الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين – سطيف 2

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

أطروحة

مقدمة لنيل شهادة

دكتوراه العلوم

التخصص: تعليمية اللغة العربية

إعداد الطالبة: نبيلة قدور

عنوان الأطروحة

النظرية الخليلية و إسهاماتها في معالجة مشكلات تدريس اللغة العربية

المشرف: أ. د. يوسف وسطاني

جامعة: محمد لمين دباغين سطيف 2

أعضاء اللجنة المناقشة:

الاسم و اللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ.د.صلاح الدين زرال	أستاذ	جامعة سطيف 2	رئيسا
أ.د.يوسف وسطاني	أستاذ	جامعة سطيف 2	مشرفا و مقررا
أ.د.عبد الكريم عوفي	أستاذ	جامعة باتنة 1	ممتحنا
أ.د.كمال قادري	أستاذ	المركز الجامعي بريكة	ممتحنا
د.عبد العزيز العيادي	أستاذ محاضر(أ)	جامعة سطيف 2	ممتحنا
د.الزايدي بودرامة	أستاذ محاضر(أ)	جامعة سطيف 2	ممتحنا

السنة الجامعية 2019-2020

بسم الله الرحمن الرحيم

«يرفعَ الله الَّذينَ آمنُوا مِنكُم

و الذينَ أوتُوا العِلْمَ دَرجاتٍ

و الله بِما تَعْمَلُون خَبيرٌ»

(المجادلة: 11)

شكر و عرفان

مستهل هذا البحث حمد وثناء وشكر عظيم لله تعالى على ما منحه إياي من نعمة التوفيق في إنجاز هذه الأطروحة وإرادة البحث المتواصلة، ثم شكر جزيل موصول لعباده الذين سخرهم لمساعدتي في إتمام هذا العمل على رأسهم:

- الأستاذ الفاضل يوسف وسطاني المشرف على هذا البحث، الذي لم يبخل عليّ بتوجيهاته القيمة و نصائحه السديدة، دمت لراية العلم رافعا.
- أساتذة لجنة المناقشة الأكارم كلّ باسمه؛ الذين تفضلوا بقراءة هذا العمل و نقده ممّا ساهم في إثرائه.
- الأستاذ الفاضل جمال كويحل الذي من طيب أخلاقه أن كان سباقا لمساندتي من فضل علمه وخبرته.
- ولا أنسى أستاذي الغائب الخلوق الذي طالما أرشدني بأفكاره النيرة والذي لم تتح له الظروف أن يتقاسم معي ثمرة هذا البحث: أ.د خليفة بوجادي.
- زميلاتي و زملائي في جامعة منتوري بقسنطينة *1 *أساتذة و إداريين.
- زميلاتي وزملائي بجامعة محمد الأمين دباغين بسطيف على تعاونهم.
- زميلات دربي وزملائي في التعليم من الابتدائي إلى المتوسط إلى الثانوي الذين لم يتوانوا في تشجيعي على مراصلة البحث، فلهم كل المودة والتقدير.
- كلّ مديري و أساتذة التعليم الابتدائي، المتوسط و الثانوي الذين أمدّوني بمساعدتهم في الدراسة التطبيقية والميدانية فلهم كل الامتنان: مدرسة سعيدي بلخير مديرا وأساتذة وعمالا، مدرسة الإخوة دردار مديرا وأساتذة وعمالا. متوسطة شرقي عمار على رأسهم مدير المؤسسة عبد القادر بن برغوث.
- وشكر يعجز اللسان عن وصفه للذين صبرا معي على كتابة هذا البحث وإخراجه: كنزة قيدوم وعثمان حيدر.

كشاف الرموز:

ع: العامل

[(ع ← م1) ± م2] ± خ: الصيغة الرياضية للفظة الاسمية و الفعلية (مفهوم الجملة حديثا)

م1: المعمول الأول في اللفظة الفعلية أو الاسمية.

م2: المعمول الثاني في اللفظة الفعلية.

خ: المخصصات

ع: مبدأ التعليق

م1: المعمول الأول في الجملة الشرطية

م2: المعمول الثاني في الجملة الشرطية

∅: العلامة العدمية

س: استفهام

ش: شرط

↘ : التحويل بالزيادة من جهة اليمين

↙ : التحويل بالزيادة من جهة اليسار

← : استلزام

⟺ : رمز التكافؤ في الرياضيات؛ علاقة تتحقق فيها الشروط الآتية : الانعكاس، التناظر، التعدي.

فهرس

المحتويات

فهرس المحتويات:

إهداء	
شكر و عرفان	
مقدمة	أ
مدخل	2
الفصل الأول : النظرية الخليلية و مشكلات تدريس اللغة العربية	26
المبحث الأول: تعريف بالنظرية الخليلية الحديثة و مفاهيمها الأساسية	28
1– الإطار المفاهيمي و الاصطلاحي للنظرية الخليلية الحديثة	28
1–1– تعريف بالنظرية الخليلية الحديثة :	31
1–2– سبب التسمية و دوافع الظهور:	33
1–3– النظرية الخليلية بين الأصالة و التحديث	36
2– المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية	48
2–1– الاستقامة و ما إليها	48
2-2- الانفصال والابتداء و حدّ اللفظة:	50
2–3– الموضع والعلامة العدمية	61
2–4– المثال	66
2–5– مفهوم الباب	67
2–6– الأصل والفرع	72
2–7– القياس	73
2–8– الوضع و الاستعمال	76
2–9–مفهوم العامل	78
3– مصطلحات النظرية بين التراث و الحداثة	89
3–1– مصطلحا الوضع و الاستعمال	90
3–2– مصطلح الباب	91
3–3– مصطلح المثال :	91

3-4- مصطلح القياس:	92
3-5- مصطلحا الأصل و الفرع :	93
3-6- مصطلحا الانفصال والابتداء:	94
3-7- مصطلحا اللفظة والعامل:	95
خلاصة	96
المبحث الثاني: تدريس اللغة العربية في المنظور الخليلي:	100
1- مشكلات تدريس اللغة العربية في المنظور الخليلي:	100
1-1- الواقع اللغوي	100
1-2- تصنيف مشكلات تدريس اللغة العربية:	101
▪ في ميدان المفردات	101
▪ في ميدان تعليم اللغة العربية	109
▪ في الميدان الحاسوبي	121
2- اللسانيات التطبيقية الخليلية:	127
2-1- المبادئ المعرفية للسانيات التطبيقية الخليلية	131
2-2- التعليمية الخليلية	138
3- مجال إعداد مناهج اللغة العربية:	138
1-1- أولية المنطوق على المكتوب:	138
1-2- التركيز على المتعلم بإصلاح ملكته اللغوية و تنميتها:	140
خلاصة	186
الفصل الثاني: استثمار مفاهيم النظرية الخليلية في تدريس اللغة العربية	
المبحث الأول: أهمية الانغماس اللغوي في إنماء الملكة التبليغية: في الطور الابتدائي السنة الثانية أنموذجا	188
1- جهود إجرائية لإصلاح واقع الاستعمال اللغوي العربي:	190
1-1- تجارب عملية في استثمار مفهوم الانغماس اللغوي:	194

2-1- جهود عبد الله الدنان:	197
2- أهمية الانغماس اللغوي العربي في إنماء الملكة التبليغية من المنظور الخليلي الجديث: في الطور الابتدائي السنة الثانية انموذجا	200
2-1-حدود الدراسة	200
2-2- المشاركة في تسيير أنشطة الدرس	200
3- تحليل نتائج استمارة الاستبانة	207
خلاصة	216
المبحث الثاني: أهمية الأصل و الفرع في تدريس النحو و الصرف:	218
1- أهمية الأصل و الفرع في تدريس النحو و الصرف: في مرحلة ما قبل الجامعة	219
1-1- أهمية الأصل و الفرع في ترتيب دروس قواعد اللغة:	219
1-2- أهمية الأصل و الفرع في تقديم الدرس و صياغة القاعدة:	232
1-3- أهمية الأصل و الفرع في إعداد التمارين اللغوية أو (التقويم أو التدريبات):	235
2- استثمار البنية العاملية في تدريس النحو بالجامعة: تقديم حصة أعمال موجهة في مادة النحو السنة الثالثة ليسانس أنموذجا	244
1- حدود الدراسة	244
2- أسباب الضعف اللغوي لدى طلبة الجامعة	244
3- المشاركة في تقديم حصص الأعمال الموجهة	247
المبحث الثالث: مبدأ التكاملية في تحليل النصوص	255
1- ضرورة الانطلاق من النصوص لتدريس النحو	255
2- طرق إنماء الملكة التبليغية: نماذج تطبيقية	258
2-1- ضرورة ربط النحو بالبلاغة في تحليل النصوص	258
2-2- أهمية التدريبات والتطبيقات النحوية في إنماء الملكة اللغوية	262
2-3- تدريس أسلوب النداء من خلال قصيدة: "خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين"	268

2–4– مستوى ما بعد الصدارة في تحليل النصوص وفق المنظور الخليلي.	275
2–5–ربط النحو بمقامات الخطاب و أحوال المتكلم وفق الرؤية الخليلية الحديثة	280
نتائج القسم التطبيقي	292
خاتمة	312
الملاحق	319
قائمة المصادر و المراجع	343

مقدمة

تجاوزت اللغة العربية و لقرون عديدة لغة التخاطب والتفاهم و عكست الإشعاع الحضاري للأمة العربية في فترات القوة وحفظت التراث من الاندثار في فترات الضعف و الجمود، ومع هذا بقيت صامدة في وجه مختلف أشكال النكبات الصدمات و مكائد الحاقدين من المستشرقين، حيث إنّ الله قد تعهّدها بالبقاء الأزلي بحفظ القرآن الكريم. وما تعانيه لغتنا اليوم نوع من التراجع الحضاري مردّه عدم قدرة أهلها مسايرة التراكم المعرفي الغزير المنصب من ميادين العلوم الكثيرة الدقيقة منها والإنسانية وليس عجزا في اللغة ذاتها. وربما كان هذا التراجع هو السبب المباشر في أن ترمى اللغة العربية بأقبح ما تنعت به اللغة في كونها عتاد قديم لا يصلح لمعاشرة عصر التكنولوجيا و المعلوماتية و ملاحقة سرعته، بل وبدأت تُرَوَّجُ للأجيال فكرة عدم صلاحيتها أداة لتعلّم العلوم الحديثة وتقنيات العصر، وأنها صعبة ومعقدة لدرجة أنّ اللغات الأجنبية أمامها تبدو ميسورة المأخذ، والأجدر لها أن تنزوي لقراءة الشعر والنصوص الأدبية فقط. وهو الدافع الذي أذكى عزائم أبناء اللغة العربية في المسارعة للحفاظ على قداستها الاجتماعية و هيبتها العلمية خاصة في الدول التي مازالت تعاني من هيمنة لغات المستعمر كما هو الحال في بلادنا. ولم يدّخر علماء اللغة جهدا في استلهام التراث العربي وتحيينه بما يناسب علوم العصر، ويعتبر العالم اللغوي الجزائري عبد الرحمن الحاج صالح خير من استوعب جواهر التراث اللغوي العربي ومحصه بغربال فكره الدقيق وبعينه الثاقبة على اللسانيات الغربية والعربية الحديثة ليعيده في ثوب جديد يستفزّ به همم المفكرين والباحثين وطلبة العلم قبل قلوبهم. لذا حاولت الباحثة أن يكون هذا الموضوع الموسوم بـ: «النظرية الخليلية و إسهاماتها في معالجة مشكلات تدريس اللغة العربية» لمحة مضيئة حول جهود هذا العالم الجليل في مجال خدمة اللغة العربية في جانبها التعليمي. وواضح من العنوان أن البحث تتقاسمه عدة مجالات لغوية بين اللسانيات النظرية العربية القديمة والحديثة ونظيرتها الغربية واللسانيات التطبيقية بما فيها تعليمية اللغة العربية.

والهدف الأساسي الذي يتوخاه هذا العمل هو البحث عن مرجعية فكرية وعلمية على أساسها تبنى تعليمية خاصة باللغة العربية تحافظ على ميزاتها وتراعي خصائصها، وهو العماد الذي قامت عليه النظرية الخليلية الحديثة لصاحبها عبد الرحمن الحاج صالح، و لأن البحث رأى أن ما تمخض عن هذه النظرية في مجال التعليمية إثر الأسس المعرفية و اللسانية التي انبثقت منها يمكن أن يفيد في تدريس اللغة العربية بشكل أفضل، فرض التساؤل التالي نفسه:

– كيف استطاعت أن تسهم هذه النظرية اللسانية في توصيف حلول عملية لبعض مشكلات تدريس اللغة العربية في الإطار الخليلي الحديث؟

وتشقق عن هذا التساؤل الرئيس جزئيات كان لا بد من الوقوف عندها:

أ– ما هي النظرية الخليلية الحديثة؟ و ما هي مفاهيمها و تصوراتها التي أسست عمادها؟

ب– و هل ترقى هذه النظرية لأن تكون بديلا عن النظريات الغربية المستوردة لدراسة اللغة العربية؟

ج– و هل وُفّق صاحبها في اشتقاق هذه الأسس من منبعين مختلفين متباعدين في الزمن والحضارة، من الأصالة و الحداثة؟

د– ما هي أهمّ معالم التعليمية الخليلية؟ و ضمن أي نوع من التعليمات يمكن تصنيفها:

– هل هي معيارية على طريقة الفقهاء وعلماء النحو الأولين؟

– هل هي تعليمية لسانية وصفية على طريقة التصنيفين؟

– هل هي تعليمية وظيفية على طريقة أصحاب التداولية؟

هـ– ما هي المشكلات الحقيقية في المنظور الخليلي التي تحول دون تعلم اللغة العربية تعلما ناجحا يناسب العصر؟ و من المسؤول من أطراف العملية التعليمية في إنجاحها؟

و– ما هي المفاهيم الخليلية الحقيقة بالاستثمار الفعلي في تدريس اللغة العربية؟

* و بحكم الخبرة المتواضعة للباحثة في مجال التعليم في مختلف أطواره – في مرحلة ما قبل الجامعة وفي المرحلة الجامعية– سجّلت العديد من الملاحظات – وهي رؤية يتقاسمها كثير من أفراد قطاع التعليم – مفادها أنّ استعمال اللغة العربية يشهد ترديا في مختلف المؤسسات التعليمية وضعفا لغويا مس ألسنة معظم متعلمي الأطوار التعليمية في مرحلة ما قبل الجامعة، و حتى طلبة الجامعة، و هو تقهقر لساني لم تعرفه الأمة العربية طوال الحقب التاريخية المتتالية، حتى أيام ضعفها حين كانت تحت وطأة الحروب والاستعمار، وهو ما يؤكد الفشل الذريع في تعليم وتعلم اللغة الأولى بالمقاربات الدخيلة على اللغة العربية التي لم تراع فيها الكثير من خصوصيتها كلغة شعوب تتمايز عن باقي شعوب العالم دينا وفكرا وحضارة ومجتمعا. في الوقت الذي تشهد فيه دول كثيرة– تعتبر اللغة العربية لغة ثانية أو أجنبية– تقدما كبيرا في اكتسابها و في تعلم لغات أخرى غير اللغة الأصلية. هي فترة حرجة تتراجع فيها اللغة العربية كلغة تعليم أولى و لغة رسمية و تنسحب من وظيفتها لتترك المجال واسعا للغات الأجنبية (الفرنسية والانجليزية) والهجينة والعاميات من غير العربية لتسد مكانها.

و في الوقت الحالي و الذي تأكد فيه أن استيراد المناهج التعليمية الغربية لم يجد نفعا في تدريس لغتنا، استلزم الأمر البحث عن مناهج ومقاربات تنبع من روح اللغة وثقافتها وحضارتها حتى تنفذ إلى قلوب مستعمليها قبل ألسنتهم، رأت الباحثة أن هذه النظرية –الخليلية الحديثة– فيها من هذه الميزة ما لم يمكن لغيرها، و قد تمكنت من انتزاع مكانة لها ضمن قائمة النظريات اللسانية الحديثة من خلال الكثير من الدراسات التي انضوت تحتها و التي كانت محط إعجاب الغربيين أنفسهم منهم تشومسكي صاحب التوليدية التحويلية.

لذا حاول البحث أن يقف عند الخلفية المرجعية لهذه النظرية من أجل التعرف على مكامن الأصالة من مفاهيمها و تصوراتها، ثم الكشف عن مدى مسايرتها للدرس اللساني الحديث. و لإثبات صحة هذه النظرية كان لابد من اختبارها في ميدان الواقع و هذا من خلال استثمار بعض مفاهيمها في معالجة بعض المشكلات التعليمية التي هي حلقة ضمن حلقات متعددة تربط بين اللسانيات النظرية و التعليمية وبالضبط **تدريس** اللغة العربية داخل الصف الدراسي في بعض أطوار التعليم سعيا لإيجاد الحلول المناسبة، أو اقتراح جملة من التوصيات من خلال هذا المنظور الخليلي.

ومهما بلغ البحث العلمي من نجاح فلا بدّ أن تكتنفه بعض النقائص والهنات، وإن ثبتت لهذه النّظرية عيوب فالواجب تداركها بالبحث فيها وسدّ ثغراتها خاصة ما يخص الجانب الإجرائي منها.

و على كل فإن هذا البحث جاء تواصلا و استمرارا و إثباتا لبحوث سبقته كانت تتقاسم تقريبا الأهداف نفسها تتصدرها تلك الأعمال التي قام بها مركز البحوث العلمية و التقنية لترقية اللغة العربية بالجزائر و التي كانت تحت إشراف الحاج صالح نفسه و زميل دربه صالح بلعيد، نذكر منها:

– تحليل كتاب المعلم «القواعد و تمارين اللغة» للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة لـ: فتيحة بن عمار.

– طريقة تقديم نشاط قواعد اللغة العربية في السنة الأولى متوسط و السنة السابعة أساسي من خلال الكتاب المدرسي: دراسة مقارنة بناء على النظرية الخليلية لـ: صليحة مكي.

– إشكالية تعليم و تعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية لـ: صليحة مكي، حبيبة بودلعة لعماري، وكريمة أوشيش حماش.

– رسالة ماجستير بعنوان: تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط لصاحبتها زهور شتوح و التي توجتها بأطروحة دكتوراه بعنوان:

«النظرية الخليلية و تطبيقاتها في مرحلة التعليم المتوسط: دراسة وصفية».

– فضلا عن الكثير من المقالات التي تناولت الجانب النظري للنظرية أو الجانب التعليمي بعرض أهم مفاهيمها و أسسها بالشرح والتفصيل، أو تطبيق أحد هاته المفاهيم ومن بينها:

– الكفاية العلمية و التعليمية للنظرية الخليلية لـ: يحي بعيطيش.

– مفهوم التبليغ وبعض تجلياته التربوية في التراث اللساني العربي لـ: بشير ابرير.

– المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة لـ: محمد صاري

– أثر مصطلحات الخليل الصوتية ونهجه في دراسات معاصريه، لـ: مهدي بوروبة.

و قد استثمرت مفاهيم النظرية في المجال التعليمي حتى في اللغات الأجنبية الفرنسية والانجليزية حيث أثبتت نجاعتها في الميدان.

ولكن معظم البحوث و الدراسات التي سبقت هذا البحث تناولت الجانب الإجرائي لمفهوم واحد، كالأصل و الفرع مثلا، أو المثال أو التمارين اللغوية، أو أنه تم تطبيق بعضها على مستوى واحد من طور معين في المرحلة ما قبل الجامعة. لذلك كانت هذه الدراسة أكثر توسعا بتناول مبادئ وإجراءات تعليمية اللغة العربية في ضوء هذه النظرية و المتمثلة في الأصل و الفرع و المثال و الحد الإجرائي، و البنية العاملية وغيرها مما سيرد في البحث في أطوار مختلفة من التعليم الابتدائي إلى الجامعي.

و لأن البحث انقسم بين جانبين متقابلين هما النظري و التطبيقي كان المنهج الوصفي الذي يعتمد التحليل والوصف هو الأنسب للقسم الأول، في حين كان اعتماد الإحصاء والمقارنة وتحليل النتائج – وهي كلها من أدوات المنهج الوصفي– هو الأنسب للجانب التطبيقي.

و وفقا لهذا التقسيم جاء خطة البحث كالتالي:

مقدمة كانت هي عتبة البحث، ثم يليها مدخل تناولت عناصره أهم الأفكار الأساسية التي انطلق منها البحث في الوقوف عند أهم منطلقات الدرس اللغوي القديم وتصورات عالميها الأوليين الخليل وسيبويه، ثم لمحة سريعة عن واقع الدراسات اللغوية الحديثة والمعاصرة موقفها من تدريس النحو العربي، ختاما بالوقوف على التعليمية وأهم نظرياتها التي يعتد بها في تدريس اللغات.

قسم البحث حسب عنوانه إلى فصلين أساسين؛ الفصل الأول منه نظري عنوانه:

"النظرية الخليلية و مشكلات تدريس اللغة العربية" تشعب منه مبحثان اثنان؛ اهتم الأول منهما والمعنون بـ: "تعريف بالنظرية الخليلية و مفاهيمها الأساسية" بدءا بـ"الإطار المفاهيمي والاصطلاحي للنظرية" ثم شرح

و تفصيل لأهم المفاهيم و التصورات التي كانت عمادا لها، ثم مناقشة هذه المفاهيم في علاقتها بين الأصالة والحداثة.

في حين اهتم المبحث الثاني الذي اتخذ من " تدريس اللغة العربية في المنظور الخليلي"عنوانا له بالوقوف عند أهم "مشكلات تدريس اللغة العربية في المنظور الخليلي" و التي تقع عائقا دون تعلم وتطور اللغة العربية منها ما هو خاص بالجانب المفرداتي كقضية المعجم و المصطلحات و منها ما تناول لغة التخاطب العفوية ومنها ما يتصل بصفة مباشرة بالجانب التعليمي ، ليقف البحث عند أهم العوائق الحاسوبية ليقترح الحاج صالح الحل الأمثل لمثل هذه القضايا مبلورا إياه في مشروع الذخيرة اللغوية.

تخصص الشق الثاني من هذا الفصل بـ "اللسانيات التطبيقية الخليلية الحديثة"، استهل بالمبادئ المعرفية للسانيات التطبيقية الخليلية الحديثة، ثم استعرض أهم ملامح: التعليمية الخليلية في إطارها الاصطلاحي والإجرائي، مختتما بخلاصة عامة للفصل.

و لاختبار مدى نجاعة هذه النظرية في أرض الواقع كان لابدّ من إلحاق هذه الدراسة الوصفية النظرية بأخرى تطبيقية لتبيان ما يمكن" استثماره من مفاهيم النظرية" في الجانب التعليمي الإجرائي، وقد انقسمت هي الأخرى إلى ثلاثة مباحث؛ المبحث الأول منها المعنون بـ: "أهمية الانغماس اللغوي في إنماء الملكة اللغوية" في شكل دراسة ميدانية تطبيقية ثم تحليل مجموعة من الاستبانات الخاصة بمعلمي الطور الابتدائي؛ تم اختيار عينة من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي لموسم 2019/2018 و وضعهم في جو لغوي اصطناعي باستخدام جهاز الحاسوب وجهاز عرض البيانات وتوظيف مختلف الأشرطة السمعية البصرية والرسوم المتحركة في أنشطة التعبير الشفهي ثم الكتابي.اختتم بعرض أهم النتائج المتوصل إليها.

المبحث الثاني اهتم بكيفية "**تدريس النحو في المنظور الخليلي**" من خلال استثمار بعض المفاهيم مثل: مفهومي "الأصل و الفرع في تدريس النحو و الصرف في مرحلة ما قبل الجامعة" و ما يلحق بهما من مفاهيم الباب والمثال والحد الإجرائي في ترتيب موضوعات دروس قواعد اللغة العربية، ثم إبراز أهميتهما في تقديم الدرس و صياغة القواعد، ثم بعد ذلك تبيان فائدتهما في إعداد و إنجاز التمارين اللغوية.

ثم في نقطة منفصلة تأتي في شكل دراسة تطبيقية لإبراز كيفية "استثمار البنية العاملية في تدريس النحو بالجامعة" عن طريق تقديم حصة في الأعمال الموجهة لطلبة السنة الثالثة ليسانس.

أما ختام الدراسة التطبيقية فتبلورت في مبحث ثالث سمي بـ: " **التكاملية في تحليل النصوص**"، عرض جملة من النماذج تطبيقية اهتمت بفائدة التدريبات النحوية كـ"طرق لإنماء الملكة التبليغية" دائما في إطار

التوصيات التي جاءت بها النظرية الخليلية، ثم تبيان أهمية "التكاملية في تحليل النصوص" بين مستويات اللغة العربية و ذلك بـ "ربط النحو بالبلاغة" ثم "ربط النحو بمقامات الخطاب وأحوال المتكلم وفق الرؤية الخليلية".

انتهى البحث بخلاصة تلتها مجموعة من النتائج والمقترحات والتوصيات ضمن الخاتمة.

و لأن البحث تقاسمته مجالات متعددة من اللسانيات فقد كانت من أهم الصعوبات التي اعترضت هذا البحث متمثلة في:

1- تشعب موضوعات البحث بين مفاهيم التراث القديم و اللسانيات العربية الحديثة و الغربية واللسانيات التطبيقية والتعليمية والتي تطلبت جهدا مضاعفا ووقتا واسعا في الإلمام بأهم المعارف والمعلومات التي تخدم البحث من جهة، و من أجل مقارنتها بجهود عبد الرحمن صالح لإبراز ميزات الأصالة و مظاهر الحداثة في نظريته من جهة أخرى.ولا شكّ أن البحث لم يسلم من كثير الهنات والعثرات إثر هذا التوسع في توظيف مختلف المعارف اللسانية العربية و الغربية في تدريس اللغة العربية.

2- بداية البحث كانت صعبة جدا بسبب عدم توفر مصادر البحث الأساسية المتمثلة فيما ألفه الحاج صالح بخصوص هذه النظرية، ثم ما لبثت أن انتشر معظمها في السنوات الأخيرة مما كان يحتم التعديل في كل مرة بين الزيادة والحذف.

مدخل

كرّم الله العرب بلغتهم العربية البليغة، فكان العربي البدوي يرتجل كلامه على السليقة بعيدا عن كل لبس لغوي، لم يكن بحاجة فيه إلى درس لغوي مدوّن أو عالم يعلّمه ذلك معتمدا مبدأ الشفهية الذي بقي سائدا منذ العصر الجاهلي إلى حقب من العصر العباسي كان فيها البدوي الفصيح هو مصدر قياس الفصاحة والبلاغة العربية، يقول الجاحظ: «ليس في الأرض كلام هو أمتع و لا آنق و لا ألذ في الأسماع، و لا أشدّ اتصالا بالعقول السليمة، و لا أفتق للسان، و لا أجود تقويما للسان من طول استماع حديث الأعراب الفصحاء العقلاء و العلماء البلغاء»[1]، إلى أن نزل النص القرآني الكريم يخاطب جميع فئات المجتمع من البدو والحضر، البسيط من الأعراب و أهل البدو و الخطيب البليغ و الشاعر الفحل و كل الذين اشتهروا ببلاغتهم وفصاحتهم حيث كانت اللغة العربية مبعث اهتمامهم و مصدر اعتزازهم، و رغم أنه نزل بلسان عربي مبين إلا أنهم قد وجدوا فيه معجما جديدا و أساليب لم يألفوها و وفق تركيب منظم لم يعهدوه في صور جميلة من الإعجاز اللغوي، ثابتة في صورها متغيرة في دلالتها. لذا كانت أولى الدراسات اللغوية منصبة على دراسة القرآن الكريم في لفظه و معناه، و كان سبب ذلك دخول العرب و غير العرب إلى الإسلام فرادى و جماعات بألسنتهم ولغاتهم المختلفة فبدأ اللحن يتفشى في اللسان العربي، استنهض هم جملة من العلماء الذين حمتهم الحمية للغتهم العربية، فأرادوا تقييدها بالصورة التي كانت عند الأمم الأخرى، خاصة بعد احتياج الوافدين عليها من غير العرب لتعلمها و تعلم أساليبها، و تدبر معانيها البلاغية و المجازية و الإعجازية ومن هنا بدأت النقلة من المشافهة إلى التحرير، لأن اللغة متى اتصلت بغيرها أثرت وتأثرت بفعل التداخل اللغوي الذي بمثل ما يحدث آثارا إيجابية يترك أخرى سلبية في اللغة الأصل، فسماع اللحن في قراءة القرآن ظاهرة خطيرة استدعت الجهود النحوية للوقوف في وجهها لتصون لغته و معانيه من التحريف لذا يعتبر اللحن العامل الأساسي لبداية ظهور الحركة اللغوية التي بدأت في عصر الخلفاء و امتدت لظهور مدارس و اتجاهات قوية تشيد دائما بدور القرآن في محافظته على اللغة.

و تعدّى الفضل إلى لغة الحديث النبوي الذي يرتب في المرتبة الثانية بعد القرآن من السمو و حسن النّظم رغم أن صاحبه سليقي لا يخط و لا يقرأ، و هو القائل: «أنا أفصح العرب بيد أني من قريش»، فبعد أن بدأت محاربة اللحن في القرآن الكريم بقول عمر بن الخطاب (ت 13 هـ): «أرشدوا أخاكم فإنه قد ضلّ»، تحولت إلى دراسة لغوية من خلال قوله: «لا يقرأ القرآن إلا عالم باللغة».

ثم تيسرت القراءة بظهور النقط و الشكل على يد أبي الأسود الدؤلي، يدرس فيها النص القرآني من جميع مستوياته الصوتية، الصرفية، النحوية و البلاغية كوحدة شاملة حتى نهاية القرن الثالث الهجري حيث بدأت تنفصل علوم اللغة وتستقر مصطلحاتها الخاصة بها.

[1] الجاحظ (أبو عمرو عثمان بن بحر)، البيان و التبيين، تح: عبد السلام هارون، القاهرة، ط1، 1948، ج145/1.

اتجه اهتمام اللغويين في هذه الفترة بالألفاظ و دلالتها و باللغة و قواعدها كما عرضوا للنصوص (قرآنا، حديثا، نصا موضوعا) لما فيها من بلاغة معالجين قضية علاقة اللفظ بالمعنى؛ لأن البلاغة هي التي تمثل **"العلاقة بين مستوى النحو والمعنى"[1]، وفي ضوء الوظيفة التكاملية بينهما تتحقق وظيفتها**. تفطّن علماء العرب إلى أهمية دراسة الأثر الأدبي في ذاته أي من حيث هو **خطاب** له خصائص و مزايا من حيث كونه **بنية خاصة لها طرق تعبيرية خاصة لتأدية أغراض خاصة**.و ربطوا بينه و بين ما يتيحه النحو لصاحب الخطاب من طرق متنوعة للتعبير عن المعنى الواحد، و بهذا التلازم بين أغراض المبلغ و طرق أدائه – إذ كان الأصل في تحليل النصوص- هو أول ما جعل العلماء يفكرون في حصر الظواهر الصرفية النحوية (الإفرادية والتركيبية) وربطها بما يمكن أن تؤديه من معنى لا من حيث اللغة و لكن من حيث البلاغة وهذا ما سماه عبد القاهر الجرجاني بمعاني النحو[2] وما اصطلح عليه بالنّظم.

لذا فالدراسات اللسانية لم تكن بمنأى عن الدراسات الأدبية خاصة البلاغية منها، فشواهد الشعر لم تكن لمجرد الاستشهاد النحوي و الصرفي و الصوتي بقدر ما كانت نموذجا لمدوّنة الفصاحة و البيان اللذين يقاس عليهما كلام العرب؛ على اعتبار أن النحو أساس لفهم المعاني البلاغية خاصة عند المتقدمين؛ بدءا بآراء العبقري الجاحظ وابن قتيبة إلى تحليلات أبي هلال العسكري في "الصناعتين" و غيرهم ممّن لا يتسع المقام لذكرهم، وصولا إلى مرحلة الوصف و التنظير عند عبد القاهر الجرجاني في "دلائل الإعجاز في علم المعاني" وعند السكاكي في كتابه "مفتاح العلوم" و حازم القرطاجني في "سراج البلغاء ومنهاج الأدباء"، وأفضل ما توجت به أعمالهم وضع نظرية **النّظم** عند الجرجاني؛ فنظم الكلام ليس شيئا غير توخي معاني النحو ، وأن الانسجام في الخطاب لا يمكن دون المعاني النحوية التي تضفي عليه طابع الجمال: «فالمعاني النحوية في الوضع والاستعمال هي الهيكل الذي يمكن أن يحاك عليه انسجام النص بتآلف الوحدات الدالة في بنائه»[3].

وهذا القول يبيّن اهتمام علماء اللغة الأولين **بالخطاب** باعتباره وحدة شاملة على حساب الجملة، وهو الفارق الجوهري بين الدرس اللغوي العربي و الغربي (الذي اهتم بدراسة اللغة في ذاتها ولذاتها بفصل مستوياتها عن بعضها كلّ على حدة)، تتفاعل في هذه الوحدة مستويات اللغة جميعا من صوت وصرف ودلالة ونحو كبنية، ومن بلاغة مع ما يعتري الكلام من أحوال وسياقات حسب مقامات الكلام كخطاب، ولكن هذا ليس معناه أنه لا يمكن الفصل بين هذه المستويات، ولكن عدم قدرة ثلة من الباحثين على معرفة مواطن هذا التكامل جعلهم

---

[1] محمد موسوني، بين علم النحو و علم البلاغة، مجلة الآداب و العلوم الإنسانية، جامعة الأمير عبد القادر، قسنطينة، ص 167، العدد 04، أكتوبر 2004، ص 167.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2007، ج1/ 336.

[3] سيبويه و النقد اللساني العربي، نصر الدين بوحسابن، مجلة دراسات أدبية، العدد 08، مركز البصيرة، نوفمبر 2010، ص 112.

يتهجمون على كل ما هو قديم –أيا كان السبب في ذلك عمدا أو جهلا- وينعتونه بالعقم أو السطحية و ما توصل إليه العلماء الأوائل من استنباطات و قواعد و قوانين لا يناسب إلا عربية ذلك العصر الذي ولدوا فيه؛ إذ بدا للكثيرين من أن قصر الفترة من ظهور الإسلام إلى نهاية القرن الثالث للهجرة غير كافية للحديث عن درس لغوي كامل النضج، في حين يرى البعض الآخر أن سمو الهدف في تبليغ رسالة التوحيد و تيسير النص القرآني للأعاجم خاصة كانت كفيلة بارتقاء الفكر و إمعان العقل في إنتاج نظرية لغوية تجمع بين قداسة الهدف الديني و منطق العمل اللغوي البحت، و خير ما يمثل هذه الفترة الجهود اللغوية للخليل و ما استكمله تلميذه سيبويه من بعده، التي كانت المنطلقات الكبرى التي أقام عليها الحاج صالح دعائم نظريته الحديثة، لذا وجب الوقوف عند أهمها باختصار فيما يلي:

أ- جهود الخليل اللغوية:

- المتفحص لمعجم العين يرى أنه ليس مجرد قاموس منظم لشرح الألفاظ أو المفردات بقدر ما هو مدونة للاستعمال اللغوي العربي في تلك الحقبة، و لابد أنّ صاحبه كان على قدر من العبقرية العلمية التي أهلته لأن يقيم دعائمه على عدة أسس علمية متداخلة مع بعضها البعض، وأهم ما يمكن تمييزه من هذه الأسس ما يلي:

* **الأساس الصوتي**: اختار الخليل نظاما جديدا في ترتيب الحروف غير نظام الأبجدية القديمة والألفبائية الحديثة، ولقد أنهى مسألة حرف الهمزة برسمها عينا صغيرة لشبه بينهما بعد أن أتعبت الكثير من العلماء، مضيفا الحرف التاسع والعشرين لحروف العربية، ولأنه كان مرهف الإحساس في الأصوات والأنغام و له سعة من العلم في العروض و الموسيقى الشعرية والآلات الموسيقية رأى أن أصوات الحروف عندما تنطق شبيهة بأنغام الآلات الموسيقية، فصنف هذه الأصوات حسب مخارجها مبتدئا بالأبعد في الحلق مرورا بالحنجرة والفم وصولا إلى الشفتين مراعيا في ذلك حركة اللسان إلى أعلى وأسفل وما يعتري الصوت من كبت وإطلاق.

و لأنه لا يمكن النطق بالحرف مفردا فلقد توصل إلى إضافة ألف مفتوحة حتى يقف على مخرجه، وعلى هذا الأساس رتب الحروف كما يلي:[1]

ع ، ح ، ه ، خ ،غ – ق ، ك- ج ، ش ، ض – ص ، س ، ز- ط ، د ، ت- ظ ، ذ ، ث- ر ، ل، ن- ف ، ب ، م- و ، ا ، ي – همزة (ء)، ولقد كان هذا الترتيب الصوتي هو السبب في تسمية المعجم بالعين نسبة إلى أول حرف ينطق به.

[1] الخليل بن أحمد، العين، تح: مهدي المخزومي و إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، دط، دت، ج48/1.

لكنه اكتشف كذلك أنّ بعض التقليبات من الحروف غير ممكنة، وأن سببه يعود إلى الصفات الصوتية للحروف التي تمنع تجاور بعضها البعض في الكلام، فراح يبحث في صفات هاته الحروف بالطريقة التي تؤدي إلى تحديد القوانين التي تتحكم في اجتماع الحروف في أية كلمة في اللغة فتجعل بعضها ممكنا و البعض الآخر غير ممكن، فصنف الحروف إلى صنفين: حروف صحيحة وحروف علة[1]، فالحروف الصحيحة أطلق عليها مصطلح الصحاح و هي خمس وعشرون حرفا، وأطلق مصطلح الجوف على حروف العلة وهي الواو والياء والألف اللينة والهمزة[2].

*__الأساس الرياضي__: اعتمادا على نظرية الاحتمالات والإحصاء تمكن الخليل من إحصاء مفردات اللغة العربية المستعمل منها و المهمل، مستخدما في ذلك الاحتمالات الواردة للوجه الواحد في كل بنية (الثنائي، الثلاثي، الرباعي، الخماسي)، ومنها ترتيب فكرة **التقاليب**. و التقليب[3] عند الخليل هو التصريف، ومعنى التصريف اشتقاق بعض من بعض، والاشتقاق في اللغة: صوغ كلمة من أخرى وفق قوانين الصرف.

فكل حرف يمكن أن يغير موضعه في البناء بأن يكون أولا أو ثانيا في البناء الثنائي، وفي الثلاثي أولا أو ثانيا أو ثالثا... وعلى أساسها تصرف الكلمة بناء على عدد حروفها فالكلمة الثنائية تصرف على وجهين (2 x 1)، والثلاثية على ستة أوجه (عدد الأحرف (3) مضروبا في وجه الثنائي الصحيح 2x 3=6).

والرباعية على أربع وعشرين وجها ((3x2)x4))، ويمثل (3x2) وجه الثلاثي الصحيح.

والخماسية على مئة وعشرين وجها (عدد الأوجه (5) مضروبا في وجه الرباعي الصحيح وفقا لهذه العملية الحسابية: (6x4) x5 = (24x5)[4].

على أنه ميز بين المستعمل منها والمهمل، إذ أن عدد أبنية الثلاثي أكبر من عدد أبنية الرباعي والخماسي في الاستعمال اللغوي، حيث تشكل الجذور الثلاثية ما يقارب ثلثي الجذور المستخدمة في اللغة، في حين يشترك الرباعي والخماسي في الثلث الأخير الذي يستأثر الرباعي بمعظمه، ولا يبقى للخماسي إلا نسبة ضئيلة منه، ويقابله أن المهمل من الأصول الثلاثية أقل بكثير من الأصول الرباعية والخماسية.[5]

---

[1] عبد المنعم الناصر، شرح صوتيات سيبويه، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2012، ص36/35.

[2] الخليل بن أحمد، العين، ج57/1.

[3] الخليل بن أحمد، العين، ج59/1.

[4] المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[5] المصدر نفسه، ج49/1.

تابع الخليل هذه الأوجه والتقاليب، وارتضى لها الحرف الأول مخرجا، حتى لا يكرر شيئا منها، وسمى كل مجموعة من هذه التقاليب فصلا، فالفصل في باب الثنائي مادتين، وفي الثلاثي ستة، وهكذا إلى أن أنهى جميع الفصول.

كما أنه ميز الكلمات الرباعية والخماسية الأصلية من الدخيلة، واشترط في الأصيلة خلوها من حروف الذلاقة وهي (ر ل ن ف ب م).[1]

و بفكرة مخارج الحروف صنف أبنية الكلام إلى **أبواب** حيث جعل عدد أبنية كلام العرب على مراتب أربع من الثنائي و الثلاثي و الرباعي و الخماسي.

و ميزة هذا العمل الصوتي المعجمي عند الخليل تنوع المصطلحات و كثرتها و أسبقيته وتفوقه عن الغرب في إحصائها و وصفها، و هي ما تؤكده نتائج العلماء المحدثين في مجال اللغة، منها تلك الدراسة الإحصائية التي قام بها الدكتور علي حلمي موسى على الجذور الثلاثية للكلمات العربية، كما وردت في معجم الصحاح، فوجد أن أكثر الأصوات العربية ورودا في هذه الجذور هي الأصوات التالية على الترتيب: الراء، الميم، النون، اللام، الباء، العين، الفاء، ثم الدال، القاف، والسين.[2]

* مع اكتمال الدراسة الصوتية استكمل معها مستوى آخر من اللغة و هو **المستوى الصرفي** فقد استطاع الخليل أن ينقل جذور اللغة من الصور الصوتية الصامتة إلى الوحدة المعجمية الدالة، أي إلى الصيغ الصرفية التي تتشكل عن طريق التقليبات.

عقلية الخليل الرياضية واعتمادها على الإحصاء والحساب والافتراض إضافة إلى معرفته الواسعة بكلام العرب مكنته من استيعاب المستعمل و المهمل من اللغة، عندما قام بحصر الأبنية الأربعة وتقليبها على وجوهها المحتملة أدت إلى نظرة تحديدية افتراضية للمهمل منها وعلى هذا الأساس فالاشتقاق عند الخليل نوعين؛ الأول يسمى الاشتقاق الكبير عند علماء اللغة هو تقليب الأصل على أوجهه المحتملة مع إيراد ما يصرف من كل واحد منها، و إذا تباعد

[1] الخليل بن أحمد، العين ، ج12/1.

[2] مهدي بوروبة، أثر مصطلحات الخليل الصوتية ونهجه في دراسات معاصريه، مجلة الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد الخامس، مارس 2006، ص35/23.

شيء من ذلك الأصل رد إلى الصنعة و التأويل، ويمتاز بمرجعية الفروع إلى الأصول. [1] أما الاشتقاق الصغير فأخذ أصل من الأصول تتفق فيه المعاني وتختلف الصيغ و المباني.[2]

*من خصائص النظام الصرفي الذي توصل إليه الخليل أن المباني تقسم وفق عناصر ومكونات اللغة، إلى مباني اسمية، وصفية، وفعلية، ولكل منها خصائصها التصريفية في التجرد والزيادة وتغير التشكيل الصوتي داخل البنية لإنتاج أبنية مختلفة، وهذا التغير يعتمد على الصوائت القصيرة أي الحركات في تغيير معاني الجذر الواحد تبعا لتغير مبانيه، وغالبا ما يحصل تغير المباني عن طريق المغايرة بين الصوائت القصيرة على وفق تبادل منسق يخضع لثوابت النظام وأسلوبه في تركيب الأصوات ويعرف بنظام تعاقب المصوتات (التحول الداخلي)[3].

وهذا التبادل بين (ضمة، فتحة، كسرة) هو الذي يمد اللغة بثروة هائلة من المفردات، فالجذر المعجمي المكون من مجموعة من الصوامت ذات الأصول الثلاثية ثابتة، في حين مجموعة الحركات هي عنصر متغير هي التي تحدد الصيغة ومعناها، ووفقا لهذه الخصوصية تغير الشكل وفقا للتشكيل الصوتي يؤدي إلى اختلاف المعاني وإن كان جذر الكلمة واحدا تعددت أوجه التفسير والتأويل للمعنى الواحد في القرآن الكريم.

- **الأساس النحوي:** أسس الخليل نظرية تعتمد على أربعة أصول هي السماع، القياس، العلة و العامل، لم يخرج فيها عن منهج من سبقه من علماء البصرة [4]، و سيكون للقياس و العامل أثر واضح في بناء النظرية الخليلية وفق ما تقتضيه العقلية الرياضية الحديثة في تحليل المستوى النحوي.

يعزى للخليل فضل وضع المصطلحات النحوية و الصرفية فمنهم من حافظ عليها و منهم من أضاف إليها معان جديدة و منهم من أعطاها مفاهيم جديدة.[5]

* نظرية التقليب أو التصريف التي تسمح للصيغ والمباني بالتوالد والاشتقاق، وما تحمله من طاقات معنوية تجديدية افتراضية، لها علاقة وطيدة بالإطار التاريخي والثقافي الذي سار في تلك الفترة في البصرة، حيث كانت الحركة الفكرية والدينية والسياسية في أوج ازدهارها. وأضاف ابن جني إلى هذه الفكرة (فكرة التقاليب) ربط كل جذر بمعنى عام مشترك.

---

[1] فخري خليل النجار، الخليل بن أحمد، ص64-67.

[2] المرجع نفسه، ص 39/38.

[3] المرجع نفسه، ص101.

[4] ينظر بالتفصيل: خير الدين معوش، الخليل بن أحمد، ص 125/114.

[5] هادي نهر، نحو الخليل من خلال معجمه، د ط، الأردن، عمان، دار اليازوردي، 2006، ص 21-27.

* الدوال عند الخليل متنوعة[1] حروف أو بحور أثر إيقاع أوصفة للحروف... لا تنتج هذه الدوال معا إلا من خلال الدلالات المتولدة في اتساق الكلام ونظمه وفق علاقات رياضية بالتكامل والتماثل والانسجام والتوالد للكشف عن العلاقات الدلالية للغة.

* ويعزى له السبق في الاهتمام بالمتكلم والمخاطب والعلاقة بينهما وعلم المخاطب بالمعنى وما يرتبط بالمقام، وفي هذا يقول عبد اللطيف حماسة بأن: "الوصف النحوي ليس جامدا أصم خاليا من الدلالة ... والعلاقة التي تصفها القواعد النحوية هي نفسها مستمدة من أمرين: أحدهما لغوي والآخر عقلي"[2]، على الطريقة التي تعرفها النظرية السياقية عند الباحثين الغربيين.

فضلا على أنه مبدع علم العروض و لم يكن لأحد من بعده أن يضيف له شيئا، لأنه انطلق من الفكرة الرياضية نفسها (التقاليب) التي اعتمدها في معجمه، و هي نفسها التي وظفها لتكوين الدوائر العروضية، فتقليب الحروف حسب النطق هو الذي جعله يقلب الأسباب و الأوتاد و تفاعيل النحو و البحور الشعرية للوصول إلى الدوائر العروضية[3].

ب – جهود سيبويه اللغوية:

لم يحظ أي مؤلف في القديم والحديث بالدراسة و الشرح و التعليق مثل حظي كتاب سيبويه، فهو "قرآن النحو" وصاحبه" إمام النحو"، فلا يوجد كتاب في اللغة يضم بين دفتيه نحو وصرف وبلاغة وأصوات مشفوعا بكلام العرب الثقة، مثل ما يوجد فيه، ويكفي أن شهد له الجاحظ بقوله: "لم يكتب الناس كتابا مثله، وجميع ما كتب الناس عليه عيال"[4].

لم ينفرد الكتاب بعلم دون غيره، فقد جمع إلى جانب النحو والصرف مادة لغوية غزيرة، و دراسات صوتية ومباحث في لهجات العرب وما فيها من ظواهر كلامية، ويمكن تقسيمها إلى قسمين:[5]

الجزء الأول: ويكاد يكون معظم الكتاب، استأثر به النحو وضم فيه بعض مسائل الصرف كالجمع والاشتقاق والنسب.

---

[1] خير الدين معوش، الخليل بن أحمد، ص 233.

[2] محمد حماسة عبد اللطيف، النحو والدلالة: مدخل لدراسة المعنى النحوي – الدلالي، دار الشروق، القاهرة، ط1، 2000، ص 40.

[3] علي جميل سلوم، حسن محمد نور الدين ، الدليل إلى بلاغة و عروض الخليل، دار العلوم العربية، لبنان،دط،1989، ص 321/267.

[4] ابن خلكان(أحمد بن محمد بن أبي بكر)، وفيات الأعيان و أنباء أبناء الزمان، تح: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، د ط، 1978، ص 463.

[5] عادل هادي حمادي العبيدي، دراسات ونصوص محققة في كتاب سيبويه ، ص 11.

أما الجزء الثاني: فيبدأ بباب ما ينصرف وما لا ينصرف وهي مواضيع نحوية حتى يصل إلى باب الإضافة حيث خلا الكتاب من مقدمة يشرح فيها سيبويه سبب التأليف أو زمانه أو مصادره.

ولم يتحرر سيبويه من منهج أستاذه الخليل، فهو يدرس أساليب الكلام في الأمثلة والنصوص ليكشف عن الرأي فيها صحة خطأ أو حسنا أو قبحا أو كثرة أو قلة، "يعرض للموضوعات النحوية بكامل عناصرها محللا وموضحا غير مكترث بصياغة قواعدها أو وضع ضوابطها على نحو ما يصنع غيره من النحاة المتأخرين"[1].

لذا اختار سبيل **الباب** يصوغ فيه الفكرة ويضع معالمها و يسوق أمثلتها وشواهدها، محللا التراكيب ومؤولا الألفاظ، مشيرا إلى المحذوف منها والمقدر ملتزما في معالجة جزيئات الفصول والأبواب ما يلي[2]:

1- تصنيف القوالب اللغوية المتشابهة التي تجمعها خصائص واحدة، مكثرا من النماذج اللغوية، مبينا طرق الاستعمال العربي ووجه إعرابها ورأي النحاة فيها، على عكس النحاة المتأخرين الذين همهم صياغة القاعدة النحوية أولا ثم يأتون بالأمثلة والنماذج بموجب الفروع والأقسام التي يتخذونها في الباب الواحد.

2- الطريقة الاستنتاجية التي يتبعها سيبويه لاستخلاص القاعدة بعد عملية الاستقراء الواسع للآثار اللغوية.

3- امتزاج المباحث النحوية بالمباحث الصرفية لتقرير الأحكام النحوية وتوجيه الظواهر الإعرابية بتحليل النصوص والتعابير المسموعة عن العرب، وهذا الأمر لم يبق على حاله عند المتأخرين.

4- التعليل عند سيبويه يشمل تعليل الظواهر الإعرابية والصرفية وعامة الظواهر اللغوية، ولا يخرج في تعليلاته عما نقله عن شيوخه مثل الخليل ويونس وغيرهم، مبتعدا عن الفلسفة العقيمة، مقتربا من روح اللغة وحسنها الذي ينفر من القبح و الثقل و التنافر.

5- ارتباط مفهوم الكلام بالتأدية الفعلية العملية للمتكلمين الفصحاء (الاستعمال اللغوي)، فالكلام عنده بديل من الاستعمال فهو يمثل الصورة الصادقة لتداول اللسان بين العرب الأقحاح الذي لا يشك في فصاحتهم، فهم بذلك مصادر المدوّنة اللغوية التي تتوفر فيها شروط التنوع و التمثيل و الموضوعية و الأصالة.

2- موقف المحدثين من التراث:

و لا يمكن التأكيد على أن نضوج الدرس ثابت عند جهود الخليل أو سيبويه أو هما معا، بل هو تحصيل أعمال النحاة الأوائل و اللغويين بعبقرية فذّة و نظرة علمية ثاقبة اتجهت لثبتها بالتدوين، ثم امتد هذا النضج

[1] عادل هادي حمادي العبيدي، دراسات ونصوص محققة في كتاب سيبويه ، ص 15.

[2] المرجع نفسه، ص 22/16.

بالتوسيع و الشرح و النقد و التعديل على أيدي تلاميذ الخليل و سيبويه من علماء البصرة و الكوفة كالمبرد و السيرافي و ابن السراج و الكسائي وغيرهم كثير، حتى بدأ المنطق الأرسطي ينفذ إلى الدرس اللغوي العربي في بدايات القرن الخامس الهجري، و قد انحرفت في هذه الحقبة الكثير من التصورات والمفاهيم الأصلية متأثرة بالمفاهيم الأرسطية التي توجها النحو التعليمي بصفة خاصة، و لكن رغم ذلك برز عدد من العلماء- وعلى قلتهم – من أعاد بريق الأصالة إلى هذه التصورات و المفاهيم اللغوية كعبد القاهر الجرجاني الذي لم يكن مؤصلا فقط لنظرية النظم كما اشتهر عنه بل أغنى التفسير النحوي بربطه بمختلف مقامات الخطاب التي تتولد عنها أساليب مختلفة من البيان و البديع. و الرضي الاسترابادي الذي استطاع أن يعيد روح الأصالة لمفاهيم سيبويه التي وقف عليها في شروحه للكافية و الشافية.

و بسيطرة النزعة التعليمية على علوم اللغة خاصة النحو و البلاغة اتجه تدريس اللغة العربية نحو الجمود والركود رافقة عزوف من طلبته حتى العصر الحديث والمعاصر؛ و رغبة في تحدي هذا العزوف حاول بعض المحدثين إعادة إحياء التراث تحت لواء الحداثة لتقريبه من طلاب العلم، فجمع سعيد الأفغاني جملة من المحاضرات حول الاحتجاج، القياس، الاشتقاق و الخلاف بدءا من القرن السادس الهجري متبعا طريقة الأقدمين في تقديم الشواهد و ختمها بالقواعد.

و م يخرج عنه عباس حسن خاصة في عرضه للأصول و الفروع و تبعه في ذلك محمد خير الحلواني، واتخذ محمد عبده من قضية رفض العامل عند ابن مضاء عتبة جديدة ليبني من خلالها جملة من الآراء اعتبرها ثورة على التراث خاصة في علاقتها بالمنطق فهو يقر أن فترة تدوين النحو كانت متزامنة والاشتغال بالمنطق[1].

و جعل من نظرية العامل عائقا كبيرا في تعلم اللغة العربية غافلا أو متجاهلا الأصل الذي قامت عليه و هو دراسة الظاهرة الإعرابية.

و حاول تمام حسان استدراك النقص الذي اعترى المحاولات التي سبقته مبررا ذلك بأن النحو لم يقدم بصورته المتكاملة مركزا على الأصل الذي يرى بأنه لم يحظ بالعناية الكاملة، متأثرا في تقسيمه للكلام بالتصنيف الغربي معتبرا أن التقسيم القديم يجمع الكثير من الأخلاط المتباينة[2].

وقبلهم جميعا مصطفى إبراهيم فقد طمع في تغيير منهج البحث و تسيير أصوله على طريقة طه حسين لدفع التبرم والضجر في تعلم قواعده معتبرا طريقته القديمة داء يجب التعجيل بدوائه، و ذلك بتقريب النحو من العقل الحديث

[1] محمد عيد، أصول النحو، عالم الكتب ، القاهرة، ط4، 1984، ص 5.

[2] تمام حسان، دراسة ابستمولوجية في أصول الفكر اللغوي العربي، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1981،1، ص5-7.

للفهم و التمثيل، و إشاعة القوة فيه لتحبيبه إلى النفوس بعد إهماله[1]. و حاول غيرهم كثير من المعاصرين الذين لا يتسع المقام لذكر كل مجهوداتهم[2].

و سواء أكانت هذه المحاولات لأغراض أكاديمية أم تنظيرية فقد تمسكت بالنهج القديم و دافعت عنه أو اتخذت من الحداثة و العصرنة سبيلا جديدا لتسيير أخذ اللغة العربية خاصة النحو إلا أنها كانت متعثرة كثيرا ولم تحظ بالترحيب و القبول الواسع و في معظمها كانت مسلمات لأحكام سابقة دون محاكمة أو مناقشة، مردها القصور في فهم نصوص الأولين و أصولهم و تصوراتهم.

فاتجهت رؤى الدارسين لسد هذا الفراغ إلى جهود الغرب و تطبيقها صمّاء جوفاء بلا غربلة على اللغة العربية فازداد الأمر تعقيدا أو تشتيتا بالتنصل مما هو قديم و ا لجري وراء كل ما هو جديد، و قد وصف هذه الحال عبده الراجحي بقوله:

«و الحق أننا حتى الآن أقصر قامة من مستوى التراث العربي، و معظم دراستنا لا يزال يدور حول جزئيات، ولم نستطع أن نضع أيدينا على الأصول العامة للمنهج، و لا أن ندرس العربية في العمل اللغوي، و نحن نؤكد تأكيدا قويا أن النحو العربي صدر عن نظرية متماسكة: و تلك قضية كبيرة تقتضي عملا مفصلا أرجو أن ننهض به إن شاء الله»[3]، ردا على كل من رأى أن اللغة العربية لا يمكن أن تدرس إلا في إطار النظرية البنائية أو التوليدية متجهين بأصابع الاتهام للنحو العربي بأنه عقلي لا يتجه إلى تحليل الأشكال اللغوية، و قد اعتمد في التقعيد على نصوص ذات مستوى عال مما جعله معياريا بعيدا عن الوصف، فضلا على أن قضية العامل تفكير فلسفي بعيد عن الواقع. و مؤكدا على أن التفاخر بما جاء به الغرب من جديد ليس معناه خفوت صوته في التراث العربي، و أن ما يعانيه الدرس اللغوي حاليا هو مسؤولية الجميع، ومازال يسير بخطى واهنة مقارنة بالغربي الذي شهد تقدما واسعا وسريعا سواء على مستوى اللسانيات النظرية أو التطبيقية، لذا سيتم الحديث عن اللسانيات التطبيقية الغربية و كيفية نشوئها والطريقة التي تمخضت عنها تعليمية اللغات.

3- توظيف اللسانيات التطبيقية في تعليمية اللغات:

من المعروف أن التطور السريع في علم اللغة الغربي أدى إلى ظهور منهجين متمايزين هما علم اللغة البنوي (البنائي)(Structural linguistique) و علم اللغة التحويلي التوليدي (Transformational générative)، و اللذين يلتقيان في اعتمادهما المنهج العلمي الدقيق، و لم يكتف فيهما بالنظرية اللغوية في إطارها

[1] إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، ط، 1992، ص أ-س.

[2] ينظر بالتفصيل: الحسين بوم، اللسانيات و البنى النحوية و التركيبية المقارنة: الجملة العربية نموذجا، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، د ط، 2015، ص 223-240.

[3] عبده الراجحي، النظريات اللغوية المعاصرة و موقفها من العربية، مجلة ثقافة اليوم، الرياض، السعودية، العدد 7123، 24 ديسمبر 1987.

المعرفي العام عن اللغة و طبيعتها، بل يقدمان وصفا لمعالجة ظواهر اللغة في مختلف مستوياتها، و كانت من نتائج التمازج بين الجانب النظري و الوصفي للغة ظهورها يسمى اللسانيات التطبيقية، أو علم اللغة التطبيقي كترجمة لمصطلح (Applied linguistics).

و لكنه لم يظهر كعلم مستقل بذاته إلا في حوالي 1946م، بعدما صارت تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية في معهد متشجان (Michigan) في الولايات المتحدة الأمريكية تحت إشراف العالمين البارزين[1] تشارل فريز (Charle fries) و روبارت لادو (Robert Lado).

ثم شرع هذا المعهد بإصدار مجلته المشهورة: (تعلم اللغة: مجلة علم اللغة التطبيقي)*

(Language Learning: journal of Appleid Linguistics)

تطور الأمر بهذا العلم سريعا و تأسست مدرسة له في جامعة إدنبرة (Edinburgh) سنة 1958، حيث جعلت له مقررا خاصا يحمل اسم الجامعة، و هذا بمبادرة من المجلس الثقافي البريطاني في الوقت نفسه تأسس مركز اللسانيات التطبيقية في واشنطن.

ثم توالى افتتاح مراكز و أقسام خاصة لهذا العلم الجديد في أوربا و أمريكا، و يبدو أن الدافع في تلك الفترة و مازال لحد الآن هو استعماري بحت هدفه تطوير تدريس اللغة الانجليزية في الدول المستعمرة كما هو الحال في أفغانستان و العراق و غيرها[2].

ثم تأسس الاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي سنة 1964 ينظم مؤتمرا عالميا كل ثلاث سنوات تنسب إليه أكثر من 25 جمعية وطنية في علم اللغة التطبيقي.

تعددت تسميته بين «الدراسة العلمية لتعليم اللغة الأجنبية» و «علم تعليم اللغة» و « علم التعليم التقابلي» وفي ألمانيا انتشر باسم «تعليم اللغة و بحث التعلّم»[3]، و مرد هذا الاختلاف هو تدخل الكثير من العلوم غير اللغوية في هذا العلم مثل علم النفس، علم الاجتماع، الطب، الإعلام الآلي و غيرها، ، فضلا عن المصدر الأساسي المتمثل في اللسانيات العامة و ما تمده به من نظريات. حيث تناولت المؤتمرات الدولية عددا من الموضوعات في مجالات متعددة أهمها: تعلم اللغة الأولى و تعليمها- تعليم اللغة الأجنبية– التعدد اللغوي- التخطيط- علم اللغة

---

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، دار المعرفة، الاسكندرية، د ط، 1995، ص8.

* في سنة 1993 تم تغيير عنوان المجلة إلى: تعلم اللغة: مجلة في الدراسات اللغوية Language learning: journal of Resarchin langage studie. – صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، الرياض السعودية، **د ط**، 2017، ص9-10.

[2] صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، الرياض السعودية، **د ط**، 2017، ص 11-12.

[3] عبده الراجحي، في علم اللغة التطبيقي، ص 10-11.

الاجتماعي- علم اللغة النفسي- علاج أمراض الكلام - الترجمة- المعجم- علم اللغة التقابلي- علم اللغة الحاسوبي- أنظمة الكتابة .....[1]، و التي أصبحت حاليا علوما مستقلة، و هي كلها تشترك في صبغة عامة تعكس طبيعة هذا التعليم في كونه يطرح «**مشكلة**» تقف عقبة في تعلم اللغة وتتطلب «**حلا**» ، و رغم ذلك يكاد يكون «تعليم اللغة»، لأبنائها أو الناطقين بغيرها هو الغالب، و إن كان هدفه الأول و الأساسي اتجه إلى تعليم اللغة الأجنبية.

رغم أن تعليمية اللغات ظهرت في بدايتها تحت غطاء علم اللغة التطبيقي إلا أن وعي الباحثين بأهميتها جعلهم يتوجهون إلى تكثيف جهودهم من أجل تطويرها و ذلك بالسعي للارتقاء بالأدوات الإجرائية المسيرة لتعلم اللغات بشقيها الأصلية و الأجنبية، و مع جهود اللسانين و علماء النفس و الباحثين في التربية. أصبح لهذا المجال كامل الشرعية بأن يكون علما مستقلا بذاته، له إطاره المعرفي و مفاهيمه واصطلاحاته و إجراءاته التطبيقية، إلا أن تعريفه يبقى صعبا في خضم تقاطع المجالات الأساسية السابق ذكرها.

ما هي التعليمية؟

للوقوف على ماهية التعليمية لابد من الرجوع أولا إلى بدايات نشأتها، إذ يرجع استخدامها في الأدبيات التربوية الأوربية منذ بداية القرن السابع عشر الميلادي بمصطلح (Didactique) المشتق من الأصل اليوناني (Didaktikos) و تعني «فلنتعلم أي يعلّم بعضنا بعضا»، و قد استخدمت بهذه التسمية أول مرة في فرنسا سنة 1554، و استخدم في علم التربية سنة 1613م من طرف الباحثين كشوف هيلفح (K.Helwig) و راتيش (W.Ratich) مستخدمين إياه كمرادف لفن التعليم، و كان يقصد بها مجموعة من الخبرات وا لمعارف التطبيقية. كما استخدمه كذلك "كامنسكي" (Kamensky) سنة 1657 في كتابه "الديتاكتيكا الكبرى، و يضيف فيه التربية إلى فن التعليم و استمر هذا المفهوم إلى أن وضع "فريديرك هربرت (F.Herbert) الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم يخص نشاط المعلم و ما يتخذه من إجراءات وأساليب ضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف، و ظلت التعليمية تركز على ما يقوم به المعلم داخل الصف إلى أن جاء "جون ديوي" (J.Dewey) في بداية القرن العشرين ليعكس هذا المفهوم منذ بداية نشأته و يركز على النشاط الفعال للمتعلم[2].

و هو علم تتقاسمه عدة مجالات؛ فهو شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس، و هو فرع من علم اللغة التطبيقي يرمي إلى تحقيق هدف عملي عقلي أو وجداني أو حركي في إطار علاقته بعلم الاجتماع وعلم النفس والتربية، يكون فيها للمعلم دور تسهيل عملية تعلم المتعلمين بتصنيف المادة التعليمية بما يلائم حاجات المتعلم

[1] D. Crystal, Directions in applied linguistics, Academie press, 1981, pp 1-24.

[2] عبد الله قلي، التعليمية العامة و التعليميات الخاصة، مجلة المبرز، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، ع 16، 2002.

وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه مع الاستعانة بالأدوات و الوسائل المساعدة على ذلك. أما علم النفس فيزود التعليمية بحاجات المتعلم المعرفية و البيداغوجيا بالطرق الملائمة و علم الاجتماع بتفعيل المعرفة التي يكتسبها المتعلم داخل المجتمع.

لم يبرز ارتباط التعليمية باللغات إلا مع دعوة "ماكاي" (MF.Makey) إلى فصل تعليمية اللغات عن اللسانيات التطبيقية في قوله على لسان أحد الدارسين: «لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللغات (Didactique des langues) بدلا من اللسانيات التطبيقية (Linguistique appliquée) فهذا العمل سيزيل كثيرا من الغموض و اللبس و تعطي التعليمية اللغات المكانة التي تستحقها»،[1] انطلاقا من مبدأ الفعل التواصلي الذي تلعبه داخل الحياة الاجتماعية و ذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي كممارسة فعلية للحدث اللغوي الذي تتدخل فيه جميع مظاهر الجسم للمتكلم-المستمع، فضلا عن الطابع الاستعمالي لكل نظام لساني حيث يتفرد فيها بخصائص صوتية و تركيبية و دلالية عن سائر الأنظمة اللسانية الأخرى[2].

تنقسم التعليمية إلى نوعين[3]:

التعليمية العامة: تركز على جوهر العملية التعليمية من ناحية سن القوانين و النظريات و المبادئ والتعميمات العامة، طرائق و أساليب التدريس، فيما هو عام و مشترك بين جميع المواد، و تكون مصادرها مختلفة بين البيداغوجيا و اللسانيات و علم الاجتماع و علم النفس.

التعليمية الخاصة: مجالها أضيق يتم فيها التركيز على المادة الواحدة، و هي تجسد للجانب التطبيقي لتلك المعرفة العامة، و فيما يتعلق باللغة مثلا، فالتعليمية الخاصة تهتم بتدريس مكونات اللغة كالقراءة و التعبير والكتابة وغيرها.

و سواء تعليمية عامة أو خاصة فهي تشترك في جهاز مفاهيمي لا يمكن الخروج عنه و هو ما يسمى بـ:

المثلث الديتاكتيكي[4]: المكون من المدرس و المعرفة و المتعلم؛ و تعالج التعليمية العلاقة بين هذه الأطراف الثلاثة؛ حيث تعرف العلاقة من المعلم و المتعلم بالعقد الديتاكتيكي (Le contrat didactique) وتسمى العلاقة بين المتعلم و المعرفة بالتمثلات (Les representations)، في حين يعتبر النقل الديتاكتيكي (La transposition didactique) تمثيل لعلاقة المعلم و المعرفة.

---

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 131.

[2] المرجع نفسه، ص 131-133.

[3] ينظر بالتفصيل: عبد الله قلي، التعليمية العامة و التعليمات الخاصة، مجلة المبرز، ع16، 2002. و أيضا:
Saïd Trsa, Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire, HALSHS-01531812, 2017.

[4] ينظر بالتفصيل: علي آيت أوشن، اللسانيات و الديتاكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005، ص 22-40.

المتعلم: هو الركن الأساسي في العملية التعليمية، لذا وجب معرفة قدراته و وسطه و مشروعه الشخصي.

المعلم: له القدرة على التخطيط و تحديد المستوى المعرفي باستمرار و ذلك بالاطلاع على كل ما جدّ في وسط اللسانيات و ما يخص نظريات التعلم.

المعرفة: أو ما يسمى بالمادة التعليمية التي يجب أن تخضع للتدرج في مفاهيمها و هناك من يعوضها بالمنهاج.

تعتبر هذه الأقطاب الثلاث أهم العناصر في العملية التعليمية خاصة في تفاعلها و تناسقها، و لكن هذا لا يعني التقليل من أهمية الطرائق المتبعة و الوسائل المساعدة و مراحل تدرج تقديم المعرفة (مراحل الدروس) و ما ينتج عنه من تقويم للوصول إلى تحقيق لغايات معينة لدى المتعلمين.

يمكن اختصار العملية التعليمية التعلمية حسب "دوغلاس براون" في الأسئلة التالية[1]:

– من يتعلم؟ و من يعلّم؟ و ما أوطانهم؟ و ما مستواهم التعليمي؟ و ما خصائص شخصياتهم؟ و ما أحوالهم الاجتماعية و الاقتصادية؟ و ما قدراتهم العقلية؟

– و ما فلسفة التعلم التي يتبعها المعلمون لتيسير تعلم اللغة؟

– كيف يتفاعل هو و المتعلم معا في مجتمع لغوي؟

– ما الذي يجب أن يتعلمه المتعلم و يعلمه المعلم؟

– كيف يجري التعلم؟

– ما الأساليب و الطرائق المثلى للتفاعل بين المجالات المعرفية و الوجدانية و الجسدية في سبيل تعلم ناجح للغة؟

– كيف يكتسب المتعلم لغته، أيتعلمها في بيئتها اللغوية و الثقافية و الطبيعية؟ أم يتعلمها في بيئة مصطنعة كحجرة الدرس لا غير؟ و ما الوقت الملائم لذلك؟ و كيف تعرف مدى نجاح هذه العملية و نتائجها؟

– لم يكتسب المتعلم لغته؟

و مع أن هذه الأسئلة تحدد بشكل نسبي ماهية التعليمية إلا أن الجهود الكثيرة و المتواصلة التي تتطور يوميا في مجال تعليمية اللغات و صعوبات تعلم اللغة التي تتزامن مع سرعة تطورات العصر تفرض تساؤلات كثيرة من أجل تيسير و إنجاح تعلم اللغة، خاصة الأصلية منها.

و لأن ماهية التعليمية يصعب تحديدها بسبب تشعب مصادرها من جهة، و بسبب اختلاف ترجمة مجموعة من المصطلحات اللطيقة بها مرجعه تباين الترجمة من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية، كان لابد من الوقوف عندها:

التعليمية: نسبة إلى المصدر تعليم مشتق من (علّم) بمعنى وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره[1].

[1] دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة و تعليمها، ص 20-21.

أما التعليمية كمصطلح (لساني- تربوي- نفسي) فقد شاع استخدامه في الوطن العربي بمسميات مختلفة نتيجة تعدد منابع المعرفة و الترجمة و كثرة الترادف في اللغة العربية، و يستعمل كذلك بصيغة الجمع **"تعليميات"** وهو مصطلحٌ مَبنيٌّ قيّاسًا على اللّسانيّات والريّاضيّات والصوتيّات. هذا وفق القاعِدة القيّاسيّة: «تفضل الكلمة المولّدة الّتي اعتمد في وضعها على سنن كلام العرب في اشتقاقاتهم وطرق توليدهم وتترك الطُّرق الّتي لم يعرفها العرب كزيادة اللّواحق غير المعروفة في لغة العرب واستعمال وزن أو بناء لم تستعمله إطلاقًا أو استعملته في الأصل لمعنى بعيد كلّ البعد عن المقصود. وذلك مثل " صوتم" و" أسلوبية " و"معلوماتية " وغيرها. ولهذا يتجنب الاقتباس للأبنية الأجنبية أو الّتي لها مؤدى بعيدا عمّا هو مقصود. لم يستعمل المصدر الصّناعي المختوم بـ "يّة" أصلاً للدّلالة على الصّناعة أو العلم بل على الصّفة وكون الشّيء على هيئة وكيفية مدلولاً عليها باسم جنس هو هذا المصدر أما العلوم فإن العلماء تعودوا أن يضيفوا لفظة "علم " إلى الموضوع الخاص واختصروا ذلك بأن استعملوا ياء النسب وصيغة الجمع المؤنث السّالم مثل علم الطبيعة = الطبيعيات / علم الرياضة = الرياضيات / أو على صيغة جمع التكسير: المناظر (=البصريات)[2] و هي القاعدة التي ألح عليها الحاج صالح في تعريب المصطلحات. و وضع كذلك مصطلح اللسانيات التعليميّة ليقابَل به المصطلح الغربي المشهور بالتركيب الآتي (La didactique des langues) :لهذا نجد البعض يعمد إلى ترجمة العبارة الفرنسيّة ترجمة حرفيّة فيستعمل معها مصطلح (تعليميّة اللّغات) ، وآخرون يستعملون المركَّب الثلاثيّ (علم تعليم اللّغات)، وهناك مَن يكتفي بتسمية (تعليم اللّغة) ، و ثمّة من يُفرد تعليمية ؛ وهناك من يلجأ مرّة أخرى إلى التركيب الثلاثي (علم تعليم العربية) بتخصيص اللّغة كما سلكه " مخبر علم تعليم العربية " الذي تأسّس في 2003 بالمدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانيّة ببوزريعة (الجزائر).[3]

و هناك من يسميه "فن التعليم" أو "علم التعليم" و عند التربويين يسمى "علم اللغة التربوي" أو "علم التربية اللغوي"[4] أو "الديتاكتيك"، و هناك من يجعله ردفا للتدريس، أو علم التدريس أو التدريسية، و لكن المصطلح الأكثر استخداما هو التعليمية.

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة (علم).

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، اقتراح مقاييس لاختيار الألفاظ، ضمن "كلمات الوفود المشاركة في المؤتمر الخامس للتعريب المنعقد عام 1985 في عمان"، اللسان العربي، ع 27، الرباط، 1986، ص 70/69.

[3] يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، كنوز الحكمة للنشر و التوزيع، الأبيار، الجزائر، د ط، 2013، ص17/16.

[4] محمد فتيح، في علم اللغة التطبيقي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998، ص 12.

أما بالنسبة لمفهومه الاصطلاحي فقد ورد في معجم علوم التربية و التعليم كمقابل لـ (Didactique) ويقصد به مجموعة الوسائل و الطرق التي تستخدم في عملية التعليم و التعلم، و هي كذلك المجال الذي يهتم بمركبات عملية تعليم–تعلم من معلمين و متعلمين و إجراءات و طرائق و إمكانات، و تسعى إلى تحقيق تعلم فعال في إطار:

- التركيز على المتعلم من حيث قدراته و ميوله و اهتماماته و شخصيته.
- توجيه المتعلمين إلى اكتساب المهارات و القدرات التدريبية و توظيفها في انشغالاته البيداغوجية والمهنية لاحقا.
- التركيز على المشكلات التي تعترضه من ناحية المادة التعليمية من حيث وظيفتها و أهميتها و مميزاته.
- الاهتمام بالمعلم من حيث قدرته على التحكم في طرائق التدريس و تكوينه و مدى تمكنه من استعمال مختلف الوسائل و الأساليب المفيدة في التقويم.

و بعبارة موجزة هي التفاعل الحقيقي بين التعليم و التعلم في مستوييه النظري و الإجرائي.

التعليم: (Enseignement)

تباينت كذلك مفاهيم التعليم بين علماء اللغة و علماء التربية لذا سيتناول البحث أهمها فقط؛ فمنها ما يعتبر التعليم مساعدة شخص ما على أن يتعلم كيفية تأدية شيئا ما، أو تقديم تعليمات و توجيهات في دراسة شيء ما، أو التزويد بالمعرفة و الدفع إلى الفهم. و أنّه: «عملية مقصودة أو غير مقصودة، مخططة و غير مخططة، تتم داخل المدرسة أو خارج المدرسة، في زمن محدد أو غير محدد، و يقوم بها المعلم أو غير المعلم، بقصد مساعدة الفرد على التعلم و اكتساب الخبرات»[1]، لذا لا يمكن عزل مفهوم التعليم عن التعلم، و على كل فهو «تيسير التعلم و توجيهه، و تمكين المتعلم منه و تهيئة الأجواء له»[2].

فالتعليم إذن هو عملية منظمة يمارسها المعلم بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات و معارف وخبرات ومهارات إلى التلاميذ الذين هم بحاجة إليها. و يشتمل التعليم على موضوع التعلم و الكيفية التي يتعلم بها المتعلم و الطرائق المستخدمة في ذلك، و الوسائل المساعدة، و المناهج كلها متكاملة متناسقة من أجل الوصول إلى إجراءات ناجحة.

اكتسب التعليم عند العرب قداسته من تكريم القرآن الكريم له بنزول أول آية تدعو الرسول صلى الله عليه وسلم لطلبه، اتخذ معالمه التطبيقية بتدارس النص القرآني و الحديث الشريف في علاقته المتكاملة والمباشرة مع مختلف العلوم، و قد تحدث العلماء و الفقهاء عن التعليم و التعلم و طرفيه و ما يتعلق به من شروط أخذه في خضم

[1] صلاح الدين عرفة محمود، تعليم و تعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب، مصر،ط1، 2005، ص3.

[2] دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة و تعليمها، ص 26.

دراساتهم كسائر العلوم و الفنون دون أن يفردوا لها كتبا؛ و كتب الجاحظ تؤكد أنه كان السبّاق لترسيم معالم اللسانيات التطبيقية التي يدعي الغربيون اكتشافها؛ فلقد بحث في موضوعات علم النفس اللغوي بشكل رائد عن اكتساب اللغة و عن لغة الحيوانات، و لغة الإشارات والإيماءات، و عن أمراض الكلام وأسبابها و علاجها. و فيما يخص علم اللغة الاجتماعي برر أفضلية الكلام عن الصمت من ناحية أن الكلام يفصح عن رغبات المرء و يفتح قريحته، كما أكد على صعوبة الترجمة من لغة إلى أخرى لأن الترجمة الحرفية تحيد عن المعنى الحقيقي. و في مجال تعليم اللغات تحدث عن قضية اكتساب لغات ثانية غير اللغة الأصلية موجودة منذ العصر الجاهلي و قد شجع الرسول صلى الله عليه و سلم على تعلمها. أما بالنسبة لعلمي اللغة التقابلي و تحليل الأخطاء فيؤكد الجاحظ بأنهما قديمين عند العرب من خلال معالجته للثغة وأسباب حدوثها و علاجها و كذا من خلال تبيان أسباب الأخطاء العضوية و الاجتماعية، فضلا عن إبرازه لقضية المفردات الشائعة في المجتمع و ضرورة استثمارها في التعليم، أما النحو التعليمي فيرجع له الفضل في تيسير تدريس النحو خاصة لغير الناطقين بالعربية.[1] وبعد الجاحظ كثيرون ممن أشاروا إلى التعليم و التعلم وشروطهما خاصة عند الفقهاء و الفلاسفة؛ منهم الخطيب البغدادي(ت 426هـ) بنظرته السلوكية للتعليم؛ حين اعتبر أن التعليم لا يكون إلا عن طريق الخبرة والحفظ و أن العلم النافع هو الذي تتحسن به أخلاق المتعلم و أنّ العالم من اتبع العلم و استعمله واقتدى بالسنن و إن كان قليل العلم.[2] بالغ في التركيز على المتعلم و قسم التعليم إلى مراحل حسب عمر الإنسان كما تحدث أيضا عن الآداب الروحية و المادية لإنجاح عملية التعليم.[3]

أما الغزالي (أبو حامد محمد بن محمد) (ت 505 هـ) فينظر إلى التعليم من رؤية دينية صوفية على أنه عمل يتقرب به العبد إلى ربه، فهو يرى أن العلم موجود في النفوس بالفطرة و أن التعليم إعادة لما كان فيها من قبل[4]. أما التعلم فهو نقش للمعلومات الفطرية و إظهارها، و أفكاره تشبه إلى حد كبير ما تبناه تشومسكي من فكرة أفلاطون (Aflaton)؛ من أن التعليم هو تنمية القدرات الكامنة من الداخل لأنها موجودة أصلا بالفطرة الإلهية. و قد وضع لها شروطا أهمها **النضج العقلي و الجسدي، الدافع، التدريب** و**الفهم** دون أن يغفل قضية **التدرج** في عرض المسائل العلمية[5]. و قد أدرك أهمية طرفي هذه العملية من خلال توجيهاته و نصائحه لهما؛ فمسؤولية المعلم

[1] جاسم جاسم، علم اللغة التطبيقي في التراث: الجاحظ نموذجا، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية و الاجتماعية، المدينة المنورة، السعودية، المجلد 40، العدد2، 2013.

[2] سالك أحمد معلوم، الفكر التربوي عند الخطيب البغدادي، مكتبة لبنان، ط 2،1990، ص 191-193.

[3] المرجع نفسه، ص 53.

[4] البخاري حمانة، التعليم عند الغزالي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1991، ص 35.

[5] المرجع نفسه، ص 50-55.

لا تنحصر في تلقين المعلومات فقد بل تتعداها إلى غرس الفضائل من مكارم الأخلاق بأن يكون هو **النموذج** في ذلك على أن يدرك **الفروق الفردية** بأن ينزل إلى مستواهم ليدرك درجة أفهامهم. أما بالنسبة للمتعلم فأول ما وجب الالتزام به حسن الآداب والأخلاق و إظهار الطاعة و الانصياع لمعلمه، على أن الانشغال بالعلم يبعد عن التعلق بالدنيا و لكن لا يهمل **تذوق العلوم والفنون**[1].

ولأن التعليم عنده مسألة عظيمة بل و خطيرة: «لأن من اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمرا عظيما و خطرا جسيما و لذلك صار حق المعلم أعظم من حق الوالدين»[2]، فقد جعل له مراحل تتمثل فيما يلي مرحلة تحصيل العلم و تخزينه ثم التكرار فيما حصله و الاجتهاد فيه، ثم نفع الآخرين به[3]. و رغم ربطه بالجانب الديني بتعظيم شأن المعلم و المتعلم إلا أن أفكاره نفسها مثبوتة في علم اللغة و علم اللغة الاجتماعي والنفسي حديثا؛ من أن التعليم هو **قدرة كامنة يتم إظهارها عن طريق التعلم، و أن هذا التعلم يجب أن يلتزم فيه صاحبه بالأخلاق والآداب الروحية العالية حتى يتأتى له، فضلا عن الدافعية التي تعتبر من أهم موضوعات علم اللغة الاجتماعي.**

و للحديث عن التعليم عند ابن خلدون مجال يتسع و لا يضيق، فبعد أن اعتبر التعليم أساس بناء كل حضارة؛ وضع له منهجية و شروطا دون أن يغفل فيها عن المحتوى المعرفي وما يتعلق بطرفيه و ضرورة تحديد الأهداف التربوية لنجاحه، مشددا على ضرورة استغلال حواس الطفل لكونها منافذ على العالم الخارجي وتساهم بشكل فاعل في بنائه الفكري[4].

وبالتالي فإن اللسانيات التطبيقية بأهم فروعها تعليم اللغات و ما تشتمل علية من أطراف و محتوى معرفي، وفي علاقته بعلم النفس و علم الاجتماع و علم اللغة التقابلي و تحليل الأخطاء و غيرها مما يتصل باللغة قد تناوله العرب قديما و ما توصل إليه الأوربيون و الأمريكيون حديثا إلا تأكيد لنتائج دراساتهم.

التدريس: عملية تربوية هادفة شاملة أو موقف مخطط له لتنفيذ أفعال بعينها على المدى البعيد و القريب، تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم و التعلم، و هي الإجراءات و العمليات التي يتعاون خلالها كل من المعلم و الطلبة و الإدارة المدرسية و الأسرة لتحقيق الأهداف التربوية و التعليمية، و ينطلق التدريس من حدوث عملية

[1] أبو حامد الغزالي (زين العابدين أبو حامد بن محمد)، ميزان العمل، تح: سليمان دنيا، دار المعارف، بيروت، ط1، 1954، ص 480-481.

[2] البخاري حمانة، التعليم عند الغزالي، ص 86.

[3] المرجع نفسه، ص 71.

[4] ينظر بالتفصيل:عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، دار اقرأ، بيروت، لبنان، ط1، 1984، ص 61-98.

تفاعل و حوار منظم و هادف و منضبط بين المدرس و الطلبة للوصول إلى معارف ومهارات واتجاهات و قيم محددة[1].

و بما أن التدريس مهنة تدخل في إطار الخدمة العامة، فهو يتطلب من المدرسين دراية متعمقة ومهارات متخصصة يتم اكتسابها و المحافظة عليها عن طريق دراسات شاقة و مستمرة إلى جانب الشعور بالمسؤولية الشخصية و الجماعية عن تعليم طلبتهم[2].

و لكن قد يكون التدريس أكبر من مهارة الإلمام بالحقائق و القواعد، و التمرس و التدريب، فهو فنّ عند بعض الباحثين ليس لأنه يتصل بالذوق اتصالا مباشرا كباقي الفنون « و لكنه-كغيره من الفنون- وثيق الصلة ببعض العلوم التي تمده بالتجارب، و تقوده دائما في طريق النمو و التقدم و النجاح المطرد»[3] مثل علم النفس المؤدية إلى إيصال مختلف ألوان المعرفة من الفنون و العلوم و اللغات، و يعتمد على المحاضرات، الحوارات، التمثيل النشاطات الصفية و اللاصفية، الأعمال اليدوية و الحركية و أشرطة الفيديو و غيرها.

لا يسهم التدريس في عملية البناء التربوي فقط بل و الاجتماعي كذلك؛ فالنتائج المعرفية التي يكتسبها المتعلم في كل أشكالها جزء أساسي في البناء الاجتماعي على اعتبار أن ثقافة وعادات وتقاليد المجتمع من أهم مصادر النشاط المدرسي و معرفته.

التدريس و التعليم:

التدريس يحدد بدقة السلوك الذي نرغب في تعليمه للمتعلم، و يحدد الشروط البيئية العلمية التي تتحقق فيها الأهداف، أما عملية التعليم فإنها تحدث بقصد أو بدون قصد أو هدف محدد[4]، و يكون التدريس صفيا أما التعليم فقد يكون صفيا و لا صفيا.

و هناك من يجعل التدريس و التعليم سيان كما هو الحال عند الدريج إذ التدريس عنده «نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة المتعلم و تحفيزه، و تسهيل حصوله، إنه مجموعة من الأفعال التواصلية، و القرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي و منظم ... من قبل الشخص – أو مجموعة من الأشخاص- الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي- تعلمي»[5].

---

[1] خليل عبد الفتاح حماد و آخرون، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، مكتبة سمير منصور للطباعة و النشر، غزة، فلسطين، دط، 2014، ص 33-34.

[2] جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية و التعليم؛ عربية، فرنسية، انجليزية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 2005، ص303.

[3] إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، دت، ص 25.

[4] خليل عبد الفتاح حماد: استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص 42.

[5] محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، الرباط، المغرب، ط2، 2000، ص 13.

و أيا كان تدريسا أو تعليما فهو يركز على تدريب المتعلم كيفية التفكير لاستقبال المعلومات لغرض تخزينها بطريقة سليمة، لذلك فالتدريس له فنياته و طرقه و أساليبه التي تجعل منه عملية منظمة وهادفة. **طرائق التدريس:**

شاع استخدام مصطلح "استراتيجية" لتدريس[1]ا منذ السبعينات في مجال التربية نتيجة الاهتمام بالموقف التعليمي في حد ذاته و التركيز على السلوك التعليمي داخل حجرة الدرس و يقصد بها الطريقة المعتمدة في إيصال المادة المعرفية للمتعلم.

تقدم طريقة التدريس آلية و خطوات و مبدأ يسهم في اكتساب المعرفة و تخزينها و استرجاعها في المواقف المشابهة وفق آلية تتماشى مع ميول و استعدادات كل متعلم، و تراعى فيها الفروق الفردية، و لا يمكن تفضيل أية طريقة عن أخرى فكل واحدة لها مزاياها و عيوبها، و من أهمها[2]:

طريقة الإلقاء، المناقشة، الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية/ الاستنتاجية)، القياسية، حل المشكلات، التعلم بالاكتشاف، التعلم الذاتي و غيرها. و إلى جانبها طرق حديثة أخرى من وحي التكنولوجيا و التنمية البشرية منها: التعلم التعاوني، التعلم التنافسي، التعلم القائم على المشروعات، العصف الذهني، التعليم الالكتروني بما فيه الألعاب التعليمية[3].

هذه الطرق لها مزاياها و عيوبها، فقط تكون صالحة لمادة دون أخرى، و قد تكون ذات فائدة في مهارة من مهارات اللغة كالتعبير مثلا و لا تكون صالحة في القراءة و ما يكون ذا فائدة في النقد لا يصلح في البلاغة أو القواعد أيضا و قد تكون مثمرة في اللغة الأصلية و لا تنجح في تعلم لغة ثانية و العكس صحيح، و قد تنمى من قدرات فئة من المتعلمين و تحسّنها و تعود بالسلب على آخرين.

التعلّم (Apprentissage):

التعلم لغة أن تحصل أو تكتسب معرفة عن موضوع أو مهارة عن طريق الدراسة أو الخبرة أو التعليم. أما تعريفه الاصطلاحي فيختلف حسب المرجعية المعرفية للباحثين فعند دوغلاس براون مثلا التعلم؛ تغير مستمر نسبيا و هو

---

[1] يمكن تلخيص الفرق بين الاستراتيجية و الطريقة و الأسلوب في التدريس، في كون الاستراتيجية أشمل و أكثر مرونة من الطريقة والأسلوب. فهي التي يتم على أساسها اختيار الطريقة الملائمة للتدريس مع مختلف الظروف و المتغيرات في الموقف التدريسي. أما طريقة التدريس فهي وسيلة الاتصال التي تستخدمها عضو هيئة التدريس من أجل تحقيق هدف الدرس مع المتعلمين و أسلوب التدريس هو الكيفية التي تتناول بها عضو هيئة التدريس طريقة التدريس، و طريقة التدريس أعم و أشمل من أسلوب التدريس، و كل استراتيجية تعليم يمكن أن ترتبط بمجموعة من طرائق أو استراتيجيات التعلم.ينظر بالتفصيل:

- عمادة ضمان الجودة و الاعتماد الأكاديمي، استراتيجيات التعلم و التعليم و التقويم كتيب رقم3، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض، السعودية، 1435/1434هـ، ص17/16.

[2] ينظر بالتفصيل، خليل عبد الفتاح حماد و آخرون، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص 49-125.

[3] ينظر بالتفصيل: جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس و التعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1999.

نتيجة لممارسة معززة حسب السلوكيين، و لكنه معرض للنسيان، يكون التغير كذلك على مستوى السلوك لاكتساب أو الحصول على شيء، هو الاحتفاظ أو مهارة ما و الاحتفاظ يتضمن أنظمة الاختزان والذاكرة والتنظيم المعرفي. و يشتمل التعلم عنده على التركيز الإيجابي الواعي للأحداث التي تقع داخل الجهاز العضوي أو خارجه[1].

و بتمعن قليل يبدو أن التعلم كذلك محور تستقطبه فروع شتى من علم النفس و التربية كعمليات الاكتساب، الإدراك، أنظمة الذاكرة، الاسترجاع، نظريات النسيان و التعزيز و غيرها. كما أن أساليب التعلم ترتبط ارتباطا وثيقا مع الاكتساب في علم النفس.

و واضح من تعريف دوغلاس براون أنه متأثر بتعريف السلوكيين للتعلم. أما أشهر التعريفات للتعلم فذاك الذي ساقه كل من غاليسون (R.Galisson) و كوست(D.Coste) في معجم تعليمية اللغات من أنه: « نمذجة أو ضبط سلوكي مكيف يستجيب لمتطلبات موقف جديد أو لأوضاع تعليمية صعبة الإجراء»[2].

و من التعريفين السابقين يمكن القول أن التعلم تجربة شخصية أو ذاتية تحدث تغيرا أو تطورا أو تكيفا يستخدم لمعالجة إشكاليات جديدة؛ و لا يكون التعلم ناجحا إلا إذا بني على التفاعل و التبادل والتواصل بين المعلم و المتعلم. أما بالنسبة لنظريات التعلم فهي كثيرة منها النظرية البنائية و النظرية المعرفية الأكثر شيوعا في هذا المجال.

ما الذي يمكن توظيفه من اللسانيات التطبيقية في تعليمية اللغات؟

لا يمكن أن يتصور تعليم لغوي دون ربطه بمجالات كثيرة من علم اللغة التطبيقي، إذ أن نجاح تعليم وتعلم أية لغة غير مرهون بما يجري داخل حجرة الدرس بين المتعلم و المتعلم و المادة التعليمية و ما يوافقها من وسائل، وعلى أقل تقدير خاصة في الدول العربية مرتبطة بالقرار السياسي الذي يضمن لها الميزانية، و متصلة بالجانب الإداري الذي يكفل لها تنظيم المقررات التعليمية التي لا توضع إلا على أسس علمية و بيداغوجية[3]، والتي لا تنفك بدورها أن تستغني عن علمي التربية و النفس.

فتعلم اللغة و تعلمها هو المحفز الأساسي لتطور هذا العلم، إذ أن البدايات الأولى للسانيات التطبيقية تتمحور حول وصف التراكيب النظامية للغة الهدف و مقارنتها بتراكيب لغة المتعلمين بهدف التنبؤ، بالصعوبات ومحاولة إيجاد وسائل التغلب عليها، لذلك لم تلبث أن ظهرت معامل اللغة التي تمكن المتعلم من الاستماع إلى

[1] دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة و تعليمها، ص 25.

[2] R-Galisson, D.Coste: Dictionnaire de didactique des langues, Hachette-paris,France, EN°5, 1986, P41.

[3] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، ص 13-14.

تسجيلات تحوي كلام الناطق الأصلي، و مقارنته بكلام المتعلم بعد تسجيله، و نتج عن معامل اللغة فريقين من الباحثين في تعليم اللغة؛ الأول اهتم بتحليل أخطاء المتعلمين لمساعدتهم على تخطي الصعوبات و الوصول بهم إلى مستوى عال من الكفاية اللغوية، و اهتم الثاني بتطوير مواد تعليمية و طرق تدريس جديدة ما فتىء أن تحول التدريس الصفي من الاهتمام بالفروق التركيبية بين اللغة الهدف و لغة المتعلمين إلى ما يسمى بالمنهج الوظيفي القائم على فكرة (Notional-functional syllabus)[1] الذي يشدد على سياق التواصل و أغراضه.

من جهة أخرى ثورة تشومسكي على السلوكيين جعلت النظرة إلى تعليم اللغة و تعلمها تختلف عما كانت عليه، فتعلم اللغة لم يعد مجرّد تكرار و تكوين عادات، بل عملية ابتكار و توليد تراكيب جديدة وفق قواعد تتسم بالتجريد و التقعيد، خاصة في خضم التطور السريع للتكنولوجيا و إسهامها بشكل بارز في تطوير مهنة تدريس اللغة، و كانت أسئلة تشومسكي التي شاعت في 1965[2] بخصوص تعلم اللغة هي التي أحدثت تغييرا بل و تأثيرا كبيرا ليس في التعليمية فقط بل في اللسانيات الحديثة بصفة عامة:

- ممّ تُكوّن المعرفة اللغوية؟
- كيف يكتسب الإنسان المعرفة اللغوية؟
- كيف يستعمل الإنسان المعرفة اللغوية؟

وبعد إعادة صياغتها من جديد و ربطها بعدة لغات أدت إلى نشوء حقل جديد في اكتساب اللغة الثانية منفصلا عن قائمة اللسانيات التطبيقية و تدخلت فيه علوم الحاسب الآلي و علم النفس بقوة.

من جهة أخرى ثورة تشومسكي أدت إلى تطوير المنهج الوظيفي تحت راية مذهب جديد "تدريس اللغة التواصلي" متأثرا بمفهوم **الكفاية التواصلية** التي جاء بها العالم الأمريكي (Dell Hymes) و يقصد بالكفاية التواصلية: «المعرفة اللغوية التي بحوزة مستعمل اللغة إلى جانب المعرفة الاجتماعية التي تتصل بالكيفية والوقت المناسب لاستخدام الملفوظات اللغوية»[3].

و أهم ما يميز هذا المذهب الجديد:

* التشديد على تعلم التواصل اللغوي من خلال التفاعل في اللغة الهدف.

* استخدام نصوص أصيلة في المواقف التعليمية.

* تدخل المتعلم في إدارة التعلم.

---

[1] صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، ص 24.

[2] Noam Chomsky, Aspect of the thery of syntax, MA: the MIT press, Combridge, 1965.

[3] المرجع نفسه، ص 26.

* تعزيز مهارات المتعلم.

* محاولة ربط تعلم اللغة الصفي بنشاطات لغوية خارج الصف.

على أن أشكال التعلم داخل الحجرة التعليمية يتعدد بين العمل الفردي و الزوجي و الجماعي الذي يتطلب النقاش.

* ثم ظهر النحو الوظيفي النظامي(Systemic Functional Grammar) و التعاوني بين المتعلمين مما يعزز ثقتهم بأنفسهم على يد (Halliday) كامتداد للمدرسة التوليدية التحويلية، رابطا بذلك تدريس اللغة التواصلي بوظائف اللغة، و يقصد بالنظامي (و هناك من ترجمة إلى المنهجي) أن اللغة شبكة مغلقة من الاختيارات المتاحة والمتصلة مع بعضها في مواقع معينة من التركيب لصناعة المعنى، و يركز فيه على الاستعمال العملي السياقي للغة[1].

و الهدف نفسه ركزت علية نظرية تحليل الخطاب التي طورتها مجموعة من اللغويين في جامعة بيرمنقهام (Birmingham) في بريطانيا، بتوسيع دائرة التحليل البنائي للغة ليتجاوز وحدة الجملة إلى ما يسمى بالتحويلات بين مستعملي اللغة[2] و المتمثلة في المبادلات (Exchangs) و القولات (Moves) والأحداث (Acts)، و هو عمل مطور من نظرية الحدث الكلامي[3] هدفه إيجاد وصف بنائي للخطاب الصفى وفقا لوظائف القولات.

* أهم تطور يشار إليه في تطور اللسانيات التطبيقية في علاقتها بتعليمية اللغات – نهاية السبعينات و بداية الثمانينات– هو ظهور مذهب جديد في التدريس يركز على **سيادة مفهوم المتعلم** سمي (Learner-central apporoch)،[4] و هو يشدد على ضرورة تحليل حاجات المتعلم و خصائصه تحليلا مفصلا و منتظما لا يقتصر على اللغات الأصلية فقط بل يشمل دافعيتهم نحو تعلم اللغات الجديدة وأساليب تعلمهم و سياقاتهم بل حتى الوصول إلى مصادر التعلم، و هي الأمور التي وجب الأخذ بها عند اختيار المهمات التعليمية و طريقة التدريس.

اختلاف حاجات المتعلمين و الدافعية و أسلوب التعلم أدى إلى ضرورة البحث عن مواد تعليمية وطرق تدريس مختلفة و اختبارات للغة تقف وراءها خلفية من المضامين الاجتماعية و السياسية، خاصة فيما يخص تعلم

---

[1] محمد أحمد نحلة، علم اللغة النظامي: مدخل إلى النظرية اللغوية عند هاليدي، منتدى سور الأزبكية، الاسكندرية، ط2، 2001، ص 118-119.

[2] صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، ص 27.

[3] تعزى نظرية الحدث الكلامي لـ: أوستين(Austin) و تسمى كذلك بفعل الكلام (speech act)؛و محور فكرتها أن كل قول ملفوظ يعد عملا، وميز صاحبها بين نوعين من الملفوظات: الثابتة و الإنجازية وترتبط بشروط تحقيقها من حالة النطق و شروط ظروفية أخرى. ينظر بالتفصيل: – خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية: مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم،بيت الحكمة، الجزائر، ط2، 2012، ص43-45.

[4] صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، ص 28.

اللغة الثانية، حيث تطور مفهوم التمركز حول المتعلم لدرجة ظهور ما يسمى بالكفاية المتعددة (Multic competence)[1] مستقاة من علم الاجتماع والسياسة و يراعى فيها هوية المتعلم و دافعيته وأثر السياسات اللغوية متجاوزا بذلك السياقات الصفية.

و من أهم الابتكارات المنهجية كذلك إثر تطور هذا المفهوم ما يسمى بالمدوّنات اللغوية (Language Corpora) تبناه (Jhohn Sindai)؛ يلتقى فيه المتخصصون في اللسانيات التطبيقية والمهندسون في المجال الحاسوبي كونه مقاربة جديدة تدرس اللغة في ضوء النصوص اللغوية المدوّنة و المخزّنة حاسوبيا[2]. بدا يشيع هذا الفرع في الوطن العربي و يعتبر الحاج صالح صاحب النظرية الخليلية من الأوائل الذين اشتغلوا في هذا الميدان بوضعه لمشروع "الذخيرة اللغوية" و لو أنه يختلف جزئيا عن المفهوم الغربي. و تصطلح عليه مها الربيعة بـ: "المدوّنة النصية"، و أصل التسمية اللسانيات الموجهة النصية بالمدونات و من فوائده ظهور الوقائع النحوية من النص دون سبق نظر.

لقد تم التركيز في هذا المدخل على أهم الجهود اللغوية التراثية التي كانت في علاقة مباشرة مع مفاهيم و تصورات النظرية الخليلية بل كانت الأساس الذي قامت عليه؛ و مما جعلها في تواصل مستمر مع مصادر التراث اللغوي الأصيل أنها حملت هذه المفاهيم في ثوب عصري يضاهي النظريات الغربية الحديثة تتفاعل معها حين تكون هناك نقاط الالتقاء و تفندها و تبعد عنها كلما وجدت فيها ما يتناقض مع خصائص الدرس اللغوي –منها خصوصا– و بالتالي فقد بنى الحاج صالح جسرين أولهما مع التراث العربي و ثانيهما مع اللسانيات الحديثة بجميع فروعها ليس من مبدأ الانتقاء و إنما من مبدأ ما يناسب و يلائم طبيعة اللغة العربية في حد ذاتها، لذلك كان لابد من الوقوف عند موقف اللسانين (العرب) من اللغة العربية و النظريات حيث تمت دراسة هذه اللغة في ضوئها، لينحصر الحديث فيها بعد ذلك عن اللسانيات التطبيقية كونها من أهم العلوم التي فرضتها الظروف السياسة و الاجتماعية و الثقافية خاصة من ناحية علاقتها بتعليمية اللغات؛ إذ هي المجال الأغلب في هذا العلم و الذي حظي باهتمام اللغويين و غير اللغويين من علماء النفس و الاجتماع و الإحصاء والتربويين و المتخصصين في مجال الإعلام و الاتصال، ليبلغ ذروة من التطور هدفها الأسمى هو الوصول إلى أيسر السبل لتعلم اللغات و تعليمها بالنسبة للغة الأصلية و الأجنبية.

و قد ركز المدخل فيها على أهم النقاط التي شكلت مصادر معرفية و تطبيقية بالنسبة للنظرية الخليلية والتي رأى فيها صاحبها نجاعتها في بعث الدافعية لدى المتعلمين العرب في تعلم لغتهم الأصلية **بالتركيز على**

[1] صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية ، ص 29.

[2] رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، مكتبة الملك فهد، مكة المكرمة، السعودية، د ط، 1436هـ/2015م، ص 257-266.

حاجيات المتعلم اللغوية و توظيفها فيما يناسب عصره، و يوافق المواقف و المقامات التي يعيشها، و هذه الحاجيات ترتبط ارتباطات وثيقا بضرورة **اختيار المحتوى التعليمي** و **المقرر المناسب، طريقة التدريس الملائمة** و **المربي الكفء** و المتمرس الذي يدرك **حاجات متعلميه بمهارته** أولا و **حدسه** ثانيا، وباستغلال أحسن ما يقع تحت يديه من **الوسائل التكنولوجية** المعاصرة لتيسير هذه العملية.

الفصل الأول: النظرية الخليلية و مشكلات تدريس اللغة العربية

المبحث الأول: تعريف بالنظرية الخليلية الحديثة و مفاهيمها الأساسية

المبحث الثاني: تدريس اللغة العربية في المنظور الخليلي

المبحث الأول: تعريف بالنظرية الخليلية الحديثة و مفاهيمها الأساسية

1- الإطار المفاهيمي و الاصطلاحي للنظرية الخليلية الحديثة:

لابدّ و أنّ المعارف التي وصلت للإنسان المعاصر منذ القديم في مختلف مجالات العلم في سلسلة متطورة لم تكن بطريقة عشوائية أو محض صدفة بل في أشكال مترابطة و أنظمة متناسقة مما يضمن لها الارتقاء و قابلية التعديل، و لعل أهم هذه الأنظمة على الإطلاق عملية **التّنظير** لما لهذه العملية العقلية من تفسير منطقي لمختلف الظواهر* المادية و المعنوية، و التنظير في معناه اللغوي لا يخلو من التفكر و التدبر بالقلب، حيث تختص الأبصار بالأجسام في حين تختص البصائر بتفسير المعاني[1]، أما بالنسبة لمفهوم النظرية الاصطلاحي قد تباين بين العرب و الغرب[2]، و لكنها تجمع كلها على جوهر أساسي يتمثل في كونها فروض ذهنية متآلفة فيما بينها بشكل كبير أو قليل يراد به شرح الظواهر، و تهدف إلى ربط النتائج بالمقدمات.[3]

و بما أن اللغة ظاهرة إنسانية اجتماعية فإن النظريات اللغوية تحاول أن تصف الأنظمة التي تؤلف اللغة باعتماد مختلف الاحتمالات و الفرضيات، و تحاول استنتاج القواعد الكلية التي تحكمها و لكن ضمن شروط معينة للغات ذات أنماط مختلفة، فضلا على أنها يجب أن تجمع بين الاتساق العام و الشمول و الاقتصاد و الاكتمال[4].

و لقد وقف التراث العربي على جهود كثير من علماء اللغة منذ القرن الأول الهجري التي وصفت اللغة العربية المستعملة وصفا دقيقا أهلتها إلى مرتبة النظرية اللغوية المتكاملة، غير أن من اللغويين العرب المحدثين من رأى بأنها عاجزة على مواكبة لغة الحداثة و العصرنة و يجب أن تجدد على صعيد التنظير

---

* الظواهر: ج الظاهرة: ما يمكن إدراكه أو الشعور به، و ما يعرف عن طريق الملاحظة و التجربة و الظواهر طبيعية و نفسية و اجتماعية و هي عند "كانط" موضوع التجربة الممثلة.

– ينظر بالتفصيل: المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1979، ص 206.

[1] الشريف الجرجاني، التعريفات، ص 251.

[2] عبد العزيز عبد الدايم، النظرية اللغوية في التراث العربي، دار السلام، مصر، ط1، 2006، ص 17-19.

[3] Encyclope Universalis France, 2019, THEORIE

[4] عبد العزيز عبد الدايم، النظرية اللغوية في التراث العربي، ص 23/22.

والتقعيد، وقابلهم فريق آخر بأنها ليست بحاجة إلى تغيير بل إلى شيء من التطوير والتحسين وحجتهم في ذلك عجز البديل من النظريات الغربية أو العربية من استبدالها عبر الأزمنة والحقب التاريخية.

و إذا ما تمت مراجعة شروط النظرية السابقة الذكر في النظرية اللغوية العربية لَوُجِد الكثير منها محققا في مبادئها العامة التي قامت عليها:

1- بدءا بالقياس الذي يحقق مبدأ التجريد و العموم من خلال إنتاج مجموعة من القواعد العامة قياسا على قول ابن جني: «ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب، ألا ترى أنك لم تسمع أنت ولا غيرك اسم كل فاعل و لا مفعول، و إنما سمعت البعض فقست عليه غيره»[1]، لذلك استبعدوا الشاذ من الشواهد و أوجدوا له تخريجات لغوية وفقا للمناسبة مثل التخفيف و غيره مما لم يرد وفق نظريتهم الأساسية التي عمادها العامل، و هو الأمر الذي ضمن لها شرط الاكتمال و الشمول.

2- حرصهم على تجنب التعقيد في القواعد هو الذي وسم النظرية العربية بالبساطة و الاتساق الذي يعتمد على المشاكلة و التجانس بين القواعد خاصة في اعتماد مبدأ «طرد الباب على نسق واحد»[2]، وهو ما جعل تلك القواعد ترفض التناقض من جهة أخرى و هي من أهم ميزات النظرية، فضلا عن ميزة الاقتصاد التي اتسمت بها قوانين اللغة العربية الأصيلة من إيجاز و تخفيف و غيرها.

طبيعة النظرية اللغوية:

و بما أن النظرية بصفة عامة لا تخرج في إجراءاتها عن إطار الجمع و الوصف، التحليل التصنيف، المقارنة و التعميم، الشرح و التفسير، فإنّ الكثير من اللغويين حاولوا إسقاط هذه الإجراءات منفردة عن بعضها البعض على التراث اللغوي العربي، و قد استهلها المستشرقون بادئ ذي بدء و حصروها في المعيارية مرة، و في التفسير دون ذلك مرة أخرى، كون التفسير قد وضع أصلا لشرح الكيفية التي يُتكلم بها في العربية و تبعهم في ذلك ثلة من المحدثين العرب منهم: محمد علي الخولي ومازن الوعر و خليل عمايرة و لعل أبرز أعلام هذا الاتجاه عبد القادر الفاسي الفهري الذي يرى بأنّ التفسير مفهوم شامل يفسر النظام اللغوي من حيث المفاهيم النحوية كالتطابق والحذف والمعنى و التعدية و غيرها[3]، وقد اعتمد أصحاب الاتجاه التفسيري

[1] ابن جني (أبو الفتح عثمان)، الخصائص، تح: الشربيني شريدة، دار الحديث، القاهرة، د ط، 2007، ج1/ 431.

[2] عبد العزيز عبد الدايم، النظرية اللغوية في التراث، ص24.

[3] حسن خميس الملخ، نظرية التعليل بين القدماء و المحدثين، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص 251-252.

على استنباط بعض القوانين التحويلية من النظرية التوليدية التحولية لتشومسكي و تطبيقها على اللغة العربية.

في حين اعتبر آخرون أن الوصف في اللغة لم يبدأ إلا بظهور محاضرات دي سوسير، و لذلك كان لابد من التساؤل: أيّ نوع من البحث اللغوي أو حتى غيره من العلوم لا ترد فيه المعايير أو القوانين أو القواعد إلا بعد وصف دقيق و منظم؟، و «إنّ الاكتفاء بالوصف دون الانتهاء إلى معايير يبقي الدرس مجموعة أولية من الأوصاف دونما تقديم تعميم بينها»[1]، لذا فإنّ القول بأنّ الدرس اللغوي يجب حصره في الوصف فقط دون المعيارية – لمجرّد أنّ الوصف من إبداع اللسانيات الغربية – نوع من التناقض في المنهجية العلمية التي تخرج اللغة من دائرتها الاجتماعية التي إليها تحتكم قوانين اللغة وضوابطها أيّا كانت اللغة المستعملة. ولقد مثل هذا الاتجاه الوصفي التقريري الذي حصر دراسة اللغة في جانبها الشكلي إبراهيم أنيس و تمام حسان و عبد الرحمن أيوب و غيرهم الذين رأوا بأنها المنهج الأسلم مبتعدين في ذلك عن كل تقدير و تأويل[2].

على أن التصنيف و التحليل ثنائية استلزمت قدرا غير قليل من التفسير، أثناء معالجة المسموع وتصنيف مطرده إلى غالب و كثير و قليل و نادر، و من المسموع الضرورة و اللهجة و الشاذّ في الوقت الذي يلعب فيه الاستنباط دورا أساسيا في تقعيد المادة اللغوية، و إذا كان الغرب لم يعرفوا الدرس المقارن إلا في القرن التاسع عشر فإن العرب اتخذوه منهجا في تفصيل الفروقات بين اللهجات التي تمثل أوجها مختلفة للغة عربية فصيحة واحدة من خلال عرض الشواهد المشتركة المختلفة التي تمثل اللهجات الضرورة[3].

على أن الكثير من اللغويين المحدثين يعتبر أن النظرية اللغوية العربية عامة ترد في مختلف فروع الدرس اللغوي في شكل نظريات خاصة تتوزع على فروع الدرس اللغوي كل واحدة منها تمثل مستوى معينا من نظام اللغة في الصوت و الصرف و النحو و المعجم[4]، و لا يمكن أن توجد بها ترجمة غير تلك التي سماها الأوائل الأصل و الفرع، حيث يمكن أن يكون الفرع أصلا لفروع أخرى تتفرع عنه.

---

[1] عبد العزيز عبد الدايم، النظرية اللغوية في التراث العربي، ص 63.

[2] ينظر بالتفصيل: حسن خميس الملخ، نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء و المحدثين، ص 225-228.

[3] عبد العزيز عبد الدايم، النظرية اللغوية في التراث العربي، ص 65-67.

[4] المرجع نفسه، ص 57-60.

على أن مصطلح النظرية لم يستعملها العرب قديما و دلّوا عليه بـ"علم العربية" أو "النحو" أو "علم النحو"، على أن هذا المفهوم في القرون الهجرية الأولى يختلف عن مفهوم النحو في العصر الحالي الذي يعتبر مستوى واحد من أجزاء النظام اللغوي، و ذلك أن علماء النحو الأوائل لم يتناولوا البنية العربية وحدها دون النظر إلى أحوال الاستعمال المختلفة؛ أي أن مسائل البحث لم تنحصر في نص الكلام (الخطاب) بل تجاوزه إلى دور المتكلم و السامع في تفسير هذا النص تفسيرا لغويا، لذلك اعتبر عبد القاهر الجرجاني النحو ذلك العلم الذي لا يهتم فقط بالإعراب و مشاكله من المسائل اللفظية بل هو الوصف الذي يجاوز رصد الخصائص اللفظية إلى رصد العلاقات القائمة بين اللفظ و المعنى»[1]، و لعل أبرز ميزة في النحو الأصيل أنه نحو شامل غير قابل للتجزئة تتفاعل فيه كل مستويات اللغة المعروفة لما لطرفي الخطاب فيها من دور في تفسير النص اللغوي و كذا البلاغة و مقاصد الكلام ، فضلا عن تعالق النحو بالأدب و الفلسفة و المنطق و الفقه و غيرها من العلوم التي عاصرته، مما يؤهله إلى أن يكون نظرية لغوية متكاملة، و لربما هو السر الخفي وراء تبني النظرية الخليلية مفاهيم و تصورات النظرية اللغوية القديمة و بنت عليها منطلقاتها بمنظار عصري يتوافق مع أحدث النظريات اللغوية التي تسمو نحو وصف شامل و دقيق لجميع لغات العالم، لذا يعتبر الحاج صالح من أصحاب الاتجاه التأصيلي وربما يشاركه هذا المنحى لغويون آخرون منهم نهاد الموسى وعبد القادر المهيري و ميشال زكرياء و غيرهم، وهو اتجاه يسعى إلى كشف أوجه الاتفاق و الافتراق بين النحو الأصيل والنحو الحديث في المنهج و التفكير والتطبيق في إطار عام غير قابل للتجزئة. غير أنّ الحاج صالح يؤكد أن المنهج الذي سار عليه العلماء الأوائل العرب من وصف للعربية يمكن أن يكون صالحا لكثير من اللغات خاصة و أن مجالها الإجرائي الأول قد انطلق من الاستعمال الحقيقي للغة التي يتفاعل فيه النظام الداخلي للغة مع الأنظمة الخارجية أثناء إنتاج النص اللغوي.

لذا فأوّل ما يستهل به البحث هو الوقوف عند منطلقات النظرية الخليلية و أسباب وسمها بهذا الاسم والدوافع التي أدت إلى ظهورها.

[1] خليفة بوجادي، نظرية النحو العربي، الأصول و المناهج، نظرية النحو العربي بين الموروث و المستحدث، عالم أبحاث المؤتمر الدولي الثالث في اللغويات العربية: 21-22 نيسان، 2015م، مجلة الكتب الحديث، اربد، الأردن، ط1، 2016، ص 1.

1- تعريف بالنظرية الخليلية الحديثة :

إنّ وصف الخليلية لا يرتبط بالخليل بن أحمد كشخص واحد أو عالم متفرد بعلمه، بل يرتبط بسلسلة من العلماء قبله وبعده منذ المحاولات الأولى في إرساء قواعد النحو على يد أبي الأسود الدولي مرورا بعشر طبقات من النحاة النّحارير، يتصدرهم عبد الرحمن بن هرمز في الطبقة الأولى واضع حجر الأساس لعلماء العربية، ووقوفا عند الخليل ثم سيبويه حيث بلغ الدرس اللغوي أوج نضجه بإخراج كتابه "قرآن النحو"، إلى نهاية الطبقات الأخرى الذين حلّلوا و علّلوا وشرحوا وهذّبوا أمثال: الأخفش والمازني والمبرد وثعلب وابن السراج وابن دريد والزجاجي و أبي علي الفارسي وابن فارس وابن حني ، وغيرهم كثير ممّن أبرزوا براعة في التحليل اللغوي و كان هدفهم الأسمى خدمة لغتهم العربية لفهم النص القرآني ، متكئين في ذلك على قاعدة القياس عند فصحاء البادية العربية[1]، فظهرت جهودهم في شكل مدرسة كاملة وناضجة امتدت بمبادئها إلى غاية عصرنا هذا ، راسخة بجذورها في الدراسات اللغوية أمام المدارس التي ظهرت بعدها مدركين أهمية الوصف في الوقوف على خصائص العربية وتراكيبها بما يقتضيه أحوال المجتمع، لدرجة أنهم وصلوا إلى سَنّ حدود للظاهرة اللغوية تخص جميع الناطقين ، ومسطرين معالمها ومبادئها، آخذين بالسماع والقياس واستصحاب الحال لبناء أصول النحو وفروعه.

و ما دام الخليل كان حجر أساس هذه النظرية -و لهذا سميت باسمه- فلأن العقلية الرياضية كانت الأصل الذي بنى عليه معالم المعجم والصوت والنحو والصرف والعروض، مطبقا نظرية المجموعات في صيغتها المعاصرة، وعلى المنهج نفسه سار من بعده النحاة واضعين بذلك نظرية لغوية محكمة أقل ما يقال عنها أنها شاملة [2] لما يلي :

1- البحث في التراكيب والصيغ و الأبنية والأساليب اللغوية الصحيحة.

2- الجمع والتصنيف لمفردات اللغة، ووصفها في مصنفات متنوعة.

3- الرصيد اللغوي وتقويم اللسان.

4- كتب الدراسات المتنوعة.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات، ج1/207/208.

[2] صالح بلعيد ، مقالات لغوية، الجزائر، دار هومة، 2009، ص33.

ورغم شموليتها وإحكامها إلا أنها انتقدت ووجهت لها أصابع النقص، وحاول فيمن حاول جرحها وتعديلها خاصة في العصر الحديث آخذين عليها وذلك كونها محصورة في قوالب ثابتة وأنماط جاهزة لا يحيد الناطق عنها، مما استدعى استحداث نظرية حديثة تتناسب ومعطيات العصر الحاضر؛ من تعدد لهجات العربية العامية منها خاصة فلا تكاد تخلو الدولة العربية الواحدة من عدة لهجات عامية، و اختلاف أحوال و مقامات الخطاب، و تسارع وتيرة وسائل الإعلام و التكنولوجيا وتطور علوم اللغة و اللسانيات النظرية منها و التطبيقية، في وقت أغلق فيه المحافظون باب الاجتهاد في وجه البحث اللغوي و دعا المجددون لفتح باب القياس و السماع و فكه من قيود الزمان و المكان لاستيعاب الجديد اللغوي من باب المحافظة على حياة اللغة، و بين محافظ مغال و مجدد متطرف و مجدّد في البحث و مستهزئ به.

حاول عبد الرحمن الحاج صالح أن يوجه جادة الصواب للبحث اللغوي بتوضيحه لمعالم نظرية عربية جديدة تشيد بأصالة القديم و جدّيته و تفتح الباب واسعا أمام الجديد لاستثماره و استيعاب مفاهيمه وتغيرات المجتمع فيه، فاللغة كائن حي، فبرغم الثبات النسبي الذي يسود جميع اللغات دون استثناء فهناك تغير يصيب اللغة بقدر ما يطرأ من تغيرات على أبنائها تخلفا أو تقدما.

و بذلك أمسكت النظرية الخليلية العصا من وسطها فلا إفراط في الاندماج في ظل نظريات غربية غريبة عن لغتنا و لا تفريط في ماض مجيد ألقي عليه الغبار عهودا طويلة، و بظهور علم المعلوماتية والحوسبة اهتدى الحاج صالح إلى فكرة الخليل التي أقامها على فكر رياضي جعل من اللغة ذات منطق لغوي صارم، ومعطيات رياضية لا تحتمل الخطأ أهلت قبولها للحوسبة مثلها مثل أية لغة طبيعية في العالم.

و رغم أنه يلتقى مع تشومسكي(NAOUM TCHOMSEKY) في نظريته التوليدية التحويلية في عملية التشجير إلا أن الصياغة العربية و قابليتها للتفريع تقوم على أساس توليد للعامل و معموليه والمخصصات حسب البنية التي تبنى بها، في حين كان التشجير عند تشومسكي يقوم على تجزئة الجملة إلى جزأين، ثم كل جزء إلى ما تحته، إضافة إلى أن اللغة العربية لها ميزة الإعراب التي لا تناظرها فيها أية لغة في العالم، فاللغة العربية لها خصائصها التي تميزها عن اللغات الهندوأوروبية و من التعسف أن يسقط عليها من النظريات الغربية التي لا تلائم طبيعتها، لذا وجب التفصيل في مبادئ هذه النظرية و الوقوف على معالمها التي جمعت بين أصالة القديم و استيعاب الجديد.

2- سبب التسمية و دوافع الظهور:

أما عن سبب تسميتها " **بالنظرية الخليلية الحديثة** " بتغليب اسم الخليل عليها كونه الأساس في تكوينها و إرساء دعائمها، و لا يمكن إنكار فضل من سبقه من شيوخه الذين أخذ عنهم و لا أولئك الذين جاؤوا من بعده تلاميذه و تلاميذ تلاميذه، و قاموا بأعمال جليلة في مجال التأصيل للدرس اللغوي العربي، يقول الحاج صالح: " وسميت هكذا بالتغليب لأنّ الخليل رحمه الله و إن كان هو العماد فيها إلا أنه أخذ كثيرا عن شيوخه، ثم إن سيبويه لم يكن من المقلدين أبدا بل أثرى هذه النظرية هو و من جاء بعده كالأخفش و المازني و لاسيما مدرسة ابن السرّاح : مثل أبي علّي و الرّماني و السيرافي والزجاجي، ثم ابن جني و بعدهم بكثير الرّضي الاستراباذي (من أرصن العلماء و أكثرهم أصالة و هو شاذّ في زمانه)"[1] .

و يعتبر الحاج صالح أعمال اللغويين الأوائل عظيمة لا تقل أهمية عن أعمال أكبر العلماء المحدثين، و يستغرب من كون الكثير منها جاهل لها خاصة أصحاب اللغة، وهذه الرؤيا التي توصل إليها ما هي إلا ثمرة ثلاثين سنة من التحليل و التنقيب في تراث ينتمي إلى مدرسة الخليل، فيقول:

" أما ما أطلق عليها بالنظرية الخليلية الحديثة فهي نظرية على نظرية و تشرّفت بعرضها لأول مرة عام 1979"[2].

إذن فالنظرية الخليلية الحديثة ما هي إلا امتداد مُنَقّى من الآراء و المفاهيم و التصورات والنظريات المتفق عليها و المختلف فيها التي أثبتها النحاة القدامى وفق منهج علمي سليم و دقيق و بخاصة إبداعات الخليل و تلميذه سيبويه، بل هي قراءة جديدة للتراث اللغوي العربي و إعادة صياغة لمفاهيمه الأساسية ومقارنتها بالدراسات الحديثة العربية و الغربية و محاولة استثمار ذلك في الدراسات المتصلة بالإعلام الآلي والحوسبة، وفي حل بعض قضايا اللغة العربية العالقة كالتعريب و المصطلح و غيرها، و قد انطوى تحت لوائها الكثير من الباحثين من الجزائر و المغرب العربي والمشرق كذلك، يقول الحاج صالح مؤكدا على مدى اقتناعه بهذه النظرية و المضي فيها قدما : " وقد سرنا على هذا الطريق – معشر الباحثين في معهد العلوم

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج 20/1.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

اللسانية – مع عدد كبير من الإخوان في المشرق و المغرب. و قد سميت هذه الجهود الخاصة بالنظرية الخليلية الحديثة فنعم التسمية، و رجاؤنا من الله أن تكون عند حسن من لقبها بذلك و الله ولي التوفيق".[1]

وقد أثنى عديد اللسانيين المحدثين عليها وعلى صاحبها في رؤيته الجادة نحو التأصيل لنظرية لغوية معاصرة لا تلغي من ذاكرتها التراث اللغوي منهم حسن خميس الملخ، حليمة أحمد عمايرة، نهاد الموسى[2] وغيرهم كثير.

ومع مرور الزمن تكون فريق من الباحثين الذين تشرفوا بالانضواء تحت لواء هذه النظرية مستثمرين المفاهيم الرياضية التي اعتمدها الخليل في تركيب معجم العين وبناء قواعد النحو، كمفهوم العاملي (factorielle) وقسمة التركيب (combinatoire) ، والزمرة وغيرها التي أثبتت بالحجة والبرهان المنطق الرياضي الذي قام عليه الدرس اللغوي الأصيل، ثم تطبيق هذه المفاهيم بما يوافق اللسانيات التطبيقية والحاسوبية و إخضاعها للمخابر اللغوية الصوتية والكتابة والعلاج الآلي للنصوص.

ويؤكد الحاج صالح أن التقدم الذي يسعى إليه من خلال هذه النظرية بقسميها النظري والتطبيقي، لن يتم إلا بتحقيق شيئين :

أولا الاختبار المتواصل لجميع النظريات بالتكنولوجيا الحديثة، وثانيا الرجوع إلى التراث الأصيل وترك غير الأصيل مع مواصلة البحث انطلاقا مما تركه لنا علماؤنا القدامى المبدعون.

فكانت القيمة العلمية لهذا التراث هي المحفز الأساسي لصياغة هذه النظرية صياغة منطقية يمكن المقارنة بينها وبين النظريات الحديثة لدرجة أن هناك من يتعجب عندما يقرأ أو يسمع ببراعة المستوى العلمي الذي بلغه هؤلاء العمالقة في بناء صرح الدرس اللغوي العربي يتساوى بل ويفوق في أحيان ما بلغته اللسانيات الحديثة[3] منذ أكثر من ألف سنة مع أن التاريخ قد أثبت في مراحل عديدة أن الكثير من الدراسات العلمية التي كانت مغمورة عبر الزمن، مثل كروية الأرض ودورانها عند اليونان، والدورة الدموية الجزئية (الصغرى) عند ابن النفيس ، وقوانين الحضارة عند ابن خلدون، و البنوية اللغوية عند الهنود في القرن الرابع قبل الميلاد.

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ص 289.

[2] نهاد الموسى، قراءة النظرية العربية بأدوات اللسانيات تساهم في تجديد الدرس اللغوي، http//alghad.com، تاريخ التصفح:2005/12/30.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج 46/1.

وقد أحجم الأوروبيون عن إسناد الكثير من المعلومات المكتسبة إلى مصادرها الحقيقية القديمة ونسبوها إلى المحدثين على سبيل الابتكار والإبداع خاصة في عصر النهضة.

المنطق الرياضي الذي بنى عليه الخليل بن أحمد مبادئ التفكير اللغوي جعلته يتسم بطابع شمولي متكامل و ممنهج بعيد جدا عن الأفكار النحوية التي جاء بها من بعده من النحاة في بدايات القرن الخامس الميلادي متأثرين في ذلك بالمنطق الوسطي كابن مالك ومن تبعه، والأهم من ذلك أن ما أثبتته الدراسات الحديثة عند الكثير من الباحثين اللغويين المعاصرين أنّ التحليل اللغوي الذي بنا الخليل كان أساسه رياضيا محضا.

يقول الحاج صالح في هذا الصدد: "فإن كان النحو العربي في زمان الخليل وسيبويه بدائيا بالنسبة للسانيات الحديثة ، فما هذا الاتجاه الرياضي الذي أجمع معاصرونا على الاعتراف به؟" [1] حتى أولئك الباحثين الذين لم يبنوا النظرية الخليلية الحديثة.

لذا جاءت هذه النظرية مبنية على المقارنة التقويمية العلمية بين أعمال الأولين من علماء اللغة، يتصدرهم الخليل وسيبويه وتضاف إليهم أعمال المفسرين والبلاغيين، وبين الاتجاهات اللسانية الحديثة العربية والغربية، بهدف الوصول إلى مفاهيم دقيقة أصلية ذات نجاعة حقيقية في الميدان العلمي والتكنولوجي .

وقد استثمرت النظرية هذه الأفكار و المبادئ الأصلية كما أشار إليها صاحبها في الميادين التالية:

1- ميدان علوم اللسان.

2- ميدان تعليم اللغات.

3- ميدان علاج اللغة بالحاسوب

4- ميدان الاتصال العادي و المرضي

و لا بد أن نجاح أيه نظرية مرهون بمدى استثمارها لمبادئها في الميدان التطبيقي ومدى نجاعتها في إعطاء البديل.

مراعاة خصوصية اللغة العربية وطبيعتها هي أهم المحفزات في السير قدما، فالنظرية تعكس في جزء كبير منها وصف لبنية ونظام اللغة العربية بخلاف النظريات الوافدة من الغرب التي شوهت طبيعتها وخصوصيتها عند وضعها على محك الاختبار و التطبيق، و الأخطر من ذلك هو التهجم عليها ووصفها بالبدائية عندما يثبت نشاز هذه النظريات مع نظام و بنية اللغة العربية من قبل الباحثين العرب

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات ، ج 46/1.

المعاصرين أنفسهم الذين تمسكوا بأعلاق النظريات الغربية ولايرون لها بدلا، وقد اعتبره الحاج صالح تعسفا في حق اللغة العربية، ليؤكد أن التقدم لن يكون بالوافد الجديد فقط بل بالرجوع إلى الأصيل أيضا.

3- النظرية الخليلية بين الأصالة و التحديث:

لذا فإن أية نظرية لابد أن تكون إطارا تنتظم فيه حدود تعرف بها و معايير تحتكم إليها، و كلما كان استثمارها في مجال التطبيق ناجحا كلما أدى إلى الاعتراف بها و بنجاعتها والتف حولها مجموعة من الباحثين ليثبتوا أولوية السير على مناهجها، و مع هذا تبقى النظرية مرتبطة بشروط وجب توفرها، أهمها: الجمع بين الأصالة و الحداثة و التحكم في المنهج و الامتداد الزمني و التطور في المفاهيم و صلاحها لكثير من اللغات، وأخيرا قابليتها للاختبار و التطبيق.

فهل تتوفر هذه الشروط في النظرية الخليلية الحديثة؟

- أما **الأصالة** فهي الأساس في هذه النظرية، فالنظرية ما هي إلا استمرار لجهود الثلة الأولى من عمالقة النحو و اللغة من القرن الأول الهجري إلى الخامس منه، تبدأ بآراء الخليل اللغوية، و ما أثبته تلميذه سيبويه في الكتاب و ما تناقله تلاميذه من بعد بالشرح و التفصيل و التعليل و المقارنة، مؤسسا على منهج علمي دقيق، سار عليه صاحب النظرية، متبعا في ذلك المبدأ الإجرائي في التحليل من خلال ثنائية الأصل و الفرع و مفاهيم الحد و الموضع و المثال و الإعراب و القياس، و القول بالعامل، آخذا بقاعدة الوضع و الاستعمال لتحديث النظرية القديمة بما يقبله الذوق والعقل و الوجدان، دون أن يغفل الدراسات اللسانية الغربية الحديثة في ذلك، فخرج بنظرية أصيلة حديثة مبنية على معايير غاية في العلمية و الدقة، لا مجال فيها للمقاربة.يقول عبد الرحمن الحاج صالح:" ولهذا السبب يجب ألا نتجاهل و نحتقر النظريات التي وضعها علماؤنا القدامى بالنسبة للعربية. فقد اتضح لنا – معشر الباحثين في الجزائر – أنّها من أصحّ ما أخرجه الآدميون من النظريات اللغوية، و أكثرها نجاعة بالنسبة للصياغة الرياضية(ولا ننسى أنّ الخليل بن أحمد أحد واضعيها كان رياضيا)"[1]، وقد وجّه لصاحب النظرية في إحدى المحاضرات السؤال التالي:" هل أنت من المحافظين؟ فأجاب:" لست محافظا ولا مجددا، ولكن أبحث عن المفيد، اكتشفنا في القديم شيئا عظيما لم

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات، ج1/ 88.

نجده في الحديث، ولو اكتشفناه في الحديث لأخذنا به"[1]، وهي في الواقع نظرية ثانية (Métathéorie) كما سماها صاحبها.

أمّا من ناحية **التّحديث** فقد كثّف صاحبها جهوده في جانب المحتوى والمنهجية واستفاد من النظريات الغربية الحديثة لإثرائها، فوقف على نقائص البنوية و إيجابيات التوليدية التحويلية لما فيها من توافق بينها وبين خصائص اللغة العربية. يقول الحاج صالح: "وأكبر عيب يتصف به الباحث هو أن يتجاهل ويحتقر كل ما ليس داخلا في نظريته التي تبناها أو صار من أتباعها... ولذلك لا يكتفي بما يعرفه بل يحاول أيضا أن ينتقد النقد البناء ما يراه غير صالح أو بعيدا عن هذه النجاعة لأننا بصدد عمل علمي تطبيقي وليس أكاديميا محضا"[2]

وفي هذا المقام يشير صالح بلعيد إلى أنّ الحاج صالح قد أحيا الجدل القائم بين التجريبية التصنيفية والمقولة العقلية ،يشبه في ذلك هاريس(Haris) الأمريكي أو بعض الحاسوبين المحدثين أو دافيد هيوم David (Hume في كتابه:"Traité de la nature humain "صاحب المقولة التجريبية التي صاغها صياغة صارمة، كما عمل على تحديد الوحدات اللسانية بناء على الصفة الإجرائية لمفهوم اللسان كنظام[3] .

و استفاد في الجانب النظري من التوليدية التحويلية الترتيب المنطقي والتسلسل المنهجي للأفكار، التي مكّنت صاحب النظرية من ترتيب الفروع من الأصول ، وسرّ ذلك تمكنه من الجمع بين فلسفة العلوم والجدل المنهجي والأصولي للخطاب اللساني الحديث والمعاصر ، وتمثله للموقف الديكارتي.[4]

وبقدر ما أشاد الحاج صالح بالتوليدية التحويلية وما أتاحت له من أفكار لإرساء قواعد نظريته، قابله تشومسكي بالمثل في المناظرة التي جرت بينهما، كما أنّه أشاد كثيرا بالعمل الذي قام به مازن الوعر على خطى النظرية الخليلية و بتوجيه من صاحبها في أطروحته الموسومة بـ:" نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية" حيث علق بعد إهدائه إياها في كتاب مطبوع إليه قوله: "من الواضح أن هذا البحث هو دراسة جدية ومهمة، فقد غطت منطقة واسعة من البحث اللساني وشملت

[1] محمد صاري، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، العدد10،ص9.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات، ج1، ص 88.

[3] صالح بلعيد، مقالات لغوية ، ص58.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

أفكار هامة جدا، لقد دهشت بشكل خاص بتلك التعليقات اللغوية التي وردت في ثنايا هذه الدراسة والتي قام بها اللغويون العرب القدماء.

إنّ هذا وحده يجعل هذه الدراسة إسهاما قيما جدا لتطوير الدراسات اللسانية العربية بغض النظر عن العمل اللساني الحديث المطبق على التراكيب العربية والذي يبدو مهما جدا"[1].

- أما اعتماده على الرياضيات فكان الأساس في استنباط الحقائق التي لا جدال فيها إضافة إلى توظيفه لمنظومة الإعلام الآلي و مختلف الترسيمات التي قال بها تشومسكي، وهذا ليس معناه أنه تبنى النظرية التوليدية حرفيا ولكنه كيفها حسب ما تجري عليه خصائص اللغة العربية خاصة الترتيب بالزيادة والحذف والحركة الإعرابية[2].
- أما جديد الحاج صالح في مجال استثمار النحو التوليدي و استغلال مبدأ التشجير (الترسيمات) فيتمثل في اعتماد التحويل الذي يقوم على نمطية استنباطية وفق ما تقتضيه قوانين اللغة، إلا أنّ استعمالها يتوقف على مدى المعرفة الواعية لتلك القوانين.

وفيما يخص العلاج الآلي للغة فيقتضي منطقا دقيقا، لأن الصياغة المنطقية هي صياغة للنظرية حول اللغة لا اللغة نفسها.

ويبقى أن التأكيد على نجاح أية نظرية مرهون بمدى استثمارها لمبادئها وأفكارها في مجال الواقع والتطبيق، فمهما كانت مفاهيمها وتصوراتها منطقية ومبنية على أصول منهجية فإن مجال تطبيقها من الناحية التداولية وتعليمية اللغات والبرمجة والعلاج الآليين للغة العربية ولغيرها من اللغات فهو الذي يحكم على مدى إبراز معالمها النظرية والتطبيقية ووسمها بنظرية لغوية حديثة، فهل حققت النظرية هذا الجانب منها؟

- أثبتت الدراسات الميدانية والتطبيقية التي أجريت في معهد العلوم اللسانية والصوتية في الجزائر، قابلية استغلال جزء من مفاهيم النظرية على مستوى التعليمية والعلاج الآلي والبرمجة وأمراض الكلام وعيوب

[1] مازن الوعر، نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية، دمشق، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، 1987، ص9.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح ، بحوث و دراسات ، ج1/87/88 .

النطق، إضافة إلى عدد كبير جدا من رسائل الماجستير التي استثمرت أفكار النظرية ومبادئها في إعطاء البدائل العلاجية لبعض المشكلات على مستوى اللسانيات التطبيقية، في جامعات الوطن وخارجه، وتحت إشراف صاحب النظرية أو أتباعها.

نذكر منها على سبيل المثال ما يلي[1]:

الاسم واللقب	التخصص	عنوان المذكرة
فرات كمال	الصوتيات والعلاج الآلي للكلام	استخراج العوامل الصوتية للتركيب الاصطناعي للكلام باستعمال قواعد التركيب للنطق العربي
فتيحة خلوت	علم تعليم اللغات	تطبيق النظرية الخليلية الحديثة لدراسة الفعل في اللغة الإنجليزية على مستوى: اللفظة والتركيب
حبيبة بودلعة	علم تعليم اللغات	النظرية الخليلية الحديثة وكيفية توظيفها في تعليم اللغة العربية: التركيب الاسمي نموذجا
كريمة أوشيش	علم تعليم اللغات	التداخل اللغوي في اللغة العربية: تداخل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي
صليحة مكي	علم تعليم اللغات	دراسة تحليلية تقويمية لطريقة تعليم اللفظة الفعلية في السنة السابعة من التعليم الأساسي واقتراح البدائل بناء على مبادئ المدرسة الخليلية الحديثة
فاطمة الزهراء لهوشات	اللسانيات التعليمية	دراسة نقدية لإدخال تعليم اللغة الإنجليزية في الجزائر: السنة الرابعة أساسي، آفاق وحقائق
سليمة آيت واعراب	اللسانيات التعليمية	الحصيلة الإفرادية عند تلاميذ نهاية الطور الثاني–دراسة تحليلية ومقارنة لمستوى المفردات من لغة التلميذ–

[1] صالح بلعيد، مقالات لغوية، ص 56/55.

نادية أوسمار	اللسانيات التعليمية	La motivation à l'écriture en français langue étrangère dans la secondaire algérien L'argumentation comme support de l'écrit
مراد عباس	العلاج الآلي للكلام	استعمال المحولة SVD في ضبط الكلام
سفيان فرفارة	العلاج الآلي للغة	اقتراح بنية قاعدة متعددة العوامل للتحليل النحوي للغة العربية
فتيحة بن عمار	علم تعليم اللغات	دراسة وصفية تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي واقتراح أنماط جديدة بناء على النظرية الخليلية
فلاح أمال	العلاج الآلي للغة	دراسة نموذج LFG للتطبيق على اللغة العربية
معمري فوزي	علم تعليم اللغات	Un approche pour l'analyse de la arabiyya basée sur la théorie néo-khalilienne et la grammaire syntagmatique guidé par les têtes
أصنامي خديجة	العلاج الآلي للغة والمعلوميات اللسانية	النصوص الأدبية في المعاهد التكنولوجية لتكوين أساتذة التعليم الأساسي
حفيظة طنجاوي	العلاج الآلي للغة والمعلوميات اللسانية	دراسة GPSG لتطوير محلل نحوي للغة العربية
مراد لوكام	العلاج الآلي للغة والمعلوميات اللسانية	دراسة نقدية في مدى أهلية المثل الإعلامية الموجهة للكائنات لتمثيل المعارف اللسانية، تطبيق على النظرية الخليلية الحديثة
خليصة دربال	العلاج الآلي للغة والمعلوميات اللسانية	محاولة لإقامة تمثيل معلوماتي لمعنى الجملة في اللغات الطبيعة وتطبيقه على اللغة العربية
حاجة فائزة حاند	العلاج الآلي للغة والمعلوميات اللسانية	مقارنة قائمة على أساس شبكة الخلايا العصبية الاصطناعية لعلاج آلي للبنى التركيبية للغة

		العربية بالاعتماد على النظرية الخليلية الحديثة
بودالي وهيبة	علم أمراض الكلام	دراسة عملية التحويل التزايدي لدى المصابين بحبسة بروكا وفرنيك: تطبيق لمبادئ النظرية الخليلية الحديثة
حسينة ناصر	العلاج الآلي للغة والمعلوميات اللسانية	تشخيص اضطراب الحبسة على النموذج اللساني الخليلي الحديث بالحاسوب
جنقال نصيرة	علم تعليم اللغات	طريقة العمل الجماعي: استراتيجية للتعليم وبالخصوص لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية
شريف زهار أمين	العلاج الآلي للغة والمعلوميات اللسانية	اقتراح نظام معلوماتي من أجل التسيير الآلي للذخيرة اللغوية العربية

- تضاف إليها أعمال الباحثين والخبراء الجزائريين والعرب والغربيين الذين يشرف عليهم صاحب النظرية ويطبقون أفكارها ويعملون على الترويج لها، بل وتطويرها، إضافة إلى فتح ماجستير متعدد التخصصات في اللسانيات مفتوح للرياضيين والمهندسين في المعلوماتية وحاملي ليسانس لغة عربية، ولقد كان المشروع ناجحا جدا[1]، على حدّ قول عبد الرحمن الحاج صالح.
- أما قضية **التحكم في المنهج** فتظهر في مدى تطبيق مبادئها الصارمة و تعاملها مع الوقائع التي توضح في اتساق مع زمانها و مكانها ، إذ النظرية أصلا تقوم على أساس معرفي يجمع بين التجريد العقلي و التعميم و التطبيق الملائم لوقائع العصر كما سبقت الإشارة إلى ذلك.
- مع أن النظرية الخليلية الحديثة حديثة العهد و في بدء النشأة إلا أن عراقتها و أصالتها التي تمتد امتدادا زمنيا عميقا يفوق الألف سنة يؤكد على استقرار أصولها[2] من جهة، وموافقتها للتقنيات الحديثة بجعلها قابلة للتجديد في فروعها، مع كثرة المريدين لها.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات،ج88/1.

[2]المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- من الطبيعي أن يحصل **تطور في مفاهيمها**، «فهي ثابتة في ألفاظها متغيرة في دلالتها، و كل نظرية تسعى لبلوغ التجانس في المبادئ، و التماسك المنطقي الخالي من التناقض»[1]، أي الترابط المنطقي بين المبادئ و النتائج المنتظرة منها، و سلامة الانتقال من المقدمات إلى النتائج.
- و التاريخ يبين لنا أنّ الكثير من النظريات تتطوّر عما كانت عليه في بداية نشأتها، فالبحث اللغوي عند العرب بدأ واحدا في البصرة ثم تفرع إلى عدة اتجاهات و مدارس، و في أوروبا جاء دي سوسير بنظريته الوصفية في دراسة اللغة من أجلها و لذاتها، ثم أوحت إلى الكثيرين بأفكار جديدة تحولت إلى نظريات و مدارس.
- و في الوقت الذي تشهد فيه الدراسات اللغوية الحديثة الغربية تقدما مذهلا في الميدانين النظري والتطبيقي و بوتيرة متسارعة، تبقى الدراسات اللغوية العربية متعثرة و مشتتة ، مذهولة أمام المنجزات الغربية في محاولة لضرورة مواكبة الرّكب، و في ظل كثرة المفاهيم اللسانية الحديثة في مختلف بلدان العالم و التي تترجم بلغات مختلفة، فأحيانا تترجم ترجمة سلمية كما أرادها أصحابها و أحيانا تنحرف عن المقصود، و أحيانا أخرى تترجم بمفاهيم خاطئة و تصورات لا علاقة لها بأصحابها الأصليين.
- و البلدان العربية اليوم أكثر بلدان العالم معاناة من كثرة الزخم اللساني الوافد عليها من الغرب، فكثير أساء استغلاله، و قليل من وقف على خطورته و أحسن استثماره خاصة فيما يطبق على اللغة العربية من نظريات غربية.
- لذلك يمكن اختصار تعامل الباحثين اللغويين العرب المحدثين مع اللسانيات الغربيين في اتجاهين هما:

✓ **الاتجاه الأول**: خضوع أعمى و تقليد ماسخ لكل ما جاء به الدرس اللغوي الغربي وتطبيقه على اللغة بمستوييه النظري و التطبيقي الذين أديّا في كثير من الأحيان إلى تشويه النتائج و ابتعادها عن العلمية و الموضوعية و مردّ ذلك إلى النظرة الأحادية في اعتبار أن المنتج الغربي اللساني هو السبيل العلمي الوحيد الذي لا يجب الحياد عنه في البحث والدراسة، و مقابل هذا الانبهار بالمنجز الغربي هناك إغفال و

[1] صالح بلعيد، مقالات لغوية، ص 54.

تغريب كامل للموروث اللغوي العربي، إذ يُعتبر في نظر هؤلاء الباحثين العرب تخلف و ضعف و قدم لا نفع منه، و هم يرون أن ما وافق المنتج الغربي من بحوث الدارسين العرب جيد و نافع و ما خالفه حكم عليه بالفشل و الرفض و الابتعاد عن العلمية و الموضوعية، بحكم أن الاجتهاد العربي المعاصر لم يرتق بعد إلى الاجتهاد الغربي في هذا المجال.

و في ظل ثنائية الانبهار و الإغفال، يقابله تيار المتشددين و المحافظين الذين لا يرمون سبيلا آخر إلى التجديد و يعتبرونه زيغ عن الأصل و حياد ، تمخضت عنهما مفاهيم زائغة عند كلا الطرفين أهمها مفهوم الأصالة مقابل الحداثة أو المعاصرة.

فطائفة المجددين، خاصة أولئك الذين ليس لهم من العلم إلا قليله و اطلاعهم على النظريات والتصورات و المذاهب الغربية جزئي و سطحي، بنوا على هذه التصورات مفاهيم جديدة حيكت في ثوب الحداثة والمعاصرة لتقابل الأصالة، في حين أن الأصالة لا يقابلها إلا التقليد، يقول الحاج صالح: « فإنّ الأصالة تقابل في الحقيقة التقليد أيّا كان المقلَّد المحتذى به سواء كان العرب القدامى أو العلماء الغربيين، إذ الأصيل هو الذي لا يكون نسخة لغيره»[1]، فالأصالة أخذت كذلك بمعنى التقليد على محك المحافظين على التراث الذين لا يرون له تبديلا أو تجديدا و يمتنعون عن تقليد الغرب.

ليقابلهم دعاة التجديد بمفهوم الحداثة و المعاصرة و الذين يتوقون فيه لكل جديد غربي و يرفضون فيه كل رجوع للقديم، فاستبدلوا بذلك تقليدا بتقليد على حد قول عبد الرحمن الحاج صالح.

و لابد أن مرجع هذه النظرة الضيقة للموروث اللغوي العربي الذي يقابله الإعجاب المفرط بالمنجز الغربي له أسبابه، و قد حصرها الحاج في نقاط يمكن إيجازها فيما يلي[2]:

1) تبنّى بعض اللغويين العرب لتصورات و نظريات غربية دون تمحيص أو غربلة، و اعتبارها آخر ما توصلت إليه الدراسات الحديثة، و أنّ الباحثين العرب لقلّتهم و قلة عدّتهم المعرفية و التكنولوجية لم يرتقوا بعد إلى عتبة الدراسات الغربية التي تعرف تفوقا عظيما.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج11/1.

[2] المرجع نفسه، ج 12/1-19.

و يستدل الحاج صالح في هذا المقام ببعض المفاهيم الصوتية الحديثة التي انبهر بها بعض علماء العرب، مثل مفهوم المقطع و المصوّت القصير و المصوّت الطويل التي يعتبرونها انتصارا عظيما للدراسات العلمية، في حين هي مجرد مفاهيم توارثها الغربيون عن الحضارة اليونانية و قد أثبتت التكنولوجيا أن لا وجود للمقطع في الكلام العادي إلا في حالة انعزال المقاطع بعضها عن بعض، مع أن هؤلاء الباحثين يقرّون بأن الصوتيات علم تجريبي، و سببه قلة اطّلاعهم أو جهلهم لهذه الأمور و منهم من لم يدخل مخبرا صوتيا البتة.

2) عدم الإلمام بالدراسات اللغوية الحديثة الغربية بجزئياتها و دقائقها أدى ببعض الباحثين إلى التعصب لمذهب غربي واحد بسبب أن أحدهم أو بعضهم قد تخرّج على يد صاحبه، فلا يرى له بديلا و ما يخالفه لا نفع منه و لا علاقة له بالدراسة العلمية، خاصة إذا لم يكن رأيه مبنيا على دليل عقلي أو تجريبي فينزل الافتراض منه منزلة الفكرة العلمية، و الأخطر من هذا فهم هذه التصورات أو الفرضيات أو المفاهيم فهما خاطئا أو منحرفا عن مقصده الحقيقي من منبعه الأصيل في الغرب، فينقل هذه المفاهيم زائفة إلى البلدان العربية فيكثر حولها الجدل والخلاف و خاصة في مجال العلوم الاجتماعية، و هذا إن دل على شيء فإنّما يدل على قصور صاحبه في التنقيب الصحيح و المبني على أسس علمية في أصل هذه المفاهيم والتصورات، مع أن الثابت في البحث العلمي هو الإلمام بجميع الآراء و المذاهب بكل موضوعية و عدم التعصب للمذهب أو وجهة النظر إلا إذا كانت مبنية على نسبة كبيرة من الدقة العلمية و اليقين، لذا فالتعصب يخرج صاحبه من خصوصية البحث العلمي الصحيح المبني على الموضوعية و الروح العلمية .

3) تجاهل بعض الباحثين للتراث العلمي العربي في ميدان اللغة خصوصا و ما أبدعوه من مفاهيم تعكس الروح العربية الإسلامية ، و التي لا يوجد ما يقابلها من مفاهيم في التراث الفكري اليوناني اللاتيني، و لا حتى في المذاهب الغربية الحديثة، و هذا التجاهل هو نتيجة الجهل بهذه المفاهيم و التصورات العربية، و أن ما توصل إليه علماء العرب القدامى في مجال اللغة يبقى عقيما ما لم تثبت علميته الدراسات الغربية، بانين هذه النظرية السلبية إلى التراث اللغوي العربي على فكرة (أوغَسْتْ كُونْتْ) الذي يدّعي أن الفكر الإنساني يتطور على خط مستقيم، من الفكر الديني إلى الفكر الميتافيزي إلى الفكر العلمي في تدّرج وتسلسل زمني

لا مجال فيه للصدفة، و محال أن يكون العرب في تلك الحقبة التاريخية القديمة قد توصلوا إلى هاته الأفكار و المفاهيم اللغوية التي توصل إليها العلم الحديث. و جلي بالذكر أن فكرة (أوغَسْتْ كُونْتْ) الخطية قد فنّدها العلم و التاريخ[1].

فالكثير من هؤلاء الباحثين لا يعرفون بالضبط ما كان يقصده علماؤنا الأولون من مثل الحركة والسكون و الحرف و الكلمة و القياس و الباب و غيرها كثير.

و حتى أنّ كثيرا من هذه المفاهيم عند النحاة المتقدمين تختلف في معانيها عن المتأخرين، فيساوون بعضها ببعض و لا يميزون بين ما يقوله الواحد منهم و يختلف فيه عن الآخر.

و أكثر من ذلك يتهجمون على هؤلاء العلماء الفطاحل و يحطّون من قيمتهم بنقدهم النقد غير الموضوعي، فيتهمونهم إمّا بالنقص أو بالتقليد الأرسطي في دراستهم للغة العربية و قد أكدّت الدراسات التاريخية البعد الزمني الذي تم فيه التنظير للدرس اللغوي العربي بدءا بكتاب سيبويه إلى غاية بداية القرن الخامس الهجري، حيث بدأ المنطق الأرسطي يلقى رواجا في الدراسات الكلامية و اللغوية.

كما أن الحاج صالح بيّن الفارق بين منطق أرسطو المبني على مفهوم الاشتمال (أي اندراج شيء تحت شيء آخر)، و منطق اللغويين الأوائل المبني على مفهوم الاندراج أي حمل شيء على شيء أو إجراؤه عليه، و من ثم إلحاقه به في الحكم لوجود جامع بينهما.[2]

- ✓ **الاتجاه الثاني**: هو اتجاه نظر إلى التراث نظرة المعجب و المعتز و الذي وجب أخذ الجيد منه و طرح رديئه، و الفرز الناقد الثاقب لكل وافد غربي جديد و ضرورة استثماره لخدمة الدرس اللغوي العربي الحديث، و في هذا المقام تستدعي شخصية عبد الرحمن الحاج صالح نفسها والتي وقفت موقفا إيجابيا من التراث، و الجديد الغربي موقفا موضوعيا علميا مبنيا على أسس غاية في الدقة.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج 14/1.

[2] المرجع نفسه، ج 15/1.

لقد كان واحدا من باحثين كثيرين الذين عرفوا قيمة التراث اللغوي العربي على اختلاف نزعاتهم أمثال: عبد القادر الفاسي الفهري و إبراهيم أنيس و تمام حسان و عبد القادر المهيري...، فمنهم من أعطى صورة لإحياء التراث بتحقيق المخطوطات، و منهم من حاول استنباط مبادئ و أسس النظريات اللسانية الحديثة من متون كتب التراث، متبعين في ذلك آثار المدرسة الوصفية أمثال (دي سوسير) و(فيرث) و (تروبسكوي).

أما في المغرب العربي فكان لمدرسة (أندري مارتينيه) حضور خاص، و تجدر الإشارة إلى أن الحاج صالح قد تأثر بها دون الانتماء إليها، ثم يأتي دور المدرسة التوليدية التحويلية الأمريكية التي أبهرت العالم بمبادئها الثائرة على البنوية ، و أدت إلى ظهور معالم اللسانيات التطبيقية.

و لما كان للحاج صالح وقوف علمي فاق الأربعين سنة في التراث اللغوي العربي الأصيل، وبعدما تبيّنت له الفروقات اللغوية العربية و نظيرتها البنوية ، برزت له معالم نظرية لغوية عربية حديثة، و هذا من خلال تقويم الأعمال الإبداعية التي قام بها الخليل و سيبويه و تلاميذهما إلى غاية أواخر القرن الرابع الهجري و بداية الخامس منه، و كيفية مواصلة هذه الجهود الأصيلة، و تبيان المبادئ المنهجية التي بنيت عليها هذه النظرية بالمقارنة بينها و بين المبادئ التي تأسست عليها اللسانيات الحديثة خاصة البنوية والتوليدية الحديثة.

خلاصة :

يمكن ثبت أهمية النظرية بجانبيها النظري و التطبيقي كما أشار إليها صاحبها في كتبه و مقالاته المختلفة في النقاط التالية:

- تنبيه الباحثين لضرورة الاهتمام بشخصيات الفكر العربي التي أسست للدرس اللغوي الأصيل، حيث ساهم الحاج صالح في التعريف بالوجه الحقيقي لهذه النوابغ التراثية بما أسدته من خدمات للغة العربية و مازالت قد جهلها و تجاهلها الكثير من أهل الاختصاص.
- تنبيه الباحثين إلى ضرورة التمييز بين النظرية العربية القديمة الأصيلة التي نظّرت مفاهيمها في القرن الأول الهجري وامتدّت إلى أواخر القرن الرابع الهجري، و النظرية النحوية الجديدة التي تأثرت بالمنطق الأرسطي بعد هذا العصر، حيث اتسمت مفاهيمها بالتأملية و الجمود و التي مازالت لحد الساعة هي منبع تدريس قواعد اللغة العربية في العالم العربي، و بالتالي التفريق بين المصطلحات التي كانت تحمل المسميات نفسها و لكنها بعيدة في المفهوم.
- تفسير الكثير من المفاهيم النحوية و البلاغية التي استغلق فهمها على جملة من الباحثين و الدارسين خاصة مفاهيم القرن الأول الهجري، واعتماد الشروحات القديمة التي تفسر كتب التأصيل اللغوي لأنّ التراث لا يفسره إلا التراث الذي تركه أولئك العلماء الذين عاشوا زمن الفصاحة اللغوية الأولى و شافهوا الأعراب بمعيشتهم إياهم فاستطاعوا أن يجمعوا أكبر مدونة لغوية.
- إثبات أنّ مفاهيم النظرية القديمة الأصيلة ليست مجرد تنظير بل يمكن استثمارها في الميادين التطبيقية لحل المشكلات اللغوية و التربوية.
- انطلاق النظرية الخليلية بشقيها النظري و التطبيقي من مبدأي الأصالة و المعاصرة هي نظرية عربية أصيلة يمكن اعتمادها كبديل عن النظريات الغربية لمعالجة القضايا اللغوية أهمها على الإطلاق تعلّم و تعليم اللغة العربية.

فالنظرية الخليلية بقول مختصر قد انطلقت من إيمان صاحبها بوجود نظرية دقيقة في التراث العربي واستمد أصولها و مفاهيمها من الإرث اللغوي للنحاة الأوائل، واتكأ في منهجه على بعدين أولهما إعادة

قراءة التراث قراءة معرفية "ابستيمولوجية" دقيقة لمفاهيم هؤلاء النحاة و تصوراتهم دون إسقاط أي مفهوم من مفاهيم النظريات الغربية أو حتى النحاة العرب المحدثين، و ثانيهما أنّ الحاج صالح و بعد أن اطلع على هذه النظريات الغربية اطلاعا واعيا بضرورتها من جهة و خطورتها من جهة أخرى على اللغة العربية، و أنّ ما وصلت إليه في كثير من تصوراتها و مفاهيمها خاصة التوليدية التحويلية منها قد كان منطلق النظرية اللغوية الأصيلة عند الخليل و سيبويه و من تبعهما في اعتماد المنهج العلمي الرياضي.

2- المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية:

مادامت الأرضية التي انطلقت منها النظرية هي عربية أصيلة فلابد وأنّ لمصطلحاتها نصيبا وافرا من الأصالة ومما اعتمده القدماء من مفاهيم وتصورات في التحليل اللغوي، لذا وجب الوقوف عند أهم هاته المفاهيم التي استغلها الحاج صالح لإقامة دعائم نظريته والتي من أهمها:

1. الاستقامة و ما إليها:

لا يمكن لأحد أن ينكر أنّ تقسيم سيبويه للكلام في أول كتابه قد جمع فيه بين التركيب و المعنى، مبيّنا من خلاله أهمية العلاقة بين صحة التركيب نحويا و مدى استقامته لأداء المعنى؛ فهو يقسم الكلام إلى قسمين كبيرين: المستقيم و المحال، ثم يجعل للمستقيم ثلاث صفات هي: الحسن و الكذب و القبيح، في حين أن المحال تحكمه صفتان الكذب و غير الكذب، و يفسر السيرافي الكلام المستقيم بقوله: « الذي لم يكن في لفظه خلل من جهة اللغة و النحو»[1]، و هو أيضا الذي يكون جائزا في كلام العرب دون أن يكون مختارا[2]، **لذا فإن الاستقامة لا تتحقق إلا بتحقق ثلاثة أمور وهي: اكتمال عناصر التركيب، تحقق المعنى المعجمي لكل عنصر، و توافق العلاقة بين العناصر و المعاني وفق قواعد الاختيار**[3].

و عليه فإنّ الاستقامة هي المفهوم الذي انطلق منه النحاة الأوائل في تحليل الكلام، حيث ميزوا فيه بين السلامة الراجعة إلى اللفظ، والسلامة الخاصة بالمعنى، فالكلام إذا حدد أو فسر على اعتبار اللفظ فهو **تحليل لفظي نحوي**: (Sémiologique grammatical)، وإذا فسر على اعتبار المعنى فقط فهو **تحليل معنوي دلالي** (Sémiologique).

---

[1] السيرافي، شرح الكتاب، تح: رمضان عبد التواب، الهيئة المصرية العامة للكتاب،1986، ج89/2.

[2] المصدر نفسه،ج90/2.

[3] زكرياء سلمان، "الاستقامة و الإحالة" لسيبويه و تطبيقاته لدى البلاغيين، مجلة جيل للدراسات الأدبية و الفكرية، مركز البحث العلمي، طرابلس لبنان، العدد48 ، يناير 2019.

ويرى الحاج صالح أن النحاة العرب لم يكونوا ليخلطوا بين هذين التحليلين. بل كانوا يفرقون بينهما تفريقا دقيقا، والتخليط بين هذين الاعتبارين يعتبر خطأ وتقصيرا[1]، على اعتبار أن اللفظ هو أول ما يُتبادر إلى الذهن ثم يفهم منه المعنى، وعلى أساسه انطلقوا في التحليل من اللفظ في أبسط أحواله وهو الأصل الذي (ليس فيه زيادة ولا علامة له بالنسبة إلى ما يبنى عليه)، أو ما يسمى **بالانفراد**.

ومثال ذلك الفعل، فهو من ناحية التحليل المعنوي "ما دل على حدث أو زمان"، ومن ناحية التحليل اللفظي "ما تدخل عليه من زوائد معينة، مثل قد والسين ويتصل به الضمير في بعض صيغه"[2].

كما ميزوا بين السلامة التي يقتضيها **القياس** (أي النظام العام الذي يميز لغة عن لغة أخرى)، والسلامة التي يفرضها **الاستعمال** الحقيقي للناطقين بهذه اللغة(أي استحسان الناطقين أنفسهم).

وأول من ميز بين السلامة الراجعة إلى اللفظ (المستقيم/ الحسن، القبيح)، والسلامة الراجعة إلى المعنى (المستقيم/ المحال) وبين السلامة التي يقتضيها القياس والاستعمال هو سيبويه متبعا خطى أستاذه الخليل، وخير ما يستدل به في هذا المقام قوله في باب (الاستقامة من الكلام والإحالة): "فمنه –أي الكلام– مستقيم حسن ومحال، ومستقيم كذب، فأما المستقيم الحسن فقولك: أتيتك أمس، وسآتيك غدا، وأما المحال فأن تنقض أول كلامك بآخره فتقول أتيتك غدا، وسآتيك أمس، وأما المستقيم الكذب فقولك: حملت الجبل، وشربت ماء البحر ونحوه، وأما المستقيم القبيح فأن تضع اللفظ في غير موضعه نحو قولك: قد زيدا رأيت و كي زيد يأتيك و أشباه هذا، وأما المحال الكذب فأن تقول: سوف أشرب ماء البحر أمس"[3]. ورغم أنّه لم يعرّف من هذه الأنواع إلا المحال و المستقيم القبيح و اكتفى بالتمثيل فقط لبقية الأنواع الأخرى إلا أنّه يمكن تقسيم الكلام اعتمادا على قوله بالشكل التالي[4]:

- المستقيم الحسن: السليم في القياس والاستعمال معا.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات، ج1/ 218.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات، ج219/218/1.

[3] سيبويه، الكتاب، ج1/ 25/ 26.

[4] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات، ج218/1.

- المستقيم القبيح: السليم في القياس وغير السليم في الاستعمال.
- المحال:السليم في القياس والاستعمال وغير سليم من ناحية المعنى.

لذلك فإن من عادة النحاة العرب الاسشهاد بكلام العرب الذي كان سليما في القياس، و منه استنبطوا قواعد و قوانين اللغة من جهة، و كان خاضعا لاستحسان المتكلم و السامع معا من ناحية أخرى. لذلك فإنّ إقحام طرفي الخطاب في تفسير الظواهر اللغوية لم يكن غريبا عند سيبويه ولا جديدا عند النحاة العرب قبله و بعده.

حيث أنّ تقعيد قوانين اللغة انطلق من الاستعمال الفعلي للغة العربية و ما تستحسنه العرب في كلامها ليس لأجل تحقيق العملية التواصلية فقط بل من أجل التأثير في المتلقي تأثيرا بالغا وهو ما دعمته نظرية النظم فيما بعد و استثمره البلاغيون أحسن استثمار دون أن يغضوا النظر عن أطراف التواصل أثناء الخطاب من متكلم و مخاطَب فضلا عن نص الخطاب في حدّ ذاته، وبالتالي فإن تقسيم الكلام الذي اعتمده سيبويه في فاتحة كتابه لم يكن اعتباطا بقدر ما يشير فيه إلى أهمية الحكم النحوي و ما يترتب علية من أثر دلالي واستعمال كلام معين في حالة خطابية معينة تحكمها ظروف خاصة لا تكون مناسبة لها إلا عبارة معينة دون غيرها من الكلام.

2. الانفصال والابتداء و حدّ اللفظة:

الانفصال هو قابلية الجزء من الكلام أن ينفصل دون أن يخل ذلك بتقطيع الكلام و ما ينفصل عنه، وهو مقياس صوري اعتمده النحاة الأوائل يخص اللفظ دون المعنى لإثبات الكلمة، وقد جعلوا للانفصال نوعين اثنين هما: الانفصال التام عن لفظ سابق و لاحق مثل سماء و رجل وزيد، والانفصال بالبدل بكلمة أخرى أو بالحذف من أي بدل منها باللزوم مثل الضمائر المتصلة[1].

ففي اللسانيات الحديثة يتم الانطلاق في التحليل اللغوي من مفهوم الجملة قبل القيام بتحديدها تحديدا لا يكون تابعا لمفهوم هو نفسه غير محدد، مثل: الجملة المفيدة هي ما يتركب من فعل وفاعل، أو مبتدأ وخبر. أمّا في النظرية الخليلية الحديثة فلا ينطلق فيها من مفهوم الجملة المفيدة (الكلام المستغني عند

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، البنى النحوية، ص 37.

سيبويه)، بل من مفهوم ما يسميه سيبويه "**ما ينفصل ويبتدئ**"[1]؛ والمقصود به أنه يمكن بالنسبة إلى قطعة من الكلام أن ينطق بها منفردة لا يسبقها ولا يأتي بعدها شيء، مثل: "زيد"، أو "أنا"، أو "كتاب" في الإجابة عن الأسئلة: من هذا؟، ومن فرح؟، وما هذا؟، فالمنطلق في التحليل يبنى تحديده على مفهوم واحد هو "**الانفراد**"، وهذا المفهوم يتطابق فيه الكلام كلفظ والكلام كخطاب[2]، فهو لفظ مسموع له بنية وكلام مفيد لمعنى، فيصح أن ينطلق منه كمفهوم واضح معقول ومدرك حسيا، فلا يحتاج إلى مفاهيم ستظهر فيما بعد كمتفرقات عن هذه الأوليات كالفعل والفاعل والمبتدأ والخبر، وقد سمى سيبويه هذه الوحدة الصغرى بـ"**الكلمة المفردة**".

فكل ما ينفصل ويبتدئ من اللفظ هي صفة الانفراد، ويمكن أن يكون الأصل أو النواة لأشياء أخرى تتفرع عليه، وقد أطلق الخليل على هذا المفهوم "**الاسم المظهر**" ويقابله "**المضمر**" كما أورده سيبويه في الكتاب: "إنه لا يكون اسم مظهر على حرف أبدا لأن المظهر يسكت عنده وليس قبله شيء ولا يلحق به شيء"[3].

ولهذا وجب الانطلاق من أقل ما ينطق به مما ينفصل ويبتدئ (ينفرد)، وكل شيء يتفرع عليه ولا يمكن لما في داخله أن ينفرد فهو بمنزلته، وقد سماه ابن يعيش والرضي الاسترابادي اسم "**اللفظة**" وترجمه الحاج صالح إلى الفرنسية بمصطلح (lexie)[4] ، ويرى أنه مصطلح خاص باللغة العربية ولا وجود له في اللسانيات الغربية.

" فالانفصال والابتداء يمكّن الباحث من استكشاف الحدود الحقيقية التي تحصل في الكلام وبهذا ينطلق من اللفظ أولا ولا يحتاج إلى أن يفترض أي افتراض كما يفعله التوليديون وغيرهم عندما ينطلقون من الجملة قبل تحديدها" [5].

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات، ج1/ 82.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها. وينظر كذلك بالتفصيل: عبد الرحمن الحاج صالح، البنى النحوية العربية، ص 38/37.

[3] سيبويه، الكتاب، ج2/ 304.

[4] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات، ج1/ 219.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ولأن هذا المنطلق يتقاطع فيه اللفظ مع المعنى أو البنية بالإفادة، إذ هو في الوقت نفسه **وحدة لفظية** (Unité Sémiologique) لا يحددها إلا ما يرجع إلى اللفظ فقط، وهو الانفصال و الابتداء، و**وحدة إفادية** (Unité communicationnelle) لا يحددها إلا المعنى.

فالانفراد تضبط به وحدات اللغة ألفاظا وجملا التي عمادها الوقف والابتداء، فمن الألفاظ ما ينفصل ويبتدئ مثل "الكتاب" في قولنا: "قرأت الكتاب"، ومنها ما ينفصل ولا يبتدئ مثل ضمير تاء الفاعل (تُ) و (نا) المضاف إليه إذ قلت: "كتابنا"، ومنها ما يبتدئ ولا ينفصل مثل حرف الجر: "في الكتابِ معارف كثيرة".

فأقل ما ينطق به من الكلام المفيد هو قطعة صوتية لا يمكن أن يوقف على جزء منها مع بقاء الكلام مفيدا، ويختبر النحاة الأوائل هذه القطعة بحملها على قطع أخرى لها منزلتها أي "تنفصل وتبتدئ"، فعبارات من مثل: "بكتاب" و "بالكتاب" و "كتاب كبير" يمكن أن تكون كل واحدة منها كلاما مفيدا ولا يمكن أن يوقف على جزء منها.

ثم يرتبون هذه العبارات على أساس تفريعي أو كما سماه الحاج صالح تركيبي-تفريعي[1]، أي عملية تفريعية (تحويلية) و هي الزيادة على الأصل: أي على أن بعضها أصل لبعض.

و **الأصل** عند الأوائل ما يبنى عليه و ما ليس فيه زيادة، فالأصل في العبارات السابقة هو (كتاب) وتتفرع منه العبارات الأخرى التي هي **مكافئة** لها (أي بمنزلتها) من حيث الانفراد، بإلحاق الزوائد عليها وهي أداة التعريف (ال) و حرف الجر على اليمين، و الإعراب و التنوين (إذا لم تدخل (ال)) و الصفة على اليسار، و هي زوائد تدخل في "**حدّ الاسم**"، و أما الزوائد من قبيل "السين" و "سوف" و "لم" و"لن" فتدخل في "حد الفعل".

وقبل التعرف على طبيعة هذه الزيادة لا بد من الوقوف أولا على مفهوم الحد بصفة عامة:

ورد في قواميس اللغة معنيين اثنين يتصلان بالمعنى الاصطلاحي، فأولاهما **المنع**؛ فقد سمي الحدّ حدا لكونه مانعا أن يدخل فيه ما ليس منه[2]، و ثانيهما **الفصل** بين الشيئين[3] لئلا يختلط أحدهما بالآخر، وجمعه حدود، لذا عرّفه الفاكهاني بقوله: «أن الحدّ و التعريف في عرف النحاة و الفقهاء و الأصوليين اسمان

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات، ج2/ 83.

[2] ابن دريد، جمهرة اللغة، مادة (حدد).

[3] ابن منظور، لسان العرب، مادة (حدد).

لمسمى واحد، و هو ما يميز الشيء عما عداه، و لا يكون كذلك إلا إذا كان جامعا مانعا»[1]، وقد قسمه إلى أربعة أقسام حد تام و حد ناقص، و رسم تام و آخر ناقص[2].

و أقرب مفهوم للحد نجده عند الشريف الجرجاني في قوله «قول دال على ماهية الشيء»[3]، ويضيف أنه في اصطلاح اللغة: «قول يشتمل على ما به الاشتراط، و على ما بها الامتياز»[4] و على أساس هذا التعريف جعل للحد أنواعا منها الاشتراك و التام و الناقص[5]، و هذا النوع الأخير يندرج ضمنه أصنافا أخرى و هو موجه للمتعلمين أساسا.

و طبعا لم يفت علماء العرب التأليف في هذا المجال فلقد ألف الفراء كتابا سماه "أسماء الحدود"، فيما كتب الرماني رسالة في الحدود النحوية و ما هو مشهور و معروف عند اللغويين كتاب "شرح الحدود النحوية" للفاكهاني.

أما بالنسبة للتحديد النحوي فقد يكون بذكر الذاتيات و مثاله (الفعل ما دل على زمان) و قد يكون بالرسم أو الخصيصة وتندرج تحته أنواع أخرى، و مثاله (المفعول به قولك: ضربت زيدًا).

و قد اختلف التحديد النحوي بين النحاة أنفسهم[6].

وقبل أن يوضح عبد الرحمن الحاج صالح مفهوم الحد بتصوره العلمي الدقيق رجع إلى كتاب سيبويه أولا ليميز فيه بين **البناء** و **المجرى** و **الحدّ** على أساس أنّها مصطلحات متقاربة يعسر التفريق بينها، والتي أكثر سيبويه من ذكرها؛ فإذا كان **البناء** يخص بنية الكلمة أو الكلام ليس إلا، فإنّ **الحد** عنده يدل على الوجه و الحال و الطريقة التي تخص الكلام من حيث اللفظ، فهو النمط من **الإجراءات** التي

[1] الفاكهي (عبد الله بن أحمد النحوي المكي)، شرح كتاب الحدود في النحو، تح: المتولي رمضان أحمد الدوميري، دار التضامن للطباعة، القاهرة، د.ط، 1988، ص 49.

[2] المصدر نفسه.

[3] الشريف الجرجاني، التعريفات، ص 76.

[4] المرجع نفسه، ص 77.

[5] ينظر بالتفصيل: رياض يونس السواد، الحد النحوي و تطبيقاته، حتى نهاية القرن العاشر هجري، دار التراث، الأردن، ط1، 2009م، ص16-20.
المرجع نفسه، ص 77.

[6] ينظر بالتفصيل: رياض يونس السواد، الحد النحوي و تطبيقاته.

تفضي إلى نتيجة و هي الضرب من الكلام الذي يحده الحد، و هو تعريف للإجراءات اللازمة التي تؤدي إلى ضرب من الكلام.[1] و يبيّن الحاج صالح بين هذه المصطلحات بقوله:

« و لكل مجرى من مجاري الكلام حدا يحدده، والمقصود من المجرى بيّن فهو المسلك أو السبيل الذي يسلكه العنصر اللغوي أو المجموعة من العناصر في الكلام فيما يخص تركيبه و إعرابه أو تصريفه و غير ذلك مما يمس اللفظ أو البنية»[2] ، ويعتبره صاحب النظرية مفهوما رياضيا بحتا؛ إذ أن وظيفته لا تحدد المعاني والمفاهيم بل تختص بضبط الإجراءات و العمليات التي **تتولّد** منها العبارات[3].

و هو ما يقود الحديث عن أمر مميز في النحو العربي و هو **الحد الإجرائي** لكل من الاسم و الفعل.

حد الاسم و الفعل الإجرائيان:

سبقت الإشارة إلى الحد الإجرائي (في كونه الوصف المميز لطريقة صوغ وحدة أو أي عبارة) لا يخص الاسم في ذاته و لا الفعل في ذاته بل يخصهما في مجرى كل واحد منهما لأنه يصف مجرى الوحدات اللغوية والإجراءات المولدة له، ويعرّفه الحاج صالح بقوله: «إن للاسم و الفعل مجاريَ خاصة لا في تصرف أبنيتها **ككلم** ولا في تصرفهما بتحوّل مواضع كل واحد منهما **في الجملة** بل بتصرف أو بمجرى يتوسط هذين المستويين ونعني بذلك أن حصوله يكون بعد حصول بنائه ككلمة و قبل حصول اندماجه في الجملة.[4]»، والمقصود من كلامه أن الاسم هو كلمة إذا تصرفت احتملت زوائد معينة يمينا و يسارا و هي محدودة العدد؛ فعلى اليمين حرف الجر ثم الألف و اللام، و على اليسار علامات الإعراب و التنوين أو المضاف إليه و الصفة.

و هذه الزوائد هي جزء من الاسم يمكن أن تظهر و تختفي بحسب حاجة المتكلم إليها، و الاسم المجرد عن الزوائد هو الذي يسمى بالمفرد (كما يسميه سيبويه) أو الوحدة القابلة للزيادة دون تغيير لماهيتها إذ لا يجوز الفصل بين عناصرها و لا تقديم بعضها على بعض.

و هو كلها صور أو أوجه من الزيادة تساوي كل صورة منها اسما واحدا مهما اختلفت الصورة عن الأخرى[5].

---

[1] سيبويه ، الكتاب، ج64/1، 76، 87، 115.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص 122.

[3] التوليد: مفهوم رياضي بحت؛ فالدائرة مثلا تتولّد من تحرك نقطة على سطح مع محافظتها على مسافة واحدة بالنسبة إلى نقطة ثابتة هي المركز.

[4] عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص 124.

[5] المرجع نفسه، ص 126/124.

و أمر مهم آخر أشار إليه عبد الرحمن الحاج صالح أن الاسم في حالة الإفراد يمثل مجموعة من المواضع يحتل فيها الاسم المفرد المركز الرئيسي و يكون غيره فارغا، فمثلا: عبارة: «بكتاب» ففيها موضع لا يظهر لفراغه و هو موضع اعتباري يقع بين حرف الجر و الاسم المفرد (النواة) و هو الألف و اللام.

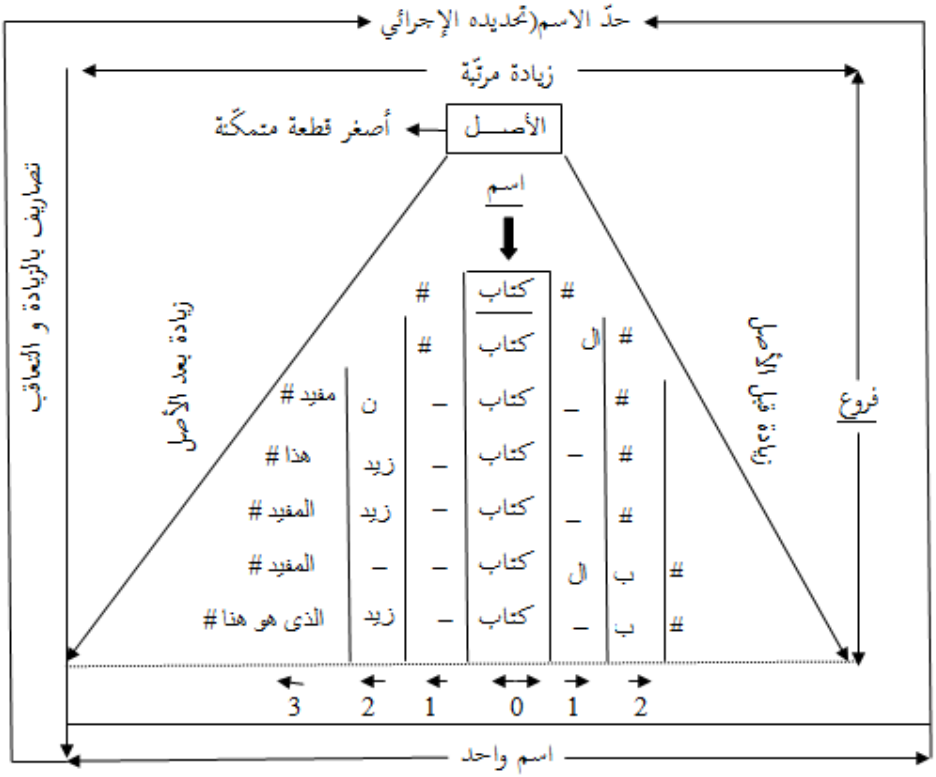
لأجل ذلك جعل سيبويه و من فهم كلامه في كون "الاسم مثل الفعل"، على أن كلا منهما وحدة قابلة للامتداد و التقلص على حد معروف أي على نمط معين[1]، و مفهوم الوحدة اللغوية القابلة للامتداد و التقلص هو مفهوم لم يوجد إلا عند النحاة الأوائل.

لذلك كان الحال بعد تمام الكلام (بعد الجملة) و الخبر بعد تمام الاسم، و الصفة أضيق من الحال والخبر فهي زيادة على الاسم وحده فهي جزء منه، و المضاف إليه مكمل للمضاف و لذا يستخدم الرماني «من حد الاسم» و «داخل في حد الاسم» ما يعبّر به سيبويه «من الاسم» أو «من اسمه»، وبعد أن استوفى الحاج صالح هذه المفاهيم الدقيقة للحد وضع المخطط التالي لما سماه بالحد الإجرائي للاسم[2]:

الحد الإجرائي للاسم:

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان ، ص 127.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج221/1. و البنى النحوية العربية، ص89 .



و كذلك الفعل تدخل عليه زوائد مثل: قد، سوف، لم و لن، ... و تلحق به الضمائر، و هي موصولة به (أي بالفعل) غير مبنية و مصوغة في بنائه.

و القول: أن الفعل يبنى على ضمير الرفع المتصل فمعناه أنه قد ركب معه فاقتضى ذلك تغير صبغته الأصلية للتخفيف لا لشيء آخر[1].لذلك قام بوضع حدّ إجرائي للفعل بمعناه الشامل، ثم حدودا إجرائية أخرى لصيغ الفعل الثلاث: الماضي و المضارع ثم الأمر.

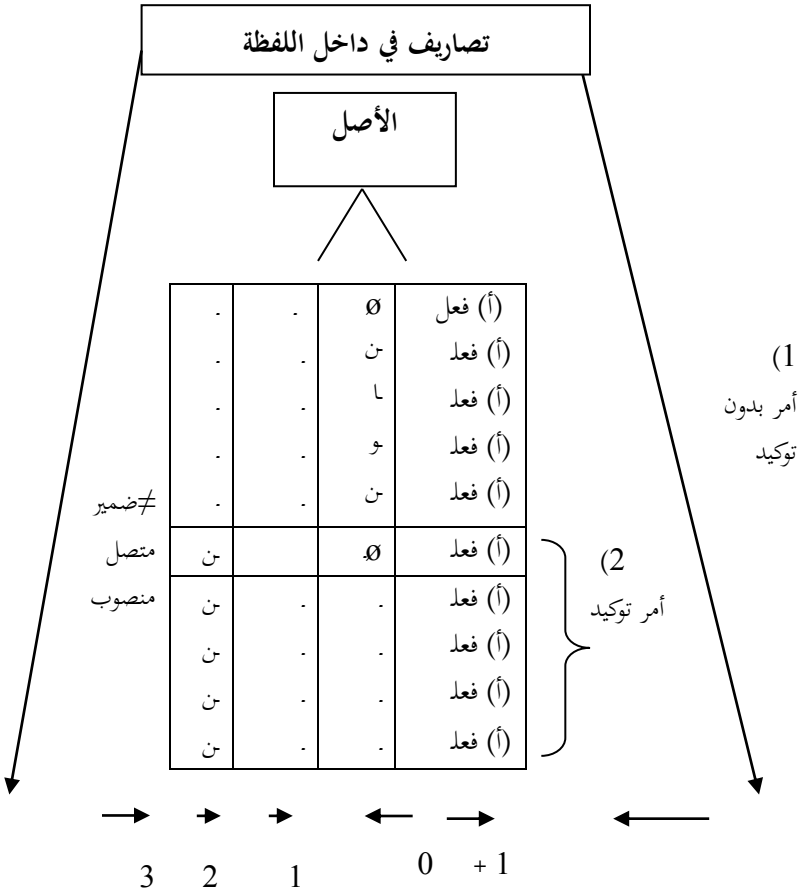
[1] عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص 126.

حد الفعل الشامل[1]:

	المعاني الأصلية	المعاني الفرعية	تصاريف النواة	تحول الإعراب أو حصول بناء
عوامل خارجة عن حد الفعل كليا أو جزئيا	0	1+0		
Ø	إثبات + ماض	Ø	فَعَلَ	-
Ø	-	نفي+ماض:لَمْ	يفعل	-
Ø	-	تأكيد أو تقريب: قَد	فَعَلَ	-
Ø	-	نفي+ترك:ألما	يفعلِ	-
ا/هل	-	استفهام	فَعَلَ	-
ل	-	تأكيد+قسم	فَعَلَ	-
ما	-	نفي+تأكيد	فَعَلَ	-
لو/إن/إذا...	-	شرط+جزاء	فَعَلَ/فعل	-
Ø	إثبات + حال أو مستقبل	-	يفعل	-
Ø	نفي بلا+زمان مبهم	-	يفعل	-
Ø	./سوف	مستقبل	يفعل	-
ما	نفي في الحال	-	يفعل	-
Ø	-	توقُّع: قد	يفعل	-
Ø	-	توقُّع+النفي: قد لا	يفعل	-
Ø	إثبات	-	يفعل	-
أ/هل	. س	استفهام	يفعل	-
إنْ/إنما	-	شرط/ جزاء	يفعل	-
Ø	-	نفي+مستقبل: لَنْ	يفعل	-
Ø	-	أن/أن لا: مصدرية	يفعل	-
Ø	-	غرض: كي/ ل/ لكي	يفعل	-
Ø	-	غرض/ غاية: حتى	يفعل	-
Ø	-	جزاء: إذن	يفعل	-
Ø	-	-	افْعل	-
Ø	-	-	ليفعل	-
Ø	-	-	لا تفعل	-

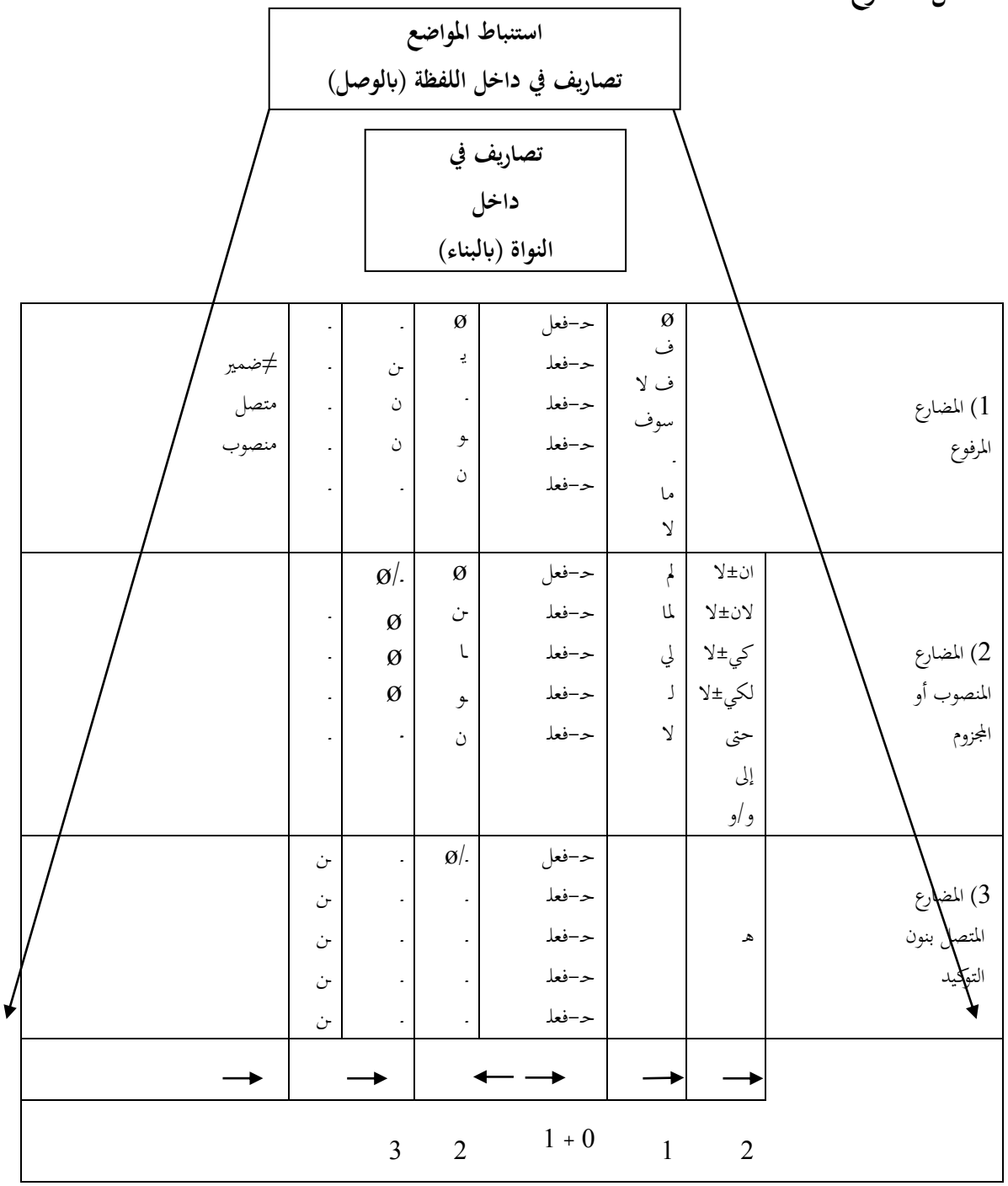
[1] عبد الرحمن الحاج صالح، البنى النحوية، ص 114.

حد الفعل الأمر[1]



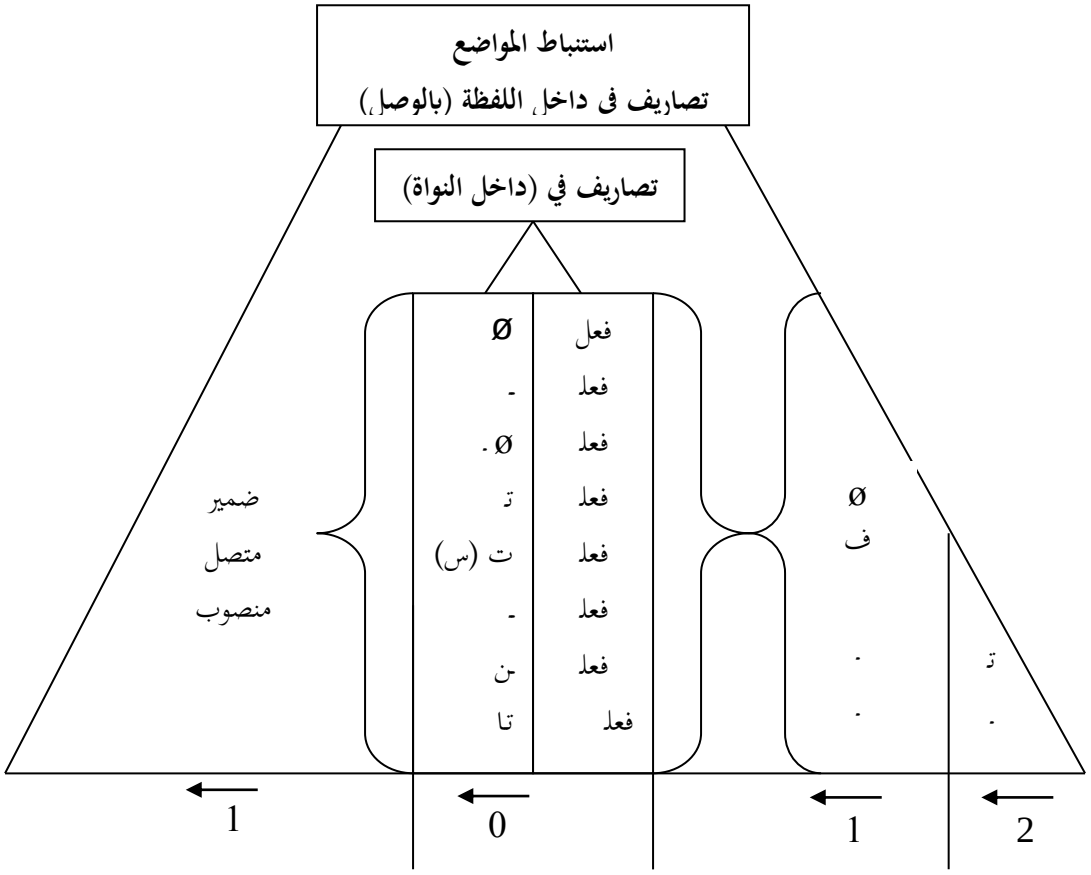
[1] عبد الرحمن الحاج صالح، البنى النحوية، ص 108.

حد الفعل المضارع[1]



[1] عبد الرحمن الحاج صالح، البنى النحوية، ص 105.

حد الفعل الماضي (أو مثاله)[1]



و هذا التصور للاسم و الفعل هو إنجاز علمي انفرد به النحاة الأوائل من البصريين خاصة و حتى الكوفيون و على رأسهم الفراء لم يختلفوا عن سيبويه في حد الاسم، و في أن الاسم يحتمل التنوين أو الإضافة أو الألف و اللام، ولكن الإجراء عندهم مصطلح يقصد به الصرف أي تنوين الاسم و جره و عدم الإجراء منع الاسم منها[2].و لكن الذين جاؤوا من بعدهم لم يتفطنوا لهذا التصور إمّا لأنّهم لم يعيروه اهتماما بسبب غزو المنطق

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، البنى النحوية، ص103.

[2] ينظر بالتفصيل، إبراهيم عبد الله رفيدة، النحو و كتب التفسير، الدار الجماهيرية للنشر و التوزيع و الإعلان، بن غازي، ليبيا، ط3، 1990، ج1/185/186.

الأرسطي للنحو العربي أو أنهم لم يفهموه بعد القرن الخامس الهجري[1]، مع أنها ظاهرة موجودة في كل اللغات السامية و الهندوأوروبية.

ثم ما فتئ يختفي هذا التصور الإجرائي تدريجيا مع غزو المنطق الأرسطي للنحو العربي الأصيل خاصة بعد ترجمة (ORISMOS) إلى العربية التي تعني "التعريف أو "الحد" الذي أساسه الجنس و الفصل[2]، وغيرها من المفاهيم الأخرى كالاسم و الفعل والكلمة و الإعراب و الصرف و التصريف... التي حافظت على مسمياتها و انحرفت عن مقاصدها الأصلية عند النحاة الأوائل متأثرة بالتصورات الأرسطية الجديدة.

و تعتبر الزيادة على الأصل نوع من التحويل على حد تعبير اللسانيات الحديثة، و قد سمى النحاة هذه القابلية للزيادة **بدء التمكن** و لاحظوا أن لهذا التمكن [3]درجات هي:

- اسم الجنس المتصرف و هو المتمكن الأمكن.
- الممنوع من الصرف و هو المتمكن غير الأمكن.
- المبني فهو غير المتمكن و لا أمكن.

و هي مصطلحات وضعها المتأخرون على أساس التمكن، و على أساس هذا التصور بنى مفهوم المثال و الحد (modèle) الإجرائي الذي وضحه بالمخططات السابقة.

فمن خلال هذا المثال المحدد للاسم أو **المولد** مثلا يلاحظ أن كل الوحدات المحمولة بعضها على بعض هي نظائر للنواة (كتاب) من حيث إنها وحدات تنفرد أولا و متفرعة عليها بالزيادة ثانيا، فأما:

التساوي: فهو ذلك التكافؤ الذي يحصل بإجراء الشيء على الشيء، و أما:

التفريع: فهو نفسه التحويل أي بزيادة ما يمكن زيادته دون أن تتجاوز حدّ اللفظة.

" فالتحويل هو الذي يحدد الوحدات في النظرية الخليلية و لا تحتاج إلى التحليل إلى المكونات القريبة الذي صاغه تشومسكي على شكل شجرة"[4]، إضافة إلى أنّ النظرية الخليلية تعتبر المحور التركيبي و المحور الاستبدالي تابعين لبعضهما البعض بحيث يراعى في الأعمدة الاستبدالية في مجموعها الترتيب التركيبي في الحركة التفريعية من الأصل إلى الفرع و العكس. و يكون كل هذا مجموعة ذات بنية تسمى بالاصطلاح الرياضي "**زمرة**"

---

[1] المرجع نفسه، 126-127.

[2] ينظر بالتفصيل: جيرار تروبو، نشأة النحو العربي في ضوء كتاب سيبويه، www. Majma.org.jo، تاريخ التصفح: 2014/02/10.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج1/ 220.

[4] المرجع نفسه، ج1/ 221.

(structure de groupe) وهو أساس مهم جدا يمكن اعتماده في الحسابات الالكترونية لمعالجة النصوص في اللغة العربية.

كما يمكن الإشارة هنا إلى أمر مهم جدا و هو **موضع الكلمة**، فالكلمة عند النحاة الأولين هي أدنى عنصر تتركب منه اللفظة، و هي ليست دائما مورفيما (أقل ما ينطق به مما يدل على معنى) لأنه لابد من التمييز بين العنصر الدال الذي يمكن أن يحذف دون أن يسبب تغيير للعبارة و هو الكلمة كحذف حرف الجر (الباء في المثال السابق) فخروجه لا يسبب تلاشي الاسم (كتاب)، و بين العنصر الدال الذي إذا حذف أو استبدل بشيء آخر تلاشت العبارة التي يدخل فيها، و مثل ذلك حروف المضارعة فهي عناصر داخلة في صيغة الكلمة (أي من مكونات الكلمة) و ليست من مكونات اللفظة وليس لها الاستقلال النوعي الذي للكلمة.

لذلك فالكلمة تحدد بالموضع الذي تظهر فيه في داخل المثُل و هذا ما يجرّ الحديث عن الموضع.

3- الموضع والعلامة العدمية:

الموضع كمصدر ميمي من الفعل (وضع) ، و يعني تركيب الشيء على هيئة معينة، و منه جاء قول سيبويه: « وضعوا الكلام في غير موضعه»[1]، ومن بين تفسيرات قوله تعالى: "يحرفون الكلم عن مواضعه"[2]،يغيّرونه عن أماكنه و وجوهه من بعد ما استقرت في أماكنها التي أوجبها الله لها فتأوّلوا معناها وإذا قصد به اسم مكان فمعناه الموقع ولم يرد بهذا اللفظ إلا عند الرماني في شرحه للكتاب بقوله: «الذي يجوز في إنّ و أنّ إجراؤها على اختلاف المواقع»[3] فجعل الموقع بالمعنى نفسه للموضع الذي قصده سيبويه.

لذا كان النحاة العرب على بيّنة من قيمة الموضع (الموقع) في تحديد المعنى النحوي للفظ في الجملة بل يمكن القول و بدون مبالغة أن ظاهرة الموقعية تلقى تطبيقا في مختلف مستويات اللغة العربية و ليس في النحو فقط؛ ففي النظام الصوتي مثلا لا يتحقق الإدغام و الإبدال إلا في مواضع بعينها كالتقاء المثلين والمتقاربين و اجتماع الساكنين، و قلب تاء (افتعل) طاء بعد الحرف المطبق و هذه المواضع الصوتية لها أثر واضح في النظام الصوتي و إلى جانبها كذلك المواضع الصرفية كالدلالة الوظيفية للصيغة الصرفية والتعريف و التنكير و الإفراد و التثنية و الجمع و غيرها، و المواضع السابقة من النظام الصوتي و الصرفي مسخر في

[1] سيبويه، الكتاب، ج384/1.

[2] سورة النساء، الآية: 46.

[3] الرماني، شرح الكتاب، ج163/3.

خدمة التركيب النحوي الذي بدوره لا يمكن أن يستقيم معنى الكلام أو الجملة أو النص إلا بموضع الكلمة المفردة مع ما قبلها و ما بعدها:«فكلمة الموقع عبارة عن مكان الكلمة بالنسبة لما يصاحبها من الكلمات، هذا في النحو لأن النحو علم علاقات الكلمات في السياق»[1] لذلك مُيّز في الدراسات الغربية الحديثة بين الموضع و الموقع؛ فالموضع (position virtuelle) يقصد منه موضع الكلمة من الجملة فكلمة "زيد" مثلا لها موضع واحد هو المفعولية في جملة "ضربت زيدا"، أمّا موقعه (position matérielle) في الجملة فله موقعان فيمكن أن يقدّم أو يؤخر[2].

ولكن صاحب النظرية الخليلية يضيف إلى هذا المفهوم تصورا آخر بناه على آراء النحاة الأولين يرى فيه أن ليس بالضرورة أن يكون الموقع محسوسا للوحدات اللغوية في مدرج الكلام[3] كما هو مشهور بين الكثير من أهل اللغة، بل يمكن أن يكون الموضع هو المحل التجريدي الذي يمكن أن يحل فيه عنصر من العناصر المؤثرة في التركيب، فالمواضع التي تحتلها الكلم هي خانات تحدد بالتحويلات التفريعية، أي الانتقال من الأصل إلى مختلف الفروع بالزيادة التدريجية (أي التحويلية)، ورياضيا يعبر عن هذا التحويل في داخل المثال بعبارات متكافئة حتى ولو كان بعضها أطول من بعض لأن ذلك لا يخرجها من كونها لفظة، وينتج عن هذا التفريع ما يسمى **بالمثال المولّد** بإثبات التناسب أو التناظر أو المقابلة بالنظير (Bijection : mise en correspondance biunivoque) بين هذه الوحدات أو ما يسميه النحاة القدامى بجمل أو إجراء كل منها على الآخر ويتم الإجراء بالتحويل زيادة ونقصانا بالنسبة للفظة الأصل، "ولا بد من الإشارة أن المواضع التي هي حول النواة قد تكون فارغة لأن الموضع شيء وما يحتوي عليه شيء آخر وهذه مفاهيم رياضية محضة وهي أهم صفة يتصف بها التحويل الخليلي"[4].وأن الزوائد التي تدخل وتخرج وتتم بواسطة الوصل تتصف "بالإدراج" وليس بالبناء

(simple concaténation , intégration structurale) فالوصل يحدث في داخل اللفظة، أما البناء فيحدث داخل الكلمة (وكذلك داخل النواة التركيبية).

---

[1] حسين رفعت حسنين، الموقعية في النحو العربي: دراسة سياقية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005، ص 19.

[2] التواتي بن التواتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث و مناهجها في البحث، دار الوعي للنشر و التوزيع، الجزائر، 2008، ص26.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح، البنى النحوية العربية، ص61.

[4] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات، ج222/1.

أما خلو الموضع من العنصر فيصطلح عليه صاحب النظرية "**بالعلامة العدمية**" (Expression Zéro) يقابله رمز المجموعة الخالية في الرياضيات (Ø) ويسميها سيبويه "بتركها"[1] وهي التي تختفي في موضع لمقابلتها لعلامة ظاهرة في موضع آخر، مثال ذلك الابتداء (وهو التجرد من العوامل اللفظية) فهو عامل معنوي غير ظاهر (ليس له لفظ) تقابله علامات لفظية ظاهرة وهذا بتمييز الأصول عن الفروع، فعلامة المفرد العدمية تقابلها علامة ظاهرة في التثنية والجمع، ومثله المذكر والمؤنث.... حتى في التقابل بين الحروف الصوتية كعدم غنة الباء في مقابل غنة الميم وكلاهما لهما مخرج واحد[2].

و أصل الفكرة عند سيبويه القول: « بشيئية المعدوم» عند المعتزلة[3]؛ فالعامل المبتدأ هو الابتداء، وهو عامل معنوي معناه التجرد و التجرد عدم و يمكن اختصار هذه الفكرة في التمثيل التالي:

العامل ⟵ الابتداء= التجرد = عدم= فقد الوجوه= لا وجود و اللاوجود= نفي للوجود= شيء ويكون الابتداء= فعل الإيجاد و الإفراج و الإحداث من عدم.

لقد اتخذ النحويون الأوائل الموضع كمقياس لمعرفة موضع الوحدة اللغوية وحكمها فتجاوز بذلك مستوى الكلم و اللفظة إلى التركيب و الخطاب وتفصيله كالتالي:

أ- الموضع في مستوى الكلم:

لقد تم تحديد مفهوم الكلمة في النظرية الخليلية على أنها أدنى عنصر تتكون منه اللفظة، إذ تحدد بالموضع الذي تظهر فيه داخل المثال.

فالكلمة يمكن أن تحلل إلى مكونات أصلية و زوائد هي الاسم المفرد المعرب و الفعل المتصرف والكلمة المفردة المتصرفة تنحل إلى مادة أصلية و مثال (وزن)، و لكل واحد من هذين المكونين مواضع، فالأصل التقديري يتكون من ثلاثة أو أربعة أحرف مرتبة ترتيبا معينا مثل الكاف و التاء والباء في "كتب" و "كتاب" و "كاتب" و "مكتب"، فلكل حرف رتبته هي موضعه.

أما مثال الكلمة – كما حدده الرضي في شرح الشافية بدقة متناهية – و هي عدد الحروف المرتبة و حركاتها المعنية و سكناتها مع اعتبار الحروف الزائدة و الأصلية كل في موضعه، فمواضع الفاء والعين و اللام

---

[1] سيبويه، الكتاب، ج22/1.

[2] محمد صاري، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية، مجلة اللسانيات مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر ع10،2005.

[3] إدريس مقبول، الأسس الابستمولوجية و التداولية للنظر اللغوي عند سيبويه، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن، جدار الكتاب العالمي، عمان، الأردن، د ط، 2007، ص 134-137.

في الثلاثي مثلا متغيرات بينما الزوائد هي ثوابت بالنسبة للمثال (الوزن)، و هي كذلك مواضع اعتبارية فقد يكون أحدها أو اثنين منها خاليا، مثل: " ف " و "ر" صيغة الأمر لكل من الفعلين: (وفى) و(رأى) مع أن هذا الحذف هو قسري و اضطراري لعارض صوتي.[1] أما الخلو في مستوى اللفظة وما فوقها فهو محض اختيار المتكلم بحسب غرضه و مقتضى الحال.

وهناك فرق آخر أن العناصر الداخلة في اللفظة و الداخلة في الكلمة لا يمكن أن يحصل فيها تقديم وتأخير، أما في مستوى أعلى (التراكيب و ما فوقها) فيمكن أن يحصل تقديم و تأخير و لكن بشروط.

أمّا عن كيفية اكتشاف المواضع أو استنباط البنى و المثل عند النحاة الأولين فيكون:

- بحمل عبارة على عبارات أخرى من جنسها لبيان تكافئها (على المحور التركيبي) إن كان هناك تكافؤ.
- بمقارنة ترتيب عناصر كل عبارة لاكتشاف الترتيب المشترك بينها (على المحور التصويت الاستدلالي).

و التركيب بين هاتين العمليتين – و هو القياس التمثيلي العربي – ينتج منه المثال أو البنية المجردة التي تجمع بين هذه العبارات من حيث بنيتها ليس إلا، و هذا ما يسمى "بالجامع" الذي به يتعادل الحكم.

ب– الموضع في مستوى اللفظة:

الاسم والفعل عند النحاة الأولين لا ينحصران في مثل ما: ورجل وفرس وضرب وجلس وما يماثلها، وذلك أن الكتاب "يمكن أن تدخل عليه أو تخرج عليه أشياء خاصة تخص الاسم وحده، فالاسم كبنية له ستة مواضع يمكن أن تخلو مما تدخل فيها إلا الموضع المركزي وهو "الاسم المفرد"، وكل عبارة تتكون من هذه النواة مع زيادة خاصة يمينا أو يسارا فهي بمنزلة (**الدواخل**) هي من تمام الاسم، ولكل منها موضع في بنية الاسم فإذا قلت (بكتاب) فهناك موضع تقديري هو الألف واللام بين الباء"[2] و(كتاب)، ويوضح الحاج صالح هذه المواضع الست بالجدول التالي:

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج15/2.

[2] المرجع نفسه، ج14/2.

مواضع اللفظة الاسمية:

حرف الجر	أداة التعريف	النواة الاسمية	علامة الإعراب	التنوين أو المضاف إليه	الصفة
2	1	0	1	2	3

فكل هذه المواضع تكون مثال الاسم، وكي يميز الحاج صالح بين الاسم ككلمة مفردة (أي مجردة مما يدخل عليها) وبين الاسم من الزوائد الداخلة عليه أطلق على هذا الأخير مصطلح اللفظة (وهو مستوى بين الإفراد والتركيب).

ب- الموضع في مستوى التركيب:

سبقت الإشارة إلى أن موقع الوحدة اللغوية في مدرج الكلام غير موضعها، و قد ألح على ذلك النحويون القدامى كثيرا بقولهم **و قد يقع الشيء بـ موقع الشيء و ليس إعرابه كإعرابه.**

فيقول سيبويه: (يقول) في موضع "قائل" أو ليس إعرابه كإعرابه"[1].

و "زيد" في قولك : " (يا زيد بن عمرو) في موضع نصب كما أن (أم) في موضع جر في قولك: (يا ابن أم) و لكنه لفظ كما ذكرت و هو على الأصل"[2].

و على هذا الأساس فالموضع شيء و محتواه شيء آخر.

أما المدرسة الاستغراقية أو القرائنية الأمريكية فقد اهتمت بما ظهر في اللفظ، و موقعه هو الموقع الذي تقع فيه في كلام محصل (Actualised) في مكان محسوس من كلام ملفوظ بالفعل، و يسمى الموقع عندهم (Slot)، فـ: (Distribution)، ليس مرادفها التوزيعية كما هو فمعناها عندهم هو استغراق القرائن التي يمكن أن تكتنف بها الوحدة أي جميع مواقعها الممكنة في الكلام، و هي عند الرماني (قسمة المواقع)، لذلك ميز النحاة القدامى بين حالة الوحدة التي هي عليه في اللفظ و ما ينبغي أن تكون عليه بحسب ما يقتضيه القياس أو الباب.

[1] سيبويه، الكتاب، ج280/1.

[2] المصدر نفسه، ج314/1.

فقد يتطابق اللفظ و الموضع و قد يفترقان، فإذا جاء اللفظ مخالفا للموضع بحث النحاة عن العلة أي عن العارض الذي أخرجه عن أصله، و إذا جاء على الموضع و خالف ظاهره قيل إنه رد إلى أصله، ومن أمثلة ذلك ما ورد في كتاب سيبويه عن (قبل) و (بعد) أصلها الضم و كلها قد تكون في موضع نصب أو جر، و في عمل (لا) و (من) الجارة و إن كانتا في موضع ابتداء...

كما أن الخليل حمل قول " لا أم لي ... و لا أب" على قول الشاعر: " فلسنا بالجبال و لا الحديدا"[1]. فالحمل على الموضع كثير في كلام العرب.

كما أن الموضع لا يمكن أن يكون الموقع الظاهر في اللفظ (كما هو الحال عن القرائنية الأمريكية)، فقد يكون موقعا تقديريا واعتباريا أي مجرد ما تقتضيه بنية الجملة، مثال ذلك: فجملة "كتاب" هي جواب للسؤال: "ما هذا؟" أو "ما بيدك؟" فيمكن أن يحتوي ثلاثة مواضع: موضع الابتداء وموضع المبتدأ وموضع الخبر، ولم يظهر إلا عنصر واحد في موضع الخبر، وكان يمكن أن يصاحبها (هذا) أو (إنّ) للتوكيد بحسب مقتضى الحال.

كما يمكن أن يكون الموضع خاليا، لا لفظا مسموعا له، فهو "وضع معين يجب أن يكون عليه كل واحد من مكونات الجملة لفظا أو تقديرا"[2]، وهذا عند خلو الجملة من بعض مكوناتها مع تصور مواضعها مرسومة في مثال الجملة (نمطها أو قياسها).

4- المثال:

المثال مفهوم عربي بحت لا مقابل له في اللسانيات الغربية الحديثة، إلا عند بعض المستشرقين الذين اطلعوا على كتب النحاة العرب و يسمونه (Shéme) .

و هو الحد الصوري الإجرائي الذي به تتحد العمليات المحدثة للوحدات، و من ثم المحددة لها من وجهة نظر النحو، تنتج عنه صورة تفريعية طردية عكسية تنطلق من أصل إلى ما لا نهاية من الفروع.

و قد أعطاه الحاج صالح مصطلح بالفرنسية فسماه (Schème générateur) و المثال على جمع (مُثُل) مصطلح أصيل عند النحاة القدامى؛ إذ هو مفهوم منطقي رياضي محض، و قد عرفه الحاج صالح فقال: " فالمثال هو مجموع الرموز المرتبة التي تمثل بها بنية الباب، و فائدتها عظيمة إذ هي تمثيل علمي

[1] سيبويه، الكتاب، ج1/311- 354

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات، ج13/2.

(Simulation) للواقع غايته الجمع في باب واحد بين عناصر مختلفة بالكشف عن أهم شيء فيها و هي صيغتها المشتركة لا صفتها الذاتية فقط، فالواقع يصير هكذا أكثر انضباطا و أكثر معقولية"[1].

و بعبارة نحاتنا القدامى (تبنى عليه المفردة أو الكلام) و البناء كاصطلاح في النحو الخليلي هو عكس التمثيل، أي تحقيقه على مثال سابق، و هو كثير الورود عند ابن جني.

و هو لا يخص اللفظة فقط بل هو موجود في كل المستويات من أدناها (الكلمة المكونة للفظة) إلى اللفظة، إلى أعلى مستوى التراكيب و هو ما فوق اللفظة.

فمثال الكلمة بناؤها ووزنها، لأنه يمثل كيفية صورية مجردة الهيئة، فالكلمة العربية ناتجة عن قسمة تركيبية للحروف الصوتية على مُثُل معينة محدودة العدد، حيث جعل النحاة الأوائل لكل حرف من الحروف الأصول الأول و الثاني و الثالث رموزا هي الفاء و العين و اللام (بالنسبة للثلاثي الأكثر استعمالا في اللغة العربية) و زادوا عليها الزوائد (من حروف و حركات و سكنات) هي بذاتها دون تجريدها لأنها ثوابت، أما الأصول (ف، ع، ل) فمتغيرات، فأحصى منها سيبويه ما يقرب من الثلاثمائة وأكثرها قليلة الاستعمال.

ف (أصحاب) و (أطفال) ... مثالها (أفعال)، و تدل على جمع التكسير، و لا يوجد فيها ما يدل على الجمع إذا أخضعت للتقطيع الغربي، فالهمزة الزائدة وحدها لا تدل على الجمع و لا السكون و لا زيادة الألف قبل اللام، و إنما اجتماعها جميعا في مثال واحد (أفعال)، في حين زيادة الواو و النون في جمع المذكر السالم كافية للدلالة عليه، و مفهوم المثال لا وجود له في اللسانيات الغربية غير ما ذكر عند جيم جاليزين(Jeam Galysin)، و هو باحث متخصص في الأفازيا (الحبسة في الكلام) و كذلك أستاذ بجامعة "ران" بفرنسا، الذي تفطن إلى أن المريض يفقد القدرة على التعرف و على الانتقال من "كتاب" إلى "بالكتاب" أو "الكتاب المفيد".

أما غير ذلك فلا وجود له، وتجدر الإشارة إلى أنه يمكن تطبيقه في غير موضع من اللغات الأوروبية التي ميزتها التقطيع، من مثل جمع المذكر السالم في الانجليزية (Child ⟶ Children) أو في الألمانية (Sprash ⟶ Sprechen)[2]

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات، ج319/1.

[2] المرجع نفسه، ج252/1.

أما على مستوى التراكيب، ففائدة المثال عظيمة إذ يمثل في صيغة واحدة كل الأبنية التي تحتملها الجملة والتي تمت الإشارة إليها سابقا و التي تمثل بالصيغة التالية:

[(ع ⟵ م) ± م2] ± خ.

وهي صيغة لغوية رياضية تجرى عليها كل الجمل الاسمية و الفعلية.

5- مفهوم الباب:

الباب معروف بكونه مدخل كل شيء ومدخل الدار،و منه **التبويب** و يجمع على **أبواب** و**ببيان**، وبوّب الباب صنعه، و اصطلاحا يعني تصنيف أشياء متجانسة و وضعها في باب تميزا لها عما يخالفها وبوّب الكتاب قسّمه إلى أبواب متجانسة من حيث المضمون و يقال كذلك بابات الكتاب سطوره، وهي وجوهه و طرقه[1]. و من خلال تعريف الكفوي للباب يبني الملخ تصوره له، إذ يقول: «الباب هو في الأصل مدخل، ثم سمي به ما يتوصل إلى شيء»[2]، لذا يؤكد الملخ أن الشرط الأساسي لبناء الباب أن يكون قاعدة كلية تندرج ضمنها مسائل متعلقة يربط بينها خيط منهجي يصلها بتلك القاعدة، تتعلق هذه المسائل بالحكم النحوي و بالموقع الإعرابي داخل الجملة بالتقديم و التأخير و الحذف و الذكر و غيرها[3]. كما أنه يذكر كذلك أنه النحاة قد سموا المسألة الجزئية بابا تساهلا و تسامحا.

و تبعا لتصور سيبويه في تقسيم كتابه في مواضع عدة «و إنما يطرد الباب في النداء، و الأمر»[4] لا يقصد به الوظيفة النحوية كما هو الشأن في تصنيف كتب المتأخرين من النحاة –كباب الفاعل و باب المفعوليه وغيرها– و إنما يعقد بابا لكل مسألة من مسائل النحو و الصرف من غير تفرقة بين المسائل الرئيسية والفرعية[5]؛ فإذا سمى سيبويه مثلا (باب إعراب الأفعال المضارعة للأسماء) فهي مسألة رئيسية تندرج ضمنها مسائل فرعية في إطار إعراب الفعل المضارع كذكر أدوات النصب و أدوات الجزم و كل ما يتعلق به حتى يتفرع منه عشرين بابا.

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة (بوب).

[2] الكفوي، (موسى حسين)، الكليات: معجم في المصطلحات و الفروق اللغوية، تح: عدنان درويش و محمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1998.

[3] حسن حسين الملخ، رؤى لسانية، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2007، ص 228.

[4] سيبويه، الكتاب، ج2/ 42.

[5] ينظر بالتفصيل: محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف، د.ط، د.ت، ص 24.

إذن فالباب مصطلح أصيل، و قد أكثر سيبويه من استخدامه في تصنيف أبواب اللغة والنحو في كتابه وفق المنهج الذي يجمع المسائل الفرعية التي يحكمها رأسا حكم إعرابي واحد و ليست وظيفة نحوية واحدة، وسار على نهجه من جاء من بعده من أهل الاختصاص.

و كمقابل للباب استعمل سيبويه في كتابه مرادفات أخرى و لكن كل مرادف كان له معناه الخاص، فمنها: **القبيل** و هي الفئات التي يبنى تعريفها على المعنى، و **الجنس**؛ للدلالة على المادة أو الأمة أو غيرها، إلى جانب **الضَّرْب** و **النّحو** و لا تأتي إلا للدلالة على وجوه الكلام أو وجوه الأداء[1].

و من أكثر المفاهيم شيوعا للباب في كتاب سيبويه هو الدلالة على مجموعة من الأشياء قد تكون هذه الأشياء المادة الأصلية أو الجذور أو الضروب من الكلام أو الظواهر اللغوية. و أكثر ما يطلق الباب، سواء عند سيبويه أو غيره من النحاة، على كل وزن من أوزان الكلم المتكونة من الفاء و العين واللام، فيقولون مثلا باب (فَعَل) و باب (فَعِل) كما يطلق على مجموع الحروف الأصلية (المادة الأصلية)، و على الجذور و على اختلاف تراكيبها كما ورد في معجم العين للخليل[2].

و هذا هو الفارق بينه و بين الجنس الأرسطي الذي ميز النحو العربي في القرون الأولى عن النحو المتأثر بالمنطق اليوناني بعدها.

ما يميز الباب هو صفة العموم، فلا ينظر إلى مجموعة الأفراد التي تنتمي إلى الباب الواحد من ناحية صفاتها الذاتية بل من ناحية المسار الذي تسير عليه؛ أي أن هذه الأفراد لا تعرف بانتمائها إلى جنس فقط بل لمساواتها لأفراد بابه أو لعناصر تنتمي إلى فئات مختلفة، فالعلاقة بين عناصر الباب لا تنحصر في الانتماء المجرد إلى الجنس فقط بل بمساواته لأفراد بابه.

و لأن الباب لا يتحدد بالصفات الذاتية و ليس استقراء للواقع كالجنس، فإنه يتحدد بشيء آخر هو **القسمة التركيبية** – مع ضرورة الإشارة أن القسمة التركيبية مصطلح رياضي عربي ظهر بعد سيبويه– إذ يوجد في واقع الاستعمال أبواب لا تستعمل مثل (فعل) أو (فعل) أو غيرها ... و يشار إليه رياضيا بالمجموعة الخالية.

لذا فالعناصر في الباب الواحد توصف بالنظائر، و النظير ليس هو الشبيه، و دليل ذلك قول سيبويه: «و الجزم في الأفعال نظير الجرّ في الأسماء»[3]، فالجزم و الجرّ حكمان إعرابيان مختلفان كل الاختلاف ولكنهما متفقان

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص 134.

[2] المرجع نفسه، ص 135/134.

[3] سيبويه: الكتاب، طبعة بولاق، 1316-1317 هـ، ج1/ 143.

أو متناظران من ناحية أن الجزم خاصة للأفعال فقط مثلما الجرّ خاصة للأسماء فقط، لذا فكل واحد منهما (أي الجزم و الجرّ) عنصر مكافئ أو مساوٍ للآخر.

فالباب إذن هو مجموعة من النظائر المتكافئة و قد تكون خالية أو وحيدة العنصر، و النظير عند النحاة يختلف عن أفراد الجنس، فالجنس يتكون من الأفراد المشتركة في صفات عامة ثم تتميز فيما بينها داخل الجنس الواحد بالفصول و العلاقة التي تجمعها هي علاقة انتماء، أما العلاقة بين النظائر فهي علاقة تكافؤ.

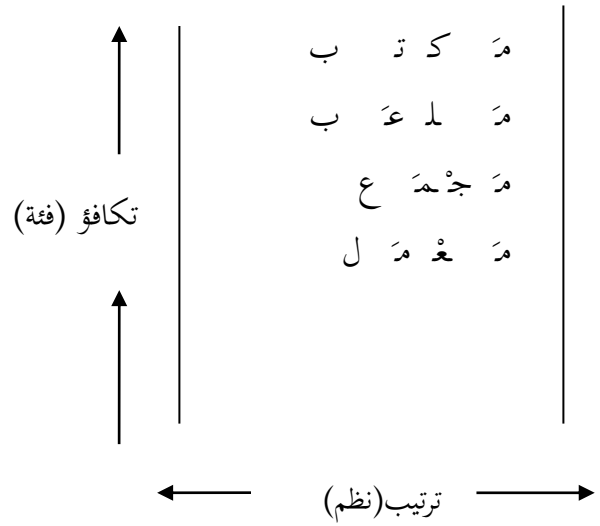
هذا التصور للباب عند سيبويه وضعه الحاج صالح تحت منظار المنطق الرياضي البحت ليخلص إلى مفهوم مفاده أن الباب هو: «مجموعة من العناصر تنتمي إلى فئة أو صنف وتجمعها بنية واحدة»[1] .ومن هذا القول يمكن استنتاج أنّ الباب يطلق على المجموعات المرتبة من الحروف الأصلية للكلمة الثلاثية مثل: (ض ر ب – ر ب ض)، وكذلك على المجموعات الخاصة بأبنية الكلمة أي أوزانها أي مستوى المفردات، ثم تأتي أنواع التراكيب أبوابا، ومثل ذلك ما ورد في كتاب سيبويه "باب حسبك" باب "لقيا وحمدا"، "يجعلون باب قلت أجمع مثل ظننت"، و"هذا باب ما جرى من الأمر والنهي فيه بأسماء مضافة"...

و بالتالي فالباب لا يخص اللفظ فقط بل يتجاوزه إلى المعنى، و أنّ هذه العناصر يجمعها مجرى من المعاني الخاصة بعناصر اللغة، بالمعنى المنطقي الرياضي لا مجرد جنس بالمعنى الأرسطي مع أنهما يجتمعان في تصنيف الصفات المميزة إلا أن الباب يتجاوز مجرد الصفة إلى الصيغة أو المجرى عن طريق حمل كل حرف على آخر (أي إجراؤه)، أما حديثا فيصفه الحاج صالح بأنه تطبيق مجموعة على مجموعة أخرى تؤدي إلى إظهار بنية تشترك فيها جميع عناصرها، وقد أعطى مثالا على ذلك بالإجراء التالي[2] في استنباط صيغة اسم المكان الثلاثي:

نموذج للباب: صيغة اسم المكان الثلاثي:

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج318/1.

[2] المرجع نفسه، ج319/1.



فهذا الإجراء يمثل كيفية استنباط اسم المكان الثلاثي أي باب (مَفْعَل) و مثاله (مفعل) ، ويعبر عنها رياضيا بالصيغة التالية:

تكافؤ ⟵ فئة + ترتيب (نظم)= فئة اسم المكان– أي باب مَفْعَل و مثاله مفعل.

ففي المثال (الذي سبق الحديث عنه) وهو (مَفْعَل)، توجد متغيرات وهي الحروف الأصول، فالفاء تمثل أي حرف صامت من حروف العربية في المرتبة الأولى، والعين ما هو في المرتبة الثانية واللام ما هو في المرتبة الثالثة، بينما الميم الزائدة المفتوحة وسكون العين وفتح العين هي ثوابت لا تتغير.

فالمثال هنا حدث بتركيب عمليتين عملية تجريدية تؤدي إلى فئة تسلط عليها هي نفسها عملية أخرى ترتيبية فيحصل بناء معين مشترك يسمى مثالا.

أما عن كيفية إنتاج الأبواب فهي ناتجة عما يسميه ابن جني بقسمة التركيب (combinatoire) وهو عبارة عن استفراغ كل ما تحتمله العناصر الأصلية من التراكيب، فمنها ما هو كثير الاستعمال ومنها قليله ومنها ما يشتمل إلا على احتمال واحد مستعمل و منها ما لا يستعمل أصلا و إن اقتضته القسمة؛ فباب (فَعَل) كثير و باب (فَعُل) أقل منه، و باب (فِعُل) لم يأت أي لفظ على مثاله في الاستعمال (أي أنه باب بلغة الرياضيات مجموعة عناصره خالية Ø) إلا ما ورد في قراءة (حِبُك) في سورة الذاريات و هي قراءة شاذة وهذا الوزن هو نتيجة الجداء الديكارتي :

(ف x، فتحة، ضمة ،كسرة) x (عx فتحة، ضمة، كسرة، سكون)

و هذا التركيب بين المادة الأصلية و بين وزنها (مثالها، بنائها) هو مصفوفة ذات مدخلين بالنسبة للثلاثي، الحركات الثلاثة مع السكون أفقيا تتقاطع مع الحركات الثلاثة عموديا في صيغة المثال (فعل)، و قد منع من وجود خانة للسكون عموديا لأنها تخرج عن قواعد التلفظ بالعربية حيث يمنع التقاء الساكنين و يمنع الابتداء بالساكن أو الوقوف عليه.

تمثيل تقاطع الحركات أفقيا و عموديا في صيغة المثال(فعل):

ع / ف	ضمة	فتحة	كسرة	Ø سكون
ضمة	فُعُل	فُعَل	فُعِل	فُعْل
فتحة	فَعُل	فَعَل	فَعِل	فَعْل
سكون	فْعُل	فْعَل	فْعِل	فْعْل

و اعتمادا على هذا الجدول[1] – الذي حاصله 12 مثالا– يمكن استنتاج كل الصيغ الصرفية للثلاثي من أسماء أو أفعال أو جموع، فمثلا صيغة الفعل الثلاثي التي قد تكون على وزن (فَعَلَ)، مثل: (قام، نام، حام، سال، ناح، ....) تنتمي إلى فئة الفعل الثلاثي المجرد الأجوف رغم اختلاف مادتها الأصلية؛ و هذه العملية التحديدية التي قامت بائتلاف هذه العناصر المتكافئة (المتناظرة) في مثال واحد (فَعَل)، هي ما يصطلح عليه بالقياس (حمل الشيء على الشيء).

[1] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات، ج2/ 48.

و منها (فِعُلَ) وهو مهمل غير مستعمل و هناك باب يتكون من عنصر واحد فقط مثل باب (شَنِئ) من (شَنُؤَة).

6- الأصل والفرع:

تذكر المعجمات[1] أن "الأصل" أسفل كل شيء و يجمع على (أصول) و يستخدم لمعان كثيرة منها أَصُلَ الرأي إذا استحكم و جاد، و أصل الشيء قوي و اشتد، و الشيء يأصل يثبت و يرسخ، واستخدمت بمعنى الجذر للشجرة، و أصل الإنسان منشؤه، في حين تذكر أن الفرع أعلى كل شيء وجمعه فروع[2]، و هو مأخوذ من فرع الشجرة أي غضنها، و من المجاز فرّع هذا الأصل مسائل، أي جعلها فروعه واستخرجها منه فتفرعت.

و إذا كان الأصل أسفل كل شيء و الفرع أعلاه، فالعلاقة بينهما التمام و الكمال بجعل الشيء تام الأجزاء و التفاصيل و لا يمكن أن يستقل الفرع بنفسه[3]. و بما أن مصطلح (الأصل و الفرع) كثيرا الدوران في كتاب سيبويه، بل هو فكرة منهجية في دراسته لمختلف مسائل اللغة فلابد أنه وُلد مع نشأة النحو العربي دون أن يُعرف له مبدع معين من النحاة، لكنه يعدّ أساس النحو العربي؛ إذ أن الأصل هو ما قيس على كلام العرب، و ما استقرئ من كلام العرب وفق قاعدة شبه كلية يعتبر أصل القاعدة. أما ما يشبه كلام العرب المستقرأ و يأخذ حكمه بتطبيق القاعدة شبه الكلية عليه هو الفرع المقيس على القاعدة بجامع الشبه[4]، و لو أن كلام العرب غير محدد فهو موزع بين الكثرة و الغالب و المطرد و الشاذ بسبب أن أصله السماع.

أما في علم النحو تحديدا فإن فكرة الأصل و الفرع ترتبط بالباب ارتباطا وثيقا، إذ جعل النحاة الأوائل لكل باب نحوي أصلا عاما ينظم ظواهره بصفة عامة ، و إذا وجدوا للباب عدة أدوات جعلوا منها أصلا تتفرع عليه سائر الأدوات، كما أنها ترتبط من جهة أخرى بالقياس الذي هو عماد النحو فكان الأصل في القاعدة و الحكم و العلة و الدليل.

---

[1] ابن منظور ، لسان العرب، مادة (أصل). الزبيدي، تاج العروس، مادة (أصل). ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، مادة (أصل).

[2] المصادر نفسها، مادة (فرع).

[3] حسن حسين الملخ، نظرية الأصل و الفرع في النحو العربي، دار الشروق ، عمان، الأردن، ط1، 2001، ص 75.

[4] المرجع نفسه، ص 31.

و على كل فالأصل و الفرع أساس كل الدراسات اللغوية و ليس النحو فقط فوجوده ضروري في الصوت و الصرف و الدلالة و العروض و حتى البلاغة بفروعها[1].

الأصل والفرع مصطلحان نحويان أصيلان انفرد بهما النحو العربي كذلك و كما لهما علاقة بالباب كذلك يرتبطان بمفهوم الانفراد، ذلك أن الشيء الذي له دلالة ويمكن فصله يعد أصلا، فيما إذا دخلت عليه زوائد أخرجته إلى الدلالة الزمنية فالأسماء كلها عند سيبويه كلها أصلها التنكير والمفرد أصل للمثنى والجمع، ولا يحتاج إلى علامة تميزه عن فروعه فله العلامة العدمية.

ويفسر ذلك بأن أصالة الاسم تكمن في ظهوره وحده في الكلام، أما الفعل والحرف فلا يظهران أبدا إلا مع الاسم أو مع كليهما.

"وكل كيان لغوي إما أصل يبنى عليه غيره أو فرع يبنى على أصل أو أصول (على مثال سابق)"[2].

ويكون التفريع كما سبقت الإشارة بالعمليات التحويلية الإجرائية بحمل الشيء على الشيء سواء على مستوى اللفظ أم التراكيب بغية اكتشاف الجامع الذي يجمعها وقد مثل سيبويه لهذه العمليات بالمتتاليات التالية:[3]

- مررت برجل راكب وذاهب.
- مررت برجل راكب فذاهب.
- مررت برجل راكب ثم ذاهب.
- مررت برجل راكع أو ساجد (بمنزله إما وأما...)
- مررت برجل راكع لا ساجد (إما غلط فاستدرك وإما نسي فتذكر...)

مفهوم التفريع يقابله في النحو الغربي التقليدي الاشتقاق (Lexical derivations)، وهو الانتقال من الجمل البسيطة إلى الجمل المعقدة، ويشبهه كذلك التفريع في نظرية(Items and process)، ولكنه لم يعمم على كل الكيانات اللغوية، حتى أضاف تشومسكي مفهومي التوليد والتحويل، على أنه تفريع شجري قريب من التفريع العربي وليس نفسه.

[1] ينظر بالتفصيل: المرجع نفسه، ص 17-25.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج321/1.

[3] سيبويه، الكتاب، ج492/1، 430.

7- القياس:

القياس لغة مصدر للفعل "قاس"؛ قاس الشيء يقيسه قيسا و قياسا، و اقتاسه و قيّسه إذا قدّره على مثاله[1]، أمّا كمصطلح فقد اشتقه النحاة من الفقه ولكنه يختلف عن القياس الفقهي في كونه محاولة إثبات أو استنباط البنية اللغوية الجامعة، في حين يحاول القياس الفقهي إثبات التوافق بين الفرع و الأصل في العلة.

وحتى العلة في النحو لها مفهومها الخاص، فهي عند الخليل وسيبويه السبب الذي يخرج الشيء عن بابه. و لفظ القياس كما هو واضح مقرون بالمحاولات الأولى لوضع أسس النحو و كما هو مشهور في مصادر اللغة فعبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي هو" أوّل من بعج النحو ومدّ القياس و العلل"[2]()؛ ومنهجه في ذلك تحديد الظواهر اللغوية المطردة وجعلها مقاييس لا تصح مخالفتها و لا الخروج عليها، ومواقفه الصارمة معروفة ومشهورة خاصة مع الفرزدق.[3]

ولقد طور الخليل وسيبويه القياس تطورا بارزا إذ لم يعد يكتفى بالقياس في الظواهر المطردة بل تعداه إلى افتراض مسائل لم يرد منها شيء في كلام العرب لتطبيق الأصول التي استخرجت و حملها في الحكم على ما اشتهر من كلامهم، و هو نوع من الاستقراء يمكن تسميته بالقياس الاستقرائي الذي امتد إلى بدايات القرن الرابع الهجري ليخلفه بعد ذلك نوع آخر من القياس الشكلي مفاده حمل أصل على فرع لعلة جامعة بينهما سواء أكان هذا الحمل لمسموع على مسموع أو لمفترض على مسموع أو لحكم على آخر، ولقد أنكره الكثير من النحاة[4].

أمّا في النظرية الخليلية فيرى صاحبها أنّ القياس النحوي هو طريقة إجرائية لاستنباط القواعد وإلحاق العناصر اللغوية من أدناها إلى أعلاها لوجود جامع بينهما، و قد قال عنه: "أمّا القياس النحوي فهو حمل

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة (قيس).

[2] الزبيدي (محمد بن محمد)، طبقات النحويين و اللغويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة،1984، ص31

[3] ابن الأنباري (أبو البركات كمال الدين بن محمد)، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تح: إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار، الأردن، ط3، 1985 ، ص28/27.

[4] محمود أحمد نحلة، أصول النحو العربي، دار العلوم العربية، بيروت، لبنان، ط 1987،1، ص105-110.

شيء على شيء لوجود بنية جامعة بينهما أو استنباط هذه البنية وإثباتها بهذا الحمل و هذا في الرياضيات ما يسمى بمقابلة النظير بالنظير"[1].

وهذا التناظر الدقيق هو الذي يجعل القياس النحوي أقدر على استنباط البنى من القياس اليوناني الذي لا تناظر فيه، والتكافؤ الذي يحصّله القياس بين الأصل والفرع هو نتيجة لهذا التناظر، وهو أيضا مثال مولد للعبارات السليمة بتفريع الفروع من الأصل، التناظر والنظير والنظائر مصطلحات كثر ورودها في الكتاب وشروحه، من مثل ذلك ما جاء في قول سيبويه: "والقياس في فَعْل ما ذكرنا يفسر على أفعل أما ما سوى ذلك فلا يعلم إلا بالسمع ثم تطلب النظائر كما تطلب الأفعال ها هنا، فتجعل نظير الأزناد قول الشاعر ... آناف"[2].

والقياس له علاقة بمفهوم الباب إذ النظائر هي مجموعة الأفراد التي تنتمي إلى باب معين، وكونها نظائر بعضها لبعض معناه أن كل واحد منها هو المقابل والمساوي في الصيغة (مهما اختلفت عنه) لجميع عناصر الباب التي تتحقق في البناء، وهذا (المصدر) الاتفاق هو القياس.

وبما أن القياس هو العملية المنطقية الرياضية العملية التي تبنى على التفريع من الأصل على مثال سابق، فإن هذا التفريع لا يجوز إلا إذا اطرد وإذا لم يطرد فيقاس على الأكثر أي على الصيغة الغالبة في الباب و الاستعمال.

أما القياس (كاسم) من حيث المنطق الرياضي هو تكافؤ العناصر في البنية، وهو نتيجة لعملية تطبيق مجموعة على مجموعة بشرط أن يكون التطبيق من نوع التناظر لا غير، ومنها يمكن أن يسمى الباب قياسا، "أي من حيث هو تكافؤ بنيوي لعناصر تنتمي إلى فئة وهذا ما يفسر استعمال سيبويه وغيره لعبارة "وليس ذلك بالباب في كلام العرب" [3]، "و هذه ألفاظ شاذة لا تعقد بابا ولا يتخذ منها قياس" [4]

والتكافؤ بالمفهوم العربي، ليس هو التكافؤ الذي يسميه الرياضيون الغربيون بالايزومورفيزم (Iso morphisme) وهو تكافؤ البناء وهو القياس الأرسطي الذي يعتمد القسمة الأفلاطونية لا قسمة التركيب العربية.

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج323/1.

[2] سيبويه، الكتاب، ج176/1.

[3] المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[4] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات، ج323/1.

أما **الأيزومورفيزم** (**Isomorphism**) فهو واحد من أوجه التكافؤ التي اكتشفها النحاة العرب في مستوى عال جدا من التجريد ومن مثل ذلك: استنباط البنية المتوافقة بين التكسير الرباعي وبين بناء التصغير له (عَبيدٌ وعُبَيْدٌ) مع اختلاف هذين الجنسين اختلافا واسعا، مع ضرورة الإشارة إلى أن النظير غير الشبيه (بل المتفق في البناء) وذلك أن قياس الشبه لا وجود له عند النحاة الأوائل، وإنما القياس عندهم قياس نظائر لأن الشبه شيء مبهم غير دقيق.

8- الوضع و الاستعمال:

الوضع كمصطلح لغوي معناه النظام الاصطلاحي للغة يقابله استعمال الناطقين لها، والوضع هو "تخصيص اللفظ للدلالة على معنى معين بوضع واضع" [1] لذا اتخذ النحاة من كلام العرب شعرهم ونثرهم مدونة للانطلاق في التحليل وضبط قوانين اللغة العربية مراعين في ذلك الواقع كما هو.وقد اعتمدوا في ذلك على السماع مع معاينة أحوال الخطاب وقد سماه الحاج صالح **المشاهدة**[2]، وقد أخطأ الكثير من الباحثين عربا وغربا في الحكم على معيارية النحو العربي بأنها بعيدة عن العلم الموضوعي بقول أصحابه في كل مناسبة إن هذا حسن وذاك قبيح، ويفنّد الحاج صالح هذا الزعم فيقول: «إن معيار اللغة ظاهر من الظواهر وهي تخص سلوك الناطق بها... وأية لغة في الدنيا يخطئ الناطق بها عرضا في عبارة معينة فلا يقومه أحد من أصحابها؟ وأية لغة في الدنيا يمكن أن ينطق فيها الناطق بأي شيء بدا له دون أن يخضع لما تعارف عليه أصحابها؟» [3]، و يرى بأن هناك تخليطا بين الحكم الذاتي الذي يمكن أن يصدر من الباحث و الحكم الصادر من الناطقين باللغة أنفسهم، فالمعيار كظاهرة يجب الاعتداد بها و هذا هو المجموع المنسجم من الضوابط التي يخضع لها بالفعل كل الناطقين أو أكثرهم، و من هنا يأتي مفهوم الكثرة الذي اهتم به النحاة العرب اهتماما كبيرا.

فقولهم: " هذا جيد و ذاك رديء" إنما يخص الخروج من القياس (أي الباب) أي قليل جدا في استعمال الفصحاء (و الفصاحة هنا لغوية محضة و هي صفة الناطق الذي يعرف اللغة بالسليقة لا بالتلقين

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، البنى النحوية العربية، ص23.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، الجزائر، موفم للنشر، 2012، ص 95.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج2/28/29.

و لم يتأثر ببيئة لغوية أخرى غير بيئته)، و لا يعتبرونه خروجا مطلقا من العربية، و إنما على حد قول سيبويه " أجري على غير وجهه " أو " وضع في غير موضعه" و لم يستعمل أصلا، أو استعماله قليل وتركه عامة العرب الموثوق بعربيتهم.

و عندما قسم سيبويه الكلام جمع فيه بين سلامة اللفظ و المعنى، أي أنه جمع بين القياس و الاستعمال.

فهناك فرق شاسع بين " المستقيم القبيح " و " القبيح " الذي لا يستقيم أبدا و لا يحوز، لأنه جمع بين شذوذه عن القياس و عدم وجوده إطلاقا في الاستعمال، و هو غالبا نتيجة لعملية قياسية غير سليمة أو تعبير سمع من فرد واحد أو أفراد غير موثوق بعربيتهم .

و قد يكون في الاستعمال قياسان أو أكثر فيكون أحدهما الأصل و الآخر فرعا عليه، مثل لغة الحجاز في تشبيه "ما" بـ "ليس"، و لغة تميم التي تجعل "ما" في باب الحروف و "لا" في باب النواسخ.

إلا أن دخولها على المبتدأ أو الخبر جعلها تدرج في باب النواسخ و ذلك لكثرة الاستعمال على هذا الوجه.[1]

و أن ما يوافق القياس، أصليا كان أم فرعيا، و كان كثيرا في الاستعمال فينعته النحاة الأوائل بأنه "عربي كثير" و فيه درجات، جيد و أجود و كثير و أكثر و أعرف و لا يعدون اكثير الاستعمال قبيحا أيا كان، و أن الشواذ عن القياس كثيرة تحفظ و لا يقاس عليها، أي أنها قليلة بالنسبة إلى نظائرها.

فقط وجبت الإشارة إلى أمر مهم جدا أن استخدام سيبويه لكلمة لغة في قولهم (لغة تميم) أو (لغة أهل الحجاز) لا تدل على لهجة بمعناها الحديث(Dialect) ، و إنما "الاستعمال اللغوي الخاص بجزء أو عنصر واحد من اللسان" يسمع إما من جميع العرب أو أكثرهم".[2]

أي هي عدة كيفيات في استعمال العرب لأداء معين و لا يمكن أن تقوم كلمة لهجة مقامها.

فالكيفية الخاصة بجزء من اللسان ليست هي اللهجة كلها، و هذه الفكرة الخاطئة هي التي جعلت من بعض الباحثين العرب و المستشرقين خاصة تبني فكرة أن هناك لغة عربية فصيحة مشتركة (Koinè) وتميزها عن "لغات العرب" التي هي عندهم لهجات مغايرة في الاستعمال لهذه اللغة المشتركة.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج27/2.

[2] المرجع نفسه، ج29/2.

مع التأكيد أن اللغويين الذين شافهوا العرب الفصحاء لم ينصوا على وجود لسان مشترك خارج "لغات العرب " بل أكدوا على أن هذه اللغات هي أوجه من وجوه العربية (Variantes) أي تنوع محلي أو قبلي في استعمالهم لها و خير دليل على ذلك ما يستشهدون به من شعر و من آي القرآن الذي جمع كل هذه الأوجه.

ما يمكنه قوله: "أن المعيار اللغوي بالنسبة للعربية هو عند النحاة الأولين مجموع الأنماط و الموضوعات اللغوية و الأساليب الكلامية التي كان يستعملها عامة العرب الذين وصفوا بالفصاحة".[1]

لذلك اختلفت نظرتهم إلى اللغة العربية عن البنويين في العصر الحديث اختلافا كبيرا، إذ استطاعوا أن يميزوا بين ما يخص اللفظ الموضوع للدلالة على معنى، و هذا المعنى المدلول عليه باللفظ وحده، و من ثم كل ما يخص بنية هذا اللفظ بقطع النظر عما في واقع الخطاب، و من جهة أخرى ما هو راجع إلى الاستعمال أي التأدية الفعلية للمعاني المقصودة و هي الأغراض و هو ما استطاع أن يدركه بانفنيست (Benvinste) و قاينبان (Gagnepain) بالتمييز بين (Sémiologique) و (Sémantique) حديثا، و قد وضحه عبد القاهر الجرجاني قبل قرون، و قبله الخليل و سيبويه.

و قد تأتّى لهم هذا التمييز باستنباطهم أولا لبنى الكلم و الكلام بمناهج خاصة و ما تدل عليه في الوضع، ثم إلى ما يصيب هذه البنى من تغير في الاستعمال بالحذف و القلب و الإبدال، و ما يصيب المعنى الوضعي من تغير بسبب الاستعمال الذي يتصرف فيه الناطق بالمجاز و الاستعارة و الكناية، و هو ما يسميه الجرجاني بمعنى المعنى عن طريق دائما العمليات الاجرائية الحملية[2]،

لأن اللفظ و المعنى في الوضع غير الاستعمال.

لذلك كان الوضع كل ما يثبته العقل من انسجام و تناسب بين العناصر اللغوية و علاقتها الرابطة و بين العمليات المحدثة لهذا الوضع في واقع الخطاب على شكل تفريعي أو توليدي (من الأصل إلى الفرع)، أما الاستعمال هو ما يختاره المتكلم من هذه الأدلة الموضوعة للتعبير عن أغراضه فيميز بين ما هو راجع للقياس و بين ما هو راجع للاستعمال بحسب ما تقتضيه أحوال الخطاب.

9–مفهوم العامل:

[1] المرجع نفسه، ج30/2.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات ، ج37/2 /43.

ارتبطت نظرية العامل في النحو العربي بظاهرة الإعراب الذي لا يعد زينة في اللغة العربية فحسب بل وسيلة تعبيرية في أداء أدق المعاني، مما جعله ميزة للغة العربية في بناء الجملة ونظامها عن باقي اللغات الأخرى غير المعربة التي لا يمكن فيها التقديم أو التأخير بين عناصر الجملة، بخلاف النظام المرن للجملة العربية الذي لا يلتزم حدودا صارمة، بل يكون فيه الإعراب هو الذي يدل السامع على الفاعل و المفعول و التمييز و غيرها، كما في قوله تعالى: «**إِنَّما يَخْشى اللهَ مِنْ عِبادِهِ العُلَماءُ**»[1]؛ إذ لو كان نظام الجملة هو الذي يتحكم في الدلالة المعنوية لكان الله هو الذي يخاف من العلماء و لكن نصب (الله) و رفع (العلماء) هو الذي منع هذا الفهم الخاطئ للآية.

لذلك كان العامل نتيجة ملاحظة **العلاقات اللفظية المعنوية بين الكلمات في التركيب**، و التي يحدث بموجبها تغير في أواخرها في العلامات الإعرابية و يكون هذا التغيير استجابة لمؤشرين اثنين[2]:

*الأول معنوي حيث يكون فيه الإعراب خاضعا للمعنى خضوعا مطلقا كما في الآية السابقة، فيكشف عما سماه النحاة بالمقتضى كالفاعلية، المفعولية، الهيئة، العلة، الزمان و التعجب و غيرها.

*و الثاني لفظي يخضع فيه الإعراب للعلاقات اللفظية في التركيب و هو الشائع و المشهور عند النحاة حيث يرجعون الإعراب في الأسماء و الأفعال إلى النزعة الشكلية التركيبية (أي نظام الجملة) التي كانت مسوغا أساسيا لابتكار نظرية العامل، حيث قرن النحاة الأوائل (من طبقة الخليل و سيبويه) الرفع و النصب و الجر و الجزم إلى قرائن لفظية من الكلمات سموها عوامل و لو أنها كانت أشتاتا متفرقة جمعت فيما بعد من القرون التالية و على أساس هذه العوامل رتب سيبويه أبواب كتابه ، و يقول في باب مجاري أواخر الكلم من العربية: «و هي تجري على ثمانية مجار: على النصب و الجر و الرفع و الجزم و الفتح و الضم و الكسر و الوقف»[3]، و قد جعل النصب و الفتح في اللفظ ضربا واحدا و كذلك فعل بالجر و الكسر، و الرفع و الضم، و الجزم و الوقف: «و إنما ذكرت لك ثمانية مجار لأفرّق بين ما يدخله ضرب من هذه الأربعة لما يحدث فيه العامل- و ليس شيء منها إلا و هو يزول عنه- و بين ما يبني عليه الحرف بناء لا يزول عنه لغير شيء أحدث ذلك فيه من العوامل التي لكل عامل منها ضرب من اللفظ في الحرف، و ذلك الحرف حرف الإعراب»[4]. و يؤكد سيبويه من خلال هذا القول، أن العامل هو سبب وجود شيئين اثنين **هما الحالة الإعرابية** من رفع أو نصب أو جرّ أو جزم، و **العلامة الإعرابية** التي توافق حالتها الإعرابية من حركة أو حرف أو سكون أو حذف[5].

---

[1] سورة فاطر، الآية 38.

[2] محمد خير الحلواني، أصول النحو العربي، دار الأطلسي، ط2، 1983، ص 139.

[3] سيبويه، الكتاب، ج1/ 13.

[4] المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[5] وليد عاطف الأنصاري، نظرية العامل في النحو العربي، عرضا و نقدا، دار الكتاب الثقافي، إربد، ط2، 2014، ص 46.

و من جهة أخرى يبين كذلك أن الإعراب مرتبط بقرائن لفظية، صنفت و بوّبت هذه القرائن حسب الأصل و الفرع منها و القوي و الضعيف سميت بالعوامل اللفظية، فيما لوحظت ظواهر إعرابية أخرى لم تكن مصحوبة بقرائن لفظية، سميت بالعوامل المعنوية؛ «إنما قال النحويون: عامل لفظي و عامل معنوي ليَرُوكَ أن بعض العامل يأتي مسببا عن لفظ يصحبه كـ (مررت بزيد) و (ليت عمرا قائم) و بعضه يأتي عاريا من مصاحبة لفظ يتعلق به كرفع المبتدأ بالابتداء و رفع الفعل لوقوعه موقع الاسم، هذا ظاهر الأمر و عليه صفحة القول»[1].

كما أدرك النحاة كذلك أن الأفعال هي أقوى القرائن اللفظية لذا جعلوها هي الأصل، حيث أن معمولاتها كثيرة و متنوعة ترفع الفاعل و تنصب جميع المفعولات و غيرها و تعمل متقدمة و متأخرة و أحيانا محذوفة، تامة و ناقصة، و لو أنها ليست على مستوى واحد من العمل فمنها القوي الذي يؤثر في معمولات كثيرة في آن واحد و منها الضعيف الذي لا يقوى على التأثير إلا في معمول واحد فقط[2].

و ليست جميع الحروف كذلك عاملة، فالعامل منها لا يؤثر إلا فيما بعده من أسماء أو أفعال، و تتفاوت في هذا التأثير قوة و ضعفا، و أصالة و فرعا و لكنها تبقى أضعف من الفعل في عملها.

أما الأسماء فهي نقيض الأفعال؛ الأصل فيها ألا تعمل لأن الإعراب خاص بها، أي أنها تقوم مقام المعمولات، و لكن بعضها يشبه الفعل في معناه فيعمل عمله كأسماء الأفعال و المشتقات، و بعضها تتضمّن معنى الحرف أو ناب عنه فعمل عمله مثل أسماء الشرط و المضاف.

أما العوامل المعنوية التي لا يخضع فيها الإعراب لقرينة لفظية فقد اختلفوا فيها إذ ربطوها بمعان تركيبية دقيقة، فالبصريون جعلوها اثنين **الابتداء و وقوع الفعل المضارع موقع الاسم**، في حين حصرها الكوفيون في **الخلاف** (عامل معنوي صرف) و به ينصب المفعول معه، و المستثنى و الظرف الواقع خبرا و الفعل المضارع بعد أحرف العطف، و أمّا **التجرّد** من العوامل اللفظية هو الذي يرفع به الفعل المضارع.

و قد تفرد في ذلك نحاة آخرون لكل منهم مذهبه و علته في ذلك[3].

و حتى مفهوم الابتداء في حد ذاته الذي أراد به الأولون من النّحاة كسيبويه و المبرد و ابن السراج مفهوم معنويا و ذهنيا (الأولية، التّعرية من العوامل، الإسناد) يختلف عن مفهوم الكوفيين، أما المتأخّرون فقد حصروه في معنى حسي محض و هو التّعرية من العوامل اللفظية[4].

---

[1] ابن جني، الخصائص، ج1/ 109.

[2] ينظر بالتفصيل، محمد خير الحلواني، أصول النحو العربي، ص 158-161.

[3] محمد خير الحلواني، أصول النحو العربي، ص 170/169.

[4] ينظر بالتفصيل إلى اختلاف النحاة القدامى و المتأخرين في العوامل المعنوية و كيفية عملها و ما تفرد به كل أحد منهم عن الآخر:

- محمد خير الحلواني، أصول النحو العربي، ص 173-180.

و كما هو معلوم في مختلف مصادر النحو و اللغة أن العامل النحوي ارتبط بالعلة أثناء تفسير الظواهر اللغوية، و إذا كان التعليل في بدايته ارتبط بكلام العرب و سجيتهم فيما ينطقون به[1]، فقد أخذ التأويل منحى آخر خاصة بعد طول الاستقراء و العثور على نصوص أخرى تخرج على الشيوع و الاطراد، و انحرفت عن المنطق السليم الذي يستهدف ربط الإعراب بقرينة لفظية، فقد اصطدم نحاة القرن الثاني ببعض التراكيب اللغوية و اجتهدوا في تحليلها بالرجوع إلى المعنى مرة و إلى اللفظ مرة أخرى.

و لكن اختلاف النحويين في تقسيم العوامل نفسها و كيفية تأثيرها في المعمولات – خاصة المعنوية منها– أثارت الكثير من المشكلات اللغوية حتى بين أصحاب المذهب الواحد كاختلافهم في عامل الخبر وناصب المفعول به و المفعول معه و ناصب المستثنى بإلا و غيرها[2]، و لكثرة الاختلافات هاته في القرن الرابع هجري قادت بعض النحويين إلى سوء التقدير و التأويل، أوصلتهم إلى افتراضات تصل أحيانا إلى كسر القاعدة المستقراة و الاستعمال اللغوي، خاصة في أبواب التنازع و الاشتعال و الفاعل لفعل محذوف و غيرها[3].

و رغم أن الباحثين يذكرون فيما يزيد عن ألفي نحوي إلى عهد السيوطي لم ينكر أحد منهم العامل النحوي إلا أن ابن مضاء (ت 592 هـ) تفرّد بموقفه في إلغاء العامل على سوء فهم منه لقول ابن جني: «فأما في الحقيقة و محصول الحديث، فالعمل من الرفع و النصب و الجر و الجزم إنما هو للمتكلم نفسه، لا لشيء غيره»[4]؛

معتبرا أنّ ابن جني رافض للعامل و أوكل مهمته للمتكلم، و قد بالغ في الهجوم على سيبويه و أتباعه متهما إياهم بإفساد النحو[5] حيث فسروا أبوابه على أساس العامل و لم يكن يأخذ برأي ابن مضاء أحد في زمانه و لا بعده، إلا ثلة من المسشرقين و النحاة العرب المحدثين الذين نادوا بضرورة تيسير النحو على طلابه بإلغاء العامل و منهم إبراهيم مصطفى، عباس حسن، أمين الخولي، تمام حسان،...و لم يعتدّ كذلك بآرائهم لأنّ حججهم لم تكن كافية لإقناع المنطق العلمي الذي يحكم قواعد اللغة العربية التي تأسست كلها على نظرية العامل.

و رغم ذلك تبقى نظرية العامل عند النحاة القدامى هي أقرب نظرية إلى المنهج الوصفي و أشمل تفسير للظواهر اللغوية بل يعتبرها الكثير من علماء اللغة المعاصرين من أرقى ما توصل إليه البحث العلمي عندهم، و يشارك مازن الوعر هذه الرؤيا عبد العزيز الدائم في كون نظرية العامل من وجهة نظر لسانية حديثة نظرية هامة جدا و عريضة في النحو العربي، و لا يمكن الاستغناء عنها و تظهر أهميتها في كونها مقوم أساسي من مقومات الجملة

[1] وليد عاطف الأنصاري، أصول النحو العربي، ص 27-36.

[2] ابن الانباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، ص 34.

[3] محمد خير الحلواني، أصول النحو العربي، ص 210-213.

[4] ابن جني، الخصائص (باب في مقاييس العربية)، ج1/ 117.

[5] محمد خير الحلواني، أصول النحو العربي، ص 214.

العربية، لأنّ «الجملة عند النحاة العرب نظام علاقات قائم على أحكام تركيبية لنظرية جوهرية هي العامل النحوي»[1].و لم يبتعد حسن خميس الملخ عن هذه الرؤيا فهي عنده نظرية علمية اعتمد عليها النحاة في تفسير ظاهرة الإعراب، يُشبّه فيها العامل و المعمول بثنائية الساكن و المتحرك التي بنى عليها الخليل فكرة العروض؛ يكون العامل هو الأصل الساكن، بينما المتحرك هو المعمول المتغير و الذي يُظهر تغيّره بالعلامة الإعرابية، و يعتبر أن كل محاولة لأي تفسير نحوي و في أي باب من أبوابه من غير اللجوء إلى هذه النظرية يعتبر انفلاتا من أسرها[2]، كما سبق و أن فعل بعض المستشرقين و المحدثين من العرب. و قد استدل بصحة رؤيته بالخلاف الذي وقع بين البصريين و الكوفيين و غيرهم في مسائل متعددة من أبواب النحو[3]دلّت على مدى رقي المنهج العلمي خلال تفسيراتهم النّحوية.

و غيرهم كثير من أدلوا بدلوهم بأهمية هذه النظرية حيث لا يتسع المقام لذكرهم، و الحديث عن العامل في هذه التوطئة ليس هو مربط الفرس بقدر ما هو معبر للانتقال من تصوراته الأصيلة التي اجتثها عبد الرحمن الحاج صالح عن العامل و صاغها بمفاهيم حديثة بعدما استنفذ بقراءته الفذة و الدقيقة و المتكئة على الأسس العلمية لمعظم مصادر الأوّلين من النحاة.

العامل أو العمل النحوي هو جوهر النظرية النحوية العربية والأساس الذي يميزها عن النظريات اللغوية، والعامل هو المؤثر في اللفظة الأصلية لفظا ومعنى، وكل متأثر به هو المعمول مثل جميع الأفعال وما يقوم مقامها و النواسخ و غيرها و هو المسؤول عن كل حركة إعرابية تظهر في أواخر الكلم، وكذلك كل تغير يحدث في المبنى.

وكل واحد منها أي العامل والمعمول له رتبته الخاصة في التركيب، وهما يمثلان معا –بلغة الرياضيات– زوجا مرتبا أو ثنائية مرتبة (**couple ordonné**)[4].

ينطلق النحاة العرب بحمل أقل الكلام مما هو أكثر من لفظة[5] (أي الجملة التي تتكون من عنصرين) باتخاذ أبسطه وتحويله بالزيادة مع إبقاء النواة (الجملة التي تشتمل على عنصرين) للبحث عن العناصر المتكافئة أي المبنية التي تجمع وتشترك فيها الأنواع الكثيرة بل اللامتناهية من الجمل.

---

[1] المنصف عاشور، بنية الجملة العربية بين التحليل و النظرية، منشورات كلية الآداب، منوبة، تونس، دط، 1991، ص 20.

[2] حسن خميس الملخ، التفكير العلمي، ص 212.

[3] المرجع نفسه ، ص 214/213.

[4]عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات، ج223/1.

[5] سيبويه، الكتاب، ج23/1.

فالزوائد التي تضاف على يمين النواة تغير اللفظ والمعنى، بل تؤثر وتتحكم في بقية التركيب كالتأثير في أواخر الكلم (الإعراب) فتحصلوا بذلك على مثال تحويلي يتكون من أعمدة وسطور مثل **المصفوفة اللفظية**[1]، وقد سماه الحاج صالح **بالمثال المولّد**[2]، وقد مثل له بالجدول التالي:

نموذج للمثال المولّد:

	الابتداء Ø	زيدٌ	قائمٌ	الأصل
تحولات بالزيادة تحولات برد على الأصل	إن	زيدا	قائم	هنا
	كان	زيد	قائم	أمس
	حسبت	زيدا	قائم	غلطا
	أعلمت عمرا	زيدا	قائم	حالا
	أكرم	زيد	قائم	إكراما
	أكرَمْ	تُ	قائم	كثيرا
	العامل ع	المعمول 1 م1	المعمول 2 م2	مخصص خ
	نواة التركيب= المجموعة النووية			الزوائد على النواة من اليسار

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات، ج1/223.

[2] المرجع نفسه، ج1/220، 85، 88.

تحليل الجدول:

1- يتخذ **العامل** (ع) من الخانة الأولى من الجدول بينما يتموضع **المعمول الأول** (م**1**) و **المعمول الثاني** (م**2**) في الخانتين التاليتين الثانية والثالثة بالترتيب.

2- **الأصل** هو الجملة المفيدة التي تتركب من عنصرين أساسيين وهي (زيدٌ قائمٌ) أما نواة التركيب أو **المجموعة النووية أو نواة البنية اللفظية**[1]، ما يتكون من عامل ومعمول أول ومعمول ثان.

وأما **المخصص** هو الزوائد على المجموعة النووية، وليس زيادة على الأصل، ويشمل جميع الفضلات المنصوبة كالحال والتمييز والمفاعيل الأخرى (غير المفعول به الأول)، وهو بمرتبة معمول ثالث للعامل (غالبا) إلا وأن الفرق بينه وبين العناصر الأساسية هي أنه موصول بها غير مبني على الزوج المرتب (ع، م1)، ويرمز له بـ (خ).

3- العامل والمعمولان والمخصص هي الوحدات المجردة التي تبنى عليه أبنية الكلام (التراكيب) وليست اللفظة وحدها أو تركيبها مع ألفاظ أخرى، فالعامل مثلا هو كيان اعتباري فهو شيء ومحتواه شيء آخر فهو موضع داخل بنية (وليس موقعا داخل تسلسل الكلام) ودليل ذلك أن محتواه قد يكون كلمة واحدة (إنّ)، أي لفظة (حسبت)، وقد يكون تركيبا (أعلمت عمرا) كما قد يكون لا شيء بالمعنى الرياضي صفرا أي يتخذ موضع العلامة العدمية (Ø) كما هو حال الابتداء، ويقابله العرب بمصطلح (الخلو)، ومعناه عدم التبعية التركيبية، وليس معناه بداية الجملة.

4- أعطى صاحب النظرية لهذه البيانات وعلاقاتها صياغة رياضية من قبيل المعادلة كالتالي:

[(ع ⟵ م1) ± م2] ± خ.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات، ج1/89.

وهي تفسر كل العمليات التحويلية الإجرائية العملية على النواة للكشف عن العناصر المتكافئة داخل المصفوفة، فلكل تحويل أو تفريع عملية نظيرة له (النظير ترجمة للمصطلح الرياضي Symétrie) وهو عند القدامى المكافئ بالتناظر)[1]، يمكن أن ترد كل وحدة في المثال المولد إلى الأصل (أي ما كانت عليه)، والأصل يتحدد بعدم الزيادة عليه عامة وعلى اليمين فقط، وهو ما أشار إليه في الجدول بالرمز (Ø).

5- امتناع تقديم المعمول الأول على عامله فإن تقدم تغيرت بنية الجملة دون معناها الوضعي، أما بالنسبة لتقديم وتأخير باقي المعمولات فهو جائز في حدود، وهنا يميز الحاج صالح بين المرتبة في الذكر والمرتبة في التقدير (كما هو الحال عند الرماني)[2] أي بين الموضع وبين محل اللفظة في تسلسل الكلام فزيد في زيد، هو في موضع الابتداء حتى ولو كان مؤخرا في الذكر، وهذا التمييز مهم جدا في استخراج البنية الحقيقية للجملة وليس على ما تظهر عليه في مدرج الكلام، ينتج عن ذلك **مُثُل** (جمع مثال) ويقابله في اللسانيات الحديثة بـ:(Model) أو (Pattern) أو (Schème) وينبني على رموز مجردة ليشمل أكبر عدد ممكن من التراكيب.

7- يمكن حمل الجملة الفعلية على الجملة الاسمية للحصول على مثال واحد يجمعهما، فالفعل لابد له من فاعل ولا يتقدم هذا الأخير على فعله إطلاقا فالفعل هو العامل و الفاعل هو المعمول الأول وقد يكون له معمولا ثانيا وهو المفعول به لأنه في المرتبة التقديرية قبل جميع المفاعيل الأخرى.

أما الفرق بين الفعل الذي له فاعل وما يسمى بالأفعال الناسخة وهي كان وأخواتها تدخل مع المبتدأ والخبر، فهي بمنزلة حرف معنى ولكنها بمرتبة العامل الذي يستوجب معمولا أو متأخرا عنها، فالجملة الاسمية والجملة الفعلية كيان ترتيبي واحد (ع/م1/ع2)، وهو الذي يكون نواة القيمة اللفظية في مستوى الجمل.

8- تكمن فائدة هذا المثال [(ع ⟵ م1) ± م2] ± خ في جمعة لكل الأبنية التي تحتملها الجملة العربية في صيغة واحدة، فمن ناحية الحكم الإعرابي فالمعمول الأول هو دائما فاعل أو مبتدأ وما يقوم مقامها والمعمول الثاني مفعول به أو خبر وما يقوم مقامهما، ولا علاقة بين هذه المفاهيم والمعاني التي يقتضيها

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات، ج1/89.

[2] المرجع نفسه، ج1/310.

المسند والمسند إليه في حال من أحوال الخطاب، لأن بنية اللفظ شيء ودلالة هذه البنية الجزئية في حالة معينة من الخطاب شيء آخر[1] وعليها فيجب أولا تحديد البنية الأساسية للجملة ثم البحث في المعاني التي تدل عليها هذه الصيغة بالوضع، ثم المعاني التي تستلزمها هذه المعاني الوصفية في أحوال كثيرة من الخطاب (وهو موضوع البلاغة).

أما الفائدة الأخرى فتكمن في الحد من التقاليب التي تقتضيها قسمة التركيب (تعبير ابن جني) فليس هناك إلا ثلاث صور فقط هي:

(ع+م1+م2)

(ع+م2+م1)

(م2+ ع+م1).

فالتركيب الواحد قد يدل على أكثر من معنى وبالعكس قد يدل التركيبان على معنى واحد مثل: قام زيد، وزيد قام، فكلاهما في الوضع يدل على (قيام زيد)[2] .

9-وكما سبق الحديث فالموضع شيء وما يحتويه شيء آخر، فقد يكون محتواه كلمة أو لفظة أو تركيب، وهي خاصية تمتاز بها كل اللغات البشرية على حد سواء، ويعرف بظاهرة **التداخل** (Enchâssementأو Emboîtements) و يسمّيها الحاج صالح **بالتكرار** أو **الإطالة** أو **التثنية**[3] (Récursivité)، كما في قوله تعالى: "وَ أَنْ تَصوموا خَيْرٌ لَكُمْ" (البقرة)، فالعامل هو الابتداء الذي يرمز له بـ (Ø) والمعمول الأول (أن تصوموا)، والمعمول الثاني (خير لكم).

و في (أردتُ أن أقوم) يتمثل المعمول الأول في التاء (تُ) والمعمول الثاني (أن أقوم)، والحال كذلك بالنسبة للمخصص، مثل: جاء زيد (وهو يركض)، ف (أن تصوموا) و (خير لكم) و (أن أقوم) (وهو يركض) وردت كلها تراكيب ولم تأت كلمة واحدة.

---

[1] ، عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات، ج1/312.

[2] المرجع نفسه، ج1/312-314.

[3] المرجع نفسه، ج1/224، ج2/ 90.

10- وأعلى من مستوى التداخل أي الإطالة، مستوى تركيبي آخر يسمى بمستوى "**التصدير**"، **و ما فوق العامل**" وهو موضع يتجاوز المواضع (ع، م،خ) وله الصّدارة المطلقة، وتتمثل في حروف الابتداء والتي هي عوامل تتحكم في كل ما يوجد تحتها ولا يكون لها بالضرورة عمل على ما تدخل عليه، ومن ذلك أدوات الاستفهام وأدوات التوكيد في مقابل الصفر كعلامات للإثبات، ثم أدوات الشرط، وهناك بعض الأدوات التي تغطي أكثر من موضع مثل (هل) لأنها لا يمكن أن تقوم مقام همزة الاستفهام.

11- كل ما سبق التطرق إليه هو من قبيل "تحليل اللفظ"، أما في مجال تحليل المعاني، فالمعاني هي أيضا تنقسم إلى أصول وفروع، فالأصول تتحدد بالدلالة الوضعية للفظ فقط الخاصة بلغة من اللغات في زمن معين من تطورها.

فالفروع هي المعاني التي تتحدد بدلالة غير لفظية (عقلية) كدلالة الحال ودلالة المعنى وغيرها وهي تتفرع عن الأصول (الألفاظ) بعمليات تحويلية عقلية وميدان دراستها هو علم المعاني (الذي هو تتبع لخواص التراكيب في الإفادة)، وعلم البيان (هو إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة) ، و هما فرعان من علم البلاغة كما حددها القدامى.

وعلى أساسها "فالبلاغة في مظهرها الأول كعلم للمعاني هي **امتداد لعلم النحو** لأنها تنظر في كيفية استعمال الفرد "لمعاني النحو" وهي المعاني التي تدل عليها كل الوجوه التي يقتضيها النحو، أما في مظهرها الثاني أي تعلم للبيان (كمصطلح) فهي تنظر في **التحويلات التي تربط بين المعنى الوضعي والمعنى المقصود** وهي من جنس العمليات المنطقية (المنطق الطبيعي لا المنطق الصوري)"[1] .

وخلاصة القول فيما يخص قضية العامل تحت منظار الرؤية الخليلية ما يلي:

1- العامل نوعان : معنوي كالابتداء أو لفظي فيغير في اللفظ و المعنى و منه ما يؤثر نحويا كالأفعال والنواسخ و منها ما يؤثر دلاليا (مستوى التصدير و ما فوق العامل) كما هو الحال في الجملة الشرطية.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج225/1.

2- و للعامل ثلاثة أشكال هي:

- الابتداء أو العلامة العدمية أو ما يسمى بالعامل المعنوي و المؤثر في اللفظة الاسمية.
- اللفظة المفردة التي تتميز بالاستقلال في التركيب كالأفعال.
- التركيب الجملي (لفظة) و هو يشمل الأفعال التي تنصب مفعولين مثل (حسب)[1].

3- العامل ما كان أولا في الذكر و وجب تقديمه على المعمول الأول، و ما كان أولا في التقدير النحوي، فأثره موجود و بارز مهما تغير موقعه خلافا للوضع الأصلي.

4- الكلام كلفظ دال على بنية، بناء قائم إما على الابتداء و يسمى المبتدأ المبنى عليه (بعض النظر عن محتواه الدلالي و الخطابي أي كونه مسند عند سيبويه) و بناء قائم على الفعل من حيث أن المبتدأ بمنزلة الفعل و الفاعل (القائم زيد = قام زيد).

5- مستوى ما فوق العامل (مستوى التصدير):

يذكر سيبويه مصطلحا في كتابه يسمى الابتداء، و لا يقصد به عامل المبتدأ (¢)، و إنما هي صفة تخص بعض العناصر اللغوية يسميها **بالمبتدأة** و هي: الفعل أيا كان[2] و «إنّ»[3] و جميع حروف الاستفهام و الشرط[4]، و أن العلاقة بينها و بين ما بعدها هي علاقة تعليق و يسميه المبدأ التعلق بالأول.

مبدأ التعلق بالأول:

فهذه العناصر تجب لها الصّدارة بمعنى أنها لا تتقدم عليها العناصر التي تؤثر فيها إذ هي تحتل موضع الابتداء المطلق، و «هو سر تسمية سيبويه للاسم العامل عمل الفعل بـ (الاسم المبتدأ) و ليس هو المبتدأ

[1] ينظر بالتفصيل: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج1/ 295 و أيضا: الجدول من المرجع نفسه، ج1/ 329.

[2] سيبويه: الكتاب، ج1/ 248-410.

[3] المصدر نفسه، ص 461.

[4] المصدر نفسه، ص 333.

الذي لابد أن يكون له خبر، بل الاسم الذي يأتي في موضع العامل "ع" (و هذا ما لم يفهمه كل من جاء بعده)»[1].

أما الفعل و الناسخ فقد سبق الحديث عن كيفية عمله، بقي منها حروف الاستفهام و الشرط ويرمز لها بـ (س و ش) و كلاهما يمثلان موضعا واحدا مجردا رمزه (عـ) و يكون لهذا العامل المطلق معمولان (م1)، (م2) و قد مثلها هذه الصيغة التركيبية بالجدول التالي[2]:

نموذج لمستوى التصدير: أسلوب الشرط بـ: إن

ع \		م1			مـ2			
س	ش	ع	م1	م2	ع	م1	م2
أ	-	خرج	زيد	-	-	-	
-	إن	خرج	زيد	-	عاقبته		
أ	إن	ضرب	زيد	عمرا	عاقبته		
-	إن	لم يخرج	زيد	-	تأخر	Φ	موعده

و يؤكد الحاج صالح أن العلاقة القائمة بين العامل المطلق و بين معموله هي علاقة بناء تطابق وبناء الاسم على المبتدأ (و هي ملاحظة الخليل) و هذه العلاقة التي تسمى **تعليقا**.

و لا يمكن اعتبار أن الحاج صالح قد انفرد بهذا المفهوم الخاص للعامل و إنما شاركه فيه الكثير من المحدثين الذي يقرون بمدى رقي المنهج العلمي المتبع لدى الأوائل من النحاة في تفسير الظواهر النحوية عن طريق العامل منهم: فخر الدين قباوة، الذي يعرّف العامل بأنه «اللفظ المسبب للإعراب نتيجة تعلّقه بما هو معرب لفظا أو تقديرا أو محلاّ»[3]. و غير بعيد عن هذا المعنى اعتبر علي أبو المكارم أن تغيّر أواخر الكلمات يرتبط ارتباطا عضويا

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج1/ 332.

[2] المرجع نفسه، ج333/1.

[3] فخر الدين قباوة، مشكلة العامل النحوي و نظرية الاقتضاء، دار الفكر، دمشق، ط1، 2003، ص 83.

بما يقصد بها من معنى، و افترض هذا الارتباط وجود ثلاثة أطراف: العامل و هو المؤثر الأساسي أو المغير، و المعمول و هو المتغير، و الحركة المتغيرة في اللفظ أو التقدير و التي تعتبر رمزا يعبر عن عمل العامل[1].

- و قد سمى حسن الملخ هذه النظرية بقانون التدمير[2]، على اعتبار أن الدمار يحل بالجملة بمجرد حذف العامل منها، و قد مثل لهذا التدمير بحذف الفعل من الجملة «عشق الفلاح الأرض» و يحدث هذا الدمار بفساد معنى الجملة، أما فيما يخص تفسير العامل في الجملة الاسمية فهو يتكئ على منهج التناظر الرياضي الذي اعتمده عبد الرحمن الحاج صالح في البنية العاملية[3]، مع أنه ينفي انضواءه تحت ظل النظرية الخليلية الحديثة.

- و إنما ما وجب إعزاء الفضل فيه لصاحب النظرية الخليلية هو دقة الفكرة الأصيلة لنظرية العامل وصياغتها بطريقة رياضية حديثة تجعل من الصياغة التجريدية للجملة الفعلية و الاسمية في قالب واحد سماه المثال الذي يمكن أن يصاغ فيه العدد اللانهائي من الجمل (العمليات الإجرائية)، كما سبق و أن فعل بالمفردة.

- في هذه المعادلة: [(ع←م1) ± م2] ±خ

- و هذا من خلال تركيزه على الصياغة اللفظية للجملة دون اللجوء إلى التفسير المعنوي الذي يخص الإفادة في حال الخطاب، مما جعله يؤكد فكرته في كون العامل سبب بناء كل كلام مفيد.

3- مصطلحات النظرية بين التراث و الحداثة:

بما أن انطلاقة النظرية كانت من الدراسات اللغوية للقرون الهجرية الأولى فلا شك أنها اقتبست الكثير من المصطلحات القديمة التي كانت عمادا لها و دلالة أصالتها، و بما أنها لم تغفل كذلك مواكبة اللسانيات الحديثة و المعاصرة فقد اشتقت منها بعض المفاهيم و المسميات حسب شيوعها في الوسط اللغوي العلمي بما يناسب تصوراتها الأصيلة، لذا وجب الوقوف عند هذه المصطلحات و مسمياتها و ما يقابلها في بعض

[1] علي أبو المكارم، مقومات الجملة العربية، دار غريب، الأردن، د ط، 2007، ص 217.

[2] حسن خميس الملخ، التفكير العلمي في النحو، ص 213-214.

[3] المرجع نفسه، ص 215/214.

المعاجم و القواميس اللغوية لمعرفة مدى توفيق النظرية في انتقائها لهذه المفاهيم و توثيق العلاقة بين تصوراتها بما يعطيها سمة النظرية.

1. مصطلحا الوضع و الاستعمال: الوضع يقابل الاستعمال فالوضع هو النظام التجريدي لقوانين اللغة، والاستعمال هو الأداء الفعلي لهذه اللغة في الواقع، و الوضع بهذا المفهوم لم يوجد له شرح في المعاجم والقواميس التالي ذكرها إلا ما يقابله من فرنسية و انجليزية، ف: "**وضع**" عند عبد السلام المسدي يقابله بالفرنسية (Etat) [1] و فرّع عنه: وضع حيادي ، وضع زمني ، وضع لغوي ، وضع المصطلح ، وضع المصطلحات.

و أمّا في معجم المصطلحات اللسانية لعبد القادر الفاسي الفهري فاستخدم الكلمة مركبة (وضع مطلق) مقابلا إياها بالفرنسية(position absolu) وفي موضع آخر قابلها بالفرنسية (situation) مركبة مع سياق مباشر، غير مباشر، حال ،كلام وصفي ، وضع ساكن ، وضع ثابت[2].

وكذلك معجم الألكسو[3] فذكره مفردا منسوبا "**وضعي**" ثم في صيغ تركيبية: وضع آني ، وضع اجتماعي ، وضع الشفتين، وضع ثان، وضع مستأنف.

أما ما يقابله من (استعمال) فقد ترجم بكلمة (usage) في معظم المعاجم، مع الإشارة إلى أن معجم المصطلحات الألسنية لصاحبه مبارك مبارك قد ميز بين نوعين من (usage)[4]، فالأول هو الاستعمال بمعنى العرف اللغوي وقد عرّفه بأنه مجموعة القواعد النحوية المستعملة من أكبر عدد ممكن من المتكلمين و أما الثاني فيقصد به اللغة الشائعة، وهي اللغة الشعبية المقابلة للغة الفصحى، وهي لغة التخاطب والتفاهم في مجتمع ما، التي يسميها "بالي" (Baly) اللغة العامة، وهو التعريف نفسه الذي قدمه جورج مورنان في معنى كلمة (usage).[5]

---

[1] عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات ، عربي–فرنسي، فرنسي–عربي ، مع مقدمة في علم المصطلح الدار العربية للكتاب د.ط، د.ت ، ص169.

[2] عبد القادر الفاسي الفهري، بمشاركة نادية العمري، معجم المصطلحات اللسانية، دار الكتاب الجديدة المتحدة ، بيروت ، ط1، 2009، ص13.

[3] الألكسو المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المعجم الموحد للمصطلحات اللسانيات ، إنجليزي – فرنسي – عربي ، تونس 1989.

[4] مبارك مبارك، معجم المصطلحات الألسنية(فرنسي– انجليزي – عربي–، بيروت، دار الفكر اللبناني ، ط1، 1995.

[5] George Mounin, Dictionnaire de la linguistique , Quadrige /puf 4eme Ed, 2004, P 331.

2- مصطلح الباب :

فكرة التبويب هي العماد الذي قام عليه الدرس اللغوي في تصنيف مختلف موضوعات الصوت والصرف والنحو والدلالة والمقام و غيرها ، بدءا بكتاب سيبويه مثل باب (أرى و أعلم)، باب(أفعل منك)، باب (حين)، وباب(ظنّ) و غيرها.

وحتى أنه أطلق في المعاجم اللغوية القديمة على حروف الهجاء و ما ينضم إليها سيرا على سنة الخليل : باب الثنائي الصحيح: العين مع القاف وما قبله مهمل ، باب العين مع الحاء والهاء والخاء والعين ، بما يقابل في الرياضيات معنى المجموعة أو الزمرة، وفي المؤلفات الحديثة يطلق على جزء من موضوعات الكتاب

أما عن معنى الباب وما يقابله من مصطلحات أجنبية فقد ورد في معجم المصطلحات الألسنية بالفرنسية(Regroupement)، وهي عملية ترمي إلى جمع اللفظة وتصاريفها تحت باب واحد[1].

وفي المعجم الموحد مقابل(vedette)، وكذلك (mot) vedette، و جعل له المسدي مصطلحين بالفرنسية (classe)، (catégorie) واشتق منها (classes d'équivalence)

وأبواب المواضع (classes de localisation) وباب توزيع (classes distributionnelles)، كما استخدم مصدر تبويب (catégorisation) و (classification) وركبها مع أفقي وعمودي وزاد عليها تبويب ومبوّب دون شرح.

3-مصطلح المثال :

جاء في التعريفات للجرجاني بمعنيين ؛ فالأول نوع من أنواع الفعل المعتل الأول، والثاني ما يذكر لإيضاح القاعدة بتمام إشارتها[1].

[1]مبارك مبارك، معجم المصطلحات الألسنية ، ص 253.

و وورد عند المسدي مقابل لـ (Modèle) وفرّع عليه عدة اشتقاقات : مثال تفسيري / مثل/ ممثل/ممثلة [2] دون شرح ، أما في معجم المصطلحات الألسنية كمقابل لـ (Modèl) فقد ذكر دون شرح، أما كمقابل لـ (Pattern) فهو نظام الترتيب الذي تتخذه عدة وحدات لغوية متجانسة ضمن وحدة لغوية أكبر[3].

أما كترجمة لمصطلح (Schème) ، كما اعتمده عبد الرحمن الحاج صالح في نظريته، فقابله بالعربية لـ : نمط ونموذج[4] وبالمعنى السابق ذكره.

وفي موضع آخر من المعجم يتخذ من الفعل (ولّد) مقابلا بالفرنسية (Engendrer)، شارحا إياه بأنه عملية إنتاج كلمات جديدة بواسطة القياس أو التعريف أو النحت[5]. و أضاف عليه (Schèmes linguistiques) بما يقابله بالعربية قوالب لغوية: مفهوما للصيغ التي تتكون جملا ضمن إطارها مثل: (فعل + اسم) (جملة فعلية) أو (اسم + اسم) (جملة اسمية)أو (فعل + اسم + جار ومجرور) .

أما عند صاحب النظرية فقد جعله للوزن أو الصيغة ويكون في مستوى المفردة واللفظة واستخدام مصطلح **المثال المولد** وجعل له مرادفا بالفرنسية (Schème générateur) و بالإنجليزية (Générator pattern)، و أعطاه مفهوما أصيلا لم يوجد مثله في اللسانيات الغربية إلا ما ذكر في النحو التوليدي عند تشومسكي ، وعلى أساسه تشتق الجمل اللامتناهية من الأصل بالزيادة طردا وعكسا.

4–مصطلح القياس:

يقابل مبارك مبارك في معجمه القياس بالفرنسية (Analogie) ، ويزيد عليه المسدي النسبة قياسي بـ(Analogique)وقياسيون (Analogistes) وقياس منطقي (Syllogisme) وبعيدا عن هذا المعنى ذكر قياس السمع ، قياس شكلي ، قياس مزاجي ، مقياس ....

---

[1] الشريف الجرجاني، معجم التعريفات ، ص 168.

[2] عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات ، ص 158.

[3] مبارك مبارك ، معجم المصطلحات الألسنية، ص 216.

[4] المرجع نفسه، ص 257.

[5] المرجع نفسه، ص96.

أما «جورج مونان » في معجمه، فقد عرّفه بقوله:

"Rapport de similitude perçue entre des structures grammaticales. On appelle création analogique, la création d'une unité à partir d'une unité existence"[1]

بمعنى : "علاقة التشابه المتصور بين الهياكل النحوية. ويسمى إنشاء التناظرية إنشاء وحدة من وحدة الوجود"[2].

والقياس النحوي العربي مأخوذ في أصله من القياس الفقهي، مع ضرورة الإشارة أن هناك اختلافا واضحا بينهما، و هو الجمع في الحكم بين الأصل و الفرع لعلة بينهما[3]، و أركانه: الأصل، الفرع، الحكم و العلة، وله صور كثيرة أهمها : القياس الأصلي ، قياس التمثيل، القياس الجلي، القياس الخفي، قياس الشبه،و كثير مما يتصل به. وفي اللغة يسمى القياس النحوي أو القياس اللغوي، و هو أساس استنباط القاعدة النحوية

والذي يقصده الحاج صالح كمصطلح في نظريته هو القياس الأصلي ، الذي يلحق لفظا بأمثلة في حكم ثبت عن طريق استقراء كلام العرب حتى انتظمت منه قاعدة نحوية.

5- الأصل و الفرع :

قوبل الأصل بالمصطلح الفرنسي (Racine) عند المسدي، و يعطي جورج مونان لمصطلح (Racine) عدة معان منها الجذر.

ووجدت عند الفهري مقابل (base) لكن دون شرح، في حين جعلت في معجم المصطلحات الألسنية (Racine) مقابل " جذر و أصل " و عرفها صاحب المعجم بأنها "مجموعة الوحدات الصوتية الأصلية غير المزاد عليها، و التي تكون أصول الكلمة، فهي في العربية حروف صوامت فقط أي غير متحركة، أما في اللغات الهندأوروبية فيتألف الجذر من حروف و حركات لتكون وحدات صوتية مختلفة "[4]، ومن مشتقاتها

[1] Georges Mounin, Dictionnaire de la linguistique ,p 25.

[2] جورج مونان، معجم اللسانيات، تر: جمال الحضري، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2012، ص 355/35.

[3] الشريف الجرجاني ، معجم التعريفات ، ص152.

[4] Goerge Mounin, Dictionnaire de la linguisque, p 280.

(Radical) بما يقابل في اللغة العربية أصل ثابت بمعنى المادة الأصلية للكلمة و استعمل كتسمية قديمة للدلالة على كل صوت لهوي، حنجري "

و الأصل عند صاحب النظرية هو أحد أركان القياس بمعنى ما ينبغي أن يكون عليه و يقابله الفرع، فالمفرد أصل و المثنى و الجمع فرعان منه، و الفعل الماضي أصل و المضارع و الأمر فرعان.

و الإعراب في الأسماء أصل يقابله البناء(عند البصريين)، و البناء في الأفعال أصل يقابله الإعراب عندهم كذلك... فالفرع يأتي في المرتبة الثانية بعد الأصل.

أما الفرع كمصطلح لغوي عند المسدي فلم يذكر له إلا بعض الاشتقاقات ك: افتراع، افتراع مقلوب، تفرّع لهجي، مفترع.

6- مصطلحا الانفصال و الابتداء:

لم يوجد في القواميس الحديثة [1] من مقابل الانفصال غير كلمة فرنسية هي (Asyndète) وتعني تواجد كلمتين قريبتين من بعضهما دون أي رابط لفظي كما هو الحال في المبتدأ و الخبر، و فرعت عنه (Asyndétique) بمعنى تجاورية و تركيب تجاوري [2](Asyndétisme)، و هي صفة للجمل المتجاورة بعد أن تحذف منها أدوات الربط، و (Asyntaxique) بمعنى تركيب لغوي يخالف الترتيب النحوي المتعارف عليه .[3] و الانفصال بهذه المعاني يدل على نقيض الاتصال، بمعنى الحجز بين الشيئين.

و أما الابتداء فلم يوجد له مقابل غير (On_glide) و (Glide initial) ، و معنى ما ذهب إليه الحاج صالح كمصطلحين في نظريته: الانفصال يقابله الابتداء، فبعيد جدا عن المعاني السابقة.

فالانفصال هو الوحدات اللغوية التي ليس قبلها شيء أو بعدها شيء و كل وحدة لغوية يمكن الابتداء بها حسب موقعها من الكلام.

و أما الابتداء كما ذكر صاحب التعريفات[4] فهو تعرية الاسم عن العوامل اللفظية للإسناد و هو مفهوم نحوي باعتبار العامل المعنوي في المبتدأ و الخبر.

---

[1] عبد السلام المسدي ، قاموس اللسانيات ، و المعجم الموحد الألكسو.

[2] المرجع نفسه.

[3] مبارك مبارك، معجم المصطلحات الألسنية.

[4] الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، ص 9.

كما ذكر كذلك صاحب التعريفات على أن (الفصل) في اصطلاح علم المعاني هو ترك عطف بعض الجمل على بعض حروفه، و الفصل قطعة من الباب مستقلة بنفسها مستقلة عما سواها.

7- مصطلحا اللفظة و العامل:

ذكرت كلمة لفظة في معظم المعاجم الحديثة و إن كانت في مجملها يقصد بها الكلمة مفرد الكلام و الكلم (Mot) ، بجميع اشتقاقاتها و إضافاتها، إلا في المعجم الموحد فقد قوبلت بكلمة (luxia/lexie) كما أوردها عبد الرحمن الحاج صالح، أما مصطلح العامل فقد وجد له مصطلحين الأول (Regissant) والثاني (Facteur) و هو المؤثر في الكلمة جرا أو نصبا أو رفعا أو جزما، و هو تعريف لم يخرج عن إطار ما ذكره الجرجاني في معجمه، بل قسمه إلى عامل قياسي و سماعي و معنوي.

و إن كان مفهوم العامل لم يبتعد فيه صاحب النظرية الخليلية عن القدماء و عن المحدثين، إلا أن مفهوم اللفظة قد أخذ بعدا آخر و هو أصغر وحدة من الكلام مما يمكن أن ينفصل و يبتدئ ، و هي أقل ما ينطق به مما يصلح أن يكون مبنيا على اسم أو فعل أو مبنيا عليه اسم آخر أو فعل.

و بهما معا اللفظة و العامل بنى نظريته الحديثة مفسرا أثر العامل اللفظي و المعنوي في تركيب اللفظة و ما فوقها كمصطلح فريد و مميز لا وجود له في اللغات الأخرى.

ووجد مصطلح آخر (Op érateur) في معجم المصطلحات الألسنية كمقابل للعامل المعنوي.

8- أما بالنسبة لمصطلح "**العلامة العدمية**"، فقد سبقت الإشارة إلى أن الحاج صالح قد أخذ مفهومه من سيبويه و الذي كان يطلق عليه بـ: "ترك العلامة"، أو "خلوّها"، لكن المصطلح اللفظي شاع استخدامه في اللسانيات الحديثة كمقابل للأجنبي"Expression Z éro" بمعنى العدمية أو التقدير أو عدم وجود سمة شكلية أو دلالية في نظام حيث الوحدات فيه يحدد البعض منها بالنسبة إلى الأخرى بوجود أو عدم وجود هذه السمة كالدلالة العدمية و العلامة الإعرابية العدمية و غير ذلك"[1].

و قد اشتق منها عدة مصطلحات منها البديل الصفري، و التكرار الصفرى و التغير الصفري والرأس الصفري أو التعديل الصفري الذي يخص تغير الوظيفة الذي يدل على غياب رأس المركب أو نوعها دون تغير شكلها الصوتي كاستخدام فعل لازما و متعديا[2].

[1] مبارك مبارك، معجم المصطلحات الألسنية، ص 309.

[2] المرجع نفسه، ص 310/309.

خلاصة:

لقد سبقت الإشارة إلى أن نجاح كل نظرية مرهون بعدة شروط، من أهمها ضبط جملة من المفردات لتكون صالحة كمصطلحات، ومعبرة بدقة عن مفاهيمها اللغوية و العلمية.

وبما أن الحاج صالح كانت له نظرة أوسع تجاوزت في كونها نظرية خالصة للغة العربية فحسب، يمكن استثمار مفاهيمها في مستوى أبعد لتشمل باقي لغات العالم خاصة في معالجة المشكلات اللغوية، فقد اتجه بهذه المصطلحات اتجاهين متعاكسين، أولهما أنه استنبط معظم مسمياتها وتصوراتها من المفاهيم الأصلية للدرس اللغوي العربي ضمن تصور منهجي موحد، وثانيها أنه أخضعها للتطور المعجمي اللساني الحديث لضمان التواصل بين القديم و الحديث و استمراريته في الحديث، لتأخذ بذلك صبغة الواقعية العلمية.

كما اتخذ من صفة الوضوح قاعدة أساسية غالبة مراعيا في ذلك خصوصية المفهوم اللغوي ودلالة المفهوم اللساني.

1- فمن ناحية المفهوم اللغوي ومن خلال الرجوع إلى بعض أهم المعاجم اللغوية واللسانية والتي لم تعدو في معظمها أن كانت مجرد ترجمة محضة أو مباشرة، لوحظ أن صاحب النظرية اعتمد على معايير أصلية في اختيار المصطلح كما اعتمدها الأوائل، ولعل أهمها على الإطلاق توليده بالاشتقاق من تسمية الشيء، إضافة إلى دقته وإيجازه وسهولته وقابليته للاشتقاق ، حيث أخذت في معظمها صيغة المفرد كالباب والمثال والموضع والقياس،..... أو مركبة بالعطف مثل : الوضع والاستعمال، المثال والموضع، اللفظة والعامل.
مراعيا في ذلك القياس الصرفي الأصلي للصيغة الصرفية ، إلا ما زيد من حروف في استعمال وانفصال وابتداء، و المعروف أن لكل حرف زائد خصوصية في المعنى[1].

2- ومن ناحية دلالة المفهوم اللساني ، لم يخرج عن المفاهيم الأصلية التي وضعها علماء اللغة الأوائل عمادا نظريتهم خاصة الأصل و الفرع و العامل و اللفظة و الكلام و أقسامه، و الوضع و الاستعمال، وزاد عليها المفاهيم اللسانية المعاصرة ليضمن لها صفات الأصالة والحداثة و الواقعية العلمية، كما هو ملاحظ في المصطلحات: المثال المولد و النواة التركيبية و العلامة العدمية، وقابلها بمصطلحات لسانية باللغتين الفرنسية

[1] صالح بلعيد، مقالات لغوية، ص77/27.

و الانجليزية، لأن الحاج صالح يدرك تماما أن الأخذ بمفاهيم اللسانيات المعاصرة ليس من سبيل الانتقاء أو التماشي مع العصر، بل إثباتا لمصداقية هذه المفاهيم و التصورات التي أثبتت نجاعتها في التحليل اللساني .

3-سبب اعتماد هذه المصطلحات ركائز للنظرية يرجع لكونها أصيلة استنبطت مفاهيمها وتصوراتها من المنطق الطبيعي للغة و المنطق الرياضي اللذين كانا الأساس في بناء منهج تكاملي موحد قوامه القوانين الرياضية التي استثمرت غاية في الدقة و الحذر، مما جعل قدماء اللغة يتفادون الأخطاء التي وقع فيها البنويون المحدثون، و القوانين الرياضية التي اعتمدها الأوائل من مفهوم المجموعة أو الزمرة و العامل والقسمة التركيبية و التناظر و التكافؤ و الخوارزميات.... التي عفرها غبار النسيان وسوء الفهم أو عدمه، و التنقيب عنها و إعادة إحيائها ، هي أساس ما يسمى حاليا باللسانيات الحاسوبية و أخص منها الهندسة اللسانية والتي لو أخذ فيها المهندسون و اللغويون معيار خصوصية اللغة العربية لكانت نتائجها عظيمة لها ولغيرها من لغات العالم الأخرى.

4- معظم المصطلحات بمفاهيمها وتصوراتها انفرد بها الدرس اللغوي العربي ولا وجود لها في اللسانيات الغربية، فحتى و إن اتفقت في المسميات فهي تختلف في المفاهيم غير ما وجد عند تشومسكي من مفهوم العامل و الأصل و الفرع باعتماد التحويل من البنية العميقة إلى البنية السطحية، والذي لا يشكل إلا نوعا واحدا من التحويل العربي وهو التحويل التقديري الذي يقدّر فيه لكل معنى لفظ في الأبنية التي يحدث فيها اللبس.

5- انبثاق الدرس اللغوي الأصيل من أحضان العلوم الإسلامية، أمر لا يمكن نكرانه، ولا تجاوزه لأنه أعطاه صبغة المنطق الروحي الإسلامي المبني على الحجة و العلة و القياس و الاستقراء فاستقى منه الكثير من المصطلحات و لو أنها أخذت منحى آخر في كثير من الأحيان لاختلاف طبيعة العلوم الإسلامية والعلوم اللغوية ، كالقياس والأصل و الفرع و العلة ...، وذلك لأن الهدف الأسمى في كلا المجالين كان المحافظة على النص القرآني من اللحن، فأدى إلى ظهور أهداف فرعية أخرى فاستنبطوا من القراءات وعلم التجويد علم الأصوات و المعجم و الصرف و النحو و الدلالة و التركيب وتعدد أوجه الإعراب حسب السياق و غيرها.

هذا فيما يخص العلماء الأوائل ، أما فيما يخص صاحب النظرية الخليلية فقد بعث إليه سنة 1982 الشيخ جلال الحنفي من العراق للإدلاء برأيه في مصطلحات خاصة بالتجويد، وقد تفضل صاحب النظرية

بالإجابة عنها في مجلة اللسانيات، العدد 6 من سنة 1982[1]، منها الإدغام و الإخفاء و التفخيم لبعض حروف الهجاء وغيرها من المسائل الجزئية الأخرى لإثبات العلاقة الوطيدة التي جمعت العلوم الدينية باللغوية والكتب في هذا المجال عديدة لا يتسع المقام لذكرها.

[1] ينظر بالتفصيل: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات، ج /352-358

المبحث الثاني: تدريس اللغة العربية في المنظور الخليلي:

1- مشكلات تدريس اللغة العربية في المنظور الخليلي:

1-الواقع اللغوي

2-تصنيف مشكلات تدريس اللغة العربية:

2-اللسانيات التطبيقية الخليلية:

1-المبادئ المعرفية للسانيات التطبيقية الخليلية

2-التعليمية الخليلية

خلاصة الفصل النظري

1- مشكلات تدريس اللغة العربية من المنظور الخليلي:

1- الواقع اللغوي:

كل دول المغرب العربي تتقاسم إشكالية تدريس اللغات خاصة لغة التدريس و الأمر يرجع برمته إلى الوضع الذي كرسه الاستعمار من خلال هيمنة اللغة الفرنسية و تقليص دور اللغة العربية فضلا عن التناقضات الإيديولوجية الناتجة عن الصراعات السياسية في فترة ما بعد الاستعمار بين دعاة الفرنسية وأصحاب التعريب، و احتدم الصراع أكثر بين التيارين المتقابلين بين إبقاء الفرنسية لغة رسمية لتدريس العلوم الدقيقة و التجريبية و حتى العلوم الإنسانية و بين أولئك الداعين إلى تعريب كافة المواد على اعتبار أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية.

و بعيدا عن صراعات السياسيين تصطدم لغة التدريس بالعربية مع مشكل آخر عند علماء اللغة المحدثين الذين اكتفوا بما وجدوه من قواعد التوليد اللفظي في الكتب القديمة متنكرين للواقع اللغوي العربي الذي وجب الانطلاق منه لترميم ما انتقض في اللغة بسبب اختصاصها في التحرير وحده دون التخاطب اليومي و في التعبير الأدبي دون العلمي و التقني؛ فالعلاقة بين اللغة و التقدم الاقتصادي المادي ذات بعدين، فالأول قد تواكب اللغة هذا التقدم فتكون حيوية، و الثاني أن ينحط فتتقوقع بسبب انهياره.

و مهما كان واقع الأمة و اقتصادها فاللغة تبقى حيوية تستجيب لمختلف مثيرات الناطقين بها وحاجياتهم التعبيرية، فإذا ما نافستها لغات أجنبية كما هو الحال بالنسبة لمزاحمة الفرنسية للعربية في المغرب العربي، لابدّ لها من تكيف جذري شامل و إلا أصابها الجمود و منع نموّها خاصة فيما يهم التعبير العلمي الذي تعرفه معظم الدول العربية و لم يمكنّها من المضي نحو النمو الصناعي و الاقتصادي، **فيما يعدّ الوضع في المغرب العربي أشدّ خطورة لاستمرار منافسة الفرنسية بقوة للعربية**، و أول شرط يشترط لترقية العربية هو القضاء على هذه المنافسة تماما و لا يكون إلا باستطلاع أسرار الشيوع اللغوي و أسباب تقبل الناس لهذا اللفظ دون ذاك، حتى يمكن من إقامة المقاييس الصحيحة لوضعها، كما أن التحريّات الواسعة في مختلف البلدان العربية لحصر الرّصيد اللغوي على المستويين الإفرادي و التركيبي مهمة جدا في المقارنة المنتظمة

بين ما هو موجود في «الاستعمال الحقيقي للألفاظ و العبارات الفصيحة جدا أو ما يمكن تفصيحه بسهولة لأن أصله فصيح»،[1] و هي الطريقة التي تمكن من تحديد اللغة الحية وتحديد درجة شيوع العبارات الفصيحة المستعملة بالفعل في التخاطب اليومي و المشتركة منها التي تمكن التعليم من الحصول على العناصر المشتركة و توحّد على أساسها لغة التعليم.

2- تصنيف مشكلات تدريس اللغة العربية:

اعتبر الحاج صالح مشكلات تدريس اللغة العربية حلقة ضمن سلسلة البحث اللغوي بصفة عامة فهي ترتبط بمختلف مجالات اللسانيات و علوم اللغة النظرية منها و التطبيقية، و قد وضح أن أي تحديد لغوي يقتضي تحديدا شاملا لأن استجابة اللغة العربية لما يقتضيه هذا الزمن من متغيرات لا يكفيه إضافة رصيد لغوي أو حذفه، بل يتطلب تحديدا في الرؤية إلى العالم و تحديدا في أسلوب التفكير حيث لا يمكن للغة أن تتجاوز يوميا مستوى الرقي العلمي و الثقافي للأمم القوية التي تستورد منها المعرفة لذا كان من الطبيعي أن يكون الاتصال مع هذا العالم من طريق تحديد استعمال اللغة و الذي صنفه حسب رؤيته إلى ثلاثة ميادين أساسية[2]:

- **ميدان المفردات:**

و يخص بالذكر هنا ما يتطلبه العصر من جديد المصطلحات و هي قضية ترتبط أشد الارتباط بالمعاجم التي لا تزال متثاقلة الخطى مقارنة مع تسارع موكب الحضارة رغم مجهودات المجامع اللغوية العربية، و هي وثيقة الصلة بحركة الترجمة التي تعرف هي الأخرى بطئا شديدا في احتضان التوسع العلمي و التقني و الحضاري فضلا على تعدد الراصدين لهذا الجديد من الوطن و اختلاف ترجماتهم بسبب اختلاف المفاهيم للمصطلح الواحد. على أن هذا الاختلاف يرجع إلى عامل آخر و المتمثل في تعدد مصادره التابعة للدول الأجنبية و التي تختلف في لغتاها بين الفرنسية والانجليزية و الروسية و غيرها[3]. و قد أسهب الحاج صالح في

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج1/ 115.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، التجديد اللغوي الشامل، alukah.net. تاريخ التصفح: 17 جوان 2017.

[3] علي القاسمي، صعوبات رصد المفاهيم و المصطلحات المستجدة، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق العرب، الرباط، المغرب، العدد 76، 2016، ص 52/51.

توصيف قضية المعجم العربي في صلته بالمصطلحات من جهة و بالترجمة من جهة أخرى و أهم منهما علاقته باستعمال المجتمع للغة.

1- واقع المعجم العربي:

إن المتأمل للمعاجم الحديثة باللغات الأجنبية يلاحظ بوضوح المنهج الذي وضعت بحسبه الأغراض التي حددت لكل نوع منها وفقا لبنيتها و أساليب وضعها، و لكل نوع طريقة خاصة في ضبطها و تحريرها و قواعد معترف بها عالميا.

بالمقابل لا تعدو المعاجم العربية الحديثة مجرّد تقليد للمعاجم القديمة، و حيث حاول بعض واضعيها انتهاج الطرق العربية الحديثة تناسى معظمهم أهم شرط في وضع المعجم و هو الاستعمال الحقيقي للغة، حيث تفتقر إلى الوظيفية التي من أهم شروطها الاستناد إلى مبدأي التواتر و التوزيع الذي يصعب تطبيقها أثناء رصد المفردات الشائعة للغة العربية بين الفصيح و العامي؛ حيث ينحصر معظم الرصيد الشفوي في العامي. حتى أنها تفتقد في كثير من الأحيان إلى المعيارية التي تضمن استيفاء الشروط الصرفية و النحوية.[1] كما أنه لا يمكن أن يعرفه مؤلفه أو ما ينقله من المعاجم المتواجدة في زمانه، و هو أمر يعسر تحقيقه على المؤلف الواحد أو المجموعة من المؤلفين إلاّ إذا لجؤوا إلى الوسائل الحاسوبية رغم ما يحسب لهذه المعاجم من إدخالها لجملة من اللفظ المولد و الأعجمي الشائع ممّا يدل على المسميات الحديثة من الحياة العامة و المصطلحات العلمية، و كذلك التعريف للمفردة و ما يصاحب ذلك من الأمثلة التوضيحية. تعديل
كما اهتموا كذلك بمعجم الطفل العربية و المعاجم المدرسية و الطلابية التي لا تعدو أن تكون إلاّ عبارة عن مختصرات من المعاجم العامة، مثل ما هو ملاحظ في منجد الطلاب و المعجم المدرسي السوري والوجيز وغيرها.

أما أعظم مشكلة يواجهها الباحث في هذه المعاجم العامة منها و الخاصة فهي طريقة التركيب، فإمّا أنّه ترتيب تقليدي ألفبائي لأصول المفردات و حتى أن منهم من تجرّأ «فألّفوا معاجم ألفبائية من غير مراعاة

[1] ليلى المسعودي، الصناعة المعجمية المتخصصة و مراحلها، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق العرب، الرباط، المغرب، العدد 76، 2016، ص 106/105.

الحروف الأصلية كما هو المعمول به في معاجم اللغات الأوروبية مثل المعجم العربي الذي نشرته مكتبة لاروس الفرنسية»[1]، و إن كان فيه جانب إيجابي يتمثل في سهولة العثور على المفردة خاصة بالنسبة للتلاميذ الذين لم يكتسبوا قواعد الاشتقاق و التصريف، إلا أنّ له جانب يلبي يتمثل في تشويه العربية خاصة إذا عممت مثل هذه المعاجم لأن مفردات اللغة العربية المتصرفة بنيت على أصول و صيغ للمتعلم من الإلمام بها حتى يتمكن من معرفة المادة الأصلية حين ينتقل من صيغة إلى أخرى، إذ هي ميزة من ميزات العربية.

اقترح صاحب النظرية في خضم هذه المشكلة اقتراحا ميسرا تمثل في المحافظة على هذه الميزة من جهة مع إدخال الترتيب الألفبائي لبعض المفردات حسب ظاهرها و دون مراعاة أصولها كتلك التي يعصب العثور عليها بسبب الحذف و الإعلال أو القلب المكاني أو لكونها دخيلة لم تأت على صيغة عربية مثل «اتّخذ" أو " اتّسع" أو "خُذْ" و "بَلْ" و "عِ" فتأتي في موضعين، في موضعها الاشتقاقي بحسب الحروف الأصلية و موضع آخر بحسب حروفها الظاهرة و بإحالة من الموضع الألفبائي إلى الموضع الاشتقاقي و العكس.

أما فيما يخص التعريف بالمفردة و خاصة المصطلحات العلمية منها فهي ضرورة ملحة و هو أمر يقتضيه ارتقاء العلوم و التكنولوجيا و تعميم المعارف مثل ما هو معمول به في المعجم الوسيط و المعجم العربي الأساسي الذي نشرته المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم.

أما فيما يخص الاستشهاد بالأمثلة التوضيحية فهي بعيدة عن الاستعمال الحقيقي للغة مقارنة بما كان معروفا عند اللغويين القدامى الذين كانوا شديدي العناية بذكر مثال أو أكثر لكل معنى من معاني المفردات مما هو مستعمل في زمانهم من شعر أو نثر شائع أو عودة إلى القرآن الصالح لكل زمان و مكان.

« هذا الذي اعتمد عليه في بيان درجة شيوع الألفاظ بمعاني معيّنة يمكن اليوم أن يعتمد عليه المعجميون؟ فالجواب هو نعم بل ضروري لأن الاعتماد على الاستعمال الحقيقي هو أصل الأصول في البحوث اللغوية و في استثمار هذه البحوث لترقية العربية»[2] ، و يقصد به الاستعمال لما هو جار في الوقت

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج1/ 117.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات، ج2/ 118.

الحاضر، المكتوب منه و المنطوق، في شكل كتاب أو مقال أو بحث أو دراسة أو شعر أو خطبة مسجلة مما نشر و ذاع بين الناس.

فهل يمكن لمؤلف المعجم– وتأليف المعجم أمر عسير إذا ما قورن بأنواع التأليف الأخرى– أن يرجع إلى هذا الإنتاج الهائل للبحث عن عيّنة أو رصد معاني كلمة محددة؟ لا يمكنه ذلك إلا إذا رجع إلى الوسائل الحديثة المحوسبة للنصوص التي سبق الحديث عنها في مشروع الذخيرة العربية.لأن البحث عن مفردة أو عن معانيها أو أيّة عبارة في واقع الاستعمال قد يتطلب وقتا طويلا جدا و جهدا مضاعفا في أمهات الكتب القديمة و الحديثة.

2–قضية المعجم العربي و المصطلحات:

لقد وضع الحاج صالح يده على بعض ما يشوب المعجم العربي الحديث من مشكلات التي تجعل منه غير نافع في أحيان كثيرة للباحث و الطالب و التلميذ انطلاقا من منهج وضعه، ثم قدم بعض الاقتراحات المتعلقة بهذا الجانب و هي اقتراحات عملية و فعالة مستقاة من مرجعية مشروع الذخيرة العربية، و حتى أنواع المعاجم حسب ما صنفها و التي سيلي الحديث عنها لاحقا لن تكون ذات أهمية كبرى أو فائدة ما لم تتعلق بالذخيرة كمشروع قومي أو على الأقل أن تستغل فيها وسائل التكنولوجيا والإعلام حيثما توفرت و بأي إمكانيات كانت لضمان تفعيل معجم عربي يستثمر ما أمكنه من الاستعمال اليومي للغة العربية.

و قبل الحديث عن هذه النقطة الأخيرة و المهمة جدا أي علاقة المعجم بالاستعمال اللغوي، كان لابد من الوقوف عند بعض المشكلات التي تحول دون الفائدة العميقة من المعجم أيّا كان نوعه خاصة في العصر الحالي. و بالتالي الابتعاد عما سماه الحاج صالح بالبلبلة اللغوية التي كانت سببا في البلبلة الفكرية، ويقترح بعض الأصول التي يجب اعتمادها في هذا المجال، أولها: الانطلاق من اللغة من حيث هي رمز للثقافة و أداة نقلها، حيث أن اللغة جزء من الثقافة و ليست فقط مجرّد أداة للتخاطب؛ لذا فالتراث

الأصيل نقطة انطلاق حقيقة في عمليات البحث التطويري خاصة و أن أعمال الأوائل منهم تجاوزت قواعد التوليد اللفظي إلى التحليل و التصنيف و التعليل.

و الثاني منها: استثمار الموروث العلمي و جعله عتبة انطلاق لتجاوز التبعية الغربية التي غرق فيها العرب أكثر من ستة قرون ماضية و لا زالت تهيمن عليهم في كثير من الأحيان لحد الساعة.

و الثالث من هذه الأصول ضرورة الارتقاء بالبحث اللغوي العربي إلى مرتبة اللغات العالمية وتقريبها إلى المختبرات العلمية و البحوث الميدانية الواسعة الممنهجة مع اعتماد التحليل الإحصائي والصياغة الرياضية التي تجمع علوما متباينة كل ينظر إلى اللغة من الجانب الذي يهمه. و لم يكن صاحب النظرية بعيدا عن هذا الأصل التجريبي الذي تحدث عنه في أكثر من موضع و مناسبة، فأنشأ معهدا لسانيا يقوم ببحوث علمية جماعية تظافرت فيها جهود المتخصصين في تحليل مباني اللسان البشري و الرياضيين المهتمين بصياغة هذه المباني وفق الرياضيات الحديثة و الالكترونيين في علم الصوت و الأطباء المتخصصين في أمراض الكلام، و الغاية من هذا الجمع بين تجارب مختلفة في موضوع بحث واحد هو التوصل إلى نظريات و مناهج تحليلية تبنى مبدأ التكامل و التصحيح النظري المشترك الأكثر موضوعية و نجاعة.

3 –المعجم العربي و الاستعمال الحقيقي للغة العربية:

و تلك قضية أخرى كذلك مهمّة جدا يؤكد فيها الحاج صالح تأخر العرب في العناية باللغة المستعملة، بالفعل القديمة منها أو الحديثة، و لو أنه استثنى منها جهود مؤلفي المعاجم باللغة الفصيحة في نهاية القرن التاسع عشر مثل عائلة البستاني و الإسكندر معلوف و غيرهم و يعتبره قليلا و غير منتظم.

و يعزى إلى الغربيين فضل تأليف المعاجم المزدوجة العامة مثل معجم ليون برشي (Léon Bercher: Lexique français-arabe)الصادر بالجزائر سنة 1938 ثم في 1944 حيث استكمل فيه صاحبه معجم بيلو (Belot) الذي كانت تنقصه الألفاظ المولدة المعاصرة، و يشيد فيه عبد الرحمن الحاج صالح بدقته العجيبة في ترجمته للكلمات في الفرنسية، و هو مفيد جدا للطلبة، ثم صدر بعد ذلك معجم مشهور للمشترق شارل بيلا (Pillat) عنوانه (L'arabe vivant) في باريس سنة 1952م.

و أحسن معجم تناول الاستعمال المعاصر للعربية الفصحى ذاك الذي قام بوضعه العالم الألماني هانس واهر (Hans Wehr) و نقله مباشرة إلى الإنجليزية كوان (Mirton cowan) و سمّاه (Adictionnary of moderne writter arabic)، و قد جمع هذا المعجم ما ورد في معجم بارشر وبيلا و غيرهما و اعتمد فيه كذلك على عدة نصوص عربية لطه حسين و محمد حسين هيكل و توفيق الحكيم و محمود تيمور و جبران، و غيرهم، و حتى الكثير من المقالات التي نشرت في الصحف والدوريات.

و يعتبرها الحاج صالح ذات فضل كبير إذ أنها تخص الكثير من مصطلحات الإدارة و ألفاظ السياسة و إن كان ينقصها الاستعمال المنطوق للفصحى، و مرجع ذلك الاعتقاد الراسخ و الخاطئ في أن الفصحى هي العربية المحررة المكتوبة ليس إلاّ.

بدأ المؤلفون العرب على غرار الغرب يهتمون باللغة المعاصرة من خلال إدخال بعض الكلمات المولّدة، و كذلك الدخيلة منها الشائعة في معجم «المنجد» و تعترف النظرية الخليلية كذلك بفضل أصحابه في البحث عن اللفظ الفصيح بالرّجوع إلى التراث ممّا يخص أسماء الحيوانات و النباتات و غيرها.

و بالمقابل صدر المعجم الوسيط في مصر و المعجم الأساسي عن المنظمة العربية و الثقافة و العلوم و أدخل فيها الكثير من الألفاظ المحدثة و أكثرها دخيلة و عامية ممّا جرى استعماله في لغة التخاطب.

في سنة 2000م صدر المنجد في اللغة العربية المعاصرة، و قد ضم هذا المعجم الكثير من المفردات والعبارات التي يحتاج إليها مثقف القرن الحادي و العشرين و حتى المأخوذة من أصل غير عربي؛ «و هي محاولة إيجابية و سيكون لها أثر عميق في نشر الثقافة المعاصرة العربية و من هذا عدم الاكتفاء في ذلك بلغة أجنبية كما هو الحال في الكثير من المؤسسات التعليمية و العلمية العربية (مع الأسف) في زماننا هذا»[1]، إلاّ أنّه يؤخذ عليها الاكتفاء بالمسح للمعاجم المزدوجة اللغة و اختيار اللفظ العربي المقابل للفظ الانجليزي أو الفرنسي بدون معيار علمي يعتد به في عملية الاختيار.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج2/ 138.

و قد ورد في معاجم مزدوجة أخرى كالمورد و المنهل مصطلحات حديثة اعتمد فيها غالبا على الحدس و التخمين الشخصي.

مع أن العرب قد قلّدوا الغرب تقريبا في كل شيء تقليدا أعمى إلا في صناعة المعاجم. فالغربيون يعتدون بالشرط الأساسي و هو الرجوع المطرد للاستعمال اللغوي في معاجمهم العامة أو الخاصة، و ذلك عن طريق تدوين عينة كبيرة لهذا الاستعمال و مجمّعة من أقاليم و بلدان و أماكن متعددة ثم الإشارة إلى كثرته أو قلته حسب القواعد المتعارف عليها في تأليف المعاجم، بل و يهتمون حتى بتطور المفردة لفظا ومعنى عبر الزمن في مختلف الأقاليم. فالمدونة يجب أن تغطي الاستعمال لعدة سنوات و قرون.

و يمكن إسقاط مثل هذا العمل حتى على معاجم اللهجات و اللغات الإقليمية و العامّيات، مثل ذخيرة اللغة الفرنسية (Trésor de la langue française) التي تغطي استعمال اللغة الفرنسية لمدة قرنين بتدوين مختلف النصوص الأدبية و العلمية المنتجة خلال القرنين التاسع عشر و العشرين. اعتمد فيه على نظام الحاسوب لرصد مختلف السياقات لجميع الكلمات في دقة شديدة ليصدر المعجم في ستة عشر جزءا و يمكن اعتباره إضافة إلى كونه عاما أنه تاريخي و علمي، و تمت حوسبته آليا في 1998 على يد مجموعة (ATIF) تحت إشراف (J.M.Pierrel)، و هو عمل ضخم بذلت فيه الكثير من الجهود والأموال، و لكنه الآن في متناول أي باحث فقط باللجوء إلى شبكة الأنترنت.

و يرى الحاج صالح أن مثل هذا العمل يمكن أن يكون ناجعا فيما لو تضافرت الجهود لجمع التراث العربي الضخم جدا، و هو عمل عملاق أكبر بكثير من ذلك الذي تحدث عنه في الذخيرة الفرنسية، إذ أنه سوف يشمل الإنتاج العربي قديمه و حديثه و معاصره، المحرّر منه و المنطوق و الذي يمكن حتى ترجمته إلى لغات أجنبية، و لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال مشروعه القومي الذخيرة العربية.

و انطلاقا من هذه الأصول اقترح الحاج صالح عدة إنجازات وجب اشتراك جميع العرب في إعدادها، تتمثل فيما يلي:

1. إعداد نمط من الكتابة؛ تندمج فيه علامات الشكل و محافظا في الوقت نفسه على خصائص العربية غير بعيدة عن الكتابة الحالية؛ و لكي تكون فعالة يجب إقرارها بقانون أو دستور في كامل الوطن العربي و تحديد أجل لتطبيقها. و لذا قام باقتراح جدول[1] يعالج من خلاله مشكلة الألفاظ و الأسماء الأعجمية التي لا تجري في الاستعمال العربي إلا بشعور واضح من الناطقين بأنها أعجمية بحسب تأثرهم باللغات الأجنبية و بحسب اتساع رقعة التعريب أو ضيقها، و ذلك عن طريق وضع مجموعة من الرموز الكتابية التي تعكس الكلام الذي يحيد في نطقه عن الفصيح.

2. إعداد الرّصيد اللغوي في جميع مستويات التعليم لا من باب الحشو بكثرة المترادفات و الألفاظ الميتة، بل لما يحتاج إليه من مفردات و تراكيب مرافقة للمفاهيم الحضارية بما يناسب التعبير عما يختلج في نفوس التلاميذ و الطلبة من التعابير.

3. إعداد معايير صوتية لتعليم النطق الفصيح العفوي لجعل العربية أكثر حيوية و انسجاما مع التخاطب اليومي التلقائي كما عرفه فصحاء العرب في زمنهم، و ذلك لن يكون إلا بالرّجوع إلى الثروة الأدائية المبثوثة في كتب القراءات القرآنية، « حيث نجد فيها من أنواع الأداء الفصيح العفوي مالا تعرفه المعايير المدرسية أو لا تكترث به لشعور الناس شعورا خفيا أن الفصحى هي لغة خطب و مطارحات أدبية».[2]

4. إعداد طرق ناجعة في تعليم اللغة العربية باستغلال البحوث اللسانية الحديثة و البحوث التربوية اللغوية و بمتابعتها على ما تقتضيه اللغة العربية و خصائصها مع ضرورة تغذية هذه البحوث بالتراث العلمي العربي شريطة أن يشفع بالدراسة التطبيقية و الميدانية.

5. إعداد القاموس الجامع لألفاظ اللغة العربية بإحصاء جميع ما جاء في المعاجم القديمة و الحديثة، مع جرد عينة كبيرة من الإنتاج الفكري والأدبي العربي منذ أقدم العصور من خلال مصادرها و دواوينها، وإلى جانبه أطلس جغرافي لغوي للبلدان العربية حتى يتمكن الباحثون في مجال اللغة العربية من الاطلاع على الأوضاع اللغوية الحقيقية للوطن العربي، و نزعات المتكلمين بها في النطق و استعمال المفردات والتراكيب ينطلقوا في

[1] ينظر الملاحق:

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج1/ 118.

بحوثهم من الواقع المشاهد و بنائها على معايير كلام العرب الفصيح العفوي مع مواصلة تعريب المصطلحات للاعتماد على ما سينجز تدريجيا من القاموس السابق ذكره و على قوانين الاستعمال التي سيكشفها البحث الميداني.

6. صياغة المباني اللغوية صياغة رياضية لتمكين استغلالها في معالجة النصوص العربية على الرتابات (الأدمغة الإلكترونية).

7 . مواصلة تعريب المصطلحات بالاعتماد على ما سينجز من القاموس الجامع و مراعاة قوانين الاستعمال التي سيكشفها البحث الميداني.

- **ميدان تعليم اللغة العربية:**

لن يكون مجال التعليم بمنأى عن آثار ما يخلفه الميدان السابق، مادامت التبعة للغرب مازالت قائمة على استيراد مناهج التعليم مع أوربا و أمريكا و تطبيقها جوفاء دون غربلة في تدريس اللغة العربية، و من هذا المنطلق تم تحديد مشكلات هذا الميدان في العناصر الأساسية التالية[1]:

1/ عدم تحديد منهجية التعليم و طرائقه و المحتوى اللغوي.

2/ تدني مستوى التكوين للمعلمين و الأساتذة و عدم اطلاعهم على كل ما هو جديد في مجال التربية و التعليم و اللسانيات التطبيقية.

3/ عدم نجاعة طريقة تعليم النحو و البلاغة.

بالنسبة للعنصر الأول و المتمثل في عدم نجاعة المناهج التعليمية و طرائقها و محتواها غير الملائم لمتطلبات المتعلم، فسببه الأساسي دعوة المجددين-بحسن نية أو بسوء- إلى ضرورة الاستيحاء من الكتب المدرسية الجاري استعمالها في الغرب، و توقف تجديدهم عند استبدال المصطلحات القديمة بأخرى جديدة دون طرق المشاكل الحقيقية التي يعانيها التعليم، مثل استبدال "مفعول" مثلا بـ "تكملة".

فضلا على أن كتبهم و تآليفهم و ترجماتهم للكتب الغربية و التي ثبتت جهودهم عما احتوته من معلومات، قد تجاوزها الزمن منذ أكثر من نصف قرن في أوربا و أمريكا، حيث لا تعتبر عندهم إلا مرحلة من مراحل التطوير العلمي.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، اللغة العربية: طرق تكييفها و مناهج تعليمها، ص 46-47.

4/الدعوة العامة إلى التعريب في مختلف مؤسسات الدولة و استعجال الحلول لها، لم يعد أن يكون ثورة عاطفية اصطدمت بافتقار الوسائل و إن وجدت فهي غير نافعة التي لا تعين على مسايرة التسارع الحضاري، يقول:

«فإننا بالنسبة للغة العربية في حاجة مسيسة إلى عقيدة علمية سليمة و مؤاتية لعصر الرحلات الفضائية و الآلات الالكترونية. فإن هذه العقيدة ينبغي أن تعتمد على الواقع المشاهد المعنوي و المادي منه»[1]. و يعيب على هذه الدعوة افتقارها إلى التخطيط الموضوعي و النزعة العلمية التي أصبحت سمة كل المفكرين و صبغة جميع العلوم، حيث لا تترك مجالا للذاتية و تتشدد في تطبيق مبدأ الاجتهاد المتواصل.

و من الناحية العلمية دائما لابد من إعادة النظر في مادة اللغة و جوهرها، فليس كل ما في اللغة يصلح لتلقين المتعلم المبتدئ خاصة، فالكثير من شواذ اللغة و شواردها من المفردات و التراكيب تجاوزت عهد استعمالها، و لا يحتاجها المتعلم حاليا و هي من معيقات اكتساب اللغة أصلا، و يجب تعويضها بما هو شائع و مشهور من الفصيح.

و قد ظهر اهتمام الغرب بإعداد قوائم الكلمات الشائعة منذ مطلع القرن العشرين و من أشهرها قوائم "ثورندايك" في 1921، و ظهرت إلى جانبها قوائم مفردات لغة الأطفال المحكية، و هدفها الأساسي معرفة المفردات الشائعة فيها للاستفادة منها في تحسين الكتب المدرسية، و مواد القراءة الإضافية. ثم وظفت بعد ذلك في تعليم اللغات الأجنبية. و لقد سار العرب في مثل هذه التجربة حيث أخرج الحسون و هرمز قائمة للمفردات الشائعة في اللغة العربية سنة 1973[2].و إن كان الغربيون ينسبون الفضل لأنفسهم بهذا العمل فقد سبقهم إلى ذلك العرب بداية من تخير الأصوات الأكثر دورانا في كلام العرب و التي على أساسها بنيت المعاجم الصوتية[3]و الأساس فيه هو القياس على الأكثر كما هو معروف كأصل من أصول الدرس اللغوي عند الأوائل. و قد تحدث الجاحظ في القديم عن مثل هذه الظاهرة في قوله: «يُزعم أن هذه الحروف أكثر ترددا من غيرها، و الحاجة إلها أشد. و اعتبره ذلك بأن تأخذ عدة رسائل و عدة خطب من

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، اللغة العربية، طرق تبليغها و مناهج تعليمها، ص 47.

[2] جاسم علي جاسم ، علم اللغة التطبيقي في التراث العربي: الجاحظ نموذجا، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية و الاجتماعية، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، السعودية، المجلد40، العدد2، 2013.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص 216.

جملة خطب الناس و رسائلهم فإنك متى حصّلت على جميع حروفها، و عددت كل شكل على حدة علمت أن هذه الحروف الحاجة إليها أشدّ»[1].

و مثل هذا العمل يجب أن يكون آليا و آنيا إذا كان الهدف المنشور أن تكون اللغة العربية مثل اللغات الأوروبية الراقية، في متناول خواص الناس و عواملهم و أداة تعبير عن جميع الأشياء و في جميع الميادين.

– و الأمر الأكثر تعقيدا أن الشائع و المشهور في الاستعمال عند العرب بعيد عن اللفظ الفصيح في حفظه أو مدلوله أو تركيبه وهو يسبب عقبات هائلة أمام اللغويين في تحوير العامية بتقريبها إلى الفصيح.

– فيما يخص أساليب التلقين اللغوي و مناهج التعليم يجب أن لا تخرج عن إطار وجهات نظر البحث العلمي و ما يفرزه من نظريات و مقاربات، والتي سيتم الحديث عنها لاحقا في التعليمية الخليلية.

– لقد أكد الحاج صالح أن العلاج لمثل هذه المشكلات يبدأ من توحيد لغة مشافهة يفهمها كل العرب في بلدانهم التي تختلف لهجيا اختلافا كبيرا – خاصة من ناحية التغير الصوتي– و لكنها تتفق في اللغة الفصيحة الأصل، و ذلك بتحويرها[2]. و قد اقترح في هذه القضية اللغوية عدة حلول انبنت على مبدأين أساسيين هما:

1. مبدأ استمرار اللغة العربية و بقاء كيانها، بجعلها ركيزة التعليم في ثبوتها في العربية الفصحى و في اشتراك استعمالها.

2. مبدأ حيوية اللغة والذي لا يكون باستخدام الشائع و المشهور.

لذلك ركز الحاج صالح على قضية مهمة جدا لو اعتد بها التعليم العربي لأعطت نتائج قيمة في تثبيت المبدأين السابقين وهي قضية لغة التخاطب العفوية الفصيحة.

لغة التخاطب العفوية الفصيحة:

[1] الجاحظ: البيان و التبيين، ج1/ 22.

[2] عبدا لرحمن الحاج صالح، اللغة العربية: طرق تكييفها و مناهج تعليمها، ص 50-51.

لا أحد من الباحثين يمكن أن ينكر أنّ أية لغة حية في العالم لا تتغير عبر الزمان تطورا أو تقهقرا في كلا مظهريها المنطوق و المحرر، فالشفاهي الذي يستخدمه الناس فيما بينهم في تعاملاتهم اليومية، و الآخر الكتابي الذي يحفظ موروثهم الفكري و الثقافي و حتى النمط اللغوي الموروث عن الأسلاف، كما أنه من المعروف كذلك لديهم أن لغة المشافهة كما يسمّيها الحاج صالح هي أسرع تحوّلا عبر الزمان بسبب الأحداث التاريخية و الاجتماعية و أكثر عرضة للخطأ من لغة التحرير حيث يكون فيها التحول بطيئا مع أنها تمثل الاستعمال الفعلي و الحقيقي لأية لغة، لذا يهتم علماء اللغة أكثر بدراسة اللغة في جانبها المكتوب أكثر من المنطوق لاعتقادهم الراسخ أن المنطوق مليء بالأخطاء على خلاف المكتوب وهو ما عيب على مختلف الدراسات التي سارت في هذا الاتجاه من العصر الحديث من النحويين و المربين في نفس الوقت الذي اتجه فيه اهتمام الدارسين من الغرب خاصة الولايات المتحدة الأمريكية للعناية بلغة المشافهة عناية كبرى لدرجة و قلة الاعتداد بالمحررة منها ازدرائها أحيانا حين اصطدموا بمشاكل تعليم اللغات.

إن العلاقة بين التعبير الشفاهي و التعبير الكتابي قريبة جدا، إذ الأولى منه ينزاح عن اللغة المتواضع عليها التي تمثل اللغة الرسمية (لغة الفكر و الثقافة) من ناحية بعد المدلولات ألفاظها أو بنيتها أو نظامها الصوتي و الصرفي و حتى النحوي جزئيا فلو كان هذا الانزياح على قدر واسع لأصبحت في حي يكون التعبير الكتابي أكثر محافظة على نظام و بنية هذه اللغة، و كلما زادت هوة الاتساع بينهما سبب الانفتاح على أقوام غرباء في لغتهم عن هذه اللغة و وقع الاختلاط بينهما، كلّما ابتعد الجانب الشفاهي عن التعبير الكتابي بحكم التأثر بهذه اللبنات اللغوية الجديدة الطارئة عليه فتنحرف هذه اللغة الأصلية نحو اللّحن والخطأ خاصة إذا مسّ نظامها في حدّ ذاته، و يجدر الإشارة إلى أن الازدواجية اللغوية في المجتمع ليست بالضرورة هي نتيجة هذا التعارض بين المشافهة و الكتابة بقدر ما هو استقبال واسع وسلبي كلغات أخرى أجنبية واستعماله بطريقة عفوية في التخاطب اليومي.

و ما التمهيد السابق إلى لأجل ربطه بالوضع اللغوي الراهن في الوطن العربي، فاللغة العربية منذ قرون عديدة و هي تتعرّض إلى الكثير من التحول في مستوييها الشفاهي و المحرّر لكثرة ما لحق بالشعوب العربية و من أزمات و نكسات و حروب و انتصاراتها كانت اللغة ترجمانا لها و عليها.

و لكن الملاحظ على الوضع اللغوي هو التحول الذي أصاب نظامها في حدّ ذاته فلا يمكن تسميته إلاّ خطأ أو لحنا، أمرّ منه انتشاره وسط الطلاب وا لمثقفين مع أن محاولات التصدي للأخطاء اللغوية كثيرة لا يمكن إحصاؤها عبر العصور، إلا أنها لم تلق الصدى الكافي في الحدّ من استعمال هذه الأخطاء الشائعة التي خصصت لها مصنفات بذاتها و لولا أن القرآن الكريم كعامل أساسي و ما انبثقت عنه من علوم فقهية و لغوية قد حافظت على اللغة العربية الفصيحة طيلة خمسة عشر قرنا و هو دليل ضارب و مفنّد لأصحاب البنوية[1] الذين يؤكدون على أن اللغة و تتغير عبر الزمان مثلها مثل الكائنات الأخرى و ليس في مقدور أي فرد أن يوقف مسيرة هذا التغيّر، لما بقي للعربية من حظّ يذكر الآن.

و أكثر ما يؤخذ على البنيويين هو اعتبارهم أنّ خطأ اليوم يمكن أن يكون مستقبلا هو الصواب وصواب الأمس قد يصير خطأ اليوم، فإذا كان الأمر كذلك فإن الحاج صالح يعتبر هذا التحوّل الذي يضر العبارات الخاصة الكثيرة إلى أخرى صحيحة، لغة جديدة، و هو ما يتفق فيه منم. مادات اللغة في جميع أحوالها منطوقة و مكتوبة أدلة منا لرموز المتواضع عليها، فإن ما يخالف هذا التواضع في الاستعمال يُعدّ خطأ إذا خرج فيه مستعملوه عن لغتهم الأصلية فروجا واضحا.

و الدراسة العلمية للغة لا تقتضي الوصف الساذج و التصنيف لأجراء اللغة بالنظر إلى وظائفها، بل «لابدّ من أن تميّز بين ما هو مرضي عنه في هذه اللغة عند أصحابها الذي تواضعوا عليها (أصحاب العادة الأولى، حسب تعبير الجاحظ)، و بين ما هو مرفوض و إلاّ وقع تخليط فاحش بين النظام و البنية، و ما هو تحوّل زماني يصاب به فيصيره إلى نظام آخر غير الأول»[2].

[1] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات، ج1/ 66.

[2] المرجع نفسه، ج1/ 68.

و يقد بعبارته الأخيرة أن تصبح لغة جديدة غير اللغة الأولى، و هذا التغيير يقتضيه الاقتصاد والتخفيف في أي لغة كانت.

و قبل الحديث عن قضية الاقتصاد و التخفيف في اللغة العربية، لابد من الوقوف أولا عند اللغة المستعملة اليوم للتعبير عن الحاجات اليومية داخل المنازل و في اليوم للتعبير عن الحاجات اليومية داخل المنازل و في أوقات الاسترخاء و الأنس التي أقل ما يقال عنها أنها عفوية، و هي بالتأكيد ليست العربية الفصيحة، بل لهجات عامية كانت نتيجة لتطور المستوى الفصيح المنطوق بها أو آداءاتها القديمة (لغات العرب) (إذ أنها أسرع عرضة للتحول و الخطأ)، إلاّ أن الحاج يقف على حقيقة أخرى و يعتبرها الأقوى في ظهور هذه اللهجات خاصة بعد زوال الفصاحة السليمة و هي: « إنّ اللغة إذا صارت تكتسب الملكة فيها بالتلقين وإذا اقصر هذا التلقين على صحة التعبير و جماله نقط (أو ما يبدو أنه كذلك) و استهان بها يتطلّبه الخطاب اليومي من خفة و اقتصاد في التعبير و ابتذال واسع للألفاظ تقلصت رقعة استعمالها، و صارت لغة أدبية محضة و عجزت حينئذ عمّا تعبّر عنه لغة التخاطب الحقيقية سواء كانت عامية أم لغة أجنبية»[1].

لذا يحصر المستشرقون و من تبعهم من العرب المحدثين العربية فصيحة في تلك المحررة الأدبية و لا علاقة لها باللهجات العامية التي يستعملها عامة العرب[2].

و معروف عن العاميات أنها تميل كثيرا إلى العفوية بما فيها من اختزال و اختلاس و حذف و إيجاز وإبدال و غيرها و هي كلها من مظاهر الاقتصاد، و يعني الاقتصاد الاستخفاف عند علماء العرب قديما وهو نزعة المتكلم الطبيعية إلى التقليل من المجهود العضلي أو الذاكري عند إنتاج كلامه في حالة الاستئناس (الأنس) و عدم الانقباض و هما مصطلحان سبق للجاحظ استخدامهما في البيان و التبيين[3].

[1] ا عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات، ج68/1.

[2] ينظر بالتفصيل: عبد الرحمن الحاج صالح، السماع اللغوي العلمي عند العرب و مفهوم الفصاحة، موفم للنشر، الجزائر، د ط، 2012، ص 174-184.

[3] الجاحظ: البيان و التبيين، ج2/ 114.

و ينبّه الحاج صالح إلى أنّ التحول الناتج من هذا الميل الطبيعي إلى الاقتصاد هو في جميع أفعال الإنسان و لكنه ينطبق أكثر على لغة المشافهة اليومية العفوية، و هناك سبب آخر هو المحافظة على لغة النظام اللغوي كنسق منسجم من الرّموز المتواضع عليها عندما يصيبه شيء من الاختلال بسبب التحول الزماني فيحاول الناطقون ترميمه دونما شعور منه، مسايرة لمقام الأنس الذي يقتضي الحذف لما لا يحتاجه في إبلاغ مراده حيث يكون المتكلّم فيه أكثر ميلا و ارتياحا× و هي السمة التي تمنح الحيوية للغة و ما هي إلا صفة اللغة العربية الفصيحة الأولى التي دونها اللغويون من أفواه العرب في القرون الهجرية الأولى حيث كثر فيها الاختزال و الحذف و الإضمار و الاختلاس و ظواهر الإعلال و الإبدال و الإدغام والقلب.

و هي اللغة التي لا تلتقطها مسامع الطفل من المدارس و من وسائل الإعلام كالتلفزة و الإذاعة حاليا، فهي لغة يضطرّ فيها المتكلّم إلى مراعاة حرمة المقام فيكثر فيها الحشو (و لا يقصد به الإطناب طبعا) المتكلّف ممّا هو زائد عن حاجة المتكلم في الإبلاغ كالمبالغة في استخدام أدوات التوكيد في العبارة الواحدة. و يؤكد الحاج صالح أنّ هذه المبالغة قد تصل أحيانا إلى درجة اللّحن ممّا أثبتته التحريات التي أجراها معهد البحوث اللسانية بالجزائر و يمثل في قوله: « و ذلك كالوقف على المتحرّك بالمتحّرك و على المختوم في الوصل بالتنوين بالنون الساكنة، و كذلك ههنا ما سمعنا أحدا قط ينطق بلفظة منصوبة متصرفة في حالة الوقف إلا منوّنة اللّهم إلاّ في الآيات القرآنية (لسماعه إيّاها هكذا موقوفا عليها عند المجوّدين».[1] و ما شاع عنا لبلاغيين المتأخرين من اجتذاب كل لفظة ثابتة كثر استعمالها عن العامة.

فصارت الفصحى بذلك غريبة عن التخاطب و انحصرت كما حمل المستشرقون على تسميتها اللغة الأدبية أو العربية الكلاسيكية (Literary arabic) معتقدين أشدّ الاعتقاد أنها ليست اللغة التي كان يتداولها العرب في يومياتهم بل لغة الأدباء و الشعراء، و هو ما جعلهم يفترضون كذلك افتراضا غريب من أن لغة القرآن و الشعر كانت لغة العراء المشتركة باعتماد الاختلاف الذي كان موجودا بين الأداءات المتنوعة

[1] عبدا لرحمن الحاج صالح، السماع اللغوي العلمي عند العرب و مفهوم الفصاحة، ص 174-175.

للغة العربية أي لغات العرب دون أن يتبيّنوا جيدا معنى (لغات)* ، و حتى أن هذا الاختلاف لم يكن مانعا البتّة في تفاهم بين العرب جميعا، فلغة التخاطب عند الفصحاء القدامى هي نفسها اللغة الفصيحة التي كانوا ينظمون بها أشعارهم، و إنما تختلف طريقة استعمالها باختلاف حالتي الأنس والانقباض.

و على اعتبار ما سبق يمكن تشقيق استعمال اللغة إلى حالتين اثنتين هما:

1- حالة الانقباض حيث يعتني فيها المتكلم أيّما عناية بما يتفوّه به من ألفاظ و صياغة و أساليب تقتضيها حُرمة المقام، فلا يعتمد إلا الفصحى حيث يكون التعبير إجلاليا ترتيليا.

2- حالة التبذّل و الاسترسال، و هي التعبير العفوي الذي لا يحصل إلى في مواضيع الأنس و الاسترخاء، و لا يستعمل العرب فيها حاليا إلا العامية.

أما في زمن الفصاحة السليقية، فقد تكلّم العرب بكلا المستويين فصيحا و عفويا، و كلّها أداءات متنوعة للعربية الفصيحة لا تختلف من حيث البنية النحوية الصرفية، بل من حيث كثرة المؤرنة و قلتها، على عكس ما هو متعارف عليه اليوم من أن العامّيات العربية قد ابتعدت ابتعادا كبيرا عن كلا الوجهين بخروجها عمّا تقتضيه أصول العربية في أغلب أحوالها، و هذه النقطة بالذات تقود للحديث عن ظاهرة شاعت في العصر الحديث و المعاصر و هي التعسّف في تخطئة الناطقين بعبارات قد أجازها الاستعمال العربي، محتكمين في ذلك إلى ما تركه المتأخرون[1] من النحاة الذين لم يشافهوا الأعراب أو جهلا بما كان شائعا من استعمال العرب و لم يصلنا في القواميس وا لمعاجم، أو حملهم لمدلول فصاحة الألفاظ والعبارات بالمدلول البلاغي نفسه، و المعروف أن الفصيح ما اشتهر من الألفاظ و الأفصح ما كان أكثر استعمالا[2].

في حين ظهرت جماعة أخرى تبعت البنويين الغربيين المستشرقين في إسقاط الوضع اللغوي اليوناني القديم على الوضع اللغوي العربي القديم، و يعتبره الحاج صالح تخليطا كبيرا، و كانت نتيجته زعمهم أن اللغات العربية القديمة هي التي تحولت إلى عاميات عربية مختلطة بالطريقة نفسها التي تحولت فيه اللاتينية إلى

* لغات العرب القديمة ليست لهجات بمعناها الحديثة و إنما تمثل جميعا اللغة العربية الفصيحة و اختلافاتها يرجع إلى طريقة استعمالها.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج1/ 72.

[2] ينظر بالتفصيل: عبد الرحمن الحاج صالح، السماع اللغوي العلمي عند العرب و مفهوم الفصاحة، ص 31-52.

لغات مختلفة في أوربا « فالفرنسية و اللهجات المتفرعة من اللاّتينية مغايرة تماما للاتينية، فهي لغة أجنبية بالنسبة لها و كذلك كل اللغات التي أصلها اللاتينية».[1]

و الأصل في معيار تخطئة الناس لم يعد بالاحتكام إلى تلك اللغات التي شاعت كأداءات متنوعة للعربية الفصيحة في شبه الجزيرة العربية و هي لغات و ليست لهجات لما رصده العلماء من الاختلافات.

لا يعدو النزر القليل من الاختلافات الصوتية و الصرفية وا لنحوية، لا يمكن أن تتعدى إلى نظام اللغة في حد ذاتها، لذا تجد الكثير يقول إنما الأصل «في ضوء كذا» و ليس «على ضوء كذا» و "أدخلت القلنسوة في رأسي،و امتناع دخول "قد" على فعل منفي و غيرها كثير و يجعلونها من باب للمنطق للتعسّف في تخطئة الناس محتكمين في ذلك إلى المنطق مع أن الثابت من هذه العبارات قد شاعت عند العرب قديما و يعتبرها سيبويه من باب سعة الكلام، و لكن القواميس و المصادر أهملتها و لم تنقلها لكونها عفوية تناقلتها ألسنة الناس.

و يعقب الحاج صالح على هذه الظاهرة بقوله: «هذا و قد أخرجت من الفصحى الكثير من اللغات أي الوجوه من الأداء الإقليمي الفصيح الصحيح بسبب هؤلاء النحاة المتأخرين و بسبب هل المعلمين أيضا بالثروة اللغوية التي تلقاها العلماء الأولون من أفواه العرب زمان الفصاحة العفوية لوجودهم إياها أحيانا كثيرة في اللهجات العامية الحديثة».[2]

و يضيف له سببا آخر عدم فهم اللغويين لكلام علماء اللغة الأوائل بعبارتهم: «هذه لغة جيدة» و«هذه لغة قبيحة» و هذا "حسن" و ذاك "قبيح" و يحسبونها أحكاما ذاتية على هذه اللغات و في حقيقة الأمر أنها وجوه مختلفة من الأداء تحمها معايير الذوق السليم حسب ما يستحسنه الاستعمال العربي أو يستقبحه خاصة إذا خالف السماع و القياس معا. و لمستعمل اللغة الخيار فيما اشتهر من الجيّد و الحسن، و يحتج ذلك حجة بقول ابن جني: « و ليس لك أن تردّ إحدى اللغتين (فيما يخصّ إعمال الحجازية) بصاحبتها لأنها ليست أحق بذلك من رسيلتها لكن غاية لك ما في ذلك أن تتخيّر إحداها ... هذا حكم

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، العاميات العربية و لغة التخاطب الفصيحة، مجلة الفصحى وعامياتها، ص 83.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج1/ 72.

اللغتين إذا كانتا في الاستعمال و القياس متدانيتين ... فأما أن تقل إحداهما جدّا و تكثر الأخرى جدا فتأخذ بأوسعها رواية و أقواها قياسا»[1]

و هو رأي يعكس اتجاه المدرسة الخليلية تماما في اعتبار لغات العرب وجوها متنوعة من الأداء الفصيح.

و في المقابل هذا التعسّف تسامح كبير في الكثير من الأخطاء الحقيقية التي لا يبرّرها قياس و لا سماع، وقد رصدها الحاج صالح رفقة فريق من البحث قاموا بجرد عدد كبير من المحاورات وا لمحاضرات والمحادثات، كان هدف هذا الجرد هو إحصاء جميع هذه الأخطاء التي شاعت في الجامعات و أوساط المثقفين ممّا يمسّ و يشوه نظام اللغة، و في الوقت نفسه استثماره للمقارنة بين لغة التحرير و لغة التخاطب بالفصحى، و من أمثلة ما رُصد في هذا المجال: تكرار «كلّما» و دخول «هل» على حرف التنفيس وأدوات التوكيد، و بناء «جدُّ» على الضمّ عند إضافتها (مثل رأي رجلاٌ جدُّ طويل) و فتح الكاف في «الكيان» و استعمال بعض الأدوات في غير مواضعها مثل «طالما» بدل بمعنى «مادام» و غيرها.

و يخرج منها الحاج صالح الخطأ الفردي، و إنّما أشد ما يأخذ عليه هو القول المشهور للكثيرين: « الخطأ المشهور خير من الصواب المهجور» و يعتبره مخالطة كبيرة جدا، لأنه نتيجة ازدواجية لغوية شديدة الوطأة على أفراد المجتمع الذين كانت ملكتهم للغتهم الأصلية، و لذلك لا يمكن الاحتكام في تصويب الخطأ إلاّ بمعيار أصحاب الملكة للوضع اللغوي الواحد لا الوضعين المتداخلين و هو أمر ينطبق على جميع الألسنة دون استثناء و حتى اللهجات العربية فالفصيح هو ما اكتسب عفوا و بدون تعليم أو تلقين.

ميزات لغة التخاطب الفصيحة العفوية:

لغة التخاطب العفوية هي اللغة المستعملة في الحياة اليومية العادية، و قد حظيت اللغة العربية في هذا المستوى من العناية ما لم تحظ به أيّة لغة في العالم من طرف أصحابها و اللغويين، و أهل الأداء من تدوين لمفرداتها و تراكيبها و عباراتها المطّردة منها و الشاذة بدقة متناهية كانت هي أساس استنباط القوانين العامة التي تخضع لها اللغة العربية، و قد برع أصحاب الأداء القرآني في وصف الكيفيات المتنوعة للتأدية الصوتية

[1] ابن جني: الخصائص، ج2/ 10.

و الصرفية النحوية لعناصر لمختلف لغات العرب، و هذا الاهتمام لا يخص قراء النص القرآني بقراءاته المختلفة بقدر ما يخص هذه الأجيال و ما يأتي بعدها من تأدية لهذه اللغة و علاقتها بالعاميات المستعمل حاليا. و قبل الحديث عن صفات اللغات العامية العربية في هذا العصر لابد من المرور أولا على ميزات التنوعات الأدائية للغة العربية في زمن الفصاحة العربية كما كوّنها أهل اللغة من أفواه الأعراب.

و المعروف أن لغة التخاطب لكثرة استعمالها تميل إلى الحفّة و قلة التكلّف و المؤونة لأنها غير مقيدة بكتابة أو إعداد سابق للنص، فلغة التخاطب عما عرفها فصحاء العرب الأوائل و كما وصفها علماء اللغة إدراج دائم إلاّ في ظروف خاصة، يقصد بالإدراج ذلك «التسلسل العفوي لمدرج الكلام يسوده التخفيف لعفويته و لم يكن ذلك لحنا أبدا فالتخفيف و الدَّرَجُ سمع من أفواه جميع العرب الفصحاء فقد استمع العلماء إلى العرب بالفعل و هم يتخاطبون في حاجاتهم اليومية فلاحظوا الكثير من التخفيف بل قد يكون ذلك غالبا عليهم»[1].

تتمثل مظاهر هذا الإدراج في اختلاس الحركات و تخفيف الهمزة و كثرة قلب الحروف المشاكلة بل و حذفها و إدغام الحرف الأخير للكلمة في الحرف الأول للكلمة التالية و غيرها من ظواهر الاختزال و الاختصار ممّا وصفه سيبويه في كتابه بسعة الكلام.

و اعتبروا كل ذلك فصيحا مقبولا إذا كثر عند فصحاء العرب، و مما استدل به صاحب النظرية كثير ممّا روي في مصادر اللغة، و منها: « ... ما رأيت مثل الأصمعي قط، أنشد بيتا فاختلس الإعراب ... سمعت أبا عمرو بن العلاء يقول: كلام العرب الدّرجُ، ... العرب تجتاز بالإعراب اجتيازا ... العرب ترفرف على الإعراب و **لا تتفيهق فيه**، و سمعت يونس: العرب تشامّ الإعراب و لا تحققه ... **إعراب العرب الخَطْفُ و الحذْفُ**»[2].

كما أنهم ميّزوا كذلك بين لغة الشعر و لغة التخاطب و دققوا في وصف هذه الفوارق و ميّزوا بين ظواهر التخفيف المشتركة بينهما و بين خواص لغة الشعر التي لا تدخل في ظواهر التخفيف في إطار «يجوز في الشعر ما لا يجوز في الكلام» من صرف ما لا ينصرف، و حذف مالا يحذف، مَدِّ ما ليس من حقه المدّ مثل (مساجيد)[3] و غيرها ممّا هو معروف عند الشعراء و علماء اللغة.

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، السماع اللغوي العلمي و مفهوم الفصاحة، ص 185.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح، السماع اللغوي العلمي و مفهوم الفصاحة، ص 186 .

و قد أخلط الكثير من المعاصرين في الاستشهاد بخواص هذا الشعر على أنها ظواهر للتخفيف، و هو أمر غريب جدّا و قد نقله العلماء عن الصحابة ممن سمعوا الرسول صلى الله عليه و سلم و هو ما يخص لغة القرآن من أداء يعرفه أهل الاختصاص و يجعلونه ثلاثة درجات، أولاها "الحَدْرُ" أو الإدراج و يقصد به السرعة في القراءة و تميزه كثرة الحذف و الاختصار و العكس منه "الترتيل" و هو التحقيق و يعني به التمهل في القراءة بإعطاء كل الحروف حقها في التأدية بدون حذف أو اختصار، أما "التدوير" فهو درجة ثالثة تتوسط الحَدْرَ و الترتيل.

و يمكن إيجاز ظواهر التخفيف في لغة التخاطب ممّا هو مشترك بين الكلام المنثور و المنظوم، و حتى مستوى "الحدر" في لغة القرآن فيما يلي:

أ– اختلاس الحركات:

و هي ظاهرة موجودة في كل اللغات البشرية (explosif group) و ليست اللغة العربية فحسب، و حتى بالنسبة للعاميات العربية، و أنّ ما يؤخذ على عامّيات هذا العصر المبالغة في اختلاس صدور الكلمات "كْتاب" "بْلادي"... على اعتقاد بعض المثقفين أن الاختلاس هو ضدّ المدّ.

ب– اختزال الحروف: مشهورة عند علماء اللغة الأولين بالمشاكلة و التقريب؛ و يقصد بها التشاكل الصوتي لصرفين متقاربين في المخرج و هو كثير في الفصحى المنطوقة العفوية، و يكون بإبدال صوت بصوت آخر مثل: اجتهد=اشتهد، و يسدل=يزدل، و أشدق=أجدق (تساوي الجيم الرخوة في الفرنسية) و هي حروف فرعية مستحسمة (Allophones) و يكثر التقريب وا لإبدال في الإدغام مثل: من بدالك=مَبْدالك، العنبر=العمبر، أكرمْ به=أكْربّه، اصْحَبْ مَطَرَا=اصحمّطرا، و في الكتاب استشهد سيبويه بالبيت التالي: تقولُ إذا استهلكتُ مالا لكِذّةِ فُكَيْهَةٍ هَشَّيءً بكَفّيكَ لائق[1] و الشاهد فيه (هشيء) و يقصد به الشاعر "هل شيء" فأدغم اللاّم في "شيء و مثلها في القراءات "هثوّب الكفّار" (المطففين 36).

أما و قد أصبح الهدف المقصود الآن عند معظم علماء اللغة المحدثين أن تتحول الفصحى إلى لغة تخاطب فلابد أن تستدعي من الخفة و الاقتصاد اللغوية ما يجب أن يكون علمية التخاطب العفوي، ويرى الحاج صالح أن الكثير من المثقفين يعتقدون خطأ أن ما يتعلمه تلاميذ اليوم في المدارس هي العربية التي كان

[1] سيبويه: الكتاب، ج2/ 417.

العرب يستعملونها في زمان الفصاحة، و هو وهم خطير، فتبنوا بذلك فكرة المستشرقين القائلة بأن الفصحى لغة أدبية مشتركة و أن الأداء العربي واحد ينحصر في الترتيل و الانقباض، متناسين الأداءات المتنوعة مما سماه سيبويه في كتابه **سعة الكلام** و استشهد به في مواضع كثيرة، و من قراءة القرآن تتدرّج عبر ثلاث درجات، **الحَدْرُ و التدوير و الترتيل**، و هو ما وجب استغلاله جيدا في تدريس اللغة العربية.

هناك من يرى إذا أن الحديث عن لغات العرب زمان الفصاحة السليقية لا علاقة له بالاستعمال العامي الشائع في مختلف البلدان العربية ، و لكن الحاج صالح كانت له رؤية أخرى نظر من خلالها إلى ضرورة الرّجوع إلى العربية الفصيحة التي تعلم للأطفال اليوم بمستوييها الطبيعين المنقبض و العفوي الاسترسالي حتى تستطيع أن تغالب العامية من جهة و اللغات الأجنبية من جهة أخرى و تحلّ محلها أكثر في المناسبات فبوجود مستوى مستخف و فصيح يستطيع الطفل شيئا فشيئا أن يستغنى عن العامية، و رجاءه أكثر أن لا تتدخل فقط في تعليم العربية بل حتى في مجال الإعلام و الترفيه.

و أن يؤخذ بعين الاعتبار أن الفوارق الموجودة ظاهرة طبيعية موجودة في أية لغة، و لا يمكن اعتبار التغير الذي يصيب نظام اللغة في التعبير العفوي خطأ، لأنه يمكن الحفاظ على هذا النظام بالتدوين. و أنّ الأمر الوحيد الذي ينقص الفصحى في جانبها الترتيلي هو ضرورة الإدراج جنبا إلى جنب مع التحقيق و البيان، و يمكن تحقيقه فقط بتعميمه في وسائل الإعلام المرئية المسموعة و عبر قطاع الترفيه، لأن اللغة العربية الفصيحة كلغة ثقافة لن تكون ذات نفع ما لم توظف في عملية التواصل و التخاطب العفوي بين أفراد الأمة.

- **في الميدان الحاسوبي:**
- **1-مشروع الذخيرة اللغوية:**
- **1-1- نشأة الذخيرة اللغوية:**

- يمكن تسميتها **بالأنترنيت العربي**؛ و هي مشروع قومي عرضه الحاج صالح لأول مرة في مؤتمر التعريب الذي انعقد في عمان سنة 1986م لفائدته الكبيرة في مجال البحوث اللغوية و العلمية عامة و في وضع المصطلحات و توحيدها بصفة خاصة، و قد أقر فيه بضرورة: «الرجوع إلى الاستعمال الحقيقي للغة العربية و استثمار الأجهزة الحاسوبية الحالية و إشراك أكبر عدد من المؤسسات العلمية لإنجاز المشروع لامتيازه بأبعاد تتجاوز المؤسسة الواحدة بل البلد الواحد»[1]، و بعد ما عرض المشروع على المجلس التنفيذي للمنظمة العربية و الثقافة و العلوم في 1988م وافق أعضاؤه على تبنيه في حدود إمكانيات المنظمة، و لكنها راسلت كذلك المؤسسات العلمية العربية و الجهات الرسمية المعنية بالتربية و التعليم العالي للإدلاء برأيها في مدى جدواه و طرق تنفيذه و كان الردّ سريعا و إيجابيا و مفيدا خاصة من قبل المجامع اللغوية و الجامعات و مراكز البحوث في وزارات التربية التي أجمعت على أهمية المشروع و ضرورة إنجازه في أقرب الآجال.
- و ما فتأت أن نظمت الجزائر بعد ذلك ندوة بالاتفاق مع المنظمة لدراسة المشروع مع خبراء المؤسسات العلمية العربية، و خرجوا بالعديد من التوصيات فيما يخص تنظيم العمل و المشاركة وإنشاء لجان لمتابعته، ثم تبنى المجمع الجزائري تنظيم ندوة تأسيسية في الجزائر في 26 و 27 ديسمبر 2001 بالمشاركة الجزئية لجامعة الجزائر استضافت خلالها تسع دول عربية أجمعت على مجموعة من التوصيات و القرارات الهامة أهمها إنشاء لجنة دولية دائمة للمتابعة و التخطيط و التنسيق[2].
- وفي دورة جوان 2007 رشحت ثمانية عشر دولة عربية ممثلا لمشروع الذخيرة العربية، و نظمت الإدارة الثقافية للجامعة اجتماعا لهؤلاء الممثلين انعقد بالجزائر ، ناقشوا فيه مشروع النظام الأساسي و غيرها من الوثائق التأسيسية المتعلقة بالمشروع، و التي تمّ إقرارها من طرف الهيئة العليا ثم تم انتخاب عبد الرحمن الحاج صالح رئيسا لها، لينطلق العمل بالفعل في الكثير من الدول ثم قرر المجلس الوزاري للجامعة في سنة 2008 تحويل المشروع إلى منظمة تابعة لها. و في سنة 2009 اختيرت الجزائر كمقرّ للهيئة العليا للذخيرة و تم عقد اتفاقية المقر لهذا الغرض، و صدر مرسوم رئاسي في الجزائر للمصادقة على النظام الأساسي للذخيرة بتاريخ 2010/09/16 نشر بالجريدة الرسمية رقم 45

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج1/ 395.

[2] المرجع نفسه، ج1/ 415، 422.

بتاريخ 14 أوت 2011. وأنشأت لجنة وطنية في الجزائر على إثر ذلك، و عيّن لها رئيسا، و كلّف المجمع الجزائري للغة العربية بالإشراف على إنجاز حصة الجزائر.[1]

1-2- تطور المشروع:

يعرّف الحاج صالح هذا المشروع بقوله: « فالذخيرة اللغوية العربية هي إذن بنك آلي من النصوص القديمة و الحديثة (من الجاهلية إلى وقتنا الحاضر). و أهم صفة تتصف بها هي سهولة حصول الباحث على ما يريد، و سرعته، ثم شمولية المعلومات التي يمكن أن يتحصل عليها، و أهم من هذا أيضا هو اشتمالها على الاستعمال الحقيقي للغة العربية عبر العصور و عبر البلدان العربية المختلفة»[2]، لقد نشأ هذا المشروع من فكرة الاستعانة بالحاسوب و استغلال سرعته الهائلة في علاج المعطيات و قدرته في تخزين ملايير المعلومات في ذاكرته و ذلك لأجل إنشاء بنك آلي من المعطيات التي تغطي ما حرّر بالعربية مما له قيمة علمية و أدبية و تاريخية مما يدخل في سائر العلوم و الفنون في الفكر العربي قديما وحديثا.

و سيكون هذا البنك الآلي تحت تصرف أي باحث في أي مكان من العالم في الحصول على المعلومات بسرعة الضوء بعدما كان يضيع السنين و الشهور في البحث عن الواحدة منها في المصادر والمراجع.

- و قد شرعت بالفعل بعض المؤسسات العربية في تخزين بعض النصوص العربية مثل القرآن الكريم وكتب الحديث الشريف و الشعر الجاهلي و يرجى أن يعمّم مثل هذا العمل على نطاق أوسع من كتب العربية قديمها و حديثها و كل ما يتصل بأرشيف الإذاعات و التلفزيونات و الفيديوهات ممّا يخدم العلوم و الفنون.

1-3- المدوّنات و المعطيات المعجمية المدمجة:

[1] الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح، هذه أبعاد مشروع الذخيرة العربية ... و هذا موقع الجزائر منه www.akhberlyoum.d2، تاريخ التصفح: 27 سبتمبر 2014.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج1/ 409.

لقد سبق الذكر على أن مشروع الذخيرة العربية عبارة عن بنك آلي من النصوص العربية القديمة و الحديثة و كل ما يشمل التراث الثقافي العربي إلى غاية اليوم، أي بصيغة مختصرة كل ما يشمل الإنتاج الفكري العربي قديمه و حديثه و معاصر على موقع من مواقع الأنترنت.

و المشروع لا ينقص أو يلغي من قيمة ما قامت به بعض الشركات الخاصة في الوطن العربي التي اهتمت بحوسبة القرآن الكريم و الحديث الشريف و مجموعة كبيرة من الأدب العربي التي أطلق عليها اسم الوراق بل يجب أن تلحق بالذخيرة.

أما بالنسبة لمدونة الرصيد اللغوي العربي فقد بلغ تسجيل أكثر من مليوني كلمة من أفواه الأطفال بالعربية مكتوبة و منطوقة عبر الوطن العربي، كما تمت حيازة دواوين الشعر الجاهلي في مركز البحوث العربية بالجزائر، و المصطلحات الحديثة في معهد الدراسات و البحوث للتعريب بالرباط و غيرها من المؤسسات الأخرى.

يقول عبد الرحمن الحاج صالح في هذا الصدد: «فالذخيرة هي هذه الأعمال نفسها و ليس فيها إلا ما يحرره العلماء، فالجديد فيها هو، كما قلنا، فقط اللجوء إلى الوسائل الآلية الجبارة و استغلالها كما تستغل حاليا في جميع الميادين التي تعالج فيها المعلومات»[1]، و هو أمر سيسهم في تقدم المشروع والإسراع في وتيرة التخزين من خلال تفادي عملية التكرار في حيازة المعطيات و المدوّنات.

و كذلك من خلال توحيد طرائق النشر الأوّلي و تقنيات الحصر و الإحصاء: لأنه مهم جدا في علاج النصوص علاجا إضافيا قبل حيازتها حتى تكون الاستفادة من تجميع النصوص في ذخيرة واحدة كاملة، بحيث يمكن للباحث إلقاء أي سؤال على الذخيرة مما يخص السياقات و المراجع التي وردت فيها الكلمات.

1-4- حوسبة الذخيرة اللغوية:

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج2/ 155.

بما أن الصفة الآلية لهذا البنك هي الآلية فلابدّ أنها تستلزم ما يسمّى بالقوام البرمجي، و هو عبارة عن مجموعة من البرمجيات التي لابد منها لاستثمار الذخيرة عن طريق إلقاء أسئلة على الحاسوب، و هو كذلك نظام (نسق) لتسيير قواعد المعطيات.

1-5- أهداف الذخيرة:

إنّ أهم هدف تسمو إليه الذخيرة كونها بنك معلومات آلي هو تمكن الباحث العربي أيا كان و أينما كان من العثور على مختلف المعلومات بين واقع استعمال العربية بكيفية آلية و في وقت وجيز مما تضمنته مصادر و أمّهات الكتب التراثية الأدبية و العلمية و التقنية، و ما يزخر به الإنتاج الفكري العربي المعاصر في الوطن العربي أجمعه من خطابات و محاورات عضوية بالفصحى في مختلف الميادين، **و على هذا الأساس فهو بنك للنصوص المحرّرة باللغة الحيّة الفصحى أو المنطوقة لا بنك مفردات فقط.**

و فيما يخص بنك المفردات، فإن ما يقوم به من تخزين النصوص هو بمثابة ما يسمى عند المهندسين بقاعدة المعطيات النصية ستكون مصدرا للعديد من المعاجم، منها:

1- المعجم الآلي الجامع لألفاظ العربية المستعملة الذي سيحتوي على جميع مفردات العربية التي وردت في هذه النصوص المخزّنة، و تحدد فيه معاني كل مفردة باستخراج هاته المعاني من السياقات التي ظهرت فيها إضافة إلى تحديدات العلماء.

2- المعجم الآلي للمصطلحات العلمية و التقنية المستعملة بالفعل في بلد واحد أو جهة معينة أو وردت في نص واحد على الأقل و يذكر ما يقابله من مصطلح باللغتين الفرنسية و الإنجليزية. أما الذي لم يذكر في الاستعمال و ورد ذكره في معجم فقط، فيشار إليه مع توثيق مصدره، و هو معجم عام يمكن تجزئته إلى معاجم متخصصة بحسب فنون المعرفة و مجالات المفاهيم، و ما يميز الذخيرة أو هذه المعاجم الآلية أنها قابلة لإضافة أية معلومة جديدة أو كتاب جديد تراثيا أو معاصرا، كما أنها قابلة للتعديل كذلك، و أهم هذه المعاجم:

- المعجم التاريخي للغة العربية.
- معجم الألفاظ الحضارية (القديمة و الحديثة).
- معجم الألفاظ الجغرافية.
- معجم الألفاظ الدخيلة و المولّدة.
- معجم الألفاظ المتجانسة و المترادفة و المشتركة و الأضداد.

1-6- مزايا الذخيرة و فوائدها:

تتمثل أوّل ميزة في الاستعمال الحقيقي للغة العربية و لا تشبه ما تأتي به بعض القواميس من أمثلة مصطنعة، و ثانيهما استفاضتها و شموليتها بتغطية لهذا الاستعمال مختلف البلدان العربية بامتدادها من العصر الجاهلي إلى الوقت الحاضر، فضلا على أنّه ممثل بوجود كل النصوص ذات الأهمية المحررة و المنطوقة المسموعة في الآداب و الفنون و الثقافة بصفة عامة و تشمل حتى الحياة اليومية.

ثم أن اعتمادها على الأجهزة الإلكترونية في أحدث صورها و ما يتبعها من الوسائل السمعية و البصرية التي يمكن أن تخزّن كمية هائلة من ملايير الجمل و الألفاظ، تمكنها من الإجابة عن مختلف الأسئلة بسرعة الضوء في ثوان قليلة، تكون فيها هذه الإجابات مرتبة ترتيبا آليا أبجديا لمجالات المفاهيم و فهرسة الكتب، فضلا عن الاستخراج الآلي لجذور الكلم و أوزانها الواردة في أي نص من النصوص لكل باحث في أي مكان و أي زمان وإمكانية طبع هذه الإجابات.

أمّا مزيّتها في مجال الدراسات فلابدّ أن للغة العربية الحظ الأوفر منها لما تخزّنه من كلام العرب في عهد اللغويين العرب الأولين، ثم العدد الهائل من النصوص النثرية و الشعرية و أمثال العرب و كلامهم العفوي فضلا عن النص القرآني، التي ستكون بمثابة الانطلاق من الاستعمال الحقيقي للغة العربية لاستنباط قوانينها و أوصافها، كما يمكن استخراج المعجم العربي و دراسة تطوّر معاني الكلمات عبر العصور أو دراسة ترددها بالنسبة لعصر واحد أو مؤلّف واحد، و دراسة تردد المواد الأصلية و أوزانها في كتاب واحد أو عدة كتب و دراسة صيغ الجمل بحسب الأغراض و الموضوعات و دراسة أساليب الكتاب في كلّ عصر و معالجة مدى اتساع رقعة الاستعمال للمصطلحات.

أما فيما يخص طريقة ترتيب هاته المعلومات فيمكن أن تتخذ أوضاعا مختلفة[1]:

- ترتيب أبجدي عام إذا كان المقصود هو اللفظ.
- ترتيب بحسب المجالات المفهومية إلى كان المنطلق من المفهوم.
- ترتيب بحسب درجة شيوع الكلمة و تكرارها في النصوص و اتساع رقعة استعمالها.
- ترتيب بحسب العلوم و الفنون.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج1/ 119-121.

و يرى الحاج صالح أن أحسن هذه الأوضاع نجاعة في خدمة التعريب هو التصنيف بحسب المفاهيم فإذا أراد الباحث مثلا أن «يعرف بالضبط و باستفاضة كل ما يدخل في مفهوم «الخيل» من الكلمات، فسيجده في الباب المعنون بهذا اللفظ و ذلك مثل أن يتساءل عما إذا كان هناك لفظ في العربية يدل على مرض معيّن خاص بالخيل أو هل ذكرت لفظة «الأزهر» أو «الكميت» في الأدب القديم، و كم مرّة و في أي نصّ أو أي كتاب و بأي معنى بالضبط و في أي سياق»[1].

و رغم أن هذا النوع من الترتيب يشبه إلى حد كبير ما جاء في الرسائل القديمة إلا أن الباحث يستطيع من خلاله تتبع التطور الدلالي للكلمة و معناها في كل عصر من العصور، و هو أمر سيساهم في تيسير تعريب المصطلحات و إيجاد اللفظ المناسب. من بين عشرات الألفاظ المتجانسة في المعنى فيما وُضع و استعمل بالفعل في العربية متفاديا بذلك النادر منه، فضلا على أن ذكر كل السياقات و القرائن التي وردت فيها الكلمة المستعملة بالفعل تمكّن من ضبط المعاني الدقيقة و هي أكثر نجاعة و فاعلية من تحديدات المعاجم الحديثة.

زد على ذلك أنّه يمكن حصر كل المواد الأصلية التي تتكون منها الكلمات و كل الصيغ التي صيغت عليها مع تحديد درجة شيوع كل واحدة منها و هذا بذكر عدد الألفاظ التي تدخل فيها و عدد المرات التي تظهر فيها هذه الألفاظ. و من جهة أخرى يحصر كل أنواع التراكيب العربية التي استعملت في الكلام الفصيح بالفعل،و هي طريقة فعالة في تحديد أولوية بعضها و أسبقيتها نظرا لكثرة استعمالها أكثر ما تعتمد في تعليم العربية للأطفال و غير الناطقين بها.

فيما يخص الدراسات الأخرى غير اللغوية فيمكن أن تفيد منها الدراسات التاريخية و خاصة تاريخ الحضارة العربية و تاريخ الفكر العربي الاجتماعي و العلمي و الديني و كذلك الدراسات الاجتماعية والنفسية الاجتماعية بحصر مجالات التصورات الخاصة بكل فئة من خلال استعمال الألفاظ و الأساليب وغيرها في كل قطر أو إقليم عبر العصور و دراسة تفاعلها و مدى تأثيرها على العناصر اللغوية و معرفة

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج1/ 120.

مدى اتساع رقعتها و ترددها في الخطابات الرسمية، كما يمكن كذلك و من خلال استعمال الناس للغة رصيد الدراسات الاقتصادية و العمرانية و الحضارية، كما أن المشروع يهدف كذلك إلى ترجمة الأعمال الهامة بلغات أخرى. [1]

مشروع الذخيرة العربية لا يعتبر مجرّد مصطلح جديد بقدر ما يعتبر بنك معلوماتي يتم من خلال ادّخار ملايين النصوص و المعلومات المكتوبة و المنطوقة التي تخدم طالب العلم العربي بالدرجة الأولى أيّا كان مستواه العلمي من تلميذ الابتدائي و المتوسط و الثانوي إلى طالب الجامعات والمعاهد العليا إلى الأساتذة و المعلمين و الباحثين في أي تخصص كان مما لا يمكن إيجاده في وسط تعليمه أو تكوينه لأن أعظم فائدة فيه تكمن في قدرته الآلية عن طريق الحاسوب في الإجابة عن أيّ سؤال يلقى عليه، و ليس هذا معناه أنه مجرّد مكتبة الكترونية بل جهاز متفاعل بينه و بين المستعمل إذ أنه يرصد حياة العربي بصفة عامة يومية، اجتماعية، فنية في جميع البلدان العربية من قديمها إلى حديثها و معاصرها حتى اليوم من خلال الاستعمال الحقيقي للغة العربية، و إن كانت فائدة المصطلحات منها أعظم، لأنه سيتم من خلالها التعرف على الشائع منها و النادر في الاستعمال في مختلف الأقطار العربية، و سيُفعّل كذلك عمل المجامع اللغوية التي تسهم في جمع المصطلحات و تدوينها، هذا فضلا على أنه سيقضي على شيء اسمه الخطأ اللغوي خاصة في الأوساط الاجتماعية، بل و سيكون حلا أمثلا لمختلف المشكلات التي سبق الحديث عنها في مجالي المفردات والتعليم. خاصة بعد أن وضعت الأردن – الرّائدة لحد الآن– بوابة لأربعمائة كتاب يمكن تصفحه عبر الأنترنت.

و لأن الجزائر صاحبة المشروع فقد بذلت جهودا كبيرة لإقناع السلطات العليا بضرورة رقمنة المعلومات ولكونه كذلك عمل ضخم جدّا و لا يمكن أن تتكفل به مؤسسة واحدة أو دولة واحدة، فقد كان العمل الجماعي المشترك خطوة هامة لتحويل المشروع من صبغته النظرية إلى التطبيقية بإنشاء منظمة تابعة لجامعة

[1] عبد الحليم ريوقي، أهداف مشروع الذخيرة في رفع المستوى العلمي و الثقافي للمواطن العربي، Elchyekh.blogspot.com، تاريخ التصفح:2017/01/24.

الدول العربية تشرف على المشروع من خلال لجنة دولية و لجان محلية لمتابعة تقدم المشروع في كل مؤسسة مشاركة.

2- اللّسانيات التطبيقية الخليلية الحديثة:

1. المبادئ المعرفية للسانيات التطبيقية الخليلية الحديثة:

إنّ الكفاية المعرفية لأية نظرية لا تكون كافية لإثبات مدى نجاعتها إلا إذا شفعت بجانب تطبيقي يحقق لها على الأقل بعض المبادئ و المفاهيم التي قامت عليها، ولا تكاد تظهر نظرية لسانية حديثة من كفاية تطبيقية إلاّ حاولت أن تكون بديلا لنظريات أخرى في تحسين مردود التعليم و تطوير طرق إكساب اللغة الأصلية أو اللغات الأجنبية، و لأن النظرية الخليلية لها من الكفاية العلمية التي تسعى من خلالها الارتقاء باللغة العربية و سبل اكتسابها مثلها مثل أيّة نظرية لسانية حديثة، كان لابد من البحث عن كفايتها التعليمية وما يمكن استثماره في هذا المجال ميدانيا.

و الحديث عن مراسية تعليمية اللغة العربية في منظور هذه النظرية يقتضي تسبيق الحديث عن ثلاث نقاط أساسية تتمثل فيما يلي:

1-1- نقد الوضع اللغوي الراهن: تم من خلاله توصيف النقائض و العيوب التي تحول دون الإكساب السليم للغة الأصلية و التي لم تكن محض ملاحظات عامة و إنما كانت تحصيل حاصل للكثير من الدراسات الميدانية و التحريات التي قام بها معهد العلوم اللسانية بالجزائر أثناء قيامه بإنجاز الرّصيد اللغوي الوظيفي المغربي و العربي، و كذا المركز التقني لتطوير و ترقية اللغة العربية، كان هدفها الأول معالجة ضعف الملكة اللغوية عند العامة و الخاصة و هو المشكل الأخطر الذي يعرقل تطوير تدريس اللغة العربية لأنه مرتبط أساسا بكيفية استعمال الناس للغة العربية في الأوساط المثقفة و في الحياة اليومية، و مدى حضور العاميات و اللغات الأجنبية في هذا الاستعمال، يضاف إليه ما يلتقطه المواطن من وسائل الإعلام كالإذاعة و التلفزة و الشبكة العنكبوتية، و قبل هذا كُلّه المحتوى اللغوي الذي يلقّن في المدارس للطفل الذي أقل ما يمكن أن يقال عنه أنه حشو في المادة الإفرادية تقابله خصاصة في مدلولاتها مع غزارة في المترادفات والألفاظ الغربية التي لا تستجيب لحاجاته التبليغية و التعبيرية عن المفاهيم المعرفية و الحضارية التي يتعايش معها التلاميذ و الطلبة على حدّ سواء حتى أصيبوا بما يسمّى مرض اللفظية (verbalisme)[1]، و الأسباب المؤدية إلى ذلك كثيرة ومتعددة على رأسها القائمين على إعداد المناهج و البرامج و الكتب المدرسية وكيفية استعمال المربين و لها.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 46.

و هذا طبعا لا يفسر ضعف اللغة العربية بقدر ما يعكس كسل أهلها و قلة الاعتناء بها و بما يمكن أن تعبّر به عن كل المسمّيات المبتذلة في البيوت و في الشوارع و حتى المعامل، فيستبدلون هذا النقص و الضعف بما هو حاضر من اللفظ العامي أو الأجنبية، لاعتقاد راسخ عند معظم مؤلّفي الكتاب التربوية أنّ المتعلم يكفيه من الألفاظ التي تداولها الناس قديما و لا حاجة له في هذا النوع من الألفاظ المبتذلة، لأن مقام اللغة العربية (مقام لغة الأدب و التحرير) أرفع من استخدامها لها خاصة في لغة التخاطب، فانزوت بذلك العربية عن التخاطب اليومي إضافة إلى ما أصابها من ركود فكري نتيجة مخلّفات الاستعمار الأوربي و الحروب، فحتى وإن كان المتكلّم على دراية واسعة بالقواعد النحوية و له من الرصيد اللغوي ما يكفيه للتعبير عن أغراضه وبلوغ مقاصده فإنه لا يستعمل إلا العامي على اعتبار أنه المستوى العفوي الوحيد المناسب لمقامات الأنس و ما سواه من مقامات الانقباض هي التي تستوجب التعبير الإجلالي (الترتيلي). غافلين بذلك عن أن اللغات جميعا لها مستويان من التعبير كما سبق الحديث عنهما، و بذلك استبعدت العامية عن التدريس برغم ما فيها من الفصيح (حوالي80% كما اشتهر) فيعتبره المربي خطأ عند استعمال المتعلم له حتى و إن كان صحيحا لمجرّد أنه عامي، و جهل المربي (المعلّم) بأن الاستعمال الفعلي للغة العربية بكل ما يتطلبه التعبير العفوي (الاسترسالي) من خفة و اقتصاد و اختلاس و اختزال[1]... هو الذي أدى إلى اللحن الحقيقي، لذا لا يوجد تطبيق فعلي في التعليم للمقولة القائلة "لا تبدأ العربية بساكن و لا تقف على متحرّك" و زيادة على ذلك تدريس القواعد اللغوية لنفسها و دراسة الأدب مفصولا عنها طريق آخر للعقم اللغوي رغم ما ورثناه من إبداعات القدامى في باب الملكة ابن خلدون و قبله ابن جني و عبد القاهر الجرجاني من ضرورة إكساب المتعلّم القدرة على التعبير السليم الفطري عن طريق السماع، ثم بعد امتلاكه لهذه المهارة يتجه إلى تعلم قواعد النحو، و رغم اختلاف المهارتين إلا أنهما واجبتين للمتعلم.

تعتبر التعليمية عملية شائكة ومعقدة لارتباطها بمختلف العلوم التي تمدها بالنظريات و المقاربات واستراتيجيات التعليم تتصدرها العلوم اللسانية منها علوم الترجمة و المصطلحات و المعاجم التي تمدها بالرصيد اللغوي الوظيفي سواء من خلال المعاجم الوظيفية لمختلف أطوار التعليم من الابتدائي إلى الجامعي و بالقوائم اللغوية التي تستثمر في إعداد نصوص الكتب المدرسية. في حين تساهم اللغويات الحاسوبية خاصة مشروع الذخيرة اللغوية في توفير المحتوى المعرفي بأيسر الطرق و أسرعها للمعلم و المتعلم على طريقة جوجل.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات، ج1/176/177.

1-2- المبادئ المعرفية للسانيات التطبيقية الخليلية الحديثة:

إنّ ما أتت به النظرية الخليلية في هذا المجال (مجال اللسانيات التطبيقية) لا يستند فقط إلى الأسس الأصيلة المنبعثة من التراث العربي من مفاهيم وتصورات نظرية و عملية في محافظتها على ما يتميّز به اللسان العربي و التي سبق عرضها، بل تتقاطع مع النظريات الغربية الحديثة في كثير من النقاط التي علل صاحبها إيجابيتها و نفعيتها خاصة في التعليمية، من بنوية و وظيفية و توليدية تحويلية[1]، و ما شاع من طرائق تعليم اللغات الأصلية و الأجنبية[2]، و يمكن إيجاز مواطن هذه الاستفادة فيما يلي:

* من أهمّ النقائص التي كانت لصيقة بالتعليم الأوربي و أدت إلى نشأة تعليمية اللغات سيطرة المعلم و تدخله الواسع في الدروس فيما تنحصر مهمة التلميذ في الاستماع و تطبيق ما يسمع، مما أدى إلى ظهور ما يسمى بالطرق النشيطة (Méthodes actives) التي تفعل نشاط المتعلم و تقلل من مجهود المعلم أثناء الدرس ثم ما لبثت أن انتقلت إلى تعليم اللغات الأجنبية لكنها لم تُجد نفعا بسبب الاعتماد على النصوص الأدبية و الترجمة و التركيز على القواعد متجاهلة لغة التخاطب[3]. فأُستعيضت بالطريقة المباشرة (Méthode directe) التي أثمرت نجاحا واسعا في صفوف الجيش الأمريكي أثناء العالمية الثانية و ربما مرجع هذا النجاح هو الحافز القوي و هو حب السيطرة، و سميت كذلك لافتراض وجود علاقة مباشرة بين العبارة والفكرة من غير حاجة إلى وساطة اللغة الأم، ودعت إلى دراسة اللغة دراسة علمية دقيقة على أساس أن اللغة سلوك طبيعي، و أنّ الأصل فيها الكلام الشفهي بينما الكتابة ثانوية طارئة على اللغة، وتكمن مزيتها في تقديم اللغة في مواقف حية يستطيع المتعلم من خلالها فهم المفردات و التراكيب من خلال استخدام الحوار والسرد القصصي في تدريس مهارات اللغة. ثم طوّرت هذه الفكرة بفضل البحوث العلمية المتواصلة و المرتبطة بعلم النفس و علم التربية، فدعّمتها بالطرق السمعية الشفهية ، و السمعية البصرية[4]، إلى أن استقل علم تعليم

---

[1] ينظر بالتفصيل، عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج1/ 190-199.

*طرائق تدريس اللغات الأجنبية كثيرة وقد ظهر معظمها استجابة لمتطلبات الحرب العالمية الثانية منها: طريقة القواعد و الترجمة، الطريقة الطبيعية، الطريقة المباشرة، طريقة القراءة و الطريقة المعرفية، ولم يأت على جميع هذه الطرق وقد اكتفى فقط بما اعتمدته النظرية الخليلية من مفاهيم و مبادئ بعضها. ينظر بالتفصيل:

-عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2002.

[3] ينظر بالتفصيل؛ نايف خرما و علي حجاج،اللغات الأجنبية:تعليمها و تعلمها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1988، ص 169-172.

[4] ينظر بالتفصيل؛ المرجع نفسه،177/174.

اللغات بمصطلحاته المتعددة بميدان وحده رغم تشعّب تخصصاته اللّصيقة بالعلوم الأخرى، و لكنّ المختصين في هذا المجال ميّزوا بين أمرين اثنين أولاهما البحث في المادة اللغوية التي يحتوي عليها الدرس اللغوي و ثانيها علم التدريس الخاص باللغات و ظواهر اكتساب الملكة اللغوية إجابة عن هذين السؤالين:

ماذا يجب أن نعلم من اللغة؟ و كيف نعلّم اللغة؟

و بذلك انسلّت منهجية تعليم اللغات عن اللسانيات التطبيقية كعلم بحثي قائم بذاته دون تدخل العلوم الأخرى، و رغم ذلك بقيت ضرورة اشتراك المتعلم في النشاط التعليمي شيء لابد منه بالقدر الذي تضمن تنمية معارفه، فمن خلال أعمال بياجيه (Piaget) صاحب المدرسة البنائية التكوينية- و زملائه كان الانطلاق من الحدس أي من الأشياء الملموسة التي يمكن أن يمارس عليها حواسه الخمس للانتقال إلى المجرّدات هو الذي يمكّن من تكوين القدرة على الخلق و الإبداع[1]، و تكمن أهمية هذه الفكرة في معرفة المتكلم باللغة التي يستعملها يوميا كمهارة أو قدرة على إحكام نوع من الأفعال مثلها مثل سائر المهارات التي يكتسبها الإنسان بالممارسة من أبسطها كالسباحة و السياقة إلى أعقدها كالعزف و الاستعمال البارع للغات، لذا بحثوا في الطرق الميسّرة لهذه الممارسة منها:

أ- المشافهة: فقد لاحظوا أن اللغة لا تنحصر في الكتابة الأدبية التي يلقيها متعلم اللغات الأجنبية فلا يجد فرصة لاكتساب قدرة التعبير الشفهي بل هي كذلك الجانب الصوتي المسموع في المخاطبات اليومية التي تشكل القسط الأكبر من استعمال اللغة، لذلك لا يجد المتعلم فرصة لينمي قدرته على التعبير الشفهي[2].

ب- الانغماس اللغوي: يعد الانغماس اللغوي(Immertion linguistique) من أنجع الأساليب في تعليمية اللغات، وتحقيق الكفاءة العالية في اللغة الهدف، و يؤكد على هذا الدور روي لوستر في قوله:

«وسيلة فعالة تساعد المتعّلمين على إتقان لغة ثانية، ضمن مجموعة متنوعة من السياقات»[3]

لكن الحاج صالح لم يتخذ من مبدأ الانغماس اللغوي كمقابل لما ورد في كتب اللسانيين الغربيين و بالترجمات المختلفة: "الحمام اللغوي" أو "الغمر اللغوي" أو "المحمية اللغوية"[4] أساسا لتعلم اللغة العربية الفصيحة؛ إذ أنّ

---

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم، ترجمة:علي حسين حجاج، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1983، ص 342/341.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج1/ 193.

[3] Roy Lyster, grandes questions et options en pédagogie de l'immersion, Journal de l'immersion, L'Association canadienne des professeurs d'immersion, Ottawa (Ontario), vol :31, N :3, 2009

[4] حسام الدين تاوريريت و آخرون، الانغماس اللغوي بين التنظير و التطبيق، أعمال الملتقى الوطني، منشورات المجلس الأعلى، الجزائر، 2018، ص 20-17.

الحمام اللغوي (le bain linguistique) يحمل دلالة التلقائية أو العفوية في الاكتساب اللغوي من خلال الاحتكاك المباشر للمتعلم مع أفراد المجتمع المتكلمين باللغة الهدف و الغاية منه التمكن من لغة واحدة فقط، بينما يشير المصطلح الثاني "الغمر اللغوي" (Submertion linguistique) إلى أن الدمج اللغوي فيه يكون بشكل غير منظم و لا يراعي الثنائية اللغوية أو التنوع اللغوي، عكس استراتيجية الانغماس اللغوي التي "تحتاج إلى التزام و انغماس تامين و استجابة عضوية و عقلية و عاطفية كاملة كي تنجح في استعمال لغة ثانية استعمالا صحيحا"[1] فضلا على أنها تستند إلى تخطيط وتكوين خاصين بفئة الأقلية التي تتعلم لغة الفئة الغالبة كما هو الحال في كندا مثلا بين الانجليزية و الفرنسية، و يقصد بـ "المحمية اللغوية"(langue protégée) وضع تعليمي ينغمس فيه المتعلمون في اللغة الهدف لفترة زمنية معينة. و مع أن هذه المصطلحات جميعا تتقارب في المعنى وتلتقي في الهدف و هو تعليم اللغة الأجنبية بعيدا عن اللغة الأصلية. إلا أنه يختلف عن المبدأ الخليلي الذي اشتقه من الصياغة المعجمية كما وردت في معاجم اللغة العربية بمعنى الستر و الانهماك في الشيء[2] و لما يسمى بالمفهوم القديم **الملكة اللغوية** كآلية لتعلم اللغة الأصلية انطلاقا من كونه يوازي مفهوم السماع الطبيعي أو المباشر من أفواه العرب الذي كان يستخدم قديما، أو السماع الاصطناعي عند ابن خلدون على أقل تقدير. حيث لا يمكن أن تنمو و تتطور هذه الملكة اللغوية إلاّ في بيئتها الطبيعية التي لا تردد فيها إلا أصوات و تراكيب لغة المنشأ، أما خارجها فيستحيل أن يتعلّمها، فالمتعلم يجب أن يعيش هذه اللغة وحدها و لمدة معيّنة كافية "ينغمس في بحر أصواتها" على حدّ قولهم (و قد سبق الجاحظ و أن أشار إليها) حتى يتمكن من هذه الملكة نطقا، و قد أثبتت هذه الطريقة نجاعتها عند الطلبة الأجانب في الجامعات الغربية الذين يمنعون من السماع و التحدث بغير اللغة التي سوف يتلقون بها دروسهم، و ذلك باستبعاد الترجمة و تقديم المشافهة على الكتابة و التركيز على تعليم المفردات المهمة التي تشكل محاور الاهتمام[3].

و مما لا شك فيه أن للسانيات البنوية و السلوكية تأثير في عملية تعليم اللغة و استدراك نقائص الطريقة المباشرة بالطريقة السمعية الشفهية (audio-oral) معتمدين على قانون الإثارة و الاستجابة لسكينر

[1] دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة و تعليمها، ص 19.

[2] ابن فارس (أحمد بن زكرياء)، مقاييس اللغة، تح:عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، دت، ج4-395 /392.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج193/1.

(Skinner) و أفعال الكلام لبلوم[1] في الإبداع و التحليل على اللفظ و البنية الذي جاءت به النظرية الاستغراقية[2] (القرانية) (Distributionnalisme).

و من أهم ما جاءت به هذه الطريقة السمعية الشفهية التمارين على البنية (Exercices structuraux/ Pattern drill) و هي عبارة عن تدريبات شبه آلية محصورة في برنامج مدرّج يسمّى بالمراحل الصغرى، و يعلّق عليه الحاج صالح بأنه "دقيق جدا" و هو مماثل للتعليم المبرمج عند سكينر. و هذا النوع من التمارين يوازي ما هو معروف في اللغة العربية من مهارة **التصرف في البنى و التراكيب**[3] لكنه أكثر تغطية لكل الصيغ و التراكيب، كما أن أصحاب هذه الطريقة قد أسسوا نوعا من البحوث سمّوه باللسانيات التفاضلية أو التقابلية (linguistics -Constrastive) تهتم بالدراسة المقارنة للغات لفظا و معنى، هدفها تسهيل الاكتساب اللغوي بالتركيز على البنى التي لا يعرفها المتعلم في لغته الأصلية، تبعتها بحوث أخرى تدرس أنواع الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون بطريقة منتظمة و هي «جد مفيدة لأنها تمكّن المعلم من الالتفات إلى الخطأ الكثير الشائع عند متعلّمي اللغة»[4]، و هي الأخرى لا تنفلت من الاعتماد عما أفرزته الدراسات النفسية التربوية.

ج- الاهتمام بالمتكلم و حال الخطاب: بعد الأعمال التي قدمتها البنوية و السلوكية في مجال تعليم اللغات تنبّه بعض الباحثين في أوربا إلى الدّور المهم الذي تلعبه القرائن المقالية و الحالية حيث أن أفعال الكلام لا تحدث منعزلة في حال خطاب معيّنة حين توجّه إلى مخاطب معيّن فهي تؤثر على موقف المتكلم و سلوكه الكلامي، و بالتالي فهي لها كذلك تأثير على تعلم اللغة؛ يتساوى في اكتسابها المغترب عن لغة وطنه و الطفل للغة محيطه «فكل واحد منهما مضطرّ في كلّ وقت أن يكون متكلما و مخاطبا بلغة لا يتقنها بعد. و وجوده بكيفية عفوية و متكررة في حال خطاب معيّنة تكثر فيها القرائن يستنير بها على مراد مخاطبه ... يجعله يسرع التحكم في هذه اللغة بكيفية عجيبة ليس لها مثيلا إطلاقا»[5]. لذا اهتم العلماء في تدريس اللغة

---

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم، ترجمة:علي حسين حجاج، ص 134/133.

[2] الاستغراقية هو الاتجاه الأمريكي لما يسمّى بالبنوية في اللسانيات Structuralisme .ينظر بالتفصيل:

- التواتي بن التواتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث و مناهجها في البحث، ص 25/24.

[3] التصرف في البنى هو المصطلح الذي استخدمه الحاج صالح بدلا من التمارين البنوية مثل: تحويل جملة من المذكر إلى المؤنث أو من المفرد إلى المثنى أو الجمع.

[4] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج1/ 195.

[5] المرجع نفسه، ج1/ 196.

بدور البصر و السّمع خاصة لحضورهما الواسع في هذه القرائن، فجاء دور الصوتيات التطبيقية في تدريب الأذن و جعلها أكثر حساسية في تشخيص أصوات اللغة مما يجعل المتكلم أكثر اتقانا للنطق، فشاعت بذلك هذه الطريقة السمعية البصرية شيوعا واسعا في تعليم لغة المنشأ و اللغات الأجنبية و ساهم اليوغسلافي كوبيرنا (P. Guberina) و الفرنسي ريفانك (P. Rivenc) بالمنهجية المعروفة (SGAV Structuro-globale audio-visuelle)، و تهتم هذه المنهجية باختيار المادة اللغوية و توزيعها بكيفية متدرجة في الدروس، و هذا الاختيار مبني على تجربة علمية لا مجال فيها للذاتية و الفردية، تقوم على التحريات الميدانية و المحاورات و إحصاء تواتر المفردات فيها كما هو الحال في حصيلة المفردات بالفرنسية (Fran çais fondamenal) [1]، و إلى جانبها أضافوا قائمة تسمى بالكلمات الكامنة و هي التي لا تظهر إلا في مجال مفهومي معيّن كالرياضة أو السياسة أو الحرف.

د- التركيز على المتعلم و أهمية ملكة التبليغ:

في الوقت الذي بالغ أصحاب المذهب السابق في الاهتمام بالمادة اللغوية (اختيارها و تدريجها و تخطيطها)، أثبت آخرون بالاختبار الفعلي نقصها إذا أنّهم جعلوا محتوى الدرس إفرادا و تركيبا و معاني على نمط واحد لجميع فئات المتعلمين و لا تراع في ذلك إلا السن و الفرق بين لغة المنشأ و اللغة الأجنبية، و ما أخذ عليها أنها لم تلتفت إلى اختلاف الفئات من المتعلمين و اختلاف حاجياتهم، و قويت هذه النزعة بظهور نظرية تشومسكي ليتسع المجال أكثر للاهتمام بمقتضيات حال الخطأ و ظروف التبليغ و شروطه في نظرية الحديث (Th éorie de l' énonciation)[2].

فلم يقتصروا على السلامة اللغوية بل تجاوزوها إلى النجاعة التبليغية، و حاليا تحتل ملكة التبليغ (comp étence communicationnelle) «أي القدرة على استعمال لغة ما في مختلف الأحوال

[*] بعد أن كانت تسمى بالفرنسية الأولية (français élémentaire)؛ ظهرت لحماية اللغة الفرنسية من غزو الانجليزية بعد الحرب العالمية الثانية، تهدف إلى تعلم التكلم و التواصل في مواقف الحياة اليومية، معتمدة على اتجاهات البنوية و الوظيفية و ترتكز على الاستخدام المشترك للصوت والصورة وكذا التواصل الشفهي و غير الشفهي في شكل محادثات مسجلة على أشرطة سمعية أو سمعية بصرية. ينظر بالتفصيل:

- شفيقة كحول و صباح غربي، مقاربات نظرية حول طرق تدريس اللغات الأجنبية – اللغة الإنجليزية أنموذجا-، دفاتر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، أدرار، الجزائر، العدد20، نوفمبر 2018.

[2] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص145-148.

الخطابية لشتى الأغراض»[1] اهتمام الكثير من الباحثين بحصر الأحوال الخطابية و الأغراض المتعلّقة بها لتكييف ملكته اللغوية حسب ما تقتضيه هذه الأحوال، فمنهجيتهم ككل تعتمد مبدأين أساسين هما:

أ- الاهتمام قبل كل شيء بالتركيز على المتعلم للغة لا على المادة اللغوية ذاتها، و ذلك بمراعاة الاحتياجات الحقيقية التي تختلف فيها الفئات من المتعلمين أثناء وضع الطرائق التعليمية.

ب- تجاوز السلامة اللغوية إلى النجاعة التبليغية حسب الفئات المختلفة (مهندسون، أطباء، رجال أعمال ...) و ذلك بالرجوع دائما إلى نصوص و حوارات الاستعمال الفعلي من خلال الواقع المعيش.

1-3- كيفية إكساب المتعلّم الملكة اللغوية الكافية:

بناء على ما تمّ عرضه من نقاط مستوحاة من النظريات اللسانية الغربية المختلفة القائمة على أسس نفسية تربوية رآها صاحب النظرية ذات أهمية بالغة في تعليمية اللغة جمّعها في ثلاثة ميادين مترابطة تتمثل فيما يلي[2]:

الميدان الأول: يبحث في كيفية اكتساب الطفل للغة المنشأ أو اللغة الثانية بالنسبة للرّاشد.

و قد أفاض في شرح هذا الميدان مبيّنا المراحل التي يمرّ بها الطفل في اكتساب لغته الطبيعية بدقّة.

الميدان الثاني: خصّه بالحديث عن آفات الكلام التي تعيق الطفل أو المتعلّم عن النطق أو التعبير و فهم ما يسمعه من خطابات.

الميدان الثالث: ميداني يقوم على التجارب التربوية اللسانية العلمية، و نتائجه مهمة جدا في تقويم المقررات الدراسية و ممارسات المتعلمين و كيفية إكسابهم اللغة، و لكنه حديث مقارنة بالميدانين السابقين.

و هو يفصل الحديث عن هذه الميادين ربط الكثير من نتائجها بما استنبطه العلماء العرب الأوائل في هذا المجال مما لم يتجه إليه المحدثون العرب أو الغربيّون.

و الذي يهم المربي من هذه النظريات ما ينفع لتعليم اللغة بأيسر الطرق و أنجعها و أسرعها الطريقة التواصلية التي تجمع في طيّ مبادئها بعدا اجتماعيا واضحا يقوم على دور اللغة في المجتمع و تأخذ بعين الاعتبار المتعلم لا كفرد يخضع للمؤثرات الخارجية فحسب، بل كإنسان له قدراته الذاتية التي لابد من إثارتها باختيار

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج1/ 198.

[2] ينظر بالتفصيل: عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض المستوى المدرسي اللغة العربية، ص 53-61.

الوظائف اللغوية التي ينبغي تعليمها له حتى يتمكن من استخدام اللغة في الحياة بالتركيز على وظائف و مواقف اجتماعية دون إهمال القواعد اللغوية، ولا يتأتى له ذلك إلا بمراعاة خمس خطوات لا غنى عنها[1]:

1- انتقاء المادة اللغوية ألفاظا و صيغا، و ما تدل عليه من معان في الوضع و الاستعمال.

2- التخطيط هو تصور عقلي و إعداد نفسي للمواقف التدريسية التي تتم في قاعة الدرس في فترة زمنية محددة و لمستوى تعليمي محدد بقصد تحقيق أهداف تعليمية بطريقة منظمة هادفة عن طريق اختيار خبرات و أنشطة و إجراءات و وسائل تعليمية و أسئلة تنشيطية و تقويمية مناسبة[2].

3- ترتيبها **بتدرج** حتى يتحقق الانسجام من درس لآخر.

4- اختيار كيفية ناجعة لعرضها على المتعلم و تبليغها في أحسن الأحوال.

5- ثم اختيار كيفية لا تقل نجاعة عن السابقة لترسيخها في ذهن المتعلم من جهة، ليبدع بنفسه في خلق الآليات الأساسية ليحكم استعمالها بكيفية عفوية.

ما ثبت تطبيقيا مما استنبطه صاحب النظرية من نتائج هذه النظريات المختلفة على أرض الميدان في تعليم العربية في جميع المستويات خاصة تلاميذ الابتدائي و الرّاشدين من الإطارات الجامعية فيما قام به معهد العلوم اللسانية بالجزائر تمثل في كون اللغة مشافهة و قبل كل شيء، و أنه لابدّ من استيفاء شروط الانغماس اللغوي الكلي، و أهمية عمليات الخطاب بالنظر إلى فئات المتعلمين المختلفة و أهمية الملكة التبليغية.

و أهم شيء أخذه صاحب النظرية و من معه من الباحثين في المعهد هو إنصاف كل النظريات ما دام فيها نفع لمكتسب اللغة و قد ثبتت نجاعة هذه الرؤية أكثر في مشروع الرصيد اللغوي الوظيفي المغربي التي سبق الحديث عنه و تم تفعيله في المدارس الابتدائية المغربية سنة 1975 سدّا لاحتياجات الطفل التعبيرية، ثم الرصيد اللغوي العربي الذي شاركت في ضبطه أربعة عشر دولة عربية.

و رغم أنّه أخذ على البنوية الكثير من العيوب منها تجاهل معيارية اللغة إلا أنّ الكثير من الباحثين العرب المحدثين ينادون بضرورة التخلي عن هذه المعيارية في الوقت الذي وقع فيه: «نوع من التناقض

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 62.

[2] حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية و النفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، أكتوبر 2003، ص 94.

الصّارخ بين موقف البنويين الذي يرفضون مفهوم القاعدة النحوية و بين اللسانيات التطبيقية التي أساسها البنوية و لا يمكن أن تتجاهل هذه الأخيرة معيار اللغة المراد تعليمها، فليس في الدّنيا لغة بدون معيار».[1]

و لم ينكر باحثو المعهد فضل البنوية في مجال اللسانيات التطبيقية فقاموا بالكثير من البحوث الميدانية لاكتشاف نقائص تعليم العربية، خاصة قواعد اللغة في الابتدائي و العاهات النطقية التي يصاب بها الأطفال و لا ينتبه إليها أكثر المعلمين و المفتشين، و ذلك من خلال **تسبيق المشافهة على التحرير، ردّ الاعتبار للتعبير العفوي المستخفّ** كمستوى لابد منه دون ترك التعبير الإجلالي لأنها **تفعيل اللغة في الحوارات** من خلال اختيار النصوص المنبثقة من الواقع و الأغراض و الموضوعات التي تتلاءم مع احتياجات الفئات المختلفة، مع **احترام التدرّج** قدر الإمكان، مؤسسين بذلك تعليمية جديدة للغة العربية هي التعليمية الخليلية.

2- التعليمية الخليلية:

بعدما تمت الإشارة إلى المبادئ النظرية التي اعتمدتها اللسانيات التطبيقية الخليلية، و تفعيل بعضها في الجانب الميداني لتعليم اللغة العربية في معهد البحوث اللسانية بالجزائر، يتجه البحث الآن للتركيز على الجانب البيداغوجي التعليمي التطبيقي فيما يمكن تسميته **"بالديداكتيكا الخليلية"** على حدّ تعبير يحي بعيطيش، و هي محاولة لاستغلال «مفاهيم النظرية الخليلية بصفة عامة و مصطلحاتها النحوية بصفة خاصة لتكون في خدمة المتعلمين»[2] سعيا لتحسين مهاراتهم اللغوية الأساسية المعروفة و المتمثلة في السماع و التعبير و القراءة و الكتابة المرتبطة جميعا بمهارة الفهم، و التي اصطلح عليها الحاج **بإنماء الملكة اللغوية**، و يقصد بالإنماء (مصدر من الفعل أنمى) بمعنى تطوير الشيء و جعله ناضجا حتى يبلغ درجة التمام و النمو[3] و يقابله كمصطلح أجنبي (Développement)، و على أساسها يمكن التركيز على مجالين أساسين في تعليمية اللغة العربية من المنظور الخليلي هما:

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج1/ 202.

[2] يحي بعيطيش، الكفاية العلمية و التعليمية للنظرية الخليلية الحديثة، مجلة التواصل، العدد 25، مارس 2010.

[3] جرجس ميشال، مصطلحات التربية و التعليم، ص 114.

1- مجال إعداد مناهج اللغة العربية:

1-1- أولية المنطوق على المكتوب: و يقصد بها الاهتمام بلغة المشافهة أكثر من لغة التحرير، إذ أنّ الأولى أصل و الثانية فرع عليها، و هذا المفهوم من شأنه أن يعيد للغة العربية حيويتها من خلال استعمالها الفعلي و احتكاكها مع مختلف مظاهر الحياة اليومية من خلال جعلها صالحة للتعبير في مختلف أحوال الخطاب و هو الذي يقصده الحاج صالح بإرجاع المستوى العفوي الاسترسالي للغة العربية في الوقت الذي لا يمكن التخلي فيه عن التعبير الإجلالي الذي يمكّن المتعلم من أداء الأصوات حسب مخارجها و صفاتها و انتقاء الألفاظ و التراكيب المناسبة للمقام و إظهار حركات الإعراب و غيرها من مظاهر التحقيق و البيان التي سبق الحديث عنها مما لا يمكن أن يستغني عنه المعلم و الأستاذ و الخطيب في المسجد و المذيع وا لصحفي في رسائل الإعلام، و خارج هذه المقامات لا يمكن أن يحرم المتعلم من **التعبير الاسترسالي العفوي**[1]؛ حيث تسقط فيه الكلفة بين المتخاطبين و تقل مؤونة اللغة و الجهد العضلي و الذاكري في مقامات الأنس ممّا يستدعي اللجوء إلى الاقتصاد و الحذف و الاختزال و الاختلاس، و بمزاوجة هذين المستويين من التعبير يرجع للغة العربية مكانها الطبيعي في الاستعمال، مع ضرورة التشديد على أن استخدام المتعلم للمستوى العفوي خاصة في المراحل الأولى من التعليم لا يعتبر خطأ و لا يجوز للمعلم معاقبته عليه، بل يجب عليه تحسينه و تطويره بما يجعله أكثر سلامة و فصاحة، لأنه في مطلق الأحوال بجميع مظاهره السابقة الذكر هو سليم فصيح.

و لتحقيق هذا الغرض المنشور وجب الاعتماد على أساس علمي في مناهج اللغة العربية بسمته الوصف العلمي الشامل الذي يقوم على النظر في مشكلات تطوير اللغة العربية، و هو أمر لا ينفصل أصلا عن النظر في كيفية استعمال الناس لها في المدارس و الجامعات و الشوارع و الأسواق و النوادي و المؤسسات الاجتماعية و الاقتصادية و الدراسات العمومية و ما شائع في وسائل الإعلام المنطوقة و المرئية و المكتوبة على اعتبار أنها لغة التبليغ بالدرجة الأولى ثم أداة مثلى لتحليل الواقع، و هذا التحليل يجب أن يقوم أساسا على معطيات "محصاة مرتبة مصنفة متسلسلة تسلسلا "عقلانيا"، حتى لا تكون معالجة الأخطاء مجرّد وعظ و إرشاد، فلا يمكن الحكم على نوعية التدريس إلا بالاعتماد على المشاهدة الموضوعية الشاملة

[1] اعتمد البحث على هذين المصطلحين المنطوق و المكتوب المأخوذين من المقال السابق ليحيى بعطيش لشيوعهما في المناهج التعليمية الحالية.

(شمولية مطلقة) لاستعمال اللغة سواء في المؤسسات التعليمية أو خارجها، و الذي من خلالها يمكن تحقيق مبدأين أساسين[1]:

أولا: هو المبدأ الوظيفي (النفعي) للغة لدى المتعلم، فعلى غرار ما قامت به الجامعة الجزائرية و فرق أخرى في العالم العربي من بحوث ميدانية أثبتت أن ما يقدم للتلميذ و الطالب نوع من الحشو لا يناسب احتياجاته اللغوية، فلذلك وجب مراعاة نوعية المادة اللغوية المقدمة و كميتها حسب مراحل التعليم و بتدرّج عقلاني و متسلسل و هو ما سيتم الحديث عنه لاحقا.

ثانيا: الإدراك الواعي الجيد للوضع اللغوي و الثقافي في كون اللغة العربية الفصيح هي رابطة لتوحيد الصفوف و التفكير العقلي و عماد الشخصية العربية و الذي لا مكن أن تكون كذلك إلا إذا استعملت بالفعل في جميع الميادين، و أن تتعدى لغة التحرير إلى لغة التخاطب في البيوت و الشوارع و المصانع.

و الذي يقصده الحاج صالح ليس تكليف المتعلم بما لا يطيقه من تعدّد وجوه الأداء بل تنبيهه إلى أن التخفيف في التعبير هو مظهر طبيعي في اللغة و هو فصيح إذا انطلق به في مقام الأنس (كما كانت تقتضيه لغة العرب الفصيحة العفوية و الذي سبق الحديث عنها)، فإذا أكثر من هذه الأحوال (مثلما هو الفرنسية و الانجليزية) فإن لغة التخاطب اليومية ستصير شيئا فشيئا بتعميم التعليم فصيحة بنسبة 90% (و هو ما يفند فكرة البنويين من أن تدخل الإنسان في مصير اللغة مستحيل) «و نحن لا نقصد تفصيح العامية فإن هذا و إن كان سيحصل بما نقترحه إنما الذي نقصده هو إحياء التعبير الفصيح غير المتكلّف»[2] حتى يصل إلى مستوى التعبير العفوي الذي وصفه العلماء الأوائل الذين شافهوا الأعراب و سماه سيبويه و أتباعه بسعة الكلام و الاختصار.

و يؤكد صاحب النظرية أن التشويق لدراسة العربية لا يكون إلا بتنبيه المعلمين إلى وجود مستوى من التعبير الفصيح لا يقل خفة و عفوية عن العامية أو اللغات الحية الأخرى و يمكن تفعيله بالتمثيليات و الأشرطة السينمائية و مختلف وسائل التكنولوجيا الحديثة.

[1] يحي بعيطيش، الكفاية العلمية و التعليمية للنظرية الخليلية الحديثة، مجلة التواصل، العدد 25، مارس 2010.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج1/ 163.

1-2- التركيز على المتعلم بإصلاح ملكته اللغوية و تنميتها:

قبل الحديث عن الطرق التي وضحها الحاج صالح في كيفية اكتساب الملكة التبليغية، لابد من الوقوف أولا على مفهومي الملكة و التبليغ و ما تؤديه من معان عند اقترانهما معا، و سبب اختيار الحاج صالح لهذا المصطلح بالضبط في علاقته بتعليمية اللغة العربية.

فالمَلَكَةُ من مَلَكَ[1]، يملَكُ، مُلْكا و تمُلُّكا هو احتواء الشيء و القدرة على الاستبداد به، و دلالتها اللغوية ترشد إلى تلك الاصطلاحية و التي يقصد بها «تلك القدرات الخاصة و الكفاية الجسمية و الفكرية والعقلية[2] التي تمكن صاحبها من قوة الأداء في مجال معين» من النواحي الفكرية المجردة أو الجسمية المادية، و عند اقتران الملكة باللغة فلابد أنه يقصد بها «تلك القدرة أو الكفاية اللغوية التي تمكن صاحبها من عمليات الأداء الكلامي في جميع المجالات، أداء مميزا بيسر و سهولة»[3]، أقل ما يميز هذا التمكن هي الصحة و الاستقامة في مختلف مستويات اللغة بدءا بالنظام الصوتي الذي تتركب منه تلك اللغة إلى البنى الصرفية المتآلفة من تلك الأصوات و ما يصاحبها من إعلال و إبدال و قلب مكاني و غيرها، إلى حسن تعالق تلك الألفاظ في تراكيب نحوية التي تعني باللفظة المستعملة مركبة مع غيرها من الكلمات في سياق معين للدلالة على معان معينة تؤثر في المخاطب وفق مقتضيات المقام المعبر عنه بمهارة.

و الاهتمام بطرق إكساب الملكة اللغوية ليس حديث العهد مما دعت إليها النظريات اللسانية الغربية الحديثة، و إنما قديم قدم الدرس اللغوي الذي تعاملوا معه تعاملا شاملا حيث صبوا فيه مختلف المعارف من فلسفة و منطق و نفس و اجتماع فضلا عن الفقه و التفسير و للنحاة العرب الأوائل خبرة في هذا المجال و لو أنهم لم يستخدموا هذا المصطلح بعينه "التبليغ"، و استعاروا له مفاهيم أخرى كالفصاحة و الاستقامة و غيرها كما سيلي ذكرها، من خلال اهتمامهم بلغة الاستعمال خاصة المستوى العفوي منه – مثلما سماه الحاج صالح- حيث يكثر فيه الإيجاز و الحذف و الاختلاس مما جعلهم يلتفتون إلى المتكلم و المخاطب و نص الخطاب و ما يحقق من فائدة و مقتضى الحال والقرائن والسياق مما بنيت علية نظرية التبليغ الحديثة. و أول من عني باستقامة الكلام وحسنه مما "يستحسنه العرب" في كلامها المستعمل هو سيبويه حين أكد أن القصد من وضع قواعد النحو ليس سلامة الإعراب أثناء تأدية الكلام بقدر المعنى و الإفادة المطلوبة في إفهام القارئ من خلال تلك التراكيب، لذلك ميّز أثناء تقسيمه للكلام بين الاستقامة و هي السلامة النحوية و بين الحسن من الكلام و المحال و الكذب

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة (ملك).

[2] يوسف وسطاني، الملكة اللسانية و علوم اللغة العربية، مجلة التواصل في اللغات و الآداب، جامعة عنابة، العدد 43، سبتمبر 2015، ص 234.

[3] المرجع نفسه، ص 235.

والقبيح وهو بذلك يربط الجانب الدلالي بالتراكيب لغرض الإفادة، فتأدية الكلام (منطوقا أو مكتوبا) لا يمكن أن يعزل فيه النحو عن الأصوات و البلاغة و الخطاب. متخذا من الكلام المستغني الذي يحسن السكوت عليه «وحدة خطابية تؤدي وظيفة التبليغ، وبها تتم إفادة المخاطب»[1]، وحتى عندما تحدث عن اتساع الكلام وما يحدث أثناءه من حذف طلبا للخفة ربطه بعلم المخاطب، دون أن يغفل الحديث عن المسند و المسند إليه — سيتم التفصيل فيه عند الحديث عن ضرورة ربط النحو بالبلاغة في القسم التطبيقي– التي تبين معرفته العميقة هو و من سبقه من العلماء بخصائص الكلام عند العرب.

و لم يفت الجاحظ كعادته الحديث عن أية قضية لغوية مبرزا البعد الاجتماعي للكلام حين ربط بين اللسان و وجود الإنسان وحاجاته مبينا العلاقة التي تجمع بين المتخاطبين هي الفهم و الإفهام:

« فبأي شيء بلغت الإفهام و أوضحت عن المعنى، فذلك هو البيان في ذلك الموضع»[2]، والموضع جعله يوضح العلاقة بين أقدار المستمعين و أقدار الحالات و مستويات الكلام و الوسائل التعبيرية التي تحقق التفاهم مما تشتمل عليه عناصر عملية التبليغ الحديثة.[3]

أما ابن جني فقد انطلق من جانب منهجي حين وضع شروطا لتحصيل **الفصاحة** – وقد استخدم إلى جانبها مصطلح **السليقة**– و التي يقصد بها سلامة اللغة و نقائها و ذلك بانتهاج طرائق العرب في كلامهم جامعا إياها في قوله: «هو انتقاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب و غيره كالتثنية و الجمع و التصغير و التكسير و الإضافة و النسب و التركيب و غير ذلك ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها و إن لم يكن منهم، و إن شذّ بعضهم عنها رُدّ به إليها»[4].

مما يجعل امتلاك المتكلم لهذه الفصاحة لابد أن يكون مرهونا بالسماع الأصيل لأنماط كلام الأعراب الخلص من حجة، و القياس عليها قصد اكتساب تراكيبها من جهة أخرى، و بالتالي فهو يجعل من **السماع و القياس**[5] شرطين أساسين لتعلم اللغة و لو أنه يقدم السماع على القياس، مضيفا أهمية **المشاهدة** في حال الخطاب من تعبيرات الوجه و الإشارات في زيادة تحصيل فائدة الحديث[6].

---

[1] بشير ابرير، مفهوم التبليغ و بعض تجلياته التربوية في التراث اللساني العربي، مجلة التراث العربي، دمشق، العدد 90، 2003، ص44.

[2] الجاحظ، البيان و التبيين، تح: حسن السندوبي، دار المعارف، تونس، 1990، ج78/1.

[3] ينظر بالتفصيل: بشير ابرير، مفهوم التبليغ و بعض تجلياته التربوية في التراث اللساني العربي، ص47-50.

[4] ابن جني (أبو الفتح عثمان)، الخصائص، الهيئة المصرية العامة، ط3، 1986، ج1/ 251.

[5] أوريدة قرج، مستوى التحصيل اللغوي عند الطلبة من خلال مذكرات التخرج: موضوعات النحو أنموذجا، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2012، ص 28/27.

[6] بشير ابرير، مفهوم التبليغ و بعض تجلياته التربوية في التراث اللساني العربي، ص 53/52.

و مع تقدم الزمن إلى القرن الخامس الهجري ازدهرت الدراسات البلاغية عندما ربط عبد القاهر الجرجاني الملكة اللغوية بسلامة التركيب من جانب النحو و حسن تأليفه و تناسق دلالات المعاني مما سماه **بنظم الكلام**: «فلا تقول أن الاستعمال اللغوي صحيح أو خاطئ لأنه يطابق أو يخالف التركيب النحو إلا إذا عرف القصد من ذلك الاستعمال»[1]، مؤكدا على مكانة القصد الذي يريده المتكلم من وراء نظمه للكلام حيث يتلازم فيه النحو و الدلالة معا، مؤكدا على أغراض المتكلم و أحوال الخطاب و ما يترتب على ذلك من كلام يتميز بخواص تركيبية وموضعية تتناسب مع مقامات القول و تنوع طرائق الخطاب التبليغي من خلال المعرفة بخصائص اللغة في الإسناد و في الوجوه و الفروق و الموضع[2]، متجاوزا بذلك وظيفة الإعراب إلى وظيفة المعنى.

و لا يمكن تجاوز الحديث عن الملكة اللغوية دون الوقوف عند تصور ابن خلدون في وعائها الاجتماعي، خاصة أنه صاحب المصطلح الذي توزع في مقدمته عدة مرات مؤكدا على إفادة الكلام أثناء تعريفه للغة: « اعلم أن اللغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلم عن مقصوده، و تلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بدّ أن تكون ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتها»[3] مثيرا بهذا التعريف عدة قضايا لسانية منها أنّ اللغة وسيلة للتعبير عن الحياة و عن العلاقات بين أفراد المجتمع، و أنّ الكلام فعل لساني القصد منه إفادة المخاطب وهو ما يقابل نظرية **الأفعال الكلامية** المعروفة في التداولية الغربية[4]، مؤكدا على اصطلاحية اللغة من خلال وضع لغوي مشترك(Code) بين المتكلم و المخاطب.

و في موضع آخر من مقدمته تحدث عن ماهية الملكة و كيفية تحصيلها و العوامل الاجتماعية و النفسية المؤثرة فيها؛ فالملكة اللغوية عنده ليست وليدة الطبع و الفطرة بل تكتسب مثلها مثل أية صناعة أو حرفة من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها المتكلم، ثم ترسخ في نفس المتعلم بفعل عمليات و آليات أهمها **تكرار أفعال الكلام** التي تستند على **السماع** المستمر لأبنية الكلام الفصيح، ثم **استعمال** هذه الأبنية و **المران** عليها عن طريق **التكرار** حتى تحدث عملية **الترسيخ**، و يرافق هذه العمليات جميعا **الفهم**. على أنه لا يحصر مفهوم الملكة في حسن التصرف في أبنية الكلام بل يزيد عليها ضمان إفادة الملتقي.[5]

---

[1] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: السيد محمد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت، ط2، 1978.

[2] بشير ابرير، مفهوم التبليغ و بعض تجلياته التربوية في التراث اللساني العربي، ص58/57.

[3] ابن خلدون، المقدمة، ص527-530.

*تتضمن نظرية الأفعال الكلامية التي أسسها أوستين (Austine) الإخباريات و التوجيهات و التعبيريات، ينظر بالتفصيل:

- إيمان جربوعة الأسس الإجرائية لتطبيق المنهج التداولي في الخطاب الشعري الحديث قصيدة "لا تصالح" لأمل دنقل أنموذجا، أعمال مؤتمر النقد الأدبي: إشكالية المنهج في الدراسات الأدبية و النقدية و اللغوية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2018، ج1/83-91.

[5] ابن خلدون، المقدمة، ص554.

و لكونها قضية حساسة جدا في التعليم لم تفت الفارابي و لا أبي حيان التوحيدي التفصيل فيها، و غيرهما كثير مما لا يتسع المقام لذكرهم عند علماء العرب الأولين، أما ما يمكن استخلاصه من هذا العرض الموجز عن ماهية الملكة اللغوية و شروط تحصيلها ما يلي:

– مصطلح الملكة اللغوية لم يكن ثابتا و مستقرا فقد أطلق عليه عدة تسميات منها الفصاحة و الاستقامة عند سيبويه و السليقة و الفصاحة عند ابن جني، و نظم الكلام عند الجرجاني ينطلق فيه كل واحد منهم من معطيات البيئة المحيطة بهم حتى استقر عند ابن خلدون مبينا ماهيتها و آليات تحصيلها.

– أنهم تحدثوا عن جميع ظواهر التبليغ تطبيقيا أكثر منه نظريا بدءا بنص الخطاب و ما يشتمل عليه من ظواهر لغوية مختلفة، و كل ما يعتري المتكلم و المخاطب من أحوال و ما يصحب الحديث من قرائن لفظية و غير لفظية مما كان محورا هاما في الدراسات الغربية الحديثة.

– أنّ اكتساب الملكة اللغوية لا يكون فقط بتلقين المتعلم السلامة النحوية و الصرفية بل كذلك الاهتمام بكل الأطراف المحيطة به من معلم و بيئة و مجتمع و إعلام و كل ما يتصل بها من طرائق و مادة و مناهج و برامج و وسائل مساعدة.

أمّا بالنسبة للغرب فلم يتضح مفهوم الملكة إلا بعد تمييز دي سوسير للغة عن الكلام و استقرّ أكثر عند تشومسكي بعدما رأى أن الطفل يولد مزودا بقدرة فطرية لغوية تمكنه من تعلم اللغة و اكتساب قواعدها في سن مبكرة جدا، و هاته القواعد هي التي تمكنه من إنتاج جمل لا منتهية في الوقت و المقام المناسبين دون أن يكون – بالضرورة– قد سبق له أن سمع هذه الجمل . بل يذهب إلى أبعد من ذلك في أن تلك القدرة فطرية للطفل تؤهله إلى تعلم أية لغة في العالم، و تلك القدرة تتألف من معرفة مسبقة لتلك القواعد العامة التي تقوم على أساسها جميع لغات العالم[1]. لذلك رفض فكرة البنويين التي تكتفي بدراسة الاستخدامات الفعلية للغة (أو النصوص اللغوية) على اعتبار أن مجموعة القواعد هي التي سوف تصف جمل اللغة، متخذا **كفاءة*** المتكلم و مقدرته اللغوية على

[1] صبري إبراهيم السيد، تشومسكي فكرة اللغوي و آراء النقاد فيه، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، د ط، 1989، ص 66-68.

* يستخدم الحاج صالح الكفاءة مصطلحا بديلا للقدرة عند تشومسكي، وهناك من يستخدم الكفاية بدلا من الكفاءة. و يشيع استخدام القدرة عند آخرين و المهارة بدلا منهما، و بالتالي فمفاهيمها الاصطلاحية مختلفة و يمكن توضيح بعض الفروقات هنا؛ فالكفاية من الفعل (كفي) بمعنى القيام بالأمر و القدرة عليه، و الثانية الكفاءة من الأصل (كفأ) من كافأة بمعنى جازاه، و هي بمعنى المكافأة و المناظرة و في المجال التربوي الكفاية دون الكفاءة في حين أن المهارة تعني الحذق بالشيء، و القدرة أعم منها و تعني التمكن و هي فطرية يشترك فيها جميع البشر، و الكفاية التعليمية هي مجموعة المهارات و المعارف و الأساليب التي تظهر في شكل أنماط و سلوكات.

ينظر: محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 50-52.

إنتاج هذه الجمل غير المنتهية اعتمادا على معرفته الضمنية بقواعد لغته هي موضوع دراسته، معللا ذلك بأن الجمل التي تتكون منها اللغة غير محدودة، على نقيض النصوص اللغوية.

و يتضح مما سبق أن تشومسكي يركز على مفهوم **القدرة** (compétence) على أنها المعرفة الضمنية لمتكلم اللغة بقواعد لغته، و هي قدرة تمكنه من الجمع بين الأصوات اللغوية و المعاني في تناسق مع قواعد لغته. و هي الموجه للاستعمال الفعلي عند الإنسان و هو ما سماه **بالأداء الكلام** (Performance)؛ حيث لا يمكنه أن يستعمل هذه القدرة بصورة تامة و متكاملة أثناء التكلم، إذ تتدخل في هذه العملية عوامل أخرى و متعددة خارجة عن نطاق اللغة؛ كمحدودية الذاكرة و عدم الانتباه و الانفعال و الغضب و غيرها و التي تؤدي غالبا إلى الانحراف عن القواعد. و بالتالي يتمكن المتكلم و يشترك معه في ذلك المستمع المثالي في اكتساب طريقة في التمييز بين ما هو خطأ في لغته و ما هو مطابق لأصولها[1].

و على أساسه يمكن القول أن الأداء هو تلك البراعة التي يستثمر فيها الفرد قدرته اللغوية في الإنتاج الفعلي للجمل غير المتناهية و فهمها وفقا لتنظيم قواعد لغته و هي عملية غاية في التعقيد، و هنا تكمن الإبداعية عند المتكلم و يشاركه فيها المستمع المثالي الذي ينبغي له أن يحلل هذه الجمل الجديدة و يفسرها وفقا لما هو موافق أو غير موافق لأصول لغته.

و يمكن تلخيص مفهومي الكفاءة اللغوية و الأداء الكلامي عند تشومسكي على اعتبار أنهما مظهران متكاملان للملكة اللغوية لدى الإنسان في النقاط التالية:

1- إن الكفاءة اللغوية معرفة ضمنية بقواعد اللغة التي تتيح للفرد أن ينتج جملا غير منتهية يفهمها، حتى و إن لم يسمع أو ينطق بها من قبل.

2- و بالتالي فهذه الكفاءة هي بمثابة ملكة لا شعورية تجسد عملية التكلم الفعلي الآني.

3- أنها قدرة المتكلم على الجمع بين المعاني و الأصوات وفقا لتنظيم القواعد الضمنية للغة.

4- أن هذه القدرة تتيح للمتكلم حتى و إن لم يكن على معرفة واعية بالقواعد التي تخضع لها عملية التكلم على معرفة واعية بالقواعد التي تخضع لها عملية التكلم أن يلم بنواحي الاستعمال، مما يجعله قادرا على التمييز بين الجمل الصحيحة و غير الصحيحة (نحويا)، و يتعدى هذا الأمر إلى المستمع، و هو ما يسمى بالجرس اللغوي.

5- الكفاءة اللغوية تعزى إلى منطقة اللاوعي عند الإنسان و تتصف بطابع اللاشعور و هي مجال اللغة، في حين يرتد الكلام المنطوق و الملحوظ إلى الأداء.

[1] ميشال زكرياء، الألسنية التوليدية التحويلية و قواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت، ط2، 1986، ص 32-34.

6- الكفاءة اللغوية ثابتة في حين أن الأداء متغير و هو رهن عوامل متنوعة لغوية و غير لغوية.

7- القواعد الضمنية عند تشومسكي تتم بالكفاءة الكاملة (Adequacy)هي التي تعطي كل جملة من المدى اللانهائي من الجمل وصفا بنويا (Structural description)، يشير إلى كيفية فهمها من قبل المتكلم المستمع المثالي و هذه القواعد التوليدية نظام من القوانين يمكن أن يعاد استعمالها باستمرار نتاج جمل جديدة، تقسم هذه القواعد إلى المكونات النحوية و الفونولوجية و الدلالية[1].

و هذه التصورات التي سبق عرضها بإيجاز من الكفاءة اللغوية و الأداء الكلامي لدى تشومسكي، لا تبتعد كثيرا عما ذهب إليه العرب قديما و إن اختلفت المصطلحات و تباعدت بعض مدلولاتها فهي تلتقي مع ابن جني عندما تحدث عن قدرة العربي في إدراك قوانين لغته و التصرف فيها بحرية تامة و منضبطة في آن واحد « العرب إذا غيرت كلمة عن صورة إلى أخرى اختارت أن تكون الثانية مشابهة لأصول كلامهم و معتاد أمثلتهم»[2] خاصة عند حديثهم عن الأصول و الفروع، كما أنهم لم يهملوا العوامل الخاصة النفسية[3] و الاجتماعية التي يتأثر بها المتكلم أثناء إنتاج كلامه من إعجاب أو سعة في التفسح أو إرخاء للتنفس و غيرها لما سموه بمطابقة اللفظ للمقام؛ و التي تدل على مدى توافق آراء العرب خاصة سيبويه و ابن جني قديما مع المنهج الوظيفي لدى الغرب فيما سمي بالكفاية النفسية و الكفاية التداولية و الكفاية التواصلية[4]، و مواطن التلاقي كثيرة و لا يتسع المقام لذكرها لأنه ليس من باب المقارنة و لا المشابهة، و لكن من أجل إبراز أن الملكة اللغوية عنصر أساس في الدراسات اللغوية القديمة أو الحديثة عند العرب أو الغرب، و كيفية استعمالها و تحصيلها مرهونة بلغة المتكلم و قوانينها و البيئة التي يعيش فيها مع قومه، و لو أن الدراسة اللغوية في إطارها العلمي تنشق إلى قسمين قسم يهتم بهذه القواعد للغة بصفة عامة (الوضع)، و آخر يهتم بمختلف الأداءات لهذه اللغة من ناحية الفرد (الاستعمال).

و من فكرة الوضع و الاستعمال انطلق الحاج صالح لتبيان **ماهية الملكة التبليغية** و كيفية اكتسابها؛ فالتبليغية منسوبة إلى التبليغ و هو مصدر يشترك في مادته الأصلية مع الإبلاغ و البلاغ و البلوغ في (بلغ) ، و هو من (بلَّغ) بتشديد اللام، و هي كلها في معناها العام الوصول إلى الشيء و الانتهاء إليها، إلا أن البلوغ يحمل معنى الوصول و الانتهاء إلى أقصى الشيء، مكانا كان أو زمانا أو أمرا و منه قوله تعالى: «**و قد بلغني الكبر**»[5] ، و

---

[1] ينظر بالتفصيل: ميشال زكرياء، الألسنية التوليدية التحويلية، ص 137-156.

[2] ابن جني، الخصائص، ج2/ 66.

[3] المصدر نفسه، ج2/ 319.

[4] عبد الله أحمد جاد الكريم حسين، الكفاية اللغوية و الأداء اللغوي بين ابن جني و تشومسكي، ، www.alukah.net.تاريخ التصفح 2018/06/06.

[5] سورة آل عمران، الآية: 40.

يزيد التبليغ من (بلَّغَ) عن المعنى السابق نقل خبر أو أمر دون التأكد من أن ذلك المنقول قد وصل إلى المنقول إليه كقوله تعالى على لسان هود عليه السلام: «**أبلّغكم رسالات ربي و أنصح لكم**»[1] ، و يختلف الإبلاغُ عن التبليغ في انتهاء الخبر إلى الجهة المستقبلة[2] و منها قوله تعالى: «**فتولى عنهم و قال يا قوم لقد أبْلَغتكم رسالات ربي**»[3]. و من المعنى اللغوي يمكن تحديد المعنى الاصطلاحي على أنّه خطاب(خبر) متواضع عليه، يشترك في طرفان على الأقل في زمان و مكان محدودين.

لذلك يربط الحاج صالح مفهوم الملكة اللغوية بجانبين اثنين؛ أولهما الجانب الباطني اللاشعوري لدى المتكلم و المكون لنظام لغته، وثانيها **المثل** و **الحدود الإجرائية** التي تمثل ذلك النظام في قوله:

«...ذلك النظام الذي اكتسبه المتكلمون على شكل مُثُل وحدود إجرائية، و هم لا يشعرون شعورا واضحا لوجودها و كيفية ضبطها لسلوكهم اللغوي إلا إذا تأملوه، و إن كان هذا التأمل لا يفيدهم بشيء إذ هو مجرد استبطان، و إحكامهم للعمليات التي تنبني على تلك **المُثُل** هو الذي يسمّى الملكة اللغوية»[4].

و بالتالي فالملكة اللغوية عنده تكون في شكلين متكاملين لا يمكن الفصل بينهما؛ الأولى تبليغية ضمنية عفوية مكتسبة بقوة الفطرة عن طريق مثل و حدود لا يشعر بها المتكلم ولكنه يشعر بنتاجها، حيث أنها « معرفة عملية غير نظرية ارتسمت أنماطها، و رسخت في نظامه العصبي المركزي منه و الخارجي فاستطاع بذلك أن **يحكم أفعاله**...»[5]، ويصف هذا النوع من الشكل من الملكة **بالفعل المحكم**. أما الشكل الثاني منها فيكون نظريا أو علميا بحتا؛ إذ يترك فيها المجال للمتخصصين من اللسانيين الذين يبحثون في قضايا هذه اللغة و أسرارها لوضع القواعد و القوانين الكفيلة بحسن تعلمها.

و بالتالي فهو لا يخرج عما ذهب إليه ابن خلدون و ابن جني من أن تعليم اللغة يقتضي معرفة حاصلة بالطبع و الوراثة لا شعورية هي التي يستخدمها في التواصل، و أخرى مكتسبة بالتلقين[6]. لذلك يميز بين نوعين من النحو و نوعين من البلاغة الأول ضمني و الثاني صريح سيتم الحديث عنهما لاحقا.

و يقترح لتحصيل هذه الأفعال المحكمة طرائق في قوله: « ومن هذه الطرائق فيما يخص النحو أساليب التدريب على التصرف في البنى من الأصل إلى فروعه و العكس...حتى تصير هذه العمليات عادات لاشعورية. فلا

---

[1] سورة الأعراف، الآية: 62.

[2] ابن منظور، لسان العرب؛ مادة (بلغ).

[3] سورة الأعراف، الآية: 63.

[4] عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث، مجلة اللسانيات، الجزائر، العدد 4، 2003، ص40.

[5] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2012، 177/176.

[6] عبد الرحمن الحاج صالح، البنى النحوية العربية، ص277/276.

اكتساب في الجانب النحوي في الواقع إلا لملكة التصرف في البنى و طرق التعبير لأنه اكتساب لأفعال لا لمعرفة ذوات البنى وحدها و للأفعال أنماط و مُثُل.»[1]

و يصر على أن يكون هذا التدريب في شكل نصوص خطابية مستوحاة من واقع المتعلم؛ إذ يحتاج تحسين تدريس اللغة العربية إلى ضرورة الانتقال من التركيز على المادة اللغوية معزولة عن المتعلم إلى التركيز على المتعلم في معرفة احتياجاته اللغوية و التأكيد على قدرات استيعابه، و العمل على إصلاح الملكة اللغوية و تنميتها لدى المتعلمين مهما اختلفت أعمارهم و قدراتهم العقلية، و يؤكد الحاج صالح دائما أن لا يمكن تنمية هذه الملكة بمعزل عن الممارسة المتواصلة، و لن يكتب لمناهج التعليم النجاح ما لم يؤخذ بعين الاعتبار احتياجات الناشئة المختلفة من خلال رصد و تسجيل الكتابات العفوية للمتعلمين (خاصة الأطفال منهم) و كلامهم العفوي كذلك في المدارس و البيوت و الملاعب و غيرها، التي ستمدهم بما يحتاجونه من ألفاظ و عبارات و تراكيب كافية للتعبير و التحرير، و ما زاد عنها سيكون حشوا.

و فيما سيلي يوجز البحث مختلف الاقتراحات و الإجابات التي قدمها الحاج صالح و أتباعه ممن قاموا بالتحريات الميدانية في إطار تعليمية اللغة العربية ومحاولة تيسير سبل اكتسابها، و كذلك إجابة عن هذين السؤالين:

ماذا يجب أن نعلّم من اللغة العربية؟ و كيف يجب أن نعلّمه؟ و هو ما سيتم اعتماده في شرح الخطوات الخمس السابقة الذكر المتمثلة في اختيار المحتوى اللغوي ثم حسن التخطيط و الترتيب و التدريج في تقديمها و أخيرا طرق ترسيخها.

1-3- المادة اللغوية المقدمة للمتعلم:

قبل التعرّف على بعض شروط المحتوى اللغوي الذي يجب أن يقدم للمتعلم و مقاييس اختيارها وكيفية تقديمها لابد من الاطلاع أولا على سلبيات تدريس هذه المادة في الواقع التعليمي، فانطلاقا من الدراسات الميدانية التي على أساسها تم وضع الرصيد اللغوي الوظيفي المغربية و العربي، فقد رصدت الكثير من النقائص و العيوب من حيث الكمّ و الكيف خاصة في المداري الابتدائية إذ تُوجّه للمتعلم كمية كبيرة من العناصر اللغوية التي تصيبه بالتخمة اللغوية مما يتسبب في توقف آليا الاستيعاب الذهني و الامتثالي من خلال تنوع المفردات في النص الواحد و غرابة التراكيب و المفاهيم ... بل يمتد الأمر ليطول تلقين المتعلم

[1] المرجع نفسه، ص287.

كل البنى التي تعرفها و هذا يسبب له تخمة من نوع آخر في مستوى الأبنية و اخطر هذه العيوب هو عدم مطابقة المحتوى الإفرادي المقدم للطفل حاجياته الحقيقية في التعبير من مفاهيم حضارية تخص العصر الحالي «فالمؤلف للكتاب المدرسي يكاد لا يهتم بتلك المفاهيم (و قد يكون السبب في ذلك هو عدم وجود لفظ مناسب للمفهوم، فيعوّضها بألفاظ تدل على مفاهيم أخرى (و هذا سبب كثرة المشترك»[1] و هذا الحكم مبني على أدلة إحصائية منها ما توصل إليها الباحث المغربي الأخضر غزال و يخصّ:

أ. محتوى المادة اللغوية التي تقدم للمتعلم: يمكن إيجازها في النقاط التالية:

* ليس كل ما في اللغة من الألفاظ و التراكيب و ما تدل عليه من المعاني يلائم الطفل أو المراهق في طور معيّن من أطوار ارتقائه و نموّه.

*لا يحتاج المتعلم إلى ما هو ثابت في اللغة للتعبير بل يحتاج إلى الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية و بعض المفاهيم العلمية و الفنية و الحضارية مما تقتضيه الحياة اليومية، فيتحصل عليها من خبرته في ميدان تخصصه أي من مكتسباته الشخصية.

* ضرورة تحديد كمية معينة كحد أقصى من المفردات و التراكيب في مرحلة معينة، و إلا أصابته «تخمة ذاكرية بل حصر عقلي خطير يمنعه من مواصلة دراسة اللغة»[2] و يستشهد في ذلك بما وجده عند الزجاجي «ليس كل العرب يعرفون اللغة كلها، غريبها و واضحها و مستعملها و شاذّها بل هم في ذلك طبقات يتفاضلون فيها ... أما اللغة الواضحة المستعملة سوى الشاذ و النادر فهم فيها شِرْع واحد»[3].

إذ ليس من الضروري أن يعبّر كل إنسان عما في ضميره بلغة سليمة أو حتى بليغة بقدر كبير من الألفاظ، و الدراسات الميدانية* أثبتت أن الإنسان العادي غير المثقف يستعمل حوالي 2500 كلمة في خطاباته اليومية في حين يعبّر المثقف بحوالي 4000 أو 5000 مفردة. و هناك فارق كبير في توزع عناصر اللغة بين الخطاب المنطوق و النصوص المحرّرة فالكلمات المكررة و أدوات المعاني من حروف و أسماء و أفعال ناسخة

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 46.

[2] المرجع نفسه، ص 45.

[3] الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، دمشق 1959، ص 92.

* يهتم بهذا الجانب من الإحصاء اللغوي اللسانيات الكمية التي تدرس العلاقات القائمة بين علم اللغة و علم المنطق و علم الإحصاء و نظرية التواصل و نظرية المجموعات الرياضية و من أهم الأعمال أعمال قوقنايم (G-Gougenheim) و زملائه في كتابه:
-.Dictionnaire Fondamental de la langue fran çaise, Edition, Paris

و غيرها هي الأكثر دورانا فيه[1]. و تسمى في المصطلح الحديث (Frecancy) (Fréquence) و هو مقدار توزع العناصر اللغوية في الكلام المنطوق أو المكتوب أو بمعنى أدق أفضلية كلمة على أخرى بناء على معدل تكرار كلّ منها. و يعتبر التواتر من أهم أسس اختيار المفردات لإعداد القوائم اللغوية من الألفاظ الشائعة و الموجهة بالأساس للناطقين بلغات غير اللغة الأصلية، و تأتي إلى جانبها جملة من الأسس الأخرى من أهمها[2]: التوزع أو المدى، المتاحية، الألفة، و كذلك الشمول و السهولة ... و أول من اقترح هذه المعطيات ماكاي هاليدي، و من أشهر القواميس التي وضعت للمتعلمين الأجانب للغة العربية" A fraquency Dictionary of Arabic لصاحبيه Tim Buckwalter/ Dilworth Parkinson.

و لقد استغل الحاج صالح هذه الفكرة على اعتبار أصالتها في علاقتها بإكساب اللغة العربية، و في حداثتها فيما يخص طرق إعداد هذا الرصيد اللغوي و لو أنه يعتبر التواتر ليس معيارا لتحديد أهمية العناصر اللغوية، فهناك كذلك ما يسمى **بمقتضى الحال** أو **بالكامن** رصيدا لا يلجأ إليه المتكلم إلا إذا دار الحديث على الموضوع الذي يثير انتباهه، و هو الآخر يخضع لمقياس توزع الكلم داخل الموضوع الواحد لأنه متعلق بمجال خاص لمفاهيم فمنها ما يكثر مجيئه في حال من الأحوال و منها ما يقل وروده لغرابة اللفظ نفسه و هذا ما يجب أن يتجنب في تعليم اللغة في أولى مراحله. و المفردات الكامنة Potentionel vocabulary أيضا هي من أهم قضايا صناعة المفردات و التي تعد للناطقين بلغات أجنبية، و هي مجموع الكلمات التي يمكن تفسيرها من خلال السياق الذي وردت فيه[3].

فالكتب العربية الموجهة للمتعلم خاصة في السنتين الأوليتين قد يبلغ عدد مفرداتها الألفين تقريب و لا تغطي إلى ستمائه مفهوم تقريبا، و هو دليل على وجود **حشو مهمل** سماها لحاج صالح بحشو لفظي و خصاصة في المفاهيم، و هذا ليس معناه إخراج الترادف و المشترك من لغة التخاطب أو لغة الأدب، و لكن هناك حدّ منها وجب تلقينه للطفل في كل مرحلة معينة من مراحل التعليم مما له علاقة بالحياة اليومية.

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللغة العربية، ص 45.و ينظر بالتفصيل كذلك:
- رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص 57-62.

[2] رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، القسم الثاني، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث و المناهج، جامعة أم القرى، السعودية، ط1، د ت، ص 196/195.

[3] المرجع نفسه، ص 216-218.

و يوجد إلى جانبها الكثير من المسميات التي تجاوز استعمالها و يسمّى **بالعقمي**، و هو الغريب غير المأنوس على لغة العرب الأولين حتى عند المثقفين.أما فيما يخص مصادر هذا المحتوى و هي غزيرة جدا من الشعر و النثر العربيين في مختلف العصور الأدبية .

ب. مقاييس اختيار المادة اللغوية:

ما تهدف إليه البحوث اللسانية التربوية هو إكساب المتعلم قدره كبيرة على التعبير الدقيق (أي مهارة التعليم السليم) عن جميع الأغراض منطوقا و مكتوبا، لذلك فهو يحتاج إلى مجموعة من الألفاظ و التراكيب الوظيفية التي تشترك في استعمالها مختلف المعارف، ثم كذلك الكامن منه (إذ يجب أن يقصف هو الآخر بالوظيفة) مما يحتاجه فقط في مراحل التعليم الابتدائي و الثانوية حسب ما يقتضيه نموه الجسمي و العقلي و النفسي.

يتعاون في اختيار الألفاظ و التراكيب التي يجب تقديمها للمتعلم في مرحلة معينة من تعليمه مجهودين اثنين:

الأول منهما يخص (المربي (المعلّم) و تنحصر مهمته في إحصاء المفاهيم التي يحتاج إليها المتعلم في مرحلة تعليمية ما، ثم مقارنتها بما يعرض عليه بالفعل في الكتاب و شتى المواد الدراسية لتقييمه و اكتشاف نقائصه و ثغراته من الوجهين النفساني الاجتماعي و التربوي.[1]

و يشترك في الثاني كل من المربي و اللّساني للبحث في مدى صلاحية الألفاظ المعروضة بالفعل في الدراسة لتغطية الجانب اللغوي النفساني الاجتماعي من المفاهيم و إعطائها طابع الحيوية و الذيوع في الاستعمال في جميع الأوساط، و لن يتم لها ذلك إلا من خلال ثلاثة مظاهر تتمثل فيما يلي:

أ– المظهر اللفظي: للوحدة اللغوية لكونه العنصر الدال بمختلفة أجزائه و أوصافه المادية التي هي مجموع الصوت الملفوظ نتيجة الحركات الفيزيولوجية، و صيغته التي تكون عليها العناصر الصوتية (جوامد و مصوّتات) في مدرج الكلام؛ أما ما يجب مراعاته فيما يخصّ اللغة العربية فهي:

* ضرورة تآلف مخارج الحروف داخل الكلمة مما يسهّل نطقها، لأن أكثر الألفاظ دورانا هي أيضا أقلّها مؤونة، التي لا تحتاج إلى مجهود عضلي كبير ينطقها و هي صفة الكلمات التي تشتمل بالتدريج على

[1] ينظر بالتفصيل: رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص83–88.

حروف الذلاقة (ل. م. ن. ن. ف. ب) مما وصفه الخليل مما شاع في استعمال العرب للرّباعي. ثم حروف اللين ثم حروف النطع غير المفخمة ثم حروف الشجر إلا الباء و أثقلها (أكثر كلفة) الحلقية و المفخمة).

* في حالة تساوي صيغتين في الدلالة.

* تفضيل الصيغة المأنوسة و الأكثر دورانا على الصيغة الأقل منها استعمالا.

*و تفضيل الصيغة قليلة الحروف وا لحركات و المرّدة على المزيدة و لم تأت العلامات الزائدة أو اللفظ الملحق لرفع اللبس.

ما يؤيد هذا الحكم ما اختاره الحاج صالح كصيغة رياضية للتأكيد على وجود علاقة ثابتة بين المادة الصوتية و تواتر اللفظة المتكونة منها على الشكل التالي:

ح / لغ ر = ث

ح: عدد حروف اللفظة

لغ: لوغارتيم

ر: رتبة اللفظة في قائمة التواتر التنازلية.

ث: عد ثابت

* كذلك تفضل الكلمة المتصرفة و القابلة للاشتقاق على غيرها من الأسماء المختصة و الأفعال (التي ليست أدوات)، إذ أنها تكوّن مع فروعها المشتقة مجموعة منسجمة تشترك في المفهوم الأصلي، مما يساعد على ارتسامها في ذهن المتعلم و سهولة استرجاعها إلى حيز الشعور.

ب– المظهر الدلالي:

* يفضل في هذا الجانب ما شاع من المفاهيم بين الأمم لا الخاص منها بشعب من الشعوب خاصة في مجال استعمال المصطلحات الحضارية أو العلمية.

* تجنب الترادف و الاكتفاء باللفظ الواحد للدلالة على المفهوم الواحد، إلا إذا شاع مترادفان معا (خاصة في المصطلحات العلمية).

* يفضل اللفظ الذي يوحي من قريب أو بعيد للمعنى المقصود إن لم يعرفه العرب قديما.

* فيما يخصّص اللفظ الغريب للمعنى الغريب.

* يخصص اللفظ الواحد للدلالة على المفهوم الواحد في لغة العلوم وا لتقنيات فيما يفضل المتعدد في لغة الأدبيات.

ج- المظهر النفساني الاجتماعي:

في هذا المظهر و فيما يخص الاستعمال دائما*:

- تفضل اللفظة الفصيحة[1] الشائعة كثيرا في جميع الأوساط و جميع البلدان العربية.
- في حين تفضل الكلمة أو الصيغة التي كانت شائعة عند العرب قديما إذا لم يعرف لفظ يدل على المفهوم المقصود في حالة تساوي اللفظتين في عدم الشيوع.
- تفضل الكلمة التي اتفقا على استعمالها في لغة التحرير أكثر الدول العربية في حالة تساوي مدلولين أو لم يوجد ما يقابلها في لغة التخاطب.
- تفضل الكلمة المولدة التي يكون مفهومها الأصلي أقرب.
- تُتَجنّب الألفاظ المحصورة في بلد من بلدان العربية إلا شاع شيوعا كبيرا في لغة التقائها عموما.
- بالنسبة لهذه المظاهر هي ما يعتد به حاليا في معايير التواتر في إنجاز القوائم اللغوية الخاصة للناطقين بلغات أخرى غير اللغة الأصلية.

د- ترتيب هذه المقاييس حسب أهميتها:

كي تتسم عملية الاختبار بالتنظيم و حسن الانسجام وجب ترتيب هذه المقاييس حسب أهميتها من الأهم إلى المتساوي إلى الأقل أهمية، و ما لوحظ عند علماء اللسان هو تقديم المعيار الدلالي لتفادي اللبس و عدم الاشتراك في المدلولات عليه مقياس كثرة الاستعمال في لغة التخاطب، ثم اللفظي اعتدال المخارج و خفّتها على اللسان لتفضيل كلمتين غير مستعملتين أو أو قليلتا الذيوع.

* خاصة بمعايير انتقاء المفردات الأكثر شيوعا الموجهة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى،
ينظر: غدير عبد المجيد عبد الله خدام، قراءة ناقدة في طريقة عرض المفردات في ثلاثة كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها Alukah.net تاريخ التصفح: 2016/05/17.

[1] و يقصد بها الثابتة في اللغة أو ما أمكن تفصيحه بالقياس إلى كلام العرب.

ما قيل عن الألفاظ يقال عن التراكيب غير أن إحصاء التراكيب الكثيرة الاستعمال صعبة جدا لكثرتها، و لكن الحاج صالح وضع وسيلتين متكاملتين يمكن من خلالها استنباط مجاري الكلام (أصول النحو و الصرف و قوانينهما) و هما كالتالي:

1. إحصاء تواتر كل الأدوات (حروف، أسما، أفعال) التي تدخل على الأسماء و الأفعال بحسب سياقاتها من خلال عينة كبيرة منطوقة محرّرة؛ لأن فائدة هذا الإحصاء تكمن في قلة عدد الأدوات و معرفة تواترها تسهل معرفة تواتر الكثير من التراكيب، إذ لا يخلو أيّ تركيب في الاستعمال العفوي من هذه الأدوات إلا في القليل.

2. إحصاء كل ما يجوز في اللغة العربية في مستوى التراكيب من تقديم و تأخير و فصل و حذف و تنويع في الإعراب مما يؤدي معنى واحد في الوضع، لكل باب من أبواب النحو في كتب النحاة الأولين، ثم تسلط هذه المقاييس المجوّزة للوجوه المختلفة على العيّنة السابقة، ثم ضبط تواتر كل واحد من هذه الوجوه (مما أثبت النحاة تسويها دلاليا في الاستعمال)، و باعتماد نهج النحاة الأولين في مفهوم الوقف و الابتداء.[1]

أما تعليم هذه المادة فينبغي فيه التمييز بين مرحلتين اثنتين:

المرحلة الأولى: يكز فيها على إكساب المتعلم الملكة اللغوية الأساسية التي تمكنّه من القدرة على التعبير السليم العفوي، و يستلزم ذلك التدرّج المنطقي في إكساب التراكيب و البنى الأساسية للغة الانتقال من الأصول إلى الفروع، و في المقابل يُجنب اكتساب أي نوع من أنواع التعبير الفني.

المرحلة الثانية: بعد أن يتمكن من اكتساب مهارة السلامة اللغوية، ينتقل به إلى مهارة أعلى و هي القدرة على التعبير البليغ (التعبير الفعل) و ليس معناه تلقينه قواعد البلاغة العربية لذاتها، و إنّما لتوظيفها في الاستعمال الفعلي للغة.

و قد تم توزيع اكتساب الملكة على هذين المرحلتين انطلاقا مما شوهد في الواقع التعليمي من إجبار التلاميذ على التعبير الفني و هم غير قادرين على التعبير السليم خاصة في طور المتوسط و الثانوي تطبيقا

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 52-53.

للمقرّر فحسب، لذا يقترح الحاج صالح أن تخصّص لهؤلاء التلاميذ دروس مكثفة (على طريقة تعليم اللغات المكثف) في مستهل السنة لتحصيل الآليات اللاشعورية و هي أصل كل تعبير سليم.

كما ينبغي كذلك توفير الوسط الطبيعي للغة حيث تكون أقرب لظروفه المعيشية و أحداثه اليومية في إطار من المحسوسات المرئية و المسموعة التي تسهل عليه اكتساب هذه الآليات.

2- طرق إكساب الملكة اللغوية و تنميتها:

في هذا العنصر بيّن الحاج صالح المقاييس التي يجب أن يكون عليها التخطيط للمادة النحوية فيما يخص تنظيمها و في شكل عدد من العمليات و ترتيبها زمانيا لغرض تحصيل القدرة على استعمالها، و هذا التخطيط يبنى على:

أ- تصنيف المحتوى اللغوي إلى أجناس و أنواع باعتبار انتظامها في الوضع الاصطلاحي (الدلالي) من جهة و في الوضع البنوي من جهة أخرى، ثم مراعاة تزايدها عبر الزمان.

ب- ترتيبها يكون بتقديم البعض و تأخير البعض الآخر أوا لجمع بينهما في الدرس الواحد.

أ- فيما يكون التدريج باتخاذ هذه العناصر اللغوية كأفراد جزئية، لا يحس فيها المتعلم بالغرابة عند الانتقال من درس لآخر.

3- أهمية القياس اللغوي التربوي:

يعتبر القياس التربوي من أهم المفاهيم التي لا تستغني عنها العملية التعليمية في أي مجال كان، و يقوم على مجموعة من الإجراءات التي تتضمن جمع المعلومات الكمية حول كفاية معينة في مدى التمكن من اكتسابها، و بالتالي فهو يهتم بوصف التغير الحاصل عند المتعلم وصفا كميا[1]. و هو بهذا المعنى ليس مرادفا للتقويم فهناك من يستخدم القياس و التقويم بصورة متبادلة مترادفة، لذلك لابد من ضرورة التمييز بينهما، فالقياس بمفهومه العام: "عملية يتم بواسطتها التعبير من خصائص الأشياء و الظواهر بأعداد وفق شروط معينة، و وحدات محددة و واضحة، و يشير إلى مجموعة من إجراءات التي تتضمن تحديد ما يجب قياسه و ترجمته إلى معلومات عددية أو بيانات رقمية يسهل وصفها بدقة أو بمستوى مقبول من الدقة"[2].

[1] أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية، دليل عملي، دار النهضة العربية، بيروت، د ط، 2009، ص 17.

[2] القياس التربوي (علم)، arab-ency.com، تاريخ التصفح: 2018/06/03.

الهدف منه هو معرفة مدى و مستوى ما تحقق من الأهداف الموضوعة للعملية التربوية في علاقاتها مع الأطراف المختلفة المعلم و المتعلم و المؤسسة التربوية كنظام إداري و مدرسي و ما يتبعها من أنشطة تعليمية مختلفة، خاصة فيما يتعلق بمدى تحقيق هذه المؤسسات من أهداف تربوية عامة و انعكاسها على المجتمع.

و بما أن القياس يشير إلى مقدار كمي حول ما يمتلكه المتعلم من معلومات حول كفاية معينة (قد يكون غالبا إعطاء درجة)[1]، و عادة ما يتم تقدير المستويات التحصيلية وفق "القياس النفسي" من ناحية تقدير سماتهم و خصائصهم الشخصية و انفعالاتهم و ميولهم و ذكائهم و اتجهاتهم، أما حين يكون هذا التقدير يخص صفات حسية مثل القدرة البصرية و السمعية و الطول و الوزن و غيرها فيتم استخدام القياس الفيزيائي"[2].

و سيتم الحديث عنه لاحقا بشيء من الشرح و التفصيل و القياس التربوي ليست غاية في حد ذاته بل هو وسيلة يعتمد عليها عند اتخاذ قرارات خاصة بالفرد و الجماعة، فيما يتعلق بقياس عملية التعلم بالمناهج و المعلم وا لمتعلم و البحث العلمي، و ما يهم في هذا العنصر هو فيما يتعلق بتحصيل المتعلم من معارف و معلومات و تطبيقات التي تتضمنها المناهج.

تكمن أهمية القياس اللغوي التربوي الأساسي عند عبد الرحمن الحاج صالح في تدرّج العناصر و تسلسلها باعتبار أسبقية المطّرد منها على الشاذ (أو الشارد) حتى و إن كان الشاذ مستعملا بكثرة و أسبقية الأصلي على الفرعي وضعا و استعمالا. حتى يتجنب المربّي ما يسميه علماء النفس ب"الكبت العكسي" و يقصد به اعتراض الاكتساب الجديد على الاكتساب السابق، و يحدث مثل هذا الأمر عندما يحاول المتعلم اختيار المفردات أو التراكيب التي تنتمي إلى الباب الواحد و هي خارجة عن القياس فإذا ما حاول اقتناء هذا القياس اضطربت ذاكرته.

أما تقديم الأصول عن الفروع فإن الأصول تمتاز بالبساطة لفظا و معنى عن فروعها (فالفرع زيادة إيجابية أو سلبية عن الأصل)، و الانتقال من الأصل إلى الفرع هو تحويل طردي فتقديمه على التحويل العكسي (رد الفروع إلى الأصل) مناسب لمسيرة التطوّر و التحقق اللغوي.

---

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس ، المركز الإسلامي، النقا، فلسطين، 2010، ص 266/265.

[2] القياس التربوي (علم)، arab-ency.com، تاريخ التصفح: 2018/06/03.

أما فيما يخص المادة الإفرادية فمقياس ترتيبها يكون بحسب تقسيمها إلى أصناف دلالية أو مجالات مفهومية من المعلوم إلى المجهول (أي من المألوف إلى الغريب) بشرط أن يحصل تداع للمعاني (تدرّج في فهم معانيها) حتى يسهل على المتعلّم تحصيل الألفاظ الدالة بمدلولها، و مبدأ تداعي المعاني و التي ينطبق أيضا على ما يحتوي عليها والحد. أما الأبنية و الصيغ فينبغي أن تدخل في الدرس الواحد أو ترتبط ارتباط الأصل بفروعه القريبة الملازمة له.[1]

و أشار كذلك صاحب النظرية إلى مقياس آخر يخص العلاقة بين التخطيط السنوي و ترتيب العناصر في داخل المحور الذي يشمل مجموعة من الدروس يقتضي توزيع الأنظمة البنوية من الأصل إلى فرع، و من الساذج إلى معقد حتى تكون في شكل مصفوفة يجمع بين وحداتها القياس.

4- مقاييس التبليغ التعليمي و الترسيخ و خلق العادات السليمة:

استخدم ابن خلدون مصطلح ليدل به على عملية تثبيت المعلومات في الذهن و أهم آلياته الحفظ و التكرار حتى تتمكن من نفس المتعلم و تصبح عادة سلوكية مع حد تعبير علماء النفس التربويين الذين الكلام سلوك حركي نتيجة الحاجات الفيزيولوجية الملحة للإنسان أو المنبهات الخارجية أو استجابة للأصوات اللغوية[2]، أو استجابة للعادات اللفظية الراسخة في نفس الإنسان و المعروف في علم النفس اللغوي أن العادات اللفظية المبنية على القواعد عادة ما تؤدي إلى الآلية.

إذ "أن السلوك الآلي في اللغة يكشف إلى حدّ ما عن وجود عادات نحوية- لغوية تعمل في الخفاء لكي تجعل سلوكنا اللغوي أقرب ما يكون إلى السلوك السّوي"[3].

و هو ما ذهب إليه عبد الرحمن الحاج صالح من ضرورة خلق معايير يكتسب من خلالها المتعلم اللغة كأنماط سلوكية آلية تظهر في لغته بطريقة تلقائية عفوية مع أنه يقرّ بأنّ إيصال العناصر اللغوية بأنظمتها و مدلولاتها إلى ذهن المتعلم هو أمر صعب و لا ينحصر في إكسابه آليات الكلام فقط بل إدراك هذه العناصر و فيهما، و عليه فلن يقوم التبليغ التعليمي و حتى عمليات الترسيخ يتناول أربعة أنواع من الآليات تتمثل في القدرة على فهم المسموع المنطوق (السماع) و المكتوب المحرّر (القراءة) ثم القدرة على التعبير في المستويين السابقين (التعبير الشفهي و التعبير الكتابي)، مع اعتبار أسبقية المشافهة دائما إلى القراءة والكتابة،

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللغة العربية، ص 64.

[2] حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ص 178-180.

[3] المرجع نفسه، ص 218.

و أسبقية وسائل التبصير[1] (وسائل الإيضاح) مثل الإشارة على الأشياء و الأفعال التي تقتضيها هذه المعاني أو يقوم مقامها مثل الصور و الرسوم.

أما مقياس المشافهة فيضبطه ارتباط موضوع واحد بمجال معيّن من المفاهيم على شكل جمل، و من المهم جدا أن تكون هذه الجمل حديثا أو قصة أو وصفا أو تعليقا على أحداث مرئية يمكن تدعيمها بسلسلة من الصور أو الرسوم التي تمثل شخصيات القصة مثلا أو أحداثها.

و من الأفضل تخصيص صورة لكل حدث حتى يكون التسلسل مشابها للفيلم السينمائي، فيما تخصص الفترة الأولى من الدرس للإدراك فقط (السمعي البصري)، ثم تليها مرحلة التحقيق لها الإدراك اللفظي الدلالية، بإجراء سلسلة من الأسئلة تصير شيئا فشيئا حوارا.[2]

أما التعبير الفني فهو مرحلة تالية بعد اكتساب المتعلم الآليات الإدراك و التعبيرية الأساسية، لأن توضيح المعاني الجديدة لا يكون إلا بالكلم و الحمل التي سبق و أن اكتسبه مدلولاتها و صيغها. و ينطبق عليه كذلك مبدأ أسبقية المشافهة و التسلسل المنطقي للموضوعات المطروقة، كما لا يمكنه كذلك الاستغناء عن التمثيل بالصور و الأفلام «لا لتوضيح العناصر الدالة في ذاتها بل لبيان علاقاتها بمقتضى الحال و ما تقتضيه من أغراض وبين مختلف طرق الأداء المستعملة في التعبير عنها»[3] مع ضرورة إرشاد المتعلم إلى استخدام علم المعاني. فيما تتخذ موضوعات التعبير الفني نصوصا أدبية أو مقالات تعالج مشكلا أو تروي حادثا أو قصة مقروءة أو مسجلة أفضل مع تكرار العرض و تدعيمه بصور و أفلام، ثم تأتي بعدها مرحلة الشرح من حيث المبنى و المعنى في وقت وجيز لترك مجال الحوار مع التلاميذ حول النص.

فيما يشدد الحاج صالح أن الكتاب المدرسي (في المراحل الأولى) لا يتفق مع التخطيط السابق الذكر فيضطر المعلم إلى تعويضه بنصوص أخرى أكثر ملائمة أو إنتاج نص بنفسه يراعى فيه شروط الانتقاء والترتيب.

فيما يخص إكساب المتعلم القدرة على إدراك مضمون المقروء لفظا و معنى من جهة و القدرة على التعبير الشفهي و الكتابي من جهة أخرى فلا يضبط إلا بعمليات الترسيخ، لأن تحصيل هذه القدرة على إدراك المسموع

---

[1] و يصرّ الحاج صالح أثناء استعمال وسائل التبصير اجتناب الشرح و التحديد مهما كان، بما أن الدراسات الأمريكية قد أكدت على أن اشتراك أكبر عدد ممكن من الحواس يؤدي إلى نتائج جد إيجابية في الاستيعاب.

[2] مع مراعاة استعمال العناصر الجديدة مع المكتسبات القبلية لديه، و الاقتصار على ذلك دون تجاوزه.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 66.

و فهمه على ما هو عليه بالوسائل السابقة الذكر، و يستبعد منها الترسيخ بالعرض و التعريف الضمني.[1] فيما يخصص التعريب الصريح لمرحلة التعبير البليغ.

و يرجع الحاج صالح أسباب الإخفاق في إكساب الملكة اللغوية كثرة اللجوء إلى التعريفات الصريحة بطريقة "مستبدة" يتهاون فيها باستخدام جميع الوسائل التي تعين على الإدراك الذاتي للمتعلم، و تهاونه أكثر بالعمل الترسيخي المنتظم.

و لابد من الإشارة أن تحصيل المتعلم لمهارته بنفسه و باستخدامه أقصى ما يمكن استخدامه من حواسه خاصة السمع و البصر، و حضور المتعلم كمرشد هو أمر معمول به منذ أزل بعيد، لكنّ الكثير من المربين في البلدان العربية يغفلون عنه، أما الجديد الذي يجب التمسّك به تمسكا شديدا هو ضرورة الانتقاء والتخطيط والترتيب للمادة اللغوية، و الإحاطة بما جدّ في نظرية الترسيخ من تدقيق علمي.

مقاييس الترسيخ:

تعويد المتعلم على وصل عمله التعبيري بما تدركه أذنه في مستو الأداء للأصوات و المباني لتحصيل المراقبة الذاتي بكيفية آلية بإحداث تصحيح ارتجاعي مستمر بالتصحيح الفوري للأخطاء (من قبل المعلم).

تقسيم الصعوبة إلى أقصى درجة ممكنة و ألا يتناول التدريب الواحد (و يقصد به التمرين الواحد) أكثر من صعوبة واحدة، و بالنسبة لإيصال المعلومات ألا يتناول كذلك إلا عددا محدودا جدا من العناصر الجديدة (مفردات أو صيغ أو تراكيب).

و استنادا إلى مبدأ تقسيم الصعوبة يجرى التدريب كما يلي:

- يدرب المتعلم على التصرّف في البنى الجديدة التي لم ترسخ بعد في استعماله بمواد إفرادية معروفة لديه.
- يدرّب على العكس التصرّف في المواد الإفرادية بصيغ يعرفها.

و يمكن للمعلّم أن يتفنن أكثر في تقسيم هاته الصعوبات بحسب ما يقتضيه التداخل بين مختلف مستويات اللغة.

و لتقسيم الصعوبة أهمية كبيرة في سلامة التلميذ من الحصر اللفظي و المعنوي، و تشكل السهولة النسبية التي يجدها في عملية الاكتسابي حافزا نفسيا قويا على مواصلة الدراسة.

و يبقى الهدف الأعظم من وراء هذه الأعمال الترسيخية هي الممارسة المتواصلة للغة خاصة إذا كانت ممنهجة منتظمة، التي لا يجب أن تقل نسبتها عن ثلاثة أرباع (3/4) الدراسة؛ «بل و لا نبالغ إذا قلنا بأن العمل

[1] التعريف الضمني النظري و يكون عند الأطفال في سنتهم الدراسية الأولى، حيث لا يقتضي أثناء اكتساب آليات القراءة و الكتابة القدرة على إدراك المضمون الدلالي، فيركز مثلا على تعليم الأداء الصحيح لمخارج الحروف، و يقابله التعريف الصريح (غير النظري).

الاكتسابي للغة كله تمرّس و رياضة متواصلة كلما توقفت توقف معها النمو اللغوي و صارت الملكة شيئا فشيئا إلى الزوال».[1]

و بقوله هذا يؤكد الحاج صالح أن ما وصلت إليه نتائج الدراسات الأجنبية فيما يخص تعلم اللغات و نجاحها مرهون بنسبة ممارسة اللغة.

1- علاقة القواعد بالملكة:

حاول الحاج صالح أن يجيب فيما إذا كان للقواعد فائدة في تعليمها، و إن كانت لها فائدة، فمتى و كيف تعلم؟

إنّ المتكلم الفصيح الذي يجري قواعد اللغة في كلامه و يعمل بها بكيفية عفوية شيء و ضبط العالم بالنحور لمحتواه شيء آخر، لذا فيمكن أن يقال عن هذه القواعد أنها تتخذ شكلين اثنين، الأول هو شكل المثال والنمط السلوكي و الثاني شكل القانون المحرّر و بالتالي فمتكسب الملكة غايته الفهم و سلام لسانه من الخطأ، فحاجته إلى العلم النظري قد تعرقل عملية اكتسابه لأنها غير شعورية فإذا تمعّن في حركاتها تعثر (وهو ينطق تماما على أفعال الإنسان كالمشي و الركوب على الدراجة، ...).

و بما أن الكلام هو أكثر الأفعال تعقدا، فالمتكلم أثناء كلامه يفكر بسرعة عجيبة لا يتقيد فيها تفكيره في كيفية إحداث الكلام، بل بالأغراض و المعاني التي يقصدها و هذا استلزم أن تكون أفعاله المحدثة لعباراته آلية غير شعورية، يعمل على إدراك مثال و نطقه ثم على آخر حتى يستفرغ بانتظام جميع مُثل النحو، فإذا تم له ذلك وبالطريقة الترسيخية التي سبق عرضها يستطيع بعدها أن ينظر في القوانين المحررة و فائدتها في هذه المرحلة مثل فائدة جميع قوانين العلوم الأخرى كالفيزياء و الكيمياء ... و سيهيئه أكثر للنظر النقدي و البحث الموضوعي في ظاهرة اللسان.

وهذا الجواب قائم على اعتبار اللسان ملكة و قدرة عن الوضع الاصطلاحي الدلالي الذي يجب استثماره أكثر في مرحلة التعبير الفني (البلاغي).[2]

2- ما يخص المربّي[3] أو المعلّم:

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 70.

[2] يُنظر بالتفصيل: عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 71.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، ص 25-28.

مهما حاولت التعليمية الحديثة التركيز على المتعلم من مختلف النواحي العلمية و التربوية، فإن وظيفة المعلم تبقى مقدسة لكونها تفاعل بين طرفين بشريين لا يمكن التنبّؤ بنجاح العملية التعليمية إلا في ظل التناسق والتكامل، لذا كان الاستعداد الطبيعي و الفطري من أهم المعايير التي تبرز التميز لدى المعلم دون الآخر؛

« لأنه ما كلّ شخص بمهيّأ خلقة لمهنه التدريس، يحسن نشرها بين الطلاب. أما الكفاءات فمنها المرفي بقسميه اللغوي و الثقافي، و منها المهني المتفرع إلى الخبرة الميدانية و التدريب الكافي على المنهاج اللغوي»[1]، وهي شهادة تختصر شروط المتعلم الكفء بدءا من توفر الاستعداد الفطري للتعليم – و ليس بإمكان أي أحد الصبر على مثل هذه المهنة– وصولا على الإعداد و التكوين و الذي يقصد به تعليمه و تدريسه في تخصصه تضاف إليها دراسة المقررات التربوية و الثقافية و التربية العملية[2].

وانطلاقا من هذه الوظيفة المقدسة يفضل الحاج صالح استخدام مصطلح المربي بدلا من المعلم إشارة إلى الأبعاد الإنسانية و النفسية و المهنية التي تميز وظيفته عن سائر المهن الأخرى و دوره الفاعل في العملية التعليمية.

و مهما كانت وظيفة المربّي التي يقوم بها من وجهة جميع نظريات التعلم ملقّنا كان أو مدعّما أو محرّكا وموجّها، فإن الكفاية العلمية أمر لابد من توافره، إذ هو عماد أساس في التعليم، و قد أكد الحاج صالح في هذه النقطة بالذات:

* ضرورة إلمام المربّي بما جدّ في صعيد البحث اللساني من حقائق و قوانين و معلومات و مناهج ناجعة في التحليل اللغوي، حيث أن مهنة التعليم هي الأخرى علم (صناعة) مثلها مثل باقي العلوم الأخرى التي تقوم على أسس علمية؛ فالعناصر الصوتية الآن يمكن تحليلها بالآلات الالكترونية و يمكن قياس تذبذباتها و سرعتها و شدّتها وتبصّر أطيافها الفيزيائية و الفيزيولوجية بالآلات المهبطية الرّاسمة، ليتم تشخيص الأداء الصوتي بمقاييس موضوعية ويمكن ترتيبها و إحصاؤها بالرّتابات (الأدمغة الالتكرونية) في أي نص من النصوص مهما بلغ طوله و حجمه من المفردات و التراكيب و المواد الأصلية و الأبنية و السياقات، و أن كل هذه الوسائل قد أدّت إلى اكتشاف علاقات ثابتة بين العناصر اللغوية لفظا و معنى، و يمكن صياغة هذه العلاقات رياضيا، فالاعتماد على الرياضيات الحديثة أدى إلى تجديد النظرة إلى البنى اللغوي ممّا يمكن تمثيلها و تقديرها و التمييز فيما بينهما و إيجاد المقاييس التي تضبط تفريغ الفروع من الأصول. و بفضل هذه الحصيلة التي تتجاوز العلوم اللسانية حدث اكتشاف مهم آخر هو وجود مجموعة من المفاهيم و التصورات العلمية عند أقدم النحاة العرب لا تقل أهمية عما أثبتته

[1] محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، دار الأمان، الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة، ط1، 2010، ص 51/50.

[2] حسن شحاتة و زينب النجار، معجم المصطلحات، ص 55.

اللسانيات الحديثة (الخليل و سيبويه، الأخفش الأوسط، أبو علي الفارسي، ابن جنّي) غير تلك المفاهيم الموروثة بعد القرن الخامس الهجري بفعل ما أحدثه المنطقي الأوسطي في النحو فبقيت محافظة على المصطلحات الأولى لكن بمفاهيم أرسطية حملها أصحاب النحو التعليمي كما هي محافظة على صورها الجامدة إلى عصرنا الحالي، كالمسند و المسند إليه و الكلمة و الكلام و الحركة في مقابل الحرف.

و على أساس هذه الكفاية العلمية يشترط في المربي[1]:

1/ أدنى كمّية من المعلومات النظرية في اللسان تمكنه من تصوّر سليم علمي للغة حتى يتمكن من تعليمها، و لا يمكن أن يحصل على ذلك إلا بالاطلاع على أهم ما أنبتته اللسانيات العامة و التطبيقية و كذا اللسانيات العربية.

2/ أن يكون قد تمّ إكسابه للملكة الأساسية التي سيكلّف بإيصالها إلى تلاميذه قبل أن يدخل طور العمل في ميدان تخصصه.

3/ ملكة تعليم اللغة و هي الملكة الأسمى بالنسبة له، و لا يتحقق هذا الشرط إلا بتحصيل الشرطين السابقين، ولا يستوفي هذه الملكة (أي ملكة تعليم اللغة) إلا بإطّلاعه على نتائج البحث اللساني و التربوي و تطبيقه إيّاها في أثناء تخصصه بكيفية عملية منتظمة و متواصلة، بحكم أن التعليم صناعة خاضعة للتطوير النظري و المنهجي المستمرّين.

و قد أشار الحاج صالح إلى نقطة أخرى لا تقل أهمية عن الشروط السابقة و هي التكوين المنتظم لخبراء في مجال صناعة تدريس اللغات و تدريس العربية خاصة حيث أن التكوين الحالي لأستاذ اللغة في البلدان العربي بعيد عن هذا النوع من التخصص، تضاف إليه حصص مكثّفة في علم الاجتماع اللغوي و علم النفس اللغوي و علوم التربية.

و يستحسن توظيف هؤلاء الخبراء في مختلف المؤسسات الثانوية و المعاهد ممّا يسهم في تقليص مساحة مشاكل التعليم سواء في مضاعفة مردود تعليم اللغة العربية لأبنائها أو المواد العلمية التي تستخدم هاته اللغة أو تعليم العربية لغير الناطقين بها.

ثانيا: مجال تعليمية النحو و البلاغة:

قبل الحديث عن علاقة النحو و البلاغة لابدّ من استحضار البلاغة الجرجانية، إذ خصّها الحاج صالح بدراسة دقيقة خاصة عندما قارن بينها و بين التحليل الاستغرافي للخطاب عند (هاريس الأمريكي)، فإذا كان هذا الأخير قد توقف بتحليله عندما سمّاه العرب قسمة المواقع و تفريع الفروع عن الأصول (و هو

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات في علوم اللسان، ص 181-184.

التحويل الاستغراقي) فقد ربطت البلاغة العربية بين هذه القسمة و الأغراض البلاغية التي تؤديها الضروب المتنوعة من الأساليب التعبيرية، و التحليل البلاغي ما هو إلى «دراسة موقعية حملية لنص معين (استغراقية تحويلية بمصطلح هاريس) لبيان مزايا الأسلوب الذي اختص به النص بالذات»[1].

لذلك كان التحليل في هذا المستوى جامعا لثلاثة أطراف هي اللغة و النحو و البلاغة؛ فأما اللغة فهي مجموع المفردات و التراكيب التي سمعت من العرب و أصبحت عبارة عن معطيات ليست مستنبطة أو ناتجة عن قياس سابق، و أما النحو فهو صورة هذه المادة أو هذه المعطيات تستنبط باستقراء كلام العرب والنص القرآني و هي مجموعة من المقاييس تفرع عليه الفروع في حين أن البلاغة هي صفة لكيفية استعمال المستعمل من هذه المعطيات اللغوية و هذه المقاييس النحوية إفرادا و تركيبيا، أو هي «دراسة لاختبارات المستعمل للغة للإمكانيات اللانهائية التي تتيحه اللغة في جميع مستوياتها»[2].

و الممعن في تقسيم العرب للبلاغة من حيث الدلالة إلى علم المعاني و علم البيان يتبين العمق الذي وضعوا به حدّا على المعاني في أنه تتبع خواص الكلام في الإفادة[3] و هي عبارة أكثر ما تدل عليه هو ارتباطه بالنحو، و أن تحصيل المعاني عند الاستعمال في حال خطابية معينة هو ما سماه الجرجاني بمعاني النحو.

في حين كان علم البيان هو لاستعمال اللفظ في غيرها وضعه له في أصل اللغة و هو ما يعرف بالمجاز والاستعارة و في الحقيقة ليست له علاقة مباشرة بالنحو و إنما بدلالة المعنى و ما سماه الجرجاني بمعنى المعني.

تعرّض الحاج صالح إلى عبارة (وجوه كل باب) للجرجاني بالتحليل في قوله المشهور «لا تعلم شيئا يبتغيه الناظم غير أن ينظر في و وجوه كل باب و فروعه، ينظر في الخبر إلى الوجوه التي تراها في قولك: زيد ينطلق و ينطلق زيد و منطلق زيد و زيد منطلق ... و في الشرط و في الجزاء إلى الوجوه التي تراها في قولك: إن تخرج أخرج و إن خرجتَ خرجتُ ... و في الحال إلى الوجوه التي تراها في قولك: جاءني زيد سرعا و جاءني يسرع و جاءني و هو يسرع ... فتعرف لكل من ذلك موضعه ... و ينظر في الحروف التي تشترك في معنى

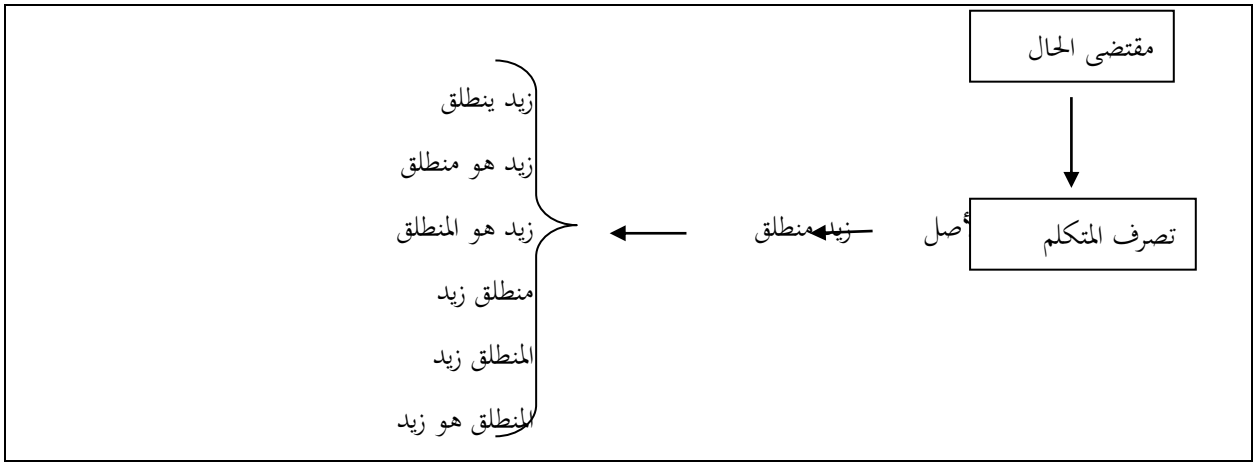
[1] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات، ج345/1.

[2] المرجع نفسه.

[3] السكاكي (يوسف بن أبي بكر)، مفتاح العلوم، القاهرة، 1348 هـ- 1929 م، ص 77.

ثم ينفرد كل واحد منها بخصوصية المعنى فيضع كلا من ذلك في خاص معناه نحو أن يحيي بـ (ما) في نفي الحال و بـ (لا) إذا أراد نفي الاستقبال ... و بـ (إذا) فيما علم أنه كائن. و ينظر في الجمل تسرد فيعرف موضع الفصل من موضع الفضل ... »[1].

و رأى بأنها في حاجة إلى تحليل أدق من ذلك إذ أن الذي ألّف بعد الجرجاني لا يعد و أن يكون مجرّد مثيل أوّله فهو عند بعض المحدثين غامض، و أن الذي يقصده الجرجاني هو تصرف المتكلم في الكلام بحيث ينتقل من وجه لآخر، أي من الوضع البلاغي (l'expression) الأول و هو الأصل إلى وضع ثانوي هو فرع منه مراعيا بذلك الأصل بالنسبة للخبر مثلا هو المبتدأ و الخبر مجرد من كل زيادة و مرتبا بالترتيب الأصلي. فالأصل هو النواة من الكلام أما الدلالات الفرعية فتكون حسب ما تستلزمه حال الخطاب بما فيها أغراض المتكلم و هو الذي يسميه المتأخرون بمقتضى الحال؟ و قد مثله الحاج صالح بالبيان التالي[2]:



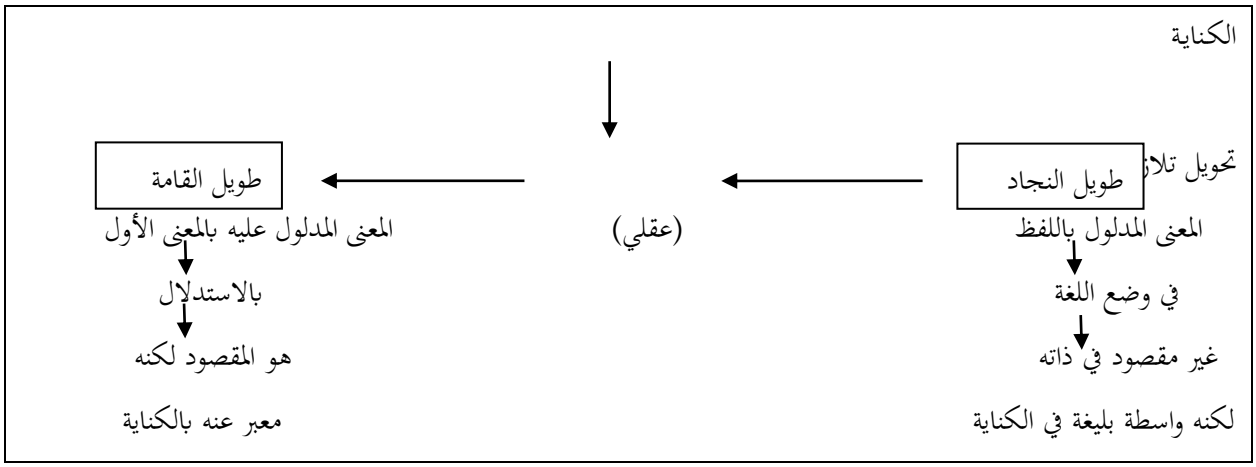
فاستعمال الفعل (ينطلق) يدل على التجدد بخلاف الاسم (منطلق) الذي يدل على الثبوت، و كذلك التعريف في (المنطلق) الذي فيه معنى الحصر، و كذلك تقديم الخبر عن المبتدأ فرغم عدم وجود زيادة حقيقية

[1] الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ت محمد رشيد رضا، القاهرة، 1319 هـ/ 1901م، ص 64. نقلا عن عبد الرحمان صالح، بحوث ودراسات، ج1، ص 346-347.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات، ج1/ 437.

إلا أنها تعتبر فرعا عن أصل، و يمكن اعتبارها كذلك أصلا لغيرها، و لكل وجه من هذه الوجوه **مزية دلالية** أو ما يسميه البعض **نكتة بلاغية**. و هذا التصرف البلاغي لا يخص التراكيب فقط بل يشمل كل مستويات اللغة، فعلى مستوى أوزان الكلم مثلا (نَزَلَ) بالتشديد التي تدل على المبالغة و الكثرة، غير معنى (أنزل) الذي يأخذ معنى التدريج.

و اعتبر الحاج صالح أن هذا النوع من التفريع هو ما يمكن تسميته بالتحويل و هنا تحويل الأصل إلى كل ما تحتمله اللغة و النحو من أنواع العبارات، **فيما يكون التحويل في علم البيان من نوع آخر ويتمثل في «تقدير عبارة لم ينطق بها المتكلم إلا أنها هي التي يقصدها بالفعل»**[1]؛ ومثال ذلك ما فسّر به الكناية في عبارة الخنساء (طويل النجاد) التي تقتضي (طويل القامة) عقليا و هو المراد الحقيقي الذي عبّرت عنه بما يلزم من اللوازم الدلاليّة، و قد مثلها بالبيان التالي[2]:



[1] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات، ج1/ 348.

[2] المرجع نفسه.

و يعطي الحاج صالح لهذا النوع من التحويل صبغة المنطق الطبيعي الذي يعكس منطق الإنسان العادي في سلوكه اليومي المحدود بالعرف و العادة و البيئة لذا هو تلازم في الحقيقة و ليس مجرد تصريف للفظ الواحد؛ فطويل النجاد و كثير الرماد هما كنايتان تقتضيان حياة الأعراب الرحل و ما يتصفون به من كرم الضيافة.

و يقر الحاج صالح أن التحليل البلاغي الذي قام به العلماء العرب يرتقي بعيدا في عمقه و روعته إذا ما قورن بالتحليلات السيمائية و الأسلوبية الغربية.

1- ضرورة التمييز بين نوعين من النحو و نوعين من البلاغة: بما أن مبدأ الاستعمال هو المبدأ الأسبق في تدريس اللغة العربية من الوضع مفردات و تراكيب فلابد من مراعاة هذا المبدأ في تدريس كل من النحو و البلاغة، و عليه تجب التمييز بين نوعين من النحو و من البلاغة كتلك كما سبقت الإشارة إلى ذلك لأن الأصل من تعليم اللسان هو إكساب المتعلم القدرة العلمية (لا النظرية) على استعمال اللغة و ليس أن يصير عالما متخصصا في علوم اللسان، لذا وجب على المعلم أن يميز بين المعرفة النظرية للغة من حيث مجموعة من القواعد و دراسة علمية لمستواها البنوي التي تناولت العربية بالتحليل و التعليل مثل كتاب سيبويه و ابن جني و كتب الشروح و غيرها. وهي تخص اهتمام المعلم أكثر من اهتمام المتعلم و ذلك لأنها علم النحو الذي هو هيكل اللغة و صورتها و كذلك هو الأمر بالنسبة للبلاغة، «فهي تقابل النحو في أنها كيفية استعمال المتكلم للغة و النحو فيما هو مخيّر في تأدية غرض معيّن. فهي بهذا امتداد للنحو و لها مثله قواعد و سنن معروفة»[1] و ما ينطبق على النحو يكون للبلاغة في كون جانبها العلمي النظري مجموعة من القواعد و القوانين و العلاقات لا تقصر في ذاتها بالحفظ أو الدراسة، بل إكساب المتعلم القدرة على كيفية تخيّر المتكلمين للألفاظ بغاية التأثير».[2]

لذلك عمد عبد الرحمن الحاج صالح إلى الفصل بين نوعين من النحو كما سبق ذكرهما و استثمرها المختصون في التعليمية:

* **النحو الضمني** (Grammaire implicite): يوصف بكونه جملة من الاستجابات اللغوية السليمة التي يؤديها المتكلم بطريقة عفوية يصدر خلالها بتلقائية التراكيب اللغوية المناسبة للمقام، (و قد تم الاستشهاد في ذلك ينص الزجاجي الذي نقله عن الخليل) سابقا، و بالتالي فهي «معرفة ضمنية مغيبة»[3]، و يقابله:

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث دراسات، ج1/ 182.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث دراسات، ج1/ 182.

[3] يحي بعيطيش، الكفاية العلمية و التعليمية للنظرية الخليلية، التواصل، العدد 25، مارس 2010.

* **النحو الصريح** (Grammaire Exploite): و هو نحو مباشر حيث يتم تعليمه للمتعلم من خلال مناهج نحوي تحدد فيه الموضوعات النحوية و الصرفية، لتقدم ضمن سلسلة من الدروس النظرية التطبيقية تنشرح فيها المصطلحات النحوية بطريقة مباشرة مدعمة بإجراءات تعريفية، و الأفضل كما يرى الحاج صالح أن تكون على طريقة سيبويه التي تميل إلى الوصف و التمثيل و تعزيز المفاهيم النحوية و اللغوية بنماذج حيّة[1] و أحسن طريقة لتحصيل هذا النوع من النحو النظري لدى المتعلمين هو تقديم معلوماته و قوانينه على شكل رسوم بيانية بسيطة يشار فيها إلى العلاقات و العمليات بالرموز و عدد هذه الرموز الرياضية قليل جدا تتمثل فيما يلي:

علامة التقديم و التأخير > و <

علامة الاستلزام ⟵

علامة الطرد و العكس ⟷ و في الرياضيات الحديثة يستعمل هذا الرمز و يسمى بالتكافؤ المنطقي (أو البنوي في اللغة) أو هذا الترميز ⟺ .

و يحاول المعلم أن يبتعد قدر الإمكان عن الطرق الشائعة حاليا في المناهج العربية: «طريقة النصوص الأدبية ثم الأمثلة ثم القواعد أو طريقة الأمثلة ثم القاعدة أو طريقة القاعدة ثم الأمثلة» يعني يحصرها إما في طريقة استقرائية كلها أو قياسية كلها.[2]

و أكثر من ذلك الابتعاد عن النحو التعليمي للنحاة المتأخرين و العودة نحو الخليل و سيبويه و أتباعهما، و بالطرقة التي سبق الحديث عنها في عمليات الترتيب و الترسيخ.

2- عدم الفصل بين النحو و البلاغة:

يؤكد الحاج صالح أن النحو و البلاغة مثلا زمان في عملية الخطاب الطبيعي، إذ لا تتم عملية التخاطب إلا بتكامل أربعة أركان متمثلة في المحدّث (المتكلم) و المرسل إليه و المحدّث به و هو اللفظ الذي اختاره من الحديث، و حال الحديث و هي الحالة التي يجري فيها الخطاب و كل ما يقترن به من مثيرا و مسببات، حيث لا يكتفي بتحقيق الصفة النحوية و الاقتصاد على جانب السلام اللغوية بل استثمارها في عملية الخطاب في سياقاته و مقاماته المختلفة التي تستوجب اللجوء إلى القواعد البلاغية، و تطبيقا لمبدأ لكل مقام مقال أي إكساب المعلم القدرة على التبليغ الفعال لما تواضع عليه أهل في المواقف و الوضعيات التبليغية المناسبة، و لا ينحصر هذا التبليغ

[1] بشير ابرير، ظواهر المخاطب و المشافهة عند سيبويه و كيفية اكتسابها في: دلائل اكتساب اللغة في التراث العربي.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى معلمي اللغة العربية، ص 72.

في التعبير الأدبي فقط بل يكون على مستويات التعبير الاسترسالي العفوي و المنقبض، مشافهة أو كتابة شعرا أو نثرا.[1]

5- التقويم:

يعتبر التقويم من أحسن الطرق التي يتوصل بها إلى معرفة مدى استيعاب المتعلم للمادة المعرفية فهو يعتمد على تحليل المعلومات المجموعة حول كفاية و الحكم عليها من خلال مقارنتها بقاعدة مرجعية بهدف اتخاذ قرار بشأنها. و بالتالي فهو حكم معياري على التغير في السلوك بصوابيته أو بالحاجة إلى تصويبه. ويتعدد حسب مراحل العملية التعليمية والفترات الزمنية المخصصة لذلك قريبة و متوسطة و بعيدة المدى؛ فمنه التشخيصي و التكويني و التقريري. هدفه تطوير الطاقات و الموارد و المهارات وفقا لمعارفه السابقة(المكتسبات القبلية) ضمن مواقف معينة وحسب أهداف مخططة جزئية و كلية. [2]

في النظرية الخليلية يعتبر التقويم ركنا أساسيا في العملية التعليمية؛ ليس كأداة قياسية فقط للمحتوى التعليمي بل لأنّ هدفه تحسين تأدية التلاميذ للغة تأدية تجمع بين صحة الاستعمال و سلامة البنى، و ضرورة ابتعاد المعلم عن طرق التقويم التقليدية بمعاقبة التلميذ لمجرّد ارتكابه للأخطاء. و لإنجاح عملية التقويم التي يجب أن يلجأ إليها طوال السنة الدراسية لا يكون الاقتصار فيها على الاختبارات الفصلية فقط بل تعتبر التمارين من أحسن الوسائل التي ترفع نسبة ترسيخ المعلومات و المعارف، لذا فإن عملية التقويم مرتبطة في النظرية الخليلية أشد الارتباط بما يسميه صاحبها **بالتدريبات**، فإذا كان التمرين كمصطلح مقابل لـ (exercice) فإن المقصود منه هو كل نشاط منظم يستجيب إلى منهجية و يهدف إلى تمثل المعطيات المعروضة و المشروحة سابقا، وتوظيفها بكيفية ناجعة.[3] فإن التدريب(Entrainement) يزيد عليه ضرورة الاستمرارية لامتلاك مهارة استعمال اللغة تحت إشراف مدرب متمرس و قادر على نقل الخبرة خلال فترة زمنية محددة.[4] لذا قد اقترح الحاج صالح ثلاثة أنواع من **التمارين أو التدريبات** و هي متكاملة و لا يجب تغليب أي نوع على آخر حتى تتم عملية الترسيخ تكون مرحلتين:

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج1/ 183-185.

[2] أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية، دليل عملي، ، ص 16-19 .

[3] R.Galisson/ D.Coste, Dictionnaire de didactique des langues, Librairie Hachette, Paris, 1976, p 202.

[4] جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية و التعليم، ص 145.

– أولهما هي **الحفظ** أو **الحكاية المجرّدة** و هي طريقة قديمة تتمثل في حفظ النصوص التي تقدم كنموذج للتعبير يقتدى به (نثرا أو شعرا) أو القواعد ثم تدعم في المرحلة الثانية:

– **بتمارين التصريف و التحويل** (تمارين بنوية) ثم **التمارين التحليلية التركيبية** و التي شاع استخدامها في المدارس القديمة إلا أن الحاج صالح يرى نجاعتها في قوله: « أمّا وسائل الترسيخ التحليلية التركيبية فهي مفيدة جدا(شرط أن تبرمج البرمجة الدقيقة و تنسق حسب ما يقتضيه التخطيط العام للدراسة) »[1] ، و يعتبر أن **التمارين البنوية**[2] هامة جدا للمتعلم و لا يجب كذلك إهمالها و تغليب الحفظ عليها، ومن تسميتها تتضح علاقتها باللسانيات البنوية خاصة الأمريكية؛ حيث أنها ظهرت باسم (pattern practice) أو (drill pattern) أما في فرنسا فقد ارتبط اسمها باللغوي بيار دولاتر(Pierre Delattre)و فرنسوا ريكيدا(Francois Requedat) [3] ، فيما اختلف الباحثون العرب في تسميتها كالعادة؛ حيث أطلق عليها علي القاسمي التمارين المختبرية و رشدي طعيمة تمارين الأنماط وهناك من يسميها بالتطبيق السمعي الشفهي للبنى، أما صاحب النظرية الخليلية فيسميها التصرف العفوي في البنى كما سبقت الإشارة إلى ذلك، لأن الهدف منها هو إكساب المتعلم مهارة استعمال تراكيب اللغة المدروسة وقت الحاجة في حياته اليومية و ذلك بالتدريب المتواصل، لذا فهو يضع لها مقاييس تناسب اللغة العربية – في كل أطوار التعليم دون استثناء– متمثلة فيما يلي[4]:

1. التدريب الفوري بعد إدراك المتعلم لمحتواه اللفظي و المعنوي (الصوت و البنية و الدلالة) و استئناسه بها.
2. ترتيب عملياته باستخراج العناصر الجديدة في شكل تقابل بين الأصول و الفروع.
3. يكتفي في كل حصة ترسيخية في هذا النوع من التدريب على التصرف في بنية واحدة.
4. تنوع هذه التمارين و ترتّب و تدرّج من الحكاية المجرّدة إلى الاستبدال الساذج إلى الاستبدال المتعدد المواضع و هو تغيير للمادة بزيادة أو حذف (لتثبيت العناصر الجديدة)، ثم التصريف و التحويل البنوي و هو جوهر التمارين الجارية على البنية[5].

و من أهمّ النماذج التي تعكس هذا النوع من التمارين ما يلي[1]:

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى معلمي اللغة العربية، ص 74.

[2] سميت بالبنوية لاتصالها بالبنيات الصرفية و المعجمية و النحوية، ينظر بالتفصيل: عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجية و الديداكتيك، سلسلة علوم التربية، الرباط، ط2، ص 138.

[3] Girard Denis, Linguistique appliqué et didactique des langues, 3eme édition, Armand Colin-longman , Paris, 1976, p 71/72.

[4] عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى معلمي اللغة العربية، ص 76/74.

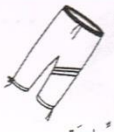
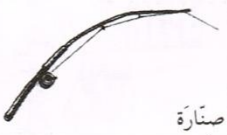
[5] أنواعها كثيرة منها: تمارين التكرار، تمارين الاستبدال، تمارين التحويل، السؤال و الجواب، ينظر بالتفصيل: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 35-39.

[1]مختار الطاهر حسين، تعبير و تحرير للأطفال، العبيكان للنشر، الرياض، السعودية، ط2، 2010، ص 40، 51،

نشاط ٢٨: قصة مصورة + حكاية قصة وكتابتها

- ادرُس مِفتاحَ القِصّةِ أَولاً.
- اقرأ القِصّةَ مُستعيناً بالصُّوَر.

عَلَى شاطِئِ البَحر

مِظَلّة	 مَلابِس السِّباحَة	 صِنّارَة	شاطِئُ البَحر
البَحر	نار	سَلّة	صخرَة
كُرَة	الشَّمس	الإخوة	السَّمك

قـرَّرَ الثَّـلاثَةُ: أَحـمَـدُ وباسِمٌ ونَدَى، قـضـاءَ يومِ العُطلَةِ عَلَى

حَـمَلوا مـعَـهم كـبـيـرَةً، كـمـا أَخَـذَ كُلُّ واحـدٍ منهُم

لِصَـيـدِ . ولَم يَنسَ أَن يَحـمِلوا مَـعَـهم

بَعضَ الطَّعام، وَ وَ .

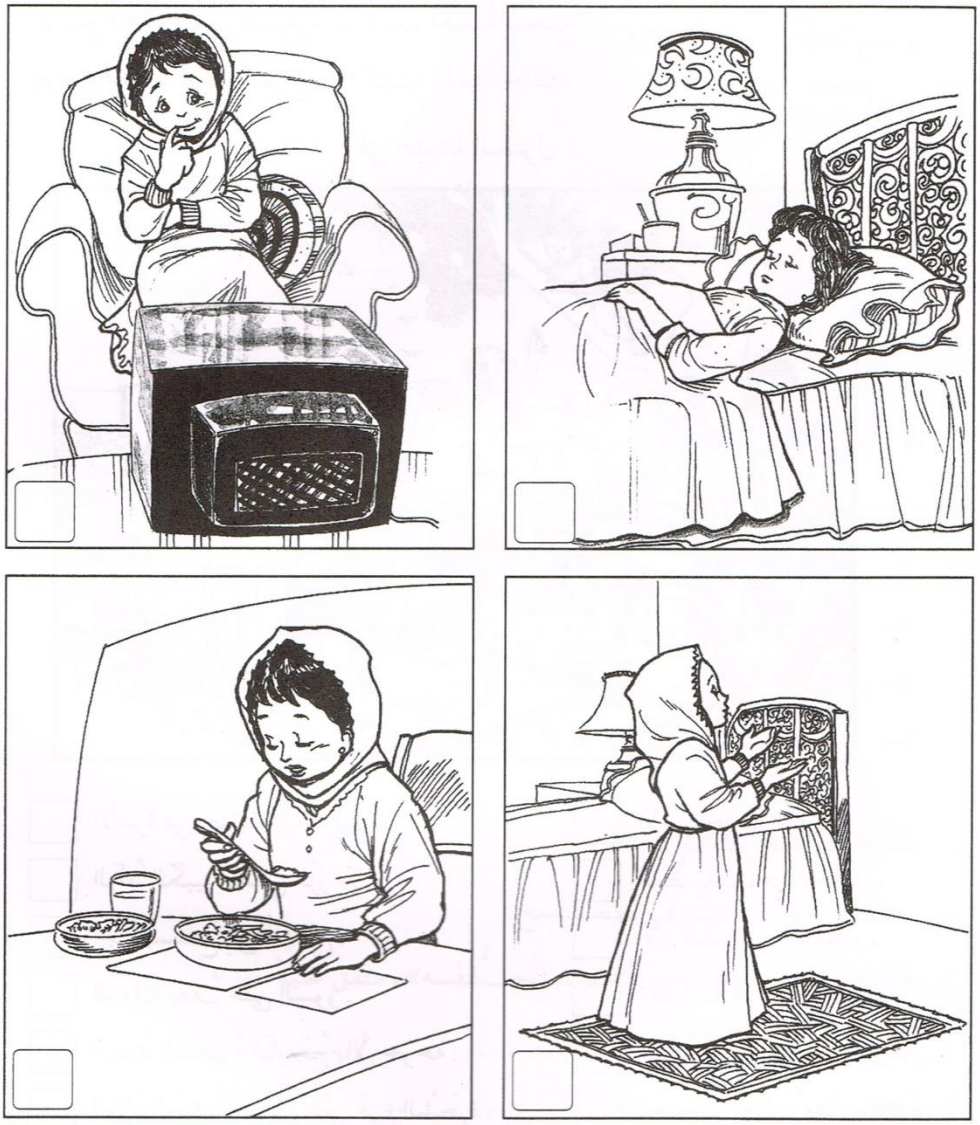
مـا إِن وَصَلَ الثَّـلاثَةُ إِلى حَـتَّى ارتَدوا

بُسرعةٍ، وقفَزوا إلى الماءِ الدافئ، وأَخَذوا في السِّباحة.

-٤٠-

نشاط ٣٩: التسلسل الزمني للأحداث + حكاية قصة وكتابتها + وصف

• رَتِّب أَحداثَ القِصَّةِ بِوَضعِ الأَرقامِ مِن ١ إلى ٤ في المُرَبَّعات.



• تَبادَل حِكَايةَ القصَّةِ مَعَ شَخصٍ آخَر.

• أُكتُبِ القِصةَ في دفترِكَ.

• صِف في فِقرةٍ ما تَفعَلُهُ أَنتَ كُلَّ لَيلَة.

نشاط ٦٢: تكملة عبارات + مقارنة

• أكملِ العباراتِ التالية: (لا تكتُبْ أقلَّ من خَمسِ كلِمات).

١– أَتَمَنَّى أَن أَكونَ طبيباً؛ لِـ

.....

٢– أَتَمَنَّى أَن أَكونَ عامِلاً؛ لِـ

.....

٣– أَتَمَنَّى أَن أَكونَ فلاحاً؛ لِـ

.....

٤– أَتَمَنَّى أَن أَكونَ مُدَرِّساً؛ لِـ

.....

٥– أَتَمَنَّى أَن أَكونَ جُنْدِيّاً؛ لِـ

.....

٦– أَتَمَنَّى أَن أَكونَ مُهَنْدِساً؛ لِـ

.....

• قارِن بَينَ ما كتَبتَهُ وما كتبَهُ زُملاؤُكَ.

نشاط ٦٣: كتابة قصة + كتابة عنوان

• أَملِ قِصَّةً علَى شخصٍ آخر، ثُمَّ اُكتُبها.

• اِجعَل للقِصَّةِ عُنواناً مُناسِباً.

.....

.....

.....

.....

.....

من الواضح أن عبد الرحمن الحاج صالح لم ينكر فضل النظريات القديمة في تعليم اللغة العربية منها والغربية منتقيا منها ما يراه مناسبا للغة العربية فضلا عن تجربته في ميدان التعليم خاصة و تأكيده على ضرورة ترسيخ تراكيب اللغة و جعلها سلوكا عاديا لدى المتعلم يستخدمها متى شاء للتعبير عن احتياجاته العلمية و اليومية.

اقتراحات الحاج صالح فيما يخص التعليمية[1]:

1- العناية بالمتعلم و بحاجاته اللغوية التعبيرية، و لا يكون إلا بإدراج المستوى المستخف (العفوي الاسترسالي) من التعبير الفصيح الذي يستعمل في التخاطب اليومي و المعاملات، و يؤكل الأمر في هذا إلى فريق من العلماء المتخصصين لاستخراج هذه القواعد من كتب النحو التي ألفها النحاة الأولون من الذين شافهوا الفصحاء العرب.

2- إدراج الأداء الصوتي تدرس مستقل في المناهج و يعتمد على الأوصاف العلمية كمخارج الحروف و الظواهر الصوتية العربية.

3- اعتماد الرصيد اللغوي الذي تشرف على إنجازه المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم في انتقاء المادة اللغوية تدريجيا، و الذي من مزاياه إمداد المتكلم بما يحتاجه في واقع حياته و لا يتجاوز ذلك و أساس هذا الاختيار هو الاطّراد في القياس و الاستعمال معا و كثرة الدوران في أغلب الصور إلا المولّد الحديث.

4- ما ذكره عن تواتر المفردات سابقا تقاس عليه التراكيب؛ و تدرج في المناهج و الكتب المدرسية البنى النحوية المطردة في القياس و الاستعمال و كذلك المسموع غير القياسي كثير الدوران.

5- تقدم قواعد النحو كأنماط و مُثل و يستحسن صياغتها رياضيا، لا كقواعد مقررة.

6- و كذلك تدرس البلاغة كأنماط و مثل و تدمج مع الأنماط النحوية في درس واحد يتناول الخطاب بجميع أركانه.

7- تحرر الأنماط النحوية، و خاصة التركيبية على طريقة نحو الخليل و سيبويه و أتباعهم و تراجع كل مفاهيم المتأخرين و هي أقرب ما تتطلبه العلوم اللسانية الحديثة.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية و اللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، (الألكسو)، المجلد 5، العدد 2، سبتمبر 1985.

خلاصة:

أول ما يمكن الإشارة إليه هي قضية المصطلحات التعليمية، فأغلبها عربي أصيل تصورا و لفظا؛ فعبد الرحمن الحاج يعتمد مصطلح الملكة اللغوية و التبليغية و يرفقها دائما بما استعمله الأولون من مصطلحات لصيقة بها كالسليقة و الفعل المحكم و الاستعمال و يتورّع في ذكر ما يقابلها بالأجنبي المترجم و بلغته الأصلية كالكفاءة و القدرة و الأداء، و كذلك فيما يخص آليات تحقيق هذه الملكة من مثل السماع الذي يقابله بالانغماس و القياس، الممارسة، التدريب، المران و عمليات الترسيخ فهي كلها أصلية استخدمها الأولون في كيفية اكتساب اللغة. كما تنبّه إلى قضية تواتر المفردات و التي يزاوجها دائما بالأكثر دورانا ليدل بها على أنها آلية أصيلة في التعليم العربي على أنه لا ينكر الطرق الحديثة المعتمدة في إعداد الرصيد اللغوي الوظيفي للمستعملين.

أما فيما يخص تدريس النحو فهو يؤكد دائما على ضرورة اعتماد تدريس النحو الأصيل الذي شاع عند الخليل و سيبويه قبل اقتحام المنطق الأرسطي له، مصرّا على أن اكتساب هذه الملكة الأساسية لا يكون إلا عن النحو الضمني الذي يكون في شكل أنماط و مثل ثم تلقين القواعد في صيغ رياضية في مراحل متقدمة من التعليم كالثانوي و الجامعي و كذلك تدرس البلاغة مع دمجها بأنماط النحو في مقامات الخطاب المختلفة على طريقة الأولين.

و عند حديثه عن مراحل الطريقة التعليمية استغل مصطلحات عامة معروفة و هي الانتقاء و التخطيط و الترتيب و التصنيف و خلق العادات السليمة عند أصحاب البنوية، فضلا على أنه يميل إلى استخدام كلمة المربّي عوض المعلّم، مع أنه دائما يرفق الأخيرة بالأولى، لما تحمله كلمة المربي من معاني التربية و الأخلاق و الآداب التي يجب أن ترفق بها كل عملية تعليمية و كذا الدور الخطير الذي يلعبه في الحياة العلمية للمتعلم في كونه النموذج الأمثل؛ إذ لا ينحصر التعليم في النحو اللغوي و المعرفي الذي يحققه المتعلم، بل كذلك في نمو وعيه و استقامة أخلاقه أثناء تأثره بنموذجه الأمثل و هو المتعلم.

– ضرورة العودة إلى آليات التدريس التي كان يعتمدها النحاة و اللغويون القدامى في تلقين المعارف عن طريق الحوار و المشافهة، و كان من أهم مظاهرها الألغاز و الأحاجي النحوية التي تعادل الاستراتيجية المعاصرة المتمثلة في الألعاب اللغوية، و كذلك المناظرات من مشايخ العلم و طلبهم و المجالس التي تتناول طرح القضايا النحوية و الصرفية.

– فيما يخص عملية التقويم و التي سماها الحاج صالح بعمليات الترسيخ، فهي قديمة عند العرب خاصة في مجال النحو و الصرف و قد تجلت في عدة أشكال منها كتابة الرسائل، و حفظ الشواهد و إعرابها في مختلف أبواب النحو و الصرف و البلاغة و تصنيف الأحاجي و الألغاز.

– التركيز على المتعلم و حاجته اللغوية في أحوال الخطاب المتعددة ضرورة انتقاء المحتوى و مسايرته مع واقع المتعلمين مما يستعمل من اللغة و الذي لا يكون إلا بغمس المتعلم في محيط لغوي عفوي يساعده على استعمال اللغة في مواقف حية.

– اكتساب اللغة هو اكتساب لملكة أو لمهارة التصرف في بنى اللغة حسب أحوال الخطاب المختلفة.

هذه التوصيات تبيّن قدرة الحاج صالح على الجمع بين مفاهيم النظرية وتطبيقها في ميدان التعليمية خاصة في قضية القياس و تفريع الفروع من الأصول و استخدام المثال والبنية العاملية في تدريس النحو والانغماس اللغوي عن طريق وسائل الاستبصار المختلفة و غيرها من المفاهيم الأخرى التي لا يمكن عزلها عن بعضها البعض في تدريس اللغة العربية، وهو ما يحاول البحث إثباته في القسم التطبيقي.

خلاصة القسم النظري:

ما يمكن استخلاصه من مباحث الفصل النظري يمكن ثبته في النقاط التالية:

- من ناحية المصطلحات اللسانية ، لم يخرج الحاج صالح عن المفاهيم الأصلية التي وضعها علماء اللغة الأوائل عمادا لنظريتهم خاصة الأصل و الفرع و العامل و اللفظة و الكلام و أقسامه، و الوضع و الاستعمال، و زاد عليها المفاهيم اللسانية المعاصرة ليضمن لها صفات الأصالة والحداثة و الواقعية العلمية، كما هو ملاحظ في المصطلحات: المثال المولد و النواة التركيبية و العلامة العدمية، وقابلها بمصطلحات لسانية باللغتين الفرنسية و الانجليزية، لأن الحاج صالح يدرك تماما أن الأخذ بمفاهيم اللسانيات المعاصرة ليس من سبيل الانتقاء أو التماشي مع العصر، بل إثباتا لمصداقية هذه المفاهيم و التصورات التي أثبتت نجاعتها في التحليل اللساني .
- أن النظرية الخليلية الحديثة تمتد بمفاهيمها إلى النظرة التأصيلية في التراث اللغوي العربي، و هي لا تنظر إليه نظرة مجزأة تفصل فيه العلم الواحد عن العلوم الأخرى، بل تراها كلا متكاملا، و هي تفند فكرة الكثير من المحدثين من أن أحسن ما وصل إليه علماء اللغة الأوائل هو التنظير للنحو و وضع قواعده فالنظرية الخليلية ح كفاية علمية و كفاية تعليمية من ناحية:
- تنبيه الباحثين إلى ضرورة التمييز بين النظرية العربية القديمة الأصيلة التي نظّرت مفاهيمها في القرن الأول الهجري وامتدّت إلى أواخر القرن الرابع الهجري، و النظرية النحوية الجديدة التي تأثرت بالمنطق الأرسطي بعد هذا العصر، حيث اتسمت مفاهيمها بالتأملية و الجمود و التي مازالت لحد الساعة هي منبع تدريس قواعد اللغة العربية في العالم العربي، و بالتالي التفريق بين المصطلحات التي كانت تحمل المسميات نفسها و لكنها بعيدة في المفهوم.
- ضرورة العمل الجدي في تفسير الكثير من المفاهيم النحوية و البلاغية التي استغلق فهمها على جملة من الباحثين و الدارسين خاصة مفاهيم القرن الأول الهجري، واعتماد الشروحات القديمة التي تفسر كتب التأصيل اللغوي لأنّ التراث لا يفسره إلا التراث الذي تركه أولئك العلماء الذين عاشوا زمن الفصاحة اللغوية الأولى و شافهوا الأعراب بمعيشتهم إياهم فاستطاعوا أن يجمعوا أكبر مدونة لغوية.

- وضع أسس تعليمية عربية تلائم خصائص و ميزات اللغة العربية و لا تنكر النظريات التعليمية المعاصرة التي تسهم في تيسير العملية التعليمية التعلمية في مجال اللغات و الاستفادة منها في تعلم اللغة العربية.
- ضرورة العودة إلى آليات التدريس التي كان يعتمدها النحاة و اللغويون القدامى في تلقين المعارف عن طريق الحوار و المشافهة، و كان من أهم مظاهرها الألغاز و الأحاجي النحوية التي تعادل الاستراتيجية المعاصرة المتمثلة في الألعاب اللغوية، و كذلك المناظرات من مشايخ العلم و طلبهم والمجالس التي تتناول طرح القضايا النحوية و الصرفية.
- ضرورة توفير وسط سماعي صناعي لغوي عربي للمتعلمين في المراحل الأولى من التعليم والاهتمام بالجانب المنطوق من اللغة لأنه هو أساس التعلم. تفسير الكثير من المفاهيم النحوية و البلاغية التي استغلق فهمها على جملة من الباحثين و الدارسين خاصة مفاهيم القرن الأول الهجري، واعتماد الشروحات القديمة التي تفسر كتب التأصيل اللغوي لأنّ التراث لا يفسره إلا التراث الذي تركه أولئك العلماء الذين عاشوا زمن الفصاحة اللغوية الأولى و شافهوا الأعراب بمعيشتهم إياهم فاستطاعوا أن يجمعوا أكبر مدونة لغوية.
- التركيز على المتعلم و حاجته اللغوية في أحوال الخطاب المتعددة ضرورة انتقاء المحتوى و مسايرته مع واقع المتعلمين مما يستعمل من اللغة و الذي لا يكون إلا بغمس المتعلم في محيط لغوي عفوي يساعده على استعمال اللغة في مواقف حية.
- ضرورة استثمار الجانب العفوي من اللغة العربية الفصحى في التدريس و ذلك بتحوير ألفاظها.
- ضرورة الاهتمام بتكوين المربين من الناحية العلمية و التربوية.
- الاهتمام بإنماء الملكة التبليغية للمتعلمين و تسبيقها على الملكة الأساسية و ذلك بتوفير الجو اللغوي المناسب و العمل على الإكثار من الممارسة الفعلية للغة خاصة الشفهية منها.
- اعتماد مختلف أنواع التمارين البنوية و الإبداعية في إنماء الملكة اللغوية مع الأخذ بعين الاعتبار التدرج الوظيفي في الانتقال من السهل إلى الصعب.
- تخطيط المحتوى المعرفي لما يناسب حاجات المتعلم في حياته اليومية لأن وظيفة اللغة الأساسية هي التواصل.
- أولوية النحو و البلاغة الضمنيين على الاهتمام بتلقين القواعد و القوانين.

- النحو ليس علما منفصلا عن البلاغة و عن باقي علوم اللغة العربية الأخرى ولا حتى عن الآداب و فنونها.

ما يمكن استثماره من مفاهيم النظرية الخليلية في القسم التطبيقي:

- استثمار مفهوم الانغماس اللغوي: إنّ أساس الضعف اللّغوي العام لدى التلميذ يكمن في التداخل بين العامية و الفصحى بسبب أنهم يركزون استعمالهم للمستوى العامي منها دون المستوى الفصيح، وبسبب اتساع الهوة بين العامية و الفصحى يصبح المستوى العامي بمثابة اللغة الأولى و المستوى الفصيح بمرتبة اللغة الثانية مع الأخذ بعين الاعتبار المستوى العفوي الاسترسالي و المشافهة و أولية المنطوق عن المكتوب فيما سيتم تطبيقه في القسم المقابل من هذا البحث.
- استثمار المفاهيم الأصيلة في تدريس قواعد اللغة العربية خاصة النحو و الصرف يتصدرها الأصل والفرع و ما يلحق بهما من أنماط و مُثُل و أبواب و مواضع وحدود في مستوى المفردة و اللفظة الاسمية و الفعلية بهدف إنماء الملكة الأساسية و التبليغية للمتعلمين.
- اعتماد الصيغة الرياضية التجريدية للبنية العاملية في تدريس النحو خاصة في المراحل المتقدمة من التعليم.
- اعتماد مبدأ التكامل في مستويات اللغة العربية أثناء تحليل النصوص وذلك بربط النحو بالبلاغة و الدلالة و أحوال الخطاب و المتكلمين و إبراز دورها الفعال في إنماء الملكة التبليغية لدى المتعلمين.
- استثمار مفهوم الاستخفاف في الخطاب كنوع من الاقتصاد اللغوي على طريقة الأولين من جهة خاصة أثناء إكساب اللغة للمتعلمين.

الفصل الثاني: استثمار مفاهيم النظرية الخليلية في تدريس اللغة العربية

المبحث الأول: أهمية الانغماس اللغوي في إنماء الملكة التبليغية: دراسة ميدانية

المبحث الثاني: تدريس النحو من المنظور الخليلي: دراسة ميدانية

المبحث الثالث: التكاملية في تحليل النصوص: دراسة تطبيقية

المبحث الأول: أهمية الانغماس اللغوي في إنماء الملكة التبليغية: دراسة ميدانية

1- جهود إجرائية لإصلاح واقع الاستعمال اللغوي العربي:

يستعمل المواطن الجزائري أنظمة لغوية مختلفة تنتقل بين العامية العربية و الفرنسية والأمازيغية بأوجهها المتعددة (قبائلية، شاوية، شنوية، مزابية، ترقية) و أحيانا العربية الفصيحة، و يحاول تكييفها قدر المستطاع حسب السياق و مجال الاستعمال و الغايات المقصودة، فتمتزج بدرجات متفاوتة تطغى فيها الواحدة على الأخريات وتنفصل أحيانا أخرى، و هذا في حالة الخطاب الشفوي و الاستعمال اليومي. أمّا بالنسبة للمتعلمين الذين يقضون حوالي اثنتي عشرة سنة من التعليم باللغة العربية في المدرسة فيجدون أنفسهم في آخر المطاف لا يستطيعون الاعتماد على الفصيحة في مختلف المواقف الاجتماعية، و لا في استعمالها كلغة علم بعد تخصصهم في الجامعة، فيضطرون إلى إعادة ما يسد هذه الثغرة، إما من العامية أو من مصطلحات أجنبية لا مقابل لها بالعربية في أغلب الأحيان. و القليل جدا من متخرجي الجامعة تجده يتقن لغتين كأقصى حد (عربية، فرنسية) أو لغة واحدة، و أكثرهم يعاني من ضعف القدرة على التعبير باللغتين السابقتين أو حتى بالعامية نفسها، و الأمر نفسه مشهود في وسائل الإعلام مما يؤكد على معاناة اللغة العربية في إقصائها من التعبير سواء عن الحاجات اليومية أو كلغة علم وثقافة وإعلام كما هو منوط لكل لغة رسمية في البلاد. وهذا المشهد لا تخلو منه دولة عربية في المشرق أو المغرب مع اختلاف في استعمال اللغات الأجنبية الانجليزية أو الايطالية أو الاسبانية أو غيرها.

لذا لا يمكن لأيّ أحد أن ينكر واقع تعليمية اللغة العربية الذي هو في انحدار مستمر في الجزائر وفي غيرها من البلدان العربية، كما لا يمكن إلقاء اللوم في ذلك على المؤسسات التربوية التعليمية وحدها، فكل أطراف المجتمع سلطة و مواطنين لهم يد في الأمر من قريب أو بعيد، و لأن البحث لا يسعه المجال للحديث عن أسباب هذا التدهور فيكفي التوقف عند التعدد اللغوي الذي يطبع الاستعمال اليومي في مختلف الدول العربية و بلدان المغرب بصفه خاصة و الذي يعتبره العديد من الباحثين حائلا في تعلم اللغة الأصلية. فالجزائر واحدة من الدول التي تعرف كثرة شيوع اللهجات الأمازيغية بأداءات مختلفة إضافة إلى العامية العربية، و هي أهم الأسباب التي تجعل المتعلمين في بدء المرحلة التعليمية يتفاجؤون عند انتقالهم من أمازيغية إلى عربية فصيحة هي لغة التمدرس و العلوم والثقافة، فتكون معاناتهم أكثر من أولئك الذين ألفوا العامية

العربية، و رغم ذلك تعتبر العربية الفصيحة بالنسبة لهم جميعا لسانا طارئا جديدا، و رغم محاولات إدماج الأمازيغية في الأطوار الثلاثة في التعليم وتعميمها عن طريق دسترتها في 2002، إلا أنه لم يغير من الأمر شيئا، و هذا ما حمل الكثير من الباحثين في اللغة و علوم التربية و علم النفس على البحث في الكيفية المناسبة لتيسير طرق التحصيل العلمي بلغة جامعة تعطي فرص التكافؤ الاجتماعي لكل المتعلمين في ظل أمازيغية شفهية في مناطق محدودة، و تنافس قوي بين العربية و الفرنسية في الإدارة و الثقافة و التعاملات الاقتصادية و عربية أدبية لا صلة لها بالعالم الخارجي إلا فيما ندر، و على غرار الملتقيات الدولية و الوطنية أكّد الكثير منهم تراجع المستوى الدراسي للمتعلمين الناطقين بالأمازيغية مرده التنافر المعرفي بسبب لغة التمدرس التي يضطرون فيها إلى تغذية راجعة لاكتسابها ثم بعدها إلى استقبال المعلومات الخاصة بمجالات المعرفة مما يسبب لهم تأخرا مقارنة بأقرانهم، إضافة إلى الإجهاد و الضغط النفسي جرّاء هذه العودة إلى الوراء[1]. وقد تناول هذه النقطة بالذات عديد الباحثين من أهل اللغة خاصة من كانت صلتهم بالأمازيغية أقوى منهم صالح بلعيد، علي آيت أوشان، عبد الكريم غريب، خالد عبد السلام، و غيرهم. فيما أكد آخرون أنه لا يجب النظر إلى هذا التعدد اللغوي من وجهه "الابتئاسي" بل ضرورة استثماره في إنتاج ثروة معرفية و لغوية، و هو ما أكده الباحث مبارك ربيع عن التعدد اللغوي و أنواعه المختلفة[2] في قوله: «فمخالفة المعيارية و دواعي التعامل اليومي بانعكاساته الاستعمالية و ما يخضع له أو يخلف من ضرورات لا تنتفي مع الجانب الإبداعي اللغوي في هذا الفرع»[3]، و الذي لا يمكن أن يتحقق إلا بالبحث عن الطريقة التعليمية المناسبة في ظل وضع تعدد لغوي يمثل الواقع المفروض الذي لا مفر منه، و قد أكدت دراسات ميدانية[4] كذلك على أن أصحاب التعدد اللغوي لهم القدرة على الانفتاح على المجتمع أكثر من أقرانهم أحاديي اللغة، و أنهم أكثر فضولا و مرونة في الفكر لأنها تشغل الدماغ أكثر بكثير من الآخرين و هو ما يجعلهم أبعد في الإصابة بالزهايمر عن الناس العاديين.

---

[1] أمحمد زردومي، إشكالية الاكتساب و التعلم لدى الأطفال الناطقين بالأمازيغية، مجلة عالم التربية، المسألة اللغوية بالمغرب و العالم العربي، المقاربات البيداغوجية و الديتاكتيكية، المغرب، العدد 27، 2016.

[2] مبارك ربيع، التعدد اللغوي بالمغرب، الوظائف و الحدود، مجلة اللسان العربي، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، المغرب، ع74، ص189.

وينظر كذلك: صالح بلعيد، محاضرات في قضايا اللغة العربية، مطبوعات جامعة دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د ط، د ت، ص 326.

3 مبارك ربيع، التعدد اللغوي بالمغرب، الوظائف و الحدود، ص189 .

[4] ما هو سر قدرة البعض على تعلم اللغات بسهولة؟ youtyoub.Learning word ، تاريخ التصفح:2018/04/03 .

يضاف إلى هذا التنوع اللغوي المعقد، خليط جديد من الرطانات الأعجمية في أوساط الشباب والأطفال الذي تجاوز مواقع التواصل الاجتماعي إلى الأسرة و الشارع و المدرسة والجامعة لا يمكن أن يردّ لا إلى فصحى أو عامية أو لغة وسيطة بينهما أطلق عليه تسميات عديدة منها العربيزية و فرانكو أراب، و أرابش، و لغة الشات وغيرها. و أقل ما يؤخذ عنها أنها أثرت في اعتقاد الشباب في كون الفصحى لغة عتيقة لا تصلح للإعلام المعاصر و تكنولوجياته، و هو اغتراب روحي و فكري أكثر منه لساني[1]. و ليس معنى هذا الكلام تقويض الجانب الإيجابي الذي تقوم به مواقع التواصل الاجتماعي في وظيفة التواصل باللغة في حد ذاته، و إنما هو إشارة إلى جانب سلبي اتجاه اللغة العربية الفصيحة.

الغاية من هذا الطرح ليس الوصف في حد ذاته بقدر ما هو البحث عن أهم الاقتراحات و الحلول الناجعة لمعالجة هذا الوضع اللغوي المتعدد، فأكثر الدارسين أثبتوا ضرورة استثمار العامية و غيرها من الأمازيغية التي لا تخلو من رصيد عربي في إكساب المتعلم اللغة الفصيحة و الذي لن يكون إلا بدراسات دقيقة ممنهجة مستمدة من الواقع و من جهود الممارسين للتعليم في حد ذاته، و مدعمة بقوانين ذات فعالية من السلطات العليا، و لقد رأى صالح بلعيد و غيره من الباحثين في المشرق والمغرب رؤية الحاج صالح في ضرورة استثمار الجانب العفوي من العامية كمستوى انتقالي من اللغة الأم إلى لغة العلم؛ ليس بالحط من اللغة الفصيحة إلى لغة الشارع أو الأسرة، بل بضرورة الارتقاء بالعامية إلى الفصيحة و يتطلب الأمر طبعا جهودا جبارة من الأطراف الأكثر قربا من التعليم و المعلم أكثرهم مسؤولية في ذلك.

و قد أكدت بعض الدراسات التربوية الحديثة أن الأشخاص الذين يتقنون اللغة الأم قادرون على اكتساب أنساق لغوية جديدة بدرجة الإتقان نفسها[2]؛ و هو ما أقره الباحث المغربي سعيد آيت عرابي عند قيامه بدراسة تطبيقية إحصائية في مختلف مستويات العامية العربية و مقارنتها بالفصيحة[3] تأكيدا على ما يجب استثماره من الأولى في تعليم الثانية، ففي المستوى الصوتي وجد أن الكثير من المفردات العامية تستبدل بعض أصواتها (حروفها) بأخرى متقاربة من الفصيحة من مثل : (دَفل) بدلا من (تَفل)، و (فَدَكَ) بدل من

[1] عبد الكريم علي عوفي، اللغة العربيزية (الهجينية) في مواقع التواصل الاجتماعي و أثرها على اللغة العربية الفصحى، أبحاث و دراسات (وقائع ندوة أقامها مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز احتفاء باليوم العالمي للعربية)، الرياض، ط1، 2015.

[2] سعيد آيت عرابي، إسهام العامية في إنماء الحصيلة اللغوية و آثار ذلك على التلميذ، مجلة عالم التربية: المسألة اللغوية بالمغرب و العالم العربي (المقاربات البيداغوجية و الديناكتيكية)، العدد 27، 2016، ص 326.

[3] المرجع نفسه، ص 240-242.

(فتق) ... فيما لاحظ أن الكثير من الصيغ الصرفية العامية حافظت على أبنيتها الأصلية و منها ما تغير بشكل قليل من مثل: (قايلة) بدلا من (قيلولة) و (لُوقيد) عوض (الوقود) ...، أما فيما يخص النسق التركيبي العامي فعادة ما يكون على النمط التالي: فاعل + فعل + مفعول به، من مثل قولهم:

- محمد ناض من النعاس (الرقاد) ⟵ نهض محمد من النعاس (الرّقاد).
- أنا رايح لْمَكْتَبَه ⟵ أن أروح إلى المكتبة.

و غيرها كثير مما أحصاه الباحث في هذا الجانب. فيما خضعت الكثير من الألفاظ والكلمات الفصيحة للتطور الدلالي منها ما انحدر من التعميم إلى التخصيص و منها عكس ذلك مثل: (الوقيد) و هو الوقود الذي يعني ما استعمل حطبا للنار، لكنه خصص للدلالة على فضلات الدواب الجافة التي أصبحت بديلا للحطب، و (زَرْدَة) من الفعل (زَرِدَ) بمعنى (بلع) و لكنه أصبح يدل على الوليمة بصفة عامة.

و قد بيّنت دراسة تطبيقية أخرى قام بها فهد سالم خليل الراشد من الكويت دور اللهجات المحلية في المحافظة على مفردات اللغة العربية استهدفت بلدان شمال إفريقيا: تونس، الجزائر، ليبيا، المغرب و موريطانيا، و حصر خلالها عينة من المفردات المستخدمة (تزيد عن 800 لفظة في مدة تقارب الأربع سنوات) مشيرا إلى المقابلة الدلالية لها في دول المشرق العربي، و الأهم في هذه الدراسة بالرغم ما يشوب هذه المفردات من تطور دلالي و ضمور و اندثار إلا أنها حافظت على جانب كبير من الرصيد اللغوي العربي في مغربه أو مشرقه، لذا وجب النظر إلى اللهجات العامية من منظور لغوي إيجابي[1].

و بطبيعة الحال لا يمكن حصر كل الأعمال البحثية في هذا المجال لكثرتها، و لكن توجب الإشارة إلى أن بعض الدولة العربية مثل مصر و الأردن و الكويت و البحرين أثبتت نجاح تجاربها في مجال إصلاحات المنظومة التربوية، و كذا في ظل سياسة و تخطيط لغويين يتطلعان نحو استثمار كل ما هو جديد و نافع في تيسير العملية التعليمية خاصة في مجال اكتساب اللغة الأصلية، و قد عرض إلى ذلك بالتفصيل رشدي أحمد طعيمة مع جماعة من الباحثين إلى التجربة المصرية في التعليم ما قبل الجامعي، و في التعليم العالي، و كذا تجربة عمان مشيرا إلى أهمية معايير الجودة الشاملة والاعتماد التي اعتمدتها هاته الدول في تحسين التعليم[2].

---

[1] فهد سالم خليل الراشد، دور اللهجات المحلية في المحافظة على مفردات اللغة العربية، دراسة ميدانية تطبيقية على دول شمال إفريقيا و دور اللغة العربية في التقارب بين شعوب العالم، مجلة عالم التربية، العدد 27، 2016، ص 244-260.

[2] ينظر بالتفصيل:

- الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس، دراسات في المناهج و طرق التدريس، القاهرة، العدد3، 1988.

في مجال إصلاح المنظومة التربوية قامت الجزائر هي الأخرى بعدة محاولات و لكنها لم تسلم من الفشل، و أغلب الظن أن مرجع ذلك إلى استيراد هاته الإصلاحات و تطبيقها خبط عشواء دون فرز أو تمحيص لما هو مناسب و غير مناسب للبيئة و الثقافة و الفكر، فضلا على أنّ مثل هذه الإصلاحات يجب أن تستنبط من جهود الممارسين الفعليين للعلمية التعليمية و القائمين عليها استنباطا يقوم على دراسات علمية دقيقة و ميدانية فعلية و إنشاء المجالس و اللجان الاستشارية للمناهج و البرامج التي تضع الضوابط و تلزم اتباعها و تفعيلها من أعلى درجة في هرم السلطة التعليمية إلى أدنى فرد فيها.

و من هذا المنطلق قام المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر بإجراء استفتاء ميداني في سبتمبر 1996 شمل العديد من ولايات الوسط و ولاية واحدة من الغرب، وزّع خلاله أربعمائة استبيان على أهلالاختصاص من الأسرة التعليمية و كذا أولياء التلاميذ و الإداريين، و لكن لم يستلم منها إلا 190 إجابة و قد سبقه استبيان أوّلي وزّع على مفتشي اللغة العربية بأطوارها الثلاثة بالورشة الصيفية بمدينة مستغانم من السنة نفسها، و من بين أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة بعد تحليل الاستبيانات ما يلي[1]:

1- ضعف المردود المدرسي مرجعه أسباب كثيرة منها المادية كاكتظاظ الأقسام و نقص الوسائل التعليمية وضعف تسيير المؤسسات، في حين كان لانخفاض مستوى المكونين، و ضعف برامج التدريس و الطرق المعتمدة، و غموض الأهداف المسطرة عائقا كبيرا في تدهور المستوى التعليمي بصفة عامة و في تدريس اللغة العربية بصفة خاصة.

2- كثافة البرامج دون مراعاتها للمستويات العقلية للمتعلمين ولا للواقع الاجتماعي و الاقتصادي؛ إذ هي تركز على حشد المعلومات أكثر من طرق استغلالها.

3- غياب الجانب التربوي و الوازع الديني الإسلامي الحقيقي الذي يعكس الخلفية الفكرية للمجتمع الذي يضبط بموجبه أخلاقيات المعلم و المتعلم.

4- الحاجة إلى قوانين صارمة في المؤسسات التعليمية تطبق على الجميع و بعدالة.

5- غياب النشاطات الثقافية و الترفيهية عن معظم المؤسسات خاصة بسبب كثافة المقررات التي تؤدي عزوف المتعلمين بل إلى العنف في حد ذاته.

- رشدي أحمد طعمية و آخرون، الجودة الشاملة في التعليم: بين مؤشرات التميّز و معايير الاعتماد (الأسس و التطبيقات)، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2006.

[1] صالح بلعيد، محاضرات في قضايا اللغة العربية، ص 207-216.

6- غياب منطق التقويم العملي و العلمي و الاهتمام بالتلقين و الآلية أكثر من الاعتماد على المشافهة و الأعمال التطبيقية.

و غيره كثير مما حاول من خلاله صالح بلعيد تشريح المنظومة التربوية و وضعها تحت منظار النقد البناء، محاولا بذلك الخروج باقتراح ما سماه باستراتيجية لتنمية شاملة تساير التطور الاجتماعي يكون فيها المجلس الأعلى للغة العربية هو الناطق الرسمي و المعاين الميداني لإصلاح هذه المنظومة.

و على كل فإن البحث حاول استغلال نتائج هذا الاستبيان و أهم البحوث الميدانية و التطبيقية التي قام بها المركز العلمي و التقني لترقية اللغة العربية في ظل مفاهيم النظرية الخليلية خاصة من ناحية التدرّج الوظيفي للتطبيقات التي تسمح بالانتقال من السهل إلى الأصعب ومن البسيط إلى المركب، مع مراعاة ارتقاء النمو المعرفي للمتعلم بما يقابله من حياته المعاصرة، مع اعتماد مختلف الوسائط المتعددة المتوفرة خاصة السمعية البصرية التي تمنح المتعلمين دافعية و تشويقا باستثمار أكبر قدر ممكن من حواسهم، و كذلك بعض الطرائق النشطة التفاعلية التي من شأنها تقوية التركيز أثناء استعمال اللغة وهذا من خلال توفير ما أمكن من **الانغماس اللغوي العربي** للمتعلمين و بتوظيف الحصيلة اللغوية المطابقة للواقع التي تتماشى مع مقرراتهم الدراسية.

2- تجارب عملية في استثمار مفهوم الانغماس اللغوي:

ينحصر مفهوم الانغماس اللغوي في اتجاهه الحديث في التركيز على اللغة الهدف و ممارستها في آن واحد، و ربطه بالبعد الثقافي لهاته اللغة إذا كانت اللغة أجنبية، أما إذا تعلّق الأمر باللغة الأصلية فمفهومه ينحدر إلى الموروث القديم عن عرب الجاهلية، حيث كانوا يدفعون بأبنائهم و هم رُضَّع إلى بوادي الأعراب لتشبّ ألسنتهم على العربية الفصيحة السليمة بمحاكاة ما يسمع من أهلها و مشافهتهم أو معاشرة الشعراء و الأدباء أو حفظة للقرآن و رواة الحديث الشريف في مرحلة تالية، أو متحلّقين حول العلماء و الأدباء طلبا للمعرفة و الأدب في العصر الذهبي، و قد نبّه غير واحد من علماء اللغة والأدب على أهمية السماع السليم للغة التي ينطق بها أهلها و محذّرين في الوقت نفسه من خطر اللحن الذي تفشى بعد الفتوحات،

ولما بدأ عصر السماع الطبيعي يتقلص شيئا فشيئا اقترح ابن خلدون ضرورة خلق بيئة اصطناعية سماعية للغة العربية[1]، كي تمكن المتعلمين من اكتساب الملكة اللغوية، و آراؤه في كيفية تحصيل هذه الملكة قيمة جدا إذا ما قورنت بما وصل إليه العلم الحديث في هذا المجال (مفهوم الكفاية اللغوية مثلا عند تشومسكي)[2]،

و التي لا تتم إلا عن طريق سماع الصبي المتعلم للناطقين بهذه اللغة، ثم فهم ما يسمع، فإن غاب هذا الوسط اتجه نحو حفظ القرآن و الحديث الشريف و ما شاع عند العرب من شعر و نثر، فهو يساوي في ذلك المسموع الطبيعي، ثم تكراره حتى يتمكن من تحصيل الملكة الأساسية التي تعينه على ملكة التبليغ والاستعمال قاعدتها الأساسية صناعة اللغة أي قوانينها و قواعدها.

في الوقت نفسه استغل البحث بعض المفاهيم الحديثة للانغماس اللغوي في مجال تعليم اللغات الأجنبية التي أثمرت تطبيقاته نتائج إيجابية في الدول ثنائية اللغة، و لو أنه بالمفهوم المعاصر ينطلق من وضع المتعلم في جوّ اللغة المستهدفة لفترة قصيرة و باستغلال مختلف الوسائط المتعددة و المحاضرات لتمكين المتعلم من التكلم بهذه اللغة رصيدا و تركيبا و في مقامات الخطاب المختلفة باعتماد اللقاءات الميدانية مع الناطقين باللغة الأصلية، و قد لقيت هذه الطريقة نجاحا باهرا في كندا و الولايات المتحدة الأمريكية و غيرها[3]، وفي هذا الصدد استل البحث أهم الاستراتيجيات التي تم توظيفها في استثمار مفهوم الانغماس اللغوي في تدريس اللغة العربية الفصيحة كلغة ثانية منها الطرق التالية[4]:

1- الطريقة المباشرة: و تم خلالها استخدام اللغة العربية دون تدخل للغة العامية أو اللهجات الأخرى، ولم يسمح للمتعلم خلالها من التكلم بغير العربية الفصحى و نطق مخارجها نطقا سليما بتدارك المعلم لتصويب الأخطاء، و هذا من خلال حصص **فهم المنطوق** والتي استثمرت فيها الطريقة الثانية و المتمثلة في:

2- الطريقة السمعية الشفوية البصرية: هي طريقة جذابة و مشوّقة حيث استخدمت فيها أشرطة فيديو مختلفة بين الصامتة التي تعتمد الصور فقط، ثم الصور المتحركة و ترافقها موسيقى هادئة و كذلك استخدام

---

[1] ابن خلدون (عبد الرحمن أبو زيد ولي الدين)، المقدمة، دار الفكر ،بيروت، د.ط، 2004، ص 574-597.

[2] محمد الدريج، التدريس بالملكات، نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم CMECIP3.blogspot.com،، تاريخ التصفح:2017/03/05.

[3] آمنة مناع و يحي بن يحي، الانغماس اللغوي و أثره في تعليمية اللغات، مجلة الواحات للبحوث و الدراسات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر،المجلد9،العدد 1، 2016.

[4] محمد زيد اسماعيل وداود اسماعيل، برنامج الانغماس اللغوي في تحسين المهارات اللغوية، أعمال ملتقى بجامعة زين العابدين ترنجاتو بماليزيا، seminarpnparab2014.wordpress.com، تاريخ التصفح: 2017/05/09.

أشرطة من النوع الوثائقي حتى تتمازج الحركة مع النطق مع المعلومات، فيما يحاول فيها المتعلم استغلال أكبر قدر ممكن من حواسّه لإنتاج نص شفوي فيما بعد. و يكون عماد هذا النص الشفوي الرصيد اللغوي لمعجمه و تراكيبه، ثم ما استطاع أن يستنطقه من الحركات و الألوان من مخيّلته الخاصة، و هي طريقة ناجحة جدا في التدريب على التعبير خاصة في مرحلة إكساب الملكة التبليغية فيما كانت الطريقة الثالثة و المتمثلة في:

3- الطريقة التواصلية: دافعا مثيرا استثمر فيه المتعلمون ما أمكن تخزينه أولا من أشرطة و صور و رسوم ثم تفعيله ثانيا من خلال مواقف خطابية مختلفة، خاصة في اعتماد الحوار بين المعلم و المتعلم لاختبار مدى استجابة أفكار و عواطف المتعلمين لما هو مبثوث من تصورات في مختلف الوسائط المستعملة.

و هنا تحتم ضرورة الإشارة إلى تجربة بلاد المغرب الشقيق فيما يخص استثمار استراتيجيات الانغماس في تعليم اللغة العربية كلغة التعليم الأولى من منطلق الانتقال من مفهوم تدريس اللغة إلى مفهوم لغة التدريس من خلال مشروع **انغماسية ألفا**[1]؛ و ذلك بتوفير جوّ لغوي تكون فيه اللغة العربية هي لغة التواصل طيلة الزمن المخصص للتمدرس و في مختلف الأنشطة الصفية و اللاصفية عبر التواصل الشفهي (باعتماد مفهوم النحو الضمني)، و لا يتطرق إلى القواعد النحوية إلا في مرحلة متقدمة ثم التقدم بالمتعلم نحو الإنتاج الكتابي، و باعتماد أساسين متكاملين هما الجانب اللغوي الذي يوفر الانغماس و الجانب النفسي الذي يوفر الاسترخاء، إلى جاب أن المشروع يحاول استغلال القدرة الدماغية الهائلة لاكتساب اللغات قبل بلوغ سن السابعة من العمر، و البرنامج لا يستهدف المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة بل حتى طلبة الجامعة و معلمين و أساتذة و آباء و أمهات ... و قد طبق هذا المشروع وفقا **للبرنامج التدريبي** التالي:

[1] انغماسية ألفا، immersionling.yolasite.com ، تاريخ التصفح: 2017/07/23.

نتجت هذه الفكرة من ملاحظة القائمين على المشروع أن لغة العلم و المعرفة تنحدر تدريجيّا نحو استخدام اللغة الدارجة أكثر من الفصيحة التي هي أجدر بهذا الدور، ويسعى المشروع فيما خططه من أهداف إلى إكساب لغات أجنبية أخرى بعدما عرف نجاحا في ندوة جودة القراءة التي انعقدت في أكتوبر 2015 بجامعة الحسن الثاني، والتي تبنت تطبيق الفكرة مؤسسة أربعين الخصوصية.

جهود عبد الله الدنان:

و خير ما يستدل به في هذا المقام العمل الذي قام به عبد الله الدنّان و الذي وسَمه **بنظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة و الممارسة** و هي حصيلة تجارب ميدانية و نظرية و بحوث علمية دامت سبعة و ثلاثين عاما.

انطلق فيها من فكرة محاولة القضاء على الضعف العام الذي يعانيه الطلاب العرب في اللغة العربية خاصة النحو منه، و ذلك بتوفير جو مناسب يخاطب فيها باللغة العربية* الفصيحة تماما كما كان العرب القدامى الذين يبعثون بأبنائهم إلى البادية لمشافهة الأعراب حتى تستقيم ألسنتهم، و أول تطبيق عملي قام به على ابنه و ابنته حيث كان يتحدث معهما باللغة العربية الفصيحة بتحريك أواخر الكلمات، في الوقت الذي كانت تتواصل معهما الأم باللغة العامية، و كانت التجربة ناجحة جدا إذ استطاع كل منهما (أي الولدين) من إتقان اللغة العربية الفصيحة و العامية[1] في آن واحد.

ثم توسعت التجربة لتشمل دار الحضانة العربية التي تأسست في الكويت عام 1988، و التي اعتمدت فيها الفصحى لغة التواصل مع الأطفال طوال اليوم الدراسي داخل الصف و خارجه، و هذا طبعا بعد تدريب المعلمات على التحدث بالفصحى السليمة فنجحت التجربة و صار جميع الأطفال يتواصلون مع مربياتهم بالفصحى و بإتقان.

تكررت التجربة نفسها في "روضة الأزهار العربية" بدمشق عام 1992، و كانت كذلك النتائج أكثر من ناجحة، نالت بها الروضة الميدالية الذهبية لثلاث سنوات متتالية (1997-1999) في معرض الباسل للإبداع والاختراعات السوري حيث انبهر فيه الزائرون بالقدرة الفائقة للأطفال في تواصلهم بالفصحى السليمة، و أكثر من ذلك عرفت هاته التجربة أبعادا أكاديمية عالمية، حيث قامت الباحثة جيل جنكنز (Jil Jinkins) ببحث لاختبار نجاعة النظرية مع أطفال مرحلة ما قبل التمدرس، و ذلك في إطار بعثات التبادل بين الجامعة الأمريكية "بريغام يونغ (B.Yong) و جامعة دمشق؛ حيث قامت بزيارة الروضة و متابعة أطفالها إلى المرحلة الابتدائية لتكون حصيلة بحثها في رسالة الماجستير «أثر التغطيس* (التواصل الدائم) باللغة العربية الفصحى المطبق في روضة للأطفال العرب على علاماتهم في القراءة و التعبير في المدرسة الابتدائية»، تفوق أطفال الروضة على أقرانهم في المرحلة الابتدائية في معدل علاماتهم بنسب تتراوح بين 8%- 19%، نوقشت و أجيزت هذه الرسالة في 2001 و نشرت في 2005.

* و يؤكد الباحث أن الطفل في سن أقل من السادسة له القدرة أن يتحدث بأكثر من لغة في آن واحد إذا كان لديه من يخاطبه بهذه اللغات.

[1] ينظر التجربة مفصلة و مصورة في شكل سلسلة من الحلقات: طريقة د. عبد الله الدنان في تعليم اللغة العربية، مركز الضاد للتدريب، youtube، تاريخ البث: 2014/02/16.

* التغطيس: كمصطلح موازي للانغماس اللغوي أو الحمام اللغوي أو التواصل الدائم.

و انتشر تطبيق هذه التجربة لأكثر من مائة مدرسة في بعض البلدان العربية و بعد إثبات نجاعتها استقطبت ما يفوق سبعين عالما لغويا و مربيا من مختلف البلدان العربية الذي شهدوا بنجاحها.

و في عام 2007 قررت سلطنة عمان تطبيق هذه النظرية بقرار وزاري في أربع مدارس ابتدائية حكومية، و بعد سنتين من تنفيذها تبين أن طلبة الصف الثاني الابتدائي الذين طبقت عليهم هذه النظرية تفوقوا في المهارات الأربع للغة العربية على طلاب الصفوف الثاني و الثالث و الرابع الابتدائية التي لم تجر عليهم هذه التجربة.

فيما قام الباحث الأردني محمد يوسف العمري بإعداد رسالة أخرى عن «أثر استخدام اللغة العربية الفصيحة في التحصيل الفوري و المؤجل لطلبة الصفوف الأولى في مدارس الدمام (بالسعودية)» حيث أثبت فيها كذلك تفوق الطلبة الذين تمت محادثتهم بالفصحى طوال اليوم الدراسي في الصف و خارجه بتفوقهم في مهارات اللغة العربية على أقرانهم في المدارس الأخرى، و أجيزت هذه الرسالة بعد مناقشتها سنة 2009.

ثم عممت بعد ذلك هذه النظرية في جميع المدارس الابتدائية بالسلطنة. وفضلا عن هذا يسعى صاحب النظرية جاهدا إلى تجاوز تطبيق النظرية في البلدان العربية إلى البلدان الإسلامية و حتى الجاليات الإسلامية في البلدان المختلفة وفق برنامج دقيق قد تم وضعه يشتمل على عدة أنشطة و دورات محادثة للمتابعة و التقويم و تراعى في اللغات المختلفة عن الفصحى التي يتحدثون بها.

و تثبت تجربة عبد الله الدنان مدى نجاعة التواصل الدائم مع التلاميذ و الطلبة خاصة في الفصل الدراسي من تحسين أداء اللغة العربية ليس بإتقان مهارتها فقط بل و استثمارها كذلك في فهم باقي المواد العلمية الأخرى التي تدرس باللغة العربية.

و بما أن الانغماس اللغوي يوفر فرصة اكتساب اللغة باللغة ذاتها، أي تحصيل مهارات لغوية و معرفية في المواد المقررة عليهم ثم توظيفها محادثة و كتابة، فقد حاول البحث وضع فئة من متعلمي المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي في جو لغوي منطوق، من خلال عرض مجموعة من أشرطة الفيديو (السمعية البصرية) و محاولة قياس استجابة هؤلاء المتعلمين لما سمعوه نطقا و كتابة و نحوا، و لو أن الفكرة قد طبقت لفترة قصيرة معهم، فما بالك لو اتسع الزمن لفترات أطول و بشكل دائم و مستمر، خلال فصل دراسي أو أكثر، لكانت نتائجها أكثر إيجابية.

و عليه فقد تم اعتماد النموذج المستند الذي يتم فيه غمر المتعلم في موضوع واحد (في وحدة تعليمية معينة) مثل موضوع: الطبيعة و الإنسان، أو صناعة الحلي أو غيرها ثم استثمار هذا الموضوع في الأنشطة المتصلة بالموضوع بدءا بفهم المنطوق إلى القراءة ثم إلى قواعد النحو و الصرف إلى التعبير الكتابي و اعتماد **الانغماس الجزئي** الذي يقف عند استخدام اللغة لفترة صباحية و في سياق جزء من المنهاج التعليمي (طبق في الطور الأول من التعليم) ، و استعان البحث كذلك بنوع آخر من الانغماس و هو **المزدوج**[1]، و التي تمت فيه الاستعانة بالعامية بالموازاة مع الفصحى للتعبير عن بعض المعارف المتعلقة بالجانب الثقافي و الفكري للجزائر، و الهدف هو توظيف تلك المعارف و رفعها إلى مستوى التعبير عنها باللغة الفصيحة.

أما فيما يخص مستويات الانغماس[2]، فقد استبعد المستوى المتقدم لأنه يستلزم مدة زمنية طويلة و يخص أطفال الرياض بالدرجة الأولى أو السنة الأولى من التعليم الابتدائي، فيما يكون المستوى المتأخر مناسبا أكثر لتلاميذ المتوسط و الثانوي حيث يقل الحجم الساعي و تتجه المعارف نحو التخصص أكثر.

و لقد وقف الحاج صالح على تجربة الدنان في الكويت و أعجب بها و أخذ عليه في استعمال اللغة العربية الفصيحة الوقوف عند تمام الحركات.

[1] آمنة مناع، يحي بن يحي: الانغماس اللغوي و أثره في تعليمية اللغات، مجلة الواحات و الدراسات، جامعة غرداية، الجزائر، المجلد 9، العدد1، 2016.

[2] المرجع نفسه.

1- أهمية الانغماس اللغوي العربي في إنماء الملكة التبليغية: دراسة ميدانية

1-حدود الدراسة:

- الإطار الزماني: أجريت هذه الدراسة في شهر ماي من الموسم الدراسي:2018/2017، وقد اختيرت هذه الفترة بالذات بسبب قرب نهاية السنة الدراسية من أجل إجراء هذه في زمن كاف دون التأثير على سيرورة الدروس.
- الإطار المكاني: اختيرت مدرسة حسان بن ثابت ببازر سكرة على اعتبار أنها منطقة شبه ريفية وتنعدم بها الوسائل التكنولوجية المساعدة في تسيير أنشطة الدروس.
- الإطار البشري: أخذت عينة متعلمي الطور الابتدائي الأول و بالذات السنة الثانية على أساس أنهم يمتلكون بعض المهارات الأولية التي تكون نسبتها أقل في السنة الأولى، و يقدر عددهم بخمسة وعشرين متعلما.

2- تسيير أنشطة الدرس:

سيرا على خطى الحاج صالح الذي دعا إلى استخدام ما توافر من وسائل التكنولوجيا الحديثة وتوظيفها في ترقية تدريس اللغة العربية، تمت الاستعانة بجهاز الحاسوب و ما يرافقه من وسائل مثل جهاز عرض البيانات(DATASHOW)و مكبر الصوت لعرض مجموعة من الأشرطة السمعية البصرية و التي سيتم من خلالها التركيز على مهارة الاستماع لدى المتعلمين بخلق جو من السماع اللغوي الاصطناعي وقياس مدى استيعابهم و تخزينهم للرصيد اللغوي المسموع، مع الاستعانة بباقي المهارات الأخرى و هي كلها متجمعة ستعين على تمييز المتعلم بين الأصوات و الألوان و التي توصله إلى قدرة الفهم و الاستيعاب.

وقد وضع عبد الرحمن الحاج صالح خطة لمراحل تقديم درس سمعي بصري باعتماد الوسائل التكنولوجية الحديثة يراعى فيه ترتيب المحتوى[1] وفقا لما يلي:

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج198/197/1.

- ✓ يشرط في المحتوى أن يكون غالبا في شكل حوار يركز على موضوع واحد يؤخذ من الحياة اليومية والهدف منه هو أن يكون كالقوام الحي لتقديم المفردات و البنى النحوية.
- قد يضاف حوار آخر يختص ببنية واحدة.
- يقدم الحوار بكيفية إجمالية لإدراك معناه العام ثم جملة جملة، وكل جملة ترافقها صورة من شريط ثابت لتجسيد معنى الجملة، مع ضرورة تكرار هذه العملية.
- يعيد المتعلم ما يسمعه جملة جملة مع تدخل المعلم لإصلاح الأخطاء.
- عرض الشريط من جديد للتأكد من فهم المتعلم له جملة وتفصيلا.
- عرض الشريط بدون صوت مع التركيز على الصورة التي تمثل بنية نحوية مقصودة.
- آخر مرحلة يسميها الحاج صالح **مرحلة الاستثمار** يمكن أن تتنوع بين قيام المتعلمين بتمثيل الحوار و تقمص أدوار الشخصيات التي ساهمت في الحوار، أو إلقاء عدد من الأسئلة على الصور المعروضة، أو استعمال بنية قد تعلمها في حال خطاب جديد، أو تحويل الحوار إلى حكاية أو العكس مما يضمن إكساب المتعلم القواعد النحوية بطريقة ضمنية بترسيخها في السلوك اللغوي حتى تصير آلية من آلياته.

اعتمادا على المراحل السابقة اختيرت كعيّنة للدراسة الميدانية فئة من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي لتطبيق مفهوم الانغماس اللغوي الجزئي و ذلك بتقديم الأنشطة المتعلقة بالجانب الشفوي و الكتابي و هي على التوالي: فهم المنطوق، أتأمل و أتحدث، الإنتاج الشفوي و الإنتاج الكتابي وفقا لما هو مبرمج في المخطط السنوي، لتنتهي هذه الأنشطة بتقويم تحصيلي في شكل تدريبات و تمارين مستخلصة من اقتراحات الحاج صالح في مجال إنماء الملكة الأساسية والتبليغية.

2- سيرورة الأنشطة الشفوية و الكتابية للسنة الثانية ابتدائي:

1-1- بطاقة فنية للأنشطة الشفوية و الكتابية المستهدفة:

صممت البطاقة الفنية للأنشطة المراد استثمار السماع اللغوي فيها وفقا لما هو وارد في الدليل الموجّه لمعلّمي هذا الطور:[1]

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2016.

جدول توزيع أنشطة اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي:

الفئة المستهدفة	رقم المقطع و عنوانه*	نوع النشاط	عنوانه	حجمه الساعي	الميدان
السنة الثانية ابتدائي 25 متعلما	المقطع الثامن الموروث الحضاري	– فهم المنطوق – أتأمل و أتحدث – أستعمل الصيغ – أركب –أنتج شفويا		45 د × 4 = 3 ساعات	فهم المنطوق و التعبير الشفوي
		أتدرب على الإنتاج الكتابي		45 د	التعبير الكتابي تندمج معها حصتي الخط و الإملاء

جدول مركبات الكفاءة للسنة الثانية ابتدائي:

مركبات الكفاءة	الكفاءة الختامية
– فهم المعنى الظاهر. – فهم المعنى الضمني.	– يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط التوجيهي و يتجاوب معها.

* يتوزع المقطع على أربعة أسابيع تكون الثلاثة الأولى متماثلة من ناحية تقديم الأنشطة، فيما يخصص الأسبوع الرابع للإدماج و يكون عبارة عن مشروع:
– ينظر الملاحق: * مخطط تنصيب كفاءات المادة في الكتاب المدرسي و ضبط الحصص التعليمية: اللغة العربية.
* التوزيع الزمني على ميادين اللغة العربية في الطور الأول.

– تفسير و دمج الأفكار أفكار و معلومات – تقييم المضمون و وظيفة المركبات النصية و اللغوية.	– يقدم توجيهات انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.
– ينتج جملا بصيغ توجيهية. – يخط و يكتب، ينقل و ينسخ.	– ينتج كتابات من ست على ثماني جمال يغلب عليها النمط التوجيهي في وضعيات تواصلية دالة.

1-2- الإنتاج الشفوي و الكتابي بمنظور النظرية الخليلية الحديثة:

التطبيق الأول: فهم المنطوق[1]:

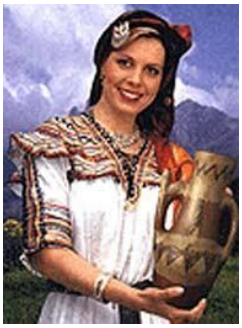
قدّمت هذه الحصة وفقا لمراحل المقاربة بالكفاءة مع شيء من التصرف و بتوظيف جملة من الاقتراحات المستنبطة من النظرية الخليلية التي تراعي التدرج في الانتقال من السهل إلى الأصعب، و بعض الاستراتيجيات الحديثة في التعليم والمتمثلة في الانغماس اللغوي الجزئي و باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة، و كانت كالتالي:

***الوضعية المشكلة الانطلاقية:**

تستهل المعلمة الحصة بتمهيد حول مختلف الوسائل و الأدوات المستخدمة في الاحتفال بالأعياد و المناسبات، تتخللها أسئلة حوارية لاستدراج المكتسبات القبلية للمتعلمين و وضعهم في جوّ الدرس بزمن قدره حوالي دقيقتين.

يتلوه مباشرة عرض لمجموعة من الصور باستخدام الحاسوب و جهاز عرض البيانات، تمثل هذه الصور أدوات و ملابس تقليدية و أكلات شعبية تميز الطابع الجزائري في الأعياد و المناسبات بزمن قدره أربع دقائق.

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، فهم المنطوق: جرة من الفخار، ص 62.



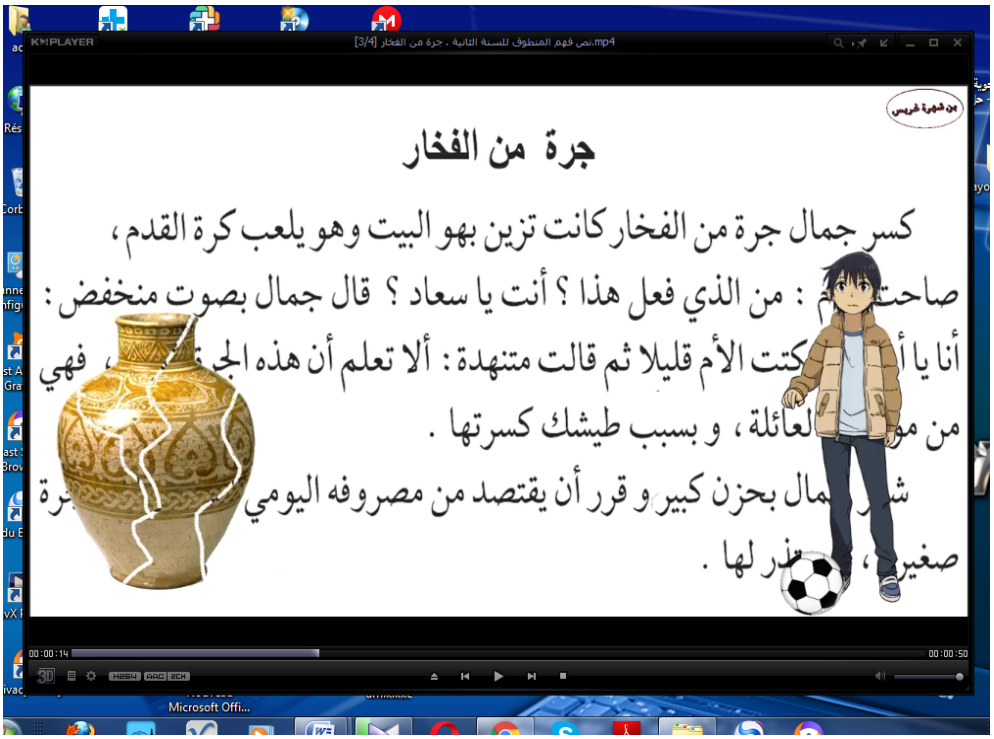
ثم تحديد الموضوع المراد استهدافه بإيقاف العرض عند صورة جرة مصنوعة من الطين ليتم طرح الأسئلة التالية:

- ماذا تمثل الصورة؟
- ممّ صنعت؟
- هل هناك أدوات أخرى غير الجرار تصنع من الطين أو الفخار؟

***إرساء الموارد:**

بعد هذه المرحلة التمهيدية يتم عرض شريط نص فهم المنطوق الموسوم بـ: **جرّة من الفخار**[1] مكتوبا ومسموعا باستخدام الحاسوب و جهاز عرض البيانات ومكبر الصوت لفترة زمنية قدرها 50ثانية، تكرر العملية ثلاث مرات متتالية.

[1] نص فهم المنطوق للسنة الثانية، جرة من الفخار،mp4 ، تاريخ البث: 2017/05/10.



بطريقة حوارية تستدرج المعلمة المتعلمين لاستنتاج مضمون النص:

- من الذي كسر الجرّة؟ جمال/ كسر جمال الجرة/ جمال هو الذي كسر الجرة/...
- الجرّة مصنوعة من الطين أو الحجر أو الحديد أو الفخار؟ من الفخار...
- غضبت الأم لما رأت الجرّة مكسورة، ماذا قالت؟ من الذي فعل هذا؟ ...
- لماذا غضبت إلى هذا الحد؟ لأن الجرّة ثمينة و من موروث العائلة...
- ما العمل الذي قام به جمال ليعتذر لأمه؟ اشترى لها جرّة صغيرة من مصروفه اليومي.

*** تلخيص النص:**

استطاع سبعة من التلاميذ من إعادة تركيب الحوار إلى قصة بجميع أحداثها و شخصياتها و بشكل سريع، في حين أسقطت الأغلبية الساحقة من التلاميذ بعض الأحداث، أو استعملت خيالها لسد الأحداث المنسية بأحداث أخرى متخيلة لم ترد في النص موظفة بعض المفردات و التعابير العامة. و استطاع واحد من الخمسة الذين لم يتفاعلوا بمشاركتهم في إعادة تلخيص القصة بمساعدة المعلمة.

نتائج التطبيق الأول: فهم المنطوق:

1- تفاعل المتعلمين مع أشرطة السمعية البصرية المعروضة بشكل لافت للانتباه و بطريقة جدّ إيجابية جعلتهم يتتّبعونها بصمت و تأمل عميق مما يدل على تركيزهم الدقيق مع كل ما يرى و يسمع و هي طريقة

تغني المعلم كثيرا عن أفعال الأمر و النهي: اسمع جيدا، اصمت، انتبه، لا تتكلم ...الخ، فضلا عن تشويقهم للموضوع المستهدف.

2- ظهر هذا التفاعل باستخدام حركات الأيادي و الجسم للتعبير عن الانفعالات الواردة في النص، كعملية قذف الكرة غضب الأم و استفسارها عن الفاعل، ...

3- نسبة توظيف المتعلمين للرصيد اللغوي للنص الذي يقدر بحوالي58 مفردة منها: (الأم) مكرر، أربع مرّات، مفردتي (جمال، الجرة) تكررت ثلاث مرات و الفعل (قال) مرتين، وظف منها المتعلمون أكثر الأفعال الواردة في النص لكونه عبارة عن قصة يتخللها حوار وردت فيه 11 فعلا منها كسّر، يلعب، صاحت، غضب، اشترى، قال،... كما وظف كذلك الشخصيات الثلاثة البارزة مع استخدام بعض التراكيب كما وردت في القصة منها: "كسر جمال الجرّة، يلعب بكرة القدم، من الذي فعل هذا؟، ليشتري لأمه جرّة صغيرة".

و الملاحظ على هذا التوظيف استخدام أكثر المفردات الدالة على الحركة، في حين أنهم لم يوظفوا ما دل منها على الانفعالات و العواطف كالغضب و الحزن و النّدم و الفخر بالموروث رغم محاولات المعلمة بأسئلتها توجيههم لاستنتاجها حين كانت تستوقفهم في كل مرة لشرح بعض الألفاظ أثناء فهم مضمون النص مثل " ثمينة، طيشك، يقتصد" ممّا يدلّ على:

عدم قدرتهم استيعاب المفاهيم المجرّدة كالندم و الاعتذار و الفخر الذي يدخل في إطار الفهم الضمني للنصوص المنطوقة و المكتوبة لأن فكره في هذه السن (7-9 سنوات) لم يصل بعد إلى حدّ هذا التّجريد، و هو ما أثبتته النظريات البنائية و المعرفية المعمول بها في المقاربة بالكفاءة التي لم تؤخذ بعين الاعتبار في تحضير النصوص الشفوية و الكتابية من طرف اللجان المكلفة بذلك.

4- نسبة التفاعل مع فهم النص كانت كبيرة جدا، معظم المتعلّمين ماعدا خمسة منهم.

في حين أثناء إعادة تركيب القصة استطاع سبعة منهم استرجاع جميع الأحداث مع شخصياتها الثلاثة و بشكل سريع بنسبة 28 % موظفين أكثر مفردات و عبارات النص الدالة على الحركة، فيما استطاع حوالي العشرة من إعادة تلخيص القصة بمساعدة أقرانهم أو معلّمتهم مع أي بنسبة 40 %مع ملاحظة استخدامهم للمفردات العامية في بعض الأحيان، مثل: (هُولْ- كيلوار...) للدلالة على بهو البيت، و حركات الأيادي و

الجسم للتعبير عن بعض الحركات الحسّية كقذف الكرة وكيفية كسرها أو بعض المشاعر والمعاني النفسيّة كغضب الأم و الخوف و الحزن.

و لأول مرة – تؤكد المعلمة – قدرة أحد التلاميذ في إعادة تلخيص القصة رغم مردوده المتدني في التحصيل الدراسي، و الذي لم تسجل له أدنى محاولة في التعبير من الحصص السابقة المخصصة للإنتاج الشفوي.

5- نجاعة الوسائل التكنولوجية التي تعتمد على استثارة المهارات السمعية البصرية وجذب اهتمام المتعلمين أحسن بكثير من الاستماع للنص من طرف المعلم التي ما تفتأ أن تصبح عملية روتينية.

6- تفاعل المتعلمين مع النصوص المستقاة من الواقع الذي يعيشه أكثر من باقي النصوص البعيدة عن مجتمعه وثقافته وبيئته وبالتالي يتعسر عليه توظيف أفكارها الغريبة عنه محتى رصيدها اللغوي في إنتاجه الشفوي أو الكتابي.

التطبيق الثاني: أتأمل و أعبّر

استكمالا للتطبيق الأول و الذي كان مخصصا للإنتاج الشفوي، تبقى الفئة نفسها تحت تجربة أخرى لقياس مدى تخزينهم للرّصيد السابق في الفترة الصباحية لليوم الموالي؛ وقد خصصت للتعبير الحر تحت مسمى أتأمل و أعبر و كانت وفقا للمراحل التالية:

مما لا شك فيه بأن الرسوم المتحركة بصيغة خاصة و الوسائط المتعددة بصفة عامة تشدّ انتباه و تركيز المتعلمين لما تحويه من شخصيات مرسومة و مؤثرات بصرية و أصوات و غيرها و يمكن من خلاله بث رسائل تربوية و أخلاقية و دينية بشكل غير مباشر سوف تؤثر بالتأكيد إيجابيا على الطفل و هو أمر أكدته العديد من الدراسات و النظريات الحديثة إضافة إلى كونها معينة على عملية ترسيخ المعلومات عن طريق استذكار الصور و الألوان و الأحداث معا [1].

[1] فيصل الحمد، التعليم باستخدام الرسوم المتحركة، www.new-educ.com، تاريخ التصفح: 2018/05/05.

الوضعية الانطلاقية:

التذكير بمضمون نص فهم المنطوق، و أهم وحداته الفكرية الأساسية.

بناء التعلمات:

1-عرض شريط من نوع **الرسوم المتحركة الصامتة**[1]: تمثل أحداثها و شخصياتها القصة نفسها التي سردت على التلاميذ في الفترة السابقة من فهم المنطوق مع اختلاف بسيط في زيادة حدث لم يكن له وجود فيما سبق. كرّر عرض الشريط ثلاث مرات و قد تتبعه كل التلاميذ دون استثناء في صمت و هدوء لا مثيل لهما.

2-تثبيت صور معيّنة من الشريط، على إثرها مباشرة تبدأ المعلمة بطرح بعض الأسئلة لأجل إعادة تركيب القصة بالاستعانة بالرصيد اللغوي السابق، فكانت النتائج كالتالي:

1. خمسة من التلاميذ استطاعوا أن يعيدوا تركيب القصة شفويا و بسرعة دون أن يسقطوا أي حدث مع الأخذ بعين الاعتبار الحدث الجديد المبثوث في القصة، أي بنسبة 20% من مجموع المتعلمين.

2. ما يقارب من نسبة 25% من التلاميذ أعادوا تركيب القصة و لكن بالاستعانة بين الفينة و الأخرى بصور الرسوم المتحركة عندما يعجز التلميذ عن التعبير في حدث معيّن، أو يعينه أحد أقرانه أو تتدخل المعلمة أحيانا.

[1] كارتون قيم إسلامية2: في الصدق السلامة، youtube.com، تاريخ البث 2010/12/12.

3. واحد من بين التلاميذ الذي سبق و أن تحدثت عنه المعلمة أنه لا يعبر مطلقا في هاته الحصة، استطاع تركيب القصة بإسقاط بعض الحوادث و بالاستعانة بالمعلمة.

4. فيما يخص الرصيد اللغوي المستثمر فقد اعتمدوا على ما يقارب 50% من رصيد نص فهم المنطوق و ما خزّنوه خلال الحصة السابقة، بَعْدَ الحوار و المناقشة. و كان يلاحظ في كل مرة يفتقد فيها التلميذ إلى لفظة أو تركيب بالفصحى يسدها بلفظة من العامية مثل: "دعس"[1] و "عفس"[2] و هي ألفاظ عربية فصيحة بمعنى: داس و جذبه إلى الأرض و ضغطه ضغطا شديدا، و وطئه، وكذلك الدعس فهو شدة الوطء، "دقعاتو" بمعنى: وخزته فأكيد أن معناها يرجع إلى دلالة "الدّاقع"[3] بمعنى الكئيب و المهتم، "طاحت دموعه" بمعنى: بكى بغزارة فيدل اسم الفاعل منه "الطائح"[4]على المشرف على الهلاك، و التي هي في الأصل فصيحة.

5. استحضار قصص من واقعهم عايشوها فعلا و تجارب حدثت معهم قريبة من مجريات القصة.

6. صعوبة استنتاج القيم الثقافية التي سبق التطرق لها في الدرس السابق و التي تتمثل في ضرورة اعتزاز و فخر المتعلم بالموروث الثقافي المادي، و موضوعه هنا صناعة الأواني الفخارية التقليدية في حين كان من اليسير عليهم استنتاج القيم الدينية و الأخلاقية بسرعة.

مثل: أن الكذب حرام، الكذب لا يبقى مخفيا أبدا، لا يجب اللعب بالكرة داخل المنزل، الفشل هو عاقبة الكذب...

7. كتقويم تحصيلي لهذه الحصة قام التلاميذ بتمثيل أدوار هذه القصة، و يعتبر تمثيل الأدوار من الاستراتيجيات الحديثة التي سبق و أن أشار إلى فائدتها الحاج صالح في ترسيخ البنى النحوية بطريقة ضمنية، خاصة حين يجسدها المتعلم بكلامه و سلوكه، و قد استطاع المتعلمون تجسيد أحداث القصة ببراعة، بل وأضافوا لها أحداثا من إبداع خيالهم.

مثل: تخيل حوار دار بين الطفل و الطبيب رغم عدم وجوده في المشهد و لكن بمجرد ملاحظة الضمادة على رجله، كما تخيلوا كذلك حوارا بين الطفل و صانع الفخار.

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة: (دعس).

[2] المصدر نفسه، مادة: (عفس).

[3] المصدر نفسه، مادة (دقع).

[4] المصدر نفسه، مادة (طيح).

التطبيق الثالث:

أنجز هذا التطبيق في الفترة الصباحية في هذا التطبيق الذي يعتبر كتقويم للتطبيقين السابقين كان العمل جماعيا باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، حيث قسم المتعلمون في أربعة أفواج تراوح عدد كل مجموعة ستة تلاميذ عدا مجموعة واحدة فيها سبعة تلاميذ من مستويات مختلفة، ذكورا و إناثا، و عيّن لكل مجموعة رئيسا يمثلها، و كانت مراحل إجراء هذا العمل التعاوني إلصاق مجموعة من الصور كبيرة الحجم على طاولات كل فوج، و كل مجموعة من الصور تختلف عن الأخرى و لكنها متكاملة حيث تمثل مراحل صناعة الفخّار، و حددت فترة إنجاز هذا العمل بـ 45 دقيقة وفقا لمدة الأنشطة المنصوص عليها في الدليل في هاته المرحلة.

وضعية الانطلاق:

1. عرض شريطين اثنين[1] على مرأى و مسمع التلاميذ لأول مرّة بفترة زمنية قدرها: 3,32د و الثاني دام عرضه حوالي ست دقائق، يتضمن كلا الشريطين مراحل و كيفية صناعة الأواني الفخارية في الجزائر خاصة تلك التي لا تخلو منها منزل كالطواجين و الصحون و الجرار وغيرها، باللغة العربية الفصحى تتخللها بعض المصطلحات العامية و لكن دون مناقشة ما جاء هذين الشريطين:

2. تعاون أفراد كل مجموعة في تحرير هذه المراحل كتابيا، بالاستعانة بما اكتسبوه من رصيد و تراكيب لغوية من التطبيقات السابقة و كذلك من الأشرطة المسموعة.
3. المرور بين المجموعات لتحميسهم و مراقبة العمل.

[1] حرفة الطواجن ابتكار نسائي من وحي الطبيعة لحفظ الأطعمة، youtube.com، تاريخ البث: 2017/05/03.
حرف بلادي: صناعة الأواني الفخارية في الجزائر، youtube.com ، تاريخ البث: 2017/12/23.

4. يحدد وقت معين و كل مجموعة تقوم بإنهاء العمل أولا تجازى، كما تجازى كل مجموعة على أحسن عرض.

5. يكون التقويم الختامي في شكل تلخيص لأهم الأفكار التي تناولها التلاميذ في عملهم الجماعي.

وهذه نماذج العمل الجماعي المتحصل عليه:

التقويم النقدي:

المستوى: السّنة إبتدائي ..... الاسم و

اللقب: .....

كي ستحصل على قدر نحتاج على الصلصال قدّمه إلى ... العجل ثم تحضر الصلصال (نصمد) ثم نصحه وتبلله بالماء ... فتصبح عجينة طرية ومتماسكة ثم تشكل قدرا وتطهيه ..... الفرن ليجف ..... ثم ستحصل على نحتة فنية وغاية في الروعة وتستطيع ..... أن تطهو فيه أي شيء مثل الشوربة وحساء عدس .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

التقويم النقدي:

المستوى: السنة ..... الاسم و

اللقب: .....

(الولد) يذهب مسرح الجبل (الى الاب) ثم يبحث على الجبل أولا

الصلصال وبعد ذلك يسقيه ثم يعرك له ثم يظيف له الماء فتصبح عجينة طرية ومتماسكة ويشكل منه طاجينا ثم يضعه في الفرن ليجف وبعد ذلك يصبح الطاجين صالحا لخبز الكسرة.

التقويم النقدي:

المستوى:..... الاسم و

اللقب:.....

يُحضر الفخاري تراب الصلصال من الجبل، ثم يسحقه و... يغربله، وبعد ذلك يضيف له الماء، فتصبح عجينة طرية ومتماسكة. بغربله

فتشكل منها مزهرية وإبريقا، ثم يضع الأشكال التي صنعها التجفيف في الفرن، يزينها بألوان وأشكال وزخارف جميلة غاية في الروعة والإبداع.

التقويم النقدي:

المستوى: الثانية إبتدائي. الاسم و اللقب:.....

هاهو الفخاري يذهب الفخاري إلى الجبل ويحضر تربة الصلصال ثم يذهب إلى البيت، ثم يسحقه جيدا ويغربله ويضيف إليه الماء ليصبح عجينة متماسكة طرية. ويشكل قلالا وقدورا وأوانيَ فخاريةٍ و يأخذها إلى الفرن لتجف و عندما تجف الأواني الفخارية يزينها بأشكال وألوان وزخارف مختلفة وأصبحت غاية في الروعة والإتقان ويعرضها للبيع وتعجب الزبائن من روعتها وجمالها.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

نتائج التطبيق الثالث:

1- تفوق فوج على باقي الأفواج الأخرى في الالتزام بالفترة الزمنية المحددة لذلك (45د) و حتى استخدام أكبر قدر ممكن من الرصيد لفظا و تركيبا بحوالي 50 مفردة و 15 تركيبا، احترم فيها خصائص السرد من استعمال الأفعال الماضية و ترتيب الأحداث و استخدام أحرف العطف المناسبة و كذلك أدوات الترقيم.

2- تشترك أعمال المجموعات الأربعة في كل مراحل الإنجاز مع أن الصور كانت مختلفة ما عدا في نهاية هذه المراحل، فكل فوج استخدم عبارة مخالفة للأفواج الأخرى.

3- ركّز التلاميذ أكثر على الرصيد اللغوي المشتق من الأشرطة المرئية و المسموعة سواء من ناحية الألفاظ أم التراكيب، و نتج عن وقوعهم في بعض الأخطاء الكتابية و الإملائية.

التطبيق الرابع: إنتاج كتابي

كان التطبيق الرابع بمثابة تقويم تحصيلي لهذا الأسبوع ؛ عبارة عن عمل فردي يقوم فيه كل متعلم بإنجاز بعض التمارين كتابيا، و قد روعي في إعداد هذه التمارين التنوع بين البنائية و التحليلية التركيبية والإبداعية[1] لما أوصى به عبد الرحمن الحاج صالح في هذا المجال و كان كالتالي:

[1] فتيحة بن عمار و أخريات: واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية، كراسات المركز، ص 124-125.

تقويم تحصيلي: السنة الثانية ابتدائي

التمرين الأول: – أكمل باستخدام: الذي أو التي ثم أكمل الجملة

1 – الأم هي.....

2- الطبيب هو.....

3- اشترى لي أبي القَلَم .....

4- لبست الثوب .....

التمرين الثاني: بمناسبة اقتراب شهر رمضان المعظم اشترى أبوك طاجينا، فجرى بينكما الحوار التالي:

الابن : لماذا اشتريت يا أبي هذا الطاجين ؟

الأب : .....

الابن : من أين اشتريته يا أبي ؟

الأب : .....

الابن : وكيف يَصنَعُه ؟

الأب : .....

التمرين الثالث : تركيب قصة

أكمل القصة حسب ما تشاهده في الصورة:

- اشترى الأب لعمر كرة جديدة ففرح بها ثم بدأ .....

نتائج التقويم:

تم إنجاز هذه التمارين في مدة زمنية قدرها 45 د، و حوصلة نتائج هذا التقويم تمثلت فيما يلي:

- كانت عدد الإجابات واحدا و عشرين، و بعد عملية التصحيح كان عدد المتحصلين على المعدل وما فوقه 13 تلميذا أي (بنسبة 61,90%) فيما تحصل الباقي على ما دون المعدل أي (بنسبة 38,09%)، و الجدول التالي يبين عدد و نسب إجابات كل تدريب على حدة:

التدريب الأول: علامته 2/2		التدريب الثاني علامته 3/3		التدريب الثالث علامته 5/5	
عدد الإجابات	النسبة	عدد الإجابات	النسبة	عدد الإجابات	النسبة
9 إجابات 2/2	%42,85	7 إجابات 3/3	%33,33	0 إجابة 5/5	%33,33
9 إجابات 2/1,5	%42,85	2 إجابة 3/2,5	%9,52	4 إجابات 5/4,5	%9,52
1 إجابة ½	%4,76	2 إجابة 3/2	%9,52	4 إجابات 5/4	%9,52
2 إجابة 2/0	%9,52	3 إجابات 3/1,5	%14,28	3 إجابات 5/3,5	%14,28
		2 إجابة 3/1	%9,52	2 إجابة 5/3	%9,52
		5 إجابات 3/0	%23,80	1 إجابة 5/2,5	%23,80
				1 إجابة 5/2	%9,52
				1 إجابة 5/1,5	%9,52
				1 إجابة 5/1	%14,28
				2 إجابة 5/0,5	%9,52
				2 إجابة 5/0	%23,80

- نسب إجابات التلاميذ تنخفض كلما تدرجت صعوبة التدريبات نحو الأعلى، فنسبة استكمال الصيغ كان أكبر من نسبة إكمال حوار، و هذه الأخيرة كانت أكبر من نسبة تركيب قصة و هو تدرج طبيعي في أيّة عملية تقويمية؛ حيث يكون التدريب الأول عادة في متناول أكبر فئة من المتعلمين ثم يتصاعد

التدريب الثاني ليستهدف فئة تمتلك كفاءات أعلى من الأولى، ثم يستهدف التدريب الثالث أصحاب الكفاءات المتميّزة .

- من بين مجموع الإجابات تخيل 11 متعلما قصص من خيالهم روعي فيها مضمون المقطع المحصور في الموروث الثقافي في الجزائر من جهة مستلهمين فيها قصص واقعية و أفكار سبق تدريسها و منها ماهو مستوحى من وسائل الإعلام و هي التي يمكن تسميتها بإجابات **إبداعية**.
- وضع التدريب الأول ليمس معظم تلاميذ القسم و يراعى فيه مستواهم العقلي و العمري، لذلك تراوحت علامات 18 منهم بين 1,5 و 2 من العلامة الكاملة (2/2)، أي بنسبة 85,71%، فيما تحصل تلميذ واحد فقط على 1 من 2، فيما لم يوفق تلميذين من الإجابة تماما.
- فيما يخص التدريب الثاني قدرت نسبة التلاميذ الذين أجابوا عنه إجابة تامة بـ: 33,33% وتوزعت نسبة 9,52% إلى 14,28% بين تسعة من الذين حصرت علامتهم بين (2,5-1)من العلامة الكاملة للتدريب، فيما ازداد عدد الذين لم يوفقوا في الإجابة إلى خمسة أي بنسبة 23,80%.
- أما التدريب الثالث الذي خصص للإنتاج الإبداعي من خلال تأليف قصة فقد تراوحت نسبة الذين وفقوا إلى حد كبير – مع الأخذ بعين الاعتبار الأخطاء الإملائية و الكتابية – 66,60% حيث تحصلوا على علامات من 4,5 إلى 2,5 من العلامة الكاملة (5/5)، فيما تناقصت هذه النسبة تدريجيا عند سبعة منهم حصرت نقاطهم بين (2-0).
- قدرت نسبة 52,38% للذين أبدعوا في تأليف قصص من إبداعهم الخاص التزموا فيها بموضوع المقطع ولكنهم استطاعوا توظيف قدر مهم جدا من الرصيد اللغوي الذي تم عرضه في أشرطة الفيديو بعضا من الحياة الواقعية التي يعيشونها – كون المقطع اختير على أساس ما يعيشونه فعلا و ما يتصل بهم من عادات وتقاليد- كما تمكنوا كذلك من استخدام بعض التراكيب بشكل سليم، مما يدل على مدى استيعابهم للكثير من التراكيب التي كانت مرافقة لما استطاعوا سماعه و رؤيته مما وسع من خصوبة خيالهم، لذلك كان حضور الأخطاء الإملائية و الكتابية و عدم الاعتداد بعلامات الترقيم واضحا فضلا على كثرة التكرار، دلالة على تأثرهم بالكلام المنطوق في إنتاجاتهم الكتابية.

3- تحليل نتائج استمارة الاستبانة:

- مادام البحث قد ركز فيه صاحب النظرية على المثلث الديتاكتيكي المعلم و المتعلم و المحتوى المعرفي، و لأن الدراسة الميدانية و التطبيقية كانت حول تطبيق مفهوم الانغماس اللغوي حسب المنظور الخليلي في الطور الأول من المرحلة الابتدائية، و قد أخذت كعينة بشرية للبحث متعلمي السنة الثانية ابتدائي لذا

وزعت أربعون استمارة من الاستبانات على أربع مدارس ابتدائية اثنتين منهما تتوسط مدينة العلمة هما على التوالي الإخوة دردار و عقبة بن نافع و أخريتين خارجها هما سعيدي بلخير وحسان بن ثابت ببازر سكرة. و لكن للأسف لم تسترجع منها إلا اثنتين و عشرين فقط، وقد تم تحليل نتائجها وفقا لما يلي:

1- الحقائق الديماغوجية:

وهي أسئلة تخص المعلمين المستجوبين وقد اشتملت على الجنس، الحالة المدنية، الشهادة المتحصل عليها و الخبرة المهنية، وقد كانت كالتالي:

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	2	% 9.09
أنثى	20	% 90.9

الواضح من هذه النسب طغيان الجنس الأنثوي على الذكوري في التعليم.

الحالة المدنية	العدد	النسبة
متزوج	11	% 50
عازب	11	% 50

هناك توازن بين عدد المتزوجين و العازبين.أما فيما يخص الشهادة المتحصل عليها فهي ليسانس في الأدب العربي بنسبة لجميع المعلمين عدا اثنين منهما في البيولوجيا.

الخبرة المهنية	العدد	النسبة
أقل من 3 س	7	% 31.81
من 3 س إلى 10 س	10	% 45.45
من 10 س إلى 20 س	1	% 4.5
أكثر من عشرين سنة	4	% 18.18

من خلال هذه النسب تبين أن عدد الذين لديهم خبرة واسعة في التعليم وقد مرت عليهم مراحل الإصلاحات لا يفوق عددهم الخمسة و هو عدد ضئيل جدا مقارنة مع الذين لاتفوق خبرتهم العشر سنوات.

2- أسئلة حول واقع الدراسة:

1- كيف تقيم مستواك في اللغة العربية؟	العدد	النسبة
ممتاز	2	%9.09
جيد	19	% 86.36
متوسط	1	%5.45
ضعيف	0	%0

نسبة الفئة المستجوبة حول مستواهم في اللغة العربية أظهرت بالغالبية المستوى الجيد و لكن خلال تفحص الإجابات وجدت أخطاء إملائية في كتابة بعض الكلمات منها "كثرة" بالتاء المفتوحة وهي من الأخطاء التي لا تغتفر للمتعلم فما بالك إذا كان معلما نموذجا له؟ و من الممتازين- كما وصف مستواه – كتب "اكتظاظ" بهمزة القطع بدلا من الوصل.

فإذا كان المعلم يرتكب أخطاء في هذا المستوى الإملائي، فعن أية جودة نتحدث و عن أي تحسين نريده للمتعلمين؟

2- كيف تقيم مستواك في اللغات الأجنبية؟	العدد	النسبة
ممتاز	2	%9.09
جيد	5	%22.72
متوسط	11	%50
ضعيف	0	%0

امتنع عن الإجابة عن هذا السؤال أربعة من المعلمين فيما تبين المستوى المتوسط للبقية فيما يخص اللغات الأجنبية على اعتبار عدم استخدامها في التعليم. و ربما مرجع تراجع المستوى اللغوي سواء في اللغة العربية أو الأجنبية يكمن في إجابات السؤال الموالي.

3- نسبة مطالعتك للكتب و المجلات و الجرائد؟	العدد	النسبة

بشكل دائم	2	%9.09
قليلا	8	%36.36
نادرا	12	%54.54

قضية المطالعة لها علاقة وثيقة بتحسين مستوى المعلمين الفكري و في تكوينه التربوي فهي تفتح أمامه آفاقا واسعة في ابتكار طرق مختلفة في توظيف المحتوى المعرفي لدى المتعلمين، ورغم أن المعلم لا يلام في هذا المجال بسبب الضغوطات الاجتماعية و متطلبات التحضير التي تستوحذ على معظم وقته حتى أوقات الراحة لكنه لا يمنعه من استخدام الوسائل الحديثة و السريعة لتوظيفها في تطوير مستواه العلمي.

4- مدى اطلاعك على نظريات التعليم و التعلم؟	العدد	النسبة
على دراية واسعة	4	%18.18
مطلع بعض الشيء	5	%22.72
أعرف فقط ما له علاقة بالمقرر	7	%31.81
لا أعرف عنها شيئا	/	%27.28

أجاب عن هذا السؤال عدد قليل من الأساتذة ممّن اطلعوا على نظريات التعلم بقدر قليل، فيما امتنع البقية عن باقي الإجابة. و لابد أن الفارق واضح عندما يكون المعلم على علم بالمعطيات المستجدة؛ حيث يمكنه تطوير الكفاية العلمية الخاصة به في مجال اللسانيات حيث الجهات الوصية من المنظومة التربوية غائبة في هذا المجال ، وإن وجدت فالمستوى ضعيف جدا لا يتوافق مع مستجدات العصر، وقد أثبتت الدراسات الميدانية في فلندا التي تحتل الصدارة في التعليم الابتدائي ثمار التكوين الممتاز الذي يحظى به المدرسون لدرجة أنهم يبدعون في ابتكار استراتيجيات متنوعة مع متعلميهم لتحقيق الأهداف.

5- مدى استيعابك للمقاربة بالكفاءة في التدريس.	العدد	النسبة
أقل من 50%	0	% 0
أكثر من 50%	22	%100

الواضح من هذه النسبة أن المقاربة بالكفاءة نظريا لدى الأساتذة و المعلمين مهضومة وهذا مادلت عليهم نسب الاستيعاب التي ساوت و فاقت 50%، بل وصلت حتى 100%. فما مدى نجاعتها في الميدان يا ترى؟

6- ما مدى نجاعة المقاربة بالكفاءة في تدريس اللغة العربية؟	العدد	النسبة
أقل من 50%	4	%18.18
أكثر من 50%	18	%81.81

مثلت النسبة الأولى عدد المعلمين الذين أشاروا لى أنها حققت نسبة 40 %، بالنسبة للقيمة العالية للفئة المقابلة أثبتت نجاعتها بنسب تتراوح ما بين 50% - 80% إذا كانت نسبة نجاح المقاربة في الكفاءة في التعليم بهذا القدر من النجاح فما مرد الضغف اللغوي الذي يعانيه المتعلمون؟

7- ما مدى حضور الوسائل السمعية البصرية؟	العدد	النسبة
معدومة	12	%54.54
نادرة	1	%4.54
بقوة	9	%40.90

حضور الوسائل السمعية البصرية في تفعيل أنشطة اللغة العربية قد بات من الضروريات و ليس من الكماليات لاستقطاب واستثمار مهارات المتعلمين و تطويرها، و لكن استخدامها في المؤسسات التعليمية الجزائرية متعلق بعاملين مهمين؛ الأول عدم توفرها في المؤسسة أصلا ولا يمكن للمعلم توفيرها إلا إذا كانت ملكا خاصا به هذا من جهة. والعامل الثاني إذا كانت متوفرة كما هو الحال في المؤسسات التي تتوفر عليها و هي المتواجدة في قلب المدينة في حين المؤسسات الريفية و الشبه ريفية محرومة منها يستخدمها قلة قليلة فقط ممن لهم اطلاع على كيفية استخدامها أما البقية فهم يهملونها و يرون عدم أهميتها و أن اعتمادهم على الطريقة المباشرة في التواصل مع المتعلمين هي الأفضل.

8- إلى أي مدى يعالج المقرر الدراسي المشكلات الحقيقية للواقع؟ (خاصة في النصوص)	العدد	النسبة
أقل من 50%	0	% 0
أكثر من 50%	22	%100

مع أن نسبهم كانت تفوق نسبة 50 % و بقيم متفاوتة إلا أن جل المستجوبين أكدوا أن معظم النصوص تعالج إلى حد كبير جدا موضوعات لصيقة بالواقع الذي يعيشه المتعلمون خاصة من ناحية العادات و التقاليد الاجتماعية و المحيط التكنولوجي فيما يخص وسائل التواصل الاجتماعي وكذا النصوص الخاصة بالبيئة، و لكنهم أشاروا جميعا إلى امر في غاية الأهمية و هي اللغة المستعملة؛ إذ هي راقية جدا بالنسبة لمستواهم الفكري و مفرداتها قاموسية تحتاج إلى الشرح في كل مرة. فضلا على ان هناك نصوص لا تتناسب إما مع سنهم أو مع العقلية الاجتماعية التي تنحاز في أفكارها إلى العالم الغربي.

9- ما هو الجانب الأكثر حضورا في المقرر؟	العدد	النسبة
المنطوق	3	%13.63
المكتوب	19	%86.36

غلبة الجانب المكتوب على الجانب المنطوق في مختلف أنشطة اللغة العربية هو الذي قلص من مهارة التعبير الشفهي عند معظم المتعلمين، ومن المفروض أن اللغة استعمال و ليست كتابة تتجه نحو مقاربة تعتمد الشفهي أكثر من الكتابي.

10- فيما يخص مادة النحو و الصرف: هل موضوعات الدروس مناسبة من ناحية: السن – الكم – الكيف؟

تضاربت الآراء في هذه النقطة ؛ ففي الوقت الذي يرى معظمهم مناسبتها في السن إلا أنهم يختلفون في تقدير نسبتها بين الضعيفة إلى المتوسطة، و حتى بالنسبة للكيفية فهم يتفقون في طريقة تقديمها على أنهم أجمعوا جميعا على حجمها الكمي الذي لا يوافق بتاتا الحجم الساعي المقدر لها فضلا الحشو غير المبرر لمختلف الأنشطة اللغوية التي تفوق قدرات استيعابهم.

11- كيفية التقديم:	العدد	النسبة
استعمال نص سبقت دراسته لاستخراج القواعد ثم التقويم.	18	%81.81
تقويم تشخيصي ثم استنتاج القواعد.	1	%4.54
طريقة الوضعية المشكلة	3	%13.63

يميل معظم المعلمين إلى استخدام الطريقة الأولى المتمثلة في استنباط القواعد من النص الذي سبقت دراسته في القراءة و النصوص و يعتبرونها أكثر فاعلية من الطرق الأخرى بسبب استيعاب المتعلمين لأفكار هذه النصوص، في حين أن الطرق الأخرى تصادف اصطدامهم بسرعة التعامل مع المشكلة أو استرجاع المكتسبات القبلية. على أن الطريقة الأمثل هي التي يختارها المعلم حسب قدرات متعلميه مراعيا في ذلك الفروقات الفردية والمحتوى و الوسائل المساعدة في ذلك.

12- التمثيل للقواعد:	العدد	النسبة
منطوقا	2	%9.09
مكتوبا	1	%4.54
منطوقا و مكتوبا	16	%72.72

يرى معظم المعلمين أن طريقة التقويم لأنشطة اللغة العربية باستخدام المنطوق و المكتوب معاعلى اعتبار أن كلتيهما تساهمان في تنمية الملكة اللغوية الشفهية و الكتابية، غير أنهم يشيرون إلى اعتماد النمط نفسه في إعداد التمارين إلا إقحام بعض الألعاب اللغوية بين الحين و الآخر، و هي لا تخرج عن التحويلية و الاستبدالية.

13- مستوى التلاميذ من ناحية المهارات التالية: التعبير الشفهي، الكتابي، القراءة، الإملاء، الحفظ، تحليل النصوص.

اتفق معظم المعلمين على قدرة المتعلمين الجيدة في الحفظ و الإملاء وهما نشاطان يعتمدان في الأساس على استخدام الذاكرة، في حين سجلوا عند معظمهم مستوى متوسطا في أنشطة القراءة و تحليل النصوص في كونهما يعتمدان على الفهم أكثر من النشاطين السابقين، أما الضعف فهو سمة نشاط التعبير الشفوي و الكتابي في كون الأول يعتبر تقويما في مهارة استعمال اللغة بينما الكتابي تابع له من ناحية كونه تدوين لهذه اللغة. و هي لا يسلم منها كل متعلمو قطاع التربية و التعليم في مختلف مراحله.

14- اللغة المفضلة لدى التلاميذ في شرح أنشطة اللغة العربية:	العدد	النسبة
اللغة العربية الفصيحة	5	%22.72
العامية	0	% 0
تداخل بين الفصيحة و العامية	17	%77.27

طغيان استعمال العامية مع الفصحى في التدريس دليل على أن المتعلمين يميلون إلى العامية في كونها اللغة المستعملة في المجتمع حيث بدأت تتسع الهوة بينها و بين اللغة الفصيحة.

15- فيما يخص المقرر الدراسي، بم يتصف؟	العدد	النسبة
مناسب	2	%9.09
حشو	12	%54.54
مفيد	1	%4.54
ضعف الترتيب	7	%31.81
تناقض	0	%0

يجمع كل معلمي القطاع منه هذه الفئة المستجوبة على الحشو المبالغ في كمية المحتوى المعرفي خاصة في نشاط قواعد اللغة مما أدى إلى نفور شديد منها، هذا فضلا على ضعف الترتيب بين موضوعاتها.

16- هل تلاحظ تطورا في عملية اكتساب التلميذ لمهارات التعبير باللغة العربية أثناء انتقاله من سنة لأخرى؟

لا يمس التطور إلا فئة معينة من المتعلمين الذين لهم قدرات متقدمة عن أقرانهم.

17- في رأيك هل التلاميذ الذين سبق تحفيظهم للقرآن و تلاوته مهارة في القراءة أو الكتابة أو الاستماع أحسن من غيرهم؟

أجمع كل المستجوبين على أن تحفيظ الأطفال في سن ما قبل التمدرس يعطي نتائج جد مثمرة في تحسين مهارات اللغة العربية نطقا و إعرابا و تركيبا على أن اختيار إحدى المدارس الابتدائية (الإخوة دردار) قد انصب عليها بسبب محاذاتها لمدرسة قرآنية و يتوافد معظم الحافظين على هذه المدرسة و يشكلون نسبة كبيرة من متعلمي المدرسة الابتدائية.

يستخلص من نتاج هذه التحليلات عدة نقاط أساسية يمكن إيجازها فيما يلي:

- حقيقة مستوى المعلمين في اللغة العربية بعيد إلى حد ما عن ما هو مفترض أن يكون في الواقع بسبب كثرة الأخطاء الإملائية أثناء إجاباتهم. و هي تعبر عن ضعف تكوينهم اللغوي و ضعف شديد في اطلاعهم اللساني و البيداغوجي، الذي لا يمكن أن يتطور إلا بالطالعة الجادة و المستمرة على المستجدات الخاصة بالقطاع و الاجتهاد الحقيقي بتقديس مهنة التدريس. تستثنى منها فئة قليلة جدا ترجع خبرتها إلى سنوات ممتدة في مختلف مراحل التعليم.

- رغم المعطيات الرقمية التي ترفع نسبة نجاح المقاربة بالكفاءة إلا أنها أثبتت فشلها الذريع في مجال تعلم اللغة العربية التي تحتاج إلى تكامل حقيقي بين مختلف أنشطتها، إضافة إلى أن معظم المؤسسات التعليمية إن لم نقل جميعها تفتقر ألى الوسائل و الشروط التي تعتمدها ممّا يؤكد على استمرار استيراد المناهج التعليمية الغربية و تطبيقها في هذه المؤسسات التربوية دون فرز أو تمحيص.

- عدم حضور الوسائل التكنولوجية الحديثة المساعدة على استثمار مختلف الحواس للمتعلمين التي تساهم بشكل كبير في تحسين مهاراتهم.

- بعد نصوص القراءة عن حاجات المتعلمين اليومية و بقاء لغتها حبيسة اللغة الأدبية الراقية التي لا تتناسب وقدراتهم الفكرية.

- ضرورة إعادة النظر بشكل جدي في المحتوى المعرفي و طريقة تقديمه و تخليص المقررات الدراسية من الحشو العشوائي الذي يعود بالسلب ع قدرات المتعلمين.

- تقلص مستوى نشاط التعبير الشفوي مقارنة بالكتابي مما لا يسمح باستعمال اللغة إلا في حدود الكتابة.و غزو العامية لوظيفة الفصيحة في التدريس.

- تحفيظ القرآن الكريم في فترة ما قبل التمدرس يعود بفائدة عظيمة على تطوير مهارات المتعلمين لذا ينصح

باعتمادة سياسيا.

خلاصة:

يمكن تقسيم نتائج الانغماس إلى ثلاثة أقسام أساسية تتمثل في ما يلي:

- يتعلق القسم الأول منها بالوسائل التربوية التي تسهم في توفير جو من الانغماس اللغوي الاصطناعي والذي لا يمكن أن يكون إلا باستغلال أكبر قدر ممكن من وسائل التكنولوجيا الحديثة التي تشد انتباه المتعلمين في المراحل الأولى من التعليم خاصة، والتي تتمثل أساسا في الحاسوب و جهاز عرض البيانات و المسجلات الصوتية و غيرها مما من شأنه أن يعرض للمتعلم مختلف الأشرطة السمعية البصرية التي يستثمر فيها أكبر عدد ممكن من حواسه لتطوير مهاراته مع ضرورة التأكيد على انتقاء ما يتماشى مع فكره و عمره و احتياجاته اللغوية.

- أما القسم الثاني منها فيتعلق بمحتوى ما يسمعه وما يقرؤه من النصوص حيث يشترط فيها أن تكون ألفاظها و عباراتها مما يشد انتباه الناشئة و يرتبط بحياته التعليمية و حتى اليومية و تجعله أكثر اهتماما بها و شعورا بأهميتها فيتمكن بذلك من استغلال أكبر قدر ممكن من رصيدها اللغوي. و يبقى التشجيع و التحفيز على القراءة و المطالعة من أرقى السبل التي تساهم و بشكل فعال في إثراء الملكة اللغوية.

- في حين يتعلق القسم الثالث منها بالممارسة الفعلية الدائمة للكلام بالفصحى بمختلف نشاطاته و أشكاله و أوضاعه سواء تعلق الأمر بأنشطة اللغة العربية و ما يتبعها من تقويم أو غيرها من المعارف و العلوم، و تكون هذه الممارسة بفتح حرية التعبير و الحوار للمتعلمين و التخاطب معهم خاصة إذا أطرت في مجال النشاطات الثقافية و الدراما التعليمية و الألعاب اللغوية التي تبث الحياة و النشاط في ما يخزنه المتعلم من ألفاظ و تراكيب، و لا يشترط أن تكون هذه الممارسة إنتاجا شفويا بل يمكن أن تكون كذلك إنتاجا كتابيا حيث أن الوقت أثناء الكتابة يتسع للتأمل و البحث في الذاكرة لما يتناسب مع الأفكار.

المبحث الثاني: أهمية الأصل و الفرع في تدريس النحو والصرف

1- أهمية الأصل و الفرع ففي ترتيب الدروس.

2- أهمية الأصل و الفرع في تقديم الدرس و صياغة القاعدة.

3- أهمية الأصل و الفرع في إعداد التمارين اللغوية.

خلاصة

الفصل الثاني: أهمية الأصل و الفرع في تدريس النحو و الصرف:

تكمن أهمية الأصل و الفرع فيما يخص تدريس النحو- في قدرة المتعلم على إقامة النماذج الأساسية للغة عن طريق التقابل بين الأصول و الفروع و يكون هذا التقابل في جميع مستويات النظام اللغوي: اللفظة الاسمية، اللفظة الفعلية، التركيب و ما بعد الصدارة، و بالتالي فهي تستدعي بالضرورة مفاهيم أخرى لصيقة بهذين المفهومين و هي اللفظة و الانفصال و الابتداء و المثال و العامل و التحويل و غيرها مما أبدعت فيه النظرية الخليلية، و لقد أشار عبد الرحمن الحاج صالح إلى أهمية الأصول في بناء المناهج التعليمية بصفة عامة و في تدريس النحو بصفة خاصة[1]، لذا شملت الدراسة هنا ثلاثة جوانب تطبيقية الأول منها اهتم بكيفية ترتيب دروس قواعد اللغة وفقا لهذين المفهومين، و الثاني انصب حول كيفية صياغة القاعدة و التدريب عليها، و الثالث حول سبل التقويم و أنواع التمارين المناسبة و التي من شأنها جميعا الإسهام في إنماء الملكة اللغوية.

1- أهمية الأصل و الفرع في ترتيب دروس قواعد اللغة:

قبل الشروع في عرض طريقة ترتيب دروس قواعد اللغة حسب المنظور الخليلي وفق هذين المفهومين، لابد من الإشارة أولا إلى أن الترتيب الموضوع حاليا في مختلف المخططات السنوية لأطوار التعليم ما قبل الجامعي قد تم إما على أساس إفرادي تصنيفي أو وفقا لمقياس الحالة الإعرابية يشبه إلى حد كبير ترتيب المتأخرين من النحاة[2]، بل إنه في السنتين الأخيرتين (سنوات الإصلاح 2016-2018) أصبح أكثر خلطا و تعقيدا ممّا كان عليه في السابق فانجرّ عنه خلط في المفاهيم لدى المتعلمين؛ فمعظمهم من الابتدائي إلى الثانوي لا يحسن التفريق بين الاسم و الفعل، و لا الماضي و المضارع، و لا الصفة و الخبر، و لا الحال و التمييز ... لذلك كان المنطلق أخذ عينة للتطبيق من مقررات الابتدائي وترتيب دروسها حسب ما تقتضيه أصول النحو و الصرف و ما يتفرع عنها و هذا من أجل تبيان فاعليتها في ما يخص التدريج في تقديم الموضوعات، و أول ما سيتم عرضه المخطط السنوي للسنة

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج1/ 188- 199 .

[2] فتيحة بن عمار، تحليل كتاب المعلم "قواعد و تمارين اللغة" للسنة الخامسة من التعليم الأساسي، باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة، مجلة اللسانيات، العدد10، جامعة الجزائر، 2004.

الثالثة ابتدائي باعتبارها السنة الأولى التي يدرس فيها النحو العلمي أي بطريقة صياغة القاعدة و التدريب عليها، لذا كان لابد أولا من عرض المخطط السنوي[1] حسب ما سطّرته وزارة التربية:

مخطط خاص بأنشطة اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي:

المقاطع	المحاور	الأساليب	التراكيب النحوية	الصيغ الصرفية	الظواهر الإملائية
المقطع 01	القيم الإنسانية	ألفاظ التقدير: جزء، بعض...الاستدراك ب: لكن، حروف الربط: و،ف، ثم، أو، أم	– الاسم – الفعل – الحرف	المذكر و المؤنث	من علامات الوقف. التاء المربوطة في الاسم المفرد
المقطع 02	الحياة الاجتماعية	الظروف الزمانية والمكانية. الأسماء الموصولة: التي الذي، الذين. حروف الاستقبال: السين، سوف.	– المفرد و جمع المذكر السالم + السين و سوف – المفرد و جمع المؤنث السالم – المفرد و جمع التكسير	اسم الفاعل	التاء المفتوحة في الأسماء.
المقطع 03	الهوية الوطنية	الاستثناء بـ: إلا، سوى، غير.	– الفعل الماضي – الفعل المضارع	اسم المفعول	التنوين

[1] وزارة التربية الوطنية، المخطط السنوي للسنة الثالثة ابتدائي، الجزائر، 2017.

			– الفعل الأمر		
المقطع 04	الطبيعة و البيئة	الساعة، اليوم،... الضمائر المتصلة. اللذان، اللتان ما إن...حتى النداء: يا، أيها، أيتها،...	الجملة الفعلية الجملة الاسمية جمل اسمية أخرى	ضمائر المتكلم ضمائر المخاطب	التاء المفتوحة في الأفعال
المقطع 05	الرياضة و الصحة	**الاحتمال: قد، ربما فعل ماض+حتى+فعل ماض صيغة التمني ضمائر الغائب المتحكمة في انسجام النص**	المفرد و المثنى كان و أخواتها دلالاتزكان و أخواتها (كان، صار، أصبح، ظل)	ضمائر الغائب	الأسماء الموصولة بلام واحدة:الذي، التي، الذين.الأسماء الموصولة بلامين: اللذان، اللتان،اللواتي.
المقطع 06	الحياة الثقافية	الاستمرار في الماضي(كان يفعل) أفعال الشروع:(أخذ، بدأ، شرع) ألفاظ التدرج: شيئا فشيئا،	الجملة الفعلية+ حروف الجر الجملة الفعلية + الحال الاستثناء	الموصولة المفرد المثنى الجمع أسماء الإشارة مفرد، مثنى و جمع	الألف اللينة في الأسماء

		الواحد تلو الآخر			
المقطع 07	عالم الابتكار و الإبداع	فعل مضارع+يوميا/أسبوعيا فعل ماض +حتى +فعل ماض التعبير عن الرفض....	الجملة الفعلية + الظرف الجملة المنفية الجملة الاستفهامية	التحويل من الماضي إلى المضارع مع ضمائر الغائب	الهمزة في أول الكلمة، الهمزة المتطرفة بعد حرف ممدود.
المقطع 08	عالم الأسفار و الرحلات	لو، لولا، من التعجب بصيغة:ما أفعله	الجملة التعجبية مراجعة التراكيب النحوية	التحويل من الماضي إلى المضارع مع ضمائر المتكلم و ضمائر المخاطب	الهمزة المتوسطة على الألف

تحليل المخطط السنوي:

يشتمل هذا البرنامج على ثمانية مقاطع، كل مقطع موزع على أربعة أسابيع، ثلاثة منها مخصصة لبناء التعلمات (أي تقديم الدروس) و آخر أسبوع منها يتم فيه إدماج مختلف المعارف التي اكستبها خلال الأسابيع الثلاثة السابقة و تقويمها و معالجتها. و هذا الإدماج هو نوع من التقويم يخص جميع أنشطة اللغة العربية. أمّا بالنسبة لأنشطة قواعد اللغة فهي موزعة في شكل تراكيب نحوية و صيغ صرفية و ظواهر إملائية تشتمل على ما يزيد على ستة و أربعين درسا فضلا عن حصة الأساليب التي يوظف فيها المتعلمون الكثير من الصيغ الصرفية و الأساليب البلاغية و الظروف و أدوات الاستثناء و النّداء ضمنيا.

أهم ما يمكن ملاحظته في هذا المخطط ما يلي:

1- توزيع الدروس حسب ما هي واردة فيه خاضعة **للتصنيف الإفرادي** و معناها أنها موزعة كوحدات منعزلة لا تربطها علاقة منطقية، و في بعض الأحيان تؤخذ الدلالة الزمنية كمقياس لذلك مثل الانتقال بين الفعل الماضي و المضارع.

2- هناك خلط واضح بين المصطلحات و الدروس التي تندرج تحتها، فماذا يقصد بالتراكيب النحوية؟ و ما معنى الصيغ الصرفية؟ و ما الذي يتوجب التدريب عليه بالضبط في نشاط الأساليب؟

أمّا التراكيب فمعروفة عند النحاة بضم **الكلم إلى بعضه بعضا مما يكون كلاما مفيدا يؤدي وظيفة اتصالية**[1]، و هو رصف اسم إلى اسم (جملة اسمية) أو فعل إلى اسم (جملة فعلية)، و قد يطول التركيب بإضافة مكملات أخرى تشبه الجملة أو المفاعيل أو غيرها.

فما معنى إدراج المفرد و جمع المذكر السالم و جمع المؤنث السالم و جمع التكسير و غيرها إلى التراكيب؟ و هي مواضيع تعزى إلى علم الصرف.

في ما يخص الصيغ الصرفية التي مفردها صيغة فيقصد بها الشكل و البناء و غالبا تستعمل في مجال المقيسات من الأحكام[2] كاسم الفاعل و اسم المفعول و صيغ التصغير و غيرها من المشتقات، و هنا جاءت ضرورة التساؤل هل تصريف الفعل الماضي و المضارع مع مختلف الضمائر المتكلم و الغائب و المخاطب من باب الصيغ؟

و أنّ الأساليب في الحقيقة كما ورثت عن الجرجاني و من بعده هي مختلف أشكال التعبير المؤتلفة نحويا و التي تؤدي إلى غرض مقصود[3]، و يدخل ضمنها التقديم و التأخير و الوصل و الفصل و الخبر و الإنشاء و غيرها، و من الأساليب المقررة في هذا المخطط الاستدراك و الاستثناء و استخدام ظروف الزمان و المكان و غيرها و هي على كثرتها أقمحت فيها الكثير من دروس النحو الصرف المقررة كذلك، كالضمائر تدرس على التوالي في الصيغ الصرفية في المقطعين الرابع و الخامس. و الأمر نفسه بالنسبة للأسماء الموصولة (التي- الذي- الذين) التي تدرّس في المقطع الثاني من الأساليب لتخصص لها بعد ذلك حصتين من دروس الإملاء بالعنوانين التاليين: الأسماء الموصولة بلام واحدة (الذي، التي ، الذين) في الحصة الأولى و الأسماء الموصولة بلامين (اللذان، اللتان، اللواتي) و مثلها السين و سوف، و الفعل الماضي و الفعل المضارع و غيرها كثير.

---

[1] أبو علي الفارسي (الحسن بن أحمد)، الإيضاح العضدي، تحقيق: شاذلي فرهود، د د ن، ط1، 1969، ص 9.

[2] محمد سمير نجيب اللّبدي، معجم المصطلحات النحوية و الصرفية، مؤسسة الرسالة، دار الفرقان، الأردن، ط1، 1985، باب الصاد.

[3] التراكيب النحوية و سياقاتها المختلفة عند الإمام عبد القاهر الجرجاني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ت، ص 29/28.

4- و أهم نقطة تسجل على هذا المخطط الحشو المفرط و الخلط بين دروس النحو و الصرف و الأساليب والإملاء، و عدم التناسق في الترتيب، فيدرس أولا في المقطع الأول الاسم في الترتيب، فيدرس في المقطع الأول الاسم و الفعل و الحرف، و في الثاني (أي لمدة شهر كامل) مختلف أنواع الجموع، ليدرس في المقطع الثالث الفعل الماضي و المضارع و الأمر، ثم بعدها الجملتين الفعلية و الاسمية، هذا في مجال التراكيب فقط.

و الأدهى و الأمر من ذلك لا يخصص لكل هذه الموضوعات إلا تدريبا واحدا أو تدريبين على الأكثر في أسبوع الإدماج، فأنّى للمتعلم أن يهضم كل هذه المعارف بمصطلحاتها العلمية؟ و ترسيخها في الاستعمال؟

5- هذا النوع من الترتيب هو ترتيب خطّي و قد تجاوزته النظريات التعليمية الحديثة التي تدعو إلى ضرورة اعتماد الشكل **اللولبي**[1] الذي يهدف إيراد المادة الجديدة عدة مرات حتى يتم استيعابها كليا، و الابتعاد عن تكثيف العناصر اللغوية حتى و إن كانت مرتبة ترتيبا منطقيا.

و لذلك تم اقتراح هذا الترتيب لدروس قواعد اللغة وفقا لرؤية الحاج صالح في مفهوم اللفظة و التدرج في إعطاء المعلومة و ذلك بالانتقال بالمتعلم من المعرفة البسيطة و المتمثلة في التعرف و اكشاف اللفظة الاسمية كونها أبسط في تركيبها من اللفظة الفعلية، و بعد التمكن من هاتين اللفظتين باستخدام التمارين الاستبدالية و التحويلية التي سيتم الحديث عنها لاحقا، ينتقل به إلى مستوى التركيب، ثم إلى مستوى ما بعد الصدارة مع مراعاة السن العمري للمتعلمين في هاته المرحلة التي لا يمكن خلالها استيعاب هذا الكم الكبير من قواعد اللغة مهما كانت المعارف أولية و بسيطة بل وجب توزيعها على سنوات و ليس على مدار سنة واحدة.

و على كل فإن هذه الدروس قابلة للاندراج في شكل أصول و فروع، حيث يمكن الانطلاق فيها من مستوى اللفظة الاسمية ثم اللفظة الفعلية ثم تليها الدروس التي تنتمي إلى مستوى التركيب، ثم تلك التي تندرج ضمن مستوى ما بعد الصدارة.

1- اللفظة الاسمية:

وفقا للحد الإجرائي للاسم الذي حدده الحاج صالح[2]، فإنه يمكن ترتيب دروس النحو و الصرف وفقا لرتبتها في المواضع الستة حسب ما يلي:

الأصل: - الاسم نكرة، الرتبة ($\overleftrightarrow{0}$) غير موجود.

الأصل: - الاسم المعرّف بـ (ال)، الرتبة ($\overrightarrow{1}$) غير موجود.

---

[1] صليحة مكي و أخريات، دراسة تحليلية نقدية لبرنامج القواعد المقرر في الطور الثالث من التعليم الأساسي، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد5، 2007، ص 28.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج1/ 220.

- حروف الجرّ، الرتبة (2).
- علامة الإعراب، الرتبة (1).
- التنوين، الرتبة (2).
- المعرّف بالإضافة، الرتبة (2).
- الضمائر المنفصلة، الرتبة (3).
- اسم الإشارة، الرتبة (3).
- الصفة، الرتبة (3).
- الحال، الرتبة (3).
- الأسماء الموصولة، الرتبة (3).
- أمّا درسي المثنى و أنواع الجموع التي تندرج ضمن دروس الصرف يمكن تدريسها انطلاقا من أصلها المفرد:

يتضح من هذا الترتيب أن النّكرة هي الأصل و تتفرع عنها بالزيادة (ال) التعريف و حروف الجر من اليمين، فيما تتفرع بالزيادة على اليسار بدءا بعلامة الإعراب ثم التنوين فالتعريف بالإضافة إلى باقي المخصصات الأخرى و هذه الزيادات هي التصاريف الخاصة بالاسم دون الفعل و التي من المفروض أن تقدم للتلميذ بالتدرج، ثم تترسخ أولا في ذهنه عن طريق مختلف أنواع التدريب و الممارسة الفعلية لها حتى يستوعب بأنها عناصر تخص الاسم وحده.

أما فيما يخص دروس الصرف فكان من الأجدر تقديم درس المفرد أولا ثم الانتقال إلى المثنى و الجمع، و لكن الملاحظة في المخطط معكوس تماما في المقطع الثاني يتموضع درس التحويل من المفرد إلى جمع المذكر و جمع المؤنث السالمين ثم جمع التكسير، ثم يأتي درس المثنى في المقطع السادس، و يختم المقطع نفسه بدرس للمقارنة بين المفرد و المثنى و الجمع، و اعتمادا على مبدأ الأصل و الفرع من المفروض أن تكون كالتالي:

جدول يبيّن الزيادات التي تلحق بالاسم المفرد أثناء التثنية والجمع:

الأصل ← زيادة على اليسار

		اسم مفرد		
	#	معلّم	#	
	ال	معلّم	ان	مثنى
بـ	.	معلم	ين	
	.	معلم	وي	جمع مذكر سالم
	.	معلّم	ات	
	ال	معلّم	ات	جمع مؤنث سالم
مع	ال	معلّم	ات	
2	⇔1	⇔0	⇔1	

يجب تقديم كل نوع من الفروع بحسب التصاريف الخاصة به بالزيادة على اليسار (ان/ ين) بالنسبة للمثنى، حتى تترسخ في ذهن المتعلم – و لن يكون ذلك إلا عن طريق الممارسة الفعلية – ثم ينتقل بعدها للنوع الأول من الجمع و هو المذكر السالم بترسيخ زيادة (ون/ ين) على يسار الاسم المفرد، و عن طريق الاستنباط و المقارنة يمكن للمتعلم أن يميز بين مختلف الزيادات التي تخص كل نوع من الجموع أو المثنى، عدا جمع التكسير الذي لا يخضع لقاعدة قياسية و من المفروض أن يكون آخر ما يقدم من الدروس بعد أن يتمكن من استعمال المثنى و الجمع السالم بطريقة جيدة، و يمكن اعتماد الطريقة نفسها في درس المذكر و المؤنث.

في حين تقدم دروس الصفة و الحال على أنها مخصصات ترد كزيادات من جهة اليسار، و لا توضع في المخطط إلا بعد امتلاك الملكة الأساسية فيما يخص اللفظة الاسمية و الفعلية، و التركيب الاسمي و الفعلي.

2- اللفظة الفعلية:

تمت الإشارة إلى الفعل في المقطع الأول بتمييزه عن الاسم و الحرف، ثم تناول المقطع الثالث الفعل من حيث دلالته الزمنية الماضي فالمضارع فالأمر، ثم تصريف كل من الماضي و المضارع مع ضمائر الغائب و المتكلم و المخاطب في المقطعين الأخيرين، و يبقى هذا التوزيع قائما على الجانب الإفرادي و لم يراعى فيه الفعل كصيغة له عناصر تدخل عليه من اليمين و من اليسار لتحديد دلالته الزمنية، و لجعل هذه الدروس قابلة للاندراج في شكل أصول و فروع، فيجب أن يكون الانطلاق من الأصل و هو الفعل الماضي، ثم تفريعه على جهة اليمين بزيادة الأحرف (أنيتُ) للدلالة على المضارعة ثم حذف هذه الأحرف مع زيادة الطلب للدلالة على الأمر، لذلك يكون ترتيب الدروس كالآتي:

الفعل الماضي

- الفعل المضارع: بزيادة (أَنَيْت) من جهة اليمنى
- فعل الأمر: بحذف الأحرف (أنيت) و زيادة الطلب.
- تحويل الماضي إلى المضارع بزيادة على اليمين.
- الضمائر بزيادة (أنيت) و أخرى على اليسار.

تصاريف النواة الأصلية للفظة الفعلية:

زيادة على اليمين	خرج الفعل الماضي	زيادة على اليسار
أ	خرج	
نـ	خرج	
يـ	خرج	ان/ون/ن
تـ	خرج	ان/ون/ن
⟶ 1	⟷ 0	⟵ 1

و بالتالي يمكن استنباط صيغة الفعل المضارع بزيادة على اليمين في حدود أربعة أحرف، و يمكن ترسيخ فكرة حضور السين و سوف بالطريقة نفسها.

الزيادة على اليمين	النواة الفعلية		الدلالة على المستقبل القريب أو البعيد	
س سوف	+ أنيت +	خرج	=	سأخرج سنخرج سوف نخرج

و كان من المهم جدا استغلال مفهومي الانفصال و الابتداء في تحديد صفة الاسم و الفعل عوض اعتماد مبدأ المقارنة بين الاسم و الفعل و الحرف و التمثيل لها، كما هو وارد أول المخطط و ذلك بطرح مجموعة من الأسئلة تحث المتعلمين على الإجابة بأقل ما ينطق به من الكلام المفيد، مثل:

- ما بيدك؟ كتاب/ كتاب القراءة/ كتاب أخي.
- ما الذي وضعته على الطاولة؟ طلاسة/ طلاسة خضراء/ طلاسة المعلمة.
- ماذا علقت على الجدار؟ صورة/ صورة جميلة
- ماذا فعل زميلك الآن؟ خرج،...
- ما الذي قمت به في وقت الراحة؟ لعبت،.....

و بذلك يتوضح الحد الإجرائي للاسم و الفعل و ما سيدخل عليهما فيما بعد من زوائد يمينا و يسارا دون أن يفقدهما صفتهما الجوهرية.

3- مستوى التركيب:

الدروس التي تندرج ضمن هذا المستوى هي الجملة الفعلية و الجملة الاسمية و جمل اسمية أخرى في المقطع الرابع، ثم دلالات كان و أخواتها في المقطع الموالي، ثم إدخال حروف الجر و الحال و الظرف و غيرها على الجملة الفعلية في المقطعين الموالين، و باعتماد مفهوم الأصل و الفرع و ما سبق ترتيبه في اللفظة الاسمية و الفعلية يمكن التدرج في ترتيب هذه التراكيب كالتالي:

- الجملة الاسمية.
- دخول كان و أخواتها.
- الجملة الفعلية المنفية (كونها تخص دخول حروف النفي من جهة يمين الفعل).

و هذا الترتيب يعتمد فيه على مواضع العامل (ع) و المعمول الأول (م1) و المعمول الثاني (م1) حسب الجدول التالي المستوحى من الجدول الذي وضعه عبد الرحمن الحاج صالح[1]:

العامل	المعمول الأول	المعمول الثاني
	الطفل	مستغرب
كان	الطفل	مستغربا
إنّ	الطفل	مستغرب

فالانطلاق يكون من الأصل حيث يكون العامل المعنوي (Ø) موضعه فارغا مع المعمول الأول (المبتدأ) الذي يشكل زوجا مرتبا ثم تبيان العلاقة بين هذا الزوج المرتب و المعمول الثاني.

و بزيادة العامل اللفظي كان على (م1) يتأثر المعمول الأول و الثاني معنى و إعرابا، و كذلك دخول (إنّ) يجعل المتعلم قادرا على استنباط التغيير في المعنى و الإعراب الذي يطرأ على الأصل الذي تم الانطلاق منه.

لكن الاستنباط وحده غير كاف بل يحتاج إلى الكثير من التدريبات على مستوى التقويم التي تركز على الممارسة الفعلية لهذه التراكيب.

4- مستوى الصدارة:

الدرس الوحيد الذي يمكن إدراجه في هذا المستوى هو الجملة الاستفهامية، حيث تعتبر أدوات الاستفهام عوامل مطلقة تنتمي إلى مستوى الصدارة و هي التي تتحكم في كل العناصر التي تحتها المتكونة من (ع+ م+ خ)، مع الأخذ بعين الاعتبار أن لكل حرف أو اسم استفهام مقامه الذي لا يمكن أن يأخذه حرف آخر.

و مع أنّ الحاج صالح يؤكد في كل مرة على أنّ تدريس القواعد يجب أن يكون دائما في شكل أنماط حتى تتمكن له الملكة الأساسية إلا أنه في هذا المستوى لا يوجد من التدريبات التي تساعد على هذا إلا تدريبا واحدا4[2] و هو بعيد عن الهدف المخطط له، و هو عبارة عن ثلاثة أسئلة، يطلب من المتعلم الإجابة عنها.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات، ج1/ 223.

[2] وزارة التربية الوطنية، كراس النشاطات في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، 2017- 2018، ص 82.

و مثل هذا المستوى يجب التدريب عليه ضمن النحو الضمني و ليس الصريح لأنه يفوق القدرات العقلية للمتعلم في هذه المرحلة.

خلاصة:

انطلاقا من هذا النموذج للمخطط السنوي الذي يحاكي باقي المخططات الأخرى لمرحلة التعليم ما قبل الجامعة الخاص بقواعد اللغة يمكن رصد النقاط التالية:

- الملاحظ على طريقة ترتيب الدروس هو الميزة الإفرادية التي جعلت من الدروس منفصلة و منعزلة دون الاعتماد على النظرة البنوية التي تحقق الروابط بينها حسب مقاييس اللغة التي قام بها النحاة الأولون.
- هيمنة النزعة الكمية متراكمة و مكثفة في المخطط، فإضافة إلى طوله تتكرّر الكثير من الدروس بين الأساليب و النحو و الصرف و الإملاء، كما سبقت الإشارة إليها (الاستثناء، التعجب، الفعل الماضي و المضارع، الضمائر المنفصلة ...)، في حين افتقر إلى الكثير من الدروس المهمة كالاسم المفرد النكرة و المعرف ب(ال) و المعرف بالإضافة، و الفاعل و المفعول به و غيرها، فيما أدرجت دروس تفوق قدرة المتعلمين في هذه المرحلة كالاستثناء، التعجب و الاستفهام، و بالتالي فهي تفتقر إلى التدرج التربوي و المنهجي الذي يراعي القدرات العقلية للتلاميذ.

أمّا عن أهم ما تقترحه النظرية الخليلية في مجال ترتيب دروس قواعد اللغة من نحو و صرف على أساس الأصل و وما يتفرع عنه يمكن ثبت النقاط التالية:

- ✓ اعتماد الانفصال و الابتداء كنقطة انطلاق للتدريب على توضيح الحد إجرائي للاسم و الفعل، ثم اعتماد الأصل و الفرع للتمييز بينهما حسب التفريعات التي تزداد يمينا و يسارا أو تحذف.
- ✓ إن الطريقة الناجحة في تدريس النحو و الصرف تتمثل في إقامة النماذج الأساسية للغة عن طريق التقابل بين الأصول و الفروع، و بالانتقال عكسا و طردا عن طريق التحويلات (الزيادات يمينا و يسارا أو حذفها).
- ✓ لا تتمكن للمتعلم الكفاية النحوية إلا إذا اتخذ هذه النماذج الأساسية **أنماطا** و **مُثُلا** يبني عليها نماذج تعبيرية خاصة به مستوحاة من واقعه، و لا يكون له ذلك إلا بالتدريب المستمر و المتكرر، لأن اكتساب اللغة مرهون باستعمالها.

- ✓ ترتيب الدروس يجب أن يكون متدرجا من السهل إلى المعقد و من البسيط إلى المركب مع مراعاة السن العمري للمتعلم، حيث يكون الاسم المفرد النكرة هو الأصل لتفرع عليه دروس التعريف (بال) و الإضافة و حروف الجر و الضمائر و الصفة و الحال و غيرها، باستخدام التفريعات يمينا و يسارا، ثم ينتقل به إلى مستوى التركيب لتكون الجملة الاسمية المتكونة من مبتدأ و خبر هي الأصل ثم تفرع منها الجمل المنسوخة بكان و أخواتها ثم إن و أخواتها، ثم الأفعال المتعدية إلى مفعولين و ثلاث، ثم تبقي أدوات الاستفهام و الشرط هي المستوى الرابع كونه أكثر تعقيدا في تركيبه من المستويات الأخرى، و يفضل أن يتدرب عليها المتعلمون في المرحلة الابتدائية ضمن ما يسمى بالنحو الضمني و يُترك النحو الصريح فيها إلى مراحل متقدمة كالثانوية، مثلا حيث يتمكن من استيعاب ظاهرة التعليق في هذا المستوى.

يمكن اعتماد الجدول[1] التالي من أجل توزيع دروس النحو وفق منظور النظرية الخليلية في المرحلة الابتدائية مع ضرورة مراعاة إضافة المعارف الجديدة إلى السابقة بشكل متدرج بالنسبة لكل موضوع.

المحور النحوي	موضوع النحو
1- اللفظة الاسمية أو الاسم	- الاسم النكرة المفرد + المعرّف بال - الاسم النكرة المفرد + المعرف بالإضافة - دخول حروف الجر على الاسم و المفرد - الاسم المفرد + الصفة
2- اللفظة الفعلية أو الفعل	- الفعل الماضي - الفعل المضارع - الفعل المضارع المرفوع - الفعل المضارع المنصوب - الفعل المضارع المجزوم (دخول الأدوات الجازمة لفعل مضارع واحد)
3- التركيب الاسمي أو الجملة الاسمية	- المبتدأ + الخبر - العوامل اللفظية كان و أخواتها + التركيب الاسمي - العوامل اللفظية إن و أخواتها + التركيب الاسمي

[1] تم تعديل هذا الجدول وفقا لما وضع في المقال: صليحة مكي و أخريات: دراسة تحليلية نقدية لبرنامج القواعد المقرر في الطور الثاني من التعليم الأساسي، ص 40-41.

4- التركيب الفعلي أو الجملة الفعلية	- فعل + فاعل + مفعول به - التركيب الفعلي + المفعول لأجله - التركيب الفعلي + المفعول المطلق - التركيب الفعلي + ظرف الزمان - التركيب الفعلي + ظرف المكان - التركيب الفعلي + الحال - التركيب الفعلي + التمييز
5- مستوى الصدارة: ما فوق العامل	1- أدوات الاستفهام * أحرف الاستفهام * أسماء الاستفهام 2- أدوات الشرط * أدوات الشرط غير الجازمة * أدوات الشرط الجازمة

2- أهمية الأصل و الفرع في تقديم الدرس و صياغة القاعدة:

و بمثل ما اعتمدت طريقة التفريع عن الأصول في ترتيب الدروس يمكن كذلك الاتكاء عليها في بناء تعلمات الدرس و جعل التلميذ أكثر دربة في اكتشاف المفاهيم باستيعابه لطريقة التحويلات يمينا و يسارا عن النواة الأصل و مثال ذلك تدريب التلاميذ على مفهوم التعريف بـ (ال) و الإضافة في الوقت نفسه[1]، و ذلك بإظهار ظاهرة التعاقب بين موضعين من مواضع اللفظة الاسمية المتفرعين يمينا و يسارا، و يمكن استدراج التلاميذ بالأسئلة الحوارية انطلاقا من نص سبقت دراسته أو قصة مشوقة لها علاقة بمضمون المقطع الذي يدرسه، تمكن المتعلمين من حصر إجاباتهم في أسماء نكرة و معرفة بـ (ال) و معرّفة بالإضافة، ثم شرحها وفقا للجدول التالي:

الزيادات التي تلحق بالاسم "معمل" يمينا و يسارا:

المثال 1			مَعْمَلْ			
المثال 2	#	ال	مَعْمَلْ	-	#	
المثال 3	# في	-	معمل	-	الأبحاث	
	⟶ 2	⟶ 1	⟷ 0	⟵ 0	⟵ 2	⟵ 3

إذ أنّ النّكرة هي المنطلق في تحليل اللّفظة الاسمية عند النّحاة القدامى عملا بقول سيبويه: «و اعلم أنّ النّكرة أخفّ عليهم من المعرفة، و هي أشد تمكّنا أنّ النّكرة أوّل، ثم يدخل عليها ما تُعرف به، فمن ثمّ

[1] فتيحة بن عمار و أخريات، واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية، ص 126.

أكثر الكلام ينصرف في النّكرة»،[1] و منها اعتبرت النكرة أصلا للمعرفة حيث يتم تنبيه التلميذ أولا إلى الاسم المفرد النّكرة و الإشارة إلى ظاهرة الوقف بتكرار إجابات التلاميذ. ثم يتم التقابل بين المثال الأول والثاني بزيادة (ال) و الإشارة دائما إلى ظاهرة الوقف عن طريق التّكرار حتى تترسّخ لديهم الفكرة، ثم يتم الانتقال إلى المثال الثالث حيث يتدرب على استعمال الإضافة كزيادة على اليسار لا يمكن أن تتوافق مع زيادة (ال) على اليمين؛ فبمجرد ظهور الإضافة تختفي (ال) و بعد أن تترسخ لديه هذه الفكرة يُجري المتعلمون باقي الأمثلة دون أن يكون في حاجة إلى قاعدة يكتبها أو يحفظها.

و لترسيخ القاعدة الإجرائية أكثر تقدم لهم مجموعة من التمارين الاستبدالية و التحويلية التي ينجز معظمها داخل القسم، و الأفضل أن تكون شفهيا حتى يتمكن من توظيف كل من المعرف بـ(ال) و الإضافة في كلامه مع التأكيد على ضرورة تصحيحها بمشاركة جماعية و بتخصيص وقت أطول من شرح القاعدة نظريا (و لقد حددها الحاج صالح بثلاثة أرباع الحصة).

و يمكن توسيع دائرة التّدريب أكثر بواجبات منزلية، و لكن تبقى ضرورة التقويم مهمّة جدّا لأن تصحيح إجابات المتعلمين تجعل المخطئين يرسخون المعارف الصحيحة عن طريق اكتشاف أخطائهم[2].

و منها يمكن الانتقال إلى مرحلة أخرى حيث تكون لهما لقدرة على صنع جمل جديدة قياسا على الأنماط التي تم استيعابها جيدا حيث تمكنه من ممارسة القاعدة اللغوية ممارسة فعلية دون أن يكون نجاحه إلى قاعدة يحفظها، بل بالتصرف في بُنى اللغة كأصول و فروع تبنى على أصول في كون التعريف بـ(ال) يمين الاسم و التعريف بالإضافة على يساره لا يمكن أن يكون إلا بحذف (ال)، و زيادة حروف الخبر على اليسار هي سمة للاسم دون الفعل، و كذلك التنوين* من جهة اليمين، أما إذا أراد المعلم صياغة قاعدة فيمكن أن يعتمد طريقة رياضية سهلة الاستيعاب كالتالي[3]:

(ال) التعريف + اسم نكرة = اسم معرف بـ(ال)

---

[1] سيبويه: الكتاب، ج1/ 22.

[2] 1بيداغوجيا الأخطاء: تصور لعملية التعليم و التعلم، تبنى فيها الوضعية التعلمية على ضوء بنائي للمعرفة من طرف المتعلم من خلال البحث الذاتي و ما يتخلله من أخطاء، تنظر إلى الخطأ نظرة متفائلة و إيجابية على اعتبار أنه يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة.

– ينظر بالتفصيل: جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، مكتبة المثقف، المغرب، ط1، 2015، ص 12-13.

* إذ أنّ التنوين صفة للتمكن و الخفة عند سيبويه:

– سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، ج1/ 22.

[3] فتيحة بن عمار: تحليل كتاب المعلم في القواعد و تمارين اللغة للسنة الخامسة من التعليم الأساسي، ص 37.

ال + كتاب = الكتاب

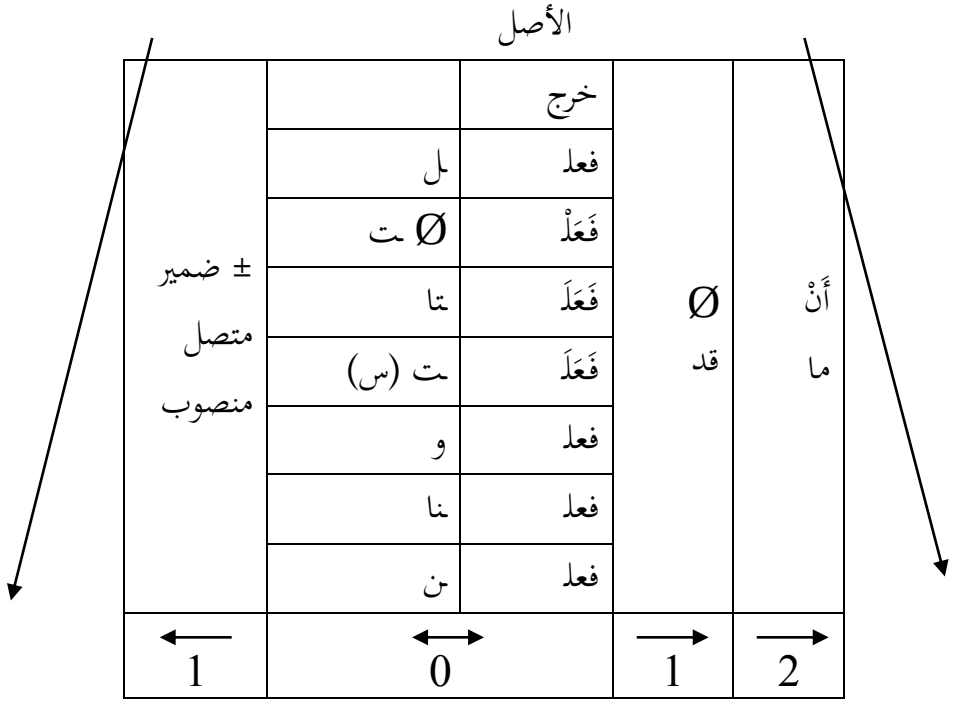
اسم + تنوين = اسم نكرة ⟵ كتابٌ مفيدْ

اسم + ال التعريف = اسم معرفة ⟵ الكتابُ مفيدْ

و مثل هذه الطريقة و القاعدة يمكن تقديمها لمستوى من التعليم.

و فيما يلي نموذج آخر في كيفية اكتشاف المتعلمين لصيغة الفعل الماضي كصيغة للحدث المنقطع باستخدام دائما التحويلات عن يمين الفعل الماضي الذي هوا لأصل و يساره كذلك حسب ما خططه الحاج صالح في المثال التالي[1]:

حدّ الفعل الماضي



من خلال هذا المخطط يظهر بأن حد الفعل يختلف عن الاسم، فالنواة الفعلية هنا مركبة من الفعل الذي هو الأصل و ضمير الرفع الذي يتفرع عنه من جهة اليسار هو الأصل و ضمير الرفع الذي يتفرع عنه

[1] وضع هذا المخطط المبسط اعتمادا على حد الفعل الماضي عند عبد الرحمن الحاج صالح: البنى النحوية، ص 103.

من جهة اليسار و يمكن إضافة زوائد أخرى أو حذفها مثل ضمائر النصب (المتصلة أو المفعول به، و هي التي تمثل علاقة البناء[1] وفقا للمعادلة التالية:

نواة فعلية = (فعل X ضمير مرفوع)+ زوائد ثابتة أو عدمية Ø.

و باعتماد هذه المعادلة يجري المتعلم عددا غير منته من الجمل قياسا على هذا الحد للفعل الماضي، و بعد استيعاب المتعلم لهذه النواة الفعلية ينتقل لاكتشاف الزوائد عن اليمين و التي تتمثل في "قد، أن و ما المصدرتين" على أنها «الأدوات التي تدل على زمن الماضي و ليس الفعل نفسه»[2]. و ذلك بتوظيف معادلات رياضية بسيطة تساعد على الفهم بسرعة مثل:

- قد+ الفعل الماضي+ ضمير متصل ⟵ قَدْ نَجَحْنَا
- أَنْ و ما المصدريتان + الفعل الماضي+ ضمير رفع متصل⟵ أن نجحنا
- قد+ الفعل الماضي+ ضمير رفع متصل ⟵ ضمير نصب متصل⟵ قَدْ أَعَنْتَنَا

اعتماد الأصل والفرع في تدريس قواعد اللغة لا يمكن أن يؤخذ كمعزل عن باقي المفاهيم النحوية و الصرفية الأصيلة خاصة مفهوم الحد الإجرائي للفظة الفعلية و اللفظة الاسمية و ما يرتبط بها من أبواب وما تستلزمه من تدريج في ترتيبها كما سبقت الإشارة إليها من جهة،وما يقتضيه التدريج في تقديم محتوى المادة المعرفية من جهة أخرى بالانتقال من السهل إلى الصعب و لا يكون إلا بمراعاة قضية التفريع عن الأصل يمينا و يسارا أو عكسا بالرجوع إليه كما تقتضيه علاقات البناء كذلك، و هي مناسبة جدا للمرحلتين الابتدائية و المتوسطة، وليس شرطا أن تفرض على المتعلمين حفظ المصطلحات بقدر ما هو ضروري و أساسي استعمال هذه التحويلات في الخطابات اللغوية المختلفة.

3- أهمية الأصل و الفرع في إعداد التمارين اللغوية أو (التقويم أو التدريبات):

رغم محاولات الإصلاح التي تبنتها المنظومة التربوية منذ 2003 في مجال تفعيل أنشطة اللغة العربية وجعل المتعلمين عناصر نشطة في بناء التعلمات و توظيف معارفهم المكتسبة في حياتهم اليومية حسب ما تقتضيه مقاربة الكفاءة المطبقة، إلا أن التمارين اللغوية التي تعقب دروس قواعد اللغة لم تتغير في نوعيتها

[1] فتيحة بن عمار، تحليل كتاب المعلم في القواعد و تمارين اللغة للسنة الخامسة من التعليم الأساسي، ص 32.

[2] فتيحة بن عمار، تحليل كتاب المعلم في القواعد و تمارين اللغة للسنة الخامسة من التعليم الأساسي، ص 32.

أوفي محتواها (آيات قرآنية، أحاديث شريفة، أبيات شعرية، فقرات قصيرة) عن سابقتها في كونها تحليلية تركيبية (ملء فراغ، تركيب جمل، ترتيب، تعيين واستخراج، إعراب، تحويل، ضبط بالشكل)[1] و مع أنها مفيدة في عملية الترسيخ إلا أنها غير كافية و لا يحتاجها المتعلم إلا في مرحلة متأخرة من التعليم (كالتعليم الثانوي مثلا)، و من الأفضل استبدالها بالتمارين التحويلية التبليغية التي تعين على اكتساب اللغة بيسر و ذلك عن طريق التصرف العفوي في بُنى اللغة[2]، و تعتبر مرحلة التدريبات من أصعب و أعقد أنواع التقويم لدى المتعلمين، و مع ذلك ما زالت مهملة و بعيدة عما هو مبرمج عالميا في مختلف أطوار التعليم ما قبل الجامعي؛ و ذلك من خلال الكثير من الدراسات الميدانية و خبرات أهل الميدان، ثمّ معاينة بعض دروس القواعد و تتبع التمارين التابعة لها و التي سجلت عليها الملاحظات التالية:

1- ما زالت هذه التدريبات تهدف إلى معرفة مدى استيعاب التلاميذ للقاعدة النحوية أي قياس المعلومات النظرية في حين كان المرمى الأساسي لمثل هذه التمارين اتخاذها وسيلة للتدريب على النطق السليم والمران على التعبير.

2- وجود نقص كبير في الوقت المخصص للممارسة اللغوية التي من شأنها ترسيخ المعارف في أذهان المتعلمين مقارنة بمدة عرض الدرس و معظمها ينجز خارج القسم و يهمل تصويبها بسبب كثافة البرنامج.

3- التركيز بشكل كبير على التدريبات الكتابيّة دون الشفهية و الأصل كما هو معروف في اللغة النطق الكتابة فرع منه تأتي كمرحلة تالية له.

4- بقيت هذه التمارين محافظة على طابعها الفردي دون التدريب الجماعي الذي يعد من أهم الاستراتيجيات الحديثة المشجعة على المشاركة و التنافس.

5- اشتمال التمرين الواحد على أكثر من صعوبة مما يؤدي بالمتعلم على الحصر اللفظي و المعنوي[3]، و يُمثَّل في هذه النقطة بالتمارين المقررة في درس أزمنة الفعل للسنة أولى متوسط باعتباره آخر طبعات الإصلاح، و هي كالتالي[4]:

---

[1] فتيحة بن عمار، تحليل كتاب المعلم في القواعد و تمارين اللغة للسنة الخامسة من التعليم الأساسي، باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية، ص 37- 38.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 73-74.

[3] المرجع نفسه، ص 31.

[4] وزارة التربية الوطنية: السنة أولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2017، ص 17.

أوظّف تعلماتي:

- استخرج من النص أفعالا ماضية و أفعال مضارعة.
- مُرْ زميلك بمراجعة تعلماته و إنجاز واجباته.

أنجز تماريني في البيت:

- أعرب ما تحته خط.
- « يا أيّها الذين آمنوا لا تسألوا عن أشياءَ إن تبدَ لكم تسؤكم»*
- أكرم مدير المتوسطة التلاميذ النجباء.
- «يا أيّها النّاس اتقوا ربكم إنَّ زلزلةَ السّاعة شيء عظيم» (سورة لحج الآية:1)
- نبني كما كانت أوائلنا تبني و نفعل مثل ما فعلوا

أو تمارين أنواع الحال[1] مثلا.

6- عدم التنوع في التمارين و التركيز على صنف أو اثنين يتكرر في مختلف المقاطع التعليمية، خاصة تمارين التعيين و الاستخراج و الإعراب، و هذا ما تمت ملاحظته في الكتاب السابق الذكر، حيث بلغ عدد دروس قواعد اللغة بين النحو و الصرف و الإملاء ثلاثين درسا يستثنى منها درس علامات الوقف ، فيما بلغ عدد التمارين التابعة لها واحدا و تسعين؛ منها تطبيقات خاصة بالتعيين و الاستخراج بنحو 32,96% و تمارين الإعراب بـ 23,07% و تساوت فيها مع تركيب الجمل، فيما تناثرت باقي أنواع التمارين و التي تعتبر مهمة جدا في إنماء الملكة بنسب ضئيلة جدا:التحويل 6,59 %، ملء الفراغ 4,39%، تركيب فقرة 4,39% ، الترتيب 0,10%، أما السؤال و الجواب و التعليل فلم تتجاوز نسبتها 2,19% .

لذلك فإن تمارين المحادثة الحرة و المناقشات الشفوية لموضوعات قصيرة هي من أحسن التمارين التبليغية حيث يعبر فيها المتعلمون بطريقة عفوية و تلقائية.

7- لغتها أدبية بعيدة عن واقع التلميذ مما يؤدي به إلى القصور عن فهمها الذي بدوره يؤدي إلى تجنب الصواب في حلها خاصة في أمثلة النحو غير مضبوطة الشكل.

* هذه الآية من سورة المائدة 101، و هي غير موثقة في الكتاب، فضلا على أنّ باقي الأمثلة غير مضبوطة بالشكل.

[1] وزارة التربية الوطنية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 141.

فيما أكد كثيرا الحاج صالح على أن تكون الجمل و النصوص المعدة للتمارين مختارة بعناية لتعبر عن مقاصد التلاميذ و رغباتهم فيما يحبونه فعلا، و هي الفكرة التي أكدتها تدريس اللغات الحديثة في الغرب من كون نصوص التمارين يجب أن تكون لصيقة بجوانب الحياة اليومية التي يعيشها التلميذ «فاللغة لم يتم وضعها لنقول: الشمس تضيء الجبل، و الأنهار تصب في البحر، فعلاوة على ذلك تستعمل اللغة و قبل كل شيء للدلالة على الرغبات، و الإبانة عن المطالب و للتعبير عن المقاصد»[1].

و فيما يلي بعض النماذج التي يمكن إقامتها عن طريق التقابل بين الأصول و الفروع و تمكن المتعلمين من ترسيخ المعارف اللغوية عن طريق بناء أنماط و مُثُل، و ذلك لا يكون إلا باتّباع الخطوات التالية لكل تدريب[2]:

1.الانطلاق من نص القراءة الذي سبق للمتعلم أن اطلع عليه، و يشترط في النص أن يكون له علاقة بواقع المتعلم.

2. استخراج العنصر اللغوي المراد تدريسه، بعد أن يكون المتعلم قد أدرك محتواه اللفظي و المعنوي، على أن يركز فيه المعلم على البنية الأصل التي ستبنى عليها مختلف البنى باعتماد التحويل و التفريع.

3. ترتيب العناصر المراد تدريسها بالانطلاق من الأصل إلى الفرع على شكل تقابل بين الأصول و الفروع (وبالاعتماد على العناصر القديمة و يقصد بها المكتسبات القبلية) حتى يتمكن المتعلم من الشعور بهذا التقابل اللفظي البنوي و الدلالي، و ذلك باستبدال عنصر دال بآخر في داخل الصيغة الواحدة.

4. تكرار المتعلم لهذه العناصر و استبدال الدوال في كل مرة دون تغيير للبنية حتى يستنبط بنفسه المصفوفة (القياس الذي يندرج فيه هذا التقابل)؛ و يقع في كل مستويات النظام اللغوي.

و فيما يلي تمرينا تحويليا[3] يمكن استثماره في تدريب التلاميذ حول موضع حرف الجرّ انطلاقا من إظهار الزيادة التي تدخل على الاسم المفرد من جهة اليمين، وفقا للخطوات التالية:

* الانطلاق من قصة تحت عنوان "الحطاب و الشيطان"، و بعد فهم محتواها المعنوي تُطرح مجموعة من الأسئلة–و يجب أن تكون دقيقة– ليجيب عنها المتعلمون بطريقة عفوية كما يلي:

---

[1] فتيحة بن عمار، تحليل كتاب المعلم في القواعد و تمارين اللغة، ص41 نقلا عن:

-Francine Circurel: parole sur parole ou métalangage en classe de langue trad. Bréal Michel. De l'enseignement des langues vivantes, Paris : clé International, p 51.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 74.

[3] فتيحة بن عمار، تحليل كتاب المعلم في القواعد و تمارين اللغة ، ص 43-45.

ما يطلبه المعلم	ما يجيب عنه المتعلم
أين كان يخرج الحطاب؟	**إلى** الجبال
بماذا يعود الحطاب؟	**بـ** الحطب
أين كان يبيعه؟	**في** السوق
من أين قطع الحطاب الشجرة؟	**من** أصلها

و يمكن توضيح موضع حرف الجر في **المثال**(مفرد مُثُل) الآتي:

		الأصل	#	
	#	جبال	#	
	#	حطب	#	
	#	سوق	#	
	#	أصل	#	
# إلى	الـ	جبال	ـــ	#
# في	الـ	حطب	ـــ	#
# من	ـــ	سوق	ـــ	#

# من	ـــ	أصل	ـــ	ها

*و يمكن صياغة المثال السابق و تقديمه للمتعلم على شكل تقابل بين الأصول والفروع كالتالي:

إلى	الـ	جبال	-
بـ	الـ	حطب	-
في	الـ	سوق	-
من	-	أصل	ها

*ما يمكن للمتعلم استنتاجه من خلال التقابل بين الأصل والفروع أنه بعملية زيادة حروف الجر يتحدد موضعه $(\overrightarrow{2})$ و أن استبدال هذه الحروف بعضها ببعض لا يؤدي إلى تغيير البنية بل تتغير الدلالة فقط.

*و لاستثمار موضع حرف الجرّ، يختار المعلم تمارين السؤال و الجواب في مثل هذه الحالة ليتمكن المتعلمون من الإجابة بطريقة عفوية تقودهم إلى استخدام -في كل مرة- حرف الجر المناسب و انطلاقا دائما من القصة.

ما يطلبه المعلم	ما يجيب عنه التلميذ
مع من تكلم الحطاب؟	مع الناسْ
متى قرر الحطاب أن يأتي لقطع الشجرة اللعينة؟	في الصباحْ
بماذا قطع الحطاب الشجرة؟	بالفأسْ
بماذا غلب الحطاب الشيطان المرة الأولى؟	بالإيمانْ

و بعدما يتم ترسيخ موضع حرف الجر بتوظيفه حسب أحوال الخطاب باستغلال اللفظة الاسمية باعتبارها أصغر وحدة دالة، ينتقل المعلم إلى تقديم مجموعة من التمارين التحويلية من الأصل إلى الفرع و لكن باستغلال موضع حرف الجر و الزوائد التي تدخل على اللفظة الاسمية داخل البنية التركيبية، مثل ما يلي:

***التحويل من الأصل إلى الفرع:**

المعلم: زار التلميذ	المعرض	اليوم
المتعلم: شارك التلميذ	في المعرض	اليوم
المعلم: قرأت	قصة	
المتعلم: اطلعت	على قصة	

و من خلال هذا التحويل يستنتج التلميذ أن (المعرض) و (في المعرض) تحتلان الموضع نفسه.

كما يمكن اعتماد التحويل العكسي **بردّ الفرع إلى الأصل** بحذف حرف الجر على الشكل التالي:

المعلم: أهدى المدير	جوائز	للمتفوقين
التلميذ: صافح المدير	.....	
المعلم: اتصلت	بصديقتي	البارحة
التلميذ: زرت	.....	

*و هذا النوع من التحويل كذلك يدرب المتعلم على مثال اللفظة الاسمية بطريقة غير شعورية، و يمكن استغلالها كذلك **باستبدال حرف جر بآخر** مع الحفاظ على اللفظة نفسها:

المعلم: تلقيتُ هدية	من صديقي
التلميذ: قدّمتُ هدية	.....

و من خلالها يتدرب المتعلم على التصرف في البنى اللغوية بتحويل الجملة و قلبها و استنباط التغير الدلالي في كل مرة.

كذلك يمكن توظيف باقي المواضع الأخرى كالعلامة الإعرابية (الجر مثلا في الاسم المجرور و المضاف إليه) و التنوين، إضافة إلى موضع حرف الجر و (ال) التعريف، ليستنبط أن حرف الجر يحتل الموضع نفسه، مثل ما يلي:

خرج التلميذ	من	المدرسة
عاد التلميذ	إلى	داره
تغيّب التلميذ	عن	درس القواعد
مرّ التلميذ	بـ	صديقه
التقى التلميذ	مع	زملائه
يعامل التلميذ صديقه	كـ	أخيه

*و في الأخير يتوصل المتعلمون إلى استنباط القاعدة بمساعدة المعلم و بتوظيف رموز و أشكال رياضية بسيطة كالآتي[1]:

حرف جر (الباء) + اسم نكرة (كتاب) = اسم نكرة مجرور (بكتابٍ)

حرف جر (الباء) + اسم معرف بـ (ال) (كتاب) = اسم معرفة مجرور (بالكتابِ)

حرف جر (الباء) + اسم مضاف (كتاب القواعد) = اسم مضاف مجرور (بكتابِ القواعدِ)

إذن فالهدف من هذه التمارين التحويلية التي تنطلق من الأصل إلى الفرع أو العكس بالزيادة أو الحذف ليس ترسيخ المعارف النحوية و الصرفية فقط بل القدرة على التصرف في مختلف المواضع الخاصة باللفظة الاسمية بطريقة عفوية.

[1] فتيحة بن عمار: تحليل كتاب المعلم في القواعد و تمارين اللغة، ص 46.

خلاصة:

ضرورة اعتماد مبدأ الأصل و الفرع (بشكل بنوي تفريعي) في توزيع الوحدات اللغوية لأنه السبيل الوحيد الذي يضمن مبدأ التدرج من الأسهل إلى الأصعب حتى لا يشعر المتعلم بالغرابة أثناء الانتقال من درس إلى آخر.

وجوب تمثل الأهداف في تدريس القواعد في أذهان القائمين على وضع البرامج التعليمية لأنه مهم جدا في عملية انتقاء المحتوى و التخطيط له و ترتيبها بشكل متدرج وفق أسس تربوية.

فيما يخص المحتوى فإن الانتقال بالمعارف في الدروس من الأصل إلى الفروع هي أحسن السبل في تحسين الملكة النحوية خاصة التبليغية، مع وجوب عرض صعوبة واحدة فقط سواء في الدروس أم في التمارين، مما يسهل على المتعلم استرجاع المكتسبات القبلية بسهولة و بناء التعلمات الجديدة عليها وترسيخها.

ينبغي انتقاء النصوص الخاصة بالدروس و التي تكون عادة هي نصوص سبقت له دراستها و كذلك التمارين التبليغية يجب أن تكون مستمدة من حياة المتعلمين و تجاربهم و محيطهم، و أن ترفع من المجلات والرسوم الكريكاتورية و الجرائد، و أن اعتماد الأشرطة السمعية البصرية هي من أحسن الوسائل في إثارة التشويق لديهم و أقرب ما يمكن من الظروف الطبيعية و الأحداث التي يعيشونها.

كما ينبغي أن يكون الدرس مبنيا على الممارسة و الرياضة لأنها ترسخ المعارف بشكل عفوي لا على تقديم المعارف النظرية و قد حددها الحاج صالح بثلثي الوقت المخصص للدرس.

تأجيل صياغة القاعدة إلى ما بعد عرض الدرس و الأحسن بعد تدريبه عليها لمجموعة من التمارين التبليغية، و صياغتها في شكل رسومات و رموز رياضية تيسر على المتعلمين استيعابها و بالتالي الابتعاد عن طريقة الحفظ و التلقين.

تأخير التمارين التحليلية التركيبية إلى مرحلة لاحقة، بعد أن يتمكن المتعلمون من التصرف العفوي في بنى اللغة حتى يكتسبوا تدريجيا الملكة اللغوية الأساسية.

العمل بالمنهج النفعي في تدرس اللغة العربية بمعنى أن تنوع الطرق في الموضوع الواحد و المعرفة الواحدة بين الاستماع و المشاهدة و القراءة و الحوار ... حتى لا يملّ المتعلم من الطريقة الواحدة.

المبحث الثالث: أهمية البنية العاملية في تدريس النحو بالجامعة: دراسة تطبيقية

1- حدود الدراسة:

- **الإطار المكاني**
- **الإطار الزماني**
- **الإطار البشري**

2- أسباب الضعف اللغوي لدى طلبة الجامعة

3- المشاركة في تقديم حصص الأعمال الموجهة

المبحث الثالث: استثمار البنية العاملية في تدريس النحو بالجامعة: دراسة تطبيقية

1- حدود الدراسة:

- **الإطار المكاني:** اختيرت عينة الطلبة من جامعة منتوري قسنطينة بكلية اللغات و الآداب :قسم اللغة العربية و آدابها لإجراء الحصة التطبيقية و هذا بسبب ظروف عمل الباحث.

- **الإطار الزماني:** التطبيق تم إجراؤه مع طلبة السنة الثالثة ليسانس تخصص لسانيات عامة للموسم الجامعي2018/2017، وزع على حصتين من الأعمال الموجهة (3ساعات)؛ خصصت الحصة الأولى للجانب النظري تم من خلاله إطلاع الطلبة على هذه المفاهيم الأساسية من البنية العاملية بحسب رؤية عبد الرحمن الحاج صالح و شرحها، فيما خصصت الحصة الثانية لتحليل أمثلة مختلفة بين النثر والشعر وفقا للصيغة الرياضية.

- **الإطار البشري:** التطبيق تم إجراؤه مع طلبة السنة الثالثة ليسانس تخصص لسانيات عامة .

2- أسباب الضعف اللغوي لدى طلبة الجامعة:

لا يمكن إنكار المستوى المتدني للحصيلة اللغوية لدى طلبة الجامعات العربية، و إن تفاوتت درجات هذا التدني من جامعة إلى أخرى فهو يعكس بشكل واضح ضعف المهارات اللغوية الذي يعود سلبا على المحصول الفكري تساوى فيه خريجي العلوم الدقيقة و الإنسانية، لذا تسارعت جهود كثير من الباحثين الأكاديميين لتوصيف هذا الضعف و تشخيص بواعثه و من ثم وضع مقترحات و حلول من خلال مختلف الملتقيات و الندوات المحلية والعربية[1].و حصيلة هذا التوصيف أنّ الرجوع لاستعمال اللغة العربية أيام النقاء اللغوي في عصور الاحتجاج ضرب من الخرافة و لكن الحرص على الحد الأدنى منه ضرورة يستلزمها الضعف الذي يستشري عند أهل الاختصاص أنفسهم والذي ترجع أسبابه إلى عوامل خارجية و أخرى داخلية[2] سيتم الحديث عنها لاحقا، وهي ليست بالمهمة مقارنة بمحاولة السعي وراء إيجاد الحلول المجدية و حتى أن هذه الحلول والمقترحات بقيت حبيسة جدران المؤتمرات وأوراقها المطبوعة و لم تجد لها منفذا للتطبيق خاصة من الهيئات المسؤولة في مختلف البلدان العربية، ولم تزد من الظاهرة إلا استفحالا و أنّ الغيرة على الواقع المتدهور للغة العربية لا يواجه برفض الضعف بشعارات واهية فارغة ولا بسنّ القوانين التي لا تطبق بل بالتعمق في معرفة أسبابه التي توصل فعلا إلى الحلول الناجعة.

و قد اختصر نهاد الموسى مظاهر هذا الضعف في قوله: «و ذلك أن جلّ الطلبة يعثرون في تحقيق النطق ببعض أصوات العربية كما يخطئون في ضبط كثير من أبنية الكلم، و يختل لديهم تركيب الجملة أو يلتوي، و تكثر أخطاؤهم في الإعراب، و لا يكادون يستعملون علامات الترقيم فهم يقعون في كثير من أخطاء الإملاء»[3] و أكثر من ذلك فهم لا يحسنون القراءة الجهرية أو الصامتة و لا يتمكنون من فهم ما قرؤوا أو سمعوا و نتائج الاختبار

---

[1] من أهم الندوات التي أقيمت لأجل هذا الغرض:

- ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، 1995.
- ندوة التدريس الفعال لمهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي، جامعة الإمارات العين، 1998.

[2] صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية: جامعة تيزي وزو نموذجا، دار هومة، الجزائر، 2009، ص 10/8.

[3] نهاد الموسى: الأساليب في تعليم اللغة العربية، مناهج و نماذج، دار الشرق، عمان، ط1، 2003، ص 125.

الكتابي هي أحسن دليل على ذلك، و أثناء استعمالاتهم الشفوية للغة الفصيحة تكون وطأة اللهجة واضحة في تعابيرهم المضطربة، و التي تطفو بأخطائها النحوية و الإملائية في الإنشاءات الكتابية التي تخلو من كل وظيفية وتسلسل منطقي.

و رغم أن نهاد الموسى وضع مخططا علاجيا لا يقتصر على المتخصصين في اللغة العربية بل يتجاوزه إلى كل طلبة التخصصات العلمية الأخرى في البلدان العربية، انطلق فيها من إجراءات تنفيذية لتعليم العربية حسب الأغراض المحددة توسعا و تخصيصا، غير أنّه اقتصر فيه على مهارتي القراءة و الكتابة فقط و له في ذلك حججه*.

و إذا كان الكثير منهم قد اتجه للبحث في العوامل العلمية و الموضوعية و التربوية، فهناك من اعتقد بالعوامل النفسية و الاجتماعية و التاريخية[1] على أنها الباعث الأساسي الذي ورثته الأجيال الحديثة و المعاصرة بعد الفترة الاستعمارية من ازدراء للغة العربية و أهلها في أنها لغة تخلف و همجية و لا تمت للحضارة أو العلم بصلة، و هناك من يرى حتى ضرورة تعويضها بالعاميات لكونها أكثر استعمالا و أن اللغة الرسمية أعلى تعقيدا في نظامها الذي ينفر من توظيفها فضلا على أنّ وسائل الإعلام تلعب دورا أساسيا في تثبيت هذه الفكرة لدى الكثير من الطلبة.

و غير بعيد عن مثل هذه الدراسات التطبيقية و الميدانية، اتجه المتخصصون في الجزائر لرصد ظاهرة الضعف اللغوي لدى طلبة الجامعة و رأوا بأنها أخذت تمتد في الاستفحال سنة بعد سنة، و تردي بالمحصول المعرفي و تسيء إلى اللغة العربية و أصحابها.

و تكاد تجمع هذه الدراسات على أن الحديث عن ملكة لغوية عند الطالب الجزائري أمر مستبعد، و لكن رغم ذلك لابد من علاج فعال و سريع تشارك فيه كل الأطراف المعنية.

و خاصة و أن هذا النقص اللغوي امتد إلى طلبة اللغة العربية و آدابها أنفسهم، حيث أصبحت الفصحى غريبة عن أفواههم في قاعات الدرس و في بحوثهم و حتى مذكرات تخرجهم التي تفتقد إلى أساليب العرض و التحليل والاستنتاج و تكثر فيها الأخطاء الصرفية و النحوية. أما قضية الخط فهي آخر ما يمكن أن يتحدث عنه.

و لأن مادة النحو التي صاحبت الطالب الجامعي منذ تعليمه الابتدائي إلى آخر سنة من تخرجه في الجامعة و التي هي قوام التعبير و تبقى بعيدة وظيفيا في أدائه و تعبيره و كتابته فإنها تستحق أن تأخذ النصيب الوافر من جل البحوث الموجهة في تدريس اللغة العربية.

---

* يعتبر نهاد الموسى هذا المخطط كفاية لغوية تأسيسية، وفق كتاب جامع يشمل مقررات اللغة العربية في الجامعة ينتهي هذا المخطط باختبار لغوي لقياس مهارتي القراءة و الكتابة متضمنا ستة أنواع من الكفايات: اللغوية، التواصلية، المنهجية، الكلية، الإنشائية و الفنية.

ينظر بالتفصيل: وليد العناني، العربية في اللسانيات التطبيقية، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2012، ص 173-179.

[1] ينظر بالتفصيل: صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، ص 22/12.

إن مسألة تدريس النحو بالجامعة هي من أكثر القضايا تعقيدا كونها مشتركة بين أطراف عدة، و فشل الطلبة في اكتسابها و استعمالها يبدو واضحا للعيان مقارنة بالعلامات التي يحصلون عليها من خلال الاختبارات الكتابية.

فما هي أسباب نفور الطلبة من تدارس هذه المادة و توظيفها في استعمالهم الشفوي و الكتابي يا ترى؟

من الواضح أن مسببات هذا الضعف لا ترجع إلى طرف واحد بل تتقاسمها جهات عدة، منها ما يعود للطالب نفسه، و منها ما يرجع إلى الأستاذ ، و منها ما يتعلق بطبيعة المادة و المنهاج المقرر؛ أما بالنسبة للطالب فكثيرا ما تعوزه الدافعية للمطالعة التي هي أساس الحصيلة اللغوية السليمة التي لا يستطيع سد ثغراتها داخل قاعات الدرس إلا بالولوج إلى العامية، أو بعض المفردات و العبارات الأجنبية و بلسان هجين لا يمت بصلة لفصحى أو عامية، و يمتد إهمالهم حتى لمطالعة كتب التخصص المقررة عليهم في مشوارهم الجامعي، و قد سجلت جامعة تيزي وزو نسبة 69,56% من طلبة اللغة العربية و آدابها مهملين للمطالعة بعد استبيان في دراسة ميدانية قامت بها إحدى الباحثات في الدراسات العليا[1].

فضلا على أن الكثير منهم لا يكاد يحتفظ بالمعلومات التي يحصلها في المواد المقررة إلا قليلا، و هو سبب يعود إلى ضعف في ملكة أساسية أخرى و هي عدم قدرتهم على الحفظ، و لو أن شطرا كبيرا من هذا السبب يتحمله النظام الجديد المعتمد في مراحل التعليم التي تسبق مرحلة الجامعة و التي أهملت ملكة الحفظ التي تعد أساسية في تحصيل الملكة اللغوية من جهة و التعود على توظيف قواعد النحو آليا قبل التعرف عليها مجردة من جهة أخرى. لذا لم يعد يهتم الطالب الجامعي المتخصص في اللغة العربية و آدابها إلا بحفظ بعض الشواهد من القرآن و الحديث و عيون الشعر و الأمثال التي تعينه فقط في الإجابة في الامتحانات الرسمية.

أمّا طابع المادة الذي يتسم بالتجريد و التضمين[2] هو ما يسبب عادة نفور الطلبة من تدارسها التي تحتاج إلى التركيز الشديد و إعمال الفكر خاصة إذا كانت الانطلاقة من المصادر القديمة حيث تختلف لغتها على اللغة المعاصرة كثيرا، و هذا العامل هو الذي يقود الحديث عن النقطة الأساسية في هذا البحث هو ابتعاد المنهاج الجامعي عن الاستعمال الوظيفي للنحو و غيرها من علوم اللغة الأخرى، و هو دافع أكثر للأساتذة للتضجر من

[1] أوريدة قرج، مستوى التحصيل اللغوي من خلال مذكرات التخرج –موضوعات النحو أنموذجا– منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2012، ص 160.

[2] هناك الكثير من الأسباب التي تتقاسمها أطراف العملية التعليمية للنحو من طالب إلى أستاذ إلى طبيعة المادة إلى المنهاج، ينظر بالتفصيل:
صافية كسكاس، تعليمية النحو العربي في الجامعات الجزائرية–العقبات و الحلول–، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة تيزي وزو، الجزائر، العدد3، 2011، ص 264-269.

تقديم هذه المادة خاصة إذا غاب عنهم التخصص و الطرق البيداغوجية المناسبة و الاتّكاء على العامية مما تنقص من كفاءته العلمية خاصة إذا كان يفتقد الملكة اللغوية، و تقلص نسبة إقناع الطالب بالفهم والاستيعاب في الوقت الذي ما زال فيه المنهاج الجامعي- رغم دعوات التجديد و التيسير في تبني التواصلية و البنيوية- يتصف بتكديس المعلومات و المعارف دون توظيفها، و في غياب الأهداف التعليمية تبقى الطرائق التقليدية هي سيدة الموقف و التي تركز على التنظير أكثر من التطبيق، منتهى غايتها تحفيظ الطلبة قواعد النحو مجرّدة، و هي غاية بعيدة كل البعد عن أهمية النحو في كونه مادة نفعية تعبر عن احتياجات الطالب النحوية، لا في قضية الإعراب السليم فقط للمفردات داخل التركيب بل لأنه كذلك عتبة أساسية في فهم النصوص و تذوقها و من ثمة حسن التعبير عن أفكارها بأسلوب شخصي صحيح و سلس، و إلا لن تذكر للنحو فائدة.

إن الغاية النفعية للنحو أصبحت من أكثر الإشكاليات طرحا في الملتقيات و الندوات و حتى الأبحاث الأكاديمية و التي تستوجب إعادة النظر في المنهاج الجامعي من جديد وفق التطورات الهائلة التي تعيش تحت وطأتها الجامعة الجزائرية، و ليس بالضرورة ما وضعه نهاد الموسى في الأردن أو علي القاسمي مثلا في المغرب أو غيرها في مختلف البلدان العربية قابلا لأن يكون صالحا في الجزائر، فلكل بلد خصائصه التي تستدعي إصلاحا من نوع خاص يتلاءم مع ظروفه الثقافية و سلوكاته الشخصية.

3- المشاركة في تقديم حصص الأعمال الموجهة:

لا يمكن الحديث عن تغيير إيجابي في تدريس النحو ما لم يمسّ جميع أطراف العملية التعليمية من معلم و متعلم و مقرر و وسائل و غيرها، و بما أن الأمر هنا متعلق بمادة النحو فإن الضرورة ملحة أكثر نحو إيجاد بديل أفضل في طريقة تدريسه، كون الطريقة التي مازالت معتمدة لحد الآن تقليدية بحتة تستوجب إصلاحا يواكب التطورات المستجدة و حتى أن القدامى من النحاة لم يحصروا أنفسهم في طريقة واحدة فقد اختلف البصريون عن الكوفيين و خالفهم البغداديون و أهل الأندلس، و انحرف المتأخرون من نحاة القرن الخامس الهجري و ما بعده في تسيير سبل أخذ النحو و إن عاد بالسلب أحيانا لما اتجهوا فيه من نحو تعليمي إلا أن هدفهم كان ساميا يهدف إلى سرعة و تبسيط قواعد النحو من خلال المنظومات و شرحها و تحفيظها، و هذا لم يمنع كذلك بعض اللغويين المحدثين و المعاصرين أن يلحّوا على ضرورة تيسير النحو على طلابه و بالغوا حتى اقترحوا إلغاء فكرة العامل أو محاولة إسقاط النحو الغربي على العربي، و لكن أفكارهم لم تجد نفعا من ناحيتها العلمية و المناسبة لطبيعة اللغة العربية.

لذا وقف البحث عند الرؤية الجديدة التي نظر فيها عبد الرحمن الحاج صالح لنظرية العامل التي جمع فيها بين تأصيل الأولين و ما تستوجبه معطيات الحداثة محاولة سد بعض ثغرات الضعف الذي أصبح ظاهرة مستفحلة

عند المتعلمين في مختلف مراحل التعليم، و خاصة أن هذه الرؤية يركز فيها على الاستعمال الفعلي و النفعي للنحو الذي سيكون مهما جدا في تفعيل نشاط الطالب و جذب انتباهه أكثر في تثبيت قواعده.

انطلق الحاج صالح من فكرة أعمق من فكرة المتأخرين الذين حصروا وظيفة العامل في إحداث الأثر الإعرابي أو تغير الحركات في أواخر الكلمات رغم أنه هو الآخر يركز على الجانب الشكلي، و يعتبره العنصر الأساس الذي يتحكم في التركيب الكلامي، بل إنه سبب بناء الكلام و إضافة إلى هاته الفكرة –كون العامل سببا للبناء– فهو يذهب إلى أن للجملة بناء و مثالا كما للكلمة بناء و مثالا، و المثال بمفهومه الرياضي حيث يأخذ العامل موضعا و المعمول موضعا آخر و هما معا يكونان معا زوجا مركبا، و يمثل هذا الزوج أقل ما تكون عليه الجملة العربية، فيم تتخذ العناصر الأخرى و هي المعمول الثاني و المخصصات مواضع كذلك، و مجموع العامل و معموليه يكون النواة الأساسية للبنية العاملية التي صاغها في الشكل الرياضي التالي:

[(ع←م1) ± م2] ±خ

و التي يعتبرها بنية مجردة تجريدا عاليا يستحيل فيها تقدم المعمول الأول عن عامله، كما يمكن أن يكون موضع العامل فارغا و هو ما أشار إليه باسم العلامة العدمية (Ø) أو الخلو من الموضع، و الذي يمكن أن يدخل فيه الفعل أو ما يقوم مقامه، و ميزة هذه الصياغة أن تتساوى فيها بنيتا الجملة الفعلية و الاسمية و أهم من ذلك جميعا أن هذا المثال للجملة المفيدة يمكن أن ترسم فيه جميع العمليات في واقع الخطاب.

استثمار فكرة البنية العاملية عند الحاج صالح في تدريس النحو تنطلق من الصياغة التجريدية لمثال الجملة حيث تمثل هذه المعادلة مواضع مجرّدة لأي عنصر في الجملة يمكن ملؤها بكيانات متنوعة لا منتهية، مع الأخذ بعين الاعتبار أن موضع العامل يمكن أن يكون فارغا.

فائدة هذه البنية في كونها مثالا لكل الأبنية التي تحتملها الجملة العربية، فمن ناحية الحكم الإعرابي فالمعمول الأول هو دائما فاعل أو مبتدأ أو ما يقوم مقامهما، بينما يكون المعمول الثاني مفعولا به أو خبرا أو ما يكون بمنزلتهما.

إضافة إلى أن هذه البنية لا يمكن أن تحتمل إلا ثلاث صور كما تقتضيها قسمة التركيب تتمثل في ما يلي:

الصورة الأولى	سجل الطالب المحاضرة Ø العلم مفيد ع + م1 + م2
الصورة الثانية	أتعَبَتْهُ المراجعةُ

	ع + م2 + م1
الصورة الثالثة	إيّاك نَعْبُدُ (هو) م2 + ع + م1

و بهذا المفهوم الدينامي للبنية العاملية المجرّدة و التي ينضوي تحتها عدد غير منته من الجمل العربية يمكن من خلالها التعامل مع النصوص التي أصلها مجموعة من البنى العاملية، كما يمثله البيت الشعري التالي[1]:

بعثرت أوراقي	و كسرت القلم	لما رأيت الجاهلين	في القسم
ع + م1 + م2	ع+ م1 + م2	ع+ م1 + م2	ع+م1

و باعتبار التحليل الذي قام به عبد الرحمن الحاج في مستوى التصدير[2] يمكن اختصار البيت السابق في البنية التالية:

بعثرت أوراقي	و كسرت القلم	لما رأيت الجاهلين	في القمم
ع + م1 + م2	ع+ م1 + م2	ع+ م1 + م2	ع+م1

م2 + ع + م1

أي مهما كان النص معقدا يشتمل على عدة بنيات عاملية فإنه ينتهي في آخر المطاف إلى اختصاره في إحدى الصور الثلاث السابقة.

التطبيق تم إجراؤه مع طلبة السنة الثالثة ليسانس تخصص لسانيات عامة وزع على حصتين من الأعمال الموجهة (3ساعات)؛ خصصت الحصة الأولى للجانب النظري تم من خلاله إطلاع الطلبة على هذه المفاهيم الأساسية من

[1] مبارك تريكي، بعض مفاهيم المدرسة الخليلية الحديثة و آثارها الإيجابية في تعليم اللغة العربية، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق العرب، الرباط، العدد74، 2014، ص 211.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات، ج2/ 333.

البنية العاملية بحسب رؤية عبد الرحمن الحاج صالح و شرحها، فيما خصصت الحصة الثانية لتحليل أمثلة مختلفة بين النثر والشعر وفقا للصيغة الرياضية ثم اختصار كل مثال حسب ما يناسبه من الصور الثلاثة السابقة:

المثال الأول: ليت الذين وهبناهم سرائرنا في زحمة الخطب أغلوا ما وهبناه

ع م1 م2 م3 ع + م1 ع+م1+م2 ع+م1+م2

ع + م1 + م2

بنية عاملية أساسية

المثال الثاني: حسب الطالب الامتحان سهلا

ع + م1 + م2 + م3

ع + م1 + م2

على اعتبار أصل الجملة الامتحان سهل

المثال الثالث: أعلمت الطالب الدرس سهلا

ع + م1 + م3 + م4

Øع + م1 + م2

بنية عاملية أساسية

على اعتبار أن أصل الجملة الدرس سهل.

المثال الرابع: و أن تصوموا خيرٌ لكم

(ع+م1) (ع+م1)

Øع + م1 + م2

المثال الخامس: فأصبح الذل يمشي بين أظهرهم مشي الأمير و هم من حوله

(عَ+مَ1) (ع+م1) خ عø م1 م2

ع + م1 + م2 خ

ع + م1 + م2

وزع التطبيق على 35 طالبا تخصص لسانيات عامة، تمكن 9 طلبة من الإجابة عن الأمثلة السابقة إجابة تامة أي بنسبة 25,71%، فيما تراوحت علامات 17 طالبا بين 16-19 أي بنسبة 48,57%، فيما تراوحت علامات 9 طلبة آخرين بين 9-15، أي بنسبة 25,7%.

رغم أن الفترة المخصصة لتقديم هذه المفاهيم كانت قصيرة حيث خصصت حصتين تطبيقيتين من الأعمال الموجهة، إلا أن نتائج التطبيق المقدمة للعينة السابقة من الطلبة أظهرت نتائج طبية أدت الحكم على مدى نجاعة الصيغة الرياضية للبنية العاملية للجملة العربية و دورها المفيد في تعليم القواعد النحوية خاصة في المراحل العليا من التعليم حيث يكون ذهن المتعلم قادرا على فهم و استيعاب المسائل المجرّدة.

و يشفع هذا الحكم رأي الباحثة حليمة عمايرة التي تؤكد على دور العامل عند النحاة القدامى في تعلم أبواب النحو بترجيح التفسير الشكلي على المضمون بقولها: «ربما كان السبب في ذلك إحساس اللغويين أن الأشكال أثبت من المضامين، و أكثر تحديدا منها، أما المضامين فهي متغيرة متعددة و على هذا فتفسير الشكل أدعى تعليميا و تأصيليا إلى الانضباط»[1].

و هو الأمر الذي من خلاله يمكن القول بأنه يمكن تحويل التنظير النحوي للعامل إلى مفهوم تربوي تعليمي إذا تم الاتكاء فيه على التفسير الشكلي للبنى التركيبية و هو مما يجعل أن للمعيارية التراثية فاعلية كبيرة في معالجة الظواهر اللغوية[2].

و أهم ما يمكن أن يكتسبه المتعلم باستخدام هذه الصيغة التجريدية ليست القدرة فقط على استيعاب الجملة العربية بمستوييها الفعلي و الاسمي لكونهما يندرجان ضمن هيكل تجريدي واحد، بل يمكن من خلالها التمييز بين عناصر الجملة الأساسية الاسم و الفعل و الحرف، و هو أمر يختلط على الكثير من الطلبة في الجامعة من خلال الاطلاع المستمر على أنشطة الأعمال الموجهة و كذلك نتائج الامتحانات في النحو الصرف[*]؛ و من المحال أن يفهم المتعلم النحو مالم يستطع التمييز بين خصائص الاسم و الفعل و الحرف الذي يعدّ أهم قاعدة تحليلية في النحو العربي.

---

[1] حليمة عمايرة، الاتجاهات النحوية لدى القدماء، دراسة تحليلية في ضوء المناهج المعاصرة، دار وائل للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 2006، ص 139.

[2] مبارك تريكي، أثر مفاهيم، ص 214.

[*] حسن خميس الملخ، التفكير العلمي في النحو، ص 108.

نتائج:

إنّ أهم ما يمكن ذكره من نتائج بعد إجراء هذا التطبيق العملي للبنية العاملية لعينة من طلبة الجامعة يتلخص فيما يلي:

1- نجاعة الصياغة التجريدية للبنية العاملية كما صاغها عبد الرحمن الحاج صالح في معادلة رياضية عالية التجريد تُصبّ فيها كل صور الجملة العربية الاسمية و الفعلية في تعليم العامل لطلبة المراحل العليا.

2- هذه الصياغة تمكن الطلبة من التمييز بين الجملة الاسمية و الفعلية، كما تمكنهم من التمييز بين الاسم والفعل و الحرف، إذ أن العامل لا يكون محصورا إلا في الفعل أصلا أو الحرف أو الاسم المشتق الذي لا يعمل إلا بشروط، وهو أمر يحتم على الطالب الاستيعاب الجيد للأصول و الفروع من جهة و أبواب النحو من جهة أخرى.

3- إنّ **فاعلية المعيارية التراثية** القائمة على التفسير الشكلي للعامل مهمة جدا في تفسير الظواهر اللغوية، ولا يمكن الاستغناء عنها في تدريس النحو العربي.

4- فكرة **المواضع** التي تحدث عنها الحاج صالح و التي تمكن الطالب من معرفة موضع العامل (كالفعل مثلا) في البنية العاملية مع معموله في صيغة معينة، فإن رأى بأن هذا العامل ليس له صفة الفعل انتقل ذهنه إلى أنه اسم أو أو مصدر أو غيرها من العوامل الأخرى، و كذلك موضع المعمول الأول الذي لا يمكن أن يكون إلا فاعلا أو مبتدأ و قد تكون فعلا في حالة التركيب الشرطي (مستوى التصدير) و هي التي توحي للطالب أن المعمول الأول يكون دائما اسما.

المبحث الرابع: مبدأ التكاملية في تحليل النصوص

1- ضرورة الانطلاق من النصوص لتدريس النحو

2- طرق إنماء الملكة التبليغية: نماذج تطبيقية

1. ضرورة ربط النحو بالبلاغة في تحليل النصوص
2. أهمية التدريبات والتطبيقات النحوية في إنماء الملكة اللغوية
3. تدريس أسلوب النداء من خلال قصيدة: "خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين"
4. تحليل حديث شريف
5. ربط النحو بمقامات الخطاب و أحوال المتكلم وفق الرؤية الخليلية الحديثة

نتائج الفصل الثاني

الفصل الرابع: مبدأ التكاملية في تحليل النصوص:

المنهج التكاملي:

لقد أضحى المبدأ التكاملي في تعليم اللغة من المقاربات التي نادت بها اللسانيات الحديثة فضلا على أنه من سمات المعرفة الشاملة التي عرف بها العرب في عصر تألقهم على أساس أن الإنسان ينتج اللغة متكاملة في إطارها العقلي و الفلسفي و الاجتماعي، «فالتكامل أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للطلاب وتدريسها بما يحقق ترابطها و توجهها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها و توظيفها في أدائهم اللغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل العناصر»[1] ترتبط فيه توجيهات الممارسة و التدريبات اللغوية، و القواعد اللغوية بمهارات اللغة، و نوع الأداء المطلوب من خلال نص شعري أو نثري، أو موقف شفهي أو كتابي، و مبررات استخدام هذا المنهج هو مسايرة الطبيعة المتكاملة للغة و القضاء على تفتيتها إلى فروع بغرض تسهيل تعليمها.

على أن هذا المنهج يتجه نحو تجاوز هذا التكامل بين مستويات اللغة و مهاراتها و علومها إلى مختلف العلوم الأخرى، و لاشك أن مثل هذا التكامل قد عرفه العرب أيام نبوغهم فابن سينا طبيب وفيلسوف وعالم باللغة، وكذلك الخوارزمي والرازي والفارابي، و قد سبقهم جميعا الخليل اللغوي الإمام العالم بالرياضيات و اللغة و النحو و العروض، و هي ما تؤكده الدراسات اللغوية القديمة للجرجاني الزمخشري و غيرهما[2]. و لا أدق من كلام المسدي في هذا المقام إذ يقول: « فالعرب بحكم مميزات حضارتهم و بحكم اندراج نصهم الديني في صلب هذه المميزات قد دعوا إلى تفكر اللغة في نظامها و قدسيتها و مراتب إعجازها فأفضى بهم النظر؛ لا إلى درس شمولي كوني للغة فحسب بل قادهم النظر أيضا إلى الكشف عن كثير من أسرار هذه الظاهرة اللسانية مما لم تهتد إليه البشرية إلا مؤخرا بفضل ازدهار علوم اللسان منذ مطلع القرن العشرين.»[3]، و هي إشارة بليغة إلى أن المنهج الذي كان يعتمد عليه الأولون في تدريس العربية هو الأنسب لطبيعة اللغة و خصوصية المجتمع العربي و للروح الدينية

[1] أحمد عبده عوض، مداخيل تعليم اللغة العربية: دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط1، 2000، ص 21.

[2] المرجع نفسه، ص 21-22.

[3] عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، د ط، د ت، ص 26.

التي تتسم بالتكامل و التناسق بين دين الأمة الإسلامية كعقيدة و بين الحياة الدنيوية التي تتخذ منه دستورا وتشريعا.

1- ضرورة الانطلاق من النصوص الأدبية لتدريس النحو:

لقد كان الأصل في تعليم اللغة العربية هو تحفيظ النصوص شعرا و نثرا مما سمع من كلام العرب، و ليس الاكتفاء بما يحفظ من القواعد التي تصون الألسن من اللحن، و هذا في العصور التي كانت فيه الفصحى هي الشائعة في التعليم، و هي المستعملة كذلك (الدّرج).

لذا كان من المهم جدا الاعتماد على النصوص الأدبية و الانطلاق منها هو الأصل في إكساب المهارة اللغوية، و لكن مع تقدم العصور التاريخية شيئا فشيئا بدأ المعلمون يتناسون أهمية هذه النصوص فطغى الجانب النظري على التعليم و بدأت تستولي القواعد الجافة و الجامدة مكانتها دون استعمال لغوي و هو ما كثر انتشاره في عصر الضعف، و عصرنا الحالي لا يختلف كثيرا عنه بعدما افتقدت المدارس العربية لغة التعليم الفصيحة و استبدلتها بالعاميات المنحرفة جدا عنها، و موازاة مع هذا التحول في إكساب اللغة العربية بالتركيز على جانبها التعليمي انفصلت علوم اللغة العربية عن بعضها البعض و حتى نظام اللغة في حد ذاتها، فأصبح مستوى الصوت معزولا عن الصرف، و الصرف بعيدا عن النحو، و النحو لا يمت بصلة البلاغة، و حتى البلاغة كذلك فتتت إلى جهات ثلاث لا يكاد يجمع بينها جامع، و هذه المستويات جميعا بقيت بمنأى عن معاني النصوص الأدبية في جانبها المعجمي و الدلالي و في علاقتها مع مقامات الكلام و الخطاب، مما أدى إلى فتور تذوقها و نفور المتعلمين منها، بأن أصبحت لغة النصوص الراقية أعجمية على أفهامهم و أذهانهم، خلصت بهم إلى اعتبارها لغة قاصرة عن التعبير عن مختلف متطلبات العصر و احتياجاتهم.

و حتى لا يبقى الجانب التطبيقي لهذا البحث بعيدا عن واقع العملية التعليمية للنصوص الأدبية التي عادة ما تكون هي الأصل -حسب المقاربة بالكفاءة المتبعة في النهج الدراسي الجديد- الذي تبنى عليه روافد النحو و البلاغة، كان لا بد من العودة لطبيعة هذه النصوص و منهجية بناء الأسئلة في تحليلها، حيث لا يراعى فيها التدرج في طرحها، و هذا الحكم و إن كان في ظاهره حادا فهو خلاصة تجربة أصحاب الميدان و الخبرة من بينهم صاحب البحث في المرحلة الثانوية بالخصوص، الذي عيب فيها على الطريقة التلقينية الكثير و نسبوا الفائدة العظمى للمنهج الجديد، و لكن في حقيقة الأمر لم تكن طريقة تحليل هذه النصوص بما فيها تدريس مختلف علوم اللغة إلا

شتاتا من المصطلحات الحديثة* يدّعون فيها التكامل و الربط بين النصوص و روافدها من قواعد اللغة العربية وبلاغتها، مع الإشارة الشديدة و الملحة أن لا وجود لأي نوع من هذا التحليل في الوثيقة المرافقة المخصصة للأستاذ أو الدليل كي يستعين بها في تحضير الدروس إلا بعض النصوص و التي تم معالجتها معالجة بعيدة عن المقاربة النصية إلا من باب إقحام بعض المصطلحات كالرمز في مثل تحليل نص «أبي تمام» لصلاح عبد الصبور[1].

هذا فضلا عن غزارة النصوص و تباين التناول بين النصوص الأدبية و التواصلية و المطالعة و المليئة بالأخطاء اللغوية و حتى المعرفية و كثيرا ما تفتقد إلى الترابط الموضوعي حتى لا يكاد التلميذ يهضم فكرة حتى ينتقل إلى أخرى لا يجمع بينها و بين سابقتها جامع، و هناك من النصوص التي لا تلائم سنّه و قيم المجتمع الأخلاقية كما هو الحال في كثير من نصوص السنة الأولى و الثانية.

و يستحضر في هذا المقام من باب الذكر لا الحصر العناوين التالية: «وصف البرق» لعبيد بن الأبرص، «أدهرا تولى» لصريع الغواني، «تقسيم مخلوقات العالم » للجاحظ و «استرجعت تلمسان» لأبي حمّو موسى الزياني[2]، و من نصوص السنة الثالثة: «خواص القمر و تأثيراته» للقزويني، «الإنسان الكبير» لمحمد صالح باوية و«أحزان الغربة » لجيلي عبد الرحمن،[3] و غيرها كثير مما هو مقرر في الكتب المدرسية للسنوات الثلاث الثانوية جيء بها من باب التمثيل فقط على أنها بعيدة في أغلب الأحيان عمّا يتصل بها من روافد لغوية كالنحو و البلاغة.

هذا فضلا على اتجاه جهود الكثير من القائمين على إعداد الكتب المدرسية في مادة اللغة و علومها في مختلف المراحل المدرسية لقولبة النصوص العربية وفق ما تقتضيه النظريات اللسانية الغربية، متجاهلين أبواب النحو العربي و مباحث البلاغة ممّا ضخم الشعور بصعوبة المادة لدى المتعلمين يوما بعد يوم وهي من أهم أسباب عزوفهم عن تدارس العربية.

---

* أدخلت الكثير من المفاهيم الحديثة المستوحاة من النظريات الحديثة كالسيمائية و الأسلوبية و لسانيات النص و نظرية القراءة و النقد من مثل: الإسقاط، الخيال و أنواعه، التناص، الصورة الشعرية، الحداثة، إضافة إلى التناقض في تحديد مفاهيم الكثير من المصطلحات من سنة إلى أخرى مثل الاقتباس و التضمين و التناص...

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ في اللغة العربية و آدابها، جميع الشعب،2006، ص 20-28.

[2] وزارة التربية الوطنية، الجديد في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، لشعبتي الآداب و الفلسفة و اللغات الأجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2018/2017، ص50، ص87، ص171.

[3] وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية و آدابها، للسنة الثالثة من التعليم الثانوي ، للشعبتين آداب / فلسفة و لغات أجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2019/2018، ص 30، ص 116، ص 146.

و لأن النحو هو العلم الذي يعتلي علوم اللغة جميعا لما له من فضل عليها، و لولاه كما ذكر ابن خلدون لجهل فضل الإفادة، كان لابد أن يكون هو منطلق التحليل خاصة في استجلاء المعاني الخصبة في التراكيب والنصوص من جهة أن المتعلم لابد له من الكفاية النحوية بالتراكيب العربية و توظيفها بما تقتضيه مقامات الخطاب المختلفة مما يمكنه من تحصيل الملكة اللغوية، و لا تترسخ إلا بالتطبيقات العملية و المران المتواصل، لذلك سيعرض البحث لبعض المقترحات في مجال تعليم علوم اللغة و تضافرها خاصة في تحليل النصوص تعليما وظيفيا بالاعتماد على مصادر مختلفة و الاتكاء على توصيات النظرية الخليلية بدءا بانتقاء جملة من النصوص النثرية من القرآن و الحديث و الشعر ذات المعاني الشريفة و الأساليب الراقية التي من شأنها استقرار فضول المتعلم من جهة وإدراك هذه المعاني إدراكا يعلى لديه مراتب الذوق، في الوقت الذي أصبح فيه تذوق النصوص مهارة لابد من توفرها لدى المتعلم.

لذا كتب النجاح للنحاة الأوائل في إكساب اللغة العربية انطلاقا من تتبع أساليب العرب من صوت وصرف و نحو و بلاغة و ربطها بمعاني النصوص التي انتقوها من القرآن و الحديث الشريف و المشهور من كلام العرب دون يفصلوا فيها بين مختلف مستويات النظام اللغوي كما أنهم لم يغفلوا مطلقا طرفي الخطاب من متكلم ومخاطَب و ما يقتضيه المقام من قرائن لفظية و حالية.

لذا سيبيّن هذا الجانب التطبيقي من البحث أهمية انتقاء النص مهما كان نوعه شعرا أو نثرا، ومهما كان مصدره قرآنا أو حديثا أو كلام كتاب و شعراء، من حيث دلالة محتواه وما ترتبط به من تراكيب و أساليب في ترسيخ الظواهر اللغوية المختلفة.

2- طرق إنماء الملكة التبليغية : نماذج تطبيقية

1- ضرورة ربط النحو بالبلاغة في تحليل النصوص:

إذا كان علم النحو يهتم بمراعاة الجانب الصواب في الكلام من حيث الصحة و الفساد في مستوى تركيب الجملة و وضع كل كلمة في المكان الذي يقتضيه سمت كلام العرب، فإن علم المعاني يشرف على الجو العام للجملة من حيث نظم الكلام و ترتيبه و ربط بعضه ببعض وفق ما تقتضيه ملابسات الكلام و قرائن الأحوال ومقاصد الكلام، في حين يتكفل علم البلاغة بعملية الإخراج الفني، حيث يتوخى مواطن الجمال من خلال ما يقصده المتكلم من تعابير فنية و نفسية و اجتماعية.

و على المتكلم البليغ أن يجمع بين هذه المستويات الثلاث، و لا يتمكن منها إلا إذا حصلت في نفسه القدرة على التشكيل اللفظي و التشكيل المعنوي[1] في آن واحد؛ أي حسن اختيار الكلمات المناسبة و توظيفها

[1] الطاهر قطبي، التوجيه النحوي للقراءات القرآنية (في سورة البقرة)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ت، ص 312.

حسب مقام الكلام و أحواله، ثمّ حسن التعبير بهذا التشكيل اللفظي عن المعاني الدقيقة بالوسائل اللغوية المتاحة من القرائن اللفظية و المعنوية، لإيصال مواده من غير غموض أو لبس و هو مدار نظرية النظم عند الجرجاني.

و البدايات الأولى لتفسير النص القرآني تثبت أنّ علماء التّفسير تنبّهوا إلى أهمّية النّحو في الوصول إلى مختلف الأوجه التي تحتملها الآية الواحدة من معان و ربطوها في أحيان كثيرة بالدلالة و مقامات الكلام.كما فعل قبلهم النّحاة في رصد الظاهرة النحوية من خلال النص القرآني، و يُعدّ كتاب سيبويه أقدم كتاب يحمل تحليلا فنيا للآيات يعتدّ فيه بآراء سابقيه من الشيوخ و علماء اللغة يجمع فيه بين النحو و الإعراب و المعاني و الاحتجاج[1]،و على سبيل الذكر لا الحصر تحليله اللغوي – و ليس توجيها لقراءة دون أخرى– في قوله تعالى: ﴿لِنعْلَمَ أيُّ الحزبين أَحْصى لما لبثوا أمدًا﴾[2] و قوله أيضا من السورة نفسها: ﴿فَلْيَنْظُرْ أَيُّها أَزكى طَعاما﴾[3]، فقد فسّر عدم عمل الفعل "نعلم" و تعدّيه إلى مفعول به منصوب بدخول لام الابتداء التي منعته من عمله، و يسوّي هذه الحالة بحالة دخول همزة الاستفهام في قول العرب: «قد علمت " أَ عَبدُ الله ثمَّ أم زيدٌ؟، و قد عرفتُ أبو مَن زيدٌ؟، و قد عرفتُ أيّهم أبوه؟، و أَمَا تَرى أيُّ بَرْق هاهنا؟ فهذا في موضع مفعول، كما أنك إذا قلت: عَبْدُ اللهِ هَلْ رأيْتَهُ؟ فهذا الكلام في موضع المبني على المبتدأ الذي يعمل فيه فرفعه»[4] .

و يعلّل مثل هذه الحالات أي دخول همزة الاستفهام على الفعل المتعدي و كذلك لام الابتداء فتمنعه من نصب المفعول به بحاجة المتكلم إلى معان معينة: «فإنما أدخلتَ هذه الأشياء على قولك: أزيدٌ ثمَّ أم عمر و أيُّهُمْ أبوك، لما احتجت إليه من المعاني»[5]؛ أي ما يحتاجه المخاطب فقط من المعاني فإذا قلت: «قد علمت أزيدٌ ثمَّ أم عمرو، أردتَ أن تخبرَ أنك قد علمتَ أيهمُا ثمَّ، و أردتَ أن تسوّي علمَ المخاطب فيهما»[6].

و في مرحلة متقدمة بعد اكتمال نضج النحو لا يوجد من هو أبرع من الجرجاني في إظهار العلاقة بين رصف المباني النحوية و ما تحيله من معان تهفو بها نفس الشاعر أو يتحدث بها في خاطره و أن أي تقديم أو تأخير في هذه المباني سيغيّر المعنى لا محالة و يؤدي مسارا آخر غير الذي يرومه الشاعر، من ذلك ما ذكره من قول أعرابي[7]:

---

[1] إبراهيم عبد الله رفيدة، النحو و كتب التفسير، الدار الجماهيرية، ليبيا، ط3، 1990، ج1/ 101-107.

[2] سورة الكهف: الآية 12.

[3] سورة الكهف: الآية 19.

[4] سيبويه، الكتاب، ج1/ 236.

[5] المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[6] المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[7] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق: ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية، بيروت، 2002، ص 145.

اللّيل داجٍ كَنَفَا جلبابهْ و البَيْنِ مَحجُورٌ على غُرابِهْ

فوجه الجمال المعنوي كما يراه الجرجاني لا يُرى فقد في أنْ جعل لليل جلبابا، و حَجَرَ على الغراب، ولكن حين جعل من "الليل" مبتدأ، و جعل "داج" خبرا له ثم وصله بما بعده بأن جعل هذا الخبر "كنفا" فاعلا له، و لم يكتف بذلك بل لم يجعل هذين الكنفين لليل و إنما زاد عليه أن جعل لليل جلبابا له جانبان، و الأمر نفسه قام به في الشطر الثاني من البيت، حيث جعل "البين" مبتدأ و أوصله بخبره "محجور" ثم أخرجه متعديا إلى مفعول (على غرابه) ، و لا يمكن أن يسبر أحد أسرار المعاني و العواطف التي تستكنُّ في نفس الشاعر إنْ لم يكن على علم بما لصيغة اسم الفاعل من الاتصاف بالفعل و فاعله معا (**دجا** بمعنى اِسودّ مع غيم بحيث لا ترى نجما و قمرا)، و في صيغة اسم المفعول "محجور" بما فيها من إحساس بدوام الحجر و لا يوجد مثل هذا الإحساس في صيغة الفعل (حجر)[1].

و استخدام الجملة الاسمية في صدر الشطر الأول توحي بوصف إحساس الشاعر بهذا الليل المظلم إحساسا طاغيا حتى شخص ظلمته المطبقة بشخص يرتدي جلبابا شديد الدَّجْو و يلقيه على جانبي الوجود فلا يدع شيئا إلا أحاط به، يبين فيها أهمية هذا الليل من خلال إحساسه بهذه الظلمة المتكاثفة باستخدام صيغة اسم الفاعل من جهة "داج" و جعلها خبرا من جهة أخرى[2].

و كذلك كان إحساس الشاعر "بالبين" إحساسا بارزا، فرمى به في صدر العبارة الثانية في جملة اسمية، و أهم ما كان يعنيه في هذا السياق هو أن يخبر عنه منتقيا في ذلك كلمة "محجور"، فلو تغير بناء الجملة و قدم غرابا على البين و قال الشاعر بدلا منها "غراب البين محجور"، أو "قد حجر على غراب البين"، أو قال في العبارة الأولى "قد دجا كنفا جلباب الليل" لما كان فيه مما أراده الشاعر شيئا[3]، و هو الفرق الذي يمكن استنتاجه بين عبارة "زيد عظيم قدره" و "قدر زيد عظيم"، ففي الأولى إخبار عن زيد بعظمة القدر و في الثانية إخبار عن قدر زيد في العظمة.

و بهذا الشكل أدرك البلاغيون القدامى أنّ أقل زحزحة بين الألفاظ في بنائها يؤدي إلى تغيير جوهري في المعنى، و لا يمكن لأيّ كان أن يدركه إلا إذا كانت له دراسة و إحاطة مسبقة بالنحو و الصرف ثم أحوالها في التراكيب و طريقة تموضعها داخل السياق.

---

[1] محمد محمد أبو موسى، دلالة التراكيب دراسة بلاغية، مكتبة وهبة، القاهرة، ط2، 1987، ص 22-23.

[2] المرجع نفسه، ص 23.

[3] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 145.

و لا يوجد أحسن من الآيات المتشابهات في القرآن لتبيين الفروق بين المعاني المتقاربة، وهو ما يحدث عادة بين معاني حروف العطف "الواو" و "الفاء" و "ثم"، مثال ذلك ما ورد في قوله تعالى: «و من أظلم ممن ذكر بآيات ربه **فأعرض** عنها و نسي ما قدمت يداه، إنا جعلنا على قلوبهم أكنة أن يفقهوه»[1] ، و جاءت "ثم" في سورة السجدة: «و من أظلم ممن ذكر بآيات ربه **ثم أعرض** عنها، إنا من المجرمين منتقمون»[2]؛ الفاء كما هو معروف للتعقيب بلا مهلة أي أنّ الإعراض في الآية الأولى كان فور التذكير به، أما في الآية الثانية من سورة السجدة فقد أفادت "ثم" أن التذكير كان زمانا بعد زمان، لكنهم أعرضوا إعراضا تلاه الانتقام منهم بالموت[3].

أما الفرق بين الواو و الفاء فيمكن رصده من خلال سياق الآيات التالية؛ ففي قوله تعالى: «و قلنا يا آدم اسكن أنت و زوجك الجنة و كُلاَ منها رغدا حيث شئتما و لا تقربا هذه الشجرة فتكونا من الظالمين»[4]، و وردت الفاء في قوله تعالى: «و يا آدم اسكن أنت و زوجك الجنة فَكُلاَ منها رغدا حيث شئتما و لا تقربا هذه الشجرة فتكونا من الظالمين»[5]، فالقول في سورة البقرة مسند إلى سبحانه و تعالى فناسبه الجمع المطلق بين الأكل و السكن و دلالة ذلك مناسبة الإسناد «حيث شئتما»، أما في الآية الثانية لم يسند القول إلى الله فجاء الأكل مترتبا على السكن، و دلالة ذلك عدم ذكره للرغد و أدخل "من" ليجعلها أقل عموما، لأن من في هذه الحالة تفيد التبعيض. و في مثل: قوله تعالى: «و لقد كنتم تمنون الموت من قبلُ أن تلقوه فقدْ رأيتموه»[6] ، هذه الفاء تطوي وراءها المسافة الزمنية بين التمني و المواجهة العملية و تضع الأمرين معا موضعا سريعا[7]، فلا يمكن أن تفهم من وراء هذه الفاء إلا تعنيفا قويا من الله سبحانه و تعالى للكافرين: «فماذا كان عند الرؤية؟».

لا يمكن إنكار العلاقة الوطيدة التي كانت تجمع النحو بالنصوص القرآنية و معظم علماء التفسير اجتهدوا في تخريج معنى الآيات خاصة المختلف فيها، اعتمادا على النحو و الصرف على اعتبار ما تحمله من دلالات في المعنى، و إذا كانت الغاية العظمى من اختلاف القراءات هي التسهيل و التخفيف على الأمة فإن التعليلات النحوية تبرز ما في أوجهها و احتمالاتها التي مهما تعددت و اختلفت فهي متقاربة متكاملة في معانيها و ليست متناقضة من جمال الإيجاز و كمال الإعجاز و البلاغة و فيما يلي عرض لبعض الآيات المختلف في قراءتها نحويا

---

[1] سورة الكهف: الآية 57.

[2] سورة السجدة: الآية 22.

[3] محمد محمد أبو موسى: دلالة التراكيب دراسة بلاغية ، ص 349.

[4] سورة البقرة: الآية 35.

[5] سورة الأعراف: الآية 15.

[6] سورة آل عمران: الآية 139-144.

[7] محمد محمد أبو موسى، دلالات التراكيب دراسة بلاغية، ص 64.

وكان هذا التباين يقوم مرة على اللفظ و أخرى على المعنى، فمن مثل اللون الأول إعراب الاسم و بنائه بعد "لا" في مثل قوله تعالى: «فلا **خوفٌ** عليهم ولا هم يحزنون»[1]؛ حيث خالف فيها الحسن البصري جمهور القرّاء بقراءته «لا خَوْفَ» ببنائها على الفتح على اعتبار أنّ "خوف" اسم لا النافية للجنس*؛ إذ أنها نفت جنس الخوف أيا كان نوعه و مصدره، و نفت أسباب الخوف التي عادة ما تؤدي إلى الحزن، فكأن نفي الحزن هو نفي للخوف من جميع وجوهه[2]. و بمثل هذا التخريج استطاعوا كذلك إيجاد العلل النحوية المناسبة في قراءة قوله تعالى: «وَ مَنْ **تَطَوَّعَ** خيْرًا فإنّ الله شاكرٌ عليمٌ»[3]، فقد قُرئ"تَطَوَّعَ" لمَنْ رأي أن "مَنْ" اسما موصولا بمعنى "الذي" و قُرِئ "يَطوَّعْ" لمن جعل "من" اسم شرط جازم.

و كذا في تحويل الفعل المبني إلى المعلوم نحو المجهول أو العكس، أو تحويل الماضي إلى المضارع أو الأمر، أو تفريد الجمع و جمع المفرد[4] و غيرها من القراءات المختلف فيها، و حتى الظواهر الإعرابية المعنوية، أي تغير قراءة الآية المعهودة من حيث دلالتها لما يُمليه السياق بحيث يتأثر المعنى أولا أوجدت لها عللها المناسبة إمّا بتغيير الإسناد أو العامل أو بناء الجملة[5].

فلو استثمرت طريقة الأولين في تدريس النحو و ربطه بدلالات النصوص من جهة وبالبلاغة من جهة أخرى و بمقامات السياق خاصة لهانت الكثير من المصاعب في إكساب هذه الملكة الأساسية.

و لتدعيم هذه الفكرة نعطي مثالا على ذلك في تدريس صيغة اسم الفاعل و متى تستعمل مثلا للدلالة على احتمال المضيّ أو الحال أو الاستمرار أو الاستقبال بتوظيف النصوص القرآنية التالية؛ ففي قوله تعالى: « فاطر السموات و الأرض»[6] تحتمل المضي، و في قوله: «إن الله خالقُ الحبّ و النوى ... فالقُ الإصباح»[7] تدل على

---

[1] سورة البقرة: الآية 62.

*تسمى لا النافية للجنس؛ لأنها تنفي الحكم عن جنس اسمها نصا، أو لاستغراق النفي لجنس اسمها بغير احتمال لأكثر من معنى واحد و يسميها بعض النحاة لا للتبرئة لكونها تدل على تبرئة جنس اسمها كله من معنى الخبر، ولها من قوة التأكيد على النفي ما لا تملكه أدوات النفي الأخرى، و لا تعمل إلا بشروط.

ينظر بالتفصيل: – عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، القاهرة، ط6، دت، ج1/686-694.

[2] الطاهر قطبي، التوجيه النحوي للقراءات القرآنية، ص 6/5.

[3] سورة البقرة: الآية 158.

[4] الطاهر قطبي، التوجيه النحوي للقراءات القرآنية، ص 13-35.

[5] في تعليل تقديم المفعول به عن الفاعل في قراءة قوله تعالى: « إذا ابتلى إبراهيمَ ربُّه بكلمات فأتمهُنَّ» (سورة البقرة: الآية: 124) أو قوله تعالى: «أم كنتم شهداء إذ حضر يعقوبَ الموتُ» (سورة البقرة: الآية 133)، ينظر بالتفصيل:

– الطاهر قطبي، التوجيه النحوي للقراءات القرآنية ، ص 48-52.

[6] سورة الأنعام: الآية 14.

[7] سورة الأنعام: الآية: 95-96.

الاستمرار، و تدل على الحال إذا قلت مثلا: أنا ضاربٌ سعيداً الآن، و على الاستقبال كقوله تعالى: «ربنا إنك جَامعُ الناس ليوم لا ريبَ فيه»[1]، فإذا كان اسم الفاعل مضافا إلى ما بعده دلّ على المضي و الاستمرار و متى تعدّى إلى مفعول به دلّ على الحال و الاستقبال[2].

إنّ ما يراد القول به في قضية ربط تدريس النحو بمعاني النصوص هي ضرورة انتقائها بعناية جيدة تضمن مهارة الفهم لدى المتعلم، و التي لا يمكن أن تكون إلا باستيعابه لمحتوى النص، و كلّما كان النص قريبا من مستواه العُمُري و الفكري و النفسي و الاجتماعي كلما ترسخت لديه التراكيب و الأساليب بسرعة و يسر، لتأتي بعد ذلك المرحلة التي يتم فيها ربط هاته المعاني بقواعد اللغة و البلاغة و سياق المقام إذا ما وجد لذلك سبيلا محاولة لترسيخ الظاهرة النحوية بنسبة أعلى.

2 – أهمّية التدريبات و التطبيقات النحوية في إنماء الملكة اللغوية:

و تبقى طريقة التمرينات و التطبيقات العملية هي السبيل الأنجع في تحصيل الكفاية النحوية بالدرجة الأولى و تدعيم الملكة اللغوية كلما كان النص المطبق عليه قريبا من فهم المتعلم و فكره و نفسيته، و هذا من خلال استجلاء المعاني الخفية التي تكمن وراء تراكيب تلك النصوص، لذا سيعرض هذا الجانب من البحث نموذجان للتدريب[3] خصص كلاهما لكيفية تدريس "معاني حروف العطف"[4]، ربطا بما سبق عرضه من الفروق بين معاني "الواو" و "الفاء" و "ثم":

1- قوله تعالى: «فَلا صَدّق و لا صَلّى و لَكنْ كَذَّب و تَولَّى ثمّ ذهب إلى أهلهِ يتمطّى»[5].

و الذي سيتم فيه التركيز على حروف العطف و وظيفتها في الربط بين الألفاظ ثم الجمل و ما تقضيه معانيها من دلالات في السياق، و هذا من خلال إبراز اقتران حرف العطف بالمعطوف و المعطوف عليه و الذي يتخذ شكلا واحد من ناحية البناء وفقا للمخطط التالي المستوحى من الحد الإجرائي للفعل:

---

[1] سورة آل عمران: الآية 09.

[2] فاضل صالح: السامرائي، معاني النحو، دار الفكر، عمان، ط1، 2000، ج1/ 18.

[3] يوسف وسطاني، الملكة اللسانية و علوم اللغة العربية، مجلة التواصل، عنابة، العدد 43، سبتمبر، 2015، ص 239/238.

[4] معاني حروف العطف درس مقرر على الأقسام النهائية (آداب و فلسفة و لغات أجنبية)، يشتكي فيه تلاميذ هذه المرحلة من كثرة إيراد المعاني المختلفة لحروف العطف و افتقارها للتطبيق.ينظر كتاب: اللغة العربية و آدابها، للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص 42-43. ينظر كذلك جزء الملاحق. تعرض هذه التدريبات كبديل لما هو مبرمج في المقرر الدراسي.

[5] سورة القيامة: الآية 30-32.

زوائد		عَ	م 1
ف	لا	صدق	ضمير مستتر هو Ø
و	لا	صلّى	ضمير مستتر هو Ø
و	لكن	كذّب	ضمير مستتر هو Ø
و	Ø	تولّى	ضمير مستتر هو Ø
ثم	Ø	ذهب	ضمير مستتر هو Ø
Ø	يَ	تمطّى	ضمير مستتر هو Ø

و هنا يمكن عقد الصلة بين النحو و باقي مستويات اللغة انطلاقا من إعرابها التفصيلي الذي سيكون كالآتي:

– و البداية — تكون بلا ريب – بتحديد العناصر النحوية لهذه الآيات الكريمة فقد تشكلت من الآتي:

الفاء: عطف نسق أو استئناف، و المعنى الأول أقرب لتفيد الترتيب و التعقيب و ذلك مع سياق الآيات السابقة.

لا: أداة نفي تكرر لدخولها على الفعل الماضي، و هو حرف لا محلّ له من الإعراب.

صدّق: جملة فعلية (فعل ماض مضعّف العين) للدلالة على المبالغة و التعدية و التكثير في المفعول المحذوف الذي يقتضيه الفعل المذكور، بمعنى ما يجب تصديقه من الله و رسوله، و الملاحظ أن حذف المفعول بـ "صدّق" دلّ عليه سياق الخطاب الإلهي بشأن يوم القيامة باعتبار عطف التركيب عليها.

عطف نفي على نفي: "و لاَ صلَّى" في كلا الفعلين المنفيين ضمير مستتر فاعل لهما يعود على الإنسان المذكور في صدر السورة. و من الأغراض البلاغية لإضمار الفاعل و عدم التصريح به تحقير شأنه[1].

عطف بالواو متفرع باستدراك: "وَ لَكِنْ" و هما أداتان الأولى للعطف المطلق للاشتراك و الثانية للاستدراك، و هما حرفان لا عمل لهما في هذا المقام إلا إفادة المعنيين المذكورين.

جملتان فعليتان معطوفتان مترابطتان بالعطف: مثبتتان على ما سبقهما من إضمار الفاعل و حذف مفعول "كذَّب" للغاية المذكورة في جملة "صدّق" السالفة الذكر، أي أنّ حذف المفعول به باعتبار التعلّق به، ومثله قوله تعالى: «قل هل يستوي الذين يعلمون و الذين لا يعلمون»[2]؛ إذ أصل الكلام " والذين لا يعلمونه" حذفت الهاء

[1] عبد العزيز عبد المعطي عرفة، من بلاغة النظم العربي، ج129/1.

[2] سورة الزمر: الآية9.

التي تعود على المفعول به و هو "الدين" مبالغة في ذمّ الجاهلين لحقيقة لهذا الدين، وهنا مبالغة في ذمّ المكذبين بيوم القيامة[1] ،و هو من باب الإيجاز المعجز و الاقتصاد لغوي الذي تتسم به اللغة العربية.

معنى التشريك و الترتيب و التراخي في عطف النسق بـ "ثم": و لعلّ من معاني هذا النسق نستنبط كنه الفاعل المضمر الذي هو في الحقيقة "الإنسان السائل" عن يوم القيامة بخصائص و أغراض الحذف التي ذكرناها مع العناصر النحوية السابقة، و هذا ما يلائم بلا شك مفهوم **"عناصر التحويل"** عند اللغويين المحدثين لترتيب المعاني وفق نسق معيّن ثم تثبيتها في النفس، و مع ذلك فقد سبقهم "الجرجاني" صاحب نظرية "النظم" الشهيرة إلى هذه القضية و الذي يقول بشأنها: « الكلمات تقتفي في نظمها آثار المعاني و ترتيبها على حسب ترتيب المعاني في النفس»[2]، و قد طابقت الأفعال المعطوفة مرفوعها في العدد و الجنس.

متعلق بالفعل "يتمطّى" حال جملة فعلية: فقد وردت هذه الحال مؤسسة لمعنى جديد في تركيب الآيات الكريمة، و هي بيان نمط الحركة المسندة للإنسان المقصود بالآية علما أن نحو اللغة العربية يعتبر الحال فضلة قد يستغنى عنها إلا أنها هنا مخالفة لذلك، إذ لا يتم فهم المعنى إلا بوجودها و هي التي تسمى بالحال المؤكدة كما في قوله تعالى: «و لا تقربوا الصلاة **و أنتم سكارى**»[3]، لأنها وضحت طبيعة المشي الذي ذكرته الآية و هو: مشية المطيطاء و المطيطى بالمدّ والقصر[4]، و معناها مشية التبختر مع مدّ اليدين؛ لأنّ الظهر هو المطا فيلوي ظهره تبخترا، وقد نزلت في أبي جهل[5] الذي كذّب و تولى، و حذف الطاء و إطلاق الألف بالمدّ إيحاء بالتحقير للفاعل الذي أسند إليه الفعل، "و الخلاصة الوجيزة من الآيات الكريمة أنه من غير المفيد بتاتا —و هي وجهة نظر خاصة– التعويل على النحو الوظيفي بمصطلحاته و لا النحو التحويلي التوليدي، و لا البنيوية على تحليل المتون العربية الأصلية ذات المضامين الثرية"[6].

و هذا القول يؤكد ما ذهب إليه الحاج صالح من أنّ إكساب اللغة العربية للمتعلمين لا يكون إلا بنهج سبل الأولين الذين سبروا أغوار اللغة العربية و ووضعوا لها قوانينها التي لم تعفها القرون وأنّ الإسقاط الأعمى للنظريات اللغوية الغربية عليها لن يجدي نفعا.

---

[1] عبد العزيز عبد المعطي عرفة، من بلاغة النظم العربي،ج271/1.

[2] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 132.

[3] سورة النساء، الآية 43.

[4] ابن منظور، لسان العرب، مادة (مطط).

[5] الفراء (أبو زكرياء يحي بن زياد)، معاني القرآن، عالم الكتب، بيروت، ط3، 1983، ج212/3.

[6] يوسف وسطاني، الملكة اللسانية و علوم اللغة العربية، ص 239.

2- أَرَاكِ فَأَسْتَحِي فَأُطْرِقُ هَيْبَةً وأَخْفي الذِي بِي منْ هَوَاكِ وَ أَكْتُمُ

ع	م1	م2
أر(ى)	Φ (أنا)	ك (كاف الخطاب)

اللفظة الفعلية النواة

التفريعات

زوائد	ع	م1	م2	خ	
فـ	أستحي	Φ (أنا)			
و	أخفي	Φ (أنا)	الذي	بي من هواك	
			ع+م1		ع+م1
فـ	أطرق	Φ (أنا)		هيبة	
و	أكتم	Φ (أنا)			

اللفظة الفعلية النواة: عبارة عن جملة فعلية بأحد **أفعال اليقين (أراك)**: تقرير بأحد أفعال القلوب لإدراج معانيها بالقلب، "أرى" و هو فعل ينصب مفعولين، أصلها مبتدأ و خبر استوفى مفعوله الأول في "كاف" المخاطبة "ك"، و المفعول الثاني محذوف يقدّر بمفرد أو جملة أو ظرف إذا كان بمعنى الاعتقاد و التيقّن، و لفعل "رأى" معان: الرؤية القلبية، و رؤيا الحلم: ما يُرى في المنام، و الرؤية البصرية: أي أبصر بعينيه، هو مقام الفعل ههنا لأن أفعال الحواس الخمس تتعدّى إلى مفعول واحد.

التفريع الأول بالعطف: "فأستحي": و عناصره النحوية هي:

الفاء: تكون لعطف النسق أو الاستئناف، و الأول أنسب للمقام، لأن الفاء من قسم حروف العطف الذي يشرك فيه المعطوف و المعطوف عليه من الناحية التركيبية، لأنّ الفاء ههنا تفيد الترتيب و التعقيب إذ أفادت توالي فعل "أستحي" بعد فعل "أراك" من باب عطف جملة فعلية على جملة فعلية، أمّا من ناحية المعنى فالرؤية البصرية شيء و الاستحياء شيءآخر وهو من المباحث التي رأى فيها النحاة بأنّ الفاء لا تحمل أحيانا معنى التشريك المطلق وقد

تختص بعطف ما ليس بصلة على صلة كقوله تعالى: « و الله الذي أرسل الرياح فتثير سحابا»[1], حيث عطف "تثير" وهي ليست صلة على "أرسل" و هي صلة[2].

جملة فعلية "أستحي" على صيغة: استفعل من الثلاثي "حَيِيَ" من الحياء الذي يفيد التوبة و الحشمة، و تحتمل الصيغة الصرفية المذكورة معاني تستفاد من السياق الواردة فيه و هي ههنا بمعنى **"الإيجاد على حال الحياء"، أي أن صاحب البيت يجد نفسه على درجة كبيرة من الحياء كلما رأى من يقصدها بشعره، مع تضمين استمرار** الحال بصيغة المضارع الدال على تجدد الحدث في مقامه، و طبيعة الفعل "استحيي" تقتضي التعدية بحر الجرّ و الذي حذف ههنا لغرض خفي، و التقدير استحي "منك" كما قد يستغنى عن حرف الجر لدلالة السياق عليه.

التفريع الثاني (بعطف النسق): "فأطرق هيبة"، تم ذلك وفق العناصر النحوية الآتية:

– حرف عطف: "الفاء" و قد سبقت الإشارة إليها مع التفريع الأول.

– جملة فعلية مضارعية: "أطرق" و منه الإطراق و له معان، و ما يناسب المقام هو إرخاء العين و النظر إلى الأرض و معه الامتناع عن الكلام[3]، يترتب عن معنى فعل الاستحياء الذي سبقه و هو نتيجة له لذا ناسبته الفاء هنا التي تفيد التشريك المطلق في التركيب و المعنى ، و طبيعة الفعل "أطرق" اقتضت بعض المكمّلات نسجلها في:

– مفعول لأجله (من أجله): في "هيبة" مصدر هاب الثلاثي[4]، و ذلك أصل المفعول لأجله و لا يكون إلا مقدرا باللام، و علة للفعل و هو ما ينطبق على لفظ "هيبة" في البيت، لأن معناها هو الإجلال و المخافة، و التقية من كل شيء.

استئناف متفرع بعطف نسق: (وَأَخْفي الذِي بِي منْ هَوَاكِ وَ أَكْتُمُ)، يمكن تحليل العناصر النحوية لهذا التركيب على النحو التالي:

الواو: تحتمل معنيين: عطف نسق أو استئناف، و الثاني أقرب لها في هذا المقام، لذا فالواو حكمها هنا حكم الفاء التي سبق الحديث عنها من أنها لا تفيد بالضرورة معنى التشريك العام[5]؛ لأنّ الشاعر انتقل من حالة نفسية: (الرؤية فالإطراق إكبارا و إجلالا)، إلى الإعلان عن وضع يقتضي جهدا لتحقيقه في قوله:

---

[1] سورة فاطر: الآية 9.

[2] فاضل صالح السامرائي، معاني النحو، ج1/264.

[3] ابن منظور، لسان العرب، مادة (طرق).

[4] ابن منظور، لسان العرب، مادة (هيب).

[5] فاضل صالح السامرائي، معاني النحو، ج1/265.

- أُخْفي الذِي بِي منْ هَوَاكِ:

فعل مضارع من "أخفى" الشيء فهو خاف و خفيّ: لم يظهر و أراد من ذلك: إنه يستر و يواري ما يكابده، والفعل كما هو واضح متعدّ إلى واحد، استوفاه في الاسم الموصول "الذي" في محل نصب على المفعولية، و ها هو يعدل مرة أخرى عن التصريح المباشر، فيوظف معرفة مبهمة متمثلة في الاسم الموصول "الذي" و هو أنسب لوصف الجملة وتعريفها كما أنّ (ال) أنسب لتعريف الاسم المفرد و نعته، لذا ينبغي أن تكون الجملة بعده(أي الصلة) قد سبق للسامع علم بها[1]، و الغرض البلاغي من توظيف هذه الجملة الموصولة هو تعظيم الموقف و عدم القدرة على الإدلاء به يوحي بذلك، على أنه يدرك ما يعانيه، لأن التعبير بنمط المعارف المبهمة يقتضي معرفة خصائصها، و لا أدلّ على ذلك من صلة هذا الموصول الاسمي الواردة في قوله:

بي من هواك: الباء من أحرف الجر المتصرفة كونها تجر الأسماء الظاهرة و الضمائر المتصلة، و معانيها كثيرة، لعل ما يناسب مقامها في البيت هو "الإلصاق" أي ملازمة الشيء على الدوام، و الإلصاق هو المعنى الأصلي لها الذي لا يفارقها سواء كان حقيقيا أو مجازيا[2]، و يقصد به صاحب البيت مشاعره التي لا تفارقه البتة و هو إلصاق مجازي بطبيعة الحال و مجرورها ضمير متصل يعود على المتكلّم.

- **شبه جملة "من هواك"**: الجار "من" المتصرفة مثل الباء مع جرها للمصدر المؤول، و لها معان كثيرة أبرزها ابتداء الغاية، **و معناها في سياق البيت: السببية و التعليل كما هو واضح.**[3]

- **تفريع آخر بالعطف:** عطف جملة فعلية على جملة فعلية بواسطة الواو. و تم ترتيب المعاني وفق اختلاجها في نفس المتكلم: "يخفي" و "يكتم" فالواو ههنا عاطفة جامعة بين فعلين متقاربي الدلالة "أخفى" و "كتم"، و الثاني أبلغ من الأول لدلالته على التشديد و المبالغة في عدم الإعلان و التصريح، و المواظبة على التستر، و هو متعدّ بنفسه لم يذكر معموله بغرض الإيجاز للدلالة عليه في سياق التركيب الذي سبقه.

3- تدريس أسلوب النداء من خلال قصيدة :"خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين" لأمل دنقل:

و بغض النظر عن الطريقة التي تقدم بها علوم اللغة في الكتب المدرسية في المرحلة الثانوية يمكن استثمار بعض النصوص الأدبية في تحصيل الكفاية النحوية من خلال ربطها بباقي مستويات اللغة من جهة و دلالات الألفاظ من جهة أخرى و حتى بعقد الصلة بين معاني النص و أحوال الخطاب، و يأتي اقتراح هذا الدرس التطبيقي

[1] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص154-156. و ينظر بالتفصيل كذلك: فاضل صالح السامرائي، معاني النحو، ج1/123-125.

[2] المرادي، الجنى الداني في حروف المعاني، ص36.

[3] المصدر نفسه، ص310.

، كما ذهب إليه عبد الرحمن الحاج صالح تفاديا لعرض أكثر من صعوبة للظاهرة النحوية الواحدة، كأن يكتفى مثلا بتدريس لا النافية للجنس أثناء تحليل قصيدة: «حالة حصار» لمحمود درويش[1] المقررة على تلاميذ الأقسام النهائية شعبة الآداب و الفلسفة، على اعتبار تكرارها بطريقة تلفت انتباه المتعلمين بكل يُسْرٍ:

لا ليل في ليلنا المتلألي

.....

لا وقت للوقت

.....

لا صدى هوميري لشيء

أو الوقوف عند الإعراب التفصيلي لبعض الظروف المكانية أو الزمانية التي تكررت بكثرة كذلك في النص مع ربط دلالتها بسياق القصيدة مثل "هنا" مثلا:

هنا عند منحدرات التلال

هنا بعد أشعار أيوب

هنا يتذكر آدم صلصاله

هنا لا أنا ..... هنا عند مرتفعات الدخان

هُنا: ظرف مكان مبني على السكون في محل نصب مفعول فيه، و تستعمل "هنا" للإشارة إلى المكان القريب فإذا أريد بها ما هو أبعد قليلا أدخلت عليها الكاف فيقال "هناك"، و إذا ما أريد بها بعدا أكبر أدخلت عليها اللام فصارت "هنالك"[2]، و دلالة تكرارها هنا تؤكد على الضيق المادي و النفسي الذي يعاني منه الشاعر و غيره من الفلسطنيين داخل منطقة الحصار، و هو ضيق أبديّ لدرجة انعدام الإحساس بالوقت.

و تجدر الإشارة إلى أن الدرس الموافق لتحليل هذه القصيدة هو إعراب" المسند و المسند إليه"، و قد تم عرضه بالطريقة التالية في الكتاب المدرسي[3]:

و يلاحظ في هذا العرض شيئان اثنان:

1- اشتمال الدرس على الكثير من الظواهر النحوية و التي تتمثل أساسا في رصد مختلف حالات المسند و المسند إليه، و هي كثيرة.

[1] وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية و آدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، للشعبتين: آداب/فلسفة/ لغات أجنبية، ص 102/101.

[2] فاضل صالح السامرائي، معاني النحو، ج1/ 93/92.

[3] وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية و آدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص 105/104.

2- التركيز على الجانب النظري في تلقين القواعد أكثر من الاهتمام بالجانب العملي التطبيقي.

3- خلوّ الدرس من التمارين العملية التطبيقية و هو حكم عام يجمع تحت لوائه كل دروس القواعد و البلاغة لهذه المرحلة.

أو الإشارة إلى الفرق مثلا بين كان الناقصة و التامة المذكورة في بيت المتنبي:

كل ما لم يكن من الصعب في الأنْ نُفُسِ سهل فيها إذا هو كانا[1]

فإن كلا من "يكن" و "كانا" تامتين بمعنى "يَقَعْ" و "وقع" و تقدير الكلام: «كل شيء غير واقع صعب في الأنفس، سهل فيها إذا وقع»[2] و معنى ذلك أن الأمر يصعب على النفس قبل وقوعه فإذا وقع سهُلَ.

و لا يمكن الوصول إلى هذا المعنى الوظيفي لـ "كان" إلا إذا عرف الفرق بين كونها تامة و ناقصة.

كما يمكن استثمار نص: "خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين" لأمل دنقل[3] في إعراب المنادى المعرف بـ ال و المضاف لوروده بكثرة في القصيدة:

يا صلاح الدين ...

يا قارب الفلين ...

جبل التوباد حياك الحيا

وطني لو شغلت...

أيها الزعيم...

و يستهل في هذا العرض بتحليل العناصر النحوية لكل أسلوب على حدة كالتالي:

يا: حرف نداء مبني على السكون، بمعنى أدعو.

صلاح: منادى منصوب و علامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره وهو مضاف.

الدين: مضاف إليه مجرور و علامة جره الكسرة الظاهرة على آخره.

و مثلها في الإعراب "يا قارب الفلين" و "جبل التوباد"، و "وطني" مع حذف أداء النداء في الأسلوبين الأخيرين.

أيّها: أيُّ: منادى مبني على الضم في محل نصب.

الهاء للتنبيه لا محل لها من الإعراب.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، الجديد في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة السنة الثانية من التعليم العام و التكنولوجي، ص 111.

[2] إبراهيم محمد عبد الله، منهج ابن الشجري النحوي في إعراب أبيات المتنبي في الأمالي، مجلة التراث، العدد 90.

[3] أمل دنقل، الأعمال الشعرية الكاملة،مكتبة مدبولي، القاهرة، ط3، 1987، ص 399/397. وينظر أيضا: الكتاب المدرسي، اللغة العربية و آدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص 169/168.

الزعيم: صفة – لأنها وردت في شكل صيغة مبالغة على وزن "فعيل" من الفعل "زعم"- تابعة لما قبلها في الرفع فدلّ عليه الضمة في آخرها.

لا يمكن الاكتفاء هنا بالإعراب التفصيلي في هذه الحالة؛ إذ لا يجب تفويت الفرصة على المتعلم في إبراز أصل أسلوب النداء في كونه جملة محوّلة عن الأصل بتمييز بنائها الشكلي كما وصفه الأوائل، فلابد من تبيان الغرض من استخدام "يا" للنداء دون أخواتها من الأحرف المخصصة لذلك، ثم ما سبب حذفها في المثالين الأخيرين؟ و لا بدّ من تبيان لأيّ غرض أكثر من المنادى المضاف؟ و لماذا وظّف في آخر مثال "أيّ" التي ورد بعدها اسم معرف بـ (ال)؟ هذا فضلا على ما لأسلوب النداء من مزية معنوية دلالية في ارتباطه بالكلام بعده و بسياق الحال و بالحالة النفسية و الاجتماعية في توظيف هذا النداء دون غيره. فيكون الربط بين هذه المناحي و النحو وفقا لما يلي:

1. أول ما يمكن الحديث عنه في النداء كترتيب نحوي هو بناؤه و أركانه، فالمنادى هو المطلوب إقباله بحرف نداء ظاهر أو مقدّر[1]، و أحرف النداء هي: يا، أيْ، هيا، آ، أيا، و الهمزة المستعملة لهذا الغرض، و لأن العلامة الإعرابية في المنادى مختلفة بين النصب و الرفع بعد الحرف- و الحرف هنا غير عامل- كان لابد للنحاة الأوائل من إيجاد سبب هذا الاختلاف، فأدرجوا المنادى ضمن المنصوبات على اعتبار أنّ حرف النداء و المنادى في الأصل هو جملة فعلية، و ناب مناب الفعل (أدعو) أو (أنادي) حرف النداء لفظا أو تقديرا[2] فبقي المنادى منصوبا أصله مفعولا به، على حد ما أورده سيبويه في الكتاب: «و مما ينتصب في غير الأمر و النهي على الفعل المتروك إظهاره، قولك: يا عبدَ اللهِ، و النداءُ كلّه ... حذفوا الفعل لكثرة استعمالهم هذا في الكلام، و صار يا بدلا من اللفظ بالفعل، كأنه قال: يَا، أريدُ عبد الله، فحذف أريد و صارت يا بدلا منها، لأنك إذا قلت: يا فلان، علم أنك تريده»[3].

و قد حسم النحاة الفرق بين إظهار الفعل الذي يبطل النداء؛ حيث تصير جملة خبرية تحتمل الصدق أو الكذب، في حين أن إضماره و الاكتفاء بإظهار حرف النداء بدلا منه يدخله في باب الأساليب الإنشائية الطلبية.

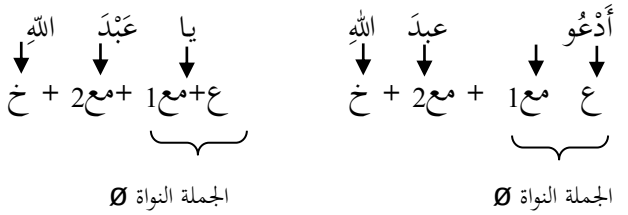
[1] فاضل صالح السّامرائي، معاني النحو، ج4/ 320.

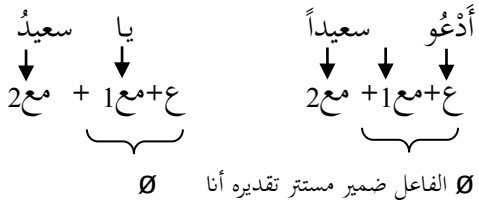
[2] الرضى الاسترابادي، شرح الكافية، ج1/ 141.

[3] سيبويه، الكتاب، ج1/ 291.

أمّا إذا ورد الاسم بعده مرفوعا فلا يكون الإعراب إلا محليا، و يحصر المنادى في كونه مفردا علما أو نكرة مقصودة، أي أنه مبني على الضمّ في محل نصب[1].

و بالتالي فأسلوب النداء محوّل عن جملة فعلية مكوّنة من فعل و فاعل و مفعول به، و تمّ إجراء التفريع حسب الرؤية الخليلية الحديثة على النحو التالي:





1- وظّف الشاعر في العبارات الأولى "يا" و هي الحرف الأشهر في النداء و لم يرد في القرآن الكريم غيرهذا الحرف [2]، و تستعمل عادة لنداء البعيد لما فيها من مدّ، و لكنّها قد تستخدم كذلك لنداء القريب، و دليل ذلك قوله تعالى: «قالوا يا أبانا ما لك لا تأمنّا علَى يوسُفَ»[3]، و في السورة نفسها: «يا صاحِبيّ السّجْنِ»[4]، لابد أن الشاعر عندما استخدمها لينادي بها (صلاح الدين) باسمه ثم مكنّى عنه بـ (قارب الفلينَ)، لا يمكن إلا أن يدل على القرب النفسي* الذي يكنّه الشاعر لهذا البطل كونه منقذ العرب الفريد ببطولته أيّام ضعفهم و استكانتهم من أيدي الروم في معركة حطّين، و هي عاطفة يكنّها له كل العرب الذين يرغبون في بطل عظيم يخرجهم من تبعيّة الغرب الحديثة.

[1] سيبويه، الكتاب، ج2/ 182.

[2] فاضل صالح السّامرائي، معاني النحو، ج4/ 32.

[3] سورة يوسف: الآية 12.

[4] سورة يوسف: الآية 39.

* قد يكون القرب ماديا كما قد يكون معنويا، فكأن المنادى لقربه لا يحتاج إلى واسطة لندائه، ينظر بالتفصيل:
- فاضل صالح السامرائي، معاني النحو، ج325/4.

3- أما حذفها في العبارات الأخيرة: «جبل التّوباد، حيّاك الحيّا» و «وطني لو شغلت عنه» و «أيّها الزعيم» لا يكون إلا لغرض فني، و من ذلك أن الشاعر كان مستعجلا أراد الإسراع بقصد الفراغ من الكلام، هذا فضلا لما للحذف من إيجاز، فالعبارتين الأوليتين في حقيقة الأمر هما تضمينان: الأول من مسرحية مجنون ليلى لأحمد شوقي التي مطلعها:

جبل التوباد حياك الحيا

و سقى الله صبانا و رعى[1]

و الثاني كذلك مقبس من الشوقيات في حب الوطن:

وطني لو شغلت بالخلد عنه نازعتني إليه في الخلد نفسي[2]

و الشاعر طبعا في قصيدته ليس في مقام غزل أو حنين لوطنه بل هو يتهكم من جبن العرب و ضعفهم واستكانتهم، و هو ما يدل عليه متمم النداء* في كلتا العبارتين،و هو على التوالي:

و سقى الله ثرانا الأجنبيا

نازعتني لمجلس الأمن نفسي

فحذف حرف النداء (يا) رغبة في الإسراع بإظهار سخريته و تهكمه، و هو من مثل قوله تعالى: «قال ابن أُمَّ إالقوم استضعفوني و كادوا يقتلونني»[3]، فكان الموقف موقف إسراع و عجلة، فقد جاء موسى غضبان أسفا، وألقى الألواح و أخذ برأس أخيه يجرّه إليه من دون سؤال، فحذف "يا" تماشيا مع الموقف.

3- أما عن حذف الياء في «أيها الزعيم»، فلابد من النظر فيما يربطه من معاني الكلام قبله و بعده: "حتى سقطت- أيها الزعيم و اغتالتك أيدي الكهنة"؛ و قبل ذلك تجب الإشارة أولا إلى أنّ المعرف بـ (ال) و هو "الزعيم"كناية عن صلاح الدين لا يمكن نداؤه إلا بإدخال (أيّ) و كان غرض الشاعر (البلاغي) منه هو تعظيم شأنه بصفة الزّعامة لأنّه الوحيد الذي استحقها دون غيره ويستحقها كل بطل (في عصر الشاعر) في مثل تحديه للصهاينة و من يواليهم من الغرب لاسترجاع الأراضي المنتهكة. و لكنه يجعل نداءه معترض كلامه ليبيّن للقارئ

---

[1] أحمد شوقي، مجنون ليلى، مؤسسة هنداوي، القاهرة، دط، 2012، ص121.

[2] أحمد شوقي، الشوقيات، دار العودة، بيروت، دط، 1988، ج46/2.

* متمم النداء هو مصطلح استخدمه حليمة أحمد عمايرة على اعتبار عدم وجود روابط لفظية بين أسلوب النداء و ما بعده من كلام على خلاف ما تعرف به باقي الأساليب كالشرط و الاستفهام. ينظر بالتفصيل:

-حليمة أحمد عمايرة، توظيف اللسانيات الحديثة في تطوير تعليم العربية: أسلوب النداء في عيّنة من كتب تعليم العربية للناطقين بها و للناطقين بغيرها أنموذجا، مجلة الممارسات اللغوية، تيزي وزو، الجزائر، العدد4، 2011.

[3] سور الأعراف: الآية 150.

العربي الذي قمّصه شخص صلاح الدين كمخاطب، أنه مهما كانت عظمة «صلاح الدين» الحقيقي أو من شابهه في بطولته فقد استطاعت القوى الغربية أن تغتاله بأيدي العرب أنفسهم الذين نعتهم بالكهنة. و الأصل في النداء أن يكون أول الكلام و هي رسالة ضمنية موجهة إلى قادة العرب الذين تقاعسوا عن أداء واجبهم[1]، و آثروا العيش المغمس بالذل في ظلال الغرب؛ لأنه من بين أغراض التعريف بـ (ال) تعيين واحد بصفة أو عمل دون سائر أفراد جنسه[2]، و كانت صفة الزعامة بهذا التعريف (ال) قد أخذت معنى الكمال.

4- كما أن توظيف اسم العلم المنادى المضاف فيه الكثير من الدلالات؛ فـ "صلاح " اسم علم من المصدر "الصلاح"[3] و هو ضد الفساد، و تجمع معاني الصلاح في الرجل إذا كان صالحا في نفسه و مُصلِحا في أعماله و أموره، و هو كذلك من أسماء مكّة ممّا يدلّ على سموّ معناه بإضافته إلى "الدين".

و أمّا دلالة الإضافة من غير اسم العلم فقد أعطاها العرب عناية خاصة أثناء النداء، وخير ما يستدل به في هذا المقام قول عمر بن الخطاب –رضي الله عنه–: يا أهل الضوء، ولم يقل يا أهل النار خشية أن تجرحهم الكلمة لما تغيرت دلالة لفظة "النار" بعد ظهور الإسلام[4] . أمّا بالنسبة للمنادى المضاف"قارب الفلين" لا تتضح دلالة الإضافة هنا إلا بإيضاح دلالة الألفاظ؛ فلفظة "قارب" وسيلة من وسائل النقل البحرية و هي صغيرة في حجمها مقارنة مع غيرها من الوسائل التي تتقاطع معها في هذه الوظيفة، على حين أن لفظة "الفلّين" تُحيلُ على المادة التي صنع منها هذا القارب، و الفلين كما هو معروف خفيف الوزن لدرجة أنه يبقى طافيا فوق الماء مهما وضعت فوقه من أثقال و مهما اشتد عباب البحر عليه فهو لا يغرق أبدا، و بإضافتها إلى "قارب" تأخذ رمز قوة تحدي صلاح الدين و مدى إدراكه لعظمة المسؤولية التي كانت ملقاة على عاتقه في إنقاذ الأمة من جيوش الكفار و تطهير أراضيها المقدسة، و يبرز أكثر من خلالها متمم النداء "للعرب الغرقى".

5- و يعتبر النداء في لسانيات النص من أهم صور الربط التي تسهم في التماسك النصي من ناحية بنيته الشكلية حيث يحافظ على اتساق النص حين يربط المنادى بما بعده من كلام على اعتبار أن نحو النص ما هو إلا امتداد لنحو الجملة[5]، ثم من ناحية انسجام المعاني حينما يعبر به الشاعر عن شحناته النفسية المركزة[6] –كما سبقت إليه الإشارة عند حذف النداء– خاصة أثناء تكرار النداء بين المقطع و الآخر و تنوع المنادى مرة باسمه الصريح و

---

[1] محمد هندي: صلاح الدين الأيوبي في مرآة أمل دنقل الشعرية، مجلة عود الندّ، العدد 6، خريف 2017.

[2] فاضل صالح السّامرائي، معاني النحو، ج1/108/109.

[3] ابن منظور، لسان العرب، مادة (صلح).

[4] الخطابي (أبو سليمان حمد بن محمد)، غريب الحديث، تح: عبد الكريم إبراهيم العزباوي، دار الفكر دمشق، دط، 1982، ج2/52.

[5] أحمد المتوكل، بنية الخطاب من الجملة إلى النص، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، ص 48.

[6] حليمة أحمد عمايرة، توظيف اللسانيات في تطوير تعليم اللغة العربية، مجلة الممارسات اللغوية.

مرات بالكُنى بإفراغ شحناته العاطفية المتقابلة بين تمني عودة الماضي المجيد و الحسرة على الحاضر التعيس في متممات النداء، و لا يمكن إنكار ما للتكرار من وظائف أساسية في تماسك النص[1] منها تحقيق العلاقة المتبادلة بين العناصر المكونة للنص لينقل من خلالها الشاعر جانبا من ثورته و رفضه و تمرده على واقع العرب الحزين ببحثه في التراث العربي عن روح جديدة تتناسب مع واقعها المعاصر.

و هذا فضلا على ما يحمله النداء من دلالة حوار الشاعر لصلاح الدين الذي يعتبره مخاطبا يحسن الإصغاء و قريبا إلى نفسه وما هو في الحقيقة إلا تجسيد للروح العربية الرافضة للذل و الاستكانة مجمعة في شخصه.

3- مستوى ما بعد الصدارة في تحليل النصوص:

يتخذ البحث كنموذج تطبيقي في هذا المستوى قوله – صلى الله عليه و سلم– في الحديث الشريف: «كان رجل يداين الناس، فإذا رأى معسرا قال لفتيانه تجاوزوا عنه لعلّ الله أن يتجاوز عنا».[2]

الحديث كما هو واضح مركب من عدة أبنية تفرّعت بالزيادة من نواه التركيب «كان رجل يداين الناس»، و قد استخدمت الفاء العاطفة للربط بين باقي التفريعات.

لذا فأول ما يجب الابتداء به هو نواة التركيب التي جاءت في شكل لفظة اسمية "رجل" منسوخة بالفعل الناقص "كان" ودلالة "كان" مقيدة بزمن مخصوص يتمثل في الفعل المضارع "يُداينُ" و عند دخول "كان"على الفعل المضارع يصبح دالا على الماضي المستمر[3]؛ أي الاعتياد على تكرير الفعل في الماضي كما في قوله تعالى: «و كان يأمر أهله بالصلاة»[4]. و بالتالي تحولت دلالة الماضي المنقطع لـ «كان» للإخبار عن انقضاء الصفة الحادثة و هي فعل المداينة الذي كان مستمرا لمرات متوالية في تعامل هذا الرجل مع الناس.

و مادام الناسخ فعلا ناقصا فلابد له من اسم مرفوع و هو رجل، و الواضح أنها وردت نكرة على خلاف ما يكون عليه اسم الناسخ الذي في أصله مبتدأ، و هذا لغرض **تعظيم هذا الرجل و الترغيب في القيام** بمثل فعله في الحاضر، من باب ربط الحقائق الحاضرة بالحقائق الغائبة[5] بتخصيص واحد من جنس البشر للقدوة.

---

[1] صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي، ج2/ 20-22.

[2] صحيح البخاري، رقم 39، ج3/ 122.

[3] فاضل صالح السامرائي، معاني النحو، ج3/ 39.

[4] سورة مريم: الآية 55.

[5] يوسف وسطاني، التكاملية في التحليل اللغوي في ضوء التراث و مقتضيات اللسانيات الحديثة، مجلة التراث العربي، ص 129.

فيما ورد خبر كان جملة فعلية فعلها مضارع مرفوع و فاعله ضمير مستتر يعود على «رجل»، وماضيه «داين» بمعنى أقرضه و هي صيغة مزيدة من الفعل (دان، يدينُ) على وزن «فاعلَ» و تدل على معنى **الرّوم و القصد** في الفعل،و هو متعدّ استوفى مفعوله في "الناس"، معرفا بـ (ال) الجنسية لاستغراق أفراد الجنس*. حيث إنّ التعامل بالدّين لم يخصص فئة معينة بل يشمل جميع الناس دون استثناء حيثما كان الزمان و المكان.

فالمقصود اللفظي من هذا التركيب الأساسي هو إخبار النبي صلى الله عليه و سلم بفعل المداينة للناس دون تخصيص، لتتفرع منه ثلاثة تراكيب الأول شرطي وهو يدخل ضمن ما يسميه الحاج صالح بمستوى الصدارة؛ إذ أن "إذا" الشرطية هنا حاجز لما قبلها و ما بعدها بل «تمنع أن يعمل ما قبلها فيما بعدها و العكس»[1].

فلذا حقت لها الصدارة من جهة و حقت لها أن تتحكم في كل ما يأتي بعدها، و هي بذلك أعلى مرتبة من العامل التركيبي، يرتبط فيه موضع الصدارة الممثل بجملة الشرط: «رأى معسرا» بجوابه (الجملة المعلقة) «قال لفتيانه تجاوزوا عنه» و ما يجمع بينهما هو التعليق (ع).

الغاية من "فاء" العطف الترتيب ربط المعطوفين معنى و ذكرا[2] من ناحية الزمن، أما "إذا" فهي ظرف لما يستقبل من الزمن متضمن معنى الشرط غير الجازم، و لم يجزم بها لمخالفتها في المعنى عن "إن" الشرطية، فالأولى لليقين أو الترجيح، و الثانية للمشكوك فيه[3]، و الفعل بعدها لابد أن يكون ماضيا و لكن يراد به المستقبل (رأى): مبني على الفتح، و فاعله ضمير مستتر تقديره هو يعود على كل فتى من فتيانه، و هو من أفعال اليقين التي تستوجب مفعولا به و هو "معسرا" منصوب، و هو اسم فاعل دال على صفة عارضة[4]؛ إذ تجمع بين صفة العسر التي بمعنى الشدة و الحاجة و المتصف بها على وجه الحدوث.

---

* يقسم النحاة (ال) التعريف إلى قسمين: عهدية وجنسية؛ (ال) العهدية تدخل على واحد من أفراد الجنس بعينه مثل: بعت البستان، و معنى العهد المعرفة و هي ثلاثة أنواع: العهد الذكري، العهد الذهني و العهد الحضوري.

أما (ال) الجنسية عكس العهدية و هي تعرف أفراد الجنس بأسره، و قسمت إلى قسمين لاستغراق جميع أفراد الجنس بمعنى كلّ، أو استغراق جميع خصائص الأفراد تجوزا (مبالغة في المدح أو الذم) مثل: "هو الرجل علما"، أو لتعريف الحقيقة في مثل "خلق الله آدم من الطين" ليس معناه كل الطين، و إنما من جنس الطين. ينظر بالتفصيل:

- فاضل صالح السامرائي، معاني النحو، ج1/ 108-118.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، البنى النحوية، ص 219.

[2] المرادي (الحسن بن قاسم): الجنى الداني في حروف المعاني، تحقيق: فخر الدين قباوة و محمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1992، ص 6.

[3] المصدر نفسه، ص 367.

[4] عباس حسن، النحو الوافي، ج3/ 102.

أما جملة الجواب (الجملة المعلقة) فقد وردت في شكل قول مركبة من تركيبين فعليين: الأول يبدأ بفعل ماض (قال) بملفوظه الحقيقي: تلفّظ، تعلقت به شبه الجملة (لفتيانه) المكونة من الجار (حرف اللام) و المجرور المضاف إلى الهاء (فتيانه) زيادة على الفاعل المستتر "هو" الذي يعود على الرجل.

و مقول القول الواقعة مفعولا به للفعل قال مثلت التركيب الفعلي الثاني جاء فعله أمرا صريحا، مزيدا على وزن "تفاعل" الذي يفيد المشاركة و التّعدي كذلك بحرف الجر "عن" الذي من معانيه الأصلية المجاوزة و معنى المجاوزة هنا مرتبط ارتباطا قويا بمعنى التساهل و العفو الذي قصده الرجل عن المعسر، و إذا كانت للمجاوزة عُدّي بها على مذهب البصريين[1]، ثمّ هي توافق كذلك الاستعلاء وفقا للمقام الواردة فيه و المتمثل في إمهال المدين فرصة.

تبعت هذين التركيبيين الفعليين جملة تعليلية فيها ترجّ دلّ عليه فعل الرجاء "لعلّ" و هو من الأحرف المشبهة بالفعل التي تقتضي اسما منصوبا تمثّل في لفظ الجلالة (الله)، و خبرا مرفوعا يُرجى وقوعه في المستقبل و قد دل على الاستقبال اقتران الفعل المضارع "يتجاوز" بأن النّاصبة له.

و سبب وجود جملة التّرجي هذه (لعل الله أن يتجاوز عنا) التي يرجى منها مغفرة و تجاوز من الله[2] مرتبط بمراعاة أوضاع المعسر الذي لا يستطيع سداد الدين. و لقد تأكد تحقق هذا الرجاء بتقرير بنوي مفاده جزاء هذا الرجل في تركيب فعلي تلا الجملة السابقة و مرتبطا معها بالفاء العاطفة، و قد أخذ بناءه النحوي و الدلالي التركيب نفسه الذي سبقه.

وواضح جدا التداخل الدلالي مع البنية النحوية للخطاب اللساني، و الذي سبق و أن تناوله روا د الفكر العربي مرة من ناحية المجاز و يعتبر كتاب مجاز القرآن لأبي عبيدة أحسن و أقدم تمثيل لهذا الجانب، أو من ناحية المشكل الملفوظ الذي يتجاذبه حقلان دلاليان أو أكثر و خير ما يستدل به كتاب تأويل مشكل القرآن لابن قتيبة، ولو أن تناولهم لهذه القضية لم يكن من باب البحث عن الوظيفة الإنشائية فقط أو مقومات فكرة الإعجاز، و إنما من نظرة لغوية خالصة لتحديد مقومات الكلام.[3]

فإضافة إلى مراعاة مقام الخطاب الذي يقتضي من الرجل مراعاة أحوال المعسر و عجزه، تبرز ملامح أسلوبية[4] في الحديث متمثلة في:

---

[1] المرادي، الجنى الدّاني في حروف المعاني، ص 244.

[2] يوسف وسطاني، التكاملية في التحليل اللغوي، ص 130.

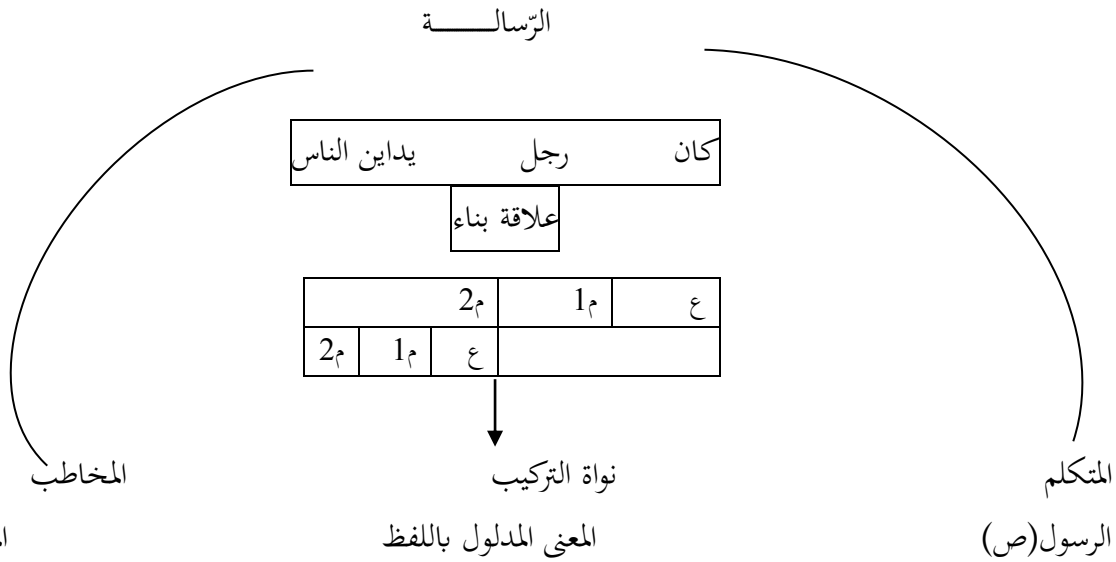
[3] عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص 317.

[4] يوسف وسطاني، التكاملية في التحليل اللغوي، ص 130.

* **المَثَلُ في البيان النّبوي**: و يطلق على صورة المشبه به تنتزع منه قصة ماضية تسرد قصد الترغيب في الأحوال المشابهة.

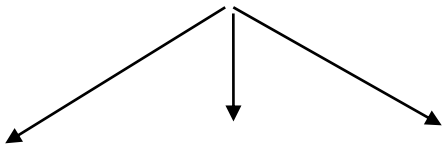
* **التوكيد بالتكرار** بالفعل "تجاوز" لأن المقام مقام ترغيب و دعوة للإقبال على مثل هذا العمل.

و وفقا لمخطط سابق[1] و اعتمادا على مفاهيم النظرية الخليلية يمكن وضع المخطط التالي لإبراز مظاهر التكامل بين مستويات النّظام اللّغوي لهذا الحديث:



إخبار الرسول (ص) fعفو الرجل الذي كان يعفو عن العاجز في سداد ديونه فغفر الله له ذنوبه.

تفريعات بالزيادة عن طريق الربط بالفاء



فإذا رأى معسرا قال لفتيانه تجاوزوا عنه	لعلّ الله أن يتجاوز عنا	فتجاوز الله عنه

[1] المخطط لصاحبه: يوسف وسطاني، التكاملية في التحليل اللغوي، مجلة التراث، ص 128. أضيفت له مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة مشتقة من مخططات البنى النحوية العربية و دورة التخاطب عند العرب.

علاقة تعليق (ع) علاقة بناء و تلازم علاقة تلازم

ع	مـ1	± مـ2	ع	م1	م2	ع	م1	م2	ع	م1	م2
	[(ع+م1)+م2] ±خ	[(ع+م1)+م2] ±خ				ع	م1	م2	ع		م1

الغاية من الحديث

الترغيب في مغفرة الله من خلال تعظيم عمل الرجل لأجل القدوة

و يمكن تفسير صيغة الصدارة مع مفهوم التعليق: ع مـ1،←2 حسب المنظور الخليلي كالآتي:

- "إذا" اسم شرط غير جازم استلزم وجود تركيبين فعليين الثاني معلق بالأول، و"إذا"ليس من الحروف المختصة بالفعل مثل لم و لن و سوف و غيرها و التي تكوّن مع الفعل وحدة لا تنفصل عنه إلا بخروجها- ودليل ذلك أنه لا يمكن الفصل بينهما بفاصل كقولنا مثلا:" لم ،أمس، أخرج"، في حين يمكن القول: "ما اليوم خرجت".[1] لذا استحقت ما النافية و هل و إن و إذا الصدارة على اعتبار أنها لا تكون وحدة بمعنى لفظة مع الفعل أو الاسم؛ أي لا تدخل في المثال الذي يولدها و بالتالي فهي في موضع ابتداء: «موضع مقطوع عما قبله و مستأنف»[2] ؛ إذ تمنع أن يعمل ما قبلها فيما بعدها أو يتقدم عليها لذا حق لها صدر الكلام الذي هو موضع ابتداء غير الابتداء في المبتدأ و الخبر مثلا بل أعلى منه مرتبة لأنه يتجاوز يمينا موضع العامل و يتحكم- زيادة على ذلك- في كل ما يأتي بعده.
- ينقسم موضع الصدارة إلى فرعين: (ا) خاص بموضع الاستفهام يكون فيه التقابل بين الإثبات والاستفهام إيجابا وسلبا. و موضع (ب) يخص الشرط، و يسمي الحاج صالح المجموع:

[(ا) (ب)] بالموضع الشامل لكل ما هو صدر الكلام. كما يلاحظ أن الجملة المعلقة مسبوقة بعلامة (±) ؛ وتعني أنّ الجملة المعلقة هي جملة لا يلزم وجودها في كل حال بل تلزم فقط في حالة

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، البنى النحوية العربية، ص 214/213.

[2] المرجع نفسه، ص 214.

وجود الموضع (ب)، ويحصل في الجزاء بحروفه أو بفعل أو ما أشبهه،[1] وفي هذه الحالة الشرط بـ "إذا".

أكد الحاج صالح على علاقة البنية بالخطاب – مع أنهما في الحقيقة متمايزان– فالبنية التركيبية ليست مساوية للإسناد و الإسناد ليس علاقة تركيبية بل خطابية، فالسامع عندما تمر عليه عناصر الكلام يراعي ترتيبها لأنها إشارة محسوسة ودليل على البنية فيعيد صوغها في فكره مباشرة: « فالترتيب المتسلسل دليل على وجود البنية وليس البنية في حد ذاتها»[2]. وحتى المتكلم أثناء صياغته للكلام يحول فقط المثُل و البنى اللفظية إلى تسلسل لفظي في شكل خط مستقيم.

[1] المرجع نفسه، ص 216-218.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، البنى النحوية العربية، ص 219.

نتائج:

- لا يمكن أن يكون هناك أي نوع من التحليل اللغوي لأي نص من النصوص إلا بتكامل مستوياتها شكلا ومضمونا بدءا بالتعرف على الجانب الدلالي و المعجمي للألفاظ الذي تمكّن المتعلم من فهم معاني النص.
- يترسخ هذا الفهم بربط النحو مع الصرف مع البلاغة؛ لأن هذا الربط و التكامل لا يفرضه التحليل اللساني فقط بل استعمال اللغة في حدّ ذاتها يفرض المران و التدرب على استعمال هذه المستويات مجتمعة مع استيعاب طريقة التحليل و التركيب و المقارنة، التي تمكن من الحكم و النقد لذا لا يمكن كذلك فصل الأدب عن النقد.
- القدرة على إبداء الرأي المبني على أحكام لغوية و نقدية- و هو الذي يؤكد على تمام تحصيل الكفاية الأساسية لدى المتعلم – هو الذي يؤدي إلى الارتقاء بالذوق الأدبي الرفيع ذلك أنّ اللغة حتى و إن خضعت في جانبها التحليلي اللغوي إلى قوانين رياضية مجردة لا يمكن إغفال كونها جملة متزاحمة من الشحنات العاطفية و الأفكار المرتبطة بالجانب الثقافي لأيّة أمة.
- التعليق من أهم المفاهيم في مستوى ما بعد الصدارة التي جاءت بها النظرية الخليلية الحديثة و التي تمكن المتعلمين من التمييز بين المفاهيم في مستوى ما بعد الصدارة والتي جاءت النظرية الخليلية وقد صيغت بالشكل الرياضي التالي: (ع ⟵ مـــ1، مـــ2)؛ وهي ناتجة عن تجريد المستوى الذي فيه العامل إلى مستوى أعلى منه وذلك بإظهار موضع الصدارة التي تحتله حروف(وحدات) معينة ولا يجوز أن يتقدم أي شيء عليها مثل أدوات الشرط والاستفهام والنفي و غيرها.

5- ربط النحو بمقامات الخطاب و أحوال المتكلم وفق الرؤية الخليلية الحديثة:

1- تكامل النحو و البلاغة و الخطاب:

و كما لم يكن النحو العربي بعيدا عن البلاغة لم يكن النحو كذلك علما مستقلا بالبنية اللغوية دون النظر في أحوال الاستعمال المختلفة، فقد اهتم بمنتج الخطاب (المتكلم) من ناحية أثره على البنية ذاتها و كذلك السامع و كيفية تلقيه لهذا الخطاب، و بنص الخطاب في حدّ ذاته، و ذلك «أن اللغة، و هي موضوع النحو، تقوم على مفاهيم الاستعمال و التداول»[1]؛ أي أنها ليست بنى و تراكيب مستقلة في ذاتها بقدر ما هي مرتبطة بالأداء الفعلي الذي تتضمنه، لذلك لم يكن الغرب أول من سبق إلى وظيفة اللغة و دليل ذلك قول حازم القرطاجني: «لما كان الكلام أولى الأشياء بأن يجعل دليلا على المعاني التي احتاج الناس إلى تفاهمها بحسب احتياجهم إلى بعضهم على تحصيل المنافع و إزاحة المضار و إلى استفادتهم حقائق الأمور و إفادتها، وجب أنَّ المتكلم يبتغي إمّا فائدة المخاطب و إمّا الاستفادة منه»[2]، و هي الفكرة نفسها تقريبا التي قامت عليها اللسانية الوظيفية الغربية التي تقول: «أن اللغات الطبيعية بنيات تحدّد خصائصها (جزئيا على الأقل) ظروف استعمالها في إطار وظيفتها الأساسية؛ وظيفية التواصل»[3]؛ أي أن ظروف الاستعمال هي التي تحدد طبيعة البنية اللغوية و تشكيلها، حيث لا تصلح هذه البنية إلا لهذا الاستعمال، و تعتبر التداولية إحدى النظريات الغربية التي قامت على هاته الفكرة.

أما بالنسبة لما سمي حاليا بالنحو الوظيفي فقد سبق إليه عبد القاهر الجرجاني حيث أن النحو عنده: «هو الوصف الذي يجاوز رصد الخصائص اللفظية إلى رصد العلاقات القائمة بين اللفظ و المعنى باعتبار المعنى مجموع الوسائط التي تتفاعل في تحديد الصورة التركيبية للجملة»[4]؛ بمعنى أن النحو عنده يتجاوز وصف العلاقات بين عناصر البنية اللغوية إلى ما يمكن أن تؤديه هذه البنية من أغراض كلامية أثناء الاستعمال.

---

[1] خليفة بوجادي، في اللسانية التداولية، مع محاولة تاصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة، الجزائر، ط2، 2012، ص 174.

[2] حازم القرطاجني، منهاج البلغاء و سراج الأدباء. تح: محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، 1986، ص 344.

[3] أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية، منشورات الجمعية المغربية للتأليف و الترجمة و النشر، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1985، ص 08.

[4] أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، ص 87-88.

و لم يغفل ابن خلدون النظر في علاقة النحو بين مختلف أركان التخاطب في قوله: «اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصودة، و تلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام فلابد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، و هو اللسان»[1].

إذن فالمتكلم عنده يجب عليه إنجاز فعل[2] بتعبير اللسانيات الحديثة و يتمثل في إفادة السامع بالكلام، و بعدما يبين أشكال الإفادة يقرر أثر أحوال المتخاطبين و ظروف أداء الخطاب لحصول تمام الفائدة في قوله: «و يبقى من الأمور المكتنفة بالواقعات المحتاجة للدلالة، أحوال المتخاطبين أو الفاعلين، و ما يقتضيه حال الفعل، و هو محتاج إلى الدلالة عليه لأنه من تمام الإفادة و إذا حصلت للمتكلم فقد بلغ غاية الإفادة من كلامه»[3] أي أن حضور المتكلم و المخاطب[4] و نص الخطاب له علاقة وطيدة بالنحو.و عليه فإن تفسير الخطاب على أساس نحوي بنظرة تداولية يتناول ثلاث قضايا يمكن أن تكون منفصلة كما يمكن أن تجتمع جميعا تتمثل في:

- تداولية المتكلم في النحو.
- تداولية المخاطَب في النحو.
- تداولية الخطاب في حد ذاته في النحو.

و مثال ذلك اختلاف قيمة التعبير عند المتكلم و المخاطب في استخدام الجملة الفعلية و الاسمية في قوله تعالى: «و إذا لقوا الذين آمنوا قالوا آمنا و إذا خلوا إلى شياطينهم قالوا إنا معكم إنما نحن مستهزئون»[5]؛

فلقد عبر الكافرون حين حديثهم مع المؤمنين بجملة فعلية على اعتبار أن الجملة الفعلية أنسب لسامع الخبر عندما يتلقاه أول مرة و ليس لديه أدنى فكرة عنه، في حين خاطبوا إخوانهم من الكافرين مستقدمين الجملة الاسمية "إنا معكم إنما نحن مستهزئون" لاعتقادهم الراسخ و ثباتهم على الكفر[6]، لذا فالجملة الاسمية هي الأنسب عندما يكون المخاطب يملك معرفة و لو قليلة عن الموضوع، و لكن المتكلم يرسل الخبر بقصد و مبالغة أكثر. و مثل هذه التفاسير في القرآن الكريم و الحديث الشريف كثيرة جدا عند القدامى و المحدثين، و هي رد صاعق على كل من يحاول التشكيك في أسبقية النحاة إلى التداولية فقط لعدم ذكر مصطلحها صريحا دون التعمق في أعمالهم، و في هذه النقطة بالضبط لا يمكن تجاوز أعمال نهاد الموسى الذي يعدّ من أبرز المحدثين الذين قصدوا وراء

---

[1] ابن خلدون، المقدمة، ص 565.

[2] خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص 175.

[3] ابن خلدون، المقدمة، ص 570.

[4] ينظر بالتفصيل، خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص 176-179.

[5] سورة البقرة، الآية 14.

[6] خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص 182-183.

لسانيات اجتماعية بعد أن أدرك مناهج «التوسع» في المدرسة الوظيفية الغربية الحديثة التي تتجاوز النظر اللغوي الخالص، و تعتمد عناصر خارجية تؤثر في المادة اللغوية و حاول استجلاءها في تطبيقات النحو العربي مضيفا إليها مفهوم التواؤم بين المتكلم و المستمع، و عناصر الموقف المحسوسة و أوضاعها من مدرسة براغ، و استوحى من (مالينوفسكي) و (فيرث) سياق الحال الذي يحلل جملة العناصر المكونة للموقف الكلامي[1].

و لقد اتخذ نهاد الموسى هذه الأبعاد الثلاثة مقاييس لإقامة نظرية جديدة، مطبقا إياها على ما ورد في كتاب سيبويه من أمثلة و لم يبتعد إدريس مقبول عن هذه الفكرة حتى أثبت أن سيبويه تداولي بالمعنى المعاصر.[2] انطلاقا من القاعدة الأساسية في التداول و هي قول سيبويه: «أو المشافهة لا تكون إلا من اثنين»[3]، و يقصد بهما المتكلم و المخاطب، و دعمه بتقسيم للكلام بين الحسن و القبيح الذي يصل فيه الحكم بأصل الفائدة

انطلاقا من القاعدة الأساسية في التداول و هي قول سيبويه: «و المشابهة لا تكون إلا من اثنين»[4] و يقصد بهما المتكلم و المخاطب، و دعمه بتقسيمه للكلام بين الحسن و القبيح الذي يصل فيه الحكم بأصل الفائدة.

و خلاصة القول هنا أن النحو من حيث هو وصف للبنية اللغوية وصفا ماديا وثيق الصلة بالمتكلم و أغراضه و مقاصده (هنا يظهر دور البلاغة)، و بالمخاطب و أحواله، و بظروف أداء الخطاب، و هي القضايا التي دعت إليها النظريات اللسانية الحديثة الخاصة بالتواصل و التداول.

2- الخطاب و التخاطب عند العرب وفق المنظور الخليلي:

أكد الحاج صالح أن التخاطب لا يمكن أن يجرى إلا في ظل اقتران الألفاظ و القرائن المرتبطة بها، و وصف دورة التخاطب بأنها شبكة من **الدلائل المندمجة** بعضها ببعض و ذلك « لأن دور الوضع اللغوي لا يتم إلا باندماجه في شبكة من هذه الدلائل الداخلة فيه و الخارجة منه»[5]، و يقصد بالدلائل الداخلة فيه و الخارجة منه، مجموع ما يشترك فيه الكلام الملفوظ مع كل أنواع الدلالات، مشاهدة الحال و تقدم الذكر و علم المخاطب، فهي كلها تشكل شبكة من القنوات الدلالية تتدخل كل منها في وقت واحد وتقترن بعضها ببعض مع الكلام لتبليغ العرض، « فالخطاب المبلغ هو كل هذه الأدلة التي تتدخل في وقت واحد، كما

[1] حسن خميس الملخ، نظرية التعليل في النحو العربي، ص 243-247.

[2] إدريس مقبول، الأسس الابستمولوجية و التداولية للنظر النحوي عند سيبويه، ص 332.

[3] سيبويه، الكتاب، ج392/1.

[4] سيبويه، الكتاب، ص392/1.

[5] عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب و التخاطب، ص 59.

قلنا، أو في أوقات متقاربة لتكون الخطاب و ليس هو اللفظ المسموع منه وحده»[1]؛ إذ ميزة التخاطب في ظل هذا الاندماج الدلالي هو الاعتماد على الاستدلال العقلي للوصول إلى أن تأثير الدلائل الخارجة عن الكلام و المقترنة به على المتكلم يساوي تماما الدلائل اللفظية الصريحة، مما يؤدي هذا التأثير على تغيير سلوك المتكلم في كلامه باستغنائه عن بعض اللفظ بالحذف أو الإضمار.

و هذا الكلام يقود للحديث عن ميزة أخرى في التخاطب قد وضحها الحاج صالح جيدا هي تكافؤ المحذوف و غير المحذوف من حيث البناء: « و موضع المحذوفين واحد أو بتقدير في أحدهما»[2]. و لا يكون إلا بتدخل القرائن جميعا دلالة الحال و تقدم الذكر و علم المخاطب المسبق من الكلام، و يستدل في ذلك بالكثير من الأمثلة الواردة في كتاب سيبويه[3] كلفظ: « كيف أنت و زيد» و «أنت و شأنك» فمثالهما واحد لأن الابتداء و "كيف" و "أنت" و "ما" يعملن فيما كان معناه "مع" بالرّفع و يحمل على المبتدأ كما يحمل على الابتداء، فلفظ "ما أنت زيدٌ" يعتبره سيبويه كلاما حسنا، و لفظ "ما صنعت و ما زيد" عنده لا يستقيم إذا أردت به معنى "ما صنعت و زيدا" لأن (كيف و أنت) لا تعمل عمل "صنعت" و لم يثبت من كلام العرب من الفعل الذي يعمل عمل "ما" أو "كيف" فهما ليستا فعلين أصلا، و قليل من العرب من يقول: "كيف أن و زيدا" حملوها على الفعل المحذوف بالتقدير "ما كنت و زيدا": « و حيث أن العرب كثيرا ما تحذف كنت و تكون لوقوعها في صدارة الكلام فتستغني عن اللفظ بها و كأنها قد تكلمت به»[4].

و بطريقة التعليل نفسها علل "ما أنت و زيدا" و "ما لزيد و أخاه" و غيرها كثير مما يوضح التكافؤ بين اللفظ المحذوف أو المضمر و القرائن مما يدل على الاندماج التام بين جميع الدلائل و أكبر دليل على حصول هذا الاندماج هو وجود وحدات من وضع اللغة لا يمكن أن تدل على شيء إلا مع هذه القرائن

[1] المرجع نفسه، ص 60.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب و التخاطب، ص 61.

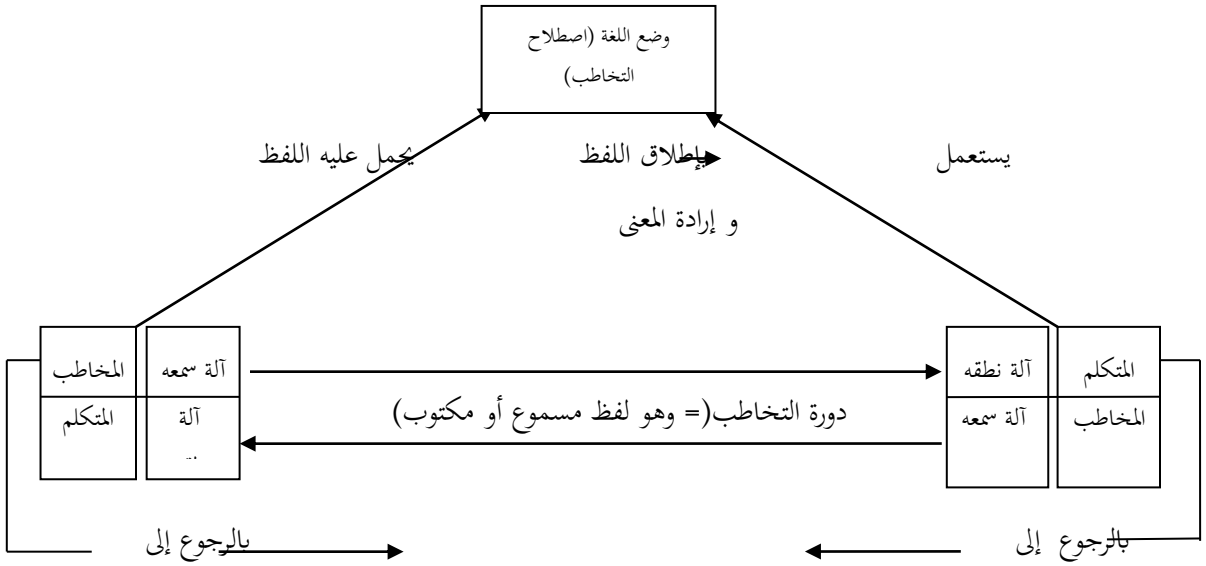
[3] المرجع نفسه، ص 61-62.

[4] المرجع نفسه، ص 62.

منها الضمائر مع حضور المتخاطبين للمتكلم و المخاطب و تقدم الذكر للغائب، و أداة التعريف و غير ذلك مما سماه سيبويه بالأسماء المبهمة[1].

و قد وضح عبد الرحمن الحاج صالح هذا الاندماج في هذا الرسم البياني[2]:

دورة التخاطب عند العرب و هي شبكة من القنوات المقترنة



إن تحليل اللغة أثناء التخاطب لا يمكن أن يتم إلا بالاعتماد على الكلام الجاري بالفعل بين المتخاطبين مقترنا بهذه الدلائل و هو ما حظي به النحاة الأوائل بمشاهدة فصحاء العرب و هم يتخاطبون في حياتهم اليومية، و التي وصفها الحاج صالح **باللغة الحية**، تلك التي حرم منها النحاة المتأخرون فصيروا عملية التخاطب النشطة إلى درس تعليمي عقيم.

و من بين الأمثلة التي يستشهد بها لمثل هذا التحليل اللغوي انطلاقا من المنطوق و اعتماد على النحو في أحوال خطابية متعددة قول سيبويه: «هذا باب من **الاستفهام** يكون الاسم فيه **رفعا**، لأنك تبتدئه لتنبه

[1] المرجع نفسه، ص 81-94.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب و التخاطب، ص 54.

المخاطب، ثم تستفهم بعد ذلك. وذلك قولك زيدٌ، كم مرة رأته؟و عبد الله، هل لقيته؟»[1]؛ إذ لابد من زيادة النبر على المبتدأ حتى يتحقق التنبيه للمخاطب[2]، و لا بد من سكتة خفيفة، ثم يأتي السؤال بعد أن يكون المخاطب قد انتبه، و دليل ذلك قول سيبويه: «لأنك إنما تجيء بالاستفهام بعدما تفرغ من الابتداء».[3]

ب– الخطاب بين الزيادة و الاقتصاد:

إن النموذج الأمثل للخطاب في تحقيق الإفادة و بلوغ مقصد الإفهام أن تجتمع فيه كلمة من الألفاظ تكفي لذلك، فإذا لم يستطع المتكلم أن ينتهي إلى هدفه زاد على اللفظ و الزيادة كمصطلح نحوي[4] هي زيادة في اللفظ دون المعنى، و إن استعصم الأمر على المخاطب زيد في المعنى، و قد يبقي المبلغ كل الألفاظ ويزيد عليها بعض القرائن غير اللفظية لأجل التأكيد، هذا إن كان المقصود منها هو مساعدة المخاطب على تحصيل الفائدة فوصفها النحاة بأنها **زيادة مفيدة**، و إن كانت غير ذلك خرجت إلى ما يسمونه **باللغو** و يقابله **الحشو** عند البلاغيين و هي نوعان؛ إما أصلية حيث يمكن للمخاطب أن يستغنى عن بعض عناصر الكلام مما يقتضيه نظام اللغة كما هو الحال في الجواب : زَيدٌ لكل سؤال: منْ هذا؟، فقد استغنى عن هذا في الجواب ليسبق وروده في السؤال و هو مما يقتضيه تقدير العقل[5].

و مما يعتبره النحاة زيادة ولا يجوز حذفها علامات الإعراب، و قال ابن يعيش في رفع الفاعل «لأن الفاعل يظهر برفعه فائدة دخول الإعراب الكلام من حيث كان تكلف زيادة الإعراب إنما احتمل للفرق بعض المعاني التي لولاها لوقع لبس فالرفع إنما هو للفرق بين الفاعل و المفعول اللذين يجوز أن يكون كل

[1] سيبويه، الكتاب، ج1/ص127.

[2] يسري صبحي الصاوي، لسانيات المنطوق في الدرس النحوي عند سيبويه، مجلة اللسان العربي،مكتب تنسيق العرب، الرباط،العدد2016،76، ص325.

[3] سيبويه، الكتاب، ج1/ص128.

[4] عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب و التخاطب، ص 68.

[5] المرجع نفسه، ص 69.

واحد منهما فاعلا و مفعولا»[1]. و الزيادة الثانية عارضة سببها حادث يمنع المخاطب من إدراك الفائدة كليا أو جزئيا فيضطر المبلغ إلى زيادة لفظية من وضع اللغة، كالتكرار مثلا أو التوكيد اللفظي أو المعنوي.[2]

و لأن السمة المميزة للعربية في الاستعمال هي الإيجاز و الاختصار، إما عن طريق الحذف أو الإضمار، فقد حظيت باهتمام بالغ من طرف النحاة خاصة أثناء الخطاب، بل هي أساس الخطاب، و قد وصف سيبويه هذا النوع من الكلام بالموسع و هذا إن رأى المتكلم أن كمية الألفاظ المحققة للفائدة مكلفة فيحتاج إلى الاستغناء و عن اللفظ بالحذف أو الإضمار و ترك ما يدل عليه من الألفاظ التي تقوم مقام غيرها كالضمائر أو الظروف المهمة، و لكونها غير كافية في دلالتها على الإفهام يرفقها قرائن غير لفظية عند سقوط اللفظ لمشاهدة الحال أو علم المخاطب بما يسبق من الحال أو علم المخاطب بما يسبق من الكلام.

و تفسر هذه الظاهرة **بالاقتصاد**[3] في اللغة و لا يعتبرها الحاج صالح ميزة في الاستعمال فقط، بل هي من وضع اللغة و نظامها نفسه، و هذا أن العرب قديما كانت تحذف و تضمر كثيرا لأصل التخفيف، حتى جرى هذا الاستغناء من اللفظ مجرى الأمثال، فصيّره الاستعمال اليومي وضعيا لكثرة اطراده مثل عبارة أهلا و سهلا، أو إياك و مختلف أساليب التحذير، و لا عليك، و غيرها، و دليل ذلك ما ذكره سيبويه: «و اعلم أن العرب يستخفون فيحذفون التنوين و النون،ولا يتغير من المعنى شيء و ينجرّ المفعول بكف التنوين من الاسم فصار عمله فيه الجرّ، فدخل معاقبا للتنوين فجرى مجرى غلامِ عبد الله في اللفظ»[4].

و قال في موضع آخر: «و إنما أضمروا ما كان يقع مظهرا استخفافا و لأن المخاطب يعلم ما يعني فجرى بمنزلة المثل كما تقول "لا عليك" و قد عرف المخاطب ما يعني أنه لا بأس عليه و لا ضر عليك». لكنه حذف لكثرة هذا في كلامهم و لا يكون هذا غير عليك»[5].

---

[1] ابن يعيش، شرح المفصل في صناعة الإعراب، القاهرة، د ت، ج73/1.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب و التخاطب، ص69.

[3] المرجع نفسه، ص 64.

[4] سيبويه: الكتاب، ج83/1-84.

[5] المصدر نفسه، ج166/165/1.

و تعتبر الأسماء المبهمة جانب آخر من الاقتصاد التي تحتاج إلى قرائن غير لفظية لحاجة الخطاب إنما ليتم الإفهام و ليس لرفع الإبهام عنها في حد ذاتها، و لا يستغنى عن المحذوف إلا إذا توفرت القرائن بالقدر المناسب الذي يقوم مقامه، و لذلك قال المبرد: « لا يجوز الحذف حتى يكون المحذوف معلوما يدل عليه من متقدم خبرا أو مشاهدة حال»[1].

لذا ارتأى البحث أن يتخذ من بعض النماذج المأخوذة من كتاب سيبويه دليلا على أنّ الحذف في الكلام لا يدل على الاقتصاد اللغوي فقط بقدر ما يدل على براعة العرب و تمكنها من اللغة في تبليغ المستمع الخطاب بأيسر الطرق التي تراعي مستويات اللغة من جهة و المقام من جهة أخرى دون الإغفال عن القرائن اللفظية و الحالية.

الحذف عند سيبويه نموذجا:

تكاد تجمع الدراسات اللغوية على أن المنظر الأول للنحو العربي سيبويه قد حصرت مجهوداته في النحو و ما يتصل به من علاقات التأثير و التأثر و الاقتضاء بين عناصر التركيب و علاقة المعاني، الصرفية و الصوتية والنحوية، وأن علاقة أحوال الخطاب و المتكلمين قد تأسست عند البلاغيين بدءا من عبد القاهر الجرجاني، ولكن هناك من اللغويين المحدثين الذي تنبهوا إلى أن سيبويه وعى و بعمق أنّ اللغة لا تنطق و لا تفهم في حد ذاتها بل في ضوء الملابسات و الظروف المحيطة بالمتكلمين، و هو ما يعرف عند المعاصرين **بالسياق*** وقد قسموه إلى قسمين اثنين؛ الأول منهما لغوي(نصي) تراعى فيه مستويات النظام من صوت وصرف و نحو وغيرها و الثاني يسمّونه بسياق الحال أو الموقف أو السياق الخارجي و تتمثل في مجموعة من العناصر منها الكلام الفعلي، طبيعة المتحدثين، زمن الكلام، أفعال الكلام،... و لو أن سيبويه لم يستعمل هذا المصطلح في ذاته إلا أنّ حديثه عن الكلام و أقسامه من حسن و قبيح و محال و كذا مواضع الحذف و الإيجاز من الوجهة النحوية، يربطها دائما بالمتكلم أو كما يسميه بعلم المخاطَب و ما تدلّ عليه القرائن اللفظية و الحالية[2].

---

[1] المبرّد (أبو العباس محمد بن يزيد)، المقتضب، تحقيق محمد عبد الخالف عضيمة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، 1385-1388 هـ، ج2/81.

* يعتبر مفهوم السياق عند الزمخشري أقرب إلى التعريفات الحديثة في قوله: «هو يسوق الحديث أحسن سياق و إليك سياق الحديث، و هذا الكلام مساق إلى كذا و جئتك بالحديث على سوقه أي سرده». ينظر:

– الزمخشري، أساس البلاغة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط3، 1985، مادة (سوق).

[2] عرفة عبد المقصود عامر حسن، السياق في فكر سيبويه و علاقته بالمكون التركيبي، www.alukah.net، تاريخ التصفح: 2018.09.09.

– و حتى لا يبتعد البحث كثيرا عن جانبه العملي لابد من أخذ بعض النماذج من كتاب سيبويه للتأكيد على علاقة السياق بالمكون التركيبي عنده، و التي يجب استثمارها أحسن استثمار في تحليل النصوص خاصة الحديثة والمعاصرة التي لها علاقة وطيدة بالعملية التعليمية، و لو أنّ الإشارة قد سبقت إليها في الحديث عن ضرورة ربط النحو بالبلاغة و باقي مستويات نظام اللغة.

فمن بين الحذف الذي يدل عليه السياق اللغوي مقارنته بين القولين: وجدتُ عليه من الموجدة– وَ وَجَدْتُ بمعنى العثور على الضالة[1]، فلا يفرق بينهما إلا صيغة الفعل فالأول لازم دلّ معناه على الحزن، و الثاني متعدّ فخرجت دلالته إلى العثور على الشيء.

استخدم سيبويه مصطلحي **الإضمار و الإيجاز** ليعبر بهما عن الحذف؛ و الحذف عنده من أنواع التحويل التي تشتق فيها الفروع من الأصل بالنقصان.

لذا سيتم عرض بعض مواضع الحذف التي وردت في الكتاب و مقابلتها بالتحليل النحوي الخليلي الحديث و ما جمع فيه سيبويه بين علل الحذف النحوي و القرائن الحالية:

1. من المستقيم الحسن الذي ذكره سيبويه في كتابه قول ذي الرمة:

دِيَارَ ميّةَ إذ مَيٌّ مُسَاعِفَةٌ و لاَ يَرَى مِثْلَهَا عُجْمٌ وَ لاَ عَرَبُ[2]

و فيه حذف الفعل من صدر البيت و تقديره (أذكُرُ دِيَارَ ميّةَ) و علة حذفه هي كثرة استعمال العرب للفعل (أذكر) مقترنة بذكر الديار، و يمكن تحليلها حسب الجدول التالي[*]:

المثال	أصل وجه الكلام	إسقاط مبادئ النظرية الخليلية	الدليل	علة الحذف
دِيَارَ ميّةَ ..... حسن مستقيم	أذكُرُ دِيَارَ ميّةَ أو	Ø Ø دِيَارَ مَيَّةَ ع+مع1 + مع2 محذوف	الفتحة في "دِيَارَ" عامل النصب فيها العامل المحذوف الفعل "أذكر"	قرينة حالية كثرة الاستعمال

[1] سيبويه: الكتاب، ج1/ 24.

[2] سيبويه: الكتاب، ج1/ 280.

[*] الجدول مأخوذ من المرجع التالي ذكره و لكن مع بعض التعديلات ، ينظر:

– عائشة جمعي، الحذف النحوي عند سيبويه في ضوء النظرية الخليلية الحديثة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن،2016، ص 101.

	تلك ديارُ ميَّةَ	Ø+Ø دِيَارُ ↓ مَيَّةَ تلك + مع2 ع+مع1 + مع 2 محذوف الفعل و الفاعل معا	الضمة في "دِيارُ" وردت خبرا لمبتدأ محذوف تقديره تلك (اسم).	

2. و ممّا ذكره سيبويه كذلك من التطبيقات العملية و أجراها في باب سماه: «ما جرى من الأمر و النهي على على إضمار الفعل المستعمل إظهاره إذا علمت أن الرجل مستغن عن لفظك بالفعل»[1]، قوله:
"مَن كذب كان شرّا له" و أيضا " سُرق المتاعُ و قُتِل الرّجلُ"، و يتم تحليل المثالين وفقا للجدول التالي:

المثال	أصل وجه الكلام	إسقاط مبادئ النظرية الخليلية	الدليل	علة الحذف
كان شرّا له	كَانَ الكذبُ شرّا لَهُ	كان Ø شرّا له ↓ ع+ مع 1+مع2 المحذوف اسم كان	لابد لـ كان من اسم لذلك قدر بـ: (الكذبُ) لدلالة الفعل قبله	القرينة الحالية علم المخاطب علم أنه الكذب لقوله كذبَ في أول حديثه
سُرِق المتاعُ و قُتِلَ الرّجلُ	سَرَق فلانُ المتاع قتلَ فلانُ الرّجل حذف الفاعل و	سُرِقَ المتاع ع+Ø+مع2 حذف الفاعل	علامة الرفع الضمة في المتاع و الرجل على أنّ كليهما نائبا	التعبير عن حالات نفسية الجهل بالمحذوف

[1] سيبويه: الكتاب، ج1/ 253.

	إقامة المفعول به مقامه.		فاعل للفعلين المبنيين للمجهول على التوالي: سُرِقَ و قُتِلَ	

و مثل هذا التصنيف و باعتماد الجدول كنموذج للاختصار يمكن توظيفه في العملية التعليمية أثناء تحليل النصوص و الاتكاء على النحو في إبرار مواطن الحذف مثلا أو الإيجاز أو غيرها مما يمكن ربط النحو فيه بالبلاغة و مقامات الخطاب.

المثال	أصل الكلام	إسقاط مبادئ النظرية الخليلية	الدليل	علة الحذف
– مكّةَ و ربِّ الكعبة – القرطاسَ و اللهِ – الهلالَ و ربِّ الكعبة	– يريدُ مكّة – يصيبُ القرطاس – أبصروا الهلالَ	مكّـةَ وربّ الكعبة Ø+Ø+م2 ع2+م1 ع+م1 +م2 يريدُ حذف الفعل و الفاعل معا. و مثله يصيبُ أبصروا	نصبُ مكة، القرطاس و الهلال بالأفعال المحذوفة على التوالي يريدُ، يصيبُ أبصروا و علامة النصب الفتحة الظاهرة	مشاهدة الأحداث أثناء الخطاب بهذه الأقوال لذا نابت المشاهدة عن فعل الصّريح دون أن يلتبس المعنى على المخاطَب.

و لقد أكثر سيبويه من تعليل الحذف بالقرائن الحالية منها: أمن اللبس لعلم المخاطب، و التعبير عن بعض الحالات النفسية[1] كالجهل بالمحذوف و تحقير شأن المحذوف في مثل قوله تعالى: «صُمّ بُكْمٌ عُمْيٌ ...»[2] و

[1] عائشة جمعي: الحذف النحوي عند سيبويه، ص 84-91.

[2] سورة: البقرة ، الآية 18.

الإشعار باللهفة و أن الزمن يتقاصر عن ذكر المحذوف في مثل قوله تعالى على لسان صالح عليه السلام: «ناقةَ الله و سُقياها»[1] مما يكون في باب الإغراء و التحذير، فأصل الخطاب الذي وجهه صالح عليه السلام إلى قومه هو: (ذروا ناقة الله و التزموا سقياها)، و واضح سقوط العامل و المعمول الأول قبل «ناقة الله»، و كذلك قبل «سقياها» وفقا للشكل التالي:

ناقة اللهِ	سقياها
Ø+Ø+ م2 + خ	Ø+Ø+ م2 + خ
ع+م1	ع+م1
ذروا	التزموا
المحذوف	المحذوف

و قد دل هذا الحذف على لهفة صالح عليه السلام الذي خاف على قومه و حرص على مخاطبتهم مرة بالتحذير و أخرى بالإغراء أملا في نجاتهم.

و مثل هذا الحذف في الشعر يسميه عبد القاهر الجرجاني «إضمار على شريطة التفسير»[2]، و يضرب له مثلا قوله البحتري:

لَوْ شئت لم تُفْسِدْ سَمَاحَة حاتِمٍ كرما، وَ لَمْ تَهدمْ مآثِرِ خَالدِ

و أصل الكلام من الشطر الأول للبيت: "لو شئت ألا تفسد سماحة حاتم لم تفسدها"، فلو ذكر (لم تفسدها) لتحول كلامه غثا يمجّه السمع و تعافه النفس، فالغرض من الحذف هنا هو اللطف بمسمع المخاطب.

و أحسن شيء ينبّه إليه عبد القاهر بين الذكر و الحذف أو التعريف و التنكير أو غيرها من أسرار النظم هو حاسة الذوق التي بواسطتها يمكن إدراك الحسن و اللطف، و ما تبعثه في نفس المخاطب من أريحية عندما يحاول البحث عن معانيها الدفينة و المخبوءة بين الدلالات، في قوله: «واعلم أنه لا يصادف القول في هذا الباب موقعا من السامع، و لا يجد لديه قبولا متى يكون من أهل الذوق و المعرفة، و حتى يختلف الحال عليه عند تأمل الكلام، فيجد الأريحية تارة، و يعرى منها أخرى، و حتى إذا أعجبته عجب، و إذا نبّهته لموضع المزية انتبه. فأما من كان الحالان و الوجهان عنده سواء، و كان لا يتفقد من أمر النظم إلا الصحة المطلقة، و إلا إعرابا ظاهرا، فما أقل ما

[1] سورة: الشمس، الآية13.

[2] عبد الفتاح لاشين، التراكيب النحوية من الوجهة البلاغية عند عبد القاهر (ت 471 هـ) دار الفكر العربي، القاهرة، 2014، ص 137-138.

يجدي الكلام معه»[1]، وهو بقوله هذا لا يختلف كثيرا عن تفضيل سيبويه للكلام المستقيم الحسن الذي أساسه صحة نحويّة و حسنه ما يبعث الجمال والإعجاب و يستوفي الفهم لدى المتكلم و المخاطب معا.

كما أنّه يثبت بقوله هذا أن معرفة الصواب من الخطأ في الكلام غير كافية، إذ أنّ الكفاية النحوية غير كافية لوحدها إذا لم يكن صاحبها صاحب ذوق رفيع تسمو مسامعه إلى الكلام الجميل الذي يطرق باب الجمال في سمعه و الأريحية في نفسه. وقد اعتبر كثير من الباحثين في مجال التربية و التعليم إذ ترتبط بقدرة المتعلم على تناول النص الأدبي بالتدقيق و التحليل من خلاله إدراك نواحي الجمال، و الذي لا يمكن أن يكون إلا بعد إدراك دقة المعاني و فهم التراكيب و دلالتها، و تحديد قيمة الصور البيانية و التفطن إلى العبارات المبتكرة و التحليل الأسلوبي للنص، و نقد عناصر التجربة مما يمكنه من إصدار الأحكام على النص و هذا ما يفتقر إليه الكثير من المتعلمين خاصة الطلبة في الجامعة أن التذوق[2] من المهارات التي يجب أن تتوفر لدى المتعلم بل و يجب تطويرها وتحسينها.

و تستخدم بالمصطلحين الذوق و التذوق و لا فرق بينهما غير العامل الزمني الأول لأهل التراث و الثاني للمحدثين[3] بل هي أهم المهارات التي يركز عليها علم التربية.

نتائج الفصل الثاني:

[1] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص192.

[2] أحمد رشدي طعيمة، المهارات اللغوية،: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها،دار الفكر العري، القاهرة، 2004، ص 53/52.

[3] حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية و النفسية، ص 98.

- التركيز في العملية التعليمية التعلمية على ضرورة الممارسة الفعلية للغة بالفصحى و ذلك من خلال وضع المتعلم في جوّ لغوي سليم أطول وقت ممكن. وذلك باستغلال دور الكتاتيب و المدارس القرآنية في تحفيظ القرآن الكريم سماعا، و كذا بتدريب المتعلمين على حفظ عينات من عيون الشعر أو القصص أو النصوص النثرية كالأمثال و الحكم و المقامات و إعادة حكايتها و التعبير عنها بما اكتسبه من رصيد لغوي شفويا، و باستثمار الجانب العفوي من اللغة. كما أنّ استغلال وسائل التكنولوجيا الحديثة من الوسائط المتعددة السمعية البصرية في تعليمية اللغة العربية باتت ضرورة أكثر منها كمالية فهي تساهم بشكل جبار في احتواء مختلف حواس المتعلمين سماعا و بصرا و فهما والتي من شأنها ترسيخ المعلومات.

- ضرورة اعتماد مبدأ الأصل و الفرع (بشكل بنوي تفريعي) في توزيع الوحدات اللغوية لأنه السبيل الوحيد الذي يضمن مبدأ التدرج من الأسهل إلى الأصعب حتى لا يشعر المتعلم بالغرابة أثناء الانتقال من درس إلى آخر. والاتكاء على تبعاته من تفريع الموضوعات على حسب نظام **الأبواب**.

- فيما يخص محتوى المادة المعرفية فيجب أن يكون الانتقال في الدروس من الأصل إلى الفروع هي أحسن السبل في تحسين الملكة النحوية خاصة التبليغية، مع وجوب عرض صعوبة واحدة فقط سواء في الدروس أم في التمارين، مما يسهل على المتعلم استرجاع المكتسبات القبلية بسهولة و بناء التعلّمات الجديدة عليها و ترسيخها باستثمار مفاهيم **الأنماط** و **المُثل** في مختلف مستويات نظام اللغة و كذلك الإسناد.

- انتقاء النصوص الخاصة بالدروس و التي تكون عادة هي نصوص سبقت له دراستها و كذلك التمارين التبليغية يجب أن تكون مستمدة من حياة المتعلمين و تجاربهم و محيطهم، و أن اعتماد الأشرطة السمعية البصرية هي من أحسن الوسائل في إثارة التشويق لديهم و أقرب ما يمكن من الظروف الطبيعية و الأحداث التي يعيشونها.

- العمل بالمنهج النفعي في تدرس اللغة العربية بمعنى أن تنوع الطرق في الموضوع الواحد و المعرفة الواحدة بين الاستماع و المشاهدة و القراءة و الحوار.

- اعتماد مبدأ التكاملية في تحليل النصوص باعتباره منهج يوطد العلاقات بين مختلف مستويات النظام اللغوي: صوتا و صرفا و نحوا و بلاغة و خطابا التي تعين على فهم النصوص و استيعابها شكلا و مضمونا ممّا يسهم في تكوين القدرة لدى المتعلمين في الحكم عليها و نقدها و بالتالي تطوير مهارة التذوق اللغوي و الأدبي لديهم، و العمل على استثمار المفاهيم المعاصرة و النظريات اللسانية التي من شأنها إثراء دراسة اللغة العربية و تيسير إكسابها و اكتسابها للمتعلمين و ليس بالضرورة إقحامها إقحاما مجحفا يذهب بهاء اللغة العربية و رونقها.

- استثمار مبدأ الاستخفاف في اللغة في تعبير المتعلم عن حاجياته اللغوية اليومية و العلمية وذلك باعتماد المستوى العفوي في اللغة عن طريق إعداد الرصيد اللغوي لفظا وتركيبا المناسب للحياة المعاصرة مع ضرورة تجديده دوريا، مع توسيع دائرة الترجمة لكل ما هو حديث ومعاصر من المفاهيم اللغوية والأدبية،وحتى الخاصة بكل مجال من مجالات الحياة.

خاتمة

لا يمكن أن يكون هذا البحث: "النظرية الخليلية و إسهامها في معالجة مشكلات تدريس اللغة العربية" فريدا و لا متميزا و لا أول بحث يغوص في النظرية الخليلية و إنما هو استكمال لعدة بحوث سبقته، و إن كانت هذه الدراسة تتفق مع معظمها في السعي إلى إيجاد حلول ملموسة لما تعانيه اللغة العربية ليس في مجال التعليمية فقط و إنما في مختلف الميادين إلا أنه يتميز باستثمار فعلي و ميداني للكثير من المفاهيم الخليلية الأصيلة.

و على أساسه انشق البحث إلى فصلين؛ الأول منهما اختص بلم شتات النظرية الخليلية من مبادئ وأصول التي تطرق إليها الحاج صالح بالشرح و التفصيل في كتبه ودراساته و مقالاته و حواراته و ندواته لإبراز الملامح المعرفية لهذه النظرية وما اشتقته من مفاهيم أصيلة من التراث العربي، و ما تسايره من حداثة و عصرنة و هذا ليس إلغاء لجهود الباحثين اللغويين المعاصرين، و إنما هي زاوية رأى من خلالها الباحث منفعة عظيمة في الدرس اللغوي الحديث خاصة في مجال التعليمية– بعدما أثبتت لها خطوات متقدمة و ناجحة تحت مجهر الاختبار– كونها نظرية لسانية متكاملة معاصرة يمكن استثمارها في تحسين وتطوير اكتساب اللغة العربية، لا على سبيل التلميع أو التجديد و إنما نتاج أربعين سنة من النظر العلمي الثاقب في التراث بمعيار الموضوعية و الدقة العلمية أفضت إلى مجموعة من التصورات المتناسقة والشاملة للدرس اللغوي العربي.

و يمكن ثبت نتائج هذه الدراسة في النقاط التالية:

- من ناحية المصطلحات اللسانية، لم يخرج الحاج صالح عن المفاهيم الأصيلة التي وضعها علماء اللغة الأوائل عمادا لنظريتهم منها الأصل و الفرع، العامل، اللفظة، الكلام وأقسامه، و الوضع والاستعمال، و زاد عليها ما توافقها من المفاهيم اللسانية المعاصرة الأمر الذي ضمن لها صفات الأصالة والحداثة و الواقعية العلمية، من خلال ما هو ملاحظ في المصطلحات: المثال المولد والنواة التركيبية والعلامة العدمية، وقابلها بمصطلحات لسانية باللغتين الفرنسية والانجليزية، و ذلك أن الحاج صالح يدرك تماما أن الأخذ بمفاهيم اللسانيات المعاصرة ليس من سبيل الانتقاء أو التماشي مع العصر، بل إثباتا لمصداقية هذه المفاهيم و التصورات التي أثبتت نجاعتها في التحليل اللساني .
- أن النظرية الخليلية الحديثة تمتد بمفاهيمها إلى النظرة التأصيلية في التراث اللغوي العربي، و هي لا تنظر إليه نظرة مجزأة تفصل فيه العلم الواحد عن العلوم الأخرى، بل تراها كلا متكاملا، و هي تفند فكرة الكثير من المحدثين من أن أحسن ما وصل إليه علماء اللغة الأوائل هو التنظير للنحو ووضع قواعده فالنظرية الخليلية

الحديثة وجهين لنظرية واحدة؛ الوجه الأول يمثل الكفاية العلمية في حين يؤسس الوجه الثاني لكفاية تعليمية و يتجلى ذلك من خلال:

- تنبيه الباحثين إلى ضرورة التمييز بين النظرية العربية القديمة الأصيلة التي نظّرت مفاهيمها في القرن الأول الهجري وامتدّت إلى أواخر القرن الرابع الهجري، و النظرية النحوية الجديدة التي تأثرت بالمنطق الأرسطي بعد هذا العصر، حيث اتسمت مفاهيمها بالتأملية و الجمود والتي مازالت لحد الساعة هي منبع تدريس قواعد اللغة العربية في العالم العربي، و بالتالي التفريق بين المصطلحات التي كانت تحمل المسميات نفسها و لكنها بعيدة في المفهوم.
- إنّ أهم ما يميز النظرية الخليلية هو قدرة صاحبها على ترجمة الدقة العلمية التي اتسمت بها جهود الأوائل في مجال الدرس اللغوي بصفة عامة إلى معادلات رياضية تؤهلها لاقتحام ميدان الحوسبة الذي يعتقد فيه الكثير أنها حكر على اللغات الهندوأوربية فقط؛ و يتّضح الأمر جليا في قولبة الجملة العربية بنوعيها في صياغة رياضية واحدة – اعتمادا على مفهوم العامل- تجمع كل احتمالات ما يطرأ على الجملة من تحويل بالزيادة أو النقصان أي التفريع من الأصل (النواة التركيبية) و العكس، حيث قام بترجمة هذه العملية من التحويلات بما سماه بالحد الإجرائي انطلاقا من المفهوم الأصيل للفظة.
- هذه الصياغة الرياضية هي طريقة عملية تساهم في تيسير تعليم البنية العاملية خاصة للطلبة الجامعيين حسب ما أثبتته الدراسة التطبيقية لدى طلبة الجامعة؛ حيث مكنتهم من التمييز بين مختلف أنواع العوامل و المواضع التي يحتلها المعمول الأول و المعمول الثاني. فضلا على أن ما أضفاه على الموضع من صبغة رياضية مكنه من تحديد الحد الإجرائي لكل من الفعل و الاسم في شكل جداول يسيرة الفهم.

- وضع أسس تعليمية عربية تلائم خصائص و ميزات اللغة العربية و لا تنكر النظريات التعليمية المعاصرة التي تسهم في تيسير العملية التعليمية التعلمية في مجال اللغات و الاستفادة منها في تعلم اللغة العربية.

- ضرورة توفير وسط سماعي صناعي لغوي عربي للمتعلمين في المراحل الأولى من التعليم والاهتمام بالجانب المنطوق من اللغة لأنه هو أساس التعلم. تفسير الكثير من المفاهيم النحوية و البلاغية التي استغلق فهمها على جملة من الباحثين و الدارسين خاصة مفاهيم القرن الأول الهجري، واعتماد الشروحات القديمة التي تفسر كتب التأصيل اللغوي لأنّ التراث لا يفسره إلا التراث الذي تركه أولئك العلماء الذين عاشوا زمن الفصاحة اللغوية الأولى و شافهوا الأعراب بمعيشتهم إياهم فاستطاعوا أن يجمعوا أكبر مدونة لغوية.
- ضرورة العودة إلى آليات التدريس التي كان يعتمدها النحاة و اللغويون القدامى في تلقين المعارف عن طريق الحوار و المشافهة، و كان من أهم مظاهرها الألغاز و الأحاجي النحوية التي تعادل الاستراتيجية المعاصرة المتمثلة في الألعاب اللغوية، و كذلك المناظرات من مشايخ العلم وطلبهم و المجالس التي تتناول طرح القضايا النحوية و الصرفية.
- ضرورة استثمار الجانب العفوي من اللغة العربية الفصحى في التدريس و ذلك بتحوير ألفاظها عن طريق استثمار مبدأ الاستخفاف في اللغة في تعبير المتعلم عن حاجياته اللغوية اليومية و العلمية.
- تخطيط المحتوى المعرفي لما يناسب حاجات المتعلم في حياته اليومية لأن وظيفة اللغة الأساسية هي التواصل.
- أولوية النحو و البلاغة الضمنيين على الاهتمام بتلقين القواعد و القوانين بطريقة جامدة تؤدي إلى نفور الطلبة.
- النحو ليس علما منفصلا عن البلاغة و عن باقي علوم اللغة العربية الأخرى ولا حتى عن الآداب وفنونها، هو العلم الأساسي في اللغة العربية الذي يجب أن يصاحب كل مواقف الاستعمال اللغوي دون الحاجة إلى ضرورة تلقين القواعد و تحفيظها.
- و بالتالي فالتركيز في العملية التعليمية التعلمية على الممارسة الفعلية للغة بالفصحى ضرورة ملحة ويكون ذلك من خلال وضع المتعلم في جوّ لغوي سليم أطول وقت ممكن. وذلك باستغلال دور الكتاتيب و المدارس القرآنية في تحفيظ القرآن الكريم سماعا، و كذا بتدريب المتعلمين على حفظ عينات من عيون

الشعر أو القصص أو النصوص النثرية كالأمثال و الحكم و المقامات و إعادة حكايتها والتعبير عنها بما اكتسبه من رصيد لغوي شفويا، و باستثمار الجانب العفوي من اللغة.

- ضرورة اعتماد مبدأ الأصل و الفرع (بشكل بنوي تفريعي) في توزيع الوحدات اللغوية لأنه السبيل الوحيد الذي يضمن مبدأ التدرج من الأسهل إلى الأصعب حتى لا يشعر المتعلم بالغرابة أثناء الانتقال من درس إلى آخر. والاتكاء على تبعاته من تفريع الموضوعات على حسب نظام **الأبواب**.

- فيما يخص محتوى المادة المعرفية فيجب أن يكون الانتقال في الدروس من الأصل إلى الفروع هي أحسن السبل في تحسين الملكة النحوية خاصة التبليغية، مع وجوب عرض صعوبة واحدة فقط سواء في الدروس أم في التمارين، مما يسهل على المتعلم استرجاع المكتسبات القبلية بسهولة وبناء التعلّمات الجديدة عليها و ترسيخها باستثمار مفاهيم **الأنماط** و **المُثل** في مختلف مستويات نظام اللغة و كذلك الإسناد.

- انتقاء النصوص الخاصة بالدروس و التي تكون عادة هي نصوص سبقت له دراستها و كذلك التمارين التبليغية يجب أن تكون مستمدة من حياة المتعلمين و تجاربهم و محيطهم، و أن اعتماد الأشرطة السمعية البصرية هي من أحسن الوسائل في إثارة التشويق لديهم و أقرب ما يمكن من الظروف الطبيعية و الأحداث التي يعيشونها.

- العمل بالمنهج النفعي في تدرس اللغة العربية بمعنى أن تنوع الطرق في الموضوع الواحد والمعرفة الواحدة بين الاستماع و المشاهدة و القراءة و الحوار.

- اعتماد مبدأ التكاملية في تحليل النصوص باعتباره منهجا يوطد العلاقات بين مختلف مستويات النظام اللغوي: صوتا و صرفا و نحوا و بلاغة و خطابا التي تعين على فهم النصوص واستيعابها شكلا و مضمونا ممّا يسهم في تكوين القدرة لدى المتعلمين في الحكم عليها ونقدها و بالتالي تطوير

مهارة التذوق اللغوي و الأدبي لديهم، و العمل على استثمار المفاهيم المعاصرة والنظريات اللسانية التي من شأنها إثراء دراسة اللغة العربية و تيسير إكسابها واكتسابها للمتعلمين و ليس بالضرورة إقحامها إقحاما مجحفا يذهب ببهاء اللغة العربية ورونقها. على أن الدعوة إلى اعتماد المنهج التكاملي بين مستويات اللغة و بين اللغة و العوم الأخرى المختلفة عنها و المتصلة بها هي من أحدث ما نادت به اللسانيات العرفانية.

المقترحات و التوصيات:

- اعتماد مبدأ الانغماس اللغوي بتوفير محيط لغوي من باب السماع الاصطناعي يعتمد المستوى العفوي الاسترسالي داخل الصف و خارجه للطور الابتدائي خاصة.و أحسن طريقة حسب نتائج الاستبانات هي تحفيظ القرآن الكريم سماعا مع مراعاة أحكام التجويد المعمول بها حاليا في الكثير من المدارس القرآنية.
- ضرورة العودة إلى النحو العربي الأصيل الذي يقوم على النظرة البنوية التفريعية التي تقوم على مبدأ الأصل و الفرع لتقويم برامج النحو العربي خاصة في أطواره الأولى.

ضرورة اعتماد مبدأ التدرج الوظيفي بالانتقال من السهل إلى الصعب في تقديم المحتوى المعرفي حتى لا يشعر المتعلم بغرابة الانتقال و يصطدم بالفراغ بين درس و آخر أو بين مراحل الدرس الواحد أو بين التمارين في حد ذاتها. و ذلك بالاكتفاء بتقديم أسلوب واحد من الكلام وتدريب المتعلمين عليه بتدرج لا يشعرهم بالملل و الإعياء.

- الأخذ بعين الاعتبار الجانب النفعي في تدريس اللغة العربية، مما يحتم تنوع الطرائق والاستراتيجيات حسب ما يناسب اللغة العربية، و حسب ما يشد انتباه المتعلمين باستثمار مختلف حواسهم كالاستماع و المشاهدة و القراءة لتنمية مهاراتهم اللغوية.
- استخدام الوسائط السمعية البصرية المتعددة في تعليم اللغة العربية التي تستثمر مهارات المتعلمين من أفلام و رسوم متحركة و صور صامتة و أشرطة و حصص و غيرها ...
- اعتماد الرموز الرياضية في تقديم القواعد و قوانين اللغة و اعتماد التمثيل و الشروح البسيطة والبيانات و الجداول.
- بناء الدرس اللغوي في مختلف مراحل التعليم على التدريب و الممارسة الفعلية للغة لأن المعارف والعادات ترسخ أكثر باعتماد السماع و المشاهدة و لا يكون إلا بـ:
- تكثيف حصص الممارسة اللغوية، و استعمال اللغة العربية من طرف المعلمين و المتعلمين خاصة في الطور الابتدائي داخل الصف و خارجه.
- ضرورة إثراء المنهج الوظيفي و المنهج التواصلي في تدريس اللغة العربية و ذلك عن طريق الاستعانة بقوائم المفردات الشائعة في لغة الأطفال خاصة في التعليم الابتدائي و تحويرها حسب ما يقتضيه

الكلام العربي الفصيح و استثمارها في إنتاج محتوى نصوص الكتب المدرسية. وهو مبدأ من شأنه الحفاظ على حيوية اللغة.

- ضرورة اعتماد المنهج التكاملي ليس فقط بين مستويات اللغة العربية من صوت نحو و صرف ودلالة و نص و لا من ناحية علومها فقط من بلاغة و أدب و نقد و خطاب و أسلوبية، بل من ناحية المواد العلمية جميعا، و قد أظهر هذا المنهج نجاعته في عديد الدول منها غزة، ماليزيا إفريقيا الغربية.
- اعتماد التمارين بجميع أنواعها حسب الحاجة إليها دون تفضيل صنف على آخر مع مراعاة اعتماد التمارين التحويلية حتى يتمكن المتعلمون من التصرف العفوي للغة في المراحل الأولى وتأخير التحليلية التركيبية لمراحل لاحقة لاكتساب الملكة الأساسية.
- مع التركيز على التمارين الإبداعية التي تظهر مهارات المتعلمين التعبيرية في التعبير الشفهي والكتابي.
- ينبغي أن تكون النصوص و الأمثلة و الأشرطة و الصور المستغلة في الدرس مستمدة من الحياة اليومية للتلاميذ و تجاربهم الخاصة أو المشتركة مع الآخرين، مع التأكيد على ضرورة تنوعها بين المسموعة بصوت المعلم –و هي الطريقة الوحيدة المعتمدة حاليا في تقديم فهم المنطوق في أطوار الابتدائي و المتوسط– و المسموعة من أشرطة الفيديو و المدعمة بالصور الصامتة و المتحركة والمقتبسة من الجرائد و المجلات التي تضفي حيوية و حركية في تقديم الدروس لإبعاد الضجر من الطرق الروتينية.
- إلزام المعلمين بالإطلاع على كل ما هو جديد في مجال اللسانيات خاصة التعليمية و ترك له جانبا من الحرية في تنويع الطرائق و تقديم الدروس.
- ما يؤخذ على النظرية الخليلية إهمالها لشرط بات من الضروري التركيز عليه و هو الاستعداد النفسي للتعليم، و هو شرط بدأت جذوته تنطفئ شيئا فشيئا في الأجيال الحالية و اللاحقة على أن تذوق اللغة كممارسة جمالية يفخر بها كل متعلم على الآخر هي أهم ما يجب التركيز عليه في هذه الفترة.

و يأمل الباحث أن تكون جهود الحاج صالح في اللسانيات وفي التعليمية مرجعا تعليميا تربويّا لإصلاح المنظومة التعليمية في الجزائر والوطن العربي فيما يخص تدريس اللغة العربية.

الملاحق

الملحق 01: إفادة

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'enseignement Supérieur
Et de La Recherche Scientifique
Université Sétif -2-
Faculté des lettres et des langues

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين سطيف -2-
كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

إلى السيد المحترم: .....

إفـــــــــادة

يفيد السيد: رئيس قسم اللغة والأدب العربي

أن الطالب(ة): **قدور نبيلة**

المولودة في: **1975/06/11** بـــ:بازر سكرة – العلمة

المستوى: **دكتوراه علوم**

التخصص: تعليمية اللغة

عنوان البحث: النظرية الخليلية الحديثة وإسهاماتها في معالجة مشكلات تدريس اللغة العربية

المشرف: أ.د. وسطاني يوسف

وهي بصدد استكمال إنجاز الجانب ميداني.

فالرجاء من سيادتكم تسهيل مهمة الباحث(ة).

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير.

يوم: **2018/04/19**

رئيس قسم اللغة و الأدب العربي

رئيس القسم

الأستاذ: مرضي أحمد

جامعة محمد لمين دباغين سطيف02/ قسم اللغة والأدب العربي/ الهاتف 0021336661156/ البريد الالكتروني adabarabi41@gmail.com

الملحق 02: الاستبانة

رغبة في الوقوف عند أهم المشكلات التي يعاني منها المستعملون في اكتساب اللغة العربية في المؤسسات التربوية، و النظر في بعض الحلول و الاقتراحات لمعالجة هذه المشكلات، في إطار استكمال أطروحة الدكتوراه، أرجو من سيادتكم أن تتفضلوا بملء الاستبيان أسفله شاكرا لكم كرمكم و فضل عطائكم.

الاستبانة الخاصة بالمعلمين:

المؤسسة التربوية:

عامل بـ:

الطور الابتدائي: .....

الطور الأساسي: .....

الطور الثانوي: .....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الحالة المدنية: متزوج(ة) ☐ عازبة(ة) ☐

الخبرة المهنية:

أقل من 3 س ☐ من 3 س – 10 س ☐

من 10- 20 س ☐ أكثر من 20 س ☐

1/ كيف تقيم مستواك في اللغة العربية:

ممتاز | جيد | متوسط | ضعيف

المستوى في اللغات الأجنبية:

ممتاز | جيد | متوسط | ضعيف

2/ كيف تقيم مستواك في اللغات الأجنبية:

أ- باللغة العربية

باللغات الأجنبية

3/ نسبة مطالعتك للكتب و المجلات و الجرائد:

ملاحظاك أخرى:

4/ مدى اطلاعك على نظريات التعليم و التعلم. %

5/ مدى استيعاب المقاربة بالكفاءة في التدريس

6/ مدة نجاعة المقاربة بالكفاءة في تدريس اللغة العربية %

7/ ما مدى حضور الوسائل السمعية البصرية في العملية التعليمية؟

إذا كانت مستخدمة بين مدى فاعليتها.

.....

.....

8/ إلى أي مدى يعالج المقرر الدراسي المشكلات الحقيقية للواقع؟ (خاصة النصوص)

9/ ما هو الجانب الأكثر حضورا في المقرر:

المنطوق % أو المكتوب %

التعليل:

.....

.....

10/ فيما يخص مادة النحو و الصرف. هل موضوعات النحو مناسبة من ناحية:

السن % الكمّ % الكيف %

11- كيفية التقديم:

أ- استعمال نص لاستخراج القواعد ثم التقويم.

ب- التقويم ثم استنتاج القواعد.

12- التمثيل للقواعد يكون:

- منطوقا ب- مكتوبا

ملاحظات أخرى:

13/ مستوى التلاميذ في اللغة العربية من ناحية ما يلي:

التعبير الشفهي				
التعبير الكتابي				
القراءة				
الإملاء				
الحفظ				
تحليل النصوص				

تعليل الضعف أو الجودة:

.....

.....

.....

.....

14/ اللغة المفضلة لدى التلاميذ في شرح حصص اللغة العربية:

- اللغة العربية الفصيحة فقط			
- اللغة العامية فقط			

- حضورهما معا (الفصيحة و العامية) ☐ ☐ ☐

ملاحظات أخرى:

.....

.....

.....

15/ فيما يخص المقرر الدراسي بم يتصف:

مناسب ☐ حشو ☐ غير مفيد ☐

مفيد جدا ☐ تناقض ☐ نقص في الترتيب ☐

ملاحظات أخرى:

.....

.....

.....

16/ هل تلاحظ تطورا في عملية اكتساب التلميذ لمهارات التعبير باللغة العربية أثناء انتقاله من سنة لأخرى؟

.....

.....

.....

17/ هل ترى أن حفظ التلاميذ للقرآن الكريم قبل فترة التمدرس لها فائدة في تعلم اللغة العربية؟

.....

.....

.....

.....

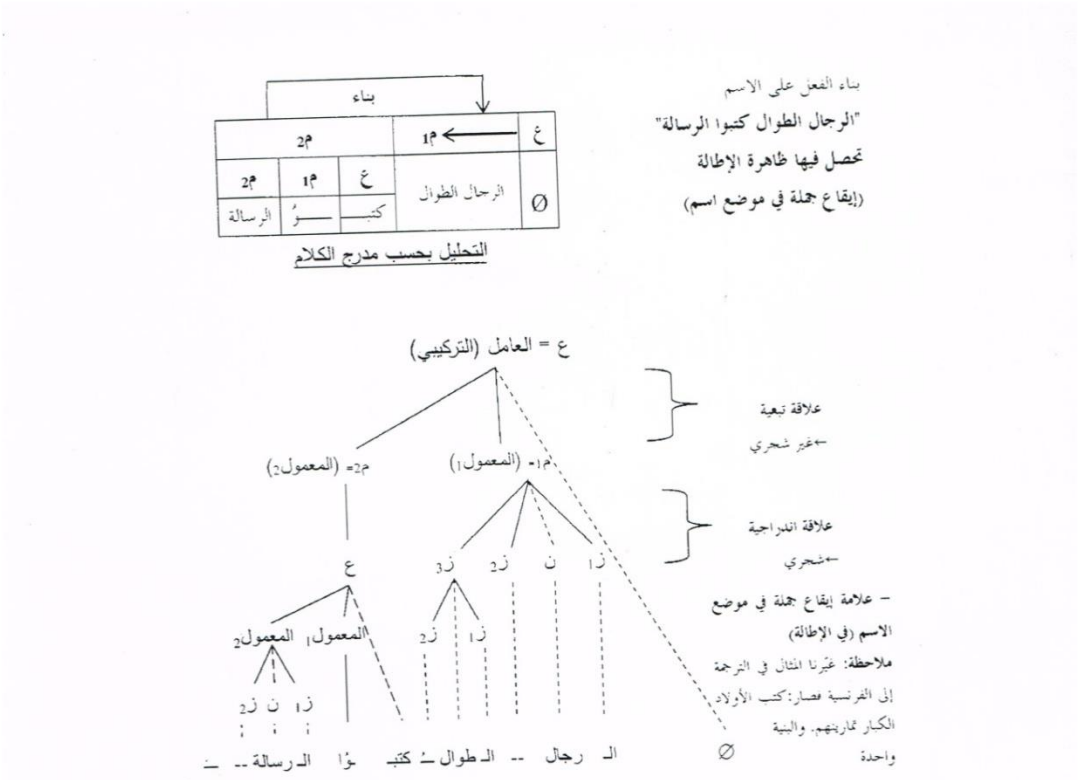
.....

.....

.....

شكرا على تعاونكم

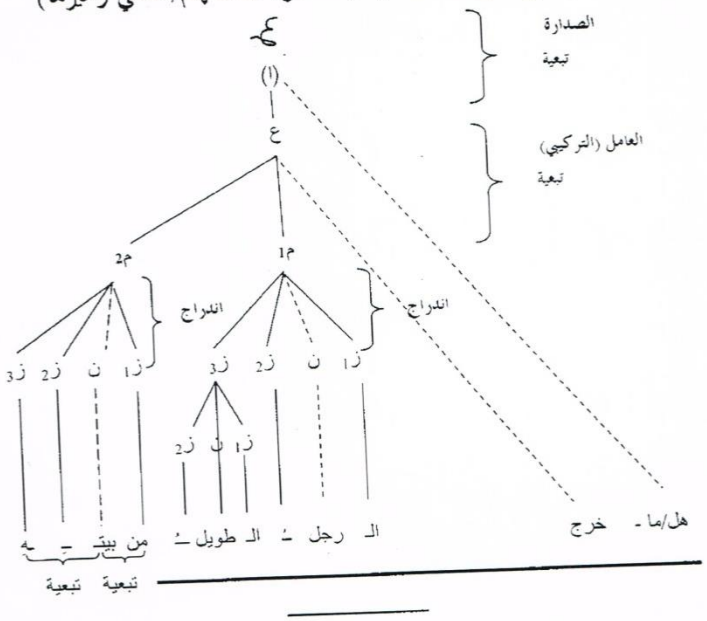
الملحق 03: بناء الفعل على الاسم



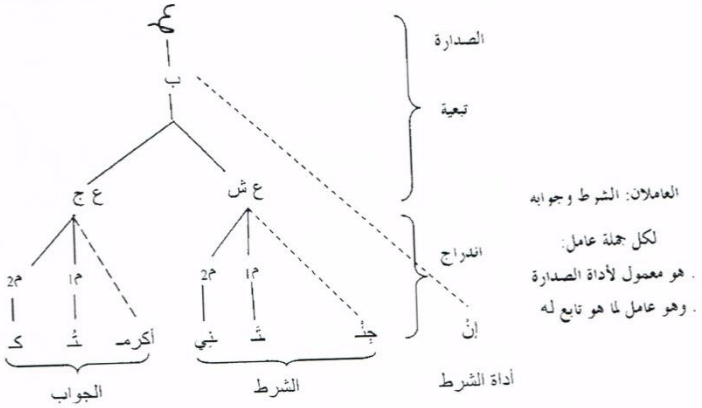
268

الملحق04: مستوى ما بعد الصدارة

بنية مع حروف الصدارة (أ: الخبر/ الاستفهام/ النفي وغيرها)



بنية مع حروف الصدارة (ب: الشرط: إنْ/ حيثما)



العاملان: الشرط وجوابه

لكل جملة عامل:

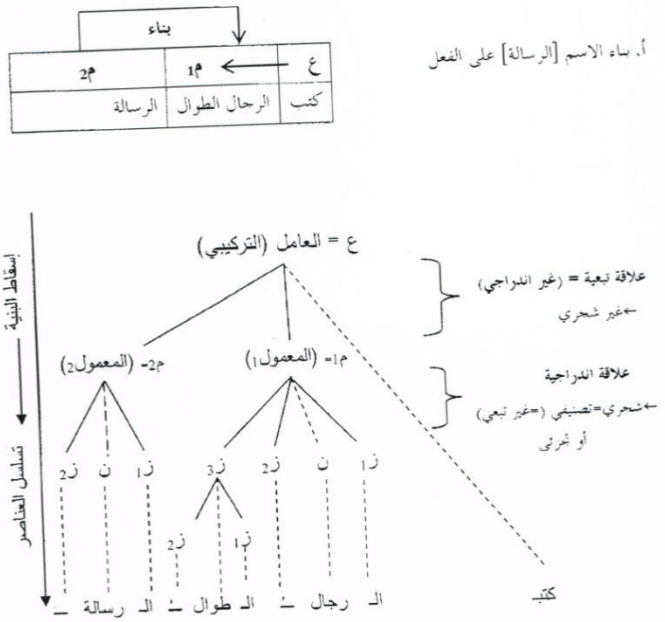
. هو معمول لأداة الصدارة

. وهو عامل لما هو تابع له

267

الملحق05: التحليل العربي حسب البنية العاملية

IV. التخطيط لما سبق بما يقتضيه التحليل العربي



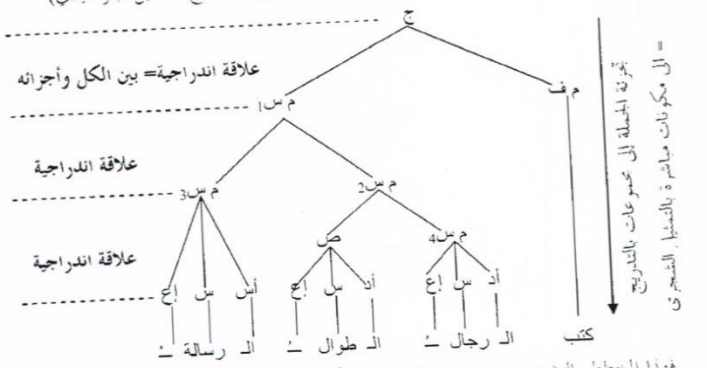
266

الملحق 06: نموذج للتشجير عند تشومسكي

II. التمثيل على طريقة تشومسكي بشكل شجرة

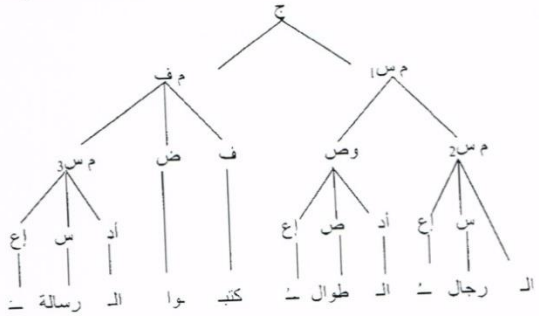
(مطبقا على الجملتين: كتب الرجال الطوال الرسالة/ الرجال الطوال كتبوا الرسالة)

I . الجملة الفعلية الأصلية: بناء الاسم على الفعل (لا يخضع للتحليل البلومفيلدي)



فهذا المخطط بالشجيرة هو مثل ما صاغه تشومسكي ولكنه بعيد عنه كل البعد لتقدم الفعل عما يخضع له التحليل إلى مركب اسمي ومركب فعلي (الذي تبناه تشومسكي)

III. تحويل الجملة الاسمية بتقديم الاسم على الفعل (ا) أي ببناء الفعل على الاسم



فهذا يخضع تماما لصياغة تشومسكي (المركبان موجودان فيه)

ج= جملة. م س/م ف= مركب اسمي أو فعلي. س= اسم. ف=فعل. ص=صفة. ض= ضمير. أد= أداة تعريف. إع= علامة إعراب.

وبالنسبة للمخططات التالية: ع1 م1 م2= العامل والمعمولان. ز= زائد. ن=نواة.

الملحق 07:

الرموز العربية الخاصة بكتابة الكلام المنطوق:

الرمز العربي	المخـــرج	الرمز الدولي
ب	الباء العربية: شفوية شديدة مجهورة.	b
پ	مثل الباء الفارسية: شفوية شديدة مهموسة.	b→ p
ﺑ	مثل الباء الأسبانية (أو العبرية) التي بين مصوتين: رخوة مجهورة.	b→ β

ت	التاء العربية العادية: نطعية ذولقية شديدة مهموسة.	t
تّ	تاء تخالطها في وسطها رخاوة بين الذولق والنطع (في لهجة تلمسان مثلاً وفي الألمانية في لفظة Zen	t→ ts
ث	الثاء العربية الفصيحة: لثوية مهموسة غير مفخّمة = مستفلة.	/θ
ثّ	ثاء منطوقاً بها تاء كما هو الحال عند بعض أهـل المغـرب (تـوم عوض ثوم)	t̲ → t
ثّ	ثاء منطوقاً بها سيناً كما يجري ذلك على ألسنة بعض أهل المـشرق مسلاً عوض مثلاً:	t̲ → s
ج	الجيم العربية الفصيحة: شجرية شديدة مجهورة	ǧ
ج	مثل الجيم الفرنسية أوz الفارسية: شجرية رخوة مجهورة (الجيم مثل الشين المجهورة عند سيبويه)	ǧ → z
ج	جيم منطوقاً بها مثل الكاف مع بقاء الجهر (الجيم التي كالكاف عنـد سيبويه) وهي التي ينطق بها أكثر أهل مصر حالياً وهو مخرج الجيم في جميع اللغات السامية الشمالية.	ǧ→ g
ج	جيم منطوقا بها مثل الزاي وذلك نحو: جيت في لهجة مـراكش أو زوج في تونس	ǧ→ z
جّ	منطوقاً مثل الياء إلا أنّها أكثر جموداً (لهجة الـيمن وبعـض أهـل السودان)	ǧ→ gy
ج	جيم شديدة لكنّها مهموسة ومعطشة كما هو الحال في جلبي. اسـماً علماً	ǧ→ tš
ح	الحاء العربية الفصيحة: من أوسط الحلق مهموسة	ḥ
خ	الخاء العربية الفصيحة: من أدنى الحلق مهموسة ومثلها j الأسـبانية في jota و ch الألمانية في buch	ḫ/ kh
د	الدال العربية الفصيحة: نطعية ذولقية شديدة مجهورة مستفلة.	d

ذ	الذال العربية: لثوية مجهورة مستفلة ومثلها th الإنجليزية فـــي أداة التعريف the	ḏ
ذ	الذال منطوقا بها زايا.	ḏ → z
ر	الراء العربية الفصيحة: ذولقية مكررة.	r
ز	الزاي العربية الفصيحة: ذولقية نطعية رخوة مهموسة صفيرية (مثل السين بزيادة الجهر)	ż
س	السين العربية الفصيحة: ذولقية نطعية رخـــوة مهموســـة صـــفيرية مستفلة.	š
ش	الشين العربية الفصيحة: شجرية رخوة مهموسة.	š
ش	الشين منطوقاً بها مثل السين (كلهجة بعـــض أهـــل الحـــضر فـــي مراكش)	Š→s
ص	الصاد العربية الفصيحة: ذولقية نطعية رخـــوة مهموســـة صـــفيرية مطبقة.	ṣ
ص	صاد مجهورة (وهي الصاد المشربة صوت الزاي عند سيبويه) مثل صغير في لهجة تونس (زاي مفخمة = مطبقة)	ṣ→z
ض	الضاد التي يُقرأ بها القرآن في زماننا (وهي غير الضاد التي وصفها سيبويه) كدال + تفخيم[3]	ḍ^{e} → ḍ
ض	ضاد منطوقاً بها مثل الظاء (لثوية)	ḍ^{e} → ḍ
ض	الضاد منطوقاً بها مثل الطاء الحالية (مريضة في لهجة تلمسان)	ḍ^{e} → ṭ
ض	ضاد منطوقاً مثل الصاد المشربة صوت الزاي السابقة (زاي مفخمة = مطبقة) وهي في لغة أهل مصر في مثل مضبوط.	ḍ^{e} → z
ط	الطاء التي يُقرأ بها القرآن في زماننا (وهي أيضاً غير الطاء التي وصفها سيبويه) أي كتاء مطبقة[4].	ṭ

3- الضاد القديمة هي من «أول حافة اللسان وما يليه من الأضراس» الكتاب، ط بولاق 405/1

4- الطاء القديمة كانت مثل الضاد الحديثة، وذهب منها الآن جهرها فصارت مثل التاء مع بقاء الإطباق

ظ	الظاء العربية الفصيحة: لثوية مجهورة مطبقة.	ḍ
ظ ض	ظاء منطوقاً بها مثل الضاد (الدال مفخمة غير لثوية)	ḍ→ ḍ
ع	العين العربية الفصيحة: من أوسط الحلق مجهورة بين الشديد والرخو.	ε أو ،
غ	الغين العربية الفصيحة: من أدنى الحلق مجهورة.	ġ
غ ق	الغين منطوقاً بها قافاً مهموسة (في لهجة أهل الجنوب الجزائري)	ġ→ q
ف	الفاء العربية الفصيحة: من الشّفة السفلى وأطراف الثنايا.	f
ڤ	مثل **v** الفرنسية و **w** الألمانية والواو الفارسية وهي فاء مجهورة	f →v
ق	القاف العربية: من أقصى اللسان وما فوقه من الحنك (فهي إذن مفخمة) وهي شديدة وينطق بها مهموسة الآن في قراءة القرآن (وأصلها الجهر)	q
ڨ مجهورة مفخمة ᑎ مجهورة غير مفخمة	هي هذه القاف إلا أنّها مجهورة وينطق بها الآن أهل البدو بإبقاء التفخيم (وهي القاف الفصيحة) أو بإزالته (بعض أهل المدر والبدو في المغرب)	q → G
ڧ	هي هذه القاف أيضاً منطوقاً بها مثل الهمزة	q→ ء
ك	الكاف العربية الفصيحة: من أسفل من مخرج القاف، شديدة مهموسة غير مفخمة.	k
ڭ	هي هذه الكاف منطوقا مثل چ التي مرّ ذكرها (جيم معطشة مهموسة) والكشكشة هي هذا النطق نفسه لكنّه خاص بكاف المخاطبة (وهذا المخرج موجود بكثرة في أهل البدو بالمشرق وبعض القرويين بالمغرب العربي.	tš

گ	يشار بهذا الرمز إلى الكاف المجهورة الأعجمية (في جميع اللغـات الأجنبية التي لها هذا المخرج)	g
ل	اللام العربية العادية: من حافتي اللسان إلى منتهى طـرف اللـسان (وهي بين الشديدة والرخوة)	l
م	الميم العربية العادية: شفوية غنّاء	m
ن	النون العربية العادية: ذولقية مطعية غنّاء	n
نْ	هي النون منطوقاً بها مثل الميم كالنون في لفظة عنبر	m
ـًـٍـٌ	هي النون المُخفاة (أو الخفيفة): نون ناقص منها اعتماد اللسان على النطع (غنّة محضة لها جرس الحركة التي قبلها[5]	ô أو â أو œ أوê **بحسب حركة ما قبلها**
هـ	الهاء العربية العادية: ومثلها h الإنجليزية في how	h
و	الواو العربية الفصيحة ومثلها w الإنجليزية في we	w
وْ	الواو العربية منطوقاً بها مثل البـــــاء التي مرّ ذكرها.	v
و	واو (غير مديّة) مشربة صوت الباء مثل ويت huit في الفرنسية.	w
ي	الياء العربية الفصيحة.	y
ء	الهمزة العربية: من أقصى الحلق شديد	, أو ؟
ءٌ	الهمزة منطوقاً بها مثل العين (وهي العنعنة التي ذكرها القدماء).	ع ← ء

5- فهي مصوتات ذات غنّة، وذلك ما يسميه اللغويون الفرنسيون بـ Voyelles nasales أما في العربية فهي نوع من الأداء في النون لا يتغيّر به المعنى (النون المخفاة) وذلك مثل عنـك ak'

أصوات الحركات ومدّاتها:

كل ما هو أصل فلا علامة له وعلى هذا فلا يرمز إلى كيفية النطق في الكتابة إلا إذا خرج هذا النطق عن أصله الذي هو عليه في العربية الفصحى لا لعارض اضطراري، بل لسبب لهجي.

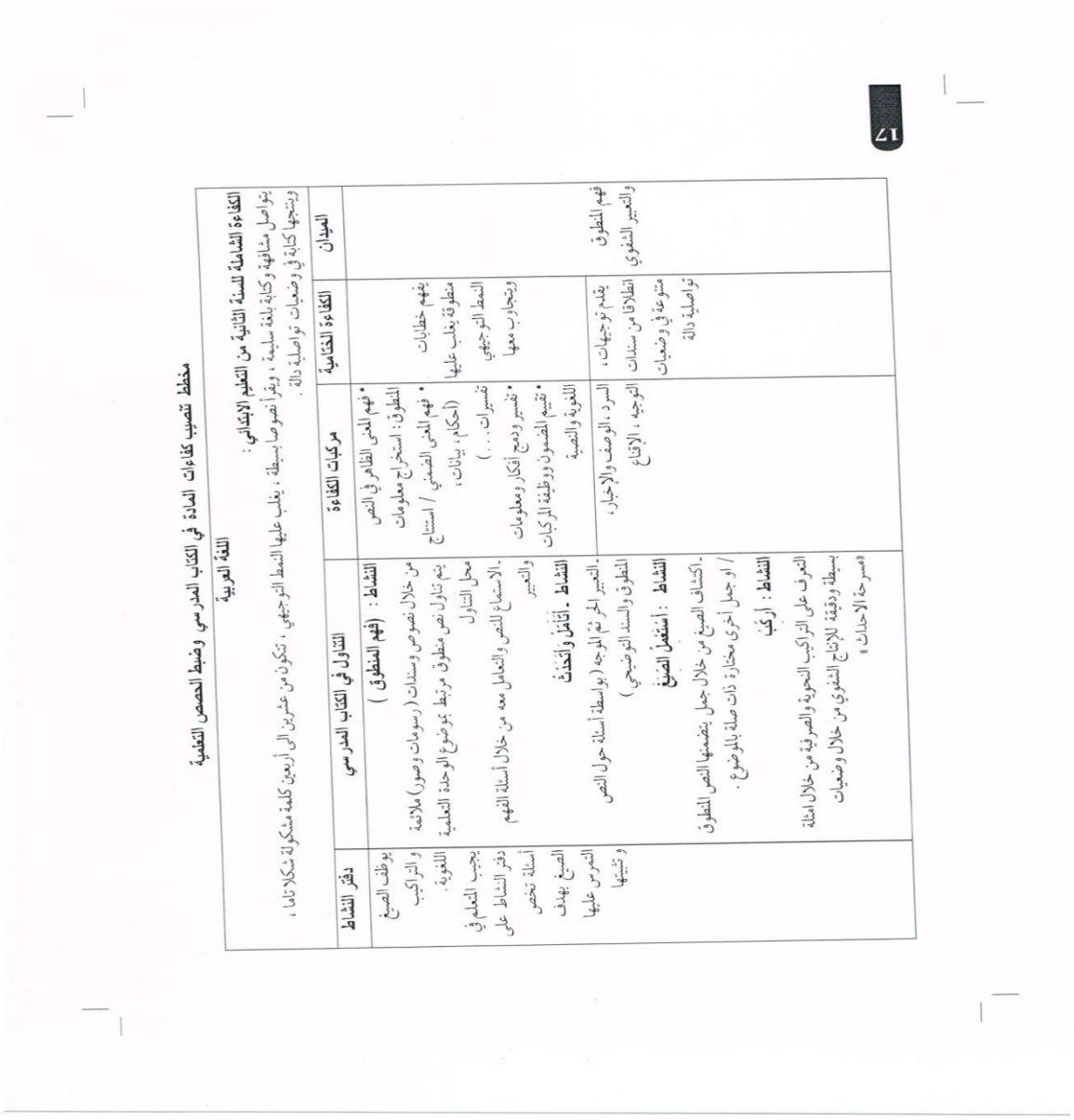
الرمز العربي	الوصـــــــف	الرمز الدولي
ـَـ	هي الفتحة الممالة (ممدودة وغير ممدودة)	e
ـَـ	هي الفتحة المفخمة (ممدودة وغير ممدودة) لا حاجة إلى إظهار هذه العلامة إذا كان التفخيم اضطراريا أو في لفظ الجلالة.	
ـِـ	هي كسرة تفخم حتى تقرب من الفتحة (وهي في النطق مماثلة تماماً للفتحة الممالة إلا أنّ أصلها كسرة)	
ـُـ	هي ضمة تفخم كما تفخم إذا جاوزت الحروف المطبقة ولا تكتب هذه العلامة كذلك إلا لبيان الأداء اللهجي	o
ياء تحتها ضمّة ـِـي	هي كسرة مشربة بالضمة (كما في قيل)	ü
واو فوقها ياء ـُـو	هي ضمة مشربة بالكسرة (كما في مذعور ويسميها سيبويه بروم الكسرة في الواو.	
ياء فوقها ألف ـَـا	هي فتحة ممالة إمالة متوسطة، والنطق بها مماثل تماماً للفتحة المرققة أي غير المجاورة لحروف التفخيم	ɛ
ـْـ	علامة اختلاس الحركة (كما في شهر رمضان: الراء الأولى محركة بحركة مختلسة وليست ساكنة لأنّ ما قبلها ساكن، وكذلك هو الأمر بالمغرب العربي في النطق بلفظة: كتاب. لا يمكن أن نعتبر الكاف ساكنة لتعذر الابتداء بالساكن كما يتبيّنه الاختبار بالآلات الراسمة .	عدم وجود علامة للحركة

تعليق توضيحي على جدول الكتابة الصوتية

الحروف الجوامد	رمز الصوت الدولي	العلامة الزائدة
پ	p	ثلاث نقط تحتية
ﭒ	β	دائرة صغيرة حول نقطة الباء
ﭓ	TS	سين صغيرة فوق التاء
ﭔ	t	تاء صغيرة فوق الثاء بدون نقط
ﭕ	S	سين صغيرة فوق التاء
ﭖ	j	نقطة زائدة على الجيم
ﭗ	Z	زاي صغيرة فوق الجيم
ﭘ	GY	ياء صغيرة فوق الجيم
ﭙ	TŠ	نقطتان زائدتان على الجيم
ﭚ	S	سين صغيرة فوق الشين
ﭛ	ḍ	ظاء صغيرة فوق الضاد
ﭜ	ṭ	طاء صغيرة فوق الضاد
ﭝ	ẓ	زاي صغيرة فوق الضاد
ﭞ	q	قاف صغيرة فوق الغين
ﭟ	V	ثلاث نقط تحت الفاء بدون نقط فوقية
ﭠ	G	نقطة زائدة على القاف
ﭡ	ε	همزة فوق قاف مجردة من النقط

ڭ	tš	شين صغيرة فوق الكاف
گ	G	خط صغير فوق الكاف
ڼ	m	ميم صغيرة فوق النون
ن	m	بحسب الصوت خط فوق النون الموالي
ۋ	v	فاء صغيرة فوق الواو
و	w	نقطتان متتاليتان عمودياً فوق الواو
ۼ	‘	عين صغيرة فوق الهمزة.

الملحق 10: مخطط تنصيب الكفاءات للسنة الثانية ابتدائي



مخطط تنصيب كفاءات المادة في الكتاب المدرسي وضبط الحصص التعليمية

اللغة العربية

الكفاءة الشاملة للسنة الثانية من التعليم الابتدائي :

يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة ، ويقرأ نصوصا بسيطة ، يغلب عليها النمط التوجيهي ، تتكون من عشرين الى أربعين كلمة مشكولة شكلا تاما ، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة .

الميدان	الكفاءة الختامية	مركبات الكفاءة	التناول في الكتاب المدرسي	دفتر النشاط
فهم المنطوق والتعبير الشفوي	يقدم توجيهات، انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة	• فهم المعنى الظاهر في النص المنطوق : استخراج معلومات • فهم المعنى الضمني / استنتاج (أحكام، بيانات، تفسيرات. . .) • تفسير ودمج أفكار ومعلومات • تقييم المضمون ووظيفة التراكيب اللغوية والنصية	**النشاط : (فهم المنطوق)** من خلال نصوص وسندات (رسومات وصور) ملائمة يتم تناول نص منطوق مرتبط بموضوع الوحدة التعلمية محل التناول -الاستماع للنص والتفاعل معه من خلال أسئلة الفهم والتعبير **النشاط : أتأمّل وأتذكّر** -التعبير الحر ثم الموجه (بواسطة أسئلة حول النص المنطوق والسند التوضيحي) **النشاط : أستغل الصيغ** -اكتشاف الصيغ من خلال جمل يتضمنها النص المنطوق / او جمل أخرى مختارة ذات صلة بالموضوع . **النشاط : أركب** التعرف على التراكيب النحوية والصرفية من خلال امثلة بسيطة ودقيقة للإنتاج الشفوي من خلال وضعيات «مسرحة الاحداث »	يوظف الصيغ و التراكيب اللغوية . يجيب المتعلم في دفتر النشاط على أسئلة تخص الصيغ بهدف التمرس عليها وتثبيتها
		السرد ، الوصف والإخبار، التوجيه ، الإقناع		

18

فهم المكتوب	يقرأ نصوصا بسيطة ، يغلب عليها النمط التوجيهي تتكوّن من عشرين إلى أربعين كلمة مشكولة شكلا تامّا قراءة سليمة ويفهمها	• فهم المعنى الظاهر في النص المكتوب/ استخراج معلومات • فهم المعنى الضمني/ استنتاج(أحكام، بيانات، تفسيرات . . .) • – تفسير ودمج أفكار ومعلومات • تقييم المضمون ووظيفة المركبات اللغوية والنصية	**النشاط (أُنْتِجُ شَفَويًا)** ❖ ويتحقق من خلال هذه الوقفة (أُنْتِجُ شَفَويًا)مستوى من مستويات الادماج الجزئي **النشاط : أَقــرَأُ** تقديم نص اللغة العربية القراءة وفق مؤشرات القراءة ، تكون متبوعة بشرح معنى المفردات واسئلة لفهم النص يراعى فيها التدرج من : أسئلة الفهم و أسئلة الاستكشاف الى أسئلة تحليلية . **النشاط : أَكتشف وأُميّز** يوظف النص كسند لمراجعة الحروف المطلوبة قراءة وتمييزا بين الأصوات والأشكال . **النشاط : أُحسّنُ قراءتي** يتم التمرس على الأداء القرائي وفق مؤشرات القراءة المطلوبة ويتحقق من خلال هذه الوقفة مستوى من مستويات الادماج الجزئي. **نشاط المحفوظات** : مقطوعة شعرية	أُفْهَمُ وَ أُجيبُ : يجيب المتعلم كتابة في دفتر النشاط على أسئلة متنوعة تخص نص القراءة للربط بين القراءة والكتابة . أُوظف التراكيب اللغوية .
التعبير الكتابي	ينتج كتابات من ستّ إلى ثماني جمل يغلب عليها النمط التوجيهي في وضعيات تواصلية دالّة .	يخط ويكتب ، ينقل وينسخ، ينتج جملا بصيغ توجيهية	**النشاط : خط - إملاء** يتم التمرس على الخط نقلا ونسخا واملاء . **النشاط : أَتَدَرَّبُ عَلَى الْإِنْتَاجِ الْكِتَابِيّ** وبعد ذلك يتمرس المتعلم على الإنتاج الكتابي : ويتحقق من خلال هذا النشاط مستوى من مستويات الادماج الجزئي	خَــطٌّ : املاء أنتج كتابيا

التوزيع الزمني على ميادين اللغة في الطور الأول

الميادين	السنة الأولى			السنة الثانية		
	الحصص	مدة الحصة	المجموع	الحصص	مدة الحصة	المجموع
فهم المنطوق والتعبير الشفوي	4	45د	3 سا	4	45د	3 سا
فهم المكتوب	6	45د	4,30 سا	6	45د	4,30 سا
التعبير الكتابي	5	45د	3,45 سا	5	45د	3,45 سا
المجموع	15		11,15 سا	15		11,15 سا

مقترح استعمال الزمن لتناول أنشطة الكتاب:

الأيام	8 9.30		9.45 11.15		13 14.30		15.30
الأحد	فهم المنطوق والتعبير شفوي ح1			ت. إسلامية		ت شفوي ح2	
الاثنين			إنتاج شفوي ح3	قراءة ح4	محفوظات ح5	ت. مدنية	
الثلاثاء	قراءةوكتابة ح6			إملاء ح7			
الأربعاء			قراءة وكتابة ح8			إملاء ح9	معالجة
الخميس	إدماج 10	إنتاج كتابي ح11		ت. إسلامية	محفوظات12		

الملحق 11: مذكرة في اللغة العربية

المقطع: الموروث الحضاري	**المستوى**: س 2 إ
النشاط: فهم المنطوق	**المدة**: 45 د
الميدان: فهم المنطوق	
الموضوع: جَرَّةً من الفخّر (دليل المعلم ص 62)	
الأهداف التعليمية: يجيب المتعلم عن أسئلة تستهدف المعنيين الظّاهر و الضّمني، يشارك في مسرحية أحداثه مستنتجا بعض القيم.	
سير الدرس :	

م– الانطلاق: الوضعية الانطلاقية الأم:

لقد استعمل آباؤنا و أجدادنا وسائل و أدوات بسيطة أعانتهم في مختلف مجالات الحياة: الأكل، الصيد، الفلاحة و الحروب، و هي تختلف و تتميّز عن التي نستعملها نحن اليوم.

كما يختلف الاحتفال بالأعياد و المناسبات بين الماضي و الحاضر.

المهمّة1: عرف زملاءك ببعض الأدوات و الوسائل القديمة

م– البناء: 1– سرد النص المنطوق:

من قبل الأستاذة على مسامع التلاميذ بصوت معبّر، مرفق بالإشارات و الإيحاءات المساعدة على شدّ الانتباه و تركيز اهتمام المتعلمين، مع إعادة سرده كلّما اقتضت الضرورة لذلك و حسب الحاجة.

النص: جرّة من فخّار:

كسّر جمالُ جرّةً من الفخار، كان تزيّن بهو البيت، و هو يلعب كرة القدم. صاحت الأم: من الذي فعل هذا؟ أنت يا سعاد؟ قال جمال بصوت منخفض: أنا يا أمّي، سكتت الأمّ قليلا ثم قالت متنهدة: ألا تعلم أن هذه الجرّة ثمينة، فهي من موروث العائلة، و بسبب طيشك كسرتها.

شعر جمال بحزن كبير، و قرر أن يقتصد من مصروفه اليومي ليشتري لأمه جرّة صغيرة، و يعتذر لها.

2- اختيار مدى فهم المتعلمين للنص:

- عمّ يتحدث النص؟ ما عنوانه؟
- كيف كسّر جمال الجرّة؟
- مم صُنِعت الجرّة: - من حديد - من حجر - من الفخّار؟
- رأت الأم ما حدث صاحت قائلة: - من الذي فعل هذا؟
- بماذا أجاب جمال؟ ما رأيك في جوابه؟
- هل عاقبت الأم ابنها؟
- كيف عبرت عن انزعاجها من تصرف ابنها؟
- بماذا أعلمت جمال؟
- بماذا شعر جمال حينها؟
- ماذا قرّر جمال أن يفعل ليعتذر لأمه؟

* مطالبة التلاميذ فتحا لكتاب (كتاب القراءة) على الصفحة 156،

- ماذا تشاهد في الصورة؟

قال جمال الحقيقة لأمه فهو صادق، و لكن هل يمكن اللعب داخل البيت بالكرة، قدّم له نصيحة.

م- الاستثمار: أجرأة أحداث النصّ:

المكان: أين وقعت أحداث القصة؟

الزمان: متى كان ذلك؟

الشخصيات: جمال، أمه، سعاد

الأحداث: كسر الجرّة الفخارية

القيم: ما واجبك نحو الوسائل و الأدوات القديمة؟ لماذا

* يجب المحافظة على الوسائل و الأدوات القديمة التقليدية لأنها جزء من موروثنا الحضاري.

- المشاركة في مسرحية أحداث النص.

الملحق 12: درس معاني حروف العطف للسنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة

أجمل القول في تقدير النص

النص نموذج للنثر العلمي في عصر الضعف، جمع فيه ابن خلدون بين الدقة العلمية والطرح الموضوعي. وتناول قضية الكتابة التاريخية معالجا أخطاء مؤرخي عصره ومن قبلهم، مقدما المنهج العلمي السليم المبني على ضرورة الإحاطة بالشروط الموضوعية التي يجب على المؤرخ الاتصاف بها، وفي مقدمتها تحليل الأخبار والاستعانة بالمنهج الاجتماعي الذي دعا إليه.

وهذا النص ينم عن قيمة «المقدمة» ومكانة صاحبها في الفكر الإنساني ولا أدل على ذلك من قول عبد الله عنان في كتابه «ابن خلدون حياته وتراثه الفكري» ما يأتي : » لابن خلدون أسلوب خاص في العرض والتعبير، وكما أن مقدمته تمتاز بطرافة موضوعاتها، فهي أيضا تمتاز بروعة أسلوبها الأدبي، الذي يجمع بين البساطة وقوة التعبير ودقة التدليل، وحسن الأداء والتناسق، وإذا كانت المقدمة مثلا أعلى للتفكير الناضج والابتكار الفائق، فهي في نظرنا مثل أعلى لحسن البيان والفصاحة المرسلة والعرض الشائق».

أستثمر موارد النص

1 – في مجال قواعد اللغة

معاني حروف العطف

تأمل هذا المقتطف من النص، ولاحظ :

« يحتاج صاحب هذا الفن إلى العلم بقواعد السياسة و طبائع الموجودات واختلاف الأمم والبقاع... والإحاطة بالحاضر من ذلك، ومماثلة ما بينه وبين الغائب من الوفاق أو بون ما بينهما من الخلاف... فإن وافقها وجرى على مقتضاها كان صحيحا، و إلا زيفه و استغنى عنه. »

– تعلمت أن حروف العطف تربط بين متعاطفين لإصدار حكم معين، وأن بعض الحروف لها عدة معاني تفهم من خلال الجملة النحوية.

– انطلاقا مما تعلّمتَ اذكر حروف العطف الواردة في المقتطف وحاول أن تتبين معانيها.

– إذا كانت حروف الجر مختصة بالأسماء فبماذا تختص حروف العطف؟

– اذكر بقية حروف العطف التي تعرفها.

– حاول أن تصنف حروف العطف حسب وظائفها

– ماهي شروط العطف بـ« الواو، الفاء، ثم، حتى » مع إعطاء أمثلة

– ماهو حكم « أو، أم » قدّم أمثلة عن ذلك.

– ماهي المعاني التي يمكن استخلاصها من « لا، بل، لكن » دعم إجابتك بأمثلة.

أبني أحكام القاعدة :

– حروف العطف ثلاثة أقسام :

أ – ما يجمع بين المتعاطفين تحت حكم واحد وهي (و، ف، ثم، حتى)

ب – ما يفرد أحدهما بالحكم على سبيل التعيين وهي : (لكن، لا، بل)

ج – ما يفرد أحدهما بالحكم على سبيل الإبهام وهما : (أم، أو)

1 - « و » : لمطلق الجمع بين المتعاطفين

2 - « ف » : تفيد الترتيب والتعقيب

– تفيد السببية

– تكون رابطة للجواب مثل ﴿ يا أيّها الرسولُ بلِّغْ ما أُنزل إليك من ربك وإن لم تفعل فما بَلَّغْتَ رسالاَته واللّهُ يَعْصِمُك من الناس إن الله لا يهدي القوم الكافرين ﴾ (المائدة: 67).

3 - ثم : تفيد الترتيب بانفصال أي بمهلة طويلة أو قصيرة.

4 - حتى : للتدريج ويشترط في معطوفها أن يكون ظاهرا مفردا جزءا من المعطوف عليه مثل : أعجبني الفتى حتى حديثه.

– تكون غاية لما قبلها نحو : حضر الضيوف الوليمة حتى الأطفال.

– تكون حرف استئناف إذا تلتها جملة نحو : لم يفتح المجرم فاه أمام القضاة حتى تعب الحاضرون.

5 - أو : الأصل فيه التسوية في الحكم بين المتعاطفين نحو : جالس العلماء أو الزهاد وتأتي للتقسيم مثل : الكلمة اسم أو فعل أو حرف وتأتي للإضراب وهو الإعراض عن الشيء بعد الإقبال عليه مثل : ﴿ وأرسلناه إلى مائة ألف أو يزيدون ﴾ (الصافات: 147)

6 - أم : للتسوية بين المتعاطفين وتقع بعد همزة التسوية أو همزة الاستفهام مثل : ﴿ إن الذين كفروا سواء عليهم أأنذرتهم أم لم تنذرهم لا يؤمنون ﴾ (البقرة: 6).

وتأتي للإضراب بمعنى بل مثل : ﴿ ...قل هل يستوي الأعمى والبصير أم هل تستوي الظلمات والنور ﴾ (الرعد: 16).

7 - لا : تثبت للأول ما نفته عن الثاني، وفائدة الحكم بها قصر الحكم على ما قبلها.

8 - بل : تسلب الحكم عمّا قبلها وتجعله لما بعدها.

9 - لكن : تثبت للثاني ما تنفيه عن الأول.

المحور الثاني

43

قائمة

المصادر و

المراجع

قائمة المصادر و المراجع:

- القرآن الكريم برواية ورش و حفص

المصادر:

1. ابن الأنباري (أبو البركات كمال الدين بن محمد)، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تح: إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار، الأردن، ط3، 1985.
2. ابن الانباري (كمال الدين أبو البركات)، الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الفكر، بيروت، د ط، د ت،
3. ابن القيم الجوزية (محمد شمس الدين أبو عبد الله)، الطرق الحكمية في السياسة الشرعية، مطبعة الآداب و المؤيد، مصر، د ط ، 1317 هـ.
4. ابن جني (أبو الفتح عثمان)، الخصائص، الهيئة المصرية العامة، ط3، 1986.
5. ابن خلدون (ولي الدين عبد الرحمن بن محمد)، المقدمة، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، سوريا، ط1، 2004.
6. ابن خلكان(أحمد بن محمد بن أبي بكر)، وفيات الأعيان و أنباء أبناء الزمان، تح: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، د ط، 1978.
7. ابن منظور (جمال الدين بن مكرم)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، د ت.
8. ابن يعيش (يعيش بن علي)، شرح المفصل في صناعة الإعراب، القاهرة، د ت.
9. أبو حامد الغزالي (زين العابدين أبو حامد بن محمد)، ميزان العمل، تح: سليمان دنيا، دار المعارف، بيروت، ط1، 1954.
10. أبو علي الفارسي (الحسن بن أحمد)، الإيضاح العضدي، تحقيق: شاذلي فرهود، د د ن، ط1، 1969.
11. البخاري (محمد بن اسماعيل)، صحيح البخاري، عالم الكتب، بيروت، ط4، 1985، ج3.
12. الجاحظ (أبو عمرو عثمان بن بحر)، البيان و التبيين، تح: عبد السلام هارون، القاهرة، ط1، 1948.
13. الجاحظ، البيان و التبيين، تح: حسن السندوبي، دار المعارف، تونس، 1990.
14. حازم القرطاجني، منهاج البلغاء و سراج الأدباء. تح: محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب

الإسلامي، بيروت، لبنان، 1986.

15. الخطابي (أبو سليمان حمد بن محمد)، غريب الحديث، تح: عبد الكريم إبراهيم العزباوي، دار الفكر دمشق، دط، 1982، ج2.
16. الخليل بن أحمد، العين، تح: مهدي المخزومي و إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، دط، دت.

..17

18. الزبيدي (محمد بن محمد)، طبقات النحويين و اللغويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة، 1984.

سيبويه(أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر):

19. الكتاب، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988.
20. الكتاب، طبعة بولاق، 1317هـ.
21. السيرافي، شرح الكتاب، تح: رمضان عبد التواب، الهيئة المصرية العامة للكتاب،1986.
22. الشريف الجرجاني (علي بن محمد)، التعريفات، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، دط، دت.

عبد القاهر الجرجاني:

23. دلائل الإعجاز، تح: السيد محمد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت، ط2، 1978.
24. دلائل الإعجاز، تح: ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية، بيروت، 2002.
25. الفاكهي (عبد الله بن أحمد النحوي المكي)، شرح كتاب الحدود في النحو، تح: المتولي رمضان أحمد الدوميري، دار التضامن للطباعة، القاهرة، د ط، 1988.
26. الفراء (أبو زكرياء يحي بن زياد)، معاني القرآن، عالم الكتب، بيروت، ط3، 1983.
27. الكفوي، (موسى حسين)، الكليات: معجم في المصطلحات و الفروق اللغوية، تح: عدنان درويش و محمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1998.
28. المبرّد (أبو العباس محمد بن يزيد)، المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالف عضيمة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، 1385-1388 هـ. الزمخشري (أبو القاسم محمود بن عمر جار الله)، أساس البلاغة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط3، 1985.

29. المرادي (الحسن بن قاسم)، الجنى الداني في حروف المعاني، تح: فخر الدين قباوة و محمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1992.

الدواوين الشعرية:

1 ديوان أحمد شوقي، مجنون ليلى، مؤسسة هنداوي، القاهرة، دط، 2012.
2 ديوان أمل دنقل، الأعمال الشعرية الكاملة،مكتبة مدبولي، القاهرة، ط3، 1987.

المراجع:

1. إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، دت.
2. إبراهيم عبد الله رفيدة، النحو و كتب التفسير، الدار الجماهيرية، ليبيا، ط3، 1990.
3. إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، ط، 1992.

أحمد المتوكل:

4. الوظائف التداولية في اللغة العربية، منشورات الجمعية المغربية للتأليف و الترجمة و النشر، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1985.
5. بنية الخطاب من الجملة إلى النص، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط1.
6. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2000.
7. أحمد رشدي طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.
8. أحمد زكي صالح، نظريات التعلم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1983.
9. أحمد عبده عوض، مداخيل تعليم اللغة العربية: دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط1، 2000.
10. إدريس مقبول، الأسس الابستمولوجية و التداولية للنظر اللغوي عند سيبويه، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، جدار الكتاب العالمي عمان، الأردن، د ط، 2007.
11. أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية، دليل عملي، دار النهضة العربية، بيروت، د ط، 2009.

12. أوريدة قرج، مستوى التحصيل اللغوي عند الطلبة من خلال مذكرات التخرج: موضوعات النحو أنموذجا، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2012.
13. البخاري حمانة، التعليم عند الغزالي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1991.
14. تمام حسان، دراسة ابستمولوجية في أصول الفكر اللغوي العربي، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1،1981، ص5-7.
15. التواتي بن التواتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث و مناهجها في البحث، دار الوعي للنشر و التوزيع، الجزائر، 2008.

جابر عبد الحميد جابر:

16. استراتيجيات التدريس و التعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1999.
17. علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، القاهرة، د ط، 1981.
18. جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، مكتبة المثقف، المغرب، ط1، 2015.
19. جون لويس كالفي، علم الاجتماع اللغوي، تر: محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، الجزائر،2006.

حسن حسين الملخ:

20. رؤى لسانية، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2007.
21. نظرية الأصل و الفرع في النحو العربي، دار الشروق ، عمان، الأردن، ط1، 2001.
22. نظرية التعليل بين القدماء و المحدثين، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2000.
23. الحسين بوم، اللسانيات و البنى النحوية و التركيبية المقارنة: الجملة العربية نموذجا، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، د ط، 2015.
24. حليمة عمايرة، الاتجاهات النحوية لدى القدماء، دراسة تحليلية في ضوء المناهج المعاصرة، دار وائل للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 2006.
25. حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، ط2، 1980.
26. خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية: مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت

الحكمة، الجزائر، ط2، 2012.

27. خليل عبد الفتاح حماد و آخرون: استراتيجيات تدريس اللغة العربية، مكتبة سمير منصور للطباعة و النشر، غزة، فلسطين، دط، 2014.

28. خير الدين معوش، الخليل بن أحمد و أصول اللغة: دراسة وصفية تحليلية لأعمال الندوة الدولية حول الخليل بن أحمد المنعقدة بالأردن أيام 25/24/23 من تموز 2006.

29. دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة و تعليمها، تر: عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994.

30. رشدي أحمد طعمية و آخرون، الجودة الشاملة في التعليم: بين مؤشرات التميّز و معايير الاعتماد (الأسس و التطبيقات)، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2006.

31. رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، القسم الثاني، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث و المناهج، جامعة أم القرى، السعودية، ط1، د ت.

32. رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، مكتبة الملك فهد، مكة المكرمة، السعودية، د ط، 1436هـ/2015م.

33. رفعت حسنين، الموقعية في النحو العربي: دراسة سياقية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005.

34. رياض يونس السواد، الحد النحوي و تطبيقاته، حتى نهاية القرن العاشر هجري، دار التراث، الأردن، ط1، 2009م.

35. سالك أحمد معلوم، الفكر التربوي عند الخطيب البغدادي، مكتبة لبنان، ط 2،1990، ص191-193.

36. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس ، المركز الإسلامي، النقا، فلسطين، 2010 .

37. شوقي ضيف، المدارس النحوية، دار المعارف، مصر، ط7، د ت.

صالح بلعيد:

38. التراكيب النحوية و سياقاتها المختلفة عند الإمام عبد القاهر الجرجاني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ت.

39. في أصول النحو، دار هومة، الجزائر، 2008.
40. محاضرات في قضايا اللغة العربية، مطبوعات جامعة دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د ط، دت.
41. مقالات لغوية، الجزائر، دار هومة، 2009.
42. صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، الرياض السعودية، د ط، 2017.
43. صبري إبراهيم السيد، تشومسكي فكرة اللغوي و آراء النقاد فيه، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، د ط، 1989.
44. صبري إبراهيم السيد، تشومسكي فكره اللغوي وآراء النقاد فيه، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1989.
45. صلاح الدين عرفة محمود، تعليم و تعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب، مصر، ط1، 2005.
46. الطاهر قطبي، التوجيه النحوي للقراءات القرآنية (في سورة البقرة)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ت.
47. عائشة جمعي، الحذف النحوي عند سيبويه في ضوء النظرية الخليلية الحديثة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن،2016.
48. عادل هادي حمادي العبيدي، دراسات ونصوص ومحققة في كتاب سيبويه، دار دجلة، عمان، الأردن،ط1، 2012.
49. عادل هادي حمادي العبيدي، دراسات ونصوص ومحققة في كتاب سيبويه، دار دجلة، عمان، الأردن،ط1، 2012.
50. عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، القاهرة، ط6، دت.
51. عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، دار اقرأ، بيروت، لبنان، ط1، 1984.

عبد الرحمن الحاج صالح:

52. منطق العرب في علوم اللسان، موفم للنشر، وحدة الرغاية، الجزائر، 2012. السماع اللغوي

العلمي عند العرب و مفهوم الفصاحة، موفم للنشر، الجزائر، د ط، 2012.

53. البنى النحوية العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، 2016.

54. الخطاب و التخاطب في نظرية الوضع و الاستعمال العربية، موفم للنشر، وحدة الرغاية، الجزائر، 2012.

55. -بحوث و دراسات، موفم للنشر، الرغاية، الجزائر، ج1/ج2، 2007.

56. -بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الرغاية، الجزائر، 2012.

57. عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، د ط، د ت.

58. عبد العزيز عبد الدايم، النظرية اللغوية في التراث العربي، دار السلام، مصر، ط1، 2006.

59. عبد الفتاح لاشين، التراكيب النحوية من الوجهة البلاغية عند عبد القاهر (ت 471 هـ) دار الفكر العربي، القاهرة، 2014.

60. عبد الله قلي، التعليمية العامة و التعليميات الخاصة، مجلة المبرز، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، ع 16، 2002.

61. عبد المنعم الناصر، شرح صوتيات سيبويه، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2012.

62. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، دار المعرفة الاسكندرية، د ط، 1995.

63. العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2002.

64. علي أبو المكارم، مقومات الجملة العربية، دار غريب، الأردن، د ط، 2007.

65. علي آيت أوشن، اللسانيات و الديتاكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.

66. علي جميل سلوم، حسن محمد نور الدين ، الدليل إلى بلاغة و عروض الخليل، دار العلوم العربية، لبنان،دط،1989.

67. عمادة ضمان الجودة و الاعتماد الأكاديمي، استراتيجيات التعلم و التعليم و التقويم كتيب رقم3، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض، السعودية، 1435/1434هـ.

68. فاضل صالح السامرائي، معاني النحو، دار الفكر، عمان، ط1، 2000.
69. فخر الدين قباوة، مشكلة العامل النحوي و نظرية الاقتضاء، دار الفكر، دمشق، ط1، 2003.
70. فخري خليل النجار، الخليل بن أحمد الفراهيدي: آراء و إنجازات لغوية، دار صفاء، عمان، الأردن، 2009،
71. فراس علي حسن الكتاني، قراءات في علم النفس التربوي، مطبعة زاكي، بغداد، العراق، 2014.
72. مازن الوعر، نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية، دمشق، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1987،1.
73. محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007.
74. محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف، د.ط، د ت.
75. محمد أحمد نحلة، علم اللغة النظامي: مدخل إلى النظرية اللغوية عند هاليدي، منتدى سور الأزبكية، الاسكندرية، ط2، 2001.
76. محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، دار الأمان، الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة، ط1، 2010 .
77. محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، الرباط، المغرب، ط2، 2000.
78. محمد حماسة عبد اللطيف، النحو والدلالة: مدخل لدراسة المعنى النحوي – الدلالي، دار الشروق، القاهرة، ط1، 2000.
79. محمد خير الحلواني، أصول النحو العربي، دار الأطلسي، ط2، 1983.
80. محمد عيد، أصول النحو، عالم الكتب ، القاهرة، ط4، 1984 .
81. محمد فتيح، في علم اللغة التطبيقي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998.
82. محمد محمد أبو موسى، دلالة التراكيب دراسة بلاغية، مكتبة وهبة، القاهرة، ط2، 1987.
83. محمود أحمد نحلة، أصول النحو العربي، دار العلوم العربية، بيروت، لبنان، ط 1، 1987.

84. مصطفى ناصف، نظريات التعلم، ترجمة: علي حسين حجاج، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1983.

85. المنصف عاشور، بنية الجملة العربية بين التحليل و النظرية، منشورات كلية الآداب، منوبة، تونس، دط، 1991.

86. ميشال زكرياء، الألسنة التوليدية التحويلية و قواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت، ط2، 1986.

87. نايف خرما و علي حجاج،اللغات الأجنبية:تعليمها و تعلمها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت،1988.

88. نهاد الموسى، الأساليب في تعليم اللغة العربية، مناهج و نماذج، دار الشرق، عمان، ط1، 2003.

89. نهاد الموسى، الأساليب في تعليم اللغة العربية، مناهج و نماذج، دار الشرق، عمان، ط1، 2003.

90. هادي نهر، نحو الخليل من خلال معجمه، د ط، الأردن، عمان، دار اليازوردي، 2006،

91. وليد العناني، العربية في اللسانيات التطبيقية، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2012.

92. وليد عاطف الأنصاري، نظرية العامل في النحو العربي، عرضا و نقدا، دار الكتاب الثقافي، إربد، ط2، 2014.

93. يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، كنوز الحكمة للنشر و التوزيع، الأبيار، الجزائر، د ط، 2013.

المجلات:

1. إبراهيم محمد عبد الله، منهج ابن الشجري النحوي في إعراب أبيات المتنبي في الأمالي، مجلة التراث، العدد 90.

2. الأسس العلمية و اللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، (الألكسو)، المجلد 5، العدد 2، سبتمبر 1985.

3. اقتراح مقاييس لاختيار الألفاظ، ضمن "كلمات الوفود المشاركة في المؤتمر الخامس للتعريب المنعقد

عام 1985 في عمان"، اللسان العربي، ع 27، الرباط، 1986.

4. آمنة مناع و يحي بن يحي، الانغماس اللغوي و أثره في تعليمية اللغات، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر،المجلد9،العدد 1، 2016.
5. إيمان جربوعة الأسس الإجرائية لتطبيق المنهج التداولي في الخطاب الشعري الحديث قصيدة "لا تصالح" لأمل دنقل أنموذجا، أعمال مؤتمر النقد الأدبي: إشكالية المنهج في الدراسات الأدبية والنقدية و اللغوية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2018.
6. بشير ابرير، مفهوم التبليغ و بعض تجلياته التربوية في التراث اللساني العربي، مجلة التراث العربي، دمشق، العدد 90، 2003.
7. جاسم جاسم، علم اللغة التطبيقي في التراث: الجاحظ نموذجا، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المدينة المنورة، السعودية، المجلد 40، العدد2، 2013.
8. جاسم علي جاسم ، علم اللغة التطبيقي في التراث العربي: الجاحظ نموذجا، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية و الاجتماعية، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، السعودية، المجلد40، العدد2، 2013.
9. حسام الدين تاوريريت و آخرون، الانغماس اللغوي بين التنظير و التطبيق، أعمال الملتقى الوطني، منشورات المجلس الأعلى، الجزائر، 2018.
10. حليمة أحمد عمايرة، توظيف اللسانيات الحديثة في تطوير تعليم العربية: أسلوب النداء في عيّنة من كتب تعليم العربية للناطقين بها و للناطقين بغيرها أنموذجا، مجلة الممارسات اللغوية، تيزي وزو، الجزائر، العدد4، 2011.
11. زكرياء سلمان، "الاستقامة و الإحالة" لسيبويه و تطبيقاته لدى البلاغيين، مجلة جيل للدراسات الأدبية و الفكرية، مركز البحث العلمي، طرابلس لبنان، العدد48 ، يناير 2019.
12. سعيد آيت عرابي، إسهام العامية في إنماء الحصيلة اللغوية و آثار ذلك على التلميذ، مجلة عالم التربية: المسألة اللغوية بالمغرب و العالم العربي (المقاربات البيداغوجية و الديتاكتيكية)، العدد 27، 2016.
13. صافية كسكاس، تعليمية النحو العربي في الجامعات الجزائرية–العقبات و الحلول–، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة تيزي وزو، الجزائر، العدد3، 2011،

14. عبد الحليم ريوقي، أهداف مشروع الذخيرة في رفع المستوى العلمي و الثقافي للمواطن العربي، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد 12، ديسمبر 2010.

عبد الرحمن الحاج صالح:

15. القياس على الأكثر عند نحاة العربية و ما يترتب عليه، مجلة مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، العدد 15/14، دت.

16. مدخل إلى علم اللسان الحديث، مجلة اللسانيات، الجزائر، العدد 4، 2003.

17. العاميات العربية و لغة التخاطب الفصيحة، مجلة الفصحى و عامياتها: لغة التخاطب بين التقريب والتهذيب، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2008.

18. عبد الكريم علي عوفي، اللغة العربيزية (الهجينية) في مواقع التواصل الاجتماعي و أثرها على اللغة العربية الفصحى، أبحاث و دراسات (وقائع ندوة أقامها مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز احتفاء باليوم العالمي للعربية)، الرياض، ط1، 2015.

19. عبده الراجحي، النظريات اللغوية المعاصرة و موقفها من العربية، مجلة ثقافة اليوم، الرياض، السعودية، العدد 7123، 24 ديسمبر 1987.

20. علي القاسمي، صعوبات رصد المفاهيم و المصطلحات المستجدة، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق العرب، الرباط، المغرب، العدد 76، 2016.

21. فتيحة بن عمار و أخريات، واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية (الطور الثالث نموذجا)، مجلة اللسانيات، العدد 10، جامعة الجزائر، 2005.

22. فتيحة بن عمار، تحليل كتاب المعلم "قواعد و تمارين اللغة" للسنة الخامسة من التعليم الأساسي، باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة، مجلة اللسانيات، العدد10، جامعة الجزائر، 2004.

23. فهد سالم خليل الراشد، دور اللهجات المحلية في المحافظة على مفردات اللغة العربية، دراسة ميدانية تطبيقية على دول شمال إفريقيا و دور اللغة العربية في التقارب بين شعوب العالم، مجلة عالم التربية، العدد 27، 2016.

24. ليلى المسعودي، الصناعة المعجمية المتخصصة و مراحلها، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق العرب، الرباط، المغرب، العدد 76، 2016.

25. مبارك تريكي، بعض مفاهيم المدرسة الخليلية الحديثة و آثارها الإيجابية في تعليم اللغة العربية، مجلة

اللسان العربي، مكتب تنسيق العرب، الرباط، العدد74، 2014.
26. مبارك ربيع، التعدد اللغوي بالمغرب، الوظائف و الحدود، مجلة اللسان العربي، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، المغرب، ع74.
27. محمد موسوني، بين علم النحو و علم البلاغة، مجلة الآداب و العلوم الإنسانية، جامعة الأمير عبد القادر، قسنطينة، ص 167، العدد 04، أكتوبر 2004.
28. مهدي بوروبة، أثر مصطلحات الخليل الصوتية ونهجه في دراسات معاصريه، مجلة الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد الخامس، مارس 2006.
29. نصر الدين بوحساين، سيبويه و النقد اللساني العربي، مجلة دراسات أدبية، العدد 08، مركز البصيرة، نوفمبر 2010.
30. يحي بعيطيش، الكفاية العلمية و التعليمية للنظرية الخليلية الحديثة، مجلة التواصل، العدد 25، مارس 2010.
31. يسري صبحي الصاوي، لسانيات المنطوق في الدرس النحوي عند سيبويه، مجلة اللسان العربي،مكتب تنسيق العرب، الرباط،العدد 76، 2016.
32. يوسف وسطاني:
- التكاملية في التحليل اللغوي في ضوء التراث و مقتضيات اللسانيات الحديثة: نماذج تطبيقية من الحديث الشريف، مجلة التراث العربي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، العدد 107، تموز 2007.
- الملكة اللسانية و علوم اللغة العربية، مجلة التواصل في اللغات و الآداب، جامعة عنابة، العدد 43، سبتمبر 2015.

المعاجم:

1. الألكسو: المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (انجليزي – فرنسي- عربي)، تونس، 1989.
2. جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية و التعليم؛ عربية، فرنسية، انجليزية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 2005.
3. جورج مونان، معجم اللسانيات، تر: جمال الحضري، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع،

بيروت، لبنان، ط1، 2012.

4. حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية و النفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، أكتوبر 2003.
5. عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات ، عربي-فرنسي، فرنسي-عربي ، مع مقدمة في علم المصطلح الدار العربية للكتاب د.ط، د.ت.
6. عبد القادر الفاسي الفهري، بمشاركة نادية العمري، معجم المصطلحات اللسانية، دار الكتاب الجديدة المتحدة ، بيروت ، ط1، 2009.
7. عبد اللطيف الفاربي و آخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجية و الديداكتيك، سلسلة علوم التربية، الرباط، ط2.
8. مبارك مبارك، معجم المصطلحات الألسنية (فرنسي- انجليزي – عربي-، بيروت، دار الفكر اللبناني ، ط1، 1995.
9. محمد سمير نجيب اللّبدي، معجم المصطلحات النحوية و الصرفية، مؤسسة الرسالة، دار الفرقان، الأردن، ط1، 1985.
10. مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1979.

الجرائد:

عبلة عيساتي، الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح، هذه أبعاد مشروع الذخيرة العربية ... و هذا موقع الجزائر منه، جريدة أخبار اليوم، الأربعاء، 25 جوان 2014.

المواقع الالكترونية:

1. انغماسية ألفا، immersionling.yolasite.com ، تاريخ التصفح: 2017/07/23.
2. جيرار تروبو، نشأة النحو العربي في ضوء كتاب سيبويه، www. Majma.org.jo، تاريخ التصفح: 2014/02/10.
3. حرفة الطواجن ابتكار نسائي من وحي الطبيعة لحفظ الأطعمة، youtube.com، تاريخ البث:

.2017/05/03

4. خلود عبد الله العيدان، بين (العربيزي) و (الأرابيش): حكايات يجب أن تروى،-search.al jazirah.com.sa، تاريخ التصفح: 2008/10/28.
5. عبد الرحمن الحاج صالح، التجديد اللغوي الشامل، www.alukah.net تاريخ التصفح: 17 جوان 2017.
6. عبد الله أحمد جاد الكريم حسين، الكفاية اللغوية و الأداء اللغوي بين ابن جني و تشومسكي، www.alukah.netتاريخ التصفح 2018/06/06.
7. عبد الله الدنان في تعليم اللغة العربية، مركز الضاد للتدريب، youtube، تاريخ البث: 2014/02/16.
8. عرفة عبد المقصود عامر حسن، السياق في فكر سيبويه و علاقته بالمكون التركيبي، www.alukah.net، تاريخ التصفح: 2018.09.09.
9. غدير عبد المجيد عبد الله خدام، قراءة ناقدة في طريقة عرض المفردات في ثلاثة كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها Alukah.net تاريخ التصفح: 2016/05/17.
10. فيصل الحمد، التعليم باستخدام الرسوم المتحركة، www.new-educ.com، تاريخ التصفح: 2018/05/05.
11. القياس التربوي (علم)، arab-ency.com، تاريخ التصفح: 2018/06/03.
12. كارتون قيم إسلامية2، في الصدق السلامة، youtube.com، تاريخ البث: 2010/12/12.
13. ما هو سر قدرة البعض على تعلم اللغات بسهولة؟ youtyoub.Learning word ، تاريخ التصفح:2018/04/03
14. محمد الدريج، التدريس بالملكات، نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم CMECIP3.blogspot.com، تاريخ التصفح:2017/03/05.
15. محمد زيد اسماعيل، داود اسماعيل، برنامج الانغماس اللغوي في تحسين المهارات اللغوية، أعمال ملتقى بجامعة زين العابدين ترنجاتو بماليزيا، seminarpnparab2014.wordpress.com، تاريخ

التصفح: 2017/05/09.

16. نص فهم المنطوق للسنة الثانية، جرة من الفخار،mp4 ، تاريخ البث: 2017/05/10.

17. نهاد الموسى، قراءة النظرية العربية بأدوات اللسانيات تساهم في تجديد الدرس اللغوي، http//alghad.com، تاريخ التصفح:2005/12/30.

المراجع باللغة الأجنبية:

1. D. Crystal, Directions in applied linguistics, Academie press, 1981
2. de l'immersion, L'Association canadienne des professeurs d'immersion, Ottawa (Ontario), vol :31, N :3, 2009.
3. Encyclope Universalis France, 2019, THEORIE
4. George Mounin, Dictionnaire de la linguistique , Quadrige /puf 4eme Ed, 2004.
5. R.Galisson/ D.Coste, Dictionnaire de didactique des langues, Librairie Hachette, Paris, 1976.
6. R-Galisson, D.Coste: Dictionnaire de didactique des langues, Hachette-paris,France, EN ٥, 1986.
7. Roy Lyster, grandes questions et options en pédagogie de l'immersion, Journal
8. Sa ïd Trsa, P édagogie, didactique g én érale et didactique disciplinaire, HALSHS-01531812, 2017.

الوثائق التربوية:

1. وزارة التربية الوطنية، الجديد في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، لشعبتي الآداب و الفلسفة و اللغات الأجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2018/2017.
2. وزارة التربية الوطنية، السنة أولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2017.
3. وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية و آدابها، للسنة الثالثة من التعليم الثانوي ، للشعبتين آداب / فلسفة و لغات أجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2019/2018.
4. وزارة التربية الوطنية، المخطط السنوي للسنة الثالثة ابتدائي، الجزائر، 2017.
5. وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ في اللغة العربية و آدابها، جميع الشعب، 2006.

6. وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016.
7. وزارة التربية الوطنية، كراس النشاطات في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، 2017-2018

ملخص:

ينظر البحث الموسوم بـ: "النظرية الخليلية و إسهاماتها في معالجة مشكلات تدريس اللغة العربية "في إمكانية استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة لصاحبها عبد الرحمن الحاج صالح في تدريس اللغة العربية في إطار تحسين تعلمها وتطوير آليات اكتسابها في مختلف أطوار التعليم من الابتدائي إلى الجامعي، من خلال استغلال التصورات المفاهيمية اللسانية الأصيلة عند النحاة الأولين، و كذا جهودهم التعليمية للغة العربية و قد تم صب هذه الأفكار في قسم نظري تم من خلاله التفصيل في مفاهيم النظرية و التعرض لأهم المشكلات التي تسبب نفور أبنائها من تعلمها مع تلاه توضيح لمعالم التعليمية الخليلية التي استوعبت النظريات اللسانية الحديثة الداعمة لتعليم اللغات الأصلية أو الأجنبية مستلهمة أرقى الآليات النظرية و الإجرائية في التنسيق بين أطراف المثلث الديتاكتيكي ومستعينة بأحدث التكنولوجيات المعاصرة. فيما اختص القسم التطبيقي بتوظيف المفاهيم الخليلية اللسانية والتعليمية لإثبات نجاعة هاته النظرية أملا في استبدالها بالمقاربات التعليمية المستوردة و المطبقة حاليا و التي ثبت فشلها في مجال تدريس اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: النظرية الخليلية الحديثة– الأصل و الفرع – العامل – التعليمية – الانغماس.

Abstract

The research, tagged with: "The new khalilien theory and its contributions to addressing the problems of teaching the Arabic language" considers the possibility of investing the concepts of modern Hebrontheory by Its Owner Abdul Rahman Haj Saleh in the teaching of Arabic language in the framework of improving its learning and developing the mechanisms of acquiring it in different phases. Education from primary to university, through the exploitation of the original linguistic conceptual concepts in the first two sculptors, and their educational efforts for the Arabic language, and these ideas were poured into a theoretical section through which detailed concepts of theory and exposure to the most important problems that cause the aversion of their children to learning them It was followed by an explanation of the theme of hebron education, which absorbed modern linguistic theories in support of the teaching of native or foreign languages, inspired by the finest theoretical and procedural mechanisms in the coordination between the parties of the Ditatiktriangle and the use of the latest contemporary technologies. The applied section specialized in employing linguistic and educational hebron concepts to prove the effectiveness of this theory in the hope of replacing it with the educational approaches currently applied, which have proved to be unsuccessful in the field of teaching Arabic.

Key word: The new khalilien theory-origin and branch-factor-didactic- immertion.