وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس - المديّة

كليّة الآداب واللغات

قسم : اللغة العربية و آدابها

أهمية النظرية الخليلية الحديثة في تعليم اللغة العربية

تدريس النحو العربي في السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة : الواقع و المأمول

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي

تخصّص: تعليميّة اللّغات

إعداد الطالبتين:

- آســـــيا شـــــيرود
- فاطمة الزهراء تغساست

- بإشراف الأستاذ :

محمد ولد دالي

السّنة الجامعيّة : 2020/ 2021 م

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس - المديّة

كليّة الآداب واللغات

قسم : اللغة العربية و آدابها

أهمية النظرية الخليلية الحديثة في تعليم اللغة العربية

تدريس النحو العربي في السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة : الواقع و المأمول

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي

تخصّص: تعليميّة اللّغات

إعداد الطالبتين:

- آســـــيا شـــــيرود
- فاطمة الزهراء تغساست

- بإشراف الأستاذ :

محمد ولد دالي

لجـنـــة المـنـــاقـشـــة

الاســـــــــــــم واللـــــــــــــقـــــــــــــب	الـــــــــــــرتـــــــــــــبـــــــــــــة	الصـــــــــــــفة
1 ــ محمد بن حجر	أستاذ التعليم العالي	رئـــــــــــيسا


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و عرفان

لله الحمد كلّه والشّكر كلّه أن وفّقنا ألهمنا الصّبر على المشاقّ التي واجهتنا لإنجاز هذا العمل المتواضع والشّكر موصول إلى كلّ معلّم أفادنا بعلمه من أولى المراحل الدّراسيّة حتى هذه اللّحظة كما نرفع كلمة شكر إلى الدّكتور المشرف **محمد ولد دالي** على إرشاداته وتوجيهاته الحكيمة والرّشيدة وإتاحة وقته لنا طيلة إنجاز هذه المذكّرة.

والشّكر موصول أيضا إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة **الدّكتور محمّد بن حجر والدّكتور بن يوسف حميدي** الذين تفضّلوا بقراءة هذه المذكّرة

كما لا يفوتنا أيضا أن نشكر كلّ عمّال

جامعة المدية - يحي فارس -

من أساتذة كانوا أو إداريّين

وفي الأخير نشكر كلّ من ساهم من قريب أو من بعيد في إنجاز هذه المذكّرة.

إهداء

أيّام مضت من عمرنا بدأناها بخطوة ، وها نحن اليوم نقطف ثمار مسيرة أعوام كان هدفنا فيها واضحا وكنّا نسعى في كلّ يوم لتحقيقه والوصول إليه مهما كان صعبا ، وبيدنا شعلة علم وسنحرص عليها حتى لا تنطفئ ، وشكرا لله أوّلا وأخيرا على أن وفّقنا وساعدنا لذلك

لي الشّرف المروم والمقام الذي يضاهي النّجوم أن أهدي مشروع تخرّجي إلى من كلّله الله بالوقار ، وإلى من أحمل اسمه بكلّ افتخار ، إلى سندي وضياء دربي ، إلى من علّمني الإصرار والمثابرة مصدر الأمل والطّموح إلى الغالي أبي

إلى أروع ما في الوجود التي مهما تألّقتُ في شكرها ومدحها لن أوفيها حقّها ، فقد غمرتني بحبّها وحنانها واهتمامها حتى وصلت إلى ما أنا عليه اليوم دون كلل ولا ملل ، وما تزال دعواتها سرّ نجاحي وتخرّجي ونورا لكلّ خطوة أخطوها في حياتي ، إلى من تستقبلني بابتسامة وتودّعني بدعوة إلى الحبيبة أمّي

كم تسعدني رؤيتكم وأنتم فخورين وسعداء بنجاحي ، هكذا أردتم أن أكون وهكذا أسير على نهجكم دائما وأبدا ، حفظكم الله وأدامكم تاجا على رأسي

إلى أجمل الأقدار التي أتت في حياتي ، إلى السّند القويّ والضّحكة الجميلة التي أنارت دنيتي ، إلى خير مكسب في هذه الحياة ، إلى أخي وحيدي

إلى سندي وملاذي وقوّتي بعد الله ، إلى القلوب الطّاهرة الرّقيقة ، والنّفوس البريئة ، إلى رياحين حياتي ، إليكنّ إخوتي

أهدي تخرّجي هذا أيضا إلى كلّ من البراعم " عبد الرحمان ، لقمان ، مريم البتول ، تسنيم ، يونس" متمنّية لهم النّشوء على طاعة الله ومحبّة رسوله الكريم.

إلى أخواتي اللاّتي لم تلدهنّ أمّي ، إلى ينابيع الصّدق الصّافي ، إلى من معهم سعدت ، وبرفقتهم في دروب الحياة الحلوة والحزينة سرت ، إلى من عرفت كيف أجدهم ، وعلّموني ألاّ أضيّعهم ، إلى صديقاتي : فاطمة الزّهراء تغساست ، راوية شكيوة

إلى مربّي الأجيال ، إلى من أضاء قناديل العلم والمعرفة في قلبي ، إلى رمز التّضحية والعطاء ، إلى معلّمي توفيق خليفة

إلى كلّ من علّمني حرفا في هذه الدّنيا الفانية

آسيا

إهداء

لقد اختلطت دموع فرحتي بتخرّجي وحزني بوداع أحبّتي في غمضة عين مرّت أيّامنا وها نحن اليوم نجني قطافنا ونودّع أحبّتنا والمكان الذي ضمّنا

فهذه هي سنّة الحياة ، بالأمس التقينا واليوم نفترق

إلى كلّ من أضاء بعلمه عقل غيره أو هدى بالجواب الصّحيح حيرة سائليه ، فأظهر بسماحته تواضع العلماء ، وبرحابته سماحة العارفين ، أهدي هذا العمل إلى أبي قرّة عيني الذي لم يبخل عليّ بشيء ، شفاك الله ورزقك تاج الصحّة والعافية ، والحمد لله أن وفّقني وحقّقت لك ما تمنّيت

إلى التي سألني النّاس عنها من تحبّين ؟ فقلت : من انتظرتني تسعة أشهر واستقبلتني بدموعها وفرحتها ، وربّتني على حساب صحّتها ، هي التي ستبقى أعظم حبّ بقلبي أميّ الغالية

إلى أبي الثّاني وسندي في هذه الدّنيا وعوني بعد الله ، أنت النّور الذي يهدي حياتي بعد أبي ، والنّبع الذي أرتوي منه حبّا وحنانا ، أخي الوحيد

يُقال أنّ الحياة بلا أخت حياة باهتة لا روح لها ولا معنى ، أنت نعمة من نعم ربي أختي الغالية سلمى وأنا يا ربي بنعمتك اكتفيت

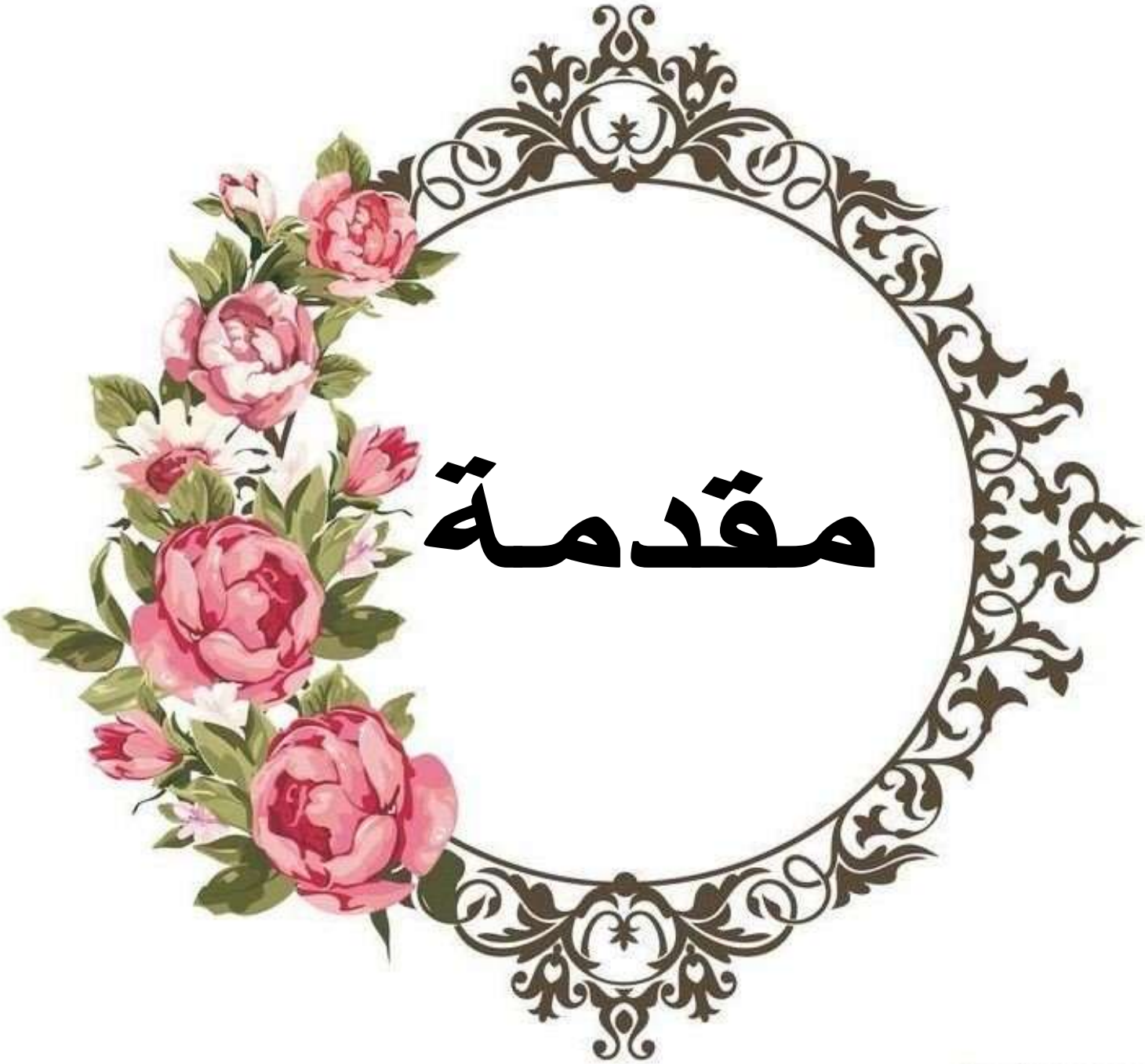
إلى روح أختي الطّاهرة حنان رحمها الله ، والحمد لله أن عوّضني بتوأم روحي آسيا شيرود ، فالحديث عنك يا أختاه نعمة وطمأنينة للقلب ، فاللهم أدمها لي واجعلها صحبة حياة وجنّة

كما أهدي تخرّجي هذا إلى من جرع الكأس ليسقيني ، إلى من حصد الأشواك من دربي ليمهّد لي طريق العلم ، فأسألك اللهم بقدرتك أن تبارك لي فيه وأن تعطيه الصّحّة والعافية وأن ترزقه خيري الدّنيا والآخرة زوجي مجيد بودرقة

إلى من سقانا بمعالم فضله وجمال هباته وإحسانه معلّمي الغالي لخضر فاضل

وفي الأخير أهدي تخرّجي هذا إلى عائلتي الصّغيرة والكبيرة .....وشكرا

فاطمة الزهراء


مقدمة

مـــــــقـــــــدّمـــــــــــة :

الحمد لله الذي بنعمته تتمّ الصّالحات، والصّلاة والسّلام على محمد سيّد المخلوقات، وعلى آله الطّاهرين وصحابته أجمعين.

وبـــــــعـــــــد:

عرف البحث اللساني منذ القدم إلى يومنا هذا العديد من النظريات التي تسعى إلى بلورة أفكاره ومفاهيمه العلمية، سواء في ذلك ما تعلق بالجانب التنظيري أم ما تعلق بالجانب التطبيقي. ولكل نظرية من تلك النظريات جوانب قوة تسعى إلى تعزيزها وتطويرها، وجوانب ضعف تعمل على إصلاحها واستكمال نقائصها. ومعظم النظريات اللسانية التي عرفها البحث اللساني الغربي والعربي، لها إسهامات تطبيقية في مجال تعليم اللغة وتعلمها، ومن هنا تباينت وجهات النظر إزاء هذا الموضوع، فكل نظرية تُرَكِّز على جانب معين، فتجعله أولوية في اهتماماتها، وقد تهمل جانبا أو جوانب أخرى، فلا تشير إليها إلا عَرَضا.

وحقل تدريس اللغة العربية للناطقين أو لغير الناطقين بها هو في أمس الحاجة إلى معرفة تلك النظريات المختلفة، قصد الاستفادة منها بانتقاء النافع منها، وترك ما سواه، خصوصا إذا علمنا أن تعليم وتعلم اللغة، سواء في ذلك اللغة الأم أم اللغة الثانية لم يعد مجرد تلقين لكمية من المعلومات النظرية، التي تُدفع إلى المتعلم دون أن يُعرف مستواه وتُشخص حاجاته من تلك اللغة، والبيئة التي يعيش فيها، وغيرها من الجوانب اللسانية والنفسية والتربوية التي لابد من الإحاطة بها قبل أن نُقْدِم على تدريس تلك اللغة وإعداد الطرائق الصحيحة الخاصة بذلك.

هذا وقد اطلع الباحثون في الوطن العربي على الكثير من النظريات اللسانية الغربية كالنظرية التقليدية ، والنظرية البنوية بشقيها التقريري والوصفي، والنظرية التوليدية التحويلية، والنظرية الوظيفية. وأفادوا – بلا شك – من جوانبها الإيجابية قدر الإمكان. غير أن البلدان العربية عرفت بعض النظريات الأخرى ذات المنشأ العربي، التي حاولت أن تتناول اللسان العربي تنظيرا وتطبيقا، وأهم هذه النظريات تلكم النظرية المسماة بـ: **النظرية الخليلية الحديثة، لصاحبها الباحث الجزائري عبد الرحمان الحاج صالح رحمه الله.**

وهي – كما قال عنها صاحبها - نظرية ثانية تستند إلى النظرية اللسانية العربية الأصيلة الأولى، ممثلة في أعمال الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت: 175هـ) وتلميذه سيبويه، ومن جاء بعدهما، ممن فهم مقاصدهما حق الفهم. مثل أبي عثمان بن جني، وعبد القاهر الجرجاني، والرضي الاستراباذي. كما تستند إلى المفاهيم العلمية الراسخة التي أثبتت اللسانيات الغربية جدارتها، على مر الأزمنة. واعتمادا على هذا وذاك استطاعت هذه النظرية العربية الحديثة أن تبلور نظرة خاصة في تحليل اللغة على الصعيد النظري، ونظرة خاصة في تعليم وتعلم اللغة بصفة عامة، واللغة العربية بصفة خاصة على الصعيد التطبيقي.

ومن هنا وقع اختيارنا على موضوع: **"أهمية النظرية الخليلية الحديثة في تعليم اللغة العربية: تدريس النحو العربي في السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة: الواقع والمأمول".** وتتجلى أهميّة هذا الموضوع في ما تميّزت به هذه النّظريّة من أصالة، والأصالة عند صاحب هذه النظرية لا تقابل الحداثة، وإنما تقابل التقليد، حيث يرجع إليها الفضل في تنبيه الباحث اللساني إلى ضرورة الاهتمام بشخصيّات علميّة فذّة في تاريخ الفكر اللّساني العربي ، مع مساهمتها في التّعريف بالتّراث اللّغوي العربي الأصيل، وإحيائه وتسهيل الاطّلاع عليه، أضف إلى ذلك تنبيه الباحثين الذين اشتغلوا بموضوع تيسير القواعد النّحوية إلى ضرورة التّمييز الحاسم بين النّظرية النّحوية العربية القديمة، وتطبيقاتها التّربويّة.

ومن الأسباب التي جعلتنا نُقْدِم على تناول هذا الموضوع صِلتنا السابقة الوطيدة به، إذْ سبق لنا أن تناولنا النّظرية الخليليّة الحديثة بالبحث في مذكّرتنا المُقدّمة لنيل شهادة اللّيسانس والمُعنونة بـ: " البنية الإفرادية وطرق تحليلها عند عبد الرحمان الحاج صالح دراسة لسانية " وقد أخذنا فكرة أولية بسيطة عن هذه النّظرية، وبقي الفضول العلمي يُلِحُّ علينا لمعرفة المزيد، وخاصة ما تعلق منها بالجانب النّحوي. كما يعود اختيارنا للسنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة إلى أن هذه السنة تعتبر مرحلة فاصلة بين طورين: طور التعليم ما قبل الجامعة ، وطور التعليم الجامعي.

وهدفنا من هذه الدّراسة هو إبراز الجهود العلميّة التي بذلها عالم اللّسان الجزائري عبد الرحمان الحاج صالح ، وتشخيص الصّعوبات التي يتلقّاها متعلّمو الطّور الثّانوي في تعلّم النّحو والوقوف عندها، ومحاولة إيجاد حلول من شأنها تذليل الصّعوبات أمامهم، إذ لا بدّ من الاعتناء بالتّعليم وخاصّة تعليم النّحو، والعمل على تطويره وتحسينه باستمرار، لأن النحو هو صورة اللغة.

ويتناول بحثنا إشكالية محددة، نحاول الإجابة عنها، وهي: **ما أهمية النظرية الخليلية الحديثة في تعليم اللغة العربية عامة، والنحو العربي خاصة ؟** وتتفرع عن هذه الإشكالية جملة من التساؤلات الفرعية منها: ما مفهوم النظرية الخليلة الحديثة ؟ ما هي أهم الأسس التي تقوم عليها؟ كيف نظرت إلى مسألة تعليم اللغة العربية بصفة عامة ؟ وكيف نظرت إلى تعليم النحو العربي بصفة خاصة ؟

ومحاولة منا للإجابة عن هذه الإشكالية رأينا أن نقسم البحث إلى ثلاثة فصول، ومقدمة وخاتمة. حاولنا أن نعرض في المقدمة صورةً عن حيثيات البحث أمّا الفصل الأول المعنون بـ: **"عبد الرحمان الحاج صالح والنّظريّة الخليليّة الحديثة"**، فيضم ثلاثة مباحث: يتعلق الأول بـ: التوجه اللساني عند عبد الرحمان الحاج صالح. ويتعلق الثاني بـ: النظرية الخليلية الحديثة : أسسها ومبادؤها، أما الثالث فيتناول: آراء الباحثين في النظرية الخليلية الحديثة. يليه الفصل الثّاني الموسوم بـ: **النّظريّة الخليليّة الحديثة بين التّنظير والتّطبيق.** والذي يحتوي على ثلاثة مباحث: أولها ـ تحليل اللّغة بين النّظريّات اللّسانيّة الغربيّة والنّظريّة الخليليّة الحديثة، وثانيها ـ واقع تعليم قواعد النّحو العربي في المرحلة الثّانويّة في المدرسة الجزائريّة، وثالثها ـ النّظريّة الخليليّة الحديثة وتعليم وتعلّم النّحو العربي .أمّا الفصل الثّالث الموسوم بـ: **كتاب السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة: دراسة نقدية على ضوء النظرية الخليلية الحديثة.** فيمثل الجانب التطبيقي للبحث، ويشتمل على ثلاثة مباحث أيضا، وهي: المبحث الأول: ـ الكتاب وأهداف تدريس قواعد النّحو العربي في هذه المرحلة- المبحث الثاني:ـ مضمون الكتاب دراسة وصفيّة تحليليّة. المبحث الثالث: ـ الكتاب دراسة نقديّة على ضوء النّظريّة الخليليّة الحديثة. ثم أُلحقت هذه الفصول بخاتمة تضمنت أهم النتائج التي وصل إليها البحث.

وتجدر الإشارة إلى أن موضوع أهمية النظرية الخليلية في تعليم النحو العربي نال حظا من الاهتمام لدى الباحثين الذين سبقونا، ونذكر على سبيل المثال: التفكير النحوي عند عبد الرحمان الحاج صالح، سعاد شرفاوي (مذكرة ماجستير) جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، (الجزائر) 2010/2009. والاتجاه التوافقي بين لسانيات التراث، واللسانيات المعاصرة: عبد الرحمان الحاج صالح أنموذجا، معالي هاشم معالي أبو المعالي (رسالة دكتوراه) جامعة بغداد (العراق) 1435هـ، 2014م. وبعض المقالات الأخرى المنشورة في مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد 25 الخاص بالأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح. غير أن هذه البحوث كان يغلب عليها التنظير أكثر من التطبيق، ومن هنا أردنا أن نبحث في كيفية الاستفادة من تطبيق أهم مبادئ النظرية الخليلية الحديثة في تدريس النحو العربي في المرحلة الثانوية.

وقد استدعى البحث أن نعتمد المنهج الوصفي، في وصف واستقراء أسس ومبادئ النظرية الخليلية الحديثة، وبيان العلاقة بين هذه الأخيرة وتعليم اللغة العربية وتعلمها. وقد واجهت البحث بعض الصعوبات منها صعوبة ضيق الوقت المخصص لإنجاز المذكرة، ولاسيما في الظروف الاستثنائية التي نعيشها، ظروف وباء" كوفيد:19"، فضلا عن صعوبات فهم وتمثل أفكار ومبادئ النظرية الخليلية الحديثة، التي لم يحصل لنا شرف دراستها في مقياس مستقل، وكان السبيل الوحيد لمعرفة ذلك هو الملاحظات التي تلقيناها عن بعض أساتذتنا خلال مرحلتي الليسانس والماستر، وما عثرنا عليه من مطالعاتنا الخاصة لبعض الأبحاث.

وفي الأخير نرفع كلمات الشكر والتقدير إلى كل من أعاننا في إنجاز هذه المذكرة ، ونسأل الله أن يعلمنا ما ينفعنا، وأن ينفعنا بما علمنا، ويزيدنا علما، والله من وراء القصد، وهو الهادي إلى سواء السبيل.



الفصل الأول
عبد الرحمان الحاج صالح
والنظرية الخليلية الحديثة

توطئة: عرف البحث اللساني عند الأمم قديما وحديثا العديد من النظريات اللسانية التي تحاول أن تبلور أفكاره إن على المستوى النظري وإن على المستوى التطبيقي، ولكل نظرية من هذه النظريات أسس ومبادئ تقوم عليها، وجوانب قوة تجعلها تؤثر في مسار البحث اللساني، وجوانب ضعف تعمل على تصحيحها لتصبح أكثر قوة وتأثيرا فيه، كما أن هذه النظريات يعمل بعضها على تصحيح أفكار ومفاهيم بعضها الآخر، وتلك هي طبيعة العلم. وتُعَدُّ النّظرية الخليليّة الحديثة - لصاحبها عبد الرحمان الحاج صالح - قراءة جديدة لما تركه العلاّمة العربي الخليل بن أحمد الفراهيدي وتلميذه سيبويه، ولفيف آخر من العلماء الذين أدركوا مقاصدهما في ما تركا من أفكار، وقد بيّن الباحث، عبد الرّحمان الحاج صالح أهمّيّة هذه النّظريّة في قوله:" وقد صارت النّظرية منذ ذلك الوقت العماد النّظري اللغوي لعدّة دراسات قام بها باحثون من مختلف الآفاق العلميّة وخاصّة من مركز البحوث لترقية اللغة العربية بالجزائر من مهندسين في الحاسوبيات وأساتذة في اللغة العربية والإنجليزية ، باحثين في أمراض الكلام وغيرهم"[1].

وهذا ما يكشف لنا عن قيمة هذه النّظرية في اللسانيات العربية ، سواء في حقل اللسانيات النظرية أم في حقل اللسانيات التطبيقية. وقد تناولنا في هذا الفصل المعنون بـ: "عبد الرحمان الحاج صالح والنّظرية الخليليّة الحديثة " ثلاثة مباحث، أوّلها "التّوجّه اللساني عند عبد الرحمان الحاج صالح " والذي يتضمّن " حياة الحاج صالح ، مؤلّفاته ، ثقافته ، وفاته ، ، والجمع بين دراسة التّراث اللّساني العربي واللسانيات الحديثة مع التّمييز بين نوعي التّراث " ، ويليه المبحث الثّاني "النّظرية الخليلية الحديثة : أسسها ، مبادؤها" حيث عمدنا فيه إلى الكشف عن المفاهيم الأساسية التي انبنت عليها هذه النّظرية ، مثل : " الاستقامة ، الانفراد ، الأصالة ، الأصل والفرع ، التّفريع ، المثال ، الوضع والاستعمال ، الكلمة واللفظة ...إلخ" ، أما المبحث الثالث فهو "أهم آراء الباحثين في النّظرية الخليلية الحديثة ".

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح ، النّظرية الخليلية الحديثة : المفاهيم الأساسية ، كراسات المركز ، العدد: 04 (2007) ص: 11

المبحث الأول : التوجه اللّساني عند عبد الرحمان الحاج صالح

يعود تأسيس النظرية الخليلية الحديثة إلى الباحث الجزائري عبد الرحمان الحاج صالح، الذي استطاع خلال مسيرة حياته أن يجمع بين ثقافتين في مجال البحث اللساني ثقافة اللسانيات العربية القديمة بثرائها الواسع ، وثقافة اللسانيات الغربية الحديثة بتعدد اتجاهاتها ومشاربها، وكانت نشأته العلمية باعثا هاما، ومن هنا كان علينا أن نتناول في هذا المبحث جوانب من حياته، قصد الربط بينها وبين توجهه اللساني المتميز بين سائر محاولات التجديد اللساني التي عرفها البحث اللساني في الوطن العربي.

1 ـ مولده ونشأته:

وُلِدَ الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في مدينة وهران (الجزائر) سنة: 1927 م ، وتلقى المبادئ الأولى للقراءة والكتابة، في الكُتَّاب، شأنه شأن سائر الشباب في عصره، وتعلم في مدارس جمعية العلماء المسلمين، ثم رحل إلى مصر، وانتسب إلى الأزهر الشريف، وهنا استغل الفرصة للاطلاع على علوم اللسان التي كانت تُدَرَّس في عصره، بطريقة المتون التي كتبها العلماء العرب المتأخرون، وهنا أدرك الفرق بين نظرة كُلٍّ من النحاة المتقدمين والنحاة المتأخرين في تناول مسائل علوم اللسان كالنحو والبلاغة العربيين. وبعدها انتقل إلى مدينتي بوردو وباريس (فرنسا)، فأتيحت له فرصة ثانية للاطلاع على ما وصلت إليه اللسانيات الغربية الحديثة، بتوجهاتها المختلفة، فعرف طرائق جديدة أخرى في النظر إلى اللسان وفي إجراءات تحليله، وقد أتاحت له هذه الفرصة أن يقارن بين نظريّتين مختلفتين من التحليل اللساني، تتقاطعان أحيانا في بعض المسائل اللسانية، ثم نزل أستاذا بجامعة الرباط سنة 1961 م إلى 1962 م ، وبجامعة الجزائر غداة استقلال الجزائر[1].

وقد شغل عبد الرحمان الحاج صالح عدّة مناصب علمية وإدارية، من بينها منصب مدير لمعهد العلوم اللسانية والصوتية بجامعة الجزائر، ثم عمل مديرا لمركز البحوث العلمية لترقية اللغة العربية، وترأّس المجمع الجزائري للغة العربية سنة: 2000 م، وهو عضو في المجامع العربية الآتية: دمشق ، بغداد، عمان، القاهرة، وكان مشرفا على "مشروع الذخيرة العربية"، التابع لجامعة الدول العربية، بهدف إنجاز بنك آلي للغة العربية، من

[1]- سمراء شلواش ، الدرس النحوي في ضوء النظرية الخليلية الحديثة عند عبد الرحمان الحاج صالح ، مجلة الذاكرة ، تصدر عن مخبر التراث اللغوي والأدبي ، جامعة الحاج لخضر ، باتنة ، الجزائر ، ع:11 ، جوان 2018 ، ص: 223

أجل خدمة اللغة العربية من خلال العلوم والفنون المختلفة، حيث انطلق من التراث اللغوي العربي الأصيل وواكب العصر بكلّ تطوّراته آنذاك ، له العديد من البحوث العلمية قدّم معظمها في مؤتمرات علمية دولية، تمتد من سنة 1662 م إلى تاريخ وفاته[1]. انتقل الباحث عبد الرحمان الحاج صالح إلى جوار ربه يوم: 5 مارس 2017م ، بمستشفى عين النعجة بالعاصمة الجزائرية، وهو ذو تسعين عاما، رحمه الله وطيّب ثراه[2].

2 - أهم مؤلفاته :

كتب الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح مساهمات علمية عديدة، تمثل بعضها في محاضرات ألقاها في مؤتمرات علمية داخل الجزائر وخارجها، وتمثل بعضها الآخر في مقالات نشرها في مجلات علمية متخصصة داخل الوطن وخارجه، وتنوّعت هذه المساهمات بين اللّسانيات النّظريّة والتّطبيقيّة، كما تنوّعت من حيث اللّغات التي كتبت بها. وقد استطاع أن يجمع بعض هذه المساهمات العلمية في كتب قيمة، وهي كالآتي:

1- بحوث ودراسات في علوم اللسان، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، موفم للنشر ، الجزائر 2007 ، 2012 م.

2- بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، ج1 ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، موفم للنشر ، الجزائر ، 2007 ، 2012 م.

3- بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ،ج2 ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، موفم للنشر ،الجزائر ، 2007 ، 2012 م .

4- السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة ، سلسلة علوم اللسان عند العرب 1 ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، موفم للنشر ، الجزائر ، 2007 ، 2012 م.

[1] - الشريف بوشحدان ، الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح وجهوده العلمية في ترقية العربية ، مجلة كلية الآداب و العلوم الإجتماعية و الإنسانية ، العدد السابع ، جامعة محمد خيضر – بسكرة – جوان 2010 ، ص: 20

[2]- عبد القادر بوزياني ، جهود عبد الرحمان الحاج صالح في مجال اللسانيات المعاصرة ، مجلة موازين ، مجلة نصف سنوية تصدر عن كلية الآداب والفنون بجامعة حسيبة بن بوعلي ، الشلف، الجزائر مج:1 ، ع:02 ربيع الآخر 1444 هـ ، ديسمبر 2012 م ، ص: 12.

5- منطق العرب في علوم اللسان، سلسلة علوم اللسان عند العرب 2 ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، موفم للنشر ، الجزائر ،2007 ،2012 م.

6- الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية ، سلسلة علوم اللسان عند العرب 3 ، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية ، الجزائر ،2007 ،2012 م.

7- البنى النحوية العربية، سلسلة علوم اللسان عند العرب 4 ، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية الجزائر، 2016 م.

8- النظرية الخليلية الحديثة مفاهيمها الأساسية ، سلسلة كراسات المركز ، العدد الرابع ، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية ، الجزائر ، 2007 م.

9- اللسانيات العربية واللسانيات العامة دراسة منهجية وابستيمولوجية لعلم العربية ، دكتوراه دولة، جامعة السربون باللغة الفرنسية بجزئين ، باريس ،1979 م.

10- الأمثال الشعبية الجزائرية ، بالأمثال يتضح المقال ، قادة بوطارن، ترجمة عبد الرحمان الحاج صالح ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر[1].

3: ثقافته ونظرته إلى التراث اللساني العربي :

يُعتبر الباحث عبد الرحمان الحاج صالح رائدا من روّاد البحث اللساني العربي المعاصر ، فهو من الأوائل الذين عرّفوا القارئ العربي بأساسيات اللسانيات الغربية ، حيث أنجز هذا الأخير بحوثا كثيرة في علوم اللسان العربي واللسانيات التربوية ، وضع نظرية لسانية عربية وسماها بالنظرية الخليلية الحديثة يرى فيها مستقبل النحو العربي ، وهو صاحب مشروع لغوي عربي سماه بـ: " الذخيرة العربية أو الأنترنت العربي[2] .

حيث "يعرف عن الباحث عبد الرحمان الحاج صالح تعلقه الشديد بما كتبه اللغويون والنحاة الأوائل ، واطلاعه الواسع على أعمال العلماء الغربيين ونظرياتهم ، فقراءاته الكثيرة المتواصلة للتراث اللغوي العربي مكنته من اكتشاف عناصر الأصالة ومقوماتها في الدرس اللغوي عند النحاة العرب وخصوصا الأوائل منهم أمثال : الخليل (ت 75 هـ) ، و سيبويه (ت 180 هـ)، والأخفش الأوسط (ت 215 هـ) ، وأبي علي الفارسي (ت 377 هـ) ، وابن جني (ت 392 هـ) وغيرهم . وكانت دراساته لأعمال هؤلاء العلماء غاية في العمق

[1] - ويكيبيديا ، بوابة الأدب ، عبد الرحمان الحاج صالح ، 18 ديسمبر 2020، 14:42 .
[2]- الشريف بوشحدان ، الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح وجهوده العلمية في ترقية اللغة العربية ، ص: 2 .

والموضوعية ، لا يشوبها أي تحيز ، وتخلو من أي حكم جاهز ، فكان لا يتعصب للقديم باسم التراث ،ولا يناصر الغربيين باسم الحداثة ، لأن الأصالة عنده تقابل التقليد لا الحداثة ، والتقليد يؤدي إلى الجمود والتشويه ، وهما يقوضان الإبداع ويفتكان بكل عمل أصيل .

كان يخضع كل الأقوال للنقد والتمحيص مهما كان مصدرها عند القدماء أو عند المحدثين ، عند العرب أو عند الغربيين ، ويحرص على احترام العالم مهما كان انتماؤه ، ولا أحد ينكر قيمة الأعمال التي قدّمها للسانيات العامة والعربية على وجه الخصوص "[1] حيث قال: " ... وقد بدأت في التّفكير فيما يقول الخليل وأنا طالب في الجامعة الأزهريّة ، وبخاصّة في كلّيّة اللّغة العربيّة ، وقارنت بين ما اطّلعت عليه في كتاب سيبويه آنذاك ... وما قرأته وكنت أقرؤه على شيوخنا في هذه الجامعة القيّمة ، ولاحظت الفرق بين ما ذهب إليه ... ، وبين ما يقوله المتأخّرون من النّحاة"[2].

سُمّيّت النّظرية الخليلية بهذا الاسم بالتغليب لأن الخليل رحمه الله و إن كان هو العماد فيها إلا أنه قد أخذ كثيرا عن شيوخه ثم إن سيبويه لم يكن من المقلدين أبدا بل أثرى هذه النظرية هو ومن جاء بعده ...[3] حيث نجد أن الباحث عبد الرحمان الحاج صالح ،حاول صياغة هذه الآراء في نظرية نسبها إلى الخليل وذلك بالأخذ بكلّ ما هو مفيد.

وقد "اتجهت النظرية الخليلية الحديثة إلى إعادة قراءة التراث اللغوي العربي الأصيل ، والبحث عن خباياه ،لا حبا للقديم في ذاته ، ولا محافظة من أجل المحافظة ....

لقد سعت النظرية الخليلية منذ ظهورها إلى بعث الجديد عبر إحياء المكتسب ، فتجاوزت مرحلة الاقتباس السلبي عند نقلها عن الغرب ، أو عند نشرها عن العرب وتنطلق هذه النظرية في قراءتها للتراث وتأصيل أفكاره من منطلقين أساسيين هما :

1- لا يفسر التراث إلا التراث ، فكتاب سيبويه لا يفسره إلا كتاب سيبويه

[1]- المرجع نفسه ، ص 2 -

[2] - عبد الرحمان الحاج صالح ، النّظريّة الخليليّة الحديثة ، مجلة اللغة والأدب ،مجلّة أكاديميّة علميّة يُصدرها معهد اللّغة العربيّة وآدابها - جامعة الجزائر ، ع: 1 ، رجب 1417ه ديسمبر 1996م ،ص: 85.

[3]- عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ،ج 1 ، ص20.

2- أن التراث العربي في العلوم الإنسانية عامة واللغوية خاصة ليس طبقة واحدة من حيث الأصالة والابداع ، فهناك تراث وتراث ."[1]

وعندما سُئِل عبد الرحمان الحاج صالح في إحدى محاضراته، ما إن كان من المحافظين ؟ فكانت إجابته : لست محافظا ولا مجددا، ولكن أبحث عن المفيد اكتشفنا في القديم شيئا عظيما لم نجده

في الحديث و لو اكتشفناه في الحديث لأخذنا به...[2]

وهذا ما ورد في كتاب خولة طالب الإبراهيمي مبادئ في اللسانيات : حيث "يقول الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في محاضرة ارتأينا أن نعرض جزءًا منها ليتعرف القارئ الكريم على هذه النظرية ما يلي: (... وقد حاولنا منذ ما يقرب من ثلاثين سنة أن نحلل ما وصل إلينا من التراث ،فيما يخص ميدان اللغة وبخاصة ما تركه لنا سيبويه و أتباعه ممن ينتمي ،إلى المدرسة التي سميناها بالخليلية وكل ذلك بالنظر في الوقت نفسه في ما توصلت إليه اللسانيات الغربية ...) "[3]

كما دعا عبد الرحمان الحاج صالح " عبر العديد من المقالات والندوات والمؤتمرات العلمية في عدد من الدول العربية إلى نفض غبار التقليد عن الباحث العربي تجاه التراث العربي وتجاه ما أنتجته اللسانيات الحديثة ونبه بالخصوص على أن التراث نوعان :

1-تراث علماء العرب الأوائل الذي ينطلق من أعمال الخليل وتلميذه سيبويه، ويمتد إلى القرن الرابع الهجري عموما، ويتسم بالأصالة والإبداع، وهؤلاء في نظر الحاج صالح هم " الذين أبدعوا مفاهيم النحو العربي ومنهجية التحليل اللغوي الأصيل "[4] .

وسعى عبد الرحمان الحاج صالح جاهدا إلى إقناع الباحثين في اللغة العربية بضرورة العودة إلى أعمال القدماء وفهمها جيّدا للوقوف على الحقائق العلمية التي قلّما توصل إلى مثلها كُلُّ من جاء قبلهم وبعدهم كعلماء اللسانيات الحديثة في الغرب ...

---

[1]- محمد صاري ،المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية ، مجلة اللسانيات ، ع: 10 ، ص 10-11 .

[2]- معالي هاشم علي أبو المعالي ، الاتجاه التوافقي بين لسانيات التراث و اللسانيات المعاصرة ، د عبد الرحمان الحاج صالح ، كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد ،مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه ، ذو الحجة 1435، تشرين الأول2014م ،ص107.

[3]- خولة طالب الابراهيمي ، مبادئ في اللسانيات ، طبعة ثانية منقحة ، دار القصبة للنشر ، الجزائر 2000-2006 ، ص136-137 .

[4]الشريف بوشحدان ، الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح وموقفه من التراث اللغوي العربي القديم ، مجلة التواصل ، المجلد 25، العدد 1، مارس 2019 ، ص 14 .

2- تراث المتأخرين من العلماء الذين عاشوا على العموم بداية من القرن الخامس الهجري ، حيث لم يحافظوا على المفاهيم الأصلية التي أبدعها علماء الصدر الأول من الاسلام لاستغلاقها على أفهامهم وعلى أفهام المحدثين من بعدهم...

والهدف ممّا يبحث عنه الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في أعمال اللغويين العرب القدامى هو الأصالة التي عنى بها التّفرد و الابداع وهي نقيض للتقليد والتشويه وهي قيمة علمية عمل على إبرازها والاحتجاج لها في كل بحوثه ...[1]

[1]- الشريف بوشحدان ، الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح وموقفه من التراث اللغوي العربي القديم ، ص 14، 15

المبحث الثاني : النظرية الخليلية الحديثة "أسسها و مبادؤها"

سنتناول في هذا المبحث أصول النّظريّة الخليليّة الحديثة والتّأسيس الرّسمي لها ، وأهم المبادئ التي انبنت عليها هذه النّظريّة

1 : التعريف بالنظرية الخليلية :

تُعتبر النّظريّة الخليليّة الحديثة من بين النظريّات الأساسية في اللّسانيات العربية الحديثة حيث ترجع أصول النظرية الخليلية الحديثة إلى الأعمال الجليلة الرائدة التي قدّمها الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175هـ) مجسدة في أول معجم عربي هو معجم "العين " وفي آرائه الخصبة التي تربو على ستمائة رأي ضمنها تلميذه سيبويه كتابه المشهور "بالكتاب" ، فضلا عن أفكار هذا الأخير الذي تمكن بعبقريته و ذكائه أن يبسط أفكار أستاذه ويوسعها ويطورها ، ويضيف إليها الكثير من أفكاره التي خالف فيها أستاذه أو وافقه أو رجّح بعض آرائه ، مكونا بكل ذلك نظرية علمية أصيلة شغلت النحاة وعلماء اللغة بعده رَدْحًا من الزمن .

إن هذه الأفكار الثرية العميقة التي بنى بها سيبويه نظرية لغوية بلغت من السعة والشمول والدقة درجة عالية ، جعلتها محطة اهتمام كثير من الباحثين والدارسين المحدثين العرب والغربيين المستشرقين بصفة خاصة .

ومن اللغويين العرب القلائل الذين تفرغوا لنظرية سيبويه الباحث عبد الرحمان الحاج صالح الذي عكف عليها وكرس لها ما يناهز نصف قرن من حياته ، تمكن خلاله بفضل رسوخ قدمه في التراث اللغوي العربي بفهم مميز أصيل لأفكار الخليل وسيبويه ، وحسن اطلاعه واستيعابه للنظريات اللغوية الحديثة بصفة عامة ، ونماذج النظرية التوليدية التحويلية ولاسيما النموذج العاملي بصفة أخص ، حيث تمكن من إغناء الدراسات اللغوية الحديثة بنظرية لغوية حديثة ، أسماها **"النظرية الخليلية الحديثة "** ، وهي نظرية تجمع بين الأصالة القديمة ممثلة في استحياء أفكار ومفاهيم **الخليل** و**سيبويه** ، والحداثة ممثلة في انتقاء ما يتقارب من تلك الأفكار والمفاهيم ، مكونة بذلك نظرية متماسكة ، قديمة في أصولها حديثة في منهجها وتوجهها العلمي والتكنولوجي ، لها مفاهيمها العلمية ، ومبادؤها

الأساسية التي تكون كفايتها المراسية أو التطبيقية بصفة عامة ، وكفايتها التعليمية بصفة خاصة "[1].

إنّ من أقوى النظريات اللسانية في الفكر اللغوي المعاصر النّظريّة الخليليّة الحديثة لصاحبها عبد الرحمان الحاجّ صالح والتي هي عبارة عن إعادة صياغة الأشكال النحوية الخليلية والبحث عن القواعد الرياضية المعتمدة عند الخليل بن أحمد ، ومنه نطرح التّساؤل الآتي: لماذا الخليل بن أحمد؟

" لقد أمعن الباحث عبد الرحمان الحاج صالح النظر مليا في الفترة التي عاش فيها الخليل في مرحلة تبلورت فيها التصورات والأفكار العميقة حول قواعد النحو العربي ، واحتدم فيها الصراع الفكري ، واستُعملت الكثير من العلوم من أجل الوصول إلى عمق التفكير النحوي ، وكان الخليل بن أحمد من أبرز علماء النحو للجوئه إلى الرياضيات لتعليل الظاهرة النحوية.

لقد لاحظ الباحث عبد الرحمان الحاج صالح أنّ الخليل بن أحمد من العلماء الذين امتازوا بالفطنة والذكاء، وذلك اعتمادا على ما جاء في كتب أصحاب الطبقات في وصفهم له " فقد استنبط من العروض ومن علل النحو ما لم يستنبطه أحد ولم يسبق إليه سابق" واهتم بالرواية والمشافهة والقراءة، كما درس اللغة ووضع (معجم العين).

إن الملاحظات العميقة التي وقف عليها الحاج صالح في فكر الخليل هي التي أرست قواعد النظرية الخليلية ابتداء من معجم العين الذي استخدم الخليل في وضعه طريقتين:

الأولى: طريقة صوتية حيث إن ترتيب الكلمات فيه على حسب مخارج الأصوات.

الثانية: طريقة رياضية أي بضرب الجذر الثلاثي في (6 = 3*2*1) فيعطيه ستة أوجه يُدخل الألفاظ المستعملة ويُخرج الألفاظ المُهملة في الاستعمال ومثال ذلك: الجذر: كتب write "كتب ، كبت ، تبك ، تكب ، بكت ، بتك"

ولهذا السبب توصل الخليل إلى فكرة مفادها أنه لا بدّ من استخدام الرياضيات في التحليل النحوي ، وقد تتبع عبد الرحمان الحاج صالح تطبيق الخليل لبعض المفاهيم الرياضية

[1]- يحي بعطيش ، الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحديثة ، مجلة التواصل ، عدد 25 مارس 2010 ، كلية الآداب واللغات ،جامعة منتوري قسنطينة ، ص 76-77

كمفهوم الزمرة group ، ومفهوم العاملي factorial ، وقسمة التراكيب combinatorial ، فاستنبط بالأدلة وبنى عليها أفكاره من خلال الوصف النقدي الذي يمكن تسميته بنظرية ثانية metatheory بالنسبة للنظرية الخليليّة" [1].

2 : التأسيس العلمي الرسمي للنظرية الخليلة الحديثة:

سنتحدّث فيما يلي عن أهم المحطّات التي مرّت بها النّظرية الخليليّة الحديثة منذ بداية تأسيسها حتى وفاة صاحبها. قال الباحث عبد الرحمان الحاج صالح: "وقد نظرنا في كتاب سيبويه وأطلنا النظر ، فبعد مدة طويلة تبيّن لنا أنّ المفاهيم التي يتضمنها هذا الكتاب تكوّن في الحقيقة نظرية دقيقة لم نعثر على مثلها في أي نظرية لغوية أخرى، سواء كانت قديمة أم حديثة، وأيقنّا أنّ هذه المفاهيم جديرة جدّا بأن يُكشف عنها وعن حقيقتها، أي بحسب ما قصده كل واحد منها صاحب الكتاب وشيوخه وخاصة الخليل، وذلك لأنّ الألفاظ التي تدل عليها بقيت في أغلبها هي التي استعملها المتأخرون من النحاة لكن بمعنى آخر أو بتصور آخر غير الذي كان لدى سيبويه وأصحابه.

فهذا العمل إذن هو "قراءة جديدة" – حسب التعبير الأجنبي الحديث- لهذا الكتاب وكتب أخرى قديمة ، وقد التزمنا بأن نأتي كل تأويل نقترحه لكل مفهوم بدليل قاطع يعصمنا البحث عنه والإتيان به عن كل تعسف حتى لا نُحَمِّل أقوال القدامى أكثر مما تحتمله ، ولهذا احتطنا احتياطا كبيرا في أثناء عملنا الطويل واضطررنا أن نضع بعد التّأمّل المديد والمقارنة بين طرائق البحث الدلالي القديمة والحديثة طريقة علمية دقيقة للكشف عن الدلالات المقصودة بالفعل. وأدّتنا هذه القراءة الجديدة إلى المقارنة بين هذه المفاهيم كما تصورها هؤلاء العلماء المبدعون وما جاء بدلها فيما بعد من مفاهيم غير علمية، والمقارنة أيضا بينها وبين ما نجده اليوم من مفاهيم علمية في العلوم اللسانية الحديثة وفي المنطق العلمي "[2]، وههنا أيضا كان تحفظا كبيرا جدّا لأنّ أوجه الشبه قد تخدع الباحث أحيانا كما أنّ الفوارق الكثيرة قد تُضل أحيانا الباحثين إلى الشبه العميق الذي لا يتّضح إلاّ بالطرق

[1]- خالد بوزياني ، النظرية الخليلة الحديثة في النحو العربي مع البرفسور عبد الرحمان الحاج صالح ، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية ، مجلة لغوية علمية تصدر عن المجمع الجزائري للغة العربية العدد 25 ، السنة الرابعة عشرة رمضان 1438 ه الموافق ل جوان 2018 م ، ص 337 – 338.

[2] - عبد الرّحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، ج2 ، موفم للنشر ، طُبع بالمؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، وحدة الرغاية ، الجزائر ، 2012 ، ص 81 – 82

التّحليليّة الدّقيقة كالطّرق المنطقية الرياضية ، وقد اضطررنا أحيانا بسبب القراءة الجديدة إلى وضع لغة جديدة – بعض المصطلحات بلغة أجنبية – لعدم وجود ما يقابل المفهوم العربي في علوم اللسان الحديثة وذلك مثل الحركة والسكون (akinesis- kinesis) ومفهوم الفائدة (من حيث الكمّ informeme) وغير ذلك . **ونتج**

من مقارنتنا بين مفاهيم الكتاب والمنطق الرياضي الحديث أن اتضحت أيضا العلاقات الوثيقة القائمة بين بعض المفاهيم العربية ومفاهيم المنطق العربي مثل الحمل ومفهوم القياس ومفهوم النظير ومفهوم ...الباب وهذا الأخير لم يكن يفكر أي باحث بأنّه يطابق تماما المجموعة الرياضية (set

و ensemble) ، ولا ننسى أنّ الأستاذ سيبويه الذي قضى معه السنين الطوال في البحث حول الظواهر العربية كان رياضيا سابقا لأوانه "بعشرة قرون" زيادة على ما كان أبدعه من المفاهيم في النحو والعروض والصوتيات وغير ذلك فبهذه القراءة حصل لدينا نوع من التحديث في نظرية الخليل إذ تُرجمت إلى لغة العلوم الحديثة ويستحسن تسميتها بالحديثة لأنّها نظرية على نظرية سابقة (Métathéorie)"[1].

ومن خلال ما سبق نستطيع القول بأن النّظريّة الخليلية الحديثة كانت عبارة عن قراءة جديدة للتّراث اللّغوي العربي القديم ، أمّا بالنّسبة للمقارنة التي عُقدت بين المفاهيم لاحظنا بأنّه هناك علاقات وطيدة بينها ومفاهيم المنطق العربي "إن النظرية الخليلية الحديثة نتجت عن جهود متواصلة وقد بدأت في التفكير فيما يقول الخليل وأنا طالب في الجامعة الأزهرية وبخاصة في كلية اللغة العربية ، وقارنت بين ما اطلعت عليه في كتاب سيبويه آنذاك من أقوال الخليل وما قرأته وكنت أقرؤه على شيوخنا

في هذه الجامعة العتيقة ، فلاحظت الفروق بين ما ذهب إليه الخليل وشيوخه وتلاميذه وخاصة سيبويه وبين ما يقوله المتأخرون من النحاة بل لاحظت فرقا كبيرا لا في النزعة العقلية ولا في مناهج التحليل وفي الاتجاه العلمي فقط ، بل في كل شيء ذكروه وأخص بالذكر من المتأخرين هذا الرجل الذي صار

[1]- عبد الرّحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، ص 81 – 82

ما أنتجه من الكتب ومن الأعمال كأنه قرآن النحو ، وهو ابن مالك وهو من المتأخرين وألفيته مشهورة والشروح الكثيرة التي ذاعت ذيوعا كبيرا في عصرنا الحاضر ربما كان هذا الذيوع وهذه العناية بشروح الالفية هي التي أدت إلى تقلص الفكر العربي اللغوي في عصرنا الحاضر والاكتفاء بما يقوله المتأخرون وقد غطى ذلك (وصار حاجبا على أقوال المتقدمين) ، هذا ولا بد من ملاحظة هامة فإن الخليل ليس هو وحده المسؤول عن كل ما أبدعه عباقرة العلماء الأولين فهناك من عاصره وكان عبقريا مثله ، ومن جاء بعده وكان عبقريا مثله وأذكر من هؤلاء الإمام الشافعي ، فهو في أصول الفقه بمنزلة الخليل في النحو وعلوم اللسان ، فهو الذي وضع الأسس ووضع الأفكار الرئيسية التي اعتمد عليها الناس في أصول الفقه .

ثم إنّ النزعة العلمية والاتجاه المنهجي الذي نجده عند الخليل وسيبويه ، هو الذي نجده عند الشافعي في أصول الفقه ، فلا أفرد الخليل بهذه العبقرية التي هي عبقرية الاختراع ، وعبقرية الاكتشاف ، والأصالة ، والأصالة كما أفهمها أعني بها أن يكون الشيء أو الانسان مبدعا مهما كان عصره أي أن لا يكون نسخة لغيره بالنسبة إلى الأفكار التي ينتجها ، فالأصيل هو من ليس نسخة لغيره مهما كان الزمان ، وقد تكون أصالة في زمن قديم وتكون أصالة في زمننا هذا ، وقد يكون الرجل فريدا من نوعه في ميدان خاص أو استعماله لبعض المفاهيم العقلية وهذا ينطبق على "الخليل" : لم يُرَ مثله قط في استعماله للوسائل العقلية الرياضية في ميدان اللغة . فالخليل أصيل بهذا المعنى ، لم يأخذ عن غيره إلاّ ما قاله العلماء في النحو والصرف ممّا أجمع على صحته وزاد على ذلك أشياء كثيرة جدّا جدّا ، وأخشى ألاّ تكفي محاضرة واحدة للكلام عن مختلف المواضيع التي تطرق إليها الخليل [1] .

وصلنا من الخليل ما رواه عنه سيبويه في الكتاب وهو كثير ، أحصى الناس أقوال "الخليل"

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح ، النظرية الخليلية الحديثة ، مجلة اللغة والأدب، مجلة أكاديمية علمية يصدرها معهد اللغة العربية وآدابها – جامعة الجزائر ، العدد 10 – رجب 1417 ه – ديسمبر 1996 م ، ص 85-86

في الكتاب (أكثر من 600 مرة) وهذا شيء كثير جدّا، حتّى ذهب البعض إلى أن كتاب سيبويه هو كتاب الخليل والحق أنه ليس للخليل فلابد من مراعاة حقوق الناس، فلسيبويه دور كبير في إبداع التصورات العلمية ومهارة عجيبة مثل مهارة الخليل أحيانا كثيرة في تفسير الظواهر اللغوية وعبقريته تكمن أولا : في تفهم ما قاله الخليل وما قاله زملاء الخليل مثل يونس وغيره من النحاة القدماء وله دور أيضا في توسيع ما قاله الخليل وتبسيطه والإضافة الكثيرة إلى ذلك وقد يخالف الخليل – وهذا قليل جدا – ففي غالب الأمر يتفق معه فيكون له الحق وقد يكون للخليل أيضا الحق في نفس الموضوع لأن وجهتي النظر قد تختلفان ، أذكر من ذلك قول الخليل أنّ بعض الكلمات هي في الحقيقة ناتجة عن اندماج بعض الكلمات [1]الأخرى وذلك مثل (لن) ، يقول الخليل إنّ "لن" أصلها : لا + أن وبكثرة الاستعمال صارتا كلمة واحدة ، ويخالفه سيبويه بقوله أنّ "لن" ليست مشتقة فهي جامدة ولذلك فلا علاقة لها "بلا" و"أنّ" وأنّها كلمة قائمة بذاتها ، وهو مصيب من الناحية البنوية أي من حيث النظام اللغوي فإنّ "لن" عنصر قائم بذاته وهو يدخل في مجال مفهومي خاص وهو مجال الأدوات التي تدخل على الفعل ، فالجدول التفريعي للفعل المضارع تظهر فيه على اليمين أدوات تدخل على الفعل في مواضع خاصة وتتقابل هذه الأدوات بعضها ببعض للقيام بوظيفة معينة لفظية ومعنوية.

"فلن" تقع في موضع من المواضع التي توجد في هذه البنية التي تسمى نظام الفعل المضارع ، لكن الخليل مصيب أيضا من وجهة نظر غير هذه ، فهو ينظر إلى تطور اللغة وهي وجهة نظر تاريخية ، فصحيح أنّ "لا" و "أن" لكثرة الاستعمال أي لمّا اقترنت هذه بتلك صارتا مع مرور الزمن كلمة واحدة تؤدي وظيفة لفظية ومعنوية خاصة لأن "أن: في الغالب تدل على شيء بالنسبة إلى ما تدخل عليه

من الأفعال ، لم يحصل في الحال وفيما مضى فهي تُخصص للمستقبل ، وإذا دخلت على الفعل نصبته ، والنصب هنا علامة على أنّ الحدث لم يقع بعد ، فإذا زاد النفي على ذلك كان نفيا للمستقبل هذا مثال واحد فقط والخليل يجب أن يقرأ ما قاله قراءة جديدة ، وهذا

[1] - عبد الر حمان الحاج صالح ، النّظريّة الخليليّة الحديثة ، ص 85 – 86.

الذي حاولت أن أفعله ، ولكن القراءة الجديدة لا تنفع إذا لم يكن صاحبها ملمّا باللسانيات الحديثة أوّلا ، وأن يكون ملمّا بكل ما قيل في زماننا هذا

عن اللغة وبنيتها ، ومن مسار اكتساب اللغة ، وعن تطور اللغة وعن وظائف وغير ذلك من النظريات الحديثة ، وأن يكون متحصّلا زيادة عن ذلك على ثقافة منطقية رياضية واسعة من تلك التي تجعل

من منطق أرسطو جزءا صغيرا فقط من منطق الرياضيات الحديثة"[1] .

وممّا سبق نفهم أنّ لكلّ من الخليل وسيبويه وجهة نظر في دراسة الظّواهر اللّغويّة حيث نجد أنّ الخليل يدرس الكلمات حسب الاستعمال أمّا سيبويه فيدرس الكلمات من حيث النّظام اللّغوي الذي هو عبارة

عن عنصر قائم بذاته ، الأمر الذي أدّى بالباحث عبد الرخمان الحاج صالح إلى محاولة قراءة ما جاء به كل من الخليل وسيبويه قراءة ، شريطة أن يكون صاحبها ملمّا باللّسانيات الحديثة من جهة وبكلّ

ما يخصّ اللّغة وبنيتها ومسار اكتسابها وتطوّرها مع تحصّل الباحث على ثقافة منطقيّة رياضيّة.

3- أسس النظرية الخليلية :

دأبت النّظريّة الخليليّة منذ ظهورها على إحياء التّراث متجاوزة في ذلك مرحلة الاقتباس السّلبي، من خلال نقلها عن الغرب أو نشرها عن العرب ، حيث انطلقت هذه الأخيرة من منطلقين أساسيّن هما:

" 1 ـ لا يفسر التراث إلا التراث ، فكتاب سيبويه لا يفسره إلاّ كتاب سيبويه ، ومن الخطأ أن نسقط مفاهيم وتصورات دخيلة تتجاهل خصوصياته النوعية .

2 ـ أنّ التراث العربي في العلوم الإنسانية عامة واللّغوية خاصة ليست طبقة واحدة من حيث الأصالة والابداع ، فهناك تراث وتراث، فالتراث الذي تعلقت به النزعة الخليلية

[1]- المرجع نفسه ، ص 86 – 87.

الحديثة هو التراث العلمي اللغوي الأصيل الذي تركه أولئك العلماء المبدعون الذين عاشوا في زمان الفصاحة اللغوية الأولى ، وشافهوا فصحاء العرب ، وقاموا بالتحريات الواسعة النطاق للحصول على أكبر مدونة لغوية شاهدها تاريخ العلوم اللسانية، وأما الذين جاؤوا من بعدهم فكانوا عالة عليهم، إذ ضيّقوا حدود النحو الواسعة ، واستبدلوا مفاهيم القدماء الإجرائية النّشطة بمفاهيم أخرى جامدة تأملية ، مع بقاء نفس الألفاظ التي تدل عليها في الغالب .

4- مبادئ النظرية الخليلية :

لقد اعتمد العلماء العرب ، ورائدهم في ذلك الخليل في تحليلهم للظاهرة اللغوية عددا من المفاهيم والمبادئ اللغوية التي سيكون لها دور عظيم في تنظيم العلاقات المعقدة المجردة الكامنة وراء اللغة ، ومن ثمة في تطوير معلوماتنا حول الظواهر اللغوية ، ومن الغريب جدا – كما يقول الباحث الحاج صالح – أن تكون هذه الأعمال التي لا تضاهيها إلا ما أبدعه العلماء الغربيون في أحدث أعمالهم ، مجهولة تماما في كنهها وجوهرها عند كثير من الدارسين و الاختصاصيين المعاصرين ، ومن أهم هذه المبادئ نذكر ما يلي:

1- مفهوم الاستقامة :

يميز سيبويه في الكتاب بين السّلامة الراجعة إلى اللفظ والسّلامة الخاصة بالمعنى ، كما يميز أيضا بين السلامة التي يقتضيها القياس (أي النظام العام الذي يميز لغة من لغة أخرى) " والسلامة التي يفرضها الاستعمال الحقيقي للناطقين ، وذلك في قوله في باب "الاستقامة من الكلام والإحالة "[1] محدّدا أقسام الكلام:

" فمنه مستقيم حسن ، ومحال ، ومستقيم كذب ، و مستقيم قبيح ، وما هو محال كذب ، فأما المستقيم الحسن فقولك :أتيتك أمس ، و سآتيك غدا ، وأمّا المحال فأن تنقض أوّل كلامك بآخره فتقول : أتيتك غدا ، وسآتيك أمس ، وأمّا المستقيم الكذب فقولك :حملت الجبل ، وشربت ماء البحر ونحوه ،وأمّا المستقيم القبيح فأن تضع اللفظ في غير موضعه نحو

[1]- محمد صاري ، المفاهيم الأساسيّة للنّظريّة الخليليّة ، ص 10 - 11

قولك : قد زيدا رأيت ، وكي زيدٌ يأتيك وأشباه هذا ، و أمّا المحال الكذب فأن تقول : سوف أشرب ماء البحر أمس "[1].

" فالمقصود "من هذا الكلام أنّ سيبويه يحدد مفهوم السلامة اللغوية وعلاقتها باللفظ والمعنى من ناحية والقياس والاستعمال من ناحية أخرى ، فهناك المستقيم الحسن ، والمستقيم القبيح ، والمستقيم المحال ، ويمكن صياغة هذه المعاني بشكل آ خر أكثر توضيحا :

-المستقيم الحسن = السّليم في القياس والاستعمال معا .

- والمستقيم القبيح = السّليم في القياس وغير السّليم في الاستعمال .

- وأما المستقيم المحال = سليم في القياس والاستعمال معا ، غير سليم من حيث المعنى .

ومن ثم جاء التّمييز المطلق بين اللفظ والمعنى ، ومعنى ذلك أنّ اللّفظ إذا حُدِّدَ أو فُسِّر باللجوء إلى اعتبارات تخص المعنى فالتحليل هو تحليل معنوي ، أمّا إذا حصل التّحديد و التفسير على اللّفظ دون أي اعتبار للمعنى فهو تحليل نحوي ، والخلط بينهما - كما يقول الباحث عبد الرحمان الحاج صالح – يعتبر خطأ وتقصيرا " وقد بنى على ذلك النحاة أنّ اللفظ في الأول ، لأنّ هو المتبادر إلى الذهن

أولا، ثم يفهم منه المعنى ، ويترتب عن ذلك أن الانطلاق في التحليل يجب أن يكون من اللفظ في أبسط أحواله وهو الانفراد"[2] ، ونجد أيضا أنّ " أول مفهوم أساسي يمكن الاستناد إليه ، للإجابة عن الانشغالات الكبيرة التي كان العلماء العرب يولونها أهمية بالغة و بالأخص منهم سيبويه ، هو مفهوم الاستقامة ... يقول سيبويه في كتابه: ... " إنّ الكلام منه مستقيم حسن ... المستقيم المحال ".

[1]- سيبويه ، الكتاب ، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون ، ط1 ، بيروت: دار الجيل ، 1991 ، ج1 ، ص 25 – 26 .

[2] - عبد الرحمان الحاج صالح ، النظريّة الخليليّة الحديثة والدّراسات اللسانية الحالية في العالم العربي ، وقائع ندوة تقدّم اللّسانيات في الأقطار العربية ، ط1 ، المغرب: دار الفكر الإسلامي 1987 ، ص 379 ، نقلا عن محمد صاري ، بتصرّف.

إذا تأملنا مليّا السلامة اللغوية ، نجد أنّ الإشارة إلى الكلام المستقيم ليست وليدة اليوم ، بل هي ضاربة بجذورها في زمن سحيق ، ونلاحظ انّ العلماء العرب كانوا يؤكدون على اللفظ المستقيم، ويقابله اللفظ القبيح ، وليس اللفظ الصحيح مقابل اللفظ الخطأ ، هذه المفاهيم ، تعتبر بالغة الأهمية في أمراض الكلام ، وينبغي الاهتمام بشأنها ، خاصة أنّ مهمة المختص في أمراض الكلام هي إعادة تأهيل عيوب الكلام وتقويمها ، وليس تعليم اللغة العربية كما هو الشأن عند معلم الصف ... وهذا راجع إلى عدم الفهم الصّحيح لمهنتهم والهدف من عملية التكلف (nouani H . 1994)

هذا النقاش مطروح منذ سنين ، ونعني بذلك ما يجب أن يرتكز عليه التحليل ؟ هل على المستوى اللفظي - الصوري المحض (LE NIVeau FORMeL) أم يجب أن يرتكز على المستويات الأخرى ، نذكر على سبيل المثال المستوى الدّلالي والتداولي (Sémantico- pragmatique) واضعين نصب أعيننا [1] " كون اللغة وضع واستعمال ، فهذا التمييز بين الصوري والدّلالي مهم جدا عند العلماء العرب ، وهو من الأسس المنهجية في النحو العربي الخليلي "[2]

تعتبر الاستقامة من الأساسيات التي ارتكز عليها التّحليل عند النحاة القدامى ، وذلك من خلال تمييزهم بين جانبين من السلامة اللغوية :

السلامة الراجعة إلى اللفظ وحده والسلامة الراجعة إلى المعنى وحده ، فإذا فُسر اللفظ بمفاهيم لها علاقة بالمعنى (السياق) فالتحليل هنا معنوي فقط ، وإذا فسر اللفظ دون أي اعتبار للمعنى فهو تحليل لفظي معنوي.

كما ميّز سيبويه بين أنواع الكلام السّالفة الذّكر

يتبين لنا من خلال النوع الثاني (المستقيم الكذب) أن الاستقامة خاصة باللفظ لا المعنى ، لأنّ اللفظ في المثال غير مستقيم ، في حين يتبين لنا العكس في النوع الثالث حيث إنّ الاستقامة خاصة بالمعنى ، لأنّ اللفظ في المثال غير مستقيم.

[1] ـ عبد الرحمان الحاج صالح ، النّظريّة الخليليّة الحديثة والدّراسات اللّسانيّة الحالية في العالم العربي ، ص 379 .
[2]- نواني حسين، الأرطفونيا واللغة العربية مدخل إلى علم أمراض الكلام ، دار الخلدونية ، شارع م مسعودي ، القصبة القديمة ، الجزائر العاصمة ، ط1 ، 1934 -2018 ، ص 27- 28 .

ومنه فإنّ الاستقامة قد تكون للفظ وقد تكون للمعنى ، لأنّ الأصل في الكلام أن يكون مفيدا من حيث المعنى ، فإذا لم يوضع اللفظ في موضعه أدى ذلك إلى خلل في المعنى .

2- مفهوم الانفراد:

لقد انطلق النّحاة الأوائل في تحليلاتهم للّغة من الاسم المفرد ، باعتباره الجذر النّواة الذي تتفرّع عنه أشياء أخرى ، حيث أطلق الخليل على هذا الأخير الاسم المُضمر ، وكذلك أطلق عليه كلّ من ابن يعيش اسم اللّفظة التي ترتكز على الوقف والابتداء في النّظريّة الخليليّة [1].

" فهي أقل ما يُنطق به مما ينفصل فيُسكت عنده ولا يلحق به شيء ، أو يبتدئ فلا يسبقه شيء ، فما ينفرد وينطلق "[2] " أو ما ينفصل ويبتدئ هو صفة الانفراد ، ومما تجدر الإشارة إليه أنّ كلّ وحدة لغوية قابلة للانفصال عما قبلها أو ما بعدها من الوحدات ، بمعنى أنّ كلّ وحدة لغوية يمكن الابتداء بها والوقوف عليها حسب موقعها في الكلام .

فمن الألفاظ ما ينفصل ويبتدئ مثل: "الرّئيس" في نحو قولنا: "جاء الرّئيس" و "الرّئيس جاء" ، ومنها ما ينفصل ولا يبتدئ مثل ضمير "تاء الفعل" و " نا " المضاف إليه في نحو قولنا: "خرجت" و "كتابنا" ، ومنها ما يبتدئ ولا ينفصل مثل "حرف الجر" في قولنا: "في التّأنّي السّلامة ".

ويحمل النّحاة "اللفظة" على غيرها من المثل والنّماذج فتفرع إلى لفظات هي نظائر للنّواة ، ولكنّها أوسع منها ، من خلال تعاقب زيادات قبلية وبعدية عليها دون أن تفقد وحدتها أو تنفرد فيها أجزاؤها ، فلا تخرج عن كونها لفظة (أي قطعة واحدة) ، وسمّى النّحاة هذه القابلية للزّيادة يمينا ويسارا "التّمكّن" ولاحظوا أنّ لهذا التّمكّن درجات تترتّب كالآتي :

أ- المتمكّن الأمكن : يحمل معناه بداخله ولا يحتاج إلى غيره ، ويتمثل في اسم الجنس المنصرف كرجل وفرس وشجرة.

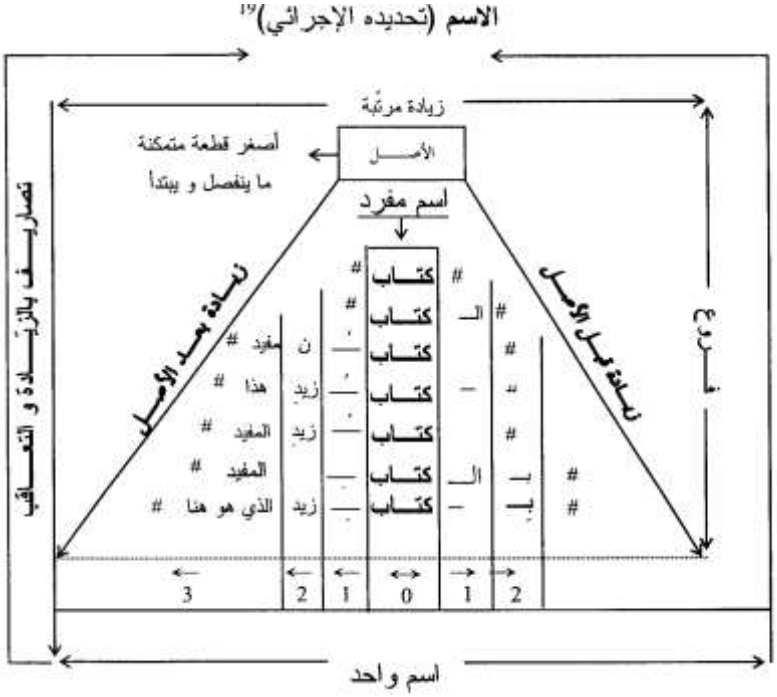
ب- المتمكّن غير الأمكن: ويتمثّل في الممنوع من الصرف.

ج – **غير المتمكّن ولا أمكن:** ويتمثل في الاسم المبني.

[1] ـ محمد صاري ، المفاهيم الأساسيّة للنّظرية الخليليّة ، ص 10

[2]- المرجع نفسه ، ص 10 – 11.

انطلاقا من التصور السابق لمفهوم اللفظة يحدد الباحث "عبد الرحمان الحاج صالح" اللفظة الاسمية تحديدا إجرائيّا كما يلي : [1]



يتبين لنا من خلال التحديد الإجرائي السابق للاسم ما يلي :

أ- أنّ التحويل بالزيادة والتعاقب هو الذي يحدد الوحدات في النظرية الخليلية.

ب- أنّ كلّ الوحدات المحمولة بعضها على بعض بعمليات التّحويل هي نظائر للنّواة من حيث إنّها وحدات تنفرد أوّلا ومتفرّعة عنها بالزّيادة ثانيا.

ج- أنّ الوحدات المحمولة بعضها على بعض تكوّن مجموعة ذات بنية تسمى في الاصطلاح الرياضي بالزّمرة (structure de groupe) .

وهنا نشير أنّ العلاج الآلي للنصوص يستلزم مثل هذه الصياغات الرياضية التي تكون على شكل خوارزمات (ALGORITMES) "[2]

[1]- محمد صاري ، المفاهيم الأساسيّة للنّظرية الخليلية ، ص 11 - 12
[2]- محمد صاري ، المفاهيم الأساسية للنّظرية الخليلية ، ص 13

ويتبيّن لنا من خلال ما سبق أنّ عمليّة التّحويل بالزيادة كزيادة حروف الجرّ هي التي تقوم بتحديد الوحدات في النّظريّة الخليليّة ، حيث نجد أنّ هذه التّحويلات تكون نظيرة للنّواة الأصليّة أي أنّها متفرّعة عنها بالزّيادة " ... فاللّفظة هي أقلّ ما يمكن أن يُنطق به من كلام مفيد قابل للابتداء والانفصال ، وعمادها في اللسانيات العربية حسب – محمد صاري- عن عبد الرحمان الحاج صالح : الوقف والانفراد ، هي أقلّ ما يُنطق به ممّا ينفصل ويبتدئ ... ، دون أن ننسى مفهوم التّمكّن المرتبط هو الآخر بمفهوم اللّفظة ، قوامه القابليّة للزيادة يمينا أو يسارا.

وفي سياق حديثنا عن علاقة اللّفظة بالكلمة ، أو بالأحرى صعوبة التفريق بينهما – على ما يبدو من خلال العرض – أوردنا ما قاله محمد صاري حول الفرق بينهما ، وفحواه أنّ اللّفظة هي أصغر وحدة من الكلام ممّا يمكن أن ينفصل ويبتدئ ، وهي أقلّ ما يمكن أن يُنطق به ممّا يصلح أن يكون مبنيّا على اسم أو فعل ، أمّا الكلمة فهي أدنى عنصر تتركّب منه اللّفظة ، ويحدّد بالموضع الذي تشغله داخل المثال ، وهي نوعان:

1- كلمات: عناصر دالّة ، يمكن أن تُحذف دون أن تتأثّر اللّفظة.

2- مورفيمات: عناصر دالّة ، وهي عناصر مكوّنة للكلمة ، داخلة في صياغتها ، إذا حُذفت تلاشت الكلمة (محمد صاري ، 14:2005) "[1]

3- الانفصال والابتداء:

لقد انطلق البنويّون في تحليلاتهم من الكلام الأصلي الموجود في مدوّناتهم وهذا وفق عمليّتين أساسيّتين هما:

" التقطيع بالاعتماد على الاستبدال: (segmentation/commutation) يقطعون قطعة من الكلام فيختبرونها باستبدالها بقطعة أخرى ، إذا بقي الكلام كلاما مستقيما حكموا على القطعة الأولى بأنّها وحدة من وحدات هذا الكلام مثل: **ذهب به / ذهب إليه/ ذهب بك / ... كتب به**

[1]- حسين نواني ، الأرطوفونيا واللغة العربية مدخل إلى علم أمراض الكلام ، ص 42-43.

أمّا النحاة العرب المتقدّمون فإنّهم لا يفترضون شيئا بل ينطلقون من واقع اللفظ وواقع الخطاب في الوقت نفسه ، فينظرون في الكلام الطبيعي أي في المخاطبات العادية ، ما هو أقل ما يُنطق به من الكلام المفيد ، فيكون ذلك بالنسبة للعرب قطعة صوتية مثل "كتاب" أو أي قطعة مماثلة كجواب لسؤال : **ما بيدك؟** مثلا وهذه القطعة هي في الوقت نفسه كلام مفيد ، وقطعة لفظية لا يمكن أن يوقف على جزء منها مع بقاء الكلام مفيدا ، وهذا ما يصفونه بأنّه "ما ينفصل ويُبتدأ" (الكتاب 96/i) ويختبرون هذه القطعة بحملها على قطع أخرى لها منزلتها أي تنفصل وتُبتدأ ، فعبارات أخرى مثل **"بكتاب"** و**"بالكتاب"** و**"كتاب كبير"** كل واحدة منها يمكن أن تكون كلاما مفيدا ، ولا يمكن أن يوقف على جزء منها ، ثمّ يرتّبون هذه العبارات على أساس تفريعي ، أي على أنّ بعضها أصل لبعض ... فالأصل هنا هو كتاب وتتفرّع عليه العبارات الأخرى التي هي مكافئة لها بمنزلتها من حيث الانفصال والابتداء"[1].

تنطلق النظرية الخليلية الحديثة من واقع الكلام أو الخطاب نفسه ، واللفظة في اللسانيات الخليلية أساسها الوقف والابتداء ، أي انّ الكلمة تكون منفردة في السلسلة الكلامية دون زيادات قبلية أو بعديّة ، مع إمكانية الوقوف عليها ، كقولك: زيد ، أو هذا ، أو كتاب ، في الإجابة عن: من هذا؟ وماذا أخذت؟

فكل ما ينفصل ويبتدئ به هو مفردة أو كلمة أي أصل تتولّد عليه الفروع ، أمّا الفعل فتتّصل به سوابق ولواحق تغيّر المعنى في الكلمة الأصل ، وتُحَوَّلُ إلى قطعة جديدة قابلة بدورها للانفصال والابتداء وهي: " تاء التّأنيث ، نون النّسوة ، أداة الجزم والنصب ، وأحرف المضارعة " ومثال ذلك في الاسم المذكّر نقول (تلميذ) وفي الاسم المؤنّث نقول (تلميذة) فالانفصال والابتداء يمكّن الباحث من استكشاف الحدود الحقيقية التي تحصل في الكلام وبهذا ينطلق الباحث من اللّفظ أوّلا.

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح ، النظرية الخليلية الحديثة مفاهيمها الأساسية ، العدد الرابع ، سلسلة يصدرها مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية ، قسم اللسانيات العربية والمعجميات ، الجزائر 2007 ، ص 73-74-75

4- مفهوم الأصل والفرع:

من أهمّ "المفاهيم الأساسية التي ارتكزت عليها النظرية الخليلية الحديثة مفهوم الأصل والفرع" وهو الأساس المتين الذي أُسّس عليه الفكر النّحوي العربي الأصيل ، حيث اعتبر "الخليل" ومن بعده "سيبويه" والنّحاة بعده النّظام اللّغوي كلّه أصولا وفروعا ، هي فكرة قريبة من ثنائيّة الجمل الأصلية (KERNEL SENTENCE) أو (PHRASES DE BASE) التي تولّدها القواعد التّوليديّة في الجمل المشتقّة (PHRASES DéRIVéE) التي تنتجها القواعد التّحويليّة ، غير أنّ ثنائيّة الأصل والفرع أشمل وأدقّ ، لأنّها لا تقتصر على التّركيب فحسب ، وإنّما تستغرق البنية اللّغوية في شموليّتها وكلّيّتها إفرادا وتركيبا ، من ذلك مثلا أنّ النّكرة أصل المعرفة والمذكّر أصل المؤنّث والمفرد أصل الجمع ..."[1]

5- مفهوم التّفريع:

يُعتبر التّفريع آلية من آليات بنية الكلمة وبنية الجملة التي تضاف إليهما يمينا ويسارا " وهو مفهوم قريب من مفهوم التّحويل في النّظرية التّوليديّة التّحويلية ، غير أنّه في النظرية الخليلية الحديثة تحويل عربيّ أصيل أعمق وأدقّ ، ينبني على ما يضاف إلى نواة الجملة الأصل أو نواة الكلمة من مباني ، تقابلها زيادة في المعنى ، قد تكون على مستوى الجملة من باب التّوكيد أو الحصر أو التّخصيص ، كما تكون بالزّيادة والحذف ، وبالتّقديم وبالتّأخير ... وعلى مستوى الكلمة المفردة ، تُضاف إلى الكلمة الأصل التي تكون بمثابة نواة أو جذر ، تُضاف إليها أي الكلمة الأصليّة معانٍ جديدة تنقل الكلمة الأصل مثلا من العموم إلى التّخصيص ومن الإفراد إلى الجمع ومن التّذكير إلى التّأنيث ...كما قد تضيف بعض اللّوينات المعنوية إلى المعنى الأصلي (كما هو الحال مع المشتقّات) والخلاصة هي أنّ التّفريع سواء على مستوى الإفراد (بنية الكلمة) ، أو على مستوى التّركيب (بنية الجملة) ، هو آلية من آليات تلك البنية تُضاف إلى يمينها أو يسارها أو "حشوها" "[2] .

[1]- المرجع نفسه ، ص 79

[2]- يحي بعطيش ، الكفاية العلميّة والتّعليميّة للنّظريّة الخليليّة الحديثة ، ص 79 – 80.

حيث "تُعدّ كلّ العناصر اللغوية المنفردة والقابلة للانفراد في اللّسانيات الخليلية أصولا ، يُمكن أن تتفرّع منها وحدات أخرى بعمليّات خاصّة ، وهذه العمليّة أقرب إلى الصياغة الرّياضيّة ، فكلّ هذا يُعتبر عملا تركيبيا تفريعيا ، والتّحليل عند الخليليين ينطلق من أصغر ما يُتخاطب به مفردا ، معتمدين في ذلك على عمليّة تفريعيّة – تحويلية ، وهي الزّيادة على الأصل ... والأصل عند العرب هو ما يُبْنَى عليه ، ولا يُبْنَى على غيره ، ويستقلّ بنفسه ، أي يمكن أن يوجد في الكلام وحده ولا يحتاج إلى علامة ليتمايز عن فروعه (فله العلامة العدميّة) والفرع هو الأصل مع زيادة سلبية أو إيجابية ، أي شيء من التّحويل، فالانتقال من الأصل إلى الفروع هو تحويل يخضع لنظام من القواعد ، والتّفريع له مقابل وهو الحركة العكسية للتفريع ، أي ردّ الشيء إلى أصله ...فالتحويل يكون تناظريّا ، فهو مقابلة بالنّظير (bijection) لمجموعة من العناصر على مجموعة أخرى ، كما هو الشّأن في الرّياضيات ، فهو إذا إجراء أو حمل الشيء على الشّيء ، ويسمّى في الرياضيات بالزمرة ...فالأصل هو النّواة الثّابتة التي لا تقبل الاختزال ، فالتّفريع إذا هو ما يُضاف إلى النّواة الأصل أو الكلمة ، مع زيادة في المعنى ، ففي مستوى الجملة تدخل التّفريعات للتّوكيد أو الحصر أو التّخصيص ...الخ ، ...وتمتاز الأصول حسب عبد الرحمان الحاج صالح ببساطتها لفظا ومعنى ...وهذا ما يفسّر أسبقيّة اكتسابها عند الطّفل .

فالنّحو العربي بهذا كله أصول وفروع ، يقول الباحث (عبد الرحمان الحاج صالح 1982 ، 1983 (عن سيبويه) تسبق الأسماء الأفعال لأنّ الأولى أمكن ، والنّكرة أسبق ثمّ يدخل عليها التّعريف ، والمذكّر قبل المؤنّث"[1] " والمفرد يسبق الجمع ...الخ في هذا السّياق نتّفق مع فرانسوا في سحب هذه الفكرة عن السّلوك اللّغوي ، والإقرار بأسبقية السّير الحوارية عن السِّير المونولوجيّة ، وأسبقيّتها عن اللغة المكتوبة ، أو بمعنى آخر أسبقية الكفاءة الاتّصالية عن الكفاءة اللّسانية (nygotsky L.S.1985.BRUNER J.2003 "[2]

[1]- نواني حسين ، الأرطوفونيا واللغة العربية مدخل إلى علم أمراض الكلام ، دار الخلدونيّة ، 5 شارع م مسعودي ، القبة القديمة – الجزائر العاصمة ، ط1 ، 1934 -2018 ، ص 35 - 36

[2]- المرجع نفسه ، ص 36.

الأصل هو جذر الكلمة وأساسها وهو الذي يبتني عليه غيره ، والفرع هو الذي يُبنى من الأصل ، ويتمثّل في الزيادة التي تكون على مستوى الكلمة الأصل والتي تؤدّي بدورها إلى زيادة في المعنى ، يكون على مستوى الجملة من باب التّوكيد أو الحصر أو التّخصيص ، وعلى مستوى الكلمة المفردة من باب نقل الكلمة الأصل من الإفراد إلى الجمع ، ومن التذكير إلى التّأنيث...

6- مفهوم العامل:

"ليست اللفظة الوحدة الصغرى التي يتركّب منها مستوى التّراكيب NIVEEAU (SYNTAXIQUE) لأنّ لهذا المستوى وحدات أخرى من جنس آخر أكثر تجريدا ، وههنا أيضا ينطلق النّحاة من العمليّات الحملية أو الإجرائيّة ، يحملون مثلا أقلّ الكلام ممّا هو أكثر من لفظة باتّخاذ أبسطه وتحويله بالزّيادة مع إبقاء النّواة ، كما فعلوا باللّفظة للبحث عن العناصر المتكافئة (من بعض الوجوه) ، فلاحظوا أنّ الزّوائد على اليمين تغيّر اللّفظ والمعنى بل تؤثّر وتتحكّم في بقية التّركيب كالتّأثير في أواخر الكلم (الإعراب) ، فتحصّلوا بذلك على مثال تحويلي يتكوّن أيضا من أعمدة وسطور (مثل المصفوفة اللّفظية) وذلك مثل:"[1]

موضع العامل	موضع المعمول الأول	موضع المعمول الثاني
∅	زيد	منطلق
إنّ كان حسبت أعلمت عمرا	زيدا زيد زيدا زيدا	منطلق منطلقا منطلقا منطلقا
قام	زيد	...
ضرب ضربتُ	زيد ـتُ	عمرا عمرا

الابتداء (الخلو من العوامل اللفظية) ← عوامل لفظية

عمليات تحويلية للبحث عن العناصر المتكافئة → الأصل والنواة → الأصل

"نستنتج من خلال هذا الجدول الحملي ما يلي :

[1]- محمد صاري ، المفاهيم الأساسية للنّظرية الخليلة ، مجلّة التّواصل ، قسم اللغة العربية وآدابها ، جامعة عنّابة ، ص 17 – 18

أ- أنّ النظرية النّحوية العربية القديمة تنطلق من العمليّات الحمليّة ، فيُجري النّحاة تحويلات بالزيادة على النواة (أقلّ الكلام) كما فعلوا باللفظة للكشف عن العناصر المتكافئة داخل المصفوفة (الزمرة).

ب- أنّ العامل أو المعمول الأوّل شيء ، ومحتواه شيء آخر ، ففي العمود الأوّل يدخل عنصر قد يكون كلمة أو لفظة أو تركيبا وله تأثير على بقية البناء ، لذلك سمّي عاملا.

ج – إثبات قانون مهم وهو امتناع تقديم المعمول الأول على عامله، إذ إنّ عبارة سيبويه: أول ما تشغل به الفعل تستلزم كما يقول الباحث عبد الرحمان الحاج صالح شيئا آخر وهو استحالة تقدّم المعمول الأوّل على عامله مهما كان ، فإذا تقدّم تغيّرت بنية الجملة دون معناها الوضعي.

د- جواز التّقديم والتّأخير ما عدا المعمول الأوّل بالنسبة إلى عامله في حدود معيّنة .

ه- قد يخلو موضع العامل من العنصر المشار إليه بالعلامة (□) ، فهذا هو الذي يسمّيه النّحاة الابتداء ، ومعناه عدم التّبعية التّركيبية ، وليس معناه بداية الجملة كما يعتقد البعض.
فمفهوم العامل إذن ، هو مفهوم إجرائي يمكن أن تُفرّع عليه وبه جميع الإمكانات التّعبيرية الخاصّة بالوضع اللّغوي العربي ، وقد تفطّن تشومسكي إلى أهميّة هذا المفهوم (العامل النّحوي) في المنهج التّحويلي على صورة لا تبتعد كثيرا على الصّورة التي جاءت في النّحو العربي."[1]

فحسب رأي تشومسكي أنّ العامل النّحوي الموجود في المنهج التّحويلي لا يختلف كثيرا عن العامل الموجود في النّحو العربي

"يقول الأستاذ إنّ النّحاة العرب ينطلقون في التّحليل في مستوى التّراكيب من أقلّ ما يمكن أن يُنطق به من الكلام المفيد ، ممّا هو أكثر من اللّفظة ، أي ما يتألّف من لفظتين على الأقلّ مثل: "زيد منطلق" ثم يختبرون – دائما حسب الأستاذ – هذا التّركيب ، ممّا يمكن زيادته مع بقاء النّواة ، فهذا يُعتبر تمثيلا (UNE SIMULATION) جوهره التّجريد ،

[1]- المرجع نفسه ، ص 18 -19

فكل التّراكيب تكون محمولة بعضا على بعض ، وهي متكافئة من حيث أنّها تتضمّن نواة واحدة وهي الأصل ...وتُفرّع عنها فروع بعملية التّحويل التي هي الزّوائد.

يتّضح أنّ هذا قياس ومثال وحدّ كما في المثل الموجودة في المستويات السّفلى (اللفظة ، الكلم ، الحرف) ، والزّوائد تؤثّر على ما تدخل عليه من حيث اللّفظ والمعنى ، وعلى هذا الأساس فالعنصر الزائد الذي يدخل على النّواة يسمى بالعامل وما يؤثّر فيه المعمول ...فالعامل هو العنصر المحوري في التّركيب ، بل هو الأساس الذي يُبنى عليه الكلام ، ويؤثّر العامل في المعمول الأوّل والمعمول الثّاني ، إذ يكون سببا في إعرابهما وسببا في تغيير المعنى ، إذ لا يمكن للكلام أن يكون مفيدا دون بنية يكون أساسها العامل ...ولا يتقدّم المعمول الأول على العامل حسب ما ينصّ عليه سيبويه ، كما يكون العامل والمعمول الأول زوجا مرتّبا (UN COUPLE ORDONNé) ، أمّا النّواة الأصل التي تخلو من العامل – أو كما قلنا العلامة العدميّة – فهو الابتداء وهو موجود ضرورة."[1]

يُعَدّ العامل مفهوما أساسيا من المفاهيم التي تأسّست عليها النّظرية ، ونعني به العنصر الذي يؤثّر معنىً ولفظًا على غيره ، فكل تغيير يحدث في الحركات الإعرابية التي تظهر في أواخر الكلم سواء إن كان ذلك على مستوى المعنى أو على مستوى المبنى إنّما هو راجع لعامل في التّركيب ، ولا يمكن للبنية اللفظية للجملة أن تخلو من العامل والمعمول ، كما يُمنع تقديم المعمول الأول على عامله ، حيث ينطلق النّحاة من الجملة التي تتكوّن من عنصرين نحو: "زيد مسافر" ثم يشرعون في تحويلها بالزيادة مع إبقاء النّواة (الجملة الأصلية) ، مثل: زيد مسافر ، كان زيد مسافرا ، ظننت زيدا مسافرا ، فكلّما دخل عنصر على الجملة الأصل تغيّرت الحركة الإعرابية وتغيّر المعنى نتيجة تغيّر العامل.

7- القياس:

أ- مفهوم القياس:

إنّ القياس متأثّر بعلم أصول الفقه في طرائقه ومظاهره وهذا ما أشار إليه الدّارسون المُحدثون حيث ردّ هؤلاء القياس النّحوي في طرائقه ومظاهره من خلال تأثّره

[1]- نواني حسين ، الأرطوفونيا واللغة العربية مدخل إلى أمراض علم الكلام ، ص 44- 45

بعلم أصول الفقه ، وما أدّى بهم إلى هذا هو التّعليلات النّحويّة للظّواهر اللّغويّة ، وشرع المتأخّرون منهم في تقسيم العلل إلى قسمين لفظيّة ومعنويّة أو تقسيمهم لها من جانب آخر إلى علل أوّل وعلل ثوانٍ وعلل ثوالث ، ومن هنا فإنّ التّعليل أداة أصيلة من منظور آخر لأدوات البحث ، إنّ التّجواب بين مقولات أصول النّحو ومفاهيمه وأصول الفقه ومفاهيمه تجاوب طبيعي مادام كلّ منهما نظام ثانوي في إطار الثّقافة الإسلاميّة [1] وقد أشار ابن جني إلى هذا المعنى فقال: " اعلم أنّ علل النّحويين وأعني بذلك حذاقهم المتقنين لا ألفافهم المستضعفين أقرب إلى علل المتكلّمين منها إلى علل المتفقّهين ، وذلك أنهم إنّما يحيلون على الحسّ ويحتجّون فيه بثقل الحال أو خفّتها على النّفس وليس كذلك علل الفقه ، وذلك أنّها إنّما هي أعلام وأمارات لوقوع الأحكام ووجوه الحكمة فيها خفيّة عنّا غير بادية الصفحة لنا ..."[2]

يقول الباحث عبد الرحمان الحاج صالح : " إنّ مجيء لفظة " قياس" على لسان علماء المسلمين كثير جدّا وكلّ يعرف أنّ جميع العلوم الإسلامية التي تلجأ إلى الاستدلال فأساس هذا الأخير هو القياس وذلك كالفقه والنّحو ، وعلى أيّ شيء يُطلق النّحاة العرب هذا اللّفظ ؟ "[3]

أ- يقول سيبويه : "بنات الحرفين تُكسّر على قياس نظائرها التي تُحذف"

ب- يقول الرّمّاني شارح الكتاب : "...كثير في نفسه لا في بابه ونظائره"

ج- يقول سيبويه : "والقياس في فعّل ما ذكرنا يُفسّر على أفعل ، أمّا ما سوى ذلك فلا يُعلم"[4] " إلا بالسمع ثم تُطلب النّظائر كما تُطلب الأفعال ههنا فتجعل نظير الأزناد قول الشاعر وهو "الأعشى" :

إذا رَوَّحَ الرَّاعِي اللِّقَاحَ مُعَزِّبَا وأَمْسَتْ على آنَافِها عَبَرَاتُها

[1] ـ التواتي بن التواتي ، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث ، دار الوعي للنّشر والتوزيع ، حي محمد برناسي – قطعة 85 ، رويبة الجزائر ، ط 2 ، 1433 ه / 2012م ، ص 120 – 121

[2] ـ أبو الفتح عثمان ابن جني ، الخصائص ، تحقيق محمد علي النجار ، ج 1 ، دار الهدى للطباعة والنشضر ، بيروت ـ لبنان ، مطبعة دار الكتب المصرية ، 1952 ، 2000 ، ص 48.

[3] ـ عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية ، ج 1 ، موفم للنّشر ،الجزائر ، 2007 ، ص 322.

[4]- التواتي بن التواتي ، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث ، ص 120 – 121

من كلام سيبويه وما قاله الرماني نستنتج أنّ للقياس علاقة بمفهوم الباب ومفهوم النّظائر ، فإنّ النّظائر هي مجموعة الأفراد التي تنتمي إلى الباب ، وكونها نظائر بعضها لبعض معناه أنّ كلّ واحد منها هو المقابل والمساوي في الصّيغة (مهما اختلفت عنه) لجميع عناصر الباب والنّظير غير التّشبيه ، بل المتّفق في البناء وهذا التّوافق هو الذي يسمّيه النّحاة قياسا.

...وتسمية بعضهم نوعا من القياس قياس الشّبه شيء ممتنع عند النّحاة الأوّلين لأنّ القياس كلّه قياس نظائر عندهم ولا يبنى أبدا على مفهوم الشّبه ، لأنّ الشّبه شيء مبهم غير دقيق.

والقياس كمصدر لفعل (قاس) هو تلك العمليّة المنطقيّة الرياضية التي سمّيناها تفريعا من الأصل على مثال سابق ، أي في ميداننا هذا بناء كلمة أو كلام باستعمال موادّ أوّليّة هي كالمعطيات واحتذاء صيغة الباب الذي ينتمي إليه العنصر المحدث ، وهذا التّفريع لا يجوز إلاّ إذا اطّرد الباب وإذا لم يطّرد فقياس على الأكثر أي : على الصّيغة الغالبة في الباب وفي الاستعمال (في الاستعمال وحده).

أمّا القياس كاسم فهو هذا التّوافق في البناء نفسه ومن حيث المنطق الرياضي هو تّكافؤ (EQUIVALENCE) العناصر في البنية (لا في شيء آخر) باصطلاح هذا العلم ، وهو نتيجة لعمليّة تطبيق مجموعة على مجموعة بشرط أن يكون التّطبيق من نوع التّقابل التّناظري (BiJECTON) لا غير ، وهذه الحيثيّة يمكن أن يسمّى الباب قياسا ، أي : من حيث هو تكافؤ بنوي لعناصر تنتمي إلى فئة ، وهذا ما يسمّيه سيبويه بعبارة "وليس ذلك بالباب في كلام العرب" ، يقول ابن جني :<وهذه ألفاظ لا تعقد بابا ولا يتّحذ منها قياسا>.

وعلى هذا فإنّ التّكافؤ ههنا ليس أيّ نوع منه (ممّا بقصد النّحاة في القياس) بل هذا الذي يسمّيه الرّياضيّون الغربيّون بالإيزومورفيزم (ISOMORPHISME) وهو تكافؤ البناء لا كما دلّ عليه الأصل اليوناني لهذا المصطلح وإنّما مدلوله في اصطلاح الرياضات الحديثة"[1]. حيث "...اكتشف النّحاة العرب المبدعون عددا من وجوه التّكافؤ في مستوى عال جدّا من التّجريد في مجاري اللّسان العربي وذلك مثل الإزومورفيزم (ISOMORPHISME) الذي كشفوا عنه - بالأدلّة القاطعة – بين بناء التّكسير للرّباعي

[1]- المرجع نفسه ، ص 121 - 122

وبين التّصغير له فالتفتوا ههنا إلى العمليات إلى استنباط بنية شديدة التّجريد بين هذين الجنسين المختلفين تمام الاختلاف.

أمّا مفهوم القياس في لغة غير لغة النّحو فقد تأثّر بعلم الكلام ثم الفلسفة ، وصار الجامع فيه العلّة ومفهوم العلّة موجود في النّحو العربي الأصيل ، لكن كعامل اضطراب وبالتّالي كمبرّر خارجي (خارج البنية اللّغوية) للعناصر الشّاذّة عن بابها.

فما أبعد هذا القياس عن القياس الأرسطي SYLLOGISMUS الذي هو عبارة عن صياغة الاستدلال الشّمولي أي : قياس الشّمول كما يسمّيه ابن تيمية وهو أن تبرهن على صحّة قولك: (سقراط مائت) بإدراجك إياه في فئة النّاس ، وإدراجك هؤلاء في فئة المائتين ، فهذا الاستدلال الاندراجي ينتمي إلى القسمة الأفلاطونية لا إلى قسمة التّركيب العربية.

ب- أهمّية القياس:

للقياس أهمّيّة بالغة في دراسة صيغ وتراكيب اللّغة فهو: "... عملية عقلية فطرية ، أثبت البحث الحديث في ميدان اللّغويات أنّ اكتساب اللّغة يقوم على أساسها ، والقياس عملية إبداعية يُمِدّ اللغة صيغا وتراكيب لم تكن موجودة قبل وهو ما يجعلها (أي: اللغة) حيّة تواكب التّطوّر، يقول المازني : <إنّ ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب ، ألا ترى أنّك لم تسمع أنت ولا غيرك اسم كلّ فاعل ولا مفعول وإنّما سمعت البعض فقست عليه غيره فإذا سمعت "قام زيد" أجزت " ظرف بشر ، وكرم خالد"> قال أبو علي : <إذا قلت "طاب الخشكنان" فهذا من كلام العرب ، لأنّك بإعرابك إياه فقد أدخلته كلام العرب ، ويؤكد هذا عندك أنّ ما أعرب من أجناس الأعجمية فقد أجرته العرب مجرى أصول كلامها ، ألا تراهم يصرفون في العلم نحو: آجُرّ وإِبْرَيْسَمْ وفِرند وجميع ما تدخله "لام التّعريف" ، وذلك أنّه لمّا دخلته اللاّم في نحو الدّيباج والفرند والسِّهريز والآجر أشبه أصول كلام العرب ، أعني النّكرات فجرى في الصّرف ومنعه مجراها ، وقال "أبو علي" :<ويؤكّد ذلك أنّ العرب اشتقّت من الأعجمي النّكرة كما تشتقّ من أصول كلامها قال رؤبة :

هَلْ يُنْجِيِنّي حَلِف سَخْتِيتٍ أو فِضَّة أو ذَهَبُ كِبْرِيتٍ

قال: فـ: (سَخْتِيتُ) من السَّخَتِ ك (زِحْلِيل) من الزَّحَلِ> ، وحكى لنا أبو علي عن ابن الأعرابي أظنّه قال: يقال: دَرْهَمَتِ الخُبَّازَى أي : صارت كالدّراهم فاشتقّ من الدِّرهم وهو اسم أعجمي..."[1] .

ومن هنا "يُعتبر مفهوم القياس واحدا من المفاهيم الت ترتكز عليها النّظرية الخليليّة ، وهو عملية منطقيّة رياضيّة تعتمد على حمل الشّيء على الشّيء ، بحسب الأستاذ ، وتحصل هذه العمليّة بين الوحدات اللّغوية المنتمية إلى المجموعة نفسها ، من أجل إثبات التّناسب بينها أو التّناظر أو المقابلة بالنّظير لاكتشاف الجامع بينهما BINIVIQUE (BIJECTION = MISE EN CORRESPONDANCE) والنّظير هو العنصر المنتمي إلى الفئة أو المجموعة نفسها ، ويكون مساويا ومقابلا في الصّيغة لجميع عناصر المجموعة ، وهذا التّوافق في البناء يسمّى عند العرب "القياس" ، وفي هذا الصّدد يقول الأستاذ: <إنّ القياس هو ما يثبته العقل من انسجام وتناسب بين العناصر اللّغوية على شكل تفريعي – توليدي من "أصول وفروع" .../...، فالقياس هو عملية تعني كلّ مستويات اللّغة ، وتمكّن الباحث من اكتشاف القوانين والقواعد النّحوية التي يُبنى عليها النّحو العربي من جهة ، ومن جهة أخرى تمكّن من تحليل المستوى الخطابي قياسا على كلام العرب ، والحفاظ على البنية اللغوية بالرجوع إلى المعيار الفصيح ، فاللغة ليست نظاما دلاليّا فقط U (SENS Pré – CODé) ، بل هي أيضا قواعد وقوانين تضبط السّلوك اللّغوي لمستعمل هذا النّظام ، وهنا يتجلّى الفرق بين اللغة باعتبارها وضعا وباعتبارها استعمالا ...تُتِيح القدرة على التّجريد – عند الإنسان – وحدها التكافؤ أو التّقابل ، آخذين بعين الاعتبار المحورين التّركيبي والتّعاقبي في الوقت نفسه ، وفي هذا المستوى يتقاطع اللفظ مع المعنى بحسب الأستاذ ، فهذا التّقابل قياس ثابت وفي الوقت نفسه مثال / حدّ ، يسمح بإنتاج عدد لا متناهٍ من العناصر اللّغوية ، دون الرّجوع إلى معطيات اللّغة والانتقال من الأصول إلى الفروع والعكس..."[2].

[1]- التواتي بن التواتي ،المدارس اللّسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث ، ص 122 – 123
[2]- نواني حسين ، الأرطوفونيا واللّغة العربية مدخل إلى علم أمراض الكلام ، ص 32 - 33

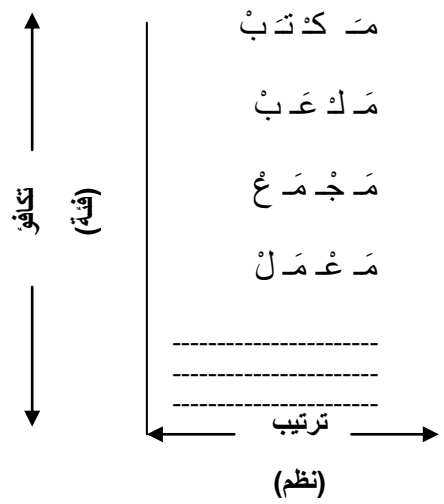
لقد اعتمد النّحاة على القياس في تقعيد القواعد النّحوية ، ونجد أنّ النّاطق باللغة العربية ينسج كلامه على كلام غيره من الفصحاء ، ويقيس ما لم يُسمع على ما سُمع ، وقد أجمع النّحاة على حجّيّته في إثبات القاعدة النّحوية ، ونمثّل له بـ: قياس رفع نائب الفاعل على الفاعل، بعلّة الإسناد في كلّ منهما ، أي إسناد الفاعل ونائب الفاعل للفعل.

8- مفهوم الباب:

يقوم مفهوم الباب على ركيزتين أساسيّتين هما اللّفظ والمعنى مع مراعاة جميع مستويات اللّغة، والتي تكون مجتمعة وفق بنية واحدة من خلال حمل كلّ عنصر في التّركيب على العناصر الأخرى " يعني هذا المفهوم اللّفظ والمعنى معا ، ويعني جميع مستويات اللّغة حسب سيبويه ، ويُعرّف عبد الرحمان الحاج صالح الباب بأنّه : مجموعة من العناصر تنتمي إلى فئة أو صنف وتجمعها بنية واحدة ...والمشترك بين أفراد الباب الواحد ، ليس مجرّد صفة، بل بنية تحصل وتكتشف بحمل كلّ عنصر من المجموعة على العناصر الأخرى ...ويسمى" عند العلماء العرب بالقياس ، ويعني تطبيق مجموعة على مجموعة كما هو الشأن في الرياضيات الحديثة لغرض اكتشاف البنية المشتركة ، ففي مستوى الكلمة على سبيل المثال فالباب هو المجموعة المرتّبة من الحروف الأصلية للكلمة الثّلاثية مثل " ج . ل . س " ، ففي مستوى أبنية الكلمة أو بالأحرى أوزانها ، نذكر مثلا باب " فعل " ، والمبدأ نفسه يُطبّق بالنسبة إلى مستوى التّراكيب ..."[1] .

[1]- نواني حسين ، الأرطوفونيا واللّغة العربية مدخل إلى أمراض الكلام ، ص 29

وقد مثّل الباحث "عبد الرحمان الحاج صالح " للباب " بهذا الرّسم :[1]



" ومن خلاله يتراءى لنا بأنّ هذه العمليّة ليست تجريدا بسيطا يؤدّي إلى كشف فئة بسيطة هي الجنس ، بل عملية منطقية رياضية تسمى قديما حمل الشيء على الشيء وإجراؤه عليه أو اعتبار شيء بشيء، وحديثا تطبيق مجموعة على مجموعة أخرى، وتؤدّي إلى إظهار بنية تشترك فيها جميع عناصرها ، ومن هنا فإنّ الباب جنس من الموضوعات ينطوي كلّ جنس تحت نظام خاص ، ترفده القوانين النّحوية الخاصّة به ، فمثلا باب الكلام وما يتألّف منه ، فقد نقل مفهوم الاستقامة في الكلام ، بالتّمثيل: مستقيم حسن / مستقيم محال / مستقيم كذب / مستقيم قبيح / محال كذب ، فهذه تدخل في باب واحد هو باب الكلام وما يتألّف منه ، فهي وحدات من جنس واحد تقتضيها السّلامة التي يقتضيها القياس ، أو ما أجرته العرب في كلامها ، وهي السّلامة التي يفرضها الاستعمال الحقيقي للنّاطقين ، ويسمّى في وقتنا النّظام اللّغوي العامّ ، وهذا النّظام بدوره يميّز لغة عن لغة أخرى ، نجد النّحاة الأوّلين استعملوا باب المبتدأ / باب الفاعل / باب ظنّ وأخواتها / وباب الحروف المشبّهة بإنّ."[2]. فالباب في النّظرية الخليلية الحديثة هو كلّ مل تجمعه بنية واحدة ، فالباب على مستوى الكلمة مثلا هو مجموعة من الحروف الأصلية للكلمة الثّلاثية ، ومثال ذلك : "د . خ . ل " ، "ض . ر . ب ".

[1] ـ المرجع نفسه ، ص 29.
[2]- صالح بلعيد ، مقالات لغوية ، دار هومه – الجزائر 2009 ، 34 ، حي لابرويار – بوزريعة – الجزائر ، 43 - 44

9- مفهوم المثال :

يعرف المثال بالصيغة أو الحد ، أو الميزان الصّرفي و هو العنصر الأساسي في صيغ أوزان الكلمات العربيّة حيث لا بُدّ للكلمة أن تنطلق من الأصل أو الجذر وهذا ما يستدعي اشتقاق عدد لا يُحصى من الصّيغ [1] و"يعرّف المثال بالحد الذي تتحدد به العناصر اللّغوية ويضبطها ضمن فئة معينة ، وترتسم عبره العمليات التي يتولد بها العنصر اللغوي (بشير إبرير) " [2]، وكذلك عرّف عبد الرحمان الحاج صالح المثال ، بأنّه التّركيبة التي تُحدّ العناصر اللّغوية المحقّق وفقه طبقا للقواعد التي يتطلّبها النّظام اللّغوي (عبد الرحمان الحاج صالح ، 2007 ، منطق النحو العربي والعلاج الحاسوبي للغات)[3] " وهو حد صوري (formal)إجرائي تتحدد به العمليات المحدثة للوحدات المعنوية أو الألفاظ ، فهو صورة تفريعية على مستوى الكلمة المفردة، تنطلق من أصل أو جذر يشتق منه ما لا يحصر من الصّيغ ، يسميها النّحاة الأوائل المثل (SchémeS) جمع مثال ، يمثل بكيفية صورية مجردة لهيئة الكلمة بحيث يتم تكوين المفردات أو الكلمات في اللغة العربية بواسطة قولبة جذر يتألف غالبا من ثلاثة أصوات أصلية ، هي جذر الكلمة المفترض ... يرمز إليه بحروف أصلية هي الفاء للأصل الأول والعين للأصل الثاني ، واللام للأصل الثالث : تمثل المادة الصامتية الأصلية لبنية الكلمة أو المفردة النواة { ف ، ع ، ل} "[4]

3 2 1

مثل : خرج = على وزن فعل

" ويتولد عن هذه النّواة عن طريق حروف الزيادة ، وهي عشرة حروف جمعها الصرفيون في لفظة

[1] - نواني حسين ، الأرطوفونيا واللّغة العربيّة مدخل إلى علم أمراض الكلام ، ص 30.
[2]- نواني حسين ، الارطفونيا واللغة العربية مدخل إلى علم أمراض الكلام ، ص 30.
[3]- المرجع نفسه ص 30 .
[4]- يحي بعطيش ، الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحديثة ، ص 83 .

| سألتمونيـــــــــــها | " [1]

مثل : خرج = أخرج ، **استخرج ... الخ فعل ، أفعل ، استفعل .**

" ... ومما يجدر إثباته هنا أن فكرة المثل مفهوم عربي لا نظير له في اللسانيات الغربية ، أطلق عليه صاحب النظرية الخليلية مصطلح generator pattern بالانجليزية ، ومصطلح (générateur Schéme) بالفرنسية لتأخذ مكانتها في اللسانيات العامة ، أضف إلى ذلك أنّ فكرة المثل كآلية ، لا تقتصر على اللفظة أو المفردة وإنما تتعداها إلى التراكيب بحيث يصبح النحو كله مثل تبنى عليه كل وحدات اللغة افرادا وتركيبا "[2] .ومنه نجد أنّ مثال الصّوت هو إحداثية صفاته ومخارجه ، ومثال الكلمة هو مادّتها الأصليّة والصّيغة (الوزن) ، وأمّا اللّفظة فمثالها اسميّة كانت أم فعليّة هو مجموع الكلم الأصليّة وفروعها باعتبار دخول الزّوائد أو عدم دخولها حيث نجد كلّ في موضعه(بشير إبرير 2005 / عن عبد الرحمان الحاج صالح 2004، 95)

فعلى سبيل المثال ، الكلمات مثل : كتب ، ضرب ، نظر ، حمل ، على وزن فعل ، فبحمل كل كلمة على الأخرى نحصل على ما يلي :

نظم/ترتيب {ك ض ن ح ....} فعل

حمل الشيء {ت ر ظ ل ... } (تمثيل لبنية المجموعة)

على الشيء {ب ب ر ل ...}

تكافؤ : فئة فعل : بـــــــاب فعل : وزن فـــــــعـــــــل

الشكـــــــــــل 1 : (عبد الرحمان الحاج صالح ، 2007، 22)[3]

[1]- المرجع نفسه ، ص 84 .
[2]- يحي بعطيش الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية ، ص 84 .
[3]- نواني حسين ، الأرطفونيا واللغة العربية مدخل إلى علم أمراض الكلام ، ص31 .

" ... أما المثال في مستوى التراكيب ... بالنسبة لبنية الجملة من النّاحية الصّورية غير المعنوية فهو شيء قل من تنبه لأننا لا نعرف من بنية الجملة إلاّ الترتيبات المختلفة لمكوناتها :

فعل +فاعل + مفعول / مبتدأ + صفة + خبر + صفة

وغير ذلك ولم يهتم البنويون من أصحاب نظرية المكونات بهذه الترتيبات بذاتها ، إذ طغى عليهم مفهوم التفكيك إلى مكونات تتداخل بعضها في بعض حتى شغلهم عن كل تصور آخر مما ليس تقطيعا محضا ، أما البنويون الوظيفيون ، كمارتيني مثلا ، فقد جعل من المستوى التركيبي مجرد تركيب للمونيمات (وهي المورفيمات عند غيره أي الدوال) وصنّف من أجل ذلك الدّوال إلى عناصر تستقل وأخرى لا تستقل وعناصر وظيفية ، فكل الجمل تتركب بكيفية من الكيفيات من هذه العناصر الثلاثة عنده وعند من تابعه "[1] وكذلك نجد أنّ النّحاة العرب "...لم يجعلوا من العنصر الدّال (المورفيم) ، الوحدة التي تتركب منها الجمل كما فعله مارتيني ، وبعبارة أخرى فإن لمستوى التراكيب (أو بنية الجملة ، وحدات مجردة خاصة به وليست مجرد قسمة تركيبية لما تحته من المستويات ...

ينطلق النّحاة العرب في هذا المستوى من أقل ما يمكن أن يُنطق به من الكلام المفيد، ممّا هو أكثر من لفظة وذلك مثل "زيد منطلق " وهذا قد يجيء ككلام مفيد، ويتألف من لفظتين ثم يختبرون هذا التركيب بزيادة ما يمكن زيادته مع بقاء هذه النواة وذلك مثل : ".[2]

Ø	زيدٌ	منطلقٌ
إنّ	زيدًا	منطلقٌ
كان	زيدٌ	منطلقًا
حسبت	زيدًا	منطلقًا

[1]- د . عبد الرحمان الحاج صالح ، النظرية الخليلية الحديثة مفاهيمها الأساسية ، ص 79- 80 .
[2]- المرجع نفسه ، ص 79- 80 .

أعلمت خالدا	زيدًا	منطلقًا
1	2	3

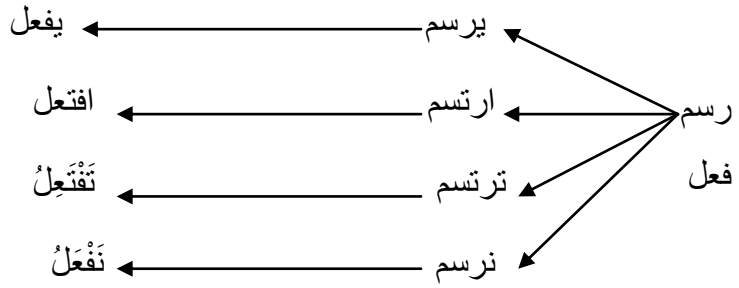
فكل هذه التراكيب هي محمولة بعضها على بعض وهي متكافئة من حيث إنها تتضمن نواة واحدة وهي الأصل (لعدم دخول أي زيادة عليه) وتفرع عليها الفروع بهذه العملية التي هي زيادة الزوائد" [1] .يعتبر المثال الحد الصوري أو التركيبة التي تتحدد بها العناصر اللغوية وفق نظام لغوي محدد ، حيث هو عبارة عن صورة تفريعية تأتي على مستوى الكلمة ،وهو ينطلق من المادة الأصلية أو الجذر فنشتق من هذا الجذر عددا لا يحصر من الصيغ ، ولا يكون هذا إلا عن طريق قولبة جذر يتكون من ثلاثة أصوات أصلية هي :

فـــــ|ـــعـــــــ|ـــــل = رسم

للأصل للأصل للأصل

الأول الثاني الثالث

مما يتولد عن هذه المادة الأصلية (ر س م) عن طريق حروف الزيادة " سألتمونيها " مثل :



فهذا المبدأ نجده يتعلق بالجانب الصرفي (تعليم الصرف للمتعلم) ، ومفهوم المثُل هو مفهوم عربي لا نجد له نظير في اللسانيات الغربية ، والمثل أو الحد أ, الصيغة أو الوزن لا يقتصر على اللفظة فقط إنما يتعدى ذلك إلى التراكيب ، فالنحو مثل تبنى عليه كل وحدات اللغة افرادا وتركيبا . ونجد أيضا في رأي الباحث عبد الرحمان الحاج صالح أنّ مثال

[1]- المرجع نفسه ، ص 80- 81 .

الصوت يتمثل في الصفات والمخارج مثل كلمة : قصم ، قسم ، خضم ، قضم ، ومثال الكلمة هو مادتها الأصلية و صيغتها مثل : استخرج ـــــــ خ ر ج .

ومثال اللفظة اسمية كانت أم فعلية هو مجموع الكلم الأصلية و فروعها باعتبار دخول الزوائد أو عدم دخولها .

أما المثال في مستوى التراكيب فهو شيء قلّ من تنبه له ونمثل لذلك ب :

فعل	+	فاعل	+	مفعول به
كتب		التلميذ		الدرس
مبتدأ	+	صفة	+	خبر + صفة
الطبيب		الماهر		مشهور بارع

ونجد من الأمثلة أيضا :

أَفْعَلَ ← أطعم	فَعّلَ ← عظّم	فَاعَل ← سامح
يُفْعِلُ ← يطعم	يُفْعِلُ ← يعظم	يُفاعِلُ ← يسامح
أَفْعِلْ ← أطعم	فَعَلَ ← عظم	فَاعِل ← سَامِح

10- مفهوم الكلمة واللفظة:

لقد حدّد ابن مالك مفهوم الكلمة فقال: "الكلمة لفظ مستقل دالّ بالوضع تحقيقا أو تقديرا أو منوي معه كذلك"[1] ، حيث إنّ الكلمة في اللّغة العربيّة هي عبارة عن كلام تامّ ، ودليل ذلك قوله تعالى:﴿وَكَلِمَةُ اللَّهِ هِيَ العُلْيَا﴾ (التّوبة 40) ، واسم وحده وفعل وحده وحرف وحده ، وهذا ما تمّ الاتّفاق عليه في النّحو " فتصديره باللّفظ مُخرج للخطّ ونحوه ممّا هو كاللّفظ في تأدية المعنى واللّفظ أولى في الذّكر من اللّفظة ، لأنّ اللّفظ يقع على كلّ ملفوظ حرفا كان أو أكثر ، وحقّ اللّفظة ألاّ تقع إلاّ على حرف واحد ، لأنّ نسبتها من اللّفظ نسبة الضّربة من الضّرب ، ولأنّ إطلاق اللّفظة على الكلمة إنّما هو من باب إطلاق المصدر على المفعول به

[1]- ابن مالك جمال الدين محمد بن عبد الله ، شرح التّسهيل ، عبد الرحمان السّيّد ، تحقيق عبد الرحمان محمد بدوى المختون ، دار هجر ، القاهرة 1990 ، ج1 ، ص 3.

كقولهم: للمخلوق خلق ...والمعهود في هذا استعمال المصدر غير المحدود بالتّاء ، ولذلك قلّما يوجد في عبارة المتقدّمين لفظة بل الموجود في عبارتهم لفظ ..."[1].

"كما سبق وأن أشرنا أنّ النحاة الأوائل انطلقوا في تحليلهم للغة من مستوى اللفظة باعتبارها أصغر وحدة من الكلام ممّا يمكن أن ينفصل أو يبتدئ ، وهي أقلّ ما يمكن أن يُنطق به ممّا يصلح أن يكون مبنيا على اسم أو فعل ، أو مبنيا عليه اسم آخر أو فعل ، وبناء على هذا المفهوم فإنّ العبارات التّالية ، رجل ، الرجل ، مع الرجل ، رجل الغد ، رجل قام أبوه أمس ، الرجل الذي قام أبوه أمس ... كلّ واحدة منها بمنزلة اسم واحد أي "لفظة" بتعبير الرضي لا كلمة .

ولقد عرّف سيبويه هذه الوحدة وعبّر عنها في أماكن عديدة من "الكتاب" ، بعبارة كالاسم الواحد ، أو بمنزلة الاسم الواحد ، ومن ذلك مثلا قوله عندما تعرّض لموضوع النّعت"[2] ،ومن هنا نجد أنّ "... النعت الذي جرى مع المنعوت فقولك: مررت برجل ظريف ، قبل ، فصار النعت مجرورا مثل المجرور لأنّهما كالاسم الواحد . أمّا الكلمة عند النحاة الأوائل ، فهي أدنى عنصر تتركّب منه "اللفظة"، إذ تتحدّد بالموقع الذي تظهر فيه في داخل المثال (الحدّ)، وعلى هذا فالكلمة كاصطلاح نحوي ليست دائما مورفيما ، أقلّ ما يُنطق به ممّا يدلّ على معنى ، بل هي العنصر الدّالّ الذي يمكن أن يُحذف من (اللفظة) ، دون أي ضرر أو تغيير للعبارة ، كالحذف لحرف الجرّ من لفظة (بالرّجل) ، فخروجه لا يسبب تلاشي الاسم.

أمّا العنصر الدّالّ الذي إذا حُذف أو استبدل بشيء آخر أدىّ إلى تلاشي العبارة التي يدخل فيها "كالنون" في " تَذْهَبُ " و "التاء" في افتعل فهذه مورفيمات وليست كلما ، لأنّها عناصر من مكوّنات الكلمة ، فهي داخلة في صيغتها وليس لها الاستقلال النّوعي الذي للكلم " [3]، تعتبر الكلمة مجموعة من الحروف والحركات مركّبة تركيبا معيّنا دلّت على معنى في ذاتها أو في غيرها. واللفظ هو الصوت الذي يشتمل على حرف من حروف اللغة العربية ، كأن يكون مركّبا من كلمتين أو أكثر ، فمن تعريف ابن مالك للكلمة يمكن أن نقدّم مثالا له:

[1]- المرجع نفسه ، ص 3- 4
[2]- محمد صاري ، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلة الحديثة ، قسم اللغة العربية وآدابها ، جامعة عنّابة ، ص 14.
[3]- المرجع نفسه ، ص14

" كلامنا لفظ مفيد كاستقم واسم وفعل ثم حرف الكلم"[1]

حيث فرّق ابن مالك بين ثلاثة عناصر ألا وهي : الكلام واللفظ والكلم ، فالكلام هو اللفظ المفيد فائدة يحسن السّكوت عليها مثل: جاء زيد ، هذا طالب مجتهد، ويُشترط في الكلام أن يكون لفظا واللفظ هو الصّوت الذي يشتمل على حرف من حروف اللغة العربية "مركّب من كلمتين أو أكثر" ، فالمقصود من قول ابن مالك (كلامنا لفظ مفيد كاستقم) الإشارة إلى أنّ هذا من كلام النحاة ، وأنّ اللفظ هو ما اشتمل على الكلمة والكلام والكلم، مع إخراج غير المفيد وهو المهمل ، ولم يقل فائدة يحسن السّكوت عليها لأنّه استغنى بالمثال عن ذكر بقيّة التّعريف ونقصد بالفائدة التي يحسن السّكوت عليها أن تفيد معنى بحيث لا يكون السّامع منتظرا لشيء آخر انتظارا تامّا.

والكلم هو ما تركّب من ثلاث كلمات فأكثر، سواء ما حسُن السّكوت عليها أو لا ، ومن أمثلة ذلك:

ما حسُن السّكوت عليه	ما لا يحسن السّكوت عليه
جاء زيد ماشيا	إن قام زيد

ومن هنا فإن العلاقة بين الكلم والكلام تكمن في أنه من شروط الكلام أن يكون مفيدا

مثل: جاء زيدٌ ماشيا

ومن هنا فإنّ الكلمة تنقسم إلى ثلاثة أقسام :

اسم : هو ما دلّ على حدث غير مقترن بزمن

فعل : هو ما دلّ على حدث مقترن بزمن

حرف : ما دلّ على معنى في غيره

[1]- أبو عبد الله محمد جمال الدّين بن عبد الله بن مالك الأندلسي ، ألفية ابن مالك في النّحو والتّصريف ، تحقيق سليمان بن عبد العزيز بن عبد الله العيوني ، دار المنهاج ، د ط ، د ت ، الرّياض ، ص 69.

وكذلك أشار ابن مالك إلى الكلمة التي يقصد بها المعنى الذي يدل عليه لفظ الكلام، والكلمة قد تكون مفردة أو مركبة وكذلك نجد أنّ النحاة الأوائل انطلقوا في تحليلهم للّغة من مستوى اللفظة باعتبارها أصغر وحدة في الكلام وتنقسم اللفظة إلى نوعين اسمية وفعلية وللفعلية ثلاثة حدود، وهذه اللفظة النواة لها مكملات يمينا ويسارا لتصبح في شكل جمل بسيطة أو معقدة بفضل هذه العوامل الدّاخلة عليها.

11- مفهوم الحركة:

لقد لقي مفهوم الحركة غموضا لدى الكثير من العلماء منهم المستشرقون واللّغويون العرب " الذين لم يتجرّدوا بعد من التّصورات التي ورثها الغربيون عن الحضارة اليونانية ، ووجه الغموض في هذا المفهوم راجع إلى عدم تمييز هؤلاء بين الحركة كصوت مسموع أي "مُصوّت" لا يقوم مقام الحرف ولكنه من جنسه ، ولذلك سُمّيت حروفا صغيرة ، والحركة التي تمكّن من إخراج الحرف ووصله بغيره والخروج منه إلى حرف آخر ، وهذا هو المفهوم الذي يقصده القدماء من الحركة.

قال الرّمّاني في شرحه لكتاب سيبويه: الحركة تمكّن من إخراج الحرف والسّكون لا يمكّن من ذلك ، وقال أيضا: "وإذا تحرّك الحرف اقتضى الخروج منه إلى حرف آخر ، ومعنى ذلك أنّ الحرف لا يحدث إلاّ في مدرج صوتي ، أي في سياق متسلسل ، وقال ابن جني : " لأنّ أصل الإدراج للمتحرّك إذ كانت الحركة سببا له وعونا عليه ، وعلى هذا الأساس ، فإنّ الحركة عند العلماء الأوائل ، هي الدَّفعة والنَّقلة العضوية ، والهوائيّة التي تهيّء المتكلّم لما بعدها ، إذ يحتاج إليها للانتقال من مخرج حرف إلى مخرج حرف آخر ، وكذلك من كلمة إلى كلمة أخرى ، فهي اطلاق بعد حبس الذي هو وقف لا يستلزم الانتقال إلى حرف آخر.[1]

لقد ميّز "العلماء العرب بين الحركة باعتبارها صوتا مسموعا (مصوّت) لا يقوم مقام الحرف ، وإن كان من جنسه ، والحركة التي تحدث الحرف وتصله بغيره (محمد صاري ،16:2005-17).

[1]- محمد صاري ، المفاهيم الأساسية للنّظرية الخليلية الحديثة ، ص 16 - 17

ويقول الرّمّاني / نقلا عن سيبويه :< إنّ الحركة تمكّن من إخراج الحرف ، والسّكون عكس ذلك .../... وإذا تحرّك الحرف مهّد للخروج منه إلى حرف آخر ، فالحرف إذا يحدث في سياق متتالٍ ، وعلى هذا الأساس فإنّ الحركة هي القوّة العضوية والهوائيّة التي تسمح للنّاطق بإحداث الحرف الموالي ، هذا الجهد العضوي يسهم في الانتقال من مخرج إلى آخر ، فهو إطلاق بعد حبس عكس ما يحدث في السّكون الذي هو إخماد لهذا الجهد >(محمد صاري 2005 : 16)"[1]

لقد ميّز العلماء بين الحركة كصوت مسموع والحركة التي تمكّن من إخراج الحرف ، فالحركة باعتبارها صوتا مسموعا لا تقوم مقام الحرف وإن كانت من جنسه ، أمّا الحركة التي تمكّن من إخراج الحرف فهي التي تصله بغيره وتمكّننا من الخروج منه إلى حرف آخر ، فالحركة تمكّن من إخراج الحرف على عكس السّكون ، فتحرّك الحرف يقتضي الخروج منه إلى حرف آخر والحرف لا يكون إلاّ في سياق متسلسل.

فالفائدة من التّمييز بين مفهومي الحركة / السكون هو التّعرّف على عيوب النّطق لدى المتعلّم وكذا التّحقّق من مخارج الحروف وصفاتها ، وكذلك ما يتعلّق بعيوب الكلام منها ما هو مكتوب ومنها ما هو منطوق.

12- مفهوم الوضع والاستعمال:

لقد ميّز العلماء بين اللّغة وارتباطها بالمعنى الحقيقي واللغة وارتباطها بالمعنى المجازي " وأحرزوا السّبق بذلك ، إذ لم تظهر هذه الفكرة عند الغربيين إلاّ حديثا مع دي سوسير و تشومسكي في سياقين منفصلين ، فهما من اشتهر ببعض المفاهيم منها الثّنائيات المشهورة اللغة / كلام بالنّسبة إلى الأوّل ، والكفاية / الأداء بالنّسبة إلى الثّاني"[2]

ومن هنا نجد أنّ فكرة الوضع والاستعمال تدلّ على مرجعيّة في النّظريّة الخليليّة الحديثة ، فهي قريبة لما يقابلها في النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة من مفهوم القدرة والآداء ، ففي المستوى الأوّل نجد الوضع الذي يعني اللّسان ، وهذا الأخير يصف النّظام القواعدي

[1]- نواني حسين ، الأرطوفونيا واللغة العربية مدخل إلى أمراض الكلام ، ص 38 -39
[2]- نواني حسين ، الأرطوفونيا واللغة العربية مدخل إلى علم أمراض الكلام ، ص 39

وصفا علميّا الذي نجده في كلّ من الكلام والخطاب ، وأمّا المستوى الثّاني فهو مرتبط بالاستعمال وهو الكيفيّة العفويّة التي يُجرى بها الكلام في واقع الخطاب[1].

ومن هنا يتّضح أنّ النّحاة المبدعين يتمتّعون بحسٍّ علميّ كبير ، لأنّهم لم يخلطوا بين الوضع والاستعمال ، حيث فرّقوا بين الوضع كنظام قواعدي مجرّد يفترضه علم اللغة ، وهو مختلف تماما عن الاستعمال الذي يصدره متكلّم اللغة الأصلي ، بينما النّحاة المحدثون نجدهم قد خلطوا بينهما ، من خلال رفضهم لظاهرة الحذف أو التّقدير التي يقتضيها القياس ومنطق العلم ، بدليل أنّهما لم تسمعا عن العرب.[2]

" وهذا الخلط ...لا يزال قائما عند الكثير من المختصّين بأمراض الكلام ء التّكوين القاعدي في اللسانيات عامّة واللّسانيات العربية خاصّة ، فهم لا يفرّقون بين اللغة باعتبارها وضعا ونظاما تحكمه قوانين كما في كتب النّحو والمعاجم ، واللغة معتبرة في الاستعمال وتجسيد هذا الوضع في وضعيات التواصل المختلفة ، فالأول نظام ثابت يتقاسمه الجميع بطريقة غير شعورية ، أمّا الثاني فتحقيق لهذا الواقع وخضوعه لقوانين التّواصل (H. 1994 Nouani) فالخلط بين المفهومين وعدم التّفريق بينهما يلبس عليهم الأمر ..."[3]

كما نجد في مبدأ الوضع والاستعمال أنّ الباحث عبد الرحمان الحاج صالح قال : "اللّسان وضع واستعمال ، أي نظام من الأدلّة الموضوعة لغرض التّبليغ ، واستعمال فعلي لهذا النّظام في واقع الخطاب "[4]

وهذا ما يعني بأنّ " اللغة نظام من الدوال يختار منها المتعلم ما يحتاجه للتّعبير عن أغراضه ، وبالتّالي يميّز بين ما هو راجع إلى القياس وما هو راجع إلى الاستعمال ، أي إجراء اللغة في أحوال خطابية معيّنة ، بحكم أنّ قوانين الاستعمال غير قوانين النّحو والقياس ، وهذا ما تجاهله النّحاة المتأخّرون ، فلكل من الوضع والاستعمال قوانين خاصّة تخضع لها ، ويترتّب عن ذلك أنّ اللفظ والمعنى في الوضع غيرهما في الاستعمال " ولهذا

[1]- يحي بعطيش ، الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية ، مجلّة التّواصل ، كلية الآداب واللغات ، جامعة منتوري قسنطينة ، العدد 25 ، 2010 م ، ص 85

[2]- ينظر المرجع السّابق ، ص 85 - 86

[3]- نواني حسين ، الأرطوفونا واللغة العربية مدخل إلى علم أمراض الكلام ، ص 39 - 40

[4] - عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية ، ص 175.

ينبغي لمن يحلل عناصر اللسان من دوالّ ومدلولات أن يفرّق بين ما هو راجع إلى التّأدية واختلاف كيفيّاتها بين الأفراد والمجتمعات والأقاليم ، وبين ما هو خاصّ بالوضع لا خلاف فيه لأنّه شيء مجرّد من أغراض الاستعمال لفظا ومعنىً"[1]

" ويؤكّد أستاذنا على أنّ التّفريط في جانب من الجانبين خطأ ...ذو عواقب وخيمة لأنّ اللغة قبل كل شيء وضع ثم استعمال النّاطقين لها ، ومن هنا وجبت مراعاة الاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليوميّة ، وفي هذا المقام تستدعي العناية بالنّحو والبلاغة في عملية الخطاب الطّبيعي ، لأنّ اكتساب اللغة يقتضي اكتساب الملكة اللغوية النحوية والملكة التّبليغية في آنٍ واحد ، باعتبار أنّ النحو "إحكام التّصرّف في مختلف البنى اللغوية والملكة التّبليغية والقدرة على الرّبط الوثيق بين هذه البنى وما أشبهها ، وبين الأغراض (وهي المعاني الوضعية) التي يمكن أن تؤدّيها بحسب ما يقتضيه حال الحديث (المقام) أي في حال خطاب معيّنة" "[2] .

فاللّسان البشري هو عبارة عن وضع تبليغي ، فالوضع هو نظام من الأدلّة ذات معنى وكذلك أنّ طبيعة اللغة التي يتكلّم بها الفرد هي ليست ملكا له وإنّما هي نظام اجتماعي ، وهذا ما تضمّنه الوضع ، أمّا فيما يخص الاستعمال فهو متعلّق بكيفية أداء النّاطقين لهذا النّظام اللغوي في واقع الخطاب ، فالمتعلم يأخذ ما يحتاجه للتّعبير عن أغراضه فيميّز بين ما هو عقلي وما هو مستعمل ، كما يمكن أن نشير إلى أنّ الوضع الأول للفظ يمثّل كلّ ما هو حقيقي والخروج عن هذا الوضع يمثّل الاستعمال (المجاز) ، ونجد من أمثلة ذلك :

-محمد كالقمر في الضياء

-جليس السّوء كالموت

وكذلك في قول الشاعر :

- والنفس كالطّفل إن تُهْمِلْهُ شبّ على حُبّ الرّضاع وإن تفطِمْهُ يَنْفَطِم

[1]- صالح بلعيد ، مقالات لغوية ، ص 42

[2]- صالح بلعيد ، مقالات لغوية ، ص 42

كما نجد ظاهرة الوضع والاستعمال أيضا في الظّواهر اللغوية الأخرى ، نأخذ على سبيل المثال الإبدال:

الفعل	الأصل	الإبدال
درف	ادترف	اددرف (ابدال التّاء دالا) ثم تدغم الدّال الأولى مع الثانية فتصبح **ادّرف**
صبر	اصتبر	اصطبر ، قلب التّاء طاءً

وممّا ينبغي أن نشير إليه أنّ هناك بعض الكلمات خضعت لمبدأ الوضع والاستعمال ، نجد من بينها ما يلي :

الحاجب ⟵ كانت من الوظائف المهمّة في العصر العبّاسي ، وأصبحت الآن تُطلق على البوّاب

شاطر ⟵ كانت تُطلق على اللصوص ، أمّا الآن فأصبحت تُطلق على الذّكيّ النّاجح، فهذه الكلمات تطوّرت دلالتها وترسّخت بقدر ما أثبتها الوضع والاستعمال والتّداول.

13- مفهوم الموضع والعلامة العدمية:

لمفهوم الموضع والعلامة العدميّة أهمّيّة بالغة في النّظريّة الخليليّة الحديثة وبالأخصّ مفهوم الموضع " عندما يتعلّق الأّمر بتفسير الحالات المرضية كتلك التي يتحرّف الكلم عن موضعه ممّا يطرح مشكلا في تفسير البنية اللّغوية لكونها مخالفة للقياس ، والمواضع هي الأماكن المحددّة بدقّة حيث تتموضع مختلف العناصر اللّغوية داخل البنية اللّغوية ، متّبعة القوانين والقواعد النّحوية التي تسيّر النّظام وتراكيب الكلام والعلاقات التي تحكمها . :إنّ التّدرّج بالزيادة يحدّد مواضع خاصّة فسيبويه يسمي الكلمة غير القابلة للانفراد زوائد ، فهو يعتبر الاسم "المفرد" أصلا تُزاد عليه زوائد خاصّة به لكل واحد منهما في موضع معيّن " (عبد الرحمان الحاج صالح / عن سيبويه ، منشور ، مركز البحث

العلمي والتّقني لتطوير اللغة العربية ، دون تاريخ ، دور النّظرية الخليلية الحديثة في النّهوض بالبحوث الحاسوبية الخاصّ باللغة العربية ص 5)"[1]

فأثناء تطبيق التّحويل التّفريعي تنطلق من الأصل يمينا ويسارا من أجل تحديد مواضع الكلم ، فالكلم تتعاقب على المواضع من خلال الانطلاق من النّواة الأصل ، كالاسم المفرد في رأي سيبويه وفق عمليات الوصل التي هي عبارة عن خانات تتحدّد بالزّيادة التّدريجية ، كالانطلاق من الأصل إلى الفرع ، أو من الفرع إلى الأصل ، وقد يظهر اختلاف من حيث الطّول والقصر بالنّسبة للعبارات داخل الموضع ، إلاّ أنّها تعتبر عناصر متكافئة وفق المفهوم الرياضي ، ومن خلال هذا يمكننا تحديد موضع كل عنصر داخل المثال.[2]

"إنّ المواضع التي تتعاقب عليها الكلم وتترتّب فيها مع النّواة (أي الاسم المفرد) بعمليّات الوصل(simple concaténation) ، هي خانات تتحدّد بالزيادة التّدريجية ، إذ تمثّل هذه الزّيادات التّحويلات التفريعية التي يتمّ فيها الانتقال من الأصل إلى مختلف الفروع أو العكس (ردّ الفروع إلى أصلها) ، وعلى الرّغم من الاختلاف الموجود من حيث الطّول والقصر بين العبارات التي تظهر بالتّحويل التّفريعي في داخل المثال المولّد للّفظة schéme génerateur)

(رجل ، الرّجل ، بالرّجل ، رجل الغد ، رجل قام أبوه أمس...إلخ) ، إلاّ أنّها تُعدّ عبارات متكافئة باصطلاح الرّياضيات ، ولا يخرجها ذلك عن كونها لفظة ، وبهذه العمليات التّحويلية الخليلية يتحدّد موضع كلّ عنصر في داخل المثال كما في الرسم التّالي :[3]

[1]- نواني حسين ، الأرطوفونيا واللغة العربية مدخل إلى علم أمراض الكلام ، ص 37
[2]- يُنظَر نواني حسين ، الأرطوفونيا واللغة العربية مدخل إلى علم أمراض الكلام ، ص 37
[3] - محمد صاري ، المفاهيم الأساسيّة للنّظريّة الخليليّة الحديثة ، ص 14 – 15.

حرف جر	أداة التعريف	النـــــواة الاسمية	علامات الإعراب	التنوين والمضاف إليه	الصفة
→	→	↔	←	←	←
2	1	0	1	2	3

وللإشارة فإنّ المواضع التي هي حول النّواة الاسمية يمينا ويسارا تدخلها الزّوائد (العناصر اللغوية) وتخرج منها بعمليات الوصل ، وقد تكون فارغة أي خالية من العنصر لأنّ الموضع هو ترك للعلامة وخلوّ منها ، ويُطلق الباحث عبد الرحمان الحاج صالح على هذا المفهوم **العلامة العدمية** (Expression zéro) ، وتختفي هذه العلامة في موضع لمقابلتها لعلامة ظاهرة في موضع آخر ، فعلامة التّذكير العدمية تقابلها علامة ظاهرة في التّأنيث ، وعلامة الافراد العدمية (التّجرّد من العوامل) تقابلها علامات التّثنية والجمع الظّاهرة ، وتنطبق العلامة العدمية أيضا على التّقابل بين الحروف الصّوتية ، كعدم غنّة الباء في مقابل غنّة الميم ، وكلاهما مخرج واحد

إنّ هذه الطّريقة في تحليل الكلام واكتشاف البنية الجامعة للكمية الكبيرة من الأنحاء ، قد بناها النّحاة الأوّلون على عدد من المفاهيم والتّصورات ، وعدد من الأساليب في علاج الكلام ، فالنّحاة العرب كما يقول الباحث عبد الرحمان الحاج صالح ينطلقون من اللّفظ في ظاهره ، ولكن لا يتناولون الكلام جملة جملة ، وقطعة بعد قطعة ، فيقابلوا بينها ليعرفوا الفوارق من حيث صفاتها الذّاتية كما هو الشّأن عند البنويين (الانطلاق في تحليل الكلام من الظاهر فقط) بل يحملون هذا النّحو على ذاك حتى يظهر التّرتيب والنّظم (لا الصفات الذّاتية فقط) ، وعليه فإنّ مفهوم الموضع وكذلك المثال لا يوجد مثلهما في اللّسانيات الغربية اطلاقا وهو أعظم فارق يفترق فيه النّحو العربي عن اللّسانيات الغربية الحديثة."[1]

يحتلّ مفهوم الموضع مكانة بالغة الأهمية في النظرية الخليلية ، فالموضع يُقصد به المكان المُحدّد بدقّة ، أي تَمَوْضُع العناصر اللغوية داخل البنية اللغوية التّوزيعيّة ، وعلى هذا الأساس فإنّ المواضع التي يحتلها الكلم هي خانات تتحدّد بالتّحويلات التّفريعية ، أي

[1]- محمد صاري ، المفاهيم الأساسية للنّظرية الخليلية الحديثة ، قسم اللغة العربية وآدابها ، جامعة عنّابة ، ص 14 - 15

الانتقال من الأصل إلى الفرع بالزّيادات التّدريجية ، وهي عبارة عن مفاهيم رياضية محضة ومثال ذلك:

الشمس مشرقة كتب التلميذ الدّرس

مبتدأ خبر فعل + فاعل + مفعول به

فهنا الموضع هو الذي يحدّد تركيب الجملة ، ومثال ذلك : ضرب موسى عيسى ، ففي غياب الحركة الإعرابيّة الموضع هو الذي يحدّد لنا الفاعل من المفعول به. وكذلك نجد أنّ العلامة العدمية هي التي تختفي في الموضع لمقابلتها لعلامة ظاهرة في موضع آخر وذلك كجميع العلامات ، وهذا ما هو موجود في : حرف الجرّ ، ال التعريف ، التّنوين ، الإعراب ...إلخ مثل :

كلمة (الحديقة) قد تُسبق بأداة التّعريف (ال) أو بحرف الجرّ ، وقد تُلحق بالعلامة الإعرابية أو بالتّنوين أو بالإضافة أو بالصّفة.

ويمكن تقديم أمثلة أخرى عن ذلك :

"ضرب موسى عيسى" ، فهنا الموضع أو الرّتبة هي التي تحدّد الإعراب.

أمّا فيما يتعلق بالعلامة العدمية فهي التي لا تظهر في الموضع لمقابلتها لعلامة ظاهرة في موضع آخر

Ø المدينة جميلة

مبتدأ خبر

فعامل رفع المبتدأ معنوي وهو الابتداء أما عامل رفع الخبر فهو لفظي وهو المبتدأ.

14 - مفهوم البناء والوصل:

من خلال شرح ظواهر اكتساب اللّغة يمكننا توضيح مفهوم البناء والوصل حسب ما جاء في النّظريّة الخليلّة من تفسيرات للمفهومين " فالعناصر اللغوية سواء كانت في مستوى الكلم أم في مستوى التّراكيب ترتبط فيما بينها سواء عن طريق البناء على محور عمودي كما هو الحال في النّواة الأصل ، وحذف أيّ عنصر يؤدّي إلى تلاشي في الوحدة اللغوية "[1] من حيث اللفظ والمعنى ، أو عن طريق الوصل على محور أفقي ، وحذف بعض العناصر اللغوية ، الأمر الذي لا يؤدّي إلى إصابة النّواة بأيّ خلل ، كما هو الحال في ألف ولام التعّريف ، وحروف الجرّ وغيرها من الزّوائد (عبد الرحمان الحاج صالح ، 1982 - 1983) ، لكن سنرى أنّه يمكن أن تكون سببا في تعثّر تسلسل الوحدات اللغوية ، في مسار الحديث يقول عبد الرحمان الحاج صالح إنّ الكلمة عند النّحاة الأوّلين :<هي أدنى عنصر تتركّب منه اللفظة ، وعلى هذا فالكلمة باعتبارها اصطلاحا نحويّا ليست دائما مورفيما ، أي أقلّ ما يُنطق به ممّا يدلّ على معنى ، لأنّه لا بدّ من التّمييز بين العنصر الدّالّ الذي يمكن حذفه دون تغيير العبارة ، كحرف الجرّ الذي لا يسبب خروجه تلاشي الوحدة اللغوية ، وبين العنصر الدّالّ الذي إذا حُذف أو استبدل بشيء آخر تلاشت العبارة التي يدخل فيها ، وذلك كالتّاء في : "افتعل" وحروف المضارعة فهذه مورفيمات وليست كَلِمًا ، لأنّها عناصر داخلة في صيغة الكلم ، فهي من مكوّنات الكلمة ...وليس لها الاستقلال النّوعي الذي للكلم (عبد الرحمان الحاج صالح ، 2007 أ:34) "[2]

إنّ العناصر اللغوية سواء كانت في مستوى الكلم أو في مستوى التّراكيب ترتبط فيما بينها عن طريق البناء وفق محور عمودي أو عن طريق الوصل وفق محور أفقي ، حيث نجد أنّ الوصل يحصل داخل اللفظة ، أمّا البناء فيكون في داخل الكلمة أو داخل البناء التّركيبي .

من خلال دراستنا لمفاهيم النّظرية الخليلية تبيّن لنا أنّ هناك بعض المفاهيم انفرد بها النّحو العربي الأصيل ولا نجد لها أثرا في اللسانيات الغربيّة عدا الأصل والفرع الذي وجد

[1]- نواني حسين ، الأرطوفونيا واللغة العربية مدخل إلى علم أمراض الكلام ، ص 40
[2]- المرجع نفسه ، ص 41

في النّظرية التّوليدية التّحويلية ... وهذا بعد استقراء الباحث للنظرية الخليلية القديمة ومحاولة جعلها متماشية مع متطلّبات الدّراسات اللغوية الحديثة ، ولا يخفى علينا أنّ معظم العلوم متداخلة فيما بينها خاصّة ، إذ لا يمكن تناول مفهوم ما دون الرّجوع إلى العلوم الأخرى المتقاطعة معه في المعنى.

"وقد تمّ تجريب النّظرية الخليلية على العديد من اللغات منها اللغة الفرنسية واللغة الانجليزية لما نجده من اختلاف في خصائص هاتين اللغتين عن العربية ، وبذلك فقد أثبتت هذه النّظرية قابليّتها للتّطبيق وهذا ما دلّ على شموليّتها"[1]

[1]- يُنْظَر في : صالح بلعيد ، مقالات لغوية ، من الصفحة 39 – 55

المبحث الثّالث: آراء الباحثين في النّظرية الخليلية الحديثة

لقد تعدّدت آراء الباحثين حول النّظريّة الخليليّة الحديثة نجد من بينها:

1- رأي الشريف بوشحدان :

<إنّ فضل هذه النّظرية كبير في تقديم التّحليلات اللغوية التي تنطلق من واقع اللّفظ ومن واقع الخطاب ، وفي اقتراح أنجع الحلول لتدريس اللغة العربية على أسس علميّة ...>[1]

يرى الشريف بوشحدان أنّه للنظريّة الخليليّة الحديثة فضل كبير في تدريس اللّغة العربيّة وفق أسس علميّة لأنّها تنطلق من واقع اللّفظ والخطاب

2- رأي محمد صاري :

<...وبصورة عامّة فإنّ أبحاث الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح أثبتت أنّ وضع الفكر اللغوي التّراثي على مِحَكِّ أحدث المناهج اللسانية لا يزيد البحث اللساني العربي في الواقع إلاّ وعيا بأهمّية المنجز ، وقناعة بالمقدرة المنهجية والمعرفية والتّعليلية للذين أبدعوه ، فقد كان لأفكاره النّورية فضل في:

- إسهامها في التّعريف بالتّراث اللغوي العربي الأصيل ، وإحيائه وتسهيل الاطّلاع عليه ، لا سيما تراث الخليل وشيوخه وتلاميذه ، وبالتّالي إثبات الحلقة اللغوية المفقودة التي تجاهلها الغربيّون عندما أرّخوا للفكر اللساني البشري.
- ... إثبات أنّ المقدرة النّظرية والمنهجية التي كانت للنّحاة العرب القدامى تفوق بكثير مقدرة اللغويين العرب المحدثين رغم طول المسافة بيننا وبينهم.
- تحسيس الباحث العربي في علوم اللسان بالكفاية الوصفية والتّعليلية والتّعليمية للنّظرية النّحوية التّراثية ، وإقناعه بتطبيقاتها المفيدة في حلّ مشكلات لغوية وتربوية راهنة.
- تفسيرها لكلّ من المفاهيم النّحوية والبلاغية القديمة ، واقتراحها لمصطلحات جديدة ، وإحيائها لمصطلحات لسانية تراثية.

[1]- الشّريف بوشحدان ، النّظرية الخليلية الحديثة وسبل ترقية تعليم اللغة العربية فيما قبل الجامعة ، التّواصل في اللغات والثقافة والآداب ، قسم اللغة العربية وآدابها ، جامعة باجي مختار- عنّابة ، عدد 31 سبتمبر 2012 ، ص 107

- إثبات أنّ المفاهيم التي تأسّست عليها النّظرية اللغوية العربية القديمة ليست غريبة أو دخيلة أو ملفّقة على الدّرس اللغوي كما يزعم كثير من المفتونين بالمناهج اللسانية الغربية.
- تنبيه الباحثين العاملين في حقل التّربية والتّعليم إلى ضرورة التّمييز بين النّظرية النّحوية العربية الشّمولية وتطبيقاتها التّربوية.>[1]

إنّ الفكرة التي انطلق منها محمد صاري في رأيه حول أبحاث عبد الرحمان الحاج صالح هي إسهامه في التّعريف بالتّراث اللّغوي العربي الأصيل ومحاولة إحيائه وتسهيل الاطّلاع عليه ، كما أثبت أنّه لا توجد مقدرة تضاهي ما جاء به القدامى.

3- رأي بشير إبرير :

<...وبهذا تُعدّ اللسانيات الخليلية امتدادا مُختارا من الآراء والنّظريّات التي أثبتها النّحاة العرب الأوّلون وبخاصّة الخليل بن أحمد ، فهي في الواقع نظرية ثانية Métathéorie لأنّها في الوقت نفسه تنظير وبحث في الأسس النّظرية الخليلية الأولى ...وقراءة جديدة لهذا التّراث ، وإعادة صياغة لمفاهيمه الأساسية ، ومقارنتها بما توصّل إليه البحث اللساني الحديث ، ومحاولة استثمار ذلك في الدّراسات اللغوية العربية الحديثة ، ومن أهداف اللسانيات الخليلية الحديثة : <أنّ من الرّجوع إلى التّراث العلمي العربي الأصيل ...والنّظر فيما تركه أولئك العلماء الفطاحل الذين عاشوا في الصّدر الأوّل من الإسلام حتى القرن الرّابع الهجريّ ، وتفهّم ما قالوه وأثبتوه من الحقائق العلمية التي قَلَّما توصّل إلى مثلها كلّ من جاء قبلهم من علماء الهند واليونان ، ومن بعدهم كعلماء اللسانيات الحديثة في الغرب ...> وبهذا فهي تعكس بصدق الفكر الخليلي المبدع الخلاّق في أسسه ومبادئه النّظرية ومفاهيمه ومصطلحاته وإجراءاته التّطبيقية >[2]

يرى بشير ابرير أنّ النّظريّة الخليليّة الحديثة هي امتداد للآراء التي أثبتها العرب الأوائل

---

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح ، ملامح من الفكر اللساني عند د. عبد الرحمان الحاج صالح قراءة في بعض النّماذج ، مجلّة المجمع الجزائري للغة العربية ، مجلّة علمية يصدرها المجمع الجزائري للغة العربية ، العدد 25 ، السنة الرّابعة عشرة رمضان 1438 ه – الموافق جوان 2017 م ، ص 33- 34

[2]- د. بشير إبرير ، علم المصطلح وأثره في بناء الخطاب اللساني العربي الحديث المنجز اللساني للأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح مثال ، مجلّة المجمع الجزائري للغة العربية ، مجلّة لغوية علمية ، يُصدِرها المجمع الجزائري للغة العربية ، العدد 25 ، السّنة الرّابعة عشرة رمضان ، 1438 ه الموافق جوان 2017 م ، ص 145 .

خاتمة :

إلى هنا نكون قد وصلنا إلى آخر محطّة من محطّات الفصل الأوّل ، والذي تطرّقنا فيه إلى الحديث عن أهمّية هذا الموضوع محاولين في ذلك الإحاطة بجلّ جوانبه وتفاصيله ، ومن بين النّتائج المستنبطة من هذا الفصل نجد:

- التعرّف على شخصية الباحث عبد الرحمان الحاج صالح بكلّ جوانبها ، وتوفيقه بين التّراث والحداثة.
- التّعرّف على النّظرية الخليلية الحديثة ، وأهمّية مساهمتها في التّعريف بالتّراث اللغوي العربي الأصيل وإعادة بعثه وإحيائه من جديد وتسهيل الاطّلاع عليه .

التّعرّف على مختلف الآراء حول النّظريّة الخليليّة الحديثة.



الفصل الثاني

النظرية الخليلية
بين التنظير و التطبيق

توطئة:

بعد أن تابعنا في الفصل الأول المعنون بـ: عبد الرحمان الحاج صالح والنظرية الخليلية الحديثة التوجه اللّساني لعبد الرحمان الحاج صالح، والنظرية الخليلية أسسها ومبادِئها، وآراء الباحثين حول هذه النظرية، سنتطرق في هذا الفصل إلى موضوع النّظرية الخليلية الحديثة بين التنظير والتطبيق، من خلال معرفة كيفية تحليل اللّغة بالنّسبة لهذه النّظرية والنّظريات اللّغوية الأخرى، ومكانة هذه النّظرية بين النّظريات الأخرى، مع الحديث عن واقع تعلم قواعد النّحو العربي في المرحلة الثانوية في المدرسة الجزائرية، أضف إلى ذلك كيفية تعليم وتعلم النّحو العربي وفق هذه النّظرية .

المبحث الأول : تحليل اللّغة بين النّظريات اللسانية الغربية والنظريّة الخليلية الحديثة

لقد لاقى تحليل اللّغة بين النظريات اللّسانية الغربية في النصف الأول من القرن العشرين قسطا عظيما من النّجاح بين عدد كبير من الدارسين منطلقة من المبادئ التي أرسى دعائمها العالم اللّساني فردينان دو سوسير، فمن خلال هذا سنتطرق إلى أهم المحطات التي مربها تحليل اللغة بين هذه النّظريات (البنوية الأوروبية، البنوية الأمريكية، والتوليدية التّحويلية، والوظيفية، والنّظرية الخليلية الحديثة).

أولا: التحليل اللّساني في ضوء النّظرية البنوية :

من الممكن أن نشير إلى أنّ البنوية في اللسانيات الغربية الحديثة بنويتان الأولى بنوية دوسوسور الأوروبية، والثانية بنوية بلومفيلد الأمريكية، وسنتطرق أولا إلى بنوية فردينان دوسوسور.

1 - البنوية الأوروبية :

لقد ظهرت البنوية باعتبارها توجها علميا جديدا، يعتمد على نمط تحليلي جديد للّغة وهي ناتجة عن أعمال دوسوسير والّذي هو عبارة عن اتجاه أوروبي يهتم بدراسة العلاقات الاستبدالية والتركيبية الواقعة بين الوحدات اللّغوية والتي يمكن أن تحل محل بعضها البعض، أو بين تلك الوحدات في سياق واحد [1].

أ= التعريف بصاحب النّظرية :

" ولد فردينان دوسوسور Ferdinand De saussure في جنيف ، سنة 1857 م ، وتوفي سنة 1913 م ، تأثر سوسور بالاتجاهات و التّيارات التي كانت سائدة ... ومن هؤلاء المؤثرين فيه: ميشيل بريال Michel Breal، 1832- 1915م ، و دوركايم Emile dourkaim، زعيم المدرسة السوسيولوجية ورائد علم الاجتماع ... فكل أولئك لهم " مسارب في أعمال سوسور الألسنية " ، وتركوا فيه بصمات لا تُنْكَر ولكنه كان هو الذي جمع خيوط المسألة الألسنية "[2].

إنّ تحليل اللّغة وفق هذه النّظرية ركز على دراسة اللّغة في ذاتها دراسة وصفية ، تبحث في نظامها وقوانينها، دون التركيز على جوانبها التاريخية، فاللغة حسب هذه النّظرية ليست مجرد آلة مادية صوتية فقط، بل هي عبارة عن نظام لغوي مشترك بين الجماعات اللّغوية، وهذا ما يحقق استمرارية اللّغة وحركيتها، وعليه سنقوم بعرض أهم المبادئ التي استخلصها دوسوسيرمن دراسته للّغة والتي ساهمت في نشأة هذا الاتجاه البنوي الأوروبي .

---

[1]- عبد الرحيم البار ، الفكر اللّساني الغربي مقوماته وخصائصه قراءة وصفية تحليلية ، مجلة الذاكرة تصدر عن مخبر التراث اللّغوي و الأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري ، ع : السابع ماي ، 2016 ، قسم الآداب واللّغة العربية كلية الآداب و اللّغات ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، الجزائر . ص :212.

[2]- وليد محمد السراقبيّ ، الألسنية مفهومها ، مبانيها المعرفيّة ومدارسها ، سلسلة مصطلحات معاصرة 29 ، العتبة العباسية المقدسة ، المركز الاسلامي للدراسات الاستراتيجية ، ط:1، بيروت لبنان ، 1440ه ، 2019م ، ص: 104-105 .

ب= أهم مبادئها:

1- التمييز بين الدّراسة الوصفية للّغة ، في بعدها الدّاخلي، وبين الدّراسة التاريخية، فالنظام الدّاخلي يركز على كشف قوانين وأصول اللّغة ، والآخر هو معرفة العوامل السياسية والحضارية والثقافية للّغة .

2 ـ أنّ نظام اللّغة هو عبارة نظام من الإشارات والرّموز المعتمد عليها في عملية التّبليغ و التّخاطب و التّواصل مع تركيزه في ذلك على ثنائية الدّال والمدلول.

3 ـ التفريق بين اللّغة و الكلام ، حيث إن اللّغة تسبق الكلام حسب دوسوسير.

4 ـ اللّسان عبارة عن نظام، ترتبط فيه جميع الأجزاء بعضها ببعض على أساس اتحاد الهويات أو اختلافها[1].

2 ـ البنوية الأمريكية :

ركزت البنوية الأمريكية لرائدها بلومفيلد على مبدأ المثير والاستجابة عن طريق الملاحظة والمشاهدة، وألغت كل ما هو باطني، مُرَكِّزة في ذلك على السلوك الظاهري .

وتم إنشاء هذه المدرسة حوالي سنة: 1930 بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث وضعها بلومفيلد كمنهج لساني بنائي محض، وكرد فعل ضد القائلين بالنحو النظري (المتصور في الأذهان فقط) ، وتركز هذه الأخيرة على جعل ردود الفعل اللّسانية كغيرها من الردود خاضعة لقانون الإثارة ، فهناك منبه (إثارة) يؤدي إلى الاستجابة برد الفعل:[2]

أ= التعريف بصاحب النّظرية :

" ولد ليونارد بلومفيلد سنة: 1887 م في شيكاغو، وأمضى شطرا من حياته الدراسية بين أروبا، وهارفرد، وشيكاغو ، ومن جامعة شيكاغو نال درجة الدكتوراه سنة: 1909 م ليصبح فيما بعد أستاذ اللّغة الألمانية في غير ما جامعة ،...وهو صاحب اتجاه لساني ... يُدعى اللّسانيات السلوكية .**"**[3]

إنّ عملية تحليل اللّغة وفق هذه النّظرية قائم على تحليل السّلوك والذّي يأتي في شكل ردة فعل نحو موقف ما، و هذا ما يطلق عليه اسم (المثير) ، تليها الاستجابة لهذا المثير[4].

كذلك نجد أنّ " نظريته السلوكية التي تجعل ردود الفعل اللّسانية كغيرها من الردود تخضع لقانون الإثارة ، هناك منبه (إثارة) تؤدي إلى الاستجابة برد الفعل ، فالكلام هو

---

[1] ـ شفيقة العلوي ، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة ، ط:1 أبحاث للترجمة والنّشر ، بيروت ـ لبنان ، 2004 ، ص: 9 ، 10 ، 11 ، 12 .

[2] ـ حفياني ساندرة ، أهم المدارس اللسانية الغربية الحديثة (مقال) ، fac . iumc.edu . dz . cours - arabe ، ص: 6 .

[3] -وليد محمد السراقبي ، الألسنية مفهومها مبانيها ، ص 131.

[4] ـ وليد محمد السراقبي ، الألسنية مفهومها ، مبانيها 131 .

الآخر مبني على الإثارة stimulus والرّد في نوع من العطاء و الأخذ للفعل المحرك وفعل الاستجابة من السّامع والرّسالة الكلامية ينحصر معناها في هذا التّبادل بجملة بين المنبه والمجيب، وما الكلام إلاّ تحريك للمعنى و للسامع وارتداد منهما نحو اللّفظ والمتكلم، فالأمر يتعلق إذا بوصف أجزاء الكلام التي تحرك وتسبب الإثارة والأجزاء التي تنبّه ولا تقتضي الجواب. وهذا ما يستوجب الانطلاق من مدوّنة تجمع أصنافا من الكلام في أحوالها ومقاماتها المختلفة لاكتشاف أيّ الأجزاء يحرّك الأجزاء الأخرى وأيّهما لا يحرّكها عند التّركيب ، فالعناصر التي يؤدّي وجودها بجوار عنصر آخر إلى تغيير البنية يسمّى التّوزيع (مثل ما تؤدّي كيفيّة توزيع الأوراق في اللّعب إلى تغيير اللّعبة والنّتيجة) ، فالعناصر التي تحيط بالمنبّه وتجعل لدعمه أو للإبطال مفعول البنية هي التي تشكّل مادّة التّوزيع "[1].

أ= أهم مبادئها :

1- خضوع اللغة لمبدأ المثير و الاستجابة عن طريق الملاحظة المباشرة.

2 - التركيز على السلوك الظاهري للإنسان لأنّ دراسة المعنى قد تعوق الوصول إلى القوانين العامة التي تحكم السلوك اللّغوي[2].

ومن خلال التعريف بالنظرية البنوية الأوروبية والأمريكية يتبين لنا أن تحليل اللغة عندها هو تحليل ينطلق من عينة من الكلام المراد تحليله ، وهذا ما يسمى بالمدونة كما أنه تحليل شكلي يقوم على ظاهر اللفظ، ولا يحفل بالمعنى باعتباره لا يخضع للمنهج العلمي الصارم الذي التزموا به، ويعتمد أنصاره على عمليتي تقطيع الكلام واستبدال قطعه بعضها ببعضها الآخر. وفي الأخير فإن هذه النظرية أعطت اهتماما لمستويين من مستويات التحليل اللساني ، وهما المستوى الصوتي والمستوى الإفرادي، ولم تعط العناية اللازمة للمستوى النحوي أو التركيبي.

ثانيا- تحليل اللغة في ضوء النظرية التّوليدية التّحويلية لـ: "نوام تشومسكي":

أ= التعريف بصاحب النظرية:

"وُلِد أفرام نوام تشومسكي (VRAM NOAM CHOMSKY) عام **1928م** لأب يعمل معلّما للّغة العبريّة، وحصل على درجة الماجستير من جامعة بنسلفانيا سنة **1951م** عن أطروحته المعنونة بـ: (دراسة مورفولوجية للعبريّة الحديثة)، ثمّ نَالَ درجة الدّكتوراه سنة **1955م** عن أطروحة تحمل عنوان (التّحليل اللّغوي) بإشراف أستاذه (هاريس).

تُعدُّ سنة **(1957م)** بالنّسبة إلى الدّرس اللّساني لديه هي نقطة التّحوّل الرّئيسة ، فقد نشر (تشومسكي) كتابَه (البُنَى النّحوية SYNTACTIC STRUCTURES) ، وفيه بسّط قواعد النّحو التّوليدي- التّحويلي فَغَدَا (تشومسكي) حَامِل لِوَاء المعارضة والتّحدّي للفكر

[1]- حفياني ساندرة ، أهم المدارس اللّسانية الغربية الحديث(مقال) ، ص ، 6- 7 .
[2] - نفس المرجع ، ص 6

البلومفليدي الذي ساد عُقُودا طويلة ، فكان تشومسكي هو الذي تحدّى بصراحة ووضوح معظم الأسس الفلسفية للبلومفيلديّة.

لقد كان تشومسكي ينظر إلى اللّغة على أنّها مِفْتاح لفهم العقل الإنساني فهما جزئيّا ، وأنّ علم اللغة هو فرع من علم يسمّى (علم نفس المعرفة) ، ذلك أنّ العقل – عند تشومسكي- ليس صفحة بيضاء تنتظر الانطباعات التي ستأتيه فتنطبع فيه ، لكنّه مزوّد ببرنامج واضح يستطيع به استقبال المعلومات وتفسيرها وتخزينها.

... وقد مرّت توليدية (تشومسكي) بمرحلتين ، طوّر في أولاهما تصوّراته حول وظائف علم اللّغة ، وطوّر في المرحلة الثّانية نظريّة أكثر شمولا أودعها كتابه (مظاهر النّظرية النّحويّة ASPECTS OF THE THEORY OF SYNTAX) الصّادر سنة**(1965م)"**[1].

ب = التعريف بالنظرية :

"...فهذه النّظرية النّحوية تُفارق المفهوم النّحوي التّقليدي مفاهيم وأهداف ، ليست تقصد إلى تقنين الاستعمال اللغوي استعمالا صحيحا بمعايير، وتُؤمن هذه النّظرية بأنّ النّحو أُصوُل قواعِدِيّة يختزنها ذهن مستعمل اللغة، وهي قواعد يفيض عليه بها الواقع، وهي التي تجعل المُتكلّم لِلُغة مَا قادرا على أن يكتسب ما يشاء من لغات وهو تبعا لذلك وبناء عليه ، يُمكن له أن (يُوَلِّد = يُنْتِج) جملا لم يسمعها من بيئته الاجتماعيّة ، وهو المُرَاد بمُصطلح (التّوليد)، فإذا كانت الجملة الكلّيّة تقوم على جملة نواة أخرى غير النّواة ، فإنّ الجمل غير النّواة إنّما تُشْتَقُّ من الجمل النّواة بوساطة قواعد تحويليّة ، فالنّحو (التّوليدي التّحويلي) منظومة قواعد تقوم على وصف الجمل وصفا واضحا محدّدا.

ويُلْحَظُ من خلال ما سبق المرور به أنّ "قدرة المتكلّم على إنشاء جمل لم تَطْرَقْ سمعه قبل" أهمّ ما وجّهت مدرسة النّحو التّوليدي التّحويلي أنظارها إليه ، وصبّت جهدها عليه ، إلى جانب سعيها الحثيث إلى "دراسة السّلاسل اللّفظية للتّمييز بين ما يشكّل منها جُملا مفيدة وما لا يُشكّل مثل هذه الجُمل ...وأن تُوجِّه دراستها إلى هدف رسمته لنفسها ، وهو الكشف عن القواعد الكامنة وراء بناء الجمل".[2]

...ولا يذهبنّ بنا الشّطّط إلى أطاريح (تشومسكي) على أنّها الحقّ الذي يعلو على غيره ، وأنّها النّظرية المُسْتَعْصِية على الانتقاد ، ذلك أنّها فرضية قابلة للأخذ والرّدّ ، وليست مسلّمة من المسلّمات ، فقد نَكَصَ (تشومسكي) نفسه على كثير من المقولات ، وتخلّى عن كثير من المقولات ، "فكلّ فرضيّة هي قابلة مبدئيّا أن يُعَادَ النّظر فيها) ، فنظريّة (تشومسكي) نفسها سُجِّلَ عليها ثمانية وعشرون مأخذا ، فلم يَخْلُ كتاب من الكتب المخصّصة من أن يُوجّه سابقَها نقده للاحقِها، أو يسعى إلى تعديل مقولاته.

[1]- وليد محمد السّراقبي ، الألسنية : مفهومها ، مبانيها المعرفية ومدارسها ، ط:1 بيروت ، لبنان : العتبة العبّاسيّة المقدّسة ، المركز الإسلامي للدّراسات الاستراتيجيّة ، 1440هـ، 2019م ، ص: 149 -150 -151.

[2] - المرجع نفسه ، ص 59.

وكان كلّ من (كاتزGEROLD KATZ) و(فودرJERRY FODOR) وراء الدّعوة إلى تطوير قواعد (تشومسكي) بإفساح مكان للدّلالة ، بالبحث "عن معاني الكلمات بإرجاعها إلى المؤلّفات الأساسية أو المكوّنات التّجزيئيّة على أساس أنّ معنى الكلمة مُؤلّف من سمات معنويّة".

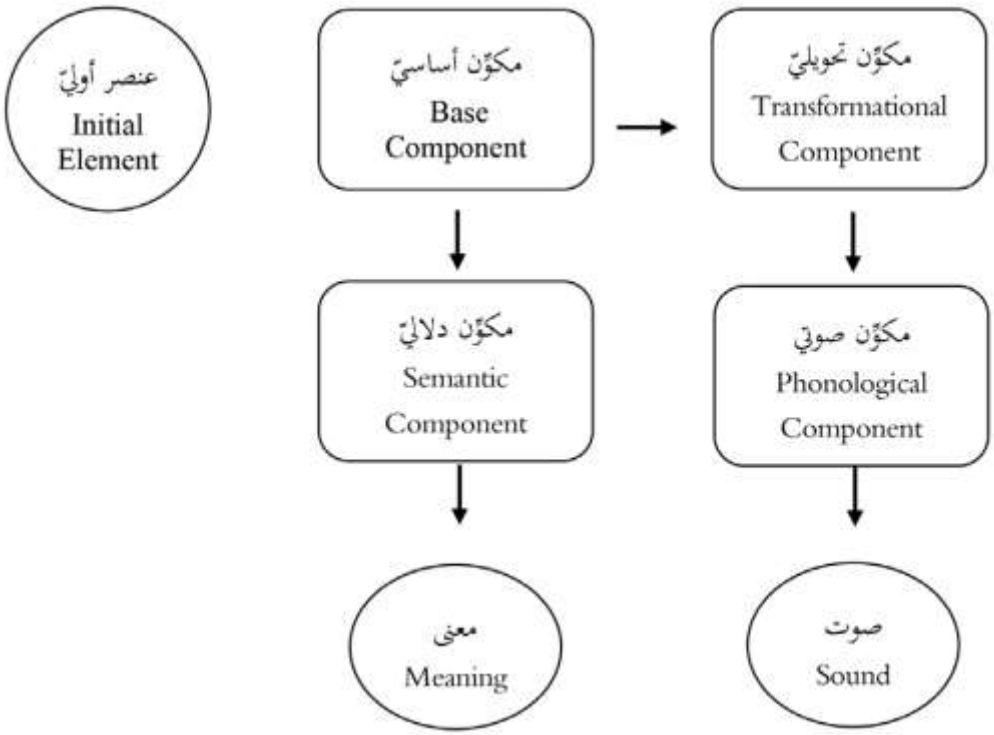
فإذا أُرِيدَ في - ضوء التّطوّر المُقترَح- تحليل كلمة (المرأة) يكون تحليلها على النّسق الآتي:

{محسوس + معدود + حي + بشر + أنثى + بالغة}"[1]

ومن خلال ما سبق نستطيع القول إنّ أهمّ ما ركّزت عليه النّظرية التّوليديّة التّحويلية هو استطاعة المتعلّم تركيب جمل لم يسبق له أن سمعها قَبْلُ ، كما سعت جاهدة على الكشف عن القواعد المساعدة في بناء الجمل.

"ومردّ ذلك أنّ ما اقترحه (تشومسكي) من نماذج يَفْسَح المجال لتوليد جمل ليست ذات دلالة مع اتّساقها وانسجامها مع قواعد التّركيب، كأن يُقال: شَرِبَ الحليبَ الطّفلُ ، فهي صحيحة تركيبا من جهة الإسناد وعلاقة التّخصيص بالمفعول به ، ولكنّها غير مستقلّة دلاليّا ، وذلك أنّ تناقضا بين (الحليب) وهو غير حيّ ، وبين (الطّفل) وهو متحرّك حيّ ، والفعل (شَرِبَ) لا يمكن أن ينفّذه إلاّ من كانت فيه سمة الحياة والحركة ، وتأسيسا على اقتراح (كاتز) و (فودر) بإعطاء المعنى موقعيّته في التّحليل الألسنيّ يكون بِناء الجملة على ما تمثّله الخُطاطة الآتية :"[2]

[1]- وليد محمد السّراقبي ، الألسنية: مفهومها ، مبانيها المعرفية ومدارسها ، ص 59 – 60 – 61.
[2] - وليد محمّد السّراقبي ، الألسنية : مفهومها ، مبانيها المعرفيّة ومدارسها ، ص 61 – 62.



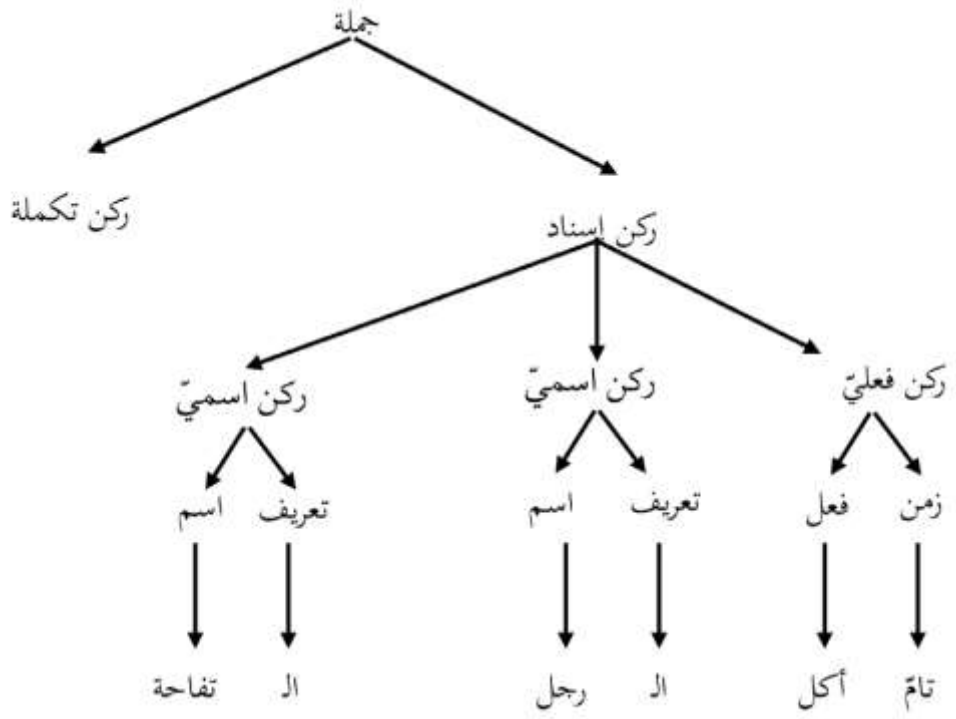
ولا بأس أن نقتبس مثالا لتبيان مستوى تحليل الجملة وفق قواعد التّركيب الشّكلية ، ثمّ نُتبعُها بالتّمثيلات الدّلالية ، ففي قولنا: (أكَلَ الرّجُلُ التّفّاحَةّ)

فاستنادا إلى مقولات (تشومسكي) الأولى تُحَلّلّ الجملة على النّحو الآتي:

أكل الرّجل التّفاحة

الجملة (ج) ⟵ ركن إسناد (أكل الرّجل) + ركن تَكْمِلَة (التّفّاحة) [1]

[1] ـ وليد محمد السراقبي ، الألسنية : مفهومها ، مبانيها المعرفيّة ومدارسها ، ص 62 – 63 .



فإذا أُضِيفَت إلى هذا التّمثيل الشّكلي المحض التّمثيلات الدّلالية لكلّ عنصر ، يكون التّحليل على النّحو الآتي:

1 ـ أكل: ←(+فعل)، -(ركن اسمي)،(متحرك)،(نشاط)،

(غذاء.)

2 ـ ال : ← (+تعريف)،(محدِّد)،(مفرد أو جمع)،(مذكر

أو مؤنث.)

3 ـ رجل : ← (+اسم)،(إنسان)،(ذكر)،(متحرك)،(حيّ)،

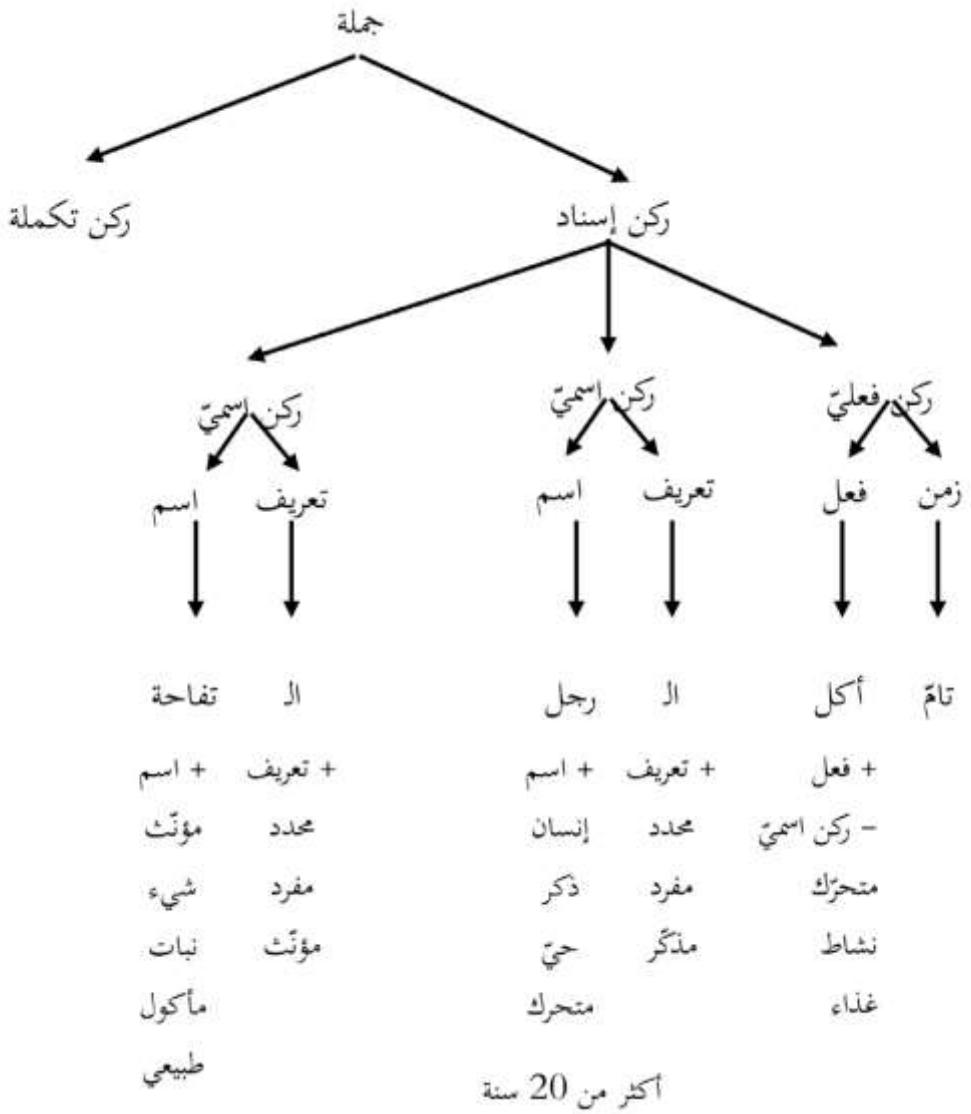
(أكثر من عشرين سنة.)

4 ـ تفاحة: ← (+اسم)،(مؤنث)،(شيء)،(نبات)،(مأكول)،

(طبيعي[1].)

[1] ـ وليد محمد السراقبي ، الألسنية : مفهومها ، مبانيها المعرفية ومدارسها ، ص 63 – 64.

فإذا ضمَّ المكوّن الدّلالي إلى البنية التّشجيريّة يكون لدينا مزج المكوّنات الدّلاليّة بالبنية التّركيبية ، وتمثّلها الخطاطة الآتية: "[1]



لا يمكن لأيّ نظريّة أن تكون صحيحة مطلقا ، بل نستطيع القول بأنّ هناك طريقة أصحّ من طريقة أخرى ، وهذا ما دفع تشومسكي إلى اقتراح مجموعة من النّماذج لتحليل الجملة.... فالنّظرية التوليدية التحويلية اعتمدت في تحليلها للّغة على الجملة واقترحت لهذه الأخيرة ثلاثة نماذج للتّحليل وفق ما يلي:

[1]- وليد محمد السراقبي ، الألسنية: مفهومها ، مبانيها المعرفية ومدارسها ، ص 61 - 62- 63- 64

نموذج القواعد النّحوية المحدودة :

حيث يعتمد هذا النّموذج على توليد الجمل وفق اختيارات من نقطة البداية إلى نقطة النهاية ونمثل لذلك ب :

ال ← مكتبة ← الجديدة ← جميلة

ال ← طالب ← الجديد ← مجتهد نهاية

ال ← مجلة ← الجديدة ← مفيدة

ال ← قصة ← الطويلة ← مشوقة

حيث نجد أنّ هذا النّموذج لا يصلح إلّا للجمل البسيطة أمّا النّموذج الثّاني الموسوم ب " قواعد بنية العبارات " الّذي وصفه تشومسكي بالفاعلية والقوة أكثر من النموذج السّابق حيث يركز على تحليل الجملة وفق التّرتيب الطولي إلى أن يصل للعناصر الأولية ، كما يعتمد هذا النّموذج في التّحليل على الأقواس : ونمثل لذلك ب :

ق1:(الولد أكل اللّمجة)

الجملة: المركّب الاسمي + المركّب الفعلي

الولد أكل اللمجة ← الولد (مركّب اسمي) + ركل الكرة (مركّب فعلي)

ق2: المركّب الاسمي ← أداة التّعريف + اسم الولد ال = ال + الولد

ق3: المركّب الفعلي ← الفعل + مركّب اسمي

أكل اللّمجة ← أكل + اللّمجة

ق4: أداة التّعريف ← ال

ق5: الاسم (ولد ، لمجة)

ق6: الفعل (أكل)

فالسّلسة النّهائيّة الجملة هي: ال + ولد + أكل + ال + لمجة.[1]

أمّا نموذج القواعد التّحويلية ، والمقصود به كشف العلاقات بين المكونات الأساسية للجملة سواء اسميّة أو فعلية ، كمعرفة العلاقة بين الاسم والفعل والحرف والضّمائر والتّقديم والتّأخير والاستبدال.[2]

ج ـ أهم مبادئ النّظرية التّوليديّة التّحويليّة:

ـ قدرة المتعلّم على فهم تراكيب اللّغة وقواعدها، مع استطاعته تركيب أكبر عدد من الجمل.

ـ التّمييز بين البنية العميقة والبنية السّطحيّة.

ـ التّركيز على الجملة باعتبارها الوحدة اللّغويّة الأساسيّة.

ـ الإدراك اللّغوي والقدرة اللّغويّة[3]

لقد ركّزت النّظريّة البنوية على الجملة في التّحليل اللّغوي أي قدرة المتعلّم على إنشاء أكبر قدر من الجمل ، مع التّمييز بين البينة السّطحيّة والبنية العميقة ، وقد تعرّضت هذه النّظريّة كغيرها من النّظريّات إلى جملة من الانتقادات نجد من بينها أنها نظرية لا تخضع للملاحظة المباشرة بالإضافة إلى صعوبة تطبيق المستويات التّحويليّة.

ثالثا: التّحليل اللّساني في ضوء النّظرية الوظيفية :

لقد تميزت المدرسة الوظيفية عن غيرها من المدارس اللّسانية ، للبنى الصوتية و القواعدية و الدّلالية من خلال ربطها بالوظائف التي تؤديها اللغة في المجتمعات مما جعلها تخرج عن المبدأ الذي دعا إليه دوسوسير ، وتبعه في ذلك البنويون ذلك أنّ البنى اللّغوية ينبغي أن تدرس في حد ذاتها بغض النظر عن العناصر الخارجة عن اللّغة ، ومن هنا تتلخص وجهة النظر الوظيفية ، من خلال وجود صعوبة الفصل بين البنى اللغوية

---

[1] ـ يُنظر مختار درقاوي ، نظرية تشومسكي التّوليديّة التّحويلية الأسس والمفاهيم ، مجلة الأكاديمية للدّراسات الاجتماعيّة والإنسانية ، تخصص لسانيات (علم الدّلالة) ، جامعة حسيبة بن بوعلي شلف ، ص 6 – 7. Derkaoui 79 @ live.

[2] ـ ينظر محمد حداورة ، النظرية التّوليديّة التّحويلية من بداية التّأسيس إلى التّرسانة المفاهيميّة ، مجلّة مقامات الدّراسات اللسانية والأدبيّة والنّقديّة ، مجلّة دوريّة علميّة محكمة ، تصدر عن معهد الآداب واللّغات بالمركز الجامعي بآفلو ، ع 4 ، ديسمبر 2018 ، 23 -24 – 25 – 26 – 27 – 28 – 29 – 30 – 31 ، بتصرّف.

[3] ـ حفياني ساندرة ، أهم المدارس اللّسانيّة الغربيّة (مقال) ، fac . iumc.edu . dz . cours - arabe ، ص 07.

و السياق الذّي تعمل فيه و الوظيفة التي تؤديها تلك البنية في السياق ، حيث تعد مدرسة براغ أفضل اتجاه في دراسة اللغة بالنسبة للاتجاه الوظيفي .

أ= التعريف بالنظرية الوظيفية:

ونشأت المدرسة الوظيفية في كيان حلقة براغ اللسانية ،التي تأسست على يد فيلام ماثيوس vilem mathesius (1945 - 1882) فلم تقتصر هذه الأخيرة على حلقة براغ فقط بل اشتملت أيضا على غيرها و بعد وفاة ماثيوس قام لسانيون آخرون من أبرزهم بيتر سغال peter sgall و إيفا هاجيكوفا eva hajicova

حيث حافظا على مدرسة براغ في أحسن الأحول إبان الحكم الشيوعي ونجحا في إحياء حلقة براغ رسميا في نوفمبر سنة 1992 [1]

ومن أعلامها نجد ما يلي :

رومان جاكبسون (1882- 1886) Roman Jakobson وأندريه مارتينيه :(1809- 1999) Andre Martine .

ب= أهم مبادئ هذه النّظرية :

- وضع نظرية كاملة في التحليل الفونولوجي.
- وظيفة اللغة الأساس هي الاتصال .
- اللغة ظاهرة طبيعية ذات طابع مادي.
- الكشف عن تأثر اللّغة بكثير من الظواهر العقلية و النفسية و الاجتماعية. [2]

وفي الأخير نستنتج أنّ النّظرية الوظيفية عموما لم تقتصر في وظيفة اللّغة على التعبير عن الأفكار فقط ، بل أصرّت على تعدد وظائفها سواء كان ذلك على المستوى التبليغي أو التعبيري أو الاجتماعي أو الطلبي .[3] وما يعاب على هذه النّظريّة أنّها ركّزت على الملكة التّبليغيّة أو التّواصليّة وأهملت الملكة اللّغوية وهي الأصل ، وهذا ما استدركته النّظريّة الخليليّة بأن اهتمّت بالملكتين على حدّ سواء.

[1] - محمد محمد يونس علي ، مدخل إلى اللّسانيات ، دار الكتاب الجديدة المتحدة ، ط1 ، حزيران / يونيو ، 2004 ، ص ، 69 - 70

[2]- حفياني ساندرة ، أهم المدارس اللّسانية الغربة الحديثة ، ص 2

[3]- المرجع نفسه ، ص 81 .

رابعا: التحليل اللغوي في ضوء النظرية الخليلية الحديثة :

لتحليل اللسان البشري لا بُدّ من الاعتماد على نظريّة توافق خصائص اللغة المراد دراستها ، ومن هنا استغلّت بعض الدراسات الكثير ممّا جاء في النظرية الخليليّة الحديثة من مفاهيم وأسس في تحليل اللّغة العربية في مجالات متعدّدة مثل تعليميات اللغات، والعلاج الآلي للّغة، وعلم أمراض الكلام، لأن هذه النّظريّة تعتمد على المنطق الرّياضي في تحليل اللّسان العربي.[1]

1 ـ في ميدان التّعليميات :

من المبادئ التي يمكن اعتمادها في توزيع الدّروس النّحوية وعرضها على المتعلّمين نجد مبدأ الأصل والفرع بحيث لا يشعر المتعلّم بأيّة غرابة في الانتقال من درس إلى آخر، بل يشعر بأنّ هناك تنظيما في عرض هذه الدّروس، ولا يمكن لهذا الأمر أن يتحقّق إلا إذا وضع البرنامج على نحو الخليل وسيبويه، والنّحاة الأوّلين الذي يقوم على مبدأ الأصل والفرع، كما يمكن استغلال مفهوم الأصل والفرع ومفهوم العلامة العدميّة في العمليّة التّرسيخيّة ، وذلك بالعودة إلى نصّ القراءة الذي سبق للمتعلّم أن اطّلع عليه، واستخراج البنية الأصل منه لتُبنى عليها مختلف البنى بالحفاظ على نفس البنية وتغيير المادّة، أي على شكل تقابل بين الأصول والفروع، ثمّ يقوم التّلاميذ بإجراء عمليّة التّحويل إمّا من الأصل إلى الفرع، وإمّا العكس أي من الفرع إلى الأصل، وقد عمدت بعض الدّراسات إلى اقتراح منهجيّة لتقديم الدّرس النّحوي على أساس مبدأ الأصل والفرع مع استغلال مفهوم المثال في تحديد الوحدات اللّغويّة، في حين عمدت الكثير من الدّراسات إلى التّحليل البنوي الذي تخضع له النّظريّة الخليليّة الحديثة، لتصنيف الأخطاء اللّغويّة وتحليلها عند متعلّمي اللّغة العربيّة.[2]

[1] ـ كريمة أوشيش حماش ، منهج النّظرية الخليلية الحديثة في تحليل اللسان ، مجلّة الآداب واللّغات ، مجلّة علميّة متخصصة في الدراسات الأدبيّة والنّقديّة واللّغويّة ، نصف سنويّة ، تصدرها كلّيّة الآداب واللّغات بجامعة الجزائر 2 ، العدد 12 سبتمبر 2015 ، ص 34.

[2] ـ المرجع نفسه ، ص 35 – 36.

2 ـ في ميدان علم أمراض الكلام :

سعت بعض الدّراسات إلى تطبيق بعض الحدود التّطبيقيّة للنّظريّة الخليليّة الحديثة (حدّ اللّفظة) في علاج الخلل الذي يحدث عند المصابين بالحبسة، خاصّة ما تعلّق بعمليّة التّحويل من الأصل إلى الفروع فيما يخصّ حبسة بروكا، ومن الفروع إلى الأصل بالنّسبة إلى حبسة فرنيكي، وفي نفس المجال تمّ استغلال حدّ البنية التّركيبيّة في تحديد الاختلالات التي تظهر في مستوى العلاقات البنويّة التي تربط بين أجزاء التّركيب بالنّسبة لحبسة بروكا، والتّرتيب العشوائي للوحدات اللّغويّة في البنية التّركيبيّة بالنّسبة لحبسة فرنيكي، حيث يساعد هذا النّوع من الدّراسات الأخصائي الإكلينيكي على معرفة طبيعة الاختلال في كلام المصاب بالحبسة، وإعادة تأهيله.[1]

3 ـ في ميدان العلاج الآلي للّغة :

استغلّت بعض الدّراسات التّحليل اللّساني للنّظريّة الخليليّة الحديثة في وضع نظامين: نظام تحليل صرفي تفريعي، وآخر تركيبي في صيغة صوريّة، وتزويدهما بمصحّحين : أحدهما خاصّ بالأخطاء اللّفظيّة والآخر خاصّ بأخطاء الرّبط ، كما تمّ تطبيق نظام GPSG لإعطاء البنى التّركيبيّة للّغة العربيّة شكلا صوريّا، باستغلال مفاهيم النّظريّة الخليليّة الحديثة.[2]

4 ـ في اللّسانيات :

إنّ المفاهيم والمبادئ التي جاءت بها النّظريّة الخليليّة الحديثة لا يقتصر تطبيقها على اللّغة العربيّة فقط، بل يمكن استغلالها في تحليل اللّسان البشري عامّة، ومنه البحث الذي حاول فيه صاحبه استغلال مفهوم (الأصل والفرع، والباب والقياس والمثال أو الحدّ) في دراسة اللّغة الإنجليزيّة وتحليلها ، ممّا يعكس العمق النّظري لتحليل النّحاة العرب الأوّلين للّغة.[3]

[1] ـ كريمة أوشيش حماش ، منهج النّظريّة الخليليّة الحديثة في تحليل اللّسان ، ص 36 – 37.
[2] ـ المرجع نفسه ، ص 37.
[3] ـ كريمة أوشيش ، منهج النّظريّة الخليليّة الحديثة في تحليل اللّسان ، ص 37.

المبحث الثّاني: واقع تعليم قواعد النّحو العربي في المرحلة الثّانوية في المدرسة الجزائريّة

تناولنا في هذا المبحث مرحلة من المراحل التّعليميّة والمتمثّلة في التّعليم الثّانوي ، من خلال وصفنا لواقع التّعليم في هذه المرحلة حسب ما ذهبت إليه النّظريّة الخليليّة حيث يمرّ المتعلّم في حياته بمراحل تعليميّة مختلفة يحتاج فيها إلى خبرات تتوافق وهذه المرحلة وهذا هو الجوهر الأساسي في العمليّة التّعليميّة ، شريطة أن يكون لكلّ مرحلة تعليميّة منهاج تعليمي وبرنامج دراسي خاصّ ، وقد وضعنا أيدينا على مرحلة التّعليم الثّانوي لأسباب كثيرة نذكر من بينها ، ربط السّابق باللاّحق أي أنّ الطّور الثّانوي هو همزة وصل بين مراحل التّعليم كلّها ، فالمتعلّم في هذه المرحلة يكون ناضجا بما يكفي، الأمر الذي يجعل المناقشة سهلة معه حسب المستوى الذي بلغ إليه ، ومنه فالمرحلة الثّانويّة عبارة عن حلقة وصل بين التّعليم الأساسي والتّعليم الجامعي وهذا ما يؤدي بواضعي المقررات إلى ربط الدّروس النّحويّة السّابقة بدروس جديدة تُسهم في إكمال البناء الذي حدّدته المقرّرات الدّراسيّة الأولى ، ويكون تدريس النّحو في هذه المرحلة لعصمة لسان المتعلّم وقلمه من الخطأ ، مع مساعدته على التّعبير الدّقيق عن المواضيع ثمّ فهمه الصّحيح لكلّ هذه المعاني[1].

وقد نادت مناهج التّعليم الثّانوي الجديدة إلى وُجوب النّظر في دراسة القواعد العربية على:" أنّها نشاط علمي يتماشى مع مبادئ المقاربة بالكفاءات... وتجسيدا لوظيفة هذا النّشاط ، فإنّه يُدرَّس من دراسة النّصّ الأدبي بشكل لا يشعر فيه المتعلّم بأنّه يتلقّى أحكام النّشاط مفصولة عن دراسة النّصّ ..." "[2]

1 ـ الواقع اللّغوي للمجتمع الجزائري:

للمجتمع الجزائري ازدواج لغوي بين اللغة العربية الفصيحة من جهة وبين العاميات المختلفة وبين اللغة العربية واللغة الفرنسية من جهة ثانية وهو ما يُشكّل صعوبة على الطّفل الجزائري في اكتساب وتعلّم اللّغة ، فالطّفل يكتسب أوّلا لغة والديه، ثمّ لغة المجتمع الذي ينشأ فيه ، وهذه اللّغة عبارة عن مزيج بين ما هو عربي عامّي وما هو خليط بين عامّيّة وفرنسية أو الثلاثة معا، أمّا اللّغة العربيّة الفصحى فلا يشرع في اكتسابها إلاّ في المحيط المدرسي ، فالوضع الرّاهن للّغة العربيّة في بلادنا يتّسم بالتداخل اللغوي، وهذا ما جعلها

[1]- اسماعيل ونوغي ، تعليميّة النّحو العربي بين النّظرية والتّطبيق السّنة الأولى من الطّور الثّانوي – نموذجا – مجلة بحوث ، كلّيّة الآداب ، جامعة محمد بوضياف المسيلة ، ص 127 – 128.
[2]- المرجع نفسه ، ص 128.

وضعيّة معقّدة بسبب وجود هذا التداخل، كذلك الطّفل الأمازيغي تعترض طريقه جملة من العقبات ربّما أكثر من الطّفل الذي يتكلّم العامّيّة، حيث نجد أنّ مُعظم التّلاميذ يعانون من العجز النّحوي وهذا جليّ وظاهر في كتاباتهم وقراءاتهم وكلامهم ، فالأغلبيّة منهم يتهرّبون من الفصحى ويلجؤون إلى العامّيّة وخاصّة أثناء الحديث فيما بينهم ، وفي حالة ما إذا أراد التّلميذ أن يناقش فكرة مع أستاذه أو إلقاء موضوع شفوي أمام زملائه وجدناه يلحن فيرفع المفعول وينصب الفاعل ويؤخّر ويقدّم في الكلام ...إلخ والأمر الذي لفت انتباهنا هو أنّ المتعلّم رغم فهمه للقاعدة النّحويّة إلاّ أنّه لا يستطيع توظيفها بشكل صحيح ، وهذا راجع إلى اختلاف لغته تفكيرا وكتابة ، وعدم استعماله لهذه القواعد في حياته اليوميّة[1].

يرى الباحث عبد الرحمان الحاج صالح أنّ النّظر في محتوى اللّغة الواجب تقديمه للمتعلّم وما يجب أن نعلّمه إياه من العناصر والآليات اللّغويّة في مستوى معيّن يكون حسب الوجوه الآتية:

ـ أنّه ليس كلّ ما تحمله اللّغة من ألفاظ وتراكيب ومدلولاتها يلائم المتعلّم.

ـ أنّ المتعلّم لا يحتاج إلى كلّ ما هو ثابت في اللّغة ، بل إلى المفاهيم العادية والعلميّة والفنّيّة والحضاريّة.

ـ على المتعلّم الاكتفاء بعدد محدود من المفردات في دراسته للّغة في مرحلة معيّنة.[2]

2 ـ الوضع الرّاهن الذي هو عليه تعليمنا للمادّة اللّغويّة في نظر عبد الرحمان الحاج صالح :

" إنّ اطّلاعنا على الحصيلة من المفردات التي تُقدّم للطفل في المدارس الابتدائيّة أظهر لنا عيوبا ونقائص في هذه الحصيلة ، لا يكاد يتصوّرها المربّي فمن حيث الكمّ: تُقدّم للطّفل غالبا كمّيّة كبيرة جدّا من العناصر اللّغويّة لا يمكن بحال من الأحوال أن يأتي على جميعها ، ولذلك تصيبه ما نسمّيه بالتّخمة اللّغوية ، وقد يكون ذلك سببا في توقّف آليات

[1] ـ زكرياء مخلوفي ، واقع تعليم النّحو في المدرسة الجزائريّة ، ص 158 – 159.
[2] ـ عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في علوم اللّسان ، موفم للنّشر ، الجزائر 2012 ، ص 203 – 204.

الاستيعاب الذّهني والامتثالي وهذا ما نلاحظه في تنوّع المفردات في النّصّ الواحد مع وجود صعوبات أخرى تخصّ غرابة التّراكيب بل غرابة المفاهيم.

ومن حيث الكمّ والكيف : الكلمات التي يحاول المعلّم تلقينها تكاد تشتمل على جميع الأبنية التي تعرفها العربيّة ، ونلاحظ ذلك أيضا في النّص الواحد وهذا بسب تخمة أخرى في مستوى البنى.

ثمّ لاحظنا عيبا آخر خطيرا وهو عدم مطابقة المحتوى الإفرادي المُقدّم للطّفل لحاجياته الحقيقيّة ، فهناك مفاهيم حضاريّة لها علاقة بعصرنا الحاضر لا يجد الطّفل ألفاظا عربيّة يعبّر بها عنها ، فالمؤلّف للكتاب المدرسي يكاد لا يهتمّ بتلك المفاهيم (وقد يكون السّبب في ذلك هو عدم وجود لفظ مناسب للمفهوم) فيعوّضها بألفاظ تدلّ على مفاهيم أخرى (وهذا سبب كثرة المترادف وكثرة المشترك)

... ونحن لا ننكر أنّ المترادف ضروريّ في اللغة ـ وحتى المشترك في لغة التّخاطب ولغة الأدب ـ ولكن هناك حدّ أقصى يجب ألاّ نتجاوزه وإلاّ كانت اللّغة التي نعلّمها لغة مصطنعة لا علاقة لها بالحياة اليوميّة التي يعيشها الطّفل ، ثمّ نجد أيضا في هذه الكتب من الكلمات التي زالت مسمّياتها الشّيء الكثير (وهو ما يسمّى بالعقمي) ، وكذلك القول عن الغريب غير المأنوس حتى عند المثقّفين أنفسهم (وما يُقال عن المفردات يُقال أيضا عن التّراكيب)"[1]

كما حدّد عبد الرحمان الحاج صالح مجموعة من المقاييس لاختيار المادّة اللّغويّة نجملها فيما يلي:

ـ ليس الهدف من البحوث اللّسانية التّربوية هو الكشف عن أنجع طريقة لتحصيل المتعلّم ثروة لغويّة واسعة ، وإنّما قدرته على تحصيل مهارة معيّنة وهي القدرة الكبيرة للتّعبير الدّقيق عن جميع الأغراض[2].

[1] ـ المرجع نفسه ، ص 205 – 206.
[2] ـ عبد الرّحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في علوم اللّسان ، ص 206.

ـ سعي المربّي إلى إكساب المتعلّم القدرة على إجراء القواعد النّحويّة والبلاغيّة في الخطاب فقط ، وهذا لا يمكن تحصيله إلاّ بطرق خاصّة ، لا بحفظ القواعد[1]. ويرى الحاجّ صالح أنّه لا بدّ من إعادة النّظر في القواعد التي ينبغي أن تدرج في المناهج في ضوء ما أثبته علماؤنا الأوّلون وما تتطلّبه اللّسانيات الحديثة.[2]

[1] ـ عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة ، موفم للنّشر ، الجزائر 2012 ، ص 182.
[2] ـ المرجع نفسه ، ص 183.

المبحث الثالث : النظرية الخليلية الحديثة وتعليم وتعلم النحو العربي

إنّ للنظرية الخليلية إسهاما كبيرا في تعليم اللّغة العربية ككل و تعليم النّحو وتعلمه من جهة ثانية ، حيث اعتمدت هذه النّظرية على جملة من السّبل والشروط الواجب توفرها في مدرس اللّغة العربية من أجل تجنب المشاكل التي تتعرض لها العملية التعليمية ، وفي ظل تعليم النّحو العربي لابد من تحديد ضوابط لوصف وتفسير النّسق النّحوي للّغة العربية وفق تعليمية، وهذا كله ليتسنى لمدرس اللّغة العربية – والنّحو بصفة خاصة - تحديد الجوانب التي يمكن الاستفادة منها في تعليم النّحو العربي .

1= تعليم اللغة العربية في ظل النظرية الخليلية

قبل الحديث عن تعليم اللّغة العربية وفق مبادئ النظرية الخليلية الحديثة ، لا بدّ من أن " نقتصر في هذا البحث على ما يمكن أن تسهم به النّظرية الخليلية الحديثة في مجال ترقية تعليم اللغة العربية، في مرحلة ما قبل الجامعة ، وهذا في إطار هدف أشمل هو الوصول إلى تيسير استعمالها، وتوسيع مساحة انتشارها وجعلها اللغة المستعملة بالفعل... "[1]، ومعرفة ما مدى إسهام هذه النظرية في تعليم وتعلم النحو العربي، ومن خلال هذا "...سنتطرق للسبل التي توفرها هذه النّظرية من خلال ما تضمنته من حقائق وقوانين ، وما انبنى عليها من دراسات وفق ما يلي :

أ= نقد الواقع اللّغوي و الوضع الرّاهن لتعليم اللّغة العربية :

لن يُكْتَبَ النّجاح لأي تعليم لا ينطلق من الواقع، ولا يُقَدّرُ الوضع الراهن بخصوصياته ومشكلاته، ويزداد هذا الأمر في مجال تعليم اللّغات وتعلمها. وبحسب النّظرية الخليلية الحديثة فإنّ البحث عن حلول لمشكلات تدريس العربية و تعلمها في مختلف مراحل التّعليم من الابتدائي إلى الجامعي يستدعي الانطلاق من الواقع اللّغوي ونقده لمعرفة الوضع الرّاهن لتعليمها، ولطالما دعا أصحابها إلى تغيير الوضع التّعليمي بشكل جذري..."[2]. حيث يرى الباحث عبد الرحمان الحاج صالح أنّ الواقع الحقيقي الذّي كانت عليه اللّغة العربية في عهد الفصاحة العفوية يختلف كل الاختلاف عما هو موجود في

[1]- الشريف بوشحدان ، النظرية الخليلية وسبل ترقية تعليم اللّغة العربية فيما قبل الجامعة ، مجلة التواصل في اللّغات والثقافة والآداب ، قسم اللغة العربية وآدابها ، عدد 31 ، سبتمبر 2012 ، جامعة باجي المختار ، عنابة ، ص 107 .
[2] - نفس المرجع ، ص 107

زمننا هذا، حيث وصف الحالة التي كانت عليها العربية في ذلك الزمن[1]. فمن بين أهم المشكلات التي واجهت تعليم اللّغة العربية نجد ما يلي :

" أ: وجود مستوى واحد من التعبير لكل الفئات مهما تعددت المقامات :

ذلك أن أسلوب التعبير الذي يعلّم للأطفال في المدارس، لا يخرج عمّا يُطلَقُ عليه التعبير الترتيلي أو الإجلالي، وهو واحد من مستويي التعبير الموجودين في كل اللّغات أمّا الأول فهو مستوى الاسترسال وعفوية التعبير، ويحصل هذا في مواضع الأنس والاسترخاء..." [2] أمّا الثّاني فهو مستوى التعبير التّرتيلي، الذي يُسْتَعْمَلُ في حالات خاصة ومناسبات معينة، فحُرمة المقام تقتضي من المتكلم العناية الشّديدة بما يتلفظ به من كلمات وما يَصُوغه من عبارات ، وهو المستوى الذي تغيب فيه عن المتكلم عفوية التّحدث والاسترسال فيه، وهي حال يطلق عليها انقباض المتكلم فهذا المستوى هو الذي يسود بمفرده مدارسنا .."[3]، وهذا ما جعل الباحث عبد الرحمان الحاج صالح يشير إلى أنّ للعربية الفصحى مستويين ـ التّعبير الاسترسالي ، و التعبير الإجلالي ـ حيث يرى بأنّ الجانب الأول جانب هام وهذا ما افتقده التعليم المدرسي، كما يعتبر أنّ كل ما يوجد في العامية، ولا يستعمل الآن في الفصحى غير فصيح، ومع ذلك فقد تم اقتراح بعض الوسائل لاسترجاع العربية الفصحى لمستواها الطبيعي، إضافة إلى مستواها الترتيلي وكلاهما ضروري[4].

ب: غزارة في المادة الإفرادية مقابل خصاصة في مدلولاتها :

إنّ الاطلاع على حصيلة المفردات التي تُقدم للمتعلم في المدارس ، أظهر لنا جملة من النقائص من حيث الكم والكيف فالأول هو ما تم تقديم فيه أكبر قدر من العناصر اللّغوية وهذا ما يصيب المتعلم بالملل، مما يؤدي إلى توقف آليات الاستيعاب لدى المتعلم.

---

[1]ـ عبد الرحمان الحاج صالح ، اللّغة العربية بين المشافهة والتحرير ، ص 72 ، (ضمن كتاب بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، ج1 ، ص281) .

[2] ـ الشريف بوشحدان ، النظرية الخليلية وسبل ترقية تعليم اللّغة العربية فيما قبل الجامعة ، ص 107.

[3] ـ الشريف بو شحدان ، النظرية الخليلية وسبل ترقية تعليم اللّغة العربية في ما قبل الجامعة ، ص 107 .

[4] ـ عبد الرحمان الحاج صالح ، مقال اللّغة العربية بين المشافهة والتحرير ، ص 72 .

أمّا من حيث الكيف فنجد أنّ الكلمات التي يحاول المعلم تلقينها لمتعلميه تكاد تشتمل على جميع الأبنية التي عرفتها العربية، وهذا ما يسبب الملل أيضا على مستوى البنى ، كذلك من بين المآخذ نجد عدم مطابقة المحتوى الإفرادي لحاجيات المتعلم الحقيقية فهناك بعض المفاهيم الحضارية التي لها علاقة بعصرنا الحالي حيث يجد المتعلم صعوبة في التّعبير عنها [1].

ج : عدم الإحاطة بكيفيات تأدية اللغة العربية :

"قد يكون المتعلم عارفا بالقواعد النّحوية وله دراية واسعة بالألفاظ ، غير أنّه لا يستطيع أن يحول ذلك إلى أقوال تتسم بالعفوية في التّعبير، وخفة على السّامع مع الحفاظ على قيمتها الدّلالية ، والحقيقة أن اكساب اللّغة العربية في مدارسنا لا يتعدى هذا النّوع من التّلقين، الذي يقتضي التّركيز على المعارف النّظرية والسّلامة اللّغوية مع جمال التّعبير"[2].

ومن هنا لا بدّ من التّركيز على إعطاء الحرّيّة للمتعلّم في التّعبير عن أفكاره ، وعدم حصره بمفردات معيّنة كالتي تُستخدم في مناسبات معيّنة مثلا ، مع مراعاة عدد المفردات الواجب تقديمها للمتعلّم هذا من حيث الكمّ ، أمّا من حيث النّوع فلا بُدّ أن تتّسم هذه المفردات بالسّهولة حتى لا يشعر المتعلّم بالملل ، كما نجد أنّ تعليم اللّغة العربيّة في مدارسنا يعتمد على التّلقين وهذا ما يجعل المتعلّم غير قادر على التّعبير بعفوية مع أنّه متقن للقواعد النّحويّة.

2= البحث في كيفيات اكتساب اللّغة العربية و اكسابها :

لعملية البحث في طرق تدريس اللّغات ثلاثة عناصر أساسية يستمد منها كل من علماء النّفس و اللّسان والتربية المعلومات الأساسية التي يحتاجون إليها وهي كالتالي :

- **ميدان البحث الذي ينظر في كيفية اكتساب الطفل للغة آبائه ومحيطه**
- **ميدان خاص بآفات التعبير ،كأنواع الحبسة وغيرها**

[1]- د عبد الرحمان الحاج صالح ، أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية مجلة اللّسانيات ، معهد العلوم اللّسانية والصوتية ،العدد 4 الجزائر ، 1994، ص 46

[2]- الشريف بوشحدان ، النّظرية الخليلية وسبل ترقية اللّغة العربية ، ص 108 - 109 .

ـ ميدان تربوي يعنى بإجراء التجارب التّربوية فيختبر على أسس علمية خاصة بطرائق التّدريس [1]

ومن خلال ما سبق تجدر بنا الإشارة إلى أنّ النظرية الخليلية قد اعتمدت على مجموعة من السّبل من بينها نقدها للواقع اللّغوي فيما يخص تعليم اللغة العربية ، حيث أشارت هذه الأخيرة إلى أنّه لا يمكن لأي تعليم أن ينجح من دون أن يستقي تطبيقاته من الواقع ، وعلى حد اعتبار هذه النّظرية أنّه هناك مشكلات واجهت تعليم اللّغة العربية ، بمعنى وجود مستوى واحد من التعبير لكل الفئات أي وجود مستوى الاسترسال (الأنس و الاسترخاء) أي الاعتماد على العامية ، أما الآخر فهو مستوى التّعبير الترتيلي الذي يستخدم في حالات خاصة و مناسبات معينة ، وكذلك غزارة المادة الإفرادية أي أنّ المادة اللّغوية المقدمة للطفل لا تستجيب لحاجاته التّبليغية ، وكذلك نجد أنّ المتعلم قد يكون عارفا للقواعد النحوية وله رصيد كبير من الألفاظ غير أنّه لا يستطيع التعبير عنها و أمّا السبيل الثّاني فهو البحث في كيفيات اكتساب اللّغة العربية واكسابها

3= إصلاح تدريس العربية قوامه إصلاح الملكة اللّغوية وتنميتها:

ويمر عبر ما يلي:

أ : من التّركيز على المادة اللّغويّة إلى التّركيز على المتعلم :

" يرى أصحاب هذه النظرية أنّ أي إصلاح في تعليم اللغة العربية ، لن يحقق الأهداف المرجوة ، إلّا بإحداث تغيير في التعليم ذاته ، ويتمثل هذا التغيير في الانتقال من التركيز على المادة إلى التّركيز على المتعلم بالتأكيد على قدرات الاستيعاب و الممارسة أي العمل على إصلاح الملكة اللغوية وتنميتها لدى التلاميذ مهما اختلفت إمكاناتهم اللغوية ، وتعددت حاجاتهم وتنوعت ميولهم واتجاهاتهم ويتم بذلك باعتماد مرحلتين في تعليم اللّغة العربية :

[1]ـ د . عبد الرحمان الحاج صالح ، أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية ، ص 53

أما المرحلة الأولى : فيركز فيها على إكساب الملكة الأساسية ، وهي القدرة على التعبير السّليم والتّصرف العفوي في بنى اللّغة ، ويتطلب ذلك وضع تدرج منطقي لاكتساب التراكيب والبنى الأساسية للعربية ، و الانتقال من الأصول إلى الفروع ...

أمّا المرحلة الثانية : فتُخصص لإكساب المهارة على التعبير الفعال بعد أن يكون المتعلم قد اكتسب البنى الأساسية إفرادا وتركيبا ... ولا يفيد المتعلم في هذه المرحة الاكتفاء بتلقين قواعد السّلامة اللّغوية ومعرفة قواعد البلاغة العربية لذاتها بل أن توجه العناية القصوى إلى الاستعمال ."[1] حيث يقول الباحث عبد الرحمان الحاج صالح: " وعلى هذا فالاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية ... ينبغي أن يكون المقياس الأول و الأساسي في بناء كل منهج تعليمي، وأسرار هذا الاستعمال ينبغي أن يلم بها المربي كما يلم بها اللّغوي"[2].

يرى الباحث الحاج صالح أنّ المقياس الأوّل في بناء أي منهج تعليمي هو مراعاة الجمع بين الوضع والاستعمال الفعلي للغة، إذ ينبغي أن لانركز في التعليم على الملكة اللغوية وحدها ، ولا الملكة التبليغية وحدها ، بل لابد من الجمع بينهما.

ب : التمييز بين نوعين من النحو ونوعين من البلاغة :

"إنّ تبني الاستعمال من حيث هو مبدأ أساسي ، في تعليم اللّغة العربية يقتضي من المعلمين والقائمين على وضع البرامج والمقررات الدّراسية لتعليم العربية ، التميز بين النحو العلمي والنحو التّعليمي ، وبين البلاغة من حيث هي نظرية والبلاغة من حيث هي تأدية ، كما يقتضي الاستعمال منهم بالمقابل عدم الفصل بين تعليم النحو و تعليم البلاغة فلا تدرس البلاغة بمعزل عن النحو و أبوابه لأنها بكل بساطة امتداد للنحو..."[3]. وأمّا بالنسبة للحديث عن إصلاح تعليم اللّغة العربية، فقوامه إصلاح الملكة اللّغوية وتنميتها، ولا يتحقق هذا إلا

[1]- الشريف بوشحدان ، النظرية الخليلية الحديثة ، ص 110

[2] - عبد الرحمان الحاج صالح ، الأسس العلميّة واللّغويّة لبناء مناهج اللّغة العربية في التّعليم ما قبل الجامعي ، ألقي هذا البحث في ندوة بناء المناهج التّعليميّة ، جامعة الإمام بن السّعود الرّياض ، ونشر في المجلّة العربيّة للتّربية الأليسكو سبتمبر 1985 ، المجلّد الخامس ، العدد الثاني ، ص 106.

[3]- الشريف بوشحدان ، النظرية الخليلية الحديثة وسبل ترقية اللّغة العربية ، مجلة التواصل ، ص 111

من خلال التركيز على كل من المعلم و المتعلم و المادة اللّغوية ، مع مراعاة كل جوانب العملية التعليمية .

فعملية التمييز بين المعرفة النّظرية للّغة و تطبيقاتها في الممارسة الأدائية شيء أساسي ينبغي لكل معلم أن يكون على علم به ، وهذا ما وضحه عبد الرحمان الحاج صالح في قوله بأنّ " النحو من حيث هو هيكل للّغة – وهو بذلك صورتها وبنيتها – شيء، والنظرية البنوية العربية التي هي علم النحو شيء آخر، وكذلك هو الأمر بالنّسبة للبلاغة فهي تقابل النحو في أنها كيفية استعمال المتكلم للّغة ، والنّحو فيما هو مخيّر لتأدية غرض معين ، فهي بهذا امتداد للنّحو و لها مثله قواعد وسنن معروفة فالبلاغة... "[1].

فالنّحو من وجهة نظر الباحث الحاج صالح هو العماد الأساسي للغة ، وأمّا البلاغة فهي كيفيّة توظيف المتكلّم للغة ، فهي بذلك ذات علاقة وطيدة بالنّحو ولها قواعد مثلها مثل النّحو.

ج: عدم الاقتصار على النصوص الأدبية في تعليم التعبير و أساليبه :

" فاستنادا إلى مبدأ الاستعمال ذاته ، فإنّه يرجى أن تُوّجهَ اهتمامات المربين إلى العناية بالاستعمال، بدل التركيز على النصوص الأدبية، لأنها لا تمثل إلا جانب التعبير الفني ، وأنّ يعتني الباحثون في مجال تعليمية اللّغة العربية بانتقاء الاساليب العربية الفصيحة التي تتصف بالخفة وثبت استعمالها عند العرب الفصحاء ."[2].

حيث يرى الباحث عبد الرحمان الحاج صالح بأنّ واقع استعمال اللّغة العربية حاليا راجع إلى مخلفات الستة قرون من الانحطاط الفكري و كذلك تغلب الأمية على الأكثرية من أفراد الأمة، وهذا ما أدى بالباحث عبد الرّحمان الحاج صالح إلى اقتراح جملة من الحلول ، وفق تدابير فعالة على مستوى الوطن كالاعتماد مثلا على منهجية تسجيل الكلام

[1] ـ عبد الرحمان الحاج صالح ، الأسس العلميّة واللّغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التّعليم ما قبل الجامعي ، ص 116.

[2] ـ الشريف بوشحدان ، النّظرية الخليلة الحديثة وسبل ترقية اللغة العربية ، ص ، 111

المنطوق العفوي، حسب ما تقتضيه التحريات اللّغوية ووضع فريق يقوم بالبحث المتعمق للتعبير الشفاهي الفصيح القديم [1].

" ولهذا فإن كان المقصود من تعليم اللغة إنّما هو إكساب التلميذ (في الابتدائي أو الثانوي) هذه الملكة في أقصر مدة و بأخصر الطرق و أنجعها ... فإنّ نجاعة هذه الطرق منوطة بما تكتشفه هذه العلوم من حقائق و ما تثبته من قوانين ، ولذلك فإنّ الذي يحتاج إلى العلم النّظري هو المعلم والمدرس لا التلميذ ، وحاجته إليه إنما هي ناتجة عن حاجته المسيسة إلى تصور صحيح للمادة التي يُدَرِسُها ، تصور سليم لا تشوبه الانطباعات الذّاتية أو الأوهام الشائعة... وعلى هذا الأساس فإنّ مدرس اللّغة ينبغي أن تتوفر فيه شروط ثلاثة وهي :

أ- الملكة اللّغوية الأصلية :

أن يكون قد تم اكتسابه للملكة اللّغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلامذته ...

ب- أدنى كمية من المعلومات النّظرية في اللّسان :

أن يكون له تصور سليم للّغة حتى يحكم تعليمها ، ولا يمكن أن يحصل على ذلك إلّا إذا اطلع على أهم ما أثبتته اللّسانيات العامة واللّسانيات العربية بصفة خاصة ، (وهي امتداد لبحوث المدرسة الخليلية).

ج- ملكة تعليم اللّغة وهي الهدف الأسمى بالنسبة له :

أن يكتسب أثناء تخصصه ملكة كافية في تعليم اللّغة ، ولا يمكن أن يحصل على ذلك أيضا إلّا إذا استوفى الشرطين السابقين أولا ثم هذا الشرط ، الآخر اللّازم وهو اطلاعه على محصول البحث اللّساني ... "[2].

ثانيـا: تعليم النّحو في ظل النّظرية الخليلية :

إنّ عملية تعليم النّحو من الأساسيات التي ركزت عليها النّظرية الخليلية في العملية التعليمية .

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح ،اللّغة العربية بين المشافهة والتحرير ص 80

[2]- د. عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في علوم اللّسان ، ص 119- 200 .

ومن هنا يمكننا الحديث عن أهم مجال من المجالات التعليمية للنّظرية الخليلية وهو:

مجال تعليمية النحو :

إنّ الحديث عن "... النّظرية الخليلية الحديثة التي سبق استعراض أهم مفاهيمها ، نظرية علمية بالدرجة الأولى، اهتم صاحبها بضبط كفايتها العلمية أو جهازها المفاهيمي الضابط لوصف وتفسير النسق النّحوي للغة العربية، ارتقى بها إلى مرتبة الأنحاء الجديدة التي لها سمعة علمية في الوطن العربي، غير أنّ الكفاية العلمية لا تشفع لها نقل تلك المفاهيم أو بعضها كما هي إلى مجال تعليمية النّحو العربي ، دون نقل ديداكتيكي يتم فيه تحول تلك المفاهيم العلمية إلى مهارات أو كفايات تعلمية تعليمية، وفي هذا السياق يمكن أن نرصد بعض الأسس الديداكتيكية ، التي دعا إليها الدكتور الحاج صالح لتعليمية النّحو العربي بصفة عامة ولتعليمية نحو النّظرية الخليلية الحديثة بصفة خاصة "[1].

يعتبر مجال تعليمية النّحو ، من أهم المجالات التّعليمية للنظرية الخليليّة، الذّي يهتم بنقل تلك المفاهيم العلمية إلى مهارات أو كفايات تعليمية تعلمية وهذا لا يتحقق إلّا إذا استوفى كل الشروط ...

أولا : مفهوم النحو الضمني :

" ... له علاقة وطيدة بمفهوم الملكة أو السليقة اللّغوية ، بوصفها جملة من الاستجابات اللّغوية الصحيحة التي يستضمرها متكلم لغة ما بطريقة عفوية ، من الوسط اللغوي الذي يعيش فيه بحيث يصدر بعفوية وتلقائية التراكيب اللّغوية المناسبة الموافقة للمقام أو الموقف التّبليغي المناسب ....

ثانيا : مفهوم الكفاية أو أساسيات النّحو :

" ترتبط بالأصول والفروع وهي مستمدة من مبدأ الأصل أو الفرع ، فالمتعلم ليس بحاجة إلى معارف مفصلة و ضافية حول القواعد النحوية أو ك
الصيغ الصّرفية ، ولا إلى فلسفتها فهذه أمور تهم المتخصصين.

[1]- يحي بعطيش ، الكفاية العلمية والتعليمية للنّظرية الخليلية الحديثة ، مجلة التواصل ، عدد 25 ، مارس 2010 ، كلية الآداب واللّغات ، جامعة منتوري قسنطينة ، ص 90 . 91

ثالثا : البعد عن الأمثلة المصطنعة :

ويعني هذا المبدأ الانطلاق من وضعيات تبليغية حقيقية، تمثل الواقع الذي يعيشه المتعلم فعلا، ويتفاعل معه ، لا من أمثلة أو نصوص مصنوعة هدفها القريب والبعيد التمثيل للصحة القواعدية ، دون غيرهما كما يجب ترك التعليلات و التّخريجات والتعليقات الهامشية ، حتى لو كانت من انتاج الخليل وسيبويه ، لأنّ المطلوب هو تحصيل ملكة اللّغة وليس القدرة على التفسير العلمي للبنى اللّغوية التي هي من اختصاص علماء اللّسان ."[1].

ثالثا ـ الجوانب التي يمكن الاستفادة منها في تعليم النّحو :

ولذا وجب علينا التفصيل في الجوانب الأساسية التي يستفيد منها متعلم النّحو العربي كالتالي:

" لقد حاول فريق بحث استثمار النّظرية الخليلية فيها قصد الوصول إلى البحث الميداني العلمي التكنولوجي للنّحو العربي ..." وذلك لتحقيق ما يلي :

...انطلق الأستاذ من الفكرة التي مفادها أنّ اللغة لا تكتسب ملكة فيها إلا التمييز بين ملكتي الوضع و الاستعمال فالملكة على هذه ملكتان :

القدرة على التعبير السّليم والقدرة على تبليغ كل الأغراض الممكنة في الأحوال الخطابية المعينة ولكلٍّ منها قوانين تختص بها .

أ= اكتساب ملكة السلامة اللّغوية :

ويعني بها التحكم في القواعد والمعجم ... واكتساب القدرة على الانتقال من الأصل إلى الفروع

ب = اكتساب القدرة على التبليغ :

التمكن من التصرف في البنى و المثل بما يقتضيه المقام ، واقترح برنامجا ، وتكوين المعلمين و الأساتذة في هذا الميدان على وزارة التربية الوطنية ...

فقد جاءت النّظرية الخليلية الحديثة لتتجاوز كل المحاولات فلم تكن حبيسة التنظير فقد أثبت يحي بعطيش أنه بالإمكان الاستفادة من النّظرية في تعليمية اللّغة العربية في عدة مجالات

[1] ـ نفس المرجع السابق ص ، 91 ، 93 ، 94

منها إعداد مناهج تعليمية وكذلك التركيز على المنطوق قبل المكتوب وتحقيق مبدأ الشمولية العربية . "[1]

ولا يسعنا في الأخير إلاّ أن نشير إلى أهم الجوانب التي تفيد كل من معلم و متعلم النّحو العربي ، وذلك من خلال القدرة على التعبير السّليم و الخالي من الأخطاء اللّغوية ، وتبليغ كل الأغراض في مواقف خطابيّة معينة وفق قوانين تحكمها .

ومن خلال كل ما سبق نستنتج أنّ النّظرية الخليلية لها مكانة في تطوير الفكر اللّساني وفق مختلف النّظريات الغربية ، فهي لم تكن لا مجددة ولا مقلدة بل عملت على الأخذ بكل ما هو مفيد .

ـ معرفة مدى إسهام النّظرية الخليلية الحديثة في ترقية تعليم اللّغة العربية في المدرسة الجزائرية وكذا تعليم وتعلم النّحو العربي ، هذا كله من أجل الوصول إلى هدف أشمل وهو تيسير استعمال اللّغة العربية وتوسيع مساحة انتشارها .

ـ إلاّ أننا لا حظنا من خلال دراستنا لهذه النّظرية ، أنّ واقع التعليم في المدرسة الجزائرية صعب ذلك أنه يعيق نمو الطفل اللّغوي والمعرفي و الفكري نظرا للتّعدد اللّغوي (عامية ، عربية فصحى ، عربية ممزوجة بالفرنسية)

ـ كما تطرقنا إلى الجوانب التي يمكن الاستفادة منها في تعليم النّحو نجد من بينها

ـ اكتساب ملكة السّلامة اللّغوية

ـ القدرة على التبليغ والتواصل

ـ القدرة على استعمال اللّغة في سياقات مختلفة وفق تراكيب محددة

[1]- سمراء شلواش ، الدّرس النّحوي في ضوء النّظرية الخليلية الحديثة عند عبد الرحمان الحاج صالح ، مجلة الذاكرة ، تصدر عن مخبر التراث اللّغوي و الأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري ، ع:11، جوان 2018 ، ص 227 .



الفصل الثالث

كتاب السنة الثالثة ثانوي

شعبة آداب و فلسفة دراسة نقدية على ضوء النظرية الخليلية الحديثة

توطئة:

لقد تناولنا في الفصل الثّاني المعنون ب النّظريّة الخليليّة الحديثة بين التّنظير والتّطبيق ما يلي : تحليل اللّغة بين النّظريات اللّسانيّة الغربيّة والنّظريّة الخليليّة الحديثة ، واقع تعليم قواعد النّحو العربي في المرحلة الثّانويّة في المدرسة الجزائريّة ، النّظريّة الخليليّة الحديثة وتعليم وتعلّم النّحو العربي ، أمّا الفصل الثّالث الموسوم ب كتاب السّنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة : دراسة نقديّة على ضوء النّظريّة الخليليّة الحديثة والذي تناولنا فيه : الكتاب وأهداف تدريس قواعد النّحو العربي في هذه المرحلة ، مع دراسة مضمون الكتاب دراسة وصفيّة تحليليّة ، ودراسة نقديّة على ضوء النّظريّة الخليليّة الحديثة.

المبحث الأول: الكتاب وأهداف تدريس النّحو العربي في هذه المرحلة

سنقدم في هذا المبحث وصفا لهذا الكتاب ، مع تحديد الأهداف المُراد تحقيقها من تعليم مادّة القواعد في هذا المستوى ، لأنّ تحديد هذه الأخيرة يُعدّ المرحلة الأساسيّة في اختيار محتوى البرنامج.

1 - وصف كتاب اللّغة العربية للسنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة و لغات أجنبية :

عُنون الكتاب بـ:– اللّغة العربية وآدابها – السّنة الثالثة ثانوي للشّعبتين: آداب وفلسفة – لغات أجنبية ، وهو صادر عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية سنة 2014- 2015 بإشراف وتنسيق الباحث الشريف مريبعي ، وهو أستاذ محاضر بجامعة الجزائر،تأليف كل من:(دراجي سعيدي، سليمان بورنان ، نجاة بوزيان، مدني شحامي ، الشريف مريبعي) ، يحتوي الكتاب على اثني عشر محورا ، كل محور يتضمن سبعة أنشطة وهذه الأنشطة تتمثل في ما يلي : ـ نص أدبي ـ قواعد اللّغة ـ بلاغة وعروض ـ نصوص تواصلية ـ مطالعة موجهة ـ تعبير ـ مشاريع.

يختلف كل محور عن الآخر في المواضيع المطروحة فيه، بهدف توسيع المجال المعرفي والفكري للمتعلم ، حيث نجد بعض المحاور قد احتوت على نص تمهيدي في حين خلا بعضها الآخر منه ، يلي هذا الأخير نصان أدبيان ونص تواصلي و آخر للمطالعة الموجهة. و في النّصين الأدبيين يُعالج النّص معالجة أدبية نقدية ، ثمّ يتم إدماج نشاط قواعد اللّغة والبلاغة والعروض بهدف تنمية الملكة اللّغوية لدى المتعلمين، وهذه النّشاطات الثلاثة مأخوذة من النّصوص المبرمجة خدمة للمعنى والمبنى .

أمّا النّص التواصلي فيحتوي على مسائل مرتبطة بالنّصوص الأدبية ، ونص المطالعة الموجهة يعالج قضايا متنوعة (ثقافية ، دينية ، فكرية ، سياسية ، اجتماعية ...الخ) من أجل تحقيق الغايات التّربوية ، بالإضافة إلى نشاط التعبير الكتابي ، و إنجاز

مشاريع مشتركة من أجل تقييم المتعلم مع توفير فرص له لإدماج معارفه المكتسبة ، وهذه مطروحة ومرتبة في الكتاب كالآتي :[1]

[1] ـ درّاجي سعيدي ، سليمان بورنان ، نجاة بوزيان ، مدني شحامي ، الشّريف مريبعي ، كتاب اللّغة العربيّة وآدابها للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي للشّعبتين آداب وفلسفة ـ لعات أجنبيّة ، 2015 – 2014 .

المحور	نصوص أدبية	ص	قواعد اللّغة	ص	بلاغة وعرض	ص	نصص تواصلية	ص	مطالعة موجهة	ص	تعبير	ص	مشاريع	ص
1	في مدح الرسول (ص)	9	الإعراب اللفظي الإعراب التقديري	11 21	تشابه الأطرف	13	الشّعر في عهد المماليك	20	إنسان ما بعد الموحّدين	22	تلخيص نص	26	إعداد الخريطة السّياسيّة للعالم العربي قبيل النّهضة	28
	في الزهد	14	إعراب المعتل الآخر	17	التّضمين والتّناص	18								
2	خواص القمر و تأثيراته	30	معاني حروف الجر	34	الجمع	37	حركة التّأليف في عصر المماليك	45	مثقّفونا والبيئة	48	كتابة مقال عن الجهات المسؤولة عن تكوين شخصيّة الفرد	52		
	علم التاريخ	38	معاني حروف العطف	42	التّقسيم	77								

3	آلام الاغتراب	55	المضاف إلى ياء المتكلم	58	بلاغة المجاز العقلي والمرسل	58	اختلال البلاد العربيّة وآثاره في اللّغة والأدب	63	المجتمع المعلوماتي	65			إعداد إضبارة عن عوامل النّهضة ومظاهرها ، وأهمّ أعلامها	70
	من وحي المنفى	59	نون الوقاية	62	بلاغة التّشبيه	62								
4	أنا	72	إذ ، إذا ، إذن ، حينئذ	75	الكناية وبلاغتها	81	الشّعر مفهومه وغايته	82	ثقافة أخرى	85	كتابة مقال نقدي وصفي عن الأدب المهجري	90		
	هنا وهناك	77	الجمل التي لها محل من الإعراب	79										

5	منشورات فدائية	94	3.الجمل التي لا محل لها من الاعراب الخبر و أنواعه	97 98	الرّجز في الشّعر الحرّ	99	الالتزام في الشّعر العربي الحديث	107	رصيف الأزهار لا يجيب	109			تحضير تقصيبة تمثّل المدارس الأدبيّة الأوروبية وأثرها في العالم العربي	114
	حالة حصار	101	إعراب المسند و المسند إليه	104	المتقارب في الشّعر الحرّ	105								
6	الإنسان الكبير	116	أحكام التمييز و الحال	120	الرّمل في الشّعر الحرّ	122	الأوراس في الشّعر العربي	131	إشكاليّة التّعبير في الأدب الجزائري	135	كتابة مقال فكري مضوعه (ملية الحكم الحقيقي الذي أصدره)	139		
	جميلة	123	الفضلة و إعرابها الهمزة المزيدة في أول الأمر	127 12	الكامل في الشّعر	129								

								الحرّ	9				
7	أغنيات للألم	142	صيغ منتهى الجموع وقياسها	145	المتدارك في الشّعر الحرّ	145	الإحساس بالألم عند الشّعراء المعاصرين	151	التّسامح الدّيني مطلب إنساني	154	كتابة مقال قصصي حواري موضوعه (الخيبة انسحاق للضّعيف وللقويّ نقطة انطلاق)	159	إنتاج تقصيبة لجمعيّة العلماء	160
	أحزان الغربة	146	جموع القلة تصريف الأجوف	149	الوافر والهزج في الشّعر الحرّ	150							
8	أبو تمام	162	البدل و عطف البيان	166	الإرصاد	172	الرّمز الشّعري	173	الصّدمة الحضاريّة متى	176			

	خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين	168	اسم الجنس الإفرادي و الجمعي	171					نتخطّاها				
9	منزلة المثقفين في الأمة	182	لو ، لولا ، لوما ، موازين الأفعال	185 186	بلاغة الاستعارة	187	المقالة والصّحافة ودورهما في نهضة الفكر العربي	193	الأصالة والمعاصرة	196	كتابة مقال تفسيري حجاجي عن النّموّ الدّيمغرافي	201	إنتاج إضبارة للفنّ القصصي بأنواعه ومقوّماته	202
	ـ الصراع بين التقليد و التجديد	189	أمّا ، إمّا	192										
10	الجرح و الأمل	20	الاحرف المشبهة بالفعل	210	التّفريق الجمع مع	211	صورة الاحتلال في القصّة الجزائريّة	220	من رواية (الأمير:)	223	تحليل قصّة قصيرة انطلاقا	228		

	الطريق إلى قرية الطوب	212	اسم الجمع	218	التّقسيم	219					من الخصائص الفنّيّة		
11	من مسرحية شهرزاد	230	أي ، أيٌّ ، إي تصريف اللّفيف	233 234	الجمع مع التّفريق	234	المسرح في الأدب العربي	242	ثقافة الحوار	245		إعداد مسرحيّة	252
	كابوس في الظهيرة	235	كم ، كأين ، كذا إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول	240 241									
12	لالة فاطمة نسومر " المرأة الصقر "	254	نونا التوكيد ما : معانيها و إعرابها	260	المشاكلة	262	المسرح الجزائري : الواقع والآفاق	274	العلاّمة الجزائري "محمد	277	تحليل نصّ مسرحي	284	

	من مسرحية المغص	264	تصريف الناقص	270 272					أبو شنب"					

2 ـ أهداف تدريس النحو العربي في السّنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة :

من بين الآفاق العلمية المستهدفة في تدريس قواعد النحو العربي للسنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي نجد:[1]

" ـ أن يكون المتعلّم قادرا على تسخير مكتسباته القبليّة لإنتاج ـ مشافهة أو كتابة ـ أنماط متنوّعة من النّصوص لتحليل فكرة ، أو التّعبير عن موقف أو إبداء رأيه ، بما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدّراسي أو الاندماج في وسط مهني...

ـ جعل متعلّم السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي ...قادرا على إنتاج وكتابة نصوص متنوّعة ...بتوظيف ما درسه من أنشطة لغوية كقواعد اللّغة العربية مثلا: دون أخطاء...

ـ نقل المتعلّم من مرحلة التّعليم إلى مرحلة التّعلّم ، أي جعله محور العمليّة التّعليمية / التّعلّميّة ككلّ ، وبعدما كان مجرّد خزّان تُملا فيه المعارف والمعلومات..."[2]

ومن أجل تحقيق هذه الآفاق لا بُدّ من تظافرها مع آفاق علميّة أخرى ومن بينها ما يلي :

1 ـ التّراكيب النّحويّة والصّرفيّة الواجب مراعاتها في تدريس قواعد اللّغة العربيّة :

فأبواب النّحو والصّرف مختلفة ومتعدّدة لذلك لا يمكن أن تُدرّس كلّها دفعة واحدة لمتلّم السّنة الثّالثة ثانوي ، فجزء منها قد تناوله في مراحله السّابقة ، والجزء الآخر يتمّ تناوله في المرحلة الجامعيّة في أقسام اللّغة العربيّة ، وهذا ما يستدعي ما يلي :

ـ أن يُدّرّس للمتعلّم ما يتوافق مع سنّه وقدراته.

غلبة الجانب التّطبيقي النّحوي والصّرفي على الدّراسات النّظريّة.

[1] ـ عبد الحميد كحيحة ، الآفاق العلمية المستهدفة من تدريس قواعد اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في السنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي ، مجلّة الآداب ، مجلة علميّة متخصّصة ومحكمة سنويّة تصدر عن قسم الآداب واللّغة العربيّة ، العدد 15 ديسمبر 2015 ، جامعة منتوري قسنطينة ، ص 202.

[2] ـ عبد الحميد كحيحة ، الآفاق العلميّة المستهدفة من تدريس قواعد اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات في السّنة الثالثة من التّعليم الثّانوي ، ص 202.

اشتمال المنهاج الدّراسي على ما يحتاجه المتعلّم فقط لسلامة لسانه من اللّحن.[1]

ومنه نستنتج أنّه فعلا لا بُدّ من تحقيق هذه الأهداف لمتعلّم السّنة الثّالثة ثانوي، وذلك من خلال نقله من الأمثلة المستقاة من النّصوص، بغية التّنويع في هذه الأخيرة دون الارتباط بما هو موجود في النّصّ ، وجعل المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة.

2 ـ شروط اختيار الأمثلة النّحوية والصّرفية:

بما أنّ الأمثلة هي جزء لا يتجزّء من درس قواعد اللّغة العربيّة ، فلكلّ قاعدة نحويّة كانت أم صرفيّة أمثلة تتأسّس عليها ، فعلى مدرّس اللّغة العربيّة أن يكون دقيقا في اختيار هذه الأمثلة التي يُنجز بها درسه أثناء عمليّة تخطيط مذكّرة الدّرس مع تحديد الأهداف الخاصّة بكلّ درس من دروس قواعد اللّغة ، وهذا ما يتطلّب ما يلي :

ـ أن يكون المثال ابن عصره، ووليد بيئته ليتفاعل معه الدّارس بالقدر المطلوب.

ـ أن يكون واضحا لا تعقيد فيه.

ـ أن يُصاغ صياغة مشدودة إلى الواقع لا تصنّع فيها.

ـ أن يكون المثال شاهد قرآنيّا أوّلا ، ثمّ حديثا نبويّا شريفا ، ثمّ بيتا شعريّا ، ثمّ نثرا قديما كان أم حديثا.[2]

نلاحظ من خلال ما سبق ، أنّه في عرض منهجيّة الأمثلة لا بُدّ من مراعاة جملة من الشّروط السّالفة الذّكر ، لأنّ مراعاتها تسهّل على المتعلّم فهم القواعد النّحويّة في مختلف أصناف الأمثلة من قرآن وحديث وشعر ، والاعتماد على التّدرّج المنطقي في عرض هذه الأمثلة أيضا من شأنه تذليل الصّعوبات النّحويّة.

[1] ـ عبد الحميد كحيحة ، الآفاق العلميّة المستهدفة من تدريس قواعد اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات في السّنة الثالثة من التّعليم الثّانوي ، ص 203

[2] ـ عبد الحميد كحيحة ، الآفاق العلميّة المستهدفة من تدريس قواعد اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات في السّنة الثالثة من التّعليم الثّانوي ، ص 207 – 208 – 210.

المبحث الثاني: مضمون الكتاب: دراسة وصفية تحليلية

يُعتبر التّعليم الثّانوي مرحلة من المراحل التي يمرّ بها المتعلّم خلال مساره الدّراسي ، وهو عبارة عن جسر يأخذ بيده إلى التّعليم العالي ، وقبل التّطرّق إلى الجانب الإجرائي تجدر بنا الإشارة إلى مختلف المفاهيم المتعلّقة به وهي كالآتي:

أوّلا : المفاهيم المتعلّقة بالتّعليم الثّانوي :

1 ـ الثّانويّة : Secondary School Lycée

" مؤسّسة عموميّة أو خاصّة تمنح تعليما عامّا لمدّة ثلاث سنوات ، يُختتم في حالة النّجاح بشهادة الباكالوريا التي تُتيح الالتحاق بالجامعة وبمدرسة من المدارس العليا"[1]

2 ـ التّعليم العامّ: Enseignement général – general teaching

" تعليم ثانوي ذو طابع مدرسي لا يستهدف أيّ تخصّص بغرض ممارسة مهنة محدّدة "[2]

3 ـ الكتاب المدرسي: Manuel - Text book

" كلّ كتاب يُجسّد منهاجا دراسيّا بعرض محتويات مُهَيْكَلَة ومُكيّفة مُعدّة خصّيصا للاستعمال ضمن المسار التّعلّمي التّعليمي"[3](Richaudeau,F.)

" الكتاب المدرسي أداة مطبوعة مُهيكلة قصدا من أجل أن تندرج ضمن مسار التّعلّم بُغية تحسين نُجوعه"[4](Rogiers , x.)

4 ـ برنامج التّعليم:Programme d'enseignement - Teaching Program

" مجموعة مُهَيْكلة من الدّروس ونماذج التّعليم ، والموارد التّعليميّة (didactiques)

[1] ـ بدر الدّين بن تريدي ، قاموس التّربية الحديث ـ عربي ـ إنجليزي ـ فرنسي ، يضُمّ مصطلحات تتعلّق ب : البيداغوجيا ، والتّعليميّة ، والتّقييم ، والمناهج ، والكتاب المدرسي ، وعلم النّفس ، وعلم النّفس المعرفي ، والتّكوين ، وعلم الامتحانات ، والفلسفة ، والدّين ... ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر، 2010 ، ص 148.
[2] ـ المرجع نفسه ، ص 118.
[3] ـ بدر الدّين بن تريدي ، قاموس التّربية الحديث عربي ـ إنجليزي ـ فرنسي ، ص 258.
[4] ـ بدر الدّين بن تريدي ، قاموس التّربية الحديث عربي ـ إنجليزي ـ فرنسي ، ص 258.

والمواقيت ، هدفها توصيل المعارف والكفاءات"[1]

(Dictionnaire de l’éducation)

5 – المنهاج: curriculum - curriculum

" مجموعة الأعمال المُخطّطة من أجل إثارة التّعلّم : يتألّف من تحديد أهداف التّعليم ، ومن المُحتويات والطّرائق (بما في ذلك التّقييم) ، والوسائل (بما في ذلك الكتب المدرسيّة) ، والإجراءات المُتعلّقة بالتّكوين المُناسب للمُدرّسين"[2]

(Dictionnaire de l’évaluation et de la recherche en éducation)

6 ـ دليل الأستاذ: Guide du professeur

" وثيقة بيداغوجيّة تمنح تعليمات وشروحا وأدوات تتعلّق بكيفيّة استخدام وسيلة تعليميّة في مرحلة التّعليم المتوسّط وفي مرحلة التّعليم الثّانوي في مساري التّعليم والتّعلّم "[3].

7 ـ المُقاربة: Approach - Approche"

1

الكيفيّة العامّة التي يجري بمُقتضاها إدراك ودراسة مسألة من المسائل ، أو تناول مشروع أو حلّ مشكلة أو بلوغ غاية.

.2

أساس نظري يتألّف من مجموع المبادئ التي ينبني عليها تأليف برنامج دراسي ، واختيار

[1] ـ المرجع نفسه ، 74.
[2] ـ بدر الدّين بن تريدي ، قاموس التّربية الحديث عربي ـ إنجليزي ـ فرنسي ، ص 336.
[3] ـ المرجع نفسه ، ص 173.

استراتيجيّات التّعليم أو التّقييم بالإضافة إلى أشكال الارتجاع "[1] (dictionnaire actuel de l'éducation)

8 ـ المُقاربة النّصّيّة: Approche textuelle

" طريقة يتمّ بمؤدّاها تناول النّصّ سواء كان قصّة أو مقالا أو خطابا أو غير ذلك من عدّة زوايا هي: نوع النّصّ ونظام الإبانة ونيّة صاحب النّصّ "[2]

9 ـ ملمح التّخرّج: profil de sortie

" وَصْفُ ما يعرفه التّلميذ ، و { بيان } ما هو قادر على إنجازه ، و { تحديد } للمواقف التي يتبنّاها في مواجهة أوضاع الحياة المختلفة "[3] (d'hainaut)

ثانيا :دراسة تحليليّة لنماذج من دروس كتاب السّنة الثّالثة ثانوي :

يُعتبر نشاط القواعد اللّغويّة نشاطا هامّا في مسار العمليّة التّعليميّة بالنّسبة للمتعلّم وذلك من خلال التّعرّف على المعايير الأساسيّة للّغة وقوانينها من جهة ، والالتزام بهذه المعايير من خلال الإنتاج الشّفوي والكتابي من جهة أخرى ، حيث يوصي منهاج السّنة الثّالثة ثانوي ـ شعبة آداب وفلسفة ـ يتناول نشاط القواعد النّحويّة عَقِبَ الانتهاء من دراسة النّصّين الأدبيين من حيث المعاني والمفردات والتّراكيب ، وذلك من خلال تقنيّة لا يشعر فيها المتعلّم بأنّه ثمّة فصل بين نشاط النّصّ الأدبي ونشاط القواعد ، وهذا ما يوصي بضرورة دفع المتعلّم إلى توظيف معارفه النّحوية والصّرفيّة في إنتاج التّعابير الشّفويّة والكتابيّة بل وحتّي في القراءة .[4]

---

[1] ـ بدر الدّين بن تريدي ، قاموس التّربية الحديث عربي ـ إنجليزي ـ فرنسي ، ص 323.
[2] ـ المرجع نفسه ، ص 324.
[3] ـ بدر الدّين بن تريدي ، قاموس التّربيّة الحديث : عربي ـ إنجليزي ـ فرنسي ، ص 333.
[4] ـ حنان قادري ، المقاربة النّصّيّة وتطبيقاتها في الأنشطة اللّغوية في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي ـ دراسة تقويميّة ـ ، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه في الطّور الثّالث في ميدان اللّغة والأدب العربي ، تخصّص : لسانيات النّصّ وتعليميّة اللّغة العربيّة ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، كلّيّة الآداب واللّغات قسم اللغة والأدب العربي ، 2019 – 2020 ، ص 95.

ومن هنا سيتمّ عرض بعض النّماذج النّحوية من كتاب السّنة الثّالثة ثانوي ـ شعبة آداب وفلسفة ـ والمتمثّلة في التّراكيب النّحوية والصّرفيّة.

نماذج من الدّروس:

قواعد اللّغة	**أستثمر موارد النّصّ وأوظّفها**	**" 1- معاني الأحرف المشبّهة بالفعل** ـ عُدْ إلى النّصّ واقرأ العبارة التّالية: " وتعرّفت على بائسة مثلها ، لكنّها أشدّ هذيانا وضجيجا..." ـ تعلّمت أنّ الأحرف المشبّهة بالفعل ناسخة للجملة الاسميّة ، لماذا سُمّيت بهذا الاسم ؟ لأنّها تُشبه الفعل في كونها تتكوّن من ثلاثة أحرف أو أربعة أحرف ، وترفع وتنصب ، وتدخل نون الوقاية عليها. ـ ما هي الأحرف المشبّهة بالفعل ؟ وما عملها ؟ الأحرف المُشبّهة بالفعل هي : إنّ ، أنّ ، لكنّ ، كأنّ ، ليت ، لعلّ ، وهي تدخل على المبتدأ فتنصبه اسما لها ، وتدخل على الخبر فترفعه خبرا لها. ـ ما هي معاني كلّ حرف من هذه الأحرف ؟ **معاني الحروف المشبّهة بالفعل** : **إنَّ :** بالكسر والتّشديد وهي تُفيد التّوكيد " إنّ زيدا قادمٌ " وتختصّ باللاّم ، تقع في خبرها مؤكّدة دون سائر أخواتها " إنَّ هَؤُلَاءِ لَشِرْذِمَةٌ قَلِيلُونَ" (54 الشّعراء) ، " وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ " (4 القلم) ، إن فُصِل بينها وبين اسمها بظرف أو جار ومجرور (خبر) كانَ دخول اللاّم على اسمها " إنّ من الشّعر لحكمة وإنّ من البيان لسحرا " ، " إنَّ فِي ذَلِكَ لَعِبْرَةً " (26 النّازعات) . **أَنَّ :** بالفتح والتّشديد وهي كَإِنَّ في إفادة التّوكيد ، وتُخالفها في أنّها وَصَلَتها في موضع مصدر كقولك : " عَلِمْت أنّك قادم " أي قُدُومك. **كأنّ :** وهي حرف تشبيه تقول : " كأنّها ظبْيَة " ، إن خُفِّفَت عَمِلت لفظا وتقديرا " كَأَنْ لَمْ يَدْعُنَا إِلَى ضُرٍّ مَسَّهُ " (12 يونس) ، " كَأَنْ لَمْ يَغْنَوْا فِيهَا " (68 هود) **لَكِنَّ:** وهي حرف استدراك يتوسّط بين كلامين مختلفين في المعنى تقول مثلا : " ما هذا أبيض لكنّه أسود " ، إن خُفِّفَت يبطل عملها، وتكون حرف ابتداء للاستدراك وليست حرف	**حواريّة**
قواعد اللّغة	**أستثمر موارد النّصّ وأوظّفها**		**حواريّة**

		عطف " مَّا كَانَ مُحَمَّدٌ أَبَا أَحَدٍ مِنْ رِجَالِكُم وَلَكِنْ رَسولَ اللّهِ " (40 الأحزاب). **لَيْتَ :**وهي حرف تمنّ وتتعلّق بالمستحيل غالبا : ألا ليت الشّباب يعود يوما .... فأُخبره بما فعل المشيب. **لَعَلَّ :** وهي حرف للتّرجّي والتّوقّع وقال سيبويه أنّ لعلّ في كلام العرب لإفادة الإشفاق والرّجاء " ذَالِكُمْ وصَّاكُمْ به لَعَلَّكُمْ تَتَّقُون " (153 الأنعام) ، " لَعَلَّ السَّاعَةَ قَرِيب "(17 الشّورى) ، " لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى " (44 طه). **أختبر معرفتي :** ـ استخرج ممّا يأتي الأحرف المُشبّهة بالفعل ، وبَيّن معنى كلّ حرف : 1 ـ قال الله تعالى : " والعَصْرِ إِنَّ الإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ " 2 ـ " لَعَلَّ اللَّهَ يُحْدِثُ بَعْدَ ذَلِكَ أَمْرًا " 3 ـ " قَالَ يَا لَيْتَ قَوْمِي يَعْلَمُونَ بِمَا غَفَرَ لِي رَبِّي " 4 ـ " لَيْسَ عَلَيْكَ هُدَاهُمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ يَهْدِي مَنْ يَشَاء" 5 ـ " كَأَنَّهُمْ حُمُرٌ مُسْتَنْفِرَة فَرَّتْ مِنْ قَسْوَرَةٍ "[1]	

إنّ أوّل مرحلة يستهلّ بها الأستاذ نشاط القواعد اللّغويّة ـ **معاني الأحرف المشبّهة بالفعل ـ** هي مرحلة التّمهيد وذلك من خلال العودة إلى الدّرس السّابق مع طرح مجموعة من الأسئلة على المتعلّمين والإجابة عنها ، ثمّ يقوم الأستاذ بتدوين الأمثلة على السّبّورة وهي كالآتي :

الأمثلة:

ـ وتعرّفت على بائسة مثلها لكنّها أشدّ هذيانا وضجيجا.

ـ إنّ زيدا قادم.

ـ قال تعالى : " وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ " (04 القلم).

ـ عَلِمْت بأنّك قادم.

ـ قال تعالى : " كَأَنْ لَمْ يَدْعُنَا إِلَى ضُرٍّ مَسَّهُ " (12 يونس).

[1] ـ نجاة بوزيان ، مدني شحامي ، دراجي سعيدي ، سليمان بورنان ، دليل الأستاذ اللغة العربية و آدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وزارة التربية الوطنية ، ص 128.

ـ ما هذا أبيض لكنّه أسود.

قال الشّاعر:

ألا ليت الشّباب يعود يوما .... فأخبره بما فعل المشيب .

ـ قال تعالى : " ذَالِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُون " (153 الأنعام).

ثمّ يقرأ الأستاذ قراءة مع الضّبط الدّقيق للحركات ، ثمّ يطلب من المتعلّمين قراءة الأمثلة الواحد تلو الآخر (قراءات فرديّة)، وبعدها يقوم الأستاذ بطرح أسئلة متعلّقة بالأمثلة (استخرج الأحرف المشبّهة بالفعل من الأمثلة ؟ ما معناها ؟ وما عملها ؟)

وهذا كلّه من أجل إبراز نشاط وتفاعل المتعلّم ، فالكفاءة المستهدفة في هذه المرحلة هي :

ـ القدرة على التذكّر

ـ ربط الخبرات السّابقة باللاّحقة

ـ القدرة على المناقشة والتّحليل

ـ القدرة على معرفة الأحرف المشبّهة بالفعل ومعانيها

وتأتي بعد هذه المرحلة، مرحلة استنتاج القاعدة من قبل المتعلّمين دون شعورهم بذلك ، تليها مرحلة تطبيق القاعدة من خلال تقديم واجب منزلي للمتعلّم من أجل تقييم وتثمين مكتسبات المتعلّم مع العمل على إكسابه الملكة اللّغوية (شفويّة ـ كتابيّة)

2 ـ إعراب المسند والمسند إليه :

" ورد في النّصّ :

ـ السّماء رصاصيّة ، السّماء : مسند إليه ، رصاصيّة : مسند.

ـ يتذكّر آدم ، آدم : مسند إليه ، يتذكّر : مسند .

ـ ما الذي أُسند إلى المبتدأ في الجملة الأولى ؟ الخبر.

ـ ما الذي أُسند إلى الفاعل في الجملة ؟ الفعل.

استخرج المسند في كلّ مثال من الأمثلة التّالية ثمّ حدّد وظيفته الإعرابيّة.

ـ رُوَيْدك لا يخدَعنَّك الربيع ، رويدك : اسم فعل.

ـ أقائم أنت بواجبك ؟ ، قائم : مبتدأ استغنى عن خبره.

ـ صار الجوّ معتدلا ، معتدلا : خبر صار.

ـ إنّ الصّدق فضيلة ، فضيلة : خبر إنّ.

ـ وجدت التّمرين سهلا ، سهلا : مفعول به ثانٍ.

ـ أعلمت التّلميذ النّجاح محقّقا ، محقّقا : مفعول به ثالث.

ـ إحسانا إلى الوالدين ، إحسانا : مصدر نائب عن فعله.

1 ـ المسند:

هو المحكوم به أو المخبر به ، أو هو اللّفظ الذي يُسند إلى الموضوع ليكتمل المعنى ، وهو:

أ ـ الفعل التّامّ

ب ـ اسم الفاعل

ج ـ خبر المبتدأ

د ـ ما أصله خبر المبتدأ:(خبر كان وأخواتها ، خبر إنّ وأخواتها ، المفعول الثّاني للفعل المتعدّي إلى مفعولين ، المفعول الثّالث للفعل المتعدّي إلى ثلاثة مفاعيل).

ه ـ المصدر النّائب عن فعله

ـ استخرج المسند إليه في كلّ مثال من الأمثلة التّالية ثمّ حدّد وظيفته:

ـ انتصر المدافعون ، المدافعون : فاعل.

ـ أنت الحسن خلقك ، خلقك : فاعل الصفة المشبّهة.

ـ ما مرفوض طلبك ، طلبك : نائب فاعل لاسم المفعول.

ـ يُكَرّم المتفوّق ، المتفوّق : نائب فاعل."[1]

ـ ظلّ التّلميذ مجتهدا ، التّلميذ : اسم ظلّ.

" ـ لعلّ الفهم حاصل ، حاصل : اسم لعلّ.

ـ ظننت الأب مسافرا. الأب : مفعول به أوّل.

ـ أنبأت الكسول الإهمال ضارّا ، الإهمال : مفعول به ثانٍ.

2 ـ المسند إليه:

هو المحكوم عليه أو المخبر عنه ، أو هو اللّفظ الذي يُسند إليه سائر الكلام وهو:

أ ـ الفاعل للفعل التّامّ أو ما يشبهه (المشتقّات).

ب ـ نائب الفاعل.

ج ـ المبتدأ الذي له خبر.

د ـ ما أصله مبتدأ : (اسم كان وأخواتها ، اسم إنّ وأخواتها ، المفعول الأوّل للفعل المتعدّي إلى مفعولين ، المفعول الثّاني للفعل المتعدّي إلى ثلاثة مفاعيل) ما زاد عن المسند والمسند إليه في الجملة فهو قيد.

والقيود هي : أدوات الشّرط ، أدوات النّفي ، حروف الجرّ ، المفاعيل الخمسة ، الحال ، التّمييز ، النّعت ، البدل ، العطف ، التّوكيد.

استخرج من النّصّ "حالة حصار" خمس جمل اسميّة وعيّن المسند والمسند إليه."[2]

[1] ـ دليل الأستاذ ، ص 82 – 83.
[2] ـ دليل الأستاذ ، ص 83.

نلاحظ أنّ الأستاذ في هذا الدّرس يستمدّ الأمثلة من المعطيات السّابقة الواردة في النّصّ الأدبي ، حيث يطرح الأستاذ مجموعة من الأسئلة دون الإشارة إلى موضوع الدّرس، وهذا من أجل جعل المتعلّم يفكّر في عنوان الدّرس أضِفْ إلى ذلك عنصر التّشويق الذي يزيد من تفاعله ، حيث يقوم بكتابة الأمثلة على السّبّورة وقبل مناقشة هذه الأخيرة يقوم الأستاذ بطرح جملة من الأسئلة يهدف من خلالها إلى ربط الخبرات السّابقة بهذا الموضوع ، كأن يطرح السّؤال التّالي : (ما هي أنواع الجمل؟) فتكون الإجابات على الأغلب (اسميّة ، فعليّة) ، ثمّ يقوم المتعلمون بقراءة بعض الأمثلة ، ومن بين الأمثلة الواردة في الكتاب نجد :

ـ السّماء رصاصيّة ، فمن خلال المناقشة بين الأستاذ ومتعلّميه يتمّ تحديد نوع الجملة وهي الرّكيزة الأساسيّة في تحديد المسند والمسند إليه ، وهكذا هو الحال بالنّسبة للجملة الفعليّة.

ومن بين الكفاءات المستهدفة من هذا الدّرس نجد :

ـ ربط السّابق باللاحق.

ـ الانطلاق من فكرة مفادها عرض درس (الجملة الاسميّة ، والجملة الفعليّة) لينتهي بالمتعلّم في الأخير إلى درس (المسند والمسند إليه) ، وهذا ما يعمل على إعمال العقل لدى المتعلّم، وفي الأخير يتمّ بناء القاعدة من قبل المناقشات المختلفة ، ثمّ يتمّ تقديم تمرين للمتعلّم للتّأكّد من مدى قدرته على تحديد المسند والمسند إليه.

غير أن الملاحظ هنا، سواء في عرض أمثلة الكتاب أم في أمثلة التمارين التقييمية هو أنه لا يتم التركيز على العلاقات التي تربط بين الأمثلة مثل علاقة الأصالة والفرعية، والعلاقة بين ما هو موجود في الوضع وبين ما هو موجود في الاستعمال، والعلاقة بين حضور العلامة اللغوية في الكلام، وبين غيابها عنه، وهو ما يسمى بالعلامة العدمية. كل ذلك لم يراعه الكتاب المدرسي، فهو يستخرج الأمثلة من النص المدروس، تبعا لما هو معتمد في المقاربة النصية، ثم يعرضها للمناقشة، قصد استخلاص القواعد النحوية التي تحكمها، دون أن يقدم هذه الأمثلة أو تلك التمارين التقويمية بصورة تقابلية منتظمة، تجعل المتعلم يتمثلها باعتبارها عناصر منتظمة مترابطة ومتقابلة، لا باعتبارها عناصر لغوية لا

يربطها رابط. فعلى سبيل المثال يمكن تقديم أمثلة الإعراب اللفظي في مقابل أمثلة الإعراب التقديري، وأمثلة الفعل الصحيح الآخر، في مقابل أمثلة الفعل المعتل الآخر...وهكذا.

والملاحَظ على الأسئلة المعتمدة في الشرح، أو على الأسئلة التقييمية الواردة في نهاية كل درس أن الغالب عليها هو التركيز على مهارة الإعراب، التي تستهدف تدريب المتعلم على تحليل العبارات ومعرفة مكوناتها ، دون أن تستهدف مهارات أخرى مثل مهارة القياس بأن تُعطى للمتعلم عبارة، ويطلب منه أن ينسج على منوالها، أو تعطى له صيغة صرفية ويطلب منه أن يصوغ مثلها، فضلا عن غياب الربط بين الوضع والاستعمال، ففي درس الأحرف المشبهة بالفعل، يقتضي الوضع اللغوي العربي أن تدل (لعل) على الترجي أو الإشفاق، والترجي هو طلب شيء ممكن الحصول، وأن تدل (ليت) على التمني، وهو طلب شيء مستحيل الحصول أو مستبْعَد الحصول، هذا في الوضع، غير أن الاستعمال يُجيز أن نستعمل (لعل) في المستحيل أو المستبعد الحصول، مثل: لعلني أطير في السماء للوصول إلى مكة (في سياق خاص) لإفادة قصد خاص، وهو التعبير عن الاشتياق إلى هذا المكان ، فأكون قد نَزَّلْتُ المستحيلَ أو المستبعد الحصول مَنْزِلة الممكن الحصول، لغرض بلاغي. وكذلك في (ليت) فأقول: ليتني أحُجُّ هذا العام، فاستعمل (ليت) بدل (لعل)، في سياق خاص، للدلالة على قصد خاص هو الاستبعاد، لأنني لا أملك الوسائل الكافية للحج هذا العام، فأنَزِّل المُمْكن الحصول مَنْزِلةَ المستحيل أو المستبعَد الحصول، لغرض بلاغي هو الاستبعاد.

قواعد **اللّغة**	**أستثمر موارد النّص وأوظفها**	**"إعراب معتل الآخر"** ملاحظة الأبيات : ورد في نص ابن نباتة : أَسْتَغْفِرُ الله لَا مَالِي ولَا وَلَدِي ... آسَى عَلَيْهِ إذا ضَمَّ الثَّرَى جَسَدِي ورد في نص البوصيري :	

		وَسِعَ العالمين حلمًا وعلمًا ... فهوَ بَحْرٌ لَمْ تُعْبِهِ الأَعْبَاءُ وجاء في قول الشاعر : لا تنْهَ عَنْ خُلُقٍ ، وتأتي مثلَهُ ... عارٌ عليكَ ، إذا فَعلْتَ ، عَظيمُ وجاء في قول البوصيري : لمْ يُساووك في علاك وقد حا ... ل سنا منك دونهم و سناء ـ ما إعراب " آسى " في المثال الأول ؟ آسى : فعل مضارع مرفوع بالضّمة المقدرة على آخره . ـ ما إعراب " تعي " في المثال الثاني ؟ تعي : فعل مضارع مجزوم بلم وعلامة جزمه حذف حرف العلة ـ ما إعراب تأتي في المثال الثالث ؟ تأتي : فعل مضارع منصوب بأن بعد واو المعية وعلامة نصبه الفتحة . ـ ما إعراب يساووا في المثال الرّابع ؟ يساووا : فعل مضارع مجزوم بلم و علامة جزمه حذف النون لأنه من الأفعال الخمسة ماذا تستنتج مما سبق ؟ نستنتج أنّ علامة إعراب المضارع معتل الآخر هي : ـ الحركة المقدرة في حالة الرفع ـ ثبوت النون إذا كان من الأفعال الخمسة	حواريّة

		ـ حذف حرف العلة إذا كان مجزوما ـ حذف النون إذا كان من الأفعال الخمسة في حالة النّصب و الجزم ".[1]	

إنَّ الطريقة المعتمدة في درس قواعد اللّغة (إعراب معتل الآخر) ، هي الطريقة الحوارية حيث يتم شرح الدّرس عن طريق المناقشة ، أي يقوم الأستاذ بكتابة الأمثلة على السّبورة ، ثمّ يقوم بطرح مجموعة من الأسئلة على المتعلمون حول الدّرس السّابق ، وذلك من أجل ربط الخبرات السّابقة بالدّرس الحالي أي علاقة الإعراب التّقديري واللّفظي بإعراب معتل الآخر ، ثمّ يقوم الأستاذ بقراءة الأمثلة و التي وردت في شكل أبيات شعرية فقط ، تليها قراءات المتعلمين المختلفة ويتم عرض الدرس في شكل سؤال وجواب بين الأستاذ ومتعلميه ،كأن يطلب الأستاذ منهم إخراج الكلمات التي تنتهي بياء المتكلم أو بحرف علة ، مثل : (مالي ، ولدي ، آسى) ، وكذلك تحديد الحركة ما إن كانت مقدرة أو ظاهرة ، مع إعراب هذه الكلمات من خلال محاولات المتعلمين حتى التوصل إلى الإعراب الصّحيح ومن هنا يستنتج المتعلمون القاعدة ، ثم يقوم الأستاذ باختبار معارف المتعلمين ، والغاية من هذا تحقيق الكفاءة التالية :

التفريق بين الإعراب اللّفظي و التقديري، مع معرفة ما المقصود بالمعتل الآخر، كذلك تنمية الملكة اللّغوية لدى المتعلمين.[2]

قواعد اللّغة	**تصريف الأجوف**	لعلك تتذكر أنّ الأجوف هو ما كانت عينه حرف علة، فكيف تصرفه مع الضمائر في الماضي و المضارع و الأمر ؟ تأمل هذه الجمل المأخوذة من النّص : قل شيئا – طالت بنا الوقفة – أبيع الروح

[1]- المرجع نفسه ص 8 .
[2]- حنان قادري ، المقاربة النّصّيّة وتطبيقاتها في الأنشطة اللّغوية في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي ، ص 96.

		تعلمت : أنّ الفعل نوعان : صحيح ومعتل استخرج من هذه الأمثلة : أفعالا معتلة واذكر نوعها الأفعال المعتلة هي : طال ، باع ، قال ، ونوعها معتلة الوسط بمعنى جوفاء ماذا تلاحظ على هذه الأفعال ؟ ـ ألاحظ أنّ حرف العلة الألف في " قل " قد حُذف و أنّه في "طال" قد بقي و أنّه في "أبيع" قد انقلب ياء فماذا تستنتج ؟ يتصرف الفعل الماضي الأجوف مع ضمائر الغائب دون أن يتغير فيه شيء مثل: قال ، قالت ، قالا ، قالتا ، قالوا ، ويحذف حرف العلة " الألف " مع نون النسوة مثل " قلن " ـ ويتصرف مع ضمائر المتكلم المفرد ، الجمع المخاطب ، والجمع المؤنث الغائب بحذف حرف العلة ، مثل : قلت ، قلتم ، قلن ـ يحذف حرف العلة " الألف " في الفعل المضارع مع نون النسوة مثل : تبعن ، تقلن ـ وأما ... فيصير حرف العلة واوا أو ياء أو ألفا مع المخاطب المؤنث ومع المؤنث والجمع المذكر ويحذف مع غيرها (قولي ، سيرا ، سر)[1]

نلحظ من خلال دراستنا لهذا الكتاب ، أنّه عبارة عن مزيج بين النّحو والصّرف في نشاط قواعد اللّغة ، حيث نجد على سبيل المثال درس " تصريف الأجوف " كما نجد أن الأستاذ قد انطلق من المعطيات الموجودة في أذهان المتعلمين ، بدليل استعماله لعبارة " لعلّك تتذكر" و كما نعلم أنّ(لعلّ) تفيد التّوقع أي بمعنى أنّ المتعلم على دراية بمفهوم

[1]- دليل الأستاذ ، ص .108

الأجوف. لذا نجد أنّ الأستاذ من خلال هذه المعطيات باشر بالسّؤال (كيف تصرفه – الأجوف – مع الضّمائر في الماضي و المضارع و الأمر ؟)

أمّا استعماله للفعل (تأمّل) ، فهذا دال على لفت انتباه المتعلم بأنّ الأمثلة التي بين يديه تحتاج التفكير والتركيز الجيد، حيث نأخذ على سبيل المثال :قل شيئا هنا نجد أن الأستاذ في طرحه للسؤال أنّ الأجوف يصرف مع الماضي والمضارع و الأمر.

- فالفعل : قل ماضيه قال وهو فعل أجوف وهكذا دواليك في الأمثلة الأخرى .

ثمّ يتوصل الأستاذ مع المتعلم إلى قاعدة ، والتي هي بالدّرجة الأولى مبنية على معطيات المتعلم التي استخرجها الأستاذ من ذهنه عن طريق الحوار و المناقشة .

فالكفاءات المستهدفة في هذا الدّرس هي :

ـ الانطلاق من معطيات موجودة لدى التلميذ من أجل تعزيز الثّقة في النّفس لدى المتعلم ، إزالة الإبهام و الغموض

ـ تنمية ملكة إعمال العقل و التأمل في الأمثلة

ـ معرفة الأجوف وتصريفه

قواعد اللغة	**استثمار موارد النّص و توظيفها**	**صيغ منتهى الجموع وقياساتها** قالت نازك الملائكة : ورعى قوافينا تحفر في عيوننا معابرا للأدمع ما وزن قوافي ومعابر ؟ ماذا نسمي هذا الجمع ؟ هل لهذا الجمع صيغ قياسية أخرى ؟ ما هي ؟ **صيغ منتهى الجموع :** كل جمع مكون من خمسة أحرف أو ستة أحرف يتوسطها ألف زائدة .

		أوزانها : **فعالل** / دراهم ـ **فعاليل** / قناديل ـ **أفاعل** / أصابع **أفاعيل** / أساطير ـ **تفاعل** / تجارب ـ **تفاعيل** / تسابيح **مفاعل** / معايش ـ **مفاعيل** / مصابيح ـ **يفاعل** / يحامد **يفاعيل** / ينابيع ـ **فياعل** / صيارف ـ **فياعيل** / دياجير **فواعل** / جواهر ـ **فعائل** / رسائل ـ **فعالى** / فتاوى **فعالي** / ليالي ـ **فعاليّ** / كراسيّ ـ وهي كل جمع بعد ألف تكسيره حرفان أو ثلاثة أحرف أوسطهما ساكن مثل مدارس و مفاتيح ، وصيغه كثيرة بلغت 19، إليك أشهرها : 1 – 2- **فعالل / و فعاليل :** لمجرد الرباعي ومزيده بحرف واحد ، و للخماسي مثل : درهم و دراهم و غضنفر و غضافر و وسفرجل و سفارج و عندليب و عنادل و الثلاثي زيد فيه حرف صحيح مثل : سنبل وسنابل ، أمّا فعاليل فللرّباعي و الخماسي اللّذين زيد قبل آخرهما حرف علة مثل : قرطاس و قراطيس و فردوس و فراديس و دينار و دنانير و للثّلاثي المزيد فيه : سفود و سفافيد و سكين وسكاكين **3**–**أفاعل :** لوزن أفعل اسما أو علما أو اسم تفضيل مثل أسود الأفعى و **أساود** ، أحمد و أحامد ، أفضل و أفاضل و للرّباعي الذي أوله همزة زائدة مثل أصابع و أنامل و أرانب . **4** –**أفاعيل :** لما زيد فيه ممّا تقدم في الفقرة السّابقة حرف مد مثل :

		أسلوب و أساليب ، و إضبارة و أضابير . **5- تفاعل :**للرّباعي الّذي أوله تاء زائدة مثل : تنبل (قصير) وتنابل و تجربة وتجارب **6-** تفاعيل لما تقدّم في الفقرة السّابقة و زيد عليه مد قبل الآخر مثل تسبيح وتسابيح ، و تنبال و تنابيل . **7- مفاعل:** للرّباعي المبدوء بميم زائدة مسجد و مساجد ، مفازة و مفاوز **8-مفاعيل :** للرّباعي المبدوء بميم زائدة و قبل آخره مد زائدة : مثل مصباح ـ مصابيح ، و ميثاق مواثيق . **9 ـ فواعل: 1 -**جمع لرباعي ثالثه واو أو ألف زائدتان : خاتم وخواتم 2 ـ وزن فاعلة : مثل شاعرة وشواعر **10 ـ فواعيل :** لما زاد على ما في الفقرة السّابقة حر مدّ قبل الآخر مثل: طاحون و طواحين ، ساطور و سواطير **11 ـ فعائل :** لما يأتي 1 ـ للرباعي قبل آخره حرف مد زائد مثل : لطيفة و لطائف و كريمة وكرائم . **12 ـ فعالى :** جمع لمثل : ترقوة و موماة : تراق و موام **13 ـ معا فعالى و فعالي :** جمع لما يلي : ـ 1 اسم على فعلى : مثل : فتوى و فتاوي أو فتاوى . ـ 2 اسم على فِعلى : مثل : ذفرى و ذفاري و أذفار ـ 3 اسم على فلاء : مثل : صحراء أو صحار ، أو صفة لأنثى لا مذكر لها مثل: عذاري و عذارى . ـ 4 صفة لأنثى لا مذكر لها مثل : حبلَى و حبالى و حبالي **14 – فعالي :** جمع لمثل غضبان وسكران : غضابى وسكارى **15- فعالي :** جمع لكل ثلاثي انتهى بياء مشددة (لغير النّسب) مثل : كرسي و كراسي ، وبُختي و بخاتي ، و قُمري و قماري .

		القـــــــــاعـــــــــدة : **1** –صيغة منتهى الجموع هي : كل جمع وقع بعد ألف تكسيره حرفان أو ثلاثة أوسطها ياء ساكنة . 2- أهم صيغ منتهى الجموع في العربية هي، فواعل ، فعائل و فعالل و شبه فعالل وشبه فعالل مثل : مفاعل و أفاعل . 3- تجمع على (فواعل) المفردات التي جاءت على الأوزان التالية: (أ) – وزن (فاعلة) اسما كانت أو صفة (ب) – وزن (فوعل) أو (فوعلة) (ج) – وزن (فاعل) بفتح العين (د) –وزن (فاعل) بكسر العين اسما أو صفة لمؤنث أو لمذكر لا يعقل 4 – يجمع على(فعائل) الرّباعي المؤنث الذي قبل آخره حرف مد 5- يجمع على (فعالل) الرّباعي المجرد والمزيد ، والخماسي المجرد والمزيد ، ويحذف من حروف الكلمة في هذا الجمع ما زاد على أربعة أحرف . 6- يجمع على (شبه فعالل) مزيد الثلاثي ، مالم تجمعه العرب على وزن آخر من أوزان جموع التكسير 7- إذا كان الحرف الرّابع في الكلمة حرف مد ، بقي في الجمع إن كان ياء و قلب ياء إن كان ألفا أو واوا[1].

حيث نجد في هذا النموذج أنّ طريقة عرض الدّرس تمت وفق التدرج التالي :

فأول مرحلة يتم فيها معرفة قدرات المتعلم حول درس صيغ منتهى الجموع، ثم يقوم الأستاذ بعرض الأمثلة على السّبورة نجد على سبيل المثال :

و رعى قوافينا.

تحفر في أعيننا معابرا للأدمع.

2- المرجع نفسه ، ص 98 – 99.

ثمّ يقوم الأستاذ بقراءة نموذجية أولية للأمثلة، تليها قراءة المتعلم، ومن ثم يقوم الأستاذ بطرح مجموعة من الأسئلة من بينها: ما وزن قوافي و معابر ؟ وماذا نسمي هذا الجمع ؟ حيث تكون الإجابات مختلفة حول هذه الأسئلة، و يستفيد المتعلمون بعضهم من بعض حول هذا الدّرس ، ثم يتوصل الأستاذ مع متعلميه إلى قاعدة نهائية. فالكفاءة المستهدفة في هذا الدّرس هي معرفة صيغ منتهى الجموع و قياساتها ، كما نلحظ من خلال هذا النموذج أنّه لم يتم تقديم تمرين للمتعلمين من أجل التدرب عليه .

المبحث الثالث : الكتاب المدرسي دراسة نقدية على ضوء النّظرية الخليلية الحديثة

يعالج هذا المبحث الدّروس المعتمدة في تعليم مادة قواعد اللّغة لدى تلاميذ السّنة الثالثة ثانوي شعبة – آداب وفلسفة ، مع بيان كيفية عرض هذه الدّروس وفق المبادئ الأساسية للنّظرية الخليلية الحديثة والتي تستمد جذورها من التّراث النّحوي العربي الأصيل، والنظريات اللسانية الغربية الحديثة مقدمين في ذلك تطبيق بعض مفاهيم هذه النّظرية على أرض الواقع في تقديم الدروس.

أولا: ملاحظات نقدية حول طريقة الكتاب في عرض الدروس النحوية:

ثانيا: اقتراح نماذج دروس نحوية باستثمار بعض مفاهيم النّظرية الخليلية الحديثة.

سنحاول تقديم نماذج جديدة لدروس النّحو المقررة في كتاب السّنة الثالثة ثانوي، مستقاة ممّا تم عرضه من بعض مفاهيم النّظرية الخليلية الحديثة ، كمفهوم الأصل و الفرع ، العامل ، الاستقامة ، المثال مطبقة على الدّروس الآتية :

الأحرف المشبهة بالفعل ، صيغ منتهى الجموع .

أولا : التّراكيب النحوية:

1- الأحرف المشبهة بالفعل (الأصل والفرع ، العامل ، الاستقامة ، الموضع والعلامة العدمية)

1 – 1 / الأصل والفرع :

"... تدعو النّظرية الخليلية الحديثة إلى تدريس القواعد كمثل و أنماط ، تُكْتَسب بالتدريب وكثرة الممارسة بتفريع الفروع من الأصول "[1].

نجد على سبيل المثال : زيد قادم (هي الجملة الأصلية قبل دخول النواسخ، أو الأصل دون زيادة).إن زيدا قائم (الجملة الفرعية بعد الزيادة).ومن هنا يمكن أن نستغل هذا الأساس الهام من أسس النظرية الخليلية الحديثة في عرض أمثلة درس القواعد، كأن تعرض في

[1]- صليحة مكي ، بود لعة لعّماري ، كريمة أوشيت - إشكالية تعليم وتعلم اللّغة العربية في المدرسة الجزائرية ، كراسات المركز ، ،العدد 05 ، مطبعة دار هومه ، سنة 2007 ، ص 39 .

حقلين متوازيين: يمثل الحقل الأول على اليمين أمثلة الأصل، ويمثل الحقل الثاني على اليسار الأمثلة المتفرعة عن الأصل بالزيادة (أمثلة الفرع)، ويمكن أن تكون في باب الأحرف المشبهة بالفعل على الصورة الآتية:

حقل أمثلة الأصل	حقل أمثلة الفرع
1= القطارُ قادمٌ إلى المحطة.	1= **إنَّ** القطارَ قادمٌ إلى المحطة.
2= أنت عائد من السفر.	2= علمتُ **أنَّك** عائدٌ من السفر.
3= البحرُ مرآةٌ في صفائه.	3= **كأنَّ** البحرَ مرآةٌ صفاءً.
4= هذا ثوبٌ أبيضُ لا أسْوَدُ.	4= ما هذا الثوبُ أبيضَ **لكنَّه** أسودُ.
5= الحاج مسافر إلى الحجاز.	5= **ليت** الحاجَّ مسافرٌ إلى الحجاز.
6= الغائب يعود هذا الأسبوع.	6= **لعلَّ** الغائبَ يعود هذا الأسبوع.

فأصل هذه الجملة مبتدأ و خبر (زيد قادم) ، وبدخول " إنّ " عليها تصبح الجملة الثّانية (إنّ زيدا قادم)، فرع من الجملة الأولى (زيد قادم)

ولا بدّ من مراعاة هذين المفهومين في هذا المستوى بالانطلاق من الجملة الأصل ، ألا وهي الجملة الاسمية (مبتدأ و خبر) ، ثمّ نتطرق إلى الفروع النّاتجة عن هذه الجملة ، وذلك من خلال عملية التّحويل بزيادة العوامل اللّفظية ، مثل : " إنّ و أخواتها " حتى نتوصل بعد ذلك إلى التركيب المتكون من :

ناسخ + اسمه + خبره

2-1/ العامل :

ولهذا اعتمدنا في مفهوم العامل على المثال الآتي : " زيد قادم "

موضع العامل	موضع المعمول الأول	موضع المعمول الثاني
Ø	زَيْدٌ	قَادِمٌ
إنّ	زيداً	قادمٌ
كان	زيدٌ	قادماً
ظننت	زيداً	قادماً
قدم	زيدٌ	
قدم	زيدٌ	

عند إجراء تحويلات الزّيادة على هذا التّركيب ، نلاحظ أنّ لهذه الزّيادة تأثيراً على بقية البناء ، وهذا ما يسمى بالعامل .

3-1 / الاستقامة :

المثال المعتمد في هذا المفهوم هو " علمت أنّك قادم " ، حيث نجد هذا المثال سليماً تركيباً و معنى فمن حيث التركيب نجده مكوناً من : فعل + ناسخ + اسم الناسخ + خبر الناسخ أمّا من حيث المعنى فمعناه واضح لكل من يقرأه.

ثانيا: الصيغ الصّرفية :

1/ تصريف الأجوف :

- ففي الجانب الصرفي نأخذ أصل الكلمة أو جذرها ، لاشتقاق عدد لا يحصى من الصيغ ، ومثال ذلك :

(قل شيئا ، طالت بنا الوقفة ، أبيع الرّوح) ←

حيث نقوم باستخراج الأفعال الجوفاء (قل التي جاءت على وزن " فُل " في صيغة الأمر .كالتي جاءت على وزن " فعل " في صيغة الماضي ،أبيع التي جاءت على وزن " أفعل " بصيغة المضارع.

ولكي يتسنى لنا معرفة أنّ الفعل " قل " فعل أجوف لابد من إرجاعه إلى أصله (ق ا ل) ثمّ تحديد وزنه الصّرفي الذي هو (فعل) ، وذلك من أجل تسهيل عملية التّصريف.

ـ دروس مطبّقة وفق مفاهيم النّظريّة الخليليّة :

ـ النّشاط : قواعد اللّغة

ـ الموضوع : معاني الأحرف المشبّهة بالفعل (الوضع والاستعمال)

1ـ الأمثلة :

ـ وتعرفت على بائسة مثلها ، **لكنّها** أشدّ هذيانا وضجيجا.

ـ **إنّ** زيدا قادم.

ـ قال تعالى : " **إِنَّ** هَؤُلاَءِ لَشِرْذِمَةٌ قَلِيلُونَ " الشعراء آية 50.

ـ قال تعالى : " وَ**إِنَّكَ** لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ " القلم آية 04.

ـ **إنّ** من الشّعر لحكمة ، و**إنّ** من البيان لسحرا.

ـ قال تعالى : " **إِنَّ** فِي ذَلِكَ لَعِبْرَةً " النّازعات آية 26.

ـ علمت **أنّك** قادم.

ـ قال تعالى : " **كَأَنْ** لَمْ يَغْنَوْا فِيهَا " هود 68.

ـ ما هذا أبيض **لكنّه** أسود.

ـ قال الشاعر :

ـ ألا ليت الشّباب يعود يوما ...فأخبره بما فعل المشيب

ـ قال تعالى " ذالكم وصّاكم به لعلّكم تتّقون " الأنعام آية 153.

2 ـ المناقشة :

يقوم الأستاذ بطرح مجموعة من الأسئلة حول الأحرف المشبّهة بالفعل وهي كالتّالي:

ما هي الأحرف المشبّهة بالفعل؟ ما هو عملها ؟

فتكون إجابات الطّلبة كالتّالي :

ـ الأحرف المشبّهة بالفعل هي من النّواسخ.

ـ تدخل على الجملة الإسمية .

ـ سمّيت بالأحرف المشبّهة بالفعل لأنّها تشبه الفعل كونها تتكوّن من ثلاثة أحرف أو أربعة أحرف .

ـ عملها : ترفع وتنصب.

ثمّ يقوم الأستاذ بشرح الأمثلة على ضوء النّظريّة الخليليّة الحديثة وذلك من خلال التّركيز على العلاقة الموجودة بين ما هو موجود في الوضع وما هو موجود في الاستعمال ، فنجد في درس الأحرف المشبّهة بالفعل على سبيل المثال : (ليت)في قول الشّاعر :

ألا ليت الشّباب يعود يوما ... فأخبره بما فعل المشيب

أنّ الوضع اللّغوي العربي يقتضي أن تدلّ ليت على التّمنّي وهو طلب شيء يستحيل حصوله هذا فيما يخصّ الوضع ، وكذلك نجد كلمة (لعلّ) في قوله تعالى : " ذالكم وصّاكم به لعلّكم تتّقون " التي تدلّ في وضعها اللّغوي على التّرجّي وهو طلب شيء يمكن حصوله وهذا أيضا بالنّسبة للوضع ، فمن خلال قول الشّاعر يتبيّن لنا أنّه يتمنّى شيئا

يستحيل حدوثه ألا وهو عودة شبابه ، وفي قوله تعالى " ذالكم وصاكم به لعلّكم تتّقون" فهو رجاء بأن تمتلئ قلوبهم بتقوى الله ، إلاّ أنّ الاستعمال في (ليت) يجيز أن نستعمل هذه الأخيرة كأن نقول : ليت الشباب يعود يوما فنستعمل لعلّ الشباب يعود يوما وهذا في سياق خاصّ للدّلالة على قصد خاصّ وهو الاستبعاد لأنّنا لا نملك قدرة العودة إلى الشّباب ، فهنا نُنزل منزلة غير الممكن حصوله إلى منزلة الممكن حصوله لغرض بلاغي وهو الاستبعاد ، وكذلك في لعلّ فمن الممكن أن نستعمل في المستحيل أو المستبعد حصوله مثل : ذالكم وصاكم به لعلّكم تتّقون " مثل (ليتكم) قصد التّوبة وتقوى الله وهذا لإفادة قصد خاصّ ، فننزل المستحيل حدوثه إلى منزلة الممكن حصوله.

كما نجد (إنّ) من خلال قوله : إنّ زيد قادم جاءت بالكسر والتّشديد ، وكذلك (أنّ) من خلال قوله : كأنّها ظبية جاءت بالفتح والتّشديد وهذا ما اقتضاه الوضع ، أما في الاستعمال فكلاهما تفيدان التّوكيد ، غير أنّ الأولى قد تختصّ باللاّم فتقع في خبرها مؤكّدة دون سائر أخواتها كقوله تعالى : " وإنّك لعلى خلق عظيم " القلم 04 ، وكذلك في دخول اللاّم على اسمها كقولنا : إنّ من الشّعر لحكمة ، إنّ من البيان لسحرا ، وأمّا الثّانية فتخالفها في أنّها وصلتها في موضع مصدر كقولك : علمت أنّك قادم أي قدومك.

3 ـ القاعدة :

تعلّمت أنّ الأحرف المشبّهة بالفعل هي ناسخة للجملة الاسميّة لأنّها تشبه الفعل في كونها تتكوّن من ثلاثة أحرف أو أربعة أحرف ، فتنصب الأول ويسمى اسمها وترفع الثاني ويسمى خبرها وهي كالتّالي : (إنّ وأنّ) للتّوكيد ، (كأنّ) للتّشبيه ، (لكنّ) للاستدراك ، (ليت) للتّمنّي ، (لعلّ) للتّرجّي ، مع معرفة مدى علاقتها بالوضع والاستعمال.

4 ـ أختبر معرفتي :

ـ استخرج ممّا يأتي الأحرف المشبّهة بالفعل وبيّن معنى كلّ حرف في الوضع والاستعمال:

1 ـ قال الله تعالى : " والعَصْر إِنَّ الإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ "

2 ـ " لَعَلَّ اللَّهَ يُحْدِثُ بَعْدَ ذَلِكَ أَمْرًا "[1]

3 ـ " قَالَ يَا لَيْتَ قَوْمِي يَعْلَمُونَ بِمَا غَفَرَ لِي رَبِّي "

4 ـ " لَيْسَ عَلَيْكَ هُدَاهُمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ يَهْدِي مَنْ يَشَاء"

5 ـ " كَأَنَّهُمْ حُمُرٌ مُسْتَنْفِرَة فَرَّتْ مِنْ قَسْوَرَةٍ "

ـ النّشاط : قواعد اللّغة

ـ الموضوع : المسند والمسند إليه (الأصالة والتّفريع)

1 ـ الأمثلة :

ـ صار الجوّ معتدلا.ـــــــــ الجو معتدل

ـ إنّ الصّدق فضيلة . ـــــــــ الصدق فضيلة

ـ وجدت التّمرين سهلا . ـــــــ التّمرين سهل

ـ أعلمت التّلميذ النّجاح محقّقا.ـــــــ النّجاح محقق

2 ـ المناقشة :

يقوم الأستاذ بطرح مجموعة من الأسئلة على المتعلّمين حول المسند والمسند إليه وهي كالتّالي : ما هو المسند والمسند إليه ؟ وكيف يمكننا التّعرّف عليهما ؟

ومن ثم يقدّم المتعلّمون جملة من الإجابات المختلفة حول هذا الدّرس ، فتكون طريقة الأستاذ في شرح الدّرس كالتّالي :

فنجد في مثال صار الجوّ معتدلا هي جملة فرعيّة من الجملة الأصليّة (الجوّ معتدل) ، يتمّ تحديد المسند والمسند إليه من خلال الرّجوع إلى الأصل ، فالمسند هو اللّفظ الذي نقوم بإسناده إلى الموضوع من أجل إكمال المعنى ، فركنا الإسناد في الجملة الاسميّة هما المبتدأ

[1] ـ دليل الأستاذ ، ص 128 ، بتصرّف.

والخبر ، فالمسند في هذه الجملة هو الخبر والمسند إليه هو المبتدأ ، ففي قولنا : الجوّ معتدل ، فقد أسندنا الاعتدال إلى الجو ، أمّا ركنا الإسناد في الجملة الفعليّة فهما الفعل والفاعل ، فالمسند في هذه الجملة الفعل والمسند إليه هو الفاعل ففي قولنا : يتذكّر آدم ، فقد أسندنا التّذكّر إلى آدم.

حيث ينقل المعلّم المتعلّم من الأصل إلى الفرع من أجل القدرة على تحديد المسند والمسند إليه.

3 ـ القاعدة :

أ ـ تعريف المسند :هو المحكوم به أو المخبر به ، أو هو اللّفظ الذي يُسند إلى الموضوع ليكتمل المعنى.

ب ـ المسند إليه :هو المحكوم عليه أو المخبر عنه ، أو هو اللّفظ الذي يُسند إليه سائر الكلام.

يُحدّد المسند والمسند إليه في الجملة الفعليّة أو الاسميّة عن طريق مبدأي الأصالة والتّفريع ، وهذا ما آلت إليه النّظرية الخليليّة الحديثة ، حيث يقوم المعلّم بتقديم أمثلة فرعيّة للمتعلّم ومطالبته بإرجاعها إلى الأصل حتى يتسنّى له تحديد المسند والمسند إليه.

5 ـ أختبر معرفتي :

ـ استخرج من نصّ حالة حصار خمس جمل اسميّة وحوّلها إلى الأصل ثم حدّد المسند والمسند إليه فيها :[1]

الجمل	الفرع	الأصل	المسند	المسند إليه
1 -	.....	.....	.....	.....
	.....	.....	.....	.....

[1] ـ دليل الأستاذ ص 82 –83 ، بتصرّف.

2 - ..... 3 -	.....	.....	.....	.....

ـ القياس :

ـ النّشاط : قواعد اللّغة

ـ الموضوع : تصريف الأجوف

1 ـ الأمثلة :

ـ أبيع الرّوح.

ـ قل شيئا.

ـ طالت بنا الوقفة.

2 ـ المناقشة :

فهنا يقوم الأستاذ بتذكير متعلّميه بأنّ الأجوف هو ما كانت عينه حرف علّة بمعنى أنّ الحرف الثّاني من الكلمة يأتي إمّا ألفا أو ياء أو واوا ، ثمّ يطرح عليهم مجموعة من الأسئلة عن كيفيّة تصريفه مع ضمائر الماضي والمضارع والأمر ، كأن يقدّم جملة من الأمثلة مع الشّرح لمتعلّميه ومطالبتهم بالقياس عليها ، وهذا ما يسمّى بمهارة القياس التي تعطي للمتعلّم صيغة صرفيّة والصياغة على منوالها مثل : أبيع التي جاءت على وزن أفعل ، وطال التي جاءت على وزن فَعَلَ ، وقل التي جاءت على وزن فُلْ ، فهنا يُعطي المعلّم الصّيغ للمتعلّمين وهي كالتّالي : فُلْ ، فَعَلَ ، أفْعلُ ، ثم يقدّم المتعلّم أمثلة على منوالها مثل : نَمْ ، جاء ..... وهذا ما ينمّي لدى المتعلّم القدرة على إنتاج أمثلة على هذه الصّيغ بدل حفظها.

3 ـ القاعدة :

ـ الأجوف هو ما كانت عينه حرف علّة مثل : قال ، طاع ، باع ، أي بمعنى معتلّة الوسط.

ـ يتصرّف الأجوف مع الماضي والمضارع والأمر ، ففي الماضي مثل : قال ، قالت ، قالتا ، قالوا ، كما يمكن حذف حرف العلّة مع نون النّسوة مثل : قلن .

ـ يتصرّف مع ضمائر المتكلم المفرد ، الجمع المخاطب ، الجمع المؤنّث الغائب ،بحذف حرف العلّة الألف مثل : قلت ، قلتم ، قلنا ، كما يحذف حرف العلّة الألف في الفعل المضارع مع نون النّسوة مثل : تبعن ، تقلن ، كما يصير حرف العلّة ألفا أو ياء أو واوا مع المخاطب المؤنّث ومع المؤنّث والجمع المذكّر ، ويُحذف مع غيرها مثل : سيرا ، سِر[1]

[1] ـ دليل الأستاذ ، ص 108 ، بتصرّف.

خاتمة الفصل :

حاول مؤلّفو الكتاب أن يتناولوا دروس القواعد النحوية من خلال النصوص المختارة بغرض ضبط اللّغة وتنميّة ملكة التّذوّق الفنّي عند المتعلّمين، ولم تكن الومضات النّحويّة والبلاغيّة والعروضيّة دروسها مستقلّة وإنّما هي معارف مُستمدّة من النّصوص نفسها ، ومن أجل خدمة المعنى والمبنى في تلك النّصوص ، وبمعنى آخر فإنّ الكتاب يقوم على أساس المقاربة النّصّيّة كاختيار منهجي وعلى المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي ، وقد تعمّدنا معالجة هذه المادّة اللّغويّة والبلاغيّة لكلّ محور انطلاقا من نصّين مُختلفين بغرض دفع الملل عن التّلاميذ وتزويدهم بأكبر عدد من النّماذج النّصّيّة.

أمّا من حيث الأمثلة فنجد أنّ كلّ الأمثلة مستقاة من النّصوص وقد اعْتُمِدَ على التّدرّج المنطقي في عرض الأمثلة في حين لم يُعْتَمَد عليه في دروس أخرى مثال ذلك ـ إعراب المعتلّ الآخر ـ حيث نجد أنّ الأمثلة في هذا الدّرس كلّها شعريّة ، أمّا من حيث اختبار معارف المتعلّم فنجدها مطابقة لما تعلّمه المتعلّم في درس القواعد ، ومساعدة له على فهم الدّرس ، إلاّ أنّنا نجد غياب هذا النّشاط في بعض الدّروس خاصّة الصّرف كصيغ منتهى الجموع وتصريف الأجوف ، كذلك ممّا لوحظ في هذا الكتاب أنّه تمّ تكثيف الصّيغ على المتعلّم في درس (صيغ منتهى الجموع) ممّا يؤدّي إلى تشتيت ذهن المتعلّم.

كما نجد أنّ طريقة عرض الكتاب للأمثلة والتّمارين التّقييمية مرتبطة كلّ الارتباط بالنّصوص وإغفالها لمعارف المتعلّم ومكتسباته القبليّة ، وهذا ما يجعل المتعلّم حبيس تلك النّصوص ، وكذلك التّركيز على الكمّ أكثر من الكيف وذلك من خلال تكثيف دروس قواعد اللّغة لمتعلّم السّنة الثّالثة ثانوي في مقابل قلّة التّطبيقات النّحوية لهذه الدّروس ، وممّا لوحظ في هذا الكتاب أيضا أنّه تمّ التّركيز في تقديم أمثلة القواعد إمّا على أبيات شعريّة فقط أو أمثلة بسيطة أو آيات قرآنيّة ، دون الاعتماد على التّنويع في الأمثلة في الدّرس الواحد ، وهذا ما تجاوزته النّظريّة الخليليّة الحديثة ، فلو عرضنا هذه الأخيرة على المتعلّم بالاعتماد على مبادئها لكان هناك تغيّر ملحوظ في العمليّة التّعليميّة كونها تركّز على : السّهولة في

طرح الأفكار النّحويّة التي تُكتسب بالتّدريب وكثرة الممارسة ، ويتمّ عرض هذه القواعد في شكل قوانين رياضيّة ، والشّيء الجميل في عرض دروس النّظرية الخليليّة أنّها تكون في شكل تحويلات بالزّيادة وهذا ما يجعل المتعلّم يرغب في تعلّم النّحو، فلو طُبّقت هذه النّظريّة في مناهج التّعليم الحالية لكان تعليم النّحو أفضل ممّا هو عليه ولكانت لغة المتعلّمين أكثر سلامة.


خاتمة

خـــــاتـــــمـــــــة

حاولنا قدر المستطاع أن نبحث في أهمية النظرية الخليلية الحديثة ومدى إمكانية تطبيق المبادئ التي تضمّنتها هذه النّظريّة في واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثّانوية، لنعرف الفرق بينها، وبين ما هو معتمد في التّدريس حاليا، وقد وصل البحث إلى جملة من النتائج أهمها ما يلي:

أولا: ـ إن النظرة المتفحصة في بعض الأسس والمبادئ القديمة للنظرية الخليلية الحديثة مثل العامل، والموضع ،والقياس، والعلامة العدمية...إلخ، لَيَدُل بوضوح على عبقرية النحاة العرب في دراسة اللسان العربي وتحليله، ولاسيما عندما يقارنها الباحث بأسس ومبادئ التحليل اللساني عند اللسانيين الغربيين.

ثانيا: إن هذه الأسس لا تستجيب فقط لتحليل اللغة العربية فحسب، بل تستجيب كذلك لتحليل بعض اللّغات الأخرى، وقد حاول بعض الباحثين تطبيقها في تحليل اللغة الإنجليزية مما يدل على أهمية هذه النظرية في اللسانيات العامة والخاصة.

ثالثا: ـ إن واقع تعليم النحو العربي في مرحلة التعليم الثانوي، وإن بدأ يأخذ بالمقاربات البحثية الجديدة والنظريات اللسانية الحديثة مثل المقاربة النصية، وطريقة التعليم عن طريق الكفاءات، إلا أنه ما يزال يعاني من الكثير من التعثر، إذ يغلب عليه الجانب التقعيدي الذي يهتم بالقاعدة أكثر من اهتمامه باستعمال التراكيب اللغوية، وحسن توظيفها في مقامات تواصلية مختلفة.

رابعا: مازال تدريسنا للنحو العربي يعتمد على التدريب على مهارة تحليل العبارات (الإعراب) أكثر مما يعتمد على مهارة التصرف في البنى الإفرادية والتركيبية، واستعمالها في الكلام، وإنجاز المتعلمين التدريبات الكافية في هذا المجال.

خامسا: ما يزال تصميم درس النحو العربي في الكتاب المدرسي تصميما عشوائيا يعرض الأمثلة كيفما اتفق، ودون مراعاة خطط محددة، كأن يعرض الفرع قبل الأصل مثلا،

ويطرح أسئلة غير مدروسة، لا تؤدي الغرض المطلوب في غالب الأحيان. وقد يذيل الدرس بتدريبات لتقييم تحصيل المتعلم أحيانا، ولا يلتزم بذلك أحيانا أخرى.

سادسا: يركز مؤلفو الكتاب على العناصر اللغوية أكثر مما يركزون على العلاقات التي تندرج فيها تلك العناصر اللغوية، مثل علاقة الأصل والفرع، علاقة التبعية...إلخ. وهذا لا يساعد المتعلم على تمثل نظام اللغة.

سابعا: على الرغم من أن مؤلفي الكتاب المدرسي يتحدثون عن المقاربة التواصلية من حين لآخر إلا أن الكتاب يعتمد **التمارين البنوية** التي تستهدف تنمية **الملكة اللغوية** أكثر من اعتمادهم **التمارين التواصلية** التي تستهدف تنمية **الملكة التبليغية**.

ثامنا: يُمْكِن الاستفادة من مبادئ وأسس النظرية الخليلية الحديثة في تقديم درس النحو العربي في المرحلة الثانوية بصورة فُضلى، من أجل تطوير تدريس النحو العربي، مثل مبدأ الأصالة والفرعية، مبدأ الموضع، مبدأ العلامة العدمية...إلخ.

تاسعا: إن اعتماد أسس ومبادئ هذه النّظريّة في التّعليم يمكن أن يحقّق الغايتين الأساسيتين في تعليم اللغة وهما: القدرة على التّعبير السّليم ،الذي يقبله الوضع اللغوي العربي **(الملكة اللغوية)**، والقدرة على استعمال هذا التعبير السليم في التّبليغ الفعّال، لتأدية أغراض المتكلم تبعا للمقام الذي يوجد فيه **(الملكة التواصلية أو التبليغية).**

عاشرا: تدعو النظرية الخليلية الحديثة إلى ضرورة استعمال المخططات والصيغ الرياضية في تدريس النحو العربي مما يغني عن الكلام المستفيض والشرح المطول، ويمكن اعتماد ذلك في تعليم القواعد في المرحلة الثانوية، لتناسبه مع هذه المرحلة التعليمية.



قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر و المراجع :

أولا : الكتب

1. أبو الفتح عثمان ابن جني ، الخصائص ، تحقيق محمد علي النجار ، ج 1 ، دار الهدى للطباعة والنشر ، بيروت ـ لبنان ، مطبعة دار الكتب المصرية ، 1952 ، 2000
2. ابن مالك جمال الدين محمد بن عبد الله ، شرح التّسهيل ، عبد الرحمان السّيّد ، تحقيق عبد الرحمان محمد بدوى المختون ، دار هجر ، القاهرة 1990 ، ج1.
3. أبو عبد الله محمد جمال الدّين بن عبد الله بن مالك الأندلسي ، ألفية ابن مالك في النّحو والتّصريف ، تحقيق سليمان بن عبد العزيز بن عبد الله العيوني ، دار المنهاج ، د ط ، د ت ، الرّياض.
4. بدر الدّين بن تريدي ، قاموس التّربية الحديث ـ عربي ـ إنجليزي ـ فرنسي ، يضُمّ مصطلحات تتعلّق ب : البيداغوجيا ، والتّعليميّة ، والتّقييم ، والمناهج ، والكتاب المدرسي ، وعلم النّفس ، وعلم النّفس المعرفي ، والتّكوين ، وعلم الامتحانات ، والفلسفة ، والدّين ... ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر، 2010.
5. التواتي بن التواتي ، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث ، دار الوعي للنّشر والتوزيع ، حي محمد برناسي – قطعة 85 ، رويبة الجزائر ، ط 2 ، 1433 ه / 2012م.
6. خولة طالب الابراهيمي ، مبادئ في اللسانيات ، طبعة ثانية منقحة ، دار القصبة للنشر ، الجزائر 2000-2006.
7. درّاجي سعيدي ، سليمان بورنان ، نجاة بوزيان ، مدني شحامي ، الشّريف مريبعي ، كتاب اللّغة العربيّة وآدابها للسّنة الثّالثة من الّعليم الثّانوي للشّعبتين آداب وفلسفة ـ لعات أجنبيّة ، 2015 – 2014.
8. سيبويه ، الكتاب ، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون ، ط1 ، بيروت: دار

الجيل ، 1991 ، ج1.

9. شفيقة العلوي ، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة ، ط:1 أبحاث للترجمة والنّشر ، بيروت ـ لبنان ، 2004.
10. صالح بلعيد ، مقالات لغوية ، دار هومه – الجزائر 2009 ، 34 ، حي لابرويار – بوزريعة – الجزائر.
11. عبد الرحمان الحاج صالح ، النّظرية الخليلية الحديثة : المفاهيم الأساسية ، كراسات المركز ، العدد: 04 (2007) .
12. عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ،ج 1.
13. عبد الرّحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، ج2 ،موفم للنشر ، طُبع بالمؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، وحدة الرغاية ، الجزائر ، 2012.
14. محمد محمد يونس علي ، مدخل إلى اللّسانيات ، دار الكتاب الجديدة المتحدة ، ط1 ، حزيران / يونيو ، 2004.
15. نجاة بوزيان ، مدني شحامي ، دراجي سعيدي ، سليمان بورنان ، دليل الأستاذ اللغة العربية و آدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وزارة التربية الوطنية .
16. نواني حسين، الأرطفونيا واللغة العربية مدخل إلى علم أمراض الكلام ، دار الخلدونية ، شارع م مسعودي ، القصبة القديمة ، الجزائر العاصمة ، ط1 ، 1934 -2018.
17. وليد محمد السراقبيّ ، الألسنية مفهومها ، مبانيها المعرفيّة ومدارسها ، سلسلة مصطلحات معاصرة 29 ، العتبة العباسية المقدسة ، المركز الاسلامي للدراسات الاستراتيجية ، ط:1، بيروت لبنان ، 1440ه ، 2019م..

ثانيا : المجلات والمقالات

1. اسماعيل ونوغي ، تعليميّة النّحو العربي بين النّظرية والتّطبيق السّنة الأولى من الطّور الثّانوي – نموذجا – مجلة بحوث ، كلّيّة الآداب ، جامعة محمد بوضياف

المسيلة.

2. بشير إبرير ، علم المصطلح وأثره في بناء الخطاب اللساني العربي الحديث المنجز اللساني للأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح مثال ، مجلّة المجمع الجزائري للغة العربية ، مجلّة لغوية علمية ، يُصدِرها المجمع الجزائري للغة العربية ، العدد 25 ، السّنة الرّابعة عشرة رمضان ، 1438 ه الموافق جوان 2017 م.
3. حفياني ساندرة ، أهم المدارس اللسانية الغربية الحديثة (مقال) ، fac . iumc.edu . dz . cours - arabe.
4. خالد بوزيان ، النظرية الخليلة الحديثة في النحو العربي مع البرفسور عبد الرحمان الحاج صالح ، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية ، مجلة لغوية علمية تصدر عن المجمع الجزائري للغة العربية العدد 25 ، السنة الرابعة عشرة رمضان 1438 ه الموافق ل جوان 2018 م.
5. زكرياء مخلوفي ، واقع تعليم النّحو في المدرسة الجزائريّة..
6. سمراء شلواش ، الدّرس النّحوي في ضوء النّظرية الخليلية الحديثة عند عبد الرحمان الحاج صالح ، مجلة الذاكرة ، تصدر عن مخبر التراث اللّغوي و الأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري ، ع:11، جوان 2018.
7. سمراء شلواش ، الدرس النحوي في ضوء النظرية الخليلية الحديثة عند عبد الرحمان الحاج صالح ، مجلة الذاكرة ، تصدر عن مخبر التراث اللغوي والأدبي ، جامعة الحاج لخضر ، باتنة ، الجزائر ، ع:11 ، جوان 2018.
8. الشريف بوشحدان ، الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح وجهوده العلمية في ترقية العربية ،مجلة كلية الآداب و العلوم الإجتماعية و الإنسانية ، العدد السابع ، جامعة محمد خيضر – بسكرة – جوان 2010.
9. الشريف بوشحدان ، الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح وموقفه من التراث اللغوي العربي القديم ، مجلة التواصل ، المجلد 25، العدد 1، مارس 2019.
10. صليحة مكي ، بود لعة لعّماري ، كريمة أوشيت - إشكالية تعليم وتعلم اللّغة

العربية في المدرسة الجزائرية ، كراسات المركز ، ،العدد 05 ، مطبعة دار هومه ، سنة 2007.

11. عبد الحميد كحيحة ، الآفاق العلمية المستهدفة من تدريس قواعد اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في السنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي ، مجلّة الآداب ، مجلة علميّة متخصّصة ومحكمة سنويّة تصدر عن قسم الآداب واللّغة العربيّة ، العدد 15 ديسمبر 2015 ، جامعة منتوري قسنطينة.
12. عبد الرحمان الحاج صالح ، اللّغة العربية بين المشافهة والتحرير ، ص 72 ، (ضمن كتاب بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، ج1..
13. عبد الرحمان الحاج صالح ، أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية مجلة اللّسانيات ، معهد العلوم اللّسانية والصوتية ،العدد 4 الجزائر ، 1994.
14. عبد الرحمان الحاج صالح ، الأسس العلميّة واللّغويّة لبناء مناهج اللّغة العربية في التّعليم ما قبل الجامعي ، ألقي هذا البحث في ندوة بناء المناهج التّعليميّة ، جامعة الإمام بن السّعود الرّياض ، ونشر في المجلّة العربيّة للتّربية الأليسكو سبتمبر 1985 ، المجلّد الخامس ، العدد الثاني.
15. عبد الرحمان الحاج صالح ، النّظريّة الخليليّة الحديثة ، مجلة اللغة والأدب ،مجلّة أكاديميّة علميّة يُصدرها معهد اللّغة العربيّة وآدابها ـ جامعة الجزائر ، ع: 1 ، رجب 1417ه ديسمبر 1996م.
16. عبد الرحمان الحاج صالح ، النظرية الخليلية الحديثة ، مجلة اللغة والأدب، مجلة أكاديمية علمية يصدرها معهد اللغة العربية وآدابها – جامعة الجزائر ، العدد 10 – رجب 1417 ه – ديسمبر 1996 م.
17. عبد الرحمان الحاج صالح ، النظرية الخليلية الحديثة مفاهيمها الأساسية ، العدد الرابع ، سلسلة يصدرها مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية ، قسم اللسانيات العربية والمعجميات ، الجزائر 2007.
18. عبد الرحمان الحاج صالح ، النظريّة الخليليّة الحديثة والدّراسات اللسانية الحالية

في العام العربي ، وقائع ندوة تقدّم اللّسانيات في الأقطار العربية ، ط1 ، المغرب: دار الفكر الإسلامي 1987.

19. عبد الرحمان الحاج صالح ، ملامح من الفكر اللساني عند د. عبد الرحمان الحاج صالح قراءة في بعض النّماذج ، مجلّة المجمع الجزائري للغة العربية ، مجلّة علمية يصدرها المجمع الجزائري للغة العربية ، العدد 25 ، السنة الرّابعة عشرة رمضان 1438 ه – الموافق جوان 2017 م.
20. عبد الرحيم البار ، الفكر اللّساني الغربي مقوماته وخصائصه قراءة وصفية تحليلية ، مجلة الذاكرة تصدر عن مخبر التراث اللّغوي و الأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري ، ع : السابع ماي ، 2016 ، قسم الآداب واللّغة العربية كلية الآداب و اللّغات ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، الجزائر.
21. عبد القادر بوزياني ، جهود عبد الرحمان الحاج صالح في مجال اللسانيات المعاصرة ، مجلة موازين ، مجلة نصف سنوية تصدر عن كلية الآداب والفنون بجامعة حسيبة بن بوعلي ، الشلف، الجزائر مج:1 ، ع:02 ربيع الآخر 1444 هـ ، ديسمبر 2012 م .
22. كريمة أوشيش حماش ، منهج النّظرية الخليلية الحديثة في تحليل اللسان ، مجلّة الآداب واللّغات ، مجلّة علميّة متخصصة في الدراسات الأدبيّة والنّقديّة واللّغويّة ، نصف سنويّة ، تصدرها كلّيّة الآداب واللّغات بجامعة الجزائر 2 ، العدد 12 سبتمبر 2015 .
23. محمد حداورة ، النظرية التّوليديّة التّحويلية من بداية التّأسيس إلى التّرسانة المفاهيميّة ، مجلّة مقامات الدّراسات اللسانية والأدبيّة والنّقديّة ، مجلّة دوريّة علميّة محكمة ، تصدر عن معهد الآداب واللّغات بالمركز الجامعي بآفلو ، ع 4 ، ديسمبر 2018.
24. محمد صاري ،المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية ، مجلة اللسانيات ، ع: 9.
25. ويكيبيديا ، بوابة الأدب ، عبد الرحمان الحاج صالح ، 18 ديسمبر 2020.
26. يحي بعطيش ، الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحديثة ، مجلة

التواصل ، عدد 25 مارس 2010 ، كلية الآداب واللغات ،جامعة منتوري قسنطينة.

ثالثا : المذكرات

1. حنان قادري ، المقاربة النّصّيّة وتطبيقاتها في الأنشطة اللّغوية في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي ـ دراسة تقويميّة ـ ، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه في الطّور الثّالث في ميدان اللّغة والأدب العربي ، تخصّص : لسانيات النّصّ وتعليميّة اللّغة العربيّة ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، كلّيّة الآداب واللّغات قسم اللغة والأدب العربي ، 2019 – 2020.
2. معالي هاشم علي أبو المعالي ، الاتجاه التوافقي بين لسانيات التراث و اللسانيات المعاصرة ، د عبد الرحمان الحاج صالح ، كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد ،مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه ، ذو الحجة 1435، تشرين الأول3014ه.


الفهرس

الفهرس :

شكر و عرفان

إهداء

مـــقـــدّمـــــة .....أ

المبحث الأول : التوجه اللّساني عند عبد الرحمان الحاج صالح..... 2

1 ـ مولده ونشأته..... 3

2 = : أهم مؤلفاته 4

3: ثقافته ونظرته إلى التراث اللساني العربي..... 5

المبحث الثاني : النظرية الخليلية الحديثة "أسسها و مبادؤها 9

1 : التعريف بالنظرية الخليلية 10

2 : التأسيس العلمي الرسمي للنظرية الخليلة الحديثة..... 12

3= : أسس النظرية الخليلية..... 16

4: مبادئ النظرية الخليلية..... 17

المبحث الثّالث: آراء الباحثين في النّظرية الخليلية الحديثة..... 52

1- رأي الشريف بوشحدان..... 53

2- رأي محمد صاري :..... 53

3- رأي بشير إبرير 54

خاتمة 55

المبحث الأول : تحليل اللّغة بين النّظريات اللسانية الغربية والنظريّة الخليلية الحديثة..... 58

أولا: التحليل اللّساني في ضوء النّظرية البنوية 59

ثانيا- تحليل اللغة في ضوء النظرية التّوليدية التّحويلية لـ: "نوام تشومسكي":. 61

ثالثا: التّحليل اللّساني في ضوء النّظرية الوظيفية 68

رابعا: التحليل اللغوي في ضوء النظرية الخليلية الحديثة..... 70

المبحث الثّاني: واقع تعليم قواعد النّحو العربي في المرحلة الثّانوية في المدرسة الجزائريّة..... 72

1 ـ الواقع اللّغوي للمجتمع الجزائري..... 73

2 ـ الوضع الرّاهن الذي هو عليه تعليمنا للمادّة اللّغويّة في نظر عبد الرحمان الحاج صالح..... 74

المبحث الثالث : النظرية الخليلية الحديثة وتعليم وتعلم النحو العربي 77

1= تعليم اللغة العربية في ظل النظرية الخليلية 78

2= البحث في كيفيات اكتساب اللّغة العربية و اكسابها..... 80

3= إصلاح تدريس العربية قوامه إصلاح الملكة اللّغوية وتنميتها..... 81

ثانيـا: تعليم النّحو في ظل النّظرية الخليلية 84

ثالثا ـ الجوانب التي يمكن الاستفادة منها في تعليم النّحو..... 86

المبحث الأول: الكتاب وأهداف تدريس النّحو العربي في هذه المرحلة 90

1 - وصفكتاب اللّغة العربية للسنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة و لغات أجنبية 91

2 ـ أهداف تدريس النحو العربي في السّنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة 100

المبحث الثاني: مضمون الكتاب: دراسة وصفية تحليلية..... 102

أوّلا : المفاهيم المتعلّقة بالتّعليم الثّانوي 103

ثانيا :دراسة تحليليّة لنماذج من دروس كتاب السّنة الثّالثة ثانوي..... 105

نماذج من الدّروس..... 106

المبحث الثالث : الكتاب المدرسي دراسة نقدية على ضوء النّظرية الخليلية الحديثة 121

أولا: ملاحظات نقدية حول طريقة الكتاب في عرض الدروس النحوية 122

ثانيا: اقتراح نماذج دروس نحوية باستثمار بعض مفاهيم النّظرية الخليلية الحديثة 122

ـ دروس مطبّقة وفق مفاهيم النّظريّة الخليليّة 125

خـــاتـــمـــــــة 135

قائمة المصادر و المراجع 138

الفهرس 145