الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس- المدية-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

تخصّص لسانيات عربية

تعليمية الصّرف العربي في المرحلة الثّانوية- دراسة وصفية تحليلية في ضوء النظرية الخليليّة الحديثة-

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) تخصّص: لسانيات عربية

إعداد الطالبة:

إلهام بوشهير

إشراف الأستاذ:

د. عبد السلام بن علية

أعضاء اللجنة المناقشة

الاسم واللقب:	الصفة:	الرتبة:	الجامعة:
مبارك تريكي	رئيســـــا	أستاذ التعليم العالي	جامعة المدية
عبد السلام بن علية	مشرفا ومقرّرا	أستاذ التعليم العالي	جامعة المدية
أم هاني رحماني	عضوا مناقشا	أستاذة محاضرة أ	جامعة المدية
حورية بشير	عضوا مناقشا	أستاذة محاضرة أ	جامعة المدية
إسماعيل بوزيدي	عضوا مناقشا	أستاذ محاضر أ	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة
حنان مزهودي	عضوا مناقشا	أستاذة محاضرة أ	جامعة البليدة 2

السنة الجامعية: 2023/2022م الموافق لـ: 1444هـ/1445هـ

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس- المدية-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

تخصّص لسانيات عربية

تعليمية الصّرف العربي في المرحلة الثّانوية- دراسة وصفية تحليلية في ضوء النظرية الخليليّة الحديثة-

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) تخصّص: لسانيات عربية

إعداد الطالبة:

إلهام بوشهير

إشراف الأستاذ:

د. عبد السلام بن علية

السنة الجامعية: 2023/2022م الموافق لـ: 1444هـ/1445هـ


بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

أهدي تخرّجي.... لفقيدي الغالي الرّاحل في ليلة الفاجعة....، لغائبي الذي مازال حاضرا في قلبي، لشمعتي المشعّة التي لم يغلبها ليل ولم تطفئها رياح، لروح أبي وجسده الطّاهر الذي واراه التّراب عن ناظري، ولكنّه لم يغب عن بالي لحظة، والذي حتّى في غيابه تُساندني ذكراه فكانت دافعا ومحفّزا لي لإتمام مشواري الدراسي، والذي تمنّيت اليوم كثيرا أن يراني وأنا أحقّق حلمه الذي طالما كان ينتظره، وأرى ابتسامته التي تغمرني فرحا، وها أنت يا أبي فقيد قلبي تراني من السماء وأنا قد أعلنت تخرّجي وتحقيق حلمك وحلمي الذي طال معي كل سنين حياتي.....، أهديك والدي ثمرة تعبي وجهدي.

شكر وتقدير

نشكر الله عزّ وجلّ الذي رزقنا من العلم ما لم نكن نعلم، وأعطانا من القوّة والمقدرة ما نحتاجه لإتمام هذا العمل المتواضع، ومن تمام شكره تعالى أن نشكر لأهل الفضل فضلهم وجهدهم، يقول صلى الله عليه وسلّم:" من لم يشكر الناس لم يشكر الله، ومن أسدى إليكم معروفا فكافئوه فإن لم تستطيعوا فادعوا له". وتطبيقا لهذا الحديث النبوي الشريف يسرّنا في بداية هذا البحث أن نتوجّه بالشكر الجزيل والثّناء الخالص إلى أستاذنا المشرف" عبد السلام بن علية" على قبوله الإشراف على هذا البحث والذي لم يبخل علينا بنصائحه القيّمة وتوجيهاته الرشيدة التي غذّت هذا البحث وتحمّل معنا مهمّة التّنقيح والتعديل، فجزاه الله عنّا كلّ خير وله منّا فائق التقدير والاحترام.

كما لا يفوتنا أن نتقدّم بخالص الشكر والتقدير إلى كل أساتذتي دون استثناء من الابتدائي وصولا إلى الجامعةفلهم الفضل فيما نحن عليه اليوم وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور مفتاح بن عروس ، والدكتور عبد الحليم ريوقي، والأستاذة بن تريدي أنيسة، وإلى أعضاء اللجنة المناقشة سالف الشكر والتقدير على ما تكبّدوه من مشقّة في قراءة هذا البحث، وعلى ما سيقدّمونه من نصائح وتصويبات سديدة تثري هذا البحث وتزيد- لا محالة- في تقويم خطواتي على طريق البحث العلمي.

مـــقـدّمـــة

مقدّمـــة:

الحمد لله الذي شرّف العربيّة بنزول القرآن الكريم، وحفظها بحفظ كتابه العزيز والصّلاة والسّلام على من أُوتي جوامع الكلم وخُصّ ببدائع الحكم، وبعد:

من المعروف أنّ اللغة العربية هي لغة اشتقاقية، وأنّ الكثيرَ من الدّارسين يسعى إلى دراستها من أجل التعرّف على خصائصها وجمال معانيها ودقّة ألفاظها، إذ تُعدُّ من اللغات التي ظلّت محافظة على قواعدها النّحوية والصّرفية إلى يومنا هذا.

وبما أنّ اللغة العربية تحتلّ مكانة هامّة في حياة الفرد والمجتمع، فإنّ تعليمها وتعلّمها يُمثّل توجّها أساسا، غير أنّها تُواجه صعوبات كثيرة في هذا التّعليم خاصة في مستوى تعليمية الصّرف.

ويُمثّل نشاط الصّرف وتعليميّته في الطور الثّانوي من الأنشطة المهمّة لبناء المتعلّم في بعده اللغوي، ذلك أنّه يُظهر مدى التّفاعل الحاصلة بين آليات التدريس من حيث الطرائق والوسائل، وبين القدرة التّحصيلية للمتعلّم التي تهدف إلى إكسابه ملكة صرفية تسمح له بتأسيس المستوى التّركيبي عليها.

وبالنّظر إلى الموقع الهامّ الذي يحتلّه الصّرف ضمن مواد اللغة العربية باعتباره المدخـل الأساس للتّركيب، فإنّ المتكلّمـين عامـّة، والمتعلّمين خاصّة، يحتاجـون إليه أتـــمّ

حاجة، لأنّه ميزان العربية وسبيلها إلى القياس، وهو ركيزة أساسية لدارسي الأصوات في بعدها الفيزيائي الفونولوجي الوظيفي، ومدخل للنّحو، وأساس في تنظيم المعجم، وملتقى لمباني الكلمات ومعانيها، وإذا كان كذلك فالضّرورة تقتضي أنّ من أراد معرفة النّحو وجب عليه معرفة التّصريف أوّلا .

ونظرا لأهمية الصّرف في العملية التعليمية التعلّمية، فإنّه يقتضي منّا الوقوف على تحديد وظيفته وغايته، فوظيفته تكمن في صون اللسان عن الخطأ، وفي ضبط صيغ كلم اللغة العربية، كما أنّ تعلّمه يمكّن المتعلّم من ضبط مفرداته الضبط اللغوي السليم أثناء الأداء.

ومن هذا المنطلق تسعى هذه الدّراسة إلى تحقيق أهداف جزئية تتمركز في:

– إبراز أهمية تعليم الصرف في المرحلة الثّانوية، ومحاولة الوقوف على واقع تعليمه في تلك المرحلة، وذلك بإلقاء الضّوء على العمليّة التّعليمية في هذا الميدان بكل عناصرها، من المعلّمين والظّروف والأوضاع العامّة، وغير ذلك.

– تشخيص الصّعوبات الصّرفية التي تواجه المعلّمين والمتعلّمين في تعليم نشاط الصرف وتعلّمه، مع محاولة إيجاد حلول ومقترحات لتجاوز تلك الصّعوبات من أجل رفع المستوى التّحصيلي لدى المتعلّمين، وبناء ملكة صرفية تُمكّنهم من تقويم ألسنتهم وخلق صيغ ومعان جديدة.

– الوقوف على مدى استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة في تعليم نشاط الصرف.

– تبيين مدى فاعلية المقرّر الثّانوي الخاصّ بمحتوى الصّرف في مدى إكسابه للمتعلّمين المهـارات اللـغوية اللازمة، والتأكّـد من أنّ الأنشطـة التعلّمية المنتقـاة فيه تحقّـق الكفـاءة المرجوة؛ بحيث يصبح المتعلم في المرحلة الثّانوية قادرًا على فهم تلك المهارات اللغوية وتوظيفها بمفرده خلال مراحله التعليمية التعلّمية، وحياته العملية في المستقبل.

– البحث عن إستراتيجية تدريسية ناجعة لتعليم الصّرف في المرحلة الثّانوية، وذلك بتقديم البديل العلمي والمنهجي الذي يتجاوز الطريقة التقليدية، وتطبيق مبادئ النظرية الخليلية الحديثة.

فالمتأمّل للوضع الرّاهن في تعليم اللغة العربية وتعلّمها في المرحلة الثانوية يلحظ أنّ هناك تذمّرا من الصّرف، ولا نعرف على وجه اليقين أسباب ذلك، هل الصّعوبة تكمن في حدّ ذاته كعلم أم اضطراب منهاجه واختلال مواضيعه أم فساد طريقة تعليمه أم غير ذلك؟

وهذا ما دفعنا إلى أن نهتمّ بهذا المجال من خلال اختيار موضوع لبحثنا وسمناه بـ: **"تعليمية الصرف العربي في المرحلة الثانوية"– دراسة وصفية تحليلية في ضوء النظرية الخليلية الحديثة–**

ومن الدّواعي التي حفّزتنا لاختيار هذا الموضوع و الإقبال عليه أسباب كثيرة، في مقدّمتها اهتمامنا بالقضايا اللغوية لا سيما المتعلّق منها بالجانب النّحوي والصرفي، وكذا

شغفنا الكبير للاطّلاع على الموروث اللغوي القديم الذي تركه لنا علماؤنا الأفذاذ، إضافة إلى أنّ أهمّ ميزة في اللغة العربية هي الاشتقاق، كما أنّنا لاحظنا حالة الضّعف المتفشّية من أخطاء نحوية وصرفية تشوب ألسنة المتعلّمين في الوسط التعليمي الثانوي، كذلك فإنّ معظم الأبحاث اللغوية والرسائل الجامعية على الخصوص تهتمّ بجانب تعليم النحو على الرغم من أهمية الصّرف في الدراسة اللغوية وتعليم اللغة.

وهذا ما أدّى بنا إلى طرح إشكالية كبرى وهي كالآتي: **ما واقع تعليم الصّرف العربي وتعلّمه في ضوء النظرية الخليلية الحديثة في المرحلة الثّانوية من المدرسة الجزائرية تنظيرًا وتطبيقًا؟**

و تندرج تحت هذه الإشكالية تساؤلات فرعية أهمّها:

– ماذا يُعلَّم من الصّرف في المرحلة الثانوية؟ وما هي الطرائق المعتمدة في تعليمه؟

– هل تستجيب محتويات الصّرف في المرحلة الثانوية إلى الأهداف المقرّرة في تدريسها؟

– إلى أيّ مدى أسهمت المقاربات البيداغوجية المعتمدة في التّدريس وبالأخصّ المقاربة النصية من تذليل الصعوبات الخاصة بالدّرس الصّرفي في المرحلة الثانوية؟

– ما هي معايير انتقاء محتويات الصرف في المناهج الدراسية؟ وهل استفادت مباحث الصرف المنتقاة في هذه المرحلة من النتائج التي أفرزتها النظريات الحديثة واللسانيات المعاصرة في حقل تعليمية اللغات؟

– ما مدى إمكانية استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة في تعليمية بعض المسائل الصرفية؟

– كيف نيسّر عملية تعليم نشاط الصرف وتعلّمه في المرحلة الثانوية؟

ومن ثمّة، فإنّ ما طرحناه سابقا يجعلنا نفترض أهمّ الاحتمالات التي يمكن أن تندرج في صميم الإشكال للوصول في الأخير إلى نتيجة قد تثبت أو تدحض ما انطلقنا منه وافتراضـاتنا هي كالتّالي:

– رُبّما ساهمت الإصلاحات التربوية باعتمادها المقاربة النصية من تذليل الصعوبات الخاصة بتعليم نشاط الصرف.

– تُسهم تعليمية الصرف في إكساب المتعلّم ملكة صرفية تمكّنه من تقويم لسانه من الخطأ وضبط مفرداته ضبطا صحيحا أثناء الأداء.

– ربمّا استفادت بعض المباحث الصرفية المقررة في المرحلة الثانوية من النتائج التي حقّقتها اللسانيات المعاصرة في حقل تعليمية اللغات.

وقد اقتضت طبيعة الموضوع هيكلة عناصر محتوياته وفق خطّة منهجية قامت على مقدّمة، ومدخل، و فصلين نظريّين، وفصلين تطبيقيّين، تليهما خاتمة البحث.

تناولنا في المدخل مفهوم التعليمية، وظروف نشأتها ومراحل تطوّرها، كما وقفنا على أهمّ المفاهيم الرّئيسة التي ترتكز عليها في العملية التعليمية التعلمية.

لننتقل بعدها إلى الفصل الأوّل حيث اشتمل على أربعة مباحث، تناولنا في المبحث الأوّل بعض التعريفات اللغوية والاصطلاحية لعلم الصّرف عند علماء اللغة المتقدّمين والمحدثين.

أمّا المبحث الثاني فقد تتبّعنا فيه نشأة علم الصرف ومراحل تطوّره إلى غاية استقلاليّته عن علم النحو مع ذكر بعض المؤلّفات الصرفية التي انفرد بها علماء اللغة بالتّأليف خلال كل مرحلة.

ليأتي المبحث الثّالث المتضمّن ميدان علم الصرف، والمبحث الرابع والأخير فقد تطرّقنا فيه إلى علاقة علم الصرف بعلوم العربية (كعلم النحو وعلم الأصوات وعلم المعاجم وعلم الدلالة).

لننتقل إلى الفصل الثّاني الذي خصّصناه للحديث عن النظرية الخليلية الحديثة من حيث مبادئها، وأسسها، وأبعادها التطبيقية، وقد تضمّن هذا الفصل أربعة مباحث.

تطرّقنا في المبحث الأوّل إلى ترجمة شخصية الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح مع إبراز أهمّ جهوده اللغوية والعلمية التي بذلها خدمة لترقية اللغة العربية وتطوير سبل استعمالها بما يتماشى مع متطلّبات العصر الحديث وتوظيف التكنولوجيا والتقنيات الحديثة.

أمّا المبحث الثاني فقد سعينا فيه إلى التعريف بالنظرية الخليلية الحديثة، ودوافع تأسيسها.

والمبحث الثالث تطرّقنا فيه إلى أسس النظرية الخليلية الحديثة، ليأتي المبحث الرابع و الأخير الذي تضمّن أهم المفاهيم الأساسية التي ترتكز عليها النظرية الخليلية الحديثة في تحليل الظاهرة اللغوية وإجراءاتها العلمية والتعليمية.

في حين خصّصنا الفصل الثالث للدراسة التطبيقية التي قمنا فيها بتحليل الوثائق التربوية الممثّلة في المنهاج، والوثيقة المرافقة له، ودليل الأستاذ، والكتاب المدرسي، وقد قسّمنا هذا الفصل إلى أربعة مباحث.

تطرّقنا في المبحث الأوّل إلى عرض المنهاج ودراسته، لننتقل بعدها إلى المبحث الثاني الذي خصّصناه لمساءلة الوثيقة المرافقة له باعتبارها وثيقة إجرائية مكمّلة له تُعين المعلّم على فهم أهم ما جاء في المنهاج، فقمنا بقراءتهما والتّركيز على أهمّ المقاربات المعتمدة في تدريس اللغة العربية (المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية)، من حيث محتوى الأنشطة التعلّمية، كما ركّزنا على مساءلة تدريس نشاط الصرف من خلال كيفية تعليمه والهدف من تدريسه وتحليل محتوياته.

وجاء المبحث الثالث من هذا الفصل الذي خصّصناه لدراسة وتحليل محتوى الصرف ومنهجية تعليمه حسب ما جاء في الكتاب المدرسي، بينما قمنا في المبحث الرابع والأخير بعرض وثيقة دليل الأستاذ وتحليل محتواها.

وليكون البحث أكثر دقّة وموضوعية زوّدناه بجانب تطبيقي في الفصل الرابع بعنوان: " **واقع تعليم الصرف العربي وتعلّمه في المرحلة الثانوية**"، فقد قمنا فيه بإجراء دراسة ميدانية تمّ من خلالها توزيع استبانات لمجموعة من أساتذة التعليم الثانوي، وقد قسّمنا هذا الفصل إلى أربعة مباحث:

تناولنا في المبحث الأوّل الإجراءات المنهجية للدّراسة الميدانية الممثّلة في عيّنة البحث وتحديد مجالات الدّراسة وأدوات جمع البيانات، وفي الأخير اعتمدنا على الأسلوب التحليلي(الكمي والكيفي) أثناء عملية تفريغ وتحليل الاستمارات.

أمّا المبحث الثاني فقد تطرّقنا فيه إلى عرض نتائج الدّراسة ومناقشتها وتحليلها.

ليأتي المبحث الثالث من هذا الفصل الذي تضمّن معاينة العملية التعليمية التعلّمية الخاصة بكيفية تعليم نشاط الصّرف، والوقوف على مدى استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة في تعليمه، مع تشخيص الصعوبات التي تعترض المتعلّمين في تعلّمه.

والمبحث الرابع والأخير حاولنا فيه تقديم مجموعة من المبادئ الديداكتيكية للنظرية الخليلية واستثمارها في إعداد مناهج اللغة العربية بصفة عامة، وتعليم الصرف بصفة خاصة.

وقد ألحقنا كل فصل من هذه الفصول بخلاصة جمعنا فيها أهمّ النتائج التي اتّضحت لنا أثناء الدراسة والتحليل.

وفي الأخير أنهينا البحث بخاتمة شملت أهمّ النّتائج المستخلصة في البحث مع اقتراح ما يمكن أن يساعد على تغطية النقائص وسدّ الثغرات المسجّلة، تليها قائمة المصادر والمراجع، ثمّ فهرس للموضوعات.

أمّا عن المنهج المتّبع في بحثنا فقد اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي الذي يتلاءم وطبيعة موضوعنا؛ حيث يقوم هذا المنهج على وصف الظاهرة التعليمية والممثّلة في موضوع البحث، وبعدها تأتي عملية التّحليل والتقييم واستخلاص النتائج (تحليل استبيان) بالإضافة إلى المنهج الإحصائي لإحصاء آراء الأساتذة وتفسيرها.

ومن الدراسات السّابقة التي لها علاقة بموضوع بحثنا نجد رسالة ماجستير بعنوان: "الصرف العربي وواقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية"- دراسة نظريــة ميدانية- لأحمد شامية، ومن أهمّ نتائج هذه الدراسة هو أنّ صعوبة تعليم الصرف يمكـن إرجاعها إلى عوامل داخــلية منها ما تعلّـق بالمادة اللغوية في حدّ ذاتــها، وعوامل خارجيــة

تتعلق بالعملية التعليمية ووسائلها، إضافة إلى الظروف العامة المحيطة بعملية التعليم بشكل عام، والملاحظ من خلال هذه الدراسة للأستاذ شامية أنّها دراسة تتماشى مع المناهج التربوية المستعملة قديما في المدرسة الجزائرية، في حين أنّ دراستنا ستكون وفق المناهج والإصلاحات الحديثة المعتمدة في التدريس.

كذلك نجد مقالا بعنوان:" تعليم الوحدات الصرفية في اللغة العربية"– دراسة نقدية على ضوء مفاهيم المدرسة الخليلية الحديثة– لأستاذنا الدكتور حميدي بن يوسف، ومن أهمّ نتائجها أنّه يجب استثمار كل المعارف والنظريات اللسانية المستنبطة من دراسات مطبّقة على العربية خاصة النظرية الخليلية الحديثة وضرورة الاعتماد عليها في تعليم النظام الصرفي للغة العربية من أجل تطوير كيفية تعليمه وتعلّمه.

وتتقاطع هذه الدراسات مع موضوع بحثنا في بعض الجوانب النظرية فقط، في حين تختلف في الدراسة التطبيقية التي تعتبر من أهمّ ركائز البحث.

وقد استفدنا في هذا البحث من مصادر ومراجع مختلفة ذات أهمّية وصلة بالموضوع، البعض منها تراثي كالكتاب لسيبويه، وشرح الشّافية للاستراباذي، والآخر منها حديث تمثّل في كتب الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح (رحمة الله عليه) كبحوث ودراسات في اللسانيات العربية في جزأيه الأوّل والثاني، والبنى النحوية العربية لنفس المؤلَّف، وكتاب شذا العرف في فن الصرف للحملاوي، و أسس علم اللغة لماريو باي ترجمة أحمد مختار.

أمّا عن أهمّ الصعوبات التي واجهت بحثنا أوّلها نقص المراجع والمصادر في التعليميات، وهذا ما دفعنا إلى تجاوز مسافات بعيدة في جامعات أخرى للبحث عن مراجع تخدم موضوعنا، إضافة إلى عراقيل بعض المؤسّسات التربوية في تيسير وتسهيل عملية التواصل مع الفئة المستهدفة، خاصّة منها صعوبة توزيع الاستبانات الموجّهة للأساتذة واستلامها في الوقت المحدّد، لاستخلاص نتائجها.

ورغم كل هذه الصّعوبات إلاّ أنّنا تجاوزناها بفضل الله عزّ وجلّ، ومساعدة أستاذنا المشرف وتوجيهـاته القيّمة، كما لا يفوتنا في ختام هذه المقدّمة من الاعتراف بالشكر الجزيل لأستاذنا المشرف "**عبد السلام بن علية**" الذي أفادنا كثيرا في بحثنا بنصائحه وإرشاداته وخاصّة على صبره وتواضعه معنا، وجهوده التي بذلها في سبيل أن يخرج بحثنا كما هو عليه الآن.

وكلّ معاني الشّكر والتّقدير لأعضاء لجنة المناقشة على قراءتهم لهذه الأطروحة وعلى ملاحظاتهم القيّمة التي ولاشكّ أنّها تكمّل البحث وتزيّنه، فلهم منّا كل معاني التّقدير وأسمى عبارات الامتنان.

مدخل في التعليمية

تمهيد:

يُعَدّ حقل التّعليمية من بين أهمّ الميادين التي برزت في الساحة التربوية، وهي فرع جديد من فروع علوم التربية، حيث تهتمّ أساسا بالعملية التعليمية التعلمية من خلال ارتباطها بالمواد الدراسية من حيث التّنظيم والتّخطيط لها لبلوغ الكفاءات المرجوّة، كما ينصبُّ اهتمامها بالدرجة الأولى بالمتعلّم الذي أعادت له الاعتبار وجعلته المحور الفعّال والعنصر الأساس والمستهدف في العملية التعليمية التعلمية التي تسعى إلى بنائه فكريا ونفسيا واجتماعيا من خلال وضعيات التعلّم التي تهدف إلى تطوير وتنمية قدراته المعرفية وإكسابه المهارات اللازمة في مختلف مراحل تعلّماته الدراسية، إلى جانب اهتمامها بالمعلّمين من خلال تكوينهم تكوينا بيداغوجيا يسمح لهم بالبحث على إيجاد أفضل الوسائل الحديثة والطّرائق النشطة التي تسهّل عليهم مهامّهم البيداغوجية التي تُسهم في نجاح العملية التعليمية التعلمية. وهذا ما جعلها محطّ اهتمام العديد من الدّارسين والباحثين في ميادين عدّة وبالأخصّ ميدان تعليمية اللغة العربية، لتصبح بذلك علما قائما بذاته له أسسه ومرجعيّاته ونظريّاته المعرفية وإجراءاته العلمية والتعليمية في التّطبيق. فما المقصود بالتعليمية؟ وما هي ظروف نشأة وتطوّر هذا المصطلح؟ وما الأسس التي استندت عليها لإنجاح العملية التعليمية التعلمية؟

أوّلا- مفهوم التعليمية:

إنّ مصطلح التعليمية في تركيبه اللغوي العربي هو مصدر صناعي مشتقّ من الفعل الثلاثي المضعّف " عَلَّمَ- يُعلِّمُ- تعليما"، ويعني بذلك أنّه جعل عليه علامة أو أمارة يُعرف ويتميّز بها[1].

" ويرجع التّأثيل اللغوي للمصطلح المتداول في الدرس التّعليمي عند الغرب إلى الاشتقاق الإغريقي (Didactikos) الذي جاء من الأصل (Didaskein)، وهو يدلّ على مجرّد «تعلّم» (Enseignement) وتكوين"[2].

ومنه فإنّ مصطلح التعليمية هو ترجمة للمصطلح الأجنبي **(Didactique)**، وقد ورد في قاموس المنهل الوسيط أنّ (Didactique) تعني:" تعليمي، إرشادي، وهي تعني أيضا: فنّ الأدب التعليمي وفنّ التعليم"[3].

وقد اختلف الباحثون في تحديد المعنى الاصطلاحي لمفهوم التعليمية، حيث إنّها وردت في كتب الدارسين والباحثين بمسمّيات متعدّدة جاءت مترجمة باللغة الأجنبية (Didactique)، نذكر منها: علم التدريس، التدريسية، التعليمية، علم التعليم، التعلّمية

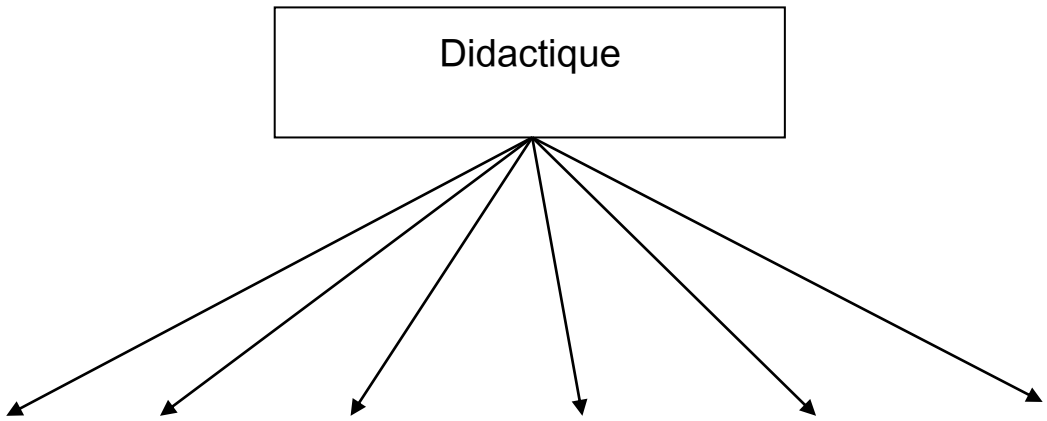
[1]- ينظر، أحمد بن محمد بن علي الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، مكتبة لبنان، بيروت، دط، 1987م، ص162.

[2]- يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 1432هـ-2013م، ص15.

[3]- سهيل إدريس، قاموس المنهل الوسيط: فرنسي عربي، دار الآداب للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2013م، ص277.

والتعليميات؛ ويرجع هذا التعدّد المصطلحي إلى ظاهرة التّرادف في اللغة العربية، وتعدّد مصادر الثقافة بمختلف اللغات، غير أنّنا نفضّل استعمال مصطلح **التعليميات*** الذي ورد على لسان أستاذنا الحاج صالح قياسا على اللسانيات والصوتيات والرياضيات والاجتماعيات، وقد عُدّ مصطلح **التعليمية** من بين المصطلحات الأكثر تداولا واستعمالا في الأوساط التربوية.

وقد وضّح " بشير إبرير" ضمن مخطّط له يبرز فيه أشهر المصطلحات التي عُرف بها هذا العلم[1]:



التعليمية التعليميات علم التدريس علم التعليم التدريسية الديداكتيك

*محاضرة ألقاها الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح في ندوة علمية من تأطير طلبة الدكتوراه ، جامعة المدية، قسم اللغة العربية، تخصّص لسانيات عربية، بتاريخ 06فيفري 2017. وضّح فها أنّ استعمال مصطلح "التعليمية" غير صحيح، والصواب " تعليميات" بصيغة الجمع، لأنّ تعليمية من حيث الصرف هي مصدر صناعي، و كل كلمة تنتهي بياء مشدّدة تليها تاء التأنيث تسمى مصدر صناعي وهو يدل على ذات الشيء، أمّا تعليميات فإنّ " يات" بالإنجليزية تعني "علم" وبالتالي تصبح معناها "علم التعليم" وهو المقصود بالديداكتيك قياسا على صوتيات علم الأصوات ، لسانيات علم اللسان....الخ.

[1]- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظري والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، دط، 2007م، ص09.

ويذهب بروسو(**G.BROUSSEAU**) في تعريفه لمصطلح التّعليمية أنّها: "دراسة علمية تعمل على تنظيم وضعيات التعلّم التي يعيشها المتعلّم من أجل بلوغ هدف معرفي، أو وجداني أو حركي"[1]. فالتعليمية تُعنى بوضعيات التعلّم من خلال تنظيمها وتخطيطها وتقويمها حتى تتحقّق الكفاءة المنشودة.

كما أنّها تعني:" الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التعلّم التي يخضع لها المتعلّم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحس حركي،..... إنّه تخصّص يستفيد من عدة حقول معرفية، مثل: اللسانيات، وعلم النفس، وعلم الاجتماع"[2].

يفهم ممّا سبق، أنّ التعليمية عبارة عن مجال معرفي واسع ومتعدّد الاختصاصات فهي تُعنى بدراسة كل أركان العملية التعليمية التعلّمية من خلال وضع إستراتيجية وإعدادات أوّلية يتمّ الانطلاق منها من أجل وضع أمثل الطرق التي تساعد المتعلّمين على تنمية قدراتهم المعرفية وتطويرها قصد تحقيق الكفاءات المنشودة، كما أنّها تهدف إلى تطوير الاستراتيجيات والآليات التي ينتهجها المعلّم خلال مساره التعليمي من أجل بلوغ غاية تربوية معينة.

[1] -R. LEGENDER : Dictionnaire actuel de l'éducation, 2e ed. Montréal Guérin, 1993, p357.

[2] – بشير إبرير، في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، جامعة عنابة، ع8، جوان 2001م، ص70–71.

وعليه، فإنّ التعليمية من هذا المنظور تنهل من اختصاصات متنوّعة كعلم النفس التربوي وعلم الاجتماع وعلوم التربية و الإبستيمولوجيا واللسانيات والبيداغوجيا ونظريات التعلّم حيث تُفيد وتَستفيد ممّا توصّلت إليه هذه العلوم والنظريات اللسانية الحديثة من نتائج وهذا ما جعلها محور اهتمام العديد من الدارسين والباحثين في ميدان تعليمية اللغات بصفة عامــة وتعليمية اللغة العربية بصفة خاصــة " فتعليمية اللغـات لاتهمّ الباحــث اللساني فحسب، بل هي المجال المشترك الذي يجمع بين اللساني والنفساني والتربوي، وهذا دليل قاطع على الطّابع الذي يتميّز به البحث التطبيقي وهو الذي يضمن النتائج الإيجابية والحلول الناجعة"[1].

ثانيا- مستويات التعليمية:

نظرا لأهمّية المحتوى المعرفي في العملية التعليمية التعلمية، فقد تفرّعت من خلاله التعليمية إلى فرعين الأوّل نظري وهو: التعليمية العامة (Didactique Générale)، والثاني تطبيقي وهو ما يُعرف بالتعليمية الخاصة(Didactique Speciale)؛ **فالتعليمية العامة أو ما يسمّى بالديداكتيك العام** يقصد بها" الأسس العامة التي تستند إليها العناصر المكوّنة لها من مناهج وطرائق ووسائل وتقويم والقوانين والنظريات التي تتحكّم في تلك

[1]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات-،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2000م، ص139.

العناصر وفي وظائفها التعليمية"[1]، كما أنّها" تهتمّ بكل ما يجمع بين مختلف مواد التدريس أو التكوين وذلك على مستوى الطرائق المتّبعة، ومنه فهذا النّوع يهتمّ بما هو عام ومشترك في تدريس جميع المواد؛ أي القواعد والأسس العامة التي يتعيّن مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار"[2]. ومنه نستنتج أنّ التعليمية العامة تمثّل الجانب التوليدي للمعطيات والمبادئ المعرفية التي تركّز على دراسة القواعد النظرية العامة والأسس المشتركة بين جميع المواد التعليمية والتي تشمل الطرائق والوسائل التعليمية وأساليب التقويم التي يتعيّن مراعاتها واستغلالها أثناء التخطيط للفعل التعليمي التعلّمي، بينما التعليمية الخاصة أو ما يسمّى " **بديداكتيك المادة** "ومنها " **تعليمية اللغات**" فهي " ترتكز على ذات القوانين والنظريات ولكن مجالها يكون محصورا في القوانين التفصيلية التي تتعلّق بمادة تعليمية واحدة فهي بديل لما نسمّيه التربية الخاصة"[3]. حيث إنّها تهتم أكثر بدراسة مادة تعليمية معيّنة دراسة تفصيلية من خلال وضع إستراتيجية وخطة مبدئية أوّلية مع تحديد الكفاءات المنتظر تحقيقها في نهاية الدرس بغية تقويم الثغرات الموجودة فيها وتعديلها.

نستخلص ممّا سبق، أنّ التعليمية العامة تُمثّل الجانب النظري في العملية التعليمية التعلمية من خلال احتوائها على المناهج وطرائق التدريس ووسائل التقويم، أمّا التعليمية

---

[1] – خير الدين هنّي، مقاربة التّدريس بالكفاءات، مطبعة عين مليلة (د/ب)، الجزائر، ط1، 2005م، ص128.

[2] – علي آيت اوشنان، اللسانيات والديداكتيك، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء– المغرب، ط1، 2005م، ص20.

[3] – خير الدين هنّي، مقاربة التّدريس بالكفاءات، ص128.

الخاصّة فهي عبارة عن جزء من التعليمية العامة و تطبيق لما جاء فيها، ومن هنا تتّضح طبيعة العلاقة التكاملية بينهما، فكل مستوى يرتبط بالآخر ويستفيد منه.

ثالثا- نشأتها وتطوّرها:

يعود ظهور مصطلح ديداكتيك (didactique) سنة 1554م، حيث إنّه لم يرد في معاجم اللغة الفرنسية إلاّ بعد منتصف القرن العشرين:(Le Robert) سنة 1955م و(Le Littré) سنة 1960م، فقد تعدّدت الآراء والمفاهيم حول هذا المصطلح حيث اعتبره البعض أنّه شقّ من البيداغوجيا و إلى غاية بداية الثمانينات لم تختلف في معناها عن البيداغوجيا وإن لم تكن جزءا منها، وفي سنة 1979م ظهر مصطلح جديد يُدعى " علم الديداكتيك" أو الديداكسولوجيا (didaxologie)[1].

وقد أُستخدم هذا المصطلح في حقل التربية أوّل مرة كمرادف لفنّ التعليم من قبل الفيلسوف التشيكي (Jan Amos Comenius 1592- 1670) وكان ذلك سنة 1675م في كتابه المشهور" **الديداكتيك الكبرى**"(La grande didactique)، ويسمّى باللاتينية القديمة (Didactiqua Magna)، وظلّ هذا المصطلح مرتبطا بالتعليم فقط، واستمرّ كذلك إلى أواسط القرن التاسع عشر (19)، حيث وضع المربّي الألماني (فريديريك هاربرت

[1]- ينظر، بوبكر باجي، ديداكتيك العلوم الطبيعية، المدرسة العليا للأساتذة، القبة القديمة، الجزائر، دط، دس، ص 46.

F.Harbert) الأسس العلمية للديداكتيك كنظرية للتعليم والتي تخصّ الأنشطة المتعلّقة بالتعليم فقط،أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط[1].

وفي عام 1982م حدثت قفزة نوعية في تاريخ هذا العلم حيث اعتبر ميالاري(Mialaret) 1982م عند تصنيفه لعلوم التربية، البيداغوجيا جزءا من الديداكتيك، وتجدر الإشارة إلى أنّ نفس هذا العالِم أشار في بحوثه في سنة 1976م إلى عكس ذلك؛ حيث اعتبر أنّ الديداكتيك جزء من البيداغوجيا، وهي تعني من منظوره الخاص طريقة عامة دون محتوى خاص، بينما فيما بعد أصبح يعني هذا المصطلح لديه التكفّل بالمحتوى العلمي وامتلاك معارف خاصة، وفي بداية التسعينيات من القرن الماضي بدأت الديداكتيك تأخذ مكانتها كعلم مستقلّ وكان أوّل ما ظهر هو ديداكتيك الرياضيات ثمّ ديداكتيك العلوم ثمّ ديداكتيك اللغات، فديداكتيك التربية...، ولكل تخصّص منهجه الديداكتيكي الخاصّ به[2].

ويرى بعض علماء اللغة المحدثين أمثال (Claude Simard) بأنّ الدّيداكتيك تخصّص حديث النشأة قد بدأ يتطوّر في البلدان الفرانكفونية حوالي سنة 1970م، وقد شمل هذا التطوّر البناء المفاهيمي والنماذج الخاصة بفعل تطوّر البحوث الأساسية والعملية، ثمّ بدأت تكتسب استقلاليّتها عن هيمنة العلوم الأخرى، كاللسانيات التطبيقية مثلا[3].

---

[1] -R.Gallison et D.Coste: Dictionnaire de didactique des langues- Hachette,6 ème ed,1988,p120.

[2] – ينظر، بوبكر باجي، ديداكتيك العلوم الطبيعية، ص46.

[3] - Claude Simard: Elément de didactique du Français Langue première pratique pédagogiques, Canada ,1997, p 3

وفي ذات السياق فقد أشار الباحث" أحمد حساني" فيما يخص ظهور مصطلح الديداكتيك (Didactique)في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر إلى الباحث (M.F.Makey) الذي بعث من جديد المصطلح القديم(Didactique) للحديث عن المنوال التعليمي. وهنا تساءل أحد الدّارسين بقوله:" لماذا لا نتحدّث نحن أيضا عن تعليمية اللغات(Didactique des langues) بدلا من اللسانيات التطبيقية Linguistique Applique) فهذا العمل سيُزيل كثيرا من الغموض واللبس ويُعطي لتعليمية اللغات المنزلة التي يستحقّها[1].

ويرى الأستاذ "عبد المجيد عيساني" أنّ التعليمية كمصطلح " ظهرت حوالي سنة 1945بجامعة ميتشيجن وتحديدا بمعهد اللغة الإنجليزية حين كان المعهد يدرس اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية وذلك تحت إشراف الباحثين: تشارلزفريزر وروبرت لادو"[2].

وتشير الكتب التي تؤرّخ للتعليمية أنّ كلمة تعليمية (Didactique) اصطلاح قديم جديد، قديم حيث استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن السابع عشر(17)، وهو جديد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفكّ يكتسبها حتّى وقتنا الرّاهن، فالتعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخير مشتقّة من (علّم) أو وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره، أمّا في اللغة الفرنسية فإنّ كلمة (Didactique)

[1]– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية– حقل تعليمية اللغات– ، ص130–131.

[2]– عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة– اكتساب المهارات اللغوية الأساسية– دار الكتب الحديث، القاهرة، ط1، 2011م، ص 10–11.

صفة اشتقّت من الأصل اليوناني(Ditaktikos) وتعني فلنتعلّم أي يعلّم بعضنا بعضا، وقد استخدمت هذه الكلمة في علم التربية أوّل مرة سنة 1613م، من قبل كل من كشوف هيلفج(Helwig.K) وراتيش(W.Ratich) في بحثهم حول نشاطات راتيش التعليمية، وقد استخدموا هذا المصطلح كمرادف لفنّ التعليم، وكانت تعني عندهم نوعا من المعارف التطبيقية والخبرات، كما استخدمه كامينسكي(Kamensky) سنة 1657 في كتابه"الديداكتيكا الكبرى"، حيث يرى أنّه يعرّفنا بالفنّ العام للتعليم في جميع مختلف المواد التعليمية، ويضيف بأنّها ليست فن التعليم فقط بل التربية أيضا[1].

ثمّ استمرّ مفهوم التعليمية كفنّ للتعليم إلى أوائل القرن التاسع عشر(19) حيث ظهر الفيلسوف الألماني فردريك هيربارت(Herbert.F 1770-1841) الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم التي تستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تخص النشاطات المتعلّقة بالتعليم فقط، أي كلّ ما يقوم به المعلّم من نشاط، وما يتّخذه من إجراءات وأساليب ضرورية لتزويد المتعلّمين بمختلف المعارف والمهارات والكفاءات، وبالتالي اعتبر الوظيفة الأساسية للتعليمية هي تحليل نشاطات المتعلّم في المدرسة[2].

ويرى الأستاذ قاسمي الحسني أنّ التعليمية ترجمة لكلمة (Didactique) المشتقّة من اللغة اليونانية، وتضرب على نوع من الشعر يتناول بالشرح معارف علمية تقنية، وهو ما قام

[1]- ينظر، عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية)، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج39، ع2، الجامعة الأردنية، عمان، 2012، ص368.

[2]- ينظر، المرجع نفسه، ص368.

به النّحاة العرب في القرون الأولى إذ نظّموا القواعد النّحوية العربية في قصائد شعرية تعليمية مثل ألفية ابن مـالك، ثمّ تطـوّر هذا المفهوم واتّسـع إلى أن أصبح يعنـي فنّ التعليم، وهذا يعني أنّ التعليمية تهتمّ بكل جوانب العملية التعليمية ومركّباتها، من متعلّمين ومدرّسين، وإمكانيات وإجراءات وطرائق، فهي إذن تفكير وبحث تربوي ضروري لتجديد التعلّم والتعليم، وتسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف العامة نوجزها في النقاط الآتية[1]:

– وضع الأسس العملية الميدانية التي تسمح بتطبيق فعّال لنظام تربوي متطوّر مرتبط بمستجدّات مجتمع في تحرّك كلّي.

– تطوير طرائق التدريس وفق إستراتيجية تعليمية/ تعلّمية تسعى إلى ضمان تعلّم فعّال يحقق الأهداف المسطّرة.

– توضيح الرّؤيا لدى المدرّس فيما يتعلّق بالانشغالات البيداغوجية والمهنية.

– توجيه المعلّم إلى اكتساب المهارات والقدرات التدريسية من خلال قاعدة العمل التي يجدها في التعليمية.

– مواكبة المستجدّات في عالم التربية ممّا يجعل العملية التعليمية في تطوّر مستمرّ.

[1]– محمد المختار قاسمي الحسني، مقال تعليمية النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23–24 أفريل 2001 م، الجزائر، ص433.

رابعا– المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها التعليمية:

تستمدّ التعليمية مبادئها من علوم كثيرة نذكر منها: علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية والابستمولوجيا واللسانيات بمختلف فروعها، كون هذه العلوم تعتبر مركز استقطاب للعديد من المحاور التي تشترك فيها مختلف التخصّصات، ولقد تضمّنت التعليمية كمصطلح حديث في الميدان التربوي جملة من المفاهيم نذكر أهمّها :

– **العملية التعليمية:** " هي مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي تحدث داخل الصف الدراسي أو الفصل الدراسي، وذلك بهدف إكساب الطلاب مهارات عملية، أو معارف نظرية، أو اتجاهات إيجابية، وذلك ضمن نظام مبني على مدخلات ومعالجة، ثمّ مخرجات، فالمدخلات هم المتعلّمون، والمعالجة هي العملية التنسيقية لتنظيم المعلومات وتفسيرها وفهمها وإيجاد العلاقة بينها وربطها بالمعلومات السابقة، أمّا المخرجات فتتمثّل في تخريج طلبة أكفاء متعلّمين"[1].

وترتكز العملية التعليمية بطريقة محكمة وهادفة وشاملة من خلال تكوين المعلّم تكوينا بيداغوجيا باعتباره المحرّك والموجّه والمرشد لنشاطات وسلوكات التعلّم التي يقوم بها المتعلم داخل القسم حتى يستطيع أن يؤثّر فيه ويرشده نحو السلوك الصحيح السوي، ومن هنا كان

[1]– كمال رويبح، سعيد محمد مصطفى، العملية التعليمية التعلّمية بين النظرية والتطبيق في ظل المقاربة بالكفايات النشاط المدرسي الرياضي أنموذجا، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية،ع33، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر، مارس 2018، ص372.

هدفها الأسمى يتجلّى في تحقيق التعلّم لدى التلميذ وإكسابه المهارات اللازمة حتى يستطيع توظيفها في مراحله العملية مستقبلا[1].

- التعليم:

التعليم (**Enseignement**)هو كلمة مشتقة من الفعل الرّباعي"علّم – يعلّم– تعليما"، وهو فعل متعدّ ينصب مفعولين. وقد عرّفه "**محمد الدريج**" أنّه:" نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة المتعلّم وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنّه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتمّ اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظّم، أي يتمّ استغلالها وتوظيفها(....) من طرف الشخص (أو مجموعة من الأشخاص) الذي يتدخّل كوسيط في إطار موقف تربوي– تعليمي"[2].

وفي نفس السياق فقد رأى الباحث" **رشدي طعيمة**" أنّ التعليم هو:" عملية إعادة بناء الخبرة (restructuring) التي يكتسب المتعلّم بواسطتها المعرفة والمهارات والاتّجاهات والقيم....، إنّه بعبارة أخرى مجموع الأساليب التي يتمّ بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالتعلّم بكلّ ما تتّسع له كلمة البيئة من معان من أجل إكسابه خبرات تربوية معيّنة"[3].

---

[1]– ينظر، محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، دط، 2000م، ص43.

[2]– المرجع نفسه، ص13.

[3]- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2000م، ص27.

نخلص ممّا سبق، أنّ التعليم هو عبارة عن نشاط بيداغوجي مقصود وهادف يقوم به المعلّم من أجل توصيل المعلومات والمعارف والخبرات إلى أذهان المتعلّمين بطريقة منظّمة وواضحة تسهّل عليهم عملية الفهم و استيعاب تلك التعلّمات المكتسبة، وبالتّالي تضمن للمعلّم الغاية من تحقيق كفاءات الدرس.

- التعلّم:

يقصد بالتعلّم (Learning) في معناه العام: " التغيّر الحادث في سلوك الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة، وما يكتسبه الفرد أثناء عمليّة التعلّم و يعتبر هو المحدّد لسلوك الفرد"[1]. فالتعلّم هو كل ما يكتسبه الفرد من معارف ومهارات وسلوكات واتّجاهات وقيم وعادات من بيئته بهدف تغيير السلوك وتعديله.

ويعرّفه كيتس(Cates) بأنّه: " تغيّر في الأداء أو تعديل في السلوك، عن طريق الخبرة والمران، وأنّ هذا التّعديل يحدث في أثناء إشباع الدوافع وبلوغ الأهداف"[2].

يتّضح لنا من خلال هذه التّعاريف أنّ هناك فرقا واضحا وجليّا بين التعلّم والتعليم؛ فالتعلّم هو نشاط ذاتي يخصّ المتعلّم فهو الذي يسعى إلى اكتساب المعارف وتنمية مهاراته، وهو متواصل غير محدود، بينما التعليم هو ممارسة بيداغوجية تعتمد على خبرة

[1] - محمد بدير كريمان، التعلّم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 1428هـ- 2008م، ص25.

[2] - عبد الله قلي، فضيلة حناش، التربية العامة، الحراش، الجزائر، دط، 2009م، ص129.

المعلّم في توصيل المعلومة للمتعلّم من خلال حسن اختياره للطرائق النشطة والاستراتيجيات الفعّالة التي يعتمدها أثناء الفعل التعليمي التعلّمي، قصد تسهيل العملية التعليمية التعلمية على المتعلّمين، وتمكينهم من تحقيق الكفاءات المرجوة، وتطوير سلوكهم العقلي والوجداني والحس حركي.

- التصوّرات التعليمية(Conceptions didactique):

لقد أُستخدم هذا المصطلح (التصوّر) كمفهوم أوّلي في علم النفس الوراثي وعلم النفس الاجتماعي ثمّ أُدخل إلى ميدان التعليمية، ويعني هذا المصطلح في الميدان التعليمي بأنّ المتعلّم يمتلك تصوّرات أوّلية في ذهنه حيث تسمح له هذه التصوّرات بفهم وتفسير العالَم والمحيط الخارجي بطريقته وأسلوبه الخاص[1]. والتصورات هي عبارة عن " أفكار ضمنية(idées implicites) ونماذج تفسيرية (modèles explicatifs) منظّمة، بسيطة ومترابطة، ولها علاقة بالمستوى المعرفي وبالوسط الاجتماعي و الثقافي للمتعلّم، كما أنّها تختلف من متعلّم لآخر، فكل حسب طاقته الاستيعابية وقدرته على التجريد"[2]. ذلك أنّ كل فرد له منظومة وتصوّرات ذهنية خاصّة به، تتيح له معرفة وإدراك ما يحيط به في العالم الخارجي معتمدا في ذلك على معارفه وخبراته التي اكتسبها من حضن الأسرة أوّلا، ثمّ المجتمع بكلّ شرائحه، لتأتي المدرسة في المرتبة الثالثة حيث يبدأ فيها مشواره التعلّمي بتلقّي

[1]- ينظر، علي أوشنان، اللسانيات والديداكتيك، ص29.

[2]- بوبكر باجي، ديداكتيك العلوم الطبيعية، ص 50.

اللغة السليمة وفق نُظُم وقوانين مدروسة التي يكون من المفترض أن تتناسب مع قدراته الفكرية واحتياجاته اللغوية.

- العوائق التعليمية(Obstacles didactique) :

تختلف وضعيات التعلّم حسب كل مرحلة من مراحل التعليم، فالمتعلّم عندما يكون في مرحلة تعليمية جديدة يواجه وضعية معيّنة (إشكالية لبناء معارفه)، وقد تكون هذه الوضعية لها علاقة بالمعارف و التعلّمات التي تلقّاها المتعلّم خلال مراحله الدراسية السابقة، كما أنّها قد تكون قريبة من واقعه المعيش أو بعيدة عنه، وهذا ما يجعل تعلّماته ومكتسباته القبلية تُعيق بناء معارفه الجديدة، فيلاحظ أنّ المعارف والتصوّرات التي تساعده في مواقف سابقة أصبحت غير ملائمة أمام وضعيات جديدة؛ أي أنّها فقدت الفعّالية الكافية لإيجاد الحلول المناسبة للإشكالية الجديدة التي أصبح يُواجهها[1].لأنّ بناء الوضعيات التعلّمية التي ستتمّ فيها عمليّة التعلّم تختلف من مرحلة إلى أخرى، ومن المفترض أن تراعى فيها سنّ المتعلّمين وخصوصيّاتهم وقدراتهم الفكرية واحتياجاتهم اللغوية، وبالتالي فإنّ المتعلّم في كلّ مرحلة يكتسب مجموعة من المعارف والخبرات و المهارات الجديدة بشكل تدريجي حيث تؤهلّه إلى استثمارها في وضعيات ومواقف لغوية معيّنة، ومن هنا أصبحت العوائق هي التي تحول دون الوصول لبناء المعرفة في ظروف ووضعيات ملائمة ومناسبة.

[1]- ينظر، خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص133.

– **الوضعية التعليمية:** هي وضعية تبنى انطلاقا من حاجات المتعلّم، كما أنّها تمثّل مجموع العلاقات القائمة بين المتعلّم والمادة التعليمية والوسط التعليمي الذي يحتوي على الوسائل التعليمية وطرائق التعليم وأساليب التقويم من جهة، ومن جهة أخرى بينه وبين النظام التربوي الذي يمثّله المعلّم بغرض التعليم الذي يسعى من خلاله إلى إكساب المتعلّمين معارف ومهارات مبنية أو في طريق البناء حتّى يتسنّى له تجنيدها في مهمة جديدة تصادفه.

خامسا– عناصر العملية التّعليمية التعلّمية:

لا يمكننا التحدّث عن العملية التعليمية التعلمية دون التطرّق إلى عناصرها الثلاثة (معلّم– متعلمّ –مادة تعليمية)، إذ تُعدّ من الركائز الأساسية التي يرتكز عليها الفعل التربوي من خلال طبيعة العلاقة التفاعلية المشتركة بينهما، والتي تسمح لهما بتحقيق الغاية المنشودة من ذلك، وتتمثّل تلك العناصر في:

أ– المتعلّم:

يُعدّ المتعلّم المحور الأساس والعنصر الفعّال في العملية التعليمية التعلّمية، إذ لم نقل أنّه القلب النّابض والمحرّك الأساس لها من خلال ما يقوم به من نشاطـات داخـل القسم تستهدف كفاءاته وقدراته المعرفية ومهاراته اللازمة التي اكتسبها خلال مراحله التعليمية

التعلمية، فهو" مهيّأ سلفا للانتباه والاستيعاب"[1]، نظرا لما يمتلكه من خصائص عقلية ونفسية وخلقية واجتماعية، تساعده على اكتساب المعلومات والمعارف.

لذا وجب على واضعي المناهج التركيز في بناء المناهج، والمقرّرات الدّراسية التي تهتم به من كلّ الجوانب النفسية والاجتماعية والثقافية، وتكوينه وفق أسس تربوية فعّالة يصبح من خلالها مواطنا صالحا متشبّعا بالقيم والمبادئ التي تمكّنه من إيجاد حلول لمختلف الإشكالات والمواقف التي تعترضه في حياته اليومية والعملية.

ب- المعلّم:

يُعدّ المعلّم العنصر الوسيط والمسهّل بين المتعلّم والمعرفة، والرّكن الأساس في العملية التعليمية التعلمية التي لا يمكنها أن تقوم من دونه، ولقد تغيّرت النظرة إليه بعد أن كان محور الفعل التعليمي وفق المناهج التقليدية من خلال الوظائف التي تُلقى على عاتقه من تلقين للمعارف والقيام بكل الأدوار والمهام التعليمية، وبعد سياسة الإصلاحات التربوية الأخيرة فقد تغيّر دوره من الملقّن إلى الموجّه والمرشد لعمليّات التعلّم وتنظيمها، ممّا يستوجب منه أن يمتلك إعدادا علميا ونفسيا يهيّئه في عمليّة التعليم، وأن يكون متمكّنا من المادة العلمية المراد تدريسها، كما ينبغي عليه أيضا أن يراعي مستوى وسنّ المتعلّم ورغباته وميوله وثقافته ووضعه الصحي، وأن يحرص على غرس القيم والسلوكات الأخلاقية لمتعلّميه

[1]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات-، ص142.

وتدعيمهم نفسيا وتربويا من خلال تحفيزهم وإثارة دافعيّتهم للإقبال على التعلّم، وتوجيهم التوجيه الصحيح في إكساب المعارف وتعزيز قدراتهم، وتطوير مهاراتهم للارتقاء بهم نحو الأفضل.

ولابدّ أن تتوفّر في المعلّم ثلاثة شروط أساسية وهي[1]:

1-**الكفاية اللغوية:** التي تسمح له باستعمالا لغته استعمالا صحيحا أثناء شرحه للدّرس.

2- الكفاية المعرفية: بحيث يجب أن يكون لديه رصيدا معرفيا وعلميا هائلا؛ لأنّ تمكّن المعلّم من مادّته يُعزّز ثقته بنفسه ويجعل متعلّميه يحبّون مادّته ويؤمنون بقدراته ممّا ينتج عنه تجاوب متعلّميه معه، وتحفيزهم للإقبال على التعلّم وبالتّالي تحقيق الكفاءة المرجوّة.

3- الإلمام بمجال بحثه: بحيث يجب أن يكون على دراية بمختلف المستجدّات والتطوّرات الحاصلة في المجال الذي يدرس فيه، كميدان تعليمية اللغات و تعليمية اللغة العربية على وجه الخصوص، وكذا الاستفادة من البحوث والنظريات التي أقرّتها اللسانيات المعاصرة والحديثة، وهذا ما يفتقره بعض المعلمين في هذا الشّأن، لذا وجب من المختصّين والمفتّشين التّربويين القيام بتنظيم أيام تكوينية و ندوات تربوية تسمح لهم بتكوين الأساتذة لما توصّلت إليه مختلف البحوث العلمية التي أحدثت نقلة نوعية في ميدان تعليمية اللغة العربية، وضرورة استثمارها في تطوير العملية التعليمية التعلمية.

[1]- ينظر، المرجع السابق، ص141.

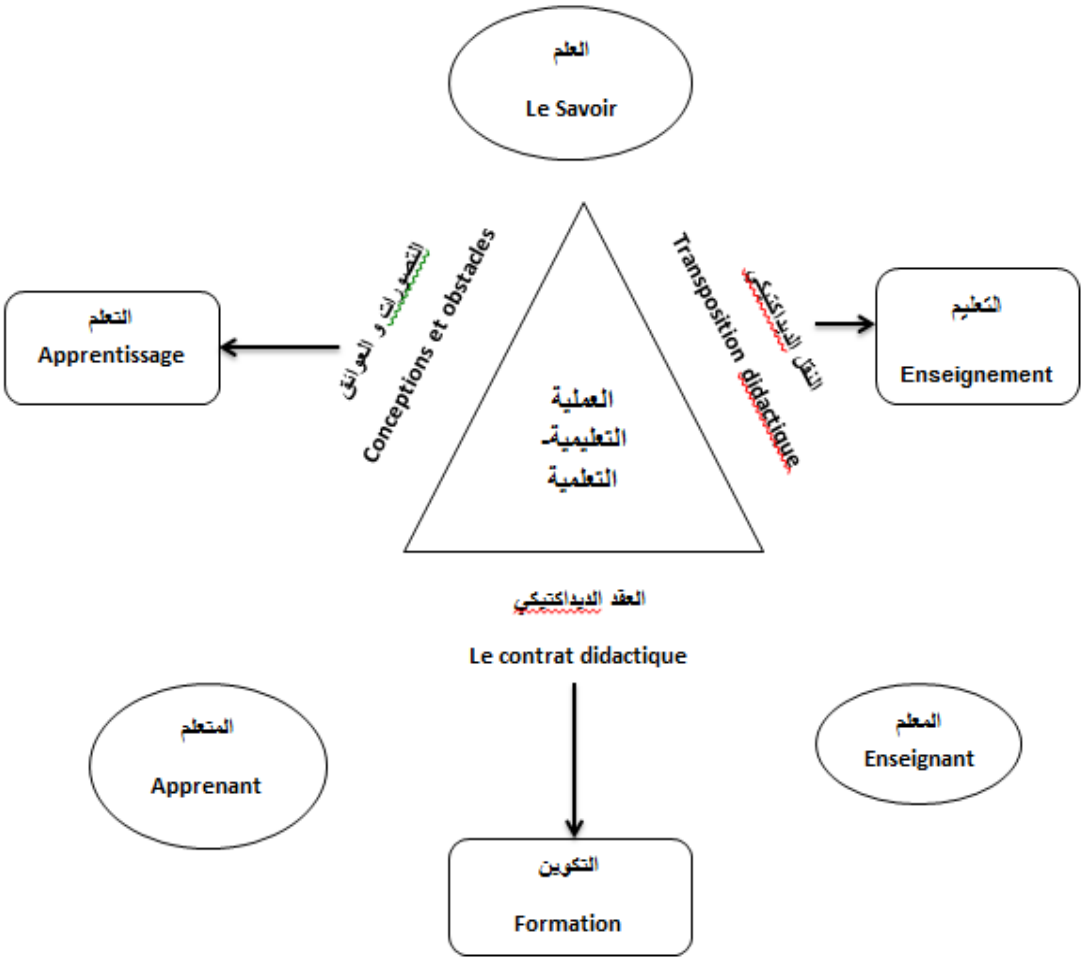
4- مهارة تعليم اللغة: وهذا العنصر شرط أساس لا يتحقّق إلاّ بوجود الشّرطين السّابقين بغية تحقيق عملية تعليمية فعّالة.

ج- المادة التعليمية: أي المحتوى المعرفي المقرّر تدريسه للمتعلّمين عبر مراحلهم التعليمية المختلفة ويشمل " كل ما يتعلّمه المتعلّم من معارف وما يحصّله من مكتسبات وما يوظّفه من موارد وما يمتلكه من مهارات وما يستثمره من قدرات و كفايات في عمليّة تعلّمه التي تقوم على بناء معرفته باستثمارها في مواقف الحياة المتنوّعة"[1].

سادسا- العلاقة الديداكتيكية بين أقطاب المثلّث الديداكتيكي:

من خلال البحث عن موضوع التعليميات الذي يهتم بدراسة عناصر العملية التعليمية التعلمية أو ما يُعرف بالمثلث الديداكتيكي (Le triangle didactique) (معلم- متعلّم – مادة تعليمية)، فإنّ كل عنصر من هذه العناصر لا يمكنه أن يحقّق وظيفته في الفعل التربوي إلاّ بتفاعله مع العناصر الأخرى لطبيعة العلاقات التكاملية القائمة بينهما والتي نوضّحها ضمن المخطّط الآتي:

[1]- أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1 ، 1427هـ-2006م،ج1، ص20



- مخطّط يوضّح أقطاب المثلّث الديداكتيك-

وتتحدّد العلاقات التفاعلية بين هذه الأقطاب كما يلي:

أ- **العلاقة بين المعلّم والمتعلّم(علاقة تعليمية):** ويطلق عليها " العقد التعليمي"، حيث تتجلّى فيما ينتظره كل طرف من الآخر، وتركّز هذه العلاقة على ضرورة معرفة المعلّم للمبادئ الأساسية لعلم النفس التربوي وخصائص تلاميذه النفسية وقدراتهم العقلية ورغباتهم

وحاجياتهم والظروف المحيطة بمجالهم التعليمي[1]. فعلى المعلّم أن يكون على دراية بكل هذه الخصائص حتى يتسنّى له مسايرة أوضاع العملية التعليمية على أحسن وجه.

ب- **العلاقة بين المعلّم والمعرفة (علاقة ابستيمولوجية):** وتنصب هذه المهمّة على المعلم الذي يقوم بعملية التّحضير والتّخطيط الجيّد، وهيكلة النشاطات التعليمية التعلمية، ومدى ملاءمتها لقدرات وميولات المتعلّمين المعرفية والنفسية والعقلية، مع السعي لانتقاء أنجع الطرائق والوسائل التعليمية التي تهدف إلى بلوغ الكفاءات المسطّرة.

ج- **العلاقة بين المتعلّم والمعرفة (علاقة معرفية):** حيث نشأت فكرة هذه العلاقة بناء على قصور المناهج التقليدية التي كانت تركّز على المعلّم من خلال الأدوار التي يقوم بها من تلقين للمعارف و تحليل وتركيب واستنتاج وغيرها.....، وكردّ فعل على ذلك جاءت البيداغوجيات الحديثة (المقاربة بالكفاءات) لكي تعيد الاعتبار للمتعلّم وذلك بإشراكه كعنصر فعّال وأساس في العملية التعليمية، فهو الذي يسعى إلى البحث عن المعرفة بنفسه وبنائها اعتمادا على معارفه السابقة، وكذا خبراته ومهاراته المكتسبة.

ممّا سبق يمكن القول أنّ نجاح العملية التعليمية التعلمية يرتبط بدرجة كبيرة بأهمية التفاعل الإيجابي القائم بين عناصر المثلث الديداكتيكي من خلال طبيعة العلاقة التكاملية بينهما.

[1]- ينظر، أنطوان صيّاح، تعليمية اللغة العربية، ج1، ص13.

الفصل الأول:

علم الصرف، مفهوما، نشأة وتطوّرا

المبحث الأول: مفهوم الصرف عند المتقدمين والمحدثين.

المبحث الثاني: نشأة علم الصرف ومراحل تطوّره.

المبحث الثالث: ميدان علم الصرف.

المبحث الرابع: علاقة علم الصرف بعلوم العربية.

المبحث الأوّل: مفهوم الصّرف عند المتقدّمين والمحدثين.

إنّ المتّصفح لكتب اللغويين المتقدّمين والمحدثين يجد أنّهم قد استعملوا مصطلحي الصرف والتصريف معا، بيد أنّ استعمال مصطلح التّصريف ورد عند المتقدّمين منه بكثرة، على خلاف المحدثين الذين فضّلوا استعمال مصطلح الصرف باعتباره علما قائما بذاته، فانفردوا بذلك إلى التّأليف والشرح، ولكلّ منهما طريقته ونهجه الخاص في ذلك. ولهذا ارتأينا في هذا الفصل أن نعرج عن المعاني اللغوية والاصطلاحية لهذين المصطلحيين ونُبيّن الفرق بينهما. **فما مفهوم كل من التّصريف والصّرف في اللغة والاصطلاح؟**

أ- التصريف والصرف لغة:

- **التّصريف لغة:** مصدر للفعل الثلاثي المزيد فيه بالتّضعيف **(صرّف)** تقول: صرّف فلان الأمر تصريفا دبّره ووجّهه[1]. وهو تفعيل من الصرف، ومعناه التغيير، والتقليب، والتحويل من جهة إلى أخرى[2]. وورد في التنزيل **قوله تعالى:** ﴿وَلَقَدۡ صَرَّفۡنَا لِلنَّاسِ فِي هَٰذَا ٱلۡقُرۡءَانِ مِن كُلِّ مَثَلٖ فَأَبَىٰٓ أَكۡثَرُ ٱلنَّاسِ إِلَّا كُفُورٗا ٨٩﴾ **[الإسراء: 89]** ، أي بيّنا لهم الحجج والبراهين القاطعة ووضّحنا لهم الحق وشرحناه[3]. **وقوله أيضا:**﴿..... وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٖ وَتَصۡرِيفِ ٱلرِّيَٰحِ وَٱلسَّحَابِ

---

[1]- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط2، ج1، ص513.

[2]- هادي نهر، علم الدلالة التطبيقي في التراث العربي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد- الأردن، ط1، 1429هـ-2008م، ص55.

[3]- إسماعيل ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، تح: مامي بن محمد سلامة، دار طيبة، الرياض- السعودية، ط2، مج 5، ص117.

ٱلۡمُسَخَّرِ بَيۡنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلۡأَرۡضِ لَأٓيَٰتٖ لِّقَوۡمٖ يَعۡقِلُونَ ١٦٤﴾ **[البقرة: 164]، وقوله جلّ شأنه:﴿...**

وَتَصۡرِيفِ ٱلرِّيَٰحِ ءَايَٰتٞ لِّقَوۡمٖ يَعۡقِلُونَ ٥﴾**الجاثية: ٥**، ويشرح الإمام القرطبي–رحمه الله– هذه الآية بقوله :(تصريفها: إرسالها عقيما وملقّحة وصرا ونصرا وهلاكـــا، وحارّة، وباردة، وليّنـــة، وعاصفة، وقيل تصريفها، إرسالها جنوبا، وشمالا، ودبورا رحبا، ونكباء)[1]. فكلمة **(تصريف)** بهذا المعنى تفيد التّحويل والتّغيير من وجهة إلى أخرى، والتّقليب من حال إلى حال.

أمّا في **(القاموس المحيط)** فقد وردت كلمة **(صرّف)** بمعنى: الّتبيين والإظهار. كقوله:" وتصريف الآيات تبيينها...."، وتفيد (في الدّراهم والبياعات: إنفاقها) . وفي الكلام: اشتقاق بعضه من بعض، وفي الرّياح تحويلها من وجه إلى وجه.....، وصرّفته في الأمر تصريفا فتصرّف: قلّبته فتقلّب"[2]. فالتصريف هنا جاء بمعان مختلفة ومتعدّدة حيث شمل: الإنفاق في الدراهم وتصريفها، والاشتقاق في الكلام؛ أي: أخذ الكلمات بعضها من بعض، وكذا تغيير الرّياح بقدرته تعالى وتقليبها من مسار إلى آخر.

[1]– محمد بن أحمد القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، دار الشام، بيروت، دط، دس، ج2، ص197.

[2]– (الفيروز آبادي) مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، ط8، 1426هـ–2005م، مادة (صرف)، ص827.

- الصرف لغة:

الصرف في اللغة من مادة **(ص، ر، ف)** والحقل الدلالي لهذه المادة خصب وافر المعاني، صرف الشيء : ردّه عن وجهه، بدّله وغيّره[1]. وهذا المصطلح هو مصدر للفعل الثلاثي المجرّد (صَرَفَ). وقد وردت أصول هذه الكلمة في القرآن الكريم ثلاثين مرة تفيد كلّها معنى: التّغيير والتّحويل كقوله تعالى: ﴿...فَصَرَفَ عَنْهُ كَيْدَهُنَّ إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ ﴿٣٤﴾﴾يوسف: ٣

وقولهأيضا: ﴿فَقَدْ كَذَّبُوكُمْ بِمَا تَقُولُونَ فَمَا تَسْتَطِيعُونَ صَرْفًا وَلَا نَصْرًا وَمَن يَظْلِم مِّنكُمْ نُذِقْهُ عَذَابًا كَبِيرًا ﴿١٩﴾﴾الفرقان: ١٩، ﴿* وَإِذَا صُرِفَتْ أَبْصَارُهُمْ تِلْقَاءَ أَصْحَابِ النَّارِ قَالُوا رَبَّنَا لَا تَجْعَلْنَا مَعَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ ﴿٤٧﴾﴾الأعراف: ٤٧، وقوله: ﴿وَإِذَا مَا أُنزِلَتْ سُورَةٌ نَّظَرَ بَعْضُهُمْ إِلَىٰ بَعْضٍ هَلْ يَرَاكُم مِّنْ أَحَدٍ ثُمَّ انصَرَفُوا صَرَفَ اللَّهُ قُلُوبَهُم بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَّا يَفْقَهُونَ ﴿١٢٧﴾﴾التوبة: ١٢٧

[1]- راجي الأسمر، المعجم المفصل في علم الصرف، مراجعة د. إيميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، 1998م، ص287.

ويُعرّف "**ابن منظور**" في معجمه **(لسان العرب) لمادة(ص رف)**:"الصّرف: ردّ الشيء عن وجهه، صَرَفَه يَصرِفُهُ صرفًا فانصرف. وصارف نفسه عن الشّيء: صرفها عنه. وقوله تعالى : ﴿ثُمَّ ٱنصَرَفُوا۟ صَرَفَ ٱللَّهُ قُلُوبَهُم﴾**التوبة:** ١٢٧؛ أي رجعوا عن المكان الذي استمعوا فيه.....وصرفتُ الصبيان: قلّبتهم. وصرّفنا الآيات أي بيّناها.... والصرف: أن تُصرف إنسانا عن وجهه يريده إلى مَصرف غير ذلك. وصرّف الشيء: أعمله في غير وجه كأنّه يصرفه عن وجه إلى وجه....."[1].

يشير ابن منظور في هذا النص إلى أنّ المعنى اللغوي للفظة **(صرف)** تعني الرجوع عن الشّيء، وكذا التّبيين في الآيات وتغييرها من أسلوب إلى آخر.

ويُرصد صاحب **(مقاييس اللغة)** في مادة **(صرف)** المعاني الآتية: "**صرف**" الصاد والراء والفاء معظم بابه يدلّ على رجع الشيء. من ذلك صرفت القوم صرفا وانصرفوا، إذا رجعتم فرجعوا و**الصَّريف:** اللبن ساعة يجلب وينصرف به. والصّرف في القرآن: التّوبة، لأنّه يرجع به عن رتبة المذنبين.....قال الخليل: الصرف فضل الدّرهم على الدّرهم في القيمة. ومعنى الصرف عندنا أنّه شيء صرف إلى شيء، كأن الدينار صرف إلى الدراهم، أي رجع إليها، إذا أخذت بدله"[2].

---

[1]– (ابن منظور) أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مج 9، باب الصاد، مادة (صرف)، ص189.

[2]– (ابن فارس) أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،ج3، ص342–343.

نستنتج ممّا سبق أنّ المعنى اللغوي للفظة (صرف) في المعاجم اللغوية تدور كلها حول الرجوع عن الشيء، تغيير الرّياح وتقليبها من اتّجاه إلى آخر، المفاضلة النقدية، إنفاق الدراهم وصرف عملتها؛ أي تحويلها من فئة إلى أخرى، والفضل ، والتوبة.....الخ.

ب- التصريف والصرف اصطلاحا:

- التصريف اصطلاحا:

لقد استعمل "**سيبويه**" وغيرُه من اللغويين المتقدّمين مصطلح "**التّصريف**"؛ ويقصد به "**مسائل التمرين**" أو " **العمليات التمرينية**"، ولقد ضمّن مسائله وقضاياه وأدرجها مع "**مباحث النحو**"، إلى أن جاء "**المازني المتوفّى سنة 248هـ**" وانفرد بذلك في جمع مباحث التصريف وتبويبها وتصنيفها في مؤلّفه الموسوم بـ" **التصريف**"، وقد قام بشرحه "**ابن جني**" المُتوفّى سنة (392هـ) في كتابه " **المنصف في شرح المازني**" إلى أن توالت بعد ذلك التآليف في علم الصرف.

ومن أبرز التّعريفات لهذا المصطلح يتصدّرها تعريف "**سيبويه**" إذ يقول:" هذا باب ما بنت العرب من الأسماء والصفات والأفعال غير المعتلّة، وما قيس من المعتل الذي لا يتكلّمون به، ولم يجئ في كلامهم إلاّ نظيره من غير بابه، وهو الذي يُسمّيه النّحويون: **التّصريف والفعل**"[1]. ويشرح " **السيرافي**" هذا التعريف قائلا:" أمّا التّصريف، فهو تغيير الكلمة بالحركات والزّيادات والقلب للحروف التي رسمناها جوازا حتى تصير على مثال كلمة أخرى، والفعل تمثيلها بالكلمة ووزنها بها...."[2].

أمّا "**ابن جني (ت.392هـ)**"صاحب كتاب " التصريف الملوكي" فقد وضّح معنى التصريف بقوله: "هو أن تأتيَ إلى الحروف الأصول، فتتصرّف فيها بزيادة حرف، أو تحريف بضرب من ضروب التّغيير، فذلك هو التّصرّف فيها، والتّصريف لها.... "[3].ثم يشرح قوله هذا مبيّنا ضروب التّغيير بالإتيان بالفعل (ضَرَبَ) ماضيا ثم يتناوله بالمتغيّرات للدلالة على المضارع (يضرِب) أو اسم الفاعل (ضارب) أو اسم المفعول (مضروب)أو اسم المصدر(ضربا)، أو ما لم يُسمّ فاعله (ضُرِبَ)، أو إدخال بعض حروف الزيادة عليه للدلالة على المعاني المختلفة"[4]. فالتصريف عند "**ابن جني**" هو التصرّف في حروف الكلمة بالزّيادة

---

[1]– (سيبويه) أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام هارون الخانجي، دار الرفاعي، القاهرة، ط1402،2هـ– 1982م، ج3، ص242.

[2]– السيرافي، شرح كتاب سيبويه، ج5 ، ص 586 نقلا عن خديجة الحديثي، أبنية الصرف في كتاب سيبويه، منشورات مكتبة النهضة، بغداد، ط1، 1385هـ– 1965م، ص20.

[3]– (ابن جني) أبو الفتح عثمان بن جني، التصريف الملوكي، تح: محمد سعيد النعسان الحموي، طبع شركة التمدن الصناعية بالقربية، القاهرة، مصر، ط1، دس، ص02.

[4]– المرجع نفسه، ص02..

أو النّقصان فيها، وكذا تحويلها من بناء إلى آخر، كتحويل الفعل إلى زمني الماضي أو المضارع ، أو صياغة اسم الفاعل واسم المفعول، أو المبني للمعلوم و المبني للمجهول أو المجرّد والمزيد فيه، للدلالة على معنى معيّن؛ ذلك أنّ أي تحويل يطرأ على بنية الكلمة الأصلية سواء بالزيادة أو الحذف فيها يغيّر حتما في دلالتها: كطفل إلى أطفال دلالة على الجمع ، وإلى طُفيل دلالة على التصغير.

ثم يفرّق "**ابن جني**" بين التصريف والاشتقاق فيقول:" التصريف ميزان العربية، وبه تعرف أصول كلام العرب من الزوائد الداخلة عليها ولا يوصل إلى معرفة الاشتقاق إلاّ به"[1]. فالتصريف من وجهة نظره غير الاشتقاق، لكنّه يرى أنّ بينهما اتّصالا وارتباطا وثيقا، إذ يقول: " وينبغي أن يعلم أنّ بين التصريف والاشتقاق نسبا قريبا، واتّصالا شديدا؛ لأنّ التّصريف هو أن تجيء إلى الكلمة الواحدة فتصرّفها على وجوه شتّى مثال ذلك أن تأتي إلى (ضَرَبَ) فتبني منه مثل جَعْفَر، فتقول: (ضَرْبَبْ)، ومثل (قِمْطَر)، (ضِرْبَبْ)، ومثل (دِرْهَمْ)(ضِرْبَبْ)...، أفلا ترى إلى تصريفك الكلمة على وجوه كثيرة؟. وكذلك الاشتقاق أيضا، ألا ترى أنّك تجيء إلى الضرب الذي هو المصدر، فتشتقّ منه الماضي فتقول: (ضرب) ثم تشتقّ منه المضارع فتقول (يضرب)، ثم تقول في اسم الفاعل (ضارب).....، فمن هاهنا تقاربا واشتباكا، إلاّ أنّ التصريف وسيطة بين النحو واللغة يتجاذبانه، والاشتقاق أقعد في

[1]– ابن جني، المنصف في شرح تصريف المازني، مطبعة مصطفى البابي وشركاه، القاهرة، ط1، 1954، ج1، ص04–05.

اللغة من التصريف، كما أنّ التصريف أقرب إلى النحو من الاشتقاق"[1].يفهم من هذا أنّ التّصريف هو ميزان العربية وسبيلها إلى القياس؛ فبواسطته نستطيع أن نزن الكلمات العربية و نحدّد أصولها من الزوائد التي لحقتها، ونبيّن كذلك نوع التغيّرات التي طرأت عليها.

وعرّفه كذلك "**ابن الحاجب**" في **(شرح الشافية)** إذ يقول:" التّصريف علم بأصول تعرف بها أحوال أبنية الكلم التي ليست بإعراب"[2]. ويشرح " **الرضي محمد بن الحسن** " (ت.688هـ) هذا التعريف فيقول:" إنّ كلمة أصول إنّما يُعنى بها القوانين الكلية المنطبقة على الجزئيات كقولهم مثلا:(كل واو أو ياء إذا تحرّكت وانفتح ما قبلها قلبت ألفا)، وأنّ المقصود من أبنية الكلم في التعريف هو وزنها وصيغتها وهيئتها التي يمكن أن يشاركها فيها غيرها، وهي عدد حروفها المرتّبة وحركاتها المعيّنة، وسكونها، مع اعتبار الحروف الزائدة والأصلية كل في موضعه"[3].

وعليه، فإنّ التصريف علم يختص بدراسة بنية الكلمة المفردة من حيث حركاتها وسكناتها وعدد حروفها وترتيبها دون علاقتها بغيرها من الكلمات الأخرى، على ضوء مجموعة من القوانين والضوابط المتحكّمة فيها.

---

[1] – المرجع نفسه، ص 03–04.

[2]- رضي الدين محمد بن الحسن الاستراباذي، شرح شافية ابن الحاجب، تح: مجموعة مؤلفين، دار الكتب العلمية، بيروت، دط، 1982م، القسم01،ج1، ص01.

[3] – المرجع نفسه، ص01.

ويُشاكل تعريف "**ابن الحاجب**" تعريف "**ابن جني**" الذي أورده في مؤلّفه " **المنصف**" إذ يقول:" التّصريف إنّما لمعرفة أنفس الكلم الثابتة، والنحو إنّما لمعرفة أحواله المتنقّلة....."[1]. يفهم من هذا أنّ التصريف غير النحو، فالتصريف يختص ببنية الكلمة الثابتة ولا علاقة له لا بالإعراب ولا البناء، أمّا النّحو يُعنى بتغيير أواخر الكلمات (العلامات الإعرابية)، لاختلاف العوامل الدّاخلة عليها، فهو بهذا يُهمل بنية الكلمة.

ويُطالعنا "**ابن مالك**"(ت.627هـ) في كتابه **(تسهيل الفوائد):** " التصريف علم يتعلق ببنية الكلمة وما لحروفها من أصالة وزيادة وصحة وإعلال وشبه ذلك"[2]. ومعنى ذلك أنّ التصريف هو علم يبحث في هيئة الكلمة ووزنها وصيغتها، و ما يطرأ عليها من تغييرات كزيادة حرف واحد عليها أو أكثر أو حذف حرف أو أكثر منها، أو بقلب حرف علة إلى حرف علة آخر ويظهر هذا التغير خاصة عند إسناد الأفعال المعتلة مع الضمائر، أو بإبدال حرف بآخر أو بإدغام حرف في آخر أو بقلب حرف إلى حرف آخر واستبداله من مكان إلى مكان آخر، وغير ذلك.

ويرى " **ابن عصفور الاشبيلي** " أنّ التصريف ينقسم إلى قسمين : أحدهما جعل الكلمة على صيغ مختلفة لضروب من المعاني نحو :ضرب، وتضارب، واضطرب...، ومن

[1]– ابن جني، المنصف، شرح الإمام أبي الفتح عثمان بن جني النحوي لكتاب التصريف للإمام أبي عثمان المازني النحوي البصري، تح: لجنة من الأساتذة، إدارة إحياء التراث القديم، ط1، 1373هـ أغسطس 1954م، ج1، ص04.

[2]– ابن مالك، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد: حقّقه وقدم له د. محمد كامل بركات، طبعة دار الكتاب العربي، القاهرة، دط،1387هـ– 1967م، ص290

هذا النحو اختلاف الاسم للمعاني التي تعتوره، من التصغير والتكسير، نحو: (زُيَيْد) و(زَيُود) وهذا النحو من التصريف جرت عادة النحويين أن يذكروه مع ما ليس بتصريف، والآخر من قسمي التصريف تغيير الكلمة عن أصلها، من غير أن يكون ذلك التّغيير دالاً على معنى طارئ على الكلمة نحو (قَوَلَ) إلى (قال). ألا ترى أنهم لم يفعلوا ذلك ليجعلوه دليلا على معنى خلاف المعنى الذي كان يعطيه (قوَل) الذي هو أصل لو استعمل. وهذا التغيير منحصر في : النقص كـ (عِدة) ونحوه، والقلب كـ (قال) و(باع)، والإبدال نحو (اتّعد واتّزن) أو النقل، كنقل عين (شاك) و(لاث) إلى محل اللام، وكنقل حركة العين إلى الفاء في نحو قولك: (قُلت) و(بِعت)...."[1].

فابن عصفور– في هذا التقسيم – يريد أن يقدّم لنا تصوُّرا لهذا العلم من خلال أقسامه، فيرى للمباحث الصرفية جانبين، أوّلهما: دراسة تلك التغيّرات التي تحدث للصيغ وارتباطها في تغيّرها بالمعاني التي تؤدّيها كل صيغة، لأنّ كل تغيير يعتري صيغة الكلمة يغيّر في معناها؛ ومن ثمّ تكون غاية هذا الجانب في البحث الصرفي هي تحديد العلاقة بين بنية الكلمة والمعنى الذي تدلّ عليه، وأمّا الجانب الثاني فيُعنى بدراسة تلك الأنماط من التغيّر التي تصيب الكلمات دون أن تكون ثمّة رابطة بين هذا التغيّر والمعنى، فإنّ كلمة (قال) مثلا متغيّرة إذ أصلها كلمة (قَوَل) بيد أنّ هذا التغيّر الذي أصاب كلمة (قال) لا يرتدّ

[1]– ابن عصفور الإشبيلي، الممتع في التصريف، تح: فخر الدين قباوة، الدار العربية للكتاب، دط، دس، ج1، ص 31–32.

إلى معنى ولا يرتبط بدلالة، بل تطبيقا لمجموعة من المؤثّرات الصوتية والنظم المقطعية للغة العربية[1].

نلاحظ من خلال هذا التقسيم الذي وضعه ابن عصفور أنّ الصرف في نظره يتمثّل في دراسة كافّة التغييرات التي تطرأ على مستوى بنية الكلمة والتي قد تؤدّي إلى إحداث تغيير في معناها كصياغة اسم الفاعل واسم المفعول من الفعل الثلاثي المجرد والمزيد وتحويل الاسم المفرد إلى المثنى أو الجمع بنوعيه، والتصغير والتثنية وزيادة ياء النسبة، وما لا يؤدّي إلى تغيير في معناها كظاهرة الحذف والنقل و القلب مثلا: في الفعل (باع) الذي أصله (بِيعَ) ونحوها.

وقد حاول بعض الباحثين صياغة تعريف شامل في ضوء التعريفات السابقة، فمن ذلك أنّ له معنيين: "**أحدهما عملي**؛ وهو تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعان مقصودة لا تحصل إلاّ بها، كتحويل المصدر إلى اسمي الفاعل، واسم المفعول، واسم التفضيل، واسمي الزمان والمكان، والجمع والتّصغير والآلة"[2]. فالصّرف بهذا المعنى هو تغيير في بناء الكلمة لاختلاف المعنى المراد كأن نغيّر صورة المصدر مثلا (الكتابة) إلى اسم الفاعل (كاتب) الذي يقوم بفعل الكتابة، واسم المفعول(مكتوب)، فأصل الكلمة هنا هي (كتب) وهي فعل ثلاثي مجرّد حيث قمنا بتحويلها إلى أبنية وهيئات مختلفة لتصبح ذات

[1]– ينظر، علي أبو المكارم، التعريف بالتصريف، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1428هـ–2007م، ص21.

[2]– خديجة الحديثي، أبنية الصرف في كتاب سيبويه، ص23.

دلالة معيّنة؛ وهذا ما يفسّر أنّ أي تغيير يحدث على مستوى بنية الكلمة وهيئتها فإنّه حتما سيُغيّر في معناها، **والثاني علمي؛** وهو "علم بأصول تعرف بها أحوال أبنية الكلمة التي ليست بإعراب ولا بناء. فالمعنى الأول يدل على التصريف؛ لأنّه يرتبط بكثرة دوران الأبنية واشتقاقها والعمل فيها، والمعنى الثاني يدلّ على الصرف؛ لأنّه يرتبط بالأصول الكلية التي تنبني عليها أحوال المفردات"[1]. فالصرف بهذا المعنى يشمل الجانب النظري حيث يبحث في اللفظ المفرد من حيث بناؤه ووزنه، وما طرأ على هيكله من نقصان أو زيادة، أمّا الأوّل (التصريف) فهو يشمل الجانب التطبيقي منه وذلك بتحويل الأصل إلى ضروب مختلفة من المعاني .

ولقد أدمج المتقدّمين لفظ (التصريف) بلفظ (الصرف) في دلالة مترادفة واحدة بحيث يوهم ذلك أنّ التّصريف والصّرف نظيران، والحقيقة أنّ لكل واحد منهما معناه الخاص وطريقته في دراسة بنية الكلمة المفردة، فزيادة على أنّ الصرف مصدر للفعل الثلاثي المجرّد(صرف)، والتّصريف مصدر للفعل الرّباعي (صرّف)، نجد التّصريف يُمثّل الجانب العملي من هذا الدرس، والصرف يمثل الجانب النظري منه[2]، وقد أوضح سيبويه (ت.180هـ) ذلك بجلاء حين قرّر" أنّ التصريف هو أن تبني الكلمة بناء لم تبنه العرب على وزن ما بنته"[3]، بما يشير إلى أنّ التصريف عنده بمعنى : التّدريب؛ أي القيام بإجراء

[1]– المرجع السابق، ص23.

[2]– ينظر، هادي نهر، علم الدلالة التطبيقي في التراث العربي، ص55.

[3]–سيبويه، الكتاب، ج4، ص241.

مجموعة من التمارين الصرفية وقياسها على بناء آخر لم يرد عند العرب، وهذا ما يجعلنا نتعلّم كيف نبني كلمة لم تؤلّف في الاستعمال من قبلُ وفق القواعد الموضوعة من أبنية العرب التي نطقوا بها، ولهذا كان التصريف بهذا المفهوم تحويل مادة لغوية دالة وأصل إلى مواد وألفاظ جديدة يدلّ كل منها على دلالة جديدة[1].

- الصرف اصطلاحا:

يُعدّ علم الصرف عند اللسانيين العرب المحدثين مستوى من مستويات التحليل اللغوي الذي يعتمد عليه في تحليل النظام اللغوي، و لقد تعدّدت التعريفات الاصطلاحية لهذا العلم في كتب الباحثين واللغويين المحدثين باختلاف تخصّصاتهم اللغوية، وتوجّهاتهم الفكرية التي لها علاقة بهذا المجال، نذكر على سبيل المثال لا الحصر ما ورد في بعض المؤلّفات الحديثة التي جاءت معنونة بهذا المصطلح: (الصرف وعلم الأصوات) لمؤلّفه ديزيره سقال، و (التطبيق الصرفي) لعبده الراجحي و(الصرف التعليمي والتطبيق في القرآن الكريم) لمحمود سليمان ياقوت، لكن أثناء تصفّحنا في طياتها وجدنا أنّ هناك تداخلا بين مفهومي (الصرف والتصريف) على مستوييهما النظري (العلمي) والإجرائي التطبيقي (العملي)، ويظهر ذلك في دراسة بعض المسائل الصرفية التي تحتاج إلى التطبيق أكثر من التنظير كالميزان الصرفي والقلب المكاني وأوزان الأفعال وغيرها...وقد تطرّق "**عبده الراجحي**" في مدخل كتابه إلى تعريف الصرف بقوله: " هو العلم الذي تُعرف به كيفية صياغة الأبنية العربية، وأحوال

[1]- ينظر، هادي نهر، علم الدلالة التطبيقي في التراث العربي، ص55.

هذه الأبنية التي ليست إعرابا ولا بناء " والمقصود "بالأبنية" هنا "هيئة الكلمة". ومعنى ذلك أنّ العرب القدماء فهموا الصرف على أنّه دراسة " **لبنية الكلمة** "، وهو فهم صحيح في الإطار العام للدرس اللغوي[1].

وينحو " **ديزيره سقّال**" منحى مقاربا لـ" **عبده الراجحي**" في توضيحه لمفهوم الصرف الذي يختص بدراسة بنية الكلمة المفردة على ضوء مجموعة من التحولات والتغيرات التي تحدث لها حيث يقول: " الصرف هو تحديد هيئة الكلمة وما يطرأ عليها من تغيير عندما تندرج في أبنية واشتقاقات، سواء في أحرفها، أو في حركاتها، أوفي لفظها، ولكنّه لا يدخل في إطار تحديد وظيفة الكلمة في الجملة أو التركيب، كالإبدال، والقلب، والحذف، والعرض، والتعريف، والتنكير، والتذكير والتأنيث والأوزان.....الخ"[2].

ويطالعنا" تمّام حسان" في مؤلَّفه "اللغة العربية معناها ومبناها" أنّه :" العلم الذي يبحث في الوحدات الصرفية **(المورفيمات)*** وأهمّ أمثلتها الكلمات وأجزاءها ذات المعاني كالسوابق واللواحق، وهو عندهم يُعنى بأجناس هذه الصيغ كالإفراد، والجمع، والتثنية، والتذكير، والتأنيث، أو أنواعها بحسب وظائفها كالاسمية والفعلية ، والحرفية"[3].

---

[1] -عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 1974م، ص07.

[2] – ديزيره سقال، الصرف وعلم الأصوات، دار الصداقة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1996م، ص10.

* المورفيمات(Morphèmes): هي عناصر أصواتية (صوت، أو مقطع أو عدة مقاطع) تدلّ على العلاقات بين الأفكار في الجملة. ينظر: تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مكتبة النشر للطباعة، دط، ص171.

[3] – تمام حسان، اللغة العربية مبناها ومعناها، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1427هـ – 2006م، ص35–36 .

غير أنّ المورفولوجيا(Morphologie) عند اللسانيين المحدثين من بينهم " **كمال بشر**" هي " كل دراسة تتصل بالكلمة أو أحد أجزائها وتؤدّي إلى خدمة العبارة أو الجملة أو – بعبارة بعضهم– تؤدّي إلى اختلاف المعاني النحوية– كل دراسة من هذا القبيل هي صرف"[1].

ومن هذا الرأي نستطيع أن نفهم علم الصرف من خلال الترتيب الآتي[2]:

1– علم الأصوات اللغوية: يدرس العنصر الأول الذي تتكوّن منه اللغة، أي يدرس الصوت المفرد في ذاته أو في علاقته مع غيره.

2– علم الصرف يدرس بنية الكلمة المفردة.

3– علم النحو يدرس الجملة وتركيبها النحوي.

ويذكر كذلك "**سليمان ياقوت**" أنّ علم الصرف الذي يصطلح عليه بالإنجليزية **(Morphology)** أنّه يتعامل مع بنية الكلمة عن طريق تحليلها إلى أصغر عناصرها الصرفية، ومن أمثلة ذلك أنّ الفعل الماضي (ذهب) نستطيع تحويله إلى المضارع بواسطة زيادة أحرف المضارعة التي جمعت في كلمة (أنيت): أذهب– يذهب– تذهب – نذهب والهمزة والياء والتاء والنون سبق كل واحد منهما صيغة الماضي" ذهب" وأدّى هذا إلى نتاج

[1]– كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط،1998، ص85.

[2]– ينظر، عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، ص 07–08 .

أربعة أفعال مضارعة"[1]. لذا فإنّ كل حرف من تلك الأحرف الأربعة المتصلة بالفعل له وظيفته الصرفية ودلالته الخاصة التي تميّزه عن باقي الأحرف الأخرى ويظهر ذلك من خلال إسناد الفعل وتصريفه إلى زمن المضارع.

ويهتم المحدثون باسم الفاعل(ذاهب)- مثلا- من حيث النظر في الألف التي هي الأساس في إنتاج صيغة (فاعل) الدالة على اسم الفاعل نفسه[2].

في حين يرى " **ماريو باي**" أنّ الصرف هو:" دراسة الصيغ اللغوية، وخاصة التي تعتري صيغ الكلمات فتحدث معنى جديدا"[3]. معنى ذلك أنّ الصرف – في نظره- هو صوغ مجموعة من الكلمات المختلفة من مادتها الأصلية التي تختلف دلالتها حسب كل صيغة فمثلا عندما نأتي من الفعل (قرأ) ونصوغ منه اسم الفاعل (قارئ) واسم المفعول (مقروء) فإنّ المعنى هنا يتغيّر حسب كل صيغة وردت فيه.

أمّا تعريف الصرف بالمفهوم الفرنسي **(Morphologie)** هو" البحث في نشأة الكلمات والتغيّرات التي تطرأ على مظهرها الخارجي في الجملة"[4]. يبدو من خلال هذا

[1]- محمود سليمان ياقوت ، الصرف التعليمي والتطبيق في القرآن الكريم، مكتبة المنار الإسلامية، كلية الآداب، جامعة الكويت، ط1، 1420هـ-1999م، ص 20-21.

[2]- المرجع نفسه، ص21.

[3]- ماريو باي، أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1983م، ص43.

[4]- الطيب البكوش، التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، المطبعة العربية، تونس، ط3،1992م، ص17.

التعريف أنّ الصرف يهتم بهيئة الكلمة وبنيتها ووزنها وما يعترض صورتها وشكلها الخارجي من تغييرات وتحوّلات على مستوى سياق الجملة.

نستنتج من خلال التّعريفات السابقة أنّ هناك تقاربا في تعريف الصرف من وجهة نظر الباحثين المحدثين حيث يتّفق جلّهم على أنّه " علم يتعلّق ببنية الكلمة، لأنّه يدرس الأبنية اللغوية من خلال الوحدات الصرفية ووظائفها، وقوانين تشكيلها"[1].

والحاصل من استعمال مصطلحي (صرف وتصريف) في اللسانيات الحديثة، أنّ الصرف يُعنى به "العلم الذي يتّخذ موضوعا له معالجة مفردات اللغة وهي خارج التركيب، وأنّ التصريف يعنى به العلم الذي يدرس ما يدخل على تلك المفردات من مقولات تصريفية وهي داخل التركيب"[2].

يتّضح لنا من خلال هذه التعريفات كما يقول " **كمال بشر**"؛ أنّ الصرف أعمّ وأشمل في مضمونه ممّا أراده "**ابن جني**" بمصطلح التصريف، إنّه في هذه التعريفات يشمل نوعين من التغيير:" الأوّل تغيير في الصيغ لإفادة معاني جديدة، أو كما عبّروا عنه- تحويل الكلمة إلى أبنية مختلفة لاختلاف المعاني مثال هذا النّوع: تغيير الصيغة في حال الإفراد مثلا إلى التّثنية، والجمع، أو تغييرها من صورة التكبير إلى صورة التصغير....الخ، أمّا النّوع الثاني

[1]- أشواق محمد النجار، دلالة اللواصق التصريفية في اللغة العربية، دار دجلة، الأردن، ط1، 2007، ص29.

[2]- محمد شندول، الصرف العربي بين المقاربات اللغوية القديمة والمقاربات اللسانية الحديثة، مركز النشر الجامعي، جامعة قرطاج، تونس، دط، 2015، ص16.

من التغيير الذي يعنيه مصطلح التصريف فهو تغيير في شكل الكلمة، وصورها دون أن يترتب على ذلك تغيير في قيمتها، أو معانيها الصرفية، كتغيير الكلمة إلى وزن معين إلحاقا لها بكلمة أخرى، وكتغيير غزو إلى غزا مثلا"[1].

ومن خلال اطّلاعنا على بعض الكتب اللغوية في هذا المجال تبيّن لنا أنّ أوّل من انفرد بالتّأليف تحت اسم الصرف، هو الجرجاني (ت471هـ) وهو المفتاح في الصرف والذي تناول فيه عدة قضايا ومسائل صرفية تعدّ أصولا لهذا العلم، إلا أنّ هناك آراء أخرى ترجّح أنّ أقدم مؤلّف باسم الصرف كان بعنوان نزهة الطّرف في علم الصرف لابن هشام الأنصاري المُتوفّى سنة (761هـ).

وخلاصة القول أنّ اللغويين المتقدّمين والمحدثين لم يفرّقوا بين مصطلحي الصرف والتصريف واستعملوهما بمعنى واحد وربّما يرجع ذلك إلى تقارب المعنى اللغوي بينهما، على الرّغم من أنّ هناك تداخلا بين المصطلحين من حيث المفهوم والوظيفة؛ فالتّصريف عند علماء اللغة المتقدّمين يشمل أبنية الألفاظ المفردة وما يترتّب عليها من تغيّرات لفظية ومعنوية، أمّا علماء اللغة المحدثين فقد جعلوا الصرف علما مستقلاّ بذاته وقد اصطلح عليه اسم "المورفولوجيا"؛ لأنّه يبحث في الوحدات الصرفية (المورفيمات) من خلال ما تؤدّيه من وظائف معيّنة داخل صيغ الكلمات، وهذا ما أكّد عليه بعض المحدثين باعتبار أنّ مجال علم الصرف أوسع وأعمّ من التصريف.

[1]– كمال بشر، التفكير اللغوي بين القديم والجديد، ، دار الثقافة العربية، الفرقة الرابعة، دط، دس، ص174.

المبحث الثاني: نشـأة علـم الصـرف ومـراحل تطـوّره:

أ- نشـأتــه:

علم التّصريف " أحد علوم الأدب الاثني عشر التي يحترز بها عن الخلل في كلام العرب لفظا أو كتابة، وكان علماء النّحو قديما هم علماء اللغة والأدب؛ لأنّ التّمايز بين هذه العلوم لم يتم إلاّ بعد حين، وقد نشأ علما النّحو والصرف معا بعد أن أحسّ العرب بحاجتهم إليها، وذلك لحفظ القرآن الكريم من اللّحن الذي انتشر بدخول شعوب غير عربية في الإسلام، ولفهم النّص القرآني باعتباره مناط الأحكام التي تنتظم الحياة"[1].

فالمتتبّع لدراسات اللغويين المتقدّمين يلحظ أنّ الصرف " لم يكن علما قائما بذاته أوّل الأمر، وإنّما كانت الدراسة الصرفية ضمن الدراسات النّحوية، لأنّ علوم اللغة العربية لم تنفصل في بادئ أمرها، ولم تتحدّد فصولها ومباحثها"[2].حيث كانت مسائل الصرف وقضاياه مدرجة مع مباحث النحو تحت باب واحد يعرف بعلوم العربية، وقد ظهر ذلك جليا في الكتاب لسيبويه الذي أخلط مباحث الصرف مع النحو واللهجات العربية والقراءات والأصوات دون أن يصنّفها أو يبوّبها كلّ حسب مجال اختصاصه، " وبعد أن نشطت حياة التأليف وازدهرت الحركة العلمية عند العرب، اتّجهت الدراسات نحو التخصّص، فأخذت علوم

[1]- أحمد بن محمد بن أحمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، قدم له وعلّق عليه د. محمد بن عبد المعطي، دار الكيان للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، دط، دس، ص27.

[2]- خديجة الحديثي، أبنية الصرف في كتاب سيبويه، ص27.

العربية ينفصل بعضها عن الآخر، ويستقلّ عن غيره، فنشأت الدراسات النحوية الصرفة، والدراسات الصرفية البحتة الخالصة على مرّ الأيام"[1].

وقد استدلّ العلماء على نشأة النّحو والصرف معا بما يأتي[2]:

1- تسرّب اللّحن إليهما معا لا إلى النّحو وحده ممّا دعا إلى وضعهما، ودونك بعض أمثلة من اللحن في التصريف الذي هو أساس دراستنا.

2- ما ذكره أبو الطيّب اللغوي نقلا عن الخليل من قوله:" لم يزل أبو الأسود ضنينا بما أخذه عن علي – كرّم الله وجهه- حتى قال له زياد: قد فسدت ألسنة الناس، وذلك أنّهما سمعا رجلا يقول: سقطت عصاتي، فدافعه أبو الأسود ووجه اللحن في هذا المثال أنّه أنّث العصا بالتاء مع أنّها غير محتاجة إليها إذا العصا مؤنث مجازي بدون علامة في لغة العرب قال تعال على لسان الكليم عليه السلام: ﴿قَالَ هِيَ عَصَايَ أَتَوَكَّؤُا عَلَيْهَا وَأَهُشُّ بِهَا عَلَىٰ غَنَمِي وَلِيَ فِيهَا مَآرِبُ أُخْرَىٰ ﴿١٨﴾﴾ طه: ١٨، فقد أتى بالضمير مؤنثا سابقا ولاحقا لها، وليس وجه اللحن اجتماع علامتي تأنيث- كما ذكر محمد إبراهيم عبد الله في تحقيق" المناهج الكافية" الصفحة الواحدة والعشرين (21) من الدراسة- لأنّه لا توجد إلاّ علامة تأنيث واحدة هي التاء، وأمّا التاء في

[1]- المرجع السابق، ص27.

[2]- أحمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، ص26-27.

قوله سقطت فهي للدلالة على تأنيث العصا، وليست علامة تأنيث مستقلة بدليل قولنا مثلا: استنارت مكّة بميلاد رسول الله صلى الله عليه وسلّم، وكذا أخمدت نار كسرى.

ويمكن أن نقسّم تأريخ نشأة الصرف إلى دورين: الأوّل يبدأ قبل أن يؤلّف سيبويه كتابه وينتهي بصدور الكتاب، والثاني يبدأ من سيبويه، ولا نعرف شيئا ذا أهمية عن تأريخ الصرف في الدور الأوّل ولا عن أوّل من كتب فيه أو تكلّم في بعض موضوعاته[1].

ب- واضـــعـــه:

بعد أن تطرّقنا إلى نشأة علم الصرف يُمكننا أن نتحدّث عن واضع هذا العلم، فقد تضاربت الرُّؤى واختلفت الاتّجاهات وتعددّت الروايات حيث إنّه" لم يشر إليه أحد من المتقدّمين، وسبب ذلك أنّهم لم يكونوا ينظرون إلى التّصريف على أنّه علم مستقل عن النحو، وإنّما كانوا يرونه أنّه جزء منه، وأنّ نشأته رافقت نشأة النحو، وكأنّ البحث في العلمين يطلق عليه مصطلح (النحو)، أضف إلى هذا أنّ مباحثهما كانت متداخلة في عصر النشأة، ولم تكن هناك حدود تُميّز أحدها من الآخر"[2].

---

[1]-خديجة الحديثي، أبنية الصرف في كتاب سيبويه، ص28.

*هو أبو مسلم- وقيل: أبو علي- معاذ بن مسلم الهراء- نسبة إلى بيع الثياب الهروية- وهو من موالي محمد بن كعب القرظي، ولد أيّام عبد الملك بن مروان، ونشأ بالكوفة، وكان مقرئا، وله روايات في القراءات، وصنّف في النحو، وأملى فيه وفي الصرف، ولكن الزمان لم يحفظ لنا من مصنّفاته شيئا، وكان شيعيا مصادقا للكميت بن زيد، وهو عم محمد بن سارة الرؤاسي أوّل من وضع نحو الكوفيين.

[2]-ممدوح عبد الرحمان الرمالي، التحليل الصرفي في الدرس العربي التراثي، إلماني: مكتبة دار العلوم الإلمانية، دط، 1421هـ- 2001 م، ص13.

وثمّة روايات في كتب تراجم اللغويين والنّحويين استنبط منها بعض الباحثين قديما وحديثا أنّ "معاذ بن مسلم الهرّاء"* المُتوفّى سنة (187هـ) هو واضع علم التصريف، تقول هذه الرواية:" دخل أبو مسلم عبد الرحمن صاحب الدولة قبل أن يرتفع حاله، إلى معاذ بن مسلم الهراء النّحوي، فسمع معاذا يُناظر رجلا في النحو، فقال معاذ:" كيف تقول من: ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّآ أَرْسَلْنَا ٱلشَّيَٰطِينَ عَلَى ٱلْكَٰفِرِينَ تَؤُزُّهُمْ أَزًّا ﴿٨٣﴾﴾مريم: ٨٣ يافاعل افعل؟ وصلها بيا فاعل افعل من: ﴿وَإِذَا ٱلْمَوْءُۥدَةُ سُئِلَتْ ﴿٨﴾﴾التكوير: ٨، فأجابه الرّجل، فسمع كلاما لم يعرفه، فقام من عندهم[1].

وقد ذكرت روايات أخرى أنّ أوّل من تكلّم في الصرف هو نصر بن عاصم(ت.19هـ) أو عبد الرحمن بن هرمز(ت.117هـ) أو أبو إسحاق الحضرمي (ت.117هـ)، أو يحي بن يعمر (ت.129هـ)، وهذه الرواية لم يعرْها المؤرّخون اهتماما[2].

في حين يذكر بعض الباحثين في هذا العلم أنّ أوّل من ألّف فيه ووضع بداياته هو الإمام علي بن أبي طالب– رضي الله عنه– حيث تذكر الرّوايات أنه أشار علي إلى أبي الأسود الدؤلي بأن يضع أصول النحو بعد أن وضع له بابا أو بابين، ولا يخلو أن يكون ممّا

[1]- أبو بكر الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة ، ط2، دس، ص126.

[2]– أحمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، ص 31.

ذكره عليٌّ – رضي الله عنه– بعض مسائل الصرف، فقد كان العلمان: النحو والصرف غير متمايزين[1].

وذهب الأستاذ "**عبد العزيز فاخر**" إلى أنّ واضع علم الصرف هو واضع علم النحو وأنكر أن يكون معاذ هو واضع علم الصرف وذلك لما يأتي[2]:

أ– أنّ كتب التراجم التي أُلّفت قبل السيوطي لم تشر إلى أنّ معاذا هو واضع علم الصرف.

ب– أنّ العلماء قديما وحديثا من كوفيين وبصريين وغيرهم لم ينقلوا إلينا قاعدة صرفية يُظنّ أنّ معاذا وضعها مع أنّه من متقدّمي الكوفيين.

ج– أنّ مُعاذا قد أُشتُهر بصوغ الأبنية الافتراضية للتمرين، وأُولع بذلك حتى برم منه الكتّاب والشعراء.

فلم يفصل علماء اللغة بشكل جلي في مسألة واضع علم الصرف، فما وصلنا من الأوائل مجرّد روايات مختلفة عن واضع علم الصرف، فالبعض منهم يقر أنّ "معاذ بن مسلم الهراء" هو الواضع الأوّل لعلم الصرف، والبعض الآخر يرى أنّ "أبو الأسود الدؤلي" هو الذي وضع الإرهاصات الأولى لهذا العلم بأمر من علي بن أبي طالب كرّم الله وجهه، وفي رواية قليلة تذكر بأنّ سيبويه هو من وضع هذا العلم في كتابه" الكتاب".

---

[1]– عبد اللطيف بن محمد الخطيب، مختصر الخطيب في علم التصريف للمبتدئين والحُفّاظ، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1429هـ–2008م، ص07.

[2]– أحمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، ص32.

والمتعارف عليه أنّ أوّل من أفرد المسائل الصرفية مستقلّة عن علم النحو من القدماء هو أبو عثمان المازني في القرن الثالث الهجري.

وقد نشأ التصريف مع النحو في منتصف القرن الأوّل الهجري، وذلك لثلاثة أسباب[1]:

1- اندرج التصريف في النحو عند المتقدّمين، وقد دعاهم ذلك إلى إغفال ذكر الواضع الأوّل للتصريف.

2- اتّفاق النحاة على أنّ انتشار اللّحن هو السبب في نشأة النحو، واللّحن لم يقتصر على ما يتّصل بالإعراب، وإنّما امتدّ إلى بنية الكلم التي هي مجال علم التّصريف، وممّا لا ريب فيه أنّ هذا هو السبب في نشأة التّصريف.

3- أنّ مباحث التّصريف جاءت مكتملة في كتاب سيبويه المتوفى سنة 180هـ، واكتمال مسائل التصريف عند سيبويه يدلُّ على أنّ بذور التصريف ظهرت قبله بمدة كافية تسمح بوضع المبادئ الأولى، فالمسائل المتفرقة، فالأصول العامة، فالفروع الجزئية، حتى جاء سيبويه فضمّنها كتابه الذي اشتمل أيضا على القياس اللغوي الذي يُعدّ مرحلة تالية لأقيسة التصريف[2].

[1] – المرجع السابق، ص29.

[2] - أحمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، ص29.

ممّا تقدّم، نستطيع أن نجزم أنّ الصرف العربي نشأ مع النّحو معا في منتصف القرن الأوّل الهجري، والدّافع الأساس في ذلك هو حفظ القرآن الكريم والخوف عليه من انتشار اللّحن وفساد اللغة العربية بسبب الأعاجم الذين دخلوا الإسلام، أمّا عن واضعه فيمكننا أن نصرّح حسب ما تضمّنته بعض الروايات وكتب التّراجم والطبقات أنّ هناك اختلافا وتباينا في الآراء– كما ذكرنا سابقا– حول واضع ومؤسّس هذا العلم، حيث اتّفق جلّ الباحثين على أنّ "معاذ بن مسلم الهرّاء" هو أوّل من أفرد البحث في مسائل التصريف والتأليف فيها، ولكن لم يصلنا شيئا من مؤلّفاته، إلى أن سار العلماء من بعده واتّبعوا سبيله ووضعوا ضوابطه وأسسه حتى أصبح علما مكتملا، وحتّى لا تأخذنا عاطفة حبّ لغة الضاد ولكي لا نقلّل من شأن علماء العربية وأفضالهم على ما قدّموه في هذا المجال، يمكننا القول أنّ أوّل من وضع الأسس والمبادئ الأولى لهذا العلم هو "**سيبويه**"، حيث عُدَّ كتابه المرجع الأساس لكثير من الدراسات والبحوث النحوية والصرفية والصوتية والقرآنية ....الخ، إذ تناول في كتابه العديد من المسائل الصرفية غير أنّه لم يحدّدها كأبواب مستقلّة ومنفصلة عن النحو، إلى أن جاء علماء من بعده كالمازني وابن جنّي وغيرهم وقاموا بجمع مسائل الصرف وتصنيفها كأبحاث مستقلّة عن النحو.

ج– مـراحل تطـوُّر علـم الصــرف:

من خلال تفحّصنا لبعض المؤلّفات النحوية والصرفية التي تُؤصّل لنشأة علم الصرف واستقلاليته عن علم النحو فإنّنا نستطيع بذلك أن نُميّز بين ثلاث مراحل وهي :

1- مرحلة التكوين والنشأة.

تعود إلى الفترة "ما قبل عصر أبي الأسود الدؤلي (ت.67هـ) الواضع لأسس علم النحو على الأصح، إلى عصر معاذ بن مسلم الهراء (ت187هـ)، الذي يُنسب إليه وضع علم الصرف، وقد تميّزت هذه المرحلة باندماج الصرف في النحو، على أنّهما علم واحد سُمّي "**علم النحو**"، يدرس جميع القضايا اللغوية مجملة دون تفصيل طبيعتها ومجالها"[1]. ويُؤكّد ما سبق ما ذهب إليه أحمد أمين في مؤلفّه "**ضُحى الإسلام**" بقوله:"...وفي هذا العصر(.....) وضعت في اللغة العربية أسس كل العلوم- تقريبا- فقلّما أن نرى علما إسلاميا نشأ بعد وقد وضع في العصر العباسي تفسير القرآن وجمع الحديث ووضع علومه ووضع علم النحو وألّف فيه سيبويه كتابه الخالد، ووضعت كتب اللغة ورسم خطتها الخليل بن أحمد، كما وضع العروض"[2].

وخير ما نستدلّه على اندماج الصرف مع النحو في هذه المرحلة، ما نراه في "**الكتاب**" **لسيبويه(ت.170هـ)**، الذي إليه مرجع النّحو كله، فقد تكلّم فيه على قواعد الإعراب والبناء وعلى حروف الزيادة ومواضعها في الأسماء والأفعال، وتكلّم عن الأفعال وتصريفها وعن

[1]- إبراهيم أحمد الإدكاوي، دلالات الأفعال في علم التصريف، دون دار نشر، ط2، 2000، ص21.

[2]- أحمد أمين، ضحى الإسلام، دار الكتاب العربي، القاهرة، ط10، دس، ج2، ص13.

الأسماء المشتقّة، والنسب والتّصغير والتثنية والجمع، والإعلال والإبدال والإدغام، وعن الاشتقاق.....الخ[1].

فهذه المرحلة لا تخلو ممّن أفرد بعض مسائل التصريف بالتأليف، والذي ذكر من ذلك في كتب الطبقات والتراجم كتاب" الهمزة " لعبد الله بن إسحاق (ت.117هـ)، أمّا الطابع العام لهذه المرحلة هو أنّ الصرف كان ينسرب بين مباحث النحو تأليفا كما نرى كتاب سيبويه، وتنظّرا كما تُحدّثنا مناظرات نحوي هذه الفترة، ومن ذلك ما بدأ به مجلس سيبويه مع الكسائي وأصحابه بحضرة الرشيد[2].

2- مرحلة العنــاية والاستــقلال.

وتبدأ هذه المرحلة " من سنة (155هـ) إلى سنة (220هـ)، وقد قامت في البصرة والكوفة[3]، وقد انحصرت بين الفترة الممتدة من" **معاذ بن مسلم الهراء**" إلى "**أبي الفتح عثمان بن جني**"، حيث تميّزت هذه المرحلة بالعناية بالمسائل الصرفية، وتحرّرها من قسيمتها النّحوية، ممّا جعله علما مستقلا متميّز الموضوع، بتميّز الأحوال التي يبحث فيها"[4].

[1]- ينظر، إبراهيم أحمد الإدكاوي، دلالات الأفعال في علم التصريف، ص 22.

[2]- أبو القاسم عبد الرحمن الزجاجي، مجالس العلماء، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، دط، 1999، ص09.

[3]- حسان بن عبد الله الغنيمان، الواضح في الصرف، جامعة الملك سعود، دط، دس، ص06.

[4]- ينظر، إبراهيم محمد أحمد الإدكاوي، دلالات الأفعال في علم التصريف، ص23.

كما أنّها اتّسمت أيضا بتعدّد مواطن هذا العلم، وبكثرة العلماء ممّا جعله يزدهر ويتطوّر شيئا فشيئا، حيث ظهرت مسائل الخلاف، والمناظرات، وكثرت المصنّفات فيه[1].

ومن أشهر علماء هذه المرحلة: " الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت.175هـ)، ويونس بن حبيب(ت.182هـ)، وسيبويه (ت.180هـ) الذي صنّف (الكتاب)، وهو أقدم كتاب نحوي وصرفي يصلنا وهو العمدة في النحو، والأخفش الأوسط (ت.215هـ)، وكل هؤلاء من علماء البصرة"[2].

أمّا الكوفيين فقد ألّفوا في بعض أبواب الصرف كتبا خاصة اعتناء بشأنها، لكن لم تصل تآليفهم إلى حدّ يجعل الصرف منفردا عن النحو بالتأليف، حيث صنّف الرؤاسي(ت.190هـ) كتاب التصغير، والكسائي(ت.189هـ) كتاب المصادر والفرّاء(ت.207هـ) كتاب فعل وأفعل، ومع هذا فإنّ النحو طفق يتخلّص من الصرف ويستقل الصرف بالتأليف في مستهلّ الطور الآتي على ما سنرى[3].

[1] – حسان بن عبد الله الغنيمان، الواضح في الصرف ، ص07.

[2] – المرجع السابق، ص07..

[3] – الشيخ محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، كورنيش النيل، القاهرة، ط2، دس، ص46.

وقد اشتهر أنّ "معاذ بن مسلم الهراء" (ت.187هـ)، أحد رؤوس المدرسة الكوفية، هو أوّل من تضلّع في هذا الميدان، حتى برع في صياغة الأبنية وألّف في ذلك كتبا لم يعثر على شيء منها[1].

والجدير بالإشارة، أنّ هذه المرحلة أخذت منحى مغاير عن المراحل السّابقة، حيث أصبحت القضايا الصرفية تنفرد عن مباحث النحو شيئا فشيئا، وتمّ بذلك اتّخاذ علم الصرف كمعيار أساس لمعرفة مدى صحة اللغة العربية وفسادها، ومن هنا أصبح صناعة يتنافس فيها المتنافسون ممّا جعلهم يتّجهون إلى البحث عن مسائله وقضاياه التي يزعم البعض منهم أنّها غامضة وشائكة مقارنة بمباحث علم النحو.

وقد شهدت هذه المرحلة عددا كبيرا من الكتب الخاصة بالتصريف، إمّا تحمل اسم التصريف، وإمّا تحمل أحد مباحثه أو إحدى مسائله، أمّا التي تحمل اسم التّصريف فمنها[2]:

- التصريف لعلي الأحمر الكوفي (ت.194هـ)، وهو أوّل كتاب فيما أعلم يحمل هذا الاسم.

- التصريف للفراء(ت.207هـ).

- الأبنية والتصريف للجرمي (ت.225هـ).

- التصريف للتوزي (ت.233هـ).

---

[1]- إبراهيم محمد أحمد الإدكاوي، دلالات الأفعال في علم التصريف، ص23.

[2]- أبو البركات الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تح: إبراهيم السامرائي، المنار، الأردن، ط3، 1405هـ-1985م، ص61.

- التصريف لابن السكيت (ت.246هـ).

- التصريف للمازني (ت.249هـ) وشرحه ابن جني في المنصف.

- التصريف للمبّرد(ت.285هـ).

- التصاريف لابن كيسان(ت.299هـ).

- التصريف لأبي جعفر الطبري (ت.304هـ)، وليس هو صاحب التفسير المشهور.

- التصاريف للمكتيمي (ت.325هـ).

- التصريف للرماني (ت.384هـ)

- التصريف الملوكي لابن جني(ت.392هـ).

- التصريف لعبد القاهر الجرجاني(ت.474هـ)، وله كتابان في التصريف مطبوعان.

- التصريف لمحمد البيهاقى (ت.485هـ)[1].

وأما الكتب التي خُصّصت لمسألة من التصريف، فيمكن تصنيفها على النحو الآتي[2]:

أ- كتب في المقصور والممدود:

[1]- المرجع السابق، ص61.

[2]- أبو البركات الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، ص61-65.

نجد ذلك عند أبي محمد اليزيدى(ت.202هـ)، والفراء، والأصمعي(ت.213هـ)، وأبي عبيد القاسم بن سلام(ت.224هـ)، وابن السكيت، وأبي حاتم السجستاني(ت.255هـ)، وأبي عصيدة(ت.270هـ)، والمبرد، وابن كيسان وابن الأنباري، وأبي بكر أحمد بن شقير(ت.315هـ)، والمضل بن سلمة (ت.300هـ)، وأبي جعفر بن رستم الطبري، والجعد(ت.320هـ)، والخزاز(ت.325هـ)، وابن الوشاء(ت.325هـ)،وابن درستويه(ت.330هـ)، وابن خالويه(ت.370هـ)، وأبي علي الفارسي(ت.377هـ)، وأبي الجود العجلانى(ت.400هـ).

ب- كتب في المصادر: نلقى ذلك عند النضر بن شميل(ت.204هـ)، وأبي عبيدة معمر بن المثنى(ت.213هـ)، وأبي زيد(ت.215هـ).

ج- كتب في الهمز:

لقطرب(ت.206هـ)، والأصمعي، وأبي زيد واسمه" تحقيق الهمزة"، وأبي جعفر ابن رستم الطبري واسمه "صورة الهمزة"

- **كتابان في القلب والإبدال**: للأصمعي، وابن السكيت.

- **كتب الاشتقاق**:

لقرطب، والأخفش، والأصمعي، وأبي نصر الباهلي (ت.231هـ)، وعبد المالك بن قطن(ت.256هـ)، وابن طيفور(ت.280هـ)، والمبرد، والمفضل بن سلمة، والزجاج، وابن

السراج(ت.316هـ)، وابن دريد(ت.321هـ)، وابن درستويه، وأبي جعفر النحاس، والزجاجي عبد الرحمن بن إسحاق(ت.337هـ)، وابن خالويه، والرماني، والزجاجي يوسف بن عبد الله(ت.415هـ)، وأبي عبيد البكري(ت.487هـ)[1].

3- مرحلة النــضج والكمــال:

وتبدأ هذه المرحلة " من سنة (221هـ) إلى سنة (292هـ)، وقامت هذه المرحلة أيضا في البصرة والكوفة، وقد اتّسمت بنضوج علمي النّحو والصرف واكتمالهما، وانفصال علم الصرف عن علم النحو"[2].

وأوّل من سلك هذا السبيل" **المازني**" المتوفى سنة 247هـ- وهو من علماء البصرة- فقد ألّف في الصرف وحده كتابا اسمه " تصريف المازني"، وشقّ ذلك الطريق لمن بعده، ومن هذا الحين تشعّبت مسالك التأليف في العلوم العربية، فمن مؤلّف في النّحو وحده، ومن مصنّف في الصرف وحده، ومن خالط بينهما، وقد رعى العهد القديم "المبرّد"(ت.285هـ) في كتابه "الكامل" الذي جمع فيه من كل دوحة غصنا، فبينما يسبح في الأخبار إذا هو يوافيك

[1] - المرجع السابق، ص65.

[2] - حسان بن عبد الله الغنيمان، الواضح في الصرف، ص07.

بالتّحقيق اللغوي، ثمّ إذا هو يباغتك بالإشكالات الغريبة في النّحو والتحقيقات الممتعة في الصرف[1].

أمّا من بين علماء الكوفة الذين اشتهروا في هذه المرحلة بالتأليف في مجال الصرف نجد: يعقوب بن السكّيت (ت.244هـ)، وثعلب (ت.292هـ)[2].

يقول أحمد عبد الدّايم – وهو يتحدّث عن المرحلة الرابعة التي هي الثالثة هنا:" وفيها بلغت الدراسات الصّرفية أوجّها، وهي التي نحدّدها بالقرنين السادس والسابع الهجريين، وفيها أيضا اكتمل صرح التصريف، وبلغ التأليف ذروته على يد علمائها الذين جاءت مؤلفاتهم غاية في الاستيعاب لجميع أبواب التصريف، فوضعوا أهم مصنّفاته وأدقّها وأكملها وأجودها تهذيبا وتوضيحا و منهجة، وكان إمام هذه الفترة ونجمها اللامع وأستاذها "**ابن القطاع الصقلى**"، الذي أدخل الصرف بتأليفه في الأبنية مجالا جديدا، والذي ظهر تأثيره واضحا في مؤلّفات من جاء بعده كابن عصفور وأبي حيّان، وكتب اللغة كالقاموس وشرح القاموس ولسان العرب"[3].

والملاحظ على كتب هذه المرحلة أنّ السّواد الأعظم منها مصنّف في التصريف جملة لا في بعض مسائله، بعكس ما رأينا في المرحلة السابقة، فلا نجد في هذه المرحلة كتبا

[1] – ينظر، الشيخ محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ص47.

[2] – حسان عبد الله الغنيمان، الواضح في الصرف، ص07.

[3] – أحمد محمد عبد الدائم عبد الله، ابن القطاع وأثره في الدراسات الصرفية مع تحقيق كتابه" أبنية الأسماء والأفعال والمصادر، دراسة وتحقيق، رسالة دكتوراه بكلية العلوم، قسم النحو والصرف، 1980، ص78.

منفصلة لبعض مسائل التصريف إلا نزرا يسيرا. ومن ذلك كتاب" أبنية الأسماء والأفعال والمصادر" وكتاب" تهذيب الأفعال" وكلامها لابن القطاع المتوفّى سنة(515ه)[1].

ومن بين أهمّ المؤلّفات التي انفردت في التصريف بصورة عامّة نجد منها[2]:

– التصريف لأبي عثمان بكر بن محمد بن بقية المازني، المتوفى سنة 245ه. وشرحه أبو الفتح عثمان بن جني المتوفى سنة 392ه، وهو مطبوع بتحقيق الأستاذين إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين.

– التكملة، لأبي علي الحسن بن أحمد الفارسي، المتوفّى سنة 377ه، وهو مطبوع بتحقيق حسن الشاذلي فرهود.

– التصريف الملوكي، لأبي الفتح عثمان بن جني، المتوفّى سنة 392ه، وهو مطبوع.

– التصريف، لعبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني، المتوفّى بين سنتي 471ه–472ه، وهو مطبوع.

– نزهة الطرف في علم الصرف، لأبي الفضائل أحمد بن محمّد الميداني، المتوفّى سنة 528ه، وهو مطبوع.

---

[1] –المرجع نفسه، ص79.

[2] – علي أبو المكارم، التّعريف بالتّصريف، ص30–31.

– الوجيز في التصريف، لأبي البركات كمال الدين عبد الرحمن محمد الأنباري، المتوفّى سنة 577هـ، وهو مطبوع بتحقيق الدكتور علي حسين البوّاب.

– الشافية، لأبي عمرو جمال الدين عثمان بن عمر، المشهور بابن الحاجب، المتوفّى سنة 646هـ، وهو مطبوع طبعات عديدة.

– التصريف العزي أو العزي في التّصريف، لأبي المعالي عزالدين عبد الوهّاب بن عماد الدين إبراهيم، الزنجاني، والمعروف بالعزي، المتوفّى بعد سنة 655هـ، وله طبعات عديدة.

– الممتع في التصريف، لأبي الحسن علي بن مؤمن، المعروف بابن عصفور، المتوفّى سنة 669هـ، وهو مطبوع بتحقيق الدكتور فخر الدين قباوة.

– التصريف، لأبي عبد الله جمال الدين محمد بن عبد الله، المعروف بابن مالك، المتوفّى سنة 672هـ، ومحوره المباحث الصرفية الواردة في شرحه للكفاية الشافية.

– ضروري التصريف، لابن مالك، وقد شرحه في " التعريف بضروري التصريف".

– أساسي التصريف، لأبي الذبيح إسماعيل بن محمد الحضرمي، المتوفّى سنة 676هـ[1].

[1]– المرجع السابق، ص 31.

ويلتحق بهؤلاء من القرن الثامن أبو حيان الأندلسي(ت.745هـ)، وله" المبدع في التصريف" ونهاية الإعراب في التصريف والإعراب" وابن هشام الأنصاري(ت.761هـ) وله "نزهة الطّرف في علم الصرف" وكفاية التّعريف في علم التّصريف"[1].

وأمّا ما كتبه المحدثون فهو كثير، ولكنّهم فيما صنعوا عيال على المتقدّمين وهم بين جانح إلى البسط ومائل إلى الاختصار، ولعلّ من خير ما ألّف في هذا العلم في العصر الحديث هو ما كتبه الشيخ محمد محي الدين عبد الحميد في كتابيه "تصريف الأفعال" وتصريف الأسماء" وما كتبه الشيخ عضيمة في كتابه" المغني في تصريف الأفعال"[2].

ثمّ توالت بعد ذلك الأبحاث والمؤلّفات الصرفية إلى يومنا هذا، فمازال الصرف رغم هذا بكرا يحتاج إلى المزيد من الدرس المبني على الاستنباط من الكتاب والسنّة وأدب العرب شعرا ونثرا[3].

تعتبر هذه المرحلة من بين أهمّ المراحل في تاريخ نشأة وتطوّر الصرف العربي والتأصيل لقضاياه، حيث اكتمل فيها العلمان معا، وتمّ انفصال علم الصرف عن علم النحو وظهور العديد من المؤلّفات المتخصّصة في الصرف دون النحو، وقد عُني فيها اللغويون

[1] – الشيخ محمد عبد الخالق عضيمة، المغني في تصريف الأفعال، دار الحديث، القاهرة، دط، 1999، ص63.

[2] – عبد اللطيف الخطيب، المستقصى في علم التصريف، ، دار العروبة، دون المدينة، ط1، 2003، ص24.

[3] – أحمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، ص38.

بدراسة أصوله وضبط مسائله باذلين في هذا الشأن كل المجهودات، حتى يتسنّى لأيّ دارس أو باحث أكاديمي الاستفادة منها.

ولعلّ أحسن ما وصل إلينا من الكتب الخاصة بالصرف هو كتاب التصريف للمازني (ت.247هـ)، إذ يعدّ أوّل من أفرد المسائل الصرفية كأبحاث مستقلة عن الأبواب النحوية، ثمّ يليه كتاب المنصف للمؤلّف ابن جني(ت.392هـ) وهو عبارة عن شرح للكتاب السالف الذكر، إضافة إلى العمدة في تصريف الأفعال لعبد القاهر الجرجاني(ت471هـ)، ونزهة الطرف في علم الصرف للميداني (ت.528هـ)، والتطبيق الصرفي لعبده الراجحي، وهذا الأخير يعتبر المرجع التعليمي الأساس في الصرف، لأنّه يشمل العديد من المواضيع الصرفية التعليمية الهامة والتي يمكن أن يستفيد منها أي باحث لغوي في مجال اللغة والأدب العربي .

كما أنّ هناك كتابا آخر شافيا وكافيا لموضوعات الصرف، إذ لا يقل أهمية عن الكتب السالفة الذكر، والموسوم بـ" الشافية" لابن الحاجب(ت646هـ)، وقد قام بشرحه رضي الدين الاستربادي وآخرون.

المبحث الثالث: ميــدان علــم الصرف.

عرفنا فيما سبق الأطر العامة التي يدور في محورها علم الصرف وهو حسب ما سبق ذكره يبحث في بنية الكلمة المفردة المجردة من التركيب.

وفي هذا الشأن يرى "**ابن جني**" أنّ التصريف " يتناول الألفاظ المفردة دون ارتباط لها مع غيرها من مجاوراتها، أو قل: إنّه يتناول الكلمة في حالاتها الثابتة، دون حالتها المتغيرة، وهي لا تكون ثابتة إلاّ حين تعدم علاقتها بما حولها"[1]. بمعنى أنّ الصرف يبحث في الكلمات وهي مفردة وثابتة دون علاقتها مع تركيب الكلمات الأخرى.

فموضوع **علم الصرف** إذن هو " أبنية المفردات العربية، وهي الأسماء المتمكنة والأفعال المتصرفة من حيث البحث عن كيفية صياغتها لإفادة المعاني المختلفة، أو من حيث البحث عن أحوالها العارضة من صحة وإعلال، وإبدال وإدغام، ووقف، ونحوها...

[1]– شهاب النمر إسماعيل، علم التصريف دراسة في فكر ابن جني، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط1، 1437هـ–2016م، ص52.

وبذلك لا تدخل الحروف في هذا البحث، لأنّها قوالب ثابتة لا تقبل تصريفا ولا تغييرا، ولا تخضع لبناء خاص، ولا تدخل الأفعال الجامدة، ولا الأسماء المتوغلة في البناء كالضمائر وأسماء الإشارة، والاستفهام والشرط، والأسماء الموصولة، وأسماء الأفعال الجامدة، لأنّها أشبهت الحروف في الجمود، وعدم قبولها للتصريف والتغيير"[1]. وفي هذا الصدد يقول" ابن عصفور":" اعلم أنّ التصريف لا يدخل في أربعة أشياء وهي: الأسماء الأعجمية التي عجمتها شخصية كـ: إسماعيل، وإبراهيم، ويعقوب ونحوه؛ لأنّها نقلت من لغة قوم ليس حكمها كحكم هذه اللغة، والأصوات كعاق ونحوه؛ لأنّها حكاية ما يصوت به وليس لها أصل معلوم، والحروف وما شبه بها من الأسماء المتوغلة في البناء نحو: من وما؛ لافتقارها بمنزلة جزء من الكلمة التي تدخل عليها فكما أنّ جزء الكلمة الذي هو حرف الهجاء لا يدخله تصريف فكذلك ما هو بمنزلته"[2]. يُفهم من هذا النص أنّ الأصوات والحروف لا تقبل التصريف ولا الاشتقاق؛ لأنّ هذه الأخيرة شبيهة بأسماء الأصوات، بالإضافة إلى كونها مجهولة الأصل، و لا يمكنها أن تخضع للميزان الصرفي.

أمّا ما ورد " من تثنية بعض الأسماء الموصولة، وأسماء الإشارة، وجمعها وتصغيرها فهو صوري لا حقيقي، فلفظ "هذان"– مثلا– ليس فرعا للفظ "هذا" بل وُضع كلاهما وضعا

[1]– خديجة الحديثي، أبنية الصرف في كتاب سيبويه، ص16–17.

[2]– ابن عصفور، الممتع في التصريف، ص35.

مستقلا، وكذلك "ذا"، و"ذيّا" و"تا" و" تيّا" فإنّ التصغير في مثل هذه الكلمات لا يقاس، ولذلك جاء على غير قياس التصغير"[1].

ومن هنا يمكن القول أنّ مجال اهتمام الدراسات المورفولوجية عند المتقدّمين ليست نفسها عند المحدثين، فقد رأى علماء اللغة المحدثين في أوروبا " أنّ التغييرات التي تحدث في الكلمات وتؤدي إلى تغيير في المعنى نحو(أرى الكلب– رأيت الكلب) هي موضوع "**علم الصرف**"[2]. فموضوع الدراسة في علم الصرف عند المحدثين هو دور السوابق واللواحق والتغييرات الداخلية التي تؤدّي إلى تغيير المعنى الأساسي للكلمة مثل (dog) و(dogs) و(doges) ومثل(see) و (saw) و (seen) و مثل) (writeو)(wrote و(written).فالصرف يُعنى بالصيغ كما يُعنى بالتغييرات فيها سواء كانت عن طريق السوابق أو اللواحق أو التغييرات الداخلية فيها التي تؤدي إلى تغيّر المعنى الأساسي للكلمة ويُعرّف الوحدة الصرفية بأنّها أصغر وحدة ذات معنى، ومنه المورفيم الحرّ* المتّصل أو المقيّد[3].

---

[1]– خديجة الحديثي، أبنية الصرف في كتاب سيبويه، ص26.

[2]– ماريو باي، أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، ص53.

* المرفيمات الحرة(Free Morphèmes): هي التي يمكن توظيفها منفردة مستقلة مثل: الضمائر المنفصلة في العربية، أمّا المورفيمات المقيّدة (Bound Morphèmes)هي التي لا يمكن استعمالها منفردة مستقلة، وإنّما متصلة بمورفيم آخر مثل: الضمائر المتصلة، لواحق الجمع والتثنية، من ذلك قولنا:"رجلان" ينقسم إلى قسمين هما: رجل+ ان، فالمورفيم "رجل" يستعمل مفردا، وهو وحدة مستقلّة؛ لإفادته معنى في ذاته، أمّا الموفيم (ان) فهو علامة دالة على التثنية، ولايوظّف بمعزل عن المورفيم الحرّ؛ لأنّه وحدة مقيّدة تكون في نهاية المورفيم الحر، ينظر: ماريوباي، أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، ص35–54–100، وينظر: دلالة اللواصق، ص39.

والوحدة الصرفية هي ما يطلق عليه الغربيون مصطلح (**مورفيم morphème**) وقد قال" **ماريوباي**" في تعريفه وأقسامه: "ويعرّف المورفيم على أنّه أصغر وحدة ذات معنى. فبينما يصف النحو كلمة (مؤمنون) أنّها تشتمل على أصل هو (مؤمن) ونهاية تصريفه تفيد الجمع هي (ون)، ويصف علم اللغة التركيبي الحديث (مؤمن) و(ون) على أنّهما مورفيمان أو وحدتان ذواتا معنى، تحمل إحداهما المعنى الأساسي للكلمة، وتحمل الثانية فكرة الجمع الإضافية"[1].

فالوحدة الصرفية قد تكون كلمة أو جزءا من كلمة، وهي المصطلح الأساسي في التحليل الصرفي الحديث، وفي الصرف مورفيمات لها أسماء خاصة، كالطلب والصيرورة والمطاوعة والتعدّي واللزوم والافتعال والتكسير والتصغير والوقف. وعلم الصرف عند "**ماريوباي**" هو العلم الذي يختص بدراسة الصيغ"[2].

ولقد جرت عادة المتقدّمين من علماء اللغة أن يقسّموا الكلام إلى ثلاثة أقسام وهي: اسم، وفعل وحرف، ولكلّ واحد منهما علاماته المميّزة التي يختصّ بها، أمّا المحدثون فقد

---

[3]- ماريو باي، أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، ص، ص44.

[1]- المرجع السابق، ص 44.

[2]- ممدوح عبد الرحمن الرمالى، التحليل الصرفي في الدرس العربي التراثي، ص08.

جعلوا أقسام الكلام في الموضوعات التالية وهي[1]:" الأسماء- الصفات - الضمائر- الأفعال- الظروف – الأدوات – حروف الجر- الروابط – حروف النداء."

وقد علّق " ماريوباي" بعد أن عدّد هذه الأقسام قائلا:" وهو تقسيم لا يتبع معنى الكلمة، ولكن وظيفتها وسلوكها وصيغتها. أنّ الاسم له صيغه الخاصة ووظيفته المعينة التي تميّزه بوضوح عن الصفة، وكلاهما بدوره متميّز عن الفعل هذه الحدود الحاسمة بين أنواع الكلام ترجع- لدرجة كبيرة- إلى قابلية أواخر الكلمات لأنواع معينة من التصريفات وللتغييرات الخاصة التي يتميز كل قسم من أقسام الكلام بنوع خاص منها"[2].

نخلص ممّا تقدّمّ، أنّ ميدان علم الصرف عند اللغويين المتقدّمين يُعنى بدراسة الكلمة المفردة لا الجملة، وما يصيبها من تغيير كالصحة والإعلال والإدغام والإبدال والقلب المكاني والحذف والإمالة وغير ذلك، كما أنّه يتعامل مع الأسماء المتمكّنة المعربة لا المبنية، والأفعال المتصرّفة لا الجامدة مثل (بئس- عسى- نعم- ليس- حرى- اخلولق.....الخ)؛ لأنّ هذه الأفعالتلزم صورة واحدة وهي الماضي فقط، فهي بذلك لا تقبل التّحويل والإسناد، ومن ثم لا نستطيع أن نأتيَ منها بالمضارع والأمر واسم الفاعل واسم المفعول والمصادر وغيرها.

[1]- ماريو باي، أسس علم اللغة، ص99.

[2]- المرجع السابق، ص99-100 .

أمّا علماء اللغة المحدثين فموضوع دراساتهم ينحصر في الوظائف التي تُؤدّيها المورفيمات داخل صيغ الكلمات وما يتّصل بها من سوابق ولواحق والتي تؤدّي بدورها إلى إحداث تغيير في صيغة الكلمة ومعناها، ومثال ذلك الوحدات الصرفية في اللغة العربية في واو الجمع مثلا عند إسناد اسم المفرد المذكر (مهندس) إلى جمع المذكّر (مهندسون)، فـ **(الواو والنون)** هنا في نظر علماء اللغة المحدثين تعتبر من اللواحق، وأمّا السوابق فهي أحرف المضارعة التي تأتي في بداية الفعل المضارع والتي جمعت في كلمة (أنيت) وقد تؤدّي إلى تغيير في صيغته ودلالته الزمنية، وكذا الميم التي تؤدّي هنا وظيفة اسم الفاعل مثلا في كلمة (مفيد) المشتقة من الفعل غير الثلاثي (أفاد)، وغيرها من الأمثلة.

المبحث الرابع:علاقة علم الصرف بغيره من علوم العربية.

يحتلُّ علم الصرف مكانة هامّة بين علوم اللغة العربية، باعتباره المدخل الأساس للتركيب، فهو ميزان العربية وسبيلها إلى القياس، وهو ركيزة أساسية لدارسي الأصوات في بعدها الفيزيائي الفونولوجي والوظيفي، ومدخل للنحو، وأساس في تنظيم المعجم، وملتقى لمباني الكلمات ومعانيها، كما أنّ مباحثه تتداخل مع عدة فروع لغوية: كعلم الأصوات، وعلم التراكيب، وعلم المعاجم، وعلم الدلالة، فهو يتأثّر ويُؤثّر بها ويستفيد من نتائجها. فما العلاقة التي تربط علم الصرف بهذه العلوم؟ وكيف تجلّت نظرة علماء اللغة العرب المتقدّمين والمحدثين إليها؟

أ- علاقة علم الصرف بعلم النحو(Morphosyntaxe):

عرفنا فيما سبق أنّ الصرف في بداية مراحل نشأته الأولى كان مختلطا ومندمجا مع النحو، وقد ظهر ذلك جليا في الكتاب "لسيبويه"، ومن سار على نحوه من المتقدّمين، إلى أن برزت طائفة من علماء اللغة المتأخرّين، فأفردوا البحث في جمع مسائله وقضاياه والقيام بتصنيفها وتبويبها في مؤلَّفات خاصة مستقلّة بعينها عن قضايا النحو، ولكن هذا لا يعني أنّ الصرف لا يعتمد على النّحو ولا يستفيد منه، لأنّ هذا الأخير لا يمكنه أن يدرس الجمل بمعزل عن سياق المفردات وأبنيتها.

فاللغة تمثّل نظاما نحويّا متكاملا يحوي عددا من الأنظمة التي تتداخل فيما بينها لأداء الرسالة اللغوية، فالنّظام اللغوي كلّه وحدة لغوية مترابطة و متّصلة مع بعضها البعض، وكل عنصر من عناصره صوتي أو صرفي أو نحوي أو دلالي لا يمكن دراسته بمعزل عن الآخر؛ لأنّ هذه العناصر ترتبط بعضها ببعض، ولا توجد منفصلة إطلاقا مهما بدا من اختلافها، بل تنصهر في تلك الوحدة التي هي اللغة نفسها، ممّا يشير إلى أنّ هذه العناصر متماسكة جميعها ببعض، وأنّ الحدود بينها غير واضحة تماما و متشابكة، وقيمة كل عنصر من هذه العناصر تحدّد بما يحيط به من عناصر أخرى وليس النظام فقط مجرّد قائمة من العناصر، فقد سُمّي نظاما لسبب وجيه[1].

[1]- ينظر، ممدوح عبد الرحمن الرمالى، تطور التأليف في الدرس الصرفي المصطلحات والمفاهيم والمعايير، ص74.

والصرف (**Morphologie**) في العرف اللغوي الحديث يمثّل" أحد مستويات البحث التي تتعاون فيما بينها للنظر في اللغة ودراستها، وهذه المستويات على أشهر الآراء هي: علم الأصوات، علم الصرف، علم النحو، الدراسات المعجمية، وهذه الفروع تكون في مجملها كلاّ متكاملا، وأنّ كل واحد منها مرتبط بسابقة ولاحقة ارتباطا وثيقا، بحيث لا يجوز الفصل بينها فصلا تامّا، وكلّها ترمي إلى هدف نهائي واحد هو بيان خواص اللغة المدروسة ومميّزاتها..."[1].

يُفهم من هذا أنّ الصرف في نظر علماء اللغة المعاصرين لا يقتصر في دراسته للغة على مستوى واحد من مستويات اللغة المعروفة فقط، بل إنّه تتقاطع وتتداخل فيه مجمل فروع اللغة العربية فكل واحد منهما يرتبط بالآخر ويفيد ويستفيد منه.

وقد أدرك علماؤنا المتقدّمون أهمية علم الصرف والدور الذي يُؤدّيه في علم النحو خاصة في إعراب الكلمات، ولإدراكهم هذا ولعلمهم بأنّ الإعراب لا يقوم إلاّ على معطيات الصرف، فقد مهّدوا لأبواب الدراسة النّحوية بالحديث عن الكلمة وأقسامها وعن الشروط الصرفية التي لا يصحّ بها هذا الإعراب أو غيره، وقد وُفّقوا في استثمار هذه المعطيات الصرفية لصالح النّحو توفيقا عظيما، وهذا ما أكّد عليه الباحث اللغوي " أحمد قدور" في نصّه هذا قائلا:" وإنّ النّاظر في كتبهم يرى مدى التّوفيق الذي أحرزوه في استثمار

[1] – كمال بشر، التفكير اللغوي بين القديم والجديد، ص422.

المعطيات الصّرفية لصالح درسهم الإعرابي الذي صحّ أن يطلق عليه النّحو؛ لأنّه كان يجمع حقيقة بين خلاصة علم الصرف وقواعد الإعراب على صعيد واحد....."[1].

ومن هنا تتّضح طبيعة العلاقة العضوية التي تربط علم الصرف بالنحو، حيث تظهر هذه العلاقة في الفائدة الجليلة التي يؤدّيها علم الصرف في فهم إعراب بعض الكلمات. ومن أمثلة ذلك قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ البقرة: ٣٠

فكلمة **(خليفةً)** وردت في هذه الآية منصوبة، وحين إعرابها نقول: مفعولا به منصوبا، ولكن ما الذي نصب المفعول به؟ هنا يأتي دور علم الصرف الذي يخبرنا بأنّ كلمة (جاعل) اسم فاعل، ونحن نعلم أنّ اسم الفاعل يعمل عمل الفعل؛ أي ينصب مفعولا به، لذلك تلتقي في هذا الإعراب " بنية الكلمة" مع "الوظيفة االنحوية "وغير ذلك من الأمثلة[2].

وحين نريد التعرّف على أصل إحدى الكلمات من حيث (التذكير والتأنيث)، يساعدك التّصغير الذي هو أحد أبواب الصرف في هذا المجال، فكلمة " أذن" مؤنّثة، والدليل على ذلك قولنا في تصغيرها " أُذَيْنَة "، فالقاعدة الصرفية تقول:" إنّ التصغير يردّ الأشياء إلى أصولها"[3].

[1]– عبد المقصود محمد عبد المقصود، دراسة البنية الصرفية في ضوء اللسانيات الوصفية، الدار العربية للموسوعات، القاهرة، ط1، 1427هـ–2006م، ص97.

[2]– ينظر، محمود سليمان ياقوت، الصرف التعليمي والتطبيق في القرآن الكريم، ص24.

[3]– المرجع نفسه ، ص22– 24.

ومن خلال تأمّلنا لبعض المؤلّفات التراثية من أجل تحديد العلاقة القائمة بين علم الصرف وعلم النحو، اتّضح لنا أنّ هناك تباينا في الآراء والاتّجاهات، والتي يمكن أن نحدّدها كالآتي: يذهب الاتّجاه الأوّل إلى جعل الصرف قسما من النحو، وفي هذا يقول الرضي في شرحه على الشافية:" التصريف جزء من أجزاء النحو بلا خلاف من أهل الصناعة "؛ أي دون خلاف من أحد من أهل العلم المشتغلين بمسائل اللغة وقضاياها ويفسّر هذا الاتجاه " أبو حيّان" فيقرّر أنّ "علم النحو" مشتمل على أحكام الكلمة، والأحكام على قسمين: قسم يلحقها حالة التركيب، وقسم يلحقها حالة الإفراد، فالأوّل قسمان، قسم إعرابي وقسم غير إعرابي، وسمّي هذين القسمين "علم الإعراب" تغليبا لأحد القسمين، والثاني أيضا قسمان: قسم تتغيّر فيه الصيغ لاختلاف المعاني، نحو: (ضرب) و(ضارب) و(تضارب) و(اضطرب)، وكالتصغير والتكسير، وبناء الآلات وأسماء المصادر، وغير ذلك. وهكذا جرت عادة النحويين بذكره قبل علم التصريف وإن كان منه، وقسم تتغيّر فيه الكلمة لاختلاف المعاني، كالنقص، والإبدال والقلب، والنقل، وغير ذلك"[1]. يبدو من خلال هذا الاتجاه أنّ التصريف قسم من النحو، كون هذا الأخير(النحو) يختص بدراسة جميع المسائل والقضايا المتعلقة بالكلمات العربية في حالتي الإفراد والتركيب، وهذا الرأي ينطبق على علماء اللغة المتقدّمين الأوائل أمثال "سيبويه" الذي جعل مباحث الصرف ضمن مباحث النحو دون أن يميّز بينهما.

[1]- علي أبو المكارم، التعريف بالتصريف، ص23-24.

أمّا الاتجاه الثاني يرى " أنّ الصرف قسيم النحو؛ أي مقابل له، وليس قسما منه، باعتبار أنّ غاية الصرف إنّما هي "**معرفة ذوات الكلم في أنفسها من غير تركيب**"، كما يقول "**ابن عصفور في الممتع**"، وأنّ هدف النّحو هو دراسة تلك الظواهر الناتجة عن تركيب الكلمات في نطاق الجملة؛ أي أنّه يقتصر على دراسة ما بين الكلمات من علاقات"[1].

يتّضح من خلال هذا الاتّجاه أنّ الصرف ليس قسما من النحو بل قسيما منه، وهذا الرأي ينطبق على علماء اللغة المتأخّرين الذين جعلوا الهدف من دراسة الكلمة وهي ثابتة دون علاقة لها مع غيرها من الكلمات من مهام علم الصرف، أمّا دراستها وهي مركّبة جملا مع تبيين العلاقة ما بين كلماتها وكذا ما يجب أن تكون عليه أواخر حروفها من حيث الإعراب والبناء من مهام علم النحو.

و"**ابن جني**"(ت.392ه) يعترف بأهمية الصرف أو ما سمّاه " **التّصريف**" بوصفه مقدمة ضرورية وأساسية لدراسة التركيب، كما أنّه صرّح بوجوب تقديم درس الصرف على درس النحو، إذ يقول:" فالتصريف إنّما هو لمعرفة أنفس الكلم الثابتة، والنّحو إنّما هو لمعرفة أحواله المتنقّلة. ألا ترى أنّك إذا قلت قام بكرٌ ورأيت بكرًا ومررت ببكر، فإنّك إنّما خالفت بين حركات حروف الإعراب لاختلاف العامل، ولم تعرض لباقي الكلمة. وإذا كان ذلك كذلك فقد كان من الواجب على من أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة التصريف، لأنّ معرفة ذات الشيء الثابتة ينبغي أن تكون أصلا لمعرفة حاله المتنقلة، إلاّ أنّ هذا الضرب من العلم

[1] – المرجع السابق، ص24.

(ويقصد به التصريف) لمّا كان عويصا صعبا بدئ قبله بمعرفة النحو، ثم جيء بعده ليكون الارتياض في النحو موطئا للدخول فيه، ومعينا على معرفة أغراضه ومعانيه، وعلى تصرّف الحال"[1]. فالأصل عند "ابن جني" هو معرفة التصريف قبل النحو إلا أنّ صعوبة الصرف جعل علماء اللغة يقدّمون دراسة النحو على دراسة الصرف. فالغموض في هذا العلم قائم وموجود والدليل على ذلك وقوع بعض العلماء في بعض السقطات والنص الذي بين أيدينا يشير إلى ذلك وهو أنّ أبا العباس ثعلب" حكي عنه أنه قال في تَنُور: إنّ وزنه تَفْعُول من النار. وذلك باطل؛ إذ لو كان كذلك لكان تَنْوُورا، والصواب أنّه فعّول من تركيب تاء ونون وراء، نحو تنر، وإن لم ينطق به"[2]. ولعلّ صعوبة علم الصرف وغموض بعض مسائله هو ما جعل الأغلبية من الباحثين والدارسين في هذا المجال ينفرون من دراسته و يتجهون نحو دراسة النحو على الرغم من أهميته في خدمة التركيب.

ممّا تجدر الإشارة إليه، فإنّ الصرف والنحو وجهان متلازمان للغة العربية؛ فالأوّل منهما يبحث في أحوال أبنية الكلمات المعربة من الأسماء والأفعال المتصرّفة غير الجامدة، والنّحو يبحث فيما يتعلّق بتركيب هذه الأبنية، وبالاعتماد على الموقع لتحديد الوظيفة النحوية- فاعلية ، مفعولية- وتأثير الروابط والأدوات والحروف على الأبنية، مع بيان

[1]- ابن جني، المنصف في شرح كتاب التصريف للمازني، تح: إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، القاهرة، ط1، 1373هـ-1954م، ص04-05.

[2]- ابن عصفور، الممتع في التصريف، ص30.

الحركة الإعرابية في آخرها[1]. يبدو من خلال هذا الرأي أنّ الصرف مرتبط بالنحو وملازم له بحيث لا يكاد أحدهما ينفصل أو ينفكّ عن الآخر نظرا لتكامل غايتهما، فالصرف يقدّم الكلمة المفردة، والنّحو يقوم باستقبال تلك المفردة من أجل توظيفها في تركيب نحوي سليم ثم يقوم بتحديد موقعها الإعرابي من الجملة، لذا فمن أراد تعلّم النحو فلابدّ له أن يكون مُلمّا بقواعد علم الصرف أوّلا؛ لأنّ دراسة الكلمة وهي ثابتة أسبق من دراستها وهي مركّبة ومنتظمة داخل الجملة، كما أنّ المتعلّم في هذه المرحلة لا يمكنه تحديد أو معرفة الوظيفة النحوية التي تؤديها الكلمة في العبارة إلاّ من خلال درايته للبنية الصرفية للكلمة التي سبقتها وهذا ما جعل بعض اللغويين يعترفون بأهمية دراسة الصرف وأسبقيّته على النحو نظرا لما يقدّمه من معطيات صرفية يمكن لعلم النحو أن يستثمرها في تفسير العديد من مسائله النحوية.

وعلى هذا الأساس فقد أقرّ الباحث "عبد الجليل مرتاض" بأهمية علم الصرف والمكانة التي يحتلها ضمن علوم العربية، مبرزا طبيعة العلاقة التي تربط المستوى الصرفي بالمستوى التركيبي قائلا:" فإنّ المستوى الصرفي أيضا مستوى عظيم يجب ألاّ يُستهان به بل لا نعرف كلمة دون صرف، ولا جملة دون استنادها إليه، ومشكل اللغة العربية يكمن أساسا في إهمال مستعمليها ودارسيها لهذا الحقل"[2].

[1] – ينظر، إبراهيم محمد أحمد الإدكاوي، دلالات الأفعال في علم التصريف، ص25.

[2] - عبد الجليل مرتاض، في رحاب اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2006، ص 131.

وفي موضع آخر يرى بعض اللغويين المحدثين من بينهم "**كمال بشر**": "أنّ الصرف يعتمد في قضاياه على نتائج البحث الصوتي، وهو في الوقت نفسه يخدم النحو، ويسهم في توضيح مشكلاته وتفسيرها، ويُعدّ مقدّمة للنحو وخطوة تمهيدية له، والصرف في نظر أصحاب هذا الرأي ليس غاية في ذاته؛ إنّما هو وسيلة وطريقة من طرق دراسة التراكيب التي يقوم بالنظر فيهما علم النحو "syntaxe"[1]. ومعنى هذا أنّه لا يمكننا أن نفصل هذين العلمين عن الآخر سواء على مستوييهما النظري أو الإجرائي التطبيقي؛ لأنّ مسائلهما متداخلة ومتشابكة مع بعضهما البعض، كما أنّ نتائج البحث في الدراسات الصرفية ذات قيمة و فائدة كبيرة يجب أن تستثمر في الدراسات والبحوث النحوية.

وما تجدر الإشارة إليه، فإنّ علم النحو لا يمكن الإلمام بقواعده المتعلقة بالظواهر اللغوية دون الاستناد إلى علم الأصوات الذي يهتم بمخارج أصوات حروف الكلمات وكيفية تآلفها، وكذا علم الصرف الذي يختص بدراسة البنية الداخلية للكلمات، والتي تسمح له بتحديد الموقع الإعرابي للكلمة في الجملة من خلال علاقتها مع باقي الكلمات الأخرى .

ومع ذلك، فإنّ دراسة النحو تعتمد كثيرا على مسائل الصرف، فعندما ندرس في الصرف أنّ الاسم إمّا مفرد أو مثنى أو جمع مثلا، فإنّنا لا نقف عند شلك الحد، وإنّما ننظر في فائدة ذلك في الجمل والعبارات، ومدى ارتباط الكلمات في التركيب مع المفرد والمثنى

[1] – كمال بشر، التفكير اللغوي بين القديم والجديد، ص422.

والجمع، أي أنّنا نستفيد ممّا درسناه في الصرف عند النظر في دراسة التركيب (النحو)[1]. فالمقدمات النحوية التي تشمل أقسام الكلم من حيث الاسم والفعل والحرف، هي مقدمات صرفية، ذلك أنّ الصرف يختص بدراسة الأسماء المتمكنة والأفعال المتصرفة، لكن الحروف لا تدخل ضمن اختصاصاته، وهذا ما جعلها مدرجة مع مباحث النحو كمدخل أساسي لها.

نستنتج ممّا تقدّم، أنّ الصرف يرتبط بالنّحو ارتباطا وثيقا فكلاهما يكمّل الآخر ويستفيد منه، والدليل على ذلك ما نراه من تداخل وتشابك في منهجيهما، واختلاط مسائلهما ومباحثهما، فالقضية هنا ليست قضية جمع بين مسائل الصرف والنحو معا في مؤلّف واحد، بقدر ما هي دراية الباحث بالوظيفة التي يُؤدّيها العلمان معا وهي تقويم اللسان من الوقوع في الخطأ، والقدرة على التواصل بلغة سليمة. والسؤال المطروح هنا هو: ماذا يعلّم من الصرف في المرحلة الثانوية؟ وكيف يعلّم؟ وهل يتم تعليم المواضيع الصرفية منفصلة عن مواضيع النحو؟ أم مدمجة معها دون الفصل بينهما؟

كل هذه التساؤلات سوف نحاول الإجابة عليها من خلال الدراسة التطبيقية المتمثلة في تحليل المحتويات الصرفية الخاصة بالمرحلة الثانوية.

[1] – سميح عبد الله أبو مغلي، علم الصرف، دار البداية، الأردن– عمان، ط1، 1431هـ–2010م، ص15.

ب- علاقة علم الصرف بعلم الأصوات(Morphologie/phonologie):

يُعدّ علم الصرف (Morphologie) فرع من فروع اللسانيات الحديثة، ومستوى من مستويات التحليل اللغوي الذي يعتمد في دراسته على نتائج علم الأصوات، فهو حسب ما سبق ذكره يُعنى بدراسة البنية الداخلية للكلمة المفردة، وما يعتريها من تحوّلات وتغيّرات. والسؤال المطروح هنا هو: كيف يدرس الصرف هذه البنية؟

قبل أن نجيب عن هذا السؤال يمكننا أن نشير إلى بعض المجالات التطبيقية الخاصة بعلم الأصوات والتي يستند إليها علم الصرف في دراسة الكثير من مباحثه الصرفية وتعليلها.

- **التحليل العلمي للغة:** "لا يمكن الأخذ في دراسة لغة ما أو لهجة ما دراسة علمية ما لم تكن هذه الدراسة مبنية على وصف أصواتها، وأنظمتها الصوتية، فالكلام أوّلا، وقبل كل شيء، سلسلة من الأصوات، فلابدّ من البدء بالوصف الصوتي للقطع الصغيرة أو للعناصر

الصغيرة، أقصد أصغر وحدات الكلمة هذه الوحدات التي تتألّف منها (المقاطع) على أنظمة معيّنة تختلف باختلاف اللغات"[1].

وقد أدرك "**ابن جني**" ومن قبله "**كسيبويه والمازني والمبرّد وغيرهم**" من اللغويين أهمية الأصوات في دراستهم للصرف، فجاءت بحوثهم الصرفية ممزوجة بمعلومات صوتية، مثل درايتهم لما يطرأ على بنية الكلمة من تغييرات في تصرّفاتها المختلفة كالإفراد والتثنية والجمع، والتذكير والتأنيث، والتّصغير والمبالغة والنسب، والماضي والمضارع والأمر[2]، كما أنّهم يعلّلون لبعض الصيغ بما يدخل في نطاق الأصوات كإبدال تاء الافتعال طاء أو دالا كما في اضطرب، وادّعى، و ادّكر.....الخ ومثل هذا كثير[3].

لذا فإنّ دراسة الأصوات مهمّة جدّا لصرف اللغة ونحوها، فالأبواب الشكلية أصواتية تنغيمية، وإن كانت هناك أبواب عامة نحوية في طبيعتها، كالجملة المؤكدة، وغير المؤكدة، والطلب ، والتقدير والتمني والاستفهام وما إلى ذلك[4].

[1]– غنيم غانم الينبعاوى، جهود ابن جني في الصرف وتقويمها في ضوء علم اللغة الحديث، المكتبة التجارية، مصطفى أحمد الباز، المملكة العربية السعودية، مكة المكرمة– الشامية، ط1، 1416هـ–1995م، ص365.

[2]– المرجع السابق ص365.

[3]– عبد الغفار حامد هلال، أصوات اللغة العربية، مكتبة وهيبة، القاهرة، ط3، 1416هـ–1996م، ص11.

[4]– المرجع نفسه، ص15.

فمجال "علم الأصوات" دراسة الصوت اللغوي، والصوت جزء من بنية الكلمة واختلاف صوت واحد في كلمتين متشابهتين يُؤثّر في اختلاف المعنى، فالكلمات اللائي يقع بينهنّ اختلاف في صوت واحد تختلف دلالتهنّ ، مثل: حارّ، ضارّ، سارّ. واختلاف النبر في كلمة واحدة يؤثّر في معناها، وكذلك اختلاف التنغيم[1].

ولا يمكن دراسة الصرف دراسة صحيحة إلاّ بالاعتماد على الوصف الصوتي" فليس هناك علم للدلالة بلا صرف، ولا علم للصرف بلا أصوات"[2]. فدراسة الأصوات هي الخطوة الأولى لدراسة بنية الكلمات وكيفية تركيبها وتآلفها مع بعضها البعض لتنتظم في الجمل.

ومن خلال تأمّلنا للمؤلّفات التراثية القديمة نلحظ أنّ سيبويه كان على وعي وإدراك تام بأنّ دراسة الأصوات مقدّمة ضرورية لابدّ منها لدراسة اللغة، وأنّ النّظام الصوتي ضروري لمن أراد دراسة النّظام الصرفي، بل لعلّه كان يرى في النظام الصوتي جزءا لاحقا من دراسة الصرف نفسه حتى إنّه حين وضع الدراسات الصوتية تحت عنوان "**باب الإدغام**" قد كشف عن وجهة نظره هذه من جهة، وقيّد دراسة الأصوات وضيّق مجالها من جهة أخرى. وتأتي دعوى تضييق سيبويه لمجال دراسة الأصوات من أنّ الإدغام ليس جزءا من النظام الصوتي، وإنّما هو ظاهرة موقعية سياقية ترتبط بمواقع محدّدة يلتقي في كل منها صوتان السابق منهما ساكن والتالي متحرّك، فإذا تحقّقت صفات خاصة في الصوتين جميعا تحققت

[1]– محمود عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة دراسة في الدلالة الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط2، 2011م، ص09.

[2] – تمّام حسان، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو الصرية، دط، 1990، ص252.

بذلك ظاهرة الإدغام كما فهمها سيبويه، ولكنّ سيبويه مهّد لدراسة الإدغام بدراسة الأصوات العربية تحت العنوان نفسه "باب الإدغام" فتناول هذه الأصوات بالوصف من حيث مخارج الحروف وطريقة نطقها وصفاتها كالجهر والهمس والتفخيم والترقيق...[1].

وفي هذا الشأن يؤكّد أحد اللسانيين المعاصرين على ضرورة استناد جميع فروع اللغة العربية إلى علم الأصوات والاستفادة من نتائجه باعتباره المدخل الأساس لدراسة الأصوات والحروف قبل انتظامها في الكلام إذ يقول:" إنّ أية دراسة على أي مستوى تعتمد في كل خطواتها على نتائج الدراسات الصوتية وذلك أمر يمكن إدراكه إذا عرفنا أنّ الأصوات هي اللبنات الأولى للأحداث اللغوية، وهي التي يتكوّن منها البناء الكبير"[2]. ولقد صرّح بهذا الفن أحد رُوّاد الدراسات الصوتية في انجلترا منذ زمن بعيد يقول **هنري سويت**(H.sweet) في خطاب له إلى مدير جامعة أكسفورد سنة 1920:" إنّ موضوع تخصّصي- أي علم الأصوات- موضوع قد يبدو غير ذي جدوى بذاته، ولكنّه في الوقت نفسه أساس كل دراسة لغوية سواء أكانت الدراسة دراسة نظرية أم عملية". ويؤكد **فيرث**(Firth) هذا الاتجاه مشيرا إلى أهمية اعتماد مستويات التحليل اللغوي المختلفة أثناء دراسة أي لغة وبالأخص اللغة المنطوقة على دراسة الأصوات، يقول "فيرث": "لا يمكن أن تتمّ دراسة جادة لعلم المعنى الوصفي (descriptive semantics) لأيّة لغة منطوقة؛ ما لم تعتمد هذه الدراسة على

[1]- ينظر، المرجع نفسه، ص250.

[2]- كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، دس، ص605.

قواعد صوتية وأنماط لغوية تنغيمية (intonational norms) موثوق بها، وإنّه لمن المستحيل أن تبدأ دراسة الصرف بدون تحديد صوتي لعناصره أو بدون التعرف على هذه العناصر بواسطة التلوين الصوتي كما يحدث أحيانا"[1].

ويمكن أن نستدلّ ممّا سبق ذكره بإيراد مجموعة من الأمثلة التي تبيّن مدى ارتباط علم الصرف بعلم الأصوات واستناده عليه في تعليل وتفسير الكثير من المسائل الصرفية كالإعلال والإبدال والإدغام والقلب المكاني....وغيرها، حيث ترتكز هذه المباحث على قوانين وأسس صوتية، فلا يمكننا فهمها إلاّ بالاعتماد على نتائج علم الأصوات، كما أنّ أي دراسة صرفية حين تتجاهل ما يقدّمه علم الأصوات من نتائج ولا توليه أهمية فإنّ نهايتها تتّسم بالفشل والإخفاق، وفي هذا الصدد يقول " كمال بشر": "وفي رأينا أنّ كل دراسة صرفية تهمل هذا النهج الذي نشير إليه لابدّ أن يكون مصيرها الإخفاق والفشل كما هو الحال في كثير من مباحث الصرف في اللغة العربية[2].

وليست ضرورة اعتماد علم الأصوات مقصورة على لغة دون أخرى، ولغات الأرض جميعا تستوي في هذا الأمر، والاختلاف بينها إنّما يكون في طبيعة استغلال الحقائق الصوتية في المجال الصرفي، وفي مدى هذا الاستغلال ونتائجه. وذلك بالطبع متوقّف على

[1] – المرجع نفسه، ص605.

[2] – كمال بشر، علم الأصوات، ص606.

خواص اللغة المعنية، كما قد يكون الاختلاف بين هذه اللغات في مدى اعتمادها على ظاهرة صوتية دون أخرى في هذا البحث الصرفي أو ذاك[1].

وفي نفس الموضع نُورد مثالا يوضّح استناد علم الصرف على نتائج علم الأصوات من خلال نبر الحروف في الفعل الثلاثي المجرّد الذي ينبر مقطعه الأوّل دائما فإذا اتّصلت به لاحقة صرفية suffix تغيّر موقع النبر فيه تقول: ضرب– بنبر المقطع الأول– فإذا قلت: (ضَرَبْت) نبر المقطع الثاني[2].

أمّا في لغة كالإنجليزية مثلا فإنّ وظيفة النبر تجتاز هذه الحدود وتقوم بدور آخر هو التمييز بين القيم أو المعاني الصرفية للصيغ، فالكلمة الانجليزية import مثلا تكون اسما عندما يقع النبر على المقطع الأول، ولكنّها فعل عندما يكون النبر على المقطع الثاني(وهو الأخير)[3]. معنى هذا أنّ النبر في اللغة الإنجليزية له وظيفة صرفية خاصة وهي التمييز بين معاني وصيغ الكلمات.

والواقع أنّ النّبر في الكلمات العربية من وظيفة الميزان الصرفي لا من وظيفة المثال فنحن إذا تأمّلنا كلمة "فاعل" نجد أنّ الفاء أوضح أصواتها لوقوع النبر عليها وباعتبار هذه الصيغة ميزانا صرفيا نجد أنّ كل ما جاء على مثاله يقع عليه النبر بنفس الطريقة مثل قاتل

[1]– المرجع نفسه، ص606.

[2]– ينظر، عبد الغفار حامد هلال، أصوات اللغة العربية، ص15 .

[3]– كمال بشر، علم الأصوات، ص607.

وناقل ، ورابط، وعازل، وضارب....، حتّى لأمر من صيغة الفاعل: كجاهد، وسافر، تقع في نموذج هذا الوزن فتتلقّى على فاء الكلمة، ومثل ذلك أنّ صيغة (مفعول) وكل ما جاء على مثالها يقع النبر على عين الكلمة فيها، وما جاء على وزن (مستفعل) يقع النبر فيه على التّاء، وهلمّ جرّا[1]. ومن ههنا يقول تمام حسان "نحن لا نبالغ إذا قلنا إنّ النبر في الكلمات العربية موقعية تشكيلية وصرفية في نفس الوقت. أمّا في الأنساق الكبرى (أو السياقات، أو بعبارة أخرى الجمل والمجموعات الكلامية) فيقع ترتيب النبر على غير المقتضيات الصرفية البحتة، بل إنّه لا يرتبط بها وإن وافقها في الظاهر هذا النبر الذي في السياق إنّما يكون من وظيفة المعنى العام، أي أنّه نبر دلالي"[2].

وهناك في الصرف العربي بالذات حاجة ماسة للرّجوع إلى الحقائق التي يقرّها الدرس الصوتي، ولقد درج علماء الصرف التقليديون على أن يقولوا مثلا (قال). أصلها (قَوَلَ) حيث التقى فيها ساكنان وهما: الواو واللام، فحذفت الواو لالتقاء الساكنين فصارت (قال)، وحقيقة الأمر أنّ (قال) جاءت على هذه الصورة من بداية الأمر طبقا لقواعد النطق الصحيح، ولم تأت بالصورة الثانية (قَوَلَ) (في النطق الفعلي)، لسبب صوتي ظاهر يرتبط بخواص التركيب المقطعي في العربية الفصيحة[3].

---

[1]- تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، ص160-161.

[2]- المرجع السابق، ص161.

[3]- ينظر، كمال بشر علم الأصوات ، ص607.

أمّا ما ذهب إليه هؤلاء الصرفيون فهو عمل افتراضي لا يؤخذ به في الدرس اللغوي الناهج النهج الوصفي الذي يقوم على وصف الحقائق اللغوية كما هي، دون تأويل أو افتراض، ولعلّ علماء العربية نظروا في هذه الحالة ونحوها إلى البنية العميقة deep structure (قَوَلَ)، وهو نهج مأخوذ به عند المدرسة التوليدية. و هذه النظرة– وإن كانت مقبولة من وجهة نظر التوليديين، فإنّه ليس من المقبول أو الصحيح أن يقال "حذفت الواو لالتقاء الساكنين". ذلك أنّ الواو هنا حركة (هي الضمة الطويلة) وليست ساكنة، وهي في حقيقة الأمر لم تحذف، وإنّما قصرت أي صارت ضمة قصيرة. إنّها حذفت في الكتابة فقط[1].

وإذا أضفنا إلى هذا أنّ الصرف في العربية يشمل أيضا– التّغيير اللفظي– الذي لا يرتبط بتغيير المعنى– مثل **الإعلال والهمز والتضعيف** وما إلى ذلك، فإنّ الصرف يشمل عند ذلك جانبا من علم الأصوات فيكسب بعدا جديدا هامّا. فإذا أخذنا مثلا مضارع شَدَّ: يَشْدُدُ– يَشُدْدُ = يَشُدُّ، فإنّ تقدّم الضمّة على الدّال ينتج عنه تغيير هام في ترتيب مقاطع الصيغة، وإذا أخذنا مثلا أنت(تَدْنُوِينَ ⟵ تَدْنينَ) أوْ هُم (بَقِيُوا ⟵ بَقُوا)، فإنّ تفاعل الأصوات يدخل تغييرا عميقا على الصيغة من حيث عدد المقاطع ومن ثمّ تتغيّر الكمية الصوتية. أمّا إذا أخذنا مثلا(ازْتَهَرَ– ازْدَهَرَ)، فإنّ بنية الصيغة لم تتغيّر من حيث هيكلها، لكنّها تغيّرت قليلا من حيث جرس بعض أصواتها[2].

[1]– المرجع السابق، ص608.

[2]– الطيّب البكوش، التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، ص19 .

وهكذا نرى أنّ علم الصرف في العربية متعدّد الجوانب والأبعاد. ويمكن لنا الآن أن نتبيّن ثلاثة أنواع من التغييرات الطارئة على صيغة من الصيغ[1]:

1- **تغيّر صرفي بحت:** يتعلّق أساسا بالاشتقاق (تصرّف الأفعال واشتقاق الأسماء).

2- **تغيّر صرفي- صوتي:** يتعلّق بتأثير التّغيير الصوتي في بنية الصيغة صرفيا(يشدّ، بَقُوا..).

3- **تغيّر صوتي بحت:** يتعلّق بتعامل الأصوات (ازْدَهر، اتَّصَل).

ونلاحظ هنا أنّ الصنف الأوّل هو الذي يتعلّق بتغيّر المعنى باختلاف الصيغ، أمّا الصنفان المواليان فأثرهما بنائي لا معنوي، وإنّ شدّة ارتباط تغيير البنية بتغيير المعنى جعلت النوع البنائي (أو اللفظي) لا يحظى بنفس الاعتناء في كتب الصرف ويكاد يهمل في الكتب المدرسية بينما هو لا يقلّ أهميّة عن الأوّل، لأنّه يدلّ على متانة الصلة بين نظام اللغة الصرفي ونظامها الصوتي[2].

وإلى جانب ذلك فقد أشار "**علي أبو المكارم**" إلى أنّ علم الصرف من أهم الفروع في اللغة العربية التي ارتبطت بعلم الأصوات وأثّرت فيه وتأثّرت به حيث يقول:" وفي بحوث علم الصرف يتّضح اعتماد علمائه اعتمادا يوشك أن يكون تامّا على معلومات صوتية....، وهل

[1]. - المرجع نفسه، ص 19

[2]. - المرجع السابق، ص20

يمكن فهم ظواهر الإعلال، والإبدال والقلب، والهمز، والتسهيل، والمدّ، والحذف، والزّيادة دون أن يوضع في الاعتبار ما خلف هذه الظواهر من حقائق صوتية، ولو أنّ قيمتها- في بعض جوانبها- مجرّد قيمة تاريخية"[1].

أمّا "**عبد الصبور شاهين**" فقد سار على نفس النهج الذي سار عليه "**أبو المكارم**"، إذ صرّح بقوله:" أنّ الصرف من أشدّ الميادين التصاقا بالأصوات ونظرياتها، ونظمها، ويعجب لمن يتصدّى لتدريس الصرف العربي دون الاعتماد على أفكار علم الأصوات، والنحو، والصرف..."[2].

يتّضح من خلال ما سبق، أنّ هناك علاقة وطيدة بين علم الصرف و علم الأصوات ويظهر ذلك جليا في وجود الكثير من المباحث الصرفية التي لا يمكن فهمها وتعليلها إلاّ بالاعتماد على نتائج علم الأصوات، وبخاصّة في مواضيع الإعلال، والإبدال، والإدغام والحذف، والقلب.....، وغيرها.وفي هذا الصدد يقول " الطيب البكوش": " لا يمكن أن نعيب على الكتب المدرسية إتباع الطرق القديمة في تفسير الظواهر الصرفية وتعليلها، لأنّ تجديد الكتب المدرسية لابدّ أن يسبق بتجديد في مستوى البحوث الأساسية وهو أمر لم نر له أثرا في ما أمكن من الاطّلاع عليه من البحوث الصرفية العربية الحديثة، إلا أنّ بعض المحاولات الهامة قد ظهرت لدى بعض المستشرقين ولكنّها لئن جدّدت النظرة وغلّبت

[1]- علي أبو المكارم، تقويم الفكر النحوي، دار الثقافة، بيروت، دط، دس، ص22.

[2]- عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، دط، 1400هـ-1980م، ص 10.

الصوت على الحرف المرسوم، لم تصل إلى الشمول الذي يمكّن من تعويض النظريات القديمة بنظريات أخرى عصرية"[1].

ج- علاقة علم الصرف بعلم المعاجم(Morphologie/Lexicologie):

الصرف بمفهوم اللسانيات الحديثة "**المورفولوجيا**"**(Morphologie)** هو جانب من علم اللسان يهتم بدراسة الألفاظ المفردة وما يعتريها من تغيّرات في وزن المفردة وصيغتها وشكلها وتكوينها، بحسب ما يقابلها من وظيفة دلالية ونحوية في إطار القواعد الخاصة لكلّ لسان معيّن بذاته، وهذه القواعد هي التي تجعل للمفردة مميّزاتها وخصائصها على مستوى المعجم، ولكلّ لسان منهج في تكوين مفرداته بحسب خصائصه الذّاتية، وعليه فإنّ اللّسان العربي مثلا القائمة مفرداته على ظاهرة الاشتقاق يقوم المنهج الصرفي فيه باستغلال قوالب وأوزان جاهزة محصورة العدد والغرض الدّلالي تُصبّ فيه الصوتيات فتقولب بالشكل الذي يتطلّبه الغرض التّبليغي، بينما في الألسن الأوروبية المتطوّرة المعروفة نجد صرفها يعتمد ظاهرة الإلصاق في الفعل التوليدي، قوامه السوابق واللواحق والتغيّرات الدّاخلية الطارئة التي يُسبّب حدوثها تنوّعا في المعنى الأساس للمفردة[2]. والدليل على ذلك اعتماد معاجم المدرسة

[1]- الطيب البكوش، التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، ص 25.

[2]-ينظر، ماريو باي، أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار، ص53.

الصوتية على التقليبات الصوتية، وهذا المنهج منهج صرفي يعتمد على ظاهرة اشتقاق المفردات بعضها من بعض.

وبما أنّ الكلمة المفردة هي المادة الأصلية والدّعامة الأساسية التي يرتكز عليها كلاّ من علم الصرف والمعجم، فإنّ هذه الكلمة قد تحتاج إلى إزالة الغموض واللّبس عن مفهومها و دلالتها حسب السياق الذي ترد فيه، وهنا يظهر دور المعجم ووظيفته من خلال اهتمامه بشرح المفردات وتبيان مرادفاتها وأضدادها وكيفية اشتقاقها، كما يمدّنا بكيفية استثمارها في سياقات لغوية توضّح لنا دلالاتها.

فالدلالة المعجمية لا تعني دلالة الكلمة المفردة فقط، بل يدخل فيها كل التّراكيب التي تُشكّل وحدة دلالية متماسكة لا تتجزّأ، فالمعجم يبحث عن معنى الكلمة المفردة من حيث اشتقاقها والتركيب الاصطلاحي لها، ويبحث كذلك في المعاني السياقية التي ترد فيها، ويذكر شواهد تُوضّح ذلك المعنى السياقي وتكشف عن غموض دلالته بغرض تقريبه للذهن وتسهيل فهمه للباحث، ويبحث كذلك في المعنى الحقيقي والمعنى المجازي ويورد لها شواهد وأمثلة لكي توضّحها وتبيّن معنى كل منهما[1].

وعليه، فإنّ أهمّ ما يختصّ به علم الصرف مقارنة بفروع الدرس اللغوي الأخرى كعلم النحو وعلم الأصوات هو كونه العلم الذي يتّخذ موضوعا له دراسة الوحدات المعجمية خارج

[1]– ينظر، محمود عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة دراسة في الدلالة الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية، ص157.

التركيب، فيبحث في كيفية تكوّنها وأنواع أنماطها الصيغية وطرائق تولّدها وعلاقاتها الشكلية. واستتباعا لذلك فإنّه يشمل حسب تقسيم نستمدُّه من الدرس اللساني اليوم، على أربعة مباحث أساسية هي: **الصرفمية، و الصيغمية،والتّوليد الصرفي، والعلاقات بين الأبنية كالاشتراك والترادف الصيغيين**. وهو بهذه المباحث مكوّن من مكوّنات علم المعجم الذي هو أشمل منه، لأنّ علم المعجم لا يهتم فقط بالجوانب الصرفية للوحدات المعجمية بل يهتمّ أيضا بجوانبها الصوتية والدلالية[1].

وممّا لاشكّ فيه أنّ ثمّة قاسم مشترك بين الصرف والمعجم يتمثّل في وجود صلة بين الكلمات أو الصيغ قوامُها اشتراك هذه الكلمات المختلفة الصيغة في أصول ثلاثة معيّنة فتكون فاء الكلمة وعينها ولامها فيهنّ واحدة، وهذه الصلة تُدرس عند علماء الصرف تحت اسم **(الاشتقاق)** وعند علماء المعجم تدرس تحت عنوان **(الاشتراك في المادة)**[2]، ومن هنا تبرز العلاقة الوطيدة بين علم الصرف والمعجم؛ فكلاهما يرتكز على فكرة أصول المادة الثلاثة وهي فاء الكلمة وعينها ولامها، وكلاهما يأخذ هذه المادة منطلقا أساسا للبحث في معاني الكلمات مع تبيين حروفها الأصلية من الزّوائد الداخلة عليها واشتقاقها ثمّ تصنيفها وتبويبها بين صفحات المعاجم.

[1] – محمد شندول، الصرف العربي بين المقاربات اللغوية القديمة والمقاربات اللسانية الحديثة، ص17.

[2] – تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص166.

وتستفيد المعجمية كذلك من علم الصرف في العديد من المواضيع والتي حدّدها "**إبراهيم بن مراد**" فيما يأتي:

1- في بنية الوحدة المعجمية من حيث هي بنية صرف، أي باعتبارها وحدة بسيطة قد تكوّنت من جذر فجذع قد تتفرّع من جذع.

2- في بنية الوحدة المعجمية من حيث هي وحدة شكلية تمييزية، حيث تنتمي إلى أحد أقسام الكلام وهو خمسة: الأسماء، الأفعال، الصفات، الظروف والأدوات.

3- في قواعد توليد الوحدة المعجمية الجديدة توليدا صرفيا، وأهمّ قواعد هذا الصنف من التوليد ثلاث: الاشتقاق، النّحت والتّركيب[1].

ممّا تجدر الإشارة إليه، فإنّ هناك الكثير من المعاجم التي اعتمدت على نظام الأبنية وهذا النظام هو نظام صرفي، ودليل ذلك "ابن فارس" الذي جعل من البنية أساسا في معجمه وتحدّث عن ظاهرة النّحت معتبرا أنّ كل كلمة تفوق ثلاثة أحرف فهي منحوتة.

وإذا أردنا أن نبيّن طبيعة الدراسة لكل من الصرفيين والمعجميين فإنّنا نلحظ بذلك تباينا واختلافا بينهما؛ "فالصرفيون ينطلقون من الصيغة التي تعدّ مرتكزا لدراساتهم معتمدين على فهم المادة الأصلية والميزان الصرفي، والصيغة ملخص شكلي لجمهرة من العلامات وقد تطلق ويقصد بها شكل معيّن لترتيب طائفة من الحروف كصيغة منتهى الجموع وتكون

[1]- عبد المقصود محمد عبد المقصود، دراسة البنية الصرفية في ضوء اللسانيات الوصفية، ص97.

عندئذ أعمّ من الوزن، إذ يندرج تحتها أوزان كثيرة فأوزان (فَعَائِل) و (مَفَاعِل) و(فَوَاعِل) جميعها يسمّى "**صيغة منتهى الجموع**" وملخّصها الشكلي هما حرفان متحرّكان بالفتح بعدهما ألف بعدهما حرفان الأوّل منهما مكسور، وينظر الصرفيون إلى الصيغة من ناحيتين؛ الأولى من ناحية المعنى الوظيفي كاشتراك المشتقات في الدلالة على المعنى وصاحبه، والثانية هي التجرد والزيادة ودلالات الحروف الزوائد"[1].

بالإضافة إلى ذلك، فإنّ الصيغة الواحدة قد تشترك بين عدة معان وظيفية تجعل للكلمة الواحدة وجوها متعدّدة من الدلالة، وظلالا إيحائية تعمل على إثراء المعاني الفنية التي يريد المبدع أن يعبّر عنها، وهذه ظاهرة أخرى غير الظاهرة السابقة التي كشف عنها البحث واصطلح على تسميتها بالاشتراك الصيغي أو تعدّد المعنى الوظيفي للصيغة الواحدة[2].

ومن هنا يمكن القول أنّ للصيغة دور مهم في تحديد معاني الكلمات من خلال السياق الذي ترد فيه في الجملة لذا قرّر الباحثون في علم اللغة والصرف أنّ "اللغة العربية محظوظة جدّا بوجود هذه الصيغ الصرفية؛ لأنّ هذه الصيغ تصلح لأن تستخدم أداة من أدوات الكشف عن الحدود بين الكلمات في السياق، وتشكو معظم لغات العالم من عدم وجود مثل هذا الأساس الذي يمكن به أن تحدّد الكلمات[3].

---

[1]- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص166-167.

[2]- عبد الحميد أحمد يوسف هنداوي، الإعجاز الصرفي في القرآن الكريم دراسة نظرية تطبيقية التوظيف البلاغي لصيغة الكلمة، شركة أبناء شريف الأنصاري، المكتبة العصرية، صيدا -بيروت- لبنان، دط، 1429هـ-2008م، ص08.

[3]- المرجع نفسه، ص08.

وممّا ينبغي للمعجم أن يقدّمه للقارئ تحديد المبنى الصرفي للكلمة كما إذا كانت الكلمة اسما أو صفة أو فعلا أو غير ذلك، فتقديم هذا التّحديد الصرفي للكلمة يُعتبر الخطوة الضرورية في طريق الشرح؛ لأنّه لا يمكن لإنسان أن يربط ما بين كلمة ما وبين معناها المعجمي إلاّ إذا عرف مبناها الصّرفي فحدّد معناها الوظيفي أوّلا ويحدث أحيانا أن تأتي كلمة على صيغة صرفية محايدة مثل[1]:

فاعل: لصفة الفاعل والأمر من فاعل نحو" قاتِل".

فَعْل: للصفة المشبهة والمصدر نحو" عَدْل".

فَعِيل: لصيغة المبالغة ولمعنى مفعول نحو" رفيع".

أَفْعَل: للفعل الماضي وصفة التفضيل والصفة المشبّهة نحو" أَسْمَى" .

فانعزال الكلمة في المعجم قد يكون بيئة صالحة للبس في معناها فعلى المعجم أن يعطيها من طرق الشرح ما يوضّح معناها الصرفي.

والنّاظر في المعاجم العربية، يُدرك بوضوح أنّها تبيّن كثيرا ممّا يدخل في دائرة الدراسة الصرفية، بل إنّ كل ما فيها من الكلمات وتحديد صيغها بالضبط يدخل في دائرة الصرف (الأسماء المعربة والأفعال المتصرفة). ولعلّ أوّل ما نلاحظ من ذلك حركة عين الفعل ماضيا أو مضارعا، وهي تحدّد بالحركات أو بذكر المثيل أو بهما معا، وأحيانا بتعيين

[1] – تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص327.

الحركة بالألفاظ[1].وخير مثال نورده لتعليل ما سبق، ما تقدّمه المعاجم اللغوية من معلومات صرفية أبرزها معجم العين للرّائد للعبقري الفذ "الخليل بن أحمد الفراهيدي"(ت.175هـ) والذي استهلّ حديثه عن الأصوات من حيث طبيعة مخارجها وصفاتها وكيفية ائتلافها مع بعضها البعض وتنافرها، معتمدا على نظام التقليبات؛ حيث وجد أنّ صوت العين يخرج من أقصى الحلق، كما تناول كذلك في كتابه بعض المسائل الصرفية وأهم القوانين الصرفية التي تحكم النسج العربي.

ومن ههنا نخلص إلى أنّ المعجم لا يمكنه أن يستغني عن الصرف لأنّ إرجاع الكلمة إلى جذورها الأصلية مع تبيين نوعها ووزنها ومشتقّاتها مسألة صرفية خالصة.

د- علاقة علم الصرف بعلم الدلالة(Morphologie/semantique):

إنّ الأساس في دراسة اللغة وعناصرها المكوّنة لها هو الوصول إلى الدلالة، ولمّا كان التّصريف يعني التّغيير والتحويل، وعلى ذلك فإنّ كل تغيّر تصريفي يجب أن يتبعه تغيّر دلالي، وهذا لا يمنع أنّ هناك تغيّرات تصريفية تطرأ على الصيغ بفعل كثرة التداول والاستعمال، فالصيغ تتآكل صوتيا كما تتآكل المباني بفعل الرّياح على مرّ الزمن[2]. نستنتج من هذا أنّ أي تغيير يحدث في صيغة الكلمة يترتّب عليه تغيير في دلالتها.

[1]- ينظر، محمد أحمد أبو الفرج، المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، دط، 1966، ص75-76 .

[2]- ينظر، ممدوح عبد الرحمن الرمالى، تطور التأليف في الدرس الصرفي المصطلحات والمفاهيم والمعايير، ص70.

وبما أنّ علم الدلالة يعدّ من أهم فروع علوم اللغة، فاللغة موضوع علم اللغة وضعت للتعبير (أو للدلالة) عمّا في نفس متكلّمها، وكل الجوانب اللغوية الأخرى هدفها تبيين المعنى على نسق واضح سهل الفهم، وجميع فروع اللغة تتشارك في الدلالة ولا يمكن الفصل بينها وبين علم الدلالة، فكل فرع منها يساهم بدوره في الدلالة في إطار مجاله[1]. فالمتعارف عليه عند جميع العلماء أنّ اللغة عبارة عن مجموعة من الأصوات وضعت للتعبير عمّا يكنّه الإنسان من أحاسيس ومشاعر وأغراض...الخ، ومن تلك الأصوات تتألّف الكلمات، ومن تلك الكلمات تتألّف الجمل، ومن كل هذه الفروع جوانب خاصة تهتم بدارسة اللغة ووظائفها الدلالية التي تساعد على تحصيل الفهم والإفهام، فالكلمة تتضح دلالتها الصرفية من خلال ما تؤدّيه الصيغ من وظائف دلالية، أما دلالتها المعجمية تظهر من خلال كيفية اشتقاقها وذلك بالرجوع إلى جذورها الأصلية ثم الفرعية، إلى أن تصل إلى مستواها التركيبي ليتم تحديد معناها في الجملة من خلال علاقتها مع باقي الكلمات الأخرى في الترتيب.

ويشارك كذلك "علم الصرف" في الدلالة، فمعنى الكلمة يتأثّر بصيغتها الصرفية مثل: (قاتل ومقتول). فالصيغة الأولى صيغة (اسم الفاعل) الذي قام به الحدث، والصيغة الثانية (اسم المفعول) الذي وقع عليه الحدث، فكل صيغة صرفية تدلّ على معنى خاص بها ويتبيّن هذا من صيغ الأفعال، والمشتقّات، والمصادر[2].

[1] –محمود عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة دراسة في الدلالة الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية، ص09.

[2] –المرجع نفسه، ص09.

ولقد أجمع جل علماء اللغة على أنّ دراسة اللغة كما هو متعارف عليه تنضوي تحت أربعة مستويات : المستوى الصوتي(Phonologie)، والمستوى الصرفي(Morphologie) والمستوى التركيبي (Syntaxe) والمستوى الدلالي(Semantic)، وهذه المستويات الأربعة يرتبط بعضها ببعض، فكلاهما يخدم الآخر ويستفيد منه ولا يمكننا أن نعزل مستوى عن الآخر، ولكل مستوى من هذه المستويات اللغوية وظيفته الخاصة في دراسة اللغة، "لأنّ هذه المستويات اللغوية تتآزر فيما بينها لتأدية (الفهم) الذي هو نتيجة طبيعية لعملية التناسق الشكلي المنضوية تحت نظام يعرف بالتركيب، وبعبارة أخرى: يمكن دراسة وصف اللغة انطلاقا من الدلالة الصوتية والصرفية والنحوية بوساطة وحدات لغوية خاصة، إذ تعرف هذه الدلالات بالدلالة التعبيرية أو الدلالة المركزية التي تنقسم إلى قسمين: تعرف الأولى بالدلالة القواعدية (Grammatical)، وهي تشمل الدلالتين الصرفية والنحوية؛ فالأولى منها تتعلّق ببنية الكلمة والتي تفهم من اللواصق والأبنية الصرفية، وتسمى بالدلالة التصريفية، والثانية تتعلق ببنية الجملة، والتي تفهم من مكوّنات اللغة عن طريق القرائن النحوية، وتسمى هذه الدلالة بالدلالة التركيبية"[1].

[1] – أشواق محمد النجار، دلالة اللواصق التصريفية، ص24.

فاللغة العربية تحتوي على قضايا لغوية جد مهمة لكنّها معقّدة نوعا ما، ممّا يتوجّب على دارسيها الوقوف على جوانبها والكشف عن خباياها من أجل فهم مقاصدها، " فالمحلّل اللغوي يبدأ بالمستوى الفونيمي، الذي يتضمّن قواعد لا تخلو من الصعوبة...، ثم المورفيمي وهذا يعني أنّ المحلّل بموجب التحليل المورفيمي يستطيع كشف الأنظمة الصرفية وبذلك يمكنه التوطئة للدخول إلى النظام النحوي التركيبي للغة التي يحلل، فبحث المعنى في كل فروع علم اللغة، ولهذا نجد في تصانيف بعض علوم اللغة فروعا ترتبط بعلم الدلالة مثل: علم الصرف القاموسي(Lexical morphology)، وهو الذي يبحث في صيغ الكلمات ومعانيها، وطرق اشتقاقها وتوظيفها في التراكيب، وتبحث الدلالة فيه معاني صيغ الكلمات ووظيفة السوابق واللواحق والدواخل وأثرها في دلالة الكلمة، ويقوم علم الدلالة القاموسي(Lexical semantics) بالتمييز بين معنى التركيب، ومعنى أجزاء هذا التركيب، والكلمة في التركيب لها دلالة سياقية ونحوية، ولها كذلك معنى معجمي مستقل عن التركيب يرتبط بأصل المعنى الذي وضع له الفظ، والمعاني المجازية التي دخلت عليه"[1].

[1]– محمود عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة، دراسة في الدلالة الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية، ص15.

وهذه التداخلات بين هذه الفروع في الدرس اللغوي تؤكّد أنّ مستويات اللغة تخضع لكيان واحد لا يمكن الفصل بين محتوياته، وأنّ هذه التقسيمات من صنع العلماء، وليست من صنع اللغة التي تُعدُّ بناء واحدا متماسكا[1].

وبما أنّ علم الصرف موضوع دراستنا فإنّه حسب ما سبق ذكره يهتم بدراسة أبنية الكلمة المفردة في ذاتها وما يصيبها من تحويل الذي يؤدّي بدوره إلى إحداث تغيير في معناها لذا " فإنّ لكلّ بناء من تلك الأبنية دلالة في المعنى إلى جانب وظيفته التركيبية، وتحديد شكل البنية يقوم على المعنى المراد، فالمتكلّم يتحكّم في تصريف الكلمة الأصلية بزيادة أو نقصان أو نقل من زمان إلى زمان، فكلمة (الضرب) مثلا تتصرّف إلى وجوه مختلفة، حيث نبني منها الماضي (ضَرَبَ) وللحاضر (يَضْرِبُ) وللمستقبل (سيَضْرِبُ) وللأمر (اضرِبْ)وللفاعل (ضارِب)، وللمفعول (مَضْرُوب)....وغير ذلك من الأمثلة المختلفة لاختلاف المعاني"[2]. ومن ههنا فالأبنية الصرفية تتحدّد دلالتها من خلال تصريف الكلمة لضروب من المعاني المختلفة.

وتنقسم الوحدات الصرفية ذات الدلالة إلى نوعين:

[1] – المرجع نفسه، ص16.

[2] – محمود عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة دراسة في الدلالة الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية، ص61.

النوع الأول: الأوزان الصرفية مثل: أوزان الأفعال، والمصادر، والمشتقات (اسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة، واسمي الزمان والمكان، واسم الآلة) وأوزان جمع التكسير والتصغير.

النوع الثاني: اللواصق، وهي السوابق(Préfixes) واللواحق(Suffixes) والدواخل(infixes)، وهي التي تدخل في صلب أو أحشاء بنية الكلمة لتحقيق معاني أو تشارك في الدلالة[1].

وممّا تجدر الإشارة إليه حول طبيعة العلاقة القائمة بين علم الصرف وعلم الدلالة هو أنّ هناك تلازما وترابطا وثيقا " بين المكوّن الصرفي والمكوّن الدلالي؛ فأيّ مكوّن من هذين المكوّنين لن يكون مستقلا في داخل اللغة دون المكوّن الآخر، فوجود هذين المكوّنين في اللغة تأسيس لوجود العناصر فيها من جهة، ووجود تأسيسي لوجودهما معا في آن واحد من جهة أخرى، ولذلك عرّفت اللغة بحدث دلالي والدلالة بحدث لغوي"[2].

إنّ هذه الدراسات التي قدّمها علماء اللغة المتقدّمين حول طبيعة العلاقة بين الصيغة أو البنية الصرفية ودلالتها قد ارتبطت بدراسات أخرى تعدّ من صلب علم الدلالة وتؤكّد ما لأولئك المتقدّمين من حسّ لغوي مرهف استطاعوا من خلاله تقليب أكثر المسائل اللغوية

[1] – المرجع نفسه، ص61.

[2] - منذر عياشي، اللسانيات والدلالة– الكلمة، مركز الإنماء الحضاري، حلب، ط1، 1996، ص48–49.

على وجوه متعدّدة بما مكّنهم من اكتشاف سرّ ألفاظ اللغة ودلالاتها، ومقاصد أغراضها، فقد استطاعوا من خلال دراساتهم للبنية الصرفية ودلالتها أن يوقفونا على جملة من القضايا المهمة التي يتعلّق أكثرها بعلم الدلالة تعلّقا وثيقا، ومن ذلك نذكر بإيجاز[1]:

– أنّ قضايا الأبنية الصرفية ودلالاتها تدلّ على العقلية اللغوية المبدعة التي حملها أولئك العلماء الذين خاضوا غمار هذه القضايا.

– أنّ توزيع الأبنية اللغوية كمّيًا إلى ثلاثي، ورباعي، وخماسي ذو علاقة بدلالة كلّ منها، فكلّ وزن ثلاثي من أو زان الفعل الثلاثي المجرّد تنطوي على دلالات قد لا تكمن في غيره من الأوزان الأخرى فما كان على باب: (نصر– ينصُر). يكثر في المضعّف المتعدّي من نحو: (سَدَّ– يَسُدُّ، وعَدَّ– يعُدُّ)، و كذلك في الأجوف والمنقوص بالواو من نحو (قال– يقول) و(طَال– يطُول). وأشهر معاني هذا الباب دلالته على الفوقية، والتجاوز، والوقوع، وإرادة معنى فوق الدلالة، الفعلية الزمنية.

أمّا علماء اللغة المحدثين كأحمد مختار عمر وإبراهيم أنيس وغيرهم فقد ساروا على نفس النهج الذي سار عليه ابن جني في دراستهم للدلالة الصرفية، وفي هذا الشأن يقرّ إبراهيم أنيس " أنّ هذا النوع من الدلالات يستمد عن طريق الصيغ وأبنيتها"؛ فكلمة (كذّاب) تزيد على كلمة (كاذِب)، وقد استمدّت هذه الزيادة من تلك الصيغة المعينة؛ فاستعمال كلمة

[1]– ينظر، هادي نهر، علم الدلالة التطبيقي في التراث العربي، ص63–64.

(كذّاب) يمدّ السامع بقدر من الدلالة لم يكن ليصل إليه أو يتصوّره لو أنّ المتكلّم استعمل (كاذب)[1]. فدلالة الألفاظ تتغيّر بتغيّر صيغها الصرفية؛ فصيغة المبالغة للفظة (كذّاب) التي على وزن (فعّال) تكون دلالتها أبلغ تأثيرا في أذن المخاطب عند سماعها من صيغة اسم الفاعل (كاذب) على وزن (فاعل).

ممّا تقدّمّ عرضه، يمكن القول أنّ علم الدلالة يُعدّ من أهم فروع اللغة التي تشارك علم الصرف في تحديد دلالة الكلمة من خلال ما تؤدّيه من معاني تظهر في صيغ الكلمات وأبنيتها.

وفي الأخير يمكننا أن نصل إلى حقيقة مهمّة، مفادها أنّ هناك تداخلا وارتباطا وطيدا بين جميع فروع اللغة العربية من نحو وصرف ومعجم ودلالة، فكل فرع من هذه الفروع يرتبط بالآخر ويستفيد منه، ولا يمكن الفصل بينهما من خلال العلاقة التفاعلية المشتركة بينهما، كما أنّه لا يمكن دراسة كل فرع منعزل عن الآخر، لأنّه لا قيمة لأي دراسة لغوية دون اعتمادها على مستويات اللغة الأخرى، ومن هنا تتّضح طبيعة العلاقة التكاملية التي تؤدّيها هذه العلوم من خلال تآزرها مع بعضها البعض لتشكّل وحدة متماسكة موضوعها اللغة.

خلاصة الفصل الأوّل:

[1] – إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط5، 1984م، ص47.

في ختام هذا الفصل نخلص إلى مجموعة من النتائج نوجزها في النّقاط الآتية:

- لقد استعمل النحاة الأوائل مصطلحي الصّرف والتّصريف معًا بدلالة واحدة، بخلاف علماء اللغة المحدثين الذين فضّلوا استعمال مصطلح الصّرف (Morphologie) باعتباره علما قائما بذاته.

- يهتمّ علم الصّرف بدراسة بنية الكلمة المفردة من حيث شكلها وهيئتها وصيغتها وما يطرأ عليها من تحويل أو تغيير.

- لقد نشأ علم الصّرف مع علم النّحو في منتصف القرن الأوّل للهجرة، والدّافع الأساس من ذلك هو انتشار اللحن، وخوف العرب من امتداده للقرآن الكريم بسب الفتوحات الإسلامية والأعاجم الذين دخلوا الإسلام.

- يُعدّ معاذ بن مسلم الهرّاء أوّل من أسّس علم الصرف ووضع بداياته الأولى، حيث أفرد البحث في مسائله وبرع في صياغة أبنيته والتّأليف فيها، غير أنّنا لم نعثر على مؤلّفاته ولم يصلنا شيئا منها.

- لقد مرّ علم الصّرف منذ نشأته إلى غاية نضوجه وتطوّره بمراحل عدّة حتّى أصبح علمًا منفصلاً ومستقلاً بذاته عن علم النحو مصطلحا ثمّ كمسائلا، حيث نشأ في بدايته في كنف علم النحو وكانت مسائله مندمجة معه، وخير دليل على ذلك كتاب سيبويه الذي أدرج مسائل الصرف مع النحو وهو ما يعرف بعلوم العربية، إلى أن تمّت العناية به واستقلاليته

عن علم النحو في كلا المدرستين البصرة والكوفة، وأوّل من أفرد البحث في مسائله هو المازني حيث ألّف كتابا في الصرف حمل اسم " تصريف المازني" وعبّد الطريق لمن جاء بعده للبحث والتأليف.

- لكلّ علم مجاله الخاص الذي يختصّ بدراسته فمجال علم الصرف عند اللغويين المتقدّمين ليس نفسه عند المحدثين؛ فموضوع الدراسة عند المتقدّمين هو بنية الكلمة المفردة وكيفية صياغتها وأحوال هذه الأبنية التي ليست بإعراب ولا بناء، أمّا المحدثين فموضوع دراستهم ينحصر في الوظائف التي تؤدّيها المورفيمات داخل صيغ الكلمات.

- يُشكّل علم الصرف محورا هاما في تحليل النظام اللغوي، ذلك أنّه يرتبط بجميع فروع اللغة العربية كعلم النحو وعلم الأصوات وعلم المعاجم وعلم الدلالة، فهو يؤثّر ويتأثّر بها ويستفيد من نتائجها، وبما أنّ علم الصرف موضوعه الكلمة المفردة فإنّنا نلجأ إلى المعجم لتحديد المعاني السياقية التي ترد فيها في الجملة، كما أنّنا لا يمكننا مثلا تحديد الوظيفة النحوية للجملة إلاّ بالرجوع إلى البنية الصرفية للكلمة التي قبلها، ومن هنا يصبح الصرف وسيلة أساسية لدراسة التراكيب النحوية لطبيعة العلاقة التكاملية بينهما، وهذا ما يجعلنا أن نجزم أنّه لا يمكننا أن نفصل أحد العلمين عن الآخر سواء في شقّيه النظري أو التطبيقي؛ لأنّ مسائلهما متداخلة ومتشابكة مع بعضهما البعض، كما أنّ هناك العديد من المباحث الصرفية التي لا يمكن فهمها وتعليلها إلاّ بالاستناد على نتائج علم الأصوات كالإعلال والإبدال

والإدغام والإقلاب، بالإضافة إلى إسناد المفردة إلى المثنى والجمع والتذكير والتأنيث والتصغير والنسب...الخ.

الفصل الثاني:

النظرية الخليلية الحديثة، مفاهيمها، أسسها وأبعادها التطبيقية.

المبحث الأول: ترجمة شخصية عبد الرحمن الحاج صالح وجهوده اللغوية والعلمية.

المبحث الثاني: التعريف بالنظرية الخليلية الحديثة ودوافع تأسيسها.

المبحث الثالث: أسس النظرية الخليلية الحديثة.

المبحث الرابع: المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة وإجراءاتها العلمية والتعليمية.

المبحث الأوّل: ترجمة شخصية عبد الرحمن الحاج صالح وجهوده اللغوية والعلمية:

يُعدّ الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح (رحمة الله عليه) قامة علمية وفكرية كبيرة وكفاءة من كفاءات الدّرس اللساني العربي المعاصر ورائدا من رُوّاده، ولا يختلف اثنان عمّا قام به هذا الرجل الفذّ في تأسيسه للسانيات العربية (إن لم نقل أنّه الأب الروحي لها) وبالأخص النظرية الخليلية الحديثة عن طريق إحياء وتجديد التراث اللغوي العربي الأصيل الذي تركه علماؤنا الأفذاذ أمثال الخليل بن أحمد الفراهيدي وتلميذه سيبويه، وإعادة قراءته واستثماره وربطه بمنهج الدراسات اللسانية الحديثة، وكذا بيان مكانته وقيمته العلمية بكل دقّة وموضوعية، وعمله يشهد على ذلك من خلال ما قام به من جهود لغوية وعلمية في سبيل ترقية وتطوير تعليم اللغة العربية وتيسير سبل نشرها وتعلّمها. " وُلد هذا الباحث الفذّ بمدينة وهران سنة 1927م[1]. تقدّم إلى الكتّاب كما يتقدّم سائر طلاّب العلم لحفظ القرآن الكريم في مسقط رأسه (وهران)، وتعلّم بمدارس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ثمّ رحل إلى مصر حيث الأزهر الشريف وهناك كان على موعد مع القدر، إذ لفت انتباهه عبقري وهو " **الخليل بن أحمد الفراهيدي**" فعكف على دراسة أفكاره ردحا من الزمن وبقي علم الخليل عالقا بفكره، إلى أن رحل إلى الغرب فتعلّم بجامعاتها فأخذ من علومها ولغاتها ونال شهاداتها "[2].

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، ، دط، 2010، غلاف الكتاب.

[2]– التواتي بن التواتي، المدارس النحوية، دار الوعي، دط، 2008، ص140.

وبعد أن أنهى مشواره الدراسي " اختار دراسة الطب، وتوجّه سنة 1954م إلى مصر ليكمل دراسة التخصّص في جراحة الأعصاب إلاّ أنّ اهتمامه تحوّل من حقل الطب إلى حقل الدراسات اللغوية المعاصرة بعدما تعرّف على التراث اللغوي العربي الأصيل من خلال الدروس التي كان يحضرها في جامع الأزهر، والتحق بكلّية اللغة العربية بالجامعة الأزهرية[1].ثُمّ سافر إلى فرنسا لمواصلة دراسته بجامعة بوردو حيث تحصّل على التّبريز من باريس، ودكتوراه الدولة من جامعة السوربون الباريسية سنة 1979م، وعُيّن أستاذا بجامعة الرباط من سنة 1961م إلى سنة 1962م، وأُوكل إليه تدريس مقياس اللسانيات، كما درّس الرياضيات بكليّتها للعلوم"[2].

" في حياة الدكتور الحاج صالح حدثان هامّان شكّلا منعرجا كبيرا في حياته العلمية، أوّلهما: دراسته في المدرسة الحرّة التابعة لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين في وهران، هذه الدراسة التي مكّنت تعلّقه باللغة العربية، ثمّ إقامته في الأزهر الشريف التي تزوّد في أثنائها بالتراث العلمي العربي، وثانيهما: دراسته للسانيات الحديثة والرياضيات وهذا ما أدّاه إلى التعمّق في المفاهيم المنطقية القديمة والحديثة، ومفاهيم علم اللسان العربي وحينها اكتشف أنّ الخليل بن أحمد سبق أوانه ألف (1000) سنة "[3].

---

[1]– www.alarabiya.net/ar/cultureandart من هو أبو اللسانيات وأوّل من دعا إلى إنشاء غوغل عربي.

[2]–عبد الرحمن الحاج صالح، السماع اللغوي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر، الجزائر،2012م، غلاف الكتاب.

[3]– مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، ملتقى دولي حول الأعمال العلمية للأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح والعلوم اللسانية الحديثة، يومي 3و4جوان، 2008، الجزائر، ص06.

أمّا الجزء الثاني من حياته فتمثّل في مزاولته لمهنة التدريس أين عمل أستاذًا وباحثًا في جامعة الجزائر بعد الاستقلال، وعُيّن في سنة 1964م رئيسًا لقسم اللغة العربية وقسم اللسانيات، ثمّ أُنتخب عميدًا لكلية الآداب، وبقي على رأس هذه الكلية إلى غاية 1968م. وتفرّغ في ذلك الوقت للدراسة والبحث في علوم اللسان حيث استطاع بمساعدة الدكتور أحمد طالب الإبراهيمي (وزير التربية آنذاك) أن يُنشئ معهدًا كبيرًا للعلوم اللسانية والصوتية وجهّزه بمختلف الأجهزة والوسائل الحديثة، وأسّس أيضًا مجلة اللسانيات المشهورة، وفي هذا المعهد واصل الأستاذ بحوثه بفضل المختبرات المتطوّرة الموجودة فيه وأخرج تلك النظرية التي لُقّبت في الخارج "**بالنظرية الخليلية الحديثة**" (وهي مطروحة في الرسالة التي نال بها دكتوراه الدولة في اللسانيات من جامعة السوربون في سنة 1979م). وفي عام 1980م أنشأ ماجستير علوم اللسان وهو نسيج وحده لأنّه متعدّد التخصّصات، وقد نُوقشت أكثر من سبعين 70 رسالة منذ أن أُنشئ. والمعهد (معهد اللسانيات والصوتيات سابقًا) بقي صامدًا يؤدّي مهامّه بفضل سهر الأستاذ على النّوعية العلمية لا الكمية التي كان يهتمّ بتخريجها[1].

" وفي سنة 1988م عُيِّن عضوًا مراسلاً بمجمع اللغة العربية بالقاهرة، ثم أُنتخب عضوًا عاملاً به سنة 2003م في المكان الذي خلا بوفاة الدكتور إبراهيم السامرائي، وسبق ذلك أن عُيِّن عضوًا في مجمع دمشق (في 1978م) ومجمع بغداد (1980م) ومجمع عمّان (1984م). وهو عضو في عدة مجالس علمية دولية وعضو أيضًا في لجنة تحرير المجلة

[1]- ينظر، المرجع السابق، ص06.

الألمانية التي تصدر ببرلين بعنوان:

Z. fuir Phonetik Sprachwissenfaft und Kummunikation forshung.

وتكرّم فخامة رئيس الجمهورية السيد عبد العزيز بوتفليقة آنذاك فعيّنه رئيسا للمجمع الجزائري للغة العربية سنة 2000. وقد كان (رحمه الله) عضوا بارزا في العديد من المجامع العربية منها: دمشق وبغداد وعمّان والقاهرة، ومشرفا على مشروع حضاري عربي قومي وهو "**مشروع الذخيرة العربية**" منذ سنة 2001 بعدما عرضه أوّل مرة سنة 1986م بمؤتمر التّعريب الذي انعقد بعمّان، ثمّ على المجلس التنفيذي للمنظّمة العربية والثقافة والعلوم في شهر ديسمبر سنة 1986 وقد تمّ موافقة أعضاؤه على تبنّيه في حدود إمكانية المنظّمة"[1].

ولقد كان أستاذنا الحاج صالح متمكّنا كثيرا في المواد العلمية الدقيقة وبالأخص مادّة الرياضيات ممّا سهّل عليه استثمار مفاهيمها في بحوثه ودراساته اللسانية التي قام بها لذا برز" اهتمامه الكبير فيها والمسائل المتعلّقة بالعمق الذهني، وهذا يعود لمرحلة سابقة درس فيها الرياضيات بكلية العلوم ممّا أثّر في حياته الثقافية فربط المنطق باللغة، ولا سيما دراسته للخليل بن أحمد الفراهيدي، فضلا عن دراسته للطب وتخصّصه في الأعصاب، كل ذلك ساعده في تحليله العلمي للسان العربي"[2].ويظهر ذلك في نظريته الخليلية الحديثة التي

[1]–عبد الرحمن الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2007، ج1، ص 395.

[2]–معالي هاشم علي أبو المعالي، الاتجاه التوافقي بين لسانيات التراث واللسانيات المعاصرة، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه فلسفة في اللغة العربية وآدابها، كلية التربية للبنات قسم اللغة العربية، جامعة بغداد، تشرين، 2014م، ص07.

صاغ مفاهيمها النحوية صياغة رياضية دقيقة معتمدا فيها على الدقة والموضوعية العلمية مثل مفهوم الزمرة، والقياس، والأصل والفرع وغيرهما.

كما اهتمّ أستاذنا أيضا " بالبحوث الصوتية المخبرية التي عرض فيها على محك هذه الآلات ما جاء في كتب علمائنا الأقدمين، ولاسيما ما رواه سيبويه عن شيخه الخليل بن أحمد في خارج الحروف وصفاتها، فتبيّن له أنّ كثيرا من آرائهم بلغت من الحصافة مبلغا، وأنّ غرائزهم أُوتيت من الرّهافة ما جعل نتائجهم تقارب النّتائج التي توصّلت إليها الآلات"[1].

- وفاته:

التحق بربّه صبيحة يوم الأحد السابع (07)من جمادى الثانية 1438هـ الموافق للخامس (05) من شهر مارس عام2017م عن عمر يناهز التسعين سنة في مستشفى عين النعجة بالجزائر العاصمة، مخلّفا وراءه العديد من الأعمال والمؤلّفات اللغوية واللسانية التي ينتفع بها كل باحث ودارس في هذا المجال.

[1]–ميلود منصوري، الفكر اللساني عند الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح من خلال مجلة اللسانيات، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمّد خيضر، بسكرة، ع7، جانفي 2005، ص02.

1- الجهود اللغوية والعلمية للباحث عبد الرحمن الحاج صالح:

لقد سعى أستاذنا الحاج صالح منذ سبعينيات القرن الماضي إلى قراءة التّراث العربي قراءة دقيقة معمّقة وواعية مكّنته من الكشف عن أهم خباياه و استنطاق أسراره اللسانية التي كانت مجهولة عند معظم الباحثين المحدثين ممّن درسوا في الجامعات الأوروبية وتأثّروا بالدراسات اللسانية الغربية ومناهجها العلمية، مُتناسين وراء ذلك أهم مدوّنة تراثية عربية والتي يمكن عَدُّها المرجعية العلمية الأساس التي يُمكننا الانطلاق منها والرّجوع إليها في شتى الميادين اللغوية والدراسات اللسانية العربية والمعاصرة .

وقد توصّل الباحث اللساني "صالح بلعيد" من خلال قراءاته لأعمال وإنجازات الحاج صالح العظيمة أن يُبيّن أهم الجهود اللغوية والعلمية التي بذلها هذا اللساني الفذّ خدمة لترقية اللغة العربية وتطوير سبل استعمالها بما يتماشى مع متطلّبات العصر الحديث وتوظيف التكنولوجيا والتقنيات الحديثة، ويمكن أن نوجزها في النقاط الآتية:

- الجهود اللغوية:

أ- في الأصول:

لقد بذل الباحث جهدا كبيرا من أجل الحفاظ على اللغة العربية وإثرائها وجعلها وافية بمستحدثات العلم الحديث لتواكب التطوّرات الحاصلة في ميدان تعليمية اللغة العربية، فكان يُلحّ على المعرفة بالنّماذج والمثل القديمة التي تكسب المتن اللغوي الصحيح، لا العربية التي يغلب عليها السجع وانتقاء الألفاظ، حيث إنّه ينظر إلى النحو على أساس التمسّك بآليات

الإعراب الذي يُجلي المعاني، وبهذا غرس الاتّجاه العقلي في اللغة بعد تنقيح النقل، وظلّ قوّاما على عمله الأكاديمي في أعماله التي ربط فيها بين منهج الدراسات العربية القديمة والحديثة مع الدراسات الغربية.وفي هذه النقطة يركّز الباحث على الأصالة اللغوية محاولا تبيين أنّ التراث العلمي اللغوي الأصيل ممّا أبدعه الأوّلون ثري بالأفكار الأصيلة والمناهج النافعة والتحليلات العميقة وهي لا تقلّ قيمة عمّا جاءت به الدراسات الحديثة وذلك مثل المفاهيم العربية في الصوتيات...، وقد حاول الباحث ربط التراث العربي الأصيل بأحدث ما ينتجه العلم الحديث، وتسليط الضوء على اللغة في نشوء المفاهيم وتأثيرها في توليد المعاني، فيدعوا إلى فهم التراث أوّلا، ثم الإلمام بالدراسات الغربية وهي من الضرورة بمكان[1].

ب- في اللسانيات:

يرى الباحث أنّ هذا العلم أوسع مجالا وأكثرها نفوذا ونجوعا، بخلاف ما كان عليه في السابق، نظرا لما يحمله من مناهج ونظريات استفادت منها العديد من العلوم الإنسانية في بحوثها ودراساتها، ومن خلال ذلك أعاد النظر في كل المعلومات والمناهج التي تركها السّلف، باعتبار أنّ اللسانيات ثورة على تلك المفاهيم التي لا تُحيد عن النّمط القديم لدرجة القداسة[2]." فهو من الباحثين المجدّدين في مجال اللسانيات الحديثة، وما يمكن أن تستفيده

[1]- ينظر، صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، دار هومة للطّباعة والنّشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر، دط، 2004، ص148-149.

[2]- ينظر، المرجع نفسه، ص149 .

العربية الفصحى من النظريات السائدة اليوم في مجال البحث اللساني، وما ينفرد به اللسان العربي"[1].

ج- في الرصيد الوظيفي المغاربي:

وهو مشروع قام بإنجازه بمشاركة بعض الدول العربية كتونس والمغرب وموريتانيا، ويتناول أهم ما يستعمله الطفل المغاربي في سنوات الطور الأوّل ويعمل على تحديد القدر المشترك من الألفاظ بين أطفال بلاد المغرب العربي بهدف توحيد لغتهم وتفادي الحشو الذي يُثقل ذاكرة الطفل بما لا يحتاج إليه من الألفاظ غير الوظيفية، لذا سطّر أهدافه ببناء معجم مدرسي موحّد للناشئة حسب كل مرحلة تعليمية، إضافة إلى توظيف ظاهرة الاقتصاد في الخطاب، وإصلاح لغة التواصل[2].

د- في الرّصيد اللغوي العربي:

وهو مشروع جماعي يعمل على ضبط مجموعة من المفردات والتّراكيب العربية الفصيحة أو الجارية على قياس كلام العرب التي يحتاج إليها التلميذ في مرحلة التعليم الأساسي والثانوي، حتى يتسنّى له التعبير عن الأغراض والمعاني العادية التي تجري في التخاطب اليومي من ناحية، ومن ناحية أخرى التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية الأساسية التي يجب أن يتعلّمها في هذه المرحلة من التعليم. ومن مزاياه: توحيد لغة الطفل العربي والشباب العرب عامة، مع المحافظة على خصائص كل قوم المعيشية والثقافية،

[1]- عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، دار ابن حزم، ط1، 2008، ص 240.

[2]- ينظر، صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، ص150.

إضافة إلى استجابته لما تقتضيه نواميس التربية السليمة وحضارة العصر الحديث[1]. وفي نظرنا أنّ هذا المشروع جدّ مهم بالنسبة للمتعلّم؛ لأنّه يركّز على تلبية احتياجاته ورغباته الضرورية خلال كلّ مرحلة تعلّمية، ممّا يسمح له بالتعبير عن معانيه ومشاعره وأحاسيسه من جهة، وكذا تبليغ أفكاره وآرائه من جهة أخرى.

هـ- في التعليميات:

لقد كتب الباحث عدّة مقالات لغوية في هذا المجال، وفيها ينتقد منهجية تلقين الدروس، ويقدّم البدائل العلمية النوعية التي ترقى بالدرس اللغوي، فنراه يكتب في الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي والانتباه إلى ملكة التبليغ التي تمكّن المتعلّم من التواصل بلغة سليمة، وفي علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي، وفي حركة التعريب في النظام التعليمي في الجزائر[2].

والجدير بالإشارة، أنّ الحاج صالح منذ تأسيسه لمعهد اللسانيات بالجزائر العاصمة أخذ على عاتقه مسؤولية الاهتمام بالبحث في مجال التعليميات(Didactique) بصفة عامة، وتعليمية اللغة العربية بصفة خاصة، قصد تطوير الوسائل التعليمية الخاصة بتعليم النحو العربي وتعلّمه خلال كل مرحلة تعليمية معيّنة وذلك بطريقة ميسّرة تحقّق الفائدة المرجوة من تعليمه وتفي بالغرض الذي وُضعت من أجله، وبالتّالي إكساب المتعلّم مهارة لغوية تمكّنه من توظيفها في مواقف وسياقات مختلفة، وهكذا يكون الباحث اللساني قد" أسهم في بناء النّهضة

[1]- ينظر، المرجع السابق، ص151.

[2]-ينظر، صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، ص151.

التّعليمية للصّغار والكبار وللموظّفين، وقد وضع لهم طُرق تُناسب سنّهم وأعمالهم والتي أهّلته لأنْ يكون على رأس اللجنة التربوية على وجه الخصوص"[1].

و- في الكتابة في الموسوعات والمجلاّت:

لقد أنجز الباحث العديد من البحوث العلمية والدراسات اللسانية التي نُشرت كلّها في مجلات متخصّصة سواء داخل الجزائر أو خارجه، حيث كَتب باللغة العربية والفرنسية والإنجليزية وكذا الألمانية، كما كتب في "الموسوعة الإسلامية حول مصطلح(Lugha) الطبعة الجديدة ليدن 1984م، وكتب كذلك عن مصطلح (معارف) في نفس الموسوعة التي تتحدّث عن التّربية والتعليم في الجزائر، بالإضافة إلى ما كتبه في الموسوعة التي سوف تُصدرها المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمسمّاة: موسوعة أعلام العرب والمسلمين، كما كتب كثيرا من المقالات في مجلاّت المجامع العربية من بينها (مصر، الأردن، سوريا، العراق، ومجلات أوروبية كثيرة، أضف إلى ذلك مجلة الثقافة والأصالة في اللسانيات، ومجلة اللغة العربية للمجلس الأعلى للغة العربية وغيرها...)"[2].

ز- في النظرية الخليلية الحديثة:

وهي نظرية لسانية توصيفية شاملة للتراث اللغوي الذي يمثّله العالم العبقري الفذّ الذي سبق زمانه " الخليل بن أحمد الفراهيدي" مُؤسّس علم العروض وصاحب معجم العين، " حيث أبرز فيها عبقرية الخليل بن أحمد في نظرية لغوية تحليلية تهتم بالبنى اللغوية للغة في

[1]- المرجع السابق، ص151- 152.

[2]- صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، ص 152-153.

الوضع، وقد عكس فيها الخليل فكره الرّياضي المبدع في تأسيس النحو العربي على معطيات رياضية لا تحتمل الخطأ فهي ذات منطق لغوي صارم. ويأتي الباحث الحاج صالح ليُطوّر هذه النظرية وتأخذ اسم: **النظرية الخليلية الحديثة،** بناء على ما استجدّ من نظريات لسانية حديثة وما أُنتج في مجال الإعلام الآلي، حيث طبّق مواصفاتها على الحوسبة اللغوية التي تفرضها أنماط التّعامل مع الأجهزة الحديثة، حيث دعت هذه النظرية إلى ضرورة الرجوع إلى التراث العلمي اللغوي الأصيل وإجراء مقارنة مع النظريات اللسانية الحديثة الغربية"[1].

– **الجهود العلمية:** وهيكثيرة ومعاصرة، ويمكن التركيز على العناصر الآتية:

أ– في المصطلحات:

من المتعارف عليه أنّ العديد من الدّارسين والباحثين في شتّى التخصّصات يشتكون من تعدّد المصطلحات للمفهوم الواحد، وبما أنّ الحاج صالح بصفته عضوا في المنظّمة العربية للتربية والثقافة في العلوم فقد طرح هذه القضية على الهيئات المختصّة بوضع المصطلحات وتوحيدها وفق منهجية دقيقة ومضبوطة؛ حيث " نلمس في المصطلحات التي وضعها الباحث المنهجية التي يعمل بها وهي الدقّة في وضع المصطلح عن طريق التّرجمة أو الاشتقاق أو المجاز أو النّحت أو التركيب المزجي..."[2].

[1]– المرجع السابق، ص153.

[2]–صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، ص155.

فمسألة وضع المصطلحات من – وجهة نظر الحاج صالح– هي نتيجة لتلبية الحاجيات وتبليغ الأغراض، وهذا ما دفعهم إلى " إنشاء المجامع اللغوية (انطلاقا من مجمع دمشق إلى آخر مولود في هذا الميدان وهو المَجْمَع الجزائري). إلاّ أنّ كثرة المفاهيم العلمية التي ظهرت في عصرنا الحاضر أعجزت إلى حدّ كبير واضعي المصطلحات، وبقي المشكل كما كان في أوّل أمره"[1].

ب– في الترجمة:

يرى الأستاذ الحاج صالح أنّ التّرجمة تعتبر من بين أهمّ الوسائل الضرورية التي تُسهم في بناء و ترقية الرّكب الحضاري العلمي وتطوّره في أيّة لغة من اللغات، وذلك قصد تبادل الأفكار والآراء والثقافات بين مختلف الشعوب، وقد اعتبرها " بابا من أبواب التفتّح على الآخر، أضف إلى هذا أنّ إتقان لغة زائدة عن اللغة الأم هي فرض عين على كل مشتغل بالبحث"[2]. لذا فلابدّ من أي باحث أكاديمي أن يكون ملمّا بآليات الترجمة ويُحسن التحكّم في اللغة المنقول منها والمنقول إليها، حتى يتمكّن من ترجمة النصوص وفهم لغة الآخر، ولهذا نجده يدعو دائما إلى " إقامة هيئات متعدّدة للترجمة في الوطن العربي شرط أن يحصل بينهما التّنسيق، كما أنّه يحثّ على مسألة تثمين جهود المترجمين، وتشجيع الأبحاث في مجال الترجمة، وضمن هذا المجال نُشير إلى أنّ الحاج صالح قام بترجمة كتاب الأمثال الشّعبية الجزائرية للأستاذ قادة بوتارن.....والكتاب مطبوع في ديوان

[1] – عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص371.

[2] – المرجع نفسه، ص371.

المطبوعات الجامعية سنة 1987"[1]. وهذا الإنجاز العظيم الذي قام به أستاذنا يُحسب له لما له من أهمّية كبيرة في إثراء المكتبة العلمية.

ج- في الذخيرة اللغوية: إنترنت لغوية عربية :

وهي مشروع حضاري علمي قومي أسّسه أستاذنا الجليل الحاج صالح مع مجموعة من الباحثين اللغويين والمهندسين المختصّين في مختلف المجالات والعلوم، حيث يسعى فيه إلى رقمنة التّراث العربي وذلك بتوظيف الوسائل والأجهزة التكنولوجية الحديثة واستثمارها في البحث اللساني بمختلف تطبيقاته خدمة لترقية اللغة العربية وتطويرها بما يتماشى مع المستجدّات الحاصلة في عصرنا الحالي، وهذه إضافة نوعية للباحثين والدارسين بمختلف تخصّصاتهم العلمية وتوجّهاتهم الفكرية، حيث تسهّل عليهم إمكانية الحصول على المعلومات والمعارف بشكل دقيق ومحدّد وذلك في ظرف قياسي وجيز. **و السؤال الذي يمكننا أن نطرحه في هذا المجال: هل يمكن تجسيد هذا المشروع الذي يحتاج إلى تضافر جهود الباحثين والمجامع اللغوية العربية على أرض الواقع في ظلّ غياب تصوّر صاحب المشروع؟**

[1]- صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، ص155.

د- في الحوسبة اللغوية:

ترتبط هذه المسألة بتفعيل التقنيات الحديثة واستثمارها في حوسبة اللغة، وفيها نجد الباحث يهتمّ بالاستخدام الفعّال لتقنية الحواسيب والذكاء الاصطناعي للترجمة وتعليم اللغات بالحاسوب، ومن هنا يطرح ضرورة البحث في وضع قواميس آلية ناطقة، كما جهّز المخبر الذي تجري فيه هذه الدراسات بالوسائل المتطوّرة وعمل على تحديث آليات اللغة العربية لدخولها في البرمجة الآلية لتنال الفعل الحضاري المعاصر ومواجهة تحدّيات العولمة بكل تقنيّاتها[1].

هـ- الباحث الأكاديمي:

ما يعرف عن الباحث أنّه عضو في المجامع العربية الأربعة (سوريا، القاهرة، العراق، الأردن)، إذ نجده يُدلي بآرائه العلمية ويجهر بها في كل إشكال يطرح، كما يُثري مجلاّتها بمقالاته العلمية، فهو يدعو إلى إصلاح الكتابة العربية التي تتطلّبها الضرورة العصرية لما استجدّ من مصطلحات وأصوات لم تكن سابقا، وكذا مُسايرة العصر بتوظيف آلياته، والاستفادة منها في تطوير اللغة العربية[2].

[1]- ينظر، صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، ص157.

[2]-المرجع نفسه، ص 160.

و- أهم كتب الحاج صالح ودراساته العلمية:

لقد ألّف الحاج صالح مجموعة من الكتب اللغوية والعلمية منها ثلاثة كتب منشورة تحت عنوان (سلسلة علوم اللسان عند العرب) وهي: السماع اللغوي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ومنطق العرب في علوم اللسان والخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية.

أمّا الكتب الأخرى فقد نشرت تحت عنوان بحوث ودراسات في اللسانيات العربية وجاءت في جزأين والكتاب الآخر شمل بحوث ودراسات في علوم اللسان، بالإضافة إلى مؤلّفه الأخير الذي صدر عام 2016 قبل رحيله بسنة الموسوم بـ" البنى النحوية العربية". كما أنّه كتب عدّة مقالات باللغة العربية واللغة الأجنبية والألمانية وقام بنشرها في مجلات عربية وغربية نهل منها العديد من الباحثين والدارسين.

من خلال ما تمّ عرضه يتبيّن لنا أنّ مشوار الحاج صالح كان حافلا بالإنجازات العلمية العظيمة التي تركها وراءه، حتّى يتسنّى للدّارسين الاطّلاع عليها والاستفادة منها في دراساتهم وبحوثهم اللغوية واستثمارها في مراحل تعليمية مختلفة، وقد تمثّلت إنجازاته من خلال جهوده اللغوية والعلمية التي بذلها خدمة للغة العربية والنهوض بها نحو الرقي والازدهار.

ز- الإنتاج العلمي والمنشورات:

للدكتور الحاج صالح واحد وسبعون بحثًا ودراسة نشرت في مختلف المجلات العلمية المتخصّصة (بالعربية والفرنسية والإنكليزية) حتى عام 2002م.

- بحوث ودراسات في علوم اللسان، (عربية وفرنسية وإنكليزية) بالجزائر سنة 2005.
- بحوث ودراسات في علوم اللسان، (بتقديم من د.شوقي ضيف) بالجزائر سنة 2005.
- السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، الجزائر 2005.
- منطق العرب في علوم اللسان.
- الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية.
- معجم علوم اللسان، (بالمشاركة)، مكتب تنسيق التعريب التابع للأليكسو1992م.
- علم اللسان العربي وعلم اللسان العام (بالفرنسية في مجلدين)، إعادة الطبع بعد المراجعة 2005، الجزائر، (وفيه رُسمت النظرية الخليلية الحديثة في أوساط الاختصاص)
- مقالة "لغة" و مقالة "معارف" في دائرة المعارف الإسلامية الطبعة الجديدة. ليدن.
- Arabic Linguistics and Phonetics, in Applied Arabic Linguistics and SignalProcessing, New-York, 1987.
- أربع مقالات: الخليل بن أحمد، والأخفش، وابن السراج، والسهيلي، في موسوعة أعلامالعرب (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم).

– البنى النحوية العربية؛ وقد صدر هذا المؤلّف سنة 2016 قبل رحيل المرحوم بسنة[1].

ح– نشاطه المجمعي:

منذ أن عُيّن الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح عضوًا بالمجمع وهو يشارك في مؤتمرات المجمع بالأبحاث وبإلقاء المحاضرات، ومنها:

– أصول تصحيح القراءة عند مؤلّفي كتب القراءات وعلوم القرآن قبل القرن الرابع الهجري (مجلة المجمع ج90).

– الجوانب العلمية المعاصرة لتراث الخليل وسيبويه (مجلة المجمع ج 92).

– تأثير الإعلام المسموع في اللغة العربية، وكيفية استثماره لصالح العربية(مجلة المجمع ج94).

– تأثير النظريات العلمية اللغوية المتبادل بين الشرق والغرب: إيجابياته وسلبياته(مجلة المجمع ج96).

– المعجم العربي والاستعمال الحقيقي للغة العربية (مجلة المجمع ج 98).

– حوسبة التراث العربي والإنتاج الفكري العربي في ذخيرة محوسبة واحدة كمشروع قومي (مجلة المجمع ج103).

–جائزة الملك فيصل 2010 وقد تحصّل عليها الحاج صالح تقديرا لجهوده العلمية المتميّزة في تحليل النظرية الخليلية النحوية وعلاقتها بالدراسات اللسانية المعاصرة، ودفاعه عن

[1]– مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الإسهام العلمي للأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح في البحث اللساني، ص10.

أصالة النحو العربي وإجراء مقارنة علمية بين التراث ومختلف النظريات في هذا الموضوع فضلا عن مشاركته في الدراسات اللسانية بحثا وتقويما وتعلميا، وجهوده البارزة في حركة التعريب[1].

المبحث الثاني: التعريف بالنظرية الخليلية الحديثة و دوافع تأسيسها:

1- تعريف النظرية الخليلية الحديثة:

تُعدّ النظرية الخليلية الحديثة نظرية لسانية عربية معاصرة أسّسها العلامة الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح نسبة إلى شيخ النحاة الخليل بن أحمد الفراهيدي صاحب معجم العين ومؤسّس علم العروض، وهي في الواقع "نظرية ثانية(Métathéorie) لأنّها في الوقت نفسه تنظير وبحث في أسس النظرية الخليلية الأولى..... وقراءة جديدة لهذا التراث وإعادة صياغة لمفاهيمه الأساسية ومقارنتها بما توصّل إليه البحث اللساني الحديث ومحاولة استثمار ذلك في الدراسات اللغوية العربية"[2].

تطمح هذه النظرية إلى إعادة إحياء الموروث اللغوي القديم الذي تركه لنا علماؤنا الفطاحل في ضوء النظريات اللسانية الحديثة والمعاصرة، لأنّها تَعتبر" امتدادا مباشرا لنظرية النحو العربي القديمة (علم العربية)، التي وضعها الخليل بن أحمد الفراهيدي وسيبويه، ومن جاء بعدهما من العلماء الأفذاذ أمثال أبي علي الفارسي وابن جني ورضي الدين

[1]- فؤاد بوعلي، عبد الرحمن الحاج صالح شخصيات أدبية وعربية، منتدى ملتقى الأدباء والمبدعين العرب ، انظر الرابط www.almoltaqua.com

[2]- بشير إبرير، أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية الحديثة، مجلة العلوم الإنسانية –جامعة محمد خيضر- بسكرة، ع7، فيفري2005، ص09.

الاستراباذي"[1]. فهي بذلك نظرية توفيقية حيث إنّها جمعت بين التراث النحوي العربي الأصيل الذي ابتكره النحاة الأوائل أمثال الخليل(ت.175هـ) وتلميذه سيبويه(ت180.هـ) ومن تبعهما كالسّهيلي(ت.581هـ)ورضي الدين الاستربـاذي (ت.686هـ)، وبعض النظريات اللسانية الحديثة التي جاء بها اللسانيون المعاصرون.

وقد وضّح أستاذنا الحاج صالح في كثير من الدراسات والبحوث التي اشتغل عليها في إطار تعريفه للنظرية الخليلية الحديثة مبرزا أهميتها ومكانتها العلمية التي تكتسيها ضمن النظريات اللغوية المعاصرة والحديثة قائلا:" وقد صارت النظرية منذ ذلك الوقت العماد النظري اللغوي لعدّة دراسات قام بها باحثون من مختلف الآفاق العلمية وخاصة من مركز البحوث لترقية اللغة العربية بالجزائر من مهندسين في الحاسوبيات وأساتذة في اللغة العربية والإنكليزية وباحثين في أمراض الكلام وغيرهم"[2].

والنظرية الخليلية الحديثة، نظرية جاءت بها المدرسة الخليلية الحديثة، والتي يمكن اعتبارها نظرية رياضية تختص في دراسة قضايا ومسائل اللسان العربي دراسة علمية دقيقة وفق المنهج اللساني الحديث، وسُمّيت بالخليلية نسبة إلى العالم الرياضي والعبقري اللغوي الفذ "الخليل بن أحمد الفراهيدي"، ففيها عكس فكره الرياضي المبدع في تأسيس النحو العربي

[1]– خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006، ص135.

[2]– عبد الرحمن الحاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة– مفاهيمها الأساسية– كراسات المركز سلسلة يصدرها مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر، ع4، 2007م، ص11.

على معطيات رياضية لا تحمل الخطأ، فجاء البحث اللساني الحديث ليؤكّد أنّ ما توصّل إليه الخليل يأخذ المنحى العلمي في الحوسبة اللغوية بكافّة فروعها ومجالاتها[1].

لقد سعت هذه النظرية الحديثة منذ ظهورها إلى استقراء التراث العربي وبعثه من جديد من خلال إعادة تحيينه و صياغته وفق منظور علمي يواكب العصر الحديث، ويتّسم بالموضوعية والدقة العلمية في طرح الأفكار، مع مراعاة خصوصية اللغة العربية. وتنطلق هذه النظرية في قراءتها للتّراث وتأصيل أفكاره من منطلقين أساسين هما:

1- "لا يفسّر التّراث إلاّ التراث، فكتاب سيبويه لا يفسّره إلاّ كتاب سيبويه. ومن الخطأ أن نسقط على التراث مفاهيم وتصوّرات دخيلة تتجاهل خصوصياته النوعية.

2- أنّ التّراث العربي في العلوم الإنسانية عامة واللغوية خاصة ليس طبقة واحدة من حيث الأصالة والإبداع، فهناك تراث وتراث!"[2].

فالتراث الذي تعلّقت به النزعة الخليلية الحديثة هو التراث العلمي اللغوي الأصيل الذي تركه علماؤنا الأفذاذ المبدعون الذين عاشوا في زمان الفصاحة والسليقة اللغوية الأولى وقاموا بالتحرّيات الواسعة النطاق للحصول على أكبر مدوّنة لغوية شهدها تاريخ العلوم اللسانية، وأمّا الذين جاؤوا من بعدهم فكانوا عالة عليهم، إذ ضيّقوا حدود النحو الواسعة واستبدلوا

[1]- ينظر، فتيحة عويقب، النظرية الخليلية الحديثة بين الأصالة والمعاصرة، مجلة التعليمية ، جامعة معسكر، قسم اللغة والأدب العربي، ع4، معسكر، الجزائر، 11جوان 2017م، ص222.

[2]- محمد صاري، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة، اللسانيات، مجلة في علوم اللسان وتكنولوجياته، مركز البحوث العلمية والتقنية لتطوير اللغة العربية، ، ع10، الجزائر، 2005، ص10.

مفاهيم القدماء الإجرائية النّشطة بمفاهيم أخرى جامدة تأمّلية، مع بقاء نفس الألفاظ التي تدلّ عليها في الغالب[1].

أمّا بالنسبة لسبب تسمية هذه النظرية بـ "الخليلية" فيبدو من اسمها أنّها نسبة إلى "الخليل بن أحمد الفراهيدي" وحده دون غيره، وإنّما نُسبت إليه لأنّه هو" الأسبق في استعمال المفاهيم الرياضية التي تضبط نظام اللغة العربية، حيث وضع علم اللغة واخترع الشّكل ووضع الحركات على الحروف ووضع معجم العين"[2].الذي ظهرت فيه عبقريّته وقوّة ذكائه من خلال تمكّنه من صوغ أفكاره ومفاهيمه العلمية بطريقة رياضية تعتمد على المنطق العقلي، وهذا ما جعله يسبق بقرون ما جاءت به الدراسات الغربية نذكر على سبيل المثال لا الحصر ما يُعرف في الرياضيات بالمفهوم العاملي.

وكون النظرية "حديثة "فإنّ صاحبها لم يكن مجرّد مفرغ لمعلومات قديمة في كرّاسات حديثة، بل أضاف لمسته الإبداعية التي مزج من خلالها الدراسات اللسانية القديمة بمنهج الدراسات اللسانية الحديثة بدءا من بنوية دوسوسير التي أخذ عليها مآخذ كثيرة، إلى النظرية التوليدية التحويلية التي أشاد بها في كثير من المواقع باعتبارها تتماشى وتتقاطع في كثير من أبعادها مع خصائص اللغة العربية[3].

[1]- ينظر، المرجع السابق، ص10.

[2]- بشير إبرير، أصالة الخطاب في اللسانيات الحديثة، ص08.

[3]- ينظر، صالح بلعيد، مقالات لغوية، دار هومة ، الجزائر، دط، 2003، ص58.

" وسُمّيت هكذا بالتغليب لأنّ الخليل رحمه الله وإن كان هو العماد فيها إلاّ أنّه قد أخذ كثيرا عن شيوخه، ثمّ إنّ سيبويه لم يكن من المقلّدين أبدا، بل أثرى هذه النظرية هو ومن جاء بعده كالأخفش والمازني ولا سما مدرسة اين السراج: مثل أبي علي والرّماني والسّيرافي والزجّاجي، ثمّ ابن جنّي وبعدهم بكثير الرضي الاستربادي"[1].

ووُصفت بالحديثة لأنّها تمثّل اجتهادا علميّا تقويميا صدر في زماننا أدّى إلى قراءة جديدة للمنجز التراثي اللغوي القديم الذي تركه الخليل بن أحمد الفراهيدي وتلميذه سيبويه خاصة، وجميع من جاء بعدهما من النحاة الذين اعتمدوا في بحوثهم على كتاب سيبويه إلى غاية القرن الرابع كشروح كتاب سيبويه وغيرها، أضف إلى ذلك البحوث التي كتبها بعض العباقرة من العلماء كالسُّهيلي وعبد القاهر الجرجاني والرّضي الأستربادي وغيرهم....، ولذلك نُسبت النظرية إليه بالتّغليب وليس في ذلك أي تعسّف لأنّ المنحى الذي نحاه سيبويه يتسم بالدقة العلمية للمفاهيم الرياضية الجوهرية التي تعرّض لها في كتابه[2].

يقول أستاذنا الحاج صالح:" لابدّ من الرجوع إلى التراث العلمي الأصيل ... والنّظر فيما تركه أولئك العلماء الفطاحل الذين عاشوا في الصدر الأوّل من الإسلام حتى القرن الرابع الهجري، وتفهّم ما قالوه وأثبتوه من الحقائق العلمية التي قلّما توصّل إلى مثلها كل من جاء قبلهم من علماء الهند واليونان، ومن بعدهم كعلماء اللسانيات الحديثة في الغرب"[3].

---

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص20.

[2]– ينظر، عبد الرحمن الحاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة– مفاهيمها الأساسية– ، ص05–06.

[3]– عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية، مقال غير منشور.

وبهذا فهي تعكس بحقّ عبقرية الفكر الرياضي المبدع للأستاذ الحاج صالح من خلال المفاهيم والمبادئ الأساسية الأصيلة التي انتقاها من التراث النحوي العربي القديم ومن تصوّرات الخليل في تحليل نظام اللغة العربية.

نخلص ممّا تمّ عرضه، أنّ النظرية الخليلية الحديثة هي نظرية لسانية عربية أصيلة ذات اتّجاه لساني معاصر، أسّسها العلاّمة الدّكتور عبد الرحمن الحاج صالح، حيث سعى من خلالها إلى إعادة قراءة الموروث النحوي العربي الأصيل الذي ابتكره علماؤنا الأوائل من الرعيل الأول (القرن الثاني للهجرة حتى القرن الرابع) قراءة جديدة ومعاصرة بمنظور علمي حديث يتماشى مع المستجدّات والتطوّرات العلمية الحاصلة في هذا العصر، وضرورة إحيائه من جديد نظرا لما يتضمّنه من مفاهيم ومبادئ نحوية أصيلة مبنية على أسس رياضية ومنطقية، قصد توظيفها في ميدان تعليمية اللغات بصفة عامة وتعليمية اللغة العربية وتعلّمها بصفة خاصة، وكذا استثمارها في مجال حوسبة اللغة وترقية سبل استعمالها وتطويرها.

2- التأسيس العلمي الرّسمي للنظرية الخليلية الحديثة:

لقد تبلورت فكرة النظرية الخليلية الحديثة للباحث اللغوي أبو اللسانيات الحديثة "عبد الرحمن الحاج صالح"حين قدّمها في أطروحته لنيل درجة دكتوراهالدولة في علوم اللسان" سنة 1979م، بجامعة السوربون بباريس، وكان عنوان الرسالة:

(Linguistique arabe et liguistique générale. Essai de méthodologie de ilm al àrabiyya).

" علم اللسان العربي وعلم اللسان العام، دراسة تحليلية لنظرية المعرفة العلمية عند الخليل وأتباعه".

ولقد كشف في مقدّمة أطروحته التي أقرّ أنّها عبارة عن مستخلصات أو حصيلة جهود مضنية، استغرقت سنوات عديدة، أفضت إلى قراءة جديدة للمنجز اللساني الذي خلّفه علماء العرب في ميدان علوم اللسان العربي، وذلك في ضوء قراءة ناقدة للنظريات اللسانية الحديثة، التي تكشف عن القيمة العلمية للمفاهيم اللسانية التراثية لدى روّاد الدرس اللغوي القديم من ناحية، وتُثبت أصالة إجراءاتهم وجدواها في التحليل المفهومي، التي اعتمدها النحاة العرب الأوّلون في استنباط الضوابط التي تحكم اللغة، وتفسّر التنوّعات الأدائية التي خرجت أو شذت عن المعيار. فالأطروحة في الواقع عبارة عن نظرية النظرية، أي نظرية ثانية Métathéorie[1].

وقد عمل على تطوير نظريات كل من الخليل، سيبويه وابن جني بناء على ما استجدّ من نظريات لسانية حديثة، وما أنتج في مجال الإعلام الآلي ، حيث طبّق مواصفاتها على الحوسبة اللغوية التي تفرضها أنماط التعامل مع الأجهزة الحديثة [2].

[1]- محمد صاري، ملامح من الفكر اللساني عند الدكتور عبر الرحمن الحاج صالح، قراءة في بعض النماذج، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع25، الجزائر، السنة الرابعة عشرة رمضان1438هـ جوان 2017م، ص12.

[2]- صالح بلعيد، اللغة العربية العلمية ، دار هومة، الجزائر، دط، 2003م، ص106.

أمّا عن فكرة التأسيس لهذه النظرية والأسس التي تنبني عليها فقد صرّح صاحب النظرية بقوله:" وقد حاولنا منذ ما يقرب من ثلاثين سنة أن نحلّل ما وصل إلينا من تراث فيما يخص ميدان اللغة، وبخاصة ما تركه لنا سيبويه وأتباعه ممّن ينتمي إلى المدرسة الخليلي، وكل ذلك بالنظر في الوقت نفسه فيما توصّلت إليه اللسانيات الغربية، وكانت النتيجة أن تكوّن مع مرور الزمان فريق من الباحثين المختصين في علوم اللسان بمعناه الحديث يريد أن يواصل ما ابتدأه الخليل وسيبويه ومن تابعهما ولكن بعد التمحيص لما تركوه من الأقوال والتحليلات أي بعد التحليل النقدي الموضوعي لها"[1]. يبدو من خلال هذا القول أنّ الحاج صالح متمسّك جدّا بالموروث التراثي العربي القديم الذي خلّفه النحاة الأوائل أمثال الخليل وتلميذه سيبويه ومن جاء بعدهما كالسهيلي والرضي الاستراباذي وغيرهما، حيث تفحّص جلّ مؤلّفاتهم النحوية التراثية وأطال النظر فيها بدقّة وإمعان، بعد أن تشبّع بالعلوم اللسانية الحديثة، وكشف عن بعض المفاهيم العلمية التراثية الخليلية وقارنها مع ما توصّلت إليه النظريات اللسانيات الغربية ليكشف لنا عن تميّزها وأصالتها بين النظريات اللسانية الحديثة، مبرزا في الوقت ذاته أهمّية هذه النظرية العربية الأصيلة التي استنبطها من جذور و أصول النحو القديم وصاغها وفق أسس ومبادئ منطقية رياضية دقيقة، وفي هذا الصدد يقول : ".....والذي نريد أن ينتبه إليه إخواننا الباحثون هو وجود نظرية استخرجها بعض الباحثين الجزائريين ممّا أخرجه علماء النحو الأوّلون، وبنيت هذه النظرية على عدد من

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص208.

المفاهيم والتصوّرات قد لا يوجد في اللسانيات الحديثة ما يماثلها، بل قد تفوقها إلى حد بعيد، وهذا ما حاولنا أن نبرهن على صحّته بتحرير هذه النظرية وصياغتها صياغة منطقية حتى يمكن أن نقارن بينها وبين النظريات الحديثة"[1].

وفي موضع آخر فقد أشار الحاج صالح ضمن بحوثه ومداخلاته التي ألقاها في العديد من المؤتمرات والندوات العلمية إلى الحديث عن أهم العوامل والمحفّزات التي دفعته إلى تأسيس النظرية الخليلية الحديثة مع تبيين أهم مبادئها وأسسها التي ترتكز عليها، قائلا:" والذي جعلنا نفكّر في حداثة أفكار النحاة الأوّلين ممّن عاصر الخليل وأتباعه وأصالتها خاصة.....هما شيئان اثنان: أوّلا: الفوارق الكبيرة جدّا التي تفترق بها أفكار أولئك النحاة عن الأفكار النحوية العربية التقليدية (مثل ما نجده عند ابن مالك مثلا وشروح مؤلّفاته) فالتصوّر العلمي يختلف فيهما تماما، وأمّا الثاني فهو ما أجمع عليه الناس في وقتنا؛ فقد لاحظ كل معاصرينا أنّ الأفكار الأساسية التي بني عليها التحليل عند الخليل هي رياضية محضة، فهذا شيء لا يتّفق مع ما يتصوّره اللسانيون في الوقت الحاضر؛ فإن كان النحو العربي في زمان الخليل وسيبويه بدائيا بالنسبة للسانيات الحديثة فما هذا الاتّجاه الرياضي الذي أجمع معاصرونا على الاعتراف بوجوده عند الخليل؟ ثم لننظر إلى هذا الذي يقال إنّه نزعة رياضية ما هو"[2].

[1] – المرجع السابق، ص208.

[2] –عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2012م، ج2، 46.

ويكاد يجمع العرب في وقتنا الحاضر على أنّ المحافظة على التراث العلمي العربي والرجوع إليه " أمر ضروري لا حبّا في القديم ذاته، ولا المحافظة من أجل المحافظة، فهذا وإن كان كثيرا في أيّامنا إلاّ أنّه قد قلّ أنصاره بتعميم التعليم وانفتاح العقول على العالم. على أنّ أكثر الناس يجعلون التراث الفكري العربي واحدا فمادام هو تراثنا وركنا إذن من أركان هويّتنا فكله حسن لا كلام فيه. وهنا يكمن الخطر، إذ التراث الذي يتّصف بالإبداع وبالتالي بالأصالة غير التراث الذي يسوده التقليد وبالتالي الجمود الفكري"[1]. فهويّتنا مربوطة بالصحيح لا بالفاسد، مربوطة بالمبدع الأصيل الذي لا يكون نسخة لغيره، ومن ثمّة فلا مكان للتقليد، حتّى وإن كان هذا المقلّد تراثا[2].

يقول الحاج صالح:" والذي زاد الطّين بلّة هو أنّ بعض معاصرينا ممّن حُظي على الاطّلاع على ما ظهر في الغرب من آراء أو نظريات جديدة....في الظواهر اللغوية وما إليها من الدراسات الجديدة التي تنتمي إلى ما أسموه بالـ Linguistics أرادوا أن يطبّقوا على العربية هذه النظريّات... دون نظر سابق...كأنّها حقائق مسلّمة تنطبق على كل لغة، وليتهم فعلوا ذلك للاختبار، وبيّنوا بعد الاختبار مدى ملاءمتها للعربية وبالتّالي قدرتها على استيعاب

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، تكنولوجيا اللغة والتراث اللغوي الأصيل، محاضرة ألقيت سنة 1984 في قاعة المؤتمرات لمجمع اللغة العربية الأردني، ونشرت في الموسم الثقافي الثاني لهذا المجمع، ضمن كتاب: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص280.

[2]- يرى الحاج صالح أنّ التقليد" هو اتباع الإنسان لغيره فيما يقول أو يفعل معتقدا الحقية فيه من غير نظر وتأمّل في الدليل.... أو بعبارة أخرى هو اتّخاذ أقوال الغير كحقائق لا تقبل الجدال وعدم الإتيان بأي ابتكار"، ينظر عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص11.

الظواهر المختلفة[1]". وقد كان من نتائج هذا التعسّف والتعصّب لهذا الوافد، كما يقول الحاج صالح أنّهم" نبذوا في الوقت نفسه النحو والصرف بدعوى أنّهما معياريان أو على أنّهما بعيدان عن التصوّر العلمي للغة الذي ظهر في زماننا. وياليتهم وقفوا عند هذا الحد فإنّهم لم يكتفوا بذلك بل تهجّموا على النحويين المبدعين وتعسّفوا في انتقادهم لهم إذ أسقطوا على أقوالهم النظريات الغربية، ولم يحاولوا أن يتفّهموها في ذاتها بدون أن يسلّطوا عليها المفاهيم والتصوّرات التي وجدوها في دراساتهم لـ(Linguistics) فكانت هذه المفاهيم المرجع في تقويم التصوّرات العربية، وكل ما لم يجدوه استصغروه وقلّلوا من قيمته، بل حكموا عليه بالبدائية أو التخيّل الخاطئ"[2]. وهذا إجحاف وتهميش للغة العربية ومبدعيها، ولذلك دعا الحاج صالح في كثير من بحوثه إلى الابتعاد عن كل ما يقلّل من قيمة التراث النحوي الأصيل مع ضرورة اختبار جميع النظريات والمفاهيم الأصيلة والتأكّد من نتائجها حتى يتسنّى تطبيقها و استثمارها في مختلف الميادين(التعليم– الحوسبة– علاج أمراض الكلام– الترجمة وغيرها).

المبحث الثالث: أسس النظرية الخليلية الحديثة.

تختلف مناهج البحث العلمي وتتنوّع باختلاف طبيعة الظواهر اللغوية المطروحة للبحث والدراسة، ولأنّ النظرية الخليلية الحديثة هي استقراء للمدوّنات التّراثية الخليلية القديمة عامّة، ولكتاب سيبويه الثّري بآراء ومفاهيم شيخه الخليل خاصّة، فإنّ صاحبها الحاج صالح قد تبنّى خلالها منهجا علميا دقيقا بناه وفق أسس رياضية حاول أن يطبّقه في مجال تعليمية

[1]– المرجع السابق، ج1، ص282.

[2]– عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص282.

اللغة العربية انطلاقا من المفاهيم النحوية العربية التي ابتدعها النحاة العرب الأوائل ساعيا من وراء ذلك إلى الكشف عن أصالتها قصد تجديدها وتطويرها وتيسير دراستها وسبل استعمالها، وهذا ما جعله يتفوّق على بعض اللسانيين الغربيين بفضل حسن اختياره للمنهج الذي انتهجه أثناء معالجته لموضوع دراسته، وقد توصّل من خلال قراءاته المعمّقة والمتواصلة لكتب التراث القديمة وبالأخص كتاب سيبويه إلى أسبقية وجود هذه المفاهيم عند العرب وبالأخص في "**الكتاب**" لسيبويه قبل ظهورها في الدراسات الأوروبية والأمريكية الحديثة، إذ يقول: " وقد نظرنا في كتاب سيبويه وأطلنا النظر، فبعد مدّة طويلة تبيّن لنا أنّ المفاهيم التي تضمّنها هذا الكتاب تُكوّن 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 من كل واحد منها صاحب الكتاب وشيوخه وخاصة الخليل. وذلك لأنّ الألفاظ التي تدلّ عليها بقيت في أغلبها هي التي استعملها المتأخّرون من النحاة لكن بمعنى آخر أو بتصوّر آخر غير الذي كان لدى سيبويه وأصحابه. فهذا العمل هو إذن "قراءة جديدة"– حسب التعبير الأجنبي الحديث– لهذا الكتاب وكتب أخرى قديمة"[1].

والجدير بالإشارة أنّ الحاج صالح قد سُئل في إحدى محاضراته:" هل أنتم من المحافظين؟ فأجاب: لست محافظا ولا مجدّدا ولكن أبحث عن المفيد، اكتشفنا في القديم شيئا

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص 81.

عظيما لم نجده في الحديث، ولو اكتشفناه في الحديث لأخذنا به"[1]. وبإجابته هذه يكون قد رسم معالم هذا المنهج الذي تبنّاه فيما يخص نظريته اللسانية الحديثة لا التقليد للقديم أو الحديث ولا المحافظة على التراث اللغوي العربي القديم، بل البحث عمّا هو جديد و مفيد في تعليم اللغة العربية وترقية سبل استعمالها، فقد قرأ الدكتور الحاج صالح التراث اللغوي العربي القديم قراءة دقيقة تمحيصية معمّقة وواعية، فضلا عن اطّلاعه الواسع لما توصّلت إليه أبحاث النظريات اللسانيات الغربية الحديثة وما انتهت إليه مختلف مدارسها وتوجّهاتها، وقد اكتشف بفضل فكره الرياضي المبدع حقيقة علمية مهمّة مفادها أنّ النظرية الخليلية الحديثة هي نظرية لسانيةتوصيفية شاملة لها أسسها ومرجعياتها المعرفية، وإجراءاتها العلمية في التحليل ومجالاتها التعليمية في التطبيق، كما سعى من خلالها إلى ربط الفكر النحوي العربي الأصيل والفكر اللساني المعاصر.

وفي موضع آخر فقد بيّن الحاج صالح بعض الأصول والقوانين الرياضية التي استند عليها أثناء دراسته إذ يقول: " فالخليل وإن لم يحرّر هذه النظرية على شكل مجموعة من الأصول مع التمثيل لها، فإنّه أجرى من العمليات الرياضية ورسم رسوما رياضية كالدوائر واستعمل عددا من الرموز كالفاء والعين واللام في تمثيل الحروف الأصلية"[2].

[1]- محمد صاري، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة، مجلة كلية اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة، ع8، 2010، ص02.

[2]- عبد الرحمن الحاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، ع10، 1996م، ص69.

كما لجأ النحاة إلى السّماع المباشر من أفواه العرب. وقد حصل هذا السماع أيضا بطريقة علمية[1]. وهذا يدلّ على أنّ النحاة لم يأخذوا اللغة ممّن يشك في عربيتهم، بل من المشافهة المباشرة لفصحاء العرب الذين نشؤوا في بيئة لغوية قحة سليمة.

أمّا فيما يخص الأصول التي اعتمد عليها في جميع أبحاثه ودراساته الخاصة بالتراث، فقد حمل سبب ذلك من خلال "ما لاحظه عند الكثير من المعاصرين من العرب ومن غيرهم كميلهم إلى الاكتفاء بما يقوله المتأخّر عن المتقدّم والتّهاون بما قاله المعني بالأمر نفسه والاقتصار بما رُويَ عنه وعن مذاهبه وأفكاره ولو بعد قرون، كلّ هذا مع وجود النّص الأصلي وقد يتعارض هذا النص بما قاله الآخرون تعارُضا شديدا ثمّ الاعتماد على الحكايات التي يحكيها مؤلّفُو كتب الأدب وكتب الطبقات حول عالم قديم فقد ينسب هؤلاء إلى العلماء القدامى أقوالا لم يقلها أحد منهم ومذاهب لم ينقلوها عنهم مباشرة أو لم يقولوا بها ....وقد يصلون بذلك إلى بناء النظريات حول هذا التراث والحكم عليه بأحكام يشوبها الكثير من التعسّف"[2].

وأوضح مثال على ذلك هو ما تأوّله أحد النحاة المتأخّرين ممّن ألّف في طبقات الأدباء وهو أبو البركات بن الأنباري(ت:577هـ) في كتابه " الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين" فقد نسب هذا الرجل إلى الفرّاء وغيره من الكوفيين الكثير من الأقوال والآراء الخاطئة التي لم يقلها أحد منهم وذلك بالرجوع إلى النص الأصلي الموجود

[1]–عبد الرحمن الحاج صالح، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص07.

[2]– المرجع نفسه، ص09.

في كتاب معاني القرآن وبعض الكتب الأخرى"[1].إذ لابدّ من الاعتماد على المصادر التراثية الأصلية الموثوق في أصحابها والتي لا تحتمل أكثر من رأي، كل هذا من أجل الاستدلال بها وإثبات صحّتها في تفسير العديد من الظواهر اللغوية.

كما أنّه رفض بالدليل القاطع والحجّة البيّنة " كل مصدر اتّضح أنّ أكثره كذب وافتراء وعُرف عن صاحبه بإجمال أهل عصره بالكذب و الاستهتار"[2]. ذلك أنّ عدم مصداقية النقل والأخذ منها قد تُلحق ضررا وتشوّها بالتراث العلمي اللغوي الأصيل عند علماء العرب القدامى.

لقد حاول الحاج صالح من خلال نظريته الخليلية الحديثة أن يقارن بين ما قاله علماء العرب المتقدّمين وما قاموا به من بحوث وما توصّلوا إليه من أفكار ومناهج التحليل وما يقوله العلماء المحدثون في مختلف نظريّاتهم ومذاهبهم، كالبنوية المعاصرة الأوروبية منها والأمريكية وكالنحو التوليدي والتحويلي وكنظرية الخطاب وغيرها، وقد وضّح ذلك بقوله:"فالمقصود من هذا ليس هو أن نأخذ كل ما يقوله المحدثون من علماء اللسانيات وننطلق منه كأصول ثم ننظر ما الذي يوافق ذلك فيما جاء به العلماء القدامى من أقوال فنحكم على بعضها بالصحة لموافقتها لها وبعضها بالخطأ (بل بالبدائية) لمخالفتها. فهذا تعسّف محض لأنّ النظريّات والمذاهب ليست هي الحقائق العلمية التي يجتمع على صحّتها كل العلماء، ومن جهة أخرى فهناك أصول علمية مُجمع عليها في زماننا بين جميع العلوم

[1] – المرجع السابق، ص09.

[2] – عبد الرحمن الحاج صالح، السماع اللغوي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص10.

لا في علوم اللسان فقط، فهي التي يجب أن تكون كالمحك في اختبار الصفة العلمية لأي فكرة ولأي مذهب ولأي منهج تحليل لعمومها وانطباقها على جميع المعارف ولعدم الخلاف فيها"[1].فالشيء الذي يقصده الحاج صالح ليس هو إسقاط هذه المذاهب والنظريّات الحديثة على المذاهب العربية القديمة حيث يقول :" لا نريد النظر فيما أخرجه القدامى وفي أعيننا نظارات خاصة بالعصر الذي نعيش فيه فنطمس الرؤية القديمة بالرؤية الجديدة ولو من بعض الجوانب وكل يعرف أنّ لكلّ عصر نظرة خاصة وتصوّرا خاصا للظواهر وكيفية خاصة للكشف عن أسرارها، و المنظور العربي يتميّز بلا شك في هذه العلوم اللسانية عن المنظور الغربي الحديث ثمّ لابدّ أن نعرف أنّ الكثير ممّا هو موجود عند الغربيّين ورثوه عن الحضارة اليونانية وخير مثال يورده لتعليل ذلك هو مفهوم المقطع"[2].وبالتالي لا يجوز أن نخلط بين المفاهيم العربية القديمة التي ابتدعها النحاة العرب الأوّلون، وبين ما ظهرمن الأفكار والمناهج في اللسانيات الحديثة.

وقد استدلّ على ذلك بضرورة النظر في " مفهوم المعيار اللغوي وفيما عيب على المعيارية دون التمييز بين العلمية منها والتعسّفية، لأنّ القضايا اللغوية ولاسيما ما يخصّ اللغة العربية قديما وحديثا لها علاقة وثيقة بما يُسمّى بالمعيار اللغوي"[3].

---

[1] – المرجع السابق، ص 07–08.

[2] – عبد الرحمن الحاج صالح، السماع اللغوي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص08.

[3] – المرجع نفسه، ص12.

كما لجأ (رحمه الله) إلى المنهج التجريبي القائم على الملاحظة والإحصاء واستقراء التراث اللغوي العربي الأصيل وتحليله وتمحيصه، بالإضافة إلى الاستدلال الرياضي للبرهنة على صحة المفاهيم النحوية العربية بواسطة المماثلة أو قياس النظائر.

وعلى هذا الأساس، فلابدّ من التمعّن في النظر والتفحّص بدقة في كل ما يصدر من النظريات وتمحيصها تمحيصا عميقا، والالتفات إلى ما وُجّه لهذه النظريات من الانتقادات الموضوعية في نفس البلدان التي ظهرت فيها وفي غيرها، وقد حاول الباحث أن يبيّن أنّ التراث اللغوي العلمي الأصيل ممّا أبدعه الأوّلون ثري بالأفكار الأصيلة والمناهج النافعة والتحليلات العميقة، وهي لا تقلّ قيمة عمّا جاءت به الدراسات الحديثة، وذلك مثل المفاهيم العربية في الصوتيات؛ فقد تبيّن له بالاختبار وبالاستعانة بالتّكنولوجية الحديثة أنّ أغلبها صحيح ...بل قد تفوت قيمة غيرها من المفاهيم[1].

نخلص ممّا سبق أنّ أستاذنا الحاج صالح اعتمد منهجا علميا موضوعيا دقيقا أثناء قراءته للنصوص التّراثية النحوية القديمة قصد الكشف عن المعاني الحقيقية التي قصدها أصحاب النصوص، حيث إنّه اهتمّ بالرّواية الموثوق فيها ومشافهة الفصحاء ممّن يوثق بعربيّتهم، فقد نبه القارئ إلى ضرورة الاعتماد على النص الأصلي حتى لا تلتبس بغيرها من النصوص الأخرى، كما وضّح موقفه من النظريات الغربية الحديثة بالانفتاح عليها وليس التعصّب لها.

[1] – ينظر، صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، ص148.

المبحث الرابع: المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة وإجراءاتها العلمية والتعليمية:

اعتمد الأستاذ الحاج صالح في تحليله للظاهرة اللغوية على مجموعة من المفاهيم والمبادئ اللغوية التي استنطقها من التراث النحوي العربي الأصيل، وأهم ما يميّز هذه المفاهيم هو الصياغة الرياضية المنطقية التي تعكس فكره الرياضي المبدع منهجا وتحليلا.

وفيما يلي سنحاول أن نستعرض بالشرح والتحليل أهم مفاهيم هذه النظرية التي أرسى دعائمها الحاج صالح في نظريته الخليلية الحديثة بغية استثمارها وتوسيع دائرة استعمالها في ميدان تعليمية اللغة العربية وسبل تيسيرها وتطويرها، وهي على النحو الآتي:

1- مفهوم الاستقامة وما إليها، وما يترتّب على ذلك من التفريق المطلق بين ما هو راجع إلى اللفظ وبين ما هو خاص بالمعنى.

2- مفهوم الانفصال والابتداء .

3- الموضع والعلامة العدمية ومفهوم اللفظة.

4- القياس.

5- مفهوم العامل.

كما أنّ هناك مفاهيم أخرى تتفرّع عنها والتي سوف نتناولها بالشرح والتحليل نظرا لأهمّيتها في التحليل اللغوي الخاص بالدرس الصرفي **كمفهوم الأصل والفرع، والوضع والاستعمال، ومفهوم المثال والباب والنظير .**

1- مفهوم الاستقامة:

يُعتبر سيبويه أوّل من أشار في كتابه إلى التّمييز الحاصل بين اللفظ وعلاقته بالمعنى في التحليل اللساني، كما ميّز أيضا بين السلامة المرتبطة باللفظ والسلامة التي يقتضيها القياس، والسلامة التي يفرضها الاستعمال الصحيح للغة العربية، وقد وضّح ذلك في دراسته للباب السادس من أبواب الكتاب الذي سمّاه: "باب الاستقامة من الكلام والإحالة" بقوله: " فمنه مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، وما هو محال كذب، فأمّا المستقيم الحسن فقولك: أتيتك أمس، و سآتيك غدا. وأمّا المُحال فأن تنقض أوّل كلامك بآخره، فتقول: أتيتك غدا، و سآتيك أمس. وأمّا المستقيم الكذب فقولك: حَمَلْتُ الجبل، وشربتُ ماء البحر ونحوه، وأمّا المستقيم القبيح فأن تضع اللفظ في غير موضعه نحو قولك: قد زيدا رأيت، وكي زيد يأتيك وأشباه هذا، وأمّا المحال الكذب فأن تقول: سوف أشرب ماء البحر أمس"[1]. فواضح من هذا الكلام أنّ سيبويه يحدّد مفهوم السلامة وعلاقتها باللفظ والمعنى من ناحية، والقياس والاستعمال من ناحية أخرى. فهناك المستقيم الحسن، والمستقيم القبيح، والمستقيم المحال، ويمكن صياغة هذه المعاني للتمييز بينهما بشكل آخر أكثر وضوحا على النحو الآتي:

- " فالمستقيم الحسن = السليم في القياس والاستعمال.

- والمستقيم القبيح = غير لحن ولكنه خارج عن القياس وقليل.

[1]- سيبويه، الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام محمّد هارون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط2، 1977، ج1، ص25-26.

– وأمّا المستقيم المحال = قد يكون سليما في القياس والاستعمال ولكنّه غير سليم من حيث المعنى"[1].

يتّضح من خلال ما قاله سيبويه أنّ النحاة العرب الأوائل قد تنبّهوا قبل علماء اللغة المحدثين إلى ضرورة التمييز بين ما هو راجع إلى استقامة اللفظ (السلامة النحوية في التركيب) أو عدم استقامته في جانبي القياس والاستعمال معا، وما يخص استقامة المعنى أو عدم استقامتها، فقد يكون اللفظ سليما ومستقيما ليس فيه خطأ أو خلل من حيث صيغته وتركيبه، ويكون المعنى مع ذلك غير سليم أو العكس، فإذا قيل (شربت ماء البحر) فهذه العبارة تُحيلنا إلى أنّ قائلها كاذب فنحكم عليه بالكذب رغم أنّ العبارة مستقيمة من حيث التركيب لكنّها غير سليمة من ناحية المعنى، أمّا عبارة (سآتيك أمس) فهذا كلام محال* لا يقبله العقل[2]. وأمّا المستقيم القبيح نحو قولك (قد زيدا رأيت) فهذه العبارة سليمة من حيث اللحن لكنّها قبيحة من حيث موضع اللفظ، وأما المحال الكذب نحو قولك (سوف أشرب ماء البحر أمس)، فهذه العبارة كاذبة وغير سليمة. ومن هنا نستنتج أنّ استقامة اللفظ تستدعي بالضرورة استقامة المعنى والعكس صحيح، لأنّ لكلّ واحد منهما خصائصه التي تميّزه عن غيره في الاستعمال، وهذا التمييز يقتضي مراعاة كل الجوانب الخاصة باللفظ والمعنى في التّحليل.

---

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص218.

*معنى المحال أنّه أحيل عن وجهه المستقيم الذي يفهم به المعنى إذا تكلّم به.....وهذا الذي يوجب اجتماع المتضادات والتخاطب.

[2]– ينظر،عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب و التخاطب، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2012، ص113.–

وعلى هذا الأساس تمكّن سيبويه من تحديد مفهوم السلامة النحوية والتركيب النحوي السليم (المستقيم الحسن) للجملة وما تُؤديه من معاني من خلال علاقتها باللفظ والمعنى من جهة، وكذا بالوضع والاستعمال من جهة أخرى." فإذا حُدّد اللفظ أو فُسّر باللجوء إلى اعتبارات تخصّ المعنى فالتحليل هو تحليل معنوي دلالي (Sémantique) لا غير، أمّا إذا حصل التّحديد والتّفسير على اللفظ نفسه دون أي اعتبار للمعنى فهو تحليل لفظي نحوي semiologico–grammatical)، والفصل بين هذين النوعين من التحليل والتخليط بينهما – من وجهة نظر الحاج صالح – يعتبر خطئا وتقصيرا، وذلك كالاقتصار على تحديد الفعل بأنّه "ما دلّ على حدث وزمان" فهذا تحديد على المعنى، أمّا التحديد على اللفظ فهو" ما تدخل عليه من زوائد معيّنة كـ قد والسين ويتّصل به الضمير في بعض صيغه"[1]. وهذا المبدأ التزم به النّحاة العرب الأوائل عند تحليلهم للظاهرة اللغوية مع أسبقية تقديمهم للفظ على حساب المعنى، لأنّ اللفظ في اعتبارهم هو الأصل والمنطلق الأساس في التحليل. وفي هذا الصدد يقول الأستاذ الحاج صالح: " وقد بنى على ذلك النّحاة أنّ اللفظ هو الأوّل لأنّه هو المتبادر إلى الذّهن أوّلا ثمّ يُفهم منه المعنى، ويترتّب على ذلك أنّ الانطلاق في التحليل يجب أن يكون من اللفظ في أبسط أحواله وهو الأصل (الذي ليس فيه زيادة ولا علامة له بالنّسبة إلى ما يُبنى عليه)[2]".

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص218–219.

[2]– المرجع نفسه، ص219.

2- مفهوم الانفصال والابتداء :

ينطلق النّحاة العرب الأوّلون في تحليلهم للغة من الاسم المفرد الظاهر(اللفظ) باعتباره النواة المركزية التي يتألّف منها الكلام وهو" أقلّ ما يمكن أن يفيد من كلام يوجد بين سكونين أي بين وقفين، ولا ينفصل ما في داخله"[1].

والمراد بالانفصال ما لا يكون بعده شيء، والابتداء ما ليس قبله شيء، وقد ذكر صالح بلعيد ثلاثة أصناف من الوحدات في اللسان العربي وهي[2]:

- وحدات يبتدئ بها فتنفصل عما قبلها ولا يوقف عليها مثل حروف الجر(إلى- من ...)

- وحدات لا يبتدأ بها ويوقف عليها، أي أنّها تنفصل عمّا بعدها مثل الضمير المتّصل بالاسم أو الفعل.

- وحدات يبتدأ بها فتنفصل عمّا قبلها، ويوقف عليها فهي منفصلة عمّا بعدها مثل عبارة (سعيد) في جواب سؤال من دخل؟

وعلى حدّ تعبير الأستاذ الحاج صالح" فالانفصال والابتداء يمكّن الباحث من استكشاف الحدود الحقيقية التي تحصل في الكلام، وبهذا ينطلق الباحث من اللفظ أوّلا ولا

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، البنى النحوية العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، دط، 2016، ص 75.

[2]- صالح بلعيد، اللغة العربية العلمية، ص106.

يحتاج إلى أن يفترض أي افتراض كما يفعله التّوليديون وغيرهم عندما ينطلقون من الجملة قبل تحديدها"[1].

لذا فقد أطلق الخليل على هذا المستوى من الكلام مصطلح "الاسم المظهر"(± المضمر) أو "الكلمة المفردة"، في حين اختار له أستاذنا الحاج صالح مصطلح " **اللفظة**" الذي أخذه عن ابن يعيش والرّضي وترجمها بـ[2] Lexie، وقد بيّن هذا المفهوم موضّحا خلاله أهمّ السمات التي يتّسم بها قائلا" فالاسم الظّاهر أو الفعل هي وحدات اصطلح أصحاب هذه النظرية على تسميتها باللفظة وتجاهلتها اللسانيات الغربية الحديثة فيما اشتهر منها لأنّها لا تعرف في وضعها الحالي إلاّ الوحدات المقطّعة الصوتية التي لها بداية ونهاية، وذلك مثل الكلم المفردة، أمّا الوحدات القابلة للامتداد والتّقليص حسب ما كان يتصوّره الخليل وسيبويه (مثل الاسم عندما يتصرّف فيه المتكلّم) فلا سبيل إلى وجودها عند الغربيين ومن أتبعهم (ولا يوجد أيضا عند المتأخّرين من النّحاة العرب)[3].

فمن الألفاظ ما ينفصل ويبتدئ مثل:" الرئيس" في نحو قولنا:"جاء الرئيس" و" الرئيس جاء". ومنها ما ينفصل ولا يبتدئ مثل ضمير "تاء الفاعل" و"نا المضاف إليه في نحو

[1] – عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص219.

[2] – المرجع نفسه، ص219.

[3] – عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص50.

قولنا:" خَرَجْتُ "و " كتابُنا ". ومنها ما يبتدئ ولا ينفصل مثل حرف الجرّ في نحو قولنا" في التأنّي السلامة"[1].

وممّا تجدر الإشارة إليه، فإنّ الحاج صالح قد فرّق بين مفهوم **الكلمة** وما تُسمّيه النظرية الخليلية الحديثة **باللفظة؛** فالكلمة عند النحاة الأوائل تُحدّد بالموضع الذي تظهر فيه في داخل المُثُل. وهي في هذا المستوى أدنى عنصر تتركّب منه "اللفظة" وعلى هذا فالكلمة كاصطلاح نحوي ليست دائما **مورفيما؛** أي أقلّ ما ينطق به ممّا يدلّ على معنى لأنّه لابدّ من التّمييز بين العنصر الدّال الذي يمكن أن يُحذف دون أي ضرر أو تغيير للعبارة وهو الكلمة كالحذف لحرف الجر من لفظة " بالرجل" فخروجه لا يُسبّب تلاشي الاسم .

أمّا العنصر الدال الذي إذا حُذف أو أُستبدل بشيء آخر تلاشت العبارة التي يدخل فيها، وذلك كالتّاء في افتعل وحروف المضارعة فهذه **مورفيمات** ولكنّها ليست كلما، لأنّها عناصر داخلة في صيغة الكلم فهي من مُكوّنات الكلمة* وليست من مكوّنات اللفظة وليس لها الاستقلال النّوعي الذي للكلم[2].

[1] – محمد صاري، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة، ص12.

* قد تكون الكلمة مورفيما أي وحدة دالة، وقد تكون أكثر من مورفيم.

[2] – عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص221.

ولقد أثبتت اللسانيات العربية عند تحليلها للغة أنّ هناك مجموعة من المستويات وضمن كل مستوى نجد أنّ الوحدات اللغوية المندرجة فيه هي نتاج بناء لعناصر أو وحدات المستوى الأدنى تُركّب على شكل تفريعي إجرائي[1]:

المستوى 6	**الحديث أو الخطاب**
المستوى 5	**أبنية الكلام أو البنى التركيبية**
المستوى 4	**اللفظات (ج لفظة)**
المستوى 3	**الكلم أو الكلمات**
المستوى 2	**الدوال(العناصر الدالة كالصيغة والمادة)**
المستوى 1	**الحروف**
المستوى 0	**الصفات المميّزة للأصوات**

نلحظ من خلال هذا الجدول أنّ النظرية الخليلية الحديثة تنطلق في تحليلها للنظام اللغوي من المستوى الرّابع الذي يمثّل اللفظة باعتبارها أصغر قطعة لغوية يتألّف منها الخطاب أو الحديث، ثمّ تنتقل إلى المستوى الصفر الذي يهتم بالصفات المميّزة للأصوات من حيث مخارجها وصفاتها وكيفية ائتلافها، ثم يتدرّج إلى المستوى الأوّل الذي يخص الحروف باعتبارها وحدات دالّة تتألّف منها الدّوال التي تظهر في المستوى الثاني من التحليل، وهذه الدوال نجدها تتكوّن من أربعة عناصر أساسية وهي : " **المادة الأصلية؛ أي** المواد المكوّنة من حروف المعجم مثل (ضَ رَ بَ) أو (كَ تَ بَ) الخ، ثمّ **الوزن أو**

[1] – خولة طالب الابراهيمي مبادئ في اللسانيات، ص 95.

الصيغة المتمثّلة في تلك القوالب التي تفرغ فيها المواد الأصلية هذا إذا ما اعتبرنا أنّ الكلمة العربية تتولّد أساسا من تركيب المادة والصيغة[1].

ومن المعروف أنّ الكلمة المفردة المتصرفة تنحل إلى مادة أصلية ومثال أو وزن. فلكلّ واحد من هذين المكوّنين مواضع ، فالأصل التّقديري يتكوّن من ثلاثة أو أربعة أحرف مرتّبة ترتيبا معيّنا مثل الكاف والتّاء والباء في (كتب) و(كتاب) و(كاتب) و(مكتب) فلكلّ حرف موضع هو رتبته[2].

أمّا الكلمة التي نحن بصدد الحديث عنها فهي تندرج بشكل أدقّ في المستوى الثالث الذي يتألّف من المستويين السابقين، وتدخل فيه الأسماء والأفعال وما يلحقهما من علامات دالة تغيّر معناهما الأصلي، وقد عرّفها عبد الرحمن الحاج صالح بأنّها:" كلمة محسوسة بُنيت بناء لازما وظيفتها تخْصيصُ دلالة الأسماء والأفعال وقد يقوم بعضها مقام الأسماء والأفعال من حيث المعنى والإفادة، فتُعدُّ في أحد هذين القبيلين إلاّ أنّها تُبنى بناء لازما كالأدوات الأخرى وذلك مثل الضمير واسم الإشارة والاسم الموصول"[3].

---

[1]- ينظر، المرجع السابق، ص96.

[2]-عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص15.

[3]- عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع4، الجزائر، 1973-1974، ص 34.

أمّا الدّال الرابع فهو **العلامة العدمية أو ترك العلامة** كمّا سمّاه علماء العرب القدامى ويتمثّل في غياب اللفظ الدّال فيما يحقّق من الكلام وتتجلّى عند مقابلة القطع اللغوية بعضها ببعض وذلك مثل: طويل (للمذكّر) و طويلة (للمؤنث)، كتبت (للتأنيث) و كتب (للغائب)[1].

وفيما يخص مستوى التّحليل الرابع فإنّه يتمثّل في **اللفظة** باعتبارها وحدة لغوية تنتظم فيها الوحدات اللغوية انتظاما تركيبيا معقّدا، حيث يقول عنها الأستاذ الحاج صالح: " إنّ الكلم ... لا تنتظم في الكلام على مثل الانتظام البسيط الذي يتصوّره بعض اللسانيين الغربيين وأكثر النحاة المتأخّرين، فإنّ الوحدات في هذا المستوى ليست هي الكلم المجرّدة من لوازمها بل هي وحدات يندمج فيها الاسم والفعل مع ما يقترن به لزوما من أدوات مُخصّصة به ثابتة وغير ثابتة (على صورة دخول وخروج يُسمّى عند نحّاتنا القدامى بالتعاقب)، بل من وحدات مُماثلة (أي من جنسها ومستواها) تخصّصها على مثل ما تفعله الأدوات إذ تقوم مقامها وتُؤدّي ما تُؤدّيه، وذلك مثل المُضاف إليه والتّركيب المُسمّى بالصلة والموصول والصفات وحتى الأبنية المسماة جُملا"[2].

وعلى هذا الأساس فإنّ اللفظة هي عبارة عن تركيب أحد أنواع الكلم مع ما يدخل عليه من زوائد وعلامات، فهي من منظور الحاج صالح: " وحدة من وحدات الكلام متكوّنة من كلم لها بداية ونهاية في الكلام المُحصّل أي في المنطوق منه أو المكتوب ككلّ ما يحدث من الأصوات وما يكتب منها. أمّا ككيان ينتمي إلى الوضع التركيبي فهي وحدة من

[1] – ينظر، خولة طالب الإبراهيمي مبادئ في اللسانيات، ص96.

[2] – عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 35.

النّوع الامتدادي أي القابلة للامتداد بالزيادة الموصولة خلافا للكلمة وللحرف الصوتي وكذلك هي الجملة"[1].

فاللفظة في اللسانيات الخليلية عمادها الوقف والابتداء، فهي أقل ما يُنطق به ممّا ينفصل فيسكت عنده ولا يلحق به شيء. أو يبتدئ فلا يسبقه شيء. فما ينفرد أو ينطلق، أو ما ينفصل ويبتدئ هو صفة الانفراد. وبالتالي فإنّ كل وحدة لغوية يمكن الابتداء بها والوقوف عليها حسب موقعها في الكلام هي لفظة[2]. مع قابلية الامتداد بالزيادة الموصولة يمينا ويسارا بما يختص بها من الزوائد دون أن تفقد وحدتها أو تنفرد فيها أجزاؤها فلا تخرج عن كونها لفظة". وقد سمّى النحاة هذه القابلية للزيادة يمينا ويسارا **بالتمكّن**. و لاحظوا أنّ لهذا التمكّن درجات تترتّب كالآتي[3]:

أ- **المتمكّن الأمكن:** وهو الاسم الذي يحمل معناه بداخله ولا يحتاج إلى غيره، ويتمثّل في اسم الجنس المتصرّف كرجل وفرس وشجرة، يليه الاسم العلم المتصرف، ويضاف لهما الفعل المعرب.

- **المتمكّن غير الأمكن:** ويتمثل في الاسم الممنوع من الصرف (الذي لا يقبل التنوين وبعض علامات الإعراب كونه يجرّ بالفتحة نيابة عن الكسرة).

- **غير المتمكّن ولا الأمكن:** وهو الجامد المبني الذي لا يدخل عليه الإعراب.

---

[1] -عبد الرحمن الحاج صالح، البنى النحوية العربية، ص87.

[2] - محمد صاري، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة، ص12.

[3] - عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص219-220.

وعلى هذا يمكن أن يُحدّد التمكّن وبالتّالي اللفظة ودور مكوّناتها، أنّه أوّلا قدرة الكلمة المتمكّنة على أن تُصاغ على صيغ مختلفة للدلالة على المعاني وأن تحتمل ثانيا بلا بناء بل بمجرّد وصل الزّوائد من الكلم قبلها وبعدها في مواضع معيّنة لا تتعدّاها على خلاف بين قبيل وآخر وبالتعاقب بين زائدة وأخرى دون أن يكون ذلك سببا لفقد وحدتها وتعذّر انقسامها إلى وحدات أخرى[1].

والتصرّف هو هذا التمكّن من جانب التحوّل وهو زيادة الزوائد من الكلم على النواة (الأصل) وزوالها وقابلية الاسم لذلك، إلاّ أنّ هذا التصرّف هو أعمّ بكثير لأنّه يشمل نظام اللغة كلّها، فكلّ تحوُّل بأيّ شكل كان (زيادة أو صياغة على بنية) من أصل إلى صور مختلفة منه وهي فروعه هو تصرّف أو تصريف (Transformation) وكل تصرّف بما أنّه تحوّل يجوز فيه الرجوع إلى الأصل الذي انطلق منه "كردّ الشيء إلى أصله" في اصطلاحهم هو بهذا المعنى الشامل من اكتشاف الخليل وأصحابه[2]. وسنتطرّق إلى هذا المفهوم مع توضيحه وشرحه أكثر من خلال ثنائية الأصل والفرع لاحقا.

[1] – عبد الرحمن الحاج صالح، البنى النحوية العربية، ص85.

[2] – المرجع نفسه، ص85.

3- مفهوم الموضع والعلامة العدمية:

يُشير الأستاذ الحاج صالح أنّ لفظة موضع وما يشتقّ منها كالوضع والمواضعة وغيرها...، من بين أكثر الألفاظ ورودا في كتب النحاة العرب الأوائل وبالأخص في كتاب سيبويه الذي" لا يكاد فصل من فصول كتاب سيبويه يخلو من هذا اللفظ أو ما يُشتقّ منه"[1].

وقد رأى الحاج صالح كذلك أنّ المواضع التي تحتلّها الكلم هي عبارة عن خانات تُحدّد بالتّحويلات التّفريعيّة؛ أي الانتقال من الأصل إلى مختلف الفروع بالزيادة التدريجية، وهذه الزيادة هي نفس التحويل (في هذا المستوى)، وإذا أردنا أن نعبّر عن هذا باصطلاح الرياضيات فيمكن أن نقول بأنّ ما يظهر في التفريع في داخل المثال المولّد للفظة هي عبارات متكافئة حتى ولو كانت بعضها أطول بكثير من البعض الآخر وذلك لا يخرجها عن كونها لفظة[2]. وبهذه العمليات التّحويلية الخليلية يتحدّد موضع كل عنصر في داخل المثال، كما هو موضّح في الجدول الآتي[3] :

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

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص 09.

[2]- المرجع نفسه، ج1، ص221.

[3]- المرجع نفسه، ج2، ص 14.

وقد تحصل اللغوي على المثال المولّد للفظة بإثبات التناسب أو التناظر(المقابلة بالنظير=Bijection=Mise en correspondance biunivoque) بين هذه الوحدات (أو حمل أو إجراء كل منها على الآخر). ويتمُّ هذا الإجراء بالتحويل الذي هو هنا الزيادة. ولهذه العملية عكسها وهو" رد الشيء إلى أصله" على حد تعبير النحاة. وبهذه العمليات يتحدّد موضع كل عنصر في داخل المثال. ولابدّ من الإشارة أنّ المواضع التي هي حول النواة قد تكون فارغة لأنّ الموضع شيء وما يحتوي عليه هو شيء آخر(وهذه مفاهيم رياضية محضة وهي أهمّ صفة يتّصف بها التحويل الخليلي). ويعبّر عنهذا النحاة بأنّ هذه الزوائد"تدخل وتخرج " وهو ما يتّصف به الإدراج الذي يتمّ **بالوصل Simple concaténation**وليس كالإدراج الذي يحصل **بالبناء**(Intégration structurante) . فالوصل يحصل في داخل اللفظة أمّا البناء فهو يحدث في داخل الكلمة (وكذلك في داخل النّواة التركيبية)[1].

ثمّ إنّ خلو الموضع من العنصر له ما يشبهه وهو الخلو من العلامة أو تركها، وهو ما يسمّيه الحاج صالح بالعلامة العدمية (Expression zéro) وهي التي تختفي في موضع لمقابلتها لعلامة ظاهرة في موضع آخر. وذلك كجميع العلامات التي تميّز الفروع عن أصولها(المفرد والمذكّر والمكبَّر لها علامات غير ظاهرة بالنسبة للجمع والمثنى والمؤنّث

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص222.

والمُصغَّر) وكذلك هو الأمر بالنسبة للعامل فإنّ العامل الذي ليس له لفظ ظاهر هو الابتداء، ومثال ذلك ثبوت علامة تاء التأنيث وغيابها في التذكير(أصل الكلمة).

وهذا المفهوم وإن كان موجودا في اللسانيات الحديثة إلاّ أنّه لم يستغل الاستغلال الكافي والمناسب إذ يجب أن يكون مرتبطا بالموضع في داخل بنية معيّنة ذات عرض وطول أي في البنية التي سُمّيت بالمثال(Schème générateur) [1].

وممّا تجدر الإشارة إليه؛ فإنّ مصطلح العلامة العدمية هو مصطلح رياضي كان مستعملا في الرياضيات الحديثة حيث يرمز به إلى المجموعة الخالية (الفارغة)، ثمّ وظّفه النحاة الأوائل في النحو العربي ويعنى به خلو الموضع من العوامل اللفظية كالأفعال والنواسخ أو العبارات المركّبة التي تدخل على الجمل الاسمية فتحدث تغييرا فيها، وهذا التغيير يؤثّر في تركيبها ومعناها، ولتوضيح ذلك نورد مثالين الأوّل في اللغة العربية (على المستوى النحوي والصرفي) والثاني في اللغة الفرنسية (على المستوى الصرفي) ونبيّن موضع العلامة العدمية لكل منهما:

∅**الطقسُ بارد:** نلحظ في هذا المثال أنّ عامل الابتداء هنا غير ظاهر لكنه معنوي يفهم ضمنيا وهو الذي رفع المبتدأ.

إنّ الطقسَ بارد: دخول الناسخ (إنّ) على هاته الجملة أحدث تغييرا في بنائها ومعناها وكذا حكمها الإعرابي.

[1] – المرجع السابق، ص222.

ففي اللغة العربية مثلا عندما نصرّف الفعل في زمن معيّن (الماضي، المضارع، الأمر)، نلحظ أنّ للماضي علامات مميّزة تختص بالدخول عليه وهي (تاء الفاعل، وألف الاثنين، ونون النسوة، و واو الجماعة، ونا الفاعلين)، مثل: ذهبØ ⟵ ذهبت، أمّا المضارع فأصله فعل ماض مع دخول أحرف المضارعة عليه والتي جمعت في كلمة (أنيت)، كما أنّ هناك علامات أخرى تقبل الدخول عليه وهي (قد، سوف، السين) والتي تؤدي بدورها في تغيير دلالته الزمنية.

أمّا في اللغة الفرنسية فعندما نصرّف الفعل في زمن معيّن نجد أنّ زمن الماضي له علامة خاصة به ، والمستقبل كذلك، لكن زمن الحاضر يختلف عن بقية الأزمنة السابقة، إذ لا تظهر عليه علامة لفظية أثناء تصريف الفعل، ومنه نستنتج أنّ العلامة الخاصة بزمن الحاضر هي علامة عدمية مختفية لكنّها تدل على معنى نحو:

Je mangeØ⟶ Je mangais ⟶ je mangerai

يفهم من ذلك أنّ العلامة العدمية تعني أنّ " الكلمة موجودة بمعناها ولكنّها مختفية غائبة في مظهرها اللفظي المحسوس ويظهر ذلك عند مقابلتها بغيرها الاستبدال إذ يظل موقعتها فارغا يرمز له بالعلامة العدمية"[1] .

[1] – خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، ص92.

4- مفهوم الوضع والاستعمال:

يعتبر هذان المفهومان من أهمّ المفاهيم الأساسية التي بنى النحاة العرب المتقدّمون عليها مناهجهم أثناء تحليلهم للغة، إذ حاولوا الكشف عن البنى العامة التي تتفرّع عنها البنى الجزئية باعتبار اللغة وضعا واستعمالا، وبالتّالي فإنّ اللغة عند النحاة الأوائل عبارة عن مجموعة منسجمة من الدوال والمدلولات ذات بنية عامة، ثمّ بُنى جزئية تندرج فيها، وهذا هو الوضع؛ أي ما يثبته العقل من انسجام وتناسب بين العناصر اللغوية وعلاقاتها الرابطة وبين العمليات المحدثة لتلك العناصر، على شكل تفريعي أو توليدي (من الأصول إلى الفروع)، أمّا الاستعمال فهو كيفية إجراء الناطقين لهذا الوضع في واقع الخطاب، فيختار المتكلّم ما يحتاجه من الدوال للتعبير عن أغراضه، فيميّز بين ما هو راجع إلى القياس وبين ما هو راجع إلى الاستعمال؛ بمعنى أنّه يستعمل اللغة حسب ما تقتضيه أحوال الخطاب لأنّ قوانين الاستعمال ليست هي قوانين الوضع أو القياس ولذلك فإنّ اللفظ والمعنى في الوضع يختلفان عنه في الاستعمال[1]. " فليس كل ما هو موجود في الوضع يخرج إلى الوجود في الاستعمال، كما أنّه ليس كل ما يقتضيه القياس يحصل في الكلام، فالقياس كعملية عقلية قد يُؤدّي إلى ما لا يقبله الاستعمال (السماع يُبطل القياس)، كما أنّ هناك مقتضيات أخرى غير ما يحتمله الوضع والحدّ اللغوي"[2]. فالعلم بالوضع هو معرفة ما تواضع عليه أصحاب

[1]- ينظر، عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، ص26.

[2]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2012، ص195.

اللغة والقدرة على التمييز بين السليم وغير السليم من الكلام من حيث الصرف والتركيب والدلالة، وأمّا الإتقان للاستعمال فهو المعرفة العملية الجيّدة للغة بغرض التبليغ والإفادة.

وفي ذات السياق يوضّح الحاج صالح أهم الفروق الجوهرية بين اللسان والكلام إذ يقول:" اللسان هو في حدّ ذاته نظام من الأدلّة المتواضع عليها: فاللسان على هذا ليس فقط مجموعة من الألفاظ يعثر عليها المتعلّم في القواميس أو يلتقطها بسمعه من الخطابات ثمّ يسجلّها في حافظته ...، بل نظام من الوحدات يتداخل بعضها في بعض على شكل عجيب، وتتقابل فيها بناها في المستوى الواحد التقابل الذي لولاه لما كانت هناك دلالة..."[1].

نستنتج من خلال ما تمّ عرضه أنّ الوضع عبارة عن نظام أو مجموعة من الأدلة المتواضع عليها ويمثّله اللسان باعتباره ظاهرة اجتماعية لا تخصّ فردا بعينه، بل تشترك فيه جميع أفراد الجماعة الواحدة (مستعملي اللغة) قصد تبليغ أفكارهم وتلبية أغراضهم وحاجاتهم فلا يمكن أن تتحقّق عملية الإفادة والتبليغ إلاّ من خلال الوضع، ويقابله الكلام وهو الاستعمال الذي يخص فردا بذاته أو جماعة ويتجسّد في الكيفية أو التّأدية لذلك النّظام في واقع الخطاب الكلامي، لذلك بات من الضروري التمييز بين هذين الجانبين لأنّ لكل واحد منهما ضوابط وقوانين يحتكم إليها، فقوانين الاستعمال ليست نفسها القوانين التي يخضع لها الوضع نظرا لما يعترض هذا الأخير من عوامل طبيعية ناتجة عن الاستعمال. "فاللسان وضع واستعمال، ثم لفظ ومعنى في كل من الوضع والاستعمال، ففي الاكتفاء في التحليل

[1]- المرجع السابق، ص191.

بأحد هذه الجوانب وتجاهل الأخرى خطب عظيم، والمزج بينهما خطب أعظم"[1].ومعنى ذلك أنّ اللسان "ظاهرة اجتماعية ذهنية هي الوضع الذي تم الاصطلاح عليه في مجتمع من المجتمعات ويقابله الكلام والتّأدية الفردية أو الجماعية للسان وخاضع لعوامل عدّة اجتماعية ونفسية وتاريخية إلى غير ذلك من العوامل المؤثّرة"[2].

رغم الأهمية التي يكتسبها هذين الجانبين في دراسة اللغة إلاّ أنّهما لم يوليا عناية من طرف أهل الاختصاص والدّارسين في العصر الحديث بل بلغوا درجة الاهتمام عند النحاة الأوائل الذين عاشوا في الصدر الأوّل زمان الفصاحة اللغوية والبيئة العربية السليمة.

إنّ مفهومي الوضع والاستعمال يشبهان إلى حدّ كبير الثنائية التي وضعها سوسور أثناء تفريقه بين اللسان والكلام، أي بين ما هو جوهري صوري الممثّل في نظام اللغة وبين ما هو عرضي (الكلام) أي كيفية الاستعمال الفعلي لذلك النظام الخاص بالجماعة اللغوية الواحدة، إلاّ أن هناك اختلافا جذريا بينهما في التحليل، ويظهر ذلك في اهتمام سوسور باللغة على حساب الكلام، أمّا النّحاة العرب فقد خالفوا ما ذهب إليه سوسور وأعادوا الاعتبار للكلام وركّزوا عليه في الكثير من المواضع، وقد كشفوا عن هذين المبدأين وتنبهوا إليهما قبل صدور كتاب سوسور، إلاّ أنّ هذا الأخير قد أغفل جانبا مهمّا من الدراسة وهو المعنى (Semantic)على اعتبار أنّ موضوع الدراسة عنده يختص بدراسة اللغة في ذاتها ولذاتها، وهذا ما صرّح به الحاج صالح بقوله:" إنّ وضع اللغة ما يُسمّيه (سوسير) باللغة أينظاممن

[1]–عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص، 185.

[2]– خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، ص12.

الأدلّة (système de signes) متواضع عليها في مجتمع (Conventionnels)، أمّا الكلام حسبه فإنّه الاستعمال الفعلي لذلك النظام، واللغة كنظام صورة والكلام مادة لها"[1].

كما يشبه هذان المفهومان في النظرية الخليلية الحديثة أيضا على ما تحيل إليه ثنائية القدرة والأداء عند " تشومسكي" في النظرية التوليدية التحويلية" حيث يعني الوضع على المستوى الأوّل، اللسان باعتباره وصفا علميا للنظام القواعدي الذي يتجسّد به الكلام أو الخطاب، ويعني الاستعمال على المستوى الآخر، الكيفية العفوية التي يجري بها الناطقون الأصليون لهذا النظام في واقع الخطاب"[2]؛ أي أنّ الوضع عبارة عن تخصيص؛ الشيء بالشيء، بحيث إذا أطلق الأوّل فُهم منه الثاني[3].

5- مفهوم القياس:

يرجع استعمال لفظة " قياس" عند علماء الفقه في العلوم الإسلامية عند الاستدلال في المسائل والقضايا الدينية، لكن مع تطوّر مدلوله اتّخذ منحى آخر في الدراسات اللغوية وأصبح عاملا مُهمّا في النظرية النحوية العربية حيث إنّ جل القضايا النحوية والصرفية تعتمد على القياس خاصة في مسألة المقارنة بين صيغ الكلمات وأوزانها، والسؤال المطروح على أي أساس بالضبط يطلق النحاة العرب هذا اللفظ؟ يقول سيبويه: " بنات الحرفين تكسّر

---

[1]- ينظر، عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتخاطب، ص201.

[2]- يحي بعيطيش، الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحديثة، مجلة التواصل، كلية الآداب واللغات، جامعة منتوري، قسنطينة، ع25، مارس 2010، ص85.

[3]- التواتي بن التواتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، ص94.

على قياس نظائرها التي تحذف"[1]. فالواضح من كلام سيبويه أنّ القياس له علاقة بمفهوم الباب ومفهوم النظائر؛ فإنّ النظائر هي مجموعة الأفراد التي تنتمي إلى باب. وكونها نظائر بعضها لبعض معناه أنّ كل واحد منها هو المقابل والمساوي في الصيغة (مهما اختلفت عنه) لجميع عناصر الباب والنظير غير الشبيه، بل المتّفق في البناء، وهذا التوافق في البناء هو الذي يسمّيه النحاة قياسا[2].

ويرى الحاج صالح أنّ القياس قسمان : فالقسم الأول هو مصدر لفعل قاس وهو تلك العملية المنطقية الرياضية التي تتفرّع من الأصل على مثال سابق؛ أي بناء كلمة أو كلام باستعمال مواد أوّلية هي كالمعطيات واحتذاء صيغة الباب الذي ينتمي إليه العنصر المحدث. وهذا التفريع لا يجوز إلاّ إذا اطّرد الباب وإذا لم يطّرد فيقاس على الأكثر أي على الصيغة الغالبة في الباب وفي الاستعمال(لا في الاستعمال وحده)[3]. فالقياس كمصدر هو عبارة عن عملية طبيعية يجريها المتكلّم والسامع معا في كل كلام في جميع أحوال الخطاب دون ما شعور منه. فهو مسار توليدي (Generative process) ينتهجه المتكلّم عند إحداثه لكلامه ليكون كلامه هذا موافقا لما يقتضيه نظام اللغة التي ينطق بها[4].

أمّا القسم الثاني فهو القياس كاسم فهو هذا التّوافق في البناء نفسه، ومن حيث المنطق الرياضي هو تكافؤ(Equivalence) العناصر في البنية (لا في شيء آخر)

---

[1] – سيبويه، الكتاب، ج1، ص190.

[2] – عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص322–323.

[3] – المرجع نفسه، 323.

[4] – عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص158–160.

باصطلاح هذا العلم وهو نتيجة لعملية تطبيق مجموعة على مجموعة بشرط أن يكون التطبيق من نوع التقابل النظيري (Bijection) لا غير. ومن هذه الحيثية يمكن أن يُسمّى الباب **قياسا** ؛ أي من حيث هو تكافؤ بنوي لعناصر تنتمي إلى فئة [1]. فالجامع بين عناصر القياس ليس مجرّد الشبه أو التجانس، بل هو التناظر بين تلك العناصر مهما كان اختلافها أو تشابهها، لأنّ هناك شيء جامع بينها وهو التكافؤ في بنية الكلمة أو مجراها.

وفي موضع آخر فقد عرّف الباحث "**حسن الملخ**" القياس بأنّه "حمل غير المنقول على المنقول إذا كان في معناه كرفع الفاعل ونصب المفعول في كل مكان وإن لم يكن كل ذلك منقولا عنهم؛ وإنّما لما كان غير المنقول عنهم من ذلك في معنى المنقول كان محمولا عليه، وكذلك كل مقيس في صناعة الإعراب"[2].

كما عرّفه "**ابن الأنباري**" في كتابه لمع الأدلة بقوله:" القياس تقدير الفرع بحكم الأصل، وقيل هو حمل فرع على أصل بعلة، وإجراء حكم الأصل على الفرع، وقيل هو إلحاق الفرع بالأصل بجامع، وقيل: هو اعتبار الشيء بالشيء بجامع، وهذه الحدود كلها متقاربة"[3].

إنّ الملاحظ من خلال هذا التعريف أنّ القياس حسب الإجماع يتكوّن من أربعة أركان وهي : المقيس عليه وهو الأصل والمقيس وهو الفرع والحكم والجامع أو العلة أو

---

[1] – عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص323.

[2] – حسن خميس الملخ، نظرية الأصل والفرع في النحو العربي، دار الشروق، الأردن–عمان، ط1، 2001، ص152.

[3] – ابن الأنباري، لمع الأدلة، ص 93، نقلا عن حسن خميس الملخ، نظرية الأصل والفرع في النحو العربي، ص 152.

الشبه. فابن الأنباري هنا جعل القياس الفقهي مساويا للقياس النحوي باعتبار أنّ القياسان يتقاطعان في بعض الصفات لكن يختلفان في البعض منها متناسيا في ذلك أهم سمة يتميّز بها القياس النحوي وهو اهتمامه بالبنى اللغوية في حالتي الإفراد والتركيب، كما أنّه يختص بدراسة المُثل اللفظية من أوزان للكلم وتراكيب الجمل، فبنية الكلمة وبنية الكلام هو مجاله الوحيد الذي يُعنى به. وفي هذا الصدد يقول رحمه الله:" فإن اشترك القياسان النحوي والفقهي في صفات أساسية يفترقان فيها عن القياس الأرسطي فإنّ للقياس النّحوي خصوصية هامّة وهي أنّ مجاله هو المُثُل اللفظية من أوزان للكلم وتراكيب الجمل، فبنية الكلمة وبنية الكلام هو مجاله الوحيد. فحمل الشيء على شيء في الحكم لجامع بينهما هو تحديد ينطبق على القياسين – لعمومه وعدم تقيّده بمفهومي الأصل والفرع والعلة والشبه – فلا تدلّ كل لفظة فيه في قياس النحو على ما تدلّ عليه في قياس الفقهاء وخاصة لفظة الجامع فهي أعم لفظة في هذا التحديد"[1].

إذن، فالقياس بحسب هذا الباحث لا يقتصر على حمل فرع على أصل كما أشار إليه ابن الأنباري بل هو حمل شيء على شيء، أي حمل الكلم بعضها على بعض لوجود جامع بينهما وهو البنية.

[1]–عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص 159.

6- مفهوم الأصل والفرع:

لقد تأسّس النحو العربي كلّه على هذين المبدأين، وقد اعتبر النحاة العرب الأوائل أمثال الخليل وتلميذه سيبويه أنّ النظام اللغوي كلّه أصولا وفروعا، فميّزوا بينهما على أساس أنّ الأصل هو العنصر الثابت الذي لا يتغيرّ ويأتي منفردا وحده، أمّا الفرع فهو الأصل مع الزيادة التي تلحقه فتغيّر في لفظه ومعناه، وبهذا فالأصل عند الحاج صالح هو: " ما يبنى عليه ولم يبن على غيره وهو ما يستقلّ بنفسه- أي يمكن أن يوجد في الكلام وحده- ولا يحتاج إلى علامة ليتمايز عن فروعه فله العلامة العدمية "marque zéro "[1]، وأمّا الفرع فهو:" الأصل مع زيادة إيجابية أو سلبية"[2].ويحدّده الحاج صالح بالعبارات التالية:" والفرع هو الأصل مع زيادة مع شيء من التحويل"[3].

ومن خلال هذه التعاريف يمكننا تحديد بعض خصائص ومميّزات الأصل والفرع وهي كالآتي:

1- الأصل هو ما يتأسّس عليه غيره من الفروع المتعلّقة به مع إحداث نوع من التغيرات الطارئة؛ كالزيادة، والحذف والاستبدال، والتقديم والتأخير، والإعلال والإدغام....

[1]-عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص217.

[2]- صالح بلعيد، اللغة العربية العلمية، ص 109- 110.

[3]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص217.

2- يأتي الأصل مستقلا وقائما بذاته، ولا يحتاج إلى علامة تميّزه عن غيره، وذلك كاستقلالية الاسم في الكلام، بخلاف الفرع الذي لا يستقلّ بنفسه وإنّما يحتاج إلى علامة تميّزه عن الأصل.

ويمكن التّمثيل لما تمّ عرضه ببعض النماذج في اللغة العربية التي تستند على نظرية الأصل والفرع نذكر منها:

أ- المفرد والمثنى والجمع: يقول سيبويه: " الواحد أشدّ تمكّنا وهو الأوّل"[1]، ومعنى ذلك أنّ المفرد أشدّ وأقوى تمكّنا من فروعه وهي المثنى بنوعيه (المؤنّث والمذكر) والجموع بأنواعها سواء كانت جمع مذكر سالم أو جمع مؤنث أو جمع تكسير، والعلاقة التي تربط هذه العناصر اللغوية يمكن التمثيل لها بطريقة رياضية، وذلك كالآتي:

- **المثنى = المفرد + ان/ ين**، نحو قولنا : ولدان/ ولدين = ولد + ان/ ين.
- **جمع المذكر السالم= المفرد+ ون/ ين**، نحو قولنا: مهندسون/ مهندسين = مهندس + ون/ين.
- **جمع المؤنث السالم= المفرد + ات**، نحو قولنا: طالبات = طالبة + ات .

[1]- سيبويه، الكتاب، ج2، ص15.

ب- النكرة والمعرفة: يقول سيبويه" الأوّل أشدّ تمكّنا عندهم"[1]، وضرب مثالا عن ذلك، فالنكرة عنده أقوى تمكّنا وهي الأول، ثمّ يدخل عليها التعريف (ال) فتصير فرعا للأول، ويمكن توضيح ذلك بطريقة رياضية وهي كالآتي:

- **المعرفة= النكرة+ ال التعريف**، نحو قولنا: الطالب = طالب + ال .

ج- المذكّر والمؤنث: يأتي التّأنيث من التذكير الذي هو الأصل مع زيادة علامة تدل على التأنيث وهو الفرع يقول سيبويه :" ولأنّ الأسماء أصلها كلّها التذكير"[2]، ويمكن توضيح ذلك كالآتي:

- **المؤنث= المذكر+ علامة التأنيث**، نحو قولنا: طالبة = طالب + ة.

يتّضح من خلال هذه الأمثلة أنّ الأصل هو العنصر الأساس الذي يُؤخذ منه عنصر آخر عن طريق زيادة علامة تحوّله إلى وحدة أخرى وهي الفرع، فهذا "**التفريع**" يتمّ دائما بهذه الطريقة الرياضية، فكلّ من المثنى والجمع بنوعيه يؤخذ من المفرد، والمعرفة تؤخذ من النكرة، والمؤنّث يؤخذ من أصله الذي هو المذكّر، فالأصول ههنا عند النحاة هي أشدّ تمكُّنا وقوّة؛ لأنّها تقوى دائما على تحمّل الزوائد أكثر من الفروع.

وقد ورد مفهوم الأصل كذلك في الحديث عن البنى الصرفية، أو عند الحديث عن تركيب الأدوات، وهذا ما يوحي به استخدام سيبويه كلمة الأصل في سياقات واضحة كما في هذا النص. يقول في (باب الإضافة إلى ما ذهبت فاؤه):" وذلك: (عِدة) و(زِنة): فإذا أضفت

[1]- المرجع السابق، ص22.

[2]- سيبويه، الكتاب، ج2، ص22.

قلت: عدي وزني، ولا ترده الإضافة إلى أصله، لبعدها من يائي الإضافة، لأنّها لو ظهرت لم يلزمها ما يلزم اللاّم لو ظهرت من التّغيير، لوقوع الياء عليها"[1]. وما الأصل ههنا إلاّ إشارة إلى الحرف الموجود في الأصل أي في أساس الوضع وهو الواو؛ لأنّ الفعل منهما (وعد ووزن) .

كما يصف سيبويه هذين المفهومين بصفات أخرى لها أهمية أيضا إذ يقول:" واعلم أنّ بعض الكلام أثقل من بعض فالأفعال أثقل من الأسماء لأنّ الأسماء هي الأولى وهي أشدّ تمكّنا فمن ثمّ لم يلحقها تنوين ولحقها الجزم.....ألا ترى أنّ الفعل لابدّ له من الاسم وإلاّ لم يكن كلاما والاسم قد يستغني عن الفعل. بما أنّ الأصل هو العاري عن كلّ زيادة فهو أخفّ وأقلّ كلفة على المتكلّم وكلّما كثرت الزيادة على الفرع كان ذلك أثقل أي أكثر كلفة"[2]. يُستفاد من هذا النص أنّ الأصل هو العنصر الثابت المستمرّ والمستخفّ الذي لا يُكلّف المتكلّم بذل جهد عضلي أو ذاكري، أمّا الفرع فهو الأصل مع زيادة، وقد تُؤثّر هذه الزّيادة سلبا على المتكلّم من حيث كونها تستلزم من المتكلّم مضاعفة الكلفة والمجهود، وقد يأتي الأصل – كما أشرنا إليه من قبل– مستقلاّ ومنفردا وحده دون ارتباطه ببقيّة فروعه، ومثال ذلك الاسم الذي يمكنه أن يستغنيَ عن الفعل والحرف في الجملة الاسمية مثلا (المبتدأ والخبر)، لأنّ الاسم أقوى من الفعل، في حين أنّ الفعل لا يمكنه الاستغناء عن الاسم في الكلام، فلا

[1] – سيبويه، الكتاب، ج3، ص369.

[2] – المرجع نفسه، ص141.

يصحّ أن يأتيَ الفعل وحده، إذ لابدّ له من فاعل أو مفعول به حتّى يتّضح المعنى التّام للجملة.

ومن المسائل الصرفية التي تدخل في قضية الأصل والفرع حديث النحاة عن ظاهرة القلب المكاني، قال سيبويه:" اعلم أنّ كل ما كان فيه قلب لا يرد إلى الأصل؛ وذلك لأنّه اسم بني على ذلك كما بني ما ذكرنا على التاء، وكما بني قائل على أن يبدل من الواو الهمزة، وليس شيئا تبع ما قبله كواو موقن وياء قيل، ولكن الاسم يثبت على القلب في التحقير...، ومثل ذلك القسي، إنّما هي في الأصل القووس"[1].

فالمبدأ في التعرّف على الأصول والتمييز بينها وبين الفروع من وجهة نظر الحاج صالح هو " ضرورة الكشف عن الثوابت من الحروف في جميع الكلم التي يُظنّ أنّها تحتوي على نفس الثوابت وهي ما تشترك فيها هذه الكلم[2].

فالأصل في كلا المنظورين التصريفي والاشتقاقي هو دائما المنطلق لعمليّة تحويلية أو عدّة عمليّات ترتّب ترتيبا خاصا، وأمّا الفرع فهو الذي تنتهي إليه هذه العمليّات، فالعلاقة التي تربطهما هي علاقة التحويل من بنية إلى أخرى.

[1] – سيبويه، الكتاب ، ج3،ص465–467.

[2] – عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص146.

7- مفهوم الباب:

يُعدّ مفهوم الباب من أهمّ المفاهيم الرياضية المنطقية التي استعملها سيبويه في كتابه ومن جاء بعده من النحاة العرب المبدعين لتحليل وتفسير الظواهر اللغوية وفهمها، وهذا دليل على أنّ هذه الكلمة تعدّ المفتاح الأساس الذي يمكّن الباحث من اكتشاف المادة الأصلية للكلمة، مع تبيين وزنها وصيغتها.

وما تجدر الإشارة إليه فإنّ مفهوم الباب لا يخص مستوى معين من مستويات اللغة المعروفة ولا جانبا من جوانبها فقط، بل ينطلق من أصل وجذر الكلمة وهذا ما أكّد عليه سيبويه في توضيحه لمفهوم (الباب) حيث " يطلق أوّلا على المجموعات المرتّبة من الحروف الأصلية للكلمة الثلاثية مثل: ض ر ب- ر ب ض وغيرهما، وكذلك على أبنية الكلمة، أي على أوزانها: باب فَعَلَ وباب فَعُلَ وغيرهما. وهذان البابان يخُصّان الكلمة؛ أي مستوى المفردات. ويتجاوز سيبويه هذا المستوى فيسمّي أنواع التراكيب أبوابا"[1].

فالباب عند الحاج صالح هو " المجموعة من النظائر"[2] أو "الفئة من النظائر"[3]. وعناصره هي الضروب من الكلام أو الأنحاء التي تجمعها بنيتها التركيبية لا صفاتها الذّاتية، فهو إذن مجموعة من العناصر التي تنتمي إلى فئة تجمعها بنية واحدة، فالباب لا يخصُّ مستوى واحد من مستويات اللغة ولا جانبا واحدا من جوانبها، بل ينطبق على اللفظ

---

[1]-عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص318.

[2]-عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص138.

[3]- المرجع نفسه، ص134.

والمعنى إفرادا وتركيبا وما هو أعلى من هذه المراتب. فالباب حسب ما يظهر من هذه المسمّيات المسمّاة به – من وجهة نظر الحاج صالح– هو" مجموعة من العناصر التي تنتمي إلى فئة أو صنف وتجمعها بنية واحدة"[1]. فالباب الذي ليس فيه عنصر أو وزنا منه كباب (فِعُل) يمثّل المجموعة الخالية وقد سمّاه الخليل بالمهمل الذي خلافه المستعمل، لأنّنا لم نجد أيّة كلمة وردت في الاستعمال اللغوي بهذا الوزن، وقد يحتوي الباب كذلك على عنصر واحد كباب (فِعِل) وذلك مثل ما ورد في كلمة إبل المشهورة[2]. والسؤال المطروح من أين أتى هذا الباب؟ وهل اعتمده علماؤنا الأوائل في القرن الثاني للهجرة وما قبله كمقياس لأوزان الكلم؟

يجيبنا الأستاذ الحاج صالح بخصوص هذه المسألة قائلا:" إنّ هذا الباب (باب فِعُل) هو شيء تقتضيه قسمة التركيب في كلّ احتمالاتها بدون استثناء لأي تركيب، لأنّ جميع تراكيب الثلاثي المجرّد تنحصر في اثني عشر(12) تركيبا منها باب (فعل)[3].

وهناك من يعتقد أنّ مفهوم النظير يُماثل الشبيه من الكلام، وهذا الاعتقاد في نظر الحاج صالح غير صحيح ومردّ ذلك أنّ النظير" قد يكون مثل شيء آخر ولا يشبهه بالضرورة "[4] من هنا نستنتج أنّ الشبيه ليس هو النظير، بل هو شبيه للمقيس عليه في بعض الصفات والخصائص، ويضرب لنا الأستاذ مثالا في ذلك مستندا على ما قاله

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص318.

[2]– ينظر، الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص 135.

[3]– المرجع نفسه، ص135.

[4]– المرجع نفسه، ص138.

سيبويه:" والجزم في الأفعال نظير الجرّ في الأسماء"[1]. فلا شبه بين الجزم والجر وأنّ لكل واحد منهما حكما إعرابيا خاصا به، واختلافهما كبير جدا فالجزم يختص بالدخول على الأفعال أمّا الجر يدخل على الأسماء، أمّا اتفاقهما فلا يوجد في هذا المستوى، بل في كون الجزم للأفعال هو بمنزلة الجر للأسماء، لأنّهما" يقعان- كلاهما- في موضع واحد وهو ما يقابل في الفعل والاسم والرفع والنصب. فهذا ليس بشبه بل هو تناسب وتناظر ومن ذلك وصفهما بأنّ كل واحد منهما نظير للآخر..."[2].كما أنّ الفعل المضارع (المقيس) يشبه الاسم (المقيس عليه) في حركاته وسكناته. وهذه المشابهة هي العلة التي أوجبت له الحكم في الإعراب.

فالنظير في النحو إذن هو:" العنصر المساوي أو المكافئ لعنصر آخر أو مجموع من العناصر وقد لا يشبهه إطلاقا"[3].

وفي هذا الشأن فقد أقرّ" الحاج صالح" أنّ هناك فوارق بين الباب والجنس من حيث التصوّر المنهجي وكذا طبيعة المادّة الأصلية للكلمة، فالباب يختص كما ذكرنا آنفا بجذور الكلم وأوزانها، بخلاف الجنس الذي يرتبط بالصفات الذاتية لحروف الكلم. ويمكن أن نوضّح ذلك بالرسم الآتي[4]:

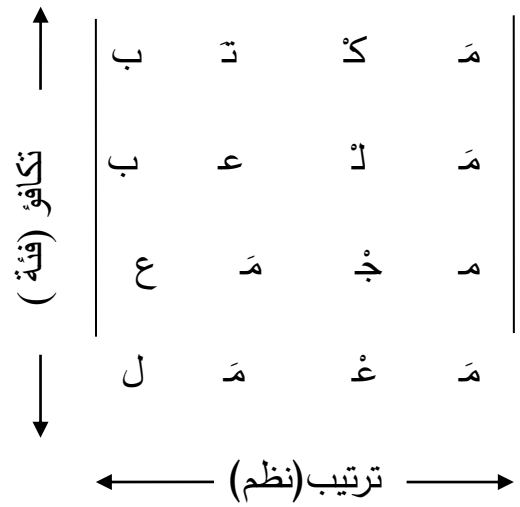
---

[1]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص143.

[2]- عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص138.

[3]- المرجع نفسه، ص138.

[4]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص 318.



فهذه فئة اسم المكان الثلاثي أي باب مَفْعَلْ (مثاله مَفْعَلْ).

تكافُؤ ⟵ فئة + ترتيب (أو نظم) = فئة اسم المكان– أي باب (مَفْعَل) ومثاله (مَفْعَلْ).

ففي مثال (مَفْعَلْ) توجد متغيّرات هي الحروف الأصول؛ فـ(الفاء) تمثّل أي حرف صامت من الأبجدية العربية في المرتبة الأولى، و(العين) ما هو في المرتبة الثانية وهكذا أمّا الثوابت فهي الحركات والسكنات والزوائد. فالمثال يحصل بتركيب عمليتين : عملية تجريدية تؤدّي إلى فئة تسلط عليها هي نفسها عملية أخرى ترتيبية فيحصل بناء معيّن مشترك يسمّى **مثالا**[1].

والجدير بالذّكر أنّ النحاة العرب يطلقون اسم الباب على كل وزن من أوزان الكلم المتكوّنة من الفاء والعين واللام فيقول:" باب فعَل وباب فعِل" وكذلك "باب فَعِل /يَفْعَل" أو "فعُل/ يفعُلُ" من الأفعال ويسمّى أبوابا أيضا مجموع الحروف الأصلية التي تتكوّن منها

[1]– المرجع السابق ، ص319.

الكلمة كسلسلة الضاد والراء والباء أو الراء والضاد والباء وغيرهما من الجذور على اختلاف تراكيبها فهي أبواب عندهم. فأصول الكلم وأوزانها هي في الواقع كيانات مجرّدة (أو اعتبارية، فكل حرف من الفاء والعين واللام يمثل أي حرف صامت من العربية، وكل مثال منها يمثّل أي كلمة ثلاثية على هذه البنية)[1].

والملاحظ أنّ هذه الأبواب كلّها ناتجة عمّا يسمّيه ابن جني" قسمة التركيب"(Combinatory) وهي عبارة عن استفراغ كل ما تحتمله العناصر الأصلية من التراكيب. فباب (فِعُلَ) هو أحد المُثُل التي تنتج عن الجداء الديكارتي نفسه:

(ف× فتحة، ضمة، كسرة)×(ع× فتحة، ضمة، كسرة، سكون) فحاصله هو 12 مثالا منها (فِعُلَ)[2].

يتّضح من خلال ما تقدّم أنّ الباب كمصطلح هو مفهوم رياضي اكتشفه النحاة العرب الأوائل وهو ناتج عن القسمة التركيبية التي تعتمد على أوزان الكلم.

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص134-135.

[2]- المرجع نفسه، ص135

8- مفهوم المثال:

يعرّف الحاج صالح المثال (le schème générateur) بأنّه: "مجموع الرّموز المرتّبة التي تمثّل بها بنية الباب، وفائدتها عظيمة إذ هو تمثيل علمي Simulation للواقع غايته الجمع في باب واحد بين عناصر مختلفة بالكشف عن أهم شيء فيها وهي صيغتها المشتركة لا صفتها الذاتية فقط"[1].

كما يُقصد به كذلك وزن الكلمة وهو مكوّن من عمليّتين:" الأولى تهتم بالحروف الأصلية للكلمة، أما الثانية تهتم بالتغيرات أو الإجراءات التحويلية التي تتعرّض لها الكلمة من خلال دخول الزوائد عليها أو عدم دخولها (أو ما يعرف بالعلامة العدمية في اللسانيات الحديثة) ممّا يؤدّي إلى تغيّر في الأوزان"[2].

ومفهوم المثال من المفاهيم الرياضية التي تنطبق على جميع مستويات اللغة من أدنى مستوى للغة، وهو المستوى الإفرادي أي الكلمة، إلى أعلاها وهو المستوى التركيبي الذي يختص بالجملة المركبة، فمثال الكلمة هو:" مجموع الحروف الأصلية والزائدة مع حركاتها وسكناتها كل في موضعه، وهو البناء أو وزن الكلمة"[3]، فعن طريق المثال نتحصّل على العناصر الأساسية لوزن الكلمة وصيغتها وهي (الفاء، العين، واللاّم)، فالأصل في التحويل أن ننطلق من الأصل الذي هو الفعل، ثمّ عن طريق عمليات التحويل تتفرّع عنه

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،ج1، ص319.

[2]- صالح بلعيد، اللغة العربية العلمية، ص 108-109.

[3]- عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص 167.

الأوزان الأخرى وذلك بطريقة إجرائية تعتمد على المنطق الراضي، فكل تغيير يحدث في صيغة الكلمة ونظمها فإنّه حتما يؤدّي إلى تغيير وزنها، وذلك على نحو : (قرأ، وقارئ، ومقروء، واستقرأ....)، فكل كلمة من هذه الكلمات مُثُل تحكم بناءها؛ أي عدد هذه الحروف مع حركاتها وسكناتها، مع مراعاة الحروف الأصلية من الزوائد الداخلة عليها وهي: الألف في اسم الفاعل (قارئ)، والميم والواو في اسم المفعول(مقروء)، و(الألف والسين والتاء في الفعل استقرأ)، أمّا الفعل المعتلّ فله مثل خاصة به، ومثال ذلك تصريف الفعل المثال (يِنع) فهو على وزن (فعِل) و(أنِع) على وزن (عفِل)، وإنّما قلنا:" مع اعتبار الحروف الزائدة والأصلية " لأنّه يقال إنّ(كرّم) مثلا على وزن (فعّل) ولا يقال على وزن (فَعْلَلَ) أو (أَفْعَل) أو (فاعل) مع توافق الجميع في الحركات المعيّنة والسكون، وقولنا:" كل في موضعه" لأنّ (دِرْهم) ليس على وزن (قِمْطَر) لتخالف مواضع الفتحتين والسكونين"[1].

وعدد مثُل الكلمة محصور في العربية وفق ما أجازته العرب في " أوزانها وأبنيتها (الاسم المفرد والفعل المفرد) فقال النحاة بأنّها تبلغ ألفا وثلاثمائة 1300 مثال، وقد أحصى منها سيبويه ثلاثمائة 300 تقريبا وهي أشهرها[2]. وهذه الأوزان منها ما هو سماعي لا تحكمه قاعدة مضبوطة، ومنها ما هو قياسي.

أمّا في مستوى اللفظة Lexie فهو: "مجموع الكلم الأصلية والزائدة مع مراعاة دخول هذه الزوائد وعدم دخولها (العلامة العدمية)، كل في موضعه. وهو مثال اللفظة اسمية كانت

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص168.

[2]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، 17.

أم فعلية"[1]، كما نجد المثال أيضا حتى في مستوى التراكيب، وتكون العناصر فيه أكثر تجرّدا، إذ بناه النحاة العرب على مفهوم العامل الذي اكتشفوه بحمل الجمل بعضها على بعض، فتوصّلوا من خلال ذلك أنّ العامل هو العنصر الذي يؤثّر على بقية العناصر الأخرى إفرادا وتركيبا ويشمل الابتداء (العلامة العدمية) والأفعال و النواسخ، كما أنّ لديه معمولين أساسين وهما: المعمول الأوّل (م1) والمعمول الثاني (م2) ، فالمعمول الأوّل يشمل الفاعل أو المبتدأ أو ما يقوم مقامهما وقد تجمع بينهما علاقة بناء لا وصل، كما أنّ حذف إحداهما يؤدّي إلى زوال التركيب، كما يشترط أن لا يتقدّم المعمول الثاني عليهما (ع2)، وقد تلحق بهما عناصر فرعية غير أساسية في بنية الجملة وهي المخصصات(خ)، إذ يمكننا الاستغناء عنها دون أن تحدث أي تأثيرا في بنية الجملة ومعناها، وتشمل هذه المخصّصات الحال، والتمييز والمفاعيل الأخرى، ويرمز إلى هذه العناصر بالصيغة الآتية:

[(ع← م1)≠ م2] ±خ ، وما يميز مثال هذا المستوى عن بقية مثال المستويات الأخرى هو "أنّ العناصر الداخلة في اللفظة والداخلة في الكلمة لا يمكن أن يحصل فيها تقديم وتأخير، أمّا المستوى الأعلى فيمكن ذلك في بعض الأوضاع لكن بشروط معيّنة"[2].

نخلص ممّا تقدّم، أنّ مفهوم المثال ابتدعه النحاة العرب الأوائل، ولا يوجد له مقابل في اللسانيات الغربية الحديثة، وهو مفهوم منطقي رياضي خالص، لا يقتصر على مستوى

[1] – عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص89.

[2] – المرجع نفسه، ص15.

وزن الكلمة فقط، بل يشمل جميع مستويات اللغة من أدناها إلى أعلاها فللكلمة مُثُل وللفظة مُثُل وللتراكيب مُثُل.

9- مفهوم العامل:

إنّ نظرية العامل أو العمل العربية كما يسمّيها بعضهم تُعدّ جوهر وأساس النظرية النحوية العربية، ويقصد به العنصر اللغوي الذي يحدث تأثيرا في بقية العناصر اللغوية الأخرى سواء كان هذا التأثير معنويا غير ظاهر مساويا للصفر ويصطلح عليه بعامل الابتداء ويرمز له بالعلامة العدمية ∅ فيدخل على الجملة الاسمية ويرفع المبتدأ، ويكون لفظيا عبارة عن لفظة واحدة فيحدث تغييرا في بناء الكلمة كدخول النواسخ (إنّ وأخواتها أو كان وأخواتها) على الجملة الاسمية المركبة، كما قد يكون هذا العامل بنية تركيبية أو عنصرا مركّبا من أكثر من لفظ واحد، نحو قولنا: "أريتُ التلميذَ الامتحانَ صعبا"، " فأريتُ التلميذَ " كلّها عامل تركيبي عمل في المفعولين الامتحان (مفعول به أوّل) وصعبا (مفعولا به ثان). وفيما يلي نورد جدولا توضيحيا لأنواع العوامل[1]:

موضع العامل	موضع العامل الأوّل	موضع العامل الثاني
∅	**زيدٌ**	**منطلقٌ**
كان	**زيدٌ**	**منطلقًا**
إنّ	**زيدًا**	**منطلقٌ**
حسبت	**زيدًا**	**منطلقًا**
أعلمت عمرا	**زيدًا**	**منطلقًا**

[1]- ينظر، محمد صاري، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة، من ص10-25.

قام	زيدٌ	.....
ضرب	زيدٌ	عمرًا
ضربْ	تُ	عمرًا

نستنتج من خلال هذا الجدول أنّ نظرية العامل ترتكز على ثلاثة عناصر أساسية وهي: العامل والمعمول والأثر الذي يُحدثه العامل في التركيب، وقد يتموضع العامل في العمود الأول دخول عنصر قد يشمل كلمة أو لفظة أو حتى تركيبا بحيث يؤثّر في بناء الجملة على مستواها التركيبي وذلك باعتباره النواة الأساس التي تحدث تأثيرا في بناء الكلمة ومعناها، فالمبتدأ (زيد) في الجملة الاسمية (زيد منطلق) جاء مرفوعا ويعود ذلك إلى عامل الابتداء المعنوي الذي لم يظهر في الجملة، بخلاف العوامل اللفظية الأخرى التي جاءت ظاهرة وقد تضمّن موضعها إمّا فعلا ناقصا ككان وأخواتها أو فعلا تاما أو حرفا كإنّ وأخواتها أو بنية تركيبية وأحدثت تغيرا في بقية عناصرها، والملاحظ في العمود الثاني أنّ المعمول لا يمكنه بأي حال من الأحوال أن يتقدّم على عامله، وهذا ما وضّحه الحاج صالح بقوله:" فكل تغيير يحدث في المبنى والمعنى إنّما يجيء تبعا لعامل في التركيب، فلا تجد معمولا إلاّ وتصوّر له العلماء العرب الأوائل عنصرا لفظيا أو معنويا هامّا هو العامل الذي يكوّن مع معموليه زوجا مرتّبا (couple ordonné)"[1].

[1] – خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، ص92

والملاحظ من هذا الجدول هو " أنّ هذا الحمل يُظهر شيئا مهما جدّا وهو العلاقات البنوية التي توجد بين هذه الجمل، وهذا قد استعاره تشومسكي في تحليله للنحو العبري الذي له قواسم مشتركة مع النحو العربي، وقد سمّى هذا الحمل **تحويلا (Transformation)**"[1].

وعلى هذا الأساس يمكننا أن نستنتج استنتاجا مهمّا وهو التمييز بين المرتبة في الذكر والمرتبة في التقدير(الرماني) أي بين الموضع وبين محل اللفظة على مستوى تسلسل الكلام. فزيد في " منطلق زيد" هو في موضع الابتداء حتى ولو كان مؤخّرا في الذكر، وهذا التمييز مهمّ جدّا للمحلّل ليتمكّن من التجرّد من ظاهر اللفظ وصولا إلى البنية الحقيقية للجملة وهي بنية صورية خلافا لما يظهر في ظاهر الكلام (مدرج الكلام)[2].

كما يمكن أن نحمل الجملة الفعلية على الجملة الاسمية لنحصل بذلك على مثال واحد يجمعهما، وذلك باهتدائنا إلى أمر مهم وهو أنّ الفعل لابدّ له من فاعل ولا يتقدّم هذا الأخير على فعله إطلاقا. فيمكن أن نضع الفعل في موضع الابتداء والعوامل الأخرى التي تقوم مقامه. فيصير بذلك الفعل عاملا والفاعل المعمول الأوّل له. أمّا المعمول الثاني فهو اختياري وهو المفعول به لأنّه الأوّل في المرتبة التقديرية قبل جميع المفاعيل الأخرى.

وهناك عنصر ثالث وهو عنصر تخصيص كالحال والتمييز والمفاعيل الأخرى، ويمكن صياغة هذه الأشياء على الشكل الرياضي التالي:

[(ع←م1) + م2]+ خ

[1] – عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص310.

[2] – المرجع نفسه، ص310..

والجدير بالذكر هنا أنّ العامل شيء ومحتواه شيء آخر، فقد يكون العامل كلمة أو لفظة أو حتى بنية تركيبية مثل: أعلمت عمرا زيدا منطلقا. فمستوى التراكيب في هذا المنظور ليس مجرّد تراكيب مختلفة للكلم وما فوقها، بل لعناصر توجد في أعلى مستوى من التجريد وهي العامل والمعمولان والمخصصات كما ذكرنا سابقا.

ففائدة هذا المثال عظيمة جدّا لأنّها تكشف عن كل الأبنية التي تحتملها الجملة العربية. فمن ناحية الحكم الإعرابي: المعمول الأول هو دائما فاعل ويكون مرفوعا أو مبتدأ أو ما بمنزلتهما، والمعمول الثاني: مفعول به أو خبر أو ما بمنزلتهما، ولا علاقة بين هذه الأشياء والمعاني التي يقتضيها المسند والمسند إليه في حال من أحوال الخطاب لأنّ بنية اللفظ شيء ودلالة هذه البنية الجزئية في واقع الخطاب شيء آخر. وذلك كمثال على وزنها (فعل) شيء والمحتوى شيء آخر[1].

[1]- ينظر، المرجع السابق، ص 311-312.

خلاصة الفصل الثاني:

لقد تضمّن هذا الفصل قراءة تحليلية لأهمّ المبادئ والمفاهيم النحوية التّراثية الخليلية التي كشف عنها الحاج صالح اللّثام من خلال قراءاته المعمّقة والدّقيقة للموروث النّحوي العربي الأصيل، وبالأخصّ كتاب الخليل وتلميذه سيبويه ومن سار على نحوهما من المتقدّمين، ساعيا وراء ذلك إلى إعادة إحيائها وبعثها من جديد في الدرس اللساني الحديث وفق منهجية علمية لغوية بعد أن صَعُبَ فهمها عند الكثير من الباحثين والدارسين في هذا المجال، وإثبات أنّ هذه المبادئ التي بنى عليها نظريته هي مبادئ عربية أصيلة وليست غربية ودخيلة كما يزعم البعض ممّن تأثّروا بالمناهج والنظريات اللسانية الغربية الحديثة، كما أنّه أثبت بالحجج القاطعة والأدلّة العلمية البيّنة قدرته على تحليل اللغة بطريقة علمية موضوعية تعتمد على المنطق الرياضي العقلي الذي عجز عن توظيفه الكثير من اللسانيين الغربيين على غرار" تشومسكي" الذي صاغ مفاهيمه وفق النموذج الرياضي. وعلى هذا الأساس تبرز أهمية النظرية الخليلية الحديثة كنظرية لسانية متكاملة من خلال ما تضمّنته من مفاهيم نحوية ورياضية أصيلة ذات قيمة علمية كبيرة تعكس فكر الخليل وسيبويه المبدعيْن وما تبعهما، حيث تناولت جميع فروع اللغة العربية ومستوياتها بدْءًا بالمستوى الصّوتي والصّرفي والتّركيبي وصولا إلى المستوى الدّلالي، إضافة إلى منهجها التّحليلي للنظام اللغوي حرفا وكلمة، لفظا وجملة، كما أنّها لم تكن نسخة للنظريات اللسانية الغربية كما يزعم البعض، ودليل ذلك وجود مفاهيم نحوية عربية أصيلة لم تكن موجودة في

اللسانيات الغربية الحديثة كمفهوم اللفظة والمثال والموضع وغيرهما، وهذا ما جعلها تتميّز وتنفرد عن كل النظريات اللسانية الغربية بما فيها البنوية والتوليدية التحويلية والوظيفية في مختلف مدارسها ومناهجها، لذا يجب أن تُستثمر مفاهيمها في ميادين عدة، وبالأخص ميدان تعليم اللغة العربية وتعلّمها، إذ يعاني هذا الأخير في الوقت الراهن من مشاكل لغوية مستعصية تستلزم من واضعي المناهج الدراسية توظيف مثل هذه المفاهيم لحل تلك المشاكل، وبالتّالي تحصيل الفهم والإفهام بالنسبة لكل من المتعلّم والأستاذ.

الفصل الثالث:

عرض محتوى الوثائق التربوية وتحليلها

المبحث الأول: المنــهاج الـــدراسي.

المبحث الثاني: الوثيقة المرافقة للمنهـــاج.

المبحث الثالث: الكتـــاب المـــدرسي.

المبحث الرابع: دلـــيل الأستـــــاذ .

المبحث الأول : المنهاج الدراسي.

إنّ المتأمّل في مناهج اللغة العربية الخاصة بمرحلة التّعليم الثّانوي يلحظ أنّ لكلّ مرحلة تعليمية منهاجا خاصا بها له أبعاده التربوية وغاياته الأساسية التي تصبو إلى تكوين جيل متشبّع بالقيم والمبادئ الأخلاقية والإنسانية، وهذا ما دفع بالمنظومة التربوية الجزائرية ضمن إصلاحاها الأخيرة إلى إعادة تحيين مناهجها الدراسية وتعديلها، حيث أعطت أهمية كبيرة للغة العربية باعتبارها وسيلة و كفاءة عرضية تلتقي فيها جميع المواد الدراسية، وهذا ما أكّدت عليه جلّ الدراسات اللسانية الحديثة والمعاصرة على ضرورة إشراك جميع فروع اللغة العربية متكاملة فيما بينها وعلى رأسها القواعد النحوية والصرفية التي تقوّم لسان وقلم المتعلّم من الخطأ وتكسبه ملكة التواصل في وضعيات ومواقف لغوية مختلفة.

أ- التعريف بالمنهاج:

قبل أن نشرع في تحليل المناهج الدراسية الخاصة بكل مرحلة تعليمية ودراستها لابدّ أن نُورد تعريفا موجزا للمنهاج باعتباره الوثيقة البيداغوجية الأساسية والرسمية التي تصدر عن وزارة التربية الوطنية الجزائرية، والتي من شأنها أن تُحدّد الإطار النظري و التصوّر العام حول تعليم مادة دراسية ما، فهو بذلك عبارة عن إستراتيجية مستقبلية تُعبّر عن المشروع الذي يتبنّاه المجتمع والذي يُراعى في جانبه التربوي العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية المراد غرسها في الأجيال الصّاعدة، كما يتطرّق في جانبه التّعليمي العلمي إلى خطط مدروسة ومنظّمة يراعى فيها سنّ المتعلم وخصوصياته العامة وفق طرائق

تسهّل على المعلّم تحقيق الكفاءات المرجوة، وقد تبنّى المنهاج في ضوء الإصلاحات الأخيرة مقاربات بيداغوجية جديدة في العملية التعليمية التعلمية كالمقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية التي من شأنها أن تسهم في تحسين نوعية التعليم ونجاعته، والرفع من مردودية التعلّم.

وانطلاقا من هذا التصوّر فإنّ المنهاج وفق المنهج البيداغوجي الجديد "المقاربة بالكفاءات" يركّز على الطرائق النشطة التي تهدف إلى تنمية كفاءات المتعلّمين وتطويرها حتّى يتسنّى لهم توظيفها في الممارسات الاجتماعية .

كما ارتبط مفهوم المنهاج في وقتنا الحالي" ارتباطا وثيقا بمفهوم تعليمية اللغات باعتباره اتّجاها بحثيا من جملة اهتماماتها البحثية. فكثيرا ما نجد الدراسات التعليمية المعاصرة تُشير إلى علاقة التّلازم التي تربط المفهومين"[1]. ويظهر ذلك التّلازم في المقاربات التعليمية والمنهجية الخاصة بكيفية تعليم وتعلّم اللغة العربية، والتي أضحت محور اهتمام العديد من الباحثين والدارسين في حقل تعليمية اللغات بصفة عامة وتعليمية اللغة العربية بصفة خاصة، فالمنهاج كما أسلفنا الذكر عنه، فإنّه يكتسي أهمّية بالغة في العملية التعليمية التعلمية، كونه مشروعا علميا تعليميا يسعى من خلاله الأستاذ إلى تنفيذ ما جاء فيه وذلك بصورة إجرائية يعتمد فيها على الأساليب والطرائق النشطة والأدوات الإجرائية التي يُجسّدها في الفعل التعليمي التعلّمي، والتي تسمح له بتحقيق الكفاءات المسطّرة التي يتطلّع إليها في المجتمع.

[1]– علي آيت أوشنان، اللسانيات والدّيداكتيك، ص09-10.

ب- مكوّنات المدوّنة:

تتكوّن مدوّنة البحث من مجموعة من الوسائل الأساسية التي يُعتمد عليها في عمليّتي التعليم والتعلّم عموما وتعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية لتلاميذ الشعب الأدبية خصوصا، وتتمثّل تلك الوسائل في:

- **منهاج اللغة العربية.**
- **مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج.**
- **الكتاب المدرسي.**
- **الدليل المرافق للكتاب المدرسي.**

ج- المحتوى العام للمنهاج:

اشتمل منهاج اللغة العربية وآدابها للشعب الأدبية في المرحلة الثانوية بكل أطوارها التعليمية على محتوى يمكن توزيعه كالآتي:

1- تقديم تصوّر عام لمادة اللغة العربية وآدابها، من حيث الأهمية والغايات الأساسية من تدريسها.

2- تحديد لأهمّ الكفاءات المستعرضة.

3- اقتراح التوزيع الزمني والحجم الساعي الأسبوعي المخصّص للنشاطات التعلّمية.

4- تحديد ملمحي الدخول والخروج الخاص بكل مرحلة تعليمية معيّنة، والهدف الختامي المندمج لنهاية كل سنة، والأهداف الوسيطية المندمجة لكل نشاط تعليمي.

5- تقديم طرائق التدريس.

6- تقديم النشاطات التعلّمية المقرّرة.

7- المحتويات.

8- وضعيات التعلّم.

9- الوسائل.

10- التّقييم .

وفيما يلي سنشرع في عرض تلك الوسائل ودراستها وتحليلها حسب كل مرحلة تعليمية معيّنة.

1- منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جذع مشترك آداب).

من خلال اطّلاعنا على منهاج اللغة العربية لمستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي - جذع مشترك آداب - تبيّن لنا أنّه استهلّ تصوّره للمادة المقرّر تدريسها بمدخل تمهيدي تضمّن كيفية "**تقديم المادة**" والأهداف المتوخّاة من ذلك، بالإضافة إلى أهم الطرائق والوسائل التعليمية التي يستعين بها الأستاذ وصولا إلى الكفاءات والغايات المنتظر تحقيقها في المتعلّم عند خروجه من هذه السنة وانتقاله إلى السنة الثانية.

- تصوّر المنهاج لكيفية تعليم مادة اللغة العربية:

اعتبر المنهاج أنّ اللغة أساس التفكير بالنسبة للفرد، إذ لا يمكن للإنسان أن يفكّر بدون لغة، لأنّها "جوهر التفكير، والتفكير في حقيقته عملية ذهنية، لا تتمّ بدون اللغة، وقد أثبتت الأبحاث والتجارب أنّ التمكّن من اللغة له ارتباط وثيق بالقدرات العقلية وبالقدرة على الفهم والإفهام وبالتّحصيل في كلّ نواحي المعرفة والثقافة"[1].ومن هنا تبرز أهمية اللغة العربية من حيث هي قوام الفعل التعليمي – التعلّمي– في منظومتنا التربوية عامّة، والنّهوض بفكر المتعلّم والارتقاء به في الأقسام الأدبية خاصة.

لهذا السبب يسعى تدريس اللغة العربية بالنسبة إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

أ- جعل المتعلّم يكتسب مهارات أساسية للتعلّم الذّاتي والاعتماد على النفس في اكتساب المعارف.

ب- اكتساب القدرة على التعبير عن الخواطر النفسية والمشاعر الوجدانية والمنهجية في التفكير والعمل.

ج- القدرة على التعبير السليم في مختلف المجالات.

د- امتلاك التعبير الإبداعي والابتكار في الأساليب والأداء وإدراك دور اللغة في التعبير عن شخصية الفرد وآرائه ومتطلّباته.

[1]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجزائر، جانفي 2006، ص03.

هـ- القدرة على مناقشة مختلف الآراء والقضايا والتواصل مع الآخرين والإقناع[1].

إنّ تنشيط حصص اللغة العربية بصورة فعّالة يتطلّب من المدرّس رسم خطّة للعمل بما يفيد المتعلّمين ويُعالج أوضاعهم وينتقل بالفعل البيداغوجي من منطق التعليم إلى منطق التعلّم، وهذا المبدأ لا يتحقّق إلاّ بمراعاة حاجات المتعلّمين واستعداداتهم والنتائج التي تسفر عنها مختلف العمليّات التقويمية[2]. ذلك أنّ نجاح العملية التعليمية التعلمية يتوقّف بالضرورة على حسن اختيار الأستاذ للأنشطة التعلمية والوسائل الضرورية التي يراعي فيها مستويات المتعلّمين وقدراتهم العقلية والفكرية واستعداداتهم النفسية التي من شأنها أن تسهم في تسهيل عملية التعلّم و تحصيل عمليّتي الفهم والإفهام، كل هذا يتجسّد من خلال الوضعيات التقويمية التي يضعها الأستاذ للمتعلّمين لقياس مدى تحقّق الكفاءات المرجوّة.

وبما أنّ المنهاج مبني على المقاربة بالكفاءات كخيار بيداغوجي، فإنّ الأمر يستلزم مراعاة **مبدأ الإدماج** الذي يشكّل روح المقاربة بالكفاءات، والمتضمّن إرساء وتفعيل مختلف الموارد المعرفية والمنهجية التي اكتسبها المتعلّم من خلال النشاطات التعلّمية وبالأخص الروافد اللغوية وضرورة توظيفها في مواقف لغوية مختلفة.

[1]- المرجع السابق، ص03.

[2]- المنهاج، ص03.

2- الكفاءات المستعرضة:

يُقصد بالكفاءات المستعرضة مجموعة القيم والمواقف والموارد الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد التعليمية، والتي ينبغي إكسابها للمتعلّم من أجل مواجهة وضعيات ومواقف تعترضه سواء داخل المحيط المدرسي أو خارجه. فهي إذن" مجموعة التعلّمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة من مجالات متنوّعة مرتبطة بمادّة دراسية واحدة أو أكثر، أو هي تركيب لمجموعة من الكفاءات المتقاطعة في مجال معرفي واحد أو أكثر؛ كالقراءة التي هي أداة الأداء في كلّ الأنشطة والمواد اللغوية منها والعلمية والاجتماعية وغيرها"[1].

وقد عرض المنهاج مجموعة من الكفاءات المستعرضة التي بلغ عددها اثنتي عشرة كفاءة، وهي كالآتي:

- ممارسة التواصل الشفوي والكتابي بشكل منسجم في وضعيات الحياة المعيشة.
- الاستماع إلى الآخرين وتسجيل الملاحظات، والتدخل بفاعلية وفق ما يقتضيه المقام.
- الإجابة بلغة سليمة واضحة عن الأسئلة.
- البحث في المراجع والمصادر.
- الشعور بالمتعة في الكتابة والقراءة.
- التزام المنهجية في أداء الأعمال الفردية والجماعية.

[1] - محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، دس، ص56.

- ممارسة الملكة النقدية في تناوُل النصوص المختلفة.

- تفسير الظواهر الاجتماعية والسياسية والأدبية والعلمية انطلاقا من معطيات ملموسة

- إجراء الموازنة والمقارنة بين الظواهر اللغوية والمظاهر.

- تطبيق تقنيات وفق حقل الاختصاص.

- إصدار أحكام نقدية معلّلة.

- الاستقلال بالرأي تدريجيا[1].

- **تنظيم التوقيت وتوزيع النشاطات التعلمية.**

- **التوزيع الزمني: (خاص بجذع مشترك آداب):**

خصّص منهاج مادة اللغة العربية لمستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي (جذع مشترك آداب) ستّ (06) ساعات موزّعة أسبوعيا على النشاطات التعلّمية المقرّرة، وهي كالآتي:

- **نشاط الأدب والنصوص أربع (04) ساعات:** (ساعتان+ ساعة + ساعة) لنشاط الأدب والنصوص حيث يتمّ فيها دراسة نص بتحليل معطياته ومضمونه، وما يتعلّق بالمسائل المقرّرة في النحو والصرف والبلاغة والعروض والنقد.

- **حصة التعبير الشفوي أو المطالعة الموجّهة** ذات ساعة واحدة بالتداول على أن تؤخّر حصة التعبير الشفوي إذا كانت مرتبطة بموضوع المطالعة الموجّهة.

[1]- المنهاج، ص04.

– يُتوّج نهاية الأسبوع **بحصة التّعبير الكتابي** ذات ساعة واحدة حيث يحرص الأستاذ على استغلالها لجعل المتعلّمين يُسخّرون مكتسباتهم القبلية المرتبطة خاصة بالنشاطات السابقة، وذلك لعلاج وضعيات التعبير المقترحة عليهم، أو لمناقشة المشاريع[1].

نلحظ من خلال التوزيع الزمني الذي اقترحه المنهاج لتدريس الأنشطة التعلّمية خلال الأسبوع الواحد؛ أنّ تخصيص ساعة واحدة لنشاط التعبير الشفوي خلال أسبوعين غير كاف؛ كون أنّ هذا النشاط يُعتبر من بين أهمّ الأنشطة التعلّمية التي تصقل شخصية المتعلّم وتنمّي ملكته اللغوية أكثر من مهارتي الكتابة والقراءة، كما أنّ الإنتاج الشفهي يساعد الأستاذ على تقويم المتعلّمين وقياس مدى تحكّمهم في الموارد المعرفية والمنهجية التي تمّ اكتسابها خلال الأسبوع الواحد، لذا كان من الأجدر – في رأينا– أن يتمّ تخصيص ساعة كاملة خلال كل أسبوع لهذا النشاط.

أمّا بالنسبة لمناقشة المشاريع وتصحيحها، فكان من الأمكن تخصيص ساعة خاصة بها خلال نهاية كل محور تعلّمي.

4– كفاءات ملمح دخول المتعلّم إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

يُشير ملمح الدخول – من خلال ما تمّ توضيحه في المنهاج – إلى أنّ المتعلّم عند دخوله إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي يكون من المفترض قد اكتسب كفاءة لغوية خلال مراحله الدراسية السابقة، بحيث يستطيع توظيفها في هذه المرحلة

[1]– المرجع السابق، ص 04.

من التعليم الثانوي، " كما أنّ ملمح الدّخول يُساعد على بناء تصوّر حول مواصفات جمهور المتعلّمين، ليس من حيث خصائصهم المعرفية والنّفسية والفردية، ولكن كذلك من حيث احتياجاتهم المعرفية و المهارية من جرّاء تعلّم اللغة العربية وآدابها في هذه المرحلة التعليمية وما يُنشده المشروع الاجتماعي الحضاري لأبنائه من الكفاءات والمعارف"[1]. وبالتّالي فإنّ المتعلّم في هذه المرحلة- حسب ما جاء في المنهاج- يشترط أن يكون قادرا على قراءة النص قراءة سليمة يراعى فيها جودة النطق وحسن الأداء وضبط للحركات وتمثيل للمعنى، لتأتي بعدها مرحلة فهم النص من خلال مناقشة أفكاره الرئيسية والجزئية بإقامة الحجة والتزام الموضوعية، وفي الأخير يطلب من المتعلم تلخيص قصة أو نص أو مقالة في حدود مستواه الفكري والمنهجي[2].

- كفاءات ملمح الخروج من السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جذع مشترك آداب):

يُفترض في نهاية السنة الدراسية من هذه المرحلة أنّ المتعلّم يكون قد اكتسب قسطا وافرا من المعلومات والمعارف والخبرات والمهارات، بحيث يستطيع أن يسخّرها ويربطها بالتعلّمات الجديدة التي سوف تواجهه في المرحلة الثانية من التعليم الثانوي، "وبذلك يصبح قادرا على إصدار الأحكام على النصوص المقروءة مع إبراز مواطن الجمال الفنّي فيها ثمّ

[1]- طاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري برنامج السنة الأولى، جذع مشترك آداب أنموذجا، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 2007-2008،ص 82.

[2]- ينظر، المنهاج، ص06.

يقوم بتلخيصها بلغة سليمة وفكر منتظم، كما أنّه يستطيع أن يميّز بين الصور البلاغية التي يوظّفها الأديب ليوضّح معانيه ويُبيّن قوّة تأثيرها في النّفس، ويوظّف الأسس التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الوضوح والقوّة والجمال مع تحديد الخصائص الفنّية للنص الأدبي وما يتركه من أثر في النّفس مع التّعليل"[1].

ويرى أستاذنا الطاهر لوصيف أنّ " كفاءات ملمح الخروج" لها أهمية كبيرة بالنسبة للمتعلّم، إذ تزوّده بمختلف المعارف والمهارات التي يحتاجها عند انتقاله إلى السنة الثانية ثانوي، كما أنّ هذه الكفاءات تخضع إلى مجموعة من المؤشّرات قبل إكسابها للمتعلّم، وبالتالي فإنّها تؤشّر اعتمادا على[2]:

1- التصوّر الذي سيُصاغ في إطاره مشروع التعليم اللغوي المنشود وذلك من حيث الجوانب الآتية:

أ- النظريّات والمقاربات اللسانية التي يتوسّلها المشروع كاختبارات يتبنّاها للتعليم.

ب- الكفاءات والمهارات اللغوية والأدبية التي يطمح إلى ترسيخها.

ج- فئة المتعلّمين وخصائصهم النفسية والمعرفية والفردية.

د- أهداف التعليم والاحتياجات التعليمية لذلك الجمهور المتعلّم.

2- طبيعة المحتوى اللغوي والأدبي المقرّر وبنيته التي تنتظمه وتبرّره لتحقيق ذلك التصوّر، الأمر الذي يقتضي توفّر أسس الانسجام الضروري بين ما يتأسّس عليه التصوّر وما يطمح

[1]- المرجع السابق، ص07.

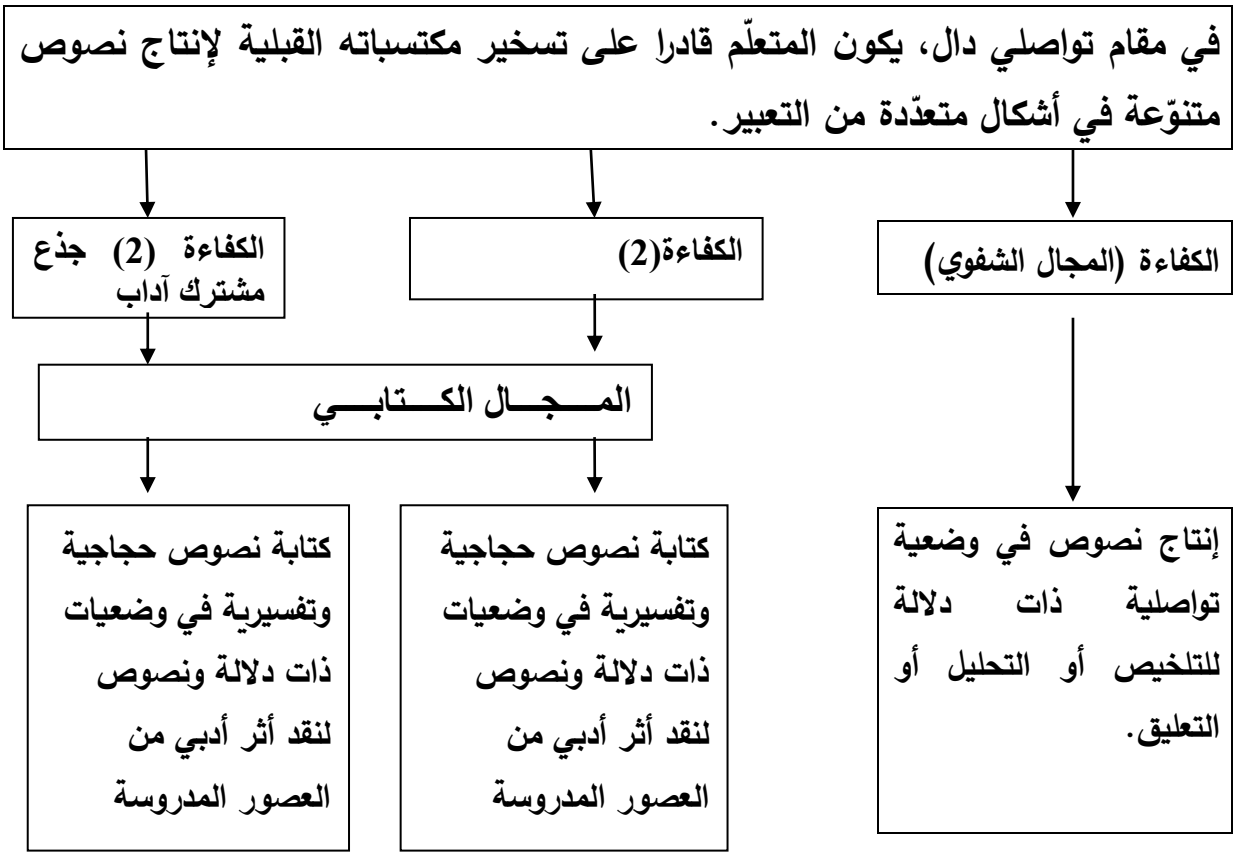
[2]- طاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي، ص84.

إليه من جهة، وبين ما يتضمّنه المحتوى المقرّر من المادة اللغوية والأدبية من جهة أخرى، وانتظام ذلك على النحو الذي يكفل تحقيق المنشود، سواء بالنسبة لمقتضيات التصوّر ومميّزاته التي تشكّل جوانبه المشار إليها أعلاه، أو بالنسبة لمقتضيات بناء المحتوى ومميزاته التي تطبعها خصائص المادة التعليمية ومواصفاتها.

3- توسّل المقاربة الإنجازية أو التنفيذية لمشروع التصوّر وهو ما يسمّى بالطريقة التعليمية التي تكفل تنفيذ ذلك والنفاذ إلى الاستغلال الحقيقي والأمثل لجميع إمكانات التنفيذ المتاحة، لاسيما من خلال الاستغلال الناجع والفعّال لكل المعطيات التي ينبني عليها التصوّر من جهة والمحتوى المحقّق لذلك من جهة ثانية، خصوصا من خلال البنية التي ينتظم وفقها المحتوى، ولا يغيب عن الذهن، في هذا السياق، ما يستوجبه ذلك من ضرورات الانسجام والتوافق بين كل تلك الأقطاب ومكوّناتها لتجري عمليّة التعليم والتعلّم في التناغم المنتج المطلوب[1].

[1]- المرجع السابق، ص84.

- الهدف الختامي المندمج "Objectif terminal d'intégrationi" لنهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي: في هذا المستوى يمكن للمتعلم أن يكتسب مجموعة من الكفاءات نعرضها على النحو الآتي[1]:



والملاحظ من خلال هذا المخطّط الذي يعرض الهدف الختامي المندمج في هذا المستوى أنّه:

- ركّز على المتعلّم باعتباره محور العملية التعليمية التعلّمية، حيث يقوم بتجنيد معارفه وخبراته وإمكاناته ومهاراته من أجل توظيفها في وضعيات تواصلية ذات دلالة على مستوييها

[1]- المنهاج ، ص08.

الشفهي والكتابي، كما أنّه اقتصر تركيزه على نوعين من الكفاءات وهما الكفاءة الشفوية التي تتجسّد في الإنتاج الشفهي والكفاءة الكتابية التي تظهر في الإنتاج الكتابي، وقد أهمل هذا المخطّط عنصرا جدٌّ مهمّ، وهو الكفاءة النصية التي يستوجب إكسابهما للمتعلّم من خلال قدرته على التعامل مع النصوص بمختلف أشكالها وأنماطها. وهذا الأمر دفعنا إلى طرح التساؤل الآتي: على أي أساس تمّ التركيز على هاتين الملكتين في إنتاج الكلام مشافهة وكتابة؟

– حصر المنهاج الكفاءة الشفوية في إنتاج نصوص تعتمد على تقنية التلخيص أو التحليل أو التعليق؛ بينما حصر الكفاءة الكتابية في كتابة نصوص يغلب عليها النمطان الحجاجي والتفسيري في وضعيات تواصلية دالة حول نقد أثر أدبي من العصور المدروسة مقتصرا على الشعبة الأدبية بتوظيف مصطلحات النقد الأدبي المدروسة.

أ– طرائق التدريس:

لقد سعت وزارة التربية الوطنية ضمن إصلاحاتها التربوية الجديدة إلى البحث عن أفضل الوسائل و الطرائق النشطة التي تُسهم في إنجاح العملية التعليمية التعلّمية، وقد نجم عن ذلك ضمن مشاريعها تبنّي طرائق و بيداغوجيات حديثة مسايرة للأوضاع الرّاهنة في بناء المناهج الدراسية، ألا وهي" **بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات**" وذلك كبديل للمقاربات التقليدية السابقة (المقاربة بالمضامين – المقاربة بالأهداف).

وبالرّغم من أنّ هناك طرائق متعدّدة ومتنوّعة في العملية التعليمية التعلمية، إلاّ أنّنا يمكن اعتبار طريقة التدريس **بالوضعية المشكلة** هي من أنجع الطرائق الفعّالة في التعليم لما لها من أهمّية في إثارة ذهن المتعلّم وتحفيزه على التعلّم، بحيث لا يستطيع المتعلّم التصرّف خلالها تصرّفا سليما إلاّ بعد جهد وتفكير، ومن هنا تجعل المتعلّم يحصر مختلف معارفه ومكتسباته القبلية والخبرات والمهارات السابقة و تجنيدها وتسخيرها بصورة فعّالة وإجرائية لإيجاد الحلول والإجابة عن المشكلة معتمدا في ذلك على نفسه.

وقد أُعتبر هذا الأسلوب في التدريس- حسب ما ذكر في المنهاج- من بين أهم الأساليب لأنّه " يعتمد على تحسين نتائج المتعلّمين وتطوير خبراتهم ومهاراتهم بفعل الممارسة، فتتغيّر علاقاتهم بالمعرفة حيث يتحوّل موقفهم السلبي منها إلى موقف إيجابي يُحفّزهم على طلب المعرفة واكتسابها، إذ يشعرون بممارسة عمل تفاعلي هادف يختلف عن الأسلوب التّقليدي المبني على الاكتساب عن طريق الاستقبال بالإصغاء والصمت، بهدف التزوّد بكمّ غزير من المعارف"[1].

ويتحدّد التعلّم عن طريق الوضعية المشكلة في المراحل الآتية[2]:

- **مرحلة عرض المشكلة:** وفيها يوجّه المدرّس المتعلّمين إلى الوضعية المشكلة فيُحدّد لهم أهدافها ويصف آلياته ويعد الوسائل المطلوبة.

---

[1]- المنهاج، ص13.

[2]- المرجع نفسه، ص14.

- **مرحلة التهيئة:** وتحصل بفهم معطيات الوضعية، استيعاب المفاهيم والأفكار، تنظيم الفوج وتوزيع المهام على أعضاء الفوج.

- **مرحلة الدّراسة والتعلّم وتتمّ من خلال:**

- ضبط المعلومات واختيار أنجع طريقة للحل، والتعرّف على المعلومات الجديدة اللازمة للحل المفترض وتسجيلها.

- البحث عن الحل المناسب للمشكلة المطروحة. وينجم عن هذه المرحلة:

- إعداد قائمة بعدد أهداف التعلّم والموارد التي يستعين بها المتعلّم في بحثه.

- الحلول الفردية التي توصّل إليها المتعلّمون من خلال أعمالهم ونشاطاتهم.

- **مرحلة تقييم التعلّم وتشمل:**

- تقييم الأعمال الفردية عن طريق جمع الحلول الفردية ومقارنتها ببعضها، ثمّ تقييم عمل الفوج، ويحصل من خلال تشخيص تعلّمات التلاميذ والأفواج.

يُعدّ هذا النّوع من النشاط (التعلّم عن طريق المشكلات) من أنفع الأنشطة وأكثرها فعّالية، لأنّها تجعل المتعلّم يواجه المشكلة مباشرة ويعمل على حلّها بطريقته الخاصة مُوظّفا جميع معارفه وخبراته ومهاراته لحلّ المشكل، كما أنّها تُنمّي لديه التفكير العلمي وتساعده على ترسيخ المعلومة في الذهن وبقائها لمدّة أطول.

ب- بيداغوجيا المشروع(Pédagogie de projet):

تُعدّ بيداغوجيا المشروع إحدى البيداغوجيات الحديثة التي تبّنتها وزارة التربوية الوطنية ضمن إصلاحاتها التربوية الجديدة، حيث تمّ إدراجها في كل المناهج الدراسية بمختلف مراحلها التعليمية بدءا بالمرحلة الابتدائية وصولا إلى المرحلة الثانوية كعنصر أساس وفعّال في العملية التعليمية التعلّمية باعتبارها" أسلوبا تعليميا يضع المتعلّم أو مجموعة من المتعلّمين في وضعية التعبير عن رغبات أو حاجات، أو طموحات أو تساؤلات، كما يخضعهم إلى البحث عن الوسائل التي تمكّن من الإجابة عن التساؤلات وكذا في وضعية التخطيط الفردي أو الجماعي للمشروع ومعايشته"[1].

كما أنّها تُصنّف ضمن الطرائق النشطة التي تدفع المتعلّمين إلى تجنيد مكتسباتهم ومعارفهم القبلية وتوظيفها في إنجاز مشاريعهم، بالإضافة إلى تنمية روح الإبداع والتعاون فيما بينهم، وحثّهم على أهمية العمل المنجز سواء أكان العمل جماعيا أم فرديا، وذلك بتوجيه من الأستاذ الذي يقوم بإعطاء المهمّات وتوضيحها وتحديد أهم عناصرها ومراحل إنجازها ثمّ مراقبتها وتقويمها.

وعلى العموم، فإنّ بيداغوجيا المشروع تقوم على أساس وضعيات تعلّمية تدور حول ظاهرة معيّنة واضحة، تجعل المتعلّمين يشعرون بميل حقيقي لبحثها وحلّها حسب قدرات كلّ منهم، وهذا هو المبدأ الذي روعي في تحديد المشاريع بالنسبة للسنة الأولى من التعليم

[1]- المنهاج، ص16.

الثانوي، وما هو جدير ذكره أنّ هذه المشاريع موضوعة من باب الاستئناس بها ويمكن للأستاذ الاجتهاد في تنشيط مشاريع أخرى يراها أنسب لاستعدادات المتعلّمين وأكثر ملاءمة لانشغالاتهم واهتماماتهم[1].

ج- أساليب التقييم:

لقد تعدّدت أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، فإنّ المنهجية تستوعب عدم الخلط في استخدام التقويم والتقييم، حيث يذهب ظن البعض بأنّ كليهما يُعطي المعنى ذاته. مع العلم أنّهما يُفيدان في بيان قيمة الشيء، إلاّ أنّ كلمة التقويم أكثر تداولا في الاستعمال، وهي تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء، تعديل أو تصحيح ما اعوجّ منه. أمّا كلمة التقييم فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط، ومن هنا فكلمة (التقويم) أعمّ وأشمل من كلمة (التقييم). ذلك أنّ التقويم لا يقف عند حدّ بيان قيمة شيء ما، بل يتعدّاه إلى إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه، كما أنّه لا يقتصر على تقويم المعارف فقط، بل يتجاوزه إلى تقويم السلوكات والأخلاق[2].

وإذا كان التقييم – في ظل المناهج المبنية على المحتويات- يكاد ينحصر في قياس الحجم المعرفي المخزون في ذاكرة المتعلّم؛ فإنّ التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات

[1]- المرجع السابق، ص16-17.

[2]- ينظر، المنهاج، ص37.

يتّصف بالشمولية ولا ينحصر في المعارف وحدها بل يتعدّاها إلى المعارف الفعلية والمعارف السلوكية، بتوظيف المتعلّم لقدراته ومهاراته[1].

ولأهمية التقييم في العملية التعليمية التعلّمية فقد خصّص المنهاج الأسبوع الخامس بعد كل أربعة أسابيع دراسية لإجراء نشاط الإدماج، فيعمد الأستاذ إلى بناء وضعيات مستهدفة بحيث يُمكّن التلميذ من الممارسة الفعلية لإدماج مكتسباته والتعرّف على حجم الكفاءة الذي حقّقه[2].

- عرض محتوى قواعد الصرف حسب ما جاء في المنهاج:

حدّد المنهاج الخاص لطلبة السنة الأولى - جذع مشترك آداب - مقرّرا لقواعد الصرف نعرضها على النحو الذي وردت عليه كالآتي[3]:

- قواعد الصرف:

- الفعل ودلالته الزمنية.

- الفعل المجرّد والمزيد ومعاني حروف الزيادة.

- اسم الفاعل وصيغ المبالغة.

- اسم المفعول.

- الصفة المشبّهة.

---

[1]- المرجع السابق، ص37.

[2]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جذع مشترك آداب وعلوم تكنولوجيا، الجزائر، جانفي 2005، ص41.

[3]- المنهاج، ص 30.

- **اسما الزمان والمكان واسم الآلة.**

- **الممنوع من الصرف.**

- **العدد الأصلي والعدد الترتيبي.**

ـ تحليل محتوى قواعد الصرف:

يتّضح لنا من خلال هذا المحتوى المقرّر لمستوى السنة الأولى ثانوي- جذع مشترك آداب- أنّه جاء مركّبا من قسمين؛ حيث خُصّص القسم (أ) للموضوعات النحوية، أمّا القسم (ب) فقد خصّص للموضوعات الصرفية (والملاحظ أنّ هذا التقسيم كان سائدا في المؤلفات التراثية القديمة التي كانت تدمج مباحث الصرف مع النحو دون التمييز بينهما) ، وهذا الأمر يجعلنا نطرح التّساؤلات الآتية: ما طبيعة المعايير التي تمّ على أساسها انتقاء المواضيع النحوية والصرفية؟ ولماذا جاءت المواضيع النحوية مقسّمة إلى أبواب (باب في المرفوعات، و المنصوبات، والتّوابع، وباب خُصّص للفعل المضارع من حيث رفعه ونصبه وجزمه)؟

وعلى الرغم من أنّ المنهاج ركّز على مبدأ الوظيفية لممارسة هذا النشاط من خلال الدّور الذي يؤدّيه في إكساب المتعلّم المهارات اللغوية اللازمة التي تمكّنه من تقويم لسانه وقلمه من الوقوع في الخطأ، وتدريبه على التحكّم الصحيح في مفرداته وألفاظه أثناء التعبير مشافهة وكتابة، فالظاهر من المحتويات النحوية المختارة من طرف معدّي المناهج أنّها تستند أساسا على نظرية العامل (الإعراب) حيث جاءت المواضيع فيها مبوّبة كما ذكرنا آنفا وهذا الأمر لا يمكنه أن يستجيب للأهداف التي نصّ عليها المنهاج الذي اعتبر أنّ الهدف

الأسمى من دراسة قواعد النّحو والصرف " يتمّ بغرض عصمة ألسنة المتعلّمين وأقلامهم من الخطأ وإعانتهم على الدقّة في التعبير والفهم، وبالتالي فهي تدرّس على أساس أنّها وسلة فقط وليست غاية في ذاتها، ولذلك ينبغي ألاّ ندرّس منها إلاّ القدر الذي يُعين على تحقيق هذا الغرض"[1]. بمعنى أن تكون المواضيع المنتقاة للدراسة تخدم حاجات المتعلّم اللغوية؛ بحيث تمكّنه من اكتساب المهارات اللازمة التي تستهدف وضعيات تواصلية دالة.

وفي نفس الموضع فقد استدلّ المنهاج بمقولة الجاحظ الشهيرة:" وأمّا النحو فلا تشغل قلبه (أي الصبي) به إلاّ بقدر ما يؤدّيه إلى السلامة من فاحش اللحن"[2]. والمقصود بذلك أن نحرص على تعليم النحو العربي بما يتناسب مع مستويات وقدرات المتعلمين الذهنية لتحقيق الغاية المرجوة؛ بحيث يستطيع المتعلّم التواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية والصرفية. والسؤال المطروح هل تتناسب المواضيع المنتقاة في هذه المرحلة مع مستويات المتعلمين الذهنية واحتياجاتهم اللغوية؟

وما تجدر الإشارة إليه أنّه يجب التفريق بين النحو العلمي والنحو التعليمي، هذا الأخير الذي يجب على المختصين في تعليم اللغة العربية أن يأخذوا به أثناء تعليم القواعد الوظيفية التي يحتاجها المتعلّم، دون الغوص في المواضيع والمسائل الصعبة التي هي من أهل الاختصاص.

---

[1] – المنهاج، ص23.

[2] – المرجع نفسه، ص23.

وتجسيدا لوظيفة هذا النشاط، فإنّه يدرّس من خلال دراسة النص الأدبي بشكل لا يشعر فيه المتعلّم بأنّه يتلقّى أحكام النشاط مفصولة عن دراسة النص، وبهذا الأسلوب تتحقق جملة من الأهداف بحيث:

– تدفع التلاميذ إلى التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل.

– تنظّم معلومات التلاميذ اللغوية تنظيما يسهل عليه الانتفاع بها، ويمكّنهم من نقد الأساليب والعبارات نقدا يبيّن لهم وجه الوضوح أو الغموض وأسباب القوة والرّكاكة في هذه الأساليب.

– تساعدهم على دقة الملاحظة والموازنة والحكم، وتكوّن في نفوسهم الذوق الأدبي، لأنّ من وظيفتها تحليل العبارات والأساليب، والتمييز بين صوابها وخطئها، ومراعاة العلاقات بين التراكيب ومعانيها والبحث فيما يطرأ عليها من تغيير.

– تمدّهم بتدريبات شفوية تكون مبنية على أسس منظّمة من المحاكاة والتكرار حتى تترسّخ الحقائق النحوية وتتكوّن العادة اللغوية الصحيحة.

– تُزيل ما علق في أذهان المتعلّمين من أنّ قواعد النحو والصرف صعبة باقتصارها على الأحكام العملية ذات بلغتهم المنطوقة والمكتوبة.

– وبهذا الأسلوب في التعاون مع قواعد النحو والصرف يتخلّص التلاميذ من عناء حفظ الأحكام النحوية والصرفية الكثيرة التي لا يجنون منها إلاّ تعبا وإرهاقا، والتي حفلت بها

مناهج البيداغوجيا التقليدية (التلقينية) دون تمييز بين ما هو ضروري منها وما هو غير ضروري بالنسبة للمتعلّم[1].

وعلى الرّغم من تبنّي المنهاج للمقاربة النصية في تدريس جميع الروافد اللغوية من نحو وصرف وبلاغة وعروض، فالملاحظ من خلال المحتوى الصرفي أنّه ركّز على الفعل وما يرتبط به من خلال دلالته الزمنية وصيغته وبنيته الأصلية وما لحقها من حروف الزيادة بالإضافة إلى تطرّقه للأسماء المتعلّقة بالفعل أو الشّبيهة له، من حيث مصدر اشتقاقها كاسم الفاعل، واسم المفعول، وصيغ المبالغة، والصفة المشبّهة، لينتقل بعد ذلك إلى دراسة اسمي الزمان والمكان واسم الآلة والممنوع من الصرف لينتهي إلى دراسة العدد الأصلي والترتيبي. وهذا الأمر لا يحقّق الهدف الذي رصده المنهاج من خلال تصوّره لكيفية تدريس نشاطي النحو والصرف:" يتناول نشاط النحو والصرف كغيره من النشاطات الرافدة في ظل المقاربة النصية خدمة لفهم النص وبناء المعنى"[2]. فهذا التصوّر لا يتماشى مع مطالب المقاربة النصية ومبدأ الوظيفية اللذين ركّز عليهما المنهاج.

وحسب خبرتنا في مجال التدريس في المتوسّط قمنا بإجراء مقارنة بين محتوى قواعد اللغة في المرحلة المتوسطة والمحتوى الصّرفي المقرّر تدريسه لمستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي؛ وتبيّن لنا أنّ هذا المحتوى قد يتناسب وقدرات المتعلّمين الفكرية في هذا المستوى بشكل نسبي، حيث اشتمل على أبحاث صرفية جدّ مهمة، البعض منها تناولها

[1]- المنهاج، ص23.

[2]- المرجع نفسه، ص24.

المتعلّم خلال السنوات الثانية والثالثة والرابعة من التعليم المتوسّط، فدرس المشتقات تم التطرّق إليه في السنة الثانية من التعليم المتوسط (درس الاسم الجامد والمشتق)،وقد تمكّن المتعلّم فيه من التمييز بينهما ومعرفة أنواع المشتقات، أمّا في السنتين الثالثة والرابعة فقد تمّ التطرّق فيهما إلى دراسة جميع أنواع المشتقّات الثمانية (اسم الفاعل، اسم المفعول، الصفة المشبهة، صيغ المبالغة، اسما الزمان والمكان، اسم الآلة، اسم التفضيل) ومعرفة أوزانهما وكيفية الصياغة(من الفعل الثلاثي وغير الثلاثي) وكذا إعرابهما، وهذا ما يجعل من المتعلّم يتذكّر معارفه وخبراته السابقة ويربطها بالتعلّمات الجديدة التي تواجهه في هذه المرحلة، وهذا ما تركّز عليه المناهج الحديثة من خلال تبنّيها للمقاربات التعليمية الجديدة " المقاربة بالكفاءات" بضرورة إدماج المعارف السابقة باللاحقة.

2-منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي (شعبة آداب وفلسفة + لغات أجنبية):

يهدف منهاج اللغة العربية وآدابها بالنسبة إلى هذه السنة شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية إلى إكساب التلميذ القدرة على التعامل مع المعلومات من حيث تحصيلها وتنظيمها وتوظيفها فيما بينها وإدراك علاقاتها المتبادلة، ويظهر ذلك من خلال قدرته على فهم النصوص وتفسيرها وتحليلها عن طريق الاكتشاف الاستقرائي والاستيعاب الاستنتاجي ثمّ تقويمها من طرف الأستاذ.

مع العلم أنّ هذا المنهاج بالنسبة إلى – هاتين الشعبتين- يُتناول كسابقه بتجاوز مفاهيم التعليم التقليدية، أي إنّه منهاج ينتقل بالمتعلّم من التعليم إلى التعلّم، ومن الحفظ إلى

الخبرة إلى القدرة والكفاءة، ومن المعرفة المجزّأة إلى المعرفة المتكاملة، ومن الكم المعرفي إلى النوع، أي إنّه منهاج يبني في التلميذ مظاهر التنوّع والتفرّد والإبداع والاختلاف[1].

- تنظيم التوقيت وتوزيع النشاطات:

أ) - التوزيع الزمني:(شعبة آداب وفلسفة):

خصّص منهاج مادة اللغة العربية لمستوى السنة الثانية من التعليم الثانوي (شعبة آداب وفلسفة) حجما ساعيا قُدّر بأربع (04) ساعات موزّعة أسبوعيا على النشاطات التعلّمية المقرّر تدريسها والتي يوضّحها الجدول الآتي[2]:

النشاطات:	الحجم الساعي:	توزيع التوقيت:
الأدب والنصوص	**03 ساعات**	**يُخصّص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص حيث يتمّ فيه دراسة النص بتحليل معطياته ومضمونه وما يتعلّق بالمسائل المقرّرة في النحو والصرف والبلاغة والعروض والنقد.**
التعبير الكتابي	**ساعة واحدة**	**تُستغلّ لتقديم الموضوع ومناقشته ثُمّ لكتابته وتصحيحه على مدى ثلاثة أسابيع.**
المشروع	**يُنشّط المشروع في كل حصة رابعة من نشاط التعبير الكتابي.**	
المطالعة الموجّهة	**يُخصّص حجم ساعي بساعة واحدة في كلّ أسبوع خامس من حصص الوضعيات المستهدفة.**	
الوضعيات المستهدفة	**تُنجز خلال كلّ أسبوع خامس.**	

[1]- ينظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام والتقني، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، شعبتي آداب وفلسفة ولغات أجنبية، الجزائر، جانفي، 2006، ص02.

[2]- المرجع نفسه، ص03.

والملاحظ من خلال قراءتنا الأوّلية للجدول الذي يعرض الحجم الزمني المخوّل لتدريس الأنشطة التعلّمية المقرّرة لمستوى السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة؛ أنّ هناك خللا في توزيع بعض الأنشطة التعلمية خلال الأسبوع الواحد، إذ نرى أنّ نشاط التعبير الشفوي والمطالعة الموجهة خُصّص له ساعة واحدة خلال كل أسبوع خامس من حصص الوضعيات المستهدفة، وهذا إجحاف في حق هذا النشاط لما له من أهمية بالنسبة للمتعلّمين، إذ كان من الأمكن تخصيص ساعة واحدة له في كل أسبوع، ولا ضرر أن تُخصّص ساعة واحدة لنشاط الوضعيات المستهدفة.

ب)- التوزيع الزمني الخاص بشعبة اللغات الأجنبية:

خصّص منهاج اللغة العربية لمستوى السنة الثانية من التعليم الثانوي (شعبة اللغات الأجنبية) حجما ساعيا قُدّر بخمس (05) ساعات تمّ توزيعه على النشاطات التعلّمية كالآتي[1]:

النشاطات:	الحجم الساعي:	توزيع التوقيت:
الأدب والنصوص	**03 ساعات**	**يُخصّص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص حيث يتمّ فيه دراسة النص باكتشاف معطياته ومناقشتها وما يتعلّق بنمط بنائه وما يتوافر عليه من مظاهر الاتّساق والانسجام ثمّ ما يتّصل بالمسائل المقرّرة في النّحو والصرف والبلاغة.**
مطالعة موجّهة	**ساعة واحدة**	**يخصّص هذا الحجم الساعي لنشاط المطالعة بالتداول مع حصة إحكام موارد المتعلّم وضبطها، وتُنشّط هذه الحصة بالتفويج.**

[1]- المنهاج، ص04-05.

تعبير كتابي	**ساعة واحدة**	**ترجى حصة التعبير الكتابي إلى نهاية الأسبوع حيث يحرص الأستاذ على استغلالها لجعل المتعلّمين يُسخّرون مكتسباتهم القبلية المرتبطة بالنشاطات السابقة وذلك ضمن علاج وضعيات التعبير المقترحة عليهم.**
المشروع	**تُنشّط المشاريع خلال كل أسبوع رابع من نشاط التعبير الكتابي.**	

يتّضح لنا من خلال هذا التّوزيع الزمني المخصّص لشعبة اللغات الأجنبية والذي حدّده المنهاج بخمس ساعات موزّعة على الأنشطة التعلّمية خلال الأسبوع الواحد، أنّ هناك ملاحظة فيما يخص إدراج نشاط المطالعة الموجّهة مع إحكام موارد المتعلّم وضبطها، إذ نرى أنّ تخصيص ساعة واحدة لهما لتدريسهما بالتناوب أسبوعيا غير كافية، كون أنّ نشاط إحكام موارد المتعلّم وضبطها يعتبر نشاطا إدماجيًّا تقويميًّا، حيث يدفع المتعلّم إلى تسخير مكتسباته القبلية ودمجها في وضعيات تواصلية دالة، حتّى يتسنّى تقويمها من قبل الأستاذ الذي يحكم من خلالها على قياس مدى تحكّم المتعلّم في الموارد وحسن توظيفها، وبالتالي تحقيق الكفاءات المسطرة التي نصّ عليها المنهاج، لذا كان من الأجدر تخصيص ساعة واحدة لكل نشاط على حده.

- ملمح دخول المتعلّم إلى السنة الثانية (شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية):

بدخول المتعلّم إلى هذه السنة يكون قادرا على إصدار الأحكام على النصوص المقروءة مع إبراز مواطن الجمال الفني فيها، والتمييز بين الصور البلاغية التي يلبس بها الأديب معانيه وإظهار ما فيها من جمال وقوّة وتأثير في النفس.

– البحث المنهجي وتقصّي المسائل واستخدام المراجع والانتفاع بمختلف مصادر التوثيق.

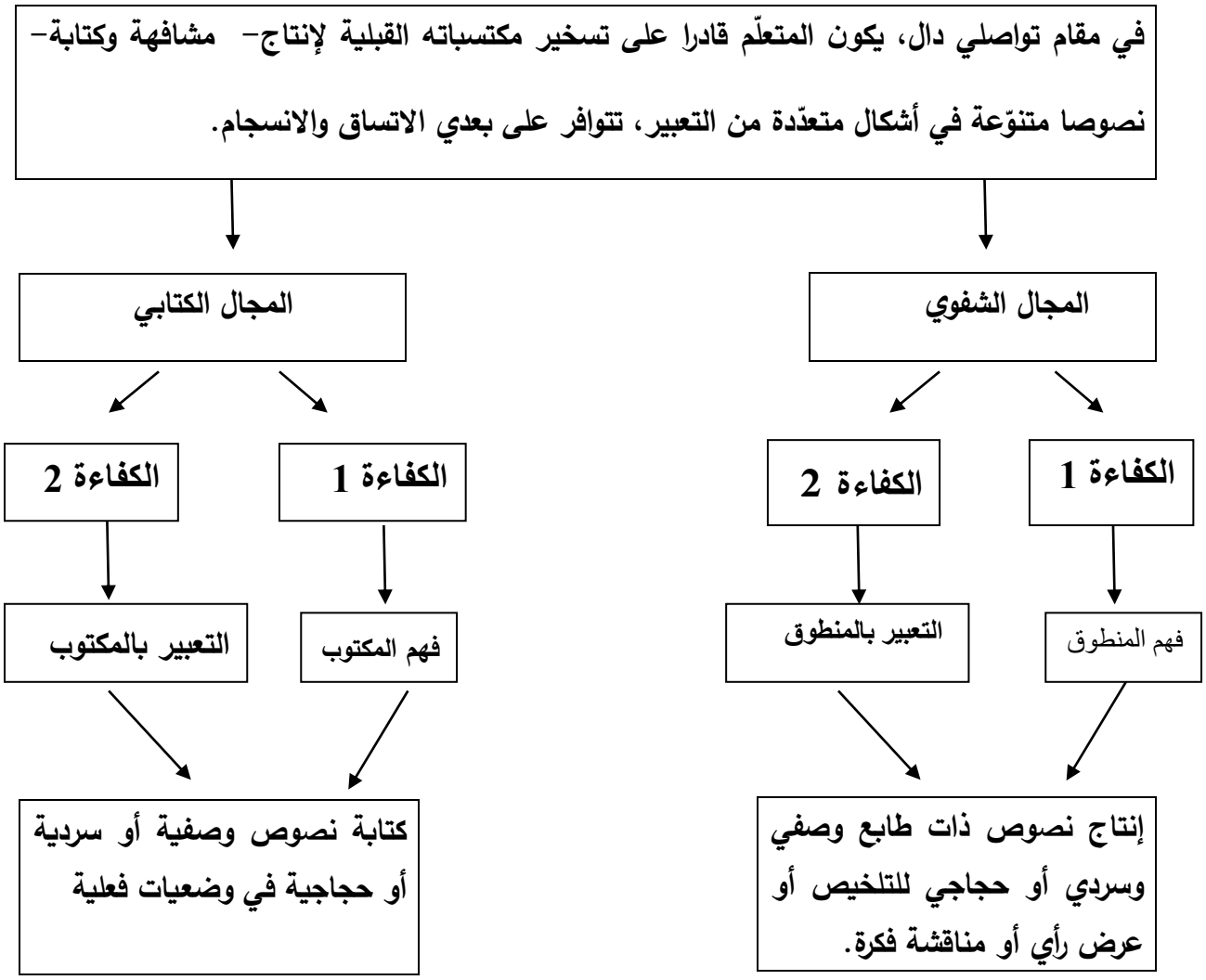
– توظيف الأسس التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الوضوح والقوة والجمال.

– يلخص المقروء بلغة سليمة وفكر منظم مستثمرا فيه الأنماط النصية المختلفة التي اكتسبها.

– **ملمح الخروج:** بخروج المتعلّم من هذه السنة يكون قادرا على إنتاج وكتابة نصوص مختلفة يوظف فيها خصائص الأنماط ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي مع مراعاة مصداقية التّعبير وجمالية العرض مع ضرورة التحكّم في الكفاءتين اللغوية والأدبية على وجه الجمال[1].

[1]– ينظر، المنهاج ، ص06.

- الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثانية من التعليم الثانوي (شعبة الآداب واللغات):يهدف المنهاج في هذا المستوى إلى إكساب المتعلّم الكفاءات الآتية[1]:



من خلال قراءتنا الأوّلية لهذا المخطّط يتبيّن لنا أنّه يركّز على كفاءة المتعلّم على مستوييها الشفهي والكتابي، حيث يتمكّن فيهما من استثمار مكتسباته ومعارفه القبلية في وضعيات تواصلية ذات دلالة.

[1]- المرجع السابق ، ص06.

-حصر المنهاج الكفاءة الشفوية والكتابية في إنتاج نصوص متنوّعة الأنماط بتوظيف تقنية التلخيص لنص من النصوص الأدبية المدروسة، أو عرض رأي أو مناقشة لفكرة ما.

- وممّا يستدعي الوقوف عنده من خلال هذا المخطّط فإنّ أهدافه الختامية المندمجة لم تختلف عن أهداف مستوى السنة الأولى إلاّ في تغيير المصطلحات التي تخصّ تحليل فكرة أو مناقشتها.

- عرض محتوى الصرف لمستوى السنة الثانية ثانوي شعبتي (الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية) حسب ما جاء في المنهاج:

اشتمل نشاط قواعد الصرف على محتوى يمكن توزيعه كما ورد في المنهاج كالآتي[1]:

- قواعد الصرف:

شعبة الآداب والفلسفة:	شعبة اللغات الأجنبية:
1- المصدر وأنواعه.	**1- المصدر وأنواعه.**
2- أوزان المصدر الأصلي.	**2- المصدر الدال على المدة والدال على الهيئة.**
3- مصادر الماضي غير الثلاثي.	**3- أسماء الزمان والمكان والآلة.**
4- المصدر الدال على المدة والدال على الهيئة.	**4- الجمع وأنواعه.**
5- النسبة.	**5- النسبة.**
6- الإعلال والإبدال.	**6- الإعلال والإبدال.**

[1]- المنهاج، ص22.

- تحليل محتوى الصرف:

نلحظ من خلال هذا الجدول الخاص بتوزيع المحتوى الصرفي، أنّ موضوعات الصّرف جاءت منفصلة عن موضوعات النّحو لكلا الشعبتين، حيث اقتصرت جلّها في دراسة المصادر وأنواعها، غير أنّه تمّ إدراج بعض المواضيع الصرفية في شعبة وغيابها في شعبة أخرى، كإدراج درس أسماء الزمان والمكان والجمع وأنواعه مثلا في شعبة اللغات الأجنبية وغيابه في شعبة الآداب والفلسفة، وإدراج درس أوزان المصدر الأصلي ومصادر الماضي غير الثلاثي وغيابه في شعبة اللغات الأجنبية . والسؤال المطروح: على أيّ أساس تمّ انتقاء المحتويات الصرفية الخاصة بالشعبتين؟ وهل تمّ مراعاة مبدأ التدرّج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقّد في طريقة عرض الدروس وترتيبها؟ وهل تتناسب هذه الدروس المقرّرة في هذا المستوى مع قدرات المتعلّمين الذهنية والفكرية؟

وبما أنّ المنهاج ركّز على أنّ الهدف من تدريس قواعد الصرف في هذه المرحلة يمكّن المتعلّمين من إكسابهم الملكة اللسانية الصحيحة. فهل يتوافق هذا المبدأ في تحقيق الكفاءة اللازمة من خلال الدروس المقررة؟ لأنّ الهدف الأسمى الذي يأمل المنهاج تحقيقه من تعليم الصرف في هذه المرحلة التعليمية؛ هو إكساب المتعلّم فعلا لهذه المهارة التي تجعله قادرا على التّواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة في مواقف ووضعيات تواصلية مختلفة ذات دلالة. وإدراكا لهذا المبدأ يُدرّس هذا النّشاط ليجعل المتعلّم قادرا على أن ينتج نصوصا لغوية سليمة خالية من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية.

وهكذا تتلخّص وظيفة القواعد في ثلاث قدرات هي: **القدرة اللسانية والقدرة التواصلية والقدرة التعبيرية**، وهذه القدرات إنّما تحقّق بالأهداف الآتية[1]:

– الإلمام بأساليب التبليغ والتخاطب واستعمال عبارات محدّدة للتعبير عن أغراض بعينها وعدم الاكتفاء في التعبير بأسلوب واحد أو صيغة واحدة على الموضوع أو الفكرة التي تمثّل محور الدرس.

– تنمية القدرة على التعبير مشافهة وكتابة وتعزيزها بالتدريبات الشفوية والكتابية.

– دعم المعارف اللغوية وربط علاقاتها ببعضها ربطا منطقيا والعمل على تنمية قدرات التلاميذ على التعبير السليم وعلى تمييز الخطأ من الصواب وتزويدهم بالمعاني والتراكيب اللغوية الصحيحة.

– تعزيز القدرات التّخاطبية التي تمّ اكتسابها والعمل على إجادة استعمال اللغة العربية في أداء أنواع الخطاب المختلفة بصورة تدلّ على معرفة حقيقية بالأفكار والقضايا المعبّر عنها، وتنمّ عن استقلال في الشخصية والبرهنة على الرّأي مشافهة وكتابة.

– تعميق ثروة التلاميذ اللغوية بما يدرسونه من أحكام نحوية تساعدهم على إدراك دقائق المعاني اللغوية.

[1]– المنهاج، ص10.

– زيادة قدرة المتعلّمين على تنظيم معلوماتهم ونقد الأساليب اللغوية التي يسمعونها أو يقرؤونها؛ حيث إنّ دراسة النحو تقوم – أساسا– على تحليل الألفاظ والجمل والأساليب وإدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب اللغوية والفروق بينها.

– ويجب تفادي إرهاق المتعلّمين بأحكام القواعد التي لا تخدم لغتهم المنطوقة أو المكتوبة ولا تمتّ بصلة إلى فهم التراكيب اللغوية الغامضة .

3– منهاج السنة الثالثة الثانوي شعبتي الآداب و الفلسفة واللغات الأجنبية:

– تقديم المنهاج لمادة اللغة العربية وتصوّره لمبرّرات تدريسها:

تضمّن منهاج مادة اللغة العربية الخاص بمستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي مدخلا تمهيديا تمّ التطرّق فيه إلى أهمية تدريس اللغة العربية في هذه السنة، مبرزا أهدافها وأهم الأدوار التي يقوم بها كل من المعلّم والمتعلّم في العملية التعليمية التعلّمية.

– أهمّية تدريس اللغة العربية:

يكتسي تدريس اللغة العربية في هذه السنة أهمية خاصة، "وذلك بالنظر إلى كون هذه السنة تُعدّ تتويجا لمرحلة التعليم الثانوي، وكذلك كونها سنة اجتياز امتحان البكالوريا"[1]. وفيها يتمّ تحضير المتعلّمين وتهيئتهم نفسيّا، وتنمية قدراتهم وتطويرها معرفيا للظفر بشهادة البكالوريا والانتقال إلى المرحلة الجامعية أو توجيههم إلى الحياة العملية والمهنية.

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام والتقني، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي الشعبتان: آداب وفلسفة ولغات أجنبية، الجزائر، 2007، ص، 02.

ومن المتّفق عليه، أنّ تدريس اللغة العربية في جميع المراحل الدّراسية يحتاج إلى جهد مستمرّ خاصّة من طرف المتعلّم لتحقيق النجاح، كما يبرز دور الأستاذ في تقديم ما يفيد المتعلّمين بأفضل طريقة تُمكّنهم من الاستيعاب الفعّال، ساعيا دائما إلى تلمّس أنجع السبل وتتبّع أنفع الطرائق لكي ينجح في تنشيط فعله التربوي.

واعتبارا لخصوصية تدريس اللغة العربية في هذا المستوى من التعليم الثانوي، فقد تمّ بذل مجهودات كبيرة من طرف معدّي المنهاج الخاص بهذه المرحلة، حتى يتمكّن الأستاذ من تنشيط الفعل التعليمي التعلّمي وبلوغ الكفاءات المنشودة، وهذا لا يتأتّى إلاّ من خلال استناد الأستاذ على العناصر الآتية:

- تفعيل الكفاءات المحدّدة في المجال المنطوق والمكتوب.
- تذليل الصعوبات التي تعترض تدريس النشاطات المقرّرة.
- التحكّم في أساليب التدريس بمنطق التعلّم.
- تعزيز أساليب ربط التعلّمات بالواقع المعيش.
- تقويم موارد المتعلّمين وكفاءاتهم في ضوء المقاربة بالكفاءات[1].

- أهداف تعليمية اللغة العربية:

ركّز منهاج اللغة العربية الخاص بهذا المستوى على ضرورة ربط التعلّمات القبلية التي اكتسبها المتعلّم في السنة الثانية بالتعلّمات الجديدة، وكذا تعزيز وتطوير الكفاءات التي

[1]- المرجع السابق، ص02.

اكتسبها وإثراء الكفاءات المراد إكسابها له في هذه السنة، حتّى يتسنّى له تحقيق الكفاءات المرجوة والوصول إلى الغاية المنشودة التي تظهر في الإنتاج الشفهي والكتابي، و"تحقيقا لهذه الغاية يطمح المنهاج بالوصول إلى المتعلّمين إلى ترسيخ حبّ الاطّلاع في نفسية المتعلّمين، وتعليمهم كيفية الوصول إلى الحقيقة عن طريق استغلال الموارد التعلّمية، بالإضافة إلى تعليمهم كيف يتعلّمون عن طريق تزويدهم بتقنيات التفكير المنهجي السليم، القائم على أساس الاستغلال الأقصى للعمليات العقلية الآتية:(الفهم- التحليل- التفسير والمقارنة- النقد والحكم- التعليل والاستدلال- التجديد والإبداع)"[1].

- تنظيم التوقيت وتوزيع النشاطات التعلمية.

أ- التوزيع الزمني (شعبة آداب وفلسفة):

حدّد المنهاج لمادة اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام (شعبة آداب/ فلسفة) حجما ساعيا قُدّر بسبع (07) ساعات موزّعة أسبوعيا على النشاطات التعلّمية المقرّرة على النحو الآتي[2]:

[1]- المنهاج، ص02.

[2]- المرجع نفسه، ص 05- 06

النشاطات:	الحجم الساعي:	توزيع التوقيت:
الأدب والنصوص	**04 ساعات**	**يُخصّص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص، حيث يتمّ فيه دراسة النص من حيث معطياته ونمط بنائه وما فيه من مظاهر الاتّساق والانسجام ثمّ ما يتعلّق بتعزيز التعلّمات القبلية في النحو والصرف والبلاغة والعروض**
التعبير الكتابي	**01 ساعة**	**حصة لتقديم الموضوع ومناقشته، وحصة لكتابته، وحصّة لتصحيحه، وذلك على مدى ثلاثة أسابيع.**
المشروع	**01 ساعة**	**تُنشّط حصة كلّ أسبوع.**
المطالعة الموجهة	**01 ساعة**	**حصة للمطالعة وحصة لإجراء تدريبات حول إحكام موارد المتعلّم وضبطها.**

من خلال قراءتنا للجدول نلحظ أنّ هناك خللا في توزيع الأنشطة التعلّمية لهذا المستوى خلال الأسبوع الواحد، ويظهر ذلك في نشاط المطالعة الموجهة، حيث خُصّص لهذا النشاط ساعة واحدة يشترك فيها مع نشاط إحكام موارد المتعلّم وضبطها، إذ كان من الأجدر استقلال كل نشاط على حده وتخصيص ساعة واحدة لكلاهما، ولا ضرر أن يخصّص لنشاط المشروع ساعة واحدة خلال كل أسبوعين.

ب) التوزيع الزمني الخاص بشعبة (اللغات الأجنبية): حدّد المنهاج لمادة اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام (شعبة اللغات الأجنبية) حجما ساعيا قدّر بخمس (05) ساعات موزّعة أسبوعيا على النشاطات التعلّمية المقرّرة على النحو الآتي[1]:

[1]- المنهاج، ص06-07.

النشاطات:	الحجم الساعي:	توزيع التوقيت:
الأدب والنصوص	**03 ساعات**	**يُخصّص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص، حيث يتمّ فيه دراسة النص باكتشاف معطياته، ومناقشته، وما يتعلّق بنمط بنائه، وما يتوافر عليه من مظاهر الاتّساق والانسجام، ثمّ ما يتّصل بتعزيز التعلّمات القبلية في النحو والصرف والبلاغة والعروض**
مطالعة موجهة أو إحكام موارد المتعلّم وضبطها	**01 ساعة**	**حصّة للمطالعة الموجهة بالتداول مع حصة لإحكام موارد المتعلّم وضبطها ذات ساعة واحدة.**
التعبير الكتابي	**01 ساعة**	**حصة لتقديم الموضوع ومناقشته، وحصة لكتابته، وحصة لتصحيحه، وذلك على مدى ثلاثة أسابيع.**

يتّبيّن لنا من خلال قراءتنا الأوّلية لهذا الجدول الخاص بتوزيع الأنشطة التعلمية المقترح تدريسها لشعبة اللغات الأجنبية خلال الأسبوع الواحد، أنّ هناك خللا فيما يخص نشاط المطالعة الموجّهة الذي تمّ إدراجه مع إحكام موارد المتعلّم وضبطها، إذ نرى أنّ تخصيص ساعة واحدة لهما بالتناوب أسبوعيا غير كافية، كون أنّ نشاط إحكام موارد المتعلّم وضبطها يعتبر من بين أهم الأنشطة التي تساعد المتعلّمين في هذه المرحلة خاصة على تجنيد مختلف الموارد المعرفية والمنهجية التي تمّ اكتسابها وتوظيفها في وضعيات تقويمية مركّبة، يتمّ فيها قياس مدى تحكّمهم في الموارد والكفاءات التي تمّ اكتسابها وتوظيفها في وضعيات تواصلية دالة، لذا كان من الأجدر تخصيص ساعة واحدة لكل نشاط على حده.

- ملمح دخول المتعلّم إلى السنة الثالثة الثانوي (شعبة الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية):

لقد تضمّن ملمح الدخول الخاص بهذا المستوى من خلال عرضه في المنهاج إلى أهمّية تسخير المكتسبات القبلية والموارد المعرفية والمنهجية التي اكتسبها المتعلّم خلال مراحله الثانوية، والتي تُسهم من شأنها في إكساب المتعلّم الكفاءات اللغوية التي نصّ عليها المنهاج في هذه المرحلة، وبذلك فإنّ المتعلّم بدخوله إلى هذه السنة يكون قادرا على إنتاج وكتابة نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي وذات علاقة بمحاور تدريس نشاطات المادة وذلك في وضعيات ذات دلالة بتمثُّل خصائص الوصف أو السرد أو الحجاج وبمراعاة مصداقية التّعبير وجمالية العرض مما يجعله يتحكّم في كفاءته اللغوية والأدبية التي اكتسبها من النصوص المدروسة سابقا.

- ملمح الخروج: بخروج المتعلّم من هذه السنة يكون قادرا على تحديد أنماط النصوص مع التمييز بين خصائص كل نمط (التفسيري، السردي، الحجاجي، الوصفي ، الحواري...)، ثمّ يعيد تركيب تلك الأنماط المدروسة في إنتاجاته الكتابية، كما يستطيع كذلك ممارسة النقد الأدبي لأنماط مختلفة من النصوص التي تنتمي إلى العصور الأدبية المدروسة[1].

- الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام (شعبة آداب/ فلسفة ولغات أجنبية):

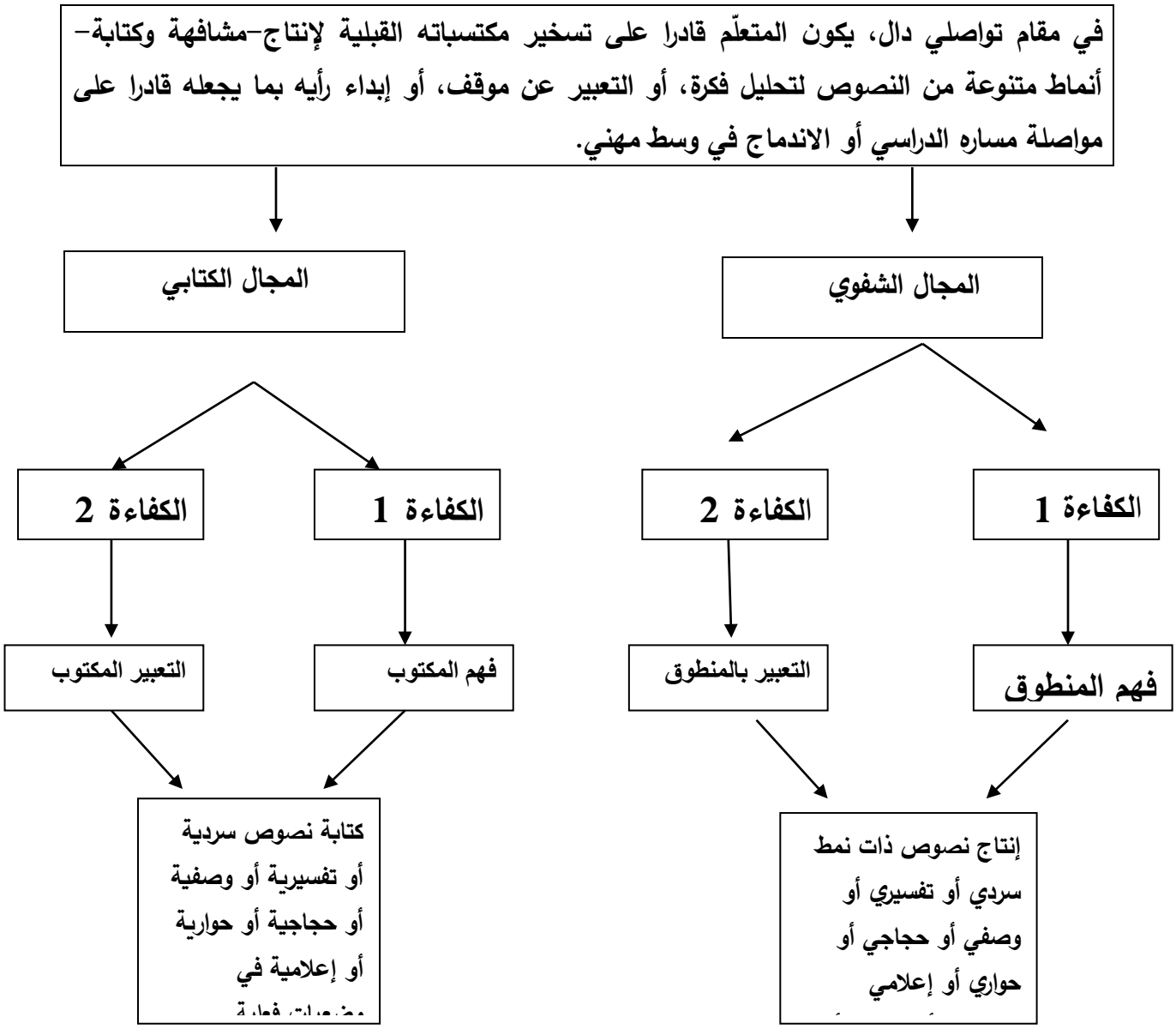
[1]-ينظر المنهاج، ص05.

يسعى الهدف الختامي المندمج في نهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوي لشعبتي (آداب/ فلسفة، ولغات أجنبية) من إكساب المتعلّمين الكفاءات اللغوية اللّازمة التي تؤهّلهم إلى إنتاج نصوص تواصلية متعدّدة الأنماط مشافهة وكتابة في" مقام تواصلي دال، يكون المتعلّم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج– مشافهة وكتابة– أنماط متنوّعة من النصوص، لتحليل فكرة، أو التعبير عن موقف، أو إبداء رأيه، بما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدّراسي أو الاندماج في وسط مهني"[1].

ومن هنا فقد حدّد المنهاج الكفاءات المراد تحقيقها في المتعلّم من خلال الهدف المندمج الختامي في المخطّط الآتي[2]:

[1]–المرجع السابق، ص08.

[2]–المنهاج، ص08.



أ– طرائق التدريس:

تعدّدت طرائق التدريس في الآونة الأخيرة، حيث إنّه لا توجد طريقة واحدة مشتركة لتدريس جميع النشاطات التعلّمية، بل لابدّ على الأستاذ أن ينتقي الطريقة المناسبة التي تتماشى مع مستويات المتعلمين وقدراتهم العقلية والذهنية، وانسجامها مع المحتوى التعليمي المقرّر تدريسه لكل مرحلة تعليمية حتى يتمّ استيعابه من قبل المتعلّمين، وبالتالي تحقيق الكفاءات المرجوة، " وإذا كانت المقاربة بالكفاءات توصي باعتماد التنوّع في طرائق التدريس

وتجعل المتعلّم المحور الرئيس في تفعيل النشاطات، فإنّ هذا المبدأ يزداد أهمية في هذه السنة لكون المتعلّم قد حصل على مكتسبات تسمح له بأن يتوصّل بنفسه إلى استنباط الأحكام من الدرس وإبراز أهمّيتها في حياته"[1].

وعليه، فإنّ الطريقة المثلى في هذه المرحلة الختامية من تمدرس المتعلّم، إنّما هي تلك التي تُقحمه في الفعل التربوي، وتجعله يُفعّل إمكاناته الفكرية، ويُسخّر قدراته العقلية. وقد أورد المنهاج جملة من الأسس والمبادئ التربوية التي تقوم عليها طرائق التدريس الفعّالة نذكرها في النقاط الآتية[2]:

– التأكيد على أهمّية موضوع الدّرس في حياة المتعلّم، لإشعاره بأنّ نشاطه في الدّرس يُسهم في فهم بعض مظاهر الحياة.

– ربط التعلّم بالعمل، حيث إنّ ذلك يُثير دافعية المتعلّم على التعلّم.

– توفير أساليب العرض العملي المُشوّقة والمُثيرة للانتباه، وإشراك المتعلّمين خلال تنفيذها وتشجيعهم على حل وضعيات– مشكلة بأنفسهم.

– ربط الثوب بنوعية التعلّم.

– التعرّف على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم والسعي إلى مساعدتهم على مواجهتها.

– فسح المجال للتلاميذ ليقيّموا أعمالهم بنفسهم.

---

[1] – المنهاج، ص21.

[2] – المرجع نفسه، ص 21.

ب- في بيداغوجيا المشروع:

يظهر نشاط إنجاز المشروع أكثر من غيره من النشاطات الأخرى، بأنّ المتعلّم فيه يحتلّ مركز الثقل، بينما الأستاذ يتولّى مسؤولية المتابعة والتوجيه والإرشاد، وحتّى يكون المشروع في المستوى المطلوب لابدّ من الأستاذ أن يساعد المتعلّمين على إنجاز مشاريعهم بمهارة عالية تتطلّب التحكّم في الكفاءة التي يثبتون من خلالها قدرتهم على توظيف مكتسباتهم وخبراتهم ومهاراتهم في إنجاز أعمالهم بمرونة[1].

ج- وضعيات التعلّم:

لا تختلف المبادئ الأساسية التي يقوم عليها المنهاج الخاص بهذا المستوى عن المناهج السابقة الخاصة بالمرحلتين الأولى والثانية من التعليم الثانوي حول أساليب التعلّم عن طريق الوضعيات التي تستند إليها بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، لأنّها" تمنح للمتعلّم استقلالية أكثر في بناء موارده"[2]. وبذلك فإنّها تشرك المتعلّم أثناء النشاط التعلمي وتجعله يُسهم في بناء أحكام الدّرس عن طريق الاكتشاف والاستنباط، ثم يطبّق ذلك في وضعيات تعلّمية تقويمية تهدف إلى تنمية عنصر الإبداع لديه، والابتعاد عن أساليب التلقّي والحفظ، وهذا ما يدفعه إلى اكتساب الميول والاتّجاهات والدّوافع التي تدعّم تعلّماته، بالإضافة إلى توسيع خبرات ومهاراته في مجالات عديدة لبناء شخصيّته وتنميتها نحو الأحسن[3].

---

[1]- المنهاج، ص22.

[2]- المرجع نفسه، ص22..

[3]- ينظر، المنهاج، ص23.

د- تدابير التقويم (Evaluation):

ينطلق المنهاج في بناء تصوّره لعمليّة التقويم من انتقاده لطريقة التقويم التي كانت تُعتمد في بيداغوجيا المحتويات التقليدية السابقة التي كانت تقتصر على منح الأستاذ علامة للمتعلّم بعد تصحيح الفروض والاختبارات، وهي العملية التي أصبح يُنظر إليها بأنّها ليست معيارا وحيدا لقياس ما هو منتظر من الفعل التعليمي- التعلّمي الذي لا يقدّم صورة واضحة عن المهارات والقدرات التي اكتسبها المتعلّم، بينما أصبح التقويم في ظل المقاربة الجديدة شاملا ومستمرّا، إذ لا ينحصر في تقويم المعارف التي تمنح فيها العلامة، بل يتجاوزها إلى قياس مدى تحقق المتعلّم للكفاءة المرجوة من خلال أنشطة التعلّم المختلفة.

وقد حصر المنهاج عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات في تنمية مستوى الكفاءة والأداء لدى المتعلّم، مع تشخيص صعوبات التعلّم، والكشف عن حاجات المتعلّم ومشكلاته وقدراته بهدف تكييف العمل التربوي، والوقوف على مدى نجاح الطرائق والأساليب المستعملة للتعرّف على مدى تحقّق الأهداف التعلّمية بتحديد ما حصل عليه المتعلّم من موارد، ولكي تكون الوضعية التقويمية وضعية هادفة و متكاملة محسوسة النتائج ينبغي أن تتوفّر على جملة من المهارات من قبل الأستاذ نحو: الوضوح والدقة، والتوافق مع الكفاءة محل التقويم، وإثارة تفكير المتعلّم، والانسجام مع قدراته واهتماماته و ميولاته واتجاهاته[1].

[1]- المرجع السابق، ص24.

- عرض محتوى الصرف حسب ما جاء في منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي لشعبتي (آداب وفلسفة+ لغات أجنبية):

تضمّن منهاج السنة الثالثة شعبتي (آداب /فلسفة ولغات أجنبية على محتوى قواعد اللغة يبيّنه الجدول الآتي[1]:

شعبة آداب وفلسفة:	شعبة لغات أجنبية:
1- الإعراب التقديري.	1- الإعراب اللفظي.
2- إعراب المعتلّ الآخر.	2- الإعراب التقديري.
3- إعراب المضاف إلى ياء المتكلّم.	3- إعراب المعتل الآخر.
4- إعراب المسند والمسند إليه.	4- إعراب المضاف.
5- الفضلة وإعرابها.	5- إعراب المتعدّي الأكثر من مفعول.
6- أحكام البدل وعطف البيان.	6- الجمل التي لها محلّ من الإعراب.
7- أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق.	7- الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب.
8- أحرف الجر ومعانيها.	8- معاني الأحرف المشبهة بالفعل.
9- أحرف العطف ومعانيها.	9- الخبر المفرد والجملة والشبيه بالجملة.
10- نون التوكيد مع الأفعال.	10- أحرف الجرّ ومعانيها.
11- إذ، إذا، إذن، حينئذ.	11- أحرف العطف.
12- لولا، لوما، لو.	12- أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق.
13- نون الوقاية.	13- أحكام البدل وعطف البيان.
14- إى، أي، أيّ.	14- إذ، إذا، إذن، حينئذ.
15- كم، كأي، كذا.	15- لولا، لوما، لو.
16- أمّا، إمّا.	16- نون الوقاية.
17- ما.	17- نون التوكيد مع الأفعال.
18- الجمل التي لها محلّ من الإعراب.	18- الهمزة المزيدة في أوّل الأمر.
19- الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب.	19- موازين الأفعال.
20- معاني الأحرف المشبّهة بالفعل.	20- تصريف الأجوف.

[1]- المنهاج، ص 06.

21- جموع القلة وقياسها.	**21- تصريف الناقص.**
22- صيغ منتهى الجموع وقياسها.	**22- تصريف اللفيف.**
23- اسم الجمع.	**23- اسم الجمع.**
24- اسم الجنس الجمعي و الإفرادي	**24- اسم الجنس الجمعي و الإفرادي.**

- تحليل محتوى الصرف:

يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّ محتويات الصرف جاءت مندمجة مع موضوعات النحو في القسم الأخير منها، وهي قليلة جدا مقارنة بموضوعات النحو التي تمّ التركيز فيها على إعراب المفردات والجمل.

وعلى الرغم من أنّ المنهاج ركّز على ضرورة وجوب تدريس قواعد النحو والصرف في هذا المستوى من التعليم كوسيلة تطبيقية ترسيخية تعزّز بالممارسة الفعلية في جانبيها الخطابي والكتابي، لا كقواعد نظرية يحفظها المتعلّم عن ظهر قلب، ثمّ يعجز عن توظيفها في إنتاجاته الشفوية والكتابية وكذا ما يعترضه من مواقف سواء داخل السياق المدرسي أو خارجه، ومن هنا فإنّ تدريس نشاط قواعد النحو والصرف في هذه المرحلة يجب أن" تعزّز المعرفة العملية التطبيقية بالحرص على الإكثار من الممارسة بهدف التثبيت والترسيخ، حيث إنّ الغرض الأسمى من تدريس القواعد هو تمكين المتعلّم من التعبير السليم الواضح وفق هذه القواعد في جميع الحالات الخطابية وأن تساعده على تحليل النص وفهم الصيغ والتراكيب الموظّفة فيه والسبب الذي دفع المؤلّف لاستعمالها، هذا وقد رسم المنهاج- وفق منطق المقاربة بالكفاءات- تدريس ظواهر النحو والصرف من حيث أنساقها وبنياتها، انطلاقا

من النصوص على نحو يمكّن المتعلّم من استثمار معارفه النحوية والصرفية والبلاغية والعروضية في تفكيك رموز النص وتعميق دلالته"[1].

وقد أورد التصوّر جملة من الملكات المزمع تحقيقها في المتعلّم من خلال تدريس نشاط النحو والصرف في هذا المستوى في إطار المقاربة بالكفاءات، وهي كالآتي[2]:

- **الملكة اللغوية:** حيث يتمكّن المتعلّم من خلالها من إنتاج وتأويل عبارات لغوية، ذات بنيات متنوّعة ومعقّدة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة.

- **الملكة المعرفية:** وتتمثّل في الرصيد المعرفي المنظّم الذي يكتسبه المتعلّم من خلال اشتقاقه معارف من العبارات اللغوية والأنساق النحوية، يخزّنها ويستحضرها في الوقت المناسب ليؤول بها التراكيب اللغوية .

- **الملكة الإدراكية:** وتمكّن المتعلّم من إدراك حقيقة وظائف النحو ليشتقّ منه معارف يستثمرها في إنتاج النص وتأويله.

- **الملكة الإنتاجية:** وتمكّن المتعلّم من إنتاج الأثر الفكري والفني باحترام قواعد التعبير السليم ومنها قواعد النحو والصرف.

من خلال ما تمّ عرضه حول الملكات المرجوة من تدريس نشاط النحو والصرف نلحظ أنّ المنهاج لم يذكر الملكة النصية (Compétence textuelle)، على الرّغم من أهميّتها في المقاربة النصية التي نصّ عليها المنهاج، وهذا ما جعلنا نتساءل عن مدى تمثّل

[1]- المنهاج، ص08.

[2]- المرجع نفسه، ص08.

المنهاج للمقاربة النصية وتجسيدها في المحتوى المقرّر لهذا المستوى؟ وما مدى مساهمتها في تحقيق الملكات التي يعرضها رغم إهمالها لمفهوم الملكة النصية؟

وخلاصة القول أنّ الغاية من تدريس قواعد النحو والصرف في – كل المراحل التعليمية التعلّمية– ليس غاية في حدّ ذاته بل وسيلة لغايات وظيفية أخرى تهدف إلى تقويم لسان المتعلّم من الوقوع في الخطأ مع سلامة النطق الصحيح للألفاظ والعبارات والتراكيب وكذا التّعبير السليم الخالي من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية التي تظهر في إنتاجاته الشفهية والكتابية.

وعلى هذا الأساس، فإنّ دراسة الروافد اللغوية وبالأخصّ نشاط الصرف واجبة وضرورية في تعليم اللغة وإكساب المتعلّم الملكة اللغوية التي تظهر في مختلف أحواله الخطابية و مواقفه اللغوية، ولكن دراستها يجب أن لا تقتصر على القواعد النظرية التي يحفظها المتعلّم عن ظهر قلب ثم يعجز عن توظيفها في وضعيات تواصلية ذات دلالة، ولكن كمثل وأنماط علمية تُكتسب بالتّدريب والمران المستمرّين حتى تُرسّخ في الذهن.

والمتمعّن في المناهج الدراسية الخاصة بالمرحلة الثانوية يلحظ أنّ واضعيها قد اعتمدوا على مؤلّفات النحاة المتأخّرين أثناء انتقاء الدروس الصرفية وهذا ما جعلهم يخلطون بين جانبي اللفظ والمعنى في الوضع والاستعمال، ويظهر هذا الخلط في القواعد النحوية والصرفية التي يقوم المتعلّم بحفظها لكنّه يعجز عن استعمالها و توظيفها في خطاباته الشفوية و إنتاجاته الكتابية.

المبحث الثاني: الوثيقة المرافقة للمنهاج:

1- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي- جذع مشترك آداب- :

تُعدّ الوثيقة المرافقة للمنهاج وسيلة تكوينية وسندا بيداغوجيا ومرجعا مهمّا بالنسبة للأستاذ، حيث تُساعده على تذليل الصعوبات التي قد تعترضه أثناء قراءته وفهمه للمعطيات الواردة في المنهاج.

وقد تمّ إعداد مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي – جذع مشترك آداب- من طرف اللجنة الوطنية للمناهج تحت إشراف المجموعة المتخصّصة لمادة اللغة العربية، وقد جاء هذا المشروع حسب ما ورد في مدخل مقدّمته "ضمن مسعى مساعدة الأساتذة على التعامل مع منهاج اللغة العربية بالأسلوب الذي يمكّنهم من فهمه والاجتهاد في تطبيقه"[1].

ولقد تضمّنت هذه الوثيقة في مقدّمتها أهمّ الطرائق البيداغوجية الحديثة التي أُعتُمدت في بناء المنهاج، كالمقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، كما أنّها قدّمت بعض النماذج حول كيفية تدريس أنشطة اللغة العربية وفق المقاربتين المذكورتين آنفا، دون أن تغفل مبدأ الإدماج الذي يقتضي من المتعلّم تسخير مكتسباته القبلية وربطها بمعارف جديدة لاحقة فيُعيد بالتّالي بناء عالمه المعرفي وتطبيق المعارف التي اكتسبها في وضعيات تعلّمية جديدة ملموسة، كالتعلّم عن طريق حل المشكلات والتعلّم عن طريق المشاريع.

[1]- الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص01.

- عرض التصوّرات الخاصة بالمقاربتين في بناء المنهاج:

أ- المقاربة بالكفاءات:

استهلّ المشروع عرضه للمقاربة بالكفاءات باعتبارها مقاربة بيداغوجية تمّ اعتمادها كعنصر أساس في بناء مناهج التعليم الثانوي؛ من منطلق كونها تقوم على إدماج المعارف والمكتسبات القبلية التي تلقّاها التلميذ في مراحله الدراسية السابقة (الابتدائي والمتوسط) وربطها بالتعلّمات الجديدة التي تواجهه في المرحلة الثانوية، " حيث لا مكان للتعلّمات المجزّأة التي كثيرا ما أضرّت بتكوين المتعلّمين إذ جعلت منهم مستوعبين للمنهاج عاجزين عن توظيف مضامينه في حياتهم اليومية"[1].

ب- المقاربة النصية:

تعتبر المقاربة النصية رافدا من روافد المناهج الحديثة؛ وذلك بصفتها مقاربة تعليمية تهتمّ – حسب ما ورد ذكره في الوثيقة- بدراسة " بنية النص ونظامه، حيث تتوجّه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة، ومن ثمّ تنصبّ العناية على ظاهرتي الاتّساق (Cohésion) و الانسجام(Cohérence) اللتين تجعلان النص غير متوقّف على مجموعة متتابعة من الجمل. بل تتعدّى ذلك إلى محاولة رصد كلّ الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء متوافق المعنى"[2]. فالنص هو عبارة عن مجموعة من الجمل

[1]- المرجع السابق، ص01.

[2]- الوثيقة المرافقة، ص15.

المترابطة فيما بينها والتي تحكمها قواعد وأسس معيّنة تُسهم في بنائه واتّساقه وانسجامه حتى تتحقّق نصية المعنى.

- تصوّر الوثيقة المرافقة لكيفية تسيير النشاطات التعلّمية المقرّرة للسنة الأولى – جذع مشترك آداب-

من خلال قراءتنا لكل من المنهاج والوثيقة المرافقة له، تبيّن لنا أنّ نشاطات اللغة العربية بالنسبة لهذه السنة تُنجز بنظام الوحدات التعلّمية، وهو ما التمسناه فعلا في المقرّر الدراسي، حيث تتكوّن الوحدة التعلّمية من أسبوعين. ويتمّ فيها تنشيط حصص اللغة العربية وفق ما يأتي[1]:

1) الأسبوع الأوّل:

الحصة الأولى: أدب ونصوص (نص أدبي- قواعد اللغة- عروض- نقد أدبي – تطبيقات)

الحصة الثانية: مطالعة موجهة.

الحصة الثالثة: تعبير كتابي.

الأسبوع الثاني:

الحصة الأولى: أدب ونصوص (نص تواصلي، قواعد اللغة، بلاغة، وتطبيقات).

الحصة الثانية: تعبير شفوي.

الحصة الثالثة: تعبير كتابي.

[1]- المرجع السابق، ص 21-22.

والملاحظ من خلال هذا التوزيع أنّ نشاط قواعد اللغة ارتبط تدريسه من خلال النص الأدبي والتواصلي، وهو نفس الاقتراح الذي تبنّاه المنهاج في تصوّره لكيفية تدريس هذا النشاط، أمّا فيما يخص نشاط البلاغة فيتمّ تدريسه من خلال النص التواصلي دون الأدبي، على خلاف النشاطين التعليميين (العروض والنقد) اللذين يدرسان من خلال النص الأدبي.

- تصوّر الوثيقة المرافقة لكيفية تسيير نشاط الصرف:

وبالنسبة لساعة تدريس نشاط قواعد اللغة، فقد عرضت الوثيقة المرافقة للمنهاج نموذجا حول كيفية تسيير نشاط الصرف - درس اسم الفاعل وصيغ المبالغة واسم المفعول- يوضّحها الجدول الآتي[1]:

1) أعود إلى النص وأقرأ: **الخائض الغمرة الميمون طائره** **خليفة الله يستسقي به المطر** **حشد على الحق عيافو الخنا أنف** **إذا ألّمت به مكروهة صبروا**	**اختيار الأبيات التي تتوافر على أحكام الدّرس بالعودة إلى النص.**
2) عن طريق أسئلة مناسبة، يعمد الأستاذ إلى جعل التلاميذ يستخرجون أحكام قاعدة الدّرس باستعمال طريقة ملاحظة الأمثلة.	**إذا كانت أمثلة النص لا تتوافر على جميع أحكام الدرس، فللأستاذ أن يأتي بما يفي باستخراج هذه الأحكام.** **كل حكم يستخرج يشفع بتطبيقات شفوية.**
3) صوغ أحكام القاعدة **يتمّ استخراج أحكام القاعدة مدعومة بأمثلة فعلية من إنشاء التلاميذ.**	**في هذه المرحلة يتدرّج الأستاذ بالتلاميذ إلى استخرج أحكام القاعدة عن طريق أسئلة استكشافية.**
4) إحكام موارد المتعلّمين وضبطها:	**هذا السؤال الأخير يتعلّق بوضع التلاميذ في**

[1]- الوثيقة المرافقة، ص31-32.

يصوغ الأستاذ أسئلة متدرّجة في الصعوبة خادمة للهدف الوسيطي المندمج تتناول المعارف والمعارف الفعلية وإدماج أحكام الدّرس.	**وضعية توظيف بعض أحكام القاعدة في إنتاجهم المكتوب.**

نلاحظ من خلال هذا النموذج- الذي وُضع بغية الاستئناس به- أنّ نشاط الصرف تمّ التطرّق إليه بعد دراسة النص تحقيقا للمقاربة النصية التي نصّ عليها المنهاج، والتي تقتضي الانطلاق منه والرجوع إليه لاستخراج الأمثلة التي تتوافر على أحكام الدّرس، ويتمّ ذلك وفق وضعيات تعلّمية يتمّ بناؤها من طرف الأستاذ عن طريق طرح أسئلة استكشافية مناسبة تدفع المتعلّمين إلى استخراج الأمثلة وتدوينها على السبورة، ليتمّ ملاحظتها ثمّ مناقشتها وموازنتها وتحليل عناصرها بالتدّرج لاكتشاف أحكام الدّرس، أمّا إذا كان النص لا يتوافر على جميع أحكام الدّرس، فبإمكان الأستاذ الإتيان بأمثلة خارج سياق النص بشرط أن تخدم أحكام الدّرس، وكلّ حكم يُستخرج يُثبّت بتطبيق شفوي فوري حتّى يتمّ ترسيخ القاعدة وتثبيتها في ذهن المتعلّم، وبعد الانتهاء من ذلك يقوم الأستاذ بوضع المتعلّمين في وضعيات تقويمية تسمح لهم بتوظيف الموارد المكتسبة واستثمارها في إنتاجاتهم الكتابية، وذلك بغية قياس مدى تحقّق الكفاءة من الدرس.

2- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة (آداب وفلسفة ولغات أجنبية):

لقد تمّ إعداد مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية من طرف اللجنة الوطنية للمناهج، تحت إشراف مديرية التعليم الثانوي التابعة لوزارة التربية الوطنية.

وقد تناولت هذه الوثيقة أبرز العناصر الأساسية التي اعتمدت في بناء المنهاج مع الشرح والتحليل، حتى يتسنّى للأساتذة الاطّلاع عليها من أجل فهم فحواها وتيسير سبل التعامل معها وتنفيذ ما جاء فيها بصورة إجرائية في الفعل التعليمي التعلمي.

ومن أهم العناصر التي ركّزت عليها الوثيقة المرافقة للمنهاج " المقاربة بالكفاءات من حيث هي مقاربة بيداغوجية، والمقاربة النصية من حيث هي مقاربة تعليمية Approche didactique".

- عرض التصوّرات الخاصة بالمقاربتين في بناء المنهاج:

أ/المقاربة بالكفاءات:

إنّ ما يجب الإقرار به أنّ هذه المقاربة التي تمّ اعتمادها في بناء المناهج لم تكن بمحض الصدفة، أو وليدة آراء عشوائية، بل جاءت استجابة للتطوّرات العلمية والتقنيات الحديثة التي مسّت مختلف المجالات والعلوم" فكان لزاما على المدرسة أن تبني مناهج

جديدة تجعل المتعلّمين يتعلّمون كيف يؤدّون دورهم في نظام اجتماعي معقّد، وأن يتعلّموا – أيضا– كيف يتعلّمون بصفة دائمة ومستمرّة"[1].

ولأنّ هذه المقاربة تركّز على المتعلّم من خلال نشاطه الذاتي الذي يسعى فيه إلى البحث والاكتشاف عن المعرفة بنفسه وقدرته على توظيف معارفه ومكتسباته القبلية وتفعيلها لمواجهة وضعيات تواصلية ذات دلالة يستطيع التكيّف والتفاعل معها في محيطه الاجتماعي الخارجي، فقد تمّ تجاوز مختلف التصوّرات التقليدية التي كانت سائدة في المناهج الدراسية السابقة التي كانت تقدّم المعلومات والمعارف مجزّأة ومنفصلة عن بعضها البعض دون وجود علاقات وروابط بينها إلى مقاربة منهاجية " دينامية" دائمة تضفي الانسجام على مخطّطات تكوين التلاميذ، وتمنح معنى للتعلّمات، وتمكّن المتعلّمين من بناء كفاءات ومعارف أوسع دائمة ووجيهة، يمكن تجنيدها في مجالي الحياة والعمل.

وعلى العموم، إنّ أساس المقاربة بالكفاءات يتمثّل في تكوين متعلّم لا يكتفي بتلقّي العلم واستهلاك المقرّرات، بل ينبغي أن يكون مفكّرا باحثا، مُنتجا ومُبدعا، قادرا على تحمّل المسؤولية، فاعلا في حياته الفردية والجماعية، كما أنّها تقترح تعلّما اندماجيا غير مجزّأ يمكّن من إعطاء معنى للمعارف المدرسية واكتساب كفاءات دائمة تضمن للمتعلّم التعامل مع الوضعيات المعيشة تعاملا إيجابيا؛ أي إنّها بيداغوجيا تريد من المتعلّم بألاّ تبقى معارفه المكتسبة نظرية بل تتحوّل إلى المجال العملي التطبيقي لتخدمه في حياته المدرسية

[1]– وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لمادة اللغة العربية شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الاجنبية، الجزائر، جانفي، 2006، ص04.

والعائلية، هذا، ونشير إلى أنّ الفاعلية تبقى أهم مظهر في التدريس المبني على بيداغوجيا الكفاءات، وإنّما يكون التدريس فعّالا إذا كان ينبع مباشرة من الأهداف، حيث إنّها لبّ العملية التعليمية- التعلّمية؛ وكذلك إذا توافر الحافز حيث يُسهم في إذكاء الفعل التربوي ويجعل المتعلّمين أكثر إقبالا على التفاعل مع النشاط، مع حرص الأستاذ على إثراء النشاطات بما تحتاج إليه من أنواع المعارف وعنايته بتوفير التدريب الملائم للمتعلّمين[1].

ب- المقاربة النصية:

يُعدّ النص أحد المرتكزات الأساسية التي تقوم عليها الحياة الاجتماعية، إذ لا يمكن تصوّر مجتمع منسجم ومتماسك دون نصوص تنظم مختلف مؤسّساته وتضبط قوانين اشتغالها، وتُقنّن التعامل بين أفرادها بما يضمن لها الثبات والاستقرار. لذلك نجد حياتنا الاجتماعية تزخر بأنواع مختلفة من النصوص منها القانوني والسياسي والإعلامي، ومنها الديني والفلسفي والأدبي، ولاشكّ في أنّ النص الأدبي يعد رأس هذه النصوص. ذلك أنّ التحكّم في النص الأدبي فهما وإنتاجا - بجميع أنماطه- أساس بناء الكفاءة النصية (Compétence textuelle) لدى المتعلّم[2].

[1]- ينظر، المرجع السابق، ص 04-09.

[2]-الوثيقة المرافقة، ص10.

– تصوّر الوثيقة المرافقة لكيفية تقديم النشاطات التعلّمية المقرّر تدريسها للسنة الثانية الثانوية شعبتي : الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية:

تُنجز نشاطات اللغة العربية في السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بنظام الوحدات التعلّمية، وتتكوّن الوحدة التعلّمية من أسبوعين.

بالنسبة إلى السنة الثانية شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، تنشّط حصص اللغة العربية وفق ما يأتي:

1/ الأسبوع الأوّل:

- **الحصة الأولى:** (شعبة الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية): أدب ونصوص(قواعد اللغة، بلاغة ، عروض، نقد أدبي).
- **الحصة الثانية:** (شعبة اللغات الأجنبية): مطالعة موجهة.
- **الحصة الثانية:** (شعبة الآداب والفلسفة): تعبير كتابي.

أمّا حصة المطالعة الموجّهة فتقدّم خلال الأسبوع الخامس في حصة من الحصص المخصّصة لبناء الوضعيات المستهدفة.

- **الحصة الثالثة:** (شعبة اللغات الأجنبية): تعبير كتابي.

2/ الأسبوع الثاني:

- **الحصة الأولى:** (شعبة الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية): أدب ونصوص (نص تواصلي، قواعد اللغة، بلاغة)

- **الحصة الثانية:** (شعبة الآداب والفلسفة): تعبير كتابي.
- **الحصة الثانية:** (شعبة اللغات الأجنبية): إحكام موارد المتعلّم وضبطها.
- **الحصة الثالثة:** (شعبة اللغات الأجنبية): تعبير كتابي[1].

– الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة (آداب وفلسفة ولغات أجنبية):

لقد تضمّنت هذه الوثيقة كغيرها من الوثائق السابقة أهم البيداغوجيات الحديثة التي تبنّتها المناهج ضمن إصلاحاتها التربوية المتمثّلة في "المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية وبيداغوجيا الإدماج والمشروع وحل المشكلات"، بالإضافة إلى تقديم بعض النماذج التطبيقية الخاصة بكيفية تدريس النشاطات التعلّمية المقرّرة لهذا المستوى.

– عرض التصورات الخاصة بالمقاربتين في بناء المنهاج.

أ– المقاربة بالكفاءات:

تشير الوثيقة المرافقة إلى أهمية تدريس نشاطات اللغة العربية وفق هذه المقاربة التي جاءت نتيجة النقائص التي كانت تشوب المقاربات التقليدية السابقة كالمقاربة بالمحتويات والمقاربة بالأهداف، "وقد تمثّلت تلك النقائص التي كان يعاني منها الفعل التربوي في ضوء بيداغوجيا المحتويات إلى جملة من العناصر نوجزها في النقاط الآتية:

– تجزئة المعارف وتراكمها بالنسبة للمتعلّم دون وجود علاقات وروابط تربط بينها.

[1]–الوثيقة المرافقة، ص17–18.

– عدم إتاحة الفرصة للمتعلّم على فهم محيطه المعيش والتفاعل والتكيّف مع معطياته استنادا إلى ما تعلّمه، حيث تنظر هذه البيداغوجيا إلى المتعلّم على أساس أنّه خزّان للمعارف، فهو يتعلّم من أجل أن يتعلّم فقط"[1]. دون إكسابه مهارة القدرة على التوظيف والتحليل و النقد والإبداع.

وعليه، تصبح هذه المقاربة بالكفاءات وظيفية تجعل المتعلّم يتحكّم في مجريات الحياة بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، وبالتالي فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلّم من النجاح في الحياة عن طريق تثمين معارفه المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

كما أنّها تستند إلى ما أقرّته النظريات التربوية المعاصرة وبخاصة النظرية البنائية التي تنطلق من كون المعرفة تُبنى و لا تُلقّن، تنتج عن نشاط، تحدث في سياق، وذات دلالة بالنسبة إلى المتعلّم[2].

ب– المقاربة النصية:

تُشير الوثيقة المرافقة في هذا المستوى من الدراسة إلى ضرورة ارتقاء المنهاج بالمتعلّم إلى القدرة على التحكّم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها حسب خصائصها البنائية والمعجمية، ولا يتأتّى ذلك إلاّ إذا استطاع الأستاذ أن يتحكّم بدوره في بناء استراتيجيات

[1]– وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. مديرية التعليم الثانوي، اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للغة العربية وآدابها لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، الجزائر، ماي 2006، ص 04.

[2]– المرجع نفسه، ص04.

تعلّمية لتدريس نشاط النصوص على المستويين القرائي والكتابي معا. فمعرفة الأستاذ لمختلف أنماط النصوص ومؤشّراتها، يمكّنه من وضع استراتيجيات معيّنة لتدريس النصوص حسب طبيعة كل نوع[1].وبما أنّ الوثائق التربوية السابقة ركّزت على تدريس نشاطات اللغة العربية من خلال النص، الذي يُعتبر بمثابة الركيزة الأساسية والدعامة البيداغوجية الذي من شأنه أن يُسهم في تكوين التّلميذ وتمرّنه على التعامل مع النص لا الجملة" وذلك بعد فشل الطرائق التي اتّخذت من الجملة مرتكزا لها، حيث إنّ الفعل التربوي لا يجب أن يقتصر على أن يفهم المتعلّم جملا فقط، بل يجب أن يتعلّم أيضا على أي نحو تنتظم المعلومات في نص أطول"[2].

- عرض وتحليل النشاطات التعليمية المقرّرة بالنسبة إلى السنة الثالثة الثانوي شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية.

يتمّ تدريس نشاطات اللغة العربية بالنسبة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام للشعبتين – حسب ما ورد في الوثيقة المرافقة للمنهاج- وفق نظام الوحدات التعليمية، بحيث يتوزّع المحتوى التعليمي الواحد على أسبوعين، والجدول الآتي يُوضّح ذلك.

[1]- ينظر، المرجع السابق، ص02.

[2]- الوثيقة المرافقة، ص 02.

بالنسبة لشعبة آداب وفلسفة تُنشّط حصص نشاطات اللغة العربية وفق ما يأتي[1]:

الحصص:	الأسبوع الأوّل:	الأسبوع الثاني:
الحصة الأولى	أدب ونصوص(نص أدبي، قواعد اللغة، بلاغة، عروض)	نص تواصلي، قواعد اللغة، بلاغة.
الحصة الثانية	المشروع	المشروع
الحصة الثالثة	مطالعة موجهة	إحكام موارد المتعلم وضبطها.
الحصة الرابعة	تعبير كتابي	تعبير كتابي

أمّا شعبة الآداب واللغات الأجنبية فإنّ حصص اللغة العربية يتمّ تنشطيها كما يأتي[2]:

الحصص:	الأسبوع الأوّل:	الأسبوع الثاني:
الحصة الأولى	أدب ونصوص(نص أدبي، قواعد اللغة، بلاغة،عروض)	نص تواصلي، قواعد اللغة، بلاغة.
الحصة الثانية	مطالعة موجّهة	إحكام مواردالمتعلّم وضبطها
الحصة الثالثة	تعبير كتابي	تعبير كتابي

[1] – الوثيقة المرافقة، ص18.

[2] – المرجع نفسه، ص18.

من خلال قراءتنا الأوّلية لتصوّر الوثيقة المرافقة حول كيفية تدريس النشاطات التعلمية بالنسبة للشعبتين اتّضح لنا:

– أنّ الشعبتين تشتركان في الحصة الأولى من كل أسبوع، حيث يتمّ الانطلاق من النص كوحدة مدمجة متكاملة تشمل كل الروافد اللغوية، ويتمّ تناولها من خلاله وذلك " بمنطق الإدماج لا مجزّأة بتحديد مدّة زمنية لكلّ نشاط، حيث إنّ هذه النشاطات تتناول انطلاقا من النص على أساس أنّها جزء منه لا مفصولة عنه" [1].

– تختلف الشعبتان في عدد الحصص المقرّرة، حيث تحتوي شعبة الآداب والفلسفة على أربعة حصص خلال كل أسبوع، أما شعبة اللغات الأجنبية فإنّها تحتوي على ثلاثة حصص فقط، ففي الحصة الثانية من الأسبوع الأوّل والثاني يُدرّس نشاط المشروع بالنسبة لشعبة الآداب والفلسفة، في حين تتناول الشعبة الأخرى نشاط المطالعة والموجّهة في الأسبوع الأوّل، ونشاط إحكام موارد المتعلّم وضبطها في الأسبوع الثاني.

– أمّا بالنسبة للحصة الثالثة من الأسبوع الأول فإنّه يتمّ تناول نشاط المطالعة الموجّهة لشعبة الآداب والفلسفة، وفي الأسبوع الثاني يدرّس نشاط التعبير الكتابي، في حين يُدرّس نشاط التعبير الكتابي خلال الأسبوع الأول والثاني في الشعبة الأخرى.

– وفي الحصة الرابعة والأخيرة يتمّ تناول نشاط التعبير الكتابي الخاص بشعبة الآداب والفلسفة.

[1]–الوثيقة المرافقة، ص19.

المبحث الثالث: الكتاب المدرسي:

قبل أن نتطرّق إلى عرض المحتويات الصرفية المقرّر تدريسها في الكتاب المدرسي ودراستها وتحليلها، لابدّ أن نورد أوّلا تعريفا موجزا للكتاب المدرسي(Le livre scolaire) باعتباره وسيلة تعليمية ومرجعا معرفيا، وسندا بيداغوجيا للأستاذ والمتعلّم، حيث يُعين كلاّ منهما في عملية التّخطيط والتحضير لإنجاز النشاطات التعليمية التعلمية، فهو حسب ما ورد ذكره في معجم علوم التربية أنّه :" الوعاء الذي يحتوي المادّة التعليمية الذي يفترض فيها أنّها الأداة- أو إحدى الأدوات على الأقل- التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحدّد سلفا.....والمرجع الأساسي الذي يستقي منه التلميذ معلوماته أكثر من غيره من المصادر فضلا على أنّه- أي الكتاب- هو المصدر الأساسي الذي يستند إليه المدرّس في إعداد دروسه قبل أن يواجه تلاميذه في حجرة الدّراسة،.....والوسيلة التي تضمّ بكيفية منظّمة المواد والمحتويات ومنهجية التّدريس والرسوم والصور"[1].

[1]- عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية- مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك- سلسلة علوم التربية 09و10، ص188-189.

1- عرض وتحليل محتوى الصرف في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب:

تُعتبر دراسة محتوى الكتاب المدرسي وتحليله من بين أهم الدراسات في البحوث العلمية؛ لأنّ نجاح العملية التعليمية التعلّمية يتوقّف بالدرجة الأولى على مدى فاعلية المحتويات المعرفية في إكساب المتعلّمين الكفاءات اللغوية والمهارات اللازمة خلال كل مرحلة تعلّمية، وبالتّالي فإنّ الهدف من هذه الدّراسة هو تحليل المحتويات الصرفية الخاصة بكل مستوى والكشف عن مدى ملاءمتها للفئة المستهدفة.

ا- التّعريف بالكتاب:

- عنوان الكتاب المقرّر(**المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي- جذع مشترك آداب-**)، من إنتاج الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ومن تأليف نخبة من الأساتذة بإشراف: حسين شلوف – مفتش التربية والتكوين- والأستاذين: أحسن تليلاني ومحمد القروي، وقد وُضع هذا الكتاب المدرسي الجديد حيّز التنفيذ بداية الموسم الدراسي 2005 تماشيا مع الإصلاحات التربوية الجديدة التي مست المنظومة التربوية الجزائرية بما فيها المناهج والوسائل والكتب المدرسية[1].

[1]- ينظر مقدمة الكتاب.

ب- مضمون الكتاب ومحتوياته:

من خلال تفحّصنا للكتاب المقرّر الخاص بتعليم اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب تبيّن لنا أنّ هذا الكتاب يضمّ في طيّاته جميع روافد اللغة العربية المختلفة والممثّلة في نصوص القراءة (الأدبية والتواصلية)، والمطالعة الموجهة بالإضافة إلى قواعد اللغة (النحوية والصرفية)، والبلاغة والعروض وكذا التعبير بشقّيه (الشفوي والكتابي).

وقد احتوى هذا الكتاب على اثنتي عشرة (12) وحدة تعليمية، حيث تشمل كل وحدة نصّين مختلفين الأوّل أدبيا والآخر تواصليا، وكل نص مقترن بظاهرة نحوية أو صرفية معيّنة، وقد بلغ عدد دروس قواعد اللغة في هذه المرحلة أربعة وعشرون (24) درسا منها سبع عشرة(17) في النحو وسبعة (07) في الصرف، وقد جاء كل درس متبوعا بتمارين تطبيقية (إحكام موارد المتعلّم وضبطها)، الغرض منها تثبيت التعلّمات والموارد المعرفية المكتسبة وترسيخها في أذهان المتعلّمين بغرض استثمارها في وضعيات تواصلية دالة، والملاحظ من توزيع دروس الصرف في هذا المستوى أنّها جاءت تابعة لدروس النحو تحت قسم قواعد اللغة، وبالتالي لم تفصل كأبحاث صرفية خاصة و مستقلّة بعينها عن قضايا النحو بل جاءت تالية لها، حيث اشتملت الدروس الأولى على مجموعة من المواضيع النحوية أمّا الدروس الأخيرة فقد كانت صرفية وهذا النمط كان موجودا في المؤلفات النحوية القديمة، وقد توزّعت بنفس الترتيب الذي عرضه المنهاج.

ج- المنهجية المتبعة:

اتّبع الكتاب منهجية واحدة في عرض دروس قواعد اللغة تمثّلت فيما يلي:

1- عرض نص قصير نسبيا مستخرج من النص الأدبي المدروس تحقيقا لمطالب المقاربة النصية التي نص عليها المنهاج.

2- يتبع النص بوضعية تعلّمية (تمهيد قصير) لاكتشاف موضوع الدرس الجديد.

3- طرح مجموعة من الأسئلة أين يتمّ فيها مناقشة الأمثلة وتحليلها وموازنتها، وقد وردت تحت عنوان (أكتشف أحكام القاعدة).

4- بناء أحكام القاعدة بشكل مختصر.

5- تمارين تدريبية، إحكام موارد المتعلّم وضبطها؛ غايتها تثبيت التعلّمات التي اكتسبها المتعلّم من الدرس.

2- عرض وتحليل محتوى الصرف في كتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي لشعبتي (الآداب والفلسفة واللغات أجنبية):

أ- التعريف بالكتاب:

- عنوان الكتاب المقرّر: **الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي: الآداب والفلسفة والآداب واللغات الأجنبية**، من إنتاج الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ومن تأليف نخبة من الأساتذة بإشراف الأستاذ: أبو بكر الصادق سعد الله، والأستاذين: كمال خلفي ومصطفى هواري، وقد صُمّم ورُكّب من طرف السيدة: بوبكري نوال.

وقد تمّ إنجاز هذا الكتاب وفقا لتوصيات منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الثانية من التعليم الثانوي شعبتي الآداب والفلسفة و اللغات الأجنبية، حيث يسعى المنهاج من خلاله إلى تعميق معارف المتعلّم في النصوص ذات النمط الوصفي والسردي و الحجاجي، الذي يستمرّ تناوله في بناء شخصية المتعلّم الفكرية، ولتأصيل خصائص هذه الأنماط في كتابات التلاميذ وتفكيرهم تمّ تناول النص من المبدأ الذي تقوم عليه المقاربة بالكفاءات والتي تحرص على ما هو أنفع وأفيد للمتعلّم، متجاوزة في ذلك المفاهيم التعليمية التي كانت سائدة في المقاربات التقليدية (التلقينية) القديمة[1].

[1]- ينظر مقدمة الكتاب.

ب- مضمون الكتاب ومحتوياته:

لقد احتوى هذا الكتاب على مجموعة من الأنشطة اللغوية موزّعة بين قواعد النحو والصرف والبلاغة والعروض، حيث تنطلق كلّها من النص الأدبي والتواصلي تجسيدا لمبدأ المقاربة النصية التي نص عليها المنهاج الخاص بهذا المستوى، وذلك بغية استثمار ما يخدم ظواهرها اللغوية المختلفة وتوظيفها في الكتاب المدرسي على أحسن وجه، أمّا " النص التواصلي فقد جاء ليدعّم الظاهرة التي تناولها النص الأدبي، وذلك تماشيا مع الأسلوب الذي تبنّاه منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي في تناول النصوص الأدبية"[1].

وقد تضمّن هذا الكتاب مجموعة من النشاطات التعلّمية، حيث تشترك الشعبتان منها في النصوص الأدبية والتواصلية والبلاغة والنقد، في حين تختلفان في قواعد اللغة والمطالعة الموجهة، ويتمثّل الاختلاف في نشاط المطالعة الموجّهة في عدد الموضوعات المقرّرة، فهي ستّة (06) مواضيع مقرّرة لشعبة الآداب والفلسفة واثني عشر(12) موضوعا لشعبة اللغات الأجنبية.

أمّا فيما يخصّ موضوعات قواعد اللغة المقرّر تدريسها للشّعبتين فقد بلغ عددها خمسة وثلاثون (35) موضوعا، خمس عشرة (15) موضوعا منها مشتركا بين الشعبتين، وأحد عشر(11) موضوعا خاصا باللغات الأجنبية، وتسعة (09) مواضيع خاصة بشعبة الآداب والفلسفة.

[1]- ينظر مقدمة الكتاب.

والملاحظ من كيفية توزيع دروس الصرف في هذا المستوى أنّها جاءت مدمجة مع دروس النحو تحت قسم قواعد اللغة، دون الإشارة إلى تبويبها كأبحاث صرفية خاصة ومنفصلة عن دروس النحو على خلاف المنهاج الذي جاءت فيه المباحث الصرفية منفصلة عن النحو. وقد اشتملت على تسعة (09) مواضيع صرفية.

والملاحظ من توزيع الكتاب أنّ هناك مباحث في الصرف يتم تدريسها في شعبة الآداب وتحذف في شعبة اللغات مثل أوزان المصدر الأصلي مصادر الأفعال الثلاثية ومصادر الماضي غير الثلاثي، أمّا درس الجمع وأنواعه فقد خصّ بشعبة اللغات الأجنبية على الرغم من أهمّيته لكلا الشعبتين لأنّه مقرّر في السنة الثالثة من هذه المرحلة التي تعتبر تتويج لشهادة البكالوريا.

ج- المنهجية المتبعة:

نلحظ من خلال تفحّصنا لكتاب اللغة العربية للسنة الثانية ثانوي قسم قواعد اللغة أنّ منهجية الكتاب لا تختلف في عرضها للدروس عن منهجية كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، حيث جاءت بنفس الطريقة، وهي الطريقة التي يُوصي بها المفتّشون باتّباعها في الممارسة التربوية الحديثة؛ لأنّها تركّز على المتعلّم باعتباره العنصر الفاعل والرّئيس في العملية التعليمية التعلّمية، لما يقوم به من نشاط داخل القسم حيث يناقش ويجيب ويكتشف موضوع الدرس ويبني أحكام القاعدة بنفسه، أمّا الأستاذ فيتدخّل للتوجيه والإرشاد والتصويب فقط.

والواقع أنّ منهجية الكتاب توفّر أنموذجا لابأس به لتقديم الدّروس، إلاّ أنّها تدفع الأستاذ في غالب الأحيان إلى الاعتماد عليها بصورة كلية، فتُعفيه من البحث والتّحضير الجيّد والمتكامل، لأنّه سيجد في الكتاب معظم ما يحتاج إليه من محتوى الدّرس ومراحله، خاصّة وأنّ هناك مباحث صرفية صعبة نوعا ما على المتعلّمين خاصة في هذا المستوى، فهي تحتاج إلى بحث وفهم عميق لها كمباحث الإعلال، والإبدال، والإقلاب وغيرها، كما تحتاج أيضا إلى استثمار أمثلة حيّة مستمدّة من الواقع المعيش للمتعلّم حتى يسهل فهمها واستيعابها، وهذا ما يستدعي من الأستاذ تبنّي استراتيجيات وطرائق فعّالة تُسهم في تيسير تعليم الدرس الصرفي حتى تتحقّق الكفاءة المرجوّة منه[1].

3- عرض وتحليل محتوى الصرف في كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي لشعبتي: (الآداب والفلسفة والآداب واللغات الأجنبية):

أ- التعريف بالكتاب :

- عنوان الكتاب المقرّر: **اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: (آداب/فلسفة ولغات أجنبية)**، من تأليف: الأستاذ دراجي سعيدي مفتش التربية والتكوين ونخبة من الأساتذة، بإشراف الدكتور: الشريف مريبعي أستاذ محاضر بجامعة الجزائر، وقد

[1]- ينظر، أحمد شامية، الصرف العربي وواقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية-دراسة نظرية ميدانية ، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الأبيار- الجزائر، ص 154. (هذا الكتاب هو في الأصل رسالة ماجيستير بإشراف د. مصطفى حركات، جامعة الجزائر1992).

صُمّم وركّب من طرف السيدة: نوال بوبكري، وتمّت طباعته سنة 2013/2012م من قبل الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية بالجزائر.

ويُعدّ هذا الكتاب حسب ما جاء في مدخل مقدّمته "امتدادا لكتابي السّنتين الأولى والثانية، ولذا جاء غير مختلف عنهما كثيرا من حيث البنية ومن حيث المنهجية المتّبعة في تقديم محتويات مختلف النشاطات، وفي ذلك نيّة عدم التّشويش على ذهن المتعلّم من جهة، والالتزام بالمنهاج والوثيقة المرافقة له من جهة أخرى"[1].

ب- مضمون الكتاب ومحتوياته:

يحتوي كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي على مجموعة من المحاور التعلّمية، وقد بلغ عددها اثني عشر(12) محورا، يُنجز كلّ محور في أسبوعين ويتضمّن نصّين أدبيّين ونصّا تواصليا وآخر للمطالعة الموجّهة، وهي نصوص متصرّف فيها لغايات تربوية، وفي النصّين الأدبيين تتمّ المعالجة الأدبية والنقدية، ويتمّ الاستثمار في النواحي اللغوية والبلاغية والعروضية، بغرض ضبط اللغة وتنمية ملكة التذوّق الفنّي عند المتعلّمين، ولم تكن الومضات النحوية والبلاغية والعروضية دروسا مستقلة، وإنّما هي معارف مستمدّة من النصوص نفسها ومن أجل خدمة المعنى والمبنى في تلك النصوص وبمعنى آخر فإنّ الكتاب يقوم على أساس المقاربة النصية كاختيار منهجي، وعلى المقاربة

[1] -ينظر مقدمة الكتاب.

بالكفاءات كاختيار تربوي، وفيه تعالج كل من المادة اللغوية والبلاغية لكل محور انطلاقا من نصّين مختلفين بغرض دفع الملل عن التلاميذ وتزويدهم بأكبر عدد من النماذج النصية.

أمّا التقييم فقد اتّخذ أشكالا متعدّدة في الكتاب، فقد ذُلّ كل محور بتقييم تحصيلي غايته إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها، انطلاقا من نص متبوع بأسئلة اختبارية، ووضعية أو وضعيّتين لإدماج المعارف التي تمّ تحصيلها في مختلف نشاطات المحور، وفي ذلك ربط بين التقييم التقليدي الذي أساسه المقاربة بالمضامين والتقييم الحالي على أساس المقاربة بالكفاءات. هذا بالإضافة إلى نشاط التعبير الكتابي، وإنجاز مشروع مشترك عبر مراحل مختلفة، وفي ذلك كلّه إتاحة فرصة ثمينة للمتعلّم من أجل إدماج معارفه المكتسبة في كل مرحلة[1].

أمّا فيما يخص موضوعات الصرف المقرّرة للشعبتين فإنّ هذا الكتاب لا يختلف في منهجيّته وتقسيمه عن الكتاب السابق (كتاب السنة الثانية ثانوي)، حيث أُدرجت الدروس الصرفية مع الدروس النحوية تحت قسم قواعد اللغة، إلاّ أنّ الشعبتين قد اشتركتا في دراسة نفس الدروس المقرّرة لهذا المستوى دون أن يخصّص درس أو يحذف لشعبة ما، على خلاف ما رأينا في الدروس المقرّرة للسنة الثانية من التعليم الثانوي، حيث خصّص البعض منها لشعبة الآداب والفلسفة، والآخر لشعبة اللغات الأجنبية، وقد بلغ عدد دروس قواعد اللغة

[1]– ينظر مقدمة الكتاب.

المقرّرة لهذا المستوى أربعة وعشرون (24) درسا موزّعة بين النحو والصرف، وهي نفس الدروس المقرّرة في المنهاج.

ج- المنهجية المتّبعة:

اختلف الكتاب في منهجيّته أثناء عرضه لدروس قواعد اللغة المقرّرة للشّعبتين آداب وفلسفة ولغات أجنبية حيث جاء بالطريقة الآتية:

1- عرض نص قصير أو مجموعة من الأمثلة التي تمّ استثمارها من النص الأدبي أو التواصلي المدروس والتي تستوفي على أحكام الدرس.

2- طرح مجموعة من الأسئلة حتى يتمكّن المتعلّمون من اكتشاف موضوع الدرس الجديد.

3- مناقشة الأمثلة وتحليلها جزئيا لاستخلاص أحكام الدرس.

4- بناء أحكام القاعدة.

والملاحظ من خلال تفحّصنا لمنهجية الكتاب في قواعد اللغة، أنّها أغفلت عنصرًا جدُّ مهمّ، وهو إحكام موارد المتعلم وضبطها بالرّغم من أهمّيته في تثبيت وترسيخ المعارف والموارد التي اكتسبها المتعلم؛ حيث لم يتمُّ إدراج تمارين تطبيقية بعد الانتهاء من القاعدة مباشرة، إذ كان من الأحسن أن تُقدّم بعض التّدريبات في الكتاب المدرسي يطالب فيها المتعلّم بتوظيف ما تمّ اكتسابه في الدرس .

وما تجدر الإشارة إليه كذلك أنّ هناك بعض الدروس المدرجة لشعبة الآداب كدرس (صيغ منتهى الجموع وقياسها) مثلا في الصفحة 145 ودرس (اسم الجنس الإفرادي

والجمعي) من الصفحة 171، لم تبن فيهما قاعدة أحكام الدرس في الكتاب، بل تمّ التطرّق فيهما إلى طرح تساؤلات فقط، فقد جاءت منهجية العرض فيهما كما يأتي:

- **صيغ منتهى الجموع وقياسها-**

- هل للجموع أنواع؟ ما المقصود بمنتهى الجموع؟ وهل لها صيغ متعدّدة؟

- عد إلى النص وتأمّل المفردتين اللتين تحتهما خط في سياقهما:

- ..... ورعى **قوافينا** .... تحفر في عيوننا **معابرا** للأدمع

- ما وزن "قوافي" ، " معابر"؟ إنّه فواعل ومفاعل.

- ماذا نسمّي هذا الجمع ؟ وهل له صيغ قياسية أخرى؟

- كل ما جاء على وزن فَواعِل ، مَفَاعِل، فَوَاعِيل، ومَفَاعِيل؛ يُسمّى **صيغة منتهى الجموع.**

- **اسم الجنس الإفرادي والجمعي:**

- عد إلى النص وتأمّل قول الشاعر: " مرّت خيول الترك"

- علام تدلّ لفظة " الترك" ؟

- أمفرد هي أم جمع؟ ايت بمفردها.

- ما آخر حروف هذا اللفظ المفرد؟

- أيدل على عاقل أم غير عاقل؟

- إذن ماذا نسمي كل جمع آخر مفرده ياء مشدّدة؟

- لو تأمّلت لفظتي: " تفاح" و" تمر"، ألا يمكن تصنيفهما مع كلمة " ترك" ؟

– إذن فما مفرد كل منهما؟

– ما آخر حرف فيهما؟

– تأمّل الآن اسم " لبن " أو "عسل" يتبيّن لك أنّ كلّا منهما يدل على جنس صالح للقليل والكثير.

– أيمكن إصدار هذا الحكم على " ترك" أو " تفاح " ؟ ما السبب؟

وممّا نستنتجه من خلال هذا العرض قلّة الأمثلة التّوضيحية التي تُسهم في إثراء الظاهرة اللغوية، ممّا يصعب على المتعلّمين بناء أحكام القاعدة تدريجيًّا، فالأمثلة تُغنيهم عن فهم المعلومات النظرية، إذ بالمثال يتّضح المقال، وهذا ما يدفع بالأستاذ إلى اللجوء لتوظيف أمثلة من عنده تخدم الظّاهرة المدروسة وتحقّق الكفاءة المنشودة.

وبالتّالي فالكتاب يفتقر إلى منهجية الضّبط والتّحديد في بناء أحكام القاعدة للظاهرة المدروسة، والتي من شأنها أن تُسهم في توضيح بعض المعارف للمتعلّمين الذين لديهم اطّلاع على محتوى الكتاب المدرسي أثناء عملية التحضير.

المبحـــث الرابع: دليـــل الأستـــاذ.

قبل أن نعرض المحتوى الذي تضمّنه دليل الأستاذ لابدّ أن نُورد تعريفا عاما للدليل باعتباره وثيقة بيداغوجية إجرائية، ووسيلة مساعدة تعين الأستاذ على تقديم استراتيجيات فعّالة من أجل ضمان حسن لسيرورة الدرس، فهو عبارة عن عصارة لكل مادة تعليمية، إذ يتعرّض

في مجمله إلى كيفيات التدريس والطرائق والوسائل التي من شأنها تسهيل عمليتي التعليم والتعلّم بطرق ممنهجة وعلمية يراعى فيها الحجم الساعي والزمني لكل نشاط.

- تعريف عام للدليل:

- دليل الأستاذ (Le guide de professeur): هو وثيقة تربوية مكتوبة لعمليّات التعلّم والتعليم مُعدّة للأستاذ المُكلَّف بتدريس المادة التعليمية، من أجل مساعدته في تنفيذ المنهاج، ويحتوي دليل الأستاذ على توجيهات تربوية تخصّ كيفية تطبيق المنهاج الدّراسي والالتزام بتعليماته سواء تعلّق الأمر بطرائق التدريس، أم بتدابير التقويم، أم تحديد بعض المفاهيم التعليمية والبيداغوجية وشرحها[1].

1- عرض مضمون الدليل وتحليله لمستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي:

لقد تضمّنت وثيقة الدليل في مدخل مقدّمتها الحديث عن بيداغوجية التدريس بالكفاءات من حيث هي اختيار بيداغوجي يستجيب للممارسات البيداغوجية المعاصرة التي تسعى إلى تطوير الكفاءات التعلّمية بإدماجها في المعارف والمواقف والمهارات.

ولعلّ اعتماد بيداغوجيا الكفاءات أنسب ما تكون للغة العربية في تناول تدريس نشاطاتها بشيء من التجديد والإبداع، حيث إنّ تبنّي هذه البيداغوجيا من شأنه أن يذكي القدرة على التفكير لدى التلميذ ويطوّر هذه القدرة التي تعدّ إحدى الكفاءات العليا التي تسعى مناهج اللغة العربية وآدابها إلى إبرازها لدى المتعلّم، ومن ثمّة تنمو النزعة العقلية في تفكير

[1] - ينظر، عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص159.

المتعلّم وسلوكه، فيُصبح عضوا صالحا فعّالا في المجتمع قادرا على التعامل مع جميع الوضعيات التي تواجهه بسلوك حضاري مبني على الحكمة وسداد الرأي.

ومن هذا المنظور تمّ إعداد منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي – جذع مشترك آداب– ثمّ تُرجم هذه المنهاج إلى كتاب مدرسي[1].

وضمن مسعى مساعدة السادة الأساتذة على التعامل مع كتاب اللغة العربية بالأسلوب الذي يمكّنهم من فهم معطياته والاجتهاد في تدريس النشاطات المقرّرة وفق المقاربة بالكفاءات تمّ إنجاز هذا الدليل الخاص بالأستاذ والذي يعالج المسائل الآتية[2]:

– شرح المقاربة البيداغوجية المعتمدة في تدريس نشاطات اللغة العربية.

– الحجم الساعي المخصص لنشاطات اللغة العربية وآدابها.

– طريقة تناول نشاطات اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات.

– توزيع النشاطات على الوحدات التعلّمية.

– الحجم الساعي المخصص لنشاطات اللغة العربية وآدابها:

إنّ الحجم الساعي الأسبوعي المخصّص لمادة اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جذع مشترك آداب) هو ستّ ساعات أسبوعيا موزّعة على الوحدة التعلّمية مثلما ورد في الكتاب.

[1]– حسين شلوف ومحمد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي– جذع مشترك علوم وتكنولوجيا– " المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة"، الجزائر، دس، ص02.

[2]– المرجع نفسه، ص03.

أ) أنشطة الوحدة التعلّمية:

- **النص الأدبي:** أربع ساعات (دراسة النص الأدبي من حيث الشكل والمضمون وما يتعلّق بمسائل القواعد والعروض والنّقد الأدبي)، وتُدرس هذه المسائل انطلاقا من النص الأدبي مندمجة دون إقامة للحاجز الزمني، عملا بمنطلق المقاربة النصية.

- **مطالعة موجهة:** ساعة واحدة.

- **تعبير كتابي:** ساعتان (1×2) ويُدرس هذا النّشاط عن طريق العمل بالتفويج.

- **النص التواصلي:** أربع ساعات (دراسة النص التواصلي من حيث اكتشاف معطياته ومناقشتها وما يتعلّق بمسائل القواعد والبلاغة).

تُدرس هذه المسائل مندمجة دون إقامة للحاجز الزمني عملا بمنطق المقاربة النصية.

- **تعبير شفوي:** ساعة واحدة.

ب) تتوزّع هذه النشاطات بمحتوياتها على اثنتي عشر(12) وحدة تعلّمية.

وقد تمّ اعتماد نظام الوحدات التعلّمية نظرا لما لهذا النظام من فوائد تربوية من أبرزها كون الوحدة لا تهتمّ بتنمية معارف التلاميذ فقط، وإنّما تهتمّ- أيضا- بتنمية القدرات وتكوينالعادات والاتّجاهات واكتساب المهارات، ولأنّ الوحدة أيضا تسعى إلى توحيد المعرفة لدى المتعلّم وتكاملها[1].

[1]- دليل الأستاذ، ص14.

- تصوّر وثيقة الدليل لكيفية تنشيط وحدة تعلّمية – الوحدة الأولى أنموذجا-

- **النص الأدبي:** لقد تغيّرت طريقة تناوُل النصوص الأدبية من المنظور التقليدي إلى المنظور الحداثي الذي يتمّ فيه تنول النص انطلاقا من كونه نصّا احتماليا ومتعدّدا نصا منجما؛ أي مفتوحا على قراءات متعدّدة تُسهم في إغنائه وإثرائه، ومن هذا المنطلق في دراسة النص الأدبي يتمكّن المتعلّم- بتوجيه من الأستاذ- أن يبسّط ملكته الفكرية والنقدية على النص مبرزا رؤيته الخاصة. وفي مثل هذا الأسلوب في تناول النص تفعيل لمبادرة المتعلّم واستغلال لمكتسباته.

وعلى هذا الأساس، يتمّ تناول النص الأدبي استنادا إلى مراحل معيّنة نوجزها على النحو الآتي:

أ)- التعريف بصاحب النص: وفيها يطلب الأستاذ من التلاميذ مسبقا تحضير الدرس، وعند شروعه في تنشيط الدرس يعمد إلى استدراج التلاميذ بأسئلة جزئية تقودهم إلى التعريف بصحاب النص، وهذا في مدة لا تتجاوز ربع ساعة.

ب) تقديم موضوع النص: في هذه المرحلة يقرأ الأستاذ النص قراءة نموذجية سليمة مراعيا في ذلك جودة النطق وحسن الأداء مع تمثيل المعاني حتّى يشدّ انتباه القارئ ويؤثّر فيه، وبعدها يكلّف مجموعة من المتعلّمين لقراءة النص (قراءة جزء منه) مع تصويب الأخطاء إن وجدت.

ج) إثراء الرصيد اللغوي للمتعلّمين: وفيها يقوم الأستاذ بتعيين المفردات والتراكيب اللغوية التي استغلق فهمها على المتعلّمين ليتمّ تذليل صعوباتها وشرحها لإدراك المعنى المقصود، كأن يتمّ الشرح بالتعرّف المعجمي على المعنى أو معاني الكلمة، ثمّ التعرّض إلى ما توحي به من دلالات انطلاقا من السياق الذي وُظّفت فيه.

د) اكتشاف معطيات النص: في هذه المرحلة يوجّه الأستاذ المتعلّمين إلى اكتشاف ما يتوافر عليه النص من معان وأفكار وأساليب بلاغية مع الوقوف على الغرض من إنشاء النص.

هـ) مناقشة معطيات النص: تعتبر هذه المرحلة من بين أهمّ المراحل لدراسة النص الأدبي، حيث يتمّ فيها وضع المتعلّم في وضعية تعلّمية تسمح له بتسخير مكتسباته القبلية وربطها بالتعلّمات الجديدة ، أمّا الأستاذ فيكمن دوره في بناء اللبنات الأولية لتحقيق الكفاءة المرجوة[1].

فإذا أخذنا على سبيل المثال السؤال الوارد في الكتاب في مرحلة مناقشة المعاني. ما المعنى الصرفي الذي يفيده الفعل " تفانوا" وما أثر هذا المعنى على المتحاربين؟

إنّ الإجابة عن هذا السؤال تقتضي من المتعلّم توظيف مكتسباته القبلية، لأنّه سبق له من خلال الدروس الماضية دراسة الفعل المجرّد والمزيد وتعرّف من خلال صيغ المزيد على صيغة "تفاعلوا" وأنّ من معاني هذه الصيغة التشارك الحاصل بالتبادل، من هنا فإنّ الفعل يفيد أنّ المتحاربين قد أفنى بعضهم بعضا؛ في حين أنّ المعهود في الحرب أن يخرج أحد

[1]-المرجع السابق، ص15-17.

الطرفين منتصرا والآخر منهزما وبالصيغة الصرفية " تفاعلوا" جعل الشاعر الفعل " فني" لاغيا النصر لكلا المتحاربين بل جعلهما مطية الدّمار والزوال. والفعل " تفانوا" بهذه الصيغة من شأنه أن يورد في نفس المتحاربين قوّة اليأس والقنوط وهي قوّة لا تعدلها إلاّ قوّة التفاني. فكان الفعل" تفانوا" بهذه الصيغة ضربة قوية شلّت الأيدي عن رفع السلاح وأخرست الألسن عن التلفظ بلفظ الحرب[1].

و) تحديد بناء النص: وفيها يتمّ تحديد نمط النص واكتشاف خصائصه، ثمّ تدريب المتعلّمين على إنتاج نصوص– مشافهة وكتابة– اعتمادا على النمط المدروس و باتباع خصائصه.

د) تفحّص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص: إنّ هذه المرحلة في دراسة النص الأدبي تعتبر ذات أهمية كبيرة بالنسبة للتلميذ حيث يتدرّب من خلالها على اكتشاف أدوات تشكيل النص وروابط جمله الأمر الذي يجعله يكتب نصوصا متماسكة بجمل متآلفة ومترابطة نحويا .

والأسئلة الواردة في الكتاب عن تفحّص مظاهر الاتّساق والانسجام في تركيب فقرات النص أسئلة مرجعية، ويمكن للأستاذ أن يثريها بتفريعها كلّما دعت الضرورة إلى ذلك والمهمّ أن يصل بالمتعلّمين إلى إدراك الانسجام الدلالي في النص و الاتّساق القائم بين جمله[2].

[1]– المرجع السابق، ص16–17.

[2]– دليل الأستاذ، ص17–18.

وعلى سبيل المثال أنّ الصيغة الصرفية المشتركة في الأبيات الخمسة الأولى هي صيغة المثنى،علىالنحو: السيّدان، وجدتما، تداركتما، قلتما، أصبحتما، بعيدين، عظيمين...الخ.

وعليه، إنّ ضمير المثنى الألف كان هو الرابط بين معاني هذه الأبيات، كما نلحظ وجود علاقة دلالية بين معاني الأبيات الخمسة الأولى ومن هنا نحكم على هذه الأبيات أنّها توافرت على بعدي الاتساق والانسجام.

ح) إجمال القول في تقدير النص: في هذه المرحلة الأخيرة من دراسة النص يوصل الأستاذ بالمتعلّمين إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص مع التأكيد على أبرز خصوصيات فنّ التوظيف اللغوي عند الأديب من خلال التطرق إلى دراسة أساليبه ولغته....[1].

- قواعد اللغة: جزم الفعل المضارع

عملا بمبدأ المقاربة النصية، فإنّ تدريس القواعد ينطلق من النص، وذلك لجعل المتعلّم يربط بين اللغة والقواعد ويدرك أنّ القواعد هي وسيلة وليست غاية بذاتها، وأنّها في خدمة التعبير دائما، وكذلك يُدرك المتعلّم أنّ الانطلاق من النص في درس القواعدهو المظهر الطبيعي لدراسة القواعد ووصف للظواهر اللغوية والتعريف بها.

وعلى العموم، يتبع الأستاذ في دراسة القواعد الخطوات الآتية:

[1]-المرجع نفسه ، ص20-22.

– يبدأ الأستاذ عمله بتمهيد يكون موافقا للدرس الذي يريد تقديمه عن طريق أمثلة تكون لها علاقة بالدّرس، الهدف منها الربط بين الدّرس السابق والدّرس الجديد أو الكشف عن التعابير الواردة في النص ذات علاقة بالدّرس الجديد.

– تحديد أرضية بناء المعارف الجديدة بمراجعة أحكام الدرس السابق أو بما سبقه أن تعلّم التلميذ حول موضوع الدرس الجديد.

– **الموازنة أو الربط:** في هذه المرحلة تُناقش الأمثلة المستخرجة من النص وتُحلّل، حيث يركّز الأستاذ فيها على الصفات المشتركة أو المختلفة بين الجمل مع ربط المعلومات السابقة التي يعرفها التلاميذ مع المعلومات الجديدة، وتشمل الموازنة نوع الكلمة ووظيفتها المعنوية ومحلّها من الإعراب وموقعها بالنسبة إلى غيرها من كلمات الجملة، حتّى يصل الأستاذ بتلاميذه إلى استنباط أحكام القاعدة، ويُمكن أن تكون الموازنة بين كلمة أو أكثر في جملتين مختلفتين، كما يمكن أن تكون الموازنة جزئية بين مثالين متشابهين لإدراك الصفات المشتركة بينها تمهيدا لاستخراج القاعدة، أو تكون الموازنة كلية بين مجموعات من الأمثلة لإدراك الصفات المشتركة والمختلفة بينها[1].ولتوضيح ذلك نورد المثال الآتي:

– تعيين الأفعال المضارعة في النص (يستبح– تكتمن– ليخفي– يكتم– يعلم – تبعثوها....).

– إجراء موازنة بين أحد الأفعال المضارعة المجزومة والفعل المضارع المنصوب" ليخفى"

[1]– دليل الأستاذ، ص22–23.

– تُدوّن أحكام القاعدة على السبورة مجزّأة حسب طبيعة الدّرس مع التدرّج بالتلاميذ إلى استنتاجها و دعمها بأمثلة توضيحية.

وقد سجّلت وثيقة الدليل ملاحظة فيما يخص مصطلح التطبيق واستبداله بمصطلح إحكام موارد المتعلّم وضبطها، ذلك لأنّ" الأمر يتعلّق في المقاربة بالكفاءات ببناء الموارد لدى المتعلّم هذه الموارد تشكّل رصيدا للكفاءة التي تسعى نشاطات اللغة العربية إلى إقرارها في تكوين المتعلّم، ومراعاة الضبط والإحكام التي من شأنهما أن يعزّزا هذه الكفاءة.

مع العلم أنّ الموارد التي يحصل عليها المتعلّم من دروس القواعد هي جزء من مجموع الموارد التي تُشكّل الكفاءة المحدّدة في بداية الكتاب المدرسي بجانبيها الشفوي والكتابي. وهكذا فالأستاذ من أجل مراقبة موارد المتعلّم ضبطا وإحكاما يدعوه إلى الإجابة عن أسئلة في ثلاث مجالات:

– **في مجل المعارف:** لاختبار مبادئ المعلومات التي يتوافر عليها المتعلّم حول موضوع النشاط التعلّمي.

– **في مجال المعارف الفعلية:** حيث يدعى المتعلّم إلى إبراز مهارته في استغلال مكتسباته من أجل مواجهة وضعيات تتصف بالصعوبة.

– **في مجال إدماج أحكام الدّرس:** ويتعلّق الأمر هنا بأعلى درجة من الفهم ومهارة التركيب، انطلاقا من استغلال مكتسبات الدّرس.

وغالبا ما يدعى المتعلّم إلى إنتاج فقرة ذات دلالة يوظّف فيها أحكام الدّرس بالتدريج[1]..

- **توزيع الوحدات التعلّمية:** وهي نفس الوحدات الموزعة في الكتاب المدرسي حيث جاءت بنفس الترتيب.

2-عرض محتوى الدليل وتحليله لمستوى السنة الثانية من التعليم الثانوي:

لقد استهلّ الدليل في مدخل مقدّمته أهمّ الأسس والمرتكزات التي تقوم عليها المناهج الحديثة التي تسعى إلى تطوير وتنمية كفاءات المتعلّم اللغوية، وكيفية استثمارها في مختلف الوضعيات والمواقف التي تواجهه سواء في محيطه المدرسي أو خارجه، وهذا هو الدافع الأساس الذي أدّى إلى إدخال بيداغوجيا الكفاءات ضمن المناهج الدراسية وبالتالي إكساب المتعلّم مجموعة من المعارف الفعلية والسلوكية و المهارية مع ضرورة استغلالها وتثمينها وجعلها صالحة للاستعمال والتطبيق في مختلف مواقف الحياة بكفاءة ومرونة تضمن للمتعلّم التكيّف مع محيطه الاجتماعي والخارجي.

ولقد اعتمد هذا الدليل على مجموعة من الوسائل نوردها في العناصر الآتية[2]:

1- الحجم الساعي المخصّص لنشاطات اللغة العربية وآدابها.

2- طريقة تناول نشاطات اللغة العربية.

3- طريقة تنشيط وحدة تعليمية.

---

[1]-دليل الأستاذ، ص24.

[2]- وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي- شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية- الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة من تأليف الأستاذين: بوبكر الصادق سعد الله وكمال خلفي، الجزائر، دس، ص04.

4- توزيع النشطات على الوحدات التعليمية.

5- محتويات الكتاب.

- التوزيع الزمني:

من خلال تفحّصنا للتوزيع الزمني والحجم الساعي المخصّص لتدريس نشاطات اللغة العربية لشعبتي (آداب / فلسفة ولغات أجنبية)، وجدنا أنّه اشتمل على نفس التوزيع والحجم الساعي الذي اقترحه المنهاج الخاص بهذا المستوى.

- طريقة تناول نشاطات اللغة العربية:

لم يختلف الدليل عن منهاج اللغة العربية أثناء عرضه لطريقة تناول نشاطات اللغة العربية الخاصة بالشعبتين.

- توزيع النشاطات على الوحدات التعليمية:

لقد أورد الدليل كيفية توزيع نشاطات اللغة العربية اعتمادا على نظام الوحدات التعلّمية المقرّرة في اثني عشر (12) وحدة، وقد تمّ تقسيمها حسب كل عصر، أمّا بالنسبة لكيفية تناول قواعد الصرف، فإنّه يتمّ تدريسها من خلال النصوص الأدبية والتواصلية تحقيقا للمقاربة النصية

- محتويات الدليل:

لقد اشتمل الدليل على نفس الدروس الصرفية المقررة في الكتاب المدرسي، حيث جاءت مباحث الصرف منفصلة عن النحو بشكل مطابق لما تم عرضه في المنهاج، بخلاف

الكتاب المدرسي الذي جاءت فيه الدروس الصرفية مختلطة مع دروس النحو في القسم الأخير منها، كما أنّ هناك دروس صرفية تعتمد على الميزان الصرفي والأوزان تم دمجها مع قواعد النحو كالممنوع من الصرف واسم التفضيل.

3- تحليل وثيقة دليل الأستاذ لمستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي:

لقد تضمّنت وثيقة الدليل في مدخل مقدّمتها الحديث عن أهمّية التدريس بالمقاربة بالكفاءات، حيث تمّ التساؤل فيها عن أهم الكفاءات الجديرة بالاهتمام في التدريس، وقد جاء نص الإجابة عنها كالتالي "إنّ الكفاءة الجديرة بالاهتمام هي الخبرة، أو الاتّجاه الذي يتوقّع أن يكتسبه المتعلّم بعد عملية التدريس، ويستخدمه بالفعل في تعاملاته الحياتية، أو يستعين به كروافد لاكتساب كفاءات أخرى؛ أي أنّ التدريس بهذه المقاربة يقتصر في كثير من الأحيان على الكفاءات الأكثر أهمية للمحتويات التي نقوم بتدريسها، لأنّ أغلب المتعلّمين يحفظون معلوماتهم لكنّهم لا يطبّقونها تطبيقا مناسبا في وضعيات مختلفة"[1].

كما تُشير مقدّمة الدليل كذلك أنّه لابدّ من الأستاذ أن يحدّد مسبقا قبل الشروع في عملية تدريس النشاطات التعلّمية أهمّ الكفاءات المستهدفة اعتمادا على خبرته وتجربته الميدانية، حتّى يتمكّن من إكسابها للمتعلّمين بطريقة تضمن له بلوغ الغاية المرجوة من ذلك، فكلّما كانت الكفاءات محدّدة ومصاغة بشكل منظّم ودقيق فإنّه حتما تكون النتائج أكثر نجاعة وفاعلية.

[1]- دليل الأستاذ، السنة الثالثة من التعليم الثانوي(جميع الشعب)، الديوان الوطني للمطبوعات الدراسية، الجزائر، دس، ص03.

ويكون التدريس أكثر فعّالية عندما يعتمد الأستاذ التدريبات الفردية المتكرّرة خاصة مع أولئك الذين يواجهون صعوبات في التعلّم، ولو تطلّب الأمر للجوء إلى حصص الدّعم والاستدراك[1].

كما ينبغي تقديم معلومات عن النتائج التي يسفر عنها التقويم التكويني أو ما يطلق عليه بالتغذية الراجعة، وهوعبارة عن معلومات تُعطى للمتعلّمين عن صحة استجاباتهم مشافهة أو كتابة، لانّ الأبحاث التربوية تُشير إلى أهمّية معرفة النتائج التي غالبا ما تكون فعّالة في مساعدة المتعلّمين على التعلّم مع مراعاة الشكل والأسلوب الذين تُعطى بهما التغذية الراجعة، فهما مهمّان في تحديد فعّاليتها[2].

- التوزيع الزمني:

من خلال تفحّصنا للتوزيع الزمني والحجم الساعي المخصّص لتدريس نشاطات اللغة العربية لشعبتي (آداب / فلسفة ولغات أجنبية)، وجدنا أنّه اشتمل على نفس التوزيع والحجم الساعي الذي اقترحه المنهاج الخاص بهذا المستوى.

- طريقة تناول نشاطات اللغة العربية:

لم يختلف الدليل عن منهاج اللغة العربية أثناء عرضه لطريقة تناول نشاطات اللغة العربية الخاصة بالشعبتين.

---

[1]- المرجع السابق، ص02.

[2]- دليل الأستاذ، ص03.

- **تصوّر وثيقة دليل الأستاذ لكيفية تدريس النشاطات التعلّمية:** نلحظ من خلال قراءتنا الأوّلية للتصوّر الذي يعرض كيفية تدريس النشاطات التعلمية، أنّها جاءت مطابقة تماما لما تمّ عرضه في المنهاج .

- **خلاصة الفصل الثالث:**

من خلال قراءتنا لكل من المنهاج والوثيقة المرافقة له والمقرّر الدراسي ودليله وتحليلنا لمضامينه ومحتوياته الصرفية تبيّن لنا ما يلي:

- على الرّغم من أنّ المنهاج يركّز على المقاربة النصية كخيار منهجي لتدريس جميع روافد اللغة العربية من نحو وصرف وبلاغة وعروض، إلاّ أنّ محتوى الصرف المقرّر تدريسه في هذه المرحلة لا يستجيب إلى التطلّعات التي نصّ عليها المنهاج، فبالنسبة للظواهر الصرفية المقرّر تدريسها في هذا المستوى لا نجد شيئا تحت ما يسمّى بالظّاهرة، فالظّاهرة مرتبطة بالنص، ولكن ما يلاحظ أنّ بعض الدروس الصّرفية المقرّر تدريسها نصوصها لا تحقّق المقاربة النصية واستثمارها بالشكل المطلوب، حيث إنّ أمثلتها غير كافية لإثراء الموضوع المعالج، وهذا ما دفع بالأستاذ إلى اللجوء لتوظيف أمثلة خارج سياق النص بشرط أن تخدم الدرس وتحقّق الكفاءة المنشودة.

- بما أنّ النص هو نقطة الانطلاق لكلّ التعلّمات بما فيها الأنشطة اللغوية، فالملاحظ من كيفية تقديم نشاط النحو والصرف حسب ما جاء في المنهاج والوثيقة المرافقة له لمستوى السنة الثالثة ثانوي، أنّ هذا النشاط تمّ تقديمه منعزلا عن النص، وهذا الأمر جعلنا نطرح

أكثر من تساؤل، وعندما نعود إلى الوثيقة المرافقة له في الصفحة الثامنة عشرة(18) نجد أنّ قواعد اللغة تمّ تناولها انطلاقا من النص التواصلي وليس الأدبي.

– نلحظ أنّ هناك غموضا في توزيع بعض الأنشطة التعلّمية على الحجم الساعي المقرّر في المنهاج، حيث خُصّصت ساعة واحدة خلال كل أسبوعين لنشاط التّعبير الشفوي، وهنا نشير إلى إهمال المنهاج لهذا النشاط بالرّغم من أهمّيته في تكوين متعلّم يعبّر تعبيرا سليما باللغة العربية.

– يتّضح لنا من خلال كيفية توزيع دروس الصرف في المرحلة الثّانوية أنّ هناك خللاً في كيفية التوزيع، حيث لم يراع فيها مبدأ التدرّج من السّهل إلى الصّعب، ويظهر ذلك في مستوى السنة الثانية ثانوي، حيث تمّ إدراج درس الإعلال والإبدال وهو لا يتناسب وقدرات المتعلّم الفكرية مع هذا المستوى؛ إذ كان من المفترض نقله إلى مستوى السنة الثالثة.

– إنّ محتوى الدّروس الصّرفية المقرّر تدريسها خلال كلّ المستويات التعليمية قليلة جدًّا مقارنة بدروس النحو بالرّغم من أهمّيتها في الدراسات اللغوية، وهذا ما يجعلنا نطرح التّساؤل حول المعيار الذي تمّ على أساسه تقديم دروس النحو عن الصرف؛ إذ كان من الضّروري أن يُقدّم درس الصرف على النحو؛ لأنّ من أراد معرفة النّحو وجب عليه معرفة الصرف أوّلا؛ فدراسة بنية الكلمة المفردة أسبق من دراسة تركيبها في الجملة .

– نلحظ في الوحدتين الأخيرتين الحادية عشرة(11) والثانية عشرة(12) في منهاج السنة الثالثة إدراج درسي تصريف اللفيف والناقص بعد درس صيغ منتهى الجموع وقياسها المقرّرة

في الوحدة السابعة مع درس جموع القلة وتصريف الأجوف، وهذا ما جعلنا نتساءل عن المعيار الذي تمّ الاعتماد عليه أثناء توزيع الدروس الصرفية وترتيبها وتصنيفها، حيث لم يشر إليها المنهاج بتاتا في مقدّمته.

– يفتقر الكتاب المدرسي الخاص بمستوى الثالثة ثانوي إلى منهجية الضبط والتّحديد في بناء أحكام القاعدة للظاهرة اللغوية المدروسة.

–لم يركّز المنهاج من خلال عرضه لأهداف تدريس نشاط الصرف خلال كل مرحلة تعليمية على المعايير التي تمّ من خلالها انتقاء موضوعات الصرف.

– بالرّغم من أنّ المنهاج يركّز على تبنّي الاستراتيجيّات الحديثة في تدريس النشاطات التعلّمية إلاّ أنّه لم يمارس أي نموذج يوضّح من خلاله الطريقة الإجرائية النّاجعة في تدريس أي نشاط تعلّمي وبالأخص نشاط الصّرف.

الفصل الرابع: الدراسة الميدانية

" واقع تعليم الصرف العربي وتعلّمه في المرحلة الثانوية".

المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

المبحث الثاني: عرض نتائج الدراسة وتحليلها.

المبحث الثالث: استثمار مفاهيم النظرية الخليلية في تعليم نشاط الصرف.

المبحث الرابع: مبادئ الديداكتيكا الخليلية الحديثة واستثمارها في إعداد مناهج اللغة العربية.

المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

بعد عرضنا للوثائق التربوية التي تضمّنت أهمّ البيداغوجيات الحديثة المعتمدة في التدريس، كبيداغوجيا الكفاءات والمقاربة النصية، وكيفية تعليم الصرف العربي وتعلّمه في ضوئهما، لابدّ من تقييمهما من خلال النزول إلى الميدان، والقيام بدراسة ميدانية تطبيقية للوقوف على واقع تعليم الصرف العربي وتعلّمه في المرحلة الثانوية، وذلك بإلقاء الضوء على العملية التعليمية التعلّمية بكلّ عناصرها، قصد تشخيص الصعوبات التي تواجه الأساتذة والمتعلّمين في تعليم الصرف العربي وتعلّمه في هذه المرحلة، مع محاولة إيجاد بعض الحلول والمقترحات لتجاوز تلك الصعوبات، والتي من شأنها أن تُسهم في تسهيل طريقة تعليمه وتعلّمه، وبالتالي الرّفع من مردودية التعلّم والتعليم، بالإضافة إلى تبيين مدى صحة الفرضيات المقترحة حول فاعلية المحتويات الصرفية المقرّر تدريسها في المرحلة الثانوية في إكساب المتعلّمين المهارات اللغوية اللازمة التي تساعدهم على التواصل بلغة سليمة مشافهة وكتابة في وضعيات ومواقف مختلفة.

ويشمل الفصل الميداني عيّنة البحث، والمنهج المتّبع في ذلك، بالإضافة إلى أدوات البحث الممثّلة في الاستبانة لجمع المعلومات والبيانات، ليتمّ تفريغها وتحليلها واستخلاص نتائجها ومناقشتها.

- **عيّنة البحث:**

- **تعريف العيّنة:** "هي معلومات عن عدد الوحدات التي تُسحب من المجتمع الأصلي لموضوع الدراسة؛ بحيث تكون ممثّلة تمثيلا صادقا لصفحات المجتمع"[1].

وقد اقتصرت العيّنة التي قُمنا بها على فئة من أساتذة مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي وقد بلغ عددهم اثنان وثلاثون(32) أستاذا.

- **حدود البحث:**

أ- المجال المكاني: أُجريت الدراسة الميدانية على مستوى ثمان ثانويات، ثلاثة منها في دائرة عين بوسيف، وتشمل " ثانوية راجي محمد"- ثانوية الشهيد "عامر قدور"- ومتقنة المجاهد " بهلول عبد القادر"، واثنان منها في دائرة شلالة العذاورة : ثانوية الشهيد " بن علية يحي" وثانوية "الأخوين يسبع سعد ويحي". واثنان منها في ولاية المدية وتشمل: ثانوية " فخّار عبد الكريم" وثانوية "محمد بن شنب" نظرا لسهولة التنقّل إليهم.

ب- المجال الزماني: تمّ إجراء الدّراسة الميدانية في تاريخ 16 فيفري2021م، وبعد مرور أسبوع ونصف قمنا باستلام الاستمارات.

- **أدوات البحث:** هي كل الوسائل التي تُساعدنا على جمع البيانات المتعلّقة بموضوع البحث، ولقد اعتمدنا في هذه الدراسة على **الاستبانة.**

[1]- فهمي عبد العزيز، مبادئ الإحصاء، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1997، ص: 95.

- **المنهج:** إنّ المنهج المتّبع في هذه الدّراسة هو المنهج الإحصائي مع الاستعانة بآليتي الاستقراء و الوصف في عرض النتائج وتحليلها.

كما اعتمدنا في تحليل البيانات على الأساليب التالية:

- **التحليل الكمي:** ويتمثّل في الجداول الإحصائية التي تُستعمل لتفريغ وتبويب بيانات الاستمارة إلى نسب مئوية، ويتمّ استرجاعها من الأرقام الإحصائية الموجودة في الجداول.

- **التحليل الكيفي:** ويتمّ ذلك بعد تفريغ بيانات الجداول والملاحظات من أجل تصنيفها وتحليلها واستخلاص أهمّ نتائجها وربطها بفرضيات الدراسة.

- **طريقة التوزيع:** لقد تمّ وضع استبانة خاصة بأساتذة مادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية، حيث شملت ثمان عشرة (18) سؤالا، وقد تنوّعت هذه الأسئلة بين الأسئلة المغلقة التي يتمّ الإجابة فيها بـ " **نعم**" أو " **لا** " أو باختيار أحد الاحتمالات التي وضعناها مسبقا وذلك بوضع علامة (×) داخل الخانة المناسبة، في حين تمّ إدراج كذلك أسئلة مفتوحة لإدلاء الأساتذة بآرائهم ومقترحاتهم.

وقد توزّعت تلك الأسئلة وفق محورين:

المحور الأوّل: تضمّن ثلاث أسئلة حول البيانات الشخصية .

المحور الثاني: تضمّن خمس عشرة (15) سؤالا حول تدريس الصرف العربي.

وقد اعتمدنا في حسابنا للنسبة المئوية على القانون التالي:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{التكرار} \times 100}{\text{المجموع الكلي للعينة}}$$

- **المعالجة الإحصائية:** بالنسبة للاستبانات الموجّهة إلى الأساتذة تحصّلنا على ثلاثين استمارة من مجموع اثنان وثلاثون(32)، وقمنا بعدها بحساب النسبة المئوية لكل سؤال.

- **طريقة معالجة معلومات الاستبانة:** بعد القراءة المتأنّية والدقيقة لجميع الأجوبة الواردة في الاستمارات قمنا بتوزيع بياناتها ضمن جداول تسهيلا لعملية الإحصاء وتحديد التكرارات والنسب المئوية، ثمّ تحليل الجداول المتحصّل عليها تحليلا إحصائيا، مستخلصين أهمّ النتائج العامة منها.

المبحث الثاني: عرض نتائج الدراسة وتحليلها.

- المحور الأوّل: تحليل المعلومات الشخصية والمهنية للأساتذة:

جدول رقم (01): شملت الدراسة ثلاث عشرة(13) أستاذا و سبعُ عشرة (17) أستاذة، والجدول الآتي يُوضّح ذلك.

الجنس:	العدد:	النسبة المئوية:
ذكور	13	%43.33
إناث	17	%56.66
المجموع	30	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة من جنس الإناث البالغة 56.66%، تفوق نسبة الأساتذة من جنس الذكور البالغة 43.33%، بحيث نرجع ذلك إلى عدة أسباب وعوامل (سياسية، اجتماعية، ثقافية، ...إلخ)، من بينها على سبيل الذكر لا على سبيل الحصر :

- الإرادة السياسية للدّولة الرامية إلى تعزيز دور المرأة كعنصر فاعل في المجتمع، بإتاحة الفرص للمرأة ومنها دخول عالم الشغل في شتّى المجالات والاختصاصات.

- تغيّر نظرة المجتمع إلى المرأة العاملة وكسر قاعدة المجتمع الذكوري، إضافة إلى ميول فئة الإناث إلى مهنة التعليم بشكل جدّ واضح، في حين نلمس عزوف فئة الذكور عن هذه المهنة وتوجّههم إلى أعمال أخرى.

– الخاصية الفطرية للمرأة كأم مربّية التي تساعدها في تأدية مهامّها كمربّية في سلك التعليم.....الخ، فالتّعليم يُعدّ من الوظائف المحبّبة لدى العنصر النّسوي وأكثر تلاؤما مع طبيعتها.

– جدول رقم (02): يبيّن المؤهّل العلمي الذي يتمثّل في الشهادات العلمية المحصّل عليها للتدريس.

المؤهل العلمي:	العدد:	النسبة:
ليسانس	07	%23.33
ماستر	10	%33.33
مدرسة عليا	11	%36.66
ماجيستير	02	%6.66
دكتوراه	00	00
المجموع:	30	%100

من خلال نتائج الجدول يتّضح لنا أنّ أساتذة الطور الثانوي تتباين مستوياتهم مابين خرّيجي المدارس العليا بنسبة 36.66%، وحملة شهادة الليسانس بنسبة 23.33%، المتحصّلين على شهادة الماجستير بنسبة 6.66%، بحيث نفسّر ارتفاع نسبة خريجي المدارس العليا إلى الاتّفاقية المبرمة مع وزارة التربية التي تُتيح لهم حظوظا كبيرة في

التوظيف المباشر، على خلاف البقيّة الذين يلتحقون بسلك التعليم بعد اجتيازهم لمسابقات التوظيف على أساس الشهادة، و نجد من بينهم نسبة قليلة من الأساتذة المتحصّلين على شهادة الماجستير حيث قدّرت بـ 6.66%؛ لأنّ هذه الفئة بدأت التّدريس بالليسانس وفق النظام الكلاسيكي القديم الذي يختلف عن النظام الجديد LMDمن حيث مدّة التكوين، ثم اجتياز مسابقة للتّسجيل في الماجستير ومزاولة البحث العلمي حتى يتسنّى لهم الحصول على الشهادة التي تُؤهّلهم للتّسجيل في قسم الدكتوراه ومن ثمّة التوظيف في الجامعة حسب التخصّص المطلوب.

جدول رقم (03): يبيّن الخبرة في العمل؛ أي عدد السنوات التي قضاها الأساتذة في التعليم:

عدد سنوات العمل:	العدد:	النسبة:
أقلّ من 5 سنوات	15	%50
أقل من 10 سنوات	08	%26.66
أكثر من 10 سنوات	04	%13.33
أكثر من 20سنة	03	%10
المجـمـوع:	30	%100

من خلال قراءتنا الأوّلية للجدول يتّضح لنا جليّا أنّ نسبة أساتذة الطور الثانوي الذين لم تتجاوز خبرتهم المهنية خمس (05) سنوات والتي بلغت 50%، تطغى بشكل واضح على النسب الأخرى، وهذا نترجمه في أنّ الدراسات الاستشرافية وتطلّعات الوزارة الوصية التي تسعى من خلالها إلى تحقيق توافق بين عدد الأساتذة وعدد المتمدرسين المتزايد للتّخفيف من مشكل الاكتظاظ في الأقسام بغية تسهيل عمليّة التحصيل العلمي، وكذا المؤسسات التربوية المشيّدة حديثا خاصة على مستوى التجمّعات السكانية الجديدة التي تتطلّب فتح مناصب شغل جديدة، ممّا دفع بالوزارة الوصية إلى فتح مسابقات توظيف بهدف تعزيز عدد منتسبي القطاع لتغطية طلبات المناصب الشاغرة.

المحور الثاني: أسئلة حول تدريس الصرف العربي.

جدول رقم (04): يبيّن رأي الأساتذة حول منهجية تدريس نشاط اللغة العربية في الواقع.

	بسيطة	نوعا ما	معقّدة	المجموع:
التكرار:	19	07	04	30
النسبة:	%63.33	%23.33	%13.33	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول، أنّ نسبة 63.33%، من يرون أنّ اللغة العربية بسيطة في تدريسها، و نسبة 13.33% من الأساتذة يرونها معقّدة خاصة في الأطوار الأولى من

التعليم الثانوي، في حين يرى أساتذة آخرون بنسبة 23.33 %، أنّ تدريس اللغة العربية يتراوح بين البسيطة والمعقّدة، وهنا يمكننا القول بأنّ الحكم الذي يطلقه الأستاذ على مدى بساطة منهجية تدريس اللغة أو تعقيدها تحدّده عدّة عوامل نذكر منها (مستوى أداء الأستاذ الذي يرتبط كذلك بخبرته في المجال ومدى تحكّمه في المادة – طبيعة أو نوعية المناهج المقرّرة لتدريس اللغة العربية – المنهجية أو الطريقة البيداغوجية التي يعتمدها الأستاذ في إلقاء الدروس).

جدول رقم (05) : يُوضّح مدى استعمال الأساتذة للغة العربية الفصحى أثناء تقديم الدرس.

	نعم	لا	مزاوجة	المجموع:
التكرار:	11	00	19	30
النسبة:	%36.66	00	%63.33	%100

تُبيّن نتائج الجدول أنّ نسبة 36.66% من الأساتذة يستعملون اللغة العربية الفصحى أثناء تقديمهم للدروس حتى يتمكّنوا من تعليمها لتلاميذهم وتدريبهم للتحدّث بها داخل القسم، في حين نجد نسبة 63.33% من الأساتذة وهي نسبة مرتفعة يلجأون إلى المزاوجة بين اللغة الفصحى والعامية بغرض إيصال المعلومة لطلبتهم وتسهيل عملية الفهم في استيعاب الدروس.

أمّا السؤال الثالث في الاستمارة فكان عبارة عن سؤال مفتوح نتساءل فيه عن أهمية الصرف و المكانة التي يحتلّها ضمن روافد اللغة العربية التي يتمّ تدريسها، وقد لاحظنا من خلال تحليلنا لإجابات الأساتذة أنّ أغلبيّتها تتّفق في أنّ علم الصرف لم تُعْطَ له الأهمّية البالغة في مرحلة التعليم الثانوي؛ حيث إنّ دروسه تُعدّ على الأصابع مقارنة بدروس النحو وباقي الرّوافد اللغوية الأخرى كالنحو والبلاغة والعروض ...الخ.

فعلم الصرف له أهمية كبيرة؛ فبه تُعرف أبنية الكلم العربية وضبط صيغها وقواعد اشتقاقها، كما أنّ تعلّمه يمكّن المتكلّم من ضبط مفرداته الضبط اللغوي السليم أثناء الأداء، وتقويم لسانه وقلمه وصونه من الوقوع في الخطأ مشافهة وكتابة خدمة لإثراء الملكة اللغوية.

جدول رقم (06): يبيّن الهدف من تدريس الصرف في المرحلة الثانوية:

الاقتراحات:	التكرار:	النسبة:
صون اللسان والقلم من الخطأ	10	% 33.33
بناء ملكة لغوية صرفية	12	%40
قراءة النصوص وإنتاجها مشافهة وكتابة دون أخطاء لغوية	08	%26.66
المجموع:	30	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ نسبة 40% من الأساتذة الذين يعتقدون أنّ الهدف من تدريس الصرف في المرحلة الثانوية يساعد الطالب على بناء ملكة لغوية صرفية، حتى يتمكّن من استعمال اللغة العربية استعمالا صحيحا يقوده إلى توظيفها في وضعيات تواصلية ذات دلالة مشافهة وكتابة؛ لأنّ هذا التمكّن له بعد وظيفي، فاللغة العربية تستوجب التمكّن

من قواعدها ومعرفة أسسها وضوابطها، في مقابل ذلك نجد نسبة 33.33% من الأساتذة يعتقدون أنّ تدريس الصرف يساعد الطلبة على صون لسانهم من الوقوع في الخطأ خدمة للغة العربية وسلامتها من اللحن والزلل؛ وبالتالي يصبح الطالب قادرا على قراءة مختلف أنواع النصوص وإنتاجها دون أخطاء لغوية.

جدول رقم (07): يبيّن مدى استثمار الطلبة للقاعدة الصرفية في نشاطي القراءة والكتابة.

	جيـّد	متوسّـط	ضعيف	المجموع:
التكرار:	**03**	**14**	**13**	**30**
النسبة:	**%10**	**%46.66**	**%43.33**	**%100**

تُبيّن نتائج الجدول أنّ نسبة الطلبة الذين يستثمرون القاعدة الصرفية في نشاطي القراءة والكتابة بلغت 10% وهي نسبة ضعيفة حيث تمثّل الطلبة الذين يملكون قاعدة أساسية في قواعد اللغة فقط، في مقابل ذلك نجد نسبة 43.33% من الطلبة الذين لديهم أخطاء لغوية قراءة وكتابة، وهذا يعني أنّ الطلبة يحفظون القاعدة لكن يعجزون عن توظيفها في إنتاجاتهم الشفوية والكتابية.

جدول رقم (08): يبيّن صعوبات تدريس الصرف في المرحلة الثانوية.

الاقتراحـات:	التكرار:	النسبة :
في محتوى النشاط نفسه	**07**	**%23.33**
في المنهج المتبع	**13**	**%43.33**
في المتعلّم نفسه	**04**	**%13.33**
أسباب أخرى	**06**	**%20**
المجموع	**30**	**%100**

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه أنّ أسباب صعوبات تدريس الصرف في المرحلة الثانوية يرجعها الأساتذة إلى المنهج المتبّع في تدريسه، حيث بلغت نسبة ذلك 43.33% وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالنسب الأخرى؛ لأنّ المنهج يختلف من أستاذ إلى آخر، كما أنّ نجاح العملية التعليمية التعلّمية يتوقّف بالضرورة على حسن اختيار الأستاذ لطريقة التدريس التي تساعده على إيصال المعلومة للطالب وقدرته على استيعاب الدرس وفهمه حتّى يتسنّى له تحقيق الكفاءات المسطّرة، وبالتالي فلابدّ من الأستاذ أن ينتقي الطريقة المناسبة التي تُراعي قدرات ومستويات المتعلّمين الذهنية والفكرية وفروقاتهم الفردية؛ لأنّ درجة الذكاء تختلف من متعلّم إلى آخر.

وهناك أسباب أخرى يراها الأساتذة عائقا في تدريس الصرف في المرحلة الثانوية نذكر منها:

– عدم وضع إستراتيجية تعليمية مُحكمة خاصة بدروس علم الصرف، فمثلا نجد الطالب في قسم السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب ينتقل من درس إلى درس آخر دون مراعاة خطة جيّدة تجعل الطالب في تصاعد معرفي لهذا العلم.

– عدم تركيز مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية على مواضيع الصرف، فهي مهملة مقارنة بباقي الروافد اللغوية الأخرى خاصة النحو.

– عدم اكتساب المتعلّم أساسيات الصرف في المرحلة المتوسّطة ممّا يؤثّر عليه في المرحلة الثانوية.

– إنّ المنهج المتّبع لا يساعد على تبسيط المعلومة للطالب، كما أنّ بعض الدروس الصرفية المقرّرة لا تلائم مستوى المتعلّمين، وبالأخص دروس السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

– عدم اهتمام المتعلّمين بالقضايا الصرفية؛ حيث إنّ رؤيتهم تقتصر على النحو فقط.

– عدم مراعاة مبدأ الترتيب والتدرّج في عرض المواضيع الصرفية.

– ضعف المكتسبات القبلية لدى المتعلّم.

– انعدام الجانب التطبيقي الذي يُحدث فجوة بين ما يدرسه المتعلّم في المدرسة وبين ما هو مطبّق على أرض الواقع.

– قلّة الحجم الساعي الخاص برافد الصرف.

جدول رقم (09) يبيّن مدى استثمار الأساتذة لمفهوم المثال أثناء تدريس نشاط الصرف.

	نعم	لا	بشكل نسبي	المجموع
التكرار	10	04	16	30
النسبة	%33.33	%13.33	%53.33	%100

نلحظ من خلال الجدول أنّ أغلبية الأساتذة يلجؤون إلى استثمار مفهوم المثال بشكل نسبي أثناء تدريس نشاط الصرف، حيث لم يتم الإشارة إليه كمفهوم أثناء الشّرح وإنّما بطريقة ضمنية تظهر جلّيا من خلال التطرّق إلى طريقة أوزان الأفعال والأسماء.

جدول رقم (10) يبيّن مدى توافق الحجم الساعي الخاص بالمحتوى الصرفي.

	نعم	لا	المجموع:
التكرار:	08	22	30
النسبة:	%26.66	%73.33	100%

يرى أغلب الأساتذة بنسبة 73.33% أنّ الحجم الساعي المقرّر بتدريس المحتوى الصرفي غير كاف مع المواضيع المسطّرة في البرنامج، وهذا ما يجعل الأستاذ يُواجه صعوبة في شرح بعض الدّروس التي تستدعي مدة زمنية كافية من أجل المناقشة والتحليل والتركيب والاستنتاج واستثمار الموارد في وضعيات تعلّمية تنجز بعد بناء أحكام الدرس، أمّا

البعض الآخر فيرى أنّ الحجم الساعي المقرّر بتدريس المحتوى الصرفي كاف؛ وربّما يرجع ذلك إلى تحكّم الأستاذ في سيرورة الدرس.

جدول رقم (11): يبيّن مدى تمييز الطلبة بين نشاطي النحو والصرف.

	نعم	لا	المجموع:
التكرار:	11	19	30
النسبة:	%36.66	%63.33	%100

يتّضح من خلال النتائج المبيّنة في الجدول أنّ معظم التلاميذ لا يميّزون بين نشاطي النحو والصرف وذلك بنسبة 63.33%، لأنّ المقرّر الدراسي لم يفصل بينهما، حيث تمّ إدراج دروس الصرف مع دروس النحو دون التمييز بينهما.

جدول رقم (12): يبيّن آراء الأساتذة حول التدريبات (إحكام موارد المتعلّم وضبطها) المرافقة لنشاط الصرف:

الاقتراحات :	التكرار:	النسبة:
مناسبة وكافية لترسيخ القاعدة الصرفية	05	%16.66
تراعي قدرات المتعلّمين وحاجياتهم اللغوية	08	%26.66
تُنجز كلّها في القسم عقب انتهاء النشاط	03	%10
غير هادفة ولا تحقق الكفاءات المرجوة	14	%46.66
المـــجـــمـوع:	30	%100

نلاحظ من خلال النّتائج المسجّلة أنّ أغلبية الأساتذة يُقرّون أنّ التدريبات المرافقة لنشاط الصرف غير هادفة ولا تحقّق الكفاءات المرجوة من الدّرس، وربّما يرجع سبب ذلك إلى كثرة الأخطاء اللغوية والصرفية التي تظهر في إنتاجات المتعلّمين الشفوية والكتابية، في حين نجد نسبة 26.66% من المستجوبين يرون أنّ هذه التّدريبات تُراعي قدرات المتعلّمين وحاجياتهم اللغوية، في مقابل ذلك نجد نسبة 10% من الأساتذة يُصرّحون أنّ الحجم الساعي المخصّص لهذا النشاط غير كاف لإنجازها في الحصة نظرا لضيق الوقت، لذا يجب أن تُمنح لحصّتها ساعة كاملة، وأن تكون هذه التدريبات مفيدة لغويا وفكريا حتّى يتمّ ترسيخ القاعدة الصرفية وتثبيتها في أذهان الطلبة و توظيفها في وضعيات تواصلية دالّة.

- جدول رقم (13): يبيّن المقاربة المعتمدة في تدريس الصرف:

المقاربة:	التكرار:	النسبة:
المقاربة بالكفاءات	**13**	**%43.33**
المقاربة النصية	**17**	**% 56.66**
المجموع:	**30**	**% 100**

يتّضح لنا من خلال نتائج الجدول أنّ نسبة 56.66 % من الأساتذة يعتمدون على المقاربة النصية في تدريس الصرف؛ لأنّ هذه المقاربة تركّز على النص الذي يُعتبر المنطلق والمنبع لكلّ نشاط تعلّمي حيث يتمّ الانطلاق منه وإليه لتدريس جميع روافد اللغة العربية ومنها الصرف، كما أنّها تجعل المتعلّم يتعامل مع وحدة متكاملة ومنسجمة منطلقة من النص الأدبي الذي يتمّ منه استخراج جميع الأمثلة التي تتوافر على أحكام الظاهرة الصرفية المدروسة، بينما نجد فئة أخرى و بنسبة معتبرة أيضا تُقدّر بـ 43.33% تعتمد في تدريسها على المقاربة بالكفاءات التي تركّز على المتعلّم من خلال ما يقوم به من نشاطات تسمح له ببناء تعلّماته بنفسه وتجنيد موارده ومكتسباته القبلية و استثمارها في وضعيات ومواقف لغوية مختلفة، أمّا الأستاذ فيتلخّص دوره من خلالها في التوجيه والإرشاد أو بالأحرى يُعتبر الوسيط والمسهّل بين المعرفة والمتعلّم.

-جدول رقم(14) يبيّن آراء الأساتذة حول تقديم المنهاج والوثيقة المرافقة له والدليل تصوّرا يوضّح كيفية تطبيق المقاربة النصية في تدريس نشاط الصرف.

الاقتراحات:	التكرار:	النسبة:
نعم، بشكل نسبي	04	13.33
قدّم توضيحات سطحية بخصوص التطبيق	12	40
يركّزون على المقاربة بالكفاءات فقط	14	46.66
المجموع	30	100

يتّضح لنا من خلال هذه النّتائج أنّ هناك نسبة معتبرة من الأساتذة يصرّحون أنّ الوثائق التربوية المساعدة لا تقدّم للأستاذ رؤية واضحة عن كيفية تطبيق المقاربة النصية في الممارسة التربوية، حيث بلغت نسبة الإجابة في ذلك 26.66%،في مقابل ذلك نجد نسبة 46.66% من الأساتذة يقرّون أنّ الوثائق التربوية تركّز على المقاربة بالكفاءات في جانبها النظري فقط.

أمّا السؤال الخامس عشرة (15) في الاستمارة فكان عبارة عن سؤال مفتوح ويتمثّل في الصعوبات والثغرات التي تحول دون التطبيق الناجع للمقاربة النصية في الممارسة التربوية، وقد تباينت إجابات الأساتذة في ذلك، ولكن أغلبيّتها تتّفق في أنّ النصوص المقرّرة

في هذه المرحلة لا تحقّق المقاربة النصية واستثمارها بالشكل المطلوب؛ حيث إنّ أمثلتها غير كافية لتدريس جميع الروافد اللغوية وبالأخص رافد الصرف، ويمكن تلخيص إجابات الأساتذة في النقاط الآتية:

– صعوبات تحديد المفهوم بشكل واضح.

– كثير من النصوص المدرجة لا تخدم روافد اللغة العربية وبالتّالي لا تتوافق و دروس الصرف.

– صعوبات تتعلّق بالمتعلّم؛ حيث إنّ مكتسباته القبلية محدودة.

– عدم وجود أمثلة مشوّقة تستفزّ وتحرّك عقل التلميذ، وهذا راجع لوجود نصوص ليست في متناول المتعلّم.

– عدم توفير الوسائل البيداغوجية الحديثة التي تُسهم بشكل كبير في تحسين العملية التعليمية التعلّمية.

– بناء مناهج اللغة العربية في التعليم الثانوي وفق العصور الأدبية، حيث يصطدم الطالب سنة أولى ثانوي بنصوص جاهلية غريبة اللفظ لا صلة لها باهتماماته و ميولاته واحتياجاته اللغوية.

– بعض الدروس الصرفية لا علاقة لها بالنص الأدبي أو التواصلي، ممّا يفرض على الأستاذ البحث عن أساليب مناسبة لتبليغ المحتوى.

– افتقار النصوص لأمثلة الرافد.

– وجود نصوص أدبية غير هادفة ومؤثّرة في سلوك المتعلّم، حيث إنّها لا تُسهم بشكل كبير في تنمية رصيده المعرفي واللغوي، كما أنّ اختيارها عشوائي لا يربط المحتوى بالبيئة التعليمية وبالظروف والمناسبات.

– **جدول رقم (16): يُوضّح مدى اطّلاع الأساتذة على النظرية الخليلية الحديثة.**

	نعم	لا	المجموع :
التكرار:	13	17	30
النسبة:	%43.33	%56.66	%100

تبيّن نتائج الجدول أنّ نسبة 56.66% من الأساتذة ليس لديهم اطّلاع مسبق حول النظرية الخليلية الحديثة؛ وهذه الفئة ربّما متحصّلة على شهادة الليسانس فقط، ولا تسعى إلى تجديد معلوماتها وتوسيع دائرة أفكارها، في حين نجد نسبة 43.33% من الأساتذة الذين هم في بحث مستمرّ واطّلاع واسع على مختلف البحوث والنظريات اللسانية الحديثة والمعاصرة وبالأخص النظرية الخليلية الحديثة نظرا لما تحمله من مفاهيم نحوية عربية أصيلة يمكن استثمارها وتطبيقها في تعليم النظام الصرفي للغة العربية وذلك من أجل تطوير كيفية تعليمه وتعلّمه.

- جدول رقم (17): يبيّن مدى اطّلاع الأساتذة على ما توصّلت إليه النظريات والبحوث اللسانية المعاصرة في مجال تعليمية اللغة العربية بشكل عام وتعليمة الصرف بشكل خاص.

	نعم	لا	النسبة :
التكرار :	18	12	%100
المجموع:	%60	%40	30

يتبيّن لنا من خلال نتائج الجدول أنّ معظم الأساتذة لديهم اطّلاع فيما توصّلت إليه النظريات والبحوث اللسانية المعاصرة في مجال تعليمية اللغة العربية بشكل عام وتعليمية الصرف بشكل خاص وذلك بنسبة 60%، وهذه نقطة إيجابية تُحسب لهم حتّى يتمّ مسايرة ومواكبة المستجدّات والتقنيات الحديثة الحاصلة وتوظيفها في العملية التعليمية التعلّمية، كما أنّ أغلبية الدرّاسات والبحوث اللسانية التي تمّ إجراؤها مؤخّرا كانت من أهمّ نتائجها العمل على ضرورة تدريس جميع مستويات اللغة العربية من نحو وصرف ومعجم ودلالة مندمجة ومتكاملة وغير منعزلة على بعضها البعض، في مقابل ذلك نجد نسبة 40% من الأساتذة ليس لديهم اطّلاع حول أهمّ ما توصّلت إليه الدراسات و البحوث اللسانية المعاصرة وهذا ما يجعل معارفهم محصورة ومحدودة غير قابلة للتّجديد والتّطوير، وبالتالي تصبح العملية التعليمية التعلمية تدور في زاوية واحدة.

- استخلاص نتائج الدّراسة:

من خلال الدراسة الميدانية التي قُمنا بها وتحليلنا لنتائج الاستبيان، وانطلاقا من فرضيات البحث المنبثقة من الإشكالية التي يعالجها الموضوع توصّلنا إلى النتائج التّالية:

- يلجأ جلّ الأساتذة إلى المزاوجة بين اللغة الفصحى والعامية أثناء تقديمهم للدروس.

- على الرّغم من أنّ علم الصرف يحتلّ مكانة مرموقة ضمن روافد اللغة العربية التي يتمّ تدريسها؛ إلاّ أنّنا لاحظنا من خلال تحليلنا لإجابات الأساتذة أنّ هذا النشاط مهمل مقارنة بباقي الروافد اللغوية الأخرى التي يتمّ تدريسها خاصة النحو، حيث لمْ تُعْطَ له المكانة التي تليق به في مرحلة التعليم الثانوي.

- إنّ نسبة 40% من الأساتذة يعتقدون أنّ الهدف من تدريس الصرف في المرحلة الثانوية يساعد الطالب على بناء ملكة لغوية صرفية تسمح له بتأسيس المستوى التركيبي عليها؛ حتّى يستطيع التواصل مشافهة وكتابة في وضعيات ومواقف لغوية مختلفة تعترضه في حياته اليومية.

- تعود صعوبة تدريس الصرف العربي في المرحلة الثانوية إلى عدّة أقطاب أهمّها المنهج والمتعلّم والمحتوى الصرفي نفسه.

وقد نتج من خلال الدّراسة الميدانية التي قمنا بها أنّ صعوبات تدريس الصرف العربي في المرحلة الثانوية ترجع في الغالب إلى المنهج المتّبع في تدريسه، بالإضافة إلى ضعف القاعدة اللغوية لدى بعض المتعلّمين، كما أنّ هناك بعض الدروس الصرفية تفوق

قدرات المتعلّمين ومستوياتهم الذهنية والفكرية خاصة دروس السنة الثانية شعبة آداب وفلسفة، فيجب على الوزارة الوصية إعادة النظر في بعض المحتويات وانتقاء ما يناسب الأهم منها فقط قصد تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلّمين.

– يجمع الأساتذة بنسبة 73.33% أنّ الحجم الساعي الخاص بتدريس محتوى الصرف غير كاف، ذلك أنّ هناك بعض الدروس الصرفية المدرجة صعبة الفهم والاستيعاب وتفوق قدرات المتعلّمين، حيث إنّ (60د) غير كافية لاستيعاب ظاهرة من الظواهر الصرفية، لذا يجب على الوزارة الوصية إعادة النظر في الحجم الساعي الخاص بهذا النشاط.

– أغلبية الأساتذة يعتمدون في تدريسهم لمادة الصرف على منهاج المقاربة النصية نظرا لكونه يركّز على النص باعتباره بنية كلية يتمّ فيه إدماج جميع الروافد اللغوية ومنها الصرف.

– معظم الأساتذة يُقرّون أنّ الوثائق التربوية المساعدة لا تقدّم للأستاذ تصوّرا واضحا عن المقاربة النصية وكيفية تطبيقها في الممارسة التربوية.

– يتّفق جُلّ الأساتذة على وجود صعوبات وثغرات تحول دون التطبيق الناجع للمقاربة النصية وكيفية استثمارها في تدريس الصرف؛ ومردّ ذلك أنّ النصوص الأدبية المدرجة لا تتوافر على كل الخصائص والمعطيات المعرفية التي تخدم روافد اللغة العربية خاصة رافد الصرف.

– هناك نسبة معتبرة من الأساتذة الذين لديهم اهتمام واطّلاع حول أهمّ ما توصّلت إليه البحوث والنظريات اللسانية الحديثة والمعاصرة وبالأخص النظرية الخليلية الحديثة التي يدعو صاحبها إلى ضرورة توظيف مفاهيمها واستثمارها في تعليمية اللغة العربية بصفة عامة وتعليمية الصرف العربي بصفة خاصة، وهذا بغية تسهيل عملية تعليمه وتعلّمه، وكذا مسايرة مختلف المستجدّات الحديثة والتطوّرات الحاصلة في مجالي العلم والتكنولوجيا وتوظيفها في العملية التعليمية التعلّمية.

المبحث الثالث: استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة في تعليم نشاط الصرف.

حرصًا منّا على الوقوف عن مدى استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة في تعليمية قواعد الصرف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية للشعب الأدبية قمنا بالنزول إلى الميدان وزيارة ثلاثة أقسام تربوية شملت ثلاثة مستويات تعليمية في كل من ثانوية: بهلول عبد القادر ومحمد راجي بدائرة عين بوسيف ولاية المدية، وتمّ حضور نشاط الصرف لمستوى السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب موضوعه: **اسم المفعول**. وقمنا بتسجيل الملاحظات الآتية:

– انطلقت الأستاذة في بداية النشاط من تدوين الأمثلة على السبورة التي تستوفي بها بناء أحكام القاعدة الصرفية حيث انطلقت من مثال قاعدي استخرجته من النص الأدبي تحقيقا لمطالب المقاربة النصية وهو كالآتي:

– لاحظ قول الأخطل:

حشد على الحق، عيّافو الخنا، أنف إذا ألمّت به **مَكْرُوهَة** صبروا

أعطاهم الله جدّا يُنْصَرُون به لا جدّ إلاّ صغير بعد **مُحتَقَر**

– ولاحظ ما يأتي:

– المؤمن **المُستحْسَن** عمله، **مُتَّخَذ** جارا وصديقا.

– بعد تدوين الأمثلة انطلقت الأستاذة من وضعية تعلّمية حول المشتقّات وأنواعها حتّى يتمكّن المتعلّمون من اكتشاف موضوع الدرس، ثمّ انتقلت بعدها مباشرة إلى مرحلة المناقشة والتحليل أين تمّ فيها طرح مجموعة من الأسئلة على المتعلّمين وهي كالآتي:

– بم وصف الشاعر بني أميّة؟

– متى يتجلّى صبرهم؟

– لاحظ البيت الأوّل: استخرج منه اسما مشتقّا وعلام دلّ هذا الاسم؟

– ما نوع الفعل المشتقّ منه؟ ما اسم هذه الصيغة؟

– وكانت إجابات المتعلّمين كلّها صحيحة ومتقاربة نوعا ما، حيث تمّ استخراج الاسم المشتق: **(مَكرُوهَة)** وتحديد نوع الفعل المشتقّة منه: **(كُرِهَ)** وهو فعل ثلاثي مبني للمجهول مع تحديد صيغته: **(اسم مفعول)**. وهنا تساءل أحد المتعلّمين عن سبب مجيء كلمة **(مكروهة)** مؤنّثة وهي على وزن **(مفعول)**. وهو سؤال جدّ مهمّ نبه الأستاذة إلى أن تذكّرهم بأنّ اسم المفعول يأتي مذكّرا ومؤنّثا كما أنّه يُفرد ويثنّى ويجمع وقدّمت مثالا شفهيا على ذلك : **(مفهوم– مفهومة– مفهومان– مفهومتان– مفهومون– مفهومات)**.

والملاحظ من شرح الأستاذة أنّها انطلقت من (المفرد) الذي هو الأصل في النظرية الخليلية الحديثة ليتفرّع عنه المثنى والجمع بأنواعه الذي هو أصل مع زيادة الألف في المثنى والواو في الجمع، لكنّها لم تعط للقضية أهمية من خلال توضيح هذه العمليات التفريعية، حيث لم تتوسّع في شرحها ولم تشر بتاتا إلى أنّ الأصل هو الأوّل، و الفرع هو أصل بزيادة – لتأتي بعدها مرحلة بناء أحكام القاعدة جزئيا مع إشراك التلاميذ في ذلك أين تمّ التوصّل فيها إلى أنّ اسم المفعول هو اسم مشتقّ مَصُوغ من الفعل المبني للمجهول للدّلالة على ذات وقع عليها الفعل على وجه الحدوث.

– ثمّ طالبتهم بالرّجوع مرّة ثانية إلى الأمثلة وملاحظة المثال الثاني مع تحديد اسم المفعول. وقد كانت إجاباتهم كلها صحيحة (مُحتقَر).

– وبعد ذلك قامت الأستاذة برسم جدول على السبورة طالبت فيه المتعلّمون بتحديد أسماء المفاعيل الثلاثة للتعرّف على كيفية صياغة المشتقّ وتحديد نوع الفعل المشتقّ منه لتسهيل عملية الفهم على المتعلّمين.

اسم المفعول:	صياغته:	فعله:	نوع الفعل:
مَكروهَة	**مفعول**	**كُرِه**	**فعل ثلاثي مبني للمجهول**
مُحتقَر	**وزن المضارع المبني للمجهول بإبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وفتح ما قبل الآخر.**	**أُحتُقِر**	**فعل خماسي مبني للمجهول**
مُستحسَن		**أُستُحسِن**	**فعل سداسي مبني للمجهول**

من خلال مناقشة الجدول مع التلاميذ تمّ التعرّف على كيفية صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي وغير الثلاثي المبني للمجهول، ثمّ طالبتهم بالتّمثيل على ذلك مشافهة حتّى يتمّ تثبيت وترسيخ التعلّمات، لتنتقل بعدها مباشرة إلى طريقة عمله وكيفية إعرابه الذي يكون حسب موقعه في الجملة وكذا كيفية إعراب معموله.

نلحظ إغفال عنصر جدّ مهمّ أثناء شرح الدّرس حيث لم تتطرّق الأستاذة فيه إلى كيفية صوغ اسم المفعول من الفعل المعتلّ بل اكتفت بالفعل الصحيح فقط، إذ كان من

الأجدر أن تشير بوضوح إلى التغيّرات التي تطرأ على اسم المفعول أثناء صياغته من الفعل المعتلّ، وهذا ما يخلف عجزا للمتعلم أثناء صياغة نماذج في عمليّاته الإنتاجية.

– ليختم النشاط بوضعية استثمار التعلّمات وهي مرحلة إحكام موارد المتعلّم وضبطها.

الحصة الثانية: المستوى: السنة الثانية آداب وفلسفة المحتوى : أوزان مصادر الثلاثي (أوزان المصدر الأصلي).

– قامت الأستاذة في بداية النشاط من تدوين الأمثلة على السبورة التي تمّ استثمارها من النص الأدبي وبعض الآيات من القرآن الكريم (ليست موجودة في النص بل من اجتهادها الخاص).

– عُد إلى النص ولاحظ قول الكاتب:" ويثبت هذا ما قاموا به من جهود في **نشْر** العلم و**بناء** المساجد و**جلْب** الكتب".

– ولاحظ ما يأتي:

– قال تعالى: ﴿فَأَكْثَرُوا۟ فِيهَا ٱلْفَسَادَ ﴿١٢﴾﴾ الفجر: ١٢

– قال تعالى: ﴿أُو۟لَٰٓئِكَ مُبَرَّءُونَ مِمَّا يَقُولُونَ ۖ لَهُم مَّغْفِرَةٌ وَرِزْقٌ كَرِيمٌ ﴿٢٦﴾﴾ النور: ٢٦

– قال تعالى: ﴿۞ وَلَوْ أَرَادُوا۟ ٱلْخُرُوجَ لَأَعَدُّوا۟ لَهُۥ عُدَّةً﴾ التوبة: ٤٦

– بعد قراءة الأمثلة انطلقت الأستاذة من وضعية تعلّمية حاولت فيها استثمار درس المصدر وأنواعه الذي تمّ التطرّق إليه في حصة قواعد اللغة السابقة، وربطه بموضوع الدّرس الجديد.

– وبعدها انتقلت مباشرة إلى مناقشة الأمثلة مع إجراء موازنة ومقارنة بين عناصرها لاستخلاص القاعدة وبناء أحكامها تدريجيا حيث تمّ فيها طرح التساؤلات الآتية:

– حدّد المصادر في قول الكاتب ثمّ بيّن نوعها.

– المصادر هي : نَشْرْ– بِنَاءْ– جَلْبْ. وهي مصادر صريحة.

– بيّن الأفعال التي اشتقّت منها موضّحا نوعها.

– الأفعال التي اشتقّت منها هي: نَشَر– بنَى – جلَبَ. وهي أفعال ثلاثية.

– قارن بين أوزانها.

– أوزانها على التتّابع: فَعْلْ– فِعَال.

– ثمّ قامت الأستاذة برسم جدول على السبورة أين طالبت فيه متعلّميها من الرّجوع إلى ملاحظة بقية الأمثلة واستخراج منها المصادر وكيفية صياغتها من الأفعال الثلاثية مع تحديد أوزانها.

المصدر:	فعله:	وزنه:
– الفساد	**فَسَد**	**فَعَال**
– مغفِرة	**غَفَر**	**مَفْعِلَة**
– رِزْق	**رَزَق**	**فِعْل**
– الخُروج	**خَرَج**	**فُعُول**

– لقد تمكّن جلّ التلاميذ من تحديد أفعال المصادر ووزنها، وإجراء مقارنة بينهما أين توصّلوا إلى أنّ مصادر الأفعال الثلاثية سماعية وليست قياسية؛ أي ليست لها قاعدة مطّردة تحكمها، بل تُعرف بالسّماع بالرّجوع إلى معاجم اللغة العربية وقدّموا بعض الأمثلة شفهيا عن ذلك مثل: فهْم– صوم– صُعوبة– جلوس– صداع....

بعدها تأتي مرحلة وضعية استثمار التعلّمات من أجل ترسيخ التعلمات وتثبيتها في أذهان المتعلّمين مع معالجة الثغرات التعلمية وتقويمها.

– استخرج مصادر الأفعال الثلاثية ثمّ دلّ على وزنها وأفعالها.

" أحمدُ الله حمدا كثيرا على أنّي لست من خُصُوم الشعر الحرّ ولكن من حقّ الشعراء أن يُدافعوا عن أنفسهم الجور مهما يكن مصدره وقد كثُر الأخذ والردّ بدل التّجديد في الشعر، وحول العدول عن الوزن والقافية" .

وقد كان إجابات المتعلّمين أغلبها صحيحة، ثمّ قامت الأستاذة بتصحيح كتابي على السّبورة.

المصدر:	وزنـــه:	فعلـــه:
حمدا	فَعْلْ	حَمِدَ
خصوم	فُعُول	خَصَمَ
الأخذ	فعْل	أَخذَ
العدول	فُعُول	عَدَلَ
الوزن	فَعْل	وَزَنَ

الحصة الثالثة: المستوى: السنة الثالثة آداب وفلسفة. المحتوى: اسم الجمع، اسم الجنس الإفرادي والجمعي.

– شرعت الأستاذة في بداية النشاط من تذكير المتعلّمين بعنوان النص الأدبي أين تمّ استخراج منه مثالين محوريّين كبداية انطلاق للدرس وقامت بتدوينهما على السبورة.

1– " بدأت الأرجل الآن، تخرج من التراب، واعتدلت قامات بعض الناس...".

2– " مرّت **خيول الترك**".

3– نقشّر **التفاح** بالسكين.

4– لاحظ الكلمات الآتية: **جيش– شعب – لبن – عسل.**

ملاحظة: المثالين الأخيرين تمّ توظيفهما من عند الأستاذة وليس من النص الأدبي.

– بعد قراءة الأمثلة انطلقت الأستاذة من وضعية تعلّمية لتهيئة أذهان المتعلّمين من خلال استثمار مكتسباتهم القبلية وربطها بموضوع الدرس الجديد، حيث انطلقت من اسم الجمع ثمّ طالبت متعلّميها بالإتيان بالمفرد له. وهنا قمت بتسجيل بعض الملاحظات، وهي أنّ الأستاذة استثمرت مفهوم الأصل والفرع بطريقة عكسية حيث لم تنطلق من المفرد الذي هو أصل في النظرية الخليلية الحديثة.

– ثم انتقلت بعدها إلى مناقشة الأمثلة وتحليلها أين تمّ فيها طرح مجموعة من الأسئلة:

– علام تدل لفظة" **الناس**" في المثال الأوّل من حيث العدد ؟

– ايت بمفردها ثمّ قارن الجمع بالمفرد. ماذا تلاحظ؟

– وقد كانت إجابات المتعلّمين متباينة تمّ الاتفاق فيها على أنّ الناس يفيد مجموعة من الأشخاص أمّا مفردها فكانت إجاباتهم كالتالي: شخص – رجل – إنسان– امرأة.....

– ثمّ طالبتهم بتحديد أوجه الاختلاف بينهما؟ وقد توصّلوا إلى أنّ الجمع يختلف عن المفرد من حيث اللفظ.

– ماذا يطلق على هذا الجمع الذي لا يكون مفرده من لفظه؟

– وقد كانت إجاباتهم صحيحة حيث يطلق عليه: **اسم الجمع**.

– بعدها قامت الأستاذة برسم جدول على السبورة لتوضيح بعض معالم الدرس:

اسم الجمع:	**تثنيته:**	**الجمل الموظفة:**
شعب	**شعبان**	**الشعبان تربطهما أواصل تاريخية**
جيش	**جيشان**	**الشعب الجزائري تسوده المحبة والتضامن.**

– على من يعود الضمير في ترابطهما؟

– ماذا تستنتج؟

– بعد مناقشة الأمثلة مع المتعلّمين تمّ استخلاص أحكام القاعدة جزئيا وكتابتها على السّبورة.

– ثمّ انتقلت مباشرة إلى المثالين الثاني والثالث، أين طالبتهم بتحديد نوع كلّ من لفظتي (ترك وتفاح) والإتيان بمفردهما.

- وقد كانت إجاباتهما كالتالي: **تُرْك ⟵ تُرْكِيّ** .

تُفّاح ⟵ تُفّاحة .

- حدّد نوع آخر حرف اتّصل بمفردهما؟ (ياء النسب وتاء التأنيث).

- ماذا يدعى هذا الاسم الدال على الجمع معنى ومفرده ينتهي بياء النسبة أو تاء التأنيث؟ **(يدعى اسم الجنس الجمعي)**. ماذا تستنتج؟

- بعد المناقشة والتّحليل تمّ استخلاص مفهوم اسم الجنس الجمعي وتدوينه على السبورة مع إعطاء أمثلة شفهية عن ذلك.

- تأمّل لفظتي **(لبن وعسل)** الواردة في المثال الأخير .علام تدلاّن؟

- وقد اتّفقت إجاباتهم على أنّ المفردتين هما عبارة عن أسماء لجنس.

- لِمَ يصلح من حيث العدد ؟ **(يصلح للقليل والكثير)**.

- ثمّ طالبتهم بتوظيف أمثلة عن ذلك وكانت إجاباتهم كالتالي: **(بنّ- خل- سكر...)**

- من خلال المناقشة تمّ استخلاص القاعدة الجزئية الثالثة وكتابتها على السبورة.

- بعدها انتهاء الدرس في زمنه المحدّد تأتي مرحلة وضعية استثمار التعلّمات التي لم يكن لها الوقت الكافي لكتابتها على السبورة حيث قامت الأستاذة بعرضها على المتعلّمين ومناقشتها شفهيا.

- الهدف منها قياس مدى تحقيق الكفاءة المنشودة من النشاط.

- ميّز بين الأسماء الآتية ثمّ صنّفها في جدول: ليمون- رمان- عُنّاب- فرس- نبات – وفد- بترول- معشر

اسم الجمع	اسم الجنس الجمعي	اسم الجنس الإفرادي
وفد معشر	ليمون عنّاب فرس نبات	بترول

وقبل أن نقترح البدائل المنهجية والمعرفية حول تعليم نشاط الصرف وتعلّمه في المرحلة الثانوية، لابدّ أن نورد أهمّ الملاحظات والنّتائج التي توصّلنا إليها من خلال الاطّلاع على إجابات المتعلّمين وتحليلها، والتي تتمثّل في النشاطات المنجزة داخل القسم، وبعض مواضيع الامتحانات الفصلية في مادة الأدب العربي، مركّزين في ذلك على أهمّ الصّعوبات التي تعترض المتعلّمين في تعلّم نشاط الصرف، نذكر أهمّها:

- أوّل ما يُلاحظ أثناء حضورنا لحصّة قواعد اللغة، أنّ أغلب المتعلّمين ليس لديهم اهتمام بالظواهر الصّرفية، ممّا جعلهم بعيدين عن استيعاب وفهم بعض القضايا الصرفية.

- نلحظ في الغالب إهمال المتعلّمين للميزان الصرفي، نظرا لما له من أهمّية في ضبط أوزان وصيغ الكلمات؛ حيث إنّهم يُخطئون في تشكيل أوزان الأفعال والأسماء، وهو ما التمسناه بالفعل في درس الفعل المجرّد والمزيد، وتظهر الصعوبة في ذلك من خلال عدم قدرتهم على

التّمييز بين الحروف الأصلية وأحرف الزيادة خاصة ما تعلّق بالفعل المجرّد الرّباعي الذي على وزن (فَعْلَلَ)، فالكثير من المتعلّمين يُعدّونه من الأفعال المزيدة.

لذا لابدّ من الأستاذ أن يمنح فرصة أكبر للمتعلّمين من أجل صوغ أمثلة مماثلة ومشابهة للأمثلة القاعدية التي انطلق منها في بداية النشاط، حتّى تثبّت مكتسباته وترسّخ في ذهنه، كما يستوجب منه كذلك أن يضع القاعدة الصرفية المتعلّقة بالظاهرة المدروسة على شكل مخطّطات ذهنية فهي أقرب إلى الفهم والتّرسيخ في الذهن.

– نلحظ في درس المشتقّات المقرّر لمستوى السنة الأولى الثانوية (اسم الفاعل، اسم المفعول، الصفة المشبّهة، صيغ المبالغة...)؛ أنّ درس اسم الفاعل هو الأكثر استيعابا من طرف المتعلّمين من حيث معرفة وزنه وصياغته من الثلاثي وغير الثلاثي، بخلاف بعض المشتقّات التي يشترك معها في شروط العمل في المعمول، كأوزان صيغ المبالغة والصفة المشبّهة، ناهيك عن صياغة بعض المشتقّات من الأفعال المعتلّة التي ينتج عنها أثناء التّحويل من تغيّرات طارئة خاصة فيما يتعلّق بمسائل الإعلال والإبدال و الإقلاب..الخ، وهنا يجد الأستاذ نفسه يتعمّق في مسائل تفوق قدرات المتعلّم الذهنية.

– إنّ أغلب المتعلّمين تمكّنوا من استيعاب درس أوزان مصادر الثلاثي(أوزان المصدر الأصلي) من الأفعال الثّلاثية الصّحيحة كونها مصادر سماعية، لكنّهم تعثّروا في صياغة المصادر من الأفعال المعتلّة وضبط صياغتها وتحديد أوزانها، كون هذه المصادر تطرأ عليها تغيّرات أثناء التّحويل، ممّا يجعل الأستاذ يركّز على الصيغة من الفعل الثلاثي

الصحيح فقط، ولا يتعمّق في بعض المسائل الصّرفية الأخرى تجنّبا لخلط المفاهيم على المتعلّم.

والملاحظة العامّة أنّ المتعلّمين تتباين قدراتهم في فهم بعض القضايا الصرفية المباشرة، لكنّهم يعجزون عن تعليل المسائل الصرفية التي تطرأ عليها التحوّلات والتفريعات، أي الطريقة التي تتمّ بها صياغة الأفعال.

– نلحظ من خلال مواضيع الامتحانات الفصلية قلة الأسئلة الخاصة بنشاط الصرف مقارنة بدرس النحو.

المبحث الرابع: مبادئ الديداكتيكا الخليلية الحديثة واستثمارها في إعداد مناهج اللغة العربية:

نظرا للأهمّية التي يكتسيها تعليم اللغة العربية وتعلّمها في جميع المراحل التعليمية وبالأخص في المرحلة الثانوية، فإنّ المنظومة التربوية الجزائرية شهدت جملة من الإصلاحات أفضت إلى مراجعة مناهجها التّربوية وتحديثها من حيث كيفية التصوّر والبناء الذي يتضمّن المحتويات التعليمية وأساليبها التربوية والكفاءات التي تستهدفها وكيفية تقويمها، إلاّ أنّها عرفت اختلالا في بعض الجوانب، الأمر الذي تفطّن إليه الحاج صالح من خلال الدراسات والبحوث التي أُقيمت في هذا الشأن، فاقترح جملة من المبادئ والإصلاحات القيّمة التي تمسّ جميع أطراف المنظومة التربوية، وتهدف إلى بناء مناهج تربوية فعّالة تستجيب لمتطلّبات المتعلّم وتلبّي احتياجاته اللغوية في تحقيق الكفاءات والمهارات اللازمة ومن بين تلك المبادئ نذكر أهمّها:

1- تحقيق الوظيفة الأساسية للغة العربية: وهو مبدأ وظيفي تقوم به أيّة لغة حيّة، مفاده في النظرية الخليلية الحديثة أن اللغة العربية كغيرها من اللغات الطبيعية هي أداة تبليغ وتواصل بين الناطقين بها بالدرجة الأولى، الأمر الذي يستلزم من المتخصّصين في وضع المناهج التعليمية ربطها بمدوّنة لغوية تستجيب لهذا المبدأ، بحيث تستمدّ موضوعات هذه المدوّنة (النصوص الأدبية و التواصلية، وروافدها اللغوية من نحو وصرف وعروض وبلاغة وكذا التعبير بشقّيه الشفوي والكتابي) من الحياة المعاصرة التي يعيشها المتعلّمون، أي أن تكون مستمدّة من محيطهم الاجتماعي والثقافيومن بيئتهم اللغوية، بحيث يتحقّق التكيّف معها والتّفاعل بها.....، وهذا خلافا للمناهج التقليدية التي تركّز أساسا على الوظيفة الجمالية التي تستمدّ مدوّنتها من نصوص أدبية رفيعة(نصوص شعرية بالدرجة الأولى)[1].

2- مراعاة الاستعمال الطبيعي للغة: من المبادئ المهمة التي انفردت بها النظرية الخليلية الحديثة وتنمّ عن أصالتها وجدّيتها في تجديد اللغة العربية على أسس تراثية أصيلة، ولهذا المبدأ صلة وثيقة بالمبدأ الأول، مفاده أنّ المتخصّصين في وضع مناهج اللغة العربية يجب أن يراعوا مستويين لغويين تعايشا جنبا إلى جنب زمن الفصاحة اللغوية القديمة، وحفظ اللغة العربية حيويتها وعفويّتها ومرونتها وتماسها مع الحياة الطبيعية للغة العربية، وهما[2]:

أ- مستوى الاستعمال أو التعبير الإجلالي للغة: وهو المستوى التحبيري الذي تظهر فيه عناية مستعمل اللغة بتحقيق أداء لغوي معيّن، حيث تظهر فيه عناية المتكلّم الشديدة بما

[1]- ينظر، يحي بعيطيش، الكفاءة العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحديثة، ص88.

[2]- المرجع نفسه، ص 88.

ينطق به من حروف وما يختاره من ألفاظ وتراكيب مع مراعاة الحركات الإعرابية التي تظهر في أواخر الكلمات، ومدّ الصوت ومراعاة الوقف والوصل المناسب...الخ، ويستخدم هذا المستوى من التعبير في مواقف لغوية مختلفة، خاصة ما يتعلّق منها بالحرمة كخطاب الخطيب وخطاب المذيع للناس في الإذاعة و التلفزة ومحاضرات الأساتذة وغيرها[1].

ب- مستوى الاستعمال أو التعبير الاسترسالي (الفصيح لا العامي): "ويقصد به الاستعمال أو التعبير العفوي غير المتكلّف الذي يجري خارج سياقات ومقامات الحرمة والإجلال، كالخطابات التي تدور بين الأبناء والزوجة في المنزل أو مع الأصدقاء.... وغيرهم، حيث تعتبر هذه المواقف مواقف أنس، وقد وجد هذا التعبير بالفعل في الخطابات بين فصحاء العرب في الزمان الذي كانت تكتسب الملكة بالسليقة (أي بمشافهة العرب الفصحاء الذين أخذت عنهم اللغة قحة و سليمة من بيئتها الطبيعية دون أن تختلط بلغة الأعاجم، ودون أن تلقّن في المدارس)، وقد تميّزت هذه المواقف بكثرة الاختزال في تأدية الحروف والكلم كاختلاس الحركات (وهو الإخفاء الذي وصفه سيبويه) والحذف والإدغام والتقديم والتأخير وكثرة الإضمار"[2]. وهذا المستوى يتطلّب استعماله في مواضع ومواقف تراعى فيها خصوصية المقام، لأنّه لكل مقام مقال يناسبه، فالخطابات اللغوية مثلا التي تدور بين الأدباء والطبقات المثقّفة من الباحثين والدارسين وكذا بين الأساتذة و متعلّميهم غير الخطابات التي تدور بين

[1]- ينظر، عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص176-177.

[2]- المرجع السابق، ص177.

عامة الناس، لأنّ مثل هذه الخطابات تستدعي استعمال اللغة الفصحى لا اللهجة العامية، فلا يصحّ أن نضع مقام الأنس مثلا في مقال الإجلال.

وفي هذا الشأن فقد أقرّ الأستاذ الحاج صالح أنّ أحادية التعبير الممارسة في تعليم العربية بمدارسنا هي في حدّ ذاتها كارثة لأنّها السبب في ركون الفصحى إلى زاوية الأدب والكتابة من جهة، ومن جهة ثانية الابتعاد بالعربية "عن الميادين النابضة بالحياة ألا وهي التخاطب اليومي"[1]. وهذا الانحصار عن ميادين الاستعمال الواسع هو الذي فتح الباب على مصراعيه لإحلال العامية مكان الفصحى الخفيفة مع الأسف، تاركة لها مجالا ضيقا لا يتجاوز بعض المناسبات، وما توفّره بعض الخطب والمحاضرات والندوات والنشرات الإخبارية من فرص الاستعمال، ويرى أنّ من يجرؤ على استعمال الفصحى خارج هذه الأطر الضيّقة يكون عرضة للسخرية والاستهزاء[2].

3- تحقيق مبدأ الشمولية: يقوم هذا المبدأ على أساس علمي مفاده " أنّ مناهج اللغة العربية، يجب أن تستند على وصف علمي شامل لوضع اللغة العربية الراهن وكيفية استعمالها في الشارع والنوادي الثقافية وفي المؤسسات التعليمية المختلفة (والتي تشمل جميع الأطوار التعليمية)، ومن شأن هذا الوصف الشامل أن يجعل اللغة العربية هي الأداة المثلى لتحليل الواقع من جهة، وأنّها الأداة الأساسية للتبليغ من جهة أخرى، بحيث تدخل اللغة

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص161.

[2]- المرجع نفسه، ص 74-75.

العربية كل المجالات الحيوية، وتصبح لغة البيت والشارع والمدرسة والحقل والمؤسسة الاقتصادية والسياسية ولغة المخبر والعلوم والفنون...."[1].

4- مراعاة الجانب النفعي في تعليم اللغة العربية: ويتعلّق هذا المبدأ بمراعاة الجانب الوظيفي النفعي البراغماتي للغة العربية، إن في إعداد مناهج اللغة العربية أو في كيفية تعليمها وتعلّمها، حيث يعتقد بعض المعلّمين أنّ كل ما يوجد في اللغة فهو صالح للتعليم لا لشيء إلاّ أنّه جزء من اللغة، فكلّما زاد علم المتعلّم باللغة وأوضاعها مهما كانت فهو ثروة لغوية ولابدّ أن تفيده، (وهذا الاعتقاد في رأينا خاطئ ينفيه الواقع المعيش والتجربة الميدانية)، فقد ثبت أنّ المتكلّم العادي للغة لا يستعمل في مخاطباته اليومية العادية إلاّ عددا محدودا من المفردات بحيث لا يتجاوز 2500 كلمة تقريبا، أماّ ذو المستوى العالي فتنحصر مفرداته ما بين أربعة وخمسة آلاف فقط[2].

وبناء على ما سبق ذكره، فإنّ مناهج اللغة العربية يجب أن تبنى على التحرّيات الميدانية التي تستجيب لما يتطلّبه الخطاب الطبيعي الذي يحتاجه المتعلّم الحقيقي في فترة معيّنة من الدراسة، أو ما أصبح معروفا بالاحتياجات اللغوية(Les besoins langagier)

[1]- يحي بعيطيش، الكفاءة العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحديثة، ص90.

[2]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص179.

أو **الرصيد اللغوي الوظيفي**[1]؛ أي الرصيد المعرفي الذي يحتاجه المتعلّم من المفردات والألفاظ والعبارات في مرحلة دراسية معيّنة تناسب مستواه العقلي والفكري و تراعى فيه خصوصياته النفسية والاجتماعية.

5- مراعاة الجانب الوظيفي في تعليم نشاط القواعد: يعدّنشاط القواعد من بين أهم الأنشطة التعليمية التي تهدف من وراء تدريسها إلى إكساب المتعلم ملكة لغوية تساعده على التواصل بلغة سليمة مشافهة وكتابة في مواقف ووضعيات لغوية مختلفة، لذا فإنّ المنهاج يرى أنّ الغاية من تدريس القواعد في مرحلة التعليم الثانوي" يتمّ بغرض عصمة ألسنة المتعلّمين وأقلامهم من الخطأ وإعانتهم على الدقّة في التعبير والفهم، وبالتالي فهي تدرّس على أساس أنّها وسلة فقط وليست غاية في ذاتها، ولذلك ينبغي ألاّ ندرّس منها إلاّ القدر الذي يُعين على تحقيق هذا الغرض"[2].

وفي هذا المسعى فقد لاحظ الحاج صالح أنّ تدريس نشاط القواعد لا يزال يتّسم بالنمطية في العرض ولم يخرج عن دائرة الطريقة التقليدية التي كانت سائدة من قبل والقائمة على تعليم الوحدات اللغوية منفصلة ومنعزلة عن بقية الوحدات الأخرى، وهو ما التمسناه بالفعل أثناء تحليلنا للمحتوى الصرفي في هذه المرحلة، حيث لاحظنا أنّ موضوعات الصرف طغى عليها منهج النحاة المتأخرين في تصنيف الدروس وترتيبها، وهو التصنيف الذي لا يتوافق مع تصوّرات و مبادئ النظرية الخليلية الحديثة.

[1]- ينظر، الرصيد اللغوي الوظيفي(للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي)، اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي، ط1، منشورات المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1395هـ- 1975م

[2]- المنهاج، ص23.

6- تعليم الأصول قبل الفروع: فهو من أهم المبادئ التي ركّزت عليها النظرية الخليلية الحديثة، إذ يهتم بالقوانين والأسس المتعلّقة ببنى اللغة، وكيف تتفرّع الفروع من أصولها عن طريق التّحويل والتّصريف، ويتمّ استثمار هذا المبدأ خاصّة في بعض المسائل الصرفية التي يجب أن ننطلق في تعليمها من المفاهيم الأصول قبل الفروع مثل المفرد قبل المثنى والجمع، والمذكر قبل المؤنّث، والفعل الماضي قبل الفعل المضارع والأمر، وهذا من باب الانتقال من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء.

والملاحظ من خلال توزيع المحتوى الصرفي في المرحلة الثانوية أنّ واضعي المناهج قد أخذوا بعين الاعتبار هذا المبدأ ويظهر ذلك في موضوعات الصرف المنتقاة لمستوى السنة الأولى ثانوي، حيث تمّ الانطلاق من الفعل المجرّد إلى الفعل المزيد، ومن العدد الأصلي إلى العدد الترتيبي، وهذا ما أكّد عليه أستاذنا الحاج صالح بضرورة ربط الوحدات اللغوية مع بعضها البعض، بحيث يجب أن يرتبط كل درس بآخر على شكل أصول وفروع، وهو مبدأ مهم في عرض الدروس الصرفية حتى يتمكّن المتعلم من اكتشاف العلاقات التي تربط بعضها ببعض.

7- استثمار مفهوم المثال: يُعدّ المثال عنصرا جدّ مهم في العملية التعليمية التعلّمية وبالأخص في تدريس نشاط الصرف، باعتباره حدّا إجرائيا تتّحد به العناصر اللغوية وتتمّ فيه جميع العمليات التحويلية التي يتولّد بها العنصر اللغوي في واقع الخطاب، واستغلال هذا المفهوم يكون بطريقة ضمنية، فالمتعلّم في هذه المرحلة من المفترض يكون قد اكتسب كفاءة

لغوية خلال مراحله الدراسية السابقة؛ بحيث يستطيع أن يميّز بين الحروف الأصلية للكلمة والزوائد الداخلة عليها، ومن ثمّة يكون قادرا على استعمال الصيغ الصرفية وضبط أوزانها.

والمثال كطريقة إجرائية في التعليم يمكن أن يستثمره الأستاذ في تدريس بعض المسائل الصرفية المتعلقة مثلا بأوزان الأفعال والمشتقّات بأنواعها... ، كأن يطلب من المتعلم مثلا في درس الفعل المجرّد والمزيد تحديد وزن الأفعال مع تبيين نوعها ثمّ إجراء مقارنة بين أوزانها ثم نسج أمثلة على منوالها.

وفي هذا الشأن يقول الحاج صالح في باب قراءته للتراث النحوي الخليلي مبيّنا أهمية استثمار المفاهيم النحوية العربية الأصيلة في مجال تعليم القواعد النحوية والصرفية وبالأخص مفهوم المثال قائلا: " وأمّا استثمار هذه الأقوال العلمية في عصرنا هذا فميدان واسع جدّا، وتجري الآن في المركز الذي أتشرّف بتسييره بحوث في استغلال مفهوم "المثال" وماله علاقة به في وضع طرائق تعليمية تكون أنجع ممّا هو موجود الآن في تعليم القواعد النحوية والصرفية، وكذلك في الميدان التّكنولوجي، فأحوج الناس إلى نظرية لغوية تستجيب لمتطلّبات الصياغة الرياضية هم الباحثون في علم الحواسيب"[1].

8- ضرورة التمييز بين النحو العلمي والنحو التعليمي: لقد دعا الحاج صالح إلى ضرورة التمييز بين النحو العلمي والنحو التعليمي، وهذه الأخيرة تدلّ على أنّ النحو خرج عن إطار كونه علما وأصبح تعليميا وظيفيا بحيث يجب أن يراعى فيه سن ومستويات المتعلّمين وما يلائم احتياجاتهم اللغوية إذ يقول:" فالأولى هي ممارسة للبحث العلمي في ميدان خاص،

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص44.

والثانية هي تعلّم واكتساب لمهارة معيّنة. وهما ميدانان مختلفان والذي يربطهما هو محاولة استثمار التعليم لما يأتي به البحث العلمي في اللغة (أي النحو العلمي) من جديد المعلومات، فما يبحث عنه ويحاول الباحث إثباته شيء وما يقوم به معلم اللغة من عمل لاكتساب المهارة في اللغة شيء آخر، فهذا النحو التعليمي، وهو جزء ممّا يستعين به المعلم في عمله، بحيث يجب أن تتحسّن طرائقه باستغلال ما يكتشفه النحو العلمي وهو جزء هام من علوم اللسان."[1] لذا يجب أن يستثمر النحو التعليمي في المناهج الدراسية خلال كل مرحلة تعليمية معينة، وذلك بتحويل المعارف النظرية إلى معارف إجرائية مهارية تلبّي احتياجات المتعلم اللغوية وتساعده على اكتساب مهارة أو كفاءة لغوية وهي مهارة " التصرّف في البنى اللغوية بما يقتضيه حال الخطاب، وليس إكسابا لعلم النحو أو علم البلاغة، ويكون ذلك بالاعتماد على وسائل تعليمية متنوعة وفعّالة"[2].

والواقع كما يرى أستاذنا " الحاج صالح" أنّ اكتساب ملكة اللغة لا يتمّ بتلقين قواعد النحو أو الصرف أو معرفة أسس البلاغة؛ وإنّما بالتركيز على ممارسة تلك اللغة في واقع الخطاب الفعلي وفي حياتنا اليومية، فكثيرا ما نلاحظ في الأوساط التربوية بحكم ممارستنا لمهنة التعليم أنّ المتعلّم يحفظ القاعدة النحوية أو الصرفية لكنّه يعجز عن توظيفها في وضعيات تعلّمية تعترضه خاصة في الفروض والامتحانات :" وعلى هذا فالاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية (.....) ينبغي أن يكون

[1] – عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص13.

[2] – عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص185– 186

المقياس الأوّل والأساسي في بناء كل منهج تعليمي، وأسرار هذا الاستعمال ينبغي أن يلمّ بها المربّي كما يلمّ بها اللغوي"[1].

وعلى هذا الأساس، ينبغي من واضعي المناهج مراعاة مبدأ السلامة اللفظية من حيث النحو والصرف، والتركيز على مهارة التمرّن والتدريب وتطبيق التمارين البنوية.

9- القياس كآلية لاكتساب اللغة: يعدّ هذا المفهوم من المفاهيم الأساسية التي بني عليها النحو العربي في تحليل الظاهرة اللغوية، وهو مبدأ علمي مهم يتطابق مع المناهج العلمية الحديثة، إذ تقتضي قواعدها الشمول والاطّراد، لذلك اعتبر النحاة العرب الأوائل النحو كلّه مقاييس ينبني على أساسها الكلام الصحيح والفصيح[2]. أي أنّ القياس كفاعلية للإنتاج والفهم التلقائي لعدد لانهائي من الصيغ على المستوى الإفرادي، أو الجمل الصحيحة على المستوى التركيبي بناء على مثل لصيغ وأنماط جُمَلِية سبق التعرّف عليها، وهو قريب من مفهوم الإبداعية في النظرية التوليدية التحويلية الذي جعل المختصين في العملية يدعمون تقنية الأنماط التركيبية أو الجُمَلِية التي سنّها النحو البنوي، ويطوّرونها بإدراج جملة من التدريبات أو التمرينات المكثفة لترسيخ تلك الآليات النحوية الأساسية في أذهان المتعلّمين[3].

والقياس كآلية في تعليم القواعد يتمثّل في حمل الكلمات والجمل على بعضها البعض لاكتشاف البنية التي تجمعها، كما أنّه يعدّ وسيلة من وسائل إثراء وتنمية رصيد المتعلم اللغوي عن طريق قياس المُثُل والأنماط اللغوية التي يتعرّف ويتدرّب عليها لإنتاج مثل

[1]- المرجع السابق، ص 176.

[2]- ينظر، عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص138.

[3]- يحي بعيطيش، الكفاءة العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحديثة، ص93.

وأنماط جديدة بناء على مثال قاعدي، أضف إلى ذلك كونه آلية من آليات ترسيخ وتثبيت المادة اللغوية وفهمها، إذ يمكّن المتعلّم من معرفة البنية التي تجمع كل هذه المُثُل اللغوية المحمولة على بعضها البعض، ويمكن أن يستثمره الأستاذ في بعض التمارين الإنتاجية (Exercices de production) كأن يطلب من المتعلّم مثلا أن ينتج جملا جديدة قياسا على الجمل الآتية: فعل+فاعل // فعل+ فاعل+ مفعول به// مبتدأ+ خبر. أو تمارين إبداعية)(Exercices de creation كالبحث عن سؤال أو أسئلة مناسبة لجملة من الجمل أو وضع الإجابة المناسبة للسؤال أو الأسئلة التالية، أو الاختيار من متعدّد كاختيار إجابة صحيحة من عدة إجابات خاطئة...

وعلى هذا الأساس يمكن أن نستنبط ملامح القياس من خلال موضوعات الصرف المنتقاة في المرحلة الثانوية لمستوى السنة الأولى في دروس الفعل المجرّد والمزيد و اسم الفاعل وصيغ المبالغة واسم المفعول واسمي الزمان والمكان، كل هذه الدروس تستدعي الموازنة والقياس بين الصيغ الصرفية وذلك عن طريق المقيس و المقيس عليه، حيث ينطلق المتعلّم من مثال قاعدي يتم من خلاله القياس و الموازنة على بقية الأمثلة الأخرى حتى يتمكّن من بناء أحكام القاعدة الصرفية. وبهذا فإنّ مفهوم القياس يشبه (مفهوم الأصل والفرع) وهو مبدأ من المبادئ اللغوية المهمة التي ترتكز عليها النظرية الخليلية الحديثة في تحليل الظاهرة اللغوية وبالأخص في المسائل الصرفية التي يُسهم القياس في تيسير طريقة تعليمها وتعلّمها.

وبناءً على ما تقدّم، يمكننا القول أنّ ديداكتيكا النظرية الخليلية الحديثة التي جاء بها الأستاذ الحاج صالح لها دورٌ مهمّ في تيسير نشاط تعليم قواعد اللغة، وبالأخص نشاط الصرف، نظرا لما تحويه من مفاهيم نحوية ورياضية تسهّل على المتعلّم عملية الاستيعاب والفهم لبعض المسائل الصرفية التي يتمّ فيها نقل تلك المفاهيم من مستواها الأكاديمي العلمي النظري إلى مستواها البيداغوجي التعليمي العملي، كمفهوم القياس والأصل والفرع والمثال... ، حيث تسهم بدورها في تنمية مكتسبات المتعلم اللغوية أين يقوم بتوظيفها بطريقة إجرائية في وضعيات تعلمية.

وفي هذا السياق نرجو من كافّة القائمين في وضع المناهج التربوية خاصة ما تعلّق منها بتعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وبالأخص تعليم الصرف العربي، إلى ضرورة الاستعانة بمبادئ ومفاهيم النظرية الخليلية الحديثة، و توظيفها في تعليم أنشطة اللغة العربية بكافّة مستوياتها ومراحلها التعليمية خدمة لترقية وتطوير طرائق تعليمها وتعلّمها.

خـــاتـــمـــة

خاتمـــــة:

نحمد الله العليّ القدير الذي وفّقنا لإتمام هذا البحث المتواضع، فله الحمد والثّناء على ما منحنا به من قوّة ومقدرة من أجل أن يظهر على هذه الصورة، وصلى الله وسلّم على نبيّنا محمد و على آله وصحبه أجمعين إلى يوم الدّين.

في الختام، ومن خلال دراستنا النظرية والميدانية التي أجريناها على هذا الموضوع يمكننا استخلاص أهمّ نتائج البحث في النقاط الآتية:

1- تُعتبر التعليمية فرع من فروع علوم التّربية، تُعْنَى بدراسة جميع أركان العملية التعليمية التعلمية والظّروف المحيطة بها، وهي عبارة عن مجال معرفي واسع ومتعدّد الاختصاصات حيث تنهل من عدّة حقول معرفية كاللسانيات، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، ونظريات التعلم وغيرها.

2- يرتبط نجاح العملية التعليمية التعلمية بالدّرجة الأولى بأقطاب المثلّث الديداكتيكي (معلّم- متعلّم- مادة تعليمية)؛ فكل عنصر من هذه العناصر لا يمكنه أن يحقّق وظيفته في الفعل التّربوي إلاّ بتفاعله مع بقيّة العناصر الأخرى نظرًا لطبيعة العلاقة التكاملية القائمة بينهما.

3- إنّ النظرية الخليلية الحديثة نظرية توفيقية ذات اتّجاه لساني معاصر وأصول ومرجعيات قديمة، حيث إنّها جمعت بين التّراث النحوي العربي الأصيل الذي ابتكره النحاة

الأوائل أمثال الخليل وسيبويه، وبعض النظريات اللسانية الحديثة التي جاء بها اللسانيون المعاصرون.

4- يعود سبب تسمية النظرية الخليلية بهذا الاسم نسبة إلى العالم الرياضي اللغوي الفذّ "الخليل بن أحمد الفراهيدي" الذي يعود الفضل إليه في تأسيس النحو العربي وفق مفاهيم رياضية يتمّ الاحتكام إليها في تحليل الظواهر اللغوية.

5- تستند النظرية الخليلية الحديثة على مجموعة من المفاهيم الرياضية التي يمكن استثمارها في تعليم بعض المسائل الصرفية أهمّها: المثال، والنظير، والتكافؤ، والأصل والفرع، والقياس.

6- يهتمّ علم الصرف بضبط صيغ كلم اللغة العربية، وما يطرأ عليها من تغيّرات وتحوّلات كالإعلال والإبدال والإدغام والإقلاب.

7- ليست قواعد الصرف غاية تقصد لذاتها، بل هي وسيلة لغايات أخرى من بينها تقويم اللسان وعصمته من الخطأ، فإذا وُجدت الطرائق والوسائل الكفيلة في تعليمه وتمكينه للمتعلّمين في ضبط صيغ أبنية اللغة العربية تحقّق الهدف من تدريسه.

8- إنّ صعوبات تدريس الصّرف العربي لا ترجع إلى المحتوى الصّرفي في حدّ ذاته، بقدر ما تعود إلى الطريقة التي يُعرَض بها على المتعلّمين.

9- ليست هناك طريقة مُثلى لتعليم الصرف، بل لابدّ على الأستاذ أن ينتقي الطريقة المناسبة التي تراعي قدرات ومستوى المتعلّمين وميولاتهم، حتّى يستطيع أن يحقّق الهدف المرجو منه.

10- إنّ ماجاء به المنهاج الجديد والوثيقة المرافقة له في المنظومة التربوية لم يقدّم تصوّرا واضحا ودقيقا عن المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، ولا عن كيفية استثمارهما وتطبيقهما في العملية التعليمية التعلّمية.

11- إنّ المقاربة النصية هي اختيار بيداغوجي تعليمي، وهي طريقة في تدريس نشاط الصرف من خلال النص الأدبي الذي يُعتبر المحور الأساس في تدريس كل النشاطات التعلمية.

12- لم يولِ المنهاج الخاص بالمرحلة الثانوية اهتماما كبيرا لرافد الصرف مقارنة ببقية الرّوافد اللغوية الأخرى، ويظهر ذلك جليا في قلّة عدد موضوعاته مقارنة بموضوعات النحو.

13- لم يركّز المنهاج من خلال عرضه لأهداف تدريس نشاط الصرف خلال كل مرحلة تعليمية على المعايير التي تمّ من خلالها انتقاء موضوعات الصرف.

14- تمّ انتقاء أغلب موضوعات الصرف المقرّرة في المرحلة الثانوية، وبالأخص المستويين الثانية والثالثة بطريقة عشوائية وفق مبدأ غير وظيفي لا يحقّق الهدف المرجو من تعليمه، ولا يلبّي احتياجات المتعلم اللغوية في إكسابه ملكة التواصل بلغة سليمة دون أخطاء.

15- تفتقر الوثائق التربوية إلى المسوّغات في تصوّرها لكيفية تدريس نشاط الصرف والهدف منه خلال كل مرحلة تعليمية.

16- يدعو الحاج صالح إلى ضرورة التركيز على إكساب المتعلمين الملكة اللغوية التي تساعدهم على استعمال اللغة العربية استعمالا صحيحا مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالّة.

هذه مجمل الملاحظات والنتائج التي توصّلنا إليها في هذا البحث، أمّا بالنسبة للاقتراحات والحلول التي نراها ذات فائدة لتجاوز تلك النقائص نذكر ما يلي:

♦يجب استنباط أمثلة قواعد الصرف من نصوص مختارة من التّراث أو يضعها الأستاذ بشرط أن تكون مستمدّة من الواقع المعيش للمتعلّم، ومناسبة لقدراته الذهنية والفكرية مع اشتمالها على زاد لغوي وفكري يفيد المتعلّم في هذه المرحلة.

♦ضرورة الاهتمام بتدريس رافد الصرف مرتبطا بجميع روافد اللغة العربية من نحو وصرف ومعجم ودلالة، وليس كنشاط منفصل أو تابع للنحو؛ لأنّ اللغة في الحقيقة بمستوياتها المختلفة تشكّل نظاما لغويا منسجما ومتكاملا فيما بينها ولا يمكن الفصل بينهما.

♦يجب على واضعي المناهج مراعاة مبدأ التدرّج في عرض المحتويات الصرفية من السهل إلى الصعب خلال كل مرحلة تعليمية معيّنة حتّى نرتقي بعقل التلميذ، بالإضافة إلى نقل بعض المسائل الصرفية الصعبة المقرّرة في المنهاج الدراسي وبالأخص في مستوى السنة الثانية الثانوية كالإعلال والإبدال إلى مستوى أعلى، وذلك بإدراجها في المرحلة النهائية.

♦عدم الاكتفاء بمواضيع الصرف في مستوى معيّن على حساب المستويات التعليمية الأخرى، فالمتتبّع للمرحلة الثانوية يلحظ أنّ توزيع دروس الصرف تمّ توزيعها توزيعا عشوائيا لا يخضع لمعايير ولا أسس مدروسة، فمثلا نجد في مستوى السنة الثالثة ثانوي أنّ دروس الصرف المقرّرة عليهم في هذه المرحلــة قليلـة مقارنــة بالمستويْن الآخرين وقد حُصـرت في أنواع الجموع فقط.

♦يجب إعادة النظر في الحجم الساعي المخصّص لرافد الصرف، وذلك بتكثيف حصصه كباقي الروافد اللغوية الأخرى مثل النحو والنصوص والمطالعة .

♦ضرورة استفادة حقل تعليمية اللغة العربية بصفة عامة، وتعليمية الصرف بصفة خاصة من الوسائل التعليمية الحديثة والنظريات اللسانية المعاصرة بما يتماشى مع روح العصر ومن المقاربة النصية في تعليم اللغات، والتطبيق الصحيح للمقاربة بالكفاءات.

♦يستوجب القيام بندوات ودورات تكوينية لأساتذة التعليم الثانوي تكوينا لسانيا حديثا، يمكّنهم من معرفة مختلف المستجدّات والتطوّرات الحاصلة في عمليّتي التعليم والتعلّم، وبالأخص المقاربات والطرائق البيداغوجية الحديثة المعتمدة في التدريس، حتّى يتسنّى لهم استثمارها وتطبيقها على أحسن وجه.

♦دعوة المختصّين في إعداد المناهج الدراسية إلى الاستفادة من المناهج والنظريات اللسانية الحديثة والمعاصرة وبالأخص النظرية الخليلية الحديثة، وربط هذه المناهج بما توصّل إليه

علماؤنا الأفذاذ، وما تركوه لنا من تراث نحوي عربي أصيل وجب استثماره في معالجة المسائل الصرفية.

♦العمل على تبسيط قواعد الصّرف حتى يسهل تعليمها وتعلّمها في هذه المرحلة من التعليم الثانوي، والأخذ بمقترحات المجامع اللغوية وتطبيق التمارين البنوية.

♦الاستعانة بمبادئ ومفاهيم النظرية الخليلية الحديثة واستثمارها في تعليم نشاط الصرف بكافّة مستوياته، ومراحله التعليمية خدمة لترقية وتطوير طرائق تعليمه وتعلّمه.

♦التركيز على القواعد الوظيفية التي تُسهم في تنمية الرصيد المعرفي واللغوي لدى المتعلّم.

♦ضرورة العمل على الانتقاء الجيّد للنصوص المدرجة عبر الأطوار الثلاثة، بحيث يجب أن تكون النصوص هادفة و من صميم اهتمام المتعلم حتى يتمّ استثمارها في ميدان قواعد اللغة بصفة عامة ونشاط الصرف بصفة خاصة.

♦الابتعاد عن النمطية والطرق الجاهزة في التدريس.

وفي الختام لا نزعم أنّ البحث قد ألمّ بكل حيثيات الموضوع، لكنّنا حاولنا قدر المستطاع أن نكشف عن واقع تعليم الصرف العربي وتعلّمه في الممارسة التربوية الحديثة من خلال توجيه المختصّين والقائمين على بناء المناهج الدراسية بضرورة الاهتمام برافد الصرف وإعطائه المكانة المناسبة التي تليق به كبقية الروافد اللغوية الأخرى، وضرورة الاستفادة من النتائج والبحوث التي أفرزتها الدراسات اللسانية الحديثة والمعاصرة قصد ترقية

اللغة العربية لتكون لغة عالمية تستطيع مواكبة المستجدات والتطوّرات العلمية الحاصلة في هذا العصر.

قائـمة المصادر و المراجـع

قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم(برواية ورش عن نافع).

أ- المصادر والمراجع باللغة العربية:

1- إبراهيم أحمد الإدكاوي، دلالات الأفعال في علم التّصريف، دون دار نشر، ط2، 2000م.

2- إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط5، 1984م.

3- ابن عصفور الأشبيلي، الممتع في التّصريف، تح: فخر الدين قباوة، الدار العربية للكتاب، دط،ج1.

4- ابن مالك، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد: حقّقه وقدم له د. محمد كامل بركات، طبعة دار الكتاب العربي، القاهرة ،1387هـ- 1967م.

5- أبو البركات الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تح: د. إبراهيم السامرائي، المنار، الأردن، ط3، 1405هـ- 1985م.

6- أبو الفتح عثمان بن جني:- المنصف في شرح كتاب التصريف للمازني، تح: لجنة من الأساتذة، إدارة إحياء التراث القديم، القاهرة، ط1، أغسطس1373هـ-1954م، ج1.

-التصريف الملوكي، تح: محمد سعيد النعسان الحموي، طبع شركة التمدن الصناعية بالقربية، القاهرة، ط1.

7- أبو القاسم الزجاجي، مجالس العلماء، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجى، القاهرة، دط، 1999م.

8- أبو بكر الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة ، ط2، دس.

9- أبو عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه:- الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام محمّد هارون، دار الجيل، بيروت، ، ط1، 1991م، ج1.

- الكتاب، تح: عبد السلام هارون الخانجي، دار الرفاعي، القاهرة، ط2، 1402هـ- 1982م.

10- أحمد أمين، ضحى الإسلام، دار الكتاب العربي، القاهرة، ط10، ج2.

11- أحمد بن محمد بن أحمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، قدم له وعلّق عليه د. محمد بن عبد المعطي، دار الكيان للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، دط.

12- أحمد بن محمد بن علي الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، مكتبة لبنان، بيروت، دط، 1983م

13- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات- ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2000م.

14- أحمد شامية، الصرف العربي وواقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية دراسة نظرية ميدانية- مؤسّسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الأبيار- الجزائر،

15- إسماعيل ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، تح: مامي بن محمد السلامة، دار طيبة، الرياض، السعودية، ط2، مج 5.

16- أشواق محمّد النجّار، دلالة اللواصق التّصريفية في اللغة العربية، دار دجلة، الأردن، ط1، 2007م.

17- أنطوان صيّاح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ط1، 1427هـ-2006م، ج1.

18- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظري والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، دط، 2007م.

19- بوبكر باجي، ديداكتيك العلوم الطبيعية، المدرسة العليا للأساتذة، القبة القديمة، الجزائر، دط، دس.

20- تمّام حسان:-اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1427هـ-2006م.

- مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، 1990.

21- التواتي بن التواتي:- المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي للنشر والتوزيع، رويبة، الجزائر، دط، 2008 م.

- المدارس النحوية، دار الوعي، الجزائر، دط، 2008م.

22- حسان بن عبد الله الغنيمان، الواضح في الصرف، جامعة الملك سعود، دط، دس.

23- خديجة الحديثي، أبنية الصّرف في كتاب سيبويه، منشورات مكتبة النهضة، بغداد، ط1، 1385هـ- 1965م.

24- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006 م.

25- خير الدين هنّي، مقاربة التّدريس بالكفاءات، مطبعة عين مليلة (د/ب)، الجزائر، ط1، 2005م.

26- ديزيره سقّال، الصرف وعلم الأصوات، دار الصداقة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1996م.

27- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2000م.

28- رضي الدين محمد بن الحسن الاستربادي، شرح شافية ابن الحاجب، تح: مجموعة مؤلفين، دار الكتب العلمية، بيروت، دط، 1982م، القسم01،ج1

29- سميح عبد الله أبو مغلي، علم الصرف، دار البداية، الأردن- عمان، ط1، 1431هـ-2010 م.

30- شهاب النّمر إسماعيل، علم التّصريف دراسة في فكر ابن جني، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط1، 1437هـ-2016م.

31- الشيخ محمد الطّنطاوي، نشأة النّحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، كورنيش النيل، القاهرة، ط2، دس.

32- الشيخ محمد عبد الخالق عضيمة، المغني في تصريف الأفعال، دار الحديث، القاهرة، دط، 1999م.

33- صالح بلعيد:- اللغة العربية العلمية، دار هومة، بوزريعة- الجزائر، دط،2003م.

-مقالات لغوية، دار هومة، بوزريعة- الجزائر، دط، 2003م

- مقاربات منهاجية، دار هومة، بوزريعة- الجزائر، دط، 2004م.

34- الطيب البكّوش، التّصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، المطبعة العربية، تونس، ط3، 1992م.

35- عبد الجليل مرتاض، في رحاب اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2006م.

36- عبد الحميد أحمد يوسف هنداوي، الإعجاز الصرفي في القرآن الكريم دراسة نظرية تطبيقية التوظيف البلاغي لصيغة الكلمة، شركة أبناء شريف الأنصاري، المكتبة العصرية، صيدا- بيروت- لبنان، دط، 1429هـ- 2008 م.

37- عبد الرحمن الحاج صالح:-بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2007، ج1.

- منطق العرب في علوم اللسان، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، دط، 2010.

- بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2012م، ج2.

- بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2012م.

- الخطاب والتّخاطب، موفم للنشر، دط، 2012م.

- السّماع اللغوي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2012.

- البنى النحوية العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، دط، 2016م.

38- عبد الغفار حامد هلال، أصوات اللغة العربية، مكتبة وهيبة، القاهرة، ط3، 1416هـ-1996م.

39-عبد اللطيف بن محمد الخطيب:-المستقصى في علم التصريف، دون المدينة، دار العروبة ، الكويت، ط1، 2003م.

- مختصر الخطيب في علم التصريف للمبتدئين والحفّاظ، دار العروبة، الكويت، ط1، 1429هـ-2008م.

40- عبد الله قلّي، فضيلة حنّاش، التربية العامة، الحرّاش، الجزائر، دط، 2009م.

41- **عبد المجيد عيساني:**-النحو العربي بين الأصالة والتجديد، دار ابن حزم، ط1، 2008م.

- نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة-اكتساب المهارات اللغوية الأساسية- دار الكتب الحديث، القاهرة، ط1، 2011م.

42-عبد المقصود محمد عبد المقصود، دراسة البنية الصرفية في ضوء اللسانيات الوصفية، الدار العربية للموسوعات، القاهرة، ط1، 1427هـ-2006م.

43- عبده الرّاجحي، التّطبيق الصرفي، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 1974م.

44- علي أبو المكارم:- التعريف بالتصريف، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1428هـ-2007م.

- تقويم الفكر النحوي، دار غريب للنشر، القاهرة، دط، 2005..

45- علي آيت أوشنان، اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005م.

46- غنيم غانم الينبعاوى، جهود ابن جني في الصرف وتقويمها في ضوء علم اللغة الحديث، المكتبة التجارية، مصطفى أحمد الباز، المملكة العربية السعودية، مكة المكرمة- الشامية، ط1، 1416هـ-1995م.

47- فهمي عبد العزيز، مبادئ الإحصاء، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1997م.

48- كمال بشر:- دراسات في علم اللغة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، 1998م.

-التفكير اللغوي بين القديم والجديد، دار الثقافة العربية، الفرقة الرابعة دط.

-علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، دس.

49- ماريو باي: أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1983م.

50- محمد أحمد أبو الفرج، المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، دط، 1966م.

51- محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، دط، 2000م.

52- محمد الصالح حثروبي:المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة- الجزائر، دط، دس.

53- محمد بدير كريمان، التعلّم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 1428هـ- 2008م.

54- محمد بن أحمد القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، دار الشام، بيروت، ج2، دس.

55- محمد شندول، الصرف العربي بين المقاربات اللغوية القديمة والمقاربات اللسانية الحديثة، مركز النشر الجامعي، جامعة قرطاج، تونس، دط، 2015م.

56- محمود سليمان ياقوت، الصرف التعليمي والتطبيق في القرآن الكريم، مكتبة المنار الإسلامية، كلية الآداب، جامعة الكويت، ط1، 1420هـ-1999م.

57- محمود عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة دراسة في الدلالة الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط2، 2011م.

58- ممدوح عبد الرحمان الرمالي، التّحليل الصرفي في الدرس العربي التراثي، إلماني: مكتبة دار العلوم الإلمانية، دط، 1421هـ-2001م.

59- منذر العياشي، اللسانيات والدّلالة- الكلمة، مركز الإنماء الحضاري، حلب، ط1، 1996م.

60-هادي نهر،علم الدلالة التّطبيقي في التّراث العربي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد- الأردن، ط1، 1429هـ-2008م.

61- يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 1432هـ-2013م.

ب- المراجع باللغة الأجنبية:

62-Claude Simard: Elément de didactique du Français Langue première pratique Pédagogiques, canada, 1997 .

ت- المعاجم والقواميس باللغة العربية:

1- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط2، ج1.

2-أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،ج3

3- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مج 9، باب الصاد، مادة (صرف)

4- راجي الأسمر، المعجم المفصل في علم الصرف، مراجعة د. إيميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، 1998

5- سهيل إدريس، قاموس المنهل الوسيط: فرنسي عربي، دار الآداب للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2013م

6-عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية- مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك- سلسلة علوم التربية 9و10، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، 1994

7- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، ط8، 1426هـ-2005م، مادة (صرف).

ث- المعاجم والقواميس باللغة الفرنسية:

8-R.Gallission et D.Coste :Dictionnaire de didactique des langues Hachète- 6ème ed ,1988.

9-R.LEGENDER: Dictionnaire actuel de l'éducation, 2e ed. Montréal Guérin, 1993.

ج- الرسائل العلمية:

1-أحمد محمد عبد الدائم عبد الله، ابن القطاع وأثره في الدراسات الصرفية مع تحقيق كتابه" أبنية الأسماء والأفعال والمصادر، دراسة وتحقيق، رسالة دكتوراه بكلية العلوم، 1980

2- طاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري برنامج السنة الأولى ، جذع مشترك آداب أنموذجا، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها ، جامعة الجزائر، 2007-2008

3- معالي هاشم علي أبو المعالي، الاتجاه التوافقي بين لسانيات التراث واللسانيات المعاصرة، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه فلسفة في اللغة العربية وآدابها، كلية التربية للبنات قسم اللغة العربية، جامعة بغداد، تشرين، 2014م.

ح- الوثائق التربوية:

1- أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، كتاب اللغة العربية الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية.

2- أبوبكر الصادق سعد الله وكمال خلفي، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي- شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية- الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، الجزائر، وزارة التربية الوطنية.

3- حسين شلّوف وأخرون، كتاب اللغة العربية المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة للسنة الأولى الثانوية جذع مشترك آداب، 2005، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، وزارة التربية الوطنية.

4- حسين شلوف ومحمد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي- جذع مشترك علوم وتكنولوجيا- " المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة"، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

5- دليل الأستاذ، السنة الثالثة من التعليم الثانوي(جميع الشعب)، الديوان الوطني للمطبوعات الدراسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

6- الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين آداب وفلسفة ولغات أجنبية، 2012-2013، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية.

7- مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لمادة اللغة العربية شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، جانفي، 2006، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

8- منهاج مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جانفي- طبع في العشرون العشرون، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، الجزائر.

9- منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، شعبتي آداب وفلسفة ولغات أجنبية، جانفي،2006، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام والتقني، الجزائر.

10- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للغة العربية وآدابها لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، ماي2006 ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر.

خ- المقالات:

1- بشير إبرير:-في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، جامعة عنابة، ع8، جوان 2001

-أصالة الخطاب في اللسانيات الحديثة، مجلة العلوم الإنسانية -جامعة محمد خيضر بسكرة ،ع7، فيفري2005.

2- عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية)، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية- عمان مج39، ع2، 2012

3- عبد الرحمن الحاج صالح:- النظرية الخليلية الحديثة- مفاهيمها الأساسية- كراسات المركز سلسلة يصدرها مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر، العدد4، 2007م.

- النظرية الخليلية الحديثة، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، ع10، 1996

- الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية، مقال غير منشور.

– أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، مجلّة اللسانيات، الجزائر، ع4، 1973–1974.

4– فتيحة عويقب، النظرية الخليلية الحديثة بين الأصالة والمعاصرة، مجلة التعليمية، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة معسكر، ع4، 11جوان 2017م.

5– كمال رويبح، سعيد محمد مصطفى، العملية التعليمية التعلّمية بين النظرية والتطبيق في ظل المقاربة بالكفايات النشاط المدرسي الرياضي أنموذجا، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع33، مارس 2018

6– محمد المختار قاسمي الحسني، مقال تعليمية النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23– 24أفريل 2001.

7– محمد صاري: – المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة، مجلة كلية اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة، ع8، 2010.

– ملامح من الفكر اللساني عند الدكتور عبر الرحمن الحاج صالح، قراءة في بعض النماذج، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع25، الجزائر، السنة الرابعة عشرة رمضان1438هـ جوان 2017م

8– ميلود منصوري، الفكر اللساني عند الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح من خلال مجلة اللسانيات، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمّد خيضر، بسكرة، ع7، جانفي 2005

9- يحي بعيطيش، الكفاءة العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحديثة، مجلة التواصل، كلية الآداب واللغات، جامعة منتوري- قسنطينة، ع25، مارس 2010.

د- المواقع الإلكترونية:

1- فؤاد بوعلي، عبد الرحمن الحاج صالح شخصيات أدبية وعربية، منتدى ملتقى الأدباء والمبدعين www. almoltaqua .com

2-www.alarabiya.net/ar/cultureandart. من هو أبو اللسانيات وأوّل من دعا إلى إنشاء غوغل عربي.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات:

- **مقدّمـــة**.....أ-ك

- **مدخـل**..... 12

- **أوّلا:** مفهوم التعليمية.....13

- **ثانيا:** مستويات التعليمية.....16

- **ثالثا:** نشأتها وتطوّرها.....18

- **رابعا:** المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها التعليمية.....23

- **خامسا:** عناصر العملية التعليمية التعلمية..... 28

- **سادسا:** العلاقة الديداكتكية بين أقطاب المثلث الديداكتيكي.....31

الفصل الأول: علم الصرف، مفهوما، نشأة وتطوّرا.

المبحث الأول: مفهوم الصرف عند المتقدّمين والمحدثين.....34

1- الصّرف والتّصريف لغة.....34

2- اصطلاحا.....38

المبحث الثاني: نشأة علم الصرف ومراحل تطوّره.....52

1- نشأته.....52

2- واضعه.....54

3- مراحل تطوّر علم الصرف.....58

المبحث الثالث: ميدان علم الصرف..... 71

المبحث الرابع: علاقة علم الصرف بغيره من علوم العربية.....76

أ- علاقته بعلم النحو.....76

ب- علاقته بعلم الأصوات.....86

ج- علاقته بعلم المعاجم.....96

د- علاقته بعلم الدلالة.....102

خلاصة الفصل الأول.....109

الفصل الثاني: النظرية الخليلية الحديثة، مفاهيمها، أسسها وأبعادها التطبيقية.

المبحث الأول: ترجمة شخصية عبد الرحمن الحاج صالح وجهوده اللغوية والعلمية.....112

1- الجهود اللغوية والعلمية للباحث عبد الرحمن الحاج صالح.....117

أوّلا- الجهود اللغوية.....117

ثانيا- الجهود العلمية.....122

المبحث الثاني: التعريف بالنظرية الخليلية الحديثة وتأسيسها.....129

- تعريف النظرية الخليلية الحديثة.....129

-التأسيس العلمي الرسمي للنظرية الخليلية الحديثة.....134

المبحث الثالث : أسس النظرية الخليلية الحديثة.....139

المبحث الرابع: المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة وإجراءاتها العلمية والتعليمية.....146

1- مفهوم الاستقامة.....147

2- مفهوم الانفصال والابتداء.....150

3- مفهوم الموضع والعلامة العدمية.....158

4- مفهوم الوضع والاستعمال.....162

5- مفهوم القياس.....165

6- مفهوم الأصل والفرع.....169

7- مفهوم الباب.....174

8- مفهوم المثال.....179

9- مفهوم العامل.....182

- خلاصة الفصل الثاني.....186

الفصل الثالث: عرض محتوى الوثائق التربوية وتحليلها.

المبحث الأوّل: المنهاج الدراسي.....189

أ-التعريف بالمنهاج.....189

ب- مكوّنات المدوّنة.....191

ج- المحتوى العام للمنهاج.....119

1- منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي (جذع مشتركآداب)..... 192

- تصوّر المنهاج لكيفية تعليم مادة اللغة العربية.....193

- الكفاءات المستعرضة.....195

- تنظيم التوقيت وتوزيع النشاطات 196

- كفاءات ملمح دخول المتعلّم إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي.....197

- كفاءات الخروج من السنة الأولى من التعليم الثانوي.....198

- الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي.....201

أ- طرائق التدريس.....202

ب- بيداغوجيا المشروع.....205

ج- أساليب التقييم.....206

- عرض محتوى قواعد الصرف حسب ماجاء في المنهاج.....207

- تحليل محتوى الصرف.....208

2- منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي(شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية).....212

- تنظيم التوقيت وتوزيع النشاطات.....213

- ملمح دخول المتعلّم إلى السنة الثانية من التعليم الثانوي.....215

- ملمح الخروج من السنة الثانية من التعليم الثانوي.....216

- الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثانية من التعليم الثانوي.....217

- عرض محتوى الصرف حسب ما جاء في المنهاج.....218

- تحليل محتوى الصرف.....219

3- منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي(شعبة آداب وفلسفة+ لغات أجنبية).....221

- تقديم المنهاج لمادة اللغة العربية وتصوّره لمبرّرات تدريسها.....221

- أهمّية تدريس اللغة العربية.....221

- أهداف تعليمية اللغة العربية.....222

- تنظيم الوقت وتوزيع النشاطات.....223

- ملمح دخول المتعلّم إلى السنة الثالثة من التعليم الثانوي.....226

- ملمح خروج المتعلّم من السنة الثالثة من التعليم الثانوي.....226

- الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوي.....227

أ- طرائق التدريس.....228

ب- في بيداغوجيا المشروع.....230

ج- وضعيات التعلّم.....230

د- تدابير التقويم.....231

- عرض محتوى الصرف حسب ما جاء في المنهاج.....232

- تحليل محتوى الصرف.....233

المبحث الثاني: الوثيقة المرافقة للمنهاج..... 236

1- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي(جذع مشترك آداب)...236

- عرض التصوّرات الخاصة بالمقاربتين في بناء المنهاج.....237

أ-المقاربة بالكفاءات 237

ب- المقاربة النصية.....237

- تصوّر الوثيقة المرافقة لكيفية تسيير النشاطات التعلّمية.....238

- تصوّر الوثيقة المرافقة لكيفية تسيير نشاط الصرف.....239

2- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي 241

- التصوّرات الخاصة بالمقاربتين في بناء المنهاج.....241

أ- المقاربة بالكفاءات.....241

ب- المقاربة النصية.....243

- تصوّر الوثيقة المرافقة لكيفية تقديم النشاطات التعلمية.....244

3- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي.....245

- التصورات الخاصة بالمقاربتين في بناء المنهاج.....245

أ- المقاربة بالكفاءات.....245

ب- المقاربة النصية.....246

-عرض وتحليل النشاطات التعليمية المقررة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي.....247

المبحث الثالث: الكتاب المدرسي.....250

1- عرض وتحليل محتوى الصرف في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي.....251

أ- التعريف بالكتاب 251

ب- مضمون الكتاب ومحتوياته.....252

ج- المنهجية المتبعة.....253

2- عرض وتحليل محتوى الصرف في كتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي.....254

أ- التعريف بالكتاب 254

ب- مضمون الكتاب ومحتوياته.....255

ج- المنهجية المتبعة.....256

3-عرض وتحليل محتوى الصرف في كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي.....257

أ- التعريف بالكتاب 257

ب- مضمون الكتاب ومحتوياته.....258

ج- المنهجية المتبعة.....260

المبحث الرابع: دليل الأستاذ.....262

- تعريف عام للدليل.....263

1- عرض مضمون الدليل وتحليله لمستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.....263

- الحجم الساعي المخصّص لنشاطات اللغة العربية.....264

- تصوّر وثيقة الدليل لكيفية تنشيط وحدة تعلّمية 266

2- عرض مضمون الدليل وتحليله لمستوى السنة الثانية من التعليم الثانوي.....272

- التوزيع الزمني.....273

- طريقة تناول نشاطات اللغة العربية.....273

- توزيع النشاطات على الوحدات التعلمية.....273

3- عرض مضمون الدليل وتحليله لمستوى السنة الثالثة من التعليم.....274

- التوزيع الزمني.....275

- طريقة تناول نشاطات اللغة العربية..... 275

- تصوّر وثيقة الدليل لكيفية تدريس النشاطات التعلمية.....276

- خلاصة الفصل الثالث.....276

- الفصل الرابع:الدراسة الميدانية: واقع تعليم الصرف العربي وتعلمه في المرحلة الثانوية.

المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.....279

-عينة البحث..... 280

- حدود البحث 280

- أدوات البحث.....280

- المنهج.....281

- أسلوب التحليل.....281

- طريقة التوزيع.....281

المبحث الثاني: عرض وتحليل نتائج الدراسة.....283

- تبويب البيانات والتعليق عليها وتحليلها.....283-299

- استخلاص نتائج الدراسة.....300

المبحث الثالث: استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة في تعليم نشاط الصرف.....303-314

المبحث الرابع: مبادئ الديداكتيكا الخليلية الحديثة واستثمارها في إعداد مناهج اللغة العربية.....314-325

- خاتمة.....326

-قائمة المصادر والمراجع.....333- 347

-فهرس الموضوعات.....348-356

- الملاحق.

- ملخّص البحث.

الملاحق

الجمـــهورية الجـــزائـــرية الديـــمقـــراطية الشـــعبيـــة
وزارة التـــعليم العـــالي والبحث العـــلمي
جـــامعة يحي فارس المدية
قســـم اللغة العربية وآدابها

استبانة خاصة بأساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي.

أستاذي الكريم، أستاذتي الكريمة، يُشرّفنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي تمثّل جزءا مهمّا من موضوع بحثنا الذي نحن بصدد إعداده لنيل شهادة الدكتوراه الموسوم بـ" تعليمية الصرف العربي في المرحلة الثانوية– دراسة وصفية تحليلية في ضوء النظرية الخليلية الحديثة–

ولهذا نرجو منكم التفضّل بالإجابة عن الأسئلة المطروحة بكل نزاهة وموضوعية، وذلك بوضع علامة (×) أمام الاختيار المناسب. و جزاكم الله عنّا وعن طلبة العلم كل خير.

المحور الأول: البيانات الشخصية والمهنية للأساتذة.

– ضع علامة (×) أمام الجواب الذي تراه مناسبا:

أ– البيانات الشخصية:

1– الجنس: **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

2– المؤهّل العلمي:

– ليسانس ☐

– ماستر ☐

– ماجستير ☐

– مدرسة عليا ☐

– دكتوراه ☐

3- الخبرة (عدد سنوات العمل):

- **أقل من خمس(05) سنوات** ☐
- **أقل من عشر(10) سنوات** ☐
- **أكثر من عشر(10) سنوات** ☐
- **أكثر من عشرين(20) سنة** ☐

المحور الثاني: أسئلة حول تدريس الصرف العربي.

1- كيف تبدو لك منهجية تدريس نشاط اللغة العربية في الواقع؟

- **بسيطة** ☐
- **نوعا ما** ☐
- **معقّدة** ☐

2- هل تعتمد على اللغة العربية الفصحى فقط أثناء تقديمك للدرس؟

- **نعم** ☐
- **لا** ☐
- **مزاوجة** ☐

3- ما هي المكانة التي يحتلها الصرف ضمن روافد اللغة العربية التي يتمّ تدريسها؟

.....

.....

.....

.....

4- هل تعتقد أنّ الهدف من تدريس الصرف في المرحلة الثانوية يساعد الطلبة على:

أ- صون اللسان والقلم من الخطأ ☐

ب- المساهمة في بناء الملكة اللغوية ☐

ج- القدرة على إنتاج نصوص دون الوقوع في أخطاء لغوية ☐

5- ما مدى استثمار الطلبة للقاعدة الصرفية في نشاطي القراءة والكتابة؟

- جيّد ☐
- متوسّط ☐
- ضعيف ☐

6- فيم تكمن صعوبة تدريس الصرف في مرحلة التعليم الثانوي؟

- في محتوى النشاط نفسه ☐
- في المنهج المتبع ☐
- في المتعلّم ☐
- أسباب أخرى ☐

- ما هي هذه الأسباب -حسب رأيك-

.....

.....

.....

.....

.....

7- هل يتوافق الحجم الساعي والمحتوى الصرفي المقرّر تدريسه في المرحلة الثانوية؟

- نعم ☐
- لا ☐

8- هل يميّز الطلبة بين نشاطي النحو والصرف؟

- نعم ☐

- لا ☐

9- هل يتم استثمار مفهوم المثال أثناء تدريس نشاط الصرف؟

- نعم ☐

- لا ☐

- بشكل نسبي ☐

10- ما رأيك في التدريبات المرافقة لنشاط الصرف؟

- مناسبة وكافية لترسيخ القاعدة الصرفية. ☐

- تراعي قدرات المتعلّم واحتياجاته اللغوية. ☐

- تنجز كلها في القسم عقب انتهاء النشاط. ☐

- غير هادفة ولا تحقّق الكفاءة المسطّرة. ☐

11- ماهي المقاربة التي تعتمد عليها في تدريس نشاط الصرف؟

- المقاربة بالكفاءات ☐

- المقاربة النصية ☐

12- هل يقدّم لك المنهاج والوثيقة المرافقة له والدّليل رؤية واضحة عن المقاربة النصية وكيفية تطبيقها في تدريس الصرف؟

- نعم، بشكل نسبي ☐

- قدّم توضيحات سطحية بخصوص التطبيق ☐

- يركّزون على المقاربة بالكفاءات فقط ☐

13- ماهي الصعوبات التي تحول دون تطبيقك للمقاربة النصية؟

الصعوبات:.....

.....

.....

.....

- ماهي الحلول التي تقترحها في ذلك؟

.....

.....

.....

.....

.....

14- هل لديك اطّلاع حول النظرية الخليلية الحديثة؟

- نعم ☐

-لا ☐

15-هل أنتم على اطّلاع لما توصّلت إليه النظريات والبحوث اللسانية المعاصرة في مجال تعليمية اللغة العربية بشكل عام وتعليمية الصرف بشكل خاص.

- نعم ☐

- لا ☐

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

ثانوية الشهيد عامر قدور — المستوى: الثانية الثانوية

السنة الدراسية: 2023/2022 — الشعبة: آداب وفلسفة

الفرض الثاني في مادة اللغة العربية وآدابها

السند:

قال ابن الرومي:

1. بكاؤكما (يشفي) وإن كان لا يجدي — فجودا فقد أودى نظير كما عندي
2. ألا قاتل الله المنايا ورميها — من القوم حبّات القلوب على عمد
3. توخّى حمام الموت أوسط صبيتي — فالله كيف اختار واسطة العقد
4. على حين شمت الخير من لمحاته — وآنست من أفعاله آية الرشد
5. طواه الردى عنّي فأضحى مزاره — بعيدا على قرب قريبا على بعد
6. لقد أنجزت فيه المنايا وعيدها — وأخلفت الآمال ما كان من وعد
7. لقد قلّ بين المهد واللحد لبثه — فلم ينس عهد المهد إذ ضُمّ في اللّحد
8. عجبت لقلبي كيف لم ينفطر له — ولو أنّه أقسى من الحجر الصلد
9. وما سرّني أن بعته بثوابه — ولو أنّه التخليد في جنّة الخلد
10. ولا بعته طوعا ولكن عصبته — وليس على ظلم الحوادث من معدي
11. وإنّي وإن مُتّعت بابنيَّ بعده — لذاكره (ماحنّت) النيب في نجد
12. وأولادنا مثل الجوارح أيّها — فقدناه كان الفاجع البيّن الفقد

الأسئلـــة:

البناء الفكري (08ن):

1- من يخاطب الشاعر في مطلع القصيدة؟ ومن النظير المقصود في البيت؟
2- تراءت لابن الرومي مخايل الفطنة في ابنه، دلّ عليها من النص.
3- لم يعمر المرثيّ طويلا، ما البيت الدال على ذلك؟
4- هل ترى أنّ ابن الرومي إنسان صبور؟ علل.

5- ضمن أي غرض شعري يندرج النص؟ وهل تجد الشاعر مجددا؟

6- لخص مضمون النص .

البناء اللغوي(06ن)

1- ما الأسلوب البلاغي الغالب على النص؟ وهل تراه خادما للنمط؟ علل.

2- اعتمد الشاعر على التقابل والتضاد بين المعاني، استخرج مثالا وبين دلالته.

3-أعرب ما تحته خط في النص إعراب مفردات وما بين قوسين إعراب جمل.

4- استخرج الصورة البيانية الواردة في عجز البيت الثالث مبيّنا نوعها.

5- ادرس البيت الأخير عروضيا مستخرجا بحره والتغيّرات الطارئة عليه.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

ثانوية الشهيد عامر قدور
السنة الدراسية:2022 - 2023

المستوى: الأول ج م آ
المـــــدة: ساعتان

امتحـــــان الفصل الأخير في مادة اللغة العـــربية وآدابها

السنـــــد:

"أمّا بعد: فإنّ الجهالة الجهلاء، والضّلالة العمياء، والغي الموفي بأهله على النّار، ما فيه سفهاؤكم، ويشتمل عليه حلماؤكم من الأمور التي يشب فيها الصغير، ولا يتحاشى عنها الكبير، كأنّكم لم تقرؤوا كتاب الله، ولم تسمعوا ما أعدّ من الثواب الكريم لأهل طاعته، والعذاب الأليم لأهل معصيته.

قرّبتم القرابة وبعّدتم الدين، كلّ امرئ منكم يذبّ عن سفيه صنعه من لا يخاف عاقبة ولا يرجو معادا، ما أنتم بالحلماء، وقد اتّبعتم السّفهاء.

*حرام عليّ الطّعام والشّراب، حتّى أسويها بالأرض هدما وإحراقا، إنّي رأيت آخر هذا **الأمر** لا يصلح إلاّ بما صلح به أوله، لين في غير ضعف، وشدّة في غير عنف، وإنّي أقسم بالله لآخذن الولي بالمولى، والمقيم بالظاعن، والمقبل بالمدبر، والمطيع بالعاصي، والصحيح بالسقيم، حتى يلقى الرجل منكم أخاه فيقول:" انج سعد، فقد هلك سعيد" أو تستقيم قناتكم، وإيّاي ودلج الليل، فإنّي لا أوتى بمدلج إلاّ سفكت دمه، وإياي ودعوى الجاهلية فإنّي لا أجد داعيا بها إلاّ قطعت لسانه. ولقد أحدثتم أحداثا لم تكن، ولقد أحدثنا لكلّ ذنب عقوبة، فمن غرّق قوما غرّقناه، ومن أحرق قوما أحرقناه، ومن نقّب بيتا نقّبنا عن قلبه، ومن نبش قبرا دفناه فيه حيّا.*

وايم الله إنّ لي فيكم لصرعى كثيرة، فليحذر كلّ منكم أن يكون من صرعاي."

- زياد بن أبيه-

الأســـــــئلة:

البناء الفكري (10ن):

1- ما السياسة التي سيحكم بها" زياد" العراق؟ أهي الشدة أم اللين؟ وكيف عرفت ذلك؟

2- استعمل زياد مثلا من الأمثال يقال عندما تستحكم الشدة، فما هو؟ علام يدلّ استعمال زياد للأمثال؟

3- يوجد في الخطبة بعض الإشارات الدّينية، استخرجها، ثمّ وضّح أثرها.

4- تبرز في الخطبة شخصية زياد، استخرج ملمحا واحدا؟

5- لخّص مضمون الخطبة.

6- حدد نمط الخطبة واذكر مؤشّرين له مع التّمثيل.

البناء اللغوي (06ن):

1- دلّ على محسّن بديعي من الفقرة الثالثة مبيّنا نوعه وأثره البلاغي.

2- أعرب ماتحته خط في السند

3- بيّن أحرف الزيادة في الفعل" غرّق" محدّدا وزنه ومعناه.

4- حدّد نوع الأسلوب وغرضه البلاغي " وإنّي أقسم بالله لآخذنّ الوليّ بالمولى"

التقويم النقدي(04ن):

أنشئ خطبة حول العلم تحث فيها زملاءك على طلبه والغاية منه موظفا النمط الحجاجي والأسلوب الإنشائي بصيغتي الأمر والنهي(مثال واحد لكلّ أسلوب) ومفعولا لأجله.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
ثانوية الشهيد راجي محمد
شعبة آداب وفلسفة

المدة : 4 ساعات

امتحـــان في مادة اللغة العربية وآدابها.

على المترشّح أ ن يختار أحد الموضوعين

الموضوع الأول:

السند:

1.(شاكِ إلى البحر اضْطرابَ خواطري) **فيُجيبُني** برياحـــه الهوجـــاء
2.ثاو على صخر أصمَّ وليت لي قلبًا كهذي الصخرة الصمّـــاء
3.ينتابُها موج كموجُ مَكَارِهي ويقُتُها كالسُّقم في أعْضَائِـــي
4.والبحر خفّاقُ الجوانب ضائق كَمَدًا كصدري ساعة الإمْسَاء
5.تَغْشَى البريّةَ كُدْرةٌ، وكأنّها **(صَعِدَتْ إلى عينيّ من أحْشَائِي)**
6.يا لَلْغُرُوب وما به من عِبْرة للمُسْتَهَـــام وعبرة للرّائـــي
7.أوَ ليس نزْعًا للنّهار وصَرْعَةً للشّمس بيـــن مأتم الأضـــواء
8.أو ليس طَمْسًا لليقين ومبْعَثًا للشكّ بين غلائـــل الظّلمـــاء
9.أو ليس مَحْوًا للوجود إلى مَدًى وإبادةً لمعـــالم الأشيـــاء؟
10.ولقد ذكرتكِ والنّهار مودّعٌ والقلب بين مهابة ورجـــاء
11.والدّمع من جَفْني يسيلُ مُشَعْشَعًا بِسَنَى الشُّعاع الغارب المُترائِي
12.والشّمس في شفق يسيل نُضَارُهُ فوق العقيق على ذُرَى سوداء
13.فكأنّآخر دمعة للكون قد مُزجت بآخر أدْمُعي لِرِثائـــي

- خليل مطران -

الأسئلـــــة:

البناء الفكري(10ن):

1- ممّ يشكو الشاعر في هذه القصيدة؟ وما هو الدّافع من وراء شكواه؟
2- ماذا تمثّل الطبيعة بالنسبة للشاعر؟ ولماذا؟

3- حدد الفكرة العامة للقصيدة.

4- ما دلالة الرموز التالية:(البحر/الصخرة الصماء/الغروب/ الشمس)

5- ما هو النمط الغالب على القصيدة؟ مع ذكر مؤشرين له.

6- انثر أبيات القصيدة في بضعة أسطر.

البناء اللغوي: (06ن)

1- صنّف الألفاظ التالية ضمن حقلين دلاليين مختلفين:(البحر/ الدمع/ الرثاء/ النهار/ الشمس/ الصخرة/ كمدا)

2- أعرب ما تحته خط إعراب مفردات وما بين قوسين إعراب جمل.

3- حدد أنواع الجموع الآتية مبينا وزنها(أدمع/ معالم/ أشياء/ خواطر)

4- ما نوع الصورة البيانية الموجودة في صدر البيت العاشر؟ اشرحها وبيّن أثرها في المعنى.

5- للإحالة حضور بارز في النص. مثّل لها بمثالين مبينا نوعها ووظيفتها.

6- قم بكتابة البيت الأخير كتابة عروضية مع تحديد بحره.

التقويم النقدي(04ن)

تعدّ الطبيعة ملاذا للشاعر فهي ليست مجرّد ديكور جامد ، بل أنيسا ومحاورا له.

- توسّع في هذه الفكرة بالشرح والتحليل مبرزا أهم خصائص مذهب الشاعر.

إحكام موارد المتعلم وضبطها :

- استخرج اسم المفعول مما يأتي ثم حدد وزنه والفعل الذي اشتق منه :

" جاء رجل إلى عمر بن الخطاب رضي الله عنه مستور ثيابه، مجهول أمره وله قضية، فأحاله إلى المستشار الذي يتولى أمر القضاء، فقضى باجتهاده. ثم رأى عمر الرجل، فسأله: ما صنعت؟ قال: قضى علي بكذا. قال عمر: لو كنت أنا لقضيت بكذا. قال الرجل: فما منعك والأمر لك؟ فقال عمر: لو كنت أردك إلى كتاب الله، أو إلى سنة رسول الله، لفعلت ولكني أردك إلى رأيي، والرأي مشترك بيننا، وليست أدري أي الرأيين أحق عند الله.

اسم المفعول	وزنه :	الفعل الذي اشتق منه
- مستور	مفعول	ستر (الثلاثي)
- مجهول	مفعول	جهل (الثلاثي)
- المستشار	وزنه مضارعه	استشار (غير الثلاثي)
- مشترك	وزنه مضارعه	اشترك (غير الثلاثي)

إحكام موارد المتعلم وضبطها.
هات مصادر الأفعال التالية: كوى - نال - باع - علم - وقف - سما - كتب - كان.

الفعل	مصدره
كوى	كيّ
نال	نيل
باع	بَيْع
علم	عِلْم
وقف	وقوف
سما	سمو
كتب	كُتُب
كان	كَوْن

ملخّص البحث:

يحاول هذا البحث الكشف عن واقع تعليمية الصرف العربي وتعلّمه في المرحلة الثانوية، ومدى استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة في تدريس نشاط الصرف في الممارسة التربوية الحديثة، وذلك بإلقاء الضوء على العملية التعليمية التعلمية في هذا الميدان بكل عناصرها؛ قصد تشخيص الصعوبات التي تعترض الأساتذة والمتعلمين، مع محاولة تقديم بعض الحلول والاقتراحات التي من شأنها أن تسهم في تيسير طريقة تعليمه وتعلّمه.

الكلمات المفتاحية:

تعليمية الصرف– النظرية الخليلية الحديثة– العملية التعليمية التعلمية– طريقة– متعلّم– تعليم –تعلّم.

Research Abstract:

This research attempts to reveal the reality of teaching and learning Arabic morphology at the secondary level.Moreover it tries to identify the extent to which the concepts of the modern khalilian theory are invested in teaching morphology activity in modern educational practice. This fact is achieved by shedding light on the educational and learning process in this field with all its elements , In order to diagnose the difficulties faced by teachers and learners, while trying

to provide some solutions and suggestions that would contribute to facilitate teaching and learning.

Key words:

Educational morphology- the modern khalilian theory- the educational learning process- a method- a learner- teaching-learning.