الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة

معهد الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

المرجع:.....

أهمية استثمار نتائج النظرية الخليلية الحديثة في تعليم النحو في المرحلة المتوسطة

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطلبة

*** دعاء جاب الله**

*** ياسمين دخموش**

إشراف الأستاذة:

د. سليمه هاله

السنة الجامعية: 2024/2023

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان:

نرفع صوتًا لنلهج بالشكر والحمد لله عزوجل خير وكيل في كل أمر، حمدًا لله على نعمته التي لا تعد ولا تحصى، فله الفضل أولاً وأخرا ثم نتقدم بخالص الشكر والتقدير والامتنان إلى أستاذتنا الفاضلة"سليمه هاله" على صبرها علينا في الإشراف والتوجيه والتي لن تفيها الكلمات حقها لما منحتنا من وقت وجهد وتوجيه ونصح وإرشاد.

فلك منا أستاذتنا عظيم الاحترام والتقدير.

والشكر موصول لأعضاء لجنة المناقشة الموقرين لتفضلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة، فهم أهل لسد خللها وتصويب أخطائها والإبانة عن مواطن القصور فيها.

والشكر موصول أيضًا إلى أساتذة ودكاترة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة عبد الحفيظ بو الصوف، ونخص بالشكر أساتذة الدراسات اللغوية واللسانيات التطبيقية.

إهداء

الحمد لله حتى يبلغ الحمد منتهاه

إلى نفسي التي كافحت للوصول إلى هذه الدرجة العلمية العالية، إلى نفسي التي سهرت وتعبت وقاومت كل الظروف السيئة للوصول إلى هنا، إلى نفسي التي لطالما آمنت بي وألهمتني القوة والشجاعة وكانت سندا لي في كل عثرة من عثرات هذه المسيرة.

مسيرة دامت 17 سنة، مرت أيام وأعوام ذكريات هنا وهناك، أحزان و ضحكات، خيبات وانتصارات، بحوث ومناقشات، امتحانات وضغوطات، اجتهادات ونجاحات .. إلى كل رفيق وصديق من أيام الطفولة أو المتوسطة والثانوية أو حتى الجامعة، إلى عائلتي وصديقاتي وكل من آمن بي.

غريبة هي الحياة فقبل سنوات لم أكن أرغب بهذا التخصص من الأساس، واليوم أنا خريجة تخصص لسانيات، كم أحببت هذا التخصص وكم عشقت اللغة واللسانيات، حزينة أنا لهذا الفراق ولعله ليس بفراق بل هو أفضل بداية لنجاحات أخرى إن شاء الله.

دعاء جاب الله

إهداء

الحمد لله والصلاة والسلام على الحبيب المصطفى وأهله ومن وفى.

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات والذي بذكره والتوكل عليه وفقت في إنجاز مذكرتي وأهدي عملي:

إلى من كانا لي نبراسا يضيء حياتي منذ الصغر وأخذوا بيدي في سبيل تحصيل العلم، إلى من أوصانا الله بطاعتهم.

أمي وأبي حفظكما الله.

إلى من سارت بنا في طريق العلم دربًا منيرا وجعلت لنا لمصاعب العلم تسهيلا أستاذتنا المحترمة"سليمه هاله".

ياسمين دخموش

مقدمة

تعدّدت المدارس اللسانية الغربية التي درست اللغة في مختلف مستوياتها ومنطلقاتها، وكان من ثمارها ظهور علم اللسانيات؛ هذا العلم الذي نُقلت مفاهيمه ومصطلحاته إلى اللغة العربية، وتقفى أثره ضمن التراث اللغوي العربي فظهرت البعض من قضاياه موجودة في حين غابت أجزاء منه، وظلّ البحث في هذا العلم من شقه الغربي متواصلا لدى العرب، إلى أنّ جاءت نظرية لسانية عربية حديثة استمدت مفاهيمها الأساسية من التراث اللغوي العربي الأصيل مع دراستها في ضوء ما توصلت إليه الأبحاث اللسانية الحديثة، الأمر الذي جعلها تحافظ على خصوصية اللغة العربية وتطبق عليها الأبحاث اللسانية الغربية؛ وقد اصطلح عليها بالنظرية الخليلية الحديثة.

ارتبط الحديث عن هذه النظرية بالحديث عن اللساني الجزائري عبد الرحمان الحاج صالح، هذه الشخصية التي شاع اسمها كثيرا في ميدان اللسانيات العربية، وقد كان أول من ربط بين الأصالة والمعاصرة، وقدّم بحوثا غزيرة في الدراسات اللغوية العربية من بينها هذه النظرية اللغوية التي تحمل مفاهيما دقيقة تمّ اعتمادها كمراجع أساسية في كثير من الأبحاث والدراسات اللسانية، فالجدير بالذكر أن مفاهيم النظرية الخليلية تمّ استثمارها في مجالات عدة، منها مجال تعليمية النحو العربي وتطوير المناهج التعليمية للغة العربية في مختلف المستويات التعليمية من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية مرورا بالمرحلة المتوسطة، وقد ساهمت هذه النظرية ولا تزال تساهم في ترقية تعليم اللغة العربية وخدمتها والنهوض بها وتسهيل نحوها.

ونظرا لأهمية الموضوع أردنا الخوض في هذا المجال الرحب بما نقدر عليه، لعلنا ننفع أو ينتفع بنا، فكان موضوع بحثنا تحت عنوان : "**أهمية استثمار نتائج النظرية الخليلية في تعليم النحو في المرحلة المتوسطة**". محاولين من خلاله تحديد النتائج التي أسفرتها هذه النظرية على تعليم النحو، آخذين من المرحلة المتوسطة أنموذجا للدراسة.

وعلى ضوء هذه الفكرة سُطرت إشكالية موضوعنا متمثلة في:

كيف تمّ استثمار نتائج النظرية الخليلية في تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة؟ وما مدى أهمية استثمار هذه النتائج في تعليم النحو العربي؟.

وقد استندت هذه الإشكالية على مجموعة من التساؤلات أهمها: ماالمراد بالنظرية الخليلية؟ وفيم تمثّلت نتائجها؟ وما المقصود بتعليم النحو؟ وغيرها من الأسئلة التي تصب في فحوى الموضوع.

وللإجابة عن هذه الإشكالية قسمنا بحثنا إلى: مقدمة وفصلين مع خاتمة:

الفصل الأول: يمثل الجانب النظري وتمّ تقسيمه إلى مبحثين: المبحث الأول: تطرقنا فيه لماهية النظرية الخليلية الحديثة ومفاهيمها، أما المبحث الثاني: فخصص للتباحث في النحو العربي بين القدامى والمحدثين وديداكتيكا النظرية الخليلية الحديثة.

الفصل الثاني الذي كان تطبيقيا: فضمّ هو الآخر مبحثين: المبحث الأول: عالجنا فيه تعليم نشاط القواعد، والمبحث الثاني: كان لتعليم نشاط البلاغة. ثم ذيلنا البحث بخاتمة توثق أهم النتائج المتوصل إليها.

واقتضت الدراسة أن يكون المنهج المعتمد هو المنهج الوصفي، بالعمل على وصف هذه النظرية في حدّ ذاتها، وتحديد مفاهيمها وكل ما يحيط بها، مع الاعتماد على آلية التحليل في الجزء التطبيقي؛ أي تحليل تلك الكيفية التي جاءت بها الأنشطة النحوية في كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بمستوياتها الأربعة.

وقد سبقنا إلى هذا الموضوع مجموعة من الدراسات والتي تناولت هي الأخرى التعليم وفق النظرية الخليلية الحديثة، وكانت هذه الدراسات كالآتي:

مقال النظرية الخليلية الحديثة لعبد الرحمان الحاج صالح وسبل ترقية تعليم اللغة العربية فيما قبل الجامعة للشريف بوشحدان، وقد تناولت هذه الدراسة تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم قبل الجامعة أي أنها لم تخص مرحلة ما بالدراسة، فقد كانت هذه الدراسة شاملة

لجميع المراحل التعليمية (مرحلة التعليم الابتدائي، مرحلة التعليم المتوسط، مرحلة التعليم الثانوي) التي تسبق التعليم الجامعي.

ومقال آخر للأستاذ "سمير معزوزن" والمعنون ب "ديداكتيك النظرية الخليلية–كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي–جذع مشترك آداب أنموذجا" عالج فيه مفاهيم النظرية في المرحلة الثانوية، وبالتحديد السنة الأولى من التعليم الثانوي.

بينما جاءت دراستنا والتي اختلفت عن الدراستين السابقتين لكونها تعالج استثمار نتائج النظرية الخليلية الحديثة في مرحلة التعليم المتوسط بمختلف مستوياته.

وكان السبب الرئيس من وراء اختيار هذا الموضوع هو إبراز وجود لسانيات عربية وجهود لسانيين عرب في مجال اللسانيات عامة ومجال التعليمية بشكل خاص، إضافة إلى أسباب أخرى منها السعي إلى استثمار جهود عبد الرحمان الحاج صالح في سبيل ترقية تعليم اللغة العربية وتعلمها.

ولمعالجة الموضوع اعتمدنا على مجموعة من المصادر والمراجع أهمها:

- الكتب الأربعة في اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط.
- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية.
- التواتي بن التواتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث.

كانت هذه المصادر والمراجع بمثابة أرضية استندنا عليها في إنجاز بحثنا، وتكمن أهميتها في خدمة وإثراء موضوع البحث، وخاصة كتابي " بحوث ودراسات في اللسانيات العربية لعبد الرحمان الحاج صالح"، و"المدراس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث للتواتي بن التواتي"، واللذان أفادانا كثيرا خاصة في الجانب النظري، نظرا لما يحملانه من معلومات غزيرة حول هذه النظرية اللغوية. إضافة إلى المصادر المعتمدة في البحث وهي كتب اللغة العربية من التعليم المتوسط والتي أجريت عليها الدراسة والتحليل.

وقد اعترض مسارنا البحثي مجموعة من الصعوبات نلخصها فيما يلي:

- صعوبة التعامل مع النظرية الخليلية نظرا لتعقيدها وصعوبة تفكير عبد الرحمان الحاج صالح.
- صعوبة تطبيق هذه النظرية والربط بين ما جاءت به وبين ما هو معمول به فعلا في المناهج الدراسية.

وفي الأخير نحمد الله سبحانه وتعالى الذي وفقنا لهذا، والشكر بل جزيل الشكر لأستاذتنا المشرفة "سليمه هاله" التي وجهتنا في إنجاز هذه المذكرة وكانت لنا نعم المرشدة والمعينة، فجزاها الله عنا كل خير.

الفصل الأول:

النظرية الخليلية الحديثة لعبد الرحمان الحاج صالح

تمهيد

يعد موضوع اللغة من المواضيع التي نالت اهتمام مختلف الأمم بما في ذلك العرب، فقد حاول هؤلاء دراسة لغتهم العربية لغة القرآن الكريم والغوص فيها لمعرفة خصائصها وكل ما يتعلق بها، وظهرت بذلك دراسات قديمة ودراسات حديثة وأخرى مزجت بين ما هو قديم وما هو حديث، وهي النظرية الخليلية الحديثة لعبد الرحمن الحاج صالح.

وفيما يلي سنحاول أن نستظهر هذه النظرية اللسانية العربية الحديثة وكل ما يتعلق بها من مفهوم ونشأة ومنهج ومعايير وأهم المفاهيم التي جاءت بها، إضافة إلى التطرق إلى النحو بين العرب القدامى والمحدثين وديداكتيك النظرية الخليلية الحديثة.

أولاً: النظرية الخليلية المفهوم والنشأة

1- تعريف النظرية:

يعدّ مصطلح نظرية من المصطلحات المتداولة لدى الباحثين والعلماء في مختلف الميادين وشتى المجالات، تعددت مفاهيمه وتعاريفه بين اللغة والاصطلاح ومن باحث إلى آخر.

1-1: لغة:

جاء في معجم لسان العرب نَظَرَ "النَظَر: حس العين نَظَرهُ، يُنْظرهُ، نظرًا ومنظرًا ومنظرة ونظر إليه والمنظر: مصدر نظر. الليث: العرب تقول نظر ينظر نظرا، قال. ويجوز تخفيف المصدر تحمله على لفظ العامة من المصادر، وتقول نظرت إلى كذا وكذا ومن نظر العين ونظر القلب، ويقول القائل للمؤمن يرجوه: إنما ننظر إلى الله ثم إليك أي إنما أتوقع فضل الله ثم فضلك"[1]، من خلال هذا التعريف نجد ابن منظور يجعل لفظة نظر مصدرها منظر فهو يربط الفعل نظر بالرؤية التي تكون بالعين أي نظرة مجردة، وأحيانا يربطها بالرؤية التي تكون بالقلب أي نظرة عاطفية حسية كما أنه يربط هذه اللفظة بالنظرة الإلهية.

وغير بعيد عن هذا التحديد وردت كلمة نظر في مقاييس اللغة "نظر النون والظاء والراء أصل صحيح يرجع فروعه إلى معنى واحد وهو تأمل الشيء ومعاينته، ثم يستعار ويتسع فيه فيقال نظرت إلى الشيء انظر إليه إذا عاينته ويقولون نظرته أي انتظرته وهو ذلك القياس كأنه ينظر إلى الوقت الذي يأتي فيه"[2]. لفظة نظر مشتقة من الجذر الثلاثي (ن ظ ر) وقصده نظر إلى الشيء بمعنى تأمل فيه وعاينه كما أنه يربط هذه اللفظة بالنظر في الوقت أي انتظار الوقت من طرف المنتظر.

---

[1]–منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري، لسان العرب، ج14، دار صادر، د.ط،2003م، ص292، مادة (ن ظ ر).

[2]– الحسن أحمد بن فارس بن زكرياء من مقاييس اللغة، ج5، دار الجيل، بيروت،2015، ص444، مادة (ن ظ ر).

كما وردت هذه اللفظة في العديد من المعاجم العربية الحديثة نذكر منها ما جاء في المعجم الوسيط إذ قيل "(نظر) إلى الشيء–نظرا ومنظرا: أبصره وتأمله بعينه و–فيه: تدبر وفكر يقال: نظر في الكتاب ونظر في الأمر ويقال:فلان ينظر ويعتاف: يتكهن. و–لفلان: رثى له وأعانه ويقال: انظر إلى فلانًا اطلبه ويراد بهذا القول على أن لفظة نظر تتعلق بإعمال البصر في رؤية ذلك الشيء والتأمل فيه كما تتعلق هذه اللفظة على حسب هذا القول بالتدبر من خلال إعمال الفكر ويتعلق أيضا بالطلب وأيضالي. و–بين الناس: حكم وفصل بينهم و–الشيء: أبصره."[1]

مجمل القول أنّ نظر في الجانب اللغوي تحمل معنى النظر والتأمل في الشيء ومعاينته من خلال إعمال العقل ومن أجل فهم حقيقة معينة تكون مرتبطة بقضية لغوية أو غير لغوية، ومن خلال التدبر والتأمل يستطيع الإنسان اتخاذ قرار معين اتجاه موقف أو قضية ما.

1-2 اصطلاحا:

يعتبر مصطلح النظرية من المصطلحات التي شاع استخدامها في مختلف العلوم، وتعرف في أبسط معانيها بأنها "مجموعة مترابطة من الفروض التي يقصد منها شرح وتفسير ظاهرة معينة وكيفية وقوعها، وشروط حدوثها والظروف الملائمة لذلك مع بيان النتائج المترتبة عليها"[2]؛ أي أنّها سلسلة من الفروض التي نستطيع من خلالها شرح وتوضيح ظاهرة ما مع التعرف على كل ما هو متعلق بتلك الظاهرة أي التعرف على شروطها والظروف المحيطة بها، والعوامل التي ساهمت في ظهورها، مع بيان ما توصلت إليه من نتائج.

[1]–إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ج2، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ط2، ص931–932، مادة (ن ظ ر).

[2]–محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التربوية سياسة التخطيط وإستراتيجية التنفيذ، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، د.ط، 1997، ص87.

وفي ذات الصّدد نجد "عوض" يعرفها بكونها "مجموعة من القوانين، مهمتها فهم مجموعة معينة من الظواهر، ثم بيان العلاقة بينها وتقديم تفسير مناسب لها"[1]، أي أن النظرية في أبسط صورها هي عبارة عن قوانين، هذه القوانين تسعى بطريقة أو أخرى لفهم وتفسير ظاهرة أو مجموعة من الظواهر والأحداث كما تسعى لمعرفة العلاقة بين الظاهرة محل الدراسة والظواهر الأخرى.

وتعرف كذلك بأنها "مجموعة من المفاهيم والتعريفات والافتراضات المترابطة التي تقدم نظرة نظامية إلى الظواهر، يتم فيها تحديد المتغيرات التي تؤثر في كل منها والعلاقات بين هذه المتغيرات بهدف وصف الظواهر وشرحها والتنبؤ بها"[2]، بعبارة أخرى النظرية هي سلسلة متصلة من المفاهيم والفرضيات التي تدرس ظاهرة ما من خلال وصفها وتوضيحها مع توقع النتائج التي قد تتوصل إليها، "فمن خلال النظرية يمكن التنبؤ بمعطيات معرفية جديدة مثل الحقائق النسبية والفروض والقوانين كما يمكن إخضاعها للاختبار إضافة إلى قبولها للدحض أو النقد"[3]، أي أن النظرية تقودنا بطريقة أو بأخرى إلى آفاق علمية ومعرفية جديدة هذه الآفاق يتم الحكم عليها بالرفض والتفنيد من خلال إخضاعها للتجارب.

نخلص من خلال التعريفات السابقة إلى أن النظرية هي سلسلة متصلة من المفاهيم والفروض والقوانين تسعى إلى وصف وشرح وتفسير ظاهرة ما أو مجموعة من الظواهر من خلال دراستها وإخضاعها للتجارب.

---

[1]– عادل عوض، منطق النظرية العلمية المعاصرة وعلاقتها بالواقع التجريبي، منشأة المعارف، الإسكندرية، د.ط، 2000، ص56.

[2]– إبراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره، دار المعارف، الإسكندرية، ط3، 1991، ص47.

[3]– حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص313.

2- مفهوم النظرية الخليلية الحديثة لعبد الرحمان الحاج الصالح

يمكن حصر المفاهيم التي صبها علماء اللغة من مؤلفين وباحثين حول النظرية الخليلية في مفاهيم عديدة نستهلها بقول عبد الرحمان حاج صالح "وقد حاولنا ما يقارب من ثلاثين سنة أن نحلل ما توصل إلينا من التراث مما يخص ميدان اللغة وبخاصة ما تركه لنا سيبويه وأتباعه وممن ينتمي إلى المدرسة التي سميناها بالخليلية وكل ذلك بالنظر فيم توصلت إليه اللسانيات الغربية"[1]، من خلال هذا القول يتضح لنا بأن التراث اللغوي الذي تركه كل من سيبويه ومن معه يعدّ أرضية مهدت لنشأة النظرية الخليلية، كما أن هذا الأخير يعد مرجعا أساسيا لظهورها. وقد تأسست النظرية الخليلية من خلال الأخذ بنتائج اللسانيات الغربية وما توصلت إليه. ومنه فالنظرية الخليلية الحديثة جمعت بين ما هو قديم وما هو حديث في آن واحد.

يقول عبد الغفار هلال "ولقد ظلت أفكار الخليل وتعليلاته وابتكاراتهم نبراسا وهديا لعلماء النحو والصرف والعروض والعلوم اللسانية بصفة عامة"[2]؛ أي أنّ لهذه النظرية قيمة كبيرة وذلك لكونها معتمدة في مجالات لغوية عدة من نحو وصرف وغيرها من العلوم الأخرى. بمعنى آخر أنها ساهمت في إثراء وتطوير العلوم نظرا لما تحمله هذه النظرية من معلومات لغوية، وقد أصبحت الملجأ الذي يستند إليه من طرف العلماء في الميادين اللغوية، فكلمة نبراس الواردة في هذا القول يراد بها تلك العلوم التي اتخذت من النظرية الخليلية أفكارا ساهمت في تطويرها، فهي أفادت تلك العلوم لكون تقدمها ونجاحها يعود للنظرية الخليلية وفضلها الكبير عليهم، وبالتالي فإن هذه العلوم قد اتخذت النظرية الخليلية المنطلق الأساسي في تدعيم دراساتها وأبحاثها اللغوية.

---

[1]-عبد الرحمان الحاج صالح بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، موفم للنشر، الجزائر ،2012، ص208

[2]- عبد الغفار هلال علم اللغة بين القديم والحديث، مطبعة الجرلوى، القاهرة، ط2، 1986، ص34.

جاء في مفهوم آخر عنها بأنها "مدرسة أصلية تعتمد على الفكر اللغوي العربي دون تعصب ولا تبعية ويتزعمها عالم اللسانيات العربية العلامة عبد الرحمان الحاج صالح من مواليد 1928م له شهادات علمية في اللغة والرياضيات والعلوم السياسية حصل على شهادة الدكتوراه سنة 1979م من السوربون"[1]، ويتبين من خلال هذا المفهوم بأن النظرية الخليلية تتميز بالأصالة وترتبط وتتعلق بأصل الفكر العربي، وبالتالي هي نظرية حملت عنوانا للأصالة في معاييرها وأفكارها وآرائها وما قدمته أيضا في الميدان اللغوي، بمعنى أنّها تستند على الفكر العربي وخصوصياته فيبعد عنها التعصب والتبعية. كما تتميز أفكارها بكونها لغوية أصلية محضة حافلة بآراء العلماء اللغويين القدماء ودراساتهم وأبحاثهم، إضافة لكونها لا تحمل تعصبا ولا تقليدا للأفكار.

هذا ونجد من عبّر عنها من خلال الحديث عن مكانة مؤسسها إذ قيل "الباحث الحاج صالح يعد ظاهرة فريدة من نوعها في الوطن العربي، لأنه تتلمذ حتى مرحلة الدكتوراه في جامعة الأزهر، فهضم وفهم النظرية اللغوية التراثية القديمة وبعدها ذهب إلى جامعة باريس وتتلمذ على أساتذتها في موضوع اللسانيات الحديثة فهضمها وفهمها على نحو دقيق جدا وبذلك استطاع أن يعالج بعض القضايا اللغوية المعاصرة"[2]، ويراد بذلك فضل هذه النظرية اللغوية التي تعود للحاج صالح وكيف تجلت نظرا للقدرة التي يتميز بها في الميدان اللغوي وما مر به حتى تمكن من إنشاء هذه النظرية اللغوية الحديثة. هذا وقد مدح كل من "حافظ إسماعيل علوي" و"وليد عناتي" عبد الرحمان الحاج صالح لما قدمه من مجهودات عظيمة في هذه النظرية، حتى أصبحت نظرية يستند إليها في أبحاث لغوية عدة.

كما يؤكد أيضا هذا القول الدور الذي أداه الحاج صالح في هذه النظرية التي جاءت نتيجة إنجازاته، واستيعابه لما هو قديم وحديث، وإلمامه الشامل بكل ما يخص هذه النظرية،

[1]–التواتي بن التواتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث دار الوعي ، الجزائر، ط2، 2012، ص85.

[2]–حافظ إسماعيل علوي، وليد أحمد عناتي، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات، دار الأمان، الرباط، ط1 2009، ص115.

ومبادراته اللغوية التي أدت به لنشأة هذه النظرية الحديثة، وبالتالي"فالغاية من هذا البحث هو التعريف بهذه النزعة التي تصف نفسها بأنها امتداد منتقى للآراء والنظريات التي أثبتها النحاة العرب الأولون وخاصة الخليل بن أحمد الفراهيدي وفي الوقت نفسه مشاركة ومساهمة البحث اللساني في أحدث صورة وخاصة البحث المتعلق بتكنولوجيا اللغة"[1]، أي أن هذه النظرية تمتد جذورها لآراء العرب القدامى آراء الخليل وغيره، كما أنها تطوير للدرس اللساني في الوقت ذاته،بعبارة أخرى فإن النظرية الخليلية الحديثة هي اتساع للنظريات القديمة التي جاء بها الخليل ومن معه.

فهي نظرية لها بصمة في النهوض بالدراسات اللسانية الحديثة، بمعنى أنها ساهمت إسهاما كبيرا في تطوير الدرس اللساني الحديث لما لها من أثر في دعم اللسانيات الحديثة. كما أنها تحمل أفكارا وآراءً لغوية أحاطت بما هو قديم وتوسعت فيه من جهة، وساهمت في تحسين الدراسات اللسانية الحديثة والارتقاء بها إلى ما هو أفضل من جهة أخرى.

من خلال ما سبق يمكن أن نجمل هاته الأقوال التي وضعها العلماء اللغويون على مفهوم النظرية الخليلية إذ أنه رغم تعدد الأقوال إلا أنها تنصب في مفهوم واحد هو أنّ هذه النظرية هي تلك النظرية الحديثة النشأة والتي تحمل في طياتها قيمة لسانية عظيمة تنسب للعالم اللغوي الشهير عبد الرحمان الحاج صالح والخليلية تنسب للخليل بن أحمد الفراهيدي والتي تعد جهوده وإنجازاته العظيمة فخرا وتاجا لغويا أصيلا استفاد منه علماء اللغة في علوم لغوية متنوعة وخاصة علم النحو فتعد أفكار الخليل المنطلق الذي مهد للحاج صالح في وضعه لهذه النظرية الحديثة.

3- نشأة النظرية الخليلية:

لم تأت النظرية الخليلية الحديثة عبثا وإنما لها جذور وإرهاصات مهدت لها حتى أصبحت نظرية لها أسس ومقومات، وبالتالي هي نظرية ظهرت عام 1979م، منذ أكثر من ثلاثين

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

سنة مع مؤسسها عبد الرحمان الحاج صالح من خلال الأطروحة التي نال بها شهادة دكتوراه من جامعة السوربون بفرنسا، والتي كانت بعنوان: علم اللسان العربي وعلم اللسان العام دراسة تحليلية لنظرية المعرفة العلمية عند الخليل وأتباعه، مقابلها بالفرنسية:

Linguistique arabe et linguistique générale, essaie de méthodologie d'épistémologie duilmal.[1]

ومن خلال الجهود التي صبّها الحاج صالح على هذه النظرية أصبحت نظرية تعرف بالعديد من المزايا التي تخص الدرس اللغوي العربي من خلال تأسيسه لهذه النظرية، إذ كان هدفه الأسمى هو ضرورة تفطن اللغويون إلى الكم الهائل من التراث القديم الذي تركه علماؤنا الأفذاذ. وبهذا نجد الحاج صالح يدعو اللسانيين المحدثين إلى ضرورة قراءة التراث وفق منظور علمي أي وفق تلك الحقائق العلمية التي أثبتها العرب الأوائل.[2]

نستنتج من خلال ما تمّ ذكره أنّ بدايات هذه النظرية الفعلية كانت مع الحاج صالح، وذلك لامتلاكه القدرة اللغوية الكافية في المجال اللغوي من خلال ما مر به، وامتلاكه لشهادات علمية في هذا الميدان مكنته من إنشاء نظرية حافلة بمقومات وأسس ساهمت في تطوير البحث اللساني، حتى أصبحت نظرية يأخذ منها جميع العلماء والمفكرين والباحثين في مجالات لغوية عدة، من صرف، ونحو، وغيرها، وإثراء هذه المجالات بما تمتلكه هذه النظرية من أفكار وآراء لغوية.

4- سبب تسميتها:

نسبت هذه النظرية اللسانية العربية الحديثة إلى الموسوعة الخليل ابن أحمد الفراهيدي وكان هذا سبب تسميتها، وقد نسبت إلى الخليل دون غيره لكونه زعيم النحو العربي وأحد

[1]- ينظر، بوشموخة منى،خلاف مسعودة، النظرية الخليلية الحديثة لعبد الرحمان الحاج صالح وأهميتها في تحسين الطرح اللساني العربي، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة جيجل، مج13، ع2، 2021، ص1167.

[2]- ينظر، مريم بوقرة، صورية جغبوب، النظرية الخليلية: قراءة في المفاهيم والأطر المنهجية، مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والإنسانية، مج2، ع7، 2019، ص169،170.

عباقرة العرب الذين خلفوا وراءهم تراثا عربيا غنيا بشتى العلوم والمعارف،وهذا ما ذكره عبد الرحمان حاج صالح في قوله "أن الخليل قد أبدع في جميع ميادين اللغة والدراسات اللغوية العربية خاصة، فنحن مدينون له بجزء كبير مما أثبته العلماء المسلمون في علم الأصوات والنظام الصوتي العربي، وكذلك الفكرة البديعية التي بني عليها أول معجم أخرج للناس"[1]، فقد قدم الخليل الكثير للغة العربية ولاسيما في الجانب الصوتي، فقد درس الأصوات بطريقة لم يكتشفها علماء اللغة إلا حديثا الأمر الذي جعلهم يقفون في حيرة أمام ذكائه وفطنته، وقد كان أول من وضع معجما عربيا سماه معجم العين، قام فيه بترتيب مخارج الحروف من أقصى الحلق إلى الشفتين بطريقة علمية، ولم يكتف الخليل بهذا بل قام بوضع علم قائم بذاته وهو علم العروض الأمر الذي جعل الباحثون يسمونه واضع علم العروض.

قام عبد الرحمان حاج صالح بإحياء المفاهيم التراثية اللغوية العربية حيث "قام هذا الأخير بإعادة قراءة التراث اللغوي العربي الأصيل ومقارنته بما توصل إليه البحث اللساني الحديث، ومحاولة استثمار ذلك في الدراسات اللغوية العربية، فأراد بذلك أن يعيد الاعتبار لهذا التراث اللغوي الذي همش"[2]، فالحاج صالح يعد من الأوائل الذين تفطنوا للربط بين القديم والحديث، فقد سعى من خلال نظريته هذه إلى إعادة قراءة المفاهيم العربية القديمة في ظل ما جاءت به اللسانيات الغربية الحديثة، ثم سعى إلى استثمار نتائج ما توصل إليه في خدمة اللسانيات العربية.

لم يكن الحاج صالح مقلدا ولا مجددا، فقد وجه له في إحدى المحاضرات السؤال الآتي "هل أنتم من المحافظين؟ فأجاب: لست محافظا ولا مجددا، ولكن أبحث عن المفيد، اكتشفنا في القديم شيئا عظيما لم نجده في الحديث، ولو اكتشفناه في الحديث لأخذنا به"[3]، كانت

[1]– عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص208.

[2]– سمير معزوزن، ديداكتيك النظرية الخليلية الحديثة–كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي–جذع مشترك آداب أنموذجا، مجلة الممارسات اللغوية، الجزائر، مج10، ع1، مارس 2019، ص03.

[3]– محمد صاري، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة، الجزائر، د.ت، ص02.

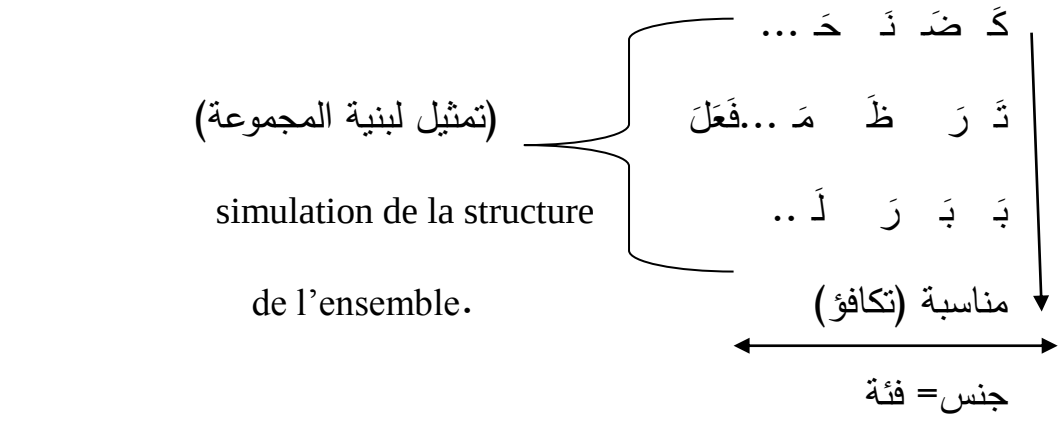
إجابته خير دليل على كونه غير رافض للتجديد، فالحاج صالح على الرغم من أنه تأثر كثيرا بالتراث اللغوي العربي وما ورد فيه إلا أنه لم يكن متحيزا للدراسات اللغوية القديمة ولا برافض للبحوث اللغوية الحديثة، أي أنه بصفته باحثا لسانيا لم يكن يكترث ما إذا كان مصدر بحثه قديما أو حديثا بل غايته التي سعى إلى بلوغها هي تطوير الدراسات اللغوية والنهوض باللغة العربية .

وبهذا تمكن عبد الرحمان حاج صالح من إخراج التراث اللغوي العربي القديم في ثوب جديد وذلك وفقا لما توصل إليه البحث اللغوي الغربي حديثا تحت ما يسمى بالنظرية الخليلية الحديثة.

ثانيا: منهج النظرية الخليلية ومعاييرها

1- منهج النظرية الخليلية الحديثة:

أشار صاحب النظرية الخليلية الحديثة في كتابه إلى اللسانيات البنيوية والمدارس اللسانية الوظيفية الغربية إضافة إلى حديثه عن المدرسة التوليدية التحويلية والتشجير عند تشومسكي، وبعد انتهائه من كل هذا أشار إلى فكرة مهمة وهي أصالة النحو العربي في القرن الرابع للهجرة، وتطرق هنا إلى النحو الخليلي مبينا أنه "لا يقتصر على التحديد بالجنس والفصل وبالتالي لا يكتفي بعملية الاشتمال، بل يتجاوزها بإجراء الشيء على الشيء أو حمل العنصر على الآخر... أي بجعل علاقة مباشرة بين العناصر التي توجد بين مجموعتين على الأقل لاستنباط البنية التي تجمعها جميعا"[1]، معنى هذا أن المنهج الخليلي قائم على الحمل والإسقاط، أي مطابقة كل عنصر مع عنصر آخر، ومثال الحاج صالح في هذا هو ما يلي[2]:



يتضح لنا من الشكل السابق أن أفعال المجموعة (كتب، ضرب، نظر، حمل) صيغت على وزن (فَعَلَ)، ويظهر هذا عند مطابقة كل حرف مع نظيره من حروف المجموعة بطريقة عمودية، والملاحظ أيضا في المثال السابق ذكره هو أن حركات حروف الفعل الأول

[1]- عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،ص2012.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

متناسبة مع باقي حركات الأفعال في المجموعة، ويتكون الفعل (كَتَبَ) من ثلاثة حروف، كذلك هو الأمر بالنسبة لباقي الأفعال.

هذا وقد "اعتمد النحاة العرب قديما في تقعيدهم للنحو على المنهج العلمي القائم على المشاهدة والاستقراء والاختبار إضافة إلى الصياغة العقلية"[1]، فالنحاة قديما قاموا بدراسة النصوص منها النص القرآني والأشعار العربية، وقد اعتمدوا في ذلك على آلية الاستقراء فقد قاموا بتحليل النصوص المكتوبة ودراستها بطريقة دقيقة ثم استنتاج القواعد اللغوية، وبعد عملية الاستقراء يتم إخضاع تلك القواعد المستنبطة للاختبار للتأكد من مدى صحتها وخلوها من الأخطاء، ثم بعد كل هذا تأتي أخيرا الصياغة العقلية أي صياغة القواعد بطريقة عقلية منطقية، ومنه يمكننا القول أن العرب قديما عرفوا المنهج العلمي وصاغوا نحوهم وفقه.

من بين الأدوات التي ساعدت النحاة في جمعهم لكلام العرب السماع، وفي هذه النقطة يقول عبد الرحمان حاج صالح "فالنحاة العرب الأولون قد إلتجؤوا هم أيضا إلى السماع ودونوا كلام العرب وربما يقول قائل إنهم قد حصروا اللغة في هذا المعيار الذي سموه بالفصحى وتركوا غيره"[2]، بعبارة أخرى فإن النحاة قديما كانوا يستمعون إلى الفصحاء والبلغاء العرب ويأخذون اللغة من أفواههم أي أنهم جمعوا الفصيح أو ما يسمّى بالمستوى الراقي من الكلام وتركوا اللهجات أو ما يسمّى بالمستوى العامي.

انطلاقا مما سبق ذكره فإن المراد بمنهج المدرسة الخليلية هو المنهج الخليلي، وعلى الرغم من صعوبته وتعقيده ودقته إلا أنه ساهم بطريقة أو بأخرى في تسهيل النحو العربي وتوضيحه للمحدثين.

[1]– ينظر، عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص2014.

[2]– المرجع نفسه، ص2013.

2- معايير النظرية الخليلية الحديثة وإسهاماتها:

تقوم أي نظرية من النظريات سواء كانت لغوية أو غير لغوية على معايير تؤسسها، ولعل هذا ما نجده في النظرية الخليلية للحاج صالح والتي أصبحت حافلة بالعديد من المقومات اللغوية، وهذا ما جعلها قائمة بذاتها لها معايير تحكمها، وقد أصبحت محل اهتمام العديد من الدارسين والباحثين في المجال اللغوي. والجدير بالذكر أن ما تزخر به هذه النظرية دفع بالعديد من الباحثين والمفكرين لإنجاز مقالات وكتب للحديث عنها والغوص فيها، فانصبت دراساتهم اللغوية عليها. ولا يمكن لأي باحث فهم واستيعاب النظرية الخليلية الحديثة إلا بالتعرف على معاييرها.

تقوم النظرية الخليلية الحديثة في تفسيرها وإحيائها للتراث على معيارين أساسين هما[1]:

- **المعيار الأول** الذي تقوم عليه هذه النظرية الخليلية هو تفسير التراث بالتراث فكتاب سيبويه لا يوجد كتاب آخر يفسره إلا الكتاب في حد ذاته، فالتراث لا يمكن أن ندخل إليه تصورات ومفاهيم لا تتماشى مع خصوصياته، وبالتالي فالتراث هو أهم ما يتكئ عليه النحو العربي.

- أما **المعيار الثاني** الذي تقوم عليه النظرية الخليلية الحديثة هو:التراث اللغوي الأصيل المرتبط بالعلماء الأصليين في الميدان اللغوي من بينهم الخليل وأتباعه، فالتراث اللغوي الخاص بالعلوم الإنسانية يختلف عن التراث اللغوي الخاص بالعلوم اللغوية، معناه أن التراث يختلف بحسب العلوم التي تكون فيه سواء كانت هاته العلوم إنسانية أم لغوية، أي لكل علم تراث خاص به يميزه عن علم آخر، وهذا الاختلاف بينهما يكمن في ميزتي الأصالة والإبداع، فالأصالة يراد بها أن تراثي العلوم الإنسانية والعلوم اللغوية تم استئصالهم من علماء مختلفين، أما الإبداع فيقصد به أن تلك الأفكار المبتكرة والمخترعة من طرف هؤلاء العلماء في العلوم الإنسانية تختلف وتتنوع عن الأفكار التي تخص العلوم اللغوية.

[1]-ينظر: محمد صاري، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية قسم اللغة والأدب العربي، ص10.

نستنتج من خلال هذين المعيارين بأنهما أساسيان في النظرية الخليلية فلا يمكن لأي باحث تجاهلهما، وبالتالي يجب أن يكون على علم ودراية بهما والاطلاع عليهما أثناء غوصه في دراسة هذه النظرية الحديثة.

هذا ونجد النظرية الخليلية الحديثة تحفل بالعديد من المزايا التي جعلتها تتميز عن غيرها من النظريات اللغوية الأخرى، وبالأخص في مجال اللسانيات وهذه المزايا هي الدافع الذي دفع بالمؤلفين والباحثين إلى تخصيص دراساتهم اللغوية على النظرية الخليلة الحديثة فانكبت دراساتهم عليها نظرا لكونها نظرية تتميز بـ:[1]

– **الموضوعية العلمية:** هي أول ميزة تميزت بها النظرية الخليلية، والمقصود بها أنها لا تقوم بالاختيار العشوائي وإنما تركز على المشاهدة لكي تكون دقيقة، فهذه النظرية أثناء الاختيار لا تهمل المعايير الأخرى.

– **التمييز بين ما هو راجع إلى التغيير الزماني:** وهي ثان ميزة اتسمت بها النظرية الخليلية، ويراد بها التمييز بين البنية الداخلية للغة (الشكل الداخلي للغة) في الأزمنة الماضية وبين ما هو آني.

– **اللجوء إلى الصياغة المنطقية والرياضية:** وهي ثالث ميزة تميزت بها النظرية الخليلية الحديثة، فجميع النظريات الخاصة بالعلوم الإنسانية كالآداب والفلسفة تعتمد على الصياغة المنطقية العقلية، ومن بينها النظرية الخليلية التي صيغت أفكارها ومفاهيمها الأساسية منطقيا، أي بالعقل لا بشيء آخر، فقد تم دراسة أفكارها وتحليلها والبرهنة عليها باستخدام العقل.

[1]–ينظر: بوشموخة منى، خلاف مسعودة، النظرية الخليلية الحديثة لعبد الرحمان الحاج صالح وأهميتها في تحسين الطرح اللساني العربي، ص1168_1169.

هاته المميزات التي تميزت بها النظرية الخليلية الحديثة برهنت على كونها نظرية علمية قائمة على المنهج العلمي، وهذا ما ساعد على نجاحها في مجال الدراسات اللغوية، وجعلها تحظى بمكانة راقية في الميدان اللغوي.

ويمكن إجمال **إسهامات للنظرية الخليلية** في:

نستهل حديثنا عن هذه الإسهامات بالقول الذي جاء به الحاج صالح إذ يقول "وقد صارت النظرية منذ ذلك الوقت العماد النظري اللغوي لعدة دراسات قام بها باحثون من مختلف الآفاق العلمية وخاصة من مركز البحوث لترقية اللغة العربية بالجزائر من مهندسين في الحاسوبيات وأساتذة في اللغة العربية وباحثين في أمراض الكلام وغيرهم"[1]، فمن خلال هذا يتضح لنا أن النظرية الخليلية ساهمت في حلّ المشاكل التي واجهت اللغة العربية في مجال التعليمية واللسانيات الحاسوبية وعلم النفس اللغوي.

بالإضافة إلى أنّها ساهمت في تدعيم الميدان الحاسوبي المتعلق باللغة العربية في عدة مجالات إذ قيل "تجري الآن في مركز البحوث لترقية العربية بالجزائر بحوث مبرمجة في شتى الميادين الذي تخص اللغة كطرائق تعليم اللغات والعلاج الآلي للغة وأمراض الكلام وغيرها وكلها تبحث في كيفية استثمارها للنظرية الخليلية الحديثة ولا تهمل النظريات العلمية الأخرى"[2]، أي أنّ هذه النظرية لعبت دورا كبيرا في الارتقاء في المجال الحاسوبي للعربية وعلاجها لمختلف المشاكل التي تعرقل البحوث الحاسوبية للغة العربية فهذه النظرية لها أثر بالغ في وضع طرائق تعليمية ناجحة مكنت من تحقيق الأهداف في مختلف المجالات.

فهي ذات "فضل كبير وذلك في نقد الواقع اللغوي والوضع الراهن لتعليم اللغة العربية أي لا يكون التعليم ناجحا إذ لم ينطلق من الواقع الذي يعيشه المتعلم فالبحث عن حلول للمشاكل التي يعترض لها التعليم من مرحلة التعليم الابتدائي للجامعي يستدعي الانطلاق

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة مفاهيمها الأساسية كراسات المركز، موفم للنشر، بوزريعة، ع4، 2007، ص11.

[2]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص94.

من الواقع اللغوي ونقده لمعرفة الوضع اللغوي الراهن"[1]، ونقصد بذلك أن النظرية الخليلية ساهمت في إصلاح الواقع اللغوي لكيلا يعترض التعليم مشاكل وصعوبات تعرقله من تحقيق النجاح في الميدان التعليمي.

زيادة على ما سبق نجدها "ساهمت أيضا في إصلاح تدريس العربية قوامها إصلاح الملكة اللغوية وتنميتها وذلك من خلال التركيز على المادة والمحتوى المعرفي المقدم للمتعلمين إلى التركيز على المتعلم في حد ذاته وما يمتلكه حتى تتشكل لديه ملكة لغوية مهما اختلفت حاجاتهم وميولاتهم واتجاهاتهم"[2]، ومن خلال ذلك يتضح لنا بأن نجاح التعليم لا يكون إلا بإكساب المتعلمين قدرة لغوية تمكنه من التواصل مع الغير وقضاء حاجياتهم والتعبير عما يجول في أذهانهم.

وقد امتدت إسهاماتها في تحفيز"العديد من الباحثين في إنجاز مشاريع لغوية ضخمة في عدة ميادين ويتجلى ذلك في اللسانيات الحاسوبية باعتباره علم يمزج بين علم اللغة وعلم الحاسوب الذي يشمل تطبيقات عدة كالترجمة الآلية وتعليم اللغات بالحاسوب"[3]، ومن خلال ذلك يتبين بأن النظرية الخليلية لها أثر بالغ وبصمة كبيرة في تطوير العديد من العلوم اللغوية ومن بينها علم اللسانيات الحاسوبية الذي يحلل اللغة حاسوبيا من خلال برمجتها ونمذجتها آليا. وقد "أسهمت أيضا هذه النظرية في تحسين الطرح اللساني العربي الحديث من خلال طرحها لمفاهيم أساسية تم من خلالها اكتساب مهارات لغوية عدة "[4] ومعنى هذا أن هذه النظرية مكّنت المتعلمين من التعلم وتيسير الصعوبات التي تواجههم في المجال

---

[1]– الشريف بوشحدان، النظرية الخليلية الحديثة وسبل ترقية تعليم اللغة العربية فيما قبل الجامعة، التواصل في اللغات والآداب والثقافات، ع31، سبتمبر 2012، ص107.

[2]– المرجع نفسه، ص 110.

[3]–بوشموخة منى، خلاف مسعودة، النظرية الخليلية الحديثة لعبد الرحمان الحاج صالح وأهميتها في تحسين الطرح اللساني العربي، ص1173

[4]– المرجع نفسه، ص1176.

التعليمي فهي نظرية خففت عنهم هذه المشاكل وذلك من خلال تلك المفاهيم وهذا ماساهم في تحسين التعليم والارتقاء به في أبهى صورة له.

ومنه فإنّ النظرية الخليلية الحديثة ساهمت إسهاما عظيما في تطوير مجالات اللسانيات التطبيقية، بما في ذلك مجال تعليمية اللغة العربية ومجال اللسانيات الحديثة، حيث ساعدت هذه الأخيرة في برمجة اللغة العربية آليا، كما ساهمت في حلّ مشاكل علم النفس اللغوي وأمراض الكلام.

ثالثا: مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة:

اعتمد الحاج صالح على مجموعة من المفاهيم التراثية الأساسية والتي كانت بمثابة مرتكزات استندت إليها نظريته، تتمثل هذه المفاهيم فيما يلي:[1]

1- اللسان وضع والاستعمال:

من بين المفاهيم التي أوردها الحاج صالح في مؤلفاته مفهوم الوضع والاستعمال، ف "اللغة هي عبارة عن مجموعة منسجمة من الدوال والمدلولات ذات بنية عامة ثم بنى جزئية وهذا يسمى الوضع، أي ما يثبته العقل من انسجام وتناسب بين العناصر اللغوية وعلاقاتها الرابطة وبين العمليات المحدثة لتلك العناصر على شكل تفريعي أو توليدي"[2]، معناه أن اللغة عبارة عن أشياء ومسمياتها، وقد سمّاها دي سوسير بثنائية الدال والمدلول، فالدّال هو الصورة الصوتية أي ما نسميه بالكلام وبه نعبر عن الأشياء، أمّا المدلول فهو الصورة الذهنية أي ما يتشكل في الذهن عند سماع كلمة أو مجموعة من الكلمات. وتتكون اللغة من بنية عامة وأخرى جزئية، البنية العامة هي المتحكمة في الشكل الخارجي للغة أي أنها تعنى بترتيب النصوص وتسلسل الفقرات، وهي أعم من البنية الجزئية، أما البنية الجزئية أو ما

[1]- التواتي بن التواتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي، الجزائر، ط2، 2012م، ص92-93.

[2]- ينظر عبد الرحمان حاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع4، سنة 1974، ص26.

يسمّى **بالوضع** فهو مرتبط بترتيب وتسلسل العناصر اللغوية في الجمل، مثلا: تسلسل العناصر اللغوية في الجملة الفعلية المتكونة من: فعل، ثم فاعل، ثم مفعول به. كذلك يرتبط مفهوم الوضع بالعلاقات الرابطة بين مكونات الجملة، مثلا: علاقة الفعل بالفاعل وعلاقة المبتدأ بالخبر وهي علاقة إسنادية. أما **الاستعمال** "فهو كيفية إجراء الناطقين لهذا الوضع في واقع الخطاب، فيختار المتكلم ما يحتاجه من الدوال للتعبير عن أغراضه فيميز بين ما هو راجع إلى القياس وبين ما هو راجع إلى الاستعمال"[1]، معنى هذا أنّ الاستعمال هو الأداء الفعلي للكلام، والنطق به، فالناطق بلغة ما ينتقي ويختار من الألفاظ والعبارات ما يعبر به عن أغراضه ورغباته أو حتى مشاعره وأحاسيسه، في مختلف المواقف التي قد تصادفه في حياته.

يمكننا القول أخيرا أن اللغة أداة للتواصل بين الأفراد والجماعات، بها تقضى الحاجات وتلبى الرغبات، أما عن مبدأ الوضع والاستعمال فبهما يمكن للفرد أن يتعرف على الطريقة الصحيحة لتوظيف اللغة واستعمالها استعمالا صحيحا في مختلف المواقف التي يعيشها في حياته اليومية.

2-مفهوم الاستقامة:

الحديث عن الاستقامة لا يكتمل إلا بالحديث عن سيبويه لأنه هو من فصل فيها وأفرد لها بابا خاصا في كتابه، يقول هذا الأخير في أقسامها "فمنه مستقيم حسن ومحال ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح وما هو محال كذب. فأما المستقيم الحسن فقولك: أتيتك أمس وسآتيك غدا"[2]، فالمستقيم الحسن هو الكلام الصحيح المنطقي الذي تستسيغه الأذن وتتقبله فهو ليس بالكلام الغريب، ومثالنا في ذلك: سأصلي صلاة الجمعة غدا، وهو كلام صحيح من حيث المعنى والتركيب. "فأما المحال تنقض أول كلامك بآخره فتقول "أتيتك غدا وسآتيك

[1]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2]- أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر سيبويه، الكتاب، ج1، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988م، ص25.

أمس. ففي هذه الجمل نجد تناقض، فقد بدأت بالماضي "أتيتك" ثم جاءت لفظة "غدا" الدالة على المستقبل"[1]، فالمحال يظهر من اسمه أنه غير ممكن الحدوث، أي أن العقل لا يتقبله، ومثالنا في ذلك: سأنام البارحة، فهذه الألفاظ موجودة في اللغة العربية (سأنام) و(البارحة)، إلا أنها إذا اجتمعت حدث خلل ما، فالأصل أن نقول: سأنام اليوم أو نمت البارحة، ومنه فالكلام المحال لا معنى له.

"أما المستقيم الكذب فقولك: حملت الجبل، وشربت ماء البحر ونحوه"[2]، فالمستقيم الكذب يقترب كثيرا من المجاز، فالجملة: "حملت الجبل" هي جملة صحيحة من حيث التركيب (فعل، فاعل، مفعول به) إلا أنها ليست حقيقية، فلا أحد يمكنه أن يحمل الجبل، كذلك هو الأمر بالنسبة للجملة "شربت ماء البحر"، فهذا الكلام غير منطقي لأنه لا يمكن لأحد أن يشرب ماء البحر. إذن فهذا الكلام هو كلام كذب ولا أساس له من الصحة.

"وأما المستقيم القبيح فأن تضع اللفظ في غير موضعه، وهو قولك: قد زيدا رأيت، وكي زيد يأتيك، وأشباه هذا"[3]، فالمستقيم القبيح هو عدم مراعاة تسلسل العناصر اللغوية في الكلام، وهنا تكون الألفاظ خارج الجمل ألفاظ سليمة أما عند تواجدها في جملة ما فإن ترتيبها يكون مخالفا للقواعد النحوية، فيصبح المفعول مكان الفاعل والمجرور مكان الجار، ومثالنا في ذلك: قابلتك المدرسة في البارحة، ومنه فإن الألفاظ في غير محلها يفقد الكلام بلاغته وتأثيره فيصبح كلاما قبيحا لا فائدة منه. وأما المحال الكذب: فأن تقول سوف أشرب ماء البحر أمس"[4]، فهذه الجملة تحمل خطأين اثنين، الأول خاص بالمعنى فكما سبق وأن ذكرنا، لا يمكن لهذه الجملة أن تكون حقيقية فقد تستعمل مجازا لا أكثر، فالإنسان لا يمكنه أن يشرب ماء البحر فهذا غير معقول، أما الخطأ الثاني: فهو التناقض في الجملة فقد

[1]– – أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر سيبويه، الكتاب، ج1، الصفحة نفسها.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ابتدأت بالفعل المضارع ثم انتهت بظرف الزمان "أمس"، ومنه فهذا الكلام لا معنى له فقد امتزج فيه الكذب مع المحال، فغدت جملة مضحكة، فالأصل هنا أن نقول: شربت الماء المعدني أمس، فيلتقي الفعل الماضي مع ظرف الزمان "أمس" ونبدل ماء "البحر" بالماء "المعدني".

هذا و"قد ميز سيبويه بين السلامة التي يقتضيها القياس... والسلامة التي يفرضها الاستعمال الحقيقي للناطقين"[1]، المقصود بالسلامة التي يقتضيها القياس هو النظام العام للغة والمتمثل في القواعد والقوانين المتفق عليها من قبل النحاة، نأخذ مثالا بسيطا عن هذا: فقولنا: شربَ أحمدُ الماءَ، هذه الجملة سليمة قياسا لأن القاعدة النحوية في اللغة العربية تقول أن الجملة الفعلية متكونة من: فعل وفاعل ثم مفعول به، ومنه فالجملة تتناسب مع ما اتفق عليه النحاة. أما المقصود بالسلامة التي يقتضيها الاستعمال الحقيقي للناطقين: هو استعمال المتكلم للغة ما استعمالا سليما في مختلف مستوياتها صوتا وصرفا وتركيبا ودلالة، وهذا الاستعمال يكون بحسب السياق أو الموقف الذي يتعرض إليه، ومثال ذلك: هل أنت بخير؟، فهذه جملة سليمة استعمالا، فقد تم استعمال اللغة حسب الموقف المعاش.

ويرى الحاج صالح أن هذه كانت بمثابة انطلاقة للتفريق بين اللفظ والمعنى، ويقول في هذا "ومن ثم جاء التمييز المطلق بين اللفظ والمعنى. وأعني بذلك أن اللفظ إذا حدد أو فسر باللجوء إلى اعتبارات تخص المعنى فالتحليل هو تحليل معنوي (sémantique)، لا غير،أما إذا حصل التحديد والتفسير على اللفظ نفسه دون أي اعتبار للمعنى فهو تحليل لفظي نحوي (sémiologique-grammatical)"[2]، معناه أن تحليل اللفظ انطلاقا من السياق الذي جاء فيه أي بالتركيز على المعنى هو تحليل معنوي، أما تحليل اللفظ انطلاقا من اللفظ نفسه أي التركيز على اللفظ و البحث في كل ما هو متعلق به كالشكل والحركات الإعرابية مثلا فيسمى بالتحليل اللفظي أو النحوي.

[1]–عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص218.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3- مفهوم الانفصال والابتداء:

أولى اللغويون قديما اهتماما كبيرا للفظة، فقد كانوا يعتبرون أن الاسم المفرد هو المنطلق الذي يعتمدون عليه في تحليلهم للغة، ويتميز الاسم عند النحاة القدامى بخاصيتين وهما: الانفصال والابتداء، فـ**الانفصال** يقصد به أن الاسم يكون منفصلا عمّا بعده أي مستقلا بذاته، و**الابتداء** هو الاسم الذي تبدأ به الجملة ولا يسبقه اسم آخر، وهذا ما يسمّى بصفة الانفراد. أما اللفظة عند النحاة فهي ما يمكن الابتداء به وفي الوقت نفسه يمكن الوقوف عليه[1]، ومثالنا في ذلك: خالدٌ مريضٌ، فكلمة "خالد" هنا بدأنا بها الجملة وتعرب مبتدأ، أما في المثال الآتي: زارني خالد، فقد انتهت الجملة بها. نستخلص مما سبق ذكره أن اسم العلم "خالد" هو ما سماه النحاة باللفظة.

ومما تجدر الإشارة إليه أن اللفظة قد تكون منفردة خالية من اللواحق كما قد تكون قابلة للواحق إلا أن هذا لا يؤثر في اسميتها[2]، مثالنا في ذلك: (الولدُ الطموحُ الذي نجح في الامتحان)، لفظة "الولد" وقد جاءت مبتدأ، أضيفت لها مجموعة من اللواحق (الخبر:الطموح، الاسم الموصول: الذي، الفعل الماضي: نجح، الجار والمجرور: في الامتحان) إلا أنها لم تؤثر في اسميتها. وأطلق النحاة على هذه الظاهرة مصطلح "التمكن" وهو درجات[3]:

أ- **المتمكن الأمكن:** وهو اسم قابل للتنوين، مثل: محمدٌ، رجلٌ.

ب- **متمكن غير أمكن:** وهو الاسم غير القابل للتنوين، مثل: حسناء، مروان.

ج- **غير المتمكن ولا الأمكن:** ويشمل الأسماء المبنية غير المعربة، كأسماء الإشارة: (هذا، هذه...)، والأسماء الموصولة: (الذي، التي...)، الضمائر: وتشمل ضمائر المتكلم (أنا، نحن)، المخاطب (أنتَ، أنتِ...)، الغائب (هو، هي...).

---

[1]- ينظر، مريم بوقرة، صورية جغبوب، النظرية الخليلية: قراءة في المفاهيم والأطر المنهجية، ص174.

[2]- ينظر، المرجع نفسه، ص174.

[3]- ينظر، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

نستخلص مما سبق ذكره أن الانفراد وحد اللفظة أو كما سماه الحاج صالح الانفصال والابتداء من المبادئ الأساسية التي اعتمدها النحاة في تحليل اللغة، وبهذا كان لها مكانة خاصة في نظرية اللساني الجزائري عبد الرحمان حاج صالح.

4-مفهوم المثال:

هو مفهوم عربي أصيل تجهله اللسانيات الغربية، مقابله باللغة الفرنسية هو(schèmegénérateur)، والمثال هو ما تبنى عليه الكلمة أو الجملة؛ أي هو الوزن والبناء[1].

ومعلوم أن الميزان الصرفي الذي وضعه العرب قديما يتكون من الحروف الثلاثة (الفاء، العين، واللام)، وهذه الحروف تمثل الأصل وما يزيد عنها هي حروف زائدة[2]، نأخذ على سبيل المثال: الفعل كَتَبَ: على وزن (فَعَلَ)، يظهر أن الحروف الأصلية في الفعل تقابلها الحروف الأصلية في الميزان الصرفي، أي أن حرف الكاف يقابله حرف الفاء، وحرف التاء يقابله حرف العين، أما حرف الباء فيقابله حرف اللام. نأخذ مثالا آخر: كلمة كِتَابْ على وزن (فِعَالْ)، الحروف الأصلية تقابلها الحروف الأَصلية أما الألف وهو حرف زائد يقابله الألف نفسه، وكذلك الحركات الإعرابية تتبع بعضها، فالفتحة تقابلها الفتحة، الضمة تقابلها الضمة، الكسرة تقابلها الكسرة والسكون يقابله السكون. ومنه فإن الفعل كَتَبَ مثاله: فَعَلَ، وكِتَابْ مثاله: فِعَالْ.

5-مفهوما الموضع والعلامة العدمية:

اللغة هي عبارة عن ألفاظ وكلمات، هذه الألفاظ والكلمات تأخذ محل معين في التركيب أثناء الاستعمال، فيصبح لكل لفظ محل خاص به، وهذا الأخير يدعى بالموضع، وقد تخرج الألفاظ عن موضعها لأغراض شعرية أو ربما لجهل بتراكيب وقواعد اللغة العربية.

[1]- ينظر، التواتي بن التواتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، ص105،106.

[2]- ينظر، المرجع نفسه، ص106.

ويشير الحاج صالح إلى أن الموضع هو عبارة عن خانات هذه الخانات تحدد بالزيادات أي بالانتقال من الأصل إلى الفرع، وهذا المفهوم رياضي بامتياز، كما وقد أشار إلى أن مفهوم اللفظة لا يقتصر على كلمة واحدة بل قد يطلق على عبارة بأكملها، أي أن مفهوم اللفظة قد يطلق على كلمتين أو ثلاثة معا. ويرى الحاج صالح أن الموضع هو من يحدد ما إذا كان العنصر اللغوي اسما أو فعلا أو حرفا[1]، أي حسب المكان الذي احتله في التركيب، نأخذ على سبيل المثال: من أتى؟ (من) اسم استفهام، جاءت في موضع المبتدأ، فتعرب كما يلي: من: اسم استفهام مبني على السكون في محل رفع مبتدأ.

فإذا كان اللفظ اسما وجاء في بداية الجملة يعرب مبتدأ واللفظ الذي يليه يعرب خبر وهكذا، "وهناك بعض الكلمات لها أكثر من إعراب وذلك حسب الموضع الذي تحتله في الكلام"[2]، أي أنه قد يكون للفظ الواحد أكثر من موضع فيعرب حسب موقعه في الجملة (كما سبق وأن رأينا مع من الاستفهامية).

أما العلامة العدمية (expression zéro) فهي خلو الموضع من العنصر اللغوي، وهذا الخلو يقابله ظهور في موضع آخر، كما هو الحال في المفرد والمذكر، فكل منهما هو الأصل وكلاهما لا يحمل علامة، فالمفرد لا يحمل علامة أما المثنى والجمع فكلاهما يحمل علامة [3]،مثالنا في ذلك:

– معلم (المفرد)⟵ معلمات: جمع مؤنث، يحمل علامة الجمع (ات)، + معلمون: علامة الواو والنون (ون) دالة على الجمع المذكر.

كذلك هو الأمر بالنسبة للمذكر والمؤنث، فالمذكر له علامة عدمية، أما المؤنث فيحمل علامة التأنيث التي تميزه عن المذكر، نأخذ على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

[1]– ينظر، مريم بوقرة، صورية جغبوب، النظرية الخليلية: قراءة في المفاهيم والأطر المنهجية، ص175.

[2]– المرجع نفسه، ص176.

[3]– ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- صغير(مذكر)←صغيرة (مؤنث)، علامة التأنيث هنا هي تاء التأنيث.

- صادق (مذكر)←صادقة (مؤنث)، علامة التأنيث هي تاء التأنيث.

كذلك هو الأمر بالنسبة للأفعال، فالفعل (قرأ) مع الضمير المذكر الغائب (هو) علامته عدمية، أما الفعل نفسه مع الضمير المؤنث (هي) يحمل علامة وهي: تاء التأنيث في: قَرَأَت.

يمكننا القول أخيرا أن مفهوم الموضع والعلامة العدمية من أهم المفاهيم الرياضية التي تميز بها النحو العربي.

6-مفهوم العامل:

لقد نالت قضية العامل اهتماما كبيرا من قبل النحاة القدامى، وقد لاحظوا أن العامل يؤثر على اللفظ والمعنى، فالعامل هو المسؤول عما يظهر على أواخر الكلم من حركات إعرابية (فتحة وضمة وكسرة)[1]، نأخذ على سبيل المثال: قوله تعالى:﴿ **إِنَّ ٱلسَّاعَةَ ءَاتِيَةٌ أَكَادُ أُخۡفِيهَا لِتُجۡزَىٰ كُلُّ نَفۡسِۭ بِمَا تَسۡعَىٰ** ﴾[2]، فالأصل هو الساعة آتيةٌ.

الساعة: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

آتيةٌ: خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره. فالزائد على يمين الجملة وهي الأداة إنّ غير الحركات الإعرابية وبالتالي تغير إعرابها، وأصبح كما يلي:

إنَّ: حرف مشبه بالفعل يفيد النصب والتوكيد وهو من النواسخ.

الساعةَ: اسم "إنّ" منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

آتيةٌ: خبر "إنَّ" مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

[1]- ينظر، مريم بوقرة، صورية جغبوب، النظرية الخليلية: قراءة في المفاهيم والأطر المنهجية، ص176.

[2]- [سورة طه، الآية: 15].

كذلك هو الأمر بالنسبة ل"كان وأخواتها"، فمثلا:

كان الجوُ باردًا، أصل الجملة قبل الزيادة: الجوُّ باردٌ (مبتدأ وخبر)، فالزائد على اليمين وهو الناسخ "كان" غير إعراب الجملة فأصبح كالآتي:

كان: فعل ماض ناقص.

الجوُّ: اسم كان مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

باردًا: خبر كان منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

ومنه فالزوائد في الأمثلة السابقة (إنّ وكان) هي ما يسمى بالعامل.

ويرى عبد الرحمان حاج صالح أن النحاة "اكتشفوا...أن الفعل غير الناسخ هو بمنزلة هذه العوامل لأنه يؤثر في التركيب، وأن المعمول الثاني في هذه الحالة هو المفعول به"[1]؛ أي أن الجمل المتكونة من أفعال غير ناسخة العامل فيها هو الفعل نفسه، فهذا الأخير هو المسؤول عن إعراب ما بعده، يرفع الفاعل وينصب المفعول ويسمى بالمعمول الثاني، مثالنا في ذلك:

صُمتُ رمضانَ: العامل هنا هو الفعل (صُم) ويعرب: فعل ماض مبني على السكون لاتصاله بتاء الفاعل.

التاء: ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل.

رمضانَ: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

كما ويرى الحاج صالح أن هناك عناصر أخرى قد تضاف إلى الجملة كالمفاعيل الأخرى والحال وما إلى ذلك[2]، مثالنا في ذلك: أتيتك مسرعًا.

[1]– عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص224،223.

[2]– ينظر، المرجع نفسه، ص224.

أتيتُ: فعل ماض مبني على السكون.

التاء: ضمير متصل مبني على الضم في محل رفع فاعل.

ك: الكاف ضمير متصل مبني على الفتح في محل نصب مفعول به.

مسرعًا: حال منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

اتضح لنا مما ذكر أنّ العامل هو المسؤول عن إعراب المعمولات بعده، بعبارة أخرى العامل هو المسؤول عن إعراب الجمل وهذا ما جعله مهم في النحو العربي عامة والنظرية الخليلية خاصة.

7- مفهوم القياس:

يعتبر القياس أحد المفاهيم الأساسية التي استقاها الحاج صالح من التراث العربي، وقد تمّ اعتماده من قبل النحاة قديما وعلى رأسهم الخليل ابن أحمد الفراهيدي، حيث عرفه هذا الأخير بقوله "حمل الشيء على شيء لجامع بينهما؛ أي حمل الكلم بعضها على بعض إذا كانت تنتمي إلى جنس واحد الذي يسمى في المنطق الرياضي النظير على النظير Béjection"[1]؛ أي أنّ القياس هو قياس كلمة على أخرى لاشتراكهما في الجنس وبالتالي جعلهما متساويين نحويا، وبعبارة أخرى فالقياس هو إسناد قضية نحوية إلى قضية أخرى لسبب يجمعهما، وكان هذا بغرض تسهيل النحو العربي.

تقول "منى إلياس" في هذا الصّدد "وعماد المنهج النحوي عند الخليل وصاحبه بعد تصنيف الكلم إلى زمر فكرتان هما عمودا القياس الذي يكاد يكون لباب منهجهما، وهما فكرة العامل وفكرة الأصول والفروع وما ستتتبعه من تعليل. وهذا هو قوام القياس"[2]؛ فالأساس الذي قام عليه المنهج الخليلي في مسألة القياس أمران، أولا فكرة العامل أو ما يسمى بسبب

[1]- بشير إبرير،أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية الحديثة، مجلة العلوم الإنسانية، ع7، سنة2005، ص13.

[2]- منى إلياس، القياس في النحو، دار الفكر، دمشق، ط1، 1985، ص25.

القياس أي الأمر المشترك بين طرفي القياس، أما الثاني فهي قضية الأصول والفروع، فالقياس يستند إلى طرفين أساسيين وهما: الأصل: وهو الطرف الثابت الذي نقيس عليه مختلف القضايا النحوية، أما الفرع: فهو الطرف الآخر الذي يتم إسناده إلى الأصل لوجود مشترك بينهما، فمن خلال الأصل نتعرف على الفرع.

يمكننا القول أخيرا أن القياس له شأن كبير في علم النحو العربي، فقد ساهم في تسهيل النحو العربي وفهمه بطريقة ذكية، كما لخص هذا الأخير النحو وجعله عبارة عن أصول وفروع.

8-مفهوم الأصل والفرع:

النحو العربي هو عبارة عن أصول وفروع، و**الأصل** عند عبد الرحمان حاج صالح: "هو ما يبنى عليه ولا يبنى على غيره"[1]؛ المعنى من هذا أن الأصل هو الأساس الثابت الذي تبنى عليه باقي الفروع، أما **الفرع** فهو "الأصل مع الزيادة"؛ أي أن الفرع هو عبارة عن أصل مع زيادة تضاف إليه، ففي النحو العربي "المذكر أصل والمؤنث فرع، النكرة أصل والمعرفة فرع، المفرد أصل والجمع فرع"[2]، نأخذ على سبيل المثال:

الفعل جاء: (الضمير هو) مذكر؛ أي أن الفعل جاء هنا هو الأصل.

الفعل جاءت: (الضمير هي) مؤنث؛ أي أن الفعل جاءت هو الفرع، والزيادة هي تاء التأنيث.

كذلك الأمر بالنسبة **للمعرفة والنكرة**، نأخذ على سبيل المثال:

كتاب: نكرة وهو الأصل.

---

[1]- عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص217.

[2]- ينظر، شريف بوشحدان، التفكير اللساني العربي القديم من خلال النظرية الخليلية الحديثة، في اللسانيات واللغة العربية، ع1، 2006، ص140.

الكتاب: معرفة ويسمى فرعا، والزيادة هي أداة التعريف (أل).

أما المفرد والجمع:

طاولة: مفرد وهو الأصل.

طاولات: جمع وهو الفرع، الزيادة هي (ات) الدالة على جمع المؤنث السالم.

نستخلص مما سبق ذكره أن الأصل هو ما خلا من الزوائد والإضافات، أما الفرع فهو الأصل مع الزوائد والإضافات.

في الأخير توصلنا إلى أن هذه المفاهيم التراثية كانت بمثابة القاعدة التي بنى عليها اللساني الجزائري عبد الرحمان حاج صالح نظريته الخليلية الحديثة، فكل مفهوم ممّا سبق ذكره لا يقل أهمية عن مفهوم آخر، وكل المفاهيم أو المبادئ المذكورة سابقا تتداخل فيما بينها وتربطها علاقة ما، فالحديث عن مفهوم يقودنا بالضرورة إلى الحديث عن مفهوم آخر. وقد جعلنا هذا نتعرف على النحو العربي الأصيل نحو الخليل وتلميذه سيبويه. وتجدر بنا الإشارة أخيرا إلى أن هناك مفاهيم أخرى تفرعت عن المفاهيم الأساسية، كمفهوم الحركة والسكون، التفريع، الباب... وغيرها مما وجدت في مؤلفات صاحب النظرية الخليلية رحمه الله.

رابعا: النحو عند العرب القدامى والمحدثين والديداكتيكا الخليلية الحديثة:

1-النحو عند العرب:

يعرف النحو بأنه علم من علوم اللغة العربية فهو موجود منذ القديم، ويكمن في دراسة أحوال أواخر الكلم بحسب موقعها في الجملة وهو علم يصون اللسان العربي من الوقوع في الخطأ. والسبب الأول الذي أدى إلى نشأته هو القرآن الكريم والخوف من تسرب اللحن فنجد النحويين انصبت دراساتهم على النحو قديما وحديثا فهناك جهود صبها هؤلاء النحويون من خلال تأليفهم لكتب خاصة بالنحو وبالتالي سنتطرق أولا لتعريف النحو عند اللغويين القدماء وتصورهم له ثم التعريف به عند المحدثين ونظرتهم له.

1-1-عند العرب القدامى:

جاء في تعريف ابن جني للنحو بأنه "انتحاء سمة كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها من الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم"[1]، من خلال هذا القول فإن ابن جني يرى بأن الإعراب جزء من النحو أي النحو هو الأعم والأشمل والأوسع من الإعراب، فالإعراب جزء من النحو نظرا لأن النحو يتضمن في طياته مفاهيم نحوية عدة كما هي واردة في القول.

وأما النحو عند ابن فارس هو "نحو النون والحاء والواو كلمة تدل على قصد ونحوت نحوه ولذلك سمي نحو الكلام لأنه يقصد أصول الكلام فيتكلم على حسب ما كان العرب تتكلم به"[2] وهذا التعريف ينصب مفهومه في أن كلمة نحو مشتقة من الجذر الثلاثي (ن ح و) والنحو عنده هو القصد في الكلام العربي أي ما يقصده المتكلم من كلامه وما يدل عليه.

---

[1]- الفتح عثمان بن جني، الخصائص، ج1، المكتبة العلمية، دار الكتب المصرية، القاهرة، ص34.

[2]- الحسن أحمد بن فارس بن زكرياء، مقاييس اللغة، ج5، ص403.

كما نجد أيضا ابن هشام الأنصاري الذي يقول "فإن أولى ما تقترحه القرائح وأعلى ما تجنح إلى تحصيله الجوانح ما تيسر به فهم كتاب الله المنزل ويتضح به معنى حديث نبيه المرسل فإنها الوسيلة إلى السعادة الأبدية والذريعة إلى تحصيل المصالح الدينية والدنيوية وأصل ذلك علم الإعراب الهادي إلى صوب الصواب"[1].

يمكن أن نلخص نظرة ابن هشام الأنصاري إلى علم النحو بأنه ذلك العلم الذي يسهل فهم القرآن الكريم أي فهم كلام الله عزوجل فهذا العلم حسب رأيه هو أداة التي بواسطتها يتم تحقيق منافع دينية للفرد،ومن خلال ما تم ذكره فإن القائمة لا تزال طويلة فكل لغوي نجده يضع تعريفا لعلم النحو. فهو علم اهتم به في القديم كما اهتم به حديثا نظرا لتأثر العرب القدماء بهذا العلم الجليل وهناك العديد من الكتب القديمة التي ألفت في علم النحو نذكر منها: الكتاب لسيبويه، الأصول في النحو لأبي بكر ابن السراج، المقتضب لأبي العباس محمد بن يزيد المبرد، الإيضاح في علل النحو لأبي القاسم الزجاجي، الأشباه والنظائر في النحو لجلال الدين السيوطي.

1-2-عند المحدثين:

سعى النحويون المحدثون العرب إلى التعريف بعلم النحو وذلك من خلال العديد من الكتب البارزة في علم النحو حديثا إذ أن كتاب "إحياء النحو" يعد أول محاولة جادة وواسعة بعد عمل ابن مضاء تتناول أصول النحو وتحاول أن تجد وسيلة جديدة لإقامة القواعد ودراسة مباني الكلام العربي"[2]، من خلال هذا القول فإن أول من ساهم في النهوض بعلم النحو والارتقاء به في العصر الحديث نجدها عند إبراهيم أنيس الذي له أثر بالغ في تقدم علم النحو من خلال ما تم طرحه في هذا الكتاب.

---

[1]- أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي أبو الحسين، مقاييس اللغة، ج5، دار الفكر،ص403.

[2]- علي مزهر الياسري، الفكر النحوي عند العرب وأصوله ومناهجه،الدار العربية للموسوعات، بيروت، ط1 2003م، ص400.

وغير بعيد عن هذا التحديد نجد "مهدي المخزومي" الذي يرى بأن تيسير النحو لا يقتصر على موضوعات ومسائل وذلك اعتمادا على خطوتين هامتين وهما[1]:

الأولى: أن نخلص الدرس النحوي مما تعلق به من شوائب جرها عليه منهج دخيل هو منهج الفلسفة.

الثانية: وهذه الخطوة تتجلى في تحديد موضوع الدرس اللغوي وتعيين نقطة البدء ليكون الدارسون على هدى من أمر ما يبحثون فيه.

أي أن الخطوة الأولى حسبه تتجلى في فهم الدرس النحوي فهما دقيقا من خلال القضاء على كل ما يحيط بهذا الدرس. في حين أن الخطوة الثانية هي إبراز الموضوع المتعلق بهذا الدرس لكي يكون الباحثون على دراية بما يبحثون فيه من أصول تتعلق بهذا الدرس النحوي فدعوته واضحة تظهر في العيب في إدخال المنطق والفلسفة في النحو فهو من الداعيين لتيسير النحو، ومن خلال هذا يتضح أن منهج الفلسفة من أصعب المناهج وأعقدها فهو لا يتماشى مع علم النحو ولا يلائمه.

كما نجد أيضا عباس حسن الذي عرف علم النحو وقال "وهذه العلوم النقلية على عظيم شأنها لا سبيل إلى استخلاص حقائقها والنفاذ إلى أسرارها بغير هذا العلم فهل ندرك كلام الله تعالى ونفهم دقائق التفسير وأحاديث الرسول عليه السلام وأصول العقائد وأدلة الأحكام وما يتبع ذلك مسائل فقهية وبحوث شرعية مختلفة"[2]، ومن خلال هذا القول يتجلى لنا فضائل هذا العلم الجليل ذلك أنه لا يمكن فهم أي علم من علوم العربية إلا من خلال فهم النحو في حد ذاته أي باعتباره تلك الوسيلة التي من خلال نستطيع فهم جميع القضايا المتعلقة بالدين من بينها فهم القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة أي لا وجود لعلم آخر نستطيع من خلاله فهم خبايا الدين إلا بعلم النحو.

---

[1]– مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1986،ص15_16.

[2]– عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ط3، مقدمة.

ومن الكتب التي ألفت في علم النحو حديثا نذكر منها: تجديد النحو لشوقي ضيف، النحو العربي لمازن مبارك، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة لمحمد الطنطاوي، تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب لمحمد المختار.

من خلال سبق نصل إلى أنّ الكتب التي ألفت في النحو قديما وحديثا من طرف كبار العلماء اللغويين العرب ساهمت مساهمة كبيرة في النهوض بهذا العلم والارتقاء به للأفضل حتى أصبح علم النحو من العلوم المميزة في العربية عن بقية العلوم الأخرى وأصبح العمود الفقري لعلم العربية ولا يمكن لها الاستغناء عنه نظرا لأنه ساهم في إثراء الدرس والبحث اللغوي بما يحمله من قضايا وآراء ولذلك شهد علم النحو اجتهادات من طرف هؤلاء النحاة قديما وحديثا ووضعوا عدة مؤلفات نحوية طرحوا فيها آرائهم وانتقاداتهم وهاته الجهود أصبحت بمثابة أرضية يعتمد عليها في العديد من الدراسات اللغوية التي تخص قضية النحو بين القديم والحديث.

2- الديداكتيكا الخليلية الحديثة:

لم يقتنع أصحاب هذا الاتجاه باللسانيات البنيوية الوصفية الغربية وما جاءت به من مفاهيم لأن هذه الأخيرة مستوحاة من الفكر اللساني الغربي ومن لغاتهم الأوربية، الأمر الذي جعل البحث عن مفاهيم عربية تراثية أصيلة ضروري لدراسة اللغة العربية ومعرفة خصائصها[1].

لم تبق مفاهيم ومبادئ النظرية الخليلية الحديثة ضمن الحيز النظري بل تم استثمارها من قبل الباحثين في تعليم اللغة العربية مع الاستعانة بأهم ما توصل إليه الباحثون في علوم التربية والتدريس.[2]

[1]-ينظر، الشريف بوشحدان، النظرية الخليلية الحديثة وسبل ترقية تعليم اللغة العربية فيما قبل الجامعة، التواصل غي اللغات والثقافة والآداب، ع31،2012، ص106_107.

[2]- ينظر، المرجع نفسه، ص107.

فالديداكتيكا الخليلية الحديثة تنطلق من المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية بصفة عامة وما دار حولها من دراسات أكاديمية وأبحاث ومقالات ومحاضرات ومناقشات في الندوات والملتقيات، حاولت ولا تزال تحاول نقل المفاهيم العلمية لنظرية عبد الرحمان حاج صالح من مستواها النظري إلى مستواها البيداغوجي التعليمي التطبيقي[1]. وكان الغرض من كل هذا إعداد مناهج تعليمية تتماشى مع متطلبات المتعلم وتسهيل تعليم اللغة العربية والقضاء على الصعوبات التي تقف كحاجز بين المتعلمين وتعلم لغتهم العربية، وبالتالي اكتسابهم المهارات الأربع المتمثلة في: السماع، الحديث، القراءة، الكتابة. ومن ثم إتقانهم لعربيتهم والقدرة على استعمالها استعمالا فعالا.

[1]– ينظر، علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك: نموذج نحو اللغة العربية الوظيفي، في النحو الوظيفي واللغة العربية، وقائع ندوة تكريمية للأستاذ أحمد المتوكل، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحسن الثاني عين الشق، الدار البيضاء، المغرب، 2005، ص 113_131.

الفصل الثاني:

أهمية النظرية الخليلية في تحسين تعليم النحو.

تمهيد:

يكمن تعليم أي لغة من اللغات في تعليم قواعدها ونحوها، فإتقان أي لغة والتحدث بها والتواصل بها لا يكون إلا بإتقان قواعدها، ولهذا فتعليم النحو له أهمية خاصة بين الأنشطة التعليمية الأخرى، ونجاح تعليم أي لغة من اللغات بما في ذلك لغتنا العربية يكون بالحرص على تعليم نحوها وقواعدها بطرق ذكية وشيقة تجعل المتعلمين يتفاعلون معها ولا ينفرون من تعلمها، فإقبال المتعلمين على تعلم اللغة العربية مرتبط بطرق وكيفيات تعليمها، سواء بما يدرجه واضعو المحتويات التعليمية أو ما يقدمه المعلم في قسمه، وتشمل هذه الدراسة التطبيقية المتواضعة استثمار بعض ما جاء به اللساني الجزائري عبد الرحمان الحاج صالح من نتائج في تعليم اللغة العربية وتعلمها في المدرسة الجزائرية، باعتبار نظريته الخليلية النظرية الوحيدة التي استطاع صاحبها أن يطرح ما يساهم في تحسين الدراسات اللغوية وخاصة النحو.

فكان كل هذا بغرض ترقية تعليم اللغة العربية والسمو بها، وقد سلطنا دراساتنا على كتب اللغة العربية في الطور المتوسط بمستوياته المختلفة، لنرى هل ما جاء به الحاج صالح قد أفاد بالفعل تعليم اللغة العربية؟ وهل ساهم في تسهيل فهم النحو العربي؟ وهل استثمار نتائج النظرية الخليلية له أهمية حقا في تعليم النحو العربي؟.

1-تعليم نشاط القواعد:

يعد نشاط القواعد من أهم الأنشطة التعليمية الرئيسية التي تحتويها الكتب على غرار الأنشطة الأخرى، ومن خلال هذا العنصر سنتطرق للأنشطة الخاصة بالقواعد النحوية أي تلك الكيفية أو الطريقة التي تجلى نشاط القواعد من خلالها، وبما أن دراستنا مخصصة في مرحلة التعليم المتوسط فقد قمنا بالإطلاع على هذه القواعد البارزة في كتب اللغة العربية للسنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة من التعليم المتوسط، والسؤال المطروح هنا هو: هل واضعو هذه القواعد اتبعوا منهج المحدثين أثناء تدريسهم للظواهر النحوية؟ بعبارة أخرى هل

اعتمد واضعو هذه المناهج على المقاربة النصية التي دعا إليها عبد الرحمان الحاج صالح؟ أم أنهم اتبعوا منهج القدماء؟ كل هذا سيتم الإجابة عنه من خلال تبيان هاته القواعد وتفحص كل ما جاء فيها.

نستهل حديثنا عن هذا النشاط التعليمي (نشاط القواعد) بكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط والملاحظ أن جميع مقاطع هذا الكتاب احتوت على قواعد لغوية متنوعة ومختلفة، وقد ورد هذا النشاط تحت عنوان **"أتعلم قواعد لغتي"**، وشرعنا بأخذ نماذج مختارة من مقاطع هذا الكتاب:

مقطع "الحياة العائلية" تمّ التطرق فيه لقواعد نحوية نأخذ على سبيل المثال: درس**"أزمنة الفعل"** وكان كالآتي[1]:

جاء في نص قلب الأم ما يأتي:

1_ فسألتها جارتها: أين ابنك رامي؟ فأجابتها: لقد مات ضميره وتركني وحيدة.

2_ أنا لا أريد منه شيئًا سوى أن يزورني ولو مرة في الشهر.

3_ ارحم أمك وزرها.

وقد تبين لنا من خلال هذه الأمثلة أنها مأخوذة من النص السابق "قلب الأم"، أي أثناء تدريس المتعلمين لدرس أزمنة الفعل(زمن الفعل الماضي والمضارع والأمر) تم العودة بهم إلى النص الأدبي، بمعنى آخر فإن واضعي هذا الكتاب قد وجدوا أن النص هو الأقرب لتعليم درس القواعد وهذا ما نسميه بالمقاربة النصية.

كذلك درس**"الفاعل"** والوارد في مقطع "حب الوطن" جاء كما يلي:

عد إلى النص السابق "الوطني" ولاحظ الجمل الآتية[2] :

1_تتفاوت مستويات الأمم.

---

[1]– محفوظ كحوال، محمد بوشماط، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، ط2، الجزائر، 2017، ص16_17.

[2]– المصدر نفسه، ص45.

2_عندما يرى علم وطنه.

3_يعبر عن أسمى العواطف.

يتبين لنا أنه أثناء تعليم درس الفاعل تم الاعتماد على نص "الوطني" ووضع أمثلة مستوحاة منه، فهو نص توفر على جمل عدة تشتمل على الفاعل، وهذا ما يجعل المتعلم يربط درس القواعد بالنص السابق، وبالتالي فالنص الأدبي يخدم درس القواعد نظرًا لما وفره له من جمل تساعد المتعلم على فهم درس الفاعل بصورة سهلة.

وأما درس " **المبتدأ والخبر**" الوارد في مقطع" الأخلاق والمجتمع" فجاء كما يلي[1]:

عد إلى "الآيات البينات" من سورة الحجرات، واقرأ قوله تعالى: "إنما المؤمنون إخوة".

من خلال تقديم درس المبتدأ والخبر أيضًا تم العودة بالمتعلمين لتلك الآيات الكريمة التي تم تدريسها سابقا، نظراً أنها تتوفر على جمل تحتوي على كل من المبتدأ والخبر، فالمتعلم يجيب عن الأسئلة المتعلقة بدرس "المبتدأ والخبر" من خلال تمعنه في تلك الآيات القرآنية، وهي آيات أفادت درس المبتدأ والخبر، وسهلت على المتعلم معرفة ما هو المبتدأ؟ وما هو الخبر؟ وكيف يكون إعرابهما؟. والشيء الذي أثار انتباهنا هنا هو أنه كان لابد من وضع سورة أو نص آخر يتوفر على كم من الجمل التي تشتمل على المبتدأ والخبر حتى تتوسع معرفة المتعلم بدرس المبتدأ والخبر ونضمن نجاح تعليم نشاط القواعد.

وورد درس **"إن وأخواتها"** في مقطع" العلم والاكتشافات العلمية" على النحو الآتي:

عد إلى النص ولاحظ ما يأتي[2]:

_ إن جوهر الكتاب الإلكتروني قرص بصري مدمج.

أثناء تعليم هذا الدرس تمّ الانطلاق مما هو موجود في نص "الكتاب الإلكتروني"، فالمثال المقدم سابقا يمكن المتعلم من فهم التأثير الذي تحدثه إن عندما تدخل على الجمل الاسمية

[1]– محفوظ كحوال، محمد بوشماط، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص73.

[2]– المصدر نفسه، ص93.

إذ تنصب المبتدأ ويسمى اسمها وترفع الخبر ويسمى خبرها، فمن خلال هذا المثال والتمعن فيه يستنتج المتعلم ما تحدثه إن من تغيير في الجملة الاسمية ويطبق هذا مع جميع أخواتها نظرا لكونها تحمل الأثر نفسه.

صحيح أن تقديم هذا الدرس تمّ ربطه بالنص المدروس سابقا، وهنا قد تم الاعتماد فعلا على المقاربة النصية، إلا أن الأمر السلبي الذي تمت ملاحظته هو الاعتماد على مثال واحد في تقديم هذا الدرس، إذ كان لابد من وضع نص آخر تتوفر فيه أمثلة عديدة تشتمل على كل أخوات إن حتى يفهم المتعلم أكثر، ويكون قد تعرف على إن وجميع أخواتها وكذا كيفية إعرابها.

درس **"المفعول المطلق"** والوارد في مقطع" الأعياد"تجلى كما يلي:

"عد إلى النص السابق ولاحظ الجملة الآتية:

_الأعياد سنة فطرية جبل عليها الناس وعرفوها، وفكروا فيها تفكيرًا منذ عرفوا الاجتماع"[1].

يظهر لنا أن تقديم درس المفعول المطلق قد اعتمد على المثال الموجود في نص"الأعياد"، فعلى الرغم من أن واضعي هذا الكتاب اعتمدوا أثناء تدريسهم لهذه القواعد النحوية على المقاربة النصية إلا أن هذا لا يغطي النقص الكبير في الأمثلة، فكان لابد من وضع نص يشتمل على أمثلة عديدة تخدم الدرس وتعبر عن الظاهرة اللغوية المدروسة حتى يحصل الفهم لدى المتعلمين.

وكذلك درس القواعد **"الحال"** الموجود في مقطع"الطبيعة" قد جاء هو الآخر على منوال الدروس اللغوية الواردة في المقاطع السالفة الذكر والذي تمّ فيه إعطاء أمثلة للمتعلم مستوحاة من النص السابق، وكانت هذه الأمثلة كالتالي:

عد إلى النص السابق ولاحظ ما يأتي[1]:

[1]_ محفوظ كحوال، محمد بوشماط، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص113.

1_ويشعرها بأنها تعيش بعيدة عن السأم والملل والضيق.

2_تستنشق الهواء صافيًا.

فبعد تقديم هذه الأمثلة والتي أخذت من النص السابق يطرح المعلم على المتعلمين جملة من الأسئلة والتي تمثلت في[2]:

1_لاحظ كلمتي: (بعيدة،صافية)، ما دورهما في الكلام، أو ماذا تبينان؟.

2_كيف جاءتا؟.

3_أليستا صالحتين لسؤال(كيف)؟.

4_إذًا كيف يسمى هذا الاسم الذي يصلح أن يكون جوابًا ل(كيف)؟.

5_ما هي الحال وما حكمهما؟.

6_فيم تطابق صاحبها؟ .

بعدما يتمعن المتعلم في هذه الأسئلة تكون إجابته على النحو الآتي:

1_ دور كلمتي(بعيدة، صافية) هو تبيين الهيئة.

2_جاءتا منصوبتين.

3_ نعم، فنقول كيف تعيش؟ تعيش بعيدة.كيف تستنشق الهواء؟ تستنشق الهواء صافيًا.

4_ يسمى حالا.

5_الحال هو: اسم نكرة تبين هيئة صاحبها ويكون جوابًا ل (كيف).

6_ تطابق صاحبها في النوع والعدد.

[1]– محفوظ كحوال، محمد بوشماط، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص137.

[2]– المصدر نفسه، ص 136.

إذن تعليم درس الحال تمّ من خلال أخذ أمثلة من النص الذي تطرق إليه المتعلم سابقًا، ثم طرح مجموعة من الأسئلة المتعلقة بدرس القواعد، فهذه الظاهرة النحوية "الحال" لها علاقة بالنص نظرًا لكونه يتوفر على الحال، فالنص هو الأقرب لتعليم النحو وقواعده.

وبالتالي عندما توفر النص على ما يخدم درس القواعد تم ربطه بدرس الحال، أي تمّ تدريس النص الأدبي ثم تعليم نشاط القواعد لأنهما يكملان بعضهما البعض نظرًا للترابط الموجود بين النص الأدبي ونشاط القواعد. وهذا ما يسمى بالمقاربة النصية أي تقريب نشاط القواعد للنص الأدبي، والجدير بالذكر أن التكامل بين الأنشطة يساعد على نجاح العملية التعليمية، في حين أن تدريس كل نشاط تعليمي بمعزل عن الآخر يجعل المتعلم متشتتا تائها بين الأنشطة. بمعنى آخر فإن الاستعانة في تقديم نشاط القواعد بأمثلة من خارج النص يجعل المتعلم لا يتذوق تلك الأمثلة بل وينفر منها لأنها بعيدة عنه كل البعد، بل لا تعكس واقعه، وتكون غير مألوفة بالنسبة له، وكل هذا يتسبب بطريقة أو بأخرى في فشل العملية التعليمية.

نستنتج أن الدروس النحوية التي تطرقنا إليها في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط قد استمدت أمثلتها من النصوص التي تسبقها، فهذا المنهج المتبع في تقديم دروس القواعد وربطها بالنص يسمى بالمقاربة النصية، ويساعد هذا الأخير في تنمية المهارات اللغوية عند المتعلم خاصة مهارة القراءة، وذلك من خلال قراءة المتعلم لتلك الأمثلة والتمعن فيها ليتمكن من الإجابة عن تلك الأسئلة الخاصة بدرس القواعد.

فالنص الأدبي هو المنطلق الرئيسي في تعليم الدروس النحوية باعتباره قادرًا على توفير جميع الأنشطة التعليمية المقررة في كتب اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.

أما بالنسبة لكتاب اللغة العربية **للصف الثاني** فقد ضم ثمانية مقاطع، خصصنا بالدراسة: المقطع الخامس والذي كان بعنوان **العلم والاكتشافات العلمية**، والمقطع السابع " الطبيعة".

وقد تناول المقطع الخامس ثلاثة ظواهر لغوية والمتمثلة في: "**إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر**"، "**جزم الفعل المضارع**"، "**الأفعال الخمسة**".

- **إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر:**

تم افتتاح هذا الدرس بتقديم مثالين كانا على النحو الآتي[1]:

1_من سلك طريقا يبتغي فيه علما سلك الله له طريقا إلى الجنة.

2_ سما ضيف أبي الدرداء بحاجته عند مضيفه.

الملاحظ أن المثال الأول قد أخذ حرفيا من النص المكتوب: "فضل العلم"، أما المثال الثاني فلم يؤخذ حرفيا من النص إلا أن مضمونه مستوحى هو الآخر من نص "فضل العلم". فهنا قد تم الاعتماد على المقاربة النصية، أي تم وضع أمثلة مستقاة من النص المكتوب لتعليم درس إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر.

- "**جزم الفعل المضارع**" فيقدم للمتعلم مثال واحد تحت عنوان "ألاحظ" وهو كالآتي[2]:

_لم يمض وقت طويل حتى تعلم ابن النفيس القراءة والكتابة.

الملاحظ هنا هو أنه قد تم الاعتماد على مثال واحد فقط وبما أن واضعي هذه المحتويات أصروا على الاعتماد على المقاربة النصية، فإنهم لم يدرجوا أمثلة أخرى خارجة عن النص المدروس الذي كان بعنوان "الطب أمنيتي". فعلى الرغم من افتقار النص إلى الأمثلة المطلوبة إلا أن واضعي هذه المحتويات رفضوا إدراج أمثلة عشوائية خارجة عن النص وهذا أمر ايجابي من جهة، إلا أن السؤال المطروح هنا: هل تم وضع النص المكتوب مع مراعاة وجود الظاهرة اللغوية فيه؟ وإذا كان الأمر كذلك لماذا يخلو النص من الأمثلة ولا

[1]– كمال هيشور وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، 2017، ص93.

[2]– المصدر نفسه، ص98.

يوجد فيه إلا مثال واحد؟ وهل تعليم ظاهرة لغوية بالاعتماد على مثال واحد قادر على ترسيخ تلك الظاهرة في أذهان المتعلمين؟.

- **الأفعال الخمسة:**

في هذا الدرس تم تقديم مجموعة من الأمثلة المستوحاة من النص المكتوب المدروس، فبعد أن يدرس المتعلم نص: "الضوء العجيب"، يتطرق إلى الظاهرة اللغوية المتمثلة في الأفعال الخمسة، فيجد أن الأمثلة الموضوعة في هذا الدرس هي أمثلة قد سبق وأن تعرف عليها في نشاط "اقرأ نصي"، وكانت الأمثلة كالآتي[1]:

1_**سترين** عليها شيئا أعتقد أن لم يره أحد من قبل.

2_العالم وزوجته **يلاحظان** التجربة.

3_يمكنك أن **تتصوري** مقدار ما سيصنعونه لإنقاذ حياة آلاف المرضى.

4_عليك أن **تراقبي** الشاشة.

بعد أن يقرأ المعلم هذه الأمثلة على أسماع المتعلمين، يطلب منهم إعادة قراءتها، وبعد الفراغ من القراءة يطرح عليهم مجموعة من الأسئلة تحت عنوان "أناقش" ، وهي عبارة عن أسئلة خاصة بالأمثلة المقدمة، فمثلا في هذا الدرس يتم طرح الأسئلة الآتية[2]:

1_ما نوع الألفاظ المكتوبة بخط غليظ في الأمثلة؟ .

2_ إلى أي الضمائر أسندت؟ هات مثالا مشابها.

3_كيف نسمي الفعل المضارع حين يتصرف مع هذه الضمائر؟

4_تعلمت أن علامة إعراب الفعل المضارع هي الضمة، أتراه كذلك في هذه الأمثلة؟

5_بم سبق الفعل المضارع في المثال الرابع ؟ وماذا حدث له؟.

[1]– كمال هيشور وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص103.

[2]– المصدر نفسه، ص103.

6_كيف يعرب إذن؟ ماذا تستنتج؟.

بعد قراءة الأمثلة وملاحظتها والتمعن فيها يجيب المتعلمون عليها كما يلي:

1_ نوع الألفاظ المكتوبة بخط غليظ أفعال مضارعة.

2_ أسندت إلى الضمائر الآتية: أنتِ، هما.

3_ نسميه: من الأفعال الخمسة.

4_لا.

5_ سبق الفعل المضارع بأداة النصب "أن"، وحذفت منه النون.

6- تراقبي: فعل مضارع منصوب بأن وعلامة نصبه حذف النون لأنه من الأفعال الخمسة. الأفعال الخمسة تنصب بحذف النون.

وبعد الإجابة عن هذه الأسئلة يوضع الاستنتاج في إطار. وهنا يكون قد تم تعليم درس الأفعال الخمسة انطلاقا من النص الأدبي "الضوء العجيب". وهذا ما يجعل الأنشطة التعليمية مرتبطة ببعضها البعض؛ أي أنّ تعليم نشاط القواعد يرتبط بتعليم نشاط النص الأدبي، وبالتالي فإن هذا المقطع قد اعتمد على المقاربة النصية في تعليم قواعد اللغة العربية.

أما المقطع السابع "**الطبيعة**" فقد ضمّ هو الآخر ثلاثة ظواهر لغوية، أولها "**الأفعال المتعدية إلى مفعولين**" حيث تمّ انتقاء مجموعة من الأمثلة المستوحاة من النص المكتوب، وإدراجها تحت عنوان "ألاحظ"، وقبل أن يشرع المتعلم في قراءة الأمثلة وملاحظتها يطلب منه ما يلي:

"اقرأ الأمثلة الآتية وتذكر سياقها في نص "يوم الربيع"، وكانت الأمثلة كالأتي:

1_ **وجد** الناس الربيع أرحم من الشتاء.

2_ **حسب** الكهول الربيع فصل اطمئنان وراحة.

3_قال الربيع: س**أجعل** عبء الحياة خفيفا، س**أرد** متاعبكم راحة، سأغذي مزارعكم بنسيمي العليل ف**أترك**ها حدائق تحمل أفيد الثمار.

4_ **كسا** الربيع الربى والوهاد حلة جميلة"[1].

الملاحظ هنا هو أن الأفعال: وجد، حسب، أجعل، أرد، أترك، كسا، هي أفعال متعدية إلى مفعولين، وكل هذه الأفعال قد وردت في نص "يوم الربيع".

الفعل المزيد وأوزانه وردت تحت عنوان ألاحظ فقرة، يطلب المعلم من المتعلمين قراءتها مع تذكر سياقها غي النص المكتوب "غصن ورد"، وكانت الفقرة كما يلي:

"على كتف هذا الوادي الذي **ردد** صراخي وغنائي صغيرا، في هذه الأرض التي هجرتها، غرست غصن ورد، وكم مرة زرته وهززته فلم تبد عليه إلا إشارة الموت ولا علامة الحياة. كم مرة **افتقدته** و**قلبت** فيه الطرف **مستقصيا** أخباره. كم مرة وقفت أمامه والفؤاد **يتموج** بين اليأس والرجاء.

تباركت أرض أجدادي، فقد حسن في عينها اجتهادي، تباركت أرض أمي، فستريني الورد على غصن تعبي وهمي. نعم، الأرض **كلمتني**، أجابت الأرض سؤلي. **رددت** الأرض صدى حبي"[2].

ما يمكننا قوله هنا هو أن نص "غصن ورد" كذلك تم اختياره وإدراجه في هذا الكتاب مع مراعاة وجود الظاهرة اللغوية فيه والمتمثلة في الفعل المزيد وأوزانه.

أحرف المفاجأة والتفسير والاستقبال: الأمثلة المتعلقة بدرس القواعد هذا كانت كالآتي[3]:

1_ كان يشاهد البراعم الجديدة ف**إذا** الرياح تنثر البعض منها.

2_ بينما كان يتفقد الحقل **إذ** سقط المطر واستبشر الفلاحون.

---

[1]– كمال هيشور وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص133.

[2]– المصدر نفسه، ص138.

[3]– المصدر نفسه، ص143.

3_ تقدم وفد الكهول **أي** الرجال فوق الثلاثين من العمر.

4_ قال الربيع: "أتيتكم أيها الكهول بالاعتدال ... فـ**س**أخفف عنكم عبء الحياة الثقيل... اطمئنوا **سوف** أنسيكم متاعبكم وآلامكم".

ما يمكننا قوله أخيرا هو أن واضعي هذه المحتويات قد بذلوا ما بوسعهم لربط تعليم نشاط القواعد بتعليم النصوص الأدبية، وهذا لتطبيق المقاربة النصية والحد من الطريقة التقليدية التي تأخذ الأمثلة من هنا وهناك لتعليم نشاط القواعد، وبالتالي فتطبيق المقاربة النصية التي ألح عليها عبد الرحمان الحاج صالح متجلية كثيرا في كتاب الصف الثاني من التعليم المتوسط.

أمّا في كتاب اللغة العربية **للسنة الثالثة** من التعليم المتوسط نجد أن نشاط القواعد تجلى في جميع مقاطع الكتاب، وحللنا الظواهر النحوية التي وردت فيه وقمنا بأخذ خمسة نماذج من كل مقطع.

"بناء الفعل الماضي" المندرج تحت مقطع "الآفات الاجتماعية" جاء كما يلي:

-"اقرأ النص واستخرج منه الجمل الفعلية ذات الفعل الماضي: اطمأن الرجل على ابنته بعدما وعدته بمرافقتها بنفسي إلى المنزل، **ففرح وأخذ** بهدي بخليط من كلمات الشكر والحمد، **وانصرف** يتأرجح في مشيته"[1].

الملاحظ من خلال هذه الفقرة أنها أخذت من النص السابق "ولي التلميذة"، ولو كان نصًا لا يحتوي على أفعال ماضية لما تمّ ربطه بهذا الدرس، وبالتالي فقد تم تعليم هذه الظاهرة اللغوية بالاعتماد على منهج المحدثين والمسمى بالمقاربة النصية.

أما درس**"بناء الفعل المضارع"** والمندرج ضمن مقطع"الإعلام والمجتمع" فجاءت أمثلته تحت عنوان"ألاحظ"، وكانت هذه الأخيرة على النحو الآتي:

[1]- كمال هيشور وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، دار أوراس للنشر، الجزائر، 2017، ص19.

عد إلى النص، واقرأه قصد الاستثمار[1]:

1_ **تقدم** وسائل الإعلام الأخبار والمعلومات الجديدة التي كان الناس **يجهلونها**

2_ قال مدير المحطة التلفزيونية مخاطبًا مدير التحرير:" ل**تلتزم**ن الصدق في نقل الأخبار والجدة في صياغتها، أو ل**يأتي**ننا النقد الواسع من الجمهور".

3_ المذيعات ينقلن الأخبار على المباشر، **ويقمن** بإجراء الحوارات مع شهود العيان.

يتراءى لنا من خلال هذه الأمثلة أنها لم تأخذ كما وجدت بالفعل في نص"وسائل الإعلام"، إلا أن محتواها مرتبط بمضمون النص الأدبي المدروس سابقا، أي أن هذه الأمثلة كانت بمثابة استنتاجات لما هو موجود في النص الأدبي. ، فلماذا وضعت أمثلة هذا الدرس حتى يستنتج ما تم فهمه؟ فالنص يشتمل على أفعال مضارعة عدة كان لابد من إدراجها كما وقعت فيه لأن الهدف الذي يسعى إليه واضعي هذا الدرس هو تعليمهم للفعل المضارع وإيصالهم لأذهانهم في أبسط الصور ومن ثمة تتشكل لدى المتعلمين معرفة هذا الدرس وإنتاج نصًا آخر تحتوي جمله على أفعال مضارعة.

وأما درس"**تصب الفعل المضارع ب(أن) المضمرة**" الوارد في مقطع"شعوب العالم" فقد ورد على النحو التالي:

"أعد قراءة"قصيدة أخي الإنسان"لتستنتج منها الأمثلة:

1_ يجب **أن يحب** الإنسان أخاه الإنسان.

2_ لقد جئنا إلى الدنيا معا **لنعيش** إخوانا

3_ يجب أن تتحاب شعوب المعمورة، حتى **لا تستحيل** الأرض إلى غابة.

4_ ليت لي مالاً ف**أساعد**ك.

5_ لا تنه عن خلق و**تأتي** مثله.

6_ سأثابر على مساعدة زملائي **أو أصل** إلى مبتغاي"[2].

---

[1]– كمال هيشور وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص34.

[2]– المصدر نفسه، ص84.

هذه الأمثلة لم تأخذ كما جاءت في النص السابق"أخي الإنسان" إلا المثال الثاني الذي أخذ كما هو، في حين أن الأمثلة الأخرى كانت عبارة عن استنتاجات تم وضعها انطلاقا مما تم فهمه من النص. وهي أمثلة توفرت على كل ما يريد المعلم إيصاله للمتعلمين في درس نصب الفعل المضارع بأن المضمرة من: فعل مضارع، وأدوات نصبه. حتى يتسنى للمتعلم فهم هذا الدرس.

"أفعال الشروع" المندرج تحت مقطع" العلم والتقدم التكنولوجي" ورد كما يلي:

"أعد قراءة نصك (دواء للسرطان):

_ **بدأت** الجهود المبذولة لتطوير أجسام مضادة تستطيع نقل الأدوية إلى الخلايا السرطانية، وتقليل الأضرار التي تلحق بالأنسجة السليمة، تتقدم بسرعة متزايدة."[1]

يتبين لنا أن هذه الفقرة تم أخذها من النص السابق"دواء للسرطان"، فلأنها جمل تحتوي على فعل الشروع والمتمثل في بدأ، رأوا أنها الأنسب لتعليم درس أفعال الشروع. إلا أن الاعتماد على مثال واحد في تقديم هذا الدرس غير كافي لإيصال ما يجب إيصاله للمتعلم، إذ كان لابد من إدراج أمثلة أخرى تحتوي على أفعال شروع أخرى كالفعل طفق وجعل وقام وغيرها، فالتنوع في الأمثلة يمكن المتعلم من الإلمام الشامل بالظاهرة اللغوية وكل ما يتعلق بها.

ودرس" **أدوات النداء"** الذي يتجلى في مقطع "التلوث البيئي" وردت أمثلته كما يلي[2]:

1_ لماذا تنتهد **يا** أيها النسيم؟.

2_ لماذا البكاء **أيا** أيتها الأزهار الجميلة؟.

3_ كيف لا أنوح–هيا سيدي–وعن قريب تصبح تفاوتني وزرًا؟.

4_ **أي** بني، حافظ على البيئة.

[1]– كمال هيشور وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص94.

[2]– المصدر نفسه، ص124.

بعد أن يلاحظ المتعلم هاته الأمثلة ويتمعن فيها بدقة يستطيع أن يناقش تلك الأسئلة التي تطرح عليه حولها. والملاحظ هنا هو أن المثالين 1و2 تم نقلهما حرفيا عن نص "محاورة الطبيعة"، في حين أن المثالين الآخرين غير متواجدين في النص المذكور سابقا، إلا أن مضمونهما يدور حول ما جاء في النص. والجدير بالذكر أن هذه الأمثلة قد توفرت على كل ما وجب تعليمه في درس أدوات النداء وحروفه، وبالتالي فهنا أيضًا قد تم الاعتماد على النص الأدبي في تعليم نشاط القواعد.

نستنتج أخيرا أن الأمثلة التي تعرض هذه الدروس النحوية المبثوثة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، قد تم أخذها من النصوص الأدبية التي تم تعليمها مسبقا، فبعد أن يتعرف المتعلم على هذه الأمثلة في تعليم نشاط النص الأدبي، يجدها مرة أخرى في تعليم نشاط القواعد. والملاحظ كذلك أنه تارة نجد أن هذه الأمثلة قد أخذت كما هي من النص المكتوب وتارة أخرى يتم استنتاجها انطلاقا من النص. ومنه فالمصدر الأساسي لهذه الأمثلة سواء أخذت كما هي أم تم استنتاجها هو النص الأدبي، وبعبارة أخرى فقد تم الاعتماد على المقاربة النصية في تعليم الظواهر اللغوية في كتاب الصف الثالث من التعليم المتوسط.

أما بالانتقال إلى كتاب اللغة العربية **للصف الرابع** من التعليم المتوسط فقد تبين أنه كذلك قد ربط تعليم نشاط القواعد بتعليم نشاط النص الأدبي، ويتم تعليم دروس القواعد تحت عنوان: "أدرس الظاهرة اللغوية"، ثم بعد ذلك يتم تقديم الأمثلة المتعلقة بالظاهرة اللغوية مع طرح أسئلة متعلقة بها، وبعد مناقشتها وملاحظتها يوضع الاستنتاج ثم بعده مباشرة توضع التطبيقات. وفيما يلي بعض النماذج المختارة من الكتاب:

عطف البيان: يطلب من المتعلمين ملاحظة الجملتين الآتيتين[1]:

[1]– حسين شلوف وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات شهاب، الجزائر، 2019، ص18.

1_ حدثنا الراوية **عيسى** بن هشام قال: اشتهيت الأزاذ وأنا ببغداذ.

2_ظفرنا والله بصيد **سوادي** غريب عن المدينة.

الملاحظ أن المثالين مستخرجان من نص "الضحية والمحتال"، أي أن المتعلم قد سبق وأن تعرف عليهما في النص المكتوب، وهذا ما يساعد بشكل أو بآخر على ترسيخ درس "عطف البيان" في أذهان المتعلمين.

البدل: ألاحظ الجمل وأقارن[1]:

1_ هذا **الحصى** حبات دمع مجمد.

2_ يا للفقير **الشيخ** يمشي على الطوى.

3_ غبار الأرض **نصفه** آهات خيب.

4_ يم يجن إلا اليأس **مرارته** من مده اليد.

5_ أيتها **القلوب** الرحيمة أغيثي الجائع المسكين.

كل هذه الأمثلة تم استنباطها من قصيدة "سائل"، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على حسن اختيار هذا النص الأدبي من جهة وخدمته لدرس القواعد من جهة أخرى، فوضع نصوص أدبية ضمن مقاطع محصورة في مجالات محددة مع الأخذ بعين الاعتبار الظاهرة اللغوية المقررة في المقطع نفسه ليس بالأمر الهين، بل ويحتاج الكثير من البحث والاطلاع والدقة، بعبارة أخرى فان تطبيق المقاربة النصية هو أمر يحتاج إلى متخصصين والى جهود كبيرة، فغالبا النص الذي يصلح إدراجه ضمن مقطع معين تجده يخلو من الظاهرة اللغوية المراد تعليمها، والنص الأدبي الذي يعج بالأمثلة التي تعبر عن الظاهرة اللغوية المراد

[1]– حسين شلوف وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص24.

تعليمها تجد محتواه بعيد عن عناوين المقاطع الثمانية المدرجة في الكتاب، وهنا يقع الإشكال، فيواجه واضعي هذه المناهج صعوبات كبيرة في هذه المسألة.

تراءى لنا من خلال دراستنا لكتب اللغة العربية للطور المتوسط بأنها قد اعتمدت كلها على المقاربة النصية وذلك من خلال ربط تعليم نشاط القواعد بتعليم نشاط النص الأدبي، وهي كتب تماشت مع أراده عبد الرحمان الحاج صالح ورآه ضروري في تعليم اللغة العربية، فللمقاربة النصية دور كبير في تحقيق فهم القواعد ومساعدة المتعلمين على التحليل والإنتاج، فهي تساهم في ربط الأنشطة التعليمية للغة العربية ببعضها البعض وبالتالي تساهم في ترقية تعليم اللغة العربية وإكساب المتعلمين مختلف المهارات اللغوية.

1_1: تعليم الأصول قبل الفروع:

ركزت النظرية الخليلية الحديثة على تعليم الأصول قبل الفروع، فقبل أن يتم تدريس الفروع يجب أولا التطرق إلى الأصول التي انبثقت منها تلك الفروع، وفي هذا نوع من التدرج؛ بمعنى أنه ينبغي تعليم الأصل وهو الخالي من الإضافات أولا لأن فهمه يكون سهلا وسريعا ما يلتقطه المتعلمون، فالأصل يكون بسيطا بعيدا عن التعقيدات ثم بعد ذلك يتم التدرج إلى التحويلات الطارئة على الأصول والتي تنتج فروعا.

وبعد معاينتنا لكتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، تبين لنا أن كتاب اللغة العربية **للصف الأول** من التعليم المتوسط قد افتتح نشاط القواعد بدرس من التوابع وهو درس "**النعت**"[1]، والملاحظ هنا أن هذا الكتاب لم يفتتح نشاط القواعد بالمرفوعات (كالفاعل، المبتدأ والخبر...) وهذا الترتيب مخالفا لما أراده الحاج صالح أن يكون.

ثم جاء درس "**أزمنة الفعل**"[2] (الماضي، المضارع، الأمر) وقد وفقوا في ترتيب هذه الأزمنة لأن الأصل في الفعل هو الماضي.

[1]– محفوظ كمال، محمود بوشماط، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص13.

[2]– المصدر نفسه، ص17.

ثم يتم تعليم درس "**الضمير** وأنواعه وبعده مباشرة يتم تقديم درس النعت السببي"[1]، والأصح عند الحاج صالح أن يتم تقديم درس النعت باعتباره الأصل، ثم يليه مباشرة درس النعت السببي باعتباره الفرع.

كذلك درس "**الفاعل** ودرس **نائب الفاعل**"[2] تفصلهم مجموعة من القواعد، على الرغم من أن الفاعل يعد أصلا لنائب الفاعل، إذا كان لابد من تعليم درس الفاعل أولا. فبعد أن يتعرف المتعلم على الفاعل وموقعه في الجملة الفعلية وإعرابه، يتم تعليمه مباشرة أن هناك ما ينوب عن الفاعل ويسمى بنائب الفاعل.

وهذا لا ينفي أن كتاب اللغة العربية للصف الأول قد أخذ بعين الاعتبار مبدأ الأصل والفرع في بعض المحطات نذكر منها: أنه تم تعليم درس "**جمع المذكر السالم** قبل **جمع المؤنث السالم**"[3]، فالأصل في الجمع –كما هو معلوم– هو المفرد، كما أن الأصل في التأنيث هو التذكير، ومنها فجمع المذكر السالم هو بمثابة أصل الفرع أما جمع المؤنث السالم فيمثل فرع الفرع، ومنها فهذا الترتيب يتماشى مع ما جاءت به النظرية الخليلية .

وكذلك يتراءى لنا أن الكتاب قد انطلق من المرفوعات:"**الفاعل، المبتدأ والخبر**"[4]، ثم انتقل إلى المنصوبات وهي المفاعيل: "**المفعول به، المفعول المطلق، المفعول لأجله، المفعول معه**"[5] . وهذا ما أراده عبد الرحمان الحاج صالح أن يكون في المقررات التعليمية للغة العربية.

---

[1]– محفوظ كمال، محمود بوشماط، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص21، 33.

[2]–المصدر نفسه، ص45، 97.

[3]– المصدر نفسه، ص53.

[4] – المصدر نفسه، ص 45، 73.

[5]– المصدر نفسه، ص101، 113، 117، 133.

ويتم تعليم المبتدأ والخبر والتعريف بكليهما مع إعطاء أمثلة ثم بعده يتم تعليم درس " **كان وأخواتها و"إن وأخواتها**"[1] على التوالي، وهنا يتحقق مبدأ التدرج، فبعد أن يتعرف المتعلم على المبتدأ، وأنه يأتي في بداية الجملة ويكون مرفوعا، وأن الخبر هو ما يأتي بعد المبتدأ ويكون مرفوعا كذلك؛ بعبارة أخرى بعد أن يتعرف المتعلم على الأصل، نعرفه على الفروع وهي عبارة عن تحويلات تطرأ على الجملة الاسمية المتكونة من مبتدأ وخبر بعد أن تدخل عليها إن أو إحدى أخواتها أو كان أو إحدى أخواتها.

أما كتاب اللغة العربية **للسنة الثانية** من التعليم المتوسط فالملاحظ أنه لم يراع إطلاقًا ميزة الأصل والفرع، وقد تم ترتيب الدروس النحوية فيه عشوائيا أي تم وضع الفروع قبل الأصول.

نأخذ على سبيل المثال درس **الفعل المجرد** الذي يعد أصل **للفعل المزيد** إذ كان لابد من تعليمهم للفعل المجرد باعتباره فعل تخلو حروفه من أحرف الزيادة، ثم الانتقال إلى الفعل المزيد باعتباره فرع عن الفعل المجرد، لكي يتضح للمتعلمين الفرق بين الفعل المجرد والفعل المزيد، أي أن الفعل المجرد حروفه هي حروف أصلية أي مجرد من أحرف الزيادة في حين أن الفعل المزيد هو فعل يحتوي على حرف أو حرفين أو أكثر غير أصليين[2]، فهنا لابد من تدريس الفعل المجرد ثم مباشرة تدريس الفعل المزيد بحكم ما جاء به الحاج صالح أي إعطاء الأولوية للفعل المجرد (الأصل) ثم الفعل المزيد(الفرع) .

وأيضًا كتاب اللغة العربية **للسنة الثالثة** من التعليم المتوسط لم يراع هذه الميزة في ترتيب الدروس النحوية، فدرس **أبنية الفعل** لم يرتب ترتيبًا صحيحًا متسلسلاً فمن الأصح البدء ببناء الفعل الماضي الذي يبنى على الفتح، ثم وراءه مباشرة بناء الفعل المضارع الذي يبنى على الضم(علامته الأصلية)، بعدها بناء الفعل الأمر والذي يبنى على السكون، أي لا

[1]– محفوظ كمال، محمود بوشماط، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص77، 93.

[2]– كمال هيشور وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص118، 138.

تكون دروس فاصلة بينهما. نظرًا لكون بناء الفعل الماضي هو الأصل ثم تترتب عنه الفروع الناتجة والمنبثقة منه وهي بناء الفعل المضارع وبناء الفعل الأمر، حتى يتسنى للمتعلمين معرفة علامات بناء الفعل الماضي وعلامات بناء الفعل المضارع والأمر، أي العلامات الأصلية للأفعال الثلاثة[1].

فواضعو (كتاب السنة أولى والسنة الثانية من التعليم المتوسط) لم يتبعوا فكرة الحاج صالح في ترتيب الظواهر اللغوية انطلاقا من قضية الأصل والفرع، وهذا أمر سلبي فالدروس النحوية يجب أن تكون متسلسلة وراء بعضها البعض حتى يستوعبها المتعلم من جهة ويدرك الفرق بين الدروس النحوية من جهة أخرى، فكل درس له علاقة بدرس آخر أي هناك رابطة لغوية بينهما باعتبار أحدهم الأصل والثاني الفرع المنبثق منه، لهذا كان لا بد من ترتيبهم على هذا الأساس.

أما بالانتقال إلى كتاب اللغة العربية **للصف الرابع** من التعليم المتوسط، فيتراءى لنا من خلاله أنه قد أخذ بعين الاعتبار مبدأ الأصل والفرع ، وقد كان جل محتوى الظواهر اللغوية لهذا الكتاب "الجمل المعربة". وقبل أن يتطرق المعلم إلى عرض الدروس المتعلقة بالجمل المعربة، يقدم درسا للمتعلمين بمثابة تمهيد بعنوان " **الجملة البسيطة والجملة المركبة**"، وحينها يفهم المتعلم أن الجملة تكون بسيطة إذا كانت كل عناصرها مفردة، وتكون مركبة إذا كان أحد عناصرها جملة فعلية أو اسمية[2]. ثم بعدها تأتي جميع دروس الجمل المعربة متتالية وراء بعضها البعض. وفيما يلي بعض النماذج عن ذلك:

فمثلا درس: "**الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ**" هنا يتعرف المتعلم على أن الخبر قد يكون اسم مفرد أو شبه جملة متعلقة بحذف خبر، كما قد يأتي جملة فعلية أو اسمية في محل رفع[3]. وفي هذا إشارة إلى الدروس القادمة؛ أي أن هذا الدرس يرتبط بما بعده من دروس فهو

[1]– ينظر، كمال هيشور وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص19، 34، 67.

[2]– ينظر، حسين شلوف وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص64.

[3]– المصدر نفسه، ص92.

بمثابة تمهيد للدرسين القادمين واللذان كانا بعنوان" :**الجملة الفعلية الواقعة خبرا لمبتدأ**"و "**الجملة الاسمية الواقعة خبرا لمبتدأ**".

كذلك درس "**الجملة الواقعة مضافا إليه**" تقدم فيه مجموعة من الأمثلة للمتعلم، ثم تطرح عليه مجموعة من الأسئلة وبعدها يوضع الاستنتاج في إطار باللون البرتقالي، ويذكر فيه أن "المضاف إليه هو اسم مجرور ينسب إلى اسم قبله، وهو ثلاثة أنواع: مفرد اسم ظاهر أو ضمير، جملة اسمية أو جملة فعلية"[1]. وهذه أيضا عبارة عن إشارة للدروس الموالية وهي "**الجملة الفعلية الواقعة مضافا إليه**" و"**الجملة الاسمية الواقعة مضافا إليه**"، ويتم فيهم التفصيل أكثر فأكثر. فالملاحظ هنا أن هذا التسلسل في الدروس هو تدرج من الصعب إلى السهل، لكي يحصل الفهم عند المتعلمين من جهة ولكي لا تختلط عليهم الأمور من جهة أخرى.

كما وتم وضع درس **الجملة الواقعة جوابا للشرط**، ثم بعدها على التوالي "**الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم** و**الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم**"[2]، فبعد أن يتعرف المتعلم على الجملة الواقعة جوابا للشرط وهي هنا بمثابة الأصل، يتعرف على فروعها، ليميز بين الجمل التي تعرب جوابا لشرط جازم وتلك التي تعرب جوابا لشرط غير جازم.

وبالتالي فإن أغلب الظواهر اللغوية في هذا الكتاب جاءت متسلسلة، وكل درس في القواعد له علاقة بدرس القواعد الذي قبله وبعده، والهدف من هذا هو التدرج من العام إلى الخاص أو بعبارة أخرى من الأصل إلى الفروع الناتجة عنه. وكان الغرض من كل هذا هو تحقيق الفهم وتسهيل القواعد اللغوية، وذلك من خلال ربط المتعلمين الدروس ببعضها البعض.

[1]– حسين شلوف وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص112.

[2]– المصدر نفسه، ص152، 158، 164.

نستنتج أن كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة قد أخذت بعين الاعتبار ترتيب القواعد النحوية وفق مبدأ الأصل والفرع في بعض المحطات، إلا أنها قد أهملت هذا المبدأ وأعطت أولوية لتعليم الفروع قبل الأصول في محطات أخرى.

1_2 القياس كآلية لتعليم النحو العربي:

يعد القياس من المفاهيم الأساسية والأدوات الرئيسية التي دعا من خلالها الحاج صالح إلى تعليم النحو العربي وقواعده، فقد أصبح يعتمد عليه كثيرًا في قواعد النحو والصرف وهذا ما يسهل على المتعلم فهم هذه القواعد اللغوية، وبما أن دراستنا متعلقة بمرحلة التعليم المتوسط فقد قمنا برصد كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط واستخراج مظاهر القياس المتجلية فيها.

فمن خلال كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط لاحظنا توفر القياس في التطبيقات التي تلي القواعد، وكانت هذه الأخيرة بعنوان "أنجز تماريني في البيت" ونجد أن الصيغ المتعلقة بالقياس كانت على النحو الآتي: "هات، كون، عين، استخرج"[1] والأمثلة عديدة ومتنوعة في هذا الكتاب، فمثلاً في درس **الضمائر** يعلمهم هاته الضمائر وأنواعها ومن ثمة يطلب منهم تكوين جمل من اجتهاد المتعلم تشتمل على ما تم تعليمه إياه أي كأنه يقيس تلك التطبيقات على القاعدة النحوية، وكذلك هو الأمر في درس **علامات الوقف**، ففيه يطلب من المتعلمين تكوين جمل تحتوي على نقطة وعلامة استفهام وفاصلة وعلامة تعجب، فبعد أن يدرس المتعلم هاته العلامات الضرورية ومتى وجب وضع النقطة والفاصلة وعلامة الاستفهام والتعجب يقيس عليها مباشرة فيتمكن من تكوين جمل تحتوي على علامات الوقف، وهذا التطبيق يؤدي إلى ترسيخ هذه القاعدة اللغوية في ذهنه.

[1]– محفوظ كحوال، محمد بوشماط، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص20، 25، 37، 53.

كما صادفنا في مقطع آخر القياس وذلك من خلال إعطاء فعل يقوم المتعلم بتحويله إلى أفعال ثم يوظفها في جمل بناءً على ما تم التطرق إليه، فالقياس من الطرق التي تؤدي بالمتعلم إلى استخلاص قاعدة نحوية كانت أم صرفية ثابتة ومضبوطة.

كما ورد أيضًا القياس بأشكال متعددة جاءت على أوجه متنوعة وكانت عن طريق كلمة"استخرج"، نأخذ على سبيل المثال:درس **جمع المؤنث السالم** و**جمع المذكر السالم،** بعد أن يتعرف المتعلم عن كليهما يطلب منه في فقرة استخراج كل منهما.

هذا ونجد وجهًا آخر للقياس والذي جاء بصيغة "عين" فمن خلال تلك الفقرة المقدمة للمتعلمين يطلب منهم تعيين جموع التكسير، فبعد استنتاج القاعدة النحوية يأتي التطبيق، وهنا يقيس المتعلم تلك التطبيقات على ما تعلمه ليجيب عن ما طلب منه.

ووجدنا كذلك صيغة أخرى للقياس عن طريق"أملأ[1]"، وهنا يتم تقديم جمل ناقصة للمتعلمين ويطلب منهم إكمالها بوضع مبتدأ وخبر قياسًا على ما تعلموه في الدرس.

وتمّ الاعتماد على صيغة أخرى في التطبيقات النحوية وهي صيغة "أدخل[2]"، نأخذ على سبيل المثال درس **إن وأخواتها،** وفيه يقدم للمتعلمين مجموعة من الأمثلة ثم يطلب منهم إدخال إن أو إحدى أخواتها عليهم، فعندما يمر المتعلم بالقاعدة النحوية لدرس "إن وأخواتها" يكون على دراية بأن اسم إن يكون منصوبًا وخبرها يكون مرفوعًا، فيقوم بالقياس على هذه القاعدة اللغوية ويستند عليها في إجاباته.

كما يطلب أيضًا منهم في مقطع آخر العودة إلى النص واستخراج الأسماء التي تحتوي على**"أل" الشمسية و "أل" القمرية.** كذلك نفس الأمر بالنسبة لدرسي**"التاء المفتوحة** و**المفعول المطلق"** وفيهما يطلب من المتعلم استخراجهما من الفقرات المعطاة.

هذا إضافة إلى وجود أمثلة أخرى عن القياس متفرقة في الكتاب هنا وهناك.

[1]– محفوظ كحوال، محمد بوشماط، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص72.

[2]– المصدر نفسه، ص93.

إذن كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط توافق وتماشى مع ما جاء به الحاج صالح من خلال نظريته الخليلية الحديثة، وقد تبين لنا أن القياس من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه النظرية نظرًا لكونه من الحلول المساهمة في تيسير النحو وتسهيله للمتعلمين، فبمجرد تعليم درس ما في القواعد يأخذ المتعلم تلك القاعدة ويطبقها فيم طلب منه، وهذا ما يسهل عليه استيعاب هذه القواعد النحوية أو الصرفية بصورة دقيقة، ومن ثمة يستخلص أنه لكل درس سواء في النحو أو الصرف قاعدة تحكمه تختلف عن قاعدة الدرس الآخر، وبالتالي فالقياس حاضر بجميع ملامحه و صوره في هذا الكتاب عن طريق صيغ عديدة تم ذكرها سابقًا.

وأما بالعودة إلى كتاب **السنة الثانية** من التعليم المتوسط فقد لاحظنا وجود تطبيقات بنيت على القياس تحت ما يسمى ب "أوظف تعلماتي"، فالمتعلم بعد أن يدرس قاعدة ما تطرح عليه مجموعة من الأسئلة المتعلقة بما درس، فيجيب عنها انطلاقا مما درسه، أي يقيس على القاعدة ويستند عليها في إجاباته، وقد ضم الكتاب مجموعة من الأسئلة التي تكررت غالبا في توظيف درس القواعد، والمتمثلة في "حدد، هات، أعرب، عين، وظف، استخرج، قدم، صرف، استنتج"[1]، وفي ما يلي بعض النماذج المختارة من الكتاب:

في درس **المنقوص والمقصور** يُؤتى بمجموعة من الأمثلة ويطلب من المتعلم تحديد الاسم المنقوص والمقصور، والأمثلة كانت على النحو الآتي: العصا، مصطفى، محام، ليلى، القاضي، ساعي البريد، رجا، رضى، مصل، معنى، المعتدي.

فبعد أن يدرس المتعلم بأن الاسم المقصور هو الاسم المعرب الذي آخره ألف لازمة، يستطيع أن يحدد الأسماء المقصورة وهي كالآتي: العصا، مصطفى، ليلى، رجا، رضى، معنى. وبعد أن يعرف المتعلم أن الاسم المنقوص هو الاسم المعرب الذي آخره ياء لازمة

[1]– ميلود غرمول وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص13، 24، 34، 59، 74، 79، 114.

مكسور ما قبلها، يستطيع أن يحدد الأسماء المنقوصة والمتمثلة في: محام، القاضي، ساعي البريد، مصل، المعتدي[1]. فالمتعلم يسهل عليه حل مثل هذه التطبيقات لأنه يتخذ القاعدة كأساس ليقيس عليه.

وفي درس **الفعل المعتل** يطلب من المتعلم ما يلي: هات جملا فعلية أفعالها معتلة متنوعة، فبعد أن يتعرف المتعلم على الفعل المعتل وأنواعه المتمثلة في: المثال، الأجوف، الناقص، اللفيف المقرون والمفروق[2]، يستطيع أن يأتي بأمثلة متنوعة.

وفي درس **اسما الزمان والمكان**: يذكر في الاستنتاج ما يلي:

"اسما الزمان والمكان: اسمان مصوغان لزمان وقوع الفعل ومكانه. يصاغان من الفعل الماضي الثلاثي على وزن (مفعل) بفتح الميم والعين، وسكون ما بينهما، إذا كان مضارعه مفتوح العين أو مضمومها أو معتل الآخر. مثل: مكرم، معلم، مسعى، مرمى. يصاغان من الفعل الماضي الثلاثي على وزن (مفعل) بكسر العين، إذا كان مضارعه مكسور العين أو معتل الأول. مثل: مضرب_ موطن. ويصاغان من غير الثلاثي على وزن اسم مفعوله: مثل: مكرم، ومستخرج، ومستعان"[3].

وبعد استنتاج القاعدة يطلب من المتعلم الإجابة عن السؤال الآتي:عين اسم الزمان والمكان مما يأتي : [4]

1- مطلع الشمس الساعة السادسة.

2-مولد النبي صلى الله عليه وسلم شهر ربيع الأول.

3-غار حراء مهبط الوحي.

---

[1]- ينظر، ميلود غرمول وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص13.

[2]- المصدر نفسه، ص24.

[3]-المصدر نفسه، ص33.

[4]- المصدر نفسه، ص34.

4-المكتبة مرجع المثقفين.

وهنا يستحضر المتعلم ما تعلمه في القاعدة النحوية، ويقيس عليه لحل التطبيق، فالقاعدة تساعد المتعلمين على حل التطبيقات، و إجراء التطبيق بعد نشاط القواعد مباشرة يساعد كثيرا على ترسيخ الأفكار ويمكن المتعلمين من النحو.

وأما في درس **إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر** فيقدم للمتعلم مجموعة من الأمثلة ويطلب منه استخراج الفعل الناقص من بينها ومن ثمة إسناده إلى كل الضمائر، والأمثلة كانت على النحو الآتي[1]:

_ دعا أبو الدرداء ضيفه إلى الاستماع للحديث.

_ يرمي الحديث إلى تحبيب طلب العلم.

والملاحظ كذلك في درس **جزم الفعل المضارع** أنه قد تم الاعتماد على مبدأ القياس، وذلك بوضع صيغة "عين" فكان السؤال كالآتي: "عين الفعل المضارع المجزوم وأداة الجزم وبين حكم إعرابه مع التعليل فيما يأتي:

1_ قال الله تعالى: " لم يلد ولم يولد" [الإخلاص: 03].

2_ قال الشاعر: لا تنه عن خلق وتأتي مثله عار عليك إذا فعلت عظيم.

3_ فلتتعاونوا على فعل الخير"[2].

فالمتعلم عندما يتعرف على الفعل المضارع المجزوم وأدوات جزمه، بالإضافة إلى علامات جزمه يسهل عليه تعيينه وتعيين أدوات الجزم وكذلك يسهل عليه إعرابه.

وأما في درس **الفعل المجرد** فيقدم للمتعلم استنتاج مفاده أن هذا الأخير هو "ما كانت أحرف ماضيه أصلية وأنه بحسب الأصل إما ثلاثي أو رباعي"[1]، ثم في توظيف درس

[1]- ميلود غرمول وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط ، ص93.

[2]-المصدر نفسه، ص99.

القواعد يجد السؤال الآتي: "هات أمثلة عن الفعل المجرد بحيث تستوفي أوزانه الثلاث (فعل، فعل، فعل)"[2]. وهنا أيضا يستند المتعلم إلى المقيس عليه وهي القاعدة ليجيب عن هذا السؤال.

ما يمكننا قوله أخيرا هو أن كتاب الصف الثاني قد اعتمد على مبدأ القياس، فجاءت تطبيقاته قياسية يعتمد حلها على القواعد النحوية المقدمة في الحصص التعليمية، والجدير بالذكر أن الاعتماد على مبدأ القياس في تعليم قواعد العربية كان تأثيره واضحا، فقد كان لهذا الأخير فضل كبير في تحقيق الفهم وترسيخ القواعد النحوية في أذهان المتعلمين.

كذلك بعد معاينتنا لكتاب اللغة العربية **للسنة الثالثة** من التعليم المتوسط نجد أن القياس حاضر وأنه تقريبًا بنفس صيغ كتاب السنة الأولى من بينها "عين، اجعل، أنشئ، استخرج، ادخل، أكمل، اتمم"[3]، فقد صادفنا في مقطع من مقاطع هذا الكتاب القياس بصيغة "عين" أي يطلب من المتعلمين تعيين **الفعل الماضي** في الفقرة، وذلك بعدما تطرقوا إليه ودرسوه وتعرفوا عليه.

ومظهر آخر للقياس يتجلى في تكوين جمل تشتمل على **حروف المعاني**، فبعد أن يتعرف المتعلم على حروف المعاني يستطيع مباشرة القياس عليها ويكون تلك الجمل المطلوبة منه. كذلك من خلال هذا الكتاب وجدنا أمثلة عديدة عن القياس وفيها يطلب من المتعلم كتابة موضوع ما ويطلب منه توظيف ما تم تعلمه من **أفعال مضارعة** وغيرها.

ويتجلى القياس أيضا على شكل إنشاء جمل تكون على منوال جمل أخرى أي يقيس المتعلم عليها حتى يأتي بجمل مثلها تبدأ ب "لم" وتتوسطها "بل" من خلال صيغة "أنشئ".

---

[1]– ميلود غرمول وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط ، ص118.

[2]– المصدر نفسه، ص 118.

[3]– كمال هيشور وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص19، 24، 58، 59، 114، 164.

والقياس في هذا الكتاب نجده أيضًا يتجلى من خلال دروس الصرف، نأخذ على سبيل المثال: درس **صيغ المبالغة** والذي ورد فيه القياس بصيغة "استخرج"، فبعد أن يتعرف المتعلم على الأوزان الخاصة بها يستطيع استخراجها من الفقرة المقدمة له، فإن وجدها تنتمي لصيغ المبالغة يقوم باستخراجها و إن خالفت الوزن فلا يستخرجها، أي بعد استخلاصه لتلك القاعدة الصرفية وفهمه لها يتسنى له مباشرة انجاز التطبيق المطلوب منه.

كذلك نفس الأمر وجدناه في درس **أفعال المقاربة**، ففيه يتم تقديم مجموعة من الجمل ويطلب من المتعلمين إدخال أفعال المقاربة عليها، ومن ثمة يطلب منهم كتابة فقرة مع توظيف أفعال المقاربة.

وكذلك في درس"**الشرط**" توفر القياس من خلال صيغتي "أكمل" و"أتمم" ، فمن خلال الصيغة الأولى يطلب منهم وضع جواب شرط للجمل الشرطية بما يناسبها، أما الصيغة الثانية فمن خلالها يطلب منهم وضع جملة الشرط المحذوفة.

إذن يمكن القول بأن كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط لم يتناول القياس وأوجهه المتنوعة بكثرة أو بشكل كامل، لكن واضعي هذا الكتاب ألحوا عليه ووظفوه في تمارين نحوية وصرفية أيضًا، ولم يهملوه وهذا من أهم ما دعت إليه النظرية الخليلة الحديثة، فمن خلال القياس تنتظم هذه القواعد اللغوية وترتب في أذهان المتعلمين بصورة دقيقة، والجدير بالذكر أن ما يقاس على درس في النحو لا يمكن أن نقيس عليه في درس نحوي آخر، كذلك ما يقاس على درس في الصرف لا يمكن لنا أن نقيس عليه في درس صرفي آخر، وبهذا كل درس في القواعد يتسم بقاعدة تحكمه وتميزه عن غيره.

وبالانتقال إلى كتاب **الصف الرابع** من المرحلة المتوسطة تراءى لنا أنه أيضا اعتمد على مبدأ القياس، وقد ضم الكتاب مجموعة من الظواهر اللغوية والتي تقدم فيها مجموعة من الأمثلة ويطلب من المتعلم ملاحظتها وتأملها، ثم بعد ذلك توضع القاعدة تحت ما يسمى ب: أستنتج، ويضم هذا العنصر كل ما هو متعلق بالظاهرة اللغوية ثم بعد ذلك تأتي مرحلة

التطبيق، وفيها تطرح على المتعلمين مجموعة من الأسئلة التي تندرج تحت عنوان "أطبق" والملاحظ هنا أن جل هذه الأسئلة تدور حول الصيغ الآتية: "استخرج، أوظف، أكتب، أحول أنشئ، أعرب، أميز، ، حدد، ضع، كون، عين، ألف"[1]. وفيما يلي بعض النماذج عن هذه الصيغ:

تطبيق درس **البدل** كان كالآتي: "أستخرج من الجمل الآتية البدل والمبدل منه مبينا نوعه وإعرابه:

1_ هؤلاء الفقراء وصمة عار على جبين الأغنياء البخلاء.

2- على المجتمع أن يحافظ على الفقراء كرامتهم.

3_ تبرع المحسن الجواد على جمعية خيرية بماله نصفه.

4_ تربى المجتمع الجزائري على التكافل الاجتماعي وحمى فقراءه معظمهم في أعصب فقرات تاريخه"[2].

الملاحظ هنا أن السؤال جاء بصيغة استخرج، أي يطلب من المتعلمين استخراج البدل والمبدل منه مبينين نوع البدل والمبدل منه ثمة إعرابه، وكل هذا قد تم ذكره في الاستنتاج (1) و(2)، فالمتعلم يقوم بتوظيف ما درسه عن الظاهرة اللغوية ويقيس الأمثلة المقدمة له في التطبيق على ما جاء في الاستنتاج لتسهل عليه الإجابة على الأسئلة المكلف بها.

وفي تطبيق **الاستثناء** يطلب من المتعلم استخراج المستثنى والمستثنى منه وتبيان أداته ومن ثمة إعرابه، ثم في سؤال إبداعي يطلب منه إنشاء جمل تحتوي على أسلوب الاستثناء[3]، فالمتعلم في مثل هذا النوع من الأسئلة تجده يبدع جملا مختلفة مع ضرورة التقيد

---

[1]-حسين شلوف وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص12، 18، 24، ،32، 38، 52، 58، 78، 92، 112.

[2]- المصدر نفسه، ص24.

[3]- ينظر، المصدر نفسه، ص38.

يما هو مطلوب منه، أي ضرورة توظيف ما درسه في القاعدة النحوية، بمعنى أن المتعلم هنا كأنه يبني أمثلة إبداعية قياسا على ما درسه وتعلمه من أمثلة.

التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي: يتعرف المتعلمون على هذه الظاهرة اللغوية من خلال مجموعة من الأمثلة، ثم يصاغ الاستنتاج الذي كان كالآتي: "إذا تكررت الكلمة نفسها أو مرادفها بعدها مباشرة في جملة نسمي الكلمة الثانية توكيدا لفظيا. يتبع التوكيد اللفظي الكلمة المؤكدة في الإعراب فهو من التوابع. أما التوكيد المعنوي: فيكون بألفاظ توافق المؤكد من حيث المعنى وهي: نفس_ عين_ ذات_ كل_ جميع، مضافة إلى ضمير متصل يعود على الاسم المؤكد ويطابقه في النوع والعدد"[1].

ثم بعد ذلك يطلب منهم انجاز التطبيق والذي جاء بصيغة "أميز"، وفيه يميز المتعلمون بين التوكيد اللفظي والمعنوي ثم يطلب منهم الإعراب[2]. فمن خلال كل هذا يستطيع المتعلم أخيرا أن يفرق بين التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي ويتمكن من إعراب كل منهما.

الجملة البسيطة والجملة المركبة: في هذا الدرس يقدم للمتعلمين مجموعتين من الأمثلة وبعد ملاحظتها وتحليلها تطرح عليهم بعض الأسئلة المتعلقة بها، وآخر هذه الأسئلة دائما ما يكون بهذا الشكل: ماذا تستنتج؟ ليأتي بعده مباشرة استنتاج عن الظاهرة المدروسة، ثم يأتي التطبيق. وقد ضم هذا الأخير مجموعة من الأسئلة جاءت بالصيغ الآتية: (أميز، أحول، أعيد، أكتب)[3]، وكل هذه الأسئلة هي في متناول المتعلمين، لأنها متعلقة بما درسه المتعلمون فقط، فهي ليست أسئلة عشوائية ولا أسئلة معمقة بل يتم وضعها انطلاقا من الاستنتاج المتعلق بتلك الظاهرة اللغوية، ليقيس المتعلم على ما درسه ثم يقوم بانجاز التطبيق.

---

[1]– حسين شلوف وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص58.

[2]– ينظر، المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– ينظر، المصدر نفسه، ص64.

الجملة الواقعة نعتا: وفيما يخص درس الجملة الواقعة نعتا فان تطبيقها قد ضم الصيغ الآتية: (حدد، ضع، اكتب)، ففي السؤال الأول يقدم للمتعلمين مجموعة من الجمل ثم يطلب منهم تحديد الجمل الواقعة نعتا ومن ثمة إعرابها، أما السؤال الذي يليه فهو عبارة عن فراغات، يطلب من المتعلمين وضع جمل نعتية من إبداعهم لملأ الفراغات، والسؤال الأخير الذي جاء بصيغة أكتب، فيطلب فيه من المتعلمين كتابة فقرة مع توظيف التعلمات اللغوية، بما في ذلك الجمل الواقعة نعتا[1].

الجملة الواقعة مضافا إليه: ضمت تطبيقاتها هذه الصيغ: (عين، ألف، ابن)، التطبيق الأول هو عبارة عن مجموعة من الجمل يطلب من المتعلمين تعيين المضاف والمضاف إليه من ضمنها، ثم يطلب منه ذكر نوع المضاف إليه، أما التطبيق الثاني ففيه يطلب من المتعلم تأليف أربعة جمل يتضمن كل منها نوع من أنواع المضاف إليه، ثم أخيرا يقوم المتعلمين ببناء فقرة مع توظيف ما تعلموه في المقطع بما في ذلك الجملة الواقعة مضافا إليه[2].

ومنه فإن كتاب الصف الرابع قد اعتمد هو الآخر على مبدأ القياس وبالتالي فانه يتماشى هو الآخر مع ما دعت إليه النظرية الخليلية.

وأخيرا فإن كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة قد سارت جميعها على نهج القياس، والجدير بالذكر أن استثمار مبدأ القياس في تعليم النحو العربي قد ساعد بشكل كبير في فهم القواعد، كما أنه مكّن المتعلمين من التعبير بشكل صحيح وقراءة النصوص بشكل سليم، وكذلك ساهم في توظيف قواعد اللغة العربية بطريقة صحيحة، فالمتعلمين عند دراستهم لظاهرة لغوية ما ثم يطبقون ما درسوه مباشرة، فإن هذا يضفي شيء من المتعة لديهم

[1]– ينظر، حسين شلوف وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص78.

[2]– ينظر، المصدر نفسه، ص112.

وبالتالي لا ينفرون من تعلم اللغة العربية وقواعدها، بل تجدهم يتفاعلون مع هذه التطبيقات في جو من الحماس والمنافسة.

2- تعليم نشاط البلاغة:

لا يزال فحصنا وممارستنا التطبيقية مستمرة حول كيفية اختيار هاته الأنشطة التعليمية وكيفية تدريسها للمتعلمين بصورة ناجحة، ومن خلال هذه الممارسة سيتم التطرق إلى الأوجه التي جاء بها النشاط البلاغي في مرحلة التعليم المتوسط، لنرى هل تم تعليم نشاط البلاغة وفق ما دعت إليه النظرية الخليلية الحديثة ؟ وهل تم ربط نشاط البلاغة بالنحو كما أراده الحاج صالح أن يكون؟ أم تم الاكتفاء بربط نشاط البلاغة بالنص الأدبي ؟

يؤكد عبد الرحمان الحاج صالح على تعليم النشاط البلاغي انطلاقا مما هو موجود في النص الأدبي، و بحسبه فإن البلاغة لا يمكن تدريسها للمتعلمين بمعزل عن النص، وذلك لكون النصوص الأدبية غنية بالظواهر البلاغية القابلة للتحليل والدراسة، بعبارة أخرى فإن الأمثلة التي يتم من خلالها تعليم نشاط البلاغة يجب أن تكون مأخوذة من النص الأدبي حتى يتذوقها المتعلم ويكشف جمال نصه، فالصور السائدة في علم البلاغة من استعارة وكناية وتشبيه وجناس وطباق وسجع تزيد النصوص الأدبية رونقًا وجمالاً، فلكي يكون تعليم النشاط البلاغي ناجحًا حسب الحاج صالح فلابد أن توضع تلك الأمثلة من النص ولا تأت عبثًا.

يحمل كتاب اللغة العربية **للسنة الأولى** من التعليم المتوسط إشارات طفيفة في الدرس البلاغي تم توزيعها على مقاطع الكتاب نأخذ على سبيل المثال مقطع"الأخلاق والمجتمع"، ففي النص الأدبي الذي هو بعنوان "أغنية البؤس" جاءت مجموعة من الأسئلة تحت عنوان "أتذوق نصي" وكانت كالآتي:

"عد إلى نص "أغنية البؤس" ثم أجب عن الأسئلة الآتية:

1_استخرج الألفاظ الدالة على مأساة هذا الرجل الفقير.

2_حدد من النص بعض التعابير المجازية.

3_تعددت صيغ النهي في النص، استخرج بعضها مبينًا سبب اعتماد الشاعر عليها.

4_في البيت الأول محسن بديعي، أذكره؟"[1].

بعد قراءة المتعلم للنص وفهمه تكون إجابته على الأسئلة السابقة كما يلي:

1_الألفاظ الدالة على مأساة الرجل الفقير هي: فقر، جوع، عاداه وغيرها من الألفاظ التي احتواها النص.

2_تحديد من النص بعض التعابير المجازية ومن بينها يذكر المتعلم على سبيل المثال: الدهر عاداه، عين الله تراه.

3_استخراج صيغ النهي الواردة في النص مع تبيين سبب اعتماد الشاعر عليها: لا تعدلوه، لا تجهلوا، لا تنهروه، فالشاعر اعتمد عليها لغرض الرشد والنصح.

4_المحسن البديعي الوارد في البيت الأول يتجلى في كلمتي أضواه وعاداه وهذا ما يسمى بالسجع.

أما الأسئلة المتعلقة بنص "بين المظهر والمخبر" كانت كالآتي:

1_عد إلى قصيدة"عباس بن مرداس"وتمعن جيدًا عنوانها "المظهر والمخبر"

2_ما المقصود بالمظهر؟ وما المقصود بالمخبر؟

3_ما العلاقة المعنوية بين اللفظين؟

4_كيف نسمي هذا المحسن البديعي القائم على هذا النوع من العلاقات؟

5_استخرج من البيت الأخير من هذا النص محسنًا بديعيًا من هذا النوع.

ماذا تستنتج؟"[2].

[1]–محفوظ كمال، محمود بوشماط، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص75.

[2]– المصدر نفسه ،ص79.

فبعد أن يفهم المتعلم النص يجيب عن السؤال الأول بقوله: المظهر هو المظهر الخارجي للإنسان والمخبر عكس ذلك وهو المظهر الداخلي للإنسان، أما الجواب الثاني هو أن العلاقة الموجودة بين المظهر والمخبر تتمثل في التضاد، فالسؤال الثالث يكون جواب المتعلم عليه بالطباق والذي يكون بين كلمتين متضادتين، أما الجواب الرابع فيعود لمتعلم للنص نظرًا أنه يشتمل على محسنات بديعية فيستخرج منها محسنًا بديعيًا مثل قليل و كثير ومن ثمة يستنتج المتعلم بأن الطباق من المحسنات البديعية اللفظية والذي يقوم على الكلمة وضدها.

كذلك صادفنا في نص" إن لكم معالم للرسول صلى الله عليه وسلم[1]" أنه من خلال عنصر"أتذوق نصي" تم أيضًا تناول درس بلاغي آخر وكانت الأسئلة كالآتي "درست خطبة الرسول صلى الله عليه وسلم اقرأ بتدبر وتمعن قوله"إن لكم معالم فانتهوا إلى معالمكم، وإن لكم نهاية فانتهوا إلى نهايتكم"لاحظ الكلمتين المسطر تحتهما.ألا تشكلان معًا تناغمًا صوتيًا؟كيف ذلك؟ هل هناك توافق بين الكلمتين؟ حدد هذا التوافق؟ كيف نسمي هذا المحسن البديعي؟ ماذا تستخلص مما سبق؟ "فبعد أن يتمعن المتعلم في الكلمتين(معالمكم، نهايتكم) يتضح له بأنهما متوافقتان و أحدثتا نغمة صوتية وأن لهما نفس النهاية وهذا ما يسمى بالسجع أما من خلال السؤال الثاني فيجيب المتعلم بنعم أي هناك توافق بين الكلمتين في الأخير ويسمى هذا المحسن البديعي بالسجع، ومن هنا يستنتج بأن السجع من المحسنات البديعية وهو توافق نهاية الكلمة الأخيرة مع نهاية الكلمة الأخرى الموجودة في الجملة الأخيرة وبهذا يكون المتعلم قد أجاب عن جميع الأسئلة التي طرحت عليه.

أما الأسئلة المتعلقة بنص" سوء المهلكة" كانت على النحو الآتي:

_ عد إلى نص "سوء المهلكة":

1_ استخرج الألفاظ الدالة على سوء المهلكة.

[1]– محفوظ كمال، محمود بوشماط، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص83.

2_ بم توحي لك الألفاظ الآتية؟ طاروا، حلقوا، علوا.

3_ حدد المحسن البديعي الموجود في البيت الأول والرابع.

4_ استخرج من البيت العاشر تعبيرًا مجازيًا؟"[1]

من خلال عودة المتعلم للنص والتمعن فيه تكون أجوبته كما يلي:

1_الألفاظ الدالة على سوء المهلكة: الموت، الفقر، الجهل.

2_توحي كل من طاروا، حلقوا، علوا إلى شيء من التقدم والرقي والازدهار.

3_المحسن البديعي الوارد في البيت الرابع هو الطباق والمتجلي في كلمتي البأس واليأس وهو جناس ناقص.

4_التعبير المجازي الوارد في البيت العاشر هو: كف الغباوة ويراد بهذا التعبير التوقف عن كل ما هو جاهل والابتعاد عنه.

نستنتج أن كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط تم ربط نشاط البلاغة فيه بالنص الأدبي فالإجابة عن الأسئلة البلاغية يجيب عنها المتعلم وذلك بعد عودته للنص وفهم تلك الصور البلاغية الواردة فيه حتى يتمكن من استخراجها، فواضعو هذا الكتاب أحسنوا تدريس النشاط البلاغي حسب ما رأته النظرية الخليلية وذلك في ربط التدريس البلاغي بالنص الأدبي.

وكذلك في كتاب **السنة الثانية** من التعليم المتوسط لاحظنا أنه قد تم وضع عنصر بعنوان "أتذوق نصي" تطرح فيه بعض الأسئلة على المتعلمين تتعلق هذه الأخيرة بأنماط النصوص والتشبيهات والأساليب الإنشائية، وغيرها من الموضوعات البسيطة التي يسهل على المتعلم إدراكها وفهمها.

نأخذ على سبيل المثال الجانب البلاغي لنص إنسانية الأمير وردت فيه مجموعة من الأسئلة والمتمثلة في[1]:

[1]– محفوظ كمال، محمود بوشماط، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص87.

أعد قراءة نص (إنسانية الأمير) ثم أجب عن الأسئلة الآتية:

1_ تنوع نمط النص بين نوعين بارزين حددهما، وعين مقاطعهما. يجيب المتعلم أن نمطي النص هما الحواري والسردي.

2_ ترجمت إنسانية الأمير في حمايته للآخرين بالخوف والشفقة والرحمة، حدد المقاطع التي تدل على ذلك. يجيب المتعلم بأن المقاطع الدالة على إنسانية الأمير هي:

لم يفتر فيها لحظة عن نصرة المظلومين وإنقاذهم من القتل وأشرف على تطبيب الجرحى، وقام على تعزية الثكالى والأرامل واليتامى، وكان يقضي أكثر الليالي ساهرا وبندقيته في يده حرصا على من في حماه.

3_ بم تفسر مجيء النص بالأسلوب الخبري فقط؟ هات أمثلة له من النص ودل على معناها. والجواب هو: أن الكاتب يسرد أحداث حقيقية لهذا استعمل الأسلوب الخبري.

مثال عن الأسلوب الخبري: إن الأديان وفي مقدمتها الدين الإسلامي أجل ولأقدس من أن تكون خنجر جهالة أو معول طيش أو صرخات نذالة.

ومعنى ذلك: تقديس الأديان من الجهالة والطيش والنذالة.

4_ لاحظ العبارة الآتية: " أحذركم أن تجعلوا لشيطان الجهل فيكم سبيلا"، ما نوع الصورة البيانية فيها؟ أشرحها وبين سر جمالها. يجيب المتعلم بأن نوع الصورة البيانية: تشبيه بليغ، حيث شبه الكاتب الجهل بالشيطان وحذف أداة التشبيه ووجه الشبه. سر جمالها: هو زيادة المعنى قوة ووضوحا.

وبعده جاءت إشارة حول مفهوم **التشبيه البليغ** والغرض منها هو تعريف المتعلمين به.

[1]– كمال هيشور وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص59.

ثم ختم الدرس البلاغي بسؤال عن القيمة التي تزين بها النص وأثرها في حياة الأفراد والمجتمعات، والإجابة هنا تكون على النحو الأتي: القيمة هي قيمة اجتماعية، وأثرها هو غرس الاستقرار والأمان في حياة الأفراد والمجتمعات من خلال سرد تضحيات الأمير.

فالهدف من هذا الدرس البلاغي هو جعل المتعلم قادرا على التمييز بين النمط الحواري والسردي، وكذلك تعليمه الأسلوب الخبري واستعماله، وأيضا عند انتهاء الدرس يكون المتعلم قد تعرف على التشبيه البليغ.

وأيضا في قصيدة "مناجاة البحر[1]" يتم طرح مجموعة من الأسئلة والمتمثلة في: ما النمط الغالب على النص؟ أذكر بعض مؤشراته. فبعد أن يقرأ المتعلم هذه القصيدة يجيب عن السؤال بقوله: النمط الغالب على النص هو النمط الحواري، وهو حوار من طرف الشاعر الذي وقف على شاطئ البحر وراح يناجيه. ومن مؤشراته: ضمير المتكلم "أنا" وضمير المخاطب "أنت"، أساليب الاستفهام مثل: أو ألاقي تحررا من قيودي؟، أساليب التعجب مثل: أنت ألهمتنا الجمال فرحنا نهتف اليوم باسمه المنشود!.

أما السؤال الثاني فكان كالآتي: تنوع أسلوب الشاعر بين الخبر والإنشاء مثل لكل منهما. فالقصيدة حافلة بأساليب خبرية وأخرى إنشائية ويمكن للمتعلم أن يختار منها ما يشاء، مثلا: الأسلوب الإنشائي: (الاستفهام): هل أرى فيم بلسما لجروحي؟ أو ألاقي تحررا من قيودي؟. الأسلوب الخبري: فكلانا في موقف نتغانى بأغان سحرية الترديد.

السؤال الثالث: ما نوع العاطفة المسيطرة على الشاعر في النص؟ يمكن القول أن العاطفة المسيطرة على الشاعر هي عاطفة حب وإعجاب، فالشاعر يعبر من خلال قصيدته عن قيمة البحر ومدى إعجابه به.

السؤال الرابع: استخرج من النص تشبيها أعجبك، اشرحه وبين سر جماله.

[1]– كمال هيشور وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص142.

"انك اليوم مؤنسي" شبه الشاعر البحر بالرفيق المؤنس الذي يؤنسه ويريح نفسه، وقد حذفت أداة التشبيه ووجه الشبه لكونه تشبيها بليغا. وللتشبيه البليغ أثر وجمال فهو يقرب المعنى ويزيده وضوحا.

ومنه فتعليم الدرس البلاغي في الصف الثاني من التعليم المتوسط قد ارتبط ارتباطا وثيقا بالنص الأدبي، وخير دليل على ذلك المزج بين الأسئلة المتعلقة بالظواهر البلاغية و بين أسئلة النص، وكذلك أمر المتعلم دائما بالعودة إلى النص الأدبي للإجابة عن مختلف الأسئلة.

بعد إطلاعنا على كتاب اللغة العربية **للسنة الثالثة** من التعليم المتوسط وجدنا أنه تناول الدرس البلاغي في مقاطع عدة من الكتاب وقمنا بأخذ مقطع الآفات الاجتماعية، ففي النص الأدبي والمندرج بعنوان" قلق ممض" اندرجت فيه مجموعة من الأسئلة تحت عنوان" أتذوق نصي" والتي كانت على النحو الآتي:

"أعد قراءة النص للإجابة عن الأسئلة:

1_أذكر شخصيات القصة.وما أوصافهم؟.

2_ما هو الحدث الأول الذي انطلقت منه سائر الأحداث؟.

3_ما دلالة عنوان النص "قلق ممض"؟.

4_استبدل الشخصيات بأخرى من واقعك واستبدل آفة السرقة بآفة الغش في الامتحان، ثم صغ الأحداث في فقرة موجزة.

5_ماذا يقابل العبارتين الآتيتين في إنتاجك؟

((من الأفضل أن أكون جبانًا لا سارقًا))

((وهو يقسم في أعماقه ألا يأكل منها شيئًا))" [1]

[1]–كمال هيشور وآخرون، اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص13.

_فتكون إجابة المتعلم على هذه الأسئلة كما يلي:

1_شخصيات القصة هم: محمد، مراد، رزقي و اتصفوا بالسرقة

2_الحدث الأول الذي انطلقت منه سائر الأحداث هو اقتراح مراد على رزقي ومحمد السرقة لعدم امتلاكهم للنقود.

3_دلالة عنوان النص" قلق ممض" هي الحالة النفسية التي يعيشها مراد وهو يقوم بالسرقة.

4_استبدال آفة السرقة بآفة الغش بشخصيات أخرى تكون من الواقع وصياغتها في فقرة موجزة و أخذنا على سبيل المثال: إسماعيل وسليمان وموسى يدرسان في صف الرابعة من التعليم المتوسط، وأثناء الاختبار اقترح إسماعيل وسليمان على صديقهم موسى بالغش في الاختبار غير أن موسى رفض ذلك لأن السرقة ليس من عاداته، وأثناء الاختبار فكر موسى في الأمر ولم يغش لكن إسماعيل وسليمان خالفوه وغشوا في الاختبار وفي النتيجة رسبا إسماعيل وسليمان ونجح موسى، لأن موسى استدل أثناء الاختبار بقول الرسول صلى الله عليه وسلم" من غشنا فليس منا".

5_الذي يقابل العبارتين:

العبارة الأولى يقابلها: من الأفضل أن أكون مجتهدًا لا راسبًا.

العبارة الثانية يقابلها: يقسم في أعماقها أن لا يغش في الاختبار.

ونص " ولي التلميذة" اندرجت تحته مجموعة من الأسئلة التي كانت على النحو الآتي:

_أعد قراءة النص لتعالج الأسئلة الموالية:

1_ما نوع النص؟.

2_يغلب على القصة السرد والوصف. هل ترى في هذا النص غيرهما؟.

3_حدد عبارات تدل على الشرح والتفسير.

4_لاحظ الفقرة الأخيرة، واستخرج منوال الأسلوب فيها.

5_أنشئ عبارة على المنوال: "تركت...في...،وإني لا أدري إذا ما...أو...".

6_ما هي الصورة البيانية في قول الكاتب:

جيوش الخير...وجيوش الشر.

جاعلاً من نفسه ميدانًا لمعركة عنيفة.

7_ ما هو المحسن البديعي في قوله" يريدها كاملة لا تشوبها شائبة نقص"[1]وتكون الإجابة عن هذه الأسئلة على النحو الآتي:

1_ نوع النص: النص عبارة عن قصة.

2_القصة لا يغلب عليها السرد والوصف فقط، بل يغلب عليها الشرح والتفسير أيضًا

3_العبارات الدالة على الشرح والتفسير نذكر: يسوؤه أن تنتسب إلى والد سكير قذر، إنه يريد أن يقلع عن رذيلة السكر، لا خوفًا من الله، ولا حياء من المجتمع ولكن من أجل هذه النية لأن ذلك يحط من كرامتها.

4_الأسلوب الوارد في الفقرة الأخيرة هو الأسلوب الخبري.

5_إنشاء عبارة على هذا المنوال" تركت...في...وإني لا أدري إذا ما...أو..": تركت أختي في السوق وإني لا أدري إذا ما اشترت ملابس أو لم تشتر.

6_الصورة البيانية الواردة في كل من:

_ جيوش الخير: كناية عن موصوف وهم الملائكة (يتصفون بالخير).

_ جيوش الشر: كناية عن موصوف وهم الشياطين (يتصفون بالشر).

[1]– كمال هيشور وآخرون، اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص18.

_ جاعلاً من نفسه ميدانًا لمعركة عنيفة: استعارة نوعها مكنية.

7_المحسن البديعي الوارد في القول هو: طباق بين كلمتي (كاملة # نقص) نوعه طباق إيجاب.

أما نص الشريد فكانت أسئلته على المنوال الآتي:

"اقرأ القصيدة قراءة شعرية معبرة، وأجب عن الأسئلة الآتية:

1_النص الشعري، ما الذي يجعله متميزًا عن النص النثري؟.

2_في البيت الأول صورتان بيانيتان. حدد عبارتيهما.

3_اشرح قول الشاعر:(أطلت الآلام من جحره).

4_استخرج من البيت الثاني صورة بيانية. حللها، و اذكر الأثر الجميل الذي أضافته إلى المعنى.

5_ما الفرق بين القصيدة والمقطوعة الشعرية؟ "[1]

_وبالتالي تكون الإجابة عنها كما يلي:

1_النص الشعري الذي يجعله متميزًا عن النص النثري هو الأبيات الشعرية التي تحدث جرسًا ونغمة موسيقية موزونة.

2_الصورتان البيانيتان الواردتان في البيت الأول هما:

_أطلت الآلام من جحره: استعارة نوعها مكنية.

_لفت الأسقام في طمره: استعارة نوعها مكنية.

[1]–كمال هيشور وآخرون، اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص23.

3_شرح قول الشاعر(أطلت الآلام من جحره): الشاعر شبه الآلام بشيء يطل من الجحر كالحشرات مثلاً، فذكر المشبه الآلام وحذف المشبه به الحشرات و أبقى على قرينة لفظية دالة عليه(جحر) على سبيل الاستعارة المكنية.

4_الصورة البيانية الواردة في البيت الثاني هي "مشرد يأوي إلى همه"، شبه الكاتب الفراش بالهم، حذف المشبه "الفراش"، وأبقى على القرينة الدالة عليه وهي الفعل "يأوي" على سبيل استعارة مكنية.

5_الفرق بين القصيدة والمقطوعة الشعرية: المقطوعة تتميز بنوع من التعقيد أما القصيدة تتميز بنوع من البساطة.

إذن يمكن القول أن كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط أيضًا يتوافق مع رأي الحاج صالح في تعليم النشاط البلاغي من خلال النص أي ربط البلاغة بالنص، فالمتعلم يجيب عن الأسئلة التي طرحت له في البلاغة من خلال النص هذا مايزيد النص جمالاً ورونقًا من خلال تلك الصور البلاغية التي تحتويها النصوص الأدبية وتقوي معناه، فالعلاقة وطيدة في هذا الكتاب بين البلاغة والنص الأدبي فواضعي هذا الكتاب لم يخالفوا تصور النظرية الخليلة الحديثة في تعليم النشاط البلاغي للمتعلمين.

أما كتاب اللغة العربية **للصف الرابع** من التعليم المتوسط فقد غيب فيه تعليم نشاط البلاغة تماما، وحل محله تعليم الاتساق والانسجام، ولكن هذا لا ينفي وجود ظواهر بلاغية مبثوثة في النصوص، نأخذ على سبيل المثال:

في المقطع الأول: قضايا اجتماعية: نص "ذكرى وندم[1]"، فبعد تفحصنا له وجدنا مجموعة من الظواهر البلاغية والتي كانت كالآتي:

[1]– حسين شلوف وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص10.

_ "وقد عادت بعد أن قامت بغسل بعض الملابس لقتل الوقت"، وهنا شبه الكاتب الوقت بالإنسان، حذف المشبه به وهو الإنسان وأبقى على القرينة الدالة عليه "القتل" على سبيل استعارة مكنية.

_تعيره # لا تعيره، طباق سلب.

_"انقض على القفص"، شبه الكاتب إبراهيم بالحيوان الذي ينقض على فريسته، حذف الحيوان وأبقى على القرينة الدالة عليه وهي الفعل "انقض"، على سبيل استعارة مكنية.

_ "في هذا اليوم دخل صباحا مخمورا، إلى حد لم يبلغه قط من قبل" أسلوب خبري.

وأيضا في النص الثاني: "الضحية والمحتال[1]": وجدنا بعض الظواهر البلاغية منها قول الكاتب: "اشتهيت الأزاذ وأنا ببغداد" سجع. "ليس معي عقد على نقد" جناس ناقص وكناية عن الفقر. من أين أقبلت؟ أسلوب إنشائي. "لعن الله الشيطان وأبعد النسيان" سجع. أراه# لا يراني، طباق سلب. "نبت الربيع على دمنته" كناية عن الموت.

وفي قصيدة "السائل" وردت مجموعة من الظواهر البلاغية وهي:

"يدب على ظهر الطريق" كناية عن ثقل الخطى وبطء المشي. "كئيبا كأحلام الغريب المشرد كطيف المستكين المهدد" تشبيه. يروح # يغتدي، طباق إيجاب. "ويمضي ولا يدري إلى أين ينتهي" أسلوب خبري. ويسأل هل في الأرض ظل لمسعد؟ أسلوب إنشائي.

ومنه فنصوص هذا الكتاب كانت حافلة بالظواهر البلاغية التي لربما أفادت المتعلمين كثيرا لو تمكن المعلم من الإشارة إلى بعضها في أثناء تقديمه للنص المكتوب، ولكن هذا لا يبرر إطلاقا غياب نشاط البلاغة في نهاية هذه المرحلة التعليمية، فالبلاغة شأنها شأن النحو والصرف، وكان لا بد من إدراجها في هذا الكتاب، وقد يرى واضعو هذه المحتويات أن تعليم البلاغة في السنوات الثلاثة الأولى من التعليم المتوسط كافي وليس من الضروري تعليمها

[1]– حسين شلوف وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص16.

في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط ولهذا تم استبدال عنصر "أتذوق نصي" بعنصر آخر وهو "الاتساق والانسجام"، إلا أن هذا ليس صحيحا، فالظواهر البلاغية في السنوات الأولى من الطور المتوسط تم تقديمها بطريقة سطحية وتم تدريس جزئيات بسيطة جدا من بحر البلاغة، فكان من المنتظر أن يتطور الدرس البلاغي في السنة الرابعة إلا أنه وللأسف الشديد قد أقصي تماما.

وفي الأخير يمكننا القول أنه على الرغم من غياب درس البلاغة وإقصائه من محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، إلا أن نصوص هذا الأخير كانت مليئة بالظواهر البلاغية، وبالتالي يمكن للمعلم أن يطرح بعض الأسئلة المتعلقة بهذه الظواهر المبثوثة في النصوص من حين لآخر لاختبار مكتسبات المتعلم السابقة في الدرس البلاغي من جهة ولتعريفه بهذا العلم أكثر من جهة أخرى.

نستنتج أخيرا أن واضعي كتب السنوات الثلاثة الأولى للغة العربية في المرحلة المتوسطة لم يهملوا الدرس البلاغي و أنه حاضر بجميع صوره، فقد ألموا بجميع مظاهره البلاغية والفنية نظرًا لما تحمله من أثر في المعنى، وتقريبه لأذهان المستمعين، وهذا ما يبرز لنا اهتمامهم بقيمة هذا العلم وذلك لكونه فن لغوي مميز أي أنه علم يجعل المتعلم بليغًا وذلك من خلال إكسابه قدرة بلاغية تجعله قادرًا على التأثير في الآخرين، فتدريس اللغة العربية يكون بتدريس جميع علومها دون إهمال أي منها، لأن علم البلاغة العربية هو علم يحمل جواهر لغوية فهو يشتمل على أساليب بلاغية تقوي النص وتكسبه جمالاً لغويًا ولمسة بيانية خاصة، فكتب المرحلة المتوسطة توافقت مع الحاج صالح وفكرته في تدريس النشاط البلاغي انطلاقا من النص الأدبي حتى تتكون لديهم معرفة شاملة عن الدرس البلاغي وما يحمله من أسرار فنية تزيد النص جمالاً، إلا أن كل هذا لا يغطي غياب نشاط البلاغة عن محتوى الصف الرابع، فقد ارتكب واضعو هذا المحتوى إجحافا في حق علم البلاغة.

2_1: ربط النحو بالبلاغة في إعداد المحتويات التعليمية:

يعد ربط النحو بالبلاغة من أهم الإضافات التي جاء بها الحاج صالح في نظريته الخليلية الحديثة والتي تخدم تعليم العربية بمختلف علومها، فصاحب النظرية الخليلية يرى أن تكون علوم العربية ومختلف الأنشطة التعليمية مكملة لبعضها البعض، أي أن يتم ربط تعليم النحو العربي بتعليم علم البلاغة. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل تم تدريس النحو في المرحلة المتوسطة مع ربطه بنشاط البلاغة؟ أم جاء تدريس علم النحو منفصلاً عن البلاغة؟.

وقد تبين لنا من خلال كتاب اللغة العربية **للسنة الأولى** من التعليم المتوسط أنه أثناء تدريس علم النحو وقواعده لم تكن هناك أي إشارة إلى الظواهر البلاغية، أي لم يتم ربط النحو بالبلاغة، فالمتراءى لنا من خلال هذا الكتاب هو أن تعليم النحو جاء منفصلاً وبعيدًا عن علم البلاغة.

فتعليم نشاط البلاغة ينطلق من النص الأدبي، فمختلف الصور البلاغية التي تم تدريسها في هذا الكتاب من جناس وطباق وغيرها تم ربطها بالنص المدروس، أي اعتبار النص هو المصدر الأساسي لتعليم البلاغة، وذلك من خلال وضع أمثلة مستوحاة من النص الأدبي.

أما تعليم النحو فينطلق هو الآخر من الأمثلة المستوحاة من النصوص الأدبية، فما يهم المعلم هو طرح أسئلة تخص الحركات الإعرابية وكل ما له علاقة بالنحو، دون الغوص في معاني الجمل وما تحمله من أساليب بلاغية تفيد المتعلمين.

كما يظهر في كتاب اللغة العربية **للسنة الثانية والثالثة وحتى الرابعة** من التعليم المتوسط أنه تم تعليم علم النحو بعيدًا عن علم البلاغة، أي أثناء تدريس النحو تم الاعتماد على النص فقط كآلية أساسية للتدريس لا على أمر آخر، والأمر ذاته بالنسبة لعلم البلاغة الذي ارتبط تدريسه بالنص باعتباره المصدر الأساسي لتعليم مختلف الظواهر البلاغية.

وبالتالي فواضعو هذه الكتب لم يربطوا تعليم النحو بالبلاغة وتجاهلوا هذه الميزة، فجعلوا كل نشاط تعليمي يدرس لوحده بمعزل عن النشاط التعليمي الآخر. والجدير بالذكر هو أن إتباع ما اقترحه عبد الرحمان الحاج صالح كان أفضل بكثير لنجاح تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية من جهة، وتحقيق تكامل العلوم اللغوية من خلال الاعتماد على علم لتعليم علم آخر من جهة أخرى.

ومما تجدر الإشارة إليه أخيرا هو أن مفاهيم النظرية الخليلية المتفرقة في مؤلفات الحاج صالح لا تصلح كلها في مجال التعليمية، ولا يمكن استثمار جميعها في تعليم النحو العربي، الأمر الذي جعل هذه الدراسة تنحصر في مفاهيم محددة.

خاتمة

وبعد دراستنا العلمية لتبيان مدى أهمية استثمار نتائج النظرية الخليلية الحديثة في تعليم النحو في المرحلة المتوسطة، توصلنا إلى النتائج الآتية:

- النظرية هي سلسلة متصلة من المفاهيم والقوانين تسعى إلى شرح ظاهرة أو مجموعة من الظواهر.
- النظرية الخليلية الحديثة هي نظرية لغوية عربية جاءت مع اللساني الجزائري عبد الرحمان الحاج صالح وكانت المنطلق للكثير من البحوث في الميدان اللغوي.
- سميت النظرية الخليلية نسبة إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي.
- المنهج الخليلي القائم على الحمل والإسقاط ساهم في تسهيل النحو العربي.
- معايير النظرية الخليلية الحديثة وما تقوم عليه تجعل الباحث اللغوي يتعرف على هذه النظرية ومنطلقاتها في الميدان اللغوي.
- مميزات النظرية الخليلية وما تزخر به من موضوعية علمية، التمييز بين ما هو راجع إلى التغيير الزماني، اللجوء إلى الصياغة المنطقية الرياضية، فكل هذا جعلها تتميز عن باقي النظريات في المجال اللغوي.
- إسهامات هذه النظرية اللغوية الحديثة تحافظ على هوية اللغة العربية في المدارس العربية عامة والمدارس الجزائرية خاصة.
- من أهم مفاهيم النظرية الخليلية الوضع والاستعمال، فالوضع هو ربط العناصر اللغوية ببعضها البعض أما الاستعمال فهو تطبيق الوضع في الكلام.
- يبدأ التفريق بين اللفظ والمعنى عند الحاج صالح انطلاقا من مفهوم الاستقامة.
- مفهوم الانفصال والابتداء هو ما يسميه الحاج صالح بالانفراد وحد اللفظة.
- مفهوم المثال هو الوزن الذي يبنى عليه الكلام.
- الموضع والعلامة العدمية من المفاهيم الرياضية للنظرية الخليلية.
- يقوم القياس على أساسين هما: الأصول والفروع والعامل.
- النحو علم جليل اكتسى أهمية كبرى لدى العرب القدامى والمحدثين وذلك من خلال مؤلفاتهم التي ميزت هذا العلم.

- ديداكتيك النظرية الخليلية ينطلق من مفاهيمها الأساسية.
- لا يمكن تطبيق كل مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة في مجال التعليمية.
- تطوير قدرات المتعلم اللغوية من خلال توظيفه لنتائج نظرية خليلة في الأنشطة النحوية التي تصادفه وهذا ما يوسع المعرفة النحوية لدى المتعلم.
- التدريس وفق المقاربة النصية يجعل المتعلم قادرا على إنتاج نصوص شبيهة بالنصوص المدروسة والمقدمة لهم في الحصة وهذا ما يساهم في نجاح دور المتعلم في العملية التعليمية.
- إكساب المتعلم تلك القدرة على التعامل مع النصوص باعتبار أن النص هو مصدر تعليم الأنشطة النحوية في المرحلة المتوسطة.
- التعليم وفق الأصل والفرع يساهم في تسهيل تعلم النحو العربي وتعليمه.
- الاعتماد على مبدأ القياس كآلية لتعليم قواعد اللغة العربية يساعد على ترسيخ الظواهر اللغوية ويبين نسبة فهم المتعلمين للقواعد المقدمة.
- يتم تعليم نشاط البلاغة انطلاقا من النصوص الأدبية.
- تم الاعتماد على مفاهيم النظرية الخليلية بشكل كبير في تعليم قواعد اللغة العربية في كتب المرحلة المتوسطة.
- استثمار نتائج النظرية الخليلية له أهمية كبيرة في تعليم قواعد اللغة العربية.

ملحق

التعريف بالباحث عبد الرحمان الحاج صالح:

1_ نبذة عن حياته:

يعتبر عبد الرحمان الحاج صالح "أبو اللسانيات ورائد لغة الضاد" من مواليد 1927[1]، بمدينة وهران إحدى أكبر ولايات الغرب الجزائري، درس كسائر أطفال عصره في الكتاب لحفظ القرآن الكريم، وكان ذلك في جمعية علماء المسلمين الجزائريين[2].

وبعد أن أتم تعليمه الابتدائي انتقل للعيش والدراسة خارج الوطن وبالتحديد في فرنسا أين تحصل على شهادة البكالوريا، ومن هنا بدأ مشواره التعليمي في دراسة الطب، ليتوجه سنة1954 إلى مصر ليكمل دراسة التخصص في جراحة الأعصاب[3].

إلا أنه كان غير متاح في هذا المجال إذ كان يتردد على الجامع الأزهري لحضور محاضرات في اللغة العربية، لأن العربية كانت الأقرب إلى قلبه، ومن هنا اكتشف أهمية

---

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، السماع اللغوي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر، د.ط، الجزائر، 2007، (ورقة الغلاف).

[2]– المرجع نفسه، (ورقة الغلاف).

[3]– ضيف الله السعيد، إسهامات عبد الرحمان الحاج صالح الجزائري في تسيير البحث اللغوي، العاصمة، مج9، 2017، ص161.

التراث العلمي العربي، إلا أنه لم يستطع تكملة دراسته في مصر، إذ التحق مرة أخرى بجامعة بوردو بفرنسا بعد أن ساهم في ثورة أول نوفمبر لمدة سنوات[1].

انتقل الحاج صالح بعد ذلك إلى المغرب أين عمل كأستاذ اللسانيات في كلية الأدب بجامعة الرباط، وهذا بعد أن عمل كمدرس للغة العربية بأحد الثانويات المغربية، إذ اغتنم الفرصة لمواصلة دراسة الرياضيات في كلية العلوم.

وكل هذا جعله ينمي رصيده المعرفي ويتوغل أكثر في فكر اللغوي العبقري الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175هـ).

بعد الاستقلال سنة 1962 عاد إلى أرض الوطن أين ساهم بشكل كبير في إعادة بنائها وبعث فيه روح اللغة العربية، عمل الحاج صالح كأستاذ في اللسانيات وباحث بجامعة الجزائر سنة 1964، كما ترأس مجمع اللغة العربية بالجزائر سنة 2000، إذ أنه من الأوائل الذين عرفوا القارئ العربي بأساسيات اللسانيات العربية، إذ تجاوز مرحلة الاقتباس السلبي عند نقله عن الغرب أو عند نشره عن العرب[2].

2_الدراسات والشهادات:

حاز عبد الرحمان الحاج صالح العديد من الشهادات العلمية نلخصها فيما يلي:[3]

_ بكالوريا من بوردو.

_ دراسات في كلية اللغة العربية بالأزهر (1947-1949).

_ ليسانس في اللغة العربية وآدابها جامعة بوردو بفرنسا 1958.

---

[1]– ضيف الله السعيد، إسهامات عبد الرحمان الحاج صالح الجزائري في تسيير البحث اللغوي، ص161.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– لعروسي فتيحة، دراسة كتاب الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية للدكتور عبد الرحمان الحاج صالح، رسالة ماستر، جامعة عبد الحميد بن باديس_ مستغانم، الجزائر، 2019، ص5.

_ دبلوم الدراسات العليا في فقه اللغة واللسانيات الفرنسية بنفس الجامعة 1660م.

_ التبرير في اللغة العربية، كلية الحقوق بالرباط 1962م.

_ دكتوراه الدولة في اللسانيات جامعة باريس الرابعة (باريس السوربون 1979م).

3_تلاميذه:

للعالم الجليل عدة تلاميذ، ومن بينهم[1]:

1_ الدكتور التواتي بن التواتي.

2_ الدكتور مازن الواعر.

3_ الدكتورة منى إلياس.

4_ الدكتورة خولة طالب الإبراهيمي.

5_ الدكتورة شفيقة العلوي.

4_الجوائز والأوسمة:

تحصل عبد الرحمان الحاج صالح على عدة جوائز منها: " جائزة الملك فيصل الدولية على جهوده في الدراسات اللسانية العربية"[2].

5_مؤلفاته:

ألف الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح الكثير من الكتب والمقالات في مجال اللسانيات، وقد قدرت أبحاثه ب" واحد وسبعون بحثا ودراسة نشرت في مختلف المجلات العلمية المتخصصة باللغة العربية والفرنسية والانجليزية حتى عام 2002"[3]، فقد خلد رحمه الله كم

[1]– لويزة بن السعيد، مسعود دريزي، جهود عبد الرحمان الحاج صالح في إحياء نظرية العامل، رسالة ماستر، جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة، 2022، ص31.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– المرجع نفسه، ص32.

هائل من المؤلفات التي كانت بمثابة مراجع للكثير من الأبحاث، ولازالت أعماله تدرس إلى حد الساعة، ومن مؤلفاته نذكر[1]:

_مجمع علوم اللسان مكتب تنسيق التابع للأليسكو 1992م.

_علم اللسان العربي وعلم اللسان العام (في مجلدين).

_مقالة "لغة" ومقالة "معارف" في دائرة المعارف الإسلامية الطبعة الجديدة لندن

_Linguistics and phonetics in applied linguistics and signal processing (new York 1989).

_بحوث ودراسات في علوم اللسان في الجزأين (عربية وفرنسية وانجليزية) بالجزائر.

_أربع مقالات منها: "الخليل بن أحمد والأخفش" و "ابن السراج والسهيلي" في موسوعة أعلام العرب.

6_وفاته:

توفي يوم الأحد 6 جمادى الثانية 143هـ، الموافق ل5 آذار/ مارس 2017م، العلامة اللغوي الجزائري عبد الرحمان الحاج صالح، رحمه الله وجزاه خير الجزاء.[2]

[1]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2]– محمد سيف الإسلام بوفلاقة، العلامة عبد الرحمان الحاج صالح وجهوده في خدمة اللسانيات وعلوم اللغة العربية، دار الجنان، عمان، ط1، 2023، ص33.

المصادر والمراجع

_ القرآن الكريم.

أولا: المصادر:

1_ حسين شلوف وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، الجزائر، 2019.

2_ كمال هيشور وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، دار أوراس للنشر، الجزائر، 2017.

3_ كمال هيشور وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، دار أوراس للنشر، الجزائر،2017.

4_ محفوظ كمال، محمود بوشماط، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، ط2، الجزائر، 2017.

ثانيا: المعاجم:

1_ إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ج2، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ط2.

2_الحسن أحمد بن فارس بن زكرياء، من مقاييس اللغة، ج5، دار الجيل، بيروت،2015.

3_حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003.

4_ ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري، لسان العرب، ج14، دار صادر، دط،2003م.

ثالثا: المراجع:

1_إبراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره، دار المعارف، الإسكندرية، ط3، 1991.

2_أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي أبو الحسين،مقاييس اللغة، ج5، دار الفكر.

3_أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر سيبويه، الكتاب، ج1، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988م.

4_ التواتي بن التواتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي، الجزائر، ط2، 2012م.

5_حافظ إسماعيل علوي، وليد أحمد عناتي، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات، دار الأمان، الرباط، ط1، 2009.

6_عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، موفم للنشر، الجزائر، 2012.

7_ عبد الرحمان الحاج صالح، السماع اللغوي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر، د.ط، الجزائر،2007.

8_عبد الرحمان الحاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة مفاهيمها الأساسية كراسات المركز، موفم للنشر، بوزريعة، ع4، 2007.

9_عادل عوض، منطق النظرية العلمية المعاصرة وعلاقتها بالواقع التجريبي، منشأة المعارف، الإسكندرية، د.ط، 2000.

10_عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ط3.

11_علي مزهر الياسري، الفكر النحوي عند العرب وأصوله ومناهجه، الدار العربية للموسوعات، بيروت، ط1، 2003م.

12_عبد الغفار هلال علم اللغة بين القديم والحديث، مطبعة الجرلوى، القاهرة، ط2، 1986.

13_الفتح عثمان بن جني، الخصائص، ج1، المكتبة العلمية، دار الكتب المصرية، القاهرة.

14_محمد سيف الإسلام بوفلاقة، العلامة عبد الرحمان الحاج صالح وجهوده في خدمة اللسانيات وعلوم اللغة العربية، دار الجنان، عمان، ط1، 2023.

15_محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التربوية سياسة التخطيط وإستراتيجية التنفيذ، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، د.ط، 1997.

16_منى إلياس، القياس في النحو، دار الفكر، دمشق، ط1، 1985.

17_مهدي المخزومي،في النحو العربي نقد وتوجيه،دار الرائد العربي،بيروت،ط2، 1986م.

ثالثا: المجلات:

1_بشير إبرير،أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية الحديثة، مجلة العلوم الإنسانية، ع7، 2005.

2_ بوشموخة منى،خلاف مسعودة،النظرية الخليلية الحديثة لعبد الرحمان الحاج صالح وأهميتها في تحسين الطرح اللساني العربي مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة جيجل، مج13، ع2، 2021.

3_خيرة بلجيلالي، إسهامات عبد الرحمان الحاج صالح في ترقية اللغة العربية، مجلة حوليات التراث، الجزائر، ع17، 2017.

4_ عبد الرحمان حاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع4، 1974.

5_سمير معزوزن، ديداكتيك النظرية الخليلية الحديثة–كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي–جذع مشترك آداب أنموذجا–، الممارسات اللغوية، مج10، ع1، 2019.

6_شريف بوشحدان، التفكير اللساني العربي القديم من خلال النظرية الخليلية الحديثة، في اللسانيات واللغة العربية، ع1، 2006.

7_الشريف بوشحدان، النظرية الخليلية الحديثة وسبل ترقية تعليم اللغة العربية فيما قبل الجامعة، التواصل في اللغات والآداب والثقافات، ع31، 2012.

8_ضيف الله السعيد، إسهامات عبد الرحمان الحاج صالح الجزائري في تسيير البحث اللغوي، العاصمة، مج9، 2017.

9__محمد صاري، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة، الجزائر، د.ت.

10_مريم بوقرة، صورية جغبوب، النظرية الخليلية: قراءة في المفاهيم والأطر المنهجية، مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والإنسانية، مج2، ع7، 2019.

11_ يحي بعيطيش، الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحديثة، التواصل، ع25.

ثالثا: الرسائل العلمية:

1_ لويزة بن السعيد، مسعود دريزي، جهود عبد الرحمان الحاج صالح في إحياء نظرية العامل، رسالة ماستر (منشورة)، جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة، الجزائر، 2022.

2_لعروسي فتيحة، دراسة كتاب الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية للدكتور عبد الرحمان الحاج صالح، رسالة ماستر، (منشورة)، جامعة عبد الحميد بن باديس_مستغانم، الجزائر،2019.

رابعا: الندوات:

1_ علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك: نموذج نحو اللغة العربية الوظيفي، في النحو الوظيفي واللغة العربية، وقائع ندوة تكريمية للأستاذ أحمد المتوكل، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحسن الثاني عين الشق، الدار البيضاء، المغرب، 2005.

ملخص البحث

ملخص البحث:

يعد عبد الرحمان الحاج صالح من أولئك العلماء الذين كرسوا حياتهم وأفنوا أعمارهم في خدمة اللغة العربية وترقية تعليمها، وهذا من خلال نظريته الخليلية الحديثة وما جاءت به من مفاهيم ساعدت ولا تزال تساعد في تسهيل تعليم النحو العربي ، وقد تناولت هذه الورقات البحثية أهمية استثمار نتائج هذه النظرية اللسانية المعاصرة في تعليم النحو العربي في المرحلة المتوسطة، وبما أن دراستنا تدور حول حلقة تعليم النحو فإن هذه الدراسة قد شملت: تعليم نشاط القواعد، تعليم الأصول قبل الفروع وربط النحو بالبلاغة في إعداد المحتويات التعليمية. ومن أهم ما تم التوصل إليه من خلال هذا البحث هو أن النظرية الخليلية الحديثة كان لها فضل كبير في تطوير مناهج تعليم اللغة العربية وبذلك فقد ساهمت في نجاح العملية التعليمية التعلمية.

الكلمات المفتاحية : النظرية الخليلية الحديثة، النحو العربي، تعليم نشاط القواعد، تعليم الأصول قبل الفروع، ربط النحو بالبلاغة.

Summary

Abd al-Rahman al-Haj Saleh is considered one of those scholars who devoted their lives and spent their lives to serving the Arabic language and promoting its education. This is through his modern Khalilian theory and the concepts it brought that helped and continue to help in facilitating the teaching of Arabic grammar. These research papers addressed the importance of investing in the results of this study. Contemporary linguistic theory in teaching Arabic grammar in the middle school. Since our study revolves around the grammar teaching cycle, this study included: teaching grammar activity, teaching the principles before the branches, and linking grammar to rhetoric in preparing educational contents. One of the most important findings through this research is that the modern Hebron theory had a great role in developing curriculum for teaching the Arabic language, and thus it contributed to the success of the educational learning process.

Keywords: Abd al-Rahman al-Haj Saleh, modern Khalilian theory, Arabic grammar, teaching grammar activity, teaching the fundamentals before the branches, linking grammar to rhetoric.

فهرس المحتويات

شكر وعرفان: .....

إهداء.....

مقدمة.....أ

الفصل الأول: النظرية الخليلية الحديثة لعبدالرحمان الحاج صالح.....

تمهيد..... - 5 -

أولاً: النظرية الخليلية المفهوم والنشأة..... - 6 -

1-تعريف النظرية: ..... - 6 -

1-1: لغة: ..... - 6 -

1-2 اصطلاحا:..... - 7 -

2-مفهوم النظرية الخليلية الحديثة لعبد الرحمان الحاج الصالح..... - 9 -

3-نشأة النظرية الخليلية: ..... - 11 -

4-سبب تسميتها: ..... - 12 -

ثانيا: منهج النظرية الخليلية ومعاييرها ..... - 15 -

1-منهج النظرية الخليلية الحديثة: ..... - 15 -

2-معايير النظرية الخليلية الحديثة وإسهاماتها: ..... - 17 -

ثالثا: مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة: ..... - 21 -

1- اللسان وضع والاستعمال: ..... - 21 -

2-مفهوم الاستقامة:..... - 22 -

3- مفهوم الانفصال والابتداء:..... - 25 -

4-مفهوم المثال: ..... - 26 -

5-مفهوما الموضع والعلامة العدمية: ..... - 26 -

6-مفهوم العامل: ..... - 28 -

7- مفهوم القياس: ..... - 30 -

8-مفهوم الأصل والفرع:..... - 31 -

رابعا: النحو عند العرب القدامى والمحدثين والديداكتيكا الخليلية الحديثة: ..... - 33 -

1-النحو عند العرب:..... - 33 -

1-1-عند العرب القدامى: ..... - 33 -

1-2-عند المحدثين:..... - 34 -

2- الديداكتيكا الخليلية الحديثة:..... - 36 -

الفصل الثاني:أهمية النظرية الخليلية في تحسين تعليم النحو..... - 33 -

تمهيد:..... - 34 -

1-تعليم نشاط القواعد: ..... - 34 -

1_1: تعليم الأصول قبل الفروع: ..... - 49 -

1_2 القياس كآلية لتعليم النحو العربي: ..... - 54 -

2- تعليم نشاط البلاغة:..... - 64 -

2_1: ربط النحو بالبلاغة في إعداد المحتويات التعليمية: ..... - 77 -

خاتمة ..... - 77 -

ملحق ..... - 80 -

المصادر والمراجع ..... - 85 -

ملخص البحث:..... - 91 -