مجلة آفاق علمية ISSN: 1112-9336
المجلد: 16 العدد: 01 السنة 2024 ص 527 - 542

تاريخ الإرسال: 2023/02/10 تاريخ القبول: 2023/06/01
تاريخ النشر : 2024/05/16

تعليم البنى التركيبيّة الاسميّة وتعلّمها في المرحلة الابتدائيّة وفق النظرية الخليليّة الحديثة السنة الخامسة أنموذجا

Teaching and learning nominal syntactic structures at the primary stage education according to the neo- Khalilian Theory: the fifth year as a model

جميلة عاشور [1]

[1]d.achour@univ-dbkm.dz، جامعة جيلالي بونعامة خميس مليانة

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى إبراز أهميّة نظريّة لسانيّة عربيّة في تعليم وتعلّم النحو عموما والبنى التركيبيّة الاسميّة خصوصا لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي.

فالبنى التركيبيّة يدرسها المتعلّم ويحتاجه للتواصل مع غيره؛ وحاولت الدراسة أن تُفرد نموذجا تطبيقيّا لأخوات كان :بالاعتماد على "النظرية الخليليّة الحديثة " باعتبارها تواكب المستجدّات التعليميّة من خلال الدعوة إلى توظيف الأساليب النشطة التي تمكّن التلميذ من ممارسة اللّغة؛ مع تحديد مرتكزات العمليّة التعلّميّة التعليميّة .وانتهت الدراسة بالدعوة إلى تبنّي النظرية الخليليّة الحديثة لبناء نموذج نحوي ملائم للبنى التركيبيّة الاسميّة.

الكلمات المفتاحية: اللّسانيات العربية، النظريّة الخليليّة الحديثة، البنى التركيبيّة الاسميّة .

Abstract:

The present research paper seeks to shed light on the importance of an Arabic linguistic theory in teaching and learning grammar in general and nominal syntactic structures in particular among fifth graders. Moreover, learner studies the structure it for uses it in communication. The study attempts to single out an applied model for '*kāna wa-axawātuha'* by relying on the "neo-Khalilian Theory*"* as it keeps pace with educational developments through wich call for employing active methods that enable the student to practise the language. The study follows a descriptive and analytical methods . The study concluded with a recommendation to use this theory to construct a grammatical model appropriate for nominal syntactic structures.

Keywords: Arabic linguistics, neo- Khalilian Theory, nominal syntactic structures.

المؤلف المرسل: جميلة عاشور، الإيميل: D.ACHOUR@UNIV-DBKM.DZ

1.مقدمة:

تُعتبَر القواعد النحويّة من الأنشطة اللّغويّة التي نصّت عليها مناهج الجيل الثاني؛ في المرحلة الابتدائيّة؛ فالنحو يحظى بعناية كبيرة باعتباره أساس أيّ لغة من اللّغات، ومنها العربيّة؛ فبه تستقيم ألسنة المتعلّمين وأقلامهم. لكنّ الواقع يكشف أنّه بالرّغم من إدراجه منذ السنوات الأولى من التعليم إلاّ أنّ اللّغة العربيّة تواجه مشكلة فشوّ اللحن والخطأ ؛ فتعالت الشكوى من صعوبة محتواه تارة ومن طريقة تعليمه تارة أخرى. من هنا سنحاول معالجة إشكاليّة تعليم النحو عموما والبنى التركيبيّة الاسميّة خصوصا.

ويهدف هذا البحث إلى التعريف بجهود عبد الرحمن الحاج صالح في حلّ مشكلات اللّغة العربيّة وترقيتها. وكذلك تبيين كيفيّة استثمار النظريّة الخليليّة الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة.معتمدين على المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته هذا النوع من الدراسات.

2. البنى التركيبيّة أو أبنية الكلام في النظرية الخليليّة الحديثة*:

تنطلقالنظرية الخليلية الحديثة من أقلّ ما ينطق به من الكلام ممّا هو فوق اللّفظة؛ حيث تبنى الألفاظ بعضها على بعض وفقا لمقاييس معيَّنة، فلاحظ النّحاة العرب أنّ مثل ذلك يتحقَّق في الكلام المتكوِّن من لفظتين كـ: "زيد قائم" وبداية من هذا قاموا بإضافة زوائد تحتملها هذه القطعة دون أن تفقد وحدتها ؛فوجدوا أنّ هناك عناصر تدخل على يمينها فتغيِّر إعرابها، وتزيد على معناها الأصلي، ويمكن تمثيل هذا على شكل مصفوفة تكون كالآتي:

∅	زيد	قائم
إنّ	زيدا	قائم
كان	زيد	قائما

بحوث ودراسات في اللسانيات العربية عبد الرحمن الحاج صالح، 2012، ج1، ص223.

ويُسمَّى العنصر الذي يؤثِّر في البنية التركيبيّة الأصليّة لفظا ومعنى بـ "العامل"؛ حيث يحدِّد العلامات الإعرابية الموجودة في البناء، وبدونه لا يوجد بناء، ويكون العامل ملفوظا وغير ملفوظ، وتُسمى التعرية من العوامل اللّفظية بـ"الابتداء" ويشار إليها بـ ∅، أمّا ما يعاقب الابتداء في موضع العامل، فهي العوامل اللّفظيّة، وهي:كان وأخواتها، والحروف النّاسخة (إنّ وأخواتها) وكذلك الأفعال، ويُسمَّى العنصر الذي يتأثَّر بالعامل: المعمول الأوّل (ع1) والذي يكون ثابتا، حيث لا يتقدَّم على عامله أبدا(وإن قُدِّم عليه تغيَّر البناء) ويكوّن معه ما يعرف بـ"الزوج

المرتَّب"couple ordonné)[1] ويكوِّن المعمول الأوّل (م1) وهو دائما اسم أو ما في حكمه، وحكمه الإعرابي أن يكون مبتدأ أو اسما لأحد الحروف الناسخة، أو اسما لأحد الأفعال الناسخة أو فعلا لفاعل، وأمّا المعمول الثاني فيكون خبرا أو مفعولا به، كما يمكن أن يتقدَّم على عامله وأن يتعدّد إلى معمول أوّل وثاني، وثالث...الخ. أمّا الأشكال التي تأتي عليها البنية العربيّة، فهي الآتي:{ع،م1،م2}،{ع،م2،م1}،{م2،ع،م1} وكلّ ما زاد على ذلك فهو عنصر تخصيص. ويكوّن العامل ومعموله الأوّل ما يسمى بـ"نواة البنية التركيبيّة" التي يتفرَّع عليها عدد من البنى التركيبيّة، ويمكن صياغة البنية العامة للمستوى التركيبي على الشكل الآتي:

وصل بناء

[(ع ← م1) ± م2] ± خ

2

3.أسس تعليم النحو في النظرية الخليليّة الحديثة:

هدف عبد الرحمان الحاج صالح في تعليم العربية للوصول إلى إكساب المتعلِّم القدرة على التصرُّف ببنى اللّغة واستعمالها في مقام التخاطب،وهو هنا يقوم بتعليم العربية من خلال تعليمه النحو، وفي تعليم البنى التركيبيّة الاسميّة تظهر جملة من المفاهيم التي ارتكز عليها، من بينها:

1.3الأصل والفرع:

يعتمد التّحليل اللّغوي عند العرب على مبدأي **الأصل والفرع**؛ وقد ميّز النّحاة العرب الأصول عن الفروع؛ يقول سيبويه: "فالأفعال أثقل من الأسماء لأنّ الأسماء هي الأولى، وهي أشد تمكُّنا ... واعلم أنّ النّكرة أخفّ عليهم من المعرفة، وهي أشد تمكُّنا...لأنّ النّكرة أوّل؛ ثم يدخل عليها ما تعرَّف به، واعلم أنّ الواحد أشد تمكُّنا من الجمع لأنّ الواحد الأوّل...واعلم أنّ المذكَّر أخفّ عليهم من المؤنّث لأنّ المذكَّر أوّل، وهو أشد تمكُّنا، وإنّما يخرج التأنيث من التذكير"[3] فالأصل إذن هو" ما يبنى عليه ولم يبن على غيره، وهو أيضا ما يستقل بنفسه – أي يمكن أن يوجد في الكلام وحده –

ولا يحتاج إلى علامة ليتمايز عن فروعه فله العلامة العدميّة marque zéro والفرع هو الأصل مع زيادة أي مع شيء من التحويل"[4] ويُرمَز له بالصفر (0 ←الأصل) ومنه فالاسم أصل والفعل فرع؛ لأنّ الاسم يمكن أن يظهر وحده في الكلام؛ أمّا الفعل والحرف فلا يظهران أبدا إلاّ مع الاسم أو مع كليهما.

2.3الموضع:

هو المكان الذي تظهر فيه العناصر اللغويّة في داخل الحدّ الإجرائي الذي ينطبق على كلّ مستويات اللّغة، وهو" عبارة عن موقع اعتباري تدخل فيه مجموعة من العناصر تختصّ به في الأصل"[5] كما سنوضّح في العنصر الموالي.

3.3العلامة العدميّة*:

إنّ البنى التركيبيّة الاسميّة تتكوّن من مواضع تحتلّها الكلم، و"هي خانات تحدّد بالتحويلات التفريعيّة،أي الانتقال من الأصل إلى مختلف الفروع بالزيادة التدريجيّة"[6]، وهذه الزيادات قد تدخل وتخرج بعمليات الوصل(أي أنّ حذفها لا يؤثّر في البنية الأصلية) فالمواضع قد تحوي عنصرا لغويّا كما قد تخلو منع، وهو ما يسمّى بـ "**ترك العلامة**" التي تختفي في موضع بمجرّد مقابلتها لعلامة ظاهرة في موضع آخر.

4.3اللغة أداة تبليغ تُكتسَب بالمراس والتدريب:

يرى عبد الرحمن الحاج صالح أنّ تعليم اللغة،هو"امتلاك الفرد لنظام لغته يستوجب أن يمرّ من المرحلة النظريّة إلى المرحلة التطبيقيّة أو العمليّة التي تستلزم التمرّن والمراس والتدريب المتواصل، ولا سبيل إلى إحكامها من طريق غير هذا القائم على ويتدرّب حتى تثبت و ترسخ في سلوكه. وأمّا في المرحلة الموالية فتأتي الملكة التبليغيّة،أي بعد اكتساب النظام اللّغوي؛ فتعمل "على إكساب المتعلم اللغة في تنوع خطاباتها واستعمالاتها، وتراعي في عملية إكساب المتعلم اللغة عدم الفصل بين اللغة والثقافة"...وبتعبير آخر نقول، إن هؤلاء الأعضاء يشتركون في معيارين اثنين:

معيار النحو ومعيار الاستعمال"[7].والتدريب يبدأ من النصّ الذي تناوله المتعلّم وهو ما يسهّل عليه تطبيق مختلف العمليّات التحويليّة من الأصل إلى الفروع حتى يتمكّن من اكتساب مهارة التصرّف في البنى بكيفيّة ضمنيّة.

5.3 تعليم النحو يجب أن يتوافق مع حاجيات المتعلّم التواصليّة والتبليغيّة:

اعتبر علماء الاجتماع أنّ اللّغة "وسيلة من وسائل تنظيم المجتمع الإنساني، تربط بين الأفراد، وتربط بين الجماعات، وتربط بين الشعوب"[8] فهي إذن الأداة أو الوسيلة الفعّالة التي تمكّن من الربط بين أفراد المجتمع، وجعله وحدة متماسكة، "فهي المعبرة عن أفكاره، وعن احتياجاته، وعن كلّ ما يهمه في هذه الحياة، بل هي الأداة المستعملة في كل ما يريده.. للقصص، للدعاية، للترفيه، للتسلية، للحب، لكل ما يسوءه ويسره جدا أوهزلا."[9]وهذا مايتوافق مع النظريّة الخليليّة الحديثة ؛حيث تعتبر أنّ" الغاية القريبة والبعيدة التي يرمي إليها كلّ تعليم للّغات الحيّة هو تحصيل المتعلّم على القدرة العلميّة على تبليغ أغراضه بتلك اللّغة، وفي نفس الوقت على تأدية هذه الأغراض بعبارات سليمة"[10]،وعليه فإن تعليم اللغة العربية يهدف إلى تزويد المتعلم بلغة يراعى فيها الجانب التواصلي مع المجتمع، وبالتالي يحقّق دور اللّغة الوظيفي ويحوّل القواعد النحويّة من الوجود بالقوّة إلى الوجود بالفعل أثناء تعليمها وتعلّمها.

6.3السماع هو أسبق المهارات :

تلحُّ المبادئ الحديثة في تعليم اللّغات على ضرورة اكتساب مهارة الاستماع والفهم؛ لأنّه يؤثّر لا محالة على المهارات الأخرى كالقراءة والكتابة، فمهارة الاستماع تساعد المتعلِّم على تحصيل المعلومات واسترجاعها فيما بعد؛ كما أنّ اللّغة المسموعة تزيد في الثّروة اللغويّة، وتنمّي أسلوب المتعلّم، وبهذا الصدد يقول عبد الرحمن الحاج صالح:" أهمّ المقاييس في هذا النّطاق هو أسبقيّة المشافهة– بالنِّسبة للتلاميذ– على القراءة والكتابة وأسبقيّة الإدراك على التّعبير، وعلى هذا فلابدّ من أن يبدأ دائما

المعلِّم أو الأستاذ بإيصال ذوات العناصر مشافهة لا كتابة، وأن يجعل تلامذته بهذه المشافهة– المتكرِّرة – يميِّزون بالسّماع وحده بين هذا الحرف وذاك وبين هذه الصيغة الإفراديّة والتركيبيّة[11] "،واكتساب مهارة الاستماع أو الفهم يجب أن تتمّ بإثارة الحواس السمعيّة أو البصريّة، وذلك يفرض استخدام الوسائل المختلفة في التّعليم كالتلفزيون التّعليمي والحاسوب والأفلام ...الخ. ولكنّ استخدام هذه الوسائل يجب أن يرافقه محتوى لغوي ملائم لأنّ "المتحدِّث يعكس في حديثه لغة الاستماع التي يسمعها في البيت والبيئة وبالمقابل فإنّ أداء المتحدِّث ولهجته وانسيابه وطلاقته تؤثِّر في المستمع، وتدفعه إلى محاكاتها[12]"وهذا يفرض أن تكون اللّغة المسموعة أو المكتوبة موافقة لمقتضى الحال وتعبِّر عن اهتمامات المتعلّم وميوله.

7.3اللّغة وضع واستعمال:

تفرّق النظريّة الخليليّة الحديثة بين ما يرجع إلى اللّغة كوضع وبنية، وبين كيفيّة استعمال هذا الوضع . وهذه الحقيقة يجب أن تُراعى في تعليم اللّغات عموما، واللغة العربيّة خصوصا فكلّ عمليّة تعليميّة تعلّميّة تتضمّن مستويين لغويّين: **أوّلهما المستوى الإجلالي:** ويكون في حرمة المقام أو موضع انقباض" وفيه تظهر عناية المتكلِّم الشديدة بما ينطق به من حروف، وما يختاره من ألفاظ وتراكيب ..." [13]؛ ومنهاج اللغة العربيّة للسنة الخامسة ينصّ أنّ النمطين الغالبين على بقية الأنماط الأخرى هما النمطان:"الحجاجي والتفسيري؛ باعتبار أنّ المتعلّم قد بلغ شوطا من النضج الفكري، وحصّل زادا لغويّا، يهيّئه لمحاكاة للنصوص شفهيّا، وكتابيّا،وهذا" تكريسا للمقاربة النصية التي تعتبر استراتجية أساسية تعطي دلالة وانسجام للتعلمات، تنمو من خلالها الكفاءة النصية للمتعلم فتتكون لديه قدرتان هما:قدرة التلقي، تسمح له بفهم الموضوعات، والترابط بين البنيات الفرعية، و إدراك البنية الكلية؛ قدرة الإنتاج، التي تسمح بابتكار الموضوعات، ووضع مخطط مجمل

للموضوع المبتكر، والترتيب السليم لعناصره، وبناء نص مطابق للأنواع والنماذج النصية."[14].وأمّا **الثاني فهو المستوى الاسترسالي:** والهدف من تعليم اللغة العربية هو اكتساب مهارات الاستقبال والإنتاج معا؛ وهذا حتى يتمكّن المتعلّم من "ممارستها تجاوبا مع مطلوبات الحياة داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، وحتى تتجاوز مناهج اللغة العربية إلى جميع المواد الأخرى و...مع التأكيد على تعظيم عوائد التدريس باللغة العربية الفصحى الميسرة لترسيخ الفهم والإفهام وتأصيل المفاهيم والتراكيب العربية "[15] وهذا معناه أنّ تعليم اللّغة وتعلّمها يجب أن يضمن الممارسة السليمة والصحيحة في مواضع الأنس كالتخاطب في المنزل أو مع أيّ شخص آخر، و قد نبّه عبد الرحمن الحاج صالح إلى أنّ لهذا المستوى خصائص كثيرة[16]؛ منها: كثرة الاختزال في تأدية الحروف والكلم والحذف وكثرة الإضمار، والإدغام، والتقديم، والتأخير؛ فللنهوض باللغة العربيّة وجعلها جارية على الألسنة في الحياة اليوميّة يجب إحياء المستوى اللغوي المستخف، وذلك بإدخال قواعده في المناهج التربوية كالتأدية الصوتية، ومخارج الحروف، وأحوال الوقف والابتداء ..الخ.

8.3 النّحو العلمي غير النّحو التعليمي :

تميّز النظرية الخليلية الحديثة بين نوعين من النحو: **النحو العلمي التحليلي:** يقوم على نظرية لغوية تنشد الدقة في الوصف والتفسير،وتتّخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج. فهو نحو تخصّصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا، يدرس لذاته، وتلك طبيعته،... **والنحو التعليمي:** فيمثّل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض، وترجمة الحاجة"[17] فالمعرفة اللّغوية الأولى" تخصّ المتكلِّم كمتكلِّم والمخاطَب كمخاطَب، ومعنى ذلك أنّها راجعة إلى الملكة اللغويّة التي يكتسبها الإنسان فتمكِّنه من الاتّصال مع غيره بالخطاب على الوضع ...والنّوع الآخر يخصّ اللّساني وحده؛ أيّ العلم بأسرار اللّسان، فإنّ معرفته لظاهرة اللّسان هي

معرفة علميّة محضة وهي غير ملكته اللّغوية التي اكتسبها" [18]، ومن هذا القول نستنتج أنّ المتعلِّم عند تحصيله للملكة النحويّة، لا يحتاج إلى كل ما في علم النّحو من شرح للقواعد وتعليلها واستثناءاتها وشواذها، بل يجب الاكتفاء بالقدر من القواعد الذي يسمح له التعبير السّليم معنى ومبنى. كما أنّ اختيار المحتوى النحوي يجب أن ترافقه طريقة ملائمة لتبليغه حتى تحقّق العمليّة التعليميّة الهدف المنشود. ومن هنا نستنتج أنّ نجاح تعليم اللغات يجب أن يركِّز على المتعلِّم لاعلى المادة اللغوية معزولة عن معرفة احتياجاته الحقيقية حسب سنِّه ومستواه، وذلك بانتقاء القدر الذي يحتاجه للتعبير عن شتى أغراضه في الحياة اليوميّة، كما أنّ التخطيط للمادة اللغوية والتسلسل المنطقي لإجرائها أمران ضروريان، ويتمُّ هذا عن طريق الممارسة المتكرِّرة لعملية الخطاب، وبهذا تكون النظريّة الخليليّة الحديثة قد أعطت لكلّ جوانب العمليّة التعليميّة حظّه من العناية والاهتمام.

4.القواعد النحوية في منهاج الخامسة ابتدائي:

يعتمد منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، على الطرائق النشطة التي تركّز على المتعلّم من جميع النواجي النفسيّة والمعرفيّة والاجتماعيّة وغيرها، كما تجعل من المتعلّم محور العمليّة التعليميّة التعلميّة، في حين يكون المعلّم موجّها ومرشدا على البحث والاكتشاف "وتحقيقا للكفاءات المستهدفة تعتمد المقاربة النصية التي تضمن عنصرين هما:الشمولية وإدماج المكتسبات، ناهيك عن بيداغوجيا المشروع."[19]

تقرَّر في منهاج الصادر عن اللّجنة الوطنيّة للمناهج في جوان2011، تحديد الإطار العام الذي يجب على المعلّمين الاقتداء به، ومراعاته عند تقديمهم لدروس اللّغة العربيّة عامّة، ودروس النحو والصرف، وتطبيقاتها بصفة خاصّة، ويحدّد الحجم الساعي المخصّص لتدريس اللّغة العربيّة في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في المنهاج بثماني ساعات(خمسة عشر دقيقة)أسبوعيا. وهي موزّعة على نشاط القراءة

الذي يتضمّن:(أداء، فهم، إثراء)/تعبير شفوي وتواصل، وقواعد نحوية وصرفية وإملائية،والتعبير الكتابي، والمحفوظات، والمطالعة الموجّهة، ونشاطات إدماجية؛ كإنجاز مشاريع، وتصحيح التعبير.

ونشاط القواعد النحويّة* حظي بحصّتين أسبوعيّا كلّ حصّة مدّتها ساعة ونصف، وهذا المحتوى يكون مشتركا بين جميع ميادين اللّغة العربيّة من فهم المنطوق والتعبيرالشفوي، وفهم المكتوب (قراءة)،والتعبير الكتابي (الكتابة)؛ حيث تجمع في مقطع واحد، يتوزّع على أربعة أسابيع ،ويتضمّن أربع وحدات (ثلاث وحدات جزئيّة ووحدة إدماج) ،وكلّ وحدة تتخلّلها مجموعة من النشاطات.

1.4خطوات تدريس البنى التركيبيّة:

تنطلق الوحدة التعليمية في منهاج اللّغة العربيّة في المدرسة الابتدائيّة من نصّ القراءة باعتبار أنّ الإصلاحات الأخيرة قد تبنّت المقاربة النصيّة. ويندرج النص ضمن محور تتْبعه أسئلة، وكلّ النشاطات اللغويّة التي تأتي فيما بعد تكون على علاقة مباشرة بهذا النص على غرار القواعد النحويّة.وسيرورة إجراء القاعدة النحويّة في هذا المستوى تعتمد على أسئلة يوجّهها المعلّم إلى المتعلّمين، ثمّ يتلقّى منهم الإجابات عنها على أن يقوم بالتصرفّ فيها بحيث يدفع المتعلّمين إلى تنويع إجاباتهم؛ ويكيّف المعلّم أسئلته حسب الوضعيّة التي ينطلق منها؛ فإذا كان الانطلاق من صورة أو نموذج فمن الواجب مراعاة التدرّج والترتيب في الأسئلة؛ بحيث تتناول كل نواحي الموضوع ناحية، لينتهي إلى إنتاج القاعدة النحويّة للظاهرة المدروسة؛ ثمّ تتبعها "التطبيقات الكتابية الواردة في كتاب الأنشطة.

وممّا سبق يمكن القول بأنّه رغم الإصلاحات الطموحة التي اعتمدت على المقاربة النصيّة منطلقا لتعليمية اللّغة العربيّة عموما والقواعد النحويّة خصوصا؛ إلاّ أنّ ذلك لم يضمن يحقّق النتيجة المرجوّة، والمتمثّلة في حفظ أقلامهم وألسنتهم من الخطأ.

5. اقتراح نموذج لتدريس البنى التركيبيّة الاسميّة بتطبيق النظرية الخليلية:

بعد استعراض المفاهيم الأساسيّة للنظرية الخليلية الحديثة؛ سنقوم بتبيين كيفيّة استثمار مفاهيمها في اقتراح نموذج متكامل لتدريس البنى التركيبيّة الاسميّة، وتبيين كيفيّة ترسيخها والتصرّف فيها. وقد ورد في كتاب اللغة العربيّة مجموعة من الأمثلة المستقاة من نصّ القراءة[20] لكنّنا لاحظنا بأنّها معقّدة نوعا ما؛ فقمنا بتبسيطها دون الإخلال ببنيتها، وموضوع درس **كان وأَخَواتِها**، فأصبحت كالآتي:

–الرجلُ شَارِدُ الذِّهْنِ. –كان الرجلُ شَارِدَ الذِّهْنِ.

أ –خالد هادئ **ب** – صَارَ خالد هادئاً

5. 1 استغلال مفهومي الموضع والعلامة العدميّة:

إنّ الملاحظ أنّ البنى التركيبيّة تُدرّس في المرحلة الابتدائيّة بناء على ما ورد في مؤلّفات النحويّين المتأخرين؛ فهم يعتبرون الجملة في أدنى مستوى من التجريد: فعل وفاعل وفضلة، أو مبتدأ وخبر؛ في حين تنصّ النظرية الخليلية الحديثة أنّ للجملة بناء ومثالا يُبنى بتكافؤ المجموعات المتكوّنة في مستوى أعلى من التجريد؛ حيث يظهر موضع كلّ عنصر من عناصر البنى التركيبيّة سواء كانت الجملة فعليّة أم اسميّة، وبعض هذه المواضع ثابتة ولا يمكن تقديمها أو تأخيرها حتى ولم تظهر في مدرج الكلام ،و يمكن أن نمثّل لهذا كما يلي:

هنا، يقوم المعلّم بإجراء مراجعة سريعة لدرس أنواع الجملة بناء على النظريّة الخليلية الحديثة حتى يسهُل عليه إجراء الدرس الموالي؛ فيلفت انتباه التلاميذ إلى محتوى كلّ موضع بما يقابله؛ **فالموضع الأوّل** هو للفعل في الجملة الفعليّة، وعند مقابلته

بالموضع الأوّل في الجملة الاسميّة يجد مجموعة خالية ∅ ؛فهنا يجري التلاميذ عمليّة قياس أو" حمل شيء على شيء" من أجل استنباط هذا الموضع الفارغ في الجملة الاسميّة؛ ويبرز المعلّم الموضع الأوّل ويكتب بين قوسين(الابتداء).

ومن هنا تبدأ عمليّة ترسيخ البنى التركيبيّة الأصليّة (أي الخالية من كلّ زيادة) بنوعيها الاسميّة والفعليّة بناء على مبدأ التقابل الذي يقوم عليه نحو اللّغة العربيّة.

وبعد تقديم البنى التركيبيّة الأصليّة **الاسميّة والفعليّة** ينتقل المعلّم إلى شرح محتوى كلّ موضع فيقول بأنّ:

-**الموضع الأوّل** : يحتلّه "**العامل**"، وهو:العنصر الذي يؤثّر في البنية التركيبيّة الأصليّة لفظا ومعنى؛ حيث يحدِّد العلامات الإعرابية الموجودة في البناء، وبدونه لا يوجد بناء، ويكون العامل ملفوظا (كالفعل، أو كان وأخواتها، أو إنّ وأخواتها وغير ملفوظ (كالابتداء)، وتُسمى التعرية من العوامل اللّفظية بـ"الابتداء" ويشار إليها بـ ∅.

ويمكن تمثيل دخول **النواسخ** "**كان وأخواتها**":

-**الموضع الثاني** يحتلّه **المعمول الأوّل**، وهو: العنصر الذي يتأثَّر بالعامل ، وهو ثابت؛ حيث لايمكن بأيّ حال أن يتقدَّم على عامله (وإن قُدِّم عليه تغيَّر البناء) ويكوّن معه ما يعرف بـ"الزوج المرتَّب"[21] (couple ordonné) ويكوِّن المعمول الأوّل (م1) وهو دائما اسم أو ما في حكمه، وحكمه الإعرابي أن يكون مبتدأ أو اسما لأحد الحروف الناسخة، أو اسما لأحد الأفعال الناسخة أو فعلا لفاعل.

-**الموضع الثالث** يحتلّه **المعمول الثاني**، وهو: الخبر أو المفعول به.

ثمّ ينتقل المعلّم إلى درس "**كان وأخواتها**"يقرأ المعلّم الأمثلة، وينبّه إلى وجود البنى التركيبيّة على صيغتها الأصليّة في المجموعة (أ) ؛ ثمّ يقابلها مع المجموعة (ب)؛

5 .2 استغلال مفهومي الأصل و الفرع: يبيّن المعلّم الزيادة الطارئة على المجموعة

(ب)، وفي نفس الوقت يشير إلى تغيّر العلامة الإعرابيّة في المجموعة (ب)بمجرّد دخول العوامل "كان وأخواتها". بناء على مفهوم المثال في النظرية الخليلية كما يلي:

– ∅ الرجلُ شَارِدُ الذِّهْنِ.	–كان الرجلُ شَارِدَ الذِّهْنِ.
– ∅ خالد هادئ.	– صَارَ خالد هادئاً.
ع م1 م2	ع م1 م2

إنّ استغلال **مفهومي الأصل و الفرع**، يمكّن التلاميذ من التعرّف على كلّ هذه العناصر التي تتحدّد إجرائيا بقابليتها للدخول على النّواة الأصليّة للبنية التركيبيّة في موضع العامل، والمعمول الأول، والمعمول الثاني.و بعد هذا، يعرض المعلّم الأمثلة على شكل جدول حتى يتمكّن المتعلّم من استيعاب مواضع البنية التركيبيّة، وترسيخها في ذهنه؛ فيدرك وجود **تعاقب** بين الابتداء (عامل معنوي)، وبين النواسخ /كان وأخواتها، وهي عوامل لفظيّة. ويقوم بتمثيلها في جدول كما يلي:

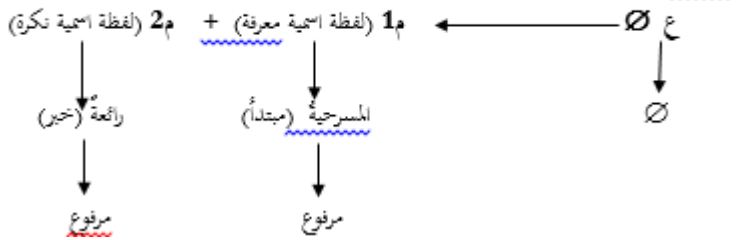
العامل	المعمول الأوّل	المعمول الثاني
∅	**الرجلُ**	**شَارِدُ الذِّهْنِ.**
كان	**الرجلُ**	**شَارِدَ الذِّهْنِ.**

– إنّ أي درس جديد يتطلّب المران والتدريب؛ ولابدّ أن يبدأ من نصّ مألوف لدى المتعلّم حتى يسهل عليه اكتساب الأبنية التركيبيّة الجديدة ، وهذا بتطبيق مختلف العمليّات التحويليّة من الأصل إلى الفروع حتى يتمكّن من اكتساب مهارة التصرّف في البنى بكيفيّة لاشعوريّة.

5. 3 تقديم القواعد كأنماط ومثل إجرائيّة باستخدام الرموز : يمكن صياغة القاعدة الخاصّة بالبنية التركيبية الاسمية على الشكل الآتي :

1/ البنية التركيبية الاسمية الأصليّة (ع ←م1) + م2:

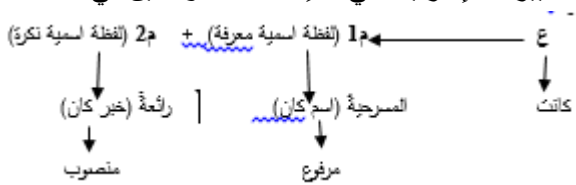
ع(∅)= مبتدأ (م1)+ خبر (م2):



ونقوم بتقديم مثال البنية التركيبيّة الأصليّة للتلاميذ، والمتكوِّنة من العامل المعنوي (∅)، والمعمول الأوّل (م1)، والمعمول الثاني(م2)، حتى يتمكَّنوا من استيعابها.

2/ دخول العوامل اللفظيّة "كان وأخواتها" على البنية التركيبية الاسمية (ع ← م1) + م2:

<u>ع(كان وأخواتها)= اسم (كان وأخواتها)(م1)+ خبر(كان وأخواتها) (م2)</u>: بعد أن يدرك التلاميذ بطريقة ضمنيّة مثال البنية التركيبيّة الأصليّة ،ننتقل إلى إدراج العوامل اللّفظية مثل "كان"، أوإحدى أخواتها والتي تحتملها هذه البنية، مع الإشارة إلى التغييرات الإعرابيّة التي تُحدِثها، كما هو مُبيَّن في الشّكل الآتي:



–وفي الأخير تقدِّم للتلاميذ تمارين متنوّعة تمكِّنهم من التصرّف في محتوى موضع العامل عند دخول العوامل اللفظية "كان وأخواتها"، وما يرافق ذلك من تغيير في علامات إعراب المعمول الأوّل والمعمول الثاني؛ وذلك من خلال تنويع التمارين (بنويّة)، وترتيبها بالتدرُّج من السَّهل إلى الصعب، والاقتصار على تناول صعوبة واحدة، كما تقرّ النظريّة الخليليّة بضرورة الانتقال إلى توظيف هذه البنى في المواقف الحياتيّة أو التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي؛ ومن هنا يجب أخذ الطرائق النشطة[22]

بعين الاعتبار عند توظيف البنى التركيبيّة المكتسبَة، فمثلا: يمكن أن يقوم المعلّم بتدريب التلاميذ على توظيف البنى التي ترسّخت في ذهنه من خلال درس التعبير الكتابي على شكل مسرحيّة يقوم بتجسيدها المتعلّمون تحت إشرافه .

وفي الأخير يمكن القول بأنّ النظريّة الخليليّة الحديثة انبثقت من لدن اللّغة العربيّة؛ وهي الأوْلى بوصف تراكيبها؛ وقد حجزت مكانا بين مختلف النظريّات اللسانيّة الحديثة التي حاولت إيجاد الحلول للمشكلات التي تعترض سبيل النهوض باللغة العربيّة،وترقية استعمالها؛ وأنّ الكثير من مفاهيم هذه النظريّة صارت من المسلّمات التي لا يمكن الاستغناء عنها في إنجاح العمليّة التعليميّة التعلّميّة؛ كالأصل والفرع والقياس...وغيرها.

5.الخاتمة:

تعتبر السنة الخامسة نهاية المرحلة الابتدائية؛ وهي من أهمّ المراحل التي يمرّ بها التلميذ في حياته؛ باعتبارها مرحلة انتقاليّة إلى المرحلة المتوسّطة؛ وهي تعتبر أرضيّة لبناء معرفة لغويّة صلبة لإعداده للمراحل الدراسيّة القادمة. ففي هذه المرحلة يتلقّى التربية إلى جانب التعليم الذي يشمل مواد متنوّعة أهمّها اللّغة العربيّة بفروعها من قواعد ونحو، وصرف، وإملاء، وتعبير...الخ.

وقد تطرّقنا في دراستنا إلى موضوع تعليميّة البنى التركيبية عموما، والجملة الاسميّة المنسوخة بـ"كان وأخواتها" خصوصا لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وفق مبادئ النظرية الخليليّة الحديثة وبعد المرور بمراحل البحث ومعالجته بطريقة علميّة، توصّلنا إلى مجموعة النتائج، أهمّها:

–واقع تعليم البنى التركيبيّة يكشف أنّ منهاج السنة الخامسة ابتدائي يعتمد المقاربة النصيّة ؛ فدروس القواعد النحويّة عموما من المفروض أن تنطلق من نصّ مدرج في أحد المقاطع المقرّرة ثمّ تدرس الظاهرة النحويّة بالمناقشة مع التلاميذ؛ لكنّ الواقع كشف أنّ تجسيد المقاربة النصيّة قد فشل في كثير من الدروس؛ ومن بينها درس

النواسخ بكان وأخواتها؛ حيث إنّ النص المقرّر في المقطع لم يحتو على الظاهرة النحويّة؛ ممّا أدّى بمؤلّفي الكتاب إلى اللجوء إلى الأمثلة المبتورة بغية الانطلاق منها في درس النواسخ "كان وأخواتها".

– طريقة سير درس القواعد النحويّة لم يخرج –في أغلب الأحيان– عن الطرائق التقليديّة؛ أي بالاعتماد على أمثلة مصطنعة؛ ويمرّ الدرس بمناقشة مقتضبة، فيبقى التلميذ متلقيا فقط؛ وهذا بعيد عن الطرائق النشطة التي نصّ المنهاج على تطبيقها.

–إنّ ضعف تكوين معلمي اللغة العربية، وعدم إلمامهم بالاتجاهات الحديثة في تدريس اللّغة العربيّة عموما؛ أدّى إلى قولبة القواعد النحويّة ثمّ جمودها؛ فكان الأولى استخدام مداخل تدريسيّة فعّالة في تنمية مهارات هذا الأداء.

نتائج البحث وتوصياته: توصّلت هذه المقالة إلى جملة من النتائج ،وهي:

–إنّ عبد الرحمن الحاج صالح من أوائل اللسانيّين الذين درسوا بنية اللغة العربيّة في ذاتها أي صوتيّا وصرفيّا وتركيبيّا ودلاليّا وحتى تداوليّا،كما أعطى أهميّة للأبعاد الاجتماعية والنفسيّة...، وهذا للإحاطة بجميع متطلّبات العمليّة التعليميّة التعلّميّة.

–عمد عبد الرحمن الحاج صالح إلى توظيف المستجدّات اللّسانية في نظريّته الخليليّة،وجعلها قابلة للتطبيق في تعليم وتعلّم اللّغات عموما واللّغة العربيّة خصوصا.

– قدّم عبد الرحمن الحاج صالح حلولا لصعوبات تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها؛ وهي:

–يجب على المعلّم أن يتشبّع بمستجدّات البحث اللّساني حتى يتمكّن مجابهة المعوّقات التي تصادفه.

–يجب على المعلّم أن يعلّم اللّغة نفسها لا أن يعلّم معلومات عنها، فيوجّه المعلّم جلّ اهتمامه إلى تعويد المتعلّمين على استخدام الأنماط اللغوية المختلفة بشكل مفيد.

– طرائق التدريس عديدة ومتنوّعة، لذا يجب على المعلّم أن يحسن اختيارها عند تقديم المادة اللّغويّة للمتعلّمين، ويعمل على تكييفها لتلائم كلّ مواقف التعليم.

– لا توجد طريقة ملائمة لكلّ الدروس، لذا عند اختيار أيٍّ منها يجب أن يأخذ المعلّم مستويات المتعلّمين، وميولهم، واهتماماتهم واحتياجاتهم بعين الاعتبار.

– يجب مواكبة تطوّرات العصر من حيث تسخير الوسائل التقنيّة والتكنولوجيّة المتطوّرة لتحقيق أهداف المنهاج، وتحويل تعليم اللّغة العربية إلى متعة وفائدة .

– إعادة صياغة الأنماط النحوية، وخاصّة التركيبية اعتمادا على نحو الخليل وسيبويه والنحاة الأوّلين، ومراجعة كلّ المفاهيم التي وردت في كتب اللّغة العربيّة في ضوء المدرسة الخليلية التي هي أقرب إلى ما تتطلّبه العلوم اللّسانيّة الحديثة.

– الاعتماد على النّحو العربي الأصيل بمفهومه الواسع الذي يشمل تدريس الأصوات من حيث المخارج والنطق والأداء، والكلمة واشتقاقاتها، وتصريفها، واختلاف بينتها الداخلية، وضبط أواخر الكلمات رفعا، ونصبا، وجزما في الأفعال، ورفعا، ونصبا، وجرا في الأسماء، باختلاف العوامل الداخلة على الكلمات أو الجمل، ثم دراسة الأساليب، والتراكيب والقوالب، والأنماط والتقديم والتأخير فيها، وأخيرا تجئ دراسة المعاني على أنَّها جانب أساسي من جوانب النّحو.

–تبنّت المناهج الدراسيّة للجيل الثاني المقاربات اللّسانيّة في تعليميّة/ تعلميّة للّغة العربيّة كالمقاربة النصيّة والتواصليّة لكنّ هذا لم يكن كافيا؛ بسبب قلّة النصوص الملائمة للظواهر التركيبيّة؛ لذلك يجب إعادة تجديد الكتب المدرسيّة بإدراج نصوص جديدة متَّصلة بحياة الفرد وملائمة لمستواه، وترضي ميوله عند دراسة اللّغة ونحوها .

– تكوين الأساتذة على أساس وجود مستويين لغويين، المستوى الترتيلي، والمستوى الاسترسالي، وإدراج قواعد المستوى الثاني في المناهج التعليميّة، لربط المتعلّم بواقعه عند التعبير في مختلف أحوال الخطاب وحياته اليوميّة.

– إقامة دورات مستمرَّة لتكوين أساتذة اللغة العربيّة تكوينا لسانيّا حديثا لتعريفهم بأحدث الأساليب والطرائق المُستعمَلة في التعليم، حتى يتمكّنوا من استخدامها المناسب منها في توصيل الدروس إلى المتعلّمين.

– يجب أن يلتزم الأستاذة ويُلزموا تلاميذهم بالتكلّم بالفصحى داخل المدرسة، وأن يقوموا بترسيخ كافة مستويات اللّغة: المستوى الترتيلي، والمستوى الاسترسالي، وخاصة الاسترسالي الذي يتميَّز بالخفة والاقتصاد، ويفي باحتياجات التلميذ للتعبير والتواصل مع من حوله، وكذلك حثّهم على مطالعة الكتب الأدبيّة الراقية، حتى يتعوَّدوا على التّعبير السّليم والصّحيح مع مراعاة القوانين النحوية والبلاغية معا.

–الاعتماد عند بناء التمارين اللغويّة على المبادئ الحديثة في تدريس اللّغات عموما، ومبادئ النظريّة الخليليّة الحديثة خصوصا وذلك بـالاكتفاء بصعوبة واحدة في كلِّ تمرين لغوي ،ومراعاة التدرّج كأن يكون الانتقال من السَّهل إلى الصعب. وكذاك الحرص على تصحيح التمارين التي تُقدَّم للمتعلّم؛ وحثّهم على التصحيح الذاتي.

– التنويع بين التمارين الجماعية والفردية، فالجماعية تدرِّب المتعلّم على المناقشة، وإبداء الآراء، والمشاركة والمنافسة، والفرديِّة تمكِّن من اكتشاف مستوى كلِّ متعلّم.

– الاهتمام بالتمارين الشفاهية والكتابية معاعلى أن يُبدأ بالتمارين الشفاهية أوّلا.

–الاهتمام بالتمارين البنويّة التي تُكسب المتعلّمين ملكة التصرّف في بنى اللّغة، وكذا التمارين التواصليّة التي تمكّنهم من استثمار ماتعلمّوه في مواقف مختلفة.

النظريّة الخليليّة الحديثة انبثقت من صلب اللّغة العربيّة، ممّا يؤهّلها لحلّ الكثير من صعوبات العمليّة التعليميّة التعلّميّة، لكن هذا لا يعني الاكتفاء بها فقط؛ بل يجب الاطّلاع على النظريّات الأخرى وانتقاء ماياسب لغتنا العربيّة ويخدمها.

6.المراجع

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر،2012 م، ج1، ص223.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع السابق، ص224.حيث يمثّل: ع= العامل، م1 = معمول أوّل، م2 = معمول ثاني، ←تعني علاقة البناء بين (ع، م1) ، خ = المخصِّص.

[3]سيبويه(أبو بشر عثمان بن قنبر)، الكتاب، تح:عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة،ط3، 1402 هـ-1982، مج1، ص20-21.

[4]عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1 ، ص220.

[5] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر،الجزائر، 2007م، ج2، ص15.

[*]لمزيد من التفصيل حول مفاهيم هذه النظريّة انظر: Abd El Rahmane EL Hadj Essai de :Salah, Linguistique Arabe et Linguistique Générale d'épistémologie du 'ilm al –'arabiyya thèse de méthodologie et doctorat d'état en lettres. Paris: 1979, Tome2.

[6]عبد الرحمن الحاج صالح،النظريّة الخليليّة الحديثة ،مفاهيمها الأساسيّة،إعداد: نوال بهلول، حفناوي بالي، كراسات المركز،سلسلة يصدرها مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربيّة، ع4، 2007،ص35.

[7] محمد مكسي، ديداكتيك الكفايات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، السلسلة البيداغوجية21، ط1، 2003م، ص50.

[8] م.م لويس، علم اللغة الاجتماعي، تر: تمام حسان ، إبراهيم أنيس، دار إحياء الكتب العربيّة، عيسى البابي الحلبي وشركاه، مصر،1959م، ص3.

[9]عبد الغفار هلال، علم اللغة بين القديم والحديث، مطبعة الجبلاوي، شبرا، ط2، 1986م، ص5.

[10]عبد الرحمن الحاج صالح،" الأسس العلميّة واللغويّة لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي، مجلّة المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر،ع3، 2000م،ص109.

[11]عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدرِّسي اللّغة العربيّة"، مجلة اللسانيات،ع4، 1974، الجزائر، ص65-66.

[12]أحمد محمود السيد، في طرائق تدريس للّغة العربيّة،منشورات جامعة دمشق، ط3. دمشق،1419هـ-1998 م، ص 306 .

[13]عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلميّة واللغويّة لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي، ص112.

[14] بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019-2020، ص15.

[15] حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1: 2012، القاهرة، ص13.

[16]عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،ج1، ص177.

[17]محمد صاري، تيسير النحو: ترفٌ أم ضرورة؟،مجلة الدراسات اللغويّة، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلاميّة، السعوديّة، مج3، ع2، سبتمبر2001، ص152-153.

[18]عبد الرحمن الحاج صالح، ، "أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدرِّسي اللّغة العربيّة"، ص61-62.

[19]اللجنة الوطنية للمناهج، مديريّة التعليم الأساسي، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، جوان2011، ص23.

[20] بن الصيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربيّة، السنة الخامسة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2020-2021، ص33.

[22] أوْلتها المناهج التربويّة أهميّة في بناء التعلّمات؛إلاّ أنّ الملاحظ هو عدم ذكر تفاصيل كلّ نشاط، وترك الأمر للمعلّم عند اختيار الأنشطة الملائمة حسب كفاءته وخبرته.