النّظرية الخليلية الحديثة ودورها في ترقية اللغة العربية

نسيمة نابي
قسم اللغة العربية وآدابها
جامعة العربي بن مهيدي – ام البواقي-

ملخص:
شهد الدرس اللساني العربي الحديث، التفاتة إلى التراث اللغوي العربي من خلال محاولة بعض اللغويين تقديمه برؤية حداثية تجعله مواكبا لروح العصر ومتغيراته،فقد حاولوا استثمار أدوات الدرس اللساني الحديث وتقنياته خدمة للغة العربية ، وعلى رأسهم:
الحاج عبد الرحمن صالح:عالم فذّ، متميّز في فكره، صارم في علمه، متمكّن في علوم اللّسان، لقد جمع بين الأصالة والمعاصرة، تمكّن من المقارنة الموضوعية بين البنوية الغربية والنّحو العربي زمن الخليل وسيبويه، منتقدا المنهج البنوي في نزعته الوصفية من حيث عدم إقرارها بالمعيار، ورفض التّعليل قائلا: الاعتداد به، وهو هذا المجموع المنسجم من الضّوابط الّتي يخضع لها بالفعل كلّ الناطقين أو أكثرهم وأتّم بالغوا في اعتمادهم الوظيفة التّمييزية، حتّى جعلوا بنية اللّغة كلّها متوقفة عليها ومتولّدة عنها سعيا منه لإبراز علمية النّحو العربي.
كما أقرّ بتقبّل أفكار من النّظريات الأوروبية كآراء وافتراضات سواء بالموافقة أو المخالفة لتفادي الخلط بين المفاهيم القديمة،وبين ما ظهر من الأفكار، والمناهج في اللّسانيات الحديثة حيث أقرّ بضرورة الأخذ بعين الاعتبار عامل الزّمان، ودوره في تحوّل رؤية العلماء، وتصوّراتهم ومفاهيمهم، حتّى في مجال النّحو واللّغة.

Résumé: La leçon linguistique arabe moderne a témoigné de l'attention portée au patrimoine linguistique arabe à travers la tentative de certains linguistes de le présenter avec une vision moderne qui le rend compatible avec l'esprit du temps et ses variables' Ils ont essayé d'investir les outils de la leçon linguistique moderne et ses techniques au service de la langue arabe comme exemple:
Abed Rahman Hadj Saleh: un scientifique distingué, distingué dans sa pensée, strict dans ses connaissances, maîtrisé dans la science de la langue, A combiné l'originalité et le contemporain, permettant la comparaison objective entre la structure occidentale et la grammaire arabe de l'époque de Hébron et Sibweh Critiquant l'approche constructive dans son approche descriptive en termes de non-reconnaissance du critère, et a refusé d'expliquer, en disant: Appréciez-le Il a refusé d'expliquer: "Pour être respecté, c'est la somme cohérente des contrôles que la totalité ou la plupart des locuteurs sont déjà soumis et ils ont exagéré leur emploi discriminatoires Même fait que la structure de la langue est tout dépendante et généré à partir de lui dans un effort pour mettre en évidence la grammaire scientifique arabe.

Il a également accepté l'acceptation des idées des théories européennes comme des opinions et des hypothèses, que ce soit l'approbation ou la violation pour éviter la confusion entre les anciens concepts, Et Et son rôle dans la transformation de la vision des scientifiques, de leurs grammaire et du langage.

شهد الدرس اللساني العربي الحديث، التفاتة إلى التراث اللغوي العربي من خلال محاولة بعض اللغويين تقديمه برؤية حداثية تجعله مواكبا لروح العصر ومتغيراته،فقد حاولوا استثمار أدوات الدرس اللساني الحديث وتقنياته خدمة للغة العربية، وعلى رأسهم على سبيل المثال لا الحصر:

1-مازن الوعر:لقد استغل مازن الوعر أسس النظريات اللغوية الغربية واستثمرها في الدراسات اللغوية العربية من خلال كتابيه،(النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية التوليدية) وكتاب (نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللّغة العربية) محاولا وضع نظرية لسانية حديثة يجتمع فيها منهج القدامى والمنهج التصنيفي الذي وضعه "ولتركوك" والمنهج التوليدي التّحويلي الّذي وضعه تشومسكي حيث ركّز على التّراكيب الأساسية للجملة العربية سواء ما تعلّق بالتّركيب الفعلي، أو التّركيب الاسمي، أو الخبر الفعلي، وذي الخبر، أو التّركيب الكوني ومن بين ما توصل إليه الآتي:

- أنواع التّراكيب: توصل إلى استنتاج أربعة أنواع من التّراكيب الأساسيّة ، ومثلها على النحو الآتي[1]:

[1]- مازن الوعر، **نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية**، ط2. دمشق: 1987 دار طلاس، ص37-38.

- التّركيب الفعلي (م+م إ +ف)
- التّركيب الاسمي ذو الخبر الفعلي: (م إ+م+م إ+ف) (ك)
- التّركيب الاسمي ذو الخبر الاسمي: (م إ+م إ+م)
- التّركيب الكوني: (م إ+م)

إنّ هذه الأقسام حدّدها على أسس براغماتية، وظيفية تحدّد المعنى ؛ حيث يمثل (م) المسند (م إ) المسند إليه، (ف) الفضلة والعلاقة الرابطة بينهما هي الإسناد، وهذه الأركان ينتج منها الكلام (ك) وهذه التّراكيب الأربعة عرضة لتحوّلات عدّة، وقد استغلّ الوعر مبادئ نظرية الدلالة التّصنيفية فوضّح "دور أدوات الاستفهام الدلالي وقضية التّقديم، والتأخير في الجمل الاسمية والفعلية والكونية"[2] مهتما في ذلك بعنصر التّرتيب، ولا يتسع المقام لذكر كلّ التّحليلات.

إنّ هذه إشارة فقط لجهود مازن الوعر، الّتي سعى من خلالها إلى رفع مكانة الدّرس اللّغوي العربي، بطرح أكثر دقّة، وموضوعية، إذ لسنا في مقام شرح أعماله، من اهتمام بالنّظرية التّوليدية التّحويلية، محاولته تبسيطها، وشرحها، وتطبيقها على قواعد اللّغة العربية.

2-عبد القادر الفاسي الفهري: يعدّ أهم لساني استثمر نتائج النّظريات اللّسانية الحديثة في طرحه قضايا اللّغة العربية، والنّحو العربي، فقد صوّر النّظام اللّغوي بمفهوم شامل، تجاوز فيه الوصفوالتّقرير إلى التّفسير، وبالخصوص من حيث تفسير المفاهيم النّحوية مثل: التّقدير والحذف والحالة الإعرابية، والتّطابق، والتّعدية، واللّزوم وغيرها، باعتبار أنّ نظريته "بناء عقلي يتوق إلى ربط أكبر عدد ممكن من الظّواهر اللّغوية، الملاحظة بقوانين خاصّة تكوّن مجموعة مستقلة يحكمها مبدأ عام، هو مبدأ التفسير، ويمكن تمثّلها كمجموعة من المفاهيم الأساسية ومجموعة من المسلّمات، تستنتج منها النّتائج التّفسيرية للنّظرية"[3] مبيّنا أنّه "لا تفاضل بين اللّغات، وأنّ الاعتبار للّفظ في اللّسانيات، وأنّ الوحدة الكلامية هي التّعبير التام"[4]؛ حيث ركّز اهتمامه في التّركيب العربي على الرّتبة، في إطار البرنامج التّوليدي التّحويلي، يقول في هذا الشأن"... وعملية تأليف الجمل تنتظمها رتب، تختلف في اللّغة الواحدة إلاّ أنّ تغيّرات الرّتبة في اللّغة الواحدة ليست اعتباطية، أو غير محدّدة بل هناك ما يدلّ على وجود قيود على رتب المكوّنات الكبرى والصغرى بل أيضا يحصر ما لا يمكن أن يلاحظ منها"[5]، متناولا إشكال الإعراب والإسناد في اللّغة العربية وإشكال الضّمائر، انطلاقا من المكوّنات الدّاخلية للجملة، معتمدا في ذلك الوظائف النّحوية كالآتي:

(الفاعل (فا))، المفعول (مف) المفعول غير المباشر (مف، غ، ب) والمالك (ما)، والفضلة (فض) واللاحقة (لح)"[6]؛حيث يسند هذه المكوّنات إلى نوعين من القواعد وهما: القواعد التّركيبية والمعجمية، اللّتين تتحكمان في البنية الوظيفية، الّتي تشكّل مدخلا للمكوّن الدلالي الّذي يعطيها صورتها المنطقية، بينما يقوم المكوّن الصّوتي بإعطائها التّمثيل المنطوق ؛أي صورتها الصّوتية النّهائية.

اعتمد مصطلح (التبئير) بدلا من مصطلح (التّقديم).

ومصطلح (المراقب) بدلا من مصطلح (العامل).

فمثلا في قوله تعالى: (الله أدعوا)[7] يرى فيه أنّ تقديم لفظ الجلالة كوّن بؤرة جديدة، لمعنى الكلام بفعل تحويل موضع المفعول إلى الابتداء، وبتعليل البلاغيين فإنّه تقدّم جوازا إذ الأصل تأخير المفعول، ومثال ذلك أيضا قولنا: الأولاد جاؤوا

مبتدأ←

تمّ فيه إدخال قاعدة تحويلية نقلت الفاعل إلى الابتداء.

لقد اعتبر النمط (فعل+فاعل+مفعول به) هو الرّتبة الأساسية في اللغة العربية، وأنّ الرّتبة تتمايز في البنية العميقة عن وضعها في البنية السّطحية، باعتبار نوع القواعد التّحويلية في اللّغات.

إنّ رؤيته أو إعادة وصف اللغة العربية قائمة على الدّلالة التوليدية، الّتي يتألّف من خلالها التّركيب الدّلالي من:

محمول وموضوع ولاحقة، والمحمول هو الفعل ويحدّد المحمول، موضوعات يسند إليها أدوار دلالية أمّا اللّواحق فتعدّ وظائف نحوية ثانوية؛ أي إنّها اختيارية وغير أساسية، ولا تشكّل موضوعات للمحمول غير أنّها تفيد معاني دلالية، تؤدّي إلى توسيع التّركيب.

إنّ نموذج التّفسير الّذي نادى به الفهري لا يرى ضرورة توظيف التّراث النّحوي في إعادة وصف اللّغة العربية، لكن هناك من ذهب من اللّغويين إلى أنّه استبدل أسماء التّعليلات القديمة بأخرى جديدة لذلك، لم يخرج عن الإطار العام للتّعليل بالعمل، وما ينتج عنه من تقدير أو حذف أو تأويل، وقد اعترف بذلك قائلا: "وقد استفدنا في هذا

---

[2]- مازن الوعر، **نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية**، ص132.

[3]- عبد القادر الفاسي الفهري، **اللسانيات واللغة العربية**، ط1. الدار البيضاء: 1986، دار توبقال للنشر، ج1، ص13.

[4]- المرجع نفسه، ص61.

[5]- المرجع نفسه، ص103.

[6]- المرجع نفسه ، ص107.

[7]- ا عبد القادر الفاسي الفهري، **اللسانيات واللغة العربية** ، ج1، ص134.

التّحليل من بعض أراء النّحاة القدامى إلاّ أنّنا خالفناهم في كثير من المسائل، سواء منها التّحليلية أو التجريبية"[8]،ادّعى في الوقت نفسه بأنّ نظريته يمكن أن تكون بديلا عن النّحو العربي.

-الحاج عبد الرحمن صالح:عالم فذّ، متميّز في فكره، صارم في علمه، متمكّن في علوم اللّسان، لقد جمع بين الأصالة والمعاصرة، تمكّن من المقارنة الموضوعية بين البنوية الغربية والنّحو العربي زمن الخليل وسيبويه، منتقدا المنهج البنوي في نزعته الوصفية من حيث عدم إقرارها بالمعيار، ورفض التّعليل قائلا:"الاعتداد به، وهو هذا المجموع المنسجم من الضّوابط الّتي يخضع لها بالفعل كلّ الناطقين أو أكثرهم"[9] وأنّهم بالغوا في اعتمادهم الوظيفة التّمييزية، حتّى "جعلوا بنية اللّغة كلّها متوقفة عليها ومتولّدة عنها"[10] سعيا منه لإبراز علمية النّحو العربي.

كما أقرّ بتقبّل أفكار من النّظريات الأوروبية كآراء وافتراضات سواء بالموافقة أو المخالفة لتفادي الخلط بين المفاهيم القديمة،وبين ما ظهر من الأفكار، والمناهج في اللّسانيات الحديثة حيث أقرّ بضرورة الأخذ بعين الاعتبار عامل الزّمان، ودوره في تحوّل رؤية العلماء، وتصوّراتهم ومفاهيمهم، حتّى في مجال النّحو واللّغة.

كما ردّ على المستشرقين،حيث عمل على تفنيد وإبطال الزّعم القائل باحتقار العرب للّهجات واعتبارها لغات فاسدة، تمسّكا بفكرة الصّفاء، كما سعى إلى بيان دقّة النّظرية النّحوية عند النحاة القدامى من خلال:"تتبّع تاريخ علم اللّسان من أقدم الإشارات إليه، وحتّى العصر الحديث"[11]و"تحديد الأصول الّتي بنى عليها نحّاة العربية نظرية النّحو العربي كالقياس، والعامل والعلة"[12]معتمدا في ذلك أساليب التّفكير النّحويّ النّاقد، القائمة على الاستنباط، والتّفسير، والتّقويم وذلك نتيجة لانفتاحه على النّظريات الغربية الحديثة لا الانصهار فيها؛ حيث انتهى إلى الرّبط بين الفكر النّحوي العربي الأصيل، والفكر اللّساني المعاصر، فعمد بذلك إلى إبداع حداثة نحوية عربية جذورها عربية أصيلة وأكثر ما تميّز به، اهتمامه بما يسمّى بتكنولوجية اللّغة في البحث العلمي اللّساني منذ سبعينات القرن الماضي؛ حيث كان حريصا على ترقية استعمال اللّغة العربية وتطوير تدريسها وفق معطيات اللّسانيات التّربوية، ويمكن تلخيص مجمل جهوده في النقاط التالية:

- نقد الواقع اللّغوي والوضع الرّاهن للّغة العربية.
- الحرص على إصلاح الملكة اللّغوية ،وإعادة النّظر في طرق التّدريس، وتكوين المعلّمين.
- الاهتمام بالمعاجم بإنشاء معاجم موحّدة.
- مشروع الذخيرة اللّغوية: الّذي استهدف منه وضع قاموس الكتروني، جامع للألفاظ العربية المستعملة، يلبي حاجات المتعلّم، والفرد العربي.

لقد ركّز على فكرة الإلمام بما جدّ في صعيد البحث اللّساني، مستثمرا ما اغترفه من علوم اللّسان قديما وحديثا، وسنتطرق لجهوده بالتفصيل في الفصل التّالي، الّذي سيحظى فيه بدراسة(النظرية الخليلية الحديثة) الّتي تتمحور حول منهج (سيموندك)، والوظيفة الّتي أسّس لها أحمد المتوكّل، نظرا لما له من فضل في تجديد الرّؤية، من خلالها للدّرس اللّساني العربي عامّة والمناهج التّربوية خاصّة.

ولا يفوتنا أن ننوّه بجهود تلاميذه النّجباء، وعلى رأسهم الدكتور صالح بلعيد، وفيما يلي ملخّص موجز، حول إسهامه، في مجال تيسير النّحو العربي كالآتي:

- صالح بلعيد: إنّ المطّلع على أعماله في مجال أعمال النّحاة العرب، يدرك أنّه من الّذين أدركوا أهمية التّراث النّحوي العربي ورجالاته أمثال: سيبويه، ابن جني وعبد القاهر الجرجاني وغيرهم ولاتزال أعماله مستمرة إلى يومنا هذا في مجال البحث في اللّغة، والاهتمام بكلّ مستجدّاتها في العصر الحديث من خلال كتبه الآتية:

1. كتاب (الصّرف والنّحو): الّذي ألّفه خصّيصا لطلبة الطّور الجامعي للسّنة الأولى، وعمد من خلاله إلى جمع المعلومات مناسبة ومقيّدة لهم.
2. كتاب(الشّامل الميسّر في النّحو): وهذا كان موجّها خصّيصا لطلبة السّنة الثّانية من التّعليم الجامعي، ناشدا من خلاله تيسير النّحو على المتعلم قائلا:"فهو كتاب تعليمي ميسر أضعه في متناول الطالب ليداوي لغته بالضّبط والاستعمال"[13]؛ حيث ضمّنه جانبا تطبيقيا يحوي نماذج كثيرة من التّمارين.
3. كتاب(النّحو الوظيفي): وهذا كان موجّها خصّيصا لطلبة السّنة الثّالثة من التّعليم الجامعي وحتّى السّنوات الرّابعة، عمد من خلاله إل تبويب خاص متقصيا من خلاله المادة الأساسية الّتي تحقّق سلامة الكلمة والجملة في إطار التّطبيق.
4. كتاب(في أصول النّحو): وقد خصّ به طلبة قسم اللّغة والأدب العربي ككل؛ حيث عمد من خلاله إلى: إفادة المتعلّم بأصول اللّغة العربية الّتي تأسّست عليها قواعد اللّغة، و يمكن أن نجمل ما سعى إليه من خلال أعماله كالآتي:
   - ضرورة الاهتمام بالنّحو من خلال:
   - اهتمامه بتحديد النّحو، وموضوعاته.
   - توضيح مادّة الصّرف ،وموضوعاته.

---

[8]- عبد القادر الفاسي الفهري، **اللسانيات واللغة العربية**، ج1، ص98.

[9]- عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، الجزائر:2007، موفم للنشر، ص28.

[10]- المرجع نفسه، ص32.

[11]- عبد الرحمن الحاج صالح، **مدخل إلى علم اللسانيات الحديث**، ع1، الجزائر:1972، مج الثاني، مجلة اللسانيات معهد العلوم اللسانية والصوتية، ص67.

[12]- عبد الرحمن الحاج صالح، **الجملة في كتاب سيبويه**، دمشق: 1994، ندوة النحو والصرف، ص211.

[13]- صالح بلعيد: **الشامل الميسر في النحو**، دط. الجزائر: 2003، دار هومه، ص6.

- التّركيز على مسألة الإعراب، باعتباره عمدة الكلام على حدّ تعبيره، العاصم للّسان عن الخطأ الّذي يكسبه موهبة تذوّق الجمال في روائع الشّعر وبدائع النّثر.

يمكننا القول من خلال ما سبق ذكره؛ وبالخصوص ما يتعلّق بالمستشرقين؛ حيث إنّهم تحدّثوا عن الشّرق، وترجموا النّصوص، وفسّروا الحضارات، والأديان، والثّقافات، والعقليات مع تباين مشاريعهم وآرائهم، فمنهم من حقد وكره العرب فابتعد بذلك عن المنهج العلمي، ومنهم من أعجب بالإسلام كشريعة ودين، فحاول الالتزام بالرّوح العلمية رغم الأخطاء الّتي وردت، أو صدرت منهم ومنهم من كان صادقا، كتب بروح علميّة صادقة، هذا الّذي يكشف لنا أنّ العرب كانوا أصحاب الفضل الأوّل في تطبيق العلوم، والاكتشافات من خلال ما نقله روّاد الفكر المستشرقون من العلم الزاخر من العالم العربي إلى أوربا، الّتي" جعلت الأوروبيين يفيقون من الظّلمات والجهالة الّتي عاشوا فيها قرونا طويلة، ويقبلون على الدّراسات العلمية الجديدة في شغف ونهم..."[14]؛ حيث كانت العلوم القديمة، مجالا لأروبا، استفادت منه، وحقّقت به تقدّما فكريا وحضاريا، واقتصاديا إلاّ أنّهم لم يعترفوا بذلك، ليسواهم وحدهم وحسب، وإنّما حتّى من قبل علماء اللّغة العرب أنفسهم ؛حيث صرّح بهذا عبده عبود قائلا:" ...إحياء التراث العربي وتعريف العالم بالثقافة العربية في صفوف الأجانب، وكتابة تاريخ الأدب العربي، ودراسة اللغة العربية... هي أمور تقع على عاتق الطّرف العربي في المقام الأوّل، لا على عاتق المستشرقين، لذا فإنّ النّقد واللؤم على كلّ تقصير يقع في هذه المجالات، ينبغي أن يوجّه إلى الجانب العربي أولّا، ولا يجوز أن يتحوّل الاستشراق إلى مشجب يعلّق عليه، ذلك الجانب من مشكلاتنا وإلى كبش فداء ننحره تكفيرا عن خطايانا، وذريعة نبرّر بها تقصيرنا، بحق ثقافتنا ومجتمعنا، أمّا المستشرقون فيجب أن يشكر لهم جهودهم أوّلا لتدوين اهتمامهم بالثّقافة العربية ويشكرون مضاعفا لأنّهم أدّوا خدمة لتلك الثقافة"[15]؛ حيث اعترف لهم بالجانب الإيجابي، وذلك على أساس أنّهم أسهموا في خدمة اللّغة العربية من خلال:

- إنشاء مجلاّت اهتمت بالدّراسات اللّغوية العربية، إذ تحوّلت فيما بعد إلى مصادر أصلية للّغة العربية.
- حفظ المخطوطات من الضّياع.
- التّأليف في الدّراسات العربية الإسلامية، وفي مجال اللّغة سواء ما يتعلّق باللّهجات، أو قواعد اللّغة فتحوّلت بذلك نظرتهم النّاقمة تجاه اللّغة العربية،ومنجحود لعلمائنا الأوائل إلى نعمة قدّمت خدمة للّغة، فنّدت بذلك أهداف المستشرقين، ودعاة التّغريب المتمثلة في جعل اللّغة الفصحى قاصرة،أو أنّها لغة الدّين فقط.
- ويتضّح مع جهود المعاصرين أنّ:
  - قواعد النّحو العربي وأحكامه لم تكن جميعا تأويلا، أوتقريرا، أوتعليلا، وإنّما كانت وفق استخدام العرب المطّرد في أغلب القضايا النّحوية، وقد وردت أساليب كثيرة في كتاب سيبويه تدلّ على ذلك من نحو "فأجريه كما أجرته العرب واستحسنته" وهذا الأمر من صميم المنهج الوصفي.
  - فكرة القياس أيضا من صميم المنهج الوصفي، ومن ذلك قوله "...لأنّ هذا كثر في كلامهم" وهو القياس.
  - المظهر المنطقي للنّحو أضحى مهمّا في النّحو التّوليدي التّحويلي، الّذي تبلور على يدّ تشومسكي في السّتينات من القرن الماضي من خلال:
- الصّورة المسموعة المنطوقة، والمكتوبة، والمقروءة، وأطلق عليها البنية السطحية (Structure de surface).

-البنية العميقة (Structure profond) وقصد بها عناصر القدرة اللّسانية لذهن المتكلم في تشكيل الجمل والتراكيب طبقا للقواعد التّوليدية التّحويلية، الّتي تتمّ في الجملة بواسطة التّرتيب أوالزيادة، أوالحذف، أوالتنغيم.

خصائص النظرية الخليلية الحديثة: *إنّ عبد الرحمن الحاج صالح في تأسيسه للدّرس اللّغوي العربي من خلال نظريته الخليلية الحديثة، لم يركّز من خلالها على درس الواقع اللّغوي الرّاهن وحسب، وإنّما عمل على إثبات أصالة الدّرس اللّغوي القديم في خضام الدّرس اللّغوي الحديث، واشتملت دراسته للّغة على اهتمام واسع كبير للتّعليمية؛ أي إنّ اهتمامه بالدّرس اللّغوي العربي، وبمجال التّعليمية كانا متزامنين؛ حيث نتبيّن من خلال أسس نظريته أنّ كلّ تطوّر يمسّ المناهج اللّغوية، يصحبه تطوّر في مناهج التّعليم، أو طرق التّدريس؛أي إنّ ذلك كان بالموازاة وفقا لمستجدّات الدّرس اللّغوي الغربي الحديث فتميزت بذلك نظريته من؛حيث الخصائص عن باقي النّظريات العربية الأخرى، ومن أهمّ خصائصها ما يأتي:*

-إثبات أصالة الدّرس اللّغوي العربي: *وهذا ما نتبيّنه من خلال أسس نظريته، كما هو موضّح؛ حيث بيّن من خلالها أنّ انطلاقة اللّغويين في تحليلهم اللّغوي، كانت من واقع اللّغة؛ أي وصف الواقع اللّغوي من خلال السّماع عن أصحاب اللّغة أنفسهم إذ عُرف عن "النّحاة الأئمة رحلتهم إلى البادية لجمع اللّغة من منابعها الأصلية، وبعفويتها، وبرز في عملهم هذا حرصهم على معرفة الصّورة الواقعية للكلام كما ينطقه البداة"[16].فكان منهم من يعمد الوصف اللّغوي بالتفسير والتّعليل، ومنهم من كان يكتفي بالوصف المحض، هذا فيما يخص الوصف، وأمّا فيما يخص التّحويل، وتحديد البنية العميقة، والسطحية للتّراكيب الإسنادية، وكلّ ما يتعلّق بالتّحويل من عناصر إمّا بالتّقديم والتّأخير، وإمّا بالاستبدال، أو الزّيادة أو الحذف،فقد بيّن أن مفهومه كان قائما في أذهانهم، وكان بارزا واضحا في تحليلهم وتفسيرهم لتراكيب الجمل ومعانيها.*

لقد اقتنع عبد الرحمن الحاج صالح بأنّ إعادة النّظر في النّحو العربي ينبغي أن يكون نابعا من واقع النّحو العربي الأصيل، الّذي جاء به الأوّلون، سواء ما تعلّق بالوصف أو التّوليد أو التّحويل، وغير ذلك ممّا احتوته النّظريات اللّغوية الغربية الحديثة من إجراءات، ومصطلحات في مجال دراسة اللّغة وتحليلها.

ب-الاهتمام بمجال التّعليمية: *إنّ سعي عبد الرحمن الحاج صالح إلى التّأكيد على إصلاح الملكة اللّغوية، وتنميتها لدى تلاميذ العربية وطلاّبها، كان بارزا وواضحا من خلال سعيه لوضع أسس علمية، ولغوية لبناء مناهج اللّغة العربية في التّعليم ما قبل الجامعي، ووضع أسس علمية لتطوير تدريس اللّغة العربية من خلال تخصّصه؛ دعاه*

---

[14]- محمّد الخطيب، **حضارة أروبا في العصور الوسطى**، ط1. دمشق:2006، دار علاء الدين، ص208.

[15]- عبده عبود، **الأدب المقارن مشكلات وآفات**،ط1. دمشق: 1999، منشورات اتحاد كتاب العرب، ص7.

[16]- أبو بكر محمّد بن الحسن الزبيدي الأندلسي، **طبقات النحويين واللغويين**، د.ط، مصر:1973، دار المعارف، ص35.

ذلك إلى البحث في "مجال الديداكتيك مستخدما فيها طرائق تبليغ النّحو العربي القديم بتطبيق مبادئ النّظرية الخليلية الحديثة، وخطواتها الإجرائية في الدّرس اللّغوي الحديث"[17]، حيث كان حريصا على إصلاح المنظومة التّربوية باعتماد وسائل التكنولوجيا الحديثة. لقد جسّد نظريته من خلال بناء عربي أصيل، جمع فيها بين الفكر النّحوي العربي القديم، والفكر اللّساني الحديث والتطوّر العلمي المعاصر، بتزكية أفكار الخليل وسيبويه ومقابلتها بما أتى به الغرب من نظريات لغوية حديثة، فأحيا بذلك التّراث النّحوي القديم، وما ميّزه من مفاهيم ومصطلحات عربية أصيلة.

2-تطبيقاتها من خلال وضع التمارين والتدريبات والتصنيفات على الطريقة الحديثة

لقد ارتأينا في هذا المبحث معالجة ذلك وفق مستجدات وتطوّرات العلوم والنّظريات الحديثة من لسانيات عامة، ولسانيات تطبيقية، ليس في مجال اللّغة وحسب، وإنّما حتّى في مجال التّعليم نظرا لما شهده من نظريات تربوية حديثة، وتخصيص نماذج تطبيقية،مع إبراز بعض النتائج.

لقد استفاد علم تعلّم اللّغات استفادة كبيرة من اللّسانيات البنوية ومن النّحو التّوليدي، إذ نتج عن تأثّر المنشغلين بتعليم اللّغات بالنّظريات اللّسانية ظهور العديد من المناهج في تعليم اللّغات من النّظرية السّلوكية إلى المعرفية، الّتي تندرج ضمنها الجشطالتيه والمجالية وغيرها، إلّا أنّ المدارس اللّغوية الحديثة منذ (دي سوسير) وحتى (تشومسكي) تنتمي إلى علم اللّغة البنيوي بصورة أو بأخرى، لأنّها تؤمن بأنّ "اللّغة عبارة عن نظام من العلاقات ترتبط فيما بينها بعلاقات عضوية من التوافق، أو الاختلاف بدأ من الكلام إلى الجملة إلى الكلمة، وقد تنتهي إلى السّمة المميزة الأصغر وحدة صوتية في اللّغة مثل الجهر والهمس"[18] لأنّ دراستها للّغة تقوم على أساس أنّها وحدات صوتية، تتجمّع لتكوّن وحدات مرفولوجية تكوّن بدورها جملا وعبارات، إذ يتوخى البنويون تحليل عناصر اللّغة بمنهجية علمية، وخاصّة فيما يتعلّق بالتّمارين البنوية[19]؛ حيث ارتبطت المفاهيم البنوية فيما يخّص "تعليم اللّغة بمبادئ علم النّفس السّلوكي ارتباطا وثيقا، باعتباره اللّغة ـ على العموم ـ نوعا من أنواع المثير والاستجابة دون القيام بأيّ عمل ذهني"[20]، إذ اللّغة في إطار الفكر بالذّات سلوك أساسي تكوّنه العادات الكلامية، ويتمظهر على مستوى الأصوات، والتّراكيب اللّغوية وقد دعا الحاج عبد الرحمن صالح إلى انتهاج التّمارين البنوية في التعليم ووضحها كالآتي:

– التّمارين البنوية (Exercices structuraux):هي تقنية جديدة،وهي تمارين متدرجة "يدرس التلميذ في ظلّها كلّ صعوبة لغوية بحدّ ذاتها، وعلى بنية تركيبية واحدة..."[21] بالتركيز على:

- تثبيت البنية اللّغوية بصورة واضحة في تمرين متخصّص.
- تكرار الجمل بغرض تركيز البنى اللّغوية في الذهن.

أي إنّ التّلميذ يتعلّم اللّغة من خلال تكرار الجمل، وينمو سلوكه اللّغوي من خلال تقليد البنى اللّغوية وممارستها.

إنّ أهمّ ما ميّز هذه التّمارين هو أولوية المنطوق عن المكتوب، بهدف اكتساب المتعلّم مهارة التّعبير الشّفوي، والكفاءة اللّغوية الّتي تظهر في مهارتي الشّفوية والكتابية"[22] غير أنّه تمّ الانتباه إلى أنّ المكتوب لا يعكس المنطوق، إذ المنطوق يتطوّر، والكتابة تبقى على حالها وسرعان ما تبيّنوا أنّ الطرق البنوية قاصرة، على أساس أنّها قامت بـ"تبني عملية تعليم اللّغة على منهجية تكوين عادات كلامية انطلاقا من إثارة المثير ومن الاستجابة التلقائية لهذا المثير، وتتمّ تقوية هذه العادات الكلامية بواسطة تعزيزها وتدعيمها بصورة متواصلة"[23]؛ أي إنّ حدود قدراتها الوصفية من خلال إطار النّموذج الّذي تبنته لا يفي بالغرض؛ بمعنى لا يستطيع الإنسان من خلاله اكتساب لغته، أو تعلم لغة ثانية، وبالخصوص المتعلّم الأجنبي إذ ليس بإمكانه استيعاب لائحة شاملة بكلّجمل اللّغة استيعابا غيبيا، من خلال الحفظ الذّهني، كما ذهبت إليه النّظرية البنوية، وذلك لأنّ جمل اللّغة هي جمل لا متناهية[24]، غير أنّ أتباع هذه الطريقة اقترحوا مفهوما جديدا في تدريس اللّغات، وهو ما يسمّى بالنّماذج القياسية، ويمثل هذا النّمط من الجمل والمفردات الّذي ينبغي أن يركّب المتعلّم على منواله، وتمّ ربط تلك النّماذج بتعليمات المعلّم كمثيرات والاستجابات الآلية للطّلاب، لكن ارتأى المشتغلون بتدريس اللّغة عامّة، والنّحو خاصّة اعتماد التّمارين البنوية إلى جانب المشجّرات، وذلك على أساس أنّ التّمارين البنوية تعمل على وضع حدّ لإفراط المعلّمين والمربين في الشّروح النّحوية النّظرية عند تعليمهم اللّغة وأمّا المشجرات فإنّه يتمّ من خلالها رصد "التّركيب الباطني المستتر للجملة، وهو رسم تجريدي أفضل من الإعراب يمثّل البنية التركيبية للجملة، ويساعد المتعلّم على تصوّر هيئات التّركيب في يسر وبساطة[25] .

---

[17]- عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، ج1، ص199.

[18]- حلمي خليل، **العربية وعلم اللغة البنوي**،ص07.

[19]- صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، ص33.

[20]- عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة**،ص23.

[21]- ميشال زكريا، **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم العربية**،ط2. بيروت: 1995، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ص56.

[22]- على أيت أوشان، **اللسانيات والبداغوجيا (نموذج النحو الوظيفي) الأسس المعرفية والديداكتيكية**،ط1. الدار البيضاء: 1998، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مطبعة النجاح الجديدة، ص32.

[23]- ميشال زكريا، **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم العربية**،ص85.

[24]- المرجع نفسه،ص60.

[25] - عبد الرحمن الحاج صالح، **النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية التوليدية، محاولة لسيرها وتطبيقها على النحو العربي**، العدد6، الجزائر: 1982، مجلةاللسانيات، ص31.

تجدر الإشارة إلى أنّ الحاج عبد الرحمن رأى ضرورة التّمييز بين مستويين من النّحو: النّحو كعلم، والنّحو للتّعليم قائلا" فالنّحو العلمي شيء، والنحو التّعليمي شيء آخر، وليس الغرض من تدريس المستوى الأخير إخراج جميع التّلاميذ علماء في علم النّحو أو اللّسانيات"[26] وإنّما أن يكتسب المتعلّم السلامة اللّغوية إلى جانب التلقائية في التّعبير، وهو ما قام به (كوريك رلدلفهل) (Coréquereildewelfhile) حين شكّك(تشومسكي) في إمكانية الاستفادة من النظرية اللّغوية التوليدية التحويلية في تعلّم اللّغات؛ حيث حاول تعليم القواعد مع الوعي.

بالفرق بين القواعد العلمية والقواعد التربوية[27]، من خلال إنتاج متكلّم اللّغة جمل لغته بناء على اكتسابه نسبيا قواعد اللّغة الكامنة ضمن كفايته اللّغوية؛ حيث إنّ تلك "القواعد تقود عملية التكلّم ولا تخضع للملاحقة المباشرة، وإنّما بالإمكان استنباطها من خلال الجمل؛ أي من خلال المادة الّتي تنتجها هذه القواعد"[28] واستفادت بذلك بعض الطّرق البيداغوجية من النّظرية اللّغوية التّوليدية التّحويلية منهجية الاستنباط، باعتبارها من مقتضيات بناء النّظرية العلمية، من خلال:

- وصف الظّاهرة بدقة مع التوسّع في معطياتها.
- تصنيف عناصرها ممّا يساعده على وضع الفرضيات الملائمة لتفسيرها.
- إخضاع الفرضيات للتّجربة، للتّعرف على أيّ فرضية يأخذ بها، وأيّا منها يرفض، مع إمكانية تعديلها، أو وضع فرضية جديدة، وتبقى غاية المدرّس تعليمية، تواجهه خلالها مشكلات أخرى لا علاقة لها بما يمكن أن تقدّمه المعرفة اللّسانية نحو الفروقات الفردية بين التّلاميذ، وغيرها.

لقد كانت بنية النّحو التّوليدي التّحويلي قائمة على مكوّنين أساسيين هما: المكوّن التّركيبي والمكوّن الصّوتي؛ حيث ـ حسب هذا النّموذج ـ أدرك تشومسكي أنّه لا يمكن من خلاله، توليد جمل لاحقة دلاليا، ثم طوّره تشومسكي وأطلق عليه اسم (النموذج المعياري) فأصبحت بذلك العلاقة بين المعنى، والبنية العميقة للجملة من جهة الصّورة النّطقية أكثر وضوحا وترابطا، والعلاقة بين الأنظمة اللّغوية الصّوتية، والنّحوية، والصّرفية، والدلالية أكثر دقّة، وهذا مرتبط بالعرف اللّغوي أي إنّ المتكلّم بلغة ما يستعمل اللّغة في أصواتها، وتراكيبها، ومفرداتها، وفقا للعرف اللّغوي للجماعة الّتي ينتمي إليها، وذلك أنّ هذا العرف هو الّذي يضع الأنظمة، ويقرّبها ويحافظ عليها ممّا جعل النّظرة المعيارية إلى اللّغة مقبولة، بل ضرورية لتعليم اللّغة القومية وللمحافظة على اللّغة المشتركة من تأثير اللّهجات المحلية، وهذا ما بينه الحاج عبد الرحمن صالح حين انتقد المنهج الوصفي قائلا: "والنّحو العربي لا يكون إلا معياريا، إذ قد يقول أصحابه في كلّ مناسبة إنّ هذا حسن وذاك قبيح"[29] بمعنى أنّه لا يمكن للباحث اللّغوي الاكتفاء بوصف جانب واحد من اللّغة الوحدات أو المفردات، بغض النّظر عن كيفية صياغتها.

ج– التداولية:وتبرز أهميّتها في اهتمامها بالخطاب ومناحي النّصية فيه، من محادثة ومحاججة، وتضمين؛ حيث تعرّضت لمفهوم أوسع للتّواصل، والتّفاعل وشروط الأداء من خلال اهتمامها بالاستعمال، والسّياق، وطبعا أشار اللّغويون، والبلاغيون إلى مفهوم السّياق مع تنوّع المصطلحات الدّالة عليه نحو: الحال، المقام، المشاهدة، الدليل، القرينة، الموقف...وغيرها وقد برّر عبد الرحمن الحاج صالح هذا بأنّ علماء اللّغة القدامى انطلقوا في تحليلهم للكلام من واقع الحدث الكلامي؛ أي من الخطاب نفسه؛ حيث ركّزوا على جانب المقام، أو التّداول المتمثل في بنية الفعل اللّغوي الدلالية التّداولية، وهو المجال الّذي استلهمت منه النّظريات الغربية مفاهيم نظرية الأفعال اللّغوية، ثم اهتمت بالمقال؛ أي الجانب البنوي المتمثل في البنية الصّوتية، الصّرفية والتّركيبية باعتماد الانفصال والابتداء؛ أي النّظر في المفردة أو الكلمة.

إنّ التطوّر الّذي عرفته هذه المناهج واكبه تطوّر في مجال تعليم اللّغات؛ حيث شهد هذا المجال مع المنهج التّداولي تطوّرا كبيرا، بحيث توجّه الاهتمام إلى تبني مقاربات تجاوزت تدريس اللّغة كنظام، لتطرح في مقابل ذلك مقاربات جديدة تولي للتّواصل اللّغوي المرتبط بالسّياق اللّغوي الاستعمالي الاهتمام، ويعود ذلك إلى ظهور كلّ من تيّار التّداولية، وتحليل الخطاب، ولسانيات النّص في الميدان اللّغوي، ومعطيات النّظرية البنائية لـ(جان بياجيJean Piaget) ومعطيات النّظرية التّفاعلية الاجتماعية ل(برينرفيقوتسكيBruner Vigotsky) في ميدان علم النّفس وعلم النّفس اللّغوي، الّتي وجّهت الاهتمام اليوم إلى تعليم الطّفل مجموعة الأفعال الكلامية الّتي هي مجموعة معاني الكلام كالاستفهام والتّعجب، والنّهي، والنّفي، والإخبار وما إلى ذلك وكلّ الكلام لا يخرج عن هذه المعاني، وقواعد استعمالها الاجتماعية، لتمكينه من التّواصل اللّغوي الطبيعي بحسب المقامات اليومية، الّتي يجد فيها نفسه، بدل الانطلاق في تدريس اللّغة من اكتساب رصيد معجمي؛ أي اكتساب قائمة من الكلمات، أو اكتساب مجموعة من التراكيب، حيث أقرّ علماء النّفس اللّغوي أمثال (هاليديMack Halliday)الّذي بيّن أنّ أصغر وحدة كلامية يكتسبها الطفل عند تفاعله مع محيطه، هي النّص أو الخطاب بمفهومه الواسع، وليست الكلمة أو الجملة كما عوّدتنا عليه النّظريات اللّسانية البنوية والأنحاء..."[30]إذ تتميّز تلك المقاربة بجعلها المتعلّم محور العملية التّعليمية ممّا استوجب تغيير الممارسات التّعليمية السائدة سابقـا حيث تحوّل المعلّم من دور الملقن إلى دور الموجّه والمساعد لبناء المعارف لدى التّلميذ من خلال وضع استراتيجيات مثل وضع مشكل، فأصبح المتعلّم بذلك طرفا فعّالا ومشاركا في بناء معارفه وتعلّماته بنفسه انطلاقا من:

- **"وضعية مشكل"**[31]: وهي طريقة علمية ترمي إلى حلّ مشكل معقّد قائم على عائق تعلّمي معيّن ومدروس ينبغي حلّه،وتسمح هذه الطّريقة باكتساب معارف ذات دلالة عند الطفل ومن أهمّ خصائصها:

---

[26]– عبد الرحمن الحاج صالح، **الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي**، ص118.

[27]– علي آيت أوشان، **اللسانيات والبيداغوجيا**،ص35.

[28]– ميشال زكريا، **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة**،ص101.

[29]– عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، ج2، ص27.

[30]– الطاهر الوصيف، شريفة غطاس وآخرون، **بصمات دليل المعلم**، الجزائر: 2003، المعهد التربوي الوطني، ص5.

[31]– المرجع نفسه، ص 6-7-8.

- إنّها مبنية على عائق يجب تجاوزه.
- وضع فرضيات للمشكل، واقتراح حلول حديثة تقوم على المحاولة، تتماشى والقدرات الفعلية والتعليمية، والفكرية للمتعلم.
- استثمار المعارف السابقة،ومراجعتها لتجاوز العائق، وبناء أفكار جديدة.
- اعتماد المناقشة العلمية المنهجية المبرّرة، قبل اتخاذ النتائج.

فكان النّص بذلك هو المنطلق لكلّ النّشاطات اللّغوية، من تعبير، وقراءة، وكتابة بتقديم الوحدات اللّغوية المراد تعلّمها، في سياقات ذات معنى، يجعل تعلمها ذات قيمة في حياة المتعلّم. لقد تطوّر التّمرين الحديث على مستوى الشّكل، الّذي يتمثل في التّمرين البنوي الآلي القائم على مبادئ علم النفس السلوكي، والّتي استفادت منها بعض الطرق البيداغوجية في تعليم اللّغة من حيث:

- التّركيز على الجانب الشّفوي بالدّرجة الأولى.
- التّركيز على اللّغة الحيّة، لغة الحديث اليومية في فترة محدّدة.

واتّجهت فيما بعد (التّمارين) في الاتجاه التّوليدي التّحويلي إلى إجراء تدريبات على مستوى البنية العميقة، متجاوزة وصف الشّكل الخارجي؛أي في مستوى السّطح، وفيما بعد تطوّرت التّمارين بالتّدريب على مستوى البنية السّطحية، مع تطوّر على مستوى المضمون مع التّمرين التّواصلي التّبليغي من خلال تحقيق كفاية القراءة، وكفاية الكتابة، وكفاية الكلام، وكفاية الاستماع وذلك أنّه من خلال كفاية القراءة يكون "المتعلّم قادرا على معرفة أغراض النّص المقروء المختلفة وطرائقه المتباينة في الكتابة، مع تفسير المعنى الّذي يقصده الكاتب سواء أكان من خلال البنيات السطحية أم البنيات العميقة للتراكيب، والمفردات الموضوعة فيه..."[32]، أمّا تحقيق كفاية الكتابة فيكون من خلال تمكينه من"الكفاية المعيارية، مفردات وتراكيب وفق الأغراض المتنوعة"[33] أمّا كفايتا الكلام والاستماع فيمكن تجسيدهما من خلال تمكّنه، وقدرته على فهم الأفكار الأساسية والثانوية في المحاضرات والمناقشات، ومن خلال قدرته على المشاركة في تبادل الأفكار، مع تنويع أسلوب الكلام بما يناسب المواقف المختلفة، ممّا يسمح للمتعلم أو الدارس فهم أسرار اللّغة وإدراك الفروقات بين الاستعمال الحقيقي أو المجازي.

4-أهمّ نتائجها (نظرية عبد الرحمن الحاج صالح)

لقد تزايد الحديث عن اللّسان العربي، وقدرته على استيعاب علوم العصر، وامتدّ ذلك إلى البحث عن مكمن الخلل: هل هو في مستعمل اللغة أم في اللغة في حد ذاتها؟

لقد أثبت اللّغويون بأنّ الأمر يتعلّق بالنّطق اللّغوي من خلال عدم الإحاطة بقوانين الدلالة في التّركيب ، ومنهم من يعزو ذلك إلى لا مبالاة أهل التّخصص بذلك بما فيهم المعلّم والمتعلم والباحث، وبالخصوص بعد التطوّر الحاصل في البحث اللّساني، وما عرفه من مفاهيم لسانية أساسية، وما لها من أثر في توجيه البحث الدلالي، بالخصوص وميدان التعليم والتّدريس، وفي تطوير اللّغة العربية بوجه عام؛ حيث اقتضى هذا التطوّر إحداث تغيير في التّعليم ذاته، ولن يتحقّق ذلك بحسب النظرية الخليلية الحديثة إلا بإصلاح تدريس العربية بجميع مراحل التّعليم العام حتّى الجامعي قائلا: "إن النظر في تطوير تدريس هذه اللّغة لا ينفصل عن النّظر في مشكلات تطوير اللّغة العربية عامّة، ثمّ هذا أيضا لا ينفصل عن النّظر في كيفية استعمال النّاس للعربية في الجامعة والحياة، ومدى مشاركة العاميات، واللّغات الأجنبية إيّاها في مختلف المستويات والبيئات"[34] فكان بذلك حرصه شديدا على البحث على أفضل وأنجع السّبل لاكتساب ملكة لغوية تواصلية لدى متعلمي العربية، ولتحقيق ذلك رأى الآتي:

- ضرورة توفر المعلّم على"ملكة تعليم اللّغة"[35]. تدفعه، وتحفزّه إلى اعتماد طرق تمكنه من إيصال المعلومة للمتعلّم، بحيث تسمح لهذا (المتعلم) باكتساب ملكة لغوية كافية؛ أي أن يحقق: الكفاية اللّغوية من خلال الاستماع، ويتجلى ذلك في قوله "قدرة المستمع المثالي على أن يجمع بين إدراك العلاقة الّتي بين الأصوات اللّغوية، وبين المعاني المنضوية عليها الّتي تأتي في تناسق وثيق مع قواعد لغته"[36] سواء ما تعلّق بالتّوليد، أو تحويل الجمل "وأساس ذلك أنّ اللّسان أداة وتعنى بالجانب الأوّل للّغة، وهو الصّوت إلى جانب مفهوم التبليغ والتخاطب"[37]؛ حيث أنّ:

- **الكفاية اللّغوية:** تتيح"للمتكلم أو المبلغ تلك العمليات الخفية الّتي تحوّل أغراضه إلى سياق منظم من الألفاظ الدالة على هذه الأغراض"[38]، أمّا بالنسبة" للمخاطب فهي تلك العمليات الّتي تترجم تلك الألفاظ وتحملها على المعاني المقصودة منها"[39]؛ حيث إنّ ذا الكفاية اللّغوية يبني تراكيب لم يسمعها من قبل، إذ تلعب الكفاية اللغوية دورا مهما في استيعاب الأمثلة في حدود إجرائيـــة تسمح له بإنتاج عدد غير متناه من القوالب بعدد محدود من القواعد، دون أن ينتبه المتكلم إلى ذلك (أي إنّ ذلك يكون بشكل تلقائي عضوي) إذ "النّظام الذي اكتسبه المتكلمون على شكل مثل وحدود إجرائية وهم لا يشعرون شعورا واضحا لوجودها وكيفية ضبطها لسلوكهم اللّغوي لا

---

[32]- جورج بول، **معرفة اللغة**، تر: محمود فراج عبد الحافظ، ط1. مصر:2000، دار الوفاء لدنيا النشر والطباعة، ص84.

[33]- المرجع نفسه، والصفحة نفسها

[34]- عبد الرحمن الحاج صالح، **اللغة العربية بين المشافهة والتحرير**،ج1، الجزائر:1992، موفم للنشر، مجلة اللسانيات ص80.

[35]- عبد الرحمن الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي للغة العربية**، ع4، الجزائر، 1974، مجلةاللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، ص29.

[36]- عبد الرحمن الحاج صالح، **مدخل إلى علم اللسان الحديث**، ع1، الجزائر، 1921، مجلة للسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية ص32.

[37]- عبد الرحمن الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي للغة العربية**،ص41-42.

[38]- المرجع نفسه، ص53.

[39]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يكون إلا إذا تأمّلوها، وإذا كان هذا التّأمل لا يفيدهم شيئا، إذ هو مجرّد استبيان أحكامهم للعمليات التي تبنى على تلك المثل"[40]، ولا يحقّق المتعلّم هذه الكفاية من خلال الاستماع إلى الكلم والجمل نفسها، وإنّما من "حكايته العمليات المحدثة لها"[41]؛أي إن عبد الرحمن الحاج صالح أدرك أنّ تلقين القواعد النّحوية من خلال المنهج التّوليدي التّحويلـي لا يتحقّق عن طريق استظهار القواعد، من خلال محاكاة النّماذج القديمة الّتي تبعده عن أيّ نشاط فكري، لأنّها لم تعر المتعلّم الاهتمام الكافي الّذي هو محور العملية التربوية، وذلك أنّها جرّدته ممّا يحمله بداخله من استعدادات، وطاقات تتيح له إنشاء فهم ما لا نهاية له من الجمل الوظيفية، لأنّ الكفاية يمكن أن تخضع للقياس والاختبار"[42] نظرا لضرورة، وأهمية التحفيز لدفع المتعلّم للمشاركة في صياغة المعرفة النّحوية، لذلك رأى ضرورة العودة في تدريس النّحو إلى التّراكيب الاسنادية الأصلية لتحليل المفهوم النّحوي تحليلا لسانيا "يعدّ وسيلة تهدف إلى وصف المادة موضوع الدراسة وصفا علميا دقيقا"[43] إذ يتمّ بعد ذلك تحديد صور الجمل الوظيفية المرغوب تعلمّها، في ضوء تلك الأهداف بانتقاء ما يتماشى ويتوافق والاستعمالات الّتي يحتاج إليها المتعلّم، مع كثرة التّمثيل والتّدريب؛ حيث إنّ الجملة هي"قسم من كلام له معنى، ولبعض أجزائها قسم مستقل"[44]. باعتباره لفظا؛ أي أن تمتلك أداة التّعبير، لذا ارتأى بعض المهتمين بمجال التدريس،"أنّ محاولة تيسير النحو ينبغي أن تتسع ليشمل الدّرس النّحوي أحكام نظم الكلام، وأسرار تأليف الجملة الوظيفية"[45] من خلال عرض صور متنوّعة للجمل المراد تعلّمها من الكلام الفصيح؛ حيث انتهى عبد الرحمن الحاج صالح إلى الإقرار بأنّ التّعليم ينبغي أن يتمّ وفق مراحل كالآتي:

أ-المرحلة الأولى: *أوّل الأمر يحرص المعلّم على تعليم التلميذ البنى، والتّراكيب من خلال السّماع والمحاكاة، كما هو الشأن عند البنويين السّلوكيين، بعدها يدخل المتعلّم مرحلة الإبداع وتنشيط الفكر، شأنهم في ذلك شأن التّوليديين، نظرا لارتباط التعليم بمعيارين:*

- **الأوّل:** "صور مجرّدة للتّراكيب والأبنية"[46] أي بعد تمكّنه من القاعدة الّتي يصوغ ـ بناء عليها ـ نماذج من إنشائه، يعتمد "القاعدة قياسا يقيس عليه ما لا حصر له من البنى والتراكيب"[47] أي أن يتمّ التدريس في المرحلة الأولى وفق المنهج البنوي؛ حيث يعتمد الانطلاق من دراسة الجملة كوحدة تبليغية دنيا للتّركيب اللّغوي؛وحيث تقدّم التراكيب الإسنادية أوّلا ثمّ الدّراسات التركيبية غير الاسنادية، والمفردات ثمّ الدّراسة الّصرفية؛ أي أن يتعرّف التّلميذ أو المتعلّم على أنماط الجمل في اللّغة العربية، بالتعرض لأنواع الجمل من استفهام، وأمر، ونداء وتعجب، للتعرف على الجمل الفاعلة في الخطاب، كخلفية ينطلق منها المتعلّم في التحليل وفق المنهج التّداولي؛ أي انطلاقا من النص، بمعنى أن يبدأ التلميذ في مراحله الأولى بالتمدرس وفق آليات المنهج البنوي والتوليدي التحويلي ليتاح له التمييز بين بنى الخطاب في اللّغة العربية باعتماد الملاحظة، والمقارنة والاستنباط نظرا لما لها من أثر.
- **الثاني:** فالمقارنة مهمة في تعزيز التّقبل، والاستيعاب لدى المتعلّم، وقد أثبتت اللّسانيات التّقابلية الحديثة أهميتها ومدى " تأثير عملية المقارنة بين الخصائص اللّغوية في تعزيز التقبل والاستيعاب عن متعلم اللغة"[48]؛ أي الانطلاق في التّحليل من الجملة كترتيب كليّ إلى العناصر والمؤلفات (الوحدات اللغوية) داخل الجملة، ثم إلى المفاهيم، والتّعريفات النّحوية، باعتماد التّمارين البنوية كخطوة أولى، ثمّ الاهتمام بالجوانب التّحويلية في التّركيب مع التّركيز على المسائل الوظيفية؛ بحيث يكون التّحليل ذا صلة بالدّور التبليغي؛ بحيث يكتسب التلميذ في هذه المرحلة الخبرات الآتية"[49]:
- إدراك الأصوات اللّغوية والحروف الأبجدية.
- إدراك الكلمات وتفهم معانيها.
- انتقاء المحتوى التّعبيري، وبالتالي البنية اللّغوية.
- إدراج الكلمات في البنية اللّغوية، تركيبالجمل.
- إتقان القراءة والإملاء.
- إجراء المحادثات وامتلاك آلية الحوار والخطاب الشفوي والكتابي

ليتسنى له بهذا اكتساب البنى الأساسية إفرادا وتركيبا، فيتمكن بذلك "المتعلّم من امتلاك القدرة الكافية على الممارسة الفعلية للحدث اللّغوي، وتقوية ملكته اللّغوية وتنويع أساليب تعبيره"[2] لابن اللغة أو غير ابن اللّغة على السّواء، باعتماد تمارين لغوية باختلاف أنواعها؛ حيث يتم التدرج فيها كالآتي:

---

[40]- عبد الرحمن الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي للغة العربية**،ص40.

[41]- المرجع نفسه، ص57.

[42]- المرجع نفسه، ص72.

[43]- عبد الرحمن الحاج صالح، **مدخل إلى علم اللسان الحديث**، ص65.

[44]- عبد الرحمن الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي للغة العربية**،ص 32-33.

[45]- المرجع نفسه، ص65.

[46]- عبد الرحمن الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي للغة العربية**،ص71.

[47]- المرجع نفسه، والصفحة نفسها

[48]- Henry Besse et Reny Proquier, **Grammaire et didactique des langues**, Editeur Hatier, Université de Michigan, Paris : 1984, P201.

[49]- ميشال زكريا، **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة**،ص80.

–التمارين البنوية: الّتي يطلق عليها عبد الرحمن الحاج صالح تمارين التّصرف العفوي في بنى اللّغة، إذ تعرف بأنّها" تمارين تنطلق من مبدأ تمهير المتعلّم على استعمال مكثف للغة وتثبيت السلوكات اللّغوية بخلق آليات للاستعمال المألوف"[50] وتتجلى أهميتها أكثر في أنها تدمج بين التّعبير الشفهي والتعبير الكتابي، واعتماد أو استغلال العملية الاستبدالية ويمكن تلخيص أهدافها كالآتي[51]:

- التّمكن من نطق مخارج الحروف نطقا صحيحا سليما.
- اكتساب رصيد معجمي كاف يمكّن المتعلّم من التّواصل مع الآخرين.
- اكتساب المتعلّم المهارة في استعمال التّراكيب عفويا.
- دون التفكير في القواعد النحوية، وإدراكه الخطأ انطلاقا من حدسه السليقي.
- التّمكن من الرّبط بين الجمل، على أساس أنها تهتم وتركز على البنية اللسانية، والجانب السّمعي الشفهي، والخاصية التنظيمية، لأنّها "لا تعلّم بنية صرفية أو تركيبية ولكنها تعلّم بنية صوتية، وصرفية، وتركيبية"[52]، نظرا لاعتمادها ظاهرتي التقابل (opposition) والتشابه (similarité) اللّتين تمكنتا من الجمع بين "التّمارين الاستبدالية((substitution) وهي تثبيت للبنية،وتغيير للمادة بالبنية لظاهرة التقابل، وتمارين تحويلية(transformation) وهي تغيير للبنية وتثبيت للمادة"[53]

مثال ذلك: جملة "شرح المعلم الدرس"، هذه الجملة يمكن أن تحوّل كالآتي:

المعلم شرح الدّرس

الدّرس شرحه المعلم

المعلم هو الذي شرح الدّرس

أو جملة "الجوّ دافئ" هي جملة نووية؛ أي نواة إسنادية يمكن من خلالها إنتاج التّحولات الآتية:

إنّ الجوّ دافئ (تأكيد)

لعلّ الجوّ دافئ (ترجي)

هل الجوّ دافئ (استفهام)

جوّ دافئ والله (قسم)

ليس الجوّ دافئا (نفي)

تجدر الإشارة في مثل هذه الجمل أو غيرها إلى أنّه لا ينبغي التركيز على الجانب الدلالي وإهمال البنية الداخلية للجملة، وهيكلها الأساسي المتمثل في طرفي الإسناد (المسند والمسند إليه) لذلك ينبغي الإشارة إلى تلك الأغراض التبليغية لإبراز وإدراك المتعلّم مدى تنوّع الاختبارات الّتي تتيحها تراكيب اللّغة، وبذلك تحسين قدرته على توليد البنى التركيبية الأنسب لاستعمالاته اللّغوية بمعنى أنّ استثمار المناهج اللّغوية الحديثة في مجال التّعليم، أو أي مجال آخر يجب أن يراعى فيه خصائص لغة معينة. فمثلا عملية الإسناد في اللّغة العربية إذا وجّهناها وفق المنهج البنوي فقط تكون معزولة، وبعيدة عن المقام التبليغي، وتكون بذلك بعيدة عن دعم القدرة التبليغية والمهارة اللغوية، وعن تدعيم إدراك الدارس لأشكال وكيفيات تأليف البنى اللغوية؛ أي إنّه أثناء تقديمها وفق الشكل البنوي ينبغي تدريب الدّارس على استعمال حالات الإسناد المختلفة في شكل تراكيب مرتبطة بالسّياق العام.

ب–المرحلة الثانية: ترمي إلى تثمين المعارف الّتي يكتسبها الطفل إلى تنمية القدرة على استعمالها، واستثمارها تلبية لحاجاته الاجتماعية، واللّغوية، والثقافية؛ أي تنمية القدرة اللّغوية وإثراء إمكانات الاستعمال التواصلي، وعليه ظهر ما يسمّى بالتّمارين التواصلية أو ما يعرف بالتّمارين التّبليغية الّتي تهدف إلى "إكساب المتعلّم قدرة التصرف في البنى اللّغوية الشفوية والكتابية حسب مقتضى أحوال الخطاب"[54]؛ أي إنّ المتعلّم يتمكّن من خلالها من التعبير تلقائيا عن الوظائف اللّغوية المختلفة من وصف، وتقرير، وسؤال وجواب، وإثبات ونفي، ودعاء، وتمن...الخ بحيث يصبح المتعلّم طرفا فعّالا ومشاركا في بناء معارفه وتعلماته بنفسه، وهو ما يسعى إليه منهج المقاربة بالكفاءات، وذلك أنّ الكفاءة بالمفهوم المدرسي لا تكتفي بأن يكتسب المتعلّم معارف وكفى، بل تمكّنه من أن يتعلم كيف يستفيد من المعارف في الحياة، كأن يوظّف معارفه في إنتاج نصوص من مختلف أشكال التعبير تكون لها دلالة معنوية بالنسبة إليه تتجلى بمراعاتها من خلال وضعيات أو استراتيجية وضع مشكل وهي طريقة علمية ترمي إلى حل مشكل معقد مبني على عائق تعلّمي معيّن ومدروس، ينبغي تجاوزه وحلّه، وتسمح باكتساب معارف ذات دلالة عند المتعلم ومن أهم خصائصها ما يأتي:

- اعتمادها كنقطة انطلاق عائق يجب تجاوزه.
- الحث على طرح فرضيات للمشكل واقتراح حلول حدسية تقوم على المجادلة، وتكون في متناول القدرات الفعلية والتعليمية والفكرية للمتعلم.
- تصوّر المتعلم للوضعية المقترحة عليه كلغز قادر على حلّه والتجاوب معه، ثم البحث عن الوسائل اللازمة للوصول إلى الحل.

---

[50]– أحمد حمايي، **دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات**، ط1. الجزائر:2000، ديوان المطبوعات الجامعية، ص147.

[51]– صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**،ص34 (بتصرف).

[52]– Gérard Denis, **Linguistique appliqué et didactique de langue**, 3ème édition, Armand colin, Paris : 1976, p76

[53]– Ibid, p80.

[54]– صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**،ص40.

- استثمار المعارف السابقة ومراجعتها لتجاوز العائق وبناء أفكار جديدة.
- فتح مجال النقاش والحوار أو التشاور الجماعي حولها قبل الوصول الفعلي إلى الحل.
- اعتماد المناقشة العلمية المنهجية المبررة.

إنّها تعتبر نوعا من التّدريبات الّتي "تهدف إلى إكساب المتعلم القدرة التبليغية؛ أي إكساب المتعلمين قدرة التّصرف في البنى اللّغوية حسب مقتضى الأحوال"[55] وهو ما تسعى إليه أو ما تصبو إليه التّمارين التّواصلية نظرا لمراعاتها الجانبين البنوي والاستعمالي للّغة في عملية تعلم اللّغة وبالتالي امتلاك الملكة اللّسانية، والّتي من خصائصها[56]الآتي:

- التّدرج في عرض المادة: أي الانتقال من السّهل إلى الصّعب.
- الاهتمام بالعلاقة الّتي تجمع بين مفهومي التبليغ والمقام؛ أي إنّ التبليغ يستدعي إلى جانب القيام بالتمارين الخاصّة بمختلف المستويات اللّغوية، إدماج هذه الأخيرة في مواقف تبليغية تواصلية.
- اعتماد أسلوب الحوار الذي يعتمد على صيغة سؤال جواب بين المعلّم والمتعلّم.

إنّ التمارين التواصلية ترمي إلى التّحكم في مهارات اللّغة الأربع (الحديث، الاستماع، القراءة الكتابة)، وهذا ما أشار إليه عبد الرحمن الحاج صالح قائلا: "إلى أنّ التبليغ التّعليمي وكذلك عمليات الترسيخ يتناول أربعة أنواع من الآليات اللغوية، وهي الآليات التي تحصلها القدرة على الإدراك والفهم في مستوى المنطوق (السّماع) وفي مستوى المكتوب المحرر(القراءة) ثم الآليات التي تتحصل بالقدرة على التعبير في هذين المستويين أيضا (التعبير الشفاهي والتعبير الكتابي)"[57] وعلى أساس هذه المهارات ثم تصنيف التّمارين التواصلية إلى:

- تمارين الفهم: المسموع والمقروء.
- تمارين الإنشاء: الحديث (المشافهة، الكتابة التحرير).

وبهذا صار النّص هو المنطلق لكل النشاطات اللّغوية من تعبير وقراءة وكتابة، بهدف تنمية الكفاءات الأربع على مستوى المنطوق بشقيه(فهم المنطوق والتعبير الشفوي) والمكتوب بشقيه (فهم المكتوب: القراءة والتعبير الكتابي)، على أساس أنّ هذه الأخيرة تسمح للمتعلم أو تحقق له الآتي:[58]

- المتعة والرّغبة في اكتساب اللغة في بعدها الوظيفي والجمالي.
- فرصة الانغماس في واقع الاستعمال الطبيعي للغة.
- فرصة الولوج إلى إدراك معاني الخطاب.

إنّ التعبير اللغوي بشقيه مكانة استراتيجية في العملية التعليمية حيث؛ إنّه يتيح للمتعلم اكتساب اللغة العربية بصفة ضمنية لها دلالتها بالنسبة للمتعلم، ويسهم في بناء مختلف الأساليب الخطابية نحو الحوار والوصف والإقناع، والطلب وغيرها، كما يسهم في بناء الفرضيات الخاصة باكتساب قواعد التواصل حسب ما تقتضيه الحياة الاجتماعية وقواعد استعمال اللّغة العربية في المجتمع، باعتماد القراءة كوسيلة لكسب المعلومات والمعارف.

ليس الهدف من هذا استحضار نماذج لتمارين بنوية أو تواصلية لغرض بيان أهميتها، وإنّما الغرض من ذلك هو استثمار هذا التطور الحاصل على مستوى الدراسات اللغوية اللسانية بصفة عامة والنظريات التربوية بصفة خاصة في ميدان التعليم .

خاتمة:

لقد ارتأينا من خلال نتائج البحث، استنادا إلى ما توصلت إليه النظرية الخليلية الحديثة من دراسة معمقة ودقة في التحليل للمناهج اللغوية الحديثة وللموروث اللّغوي العربي في الآن ذاته استثمار مبادئها في مجال التعليم باقتراح الآتي:

- تقسيم مراحل التعليم إلى طورين، ويتم من خلالها الاستفادة من كل تلك المناهج الحديثة وذلك بأن يكون التدريس على مرحلتين أو طورين كالآتي:

أ- الطور الأوّل: ويكون فيه التدريس وفق المنهج البنوي؛ أي أن تكون نقطة الانطلاق دراسة الجملة كوحدة تبليغية دنيا للتركيب اللغوي، مع اعتماد التمارين البنوية ويتم التركيز فيها على تحصيل الكفاءة اللغوية مع الإشارة إلى الأغراض التبليغية.

ويتم فيه التركيز على:

- تحصيل المستوى المعرفي: الذي يهدف إلى معرفة قواعد اللغة في الأصوات والصرف والنحو، وحفظ المفردات ثم الانتقال إلى مستوى تكوين المهارات بهدف ممارسة اللّغة تطبيقا في مهاراتها القرائية والكتابية والتعبيرية، ويتم إثرها التركيز على: النّطق السّليم للأصوات والأداء الجيّد وكتابة ما يسمع وما يشاهد وتركيب جمل، وإتمام أخرى، وترتيب الكلمات في الجملة، والربط بين الكلمات المناسبة واستعمال المفردات في محلّها وما إلى ذلك.

---

[55]- فتيحة بن عمار، **دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي واقتراح أنماط جديدة بناء على النظرية الخليلية الحديثة**، رسالة ماجستير في اللسانيات التعليمية، المدرسة العليا للأساتذة في الأدب والعلوم الانسانية، جامعة الجزائر، بوزريعة: 2003، ص94.

[56]- مُحَمَّد صاري، **التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية**، رسالة ماجستير في الأدب العربي، معهد اللغة والأدب العربي، جامعة باجي مختار، عنابة: 1990، ص 125(بتصرف).

[57]- عبد الرحمن الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي للغة العربية**،ص65.

[58]- الطاهر لوصيف وشريفة غطاس وآخرون، **بصمات دليل المعلم**،ص7-8(بتصرف).

ب–الطور الثاني: يكون فيه التدريس وفق المقاربة بالكفاءات انطلاقا من النص ليتسنى للمتعلم استثمار ما تلقاه من معلومات بحيث يكون الطور الأول خلفية لما سيتلقاه في الطور الثاني ويسعى من خلاله إلى تحصيل الكفاءة التبليغية ويتم من خلاله استثمار هذين المستويين ليبلغ بذلك المستوى المتكامل؛ أي ينتقل إلى التحليل والتركيب انطلاقا من النص بعد أن أصبحت لديه ركيزة أو خلفية يعتمد عليها.

وبهذا يمكننا القول إنّ اللّغوي الفذ العبقري عبد الرحمن الحاج صالح تمكن من تسهيل تعليم اللغة العربية لابن اللغة وغير ابن اللغة بنظريته الخليلية الحديثة، وتمكن من حل لغز عويص ألا وهو كيفية تدريس اللغة العربية وفق المناهج الحديثة.

إنّ منهج التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وحده لم يف بالغرض، ولم يقض على صعوبات العمليّة التّعليمية في الجزائر، ويمكننا تقصي هذا الأمر كالآتي:

إنّ العملية التعليميّة ذات أهمية بالغة لدورها الأساس في دفع عجلة المعرفة والعلوم لتغيير مسار الرّكب الحضاري للدول نحو الرّقيّ والازدهار، ولا يتمّ ذلك دون توفير مناهج لغوية تستجيب لتطلّعات الحياة التّعليمية للمجتمعات، والجزائر كغيرها من البلدان تسعى إلى استكمال المسار التعليمي التعلّمي لتلاميذ وطلاب المدارس والجامعات؛ حيث عرفت المناهج اللغوية فيها تطوّرات وتحوّلات منذ فترة الاستقلال إلى الفترة الرّاهنة فكانت غاياتها واحدة وهي إنشاء جيل جزائري متحكّم باللّغة ومتزوّد بالمعرفة، لينهض في بناء مستقبل بلاده؛ حيث اعتبرت المناهج اللّغوية بمثابة مقاييس وأصول وجب الالتزام بها أثناء بناء البرامج وإعداد الطرائق التّعليمية، لممارسة المهام التّعليمية المنوطة بعاتق معلّمي التربية؛ ونظرا لأهميّتها صارت موضوعا يلتقي فيه المربون والباحثون والأساتذة وأهل الاختصاص في مختلف التخصصات العلمية والتربوية للتباحث والتشاور في أنجع وأحسن الآليات المناسبة في عملية التعلم والاكتساب، وكيفية حدوث ذلك وجريانه عند المتعلمين، إلى جانب المعرفة بطرائق التعليم والتدريس وكيفيا ته، ومع سعي الجزائر إلى إصلاح المنظومة التربوية وتطوير مناهجها اختارت التعليم وفق المقاربة بالكفاءات بعد أن تمّ تطبيقها فيكثير من الدّول لكن دائما ومع كلّ إصلاح لابدّ لنا من وقفة تساؤلية واستقرائيّة عن مدى تكيّف المنهج التربوي الجديد القائم بالتدريس وفق المقاربة بالكفاءات مع تطلعات المعلّمين والمتعلّمين كيف وجد المعلمون المنهج الجديد مقارنة بالمنهج القديم.

قائمة المصادر والمراجع:

الكتب:

1. أبو بكر مُحَمَّد بن الحسن الزبيدي الأندلسي، **طبقات النحويين واللغويين**، د.ط، مصر:1973، دار المعارف.ص35.
2. أحمد حماني، **دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات**، ط1. الجزائر:2000، ديوان المطبوعات الجامعية،.
3. جورج بول، **معرفة اللغة**، تر: محمود فراج عبد الحافظ، ط1. مصر:2000، دار الوفاء لدنيا النشر والطباعة، .
4. حلمي خليل، **العربية وعلم اللغة البنيوي**، ط1. مصر: 1996، دار المعرفة الجامعية.
5. صالح بلعيد: **الشامل الميسر في النحو**، دط. الجزائر: 2003، دار هومه، .
6. صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، ط1. الجزائر: 2002، دار هومه للنشر والتوزيع.
7. الطاهر الوصيف، شريفة غطاس وآخرون، **بصمات دليل المعلم**، الجزائر: 2003، المعهد التربوي الوطني.
8. الطاهر لوصيف وشريفة غطاس وآخرون، **بصمات دليل المعلم**.
9. عبد القادر الفاسي الفهري، **اللسانيات واللغة العربية**، ط1. الدار البيضاء: 1986، دار توبقال للنشر، ج1.
10. عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، ط1. الإسكندريـة: 1995 دار المعرفة الجامعية.
11. عبده عبود، **الأدب المقارن مشكلات وآفات**،ط1. دمشق: 1999، منشورات اتحاد كتاب العرب.
12. على أيت أوشان، **اللسانيات والبداغوجيا (نموذج النحو الوظيفي) الأسس المعرفية والديداكتيكية**،ط1. الدار البيضاء: 1998، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مطبعة النجاح الجديدة.
13. مازن الوعر، **نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية**، ط2. دمشق: 1987 دار طلاس.
14. مُحَمَّد الخطيب، **حضارة أوربا في العصور الوسطى**، ط1. دمشق:2006، دار علاء الدين.
15. ميشال زكريا، **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم العربية**،ط2. بيروت: 1995، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر .
16. علي آيت أوشان، **اللسانيات والبيداغوجيا (نموذج النحو الوظيفي) الأسس المعرفية والديداكتيكية**،ط1. الدار البيضاء: 1998، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مطبعة النجاح الجديدة.

المجلات:

1. عبد الرحمن الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي للغة العربية**، ع4، الجزائر، 1974، مجلةاللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية.
2. عبد الرحمن الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي للغة العربية**،.
3. عبد الرحمن الحاج صالح، **الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي**.
4. عبد الرحمن الحاج صالح، **الجملة في كتاب سيبويه**، دمشق: 1994، ندوة النحو والصرف .
5. عبد الرحمن الحاج صالح، **اللغة العربية بين المشافهة والتحرير**،ج1، الجزائر:1992، موفم للنشر، مجلة اللسانيات.

6. عبد الرحمن الحاج صالح، **النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية التوليدية، محاولة لسبرها وتطبيقها على النحو العربي**، العدد6، الجزائر: 1982، مجلةاللسانيات.
7. عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، الجزائر:2007، موفم للنشر.
8. عبد الرحمن الحاج صالح، **مدخل إلى علم اللسان الحديث**،ع1، الجزائر، 1921، مجلةا للسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية.
9. عبد الرحمن الحاج صالح، **مدخل إلى علم اللسانيات الحديث**، ع1، الجزائر:1972، مج الثاني، مجلة اللسانيات معهد العلوم اللسانية والصوتية.

الرسائل:

1. فتيحة بن عمار، **دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي واقتراح أنماط جديدة بناء على النظرية الخليلية الحديثة**، رسالة ماجستير في اللسانيات التعليمية، المدرسة العليا للأساتذة في الأدب والعلوم الانسانية، جامعة الجزائر، بوزريعة: 2003.
2. مُحَّد صاري، **التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية**، رسالة ماجستير في الأدب العربي، معهد اللغة والأدب العربي، جامعة باجي مختار، عنابة: 1990

المراجع الأجنبية:

1. Henry Besse et Reny Proquier, **Grammaire et didactique des langues**, Editeur Hatier, Université de Michigan, Paris .
2. Gérard Denis, **Linguistique appliqué et didactique de langue**, 3ème édition, Armand colin, Paris : 1976.