اللسانيات العربية الحديثة بين النظرية والإجراء. النظرية الخليلية الحديثة أنموذجا.

The Modern Arabic linguistics between theory and practice – the Modern Alkhaliliat Theory as a model.

ريناد مواس
جامعة أبو القاسم سعد الله/ الجزائر2 (الجزائر)
rinedmouass@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2020/05/05	تاريخ القبول: 2020/06/08

الملخص:

تتناول هذه الدراسة موضوع اللسانيات العربية الحديثة بين النظرية والإجراء، وقد تم التركيز على النظرية الخليلية الحديثة كنموذج قابل للاستثمار في ميادين مختلفة لاسيما ميدان تعليميّة اللغات. كما حاولنا من خلال هذه الدراسة تحديد مختلف أشكال النشاط اللساني العربي الحديث، وكذا استغلال مفاهيم النظرية الخليليّة الحديثة من أجل اقتراح بدائل تطبيقيّة لتعليم اللغة العربيّة.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات العربيّة، النظريّة الخليلية، تعليمية اللغات.

Abstract:

This study deals with the modern Arabic linguistics between theory and practice. Emphasis has been placed on modern alkhaliliat theory as a model that can be invested in various fields, especially in didactics. We have also tried, through this study, to define the various forms of modern Arabic linguistic activity, as well as to exploit the concepts of modern Alkhaliliat theory in order to suggest practical alternatives to teach the Arabic language.

Key words: Arabic linguistics, Alkhaliliat theory, didactics of Language.

مقدمة:

شهد مطلع القرن العشرين تحوّلا هاما في ميدان اللسانيات، وبالتحديد مع فردينا ن دي سوسير (F.De.Saussure) الذي مهّد الطريق للانتقال من البحث في نشأة اللغة إلى دراسة واقعها الحالي، فأصبحت اللسانيات مجالا معرفيا متميزا عن البحوث السابقة، لكن هذه الدراسات لم تتوقف عند سوسير بل تطورت، وانقسمت إلى عدة اتجاهات، نجد لها صدى في ثقافتنا العربية.

و لقد عكفت اللسانيات العربيّة منذ ظهورها على إثبات مشروعيّة وجودها في ساحة الدراسات اللغويّة العربيّة. وذلك من خلال التيقّن بحاجة اللغة العربيّة إلى نظريّة جديدة مكمّلة لما أبدعه النحاة القدامى تسعى إلى وصف وتحليل هذه اللغة، وهذا هو حال النظريّة الخليليّة الحديثة لعبد

المؤلف المرسل: ريناد مواس

الرحمن الحاج صالح الذي حاول أن يثبت مكانة التراث اللغوي وتميّزه، وإمكانية استثماره في مجالات شتى, وعليه تأتي هذه الدراسة للإجابة عن إشكالية مفادها:

مامدى إجرائيّة اللسانيات العربيّة الحديثة ومنها النظريّة الخليليّة في اقتراح بدائل تطبيقيّة لتعليم اللّغة العربيّة؟

1 - نشأة اللسانيات العربية :

يقودنا الحديث عما يعرف باللسانيات العربية إلى الاقتصار على مجموعة من المؤلفات والدراسات اللسانية، التي ألّفها اللسانيون العرب منذ منتصف الأربعينيات من القرن العشرين، وفيها تبنوا مناهج الدرس اللساني الحديث.

ويمكن تحديد بدايات انتقال الفكر اللغوي الغربي إلى ميدان التفكير اللغوي العربي، "ببداية الاتصال الفعلي بالحضارة الغربية في العصر الحديث، وفي مصر تحديدا"[1]، ويتجلى هذا التأثر في كتابات بعض اللغويين أمثال: رفاعة الطهطاوي جورجي زيدان وغيرهما.

وعليه فان تحديد نشأة الدرس اللساني العربي الحديث، يرتبط بالمناخ العام الذي حكم الفكر العربي ابتداء من عصر النهضة، في أوائل القرن التاسع عشر.

وقد تعددت المحطّات التي هيّأت لانفتاح الثقافة العربية على الدرس اللساني نذكر من بين هذه المحطّات محطّتين:

المحطّة الأولى: النهضة الفكرية العربية الحديثة.

المحطّة الثانية: المرحلة الاستشراقية.[2]

ففي المحطة الأولى كانت بدايات النهضة العربية في مصر، وقد عرفت أبعادا متعددة حيث ازدهرت الثقافة العربية بعد عصور الانحطاط، و" تم دخول كثير من العلوم والمعارف الجديدة(...)وواكب دخول هذه المعارف إنشاء المدارس والمعاهد العلمية المختصة في مجالات المعرفة المتعددة."[3]

ومن أهم الخصوصيات التي ميّزت النهضة الفكرية نذكر:

- ❖ المشكلة اللّغوية في المرحلة العثمانية:

عرفت الثقافة العربية أثناء هذه المرحلة تقوقعا، وانكماشا لم يشهد لهما مثيل، "وقد كان الجانب اللغوي من أبرز الجوانب التي جسدت بوضوح التخلف الفكري والانحطاط الثقافي في تلك المرحلة."[4] ويمكن إرجاع هذا التخلف الفكري، والانحطاط الثقافي إلى غياب وسائل التعليم، وندرة الكتب ممأدىإلى قطع الصلة بين العربي وتراثه.

- ❖ إرهاصات التغيير:

مثلت حملة نابليون بونابرتNapoléon Bonaparte)(على مصر"البداية الفعلية لانفتاح الثقافة العربية على الثقافة الغربية، كما كانت إيذانا بتحولات جذرية عميقة مهّدتللتخلص من ضائقة الاستبداد العثماني."[5] وذلك نتيجة الإحساسبأهمية الماضي وتنامي الروح القومية .

❖ جوانب من تمظهرات الإصلاح اللغوي النهضوي:

سعى اللغويون إلىإعادة الاعتبار للغتهم، وذلك من أجل جعلها مواكبة للتطور الحضاري، "وقد حمل لواء الإصلاح ثلّة من الباحثين الذين عملوا في إطار فردي أو إطار جماعي تحت سقف المجامع اللغوية."[6]

أما المحطة الثانية فقد تميزت بانتداب مجموعة من المستشرقي " أمثال جويدي، وليتمان، وغيرهم"[7] للتدريس في الجامعة المصرية، مما أتاح لهم فرصة الاطلاع على مبادئ اللسانيات بمفهومها الجديد. وعليه فقد كانت الدراسات الاستشراقية سببا في تعرف العرب على أهم ما ساد في الدراسات الغربية.بعد هتين المحطتين بدأ الخطاب اللساني الحديث بالتشكّل، وعليه فقد شكل القرن التاسع عشر منعطفا حاسما في تكوين الفكر العربي الحديث،" إذ وجد هذا الأخير نفسه أمام ضرورة القيام بمشاريع إصلاحية كبرى على المستويات جميعا، وضرورة إعادة النظر في أوضاع هذا الفكر."[8]وذلك من أجل مواكبةالتطور الحاصل في الغرب. وقد نتج عن هذا التغير أنموذجان حضاريان هما:

أنموذج غربي وأنموذج عربي، وقد تشكل الفكر العربي الحديث من قطبين متمايزين:

" سلفي يحاول أن يعيد إنتاج الموروث الحضاري العربي الإسلامي بصيغته القديمة نفسها، أو بصيغة معدّلة تعديلا جزئيا. وحداثي يحاول أن يتبنّى المسار الحضاري الغربي بكل تفصيلاته ويعلن القطيعة مع القطب الأوّل."[9]

وفي ظل هذه التقاطعات، حاول البحث اللساني العربي بناء هيكل مستقل له، "يصف اللغة العربية معتمدا على كلّ هذه الأصول النظريّة، مع مراعاة ما يتطلبه الواقع اللغوي –اليوم- من نظر خاص."[10] وبذلك وقفت اللسانيات العربية وقفة توفيقية، متبنية أنموذجا وصفيا يمزج بين المقولات الغربية و النحوية العربية . وفي هذا المقام يقول تمام حسّان :

"وتشعّبت المسالك أمام الشعب بعد أن تثاءب وتمطّى ونفض عن نفسه غبار الموت، فوجد أمامه طريقا في الماضي يقوده إلى التراث العربي الخصب، ورأى أنّه لو بعث هذا التراث وأحياه لكان دافعا لعزّة جديدة لا تقلّ روعة عن التاريخ العربي نفسه، ووجد أمامه طريقا في المستقبل معالمه ما في أيديالأمم من علوم ومعارف(...) ثمّ رأى أنّه لو سلك الطريق الأول فحسب لانقطع به التاريخ عن الحياة ولو سلك الثاني فحسب لانقطعت به الحياة عن التاريخ، ففضّل أنيأخذ بنصيب من التراث العربي يوحي إليه بالاعتزاز، ونصيب من الثقافة المعاصرة يمنحه العزّة."[11]

وهكذا جمع البحث اللساني العربي بين التراث العربي الأصيل، و ما توصّل إليه الغرب من مقولات مواكبة للتطوّر الحضاري .

2 - التداول المعرفي لمفاهيم اللسانيات العربيّة:

لكلّ حقل معرفي مفاهيمه الخاصّة التي يتمّ صياغتها وفق منطلقات وأهداف معيّنة. وتعدّ اللسانيات العربيّة إحدى الحقول المعرفيّة التي لها مفاهيمها التي تميّزها عن غيرها من الحقول المعرفيّة الأخرى. ولتحديد التداول المعرفي للسانيات العربيّة يمكن القول:

هي العلم الذي يدرس اللّغة العربيّة دراسة علميّة موضوعيّة باتباع الطرائق المنهجيّة، والانطلاق من الأسس الموضوعيّة. أو هي دراسة علميّة تحاول فهم اللغة العربيّة، وتتميّز هذه الدراسة بميزتين هما: العلميّة، والموضوعيّة.

والمقصود بالعلميّة:" نسبة إلى العلم، وهو بوجه عام المعرفة، وإدراك الأشياء والحقائق على ما هي عليه. وبوجه خاص دراسة ذات موضوع محدّد، وطريقة ثابتة تنتهي إلى مجموعة من القوانين"[12] ؛ أي هي استخدام الأساليب العلميّة التي تعتمد على التجربة والملاحظة والاستقراء والعمليات الافتراضيّة والاستنتاجيّة والاستدلال العقلي لمعالجة بنية اللّغة.

أمّا الموضوعيّة فهي: " نسبة إلى الموضوعي، وهو مشتق من الموضوع، أي كلّ ما يوجد في الأعيان والعالم الخارجي في مقابل العالم الداخلي أو الذات. والموضوعي هو كلّ ما تتساوى حالاته عند جميع الدارسين على الرغم من اختلاف الزوايا التي يتناولون من خلالها الموضوع."[13] ويعني ذلك التجرّد من الأهواء والميول الشخصيّة، والانطباعات أثناء الدراسة والبحث، من أجل الوصول إلى الحقيقة والأهداف المرجوّة. كما يمكن اقتراح تعريف آخر للسانيات العربيّة انطلاقا من التمييز بين اللسانيات العربيّة و لسانيات العربيّة. فالمصطلح الأوّل هو عبارة عن مركّب وصفي، حيث وصفنا اللسانيات بأنّها عربيّة، وعليه نقول اللسانيات العربيّة هي كلّ ما يكتب في اللسانيات باللّغة العربيّة. أمّا المصطلح الثاني فهو عبارة عن مركّب إضافي، حيث أضفنا اللسانيات إلى العربيّة، وعليه نقول لسانيات العربيّة هي كلّ ما يكتب حول اللّغة العربيّة من دراسات لسانيّة. والمصطلح الأوّل هو الذي نرجّحه؛ لأنّ في التركيب الوصفي العبرة بالموصوف والصفة تابعة له، أمّا في التركيب الإضافي فالعبرة بالمضاف إليه والمضاف يجوز حذفه. انطلاقا من هذا التمييز يمكن القول أنّ اللسانيات العربيّة هي اللّسانيات التي تختصّ بوصف ودراسة اللغة العربيّة دون غيرها من اللّغات.

وعليه اللّسانيات العربيّة هي العلم الذي يحاول وصف اللّغة العربيّة، مع مراعاة ما يتطلّبه الواقع اللّغوي العربي. وهي كلّ ما صدر في مجال اللّسانيات العربيّة، سواء تعلّق الأمر بالمقالات والأطاريح والرسائل، أو الكتب العلميّة وغير ذلك؛ أي هي مجموع المؤلّفات والدراسات التي ألّفها اللسانيون العرب ابتداءً من عصر النهضة من أجل دراسة اللغة العربيّة وجعلها مواكبة للتطوّر الحضاري.

3 - بعض المفاهيم الاساسيّة للنظريّة الخليليّة الحديثة:

3-1 - مفهوم اللغة:

تعددت تعاريف اللّغة واختلفت بتعدّد واختلاف زوايا النظر إلى هذا المفهوم، فلو نظرنا إلى اللّغة بالمنظار البنوي وجدنا فردينان دي سوسير(F. De Saussure)يعرّف اللّغة من حيث ماهيتها على أنّها:" نظام من الأدلّة الدالة على الأفكار."[14]

وإذا نظرنا إلى اللّغة بالمنظار الوظيفي فإنّنا نجد أندري مارتيني (A.Martinet) يعرّفها من حيث وظيفتها على أنّها: "أداة تبليغ يتم بها تحليل التجربة البشريّة بكيفيّة مختلفة عند كلّ قوم إلى وحدات ذات محتوى دلالي، ومركّب صوتي هي الكلمات، وإنّ المركّب الصوتي يتقطّع بدوره إلى وحدات متمايزة متوالية هي الصويتات." [15]

وبين التعريفين –البنوي والوظيفي- حاول عبد الرحمن الحاج صالح أن يجد لنفسه مكانا، فقدّم لنا تعريفا شاملا للّغة جمع فيه بين النظام والوظيفة، حيث رأى أنّ اللّغة وضع واستعمال؛ أي " نظام من الأدلّة الموضوعة لغرض التبليغ، واستعمال فعلي لهذا النظام في واقع الخطاب. "[16]

ويعدّ الوضع عند عبد الرحمن الحاج صالح كيانا مجرّدا، فهو يُشكِّل " نظاما من الأدلّة الصوتيّة المتواضع عليها."[17]

فالوضع بهذا المفهوم هو ذلك النظام الاصطلاحي الذي يستعمل من قبل الناطقين بغرض التواصل والتفاهم.

ولمّا كان الوضع هو النظام المتواضع عليه من قبل الناطقين، فإنّ الاستعمال " هو كيفيّة إجراء الناطقين لهذا الوضع في واقع الخطاب."[18]

وقد ركّزت النظريّة الخليليّة الحديثة على ضرورة التمييز الصارم بين الوضع والاستعمال؛ أي "بين ما يرجع إلى اللّفظ من صيغة ومدلول، وما يرجع إلى استعمال هذا اللفظ ومدلوله في واقع الخطاب، فكلّ واحد من هذين الميدانين له قوانينه وضوابطه الخاصّة."[19]

إنّ هذا التقسيم يكشف لنا عن جانبين مهمّين من اللّغة هما: "الجانب الاجتماعي (الوضع) والجانب الفردي (الاستعمال)؛ فالوضع (...) يقع في الجانب اللاشعوري الجمعي للجماعة المتكلّمة، بينما الاستعمال راجع إلى الجانب الفردي فهو يخصّ تصرّف كلّ فرد في هذا الوضع."[20]

فهذه النظريّة –إضافة إلى اهتمامها بالوضع –اهتمّت كذلك بالجانب المحسوس، وبذلك أصبح لمستعمل اللّغة مكانة هامّة في هذه النظريّة.

2-3- مفهوم اللفظة أو الحدّ الإجرائي للاسم والفعل:

يُمثِّل هذا المفهوم المستوى الأوّل الذي انطلق منه نحاتنا العرب في التحليل، وهو المستوى الذي لم يتفطّن إليه الكثير من الباحثين اللسانيين إلى يومنا هذا. فنحاتنا العرب لم ينطلقوا من مستوى الوحدة الصوتيّة، ولا من مستوى الكلمة، ولا من مستوى الجملة، بل انطلقوا من " المستوى الذي تتحدّد فيه الوحدة اللّفظيّة والوحدة الإعلاميّة."[21] وهو مستوى اللّفظة.

وعليه فإنّ نحاتنا "بحثوا عن أقلّ ما يمكن أن يُلفظ به من الكلام وتمتاز هذه القطعة بامتناع الوقف على جزء منها."[22]

ويمكن التمثيل لذلك بكلمة "كتاب" التي تعدّ من قطع الكلام المفيد، وهي تأتي جوابا على سؤال مفاده: ما هذا؟ وتنقسم اللّفظة عند نحاتنا العرب إلى قسمين:

لفظة اسميّة ولفظة فعليّة، وهما عبارة عن " الصيغة التي ترتبط فيها العناصر التي تدخل على الاسم وتخرج، والتي تدخل على الفعل وتخرج"[23] ؛أي أنهما يُشكِّلان الحدّ الإجرائي للاسم، والحدّ الإجرائي للفعل. والحدّ الإجرائي هو سمة تميّز بها النحو العربي عن باقي الأنحاء، فنحونا العربي لا يكتفي بالتمثيل الصوري للوحدة بل يتعدّاه إلى تفسير مختلف الظواهر اللّغويّة، لذلك يُعتبر " النحو العربي الأصيل في جوهره إجرائي. ونعني بذلك أنّه يُحدِّد ويُولِّد في الوقت نفسه الكيانات النحويّة بتحديد كيفيّة حصولها وتحقيقها ويتمّ ذلك بحصر الأصول أوّلا، ثمّ تفريع الفروع على الأصول، مع إمكانية ردّ الفروع إلى أصولها."[24]

وانطلاقا من هذه العمليّة استطاع نحاتنا أن يستنبطوا حدود الفعل والاسم.

3-3- مفهوم العامل:

إنّ لمفهوم العامل مكانة هامّة في النظرية الخليليّة الحديثة، حيث يعدّ من المفاهيم الجوهرية التي تأسّست عليها نظرية النحاة العرب، وهو كذلك من المفاهيم الإجرائيّة المعتمدة في تحليل الكلام.

يعرّفه الشيخ خالد الأزهري الجرجاوي بقوله:

"العامل في اصطلاح النحويين هو ما أوجب كون أخر الكلمة مرفوعا أو منصوبا أو مجرورا أو ساكنا نحو جاء زيد، ورأيت زيدا، ومررت بزيد."[25]

فالعامل إذن هو العنصر المسؤول عن الأثر الذي يظهر في آخر الكلمة؛ أي هو المسؤول عن الإعراب الذي هو"أثر ظاهر أو مقدّر يجلبه العامل في آخر الكلمة."[26]

ويقول عبد الرحمن الحاج صالح عن هذا المفهوم:

" هو المفهوم الدينامي الذي ينبني عليه المستوى التركيبي للّغة. فبفضله يستطيع اللّغوي أن يرتقي إلى مستوى أكثر تجريدا من المستويات السفلى التي تحتوي على الوحدات الخطابيّة ومقوّماتها القريبة."[27]

كما يرى عبد الرحمن الحاج صالح أنّ مفهوم العامل هو " من أروع ما أبدعه الخليل بن أحمد وأصحابه رحمهم الله، ومن أخطر النظريات التي سيكون لها دور عظيم في تطوير معلوماتنا حول الظواهر اللّغويّة."[28]

وقد قامت نظريّة العامل على ثلاثة أركان هي العامل، المعمول، الأثر.

والعامل هو العنصر المؤثِّر في معمولاته؛ أي هو المسؤول عن جلب الأثر، والمعمول هو العنصر المؤَثّر فيه؛ أي هو الذي يتأثّر بعمل العامل. أمّا الأثر فهو ما يظهر في آخر الكلمة من حركات إعرابيّة ناتجة عن عمل العامل.

وقد أشار عبد الرحمن الحاج صالح إلى إمكانية استغلال هذه النظريّة في المعالجة الأليّة للنصوص حيث نجده يقول:

" فنظريّة العامل يستطيع بها اللّغوي أن يُمثِّل بها أبسط الكيفيات وأنجعها في التراكيب المعقّدة التي تتداخل فيها العناصر اللّغويّة لأنّها تصوغ التراكيب في قالب رياضي دقيق ويرتقي بها من مستوى مادّي معقّد إلى مستوى صوري مجرّد قابل للصياغة وبالتالي قابل للاستخدام في الحاسبات الإلكترونيّة." [29]

ولهذا فقد حظي مفهوم العامل بأهميّة كبيرة من قبل النظريّة الخليليّة الحديثة. وللتمثيل لهذا المفهوم قام نحاتنا العرب – في تحليلهم للكلام- بالانطلاق من " أقل ما يتكلّم به مفردا."[30]

ونظروا بعد ذلك إلى العناصر التي تدخل وتخرج على يمين وشمال النواة ، وبعدها لاحظوا " أنّ هذه الزيادات تُؤثِّر على بنية هذا الأصل لفظا معنى، وهو ما يُعرف بالإعراب الذي يُعتبر أثر هذا العامل."[31]

4 - الجانب التطبيقي:

تواجه اللّغة العربيّة تحديات مختلفة وكثيرة، ممّا يستوجب القيام بعمليات النهوض بها ومعالجة مشكلاتها. ولأجل ذلك أصبحت المنظومة التربويّة تعمل على تكثيف الجهود لتحسين العمليّة التعليميّة وتحقيق أهدافها. ومن بين تلك الجهود نذكر القيام بالإصلاحات المختلفة التي من شأنها أن تسهم في ترقيّة مستوى المتعلمين في مختلف أنشطة اللّغة العربيّة.

يعدّ نشاط القواعد أحد الأنشطة الأساسيّة التي تعمل على تقويم ألسنة المتعلمين وعصم أقلامهم من الخطأ، ورغم الأهميّة الكبيرة التي يكتسيها هذا النشاط، إلاّ أنّنا نلاحظ عدم اهتمام المتعلمين به لما يلاقون من صعوبات كبيرة في اكتساب هذا النشاط، ويمكن إرجاع هذه الصعوبات إلى الطريقة التي يقدّم بها هذا النشاط.

وإنّ ضعف المتعلمين في نشاط القواعد في مدارسنا اليوم أصبح أمرا لا يخفى على أي مهتم بتعليم هذا النشاط، ليس في الجزائر فحسب بل في العديد من الدول العربيّة، لذلك نجد الكثير من البحوث والدراسات التي تطرقت لهذا الموضوع، حيث حاول أصحابها معرفة أسباب هذا الضعف ومعالجته باستثمار أحدث ما توصّلت إليه النظريات اللّغويّة واللّسانيات التطبيقيّة.

ومن هذا المنطلق نسعى من خلال هذه الدراسة إلى استثمار مفهومي اللفظة والعامل في تعليم القواعد، فهما ينتميان إلى المفاهيم العلميّة التي أنتجت في أوساط علميّة، واحتاج إنتاجهما إلى مجهود فكري كبير، ولكي لا يبقى هذا المجهود مجرّد مفاهيم نظريّة، لابدّ من السعي إلى استثمارها بنقلها إلى الحقل التعليمي. وقد انتخبنا مجموعة من الدروس للقيام بهذا العمل، وتوسّلنا بالنقل الديداكتيكي لنقلها من الإطار العلمي إلى الإطار التعليمي. وإنّ الغرض الأساسي من اقتراح بدائل لتعليم القواعد لا يقتصر على جعل المتعلمين قادرين على فهم البنية التي هم بصدد تعلّمها، بل يتعدّى ذلك إلى تمكين هؤلاء المتعلمين من التحكّم في آليات التصرّف في هذه البنى وضعا واستعمالا حتى ترسخ في أذهانهم بطريقة عمليّة، ولتحقيق هذا الغرض سنعتمد على آليات البناء اللّغوي في اللّغة العربيّة والمتمثّلة في التوسيع والتفريع في مستويي اللفظة والتركيب.

4-1- المضمون التعليمي لمستوى اللفظة وطريقة تقديمه:

سبق وأن تطرقنا إلى مفهوم اللفظة، ورأينا أيضا أنّها نوعان: اسميّة وفعليّة وهما ما يشكّل الحدّ الإجرائي للاسم والفعل؛ أي طريقة إنتاج وبناء العبارات المختلفة.

فمفهوم اللفظة هو مفهوم أساسي في العمليّة التعليميّة التعلّميّة، وهو يمثّل الحدّ الإجرائي الذي تتحدّد به العناصر اللّغويّة الداخلة على الاسم والفعل، وإنّ استثمار هذا المفهوم في تعليم القواعد يكون بتبيين واستغلال كلّ موضع من مواضع هذه اللفظة.

و من بين الدروس المدرجة في كتاب اللّغة العربيّة في السنة الأولى من التعليم الثانوي الذي يحمل عنوان المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة_والتي يمكن استغلالها لتعليم ما يندرج في مستوى اللفظة نذكر:

بالنسبة للفظة الاسميّة: درس النعت بنوعيه.

4-1-1- درس النعت:

النعت هو" تابع يدلّ على معنى أو صفة في منعوته فيوضّحه إن كان معرفة ويخصّصه إن كان نكرة."[32] فالنعت هو التابع الذي يكمّل متبوعه من خلال دلالته على معنى فيه.

أمّا فيما يخصّ طريقة تقديم هذا الدرس فهي كالآتي:

– الخطوة الأولى: عد إلى النصّ ولاحظ

إنّ أوّل خطوة في هذا الدرس تتمثّل في توجيه المتعلمين للعودة إلى النصّ، من أجل استخراج الأمثلة التي تخدم الظاهرة النحويّة المراد تعليمها. وتشكّل هذه المرحلة وضعيّة الانطلاق التي يتمّ من خلالها طرح الأسئلة على المتعلمين لتساعدهم على استخراج النعوت من النص الذي حدّد لهذا الدرس،

– الخطوة الثانية: تعلّمت

في هذه الخطوة يقرأ المعلّم الأمثلة قراءة نموذجيّة، ليتيح بعد ذلك الفرصة لبعض المتعلمين للقراءة، وبعدها يقوم بتصويب أخطائهم إن وجدت. كما تدوّن –في هذه الخطوة- النتائج المستخلصة من وضعيّة الانطلاق، وهذا ما يشكّل تغذية راجعة للمتعلمين، ويمهّد لمرحلة موالية هي مرحلة بناء التعلّمات الجديدة حول درس النعت.

– الخطوة الثالثة: اكتشاف أحكام القاعدة.

يقوم المتعلمون -في هذه الخطوة-باستخراج الظاهرة المستهدفة من الأمثلة المستقاة من النصّ، أو التي اختارها المعلّم بحيث تكون متضمّنة للأحكام الجديدة المراد اكتشافها حول النعت مع مراعاة الفروق الفرديّة حيث نبدأ بمثال بسيط ثمّ نفرّعه بعد كتابته على السبورة.

– الخطوة الرابعة: بناء أحكام القاعدة

في هذه الخطوة يتم إعادة صياغة الأحكام المكتشفة في الدرس حيث يقوم المعلّم بطرح أسئلة حولها بتدرّج، وتكتب الإجابات على السبورة. وبعد أن يقوم المعلّم بتدريب المتعلمين على الظاهرة المستهدفة بتقديم أمثلة متنوعة، يتمّ بعد ذلك استخلاص القاعدة.

– الخطوة الخامسة: إحكام موارد المتعلّم وضبطها

يقدّم المعلّم في آخر خطوة مجموعة من التمارين لترسيخ الظاهرة النحويّة.

وإنّ ما نقترحه في هذا المقام هو أن يتخلّل الخطوات السابقة خطوة تتعلّق بكيفيّة التوسيع في النعت، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

حروف الجر	أداة التعريف	النواة الاسميّة	علامات الإعراب	التنوين والإضافة	الصفة
-	-	زيد	ُ	ن	مهذّب
-	-	زيد	ُ	ن	المهذّب الذي التقيته
-	-	زيد	ُ	ن	المهذّب والمواظب في عمله
-	-	زيد	ُ	ن	المهذّب الذي يعيش في حيّنا
-	-	خالد	ُ	ن	المجتهد
-	-	خالد	ُ	ن	المجتهد في دراسته

نلاحظ من خلال الجدول السابق أنّ بعد استخراج المتعلمين للأمثلة – من النص- التي تتضمّن الظاهرة المستهدفة، يقوم المعلّم بشرح المثال الخاصّ باللفظة الاسميّة، ويبدأ بطرح الأسئلة على المتعلمين ليمكّنهم من التوسيع في تلك اللفظة، كأن يقول لهم ماهي الصفات التي تميّز بها زيد في النصّ؟ وأين يعيش زيد؟ وقبل أن يدفعهم إلى استخلاص القاعدة يوجّه لهم سؤالا آخر عن العمليات التي تمّ إجراؤها داخل موضع الصفة، ليعرفوا أنّ ذلك ما يسمّى بالتوسيع. وفي الأخير يقدّم لهم تمارين مختلفة لترسيخ القاعدة.

أمّا فيما يخصّ اللّفظة الفعليّة، فإنّ الغاية المرجوّة من استثمار هذا المفهوم هي تمكين المتعلمين من استغلاله واستعماله في مختلف السياقات.

واللفظة الفعليّة تتضمّن الحدود الثلاثة للفعل (ماض، مضارع، أمر).

– الفعل الماضي: ويتكوّن من النواة الفعليّة التي نجد فيها زيادات تبنى عليها، وتشكّل مواضع داخليّة، وهي موضع تاء التأنيث، وتاء الفاعل، وعلامات الإعراب، وزيادات توصل بالنواة تشكّل مواضع خارجيّة، فنجد موضعين على يمين النواة موضع يسبقها مباشرة نجد فيه حرف التحقيق" قد " وموضع ثان نجد فيه " أن "و " ما " المصدريتان، أمّا على شمال النواة فثمّة موضع واحد وهو خاص بالضمير المنصوب، وتملأ هذه المواضع وتخلو بحسب الاستعمال إلاّ موضع النواة فهو لا يخلو؛ لأنّه الأساس الذي يبنى عليه الحدّ الإجرائي.

– الفعل المضارع : ويشتمل على مواضع داخليّة وخارجيّة، المواضع الداخليّة تتمثّل في موضع على يمين الفعل تشغله الأحرف المضارعة، وموضع على يساره تشغله ياء المخاطبة أو ألف الاثنين

أو واو الجماعة أو نون النسوة، ويمكن أن يكون خاليا في حالتي الإفراد والتذكير، أمّا المواضع الخارجيّة فنجد موضعين على يمين النواة، الأوّل يسبق النواة مباشرة وهو موضع العناصر التي تضيف بعض الدلالات للفعل كالتأكيد والنفي، والموضع الثاني هو لأدوات المصدر التي تعمل النصب في الفعل، وعلى شمال النواة نجد ثلاثة مواضع: الأوّل نجد فيه نون المثنى ونون الجمع، وقد يبقى هذا الموضع خاليا إذا اتّصل الفعل بنون النسوة. والثاني نجد فيه نون التوكيد الخفيفة والثقيلة، أمّا الثالث فهو موضع الضمائر المتّصلة المنصوبة.

- فعل الأمر: يتكوّن من موضع الأصل تشغله النواة التي تتكوّن من الفعل وضمائر الرفع التي يمكن أن تتّصل به، ونجد على شمال النواة ثلاثة مواضع، الأوّل خال لأنّ فعل الأمر مبني والثاني هو لنونا التوكيد الخفيفة والثقيلة، والثالث لضمائر النصب التي تتّصل بفعل الأمر.

وسنقتصر على استغلال حد الفعل المضارع –في هذه الدراسة- وذلك بالاعتماد على درس رفع الفعل المضارع ونصبه المقرّر في الكتاب المدرسي.

4-1-2- الطريقة المقترحة لبناء هذا الدرس:

بداية يوجّه المعلم المتعلمين إلى النص الذي تناولوه من قبل، ويطلب منهم استخراج الأفعال المضارعة الموجودة فيه.

يستخرج المتعلمون بعض الأفعال المضارعة مثل: تشتعل، تنقضوا، ترضوا...

بعد ذلك يطلب منهم ملاحظة تلك الأفعال، ليستنتجوا أنّ الفعل المضارع يأتي مرفوعا إذا تحرّر من النواصب، ويأتي منصوبا إذا سبق بأدوات النصب مثل: أن ولن وكي وإذن.

ثمّ يستثير المتعلمين بمجموعة من الأسئلة التي تساعدهم على اكتشاف القاعدة، كأن يقول لهم لماذا حذفت النون من الفعل " تنقضوا" ؟ فتكون الإجابة لأنّه سبق بأداة نصب "أن".

وقبل استخلاص القاعدة من قبل المتعلمين، يعلّم المعلّم المتعلمين كيفيّة التوسيع في هذه اللفظة الفعليّة، وهو ما سنبيّنه في الجدول الآتي:

الأدوات المصدريّة	الأدوات التي تضيف بعض الدلالات للفعل	الحروف المضارعة+ النواة الفعليّة	المثنى والجمع	نوني التوكيد الخفيفة والثقيلة	الضمائر المتّصلة المنصوبة
-	-	تنقض	ُ	Ø	-
-	قد	تنقض	ا	ن	-
-	قد+لا	تنقض	و	ن	-
كي+لا	-	تنقض	Ø	ن	-
أن	-	تنقض	و	Ø	-
ف	-	تنقض	ْ	نَ	-
ف	-	تنقض	َ	نَّ	-

انطلاقا من الجدول السابق يطرح المعلّم مجموعة من الأسئلة على المتعلمين كالآتي:

المعلم: ماذا أضفنا على يمين وشمال الفعل؟

المتعلمون: أضفنا على يمين الفعل أدوات النصب، والأدوات التي تضيف بعض الدلالات للفعل كالتوكيد، أمّا على شمال الفعل فقد أضفنا ما يدل على المثنى والجمع ونوني التوكيد الخفيفة والثقيلة.

يشير المعلّم إلى أنّ في المثال الأوّل لا توجد زوائد على اللفظة الفعليّة "ينقض"، ثم بعد ذلك تبدأ الزيادات الممكنة على يمين وشمال هذه النواة الفعليّة، وهذه العمليّة تسمّى بالتوسيع.

يدرّب المعلّم المتعلمين على هذه العمليّة بتطبيقها على أمثلة أخرى، ثمّ تستخلص القاعدة، وتقدّم تمارين تساعد المتعلمين على ترسيخ تلك العمليّة.

2-4- المضمون التعليمي لمستوى التراكيب والطريقة المقترحة لتقديمه:

يعدّ مفهوم العامل أحد المفاهيم الجوهريّة والإجرائيّة المعتمدة في تحليل الكلام، فهو المفهوم الذي يبنى علية المستوى التركيبي للّغة.

وسنعمل في هذه الدراسة على نقل هذا المفهوم من مجاله العلمي إلى الميدان التعليمي، وذلك عن طريق استثماره في تعليم القواعد بالاعتماد على الدروس الخاصّة بالجملة الاسميّة والجملة الفعليّة. ومن بين الدروس التي يمكن أن تندرج في ما يخصّ الجملة الاسمية نذكر: درس المبتدأ والخبر وأنواعهما، ودرس كان وأخواتها.

والمبتدأ هو" اسم مرفوع يأتي في أوّل الجملة –غالبا- (...) أمّا الخبر فهو ما أسند إلى المبتدإ متمّما معناه."[33]

أمّا كان وأخواتها فهي" أفعال ناقصة تدخل على المبتدإ والخبر، فيبقى المبتدأ مرفوعا ويدعى اسمها أمّا الخبر فينصب ويدعى خبرها."[34]

يبنى درس المبتدأ والخبر وفق الطريقة الآتية:

– الخطوة الأولى: عد إلى النصّ ولاحظ.

قبل أن يشرع المعلّم في درسه يوجّه المتعلمين إلى ملاحظة الجمل الموجودة في النص، كما يمكن له أنيطرح مجموعة من الأسئلة التي تمهّد الدرس للمتعلمين.

مثلا يقول المعلّم: ما هي أنواع الجمل؟

يجيب المتعلم: جمل اسميّة وجمل فعليّة.

المعلّم: ممّ تتكوّن الجملة الاسميّة؟

المتعلم: من مبتدإ وخبر.

– الخطوة الثانية: تعلمتَ

في هذه الخطوة يحاول المعلّم أن يجعل الدرس السابق خادما للدرس اللاحق.

– الخطوة الثالثة: اكتشاف أحكام القاعدة.

يطلب المعلم من المتعلمين أن يستخرجوا- من النصّ- الأمثلة التي تخدم موضوع الدرس.

المعلّم: استخرج جملة اسميّة من النص.

المتعلم: أنا العبد الذي خبّرت عنه.

يطلب المعلّم من المتعلمين أن يلاحظوا جملة أنا العبد، ثمّ يسألهم بماذا بدئت الجملة؟

المتعلم: بدئت بضمير منفصل.

المعلّم: علام يدلّ ذلك؟

المتعلّم: على أنّ الجملة اسميّة.

المعلم: كيف يسمى هذا الاسم الذي يؤتى به في أول الجملة؟

المتعلّم: مبتدأ.

المعلّم: كيف يسمى الاسم الذي يسند إليه ليخبر عنه ويكتمل به المعنى؟

المتعلّم: الخبر.

– الخطوة الرابعة: بناء أحكام القاعدة.

انطلاقامّ قُدِّم من أمثلة يتمكّن المتعلمون في هذه الخطوة من استخلاص القاعدة.

– الخطوة الخامسة: إحكام موارد المتعلّم وضبطها.

في هذه الخطوة تقدّم مجموعة من التمارين التي تساعد المتعلمين على فهم الظاهرة المدروسة وترسيخها.

يقول المعلم: لاحظ المثال الآتي:

محمّد طالب ، هذه الجملة اسميّة مكوّنة من مبتدإ وخبر.

وفيما يأتي سنبيّن كيفيّة التمثيل لعناصر التركيب:

العامل	المعمول الأوّل	المعمول الثاني	المخصّص
Ø	محمّد	طالب	-
إنّ	محمّدا	طالبٌ	-
إنّ	محمّدا	طالبٌ	مجتهدٌ
كان	محمّدٌ	طالبا	-
كان	محمّدٌ	طالبا	البارحة
حسبت	محمّدا	طالبا	-

بعد ذلك يسأل المعلم المتعلمين: ما أنواع العوامل التي عملت في المبتدإ والخبر؟ وما هي أنواع المخصصات التي لحقت الجملة الاسمية؟

المتعلمون: عوامل أدوات، وعوامل فعليّة، وعوامل جملة. ومخصصات ظرفيّة وأخرى نعتيّة، كما يجب أن ينبّه المعلم إلى أنّ تلك المواضع السابقة تشكّل لنا بنية الجملة العربيّة.

وإنّ الغاية التي نصبوا إليها – من هذه الدراسة- هي تمكين المتعلّم من أن يفرّع عن أصل ضيّق مجموعة من الفروع كما بيّنا ذلك في الجدول السابق.

وبعد تدريب المتعلّم على عمليّة التفريع على يمين وشمال النواة الاسميّة، تأتي مرحلة استخلاص القاعدة، وتقديم التطبيقات المتنوّعة لترسيخها.

أمّا فيما يخص الدروس التي يمكن أن تندرج في الجملة الفعليّة، فلدينا درس المفعول به.

المفعول به هو" ما وقع عليه فعل الفاعل."[35]

4-2-1- الطريقة المقترحة لتقديم هذا الدرس:

يسبق هذا الدرس نص تواصلي، سبق للمتعلمين وأن تناولوه، وعليه يدعو المعلّم المتعلمين للعودة إلى ذلك النص وملاحظة ما يحويه من جمل فعليّة.

بعد ذلك يسألهم: ماذا تعرفون عن الفعل من حيث تعديه ؟

المتعلمون: لازم ومتعد، والمتعدي يحتاج إلى مفعول به لإتمام معناه.

المعلّم: لاحظوا المثال الآتي.

((ففي هذه الأمثال نجدُ بالفعل حياةَ الجاهليينَ وملاحظاتهم الذهنية عن شؤون الحياة والموتِ والحرب والسلمِ)).

ثمّ يقول المعلّم: في الجملة (نجدُ بالفعل حياةَ الجاهليينَ) عين ما وقع عليه فعل الفاعل.

يجيب المتعلمون: حياةَ هو الذي وقع عليه فعل الفاعل؛ أي هو المفعول به.

ويمكن تجسيد هذا المثال في جدول يبيّن لنا إمكانية التوسيع والتفريع في هذه الجملة الفعليّة.

العامل	المعمول الأوّل	المعمول الثاني	المخصّص
نجد	Ø	حياةَ	الجاهليين
نجد	Ø	حياةَ	الجاهليين مليئة بالأحداث المختلفة
وجد	Ø	حياةَ	الجاهليين مختلفة
وجد	ت	ها	مليئة بالأحداث

وبعد ترسيخ هذه العمليّة يسأل المعلّم المتعلمين أسئلة متنوعة تمكّنهم من استخلاص القاعدة لاحقا.

مثلا: كم من موضع يشكّل لنا بنية العبارة الفعليّة؟ وما هي المواضع التي يمكن أن نوسّع فيها في المثال السابق؟

وبعد ذلك تستخلص القاعدة وتقدّم مجموعة من التمارين لترسيخها.

خاتمة:

تبيّن لنا من خلال هذه الدراسة، انّ اللسانيات العربيّة علم يهتمّ بدراسة اللغة العربيّة دراسة علميّة موضوعيّة، مع مراعاة ما يتطلّبه الواقع اللغوي العربي، وقد تجلت من خلال الدراسات التي قام بها اللسانيون العرب ابتداء من عصر النهضة, حيث حاولت الدراسات اللسانيّة العربيّة الارتقاء بالبحث اللساني العربي، واستخلاص نظريات ومفاهيم قابلة للاستثمار في الميدان التطبيقي,

احتلت النظرية الخليليّة الحديثة موقعا هاما بين الدراسات اللسانية العربيّة، كما مثلت دراسة ذات اتجاه خاص اهتم صاحبها عبد الرحمن الحاج صالح بإعادة قراءة التراث اللغوي العربي، واستخلاص المفاهيم العلميّة المستنبطة من استقراء كلام العرب، وصياغتها صياغة علميّة رياضية, تجعلها قابلة للاستثمار في ميادين شتى,

استثمار مفهوم العامل وكذا اللفظة كما وضحهما الحاج صالح يبيّن انّه يمكن ان يسهما في تيسير تعلم وتعليم النحو، كما يمكن ان يساعدا على تحقيق الكفاءة المتمثلة في اكتساب المتعلم لمهارة التعبير الشفوي، والكتابي وذلك من خلال توسيع اللفظة والتركيب، اي الإطالة فيهما، وايضا من خلال تفريعهما بإيجاد فروع للفظة الاصلية والتركيب الاصلي.

الإحالات:

[11]فاطمة الهاشمي بكوش، نشأة الدرس اللساني العربي الحديث-دراسة في النشاط اللساني العربي-دار ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط.1، 2004م، ص.12.

[2]ينظر: حافظ إسماعيل علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة-دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته-دار الكتاب الجديدة المتحدة،لبنان،ط.2009،1،ص.20.

[3] مصطفى غلفان، اللسانيات في الثقافة العربية الحديثة_ حفريات النشأة والتكوين_ دار المدارس، المغرب، ط.1 ،2006، ص.7.

[4]حافظ إسماعيل علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة،ص.21 .

[5]نفسه، ص.22.

[6]نفسه، ص. 23.

[7]المرجع السابق، ص.32.

[8]فاطمة الهاشمي بكوش، نشأة الدرس اللساني العربي الحديث،ص.14.

[9]المرجع السابق، ص.14 .

[10]نفسه، ص.15.

[11]تمام حسّان، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة-مصر، دط،1990،ص.ب-ج.

[12]أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص.24.

[13]نفسه، ص.25.

[14]F.de Saussure, cours de linguistique générale, édition, talant kit, Bejaïa-Alger, 2002, p .26.

[15]أندري مارتيني، مبادئ في اللسانيات العامّة ، تر:سعدي زبير، دار الأفاق، الجزائر، ط.3، دت، ص.24.

[16]عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص.175.

[17]عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتخاطب في نظريّة الوضع والاستعمال العربيّة، منشورات المجمع الجزائري للغة العربيّة، الجزائر، دط،2007م، ص.111.

[18]المرجع السابق، ص.195.

[19]عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيّات العربيّة، ج.2، ص.51.

[20]عبد الناصر بن بناجي، اللسانيّات العربيّة الحديثة –المفاهيم والإجراء-،ص.132.

[21]عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات غي اللسانيات العربيّة، ج1، ص.324.

[22]نفسه، ص.324.

[23]نفسه، ص.89.

[24]نفسه، ج2، ص.78.

[25]الشيخ خالد الأزهري الجرجاوي، شرح العوامل المائة النحويّة في أصول علم العربيّة، تح البدراوي زهران، دار المعارف، القاهرة-مصر، ط.2، دت، ص.73.

[26]ابن هشام الأنصاري، أوضح المسالك إلى ألفيّة ابن مالك، شركة أبناء شريف الأنصاري للطباعة والنشر والتوزيع، دط، 1415هـ-1994م، ج.1، ص.37.

[27]عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، ج1، ص.170.

[28]نفسه، ص.170.

[29]المرجع السابق، ص. 170-171.

[30]نفسه، ج.2، ص.39.

[31]عبد الناصر بن بناجي، اللسانيات العربيّة الحديثة- المفاهيم والإجراء- ص.155.

[32]حسين شلوف وآخرون، المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، ص.131.

[33]المرجع السابق، ص.42.

[34]نفسه، ص. 53.

[35]المرجع السابق، ص.82.