توظيف النظريّة الخليليّة الحديثة في تعليم اللغة العربية لمستوى ما قبل الجامعي في ضوء نقد النظريات اللسانيّة الغربيّة

أ.جميلة عاشور
جامعة جيلالي بونعامة-
خميس مليانة/ الجزائر

الملخّص:

نعالج في هذه الدراسة بعض النظريات التي تناولت مسألة تعليم اللغة العربية ؛ وسندرس في الموضع الأوّل: مبادئ نظريّة النحو الشكلي، ونظريّة النّحو التوليدي التحويلي، وبعدها النظرية التواصليّة، حيث سنعمل على إبراز خصائص كلّ منها وتبيين ما يمكن أن تقدّمه في تعليم اللغات عموما، واللغة العربية خصوصا ثمّ سنبرز عيوب هذه النظريات،ومنها الاقتصارعلى أحد جانبي اللغة: الوضع أو الاستعمال.

وفي الموضع الثاني: سنسلّط الضوء على مبادئ النظريّة الخليليّة الحديثة التي تجاوزت الكثير من النظريّات الغربيّة، وسنبيّن كيف يمكن استثمارها في معالجة المشكلات التي يعاني منها تعليم اللغة العربيّة، ولن نسعى في هذا البحث إلى التأريخ للنظريّات اللسانيّة بل سنعمل على استجلاء مدى توظيفها في تعليم اللغة العربية، وما ينجم عن ذلك من إيجابيّات وسلبيّات.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة، اللغة العربيّة، النحو الشكلي، النّحو التوليدي التحويلي، النظرية التواصليّة، النظريّة الخليليّة الحديثة.

مقدّمة:

أسهمت النظريات اللسانيّة على تعدّد أصولها واختلاف مشاربها في إثراء تعليميّة اللغات بمناهج تعالج المشكلات التي تعترض سبل ترقية اللغة العربيّة والنهوض بها في كلّ المجالات ، وسنحاول تقديم قراءة نقديّة للبنويّة الأمريكيّة ثمّ نظريّة النحو التوليدي التحويلي وبعدها النظرية التواصليّة مستندين إلى مبادئ في النظريّة الخليليّة الحديثة.

- البنويّة الأمريكيّة:

انبثقت هذه النظريّة من المجهودات التي بذلها اللغويّون الأمريكيّون في وصف لغات الهنود الحمر، ورائد هذه النظريّة هو بلومفيلد* **Bloomfield** الذي تأثّر بمبادئ المدرسة السلوكيّة ورائدها **سكينرSkinner**. لقد اهتمّ أتباع المدرسة السلوكيّة بدراسة السلوك الإنساني دراسة علميّة تقوم على أسس تجريبيّة ملحوظة، ونظروا إلى السّلوك بوصفه مكوّنا من مثير-Stimi lus واستجابة **Réponse**" [1]، و اللّغة عندهم شكل من أشكال السّلوك وهم "يفسّرونها في إطار تكوين العادات"[2]؛ أي أنّها شيء يمكن ملاحظته وقياسه؛ فقاموا بوصفها من خلال المظهر اللّفظي، وكلّ هذا أثّر على بلومفيلد وأتباعه بشكل كبير، فارتكزوا في الدّراسة العلميّة على الملاحظة المباشرة، والتّجارب التي تقوم عليها ؛ ولم يولوا للمعنى أهمية لأنّه لا يمكن ملاحظته؛ وكان المبدأ الذي اعتمدوا عليه في تحديد الوحدات اللّغويّة هو مفهوم "الاستغراق**

*1وهو مؤلّف كتاب Language الذي صدر سنة 1933، ومن أتباع هذه المدرسة نجد :ولس Wells الذي أسّس نظريّة المكوّنات القريبة Constituants Immediats، وهاريس Z.Harris الذي صاغ هذه النظريّة صياغة رياضيّة متكاملة برزت في مؤلّفه «.Methods in structural linguistics»

- الطيب دبة، مبادئ في اللّسانيّات البنويّة، الجزائر:2001، دار القصبة للنشر، ص46.

- 2ميشال زكريا، قضايا ألسنيّة تطبيقيّة، ط1. لبنان: 1993، دار العلم للملايين، ص72.

** يعارض عبد الرحمان **الحاج صالح** استعمال مصطلح «التوزيع» مقابلا لـDistribution، ويفضّل مصطلحا «الاستغراق» وهو «استغراق القرائن التي يمكن أن تكتنف بها الوحدة أي جميع مواقعها الممكنة في الكلام» **عبد الرحمن الحاج صالح**، «أقائم أخواك» وطريقة تفسيره عند **سيبويه** والرضي بالاعتماد على مفهومي الموضع والمثال، مقال ضمن كتاب بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، الجزائر: 2007م، موفم للنشر، ص12-11.

"Distribution" الذي سُميت به هذه المدرسة؛ ومعناه أنّ لكلِّ عنصر لغويّ استغراقا قرائنيّا، ويتمثّل هذا الاستغراق في" مجموع القرائن والسياقات التي يمكن أن يظهر فيها ذلك العنصر في مواقع معيّنة من مدرج الكلام"[1]، وبهذا استبعد الاستغراقيّون المعنى واعتمدوا في تحديد اللّفظ على القرائن والسياقات التي تلحقه يمينا ويسارا.

لقد تعرّضت هذه النظريّة لانتقادات كثيرة نتيجة تصويرها للسّلوك الإنساني تصويرا سلوكيا ماديا بالرّجوع إلى قانون المثير والاستجابة، وأنّ اللّغة ما هي إلاّ عادات تُكتَسب الواحدة بعد الأخرى بالاستماع والمحاكاة والتّعزيز، ولكن رغم كثرة نقائص هذه النظريّة إلاّ أنّ الذي لا يمكن تجاهله هو التأثير الكبير الذي أحدثته في ميدان تعليم اللّغات بتأسيسها للمنهجيّة السمعيّة الشفويّة **Audio-oral** ومن خلال إدخال ما يُسمَّى بـ(**pattern**) وهو النّموذج من الجمل والمفردات التي ينبغي للمتعلِّم أن يبني عليه تراكيبه بالموازاة مع وجود مثيرات تؤدّي بالمتعلِّم إلى الاستجابة بإحداث عدد من التغييرات أو الزيادات أو الحذف، وهذا ما سمّوه بـ التّمارين البنويّة *** **Les exercices structuraux** التي تُعتَبر من أهمّ الوسائل المستخدَمَة في اكتساب اللّغة وتعلُّمها؛ حيث مكّنت من ترسيخ البنى بطريقة بسيطة دون الحاجة إلى المعرفة النظريّة لقواعد اللّغة بفضل المبادئ اللّسانيّة والنفسيّة.

إنّ التّمارين البنويّة تقوم على مبادئ سيكولوجية : كضرورة تقسيم الصعوبات إلى وحدات صغيرة، وتكوين العادات...، كما تقوم على مبادئ بيداغوجية: كالانطلاق من السّهل إلى الصعب وتكثيف وتنويع التمارين ..؛

- 1خولة طالب الإبراهيمي/ مبادئ في اللّسانيّات، الجزائر: 2000م، دار القصبة للنشر، ص89.

*** صنّفت جونوفياف دولاتر Geneviève Delattre/ أنواع التمارين البنويّة انطلاقا من التمارين الأكثر آلية (التّكرار البسيط، والاستبدال) إلى التّمارين الأكثر حريّة (الحوار الموجّه والتّكملة) ومن بينها: التّمارين التكراريّة، تمارين الاستبدال، تمارين التّحويل، تمارين التّركيب، تمارين سؤال جواب تمارين الحوار الموجَّه وغيرها.

وهذا ما أكسبها مكانة هامّة في ميدان تعليم اللّغات، إلاّ أنّها تعرّضت إلى الكثير من الانتقادات، أهمّها الاقتصار على تعليم الجمل السّليمة بمعزل عن أحوال الخطاب، وهذا ما يتنافى مع وظيفة اللّغة في كونها أداة تواصل بين الأفراد، يقول: ويداوسن Widdowson " عندما نقوم باكتساب لغة فإنّنا لا نتعلّم صياغة جمل سليمة وتفهُّمها فحسب، كما لو كان الأمر يتعلّق بوحدات لغويّة منفردة حاصلة صدفة، بل إنّنا نتعلّم كذلك استعمال جمل بالصور المتلائمة مع الأغراض التبليغيّة [1] وبالتالي فتعلُّم اللّغة لا ينبغي أن يُحصَر في جانب واحد، وهو السّلامة اللفظيّة من حيث النّحو والصّرف، بل لابدّ من الأخذ بعين الاعتبار القدرة على التبليغ الفعّال في جميع أحوال الخطاب.

- نظريّة النّحو التوليدي التحويلي:

رائد هذه النظريّة هو العالم الأمريكي نعوم **شومسكي** **Chomsky** Noam الذي رأى أنّ النظريّة البنويّة الأمريكيّة عاجزة عن تفسير قدرة الإنسان على تعلُم اللّغة واستخدامها، لأنّ اللّغة ليست محاكاة ساذجة من خلال الممارسة وتقوية الاستجابة للمثيرات الكلاميّة؛ فالإنسان في حقيقته يختلف عن باقي الكائنات في أنّ لديه قدرة فطريّة داخليّة تمكِّنه من اكتساب اللغة؛ فالقدرة الفطريّة هي التي تجعل من عمليّة الاكتساب عمليّة بالإمكان إنجازها "وهنا ينبغي أن نعرف أنّ تحكُّم ابن اللّغة في هذه القدرة أو الطاقة الخلاّقة للّغة في الظروف العادية، إنّما هو تحكُّم غير واعٍ وبلا إعمال فكر"[2]، وهذه القدرة على اكتساب اللّغة هي فطريّة غير مكتَسبَة أطلق عليها اسم "جهاز اكتساب اللّغة (LAD)، وهي تمكّن الإنسان من ممارسة اللّغة على أساسها، وكذا إحداث وفهم عدد غير محدود من الجمل لم ينطق أو يسمع بها من قبل.

1- Widdowson (H.G), Une approche communicative de l'enseignement des langues, Paris: 1981, Hatier, p12.

2- جون ليونز/ نظريّة تشومسكي اللّغويّة، تر: حلمي خليل، مصر:1995، دار المعرفة الجامعيّة، ص57.

وبهذا جاء شومسكي بمفهومين مهمّين في مجال تعلّم اللّغة واكتسابها وهما " الملكة أو القدرة اللغويّة **Compétence linguistique** وهي"القدرة الرّاسخة لدى المتكلِّم على أن يحدِث ويشخِّص ويحدِّد ويعرف ويحقِّق سلسلة صوتية لها بنية تركيبية ومعنى" [1] وتقابلها "**التأديةPerformance** "وهي "تحقيق هذه الملكة وإنجازها؛ أي هي ما يقوم به المتكلِّم عند إحداث الكلام" ،فالملكة هي معرفة القواعد النحويّة والصرفيّة التي تربط عناصر الجملة، أمّا التأدية فتكون عادة أقل من الملكة لأنّها تخضع للظروف المحيطة بالمتكلِّم.

بالرغم إيجابيات هذه النظريّة إلاّ أنّها تعرّضت إلى جملة من الانتقادات منها: أنّ المتعلِّم لا يمكن أن يبتكر كلاما من العدم ولابدّ له من خبرة سابقة تمكّنه من إحداث الكلام وإبداعه، كما أنّها بالغت في الاهتمام بالجانب النّظري للّغة؛ أي: الملكة" التي تمكِّن المتعلِّم من إحداث وفهم عدد لا حصر له من الجمل، وبالمقابل أهملت الجانب التّواصلي للّغة؛ أي "التأدية"، يقول عبد الرحمان **الحاج صالح**:" لابدّ من النظر في اللغة كظواهر والنظر فيها كنظام ضوابط"[2]لأنّ فتعليم اللّغة لا يقوم على معرفة مجموعة من القوانين النظريّة المجرَّدة فحسب، بل يجب أن يحصل معه الإلمام بقواعد التّواصل أي كيفيّة استعمال هذه اللّغة في ظروف التّواصل المختلفة، وهذا ما أدّى -فيما بعد- إلى بروزنزعة جديدة سُميت بالنظريّة التواصليّة والتي سنعرضها لها فيما يلي.

- النظريّة التواصليّة:

ظهر هذا الاتجاه ردّ فعل على النظريّات السّابقة وخصوصا النظريّة التوليديّة التحويليّة التي أهملت أهمّ جانب في اكتساب اللّغة وهو القدرة على استعمال اللّغة في مختلف الأحوال الخطابية، وقد اقترح د.هايمس

- 1خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيّات، ص104.

2- عبد الرحمان **الحاج صالح** ، مقدمة لدراسة البنى النحوية، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ديسمبر2014،ع19، ص11.

D.Hymes في منتصف الستينات نموذجا هو في جوهره ردّ فعل على نظريّة النّحو التّوليدي التّحويلي التي تنظر إلى اللّغة بوصفها قوانين نظريّة مجرّدة بمعزل عن استعمالها؛ إذ رأى أنّ مفهوم الملكة عند شومسكي لا يتناسب مع الطبيعة الاجتماعية للّغة، ومن ثمّ اقترح ما يُسمى بـ الملكة التواصلية **Com-pétence communicative** حيث يقول:" نظريّة شومسكي القائمة على توليد الجمل اللغوية المختلفة عن طريق مجموعة من القواعد الأساسية، وما سيتبع ذلك من قواعد تحويلية نظرية صحيحة تماما، إذا كان المقصود منها وصف اللغة ككيان مستقل لذاته بعيدا عن المواقف الاجتماعية والحياتية التي تستخدم اللّغة فيها، ولكن اللّغة لا قيمة لها ككيان مستقل، وهي أداة التّخاطب والتواصل والتعبير عن حاجات الأفراد والمجتمع، وهو ما يمكن أن نسمّيه الوظيفة اللغويّة"[1] وهكذا يرى هايمس أنّ الملكة اللّغوية غير كافية عند اكتساب اللّغة؛ لأنّها لا تمكّن الإنسان من استعمال اللّغة بصورة صحيحة في محيطه الاجتماعي "إذ لابدّ للفرد لكي يقال إنّه يتقن لغته حق الإتقان من اكتساب قدرات أخرى تتمثّل في اكتساب القدرة على التّواصل الاجتماعي التي تتألّف من القواعد الاجتماعية لاستخدام اللّغة استخداما مناسبا للمواقف المختلفة"[2]؛ ومعنى هذا أنّ قدرة المتكلّم أو السامع في هذه النظريّة تتمثّل في معرفة المتكلّم للقواعد التي تُمكّنه من تحقيق أغراض تواصليّة معيّنة بواسطة اللّغة، فالقدرة التواصليّة تشمل القواعد الصوتية والنحويّة والصرفية والتركيبية والبلاغية (الاستعمالية).

لقد أحدثت هذه النظريّة قفزة نوعيّة في ميدان تعليم اللغات حين اهتمّت بكيفيّة توظيف القواعد النحويّة وفق ما تقتضيه أحوال الخطاب؛ وركّزت الاهتمام على المتعلِّم من حيث المادة اللغويّة التي ينبغي تقديمها له بأن يُختار ما هو وظيفي وله علاقة بحاجياته اللّغويّة لاستعمالها في حياته

1-Widdowson (H .G), Une approchecommunicative del'enseignement des langues,p13

--2نايف خرما/علي الحجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلُّمها، سلسلة عالم المعرفة، سلسلة ثقافية شهريّة يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت: 1988، مطابع الرسالة، ص76.

اليوميّة، وهذا أدّى إلى ظهور التّمارين التواصليّة Les exercices de com-munication التي تتميّزبخصائص منها: تمكين المتعلّم من المشاركة الإيجابيّة في عملية التعلّم باختياره التّعبير المناسب للمقام، كما تجعله يتكلّم بعفويّة وتلقائية إضافة إلى جمعها بين الجانبين الشفاهي والكتابي في آن واحد.

- التّمارين التواصليّة وتعليم اللغة العربيّة:

تسمح هذه التّمارين بإكساب المتعلِّم أربعة أنواع من الآليات اللّغوية وهي: المحادثة والاستماع**** والقراءة والكتابة، وكلّ واحدة من هذه الآليات مرتبطة بالأخرى تؤثّر فيها وتتأثّر بها، فقد أثبتت العديد من الأبحاث أنّ مهارتي الاستماع والمحادثة تسبق المهارات الأخرى، وأنّ اللّغة المنطوقة هي الأصل، لأنّ تعليم اللّغات يهدف إلى إكساب المتعلّم مهارة التّعبير الشفاهي" فهو الأوّل في عمليّة التخاطب"[1] كما أنّه الأكثر تكراراً وممارسة واستعمالا في الحياة، ففيه يستطيع الفرد أن يتواصل ويتفاعل مع بني جنسه، وبهذا الصّدد 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 - يميّزون بالسّماع وحده بين هذا الحرف وذاك وبين هذه الصيغة الإفراديّة والتركيبيّة"[2] ومنه أصبحت الطرائق الحديثة في تعليم اللّغات تعتمد على المشافهة في تدريب المتعلِّمين بعد أن تُخضعها إلى جملة من المقاييس منها: "إثارة الإدراك المباشر في نفس المتعلِّم، وضرورة الرّبط بين الحاستين (السمعية والبصرية أو أكثر من حاسّتين إن أمكن) وجعل المتعلِّم على هذا مكتسبا لمهارته بنفسه والمعلِّم

**** وهناك أنواع عديدة من تمارين التدريب على الاستماع من أهمّها: تمارين سؤال جواب.

-1بشير إبرير، «التّواصل مع النّص إشكالات الفهم والقراءة الفعّالة»، مجلّة اللّسانيّات، الجزائر: 2005، ع10، ص33.

2-**عبد الرحمن الحاج صالح**، «أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربيّة ، مجلة اللسانيات: الجزائر، 1974، ع4، ص66-65.

مرشدا ومنسّقا ومصحّحا فقط، لهذا العمل الاكتسابي"[1]، ومعنى هذا أنّ اكتساب مهارة الاستماع أو الفهم يجب أن تتمّ بإثارة الحواس السمعيّة أوالبصريّة، وذلك يفرض استخدام الوسائل المختلفة في التّعليم كالتلفزيون التّعليمي والحاسوب والأفلام ...الخ.

ولكنّ استخدام هذه الوسائل يجب أن يرافقه محتوى لغوي ملائم لأنّ "المتحدّث يعكس في حديثه لغة الاستماع التي يسمعها في البيت والبيئة وبالمقابل فإنّ أداء المتحدّث ولهجته وانسيابه وطلاقته تؤثّر في المستمع، وتدفعه إلى محاكاتها"[2] وهذا يفرض أن تكون اللّغة المسموعة أو المكتوبة موافقة لمقتضى الحال وتعبّر عن اهتمامات المتعلّم وميوله، "وعليه ينبغي انتقاء وترتيب المادة اللغويّة التي تُقدَّم للمتعلِّمين، وذلك بانتقاء الألفاظ والاكتفاء بالوظيفي منها ، كما يجب أن يُقدَّم هذا المسموع على شكل جمل يربطها موضوع واحد يندرج بدوره في مجال معيّن من المفاهيم وتُتَّخذ هذه الجملة شكل حديث أوقصة، أووصف أوتعليق على أحداث مرئية"[3]، ونفهم من هذا القول أنّ المادّة اللّغويّة المسموعة التي يُراد إكسابها للمتعلِّمين يجب ألاّ تكون جملا مبتورة وإنّما جملا مرتبطة بنصّ معيَّن، وتشكِّل فيما بينها قصّة أو حديثا ...الخ، وأن تُختار بكيفيّة موضوعية، " فإذا أُريد لمنهج اللّغة أن يكون مؤثّرا وفعّالا، فالتّلاميذ في المدرسة ينبغي أن يتحدّثوا وأن يكتبوا للأسباب نفسها وللمواقف التي تظهر في الحياة اليوميّة داخل المدرسة أوخارجها"[4]، وعلى هذا فالمادة اللّغويّة ينبغي أن تتلاءم مع مستوى المتعلّمين

1-المرجع السابق، ص 68.

-2أحمد محمود السيد، في طرائق تدريس للّغة العربيّة، ط3. دمشق، 1419هـ- 998م، منشورات جامعة دمشق، ص 306.

3-**عبد الرحمن الحاج صالح**، «أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربيّة «، ص66.

4-محمد صلاح الدين مجاور/ تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة، أسسه وتطبيقاته التربويّة، 1998، دار الفكر العربي، ص79.

وتلبّي حاجياتهم في مختلف أحوال الخطاب؛ فكلّما كان النّص في مستواهم كلّما ركّز المتعلّمون وانتبهوا إليه والعكس صحيح، فإذا كانت النّصوص اللّغويّة – مسموعة أو مكتوبة- بعيدة عن اهتماماتهم ولا تناسبهم فإنّ هذا سيكون من الأسباب التي تبعث الملل وشرود الذِّهن واللامبالاة في نفوسهم.

تلحُّ المبادئ الحديثة في تعليم اللّغات على ضرورة اكتساب مهارة الاستماع و الفهم لأنّه يؤثر لا محالة على المهارات الأخرى كالقراءة والكتابة، فمهارة الاستماع تساعد المتعلِّم على تحصيل الأفكار وتذكُّرها فيما بعد، كما أنّ اللّغة المسموعة تزيد في الثّروة اللغويّة، وتنمّي أسلوب المتعلّم، ممّا ينعكس على التّعبير بنوعيه فيما بعد، لذا فمن الواجب أن يُعطى لها نصيب وافر من التّدريبات.

بعد أن عرفنا أنّ الهدف من تعليم اللّغة هو التّعبير والاتصال والتّفاعل الاجتماعي، فإنّ القدرة على التعبير***** ذات أهمية كبيرة، يقول عبد اللّطيف الفارابي: " التّعبير نشاط تربوي أساسه نقل أفكار ومشاعر ومواقف بوسائل معيّنة كاللّغة، وهو نشاط متّصل بالإبداعيّة والابتكار، والتّعبير يقوم على تواصل بين المرسل والمتلقي، ويقصد به النّشاط الكتابي والشفهي"[1]، وتتجلّى أهمية التعبير الشفاهي في كونه الأكثر استعمالا لأنّه أداة اتصال سريعة بين الأفراد في المجتمع، إذ يعبّرون عن أغراضهم، ومشاعرهم وعواطفهم، وله عدّة صور منها: المناقشة والتّعليق، والإجابة عن الأسئلة، والتحدّث في المواضيع المختلفة ...الخ؛ أمّا التّعبير الكتابي ففيه يبرز الجانب الإبداعي لدى التّلاميذ، وله صور عديدة منها: كتابة الرسائل والمقالات، والمذكّرات ...الخ.

***** هناك أنواع عديدة من تمارين اكتساب هذه المهارة منها: تمارين التلخيص، تحويل حوار إلى نصّ مسرود، تمرين إنشاء نص، وغيرها. كما توجد الألعاب التبليغيّة التي تُعتبَر من أهمّ النشاطات التي تمكّن المتعلّمين من التّفاعل فيما بينهم ومع محيطهم الذي يعيشون فيه .انظر

Ludger Schiffer ,Pour un enseignement interactif des langues étrangère, Paris: 1984 Hatier, Crédif ,p 69.

1- محمد صلاح الدين مجاور/ تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة، أسسه وتطبيقاته التربويّة، 1998، دار الفكر العربي،، ص68.

ويتطلّب التّعبير بنوعيه توفّر معرفة كافية بقواعد الإملاء والنّحو، وقواعد الترقيم، وبالإمكان القول إنّ التّعبير هو ثمرة الدّرس اللغوي لأنّه لا يمكن أن تحصل هذه القدرة إلاّ بعد اكتساب المتعلِّم القدرة على إدراك المسموع وفهمه؛ وبهذا فالقدرة على التّعبير تأتي بعد مهارتي الاستماع والفهم.

بعد استعراضنا لهذه النّظريّة اتّضح أنّ لها إيجابيات كثيرة من أهمّها إكساب المتعلّمين القدرة على التصرّف في بنى اللّغة في مختلف أنواع الخطاب، إلاّ أنّها وقعت في مطبٍّ خطير عندما ركّزت على الجانب الاستعمالي للّغة وأهملت الجانب الوضعي ، في حين أنّ اللّغة هي وضع واستعمال في آن واحد ولا يمكن الفصل بينهما، وهذا ما أدركه صاحب النظريّة الخليليّة الحديثة، الذي مزج بين التّراث العربي الأصيل وبين المستجدّات التي طرأت على ساحة البحث في ميدان اللّسانيّات، فجاء بأفكار سابقة لأوانها في ميدان تعليم اللّغات، فما هي هذه المبادئ والأفكار يا ترى؟.

- النظريّة الخليليّة الحديثة****:**

هي نظرية لسانيّة جديدة، وهي نسبة إلى العالم الفذّ الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175ه) وتلميذه **سيبويه**(180ه) وغيرهما من النّحاة العباقرة كـ ابن جني(391ه) والرضي الإستراباذي (686ه) وغيرهم*******، ورائد هذه النظريّة هو العلاّمة **عبد الرحمن الحاج صالح**(رحمه الله) الذي سعى إلى إعادة بعث النّحو العربي الأصيل بناء على ما استجدّ على صعيد البحث اللّساني؛ فالنظريّة الخليليّة الحديثة هي إعادة قراءة للتّراث النّحوي الأصيل، بالكشف عن المفاهيم العلمية التي سبق إليها النّحاة الأوّلون ولا تزال تجهلها اللسانيّات الغربيّة حتى الآن؛ يقول عبد الرّحمن **الحاج صالح**: "لابدّ أن يعتمد في عمليات البحث التطويري على التّراث العربي وخاصة ما تركه لنا اللغويون العرب القدامى لا المتأخرون... منهم (إلاما ندر) لاكتفائهم بترديد ما قاله أساتذتهم بل أولئك العلماء الفطاحل الذين أعجب بهم المبدعون من

العلماء الغربيين عندما قدمنا لهم بعض النماذج من أفكارهم ومناهجهم"[1]؛ فالنظريّة الخليليّة الحديثة ما هي إلاّ امتداد للنّحو العربي الأصيل الذي ابتدعه العلماء الفطاحل، وعلى رأسهم الخليل بن أحمد الفراهيدي وأتباعه الذين توصّلوا إلى مفاهيم ومبادئ "سيكون لها دور عظيم في تفسير العلاقات المعقّدة المجردة الكامنة وراء اللغة "[2]، ومن هذه المبادئ نذكر:

مفهوم الاستقامة:

لقد توصّل النّحاة العرب الأوّلون إلى مفاهيم ومناهج تحليل قد لا تماثلها من حيث الدقّة ما جاءت به اللّسانيّات الغربيّة الحديثة، فكان لها الأثر العميق في تحليلهم للّغة وكيفيّة تعليمها ومنها "مفهوم الاستقامة".

لقد ميّز **سيبويه** بين السّلامة الرّاجعة إلى اللّفظ (المستقيم الحسن/ القبيح) والسّلامة الخاصة بالمعنى (المستقيم /المحال) كما ميّز أيضا بين السّلامة التي يقتضيها القياس (أي النّظام العام الذي يميّز لغة من لغة أخرى) والسّلامة التي يفرضها الاستعمال الحقيقي للناطقين(مستقيم /حسن)،وهذا معناه أنّ» كلّ كلام تكلّم به متكلم فأمكن أن يكون على ما قال ولم يكن في لفظه خلل من جهة اللغة والنحو فهو مستقيم في الظاهر... وقد تبيّن في مثل هذا(شربت ماء البحر) أنّ قائله كاذب ...فيحكم على كلامه أنّه كذب غير مستقيم من حيث كان كذبا إلا أنه مستقيم اللفظ ...سآتيك أمس...) فهذا كلام محال...أمّا المستقيم القبيح ...وهو ...موضوع في غير موضعه»[3] فالواضح من هذا الكلام أنّ **سيبويه** يحدّد مفهوم السّلامة

*******1هم العلماء الذين شافهوا فصحاء العرب ودوّنوا كلامهم ابتداء من القرن الثاني الهجري إلى غاية نهاية القرن الرّابع الهجري.

- **عبد الرحمن الحاج صالح**، «تطوير اللّغة العربيّة وكيفية معالجتها»، مجلة الأصالة، قسنطينة: جانفي- فيفري 976، ع29/30، مطبعة البعث، ص68-67.

- 2محمد صاري، «المفاهيم الأساسيّة للنظريّة الخليليّة الحديثة»، مجلّة اللسانيّات، الجزائر:2005، ع10، ص10.

3 - **عبد الرحمن الحاج صالح**، الخطاب والتّخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية، الجزائر:2013م، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، ص114-113.

وعلاقته باللّفظ والمعنى من ناحية، والقياس والاستعمال من ناحية أخرى. ومن ثمَّ جاء التمييز المطلق بين اللّفظ والمعنى، ذلك أنّ اللّفظ إذا حُدِّد أو فُسِّر باللّجوء إلى اعتبارات تخصّ المعنى فالتحليل يكون تحليلا معنويّا، أمّا إذا حصل التحديد والتفسير على اللّفظ دون أي اعتبار للمعنى، فهو تحليل نحوي، والخلط بينهما – كما يقول **عبد الرحمن الحاج صالح** – يُعدّ خطأ وتقصيرا " وقد بنى على ذلك النّحاة أنّ اللّفظ هو الأوّل، لأنّه هو المتبادر إلى الذِّهن أوّلا، ثم يفهم منه المعنى ويترتّب على ذلك، أنّ الانطلاق في التّحليل يجب أن يكون من اللّفظ في أبسط أحواله وهو الأصل"[1].

وإنّ الخلط بين هذين الجانبين (اللّفظ والمعنى) كما حصل في عصور الانحطاط وجاء في مؤلّفات المتأخّرين، وما هو سائد في تعليم اللّغة العربيّة في وقتنا الحالي أدّى بالتلاميذ إلى حفظ الكثير من القواعد النحويّة، ولكنّهم يعجزون عن استعمالها في كلامهم وكتاباتهم.

- اللّغة وضع******واستعمال:**

أكّدت النظريّة الخليليّة الحديثة حقيقة علميّة ذات أهمية كبيرة تتلخّص في ضرورة التفريق بين ما يرجع إلى اللّغة كوضع وبنية، وبين كيفيّة استعمال هذا الوضع ،وهذه الحقيقة يجب أن يُستفاد منها في تعليم اللّغات عموما، واللغة العربيّة خصوصا "وخاصة أنّ الغاية القريبة والبعيدة التي يرمي إليها كل تعليم للّغات الحيّة هو تحصيل المتعلّم على القدرة العلميّة على تبليغ أغراضه بتلك اللّغة، وفي الوقت نفسه على تأدية هذه الأغراض بعبارات سليمة، أي من تلك التي تنتمي إلى ما تعارفه الناطقون بها من أوضاع ومقاييس"[2]، وبالتالي فاللّغة عند الخليليّين " مجموعة منسجمة من الدوال

-1المرجع نفسه والصفحة نفسها.

******** ذكر الأستاذ **عبد الرحمن الحاج صالح** مساهمة القاضي عبد الجبّار في تعريف هذا المصطلح وهذا في كتابه الخطاب والتّخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية، ص32 وما بعدها.

-2**عبد الرحمن الحاج صالح**، «الأسس العلميّة واللغويّة لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي»، الجزائر: 2000م، مجلّة المجلس الأعلى للّغة العربيّة، ع3، ص109.

والمدلولات ذات بنية عامة وبنى جزئيّة تندرج فيها وهذا هو الوضع وما يُسمّى بالقياس ،... أمّا الاستعمال فهو كيفية إجراء الناطقين لهذا الوضع في واقع الخطاب"[1] ، ومعنى هذا أنّ اللّغة نظام من الدوال أي أسماء وأفعال وحروف وتراكيب ينتقي منها المتعلّم ما يحتاج إليه للتعبير عن شتى أغراضهم، وليس كلّ ما في اللغة يستعمله المتكلّمون، وبهذا يجب التمييز بين ما هو راجع إلى القياس، وبين ماهو راجع إلى الاستعمال، فلكلٍّ منهما قوانينه الخاصة به، فمثلا الحرف في الوضع هو جنس من الأصوات وليس صوتا مُحصَّلا مُعيَّنا؛ فالجيم في الوضع كعنصر لغوي له وظيفة، وهي أن تتمايز معاني الكلم بوجوده أو عدمه ويحقّقه المتكلّمون بتأديات مختلفة في اللّهجات العربيّة، فقد يُنطَق قيما(g)، أو ياءا، أو جيما مُعطَشَة (j)...الخ، وهذا الأمر ينطبق على الألفاظ كذلك، فاللّفظ له مدلول عام في الوضع، وليس معنى مُعيَّنا ينويه المتكلّم أثناء خطابه، بل هو جنس دلالي ينطبق على الكثير من المعاني الجزئيّة، يقول **عبد الرحمن الحاج صالح**: " النحاة العرب يميّزون منذ أقدم العصور، بين "الأصل في الكلام" وبين ما يعرض له على الألسنة في حالة التخاطب في اللفظ والمعنى لأنّه خطاب حاصل بالفعل وله أوصافه الخاصة به "[2] ويُمثّل لذلك بعبارة الخنساء (طويل النِّجاد)، فللفظة "النجاد" معنى وضعي وهوّ غمد السّيفّ، وهو ليس المقصود هنا، إنّما المقصود بـ (طويل النِّجاد) هو طويل القامة، والعلاقة بين طويل النِّجاد وطويل القامة علاقة عقليّة وليست اعتباطيّة، وبهذا لا يجب تفسير صيغة اللفظة أو التراكيب اعتمادا على المعنى الوضعي بل اعتمادا على المعنى المقصود في واقع الخطاب؛ لأنّ الوضع شيء والاستعمال شيء آخر.

وهكذا يدعو صاحب النظرية الخليلية الحديثة إلى ضرورة التمييز بين ما يرجع إلى اللّغة وضعا واللغة استعمالا لأنّ القوانين الخاصة بالبنى

1-**عبد الرحمن الحاج صالح**، «أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدّرسي اللّغة العربيّة»، ص38.

-2**عبد الرحمن الحاج صالح**،الخطاب والتّخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية، ص8.

وكيفية تفرّع الفروع من أصولها غير القوانين التي يخضع لها الاستعمال لأنّ استعمال البنى أي صيغ الكلم والتراكيب يرمي إلى تحقيق غرض معيَّن من قِبل المتكلِّم، وأمَّا البنى في ذاتها وإن كانت دالّة على المعاني الموضوعة لها، فليست هذه المعاني هي الأغراض في الوضع إطلاقا، وقد نبّه **عبد الرحمن الحاج صالح** إلى أنّ " الخلط بين قوانين الوضع وقوانين الاستعمال سيؤدّي إلى مآزق"[1] تتمثّل خصوصا في عدم استجابة المناهج التعليميّة لاحتياجات المتعلّمين في التّعبير بلغته عن مختلف الأغراض والمعاني؛ لأنّ الواضعين لها لم يميّزوا بين الجانبين (اللّغة كوضع واللّغة كاستعمال) فأدّى بهم ذلك إلى التّركيز على الجانب الوضعي للّغة وإهمال الجانب الاستعمالي متَّبعين في ذلك النّحاة العرب المتأخّرين الذين تعلّقوا بالقواعد معزولة عن الشواهد كما جاء في ألفيّة ابن مالك وغيره، فنتج عن ذلك أنّ المتعلّم يحفظ قواعد اللّغة إلاّ أنّه يقع في الأخطاء عند كتابته ومشافهته؛ فكان من المفروض أن يحتذي واضعو المناهج بالعلماء العرب الأوّلين الذين يرون أنّ اللغة " هي قبل كلّ شيء استعمال الناطقين بها؛ أي إحداثهم لفظا مُعيَّنا لتأدية معنى وغرض في حال الخطاب تقتضي هذا المعنى وهذا اللّفظ، وليست فقط صوتا ولا نظاما من القواعد، ولا معنى مُجرَّدا من اللّفظ الذي يدل عليه ولا أحوالا خطابية معزولة عن كل هذه الأشياء"[2] ، وبالتالي فتعليم اللغة لا يكون بحفظ القواعد مطّردها وشاذّها، وإنّما يكون من خلال اللّغة نفسها بمزاولة عباراتها وأساليبها، وإحكام القدرة على التصرّف فيها حتى يستطيع المتعلِّم أن يعبّر عن عواطفه وأحاسيسه ويتواصل مع الآخرين في جميع أحوال الخطاب التي تستلزمها الحياة اليوميّة، يقول **عبد الرحمن الحاج صالح**: " تعلُّم اللّغة لابد أن يستجيب لما سيحتاج إليه المتعلِّم للتعبير عن كل ما يختلج في نفسه، وما يدور في ذهنه وما يُكنّه من غرض، فاللّغة وضعت للتبليغ والاتصال قبل

1-محاضرات **عبد الرحمن الحاج صالح** لسنة 2006-2005.مدونتي.

2-**عبد الرحمن الحاج صالح**، «الأسس العلميّة واللغويّة لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي»، ص 111.

كل شيء"[1]، وهذا يفرض ألاّ يقتصر التعليم على اللّغة الأدبية فقط ؛ لأنّ ذلك سيؤدّي إلى عجز المتعلِّم عن التّواصل والتّعبير عن أغراضه، وبالتالي تصبح اللّغة أدبية محضة لا تصلح للتعبير عن جميع أحوال الخطاب، وعليه يجب أن يراعوا الاستعمال الفعلي للغة في جميع أحوال الخطاب التي تستلزمها الحياة اليومية، وذلك من خلال التنويع بين النّصوص الأصيلة والنصوص الحديثة؛ لكي يتمكّن المتعلّمون من تربية الملكة اللغويّة، وتشجيعهم على الإبداع؛ وهذا يستلزم مراعاة مستويين لغويين، أوّلهما المستوى الترتيلي: ويكون في حرمة المقام أو موضع انقباض" وفيه تظهر عناية المتكلِّم الشديدة بما ينطق به من حروف، وما يختاره من ألفاظ وتراكيب ...ويستعمل الناس هذا المستوى من التعبير في جميع هذه الحالات التي تتصف بالحرمة كخطاب الخطيب، وخطاب المذيع للناس في الإذاعة والتلفزة ومحاضرات الأساتذة"[2]، وأمّا الثاني فهو المستوى الاسترسالي: ويكون في مواضع الأنس؛ كخطاب الأبناء في المنزل أو مع الأصدقاء أو أيَّ شخص آخر في غير مقام الحرمة، ويمتاز هذا المستوى بكثرة الاختزال في تأدية الحروف والكلم والحذف، وكثرة الإضمار، والإدغام، والتقديم، والتأخير، وللأسف فهذا المستوى اللغوي العفوي غير موجود في التخاطب اليومي الذي طغت عليه العامية، منذ أن دعا البلاغيون المتأخِّرون إلى ترك الألفاظ التي تستعملها العامّة حتى ولو كانت فصيحة.

فللنهوض باللغة العربيّة وجعلها جارية على الألسنة في الحياة اليوميّة ينبغي إحياء المستوى اللغوي المستخف، وذلك بإدخال قواعده في المناهج التربوية كالتأدية الصوتية، ومخارج الحروف، وأحوال الوقف والابتداء ..الخ.

- العناية باكتساب النّحو والبلاغة معا:

إنّ اللّغة وضع واستعمال لهذا الوضع في واقع الخطاب، و لكلّ منهما

1- **عبد الرحمن الحاج صالح**، «الأسس العلميّة واللغويّة لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي، ص115-114.

2-**عبد الرحمن الحاج صالح**، «الأسس العلميّة واللغويّة لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي»، ص112.

قوانينه الخاصة به، والتّخليط بينهما يؤدّي إلى انعكاسات سلبيّة على العمليّة التعليميّة خاصة أنّ الغاية المرجوة من تعليم اللّغة هي قبل كلّ شيء جعل المتعلّم قادرا على "تبليغ أغراضه بتلك اللّغة...وفي نفس الوقت على تأدية هذه الأغراض بعبارات سليمة أي من تلك التي تنتمي إلى ما تعارفه الناطقون بها أوضاعا ومقاييس"[1] فلتمكين المتعلّم من التعبير بلغة سليمة في مختلف الظروف والأحوال الخطابية من الضروري أن يُعتنى بالنّحو والبلاغة معا في العمليّة التعليميّة، والذي نقصده بـ"النحو" ليس ما شاع في كتب المتأخّرين، والمناهج التربوية الحالية على أنّه "الإعراب" أو "تغيير أواخر الكلم لدخول العوامل عليها"، بل الذي نقصده هو المفهوم الدقيق للنحو الذي يتناول كلّ مستويات اللغة من الأصوات إلى غاية التراكيب كالذي جاء في قول ابن جني: "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصُّرفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع والتّحقير، والتّكبير، والإضافة، والنّسب، والتّركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها، وإن لم يكن منهم وإن شذ بعضهم عنها رُدّ به إليها. وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحوا، كقولك: قصدت قصدا، ثم خُصَّ به انتحاء هذا القبيل من العلم"[2] ومن خلال هذا التعريف يتّضح أنّ النّحو بهذا المفهوم غير مقتصر على أحوال أواخر الكلم، بل يتضمّن زيادة على هذا ما يتعلّق ببنية الكلمة وصياغتها، كتثنيتها وجمعها، وتصغيرها، والنّسب إليها ومعنى هذا أنّه يشمل النّحو والصّرف معا دون التّفريق بينهما، والغاية من تعليمه هي تمكين المتعلّم من التعبير اللّغوي السّليم، وأن يكون الضّابط لكل من خرج عن سنن العربية، حتى يعود إليها، وقد فسّر **عبد الرحمن الحاج صالح** عبارة "انتحاء سمت كلام العرب "من كلام ابن جني" بأنّ: "الانتحاء ليس مجرّد محاكاة ساذجة لجمل أو أنواع

1- **عبد الرحمن الحاج صالح**، «الأسس العلميّة واللغويّة لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي»، ص109.

2-ابن جني (أبو الفتح عثمان)، الخصائص، تح: محمد علي النجار، بيروت- لبنان، دار الكتاب العربي، ج1، ص34.

من الجمل التي سبق اكتسابها من قبل، بل هو عبارة عن تكييف المُثُل أو الحدود التي سبق اكتسابها، وتمثُّل مُثُل جديدة بعمليتي بناء وتركيب مُثُل جديدة، فالنّحو هو توجيه لعمليّة الكلام باحتذاء أمثلة أو حدود إجرائيّة"[1]، وهذا معناه أن تعلُّم اللّغة في النظريّة الخليليّة يكون باكتساب المثل والحدود الإجرائية بالإضافة إلى خلق القدرة على التصرُّف فيها؛ أمّا النظريّات الغربيّة فتعتمد على التكرار والمحاكاة ، يقول **كوردر Corder**:"ينتج النّحو المستضمَر **(Grammaire interiorsé)** من معرفة عفويّة لنظام اللّغة المُكتَسَبة وهذا بواسطة آليات لاشعورية لعلاج المعطيات وتكوين واختبار الفرضيات"[2] ومعنى هذا أنّ اللّسانيّين الغرب يعتمدون في اكتساب اللّغة على التّكرار حتى يترسّخ ما يُسمَّى بـ "النّحو المُستَضمَر" وهم بهذا يهملون كيفيّة حصول القدرة لدى المتعلِّم على "التصُّرف ببنى اللّغة"، وهذا يبقى– بالطبع - من أهمّ مميّزات النظريّة الخليليّة الحديثة.

أمّا فيما يخصّ "البلاغة" فإنّها تتلازم مع عمليّة اكتساب الملكة النحوية، ولا غنى للمتعلِّم عنها، يقول **الحاج صالح**: " فإذا اكتفينا في تعليم العربية بجانب السلامة اللغوية، أي بجعل الطالب ....على تطبيق القواعد النحويّة وحدها دون مراعاة ما تستلزمه عملية الخطاب؛ أي دون القواعد البلاغيّة كان تعليمنا هذا ناقصا...وتجاهلنا بذلك أنّ الملكة اللغويّة بكاملها وفي جملتها هي مهارة التصرّف في بنى اللّغة بما يقتضيه حال الحديث؛ أي القدرة على التبليغ الفعّال بما تواضع عليه أهل اللّغة أو بعبارة أخرى أيضا القدرة على الاتصال اللّغوي في جميع الأحوال"[3] وعلى هذا فالنّحو والبلاغة مرتبطان ببعضهما البعض، ولا يمكن الاكتفاء بأحدهما دون الآخر وإلاّ اختل التّعليم،

1-Abd El Rahmane EL Hadj Salah, Linguistique Arabe et Linguistique Générale, T. 2 p.15.

2-Henri Besse, Remy Porquier, Grammaire et didactique des langues: juillet 1984 LAL, Hatier, Paris, p15.

3-**عبد الرحمن الحاج صالح**، «الأسس العلميّة واللّغويّة لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي»، ص118.

فإذا اقتصرنا على اكتساب الملكة النحويّة دون البلاغيّة، فإنّ هذا سيجمّد اللّغة ويجعلها مقتصرة على الجانب الأدبي والتحريري ويحرمها من أن تكون لغة حيّة متداولة على أفواه الناطقين بها.

-النّحو العلمي غير النّحو التعليمي وكذلك هي البلاغة:

ميّز الخليليّون بين نوعين من المعرفة 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"[1]، ومن هذا القول نستنتج أنّه من الضروري التّفريق بين القواعد التي" هي جوهر اللّغة ولبّها وأساسها؛ إذ ليست إلاّ عبارة عن نظامها البنوي؛ لأنّ ضبطها وإحكامها عند المتكلم الفصيح الذي يُجريها في كلامه ويعمل بها بكيفيّة عفويّة شيء، وضبط العالم بالنّحو لمحتواها وأسرارها وعللها شيء آخر، ولهذا فإنّ لها شكلين: شكل المثال والنّمط السلوكي، وشكل القانون المحرّر(مع ما يمكن أن يصحبه من تعليق وشرح للشواذ)"[2] فالمتعلِّم عند تحصيله للملكة سواء كانت نحويّة أو بلاغية، لا يحتاج إلى كل ما في علم النّحو والبلاغة من شرح للقواعد وتعليلها واستثناءاتها وشواذها، بل ينبغي الاكتفاء بالقدر من القواعد الذي يسمح له التعبير السّليم عن حاجياته اليوميّة وفق ما تقتضيه أحوال الخطاب، يقول أحمد محمود السيّد:" ينبغي أن تكون الموضوعات التي تُقدَّم إلى الدارسين في النّحو موضوعات وظيفيّة، بمعنى أن تخدم الإنسان في حياته، فتلبّي حاجاته اللغويّة، وتسهّل له عمليّات التّفاعل الاجتماعي،

-1**عبد الرحمن الحاج صالح**، «أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدّرسي اللّغة العربيّة»، ص-61 62.

-2المرجع نفسه، ص70.

بحيث يقرأ بصورة سليمة، ويكتب بأسلوب سليم، ويعبّر بشكل صحيح، ويستمع، فتعينه معرفته النحوية على فهم ما يسمع، ولن يتأتى ذلك إلاّ إذا كانت ثمة دوافع تدفعه إلى التعلُّم، ولن يتوافر الدافع إلاّ إذا أحسّ المتعلِّم أنّ الموضوعات النحوية التي يتعلَّمها تُلبّي حاجاته"[1]، وللأسف فإنّه في عصرنا الحالي اتّخذت القواعد في شكلها النّظري البحت عند بناء المناهج دون أن تُكيَّف وفق حاجيات المتعلِّمين، ففي الغالب تُختار بناء على نظرة ذاتية، ممّا أدّى إلى عدم إدراج الكثير من الموضوعات التي يحتاجها المتعلِّمون في حياتهم اليوميّة، ممّا أسهم في تكريس الأخطاء على ألسنة التلاميذ وكتاباتهم، وما زاد الطين بلّة أنَّ المتعلِّمين صاروا يحفظون القواعد عن ظهر قلب فقط لاجتياز الامتحان، وبذلك ابتعد النحو عن وظيفته الأساسية بصفته وسيلة لصحة الأسلوب وسلامة التركيب، ومعينا على الفهم والإفهام، فلتدارك هذا الخلل الفادح ينبغي أن يقوم المتخصِّصون في بناء المناهج باختيار محتوى وطريقة ملائمة لتبليغ هذا المحتوى للمتعلِّم حتى تحقّق العمليّة التعليميّة الغاية الأساسية من تعليم النّحو، وقد قام **عبد الرحمن الحاج صالح** بحصر شروطهما فيما يلي :

-1 "الانتقاء الممعن للعناصر التي تتكوَّن منها المادة المعنيّة.

-2 التخطيط الدقيق لهذه لعناصر؛ أي توزيعها المنتظم حسب المدة المخصَّصة لها وعدد الدّروس.

-3 ترتيبها ووضعها في موضعها في كل درس بحيث تتدرَّج بانسجام من درس إلى آخر.

-4 اختيار كيفيّة ناجعة لعرضها على المتعلِّم وتقديمها له وتبليغها إيّاه في أحسن الأحوال.

-1أحمد محمود السيد، الموجز في طرق تدريس اللّغة العربيّة، ط1. بيروت: 1980، دار العودة، ص132.

-5 اختيار كيفيّة لا تقل نجاعة عن السّابقة لترسيخها في ذهن المتعلِّم وخلق الآليات الأساسية التي يحتاج إليها ليحكم استعمالها بكيفية عفوية"[1]*********

وبهذا نستنتج أنّ نجاح تعليم اللغات مرهون بالتركيز على المتعلِّم لا على المادة اللغوية معزولة عن معرفة احتياجاته الحقيقية حسب سنّه 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.

- الاعتماد على نحو الخليل وسيبويه وغيرهما من النّحاة المبدعين:

يرجع عبد الرحمان **الحاج صالح** الضّعف اللّغوي الذي يعاني منه أبناء العربية إلى المحتوى التعليمي المُستَقى من المؤلَّفات النحويّة للنّحاة العرب المتأخِّرين********** التي ما هي إلاّ نوع من التّحليل الفلسفي المنطقي، جاء نتيجة لتأثُّرهم بالمنطق اليوناني الأرسطوطاليسي في مصطلحاته وتعريفاته، وأبوابه التي يعسر فهمها حتى على المتخصّصين؛ حيث جاءت عارية من الشواهد والأمثلة، ممّا يفيد في حفظ قواعد نظرية مجرَّدة لا امتلاك ناصية اللغة، وهذا ما نجده في ألفية ابن مالك و"مغني اللّبيب عن كتب

-1**عبد الرحمن الحاج صالح**، «أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدّرسي اللّغة العربيّة»، ص-61 62.

*********وفي هذا الشّأن يقول ابن خلدون :»والسّبب في ذلك أنّ صناعة العربيّة إنّما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصّة، فهو علم بكيفيّة لا نفس كيفيّة فليست نفس الملكة، وإنّما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصّنائع علما ولا يحكمها عملا»، ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، مصر، مطبعة مصطفى محمد، ص561.

**********1 ونقصد بهم النّحاة الذين جاؤوا بعد القرن الخامس الهجري إلاّ من شذّ منهم كالسهيلي والرضي الإستراباذي

الأعاريب" لابن هشام وغيرهما، وهو على خلاف النّحو الذي أبدعه النّحاة العرب الأوائل، كالخليل و**سيبويه** ومن تبعهما الذي جاء بتعريفات إجرائيّة معزَّزة بالكثير من الأمثلة والشّواهد، ممّا يساعد المتعلِّم على اكتساب الملكة اللغويّة، وقد تطرّق ابن خلدون إلى هذا الأمر حين قال: "وأكثر ما يقع للمخالطين لكتاب **سيبويه** فإنّه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط، بل ملأ كتبه من أمثال العرب وشواهد أشعارهم، وعباراتهم، فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة، فتجد العاكف عليه والمحصِّل له قد حصل على حظٍّ من كلام العرب واندرج في محفوظه في أماكنه ومفاصل حاجاته، وتنبَّه به لشأن الملكة فاستوفى تعليمها فكان أبلغ في الإفادة...وأمّا المخالطون لكتب المتأخِّرين العارية عن ذلك إلاّ من القوانين النحويّة مجرَّدة عن أشعار العرب وكلامهم فقلّما يشعرون لذلك بأمر هذه الملكة أو ينتبهون لشأنها فتجدهم يحسبون أنّهم قد حصلوا على رتبة في لسان العرب وهم أبعد الناس عنه"[1]، وهذا يتوافق مع الأبحاث الحديثة التي توصّلت إلى أنّ تعلُّم اللّغة يحصل عن طريق معالجة اللّغة نفسها ومزاولة عباراتها، فليكن تعليم القواعد إذن على هذا النّهج الذي ترتكز فيه على اللّغة الصحيحة، ومعالجتها وعرضها على الأسماع والأبصار، والتمرين على استخدامها كتابة ومشافهة.

يمكن القول من خلال ما سبق اكتساب اللغة العربيّة وتعلُّمها يكون بالاستناد إلى نظريّة لسانيّة عربيّة كالنظريّة الخليليّة الحديثة، كما يمكن أن يكون بالاستفادة من النظريّات الوافدة من الغرب "لاسيما ما ثبتت صحته ...عند جميع العلماء"[2] فعلى الباحثين في شؤون اللغة العربية القيام بتمحيصها واستخلاص ما يفيد اللغة العربية وتكييفه مع طبيعتها، فمثلا التمارين البنوية لن تفيد اللغة العربية إلاّ إذا أُخضعت إلى القوانين الخاصة باللغة العربية كمفهوم الأصل والفرع، والتحويل...الخ، كما أنّ التمارين

1- ابن خلدون، المقدمة، ص561.

2- **عبد الرحمن الحاج صالح**، النحو العربي والبنوية اختلافهما النظري والمنهجي، مقال ضمن كتاب بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص23.

التواصليّة تسهم في تنمية القدرة على استعمال اللغة -بشكل كبير- في مختلف أحوال الخطاب بشرط أن تسبقها التمارين التي تُكسب المتعلِّم القدرة على التصرُّف في مختلف البنى بطريقة عفويّة، كما ينبغي على واضعي المناهج التربويّة أن يعلموا أنّ امتلاك ناصية اللّغة لا يكون بحفظ القواعد النحوية مطردها وشاذّها، المزوّدة بالأمثلة والاستشهادات البعيدة عن حياة المتعلّم، بل يكون بالاقتصار على ما يحتاجه في حياته اليوميّة من أبواب نحويّة، تكون مدعّمَة بالأساليب الصّحيحة؛ كالقرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، وكلام العرب من أشعاروأقوال وغيرها من النّصوص الحديثة التي تربط الحاضر بالماضي، مع مراعاة القوانين النحوية والبلاغية معا، وترسيخ كافّة مستويات اللغة المستوى الترتيلي خاصّة المستوى الاسترسالي والعمل على إدراج قواعده في المناهج التربوية كالتأدية الصوتية، ومخارج الحروف، وأحوال الوقف والابتداء، والاختلاس...الخ.