الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة مصطفى اسطمبولي - معسكر-
كليـــة الآداب واللغـــــات
قسم اللغة والأدب العربي

أطروحة مقدمة لنيل درجةالدكتوراه؛الطور الثالث (ل م د)
تخصص لسانيات تطبيقية.
موسومة

المعرفة اللسانية ومسألة تدريس اللغة العربية

مقاربة لسانية- تربوية

إعداد الطالبة:
فاطنة فتاتي

إشراف:
أ.د عبد القادر بن فطة

لجنة المناقشة

أ.د بن قويـدر مختار	جامعة معسكر	رئيســـــــا
أ.د. بن فطة عبد القادر	جامعة معسكر	مشرفا ومقررا
أ.د.سعيد عكاشة	جامعة سيدي بلعباس	مناقشـــــا
أ.د. طيبي أحمد	جامعة سعيدة	مناقشـــــا
أ.د.هني سنية	جامعة وهران	مناقشـــــا
أ.د. بابا رضا أحمد	جامعـة معسكر	مناقشـــــا

العام الجامعي: 2021م/2022م

بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٣٨

شكر وعرفان

الحمد والشكر للمولى عز وجل، ثم الشكر موصول إلى كل الأساتذة الذين أشرفوا على تكوين دفعتنا دفعة 2016 مشروع لسانيات تطبيقية،والمشرف البروفيسور "عبد القادر بن فطة" وما بذله من جهدفي إبداء رأيه وتوجيهاته القيمة التي قدمها لي لانجاز هذه المذكرة.

كما يشرفني أن أتقدم بخالص التقدير والعرفان إلى كافة أساتذة كلية الآداب واللغات والفنون بجامعة مصطفى اسطمبولي – معسكر

وأتوجه بجزيل الشكر الخالص والكبير إلى أعضاء لجنة المناقشة، وذلك على تفضلهم بقبول مناقشة هذه المذكرة وإغناء جوانبها بملاحظاتهم القيمة والسديدة فلهم جميعا كل الفضل وأطيب المنى.

وأخيرا أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساعدني في انجاز هذه المذكرة ولو بالكلمة الطيبة.

إهداء:

إلى روح أبي الطاهرة، رحمه الله وطيّب ثراه

إلى أمي الغالية أطال الله عمرها

إلى كل أفراد عائلتي كل باسمه

إلى كل من علّمني حرفا

إلى كل من يعرف" فاطنة "

أهدي هذا الجهد المتواضع

مقدمة

تعمل المعرفة اللسانية على تفسير اللغة من حيث المفاهيم العلمية المحددة للسان معين ومميزة له وتوضح أشكاله وأنماطه، هذه المعرفة التي هي مجردة تفوق مدارك المتعلم، لذلك يجب أن تسير ملاءمة لقدرات المتعلم الإدراكية، وليتم هذا النقل من عالم التجريد إلى عالم التعلم تخضع لما يعرف بالنقل الديداكتيكي ،فنقل المعرفة من مستواها العلمي إلى فضاء ورحابة الممارسة التربوية ينتقي عنصرا واحد من عناصر التعليم، لذلك يجب على المهتمين بتدريس اللغة العربية أن يكون على دراية بالأهداف المرجوة من العملية التعلمية،فلم يبق الهدف هو المعرفة المنقولة في حد ذاتها؛ بل الهدف الأساسي هو كيف يكون هذا التدريس للغة باستعمال هذه المعرفة.

ولقد أثرت الدراسات اللسانية على التصورات التعليمية،وينتج هذا من تقديم الفعل التربوي نحو وضعيات تفاعلية تثير لدى المتعلم الدافعية والقابلية إلى تعلم هذه المعرفة اللسانية، كما تقوم هذه التصورات الديداكتيكية من منطلق معرفة سيكولوجية المتعلم ومعرفة العوامل المساعدة في وضعيات التعلم وملاحظة الطرائق البيداغوجية والوسائل التعليمية المساعدة في نجاح العملية التعليمية وتبليغ الأهداف التعلمية، ويقوم هذا على الاحتكاك بين المعلم والمتعلم ومراعاة الأسلوب التدريسي ومدى احتكامه للقواعد العلمية من طرف المعلم،لأن هذا الأسلوب إجرائي وممنهج ومنظم والهدف منه تحقيق الخطاب التربوي.

ومن هذا الباب يعد التدريس عملية صعبة وشاقة ومعقدة، فهي لا تقتصر على التفاعل بين المعلم وتلاميذه داخل قاعة التدريس؛ بل تتأثر بما عنده من قدرة على الاستكشاف ومن حب الاستطلاع وما يقوم به من ملاحظة ما يسمع به أو يفكر فيه أو يراه، والهدف من هذا هو نجاح تواصلية اللغة باعتبار أن التعليم هو عملية تواصلية بين المعلم والمتعلم التي تستند على معارف لسانية مختلفة، بحيث يعمل الركنان الأوليان على التبادل بينهما ونمو خبرات كل من المعلم والمتعلم على حد سواء في فهم هذه المعارف اللسانية واستقبالها بشكل جيد خلال الممارسة التعليمية.

واللغة العربية ليست في معزل عن هذا فقد تعددت مستويات أهداف تدريس اللغة العربية من حيث عموميتها وشموليتها من تدريب التلاميذ على القراءة الفصيحة وتشجيعهم على التعبير عن أحاسيسهم ومشاعرهم بلغة سليمة وبكل حرية،والإحاطة قدر الإمكان بالقواعد الأساسية في اللغة والإملاءوتدريبهم عليها تدريبا كافيا، وتزويد المتعلم بقدر كاف من المفردات وتدريبه على سلامة النطق وعلى استخدام القواعد النحوية والصرفية أثناء القراءة و الكتابة والتعبير بشتى

أنواعه، وغيرها من الأهداف الذي يسعى تدريس اللغة العربية إلى تحقيقها انطلاقا من مستويات اللغة للمعرفة اللسانية .

وفيمايخص الدراسات السابقة فهناك بعض الدراسات نلتقي في الجانب النظري أمّا العينة فتختلف تمام عمّا قدّم قبل تمثلت في بعض المقالات والمذكرات، ومن بين هذه الدراسات نجد:

- مازن الوعر، صلة التراث اللغوي العربي باللسانيات، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، المجمع الجزائري للغة العربية، العدد 11، ديسمبر-ذو الحجة، 2010م/1431ه

- محمد خان، الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح وجهوده في بعث التراث اللغوي العربي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع5، جوان 2009م

- لحسن بلبشير، الدراسات اللغوية بين الأصالة والمعاصرة، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ع08، ماي 2009م

- يحي يعيطيش، الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحديثة، التواصل، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر،ع25، مارس2010م

-فاطمة محمد الشيفي، نظرية المعرفة مقرر منهج ونظريات التعلم الفصل الدراسي الأول 1441ه، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز كلية التربية، جامعة المملكة العربية السعودية

-عمر بن دحمان، الاستعارات والخطاب الأدبي (مقاربة معرفية معاصرة)، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، جويلية، 2012م.

و مما سبق التقديم له و نظرا لأهمية تعلم اللغة العربية و إيضاح مكانة العمل التدريسي لهذه اللغة الثرية، فقد آثرنا أن يكون موضوع بحثنا بعنوان "المعرفة اللسانية ومسألة تدريس اللغة العربية مقارنة لسانية /تربوية "، وعلى ضوء هذا نسعى إلى معرفة كيف كانت المعرفة اللسانية في التراث العربي القديم وطريقة تدريس اللغة العربية آنذاك، و في مقابل ذلك المعرفة اللسانية الحديثة وطريقة تدريس اللغة العربية بالطرق الحديثة، وانطلاقا من الإشكالية الرئيسة كيف يتم تدريس المعرفة اللسانية في المحيط التربوي المدرسي؟ جاءت مجموعة من التساؤلات الفرعية كالتالي :

- كيف كانت تقدم المعرفة اللسانية في التراث العربي القديم ؟
- ماهي التغيرات والتجديد في تناول المعرفة اللسانية في الفترة الحديثة ؟
- ماهي أهم طرق ووسائل تدريس اللغة العربية في كل من الفترة القديمة والحديثة ؟

ومن بين الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع هي:

- ✓ محاولة حصر مفهوم المعرفة اللسانية
- ✓ نقل المعرفة اللسانية من علم التجديد إلى الفضاء التدريسي خاصة فيما يخص اللغة العربية عامة والقواعد النحوية خاصة
- ✓ شيوع فكرة تعلم اللغة العربية عن باقي اللغات الأخرى .
- ✓ كثرة المدارس الخاصة بتدريس اللغة الأجنبية على غرار تدريس اللغة العربية

ولقد لجأنا إلى إنجاز موضوع بحثنا هذا على منهج البحث الميداني، لأنه المنهج الملاءم لهذه الدراسة. وككل بحث فقد واجهتنا بعض الصعوبات تمثلت في شساعت الموضوع وعدم الإلمام به، وسرعان ما تبددت بعد الحصول على المادة العلمية الكافية وظهور لبوادر الأولى للبحث.

وفي أثناء الشروع لإعداد هذا البحث وضعنا خطة بحثية للموضوع عالجنا من خلالها المعرفة اللسانية في جانب التراث العربي ومن جهة أخرى تطرقنا إلى المعرفة اللسانية في العصر الحديث، وقسمنا البحث كما يلي:

مقدمة ومدخل تمهيدي وثلاثة فصول تعقبهم خاتمة، ذكرنا في المقدمة أسباب اختيار الموضوع وأهميته ثم المدخل الذي مهد للموضوع بصفة عامة وقدم للفصول التي تليه ووقف على الأسباب المتعلقة بموضوع البحث ككل.

الفصل الأول فإنه تعلق بتأصيل المعرفة اللسانية قسم إلى ثلاثة مباحث، الأول: المعرفة اللسانية في التراث العربي تفرعت عنه ثلاث مطالب تناولت الدرس اللساني عند علماء أصول الفقه، ثم المفسرين ثم اللغويين، والثاني ميادين المعرفة اللسانية في كتب التراث، تفرعت عنه مطلبين الصرف والنحو عند سيبويه والمطلب الثاني اللغة والصوت عند ابن جني، والثالث منهج تدريس اللغة العربية في القديم، المطلب الأول: تعليم اللغة العربية في عهد الرسول صلى الله عليه صلى الله عليه وسلم وتلقي الصحابة لها عن طريق تفسير القرآن الكريم، المطلب الثاني مرحلة الحلقات، ثم استنتاج وحوصلة كاملة عن الفصل الأول.

أما الفصل الثاني: المعرفة اللسانية عند المحدثين الأول: المعرفة اللسانية عند المفكرين العرب انقسم إلى مطلبين: الأول الدراسة اللسانية عند عبد الرحمن، والمطلب الثاني الدرس اللساني عند تمام حسان، والثاني: المعرفة اللسانية عند الغربيين، المطلب الأول: لسانيات دي سوسير، الطلب الثاني: الدرس اللساني عند تشومسكي، أما الثالث: اللسانيات العرفانية، الطلب الأول: العرفانية وأسسها الفلسفية والتاريخية، المطلب الثاني:اللسانيات العرفانية، والمطلب الرابع:

النحو العرفاني، أما المبحث الثالث: منهج تدريس اللغة العربية الطريقة الحديثة، المطلب الأول: تدريس اللغة العربية الطرق والوسائل، المطلب الثاني: التدريس في الجزائر الطرق والمناهج .

أمّا الفصل الثالث: طريقة تقديم الدرس اللغوي في الثانوية الجزائرية؛ دراسة ميدانية، ثم خاتمة لخصت جميع النتائج المتوصل إليها.

كما اعتمدنا على مجموعة من المصادر والمراجع أهمها:

- كتاب الرسالة للشافعي
- كتاب المستصفى لأبي حامد الغزالي
- التصور اللغوي عند علماء أصول الفقه أحمد عبد الغفار
- كتاب الكتاب لسيبويه
- كتاب الخصائص لابن جني
- كتاب بحوث ودراسات في علم اللسان عبد الرحمن حاج صالح
- كتاب اللغة العربية معناها ومبناها تمّام حسان
- محاضرات في اللسانيات العامة دي سوسير
- البنيوية جان بيوجيه

وغيرها من الكتب التي ساعدتنا في الإلمام قدر الإمكان بعناصر هذا البحث.

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ "عبد القادر بن فطة الذي أشرف على هذه المذكرة، كما نشكر السادة أعضاء لجنة المناقشة الذين ستكون لتوجيهاتهم ونصائحهم وانتقاداتهم أثرا كبيرا في إثراء هذا البحث، كما أعتذر عن كل تقصير أو زلل أو نقصان مس جوانب هذا البحث.

فـــاطنة

10 جوان 2021م

معسكر

المـــدخـل

العملية التدريسية و نظريات التعلم

المدخل:

إنّ اللغة العربية هي إحدى اللغات السامية، وتتميز عن غيرها من اللغات بكثرة مفرداتها اللغوية التي تعكس حضارة عظيمة تختص بها الأمة العربية، وتبعا لهذه الحضارة نضجت اللغة واتسعت وفقا لخبرات هذه الأمة، فكانت واسعة وعميقة أنتجت ثروة لفظية متعددة الدلالات، فأرست اللغة العربية تحمل جميع هذه الصفات من تطور وازدهار واتساع.

وفي حديث تشومسكي عن اللغة الذي يراها "إنها تنظيم عقلي معقدا وأنها أداة تعبير وتفكير في آن واحد"[1]، هذا التنظيم العقلي لمعقد يولد لغة تساهم في تعبير الفرد عن ما يجول في خاطره إضافة على مساعدته على التفكير وطرح أفكاره.

وبما أن اللغة ظاهرة إنسانية وحقيقة اجتماعية فهذا التزاوج ولد لغز محير للجدل، فوجب على كل إنسان أن يدرس هذه الظاهرة الإنسانية الكونية التي تثير اهتمامه، وبهذه الدراسة يسعى العلماء من خلال بحوثهم العلمية إلى ملاحظة الظواهر المختلفة وتفسير جميع العلاقات التي تربطها بجميع العلوم الأخرى ويبقى هدفهم الأساسي الذي يسعون إليه هو التنظيم في هذه العلوم، والمقصود" من وراء بحوثهم غاية عملية نفعية، فهذا ما لم يسْع إليه العلماء في أي فرع من فروع العلم، إن هدفهم هو الحقيقة في ذاتها، ومن أجل ذاتها"[2]، هذه النظريات والحقائق المدروسة كشف عنها العلماء بطريقة نظرية، استقى منها العلماء المتخصصون كل حسب مجاله وتخصصه، فيقومون بتطبيق نتائج هذه النظريات وفق قوالب تجريبية محسوسة ومجربة تحول إلى عمليات عملية تستفيد منها البشرية، هذه العمليات تعرف بالعلوم التطبيقية والتي منها اللسانيات التطبيقية.

واللسانيات التطبيقية هي أحدث فروع علم اللغة، إذ لا يزيد عمره على ربع قرن، وقد أسهم علم اللغة التطبيقي بسهم وافر في مجالات كثيرة، والغاية من وجود اللسانيات التطبيقية هي تطبيق نتائج المنهج اللغويوأساليبه الفنية في التحليل والبحثعلى ميدان غير لغوي، واستثمرت نتائجها في مجال تعلم اللغات وخاصة تدريس اللغة العربية.

مفهوم التدريس:

وفي التطرق لمفهوم التدريس "نعني به إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشافها، فهو لا يكتفي بالمعارف التي تلقى وتكتسب إنما يتجاوزها إلى تنمية القدرات والتأثير في شخصية المتعلم

[1]– مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دار طلاس، ط 1، 1988، ص 13.

[2]– عاطف مدكور، علم اللغة بين التراث والمعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1987، ص 72.

والوصول بالمتعلم إلى التخيل والتصور الواضح والتفكير المنظّم، ويعرف أيضا أنه مجموعة النشاطات التي يؤديها المدرس في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين في الوصول إلى أهداف تربوية محددة"[1]، إضافة إلى هذا "أن التدريس هو تعليم للطرق والأساليب التي يتمكن بها الدارس من الوصول إلى الحقيقة، وليس تدريس الحقائق فقط. وفي نفس السياق ينظر ستيفن كوري إلى التدريس على أنه عملية متعددة لتشكيل بنية الفرد بصورة تمكنه من أن يتعلم أداء سلوك محدد أو الاشتراك في سلوك معين"[2].

أركان العملية التدريسية:

إن نجاح العملية التعليمية مرتبط أساسا بتوفر العناصر الثلاثة والمتمثلة في التلميذ والمعلم والطريقة أما الطريقة التدريسية والتي هي جزء من عناصر التعليمية فنجاحها مرهون ومرتبط بتوفر مجموعة من الجوانب المتداخلة والمتماسكة فيما بينها وهذه العناصرتتمثل في:

1- الجانب الفني: يتصل بالأسلوب الذي تطبق به الطريقة، وهنا لا نقصد الآليات التربوية المعهودة، بل نعني تطعيم طرائق التناول بأساليب ومهارات فنية، بإضفاء نوع من الحيل الذكية التي تساعد على إيجاد الانسجام بين مادة التعلم وفعالية المتعلم، حسب نوعية الدرس والقدرة العقلية للمتعلم والمستوى الدراسي[3].

2- الجانب العلمي: ويرتبط بالحقائق العلمية للمادة وبالجوانب النفسية للمتعلم كونه الفرد الذي يهدف فيه التأثير بالمعارف والقدرات والمهارات التي يراد اعتمادها في عملية التعلم[4].

3- الجانب المادي: هو الأداة التي يتم عن طريقها نقل الرسالة من المرسل إلى المستقبلوهي مجموعة الرموز، أو الأصوات (اللغة) التي يتناقلها المشاركون ليعبروا بها عن أغراضهم، ويمكن أن تكون إشارات أو حركات أو علامات وأشكال تساعده في توصيل رسالته[5].

4- الجانب المرتبط ببيئة المتعلم: على الرغم من أن البعض لا يعد البيئة عنصرا من عناصر العملية التعليمية إلا أنه يمكن إدراجها كركن رابع من أركان هذه العملية

---

[1]– محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2006، ص 55.

[2]– طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الولائي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص 80

[3]–الحمزة البشير، المرشد المعين للسادة المعلمين، على تعليم اللغة قراءة وتعبيرا، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2006، ص205.

[4]–محمد عبد الرحيم، فن التدريس، دار الفكر للنشر والتوزيع، لبنان، 1998، ص203.

[5]– حسني عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2000، ص 8.

فبيئة التعلم وما يتصل بها من تسهيلات إدارية وتنظيم بيئة الدراسة والغرفة والإنارة والتهوية ومستوى النظافة، وتوافر المسائل المعنية، والملحقات المطلوبة كالحدائق، وغيرها والعلاقة بين المعلم والطلبة والعلاقة بين إدارة المدرسة وأولياء أمور الطلبة، إضافة إلى العلاقة بين المشرف والمعلم والمتعلم، وبيئة النظام وأسس تطبيقيه ... وغير ذلك مما يشكل القاعدة النفسية التي يكون لها تأثير واسع في نتائج عملية التعلم لذا فعلى من يسعى إلى تطوير العملية التعليمية أخذ جميع هذه الأمور بعين الاعتبار، لأن لكل منها أثرا نفسيا في سلوك المتعلم ومستوى اندفاعه نحو التعلم وتفاعله مع محتوى التعلم[1].

ويتضح مما سبق أن التدريس نظام من الأعمال المخطط لها، وهو عملية دقيقة تربط بين أهداف المحتوى واستراتجيات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف تشترك فيها عناصر ثلاثة هي: المعلم والمتعلم والمنهج، وهذه العناصر متداخلة و متماسكة فيما بينها ومرتبطة بتوفر مجموعة من الجوانب وهي الجانب الفني، الجانب العلمي و الجانب المادي وأخيرا بيئة المتعلم.

نظريات التعلم:

هي مجموعة من النظريات التي تم وضعها بداية القرن العشرين والتي تفسر لنا الطريقة التي يعلم بها الإنسان، وساهمت هذه النظريات في تأسيس المفاهيم النظرية التي تربط بآليات فكرية ومعرفية تبحث في خفايا النفس البشرية ومن أهم هذه النظريات ما يلي:

1- النظرية السلوكية:

قامت النظريات التي تهتم بدراسة وفهم السلوك البشري عن طريق الملاحظة القابل للقياس والتجربة خارج الإطار الفكري والمعرفي الذي يتحكم في السلوك البشري، ويرتبط هذا الأخير بالتغيرات التي تصاحب النظام العصبي، ويقوم هذا النموذج السلوكي على مبدأي المثير والاستجابة، و"تتناول نظرية التعلم المرجعية المعرفية للمنحى السلوكي القائم أساسا على آلية المثير والاستجابة كما هو شائع عن السلوكيين أمثال واطسون وسكينر وبلومفيلد في مجال الدراسات اللسانية"[2]، كما يرى بلومفيلد "إن النظرية السلوكية صالحة لدراسة السلوك الإنساني، لأن التصرفات الإنسانية جزء من "اطراد العلّة والأثر" وهي تشبه ما نلحظه في دراسة

[1]– محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ص 26.

[2]– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، ط1، 2009م، ص 90.

الطبيعة والكيمياء"[1]، فهذه النظرية تعتمد على السلوك الإنساني كمادة علمية للدراسة التجربة السلوكية مركزة على مبدأ المثير والاستجابة لدى العقل البشري.

ركزت النظرية السلوكية على دراسة الكلام باعتباره أصواتا دون مراعاة للمعنى "فاللغة من وجهة نظر التفسير السلوكي استجابات يصدرها المتكلم ردا على مثيرات ما يكفيها حافز البيئة، تأخذ السلوك اللفظي القابل للملاحظة والمعاينة والمباشرة"[2]، ومن هنا وصف سكينر الطفل "بأنه يولد ذهنه صفحة بيضاء خالية من اللغة تماما، وعندما ينجح في اكتساب عادة اللغة المعقدة التكوين نتيجة التدرب المتواصل الذي يخضع لنظام وتحكم لأن ذلك يمكنه من تعلم عادات لغوية أخرى"[3]، هذا السلوك هو الذي يساعد الطفل على جمع واكتساب لغات متعددة.

في حين تستبعد النظرية السلوكية "توظيف النشاط العقلي تماما، باعتباره أمرا غير ملموس، لا يمكن تحديده أو الإشارة إليه، ومن هذا المنطلق تعتبر الكلام مجرد نشاط حركي فحسب"[4]، فهذا الإلغاء للعقل كونه مجرد غير ملموس في حين السلوكيين يعتمدون على الملموس والمحسوس للسلوك.

دعائم النظرية السلوكية في عملية التعلم:

اهتمت النظرية السلوكية بالعملية التعلمية وأرست لها دعائم أهمها ما يلي[5]:

1-السلوك، وهو كل ما يصدره الإنسان من أفعال وأقوال وما يصدر عنه من تصرفات في مواقف متعددة إلى جانب انفعالات وعواطف وأفكار واتجاهات.

2- الممارسة، وهي تشكل نقطة مهمة في عملية التعلم لا يمكن الاستغناء عنها، فالخبرة أساس اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات تتحقق بعمليات التكرار والتدريب والتمارين المقصودة التي من شأنها تحقيق الهدف التعليمي.

3-الفهم، وهو أكثر العوامل أهمية وضرورة لتحقيق التعليمية، وقد عرفه علماء النفس بأنه العامل الأساسي لهذه العملية، ولكنه لا يتحقق إلا إذا توفر التجانس في النظام التواصلي بين المعلم والمتعلم.

---

[1]–عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 1979، ص 40.

[2]–أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 91.

[3]– عبد المجيد سيد منصور :علم اللغة النفسي، جامعة الملك سعود، الرياض، عمادة شؤون المكتبات، 1982، ص 135.

[4]– صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر والتوزيع، دط،2003م، ص 25.

[5]–محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988، ص 21.

4-النضج: إن النضج عملية تحدث بطريقة غير إرادية، فالنضج هو درجة نمو معينة في بعض الأجهزة الداخلية في الكائن الحي وهذه الأجهزة تعتبر مسؤولة عن نمط استجابي معين لتحقيق وظيفة معينة لدى الكائن الحي؛ والكائن الحي لا يستطيع القيام بهذه الوظيفة إلا إذا وصل الجهاز الخاص على مستوى معين من النمو، وهذا المستوى هو الذي يطلق عليه النضج، إن لعامل النضج أهمية كبيرة في تحديد أنماط السلوك فكلما كان الكائن العضوي أكثر نضجا أحرز مقدارا أكبر من التعلم وذلك حين تتكافأ العوامل الأخرى المؤثرة في التعلم فتلاميذ المرحلة الإعدادية يستوعبون مفاهيم أكثر وأعمق تجريدا[1].

5-الاستعداد: يعتبر شرطا ضروريا لحدوث عملية التعلم، ويتحقق عند اكتمال النضج العقلي والعضوي.

6-التكرار: يلعب التكرار دورا مهما في تثبيت الاستجابة، وتأكيد التعلم وبالنسبة للغة وتعليمها أو بالأحرى إكساب المتعلم استخدام اللغة فإن طبيعة اللغة كنظام تواصلي مجرد يحتل التكرار الموجه والمدعم فيها مكانه مهمة لأن أهمية تكرار الممارسة يختلف باختلاف صعوبة الموقف التعليمي ومعناه، كما يهدف إلى ترسيخ المادة المستهدفة، ويساعد على تنشيط الذاكرة العاملة على استيعاب المفاهيم في مواقف مختلفة[2].

وحسب النظرية السلوكية فإن العملية التعليمية تستند إلى طرائق أنتجها علماء النفس لتفسير المواقف التعليمية وهي:

1- التعلم بمثير المنعكس الشرطي: وتنص طريقة بافلوف على أن التعلم يحدث نتيجة وجود مثير يؤدي إلى حدوث استجابة، وسميت بنظرية التعلم الاشتراطي لاشتراط وجود مثير يحدث التعلم عن طريق تكرار التجربة مررا، وهذا ما توصل إليه بافلوف من خلال تجاربه الكيميائية على الكلاب وإفراز اللعاب، في ضوء هذه النظرية يخزن المتعلم الاستجابة ليعيد استثمارها أثناء حدوث الموقف ذاته[3].

2-التعلم بالاشتراط الإجرائي: ويتضمن الأفكار الأولية لسكينر ولذا ينبغي وضع برنامج لدراسة المظاهر السلوكية وذلك كما يلي: عرض الكائن إلى مثير معروف؛ وملاحظة ما يظهر من استجابات؛ وتصنيف هذه المظاهر السلوكية بناء على العلاقة بين المثير والاستجابة، لا يهم

[1]–سيد محمد خير الله وممدوح عبد المنعم الكيناني، سيكولوجية التعلم بين النظرية و التطبيق،ط1، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، 1983م، ص76.

[2]–محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم،ص 31.

[3]–أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 59.

سكينر سوى الشكل الظاهري الذي يمكننا ملاحظته وإخضاعه للتجربة والاختبار بناء على مظهره وليس على آليته الخارجية[1].

3-التعلم بالمحاولة والخطأ:

ينظر ثورندايك إلى أن التعلم بالمحاولة والخطأ يشكل سبيلا وحيدا لترقية السلوك وتحسينه، واكتساب المهارات الجديدة، وذكر أن التعلم هو عملية إكمال الروابط والدوائر العصبية أو"الوصلات العصبية"[2].

4- التعلم بالاستبصار:

يهدف إلى استكشاف العلاقة القائمة بين الوسائل والغايات ويتحقق ذلك متى وصف الحدث التعليمي ثم السعي وراء تحقيق العلاقات التي تكون بنيته وتضبطها ضبطا دقيقا، ومن هنا نكاد نستنبط أن السلوكية جردت الكائن الحي العاقل من الفكر وما السلوكيات اللفظية إلا عمليات فسيولوجية وكيميائية، تبنت في ذلك نتائج بافلوف في الاشتراط السلوكي، ينعتها أصحابها بنظرية التعلم الشرطي، وتقوم على أساس القدرات و القابليات والمهارات التي يمتلكها الطفل للتواصل مع الغير عن طريق وسائل الإقناع وعوامل الإغراء وفق ما ينص عليه الدعم الإجرائي للاتجاه السلوكي كأساس لقيام العلاقات بين الحوافز والاستجابات[3].

مما سبق ذكره تبين أن النظرية السلوكية تنظر إلى اللغة كونها مجموعة من العادات السلوكية التي ترتبط بوظائف معينة، كما يعد المنعكس الشرطي مركزا مهما في نظريات التعلم، لأنه يعمل على استثارة العمليات العصبية الفسيولوجية، هذه الوصلات العصبية تمر فسيولوجية تحدث أثناء عملية التعلم وهذا ما شد انتباه علماء السلوكية في إرساء قواعد نظريتهم وربطها بعمليات التعلم وطرائقه.

2-النظرية المعرفية:

جاءت النظرية المعرفية كرد فعل على النظرية السلوكية وتركز اهتمامها على سيكولوجية التفكير ومشاكل المعرفة والإدراك، ويرى أنصار هذه النظرية ومنهم تشومسكي "إن اكتساب اللغة ليست مجرد ردود فعل لمثيرات بل تتعداها إلى ملكة فطرية تمكن الطفل المستمع من توليد عدد غير متناه من الجمل والتراكيب قياسا على الأنماط المسموعة، فيولد الطفل ولديه استعداد وقابلية التلقي للمعلومات التي تساعده على التقليد بفضل عمليات التفكير والاستنباط لما يسمعه،

[1]– فاخر عاقل، مدارس علم النفس، دار العلم للملايين،ط7، 1987م، ص 137

[2]– محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، دار المعرفة الجامعية، جامعة الكويت، 2000، ط 1، ص 137.

[3]– عبد القادر عبد الجليل، الأصوات اللغوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1998، ص 318.

يمثل الاتجاه المعرفي أهم الاتجاهات الحديثة في علم النفس، ويتفرع هذا الاتجاه إلى اتجاهين: الاتجاه العقلاني والاتجاه الفطري. الأول من رواده بياجيه، وبرونر وجانييه، ويميز بياجيه بين الكفاية اللغوية والأداء الكلامي، فالأداء في صورة ملفوظات منطوقة قبل أن تقع في حصيلة الطفل اللغوية يمكن أن تنشأ عن طريق التقليد بيد أن الكفاية اللغوية لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية ثم يعاد تنظيمها"[1].

وكان انطلاق الاتجاه العقلاني من منهج استنباطي ينبع من حدس لغوي يفترض القاعدة ويبحث عن تطبيقاته في اللغات الإنسانية وبعد أن يقدم الوصف الكافي يفسر ويعللبتعليلات لغوية ويصوغها في قوانين رياضية تحكم العنصر والقاعدة اللغوية لينطلق من هذا الوصف فيعممه على اللغات الأخرى[2].

ويقوم هذا الاتجاه على الاهتمام بالعمليات المعرفية الداخلية، مثل: الانتباه والفهم والذاكرة والاستقبال ومعالجة وتجهيز المعلومات، كما أنه يهتم أيضاً بالعمليات العقلية المعرفية والبنية المعرفية وخصائصها من حيث التمايز والتنظيم والترابط والتكامل والكم والكيف والثبات النسبي، كما أنه يهتم بالاستراتيجيات المعرفية باعتبارها ترتبط إلى حد كبير بالبنية المعرفية من ناحية أخرى والتي من خلالها يحدث ما يلي[3]:

-الانتباه الانتقائي للمعلومات التي تستقبل

-التفسير الانتقائي للمعلومات التي تستقبل

- إعمال التفكير وإعادة صياغة المعلومة وبناء تراكيب معرفية جديدة

-تخزين هذه التراكيب في الذاكرة والاحتفاظ بها لحين الحاجة إليها

-استرجاع أو استعادة المعلومات السابق تخزينها بما يتلاءم مع طبيعة الموقف أو الاستثارة.

المفاهيم الأساسية للمنظور المعرفي:

تقوم النظريات المعرفية على عدد من المفاهيم الأساسية. وقد كان لاستخدام هذه المفاهيم أثره المباشر وغيرالمباشر في التفسير الكيفي لظاهرة التعلم من حيث طبيعتها والعوامل المؤثرة فيها وعملياتها ونواتجها . ومن أهم تلك المفاهيم [4]:

---

[1]– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية،(حقل تعليمية اللغات)، ص 96.

[2]– ينظر وليد العناني، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، 2011م، ص 27.

[3]– فاطمة محمد الشيفي، نظرية المعرفة مقرر منهج ونظريات التعلم الفصل الدراسي الأول 1441هـ، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز كلية التربية، جامعة المملكة العربية السعودية، ص 09.

[4]– المرجع نفسه، ص 08.

1 - الكل أو الموقف الكلي:

يُشكل الكل المدرك وعلاقته بالأجزاء التي تكوّنه مفهوماً أساسياً من المفاهيم التي قامت عليها نظرية الجشتالت، والكل هو مدرك سابق منطقياً ومعرفياً عن الأجزاء أو العناصر التي تكوّنه حيث لا تقوم الأخيرة بوظيفتها كأجزاء إلا في إطار هذا الكل.

2 - المعنى:

وهو خبرة شعورية عقلية أو معرفية متمايزة بدقة ومحددة بوضوح تحدث حين تتكامل الرموز والمفاهيم والدلالات وتتفاعل مع بعضها البعض لتكوين المعنى المدرك.

3- المعرفة:

يشير مفهوم المعرفة إلى تفاعل كل من العمليات العقلية والعمليات المعرفية (المحتوى المعرفي) والخبرات المباشرة وغير المباشرة التي تنعكس في قدرة الفرد على حل المشكلات .

4 - تجهيز ومعالجة المعلومات:

ويقصد به بناء تراكيب أو أبنية معرفية تقوم على إدماج المعلومات أو الخبرات الجديدة في المعلومات أو الخبرات السابقة ثم إعادة توظيف أو استخدام ناتج هذا الإدماج في المواقف الجديدة.

لقد سعت النظرية المعرفية بمفاهيمها وأسسها إلى تحديد مجموعة كن الأفكار والآراء المنسقة بشكل معقول بمنظور سيكولوجي نظري يمكن استعماله في حل المشكلات التعليمية والتربوية.

3-النظرية البنائية:

تعتبر النظرية البنائية لجان بياجيه هي أحد أشهر نظريات التعلم، والتي تتبنى المفهوم القائل بأن الفرد يعتمد في بناء هيكله الداخلي على البيئة المحيطة به ومجتمعه وضرورة تطوير الأداء العقلي وبناء أنماط فكرية خاصة، تعود الجذور الأولى للنظرية البنائية إلى قرون ماضية لعصور بعض الفلاسفة العظماء مثل أفلاطون وأرسطو، وقد ناقش العديد من الفلاسفة النظرية البنائية إلا أن جاء جان بياجيه هو من صاغ النظرية في صورة فلسفية سليمة في الفترة ما بين 1980 إلى 1986 وبالتالي تنسب المساهمة الكبرى في النظرية البنائية له، وقد كان بياجيه من أحد رواد علم النفسوفيلسوف سويسري عظيم، ويعتبر بياجيه هو رائد المدرسة البنائية في علم النفس، ويشير مفهوم النظرية البنائية إلضرورة ترك المجال أمام الطالب لبناء أنماط فكرية

خاصة به ونقد جميع الأفكار التي يستقبلها[1]، وهي نظرية تشرح كيف يتم تنظيم البيانات عندما يتم نقل المعرفة الحالية المطورة من تجربتها وخبرتها إليه، للبناء تأثير على نظرية الاتجاه، هناك الكثير من تطبيقات التعلم عبر الاكتشاف، والتعلم التجريبي، والتعلم الذاتي، والتعلم المدير على المشاريع، والتعلم المدير على المهام.

أهمية النظرية البنائية:

تتجلى أهمية النظرية البنائيةفي كونها تتبنى إستراتيجية تدريب الطفل على بناء أنماط فكرية خاصة داخل بنيانه الفكري تأثراً بالخبرات التي يكتسبها من البيئة والمجتمع المحيط به، ومن تطبيقات وأسس النظرية البنائية الآتي[2]:

1- بناء المعرفة داخلياً لدى الطالب وعدم نقلها كاملة من مصدر معين.

2- تناول الطالب المعرفة المكتسبة بصورة نقدية وعدم قبولها بشكل سلبي دون تحليلها.

3- استخدام الاستدلال والاستنتاج لتدقيق المعلومات.

4- يعتمد التعلم وفقاً للنظرية على التجربة والوقوع في الأخطاء بعيداً عن التلقين وذلك لاكتساب الخبرات الشخصية.

التعلم في ضوء النظرية البنائية:

النظرية البنائية عدة مبادئ وأسس للتعلم يمكن حصرها في الآتي[3]:

-أن بناء المعارف يتم من خلال المعلومات التي يمتلكها المتعلم برغم نقصها حيث لا يمكن أن تتواجد المعلومات بشكل كامل داخل عقل المتعلم ولكن مهامه تكوين معارف من معلومات تكاد تتسم بالنقص والإيجاز.

- يقوم المتعلم بتفسير جميع المعارف والمعلومات من خلال خبراته السابقة وربط التعلم القديم بالتعلم الجديد.

- المجتمع يدخل كعامل أساسي في تكوين المعرفة لدى الفرد بعاداته وتقاليده.

-يعتمد التعلم البنائي على الاستدلال من خلال استنتاج الكل من جزء بسيط .

- تطور الفرد الإنمائي يساعدون على عملية التعلم.

---

[1]– ينظر عوكر حنا، البنائية: أسس النظرية البنائية في عملية التعلم/ التعليم وتطبيقاتها التربوية، المجلة التربوية، لبنان، 2013م، ص 28.

[2]– عوكر حنا، البنائية ،المرجع نفسه، ص 54.

[3]– ينظر مصطفى ناصف، نظريات التعلم، عالم المعرفة، سلسلة كب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أكتوبر، 1983م، ص 308.

-لابد من توفر الفهم لدى المتعلم لكي يستطيع بناء تعلمه بنفسه.

- الصواب والخطأ وارد في النظرية البنائية حيث أن التعلم بشكل ذاتي يجعل الخطأ شرط من شروط حدوث التعلم.

- يحدث التعلم في تلك المدرسة بناء على التجريب والخطأ وليس باستقبال المعلومات.

مراحل التدريس البنائي:

*التنشيط، وفيها يقوم المعلم بـ :إثارة الدافعية لتعلم موضوع الدرس، التعرف على ما لدى الطلاب من أفكار أولية مسبقة حول موضوع الدرس، طرح المشكلة/ السؤال المطلوب البحث عن حل أو إجابات عنه.

* الاستكشاف،وفيها :يتوصل الطلاب بأنفسهم إلى الحلول/الإجابات للمشكلة/السؤال موضع الاستكشاف، ممارسة الطلاب لعمليات البحث العلمي.

* المشاركة :تبادل الأفكار بين أفراد الصف فيما وصلوا إليه من إجابات وحدوث تعديلات في أبنيتهم (تراكيبهم) المعرفية.

* التوسيع، وفيها يتم :إثراء معرفة الطلاب عن موضوع الدرس، تطبيق ما توصلوا إليه من معلومات في حياتهم العملية، استخدام هذه المعارف في اتخاذ قرارات في القضايا الشخصية والمجتمعية[1].

مميزات النظرية البنائية:

هناك العديد من المميزات التي جعلت من الضرورة تطبيق تلك النظرية في التعليم الحديث وتتمثل في الآتي[2]:

- المتعلم هو محور التعلم وليس المعلم حيث تمركز التعلم حوله وأصبح بإمكانه تحمل مسؤولية تعلمه.

- الدور الإيجابي الذي يقع على عاتق المتعلم في العملية التعليمية وإدارتها بشكل عام.

- ربط البيئة الخارجية ببيئة التعلم حيث لم يصبح المجتمع ومشاكل بمعزل عن التعلم كما في السابق.

- ممارسة العملية التعليمية بكل عملياتها الفرعية بشكل أكثر ايجابيه ونشاط.

- تنمية روح المنافسة والمناقشات والتعاون بين المتعلمين والمعلمين بعضهم لبعض.

[1]- ينظر مصطفى ناصف، نظريات التعلم، ص 310.

[2]- ينظر المرجع نفسه، ص 312.

- أصبح دور المعلم مرشد وموجة لعملية التعلم وليس مصدر المعلومات.
- ربط التعلم بالتكنولوجيا حيث أن التعلم وفقا النظرية البنائية ساعد على تنمية الكثير من مهارات المتعلمين التكنولوجية.
-حل المشكلات بطريقة منطقية وعمليه بدل من الارتجالية في التفكير.
-تنمية مهارات التفكير والابتكار الإبداعي.

إن الملاحظة العلية أوضحت أن التعليم ليس ما يعطيه المدرس، بل هو عملية ينفذها الإنسان بشكل تلقائي ويتم الحصول عليه واكتسابه عن طريق التجارب الموجودة في البيئة، والنظرية البنائية في التعلم وضحت كيفية بناء المعلومات في الكائن البشري عندما تأتي إليه المعلومات قائمة طورها بالخبرة والتجارب، وقد ركز رائد هذه النظرية بياجيه على كيفية خلق تكوين البشر للمعنى فيما يخص التفاعل بين خبراتهم وأفكارهم، كما قدمت هذه المدرسة وجهة نظر في التعلم الصحيح ومميزات التدريس في ضوء ما جاءت به.

وصفوة القول مما تقدم ذكره اتضح أهمية تعليم وتدريس المعارف اللسانية المختلفة، ولتعليم هذه الأخيرة وجب مراقبة أساليب وطرق تدريسها، فهناك عوامل أثرت في نقل هذه المعارف اللسانية من عالم التجريد إلى عالم التعليم، وهذا ما حتم وجود نظريات تعليمية اهتمت بهذا الجانب منها السلوكية والمعرفية والبنائية، كان لها الفضل في تقديم أسس ومبادئ ساعدت في قيام النظام التعليمي بطريقة منظمة، راعت جميع أركانه (المعلم/المتعلم/المحتوى التعليمي) وذلك بغية نجاح العملية التعليمية، وتمكين الفرد من استثمار معارفه وخبراته وفق برامج تعليمية دقيقة.

الفصل الأول:

تأصيل المعرفة اللسانية

في التراث العربي

المبحث الأول: المعرفة اللسانية في التراث العربي

المطلب الأول: الدرس اللساني عند علما

أصول الفقه

يعد علم أصول الفقه حقلا خصبا من حقول المعرفة الإسلامية، ومنهجا للتفكير وتفسير النصوص، فهو صورة وتجل للعقل العربي والنموذج الرائد الذي يعكس حضارة سالفة ذات أفق رحب مفتوح على المعرفة، أنتجت لنا آليات لفهم النص وإدراك المعنى والمقاصد الشرعية، ترعرعت ونهلت من معنى النص القرآني الذي يشكل مركز إشعاع والمنطلق والسبب الوجيه للبحث في المعرفة بكل صنوفها .

اعتنى علماء أصول الفقه بالمجال اللغوي وهو الخطاب الشرعي على لغة العرب في التخاطب والأداء، من هنا فإن أغلب ما صنف في علم أصول الفقه من العلوم إنما هو من مطالب العربية ، كما أنهم يقرون أن الاستدلال على الأحكام الشرعية الجديدة ما هو إلا بحث بالدرجة الأولى في علم اللغة ، و بما أن أبحاثهم كانت تصب في دراسة القرآن الكريم تدبرا وشرحا واستنباطا وهذا القرآن نزل بلسان عربي مبين، فإن استجلاء الدلالة واكتساب المعنى موقوف على مدى الدراية والتمكن من اللغة العربية في مستوياتها ومكنوناتها فدراساتهم اتجهت مباشرة إلى اللغة العربية بحثا ودراسة واستمدادا .

ومن بين العلماء الأوصولين الذين اهتموا بهذا الموضوع نجد على سبيل الذكر الشافعي من خلال كتابه "الرسالة" الآمدي في كتابه "الإحكام" وأبي حامد الغزالي من خلال كتابه "المستصفى"الشاطبي في كتابه "الموافقات "ونعرج على هذا الموضوع عند ابن تيمية و ابن حزم الأندلسي، هؤلاء الباحثين الذين درسوا دلالة الألفاظ انطلاقا من دراسة علوم اللغة والفهم العام لها، وكانت دراستهم بحر ينهل منه الباحثين الجدد المهتمين هم الآخرين بهذا الموضوع في الدرس الفقهي الحديث .

سنوضح فيما يلي دلالة الألفاظ من خلال الدراسة والبحث على عجلة التراث العربي في حقل علم الأصول ونلاحظ أهم التطورات والنتائج التي حصلت في دراسة هذا الموضوع.

1- دلالة الألفاظ عند الشافعي :

احتل "الشافعي" مكانة مميزة ضمن الحركة العلمية التي شهدها القرن الثاني الهجري ،حيث أسس المنهج الفكري التشريعي الإسلامي، مبينا فيه الفروع والأصول فهو صاحب " مقاربة جديدة لمسألة العقل و النقل، التي اختلفت بشأنها الأنظار مطالع القرن الثاني، إبان اشتداد

الدعوات وصراعات الاتجاهات والأحزاب "[1]،والدارس لكتاب الرسالة يلاحظ تمهيده للقواعد الأصولية ويفسرها لفهم كتاب الله و السنة النبوية و ضبط منهج استنباط الأحكام،كماسعى أيضا إلى تشريع العقل العربي عن طريق قواعد مهمة في تكوين العقل العربي الإسلامي تبنى على الاستقراء اللغوي التشريعي، وتعد مؤلفاته في هذا العلم-أصول الفقه- أول المؤلفات المنظمة منهجيا، وكان الناس قبله يجتهدون ويستنبطون ولم يكن لهم قانون كلي، ولا نظام ثابت يعتمدون عليه ويحتكمون إليه حتى جاء الشافعي فوضع الرسالة فاجتمع عليها الناس[2].

سنبدأباللغة عند "الشافعي" باعتباره رائدَ الأصوليين على الطريق، وكتبُ الشافعي أجمعُ كتب أدب ولغة وثقافة قبل أن تكون كتبَ فقهٍ وأصول، ومن جماع علم كتاب الله: "العلم بأن جميع كتاب الله إنما نزل بلسان العرب"، وقال أيضا:"وبلسانها نزل الكتاب وجاءت السنة"[3].

وفكرة "الشافعي" عن اللغة مرتبطةٌ بفكرته عن العربية، فهو لا يتناول اللغةَ بشكل مجرد، بل يتناولها بشكلمحدد ومجسم، هو ما عرفه بخصائص العربية التي درسها فيما بعد علماء اللغة من خلال درس "**فقه اللغة العربية**"، وقد وضع أصوله على هدى من منطق اللغة ولم يتأثربمنطق اليونان فيقول:" ما جهل الناس ولا اختلفوا إلا لتركهم لسان العرب وميلهم إلى لسان أرسطاطاليس ...، ولم ينزل القران ولا أتت السنة إلا على مصطلح العرب ومذاهبهم في المحاورة والتخاطب والاحتجاج والاستدلال لا على مصطلح اليونان، ولكل قوم لغة واصطلاح "[4]، والمتعارف عليه أن منطق اليونان يهتم بالشكل والصورة، أما منطق العرب فيهتم بالفكرة والتعبير عنها والحكم عليها بالصحة أو الفساد، ومن هنا عمل "الشافعي" على مبدأ منطق اللغة على منطق اللغة تلك اللغة نفسها أي من العربية وإلى العربية في حد ذاتها، وتعد اللغة العربية إحدى لغات العالم السامية والمنتشرة على نطاق واسع حول العالم، ولها أهمية كبيرة من بينها أن القران الكريم نزل بها وهذا ما زادها شرفا وعزة، ولا يمكن فهمه إلا من خلال فهم اللغة العربية وهذه النظرة التي أكد عليها الشافعي ويراها مرتبطة بالفكر والعقل "ولا يتناول اللغة

[1]–السيد رضوان ،الشافعي و الرسالة :"دراسة في تكوين النظام الفقهي في الإسلام "،القسم الأول مجلة الاجتهاد ،ع8،بيروت :دار الاجتهاد 1990م،ص 67.

[2] – ينظر تاج الدين السبكي،طبقات الشافعية ،ج1،ت محمود محمد الصناجي وعبد الفتاح محمد الحلو، هجر للطباعة والنشر والتوزيع ، ط2، 1413هـ، ص100.

[3] – ينظر محمد بن إدريس الشافعي ،الرسالة ، ش ت أحمد محمد شاكر،دار الآثار للنشر والتوزيع ،القاهرة ،ط2007،1429/1، ص 13

[4] – جلال الدين السيوطي، صون الكلام عن فن المنطق والكلام ،ت علي سامي النشار والسيد سعاد علي عبد الرزاق ، مجمع البحوث الإسلامية للنشر و التوزيع ، ص 45.

بشكل مجرد بل يتناولها بشكل محدد مجسم"[1] ، ومن هذا المفهوم نجد مجموعة من الخصائص التي ينظر لها الباحثين أنها صالحة للتطبيق على جميع اللغات بحيث يرى الشافعي، "أن لسان العرب أوسع الألسنة مذهبا وأكثرها ألفاظا، لدرجة أنه لا يُحيط بعلمه إنسان غير نبي، ومع ذلك فلا يذهب منه شيء على عامتها"[2]، فنظرته لاتساع اللغة سعة الفرد العادي على الإحاطة بها جميعها،و يرى في الجماعة اللغوية أنها تحافظ على كيان اللغة ككل متكامل ،فما ينقص عن فرد يكمله آخر،لهذا من الصعب على الجماعة الواحدة أن تلم بلغتها.

كما يتحدث الشافعي عن اللُّغة وتتوزَّعها على ألسنة أهلها بشكل متفاوت، وهذا حسب مخزونه منها، وقدرته على إدراكها ، وخبراته السابقة، وثقافته الفردية ، فكلُّ فرد له لغة قومه يشارك ويتبادل التواصل مع جماعته وعن هذا يقول الشافعي:"الناس طبقات في العلم، فمنهم الجامع لأكثره، وإن ذهب عليه بعضه،ومنهم الجامع لأقلَّ مما جمع غيره"[3]،فبالتفاوت والاختلاف تتكون اللغة ككل مكتمل،ويورد في نفس المقام قوله:"فلِسانُ العرب عند خاصتها وعامَّتها لا يذهب منه شيء عليها، ولا يطلب عند غيرها"[4] فخاصية اللغة العربية عنده خاصية منفردة نوعية لا تقبل الاختلاط والتهجين مع لغات أخرى.

و أدرك الشَّافعي خاصية مميزة وهي أنَّ اللغة أعم وأشمل من العلوم المختلفة؛ فيقول: "وعلم أكثر اللِّسان في أكثر العرب أعم من علم أكثر السنن في العلماء"[5]، فهذه حقيقة علمية سلّم بها لشمول اللغة على جميع العلوم و علم العلماء في كل التخصصات العلمية.

أمَّا موضوع اختلاط اللُّغات في اللِّسان الواحد، وتشابُه بعض الألفاظ في بعض اللُّغات يقول: "لا ننكر إذا كان اللَّفظ قيل تعلُّمًا أو نُطق به موضوعًا - أنْ يوافقَ لسان العجم، أو بعضها قليلاً من لسان العرب، كما يتَّفق القليلُ من ألسنة العجم المتباينة في أكثرِ كلامها، مع تنائي ديارها، واختلاف لِسانِها، وبُعدِ الأواصر بينها، وبين مَن وافقت بعضَ لسانها منه"[6]، فهنا يقر الشافعي بالتداخل اللغوي مع تعصبه الواضح للغة العربية، وبإمكانيَّة وجود ألفاظ مُتشابهة بين لُغات مُتباينة مُتباعدة زمانًا ومكانًا؛ وذلك بسبب الوضع الاعتباطي للغة أو التعلُّم.

---

[1]- محمد بن إدريس الشافعي ،الرسالة ، ص13 .

[2]- محمد بن إدريس الشافعي، المرجع نفسه، ص 42.

[3]- المرجع نفسه ص 43.

[4]- المرجع نفسه، ص 44.

[5]- المرجع نفسه ،ص 44.

[6]- المرجع نفسه ، ص 45.

كما يؤكد أيضا على سمة مهمة جدا مفادها أنّ القرآن الكريم نزل بلسان عربي مبين و هذا ممّا لا شك فيه ،و"يوجب الشافعي إتقان اللغة العربية وعلى المسلمين إجادتها من عرب وغير عرب لأنّ لها حجيتها بهذا الخصوص، كما يعلم أنّ كل نبي أرسل بلسان قومه مؤمنا بما جاء به القرآن الكريم بهذا الموضوع قوله تعالى:{وَمَآ أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ اِلاَّ بِلِسَانِ فَوْمِهِۦ} [إبراهيم: 4]"[1]، لكن ما نلمسه في الدراسات الأصولية لما بعد الشافعي أنهم خلطوا بين الدراسة اللغوية والمنطقية ، بل زادت نسبة مناقشة القضايا الأصولية بالمنطق ما احدث نوعا من الغموض والإرباك .

وعرف الشافعي أنَّ اللُّغة ترتفع قيمتها الاجتماعيَّة والسياسية، بل والعالمية إذ لها شرف أنّها لغة القرآن الكريم بشرط أن يساهم أهلها في نشرها و نشر ثقافتها آدابها فيقول الشافعي: "ومَنِ ازداد من العلم باللسان، الذي جعله الله لسانَ مَن خَتَمَ به نُبوَّتَه، وأنزل به آخر كتبه، كان خيرًا له، كما عليه أن يتعلَّم الصلاة والذِّكر فيها، ويأتي البيت وما أُمِرَ بإتيانه، ويتوجه لما وُجِّه له، ويكون تبعًا فيما افْتُرِضَ عليه ونُدِبَ إليه، لا متبوعًا"[2]، ويرد محقق كتاب الرسالة أحمد شاكر على ذلك في الهامش بقوله: "في هذا معنى سياسيٌّ وقومي جليل؛ لأنَّ الأمة التي نزل بلسانها الكتاب الكريم يَجب عليها أن تعمل على نَشْر دينها، ونشر لِسانِها، ونشر عاداتها وآدابها بين الأمم الأخرى"[3].

وفي الأخير وانطلاقا من تناول الشافعي لخصائص العربية تعرض بطريقة غير مباشرة تلقائية لأهم قضايا اللغة العامة، كـ"العموم والخصوص"، و"المعنى الرئيسي والمعنى الهامشي"، "والدلالة المصطلحيَّة أو الدلالة الخاصة للشيء العام"، "والترادف"، و"المشترك اللَّفظي"، "والمجاز"، و"دور السياق في كشف الدلالة وتحديدها"، وهي أهم القضايا الدلالية المطروحة للمناقشة في حياة أي لغة[4]

هذه الخصائص التي قدمها الشافعي للغة تعتبر المنبع الذي استقى منه المعاني الحقيقية لها، في حين يرى هذه الخصائص الرافد الذي ينهل منه ويساعده في استنباط الأحكام الشرعية المستوحاة من القران الكريم الذي نزل بلسان عربي مبين.

[1]- محمد بن إدريس الشافعي،المرجع نفسه، ص 45.

[2]-المرجع نفسه، ص 48.

[3]- المرجع نفسه ، ص 48.

[4]- ينظر المرجع نفسه ، ص 52.

لقد أخذ الدرس اللغوي عند الأصوليين عدة جهات ومستويات أبرزها علاقة اللفظ بالمعنى وهي الجهة المسماة بالدلالات، فقد حظي هذا الباب ودلالته حسب السياق الذي وردت فيه بنصيب كبير من العناية والاهتمام والمتابعة بين علماء أصول الفقه "وهذا ما جعلهم يتابعونها في حالة الإفراد والتركيب والإطلاق والتقييد والخصوص والعموم والأمر والنهي والإعمال والإهمال وفي جهة الوضع والاستعمال والحمل ...؛إذ فصلوا القول في جميع الجهات والزوايا التي يتقاطع فيها اللفظ بالمعنى فوضعوا القواعد والضوابط لفهم النصوص الشرعية وفق هذه الضوابط تمهيدا للاستنباط الأحكام الشرعية منها، واعتبروا الالتزام بهذه الشروط والمقتضيات ضابطا منهجيا، وقيدا ضروريا، وقاعدة لازمة من اجل استجلاء المعنى الذي يحمله الخطاب الشرعي"[1]، ويرى الأصوليين في الدلالة أنها"حاجة من حاجات الملاحقة التشريعية لإفساح الحياة الإسلامية تساير التطور والنماء الذي أصاب تلك الحياة، كما أدى الامتزاج في المعنى بين المصطلح اللغوي والشرعي إلى تواصل الفهم بين الأجيال العربية وغير العربية التي دخلت في الإسلام"[2]، وفي نفس هذا الصدد يقدم "الشافعي" تقعيدا وتقييدا لدلالة الألفاظ وفق نظرته الخاصة للعلاقة القائمة بين اللفظ والمعنى، وتناولها من منطلق أن المعنى أسبق من اللفظ، ومن ثمّ فإن المعنى يتحكم في الموقف ويحدد الحركة، فإذا انطبق اللفظ والمعنى كانت علاقة "المطابقة"، وإذا صادف المعنى جزءا من اللفظ كانت علاقة "تضمّن"، وإذا توازى اللفظ والمعنى قيل إنها علاقة "التزام"، ومن هنا ووفق هذا التحرر والتحرك للفظ والمعنى فالأصوليون يخالفون النظرة الفلسفية السقراطية التي اعتبرت اللفظ والمعنى وجهين لعملة واحدة، وقد وصل ارتباطُ اللغة بالدلالة على يد الإمام الشافعي مبلغًا يكاد يقارب النُّضج، إلاَّ أنه لم يصلْ إلى درجة التقسيمات والحدود، بل كان يعتمد في ذلك على أمثلة من اللُّغة نفسها، وقد "وضع الشافعي في اعتباره المعالجة القرآنيَّة للغة العربية، بنقل بعضِ ألفاظها من الاستخدام الشَّائع إلى الاستخدام الشرعي، الذي قصر معناها على استخدامات معينة تخالف تلك التي استخدمها فيه واضعو اللغة الأولون والناطقون بها، ومن ذلك الألفاظ الشرعية: "ألفاظ الصلاة، والصوم، والحج، والزكاة"، وكانت هذه الألفاظ تستعمل بوضعها اللُّغوي للدعاء والإمساك، والقصد والنُّمو على الترتيب، إلاَّ أنَّها في الشرع اكتسبت مفاهيم جديدة ترتبط بعبادات معروفة، حتَّى تحولت إلى حدٍّ

[1]- أحمد عبد الغفار، التصور اللغوي عند علماء أصول الفقه، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ،د ط، 1996م،ص 55.

[2]- المرجع نفسه ص 77.

المصطلحية"[1]، وقد اتَّجه الأصوليون منذ الشافعي إلى تحديد مُغايرة الدلالة اللَّفظية في الاستعمال القرآني والسنة للغة المستخدمة في المجتمع؛ فالشافعي يبين في الرسالة:

- عام الظاهر الذي يراد به العام.

- عام الظاهر الذي يراد به العام ويدخله الخصوص.

- عام الظاهر الذي يراد به الخاص.

- الاشتراك اللفظي.

ومن أمثلة هذا ما ذكره الشافعي في الرسالة :

- عام الظاهر الذي يراد به العام. يقدم الشافعي لهذا بالمثال التالي: ما ورد في قوله - تعالى -: {ٱللَّهُ خَٰلِقُ كُلِّ شَيۡءٖۖ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ وَكِيلٞ ٦٢} [الزمر: 62]، وفي قوله - تعالى -: {ٱللهِ ٱلذِے خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَالاَرْضَ} [إبراهيم: 32]، وقوله - تعالى -: {وَمَا مِں دَآبَّةٖ فِے ٱلاَرْضِ إِلاَّ عَلَى ٱللَّهِ رِزْقُهَا} [هود: 6][2].

فهذا عام لا خاص فيه، وفي ذلك يقول الشافعي: "فكل شيء من سماء وأرض وذي روح وشجر وغير ذلك، فالله خالِقُه، وكل دابة فعلى الله رزقها ويعلم مستقرَّها ومستودعها"[3].

2- عام الظاهر الذي يراد به العام ويدخله الخصوص. ويستشهد الشافعي على هذا النوع بالآيات الكريمة الآتية: {وَالْمُسْتَضْعَفِينَ مِنَ ٱلرِّجَالِ وَالنِّسَآءِ وَالْوِلْدَٰنِ ٱلذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَآ أَخْرِجْنَا مِنْ هَٰذِهِ ٱلْقَرْيَةِ ٱلظَّالِمِ أَهْلُهَا } [النساء: 75]، و{حَتَّىٰٓ إِذَآ أَتَيَآ أَهْلَ قَرْيَةٍ إِسْتَطْعَمَآ أَهْلَهَا فَأَبَوَاْ اَنْ يُّضَيِّفُوهُمَا } [الكهف: 77]، فأهل القرية في الآيتين لفظ عام يرادُ به خاص، أي: جزء من أهل القرية، وهذا النَّوع قد عالجه علماء اللُّغة المتأخرون، في باب تخصيص الدلالة، وكان القدماء قد عالجوها بشكل آخر في باب المجاز المرسل، الذي علاقتُه جزئية، بأن يُطلق الكل ويراد الجزء [4].

[1]- أحمد عبد الغفار، التصور اللغوي، مرجع سابق ص 78.

[2]- الشافعي ، الرسالة، ص 128.

[3] - المرجع نفسه ، ص 128.

[4]- محمد الشوكاني ،إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول ، ت أحمد عزو عناية ، دار الكتاب العربي،ط1999،1م،ص142.

3- عام الظاهر الذي يراد به الخاص، وفيه مثَّل الشافعي بلفظ "الناس" في الآية الكريمة: {ٱلذِين قَالَ لَهُمُ ٱلنَّاسُ إِنَّ ٱلنَّاسَ قَدْ جَمَعُواْ لَكُمْ } [آل عمران: 173]، وفي {يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ضُرِبَ مَثَلٌ فَاسْتَمِعُواْ لَهُۥٓ } [الحج: 73]، وقوله - تعالى -: {ثُمَّ أَفِيضُواْ مِنْ حَيْثُ أَفَاضَ ٱلنَّاسُ} [البقرة: 199]، وقوله - تعالى -: {وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَالْحِجَارَةُ } [البقرة: 24]، ومنها جميعًا فُهِمَ أنَّ كلَّ سياق يوضح أنَّ المقصود بلفظ الناس: "البَعض"، ففي الآية الأولى لفظ الناس الأوَّل دَلَّ على أربعة نفر، ولفظ الناس في اللغة يدل على ثلاثة نفر، ويَدُل على جميع الناس، ولفظ الناس الثاني دل على المنصرفين عن أُحُد "نوعية خاصة من الناس".

وفي الآية الثانية دل على عامة الناس.

وفي الآية الثالثة دل على العدد الذي حضَرَ الحج وشهد عرفة.

وفي الآية الرابعة دل على بعض الناس، وخصَّ بهم نوعيةً معينة هم الكفار والعُصاة الذين مآلهم إلى النار[1].

ويضيف الشافعي تقسيما لدلالة الكلام على المعنى في قسمين بارزين هما:

الأول: دلالة المنظوم، وهي دلالةُ صريحِ اللفظ على تمام معناه الوضعي أو على جزء منه، ويُسمَّى: دلالة المنطوق، والدلالة الصريحة.

الثاني: دلالة غير المنظوم؛ أي: "دلالة الكلام بغير صريح اللَّفظ على معنى ما، وللفظ هنا ظاهر وباطن، فأصحاب الظاهر يعملون بمقتضى اللَّفظ دون النظر للمعاني العامة، ويُبعدون ما يَخصُّ المعاني من الناحية القياسية"[2]، في حين أن أصحاب الباطن ينظرون إلى المعاني العامة مُجردة عن ألفاظها، ولم يعملوا بخصوصيَّات الألفاظ .

هذه بعض أبواب الدلالة عند الشافعي وكيف ركز فيها على توافق الألفاظ والمعاني، ويوزعها على أطراف البيان مستدلا بذلك بآيات من القران الكريم، مؤكدا على عظمة اللغة العربية من جهة، وتوافق المعاني وارتباطها بالمجتمع من جهة أخرى موسعا دائرة استنباط الأحكام الشرعية انطلاقا من الجزء وصولا إلى الكل .

[1]- ينظر الشافعي، الرسالة ،ص 133.

[2]- الآمدي ، الإحكام ،ت محمد محمد تامر ،دار الكتب العملية ،1971م ،بيروت . لبنان ،ص 188.

2- دلالة الألفاظ عند الآمدي:

مهما تطورت المعرفة وازدهرت واكتسبها الإنسان وصارت زادا له فلا يمكن أن نعزل فكره عن عصره وحوادث زمانه البارزة، ومن هنا فالإطار التاريخي والحضاري الذي نشأ في أجوائه "الآمدي" هو أحد هؤلاء الناس، جعلته يتبوأ مكانه عليه في عصره، خاصة وإنه جاء بعد أولئك الأعلام الذين رسموا المنهاج القويم في العلوم وتركوا آثار بقيت على مر الزمن تعد معالم بارزة بهندي مهما كل عام متأخرة، فأخذ "الآمدي" يشتغل المذهب الحنبلي ثم انتقل إلى المذهب الشافعي، واشتغل كذلك بفنون المعقول وحفظ منه الكثير، وله منهاج فريد في التصنيف والمحاجة " وذلك لتمكنه من أدوات الجدل والكلام، ومنها اللغة وعلومها، والمنطق ومسائله وكذلك كان الآمدي قوي لمعارضة كثير الجدل واسع الخيال، كثير التشقيقات في تفصيل المسائل، والترديد والسبر والتقسيم في الأدلة"[1]، فألف كتابه(الإحكام في أصول الأحكام) يدل على أن "الآمدي" له احترام ظاهر وتقدير عالم ورع لآيات الله وأحاديث رسوله الكريم، وفي كتابه هذا وضوح منهجه ودقة موضوعاته، وبسطه لقواعد لغوية وسنن كلامية وتعبيرية، تبدو فيه اللغة العربية منظومة دلالية في حاجة إلى الإحاطة بأسرارها ومعانيها وقدراتها على تحديد المعاني، تحديداً يتجاوز النص المكتوب إلى رؤية تأويلية تعطي لفحوى النص أبعاده الدلالية الخاصّة، وقد أشاد علماء كثيرون بقيمة كتاب "الإحكام في أصول الأحكام" وعدّوه أحد الأعمدة الأساسية التي أقامت علم أصول الفقه، علماً له قواعده وأصوله وطرائقه ومناهجه، فقد اعتبر ابن خلدون علم أصول الفقه من العلوم المستحدثة في الملّة وذكر علماء هذا الفن السابقين فقال: "وكان من أحسن ما كتب فيه المتكلمون، كتاب البرهان لإمام الحرمين، والمستصفى للغزالي وهما من أشعرية، وكتب العمد) لعبد الجبّار وشرحه "المعتمد" لأبي الحسين البصري وهما من المعتزلة، وكانت الأربعة قواعد هذا الفن وأركانه ثمّ لخّص هذه الكتب الأربعة فحلان من المتكلمين المتأخرين، وهما الإمام فخر الدين بن الخطيب في كتاب المحصول، وسيف الدين الآمدي في كتاب الإحكام"[2] فقد أجمعوا أنه كتاب قائم على تقديم القواعد الأساسية لعلم أصول الفقه .

ومن تمعن في كتاب الإحكام يلاحظ المنهج والخطة المتبعة في بحثه، حيث يتخذ طرق النظر والملاحظة مع الجمع بين المبنى والمعنى ، ومن خلال دراسته وضح مكانة الأحكام الشرعية،

[1]- الآمدي ، الإحكام، مرجع سابق، ص 03.

[2]- الآمدي ، الإحكام، المرجع نفسه، ص03.

والقضايا الفقهية وفضلها على مصالح العباد في الدنيا والدين ،ووضح السبيل إلى استثمار ذلك فقال:" وحيث كان لا سبيل لاستثمارها دون النظر في مسالكها ولا مطمع في اقتناصها من غير التفات إلى مداركها. كان من اللازمات والقضايا الواجبات البحث في أغوارها والكشف عن أسرارها والإحاطة بمعانيها والمعرفة بمبانيها حتى تذلل طرق الاستثمار وينقاد جموع غامض الأفكار"[1] فيرجع استثمار هذه القضايا الفقهية البحث أولا في مكنوناتها وغوامض مدركاتها لاستكشاف أسرارها وعليه يمكن تنطيق معانيها وإدراك مبانيها.

ولمعرفة الدلالات اللفظية عليه معرفة الأحكام اللغوية في علم اللغة العربية كالحقيقة والمجاز وموضوعاتهما الفرعية، والتعميم والتخصيص وأدواتهما والإضمار والتنبيه والإطلاق والتقييد والمفهوم والمنطوق وغير ذلك ممّا يعد مدخلاً مهمّاً لاستنباط الأحكام وقاعدة ينطلق منها الأصولي من أجل إثبات حكم أو نفيه أو تأويله، يحدّد الآمدي أدوات البحث الأصولي فيحصرها في ثلاث: علم الكلام، وعلم العربية، والأحكام الشرعية فيشرح علم العربية فيقول: "أما علم العربية فلتوقف معرفة دلالات الأدلة اللفظية من الكتاب والسنة، وأقوال أهل الحل والعقد من الأمة، على معرفة موضوعاتها لغة، من جهة الحقيقة والمجاز والعموم والخصوص والإطلاق والتقييد والحذف والإضمار والمنطوق والمفهوم والاقتضاء والإشارة والتنبيه والإيماء وغيره ممّا لا يعرف في غير علم العربية"[2] ومنه فالمباحث اللغوية التي ذكرها "الآمدي" تعدّ مفاتيح ضرورية للدخول إلى عالم أصول الفقه الذي يتناول القرآن الكريم والسنة الصحيحة، كمادتين للبحث عن قواعد علمية موضوعية، لضبط دلالة نصوصهما ضبطاً لا يحتمل تأويلات قد تفقد النص دلالته التي تقف وراءها مصالح أمّة بأسرها، أو ضرورة من الضرورات الشرعية.

وقد أشار "الآمدي" إلى علم الدلالة الحديث الذي يقتضي وجود أدلة لغوية وغير لغوية ودلالات الأدلة ثم مراعاة حال المتكلم ومقامه وحال المخاطب وموقعه فيقول: " فأصول الفقه هي أدلة الفقه وجهات دلالاتها على الأحكام الشرعية وكيفية حال المستدل بها"[3]، ولذلك كان لزاماً التحقق من الأدلة الفقهية ودلالاتها وموقع المستدل بها.

ومن هنا يؤكد "الآمدي" على أن البحوث اللغوية بكل فروعها وعلومها وأقسامها ، تعد ضرورة حتمية ومحطة لازمة في بحر علم أصول الفقه، فلا يمكن أن نستنبط حكم، أو نستخلص قاعدة فقهية دون البحث بتعمق وفهم في العلوم اللغوية والدلالات اللفظية ، وربطها بحالة

[1]- الآمدي ، الإحكام، مرجع سابق ص 03.

[2]- المرجع نفسه ، ص 08.

[3]- المرجع نفسه، ص 07.

المستدل بها وهو صاحب مقتضى الحال فهذه ركائز في نظره تعد لوازم ضرورية جدا في علم أصول الفقه .

الدلالة عند "الآمدي" :

لقد خصص "الآمدي" في كتابه "الإحكام" مجالا واسعا تناول ما يصطلح على تسميته في الدرس الدلالي الحديث (أنماط العلامة اللسانية) وتحدث عن ذلك حول نشأة اللغة، وبحث في العلاقات الدلالية التي تربط الدال بمدلوله ، يحددها في مسلكين اثنين هما: مسلك صوري ومسلك مفهومي انطلاقا من تحديد المطلق والمقيد للفظ "أما المطلق فعبارة عن النكرة في سياق الإثبات أو هو اللفظ الدال على مدلول شائع في جنسه، إن اللفظ المطلق الذي يغطي حقلاً من الألفاظ تتحدد صورته نحوياً، فهو نكرة في سياق الإثبات من ذلك قوله تعالى: (فتحرير رقبة مؤمنة)، هذا من ناحية القيود الشكلية، أما من ناحية القيود المفهومية فاللفظ المطلق يدل على اشتراك غير محدد في الدلالة بينه وبين حقل من المدلولات "[1]، "فالآمدي" أخذ بعين الاعتبار مظهرين متكاملين لكل مدلول في الحقل ألمفهومي، المظهر الأول يظهر من خلال العلاقة الحتمية التي تربطه بالدال وهذه العلاقة تسجل مكان الدال، والمظهر الثاني يقوم على علاقة هذا المدلول بكل المدلولات الأخرى داخل منظومة العلامات.

وقد أعطى "الآمدي" طرق تقييد المطلق فذكر منها التعيين باسم العلم والتعيين بصفة زائدة يقولموضحاً ذلك" :وأما المقيد فإنه يطلق باعتبارين:

الأول: ما كان من الألفاظ الدالة على مدلول معين كزيد وعمرو، وهذا الرجل ونحوه .

الثاني:ما كان من الألفاظ دالاً على وصف مدلوله المطلق بصفة زائدة عليه كقولك دينار مصري ودرهم مكي، وهذا النوع من المقيد. وإن كان مطلقاً في جنسه من حيث هو دينار مصري ودرهم مكي، غير أنه مقيد بالنسبة إلى مطلق الدينار والدرهم فهو مطلق من وجه ومقيد من وجه"[2]، وفي هذا الموضع يجري الآمدي تقاطعاً تمييزياً بين اللفظ المطلق واللفظ المقيد، فالمطلق قد تضيق دلالاته فيضحي مقيداً إلا أن اللفظ المقيد قد يقع بين الإطلاق والتقييد كما بين ذلك الآمدي من الأمثلة التي ساقها آنفاً، ولا يأخذ صاحب الإحكام مفهوم الإطلاق أو التقييد قاصراً إياه على الصيغة المعجمية فحسب، بل ويتناوله في سياقات التركيب المختلفة .

[1]- الآمدي ، الإحكام، مرجع سابق، ص03.

[2]- االآمدي ، الإحكام ، ج3 ، ص 04.

وفي حديث "الآمدي" عن السياق اللغوي فيرى أن إشكاله يمكن حله بصيغ التوضيح والتأويل وهو ما اصطلح عليه (بالبيان) فيعرفه بقوله: " أما البيان فاعلم أنه لما كان متعلقاً بالتعريف والإعلام بما ليس بمعروف ولا معلوم، وكان ذلك مما يتوقف على الدليل، والدليل مرشد إلى المطلوب وهو العلم أو الظن الحاصل عن الدليل ولم يخرج البيان عن التعريف، والدليل والمطلوب الحاصل من الدليل"[1]، وهو لا يخرج عن مفهومه عن الدليل الذي يفضي إلى العلم أو الظن .

وفي كلامنا عن اللغة والدلالة عند "الآمدي" فيمكن القول عن تحديده للألفاظ رأى هناك لفظ ظاهر وهو الواضح والمنكشف الدلالة وهو الدال دلالة حقيقية، أو جعله العرف اللغوي ذات دلالة أصلية وهو في نظره " اللفظ الظاهر ما دل على المعنى بالوضع الأصلي أو العرفي، ويحتمل غيره احتمالاً مرجوحاً"[2] ، ولفظ عميق يوصل لفهمه عن طريق التأويل والاستنباط ، وبهذا بلغ الغاية في وضع الحدود وحصر المفارقات الدلالية القائمة على أساس سبر عميق لبنية الخطاب لاستنتاج حقيقة البنية الدلالية ، فيغدو بذلك "الآمدي" بمرتكزاته المعرفية حول اللسان العربي، أحد المؤسسين لنظرية لسانية تخص اللغة العربية التي تأخذ في ثنائية متلازمة، كل حيثيات الإنتاج اللغوي .

3- دلالة الألفاظ عند أبي حامد الغزالي :

لقد اهتم علماء أصول الفقه بالمجال اللغوي لأنهم رأوا أن لغة الخطاب الشرعي هي من لغة تخاطب العرب، وعليه فإن الكثير من أبحاثهم و في مقدمات كتبهم كانت في صميم علم اللغة ، ويقول الغزالي في هذا الصدد : " هي التي تجري منه مجرى الآلات كعلم اللغة والنحو، فإنهما آلة لعلم كتاب الله وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم ، وليست اللغة والنحو من العلوم الشرعية في أنفسهما، ولكن يلزم الخوض فيها بسبب الشرع، إذ جاءت هذه الشريعة بلغة العرب ، وكل شريعة لا تظهر إلا بلغة فيصير تعلم تلك اللغة آلة ..."[3] ، فالقرآن الكريم والسنة النبوية هما بلسان عربي مبين وعليه لاستنباط الأحكام الشرعية يجب أن يكون على دراية كاملة بقواعد وأسرار هذه اللغة.

صب الغزالي اهتمامه على دلالة الألفاظ لأنه رأى أن لها دورا جليا في عملية استنباط الأحكام الشرعية، وينظر إليها من منطلق أصولي فيقول عنها :"اعلم أن المراتب فيما نقصده أربع واللفظ

[1]- الآمدي ، الإحكام، مرجع سابق ص 25 .

[2]- المرجع نفسه ، ص 52.

[3]- أحمد عبد الغفار،التصور اللغوي، ص69.

في الرتبة الثالثة، فإن للشيء وجوداً في الأعيان ثم في الأذهان ثم في الألفاظ ثم في الكتابة، فالكتابة دالة على اللفظ، واللفظ دال على المعنى الذي في النفس، والذي في النفس هو مثال الموجود في الأعيان"[1]، فنظرته هنا كانت ذات انطلاقة تأملية ارتبطت بالظواهر الطبيعية بشكل الملاحظة والتأمل، وبحسب هذا التقسيم نلاحظ أن الوجود في الأعيان تمثل الأمور الخارجية فهي مدلول، ثم الوجود في الأذهان وهو المعنى الذي في النفس يمثل صورة ذهنية ذات مدلول، ثم الوجود في الألفاظ وهو دال على الشيء بعينه، ثم الكتابة وهي الصورة الحسية التمثيلية للملفوظ فهي إشارة إلى الدال.

وإذا رجعنا إلى قضية نشأة اللغة وهي قضية أخرى من قضايا اللغة العربية التي أثارها الأصوليون في حديثهم عن وضعية اللغة وعرفيتها،ويرجع هذا إلى إدراك الأصوليين للتطور اللغوي الذي يستمد من التطور الاجتماعي الذي يلحق الأمة ،فيحدث تجديد للألفاظ وتطور للدلالات و على التشريع أن يراعي هذا الجانب ،ويتكلم الغزالي في هذا الباب فيقول:"واعلم أن الأسماء اللغوية تنقسم إلى وضعية وعرفية،والاسم يسمى عرفيا باعتبارين:

أحدهما:أن يوضع الاسم لمعنى عام ثم يخصص عرف الاستعمال من أهل اللغة ذلك الاسم ببعض مسمياته كاختصاص اسم الدابة "لذوات الأربع"...

ثانيهما: أن يصير الاسم شائعا في غير ما وضع له أولا،بل فيما هو مجاز فيه كلفظ (الغائط) للمطمئن من الأرض ،فصار أصل الوضع منسيا،والمجاز معروف سابقا إلى الفهم بعرف الاستعمال ... فالأسماء اللغوية إما وضعية أوعرفية "[2] ، فهو يقسم الاسم باعتبار العرفية إلى ما وضع لعام ثم يخصص بعرف الاستعمال ،وإلى ما شاع في غير ما وضع له أولا و أصبح مجازا فيه فيما بعد ،فالتخصيص أو شيوع الاستعمال يكسبان اللفظ عرفيته ، والمعاني المجازية التي اكتسبتها الألفاظ ما كانت إلا وضعية في الأول .

الدلالة عند أبي حامد الغزالي :

تعد الدلالة النافذة التي يطل منها العالم الأصولي لإثبات الأحكام الشرعية من النصوص الدينية،وكيف يربط بين الدليل و الحكم المراد إثباته ،والغزالي أحد العلماء الذين طرقوا هذا الباب فبين معناها وحدد أقسامها ونظر لها من زاوية الثقافة الأصولية؛ ذلك أن الأحكام التي استنبطها من القرآن الكريم استند فيها على أسس نظرية،ووضح ذلك من خلال كتابه

[1]- أبو حامد الغزالي ، معيار العلم في المنطق ، ت سليمان دنيا ، دار المعارف للنشر والتوزيع ،مصر 1971م ص52.

[2]- أحمد عبد الغفار ، التصور اللغوي، مرجع سابق، ص 70.

(المستصفى من علم الأصول)، وترجع هذه الأسس إلى فهمه العميق للدلالة"وإن كانت وضعت لتطبق لفهم النصوص الشرعية، ولكنها تطبق أيضا في معاني أي نص غير شرعي مادام مصوغا في لغة عربية "[1]، والتفسيرات الدلالية التي جاء بها الغزالي تدل على أن البحث الدلالي تجاوز البحث عن ماهية الدلالة إلى البحث عن جوهر الدلالة وفروعها، فقد حدد أقسام الدلالة بمعنى ما جاء به علماء الدلالة المحدثون وهي :المعنى الإرشادي أو الإيمائي، المعنى الاتساعي، والمعنى السياقي، متمثلا إياها بمصطلحات أصولية مبينة كما يلي: دلالة الإشارة، دلالة الاقتضاء وفحوى الخطاب.

ينظر الغزالي للدلالة الإشارة بأنها: "ما يؤخذ من إشارة اللفظ لا من اللفظ، ونعني به ما يتسع اللفظ من غير تجريد قصد إليه ،فكما أن المتكلم قد يفهم بإشارته، وحركته أثناء كلامه ما لا يدل عليه نفس اللفظ فيسمى إشارة، فكذلك قد يتبع اللفظ ما لم يقصد به، ويبنى عليه"[2]، فيشير هنا إلى أن المتكلم يقوم بحركات وإيماءات ورموز وما يعتري كلامه من نبر وتنغيم، وإشاراته الحركية والجسدية التي تصرف دلالة اللفظ من معناه الحقيقي إلى معناه الإشاري هذا ما يصاحب العملية التواصلية.

أما دلالة الاقتضاء فهي لا تستنتج من اللفظ ، ولكن تكون من ضرورة اللفظ فيقول عنها الغزالي "فيما يقتبس من الألفاظ لا من حيث صيغتها بل من حيث فحواها، وإشارتها، وهي خمسة أضرب الضرب الأول ما يسمى اقتضاء وهو الذي لا يدل عليه اللفظ، ولا يكون منطوقا به ولكن يكون من ضرورة اللفظ إما من حيث لا يمكن كون المتكلم صادقا إلا به أو من حيث يمتنع وجود الملفوظ شرعا إلا به أو من حيث يمتنع ثبوته عقلا إلا به "[3]، فدلالة الاقتضاء تأخذ بعين الاعتبار طبيعة حال المتكلم لا يكون المتكلم عندها إلا صادقا أو باعتبار طريق العقل فالدلالة إذن عقلية منطقية، في حين اهتم الغزالي أيضا بالنظام السياقي الذي يراه يشرف على تحميل الصيغة دلالات إضافية فيقول: "فهم غير المنطوق به من المنطوق بدلالة سياق الكلام ومقصوده "[4] فالغزالي ربط الدلالة بين فهم المنطوق وسياق الكلام .

[1]- عبد القادر عودة، التشريع الجنائي الإسلامي مقارنا بالقانون الوضعي، ج1،دار الكتاب العربي للنشر والتوزيع، بيروت-لبنان ،ص188.

[2]- أبو حامد الغزالي، المستصفى من علم الأصول،ج2، ت أحمد زكي حماد، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، 1971م، بيروت- لبنان، ص188.

[3]- أبو حامد الغزالي، المستصفى من علم الأصول، المرجع نفسه، ص 187.

[4]- عبد الجليل منقور، علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي، اتحاد كتاب العرب،د ط ، دمشق ، 2001م ،ص32.

ويتفق جل الباحثين على أن نظرة الغزالي لعلاقة الألفاظ بالمعاني لم تخرج عن ما قدمه العلماء ممن سبقوه، محددة بعلاقة المطابقة، التضامن، الالتزام أو الاستتباع[1]، ونظر لها باعتبار الكلي و الجزئي و عموم المعنى وخصوصه، كما اعتنى بالألفاظ وقسمها من حيث إفرادها و تركيبها إلى ثلاثة أقسام: ألفاظ مفردة وألفاظ مركبة ناقصة وألفاظ مركبة تامة، ومن جهة أخرى قسم الألفاظ باعتبار نسبتها إلى المعاني على أربعة منازل: المترادفة والمتباينة والمتواطئة والمشتركة.

ومما تقدم ذكره يمكن القول أن الغزالي بامتلاكه الأدوات اللغوية والمنطقية والفلسفية المختلفة ساهم في تأسيس نظرية معرفية شاملة اتخذت من القرآن الكريم حقلا خصبا للدراسة والتحليل لإبراز الجوانب المهمة في النص القرآني واستنباط أحكامه التشريعية، فبحث الغزالي يحيط بالمنطق وأسرار اللغة من جهة، ويتجاوز الفهم السطحي لنظام اللغة إلى استقراء دقيق لمعانيها من جهة أخرى

4- الدلالة عند الشاطبي:

إن الفقه الإسلامي بما امتاز به من القوة البناء، ورسوخ الأركان، وتعدد الآفاق، وسعة المصادر والأحكام، يحتاج غلى صياغة نظريات عامة له نستطيع بها التعرف على مبادئه الكلية، وأسسه العامة، الشرعية والعقلية، لنتمكن من النفاذ إلى أغوار الأحكام الفقهية، ومجال هذا يعرف بعلم أصول الفقه الذي ارتبط بالتفكير اللساني ارتباطا وثيقا، من خلال المباحث اللغوية التي تناولها علماء أصول الفقه بصفة عامة، والإمام "الشاطبي" بصفة خاصة من خلال كتابه (الموافقات) ، هذه الدراسات التي تعد كنزا فكريا عريقا، فهو لا يقتصر على العلوم الشرعية فقط في أبحاثه، بل تعداها إلى المعارف الغوية والتربوية والتعليمية الحديثة،هذا إن دل على شيء إنما يدل على أن "الشاطبي" لم يكن عالما أصوليا فقط، بل كان عامل لغويا عارفا بأسرار اللغة، ومعلما خبيرا بفنون التدريس وطرائقه، وهو يعد أول عالم أصولي دعا إلى تجديد مناهج البحث الأصولي من الكليات إلى الجزئيات؛ أي من الاستنباط إلى الاستقراء، وهذا المنهج الجديد الذي يعتمد على شروط الدراسة العلمية الحديثة، كما دعا إلى الاعتماد على المنهج التفسيري في دراسة النص القرآني، واستقلالية العلوم بعضها عن بعض، وكلها مفاهيم منهجية حديثة في الدرس اللساني الحديث.

[1]- ينظر عبد الجليل منقور، علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي، مرجع سابق، ص 187.

وبما أن الشريعة الإسلامية منهاج متكامل تلبي حاجيات الناس كاملة، دون تكلف أو عسر، ومن تمسك بها لم تزده إلا عزا وشرفا وتمكينا وسعادة لأن واضعها هو الله سبحانه وتعالى، فالأهداف والغايات التي شرعت الشريعة لتحقيقها هي ما أطلق عليه بمقاصد الشريعة والمعروف أن" معظم مسائل أصول الفقه لا ترجع إلى خدمة حكمة الشريعة ومقصدها، ولكنها تدور حول محور استنباط الأحكام من ألفاظ الشارع، بواسطة قواعد تمكن العارف بها انتزاع الفروع منها"[1]، فألف "الإمام الشاطبي" كتابه (الموافقات) في هذا العلم فغاص في أعماقه فدوّن فيه ووضع له القواعد فصار هذا الكتاب منحصرا في خمسة أقسام :"

الأول: في المقدّمات العلمية المحتاج إليها في تمهيد المقصود.

الثاني:في الأحكام وما يتعلق بها من حيث تصوّرها والحكم بها أو عليها، وكانت من خطاب الوضع أو خطاب التكليف.

الثالث: في المقاصد الشرعية في الشريعة وما يتعلق بها من الأحكام .

الرابع: في حصر الأدلة الشرعية وبيان ما ينضاف إلى ذلك فيها على الجملة وعلى التفصيل، وذكر مآخذها، وعلى أي وجه يحكم بها على أفعال المتكلفين .

الخامس: في أحكام الاجتهاد والتقليد، والمتصفين بكل واحد منهما، وما يتعلق بذلك من التعارض والترجيح والسؤال والجواب.

وفي كل قسم من هذه الأقسام مسائل وتمهيدات، وأطراف وتفصيلات، يتقرر بها الغرض المطلوب، ويقرب بسببها تحصيل للقلوب"[2]، فقد أودع في هذا الكتاب أسرار تكليفيه متعلقة بالشريعة الإسلامية.

وفي حديثه عن نزول القرآن بلسان العرب جملة، ويبين أن الشريعة الإسلامية شريعة عربية بقوله:" إنّ هذه الشريعة المباركة عربية، لا مدخل للألسن الأعجمية،...وأنّ القرآن ليس فيه أعجمية عند جماعة من الأصوليين، أو فيه ألفاظ أعجمية تكلم بها العرب، وجاء القرآن على وفق ذلك؛ فوقع فيه المعرّب الذي ليس من أصل كلامها"[3]، والمقصود هنا أنّ القرآن نزل بلسان العرب لا بلسان العجم، فمن أراد تفهّمه فمن جهة لسان العرب يفهم؛ أي أنه نزل" على معهود

[1]- الطاهر بن عاشور، مقاصد الشريعة ،تح محمد الحبيب بن الخوجة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر،2004م/1425هـ، ص 166.

[2]- أبي إسحاق إبراهيم الشاطبي، الموافقات(أو عنوان التعريف بأسرار التكليف)،تح محمد مرابي،مؤسسة الرسالة ناشرون، بيروت / لبنان ،ط1432،1هـ/2011م ، ص 39.

[3]- المرجع نفسه ، ص 383.

العرب في ألفاظها الخاصة ، وأساليب معانيها وأنها فيما فطرت عليه من لسانها في تخاطب بالعام يراد به ظاهره، وبالعام يراد به العام في وجه والخاص في وجه، وبالعام يراد به الخاص، والظاهر يراد به غير الظاهر، وكل ذلك يعرف من أول الكلام أو وسطه أو آخره، وتتكلم بالكلام ينبئ أوله عن آخره، أو آخره عن أوله ، وتتكلم بالشيء يعرف بالمعنى كما يعرف بالإشارة ، وتسمي الشيء الواحد بأسماء كثيرة ، والأشياء الكثيرة باسم واحد، وكل هذا معروف عندها لا ترتاب في شيء منه هي ولا من تعلّق بعلم كلامها"[1]، فالقرآن بمعانيه وأساليبه على هذا الترتيب ، ويذكر "الشاطبي" أبواب العربية التي يفهم بها القرآن وتبين المقاصد الشرعية منه انطلاقا من فهم اللغة العربية من باب الكل والجزء، الظاهر والباطن العام والخاص ،التقديم والتأخير، الترادف والتضاد والمشترك اللفظي وغيرها .

كما ذكر"الشاطبي" أيضا في مسألة دلالة ألفاظ اللغة العربية بقوله:" للغة العربية، من حيث هي ألفاظ دالة على معان، نظران: أحدهما من جهة كونها ألفاظا وعبارات مطلقة، دالة على معان مطلقة، وهي الدلالة الأصلية، والثاني: من جهة كونها ألفاظا وعبارات مقيدة، دالة على معان خادمة، وهي الدلالة التابعة،وهذا النوع من الدلالات، ينفرد به اللسان العربي دون سواه، فإذا قلت مثلاً: «قامَ زيدٌ» فالعناية هنا ابتداء بالخبر، فإذا أردت العناية بالمخبِر عنه قلت: «زيدٌ قامَ»، وإنْ كان المخاطب متردداً تساوره الظنون قلت: «إنّ زيدا قامَ»، وإنْ كان ناكراً قلت: والله إنّ زيداً قامَ "[2] فالأولى هي ما تشترك فيه جميع الألسن وإليها تنتهي مقاصد المتكلمين، ولا تختص بها أمة دون أخرى، والثانية التي يختص بها لسان العرب في هذه التراكيب التي تختلف معانيها، هي من متممات الكلام ومكملاته، لأن الإخبار عند "الشاطبي" يقتضي أموراً خادمة له بحسب المخبِر والمخبَر عنه، والمخبَر به، ونفس الإخبار، في الحال والمساق، ونوع الأسلوب من الإيضاح، والإخفاء والإيجاز، والإطناب وغير ذلك من الأساليب، وذكر وأكدّ أيضا على فهم الشريعة بلغة العرب القدماء فقال:"انه لابد في فهم الشريعة من إتباع معهود الأميين _ وهم العرب الذين نزل القرآن بلسانهم_ فإن كان للعب في لسانهم عرف مستمر؛ فلا يصح العدول عنه في فهم الشريعة، وإن لم يكن ثمّ عرف؛ فلا يصح أن يجري في فهمها على ما لا تعرفه"[3] وهذا جار في المعاني والألفاظ والأساليب.

---

[1]- أبي إسحاق إبراهيم الشاطبي،مرجع سابق، ص384.

[2]- الشاطبي ،المرجع نفسه، ص 385.

[3]- الملشاطبي ، الموافقات ،ج2، مؤسسة الرسالة ناشرون، بيروت/لبنان ،ط1432،1هـ/2011م ص 398.

إنّ مشكلة اللفظ ودلالاته قد طرحت من قبل، وجاء "الشاطبي" حاسما الأمر حينما عدّ المعنى هو المقصود، واللفظ وسيلة لتحصيله، "فاللفظ إنما هو وسيلة إلى تحصيل المعنى المراد، والمعنى هو المقصود، ولا أيضاً كل المعاني، فإنّ المعنى الإفرادي قد لا يعبأ به، إذا كان المعنى التركيبي مفهوما دونه"[1]،فعن عمر: أن رجلاً سأل عمر بن الخطاب عن قوله تعالى: {وَفَٰكِهَةً وَأَبًّا ﴿٣١﴾}[عبس31] ما الآبُّ؟ فقال عمر: نُهينا عن التعمق والتكلف، ويعلق الشاطبي على هذا بقوله: "و ظاهر هذا كله أنه إنما نهى عنه لأن المعنى التركيبي معلوم على الجملة ولا ينبني على فهم هذه الأشياء حكم تكليفي"[2].

في حين أنه لو كان فهم اللفظ الإفرادي، يترتب عليه فهم التركيبي، صار مضطراً إليه، وفي هذه الحال ينبني عليه حكم. وهذا ما نصت عليه الآية الكريمة في قوله تعالى: {لَّيْسَ ٱلْبِرَّ أَن تُوَلُّوا۟ وُجُوهَكُمْ قِبَلَ ٱلْمَشْرِقِ وَٱلْمَغْرِبِ وَلَٰكِنَّ ٱلْبِرَّ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةِ وَٱلْكِتَٰبِ وَٱلنَّبِيِّۦنَ وَءَاتَى ٱلْمَالَ عَلَىٰ حُبِّهِۦ ذَوِى ٱلْقُرْبَىٰ وَٱلْيَتَٰمَىٰ وَٱلْمَسَٰكِينَ وَٱبْنَ ٱلسَّبِيلِ وَٱلسَّآئِلِينَ وَفِى ٱلرِّقَابِ وَأَقَامَ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتَى ٱلزَّكَوٰةَ وَٱلْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَٰهَدُوا۟ وَٱلصَّٰبِرِينَ فِى ٱلْبَأْسَآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَحِينَ ٱلْبَأْسِ ۗ أُو۟لَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ صَدَقُوا۟ ۖ وَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُتَّقُونَ ﴿١٧٧﴾}[البقرة17].

يؤكد الشاطبي على ضرورة الاعتناء بفهم المعنى، أي معنى الخطاب، وفي هذا إشارة إلى أنّ الاختلاف بين الإفهام والعقول إنما هو في مدى إدراكهم للمعنى، والمعنى مصحوب بقرائن ودلالات أصلية وتبعية، إفرادية وتركيبية، الأخذ بها يتطلب المرونة والاهتمام بالنصوص فَهْماً وتعمُّقاً؛ "لأنه المقصود والمراد، وعليه ينبني الخطاب ابتداء، وكثيراً ما يغفل هذا النظر بالنسبة للكتاب والسنة، فتلتمس غرائبه ومعانيه على غير الوجه الذي ينبغي، فتستهم على الملتمس وتستعجم على من لم يفهم مقاصد العرب، فيكون عمله في غير معمل ومشيه على غير طريق"[3].

[1]- الملشاطبي ، الموافقات ،مرجع سابق، ص 87.

[2]- المرجع نفسه ، ص 87.

[3]- الشاطبي ، الموافقات ، ج2، ص 88.

لقد تبيّن مما سقناه من نصوص أنّ "الشاطبي" اعتنى بالمعنى إيماناً منه أنّ فهم النصوص مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمعنى، وأنّ العرب كانت عنايتها بالمعاني، وما جودة اللفظ وديباجته إلَّا من المعنى، وما أصلحت الألفاظ إلَّا من أجل المعاني.

وفي باب العموم والخصوص في الدلالة ذكر "الشاطبي" أنهما قائمان على المعنى وجدت لهما صيغة أو لم توجد معتمداً في ذلك على الاستقراء. ومنهج "الشاطبي" في دراسته للعام والخاص منهج منفرد اتسم بالشمولية، "حيث ميز فيه بين مفهوم العام المستفاد من الصيغ العربية في وضعها الإفرادي، والاستعمال العربي أو الشرعي، وبين الاستقرائي، واعتمد في ذلك التمييز على ما التزمه في منهجه القائم على اعتماد منطق الجمع بين ما هو لغوي، وما هو مقاصدي، ونظمه في مجموع كلي، يحكم به على ما هو جزئي ظني"[1]، كما تناول "الشاطبي" الألفاظ وعالجها من حيث وضوحها، وإبهامها، ودلالتها على المعنى بطريقة تختلف عن سابقيه، من علماء أصول الفقه، جعلته متميزاً بطرحه، فهو لما تناول واضح الدلالة طرق موضوع الإحكام صراحة، أما بقية الموضوعات فتلمح من خلال منهجه الذي صدره بمقدمات توضحه، وهو منهج استقرائي أساسه المنطق والفهم السليم للغة، فيقول :"وإذا تُؤمِّل هذا الإطلاق وهو المنسوخ والمجمل والظاهر والعام والمطلق قبل معرفة مبيناتها داخلة تحت معنى المتشابه، كما أنّ الناسخ وما ثبت حكمه والمبين والمؤول والمخصص والمقيد داخلة تحت معنى المحكم "[2]، في دراسته لموضوعات أصول الفقه، ولاسيما مبحث الدلالات، ففي واضح الدلالة "أفرد المحكم بكلمة خاصة لكنه مع ما يقابله وهو المتشابه، وقسم المتشابه إلى نوعين: عام وخاص، وصنف العام ضمن واضح الدلالة كونه لا يحتاج إلى غيره في بيان معناه، أما الخاص فالمقصود به خلاف المنسوخ، وهو تعبير علماء الناسخ والمنسوخ لأنهم يميزون بين آي القرآن الكريم بقولهم: هذه محكمة وهذه منسوخة"[3]، ولما وقف الشاطبي عند غير واضح الدلالة عالج فيه المشكل والمجمل والمتشابه، أما الخفي فلم يخصه بموضوع، إلَّا أنه أدرجه ضمن منهجه الاستقرائي القائم على فهم النصوص بلغة العرب وحسب فهم العرب لها.

وكخلاصة حول ما قدمه "الشاطبي" في حديثه عن اللسان العربي ودلالة الألفاظ انطلاقا من منهج القرآن الكريم، فهناك ألفاظ دالة على معان وجهان أولهما من جهة كونها ألفاظ وعبارات مطلقة دالة على معان مطلقة وهي الأدلة الأصلية، والثاني من جهة كونها ألفاظ وعبارات مقيدة

[1]- عبد الحميد العلمي، منهج الدرس الدلالي عند الإمام الشاطبي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ،1422هـ/2001م، ص 291.

[2]- الشاطبي ، الموافقات ، مرجع سابق، ص 86.

[3]- الشاطبي ، الموافقات ، نفس المرجع ، ص 85.

دالة على معان خادمة وهي الدلالة التابعة، ورأى أن المقصود الأصولي هو المعنى أما اللفظ إلا وسيلة لتحصيل المعنى، وذكر في إعادة تأصيل الأصول، أنّ أصول الفقه يجب أن تحصر نفسها في استثمار الألفاظ ، ذلك لأن منهج القرآن الكريم في كشفه للأحكام كما هو معلوم جاء على نحو مجمل دون تفصيل ، كما أن دلالات القرآن عميقة مداركه جمة لا تحد ولا تنقضي.

5- دلالة الألفاظ عند بن تيمية :

عرف البحث الأصولي بتصدر مقدماته بمباحث من صميم اللغة العربية، ذلك لأن القرآن والسنة النبوية نزلا بلسان عربي، فإنّ محورية اللغة العربية بين العلوم الإسلامية كانت من الدوافع التي جعلت العلوم الشرعية على اختلاف تخصصاتها تتجه مباشرة إلى اللغة العربية بحثا ودراسة، ومن هنا فالاعتناء بالجانب اللغوي كان ضروريا في بحوث علم الأصول، وحضورها القوي في كتبهم يعود إلى أن القرآن نص كتب بالعربية وبأسلوبها ووقع فيه التخاطب، فهو حامل لأعلى مستويات الانجاز اللغوي، و"بن تيمية" لم يكن في غياب عن هذا الطرح بل قدم تفسيرا واضحا لارتباط الظاهرة اللغوية بالعلوم الشرعية ؛بل جعلها شرطا في فهم النص الشرعي ومن أراد أن يفهم النصوص ويستنبط منها أحكاما فعليه أن يكون عالما بالعربية والدافع لتعلمها هو أمر ديني يقول في هذا الصدد:" فإن الله كما أنزل كتابه باللسان العربي، وجعل رسوله مبلغا عنه الكتاب والحكمة بلسانه العربي، وجعل السابقين إلى هذا الدين متكلمين به، لم يكن سبيل لضبط هذا الدين ومعرفته إلا بضبط هذا اللسان، وصارت معرفته من الدين"[1]، ويضيف قائلا:" إن نفس اللغة العربية من الدين، ومعرفتها فرض واجب، فإن فهم الكتاب والسنة فرض، ولا يفهم إلا بفهم اللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب"[2]، فهنا يقر "بن تيمية" بأهمية العربية في فهم النصوص الشرعية بل جعلها واجب وفرض ديني، وهو لم يكن الأول الذي تحدث بهذا الخصوص بل سبقه علماء من قبله وهو أيدهم في الفكرة والتبرير.

ومما لا ريب فيه أنه كلما زاد المرء فهما بلغة العرب زاد فهمه لنصوص الشريعة، ومن نقص فهمه في اللغة كان نصيبه من نصوص الشريعة بمقدار فهمه، فهو فهم يحصن صاحبه من الزيغ والضلال في المسائل الشرعية، وقد أكدّ "بن تيمية" هذا الأمر بقوله:" فالألفاظ كانت سببا في اضطراب الناس في كثير من مسائل الشريعة"[3]، لأن هذا اللسان هو ناقل للعلم مجالا

[1]- هادي أحمد فرحان الشجري، الدراسات اللغوية والنحوية في مؤلفات شيخ الإسلام بن تيمية وأثرها في استنباط الأحكام الشرعية، دار البشائر الإسلامية للنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، 1422هـ/2001م، ص35.

[2]- المرجع نفسه، ص 35.

[3]- المرجع نفسه،ص 38.

للمحاورة والتدريس والمناظرة ، وقد سطر الكثير من الصفحات بيّن من خلالها صلة علم العربية بالأصول.

اهتم "بن تيمية" بالدلالة اللفظية تحدث مطولا عن الدلالة وأقسامها ، ومن المعروف أنّ المفردة اللفظية هي عبارة عن مجموعات صوتية دالة على معان، وكل مجموعة صوتية تختص بالتعبير عن معنى معين، وكونها دالة يعني " كون اللفظ من أطلق أو تخيل فهم منه معناه للعلم بوضعه"[1]، ودلالة اللفظ على معناه تنقسم إلى ثلاثة أقسام كما يرى المناطقة الأصوليين ومنهم "ابن تيمية" : دلالة المطابقة، دلالة التضمين، دلالة الالتزام، ونقل عن تقسيم المناطقة وقال: " هذا تقسيم معقول، أي ما يشهد به العقل، وقدم نقدا عن بعض ما جاء في تعريفها قولهم:(دلالة اللفظ على تمام ما وضع له) ورآه قيدا قد أغفل المتكلم والاستعمال وأثرهما في معنى المفردة "[2]، و في تحديده لأقسام الدلالة " دلالة المطابقة هي: دلالة اللفظ على جميع المعنى الذي عناه المتكلم، دلالة التضمين: دلالة اللفظ على ما هو داخل ذلك المعنى، ودلالة الالتزام: دلالة اللفظ على ما هو لازم لذلك المعنى خارج عن مفهوم اللفظ"[3]، كما يؤكد أيضا أنّ "اللغة إنّما هي بمتكلميها"[4]، فلا يمكن أن نغفل أثر هذا المتكلم في اللغة، وأن لا تدرس بمعزل عنه .

كل ما تناولناه من ذكر لأقسام الدلالة من وجهة نظر"ابن تيمية" يدل على عنايته بمعاني المفردات، فهذه الأخيرة تعد وسيلة لفهم الشريعة الإسلامية لأن مبناها وأساسها على الحكم ومصالح العباد في الدنيا والآخرة.

ونقدم بعض ما تناوله "ابن تيمية" من المباحث الدلالية باب العام والخاص، فيعرف الخاص"هو اللفظ الدال على واحد بعينه، بخلاف العام والمطلق"[5]، فقصر الخاص على المعين المعروف، وأن الذي يدل على الحقيقة من غير تعيين هو المطلق مثل لفظ(الإنسان) (رقبة)، ويرى أيضا أن اللفظ الخاص قد يتغير عن أصل وضعه في اللغة إلى ما هو أعم، فالاستعمال والعرف الشرعي يتصرفان في مدلولات الألفاظ ، أما حديثه عن العام" فهو لم يخرج عن المألوف في دلالة العام

[1]– الشريف علي بن محمد بن علي الجرجاني الحنفي، التعريفات، تح محمد علي أبو العباس، ط1، دار الطلائع للنشر والتوزيع ،القاهرة، 2013م، ص 104.

[2]– هادي أحمد فرحان الشجري، مرجع سابق،ص 152.

[3]– هادي أحمد فرحان الشجري، مرجع سابق ، ص 152.

[4]– المرجع نفسه ، ص 153.

[5]– المرجع نفسه، ص 158,

"هو لفظ وضع وضعا واحدا"[1]، كما بيّن أن الألفاظ العامة وإن كان موضوعها للاستغراق إلا أنها قد تضيق دلالتها وتخص ببعض مدلولاتها.

وفي باب الإطلاق والتقييد، ذكر سيخ الإسلام"ابن تيمية" تعريف الرازي للمطلق:" اللفظ الدال على الحقيقة من حيث أنها هي هي، من غير أن تكون فيها دلالة على شيء من قيود تلك الحقيقة، سلبا، كان ذلك القيد أو إيجابا، ووجه انتقادا لهذا التعريف، أن المطلق بهذا المعنى المذكور في التعريف لا وجود له في الكلام المستعمل، بل لا يوجد في الكلام المركب إلا ما هو مقيد بقيد، فإذا قيل (أضرب رجلا) فرجلا مطلق من قيد العلم والإيمان والكفر، ولكنه مع هذا مقيد بأنه واحد وبأنه غير معين"[2]، ذلك لأن الألفاظ والمعاني والذوات لا يمكن وجودها مطلق في إلا في الأذهان لا في الخارج،وموضوع المقيد اتفق مع العلماء السابقين في التعريف "هو اللفظ الدال على وصف مدلوله المطلق بصفة زائدة عليه"[3]، أما عن علاقة المطلق بالمقيد فقد ذكر"ابن تيمية" بقوله: " أن المطلق والمقيد إذا اتحدا في الحكم والسبب حمل المطلق منهما على المقيد، سواء وردا في سياق لإثبات أو سياق النفي أو أحدهما في سياق الإثبات والآخر في سياق النفي"[4]، من هذا يقرر توافقه مع أصحابه في حمل المطلق على المقيد إذا اتحدا في الحكم والسبب وكانا مثبتين، هذا بعض ما تناوله "ابن تيمية" في مجال دلالة الألفاظ فبحث فيها جمعا وتوثيقا ودراسة وتحليلا، ورأى مدى ضرورتيها في تحليل واستنباط وتفسير الآيات القرآنية لتوافق الشريعة الإسلامية.

وفي ختام ما تقدم حول دلالة الألفاظ عند شيخ الإسلام "ابن تيمية" حول موضوع اللغة العربية وارتباطها بالشريعة الإسلامية، كما يبيّن مدى أهمية المباحث اللغوية بكل علومها تساهم بشكل جلي في تفسير القرآن وجعله مادة سهلة في ذهن الإنسان، وعليه يمكن له ممارسة شرائعه الدينية دون زيغ أو ضلال .

6- دلالة الألفاظ عند "ابن حزم الأندلسي":

إنّ من الطبيعي أن يفهم أهل كل كتاب كتابهم الذي أنزل إليهم في إطار اللغة وداخل حدودها، لأنه نزل بلسانهم وعلى ما تعارفوا واصطلحوا عليه من ألفاظها وتراكيبها وأساليبها، وكما هو مع القرآن، إلا أنه هناك بعض الاختلاف في فهم ما جاء به الكتاب الكريم، ويعود ذلك إلى ما وجدوه

[1]– هادي أحمد فرحان الشجري، مرجع سابق، ص 158.

[2]– عبد الله بن سعد بن عبد الله آل مغيرة ، دلالات الألفاظ عند شيخ الإسلام ابن تيمية جمعا وتوثيقا ودراسة ، م1، دار اشبيليا للنشر والتوزيع، السعودية ،ط1431،1ه/2010م، ص 699.

[3]– المرجع نفسه، ص 703.

[4]– عبد الله بن سعد بن عبد الله آل مغيرة ، نفس المرجع، ص 710.

في الألفاظ اللغوية التي نقلت الموضوعات الشرعية، فأنشأت نصوص تأويلية لفهم حمل هذه الألفاظ سواء كانت مفردة أو مركبة، وكان للعالم" ابن حزم الأندلسي" وجهة نظر وتأليفا في هذا التأويل والتفسير للموضوعات الشرعية انطلاقا من المفردات القرآنية، فقد كانت هو الآخر معارفه موسوعية، كان شاعرا ومؤرخا وفيلسوفا، وعالما بالأديان وفقهها، فان أحد أكبر عقول الحضارة الإسلامية، وفي حديثه عن النقل ووجوه النقل فيرى"ابن حزم" أربعه وجوه للنقل" نقل الاسم عن موضوعه في اللغة بالكلية وتعليقه على شيء آخر، ونقل الاسم عن بعض معناه الذي يقع عليه دون بعض، ونقل خبر عن شيء ما إلى شيء آخر اكتفاء بفهم المخاطب، ونقل لفظ عن كونه حقا موجبا لمعناه إلى كونه باطلا محرما"[1]، هذه الوجوه جعلها مسالك ومحطات لتأويل النصوص القرآنية.

كما قدم ابن حزم الأندلسي رأيه في حمل النصوص الدينية على ظاهرها وموضوعاتها في اللغة ابتداء؛ لأن الوحي نزل بلسان العرب وعلى قدر كلامهم سواء من جانب الحقيقة والمجاز أو العموم والخصوص أو الذكر والحذف، وأوجب لكل حمل دليل، و أن تحمل الألفاظ على الحقيقة ابتداء، حملا للألفاظ على ظاهرها وأخذها على ما هي عليه في اللغة، إلا ما أخرجه عن الظاهر دليل حق من طبيعة أو شريعة ؛ يقول: "فكل خطاب خاطبنا الله تعالى به أو رسوله صلى الله عليه وسلم، فهو على موضوعه في اللغة ومعهودة فيها إلا بنص إجماع أو ضرورة حس تشهد بأن الاسم قد نقله الله تعالى أو رسوله صلى الله عليه وسلم عن موضوعه إلى معنى آخر فإن وجد ذلك أخذناه على ما نقل إليه"[2]، إذا فكل خطاب ديني سواء كان من الله سبحانه وتعالى أو من الرسول صلى الله عيه وسلم فهو موضوع لغوي معهود عند أهل اللغة الناطقين بها.

وفي مجال العام والخاص فيرى "ابن حزم" أن يحمل الخاص على الخصوص والعام على العموم ؛ حملا للألفاظ على ظاهرها وأخذها على ما هي عليه في اللغة، إلا ما أخرجه عن الظاهر دليل حق؛ يقول عماّ ذكره حول كلي اللفظ كلي المعنى وجزئي اللفظ جزئي المعنى ما نصّه:" وهذا النوع والذي قبله معلومان بأنفسهما جاريان على حسب موضوعهما في اللغة لا يحتاجان إلى دليل على أنهما يقتضيان ما يفهم عنهما- ولو احتاجا إلى دليل لما كان ذلك الدليل إلا لفظا يعبر عن معناه، فما كان يكون المدلول عليه بأفقر إلى دليل من الذي هو عليه دليل، وهذا يقتضي ألا يثبت شيء أبدا، وفي هذا بطلان الحقائق كلها، ووجود أدلة موجودات لا أوائل لها وهذا محال فاسد

[1]– أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي،الإحكام في أصول الأحكام، ج3، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط1، 1400ه/1980م، ص.ص.135– 136.

[2]– ابن حزم الأندلسي، الإحكام في أصول الأحكام، ج4، ص28.

والمعلوم بأول العقل أن اللفظ يفهم منه معناه لا بعض معناه ولا شيء من معناه، ولذلك وضعت اللغات ليفهم من الألفاظ معناها"[1] . ويرى أن لا يحمل الخاص على العموم ولا العام على الخصوص إلا بدليل؛ لأنه ضرب من التأويل فلا يصار إليه إلا بدليل، يقول . وقد ذكر جزئي اللفظ كلي المعنى :"وهذا لا يعلم من ذلك اللفظ الجزئي لكن من لفظ آخر وارد لنقل حكم هذا الجزئي إلى سائر النوع"[2]. ويقول أيضا . وقد ذكر كلي اللفظ جزئي المعنى : "إلا أن هذا القسم والذي قبله [يريد جزئي اللفظ كلي المعنى] لا يفهم معناهما من ألفاظهما أصلا لكن ببرهان من لفظ آخر وبديهة عقل أو حس تبين كل ذلك أنه إنما أريد به بعض ما يقتضيه ذلك اللفظ. ولولا البرهان الذي ذكرنا لما جاز أصلا أن ينقل عن موضعه في اللغة ولا أن يخص به بعض ما هو مسمى به دون سائر كل ما هو مسمى بذلك اللفظ"[3]، ففهم اللفظ من جزئي المعنى لا يتأتى إلا ببرهان من لفظ آخر يعبر عن موضعه في اللغة.

وعن مسألة الذكر والحذف يرى "ابن حزم" أن تحمل الألفاظ على الذكر لا الحذف ابتداء؛ حملا للألفاظ على ظاهرها وأخذها على ما هي عليه في اللغة، إلا ما أخرجه عن الظاهر دليل حق، فلا تحمل الألفاظ على الحذف إلا بدليل؛ لأنه ضرب من التأويل فلا يصار إليه إلا بدليل، قال في هذا المعنى: "ولا يجوز لأحد أن يقول في القرآن حذف إلا بنص آخر جلي يوجب ذلك أو إجماع على ذلك أو ضرورة حس"[4]، فلا يرى نقل الألفاظ عن مراتبها البتة إلا بدليل من طبيعة أو شريعة .

ففي تناول التأويل انطلاقا من نقل الألفاظ عند "ابن حزم الأندلسي" من باب الحقيقة والمجاز والخاص والعام والذكر والحذف لا تحمل الألفاظ إلا بدليل طبيعي أو شرعي ، والتأويل في نظره ليس مفهوما ذاتيا بل هو مفهوم موضوعي علمي متعلق بالشريعة لتصحيح مسار الإنسان وتثبيته وتبيين الطريق المستقيم له في الدنيا والآخرة.

وكخلاصة لما سبق ذكره فيما يخص المعرفة اللسانية في بحر علوم أصول الفقه، فعلم الأصول شكل حلقة مهمة في مسار تطور البحث العربي الإسلامي، فاتجه هذا الدرس إلى العناية بالنص من حيث المعاني التي تحملها الألفاظ وما يعترض هذه المعاني من تحول وتغير تبعا للسياق أو

---

[1]–علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي،التقريب لحد المنطق والمدخل إليه بالألفاظ العامية والأمثلة الفقهية، أبو محمد، دار العباد، بيروت، د.ط، ص 150.

[2]– المرجع نفسه ، ص150.

[3]– المرجع نفسه ، ص 150.

[4]– أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي، الفصل في الملل والأهواء والنحل، ج3، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط بدون، ص.298.

قصد المتكلم من الخطاب، فاعتناء علماء الأصول بالقضايا اللغوية مؤشر للباحثين أن يتجهوا إلى المؤلفات الأصولية لضبط مستويات اشتغال اللغة في هذه المدونات، هذه الدراسات جميعها كانت تسعى دائما وباستمرار إلى الوصول إلى معنى النص القرآني والحديث والوقوف على مقاصده لبناء حكم شرعي لأي آية قرآنية، وفهم النص القرآني لم مقصودا لذاته عند الأصول و إنما القصد منه هو خدمة العملية الاستنباطية الاستدلالية من أجل الكشف عن الحكم الشرعي وتنزيله على أرض الواقع.

المطلب الثاني:الدرس اللساني عند المفسّرين

استمدت اللغة العربية قوتها من القرآن الكريم ومنها كان هذا النتاج الفكري، وتضخمت عنها الدراسات اللغوية التي اهتم بها علماء اللغة بشكل عام، والعلوم القرآنية بشكل خاص بغية الحفاظ عليها من التشوه واللحن، وكان لجانب علوم التفسير حصة الأسد من هذه البحوث والدراسات وهي جانب مشرق في البحث، فهذا الإقبال على تفسير النص القرآني ودراسته، ترك إرثا وكنزا في الموروث التفسيري الضخم، وهذا الموروث تعددت مناهجه وتباينت اتجاهاته بحسب ثقافة المفسرين أنفسهم، ومن بين هؤلاء نجد "الزمخشري"، "ابن عطية"،"أبو حيان الأندلسي"، "الطاهر بن عاشور"، و"عبد الحميد بن باديس"، ومن خلال هذا البحث سنحاول أن نقدم بعض الآراء التفسيرية لهؤلاء الأخيرين ووجهة نظرهم في تفسير النصوص القرآنية، وسنعرض ذلك في الأسطر القليلة القادمة.

1-اللغة والتفسير عند" الزمخشري":

تتكون اللغة من ألفاظ وتراكيب ينوع الإنسان منها في التوظيف والاستعمال، لكن هذا التوظيف قد يؤدي إلى الالتباس والغموض ولا تبدو واضح للمتلقي، فيضطر إلى تحليل مفرداتها وتركيبها للوصول إلى المعاني المرادة من المتكلم، وقد اشتهرت كتب البلاغة والتفسير بدراسة هذا الجانب الدلالي للغة، ومن المفسّرين الذين تناولوا هذا البحث نجد "الزمخشري" في كتابه(الكشّاف)، الذي وقف على التوسع في المعنى انطلاقا من الألفاظ والتراكيب، وهو من الأوائل الذين عنوا بهذه الظاهرة وذكرها من خلال تفسير الآيات القرآنية، وانتبه لوجود الدلالة الحقيقية والدلالة المجازية لكثير من الألفاظ وفرق بينهما فقال:" هناك المعنى الحقيقي والمعنى المجازي"[1]، هذا الانتباه الذي نراه مستوعبًا دلالات الآيات القرآنية من خلال الإحاطة بمعاني ألفاظها، والسياق الذي وردت فيه، ومستدلا عليها بالأدلة والشواهد بأسلوب بارع يجمع حصافة الرأي إلى بلاغة

[1]– أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب للنشر والتوزيع،ط7، 2009م، ص20.

التركيب مع التنبيه على معاني الحقيقة والمجاز أينما وجدت، وبفضل عقليته الفذّة تنوعت أساليب تفسيره وكان تأثره واضحا بالعلماء الذين سبقوه في تبيين الدلالة اللغوية للآية القرآنية، أمثال "الفراء" من خلال كتابه(معاني القرآن) فقد استعان به في التفسير ومنها ما صرح به ومنها ما لم يصرح به، وكذلك احتج بما احتج به "الفرّاء" من أشعار العرب وأقوالهم المأثورة عند تفسيره آيات القرآن الكريم ومن أمثلة ذلك في قوله تعالى:وَتَرَى{ أَلْفُلْكَ مَوَاخِرَ فِيهِ} (النحل /14) ، قال الفرّاء : " وقوله:مواخرَ فيه ، واحدها ماخرة ، وهو صوت جري الفُلك بالرياح ، وقد مخرت تمخَرُ وتمخُرُ "[1]. وقال الزمخشريّ في تفسير الآية نفسها : " المخر شق الماء بحيزومها ، وعن الفرّاء : هو صوت جري الفُلك بالرياح"[2]وبالموازنة بين النصين السابقين يتضح اقتفاء الزمخشريّ أثر الفرّاء في تبيين معنى كلمة (مواخر) ونقله رأي الفرّاء بالنص مع نسبته إليه ، وهو ما يؤكد حرص الزمخشريّ على إظهار ما ينقله من نصوص بالصورة التي وضعها مؤلفوها لفظًا ومعنًى، وفي قوله تعالى :{ وَأَتِمُّوا ٱلْحَجَّ وَالْعُمْرَةَ لِلَّهِ فَإِنْ احْصِرْتُمْ فَمَا ٱسْتَيْسَرَ مِنَ ٱلْهَدْيِ} (سورة البقرة/196)، قال الفرّاء : " فإن أحصرتم : العرب تقول للّذي يمنعه من الوصول إلى إتمام حجّته أو عمرته خوفٌ أو مرضٌ ، وكل ما لم يكن مقهورًا ، كالحَبْس والسِّجْن ، يقال للمريض : (قد أُحْصر)، وفي الحبس والقهر : (قد حُصِرَ) فهذا فرْقُ بينهما ، ولو نويت في قهر السلطان أنَّها علة مانعة ، ولم تذهب إلى فعل الفاعل ، جاز لك أنْ تقول : (قد أُحْصِر الرجل). ولو قلت في المرض وشبهه : (إن المرض قد حَصَره أو الخوف) ، جاز أنْ تقول: حُصِرْتم"[3]، ويتضح مما تقدم التوافق الدلالي بين نص الفرّاء ونص الزمخشري مما يدل على دقة الأخير في الحفاظ على المعنى المنقول فضلا على ما نقله بالمعنى عن الفرّاء.

ونرى كذلك "الزمخشري"و"الزجاج" الذي نهل من كتابه (معاني القرآن وإعرابه) الشيء الكثير، ذلك المنبع استقى منه"الزمخشري" بحره العذب في التفسير والدلالة، و"الزجاج" عالما بعلوم العربية المتنوعة من نحو ولغة وقراءة وحديث وفقه وتفسير وعروض هذا الإلمام الجامع جعل من تفسيره لكتاب الله تفسيرا شاملا لكل علوم اللغة، ومنه استسقى "الزمخشري" تفسيره

[1]– أبو زكرياء الفرّاء، معاني القرآن، تح أحمد يوسف نجاتي ومحمد علي النجار وعبد الفتاح إسماعيل شلبي وعلي النجدي ناصف، عالم الكتب بيروت، ط3، 1403ه/1983م، ص 98.

[2]– الزمخشري، الكشاف عن حقائق غموض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، رتبه وضبطه وصححه مصطفى حسين أحمد، دار الكتاب العربي ، 1366ه/1947م، ص 598.

[3]– الفرّاء، معاني القرآن، ص 117.

وتأويله نتيجة التأثير والتأثر الحاصل بين المنهجين ومن ذلك في قوله تعالى: (يَـٰٓأَيُّهَا ٱلذِينَ ءَامَنُواْ لاَ تَقْرَبُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَأَنتُمْ سُكَـٰرَىٰ حَتَّىٰ تَعْلَمُواْ مَا تَقُولُونَ وَلاَ جُنُباً اِلاَّ عَابِرِے سَبِيلٍ حَتَّىٰ تَغْتَسِلُواْ وَإِن كُنتُم مَّرْضَىٰٓ أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ اَوْ جَآءَ احَدٌ مِّنكُم مِّنَ ٱلْغَآبِطِ أَوْ لَـٰمَسْتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَلَمْ تَجِدُواْ مَآءً فَتَيَمَّمُواْ صَعِيداً طَيِّباً فَامْسَحُواْ بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَفُوّاً غَفُورا﴿٤٣﴾ }النساء43، بيّن الزّجّاج دلالة التيمُّم في اللغة فقال: "معنى تيمموا اقصدوا، والصعيد وجه الأرض. فعلى الإنسان أن يضرب بيديه ضربة واحدة، فيمسح بهما جميعا وجهه، وكذلك يضرب ضربة واحدة، فيمسح بهما يديه، والطيب هو النظيف الظاهر، ولا يُبالى أكان في الموضع تراب أم لا، لأنّ الصعيد ليس هو الترابَ، إنما هو وجه الأرض، ترابا كان أو غيره. ولو أن أرضا كانت كلها صخرا لا تراب عليها ثم ضرب المُتَيمِّم يده على ذلك الصخر لكان ذلك طهورا إذا مسح به وجهه[1]"

واقتفى الزمخشريّ أثر الزّجّاج في تبيين دلالة التيمُّم مصرّحًا بنسب رأي الزّجّاج إليه، فقال: "وقال الزّجّاج: الصعيد وجه الأرض ترابا كان أو غيره .وإن كان صخرا لا تراب عليه لو ضرب المُتَيمِّم يده ومسح لكان ذلك طهوره[2]" في قوله تعالى: (هُوَ ٱلذِے جَعَلَ لَكُمُ ٱلاَرْضَ ذَلُولاً فَامْشُواْ فِے مَنَاكِبِهَا وَكُلُواْ مِن رِّزْقِهِۦ وَإِلَيْهِ اِلنُّشُورُ ﴿١٦﴾ } الملك15، رجّح الزّجّاج أن يكون معنى (فامشوا في مناكبها) أي في جبالها؛ لأن تمكن سلوك الجبال هو أبلغ التذليل؛ فقال: "معناه في جبالها. وقيل في جوانبها، وقيل في طرقها، وأشبه التفسير- والله أعلم- تفسير من قال في جبالهامعناه :سهّل لكم السلوك فيها، فإذا أمكنكم السلوك في جبالهافهو أبلغ في التذليل[3]"

ومشى الزمخشريّ على أثر الزّجّاج في تبيين دلالة الآية مصرّحا بالنقل عن الزّجّاج، فقال: "المشي في مناكبها: مثل لفرط التذليل ومجاورته الغاية (...) وقال الزّجّاج: معناه: سهل لكم السلوك في جبالها، فإذا أمكنكم السلوك في جبالها، فهو أبلغ التذليل[4]"

---

[1]- أبو إسحاق ابراهيم بن السري الزجاج، معاني القرآن وإعرابه ، تح عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، بيروت، ط1، 1408ه/1988م، ص 56.

[2]- الزمخشري ، الكشاف، مرجع سابق، ص 514-515.

[3]- الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، ص 199.

[4]- الزمخشري ، الكشاف، ص580.

يتّضح مما تقدّم أنّ الزمخشريّ قد تأثّر بأبي إسحاق الزّجّاج في تبيين دلالات الآيات الكريمات المذكورات سلفا ولم يغفل التصريح بنسبة ما نقله بالنصّ والمعنى معًا إلى أبي إسحاق الزّجّاج. وهو أثر قد كُرِّرَتْ نظائره في غير موضع من الكشّاف[1].

كل ما ذكر آنفا يبين التأثير والتأثر بين الزمخشري ومن سبقوه من علماء اللغة والتفسير في توضيح دلالات الآيات الكريمات، إلى جانب ما ذكرنا فقد تعرّض الزمخشري، في المباحث اللّغويّة، إلى قضيّة اللفظ والمعنى، يقول في تفسيره للآية: (فَلَمَّا فَصَلَ طَالُوتُ بِالْجُنُودِ قَالَ إِنَّ اللَّهَ مُبْتَلِيكُم بِنَهَرٍ فَمَن شَرِبَ مِنْهُ فَلَيْسَ مِنِّي وَمَن لَّمْ يَطْعَمْهُ فَإِنَّهُ مِنِّيَ إِلاَّ مَنِ إِغْتَرَفَ غَرْفَةً بِيَدِهِۦ فَشَرِبُواْ مِنْهُ إِلاَّ قَلِيلاً مِّنْهُمْ فَلَمَّا جَاوَزَهُ هُوَ وَالذِينَ ءَامَنُواْ مَعَهُ قَالُواْ لاَ طَاقَةَ لَنَا الْيَوْمَ بِجَالُوتَ وَجُنُودِهِۦ قَالَ الذِينَ يَظُنُّونَ أَنَّهُم مُّلَـقُواْ اللَّهِ كَم مِّن فِيَةٍ قَلِيلَةٍ غَلَبَتْ فِيَةً كَثِيرَةً بِإِذْنِ اللَّهِ وَاللَّهُ مَعَ الصَّـبِرِينَ ﴿٢٤٩﴾)249 من سورة البقرة: "...وقُرئ "غرفة" بالفتح، بمعنى المصدر، وبالضمّ بمعنى المعروف. وقرأ أبيّ والأعمش إلاّ قليل بالرفع، وهذا من ميلهم مع المعنى وإعراض عن اللّفظ جانباً، وهو باب جليل في علم العربيّة"[2]، كما اعتنى بقضايا التركيب في الكلام، وخاصّة منها مسألة الحذف، وهو في نظر أسلافنا عنوان بلاغة، لأنّه يقوم على مبدأ الإيجاز، فالآية (مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الذِى إِسْتَوْقَدَ نَاراً فَلَمَّآ أَضَآءَتْ مَا حَوْلَهُ ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَهُمْ فِى ظُلُمَـتٍ لاَّ يُبْصِرُونَ ﴿١٧﴾)

(البقرة17)قد قامت على تركيب تلازميّ غاب فيه أحد ركنيه. يقول الزمخشري: "فإن قلت :أين جواب (لمّا)؟ قلت: فيه وجهان: أحدُهما أنّ جوابه: "ذهب الله بنورهم"، والثاني أنّه محذوف، كما حُذف في قوله: "فلمّا ذهبوا به". وإنّما جاز حذفه لاستطالة الكلام مع أمن الإلباس للدالّ عليه. وكان الحذف أولى من الإثبات لما فيه من المجازة مع الإعراب عن الصِفة التي حصل عليها المستوقد بما هو أبلغ من اللّفظ في أداء المعنى"[3]، فإثبات الحذف في الآية يبين تأويلا لبنية التركيب وصرفها "الزمخشري" إلى وجهين غرضه من ذلك أن يستدل على مميزات الحذف في النص القرآني وعلى أسرار بلاغته.

[1]– ينظر الزمخشري، الكشاف، مرجع سابق، ص 211.

[2]– المرجع نفسه، ص 266.

[3]– المرجع نفسه، ص 75.

فدلالة الألفاظ والتراكيب يشمها الدارس عند "الزمخشري" من خلال كتابه "الكشاف" وتلاحظه يعول على تحديد المعاني القرآنية التي انتهى إليها عبر التفسير على مسلكين اثنين هما الاستشهاد بالشعر وضرب الأمثال.

2- اللغة والتفسير عند "ابن عطية الأندلسي":

إن التطور الذي وصل له التفسير في القرن السادس متأثرا بعلوم البلاغة والعلوم اللغوية الأخرى، ألف فيه عالمان وهما من المتقدمين في هذا الميدان، أولهما "الزمخشري" صاحب كتاب "الكشاف" في المشرق وكنا عرضنا عن هذا في الأسطر الفائتة، وثانيهما "أبو محمد عبد الحق بن عطية" في المغرب الذي ألف كتاب "المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز"، وسنوضح أهم ما جاء به هذا الكتاب في تفسير القرآن الكريم انطلاقا من العلوم اللغوية المختلفة .

عن أهمية هذا الكتاب والصدى الذي لقيه كتاب التفسير هذا يقول "ابن خلدون" عنه: " وجاء أبو محمد ابن عطية من المتأخرين بالمغرب، فلخص تلك التفاسير كلها، وتحرى ما هو أقرب إلى الصحة منها، ووضع ذلك في كتاب متداول بين أهل المغرب والأندلس حسن المنحى[1]"، هذا يدل على قيمة الكتاب من جهة واعتناء الناس به من جهة ثانية، وشهادة أخرى قدمها "القاضي الإمام أبي علي الصدفي" فيقول: " وتأليفه في التفسير جليل الفائدة، كتبه الناس كثيرا، وسمعوا منه، وأخذوا عنه"[2] فيبين أن الناس انكبت عليه وأخذت تفسيرها عنه، وتسمية الكتاب مستمدة مما قاله ابن عطية في مقدمته "وقصدت فيه أن يكون جامعا وجيزا محررا" [3]، وقد كان مرجعا لكثير من التفاسير التي ألفت من بعده.

وقد ذكر "ابن عطية" الدافع الذي دفعه إلى تأليف تفسيره ويوضح المنهج العام في إتباع تفسيره "وقصدت فيه أن يكون جامعا وجيزا محررا، ولا أذكر من القصص إلا ما لا تنفك الآية إلا به، وأثبت أقوال العلماء في المعاني منسوبة إليهم على ما تلقى السلف الصالح – رضوان الله عليهم – كتاب الله من مقاصده العربية، السليمة من إلحاد أهل القول بالرموز، وأهل القول بعلم الباطن وغيرهم، فمتى وقع لأحد من العلماء الذين قد حازوا حسن الظن بهم لفظ ينحو إلى شيء من أغراض الملحدين، نبهت عليه، وسردت التفسير في هذا التعليق بحسب رتبة ألفاظ الآية من حكم، أو نحو، أو لغة، أو معنى، أو قراءة، وقصدت تتبع الألفاظ حتى لا يقع طفر كما في كثير من كتب المفسرين. ورأيت أن تصنيف التفسير – كما صنع المهدوي رحمه الله – مفرق

[1]– ابن خلدون، المقدمة، تح علي عبد الواحد وافي ، ج3، ط3، ص 1032.

[2]– ابن الأبار ، المعجم في أصحاب القاضي أبي علي الصدفي، طبعة مدريد 1885م، ص 261.

[3]– ابن عطية الأندلسي، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ج1، نشر وزارة الأوقاف الإسلامية ،1975م ، ص 04.

للنظر، مشعب للفكر، وقصدت إيراد جميع القراءات مستعملها وشاذها، واعتمدت تبيين المعاني وجميع محتملات الألفاظ، كل ذلك بحسب جهدي وما انتهى إليه علمي، وعلى غاية من الإيجاز وحذف فضول القول" [1]، هذا في حديثه عن المنهج كما واستعان بالقرآن الكريم في تبيين معاني الآيات مثل في تفسير قوله تعالى: (قُلِ إِن كَانَتْ لَكُمُ ٱلدَّارُ ٱلآخِرَةُ عِندَ ٱللَّهِ خَالِصَةً مِّن دُونِ ٱلنَّاسِ فَتَمَنَّوُاْ ٱلْمَوْتَ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴿٩٤﴾) الآية 94 البقرة، قال ":وهذه آية بينة أعطاها الله لرسوله محمدا صلى الله عليه وسلم، لأن اليهود قالت :"نحن أبناء الله وأحباؤه" وشبه ذلك من القول، فأمر الله نبيه أن يدعوهم إلى تمني الموت"[2]، لمثال الثاني في تفسير قوله تعالى (يَٰٓأَيُّهَا ٱلذِينَ ءَامَنُواْ لاَ تَقُولُواْ رَٰعِنَا وَقُولُواْ ٱنظُرْنَا وَاسْمَعُواْ)الآية 94 البقرة قال في تفسير لفظة راعنا :" وقالت طائفة هي لغة كانت الأنصار تقولها فقالها رفاعة بن زيد بن التابوت للنبي صلى الله عليه وسلم ليا بلسانه وطعنا كما كان يقول :{ اسمع غير مسمع}الآية 45 النساء فنهى الله المؤمنين أن تقال هذه اللفظة"[3]، كما استعان بالأحاديث النبوية وأقوال التابعين وذكر أسباب النزول في تفسير القرآن الكريم كذا بيان الأحكام الفقهية.

ويعد "ابن عطية" إمام اللغة العربية، شهد له بذلك من ترجم له، على ما نستشفه من براعة هذا العالم في ميدان النحو واللغة من خلال قراءة تفسيره المليء بالآراء النحوية، وبالمناقشات اللغوية المتفننة، أضف إلى ذلك كثرة شواهده الشعرية، ولا غرابة في ذلك، فقد كان هو نفسه شاعرا وأديبا، ولذلك فقد صنفه جلال الدين السيوطي في طبقات اللغويين والنحاة، ونقول قول ابن الزبير الذي ذكر أنه :" كان فقيها جليلا نحويا لغويا، أديبا بارعا، شاعرا مفيدا ضابطا. وألف تفسير القرآن العظيم، وهو أصدق شاهد له بإمامته في العربية"[4]، وهنا من يرى الوجيز ليس كتاب تفسير فحسب بل كتاب لغة ونحو من ذلك تفسير قوله تعالى: (وَالذِينَ يُومِنُونَ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيْكَ وَمَآ أُنزِلَ مِن قَبْلِكَ وَبِالآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ ﴿٤﴾) الآية 04 البقرة قال:"اختلف المؤولون في المراد بهذه لآية وبالتالي قبلها فقال قوم : الآيتان جميعا في جميع المؤمنين، وقال آخرون : هي في مؤمني أهل الكتاب، وقلا آخرون : الآية الأولى : في مؤمني العرب،

[1]– ابن عطية الأندلسي، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز ، ص 05.

[2]– المرجع نفسه ، ص 296.

[3]– المرجع نفسه ص 313.

[4]–السيوطي، في بغية الوعاة، ط1، مطبعة السعادة 1326هـ ، ص 295.

والثانية : في مؤمني أهل الكتاب، كعبد الله ابن سلام، وفيه نزلت، ثم استعان بالنحو لتوجيه كل من المعاني فقال :" فمن جعل الآيتين في صنف واحد فإعراب "والذين" خفض على العطف، ويصح أن يكون رفعا على الاستئناف، أي وهم الدين، ومن جعل الآيتين في صنفين، فإعراب "الذين" رفع على الابتداء وخبره "وأولئك على هدى" ويحتمل أن يكون عطفا"[1]

ومن ذلك أيضا تفسير قوله تعالى: (وَلَمَّا جَآءَهُمْ كِتَٰبٌ مِّنْ عِندِ ٱللَّهِ مُصَدِّقٌ لِّمَا مَعَهُمْ وَكَانُواْ مِن قَبْلُ يَسْتَفْتِحُونَ عَلَى ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ فَلَمَّا جَآءَهُم مَّا عَرَفُواْ كَفَرُواْ بِهِۦ فَلَعْنَةُ ٱللَّهِ عَلَى ٱلْكَٰفِرِينَ ﴿٨٩﴾) الآية 89 البقرة قال : "واختلف النحاة في جواب "لما"، و"لما "الثانية في هذه الآية، فقال أبو العباس المبرد، جوابها في قوله :"كفروا "وأعيدت لها الثانية لطول الكلام، ويفيد ذلك للذنب وتأكيدا له، وقال الزجاج، "لما" الأولى جواب لها للاستغناء عن ذلك بدلالة الظاهر من الكلام عليه ، قال القاضي أبو محمد عبد الحق رضي الله عنه فكأنه محذوف، وقال الفراء:"جواب" "لما" الأولى في الفاء وما بعدها، وجواب "لما" الثانية : كفروا" [2]، وغيرها من الأمثلة الكثير والكثير التي توضح اطلاع "ابن عطية" على اللغة وجميع علومها في تفسيره لكتابه التفسير وسماه وجيزا ومحررا حتى يكون جامعا وسهلا على الناس وبالتالي يستطيعون فهم الآيات وتطبيقها في مجتمعهم.

وما يستنتج من تفسير" ابن عطية" من خلال كتابه "الوجيز" اعتنى بالدلالة الصوتية ووجد ارتباط بين الصوت والمعنى في الألفاظ وهذا ما جعلها تنتقل من دلالة إلى أخرى، وهذا الربط من تفسير آيات القرآن الكريم الذي وحدها الترابط والتماسك جنبا إلى جنب ليسهم كل من اللفظ ودلالته في إيصالها للمتلقي، وسرد التفسير على حسب رتبة ألفاظ الآية من حكم أو لغة أو معنى أو قراءة، وتتبع الألفاظ بحيث لا يترك لفظا بلا تفسير ويبين جميع المعاني وجميع محتملات الألفاظ.

3- اللغة والتفسير عند" أبي حيان الأندلسي":

كان "أبو حيان الأندلسي الغرناطي" من كبار علماء القرن السابع الهجري، تلقى العلم عن كبار علماء الأندلس، ثم قَدِم مصر فأخذ عن علمائها، فكان على علم جمٍّ بالعربية؛ لغة، ونحواً، وصرفاً، وشعراً، وكان فوق ذلك صاحب يد في التفسير والحديث وتراجم الرجال والقراءات

[1]– ابن عطية الأندلسي، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، مرجع سابق، ج1، ص 101.

[2]– المرجع نفسه، ص 290.

القرآنية، و قد ألف العديد من الكتب من بينها كتابه "البحر المحيط" ومن أشهر كتب التفسير فقال عنه"ابن الجزري":"تفسير البحر المحيط لم يسبق إلى مثله"[1]، وهو كتاب تفسير ومرجع مهم" لمن يريد الوقوف على وجوه إعراب ألفاظ القرآن الكريم"[2]، ودقائق مسائله النحوية فالجانب النحوي أبزر في هذا التفسير قد أكثر من ذكر مسائل النحو، وتوسع فيها غاية التوسع، وذكر مسائل الخلاف فيها، كما لم يهمل الجوانب التفسيرية الأخرى في كتابه، بل كان يتعرض لغير مسائل النحو؛ كذكره المعاني اللغوية للآيات، والأسباب الواردة في نزولها، ويتعرض أيضًا لذكر الناسخ والمنسوخ، وأوجه القراءات القرآنية، والأحكام الفقهية المتعلقة بآيات الأحكام .

ويبين "أبو حيان الأندلسي" العلوم التي يجب على المفسر أن يكون على اطلاع عليها بل يتقنها حتى ويحيط بها وهي سبعة فيقول: "فهذه سبعة وجوه لا ينبغي أن يقدم على تفسير كتاب الله من أحاط بجملة غالبها من كل وجه منها، ومع ذلك اعلم أنه لا يرتقي من علم التفسير ذروته، ولا يمتطي من صهوته، إلا من كان لا يرتقي علم اللسان، مترقيا منه إلى رتبة الإحسان، قد جبل طبعه على إنشاء النثر والنظم دون اكتساب، وإبداء ما اخترعته فكرته السليمة في أبدع صورة وأجمل جلباب، واستفرغ في ذلك زمانه النفيس، وهجر الأهل والولد والأنيس، ذلك الذي له في رياضه أصفى مرتع، وفي حياضه أصفى مكرع"[3]، فتفسير القرآن الكريم، لا يجئ من تحصيل العلوم التي تخدم القرآن الكريم.

وفي حديث "أبي حيان" عن المنهج الذي سار عليه في تفسير البحر المحيط فيقول في مقدمته: "وترتيبي في هذا الكتاب أني ابتدئ أولا الكلام على مفردات الآية التي فسّرها لفظة لفظة فيما يحتاج إليه من اللغة و الأحكام النحوي التي تحتاج لتلك اللفظة قبل التركيب وإذا كان الكلمة معنيان أو معان ذكرت ذلك في أول موضع ذكرت فيه تلك الكلمة لينتظر ما يناسب لها من تلك المعاني في كل موضع فيه فيحمل فيه كلمة ثم أشرع في تفسير الآية مع ذكر سبب نزولها إذا كان لها سبب نسخها مناسباتها وارتباطها بما قبلها حاشر فيها القراءات شاذها مستعملها ذاكر توجيه ذلك في علم العربية ، ناقلا أقاويل السلف والخلف في فهم معانيها، متكلما على جبلها وبحيث إني لا أغادر عليها مبديا ما فيها من غوامض الأعراب ودقائق الآداب من بديع وبيان ، مجتهدا أني لا اكر الكلام في لفظ سبق ولا في جملة نتقدم الكلام عليها ولا في أية فسرت بل اذكر في كثير منها

[1] –محمد بن محمد بن محمد علي بن الجزري الدمشقي، غاية النهاية في طبقات القرّاء، تح ج برجستراسر، م2،ط1، دار الكتب العلمية، 1427هـ/2006م، ص 250.

[2] – محمد حسين الذهبي، التفسير والمفسرون، ج1،ط7، مكتبة وهبة للنشر والتوزيع، 2000م، ص 226.

[3]– أبو حيان الأندلسي محمد بن يوسف الغرناطي، تفسير البحر المحيط، تح عادل أحمد المجود وعلي محمد معوض بمشاركة زكريا عبد المجيد النوتي وأحمد النجولي الجمل،ج1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1993م،ص 105-109.

في كثير الحوالة على المواضع الذي تكلم فيه على تلك اللفظة أو الجملة أو الآية ، وان عرض تكريم فمزيد فائدة ناقلا أقاويل الفقهاء الأربعة وغيرهم من الأحكام الشرعية مما فيه تعلق بالفظ القرآني ، محيلا على الدلائل في كتب القفة ، وكذلك ما تذكره من القواعد النحوية أحيل في تقررها والإستدال عليها على كتب النحو، وربما أذكر الدليل إذا كان الحكم غريبا أو خلاف مشهور ما قال معظم ما قال معظم الناس، بادئا بمقتضى الدليل وما دلّ عليه ظاهر اللفظ مرجحا له لذلك ما لم يصد عن الظاهر ما يجب إخراجه به عنه، منكبا في الإعراب عن الوجوه التي تنزه القرآن عنها، مبينا أنها مما يجب أن يعدل عنه، وأنه ينبغي أن يحمل على أحسن إعراب وأحسن تركيب، إذ كلام الله تعالى أفصح الكلام، فلا يجوّز فيه جميع ما يجوّزه النحاة في شعر الشمّاخ والطرماخ وغيرهما من سلوك التقادير البعيدة، والتراكيب القلقة والمجازات المعقدة" [1]، هذا منهجه المعتمد بينه في بداية كتابه تفصيلا وإجمالا.

من أمثلة التفسير عند "أبي حيان" في شرح المفردات والتزامه بترتيب واحد، فكان يكتب النص القرآني ثم يأخذ في تفسير هذه الآيات، فيبدأ يشرح مفردات الآية على نحو قوله تعالى:{لا ريب فيه} الآية02 البقرة، قال: " الريب الشك بتهمة، راب حقق التهمة، وحقيقة الريب قلق في النفس(دع ما يريبك إلى ما لا يريبك)"[2]، فكان يعتمد على اللغة في التفسير ويتكلم على مفردات الآية التي يريد تفسيرها لفظة لفظة، وذلك بما يحتاج إليه من اللغة والأحكام النحوية لتلك اللفظة قبل التركيب، فهذا التفسير يعتمد على التلخيص والاختصار في أكثر المسائل لذا تفوق على سابقيه في التفسير.

وفي المقابل أيضا كان "أبو حيان" يختار من الإعراب ما يراه سهلا ويسيرا وأقرب وأصوب، ويبتعد عن الصعب المكلف، ففي قوله تعالى(وَدَّ كَثِيرٌ مِّنَ اَهْلِ اِلْكِتَـٰبِ لَوْ يَرُدُّونَكُم مِّنۢ بَعْدِ إِيمَـٰنِكُمْ كُفَّاراً حَسَداً مِّنْ عِندِ أَنفُسِهِم مِّنۢ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ ٱلْحَقُّ فَاعْفُواْ وَاصْفَحُواْ حَتَّىٰ يَاتِىَ ٱللَّهُ بِأَمْرِهِۦٓ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴿١٠٩﴾)الآية 109البقرة، فقال في تفسير هذه الآية: " انتصابا حسدا على أنه مفعول من أجله والعامل فيه (ودّ) أي الحامل لهم على ودادة ردّكم كفارا هو الحسد، وجوّزوا فيه أن يكون منصوبا على الحال، أي حاسدين ولم يجمع لأنه مصدر، وهذا ضعيف لأن جعل المصدر حالا لا ينقاس وجوّزوا أيضا أن يكون نصبه

[1]– أبو حيان الأندلسي محمد بن يوسف الغرناطي، تفسير البحر المحيط،ج1، ص 103-104.

[2]– المرجع نفسه، ص 103.

المصدر والعامل فيه فعل محذوف يدل عليه المعنى، التقدير: حسدوكم حسدا، والأظهر القول الأول لأنه اجتمعت فيه شرائط المفعول من أجله"[1]،هذا التوجيه النحوي والاختلاف الإعرابي قدّمه بدليل وتفسير مبرر دون قيد أو تعسير.

من هنا نلاحظ العناية الفائقة باللغة والنحو في تفسير"أبي حيان" وربما هذا ما جعل كثيرا من المفسرين يقعون في الخطأ لأنهم لم يتعمقوا فيهما، "فأبو حيان" ركز على الجانب النحوي نظرا لأهميته لان المعنى يتغير ويختلف باختلاف الإعراب، بالإضافة إلى اهتمامات أخرى في تفسير الآيات كالترجيح بين الأقوال، وعدم التكرار، مناسبة الآية بما قبلها وعلوم البلاغة وغيرها.

4- اللغة والتفسير عند" محمد الطاهر بن عاشور":

تعددت أنواع التفسير وتنوعت اتجاهات المفسرين، وكان اعتماد كل واحد منهم على حسب ما يراه مناسب مع آيات القرآن الكريم، فمنهم من أخذ التفسير بالرأي، وآخر اختار التفسير بالمأثور، في حين قال آخر أن القرآن يفسر بعضه بعضا، ومنهم من اعتمد على علوم اللغة في تبيين دلالات الآيات، ومنهم من جمع هذه الاتجاهات في تفسيره ومن أمثال هؤلاء نجد الشيخ" محمد الطاهر بن عاشور" في تفسيره "التحرير والتنوير"، الذي أوضح مظاهر التفسير اللغوي وأثر اللغة في الكشف عن معاني الآيات.

يعد كتاب "التحرير والتنوير" في التفسير للشيخ "الطاهر بن عاشور" من أشهر تفاسير العصر الحديث وأعمقها حيث اعتمد على علوم اللغة بشكل كبير في إظهار معاني القرآن الكريم، وبث فيه من القضايا اللغوية فيعرض أوجه الإعراب المختلفة، وأثرها البلاغي، ويحدد الميزان الصرفي لبعض الكلمات والتي تكون دلالة لفظها توحي بأكثر من معنى،وأكثر من الاستشهاد بآراء النحاة وتخريجاتهم النحوية، كل هذا اعتمده في التفسير لجمع شامل التفسير بدون خلل أو نقصان ودون شك أو ريب، وقد تحدث في مقدمة كتابه عن حاجة علم التفسير إلى علوم اللسان العربي فيقول: " إنّ القرآن كلام عربي، فكانت قواعد العربية طريقا لفهم معانيه ونعني بقواعد العربية مجموع علوم اللسان العربي، وفي متن اللغة والتصريف والنحو والمعاني والبيان"[2]، فهذه العلوم لها الأثر الكبير في توضيح واستنتاج معنى الآيات وتوجيهها.

وفي نفس الصدد يرى محمد النذير سالم أن "ابن عاشور" قد تفنن في استعمال علوم اللغة في التفسير إذ يقول: " تشكل اللغة بشتى فروعها أهم مرتكزاتها ابن عاشور في تفسيره، فهو يستعمل آلاتها بدقة فائقة، مما ينم عن تمكنه منها، ولا يكاد يخط سطرا في كتابة إلاّ ويهرع إليها، فإن

[1]– أبو حيان الأندلسي ، مرجع سابق، ص 348.

[2]– محمد الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، دار سحنون للطباعة والنشر، تونس، المجلد الأول، ج1، ص 21.

المسألة لغوية أتى على معاني الكلمة من كل جوانبها، وإن كانت نحوية أحاط من خلالها بكل احتمالاتها، وإذا كانت بلاغية ولج من بابها ولوج يحسن فتح المغاليق من أسرارها، ليلتمس بعدها بذوقه مواطن البيان والإعجاز في الآية المراد تفسيرها"[1]، هذا الرأي يعلل اعتماد ابن عاشور في تفسيره على العلوم اللغوية.

إن وجهة نظر "ابن عاشور" في المسائل المستنبطة من القرآن الكريم، أظهرت المنهج اللغوي الذي انتهجه الشيخ في تفسيره، ومن بين هذه المسائل نجد مسألة التحليل البلاغي كون البلاغة نالت الحظ الأوفر في تفسيره، ويبرهن هذه المسألة من وجهة نظره فيقول:"أن مفسر القرآن لا يعد تفسيره لمعاني القرآن بالغ الكمال في غرضه، ما لم يكن مشتملا على بيان دقائق من وجوه البلاغة في الآية المفسرة"[2]، ومن أمثلة ذلك حديثة عن التقديم والتأخير في الدرس البلاغي فيقول في تفسير قوله تعالى(ٱلۡحَمۡدُ لِلهِ رَبِّ ٱلۡعَٰلَمِين ۝١ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيم ۝٢ مَٰلِكِ يَوۡمِ ٱلدِّينِ ۝٣) الفاتحة:3، "...فإن قلت وقع الاهتمام بالحمد مع أن ذكر اسم الله تعالى أهم فكان الشأن تقديم اسم الله تعالى وإبقاء الحمد غير مهتم به حتى لا يلجأ إلى تغييره عن النصب إلى الرفع لأجل هذا الاهتمام قلت: قدم الحمد لأن المقام هنا الحمد إذ هو ابتداء أول النعم بالحمد وهي نعمة تنزيل القرآن الذي فيه نجاح الدارين، فتلك المنة من أكبر ما يحمد الله عليه من جلائل صفات الكمال لاسيما وقد اشتمل القرآن على كمال المعنى واللفظ والغاية فكان حضوره عند ابتداء سماع أنزله ابتداء تلاوته مذكرا بما لمنزله تعالى من الصفات الجميلة، وذلك يذكر بوجوب حمده وأن يغفل عنه فكان مقام الحمد لا محالة، فلذلك قدم وأزيل عنه ما يؤذن بتأخره لمنافاته الاهتمام، ثم إن ذلك الاهتمام تأتي به اعتبار الاهتمام بتقديمه أيضا على ذكر الله تعالى اعتدادا بأهميته الحمد العارضة في المقام وإن كان ذكر الله أهم في نفسه لأن الأهمية العارضة تقدم على الأهمية الأصلية لأنها أمر يقتضيه المقام والحال والآخر يقتضيه الواقع والبلاغة هي المطابقة لمقتضى الحال والمقام..."[3]، فمسألة التقديم والتأخير في الدرس البلاغي مكانة كبيرة، وحولها تدور جماليات الكلام وفصاحته، ومنها يبين الإعجاز البياني في القرآن

[1]– محمد النذير أبو سالم، الاختيارات العلمية للعلامة محمد الطاهر بن عاشور من خلال تفسيره التحرير والتنوير، دار بن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت–لبنان، ط1، 1430هـ/2009م، ص 127.

[2]– محمد الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، مرجع سابق، ص 178.

[3]– محمد الطاهر بن عاشور، المرجع نفسه، ص 158، 159.

الكريم، فاعتناء "ابن عاشور" بالجانب البلاغي في تعامله مع الآيات ويبين القيمة الجمالية والفنية للآية.

اعتمد المفسرون في تفسيراتهم على القواعد النحوية بغية الوصول إلى الحكم الشرعي المستنبط من الآيات القرآنية، ويظهر منهج "ابن عاشور" في كشفه عن مدلول الآيات القرآنية من خلال توظيفه لهذه القواعد، ومن بين القضايا التي عالجها قضية التضمين النحوي الذي يعتبره"ابن عاشور" من بديع الإيجاز، إذ يقول في تعريفه لهذا الأخير:"ومن بديع الإيجاز في القرآن وأكثر ما يسمى بالتضمين، وهو يرجع إلى إيجاز الحذف، والتضمين أن يضمن الفعل أو الوصف معنى فعل أو وصف آخر، ويشار إلى المعنى المضمن بذكر ما هو متعلقاته من حرف أو معمول فيحصل في الجملة معنيان"[1]، ومن أمثلة ذلك تفسيره لقوله تعالى:(طَاعَةٌ وَقَوْلٌ مَّعْرُوفٌ فَإِذَا عَزَمَ ٱلْأَمْرُ فَلَوْ صَدَقُوا۟ ٱللَّهَ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُمْ ﴿٢١﴾) الآية 21 محمد، فيقول:" وإذا ظرف للزمان المستقبل وهو الغالب فيها فيكون ما بعدها مقدرا وجوده، أي فإذا جد أمر القتال وحدث، وجملة "فلو صدقوا الله" دليل جواب "إذا"، لأن إذا ضمنت هنا معنى الشرط، أي كذبوا الله واخلفوا فلو صدقوا الله لكان خيرا لهم، واقتران جملة الجواب بالفاء للدلالة على تضمين إذا معنى الشرط، وذلك أحسن من تجريده عن الفاء إذا كانت جملة الجواب شرطية أيضا"[2]، هذا الخلاف قدم فيه الشيلخ رأيه وبرر تفسيره بالأدلة والبراهين انطلاقا من مفهومه الخاص لمصطلح التضمين النحوي.

من خلال ما سبق نلاحظ توظيف الشيخ الطاهر بن عاشور علوم اللغة العربية في تفسيره للقرآن الكريم، وبيّن مدى أهمية هذه العلوم لدى المفسر، باعتبار اللغة الركن الأساسي في التفسير، وجعل من الواجب إتقان علوم اللغة لأجل التعامل مع آي الكتاب العزيز.

5- اللغة والتفسير عند "عبد الحميد بن باديس":

نال الدرس اللغوي العربي القديم حظا من الدراسة والبحث كونه ارتبط بأسمى نص لغوي وهو القرآن الكريم، والكثير من الدارسين يشهدون أن هذا النص لا يزال له إمكانية البحث والدراسة بقوة، وهذه تعد قاعدة للدرس اللساني الحديث ويعطيه الحركية والجدية والفاعلية، ومن هذا التعلق أنشأت معظم العلوم العربية وفتشت في ألفاظها وتراكيبها وأساليبها وحتى في مناهجها وطرائق تدريسها وصنف كتب في هذا، ومن هذه الدراسات والكتب نجد كتاب(مجالس التذكير

[1]– محمد الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، مرجع سابق ، ص 123.

[2]– محمد الطاهر بن عاشور،المرجع نفسه، ص 110.

من كلام الحكيم الخبير) للإمام " عبد الحميد بن باديس الجزائري"، الذي كشف دلالات النص القرآني واستجلاء بيان معانيه، فكان حقل التفسير خصبا ومجالا فسيحا التقت فيه صنوف العلوم وضروب الفهم، ومنه استقى الإمام مشربه وأمعن النظر فيه، ومنه تعامل مع الآية القرآنية من خصوصيتها القدسية مضمونا، ومن علو لغتها شكلا وهذا من خلال البحث في المستويات اللغوية.

فقد جمع "ابن باديس" في كتابه (مجالس الذكر) الموروث التفسيري لسابقيه ذو الخصوصية المعرفية، فما امتاز به الكتاب أنه تفسير ذو قاعدة إصلاحية شاملة للأمة " رغم أنه جزء، وأنه ظهر في شكل مقالات افتتاحية لمجلة (الشهاب) قد تضمن منهجا لدراسة القرآن وفهمه"[1] إذن الإمام اتخذ من القرآن الكريم مادة لكتابه وقاعدة أساسية لمشروعه الإصلاحي، فمسألة الإصلاح كانت أولى الأولويات الإمام والتي اتكأ على زخم تراثي هائل منشغلا بالقرآن الكريم"كما أتى القرآن لأوّل نزوله بالعجائب والمعجزات في كل زمان، إذا وجد ذلك الطراز العالي من العقول التي فهمته، وذلك النمط السّامي من الهمم التي نشرته وعممّته"[2]، فهذه كانت النموذج الأول في المنطلق والغاية والهدف الذي يريد الإمام الوصول إليه، فكيّف الوسائل والأدوات في سبيل ذلك.

والمنهج الذي اتبعه "ابن باديس" في تفسيره منهج سلفي وقد صرح بذلك، وفي تعريفه للتفسير يقول:" هو الكشف عن المعنى"[3]، ويضيف ويبين نظرته للتفسير ودور المفسر فيقول:"فلنتوّخ دائما الحق الثابت بالبرهان أو بالعيان، ولنفسره أحسن تفسير ولنشرحه أكمل الشرح ولنقرّبه إلى الأذهان غاية التقريب، وهذا يستدعي صحة الإدراك، وجودة الفهم، ومتانة العلم، لتصور الحق ومعرفته ويستدعي حسن البيان، وعلوم اللسان، لتصور الحق وتجليه والدفاع عنه"[4]، فالتفسير عند الإمام هو فهم سليم، من مفسر يجيد العرض بالحجة والبرهان، فقد كانت عنايته بالتفسير ملحوظة بلا شك من بداية الحركة لاعتقاد أعضائها بأنّ الوحي الذي نزل على محمد صلى الله عليه وسلم احتوى كل ما يحتاجه الإنسان لصلاح حاله، ولاعتقاده في فرضية أنّ مرحلة السلف اتسمت بالتقييم الصحيح لأصحاب الرسول صلى الله عليه وسلم والتابعين

[1]– مالك بن نبي، من مقدمة المؤلف: عمّار الطالبي، بن باديس حياته وآثاره، ط3، الجزائر 1997م،ج1، ص 12.

[2]– أحمد بن طالب الإبراهيمي، آثار محمد البشير الإبراهيمي، ج2،ط1، بيروت، 1997م، ص 250.

[3]– ابن باديس " الحق والبيان في آيات القرآن" مجلة الشهاب– الجزائر، ذو القعدة 1350هـ–مارس 1932م، س8،م8، ج3، ص 140.

[4]– المرجع نفسه، ص 142.

للقرآن والسنة..."[1]، فقد كان يسعى إلى تحرير العقول تنوير النفوس وتوجيه السلوك نحو ما يحمل به الفرد الجزائري وكل مسلم إلى السعادة.

وبما أن الفترة التي جاء فيها الإمام "ابن باديس" هي فترة الاستعمار الفرنسي للجزائر، فكان عليه محاربة هذا الظالم الغاشم ومن بين طرق المحاربة، محاربة البدع والضلال الذي زرعه الاستعمار في وسط الجزائريين "فقد أدرك عبد الحميد بن باديس ورجال الإصلاح عموما أهمية الفهم الصحيح للقرآن الكريم محاربين بذلك البدع والخرافات التي كانت تغلف الإسلام الجزائري وتحيد به عن معناه، وفي الوقت ذاته توصيل المعاني السامية التي جاء بها الإسلام إلى المفرنسين أو دعاة الإدماج، هذه المعاني التي تصالح بين العقل والعلم والوحي والتأكيد أن الإسلام هو الدين الوحيد الذي صالح بين هذه العناصر الثالث، وأن الشريعة الإسلامية عقلانية ولا يمكن أن تناقض العقل"[2]، هذا التوافق جعله الشيخ منبعا بث منه روح الشجاعة عند الجزائريين كما استطاع أن يعدّ رجالا جاهزة قلبا وروحا للنضال والكفاح ضد المستعمر الفرنسي.

أما في الحديث عن منهجه في التفسير انتهج منهج أئمة السلف الذين لا يرتاب في كمال علمهم وأئمة الخلف الذين درجوا على هديهم، ويتلخص هذا المنهج في تفسيرهم القرآن بالقرآن أو بالسنة الصحيحة وإلا فبأقوال الصحابة -رضي الله عنهم- وإلا بأقوال التابعين -رحمهم الله- وإلا فبلغة العرب التي نزل بها القرآن العظيم، ومن أمثلة ذلك قوله تعالى: (وَيُلَقَّوْنَ فِيهَا تَحِيَّةً وَسَلَٰماً ﴿٧٥﴾) الفرقان:75، تحت عنوان: "بيان القرآن للقرآن"في هذه الآية أنهم يلقون تحية وسلاما وقد بين من يتلقاهم بذلك في قوله تعالى: وقال لهم خزنتها سلام عليكم طبتم فادخلوها خالدين، فالملائكة هم الذين يتلقونهم بالسلام والدعاء لهم بالطّيب وهو مما يدخل في التحية لأن من طيبهم طيب حياتهم، وما أكثر ما تجد القرآن بيان للقرآن فاجعله من بالك تهتد إن شاء الله- إليه"[3]، وفي تفسير قوله تعالى:إِنَّ{ قُرْءَانَ ٱلْفَجْرِ كَانَ مَشْهُودا ﴿٧٨﴾ }. الإسراء:78،ويقول تحت عنوان: " "تفسير نبوي"أخرج البخاري رحمه الله- في صحيحه عن أبي هريرة رضي الله تعالى

[1]– عبد الحميد بن باديس، جالس التذكير من كلام الحكيم الخبير: .تح: أبو عبد الرحمن محمود، مح 1 دار الرشيد، دار ابن حزم: بقلم الإمام محمد البشير الإبراهيمي.مج 1 ،ص 15

[2]– أندري ديرليك، عبد الحميد بن باديس مفكر الإصلاح وزعيم القومية الجزائرية:.تر: مازن بن صلاح مطبقاني. علم الأفكار الجزائر، 2013 ، دت،ص 228.

[3]– عبد الحميد بن باديس، آثار بن باديس، تح عمار طالبي، ج1، ط3، دار العرب الإسلامي ،تونس 1417ه/1997م، ص 505.

عنه -قال سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول:«تفضل صلاة الجميع صلاة أحدكم وحده بخمسة وعشرين جزءا وتجتمع ملائكة الليل وملائكة النهار في صلاة الفجر، ثم يقول أبو هريرة فاقرؤوا إن شئتم: (إن قرآن الفجر كان مشهودا)»[1]، فاستشهد أبو هريرة بالآية على الحديث ليبين أنه تفسير لها، وأن صلاة الفجر مشهودة تشهدها ملائكة الليل وملائكة النهار، وجاء هذا عند أحمد عن ابن مسعود مرفوعا إلى النبي صلى الله عليه وسلم"[2]، وفي تفسير آخر قوله تعالى(قُلْ مَا يَعْبَؤُاْ بِكُمْ رَبِّي لَوْلاَ دُعَآؤُكُمْ فَقَدْ كَذَّبْتُمْ فَسَوْفَ يَكُونُ لِزَاماً ﴿٧٧﴾) الفرقان:77، "ويقول رحمه الله تحت عنوان "تفسير أثري" أخرج البخاري في كتاب التفسير عن عبد الله ابن مسعود رضي الله عنه قال: خمس قد مضين:الدخان والقمر والروم والبطشة واللزام، ورواه في مواضع أخرى من صحيحه،وعنى بالدخان المذكور في قوله تعالى: (يَوْمَ تَاتِي ٱلسَّمَآءُ بِدُخَانٍ مُّبِينٍ ﴿٩﴾) الدخان:9،وبالقمر المذكور في (وانشق القمر)، وبالبطشة المذكورة في (يوم نبطش البطشة الكبرى)، وباللزام المذكور في هذه الآية، وفسر ابن مسعود البطشة الكبرى بيوم بدر وفسر اللزام به أيضا فهي في الحقيقة أربع وعدها خمسا باعتبار الوصفين البطش والملازمة، وفسر الحسن اللزام بعذاب يوم القيامة، ومن عادة السلف أنهم يفسرون اللفظ بما يدخل في عمومه دون قصد للقصر عليه ولا منافاة حينئذ بين التفسيرين فيكونون قد توعدوا على تكذيبهم بلزوم عذاب الدنيا وعذاب الآخرة"[3]، وفي تفسير قوله تعالى(وَهُوَ ٱلذِي جَعَلَ ٱلَيْلَ وَالنَّهَارَ خِلْفَةً لِّمَنَ اَرَادَ أَنْ يَّذَّكَّرَ أَوَ اَرَادَ شُكُوراً ﴿٦٢﴾). الفرقان:62، قال تحت عنوان: "فقه لغوي"، "أختيرت لفظة الخلفة هنا لدلالتها على الهيئة فتكون منبهة على هيأة هذا الاختلاف بالطول والقصر المختلفين في جهات من الأرض، وذلك منبه على أسباب هذا الاختلاف من وضع جرم الأرض وجرم الشمس وذلك كله من آيات الله الدالة عليه، وبتلك الهيأة من الاختلاف المقدر المنظم عظمت النعمة على البشر وشملتهم الرحمة فكانت هذه اللفظة الواحدة منبهة على ما في اختلاف الليل والنهار من آية دالة ومن نعمة عامة وهكذا جميع ألفاظ

[1] رواه البخاري في صحيحه، كتاب: بدء الأذان، باب: فضل صلاة الفجر في جماعة، رقم ح: 632، ص: 212

[2] – عبد الحميد بن باديس، آثار بن باديس، تح عمار طالبي، ج1، ص 299.

[3]– المرجع نفسه، ص 509.

القرآن في انتقائها لمواضعها"[1]، فالملاحظ في تفسير "ابن باديس" أنه يضع كل تفسير تحت باب، منه تفسير قرآني، أو تفسير نبوي، أو تفسير أثري، وهذا ما يدل على أن "ابن باديس" سار على خطى السلف في تفسير القرآن الكريم.

تعتبر وظيفة اللغة العربية وآدابها هي خدمة القرآن الكريم، ولذلك كانت دعوة الإسلام نفسه هو تعلم هذه اللغة، وهكذا تصب جميع علومها وآدابها لتعتني بالقرآن وكانت طريقا لفهم معانيه، فلا يجوز لمن يتصدى لتفسيره القرآن أن يكون اعتماده فيه على مجرد اللغة فقط، لأنه يؤدي إلى تعطيل كثير من المفاهيم الدينية والمعاني الشرعية الثابتة بالقرآن والسنة وإجماع الأمة، وذلك كانت المعرفة بعلوم اللغة العربية شرط أساسي لتفسير القرآن الكريم، وهذا ما أثبتناه سلفا مع بعض المفسرين مع اختلاف آراءهم واختلاف فترات تأليفهم في التفسير، وتعمقنا في توضيح العلاقة القائمة بين اللغة العربية والتفسير في الصفحات الأولى من هذا المطلب.

المطلب الثالث: المعرفة اللسانيةعند اللغويين:

إن التأليف في اللغة العربية ليس بالأمر السهل، ذلك كون اللغة أداة وموضوعا في آن واحد، وهي تحيط بالإنسان وتغوص في أعماقه،وبعد مجيء الإسلام لبست العربية ثوب لغة الدين وأصوله، ولغة مبادئ الفكر ومذاهبه، ولغة الفن ومشاربه، ولغة الحياة العملية الإسلامية، وهي لغة مقدسة استمدت قداستها من القرآن الكريم، فتشربت كل هذا التنوع والقداسة لذلك صعب التأليف فيها ، غير أن هناك جهودا مبذولة من قاعدة التطبيق والتحليل فبحثت في قواعد هذه اللغة وألفت كتب كثيرة في هذا المجال اهتماما بها صوتا وتركيبا نحوا وصرفا ودلالة، وتأليفات أخرى عن أسس بناء الفكر اللغوي العربي، مما ساعد على تقديم تفسير علمي موضوعي للظاهر التطبيقية للغة العربية، فالدرس اللغوي العربي ليس وليد اللحظة بل له جذور في التراث العربي القديم، وعدّت بحوثا علمية قائمة بذاتها اهتمت بدراسة اللغة صوتا وتركيبا ووظيفة، ومن أمثال هؤلاء اللغويين الذين كانت لهم بصمة علمية موضوعية، اتخذها العلماء المحدثون ركيزة أساسية لبناء أبحاثهم، من بينهم "الخليل بن أحمد الفراهيدي" و"سيبويه" و"ابن جني"، وسنوضح في هذا المطلب كيف عالج كل واحد منهم مسألة المعرفة اللسانية، انطلاقا من رؤيا هم والنتائج المتحصل عليها من تجاربهم على هذه الأخيرة.

[1]– عبد الحميد بن باديس،مرجع سابق ، ص 427.

1-الفراهيدي والدرس اللغوي :

خلد لنا التاريخ بحرا علميا ومعرفيا عظيما، بات رافدا لمن أتى بعدهم، ومن بين هؤلاء العالم الكبير الخليل بن أحمد الفراهيدي(100هـ-175هـ)، فهذا الأخير يأتي في طليعة أولئك الذين صعدوا ذروة التميز في العلم، بدأه بدراسة الأصوات (الحرف) التي تتألف منها مفردات اللغة، يقول الدكتور المخزومي: "إن الخليل أول من التفت إلى صلة الدرس الصوتي بالدراسة اللغوية الصرفية والنحوية، ولذلك كان للدراسة الصوتية من عنايته نصيب كبير، فقد أعاد النظر في ترتيب الأصوات القديمة، الذي لم يكن مبنيا على أساس منطقي، ولا على أساس لغوي، فرتبها بحسب المخارج في الفم، وكان ذلك فتحا جديد، لأنه كان منطلقا إلى معرفة خصائص الحروف وصفاتها"[1]، فالخليل أول من وضع الصوت اللغوي موضع تطبيق فني في دراسته اللغوية التي انتظمها في كتابه الفريد "العين"، بل هو أول من جعل الصوت اللغوي أساس اللغة المعجمي، فكان بذلك الرائد والمؤسس.

إن معجم العين له أهمية كبيرة في الدرس اللغوي، فقد أحدث ثورية علمية في هذا الحقلفهو ذو وجهين: المقدمة والكتاب وظف المادة اللغوية ومختلف تصريفاتها وجمع المستعمل والمهمل من لغة العرب "إن مقدمة العين على إيجازها أول مادة في علم الأصوات دلت على أصالة علم الخليل، وأنه صاحب هذا العلم ورائده الأول"[2]، ويتحدث عن مقدمة كتابه فيقول:" هذا ما ألفه الخليل بن أحمد البصري، من حروف :(أ، ب، ت، ث ..)، وأضاف أنه لم يمكنه أن يبتدئ التأليف من أول: (أ، ب، ت، ث) وهو الألف حرف معتل، فلما فاته الحرف الأول كره أن يبتدئ بالثاني - وهو الباء - إلا بعد حجة واستقصاء النظر، فدبر ونظر إلى الحروف كلها، وداقها فوجد مخرج الكلام كله من الحلق، فصير أولاها بالابتداء أدخل حرف في الحلق"[3]، فوضح الخليل الأصوات ومخارجها وبذلك يعد أول عالم ولج لهذا العلم و أحاط بالترتيب الألف بائي ويتجلى أيضا أن الخليل صنف هذه المخارج إلى عشرة أصناف وهي كالآتي:1(ع، ح، ه، خ، غ)؛ 2)ف، ك)؛ 3 (ج، ش، ض)؛ 4 (ص، س، ز)؛ 5 (ط، د، ت)؛ 6 (ظ، ذ)؛ 7 (ر، ل، ن)؛ 8)ف، ب، م)؛ 9 (و، ا، ي)؛ 10 الهمزة. ولم يكتف الخليل بهذا التقسيم الدقيق بحسب تذوقه الخاص، بل نص على تسمية كل قسم من هذه الأقسام، وأفاد اللغات العالمية جمعاء، بأصل من الأصول الأولى في الاصطلاحات الصوتية دون أن يسبقه إلى ذلك سابق، بل عول عليه في كل لاحق، لقد حدد

[1]– المخزومي، المهدي (1986): الخليل بن أحمد الفراهيدي أعماله ومناهجه، ط2، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ص 04.

[2]– المخزومي،المهدي(1986)،المرجع نفسه، ص 04.

[3]– الخليل، ابن أحمد الفراهيدي (د، ت): كتاب العين، ج 1، تحقيق مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، ص 47.

الخليل من كل صنف من أصناف الحروف المعجمية على بنية صوتية متميزة. قال الخليل «:فالعين والحاء والغين والخاء حلقية؛ لأن مبدأها من الحلق؛ والقاف والكاف لهويتان لأن مبدأها من اللهاة؛ والجيم والشين والضاد شجرية، لأن مبدأها من شجر الفم؛ والصاد والسين والزاي أسليه، لأن مبدأها من أسلة اللسان؛ والتاء والدال نطعية، لأن مبدأها من نطع الغار الأعلى؛ والظاء والذال والثاء لثوية، لأن مبدأها من ذلق اللسان؛ والفاء والباء والميم شفوية، لأن مبدأها من الشفة؛ والباء والواو والألف والهمزة هوائية في حيز واحد، لأنها لا يتعلق بها شيء"[1]، فأورد الخليل هنا أصناف الحروف وبين مخارجها وصفاتها ويتضح من ذلك أن دلالات الحروف لها دراسة علمية موضوعية منذ الخليل .

إضافة إلى ذلك يعد الخليل أول من ألف في علم العروض والقوافي وموسيقى الشعر،وحصر كل أشعار العرب في بحوره، يقول ياقوت الحموي: "إن الخليل أول من استخرج العروض وضبط اللغة وحصر أشعار العرب، وإن معرفته بالإيقاع وبناء الألحان المنشدة والمغناة على مواقع الكلام هي التي أحدثت له هذا العلم الذي اشتهر به، وهو علم العروض"[2]، ويعرف الخليل علم العروض بقوله: " سمي عروضا لأن الشعر يعرض عليه"[3]، أي أن بواسطته يبين جيّد الشعر من رديئه، فالخليل هو أول من استنبط علم العروض، ولا شك أن علمه بالإيقاع والنظم أعانه على استخراج هذا العلم الذي لم يأخذه عن أستاذ ولا على مثال سابق.

ولم يقف ابتكار الخليل عند هذا الحد بل هو الذي وضع أساس علم النحو باستخراج مسائله وتعليله، حيث ورثه عن أستاذيه أبو عمر بن العلاء، وعيسى بن عمر الثقفي، يقول أبو الطيب اللغوي : "وقد دعم ذلك (أي الخليل) بثقافة لغوية ونحو واسع، فأخذ اللغة والشعر عن أستاذيه عيسى بن عمرو وأبي عمرو بن العلاء وعن جماعة من ثقات الإعراب وعلمائهم مثل أبي مهدية وأبي طفيلة أبي البيداء وإياد بن لقيط وأبي مالك عمرو بن كركرة وابن النفيس"[4]، كما أخذ عن أساتذته أخذ عنه تلاميذه اللغة والنحو يقول أبو الطيب اللغوي: "وكانوا (أي تلامذته) يأخذون عنه اللغة والنحو، وكان سيبويه ألمع تلاميذه وأحبهم إليه، ولم يؤلف الخليل في النحو كتابا، وكأنه اكتفى بحفظ تلاميذه وما ورثهم من علم، وقد امتلأ كتاب تلميذه سيبويه بآرائه

[1]– الخليل، كتاب العين، ج، 1 ص، 58

[2]– ياقوت، الحموي (د، ت): معجم الأدباء ج 11، دار مأمون، القاهرة، ص73.

[3]– الخليل، كتاب العين، ج 1، ص. 321.

[4]– أبو الطيب، عبد الرحمان بن علي اللغوي (د، ت): مراتب النحويين، ت، أبو الفضل إبراهيم،ص39 – 40.

فعقد سيبويه أبواب كتابه بلفظه ولفظ الخليل"[1] فقد استوعب منها الكثير وكان يحفظ نصف اللغة لذلك كان يعد زادا معرفيا وفكريا وعلميا لتلامذته.

وبناء على ذلك فإن "الخليل بن أحمد الفراهيدي" أحد أولئك الذين سطر التاريخ فيه وخلد علوم قائمة بذاتها، حتى إنه كان محورا لصنيع الحياة العقلية العلمية الإسلامية، ففي النحو هو مفتق عيونه، وشارح علله، ومستنبط أحكامه، ومصحح قياسه، فقد أخذ بناصية البيان فتعرض للإعراب والبناء والضبط وفسر وأعطى النحو مساره الذي رسمه على أسس لا تزال خطوطها العريضة المسار الحقيقي للنحو العربي، ومن خلال معجمه (العين) فقد جمع اللغة وضبطها وحصرها وهو أصل كتب اللغة وما تفرعت عنه من تأليفات وكتب فيما بعد يرجع الفضل له لوضعه حجر الأساس في علوم مختلفة لغة ، صوت، عروض، نحو....

2- "سيبويه" والدرس اللغوي:

إن نشأة النحو العربي كانت في البداية أمرا بسيطا، لذلك أقبل العلماء على دراسته والاستفادة منه لتجنب اللحن الذي أصاب ألسنة الناس خاصة العنصر العجمي الذي كان عليه تعلم اللغة العربية كونها لغة القرآن الكريم، فكانت هناك منظومة ثقافية بني عليها الدرس اللغوي ككل، وجهازا مفاهيمي شكل الفعل اللساني والسياق التاريخي للحضارة الإسلامية وضعوا متاحا ضروريا للإنتاج اللغوي ومنه ظهر علم النحو علما اهتم بدراسة الإعراب والكلمة والجملة وغيرها " دراسة المنطلقات التي انطلق منها النحاة لإقامة علم النحو العربي، أجدر المعالم على درب تاريخه الطويل، بالدرس والتدبر، من قبل أي باحث طامع إلى إعادة النظر في هذا العلم الخطير الجليل، ومحاولة تناوله بالتجديد والتيسير"[2]، إذن هذه الدارسات التي انكبت على النحو حاولت إخراجه من الضيق الطريق والتعقيد إلى درب اليسر والتسهيل، وهكذا يصبح في متناول الجميع.

و من بين النحاة الذي أسسوا هذا العلم نجد العالم "سيبويه" ويعرف بإمام النحاة وقد جمع في مؤلفه المعروف بـ"الكتاب" مباحث النحو والصرف، وجعل لكل مكانًا منه لا يشركه الآخر فيه أو يكاد، وبدأ بالنحو وثنى بالصرف، صنيع من يراهما علمين، إذ يعد "أول عمل نحوي لا شك في نسبته، هناك احتمال في أن يكون هذا الكتاب هو أول محاولة لتقديم وصف شامل ومنظم للغة العربية على جميع المستويات (سواء من الناحية الصوتية، أو الفونولوجية، أو الصرفية، أو النحوية، أو الدلالية) وعلى الرغم من المستوى العالي للإبداع الذي يتميز به الكتاب، وخاصة

[1]- أبو الطيب، عبد الرحمان بن علي اللغوي (د، ت): مراتب النحويين، مرجع سابق، ص65.

[2]- رفيق البوحسيني، معالم نظرية للفكر اللغوي العربي مقاربة ابيستمولوجية، أفريقيا الشرق للطباعة،دط، الدار البيضاء-المغرب، 2013م،ص 39.

على مستوى النحو... فإن كم الموضوعات التي تناولها وعمق الفهم الذي تناولها به، يشيران بوضوح إلى أنه لابد أن يكون قد سبقه نوع من التفكير في موضوعه حتى وإن لم يكن هذا التفكير قد تبلور في صورة علم مستقل"[1]، فالكتاب يشير إلى ما سجله سيبويه في قواعد اللغة والبحث النحوي.

فمنهج "سيبويه" التأليفي كان نتيجة تراكمات علمية مهدت لبزوغ هذا الإنجاز العلمي ، وقد تحول مع مرور الزمن إلى منعطف حاسم في تاريخ اللغة العربية، بحيث صبت التأليفات التي تليه منتهجة إلى ما ذهب أليه سيبويه في التأليف النحوي " فقد احتفل دارسو النحو العربي عبر عدة قرون بكتاب سيبويه، فكان محور الاشتغال بالنحو تعليما وبحثا، وترسم لنا الكتب التي ترجمت النحاة-وحدهم- أو لهم مع غيرهم صورة الاشتغال بالنحو العربي كما لو كانوا قد اهتموا بكتاب سيبويه وحده دون سواه، ولا غرو فكتاب سيبويه (قرآن النحو) كما قال أبو الطيب اللغوي (ت 3512ه)... ويجد الباحث في كتب الطبقات من أخبار النحويين البصريين للسيرافي إلى بغية الوعاة للسيوطي (ت911) مئات المواضع التي ترسم لنا صورة لقراء الكتاب وكثرة شرحه، فقد كان الكتاب محور دراسة النحو، وكان كل مشتغل بالنحو يتخذ هذا العمل الرائد منطلقا لبحثه"[2]، يبين بأن كتاب" سيبويه" وقع حاسم في الفكر اللغوي العربي وكل من توسع في هذا الكتاب أحدث دراسة وأنتج بحثا منفردا بخصوصه.

وسيبويه يمثل المدرسة الخليلية إلا بعضا من الاختلافات البسيطة، كما كانت له اهتمامات بالغة بعلم الأصوات فقدم علم الأصوات بطريقة مختلفة، والمعروف أن الخليل ربط بين اللغة والصوت، في حين سيبويه ربط بين قضايا الصوت نفسها " ونحن نقرر هنا مطمئنين أن سيبويه قد وضع قواعد هذا البحث و أحكامه لفترة معينة من الزمن، بل يكاد يكون ذلك نهائيا، وكان تصرفه فيها تصرفا رائعا، صادرا عن عبقرية سبقت الزمن، فلم يكن ممن جاء بعده من العلماء والباحثين إلا أن اتبعوا نهجه، واكتفوا بما قال ولم يزيدوا بعد سيبويه حرفا، بل أخذوا يرددون عباراته في كتبهم، ويصرحون بأنهم إنما يتبعون مذهبه، سواء في ذلك علماء النحو وعلماء القراءة "[3]، فسيبويه تنبه إلى أهمية الصوت اللغوي، وأدرك أهمية النظام الصوتي وتيقن إلى أن دراسة الأصوات مقدمة لابد منها لدراسة اللغة.

---

[1]– رفيق البوحسيني ،مرجع سابق، ص 41.

[2]– رفيق البوحسيني، معالم نظرية للفكر اللغوي العربي مقاربة ابيستمولوجية، ص 43.

[3]– عبد الصبور شاهين، أثر القراءات في الأصوات والنحو العربي، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1987م، ص 198.

فما قدمه سيبويه من خلال كتابه "الكتاب" فله موقع مزهر في التراث اللغوي العربي، وأسهم كثيرا في تقديم الدرس اللغوي، وتصنيفه وترتيبه بكل الفروع والعلوم، وكان الأخذ منه الكثير واستند عليه العلماء الذين جاؤوا من بعده في تناولهم للدرس اللساني.

3- "ابن جني" والدرس اللغوي:

انتشرت اللغة العربية في العالم الإسلامي، وأصبحت لغة التواصل والحوار، ولغة العلم والتفكير، وما تعدد لهجاتها وترادف ألفاظها إلا دليلا على سعتها، وقد أرسى قواعد هذه اللغة علماء تفرغوا للغوص في أعماقها من أجل الحفاظ عليها، ومن بين هؤلاء العلماء العالم" أبو الفتح عثمان بن جني"، فقد كانت له مكانة وجهودا جبارة في وضع القواعد اللغوية من خلال مصنفاته ومؤلفاته في جميع فروع اللغة العربية من نحو وصرف وأدب وبلاغة، لا يستغني عنها اللغويون في أبحاثهم " فهو من جعل اللغة علما، وهو من أسس القواعد لأنه ذو عقل شمولي متميز، أسس البحث اللغوي وأساليبه وفتح أبوابا لم يتسن فتحها لسواه، وضع أصولا في الاشتقاق ومناسبة الألفاظ للمعاني، وإهمال ما أهمل من الألفاظ وغير ذلك، ومن الذين استفادوا من بحوثه ابن سيده، وابن سنان الخفاجي وغيرهما"[1]، فهو بهذا مهد الأرضية ووضع حجر الأساس لمن أراد أن يبحث في اللغة العربية وعلومها.

وقد بلغ "أبو الفتح" في علوم العربية مكانة سامية، أثبتها له المتقدمون والمتأخرون على حد السواء تدل على ما بلغه ابن جني من سمو المكانة وعلو المنزلة في علوم العربية، ومن يطلع على نصوص الذين ترجموا له يتأكد من هذه المرتبة السامية التي لم ينلها أحد سواه يقول الثعالبي" هو القطب في لسان العرب وإليه انتهت الرياسة في الأدب"[2]، ويبقى هذا التأكيد من قبل العلماء يبين الموروث اللغوي استقوا منه بحوثهم في بحر اللغة العربية.

ومن أشهر مصنفاته "الخصائص" فقد ألفه ليبحث في النظام العام للغة منطلقا على دراسته للغة دراسة بنيوية وظيفية، فشرح عموميات اللغة في مقدمة الخصائص كالفرق بين القول والكلام ومعنى النحو والإعراب والبناء، كما تطرق أيضا لأصل اللغة وكان هدفه هو تأسيس أصول للنحو على غرار أصول الفقه، ناقش ابن جنيفي هذا الكتاب بنية اللغة وفقهها وأصولها، ويبدأ الكتاب بباب في مناقشة إلهامية اللغة واصطلاحيتها، وعرض لقضايا من أصول اللغة : كالقياس، والاستحسان، والعلل، والحقيقة والمجاز، والتقديم والتأخير، والأصول والفروع، واختتم بحديث عن أغلاط العرب، وسقطات العلماء. فتح ابن جني بهذا الكتاب في اللغة العربية

[1]– الشربيني شريدة، مقدمة الخصائص، دط، دار الحديث للنشر والتوزيع، القاهرة، 2007م، ص 12.

[2]– الثعالبي، يتيمة الدهر، ط1، دار الكتب العلمية ، بيروت، ص 137.

أبوابا جديدة لدراستها،لقد صرح بموضوع الكتاب في المقدمة بقوله ":هذا مع إعظامي له، وإعصامي بالأسباب المناطة به، واعتقادي فيه أنه من أشرف ما صنف في علم العرب، وأنبهه في طريق القياس والنظر، و أعوده عليه بالحيطة والصون، وآخذه له من حصة التوقير والأون، وأجمعه للأدلة على ما أودعته هذه اللغة الشريفة، من خصائص الحكمة، ونيطت به من علائق الإتقان والصنعة"[1]، ويحتوي الخصائص على مسائل شتى؛ منها ما هو متعلق بالدراسات اللسانية في العصر الحديث، إذًا فهو يعتبر موسوعة لغوية، لذلك لم يكن موجهًا لعموم طلاب العلم، وإنما هو موجه لجمهور الباحثين على اختلاف اهتماماتهم. يقول ابن جني:" حيث يتساهم فيه ذووا النظر من المتكلمين، والفقهاء، والمتفلسفين، والنحاة، والكتاب، والمتأدبين، التأمل له، والبحث عن مستودعه. فقد وجب أن يخاطب كل إنسان منهم بما يعتاده، ويأنس به؛ ليكون له سهم منه، وحصة فيه"[2]،فكان كتاب الخصائص جسد صور التطور الذي أصاب الدرس اللغوي العربي بأبهى صوره في عصر صار فيه كل شيء فيه علما، ومن هذا الكتاب نستخلص المنهج العلمي لدراسة اللغة العربية، ووضّح ابن جنّي أنّ هدف الكتاب هو" تأسيس أصول النحو العربيّ على غرار الفقه الإسلاميّ، وقام بتأكيد فكرة أن للغة قوانين يجب المحافظة عليها، وقام بإفراد أبواب كثيرة للقياس وإلى دراسات صوتية مُهمّة لنظام اللغة العام، ويُعدّ عنوان كتاب الخصائص لابن جني قريبًا إلى وضع منهج لدراسة اللغة يختلفُ عن منهج سابقيه ومعاصريه فاختار أن يكون عنوانه صالحًا باعتبار الخصائص قوانين عامّة تنتظمُ بها اللغة العربية"[3]، إذن فقد فتح هذا الكتاب في اللغة العربية أبوابًا جديدة لدراستها انطلاقا من القوانين التي جاءت في هذا الكتاب والمنهج المتبع في دراسة اللغة.

بلغ ابن جني في علوم اللغة العربيةمن الجلالة ما لم يبلغه إلا القليل ويبدو ذلك واضحا في كتبه وأبحاثه التي يظهر عليها الاستقصاء والتعمق في التحليل، واستنباط المبادئ والأصول من الجزئيات، اشتهر ببلاغته وحسن تصريف الكلام والإبانة عن المعاني بوجوه الأداء ووضع أصولا في الاشتقاق ومناسبة الألفاظ للمعاني.

وكخلاصة لما سبق ذكره عن اللغويين والدرس اللغوي القديم حيث نلاحظ اهتمامهم باللغة العربية وقضاياها، وقد انبثقت أبحاثهم من مرجعيات دينية وفلسفية،الأمر الذي جعلهم يميطون اللثام عن قضايا لغوية كثيرة ارتكزت معظمها على مستويات التحليل اللغوي انطلاقا

[1]– ابن جني، الخصائص، ج1، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، 2006م، ص 04.

[2]– ابن جني، الخصائص، المرجع نفسه، ص 67.

[3]– المرجع نفسه، ص 67.

من الصوت وصولا إلى التراكيب، فقد أتقنوا الدرس اللغوي، فجاءت بحوثهم كاملة شاملة لكل علوم اللغة العربية من نحو وصرف ومعجم ودراسة الأصوات وحتى الدراسة المقارنة.

المبحث الثاني: ميادين المعرفة اللسانية في كتب التراث (الدرس اللساني)

تعد اللغة ظاهرة إنسانية، وحقيقة اجتماعية، وهي لغز محير يثير فضول الإنسان ويدعوه إلى أن يدرس هذه الظاهرة، بغية إشباع متعته المعرفية، وينتفع من هذه القيمة العلمية، واللسانيات هي العلم الذي يدرس اللغات الإنسانية ودراسة خصائصها وتراكيبها ودرجات التشابه والتباين فيما بينها، ويقول تشومسكي في هذا المقال:"أن اللغة تعد تنظيما عقليا معقدا، وأنها أداة تعبير وتفكير في آن واحد"[1] فهو يرى بازدواجية وظائف اللغة بين التعبير عن أفكار الفرد وطريق للمعرفة ورصد للبحث في العلوم المختلفة على غرار أنها أداة تواصل بين الأفراد وهذا يتجلى في أنها ظاهرة اجتماعية.

تتمتع جميع الأمم السابقة بتاريخ غني وحافل بالكثير من الدراسات اللغوية، والتي تبحث في الظواهر اللغوية وجميع مكوناتها الصوتية والتركيبية والدلالية، ومن ثم تدرس هذه المكونات اللغوية بالعالم الخارجي الذي يحيط بالإنسان " فاللغةُ قبل كل شيءٍ ظاهرةٌ فيزيولوجية إنسانيَّة لاحظها الإنسان منذ أن وجدَ على سطح هذه الأرض، وقد حاول منذ بداياته سبرَ أغوار هذه اللغات وما زال يحاول ذلك حتَّى الآن، ولذلكَ فإنَّ التاريخ الإنساني كلَّه بغضِّ النظر عن جنس الإنسان وعرقه وأصله ولغته مليءٌ بالدراسات التي تناولت مواضيع الظواهر اللغوية"[2]، وهكذا فإن تاريخ الإنسان مليء بالدراسات التي تناولت الظاهرة اللغوية، التي تبحث في المكونات الداخلية والخارجية لهذه اللغة والتفتيش في مكنوناتها والغور في أسرارها.

ومن المعروف أن اللغة العربية هي إحدى اللغات السامية، غير أنها تمتاز بخصائص تضعها في ريادة هذه اللغات، كونها تمتاز بكثرة المفردات اللغوية، فلها ثروة لفظية ووفرة الدلالات والمعاني، فاللسانيات العربية: هي العلم الذي يدرس اللغة العربية دراسة علميَّة تشتمل على: الأصوات اللُّغويَّة، والتَّراكيب النَّحويَّة، والدَّلالات والمَعانياللُّغويَّة،وعلاقة اللُّغات البشريَّة بالعالم الفيزيائي الذي يحيطُ بالإنسان، ومن هنا حاول العرب سبر أغوار لغتهم وأنجزوا في مجال الدراسات الصوتية واللسانية منذ بدايات القرن السابع الميلادي بحوث كثيرة اهتموا بالبحوث الصوتية واللسانية في ضبط القرآن الكريم "ذلك أنَّ الصوت واللسانيات يأخذان في اللغة العربيَّة وفي

[1]– مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ط1، دار طلاس، 1988م، ص 13.

[2]– مازن الوعر، صلة التراث اللغوي العربي باللسانيات، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، المجمع الجزائري للغة العربية، العدد 11، ديسمبر–ذو الحجة، 2010م/1431هـ، ص 30.

القرآن الكريم قيمةٌ فنيَّةٌ خاصة تمثَّلت من خلال المعايير التي وُضعت لضبطِ هذين الجانبين، و إجادة أداء القرآن، ثم إن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أسهمَ بشكلٍ كبير على اجتهَاد اللغويين في معرفةِ و إدراكِ القيمة الصوتيَّة للغةِ العربية للوصول إلى تعليم الأعاجم لغةَ القرآن الكريم، ومن العلماء الذين مهَّدوا لهذا العلم في العربية الخليل بن أحمد الفراهيدي وسيبويه وبعدهم ابن جنِّي وغيرهم"[1]، والواقع أن الذي فعلهالنحاة العرب حول اللغة العربية يُعد جزءاً من التراث اللغوي العربي وهذا التراث النحوي العربي وضعه العرب القدماء من أجلتفسير النص القرآني .

ومن هنا سنبين ميادين المعرفة اللسانية في كتب التراث العربي القديم الدرس اللساني عند القدامى ، أو بطريقة أخرى كيف نظر علماء العربية القدامى للمعرفة اللسانية ونخص بالذكر النحو والصرف من خلال كتاب "سيبويه" ، والصوت واللغة من خلال كتاب الخصائص "لابن جني"، ونلاحظ أهم القضايا اللغوية التي قدماها في بحثهما وكيف عالج كل منهما هذه الظواهر اللغوية.

المطلب الأول: الصرف والنحو في كتاب "سيبويه":

يعد علم النحو من العلوم المهمة في العربية ، وقد ظهر هذا العلم بعد انتشار اللحن بين العرب جراء دخول غير العرب في الإسلام، وبرز الاختلاف في اللفظ على ما يغير المعنى دون أن يشعر القارئ بذلك، فالنحو علم ضبط الجمل وتكوينها، وضبط الكلمات وحركاتها من فعل واسم وحرف، وهو العلم الذي وضعت من خلاله قواعد الإعراب، ويعرفه "ابن جني" في الخصائص بقوله:" النحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره: كالتثنية، والجمع، والتحقير والتكسير والإضافة والنسب، والتركيب، وغير ذلك ، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وأن لم يكن منهم، وأن شذ بعضهم عنها رد به إليها. وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحوا، كقولك قصدت قصدا، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم"[2]، هذا التعريف يبين محاكاة العرب في الكلام وسلامة لغتهم من اللحن والنطق السليم لها، وفي هذا الباب جاء كتاب سيبويه وكان الأهم و الأشمل من بين كتب النحو الكثيرة، فكان مرجعًا لكل عالم أو باحث في أصول اللغة.

[1]- مازن الوعر، صلة التراث اللغوي العربي باللسانيات، مرجع سابق، ص 33.

[2]- ابن جني، الخصائص، ج1،ص 34.

عدّ علما النّحو والصّرف من العُلوم الواقعة ضِمن عُلوم اللّغة العربيّة، يلتقيان في بعض المواضع، إلّا أنّ لكلّ واحد منهما عِلماً خاصّاً به، وقائماً بذاته، ولكلّ واحد منهما ميّزات تجعله مُختلفاً عن الآخر[1]، وسيبويه بحث في هذين العلمين مع بعض، وهو يقدم الوصف الأشمل للغة في كل مستويات التحليل، والآن سنعرض أهم قضايا النحوية والصرفية الذي تحدث عنها سيبويه في كتابه وكيف عالجها.

أ-جهود سيبويه النحوية :

وكأول قضية نحوية تناولها "سيبوبه في كتابه هي الحديث عن مفهوم الكلام وأقسامه، باب الاستقامة من الكلام والإحالة،" نجد فيه تناولا مهما لقضية العلاقة بين صحة التركيب نحويا ومدى استقامته لأداء المعنى"[2] فيقول:" هذا باب الاستقامة من الكلام والإحالة، فمنه مستقيم حسنٌ ومحال ومستقيم كذب ومستقيم قبيح وما هو محال كذب،فأما المستقيم الحسن فقولك: أتيتك أمس، وسآتيك غدًا، وأما المحال فأن تنقض أول كلامك بآخره، فتقول: أتيتك غدا، وسآتيك أمس، وأما المستقيم الكذب فقولك: حملت الجبل، وشربت ماء البحر، ونحوه، وأما المستقيم القبيح فأن تضع اللفظ في غير موضعه، نحو قولك: قد زيدًا رأيت، وكي زيدٌ يأتيك، وأشباه هذا، وأما المحال الكذب فأن تقول: سوف أشرب ماء البحر أمس"[3]، وهي إشارة موجزة من إمام النحاة تدعم فكرة اهتمام النحو العربي بالظواهر الدلالية، فقسم سيبويه الكلام إلى قسمين كبيرين هما: الأول المستقيم والثاني المحال، وفي تفسير هذا القول ويراد به كما قال السيرافي (368ه): "الذي لم يكن في لفظه خلل من جهة اللغة والنحو"[4]، وأيضا يقصد به "الذي يكون جائزا في كلام العرب دون أن يكون مختارا"[5]، ويعود مفهوم (مستقيم) إلى تحقق أمور ثلاثة فيه:

-**اكتمال عناصر تركيب ما.

-**تحقق المعنى المعجمي لكل عنصر.

-**توافق العلاقة بين العناصر والمعاني. وفق قواعد الاختيار[6].

---

[1]– أنظر سلوى إدريس بابكر علي، التلاقي والاختلاف بين النحو والصرف، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة الطائف، العدد 03، 2014م، ص 229.

[2]_ حجازي، مدخل إلى علم اللغة ، دط، دار قباء ، القاهرة، 1997م، ص 108.

[3]– سيبويه، الكتاب، مرجع سابق، ج1،ص 25.

[4]– السيرافي، شرح الكتاب تحقيق: رمضان عبدالتواب، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1986 القاهرة ج2 ص 89 .

[5]– المرجع نفسه، ص 90.

[6]– بحيري، عناصر النظرية النحوية في كتاب سيبويه (محاولة لإعادة التشكيل في ضوء الاتجاه المعجمي الوظيفي– علم اللغة التقابلي)، ط1،مكتبة الأنجلو المصرية،1410ه/1989م ، ص 156.

أما صفات الكلام المستقيم عند سيبويه فهي ثلاثة: فإما أن يكون حسنا، أو كذبا، أو قبيحا.

أما الباب الثاني من الكلام وهو المحال وهو كما عرفه سيبويه: أن تنقض أول كلامك بآخره فتقول: أتيتك غداً، وسآتيك أمس. ويوضح السيرافي معناه فيقول:"أي أنه أحيل عن وجهه المستقيم الذي به يفهم المعنى إذا تكلم به"[1]، فهو الكلام الذي يبدو تركيبه النحوي سليما .. ولكن هذا التتابع الصحيح نحويا قد لا يحمل أي معنى على الإطلاق؛ لأن كلماته متناقضة دلاليا، مثل:أتيتك غدا، أو سآتيك أمس.

ويقسم سيبويه المحال إلى قسمين :

1- محال ويعني به سيبويه المحال الذي ليس بكذب؛ لأنه ورد في مقابل قسيمه المحال الكذب، ويعرفه أبو سعيد بقوله : "هو اللفظ الذي يستحيل في الأمر و في الاستفهام وفي كل موضع لا يقع فيه الكذب كقولك لمن تأمره "قم أمس" و لمن تستفهمه " أستقوم أمس " و هل قمت غدا"[2]، يكون كذبا وغير كذب، غير أن ما يجمع ذلك كله تناقض اللفظ فيه.

2- محال كذب يقول السيرافي:"فأما استحالته فلاجتماع سوف وأمس فيه، وهما يتناقضان ويتعاقبان وأما الكذب فيه، فإنا لو أزلنا عنه أمس الذي يوجب المناقضة والإحالة لبقي كذبا"[3]، مثاله عند سيبويه سوف أشرب ماء البحر أمس، فالكذب هنا متعلق بالمعنى وله علاقة بالتناقض، وهو يوجب ذكر الشيء على خلاف ما هو عليه.

إن في هذا النص الموجز و الدال تكمن بذور نظرية نحوية دلالية، حيث تندمج في تواؤم حميم قوانين النحو مع قوانين الدلالة.

وفي باب أخر من أبواب النحو تعد نظرية العامل من أهم القضايا التي عالجها النحاة العرب ومن بينهم سيبويه الذي كان يذكر مصطلح العامل في سياق قد يوحي للقارئ أنه يرى التأثير الحقيقي في إحداث الحركة والإعراب يرجع لهذه العوامل، ومن أمثلته ما جاء في قوله:" فحرف الاستفهام لا يُفصلُ به بين العامل و المعمول، ثم يكونُ على حاله إذا جاءت الألف أوّلا، وإنما يدخل على الخبر هذا باب الحروف الخمسةِ التي تعمل فيما بعدها كعمل الفعل فيما بعده ... وزعم الخليل أنها عملتْ عملين : الرفع والنصب"[4]، وعلّته في ذلك "أن ما عَمِلَ في الأسماء لم يعمل في هذه الأفعال على حدِّ عمله في الأسماء ، كما أن ما يعمل في الأفعال فينصبُها أو يجزمُها

---

[1]_ السيرافي، شرح الكتاب، ص 90.

[2]– السيرافي ،المرجع نفسه، ،ص 94.

[3]–المرجع نفسه، ج2 ص92.

[4]– سيبويه، الكتاب، تح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي ، القاهرة،ج1، ط2، 1982م، ص 128.

لا يعملُ في الأسماء، وكينونتُها في موضع الأسماء ترفعها كما يرفع الاسمَ كينونتُه مبتدأً"[1]، فرأيه يبين أن هذه الأدوات ليست التي تنصب وترفع وتجر بل أوجبت الحركة الإعرابية للكلمة التي بعدها، ونفس المجال ذكر سيبويه في مقدمة كتابه " وإنما ذكرت ثمانية مجارٍ، لأفرّقَ بين ما يدخلُهُ ضرب من هذه الأربعة لما يحدثُه فيه العامل وليس شيء منها إلا وهو يزول عنه، وبين ما يبنى عليه الحرف بناءً لا يزول عنه، لغير شيء أحدث ذلك فيه ،فظاهر هذا أن العامل أحدث الإعراب وذلك بين الفساد"[2]، وهو يرى أن المتكلم أو المتحدث هو الذي يرفع وينصب ويجر ويضع العلامات الإعرابية لأنها تعد آلته و أداته الموجدة للإعراب.

كما يقسم "سيبويه" العوامل المعنوية إلى نوعين:

1- الابتداء وهو العامل في رفع المبتدأ أين صرّح سيبويه في كتابه: "وذلك قولك : فيها عبد الله قائما، وعبد الله فيها قائما، فعبد الله ارتفع بالابتداء، وقوله: زيد كم مرة رأيته؟ وعبد الله هل لقيته، وعمرو هلا لقيته، وكذلك سائر حروف الاستفهام، فالعامل فيه الابتداء، كما أنك لو قلت: أرأيت زيدا هل لقيته؟ أرأيت هو العامل، وكذلك إذا قلت: قد علمت زيدا كم لقيته كان علمت هو العامل فكذلك هذا، فما بعد المبتدأ من هذا الكلام في موضع الخبر"[3]، إذن فالابتداء يعد عامل رفع عند سيبويه يبين المبتدأ والخبر في الجملة.

2-الوقوع موقعا يصلح للاسم هو العامل في رفع الفعل المضارع، حيث قال سيبويه : "هذا وجه دخول الرفع في هذه الأفعال المضارعة للأسماء، قوله: "اعلم أنها إذا كانت في موضع اسم مبتدأ أو موضع اسم بني على مبتدأ أو في موضع اسم مرفوع غير مبتدأ ولا مبني على مبتدأ أو في موضع اسم مجرور أو منصوب فإنها مرتفعة، وكينونتها في هذه المواضع ألزمتها الرفع ، وهي سبب دخول الرفع فيها"[4]، يبين مدى فاعلية الاسم في الفعل المضارع وتوجبه الرفع، هذه بعض الأنواع للعوامل المعنوية عند سيبويه ورأيه في نظرية العامل.

ومن الألوان البلاغية التي اهتم بها سيبويه تعريف المسند إليه وتنكيره، ويقول أن التعريف هو الأصل لأنه المحكوم عليه والحكم على المجهول لا يفيد، يقول في باب كان: " واعلم أنه إذا وقع في هذا الباب نكرة ومعرفة فالذي تشغل به كان المعرفة، لأنه حد الكلام، لأنهما شيء واحد، وليس بمنزلة قولك ضرب رجل زيدا، لأنهما شيئانمختلفان وهما في كان بمنزلتها في الابتداء إذا

---

[1]– سيبويه، الكتاب، مرجع سابق، ص 10.

[2]– ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، تح محمد حسن إسماعيل ، ط1، دار الكتب العلمية، لبنان، بيروت، 2007م، ص69.

[3]– سيبويه ، الكتاب،ج1، ص127.

[4]– سيبويه، الكتاب،ج2، ص 549.

قلت عبد اللّه منطلق تبتدئ بالأعراف ثم تذكر الخبر، وذلك قولك كانَ زيدٌ حليما، وكانَ حليما زيدٌ، لا عليك أقدمت أم أخرت،إلاّ أنه علي ما وصفت لك في قولك ضرب زيدا عبد اللّه، فإذا قلت كانِ زيدٌ فقد ابتدأت بما هو معروف عنه، مثله عندك فإنما ينتظر أن تعرف صاحب الصفة، فهو مبدوء بهفي الفعل وإن كان مؤخرا في اللفظ، فإن قلت كان حليما أو رجلٌ فقد بدأت بنكرة ولا يستقيم أن تخبر المخاطب عن المنكور... فالمعروف هو المبدوء به، ولا يبدأ بنكرة بما يكون فيه اللبس"[1]، يحدد سيبويه لنا اسم كانَ وهو المبتدأ لابد أن يكون معرفة، وبالتالي لابد أن يتقدم حتى يبني المتكلم عليه الخبر، لأنه لا يصح البناء على مجهول.

تطرقنا لهذه الأبواب لأنهم أبواب مهمة في النحو وقد تناولهم سيبويه كما لاحظنا بالشرح والتفسير والأدلة التي تثبت صحة رأيه، وقدم لهما الكلام المفيد حتى يتسن للذين يأتوا من بعده للبحث فيما قدم من ناحية مفهوم الكلام وأنواعه، أو نظرية العامل، وفي تحليله للمسند إليه من تعريف وتنكير.

ب-جهود سيبويه الصرفية:

إن مفهوم علم الصرف كما هو شائع العلم الذي يعرف به أحوال بنية الكلمة، وصرفها على وجوه شتى لمعان مختلفة، وقد يكون هذا التغيير في هذه البنية إما لسبب معنوي، أو لسبب لفظي، "فالصَّرف هو عِلم يدرس التغيير الذي يطرأ على بُنيَة الكلمة وصيغتها، وما يطرأ عليها من تغيير، كالزيادة، أو النقصان، أو الإبدال والقلب، وغير ذلك، وأمثلة ذلك كلمة (سَعِدَ)، فقد يطرأ عليها زيادات عديدة، نحو: سعيد، ومُساعَدة، ومُستعِدّ، ومُساعِد، وأسعَدَ، واستعدَّ، وساعَد، ومثال الحَذفكلمة (عِظة)؛ فقد حُذِفت الواو من الماضي (وَعَظَ) وأُبدلَت الواو بتاء مربوطة في الآخِر (عِظَة)، ومثال الإبدال الفعل (اصطبر)، فأَصْل الفعل هو صَبر، وهو على وزن افتَعل، فأصله أن يكون اصتَبر، ثم أُبدِلت التاء إلى طاء، ومثالالقَلب: الفعل (دعا)،الألف مُنقلِبة عن واو في أصل الفعل (يدعو)، علماً بأنّ عِلم الصرف مُختَصٌّ بالأسماء والأفعال، إذ لا يطرأ عادة التغيير على الحرف، والكلمة الأقل من ثلاثة حروفأصلية لا تقبل التصريف؛ لعدم إمكانيّة تصريفها، فالكلمتان يد ودم مثلاً، أصلهما ثلاثي وحُذِف حرف منهما: يَدَيٌ، ودَمَو"[2]، إذن فعلم الصرف هو الذي يدرس بنية أو هيئة الكلمة كما هي و أوزانها دون الحاجة إلى معرفة موقعها الإعرابي.

وقد ذكر كل من درس كتاب سيبويه أنه لم يضع تعريفا للتصريف بشكله العلمي، وإنما ذكر

[1]– سيبويه، الكتاب، مرجع سابق، ص 22.

[2]– ينظر محمد السمرائي، الصرف العربي أحكام ومعان،ط1، دار ابن كثير، بيروت ،2013م، ص 6-10.

قواعده ومسائله في الكتاب ولعل ذلك راجع إلى عدم استقرار التعريفات في عهده، إلاّ أنّ المصطلحات الصرفية التي شاعت في كتابه تؤكد على عنايته الفائقة بهذا العلم، وقدم السيرافي شرحا لكلام سيبويه في باب التصريف والفعل فقال:" وأما التصريف فهو تغيير الكلمة بالحركات والزيادات، والقلب للحروف التي رسمنا جوازها حتى تصير على مثال كلمة أخرى"[1]، وهذا التعريف يبين أن علم الصرف هو تناول الجانب الشكلي لبنية الكلمة وإبراز السمة الاشتقاقية التي تختص بها أبنية اللغة العربية.

أما موضوعات الصرف التي ذكرها سيبويه في كتابه وخاصة قسم التصريف هو حديثه عن " النسب وجميع أنواع الكلمات من المفرد الجمع والمؤنث والمذكر وما كان على حرفين والمعتل، ثم تثنيه المنقوص والممدود وجمعهما بالواو والنون وما يطرأ عليهما من تعيير وما يأتي مقصورا وممدودا قياسا أو سماعا"[2]، ويضيف أيضا في كلامه على" التصغير وأنواعه كتصغير الصحيح والمعتل، وما جاء على ثلاثة أو أكثر، وما ذهبت عينه أو لامه، وما كان أوله ألفا موصولة، وما كان فيه القلب أو إبدال، وتكلم عن الترخيم في التصغير، وعلى ما جرى في الكلام مصغرا، وتحقير الأسماء المبهمة، وتصغير ما كسر للجمع وما غير ذلك مما يتعلق بالتصغير أو التحقير كما يسميه أحيانا "[3]، ثم تكلم على الوقف فيما كان آخره نونا خفيفة، وعلى ثباتها وحذفها وتخفيفها إن كانت ثقيلة[4].

و من أمثلة ما تناوله سيبويه في باب الصرف :

أ- لاصقة النسب: وهي لاصقة تصريفية مقيدة تختص بالأسماء وتحدث فيها معنى جديدا، وقد وصفها سيبويه وصفا دقيقا (ياء النسبة) فقال: " ياء النسبة لاصقة تزاد على بنية الكلمة وليس جزءا حقيقيا منها "[5]، فياء النسبة وحدة صرفية مقيدة لا تملك معنى مستقلا إلا إذا أضيفت إلى اسم معين.

ب- التاء المربوطة: من اللواصق التي تؤدي وظائف تصريفية متعددة ومن وظائفها: الدلالة على مصدر المرة ، قال سيبويه:" وأمّا (فاعلت) فإنك أردت الواحدة قلت (قاتلته مقاتلة) ... لأنك تريد فعلة واحدة فلابد من علامة التأنيث... ومنها التمييز بين الموضع والمصدر في بناء(مفعل) قال: فكل شيء كان من هذا فعل فإن المصدر من بنات الواو، و المكان يبنى على مفعل وذلك قولك للمكان:

---

[1]– السيرافي، شرح الكتاب، مرجع سابق، ص 210.

[2]– سيبويه، الكتاب، مرجع سابق، ج2،ص 92.

[3]– خديجة الحديثي، أبنية الصرف في كتاب سيبويه، مكتبة النهضة، بغداد، ط1، 1965م،ص 80.

[4]– ينظر المرجع نفسه، ص 80.

[5]– سيبويه، الكتاب،ج3، ص 365.

موعد، موضع، مورد، وفي المصدر الموحدة، والموعدة"[1]، درس سيبويه هذه اللواصق الشكلية حتى يبين الوظائف التي تقوم بها هذه اللواصق عندما تلحق الاسم.

ج- **التضعيف:** لاصقة اشتقاقية تقع حشوا كالواو والياء لتوليد صيغ محددة مثل: فعال ومفعال وفعيل، قال سيبويه: " وأجروا اسم الفاعل إذا أرادوا أن يبالغوا في الأمر مجراة إذا كان على بناء فاعل، لأنه يريد به ما أراد ب فاعل من إيقاع الفعل، إلا أنه يريد أن يحدث عن المبالغة، فما هو الأصل الذي عليه أكثر هذا المعنى، فعول وفعال ومفعال وفعيل، مثل: شرّاب، ولاّج، لبّاس، قوّال"[2]، هذا بعض ما ذكره سيبويه في باب التضعيف كيف تناول بالتعريف والأمثلة .

إن المدقق والباحث في كتاب "سيبويه" يتضح له جليا أنه اهتم بعلم الصرف وقدم له التعريفات و التفسيرات في جميع أبوابه إضافة إلى تقديم الأمثلة التي يزوده بالحجة والدليل فيما يقول في هذا العلم .

وأخيرا يمكن أن نستنتج أن من سلط الضوء على كتاب "سيبويه" بحثا ودراسة يلاحظ أهم المفاهيم اللغوية والمصطلحات العلمية التي وضعها سيبويه قديما وعمل على تحليلها، ويكتشف أيضا أنه لم يترك لا شاردة ولا واردة في النحو العربي إلاّ ووضع لها قاعدة وتخريجا، كالجملة ونظرية العامل والعديد من القواعد النحوية، كما توصل أيضا إلى أن الأبنية الصرفية تتألف من أصوات ثابتة وأخرى متغيرة، وأحرف زائدة ومواضع زيادتها والدلالات الناشئة عنها، وأن اللواصق التصريفية والاشتقاقية، كما حدد ووظائفها النحوية والدلالية، وكل هذا يبين طبيعة الفكر الموسوعي لفارس اللغة وإمام النحاة "سيبويه".

[1]– سيبويه، الكتاب ،ج3، ص 92.

[2]– المرجع نفسه، ص 354.

المبحث الثالث: منهج تدريس اللغة العربية في القديم (تقديم الدرس اللغوي)

العرب قديما لم يكونوا في حاجة إلى تعلم لغتهم من أصوات ومفرداتها المعجمية وقواعدها النحوية والصرفية، بل يكتفي الناشئ منهم بتلقي اللغة العربية من أهل الفصاحة، وبعدها يتعلم القراءة والكتابة،ولذلك كانت "اللغة العربية شبه صافية في مكة المكرمة؛ عبارة عن لهجة قريش السائدة آنذاك، واللغة المشتركة الفصحى التي هي شتات متجمع من لهجات شبه الجزيرة العربية كلها أو معظمها"[1]، كما أنه لم يكن هناك حاجة إلى علم يضبط استعمال اللغة العربية إلاّ في نهاية القرن الأول، وذلك بعد أن اختلط أبناء العرب بغيرهم من الناطقين بغير اللغة العربية، نتيجة اتساع الفتوحات الإسلامية خارج الجزيرة العربية ودخل في الإسلام الكثير من الأجناس من لا يعرف اللغة العربية، فصار واجبا تعليم لغة القرآن الكريم لأبناء البلاد التي تم فتحها ودخلت تحت راية الإسلام، وأصبحت اللغة العربية وسيلة من وسائل تبليغ الإسلام ودعوة الناس إليه .

ومن هنا سنوضح فيما يلي منهج تدريس اللغة العربية وكيفية تلقي الدرس اللغوي في حقبتيه الأولى، في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم وتلقي الصحابة للغة العربية عن طريق تفسير القرآن الكريم، ومرحلة الحلقات التي من خلالها تلقى العربي وغير العربي للغة و قواعدها عن طريق حلقات تقدم في المساجد.

المطلب الأول: تعليم اللغة العربية في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم وتلقي الصحابة لها عن طريق تفسير القرآن الكريم

حينما نزل القرآن الكريم في مكة المكرمة وبدأ نشر الدعوة الإسلامية من طرف نبينا محمد صلى الله وسلم، كان المجتمع آنذاك عربيا صافيا عبارة عن لهجة قريش السائدة، لكن عندما دخل الصحابة في الإسلام اختلفت أجناسهم وألوانهم ولغاتهم كون الإسلام جاء للناس كافة لذلك لم يكن مجتمع الصحابة مجتمعًا من أصل عربي فقط، بل كان فيهم غير العرب؛ مثل: سلمان الفارسي، وصهيب الرومي، وبلال الحبشي[2]، لذلك كان كل واحد منهم يحمل لغته الأصلية والتي

[1]– رمضان عبد التواب، فصول في فق1، مكتبة الخانجي للنشر والتوزيع، القاهرة، 1999م، ص 84.

[2]– ينظر ابن عبد البر يوسف بن عبد الله القرطبي، الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تح محمد علي البجاوي، ط1، دار الجيل للنشر والتوزيع ، 1412ه/1992م، ص 56، 145، 174.

تعتبر لغته الأم، وهذا أمر طبيعي لأي شخص انتقل من بلده إلى بلد آخر أجنبي عنه، فسلمان يتحدث الفارسية، وصهيب الرومانية، وبلال الحبشية.

هاجر الرسول صلى الله عليه وسلم إلى المدينة وهناك اختلط المسلمون الأوائل بغيرهم من أهل الكتاب وخاصة اليهود وهم ثلاثة قبائل بنو قريضة وبنو قيقناع وبنو النضير، وكانوا متمسكين بلغتهم العبرية بوصفها لغة كتابهم المقدس، وفي هذا الاختلاط والتمازج كان يحدث بين المسلمين واليهود مجادلات حول العقيدة والمعاملات والحدود، وكان اليهود يستشهدون بما جاء في كتابهم المقدس، فيقرأ بالعبرية ويترجم إلى العربية ليفهمه المسلمون وفي ذلك يقول البخاري: " عن أبي هريرة قال: كان أهل الكتاب يقرؤون التوراة بالعبرانية، ويفسرونها بالعربية لأهل الإسلام، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: لا تُصدقوا أهل الكتاب ولا تُكذبوهم، وقولوا: آمَنَّا بِاللَّهِ وَمَا أُنْزِلَ"[1]، وقد تعلم بعض الصحابة اللغة العبرية بالممارسة ومخالطة أهل الكتاب بغية فهم ما جاء في كتابهم ومحاجتهم به.

والمنهج الذي اتبعه الرسول صلى الله عليه وسلم في تبليغ أصحاب هو منهج قرآني بحت، فقد كان مبلغا لكتاب الله تعالى ومبينا لأحكامه وموضحا لآياته، ونزول القرآن كان منجما خلال ثلاث وعشرين سنة حسب حاجة الناس إليه، فكان الرسول صلى الله عليه وسلم يفصل تعاليم الإسلام ويطبق الأحكام فكان معلما وحاكما ومفتيا وقائدا، يدير شؤون الأمة في جميع نواحيها، اهتم بالفرد والجماعة تناول مختلف جوانب حياتهم، فكانت له مجالس علمية كثيرة يتخول فيها أصحابه بالموعظة، فإذا جلس جلس إليه أصحابه حِلَقًا حِلَقًا، ويقول أنس - رَضِيَ اللهُ عَنْهُ -: "إِنَّمَا كَانُوا إِذَا صَلُّوا الغَدَاةَ قَعَدُوا حلقاً حلقاً، يَقْرَؤُونَ القُرْآنَ، وَيَتَعَلَّمُونَ الفَرَائِضَ وَالسُّنَنَ"[2]، من هذه المجالس كان الرسول صلى الله عليه وسلم يعلم الصحابة رضوان الله عليهم ويزكيهم.

كما ذكر ابن مسعود رضي الله عنه بقوله:" كَانَ النَّبِيُّ صلى الله عليه وسلم يتخوّلنا بالموعظة في الأيّام، كراهة السآمة علينا"[3]، وهذه الطريقة كان يتبعها عليه الصلاة والسلام حتى لا يدخل الملل في نفوس الصحابة أثناء تلقيهم الدرس فتقل الفائدة وهنا يبدأ بالموعظة والإرشاد، كما كان عليه الصلاة والسلام يخاطب الناس على قدر عقولهم وبما يدكونه فيفهم كل متلقي مقصود الرسول عليه الصلاة و السلام سوء كان بدوي جافي أو حضري،أو الذكي اللامح أو الحافظ مجيد

[1]– راه البخاري في صحيحه، كتاب: التفسير، باب: قولوا آمنا بالله وما أنزل إلينا، رقم ح: 4485، ص 1099

[2]– أبو الحسن علي الهيثمي، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، تح حسام الدين القدسي، مكتبة القدسي للنشر والتوزيع، القاهرة، ص 132.

[3]– ابن حجر العسقلاني، فتح الباري في شرح صحيح البخاري، تح محب الدين الخطيب، ج1، ط1، دار المعرفة، بيروت، 1372هـ، ص172.

ومن ذلك أن فتى من قريش أتى إلى النبي صلى الله عليه وسلم فقال: يا رَسُولَ اللهِ، ائْذَنْ لِي فِي الزِّنَا، فأقبل القوم عليه وزجروه فقالوا: مه مه!! فقال: "ادْنُهْ، فَدَنَا مِنْهُ قَرِيبًا، فقال: أَتُحِبُّهُ لأُمِّكَ؟ قَالَ: لاَ وَاللَّهِ جَعَلَنِى اللَّهُ فِدَاكَ. قَالَ "وَلاَ النَّاسُ يُحِبُّونَهُ لأُمَّهَاتِهِمْ". قَالَ: "أَفَتُحِبُّهُ لابْنَتِكَ؟قَالَ: لاَ وَاللَّهِ يَا رَسُولَ اللَّهِ جَعَلَنِى اللَّهُ فِدَاكَ، قَالَ: "وَلاَ النَّاسُ يُحِبُّونَهُ لِبَنَاتِهِمْ - ثم ذكر له رسول الله أخته وعمَّته وخالته، وفي ذلك يقول الفتى مقالته: "لاَ وَاللَّهِ يا رسول الله جَعَلَنِى اللَّهُ فِدَاكَ" - قَالَ: فَوَضَعَ يَدَهُ عَلَيْهِ وَقَالَ: اللَّهُمَّ اغْفِرْ ذَنْبَهُ، وَطَهِّرْ قَلْبَهُ وَحَصِّنْ فَرْجَهُ"، قَالَ (الرَّاوِي): فَلَمْ يَكُنْ بَعْدَ ذَلِكَ الفَتَى يَلْتَفِتُ إِلَى شَيْءٍ"[1]، هذا الأسلوب جعل الفتى يدرك أثر الزنا في المجتمع وكيف أن الناس جميعا لا يرضونه لا لأنفسهم ولا لأهلهم وهنا أعطاه الحجة وأقنعه بالإقلاع عنه.

وقد كان الرسول صلى الله وسلم يخاطب القوم بلغتهم ولهجتهم، ومن ذلك "ما رواه ما رواه الخطيب البغدادي بسنده عَنْ عَاصِمٍ الأَشْعَرِيِّ قَالَ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللهِ صلى الله عليه وسلم يقول :لَيْسَ مِنْ امْبِرِّ امْصِيَامُ فِي امْسَفَر، أَرَادَ لَيْسَ مِنَ البِرِّ الصِّيَامُ فِي السَّفَرِ وَهَذِهِ لُغَةُ الأَشْعَرِيِّينَ يَقْلِبُونَ اللاَّمَ مِيمًا، وكَانَ إِذَا تَكَلَّمَ تَكَلَّمَ ثَلاَثًا لِكَيْ يُفْهَمَ عَنْهُ، وَإِذَا تَكَلَّمَ تَكَلَّمَ فَصْلاً يُبَيِّنُهُ، فَيَحْفَظُهُ مِنْهُ مَنْ سَمِعَهُ، وعن عائشة أنه صلى الله عليه وسلم لاَ يَسرِدُ الكَلاَمَ كَسرِدِكُمْ، وَلَكِنْ كَانَ إِذَا تَكَلَّمَ بِكَلاَمٍ فَصْلٍ يَحْفَظُهُ مَنْ سَمِعَهُ، وفي رواية: إِنَّمَا كَانَ النَّبِيُّ صلى الله عليه وسلم يُحَدِّثُ حَدِيثًا، لَوْ عَدَّهُ العَادُّ لأَحْصَاهُ"[2]، يبرز أنه من عادة الرسول صلى الله عليه وسلم يعيد الكلام ويكرره حتى يدركه ويفهمه السامعون فلا يفوت على أحدهم شيء في الدرس ويبين لهم الأحكام والقوانين الشرعية التي جاء بها الدين الحنيف.

من الوسائل النبوية في التعليم:

إن المتتبع لهدي النبي صلى الله عليه وسلم في تبليغ سنته وتعليمها يجده حريصا في أن ينقل كلامه نقلا صحيحا ودقيقا، وهناك وسائل تعليمية استعملها في تبليغ رسالته من هذه الوسائل ما يلي:

1- **دُعاؤه لأصحابه بالفَهمِ والحِفظ**:كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يدعو لبعض أصحابه بالفقه والفهم؛ ومن ذلك دعاؤه المشهور لابن عباس رضي الله عنهما:"اللَّهُمَّ فَقِّهْهُ فِي الدِّينِ، وكان صلى الله عليه وسلم يدعو لبعض أصحابه بالحفظ والضَّبط، فها هو ذا يقول لأصحابه يوماً : مَنْ يَبْسُطْ رِدَاءَهُ حَتَّى أَقْضِيَ مَقَالَتِي، ثُمَّ يَقْبِضْهُ، فَلَنْ يَنْسَى شَيْئاً سَمِعَهُ مِنِّي، قال أبو هريرة

[1]– ابن حجر العسقلاني ،المرجع السابق، ص129.

[2]– المرجع نفسه، ص 129.

رضي الله عنه: فَبَسَطْتُ بُرْدَةً كَانَت عَلَيَّ، فَوالَّذِي بَعَثَهُ بِالْحَقِّ ما نَسِيتُ شيئاً سَمِعْتُهُ مِنْهُ"[1]، وهذا كان تمهيدا في ما بعد لحفظ القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وحفظهما في الصدور.

2- **اعتمادُه صلى الله عليه وسلم وسائلَ وطُرُقاً للتعليم** :كان صلى الله عليه وسلم مُعلِّماً بكلِّ ما في الكلمة من معانٍ؛ وهذا ما أشار إليه القرآن الكريم؛ كما في قوله تعالى :﴿وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ﴾]البقرة: 129]، "بل إنَّ التعليمَ المُيَسَّرَ من أبرز معالم بِعثته صلى الله عليه وسلم للناس؛ وفي ذلك يقول صلى الله عليه وسلم:إِنَّ اللَّهَ لم يَبْعَثْنِي مُعَنِّتًا، ولا مُتَعَنِّتًا، وَلَكِنْ بَعَثَنِي مُعَلِّمًا مُيَسِّرًا"[2]، وقد استحدث المُعلِّمُ المُيسِّرُ صلى الله عليه وسلم وسائلَ وطرقاً للتعليم كان له فيها قَصَبُ السَّبقِ على النظريات الحديثة، ويجب أن يتنبَّه لذلك التَّربويون، والمتتبِّعُ لأحاديثه صلى الله عليه وسلم يجد ذلك واضحاً جليًّا، وقد أثمرَ هذا المنهجُ المبارك حِفْظَ السنةَ النبوية بشكلٍ مُبهرٍ أبهر العالَم بأسره، ومن أهم وسائله في ذلك.

3-**تَكرارُه الحديثَ حتى يُفهم عنه**:كان النبي صلى الله عليه وسلم إذا تكلم حرص أن يُفهم كلامه ويتَّضح مراده، فإن كانت الكلمة تحتاج إلى إعادة أعادها، وربما كررها ثلاث مرات، حتى يطمئن أنها قد عُقِلت عنه: فعن أنس بن مالك رضي الله عنه؛ عن النبي صلى الله عليه وسلم :أَنَّهُ كان إذا تَكَلَّمَ بِكَلِمَةٍ أَعَادَهَا ثَلاَثًا حتى تُفْهَمَ عنه.

4- **مُراجعتُه لِحفوظاتِ بعضِ أصحابه** :عن الْبَرَاءِ بنِ عَازِبٍ رضي الله عنه؛ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم قال:"إذا أَخَذْتَ مَضْجَعَكَ، فَتَوَضَّأْ وُضُوءَكَ لِلصَّلاَةِ، ثُمَّ اضْطَجِعْ على شِقِّكَ الأَيْمَنِ، ثُمَّ قُلْ: اللهم إني أَسْلَمْتُ وَجْهِي إِلَيْكَ، وَفَوَّضْتُ أَمْرِي إِلَيْكَ، وَأَلْجَأْتُ ظَهْرِي إِلَيْكَ، رَغْبَةً وَرَهْبَةً إِلَيْكَ، لاَ مَلْجَأَ ولا مَنْجَا مِنْكَ إلاَّ إِلَيْكَ، آمَنْتُ بِكِتَابِكَ الذي أَنْزَلْتَ، وَبِنَبِيِّكَ الذي أَرْسَلْتَ، واجْعَلْهُنَّ مِنْ آخِرِ كَلاَمِكَ، فَإِنْ مُتَّ مِنْ لَيْلَتِكَ مُتَّ وَأَنْتَ على الْفِطْرَة، قال: فَرَدَّدْتُهُنَّ لأَسْتَذْكِرَهُنَّ، فقلت: آمَنْتُ بِرَسُولِكَ الذي أَرْسَلْتَ. قال: قُلْ آمَنْتُ بِنَبِيِّكَ الذي أَرْسَلْتَ"[3].

5-**اعتِمادُه الموقفَ منهجاً في التعليم** :حيث كان صلى الله عليه وسلم يربط بين الموقف وبين الرسالة التي يُريد إيصالَها للمُتلقِّي، ممَّا يجعل ما يُقال أرسخ في الذهن، ومن ذلك: "عن عُمَرَ بنِ

[1]– رواه البخاري في صحيحه، كتاب: الاعتصام بالكتاب والسنة، باب: الحجة على من قال: إن أحكام النبي صلى الله عليه وسلم كانت ظاهرة...، رقم ح: 7353، ص1814

[2]– رواه مسلم في صحيحه، كتاب: الطلاق، باب: اعتزال النساء، رقم ح: 1501، ص122

[3]– رواه البخاري في صحيحه، كتاب: الوضوء، باب: فضل من باب على الوضوء، رقم ح: 247، ص71

أبي سَلَمَةَ رضي الله عنه قال:كُنْتُ غُلاَمًا فِي حَجْرِ رَسُولِ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم، وَكَانَتْ يَدِي تَطِيشُ فِي الصَّحْفَةِ، فقال لِي رَسُولُ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم :يَا غُلاَمُ! سَمِّ اللَّهَ، وَكُلْ بِيَمِينِكَ، وَكُلْ مِمَّا يَلِيكَ،فما زَالَتْ تِلْكَ طِعْمَتِي بَعْد"[1].

6-**اعتِمادُه على مؤثّرات سمعية بصرية**:وهو صلى الله عليه وسلم في هذا الأمر تحديداً سبق كلَّ النظريات العِلمية الحديثة في التعليم، حيث استعمل إمكاناتِ عصره المُتاحة آنذاك؛ لتكون وسائلَ لِعَرضِ المعلومة التي يُريد إيصالها،

من المُؤثرات البصريةما جاء عن جَابِرِ بنِ عبدِ اللَّهِ رضي الله عنه قال: كُنَّا عِنْدَ النَّبِيِّ صلى الله عليه وسلم، فَخَطَّ خَطًّا، وَخَطَّ خَطَّيْنِ عَنْ يَمِينِهِ، وَخَطَّ خَطَّيْنِ عَنْ يَسَارِهِ، ثُمَّ وَضَعَ يَدَهُ فِي الْخَطِّ الأَوْسَطِ فقال: هَذَا سَبِيلُ اللَّهِ، ثُمَّ تَلاَ هَذِه الآيَةَ :﴿ وَأَنَّ هَـٰذَا صِرَٰطِى مُسْتَقِيمًا فَٱتَّبِعُوهُ وَلَا تَتَّبِعُوا۟ ٱلسُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِۦ﴾ الأنعام: 153، رواه أحمد، ومن المؤثرات السَّمعِية :ما جاء عن جَابِرِ بنِ عبدِ اللَّهِ رضي الله عنه قال:(كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم إِذَا خَطَبَ احْمَرَّتْ عَيْنَاهُ، وَعَلاَ صَوْتُهُ، وَاشْتَدَّ غَضَبُهُ؛ حَتَّى كَأَنَّهُ مُنْذِرُ جَيْشٍ، يَقُولُ: صَبَّحَكُمْ وَمَسَّاكُمْ) رواه مسلم[2]، قال النووي - رحمه الله: يُستحبُّ للخطيب أنْ يُفَخِّمَ أمْرَ الخُطبة، ويرفعَ صوتَه، ويُجْزِلَ كلامَه، ويكونَ مُطابِقاً للفَصْل الذي يتكلَّم فيه من ترغيبٍ أو ترهيب، ولعلَّ اشتدادَ غضبِه صلى الله عليه وسلم كان عند إنذارِه أمراً عظيماً، وتحديدِه خَطْباً جسِيما[3]، هذه الإشارة والطريقة كان يستعملها الرسول صلى الله عليه وسلم للفت انتباه الصحابة وهكذا يستقبلون الدروس بفهم وترو وحفظ، والعمل بما جاء وقاله الرسول عليه الصلاة والسلام.

تفسير الرسول صلى الله عليه وسلم للقرآن الكريم:

قد كان الرسول صلى الله عليه وسلم يفسر ويوضح للصحابة الكثير من الآيات القرآنية، وكان يقرأ عليهم القرآن ويبين معناه مرة في المجالس ومرة في الخطب، وعند القراءة يوضح ما يحتاج الناس إليه وما ينفعهم في دينهم ودنياهم، ومن بين الآيات التي فسرها صلى الله عليه وسلم ما يلي:

[1]– رواه البخاري في صحيحه، كتاب: الأطعمة، باب: التسمية على الطعام والأكل باليمين، رقم ح: 5376، ص 1370.

[2] رواه مسلم في صحيحه، كتاب: الجمعة، باب: صفة خطبته صلى الله عليه وسلم، رقم ح: 871، ص 25–26

[3]– النووي، شرح النووي على صحيح سلم، ط2، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1392هـ، ص 156.

- ورد في السنّة النبويّة ما يُوضّح قَوْل الله تعالى: (وَإِذَا ضَرَبْتُمْ فِي ٱلْأَرْضِ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَن تَقْصُرُواْ مِنَ ٱلصَّلَوٰةِ إِنْ خِفْتُمْ أَن يَفْتِنَكُمُ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓاْ...)،[النساء101] وذلك أنّ ظاهر الآية الكريمة يُبيّن اشتراط الخوف لقَصْر الصلاة في السفر، ولمّا قِيل لرسول الله صلّى الله عليه وسلّم إنّ الناس قد آمنوا، قال: (صَدَقَةٌ تَصَدَّقَ اللَّهُ بِهَا علَيْكُم، فَاقْبَلُوا صَدَقَتَهُ)رواه مسلم[1].

- تحتّل السنّة النبويّة الشريّفة مكانةً عظيمةً في تفسير القرآن الكريم؛ إذ يُعَدّ رسول الله صلّى الله عليه وسلّم المرجعَ الأوّل في فَهم آيات القرآن الكريم، وبيان معاني مفرداته، لا سيّما أنّه مُؤيَّد بالوَحي؛ لقَوْله تعالى: (وَمَا يَنطِقُ عَنِ ٱلْهَوَىٰٓ ۝٣ إِن هُوَ إِلَّا وَحْىٌ يُوحَىٰ ۝٤) ،[النجم 3-4] وقد أوكل الله تعالى إلى رسوله صلّى الله عليه وسلّم مهمة بيان القرآن الكريم للناس، وتوضيح ما أُنزِل إليهم من الأوامر والنواهي، والوعد والوعيد، كما جاء في قَوْله تعالى: (وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ۝٤٤) [النحل 44]، كما كان رسول الله صلّى الله عليه وسلّم يُبيّن آيات القرآن الكريم للصحابة -رضي الله عنهم-، ويُوضّح لهم ما يصعب عليهم فَهمه؛ لِما ورد عن عبدالله بن مسعود -رضي الله عنه- أنّه قال: "ما من شيءٍ إلّا بُيّن لنا في القرآن الكريم، ولكنّ فهمنا يقصر على إدراكه"، وممّا يدلّ على أهميّة الرجوع إلى السنّة النبويّة في تفسير القرآن الكريم قَوْل الإمام أحمد -رحمه الله-: "السنّة عندنا آثار رسول الله -صلّى الله عليه وسلّم، والسنة تفسّر القرآن، وهي دلائل القرآن"[2].

- وردت العديد من الآيات التي تدلّ على عِظَم مكانة السنّة النبويّة في القرآن الكريم؛ فقد أمر الله تعالى بطاعة رسوله محمّدٍصلّى الله عليه وسلّم، وإتباع أمره؛ لقَوْله تعالى: (وَأَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَٱلرَّسُولَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ۝١٣٢) ،[آل عمران 132] وقَوْله تعالى: (مَّن يُطِعِ ٱلرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ ٱللَّهَ)[النساء 80]، حتى أنّه سبحانه وتعالى نفى الإيمان عن الذين لا يتحاكمون إلى رسول الله صلّى الله عليه وسلّم؛إذ قال: ((فَلَا وَرَبِّكَ لَا يُؤْمِنُونَ حَتَّىٰ يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ

[1]– رواه مسلم في صحيحه، كتاب: الصلاة، باب: فرض صلاة السفر، رقم ح: 682، ص 424.

[2]– ينظر خالد بن عبد العزيز الباتلي، التفسير النبوي،ط1، دار الكنوز اشبيليا، 1431هـ، ص 30-32.

بَيْنَهُمْ ثُمَّ لاَ يَجِدُواْ فِيۤ أَنفُسِهِمْ حَرَجاً مِّمَّا فَضَيْتَ وَيُسَلِّمُواْ تَسْلِيماً ﴿٦٥﴾))،[النساء 65][1]، وممّا يدلّ على أهميّة السنّة النبويّة أنّها تُعَدّ المصدر الثاني من مصادر التشريع الإسلاميّ بعد القرآن الكريم.

مما سبق يتضح أن الإسلام اهتم بالعلم وحث على طلبه، ويظهر ذلك في تعامل الرسول صلى الله عليه وسلم كونه أعظم معلم عرفته البشرية، وكان منهجه التعليمي واضح ووسائله التعليمية أوضح، وطريقته تلك كان يريد بها الوصول إلى عقول وقلوب الصحابة حتى يرسخ الإيمان في قلوبهم، فالكثير من الأحاديث النبوية كانت تأتي تفصيلا لمجمل القرآن الكريم، ومنها ما يأتي توضيحا لما أشكل على الناس فهمه واستيعابه، وعليه كان الرسول يؤدي دور المفسر والمعلم والمربي **المطلب الثاني: مرحلة الحلقات**

كان ولازال التعليم من أبرز الطرق التي استعملها البشر في تمرير الخبرات، وتعددت وسائله باختلاف الأزمنة والأمكنة، وتهدف هذه الأخيرة إلى إيصال الفكرة والخبرة لدى المتعلم فقد كان التعليم في القديم وتطور تطورا هاما، وأهم ما يميزه في الماضي، يتمثل في الطريقة التي تؤخذ بها المعلومات والمعارف،حيث يعتبر المعلم هو المصدر والشخص الوحيد المعني بتزويد المتعلمين بالمعلومات الأساسية، فقد كان المعلم يتمتع بمكانة مقدسة وله كل الاحترام والتقدير، لذلك كان كل المتعلمين يعتمدون عليه اعتمادا كليا بغية الحصول على المعارف والأفكار التي تعمل على إنماء وتطوير تعلمهم، ومن بين مراجل التعليم في تقديم المعلومات والدروس العلمية في الماضي هي مرحلة الحلقات .

تعتبر المساجد والكتاتيب هي المؤسسات العلمية الأولية عند العرب في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم والخلفاء الراشدين، وكان العلماء يتذاكرون في المسجد النبوي والمسجد الحرام والمساجد الأخرى وفي الدور وفي سائر العالم الإسلامي ضروب العلم من دين وأدب وتاريخ وسير ومواعظ وعبر، وساهمت هذه الدور والمساجد في نشر العلم وتسهيل تعميمه، فقد كان يعقد فيها حلقات كثيرة للآداب والعلوم والفقه والحديث والحكمة، وظلت هذه الأماكن مراكز للحركة العلمية في البلاد الإسلامية منذ فجر الإسلام حتى ظهرت المدرسة بمعالمها الصحيحة في أواخر

[1]– حاتم بن عارف بن ناصر الشريف العويني، نصائح منهجية لطالب علم السنة النبوية، ط1، دار عالم الفوائد، مكة المكرمة، 1418هـ، ص 10.

القرن الرابع الهجري، وسنين أحوال تلك المساجد والدور العلمية وكيف كانت تقام بها حلقات التعليم المختلفة[1].

وأما حلقات مجالس التعليم الخاصة في القصور والدور، فقد ورد عنها الكثير في كتب الفقه والأدب والتاريخ، ونُقلت إلينا نصوص عديدة تدل على أنه كان للقوم مجالس للتعليم يعقدونها في قصور المدينة ودمشق والعواصم الإسلامية الأخرى، كما أن دور بعض العظماء والوجوه كان يُعقد فيها مجالس للتعليم والمناظرة والإفادة، أما الأسواق العامة فأمرها في التعليم أشهر من أن يُذكر، وقد كان هذا الأمر معروفًا في الجاهلية، وأخبار أسواق عكاظ وذي المجاز والطائف وغيرها كثيرة منثورة في كتب الأدب والتاريخ والسيرة، ولقد لعبت هذه الأسواق في الجاهلية وصدر الإسلام بل وفي العصر الأموي دورًا هامًّا في نشر العلم وحفظ التراث الفكري والعقلي والأدبي في الجاهلية والإسلام، والحق أن الخلفاء والأمراء الذين كانوا يهتمون بالنواحي الثقافية والنشاط العلمي كانوا يجمعون في قصورهم مشاهير العلماء في كافة فروع العلم والأدب ويستمعون إلى مناقشاتهم، وكثيرًا ما كانوا يشاركونهم هم أنفسهم في ذلك النشاط العلمي[2]، وكان كثير من أئمة النحو واللغة أمثال الأصمعي وأبي عمرو بن العلاء والكسائي والخليل وسيبويه و... يقصدونها ويفيدون منها، بل إن كثيرًا منهم اعتمد في تثقيف نفسه وتخريجها على ما حفظه من رواة البادية الفحول الذين كانوا يقصدون تلك الأسواق العلمية.

- الكتاتيب ودورها في التعليم:

عُني العرب منذ «الجاهلية» وصدر الإسلام بأطفالهم عنايةً خاصة؛ فأبناء الخواص منهم كانوا يَلقَوْن عناية شديدة لتثقيفهم روحيًّا وتربيتهم جسمانيًّا[3]، كما أن أبناء العوام لم يكن أمرهم مهملًا. يقول المستشرق "دييس" في دائرة المعارف الإسلامية: إن التعليم في مدارس الأطفال «الكتاتيب» كان أقدم من التعليم الذي جاء به الإسلام؛ بحيث إن الطفل الجاهلي كان يلقن مبادئ القراءة والكتابة، وكذلك كان الأمر في صدر الإسلام، وقد كان ليهود المدينة أثر واضح في تعليم أطفال العرب[4]، وقد جاء في كتب الأثر أنه كانت في المدينة دار تسمى «دار القرآن»، وأن بعض القراء كانوا يسكنونها ليحفظوا آيَ كتاب الله ويجوِّدوا قراءته، ويقصدهم الناس إليها فيفيدون مما عندهم من علم كتاب الله وما حفظوا من حروفه، قال المستشرق دييس في دائرة

[1]– ينظر الشاطبي، الاعتصام،ج1، ص 272.

[2]– الشاطبي، المرجع نفسه، ج1، 282.

[3]– ابن النديم، الفهرست، تح إبراهيم رمضان، ط2، دار المعرفة للنشر والتوزيع، لبنان–بيروت، 1417هـ،1997م، ص 66–71.

[4]– ينظر م.ت.هوتسما وآخرون، موجز دائرة المعارف الإسلامية، تح إبراهيم زكي خورشيد وآخرون،ط1، مركز الشارقة للإبداع الفكري، 1418هـ/1998م، ص 411.

المعارف الإسلامية: "ويظهر أنه قد وجدت منذ فجر الإسلام أمكنة كانوا يجتمعون فيها لاستظهار القرآن وتدارسه" ولا شك في أن هذه المواضع كانت كالمدارس الأولية يتعلمون فيها مبادئ القراءة وأصول الكتابة العربية، كما يحدثنا الواحدي ويذكر أن عبد الله ابن أم مكتوم كان يسكن دار القرَّاء بالمدينة[1]، وهذه الطرائق في التعليم كانت تهدف إلى تهذيب المسلمين والعناية بهم وإصلاح أحوالهم.

ولما كثرت الفتوحات الإسلامية خارج الجزيرة العربية ظهرت هذه" الكتاتيب القرآنية بصورة واضحة، وتعددت في كافة الأرجاء التي حلَّ الفاتحون فيها من عواصم المدن والقرى القريبة والنائية"[2]، وذلك لاتساع رقعة الإسلام وتحمس الناس الشديد للقرآن الكريم تعلما وفهما وحفظا.

وقد لعب المسلمون الأولون من أهل الحجاز والشام والعراق ومصر دورًا كبيرًا في إيجاد هذه الكتاتيب حيثما انتقلوا من الديار المفتوحة في خراسان والمشرق والمغرب، "ليعلِّموا أولادهم القرآن وليلقنوا أبناء المسلمين من أهل هاتيك الديار آيات كتاب الله البينات؛ وهكذا وُجدت الكتاتيب بكثرة في البصرة والكوفة والفسطاط والقيروان ودمشق وحلب والإسكندرية وغيرها من العواصم؛ فقد رُوي عن غياث بن أبي غياث لمَّا كان طفلًا في الكُتَّاب أن الصحابي الجليل سفيان بن وهب كان يزور كُتَّابهم، ويلاطف الأطفال ويباركهم ويدعو لهم بالفتوح والبركة"[3]، وتطورت هذه الكتاتيب مع ظهور الدولة الأموية وكذلك الدولة العباسية واهتم الخلفاء بهذه الكتاتيب لأنها كانت معلم تعليمي يتلقى فيه المتعلمون كبار وصغار من كل الطوائف مختلف العلوم والمعارف وخاصة الدينية منها.

طريقة التعليم في الكتاتيب:

كانت مدة بقاء الطفل في الكُتَّاب خمسة أعوام أو ستة على الأكثر، وتكون على الغالب ابتداءً من السنة الخامسة أو السادسة من عمره إلى السنة العاشرة أو الحادية عشرة، يحفظ الطفل خلالها القرآن الكريم كله أو بعضه عن ظهر قلب أو روايةً وإتقانًا، ويتقن فنَّي الكتابة والخط، ويلم بمبادئ العربية، ومبادئ الحساب الأولية،وطريقة التعليم في الكتاب هو أن يقرأ المعلم آية من القرآن ثم يرددها الطفل حتى يحفظها، فينتقل إلى آية أخرى سواها، أو يكتب الآيات المطلوبة في لوح من الحجر أو اللخاف أو العظام أو الجلود ثم يحفظها، فإذا حفظها محاها في

[1]– ينظر م.ت.هوتسما وآخرون، موجز دائرة المعارف الإسلامية، ص 401.

[2]– المرجع نفسه، ص 411.

[3]– الجاحظ ، البيان والتبيين، تح عبد السلام هارون،ج2، ط7، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1418ه/1998م، ص 205.

إجانة ماء يلقى به في مكان طاهر فتبتلعه الأرض، وكان في الكُتَّاب عقوبات يتلقاها الطفل المخطئ أو المهمل أو الكسول، وأول تلك العقوبات التوبيخ وحده ثم أمام زملائه، ثم التهديد العلني ثم الضرب باليد أو العصا، وإذا أتم الطفل مدة الدراسة في الكُتَّاب وحفظ القرآن أو رواه امتحنه المعلم لمعرفة ذلك والتأكُّد منه، فإذا اجتاز الامتحان احتفل بالختمة، ثم يدخل معركة الحياة العملية[1]، هذه بعض الخصائص التي توضح طريقة التعليم في الكتاتيب.

أهداف الكتّاب وبرامجه ومنهاجه:

ما إن انتظمت شؤون الدولة الإسلامية في عهد بني أمية حتى اعتنى الناس عناية شديدة بالكتاتيب، ومع بداية القرن الثاني للهجرة حتى كانت هذه الكتاتيب منتظمة وصار لها برنامج يطبق فيها، وأول مقررات تلك البرامج هو القرآن الكريم حفظا وإعرابا وتفسيرا وترتيلا وتجويدا، كما يتعلمون أيضا مبادئ العلوم والآداب التي تعينهم على تفهم معاني كتاب الله وفي هذا الباب يذكر ابن سحنون:"وينبغي له أن يعلمهم إعراب القرآن وذلك لازم له، والشكل والهجاء والخط الحسن، والقراءة الحسنة والتوقيف والترتيل ... ولا بأس أن يعلِّمهم الشعر مما لا يكون في فحش من كلام العرب وأخبارها، وليس ذلك بواجب عليه، ويلزمه أن يعلِّمهم ما علم من القراءة الحسنة، وهو مقرأ نافع، ولا بأس إن أقرأهم لغيره إذا لم يكنمستبشَعًا،ولا يجوز أن يقرأ القرآن بالألحان، ولا أرى أن يعلِّمهم التحبير؛لأن ذلك داعية الغناء وهو مكروه، وأن ينهى عن ذلك بأشد النهي، وليعلمهم الأدب فإنه من الواجب لله عليه النصيحة وحفظهم ورعايتهم، وليجعل الكَتْبَ من الضحى إلى وقت الانقلاب - أي الانصراف - ولا بأس أن يجعلهم يُملي بعضهم على بعض؛ لأن في ذلك منفعة لهم، وليتفقد إملاءهم، ولا يجوز أن ينقلهم من سورة إلى سورة حتى يحفظوها بإعرابها وكتابتها إلا أن يسهِّل له الآباء ... ويلزمه أن يعلمهم الوضوء والصلاة لأن ذلك دينهم... "[2]، وهذه الطرقة كانت متبعة في جميع العواصم الإسلامية إلا الأندلسية، وهناك من انتقد هذه الطريقة في التعليم بسبب أن الأطفال يبدؤون بتعلم القرآن دون فهم ودون أن يعوه.

ويقول ابن خلدون، في الفصل الذي عقده لبيان تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية وطرقه: "اعلم أن تعليم الولدان للقرآن شعار من شعار الدين أخذ به أهل الملة ودرجوا عليه في جميع أمصارهم، لما يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده من آيات القرآن وبعض متون الأحاديث، وصار القرآن أصل التعليم الذي ينبني عليه ما يحصل بعدُ من

[1]– ينظر ابن خلدون، مقدمة، تح عبد الله الدرويش، ط1، دار يعرب للنشر والتوزيع، 1425هـ/2004م، ص 494.

[2]– محمد ابن سحنون، أداب المعلمين، تح حسن حسني عبد الوهاب، مطبعة المنار، تونس، 1972م، ص 50.

الملكات، فأما أهل المغرب فمذهبهم في الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط، وأخذهم أثناء المدارسة بالرسم ومسائله واختلاف حملة القرآن فيه، لا يخلطون ذلك بسواه في شيء من مجالس تعليمهم لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب إلى أن يحذق فيه أو ينقطع دونه ... وأما أهل الأندلس فمذهبهم تعليم القرآن والكتاب من حيث هو؛ وهذا هو الذي يراعونه في التعليم، إلا أنه لَمَّا كان القرآن أصل ذلك ورأسه ومنبع الدين والعلوم جعلوه أصلًا في التعليم فلا يقتصرون لذلك عليه فقط، بل يخلطون في تعليمهم للولدان رواية الشعر في الغالب والترسل وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط والكتاب، ولا تختص عنايتهم في التعليم بالقرآن دون هذه، بل عنايتهم فيه بالخط أكثر من جميعها إلى أن يخرج الولد من عمر البلوغ إلى الشبيبة ... فأفادهم التفنن في التعليم وكثرة رواية الشعر والترسل ومدارسة العربية من أول العمر حصول مَلَكة صاروا بها أعرف في اللسان العربي، وقصروا في سائر العلوم لبُعدهم عن مدارسة القرآن والحديث الذي هو أصل العلوم وأساسها؛ فكانوا لذلك أهل خط وأدب بارع أو مقصر على حسب ما يكون التعليم الثاني من بعد تعليم الصِّبا"[1]، ويظهر أن ابن خلدون يفضل الطريقة التي كانت سائدة في بلاد المسلمين لتعليم الأطفال بدء بتحفيظهم للقرآن الكريم، وقارن بينها وبين طريقة أهل الأندلس في التعليم.

ولقد ذهب القاضي "أبو بكر بن العربي" في كتاب رحلته إلى طريقة غريبة في وجه التعليم وأعاد في ذلك وأبدأ، وقدَّم تعليم العربية والشعر على سائر العلوم كما هو مذهب أهل الأندلس، فيذكر أن الشعر ديوان العرب، ويدعو إلى تقديمه وتعليم العربية في التعليم ضرورة فساد اللغة، ثم ينتقل منه إلى الحساب ليتمرن فيه حتى يرى القوانين، ثم ينتقل إلى درس القرآن فإنه يتيسر عليه بهذه المقدمة، ثم قال:ويا غفلة أهل بلادنا في أن يؤخذ الصبي بكتاب الله في أول أمره يقرأ ما لا يفهم ويُنصَّب في أمرٍ غيرُه أهمُّ عليه، ثم قال: ينظر في أصول الدين ثم أصول الفقه ثم الجدل ثم الحديث وعلومه، ونهى مع ذلك أن يخلط في التعليم علمان، إلا أن يكون المتعلم قابلًا لذلك بجودة الفهم والنشاط. هذا ما أشار إليه القاضي أبو بكر وهو لعمري مذهب حسن إلا أن العوائد لا تساعد عليه وهي أملك بالأحوال، ووجه ما اختصت به العوائد من تقدُّم دراسة القرآن إيثارًا للتبرك والثواب وخشية ما يعرض للولد في جنون الصِّبا من الآفات والقواطع عن العلم فيفوته القرآن لأنه ما دام في الحِجر منقاد للحكم، فإذا تجاوز البلوغ وانحل من ربقة القهر فربما عصفت به رياح الشبيبة فألقته بساحل البطالة فيغتنمون في زمان الحِجر وربقة

[1]– ابن خلدون ،المقدمة، ص 270.

القهر تحصيل القرآن لئلا يذهب خلوًا منه، ولو حصل اليقين باستمراره في طلب العلم وقبوله التعليم لكان هذا المذهب الذي ذكره القاضي أولى ما أخذ به أهل المغرب والمشرق[1]، هذه الطريقة التي تحدث عنها القاضي أبو بكر طريقة أهل الأندلس في التعليم على المتعلم الإلمام بجميع العلوم من حساب ولغة وحديث وغيرها ولا ينصب اهتمامه على القرآن فقط غير أن هذه الطريقة انتقدها ابن خلدون وذكر أنها لا تتناسب مع عقلية الطفل ولا تلائم مستواه الفكري.

هذا التعليم وهذه الطرائق كلها تبين مدى أهمية التعلم عند المسلمين شرقا وغربا، وعمدوا إلى تعليم أبنائهم في الكتاتيب منذ بدايتها البسيطة وصولا إلى أن أصبحت مؤسسة كمنتظمة لها برنامجها ومنهاجها التعليمي والذي انطلق من فكرة تعليم تعاليم الدين وترسيخها في نفوس الناشئة بنوعها ذكرها ومؤنثها، كبيرها وصغيرها حتى يسود النظام والفهم والحفظ لدى أبناء المسلمين وتلقيهم مختلف العلوم والمعارف.

إلزامية التعليم:

جاء الدين الإسلامي بالتساوي بين الناس ولا فضل لعربي على عجمي ولا أبيض على أسود إلا بالتقوى والصلاح والعلم والكمال، وأن ما جاء عن النبي صلى الله عليه وسلم من علم وصلاح وهدى هو للناس جميعا، وإلزامية التعليم مبدأ يقره الإسلام ويدعو له ويحث عليه، وفي الحكي عن إجبارية وإلزامية التعليم وبحث الفقهاء مطولا في حكم التعليم ونوعه الذي يجب أن يتلقاه المتعلم، ولعل أول من تعرض لهذه النقطة وناقشها مناقشة دقيقة هو "الإمام القابسي" قدم تحليلا معمقا في الموضوع حيث القول:" القابسي يريد أن يعلم أبناء الشعب جميعًا لأنه يريد أن ينتشر الدين ولا يحرم أحدًا، ولم يَرِدْ في القرآن نص على وجوب التعليم ولا يوجب الحديث مثل ذلك، ولم يُعهد عن الصحابة والتابعين أنهم أوجبوا على الناس تعليم أولادهم وإرغامهم على إرسالهم إلى الكتاتيب أو استحضار المعلمين لهم؛ لذلك احتال القابسي للحكم في هذه المسألة الجديدة التي لم يسبقه إليها أحد، وبين أيدينا كتاب ابن سحنون في التعليم الذي دوَّنه عن أبيه، فلا نجد فيه ذكرًا لهذا الموضوع"[2]، ويضيف الأدلة على نظريته وهي أدلة قوية أخَّاذة تنقلك من فكرة إلى أخرى حتى تنتهيَ بك إلى أن "تعليم الصغار ضروري واجب، وأن هذا الوجوب هو الوجوب الشرعي على طريقة الفقهاء، وذلك أن معرفة العادات واجبة بنص القرآن، ومعرفة القرآن واجبة أيضًا لضرورتها في الصلاة، وأن الوالد مكلَّف بتعليم ابنه القرآن والصلاة؛ لأن حكم الولد في الدين حكم أبيه، فإذا لم يتيسر للوالد أن يعلِّم أبناءه بنفسه فعليه أن

[1]– ينظر ابن خلدون، المقدمة، ص 273.

[2]– أحمد فؤاد الأهواني، التعليم في رأي القابسي، دار إحياء الكتب العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 1955م، ص 73-74.

يرسلهم إلى الكُتَّاب لتلقِّي العلم بالأجر، فإذا لم يكن الوالد قادرًا على نفقة تعليم ولده فأقرباؤه مكلَّفون بذلك، فإذا عجز أهله عن نفقة التعليم فالمحسنون مرغَّبون في ذلك، أو أن معلِّم الكُتَّاب يعلِّم الفقراء احتسابًا أو من بيت المال ... والنتيجة التي يريد أن يصل إليها القابسي هي تعليم أبناء المسلمين أغنياء وفقراء، وهذا هو نص التعليم الإلزامي الذي أعلنه القابسي في القرن العاشر للميلاد؛ أي في صميم القرون الوسطى التي كان أهل أوروبا يعيشون فيها مع الجهل"[1]، فالنظرية التي قدمها القابسي والأدلة التي أردها أقرّها الكثير من العلماء والفقهاء مشارقة ومغاربة لأن نظريته سليمة ومفيدة، لذلك أوجبوا التعليم وجعلوه إلزاميا لأطفال المسلمين مستندين في ذلك لقول الرسول صلى الله عليه وسلم "طلب العلم فريضة على كل مسلم" رواه مسلم، فيجب على أطفال المسلمين تعلم ضروريات الدين من مبادئ القراءة والكتابة ودراسة القرآن الكريم الذي يفيدهم في حياتهم الدنيا والآخرة.

في الأخير ما يمكننا استنتاجه عن التعليم في نظام الحلقات وبالذات في الكتاتيب هو بمثابة الشعاع الثقافي في المجتمع المسلم، وقد انتشر مع انتشارا الإسلام في مختلف البقاع، وكان المكان الرئيسي لتعليم الصغار، كما تمتع بمكانة كبيرة الأهمية ف حياة المسلمين ذلك لأنه يتعلم فيه القرآن ومختلف العلوم المعرفية ولأن العلم بحد ذاته له مكانة في نظر الإسلام ويراه بأنه فريضة على كل مسلم، وقد تميز هذا التعليم بالآداب الاجتماعية وتربية الأولاد تربية صالحة وتعويدهم على العادات الحسنة وبذلك المساهمة والمشاركة في مختلف مجالات الحياة العملية.

[1]– أحمد فؤاد الأهواني، التعليم في رأي القابسي ، مرجع سابق، ص 287.

الفصل الثاني:

معرفة اللسانية عند المحدثين

قدمنا في الفصل الأول الدرس اللغوي وميادين المعرفة اللسانية ومسألة تدريس اللغة العربية في التراث العربي، أما الفصل الذي بين أيدينا نبين فيه الدرس اللغوي ومسألة تدريس اللغة في العصر الحديث، وكيف تطورت هذه الدراسات نتيجة امتزاج الدراسات العربية بالدراسات الغربية.

المبحث الأول: المعرفة اللسانية عند المفكرين العرب و الغربين

تعد اللسانيات علم يهتم بدراسة اللغة دراسة علمية وذلك عن طريق محاولة الإحاطة الشاملة لجميع قضايا اللغة، سواء تعلق الأمر بضبط نظامها الصوتي الفيزيائي أو التأويل الصوتي للألفاظ بالإضافة إلى تراكيبها النحوية والدلالية، وكان للعرب نصيب كبير من هذه الدراسات والبحوث ومؤلفاتهم تزخر بذلك، ونأخذ في المطلبين الآتين مفكرين اثنين اعتنيا كثيرا بالمباحث اللغوية وبحثوا فيها وتحدثا عن قضايا لغوية مختلفة أولهما المفكر والعالم عبد الرحمن الحاج صالح، وثانيهما تمام حسان.

المطلب الأول: معرفة اللسانية عند مفكرين العرب

الفرع الأول: الدراسة اللسانية عند عبد الرحمن الحاج صالح

تميز الدرس اللساني بصفة العلمية منذ أن كانت الدعوة إلى دراسة اللغة في ذاتها، فأصبحت اللغة المحور الأساسي الذي قامت عليه اللسانيات، هذه الأخيرة التي بدورها أخذت القسط الأكبر من البحث وجلبت لها أقلاما متعددة، فدراستها ضرورة ملحة كون اللغة هي الأداة التي يتم بها التواصل بين الفرد ومحيطه، فبعد السبات الطويل الذي أدى إلى تأخر الأمة العربية في حين كانت الأمم الأخرى تنمو وتزدهر، فهرع علماء العربية العرب إلى العناية بالعلوم ومحاولة مواكبة الركب الحضاري والتطور الذي مس مختلف جوانب الحياة، ولم تغفل اللغة العربية من هذا الاهتمام في البحث والدراسة ومست مختلف مستويات اللغة نحوا وصرفا واشتقاقا ودلالة، وعلماء الجزائر باعتبارهم جزء من علماء العرب فقد عرفوا الأمر نفسه وانتقلوا من جمود البحث شيئا فشيئا، وأصدروا العديد من المراجع اللسانية، وأهم عالم جزائري تربع على عرش هذا العلم هو العالم "عبد الرحمن الحاج صالح" رائد اللسانيات وصاحب النظرية الخليلية الحديثة، كانت له إسهامات جمة في مفهومه لعلم اللسان وأبرز نظرية لغوية قدمها هي نظرية العامل النحوي.

1-علم اللسان عند عبد الرحمن حاج صالح:

يرى "عبد الرحمن الحاج صالح" العلم الذي ظهر في أوروبا وأمريكا المعروف باللسانيات أنه أخذ أبعادا واسعة في ساحة العلوم الإنسانية، وقد استفادت باقي العلوم من اللسانيات بالشيء الكثير فيما يتعلق بتجديد مناهجها الخاصة على مواضيع أبحاثها، فاكتسب هذا العلم نجاحا باهرا حتى أصبح كالمثال الذي يقاس عليه وكالإمام الذي يقتدى به، وتوصل الأمر به إلى أن صنفه كأحد العلوم الدقيقة التجريبية[1]، وهذا استخلصه من أن اللسانيات أخذت أسلوبا جديدا في تناول موضوعها وهو الظاهرة اللغوية، والأستاذ يراها تتغير تغير الكائن الحي لذلك وجب عليها التجريب والتدقيق.

يصرح الحاج صالح أن التحديد الروتيني لعلم اللغة أنها الدراسة العلمية للسان من الباحثين العرب مجرد لغو وحشو، وهذا ما دفعه إلى إعادة توضيح المفهوم وأغراضه فرأى أنه يجب مراعاة عنصرا التعريف هما العلم واللسان " فاللسانيات يتعين في حقها أن تعرف لظاهرة اللغوية أكثر مما يتوجب عليها أن تعرف نفسها"[2]، وبعدما تتبع الأستاذ مفهومي العلم واللسان خلص إلى تخصيص تسمية لعلم اللسان أطلق عليها (اللسانيات) مثل الرياضيات، ولم يعطي تعريفا عاما وشاملا لها، بل راح يقدم ما يدخل ضمن هذا العلم وما يخرج عنه[3].

من الملاحظ أن علم اللسانيات يستعمل كلمة لغة في كل التعابير المجازية واعتبرها ليست فيما يصدق عليها موضوعها، لذلك الحاج صالح نفى اهتمام اللسانيات بالمجاز فهي علم يلقى الاهتمام بالحقيقة لأنها ترى اللسان الموضوع الرئيسي لها على غرار باقي العلوم الأخرى كعلم النفس وعلم الاجتماع، وبالتالي فهو يقول:" أن الدراسة اللسانية ستخرج عن مبدئها العام الذي قال به دي سوسير وهي دراسة اللسان من اللسان وإليه"[4]، هذا الخروج هو الذي جعل الكثير من العلوم المعرفية تستفيد من الدراسات اللسانية المختلفة وتوظفها في تجاربها.

وفي الحديث عن المجال الرئيسي للسانيات، ذكر الحاج صالح وأثبته انطلاقا من تعريف "أندري مارتيني" للسان الذي يعرفه هذا الأخير "بأنه أداة تبليغ يحصل على مقياسها تحليل ما يخبره (من الخبرة) الإنسان على خلاف بين جماعة وأخرى، وينتهي هذا التحليل إلى وحدات ذات مضمون معنوي وصوت ملفوظ وهي العناصر الدالة على معنى(monèmes) ويتقطع هذا الصوت بدوره

---

[1]- ينظر عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علم اللسان، موفم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2006م، ص 07-08.

[2]- عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر،دط، تونس، 1986م، ص 24.

[3]- ينظر عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علم اللسان، ص 38.

[4]- عبد الرحمن حاج صالح ،بحوث ودراسات في علم اللسان، ص 39.

إلى وحدات مميزة ومتعاقبة هي العناصر الصوتية أو الوظيفة(phonèmes) ويكون عددها محصورا في كل لسان، وتختلف هي أيضا من حيث ماهيتها والنسب القائمة بينها باختلاف الألسنة"[1]، والأستاذ لم يقدم هذا التعريف العلمي للسان اعتباطا، بل أدرجه لدقته وذكره لجميع المحتويات والصفات اللازمة لمفهوم اللسان أنه أداة تبليغ، اللغة أداة تحليل للواقع، إضافة إلى خاصية التقطيع المزدوج.

تظهر النقطة التي أراد الأستاذ إيصالها إلينا من خلال بحثه عن الموضوع الأساسي للسانيات، هو الكشف عن ما يتميز به اللسان بوصفه نظاما دلاليا صوتيا دون غيره من الأنظمة الدلالية الأخرى غير صوتية مثل إشارات الصم والبكم وإشارات المرور وغيرها.

2-الحاج صالح والتراث العربي:

أن المتتبع في مؤلفات الحاج صالح ومنشوراته البحثية يظهر جليا تعلق الأستاذ الوثيق بالفكر اللغوي القديم وخاصة فكر الخليل بن أحمد وتلميذه سيبويه، فبتفحصه في التراث اللغوي العربي فإن "له فضل كبير في تصحيح كثير من المفاهيم القديمة، وتأصيلها وتدقيق المصطلحات العلمية المرتبطة بعلم اللسانيات"[2]، وذلك لاتفاقها مع مفاهيم علم اللسان الحديث، وخاصة من المصطلحات المستعملة، فنجد الأستاذ تبنى بعض المصطلحات القديمة ومن بين هذه المصطلحات ما يلي:

1-**مصطلح "علم اللسان"**: فضل الأستاذ هذا المصطلح عن باقي المصطلحات التي تداولها علماء العرب في العصر الحديث، مثل فقه اللغة ذلك " لمل تبادر إلى أذهانهم من المناسبة بين المدلول لكلمة فقه(العلم بالشيء والتعمق فيه) وبين ما هو مطلوب في اللسانيات؛ إذ هو بحث في أسرار اللسان"[3]، وهو من جهته يؤكد أن أصل التسمية بمفهومها الحديث يعود إلى ما أنتجه القدماء عن طريق أبي نصر الفارابي الذي أطلق عليه لفظ علم اللسان، وينفي أن تكون موجودة عند اليونان أو اللاتينيين قبل ذلك، فقد ترجم كتاب إحصاء العلوم للغة اللاتينية وجاءت عبارة (scientia lingue)مقابلة للفظ علم اللسان، وهذه اللفظة هي ما يقابلها الآن في دراسات

[1]– عبد الرحمن حاج صالح ،بحوث ودراسات في علم اللسان، مرجع سابق، ص 41.

[2]– محمد خان، الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح وجهوده في بعث التراث اللغوي العربي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، جوان 2009م، ع5، ص 31.

[3]– منصوري ميلود، الفكر اللساني عند عبد الرحمن الحاج صالح، العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، جانفي 2005م،ع7،ص 45.

الأوروبية linguistique، كما أنها تعني بالقضايا نفسها التي اعتنى بها علماؤنا تحت شعار علم اللسان، فهو لا يرى بديلا لتأدية هذا المفهوم، أحسن من الذي انطلق منه أصحاب اللسانيات[1].

2- مصطلح اللسان: وقد فصل لفظ اللسان على لفظ اللغة وذلك لسببين:

أ- أن أصل الاستعمال كان لفظ اللسان وهذا ما نجده في القرآن الكريم قال تعالى: (وَمَآ أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلاَّ بِلِسَانِ قَوْمِهِۦ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ فَيُضِلُّ ٱللَّهُ مَنْ يَّشَآءُ وَيَهْدِے مَنْ يَّشَآءُ وَهُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ۝) إبراهيم الآية 04، وهذا مشهور في الأحاديث النبوية الشريفة وكذا جميع مؤلفات العرب الفقهية وكلامهم من شعر ونثر.

ب- أن لفظة "اللغة كانت تطلق عند النحاة واللغويين على عدة معاني زيادة على ما يفهم من تحديد ابن جني لها وهو اللسان بوجه عام"[2]، هذا الانحراف للفظة اللغة إلى عدة معاني خاصة جعلها تفقد ميزتها العامة.

3- مصطلح البنيوية: وهي أحد المناهج المدارس اللسانية التي تدعي إلى "التمييز بين الدراسات التعاقبية والدراسات التزامنية، وتشديدها على مفهوم البنية، والنظام واللغة"[3]، فالأستاذ يرفض مصطلح (البنَّيوية) ويستعمل مصطلح (البُنّيوية) نسبة إلى (بُنية) وهو بهذا يأخذ برأي يونس بن حبيب النحوي الذي يقول: " الذي يقول في ظبية ظبوي وهو أخف من ظبيي ووجهه الخليل"[4].

4- مصطلح الفونيتيك:

فيقول الأستاذ بهذا الخصوص " أن أدق ترجمة المصطلحphonetics هي الصوتيات ، وهي كلمة من قسمين صوت ؛ للدلالة على العلم فيكون المعنى بذلك؛ علم الصوت أو علم الأصوات، قياسا على كلمات كثير منها لسانيات ، رياضيات"[5].

وكاستنتاج لما طرح سابق نجد اهتمام الحاج صالح باللسانيات الحديثة لأنها تعتمد على مناهج ناجحة في الدراسة الظواهر اللغوية ويشير إلى تحديدها لموضوعها الأساسي وهو اللسان، ونلمس

[1]– ينظر عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان، اللسانيات، جامعة الجزائر، الأبيار، الجزائر، 1971م، م1، ع2، ص 55.

[2]– عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان، ص 51.

[3]– محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديدة، ط1، بيروت– لبنان، 2004م، ص65.

[4]– عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان، ص 38.

[5]– المرجع نفسه، ص 45.

من أفكاره وبحوثه تأثره وإعجابه بأفكار العلماء القدامى وظهر ذلك في المصطلحات اللسانية التي يستعملها.

3- الحاج صالح والنظرية الخليلية:

عمل الحاج صالح على ترسيخ الفكر النحوي العربي وتمثل ذا الترسيخ في انجازه لمشروع النظرية الخليلية، فهي قراءة للتراث النحوي العربي موضوعها إعادة الاهتمام بمبادئ النحو العربي وخاصة فكرة العامل التي شغلت بال النحاة قديما وحديثا، ومبدأ الانفراد والمثال وغيرهم من المواضيع النحوية، توصف بأنها " الجمع بين الأصالة القديمة ممثلة في استحياء أفكار ومفاهيم الخليل وسيبويه، والحداثة متمثلة في ما يتألف ويتقارب من تلك الأفكار والمفاهيم مكونة بذلك نظرية متماسكة، قديمة في أصولها حديثة في منهجها وتوجهها العلمي والتكنولوجي، لها مفاهيمها العلمية التي تكون كفايتها العلمية ومبادئها الأساسية التي تكون كفايتها المراسية أو التطبيقية بصفة عامة"[1]، إذن فهي نظرية لسانية معاصرة تدعو إلى للرجوع إلى التراث العلمي اللغوي الأصيل، وما تركه العلماء الأوائل من فهم وتحقيق في أسرار اللغة العربية وفق منهجية علمية حديثة.

وكون النظرية الخليلية نظرية لسانية حديثة فإن واضعها " لم يكن مجرد مفرّغ لمعلومات قديمة في كراسات حديثة، بل مازج بين الدراسات القديمة وتمثلها أحسن تمثيل، وبين الدراسات الحديثة بدء من بنوية دي سوسير التي أخذ عليها مآخذ كثيرة، إلى النظرية التوليدية التحويلية التي أشاد بها في كثير من المواقع باعتبارها تتماشى في كثير من أبعادها مع خصائص اللغة العربية"[2] هذا الامتزاج هو ما أطلق عليه استحياء النحو العربي القديم وتقديمه في قالب حديث سهل ويسير.

-مبادئ النظرية الخليلية الحديثة

النظرية عبارة عن قراءة جديدة للتراث النحوي العربي، متمثلا في أعلامه الخليل بن أحمد وتلاميذه، ويمكن أن نحدد مبادئها انطلاقا من المفاهيم الآتية:

1-مفهوم الوضع والاستعمال:

يرى الحاج صالح أن اللغة وضع واستعمال "أي نظام من الأدلة المتواضع عليها واستخدام لهذا النظام، وليست نظاما فقط ينظر فيه الباحث دون أن يفكر في كيفية استخدام المتكلم له

[1]- يحي يعيطيش، الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحديثة، التواصل، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، مارس2010م، ع25مارس، ص 77.

[2]- صالح بلعيد، مقالات لغوية، دار هومة، دط، بوزريعة، الجزائر، 2004م، ص 58.

كوسيلة تبليغ أولا وكوسيلة اندماج في واقع الحياة ثانيا"[1]، فالمدقق في هذه الثنائية يجدها قريبة جدا من ثنائية القدرة والأداء في النظرية التحويلية التوليدية "حيث يعني الوضع على المستوى الأول للسان باعتباره وصفا علميا للنظام القواعدي الذي يتجسد به الكلام أو الخطاب، ويعني الاستعمال على المستوى الآخر كيفية العفوية التي يجري بها الناطقون الأصليون لهذا النظام في واقع الخطاب"[2]، فالمزج هنا يكون بين الوضع الذي يؤدي وظيفة التمايز في النطق والاستعمال الذي يؤدي المعنى أثناء عملية التخاطب والتواصل.

2-مفهوم الاستقامة:

كنا قدمنا في الفصل السابق نص لسيبويه يوضح فيه باب الاستقامة من الكلام والإحالة فيقول: "هذا باب الاستقامة من الكلام والإحالة، فمنه مستقيم حسنٌ ومحال ومستقيم كذب ومستقيم قبيح وما هو محال كذب،فأما المستقيم الحسن فقولك: أتيتك أمس، وسآتيك غدًا، وأما المحال فأن تنقض أول كلامك بآخره، فتقول: أتيتك غدا، وسآتيك أمس، وأما المستقيم الكذب فقولك: حملت الجبل، وشربت ماء البحر، ونحوه، وأما المستقيم القبيح فأن تضع اللفظ في غير موضعه، نحو قولك: قد زيدًا رأيت، وكي زيدٌ يأتيك، وأشباه هذا، وأما المحال الكذب فأن تقول: سوف أشرب ماء البحر أمس"[3]، فالأستاذ يرى في هذا النص أنه نص يميز بين السلامة الراجعة إلى اللفظ ويعني بها (المستقيم الحسن والقبيح)، والسلامة الخاصة بالمعنى(المستقيم المحال)، بعد ذلك يميز بين السلامة التي يقتضيها القياس ويقصد به النظام العام الذي يحكم اللغة والسلامة التي يفرضها الاستعمال الحقيقي للناطقين وهذا معنى الاستحسان وهو استحسان الناطقين أنفسهم[4].

3- مفهوم الانفراد وتعريف اللفظة:

يتعين مفهوم هذا المصطلح انطلاقا من مبدأ الانفصال والابتداء وهذا المعيار اعتمد عليه النحاة الأوائل تحديد أقل قطعة لامية ينطق بها " فالذي يسكت عنده وليس قبله شيء هو الاسم الذي ينفصل ويبتدئ"[5]، ويسميها الحاج الصالح اللفظة ترجمة من اللغة الفرنسية lexie[6]، ومنطلق النظرية الخليلية الحديثة من واقع الحدث الكلامي أي من الخطاب نفسه، معتمدة على معيار

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، موفم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2007م، ص 90

[2]– يحيى بعيطيش، الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحديثة، ص 85.

[3]– سيبويه، الكتاب، ج2، ص 25.

[4]– ينظر عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،ج1، موفم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2007م، ص 218.

[5]سيبويه، المرجع السابق، ص 56.

[6]ينظر عبد الرحمن الحاج صالح ، المرجع السابق، ص 219.

الانفصال والابتداء، "أي ما يكون قطعة منفردة في السلسلة الكلامية المفيدة لا يسبقها ولا يأتي بعدها شيء من الزوائد، ويمكن الوقوف عليها، كقولك: زيد أو هذا في الإجابة عن: من هذا؟ وماذا أخذت؟"[1]، ومن ذاك المنطلق وضع الأستاذ مفهوما للانفراد واللفظة كما بينا.

4- مفهوم المثال:

يذكر الحاج صالح أن مفهوم المثال تجهله اللسانيات الغربية، ولا يعرفه من اللسانيين الغربيين إلا من اطلع على أثار العرب عن طريق بعض المستشرقين، فهو مفهوم إجرائي تتحد به الحدود اللغوية، ليس فقط في الألفاظ وإنما كل المستويات، كمستوى الكلمة وبناؤها ووزنها لأنه يمثل الهيئة الصورية المجردة للكلمة ومستوى اللفظة[2]، فمثال الكلمة هو" مجموع الحروف الأصلية والزوائد مع حركاتها وسكناتها كل في موضعه، وهو البناء أو وزن الكلمة"[3]، فأن الزيادات والحروف الأصلية مع حركاتها وسكناتها كل في موضعه تمثل كلمة.

ومثال اللفظة هو "مجموع الكلم الأصلية والزائد مع مراعاة دخول الزوائد وعدم دخولها الكل في موضعه هو مثال اللفظة سمية كانت أو فعلية"[4]، فبهذه النظرة الثاقبة للأستاذ لمفهوم المثال راعى من خلالها إلى العنصر المهم في الوحدة اللغوية وهو مثال الكلمة واللفظة.

5- مفهوم العامل:

كثر الحديث قديما وحديثا حول قضية العامل، وجاءت الدراسات تركز عليه للكشف عن أسراره وأسسه وأصوله وقواعده، وأول من أصّل لهذه النظرية هو أحمد بن خليل الفراهيدي حيث وضع أصولا واضحة وتحدث عن بعض القواعد والأحكام الخاصة بالعوامل والمعمولات، لذلك اختلفت التوجيهات بين مؤد ومعارض من الماضي وكذا الحاضر فهناك من حاول هدم فكرة العامل والبحث عن بديل لها، وفي خضم هذا الاختلاف والتعارض "ومهما يكن رأي القدماء في فكرة العامل أهي للمتكلم نفسه، أم هي من مضامة اللفظ للفظ أو باشتمال المعنى على اللفظ ...، فإن العامل كان ولازال حجر الزاوية في النحو العربي"[5]، وفي رحم هذا المشكلة النحوية نلاحظ تطور جنينها في رحم النظرية الخليلية الحديثة حيث يرى الحاج صالح "أن المستوى التركيبي للجملة هو المستوى الذي يظهر في وحدات خاصة وأكثر تجريدا هي العامل المعول الأول

---

[1]– شفيقة العلوي، العامل بين النظرية الخليلية الحديثة والربط العاملي لنعوم تشومسكي، حوليات التراث، جامعة مستغانم، الجزائر ،2007م، ع7، ص04.

[2]– ينظر عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،ج1، ص 251.

[3]– المرجع نفسه، ص 90.

[4]– عبد الرحمن الحاج صالح ،المرجع سابق، ص 90.

[5]– عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، دط، دار النهضة العربية، بيروت، 1979م، ص 147.

والمعمول الثاني والمخصص، وليست ناتجة عن تركيب اللفظة بلفظة أخرى، وهذا المستوى ينطلق من العمليات الحملية أو الإجرائية، فيحمل أقل الكلام وتحويله بالزيادة مع إبقاء النواة فيلحظ أن الزوائد على اليمين تغير اللفظ والمعنى، وتؤثر في أواخر الكلم (الإعراب) ويتحصل علي مثال تحويلي"[1]، وكاستنتاج لما قدمه الأستاذ عن العامل أنه هو الذي يتحكم ويؤثر في التركيب الكلامي، فهو المحور الذي يبنى عليه وهذا يسميه القدامى بالابتداء، وأنه سبب بناء الكلام.

وفي مجمل القول عن النظرية الخليلية الحديثة بمفاهيمها وأسسها هي نظرية لسانية حديثة، خطت خطوة كبيرة في مسار البحث اللغوي المعاصر، فهي تدعو أهل الاختصاص إلى إعادة قراءة التراث اللغوي العربي، وخاصة الخليل وتلاميذه وكما تدعو أيضا إلى بناء مناهج التعليم على مفاهيم الفكر الخليلي.

تتميز بحوث الحاج صالح بالاحترافية والتميز كونها تجعل سلطة العلم المقياس الوحيد في نقد القضايا، فنظرته نظرة متفحصة يقدم العمل بالأدلة المقنعة، فبحث في علوم اللسان مستنطقا النصوص القديمة والحديثة وبكل اللغات فشمل بحثه في اللسانيات كما لاحظنا المفهوم والموضوع الأساسي للسانيات، والمصطلحات المستعملة وصولا إلى نظريته اللسانية الحديثة المتمثلة في النظرية الخليلية أسس لها مبادئها وقواعدها الخاصة،إضافة إلى أعمال أخرى كالذخيرة اللغوية وصناعة المعاجم وغيرها.

الفرع الثاني: الدرس اللساني عند تمّام حسان

عند اتصال الثقافة العربية باللسانيات الغربية الحديثة تطور الدرس اللساني تطور كبير ويرجع ذلك للبعثات العلمية، فنشط التأليف في هذا العلم بغية التعريف به وبمدارسه ومناهجه، فأخذت الجهود العربية بالبحث والدرس محاولة الوصول إلى وضع نظرية جديدة للنحو العربي تساير اللغة العربية في شكلها الحديث وتسعى إلى تسيير النحو، واتجه ذلك بالنظر في التراث العربي من خلال الموروث اللغوي الذي تركه مجموعة من علماء العربية القدامى خاصة في مجال النحو، فظهرت عدة اتجاهات تأثرت بالنظريات اللسانيات الغربية وكيف خدمت اللغة العربية وفق المبادئ التي بنيت عليها هذه النظريات، ومن هؤلاء الباحثين العرب عندنا "تمّام حسان" الذي تتبع طريقة الاتجاه الوصفي البنيوي وتعامل مع النحو التقليدي معالجة ناقدة للتراث، وإعطاء بديل لوصف اللغة العربية وبعث الجهود اللغوية القديمة بلباس النظريات

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص 87.

الغربية الحديثة، وفي الأسطر القليلة القادمة نبيّن جهود "تمّام حسان" في الدرس اللساني الحديث.

1-الفكر اللغوي عند تمام حسان:

تمخض عن احتكاك اللغويين العرب مع رواد المدارس اللسانية الغربية جهود لسانية عربية، حيث قدم" تمّام حسان" أرائه وإسهاماته في حقل الدراسات اللغوية العربية من الناحية النظرية والمنهجية متتبعا المنهج الوصفي الذي صرح بنفسه مشيرا لها في مقدمة مؤلفاته (مناهج البحث في اللغة) و(اللغة العربية معناها ومبناها) فقال في المؤلف الأول:" ولكنني لا أستطيع أن أغمط حق النظرية التي بنيت عليها هذه الدراسة وهي نظرية جاءت نتيجة تجارب القرون في الغرب، فهيكلها غربي وتطبيقها على اللغة العربية هو القسط الذي أنا مسؤول عنه في هذا الكتاب"[1]، ويضيف قائلا عن الهدف الذي من أجله ألف الكتاب الثاني هو" أن ألقي ضوءا جديدا كاشفا على التراث اللغوي العربي كله منبعثا من المنهج الوصفي في دراسة اللغة، وهذا التطبيق الجديد للنظرية الوصفية في هذا الكتاب يعتبر...أجرأ محاولة لإعادة ترتيب الأفكار اللغوية تجري بعد سيبويه وعبد القاهر"[2]، من هذا الإقرار يوضح المنهج الذي اعتمده في مجال دراساته اللغوية.

2- تمّام حسان ونظريته اللغوية:

استفاد "تمام حسان" من البعثة العلمية إلى أوروبا فاكتسب ثقافة مزدوجة، ثقافة عربية نهلها من التراث اللغوي العربي، وثقافة غربية حديثة نتيجة إقامته بانجلترا، وفهمه الجيّد للمناهج الغربية الحديثة وأمزج ذلك في دراسته ، فبالبحث والتقصي في قضايا اللغة العربية القديمة والحديثة مناقشا إياها تارة وناقدا لها أحيانا أخرى، تولدت له رؤيا بحثية جديدة نتيجة تتلمذه على يد فيرثFirth رائد المدرسة السياقية الإنجليزية، يظهر تأثره العميق بهذه المدرسة عندما رأى النحو العربي بعمومه" شبكة من العلاقات السياقية التي تقوم كل علاقة منها عند وضوحها مقام القرينة المعنوية قد يعتمد وضوحها على التآخي بينها وبين القرائن اللفظية في السياق، والقرائن المعنوية في النموذج النحوي هي قرينة الإسناد (ولها صور) وقرينة التخصيص(ولها صور أيضا) وكذلك النسبة (ولها صورها) والتبعية (ولها صورها) والمخالفة (ولها صورها)"[3]، هذا النموذج يوضح من خلاله الأستاذ عن الرؤيا التي استمدها من المدرسة السياقية وأسقط النحو العربي عليها.

---

[1]– تمّام حسان، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، 1986م، ص 13.

[2]– تمّام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، 1998م، ص 10.

[3]– تمّام حسان، إعادة وصف اللغة العربية ألسنيا، أشغال ندوة اللسانيات واللغة العربية، تونس، 13–19 ديسمبر 1978م، ص159.

من هذه الركائز استطاع "تمام حسان" بآرائه اللغوية تقديم قراءة لسانية للغة العربية بلباسها العصري، فهو من المهتمين بالدرس اللغوي العربي فقام بنقل" النظريات اللغوية الغربية الحديثة إلى العالم الإسلامي وتطبيقها على دراسة اللغة العربية...، وكان أول معالم مشروعه اللغوي تطبيق المناهج الغربية في دراسة الصوتيات على بعض اللهجات العربية، فنال الماجستير من جامعة لندن عن دراسته الصوتية للهجة مدينة الكرنك بمسقط رأسه (محافظة قنا)، كما نال الدكتوراه من الجامعة نفسها في دراسة صوتية أيضا للهجة مدينة عدن باليمن"[1]، نموذج تطبيقي قدمه الأستاذ له شقين منهج غربي ومادة علمية لغوية تراثية.

من هذا الازدواج الثقافي"لتمام حسان" قد حدد ملامح النظرية اللغوية التي نادى بها وتتمثل في تطبيق النظرية اللغوية الحديثة على اللغة العربية وفق المنهج الوصفي التقريري والنظرية السياقية لفيرث" وأعني بالنظرية اللغوية الحديثة هنا، الإطار العام والتحليلي للبنيوية الوصفية التي سيطرت على الفكر اللغوي إلى ما قبل ظهور نظرية تشومسكي في رأي بعض المؤرخين، كما أعني بها أيضا بصورة خاصة نظرية فيرث اللغوية، أو بعبارة أخرى أن النظرية التي طبقها د.تمّام في دراسته للغة العربية هي نظرية فيرث"[2]، وهناك من يضع العلامة نفسها على هذه النظرية وهي وجهة نظر لحسن بلبشير الذي قال:" قد نحا منحى وصفيا في أنظاره، كما أن تأثره بنظرية فيرث في سياق الحال أسبغ على عمله جانبا وظيفيا مهما، وعليه فقد وصف "تمام" النحو العربي من منظور وصفي وظيفي، وهو المنحى الذي استخدمه جعفر دك الباب فيما بعد في وصف نظرية الإمام الجرجاني في النظم وأنماط الجملة العربية"[3]، ومن هنا حدّدت الأطر الشاملة للنظرية اللغوية عند "تمام حسان" فتمخض عنها كتابه اللغة العربية معناها ومبناها، فهو يرى نفسه " صاحب أجرأ محاولة شاملة لإعادة ترتيب الأفكار اللغوية تجري بعد سيبويه وعبد القاهر"[4]، فقد كان العقل اللغوي المتأمل والمتعمق في دراساته للتراث اللغوي العربي.

3- تمّام حسان والنحو العربي:

إن دراسة "تمّام حسان" للقضايا اللغوية كانت مبنية على المزاوجة بين التراث والمعاصرة، استطاع بجهده هذا تقديم قراءة ثانية للنحو العربي "عبر تأليف أربعة كتب: اثنان منها عرض فيهما أصول اللسانيات الوصفية وهما: "مناهج البحث في اللغة" و"اللغة بين المعيارية

[1]– حسام تمام، تمام حسان مجدد العربية، مجلة جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 2007م، ص34.

[2]– حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، دار المعارف الجامعية، مصر، 1996م، ص 219.

[3]– لحسن بلبشير، الدراسات اللغوية بين الأصالة والمعاصرة، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ع08، ماي 2009م، ص 24.

[4]– تمّام حسان، إعادة وصف العربية ألسنيا، ص 145.

والوصفية"، أما الاثنان الآخران فقد خصصهما لدراسة التراث وتقويمه، وهما "اللغة العربية معناها ومبناها" و"الأصول"، لكن هذه التقسيم لا يعني تقويم التراث غائب عن كتابيه الأوليين؛ بل كان حاضرا في كتابه الأول حضور الهاجس الملح وهو الذي قدمه مدخلا لهذا العلم"[1]، ومن هنا سنقدم بعض آراء الأستاذ في القضايا النحوية ونسلط عليها الضوء بالشرح والتحليل والتفسير.

4-بنية النحو العربي:

يجب الإشارة إلى التراث الذي اشتغل عليه "تمّام حسان" في أغلب بحوثه المتعلقة بنقد التراث العربي، ركز على النحو البصري بدءا بجهود الخليل وسيبويه، ذلك الاهتمام نابع من كون أن علماء البصرة كان لهم السبق في اختراع هذا العلم وتناولوا القضايا النحوية بصرامة وبتشديد في تقعيد النحو، فقد " سبقت البصرة إلى جعل النحو واتجاهاتها العقلية الواضحة فصبغت هذه الصناعة بصبغتها، فلما جاء الكوفيون وجدوا البناء قائما مكتملا والطريق معبدة مطروقة، فلم يكن أمامهم إلاّ أن يختاروا بين أمرين اثنين: أن يقبلوا النحو البصري كما تلقوه عن شيوخ البصرة ويقفوا من البصريين موقف التلاميذ متناسين الفارق بين النزعة البصرية العقلية والنزعة الكوفية النقلية، أو أن يكونوا أمناء على طابعهم النقلي فيخالفوا على البصريين في بعض الأصول التي يأباها هذا الطابع وفي الفروع والمسائل المبنية على هذه الأصول، ولقد اختار الكوفيون طريق الأصالة والخلاف"[2]، ومن هنا نجد الأستاذ ينظر للنحو العربي من خلال النموذج البصري، وهذا النموذج مبني على مجموعة من المقولات وهي بمثابة الأسس المنهجية تتمثل في النقاط التالية[3]:

1- الكلمة وحدة الجملة ومن ثم كانت النواة التي دارت حولها الدراسات الصرفية والمعجمية، وذلك لاعتبارات كثيرة أهمها أن التغيرات الصرفية من إعلال وإبدال ونقل وقلب إنما تصيب الكلمة دون غيرها كما أنها تعرّف على أنها مفرد دال على معنى أضف إلى ذالك أن ظاهرة الإعراب ارتبطت بكلمة فا لأعراب اثر ظاهرة أو مقدر بجلبة العامل في أخر كلمة

2- فعل-تقسيم الكلم إلى ثلاثة أقسام اسم فعل وحرف وهو تقسيم بحسب اعتباري المعنى

[1]– خالد خليل هادي، مؤيد آل صونيت، تمّام حسان في معيار النقد اللساني، مجلة الأستاذ، ع 203، 2012م، ص 252.

[2]– تمّام حسان، الأصول دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة، 2000م، ص 37.

[3]– ينظر تمام حسان، إعادة وصف اللغة العربية ألسنيا، ص 147-154.

3- أن الكلمة أصل وضع يدل عنه إما با لإعلال ولا بدل أ و القلب والحذف أو الزيادة كما أن الكلمة أصل وضع قوامه الإظهار والذكر والاتصال والرتبة بعدل عنه بالإضمار أو الفضل أو تقديم أو تأخير

4- أن الأسس المنهجية التي مبني عليها النحو العربي جعل النحاة أصلا للقاعدة يلتزم في العادة، ولكي يجوز العدول عنه إلى قواعد فرعية ، فالأصل مثلا في المبتدأ التعريف وفي الخبر التنكير لكن يمكن العدول عنها إلى قاعدة فرعية مفادها إذا أفادت النكرة فلا يمنع الابتداء بها.

5- بني النحو العربي على قرينة واحدة من قرائن المعنى النحوي، وهي العلامة الإعرابية، وكان نتيجة ذلك اعتمادهم على مفهوم " العامل النحوي" الذي عدّ دعامة أساسية في النحو العربي، وقسموه إلى عوامل لفظية ومعنوية، وقسموا الإعراب إلى ظاهر وتقديري ومحلي، وكان هذا الاعتبار بدوره خاضعا للقاعدة الأصلية التي يعدل عنها إلى قاعدة فرعية، فالأصل في الإعراب أن يكون بالحركات وقد يعدل عنه إلى الإعراب بالحروف، والأصل في الإعراب أيضا أن يكون ظاهرا ويكون العدول عنه بالتقدير.

من خلال هذا البناء الذي أسس عليه النحو العربي بدأ "تمام حسان" مشروعه الذي يراه يقف في مقابل النموذج البصري في حقل الدراسات النحوية العربية من حيث المنهج وكذلك من حيث الموضوعات، فبهذه الجهود يحسب أنه صحح النحو العربي فيقول:" لهذا فكرت في أمر الدراسات العربية القديمة من حيث المنهج لا من حيث التفاصيل، وجعلت تفكيري في أمرها مستضيئا بمناهج الدراسات اللغوية الحديثة، فاستطعت أن أحدد لنفسي موطن الداء، وحاولت جهد الطاقة أن أشخصه، آملا أن يسهل علاجه بعد ذلك على من يريدون هذا العلاج"[1]، فهو يرى أن الدرس اللغوي العربي القديم قد أصابه سقم وهو الآن يصف له العلاج المناسب.

5-بين المعيارية والوصفية في النحو العربي:

أن من أهم القضايا التي شغلت "تمام حسان"، فقد ناقش هذه القضية وتأثيرها على النحو العربي القديم، فإنه يعتبر المعيارية الداء الذي أصاب النحو العربي ويشتكي منه معظم الدارسين له، لذلك جعل تلقي الدرس اللغوي العربي عامة والنحوي خاصة يقدمه خاليا من الشوائب التي تشوهه، فكانت له المحاولة في توجيه الدرس اللغوي العربي إلى الوصفية معتمدا على المناهج الغربية فيقول:" فقد اتجهت نفسي إلى دراسة المعيارية والوصفية حين رأيت الناس في معظمهم يشكون داء في النحو العربي لا يستطيعون تشخيصه، فإذا أرادوا تشخيص هذا

[1]– تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2000م، ص 11.

الداء انصرفوا دون قصد إلى سرد أغراضه، فتكلموا في جزيئات النحو لا في صلب المنهج، وشتان بين ينقد أجزاء المادة وبين من يريد علاج الفلسفة التي انبنت عليها دراستها"[1]، يوضح انصرافه هنا من دراسة المعيارية للنحو للدراسة الوصفية بغية التسهيل والتيسير على الباحثين والدارسين الخوض في هذا الحقل العلمي، واعتبر اللسانيون الوصفيون العرب المنهج الوصفي هو المنهج الأكثر موضوعية في دراسة اللغة، والأقرب إلى الدقة والعلمية من غيره من المناهج التقليدية، فأصبح الوصف هو مهمة اللساني الأولى، وفق إجراءات ثلاث هي الاستقراء والتصنيف والتقعيد.

6-القاعدة النحوية:

اللغة أداة فهم المعاني ونقل الأفكار بين الناس، والقصد منها هو البيان عما في الأذهان والإفصاح عن المقاصد والأغراض، فإذا انتظم اللغة قوانين منضبطة استطاع المتكلمون بها أداء معان واضحة مستبانة من دون إشكال أو إخلال بمرادهم، وبناء على ما للقواعد النحوية الكلية من أهمية بالغة؛ من حيث إنها قانون ينير للمتكلمين سبل الأداء وأساليب الخطاب، ويبصرهم بمعالم الفصاحة وحسن البيان، يؤكد الدكتور تمام حسان "أن علم النحو وقواعده من العلوم المضبوطة، وأنه ما سمي صناعة إلا لذلك؛ فهو من العلوم التي تحصل بالتمرن؛ أي: أنه قواعد مقررة وأدلة وجد العالم بها أو لا كما يقال، وأصول الصناعة أو العلم يجب أن يتحقق فيها: الموضوعية، والشمول، والتماسك، والاقتصاد، والشمول في القاعدة " أي: تكون عامةً لا كليةً، ومعنى ذلك أن القاعدة لابد أن تنطبق على جمهرة مفرداتها، وليس من المحتم أن تشملها جميعًا فلا يشذ عنها شيء"[2]، تخصيص علم النحو بالموضوعية والشمول والتماسك والاقتصاد في القاعدة يعدوا عمادات يجب التمسك بها في علم النحو.

تقوم المعيارية على مبدأ الصواب والخطأ، ويراهما "تمام حسان" زاويتا نظر إحداهما ترتبط بصناعة النحو، والأخرى تتعلق بأسلوب الاستعمال اللغوي أي أن إحداهما فنية والثانية اجتماعية، فإنما من وجهة النظر الأسلوبية الاجتماعية فالصواب ما وافق الشائع في الاستعمال والخطأ معاند عنه"[3]، يجمع الأستاذ بين مبدأي الصواب والخطأ ويحضنها في الأسلوبية والاجتماعية، فما وافق الاستعمال هو صواب وما جاء ضدها هو خطأ.

[1]– تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، مرجع السابق ، ص 11.

[2]– تمام حسان ، المرجع نفسه ، ص 163.

[3]– تمام حسان، درجات الصواب والخطأ في النحو والأسلوب، مجلة مجمع اللغة العربية، ج12، ماي 1975م، ص 55.

يرى تمام حسان" أن المعيارية إذ تصل القاعدة تقف عندها وتلزمها وتبطل بها كل بحث لاحق لها يؤدي إلى تعديل أو التحويل، فالقاعدة لدى المعيارية غاية في نفسها وقانون ذو سلطة توجب وتجيز وتمنع، أما الوصفية فإنها تنظر إلى اللغة على أنها جهاز متحرك يخضع للوصف في إحدى مراحله لكنه يتطور ويتحرك مع الزمن، فيحتاج بعد تطوره إلى تجدد وصفه في حالته الجديدة، وبهذا لا يسمح المنهج الوصفي للنحو أن يتجمد في مكانه محاولا أن يوقف تطور اللغة ويجمدها على حالها، وهيهات فإن القوانين الاجتماعية أقوى من قواعد النحو ومن أماني رجال النحو"[1]، المعيارية حكم إجباري للقاعدة النحوية والوصفية تنظر للقاعدة عنصر متحرك يتحكم فيه الزمن لذلك ليست ثابتة بل هي متغيرة.

كما يضيف تمام حسان عن القاعدة المعيارية " تنكر إذا أن تكون القاعدة معيارا في يد النحوي وإن وجب لها أن تكون معيارا في يد معلم النحو، معنى هذا أنه يطلب إلى النحوي أن يقول: العرب تقول كذا وتقدم هذا على ذلك، وترفع هذا وتنصب ذاك،...إلخ، ولا يقبل من المعلم أن يقول يجب كذا ويمنع كذا، فالباحث يستنبط القاعدة بالمنهج التعليمي على هذا الاستعمال (المسموع)، والمعلم يرفضها بالمنهج التعليمي على هذا الاستعمال نفسه"[2]، من هذا التعريف فمفهوم القاعدة تتجاذبه المعيارية والوصفية فتصف الجهد اللغوي بالمعيارية إذا كانت القاعدة فيه غاية، وتقعيد الوصفية يكون بعد الملاحظة والاستقراء والاستنباط.

وينتهي "تمام حسان" من تفريقه بين القاعدة من وجهة نظر المعيارية والوصفية بتحديد أمور يجب على الباحث مراعاتها عند التقعيد تتخلص في النقاط التالية[3]:

1- القاعدة وصف لسلوك عملي معين في تركيب اللغة، ويلاحظ أن يكون هذا السلوك مطردا حتى يعبر عنه بالقاعدة.

2- أن القاعدة لهذا السبب جزء من المنهج لا جزء من اللغة.

3- لابد أن تتصف بالعموم ولكنها ليست من الضروري أن تتصف بالشمول أي أن تكون عامة لا كلية.

4- أن تكون القاعدة مختصرة قدر الطاقة، فإذا طالت فقدت عنصرا مهما من عناصر كفايتها وفائدتها العلمية.

---

[1]- تمام حسان، اجتهادات لغوية، عالم الكتب ، القاهرة، ط1، 2007م، ص 13-14.

[2]- المرجع نفسه، ص55.

[3]- تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، ص 158- 159.

5- وما دامت القاعدة نتيجة من نتائج الاستقراء، فمن الضروري إيراد الشواهد والأمثلة التي جرى عليها الاستقراء، لتكون سند للقواعد وأيضا حالها ويحسن أن تكون هذه الشواهد والأمثلة الكثيرة إلى حد ما.

كان مما سبق عرض بعض الآراء اللغوية والنحوية التي تميز بها "تمّام حسّان" وطبعت مسيرته العلمية، وكيف استنطق التراث اللغوي العربي وأعاد دراسته بمناهج غربية حديثة وساعده في ذلك امتلاكه للثقافة العربية والثقافة الغربية، فتولدت عنه آراء وأفكار جديدة كان لها الصدى العميق عند المهتمين بالدرس اللغوي العربي الحديث، فانقسموا إلى مؤيد ومتأثرا بأفكاره و معارض له ولما جاء به، ويظل ما قدمه الأستاذ للدرس اللغوي عبارة عن إحياء للبحوث في هذا العلم بعدما أصابها الركود والتلاشي، ساعدتهم في تدوير عجلة الزمن نحو البحث والتعمق في الموروث اللغوي العربي القديم من جهة ومواكبة تطور اللسانيات ومناهجها من جهة أخرى.

المطلب الثاني: المعرفة اللسانية عند الغربيين

عرفت القارة الأوروبية نهضة علمية كبيرة شملت مختلف العلوم، "فتراكمت الثقافة الغربية الحديثة أثناء القرن التاسع عشر علميا وفكريا جملة من المكتسبات المعرفية والعلمية، التي أسهمت في انبثاق عدد من المناهج الجديدة المصاحبة لظهور ما يسمّى بالعلوم الإنسانية التي كانت تعد وقتها آخر مبتكرات الفكر الغربي الحديث، وشكّل الفكر الوضعي الأرضية الفلسفية العامة التي تأسست عليها المناهج العلمية الحديثة في العلوم التجريبية أولا، ثم العلوم الإنسانية والاجتماعية"[1]، ومن أهم شيء أفرزته الحضارة الغربية الحديثة الفكر اللساني الغربي الذي اكتشف نظريات لغوية معرفية وصبغها بالطابع العلمي، ومنها سعى علماء اللغة إلى تعميق البحث في علوم اللغات واستخلاص ما يتلاءم مع الطابع المعرفي الحديث لتكسب اللغة في المقابل منهجية الدقة والثبات القاعدي الذي تبنته اللسانيات بكل فروعها اللسانيات بكل فروعها، واستطاعت أن تؤسس لعلم اللغة الحديث وفق منوال عصري ينطلق من معطيات النظريات اللسانية الحديثة المنبثقة عن آراء وأحكام أعلام اللغة، وهذا النتاج اللساني كان مواكبا للنهضة العلمية وظهرت نماذج تتبنى النظريات والأفكار المؤيدة لهذا التوجه اللغوي الجديد في عالم يسوده التطور والتقنية الحديثة، وأهم عالم لغوي ولج اللسانيات ويعد رائدا ومؤسسا لهذا العلم"فرديناند دي سوسير" الذي تبنى رؤى جديدة ونادى بالدراسة العلمية للغة،

[1]– مصطفى غلفان، اللغة واللسان والعلامة عند سوسير في ضوء المصادر الأصول، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة ،بيروت–لبنان، 2017م، ص 10.

وفي المقابل عندنا العالم"نعوم تشومسكي" الذي تميزت دراسته بالسجال النقدي لوصف اللغة وتفسيرها بحثا هاذين العالمين بحثا دقيقا في اللسانيات وأوجدا أفكارا جديدة تخدم الدراسة الوصفية للغة بمنهجية علمية.

الفرع الأول: لسانيات دو سوسير

"فرديناند دو سوسير"عالم لغويات له إسهامات كثيرة في علم اللسانيات، كان كتاب (محاضرات في اللسانيات العامة) لدى سوسير الذي كتبه تلاميذه بعد وفاته عام 1916م، البداية الأولى التي أدت إلى ظهور اللسانيات البنيوية التي هي منهج عام يحلل أي نص لغوي باعتباره بناء أو هيكلا، بطريقة مستقلة وبعيدة عن أي ملابسات أو ظروف خارجية وباعتبار وحداته متشابكة ومترابطة فيما بينها أي دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها[1].

ولقد سيطرت أفكارهذا الأستاذ ممثلة بالمدرسة البنيويةالتي أنشأ صرحها، "على البحث اللغوي في الأربعينيات من هذا القرن سيطرة بالغة، حتى إنها جمعت حولها نفرا غير قليل من الدارسين في جميع أنحاء العالم، وزحزحت المناهج اللغويةمن مواقعها، وحاولت أن تحتل مكانها جميعا، وانتقل تأثيرها من الدرس اللغوي الصرف إلى ميدان الأدب ونقده، لدرجة أنها صارت الشغل الشاغل للأدباء والنقاد حتى أوائل السبعينيات"[2]، هذه الأفكار الجديدة التي تميزت بها اللسانيات المعاصرة خاصة لابتكارها مصطلحات جديدة بغية التعبير عن مفاهيم أصلية التي نجدها ضمن كتاب دي سوسير في اللسانيات.

إن كتابات دو سوسير المكتشفة سنة 1996م أحدثت تحولا جذريا في فهم الفكر أللسانياتي، "ولم يعد العزوف عن كتاب المحاضرات في اللسانيات العامة المنسوب إليه عزوفا معتدلا، بل أضحى أكثر تطرفا وأقوى بيانا وإسرافا في النأي عنه"[3]، فقد أنشأت عنه النظريات وتأسست من حوله المدارس وذلك نظرا للأثر البليغ الذي أحدثه في أدبيات اللسانيات طيلة القرن الماضي.

1-اللغة عند دي سوسير:

تعتبر اللغة بمثابة المصباح الذي ينير حياة الإنسان بمختلف جوانبها، فلا غرو ولا جرم فيما أولاها سوسير من العناية والتحليل في نظريته البنيوية التي اعتبرت نقطة تحول من اللسانيات التاريخية التي كانت تهدف إلى معرفة تاريخ اللغات، والكشف عن العلاقات الموجودة بينها،

[1]– ينظرمصطفى غلفان، اللغة واللسان والعلامة عند سوسير في ضوء المصادر الأصول، ص 17.

[2]-كمال بشر،التفكيراللغوي بين القديم والجديد،ط2،القاهرة،دارالهاني للطباعة والنشر، 1989م،ص 101.

[3]– فرديناند دو سوسير، في جوهري اللغة، تح سيمون بوكي ورودلف أنغلر، تر مختار زواوي، ط1، ابن النديم للنشر والتوزيع، الجزائر– وهران، 2019م، ص 45.

"والبنيوية structuralisme نسبة إلى كلمة بنية structure ذات الأصل اللاتيني struere وتعني بناء، وارتبط اسم المدرسة البنيوية باللساني السويسري سوسير الذي حاول التفريق بين الدراسات التعاقبية، والدراسات التزامنية، فشبه اللغة برقعة لعبة الشطرنج، فوضع الرقعة أثناء اللعب يتغير باطراد تبعا لنقل كل بيدق من طرف أحد اللاعبين، وفي كل لحظة من لحظات اللعب يمكننا أن نقدم للرقعة وصفا مخالفا للحظات السابقة، وذلك بتحديد مواقع مختلف القطع(الملك، الوزير، القلعة، الفيل، البيادق).

واللغة شأنها شأن الرقعة إذ بإمكاننا أن نقدم لها وصفا في كل مرحلة من مراحلها، وإذا كانت لاتهمنا الكيفية التي صارت عليها البيادقداخل الرقعة، والخطة التي اعتمدها اللاعبون في ذلك أوعدد النقلات التي سبق القيام بها، بقدر ما يهمنا الوضع الراهن للمباراة مع نسيان اللحظات السابقة، فنفس الأمر يسري على اللغة لأنها تتطور مطردة من مرحلة زمنية إلى أخرى، وبإمكاننا أن نقدم لها هي الأخرى وصفا في كل مرحلة من مراحلها من دون الرجوع إلى ما كانت عليه سلفا، وبغض النظر عما يمكن أن تؤول إليه"[1]، فهذه الدراسة تهدف إلى دراسة اللغة في فترة زمنية معينة مع مراعاة تطورها وفق المراحل الزمنية دون الرجوع إلى ما كانت عليه سابقا.

واللغة حسب سوسير هي:" مجموعة من الاتفاقات الضرورية التي وضعها الهيكل الاجتماعي ليسمح باختيار أو استخدام ملكة الكلام لدى الأفراد ...وهيتنظيم من الإشارات المفارقة"[2]، فهو في قوله هذا يؤكد على أن اللغة ملكة التخاطب التي يملكها البشر طبقا لقوانين الوراثة، أي أنها ظاهرة إنسانية عامة، وهي نظام نحوي له وجود كامن في كل عقل، وبتحديد أدق في عقل الجماعة، وهي مجموعة من الرموز والقواعد التي تعتمدها جماعة ما في التواصل، وهي قواعد ملزمة للأفراد، كما أنها عبارة عن نظام تترابط أجزاءه في شكل نسق كلي؛ وكل جزء من أجزاء اللغة يتحدد تبعا لموقعه داخل النظام، ومع ذلك كله تبقى:" ظاهرة اجتماعية تخدم غرض التفاهم المتبادل، كما أنها نظام من العلاقات يرتبط بعضها ببعض على نحو تكون فيه قيم كل علامة مشروطة على جهة التبادل بقيم العلامات الأخرى، فاللغة مؤسسة على التعارضات[3]"، وتبقى كنسق مكون من عناصر متفاعلة فيما بينها عبر علاقات مضبوطة، وكلما اختلت تلك العلاقات أو تغيرت، إلا واختل نظام النسق، وأدى ذلك إلى إفساد اللغة.

1- محمد محمديونس علي، أصول اتجاهات المدارس اللسانية الحديثة، مجلة عالم الفكر، العدد01، 01 يوليو2003م، ص143.

2- ميشال زكريا، الألسنية علم اللغة الحديث، المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان،ط2،ص 228.

3- وفاء محمد كامل، البنيوية في اللسانيات، مجلة عالم الفكر، العدد 2، 01 أكتوبر 1997م، ص227.

2-أهم أفكار دو سوسير البنيوية:

ويمكن إيجاز أهم أفكار دوسوسير البنيويةفي ثلاثة أفكار مترابطة متكاملة، لا انفصام لها، وليس من السهل أن يعزل واحد منها عن الآخر في نظر دي سوسير على الأقل[1]، وهذه الأفكار الثلاثة هي

1-حلل دو سوسير الرمز إلي مكونيه الدال (**Signifier**) والمدلول**Signified** :

والدال هو الجانب الصوتي المادي من الرمز حيث يمثل الصوت في حالة اللغة المحكية أو الحرف المكتوب في حالة اللغة المكتوبة، أما المدلول فهو الجانب الذهني فهو لا يشير إلى الشيء بل يشير إلي الصورة الذهنية أو الفكرة عن الشيء، ويؤكد دوسوسير على الوحدة بين مكوني الرمز حيث يشبههما بالورقة ذات الوجهين لا يمكنك تمزيق أحدهما بدون أن تمزق الوجه الآخر، ودوسوسير يرى أن العلاقة بين الدال والمدلول عرفية ومواضعة؛ أي: الرابط الجامع بين الدال والمدلول اعتباطي، فالعلامة الألسنية اعتباطية[2].

2- ميز دو سوسير بين اللغة (**langage**) والكلام (**Parole**) فاللغة: هي النظام النظري الذي يضم قواعد اللغة، أو هي منظومة من العلامات تعبر عن فكرة ما، أما الكلام: فهو بمثابة التحقق العيني لتلك القواعد، وهو عمل فردي للإرادة والعقل، وهو يمثل الممارسة الفردية القائمة على الاختيار والتحقيق، وهو فعل فردي نابع من الإرادة والذكاء، كذلك هو عبارة عن تأليفات من خلالها يستخدم المتكلم قواعد اللسان بغرض التعبير عن فكره الشخصي وتكون باختيار ألفاظ ضرورية ومحددة لإنشاء جملة، واللسان عند دي سوسير: "نتاج للملكة اللغوية ومجموعة من المواصفات يتبناها الكيان الاجتماعي ليمكن الأفراد من ممارسة هذه الملكة، واللسان هو كنظام نحوي يوجد في كل دماغ على نحو أدق في أدمغة مجموعة من الأفراد"[3]، فالكلام في نظر سوسير هو نتاج فردي موجود كنظام في دماغ المتكلم وبه يتم التواصل بين الأفراد.

التمييز بين اللغة والكلامأثر كبير في الأعمال البنيوية، حيث نجد لديهم تلك التفرقة بين البنية والحدث؛ أي: بين الأحداث والقواعد التي تتحكم في هذه الأحداث، وأيهما أسبق وجوداً البنية أم الحدث؟ ودراسة النظام الداخلي أصبحت تعرف بأنه"اللسانيات البنيويةأو"المدرسة البنيوية"[4].

3- ميز دو سوسير بين محورين لدراسة اللغة؛ المحور التزامني (**Synchronique**) والتتابعي **Diachronique**):أما المحور التزامني لدراسة اللغة: فهو يدرس اللغة على اعتبار أنها نظام يؤدي

1-ينظر فرديناند ديسوسير ،دروس في الألسنيةالعامة، تعريب صالح القرمادي،محمدالشاوش،الدارالعربيةللكتاب،طرابلس-ليبيا،ص29.

2- ينظرعبدالرحمن حاج صالح،مدخل إلى علم اللسان الحديث،ص25.

3-عبدالعزيزحمودة،المرايالمقعرة،عالمالمعرفة،الكويت،2001م،ص207.

4- ينظر جانبيوجيه،البنيوية،ترجمة: عارفمنيمنةوبشيرأوبري،منشوراتعويداتط4،بيروت- باريس، 1985م،ص 63.

وظيفته في لحظة ما دون وجود اعتبارات للزمن، وأما المحور التتابعي:فهو يدرس اللغة باعتبارها نظاماً يتطور عبر الزمن ويرصد التغيرات التي تطرأ على اللغة تاريخيا، ويرفض دو سوسير المنظور التتابعي؛ لأنه يرى أن معرفة تاريخ الكلمة لن يفيد في تحديد معناها الحالي، ويشبه الأمر بأن يشاهد الشخص مشهداً ثابتًا بينما هو يتحرك، لأنه من الأفضل له أن يثبت في مكانه حتى يتمكن من مشاهدة المشهد بشكل واضح، فحركته لن تفيد في فهم طبيعة المشهد نفسه، فالمنهج البنيوي يلتزم بمفهوم التزامنية، وهي: دراسة لغة محددة في لحظة معينة دون النظر في المراحل التاريخية، فيدرس اللغة كما هي ومحاكمتها بقوانينها لا بقوانين غيرهادون تقعيد لغرض الدراسة نفسها، بشكل موضوعي بغية الكشف عن حقيقتها[1]، وكان دو سوسير يرى أن "التزامن والتعاقب في اللغة يجب أن يدرسا في علمين منفصلين؛ لأن التزامن يرتبط بالنظام ولكنه عن علاقات الزمن، في حين أن التعاقب يرتبط بالزمن ولكنه مفصول عن علاقات النظام"[2]،ومن هذا المفهوم طرح سوسير التمييز بين" التطورية "التي هي دراسة التغيرات عبر الزمن، و"التزامن " الذي هو دراسة حالات محدودة من اللغة في فترة محدودة من التطور.

4- تحدث دو سوسير عن ثنائية (استبدال/ توزيع): المحور الاستبدالي، العمودي/ المحور التوزيعي، التركيبي، الترابطي: هذه الثنائية هي ملخص تفريق دي سوسير بين المجموعات اللغوية المتوافرة في الذاكرة والتي تشكل محورا شاقوليا, استبداليا Paradigmatique،وبين المجموعات اللغوية الحاضرة في الجملة والتي تشكل محورا أفقيا نظميا Syntagmatique ولكي يتم معنى الجملة لا بد من النظر إلى المحورين معا. يقول دي سوسير: "إن عبارة ما, في تركيب ما، لا تكتسب قيمتها إلا بتقابلها مع ما يسبقها أو ما يليها, أو الاثنين معا"[3].

3- اعتباطية الدلالة:

يعرِّف دي سوسير الدلالة اللغوية بقوله:"إن الدلالة اللغوية لا تَجمع بين شيء واسم، وإنما تَجمَع بين مفهوم وصورة سمعية، وهذه الأخيرة ليست هي الصوت المادي؛ أي: شيئا فيزيائيا خالصا، بل هي بصمة نفسية لهذا الصوت"[4]، ومِن ثَمَّ فإن الدلالة اللغوية في نظره لا تَجمع بين الشيء والاسم، وإنما هي كل يتكون مِن تصور وصورةصوتية.

1- ينظررشيدعبدالرحمن العبيدي،البحث اللغوي وصلته بالبنيوية في اللسانيات،مجلةآدابالمستنصرية،بغداد،العدد 12، 1985م،ص55.

2- جان بيوجيه، البنيوية، ص 65.

3- جان بيوجيه، البنيوية، ص 65.

4- ماري آن بافو وجورج إليا سرفاتي، النظريات اللسانية الكبرى: من النحو المقارن إلى الذرائعية، ت محمد الراضي، المنظمة العربية للترجمة للنشر، بيروت، ص 117.

يقول دي سوسير: "الدلالة اللسانية اعتباطية"[1]، يقصد بالدلالة الكل الحاصلَ باتحاد الدالالصورة السمعية وبالمدلولالمفهوم، ويقصد بالاعتباطية أن العلاقة بين الدال والمدلول علاقة غير مُعللة بالمنطق والعقل، وقد أورد مثلا في هذا الصدد لفظالأخت(**sœur**)؛ يقول: إن معنى هذا اللفظ "ليس مرتبطا بأية علاقة قد نتخيَّلها موجودةً داخل سلسلة أصوات لفظالأخت**s-â-r**، وهي أصوات اتُّخِذَتْ وسيلة كصوت دال؛ لأنه يُمكن لهذه أن تُصور بأية سلسلة أخرى من الأصوات تكون دالة"[2]، والقول بالاعتباطية عند دي سوسير لا يساوي معنى "حر"، فالدال اعتباطي فقط بالنسبة للمدلول، وعليه فالعلاقة الداخلية للدليل تصبح مفروضة على الجميع، وليس بإمكان أحدٍ أن يُحاول التغيير لا من جهة كتابة الدال خطيا، ولا من جهة طريقة نُطق هذا الدال، وبالتالي فالعلاقة بين الدال والمدلول في مفهومها الأدنى، هي غياب منطق عقلي يُبرر الإحالة من الدال إلى المدلول، فالرابطُ بين هذين الكِيانين يَخضع للتواضع والعُرف"[3]، والاعتباطي كونه غير معلل فهو اعتباطي بالنسبة للمدلول الذي لا تربطه به أي صلة في الواقع.

4- الخاصية الخطية:

يقول دي سوسير: "لما كان الدال ذا طبيعة سمعية، فإنه يمتد منتشرا في الزمان ويَجري فيه فقط، ثم إن خصائصه مستعارةٌ من الزمان"[4]، ونعرف أن الركيزة المادية للدليل اللغوي هو الصوت؛ لذا فإنه "أثناء عملية النطق يتسلسل الصوت مع الزمن في خط أفقي، وصفة التسلسل تجعل العلامة اللغوية قابلة للتحليل، وبعبارة أخرى إذا كان الدال ذا طبيعة سمعية، فهو يمثل بعدا، ويُقاس هذا البُعد مِن مَنحى واحد هو المنحى الخطي"[5]، وكما بينا إن الدال قابل للتحليل، والتقسيم إلى أجزاء، وبطبيعة الحال فإن كل جزء منها يَتبع جزءا آخر في تتابع خطي وزمنيٍ منتظم؛ مما يَجعلها تُكوِّن سلسلةً كلامية، وقد قال دي سوسير:"إن الدال يمتاز بكونه ممتدا... وهذا الامتداد يمكن أن يُقاس مِن بُعدٍ واحد، وهو خط طولي"[6]، مثل كلمة قلب فالتسلسل لصوت ق ل ب يعطي معنى كلمة قلب ، أما إذا تغير التسلسل مثل ل ق ب فيعطي

1- ديسوسير: محاضرات في علم اللسان العام ترجمةعبدالقادرقنيني،أفريقياالشرق للنشروالتوزيع،ط3، 2016م،ص 105.
2- المرجع نفسه، ص106.
3- دي سوسير.،مرجع السابق، ص109.
4- المرجع نفسه،ص 109.
5- المرجع نفسه، ص109.
6- دي سوسير.،مرجع السابق، ص109.

كلمة لقب ومن هنا يتغير المعنى، ومنه نستنتج أن تغيير في التسلسل الزمني والأفقيالخطي، يترتب عليه تغيير في المعنى، ويُعطينا معنى مختلفا تماما.

وكخلاصة لما قدمه دو سوسير في علم اللسانيات وهو رائدا فيها، فقد أوضح اختصاصها ومنهاجها وحدودها، وأثرى الدراسات اللسانية بالكثير من الأفكار اللغوية الرائدة حتى صارت اللسانيات باعثا لنهضة علمية وتولدت عنها علوم ومناهج جديدة، فقد نظر عميقا وسعى إلى وضع الأسس والمنهجية للتحليل اللغوي، مركزا على وصف اللغات الإنسانية باحثا على العوامل المؤثرة في النشاط اللغوي.

الفرع الثاني: الدرس اللساني عند تشومسكي

لقد قدمت الدراسات اللسانية الحديثة في أوروبا على يد روادها من فردناند دي سوسير، رومان جاكبسون، أندري مارتيني، إميل بنفست، جون فيرث وهاليدي وغيرهم نتائج جديدة في الدراسات اللغوية أسهمت في إبراز الدراسات الأسلوبية، وربط العلاقات بين العوامل النفسية والعوامل اللسانية، ودراسات الانحرافات اللغوية وتجديد الاتجاه الفونولوجي ورصد الوظائف اللغوية وتحليل النصوص إضافة إلى تحليل الدلالة اللغوية، هذه مجموعة من النتائج أسفرت عن البحث اللساني في أوروبا، وفي المقابل كان البحث اللساني جاريا في أمريكا مع أبرز رواده فرانس بوهاس، ليونارد بلوم فيلد، زليغ هاريس، نعوم تشومسكي، بحيث صار البحث اللساني في اتجاه متطور مر من البنيوية إلى التوزيعية ثم التوليدية، وفي محطة بحثنا هذا سنسلط الضوء على الاتجاه التوليدي وصاحبه تشومسكي، لإبراز أهم المحطات التي مر منها وتحديد معالم توجهات النظرية التي صاغها واشتغل عليها لنكشف عن عالم لساني متطور اعتمد على المنطق الرياضي متحدثا عن منطق التمثلات الشجرية، والكليات اللسانية والعلاقات الدلالية والمعرفة التصورية وغيرها.

1- لسانيات تشومسكي:

شهد القرن الماضي ثورة علمية كبيرة مست الجانب اللغوي بشكل كبير، وسيطرت اللغويات على مختلف الحقول المعرفية، وبعد شهرة اللسانيات البنيوية التي قعّد لها دي سوسير، وأصبح الباحثون على اختلاف توجهاتهم الفكرية والعلمية يتعاملون مع أعمالهم المعرفية وفق أسس وقواعد المنهج البنيوي اللساني، ونهلوا من أفكار دي سوسير الحظ الأوفر، في مجارات هذا ظهر تشومسكي ليؤسس مدرسة لغوية جديدة، قائمة على مبادئ مغايرة لما سبقها من المدارس اللسانية كونها لم تنبثق من المدرسة البنيوية ولم تتبنى الأفكار التي نادت بها، "كون تشومسكي

نشأ في إطار علمي هو مدرسة هاريس، أي في وسط علمي يدون إلى بلوم فيلد، حيث يعد فرديناند دي سوسير مجهولا من حيث المبدأ، فمن الطبيعي أن لا يكون لسوسير موضع في الكتابات الأولى لتشومسكي"[1]، فقد استثمرت هذه النظرية جهود الباحثين اللسانين من التيار التوزيعي مثل هاريس، فالمدرسة التوليدية التحويلية التي نتحدث عنها مازالت قائمة تطور في مشروعها اللساني، وكانت هذه المدرسة بمثابة طفرة حقيقية غيرت مسار اللسانيات، ورسمت طريقا لها نحو تحقيق نجاحات باهرة انطلاقا من المبادئ العامة التي قامت عليها ومراحل طور النحو التوليدي التحويلي.

2- تشومسكي والتراث العربي:

نالت العربية حظا وافرا من اهتمام تشومسكي، وهي لغة تنتمي إلى قسم اللغات الاشتقاقية لا الإلصاقية، التي تبقى دائما في حاجة إلى سوابق وأحشاء ولواحق حتى يتم معنى الكلمة، أو لإضافة معان جديدة، وقد "اطلع تشومسكي على اللغة العربية ونحوها أيام كان شابا؛ فقد اطلع على متن الأجرومية لما كان طالبا في المرحلة الجامعية، وتعلم قواعدها على يد أستاذه روزنتال، مما ينم عن ميوله اللغوي المحض، ورغبته في سن قواعد نحو كلي grammaire universelleتقبله كافة اللغات كيفما كانت"[2]، فهناك علاقةرابطة بين النحو العربي والنحو التوليدي التحويلي؛ على أساس أن الأول ينتمي إلى العلوم العربية القديمة التي تشكل الأرضية الصلبة، وأن الثاني من النظريات اللسانية الحديثة التي نمت في أحضان النصف الثاني من القرن المنصرم، حتى غدا قرن التوليدية التحويلية بامتياز.

وتحدث بعض الدارسين عن مبادئ اللسانيات التوليدية التحويلية بقوله:" المبادئ التي ينادي بها التحويليين لا تختلف إجمالا مع ما جاء به نحويو العربية"[3]، وذلك أن النقط المشتركة بين نحو العربية ونحو التوليدية كثيرة جدا، وعلى رأسها أن المنبع الرئيسي لكل منهما هو العقل، ومن أبرز نقاط المشتركة بين النحويين قضية الأصل والفرع، وقضية العامل.

---

[1]– يوسف إسكندر ومؤيد آل صوينت، لسانيات تشومسكي مراجعة نقدية في الأسس المعرفية، دار دجلة للتأليف والنشر والترجمة، ط1، بيروت–لبنان، 2019م، ص 196.

[2]-نعمان بوقرة،المدارس اللسانية المعاصرة،مكتبةالآداب للطباعةوالنشروالتوزيع، 2004م،ص 130.

[3]–أسمهان الصالح وأحمدالمهدي المنصوري،النظريةالتوليديةالتحويليةوتطبيقاتهاعلىالنحو ،مجلةجامعةالقدسالمفتوحةللأبحاثوالدراسات،العدد 29،شباط 2013،ص328.

1- قضية الأصل والفرع:كقولنا إن المفرد هو الأصل للجمع، وأن النكرة أصل والمعرفة فرع...، ويقابلها عند تشومسكي ما يعرف بالبنيتين السطحية والعميقة، فالأصل يمثل التركيب الباطني والفرع يمثل التركيب السطحي[1].

2- قضية العامل: ونجد أن تشومسكي يفرد للعامل نظرية خاصة به، وهي نظرية الربط والعامل، أو الربط العاملي - كما يسميها البعض - التي بلورها عام1981م، فيؤكد أن العامل في المقول هو الفعل، أما عامل الفاعل فهو "الصرفة"، التي تتضمن صفات المطابقة والزمن والجهة[2].

فهذه هي القضايا التي شاعت بين نحاة العربية، وأقيمت حولها خلافات كثيرة، ولاسيما بين مدرستي البصرة والكوفة، وها هو تشومسكي يحاول أن يثيرها مجددا، بل ويصنفها ضمن النظريات المنمذجة كما سنرى حين سنتحدث عن مراحل تطور النظرية التوليدية التحويلية.

3-المبادئ العامة لنظرية تشومسكي اللسانية:

كان ظهورالتوليدية التحويلية في النصف الثاني من القرن العشرين، تقويضا لأسس ودعائم المدرسة السلوكية التي سادت قبيل مجيء تشومسكي بمشروعه اللساني، ولعل الغاية التفسيرية التي طبعت هذه النظرية بطابع خاص، كان لها دور أساس في نشوء مرتكزات قوية ومبادئ متينة، دفعت بها إلى تحقيق ثورة كبرى في الدرس اللغوي الحديث.

ومن أهم المبادئ التي قامت عليها النظرية اللغوية عند تشومسكي:

- مبدأ الاكتساب اللغوي
- مبدأ الإبداعية اللغوية

أولا: مبدأ الاكتساب اللغوي:

تعد خاصية الاكتساب اللغوي عند تشومسكي، مرتبطة أساسا بالمنهج التوليدي ككل، وهو "منهج ذهني يجعل ملكة اللغة قدرة فعالة غريزية وفطرية، وهي قدرة تخص الإنسان وحده"[3]، فخاصية العقل الفرد يتولد لديه ملكة لغوية فعالة مستندة إلى الفطرة التي جبل عليها الإنسان، لذلك يرفض تشومسكي" النظرة الآلية إلى اللغة من حيث كونها عادة كلامية قائمة على المثيرات والاستجابات[4]"، وهذه النظرة التي سادت فكر السلوكيين، وقادتهم إلى القول بأن

[1] –أسمهان الصالح وأحمدالمهدي المنصوري، المرجع سابق، ص328.

[2]– المرجع نفسه، ص 329.

[3]– نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص 140.

[4]–أسمهان الصالح وأحمد المهدي المنصوري، النظرية التوليدية التحويلية وتطبيقاتها على النحو، ص 326.

اللغة سلوك لغوي يستجيب لمثيرات خارجية، تخضع لسلطة البيئة بالدرجة الأولى، وأتى تشومسكي بعدهم ليتبنى رأيا مخالفا، يرجح فيه مسألة "أن الاكتساب اللغوي يكون عن طريق امتلاك الإنسان لمعارف لغوية تتضمن قواعد كلية"[1]، لذلك حاول تشومسكي أن يشرح اللغة ويعلل أسبابها من الداخل وليس من الخارج، ذلك أن الطفل يكون قواعد لغته بصورة خلاقة من خلال ما يسمعه من بيئته، فالقول بأن اللغة عبارة عن استجابات لمثيرات خارجية، من الأمور التي يدحضها تشومسكي، ويرفضها رفضا تاما، ويصر في المقابل على "أن بنية التنظيم المعرفي الذي يصل بالطفل إلى اكتساب اللغة، هي بنية معطاة بصورة مسبقة إلى الطفل"[2]، وبهذا يكون الاكتساب اللغوي ناتج عن مقدرة الإنسان الفطرية، هذه المقدرة التي يطلق عليها مصطلح الكفاية اللغوية أو القدرة الإبداعية.

ثانيا: مبدأ الإبداعية اللغوية:

ظل الفكر العقلاني سائدا أوروبا في القرن السابع عشر وأسقط ذلك على نظرية تشومسكي اللسانية، بل وقد شكل منطلقاً هاماً لتحديد طبيعة اللغة، ولا سيما القواعد الديكارتية التي حددت لنظريته المعالم الكبرى والخطوات الأساسية التي سيبني عليها منهجه التوليدي التحويلي، وإذا كانت اللغة هي خاصية إنسانية، تميز البشر عن غيرهم من الكائنات الحية، فإننا نفترض وجود ما يميز هذه اللغة ويصفها، ومن أقوى الصفات التي تكتسبها اللغة هي صفة الإبداعية، ونقصد بها "مقدرة الإنسان على إنتاج جمل لا حصر لها دون أن يكون قد سمعها من قبل"[3]، فقد أقر تشومسكي على هذه الخاصية التي تعلي من شأن اللغة الإنسانية، وأكد على أهميتها، لأنها تمكن المتكلم من" فهم عدد غير متناهٍ من جمل هذه اللغة وصياغته حتى ولو لم يسبق له سماعه من قبل"[4].

وهذا المبدأ يعزز بشدة اتجاه تشومسكي إلى دراسة اللغة دراسة داخلية، بعدما لقيت إهمالا وتهميشا من لدن التيارات اللسانية السابقة، كما سارع إلى رد الاعتبار لهذه اللغة، فبعدما كان الإنسان موصوفا بالتقليد والمحاكاة وتكرار ما يسمعه من التراكيب والصيغ اللغوية، أتى تشومسكي ليبطل هذا الزعم، ويؤكد أن اللغة من أهم الأنشطة التي ينفرد بها الإنسان الذي لا يكتفي بتلفظ الصيغ الكلامية التي التقطها سمعه فحسب، وإنما يستطيع أن يولد قدرا كبيرا

[1]– – نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص 141.

[2]– مرجع نفسه، ص 141.

[3]– نعمان بوقرة ،ص 143.

[4]– ميشال زكريا،الألسنيةالتوليديةوالتحويليةوقواعداللغةالعربية،المؤسسةالجامعيةللدراسات والنشروالتوزيع،ط2، 1986،ص7.

من الجمل لم يسمعها قط، ويعبر عنها بصورة غير متناهية من التراكيب وهنا يظهر الجانب التوليدي للنظرية

5- مراحل تطور النحو التوليدي:

ومن الملاحظ أن تشومسكي كان في كل مرة يصدر فيها كتابا، يضيف عناصر جديدة إلى هذا النحو انطلاقا من الانتقادات التي توجه له من طرف تلامذته وغيرهم، لذاكانت هذه التطورات التي خضعت لها نظرية تشومسكي اللسانية،بمثابة سد للثغرات التي من شأنها أن تقلل من فعالية هذا النحو في دراسة اللغة وتقنينها، و"المتتبع لأعمال تشومسكي، يجد أن النحو التوليدي التحويلي عرف مجموعة من التطورات منذ سنة 1957م، وهو تاريخ ظهور أول كتاب له بعنوان (نماذج تركيبية) "[1]، فالهدف الذي تسعى اللسانيات التوليدية إلى تحقيقه ولا زالت، ينصب بالأساس على صياغة نحو كلي قادر على استيعاب كل القواعد المشتركة بين كافة اللغات البشرية.

ومنه يمكن أن نلخص مراحل تطور النحو التوليدي وفق المراحل التالية:

المرحلة الأولى : تتمثل في أول كتاب صدر عام 1957م،والموسوم ب"البنيات التركيبية"، بوصفه كتابا يؤرخ لأول ظهور للنظرية التوليدية التحويلية، وتعود جل الأفكار التي طرحها تشومسكي في هذا الكتاب إلى أستاذه زيليك هاريس، مع بعض التغييرات التي وسمت هذا النحو بخاصية مميزة، وفي هذا الكتاب أرسى تشومسكي القواعد العامة للنحو التوليدي، وكان شغله "الأبعاد عن الأفكار البنيوية للجمل دون إعارة المعنى أي اهتمام؛ بدعوى أنه يجب الفصل بين النحو والمعنى، "وأصبح الهدف عند تشومسكي هو اكتشاف البنى التركيبية"[2]، هذه البنى التي صارت المرتكز الرئيسي لدراساته وأبحاثه اللسانية.

ومن هنا صاغ تشومسكي نظريته اللسانية وفقا للقواعد الثلاثة:

القواعد التوليدية:"عبارة عن جهاز يحتوي على أبجدية رموز هي بمثابة معجمه[3]"، وهذه الأبجدية تخول له إمكانية توليد وتأويل عدد من الجمل دون أن يكون قد سمعها من قبل، وفق سلسلة من الاختيارات؛ بحيث إن كل اختيار يفرض قيودا معينة على الاختيار الذي يليه، كأن نختار في بداية الجملة اسم الإشارة (هذا)، فالذي يعقبه ينبغي أن يكون اسما مفردا لا جمعا، فلا نقول: هذا الأولاد وإنما نقول هذا الولد.

---

[1]– – نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص 144.

[2]– نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص 144.

[3]– المرجع نفسه، ص 146.

والملاحظ أن النحو التوليدي هو نحو صوري يقوم على مبدأ ترييض الوقائع الملموسة، وتحويلها إلى نماذج ورموز، فإننا نلاحظ أن تشومسكي جاء بما يسمى "قواعد إعادة الكتابة"، وهي قواعد تضطلع بوظيفة "إعادة كتابة الجملة بواسطة رمز يشير إلى عنصر معين من عناصر الكلام"[1]، ومثال ذلك:

الجملة = مركب اسمي+ مركب فعلي.

المركب الاسمي= تع + اسم...

القواعد التحويلية:تمكننا هذه القواعد من "تحويل الجملة إلى جملة أخرى تتشابه معها في المعنى"[2]، وذلك عن طريق جملة من التحويلات كالحذف والنقل والإضمار والتقديم...

القواعد الصوتية الصرفية:وهذه القواعد تهتم أساسا بتحويل "المورفيمات إلى سلسلة من الفونيمات، وبمعنى إعادة كتابة العناصر كما تنطق"[3]، وبالتالي فإن هذه هي البنية التي حددها تشومسكي للجملة، ونجد أنه ركز على تحديد المكونات الأساس لأي جملة، مع مراعاة الجانب الداخلي للغة المتمثل في جانب القدرة، وبالضبط في القواعد التوليدية التي تقوم بدور التوليد، وتحديد العناصر الأولية للجملة.

المرحلة الثانية: في هذه المرحلةحاول تشومسكي من خلال كتاب"جوانب من نظرية التركيبعام1965م، استدراك بعض المكونات التي أهملها في النموذج الأول، نتيجة لمختلف الانتقادات التي تلقاها من طرف بعض تلامذته هم: كاتز وفودر وبوستر، وكان من نتائج هذه الانتقادات، أن أعاد النظر في الفصل الذي كان قد أقامه سابقا بين النحو والمعنى، فأضاف المكون الدلالي، واحتفظ بالمكونات التي قعد لها، فصارت الجملة تخضع لثلاثة مكونات هي: المكون التركيبي والمكون الدلالي والمكون الصوتي"[4]، كما طرح أيضا موضوع الثنائيات وأهمها ثنائية البنية العميقة والبنية السطحية، وثنائية القدرة والانجاز، وللغة ركنان أساسيان لا يمكن أن تفهم اللغة إلا بهما وهما "الأداء اللغوي الفعلي ويمثل ما ينطقه الإنسان فعلا أي البنية السطحية للكلام، والكفاءة التحتية وتمثل البنية العميقة للكلام"[5]، وهما ما أشار إليها ومثلهما بثنائية البنية العميقة والبنية السطحية.

---

[1]– نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة،مرجع سابق، ص 147

[2]– نفسه، ص149.

[3]– نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص147.

[4]– المرجع نفسه، ص 151.

[5]– يوسف إسكندر ومؤيد آل صوينت، لسانيات تشومسكي مراجعة نقدية في الأسس المعرفية،ص 69.

المرحلة الثالثة: في هذه المرحلةحاول تشومسكي في هذه المرحلة أن يعيد للتحويلات وظيفتها الجزئية في تحديد دلالة الجملة، بعدما كان قد أقصاها كل من كاتز وفودر، فوسعت النظرية المعيار انطلاقا من هذا التعديل الطفيف على مستوى التحويلات لذلك، "ربط تشومسكي التمثيل الدلالي بالبنية العميقة والبنية السطحية على السواء، وذلك من خلال:

•قاعدة تفسيرية دلالية أولى للبنية العميقة.

•قاعدة تفسيرية دلالية ثانية للبنية السطحية[1].

إذن فهذه هي أهم التطورات التي مر بها النحو التوليدي التحويلي، انطلاقا من النموذج الأول وصولا إلى النموذج الثالث، ولا زالت نظرية تشومسكي اللغوية تخضع لمجموعة من التعديلات في انتظار ما ستأتي به مستقبلا في هذا المجال، وخاصة أن المطمح الأسمى للسانيات بشكل عام، لا زال يواجه عقبات عدة، تحتاج إلى مزيد من الاجتهاد والمعرفة الواسعة باللغة الإنسانية لتجاوزها.

سعى تشومسكي من خلال نظريته اللسانية ترسيخ قواعد ثابتة قادرة على تفسير طبيعة اللغة، مع الانفراد ببعض المميزات التي تسم هذا النحو بميسم خاص؛ ولعل أبرزها يكمن أساسا في الجهاز المفاهيمي الذي جاء به، والذي سميت به هذه اللسانيات أيضا، ونقصد بها مصطلحي التوليد والتحويل؛ باعتبارهما المدار الرئيس لهذا الاتجاه من اللسانيات، هذا بالإضافة إلى مصطلحات أخرى؛ من قبيل القدرة و الإنجاز، والبنية السطحية والبنية العميقة،...

[1]– أسمهان الصالح وأحمد المهدي المنصوري، النظرية التوليدية التحويلية وتطبيقاتها على النحو، ص 327.

المبحث الثاني: اللسانيات العرفانية

يجمع الكثير من المؤرخين أن عام 1916م يعد تاريخا جديدا لميلاد علم يهتم بدراسة اللغة دراسة علمية وهو ما اصطلح عليه باللسانيات، ومع ظهور كتاب دروس في اللسانيات العامة لباحث السويسري فردناند دو سوسير، شهدت الدراسات اللسانية مراحل عديدة من التطور والتقدم فتعددت فروعها واتجاهاتها وتياراتها، ومن بين الاتجاهات اللسانية التي برزت مع مطلع الثمانينيات الاتجاه العرفاني أو ما يعرف باللسانيات العرفانية، وارتبط نشوؤها بأعمال عدد من اللسانين الذين اهتموا بعلاقة اللغة بالذهن، وهي ليست علما منغلقا على نفسه؛ بل منفتح على كثير من العلوم الأخرى كعلم النفس والأنثروبولوجيا واللسانيات الحاسوبية،...إلخ وهي نظرية متنوعة ومتعددة في أصولها وأبعادها خدمة لعلوم اللسان وما يتصل به من مجالات معرفية أخرى، وفي هذا المبحث سنعالج موضوعين مهمين مرتبطين باللسانيات العرفانية وهما النحو العرفاني والسياق العرفاني.

المطلب الأول: العرفانية وأسسها الفلسفية والتاريخية

العرفانية أو علم العرفنة Cognitive Science حقل معرفي جديد يضم العديد من التخصصات في المجال العلمي التي تعنى في مجملها بدراسة العقل والذكاء، ويعد تعريف "لايكوف" أحد التعاريف الأكثر دقة وشمولا لهذا الحقل العلمي الحديث فيقول:" علم العرفنة حقل جديد يجمع ما يعرف عن الذهن في اختصاصات أكاديمية عديدة:علم النفس واللسانيات والأنثروبولوجيا والحاسوبية، وهو ينشد أجوبة مفصلة عن أسئلة من قبيل: ما هو العقل؟ كيف نعطي لتجربتنا معنى؟ ما هو النظام المفهومي؟ وكيف ينتظم وهل يستعمل جميع البشر النظام المفهومي نفسه؟ وإن كان الأمر كذلك فما هو هذا النظام؟ وإن لم يكن كذلك ما هو بالتحديد ذاك الشيء المشترك بين بني البشر جميعهم في ما به يفكرون؟"[1]، إذن فالعرفنة تجمع مجموعة من العلوم والتخصصات تشترك في كونها تبحث عن إجابات لأسئلة محددة تتعلق بالعقل وكيفية استعماله وانشغاله، إضافة إلى ذلك تحديد ماهية النظام المفهومي وماهية النقاط المشتركة بين جميع البشر انطلاقا من ذلك النظام.

وهناك تعريف مهم لعلم العرفنة يبرزه الباحث اللساني "لوموني" Lemoigne" بقوله: " هو تخصص محدد(منذ 1977) بصفة مستقلة عن طريق هدفه –دراسة العمليات المعرفية بشكل

[1]– الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، الدار العربية للعلوم ناشرون، دار محمد علي للنشر،منشورات الاختلاف، تونس، ط1، 2010م،ص15.

عام- الطبيعية والاصطناعية وعن طريق نمط تشكله: الفاعل والنظم لعدد من التخصصات التي لها علاقة بالعمليات المعرفية علوم الاحتساب والإعلام، المنطق، اللسانيات، اللسانيات النفسية، علم النفس المعرفي، الأعصاب...، فالإدراك(المعرفة) وفعل التعرف، والإدراك يحدد انطلاقا من العمليات المعرفية الطبيعية والاصطناعية"[1]، يوضح هذا التعريف مجال التخصص والهدف الذي تسعى له اللسانيات العرفانية انطلاقا من العمليات المعرفية الطبيعية والاصطناعية.

1-الأسس المعرفية والتاريخية للعرفانية:

للبحث عن الإطار الفلسفي والسياق التاريخي الذي نشأ فيه أي علم وفهم دلالته وذلك بغية دراسته، ولأن العرفانية علم كباقي العلوم فقد نشأ هو الآخر نتيجة ظروف فلسفية وتاريخية واجتماعية، وسنبين هذا الطرح في قسمين اثنين الأول نتحدث فيه عن الإطار الفلسفي والقسم الثاني فنعرض فيه للسياق التاريخي الذي ظهرت فيه اللسانيات العرفانية.

أ-الأسس الفلسفية للعرفانية:

أحدثت العرفانية ثورة علمية على التقليد السلوكي، وظهر ذلك من خلال ما ذكره المؤرخ والفيلسوف الأمريكي "توماس كون" (T.Kuhn) في كتابه "بنية الثورات العلمية"، الذي ذكر فيه عددا كبيرا من الأمثلة التي تتحدث حول تطور العلوم الطبيعية، هذا التقدم العلمي يمضي محكوما بنموذج إرشادي عام في أي فرع من فروع العلم، " هذا النموذج يقوم بتحديد مسار العلم والدراسة وأدواتها وطرق فهم وتفسير النتائج، وكذلك يزود الباحثين بافتراضات ضمنية أو صريحة حول ظواهر الدراسة وهذا ما يطلق عليه بالعلم القياسي، إلا أنه عند تقدم هذا العلم تتراكم المعلومات ويزداد عدد المشكلات وأوجه التناقض وجوانب لا يستطيع النموذج الإرشادي السائد تفسيرها، مما يؤدي إلى دخول العلم مرحلة الأزمة وهذا بالضرورة يؤدي إلى تغييره وظهور نموذج إرشادي جديد"[2]، إذن فالعرفانية تعتبر ثورة علمية على النموذج الإرشادي السلوكي لدراسة العقل وتقديم نموذج جديد لدراسة العقل والذكاء وفق التقدم والتطور الذي مس هذا الأخير من جوانب عديدة.

قامت الدراسة السلوكية على افتراضات ثلاث رئيسية وهي:

---

[1]– حمو الحاج ذهيبة، مقدمة في اللسانيات المعرفية، مجلة الخطاب، منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العدد 14، 2015م، ص 32.

[2]– محمد طه، علم المعرفة:أفاق جديدة في دراسة العقل، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 01، سبتمبر 2006م، ص 176.

1- الحمية: بمعنى أن أفكار الإنسان ومعتقداته وأفعاله محددة من خلال قوى خارجية لا تخضع لسيطرته وخاصة القوى البيئية[1].

2-المصاحبة الثانوية: أي أن كل الحالات الشعورية كالأفكار مثلا إنما توجد كناتج ثانوي للأحداث في الجسم أو العالم الخارجي.

3-رفض الاستبطان: كمنهج علمي للبحث[2].

وبهذه القضايا الرئيسية الثلاث تكوّن التصور السلوكي عند الإنسان واعتبر سلوكه قائما على سلسلة من المثيرات والاستجابات، وفي إطار هذا العجز عن تفسير الظواهر السلوكية المهمة كالتفكير والإبداع ظهرت ثورة معرفية قدمت نموذجا إرشاديا تنافى مع ما قدمته السلوكية، وهو التصور العرفاني للإنسان الذي قام يفهم الإنسان كأفعال غرضية ذات معنى كالتفكير وطريقته والإبداع وغيرها، وبهذا ظهر علم النفس المعرفي الذي قدم رؤية جديدة لسلوك الإنسان، وهذه الرؤية هي بداية تشكل الأسس الفلسفية للسانيات العرفانية فقد أخذت من السلوكية وبنت أفكارها وأرائها محاولة تجاوز النقائص والأخطاء المنهجية الفكرية عند النظرية السلوكية.

ب- الجذور التاريخية للعرفانية:

إن عام 1948م هو بداية الثورة العرفانية وهذا ما تكلم عنه وحدده العالم "جاردنر"Gardner، وفي هذا العام عقد مؤتمر حول الميكانيزمات المخية للسلوك في معهد كاليفورنيا للتكنولوجيا، وكان موضوعه مخصص لكيفية سيطرة الجهاز العصبي على السلوك، وفي مداخلة "كارل لاشلي Karl Lashleyوهو أستاذ متخصص في علم النفس العصبي بجامعة هارفارد الأمريكية، تمحورت مداخلته حول مشكلة التسلسل التتابعي في السلوك حيث ثار على الأسس والمسلمات التي تقوم عليها السلوكية، فقد رأى أن أي نظرية تدرس السلوك البشري لابد أن تكون لها القدرة على تفسير السلوك المعقد مثل السلوك اللغوي، أو ممارسة الرياضة، أو ممارسة العزف على آلة موسيقية...إلخ، فتوصل "لاشلي" من خلال بحثه إلى أن السلوك لا ينشأ من الخارج بل يحدد هذا السلوك ميكانيزمات المخ المركزية[3].

ومن العوامل التي ساعدت بشكل كبير في ظهور العرفانية في خمسينيات القرن الماضي ما يلي[4]:

[1]– محمد طه، علم المعرفة:أفاق جديدة في دراسة العقل، مرجع سابق، ص177.

[2]– محمد طه،المرجع نفسه، ص 178/177.

[3]– ينظر محمد طه، علم المعرفة:أفاق جديدة في دراسة العقل، ص 178.

[4]– محمد طه، علم المعرفة:أفاق جديدة في دراسة العقل، ص179.

1- اختراع الكمبيوتر: قد كان للبريطاني "آلان تورج" Alan Turing، الفضل في توضيح وشرح خصائص هذه الآلة بالنسبة للعقل البشري، حيث قام بتصميم ما أصبح فيما بعد بماكينة آلان تورج يمكنها القيام بأية عملية حسابية.

2- جهود "نوربرت وينر" Narbert Weiner: في نظرية الضبط والاتصال وقد تأثر وينر بالتطورات في عصره مثل هندسة الاتصال والجهاز العصبي وعلم الكمبيوتر، فهناك نقطة مشتركة بين هذه المجالات.

3- نظرية المعلومات: وتتخلص هذه النظرية بأنها تمدنا بوسيلة لتقسيم كمية المعلومات المتاحة في كل نقطة داخل نظام الاتصال، وللتعرف على الظروف أو المتغيرات التي تؤيد أو تنقص من احتمالية انتقال المعلومات.

4- والعامل الأخير الذي ساهم في ظهور العرفاني هو التطور الذي شهده علم الأعصاب وعلم النفس العصبي في أواخر الأربعينيات.

أدت هذه العوامل كلها إلى تسريع في ظهور وتطور العرفانية كعلم مستقل في منتصف الخمسينيات من القرن الماضي، وتتابعت الدراسات والأعمال في هذا المجال بعد ذلك وبدأت تأخذ طابعا مؤسسا لهذا العلم الجديد الذي يعرف بالعرفانية.

المطلب الثاني: اللسانيات العرفانية

اللسانيات العرفانية مصطلح لساني حديث تطور مع ثمانينيات القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية ظهر نتيجة اهتمام عدد من اللسانيين بالبحث في العلاقة بين اللغة والذهن وعلاقة بنيتها بالأشياء الخارجة عنها، ولإعطاء تعريف دقيق للسانيات العرفانية نجد ما أورده "هادمود بوسمان"Hadumed Bussmann في قاموسه قائلا: " أن اللسانيات العرفانية اتجاه بحث متداخل التخصصات تطور نهاية الخمسينيات في الولايات المتحدة الأمريكية ويعني بدراسة العمليات الذهنية لاكتساب واستخدام المعارف واللغة، وهو مع خلاف النزعة السلوكية المركزة على السلوك القابل للملاحظة والسيرورات استجابة-مثير، والدراسة فيه هي بحث في البنية الذهنية أو المعرفية وتنظيمها بتحليل الاستراتجيات المعرفية التي يستخدمها الإنسان في عملية التفكير وتخزين المعلومات، وعملية الاستيعاب وإنتاج اللغة"[1]، في هذا التعريف يحدد صاحبه تاريخ بداية هذا الفرع من الدراسة اللسانية إلى الخمسينيات.

[1]- عمر بن دحمان، الاستعارات والخطاب الأدبي (مقاربة معرفية معاصرة)، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، جويلية، 2012م، ص 19-20.

أما ما جاء في معجم اللسانيات والتداولية لصاحبه "آلان كروز" Alan Cruse حيث قال عن اللسانيات العرفانية بتفصيل أكبر "هي أكبر مقاربة لدراسة بنية اللغة والسلوك اللغوي والتي تطورت فعليا منذ ثمانينياتيندرج خلف هذه المقاربة عدد من الأطروحات الأساسية تقول الأولى أن اللغة موضوعة لغرض تبليغ المعنى...، وتقول الثانية بتجسيد المقدرات الغوية، وأنها غير منفصلة عن القدرات المعرفية الكلية ، إذا لا وجود لقسم الدماغ مستقل بذاته مخصوص باللغة، أما الأطروحة الثالثة فتقول أن المعنى تصوري بصفة طبيعية ويتضمن صورة مشتركة أو متأثرة بالمادة الخام المدركة حسيا والمتصورة بطرق مخصوصة تتمسك اللسانيات العرفانية بأن مقاربة شروط الصدق لا تستطيع إعطاء تعليل كاف للمعنى وللسانيات العرفانية اتصال وثيق بعلم النفس المعرفي وإنما تتكفل على الخصوص لاشتغال على بنية وطبيعة التصورات"[1]، وما نلاحظه هنا هو كذالك تحديد تاريخ بداية ظهور لسانيات العرفانية والذي حددها آلان بالثمانينيات.

توصف اللسانيات العرفانية أنها مقاربة تعبر عن مجموعة مشتركة من المبادئ والافتراضات التي أدت إلى فضاء متعدد من النظريات المتكاملة والمتداخلة، وكان توجهها ذا اهتمام خاص بالمعارف المختلفة التي تؤطر الذهن البشري، والمدرك عن طريق الجهاز اللغوي، ومنه اعتبر هذا الاتجاه" تيار حديث النشأة يقوم على دراسة العلاقة بين اللغة البشرية والذهن والتجربة بما فيها الاجتماعي والمادي والبيئي أي العلاقة بين اللغة+الذهن+ الترجمة (الاجتماعية والمادية والبيئية)"[2]، ومن هذه العلاقات استطاع الدرس اللساني العرفاني أن يناقش إشكالات كبرى منها الهندسية البنيوية والوظيفية للمعارف اللسانية التي تتكون منها الملكة اللغوية، وعلاقة اللغة بالذهن مثل الذاكرة، الاسترجاع، أساليب المعالجة اللغوية، كما اهتمت أيضا بدراسة طرق اكتساب وتعلم اللغة لدى الطفل في مراحله الأولى.

فهذه الإشكالات ترجع إلى ما يتعلق بالذكاء الإنساني اللامحدود، ومنه نلاحظ ارتباط اللسانيات العرفانية بالعلوم العرفانية الأخرى التي تشتغل باللغة نحو: علم النفس العرفاني، علم الأعصاب، الذكاء الاصطناعي.

[1]– عمر بن دحمان، الاستعارات والخطاب الأدبي (مقاربة معرفية معاصرة)، ص20 .

[2]– عطية سليمان أحمد، الاستعارة القرآنية والنظرية العرفانية، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة ، دط، 2014م، ص55.

مبادئ اللسانيات العرفانية:

يشير "لايكوف" إلى أن اللسانيات العرفانية تقوم على مبدأين أساسين هما" مبدأ الالتزام بالتعميم ومبدأ الالتزام المعرفي"[1]، وهي على التوالي كما يلي:

أ-مبدأ الالتزام بالتعميم:

يقوم هذا المبدأ على استيعاب الدرس اللساني العرفاني لجميع نظاهر النشاط اللغوي، والملاحظ أن اللسانيات العرفانية ترفض دراسة اللغة على أنها "منظومات مستقل بعضها عن بعض صوتي، صرفي، إعرابي، دلالي، معجمي، تداولي...إلخ"[2]، فهدف اللسانيات العرفانية الأساسي هو دراسة اللغة كبيئة في تفاعلها وتكاملها واشتغالها وفق الأرضية العرفانية العامة.

ب- مبدأ الالتزام العرفاني:

ويتمثل هذا المبدأ إلى إقامة حقائق لغوية توافق الحقائق العرفانية الثابتة في سائر العلوم العرفانية، ونجد أن جميع اللسانيين العرفانيين قد أجمعوا على أن اللغة هي محور الدراسة وأن جميع البنى اللسانية جاءت لتخدم المعنى والدلالة التي تعد المحور الرئيسي في مقارباتهم العرفانية وذلك عكس مذهب تشومسكي الذي تركز اهتمامه على الترتيب[3].

المطلب الثالث: النحو العرفاني

النحو العرفاني نظرية شاملة متكاملة، تصدت لبعض التصورات والاعتبارات ومسلمات لأغلب النظريات اللسانية الحديثة، ومن أهم التصورات التي رفضها النحو العرفاني نجد" يرفض النحو العرفاني التصور الذي فصل بمقتضاه عدد من اللغويين بين مختلف المستويات التي تساهم في بناء المعنى وتشكيله، هذا التصور الذي جعل عدد من اللغويين يفصلون بين مستوى بنية الكلمة ومستوى بنية الجملة ومستوى المعجم ومستوى الدلالة"[4]، من خلال هذا الرفض تظهر دعوة إلى عدم الفصل بين هذه المستويات ويجب الجمع بينهما في الدراسات اللغوية.

وهناك رفض آخر يقدمه النحو العرفاني بحيث" يعتبر النحو العرفاني أن اللغات الطبيعية نظاما يختلف كل الاختلاف عن النظام الذي يميز اللغات الاصطناعية والذي يقوم على مجموعة من

[1]– الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، مرجع سابق، ص 32.

[2]– الأزهر الزناد، المرجع نفسه، ص 33.

[3]– ينظر المرجع نفسه، ص 33.

[4]– عبد الجبار بن غريبة، المدخل إلى النحو العرفاني، مسكيلياني للنشر والتوزيع، تونس، ط1، 2010م، ص 28.

المبادئ والمقومات الرياضية المنطقية"[1]، فهو بهذا يسعى إلى تقديم نظرية موحدة شاملة لمختلف جوانب البنية اللغوية ودراسة كل مستويات اللغة بصفة متصلة وليست منفصلة.

نضيف رفض للآخر للنحو العرفاني بحيث يرفض المبادئ التي ترى أن دراسة معاني الوحدات والأبنية اللغوية لا يمكن أن يحدث إلا إذا تم ربطها بالعالم الخارجي الذي يعيش فيه المتكلم والسامع، ويؤمن أنصار النحو العرفاني بان دراسة المعاني اللغوية تم باعتبارها قائمة على مجموعة من العمليات الذهنية التصورية لاعتبارها موافقة أو مخالفة لحقيقة أو لمجموعة من الحقائق القائمة في العالم الخارجي[2].

هذا النقد والرفض الذي قدمه النحو العرفاني للدراسات السابقة للغة ومستوياتها، وقدم هذا الأخير مشروعا بديلا للنظريات اللسانية واللغوية وهو يعد ثورة على تلك النظريات التي أفقدت الدراسات اللغوية الكثير من محتواها وقيمتها.

إن المتتبع للعرفانيين في نشأتهم الأولى كانوا من أنصار النحو التوليدي، لكنهم سرعان ما انشقوا عنه وانشغلوا بالدراسات النفسية والمعرفية والاعتبارات الذهنية، كما تخلوا بعد ذلك عن فكرة مركزية التركيب وأولويته واعتبروا الصرف والتركيب والمعجم والدلالة مظاهر متصلة ببعضها البعض وتساهم في تشكيل المعنى وصياغته[3].

كما أنه يطلق العرفانيون مصطلح عبارة على كل وحدة لغوية سواء كانت الوحدة مفردة أو جملة ومعناها بطريقة مباشرة، وهذا في حديثهم عن العلاقة بين التركيب والعبارة، ومن أهم أهداف النحو العرفاني إدراك الوظيفة الرمزية للغة، ففي النحو العرفاني نجد ثلاث أنواع وحدات: الوحدات الفونولوجية والوحدات الدلالية والوحدات الرمزية وهي الجمع بين وحدة معنوية ووحدة فونولوجية[4].

مبادئ النحو العرفاني:

- اعتبار المعنى والتصور عبارتان مترادفتان.
- كل صيغة أو بناء حسب العرفانيين مهما كان مستواه إنما تبرره وتفرضه اعتبارات دلالية .
- إعادة الاعتبار لما يعرف بالبنية السطحية فهي عند العرفانيين تعكس نظاما ذهنيا عرفانيا[5].

---

[1]– عبد الجبار بن غريبة، المدخل إلى النحو العرفاني، مرجع سابق، ص 29.

[2]– المرجع نفسه، ص 29.

[3]– ينظر عبد الجبار بن غريبة، مرجع سابق، ص 31.

[4]– ينظر عبد الجبار بن غريبة، المرجع نفسه، ص 36.

[5]– عبد الجبار بن غريبة، المرجع نفسه ، ص 36.

من هنا يتضح الهدف الأساسي للسانيات وبحسب اتجاه العرفانيين هو دراسة المعنى ودراسة الصيغ والأبنية والتراكيب انطلاقا من هذه المبادئ الثلاث.

يتبنى النحو العرفاني وجهة نظر ذاتية هي أن دلالة عبارة ما تتكون من مضمون دهني تصوري، أي معنى هذه العبارة يشمل كل المعارف والمعلومات التي يستدعيها مضمونا وكذلك صياغة المتكلم التي يفرضها عل المضمون، وأن القاعدة الدلالية تكون من مجالات عرفانية مختلفة لها صلة وثيقة بالعبارة، وقد لجأ العرفانيون إلى مفهوم الوجه في دراسة بنية الوحدات المعنوية الدنيا في تحليل العلاقة التي تمثل أساس كل تركيب وكل جملة في اللغة كما يسمح مفهوم الوجه بالتمييز بين مكونات للتركيب، ففي الذوات هناك طرفان بارزان أكثر من غيرهما الأول هو الوحدة الأكثر بروزا والثاني الذي يشارك هو الآخر بطريقة مباشرة في العلاقة ويكون أقل بروزا[1].

إن النحو العرفاني كما يقترحه "لانقاكر" يقوم على تصنيف المقولات ويستند إلى مفهوم الصورة المجردة أو الخطاطة "مثلا العناصر التي تعتبر أماء في لغة ما هي إلا أمثلة للصورة المجردة لمقولة الاسم"[2]، كما يطلق مصطلح مدلول أو مدلولات على الأبنية الدلالية مهما كان حجمها، ويتم ضبط خصائص هذه الأبنية حسبه بالاعتماد عل المجالات العرفانية التي تحيل عليها، ونجده يقسم مدلولات العبارة إلى نوعين: مدلولات اسمية ومدلولات علائقية والفرق بينهما راجع للتنظيم الذهني والتشكيل العرفاني للمضمون مثال: يكتب، وكتابة لهما نفس المضمون الدلالي لكنهما يختلفان في العمليات العرفانية التي تنتظم المضمون المشترك.

ومن الأمثلة التي يمكن أن نستدل بها على أن النحو العرفاني لا يفصل التركيب والدلالة نجد مثلا وحدة ما، فقد تأتي حرف نفي مثال (ما أنا بقارئ)، أو اسما موصولا، أو اسما مصدريا، أو أداة شرط، أو أداة تعجب (ما أقبح ألا يصدق الصانع)، أو أداة استفهام، كما لا يفصل النحو العرفاني بين الصرف والمعجم، وقد يؤدي الجدول التصريفي إلى تغير المعنى المعجمي للفعل مثلا فالفعل أحب في الماضي يدل على حدث محدود في زمان، أما في المضارع تحب فإنه يدل على حالة متواصلة مستمرة[3].

في الختام يمكن القول أن اللسانيات العرفانية حقلا جديدا وقد انصب علماؤه على دراسة علاقة اللغة بالذهن، ويضم الكثير من الاختصاصات العلمية التي تهتم بالدراسة العقل والذكاء واللغة كاللسانيات الحاسوبية وغيرها، جاءت اللسانيات العرفانية كردة فعل على السلوكية

[1]– – عبد الجبار بن غريبة ،المرجع سابق، ص 37.

[2]– المرجع نفسه ، ص 75.

[3]– ينظر عبد الجبار بن غريبة، المدخل إلى النحو العرفاني، ص 129.

وقدمت بديل لها، وجاءت النظرية النحوية العرفانية أو ما يعرف بالنحو العرفاني بمبادئ جديدة خالفت ورفضت مجموعة من المسلمات والاعتبارات النحوية السابقة، فالعرفانية تيار لساني جديد اهتم بدراسة اللغة بالذهن وعلاقة بنيتها بالأشياء الخارجة عنها.

المبحث الثالث: منهج تدريس اللغة العربية الطريقة الحديثة

اللغة العربية هي لغة يتحدث بها الناس في منطقة واسعة من العالم بما في ذلك شمال إفريقيا ومعظم شبه الجزيرة العربية وأجزاء أخرى من الشرق الأوسط، كما أنها لغة القرآن الكريم واللغة الدينية لجميع المسلمين، واللغة العربية الأدبية والتي تسمى باللغة العربية الفصحى هي لغة القرآن الكريم، لكن أدخلت بعض التعديلات البسيطة عليها لاستخدامها والتحدث بها في العصر الحديث، كما أنها لغة موحدّة لجميع أنحاء العالم العربي، وتتضمن اللغة العامية العربية العديد من اللهجات المنطوقة والتي تعدّ غير مفهومة بطريقة متبادلة بين بعض الدول، ولكن مجموعة اللهجات الرئيسية المفهومة من اللغة العربية هي التي يُتحدّث بها في العراق وسوريا ومصر وشمال إفريقيا باستثناء اللهجة الجزائرية، كما أن جميع اللهجات العربية تأثرت بشدة باللغة العربية الأدبية.

ويعتبر تدريس اللغة العربية من الأمور الغير هينة لأنها تحتاج لخبرة في مجال التدريس والإلمام باللغة بشكل صحيح، ولذلك يجب إتباع بعض الطرق التي تساعد على تعليمها واستيعابها، وفي هذا المبحث سنحاول أن نبين أهم طرق تعليم اللغة العربية، أنواع الوسائل التعليمية، التقويم التربوي، ثم نتحدث عم تدريس اللغة العربية في الجزائر.

المطلب الأول: تدريس اللغة العربية الطرق والوسائل

إن لتدريس اللغة العربية مكانة بارزة تميزها عن غيرها من المواد الأخرى فهي تعتبر وسيلة الاتصال المباشر بين التلاميذ وبيئتهم، وأداة لاكتساب المعارف والخبرات المختلفة، بل وتتعداها لأبعد من أن تكون مجرد مادة دراسية فقط، ونظرا لأهميتها لذلك يجب البحث عن طرق تعليمية مبتكرة وحديثة لتحقيق الأهداف الدراسية الأساسية في العملية التعليمية التعلمية.

1- طرق تعليم اللغة العربية:

ينظر للتعليم على أنّه خُطة يجريها المعلم مسبقًا في محاولة منه لتحقيق الأهداف المرجوّة من العمليّة التعليميّة، واللغة العربية بوصفها مادة تعليمية لها طرق تعليم محددة، قد لا تنجح مع باقي المواد التعليمية، إذًا فاللغة العربية تحتاج إلى طرائق للتعليم، سواء للناطقين بها أو للناطقين بغيرها، ومن بين طرق تعليم اللغة العربية ما يلي:

1- طريقة الإلقاء: وتسمى أيضا الطريقة الإلقائية، هذه الطريقة من الطرائق القديمة المنتشرة والمستخدمة بكثرة في التعليم، يكون الإلقاء أحادي الجانب من قبل المعلم، وهذه الطريقة تصلح عندما يكون عدد الطلبة كبير، مع حجم المقرر الضخم، وتمتاز أنها توفر الوقت والجهد، غير أنه

يُؤخذ على هذه الطريقة أنها ترتكز على المعلم دون الطالب، وهذا بعيد عن الطرق التعليمية الحديثة التي تُنادي بأن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية التعلمية[1]، فهذه الطريقة تعتمد على المعلم ويكون هو المحرك الرئيسي للدرس في حين أن الطالب متلقي مستقبل للدرس التعليمي.

2-طريقة المناقشة: وتسمى أيضا الحوارية، وهذه الطريقة منتشرة منذ القدم، ولها رواج في الوقت الحالي، وهذه الطريقة مثل أي طريقة تحتاج لشروط حتى تُطبيق بشكلها الصحيح، لعل أبرز هذه الشروط أن يقوم المعلم بإبلاغ المتعلمين بمواضيع الدروس حتى يستطيعوا إجراء المناقشة مع المعلم، ولا بد من توفير المناخ المناسب من بيئة تعليمية مادية وتوفير الجو الودي بين المتحاورين، وتتميز هذه الطريقة بأنها تشرك الطالب في العملية التعليمية، وهذا ما ينادي به خبراء التعليم الحديث، إلا أن هذه الطريقة يؤخذ عليها أنه ربما يحتدم النقاش بين المتحاورين فيفقد المعلم قدرته في السيطرة على الصف، ما يسبب الفوضى وهدر للوقت، والخروج عن الأهداف المرسومة[2].

3-الطريقة الاستجوابية:

يقوم المعلم من خلالها بطرح أسئلة على المتعلمين وتركهم يعتمدون على خبراتهم في الإجابات، ومن خلال هذه الطريقة ينمّي اتجاهاتهم نحو حب التعلم والرغبة في التعمق فيه، أيضاً يكشف ميولهم ويوجهها نحو ما يناسب إبداعاتهم، كذلك يحقق الفهم الصحيح للدرس ووصول المعلومة الصحيحة للطالب بسبب مشاركته بها وشدّ انتباهه واهتمامه، بالإضافة إلى أن ينمي روح التعاون بين الطلاب[3].

4- الطريقة القياسية:

وهي من الطرق التي يمكن اعتبارها من أهم الطرق التدريس للغة العربية بشكل صحيح، عن طريق الانتقال من الحكم على الكل للحكم على الجزء، ويعتبر المحور الرئيسي بهذه الطريقة هو توصيل المعلومات والنتائج بطريقة مباشرة لذهن الطالب أو المتعلم، تقوم هذه الطريقة عن طريق المدرس يقوم بإعطاء قاعدة نحوية على سبيل المثال، ويطلب من الطلاب بالتطبيق بناء على هذه القاعدة، وما يميز هذه الطريقة أنها لا تحتاج لوقت كبير، حيث يمكن للمعلم توصيل

[1]– مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتجيات، جمعية المعارف الإسلامية والثقافية، بيروت–لبنان، ط1، 2011م،ص 66.

[2]– مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتجيات، ص 95.

[3] – المرجع نفسه، ص 85.

فكرته للطلبة في أسرع وقت ممكن، كما أنها لا تحتاج للكثير من الجهد سواء من الطالب أو المعلم[1]، ولكن يوجد عيب في هذه الطريقة وهو إلغاء دور المتعلم في عملية المشاركة الفعالة، حيث أنها تجعل من الطالب مجرد أداة لحفظ المعلومات لأنها تعتمد على بدء من الأصعب إلى الأسهل وهذا التنافي مع قوانين التعليم التي تنص على البدء من الأسهل إلى الأصعب.

5-الطريقة الاستقرائية:

وهي طريقة استنباطية وهي من الأكثر الطرق استخداما في تدريس اللغة العربية، حيث تعتمد في الأساس على الطالب أو المتعلم من خلال الاعتماد على الملاحظة والمشاهدة حتى يصل في النهاية إلى الاستنتاج وبهذه الطريقة ترسخ المعلومات في ذهن الطالب، كما أن هذه الطريقة تساعد على ترتيب ما يلاحظه المتعلم من حقائق في ذهنه، كما تجعل من اللغة العربية مادة محبوبة ومشوقة لدى الطالب، ولكن من عيوب الطريقة الاستقرائية هو عدم ضمان الصول للمعلومة بشكل صحيح، أو القدرة على الاستنتاج من جميع الطلاب وخاصة الذين لديهم إمكانيات عقلية بسيطة كما تعتبر من الطرق البطيئة في توصيل المعلومة لذهن الطالب[2].

تعتبر هذه الطرق التدريسية المشهورة التي تتبناها المراكز التربوية لنجاح العملية التعلمية ونلاحظ أنها تتباين ما بين المعلم والمتعلم في تقديم المعلومة التربوية التعليمية، وعليه فهناك ضرورة في أن تستبد الحماسة عند المعلمين غيرة على اللغة العربية، مزودين بما قدمته لنا تقنيات التعليم المختلفة والمستخدمة في التدريس، فالمعلم هو الذي يبدأ بالمتعلم وينتهي بالمتعلم، ليحقق أقصى نجاح ممكن لطلابه في ضوء الأساليب الحديثة التي يجب علينا تطبيقها في عملية التدريس يتأثر منها المتعلمين ويتفاعلون معها، لنبني جيلا محبا وعاشقا للغة العربية.

2- أنواع الوسائل التعليمية الحديثة:

التعليم هو عبارة عن عملية انتقال المعارف والعلوم والمهارات المختلفة من المعلم إلى المتعلم، حيث تعتبر هذه العملية من أهم العمليات التي يتلقاها الفرد في حياته العلمية والعملية، وبه يتم الحصول على العلوم المختلفة، حيث إن العلم والتعليم هما أساس نجاح الحضارات وتطورها وازدهارها، وبه يتم القضاء على مشكلة الجهل والأمية، ولنجاح هذا الأخير هناك وسائل تعليمية تعمل على إنجاحه.

---

[1]- ينظر محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط1، 2009م، ص 111.

[2]- ينظر محمد إبراهيم الخطيب، المرجع نفسه، ص 113.

والوسيلة هي مجموعة المواد والأدوات التي لا تعتمد على استخدام الألفاظ وحدها، وإنما تعتمد على استعمال الخبرات الحسية المباشرة وغير مباشرة، حيث يستعمل المتعلم فيها حواسه المختلفة من بصر وسمع ولمس وشم وذوق، وتعبر الوسيلة التعليمية جزء لا يتجزأ من عملية التعلم ككل وتساهم بشكل كبير في نجاح التعليم، ومن بين الوسائل التعليمية المستعملة في العملية التعليمية ما يلي:

1-الوسائل البصرية:

السبورة:تعتبر السبورة من أكثر الوسائل التعليمية استعمالاً، حيث إنها تستعمل لكتابة أهم المعلومات عليها، وكذلك تتم مشاركة الطلبة للرسم أو الكتابة عليها أو إجراء العملياتالحسابية المختلفة، وظهر حديثاً السبورة الذكية التي لا تحتاج إلى استخدام ألواح الطباشير التي لها آثار سلبية على المعلم والمتعلم، واستبدالها بأقلام الوايت بورد والألواح الذكية[1].

الصور:تعتبر الصور من الوسائل التعليمية التي تدعم عملية التعليم، وتعمل على توضيح بعض المعلومات، وتسهيل عملية الفهم والاستيعاب لدى الطلبة، وتساعد الصور على ترسيخ المعلومة عند الطلبة .الكرة الأرضية: حيث إنها وسيلة غالباً ما تستعمل في مواد الجغرافيا والتاريخ والعلوم، لتوضيح مواقع بعض الدول والمسطحات المائية وكذلك المضايق.

النماذج والعينات: وهي عبارة عن مجسمات ونماذج لأشياء مختلفة مثل مجسم الهيكل العظمي للإنسان، أو عينة تربة مناسبة للزراعة وغيرها[2].

2-الوسائل السمعية[3]:

المذياع: حيث تستخدم هذه الوسيلة لسماع بعض الأناشيد أو تلاوة بصوت شيخ معين لفهم قواعد التلاوة الصحيحة، أو الاستماع للنصوص في اللغة الإنجليزية.

الفيديو: ويتم من خلاله مشاهدة فيلم علمي أو توضيح فكرة ما وقد يكون الفيديو سمعياً فقط أو سمعياً وبصرياً معاً.

الحاسوب: هناك برامج كثيرة يوفرها الحاسوب يمكن استعمالها كوسيلة لإتمام وإنجاح العملية التعليمية مثل برنامج الباوربوينت وغيره .

المسرحيات: حيث إن هناك مسرحيات تعليمية تدعم عملية التعليم وتقام في المدارس سواءً كانت تمثل من قبل الطلبة أو من خلال فرق خارجية.

---

[1]– مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتجيات،ص 202.

[2]– المرجع نفسه، ص 202.

[3]– المرجع نفسه، ص 203.

3- الرحلات التعليمية[1]:

المتاحف:حيث إن هناك العديد من المتاحف التعليمية التي يمكن زيارتها والاستفادة منها في إتمام عملية التعليم.

المعارض: وتعتبر المعارض أيضاً من الوسائل التعليمية الحديثة، سواءً كانت معارض مؤقتة تقامفي أماكن محددة أو داخل الحرم التعليمي، أو معارض دائمة.

إذن فالوسائل التعليمية هي الوسائل التي تساهم في جعل عملية التعليم سهلة للغاية، حيث تقوم باختصار الوقت على المدرس، وتجعل الطالب يفهم المطلوب بشكل سريع للغاية، ويلجأ المعلم لاستخدام الوسائل التعليمية من أجل دعم عملية التعلم التي يقوم بها، ومن أجل إيضاح الأفكار للمتعلمين.

3- التقويم التربوي:

اتفق الكثير من الباحثين على مفهوم واحد للتقويم، و لكنهم اختلفوا في نظرياته وعملياته، واستراتيجياته،فأبرزوا كثيرا من الفوارق في أساليبه وطرقه وأنماطه؛إذ يمثل في النظام التربوي والبرنامج الدراسي أهمية كبرى في نجاح العملية التعليمية ويعد أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم، فمن خلاله يتم التعرف على أثر كل ما تم التخطيط له وتنفيذه في العملية التعليمية، وأيضا رصد نقاط القوة والضعف فيها، ومن ثم اقتراح الحلول المناسبة لتحسين عملية التعلم من جهة وبلورة وتدعيم نقاط الضعف وعلاجها من جهة أخرى، ومن هنا يعرف التقويم بأنهالعملية التي تستخدم فيها نتائج عملية القياس الكمي والكيفي، وأي معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة، في إصدار حكم على جانب معين من جوانب شخصية المتعلم أوعلى جانب معين من جوانب المنهج،واتخاذ قرارات بشأن هذا الحكم بقصد تطويرأو تحسين شخصية المتعلم أو عنصر المنهج، ومن هنا سنتحدث عن مفهومه أهدافه أنواعه وأهميته في نجاح العملية التعليمية.

1-مفهوم التقويم:

لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور تحت مادة (قوّم): قوّم الشيء، أزال اعوجاجه وأقامه،وقوّم السلعة قدّرها[1].

[1]– ينظر مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتجيات، ص 206.

وفي القواميس اللغة قوّم المعوج: عدّله و أزال عوجه، و يقال " قوّم الشيء " قدّر قيمته.
وفي المنجد قوّم: أصلح اعوجاجا و عدّله، وبمعنى أنهض ما كان مائلا مثل" قوّم الشجرة ".
ومن هذا يمكن القول أنّ معنى التقويم في اللغة هو تقدير الشيء و إعطاؤه قيمة، وإصلاح اعوجاجه،وجعلته قويما أو مستقيما، فلا يكاد يخرج معناه اللغوي من دائرة التعديل أو التصحيح.

اصطلاحا:

له تعاريف مختلفة على حسب اختلاف المربين وعلماء التربية والتعليم منها هذا التعريف الجامع:"التقويم عملية تتم في نهاية مهام تعليمية معينة بهدف إخبار التلميذ والمدرس حول درجة التحكم المحصل عليه، واكتشاف مواطن الصعوبة التي يصادفها التلميذ خلال تعلمه، من أجل جعله يكتشف استراتجيات تمكنه من التطور وتنظر إلى الأخطاء كمحاولات لحل المشكلات، ولحظات من لحظات التعلم وليست مجرد ضعف،ويمكن التقويم التكويني كذلك من تحديد مؤهلات المتعلم للإقبال على مراحل جديدة من تعلمه وفق مراحل متسلسلة، كما يمكن من تصحيح ثغرات التدريس"[2]، إذن هو عملية فحص للمعلومات التلميذ ومدى استيعابه لما قدم له أثناء الدرس.

2-الهدف من التقويم:

إنّ الحقيقة المسلم بها و لا جدال فيها أنّ أهمية التقويم في مجال التعليم والتعلم كأهمية الملح بالنسبة للطعام ، وهو عنصر هام على اعتبار أنّ المنهاج نظام والتقويم تصحيح و تصويب .
و الغرض الأساسي من عملية التقويم في التعليم هو مساعدة التلميذ و المدرس على عرض مدى تقدّمهما نحو بلوغ أهدافهما ،و محاولة تحديد العوامل التي تؤدي إلى تقدم الطالب و دراسة ما قد يلزم عمله لتحقيق التقدّم المنشود . و تقويم الطالب له غرضان أساسيان هما [3]:
- مساعدة المعلمين على تحديد الدرجة التي أمكن بها تحصيل أهداف التدريس .
- مساعدة المعلمين على فهم الطلاب كأفراد.

فالغرض الأول غرض أساسي ، حيث إن سلوك الطالب يتم دائماً في ضوء أهداف التدريس والخبرات التربوية التي مر فيها الطالب . أما الغرض الثاني فإنه مكمل للغرض الأول ، إذ لو

---

[1]– ابن منظور، لسان العرب، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت – لبنان، 1997م، ص 224.

[2] – محمد زياد حمدان، تقييم التعلم، أسسه وتطبيقاته، (دار العلم للملايين)، ص 22–23.

[3]– رائد عمر الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، ط1، دار الفكر ناشر وموزعون ،2007–1428، ص 16- 17.

حصل المعلم على خبرة كافية عن الطالب ، فإن ذلك يساعده على التخطيط السليم واختيار أفضل الطرق التدريسية وأنسبها لتعليم الطالب ، وتحديد التغيرات التي تحدث في سلوك الطلاب نتيجة للخبرات التربوية التي مروا فيها خلال تعلمهم .

ويمكن حصر أهداف التقويم في العملية التعليمية في ما يلي[1]:

1. معرفة فهم المتعلم لما درسه من حقائق ومعلومات
2. معرفة مدى نمو قدرة المتعلم على التفكير الناقد الفاحص
3. معرفة مدى نضج المتعلم .
4. معرفة ما تكون لدى المتعلم من اتجاهات وتقدير.
5. الكشف عن حاجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم .
6. معرفة حالة الصحة العقلية والجسمية عند المتعلم .
7. الربط بين الخطة الموضوعة وأهدافها ونوع العمل الذي يقوم به المتعلم ومقداره .
8. الوقوف على مدى قدرة المتعلم على المواءمة بين نفسه والمواقف الاجتماعية .
9. مساعده القائمين على التعليم للوقوف على مدى نجاح تعليم المتعلمين وتربيتهم .
10. مساعدة المؤسسات التعليمية على معرفه مدى ما حققته من رسالتها التربوية .
11. الوقوف على مدى الاتصال بين أهداف المؤسسة التعليمية وحاجات المتعلمين وحاجات البيئة المحلية .
12. الوقوف على معلومات وبيانات تفيد في تعديل المناهج الدراسية .
13. استخدام التقويم كأداة لتحسين المنهج الدراسي ليزداد تماشيا مع مستوى المتعلمين وطبيعتهم العامة .

3-أنواع التقويم:

لقد أدى تعدد تعريفات التقويم التربوي واختلاف نماذجه إلى تنوع واضح في أنواعه لأغراض مختلفة ومتعددة، وقد ضمنت أدبيات التقويم التربوي الكثير من المصطلحات والتعاريف التي تشير إلى أنواع محددة من التقويم ذات دلالات ووظائف متباينة، وفي هذا البحث القصير سوف يتم تناول أهم أنواع التقويم و الملاحظ أنّ كل نوع يرتبط بشكل مباشر بنوع آخر.

أولا- التقويم التشخيصي :

[1]– [1]– رائد عمر الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، مرجع سابق، ص17.

ويسمى كذلك التقويم التمهيدي " وهو إجراء عملي يتمّ في بداية تعليم معين للحصول على بيانات ومعلومات تخصّ قدرات التلاميذ و مهاراتهم لتحديد نقطة الانطلاقة المناسبة التي يستند إليها تدريس الأهداف الجديدة ، وقد اهتمّ " بلوم " اهتماما كبيرا بهذا النوع من التقويم، وصنّف نقطة بداية أي تعلّم جديد بالنسبة لأي متعلم إلى قسمين[1] :

قسم خاصّ بالقدرات العقلية (المكتسبات السابقة)

قسم خاص بالمواصفات العاطفية : دافعية التلميذ إلى التعلم

ويهدف التقويم التشخيصي إلى :

- تشخيص المكتسبات القبلية السابقة

- تحديد أسباب الاضطراب التعلّمي الملاحظ لتصحيح الثّغرات وسدّها

إذن فالتقويم التشخيصي يرتبط ارتباطا وثيقا بوضعية الانطلاق التي تهدف لفت انتباه التلميذ و مدى تفاعله مع النشاط المدرج تقديمه.

ثانيا- التقويم التكويني :

ويسمى كذلك التقويم التتبعي أو البنائي، ويتمّ خلال التدريس، ويقيّم مستوى التلاميذ والصعوبات التي تقف أمامهم أثناء الفعل التعلّمي ، فيقدم لهم بسرعة معلومات مفيدة خاصة عن تطورهم أو ضعفهم .

والتقويم التكويني له صيغة إخبارية يخبر المتعلم عن المسافة التي تفصل بينه و بين الهدف المحدّد فيدرك بنفسه عن طريق مقارنة ما حصل عليه أو قام به و يقوّمه مع الهدف المحدّد ، فيتعرف بذلك على الصعوبات التي تعترضه ويسمى هذا الدور الإخباري بالتغذية، يهدف التقويم البنائي لتقديم تغذية راجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها وتحسين الممارسات السلوكية ، وهو عملية يقوم بها المعلم أثناء العملية التعليمية ، وهو يبدأ مع بداية السنة الدراسية و يواكبه مع سير الحصص الدراسية[2].

إذن التقويم التكويني يستخدم في عملية بناء المنهج، وفي التدريس، وفي التعلم بهدف تحسين تلك النواحي الثلاث، حيث يحدث أثناء البناء أو التكوين فعلى المعلمين والتربويين بذل كل جهد ممكن من أجل استخدامه في الوصول إلى أهداف التعليم.

ثالثا- التقويم التجميعي :

---

[1]- محمد الدريج، مدخل للعلم والتدريس وتحليل العملية التعليمية، ط1، دار الكتاب الجامعي العين- الإمارات العربية المتحدة 1423-2003 ،ص185.

[2]- المرجع نفسه، ص186.

ويسمى أيضا التقويم النّهائي أو الختامي،وهو كذلك إجراء عملي يتعلق بنهاية التدريس،ويمحّص بلوغ الأهداف النّهائية المتعلقة بوحدة دراسية أو مقرر أو مرحلة دراسية كاملة لإعطاء درجات أو شهادات للمتعلمين تسمح لهم بالانتقال أو التخرج ، و يقصد به أيضا العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية برنامج تعليمي، يكون المفحوص قد أتمّ متطلباته في الوقت المحدد لإتمامها، وهذا يمثله الاختبار في نهاية الفصول[1].

إذن التقويم الختامي تقويم تصفوي يهم الإدارة ومتخذي القرارات أكثر من المعلمين والأساتذة ختاما يمكن القول أنّ من خلال التقويم بمفهومه الصحيح والحديث فإننا نحرص على البحث عن الاستعداد و الرغبة لدى المتعلم في أي تعلم أو أي هدف نرغب في تحقيقه معه، لكن يبقى سؤال مطروح أين نحن من المفهوم الحديث للتقويم بآلياته و أشكاله و أسسه ؟ نحن ما نزال و للأسف في مدارسنا و جامعاتنا حبيسين للمفهوم القديم بتقديسنا للمعرفة،وبالتالي للنمو العقلي لدى المتعلم وبتجاهلنا للقيمة والغاية الأعم و الأشمل للتربية وهي السعي نحو النمو الشامل والمتكامل للمتعلم واعتباره ليس عنصرا ثانويا في العملية التربوية التعليمية؛ بل هو محورا لها وركيزة أساسية ينطلق منها المعلم في تحديده للأهداف بأنواعها وبمستوياتها والطرق والأساليب وأدوات التقويم.

وأخيرا لا يمكن أن تحقق العملية التعليمية أهدافها المرسومة من دون تكافل عناصرها كاملة، وذلك انطلاقا من الخطوات التي تقوم بها من أساليب ووسائل تعليمية والتي تبقى ناقصة إن لم ترفق بعملية تقويم مستمرة ودائمة تطال مختلف المراحل التعليمية وكافة أبعادها التربوية.

المطلب الثاني: التدريس في الجزائر، الطرق والمناهج

بعد نيل الجزائر الاستقلال لم يكن من الطبيعي المحافظة على المناهج التربوية كما كانت في عهد الاستعمار؛ بل أدخلت عليها تعديلات في المنهج والمحتوى وطريقة التدريس حتى تتلاءم والأوضاع الجديدة، وهكذا بدأ التعريب الابتدائي تعريبا كاملا حيث تم تعريب الأدب ومواد العلوم الاجتماعية بالتعليم المتوسط والثانوي في إطار بحث المدرسة الابتدائية عن نفسها وخصوصياتها، إلا أن المدرسة الجزائرية عبر كل مراحل التعليم لازالت بحث عن نفسها ومقوماتها[2].

[1]– محمد الدريج، مدخل للعلم والتدريس وتحليل العملية التعليمية، مرجع سابق، ص 186.

[2]–ينظر بوفلجة غياب، التربية ومتطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984م، ص 27.

إنّ منظومة التعليم في الآونة الأخيرة تواجه ضغوطا وتحديات وهذا نتيجة التغيرات الجذرية التي يشهدها العالم،فهذا التقدم العلمي والتكنولوجي قد قلص المسافات بين الدول حتى أصبحت قرية واحدة، ووجوه التغيير تهدد الإنسان بمقدار ما تبدو واعدة ومريحة للنفس البشرية، فقد عمدت المنظومة التربوية الجزائرية كغيرها من منظومات العالم إلى تبني مناهج ومقاربات بيداغوجية جديدة تسعى من خلالها إلى تحقيق الأفضل على مستوى مخرجاتها التعليمية.

ومن بين الديداكتيكات المهمة في العملية التعليمية طريقة التدريس وهي من وجهة نظر التربويين الإداريين بأنها عملية تخطيط ودراسة وإشراف للكل الأهداف التعليمية والنشاطات المنهجية والأدوات والمواد والوسائل التعليمية والمصادر المرجعية والأدوات التقييمية، بحيث يكون دور المعلم فيها دور المخطط والمعلم والمشرف والمدير، ودور الطالب فيها دور المشارك والمساهم والمنخرط والمتفاعل مع كل الأنشطة من أنشطتها وكل موقف من مواقفها[1].

1- طرق التدريس الحديثة في الجزائر:

بنت الجزائرمنذ الاستقلال إلى يومنا هذا ثلاث مقاربات بيداغوجية لتسيير الفعل التربوي، أولها كانت مقاربة المضامين، ثم مقاربة الأهداف، ثم المقاربة بالكفاءات وسنوضح كل مقاربة على حدا.

1- التدريس بالمحتويات (المضامين)

تعتبر المقاربة بالمحتويات التعلم على أنه قائمة من المواد ومحتويات ينبغي تعليمها أي نقلها إلى المتعلم، تعتمد هذه المقاربة على الطريقة الإلقائية طريقة تدريس لها، حيث يلقن المتعلمين المعلومات التي تملى لهم فيحفظونها، أي أن هذه الطريقة هي للاستماع لا للإبداع،وما يميز هذه المقاربة هي أنها تحترم منطق المادة ، واكتشاف المعارف النظرية، دون أن تهتم بمجالات تطبيق هذه المعارف،تترك للمعلم حرية التصرف في تصنيف المعارف حسب أهميتها،لا تهتم بمنطق التعلم، تهتم بشكل كبير بالمادة الواحدة،كما أنها تتميز بصعوبة اختيار وسائل التقويم[2].

2- طريقة التدريس بالأهداف:

يكمن استعمال المعلمين للأهداف على أنه يمكنهم من تحديد النشاطات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف وتوجيه جهودهم واختيار المضامين التعليمية والطرائق والأساليب الملائمة، وتقويم المعلم والمتعلم والعملية التعليمية برمتها لما يوفره هذا النموذج من إطار مرجعي واعتباره نقطة انطلاق ووصول في الوقت نفسه.

[1]– ينظر أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمنها علميا، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2005م، ص 176,

[2]– ينظر المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي1999م، تقييم المناهج، ص 231.

ولقد ساهم التدريس بالأهداف في تحقيق عدة مكتسبات هامة هي[1]:

- وعي الأستاذ بضرورة تحديد هدف كل نشاط تعليمي بشكل دقيق.
- ترجمة محتويات التدريس إلى أهداف ووضع خطط دقيقة لتحقيقها.
- تصنيف الأهداف إلى معارف ومهارات ومواقف.
- ضبط عملية التقويم سواء تعلق الأمر بالتقويم التكويني أو التقويم الإجمالي.
- استثمار أدوات ووسائل جديدة في التقويم.

ومن بين الانتقادات التي وجهت لهذه الطريقة نجد[2]:

- إن الانشغال بالأهداف يشوه التربية ويشوه أسمى ما فيها من بعد يقوم على العلاقات الإنسانية والتلقائية والإبداع والحرية المتبادلة.

-صعوبة صياغة الأهداف الإجرائية قد يتطلب الأمر صياغة آلاف الأهداف لسنة دراسية واحدة مما يشتت جهود المعلم.

3- طريقة التدريس المقاربة بالكفاءات:

وتعرف هذه الطريقة بأنها تبنى في التلميذ مظاهر التنوع والتفرد والاختلاف مع الاعتماد على توظيف مكتسباته ومواجهة وضعيات مشكلة، وبذلك الفعل البيداغوجي قد تحول تحولا جذريا يعتمد على مقاربة منهجية ديناميكية خاصيتها الإدماج في تفعيل النشاطات التعليمية...يتلاءم فيها الفعل التربوي بمضامينه العلمية الثقافية بالمتغيرات المحلية والإقليمية والعالمية، ليكون الملتقى إيجابي التفكير والفعل، وعلى دراية بما يجري في واقع حياته متفتحا على بيئته ليقوم بدوره كمواطن فاعل...، وتعد بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات إحدى البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية، وعلى أساسها تم بناء المناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2003م/2004م[3].

مفهوم المقاربة:هي طريقة تناول موضوع ما وتمثل الإطار النظري الذي يعالج قضية ما، وهي كيفية معينة لدراسة مشكلة أو تناول موضوع ما بغرض الوصول إلى نتائج معينة، وترتكز كل مقاربة على إستراتيجية طريقة عمل، ويمكن توضيحها كما يلي: إن كل مقاربة تتطلب

[1]– فضيل قاسمي، تعليمية النحو عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي –شعبة الآداب والفلسفة أنموذجا–، جامعة أبوبكر بلقايد، تلمسان، 2014م/2015م، ص 57.

[2]– فضيل قاسمي ،، مرجع سابق ص 57.

[3]– فضيل قاسمي، تعليمية النحو عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي –شعبة الآداب والفلسفة أنموذجا–، ص 58,

إستراتيجية، وكل إستراتيجية تتطلب طريقة، وكل طريقة تتطلب تقنية أو تقنيات، وكل تقنية تتطلب إجراء، وهكذا حتى الوصول إلى الوصفة[1].

مفهوم الكفاءة: ورد في لسان العرب قول حسان بن ثابت:" وروح القدس ليس له كفاء"، أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل، والكفء: النظير المساوي والمصدر كفاءة وتكافأ الشيئان ماثلا[2].

مفهوم المقاربة بالكفاءات:هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختبار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف الحياة[3]، فالمقاربة بالكفاءات هي جملة منظمة وشاملة لنواتج التعلم التي تسمح للفرد بالتحكم في مجموعة من الوضعيات الوظيفية، وهي تتطلب تدخل قدرة من القدرات المختلفة ومعارف في مجال معرفي محدد.

2-المناهج التعليمية في الجزائر:

منذ الاستقلال، مرت المنظومة التعليمية في الجزائر بأربع محطات رئيسية هامة، أولها مرحلة التأسيس واستعادة الهوية 1962م إلى 1970م،حيث نصبت أول لجنة وطنية لإصلاح التعليم في الجزائر مهمتها الإعداد لمنظومة تعليم وطنية تتماشى والهوية الجزائرية بعيداً عن ما تم توارثه عن المستعمر الفرنسي، بعدها جاءت المرحلة التي تأسست فيها المنظومة التعليمية (1970م إلى 1980): وكان من أولوياتها تعريب التعليم وجزأرته جعله جزائرياً من حيث المنهج وكذلك من حيث المعلمين والإطارات المشرفة عليه، بالإضافة إلى توحيد التعليم من حيث المناهج والامتحانات والإشراف الحصري للدولة الجزائرية عليه،وتلتها مرحلة إصلاحات الجانب الهيكلي للمنظومة التعليمية، واستكمال مسيرة التعريب التعليم من سنة (1980 إلى 2000) وفيها تم تنصيب لجنة إصلاح للتعليم الأساسي التي غيّرت بالفعل المدرسة الأساسية من حيث محتواها وأعِدّت أوقات وبرامجُ ومناهج تدريس جديدة كما تمّ تأليف كتب مدرسية ووسائل تعليمية جديدة[4].

[1]– محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2004، ص 20.

[2]– ابن منظور، لسان العرب، مادة (كفأ)، ج44، ص 3892.

[3]– محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 20.

[4]– ينظر المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي1999م، تقييم المناهج، ص 210.

وبعدها برزت مرحلة الانفتاح والخصخصة ابتداء من سنة 2000، وإصدار قانون التوجيه التربوي الوطني الذي يحدد مهمة المدرسة من حيث القيم؛ وتأكيد الشخصية الجزائرية وتوحيد الأمة، وتعزيزها والحفاظ على القيم المتعلقة بالإسلاموالعربية والأمازيغية، والتدريب على المواطنة والانفتاح والاندماج في الحركة العالمية للتقدم، كماعرفت هذه المرحلة فتح الباب للقطاع الخاص للاستثمار في جانب التعليم في خطوة غير مسبوقة وصادمة للمجتمع الجزائري[1].

ومع التقدم تعد المناهج وسيلة لتحقيق الأهداف والآمال لكل شعب ولكل مجتمع، إذا فهي بحاجة إلى المراجعة المستمرة والتحسين، ومنه أصبحت عملية تطوير المناهج وإصلاحها ضرورة حتمية لابد منها لتدارك النقائص ولتحقيق الأهداف المرجوة حتى تواكب كل التغيرات والمستجدات في العالم، والمجتمع الجزائري لم يكن في معزل عن هذا، وقد كانت الجزائر من الدول السباقة في إصلاح وتطوير مناهجها التربوية وتدارك كل النقائص في مناهجها السابقة، فنجدها " تنتقل من المقاربة بالكفاءات الجيل الأول وهي المناهج التربوية الجزائرية المعتمدة على المقاربة بالكفاءات والذي طبق الموسم الدراسي 2003م/2004م، إلى مقاربة بالكفاءات الجيل الثاني وهي مناهج تعتمد على المقاربة بالكفاءات لكن بشكل متطور والذي طبق في الموسم الدراسي 2016م/2017م"[2].

فالجزائر عرفت مرحلة الإصلاح في مناهجها التربوية ووسائل وطرق التدريس، والإصلاح بمفهومه يعني:" تلك التغيرات التي تم إدخالها على المناهج التربوية في الجزائر بداية من عام 2004/2003 إلى غاية العام الدراسي 2011/2010، والتي تضمنتها الكتب المدرسية على مستوى الأهداف والمعارف والمعلومات والأنشطة التربوية ووسائل الإبراز المستخدمة في تلك الكتب من أجل تحقيق الأهداف المسطرة"[3]، إذن فلإصلاح التربوي هو عملية تغيير وتطوير في المناهج التربوية لمواكبة التغيرات الحاصلة لتحقيق أفضل النتائج المرجوة من العملية التعليمية التعلمية.

اجتازت المدرسة الجزائريةأشواطا كبيرة وشهدت تطوّرا مذهلا في زمن قصير نسبيا، فالنتائج المحصّل عليها منذ الاستقلال في حقل التربية، كانت مدهشة على صعيد الكم، إلا أن هذه النتائج كانت مرفوقة بعدد من الآثار السلبية على صعيد النوعية، مما نتج عنه تدني نوعية التعليم الممنوح وضعف مردود المؤسسة التربوية، وتجمّع التقارير حول المنظومة التربوية

[1]– ينظر المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي1999م، مرجع سابق، ص 211.

[2]– بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر ضرورة أم خيار، مجلة جيل" للعلوم الإسلامية والاجتماعية"، الجزائر، نوفمبر 2017م، ص 22.

[3]– صباح سليماني، إصلاح المناهج التربوية في الجزائر بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية، أطروحة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التنمية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2011م/2012م، ص 28.

والتكوين في الجزائر، على أنّ المستوى الذي تمّ بلوغه من حيث الكم مرض (نسبة التمدرس، الهياكل، التأطير)، وعلى عكس ذلك، فإنّ النتائج المحصّل عليها في الجانب الكمي لا يمكن لها أن تغطي الاختلالات الكبيرة، وكذا النقائص والاضطراب في التسيير اللذين عرفتهما المنظومة التربوية، ولعلّ ذلك يعود إلى غياب إستراتيجية التكوين المناسبة، ولازالت المنظومة تتحمل وبصفة متواصلة هذا العجز وتسعى جاهدة للتغلب عليه وتعويضه بالنتائج الإيجابية في المنظومة التربوية كمية وكيفية.

الفصل الثالث:

طريقة تقديم الدرس اللغوي في الثانوية الجزائرية؛ دراسة ميداني

إن العملية التعليمية بوصفها عملية معقدة تنضوي تحتها عناصر عدة المعلم، المتعلم، المحتوى وطريقة التدريس تتفاعل فيما بينها، منتجة مناهج ومقررات توضح كيفية سير درس اللغة العربية.

تأتي الدراسة الميدانية في البحوث العلمية لإثبات موضوعية النتائج النظرية المتواصل إليها وبسط الحقائق العلمية، والهدف من هذه الدراسة هو معرفة طريقة تقديم الدرس اللغوي في الثانوية الجزائرية، ويحتوي الفصل الميداني على منهج الدراسة، عينة الدراسة وأدوات جمع البيانات، مناقشة النتائج وعرض أهم ما توصل إليه بعد تحليل العينات.

1- منهج الدراسة: لقد تتبعنا المنهج الوصفي لأنه الأقرب لطبيعة الدراسة، يسير على جمع البيانات وتفسيرها وتحليلها ذلك بعد تحديد مشكلة الدراسة، لأن المنهج الوصفي لا يقتصر على جمع البيانات وتحليلها بل يضمن قدرا من التفسير لهذه البيانات.

2- عينة الدراسة: لقد وزعنا عشرين استبيانا على مستوى المؤسسات التربوية المتعلقة بالطور الثانوي، تمّ الاعتماد عليها في التحليل موجه هذا الاستبيان إلى الأساتذة من التعليم الثانوي عبر ثانويات متفرقة من أرض الوطن ،وكانت الإجابة المقدمة عبارة عن رأي عام وتشاور بين أساتذة كل مؤسسة، وهذه المؤسسات هي كالآتي:

1- ولاية البيض:

- ثانوية الجديدة بلدية الأبيض سيد الشيخ
- ثانوية الشيخ بوعمامة بلدية الأبيض سيد الشيخ
- ثانوية سيد العلا بلدية الأبيض سيد الشيخ
- ثانوية الشهيد بلمخفي محمد إربوات

2- ولاية أدرار:

-ثانوية المجاهد بن خيرة فاتح أولاد أحمد تيمي

3- ولاية برج بوعريريج:

- متقنة صاهد مبارك حمادي

4- ولاية المسيلة:

- ثانوية عبد المجيد علاهم

5- ولاية تيارت:

- ثانوية حيرش محمد

6- ولاية وهران:

-ثانوية الأمير عبد القادر بطيوة

3-أداة البحث:

تمثلت أداة البحث في محورين: المحور الأول شرح وتحليل مذكرة تربوية مستمدة من وحدة تعليمية لمستوى سنة أولى جذع مشترك آداب نبين من خلالها طريقة شرح نصوص اللغة العربية المقررة في الكتاب المدرسي، والمحور الثاني استبيان مكون من عشرين سؤالا موجها للأساتذة، تركز معظم الأسئلة على واقع تدريس اللغة العربية خاصة الجانب اللغوي في الجزائر من خلال إبراز الطرق والوسائل المتبعة في التدريس، كذلك رأي الأساتذة في المناهج والمقررات التربوية بعد الإصلاحات الجديدة، وكذلك الصعوبات والعوائق التي تحول دون تحقيق نتائج أفضل من ناحية الاستيعاب الجيّد لكل تلميذ.

4-مفهوم الاستبانة(استبيان) Questionnaire:

وهي عبارة عن" وسيلة للحصول على إجابات عن عدد من الأسئلة المكتوبة في نموذج معدّ لهذا الغرض ويقوم المجيب بملئه بنفسه، وهناك استبانة مفتوحة واستبانة مقيدة، واستبانة مقيدة مفتوحة"[1].

وقد اخترنا من أنواع الاستبيان، الاستبيان المغلق المفتوح الذي يحوي على أسئلة ذات إجابات جاهزة ومحددة.

إنّ توزيع الاستبيان مرّ في ظروف حسنة، بغض النظر عن الصعوبات التي واجهتنا، لكن في الأخير تحصلت على الإجابات من طرف الأساتذة وهم مشكورون على ذلك.

5- تعريف مرحلة التعليم الثانوي:

تعد مرحلة التعليم الثانوي أهم مرحلة من مراحل التعليم، وهي تفصل بين المنظومة التربوية من جهة والتعليم العالي والحياة المهنية من جهة أخرى، تمتد هذه المرحلة من انتهاء فترة المتوسطة وتنتهي عند الدخول للتعليم العالي، يرافق التعليم الثانوي مرحلة المراهقة التي تغطي فترة حرجة من حياة المتعلمين وما يصاحب ذلك من تغيرات في البناء النفسي والاجتماعي...، لذلك تحتاج هذه المرحلة إلى نظرة متأنية تفحص جميع النواحي وعلاج مشكلات المتعلمين والمعلمين وحتى المناهج العلمية لتتمكن من الدمج بين التعليم الثانوي وعالم التعليم العالي وما يدور فيه.

[1]– أحمد عبد الفتاح الزكي، فاروق عبده فلية، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر 2004م، ص 49.

أ-تعريف التعليم الثانوي:

التعليم الثانوي جزء لا يتجزأ من مجموع المنظومة التربوية وهو "بمثابة الحلقة الرئيسة في تمفصل منظومة التربية والتكوين والشغل، حيث يحتل موقعه بين التعليم المتوسط الذي يستقبل عددا هائلا من التلاميذ إلى جانب التكوين المهني من جهة ومن جهة أخرى بين التعليم العالي الذي يشكل المصدر الوحيد للطلبة المقبلين على الدراسة الجامعية وعالم الشغل من بعد، ويدوم التعليم الثانوي ثلاث سنوات وهو يتزامن مع فترة حرجة، وهي مرحلة المراهقة وما يصاحبها من تغيرات في البناء النفسي والجسمي"[1]، لذلك يجب مراعاة هذه المرحلة من جوانب عدة حتى يمكن أن تحقق المنظومة التربوية الغاية المنشودة من تطوير هذا الطور التعليمي.

ب-أهداف التعليم الثانوي:

إنّ الواقع الذي نعيشه وما يحمله من تطورات شملت معظم جوانب الحياة تستوجب ونظرة متفحصة لمرحلة التعليم الثانوي، وذلك انطلاقا من الأهداف العليا الذي يسعى لتحقيقها المجتمع، فهذا الواقع والحاجة تحتم وجود مدرسة متكاملة تجمع الأدوار بين المجتمع من جهة والتربويين والتلاميذ من جهة أخرى، وهذا التكامل يقلص من الفجوة الحاصلة بين التعليم الثانوي والتعليم والتكوين المهنيين وعالم الشغل، ويتحقق ذلك وفق حدوث تغيرات جذرية في المناهج وإتباع أهداف راسمة ذلك وتتمثل هذه الأخيرة في[2]:

- مواصلة تحقيق الأهداف التربوية العامة والتكفل بإعداد التلاميذ وذلك إما لمواصلة الدراسة العليا أو للاندماج في الحياة العملية مباشرة بعد تلقي تكوين مهني ملائم.

- تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ وتعميق روح البحث والتجريب وتزويده بالمهارات الفكرية والعقلية اللازمة لعملية التعلم الذاتي بدل التركيز على حشو الأدمغة.

- إعداد الناشئ للحياة وذلك ببناء الشخصية القادرة على مواجهة المستقبل مع التأكيد على الهوية الثقافية الوطنية والإسلامية دون تعصب وترسيخ القيم الدينية والسلوكية في نفوسهم.

-تنمية قدرات المتعلم واستعداداته التي تظهر في مرحلة التعليم الثانوي وتوجيهها مع تهيئه للعمل في ميادين الحياة وسد حاجات البلاد من القوى العاملة المدربة التي تتطلبها خطط التنمية.

---

[1]– بلحاج فروجة، التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2011م، ص 105.

[2]– نسام بنت محمد بن حسين دوم، تفعيل التعليم الإلكتروني بالتعليم الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء أهداف التربية الإسلامية، جامعة أم القرى، السعودية، 2009م، ص 69.

- تكوين الاتجاهات الصحيحة والخبرات اللازمة والمهارات المناسبة مع تنمية الصفات الاجتماعية وتنظيم العمل والتخطيط الهادف الحكيم.

-الاهتمام برعاية الطلبة المتفوقين وإتاحة الفرصة للموهوبين منهم لإبراز مواهبهم وتنمية قدراتهم من خلال الكشف عن استعداداتهم وقدراتهم ومهاراتهم.

- التحكم في التكنولوجيا الحديثة للمعلومات واكتساب المتعلمين المفاهيم العملية الإنسانية لتسخيرها لخدمة المجتمع وتنمية حس المسؤولية من خلال معرفة مالهم من حقوق وما عليهم من واجبات.

- رعاية المتعلمين وعلاج مشكلاتهم الفكرية والانفعالية ومساعدتهم على اجتياز هذه الفترة الحرجة من حياتهم بنجاح وسلام وتكوين الوعي الإيجابي الذي يواجه به المتعلم الأفكار الهدامة والاتجاهات المضللة.

بهذه الأهداف الذي يرمي التعليم الثانوي إلى تحقيقها فهو يلقي المسؤولية على الجميع من أسر ومؤسسات تربوية سواء إدارة أو تربويين، فهم يتشاركون في التقليل من ظاهرة التسرب المدرسي وعجز الكثيرين من مواصلة تعليمهم والتحاقهم بعمل صالح لهم، فهذه المدرسة متكاملة تعمل على تنمية المتعلم تنمية صحيحة بعيدا عن الفساد والضياع.

ولأهمية المرحلة الثانوية فهي تقوم بثلاث وظائف مهمة وحاسمة ومتكاملة في آن واحد تمثلت في[1]:

- تصحيح وتقويم ما حصل في المرحلة السابقة، أي تحسين مستوى التلميذ ومعالجة كل نقص أو ضعف ترتب عن المرحلة الابتدائية والمتوسطية.

- تمكين التلميذ من تطوير كفاءته وتنمية مهاراته اللغوية والعلمية والارتقاء بما سبق أن تعلمه في المرحلة السابقة.

- إعداد التلميذ لمواجهة التعليم الجامعي العالي بالحد المطلوب من الإمكانيات والملكات التي تمكنه من تعميق معارفه وتطويرها في الجامعة.

وبالنظر إلى هذه الوظائف يكون التعليم الثانوي حلقة جوهرية من حلقات التعليم وأن أي ضعف فيها أو تقصير ينعكس انعكاسا سلبا على التعليم الجامعي.

[1]– نسام بنت محمد بن حسين دوم، تفعيل التعليم الإلكتروني بالتعليم الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء أهداف التربية الإسلامية، 71.

ج-تدريس اللغة العربية في الثانوية الجزائرية:

إن معظم ما توصلت إليه التحليلات التي تناولت مسألة اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة شهدت ضعف المستوى اللغوي للمتعلمين، ويوجد عيوب وثغرات في عملية تعلم هذه اللغة خاصة بالمرحلة الثانوية، وفي هذا الصدد يقول الدكتور شكري فيصل متحدثا عن تدريس اللغة العربية في الوطن العربي:" من المؤسف أن يكون واقع شبابنا الذي يتخرج من الثانويات وهل علي من حرج أن أقول: والذي يتخرج من الجامعات لا يتقن لغة ما حتى العربية أحيانا لقراءتها قراءة تدبر...ولذلك فهو لا يقرأ... وإذا قرأ لا يفهم وإذا فهم فهو لا يعقل وإذا عقل فهو لا يتفاعل... لأن الشرط الأول في تحقيق التفاعل هو امتلاك اللغة"[1]، فهنا يقرّ القائل بفشل الطالب في تعلمه للغة العربية كونه لا يقرأ ولا يكتب كما ينبغي، والجزائر ليست في منأى عن ذلك كونها جزء لا يتجزأ من الوطن العربي ككل.

وانطلاقا من هذا اعتمدت المدرسة الجزائرية في تعليمية اللغة العربية على منهاج تعليمي وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي على محاور أساسية قصد تطوير النظام التعليمي في الجزائر وأهم المحاور التي قام عليها المنهاج في هذه الفترة تمثلت في: المعلم والمتعلم والمادة العلمية وهذا ما يطلق عليه بالمقاربة بالكفاءات، وركزنا على هذه المرحلة كونها مرحلة مهمة من مراحل التعليمية لأنها مرحلة وسيطة بين التعليم الابتدائي والمتوسطي وبين التعليم العالي الجامعي.

ج- خصائص تدريس اللغة العربية في الثانوية الجزائرية:

إن التمكن من اللغة العربية له ارتباط وثيق بالقدرات العقلية وبالقدرة على التحصيل والإفهام، وتبرز أهمية هذه اللغة أنها قوام الفعل التعليمي-التعلمي في المنظومة التربوية عامة وفي النهوض بفكر المتعلم في مرحلة التعليم الثانوي خاصة، وهذا ما يكسبه مهارات أساسية للتعلم والاعتماد على النفس وتحصيل المعارف وامتلاك القدرة على التعبير في مختلف المجالات، وتكون له القدرة عن التعبير الإبداعي والابتكار في الأساليب والأداء، حتى ينخرط في المجتمع ويكون على دراية مما يحصل في بيئته، ومن هنا يصبح مواطنا فعالا يعبر عن شخصيته ويدافع عن آراءه ويناقش ويتواصل مع الآخرين بطريقة سليمة وفعالة[2].

[1]– شكري فيصل، تحسين وسائل خدمة اللغة العربية في الوطن العربي: في اللغة العربية والوعي القومي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط2، بيروت، 1986م، ص 402.

[2]– ينظر محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، ص 224.

-التخطيط لإعداد الدروس:

يعد التخطيط لإعداد الدروس عملية تحضير ذهني وكتابي يضعه المعلم قبل الدرس بفترة كافية، ويشمل على عناصر مختلفة لتحقيق أهداف محددة، وهناك مكونات مكررة معدة لخطة الدرس، الموضوع، تاريخ تنفيذ الخطة(اليوم والتاريخ والحصة، الزمن) لارتباط التخطيط بعامل الزمن ويشار إلية بعدد من الدقائق أو الحصص، ويتم توزيع الزمن على المكونات الفنية، الصف والفصل والشعبة[1].

العناصر الرئيسة لخطة الدرس:

1- موضوع الدرس ومن أهم ضوابطه[2]:

- أن يكون جزءا من المقرر المدرسي، وملائما للزمن المخصص للحصة.
- حلقة في سلسلة موضوعات تم تخطيطها بطريقة تتابعية.

2- أهداف الدرس، ومن أهم ضوابطها أن تكون:

- مرتبطة بالأهداف العامة للتربية وللمرحلة وللمادة.

- اشتمالها على المجالات الرئيسية للأهداف وهي(المجال المعرفي، المجال الانفعالي، المجال النفسي الحركي) وبصياغة أخرى معرفية مهارية وجدانية.

-أن تصاغ عبارات الأهداف صياغة سلوكية صحيحة (فعل إجرائي+ الطالب+ وصف الخبرة التعليمية المراد إتقانها من قبل المتعلم).

3-المدخل للدرس(التمهيد) ومن أهم ضوابطه:

-أن يكون مشوقا ومتنوعا تتضح من خلاله أهداف الدرس وبصورة جلية.

-أن يربط بين الدرس القائم والدرس السابق.

4- محتوى الدرس (ما سيدرسه المعلم) ومن ضوابطه[3]:

- أن يسهم في تحقيق أهداف الدرس.

- أن يشمل الموضوع بصورة متوازنة بما يتلاءم مع زمن الحصة.

- أن يشمل على موضوعات واضحة وصحيحة.

- أن يشمل على جوانب تتعلق بالقيم والمبادئ الإسلامية.

---

[1]– مركز نون للتأليف والترجمة، طرق واستراتيجيات، ص 242.

[2]– المرجع نفسه، 242.

[3]– المرجع نفسه، ص243.

- أن تكون عناصره مرتبة ترتيبا منطقيا ومستمدة من مصادر تتسم بالثقة.

5- النشاطات (طرائق، أساليب المعلم في التدريس ونشاطات الطالب للتعلم) ومن ضوابطها[1]:

- أن تكون متنوعة فلا تقتصر على أو أسلوب دون أخر.

- أن تتسم الطرق بالناحية الاستقصائية وحل مشكلات .

- أن تراعي الفروق الفردية للطلاب وذات مستويات مختلفة.

- أن تشتمل على نشاط عملي في الصف.

- أن تكون مرتبطة بموضوع وأهداف الدرس.

6- الوسائل والأدوات التعليمية ومن ضوابطها.

- أن تكون ملائمة كموضوع الدرس ومستوى المتعلمين.

- أن تسهم في تحقيق أهداف الدرس وتوضيح المحتوى بفاعلية.

- أن تكون متنوعة ومبتكرة وتشجيع المتعلمين على استخدامها.

7- الكتاب المدرسي والمواد المرجعية ومن ضوابطها[2]:

- أن يستخدم الكتاب لتنمية القدرة على النقاش في حجرة الصف.

- أن يستخدم الكتاب المدرسي لأداء الواجبات الصفية.

- أن يستخدم الكتاب في طرق حل المشكلات، كالتوصل لحل سؤال هام.

- أن تكون القراءة المرجعية ملائمة لقدرات المتعلمين واستعداداتهم.

- أن تكون القراءة المرجعية موثقة ومتصلة بأهداف الدرس.

8-التقويم: وعلى ضوئه يتم تحديد مدى نجاح أو فاعلية خطة التدريس المطبقة، ومن أهم ضوابط عملية التقويم[3]:

- أن يكونالتقويم مرتبطا بأهداف الدرس,

- أن تكون وسائل التقويم متنوعة (شفهي، تحريري، موضوعي، مقالي).

- أن يتم التقويم من خلال أسئلة رئيسية.

- أن يقيس المعلومات الحقائقية والمهارات والاتجاهات.

- الواجب المنزلي كجزء من التقويم: وهو تكليف من المعلم للمتعلم بغرض تثبيت الخبرة في ذهنه وربطه بالمادة الدراسية لوقت أطول.

---

[1]– مركز نون للتأليف والترجمة ،مرجع سابق، ص 244.

[2]– مرجع نفسه، ص244.

[3]– المرجع نفسه، ص 245.

ومن خلال المذكرة التعليمية التالية سنوضح بالتفصيل طريقة تخطيط إعداد الدرس والخطة الرئيسة:

فالوحدة التعليمية ككل تضم ما يلي: بدء بالنص الأدبي وروافده من قواعد وعروض ثم مطالعة موجهة وتعبير كتابي، إضافة إلى النص التواصلي وروافده هو الآخر من قواعد اللغة ورافد البلاغة، ثم يختم الوحدة بمثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة، وعلى المتعلم أن يقوم بتحضير دروس النصوص أما درس القواعد والعروض والبلاغة فلا يحضر ولا يكتب موضوع الدرس حتى يناقش الأمثلة ثم يستنبط القاعدة ويقوم ببناء أحكامها.

نوضح طريقة إعداد مذكرة تعليمية من خلال المخطط الآتي:

السند التربوي(النص الأدبي) وروافده:

وضعيات التعلم:

- الانطلاق (طرح سؤال من طرف الأستاذ للمتعلمين استعدادا للدرس).
- القراءة النموذجية للأستاذ.
- بناء التعلمات.
- استثمار وتوظيف التعلمات.

أنشطة التعليم + أنشطة المتعلم:

-أتعرف على صاحب النص.

-أثري رصيدي اللغوي.

- اكتشاف معطيات النص.
- أناقش معطيات النص.
- أحدد بناء النص.
- أتفحص الاتساق والانسجام .
- أجمل القول في تقدير النص.

❖ **رافد اللغة العربية:**

- الانطلاق (السؤال+ الأمثلة)
- بناء التعلمات: - اكتشاف أحكام القاعدة
  - بناء أحكام القاعدة
- استثمار وتوظيف التعلمات: إحكام موارد التعلم وضبطها تقسم إلى:

أ) في مجال المعارف

ب) في مجال المعارف الفعلية

ج) في مجال إدماج أحكام الدرس

❖ **رافد العروض:**

- الانطلاق (السؤال+ الأمثلة)

- بناء التعلمات: - اكتشاف أحكام القاعدة

- بناء أحكام القاعدة

- استثمار وتوظيف التعلمات (اختبار المعلومات) تطبيقات عما تناوله المتعلم في الدرس.

❖ **نشاط تعبير كتابي:**

- وضعيات التعلم:

- الانطلاق (السند التربوي)

- المطلوب

- بناء وضعيات التعليمية:

-خطة تصميم الموضوع

-استثمار وتوظيف التعلمات:

-الانجاز: ينجز التعبير داخل القسم في الحصة المخصصة له.

❖ **نشاط: مطالعة موجهة**

- وضعيات التعلم: الانطلاق (السؤال + القراءة النموذجية)

- بناء وضعيات التعلم: - اكتشاف معطيات النص

- مناقشة معطيات النص

- استثمار وتوظيف التعلمات: أستخلص وأسجل

❖ **نشاط: نص تواصلي**

-وضعيات التعلم: الانطلاق (السؤال+ القراءة النموذجية)

-بناء التعلمات : - أثري رصيدي اللغوي

- اكتشاف معطيات النص

- مناقشة معطيات النص

- استثمار معطيات النص: استخلص وأسجل

❖ **نشاط : رافد البلاغة**

-وضعيات التعلم: الانطلاق (السؤال + الأمثلة)

-بناء التعلمات : - اكتشاف أحكام القاعدة

- بناء أحكام القاعدة

- استثمار وتوظيف التعلمات: - إحكام موارد المتعلم

أ) في مجال المعارف

ب) في مجال المعارف الفعلية

ج) في مجال إدماج أحكام الدرس

❖ **مثال في بناء وضعية مستهدفة:**

-وضعيات التعلم: الانطلاق :- السند التربوي – المطلوب

- بناء التعلمات: - خطة بناء الوضعية (عبارة عن أسئلة وأجوبة بمناسبة الموضوع المطروح ويساعد المتعلم في استذكار الدروس)

- استثمار وتوظيف التعلمات: تتمثل في مرحلة إنجاز المطلوب

يتم إنجاز ذلك داخل القسم، ثم يختار الأستاذ بعض الأعمال للعرض ومناقشة الأخطاء والنقائص الواردة فيه من الأستاذ والمتعلمين ويدون أفضلها على السبورة.

يرافق هذه الأنشطة طريقة والمعيار الزمني وأيضا نوع التقويم ونوضحها بالمخطط التالي:

وضعية الانطلاق(السؤال المطروح +قراءة بعض المتعلمين مع تصحيح الأخطاء)= طريقة حوارية تستغرق مدتها دقيقتين أما الطريقة الإلقائية فتستغرق ربع ساعة+ تقويم تكويني في هذه المرحلة

بناء التعلمات = طريقة حوارية كل محور منها يستغرق عشر دقائق+ تقويم تكويني

استثمار وتوظيف التعلمات = طريقة حوارية مدتها خمسة عشر دقيقة+ يرافقها تقويم تحصيلي.

والنموذج الذي بين أيدينا من الوحدة التعليمية الثالثة المستوى جذع مشترك آداب، نشاط نص أدبي، موضوع الدرس "وصف البرق والمطر لعبيد بن الأبرص"، مأخوذ من السند التربوي من الكتاب المدرسي ص 59، ومن خلال هذا السند تعمل الكفاءة المستهدفة ليتعرف المتعلم على أثر الطبيعة في وجدان الشاعر العربي.

في عملية سير الدرس داخل القسم ومع الخطة التعليمية المعتمدة لتدريس هذا النص، بدأ الأستاذ مرحلة الانطلاق بطرح سؤال يكون بمثابة حلقة وصل بين ما يكتسبه المتعلم وبين موضوع النص الذي سيدرسه، فكان السؤال بالصيغة التالية: ما هي أهم الأشياء التي وصفها

الشاعر الجاهلي؟ فأعطى بعض المتعلمين إجابة لهذا السؤال بقولهم: وصف الشاعر الجاهلي الطبيعة من صحراء، ومطر، ووصف الحيوانات كالإبل والخيل...، فهذا التحاور يقدم لمحة لما قد يتناوله المتعلم من خلال النص المعروض أمامه، يكون بطريقة حوارية وطريقة إلقائية تكون المدة الزمنية تتراوح بين عشر وخمس عشرة دقيقة تتماشى مع قراءة النص فيما بعد، يصاحبهما التقويم التشخيصي للمتعلم .

أما مرحلة بناء التعلمات فتمر بعدة خطوات يستعين بها الأستاذ للولوج في داخل النص وتحفيز المتعلم على التعرف على هذا السند الإبداعي، يقسم الأستاذ هذه المرحلة إلى:

1-التعرف على صاحب النص: فيقدم لمحة تعريفية لعبيد بن الأبرص هذا الشاعر الجاهلي، من يكون وأهم دواوينه الشعرية.

2-أثري رصيدي اللغوي: من الطبيعي بأن المتعلم يصعب عليه فهم بعض الألفاظ الخشنة التي يستعملها الشعراء العصر الجاهلي في نظم أشعارهم فهذا إن دل على شيء إنما يدل على طبيعة الحياة التي كانوا يعيشونها، وقساوة الطبيعة آنذاك، فيبحث الأستاذ عن شرح بعض المفردات إن لم أقل كل حتى يتسنى للمتعلم فهم القصيدة من جهة وما ترمي إليه من جهة أخرى، ومن بين المفردات الموجودة في قصيدة وصف البرق والمطر ما يلي: العارض:السحاب العابر/اللماح: شديد البياض/دان: قريب/ مسف: قريب من الأرض/ الهيدب من السحاب:المتدلي من الأرض/ رماح: الضارب برجله، وغيرها كثير فشرح كمثل هذه المفردات يفتح للمتعلم فهم القصيدة التي بين يديه، يقدم هذا الطرح بطريقة حوارية يتراوح زمنها بين عشر وخمس عشرة دقيقة يرافقها التقويم التكويني للمتعلم.

3-اكتشاف معطيات النص: في هذه الفقرة يستعين الأستاذ بطرح بعض على المتعلمين وبها يستطيع المعلم أن يحدد مدى استيعاب التلاميذ للنص، ونوضح هذا الكلام بالنقاش التالي:

أ) ما الظاهرة الطبيعية التي شدت انتباه الشاعر؟ بم شبهها؟ من أين لاح البرق؟

-الظاهرة هي البرق، شبهها ببياض الصباح، وقد لاح البرق من وسط السحاب العابر.

ب) ماذا شاهد الشاعر مع هذه الظاهرة؟ وما العلاقة بينهما؟

-شاهد معها السحاب والعلاقة بينهما هي ربط السبب بالمسبب.

ج) هل يستطيع أحد أن يحتمي من المطر؟ لماذا؟ ما الصورة البيانية التي عبرت عن ذلك؟

-لا أحد يحتمي من المطر لاضطراب الماء وغمره البعيد والقريب والمخفي والظاهر، الصورة البيانية التي عبرت عن ذلك هي:

فمن بنجوته كمن بمحفله والمسّكن كمن يمشي بقرواح

وهي عبارة عن تشبيه مرسل مجمل.

د) ما المعنى المقصود بقوله: يكاد يدفعه من قام بالراح؟ استخرج لفظين آخرين يدلان على المعنى نفسه.

-المقصود قرب السحاب من الأرض

-اللفظان هما: دان ومسف.

في نفس مجرى هذا وبالأخذ والرد يقدم للمتعلم فهم للنص وبالتالي بإمكانه أن يغوص في أغوار معانيه تساعده في ذلك الطريقة الحوارية ويرتب الأستاذ تقويم تكويني حتى يعاون المتعلم لاكتساب معارف جديدة بخصوص وصف الطبيعة في الشعر الجاهلي.

4 -مناقشة معطيات النص: في هذا المقطع يسير على نفس ما قدمه في المقطع السابق ويعالج النص وفق طريقة التحاور أسئلة وأجوبة ويوضح ما يلي:

أ) وردت في البيت الأول صيغة نحوية تدل على قوة البرق استخرجها.

-هي صيغة النداء في قوله(يا من لبرق) وهي تفيد التعجب.

ب) متى تتبع الشاعر هذا المشهد؟ وما دلالة هذا الوقت على نفسية الإنسان؟

-تتبعه في الليل، ودلالة هذا الوقت أن التأمل في الليل مع هدوئه وسكينته يحرك المشاعر النفسية، وقريحة الشاعر للإبداع، وإخراج مكنونات النفس والترويح عنها من شدة الهموم والأحزان.

ج) ما أثر صيغة فويق في معنى البيت الثاني؟

- أثرها تصوير قرب السحاب من الأرض لثقل ما يحمل من مطر.

د) وظف الشاعر التشبيه والكناية في البيت الخامس، أي الصورتين أكثر دلالة على المعنى؟

- هو التشبيه لأن المختبئ في بيته كالمتواجد بالخارج لا أحد يسلم من المطر وهذا لكثرة سيلانه.

ه) استخرج طباقين من القصيدة وبين أثرهما في المعنى.

- الأول (الليل/الصبح) والأثر متجل في إثبات طول سهر الشاعر ليل نهار.

- الثاني(أعلاه/ أسفله) لتبيان شدة الاضطراب الشامل للرعد المرتج.

و) ما الصورة البيانية التي أكثر الشاعر من توظيفها؟ وما أثرها المعنوي؟

- أكثر من التشبيه، والأثر متجل في طغيان المجال الحسي الذي لا يؤمن بغيره الجاهلي وارتباطه الشديد ببيئته واهتمامه بالمناخ والثروة الحيوانية التي يعتمدها في حياته.

5- أحدد بناء النص: يسير المعلم والمتعلمون على نفس الوتيرة بطريقة حوارية سؤال وجواب لتحديد بناء النص من حيث الشكل والمضمون من الناحية اللغوية سواء نحو أو صرف أو دلالة ويتبين ذلك من خلال:

أ) استخرج من البيت الثاني والسابع ثلاثة نعوت.

- البيت الثاني: دان، مسف، فويق الأرض هيدبه.

- البيت السابع: جلة شرفا، شعثا، لهاميم.

ب) استعن بالألفاظ الدالة على الألوان والأصوات، وبالتشبيهات والنعوت المستخرجة لتحديد نمط النص وخصائصه.

-من خلال مظاهر الطبيعة وما ذكره الشاعر من خلال أوصاف وتشبيهات، وألفاظ الألوان وأصوات، نستخلص أن نمط النص وصفي خارجي، وأهم خصائصه: كثرة الجمل الاسمية / دقة الوصف الداخلي والخارجي/ غلبة المجاز والتشبيهات/ بروز أسماء الذات وأفعال الحركة والجمل الاسمية والنعوت والأحوال والمعطوفات والترادف/ استخدام الأفعال الماضية والأفعال المضارعة في وصف الطبيعة الحية والمتحركة/ استعمال الأساليب الانفعالية كالتعجب والتمني والتأوه.

6-أتفحص الاتساق والانسجام:

أ) يدل ضمير الغائب في القصيدة إما على حساب وإما على المطر، حدد الأبيات التي ورد فيها الضمير دالا على المطر، وبين أثره في المعنى.

-تحديد ضمائر المطر: نجوته، محفلة، أعلاه، أسفله، كأن فيه عشارا، أولاه، مال به، الضمير أغلى قيمة المطر مبرزا ملكيته وسيطرته.

ب) ما أثر الجملة الاعتراضية الواردة في البيت الثالث على المعنى؟

- تحديد مرتكز جمال الصورة حصرا لأن أول ما يحصن أول السحاب هو مرتفع الأرض جبلا كان غيره.

ج) ما دلالة تنكير "بحا" و"هدلا" في البيت الثامن؟

- هو تعميم هاتين الحالتين على جميع الإبل والنوق حين ترتبط بإطعام أولادها ولا تتميز بها أم عن غيرها عن الأمهات.

د) علام يدل استيفاء الشاعر وصف الإبل في البيت الثامن؟

- يدل على معرفة الشاعر واهتمامه بالتربية المادية والمعنوية للحيوانات وكأنه خبير بيطري ونفساني، وأثر ذلك في المعنى متجل في إشباع المعاني عن طريق التصوير المتتابع أو هو حشو يبتغي به إيقاع العروض.

استثمار وتوظيف التعلمات:

أجمل القول في تقدير النص:

1) وصف مشهدا طبيعيا فهل نقله إلينا نقلا واقعيا أم نقلا وجدانيا؟ علل إجابتك.

- هو وصف وجداني فاض بالشاعر من خلال جملة من الانفعالات كالدهشة مثلا، والوصف عنده قائم على حياة نابضة وشديدة التأثر بالطبيعة.

2) ألاحظ التشبيهات الواردة في القصيدة، من أين استمد الشاعر المشبه به في كل منها؟ ما دلالة ذلك على خيال الشاعر وبيئته؟

-استمده من بيئته ولم يخرج به بعيدا عنها مما يدل على محدودية خيال الشاعر، ودلالة ذلك أن الشاعر الجاهلي لا يصور إلا ما يرى مجال الحس فيه.

3) أثرت الطبيعة في بناء الشاعر لمعانيه بناء حسيا، وضح ذلك؟

- لقد وفرت الطبيعة في بناء الشاعر مظاهرها كالبرق وبياض الصبح والرعد والمطر والريح الجنوبية الموسمية التي لا ماء فيها ولا جبل الشطب، واستعان في ذلك بالنوق وأبنائها، وهي مشاهد حسية طبيعية، ومعانيها بسيطة لا تركيب فيها ولا تعقيد ولا أثر للفكر والمعاني العقلية، فهم يصورون الأشياء التي تقع عليها عيونهم في بيئتهم المحدودة.

مما سبق ذكره وما تم شرحه من البناءات التعلمية واستثمارها انطلاقا من النص الأدبي نستنتج أن اللغة العربية أداة للتفاهم والتعبير، ولأهميتها في التعليم يلجأ الأستاذ إلى مساعدة التلاميذ في فهم النصوص وفق خطة محددة حتى يصلون إلى المعنى المقصود من النصوص، ولا يمكن ألا يبحر في علومها من نحو وأصوات وصرف وبلاغة ليبين مدى ترابط النص يساعده في ذلك استثمار المكتسبات القبلية للمتعلمين، فطريقة التدريس ونوعيتها لها علاقة بتحسين مستوى التلاميذ في مادة اللغة العربية، وأهم ما يستعمله مع هذا السند المعرفي الطريقة الحوارية والإلقائية فهما تعملان على فهم أسلوب النص، يستعمل المعلم التقويم بأنواعه من تقويم تشخيصي ثم تكويني ثم تحصيلي ليتم بذلك تصويب أخطاء المتعلمين من جهة وتثبيت المعلومات الجديدة لديهم من جهة أخرى.

4-تحليل نتائج الدراسة:سنقدم النتائج وفق محورين، المحور الأول خاص بالأساتذة المستجوبين، والمحور الثاني خاص بتحليل أجوبة الاستبيان الموجه للأساتذة.

المحور الأول: البيانات العامة للأساتذة

أ- متغير الجنس: شملت الدراسة عشرين أستاذا وأستاذة منهم عشرة أساتذة وعشر أستاذات موزعين على ثانويات مختلفة من أرض الوطن،والجدول يوضح النسب المئوية حسب متغير الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	10	%50
أنثى	10	%50
المجمـــوع	20	%100

ب-المؤهل العلمي: يتناول الشهادات العلمية ونسبتها للأساتذة المستجوبين.

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
ليسانس في التعليم العالي	04	%20
شهادة ماستر في اللغة والأدب العربي	10	%50
شهادة الدكتوراه	06	%30
المجموع	20	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين كان مؤهلهم العلمي" شهادة ليسانس في التعليم العالي" بلغ نسبة 20%، وهو بذلك يعد أقل نسبة من بين مجموع عدد الأساتذة الذين كان مؤهلهم العلمي شهادة "ماستر في اللغة والأدب العربي" وذلك بنسبة 50%، وكذلك المؤهل العلمي شهادة الدكتوراه الذي بلغ 30% .

ومردّ ارتفاع النسبة الثانية عن باقي النسب ما يفرضه الزمن من مستجدات وتطورات الوضع الراهن وهو ارتفاع متواصل مع مرور الزمن وكذلك لأن الجامعة فتحت الفرصة أمان الطلبة لمواصلة التقدم من شهادة ليسانس إلى شهادة الماستر دون التقيد باجتياز مسابقة وهذا كان عونا لهم لاستمرار الدراسة.

أمّا نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة ليسانس فهذا راجع إلى واقع المنظومة التربوية التي مرت بها الجزائر بعد فترة الاستقلال بسنوات كثيرة، حيث قدمت الجامعة خرجين كثر وتحصل الأساتذة الذين يحملون شهادة من المعهد التكنولوجي للتربية وذلك لنقص الأساتذة في فترة بعد

الاستقلال الوطني مباشرة، وهي نسبة بدأت تقل بسبب خروج هؤلاء الأساتذة إلى التقاعد فاحتل مكانهم الأساتذة الذين يحملون شهادة ليسانس في التعليم العالي.

أمّا نسبة المؤهل العلمي "شهادة الدكتوراه" فهي فئة معتبرة تتمثل في الأساتذة الذين نجحوا في مسابقة الدكتوراه وهنا فتحت أمامهم الأبواب للالتحاق بالدراسات العليا وبالتالي الحصول على شهادة الدكتوراه في اللغة والأدب العربي بتخصصات مختلفة.

وكحوصلة يمكن القول أن الأساتذة مؤهلين علميا قد يقدموا أداء معتبرا في العملية التعليمية يختلف من مؤهل لآخر كونهم قد اطلعوا على معارف ومعلومات جمة تساعدهم في تقديم دروس اللغة العربية، ولكن يبقى الميدان يلعب دورا أساسيا في نجاح العملية التعليمية حتى بعيدا عن الشهادات المتحصل عليها.

ج-متغير الخبرة الدراسية: وهي تبين المدة الزمنية التي قضاها الأستاذ في مجال التدريس أو الأقدمية في التعليم، وقسمناها إلى أربع فئات، ثم حساب النسب المئوية للأساتذة الذين استجوبناهم والجدول التالي يبين ذلك:

الخبرة الدراسية	العدد	النسبة المئوية
من 05سنوات إلى 10 سنوات	13	%65
من 10سنوات إلى 15سنة	05	%25
من 20سنة فما فوق	02	%10
المجموع	20	%100

من خلال الجدول يتبين لنا: أن نسبة الأساتذة الذين تتراوح مدة خبرتهم في التدريس من خمس سنوات إلى عشر سنوات أكبر النسب عن باقي نسب الأساتذة الذين تتراوح مدة خبرتهم في التدريس من عشرة وخمس عشرة سنة ومن عشرين سنة فما فوق، وهذا مرّده إلى أن المؤسسات التربوية تعطي المجال للأساتذة الذين تخرجوا في سنوات الأخيرة ليدمجوا في العمل من أجل التدريس، والمعروف أن الخبرة المهنية تمنح الأستاذ القدرة على إنتاج مردود معرفي جيّد في التعليم داخل المؤسسة التعليمية بغية تحقيق الأهداف المنشودة.

ب-تحليل نتائج أجوبة الاستبيان:

1) تحليل نتائج السؤال الأول نصه كما يلي: سعت المنظومة التربوية الجزائرية إلى إدراج مناهج جديدة في تعليمها للغة العربية وفق إصلاحات تعليمية جديدة بغية تقدم وتطور المنظومة التربوية، ما رأيك في المناهج والمقررات التي جاءت بها؟

❖ في الحديث عن المناهج والمقررات المدرسية فهناك من يرى بأن " الكتب والمقررات المدرسية من أهم الوثائق التي لا يستغني عنها المعلم والمتعلم على حد سواء، لما تمثله من قيمة معرفية و بيداغوجية في عملية التعليم برمتها، ولهذا السبب فإنها تحتج إلى عناية كبيرة بها، لتحقق الأهداف المرجوة منها"[1]، وكان رأي الأساتذة بخصوص هذه الأخيرة بقولهم: هذه المناهج والمقررات غير مجدية لأنها تعتمد على مجرد الحشو وأهملت الجانب الإبداعي لدى الطالب فهي تركز على التلقين رغم أنها في ظاهرها تدعي التجديد من حيث العمل على التدريس بالكفاءات ،تجارب البلدان الأخرى وخاصة البلدان الأوروبية لا تتناسب مع طبيعة البلاد العربية، فالمناهج الحديثة تتطلب المتابعة والدعم وهي مناهج مفيدة إن عرفنا الاستفادة منها، ومن أهم المشكلات التي تستدعي حلولا عاجلة في هذا الشأن ما يلي[2]:

- غياب العمل المؤسسي في وضع البرامج والمقررات، فمعظمها من اجتهادات باحثين أفراد، ما لا يسمح في نهاية المطاف في الوصول إلى محتوى علمي موضوعي متكامل.

- غياب الحديث والتحيين، فقد تبقى بعض البرامج سنوات طويلة بنفس المحتوى، مما يجعلها غير ذات جدوى.

- الاقتصار على الكتاب فقط، باعتباره الأداة الوحيدة القادرة على التبليغ المعرفي، وهذه نظرة قاصرة للوسائل التعليمية، التي وإن كانت العنصر الأهم إلا أنه ليس الأداة الوحيدة، فهناك العديد من الوسائل التعليمية التي تقوم بدور تكميلي لما يقوم به الكتاب، كالخرائط، والفيديو، والحاسوب، والرسوم، والجداول البيانية والسبورة، والأقراص المدمجة، والمواقع الإلكترونية والتطبيقات الهاتفية وغيرها.

إذن فإن هذه المناهج والمقررات مازالت تحتاج إلى دراسة معمقة وإخضاعها إلى إصلاحات حقيقية، وذلك بإشراك أهل الاختصاص وهم الأساتذة في القطاع من التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي لإيجاد الحلول وإصلاحها جذريا.

---

[1]– حبيب بوزوادة و يوسف ولد النبية، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية –قضايا وأبحاث، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر،ط1، 2020م، ص 168.

[2]– المرجع نفسه، ص169–170.

2) في سبيل إنجاح العملية التعليمية إننا مطالبون أن نرتقي بطرفيها الأستاذ والطالب معا، فالطالب ملزم أن يندمج بصفة فعالة في إنتاج المعرفة، والأستاذ ينبغي أن يعمل على تطوير ذاته ويستفيد من أحدث الطرائق التعليمية التي تمكّنه من الأداء الجيد في مهنته التدريسية، في نظرك ماهي المشكلة التي تعاني منها المنظومة في إعداد المعلم؟

من خلال مشكلة إعداد المعلم فإنه "يقع على المدرسين مسؤولية كبرى، باعتبارهم المؤتمنين على رسالة التعليم، فإخفاق المدرّس إخفاق لمنظومة التعليم برمّتها، ونجاحه نجاحها... فإنهم مطالبون بتحسين أدائهم وترقية معارفهم"، فرأي الأساتذة بشأن هذا الموضوع فإعداد المعلم الكفء يتطلب الإكثار من التكوينات المتخصصة وفق معايير الجودة العالمي وهذا مالا نجده عدا الملتقيات المعتادة التي لا تجدي نفعا ولا تثمر، والتركيز على تطويره علميا وماديا وثقافيا واجتماعيا وتربويا لأنه صاحب رسالة تنعكس شئنا أم أبينا في الأجيال التي تمر تحت يده.

وفي إطار حصر المشكلات المرتبطة بالمدرسين يمكننا حصرها فيما يلي[1]:

1) مشكلة التخصص: فيكون هناك أساتذة متخصصون في اللغة العربية، وتأهيلهم للتدريس، ومزودين بعدة معرفية في اللغة العربية وفي البيداغوجية ولهم إلمام بثقافة الطلاب وخلفياتهم وانتماءاتهم.

2)عدم الإلمام باللغات الأجنبية: فالمدرس أحادي اللغة لا يستطيع أن يطلع على ما يكتب من بحوث باللغات الأجنبية في مجال التعليمية، وهو ما يجعله يقتصر على مطالعة البحوث المكتوبة بالعربية أو المترجمة إليها على قلتها، ولهذا يصبح لزاما على المؤسسات ذات الصلة بهذا الشأن أن تولي عناية للغات الأجنبية، وتجعل إتقانها شرطا لازما للمدرّس إلى جانب إتقان اللغة العربية.

3) ضعف الإعداد المعرفي والمهاري: فلا يكفي إعداد المعلم في مجال اللغة العربية ليكون مؤهلا للتدريس، فهناك حاجة ضرورية لتطوير الأداء المهاري، ليكون قادرا على التواصل الجيّد، والتوصيل السلس للمعلومة، لأن المدرس مثلما يتعامل مع عقول تستقبل المادة العلمية، فإنه يتعامل مع درجات ذكاء مختلفة وأمزجة متنوعة تتطلب تعاملا خاصا من المدرّس.

4) ضعف التدريب والتطوير خلال العمل:فالكثير من المدرسين يمارسون مهنتهم بناء على معلوماتهم السابقة، وتكوينهم الذي تلقوه خلال مرحلة الدراسة، وهو ما يجعلهم بحاجة إلى التدريب والتطوير المستمرين لرفع المستوى، ومواكبة المستجدات في مجال التعليمية البيداغوجية، "وإذا كانت بعض المعاهد والمراكز تهتم بهذا الجانب، فإن كثيرا منها لا يلقي له

[1]– حبيب بوزوادة و يوسف ولد النبية، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية –قضايا وأبحاث، ص 174.

بالا، بل يكتفي بخبرات المعلم ومعلوماته السابقة، عند التحاقه بالعمل إن وجد"[1]، فإنّ التدريب واجبا في حق المدرّس المتخصص فإنّه في حق المدرّس غير المتخصص أوجب وأوكد.

5) عدم مراعاة مستوى الطلاب: فالمدرّس الذي يعتمد على رفع مستوى لغة التخاطب مع الطلاب أهلا في الارتقاء بمستواهم قي يجني نتائج عكسية، لأنه يظلم قسما كبيرا من الطلاّب المتوسطين أو الضعاف ممن لا يقدرون على مجاراته، "لأنّ سوء الاختيار اللغوي قد يؤثر سلبا على العملية الاتصالية، وبالتالي لا تصل الرسالة في أحسن الأحوال"[2].

وعليه فالمعلم يحتاج إلى مزيد من التكوين وتوفير الوسائل واللوازم الممكنة لذلك، والتركيز على الجانب التطبيقي، فكل الدورات التكوينية التي تقدم لا يخرج المعلم منها إلا بالقليل والقليل جدا.

3) تعتبر طريقة تقديم الدرس من أهم القضايا في حقل تعليم اللغات، باعتبارها مجموعة الأساليب الكفيلة بتنظيم عملية التدريس بين المعلم والمتعلم، وكيفية تبليغ الخطاب التربوي، ما هي الطريقة التي تراها مناسبة في تدريس اللغة العربية في هذا الطور من التعليم؟

- تصنف طرائق التدريس في مجموعات، فمنها ما يضعها على خط متواصل يبدأ بطريقة العرض وينتهي بطريقة الاكتشاف، وبين هذه وتلك تقع طرق المناقشة ومنها ما يصنف الطرق بحسب الجهد المبذول في كل طريقة من المعلم أو المتعلم أو من كلا الطرفين، ومنها ما يصنف الطرق على أساس أسلوب الأداء إلى الطرائق الكلامية، والطرائق التوضيحية، والطرائق العلمية ومنها ما يقسم الطرق على أساس فردي أو جمعي[3].

وفي رأي الأساتذة المستجوبين فلا توجد طريقة واحدة وإنما هي طرائق متعددة كالطريقة الاستنتاجية المعتمدة في القواعد بالأمثلة ثم القاعدة،الربط بين النظري والتطبيقي كما هو معمول به في المشاريع ،طريقة العصف الذهني التي يحاولون إدراجها باعتماد مقدمة مثير تجعل الطالب يدور حولها ويطرح تساؤلاته، فالطريقة المناسبة بعد الإصلاحات ومراعاة الحجم الساعي للبرنامج المكلف، والطريقة هي محاولة تبسيط المعلومات والعمل بالمقاربة بالكفاءات، العمل بمجموعات حتى لا يحدث ملل وروتين يومي، وحبذ لو كانت القاعات مجهزة بالوسائل الحديثة حتى يرى ويسمع ويلاحظ ويناقش ويحلل من خلال هذا العرض المقدم، إذن فالمقاربة الحديثة من أنجح الطرق حيث تجعل التلميذ نشطا في العملية التعليمية.

---

[1]– عبد العزيز العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، ط1، 1422هـ، ص 270.

[2]– جلول بوطيبة، التبليغ المعرفي في عملية التواصل التعليمي، الحمراء للنشر، سيدي بلعباس، الجزائر، 2009م، ص 46.

[3]– محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، ص110.

4) إن الغاية الأولى من تعليم اللغة العربية هي اكتساب المتعلم مهارة التحدث في المقام، وأنت في حجرة الدرس هل تركز على المنطوق أم المكتوب أم توازي بينهما؟

❖ في الحديث عن هذا الثنائي يقول صالح بلعيد" الكلام المنطوق هو الأصل، والمكتوب فرع عليه، فالمنطوق هو الذي يمثّل اللغة الحية التي يتعامل بها المتكلم في الحياة اليومية، وينمي قدرته على التعبير الشفهي، ومن هذا المنطلق نعمل على اكتساب المتعلمين اللغة المنطوقة؛ لغة الحياة اليومية، والمتمثلة في الحوارات والمناقشات اليومية العديدة، من خلال التمارين المكثّفة لهذا الغرض"[1]، فإن اهتمام اللسانيات التعليمية باللغة المنطوقة قبل اللغة المكتوبة؛ لأن الأولى تمثّل اللغة الحية التي يتواصل بها الناس لسهولتها وخفتها والثانية " هي عبارة عن تحويل الرموز المسموعة في الأذن إلى رموز مرئية بالعين"[2] وفي رأي الأساتذة أنفسهم نحن نركز على المنطوق والمكتوب بالتساوي وقد تكون حاجتنا للمنطوق في أغلب الحصص أما المكتوب فهو يبين إبداع الطالب ومقدرته على الإنتاج وحسن التحصيل، فالهدف من تدريس اللغة العربية هو أن ينتج المتعلم نصوصا شفهيا وكتابيا دون أخطاء إملائية أو نحوية وأن يحسن تركيب الجمل بأسلوب جميل، وهذا يتحقق من خلال كل الأنشطة المقدمة في الوحدات وخاصة نشاط التعبير الكتابي، بينما المنطوق من خلال الأسئلة التي يجيب عليها المتعلم المتعلقة بتحليل النصوص الأدبية والتواصلية والمطالعة، لذا يحاول المعلم أن يدمج بين المنطوق والمكتوب ويوازي بينهما حتى يكوّن تلميذ ناجحا.

5) إنّ المناهج الجديدة تعتمد على المقاربة النصية، وذلك باتخاذ النص محورا تدور حوله جميع فروع اللغة العربية، هل ترى أن هذه المقاربة مناسبة وصالحة لتحقيق الكفاءة؟

❖ تعد المقاربة النصية من أهم الطرائق المعمول بها حاليا في تدريس اللغة العربية، ولمعرفة أهم ايجابياتها وسلبياتها ومدى نجاعتها في تحقيق الكفاءة المستهدفة كان رأي الأساتذة بهذا الشأن المقاربة النصية تجعل النص ركيزة ننطلق منها في تدريس معظم الأنشطة للاكتشاف والفهم والاستنباط والاستنتاج لكن أن نرتبط بنص واحد فقط هذا في حد ذاته تقييد لحرية التعليم والإبداع ،التنويع ضروري للإبداع ولقهر الرتابة، وعليه فإن في الكثير من الأحيان النّص لا يخدم الرافد الذي بعده لذلك ليست المقاربة النصية صالحة في كل الأنشطة.

[1]– صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 79.

[2]– حسن ظاظا، اللسان والإنسان، دار القلم، دمشق، الدار الشامية، بيروت، ط2، 1410ه/1990م، ص 127.

فهي وإن كانت مفيدة لأنها تبقي المتعلم في مجال الوحدة الواحدة والكفاءة الختامية، وأحيانا يجد الأستاذ صعوبة في توظيف الروافد (القواعد والبلاغة) لعدم توفر أمثلة مناسبة لها، لذا تكون صعبة خاصة إذا تعلق الأمر بالشعر الجاهلي، فإن المعلم يلجأ إلى توظيف أمثلة بسيطة ومفهومة يستنبط منها أحكام القاعدة.

6) يعد الاتصال غير اللفظي نتاج علوم مختلفة، ومن أهم مظاهره في المجال التعليمي تمثلت في الإشارات الجسدية كالوجه والعين وحركات الجسد الهيئات والأوضاع الجسدية صفات الصوت وغيرها، فكيف يمكن تحويل هذه الأشكال الاتصالية في حقل التعليمية إلى مهارات مثمرة في عملية تدريس اللغة العربية؟

- ولعلّ من أهم التعريفات في تحديد مفهوم الاتصال غير اللفظي ما قاله "سالزمان" على أنه" يشير إلى أي نقل للمعلومات يتم إنجازه بوسائل أخرى غير الألفاظ المنطوقة أو المكتوبة ، ويذكر أن هذا المصطلح يتضمن –في اتساع- الحركات الجسمية، وتعبيرات الوجه، والمسافة بين المشاركين، واللمس، والشم، والصفير، وعلامة التدخين، ولغة الطبول ونحوها من المؤثرات الصوتية الاختيارية، كتلك التي تصاحب الملفوظات المنطوقة نحو: (هيه، ها، مم..)"[1]، وعلى هذا الكلام يكون الاتصال غير اللفظي هو كل ما يتخذ العلامات غير اللفظية وسيطا له في نقل المعنى، فإذا استجاب المتلقي للرسالة حدث التواصل، وتعد الأصوات اللفظية الفارق الأساس بين الاتصال اللفظي والاتصال غير اللفظي[2]، ويعد المجال التعليمي ميدانا يتم فيه تطبيق أشكال الاتصال غير اللفظي المختلفة كلغة الجسد، والمظهر، وصفات الصوت وغيرها، فرأي الأساتذة في هذا الباب بأنها مهارات مهمة في عملية التدريس بدليل أن لغة الجسد فهي إشارات من التعبيرات والحركات والهيئات والتموضعات الجسدية الدالة على معنى، يدخل تحتها التعبير بالعين كأن يعمد المعلم إلى توظيف هذه اللغة في التعبير عن المعاني المختلفة التي يقتضيها سياق الموقف، كإبداء الرضا أو الغضب أو التحذير... والتي يفهما المتعلم دونما عناء وغيرها كثير مثل التعبير بالوجه، حركات الأعضاء، الهيئات والأوضاع الجسدية، الاتجاه والمجال الجسدي...، ونبرة الصوت مهمة جدا في عملية التواصل مع المتعلمين، فحالة الصوت عند نطق الألفاظ ارتفاعا وانخفاضا سرعة وبطيئا نبرا وتنغيما، فجدير بالمعلم أن يوظف بعض هذه التلوينات الصوتية لمساعدة المتعلم على

[1]– محمد العبد، العبارة والإشارة، دراسة في نظرية الاتصال، مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 2007م، ص103.

[2]– حبيب بوزوادة و يوسف ولد النبية، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية –قضايا وأبحاث، ص 69.

فهم المعنى المراد، وذلك أن يستعملها عند نطق الجمل الخبرية والاستفهامية أو التعجبية للتفرقة بينهما، لاسيما عند قراءة النصوص الحوارية[1]، فهي بشأنها أن تكون مساعدة أو بديلة عن الاتصال اللفظي فكلما كان الأستاذ متحكما فيها ساعدته في عملية توصيل المعلومة لهم بطريقة سهلة وميسرة، ويسهل العملية التعليمية بمفهومها الواسع سعيا لتحقيق الأهداف العامة التي تنشدها المنظومة التربوية.

7) داخل حجرة الدرس وفي حوارك مع التلاميذ ماذا تستعمل؛ اللغة العربية الفصحى أم العامية أم تمزج بينهما؟

❖ من خصائص اللغة العربية أنها " تعد أوفى اللغات جميعها تبعا لمقياس جهاز النطق في الإنسان حيث أنها تستخدم هذا الجهاز استخداما تاما ولا تهمل وظيفة واحدة من وظائفه، لقد اشتملت على جميع الأصوات التي اشتملت عليها اللغات السامية الأخرى وزادت عليها بأصوات كثيرة مثل: الثاء والذال، والغين والضاد"[2]. فمتعلم اللغة العربية له الحرية بأن يعبر عن" أفكاره بشكل طبيعي، وتجعله في حوار ذاتي؛ بحيث يضيف ويحذف ما يراه مناسبا لتوقعه وجود متلق ابتداء، كما تجعله يستثمر ما تلقّاه من مفردات وتراكيب وقواعد نحوية وصرفية وإملائية في عملية الكتابة"[3] والمحادثة، والهدف الأساسي من هذا أنه يستطيع المتعلم عن يعبر عن نفسه تعبيرا كاملا صحيحا باللسان أو القلم، وأن يفهم ما يقرأ وما يسمع، فلهذا يسعى أستاذ اللغة العربية إلى استعمال اللغة العربية أثناء التدريس، لذلك معظم الأساتذة رفضوا استعمال العامية في تدريسهم، وذلك بغية إعداد متعلم قادر على توظيف اللغة السليمة في تواصله وترسيخ مهارة اللغة العربية في أذهانهم، فالغالب استعمال الفصحى أما الدارجة فاستعمالها قليل جدا ويكون خارج الدرس.

8) من المعلوم أنّ بين الإنسان ولغته الأمّ رابطة عاطفية قوية خاصة، تبدأ معه منذ الطفولة لتعزز انتماءه إلى جماعته اللغوية، فما هو دور استخدام العاطفة في تعليم العربية؟

❖ العاطفة تلعب دورا في حب اللغة العربية لذلك يجب التركيز على تحبيب المادة أولا، وفي هذا السياق نبّه السلوكيون على أهمية العاطفة في اكتساب اللغة الأم، وعلى ذلك فقد وجد العالم السلوكي ماوررMowrer " أنّ العاطفة قد تؤدي دورا أساسيا في اكتساب لغة الأهل،

[1]–ينظرحبيب بوزوادة و يوسف ولد النبية، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية –قضايا وأبحاث، ص 79–80.

[2]– محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، ص 26.

[3]– حبيب بوزوادة و يوسف ولد النبية، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية –قضايا وأبحاث ، ص 218.

ولقد أدت تجاربه مع الطيور التي تتكلم مثل الببغاء، والأطفال الذين يتعلمون لغة الأهل إلى النظرية الآلية، أو نظرية رضاء الذات، فلقد اعتقد أنّ الطفل يشعر بدفء عاطفي اتجاه أمه التي يسمع منها الكلمات لأول مرة"[1]، فهذا يبين العلاقة القائمة بين الإنسان ولغته الأم وهذه رابطة عاطفية خاصة، وعلى هذا الأساس فإنه باستطاعة المشرفين على تعليمية اللغة العربية للناشئة... استخدام عنصر العاطفي في تعليمها، بغية ربط المتعلم بلغته الأم، وتحسيسه بأنها لغة دينه وقوته وثقافته... وكلما كان المعلّمون على وعي بالعامل العاطفي في تعليم العربية للناشئة، كلما كانوا أكثر قدرة على استخدام هذا العامل في استمالة المتعلم إلى تعلمها، ومن ثمة يكون المتعلمون أكثر ارتباطا بلغتهم الأم، وأكثر حرصا على تعلّمها[2]، فرأي الأساتذة هنا من الواجب الغيرة على اللغة العربية وإظهار جمالها وحسن النطق بها وبيان فخامتها والاعتزاز بأصولها وأنها لغة القران وعنوان الهوية ومن هذا فأنت تبث هذه العاطفة في نفوس الطلاب.

9) للطفل قدرة كبيرة على التقليد فهو يقلد الكبار في نطق الأصوات والكلمات والجمل، كما يقلدهم في طريقة كلامهم وما يصاحبها من أنماط تعبيرية غير لفظية، من منظورك الخاص ما هو دور التقليد في اكتساب اللغة العربية؟

من المهام الرئيسة التي يؤديها التقليد أنه يؤثر بطريقة مباشرة غي عملية تعلم اللغة العربية عند المتعلم، وفي هذا السياق ذكر خلف الله دور التقليد وأثره في اكتساب اللغة بقوله: " للتقليد دور مهم في تكيّف الأصوات، ويعده بعضهم من أهم العوامل فيها، مستندين إلى أن المولود الأصم يعجز عن أن يتكلم وأنّ الطفل الطبيعي يتكلم أي لغة يسمعها"[3]، في حين أن علماء اللغة قد أشاروا في دراساتهم إلى عنصر التقليد ودوره في اكتساب اللغة – أصواتا وكلمات وجملا- وخاصة في مرحلة الكلام الفعلي؛ أي في اللغة المشتركة غير أنهم يعطون أهمية للتلقين والتكرار فيما يسميه علماء النفس التدعيم السمعي[4]. وعليه أقر مجموع الأساتذة بقولهم: اللغة وجه من أوجه النشاط البشري وهي إنتاج فردي وجماعي في وقت واحد والتقليد في حد ذاته مهارة فهو يساهم بشكل كبير في اكتسابها وخير مثال هو الطفل الذي يقلد الأصوات وطريقة نطق الكبار في اكتسابه للغة، فهو يؤثر على اكتساب اللغة، فالتلميذ يتأثر بما حوله خاصة في مرحلة الطفولة .

---

[1]– جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي، مناهجه، نظرياته، قضاياه، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، ص 107.

[2]– حبيب بوزوادة و يوسف ولد النبية، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 187.

[3]– حلمي خليل، اللغة والطفل، دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، دار المعرفة، الإسكندرية، ط1، 1987م، ص 76.

[4]– المرجع نفسه، ص 78.

ومن منحى آخر وفي مرحلة التقليد اللغوي نجد الطفل يحاكي كلمات يتعمد بعض الملازمين له نطقها له نطقا محرفا يتفق مع طريقة نطقه؛ فهذه الكلمات هي من اختراع الكبار لا من اختراع الطفل، لذلك فالواجب على القائمين بشؤون الطفل في هذه المرحلة أن يتجنبوا هذه العادة؛ فإنّ محادثاتهم إياه بهذه الكلمات المحرّفة ترهقه عسرا من أمره، وتشتغل قسطا كبيرا من وقته في حفظ ألفاظ لا قيمة لها في مستقبل حياته، وتحمله على بذل مجهود في أمور من شأنها أن تفسد نطقه وتعوق سيره اللغوي[1]، لذلك من الأفضل في هذه المرحلة أن نعوّد الطفل على تقليد أصحاب الفصاحة والبلاغة كالشعراء والخطباء... حتى يخطو على خطاهم في طلاقة اللغة العربية.

10) يذهب علماء النفس اللغوي إلى أن كلامنا أكثر استجابة للعادات اللفظية الراسخة في أذهاننا كالقصائد والأمثال والحكم... التي تسهل لنا عملية التواصل، فما هو دور العادات اللفظية في تعليم اللغة العربية؟

- يكمن دور العادات اللفظية في تعليم اللغة العربية في وضع قوالب للفكر جاهزة، فقد تخطر ببالنا فكرة وحينما نريد أن نعبر عنها بكلمة مناسبة وتلك الكلمة تكون ملازمة لغيرها نضطر إلى استعمالها معا مثل: البلد الشقيق، الوطن الحبيب، العدو اللدود...، على أن العادات اللفظية سلاح ذو حدّين؛ فهي من جهة تسهّل علينا عملية التواصل، ومن جهة أخرى تصبح عادة كسائر العادات نستعملها دون تفكير، وقد توقعنا أحيانا في الحرج الاجتماعي.[2]

ومن هذا القول نلاحظ أهمية العادات اللفظية من جانبها الايجابي في تعليمية اللغة العربية للناشئة من خلال تزويد المتعلم بثروة لغوية تمكنه من التعبير والتواصل بسهولة ويسر، كعبارات التحية والمجاملة ... على أن تنسجم تلك الثروة اللغوية مع الذوق السليم والفكر الحكيم؛ لأنّ تلك الثروة اللغوية ستصير عادة كلامية يستند عليها المتكلم في تعبيره وتواصله مع الغير في كل آن،[3] ولذا كان رأي الأساتذة في هذا أنه على المعلم أن يستفيد من هذه الثروة اللغوية خاصة الأمثال والحكم والقصائد عادات لفظية تتوارث عبر الأجيال لها دور فعال في تعليم اللغة فهي سهلة الحفظ وواضحة المعاني تلخص تجارب وتعبر عن خبرات كثيرة.

---

[1]– علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر، ط2، 2005م، ص 172.

[2]– حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي ، ديوان المطبوعات الجزائرية، ط5، 2003م، ص 164.

[3]– حبيب بوزوادة و يوسف ولد النبية، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص193.

هذا وقد ذهب علماء النفس اللغوي إلى أن دراسة العادات اللفظية تكشف عن مطامح أو اهتمامات معينة أو هوايات أو مواقف متأزمة أو عقد نفسية أو انحراف عن السلوك السوي، فدراستها إذن مفيدة لمعرفة أنواع الترابط اللفظي من جهة، ومعالجة الأمراض النفسية من جهة أخرى[1]، فالعادات اللفظية تسعى إلى ترسيخ القيم والمبادئ التي ينتمي إليها المتعلم قبل اندثارها.

11) الحقل الدلالي هو مجموعة من الكلمات ترتبط دلالتها وتوضع عادة تحت لفظ عام يجمعها، مثال ذلك كلمات ألوان في اللغة العربية التي تقع تحت المصطلح العام لون، فما هو أثر الحقل الدلالي في تعليم اللغة العربية؟

- الحقل الدلالي يلعب دورا في فهم أفكار النص ومحاوره، ويعتمد أصحاب نظرية الحقل الدلالي على فكرة أنّ " المعاني لا توجد في الذهن منعزلة، بل بينها ترابط ملحوظ"[2]، والمثبت أن العناصر العقلية تميل إلى الترابط فيما بينها بفعل التشابه أو التضاد الذي يمثل تشابه بالمقابل، أو بفعل التجار المكاني والزماني، وعليه "فإن نظرية الحقل الدلالي التي تساعد على جعل المعاني تنتظم في الذهن انتظاما ذات بعد نفسي لغوي في حقل تعليمية اللغة، إذ تجعل المتعلم يستقبل المفردات ويستدعيها بأيسر السبل؛ فإذا طلبنا من المتعلم أن يستحضر مفردات من حقل دلالي واحد كألفاظ (أحمر، أزرق، أخضر...) فإن استحضاره ذاك يكون أسرع من الوقت الذي يقضيه في استحضار كلمات تكون من حقول دلالية مختلفة[3]، فنظرة أساتذة اللغة العربية أثر الحقل الدلالي في عملية تعلم اللغة العربية يثري الرصيد المعرفي للطالب ويضبط مفاهيمه للأشياء، ومن شأنه أن يضع أمام متعلم العربية خيارات في التعبير لوجود علاقة المشابهة بين الألفاظ التي تنتمي إلى حقل دلالي واحد.

12) يأتي التلاميذ لتعلم اللغة العربية من مشارب ثقافية مختلفة، ففيهم المهتم بالفن وبالأدب وبالسياسة وبالدين وبالتاريخ وبغيرها، مما يحتم على المعلم أن يكون على دراية بالخلفيات الثقافية للمتعلمين ليكون الإلقاء والتلقي أيسر، فما مدى تأثير الخلفية الثقافية للمتعلمين في عملية تدريس اللغة العربية؟

- ليس ثمة شك في أنّ هناك فروقا فردية بين المتعلّمين، ترجع إلى التفاوت في الذكاء وفي الحفظ وفي الاسترجاع وغيرها، ممّا يظهر أثره بوضوح في قاعات الدّرس ما يمثّل عائقا إضافيا يحول دون الاستفادة الجيّدة من دروس تعلّم اللغة العربية، ومن جهة أخرى فإنّ

[1]– حبيب بوزوادة و يوسف ولد النبية، مرجع سابق، ص 194.

[2]– محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب، القاهرة، 2001م، ص 186.

[3]– حبيب بوزوادة و يوسف ولد النبية، مرجع سابق، ص 192.

الخلفية الثقافية والفكرية والمعرفية، تعد محورا أساسيا في العملية التعليمية فمختلف مشارب المتعلمين وتعدد ثقافاتهم يولد تنافسا واختلافا في سير الدرس ، وعليه فإنّه "على المعلم أن يكون على دراية بالخلفيات الثقافية للمتعلمين وله القدرة على التخاطب معهم انطلاقا من خلفياتهم الفكرية والمعرفية ليكون التلقي أيسر وأوقع في النفوس، فالنصوص علمية للمهتمين بالعلوم، والنصوص الأدبية للمهتمين بالآداب والنصوص الفلسفية للمهتمين بالفلسفة وهكذا، فاستصغار هذه الحيثية وعدم مراعاته يؤدي إلى نتائج عكسية"[1]، فأجمع الأساتذة على أن الخلفية الثقافية إن كانت مبنية على أساس صحيح فهي في خدمة الصف فكلما كانت المشارب متنوعة بين الطلبة حدث التنوع وانتشرت الثقافة، فالخلفية الثقافية والفكرية لدى المعلم لها أثر كبير على المتعلمين لذلك ينبغ أن يكون للمعلم والأستاذ دورا تربويا فعالا.

13) أثناء تقديمك للدرس اللغوي وطرحك لمادتك العلمية هل تقوم بتنبيه التلاميذ إلى الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية التي يقعون فيها أثناء الكتابة أو التحدث؟

❖ يلاحظ الأستاذ أثناء مناقشته للمتعلمين وكتاباتهم وقراءاتهم للنصوص أخطاء نحوية وصرفية وإملائية، وبما أن الكتابة هدف من أهداف تعليم اللغة العربية؛ حيث يتطلع الدارس إلى تنمية قدرته على أن يكتب بها كما يتحدث ويقرأ، فهي نشاط لغوي متكامل يمكن من خلاله الوقوف على مدى تقدم الطالب في تعلم المهارات الأخرى، ومن ناحية أخرى فهي نشاط صفي مهم لدعم تعلم الدارس لمهارات اللغة الأخرى؛ حيث أنها تساعد الدارس على توظيف المفردات، وتعرف التراكيب، واستخدامها، فهي المحصلة النهائية لتعليم اللغة بكل فنونها[2]، وفي خضم ذلك يعمل الأستاذ على معالجة الأخطاء، طبعا يجب التنبيه لهذه الأخطاء وإلا فإنها سترسخ في أذهانهم، فالتصحيح جماعيا حتى يستفيد منها الجميع .

14) من خلال إطلاعك على مواضيع المعمول بها في كتب اللغة العربية للطور الثانوي، هناك من يقول بأن بعض المواضيع تفوق مستوى التلاميذ ما رأيك في ذلك؟

❖ في تحليلنا لهذا السؤال وبعد تلقي أجوبة الأساتذة وجدنا أن نسبة الأساتذة الذين قالوا (نعم) كانت نسبتهم (30%) والذين قالوا (لا) كانت نسبتهم (70%) وهذا يدل على أن نسبة المعارضين تفوق نسبة المؤيدين، وكانت حجة المؤيدين ما يلي:

---

[1]– حبيب بوزوادة و يوسف ولد النبية، مرجع سابق، ص 167.

[2]– رشدي طعيمة : المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ،ج2، مكة المكرمة ، معهد اللغة العربية ، جامعة أم القرى ،1986م،ص 592.

- إن كثافة الدروس المقررة تعمل على تشويش ذهن المتعلم ما إن يبدأ في استيعاب الدرس حتى يجد نفسه في درس آخر.

-صعوبة بعض الدروس المقررة مثل: درس نشأة الأحزاب السياسية.

أما المعارضون فقد أرجعوا صعوبات التدريس إلى المتعلمين وليس البرنامج وكانت حجتهم في ذلك:

- عدم التركيز ولامبالاة بعض التلاميذ.
- انشغال التلاميذ بالألعاب الإلكترونية والمواقع الاجتماعية.
- قلة الاهتمام وعدم المتابعة والجدية.
- عدم المطالعة.

لذا يجب أن تتضافر كل العناصر من معلم ومتعلم وبرنامج(المحتوى) طريقة تدريس، الأولياء، والأسرة التربوية ككل فيما بينها للرفع من مستوى العملية التعليمية التعلمية.

15) هناك مصادر للغة العربية يعتمد عليها في وضع موضوعات اللغة العربية، ماهي المصادر النحوية وغيرها التي توظفها لمراقبة تقدم التلاميذ في تعلمهم للغة العربية؟

❖ لا ينكر أحد دور المتون العلمية في الحركة التعليمية في التاريخ الإسلامي، بوصفها لونا من ألوان الشعر التعليمي الذي يهدف إلى تسهيل عمليتي تعليم وتعلّم المعارف والعلوم لاسيما اللغوية منها والشرعية[1]، لكن ما يلاحظ أنه حدث عزوفا عن المتون العلمية في العملية التعليمية ...على أساس أن التدريس عن طريق المتون التي تسعى إلى ترسيخ مسائل العلم في أذهان المتعلمين وإكسابهم القدرة على الاستظهار أو الاستحضار فضلا عن تنشيط الذاكرة وتمرينها باستمرار قد صار جزءا من الماضي، وينبغي الاستعاضة عن هذا الأسلوب التعليمي بالطرائق والمناهج التربوية الحديثة التي تركز على الفهم أكثر من الحفظ، وعلى تفاعل المتعلّم مع المعرفة أكثر من تلقينها إياه[2].

تعنى اللسانيات التعليمية بالطرق والوسائل التي تساعد المعلم والمتعلم على تعليم اللغة وتعلّمها، كوضع البرامج وتعليم المهارات اللغوية كالاستماع والحديث والقراءة والكتابة، ويصل بذلك ما يسمى بالنحو التعليمي الذي يهتم بالجانب الاستعمالي أو الوظيفي من قواعد اللغة، كما أن النحو التعليمي يعتمد على معايير خاصة في اختيار المفردات والتراكيب للمتعلم[3]، وعليه فكثير

[1]– حبيب بوزوادة و يوسف ولد النبية، مرجع سابق، ص 05.

[2]– ينظر حبيب بوزوادة و يوسف ولد النبية، المرجع نفسه، ص10.

[3]– المرجع نفسه، ص 17.

من الأساتذة في الطور الثانوي يعتمدون على مصادر نحوية لتدريس مادة النحو العربي من أهم كتب النحو وإعراب القران الكريم كما يعتمدون عادة على المراجع لتوفرها مثل: المرجع في اللغة العربية لعلي رضا، والنحو الوافي وشروح الألفية لابن مالك وملخص القواعد، فكل ذلك يساعدهم على تبسيط القاعدة من جهة وإمكانية إفهامها للمتعلمين من جهة أخرى.

16) ما الاقتراح الذي تطلب من التلاميذ القيام به لمساعدتهم على تطوير مهارات واستيعاب اللغة العربية؟

- إن صعوبة تعلم اللغة على المتعلمين واكتساب القدرة فيها، ظاهرة يلمسها كل من له صلة بالعملية التعليمية، وهي ظاهرة يسلم بها المعلم وأولياء الأمور وأهل الرأي والفكر في المجتمع، لذا فهي تحتاج إلى دراسات وبحوث لمعرفة عوامل الصعوبة وأسبابها، وأسباب معاناة اللغة العربية من تفشي ظاهرة الضعف اللغوي في استخدامها على ألسنة أبنائها للوصول إلى حل يسهم في علاج هذا الضعف وإن معاناة الطلبة في مختلف مراحل التعليم لا تخفى على أحد من المعنيين بشؤون التربية إذ أنّ الشكوى في قصور الطلاب في المهارات القرائية أداء واستيعابا[1]، ومن أجل التقليص من حجم هذا الضعف اقترح الأساتذة حلا كان يكون قاسما مشتركا بينهم تمثل في مساعد المتعلم هو المطالعة الكثيرة والقراءة فاللغة ممارسة وتطبيق، فالقراءة ذات أهمية كبرى في حياة الإنسان منذ القدم، وازدادت أهميتها في هذا العصر بسبب التطور العلمي والتكنولوجي، وتفجر الغرفة في جميع مجالات الحياة، فالإنسان لا يستغني عنها بالرغم من وجود الوسائل المتعددة لنقل المعرفة، حيث لابد من توسيع دائرة معرفته فيما تقدمه هذه الوسائل، فالقراءة مفتاح كل معرفة في جميع التخصصات، ومنها تستمد عناصرها بقية فنون اللغة، ويكفي القراءة أهمية والقراءة نشاط فكري يتمثل في تمكين المتعلم من القدرة على التعرف على الكلمات والحروف ونطقها[2] ، والمطالعة عملية ذهنية تهدف إلى تنمية المهارات القرائية المختلفة، والحصيلة اللغوية، والقدرة على التحليل على الموازنة والحكم، والذوق الأدبي والإحساس بالجمال، وزيادة القدرة على البحث والإفادة من مصادر المكتبة المدرسية، واكتساب المثل العليا والاتجاهات الإيجابية[3].

17) دروس النصوص لها شأن كبير في تقويم اللسان، وتزويد التلاميذ بالثورة اللغوية وكسب القدرة على التعبير الصحيح وتربية الذوق الأدبي، وتوسيع آفاق التلاميذ وتنمية خبراتهم وتربية

[1]– عبد الرحمن عبد علي الهاشمي و فائزة محمد فخري العزاوي، دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص 11.

[2]– محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، ص 151.

[3]– المرجع نفسه، ص 215.

شخصيتهم وصقل نفوسهم وتهذيبها، وتزويدهم بطائفة من التجارب والخبرات التي مر بها صاحب النص وعبّر عنها بشعره ونثره، ما الوسائل التي تساعد على تحقيق الجوانب السابقة؟

- ❖ النصوص الأدبية قطع تختار من التراث الأدبي (شعر ونثر) يتوافر لها حظ من الجمال الفني، وتعرض على التلاميذ فكرة متكاملة، أو عدة أفكار مترابطة، وتزيد في طولها علة المحفوظات، وهناك مجموعة من الأسس تعتمد في اختيار النص الأدبي منها: أن يكون النص في بعض الأحيان مرتبطا بما يجري بما يجري في المجتمع من أحداث مهمة، لأن ذلك يساعد الطلاب على تذوقه والتفاعل معه، أن يكون بعيدا عن التعقيد في المعنى والوعورة في التركيب والغرابة في اللفظ، أن يكون مناسبا لمرحلة النمو وحاجاته فكرته وخيالا وأسلوبا لينجذب الطلاب إليه دون شعور بالملل، أن يكون متنوعا يشمل أهم الأغراض والفنون، وكان رد الأساتذة بهذا الخصوص بقراءة المتعلمين للكثير من النصوص وتحليلها تحليلا سليما يكتسب المتعلم مهارات الفهم والتحليل ويستطيع تطوير قدراته ومهاراته، ومن أهم الوسائل التي تساعد على تحقيق الجوانب السابقة[1]:

- إلمام المعلم بالنص الذي يريد تعليمه إلماما كافيا والإحاطة به إحاطة شاملة عميقة عن طريق المراجع والمصادر التنمية.

- التخطيط والإعداد لتعليم النص الأدبي تخطيطا شاملا مراعيا في أثناء التخطيط ما يلي:

1) صياغة أهداف سلوكية متنوعة وشاملة (معارف ومهارات واتجاهات) وملائما لمستوى الطلاب وحاجاتهم.

2) المعلم منظم لعملية التعلم وميسرا لها، فينبغي مراعاة ذلك عند وضع الأنشطة التعليمية كي تساعد الطالب على ظهور شخصيته وعلى كسب الخبرات والمعارف... تكون عنده دوافع ذاتية.

3) الاهتمام بالأسئلة من حيث دقتها وقدرتها على استثارة التفكير وتحقيق تفاعل الطلاب مع النص: أسئلة موجزة، واضحة، محددة، تساعد على الاستنتاج والربط والتحليل والنقد وتساعد على إصدار الأحكام مع التعليل.

4) اتخاذ النص المراد تعليمه محورا يربط بين ألوان مختلفة من الدراسات اللغوية.

ولما تتبعنا الكتاب المدرسي للغة العربية في الطور الثانوي لاحظنا هذه الوسائل هناك أسئلة موجزة إضافة إلى ربط النص بروافد لغوية مختلفة مثل القواعد والعروض والبلاغة.

[1]– محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، ص 224.

18) يمثل المستوى النحوي الآلية الكفيلة لبناء منظومة خطابية متكاملة، انطلاقا من الجملة وصولا إلى النص، من خلال قواعد تضبط العلاقة بين المسند والمسند إليه وباقي البيانات اللغوية الملحقة بها، فما هي أهم المشكلات التي تواجهها في تقديم هذا المستوى التعليمي؟

❖ يسعى المستوى النحوي إلى الوصول إلى فهم حقيقي للمنظومة القواعدية العربية فيحتاج إلى عمل كبير، يبدأ بتذليل أهم المشكلات النحوية التي تقف حجر عثرة في وجه متعلمي اللغة العربية... كتشعب الموضوعات، ومشكلة الاطّراد، والتدخل بين المعالجة الصرفية والنحوية لنفس الظاهرة اللغوية وغيرها[1]، فاتفق جميع الأساتذة أن مشكل النحو العربي غير كاف في المناهج الحديثة ،وموضوعاته ليست مرتبة ترتيبا يفيد المتعلم ويكسبه لغة سليمة، ويمكن حصر أهم المشكلات في ما يلي:

- مشكلة التقديم والتأخير التي تربك متعلمي العربية في فهم الكلام العربي إذا خالف الترتيب الأصلي، وقد يخطئون في الفهم، وبخاصة في المراحل الأولى من التعلم.

- العلامات الإعرابية التي تعد مشكلة كبرى للمتعلمين، خصوصا مع التفاصيل الكثيرة التي تتصل بهذا الموضوع من إعراب بالحركات وبالحروف وبحذف النون وبالإضافة إلى البناء، وسائر حالاته، فضلا عن العلامات الظاهرة والمقدرة وغيرها.

- نظام العدد، ففي اللغة العربية نظام كتشعب جدا، فأحيانا يسبق المعدود العدد مثل كراس واحد، وأخرى يتأخر مثل المعدود ثلاثة كتب، فيصطدم بقاعدة اختلاف العدد عن المعدود في الجنس بتفاصيلها، ومشكلة حركة المعدود ما بين الجر على الإضافة أو النصب على التمييز[2].

19) بناء على خبرتك كيف تصف مستوى القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي؟

❖ قدم الأساتذة إجابة مشتركة لهذا السؤال مفادها أن مستوى التلاميذ ضعيف خاصة أنهم ينسون الكثير من القواعد السابق لأنهم لم يطبقوها في إنتاجهم، وترجع أسباب هذا الضعف:

- ضعف التلاميذ تكوينهم القاعدي
- قلة التطبيقات القواعد النحوية
- طول البرنامج على طول السنة

[1]– حبيب بوزوادة و يوسف ولد النبية، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية –قضايا وأبحاث، مرجع سابق، ص 155.

[2]– حبيب بوزوادة و يوسف ولد النبية،المرجع نفسه، ص 157.

- قلة الحجم الساعي المخصص للتدرب على تلك القواعد

20) هناك مشكلات عدة يعاني منها التلاميذ في التعبير اللغوي سواء الكتابي أو الشفوي بيّن الأسباب المؤدية لذلك واقترح حلا لها.

إنّ الوظيفة الأساسية للغة هي التعبير عن الأفكار والعواطف والتبليغ من المتكلم إلى المخاطب، فاللغة بهذا الاعتبار وسيلة التفاهم بين البشر، وأداة لا غنى عنها للتعامل بها في حياتهم، وهذا المعنى يتماشى مع المفهوم الجديد في تدريس التعبير الذي يقوم على أساس النظرية الوظيفية في التربية التي جعلت المجتمع من الأسس المهمة التي تعتمد على مناهج التربية، وتشتق منها أهدافها، فضلا عن المتعلم وحاجاته ليكون قادرا على القيام بالمطالب[1]، والتعبير الشفوي هو أحذ أشكال هذا التعبير ويعد الوسيلة اللغوية الأولى التي ينقل بها المرء ما لديه من أفكار أو أحاسيس إلى الآخرين، فالتحدث هو وسيلتنا لتحقيق حياتنا الاجتماعية[2]، والتعبير الكتابي وهو إبانة وإفصاح عما يجول في النفس من خواطر وأفكار، وتطبيق لمفاهيم وحقائق وقواعد قد خبرها الإنسان فهو المحصلة النهائية لما تعلمه المتعلم في اللغة من معارف توظف في خدمة التعبير... وهو يحقق وظيفتين من وظائف اللغة وهما الاتصال والتفكير[3]، ومن هنا قدمنا للأساتذة السؤال المشار أعلاه بخصوص مشاكل التعبير واقتراح حلا لها، فكان جوابهم كالتالي: مشكلات التلاميذ في نشاط التعبير عدم مقدرة ترجمة الأفكار إلى كلام لافتقارهم للثروة اللغوية بالإضافة إلى جهلهم بقواعد اللغة والصرف، عدم الإلمام بأدوات الاتساق والانسجام، ليس لديهم ثقافة في شتى الموضوعات ،لا يحفظون الشواهد والأمثلة للاستدلال، ولجوئهم عبر سنوات للأفكار المستوردة من الانترنت وهي أفكار جاهزة لا يعملون حتى النظر فيها كما أن التعبير عمل مرهق بالنسبة لهم، ومن الحلول المقترحة لذلك:

- تنمية مهارات التحدث ن خلال الحوار ومناقشة الأستاذ، وعلى الأستاذ هنا أن يقوم تعبيره بتصحيح الأخطاء النحوية والصرفية وحتى المعرفية.

- قياس أداء التلاميذ في التعبير الكتابي وتصحيحه بمعيار الصدق والثبات و يركزون على الشكل والمضمون معا.

وفي ختام ما تم طرح في هذا الفصل يمكننا القول أنّ طريقة تقديم الدرس اللغوي في الثانوية الجزائرية يتضح أن نجاح العملية التعليمية يتحكم في مهارات كثيرة خاصة بالمعلم والمتعلم

[1]– عبد الرحمن عبد علي الهاشمي وفائزة محمد فخري العزاوي، دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص 254.

[2]– عبد الرحمن عبد علي الهاشمي وفائزة محمد فخري العزاوي ،المرجع نفسه، ص 241.

[3]– محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، ص 254.

والمحتوى التعليمي ، فالمعلم يجب أن يكون معدّا بالكامل وعلى دراية بجميع المواضيع التي يحتويها الكتاب المدرسي والمنهاج والبرنامج المقرر تقديمه، كما يمكنه استثمار كافة الوسائل التي تمكّن من تحقيق الفعل البيداغوجي، سواء كانت هذه الوسائل تقليدية كالكتاب المدرسي والسبورة أو وسائل تكنولوجية كالسبورة الإلكترونية والألواح الذكية استخداما يخدم النشاط التعليمي، رسم أهداف دقيقة لكل وحدة تعليمية، أما من جانب المتعلم فعليه الاجتهاد ومحاولة الاطلاع على المواضيع وتحضيرها قبل تقديمها من طرف الأستاذ، كما عليه التدرّب على القواعد النحوية والصرفية والبلاغية حتى يستطيع الإلمام بالمادة المعرفية أكثر، أما فيما يخص المحتوى التعليمي فيجب إعادة النظر في مواضيع بعد المواد اللغوية ومعالجتها بطريقة تسهل على الطلاب استيعابها، النظر للمقرر الدراسي بشكل عام لتذليل العقبات وتبسيطها مع ما يتلاءم ومدارك المتعلمين.

الخـــــاتـمـــة

الخاتمة:

وفي آخر هذا البحث يمكن أن نقدم مجموعة من النتائج يمكن حصرها في النقاط التالية:

فيما يخص المعرفة اللسانية في بحر علوم أصول الفقه، فعلم الأصول شكل حلقة مهمة في مسار تطور البحث العربي الإسلامي، فاتجه هذا الدرس إلى العناية بالنص من حيث المعاني التي تحملها الألفاظ وما يعترض هذه المعاني من تحول وتغير تبعا للسياق أو قصد المتكلم من الخطاب، فاعتناء علماء الأصول بالقضايا اللغوية مؤشرا للباحثين أن يتجهوا إلى المؤلفات الأصولية لضبط مستويات اشتغال اللغة في هذه المدونات، هذه الدراسات جميعها كانت تسعى دائما وباستمرار إلى الوصول إلى معنى النص القرآني والحديث والوقوف على مقاصده لبناء حكم شرعي لأي آية قرآنية، وفهم النص القرآني لم يكن مقصودا لذاته عند الأصول و إنما القصد منه هو خدمة العملية الاستنباطية الاستدلالية من أجل الكشف عن الحكم الشرعي وتنزيله على أرض الواقع.

في بحر تفسير القرآن الكريم تعدّ وظيفة اللغة العربية وآدابها الأولى هي خدمة القرآن الكريم، ولذلك كانت دعوة الإسلام نفسه هو تعلم هذه اللغة، وهكذا تصب جميع علومها وآدابها لتعتني بالقرآن وكانت طريقا لفهم معانيه، فلا يجوز لمن يتصدى لتفسيره القرآن أن يكون اعتماده فيه على مجرد اللغة فقط، لأنه يؤدي إلى تعطيل كثير من المفاهيم الدينية والمعاني الشرعية الثابتة بالقرآن والسنة وإجماع الأمة، وذلك كانت المعرفة بعلوم اللغة العربية شرط أساسي لتفسير القرآن الكريم، وهذا ما أثبتناه سلفا مع بعض المفسرين مع اختلاف آراءهم واختلاف فترات تأليفهم في التفسير، وتعمقنا في توضيح العلاقة القائمة بين اللغة العربية والتفسير.

وفي مجال الدرس اللغوي القديم عند اللغويين حيث نلاحظ اهتمامهم باللغة العربية وقضاياها، وقد انبثقت أبحاثهم من مرجعيات دينية وفلسفية،الأمر الذي جعلهم يميطون اللثام عن قضايا لغوية كثيرة ارتكزت معظمها على مستويات التحليل اللغوي انطلاقا من الصوت وصولا إلى التراكيب، فقد أتقنوا الدرس اللغوي، فجاءت بحوثهم كاملة شاملة لكل علوم اللغة العربية من نحو وصرف ومعجم ودراسة الأصوات وحتى الدراسة المقارنة.

وفي الحديث عن كل من سلط الضوء على كتاب "سيبويه" بحثا ودراسة يلاحظ أهم المفاهيم اللغوية والمصطلحات العلمية التي وضعها سيبويه قديما وعمل على تحليلها، ويكتشف أيضا أنه لم يترك لا شاردة ولا واردة في النحو العربي إلاّ ووضع لها قاعدة وتخريجا، كالجملة ونظرية

العامل والعديد من القواعد النحوية، كما توصل أيضا إلى أن الأبنية الصرفية تتألف من أصوات ثابتة وأخرى متغيرة، وأحرف زائدة ومواضع زيادتها والدلالات الناشئة عنها، وأن اللواصق التصريفية والاشتقاقية، كما حدد ووظائفها النحوية والدلالية، وكل هذا يبين طبيعة الفكر الموسوعي لفارس اللغة وإمام النحاة "سيبويه".

كما نجد أن "ابن جني" له جهود في مجال المباحث الصوتية جاءت متناثرة بين ضفتي كتابيه الخصائص وسر صناعة الإعراب، فذكر تعريف الصوت والحرف ، ومميزات الصوت، وأنواع الحروف عنده، ومخارجها وصفاتها، وفرق بين الصوت والحرف، كما تطرق لتناول ذوق الأصوات والحروف، وهذا يدل على الاهتمام الواضح في علم الأصوات.

والملاحظ أن الإسلام اهتم بالعلم وحث على طلبه، ويظهر ذلك في تعامل الرسول صلى الله عليه وسلم كونه أعظم معلم عرفته البشرية، وكان منهجه التعليمي واضح ووسائله التعليمية أوضح، وطريقته تلك كان يريد بها الوصول إلى عقول وقلوب الصحابة حتى يرسخ الإيمان في قلوبهم، فالكثير من الأحاديث النبوية كانت تأتي تفصيلا لمجمل القرآن الكريم، ومنها ما يأتي توضيحا لما أشكل على الناس فهمه واستيعابه، وعليه كان الرسول يؤدي دور المفسر والمعلم والمربي .

وما يمكننا استنتاجه عن التعليم في نظام الحلقات وبالذات في الكتاتيب هو بمثابة الشعاع الثقافي في المجتمع المسلم، وقد انتشر مع انتشارا الإسلام في مختلف البقاع، وكان المكان الرئيسي لتعليم الصغار، كما تمتع بمكانة كبيرة الأهمية ف حياة المسلمين ذلك لأنه يتعلم فيه القرآن ومختلف العلوم المعرفية ولأن العلم بحد ذاته له مكانة في نظر الإسلام ويراه بأنه فريضة على كل مسلم، وقد تميز هذا التعليم بالآداب الاجتماعية وتربية الأولاد تربية صالحة وتعويدهم على العادات الحسنة وبذلك المساهمة والمشاركة في مختلف مجالات الحياة العملية.

تتميز بحوث الحاج صالح بالاحترافية والتميز كونها تجعل سلطة العلم المقياس الوحيد في نقد القضايا، فنظرته نظرة متفحصة يقدم العمل بالأدلة المقنعة، فبحث في علوم اللسان مستنطقا النصوص القديمة والحديثة وبكل اللغات فشمل بحثه في اللسانيات كما لاحظنا المفهوم والموضوع الأساسي للسانيات، والمصطلحات المستعملة وصولا إلى نظريته اللسانية الحديثة المتمثلة في النظرية الخليلية أسس لها مبادئها وقواعدها الخاصة،إضافة إلى أعمال أخرى كالذخيرة اللغوية وصناعة المعاجم وغيرها.

كان مما سبق عرض بعض الآراء اللغوية والنحوية التي تميز بها "تمّام حسّان" وطبعت مسيرته العلمية، وكيف استنطق التراث اللغوي العربي وأعاد دراسته بمناهج غربية حديثة وساعده في ذلك امتلاكه للثقافة العربية والثقافة الغربية، فتولدت عنه آراء وأفكار جديدة كان لها الصدى

العميق عند المهتمين بالدرس اللغوي العربي الحديث، فانقسموا إلى مؤيد ومتأثرا بأفكاره و معارض له ولما جاء به، ويظل ما قدمه للدرس اللغوي عبارة عن إحياء للبحوث في هذا العلم بعدما أصابها الركود والتلاشي، ساعدتهم في تدوير عجلة الزمن نحو البحث والتعمق في الموروث اللغوي العربي القديم من جهة ومواكبة تطور اللسانيات ومناهجها من جهة أخرى.

ولما قدمه دو سوسير في علم اللسانيات وهو رائد فيها، فقد أوضح اختصاصها ومنهاجها وحدودها، وأثرى الدراسات اللسانية بالكثير من الأفكار اللغوية الرائدة حتى صارت اللسانيات باعثا لنهضة علمية وتولدت عنها علوم ومناهج جديدة، فقد نظر عميقا وسعى إلى وضع الأسس والمنهجية للتحليل اللغوي، مركزا على وصف اللغات الإنسانية باحثا على العوامل المؤثرة في النشاط اللغوي.

كما سعى تشومسكي من خلال نظريته اللسانية ترسيخ قواعد ثابتة قادرة على تفسير طبيعة اللغة، مع الانفراد ببعض المميزات التي تسم هذا النحو بميسم خاص؛ ولعل أبرزها يكمن أساسا في الجهاز المفاهيمي الذي جاء به، والذي سميت به هذه اللسانيات أيضا، ونقصد بها مصطلحي التوليد والتحويل؛ باعتبارهما المدار الرئيس لهذا الاتجاه من اللسانيات، هذا بالإضافة إلى مصطلحات أخرى؛ من قبيل القدرة والإنجاز، والبنية السطحية والبنية العميقة،...

وفي حديثنا عن اللسانيات العرفانية فهي حقل جديد وقد انصب علماؤه على دراسة علاقة اللغة بالذهن، ويضم الكثير من الاختصاصات العلمية التي تهتم بالدراسة العقل والذكاء واللغة كاللسانيات الحاسوبية وغيرها، جاءت اللسانيات العرفانية كردة فعل على السلوكية وقدمت بديل لها، وجاءت النظرية النحوية العرفانية أو ما يعرف بالنحو العرفاني بمبادئ جديدة خالفت ورفضت مجموعة من المسلمات والاعتبارات النحوية السابقة، فالعرفانية تيار لساني جديد اهتم بدراسة اللغة بالذهن وعلاقة بنيتها بالأشياء الخارجة عنها.

أما فيما يخص منهج تدريس اللغة العربية الطريقة الحديثة لذلك وجب أن تحقق العملية التعليمية أهدافها المرسومة من دون تكافل عناصرها كاملة، وذلك انطلاقا من الخطوات التي تقوم بها من أساليب ووسائل تعليمية والتي تبقى ناقصة إن لم ترفق بعملية تقويم مستمرة ودائمة تطال مختلف المراحل التعليمية وكافة أبعادها التربوية.

وفي ختام ما تم طرح في هذا الفصل يمكننا القول أنّ طريقة تقديم الدرس اللغوي في الثانوية الجزائرية يتضح أن نجاح العملية التعليمية يتحكم في مهارات كثيرة خاصة بالمعلم والمتعلم والمحتوى التعليمي ، فالمعلم يجب أن يكون معدّا بالكامل وعلى دراية بجميع المواضيع التي يحتويها الكتاب المدرسي والمنهاج والبرنامج المقرر تقديمه، كما يمكنه استثمار كافة الوسائل التي

تمكّن من تحقيق الفعل البيداغوجي، سواء كانت هذه الوسائل تقليدية كالكتاب المدرسي والسبورة أو وسائل تكنولوجية كالسبورة الإلكترونية والألواح الذكية استخداما يخدم النشاط التعليمي، رسم أهداف دقيقة لكل وحدة تعليمية، أما من جانب المتعلم فعليه الاجتهاد ومحاولة الاطلاع على المواضيع وتحضيرها قبل تقديمها من طرف الأستاذ، كما عليه التدرّب على القواعد النحوية والصرفية والبلاغية حتى يستطيع الإلمام بالمادة المعرفية أكثر، أما فيما يخص المحتوى التعليمي فيجب إعادة النظر في مواضيع بعد المواد اللغوية ومعالجتها بطريقة تسهل على الطلاب استيعابها، النظر للمقرر الدراسي بشكل عام لتذليل العقبات وتبسيطها مع ما يتلاءم ومدارك المتعلمين.

المحلق

مذكرة تربوية

الوحدة التعليمية: الثالثة
المستوى: ج م آ
النشـاط: نص أدبي
التوقيت: ساعة
الموضـوع: وصف البرق والمطر – عَبيد بن الأبرص–
السند التربوي: الكتاب المدرسي ص59
الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على أثر الطبيعة في وجدان الشاعر العربي

وضعيات التعلم	أنشطة التعليم	أنشطة المتعلم	الطريقة+ المعيار الزمني	نوع التقويم
الانطلاق	س/ ما أهم الأشياء التي وصفها الشاعر الجاهلي ؟	ج/ الطبيعة من صحراء ومطر، الحيوانات كالإبل والخيل..	حوارية: 02د	تشخيصي
	القراءة النموذجية للأستاذ	قراءة بعض المتعلمين مع تصويب الأخطاء	إلقائية: 10د	تكويني
بناء التعلمات		**1- أتعرف على صاحب النص:** هو عبيد بن الأبرص بن جشم بن عامر بن مالك بن أسد بن خزيمة المضري، شاعر جاهلي وأحد شعراء المجمهرات من الطبقة الأولى.مدح الأمراء ، عايش امرؤ القيس، قتله الملك المنذر بن ماء السماء سنة554 م. له ديوان شعر متعدد الأغراض. وله في وصف الطبيعة هذا النص وغيره، ومن حكمه: وكل ذي غيبة يؤوب وغائب الموت لا يؤوب ساعد بأرض إذا كنت فيها ولا تقل إنني غريب من يسأل الناس يحرموه وسائل الله لا يخيب	حوارية: 10د	
		2- أثري رصيدي اللغوي: العارض: السحاب العابر/ اللماح: شديد البياض/ دان: قريب/ مُسفّ: قريب من الأرض/ فويق: تصغير فوق/ الهيدب من السحاب: المتدلي القريب من الأرض/ الراح: كف اليد/ ريقه: أوله/ شطبا: اسم جبل/ أقراب: ج قُرُب وهي الخاصرة/ أبلق: فرس فيه سواد وبياض/ ينفي: يدفع/ رمَّاح: الضارب برجله/ النج وارتج: اضطرب/ المنصاح: المنشق بالماء/ بنجوته: من كان بعيدا عنه/ بمحفله: من كان بمعظمه/ المستكن: المختبئ في بيته/ القرواح: أرض مستوية ظاهرة/ ربط: واحده ربطة وهي الملاءة/ العشار: الإبل/ جلة شرفا: كبيرة ومسنة/ شعثا: مغبرة ملبدة الشعر/ لهاميم: ج لهموم وهي الناقة غزيرة اللبن/ همت بإرشاح: اشتد فصيلها وقوي على المشي/ هدلا: متدلية/ مشافرها: المشفر للناقة كالشفة للإنسان/ تسيم: ترعى/ قرقر: الأرض المطمئنة اللينة/ ضاحي: بارز للشمس/ أعجاز: ج عجز وهو مؤخر الشيء/ المزن: واحده مزنة السحابة ذات الماء/ يسح: سال الماء بغزارة/ دلاح: الممتلئ من الماء.	حوارية: 10د	تكويني
بناء التعلمات	**3- أكتشف معطيات النص:** س1/ ما هي الظاهرة الطبيعية التي شدت انتباه الشاعر ؟ بم شبهها ؟ من أين لاح البرق ؟ س2/ ماذا شاهد الشاعر مع هذه الظاهرة ؟ وما العلاقة بينهما ؟	ج1/ هي البرق، وشبهها ببياض الصباح، وقد لاح البرق من وسط السحاب (عارض). ج2/ شاهد معها السحاب والعلاقة بينهما هي ربط السبب بالمسبب	حوارية: 10د	تكويني

	س3/ ما المعنى المقصود بقوله: "يكاد يدفعه من قام بالراح"؟ استخرج لفظين آخرين يدلان على المعنى نفسه. س4/ هل يستطيع أحد أن يحتمي من المطر ؟ لماذا ؟ وما الصورة البيانية التي عبرت عن ذلك ؟ س5/ بم شبه جبل "شطب" حينما علاه أول السحاب؟ س6/ نزول المطر بعد تفاعل. حدد البيت المتضمن هذا المعنى. س7/ بم شبه صوت الرعد ؟ ما هو الإيحاء النفسي لهذا الصوت ؟ س8/ تغير اتجاه نزول المطر بعاملين طبيعيين ما هما ؟ س9/ رصد الشاعر ثلاث ظواهر طبيعية. عين الأبيات الدالة على كل ظاهرة.	ج3/ قرب السحاب من الأرض، واللفظان هما: دان و مسف. ج4/ لا أحد يحتمي منه لاضطراب الماء وغمره البعيد والقريب والمختفي والظاهر. والصورة البيانية التي عبرت عن ذلك هي: (فمن بنجوته كمن بمحفله والمستكن كمن يمشي بقرواح) وهي عبارة عن تشبيه مرسل مجمل. ج5/ شبه الشاعر السحاب حين بلغ أول الجبل بحصان أبلق يدفع الخيل أمامه ويرفس بقدميه. ج6/ البيت الرابع. ج7/ شبهه بصوت النوق التي ترعى أولادها. وإيحاؤها النفسي هو شدة الحنين لإرشاح الناقة وليدها. ج8/ هبوب ريح الجنوب، وتغير اتجاه السحاب. ج9/ البرق(البيت الأول) + السحاب(البيت الثاني) + المطر (البيت الخامس).		
بناء التعلمات	**4- أناقش معطيات النص:** س1/ وردت في البيت الأول صيغة نحوية تدل على قوة البرق، استخرجها* س2/ متى تتبع الشاعر هذا المشهد ؟ ما دلالة هذا الوقت على نفسية الإنسان ؟ س3/ ما أثر صيغة " فويق" في معنى البيت الثاني ؟ * س4/ وظف الشاعر التشبيه والكناية في البيت الخامس. أي الصورتين أكثر دلالة على المعنى ؟ علل بيان أثرهما. س5/ وظف الشاعر عبارات دالة على أحوال السحاب، وأخرى على صوت الرعد وأخرى على صوت الإبل. استخرجها من القصيدة. س6/ استخرج طباقين من القصيدة وبين أثرهما المعنوي. س7/ ما هي الصورة البيانية التي أكثر الشاعر من توظيفها؟ وما أثرها في المعاني ؟ س8/ كيف تظهر بيئة الشاعر من خلال هذه الأوصاف ؟	ج1/ هي صيغة النداء في قوله: (يا من لبرق) وهي تفيد التعجب. ج2/ تتبعه في الليل، ودلالة هذا الوقت أن التأمل في الليل مع هدوئه وسكينته يحرك المشاعر النفسية، وقريحة الشاعر للإبداع وإخراج مكنونات النفس، والترويح عنها من شدة الهموم والأحزان. ج3/ لتصوير شدة قرب السحاب من الأرض لثقل ما يحمل من مطر. ج4/ هو التشبيه لأن المختبئ في بيته كالمتواجد بالخارج لا أحد يسلم من المطر، وهذا لكثرة سيلانه. ج5/ العبارات الدالة على السحاب: دان، مسف،هيدبه، ريقه. وأما الألفاظ الدالة على الرعد: التج وارتج. وأما الدالة على صوت الإبل: بحا حناجرها. ج6/ الطباقان: الأول: (الليل#الصبح)، والأثر متجل في إثبات طول سهر الشاعر ليل نهار. الثاني: (أعلاه#أسفله) لتبيان شدة الاضطراب الشامل للرعد المرتج الملتج رعده. ج7/ التشبيه: والأثر متجل في طغيان المجال الحسي الذي لا يؤمن بغيره الجاهلي وارتباطه الشديد ببيئته، واهتمامه بالمناخ والثروة الحيوانية التي يعتمدها في حياته. ج8/ تظهر مؤثرة فيه وفي حياته. فهي بيئة مطيرة تعتمد الحيوان مصدر عيش. وارتباط الجاهلي بالحيوان وإشفاقه عليه. قلق الجاهلي المستمر على مصيره المرتبط بالماء غيثا (أبيت أرقبه).	حوارية: 10د	تكويني

بناء التعلمات	**5- أحدد بناء النص** **س1/** استخرج من القصيدة ثلاث تشبيهات. **س2/** استخرج من البيت الثاني والسابع ثلاث نعوت. **س3/** استخرج من البيت الأول ما يدل على لون السحاب. **س4/** استعن بالألفاظ الدالة على الألوان والأصوات، وبالتشبيهات والنعوت المستخرجة لتحديد نمط النص وخصائصه. **س5/** أثار انفعالك مشهد طبيعي، صفه وفق نمط نص الشاعر. .	**ج1/** عارض كبياض الصبح لماح/ كأن ريقه أقراب أبلق/ كأنما بين أعلاه وأسفله ربط منشرة. **ج2/** في البيت الثاني: دان، مسف، فويق الأرض هيدبه. وفي البيت السابع:: جلة شرفا، شعثا، لهاميم. **ج3/** كبياض الصبح. **ج4/** من خلال مظاهر الطبيعة وما ذكره الشاعر من خلال أوصاف، وتشبيهات، وألفاظ الألوان وأصوات، نستخلص أن نمط النص وصفي خارجي، ومن أهم خصائصه: كثرة الجمل الاسمية/ دقة الوصف الداخلي والخارجي/ غلبة المجاز والتشبيهات/ بروز أسماء الذات وأفعال الحركة والجمل الاسمية والنعوت والأحوال والمعطوفات والترادف/ استخدام الأفعال الماضية والأفعال المضارعة في وصف الطبيعة الحية والمتحركة/ استعمال الأساليب الانفعالية كالتعجب، التمني، التأوه.. **ج5/-** تطبيق وصفي : حن السحاب الخجول يحمل الماء النمير للعشب والبهم قبل الإنسان الضرير، ليعم الخلق بالخير ويمير، فكلما قصَّر القطر في الوقع كأن الرعد يصيح بصوت الأمير أن يضخ الماء الزلال الهدير، وكلما أظلمت مسالك الغيث أنار البرق دروب الانتشاء، وكأن الوَرْقَ تصدح على ورق أخضر ثمل عربيد في وجه الصيف البخيل العنيد.	حوارية: **10د**	تكويني
	6- أتفحص الاتساق والانسجام: **س1/** يدل ضمير الغائب في القصيدة إما على السحاب وإما على المطر. حدد الأبيات التي ورد فيها الضمير دالا على المطر، وبين أثره في المعنى. **س2/** ما أثر الجملة الاعتراضية الواردة في البيت الثالث على المعنى ؟ **س3/** ما دلالة تنكير "بحا" و"هدلا" في البيت الثامن ؟ **س4/** ما أثر تتابع النعوت في البيت السابع على المعنى ؟ * **س5/** علام يدل استيفاء الشاعر وصف الإبل في البيت الثامن ؟	**ج1/** تحديد ضمائر المطر: نجوته، محفله، أعلاه، أسفله، كأن فيه عشارا، أولاه، مال به. الضمير أعلى قيمة المطر مبرزا ملكيته وسيطرته. **ج2/** تحديد مرتكز جمال الصورة حصرا لأن أول ما يحضن أول السحاب هو مرتفع الأرض جبلا كان أو غيره. **ج3/** هو تعميم هاتين الخالتين على جميع الإبل والنوق حين ترتبط بإطعام أولادها ولا تتميز بها أمٌ عن غيرها من الأمهات. **ج4/** لإبراز شدة اهتمام النوق بأبنائها ويستوي في ذلك صغار الإبل والعجائز منهن. **ج5/** يدل على معرفة الشاعر واهتمامه بالتربية المادية والمعنوية للحيوانات و كأنه خبير بيطري ونفساني، وأثر ذلك في المعنى متجل في إشباع المعاني عن طريق التصوير المتتابع أ و هو حشو يُبْتَغَى به إيقاع العروض.	حوارية: **10د**	تكويني
استثمار وتوظيف التعلمات	**7- أجمل القول في تقدير النص:** **س1/** وصف الشاعر مشهدا طبيعيا فهل نقله إلينا نقلا واقعيا أم نقلا وجدانيا ؟ علل إجابتك.	**ج1/** هو وصف وجداني خاص بالشاعر من خلال جملة من الانفعالات كالدهشة مثلا، والوصف عنده قائم على حياة نابضة وشديدة التأثر بالطبيعة.	حوارية: **10د**	تحصيلي

	س2/لاحظ التشبيهات الواردة في القصيدة. من أين استمد الشاعر المشبه به في كل منها ؟ ما دلالة ذلك على خيال الشاعر وبيئته؟ س3/ اعتنى الشاعر بتفصيل جزئيات الصور التشبيهية. استخرج تشبيها في هذا السياق وبين أثره الجمالي. س4/ أثرت الطبيعة في بناء الشاعر لمعانيه بناء حسيا، وضح ذلك.	ج2/ استمده من بيئته ولم يخرج به بعيدا عنها مما يدل على محدودية خيال الشاعر، ودلالة ذلك أن الجاهلي لا يصور إلا ما يرى مجال الحس فيه. ج3/ البيت 7 و 8 : وجه الشبه فيه مفصل تمثيلي لقيامه على الصور الجزئية وهي: كبر سن الإبل شعث الأوبار + اللهاميم أي ممتلئة الضرع + الهامات بالإرضاع + بحة الحناجر+ مهتدلة أشفار العيون+ *الراعية أولادها في الكلأ . وأثره في المعنى يتجلى في إبراز عملية تمخض السحاب لإسقاط مائه. /ج4/ لقد وفرت الطبيعة للشاعر مظاهرها كالبرق وبياض الصبح والرعد والمطر والريح الجنوبية الموسمية التي لا ماء فيها وجبل الشطب. واستعان في ذلك بالنوق و أبنائها. وهي مشاهد حسية طبيعية، ومعانيها بسيطة لا تركيب فيها ولا تعقيد ولا أثر للفكر والمعاني العقلية، فهم يصورون الأشياء التي تقع عليها عيونهم في بيئتهم المحدودة.		

الوحدة التعليمية: الثالثة — المستوى: ج م آ

النشـاط: نص أدبي وروافده (رافد قواعد اللغة) — التوقيت: ساعة

الموضـوع: الأحرف المشبهة بالفعل

السند التربوي: الكتاب المدرسي ص**60**

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على الحرف المشبهة بالفعل ويوظفها

وضعيات التعلم	أنشطة التعليم	أنشطة المتعلم	الطريقة+ المعيار الزمني	نوع التقويم
الانطلاق	س/ ما هي أهم النواسخ التي تدخل على الجملة الاسمية ؟	ج كان وأخواتها، إن وأخواتها، كاد وأخواتها، ظن وأخواتها./	حوارية: **02د**	تشخيصي
	الأمثلة: ▪ قال عبيد بن الأبرص: كَأَنَّ رَبَقَهُ لمّا علا شطباً أقرابُ أبلقَ ينفي الخيل رمّاحِ ▪ وقال الله تعالى: { وَاسْتَغْفِرُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ }المزمل/**20**. ▪ وقال أيضا: { لَعَلَّ اللَّهَ يُحْدِثُ بَعْدَ ذَلِكَ أَمْراً }الطلاق/**1**. ▪ لعل الربيعَ جؤُهُ لطيفٌ ▪ وقال أبو العتاهية: ألا ليتَ الشبابَ يعودُ يوماً فأخبرَهُ بما فعل المشيبُ • ليت علياً حاضرٌ * علمتُ أنَّكَ مريضٌ. * بلغني أنَّكَ مُتَفَوِّقٌ		إلقائية: **05د**	تكويني
بناء التعلمات	القراءة النموذجية للأستاذ	قراءة بعض المتعلمين مع تصويب الأخطاء	إلقائية: **10د**	تكويني
	1– أكتشف أحكام القاعدة: س**1**/ استخرج من الأمثلة السابقة الأحرف التي دخلت على الجمل الاسمية. س**2**/ هل غيرت هذه الأحرف شيئا بعد دخولها ؟ كيف عملها مقارنة معم كان وأخواتها ؟ س**3**/ هل تعرف أخرى مثلها ؟ س**4**/ كيف تسمى هذه الأحرف ؟ ولماذا ؟ س**5**/ هل لها محل إعرابي ؟ ولماذا ؟ س**6**/ ما هي أهم معانيها المستفادة في الجمل ؟ س**7**/ كيف ورد خبرها في الأمثلة السابقة ؟ س**8**/ هل تكون عاملة إن اقترنت بما الزائدة ؟ هات مثالا على ذلك.	ج**1**/ كأن، إن، لعل، ليت. ج**2**/ نصبت المبتدأ، ورفعت الخبر، وهي تعمل عمل ليس. ج**3**/ أن، لكنّ. ج**4**/ تسمى أحرفا مشبهة بالفعل، لأنها تفيد معنى الفعل. ج**5**/ لا محل لها من الإعراب، لأنها أحرف وليست أسماء. ج**6**/ إن وأن للتوكيد، كأن للتشبيه، ليت للتمني، لعل للترجي والإشفاق، لكنّ للاستدراك ج**7**/ اسما مفردا (أقراب، غفور)/ جملة فعلية (يحدث، يعود). ج**8**/ لا بل تكون مهملة مثل قوله تعالى : (إنما المؤمنون إخوةٌ).	حوارية: **10د**	تكويني

<table>
<tr>
<td>بناء التعلمات</td>
<td>
2- أبني أحكام القاعدة:
1- تدخل الأحرف المشبهة بالفعل على الجملة الاسمية، وتضيف إليها معاني جديدة، فتنصب المبتدأ ويسمى اسمها، وترفع الخبر ويسمى خبرها.
2- وهي: إنَّ وأنَّ للتوكيد/ لكنّ للاستدراك/ كأنّ للتشبيه/ ليت للتمني/ لعل للترجي والإشفاق، وهو توقع أمر محبوب ممكن.
3- وتسمى إنّ وأخواتها أحرفا مشبهة بالفعل لأنها تفيد معنى الفعل.
4- ويأتي خبرها مفردا، مثل: إنّ الأم مدرسةٌ، ويأتي جملة (اسمية أو فعلية)، مثل: علمت أنّ الدنيا متاعها قليل، ليتنا ننجح في الامتحان، أو شبه جملة (ظرفا أو جارا ومجرورا)، مثل: لعل الفرجَ بعد قليلٍ، لكنَّ الجمال في الأدب لا في اللباسِ
5- إذا دخلت (ما) الزائدة على الأحرف المشبهة بالفعل فإنها تكفها عن العمل، مثل قول الريحاني: إنّما الشمس شمس الصيف، وإنّما الزهور زهور الربيع.
</td>
<td>حوارية:
10د</td>
<td>تكويني</td>
</tr>
<tr>
<td>استثمار وتوظيف التعلمات</td>
<td>
3- إحكام موارد المتعلم وضبطها:
أ- في مجال المعارف:
استخرج الأحرف المشبهة بالفعل مع اسمها وخبرها فيما يأتي:
<table>
<tr><th>الأمثلة</th><th>الأحرف المشبهة بالفعل</th><th>اسمها</th><th>خبرها</th></tr>
<tr><td>قال إيليا أبو ماضي:
إن شرَّ النفوس نفسٌ يؤوسٍ يتمنى قبل الرحيل الرحيلا</td><td>إن</td><td>شر</td><td>نفس</td></tr>
<tr><td>قال تعالى: (إِنَّ هَؤُلَاءِ لَشِرْذِمَةٌ قَلِيلُونَ) الشعراء/54.</td><td>إن</td><td>هؤلاء</td><td>شرذمة</td></tr>
<tr><td>قال صلى الله عليه وسلم: (إنَّ من الشعر لحكمة وإنَّ من البيان لسحرا).</td><td>إن
إن</td><td>حكمة
سحرا</td><td>من الشعر
من البيان</td></tr>
<tr><td>قال تعالى: (ذَلِكُمْ وَصَّاكُم بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ) الأنعام/153.</td><td>لعل</td><td>كم</td><td>تتقون</td></tr>
<tr><td>قال عبيد بن الأبرص:
كأن فيه عشارا جلة شرفا شعثا لهاميمَ قد همت بإرشاحِ</td><td>كأن</td><td>عشارا</td><td>فيه</td></tr>
<tr><td>قال جيل بن معمر:
ألا ليت ريعانَ الصفاء جديدُ ودهر تولى يا بثينَ يعود</td><td>ليت</td><td>ريعان</td><td>جديد</td></tr>
<tr><td>قال تعالى: {قَالُواْ إِنَّمَا الْبَيْعُ مِثْلُ الرِّبَا وَأَحَلَّ اللّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا} البقرة/275.</td><td>إن مكفوفة</td><td>/</td><td>/</td></tr>
</table>
ب- في مجال المعارف الفعلية:
1- هات جملا من إنشائك عن الأحرف المشبهة في الفعل.
2- أعرب ما يلي:
- قال تعالى: {إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ }الحجرات/10./ ليتَ الشبابَ يعودُ يوماً
الإعراب:
- إن: حرف مشبه بالفعل لا محل له من الإعراب مكفوفة عن العمل/ ما: زائدة لا محل لها من الإعراب/ المؤمنون: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الواو لأنه ج م سالم/ إخوة: خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.
- ليت: حرف مشبه بالفعل لا محل له من الإعراب/ الشباب: اسم ليت منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة/ يعود: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة، والفاعل ضمير مستتر تقديره هو/ يوما: ظرف زمان مفعول فيه منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة/ والجملة الفعلية (يعود) في محل رفع خبر ليت./
ت- في مجال إدماج أحكام الدرس:
زرت منطقة سياحية فأعجبت بمناظرها الخلابة وما صنعته يد الإنسان عبر التاريخ، صف لنا هذا المشهد موظفا ما أمكن من الأحرف المشبهة بالفعل عاملة ومهملة.
</td>
<td>حوارية
15د</td>
<td>تحصيلي</td>
</tr>
</table>

الوحدة التعليمية: الثالثة
المستوى: ج م آ
النشـاط: نص أدبي وروافده (رافد العروض)
التوقيت: ساعة
الموضـوع: الأحرف التي تصلح أن تكون رويا
السند التربوي: الكتاب المدرسي ص **60**
الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على الأحرف التي تصلح أن تكون رويا

وضعيات التعلم	أنشطة التعليم	أنشطة المتعلم	الطريقة+ المعيار الزمني	نوع التقويم
الانطلاق	س/ درست القافية وحروفها. فما هو تعريف القافية ؟	ج/ هي مقطع موسيقي يتكرر في كل القصيدة، ويحدد بساكن مع الساكن الذي يليه مع المتحرك الذي قبله.	حوارية: **02د**	تشخيصي
	الأمثلة: ▪ قالت الخنساء: يُؤَرِّقُنِي التَّذَكُّرُ حِينَ أُمْسِي فَأُصْبِحُ قَدْ بُلِيتُ بِفَرْطِ نُكْسِ ▪ وقال حسان بن ثابت: فَبُورِكْتَ يا قَبْرَ الرَّسُولِ وبُورِكَتْ بِلاَدٌ ثَوَى فِيهَا الرَّشِيدُ الْمُسَدَّدُ		إلقائية: **05د**	تكويني
بناء التعلمات	القراءة النموذجية للأستاذ	قراءة بعض المتعلمين مع تصويب الأخطاء	إلقائية: **10د**	تكويني
	1– أكتشف أحكام القاعدة: س**1**/ قطع البيتين تقطيعا عروضيا محددا القافية فيهما. س**2**/ استخرج الحرف الأخير من كل بيت. س**3**/ ماذا تلاحظ على تواجده في أبيات كل قصيدة ؟ س**4**/ كيف يسمى هذا الحرف الذي ترتكز عليه القصيدة ؟ س**5**/ ما هي الأحرف التي تصلح ان تكون رويا ؟ س**6**/ هل هناك أحرف أخرى لا يمكن أن تصلح حرف رويّ ؟	ج**1**/ القافية من البيت الأول: نُكْسِي. القافية من البيت الثاني: سَدَّدَهُو. ج**2**/السين، الدال. ج**3**/ يتكرر في آخر كل بيت من القصيدة الواحدة. ج**4**/ حرف الروي. ج**5**/ أغلب حروف الهجاء يصلح لذلك. ج**6**/ الألف والواو والياء (سواء أكانت حرف مد، أو ناتجة عن إشباع الحرف الأخير)، والهاء إذا كانت للضمير أو الوقف أو التأنيث.	حوارية: **10د**	تكويني
بناء التعلمات	**2**– أبني أحكام القاعدة: – حرف الروي هو الذي تُبنى عليه القصيدة فتنسب إليه، فيقال: سينية الخنساء، أو لامية الشنفرى، أو ميمية عنترة. وأغلب حروف الهجاء تصلح أن تكون رويا، وهي تتفاوت في قيمتها الموسيقية. – وثمة حروف لا تصلح أن تكون رويا، ويعتبر ما قبلها هو حرف الروي، ولا يجوز للشاعر أن يبني قصيدته عليها، وهي: الألف والواو والياء (سواء أكانت حرف مد، أو ناتجة عن إشباع الحرف الأخير)، والهاء إذا كانت للضمير أو الوقف أو التأنيث.		حوارية: **10د**	تكويني

استثمار وتوظيف التعلمات	**3- أختبر معرفتي:** **1- بين حرف الروي فيما يلي والحروف التي لا تصلح أن تكون رويا فيما يلي:**	حوارية 15د	تحصيلي

الأمثلـة		حرف الروي
قال مفدي زكريا في الشهيد أحمد زبانا:		
قام يختال كالمسيح وئيدا	يتهادى نشوان يتلو النشيدا	حرف الدال والألف لا يصلح أن يكون رويا لأنه حرف مد.
قال إيليا أبو ماضي:		
أقبل العيد ولكنْ	ليس في الناس المسرةْ	حرف الراء والهاء الساكنة لا تصلح أن تكون رويا.
لا أرى إلا وجوها	كالحات مكفهرّةْ	
قال عبد الحميد بن باديس:		
شعب الجزائر مسلم	وإلى العروبة ينتسبْ	حرف الباء.
قال امرؤ القيس:		
وقد أغتدي والطير في وُكناتها	بمنجرد قيد الأوابد هيكل	حرف اللام.
قال حسان بن ثابت:		
إمام لهم يهديهم الحق جاهدا	معلم صدق إن يطيعوه يسعدوا	حرف الدال والواو لا يصلح أن يكون رويا لأنه حرف مد لاحقة لضمير الجمع.
وقال الشاعر:		
لا تُنكروا لسعيد فضلَ نعمتهِ	لا يشكرُ اللهَ من لا يشكرُ الناسا	حرف السين والألف لا يصلح أن يكون رويا لأنه حرف مد.

الوحدة التعليمية: الثالثة
المستوى: ج م آ
النشـاط: تعبير كتابي
التوقيت: ساعة
الموضـوع: الوسائل المجدية لتحقيق المطالب والآمال
السند التربوي: /
الكفاءة المستهدفة: أن نغرس في المتعلم العمل للمستقبل بالتفاني والجد لتحقيق الأماني والمطالب

وضعيات التعلم	أنشطة التعليم	أنشطة المتعلم	الطريقة+ المعيار الزمني	نوع التقويم
الانطلاق	1- السند التربوي: قال الشاعر: وما نيل المطالب بالتمني ولكن تؤخذ الدنيا غلابا وما استعصى على قوم منال إذا الإقدام كان لهم ركابا 2- المطلوب: انطلاقا من هذين البيتين حرر موضوعا تتحدث فيه عن الوسائل المجدية لتحقيق مطالبك وأمانيك في الحياة.		إلقائية: 10د	تكويني
بناء التعلمات	3- خطة تصميم الموضوع: أ- ماذا ينبغي أن تحوي المقدمة ؟ ب- ماذا ينبغي أن يحوي العرض ؟ ت- ماذا ينبغي أن تحوي الخاتمة ؟	أ- المقدمة: سعي الناس لتحقيق مطالبهم وآمالهم. ب- العرض: - تفصيل مطالبك وآمالك الخاصة بك مثلا. - الوسائل المعتمدة لتحقيقهما من جد واجتهاد ومثابرة، وتحمل الصعاب، والصبر على نوائب الدهر، والتضحية بالغالي والنفيس من أجل ذلك. - الاستشهاد بآيات قرآنية، وأحاديث نبوية شريفة، وأشعر، وأمثلة واقعية عن أناس حققوا أهدافهم ومطامحهم بفضل وسائل معينة. - من بين الأشعار: - الجدُّ يدني كل بعدٍ شاسعٍ والجد يفتح كلَّ بابٍ مغلقِ - تهونُ علينا في المعَالي نفوسُنا ومن يعشقِ الحسناءَ لم يُغلِهِ المهرُ ت- الخاتمة: تلخيص ما تقدم ذكره من معان، مع بذل بعض النصائح للمتلقي بغية الأخذ بها والاقتداء بها.	حوارية: 20د	تكويني
استثمار وتوظيف التعلمات	4- الإنجاز: ينجز التعبير داخل القسم في الحصة المخصصة له.			تحصيلي

الوحدة التعليمية: الثالثة
المستوى: ج م آ
النشـاط: مطالعة موجهة
التوقيت: ساعة
الموضـوع: أرضنا الجميلة
السند التربوي: الكتاب المدرسي ص61
الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على معالم بلدنا الجميلة وما تزخر به من مؤهلات طبيعية وبشرية وسياحية

وضعيات التعلم	أنشطة التعليم	أنشطة المتعلم	الطريقة+ المعيار الزمني	نوع التقويم
الانطلاق	س/ ما هي العوالم الثلاث التي تحيط بالجزائر ؟	ج/ عالم البحر المتوسط، العالم الإسلامي، العالم الإفريقي.	حوارية: 02د	تشخيصي
	القراءة النموذجية للأستاذ	قراءة بعض المتعلمين مع تصويب الأخطاء	إلقائية: 15د	تكويني
بناء التعلمات	1- أكتشف معطيات النص: س1/ ما مؤهلات الجزائر السياحية طوال السنة ؟ اذكر بعض المؤهلات وبين ما فيها من جمال. س2/ بما تمتاز السواحل الجزائرية ؟ وأي جهة أكثر شاعرية؟ الشرقية أم الغربية ؟ س3/ أي المناطق بالجزائر تصلح للسياحة الشتوية ؟ وما هي الأنشطة الرياضية التي تلائم تضاريسها ومناخها ؟ س4/ أفي الجزائر مؤهلات لإقامة سياحة جبلية صيفية ؟ اذكرها. س5/ ماذا تعرف عن حمامات الجزائر المعدنية ؟ اذكر أشهر ها وفائدتها الاستشفائية. س6/ ما هي أهم المعالم السياحية بصحرائنا ؟ وماذا تعرف عن خصوصيات كل ناحية من نواحي الجنوب ؟	ج1/ الوضع الجغرافي والطبيعي الطيب والجميل، المنشآت المعمارية، الشواطئ. ج2/ الشواطئ الطويلة والقصيرة برمالها الجيدة النظيفة، وأحواضها الصغيرة، وخلجانها الجميلة، تظللها أشجار رائعة وشواهق ملونة، والجهة الأكثر شاعرية هي الشرقية من بجاية إلى القل بدون منازع. ج3/ هي المرتفعات والقمم المعممة بالثلوج، وتلائم تضاريسها أنشطر رياضية مثل: التزحلق على الثلج. ج4/ نعم فمرتفعات تكجدة تبلغ من الطول (1475 مترا) وهي تقع في سلسلة جبال جرجرة في القبائل، وكذا جبال الشريعة التي تبلغ (1500 متر) في الأطلس البليدي، ثم هناك غابات مقر الهدوء والسكينة تمتد من جبال تلمسان غربا إلى مجردة شرقا. ج5/ هي حمامات معدنية مجهزة مثل حمام ريغة في الوسط، وحمام بوحنيفية غربا، وحمام دباغ شرقا. ج6/ أهم المعالم: الواحات المتنوعة التي توفر للسائح راحة ساحرة، المزاب بأصالته، فنه المعماري الشائق، الصناعات التقليدية، جمال الكثبان الرملية.	حوارية: 10د	تكويني
بناء التعلمات	2- أناقش معطيات النص: س1/ هل تكفي المؤهلات الطبيعية وحدها لإنجاح السياحة بالجزائر ؟ س2/ ما نواقص المنظومة السياحية بالجزائر ؟ وهل بإمكاننا التفكير في تسيير الساحة المحلية أو لا ؟	ج1/ بل ينبغي تظافر الجهود البشرية في التسيير وإنشاء مرافق لاستقبال السياح، مع إعلام كبير لاستقطابهم. ج2/ الهياكل لاستقبال السياح، وسوء التسيير. نعم يمكنا تسيير السياحة المحلية، لأن كثيرا من الجزائريين يغادرون إلى	حوارية: 10د	تكويني

	س3/ يقال بأن السياحة تنمّي ثقافة الاستكشاف، والتعايش مع الآخر. كيف يتحقق ذلك ؟ س4/ أترى أن إدخال التربية السياحية ضمن النشاطات المدرسية كفيل بترقية الحس الحضاري لدى الأفراد ؟ علل إجابتك.	البلدان الأجنبية والعربية ويتركون السياحة في بلدهم. ج3/ يتحقق ذلك باكتشاف المعالم التاريخية، والحضارية التي تركتها الأمم السابقة في بلدنا، ثم الاختلاط والتعامل مع الآخرين والتعرف على تقاليدهم وأعرافهم. ج4/ نعم قد يكون مفيدا لنشر هذه الثقافة السياحية بين المتدرسين ثم نقلها إلى المجتمع لتعميمها.		
استثمار وتوظيف التعلمات	3- أستخلص وأسجل س1/ أيهما أصح في جمع (سائح): سياح أو سواح، ولماذا ؟ س2/ ابحث في المعجم عن معاني: ساحَ. س3/ ابحث في الأصل اللغوي لـ (أطلس)، وعلام كانت تطلق ؟	ج1/ الأصح هو سُيَّاح، فعله ساح وأصلح سيح واسم الفاعل منه سايح فأبدلت الياء همزة فأصبحت "سائح"، وجمعه سُيَاح على الأصل. ج2/ معاني ساح في المعجم: ساح الماء جرى على وجه الأرض/ ساح الظل: تحول/ ساح الرجل: ذهب في الأرض للعبادة والترهب/ وساح الرجل: جال في الأرض. ج3/ الأصل اللغوي لـ أطلس: طلس البصر: ذهب/ وطلس وطلّس الكتابة: محاها/ وطَلِسَ طَلَسا، وطلُسَ طُلْسة كان أغبر إلى سواد فهو أطلس وجمعه طُلُس/ وانطلس الأمر: خفي/ وتطلّس الكتاب: انمحى/ والطيلسُ والطيلسان جمعه طيالس: كساء أخضر يلبسه الخواص من المشايخ والعلماء، وهو من لباس العجم/ الأطلس: الذئب الأمعط(الذي سقط شعره)، وغبرة إلى سواد، والثوب البالي، واللص، وثوب من حرير منسوج.	حوارية: 15د	تحصيلي

الوحدة التعليمية: الثالثة
المستوى: ج م آ
النشـاط: نص تواصلي
التوقيت: ساعة
الموضـوع: الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي – نخبة من الأساتذة –
السند التربوي: الكتاب المدرسي ص**64**
الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على وصف الشاعر الجاهلي للطبيعة

وضعيات التعلم	أنشطة التعليم	أنشطة المتعلم	الطريقة+ المعيار الزمني	نوع التقويم
الانطلاق	س/ هل أبدع الشعراء الجاهليون في وصف الطبيعة ؟ هل مرت معك قصيدة ما ؟	ج/ أبدع شعراء العصر الجاهلي في تصوير الطبيعة ووصفها، وقد درست قصيدة لعبيد بن الأبرص في وصف المطر والبرق، وكانت مدهشة ورائعة	حوارية: **02د**	تشخيصي
	القراءة النموذجية للأستاذ	قراءة بعض المتعلمين مع تصويب الأخطاء	إلقائية: **15د**	تكويني
بناء التعلمات	أثري رصيدي اللغوي: أثافيه: الحجارة التي يستعملها العربي لإشعال النار/ ينضب: يجف/ الوهاد: ج وَهدة وهي الأرض المنخفضة/ النجاد: ج نجد، وهي الأرض المرتفعة/ الدمن: ج دمنة، وهي آثار الديار/ نازح: راحل/ مُنيخ: مقيم ومستقر، وأصله من أناخ الناقة جعلها تبرك على الأرض/ الخِباء: ما يعمل من وبر أو صوف للمسكن/ الترس: صفيحة من الفولاذ يحملها أو يلبسها المقاتل للوقاية من ضربات الأعداء، وجمعها تروس وأتراس/ القيظ والهجير: شدة الحرارة عند الهاجرة/ الغطاريف: ج غِطراف وغِطريف، وهو السيد، أو السخي الكريم/ الضنك: المعيشة الضيقة الشديدة/ مكدودة: متعبة مغلوبة/ أمراس: حبال البكرة/ لا تريم: لا تميل/الفصيل: ابن الناقة/ الفرقدان: الفرقد هو نجم قريب من القطب الشمالي يُهتدى به، وبجانبه آخر أخفى منه، فهما فرقدان/ الزبد: ما يعلو الماء ونحوه من رغوة/ رسومهم: آثارهم الباقية/ الأوابد: الوحوش يرزءون: يصابون بالمصائب العظيمة/ الأنواء: ج نوْء، وهي النجوم في السماء يراقبونها، فإذا سقط منها نجم أو طلع آخر، قالوا: لا بد أن يكون ذلك مطر أو رياح، ويقولون: مطرنا بنَوْء الثريا أو بنَوْء الدَّبَران.	حوارية: **10د**	تكويني

	1- أكتشف معطيات النص: **س1/** كيف ساعدت حياة العرب في العصر الجاهلي الشعراء على رصد مظاهر الطبيعة وتصويرها ؟ كيف وصف زهير الأطلال ؟ **س2/** بم شبه الأعشى الصحراء ؟ من يسكنها ليلا ؟ من يتجرأ على قطع فلواتها عند اشتداد الهواجر ؟ **س3/** بم شبه سويد الفلاة ؟ وماذا عن وصفه للسراب ؟ **س4/** ما صورة الليل التي تخيلها امرؤ القيس ؟ وكيف بدت له نجومه ؟ علام يدل وصفه لها بهذا الشكل ؟ بم شبه امرؤ القيس الخَيَم المغمورة بمياه المطر؟ **س5/** كيف تراءت النجوم للمهلهل بعد أن أصابه الهم وطال سهره ؟وكيف وصف الفرقدين ؟ **س6/** ما الصورة التي رسمها الأعشى لالتماع البرق ؟ وبم شبه السحاب الكثيف ؟ **س7/** تناول الأعشى وعبيد بن الأبرص موضوعا واحدا. ما هو ؟ وفيم اتفقا وفيم اختلفا في وصفه ؟ **س8/** بين كيف صور شعر الطبيعة حياة الجاهليين ؟	**ج1/** ساعدت حياة العرب في الجاهلية على رصد مظاهر الطبيعة وتصويرها لأن حياة العربي تقوم على الترحال والانتقال سعيا وراء الكلإ وبحثا عن الماء. فقد كانوا في احتكاك ومساس دائم بها، ولذلك كان الشاعر العربي يرصد النجوم وأفلاكها ويراقب السماء والسحاب والمطر ومختلف الظواهر الطبيعية، فانطلق لسانه بوصفها وتصويرها. وقد وصف زهير الأطلال بعد أن امّحت ودرست ببقية وشم في عروق معصم. **ج2/** وصفها الأعشى بأنها أشبه يظهر الترس في استوائها وأنها مقفرة موحشة، ويسكنها ليلا الجن، ولا يتجرأ على قطع فلواتها عند اشتداد الهواجر إلا الفرسان الشجعان والأبطال الغطاريف. **ج3/** شبهها برأس أصلع فيه بقايا من الشعر، ويرسم السراب يسبح في البيداء ويرقص على الجبال فهي مخوفة وهائلة **ج4/** تخيله كالبحر حين يغمر السابحين، وبدت نجومه المتلألئة كأنها ربطت بحبال شديدة الفتل إلى رأس جبل لا تتحرك ثابتة، ثقيلة الوطء على الساهر المحزون، ويدل وصفه لها بهذا الشكل على شدة طول الليل فكأنه يبلو قوته ويختبر شدة صبره. وشبه امرؤ القيس الخَيَم المغمورة بمياه المطر برؤوس مفصولة عن أعناقها تسبح في الماء. **ج5/** شبهها بنياق تجمعت حول وليدها وفصيلها المكسور فلا تبرح مكانها، أما الفرقدان فكأنهما يدا رجل مقامر بغيض لا تقفان عن الحركة حول القمار. **ج6/** رسم الأعشى صورة لالتماع البرق وهي: أنه شعلة تومض وتنطفئ أو شرارة تبدو وتختفي، وشبه السحاب الكثيف بظلمات متراكمة تسح وتنسكب فتملأ المياه في كل مكان. **ج7/** تناولا موضوعا واحدا هو وصف البرق والسحاب، وقد اتفقا في وصف لمعان البرق وترقبه ليلا وتجمع السحاب وكثافته، واختلفا في كون الأعشى يرى البرق كشعلة أو شرارة،ويراه عبيد يضيء كبياض الصبح ، والسحاب عند الأعشى ظلمات متراكمة، وعند عبيد بن الأبرص سحب دانية قريبة من الأرض يكاد يلمسها ويدفعها الإنسان بيده. **ج8/** صور شعر الطبيعة حياة الجاهليين حزينة ورسومهم كئيبة وديارهم مقفرة تغمرها الأوابد والوحوش، وحين تسقط الأمطار تصبح السماء عبوسا والبيوت مضطربة فلا استقرار ولا هدوء.	حوارية: **10د**	تكويني
بناء التعلمات	**2-** أناقش معطيات النص: **س1/** بم تفسر التصوير لدى الشعراء في العصر الجاهلي ؟ **س2/** ما مدى أثر قساوة الصحراء في تغني الشعراء	**ج1/** نفسره بافتتانهم بالطبيعة التي عاشوا فيها، وشدة ارتباطهم بها. **ج2/** كانت قساوتها سببا في ظهور قيمتي الشجاعة والبطولة، فقد لعبت الصحراء دورا كبيرا حين أدخلت إلى نفوس الشعراء شيئا من	حوارية: **10د**	تكويني

	بقيمتي الشجاعة والبطولة ؟ ولماذا لم تنل هذه القساوة من قرائحهم؟ س**3**/ لماذا مزج الشاعر الجاهلي بين وصف الليل ووصف الهموم ؟ س**4**/ من أبدع في وصف الطبيعة أشعراء البوادي أم شعراء الحواضر؟ س**5**/ وازن بين وصف امرئ القيس والنابغة الذبياني. س**6**/ ما هي المظاهر التي انصب اهتمام الشعراء الجاهليين على وصفها ؟ ولماذا ؟	الانقباض والكآبة من جهة وحتمت عليهم شجاعتهم وجلدهم من جهة أخرى، ولكن هذه القساوة لم تنل من قرائهم بل زادت من خصوبة خيالهم وغزارة معانيهم في وصفها ج**3**/ لأنهما يحدثان اضطرابا في النفس، فالليل في الصحراء يحدث الهلع والخوف، والهموم عندما تصيب الإنسان تحدث في نفسه كآبة وحزنا. ج**4**/ بل شعراء البوادي هم الذين أبدعوا في وصف الطبيعة لأنهم في احتكاك مباشر بها. ج**5**/ وصف امرؤ القيس الليل كالبحر حين يغمر السابحين، وبدت نجومه المتلألئة كأنما ربطت بجبال شديدة الفتل إلى رأس جبل لا تتحرك ثابتة، ثقيلة الوطء على الساهر المحزون، أما النابغة فيحسب الليل أبديا لبطئه وطوله كأنه مقيم لا يرتحل أو كأن الراعي الذي يسوق النجوم إلى غايتها قد نسي قطيعه وسافر فما يعود. ج**6**/ المظاهر: الصحراء، المطر، البرق، السحاب، الإبل، الخيل، الوحوش، الليل، والسبب أن الوصف عند الجاهلي قائم على تصوير حياة العرب من جميع أوجهها تصويرا حسيا لا يتعداه.		
استثمار وتوظيف التعلمات	**3- أستخلص وأسجل** س**1**/ ما مدى انعكاس الطبيعة في شعر الوصف ؟ س**2**/كيف عبر الوصف عن المستوى العقلي للشاعر في العصر الجاهلي ؟ س**3**/ إلى أي حد تعبر ملامح الطبيعة عن نفسية الشاعر العربي في العصر الجاهلي ؟ .	ج**1**/ انعكست الطبيعة في شعر الوصف بكل مظاهرها لأن الشاعر الجاهلي عايشها وارتمى في أحضانها. ج**2**/ الوصف العربي الجاهلي كله حسي، فلو تصفحنا المعلقات العشر، لوجدنا أمثلة كثيرة لذلك، فالمعاني بسيطة لا تركيب فيها مستمدة من البيئة العربية ومظاهرها الحسية، ولا أثر للمعاني العقلية فيها، فهو يتوخى البساطة والصدق والوضوح، ولا أثر للنظرات الفلسفية في شعره. ج**3**/ لقد كان للطبيعة سيطرتها القوية على نفسية الشاعر الجاهلي ومخيلته فهو لا يصور إلا منها ولا يستمد ألفاظه إلا منها.	حوارية: **15**د	تحصيلي

الوحدة التعليمية: الثالثة
المستوى: ج م آ
النشـاط: نص تواصلي وروافده (رافد قواعد اللغة)
التوقيت: ساعة
الموضـوع: كاد وأخواتها
السند التربوي: الكتاب المدرسي ص66
الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على كاد وأخواتها ويوظفها

وضعيات التعلم	أنشطة التعليم	أنشطة المتعلم	الطريقة+ المعيار الزمني	نوع التقويم
الانطلاق	س/ ماذا درست عن النواسخ الداخلة على الجمل الاسمية ؟	ج/ كـان وأخواتهـا، إن وأخواتهـا، وهـي تحـدث تغيـيرا بالرفـع والنصب في المبتدأ والخبر.	حوارية: 02د	تشخيصي
	1- الأمثلة: ▪ قال تعالى: { يَكَادُ الْبَرْقُ يَخْطَفُ أَبْصَارَهُمْ }البقرة/20. ▪ كاد الدرس يُفهمُ ...كادت الشمس تشرقُ...كرب الجو يعتدل .. يوشك الربيع أن يقبلَ. ▪ وقال أيضا: { عَسَى اللَّهُ أَن يَتُوبَ عَلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ }التوبة/102. ▪ عسى الجهل يزول .. حرى العاقلُ أن يعرف الحقَ .. أخلولق الجوُّ أن يصفوَ. ▪ قال جبران خليل جبران: مالتِ الشمسُ نحو الغروب، وأخذتِ الطبيعة تخلعُ أثوابَ النُّورِ. ▪ شرع القاضي يقرأُ الحكم .. هبّت الطيور تغرّد .. قام الأطفال يمرحون.. أخذ النَّسيم يداعبُ الأشجارَ.		إلقائية: 05د	تكويني
بناء التعلمات	القراءة النموذجية للأستاذ	قراءة بعض المتعلمين مع تصويب الأخطاء	إلقائية: 10د	تكويني
	2- أكتشف أحكام القاعدة: س1/ علام تدل هذه الأفعال ؟ س2/ ما حكم إعراب الاسم الذي بعدها ؟ س3/ لماذا لا يعرب فاعلا ؟ وما عمل هذه الأفعال ؟ س4/ أين خبرها في الأمثلة السابقة ؟ س5/ ما نوع الخبر ؟ وما حكمه الإعرابي ؟ س6/ لا حظ الجملة الفعلية وما نوع فعلها ؟ س7/ علام يعود الضمير المتصل بالفعل ؟ س8/ اذكر أفعالا أخرى.	ج1/ يدل الفعل كاد على مقاربة وقوع خبر خطف الأبصار/ ويدل فعل عسى على رجاء وترقب وقوع خبر التوبة/ ويدل فعل أخذ على الشروع في فعل خلع الثياب. ج2/ هو مبتدأ وأصبح اسما لها. ج3/ لأنها أفعال ناقصة لا تكتفي بمرفوعها، تعمل عمل كان وأخواتها. ج4/ خبرها: (يخطف أبصارهم)، (أن يتوب عليهم)، (تخلع أثواب النور). ج5/ الخبر جاء جملة فعلية وبالتحديد فعلا مضارعا، وحكمه في محل رفع خبر هذه الأفعال. ج6/ جملة فعلية مقترنة بأن المصدرية أحيانا، وفاعلها ضمير مستتر. ج7/ يعود على المبتدأ، فيضمر وجوبا. ج8/ (أوشك، كرب)/ (حرى اخلولق)/ (شرع، جعل).	حوارية: 10د	

بناء التعلمات	**3- أبني أحكام القاعدة:** - كاد وأخواتها: هي أفعال ناقصة تعمل عمل كان وأخواتها، ويشترط في خبرها أن يكون جبرها فعلا مضارعا فاعله ضمير مستترا، وتقترن بـ (أن) المصدرية وجوبا وجوازا. أما من حيث دلالتها فهي تنقسم إلى ثلاثة أقسام: **1-** أفعال المقاربة: تفيد قرب وقوع الخبر وهي: كاد، أوشك، كَرَبَ. **2-** أفعال الرجاء: تدل على ترقب وقوع الخبر، والأمل في تحققه، وهي: عسى، حرى، اخلولق (ويجب أن يقترن الفعل المضارع بأن في حرى واخلولق). **3-** أفعال الشروع: تفيد البدء في الفعل الذي يقع بعدها، وهي: شرع، بدأ، أخذ، طفِقَ، أنشأ، قامَ.	حوارية: **10د**	تكويني
استثمار وتوظيف التعلمات	**3- إحكام موارد المتعلم وضبطها:** **أ- في مجال المعارف:** **-استخرج مما يلي أفعال كاد وأخواتها محددا اسمها وخبرها ومبينا دلالتها:** (الجدول أدناه) **ب- في مجال المعارف الفعلية:** **1-** هات ثلاث أمثلة عن كاد وأخواتها تفيد المقاربة، وثلاثا أخرى تفيد الشروع، وثلاثا أخرى تفيد الرجاء. (كاد الليل ينجلي، كرب الفجر يطلع، أوشك المطر أن ينزل)/ (عسى السلام أن يعم جميع سكان هذا الوطن، حرى الطالب أن ينجح في المسابقة، اخلولق أمن الوطن أن يدوم)/ (شرع الشاعر يلقي قصيدته، أخذ السلم يعم البلاد، جعل الباحث يجرب بحثه أمام العلماء). **2-** أعرب ما تحته سطر: قال تعالى: { يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ }النور/**35**. الإعراب: يكاد: فعل مضارع ناقص مرفوع وعلامة رفعه الضمة/ زيت: اسم يكاد مرفوع وعلامة رفعه الضمة، وهو مضاف، والهاء ضمير متصل مبني على السكون في محل جر مضاف إليه/ يضيء: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة، والفاعل ضمير مستتر تقديره هو، والجملة الفعلية (يضيء) في محل نصب خبر يكاد. **ت- في مجال إدماج أحكام الدرس:** حضرت في حملة تطوعية لبناء مسجد في قريتك، وكنت من أكبر المساهمين في هذا الفعل الخيري أنت ومجموعة من أصدقائك. صف أهم الأنشطة والأعمال التي قمت بها باستخدام كاد وأخواتها.	حوارية **15د**	تحصيلي

الأمثلة	كاد وأخواتها	اسمها	خبرها	دلالتها
قال تعالى: { تَكَادُ تَمَيَّزُ مِنَ الْغَيْظِ كُلَّمَا أُلْقِيَ فِيهَا فَوْجٌ سَأَلَهُمْ خَزَنَتُهَا أَلَمْ يَأْتِكُمْ نَذِيرٌ}الملك/**8**.	تكاد	ضمير مستتر	تميز	المقاربة
وقال أيضا: { عَسَى اللهُ أَن يَأْتِيَنِي بِهِمْ جَمِيعاً إِنَّهُ هُوَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ }يوسف/**83**.	عسى	الله	أن يأتيني	الرجاء
وقال صلى الله عليه وسلم: (ما كدتُ أصلي العصرَ حتى كادت الشمس أن تغرُبَ) حديث شريف.	كدْ كادت	ت الشمس	أصلي أن تغرب	المقاربة المقاربة
قال عباس حسن: نَحِص من الفراش شخص ضئيل يُوشِكُ أن يكونَ شبحا.	يوشك	ضمير مستتر	أن يكون	المقاربة
وقال كذلك: أُعِدَّ الطعام فشرعَ المدعوون يتوجهون إلى غُرفته وأخذ كل منهم يجلسُ في المكان المهيإ له.	شرع أخذ	المدعوون كل	يتوجهون يجلس	الشروع الشروع
أخذ ابن باديس والإبراهيمي يبحثان حالة الجزائر.	أخذ	ابن باديس	يبحثان	الشروع

الوحدة التعليمية: الثالثة
المستوى: ج م آ
النشـاط: نص تواصلي وروافده (رافد البلاغـة)
التوقيت: ساعة
الموضـوع: المجاز العقلي
السند التربوي: الكتاب المدرسي ص **66**
الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على المجاز العقلي ويوظفه

وضعيات التعلم	أنشطة التعليم	أنشطة المتعلم	الطريقة+ المعيار الزمني	نوع التقويم
الانطلاق	س**1**/ ما هي أقسام الكلام بلاغيا ؟ س**2**/ ما هو المجاز اللغوي ؟	ج**1**/ الكلام نوعان: حقيقة ومجاز. ج**2**/ المجاز اللغوي هو استعمال اللفظ في غير م وضع له لوجود علاقة بين المعنى الحقيقي والمجازي، مع وجود قرينة مانعة من إرادة المعنى الحقيقي.	حوارية: **02**د	تشخيصي
	الأمثلة: **1**- قال تعالى: {وَقَالَ فِرْعَوْنُ يَا هَامَانُ ابْنِ لِي صَرْحاً لَّعَلِّي أَبْلُغُ الْأَسْبَابَ }غافر/**36**. **2**- قال الشاعر: ستبدي لكَ الأيام ما كنتَ جاهلا ويأتيك بالأخبار من لم تزوّد **3**- جرى الوادي في بادية عطشى فبعث فيها الخيرَ. **4**- وقال عز وجل: { إِنَّهُ كَانَ وَعْدُهُ مَأْتِيّاً }مريم/**61**. .		إلقائية: **05**د	تكويني
بناء التعلمات	القراءة النموذجية للأستاذ	قراءة بعض المتعلمين مع تصويب الأخطاء	إلقائية: **10**د	تكويني
	1- أكتشف أحكام القاعدة: س**1**/ من طلب منه فعل بناء الصرح في المثال الأول ؟ س**2**/ هل حقيقة أن هامان هو من قام بالفعل ؟ س**3**/ ما القرينة الدالة على عدم قيامها بالفعل ؟ س**4**/ ما هي العلاقة الموجودة بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي ؟ س**5**/ تأمل الأمثلة الأخرى واذكر الفاعل الذي أسند إليه الفعل، والفاعل الحقيقي فيها، مع العلاقة الجامعة بين الحقيقة والمجاز فيها. س**6**/ ماذا نسمي هذا الأسلوب الذي يسند فيه الفاعل إلى غير فاعله ؟	ج**1**/ هو هامان وزير فرعون. ج**2**/ بل العمال والجنود. ج**3**/ هي عقلية. ج**4**/ أسند الفعل إلى غير فاعله فهو لا يبني الصرح بنفسه وإنما يكلف عماله ببنائه، ولما كان سببا في البناء أسند إليه، وفي هذا الإسناد مجاز عقلي علاقته السببية. ج**5**/ المثال الثاني: أسند الفعل إلى الأيام والفاعل الحقيقي هو حوادث الأيام، وهذا للإسناد مجازي علاقته الزمانية/ المثال الثالث: أسند فعل الجريان إلى الوادي وهو ليس الفاعل الحقيقي، إنما يجري الماء الذي فيه، والذي سوغ هذا الإسناد أن المسند إليه مكان الفعل، فالمجاز عقلي علاقته المكانية/ المثال الرابع: جاءت كلمة (مأتيا) بدل كلمة (آتيا) حيث استعمل اسم المفعول مكان اسم الفاعل، وبعبارة أخرى أسند الوصف المبني للمفعول إلى الفاعل، وهذا مجاز علاقته علاقة الفاعلية. ج**6**/ يسمى مجازا عقليا. ج**7**/ تكون عقلية.	حوارية: **10**د	تكويني

<table>
<tr><td></td><td>س7/ كي تكون القرينة فيه</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>بناء التعلمات</td><td colspan="2">2- أبني أحكام القاعدة:
- المجاز العقلي هو إسناد الفعل أو ما في معناه، إلى غير فاعله الحقيقي، لوجود علاقة مع قرينة مانعة من إرادة الإسناد الحقيقي.
- ويكون الإسناد المجازي إلى سبب الفعل، أو زمانه، أو مكانه، أو مصدره، أو بإسناد المبني للمفعول إلى الفاعل، أو المبني للفاعل إلى المفعول.</td><td>حوارية:
10د</td><td>تكويني</td></tr>
<tr><td>استثمار وتوظيف التعلمات</td><td colspan="2">3- إحكام موارد المتعلم وضبطها:
أ- في مجال المعارف:
استخرج المجاز العقلي من الأساليب الآتية مع الشرح:
<table>
<tr><th>الأمثلة</th><th>المجاز العقلي</th></tr>
<tr><td>قال الله تعالى: { لا عاصم اليوم من أمر الله إلاّ من رحم } هود/43.</td><td>في "لا عاصم اليوم" فقد ذكر "اسم الفاعل "عاصم" والمقصود اسم المفعول" معصوم" وفي هذا مجاز عقلي علاقته المفعولية.</td></tr>
<tr><td>قال طرفة بن العبد:
سيذكرني قومي إذا جد جدهم
وفي الليلة الظلماء يفتقد البدر</td><td>أسند فعل "جد" إلى مصدره "جدهم"، ولم يسنده إلى فاعله الحقيقي "الجاد" ومن ثم كان هذا الإسناد مجازا عقليا علاقته المصدرية.</td></tr>
<tr><td>ازدحم سوق القرية بالناس.</td><td>إسناد الازدحام إلى السوق هو إسناد غير حقيقي، فالسوق لا يزدحم، بل يزدحم من كان فيه، والذي سوّغ هذا الإسناد كونه مكانا للازدحام، فهذا للإسناد مجاز عقلي علاقته مكانية.</td></tr>
<tr><td>خيمة البدوي مضيئة.</td><td>في قوله "مضيئة" هي اسم فاعل، والأصل أن تكون مضاءة على وزن اسم المفعول، لأن الإضاءة لا تنبع من الخيمة في حقيقة الأمر، بل تقع عليها، ولهذا فالإسناد مجاز عقلي علاقته المفعولية.</td></tr>
<tr><td>أشاب الصغير، وأفنى الكبير تعاقب الليل والنهار</td><td>في "أشاب، أفنى" وقد أسندا إلى الليل والنهار، وهو إسناد إلى غير فاعله الحقيقي، والذي يشيب الصغير ويفني الكبير هو الله سبحانه وتعالى، ولما وقع الفعل في الزمان كان الإسناد مجازا عقليا علاقته زمانية.</td></tr>
<tr><td>قال تعالى: { فَأَوْقِدْ لِي يَا هَامَانُ عَلَى الطِّينِ فَاجْعَل لِّي صَرْحاً لَّعَلِّي أَطَّلِعُ إِلَى إِلَهِ مُوسَى }القصص/38.</td><td>أسند الفعل إلى غير فاعله فهو لا يبني الصرح بنفسه وإنما يكلف عماله ببنائه، ولما كان سببا في البناء أسند إليه، وفي هذا الإسناد مجاز عقلي علاقته السببية.</td></tr>
<tr><td>قال تعالى: {وَإِذَا قَرَأْتَ الْقُرآنَ جَعَلْنَا بَيْنَكَ وَبَيْنَ الَّذِينَ لاَ يُؤْمِنُونَ بِالآخِرَةِ حِجَاباً مَّسْتُوراً } الإسراء/45.</td><td>في قوله "مستورا" وهو اسم مفعول بدلا من "ساترا" فالحجاب هو الساتر وليس هو المستور، ولهذا فالإسناد مجاز عقلي علاقته الفاعلية.</td></tr>
</table>
ب- في مجال المعارف الفعلية:
هات من إنشائك أمثلة تتضمن مجازا عقليا.
ت- في مجال إدماج أحكام الدرس:
رأيت شمس الربيع تشرق فأثار منظرها إعجابك. اكتب إلى صديقك فقرة تصف هذا المنظر مستخدما المجاز العقلي.</td><td>حوارية
15د</td><td>تحصيلي</td></tr>
</table>

الوحدة التعليمية: الثالثة
المستوى: ج م آ
النشـاط: مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة
التوقيت: ساعة
الموضـوع: الطبيعة في الشعر الجاهلي
السند التربوي: الكتاب المدرسي ص86
الكفاءة المستهدفة: أن يتمكن المتعلم من إنشاء نص قائم على الوصف وإبراز مواطن الجمال في الطبيعة

وضعيات التعلم	أنشطة التعليم	أنشطة المتعلم	الطريقة+ المعيار الزمني	نوع التقويم
الانطلاق	**1**–السند التربوي: وصف زميل لك مدينته التي يقيم بها، ووصف آخر قريته، وعدد كل واحد منهما مناظر منطقته دعيا أنما الأفضل.فلما احتدم الجدال بينهما احتكما إليك. فكان لك أن تفقدت وصفيهما. **2**–المطلوب: علام تعتمد في إبراز مواطن جودة الوصف عندهما لترجيح كفة وصف أحدهما ؟ موظفا المجاز اللغوي والعقلي.		إلقائية: **10**د	تشخيصي
بناء التعلمات	**3**– خطة بناء الوضعية: س**1**/ ماذا وصف لك زميلاك ؟ س**2**/ لماذا احتدم الجدال بينهما ؟ س**3**/ ما هي أسس ترجيح وصف على آخر ؟ س**4**/ ما هي خطة تصميم الموضوع ؟	ج**1**/ وصف أحدهما مدينته. بينما وصف الآخر قريته. ج**2**/ احتدم الصراع بينهما لأن كلا منهما يرى أن وصفه أفضل وأجود من الآخر. ج**3**/ من خلال تتبع دقة وصف كل منهما، وإبراز مواطن الجمال التي تسحر الألباب وتثير اهتمام السامع، وجودة الوصف في التصوير البياني وسعة الخيال، واستخدام النمط الوصفي وخصائصه. ج**4**/ الخطة: – مقدمة: وضع القارئ في جو الموضوع من خلال إظهار سبب الخلاف. – العرض: يتم من خلاله أسس ترجيح وصف على آخر باعتماد ما سبق. – الخاتمة: الثناء على الوصفين، وتبيين أن التفاضل أمر عادي مادام الأسلوب يختلف من شخص لآخر. – التوظيف: يجب توظيف المجاز اللغوي والعقلي.	حوارية: **30**د	تكويني
استثمار وتوظيف التعلمات	**3**– مرحلة الإنجـاز	–يتم إنجاز ذلك في القسم، ثم يختار الأستاذ بعض الأعمال للعرض مع مناقشة الأخطاء والنقائص الواردة فيه من الأستاذ والمتعلمين، ويدون أفضلها على السبورة.	إلقائية: **30**د	تحصيلي

استبيان حول طريقة تدريس اللغة العربية في الثانوية الجزائرية:

1) سعت المنظومة التربوية الجزائرية إلى إدراج مناهج جديدة في تعليمها للغة العربية وفق إصلاحات تعليمية جديدة بغية تقدم وتطور المنظومة التربوية، ما رأيك في المناهج والمقررات التي جاءت بها؟

2) في سبيل إنجاح العملية التعليمية إننا مطالبون أن نرتقي بطرفيها الأستاذ والطالب معا، فالطالب ملزم أن يندمج بصفة فعالة في إنتاج المعرفة، والأستاذ ينبغي أن يعمل على تطوير ذاته ويستفيد من أحدث الطرائق التعليمية التي تمكّنه من الأداء الجيد في مهنته التدريسية، في نظرك ماهي المشكلة التي تعاني منها المنظومة في إعداد المعلم؟

3) تعتبر طريقة تقديم الدرس من أهم القضايا في حقل تعليم اللغات، باعتبارها مجموعة الأساليب الكفيلة بتنظيم عملية التدريس بين المعلم والمتعلم، وكيفية تبليغ الخطاب التربوي، ما هي الطريقة التي تراها مناسبة في تدريس اللغة العربية في هذا الطور من التعليم؟

4) إن الغاية الأولى من تعليم اللغة العربية هي اكتساب المتعلم مهارة التحدث في المقام، وأنت في حجرة الدرس هل تركز على المنطوق أم المكتوب أم توازي بينهما؟

5) إنّ المناهج الجديدة تعتمد على المقاربة النصية، وذلك باتخاذ النص محورا تدور حوله جميع فروع اللغة العربية، هل ترى أن هذه المقاربة مناسبة وصالحة لتحقيق الكفاءة؟

6) يعد الاتصال غير اللفظي نتاج علوم مختلفة، ومن أهم مظاهره في المجال التعليمي تمثلت في الإشارات الجسدية كالوجه والعين وحركات الجسد الهيئات والأوضاع الجسدية صفات الصوت وغيرها، فكيف يمكن تحويل هذه الأشكال الاتصالية في حقل التعليمية إلى مهارات مثمرة في عملية تدريس اللغة العربية؟

7) داخل حجرة الدرس وفي حوارك مع التلاميذ ماذا تستعمل؛ اللغة العربية الفصحى أم العامية أم تمزج بينهما؟

8) من المعلوم أنّ بين الإنسان ولغته الأمّ رابطة عاطفية قوية خاصة، تبدأ معه منذ الطفولة لتعزز انتماءه إلى جماعته اللغوية، فما هو دور استخدام العاطفة في تعليم العربية؟

9) للطفل قدرة كبيرة على التقليد فهو يقلد الكبار في نطق الأصوات والكلمات والجمل، كما يقلدهم في طريقة كلامهم وما يصاحبها من أنماط تعبيرية غير لفظية، من منظورك الخاص ما هو دور التقليد في اكتساب اللغة العربية؟

10) يذهب علماء النفس اللغوي إلى أن كلامنا أكثر استجابة للعادات اللفظية الراسخة في أذهاننا كالقصائد والأمثال والحكم... التي تسهل لنا عملية التواصل، فما هو دور العادات اللفظية في تعليم اللغة العربية؟

11) الحقل الدلالي أو الحقل المعجمي هو مجموعة من الكلمات ترتبط دلالتها وتوضع عادة تحت لفظ عام يجمعها، مثال ذلك كلمات ألوان في اللغة العربية التي تقع تحت المصطلح العام لون، فما هو أثر الحقل الدلالي في تعليم اللغة العربية؟

12) يأتي التلاميذ لتعلم اللغة العربية من مشارب ثقافية مختلفة، ففيهم المهتم بالفن وبالأدب وبالسياسة وبالدين وبالتاريخ وبغيرها، مما يحتم على المعلم أن يكون على دراية بالخلفيات الثقافية للمتعلمين ليكون الإلقاء والتلقي أيسر، فما مدى تأثير الخلفية الثقافية للمتعلمين في عملية تدريس اللغة العربية؟

13) أثناء تقديمك للدرس اللغوي وطرحك لمادتك العلمية هل تقوم بتنبيه التلاميذ إلى الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية التي يقعون فيها أثناء الكتابة أو التحدث؟

14) من خلال إطلاعك على مواضيع المعمول بها في كتب اللغة العربية للطور الثانوي، هناك من يقول بأن بعض المواضيع تفوق مستوى التلاميذ ما رأيك في ذلك؟

15) هناك مصادر للغة العربية يعتمد عليها في وضع موضوعات اللغة العربية، ماهي المصادر النحوية وغيرها التي توظفها لمراقبة تقدم التلاميذ في تعلمهم للغة العربية؟

16) ما الاقتراح الذي تطلب من التلاميذ القيام به لمساعدتهم على تطوير مهارات واستيعاب اللغة العربية؟

17) دروس النصوص لها شأن كبير في تقويم اللسان، وتزويد التلاميذ بالثورة اللغوية وكسب القدرة على التعبير الصحيح وتربية الذوق الأدبي، وتوسيع آفاق التلاميذ وتنمية خبراتهم وتربية شخصيتهم وصقل نفوسهم وتهذيبها، وتزويدهم بطائفة من التجارب والخبرات التي مر بها صاحب النص وعبّر عنها بشعره ونثره، ما الوسائل التي تساعد على تحقيق الجوانب السابقة؟

18) يمثل المستوى النحوي الآلية الكفيلة لبناء منظومة خطابية متكاملة، انطلاقا من الجملة وصولا إلى النص، من خلال قواعد تضبط العلاقة بين المسند والمسند إليه وباقي البينات اللغوية الملحقة بها، فما هي أهم المشكلات التي تواجهها في تقديم هذا المستوى التعليمي؟

19) بناء على خبرتك كيف تصف مستوى القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي؟

20) هناك مشكلات عدة يعاني منها التلاميذ في التعبير اللغوي سواء الكتابي أو الشفوي بيّن الأسباب المؤدية لذلك واقترح حلا لها.

قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر و المراجع :

1) القرآن الكريم برواية ورش عن نافع من طريق الأزرق، (مصحف ورش للنشر الحاسوبي)
2) أحمد بن طالب الإبراهيمي، آثار محمد البشير الإبراهيمي، ج2،ط1، بيروت، 1997م
3) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، ط1، 2009م
4) أحمد عبد الغفار، التصور اللغوي عند علماء أصول الفقه، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،د ط، 1996م
5) أحمد عبد الفتاح الزكي، فاروق عبده فلية، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر 2004م
6) أحمد فؤاد الأهواني، التعليم في رأي القابسي، دار إحياء الكتب العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 1955م
7) أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب للنشر والتوزيع،ط2009،7م
8) أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمنها علميا، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2005م
9) الألباني، منزلة السنة في الإسلام وبيان أنه لا يستغنى عنه،ط4، دار السلفية الكويت ، 1404ه
10) الآمدي، الإحكام،ت محمد محمد تامر، دار الكتب العملية، بيروت . لبنان ،1971م
11) أندري ديرليك، عبد الحميد بن باديس مفكر الإصلاح وزعيم القومية الجزائرية، تر: مازن بن صلاح مطبقاني. علم الأفكار الجزائر، 2013 ، دت،
12) ابن الأبار، المعجم في أصحاب القاضي أبي علي الصدفي، طبعة مدريد 1885م
13) أبو إسحاق إبراهيم الشاطبي، الموافقات(أو عنوان التعريف بأسرار التكليف)،تح محمد مرابي،مؤسسة الرسالة ناشرون، بيروت / لبنان ،ط1، 1432ه/2011م
14) بحيري، عناصر النظرية النحوية في كتاب سيبويه (محاولة لإعادة التشكيل في ضوء الاتجاه المعجمي الوظيفي- علم اللغة التقابلي)، ط1،مكتبة الأنجلو المصرية،1410ه/1989م
15) البخاري، صحيح البخاري،ط1، دار ابن كثير، دمشق-بيروت، 1423ه/2002م
16) بوفلجة غياب، التربية ومتطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984م
17) تاج الدين السبكي،طبقات الشافعية ،ج1،ت محمود محمد الصناجي وعبد الفتاح محمد الحلو، هجر للطباعة والنشر والتوزيع ، ط2، 1413ه

18) تمام حسان، اجتهادات لغوية، عالم الكتب ، القاهرة، ط1، 2007م
19) تمّام حسان، إعادة وصف اللغة العربية ألسنيا، أشغال ندوة اللسانيات واللغة العربية، تونس، 13-19 ديسمبر 1978م
20) تمّام حسان، الأصول دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة، 2000م
21) تمّام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، 1998م
22) تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2000م
23) تمام حسان، درجات الصواب والخطأ في النحو والأسلوب، مجلة مجمع اللغة العربية، ج12، ماي 1975م
24) تمّام حسان، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، 1986م
25) الثعالبي، يتيمة الدهر، ط1، دار الكتب العلمية ، بيروت، د ت
26) الجاحظ ، البيان والتبيين، تح عبد السلام هارون،ج2، ط7، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1418ه/1998م
27) ابن جني، الخصائص، ج1، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، 2006م
28) جان بيوجيه، البنيوية، ترجمة: عارف منيمنة وبشير أوبري، منشورات عويدات ط4، بيروت- باريس، 1985م
29) جلال الدين السيوطي، صون الكلام عن فن المنطق والكلام ،ت علي سامي النشار والسيد سعاد علي عبد الرزاق ، مجمع البحوث الإسلامية للنشر و التوزيع
30) جلال الدين السيوطي، في بغية الوعاة، ط1، مطبعة السعادة 1326ه
31) جلول بوطيبة، التبليغ المعرفي في عملية التواصل التعليمي، الحمراء للنشر، سيدي بلعباس، الجزائر، 2009م
32) ابن حجر العسقلاني، فتح الباري في شرح صحيح البخاري، تح محب الدين الخطيب، ج1، ط1، دار المعرفة، بيروت، 1372ه
33) أبو الحسن علي الهيثمي، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، تح حسام الدين القدسي، مكتبة القدسي للنشر والتوزيع، القاهرة
34) أبو حامد الغزالي ، معيار العلم في المنطق ، ت سليمان دنيا ، دار المعارف للنشر والتوزيع،مصر 1971م

35) أبو حامد الغزالي، المستصفى من علم الأصول،ج2، ت أحمد زكي حماد، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، 1971م
36) أبو حيان الأندلسي محمد بن يوسف الغرناطي، تفسير البحر المحيط، تح عادل أحمد المجود وعلي محمد معوض بمشاركة زكريا عبد المجيد النوتي وأحمد النجولي الجمل،ج1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1993م
37) حاتم بن عارف بن ناصر الشريف العويني، نصائح منهجية لطالب علم السنة النبوية، ط1، دار عالم الفوائد، مكة المكرمة، 1418ه
38) حبيب بوزوادة و يوسف ولد النبية، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية - قضايا وأبحاث، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر،ط1، 2020م
39) حجازي، مدخل إلى علم اللغة ، دط، دار قباء ، القاهرة، 1997م،
40) حسام تمام، تمام حسان مجدد العربية، مجلة جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 2007م
41) حسن ظاظا، اللسان والإنسان، دار القلم، دمشق، الدار الشامية، بيروت، ط2، 1410ه/1990م
42) حسني عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2000م
43) حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، دار المعارف الجامعية، مصر، 1996م،
44) حلمي خليل، اللغة والطفل، دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، دار المعرفة، الإسكندرية، ط1، 1987م
45) الحمزة البشير، المرشد المعين للسادة المعلمين، على تعليم اللغة قراءة وتعبيرا، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2006م
46) حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجزائرية، ط5، 2003م
47) ابن خلدون، مقدمة، تح عبد الله الدرويش، ط1، دار يعرب للنشر والتوزيع، 1425ه/2004م
48) خالد بن عبد العزيز الباتلي، التفسير النبوي،ط1، دار الكنوز اشبيليا، 1431ه،
49) خديجة الحديثي، أبنية الصرف في كتاب سيبويه، مكتبة النهضة، بغداد، ط1، 1965م،

50) الخليل ابن أحمد الفراهيدي ، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، ج1، د ت
51) دي سوسير، محاضرات في علم اللسان العام ترجمة عبدالقادر قنيني، أفريقيا الشرق للنشر والتوزيع، ط3، 2016م
52) رائد عمر الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، ط1، دار الفكر ناشر وموزعون ،2007م-1428هـ
53) رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ،ج2، مكة المكرمة، معهد اللفة العربية ، جامعة أم القرى ،1986م
54) رفيق البوحسيني، معالم نظرية للفكر اللغوي العربي مقاربة ابيستمولوجية، أفريقيا الشرق للطباعة،دط، الدار البيضاء-المغرب، 2013م
55) رمضان عبد التواب، فصول في فق1، مكتبة الخانجي للنشر والتوزيع، القاهرة، 1999م،
56) الزجاج، معاني القرآن وإعرابه ، تح عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، بيروت، ط1، 1408هـ/1988م،
57) الزمخشري، الكشاف عن حقائق غموض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، رتبه وضبطه وصححه مصطفى حسين أحمد، دار الكتاب العربي ، 1366هـ/1947م) سيبويه، الكتاب، تح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي ، القاهرة،ج1، ط2، 1982م
58) سيد محمد خير الله وممدوح عبد المنعم الكيناني، سيكولوجية التعلم بين النظرية و التطبيق،ط1، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، 1983م
59) السيرافي، شرح الكتاب تحقيق، رمضان عبدالتواب، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة ج2، 1986م
60) الشاطبي، الاعتصام ، تح مشهور بن حسن آل سلمان،ط1، مكتبة التوحيد، 200
61) الشاطبي، الموافقات،ج2، مؤسسة الرسالة للناشرون، بيروت-لبنان،ط1، 1432هـ/2011م
62) الشربيني شريدة، مقدمة الخصائص، دط، دار الحديث للنشر والتوزيع، القاهرة، 2007م،
63) الشريف علي بن محمد بن علي الجرجاني الحنفي، التعريفات، تح محمد علي أبو العباس، ط1، دار الطلائع للنشر والتوزيع ،القاهرة، 2013م
64) شكري فيصل، تحسين وسائل خدمة اللغة العربية في الوطن العربي: في اللغة العربية والوعي القومي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط2، بيروت، 1986م
65) صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر والتوزيع، دط،2003م

66) صالح بلعيد، مقالات لغوية، دار هومة، دط، بوزريعة، الجزائر، 2004م
67) أبو الطيب، عبد الرحمان بن علي اللغوي، مراتب النحويين، تح أبو الفضل إبراهيم، د ت
68) الطاهر بن عاشور، مقاصد الشريعة،تح محمد الحبيب بن الخوجة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر،2004م/1425ه
69) طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الولائي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005م
70) ابن عبد البر يوسف بن عبد الله القرطبي، الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تح محمد علي البجاوي، ط1، دار الجيل للنشر والتوزيع ، 1412ه/1992م
71) ابن عطية الأندلسي، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ج1، نشر وزارة الأوقاف الإسلامية ،1975م
72) عاطف مدكور، علم اللغة بين التراث والمعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1987م
73) عبد الجبار بن غريبة، المدخل إلى النحو العرفاني، مسكيلياني للنشر والتوزيع، تونس، ط1، 2010م
74) عبد الجليل منقور، علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي، اتحاد كتاب العرب، د ط، دمشق، 2001م
75) عبد الحميد العلمي، منهج الدرس الدلالي عند الإمام الشاطبي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ،1422ه/2001م
76) عبد الحميد بن باديس، آثار بن باديس، تح عمار طالبي، ج1، ط3، دار العرب الإسلامي،تونس 1417ه/1997م
77) عبد الحميد بن باديس، مجالس التذكير من كلام الحكيم الخبير: تح: أبو عبد الرحمن محمود، مح 1 دار الرشيد، دار ابن حزم: بقلم الإمام محمد البشير الإبراهيمي، مج 1
78) عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،ج1، موفم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2007م
79) عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علم اللسان، موفم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2006م
80) عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر،دط ، تونس، 1986م

81) عبد الصبور شاهين، أثر القراءات في الأصوات والنحو العربي، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1987م،
82) عبد العزيز العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، ط1، 1422هـ
83) عبد العزيز حمودة، المرايا المقعرة، عالم المعرفة ،الكويت،2001م
84) عبد القادر عبد الجليل، الأصوات اللغوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1998م
85) عبد القادر عودة، التشريع الجنائي الإسلامي مقارنا بالقانون الوضعي، ج1،دار الكتاب العربي للنشر والتوزيع، بيروت-لبنان ،
86) عبد الله بن سعد بن عبد الله آل مغيرة ، دلالات الألفاظ عند شيخ الإسلام ابن تيمية جمعا وتوثيقا ودراسة ، م1، دار اشبيليا للنشر والتوزيع، السعودية، ط1، 1431هـ/ 2010م
87) عبد المجيد سيد منصور :علم اللغة النفسي، جامعة الملك سعود، الرياض، عمادة شؤون المكتبات، 1982م
88) عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، دط، دار النهضة العربية، بيروت، 1979م،
89) عطية سليمان أحمد، الاستعارة القرآنية والنظرية العرفانية، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة ، دط، 2014م
90) علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي،التقريب لحد المنطق والمدخل إليه بالألفاظ العامية والأمثلة الفقهية، أبو محمد، دار العباد، بيروت، د.ط
91) علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر، ط2، 2005م
92) فاخر عاقل، مدارس علم النفس، دار العلم للملايين،ط7، 1987م
93) الفرّاء، معاني القرآن، تح أحمد يوسف نجاتي ومحمد علي النجار وعبد الفتاح إسماعيل شلبي وعلي النجدي ناصف، عالم الكتب بيروت، ط3، 1403هـ/1983م
94) فرديناند دو سوسير، في جوهري اللغة، تح سيمون بوكي ورودلف أنغلر، تر مختار زواوي، ط1، ابن النديم للنشر والتوزيع، الجزائر- وهران، 2019م
95) فرديناند دي سوسير، دروس في الألسنية العامة، تعريب صالح القرمادي، محمد الشاوش،الدار العربية للكتاب ، طرابلس-ليبيا
96) كمال بشر، التفكير اللغوي بين القديم والجديد، ط2، القاهرة، دار الهاني للطباعة والنشر، 1989م

97) لأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، الدار العربية للعلوم ناشرون، دار محمد علي للنشر،منشورات الاختلاف، تونس، ط1، 2010م
98) ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، تح محمد حسن إسماعيل ، ط1، دار الكتب العلمية، لبنان، بيروت، 2007م
99) ابن منظور، لسان العرب، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت – لبنان، 1997م
100) أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي،الإحكام في أصول الأحكام، ج3، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط1، 1400ه/1980م
101) أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي، الفصل في الملل والأهواء والنحل، ج3، دار الجيل للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان،دط
102) م.ت.هوتسما وآخرون، موجز دائرة المعارف الإسلامية، تح إبراهيم زكي خورشيد وآخرون،ط1، مركز الشارقة للإبداع الفكري، 1418ه/1998م
103) ماري آن بافو وجورج إليا سرفاتي، النظريات اللسانية الكبرى: من النحو المقارن إلى الذرائعية، ت محمد الراضي، المنظمة العربية للترجمة للنشر، بيروت
104) مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ط1، دار طلاس للنشر والتوزيع، 1988م
105) مالك بن نبي، من مقدمة المؤلف: عمّار الطالبي، بن باديس حياته وآثاره، ط3، الجزائرج1، 1997م
106) محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2006م
107) محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2007م
108) محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط1، 2009م
109) محمد ابن سحنون، أداب المعلمين، تح حسن حسني عبد الوهاب، مطبعة المنار، تونس، 1972م
110) محمد الدريج، مدخل للعلم والتدريس وتحليل العملية التعليمية، ط1، دار الكتاب الجامعي العين- الإمارات العربية المتحدة 1423ه-2003م
111) محمد السمرائي، الصرف العربي أحكام ومعان،ط1، دار ابن كثير، بيروت، 2013م،

112) محمد الشوكاني ،إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول ، ت أحمد عزو عناية ، دار الكتاب العربي، ط1، 1999م

113) محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2004م

114) محمد الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، دار سحنون للطباعة والنشر، تونس،المجلد الأول، ج1

115) محمد العبد، العبارة والإشارة، دراسة في نظرية الاتصال، مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 2007م

116) محمد النذير أبو سالم، الاختيارات العلمية للعلامة محمد الطاهر بن عاشور من خلال تفسيره التحرير والتنوير، دار بن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، ط1، 1430ه/2009م،

117) محمد بن إدريس الشافعي،الرسالة، ش ت أحمد محمد شاكر،دار الآثار للنشر والتوزيع،القاهرة، ط1،1429/2007

118) محمد بن محمد بن محمد علي بن الجزري الدمشقي، غاية النهاية في طبقات القرّآء، تح ج برجستراسر، م2،ط1، دار الكتب العلمية، 1427ه/2006م

119) محمد حسين الذهبي، التفسير والمفسرون، ج1،ط7، مكتبة وهبة للنشر والتوزيع، 2000م،

120) محمد عبد الرحيم، فن التدريس، دار الفكر للنشر والتوزيع، لبنان، 1998م

121) محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب، القاهرة، 2001م

122) محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديدة، ط1، بيروت-لبنان، 2004م

123) محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988م

124) محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، دار المعرفة الجامعية، جامعة الكويت،ط1، 2000م،

125) المخزومي، المهدي (1986): الخليل بن أحمد الفراهيدي أعماله ومناهجه، ط2، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان

126) المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي1999م، تقييم المناهج

127) مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتجيات، جمعية المعارف الإسلامية والثقافية، بيروت-لبنان، ط1، 2011م

128) مسلم، صحيح مسلم، تح نظر بن محمد الفاريابي،ط1، دار طيبة للنشر والتوزيع، 1427ه/2006م

129) مصطفى غلفان، اللغة واللسان والعلامة عند سوسير في ضوء المصادر الأصول، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة ،بيروت-لبنان، 2017م

130) ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط2، 1986م

131) ميشال زكريا، الألسنية وعلم اللغة الحديث، المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، ط2

132) ابن النديم، الفهرست، تح إبراهيم رمضان،ط2، دار المعرفة للنشر والتوزيع، لبنان-بيروت، 1417ه،1997م

133) نعمان بوقرة،المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب للطباعة والنشر والتوزيع، 2004م

134) النووي، شرح النووي على صحيح سلم، ط2، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1392ه

48) ياقوت، الحموي ، معجم الأدباء ج 11، دار مأمون، القاهرة د ت

135) هادي أحمد فرحان الشجري، الدراسات اللغوية والنحوية في مؤلفات شيخ الإسلام بن تيمية وأثرها في استنباط الأحكام الشرعية، دار البشائر الإسلامية للنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، 1422ه/2001م

136) وليد العناني، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، 2011م

137) يوسف إسكندر ومؤيد آل صوينت، لسانيات تشومسكي مراجعة نقدية في الأسس المعرفية، دار دجلة للتأليف والنشر والترجمة، ط1، بيروت-لبنان، 2019م

المجلات الدورية:

1) ابن باديس " الحق والبيان في آيات القرآن" مجلة الشهاب- الجزائر، ذو القعدة 1350همارس 1932م، س8،م8، ج3
2) أسمهان الصالح وأحمد المهدي المنصوري،النظرية التوليدية التحويلية وتطبيقاتهاعلى النحو، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد 29، شباط 2013
3) بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر ضرورة أم خيار، مجلة جيل" للعلوم الإسلامية والاجتماعية"، الجزائر، نوفمبر 2017م
4) حمو الحاج ذهيبة، مقدمة في اللسانيات المعرفية، مجلة الخطاب، منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العدد 14، 2015م
5) خالد خليل هادي، مؤيد آل صونيت، تمّام حسان في معيار النقد اللساني، مجلة الأستاذ، ع203، 2012م
6) رشيد عبد الرحمن العبيدي، البحث اللغوي وصلته بالبنيوية في اللسانيات، مجلة آداب المستنصرية، بغداد، العدد 12، 1985م
7) سلوى إدريس بابكر علي، التلاقي والاختلاف بين النحو والصرف، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة الطائف، العدد 03، 2014م،
8) السيد رضوان ،الشافعي والرسالة :"دراسة في تكوين النظام الفقهي في الإسلام "،القسم الأول مجلة الاجتهاد ،ع8،بيروت :دار الاجتهاد 1990م
9) شفيقة العلوي، العامل بين النظرية الخليلية الحديثة والربط العاملي لنعوم تشومسكي، حوليات التراث، جامعة مستغانم ، الجزائر ،ع2007،7م
10) عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان، اللسانيات، جامعة الجزائر، الأبيار، الجزائر، ع2، م1، 1971م
11) عوكر حنا، البنائية: أسس النظرية البنائية في عملية التعلم/ التعليم وتطبيقاتها التربوية، المجلة التربوية، لبنان، 2013م
12) لحسن بلبشير، الدراسات اللغوية بين الأصالة والمعاصرة، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ع08، ماي 2009م
13) مازن الوعر، صلة التراث اللغوي العربي باللسانيات، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، المجمع الجزائري للغة العربية، العدد 11، ديسمبر-ذو الحجة، 2010م/1431ه

14) محمد خان، الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح وجهوده في بعث التراث اللغوي العربي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع5، جوان 2009م
15) محمد طه، علم المعرفة:أفاق جديدة في دراسة العقل، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 01، سبتمبر 2006م
16) محمد محمد يونس علي، أصول اتجاهات المدارس اللسانية الحديثة، مجلة عالم الفكر، العدد01، 01 يوليو2003م
17) مصطفى ناصف، نظريات التعلم، عالم المعرفة، سلسلة كب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أكتوبر، 1983م
18) منصوري ميلود، الفكر اللساني عند عبد الرحمن الحاج صالح، العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع7، جانفي 2005م
19) يحي يعيطيش، الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحديثة، التواصل، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر،ع25، مارس2010م
20) وفاء محمد كامل، البنيوية في اللسانيات، مجلة عالم الفكر، العدد 2، 01 أكتوبر 1997م

مذكرات التخرج:

1) أحمد عبد الفتاح الزكي، فاروق عبده فلية، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر 2004م
2) بلحاج فروجة، التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2011م
3) صباح سليماني، إصلاح المناهج التربوية في الجزائر بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية، أطروحة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التنمية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2011م/2012م
4) عمر بن دحمان، الاستعارات والخطاب الأدبي (مقاربة معرفية معاصرة)، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، جويلية، 2012م

5) فاطمة محمد الشيفي، نظرية المعرفة مقرر منهج ونظريات التعلم الفصل الدراسي الأول 1441هـ، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز كلية التربية، جامعة المملكة العربية السعودية
6) فضيل قاسمي، تعليمية النحو عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي –شعبة الآداب والفلسفة أنموذجا-، جامعة أبوبكر بلقايد، تلمسان، 2014م/2015م
7) نسام بنت محمد بن حسين دوم، تفعيل التعليم الإلكتروني بالتعليم الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء أهداف التربية الإسلامية، جامعة أم القرى، السعودية، 2009م

الملخص

الملخص:

إنّ تعليمية اللغة العربية من أهم الحقول المعرفية التي توليها اللسانيات التطبيقية عناية بالغة، باعتبار أنّ اللغة مفتاح تحصيل العلوم واكتساب المعارف ومن أهم وسائل التعبير والتواصل، فالدراسات اللسانية أثرت على التصورات الديداكتيكية فولدت فاعلية لدى المتعلم ودافعية أكبر للتعلم وإثارة القضايا اللغوية مع خلق فرص الإبداع لديه، وعليه جاء موضوع يبحث في المعرفة اللسانية ومسألة تدريس اللغة العربية، يسعى هذا البحث إلى تقديم صورة توضح من خلالها المعرفة اللسانية في التراث العربي القديم وصولا إلى العصر الحديث مصاحبة في ذلك تدريس اللغة العربية في كلي الحقبتين، ومعالجة الإشكالية الأولى وهي كيفية نقل المعرفة اللسانية من قالب التجريد والتنظير وصبها في قالب الميدان التعليمي وإنزالها ساحة التعليمية والتدريس.

الكلمات المفتاحية: المعرفة اللسانية، التراث العربي القديم، الدراسات اللسانية الحديثة، مسألة تدريس اللغة العربية.

Summary:

Teaching the Arabic language is so important field of knowledge that applied linguistics pays great attention to, since the language is the key to science and knowledge acquisition and one of the most important means of expression and communication. Linguistic studies have affected didactic perceptions, generating effectiveness to the learner and greater motivation to learn and raise linguistic issues while creating opportunities for creativity.

Accordingly, the topic of the research is entitled as The Arabic Language Teaching Issue

This research seeks to present an image that illustrates linguistic knowledge in the ancient Arab heritage up to the modern era, accompanying teaching of the Arabic language in both eras; and tackling the first problematic: how to transfer linguistic knowledge from theorizing field to the field of the application of teaching and bringing it to the educational area.

Keywords: Linguistic knowledge, the ancient Arab heritage, modern linguistic studies, the issue of teaching Arabic.

فهرس الموضوعات

فهرس المحتتويات

مقدمة ..... خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة.

المدخل 2

الفصل الأول تأصيل المعرفة اللسانية في التراث العربي

المبحث الأول: المعرفة اللسانية في التراث العربي 14

المطلب الأول: الدرس اللساني عند علماء أصول الفقه 14

المطلب الثاني:الدرس اللساني عند المفسّرين 37

المطلب الثالث: المعرفة اللسانيةعند اللغويين: 52

المبحث الثاني: ميادين المعرفة اللسانية في كتب التراث (الدرس اللساني) 59

المطلب الأول: الصرف والنحو في كتاب "سيبويه": 60

المبحث الثالث: منهج تدريس اللغة العربية في القديم (تقديم الدرس اللغوي) 67

المطلب الأول: تعليم اللغة العربية في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم وتلقي الصحابة لها عن طريق تفسير القرآن الكريم 67

الفصل الثانيالمعرفة اللسانيةعند المحدثين

المبحث الأول: المعرفة اللسانية عند المفكرين العرب و الغربين 78

المطلب الأول: معرفة اللسانية عند مفكرين العرب 78

الفرع الأول: الدراسة اللسانية عند عبد الرحمن الحاج صالح 78

الفرع الثاني: الدرس اللساني عند تمّام حسان 85

المطلب الثاني: المعرفة اللسانية عند الغربيين 92

الفرع الأول: لسانيات دو سوسير 93

الفرع الثاني: الدرس اللساني عند تشومسكي 98

المبحث الثاني: اللسانيات العرفانية 105

المطلب الأول: العرفانية وأسسها الفلسفية والتاريخية 105

المطلب الثاني: اللسانيات العرفانية.....108

المطلب الثالث: النحو العرفاني 110

المبحث الثالث: منهج تدريس اللغة العربية الطريقة الحديثة.....115

المطلب الأول: تدريس اللغة العربية الطرق والوسائل.....115

المطلب الثاني: التدريس في الجزائر، الطرق والمناهج.....123

الفصل الثالث: طريقة تقديم الدرس اللغوي في الثانوية الجزائرية.....126

الخاتمة.....158

الملحق 164

الملخص:.....200

فهرس

الموضوعات.....202