

كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي

المنجزات اللسانية العربية في مجال التعليمية - عبد الرحمان الحاج صالح - أنموذجا -

أطروحة مقدمة لاستكمال نيل شهادة الدكتوراه LMD في اللغة والأدب العربي
تخصص لسانيات عربية

إشراف:

د. السعيد قاسمي

إعداد الطالبة:

رميساء مرداسي

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
صالح خديش	أستاذ التعليم العالي	جامعة خنشلة	رئيسا
السعيد قاسمي	محاضر - أ -	جامعة خنشلة	مشرفا ومقررا
صورية جغبوب	أستاذ التعليم العالي	جامعة خنشلة	عضوا مناقشا
عالية قري	أستاذ التعليم العالي	جامعة خنشلة	عضوا مناقشا
شعيب زياد	محاضر - أ -	جامعة أم البواقي	عضوا مناقشا
عبد الغني بن أحمد	محاضر - أ -	المركز الجامعي بريكة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 1446هـ/1447هـ

2026/2025

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكرو عرفان

شكري الأول سجدة حمد أتوجّه بها لخالقي الذي أمدني بهذه
النّعمة الجليّة؛ فجعلني من عباده المقبلين على العلم
المندفعين إليه طلبا وحبا لا يفتأ يتضاعف كلما سعيت فيه.
أتوجّه بعدها بجزيل الشّكر والامتنان إلى مشرفي الدكتور:
السعيد قاسمي الذي رافق بحثي فكان خير موجّه، وأكرم
مزود بالمراجع النّافعة والمُثريّة، كما تولّى أمر تحفيزي ودفعي
قُدما نحو مواصلة البحث كلّما لمس ضعفا في همّتي وتراجعا
في إنجازي.

أشكر كذلك الطّاقم الإداري والبيداغوجي للكلية وقسم
اللغة والأدب العربي بالجامعة ذاتها، وكذا عمّال المكتبة
الذين شملوني بكريم صبرهم على تمديد مدة استفادتي من
الكتب وأخيرا أشكر كل من أخذ بيدي وذللّ صعوبة دربي
ولو بكلمة طيبة.

مقدمة

مقدمة

تتجاوز عمليّة التّعليم - في أغلب الأحيان - الفصل التعليمي لتأخذ أبعادا واسعة المدى فكلّ إنسان مهما كان حظه ونصيبه من المعرفة لابدّ أن يقف يوما من الأدنى منه خبرة موقف المعلّم، وحينها سيكتشف بأن المهارة أو المعرفة التي يرغب في تمكين من يرتجئها له ليست باليسيرة، حتى لو كان هذا الشخص بارعا كل البراعة فيها؛ وإنّ المعلّم ليقف أمام واجبين: أحدهما سعيه للإلمام بمعارف المادّة التي يقدّمها والآخر تمكنه من تبليغ المعارف وترسيخها لدى متعلميه على الوجه المرضي، وبين هذا وذاك يجد أنّ عملية التّعليم أعقد من كل تصوراته المُسبقة؛ فقد يعثرها انتكاس مُربك حين تحيط بها ظروف تعطلها فتتعثّر، كما يمكن أن تنال ما يدفعها قُدمًا فتتنامي على وتيرة سريعة جدّا.

لذا تعتبر عمليّة تعليم اللغة السّليمة تعليمًا راسخًا يحقق الكفاية المطلوبة للمتعلم من أشقّ المهمّات؛ إذ يكابد كثير من معلمي اللغة داخل فصولهم مشكلات ترهقهم زمنًا وترهق من تعلّم على أيديهم بقية حياتهم؛ فالشخص الذي لا يمتلك القدر الكافي من اللغة سيعجز دون شك عن التّواصل وعن التّفكير أيضًا، فقد انتهى عدد وافر من الأبحاث الإنسانيّة إلى أنّ الذّكاء اللغوي يقف في طليعة الذّكاءات التي يمكن أن يحوزها المرء.

وأمام كل تلك الحقائق، نلمس مدى أهميّة تعليم اللغة للإنسان، ومن تلك الأهمية تحديدًا تنكشف غاية كل الدّراسات والأبحاث التّعليميّة اللّسانية التي أخذت نصيبا وافرا من التنظير والتطبيق من لدن الدارسين، فلم يزهد أي زمن فيها قديما كان أو حديثا، ولأنّ المدونات لا تملك تمثيل أفكار أصحابها تماما كما أرادوا لها أن تتبلّغ تبقى جهود كل باحث في حاجة تلح على العودة إليها ومساءلتها مرارا عن غاياتها التي لم تُدرك وتلك سُنّة البحوث العلميّة كلّها وذلك ما حملنا على البحث في هذا الموضوع الدّاعي إلى التأمّل في رويّة وإمعان، إضافة إلى حاجة الساحة التعليميّة إلى اقتراحات تفتح لها أبواب التجديد وتيسر لها إصلاح المناهج وتحسينها وفق ما تقتضيه متطلبات هذا العصر.

وهذا البحث يروم في انطلاقة الإجابة عن الإشكالية الرئيسة التالية: ماذا قدم عبد الرحمن الحاج صالح من جهود في مجال التعليمية ؟ وماذا تضمنت اقتراحاته من حلول لمشكلاتها في مختلف المراحل؟

وعن ذلك تنبثق جملة من التساؤلات المتمثلة فيما يلي:

كيف نُعلم اللغة تعليماً وظيفياً فاعلاً بالاعتماد على مختلف النظريات اللسانية الحديثة المختصة بتعليم اللغة؟ وأين يوجد مكن التعثر في تعلم اللغة العربية تحديداً ؟ هل يتعلق بطور محدد من الأطوار أم أنه ينسحب عليها جميعاً ؟ هل ما يقدم في مدارسنا للمتعلم صالح وكاف لجعله متمكناً من كفاءة التواصل اللغوي السليم؟ هل يمكن إحداث ثورة شاملة الأبعاد في ميدان التعليم إذا ما أحللنا تصورات الحاج صالح حيز التنفيذ؟

قدّم الباحثون الذين سبقوا بحثي هذا كمّاً متراكماً من الأبحاث والدراسات في مجال التعليمية الرّحب - قديماً وحديثاً - لذا حاولت ما أمكنني أن أنجو من الضياع في زخمها فيتوه البحث ويبتعد عما حوته مدونات **الحاج صالح** من أفكار، كما حرصت على تجنب الإغراق في التنظير والتكرار فسعيت إلى المزوجة بين أفكار **الحاج صالح** وما تقادم وجدّ من الجهود التعليمية اللغوية لروادها من القدماء والمحدثين، غربيين كانوا أو عرباً، بُغية وضع تصورات تطبيقية تجسد تلك الأفكار أو تستفيد منها في ميدان تعليم اللغة العربية.

ترسب أفكار عديدة في مدونات أصحابها فتحتاج لبعث كلما ساغ لها ذلك، وكتابات **الحاج صالح** مطروقة من قبل باحثين كثر إلا أنها دون ريب في حاجة إلى اجتهاد إضافي يكشف عن مواطن جديدة فيها إضافة إلى أن الباحثين الذين تناولوا تلك الأعمال بالدراسة لم يخصصوا أعمالهم لدراسة الجانب التعليمي منها؛ فقد وجّهوا البحث لجهود **الحاج صالح** المتنوعة في مختلف المجالات اللسانية لا إلى مجال التعليمية تحديداً، كما أن عملية الإحاطة بأعماله التعليمية في بحث واحد يستقرئ كل تفاصيلها نادرة إن لم نقل منعدمة.

وقد حاولت الوصول إلى جميع مدونات الحاج صالح من كتب ومقالات بالإضافة إلى الدراسات التي عالجت موضوعات تعليم اللغة، كما استعنت ببعض الدراسات غير الوفيرة في هذا المجال ومنها مقال للباحثة: حاكم عمارية، عنوانه مبادئ وأسس دراسة اللسانيات العربية من وجهة نظر اللساني عبد الرحمن الحاج صالح وموقعها من الدراسات اللغوية الحديثة، مجلة الصوتيات، المجلد 26، العدد 65، مارس 2024، ومقال آخر للدكتور: بو شحdan الشريف، الموسوم بالنظرية الخيلية الحديثة وسبل ترقية تعليم اللغة العربية فيما قبل الجامعة، مجلة التواصل في اللغات والثقافة والآداب جامعة باجي مختار، عنابة، العدد 31، سبتمبر 2012.

شكّلت النّدرّة في الأبحاث المتخصصة في التعليمية عند الحاج صالح مشقة في جمع مادة البحث إضافة إلى أنّ الحاج صالح لم يفرّد أعمالاً خاصة بالتعليمية بشكل واضح، ولم يخصّها بمدوّنات منفصلة عن كتاباته اللسانية، ما جعل البحث ينقّب عنها في خضم أعماله وبين هوامش المقالات التي نشرها في مختلف المجالات العلمية.

وظفت في بحثي هذا المنهج التكاملي وأعملته وفق إجراءات: وصفية وتحليلية مع الاستعانة بالمقارنة، فتوزع العمل على فصول أربعة كان للأول منها نصيب نظري تاريخي يعرض المرجعية التي تصدر عنها أفكار الحاج صالح وعنوانته بالمرتكزات التعليمية التراثية للحاج صالح. قسمته لثلاثة مباحث تناول أولها الأسس التعليمية التراثية التي أفاد منها الحاج صالح، فيما تتبع المبحث الثاني: جذور النظرية الخيلية وبعض أوجه استثمارها في التعليمية، وأوضح المبحث الثالث: موقف الحاج صالح من القضايا الجدلية التعليمية في التراث العربي كقضية العامل والإعراب والعلامة العدمية، وقضية التعامل مع النحو العربي الأصيل.

وبحث الفصل الثاني المعنون بطروحات الحاج صالح التعليمية وعلاقتها بالنظريات اللسانية وطرائق التعليم الحديثة في المشارب التي استقى منها الحاج صالح تصورات

اقترح إضافتها لتعليم اللغة العربية، فضمّ الفصل ثلاثة مباحث، خُصص المبحث الأول منها للعلاقة القائمة بين أفكار المدارس اللسانية الغربية الحديثة وتعليمية اللغة العربية واضطلع المبحث الثاني بمناقشة: آراء الحاج صالح في أهم قضايا تعليمية اللغة العربية الحديثة في حين عرض المبحث الثالث: نماذج من طرائق التعليم الحديثة مبرزاً فاعليتها في تعليم اللغة العربية.

أما الفصل الثالث: الذي توجّه نحو استقراء جهود الحاج صالح التعليمية لمرحلة الطفولة (ما قبل التمدريس) فقد حوى ثلاثة مباحث أيضاً، حيث فصل المبحث الأول: في أقسام الطفولة ومراحل اكتساب اللغة الأم، ثم تتبّع تقسيم الطفولة وتشكل اللغة عبر مراحلها أما المبحث الثاني: فناقش مشكلات اكتساب اللغة عند الأطفال من خلال عيوب النطق وأمراض الكلام، وصعوبات التّعلم، واختص المبحث الثالث بتعريف الأنشطة التمهيدية المعتمدة في تعليم اللغة من خلال الوقوف على أنشطة رياض الأطفال والتعليم التحضيري، ثم استحضر أهم نظريات تعليم اللغة باللعب وقدم نماذج عنها دائماً في ضوء الأفكار القريبة من آراء عبد الرحمن الحاج صالح.

واضطلع الفصل الرابع: المدرج تحت عنوان: جهود الحاج صالح التعليمية في مختلف مراحل التعليم بكل ما قدمه - الحاج صالح - من منجزات تعليمية مع اقتراح نماذج تطبيقية تستفيد من إضافاته وما جادت به التعليمات الحديثة فاخصّص المبحث الأول: بمرحلة التعليم القاعدي في الطورين الابتدائي والمتوسط واهتم المبحث الثاني: بمرحلة التعليم الثانوي والتعليم العالي وانتهى المبحث الثالث: إلى عرض أعمال الحاج صالح الميدانية ومشاريعه العلمية الخادمة للتعليمية، كمشروع الرصيد اللغوي الوظيفي ومشروع الذخيرة اللغوية

وفي ختام هذا التقديم أتوجه بحمد خالص الامتتان لله الذي وقّني لطلب العلم وشغلني به، كما أتوجّه بشكر عميق للمشرف الدكتور السعيد قاسمي على تصويباته وإرشاداته ودفعه

لعزيمة البحث بعد خمودها، وتزويده بالمراجع والأفكار فله عني من المولى - عز وجل - ما يستحق من جزاء وكرم، والشكر موصول بعد ذلك لكل الأساتذة الذين ساهموا في هذا العمل العلمي، وفي طليعتهم فريق التكوين للمشروع الذي أنتمي إليه بكلية الآداب واللغات بجامعة عباس لغرور-خنشلة-، والذي تعهد عملية التكوين بأمانة، فهيأ لها أحسن الظروف، وجد في تنفيذها على الوجه الرشيد الذي يليق بها، كما أشكر لجنة المناقشة وأساتذتها الأفاضل لما يتكبدونه من عناء في القراءة الفاحصة لهذا العمل؛ بغية تصويبه وتوجيهه ليستقيم بحثاً علمياً مكتملاً.

الفصل الأول

المرتكزات التعليمية التّراثية لعبد الرحمن حاج صالح

المبحث الأول: الأسس التعليمية التّراثية التي أفاد منها الحاج صالح

المبحث الثاني: جذور النظرية الخليلية وبعض أوجه استثمارها في التعليم

المبحث الثالث: موقف الحاج صالح من القضايا الجدلية التعليمية في التراث العربي

المبحث الأول: الأسس التعليمية التراثية التي أفاد منها الحاج صالح

تمهيد:

يحسُن الوقوف على التّوجه اللساني الذي يصدر عنه عبد الرحمن الحاج صالح ويسلكه في آرائه قبل الشّروع في عرض المرتكزات التعليمية التي أسّس عليها طروحاته؛ ففي فهم التّوجّه الفكري لصاحب المدوّنات ما يساعد على فهم أعماله وييسّر البحث عن الأفكار التي تدعم ما قدّمه في كتاباته.

يتصور كل قارئ لجلّ كتابات الحاج صالح _ عند بداية الاطّلاع عليها _ بأنّ آراءه تجنح إلى التّوجه اللساني التراثي كحال كل الأزهرين أمثاله، كونها تميل إلى الاعتراف من الموروث العربيّ القديم؛ خصوصا عندما يرى إلحاحه الشديد في كافّة دعواته على تدارس التراث والإيغال فيه؛ كمثّل قوله: «والذي نرجوه من معاصرنا هو ألاّ يعجلوا في الحكم على تراثهم الأدبي والعلمي حتى ينظروا فيه نفس النظرة الموضوعية النزيهة التي امتاز بها علماؤنا الأوّلون»¹ فنجدّه يمجّد التراث العربيّ كثيرا ويثني على جهود العلماء اللغويين الأوائل منه ويدلّ على مدى أصالتها وإحكامها.

يتضح جليا بعد ذلك بأنّ التّصنيف الذي يبدو أكثر إنصافا في حقّ الحاج صالح اعتباره توفيقيا يأخذ عن التراثيين أخذه عن المحدثين؛ فقد كان يردّ على الذين يرون في آرائه انحيازا متعنّتا للتّراث الأقدم بأنّ دعواته المتكرّرة للعودة إلى الموروث اللغويّ الأصيل دون غيره من التراث غير نابعة عن تعصّب، إنّما كانت توجّهها الرّغبة في تقصّي الموضوعية فيما قدّمه علماء اللغة الأقدمون؛ فيقدم نفسه على أنه معتدل يجعل للتجديد من أفكاره حظا وللحفاظة حظا، فهو ينكر أن يكون أحد الاثنين المحافظ المتشدّد أو المجدّد المنقطع.

¹الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، موفم للنشر، الجزائر، ط1، 2012 ص41.

تثبت السيرة العلمية للحاج صالح كذلك أنه يقف في طليعة من يمثلون التيار اللساني التوفيقي¹، لأنه كان طالبا في الأزهر وطالبا في جامعة باريس وأصاب من تعلمه في كليهما ما مكّنه من فهم دقيق عميق لكل من التراث واللسانيات الحديثة.

كرّر الحاج صالح دعوات وجهها للباحثين اللسانيين تحتّ على الإمام بكل ما جاء في اللسانيات الحديثة كخطوة أولى ليتمكنوا من فهم التراث فهما سليما فيقول: «...الخليل يجب أن يُقرأ ما قاله قراءة جديدة وهذا الذي حاولت أن أفعله، ولكنّ القراءة الجديدة لا تتفع إذا لم يكن صاحبها مُلمّا باللسانيات الحديثة أولا وأن يكون ملما بكل ما قيل في زمننا هذا عن اللغة... وغير ذلك من النظريات الحديثة»² فيجب أن ننتبه في هذا القول لأمرين أولهما: أنه أوجب على الباحثين الانطلاق من الاطلاع على اللسانيات الحديثة للتمكن من فهم التراث، والأمر الثاني حثّه على قراءة التراث قراءة جديدة، لندرك بأنّ الحاج صالح من دعاة التجديد في التراث وفق ما يقتضيه هذا الزمن فهي دعوة لقراءة التراث بفكر المحدثين لا بفكر التراثيين.

اعتبر الحاج صالح التعصب للتراث أمرا مخلا بالموضوعيّة التي يقتضيها العلم ومنزلقا يسوق إلى جدل لا طائل منه، فيقول عن مثل هذا التعصب: «...وقد قوي في العشرينيّات الأخيرة وهو شيء إيجابي فيما يخص التراث اللغوي والعلمي، إلّا أنّه ليس إلّا مجرد دفاع من النوع السلبي فهو غير كاف»³ فلسنا في حاجة إلى تدارس التراث من أجل الاعتزاز بما يحويه من نفائس إنّما نحن أحوج إلى استغلاله والإفادة منه بقدرما تدعونا الحاجة للحفاظ على اللغة والنجاة من فسادها باللحن.

¹ ينظر، معالي هاشم علي أبو المعالي، الاتجاه التوافقي بين لسانيات التراث واللسانيات المعاصرة الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح أنموذجا، أطروحة دكتوراه، جامعة بغداد كلية التربية قسم اللغة العربية. 2014، ص19.

² الحاج صالح عبد الرحمن، النظرية الخليلية الحديثة، مجلة اللغة والأدب، العدد 10، الجزائر، ديسمبر 1996، ص87.

³ الحاج صالح عبد الرحمن، إعادة الاعتبار للغة العربية في المجتمع العربي، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، المجلد 11 العدد 1، 2009، ص65.

انبرى **الحاج صالح** في جلّ أعماله على التفصيل في قيمة ذلك التراث اللغوي، وتبيين الأصل منه والمقلّد، والأصيل كما يبينه ليس المفهوم المناقض للمعاصر؛ إنّما الأصيل هو الاكتشاف الجديد الذي لم يسبق إليه أحد، وهذا لا يتعلّق بزمن معيّن دون سواه، كما ميّز في أبحاثه بين العلميّ الخالص من المدسوس، وأوجب على وارديه من باحثين ومعلمين ومتعلمين أن يتنبّثوا من كثير من المغالطات التي نُسبت -في دراساته- لغير أصحابها فقد أثبت بأكثر من حجة هذا الأمر¹، وقد نفذ بفهمه لأصالة أعمال **الخليل** الرياضية والعلوم المتعلقة بالأعصاب لأنّه درس الرياضيات والطب البشري العصبي.

وسيعرض هذا الفصل المرجعيّات التي كان **عبد الرحمن الحاج صالح** يؤسّس عليها أفكاره التعليمية فمضمون تلك القضايا اللغوية التي ناقشها يمثل المحتوى المعرفيّ الذي كان يدعو إلى تضمينه في مناهج التّعليم لمختلف المراحل التعليمية، وبخاصة مرحلة التّعليم العالي إضافة إلى أنّ لكل قضية علاقة بمنجزات **الحاج صالح** التعليمية والتي سنفصّل فيها فيما سيأتي من فصول البحث.

كما أنّ في بسط مبادئ **النظرية الخليليّة** وفهم أجزائها تحصيل لأفكار عديدة يمكن استغلالها لفائدة التّعليم بمختلف مراحلها، لأنها تمثل خلاصة الأفكار التراثية التي أعاد **الحاج صالح** بعثها والتي ارتأى فيها منافع عديدة لمختلف الميادين اللسانية وعلى رأسها ميدان التعليمية، يقول **الحاج صالح** عن إمكانية استغلال الأفكار الخليلية في التّعليم: «وهذا يمكن أن يستغل في مضاعفة مردود التّعليم اللغوي بالتقديم من المثل أي (الأنماط) ما هو أجمع وأوفى...»²، لذا سينطلق البحث من الأسس التي بنيت عليها **النظرية الخليلية**، ليعرض أهم قوانينها الأساسية والتي يبين فيها **الحاج صالح** مكن خصوصية اللغة العربية ونواحي اختلافها في تحليل اللغة عن بقية اللغات التي تتخذها اللسانيات الحديثة موضوعا لها.

¹ ينظر، معالي هاشم علي أبو المعالي، الاتجاه التوافقي بين لسانيات التراث واللسانيات المعاصرة الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح أنموذجا، ص 6 .

² الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحوية العربية، سلسلة علوم اللسان عند العرب، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، 2016، ص284.

وقد استعسر الفصل بين هذه المبادئ لأن كلا منها يتصل بالآخر ويستدعي ذكره مما يفرض نوعاً من التكرار الذي حاول البحث تجنبه قدر المستطاع.

1- التراث التعليمي الغربي:

لم يصرح الحاج صالح بشكل مباشر عن أمر استفادته من الجهود التراثية الغربية كما هو الحال مع الجهود التراثية العربية، غير أن تلك التلميحات التي كان يوردها في كتاباته تجعلنا نطمئن إلى اطلاعه الواسع عليها، فقد كان يستعمل مصطلح "التراث الإنساني" ليجمع كل كنوز التراث المعرفية ولِيحمل الباحثين على التنقيب فيه والنهل منه دون ميل يَحيد بهم عن الموضوعية العلمية، إضافة إلى أنه قدّم في مؤلفه الذي وسمه بـ: "بحوث ودراسات في علوم اللسان" مدخلاً عرض فيه موجزاً تاريخياً تمتد تغطيته الزمنية من عصور ما قبل الميلاد إلى غاية القرن التاسع عشر وقد تتبّع فيه نشأة وتطور علوم اللسان عند الغربيين، موجّها تركيزه على اليونانيين والأوروبيين.

واستهل هذا البحث قائلًا: «... كان يمكن أن نكتفي - كما يفعله العلماء الغربيون - بالإشارة الوجيزة إلى ما طرأ في العصور السّالفة من البحوث في أسرار اللغات غير أنّ هذا سوف يحرمنا من المعلومات الأصيلة التي تساعدنا على فهم النظريات الحديثة»¹، ثم كشف في ذات الاستهلال عن السبب الذي حمله على تحرير ذلك الموجز التراثي؛ والذي تمثل في تصويب الاعتقاد الخاطئ السائد لدى علماء اللسانيات في القرن العشرين، حيث استنكر عليهم أمر نفي صفة العلم من النظريات التي سبقت ظهور الدراسات اللغوية.

فيقول: -مبيناً وجه الخطأ في هذا الرأي الذي يجده تعسفياً جداً- «...لأنّ المفاهيم التي بنيت عليها هذه النظريات لم تنشأ من العدم، بل هي نتيجة لتطور طويل استمر لعدّة قرون فكم من مفهوم كان يُظن أنه جديد وتبين للباحث بعد رجوعه إلى التراث الإنساني أنه قديم

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، ط1، 2012، ص47.

جدا»¹، وقد نبّه الحاج صالح أكثر من مرة على أن حركة العلوم لا تتنامى بشكل تصاعدي بمرور الزمن كما يظن كثيرون، لأنّ العلم قد يعرف انتعاشا ونضجا ثم يتقهقر إلى حين مجيء ثورات علمية أخرى تثمر أفكارا بديعة كانت في الحقيقة موجودة في زمن سابق وليست حديثة النشوء.

فكل ميدان من العلوم دون شك مهما تطوّر وتجدّد يبقى معتمدا على جذوره وكل استفادة ترجى منه تستدعي العودة إلى تلك الجذور، كذلك فإنّ تعليم أية لغة في العالم يشترك في عديد من الأسس، لأنّ التّعليم نشاط إنساني يخاطب أنفسا بشرية تجمعها خصائص متشابهة مهما اختلفت انتماءاتها، والتّعليم الذي لا يراعي تلك الخصائص دون شك سيفشل.

والحاج صالح يحثّ الباحثين على تتبع المسار التاريخي للدراسات لمعرفة جذوها ومحلها لأنّ في ذلك ما يهدي إلى اكتمال فهمها، فقد أبدى غايته هذه حين قال: «مرادنا هو أن نبيّن أنّ هناك قسما وافرا من المفاهيم تلك التي طوّرها العلماء يجدر بالباحث أن يحلّها محلّها من التطوّر التاريخي حتى يتفهمها جيّدا»²، لذلك فإنّ أيّة خطوة تخطو بها الأبحاث العلمية نحو التجديد في حاجة أولا إلى التأسيس، وهذا التأسيس يستدعي العودة إلى الأصول حتى إن كان من هذه الخطوات ما يتخذ شكل الثورة على القديم، فإنّ إثبات عدم فاعلية أفكار تقادم عهدها يوجب علينا فهم أسباب نشوئها أولا ثم فهم أسباب صمودها على مرّ الزمن.

أ- التّعليم عند قدماء اليونانيين (ما قبل الميلاد):

تعود جميع الدراسات والبحوث التعليمية والتّربوية دوما عند التّأصيل لها إلى الإرث اليوناني العريق لما في هذا الإرث من غنائم علمية كانت مشارب لمختلف التّوجهات في

¹ المرجع السابق، ص 47.

² المرجع نفسه، ص 47.

الدراسات الإنسانية، لأنّ الفلسفة كانت دون ريب أمّا لكثير من العلوم، ومنطلقا واعيا للبحث عن حقائق الكون.

ويقول **الحاج صالح** في سياق حديثه عن مدى مساهمة الفلسفة في البحوث اللسانية بمختلف مجالاتها: «إنّ أقدم فيلسوف أخبرنا عن اهتمامات اليونانيين بمسائل اللغة وتطلعهم إلى أسرارها هو أفلاطون في كتاب **قراطولوس**»¹ وقد أشار **الحاج صالح** إلى أنه ناقش في هذا الكتاب مسائل لغوية عميقة كمسألة نشأة اللغة وعلاقة الأسماء بمدلولاتها، هذه المفاهيم التي يعتقد كثيرون بأنها وليدة الدرس اللساني الذي تلى عصر أفلاطون بزمان طويل.

وقد تلقى أفلاطون تعليمه على يد عديد من الأساتذة أشهرهم **اقراطيلوس**، و**هرقليطس** و**سقراط**، وزاول مهنة التعليم في أكاديمية خاصة به ما بين سنة: 355 ق.م و 347 ق.م²

وألف كتبا عديدة أشهرها: " **الجمهورية الفاضلة**"، و" **القوانين**" وكان الأول منهما في شبابه والثاني في شيخوخته، وبثّ في كليهما أفكاره الفلسفية المتفرّدة، كما وضع بهما مبادئ تربوية فاعلة، وإن كان قد أفرط في التحليق بخياله في كتابه الأول إلى عالم الفضائل والمثل الوهميان فإنّه في كتابه الثاني قرّر أن يقدم تصورات أكثر نضجا وواقعية، وانطلق من فكرة أنّ التعليم و«التربية الحسنة هي تلك التي تهب للجسد والنفس كل ما يمكنهما من جمال وكمال»³ فهي بذلك مطلب شامل لما هو روعي وفيزيولوجي يهذب إنسانية وبشرية المرء بكل ما تتطلبه الروح والجسد معا.

وقد تمحورت جميع أفكاره حول مركز أساسي مثّل ضالته وغايته وهو العناية الدائمة بالأخلاق والقيم السّامية⁴، ومن أبرز أفكاره التربوية التعليمية تنبيهه على تجنب إفساد الطّفل

¹ المرجع السابق، ص 71.

² ينظر، عبد الدائم عبد الله، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1973، ص 64.

³ المرجع نفسه، ص 69.

⁴ ينظر، المرجع السابق، ص 70.

بالإشفاق عليه من المصاعب، لما في ذلك من تعويد له على الضعف والليونة التي لا تكون في صالحه ولا تساعد على إعداد له ليواجه مشاق الحياة، غير أنه حذر في مقابل ذلك من المبالغة في استخدام القسوة مع الطفل ونصح بتثقيفه على نحو لين عن طريق اللعب¹ وهي فكرة خالدة ما تزال المناهج التربوية تطاردها إلى يومنا هذا ضمن ما يعرف بالطرائق النشطة.

أما عن أرسطو فإن تأثيره في الثقافة العربية كان أوضح بفضل حركة الترجمة واقتحام الفلسفة لمختلف العلوم، يقول الحاج صالح عن هذا الموضوع: «لقد وصلت هذه الكتب المترجمة إلى اللاتينية في أواخر القرن الثاني عشر إلى إيطاليا وفرنسا وأوروبا الشمالية، فغزت الثقافة الفلسفية والعلمية الغربية الكثير من أذهان الأساتذة الشبان والمتعلمين، فأحسوا حينئذ بالجهل الذي كان يحفهم ويحف الأساتذة الذين سبقوهم ... باطلاعهم على تلك الكتب ومذاهبها في علم اللسان وفنونه وبالأخص أرسطو ومنطقه...»²، لذلك عُدَّت ترجمة كتب أرسطو غنيمة موفورة النفع لعدد من العلوم وعلى رأسها ميدان التعليم.

وكان ميدان التعليم -على غرار ميادين عدّة- يعيش فقرا معرفيا يشوبه التقليد العقيم، ويعبّر الحاج صالح عن ذلك بقوله: «وكان تعليم اللاتينية من قبل (وحتى القرن الرابع عشر) والدراسات النحوية والبلاغية بصفة عامة عبارة عن تقليد أعمى للمشايخ المتأخرين من الرومان وشرّاحهم... لا يسمع أحد من الدارسين (إلا القليل) شيئا مطلقا عن الثقافة اليونانية الأصلية فكانت الدراسات اللغوية لا تتجاوز المعايير التعليمية الميّنة يتناقلها الشيخ عن الشيخ»³ والحاج صالح ينبّه في قوله هذا إلى خطورة التقليد، حين يتناقل أصحابه ما لا يفهمونه ولا يحسنون الانتفاع به فيصير التشويه عندئذ أقرب إليه من الأمانة العلمية، ذلك أن ناقله في أحيان كثيرة يستبجحون أمر التصرف فيه عن غير دراية كافية.

¹ ينظر، المرجع السابق، ص 70.

² الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 90.

³ المرجع نفسه، ص 90.

وقد تفوّق أرسطو على أستاذه أفلاطون بغزارة علمه ونظرته الواقعيّة ونزعتة التجريبية في كل ما قدّمه من أفكار، وكان من أبرز أفكاره التعليمية النيرة تقسيمه لنشوء الطبيعة البشرية إلى ثلاثة أطوار¹

- **طور النشأة الجسميّة:** ويشمل مرحلة الطفولة حيث يكون الإنسان جسدا خالصا تقريبا

- **طور النفس النزوعية:** وفيه تنشأ الحساسة والغريزة والجانب اللاّعقلي

- **طور نشأة القوى الناطقة:** وهو الطور الذي يتشكل فيه الوعي والعقل²

ويوجب أرسطو توجيه العناية في كل طور إلى القوى التي تظهر فيه، فمرحلة الطفولة المبكرة تتطلب إحاطة بالرعاية الجسدية أولاً، لأن النمو الجسدي فيها سريع ويحتاج إلى حماية، تليه المرحلة التي تنشأ فيها الغريزة والعقل اللاّواعي وهي من أكثر المراحل أهمية لأن كثيرا من الدراسات النفسية تثبت أن هذا العقل الذي يسمى أيضا بالعقل الباطن، ورغم نفي صفة الوعي عنه فإنه المتحكم الحقيقي والمقرر للمعتقدات المخزونة، وهو المسؤول عن نمط الشخصية الإنسانية كلّها³، أما المرحلة الأخيرة فهي مرحلة تشكل الوعي والعقل وهي المرحلة التي يُعنى فيها بالتربية الفكرية، وهذه التربية تحديدا لا تتبدئ في تقدير أرسطو قبل سنّ الخامسة مع عدم إهمال التمرينات العقلية المصاحبة للعب⁴.

وما يلاحظ عند كل من أرسطو وأستاذه أفلاطون إحاطة الطّفل بالجانب الأوفر من الاهتمام لأن مرحلة الطفولة هي أهم مرحلة من مراحل التربية، وقد تبدو الفكرة بديهية لا تتطلب الذّكر غير أن الواقع التربوي في كثير من البلدان العربية يناقضها رغم كونها من المسلمات فالاهتمام بالتّعليم في مرحلة التأسيس عند الأطفال أو مرحلة التعليم الابتدائي لا

¹ ينظر، عبد الدائم عبد الله، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ص79.

² ينظر، المرجع نفسه، ص80.

³ ينظر، سلامة موسى، أسرار النفس والعقل الباطن، دار الكتب المصرية، الجيزة، ط1، 2018، ص 11.

⁴ ينظر، عبد الدائم عبد الله، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ص81.

تأخذ حقها كما يجب وهذه مشكلة سيأتي التفصيل فيها في الجزء المخصص لها من هذا البحث.

ب- موقف الحاج صالح من التعليم الأوروبي في القرون الوسطى وما بعدها:

ب.1- من ق 6 م إلى ق 13م

لا يخفى أي باحث في ميدان التعليم ما كان للمدارس الأوروبية في القرون الوسطى من أثر على تطور التعليم، رغم ما شابها من عيوب ونقائص، وقد ذكر الحاج صالح ما كان سائدا من أمر هذه المدارس التي كان التعليم فيها يُسند للرهبان، وأبدى انطباعه عنها في قوله: «...فإن أغلب ما كان يدور في مجالس الرهبان آنذاك (وكان أغلب المثقفين من الرهبان) ومحاضراتهم هو التعليق على ما قاله دوناتوس وبرسيانوس، مع سوء فهم أحيانا لمحتوى تعليمهما»¹ والواضح أن الحاج صالح هنا كان يشير إلى الجانب السلبي من طرائق التعليم التي كانت تنتهجها هذه المدارس، لأنه يوضح بأن جلّ الجهود فيها كانت لا تتجاوز كونها مجرد تعليقات قاصرة عن إيصال المعنى المطلوب.

وهذا ما واجهته مدارس التعليم الكلاسيكي كمدرسة "بور رويال" ذات التقاليد الكنسية العنصرية حيث كانت لا تراعي أحوال الطبيعة البشرية الفطرية، فتقصي كل العلاقات الإنسانية ولا تسمح سوى بالتواصل واللغة الرسميين، فعلى الرغم من أن جهودها قد وُفّقت في بعض الجوانب إلا أنها عرفت إخفاقات عديدة بسبب صرامتها الشديدة تلك²

وقد عرفت أوروبا بعد تلك الحقبة ركودا فكريا لم يجد طريقه إلى الصّحو إلا بعدما احتك لأول مرة بالحضارة الإسلامية، وارتحل بعض المثقفين إلى عواصم الأندلس والمغرب العربي فترجموا الكتب من العربية إلى اللاتينية، وتوثّق "زيغريد هونكه" هذا الأمر في كتابها المشهور: "شمس العرب تشرق على الغرب" فتقول: «أما كتب أعلام الإغريق فقد أوصدت الأديرة في

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 89 .

² ينظر، عبد الدائم عبد الله، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ص 327.

وجهاها كل باب ...ونرى رجلا مثل جبريت المتعشش للعلم يبحث عن ضالته المنشودة خارج تلك الأديرة ويأخذ عن العرب ليفيد ويستفيد ويزيد من معارفه واطلاعه»¹ وهذا العلم الذي ذكرته زيغريد في لقولها كان معلما ومستشارا للقيصر ثم كبيرا للأساقفة ليعتلي بعدها كرسي البابوية وقيل بأنه تعلم عن العرب علم الفلك وعلوما أخرى²

وعن هذه المرحلة يضيف الحاج صالح:«وعند ذلك تسربت إلى أذهانهم من بين المفاهيم اليونانية والعربية مفاهيم لغوية جديدة استحسنوها وامتثلوها فأدخلوها في دراستهم، وهكذا يكتشف اليوم مؤرخو اللسانيات أن الكثير من مفاهيمها التي يعتبرونها جديدة كان قد أشار إليها المدرسيون (Scolastiques) في القرون الوسطى»³؛ أي أنهم عادوا إلى إحياء أفكار تعليمية كانوا قد طمروها مع التعليم الذي كانت تعتمده مدارسهم الكلاسيكية فليس كل عتيق تجاوزه الزمن يستحق الدفن بكل ما فيه.

أوضح الحاج صالح بأن المؤرخين يشيرون إلى ظهور اتجاهات جديدة لدراسة اللغة اللاتينية في القرن الثالث عشر وهي:

- الاعتماد في البحوث اللغوية على النظر والاستدلال العقلي

- البحث في النظريات اللغوية العامة التي لا تخص لغة معينة والاستفادة من الفلسفة

- البحث عن علل النحو والاعتماد على تفسير القواعد أكثر من الاعتماد على تفسير

النصوص الأدبية

وبين بأن الاتجاه الأخير كان ناتجا عن الاتجاه الأول وأنه دأب ضارع فيه الأوروبيون-

المنشغلون بالتعليم- العرب، فيقول: «كان المدرسيون مولعين بالبحث عن الكليات والأسباب

¹ زيغريد هونكه، شمس العرب تسطع على الغرب أثر الحضارة العربية في أوروبا، ترجمة فاروق بيضون وكمال الدسوقي، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط8، 1993، ص78.

² ينظر، المرجع نفسه، ص 81.

³ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص89.

التي لا تختلف (عند العرب البحث عن الأصول وعدم اقتصارهم على الفروع) ¹ «وقد توصلوا من خلال بحوثهم تلك إلى مبدأ مهم جداً، هو مبدأ "وحدة النحو" في الألسنة البشرية، وهذا المبدأ يفضي إلى أن الآليات التصريفية التركيبية تشترك في أصولها في كل الألسنة وتختلف في فروع وعوارض فقط.

وقد تبوّى هذه الفكرة ذاتها كل من "ابن جني" في مؤلفه "الخصائص" والمبرّد في مؤلفه "المقتضب" حين وجدوا بأن كثيراً من القواعد النحوية متماثلة في عديد من اللغات كتقسيم الكلام إلى: "اسم وفعل وحرف"، وكذلك اقترح "الفراي" فكرة البحث عن نحو عام ينطبق على جميع اللغات ² مع أن هناك من يعتقد بأن هذه الفكرة قد نشأت بعد الفراي بزمان طويل لأنها عُدت من الأفكار التي جاءت بها اللسانيات الحديثة.

ويضيف الحاج صالح بأن من أبرز ما اعتمده أولئك المدرسيون كما كان يسميهم أنهم: «عدّوا النحو وكل الدراسات اللغوية الأخرى علماً مستقلاً قائماً بنفسه، ولم يُعتبر... صناعة خاصة لكسب السلامة اللغوية فقط- وإن كان يعترف الجميع أنه مادّة ضروريّة في تعليم اللغة، إلّا أنهم لم يكتفوا بالنحو التعليمي التقليدي الذي كان يكفي أصحابه بتكرير أقوال النحويين السابقين» ³ وكل هذه الأفكار المهمة لم تجد العناية التي تستحقها فأهملت لزمان طويل حتى ضُمّت إلى حين مجيء دي سوسور وأتباعه في القرن التاسع عشر.

ثم ناقش الحاج صالح مسألة مركزيّة في تعليم النحو أهملها الأوروبيون في مقابل التفات العرب إليها بعناية شديدة وهي: «ضرورة التقدير في النحو لتفسير الأبنية والتراكيب التي تعترضها بعض التحولات في سعة الكلام ونظمه (مثل الحذف والتأخير وغيرها) وهذا سيؤثر أيّما تأثير في التعليم الأوروبي وسيثير حتماً الكثير من المبالغات والتعسفات خصوصاً في العصور التّالية لعدم اعتماد المعلّمين على الوسائل العقلية التي استعملها

¹ المرجع السابق، ص 91.

² ينظر، المرجع نفسه، ص 92.

³ المرجع نفسه، ص 91.

النحاة العرب الأولون، وهم أول من لجأ إلى التقدير¹ وفي تحليله هذا نجد أنه قد كشف عن فرق جوهري بين التعليم النحوي الأوروبي والتعليم النحوي العربي الذي كان يقوم على تقديرات عقلية منطقية سيأتي التفصيل فيها مع النظريات الرياضية التي وضعها الخليل وأتباعه في المبحث الموالي من هذا الفصل.

أما عن حركة التأليف التعليمية فقد بينّ بأنها نشطت في النصف الثاني من القرن الثالث عشر، أين ظهرت مؤلفات تعليمية منها رسالتان كان لهما حظ عظيم من الشهرة، واعتمدتا في تدريس النحو اللاتيني في مطلع القرن الرابع عشر وهما: "تعليم الصبيان (Doctrinale Puerorum)"، و"الاسكندر ديفيلادي (Alexander de Villadei)"، والمؤلف الثاني منهما كان يضم منظومة شعرية تحوي وصف وتعليل اللغة اللاتينية، وقد وضعت عليها الشروح والحواشي وأجمعت الجامعات الأوروبية على قرار تدريسها²

ب.2- من ق 15 م إلى قرن 18 م

عرفت هذه الفترة أحداثا تاريخية جديدة كان أهمها توحد بلدان أوروبا سياسيا ونشاطها اقتصاديا وانتعاش الرحلات التي نتجت عنها اكتشافات جغرافية عظيمة، أما عن حال اللغة وتعليمها في تلك المرحلة قال **الحاج صالح**: «وعند اتصال الأوروبيين بعضهم ببعض على أساس المسالمة احتاج الفرد منهم إلى أن يتعلم اللغة السائدة في البلاد التي يزورها، وعند ذلك ظهرت الكتب الخاصة بتعليم الفرنسية والانكليزية والإسبانية وغيرها»³ وذلك مكن الأوروبيين - بعد الاطلاع على هذه المؤلفات- من استجلاب مفاهيم وتجارب جديدة كانت غائبة لديهم.

لكنّ هذا النشاط لم يدم؛ فسرعان ما تدهورت وفشلت الحركة المنطقية اللغوية بعد القرن الخامس عشر لأسباب عديدة كان أبرزها احتفاظ الأوروبيين بعادة التقليد التي يصفها **الحاج**

¹المرجع السابق، ص93.

²ينظر، المرجع نفسه، ص94.

³المرجع نفسه، ص97.

صالح بقوله: «استمرار عادة التقليد حتى عند هؤلاء التأثيرين على التقاليد التعليمية النحوية، لأنهم وإن كانوا تفتنوا إلى عقمها وجمودها، فإنهم ما فعلوا أكثر من أن استبدلوا تقليدا بتقليد»¹ ويقصد بأنهم هجروا تقليد العقيم من تقاليدهم إلى ما هو في الحقيقة عقيم أيضا في تقاليد غيرهم ظنا منهم بأنهم مجدّدون وليس التغيير تجديدا إن لم يفلح في تقديم إضافة فاعلة تسوغ ما استبدل به ذاك العتيق المتروك

ويضيف مشيرا بأنهم وقعوا في ذلك رغم أن هناك من عقلائهم من «وجّهوا أنظار الناس إلى النقص الفظيع الذي كان يتّصف به التعليم والبحث ونبّهوهم إلى ضرورة الرجوع إلى النظر واستخدام الوسائل العقلية وأهميّة ما وجدوه في التراث اليوناني وما نقل إليهم مما أبدعه العلماء العرب»²، **فالحاج صالح** هنا يشير إلى أن الأوروبيين لم يتلقوا كل ما وصل إليهم من كل ما سبق ذكره تلقيا فاحصا وعميقا لأنهم ما استفادوا منه كما يجب، فسرعان ما ركنوا إلى سابق عهدهم من الجمود والانغلاق وذلك كان سببا لتراجع أوضاعهم الاجتماعية على جميع الأصعدة.

ويضيف **الحاج صالح** لأسباب تراجع نشاط حركة التأليف التعليميّة الأوروبية: «بكور الزمان الذي نشأت فيه هذه الحركة وعدم نضج العقول -لعدم تعميم التعليم- وقلة استعداد المثقفين على الإبداع والخلق وتحصيل المعارف الجديدة»³ فالثورة العلمية لا تقوم على جهود ثلة قليلة من العلماء، ولا تصمد إن لم يدفعها التعميم والانتشار.

أما السبب الثالث لذلك التّقهقر العلمي لدى الأوروبيين فهو اختلال بحوثهم منهجيا لقطعهم الصلة بين جانبين يفترض أن يكونا متلازمين وهما الدراسة النظرية الاستدلالية والدراسة الاستقرائية التصفحية، فقد كانوا يكتفون في بناء أحكامهم على عدد قليل جدا من الأمثلة إضافة إلى أنها كانت أمثلة ساذجة وسمجة، وهذا ما جعل أهل العلم والأدب يشددون

¹المرجع السابق، ص95.

²المرجع نفسه، ص95.

³المرجع نفسه، ص96.

على استتكار ازدرائهم بالشّاهد في أبحاثهم المتعلقة بالتّحو وعلم اللسان اللاتيني، وكان يجدر بهم أن يعودوا إلى أعمال فصحاء الرومان وشعرائهم

ثم عاد نشاط التأليف التعليمي إلى الظهور تدفّعه الرغبة في نشر لغة الملك والحاشية لجعلها لغة قومية رسمية، إلى جانب حركات الإصلاح يقول **الحاج صالح** في هذا السياق: «...وقامت في نفس الوقت، كما يحدث ذلك دائما في مثل هذه الظروف مجادلة واسعة النطاق حول إصلاح الكتابة، أوعلى الأصح حول القواعد الإملائية الخاصة بكل لغة، فكثرت الاقتراحات والمشاريع...»¹، وقد رافقت هذه الإصلاحات رغبة في تعديل الكتابة الإملائية والتخلّص من الحروف الخطيّة المتطفلة التي لا يُنطق بها وقد كانت من أصل لاتيني أضيف لإقامة رابط بين الكلمة العامية واللاتينية رغم أن هذا كان تعسفا لأن الكلمات الفرنسية لم تكن جميعها عائدة لأصل لاتيني، إلّا أن النجاح لم يكتب لجميع هذه المشاريع فقد بقيت القواعد الإملائية على ما هي عليه².

وأردفت هذه الإصلاحات ثورة على المدارس الكلاسيكية حيث دعت إلى إحياء الآداب القديمة التي كانت قد أهملتها تلك المدارس، وتلتها مؤلفات لغوية ناضجة كان أبرزها ما قال عنه **الحاج صالح**: «...مؤلف آخر عبقرى حقيقة، وهو **غرنسيسكو سانتشيس (Sanchez)** له كتاب **Minerva**... وأعجب به النحاة في القرنين السابع والثامن عشر، كما أعجبنا به نحن أيضا في عصرنا»³، وأشار **الحاج صالح** إلى أنّه قد استحسن من هذا المؤلف استيعابه لجميع النحو والدقة العميقة في تحليله للمفاهيم وسلامة الضبط المنهجي الذي بني عليه، حتى إنه طلب من أحد زملائه في المعهد بأن يقوم بدراسة هذا الكتاب وترجمته.

¹الحاج صالح عبد الرحمن، المرجع نفسه، ص98.

²ينظر المرجع نفسه، ص98.

³المرجع نفسه، ص99.

هكذا جعلنا **الحاج صالح** نقف على لمحة تاريخية معرفية لأحوال التراث التعليمي عند الأوروبيين، ونتعرف على أبرز مؤلفاتهم فيه والتي مهّدت لنشاط تعليمي أكثر عطاء في القرنين التاسع عشر والعشرين وذلك ما سنتبينه في الفصل الموالي من هذا البحث.

2- من الجهود التعليمية التراثية العربية:

كان **الحاج صالح** يثني على الجهود الطيبة في التعليمية للعلماء التراثيين ويأخذ منها ويحثّ على العودة إليها وقد كان للتعليم عند العرب مكانة رفيعة، لما كان لهم من اعتزاز باللغة وإجلال لمكانتها فهم أمة اللسان والبيان، حتى صاروا يرسلون أبناءهم رضعاً للبوادي ليصيبوا من فصاحة أهلها ومن فحولتهم الشعرية.

وتضاعفت هذه المكانة لتعليم اللغة بعد مجيء الإسلام، فقد عدّ الله عز وجل خاتم رسله وأنبيائه **محمدًا -صلى الله عليه وسلم-** معلّمًا حين قال: ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾ سورة الجمعة الآية 2، وقد روى ابن الأثير في كتابه: **أسد الغابة** أن "رسول الله" -صلى الله عليه وسلم- قد بدأ إقامته بالمدينة ببناء مسجد جعله للتعليم وكلف "عبد الله بن سعيد بن العاص" و"عبادة بن الصامت" بتعليم الكتابة فيه¹، فضلا عن تمجيد الشريعة لطالب العلم وفضله ومكانته عند الله عز وجل.

ومن هنا اتخذت مكانة المعلم والتّعليم شرفا أسمى ومنزلة أرقى، وصار تعليم العربية من شعب الدين وواجباته، يقول **الحاج صالح** عن علاقة اللغة العربية والدين الإسلامي «ولو لا أنّ العربية لغة الإسلام ولو لا أنّها تحمل الكثير من المفاهيم الحضاريّة والدينيّة والمفاهيم

¹أسعد محمود عبيد، تطور الكتابة العربية، دار البداية، عمان، ط1، 2012، ص48.

العلمية التي كانت أساس انطلاق الحضارة لاندثرت منذ زمان أو انزوت كلهجة للتخاطب كبقايا اللهجات»¹ وهذا من المسلمات التي يتفق عليها جميع دارسي اللغة العربية.

وأخذ التعليم في العصور التي تلت الإسلام يكتسب أبعاداً أهم، قال عنها **الحاج صالح**: «وكان لهم اهتمام كبير جداً بتعليم أبنائهم العربية وكان مرجعهم كأصول مدونة ما وضعه النحويون واعتمدوا على ما تعودوا عليه منذ القديم من وضع أولادهم في بيئات فصيحة ومن تحفيظهم الشعر خاصة»²، وكان العرب حينها يحفظون أبناءهم الشعر في سن مبكرة حتى ما كان يبدو صعباً عليهم في تلك السن أو غير مفهوم، لإيمانهم بأن الغاية ليست الشعر بحد ذاته إنما امتلاك اللغة الشعرية الراقية.

ثم صار التعليم في عصور الخلافة الإسلامية متّصلاً بالتأديب حتى صار كل ذي حظوة من ولاية أمر أو سلطة يتّخذ مؤدباً لأولاده من خيرة من يرى فيهم مقدرة على التعليم، وكثير من الكتب التعليمية تستشهد بمقولة خليفة المسلمين "هارون الرشيد" لمؤدّب ولده "خلف الأحمر" وتري بأنها جسدت أحسن وصايا التعليم وإرشاداته للمعلمين

وقد جاء في هذه المقولة البديعة أنّ **الأحمر النحوي** قال: «بعث إليّ الرشيد لتأديب ولده محمد الأمين فلما دخلت قال: يا أحمر إن أمير المؤمنين قد دفع إليك مهجة نفسه، وثمره قلبه فصير يدك عليه مبسوطة، وطاعتك عليه واجبة، فكن له بحيث وضعك أمير المؤمنين أقرئه القرآن وعرفه الآثار وروّه الأشعار، وعلمه السنن وبصّره مواقع الكلام وبدئه، وامنعه الضحك إلا في أوقاته... ولا تُمعن في مسامحته فيستحلى الفراغ ويألفه، وقومه ما استطعت بالقرب والملاينة فإن أباهما فعليك بالشدة والغلظة...»³ وهذه المقولة الشهيرة تعدّ خطة تربوية

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، إعادة الاعتبار للغة العربية في المجتمع العربي، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، المجلد 11، العدد 1، 2009، ص 65.

² الحاج صالح عبد الرحمن، منطق العرب في علوم اللسان، سلسلة علوم اللسان عند العرب، موفم للنشر، الجزائر، 2012، ص 14.

³ المسعودي أبي الحسن علي بن الحسين، مروج الذهب ومعادن الجوهر، تح محمد محي الدين عبد الحميد، دار الرجاء، مصر، ص 270.

متكاملة في فنون التربية، لما تحمله من توجيهات ثمينة وأسس متينة يبنى عليها التعليم والتأديب.

ويضيف:«ولم يظهر فيما يبدو أي تأليف خاص بذلك إلا في نهاية القرن الثالث، فظهرت لأول مرة وبكثرة في القرن الرابع كتب خاصة لتعليم العربية كلها مختصرة كما يقتضيه التعليم، لا وجود فيها لأي تفسير علمي كالموجز لابن السراج والجمال للزجاجي والإيضاح لأبي علي الفارسي وغيرها وكانوا لا يقتصرون عليها في ذلك الزمان بل كانوا يلجأون إلى ما ذكرناه عن الجاحظ وغير ذلك من الوسائل التربوية»¹

وقد ذكر الحاج صالح من الأعلام الذين ارتكز على جهودهم في التأسيس للتعليمية "الرضي الاسترابادي" و"ابن تيمية" و"ابن خلدون" في قوله: «ثم إن العصور التي تلت القرن السادس قد شهدت ظهور بعض الأفذاذ العباقرة من العلماء وذلك مثل الرضي الاسترابادي وابن تيمية وابن خلدون إلا أنهم كانوا غير منسجمين مع معاصريهم الذين غلب عليهم التقليد»²، وصفة غير منسجمين هنا تدل على استثناء الحاج صالح لهؤلاء عن اللغويين في زمانهم، لأنه أعاب على هؤلاء الآخرين استغناءهم عن الأصل من العلوم اللغوية واطمئنانهم للمستحدث الساذج على حد تعبيره.

وما سيأتي من نماذج للتعليمية التراثية لا يلخص أبدا كل ما ورد في التراث التعليمي عند هؤلاء الأعلام، إنما سيختصر هذا المبحث اليسير أمثلة بسيطة فقط، لنترك التفصيل للفصول الموالية التي ستفصل في آراء وأفكار التعليميين العرب التراثيين كما يقدمهم الحاج صالح من خلال أعماله وقد سبقت الإشارة إلى كونها تغترف من التراث وتعيد بعثه في صورة جديدة.

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، منطق العرب في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، ط1، 2012، ص14.

² الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص96.

أ- التعليمية عند ابن تيمية:

تكرر ذكر الحاج صالح "لابن تيمية" في أكثر من مناسبة علمية وطالب بالعودة إليها فقد تنوعت جهود ابن تيمية بين اللغة والفقه وعلوم التربية والإصلاح الاجتماعي، ولعله كان يلمس في أفكار الرجل ما يشبه أفكاره لأنّ "ابن تيمية" كان محلاّ متتبعا لتطور العلوم الإسلامية، مبتدئا بالتراث ومقارنا بينه وبين إنتاج المتأخرين مقارنة علمية دقيقة عميقة.

وقد كانت أعمال "ابن تيمية" في العلوم الاجتماعية لا تقل شأنًا عن جهود ابن خلدون من حيث وفرتها لا شهرتها وإن كان "ابن تيمية" لا يقلّ باعا عن "ابن خلدون" غير أن للشهرة بواعث أخرى لا تتصف جميع الأعلام، وقد أشار عبد الله محمد الدرويش أحد محققي "مقدمة ابن خلدون" في تقديمه للعمل أن "ابن خلدون" قد تأثر "بابن تيمية" وأخذ عنه غير أنه لم يفصح عن ذلك لأسباب عديدة، وأضاف أنه: «ولو جُمعت أفكار ابن تيمية الاجتماعية لعادلت في مضمونها مقدمة ابن خلدون الاجتماعية»¹ ولعل الحاج صالح كان مطالعا متعمقا لما كتبه ابن تيمية، حتى إننا نجد شبها كبيرا بين أسلوبيهما وبعض الأفكار التي بثها ابن تيمية في مؤلفيه: "اقتضاء الصراط المستقيم" و"منهاج السنة النبوية"

وكان يحثّ على تعلم العربية ويرى بأنها واجبة، لأنّ فهم القرآن والسنة فرض، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب² يقول في هذا الشأن: «فالعربية هي لغة الإسلام، ولغة القرآن، ولا يتأتى فهم الكتاب والسنة فهما صحيحا سليما إلا بها فهي من مستلزمات الإسلام وضرورياته، وإهمالها والتساهل بها، لابد أن يضعف من فهم الدين، ويساعد على الجهل به»³، وكذلك يشاركه "ابن تيمية" في كون الفترة الزمنية التي جاءت بعد القرون الأولى كانت أكثر الفترات

¹ ابن خلدون ولي الدين عبد الرحمن بن محمد مقدمة ابن خلدون، ج1، تح عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، ط1، 2004، ص30.

² ينظر، الكيلاني ماجد عرسان، الفكر التربوي عند ابن تيمية، بحث في أصول التربية العقدية والاجتماعية الإسلامية كما يفسرها شيخ الإسلام ابن تيمية دراسة تحليلية ناقدة، مكتبة التراث، المدينة المنورة، ط2، 1986، ص144.

³ ينظر، ابن تيمية أبو العباس تقي الدين بن عبد الحليم، اقتضاء الصراط المستقيم، المجلد الأول، تح ناصر بن عبد الكريم العقل، مكتبة الرشد، الرياض، ص 53.

انتشارا للبدع ولتأثر المسلمين بكل ما يفسد اللغة والدين والعقائد، فاستحدث الناس الأعياد التي ليست من دينهم كما ابتدعوا في شرائعهم¹،

استهجن ابن تيمية اعتماد المنطق في علوم اللغة وعلى رأسها النحو، فقد نقل عنه **الحاج صالح** قوله: «لم يكن أحد من نظار المسلمين يلتفتون إلى طريق المنطقيين بل الاشعرية والمعتزلة والكرامية والشيعة وسائر الطوائف كانوا يعيبونه ويثبتون فسادها، وأول من خلط المنطق بأصول المسلمين أبو حامد الغزالي»² فلم تكن علوم المسلمين في حاجة إلى المنطق لأنها كانت مختلفة عنه في الجوهر كما أن النحو كان مكتفلا لا حاجة به إلى مزيد من النظريات التي كان في غنى عنها.

وقد كان **ابن تيمية** إلى -جانب كونه فقيها- لغويا متمرسا يعتمد في بعض شروحه إلى التفصيل النحوي فيستشهد بأقوال النحاة من أمثال **سيبويه** و**الفراء** ويفصل الأحكام الشرعية تفصيلا نحويا دقيقا³، يقول: «فإن المقصود بمعرفة النحو واللغة التوصل إلى فهم كتاب الله ورسوله وغير ذلك وأن ينحو الرجل بكلامه نحو كلام العرب»⁴ فتدارس النحو في عرف الفقهاء لا يخرج عن تدارس العلوم الشرعية، وهو منها بمنزلة المحرك من الآلة

يتفق **الحاج صالح** مع **ابن تيمية** في رأيه حول النزول بالفصحى إلى مواقف الأنس البعيدة عن الرسمية إذ نجد **ابن تيمية** يدعو إلى تعويد الناشئة على العربية الفصحى حتى في البيت ثم في المراحل التعليمية الأولى والتي تشمل الدور والكتاتيب⁵، ويؤيد **الحاج صالح** **ابن تيمية** في كرهه استخدام المصطلحات الأجنبية، فقد اعترض **ابن تيمية** على تسمية

¹ ينظر المرجع نفسه، ص 54.

² الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص 61.

³ ينظر، ابن تيمية أبو العباس تقي الدين بن عبد الحلیم، اقتضاء الصراط المستقیم، ص 99، 100.

⁴ ابن تيمية أبو العباس تقي الدين أحمد بن عبد الحلیم، منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية، ج8، تح محمد رشاد سالم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ط1، 1986، ص 205.

⁵ ينظر، الكيلاني ماجد عرسان، الفكر التربوي عند ابن تيمية، بحث في أصول التربية العقدية والاجتماعية الإسلامية كما يفسرها شيخ الإسلام ابن تيمية دراسة تحليلية ناقدة، مكتبة التراث، المدينة المنورة، ط2، 1986، ص 255.

الأيام والشهور والأشخاص بتسمية أجنبية لأنها لا تخلو مما كان يُعبد من غير الدين الإسلامي يقول: «أما التكلم بغير العربية لغير ضرورة فإن السلف كانوا يكرهونه أشد الكراهية، وينهون عنه، ولهم في ذلك أقوال معروفة... وكانوا يرون أنّ العربية من مستلزمات الدين، وغيرها شعار النفاق، لذلك لما فتحوا الأمصار سارعوا إلى تعليم أهلها العربية حتى سرت سريان النور في الظلام، رغم صعوبة ذلك ومشقته»¹ والصعوبة تمثلت في تعليم من هم ليسوا من أصحاب الملكة اللسانية العربية.

ويضيف في السياق ذاته: «فإن الله لما أنزل كتابه باللسان العربي، وجعل رسوله مبلغا عنه الكتاب والحكمة بلسانه العربي، وجعل السابقين إلى هذا الدين متكلمين به، لم يكن من سبيل إلى ضبط الدين ومعرفته إلا بضبط هذا اللسان، وصار معرفته من الدين، وصار اعتياد التكلم به أسهل على أهل الدين من معرفة دين الله، وأقرب إلى شعائر الدين، وأقرب إلى مشابهمهم للسابقين الأولين من المهاجرين والأنصار في جميع أمورهم»² فهو حثٌ غني الحجاج، وفيه ما يدل على مدى سمو مكانة تعليم اللغة عند أهل الدين الإسلامي.

ثم يعود إلى مسألة تعلم اللغة الأجنبية وقضية جعلها ذات خطوة تفوق خطوة اللغة العربية فيومي إلى أنه من الخطأ الفادح مزاحمة اللغات الأخرى لها بجعل اللغات الأجنبية في موازاة العربية ضمن مناهج التعليم في البلاد العربية الإسلامية، إذ لا مبرر يسوغ فرض اللغات الأخرى في المدارس على جميع الطلبة ولا حتى على أغلبهم.

ويستكر هذا الواقع في قوله: « فإنّ طلاب المدارس التي تفرض فيها اللغات الأجنبية اليوم هم أضعف في اللغة العربية، في حين أنّهم لم يكتسبوا من اللغات الأخرى شيئا يذكر، فهم كالمُنبت لا ظهرا أبقي ولا أرضا قطع، كما أنّها تشكل عبئا ثقيلا وشبعا مخيفا أمام الطلبة»³ فهو يحصي لهذه الظاهرة أكثر من ضريبة تفوق استئثار الطلبة واستصعابهم للتعلم

¹ ينظر، ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم، ص 52.

² المرجع نفسه، ص 162، 163.

³ ينظر، المرجع نفسه، ص 53.

باللغة الأجنبية فإنهم يضيعون حتى أمر التحكم في اكتساب اللغة العربية كما يجب فلا يصيبون من كلتي اللغتين شيئاً.

وقد يُفهم من هذا الرأي لابن تيمية إعراضه عن تعلم اللغة الأجنبية إعراضاً مطلقاً، فيستدرك ذلك قائلاً: «نعم قد تكون هناك ضرورة للدول لتعلم بعض اللغات الأجنبية وحينئذ يجب أن يتعلمها من يقع الاختيار عليه لحاجة الأمة، أو تفرض ذلك عليه طبيعة عمله، أو دراسته فتتعلم طائفة من أبناء الأمة لغات الأمم الأخرى بقدر الحاجة، أما أن تكون اللغة الدخيلة مفروضة على كل ناشئة المسلمين، فهذا ما أرى أنه خطأ ويخالف حكم الإسلام ولم يأت إلا عن جهل، أو إعجاب بالأعاجم، أو قصد إفساد شباب المسلمين والتضييق على لغتهم العربية، أو عن قصور في التفكير يكون سببه حب التقليد والشعور بالنقص»¹ وقد يبدو مغالياً في قوله هذا لكن ما حمله على هذا الطرح هو استنكاره للحال التي انتهت إليها الأمة الإسلامية بعدما حل فيها الاحتلال وحارب اللغة العربية واستبدلها باللغات القومية لكل بلد أو إحدى اللغات الأجنبية.

هكذا جمع ابن تيمية في أعماله بين الفقه والعقيدة والتربية وتعليم اللغة فمثل مدرسة قائمة بنفسها في ميدان العلوم الشرعية، ولما كانت العلوم التربوية التي تبتغي تزكية الأنفس وتهذيبها من صميم مطالب الشريعة الإسلامية كان في مؤلفات هذا العلم ضالة كثير من الباحثين أمثالنا في مجال التعليمية.

ب - التعليمية عند ابن خلدون:

مثل ابن خلدون ركنا أساسيا ارتكزت عليه عديد من الأبحاث الاجتماعية التربوية والتعليمية وقد استند الحاج صالح لكثير من آرائه في شؤون تعليم اللغة والفروق التي بينها

¹ ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم، ص53.

وبين علوم اللغة النظرية، فيتفق معه في إعراضه عن التعامل مع اللغة العربية على أسس منطقية أوجدلية عقلية فاللغة لديه يجب أن تكون بعيدة عن كل هذه المسائل الفلسفية يقول "ابن خلدون": « فأصبحت صناعة العربية كأنها من جملة قوانين المنطق العقلية أو الجدل وبعدت عن مناحي اللسان وملكته»¹، وكلاهما على هذا التقدير يرى في اللسان ملكة فطرية لا يناسب دراستها سوى العلم المبني على القواعد التي ينبغي أن يقوم عليها العلم واعتماد المنطق الفلسفي يحيد بها عن الغاية المرجوة، فيضيف ما يؤكد صواب رأيه الذي يشاطره إياها الحاج صالح في قوله: «...ومن هنا تعلم أن صناعة المنطق غير مأمونة الغلط لكثرة ما فيها من الانتزاع وبعدها عن المحسوس»²، ومادامت اللغة ظاهرة إنسانية فإنه يجدر دراستها بقوانين العلم التجريبي الذي يدرس الموجودات دراسة حسية فاللغة أصوات ونظام يلتبس في دراسته شيئاً من علوم الفيزياء وعلوم الرياضيات ولا حاجة في دراسة اللغة إلى الفلسفة مطلقاً.

كما يؤيده في الطريقة المثلى التي يجدر انتهاجها في تعليم اللغة، يقول عن ذلك: «قد قدمنا أنه لابد من كثرة الحفظ لمن يروم تعلم اللسان العربي وعلى قدر جودة المحفوظ وطبقته في جنسه، وكثرته من قلته تكون جودة الملكة الحاصلة عنه للحافظ»³، فحفظ النصوص لدى ابن خلدون يعد من أنجع الخطوات لإحكام تعليم اللغة، وهي نظرية أثبتتها الواقع مع عدد غير قليل من الأدباء والشعراء حيث كان مستهل تعليمهم حفظ القرآن والمتون من أحاديث وأشعار.

يفصل ابن خلدون في الفرق بين علم اللسان وتعليمه فيقول بأن: «ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية، ومستغنية عنها في التعليم والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي

¹ ينظر البديرات باسم يونس، علوم اللسان العربي في مقدمة ابن خلدون، دراسة لغوية معاصرة، الأكاديميون للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2016، ص144.

² ابن خلدون ولي الدين عبد الرحمن بن محمد مقدمة ابن خلدون، ج2، تح عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، ط1، 2004، ص360.

³ المرجع نفسه، ص 406.

معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة فهو علم بكيفية لا نفس كيفية فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً ولا يُحكمها عملاً... وهكذا العلم بقوانين الإعراب... إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل»¹، وأشفع ابن خلدون كلامه هذا بمثال طريف عن البصير بالخياطة وشؤونها وليس بخياط وبين كيف يتأتى لمثله وصف عمل الخياطة بدقة عجيبة حتى إذا طلب منه أن يقوم بذلك بيده فلا يتمكن ولا يحسن.

ثم يتوغل ابن خلدون في التفصيل في علوم اللغة ويتقاطع مع رأي الحاج صالح في تفضيله لأعمال النحاة الأوائل على المتأخرين فيقول مبيناً مواطن تفوق سيبويه على غيره: «وقد نجد بعض المهرة في صناعة الإعراب بصيراً بحال هذه الملكة، وهو قليل... وأكثر ما يقع للمخالطين لكتاب سيبويه فإنه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط، بل ملأ كتابه من أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراتهم، فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة، فتجد العاكف عليه والمحصل له قد حصل على حظ من كلام العرب، واندرج في محفوضه... وتنبه به لشأن الملكة فاستوفى تعليمها، فكان أبلغ في الإفادة، ومن هؤلاء المخالطين لكتاب سيبويه من يغفل عن التقطن لهذا، فيحصل على علم اللسان صناعة ولا يحصل عليه ملكة»². وابن خلدون يومئ في قوله هذا إلى المزية التي يحوزها كتاب سيبويه لكثرة ما يستشهد به من أشعار، وهي في تقديره أفضل الوسائل التعليمية التي تفيد المتعلم في إحكام حصول الملكة لديه، والغافل عن تلك الأمثال، أي من يتجاوزها قد يحصل على علم اللسان صنعة أي معرفة نظرية فقط

ثم ينتقل ابن خلدون إلى الجانب النفسي للمتعلم فيقول عن مسألة القسوة في تنشئة المتعلمين بمرحلة التأسيس ومبلغ ضرر ذلك عليهم: «وذلك أن إرهاف الحدّ بالتعليم مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد لأنه من سوء المهلكة، ومن كان مرباه بالعسف والقهر من

¹المرجع نفسه، ص358.

²المرجع نفسه، ص386.

المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخوف»¹، ومازال كثير من المعلمين يرون الغلظة من السمات الأساسية التي ينبغي توطئها في المعلمين حتى يضبطوا بها شؤونهم مع متعلميهم فلا ينفلت منهم زمام الهيبة والطاعة التي تعد من متطلبات العلاقة القائمة بين كل معلم ومتعلميه، ولعلمهم لا يدركون ما في ذلك من الضرر الذي دل عليه ابن خلدون هنا.

ويقول في شأن الارتحال لطلب العلم والاحتكاك المباشر بمن يؤخذ عنهم العلم: «...البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم...تارة علما وتعلما وإلقاء وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكما وأقوى رسوخا»² ويرمي هنا بالملكات غير المباشرة إلى التعليم الذي ينضوي تحت العادات اليومية التي يكتسبها المتعلم من خلال محاكاته لمن يأخذ العلم عنهم فكلما كان قريبا إليهم كلما كان تمرير المعارف إليه أيسر وأكثر، وهي ذات الفكرة التي اصطلح عليها الجاحظ بمصطلح "بالانغماس".

وقد نقل الحاج صالح عن ابن خلدون أفكارا عديدة لن يستهلكها البحث في هذا الفصل، إذ يليق تأجيلها للفصول الموالية لوضعها البحث في محل تكون فائدته منها أوضح.

¹المرجع السابق، ص356.

²ابن خلدون ولي الدين عبد الرحمن بن محمد مقدمة ابن خلدون، ج2، تح عبد الله محمد الدرويش، ص358.

ج- التعلیمیة عند الجاحظ:

تنوعت مؤلفات الجاحظ وزخرت بعلوم خوّلت له ليعدّ رائداً لأكثر من مجال فقد ألف ما يزيد عن مئة وسبعين كتاباً في مختلف علوم عصره ضاع أغلبها ولم يُعثر عليه¹، وهذا كان حال العلماء التراثيين الذين تميّزوا بالموسوعية وثرء المعارف وتوثّب الأفكار التي تخاطب شتى العلوم الإنسانية، فلا تخلو الأبحاث التعليمية من العودة لهذا العلم، فقد أفرد لها نصيباً في كل مؤلف تقريباً من مؤلفاته التي كُتبت لها النجاة من نكبات التاريخ أين أُتلف إرثه من التراث العربي.

وقد أحاط الجاحظ مرحلة التعليم الأولى بعناية خاصة لأهميتها فيقول من ذلك: «والمتعلم يجد في كل مكان الكتاب عتيّداً، وبما يحتاج إليه قائماً، وما أكثر من قرط في التعليم أيام خمول ذكره، وأيام حداثة سنه»²، فمرحلة الحداثة من السنّ تحمل الكثير من الخصائص التي توجب عدم التفريط في توجيهها إلى التعليم الذي يناسبها، ومن ذلك أنّ الذهن فيها حاضر والفطرة سليمة، ووعاء الاستيعاب شاغر ينتظر الملاء وكل هذا يُعين على رسوخ العلم وتمكنه من المتعلم.

وأعمال الحاج صالح التعليمية نهلت من معين الجاحظ مراراً فيما يتعلق بالتعليم، فنراه يستشهد برأيه عندما تحدث عن محل استغلال مدونة العرب في علم النحو من تعليم اللغة وأوضح بأنها لم توضع لتلك الغاية فيقول: «كما كانوا شاعرين أنّ هذه المدونة من القوانين لا تصلح هي وحدها لإكساب المتعلم الملكة لأنها مجرد مدونة من القوانين وأما التفسير والتعليل الذي أدخله النحاة عليها من أقدم العصور فكان لابد منه لتفسير كثير من العناصر الشاذة والكثير من التّنوع إلّا أنّ هذا التفسير هو أبعد شيء عن الطريقة الفعّالة في تعليم

¹ ينظر الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، المجلد الأول، تح موفق شهاب الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2003، ص5.

² الجاحظ أبو عمرو بن بحر، الحيوان، المجلد الأول، تح محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3، 2011، ص60.

اللغة ولنا على ذلك شهادات كثيرة من أقدمها قول الجاحظ...¹ ثم يسوق قول الجاحظ الذي يبصر فيه المنشغلين بميدان التعليم كيف يجدر أن يعلموا الصبي الناشئ حتى لا يثقلوا عليه بما لا ينفعه.

ومن الرؤى التي يؤيد فيها **الحاج صالح** مبادئ **"الجاحظ"** في تعليم اللغة العربية الاهتمام بالبيئة التعليمية ومبلغ أثرها من التعليم للصبيان فيقول عن هذا «وكان لهم اهتمام كبير جدًا بتعليم أبنائهم العربية وكان مرجعهم، كأصول مدونة، ما وضعه النحويون واعتمدوا على ما تعودوا عليه منذ القديم من وضع أولادهم في بيئات فصيحة ومن تحفيظهم الشعر خاصة قال عن ذلك **الجاحظ** في كتابه **البيان**»² فتحفيظ النصوص الشعرية كان شاحداً للملكة مفتقاً للفصاحة وهذا كان دأب العرب واستمر لزمان طويل.

ثم يستشهد **الحاج صالح** بتحليل **الجاحظ** لمسألة تعليم النّحو فنجد كليهما يشير إلى أنّ الإيغال في دقائق النّحو وتفاصيله لا يناسب المتعلّم الناشئ أبداً يقول **الجاحظ** منبّها لعواقب هذا الأمر: «أمّا النّحو فلا تشغل به قلب الصّبي إلا بقدر ما يؤدّيه إلى السلامة من فاحش اللحن ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عمّا هو أولى به ومذهل عمّا هو أردّ عليه...وعويص النّحو لا يجري في المعاملات ولا يضطر إليه شيء»³، فهي دعوة إلى الأخذ من النحو بما يقيم اللسان وليس إلى تركه كليّة، لأنّ تعليم لغة لا يستغني عن تعليم ضوابطها وقوانينها التي تضمن بقاءها وعدم تحولها للغة أخرى.

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، النحو العلمي والنحو التعليمي وضرورة التمييز بينهما، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ص17.

² الحاج صالح عبد الرحمن، منطق العرب في علوم اللسان، ص14.

³ الجاحظ أبو عمرو بن بحر، رسائل الجاحظ، ج3، تح عبد السلام محمد هارون، دار الخانجي، مصر، 1983، ص38.

المبحث الثاني: النظرية الخيلية الحديثة وبعض أوجه استثمارها في التعليم:

1- مفهوم وجذور النظرية الخيلية

هي نظرية حديثة قدّمها الحاج صالح ضمن موضوع رسالته لنيل دكتوراه الدولة بجامعة السوربون سنة 1979¹ وقد بناها على نظريات تراثية، لأنها منبعثة عن جهود اللغويين القدامى ونحاة الصدر الأول الذين يحصرهم زمنيا في القرن الرابع الهجري، وعلى رأسهم الخليل بن أحمد الفراهيدي، وكان يذكرها الحاج صالح بمصطلح النظرية، أو بمصطلح المدرسة.

وقد بدأ الحاج صالح بالتفكير في هذه النظرية وهو طالب في جامعة الأزهر حيث كان يقارن بين ما يدرسه عن شيوخه فيها وما يجده في كتاب سيبويه وأفكار الخليل الموجودة في الكتاب² فتنبّه للعديد من الفروقات المتمثلة في النزعة العقلية لعلماء اللغة الأولين وفي مناهج التحليل التي اعتمدوا عليها والتي تعتمدها الدراسات اللسانية الحديثة

ويقول في شأن تسميتها ومحتواها: «وهي تسمية أطلقها بعض الإخوان من اللغويين من خارج الجزائر وهي تشرفنا... ووصفت بالحديثة لأنها تمثل اجتهادا علميا تقويميا صدر في زماننا أدّى إلى قراءة جديدة لما تركه الخليل بن أحمد الفراهيدي وتلميذه سيبويه»³، فالتسمية لم تكن من اختيار الحاج صالح في البداية لكنه رحّب بها لأنه رأى بأن جهود الخليل كانت الأوفر من بين جهود اللغويين الذين تلوه.

وإن كنّا نجد أغلب المتعلمين اليوم لا يعرفون عن شهرة الخليل سوى اقترانها بتأسيس علم العروض والمعاجم، واقترن ذكر اسمه في عديد من المؤلفات بلقب صاحب العروض⁴ رغم

¹ ينظر، الحاج صالح عبد الرحمن، النظرية الخيلية الحديثة - مفاهيمها الأساسية - سلسلة كراسات المركز، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الرستمية، الجزائر، العدد الرابع، 2007، ص 11.

² ينظر، الحاج صالح عبد الرحمن، النظرية الخيلية الحديثة، مجلة اللغة والادب، ص 90.

³ الحاج صالح عبد الرحمن، النظرية الخيلية الحديثة - مفاهيمها الأساسية - سلسلة كراسات المركز، ص 1.

⁴ ينظر حاكم عمارية، مبادئ وأسس دراسة اللسانيات العربية من وجهة نظر اللساني عبد الرحمن الحاج صالح وموقعها من الدراسات اللغوية الحديثة، مجلة الصوتيات، المجلد 26، العدد 65، مارس 2024، ص 198.

أن جهوده الوافرة توزعت على جميع مستويات اللغة من الأصوات إلى التقعيد النحوي، وأضاف الحاج صالح معللاً سبب تقريره التسمية: «وسُميت هكذا بالتغليب لأنّ الخليل رحمه الله وإن كان هو العماد فيها إلاّ أنّه أخذ كثيراً عن شيوخه ثم إنّ سيبويه لم يكن من المقلدين أبداً بل أثرى هذه النظرية هو ومن جاء بعده»¹، فقد نسبت النظرية لا تسمية فقط للخليل إنما لكون الجهود البارزة فيها كانت من نصيبه، وقد كان سيبويه يبيّن ذلك في كتابه.

2- الخليليون وما يميزهم عن اللغويين المتأخرين:

ذكر الحاج صالح بأن أصحاب المدرسة الخليلية كثر لكننا إذا تتبعنا النحاة الذين أورد أسماءهم وأخذ عنهم نجد أنه خصّ بالذكر وبالتناء منهم: بعد "الخليل بن أحمد وسيبويه"، "الأخفش الأوسط"، "المازني"، "ابن السراج"، "الرماني"، "السيرافي"، "الزجاجي"، "أبو علي الفارسي"، "ابن جني"، "ابن يعيش" وبعدهم بكثير "الجرجاني" و"السّهيلي" و "الرضي الاستربادي".

ولكنه اعتمد بشكل أكبر على أفكار الخليل وسيبويه والرضي الاستربادي الذي كان من المتأخرين لكنه كان يصفه بالفذّ المتقرّد الذي لا يشبه زمانه، وعزم على البحث في أعمال أولئك اللغويين عندما أيقن بأن الدّراسات اللغوية التي جاءت بعدهم قد أهملت كثيراً من الأفكار المركزية التي بنيت عليها قوانين اللغة العربية، كما لاحظ في المقابل العناية الكبيرة بألفية ابن مالك والشروح الكثيرة لها في مؤلفات المتأخرين، وكان يستتكر عنهم كل هذه العناية بتلك المؤلفات التي يرى بأن مؤلفات الأولين أحقّ منها بالعناية.

وصرّح بأنّ أكثر ما جعله ناقماً على الألفية وشرّاحها هو ولع صاحبها ومن اتّبعه بالاعتماد على الشاذ من الشواهد وما كان هذا دأب علماء اللغة الأولين، فيقول: « وصارت الكارثة الكبرى في زمان ابن مالك صاحب الألفية ... فصار الاستشهاد بالشاذّ موضحة جديدة

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص20.

وكانت من علامات الجمود الفكري العربي»¹، فهو بذلك يرجّح أنّ الاعتناء الكبير بالألفية أدّى إلى تقليص الفكر اللغوي في عصرنا الحاضر وحجب الأفكار الأصيلة التي قالها المتقدمون والتي يمكن الاستفادة منها بشكل أغزر في ميدان التعليم.

وأضاف في تبرير عدم اعتداده بالألفية وما يماثلها سببا آخر يرى فيه بأن الاختصار على الشروح يشغل الباحثين عن العودة إلى الأصول التي هي مورد العلم الحقيقي وفي ذلك ما يُنقّر الدارس من النصّ الأصلي ويجعله يفضل النصّ الشارح له والذي يكون في الحقيقة عالة على النصّ الأصل، ويستثني الحاج صالح من هذه الشروح شرح السيرافي لكتاب سيبويه فيثني عليه جهده المثري وتحليله العميق الذي لم يكتف بترديد عبارات سيبويه بصياغة جديدة، كما يستثني كذلك شرح ابن جني لتصريف المازني.²

لكن الحاج صالح يغالي في رأيه هذا حين يقول بأنّ مثل هذه الشروح لا يوضّح النصوص إنما يشوّهاها ويزيد من إغازها وينقص من قيمتها ولا يكون منها إلا حشو وتطويل يُعمِلُ العقل في أشياء تافهة، فإن ثمار ألفية ابن مالك وشراحه لا يمكن إنكارها في ميدان التعليم، وبخاصة شرح ابن عقيل الذي أبدع في تبسيط مقاصد القواعد النحوية، وتقريبها من أفهام المتعلمين والباحثين، ولعلّ الحاج صالح كان يرجو من الباحثين عدم الاكتفاء بهذه المتون وشروحها ولو أنه صرّح بفائدتها لصالح المبتدئين لكان في رأيه بذلك براءة من المبالغة في تسفيه تلك الأعمال التي كانت تنشد الاستفادة بما يتناسب مع ضرورات زمانها.

3- أسس النظرية الخليلية وبعض نواحي استغلالها في التعليم:

أ- المصطلحات الخليلية التي تقوم عليها النظرية:

سنستجلي مفاهيم أهمّ المصطلحات التي وردت في النظرية الخليلية قبل المضيّ في عرض مبادئها وتبيين جوانبها التي يمكن الاستفادة منها في ميدان التعليم؛ لأنّ المصطلحات

¹المرجع السابق، ص 41.

²ينظر، الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 96.

مفاتيح العلوم، ولا يمكن بسط مادة علمية دون فهم مصطلحاتها، كما أن البحث سينتقي المصطلحات التي تخدم ميدان التعليمية فحسب وهي:

- الحرف:

- استخدم سيبويه كلمة الحرف بكثرة في الكتاب لأنها كانت تشير عنده إلى مدلولين:
- أولهما: هو مفهوم العنصر من الكلم ومن الوحدات الصوتية، فكل كلمة حرف، وكل صوت لغوي حرف
- أما الثاني: فهو الوحدات الدالة، أي ما يقابل مسمى "المورفيم"¹ في اللسانيات الحديثة، ويقول الحاج صالح عن تعريف سيبويه بأن الحرف «عنده هو أقل ما يدل على معنى»² ويضيف سيبويه أن الحرف عنده هو العنصر «الذي جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل»³؛ لأن الحروف تجيء لمعان غير معاني الاسم والفعل، وليس المقصود هنا أي معنى كما فهمه كل الشراح فالفعل لا يدل على المدلول الذي يشير إليه الاسم ولا الفعل⁴ أي أنه يحمل معان نحوية خاصة كال معرفة والتعجب والنفي والتوكيد فهي لا تدل على مسمى ولا على حدث⁵.

وهذا التفصيل الذي قد يبدو ثانويا في مفهوم الحرف من شأنه أن يزيل الكثير من اللبس في التمييز بين أنواع الكلم في اللغة، لأن كثيرا من المتعلمين يجدون صعوبة في التمييز بين الحروف وبعض الأسماء المبنية وخاصة تلك التي تشبه حروف المعاني.

¹ ينظر الحاج صالح عبد الرحمن، النظرية الخليلية الحديثة، ص 88.

² الحاج صالح عبد الرحمن، منطق العرب في علوم اللسان، سلسلة علوم اللسان عند العرب 2، موفم للنشر، الجزائر، ط 1، 2012، ص 70.

³ السيرافي أبو سعيد الحسن بن عبد الله بن المرزبان، شرح كتاب سيبويه، المجلد الأول، تح أحمد حسن مهدي وعلي سيد علي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 2، 2012، ص 19.

⁴ ينظر، الحاج صالح عبد الرحمن، التعريف العلمي وماهيته عند سيبويه واتباعه، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد الرابع عشر، السنة السابعة، ديسمبر، 2011، ص 14، 15.

⁵ ينظر، الحاج صالح عبد الرحمن، منطق العرب في علوم اللسان، ص 72.

– الكلمة:

هي كل ما يمكن أن يقطع في درج الكلام المفردة المجردة من كل ما يدخل عليها من زوائد كالتعريف والضمير المتصل والإضافة، وقد تكون مورفيما واحدا أي وحدة دالة مثل: (كتاب) وقد تكون أكثر من مورفيم بعد إضافة وحدة أو وحدات صرفية تضيف معنى مثل: (كاتب، مكتوب)¹، فهي بهذا تحمل زيادة غير عارضة فيها كزيادة الضمائر أو التعريف بـ"ال"، إنما تكون الزيادة فيها جزءا من بنيتها

– اللفظة:

مصطلح استخدمه الرضي وابن يعيش، ويقصد به الكلمة مع الزوائد الداخلة عليها مثل (الكتاب/كتابك/كتابتهم)²، وكان سيبيويه يعبر عن هذا المفهوم بقوله: «الكلمة المفردة وما بمنزلتها»³ فهذه الزوائد متصلة بالكلمة وليست جزءا من بنيتها.

– المثال:

هو الصيغة/ الوزن، وحدّده الرضي في شرح الشافية على أنه: «عدد حروف الكلمة المرتبة وحركاتها المعينة وسكونها مع اعتبار الحروف الزائدة والأصلية كل في موضعه، ففيه مواضع الفاء والعين واللام (في الثلاثي)»⁴ فالمثال هنا أدق من مفهوم الجذر اللغوي كونه يعنى بهيئة الكلمة من حيث حركاتها وسكناتها.

– الباب:

¹ ينظر الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، موفم للنشر، الجزائر، ط1، 2012، ص14.

² ينظر الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، موفم للنشر، الجزائر، ط1، ص14.

³ الحاج صالح عبد الرحمن، الجملة في كتاب سيبيويه، سلسلة كراسات مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، العدد الرابع، 2007، ص111.

⁴ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص15.

يقابل مفهوم المجموعة في الرياضيات¹، وتأتي كلمة باب للدلالة على مجموعة من الأشياء، ويطلق على كل وزن من أوزان الكلم المتكونة من الفاء والعين واللام²

- الإدراج:

ويعرف أيضا بالاشتغال وهي تلك الإضافات والزوائد التي تضاف إلى الكلمة أو اللفظة وتكون على وجهين: بالوصل أو بالبناء، فالوصل يكون في داخل اللفظة مثل: (كتابه/وصل الكلمة بضمير)، أو بالبناء داخل الكلمة مثل: (كاتب/بإضافة مورفيم) أو أكثر³، فعملية الإدراج هي ما يجعل البنية تتحول من كلمة إلى لفظة أو إلى تركيب.

- الحمل:

وهو عملية إجراء شيء على شيء أي قياس للعناصر المتناظرة على بعضها من حيث اشتراكها في الجنس والصفات كالكيف والفئة لاستنباط البنية التي تجمعها جميعا، مثل إثبات صيغة كلمة معينة وما يناظرها⁴

وهذه المصطلحات الخيلية التي قدّم الحاج صالح مفاهيمها انطلاقا من استقرائه العميق لكتاب سيبويه ومؤلفات ابن يعيش، والرضي الاستربادي في (شرح الكافية وشرح الشافية) لا نكاد نعثر على استعمال واحد منها في المحتويات التعليمية، وقد يتذرع الزاهدون فيها بكونها متداخلة المفاهيم وفي ذلك ما يُصعّب المادة التعليمية ويؤرّم تبليغها للمتعلّم، غير أن جهله بها يوقعه في السطحية التي تعطل اكتسابه الثابت للمفاهيم، فالكلمة واللفظة والمفردة تشير في اعتقاد كثير من المتعلمين _الذين يجدون صعوبات في تعلم النحو_ لمفهوم واحد،

¹ ينظر، الحاج صالح عبد الرحمن، النظرية الخيلية الحديثة، مجلة اللغة والأدب، ص90.

² ينظر، الحاج صالح عبد الرحمن، منطق العرب في علوم اللسان، سلسلة علوم اللسان عند العرب، موفم للنشر، الجزائر، ط1، 2012، ص134.

³ ينظر، الحاج صالح عبد الرحمن، المدرسة الخيلية الحديثة والدراسات اللسانية الحالية في العالم العربي، سلسلة كراسات المركز، ص36.

⁴ ينظر، المرجع نفسه، ص22.

حتى تجدهم لا يميزون بين الكلمة والجملة ويرون بأن تركيباً مثل: "رُزْتُكَ" كلمة، ويعجب كل العجب عندما يعرف بأنها جملة فعلية تحوي فعلاً وفاعلاً ومفعولاً به.

ب- من مبادئ النظرية الخيلية وكيفية استغلالها في التعليمية:

لا تخرج هذه المفاهيم التي وضعت هنا تحت مسمى المبادئ عن كونها مصطلحات هي الأخرى، لكن المختلف فيها هو كونها ثنائيات تحمل أفكاراً تحتاج إلى توضيح مستفيض أكثر من المصطلحات السابقة التي اكتفى فيها البحث بالضبط المختصر، في حين تحتاج هذه الثنائيات إلى تفصيل في حقيقة تلك الأسس التي بنيت على نزعة الخليل الرياضية في جميع ما جاءت عليه من تحليلات للبنى والتراكيب اللغوية.

وقد بين الحاج صالح بأنها قريبة جداً من المنطق الرياضي الحديث، لأن هناك تشابهاً بين كتاب سيبويه وأول كتاب في الجبر الذي ألفه الخوارزمي والذي ضمنه الكثير من المصطلحات التي كانت تكثر على ألسنة النحاة¹ كما كشف عن تلك العلاقة الوطيدة بين المفاهيم المنطقية الرياضية وما جاء به الخليل وسيبويه.

ومادامت هذه القوانين مبنية على منطق رياضي واضح المعالم فإنه يمكن استغلال هذا المنطق ذاته في بناء المناهج التعليمية، وفق ما تقتضيه خصوصية اللغة العربية لا كما تعتمد المناهج الخاصة بتعليم بقية اللغات وذلك من خلال إعادة النظر في المحتوى النحوي والصرفي لتعليم اللغة العربية وطريقة تصنيفه، إذ ينبغي أن تنطلق من البنى الجامعة² والعلاقات والقوانين التركيبية التي تبني عليها اللغة العربية.

فالمأمل لترتيب المحتوى النحوي في المناهج التعليمية يجده مصنفًا وفق أجزاء ومتفرقات تخص الحالات الإعرابية للكلم، كأن تتعلق مثلاً بالمنصوبات أو التوابع بمختلف

¹ ينظر، الحاج صالح عبد الرحمن، النظرية الخيلية الحديثة، ص 89.

² ينظر، بو شحدان الشريف، النظرية الخيلية الحديثة وسبل ترقية تعليم اللغة العربية فيما قبل الجامعة، مجلة التواصل في اللغات والثقافة والآداب جامعة باجي مختار، عنابة، العدد 31، سبتمبر 2012، ص 112.

أنواعها ويتلقى المتعلم في درس منها معلومات غير كافية، لأنه يقف فيها على مورد لغوي جزئي

فنعلّمه مثلاً بأن المبتدأ اسم معرّف يرد في بداية الجملة الاسمية وهو الركن الأول فيها ولكننا نحتاج إلى جانب ذلك جميع المعلومات المتعلقة بخاصية الاسم المعرف، فالمعارف في لغتنا سبع وهي: (المحلّى بال، والمُعرّف بالإضافة، والضّمير واسم العلم واسم الإشارة والاسم الموصول والمنادى المختص) كل هذه الخصائص تجعل الاسم معرّفاً وهي مطلوبة في تقديم المحتوى المعرفي المتعلق بالمبتدأ، وغيابها يغيّب نواح من الفهم لدى المتعلم وبخاصة المتعلم الناشئ.

فقد يستفهم المتعلم في المراحل الأولى من تعلمه، عن سبب إعراب كلمة "كتاب" مبتدأ في جملة مثل "كتابك نافع"، لأنه يعتقد لمعرفته القاصرة أن كلمة كتاب نكرة كونها من دون "ال" التعريف، والأمثلة عن ذلك كثيرة خصوصاً إذا ما تعلقت الأحكام النحوية بما يكون له وجه صرفي ونحوي في الآن ذاته كاسم الفاعل والصفة المشبهة به وصيغ المبالغة وعملها في الجملة، وجميع هذه المواضيع تختص بها اللغة العربية دون غيرها، ومن هنا وجب التعرف على القواعد الأساسية التي تتميز بها اللغة العربية والتي يعتبرها **الحاج صالح** مبادئ تنبني وفقها النظرية الخليلية.

- مبدأ الاستقامة:

مضمون هذا القانون هو تصنيف للكلام وضعه **سيبويه** في مطلع كتابه **ليدل** على معايير تمييز استقامة الكلام منعدمها¹ وقد ورّعه على تصنيفات هي:

- **المستقيم الحسن**: وهو السليم في القياس والاستعمال معاً "كقولك أتيتك أمس وسأتيتك

غداً"

¹ سيبويه أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، ج1، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988، ص25، 26.

- **المحال:** سليم في القياس غير سليم في الاستعمال "كأن تنقض أول كلامك بآخره، فتقول: أنتيك غدا، وسأتيك أمس"

- **والمستقيم الكذب:** ما سلم قياسه دون سلامة معناه "كقولك: حملت الجبل، وشربت ماء البحر، ونحوه"

- **والمستقيم القبيح:** السليم في القياس لكنه غير سليم في الاستعمال كأن تضع اللفظ في غير موضعه، "نحو قولك قد زيدا رأيت، وكى زيد يأتيك وأشباه هذا"

- **والمحال الكذب:** كأن تقول سوف أشرب ماء البحر أمس¹

فيقوده ذلك إلى التمييز بين السلامة التي يقتضيها القياس: (نظام اللغة)، والسلامة التي يفرضها الاستعمال: (ما يستحسنه الناطقون باللغة وما يستقبحونه)، وخلاصة هذا التصنيف هو التمييز بين السلامة المتعلقة باللفظ والسلامة المتعلقة بالمعنى، وهذه جزئية مهمة جدا لأن اللفظ والتركيب قد يسلمان نحويا لكنهما قد يخلان بالمعنى، ومن هنا يجدر بنا أن ننطلق في تعليم المتعلم بأن ما يستقيم من اللغة يبدأ من اللفظ في أبسط أحواله ثم تنتقل إلى المعنى.

وليست تلك بمفاضلة بين أهمية اللفظ والمعنى إنما هي الكيفية التي يتم بها تعليم اللغة ففي تعريفنا للفعل مثلا يجدر بأن ننطلق من بنية الكلمة وخصائصها فنقول في تعريفه هو ما يقبل دخول زوائد معينة كقد والسين، ثم تنتقل إلى معناه فنقول بأنه مادل على حدث مقترن بزمن، لأن اللفظ هو أول ما يستقبله الذهن يليه بعد ذلك فهم المعنى²

ولو تأملنا هذا الطرح جيدا فإننا نجد كثيرا من الأمثلة التي تعززها، فالاتفاق على أن تعريف الفعل بكونه حدثا مقترنا بزمن كمنطلق يجعل المتعلم في لبس من أمره عندما

¹ ينظر، فاروق أمير شريف، مصطلحات النظرية الخيلية الحديثة ومفاهيمها، مجلة الصوتيات، المجلد 18، العدد 01، أبريل 2022، ص240.

² ينظر، الحاج صالح عبد الرحمن، النظرية الخيلية مفاهيمها الأساسية وكيفية استغلالها، سلسلة كراسات المركز ص30.

يصادف الأفعال التي تخلو من الحدث كالأفعال الناسخة، إضافة إلى أن المتعلم يميل إلى ما يبصره أولاً قبل المعنوي المجرد.

– مبدأ الانفراد والإدراج:

ويقصد به انفراد اللفظة في التركيب، وهي ما اصطلح عليه النحاة الأولون "بالمفرد" ويصطلح عليها الحاج صالح ب: "اللفظة النواة" وهي: «أقل ما ينطق به مما ينفصل ويُبتدأ... ولا يمكن لما في داخله أن ينفرد فهو بمنزلته»¹ أي هي اللفظة الخالية من جميع أنواع الإضافات كالتعريف أو الاتصال بضمير أو إضافة، أو زيادة صرفية، وهذا الانفصال هو ما يمكننا من استكشاف الحدود الحقيقية التي تحصل في الكلمات، كما أن هذه الإضافات لا يمكن أن تنفرد بدلالة بمعزل عن تلك التراكيب .

ثم يتم التفريع من هذه النواة أو اللفظة أو المفردة بالزيادة يمينا أو يسارا دون أن تفقد وحدتها أوتخرج عن كونها لفظة، وتتم هذه الزيادة بما يعرف "بالإدراج" الذي يتم وفق وجهين:

"إدراج يتم بالوصل": ويحصل داخل اللفظة بالزوائد كالمفاعيل والحال وغيرها

وإدراج يحصل بالبناء ويكون داخل النواة التركيبية للكلمة²، فالإدراج هو تلك الزيادات التي تضاف للكلمة، وسمي النحاة هذه القابلية للزيادة "بالتمكن" الذي يكون على درجات: «فهناك اسم الجنس المتصرف وهو المتمكن الأمكن ثم الممنوع من الصرف فهو المتمكن غير الأمكن ثم المبني فهو غير المتمكن ولا أمكن»³، ويشير الحاج صالح إلى أن هذه المصطلحات من وضع المتأخرين ولعلها من الاصطلاحات الجديدة التي رحّب بها رغم ندرة استحسانه لذلك، وسيحتاج تحليل مفهوم الإدراج إلى شرح هذه المصطلحات لأنها يمكن أن تفيد بشكل فاعل في تقديم مفاهيم تطبيقية ضرورية للمعلمين وللمتعلمين

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، النظرية الخليلية مفاهيمها الأساسية وكيفية استغلالها، سلسلة كراسات المركز ص32.

² ينظر، المرجع السابق، ص 36.

³ ينظر، المرجع نفسه، ص32.

- فالدرجة الأولى التي يوضحها الحاج صالح للإدراج هي: **للمتمكن الأمكن**: وتتعلق بالاسم الذي لا يلتبس بالحرف في بنيته ولا يشبهه وهو الذي يجلب إلى الذهن -فور نطقه- صورة المدلول الذي يدل عليه مثل: (باب، طفل، كتاب) وهو الاسم المعرب الذي تظهر عليه حركات الإعراب وتتغير بتغير موقعه والعوامل التي تدخل عليه، كما أنه يقبل التتوين حين يكون نكرة¹

- والدرجة الثانية **للمتمكن غير الأمكن**: وهو الاسم الشبيه بالفعل والذي يمثل نوعاً من أنواع الممنوع من الصرف، مثل: (أحمد، يزيد، تعز) فهذه الأسماء يمكن أن تكون أسماء حين تدل على أشخاص، ويمكن أن تدل على معنى الفعل المضارع²

- والأخيرة **لغير المتمكن**: وهي المبنيات التي شابها الحروف من حيث بنيته أو معانيها، لذلك تلزم فيها حركات أواخر الكلمة حالة واحدة مهما تغير موقعها ومهما دخل عليها من عوامل وتشمل كل الحروف الفعل الماضي وفعل الأمر وبعض الأسماء ومنها: (الضمائر، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، أسماء الأفعال، أسماء الاستفهام، أسماء الشرط، اسم لا النافية للجنس)³

كل تلك الحالات للاسم (المتمكن الأمكن، والمتمكن، وغير المتمكن) هي ما يجعله قابلاً لأكبر قدر من الإدراج (الزيادة) كما سبق التوضيح وهذا النوع من الأسماء هو ما يقبل أن يندرج ضمن جميع أنواع الزوائد يمينا ويسارا، فيكون منه أكبر عدد من التقريعات مثل: (باب، الباب، الباب الكبير، رأيت بابا كبيرا، فالاسم **المتمكن** يقبل كل أنواع الإدراج فنجد أنه يعرف ويجر وينون ويضاف إلى غير ذلك...، ويفقد الاسم هذه الخاصية بالتدرج مع نزوله عند كل درجة في التمكن. ويمكننا تمثيل هذا الإدراج بهذه المصفوفة:

¹ ينظر، الراجحي عبده، التطبيق النحوي، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2004، ص22.

² ينظر المرجع السابق، ص45.

³ ينظر المرجع نفسه، ص37.

الإدراج	الاسم المتمكن الأمكن	الاسم المتمكن	الاسم غير المتمكن
دخول حرف الجر	بالباب	بأحمد	بهذا
التعريف بال	الباب		
الإضافة	باب المسجد	أحمد	
التتوين	باب، بابًا، بابٍ		
ظهور كل علامات الإعراب	الباب مفتوح، فتح الباب، للباب	أحمد مهذب، رافق أحمد	

– مبدأ العلاقات الحملية:

يجري هذا القانون على مبدأ تحويل البنى للحصول على بنى جديدة عن طريق حمل النّظير على النّظير، فالكلم في اللغة العربية تتمثل في صيغ تكون بمنزلة القلب الذي تصب فيه المادة الأصلية، والصيغة الأساسية هي ما يعرف بالوزن "فَعَلَ" للثلاثي وبطريقة رياضية تُجرى عمليات تحويلية دقيقة في شكل تصارييف تُبنى عليها المُثُل وتصاحبها عمليات الحذف والقلب والإدغام والإعلال وغيرها.

في حين يغيب هذا المفهوم عند اللسانيات الغربية الحديثة لأن الوحدة الدّالة لديها هي قطعة ملفوظة واحدة لذا يجري الكشف عن الدوال فيها بالتّقطيع واستبدال قطعة بأخرى، بينما نجد الكلمة العربية المتصرفة نفسها متكونة من عناصر أصغر، تدل كل واحدة منها على معنى على حدة وهي عناصر مجردة غير متقطعة.¹

وعليه فإنّ كيفية اكتشاف المثال يكون بحمل الكلم على بعضها البعض إذا كانت تنتمي إلى جنس واحد وهذا عمل رياضي يسمى بتطبيق النّظير على النّظير وبذلك تبرز البنية التي تجمع كل هذه الكلمات المحمولة بعضها على بعض، كما يمكن حمل التراكيب أيضا بعضها على بعض ومن هنا اكتشف أصحاب النظرية الخيلية بأن كل الجمل العربية تتكون من عنصر يتحكم في جميع العناصر الأخرى وهو العامل، ولا يجوز أن يتقدم

¹ لينظر، الحاج صالح عبد الرحمن، النظرية الخيلية الحديثة، ص94.

المعمول الأول الذي لا يستغنى عنه على عامله، من هنا يفترض بأن تقدّم المعارف المتعلقة بالفاعل مثلاً وبالمفعول به

– مبدأ الأصل والفرع:

يوضّح الحاج صالح مفهوم الأصل على أنه: ما يتحدد بدلالة اللفظ ليس إلاّ وأنه من معطيات المواضعة الخاصة باللغة في زمان معين من تطورها أما الفرع فهو ما يشير إلى معان تتحدد بدلالة غير لفظية كدلالة الحال وتتفرع هذه الدلالات عن الأولى عبر العمليات التحويلية التي تخص المعاني المرادة والميدان الذي يعنى بدراستها هو ميدان علم البلاغة، يقول: «الأصل عند العرب هو ما يبنى عليه ولم يبن على غيره وهو أيضاً ما يستقل بنفسه _ أي يمكن أن يوجد في الكلام وحده _... والفرع هو الأصل مع زيادة أي مع شيء من التحويل»¹ وقد قدم لمفهوميهما توضيحات عديدة لكن قوله هذا يعد الأكثر اختصاراً لها وأبسطها.

ثم يبين بأن الكلمات التي تعد أصلاً بتقديم كل التفرعات الممكنة للتركيب عن الحروف الأصلية، ويوضّح الحاج صالح كيف اعتمد فيها الخليل على قواعد الجبر التركيبي التي جسّدها في مظهرين الأول دائرة ذات اتجاهين، تحدد التركيب الممكنة للثلاثي وهي ستة 6 والممكنة للرباعي وهي أربع وعشرون 24 تركيباً، والمظهر الثاني مصفوفة تعتمد على ما يسمى "الجداء الديكارتية"، وكل تلك العمليات السابقة تطرد وتتعاكس بحيث يكون لكل عملية ضدها لترجع الفرع إلى الأصل² وكل هذه العمليات المنطقية تساعد في فهم نظام اللغة العميق وتفسّر طريقة القياس التي تعتمد عليها الحوسبة اللغوية، أضف إلى ذلك أن مثل هذه القوانين الرياضية المنطقية يمكن استغلالها في عرض المادة التعليمية الصرفية، لأن

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، المدرسة الخليلية الحديثة والدراسات اللسانية الحالية في العالم العربي، سلسلة كراسات المركز، ص 28.

² الحاج صالح، عبد الرحمن، النظرية الخليلية الحديثة، ص 95.

المعارف ترسخ في أذهان المتعلمين أكثر إذا كانت بصرية، ومبنية على أسس رياضية تخاطب العقل.

فقد أوضحت أحدث الدراسات بأن الرؤية ليست مهمة بسيطة، فهي أكثر من مجرد عملية نقل للمعلومات للعقل، فالعقل البشري يتمكن من تفسير العناصر البصرية وفك تشفيرها بسرعة¹، فلو أن المحتوى التعليمي يزود بنماذج عن هذه المصفوفات ويراعى فيها أن تكون محكمة ومبنية على تلك القواعد الرياضية التي وضعها الخليل فإنها ستكون مادة ثرية نافعة للمعلمين والمتعلمين.

- مبدأ الموضع والعلامة العدمية (نظرية الصفر اللغوي):

وهو قانون لغوي يتعلق بمواضع الكلم في مستوى التركيب اللغوي العربي، أو بمواضع الحروف في الكلمة وينبغي التنبيه إلى أن الموضع شيء وما يحتوي عليه شيء آخر، يقول **الحاج صالح** في توضيح مفهوم هذا القانون «وليس هو موقع الوحدة في مدرج الكلام بل هو موضع في بنية ... كموضع الضمير المستتر... والياء في قاض لها موضع وهي غير موجودة فيه»² ويفهم بحسب هذا التفسير على أنه محل كل وحدة في الكلمة أو التركيب، وهذا "المحل/الموضع" قد ترد فيه الكلمة وقد تغيب فيكون بذلك موضعها فارغا ويسمى **الحاج صالح** "بالعلامة العدمية" ويرمز لها بالرمز: "Ø" لكن دورها يبقى موجودا في التركيب فيملؤه العامل، ومثال ذلك موضع الابتداء الذي يعدّ عاملا في الجملة الاسمية والابتداء يعني كما يعرفه **الحاج صالح**: «عدم التبعية التركيبية وليس معناه بداية الجملة كما يعتقد بعضهم»³ فالحذف يحدث فقط على مستوى البنية السطحية ويبقى المعنى قائما في البنية العميقة كما يحافظ المحذوف على عمله في الجملة.

¹ لينظر، فرانسيس دواير وديفيد مايك مور، الثقافة البصرية والتعلم البصري، ترجمة نبيل جاد عزمي، مكتبة بيروت، القاهرة، ط2، 2015، ص 17.

² الحاج صالح عبد الرحمن، النظرية الخليلية الحديثة - مفاهيمها الأساسية- سلسلة كراسات المركز، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الرسمية، الجزائر، العدد الرابع، 2007، ص9.

³ المرجع نفسه، ص37.

ثم يؤكد على أهمية الموضع وخصوصيته قائلاً: « ومفهوم الموضع هو مفهوم هام جدا ولا يوجد إطلاقاً في اللسانيات الغربية»¹ لأن مبدأ التحويل في اللغة العربية بناء على قانون الموضع يقوم على نوعين من الإدراج، الأول يتم بالوصل والذي يكون داخل اللفظة والثاني إدراج يتم بالبناء فيكون داخل الكلمة النواة كما سبقت الإشارة لهذا عند توضيح مفهوم حد اللفظة.

وانطلاقاً من هذا ينبغي أن يفهم المتعلم بأن التركيب في الجملة يتشكل من مواضع ولكل موضع منها دوره ورتبته في التركيب ليتمكن من فهم القواعد اللغوية فهما راسخا لا تشوبه التساؤلات التي لا يجد لها أجوبة، لأن اللغة العربية تنجح إلى الحذف وتقليل الكلم في التراكيب وينبغي على المعلم أن يحدد دور كل لفظة بحسب موضعها أولاً ثم بحسب علامتها الإعرابية.

– مبدأ العلة والعامل:

يقدم الحاج صالح مفهوم العامل على أنه: «...عنصر قد يكون كلمة أو لفظة بل تركيباً وله تأثير على بقية التركيب ولذلك سمي "عاملاً"»²، فالعوامل في اللغة هي الكلمات التي تدخل على التركيب فتحدث تغييرات فيما بعدها وهي قسمان: قسم خاص بالعمل في الأسماء ويشمل الأفعال وبعض الأسماء المبنية والحروف العاملة (كحروف الجر والحروف المشبهة بالأفعال مثل إن وأخواتها)، وقسم خاص بالعمل في الأفعال كحروف الجزم والنصب³.

فمن أمثلة العامل في الأسماء/الابتداء الذي يرفع المبتدأ والخبر: (زيدٌ قائمٌ)، والعامل/من جنس الحروف وما يشابهها مثل: (إنَّ زيدًا قائمٌ) والعامل من جنس الفعل (حسبْتُ زيدًا قائمًا) (أعلمتُ عمرًا زيدًا قائمًا)، ومن القواعد الأساسية للعامل أنه قد يعمل في

¹المرجع السابق، ص96.

²الحاج صالح عبد الرحمن، النظرية الخيلية مبادئها الأساسية وكيفية استغلالها، ص37.

³ينظر، اللبدي محمد سمير نجيب، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، دار الفرقان، عمان الأردن، ط1، 1985، ص161.

معمولين أو أكثر وأن المعمول الأول لا يقدم على عامله، وقد تضاف إلى التركيب عناصر أخرى تكون العلاقة فيما بينها علاقة وصل¹.

وسياتي تفصيل في مفهوم العامل ودوره في المبحث الموالي الذي يناقش أهم القضايا التعليمية، لأن ذكره هنا يرد ضمن مبادئ النظرية الخيلية.

¹ ينظر، الحاج صالح عبد الرحمن، النظرية الخيلية مبادئها الأساسية وكيفية استغلالها، سلسلة كراسات المركز، ص38.

المبحث الثالث: موقف الحاج صالح من القضايا الجدلية التعليمية في التراث العربي:

أثيرت هذه القضايا في ميدان التعليمية بهدف تيسير تعليم اللغة العربية، وهي قضايا قديمة قام الجدل حولها منذ زمن بعيد، لذلك تم إدراجها ضمن المرجعيات الفكرية للحاج صالح لأنه بنى طروحاته فيها على التراث فلم يساند جميع محاولات التيسير كتلك التي تتجاوز المبادئ التي يؤكد على مركزيتها في التراث اللغوي العربي.

1- النحو العلمي(الأصيل) وموقعه من التعليمية:

إن إثارة هذه القضية في ميدان التعليمية يعود لباعثين، يتمثل أولهما في العلاقة الوطيدة بين مسألة معيارية النحو وتعليمية اللغة العربية، فجميع اللغويين العرب قد ركنوا إلى المعيارية حفاظا على ضبط صواب اللغة لأغراض دينية وتعليمية بحتة¹ والثاني هو إلهام الحاج صالح على أمر عدم المساس بالنحو الأصيل ضمن المحتوى التعليمي الذي يقدم لطلبة الجامعات إلى جانب التكوين الذي ينبغي أن يُعدّ وفقه معلمو اللغة العربية في مختلف المراحل التعليمية.

وذلك ما يشير إليه قوله عن تكييف معلومات النحو العلمي الأصيل لتصير مناسبة لهم: «...والذي يربطهما هو محاولة استثمار التعليم لما يأتي به البحث العلمي في اللغة أي النحو العلمي من جديد المعلومات، ويتم ذلك بتكييف هذه المعلومات الجديدة تقتضيه قوانين التعليم للغات، فما يبحث عنه ويحاول إثباته الباحث شيء وما يقوم به معلم اللغة من عمل لإكساب المهارة شيء آخر، فهذا النحو التعليمي وهو جزء مما يستعين به المعلم في عمله ويجب أن تتحسن طرائقه باستغلال ما يكشفه النحو العلمي وهو جزء هام من علوم

¹ ينظر، عاطف فضل محمد، مقدمة في اللسانيات، دار المسيرة، عمان، ط1، 2011، ص80.

اللسان»¹، فهو يوجب على المعلمين التزود بالنحو العلمي وإن كان لا يمثل محتوى تعليميا لما يقدمونه.

وأضاف منها على ضرورة التمييز بين مفهوم كل من النحو الأصل والنحو التعليمي وعدم الخلط بينهما: «التخليط بين نوعين من الدراسة: العلمية المحضة والتعليمية الاكتسابية فالأولى هي ممارسة للبحث العلمي في ميدان خاص والثانية هي تعلم واكتساب لمهارة معينة، وهما ميدانان مختلفان»² لذا ينبغي أن نميز مفهوم كل منهما لنفهم موقعهما من التعليمية.

لا يختلف جلّ معلمي اللغة العربية في كون النحو من أكثر المستويات اللغوية حاجة للتبسيط والتذليل أمام المتعلمين، لذلك ارتبطت قضية أصالة النحو في ميدان التعليمية بمسألة إمكانية تيسيره وتجاوز بعض القوانين التي قعد لها النحاة الأوائل، وتجاذب هذه المحاولات رفض قوي وترحيب مشجع للمواصلة، وكان للحاج صالح تفصيل دقيق في هذه القضية وطرح يدعو الباحثين إلى التمعن في ما يسوقه من أفكار، فقضية أصالة العلوم اللغوية العربية وفي طليعتها النحو شغلت قلمه كثيرا والمحصي لدراساته يرى جليا بأنه أخلص في جزء كبير منها للدراسة النحوية.

أصرّ الميسرون لتعليم النحو على ضرورة تغيير بعض قواعده التي يرون بأنه استمدّها من تأثره بالمنطق اليوناني، فرأى الحاج صالح بأن هذه التّهم التي ألحقت بالنحو العربي وجعلت القائمين على ميدان التعليم يتخذونها ذريعة للتنازل عن بعض القوانين الثابتة فيه أمر يوجب عليه تبرئة هذا النحويّ حيث أشاروا إلى أن تأثر النحو العربي بالمنطق اليوناني والنحو السرياني قد جعل مسالكه تزداد تشعبا وتحيد عن الموضوعية العلمية إلى الفلسفة

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، منطق العرب في علوم اللسان، سلسلة علوم اللسان عند العرب²، موفم للنشر، الجزائر، 2012، ص13.

² المرجع السابق، ص13.

وعلم الكلام، وكل ذلك ضاعف من خلاقات المدارس النحوية¹، وزاد من صعوبة تعليم النحو وبسطه في المناهج الدراسية في مختلف الأطوار.

وعلى الرغم من تأييد **الحاج صالح** لكل محاولات التبسيط اللغوية لتغدو اللغة سلسلة في متناول المتعلم نجده يقف موقف المستنكر لمحاولات تيسير النحو العلمي وتذليل قواعده الأصلية حين يقول: «كما حاولوا أيضا تبسيط النحو وهذا دليل واضح على التباس المفهومين المذكورين عليهم إذ كيف يبسط النحو وهو القانون الذي بني عليه اللسان ولا شك أنهم أرادوا تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلم فعلى هذا ينحصر التبسيط في كيفية تعليم النحو لا في النحو نفسه لأنه علم محض وهل يعقل أن يجحف بالعلم بحذف بعض قوانينه وعمله؟»² **فالحاج صالح** يجيز تبسيط الطريقة التي يقدم بها هذا النحو وربما جرعة المعلومات - إن صح التمثيل - فتقدم بالمقدار الذي يلائم مرحلة التعليم، لكنه يرفض رفضا قاطعا تبسيط قوانين العلم لأن العلم يبني وفق أنظمة رياضية تتصل ببعضها ولا يمكن بأي حال العبث بها.

ثم يقدم توضيحا لمفهوم النحو الأصيل على أنه: «النحو الذي طوره وأنضجه الخليل بن أحمد مع بعض زملائه وأتباعه...أما ما صار إليه بعد القرن الرابع فهو أقل قيمة بكثير مما كان أولا لأن المنطق اليوناني _منطق أرسطو_ كان قد غزا الفكر العربي وكان ابتداء ذلك بالنسبة للنحو في عهد البغداديين (ابن السراج وابن كيسان وغيرهما ممن تأثروا بهذا المنطق وهذا لم يحصل قط زمان الخليل وسيبويه خلافا لما يعتقد البعض)³ وهو هنا يبطل اعتقاد المتحاملين على النحو العربي في كونه تأسس مذ نشأته على المنطق.

¹ ينظر، السليطي طيبة سعيد، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2002، ص 29.

² الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص178.

³ الحاج صالح عبد الرحمن، النحو العربي الخليلي كمصدر لبناء نمط لغوي جديد، سلسلة كراسات المركز، ص64.

ويرجّح أن عدم إقبال المنشغلين بدراسة النحو أو تدريسه على النحو الأصل نابع عن سببين: يتمثل الأول في عدم تمييزهم وفصلهم بين ما هو أصيل وما يشوبه التقليد واعتبارهما تراثا واحدا - كما سبقت الإشارة - فأصبح «سواء عندهم أن يرجع إلى أقوال الخليل بن أحمد وأتباعه أم إلى ابن مالك وأبي البركات الأنباري، كل هذا تراث بل ربما كان استئناسهم بشروح الألفية وحواشيها أبرّ منه بشروح سيبويه(التي ما تزال مخطوطة)»¹، فالتراث بالنسبة لسيبويه ليس منوطا بكل ما ألفه القدماء إنما يلحق بالتراث كل عمل أصيل يسير على هدي اللغويين الخليليين كما سبق التوضيح.

أما الثاني فهو عدم عودتهم لتراث الأولين بحجة صعوبة مادّتها واستغلاقها على الأفهام وهذا ما جعل الطباعة مكرّسة فقط لشروح الألفية وشروح الآجرومية وشروح التلخيص في البلاغة يقول **الحاج صالح** في ذلك: «أما طبع كتاب سيبويه فأمر شاذ والدليل على ذلك هو عدم إقبال الأساتذة والطلّبة عليه منذ صدوره ولم يقرّر تدريسه في أي مكان على ما نعلم»² وقد كانت حجة المعارضين عن تدارس النحو العربي الأصل كما بين **الحاج صالح** صعوبة متونه وشروحها على المدرسين والمتعلمين وزادهم بعدا عن هذا النحو عدم تقريره عليهم.

ونفى **الحاج صالح** أمر تأثر النحو العربي بالمنطق في المنهج والموضوع معا، وردّ على أصحاب هذا الزعم بتقديم أدلة تبرهن رأيه وكانت تلك وجهة تبناها ثلّة من المستشرقين منهم: "كارل بروكلمان، تيودور نولدكه" وساندتهم مجموعة من الدارسين العرب الذين أرسلوا ضمن بعثات علمية إلى الدّول الغربية من أمثال: إبراهيم بيومي مذكور، أنيس فريحة" وغيرهم³ حيث ذهب بعضهم إلى حاجة النحو إلى زمن طويل لينضج وتتكون مقاييسه

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، موفم للنشر، الجزائر، ص281.

² المرجع نفسه، ص281.

³ ينظر، دخير الطيب، العامل والأثر في الدرس النحوي بين القديم والحديث، دراسة وصفية تحليلية نقدية، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية، جامعة وهران، 2013/2014 ص10.

النحوية كما هي عليه في ذلك الزمن، إضافة إلى أن اعتماده على المنطق وعلى المفاهيم الفلسفية يعد ضرورة نظرا لكون العلم بحد ذاته مدين في نشأته للفلسفة.

لكنّ **الحاج صالح** أوضح بأن بين الفكر واللغة فوارق جوهرية لا تسمح لها بالتأثر بالمنطق وقد أثبت علماء النفس من جهة والمنطقيون المعاصرون من جهة أخرى أن الكلام لا يطابق كل ما يجري في الذهن، فنظام المنطق لا يشبه نظام اللغة في كل شيء لأن اللغة وجدت للإفادة ولتبليغ أغراض المتكلم¹

ثم يفنّد مسألة المشابهة بين النحو العربي في تلك الحقبة والنحو **الأرسطو طاليسي** كمسألة تقسيم الكلام إلى أقسام ثلاثة، والتمييز بين الأزمنة الثلاثة فيقول: «لا يوجد في كتب أرسطو أي تقسيم ثلاثي للكلم مطلقاً»²، كما يحتج بمسألة مهمة أيضا وهي أن التاريخ لم يثبت أمر أخذ النحاة العرب من اليونان ولا من غيرهم فلم يذكر في التراجم عن علوم الأوائل وأصحابها شيء من الأخذ عن نحاة اليونان أو السريان.

في حين ذهب بعض دعاة تيسير النحو إلى ترك ما يمكن الاستغناء عنه، وفي مسألة الترك ما يثير حفيظة الخليليين، وللخليل رأي وقول في هذا السياق يسوقه لنا **الجاحظ** في كتاب **الحيوان** حين قال: «لا يصل أحد من علم النحو إلى ما يحتاج إليه حتى يتعلم ما لا يحتاج إليه، وقال أبو شمر: «إذا كان لا يتوصل إلى ما لا يحتاج إليه بما لا يحتاج إليه، فقد صار ما لا يحتاج إليه يحتاج إليه»³ وفحوى المقولتين يدعم فكرة عدم تجاوز أي تفصيل من تفاصيل النحو مهما كان يبدو ثانويا ويمكن تجاوزه.

ويسوق **الجاحظ** أيضا مقولة **للأخفش** حين اشتكى له صعوبة مؤلفاته النحوية قائلا: «وقلت لأبي عيسى الأخفش: أنت أعلم الناس بالنحو فلم لا تجعل كتبك مفهومة كلها... وما بالك تقدم بعض العويص وتؤخر بعض المفهوم، قال: لو وضعتها هذا الوضع الذي تدعوني

¹ ينظر، الحاج صالح بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص50.

² المرجع نفسه، ص53.

³ الجاحظ، كتاب الحيوان، ج1، ص37.

إليه قلّت حاجتهم إليّ فيها... فأنا أضع بعضها هذا الوضع المفهوم لتدعوهم حلاوة ما فهموا إلى التماس ما لم يفهموا»¹ وهذه الأقوال وما يماثلها دليل صريح على مدى صعوبة النحو حتى في زمن القدامى الذين كانوا يتخاطبون باللغة الفصيحة دون حاجة لتعلمها، فكيف بنا ونحن في هذا الزمن الذي تصارع فيه اللغة تحديات عديدة.

وفي مقابل تلك الحجج المستفيضة **للحاج صالح** حول تبرئة نحو القرون الأربعة الأولى من التأثير بالمنطق اليوناني، أشار جمع من الدارسين بأن تلك المسألة قد تجاوزها البحث ولا فائدة ترجى منها² وأن الإغراق في مثل هذا الجدل لا يمدّ الدرس النحوي التعليمي بطائل فسواء كان النحو العربي متأثراً بالمنطق أو بريئاً منه فإن النحو الذي أمامنا لا يعدم أمر ضبط اللغة والحفاظ على صوابها، وتسفيه الدراسات النحوية للمتأخرين ليس في صالح العلم ولا التعليم.

وقد يبدو هذا الإصرار من لدن **الحاج صالح** على عدم المساس بأصالة النحو العربي تعصبا لكل من يُمعن النظر في طروحاته، وبخاصة عندما يتعلق الأمر بميدان التّعليمية ذلك أن هذا الميدان بحاجة ماسّة إلى توخي التّبسيط، إضافة إلى أن لكل عصر متطلباته العلمية التي تفرض نوعا خاصّا في التعامل مع المادّة العلمية، فلو أن واضعي علم النحو عاشوا في غير العصر الذي كانوا فيه لكانت لهم رؤية مغايرة لما قدّموه وما وصل إلينا من قواعد وضوابط نحوية.

لكنه ردّ على مثل هذا الاحتجاج بأن النحو ليس في حاجة إلى تيسير إنما هو في حاجة إلى **تكيف** ليسهل تعليمه³، وهذا هو عين الصواب على حد تعبيره.

¹المرجع نفسه، ص 89.

²ينظر، الراجحي عبده، النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، دار النهضة العربية، بيروت، 1979، ص 10.

³ينظر، الحاج صالح عبد الرحمن، النحو العلمي والنحو التعليمي وضرورة التمييز بينهما، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد السابع عشر، السنة التاسعة، جوان، 2013م، ص 21.

2- دور العامل والإعراب في الدرس التعليمي:

تتفرع هذه القضية في الحقيقة عن القضية السابقة؛ فقد انضوى التخلي عن نظرية العامل ضمن محاولات التيسير التعليمية النحوية التي وجدها أصحابها ضرورة لإنجاء متعلم اللغة من عسر الدرس النحوي العتي، وتلاها إسقاط الإعراب والتحلل من صعوبته التي شقت عليهم كثيرا في ميدان التعليم.

فتدريس النحو وفق هذه النظرية يتطلب القدرة على التفكير بالمجردات والعمليات الذهنية المعقدة، التي يمكن في تقديرهم إعفاء المتعلم منها، ودعوتهم لتجاوزها في ميدان التعليم تذليل لمروور المتعلم مروورا يسيرا نحو الغاية الأسمى وهي امتلاك ناصية التواصل باللغة السليمة فكثير من الناس يجيدون اللغة دون علم بقواعدها الدقيقة، فقد يجري التواصل - بناء على هذا الطرح - بلغة غير معربة دون أي خلل يعتري عملية التواصل، وقد ينتج المتعلم عددا لا حصر له من التراكيب دون إعياء فكره بالبحث عن العامل فيها، ثم إن إبانة المعاني ليست منوطة بالحركة الإعرابية فقد يركب المتعلم عبارة كاملة لا يعرب فيها كلمة واحدة وتكون سليمة مفيدة دالة ومؤدية لغرضه منها.

وتبني الحاج صالح لقضية العامل جعله يُصنّفُ كما سبقت الإشارة ضمن الاتجاه اللساني التراثي، فكما دافع عن أصالة النحو وأوجب الإقبال عليه في مؤلفات القدامى، دافع أيضا عن نظرية العامل، واعتبرها أهم ركائز تعليم النحو التي لا ينبغي بأي حال تجاوزها أو التغاضي عن أهميتها ويعبر عن هذا قوله: «...مفهوم العامل والعمل وهو مفهوم قد نفر منه المحدثون لأنه لا يوجد ما يقابله في اللسانيات البنوية الحديثة واعتقدوا أنه مفهوم ميتافيزيقي وهذا لعدم فهمهم لمقصود النحاة الأولين ولا اعتمادهم على ما قاله ابن مضاء»¹

فقد أثار ابن مضاء هذه القضية في كتابه الردّ على النحاة، حين طالب بهدمها وإبطال جدواها، منكر العوامل المضمرة والعلل الثواني والثالث، والإعراب التقديري، فقال: « قصدي

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص21.

في هذا الكتاب أن أ حذف من النحو ما يستغني عنه النحوي... فمن ذلك ادعائهم أن النصب والخفض والجزم لا يكون إلا بعامل لفظي، وأنّ الرفع منها يكون بعامل لفظي ومعنوي... وذلك بيّن الفساد... فالعمل من الرفع والنصب والجر والجزم إنما هو للمتكلم نفسه لا لشيء غيره»¹ والواضح من القول أن تفكير ابن مضاء ومن يؤيده مبني على التصور العقلي للغة لا على التصور البنيوي الذي يتعلق فقط ببنية اللغة وعلاقة ألفاظها ببعضها.

وعُدّت قضية العامل والإعراب من أكثر القضايا جدلاً في الأبحاث اللغوية العربية إذ اعتبرها التراثيون أسّ نظرية النحو العربي ومركزه، وتولدت هذه النظرية عن العلل النحوية عندما بحث النحاة في أمر إيجاد الحركات الإعرابية، واستقرّ في أفهامهم أنه لا مرفوع إلا برافع ولا منصوب إلا بناصب ولا مجرور إلا بجار² من هنا تعلق مفهوم نظرية العامل بدور العامل في تفسير حركة الإعراب التي تأخذها مكونات الجملة أثناء بناء الألفاظ.

وبناء على ذلك يجري توصيف الظواهر النحوية بناء على مبدأ العامل المتحكم في المستوى التركيبي والذي لا يتم إلا وفق عامل معنوي أولفظي يتحكّم في البناء مبنا ومعنى وتأخذ بذلك مكونات الجملة حركتها الإعرابية عن العامل في هذا البناء كله، فيقوم كل تركيب سليم للجملة على عامل مؤثر في معمول متأثر تظهر عليه علامة التأثير وتتمثل في الحركة الإعرابية.

والدعوة للتخلي عن الإعراب ليست حديثة إنما هي دعوة قديمة تصدّى لها علماء اللغة منذ زمن يقول عبد القاهر الجرجاني في مقدمة كتابه دلائل الإعجاز رداً على الطائفة التي دعت إلى تجاوز أحكام الإعراب: «ولمّا لم تعرف هذه الطائفة هذه الدقائق... ثم عن لها بسوء الاتفاق رأي صار حجازاً بينها وبين العلم بها... وهو أن ساء اعتقادها... في علم

¹ القرطبي ابن مضاء، كتاب الرد على النحاة، تح شوقي ضيف، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1947، ص18.

² ينظر، الأنصاري وليد عاطف، نظرية العامل في النحو العربي عرضاً ونقداً، ص43.

الإعراب الذي هو لها كالتناسب الذي ينمّيها إلى أصولها ويبين فاضلها من مفضولها»¹، وقد تحدث الجرجاني عن هذه القضية في معرض رده على الطائفة التي كانت تحاول التقليل من شأن الشعر العربي وظاهرة الإعراب.

وقد سلك نحاة العربية في تعريف العامل مسلكين: الأول منهما عدّ العامل جالبا لأثر إعرابي على المعمول لأجل المعنى، والمسلك الثاني: قصر دور العامل على جلب الأثر الإعرابي من غير قرن العامل والمعمول بالمعنى بصفة مطّردة، والحاج صالح كان يؤيد أصحاب المسلك الأول لأنه كان يرى بأن النحاة المتأخرين لم يدركوا أهمية العامل حين قصروا دوره على جلب العلامة الإعرابية، في حين أنه المحور الذي يبنى عليه الكلام، وأنه المسؤول عن البنية الجامعة لشمّل عناصر الجملة².

وشمل التيسير النظر في شؤون كثيرة من الإعراب يقول طه حسين: يخيل إلي أن مسألة الإعراب وهم يوشك أن يكون خوفاً ولست واثقا أن العرب في العصر الجاهلي أو الأموي كانوا جميعا يعربون وإن كنت أدري أن الشعراء والخطباء كانوا يعربون في شعرهم وخطبهم»³.

وقوبلت هذه الدّعوة بالرفض المطلق من لدن أصحاب التّوجه التراثي، حجة رفضهم مفادها أنّ المتحكم في ظاهرة الإعراب التي تعدّ من خصوصيات اللغة العربيّة هو العامل «فإذا كان علم النحو هو عماد العلوم القرآنية فإن الإعراب هو خلاصته، ولا يملك زمام النحو متعلّم إلا إذا ملك الإعراب وإلا وقف عند حدّ الاستظهار ولم يتجاوزه إلى التّطبيق» فليس الإعراب مجرد تحريك لأواخر الكلم، فالمعنى لا يقوم واضحا جليا إن لم يسهم الإعراب في الإعراب عنه ولذلك سمي الإعراب إعرابا لأنه يبين مقاصد الكلمات ويبعدها عن اللبس الذي قد يحصل أوان التقديم والتأخير.

¹ الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص 122.

² ينظر، الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحوية العربية، ص 299.

³ رمضان عبد التّواب، دراسات وتعليقات في اللغة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1994، ص 142.

كما أن دور العامل لا يقتصر على الجانب اللفظي، وإن كان ينطلق منه، بل يضطلع بمهمة توضيح العلاقات المعنوية التي يقدمها التركيب، فالعامل في الجملة هو محور التركيب وبؤرته ولا يمكن بأي حال استبعاده، فلكل لغة نظام خاص بها وقوام نظام العربية خاصية العامل ومهما التمس الميسرون من تخريج يسوغ لهم تجاوز نظرية العامل فستبقى هناك مسائل عديدة تفتقد للتفسير وخصوصا عندما تتم حوسبة اللغة ودمجها في العقل الإلكتروني، وهذا ما نبه إليه **الحاج صالح**، حين فسّر دور العامل، وبيّن مدى أهميته عند تفصيله لأسس النظرية الخيلية، يقول: فنظرية العامل خلافا لما يقول أكثر الناس هي أقرب نظرية إلى الصواب.

يقول **الرضي الاستربادي** عن العامل بأنّه: «الشيء الذي يختلف آخر المعرب به، لأن الاختلاف حاصل من العامل بالآلة، التي هي الإعراب، فهما في الظاهر كالقاطع والسكين وإن كان فاعل الاختلاف في الحقيقة هو المتكلم بآلة الإعراب، إلا أنّ النحاة جعلوا العامل كالعلة المؤثرة، وإن كان علامة لا علة، ولهذا سموه عاملا»¹ يشبه **الرضي** في تمثيله هذا القاطع بالمتلفظ (المتكلم)؛ لأن القاطع اسم الفاعل من قطع أي محدث الكلام، ويشبه العامل بالسكين (الذي هو آلة العمل/ القطع) ليحصل ذلك التغيير في الكلمات، وهذا التغيير هو الأثر الإعرابي المترتب عن السكين/العامل الذي يعمل به المتكلم.

والرضي في هذا التحليل للعامل ودوره، يرجّح الرأي الذي يرى بأن المتكلم الذي يمثله بتسمية "القاطع" هو العامل لا اللفظ المؤثر في التركيب لكنه يحتفظ برأي النحاة الذي مفاده نسبة العمل للفظ ولا يرفضه، ومادام كل من الرأيين جائزا فالأخذ بأيسرهما في ميدان التعليم أوجب، إذ من اليسير أن يفهم المتعلم بأن العامل هو المتلفظ وهو المسؤول عن إحداث التغييرات الإعرابية المعروفة، على أن يتصور العامل بمفهومه التجريدي الذي تصوره النحاة.

¹الاستربادي الرضي، شرح كافية ابن الحاجب، ج1، دارهجر، الجيزة، ص44.

لذلك رأى دعاة التيسير التعليمي في تمسك الحاج صالح بالإبقاء على نظرية العامل بكلمة تحمله من تعقيدات - في ميدان التعليمية تحديدا - حمية مستفيضة تحملها غير متوقّدة على اللغة، وتمجيد شديد الوفاء للموروث النحويّ الذي كان يراه متكاملا لا مجال للانتقاص منه غير أنه برّر موقفه هذا بكونه لا ينتصر للقضية لكونها حلية من حلي التراث وحلله التي يُباهى بها إنّما هي قضية مركزية وتجاوزها تقويض للصرح النحويّ بأكمله، هكذا كان يقدر الحاج صالح والمنتصرون لنظرية العامل جدواها ضمن الدراسات اللغوية عامّة وضمن التعليمية على وجه الخصوص.

ولو أمعنا التفكير في رأي المطالبين بتجاوز مسألة العامل في الدرس التعليمي النحويّ وتصوّرها إقصاءها كليّا لوجدنا مشكلات تحول دون ذلك الإقصاء، لأن هناك مزلق عدّة تحيد بالمتعلم إلى اللحن إن هو لم يُحكم أصول الإعراب بمختلف قوانينه، وإطلاعه على قاعدة في غياب أصلها أمر يزيد من إبعاده عن الفهم.

ففي مفهوم العامل تفسير للعديد من التساؤلات التي يمكن أن تخطر بذهن المتعلم، ومن ذلك أنه إذا كانت العلامة الإعرابية هي الأثر الذي يدلّ على الحالة الإعرابية التي هي عليها فإنّ المتعلم سيتساءل عن مُحدث هذا الأثر ومسببه، لأن بعض المتعلمين يفهمون الإعراب على نحو خاطئ حين يقولون في إعراب كلمة منصوبة مثلا: "منصوبة بالفتحة الظاهرة على آخرها"، لأنّ الفتحة علامة للنصب وليست سبب النصب، فمُحدث النصب في الكلمة هو العامل الموجود في التركيب، وبذلك نضطر إلى الكشف عن مفهوم العامل ودوره للمتعلّم ليستقيم فهمه ويسلم تركيبه.

إضافة إلى أن الإعراب في اللغة لا يتعلق بالحركات فحسب، فما قولنا في الإعراب الفرعي الذي يتعلّق بالحروف كالواو علامة للرفع في جمع المذكر السالم والياء علامة للنصب في المثني وثبوت النون وحذفها في الأفعال الخمسة، فلو تجاوزنا أمر الإعراب كيف نعلل للمتعلّم أنّ قوله: "حضر الطالبين" خطأ والصواب "حضر الطالبان" أو أن قوله "يجب

أن تكتبان " خطأ والصواب يجب "أن تكتبنا"، وتلك من أشيع الأخطاء النحوية التي لا يسعنا علاجها إلا بتمكين المتعلم من قواعد الإعراب لنضبط لسانه عن الزلل.

ثم إن تجاوز هذا النوع من الإعراب يشوّه اللغة ويجعلنا أمام تركيب مستقبح غير مقبول، فهناك ضوابط للغة لن يسوغ إلغاؤها مهما كانت تشقُّ على المتعلم، لكن ما يمكن تسهيله في ميدان تعليم اللغة هو الابتعاد بالمتعلم عن القضايا المختلف فيها والأخذ بالأسير منها، فنظرية العامل يمكن التعامل معها بشيء من المداراة والبعد ما أمكن عن التفاصيل التي ترهق فهم المتعلمين.

3- موقع البلاغة من الدرس التعليمي:

على الرغم من أن الحاج صالح لم يجعل للبلاغة نصيبا وافرا في دراساته كما كان الحال مع النحو، إلا أنه أوضح أهميتها وأشار للكثير من المغالطات التي وقع فيها المحدثون واعتبرها إجحافا في قيمة البلاغة، يقول: «وخلافا لما يظنه الكثير فإن البلاغة لا ينحصر استعمالها في التعبير الأدبي وليست تفننا ولا هي من الكماليات بالنسبة إلى الاتصال اللغوي، بل هي العمدة في هذا الاتصال على اختلاف أنواعه وأشكاله سواء في المشافهة أو الكتابة... ففي كل هذه المستويات البلاغة موجودة لأن المعبر يتحتم عليه أن يختار العبارة التي تناسب المقام»¹ فالحاج صالح هنا يرمي إلى الفكرة التي كان عبد القاهر الجرجاني يفصل فيها وهي توخي معاني النحو.

وعليه فإنه من الإجحاف تضيق حدود البلاغة التي حصرها المنشغلون بميدان التعليمية تقريبا في الجانب الجمالي للغة، وذهبوا يلقنون المتعلمين حدود المحسنات البديعية، وتحليل التعابير المجازية وإجراء الاستعارة والتفريق بين أنواع الأساليب وضروبها، حتى بدى أن أقصى أمانهم تتمثل في تمكن المتعلم من تمييز الطباق عن المقابلة وتمييز تعبير مجازي يفلح في تفكيك عناصره وتسميته أركانه.

الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص148.¹

ويعرف **الحاج صالح** البلاغة على أنها «علم التبليغ الذي يكون له نجاعة أي تأثير في مشاعر المخاطب أو عقله أو مجرد نجاعة بيانية بحسب مقتضى الحال، فكيفية استعمال اللغة شيء وبنية اللغة في ذاتها شيء آخر»¹ ويمضي في تبين العلاقة بين اللغة بدوالها ومدلولاتها التي هي علاقة اعتباطية بينما العلاقة بين اللغة واستعمالها هي علاقة عقلية وهذا ما تبين للنحاة أولاً ثم أوضحه الجرجاني، لكنّ الناس مازالوا يخلطون بين ما يرجع إلى النحو في ذاته وما يرجع إلى استعمال النحو فمنطق النحو ليس بمنزلة منطق التخاطب لأن الأول مبني على قواعد خاصة والثاني مبني على المنطق الطبيعي الذي بنى عليه الناس كيفية استعمالهم للغة في معاملاتهم اليومية².

يبين **الحاج صالح** مضمون علم البلاغة بقوله: «علم المعاني وهو تتبع خواص التركيب في الإفادة...وعلم البيان وهو إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة، فالبلاغة في مظهرها الأول أي كعلم المعاني هي امتداد لعلم النحو لأنها تنتظر في كيفية استعمال الفرد لمعاني النحو وهي المعاني التي تدل عليها كل الوجوه التي يقتضيها النحو أما في مظهرها الثاني أي كعلم البيان (كمصطلح) فهي تنتظر في التحويلات التي تربط بين المعنى الوضعي والمعنى المقصود وهي من جنس العمليات المنطقية»³ وعلم المعاني شق من علم البلاغة وله قواعده التي لا تختلف عن قوالب علم النحو.

واستند **الحاج صالح** في أفكاره عن علم البلاغة على ما قدمه **عبد القاهر الجرجاني** والذي قال بأنه نحوي قبل أن يكون بلاغياً، وأضاف بأنه «لولا معرفته بالنظرية الخيلية ما استطاع أن ينظر البلاغة بهذه الكيفية العجيبة...فالبلاغة هي في الحقيقة امتداد للنحو بالنسبة للاستعمال فهي استثمار للذخيرة النحوية الصرفية في حالات خطابية ملموسة وعلم البلاغة بين لنا كيف نوظف وكيف نختر من هذا الذي تجعله اللغة تحت تصرفنا ويجعلنا

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، النظرية الخيلية الحديثة، مجلة اللغة والأدب، ص 90 .

² ينظر، الحاج صالح عبد الرحمن، المرجع نفسه، ص 92.

³ الحاج صالح عبد الرحمن، النظرية الخيلية مفاهيمها الأساسية وكيفية استغلالها، سلسلة كراسات المركز، ص 40.

نتساءل في كل حال خطابية ماذا يليق بهذا المقام؟ أي بهذه الحال الخطابية وبالنسبة إلى الذين أخطبهم من الأصوات ومن المفردات ومن التراكيب حتى أخطبهم في أحسن الأحوال¹.

وقد انحصر دور علم البلاغة كما سبقت الإشارة في تعليم الصنعة اللفظية، بغية تجميل التعابير وتعويد المتعلم على تحلية تعابيرها بما يدرج في الكفاءات التعليمية ضمن معيار الإبداع، وفي ذلك تقليل من شأن علم البيان الذي كان يرى فيه أصحابه من التراثيين قيمة جلية يقول عنه **عبد القاهر الجرجاني**: «ثم إنك لا تر علما هو أرسخ أصلا وأسبق فرعا... وأكرم نتاجا، وأنور سراجا، من علم البيان، ...إلا أنك لن تر على ذلك نوعا من العلم قد لقي من الضيم ما لقيه ومُني من الحيف بما مني به...»²، فأصحاب الصنعة اللفظية كانوا يرون في علم البيان تقريبا ما يراه معلموه اليوم، وهذا ما يتحسر عليه **الجرجاني** في قوله هذا.

وقال كاشفا عن دور البلاغة في **نظرية النظم**: «وأوضح من هذا كله وهو أنّ هذا النظم الذي يتوأسفه البلغاء، وتتفاضل مراتب البلاغة من أجله، صنعة يستعان عليها بالفكرة ويستخرج بالروية، فينبغي أن ينظر في الفكر بماذا تلبس؟ أ بالمعاني أم بالألفاظ؟ فأى شيء وجدته الذي تلبس به فكرك من بين المعاني والألفاظ، فهو الذي تحدث فيه صنعتك، وتقع فيه صياغتك ونظمك وتصويرك»³ وهذه المقولة من أكثر المقولات المركزة التي يوضح فيها **الجرجاني** بعض نواحي نظرية النظم التي تجمع بين البلاغة والنحو معا.

ويؤيد تحليله هذا رأي "**الجاحظ**" في كتاب "**البيان والتبيين**" عن مفهوم البلاغة حين قال: «البلاغة اجتماع آلة البلاغة وذلك أن يكون الخطيب رابط الجأش، ساكن الجوارح، قليل اللحظ متخير اللفظ، ...وقد نظر في صناعة المنطق على جهة الصناعة والمبالغة، لا على

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، النظرية الخليلية الحديثة، مجلة اللغة والأدب ص 91.

² الجرجاني عبد القاهر، كتاب دلائل الإعجاز، ص 6.

³ المرجع نفسه، ص 51.

جهة الاعتراض والتصفح على وجه الاستطراف والتظرف»¹، فالبلاغة ليست حلية للكلام وتزيينا وصنعة إنما وجدت أساسا خدمة للمعنى لا تقل غايتها شأنًا عن غاية النحو.

ويلخص **الحاج صالح** قيمة البلاغة ومكانتها: «... والبلاغة هي من علوم اللسان وموضوعها الأساسي هو دراسة الكلام كخطاب أي بالنظر في التلازم القائم بين طرق التعبير وبين الأغراض ... وتجدر الملاحظة إلى أن أهمما وضع في البلاغة قد كان من صنع النحويين مثل **الرماني** و**عبد القاهر الجرجاني** و**الزمخشري** لأن البلاغة هي فيما سمّوه بعلم المعاني كما قال **السكاكي** تتبع خواصتركيب الكلام في الإفادة فلو لم يضاف في الإفادة لكانت البلاغة في هذا التحديد هي النحو بالذات»²، وقد بين **الحاج صالح** بأن مؤلفي البلاغة ما كان ليتأتى لهم التأليف فيها بتلك البراعة لو لم يكونوا نحويين.

لذا ينبغي أن يعيد القائمون على وضع المناهج التعليمية توزيع المحتويات المعرفية اللغوية المتعلقة بالبلاغة بما يليق بمكانتها إلى جانب مكانة النحو، وأن يدرسوا كيفية تمريرها للمتعلم على غرار بقية المهارات اللغوية التي يتوجب عليه حيازتها ليتمكن من التواصل والتخاطب بلغة سليمة وبليغة في آن.

4- قضية تغيير شكل الكتابة العربية:

مجدت أولى آيات القرآن الكريم العلم وقرنته بالكتابة؛ يقول **الله تعالى** في محكم التنزيل: ﴿إِقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ۝ ٣ أَلَمْ يَلْمِ بِالْقَلَمِ ۝ ٤ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ۝ ٥﴾ سورة العلق، وقد سمى **الله** سورة كاملة من القرآن بسورة القلم وأقسم به في بدايتها في قوله: ﴿يَنْ وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ ۝ ١﴾ سورة القلم، ولذلك مثلت الكتابة وجها جليلا في التعليم فصار لا يمكن اعتبار فاقدها متعلما.

¹ الجاحظ، أبي عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، ج1، ص92.

² الحاج صالح عبد الرحمن، الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2012 ص11.

ويقول القلقشندي في فضل الكتابة: «فلما كانت الكتابة من أشرف الصنائع وأرفعها وأربح البضائع وأنفعها، وأفضل المآثر وإعلاها، وآثر الفضائل وأغلاها... فحليفها أبدا خليق بالتقديم، جدير بالتبجيل والتكريم»¹ وقد اتخذت الكتابة أهميتها على غرار عديد من العلوم اللغوية بعد مجيء الإسلام، لأن العرب ما كانوا يولونها اهتماما واسعا كونهم أمة مشافهة يعتمدون على براعة الحفظ فقد اعتمدوا على تناقل إرثهم الشعري على الحفظ وحده.

وناقش **الحاج صالح** مشاكل الكتابة التي تزايدت أهميتها بمرور الزمن قائلا: «أعرض هنا للمشاكل التي يعانيها المجتمع العربي في كتابته التي ورثها من أسلافه واحتدت هذه المشاكل عندما تعود الناس بعد أول كتاب طبع بالعربية على ترك الشكل في أكثر ما يطبع فأصبحت قراءة المطبوع صعبة وخاصة بالنسبة لمتعلمي العربية»² والملاحظ فعلا على كثير من الكتب الموجهة للناشئة استغنائها عن التشكيل رغم حاجة المتعلمين الشديدة إليه فالتشكيل العربي وإن كان مستحدثا في زمن امتزاج العرب بالأعاجم بات جزءا من اللغة العربية وهو ما يقابل الصوائت في اللغات الأجنبية اللاتينية.

وعلى الرغم من الأهمية العظيمة التي نراها في الكتابة إلا أن الإنسان قد اعتمد في تواصله لمئات السنين على الكلام الشفهي، لذلك تعدّ الكتابة اختراعا حديثا نسبيا في تاريخ الإنسان ويروي التاريخ أن الكتابة في أطوارها الأولى نشأت في ثلاثة مراكز كبرى من مراكز الحضارة وهي الصين والعراق ومصر والرأي أن الهيروغليفية التي كانت فيأساسها كتابة تصويرية هي أصل الكتابات في كثير من لغات العالم.³

ويقول **الحاج صالح** عن نشوء الكتابة: «ولا شك أنّ البعض منهم منذ أقدم العصور بدأوا يتعجبون من هذه الوسيلة التي اختصّ بها الآدميون... فتدبروها وتأملوها حتى جاء أحدهم - ولا ندري من هو - ففكر مليا في حيلة تحفظ الكلام الزائل الذي تغنى حروفه... فما وجد

¹ القلقشندي أبو العباس احمد، صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، ج1، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1922، ص6.

² الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج، ص146.

³ ينظر، كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، ص230.

أحسن من تمثيله تمثيلاً ملموساً بأن يصور نقشا على الحجر أو أي مادة صلبة معاني الكلم بصور ترمز من قريب أو من بعيد إلى تلك المعاني فممكن بذلك لأول مرة في تاريخ البشرية بني جنسه من أن يخاطب بعضهم بعضاً وبينهم مسافة بعيدة، كما مكنهم من مخاطبة الأجيال التي لم تحضر بعد»¹

ثم نجده يدعو الباحثين إلى التمييز بين: «الحروف الصوتية (Segments sonores) والحروف الخطية (Segments graphiques) وهو الفرق بين الصوت اللغوي وبين ما يقوم مقامه ويمثله من الرموز الخطية فالأول هو الأصل لأن الكتابة -كما قال العلماء العرب- تابعة للفظ لأنها رموز له»²

وكثيراً ما يجد المتعلم المبتدئ نفسه أمام صعوبة تواجهه في بواكير تعلمه، وهو بين رسم الحرف واسمه وصوته، فيتساءل عن سبب هذه الفوارق، ولو تتبعنا فضول المتعلم في البحث تاريخياً فسنجد أن أصل تسمية الحروف العربية يعود إلى أسماء لرسومات كان الناطق بها ينطقها باللغة العربية قبل أن تتحول إلى رموز للحروف، فالحرف الذي يحمل مسمى "ألف" كان رسماً لحيوان أليف، وحرف "باء" كان رسماً لببيت، وكان اسم الحرف بيت قبل أن يسميه اللغويين باء، أما حرف الجيم كان رسماً لجمل، وحرف ميم كان رسماً للماء قبل أن يسموه ميماً³.

وعند توحيد ألفاظ الأبجدية العربية، اعتمد التعليم بالطرق الحديثة للغات الأوروبية إسقاط اسم الحرف والإبقاء على لفظه، فلم يعد المتعلم يتعلم أن الحرف "B" يسمى BE بل أصبح التعليم الحديث يطلق عليه اسماً مجرداً من التصويت وهي طريقة مفيدة في التعليم حيث يتلقى الطالب أن هذا الحرف لا يصوت إلا إذا تبعه حرف صائت⁴

¹الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص50.

²المرجع نفسه، ص50.

³ينظر أسعد محمود عبيد، تطور الكتابة العربية، دار البداية، عمان، ط1، 2012، ص194.

⁴ينظر أسعد محمود عبيد، تطور الكتابة العربية، ص192.

ولأسباب عديدة قنع العلماء بالأفباء الإملائية القديمة على ما فيها من نقص وعيب ورأوا أنه بشيء من التعليم والخبرة يمكن للشخص العادي أن يستوعب نظام الكتابة في لغته وأن يستعمله بسرعة ملحوظة... وليس في الأفباء العربية من نقص ذي قيمة إلا عدم وجود رموز مستقلة للحركات القصيرة فهذه الرموز بصورتها الحالية معرضة للإهمال والخلط وهي بذلك تسبب الوقوع في الأخطاء اللغوية على ما هو معروف¹.

لذا عرض على مؤتمر المجمع في دورته الخامسة عشرة سنة 1948م موضوع تيسير الإملاء العربي، وكان من أهم ما فيه اقتراح كتابة الهمزة على الألف مطلقاً، وكتابة الألف المقصورة بالألف دائماً، بناء على مذاهب السلف في هذين الأمرين، وعندما تردد المؤتمر في قبول هذا التيسير قال طه حسين: «لو كان في هذا الإصلاح تجديد جرى لفهمت تردد المؤتمر في إقراره، أما والإصلاح قديم رآه القدماء وقالوا به، فلا أرى سبباً لهذا التردد بل إن هذا الإصلاح نفسه محافظة على القديم، فهل نحن أشد محافظة من أبي علي الفارسي وغيره من العلماء؟»² وهو يرى أن المقصود من الكتابة أن تكون تصويراً للنطق لأن هناك اتجاهها في بعض الدول الأوروبية يدعو إلى جعل الكتابة ملائمة للنطق، فتحذف الحروف التي لا تنطق، لأن كل الحروف التي تكتب ولا تنطق تعقيد وتصعيب في التعليم، مادامت الكتابة ليست من جوهر اللغة وإنما هي رمز يراد به تقييد الألفاظ وهذا الرمز نستطيع أن نفعل به ما نشاء ولا ضابط له إلا اليسر³.

ويناقش **الحاج صالح** مشكلات الكتابة العربية التعليمية فيقول: «للكتابة العربية محاسن وعيوب كما هو الحال بالنسبة إلى جميع الخطوط إلا أن عيوبها من حيث أداؤها لمهمتها التبليغية كثيرة وخطيرة بالنسبة لمقتضيات العصر الحاضر، فمن محاسنها هو أن القوانين الإملائية تلزم أن لا يستعمل حرف إلا للدلالة على جنس من الأصوات ينطق به بالفعل أو

¹ كمال بشر، علم الأصوات، ص 233.

² عبد التواب رمضان، دراسات وتعليقات في اللغة، ص 145.

³ ينظر، عبد التواب رمضان، دراسات وتعليقات في اللغة، ص 145.

ليؤدي غرضا تمييزيا معلوما»¹، فاللغة العربية تؤثر التخفيف وتقليص الكلام وذلك يشمل كتابتها، لكنها إلى جانب هذه المزية تتصف بعدد من المآخذ التي تسجل على الخطّ العربي² يحصيها الحاج صالح في هذه السلبيات:

_ تشابه الكثير من حروفها التي لا تتمايز عن بعضها إلا بالنقط، وذلك ما يشكل اضطرابا في حال تم توزيع النقط بسرعة أو بشكل غير لائق.

_ انفصال الشكل عن الكتابة وهذا يستدعي جهدا زائدا في إحكام تصوير علاماته وهذا على مستوى الكتابة باليد أو الطباعة ولعل هذا ما يفضي بالكتاب لإهمال التشكيل، والعجيب أن المعلمين أنفسهم يزهدون في تشكيل النصوص التي توضع في مواضيع الاختبار

_ غياب كتابة موحدة خاصة بالطباعة.

_ تعقيد أشكال بعض الحروف دونما فائدة ترجى وغالبا ما يكون الغرض منها للترزين وهذا يسبب مشقة للمتعلم في تعلمها.

وهذا بخلاف الكتابة الموصولة في اللاتينية تتم كتابة الأبجدية العربية بوصل معظم حروف الكلمة الواحدة بالحروف المجاورة لها في نفس الكلمة، وللحروف في العربية أشكال مختلفة عند انفصالها وعند وصلها في أول الكلمة بما يليها، أو في وسط الكلمة بما قبلها وبعدها، أو في آخر الكلمة بما قبلها، فهذا الشكل للحرف يُحدّد بناء على موقعه من الكلمة³. وتبقى مشكلات الكتابة العربية معلقة قد تعسر معالجتها أو تستحيل لأنها مرتبطة بالقرآن إذ تقف قداسته حائلا أمام إمكانية إجراء أي تغيير على الخطّ العربي.

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص151.

² ينظر، المرجع السابق، ص151.

³ ينظر، أسعد محمود عبير، تطور الكتابة العربية، ص133.

الفصل الثاني

طروحات الحاج صالح التّعليمية وعلاقتها بالنظريات اللسانية وطرائق التعليم الحديثة

المبحث الأول: المدارس اللسانية الغربية الحديثة وتعليمية اللغة العربية.

المبحث الثاني: آراء الحاج صالح في أهم قضايا تعليمية اللغة العربية الحديثة.

المبحث الثالث: نماذج من نظريات التعليم وطرائقها الحديثة

المبحث الأول: المدارس اللسانية الغربية الحديثة وتعليمية اللغة العربية:

إنّ التعرّيج على هذه الطروحات في هذا الفصل الذي يتتبع البنية الفكرية للحاج صالح ضمن الدراسات اللسانية الحديثة ليس بغرض عدّها ضمن منطلقاته، وتصور أن جميع أفكارها متداد لما جاء فيها، إنّما مبعث استحضارها جاء على سبيل المقارنة أو من أجل المحايثة الفكرية المعرفية التي كانت تنضج وتستوي في موازات أفكار الحاج صالح التعليمية.

وطبقا للمعنى القائل بأنّ كل إناء بما فيه ناضج فإنه يمكننا أن نقول بأن كل إناء ممّا حوله لا بدّ غارف وإن بعض الأفكار تعدّ منبعا لأفكار أخرى، حتى لو كانت نقيضتها فيبقى لها فضل السبق ومزية البعث، وما قامت نظرية إلا على بقايا سابقتها حتى وهي تناقضها رأيا وتخالفها توجّها.

وعند بحثنا عن كيفية تمثّل الحاج صالح للدراسات اللسانية الغربية الحديثة وموقفه منها نجد أنه قدّم لها عرضا تاريخيا مفصّلا في مؤلّفه: "بحوث ودراسات في علوم اللسان" _ كما سبقت الإشارة لذلك _ وأيضا في العديد من أبحاثه المبنوثة في المقالات المنشورة في مجلة المجمع اللغوي العربي، وقد بين فيها النواحي التي يمكن الاستفادة منها، كما أحصما يؤخذ عليها من أفكار أهملتها وأخرى لا تتماشى مع خصوصية اللغة العربية.

يقول مبديا موقفه من استغلال المناهج الغربية في تعليم اللغة الغربية: « وأكثرهم ذهب مذهب المقلّد غير المتروّي فمنهم من يظنّ مثلا أنّ النّحو الذي اتّخذه الأوروبيون لتدريس لغاتهم صالح أيضا للغة العربيّة لا لشيء إلاّ لأنه يدرّس في بلدان راقية ولأنهم وجدوا بعض الشّبه بينه والمفاهيم النحوية»¹ فهو بهذا التّصريح يُعرب عن موقفه المستنكر للتّقليد والترّحيب بالمستحدث دونما تروٍّ وإمعان، ثم يفيدنا بأن هذا موقف الغربيين أنفسهم حتى لا يفهم عن رأيه هذا بأنه تحامل عصبيّ على المناهج غير العربية فيضيف: «والحال أنّ هذا

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، اللغة العربية طرق تكييفها ومناهج تعليمها، ص 47.

النحو الذي وضعه اليونانيون للغتهم... قد عابه كل العلماء الغربيين في زماننا وما رأوا فيه كبير فائدة بالنسبة إلى اللغات الأوروبية الحديثة وخصوصا بعد ما تحصّلوا على هذه الحصيلة العظيمة من المعلومات اللغوية الدّقيقة بفضل تقدّم العلوم اللسانية في القرن العشرين¹. وكانت هذه إشارة ضمنية من **الحاج صالح** إلى أنه لا ينكر فاعلية كل المناهج الغربية إذ نراه يشيد في هذا القول بمبلغ التقدم الذي عرفته العلوم اللسانية الغربية في القرن العشرين.

كما أنه يعترف في مواضع أخرى برقيّ اللغات الأوروبية ويراهها نموذجا يستحق أن يكون من بين المطامح التي يرتجوها أهل اللغة ودارسوها، ويحث على استقراءها واستثمارها قائلا: «فليس من المحتمّ علينا أن نتفوق وننزوي بدعوى أننا بعيديون كل البعد عن تلك المكانة المرموقة التي حظي بها غيرنا... إذ من الممكن جدا أن نكون على علم - على الأقل - بالنظريات العلمية ومناهج التحليل والوسائل المختلفة التي وضعتها هذه البلدان لتحقيق أغراضها، ولحل مشاكلنا ولاسيما تلك التي أخرجتها - في أحدث صورها - في علوم اللسان وصناعة تعليم اللغات»² وينبه دوما إلى جانب دعواته هذه من التبني الجزافي الذي يفتقد التمحيص فقد تكون بعض هذه الأفكار موضع جدال عند الغربيين أنفسهم ولم تستقر بعد ليصلح اعتمادها

ثم أعاب على المجدّدين العرب دأبهم في التّجديد عندما تبين له بأنهم استوحوا تجديدهم من كتب النّحو المدرسية الجاري استعمالها في الغرب وذلك يعود إلى ظنهم في «أنّ هذا أحدث ما توصّل إليه العلم الحديث، فراحوا يستبدلون اصطلاحا بآخر، كاستبدالهم كلمة (مفعول بكلمة تكملة) وتركوا المشاكل الحقيقية على ما كانت عليه»³ على حدّ تعبير **الحاج صالح** فالمصطلحات النحوية ليست بحاجة إلى استبدال يذهب بالمعنى الذي أريد لها

¹ المرجع السابق، ص 47.

² الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 173.

³ الحاج صالح عبد الرحمن، اللغة العربية طرق تكييفها ومناهج تعليمها، ص 47.

كهذا الاستبدال الذي أشار إليه في القول السابق؛ لأن المفعولات التي تشير إلى المفعولات التي يكون حكمها الإعرابي النصب لا ترادف مصطلح المكملات التي تحمل مفهوم تكملة إفادة الجملة أو ما يلي الفعل فيها، وهذا هو المفهوم المدرسي الذي يقصده الحاج صالح فالمفعولية في اللغة لها خصوصية من بينها أن المفاعيل قد تتعدد وعلّة اختصاصها بالنصب دون الرفع لتعددّها؛ لأنّ «الفعل قد يتعدى إلى مفعول ومفعولين وثلاثة، ويتعدى إلى المفعول له والمفعول معه... فكثير فاختير لهم أخفّ الحركات»¹ وهذا مثال واحد عن أمثلة كثيرة تبرر عدم ملائمة مثل هذه الاقتراحات الغربية للغة العربية.

ومثل هذه المشاكل في تعليمية اللغة العربية لم تحظ بحلول إلى اليوم، فأغلب المحاولات التي قُدمت في إطار التجديد لم تتشغل بما كان يجب عليها معالجته؛ إذ كان حريّا بالمجدّدين أن يعودوا إلى النظريات اللسانية التي انبثقت عن جهود سوسير ومن تلاه يستقرّون ما جاء فيها من أفكار ويستلهمون منها فقط ما يتماشى مع خصوصية اللغة العربية، ويحذرون من تلك المبادئ التي لا تفيد اللغة العربية فلا يقحمونها قسرا فيها، إذ لم يُصب أغلب المجدّدين المعتمدين على المناهج اللسانية الغربية في تعليم النحو العربي.

وكشف الحاج صالح عن العديد من العثرات التي وقع فيها أصحاب تلك المناهج في مقاربتهم للنحو كونهم انطلقوا من أسس لا تتفق مع الأسس التي بُني عليها النحو العربي فأخطؤوا في تحليلهم لمبادئ النحو وفهمهم لها، حين أرادوا أن يجبروا اللغة العربية على الاستجابة لتلك المناهج الجديدة، وسرى فيما يلي الجوانب المناسبة لتطوير تعليمية اللغة العربية من المناهج الغربية ونظرياتها والجوانب التي لا تدعم خصوصيات اللغة ولا تتماشى معها.

¹السيرافي أبي سعيد بن عبد الله المرزبان، شرح كتاب سيبويه، المجلد الأول، ص260.

1- التنظير البنوي والتأسيس لتعليمات اللغة:

لم تتجاوز جلّ المناهج الدراسية في الوطن العربي أفكار المدرسة البنيويّة بعد، فقد صمدت الكثير من أفكارها اللسانية أمام الأفكار الجديدة المطروحة من لدن المدارس اللسانية التي تلتها، وبقيت العديد من مبادئها مضمّنة في البرامج التّعليمية للغة العربيّة في مختلف الأطوار وهكذا استفادت اللغة بمختلف تعليمياتها من الأفكار البنيويّة فكانت المناهج تُعدّ وفق تسلسل بنائي متصل تماما كما تُقرّ البنيوية.

وعلى الرّغم من ملاءمة بعض تلك المبادئ للتعليمية إلا أنّ أكثرها -على حد تقدير الحاج صالح - لا يخدم تعليم اللغة العربية على وجه الخصوص وذلك لجملة الاختلافات الجوهرية التي لا يسوغ تطبيقها على قواعد اللغة العربية، يقول معبراً عن هذا المفهوم: «إلاّ أن هذه النظريات التي أطلق عليها اسم (البنيويّة) لاهتمامها بالبنى اللغوية في زعم أصحابها كانت قد تناسّت أو تجاهلت جانباً هاماً من الدراسة، وهو الظواهر المتعلقة بالقدرة التي منحت للإنسان على الكلام للدلالة على أي غرض كان»¹، وقد كان الحاج صالح يشير بقوله هذا إلى النظام الباطني للسان والذي يحمل أكثر مما يمكن فهمه عبر آليات الوصف والتصنيف، وهذا ما فصل فيه عندما بيّن الجوانب التي تلتقي فيها الأفكار البنيوية مع تعليم اللغة العربية والتي يمكن الاستفادة منها ضمن مجال التعليمية، ثم كشف عن مواضع الاختلاف التي تجعل الاعتماد على التّنظير البنوي بشكل كلي أمراً عسيراً وغير مُجدٍ.

فعن نواحي التّشابه والاتّفاق بين تعليمية النّحو العربي والتعليمية البنيوية بيّن الحاج صالح ومن يذهب مذهبه بأنّ أهمّ ما تلتقي فيه البنيوية مع تعليم نحو اللغة العربيّة هو:

- لكليهما موضوع واحد هو اللغة في ذاتها من حيث كونها أداة تبليغ وتعبير.
- كلاهما يتتبعان اكتشاف البنية اللغوية ابتداء من وحداتها الصغرى وصولاً عند تراكيبها.

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص174.

- كلاهما يتبنى المنهج الوصفي في تحليل اللغة وتفسير نظامها.
- تتفق البنيوية في مضمونها المعرفي مع جوهر تعليمية اللغة في أنهما تؤكدان على مبدأ المحايثة لأن البنيوية نشأت في مناخ معرفي يستوجب منها البحث عن القواسم المشتركة بين كل اللغات، وهذا ما تبحث عنه التعليمات الحديثة أيضا في جوهرها إذ تتبع مختلف الطرائق البيداغوجية التي تهدي إلى معرفة واعية يمكن أن يستغلها المتعلم في مختلف المواقف التي يعيشها.
- تقوم البنيوية على مبدأ الثنائية من حيث المنطلق الفكري كما هو الحال مع التعليمات الحديثة التي نشأت على فكرة أن المعرفة يتجاذبها قطبان: تجريدي/ تجريبي؛ أي إن هدفها النهائي هو البحث عن السبل التطبيقية الواعية التي من خلالها تتأكد المعرفة المحصلة (التجريدية) .
- تتفق كل من البنيوية والتعليمات الحديثة في انطلاقهما من البناء إلى المعنى حيث نجد بأن من صميم الأفكار البنيوية الاعتماد على مبدأ أسبقية الدال عن المدلول والمبدأ ذاته تعتمد التعليمات عندما تمارس العملية التعليمية منطلقة من البنية التي يمكن للمتعليم رؤيتها ليتمكن فيما بعد من إدراكها إدراكا علميا يقوده إلى تجريب منطقي يصل به إلى مرحلة التجريد.
- تشترك البنيوية مع التعليمية في مبدأ الخطية إذ تعتبر من المبادئ التي تقوم عليها البنيوية ضمن محور التراكيب القائم على مبدأ الاختلاف صوتيا ومعجميا وتركيبيا وهذا ما تستغله التعليمية عند إكساب المتعلم القواعد التركيبية التي تتبني وفق هذا المبدأ بدءا بتعليمها للصوت في المراحل التعليمية الأولى وصولا عند التركيب في مراحلها الأخيرة مروراً بالمعجم مبنى ومعنى.
- تلتقي البنيوية مع التعليمية في مبدأ الانطلاق من النص كموضوع للدراسة؛ وهي الفكرة التي أضافتها "مدرسة كوبنهاغن" بريادة "هيلمسلف" ونذكر على سبيل المثال لا الحصر مبدأ البنى النحوية الصغرى (المتعلقة بالنص) في مقابل الدال (المتعلق بالجملة)،

فالمقاربات التعليمية الحديثة هي الأخرى تنصّ على الانطلاق دوماً من النص كبنية محمّلة بمختلف الظواهر اللغوية المعرفية التي تستهدف من أجل غاية أسمى وهي إعادة بناء النص من قبل المتعلم، بناء سليماً اعتماداً على ما تم تحصيله.

- تراعي **البنائية** كما التعليمية مبدأ العلاقات التي تقوم بين الدوال ومدلولاتها حيث تكون اعتبارية في أصلها كما أشار "ديسوسير" إلى أن تكتسب معناها من علاقتها بعناصر أخرى فالدوال لا تمثل المدلولات بنفسها، وقد كانت هذه النزعة قائمة لدى أصحاب الاتجاهات الكلاسيكية التي تفترض بأنّ الأشياء تحمل معها مسمياتها، وهذا ما خالفه اللغويون والأصوليون والفقهاء والنحاة الذين أجمعوا على أن الأسماء والمسميات ليست كيانات واحداً إنما هي ألفاظ تمثل المعاني التي تمنح لها ويؤمن بها مستعملوها¹، بذات الطريقة تقدّم التعليمية الجانب الدلالي من تعلم اللغات لأنّ تحصيل لغة يقوم على تحصيل أكبر كم من المفردات التي تحمل الدلالة، أي العلامات كما اصطلح عليها **دوسوسير**.

ثم ينتقل **الحاج صالح** وأتباعه إلى الفروقات التي تحول دون تطبيق المبادئ البنائية على النحو العربي، فيشير إلى أنّ النحو العربي قد وُضع على أسس إبستمولوجية مغايرة لأسس اللسانيات البنائية وخصوصاً في المبادئ العقلية التي بنيت عليها تحليلاته، إضافة لذلك فإنّ اللغة العربية تحمل في ذاتها خصائص وفروقات تحول دون استيعابها للمناهج الغربية بشكل كامل، ومن أهم هذه الفروقات المفصلية:

أ- اختلاف في مفاهيم المصطلحات اللغوية.

ب- اختلاف في طبيعة اللغة وجوهرها.

فلغة العربية خصائص عديدة تميّزها عن بقية اللغات وأهمها:

¹ لينظر، بوشعيب راغبين، البنى التصورية واللسانيات المعرفية في القرآن الكريم، جدار للكتاب العالمي، عمان، ط1، 2011، ص52.

- الإيجاز: ويشمل ذلك النواحي الصوتية والصرفية والتركيبية كإدغام الحروف المتشابهة وإسقاط حرف أو أكثر من الكلمة وحذف ركن أو ركنين من الجملة واختزال الدلالة عن تركيب كامل في كلمة واحدة، وقد لا ترحب بقية اللغات بهذه الخاصية ولا تتبناها مما يصعب التعامل مع اللغة العربية وبقية اللغات وفق نموذج مشترك موحد.
- الصوتيات: تحوز العربية أوسع مدرج صوتي من بين اللغات انطلاقاً من الحروف التي مخرجها من الشفتين إلى أقصى الحلق، أضف إلى ذلك مراعاة أمر الانسجام والتوازن بين الأصوات فلا تجتمع الحروف التي تحدث تنافراً صوتياً في كلمة واحدة.
- التّرادف: وهي خاصية تدلّ على سعة المفردات العربية وثرائها المعجمي وإن كان للعلماء آراء متضاربة حول هذه الظاهرة وجدواها حيث يجد البعض في الترادف تراكمًا تستغني عنه اللغة الوظيفية، وذلك ما جعل الكثير من المفردات تهمل فتسقط من المعجم العربي المستخدم في أيامنا هذه.
- النّحت: تتيح العربية صناعة كلمة بضمّ كلمتين أو أكثر وفي ذلك اختصار للدال على أكثر من مدلول كاختصار "بسم الله الرحمن الرحيم" في كلمة: البسمة¹.

وتتضاف لكل هذه الخصائص جملة هذه الفوارق:

أ- الفرق بين التّحليل البنيوي والنّحوي العربي للغة:

عند المقارنة بين طريقة كلّ من التّحليل النّحوي العربي والبنيوي للغة، نجد أنّ النّحو العربي قائم على مبادئ لا تستجيب لها قواعد اللغة تماماً، فهي مبادئ أرسطية، مبنية على أسس المنطق اليوناني، الذي يبنّي على أسس مختلفة يكشف الحاج صالح عن أهم هذه الأسس في قوله: «وقد بيّنت في أكثر من موضع أن منطق أرسطو قد بناه صاحبه على مفهوم الاشتمال (أي اندراج شيء تحت شيء آخر... أما الاستدلال العربي فهو مبني لا

¹ أحمد أبو شنب ميساء، كاظم العتيبي فرات، مشكلات التواصل اللغوي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمّان، ط1، 2015، ص35.

على هذا الاندراج بل على حمل شيء على شيء¹ بمعنى أن عملية إلحاق بناء بآخر في الحكم تقوم على إجراء شيء على شيء بناء على جامع بينهما يُستتبط من خلال هذا الإجراء وهذا ما يعرف بالاستدلال في الرياضيات.

ويتفق مع الحاج صالح جمع من الدارسين من بينهم أنيس فريجة عندما يتحدّث عن نظرة أرسطو للجملة التامة المفيدة على أنها حكم منطقي يتألف من عنصرين أو ثلاثة عناصر فتتشكل عناصرها من شيء نتكلم عنه وآخر نقوله عن المتكلم عنه تكملة للمعنى، وهذا لا ينطبق على بعض التراكيب في اللغة العربية مثل جملة "سُقيا لك" والجملة التعجبية مثل "ما أوسع الأرض"، وهذا النوع من الجمل يسميه أصحاب المنهج الوصفي الجمل الانفعالية ويضيف قائلا: «يظن أصحاب المنهج الوصفي الحديث في الغرب أنهم اكتشفوا شيئا عظيما مستحدثا»² مع أن للنحاة فضل سبق إليها مع اختلافات عديدة.

ثم يشير إلى الاختلاف القائم بين التقطيع البنيوي والعربي حيث يخضع تصنيف الكلم العربي إلى وزن الكلمة فيقول: «ولاحظنا أيضا أن الذي نسميه "وزن الكلمة" إذا أمعنا النظر فيه فهو من أعمق ما وصفوه (ولا يتفطن إلى ذلك الكثير من النَّاس لأنه أصبح مفهوما مدرسيا، وذلك لأنه تمثيل دقيق لبنية الكلمة العربية يتجاوز التحليل التقطيعي التسلسلي الذي يفضي إلى فرض مفهوم "المورفيم المتقطع" في اللسانيات الحديثة»³ فالبنوية كما نعلم تكتفي بالكشف عن عناصر اللغة وتحديد هويّة وصفات تلك العناصر التي تميزها عن بقية العناصر الأخرى، ثم تستتبط البنية التي تشترك فيها أكثر من وحدة.

ويقترح الحاج صالح نموذجا لبنية تركيبية تكون أعمّ وأكثر تجريدا وهي البنية التركيبية المتكونة من: "عامل + معمول أوّل + معمول ثان + مخصّص"، في مقابل البنية "فعل+فاعل

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص15.

² فريجة أنيس، نظريات في اللغة، ص86.

³ الحاج صالح عبد الرحمن، النظرية الخليلية الحديثة - مفاهيمها الأساسية - سلسلة كراسات المركز، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الرستمية، الجزائر، العدد الرابع، 2007، ص 10.

أو مبتدأ+ خبر¹ لأن هذه الأخيرة لا تمثل نموذجا مكتملا للبنية العربية، لذلك نجد معها نقصا في تمثيل قالب البنى للمتعلمين، فالمعروف أن تراكيب اللغة العربية برغم جنوحها للإيجاز يمكنها أن تتكون من جمل مركبة وعبارات تضم عددا كثيرا من المفردات، ولذلك يجد المتعلمون صعوبة في تحصيل قوالبها.

ب- الفرق بين المبدأين الوصفي والمعياري:

يتبدّى الاختلاف الجليّ بين البنيوية والنحو العربي في أنّ قوام النّحو المعيارية بينما قوام البنيوية وصفيتها، فالنحو يميّز بين المقبول وغير المقبول بإطلاقه حكمي هذا حسن وذاك قبيح، علما أن التّعامل مع الشاذّ الذي يصدر في اللغة عن قليل من الناس يتمّ بحفظه وتدوينه والتّنبية على قلّته واجتتاب أكثر العرب له، وكان هذا دأب المدرسة البصرية في مقابل اهتمام المدرسة الكوفية بالسّماع وإجازة القياس عليه وقد تفرد له بابا أو فصلا وكانت دراسة الكوفيين للغة وصفية فكانت حججهم عقلية وحجج البصريين عقلية وإن كان كثير من الدارسين يرى أن منهج الكوفيين أقرب إلى واقع اللغة والمنهج الصحيح.²

في حين تتجاوز البنيوية كل ذلك ولا تلقي بالا إلى التمييز بين هذه المعايير: "حسن، قبيح شاذ"، وغاية البنيويين الكشف عن أسرار الألسن وقوانينها والتي يعبر عنها الحاج صالح بقوله: «ومقصودهم الأسمى هو أن يصفوا آليات اللسان الوصف العلمي الدقيق ويتحاشوا بذلك التحديد التحكيمي للمعايير اللغوية»³ معنى ذلك أن البنيوية تبحث في القواعد المجردة التي تضبط نظام اللغة فتقوم دراستها على تبين النظام الذي يُبنى عليه اللسان من خلال وصف وحداته وقوانينه التركيبية.

¹ لينظر، الحاج صالح عبد الرحمن، المدرسة الخليلية الحديثة والدراسات اللسانية الحالية في العالم العربي، سلسلة كراسات المركز ص16.

² لينظر الراجحي شرف الدين، حنا سامي عياد، مبادئ علم اللسانيات الحديث، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 2002، ص80.

³ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص174.

فإذا كان تعليم اللغة يعني تمكين المتعلم من الآليات المعرفية التي تضبط المهارات اللغوية الأربع: القراءة، الكتابة، الفهم، التحدّث، فإنّ النحو هو الوسيلة المثلى لتحقيق غاية فهم اللغة عند سماعها وعند قراءتها مكتوبة وعند إفهامها للآخرين بواسطة الكلام؛ ومن هنا يصير تعليم اللغة قائماً على المعيارية تحديداً؛ لأنّ القواعد والمعايير هي ما يعتمد عليه في تقويم اللسان أو تعليمه على نحو سليم.

و يعبر الحاج صالح عن هذا المفهوم بقوله: «إذ تمتع البنية من النظر في القواعد لأنها تفرض في نظرها معياراً معيناً، وفي هذا الموقف يكمن سبب السكون المهل الذي تتصف به هذه النزعة إذ كيف يُهدر أهم شيء في اللغة وهو السلوك اللغوي»¹ فالبنوية في تقديره تتجاوز معيارية اللغة (القواعد التي تضبط البنية اللغوية وتؤهلها لأن تكون أدوات) كمنطلق للتواصل، وبذلك تقع البنية في مشكلة مفادها أنّ اللغة فوق كونها نظاماً من العلامات تمثل قوانين مضبوطة بمعايير وأصول يراعيها المتكلمون بها دون ما شعور لكنهم يشعرون بها عندما تعثر ألسنتهم، وذاك لبّ الخلاف بين النحو الأوروبي التقليدي واللسانيات البنيوية وكذا النحو العربي على حد تعبير الحاج صالح.

والمدرسة تسعى في هدفها الأسمى إلى تكوين متعلم معياري؛ أي إكسابه معايير لغوية تؤهله لأن يتجاوز كل المواقف التواصلية التي تصادفه باقتدار، شريطة أن تكون هذه المعايير في خدمة الغاية الأساسية وهي التمكن من اللغة ممارسة وتطبيقاً لا حفظاً للقواعد بعيداً عن تمثيلها.

2- المدرسة التوزيعية:

غرف المنهج التوزيعي في بداياته من المنهج البنيوي ثم سرعان ما غير الوجهة ليتخذ اتجاهها جديداً وترغم هذا المنهج أبرز تلامذة "بلومفيلد" "زيليغ هاريس" وتمثلت فكرته في اختبار إمكانية إدراج وحدتين لسانيتين تنتميان لفئة مشتركة بحيث تتيح كل منهما جواز

¹الحاج صالح عبد الرحمن، النظرية الخيلية، سلسلة كراسات المركز، ص26.

إحلالها في السياق ذاته لنظيرتها¹ وقد كانت هذه الأفكار منطلقات للتيار التحويلي لتلميذ "هاريس" "تشومسكي" ضمن المدرسة التوليدية.

اهتمت المدرسة التوزيعية بالشكل والمادة إلى جانب استبعاد المعنى وكان مبدؤها مادياً/ حاسوبياً فقد قامت على خلفيات مادية، كما كان من صميم اهتماماتها دراسة تراكيب اللغة من حيث العلاقة بين الكلمات، وكذلك دراسة اللغة من منظور اجتماعي، فشجعت مبدأ توزيع المعرفة بشكل عادل على جميع الطلاب والمتعلمين، حيث دعت إلى تبني التعليم التعاوني، وكانت أبرز الجهود التطبيقية للرّائد "هلمسليف"، صاحب النزعة الرياضية، حيث عملت هذه من الأفكار التي شكلت سبباً مباشراً على تقويض صرح البنيوية والبحث عن نظرية بديلة تحاول تدارك تلك النقائص.

3- استغلال أفكار النظرية التوليدية التحويلية في التعليم:

أثنى الحاج صالح كثيراً على مدرسة النحو التوليدي وقال بأنه قد تساءل فيما إذا كانت هذه الأفكار التي ضمّنها "تشومسكي" فيها مستقاة من النحو العبري الذي يعد شبيهاً بالنحو العربي إلى حدّ بعيد، وقد طرح هذا السؤال أحد الطلاب على "تشومسكي" فأجابه بالنفي غير أنه ذكر بأن أستاذه "روزنتال" قد درّسه "الآجورومية"² فعّد الحاج صالح هذه الإجابة دليلاً على قرب "تشومسكي" بشكل أو بآخر من النحو العربي، وتشير عديد من الرؤى إلى إفادة "تشومسكي" وأتباعه وبعض من سبقوه من النحو العربي³.

وقد انفرد تشومسكي بالسّاحة اللسانية لما يزيد عن أربعة عقود وأقام ثورة على المنهج البنوي في مؤلفه "البنى النحوية"⁴، أينبيّن نقائص المنهج البنوي فاستنكر تجريد الإنسان من

¹ ينظر، نوري سعودي أبو زيد، اللغة وبناء الإنسان، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل التعليمات، دار قرطبة، الجزائر، ط1، 2006، ص17.

² الحاج صالح عبد الرحمن النظرية الخيلية الحديثة، ص93.

³ ينظر، عبد الجليل عبد القادر، علم اللسانيات الحديثة، دار صفاء، عمان، ط1، 2002، ص443.

⁴ ينظر، جفري سامسون، مدارس اللسانيات التسابق والتطور، ترجمة كبة محمد زياد، مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية 1994، ص2.

قيمه والتعامل معه كآلة وحصر آلياته على المشاهدة الخارجية للسلوك الإنساني¹ فجاءت إضافاته لتسد الثغرات التي خلفتها النظريات السابقة، حيث استدرك العديد من النقائص كما قام بضبط دقيق لمفاهيم سابقة منها مفهوم الكفاية اللسانية والإنجاز التي قدمها على أنها معرفة ضمنية أو مضمرة تتركب من مجموعة من القواعد التي تمنح للفرد إمكانية توليد فعلي لعدد لا متناه من التراكيب اللغوية² فهي قدرة مخبوءة تنمو بنمو المعارف اللغوية لمستعمل اللغة.

ويتفق الحاج صالح مع تشومسكي في نقد البنيوية ووصفه لها بأنها ذات نزعة تصنيفية أكثر منها تفسيرية³ كما نسب إليه الفضل في اعتماد النظرية التي تجاوزت ذلك التحليل الساذج الذي يجد بأنه لا يقوم إلا على اندراج الشيء في الشيء بعد أن أدخل في تحليله مفهوم التحويل، وبذلك وسعت نظريته مفهوم النظرة الأولى - على حدّ تعبير الحاج صالح -: «بأن جعلت بين كل شجرة علاقة غير اندراجية بل مباشرة»⁴ ومفاد ذلك أنّ اللسانيات التوليدية التحويلية تشتغل على الكفاية اللغوية وتفسير قواعدها الكلية وعدم الاكتفاء بوصفها.

وقدّم بعض تلاميذ تشومسكي نموذجا تعليميا للنحو التوليدي استغل في تطبيقات تربوية ضمن مناهج التعليم⁵، كما قام "الفاسي الفهري" بتقديم إسهامات عديدة في تطبيق مفاهيم اللسانيات التوليدية على اللغة العربية حيث قام بصياغة مجموعة من القوانين

¹ ينظر، بن تواتي عبد القادر، الخلفية المعرفية لجهود الدكتور الحاج صالح وتشومسكي، الجهود اللغوية لدى عبد الرحمن الحاج صالح، أعمال الملتقى الوطني يومي 23، 24، جمادى الآخر، 1439هـ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس، الجزائر، 2018 ص25.

² ينظر، جونير فيليف، الكفايات والسوسيولinguistique، ترجمة سحبان الحسين، المدارس للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 2002، ص10.

³ ينظر، المرجع نفسه، ص212.

⁴ المرجع نفسه، ص 212.

⁵ ينظر، آيت أوشان علي، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية ص21.

اللسانية لمقاربة ظواهر اللغة العربية صوتا وصرفا وتركيبا ودلالة ومعجما، فمن المبادئ التي يمكن أن تستثمر في المجال التعليمي:

مبدأ التوليد: وذلك عند استنباط مستوى لغوي من مستوى لغوي أعلى منه عبر قواعد إعادة الكتابة كما يسميها تشومسكي إلى أن يتم الوصول إلى المستوى الأدنى الذي نحصل فيه على جملة قاعدية صحيحة التركيب، وهذا المبدأ يمكن المتعلم من تحصيل ما يسميه تشومسكي بالإنجاز الذي يجعله ينتج عددا لا حصر له من الجمل عن الجملة النواة.

- **مبدأ التحويل:** ويخصّ عملية نقل المستوى العميق إلى المستوى الظاهر عن طريق عملية إجرائية تحدث ذلك، وأمامه ينمي المتعلم مهارة التحويلات لينتقل من إطار تركيبى إلى إطار تركيبى آخر.

- **مبدأ التركيب:** يتصل هذا المبدأ بتدريب المتعلم من القدرة على تركيب الوحدات اللغوية سواء كانت وحدات لتركيب جملة أو وحدات لتركيب نص من جمل.

- **مبدأ التوسيع:** ويكون بتعويد المتعلم على توسيع جملة باقتراح مقاطع جديدة لها انطلاقا من البسيطة إلى المركبة ثم إلى التي تحتوي على عدد أكبر من المكملات، وكل زيادة في المبنى تقابلها زيادة في المعنى.¹

وكانت جهود تشومسكي معارضة للأفكار السلوكية ولسانيات النص التطبيقية المتعلقة بالبنويين، فقد قدم تشومسكي مفهوم القدرة اللغوية على أنها قدرة معرفية مستقلة فهي في عرفه ما يقوم على المعرفة الحدسية لمتكلم لغة ما²

ويعود الحاج صالح إلى تبين فضل المدرسة التوليدية التحويلية مشيرا إلى بعض الرؤى التي أضافتها عند التحليل في كونها قد: «أدخلت في التحليل مفهوم التحويل وبذلك

¹ ينظر، الغريسي محمد، اللسانيات وديداكتيك اللغة العربية تدريس اللغة العربية من منظور توليدي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2019، ص48.

² ينظر، العلوي رشيدة، النحو التوليدي بعض الأسس النظرية والمنهجية، دار الأمان، الرباط، ط1، 2014، ص42.

وسّعت النظرة الأولى بأن جعلت بين كل شجرة علاقة غير اندراجية بل مباشرة إلاّ أنها لم تهتم إلا بنوع واحد من التحويلات وهي التحويلات التقديرية¹ ويمثل ذلك فرقا جوهريا بينها وبين ما تستدعيه التحويلات في اللغة العربية.

كذلك نجد أن تشومسكي ينادي بشيء من المبادئ التي فطن لها النحاة ومن ذلك مفهوم البنية العميقة والبنية السطحية يقابله التركيب المقصود والتركيب الظاهر وهو ما عبّر عنه نحاة العربية بالأصل والفرع، أو ظاهر اللفظ والمراد منه فالتحويل عند النحاة هو شبيه بالتحويل الذي أشار إليه تشومسكي في كتابه البنى التركيبية **Syntactic Structures** وهو عبارة عن تفريع بعض العبارات عن عبارات أخرى تعتبر أبسط منها وبالتالي أصولا لها²

لكن ما يؤخذ عليه كما يرى الحاج صالح كونه لم يهتم سوى بنوع واحد من التحويلات وهو التحويل التقديري³ في حين لا يقتصر النحو العربي الخليلي على التحديد بالجنس والفصل «فلا يكتفي بعملية الاشتمال بل يتجاوزها بإجراء الشيء على الشيء أو حمل العنصر على الآخر... أي بجعل علاقة مباشرة بين العناصر التي توجد بين مجموعتين على الأقل لاستنباط البنية التي تجمعها جميعا»⁴ ليكون الجامع بين مجموعة من الوحدات ليس فقط جنسها بل بنيته وفق هذا الإجراء

ويقدم الحاج صالح مثالا يبين فيه الثغرة التي وقعت فيها المناهج التي تعتمد في تحليلها على النزعة التقطيعية التي وصفها بالساذجة والتي لن تصل إلى نتيجة مرضية وعلمية في تحليلها الذي لا يناسب الكلم العربية، فيوضح ذلك عند تبينه بأن كثيرا من الدوال في عدد كبير من اللغات كالألمانية والانجليزية مختلف، فدوالها لا تبني على انضمام قطعة إلى

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، المدرسة الخليلية الحديثة والدراسات اللسانية الحالية في العالم العربي، سلسلة كراسات المركز ص22.

² المرجع نفسه، ص29.

³ ينظر، المرجع نفسه، ص 212.

⁴ المرجع نفسه، ص212.

أخرى يقول: «... من الدّوال ما ليس من قبيل القطع إطلاقاً، وإذا حاول البنوي أن يسلّط تحليله التقطيعي على كلمة مثل "أصحاب" فإنه سيتعسّف عندما يحاول أن يجد أي قطعة فيها تدل على الجمع»¹ وهذا المثال يضعنا أمام فرق جوهري لا يمكن تجاوزه أو إيجاد تخرّيج مناسب له؛ لأن جمع التكسير في اللغة العربية لا يخضع لقاعدة محكمة تضبط بنيته بإدراج علامة للجمع في مفرد، وهذا سبب تسميته **جمع التكسير**.

بهذا التحليل يوضّح **الحاج صالح** إحدى الفروقات الواضحة بين التحليل التقطيعي الغربي الذي لا يمكن إجراؤه على اللغة العربية فالكلمة التي استحضرها الحاج صالح في مثاله مفرداً صاحب وجمعها من الجموع السماعية في اللغة (ما يعرف بجمع التكسير) ولا يمكن تحديد قاعدة قياسية في هذا النوع من الجموع لتمييز المقطع الذي يحولها من الأفراد إلى الجمع، وهذا يعد مثالا واحدا فقط من الأمثلة العديدة التي توضح الخصوصيات التي تتبني عليها اللغة العربية في مقاييسها النحوية

كذلك ينبه **تشومسكي** على أن للانسان قدرة ونوعا خاصا من التنظيم الفكري الذي لا يمكن أن يرتبط بالمحيط أو الذكاء العام والذي يتجلى في ما قد نسميه " ملكة أو الجانب الإبداعي" أي الجانب الابداعي الذي يخص استخدام اللغة²، إضافة إلى أنه أعاب على أصحاب المدرسة السلوكية اعتمادهم على مبدأ التقليد في اكتساب اللغة، إذ كيف يمكن تفسير إنتاج الطفل لعدد لا متناه من الجمل التي يبتدعها الأطفال في حال قصرنا هذه العملية على التقليد³

ويضاف إلى ذلك أنّ **المدرسة التحويلية** تنادي بشيء من المبادئ التي سبق أن تفتن لها النحاة؛ ومن ذلك مفهوم **البنية العميقة والبنية السطحية** اللذان يقابلهما التركيب

¹المرجع السابق، ص212.

²Noam Chomsky. Cartesian Linguistics a chapter in the history of rationalist thought, thirdEdition,Cambridge University Presspage 60.

³ ينظر خويلد أسماء، تعلم اللغة العربية في ضوء المدرسة التوليدية التحويلية، مجلة مقامات، المركز الجامعي آفلو، العدد الخامس، 2019، ص18.

المقصود والتركيب الظاهر وهو ما عبّر عنه نحاة العربية بالأصل والفرع، أو ظاهر اللفظ والمراد منه¹.

وهنا مكمّن البون الشاسع بين منهج البنيويين والمنهج العقلاني لتشومسكي، فعن مسألة اكتساب اللغة عند الطفل يشير تشومسكي إلى أنّ عملية الاكتساب السريعة للغة الأم عند الأطفال لا ينشئه التلقين فحسب إنما هو قائم على إعادة برمجة للمخزون من التراكيب التي يكون قد حازها الطفل قبلا، حيث يجري تصنيفها في عقله إلى جمل مثبتة وأخرى منفية، وجمل مسندة لفاعل وأخرى مبنية للمجهول.

إضافة إلى أن أوضح فكرة تتقاطع فيها أفكار الحاج صالح النحوية التّعليمية مع التحويلييين قضية العامل التي تم التفصيل فيها في الفصل الماضي، على غرار بعض القضايا الجزئية التي التفت إليها نحاة العربية كالحذف والتقدير والتأخير، وغير ذلك²، فعلى سبيل التمثيل جملة مثل: "زيد أراد أن يسافر" يقول التحويليون إن الفاعل للفعل يسافر محذوف يدل عليه زيد السابقة، وهذا هو عين ما يذكره نحاة العربية حين يقولون إنّ الفاعل في يسافر ضمير يعود على زيد.

4- المدرسة التداولية ومبدأ التّعليم عبر التخاطب:

إنّ أهم مبدأ أنشئت عليه التداولية هو الأثر الذي يلاحظ في المتلقي كل العوامل الأخرى وهي عوامل خادمة لهذا المبدأ، إذ تبحث التداولية عن مدى تأثر المتلقي بما يسدى إليه في العملية التواصلية التي كثيرا ما تقوم على الحوار، ولأن الحوار يعد آلية تعليمية فاعلة تربويا، فإن المعلم الناجح هو ذلك الذي يرتقي بمتعلميه إلى مرحلة صناعة الرأي والقدرة على المحاجبة والبرهنة المنطقية المقبولة، إذا ما تأتّى له تأدية دور الموجه على

¹ ينظر، عبد التواب رمضان، دراسات وتعليقات في اللغة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1994، ص197.

² ينظر، المرجع نفسه، ص199.

أكمل وجهه¹، خصوصا في مراحل التعليم التي يكون المتعلم فيها قد اكتسب القدرة العقلية التي تؤهله لذلك.

ثم يناقش **الحاج صالح** مسألة مركزية في المفاهيم **التداولية** وهي مسألة التعليم ضمن التخاطب وتجاوز التلقين فيقول عنها: «وظهرت منذ 1972 نزعة جديدة يريد أصحابها أن يكون التعليم اللغوي منصبا كله على الجانب الخطابي ... وحجتهم الحاسمة في ذلك هو أن الاكتساب لأي ملكة يتم بالممارسة والممارسة اللغوية لا تكون إلا في التخاطب وبالتخاطب وهذا صحيح من حيث أن اكتساب الملكة اللغوية واكتساب الملكة التبليغية لا ينفصلان في التعلم العفوي. والدليل على صحة ذلك هو الاكتساب العفوي من البيئة بدون تلقين إلا أن في موقفهم هذا شيء من المبالغة»²، وعلل موقفه هذا بأن التعلم البعيد عن التلقين لا يمكن أن يسعف جميع الأفراد. فبعض التجارب التي أجريت على هذه الطرائق ومنها الطريقة التبليغية لم تكن نتائجها مرضية تماما؛ لأن التعليم الذي يبنى على ممارسة التخاطب يحتاج إلى توفير جميع أحوال الخطاب الحياتية بمختلف أحوالها وظروفها وبتعدد مقاماتها وذلك بعيد المنال تماما.

وأضاف **الحاج صالح** بأن **الأوروبيين** قد نحت بهم المغالاة في تبني هذه النظرية إلى إجماعهم على أن دراسة اللغة لا يتأتى دون دراستها ضمن الأحوال الاستعمالية منها فيقول: «وأصبح الآن الكثير من اللسانيين الغربيين ومقلديهم من العرب لا يعرفون إلا البراغماتيك بل حصروا كل اللسانيات في هذا الجانب الاستعمالي مقتنعين في ذلك بأن بنية اللغة تفسرها المعاني المقصودة في الخطاب وهذا خلط فظيع بين ما هو لفظ له بنية قائمة بذاتها كما قلنا وبين اختيار هذا اللفظ في حال خطابية معينة»³، فقد أوضح بأن إخلاصهم المتعصب لهذا

¹ ينظر، قاسمي السعيد، فاعلية الحجة في الحوار التعليمي بين التنظير والإجراء، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة الوادي الجزائري، المجلد 13، العدد 01، 15 مارس 2021، ص 2600.

² ينظر، الحاج صالح عبد الرحمن، النحو العلمي والنحو التعليمي، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ص 23.

³ الحاج صالح عبد الرحمن، النظرية الخيلية الحديثة، ص 93.

التوجه جعلهم يسقطون بقية الفروع اللسانية التي لا يمكن إهمالها فاللغة معجم وألفاظ منفصلة وتواضع قبل أن تجري على السنة مستعملها.

5- المدرسة الوظيفية وتفعيل مبدأ القدرة التواصلية في التعليم:

قدّمت نظرية النّحو الوظيفي خلال العقود الثلاثة الأخيرة عدّة نماذج كشفت عن تطور مفاهيم عديدة كانتقالها من الجملة إلى الخطاب مما أفرز آليات ومبادئ جديدة في التعامل مع اللغة، ومن ذلك:

- اللغة أداة للتواصل داخل المجتمعات البشرية تربطها علاقات بأدوات التواصل الأخرى غير اللغوية مرئية كانت أو مسموعة
- الوظيفة الأساس للغة هي التواصلية¹

وقد مثّل مفهوم "القدرة التواصلية" - الذي يعتبر من صميم مواضيع الأبحاث التعليمية - مفهوماً مركزيّاً لدى المدرسة الوظيفية؛ فقد كان امتداداً لفرضيات قدّمها تشومسكي ضمن تصوّراته عن حقيقة القدرة، حيث ميّز بين نوعين لها: القدرة النّحوية والقدرة التّداولية، فوجّه اهتماماً واسعاً وعناية عميقة للأولى وأرجأ الثانية لنظرية الإنجاز، في حين تصوّر التداوليون الوظيفيون بأنّ القدرة لا تتجزأ إنّما تتمثل في كيان واحد يجمع مابين النّحو والتّداول ويشرحها "سيمون ديك" على أنها: ما يتيح لمستعملي اللغة التواصل والتّفاهم والتأثير² بكل ما يحوزونه من معلومات وتصورات ومعتقدات في مخزونهم.

وقام "ديك" بحصر هذا النموذج الذي اقترحه في خمس ملكات، جعلته الأخيرة منها يهتدي لملكة سادسة، وهذه الملكات هي:

¹ ينظر، المتوكل أحمد، الخطاب المتوسط، مقارنة وظيفية موحدة لتحليل النصوص والترجمة وتعليم اللغات، دار الأمان، الرباط، ط1، 2011، ص70.

² ينظر، الزهري نعيمة، التعجب في اللغة العربية من الفكر اللغوي العربي القديم إلى النحو الوظيفي، دار الأمان، الرباط، ط1، 2014، ص136.

- **الملكة اللغوية:** وهي المسؤولة عن تمكين مستعمل اللغة من إنتاج وتأويل تراكيب لغوية متنوعة بما في ذلك المعقدة منها في مواقف تواصلية مختلفة ومتعددة
 - **الملكة المنطقية:** وتتمثل في جملة المبادئ النّابعة عن المنطق الاستنباطي والمنطق الاحتمالي التي تقوم على قواعد استدلالية تتيح لمستعمل اللغة اشتقاق معارف أخرى
 - **الملكة المعرفية:** تزود مستعمل اللغة برصيد يسعفه في اشتقاق معارف من العبارات اللغوية واختزانها واستحضارها عند تأويل العبارات اللغوية
 - **الملكة الإدراكية:** تساعد مستعمل اللغة على إدراك محيطه وأن يشتق من هذا الإدراك معارف تمكّنه من الإنتاج والتأويل
 - **الملكة الاجتماعية:** تشكل مرجعية لمستعمل اللغة عند ضبطه لكيفية مخاطبته المناسبة للمخاطب وللموقف التواصلية من أجل تحقيق الأغراض التواصلية التي يسعى إليها
 - **الملكة الشعرية:** وهي التي تضطلع بمهمة تزويد مستعمل اللغة بما يحتاجه عند إنتاج أو تأويل التراكيب اللغوية ذات الطابع الشعري، وهذه القدرة ليست حكرا على خاصة من الناس لأنها موضوع ينضوي تحت موضوع من مواضيع الوصف اللغوي الذي ينضوي تحت علم النحو¹.
- كما يضيف **الوظيفيون** ضمن أهداف بحوثهم اللسانية ما يعرف "بمعايير الكفاية" التي تعدّ أهدافا تتشدها مختلف النظريات اللسانية وعلى رأس هذه الكفايات يقدّم ديك: "الكفاية النفسية" التي تجمع بين القدرة اللغوية والسلوك اللغوي؛ حيث تنقسم إلى نماذج إنتاج ونماذج فهم، تحدد الأولى طرائق البناء والصياغة وتوفر الثانية كيفية إدراك العبارات اللغوية وتأويلها، وهذا ما يعجز النحو عن تحقيقه في تقديرهم²؛ لأنه لا يقدم نموذجا إنتاجيا يبين كيفية بناء العبارات اللغوية وكيفية فهمها ومعالجتها.

¹ ينظر الزهري نعيمة، التعجب في اللغة العربية من الفكر اللغوي العربي القديم إلى النحو الوظيفي، ص137.

² ينظر المرجع نفسه، ص140.

وهنا تحديدا مكن الإشكالية في تعليم اللغات والذي يثيره الاعتماد في ذلك على التّفصيل في قواعد النّحو وتوجيه الاهتمام الأكبر لقواعده وأحكامه، لذلك أقصى النحو الوظيفي القواعد التّحويلية؛ أي تلك الإجراءات التي تغيّر البنية كونها لا تستجيب للواقعيّة النفسية، فأصبح نحوهم نحوا غير تحويلي، يقول **الحاج صالح** في هذا السياق: «قد أجمع الاختصاصيون في تعليم اللغات اليوم مع ذلك، على أنّ القواعد هي ذاتها أي معرفتها النظرية لا تفيد إذا جعلت هي المعتمد الأساسي في التعليم اللغوي وأن الأساس في ذلك هو ممارسة الكلام في كل مراحل التعليم»¹، وفي هذا القول تأييد صريح لفكرة الوظيفيين مع عدم تسويق **الحاج صالح** لأمر الاستبعاد الكلي لقواعد اللغة في ميدان التعليم.

وإضافة لذلك تتقاطع التّعليمية مع الوظيفية التّداولية في مرحلتها الأخيرة (نحو **الخطاب الوظيفي الموسع للمتوكل 2011**) باعتبار أنّ هذه المرحلة قد أشارت إلى خطاب خاص يلتقي في جوهره مع الخطاب التّعليمي؛ إذ يؤكّد **المتوكل** في هذه المرحلة على الخطاب الذي يستدعي وسيطا بين النص والمتلقي سواء كان في اللغة نفسها أو من لغة إلى أخرى.

وبناء على ذلك يمكن أن تتصل التّعليمية بهذا النموذج في الخطاب _ الذي يحمله أكثر من لسان نظرا لكون المدرسة لا تعتمد في تعليمها على لغة واحدة_ اتّصالا متينا، ويتبدّى ذلك في المثلث الديدانتيكي (المعلم، المعرفة، المتعلم)، عندما ينقل المعلم معرفة معينة للمتعلم قصد تمكينه منها.

هكذا أحدثت نظريات **سيمون ديك** ضمن هذا التوجه اللساني زعزعة في الأفكار التوليدية وعلى وجه الخصوص تلك التي تتعلق بعمليتي الاكتساب اللغوي وتعلم اللغات، فقد وسّع مفهوم عمليتي اكتساب اللغة وتعلمها ورأى بأن تفسيرهما منوط بمفهوم أوسع من مفهوم

¹الحاج صالح عبد الرحمن، النحو العلمي والنحو التعليمي، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ص 23.

القدرة اللغوية الذي اعتمدته النظرية التوليدية، فالقدرة التواصلية تتجاوز تمكن الطفل من اكتساب اللغة إلى القدرة على استعمالها عندما يكتسب وظيفتها وسياقات استعمالها المختلفة¹.

وعلى هذا التقدير يصبح الاكتساب عملية تلقائية تشجعها الملكة اللسانية التي فُطر عليها الإنسان، تلك المبادئ التي لا تنحصر في اكتساب البنى الصرفية التركيبية إنما تتجاوزها إلى ما يتعلق باستعمالها وتداولها.

وأمام تعدّد هذه النظريات اللسانية واختلافها قد يستعصي على التعليميين اختيار نظرية لسانية معينة يمكن الإفادة منها في تعليم وتعلم اللغات، لكنهم مدركون أن غايتهم الحقيقية تكمن في الإجابة عن سؤالين هما: ماذا نعلّم؟ وكيف نعلّم؟، وعليه فإنه ليس لزاما عليهم اعتماد نظرية واحدة كما يفعل اللسانيون اللذين يجدون بأنهم مجبرون على الالتزام بنظرية واحدة، وبالتالي يمكن الإفادة من كل النظريات التي تكون صالحة وفيها منفعة للوضع البيداغوجي²، بأخذ المناسب منها لتعليم اللغة دونما إحكام قصري لتلك اللغة.

¹عقلي مصطفى، القدرة المعجمية وآفاقها التعليمية، مقارنة لسانية وظيفية، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2018، ص205.

²ينظر آيت أوشان علي، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، ص 23.

المبحث الثاني: آراء الحاج صالح في أهمّ قضايا تعليمية اللغة العربية الحديثة

1- قضية النحو التعليمي:

أخذت قضية النحو التعليمي أبعادا عديدة في تحليلات الحاج صالح، فتارة يقدّم مفهوم هذا النحو على أنه نحو المتأخرين؛ أي الذين جاؤوا بعد القرن الرابع الهجري مع استثناء قلّة من اللغويين، وتارة يشير إلى كونه ذلك النحو الذي يتعلق بالميدان التطبيقي الخاص بالتّعليم.

فيقول في تعريف النحو التّعليمي: «أما النحو التّعليمي فهو ما كان يعلم الصّبيان وكل من كان يرغب في تحسين مهاراته اللغوية»¹ ويضيف مفصلا أكثر عنه: «... فيدخل فيه تعليم اللغة واكتساب المهارة في استعمالها ومن ذلك ما سميناه قديما بالنحو التعليمي»²، أما عن توضيح محتواه يقول: «الغاية من إكساب المهارة هو جعل المتعلّم قادرا على الإتيان بنوع من العمليات المحكمة في ميدان معين "فالأفعال المحكمة" على حسب تعبير علمائنا هي المقصودة في ذلك لا المعارف النظرية»³، وكل هذه التوضيحات التي قدمها تُجمع على أنّ الغاية من النحو التعليمي تتوقف عند إكساب المتعلم مهارة إنتاج لغة سليمة وهي غاية تختلف عما يسعى إليه النحو العلمي.

وقد أشار في تقديمه لمؤلّفه "البنى النحوية" إلى أنّ جميع ما تقدّم من مؤلفاته ضمن سلسلة علوم اللسان، يُعدّ مادة علمية نظرية بحتة ولا يمكن استغلالها في التّعليم بالوجه الذي هي عليه لأنّها موجهة للباحثين المتخصصين في علوم اللسان فقال: « ونلفت نظر القراء الكرام أنّ هذا الكتاب موضوعه علميّ بحت... ولا يصح بأي حال من الأحوال للتعليم

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، منطق العرب في علوم اللسان، ص14.

² الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحوية العربية، سلسلة علوم اللسان عند العرب4، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، ط1، الجزائر، 20016، ص273.

³ المرجع نفسه، ص287.

اللغوي»¹ وقد أسهب الحاج صالح في هذه المؤلفات (وهي مجموعة تتكون من أربعة أجزاء، وسمها بسلسلة علوم اللسان عند العرب) فصّل فيها ضوابط النظرية الخيلية وأحاط بجميع أفكارها.

ثم أفرد ملحقا في نهاية مؤلفه (البنى النحوية) خصّصه للتمييز بين المصطلحين، ولما يمكن أن يستفيد منه المعلمون لإكساب مهارة اللغة لمتعلميهم، جاء فيه قوله: «ألف النّحاة منذ القديم الكثير من المختصرات في النحو للمتعلمين وهذا دليل على وعيهم بأن النّحو كما استنبطوه عبر صالح كقواعد محرّرة فقط لإكساب المهارة في اللغة»²، ومع أن الحاج صالح يصرّح بأن في نحو المتأخرين -كما سماه في عدّة مواضع- عدة فوائد ترجى للتعليم إلا أنه لم يثن عليه في أي موضع منها ولم يبد ترحيبه به أو حتّى دعوة للإقبال عليه، فقد بقي موقفه منه سلبيا خصوصا إذا ما تعلق الأمر بألفية ابن مالك وشروحها كما سبقت الإشارة.

ونجده يكتفي بذكر المؤلفات النحوية التي كانت موجّهة للتعليم عندما بيّن بأن العديد من النحاة كانوا يحسون بأن ما وضعوه في كتبهم لا يستجيب لغايات التعليم فألفوا مختصرات مجردة من التفسير والتعليل ونقاش المذاهب المتضاربة في القضايا النحوية العميقة، فذكر من هذه المؤلفات والمؤلفين: "مختصر النحو" للكسائي، و"الجرمي" في كتابه "مختصر النحو للمتعلمين"، ثم "أبو عبد الله اليزيدي" والزجاج وكل منهما بمؤلف عنوانه "مختصر النحو" ثم "ابن السراج" وكتابه "الموجز في النحو"، وتلاه "ابن كيسان" وكان معاصرا له بمؤلفه "كتاب مختصر النحو" وبعده "الزجاجي" بكتابه المشهور "الجمال"، ثم "أبو علي الفارسي" في كتابه "الإيضاح" و"ابن جني" في مؤلف "اللمع"، واستمر التأليف للكتب النحوية التعليمية إلى غاية تأليف "ابن أجروم" مختصره المعروف "الأجرومية"³، وقد كانوا جميعهم في هذه

¹ المرجع السابق، ص 3.

² المرجع نفسه، ص 287.

³ ينظر، الحاج صالح عبد الرحمن، النحو العلمي والنحو التعليمي وضرورة التمييز بينهما، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ص 19.

المؤلفات يفردون من النّحو أبسطه لما يكون الغاية منه التّعليم فقد كان الزجّاجي يقسّم العلل الإعرابية لثلاثة أقسام يجعل على رأسها العلة التعليمية التي أوضح بأن الغرض منها التوصل إلى كلام العرب ومثالها القول في علة نصب زيد في "إن زيدا قائم" بأنه نصب بأن التي تنصب الاسم وترفع الخبر، لأن العرب كذلك تعلمته وتعلمه.¹

وناقش الحاج صالح مسألة صعوبة المؤلفات اللغوية التي ينتسب إليها النحو العلمي مثل مؤلف سيبويه وجدوى تأليفها لما كانت غير مناسبة للتعليم، فقال: «فيسأل حينئذ من لا يعرف قيمة البحث النظري فلماذا ألفت؟ ولأي غرض يمكن أن ينتفع به المتعلمون؟ فالإجابة عن هذا هي أنّ الغاية الأولى والأساسية التي كان يقصدها الواضعون للنحو هو أن يكون لغير المتقنين للعربية من أبناء العرب والمسلمين وغيرهم مجموعة من الأصول اللغوية والضوابط النحوية يرجعون إليها لا كطريقة لاكتساب الملكة بل كمرجع من الضوابط، فكان من الضروري جدا أن تكون للعربية مدونة من القواعد المحررة تستخرج من كلام العرب»² وإيراد القول هنا على طوله مقصود وحرى بنا تجنب بتره لتمعن الفكرة التي يطرحها الحاج صالح في قوله هذا، لأنّ تحليله هنا مثير للعجب، فكيف يُقرّ أمر صعوبة المؤلفات النحوية على المتعلمين العرب ثم يعزي غاية تأليفها لتعليم غير العرب؟ فإذا كان أهل اللغة والناطقون بها يستعسرون فهم مؤلفات نحاة ذلك العصر فكيف الحال بالناطقين بغيرها؟

ويضيف في محل آخر: «وفيم يخص النحو في القديم فقد كان القصد العملي منه في الأوّل إلحاق من ليس بعربي في الفصاحة (أي في المهارة اللغوية العربية) بمن كان فصيحاً وكان النحو عند نشأته علمياً وتعليمياً في الوقت نفسه»³ ولعل في قوله هذا ما يزيل بعض اللبس الحاصل في قوله السابق فالمعنى الذي يطلبه هو أن مبعث نشأة النحو في البداية

¹ ينظر الأنصاري وليد عاطف، نظرية العامل في النحو العربي عرضاً ونقداً، دار الكتاب الثقافي، الأردن، ط2، 2014، ص 39.

² الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحوية العربية، ص273.

³ المرجع نفسه، ص14.

كانت لغرض تعليمي وهو عصمة اللسان عن الخطأ ولا يشكك عاقل في هذا لكن ما يؤخذ عليه في هذا القول أنه قصر هذه الغاية على الأعاجم، مع أن النحو حينها لم يكن موجها فقط لغير أصحاب اللسان العربي، فإن التاريخ يذكر بأن أهل اللسان العربي أيضا قد فشا فيهم اللحن وصار يخشى عليهم منه ومن تضييعهم للغة.

وقد استعان **الحاج صالح** في تبريره لذلك الطّرح بحجة واقعية ليثبت صواب ما ذهب إليه، في كون الغاية من وضع علم النحو هي لتعليم غير أصحاب اللسان العربي، فالتمس لها برهانا يؤيد رأيه وهو أن عددا من النحاة واللغويين كسيبويه والفراسي والزمخشري وغيرهم ماكانوا من العرب ومع ذلك لم تُعِهم أعجميتهم عن التّفق في فهم النحو ووضعه.¹

ثم أضاف لحجّته تلك شواهد من قول **ابن جني**: «لأنّ الغرض فيما ندوّنه من هذه الدواوين ونثبته من هذه القوانين إنما هو ليلحق من ليس من أهل اللغة بأهلها ويستوي من ليس بفصيح بمن هو فصيح»² وقول **الجرجاني**: «لو كان النظم يكون في معاني النحو لكان البدوي الذي لم يسمع بالنحو قط ولم يعرف المبتدأ والخبر شيئا مما يذكرونه لا يتأتّى له نظم الكلام وإنّا لنراه يأتي في كلامه بنظم لا يحسنه المتقدم في علم النحو؟ فجوابنا هو... أن الاعتبار بمعرفة مدلول العبارات لا بمعرفة العبارات»³ والمتمعن في هذين القولين **لابن جني والجرجاني** سرعان ما سيدرك أنها تنطبق على زمانيهما وقد كان أهل العربية حينها غير أهلها اليوم، ثم إنّنا لنجد أن أصحاب اللغة أنفسهم في حاجة لما يقوم ألسنتهم ويعصمها في هذا الزمن لأنهم ماعادوا يتخاطبون باللسان العربي الفصيح، لذا يصعب تقبل رأي الحاج صالح في هذه الجزئية.

¹ ينظر الحاج صالح عبد الرحمن، النحو العلمي والنحو التعليمي وضرورة التمييز بينهما، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ص16.

² الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحوية العربية، ص274.

³ المرجع نفسه، ص277.

ويضيف في محل آخر يوضح فيه الغاية من وجه آخر لوضع النّحو العربي، ولغاية سيبويه منه: «وقد عاب بعضهم النحو العربي واتّهم سيبويه خاصة بأنه عقّد النّحو، فهذا عند كل عاقل بمنزلة من يعيب الباحث في الرياضيات من المستوى العالي بأنه لا يفهمه من يريد أن يتعلم الحساب تعلمًا عمليًا وشتان ما بينهما فذاك علم وبحث علمي وهذا اكتساب مهارة»¹. وقد وُفق في مثاله هذا في شرح المعنى الذي يطلبه، وأجاد تجسيده على الطريقة التي كان يعتمد عليها ابن خلدون حين يعقد هذه الأنواع من المماثلة الحسية، وغرضه هنا هو أن يبين الفرق بين الباحث المتخصص في علميطلب الإلمام بكل تفاصيله، والمتعلم الذي يريد من العلم إحدى مهاراته فقط وذلك صميم الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي.

2- قضية تيسير النّحو:

لا تبتعد هذه القضية كثيرا عن سابقتها من حيث كونها تنطلق من فكرة عدم تبني النحو العلمي في التعليم بيقين عدم صلاحيته لذلك، غير أن دعاة هذا التوجّه من المجددين قد ركبوا منه أعلى موجة؛ حيث جنح تيسيرهم إلى الجرأة الشديدة واقترحوا له طرحا أثار حفيظة التراثيين فرفضوه وكان الحاج صالح من أوّل المناوئين لهم.

وقد انطلق نشاط الحركة التي تبنت هذه القضية في مصر، وكانت تستهدف إعادة النّظر في النّحو العربيّ وطريقة تعليمه، وأوّل من صدح بها إبراهيم مصطفى في كتابه: إحياء النّحو وأيّده عبد الرحمن أيوب ضمن دراساته النقدية للنّحو العربي ثم تعام حسان في كتابه المنهج في الدراسة اللغوية²، كل هؤلاء وأنصارهم اعتبروا هذه الدعوة قفزة نحو التجديد واستجلاب الأفكار الغربيّة الحديثة التي اطلّعوا عليها من خلال البعثات والتراجم عن المؤلفات اللسانية الغربية.

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، منطق العرب في علوم اللسان، ص13.

² ينظر، فريحة أنيس، نظريات في اللغة، ص87.

يقول **الحاج صالح** مبدياً عدم رضاه عن هذه القضية: «لقد أثار منذ زمان بعيد جماعة غير قليلة من المربين والأدباء مشكلة تبسيط النّحو العربي على الخصوص، ...، ثم إصلاح تعليمها من جهة أخرى وتعدّدت المحاولات للحصول على اللغة المثالية والمناهج التربوية النّاجحة رغم النية الطيبة التي كانت تحفز هؤلاء المجددين ورغم جهودهم المحمودة لحل هذه المشاكل الخطيرة كانت النتيجة ضعيفة المفعول قليلة الفائدة»¹، فقد أوضح بأن الغاية التي كان يرتجوها هؤلاء المجددون تمثلت في خلق تكييف للغة ولقواعدها ولكنهم أخفقوا في الوصول لغايتهم فقد كانت محاولاتهم جريئة وربما لم تحظ بالتأمل الكافي الذي ينبغي لمثل هذه المشاريع.

وكانت جهود **إبراهيم مصطفى** تمثل أولى المقاربات التي ترقى تيسير النحو للمتعلمين وأقام اقتراحه على فكرتين هما:

- أن النحو يمثل قانوناً لتأليف الكلام وليس دراسة مفصلة لأحوال أواخر الكلم المتعلقة بالإعراب

- استبعاد كل ما يؤدي إلى التوغل في التعليل الشكلي على حساب المعنى²

وسار على خطاه مجموعة من المحدثين الذين نادوا بضم علم المعاني إلى النحو، أبرزهم: **مهدي المخزومي في مؤلفه: "في النحو العربي نقد وتوجيه"**³، ثم تلاهم **تمام حسان** الذي عدّ أبرز رائد من رواد هذه الحركة التي تسعى لتيسير النّحو في مؤلفاته: "اللغة العربية معناها ومبناها"، "الأصول"، "الخلاصة النحوية"، وتذرّع تمام حسان ومن يسيرون على هذا النهج بأنهم قد اعتمدوا على مؤلف "الجرجاني نظرية النظم" ومجاز القرآن لأبي عبيدة معمر بن المثنى.

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، اللغة العربية، طرق تكييفها ومناهج تعليمها، ص 46.

² ينظر، السيد عبد الحميد، دراسات في اللسانيات العربية، بنية الجملة - بنية الجملة العربية - التراكيب النحوية والتداولية - علم النحو وعلم المعاني، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2004، ص 183.

³ ينظر، المرجع نفسه، ص 184.

يقول تمام حسان في كتابه "الخلاصة النحوية": «كذلك في لبنان هناك حركة تستهدف تيسير تعليم العربية على أسس وصفية، بغية تحبيبها إلى التلاميذ وبغية تقصير المدة الزمنية في تعلمها إذ لا إنكار أن ما يرهق طلابنا في تعلمهم العربية هو محاولة القدماء وضع أحكام اللغة على أسس فلسفية وليس من علاج لهذه المشكلة التربوية سوى الأخذ بالمنهج الوصفي»¹. وقد كان تمام حسان من دعاة تجاوز نظرية العامل التي سبقه إليها غيره، وأضاف إليها إلغاء الإعراب التقديري وبعض القواعد الجزئية العميقة في النحو العربي الأصل.

برر تمام حسان وجهة نظره بقوله: «إنّ الغاية التي نشأ النحو العربي من أجلها وهي ضبط اللغة... قد فرضت على هذا النحو أن يتّسم في جملته بسمة النحو التعليمي لا النحو العلمي، أو بعبارة أخرى أن يكون في عمومته نحواً معيارياً لا نحواً وصفياً»² وهو في قوله هذا يناقش قضية المعيارية والوصفية التي مثلت بؤرة من بؤر الاختلاف بين تعليم النحو العربي والمنهج البنوي المستحدث حينها، وقد سبق التفصيل فيها في المبحث السابق من هذا الفصل.

فبحسب وجهة نظر تمام حسان ومن معه فإنه يتفق مع الحاج صالح في التمييز بين نوعين من النحو، هما: النحو التعليمي والنحو العلمي تفريقاً تقضي به طبيعة اختلاف المنهج بينهما فالنحو التعليمي يعطي القواعد ويحتّم مراعاتها في حين يستقرئ النحو العلمي الأمثلة ويستنبط منها القواعد وبالتالي يغدو النحو التعليمي مبنياً على القياس والنحو العلمي مبنياً على الاستقراء وعلى هذا التقدير يمكن اعتبار الأول معيارياً والثاني وصفياً، ومن هنا يمكننا فهم دور المعيارية في التعليم، وفهم مبلغ أهميتها للمتعلم.

وجميع الدارسين المحدثين للغة يدرك يقيناً بأن محاولات تمام حسان قد بلغت في الجراءة مبلغاً لم يتجرأ أحد من المجددين أمثاله، فقد تتلمذ تمام حسان على يد العالم البريطاني

¹ ينظر، تمام حسان، الخلاصة النحوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2000، ص84

² تمام حسان، اجتهادات لغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، ص13.

فيرث صاحب نظرية السياق، وكانت أولى مشاريعه تطبيق المناهج الغربية في دراسة الصوتيات على بعض اللهجات العربية، ثم انتقل بعدها إلى وضع نظرياته اللغوية المجددة في دراسة اللغة العربية بكل مستوياتها، وينسب إليه الدور الريادي في نقل النظريات اللغوية الحديثة إلى العالم العربي الإسلامي، وتطبيقها على اللغة العربية.

وقد أشار إلى أن الغاية التي أُلّف من أجلها هذا الكتاب، والباعث الأساس الذي دفعه لكتابه، كانت تيسير وتذليل ما يجده الناس من صعوبة في التعامل مع النحو، والتي مردها كما يرى إلى الخلط بين جانبين متميزين في التعامل مع اللغة هما: الوصف والمعيّار.

يقول في هذا الشأن: «ولقد اتّجهت نفسي إلى دراسة المعيارية والوصفية حين رأيت الناس في معظمهم يشكون داء في النحو العربي لا يستطيعون تشخيصه، فإذا أرادوا تشخيص هذا الداء انصرفوا دون قصد إلى سرد أعراضه، فتكلموا في جزئيات النحو لا في صلب المنهج، وشتان بين من ينقد أجزاء المادة وبين ما يريد علاج الفلسفة التي انبنت عليها دراستها»¹ هكذا برّر تمام حسان هذا الرأي الذي ذهب إليه بعرضه لهذا المثال الذي يفيد بأن البحث عن حل لمشكلة لا يكون بتكرار تشخيصها وتبيين مواطن الاستشكال منها.

وبعد ذلك قدّم تمام حسان محاولته لصياغة نظام نحوي عربي جديد، يبنى على أساس فكرة تظافر القرائن اللغوية في تحديد المعنى وعدم انفراد العلامة الإعرابية به، إذ اعتبرها مجرد علامة إعرابية يمكن أن تختفي في بعض الأحوال، كما هو الحال مع الاسم المنقوص والأفعال المعتلة والاسم المقصور، مما يستدعي تقديرها.

يقول مفصّلاً في ذلك في تقديمه لكتاب اللغة العربية معناها ومبناها: «والغاية التي أسعى وراءها بهذا البحث أن أُلقي ضوءاً جديداً كاشفاً على التراث اللغوي العربي كله منبعثاً من المنهج الوصفي في دراسة اللغة، وهذا التطبيق الجديد للنظرة الوصفية في هذا الكتاب يعتبر حتى مع التحلي بما ينبغي لي من التواضع، أجراً محاولة شاملة لإعادة ترتيب الأفكار

¹ تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، الدار البيضاء، 1992، ص 3.

اللغوية تجرى بعد سيبويه وعبد القادر. أقول أجراً محاولة لأنني أعرف أنها كذلك ولا أقول أخطر محاولة لأنني لا أعلم ما يترتب عليها من آثار»¹. وطلب تمام حسان من جمهور الدارسين أن يتناولوه بسعة صدر ليعطوه فرصة بلوغ ما يسعى إليه، فيتأتى له بدأ عهد جديد في فهم العربيّة الفصحى على مستوى المبنى والمعنى.

وموضوع الكتاب دراسة نظرية قوامها منهج لتناول نظام اللغة العربية في صورته الشاملة من طريق وصف فروعه الصوتية والصرفية والنحوية وصفا يكشف عن تفاصيلها وتكافلها وعطاء كل منها في سبيل الكشف عن المعنى النحوي للوصول إلى الإفادة²، ومن أهم ما قدّمه تمام حسان في هذا المؤلف، تقسيمه الجديد لأنواع الكلم ونظرية القرائن.

وضمن محاولات التيسير كذلك اقترح تمام حسان وجود خلل واضح في تقسيم القدماء للكلم لذلك ارتأى اقتراح تقسيم جديد مبني على استخدام أكثر دقة لاعتباري المعنى والمبنى، وهو تقسيم يندرج ضمن مشروع طموح لوصف ظواهر اللغة العربية ومستوياتها³، فيقترح بدل التقسيم الثلاثي (اسم، فعل، حرف) تقسيماً سباعياً: (اسم، فعل، صفة، ظرف، ضمير، خالفة حرف) فعّدّد ما يجدر اختزاله وعسّر من حيث أراد التيسير فلا ييسر أمر بمضاعفة تشعبه

ثم بيّن في تقديمه لكتابه الخلاصة النحوية أن دراسته فيه قد جاءت متّصلة بأبحاثه التي توصل إليها في مؤلفه: اللغة العربية معناها ومبناها، حيث أشار إلى أنه كان ينتظر ما يوجه لكتابه من نقد علمي موضوعي يفتح أمامه سبلاً جديدة في هذا الميدان، إلّا أنه وبعد طول انتظار تلقى الانتقادات التي تقدح في دراسته وتصد عن آرائه التي بثها فيها إلى أن أشارت عليه بعض الدراسات النقدية بتوجيه الدراسة إلى التطبيق فكان في ذلك حافز قوي

¹ تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، 1994، ص 10.

² ينظر، تمام حسان، الخلاصة النحوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 200، ص 7.

³ ينظر، حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته، دار الكتاب الجديدة المتحدة، لبنان، 2009، ص 234.

للتطبيق في هذا العمل الذي وسمه بالخلاصة النحوية¹، وقد بوّبه وأقام مادته على نحو ما ارتأى لها من التبسيط النحوي اللائق بالتجديد في النحو وكذا تعليمه.

وقد تصدّى له كثيرون في حين لاقت دعواته تشجيعاً من قبل من نفى عنها أن تكون دعوة هدامة كما يزعم البعض، على ما تحمله من مأخذ وإنما قدمها على أنها سعي إلى إعادة صياغة القواعد التي قام عليها النحو العربي ومحاولة جادة لتبسيطها وتذليلها لمن يجدها مستغلقة الفهم، واعتبر منهجه مُبرّراً بريئاً من التشويه كونه لا يتعرض لجوهر اللغة مطلقاً إنما يتعرض لأسلوب التدريس، رغم أن طروحاته قد اشتغلت على قضايا جوهرية في اللغة ونحوها وليس أسلوبها فقط كما زعم.

ثم عرض **تمام حسان** لقضية أشد جراً وهي قضية **تيسير الكتابة العربية** من خلال استبدال الحرف العربي باللاتيني يقول في ذلك: «غير أنني شخصياً أميل إلى الأخذ باشتقاق رموز عربية من الأبجديتين الإغريقية واللاتينية، تراعى فيها كل الاعتبارات المتقدمة، وسوف نجد فيها علاجاً لكل ما أشرنا في كتابتنا الحاضرة. وليس اقتراحي هذا مطابقاً لاقتراح عبد العزيز فهمي، لأنه على ما أظن دعا إلى استخدام الرموز اللاتينية كما هي، وأنا أدعو إلى الأخذ منها بحسب حاجة اللغة العربية، ثم استكمال ما يبقى بعد ذلك من الرموز الإغريقية².

وبعد محاولات التيسير هذه كلها تراجع **تمام حسان** عن بعض آرائه كدعوته في كتابه **اللغة بين المعيارية والوصفية** إلى استخدام الحرف اللاتيني بدل العربي، وقد اعتذر عن ذلك وقال بأنه رأى أيام الشباب وكان لحماس الشباب واندفاعه دور في ذلك، ثم استدرك هذا الأمر في الطبعات الأخيرة من الكتاب، وبذا نرى بأن أكبر مشاريع التيسير لم تنجح لأنها فشلت حتى في إقناع أصحابها الذين لم يكن أنفسهم طويلاً في الصراع فتنازلوا عنها غير مكرهين.

¹ ينظر، تمام حسان، الخلاصة النحوية، ص 8.

² المرجع السابق، ص 151.

3- أوهام الفصاحة في التّعليم:

قضية اللغة الفصيحة وحدودها وكيفية المحافظة عليها أثّرت في ميدان التّعليم منذ زمن ومازال الاهتمام بها قائماً والجدل حولها مستمراً، لأن اللغة الرسمية للتعليم في كامل الوطن العربي هي اللغة العربية الفصيحة، ولأنّ التّراجع المخيف الذي تشهده الفصحى من ميادين التّعليم أصبح مبعثاً لمضاعفة الحذر واتخاذ مزيد من التدابير اللازمة من أجل حماية اللغة الفصيحة وهذا ضاعف غيرة المعلمين عليها فدفّعهم ذلك إلى توهم بعض الحواجز التي أخذوا يفرضونها على متعلميهم ضناً منهم بأنها تحمي فصاحة اللغة وتعصم المتعلمين من اللحن، ويحددها الحاج صالح في هذه المظاهر:

أوهام تتعلق بضوابط اللغة

- وهم إعراب الكلم حتّى عند الوقف
 - وهم مدّ ماكان يجدر قصره، مع تمطيط أصوات الحركات
 - وهم عدم إدغام ما يجوز فيه الإدغام¹.
- وأوهام تتعلق بالأداء والمعجم اللغوي المستعمل في التخاطب التعليمي وتتمظهر في:

- وهم أنّ الفصيح هو نقيض العامي وبالتالي فإن كل عامي ليس بفصيح
- وهم الوفاء للغة الفصيحة لدرجة الحفاظ على المقام الإجلالي لها حتى عند التخاطب المأنوس

واستهل مناقشته لهذه القضية بتوضيح مفهوم الفصاحة الحقيقي، إذ نبّه لكون معناها غائبا عند الكثيرين في ميدان التعليمية وهو ذات السّبب الذي يجعل تعليم اللغة الفصيحة والتعليم بها أمراً مستشكلاً لديهم، فيوجهنا إلى تبيين المفهوم الحقيقي للفصاحة فيما اتفق عليه التّراثيون فيبدأ من استنتاجه لمعناها عند سيبويه الذي يرى بأن لها: «معنى لغوي محض

¹الحاج صالح عبد الرحمن، إعادة الاعتبار للغة العربية في المجتمع العربي، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، المجلد 11 العدد 1، 2009، ص 68.

وليس كمعناها في البلاغة... فالفصيح من العبارات هو ما قيس على كلام العرب»¹؛ أي ما كان سليماً لا يشذّ عن كلام العرب ولا يحيد عن صوابه الذي اتفق عليه أهل اللغة.

ونجد ابن جني يقول عنها في سياق حديثه عن أخذ اللغة من أهل البدو أم عن أهل الحضر، وأيهما الأفصح في تقديره؟ فساق موقفاً له مع بدوي: «وقد كان طراً علينا أحد من يدعي الفصاحة البدوية، ويتباعد عن الضعفة الحضرية فتلقينا أكثر كلامه بالقبول، وميزناه تمييزاً حسناً في النفوس موقعه، إلى أن أنشدني يوماً شعراً لنفسه يقول في بعض قوافيه أَشْتَوُّهَا وَأَذْأَوُّهَا... فجمع بين الهمزتين كما ترى واستأنف من ذلك ما لا أصل له ولا قياس يسوغه... هذا ما لا يبيحه قياس، ولا ورد بمثله سماع»² فالفصاحة عنده ما جانب السماع والقياس، لأنّ البدوي الذي أنشده الشعر خالف القاعدة التي توجب عدم الجمع بين همزتين ولزوم تغيير إحداهما، وذلك ما جعل ابن جني يمجّ قوله ويرفضه.

مع أن الناس يتوهمون فصاحة كل أهل البادية، وليس ذلك بمقياس يجيز أخذ كل ما يأتي منهم فقد قال مفنداً هذا المقياس: «ولو علم أن أهل مدينة باقون على فصاحتهم، ولم يعترض شيء من الفساد للغتهم، لوجب الأخذ عنهم كما يؤخذ عن أهل الوبر»³ فقد كان جمع اللغة والتعديد لها يخضع لقوانين موضوعيّة صارمة وكان ابن جني ممن يرفضون لغة من ينال من قوانين القياس والسماع المتفق عليها في معايير السلامة اللغوية ولا يحفلون بما يشذ عنها ولا يتخذونه مسوّغاً يسمح بالحياد عن كل ما سبق.

ويقول الجاحظ في مفهوم الفصاحة: «والفصيح هو الإنسان والأعجم كل ذي صوت لا يفهم إرادته إلا ما كان من جنسه ولعمري إنّنا نفهم عن الفرس والحمّار والكلب والسنور

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص71.

² ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، ج2، تح محمد علي النجار، عالم الكتب، بيروت، ط3، 1983، ص6.

³ المرجع نفسه، ج2، ص5.

والبغير كثيرا من إرادته وحوائجه وقصوده كما نفهم إرادة الصبي في مهده ونعلم»¹،
فالفصاحة أولا وقبل كل شيء كما يبين الجاحظ هنا هي القدرة على توصيل المعنى بالكلام
وإفهام المقاصد وهي من النعم التي أسبغها الخالق على الإنسان.

ويقول الجرجاني عن ماهيتها: «الفصيح هنا هو اللفظ الذي ثبت في اللغة وكثر وليس
فقط ما خلص من تنافر الحروف والغربة والقياس... أما ثبوته في اللغة فهو أن يكون قد
سمع بالفعل في استعمال فصحاء العرب... وكانت العربية هي لغة المنشأ عندهم فلم
يأخذوها من معلم»² فالفصاحة عند الجرجاني تتمثل في السلامة اللفظية وعدم الخروج عن
اللغة التي استعملها فصحاء العرب.

ويضيف مستدركا حتى لا يفهم عنه قصر الفصاحة على اللفظ: «...وهذه شبهة أخرى
ضعيفة... وهي أن يدعي أن لا معنى للفصاحة سوى التلاؤم اللفظي، وتعديل مزاج الحروف
حتى لا يتلاقى في النطق حروف تثقل على اللسان»³، وقد أسهب الجرجاني في كتابه
عندما بين مزية اللفظ في توليفه مع التركيب وفي حسن انتقاء اللفظ المناسب للعبارة.

وقد وجّه الحاج صالح في هذا الباب دعوة يلح فيها على الاعتناء باللغة المخففة،
وكانت له آراء خاصة في مسألة الفصاحة وكيفية المحافظة عليها وإنعاشها، لدرجة أن
دعوته تلك بدت طلبا صريحا لإقحام العامية في التدريس حين قال: «والذي نقترحه
للاستجابة لما يتطلبه العصر من التواصل الشفاهي الشامل فهو إعادة الاعتبار في التعليم
لهذا الأداء المسمى أيضا بالدرج أو الإدراج (وسميت العامية بالدارجة بسبب التأدية

¹ الجاحظ أبي عثمان عمرو بن بحر، كتاب الحيوان، ج1، تح عبد السلام محمد هارون، دار الخانجي، القاهرة، ط2،
1965، ص32.

² الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص31.

³ الجرجاني عبد القاهر، كتاب دلائل الإعجاز، ص57.

المستخفة...»¹، كما عد محاربة العاميات أمرا عقيما فأوجب بدله نشر الفصحى المخففة لأن استئثار العامية بالخفة والأنس سيجعلها دون شك هي السائدة.

والتمس حجة أخرى أوضح فيها بأنه لا يجدر لوم المتعلم على ركونه للعامية في التعامل لأن المعلمين لم يمنحوه الفرصة لتجربة لغة فصيحة يمكن أن تهبه تلك الراحة التي يجدها في التخاطب بالعامية²، فالمتعلم ينفر من الفصحى بسبب الضغط النفسي الذي يجده عند احترازه من الوقوع في الخطأ.

وفي مقابل كل ذلك نجد مفهوم الفصاحة اليوم عند جلّ المعلمين يتمثل في كونه نقيض العامي وأن كل فصيح ما سلم من الكلام الدارج في اللهجات والعكس صحيح، يقول **الحاج صالح** في هذا السياق: «...حتى ليحكم على الكثير من المفردات والتراكيب الفصيحة أنها عامية محضة، وهذا وهم قد عمّ المشرق والمغرب منذ زمان بعيد»³ وهذه النزعة المغلوطة تدفع المعلمين إلى المغالاة في تخطئة متعلميهم فتجعلهم يقيمون بين اللغة الفصيحة والعامية قطيعة توهم المتعلم بأن كل مخزونه العامي الذي درج عليه في طفولته ينبغي أن يُستبعد عند تعامله باللغة الفصيحة.

وفي ذلك تعسف كبير على المتعلم لأنه يطالبه بأن ينسلخ عن وضعه الطبيعي انسلاخا تاما ويجبره على الانتماء لوضع جديد غريب عنه فكيف يتخلى عن معظم الألفاظ التي يتواصل بها في كل مقام خارج المدرسة ويستبدلها بأخرى غريبة عنه، ويعتقد معلموه بأنهم يصوّبون بذلك لغته ويقومونها

ويقول **الحاج صالح** منبها لسوء هذا الاعتقاد من لدن المعلمين: «يريد المعلم قبل كل شيء أن يصحح بالإضافة إلى الأخطاء الحقيقية ما يعتقد هو وغيره منذ مئات السنين أنه

¹الحاج صالح عبد الرحمن، اللغة العربية الفصيحة المنطوقة ودورها في المجتمع العربي، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد الثالث عشر، السنة السابعة، جوان 2011، ص26.

²ينظر، المرجع نفسه، ص26.

³الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص75.

خطأ لأنه موجود في العامية، فصار شيئا فشيئا مقتنعا بأن كل ما هو مستعمل في العامية فهو خطأ في العربية الفصحى»¹، وكل عاقل لا ينكر بأن العامية تغير طبيعي عن الفصحى بعد مجموعة من التأثيرات الزمنية والاجتماعية، فلا يعقل أن تختلف اللغة العامية عن الفصحى كل الاختلاف لتصبح لغة جديدة لا علاقة لها ولا عهد بالأولى.

فدون ريب ستحتفظ اللغة العامية بالكثير من اللغة الفصيحة لأنهما من أصل واحد وبينهما تشابه كبير في الصياغة والتركيب وهناك كلمات عامية كثيرة دل على فصاحتها القرآن الكريم لكنها أهملت في فصحى اليوم فعدها جاهلوا غير فصيحة، فنجد على سبيل التمثيل في عاميتنا الجزائرية ألفاظا كمثل "غاضه" التي تدل على معنى التحسّر في قوله تعالى: ﴿إِذَا خُلُواْ عَضُّواْ عَلَيْكُمُ الْأَنَامِلَ مِنَ الْغَيْظِ قُلْ مُوتُواْ بِغَيْظِكُمْ﴾ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ من سورة آل عمران الآية 119، وكلمة "خانس" التي تحمل معاني الانزواء والانكسار، في قوله: ﴿مِنْ شَرِّ أَلُوسٍ وَأَسَدٍ﴾ سورة الناس الآية 4، وغيرها كثير²

ثم يعزي الحاج صالح وقوع المعلمين في هذه المغالطة إلى الخطأ الذي وقع فيه النحاة المتأخرون حين استبعدوا كثيرا من الكلام الفصيح فيقول: «وقد أخرجت من الفصحى الكثير من اللغات أي الوجوه من الأداء الإقليمي الفصيح بسبب هؤلاء النحاة المتأخرين وبسبب جهل المعلمين أيضا بالثروة اللغوية التي تلقاها العلماء الأولون من أفواه العرب زمن الفصاحة العفوية»³ فاللغة العربية الفصيحة واسعة تشمل الكثير من الألفاظ التي لم يعد لها استعمال في اللغة التي يتخاطب بها الناس اليوم.

فالمعلم ينبغي أن يكسب متعلميه مهارة التعبير الصحيح عن المعنى الذي يقصده ولا يشغلهم عن ذلك بتنميق اللفظ والوقوف عنده لأن الألفاظ تبع للمعاني وليس العكس يقول

¹المرجع السابق، ص 75.

²ينظر بلعرج بلقاسم، الدارجة الجزائرية وصلتها بالفصحى، دراسة لسانية للهجة بني فتح - جيجل -، ديوان المطبوعات الجامعية، قسنطينة، ط 1، 2008، ص 5.

³الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج 1، ص 72.

الجرجاني موضحاً هذا الموضوع: «...وأنت إذا أردت الحق لا تطلب اللفظ بحال، وإنما تطلب المعنى، وإذا ظفرت بالمعنى فاللفظ معك وإزاء ناظرِك»¹، هكذا ينبغي أن يفهم المتعلم تعامله وتخييره للألفاظ الفصيحة.

ويضيف **الحاج صالح** موضحاً وجهاً آخر من أوهام الفصاحة قائلاً: «وقد رسخ في أذهان المعلمين أن اللغة العربية ليس لها إلا كيفية واحدة في التعبير... وسبب ذلك يرجع إلى أقدم العصور حيث أصبح همّ المعلم هو الإعراب والنطق الصحيح ببنية الكلمة... وتجاهل الناس هذا المستوى لشدة غيبتهم على الصّحة اللغوية، حتى أداهم ذلك إلى اللحن»²، فالمبالغة في الاهتمام بإعراب اللفظة يشغل المعلم عن الانتباه لجانب الاسترسال في التعبير واختيار الألفاظ المناسبة فيؤيدهم حرصهم الشديد إلى الوقوع في اللحن الذي يكون مبعثه الغلو في الحفاظ على قواعد اللغة إلى درجة العمل بها في غير موضعها.

ويقدم مثلاً جلياً عن ذلك في حديثه عن المتعلم الناشئ، الذي يأخذ مفاهيم مغلوطة عن الفصاحة اللغوية عن معلميه فيقول: «فإن الطفل العربي لا يعرف أن النطق بالحركة والتنوين في الكلمة المسكوت عليها هو شيء غريب في العربية، وذلك لأن الوقف هو من قبيل المشافهة وهو حذف للإعراب والتنوين فكأنه مس بالعربية التي تتمايز عن العامية بالإعراب والتنوين»³ **والحاج صالح** هنا يقصد تلك القاعدة الثابتة من قواعد الفصاحة العربية والتي مفادها "بأن العرب لا تبدأ الكلام بساكن ولا تقف عند متحرك"، وكثيراً ما يتجاوز المعلمون هذه القاعدة إما بسبب المبالغة في الحرص أو عن جهل بالقاعدة ذاتها.

ويضيف مستنكراً أمر الاستغناء عن التخفيف في التخاطب والمبالغة في الحرص على الفصاحة المجهدة: «والطامة الكبرى في ذلك هو أن يصير كل أنواع التخفيف الخاص بالتخاطب... عند المعلمين لحناً لأنه تغيير لما يسمعون ولمّا تعلموه في صغرهم، فقد تعودوا

¹الجرجاني عبد القاهر، كتاب دلائل الإعجاز، ص 62.

²الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج 1، ص 75.

³المرجع نفسه، ص 75.

أن يجهدوا أنفسهم إذا تكلموا بالفصحى وأن يستريحوا إلى العامية عند إحساسهم بالتعب مع أن التخفيف مع الفصحى غير متعذر وغير لحن أبدا¹، وهذه المبالغة تصعب على المتعلم التخابط بالعامية معظم الوقت وبسببها يعرض معلموا المواد الأخرى عن التعليم باللغة الفصيحة فيؤثرون اللجوء للغة هجينة تكون مزيجا من لغات عديدة مع أن المنصوص عليهم قانونيا هو التدريس باللغة العربية.

ومن بين أوجه التخفيف التي يعرضها الحاج صالح للحصول على اللغة الفصيحة التي تليق للتعليم، اقترح:

- **الاختلاس:** وهو ظاهرة تخفيف الإعراب أو تخفيف لصلب الكلمة، «وهي خاصية امتاز بها الأداء العفوي العربي وهو الذي تناساه المعلمون وحتى العلماء في زماننا»² ويسمى كذلك بالدرج أو الإدراج وسميت العامية بالدارجة بسبب التأدية المستخفة ويسمى عند القراء بالحدرد، وهذا يحتاج أن يصدر بشأنه قرار في المستوى العربي الدولي ويعد له العدة في القطاع المعنى بالتعليم، فمن الضروري أن تخصص له حصص في دروس اللغة العربية في المستويات الأولى.

- **الإخفاء:** وهو عبارة عن حكم صوتي تخفيفي في موضع الإظهار والإدغام بعدم نطق الحرف مع الإبقاء فقط على حركته.

- **الاختزال:** ويقصد به الاقتصاد اللغوي والجنوح إلى استخدام العبارات القصيرة بدل الطويلة عن طريق حذف بعض عناصر الجملة مع عدم الإخلال بالفائدة التي ترجى منها.

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، اللغة العربية الفصيحة المنطوقة ودورها في المجتمع العربي، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد الثالث عشر، السنة السابعة، جوان 2011، ص16.

² الحاج صالح عبد الرحمن، إعادة الاعتبار للغة العربية في المجتمع العربي، مجلة اللغة العربية، ص69.

4- الازدواجية والثنائية اللغوية:

وهي إحدى القضايا المستشكلة التي تعترض تعليم اللغة العربية في الوطن العربي، ولهذه القضية صلة مباشرة بقضية الفصاحة لأن كلا من الثنائية والازدواجية اللغويتين تحمل مفهوم اللغة الفصيحة إلى جانب لغة أو لهجة أخرى، فالازدواجية تعني استخدام لغتين مختلفتين أو أكثر فيما تعني الثنائية اللغوية اللغة الأم الفصيحة واللهجة المتفرعة عنها أي العامية.

فالقضية على هذا التفسير تحمل قطبين الأول ينصب على العلاقة بين اللغة العربية واللغة الثانية التي تكون أجنبية والثاني بين اللغة الفصيحة وعامياتها

والثنائية مفهوم أطلقه وليام مارسي على ظهور لغة بشكلين اللغة الأدبية التي تختص بالكتابة والمقامات الرسمية وهي اللغة الفصيحة، واللهجات المنطوقة التي تعد لغة للتخاطب في الأوساط الشعبية والمتنقة¹، يقول **الحاج صالح** «...العاميات العربية كلها متفرعة تاريخياً عن العربية وتنوعاتها التي كانت تنطق بها القبائل العربية القديمة وبينها وبين اللغة الأصلية فوارق فالسؤال الذي نطرحه هو عن هذه الازدواجية وحقيقتها وسلبياتها²

كما يرى بأن العامية العربية في أي بلد عربي كان _ هي المستوى من التعبير الوحيد الذي يتخاطب به العرب عفويا في الحياة العامة فوجود ازدواجية في نفس اللغة أو بين لغة أصلية ولهجاتها هو ظاهرة عامة الوجود³.

يُعدُّ **عبد الله الدنان** من الباحثين المجددين في تعليمية اللغة العربية، وقد أولى عنايته بالمتعلم الناشئ، فقدّم مجموعة من الأفكار التي شخّص في بعض منها سبب تعثر تعليم

¹ تازروتي حفيظة، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص40.

² الحاج صالح عبد الرحمن، العاميات العربية ولغة التخاطب، مجلة الممارسات اللغوية، ص80.

³ المرجع نفسه، ص87.

اللغة العربية، فنسب ذلك أولاً لمشكلة الثنائية اللغوية وقال بأنها مصدر العلل والتعثرات جميعها وأنها لم تأخذ حظها من الوصف والتعليل¹

ويشير **الحاج صالح** إلى حقيقة أن الطّفّل لا يتعلم في المدرسة اللغة الأم أبداً كما يعتقد الكثيرون، والذي يتعلمه هو اللغة الرسمية للثقافة التي يكتب بها أي المعيار الذي أقامه النحويون واللغويون فمن يدعو في زماننا إلى تعليم العامية بدلاً من الفصحى يريد أن يحول العامية إلى لغة ثقافة فإن تحقق ذلك فسرعان ما تظهر لغة عامية أخرى غيرها تقوم مقام العامية الأولى التي تحولت إلى لغة الثقافة لحاجة الناس إلى العفوية فلا تبقى الأولى بذلك لغة الأم².

ثم يشير إلى أن هناك خطأ خطيراً يرتكبه أكثر المثقفين في هذا الموضوع وهو الإيمان بأن هذه اللغة العربية التي يتعلمها التلاميذ في المدارس هي تلك العربية التي تكلم بها العرب في زمان الفصاحة السليقية وهذا ضرب من المستحيل لأن لغة التخاطب العفوي تتصف بالخفة الكاملة، ودليل ذلك أن الفصحى كانت لغة التخاطب اليومي وقد ذكر لها العلماء الذين شافوها فصحاء العرب هذه الأوصاف في زمان التدوين للغة بعد السماع لكلامهم.

وكل هذه الظواهر اللغوية الخاصة بالمستوى المستخف من الكلام لا وجود له اليوم إطلاقاً في التعليم ولا في الكتب الخاصة بتعليم العربية ويجعلها تماماً المعلوم وأكثر الأساتذة وكل من اطلع عليها فلا يعتقدون بها ظناً منهم أنها لغات شاذة لا ينبغي أن يتعلمها التلميذ فجعلوا ذلك بمعيار الأداء العربي واحداً وهو المستوى المرتل والمنقبض

¹ينظر، الدّنان عبد الله، نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة، تطبيقاتها وانتشارها، مجلة الممارسات اللغوية، المجلد 2، العدد 3، جوان 2011، ص 178.

²ينظر، الحاج صالح عبد الرحمن، العاميات العربية ولغة التخاطب، مجلة الممارسات اللغوية، ص 89.

ويعزي هذا السبب أيضا لمبالغة المعلمين في العناية بالنطق الكامل لعلامات الإعراب والتونين فنسوا أن الوقف على المتحرك بالحركة هو لحن لأن العرب لا تقف أبدا عند متحرك، كما نجد أن بعضهم يبالغ في أداء مدّ الحركات¹.

فالمعلمون بهذا يقصرون تعليمهم على المستوى الرسمي يقول عن ذلك: «فصاروا يعلمون مستوى واحدا من الأداء وهو الترتيل بل المبالغ فيه... ثم إن كل من ألف في التجويد والقراءات قد ذكر أن الأداء هو ترتيل وحذر وتدوير فالأول هو تمهل وإعطاء كل الحروف حقها من الصفات التي تتصف بها وعدم الإدراج هو هذا الذي يسمونه حدرا فهو تأدية فيها اختصار وحذف والتدوير هو أداء وسط بينهما فلغة التخاطب لا يمكن أن تكون مرتلة ولا يتمهل في نطقه المتكلم إلا في حالات عدم فهم المخاطب لما يقوله المتكلم»² وقد فصل الحاج صالح هنا في الأوجه التي تؤدي عليها لغة التواصل والتي لا تماثل لغة القراءة فتختلف عنها اختلافا كليا مما يجعل طريقة تأدية لغة التواصل التي تشبه لغة الترتيل أمرا يخل بالفصاحة وهو أقرب بذلك إلى التتّع الذي تمجه الذائقة الفصيحة.

كما ينبّه على أن اللغة إذا صارت تكتسب الملكة فيها بالتلقين واقتصر هذا التلقين على صحة التعبير وجماله فقط مع الاستهانة بما يتطلبه الخطاب اليومي من خفة واقتصاد تقلّصت رقعة استعمالها وعجزت حينئذ عن أن تعبر عما تعبر عنه لغة التخاطب الحقيقية سواء كانت عامية أم أجنبية، يقول: «وقد كانت الفصحى التي دونها اللغويون الأوائل تتصف بهذه الصفة، وأكبر دليل على ذلك كثرة ما سجله اللغويون من العبارات المختزلة ذوات العناصر المضمرة وكثرة ما ورد في كتاب سيبويه وكتب القراءات من شواهد الاختلاس والتسكين والتخفيف للهمزة وحذفها والإدغام والإبدال والقلب مما لا سبيل إلى وجوده في اللغة التي يتعلمها الطفل في المدارس واللغة الفصحى التي يلتقطها في الإذاعة والتلفزة

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، العاميات العربية ولغة التخاطب، مجلة الممارسات اللغوية، ص 90.

² المرجع نفسه، ص 91.

وغيرهما»¹، ثم يشير إلى نوع من التكلف الذي يبلغ درجة اللحن وذلك كالوقوف على المتحرك بالمتحرك وعلى المختوم في الوصل بالتتوين بالنون الساكنة، أو تتوين الممنوع من الصرف مع أن التتوين لا ينبغي له.

ثم يؤكد على أن هذين المستويين من التعبير وهما جد طبيعيين كانا موجودين بالفعل في استعمال الفصحاء السليقيين، والفرق الوحيد الذي يميزنا عنهم هو أن كلا المستويين كان فصيحاً مرضياً عنه إذ لم يكن إلا وجهها في أداء العربية لا يختلف أحدهما عن الآخر من حيث البنية النحوية والصرفية، «بل من حيث كثرة المؤونة وقلتها، خلافاً لما نحن عليه اليوم إذ زاغت لغة التخاطب عن كلا الوجهين ... بخروجهما عن أصول العربية الإعرابية والتصريفية والتركيبية ... فالذي نرجو ونعمل من أجل تحقيقه إذاً هو أن نرجع للعربية الفصحى التي نعلمها صبياننا مستوييها الطبيعيين حتى نستطيع أن تغالب العامية واللغات الأجنبية وتحل محلها في أكثر المناسبات»² إذ بإيجاد المستوى المستخف والفصيح في آن واحد يستطيع الطفل أن يستغني عن العامية بما يحتاج إليه من خفة وألفاظ غير جولة وغريبة.

5- الخطأ الشائع والصواب المهجور:

تحدث الحاج صالح عن هاتين النزعتين في تعليم اللغة وقد وصفهما بالنزعتين البغيضتين لما لهما من أثر سلبي في التعليم يقول: «قبول الخطأ الشائع والتعسف في التخطئة، ... إذ كثرت في زماننا هذا- وفيما قبل اليوم أيضاً- التخطئات المشبوهة كتلك التي تعتمد على المنطق...»³ فهو يعرض وجهين للخطأ أحدهما قبوله بسبب شيوعه، والثاني تصور الصواب خطأ لندرة استعماله.

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص 68.

² المرجع نفسه، ص70.

³ المرجع نفسه، ص71.

يؤكد الحاج صالح هذا وقد أخرجت من الفصحى الكثير من اللغات أي الوجوه من الأداء الإقليمي الفصيح الصحيح بسبب هؤلاء النحاة المتأخرين وبسبب جهل المعلمين أيضا بالثروة اللغوية التي تلقاها العلماء الأولون من أفواه العرب زمان الفصاحة العفوية لوجودهم إياها أحيانا كثيرة في اللهجات العامية الحديثة وهذا أيضا مما أدى بالعربية إلى أن تنزوي في زاوية الخطاب الأدبي ولا تخرج إلى ميدان الحياة والمشافهة اليومية¹.

وقد شاعت الأخطاء اليوم وفشت حتى بين معشر المثقفين وصاروا لا يجدون حرجا في التواصل بها مشافهة وحتى كتابة فطالت التقارير الإدارية والرسائل والخطابات السياسية، كل ذلك بسبب التساهل في تفشي الأخطاء الذي كان يخشاه العرب منذ زمن بعيد، ولو أقمنا عملية مراجعة لبعض الأخطاء التي يتناقلها حتى المدرسون نجد أشيعها من الأخطاء الإملائية؛ لأن تلك الفروق التي تكون بين التمثيل الصوتي والتمثيل الحرفي تتجم عنها هذه الأخطاء، تليها مباشرة الأخطاء الصرفية لغياب قواعد الاشتقاق السليمة عن أذهان المتكلمين وإيجاد صعوبة في التحكم ببنية الكلمة وضبطها ضبطا سليما في التشكيل حرفا حرفا، علما أن اختلاف حركة حرف واحد قد تذهب بالمعنى المراد إلى غير المعنى المقصود تماما ومن أشيع هذه الأخطاء عند بعض المعلمين وأغلب المتعلمين نجد:

مثال عن الخطأ وصوابه	نوع الخطأ	تعليل الصواب
لكي أنتي / لك أنت	إملائي	لا تضاف ياء المخاطبة للضمير ويكتفى بكسر الحرف
إنشاء الله / إن شاء الله	تركيب	لا يتصل حرف النصب بالفعل شاء
الوطن الغير آمن / الوطن غير الأمن	تركيب	لا يُعرّف اسم الاستثناء غير إنما يعرف الاسم بعده ويضاف إليه
تغيّب بدون عذر / تغيّب دون عذر	تركيب	لا تتصل باء الجر بكلمة دون

¹ ينظر، الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية.

افتتح المعرض من طرف/ افتتح المعرض من لدن، من قبل	معجمي	الطّرف في اللغة لا يدل على ذات إنما على جزء من العين
طلبت أن تكتبين الدرس/ طلبت أن تكتبي الدرس	نحوي	ينصب الفعل المضارع الذي ينتمي للأفعال الخمسة بحذف النون
جاء لوحده/ جاء وحده	تركيبي	يتعدّى الفعل بنفسه دون الحاجة لحرف الجر
كتبت خمسة صفحات/ كتبت خمس صفحات	إملائي	يخالف العدد معدوده في النوع
الأمر ملفت/ الأمر لافت	صرفي	يصاغ اسم الفاعل من الثلاثي على وزن فاعل
الأمر الهام/ الأمر المهم	صرفي	يصاغ اسم الفاعل من غير الثلاثي على بإبدال ياء المضارعة ميما مضمومة وكسر ما قبل آخره
دخلوا التلاميذ القسم/ دخل التلاميذ القسم أو دخلوا القسم	تركيبي	لا يجتمع في الجملة العربية فاعلان، إما يرد ضمير الرفع المتصل أو الاسم الظاهر
مبارك/ مبارك	صرفي	لأن صيغة مبارك اسم مفعول للفعل برك
يرجوا / يرجو	إملائي	الألف الفارقة تضاف إلى الفعل الذي لا تكون الواو فيه أصلية كما يجب أن تكون الواو واو الجماعة
سماءًا / سماء	إملائي	لا تتوسط الهمزة المتطرفة المنونة ألفين
صحى / صحا	إملائي	إذا كان الفعل ثلاثيا وختم بألف أصلها واو تكتب ألفه قائمة لا مقصورة
هم أكفاء/ هم أكفاء أو أكفاء	معجمي	الأكفاء بتضعيف الفاء وكسر الكاف جمع مفردة كفيف وتعني فاقد البصر أما الأكفاء

بتسكين الكاف وفتح الفاء معناها مقتدرون		
لأن كلمة مدير تجمع فقط بصيغة جمع المذكر السالم	صرفي	اجتمع المدراء / اجتمع المديرون
لأن الفعل حاز لا يحتاج في تعديته للمفعول به إلى حرف جر	تركيب	حاز على الشهادة / حاز الشهادة
حرف الجر من يفيد التبعية ولا يفيد الظرفية الزمنية التي يتطلبها التعبير	تعبيري	تخرج من الجامعة / تخرج في الجامعة
اسم الفاعل لا يصاغ من غير الثلاثي على وزن فاعل	صرفي	آذان صاغية / آذان مصغية
لم ترد تجربة في المعاجم العربية بضم الراء	معجمي	تجربة / تجربة
يدغم حرف الجر في مع من الاستفهامية لأن اللغة تجنح للتخفيف	صرفي	في من تفكر / فيمن تفكر
إذا دخلت أن غير الناصبة للفعل المضارع على لا النافية منع إدغام نونها مع لا خطأ إذ تدغم نطقاً فقط	صرفي	أشهد ألا إله إلا الله / أشهد أن لا إله إلا الله
يكتب العدد مئة مفصلاً عن الذي قبله	إملائي	ستمئة / ست مئة
تسقط همزة الوصل من كلمة اثنان إذا سبقتها ألف الاستفهام	إملائي	أثنان وفدا؟ / أثنان وفدا؟
إذا سبقت "من" الاستفهامية أو الموصولة بحرف الجر "عن" وصلتا خطأ وقلبت نون عن ميما وأدغمت في ميم من لتصيرا ميما مشددة	صرفي	عن من / عنّ
تكتب الهمزة المتوسطة المفتوحة بعد واو المد	إملائي	المروءة / المروءة

مفردة على السطر		
تكتب الهمزة المتوسطة المفتوحة بعد الياء الساكنة على ألف لأن الياء ليست ياء مد	إملائي	هيئة / هيئة

إضافة إلى أخطاء أخرى كعدم التمييز بين الكلمات التي تكتب بحرف الظاء والتي تكتب بحرف الضاد، وأخطاء الهمزة التي لا يميز بينها وهمزة القطع حتى صار أغلب المتعلمين لا يعرفون في كتابتهم سوى همزة الوصل فيتخلصون من القطع تماماً كنوع من التحرّز عن الوقوع في الخطأ، رغم كون همزة القطع أشيع في اللغة العربية، كذلك التخلص من رسم الإدغام الممثل بشدة فوق الحرف المضعّف رغم كونه بديلاً عن حرف أدغم في مثيله وليس بحركة تابعة لتشكيل الكلمة، ووجه الخطورة لا يكمن في حضور هذه الأخطاء بقدر ما يتمثل في حضورها بين المثقفين وقبولها وتسويغها.

المبحث الثالث: نماذج عن النظريات التّعليمية وطرائقها الحديثة

1- نماذج النظريات التّعليمية

أ- النظرية السلوكية وتطبيقاتها التّعليمية

مثّلت النظريات السلوكية موردا غنيا للتّعليمية كونها تتوخى فهم السلوك الإنساني بمختلف أبعاده وتحاول تفسيره والتنبؤ به من أجل صياغة مبادئ توجهه أثناء عملية التعلم، وقد كانت جهود رواد النظريات السلوكية من أمثال: "إيفان بافلوف"، و"جون واطسون" و"أدون جثري" و"ويليام إيستس" و"إدوارد ثورنديك" و"بروس أف سكرنر"، و"بياجيه"¹، موزّعة على البحث في حقيقة العقل والمعرفة ودور الوراثة والبيئة في عملية التّعليم مع اختلاف في تفسير الارتباطات بين المثيرات البيئية والاستجابات عنها، وكذا الاختلاف في الإجراءات المتّوّسلة في الدراسة لكل رائد من أولئك الذين ذكروا.

غير أن الفكرة الجوهرية التي قامت عليها كل طروحاتهم هي أنّ علم النفس لا يرتقي إلى مصافّ العلم الحقيقي إذا لم يقيم على المنهج التجريبي الذي تعتمده العلوم الطبيعية، شريطة أن يكون قابلا للملاحظة والتّجربة وهذا ما يتوفر في سلوك الكائن البشري مادام قابلا للملاحظة .

وهذا ما جعل السلوكيين يستبعدون الشعور والوعي من حيّز الدراسة في البداية، مع توجيه الاهتمام الأوسع للمحيط كونه مصدر المثيرات التي يتلقاها الكائن الحي²، وبرغم جملة المآخذ التي تسجل على أفكار هذه المدرسة فإن هناك أفكارا تحافظ على جدواها وفعاليتها، ففكرة علاقة المتعلم بمحيطه وتفاعله مع بيئته مركزية بين الأفكار التّعليمية، لأنّ المعرفة لا تنفصل عن المحيط الذي يضمّها فتعدّ التّعليمية المحيط التواصلي من أهم العناصر التي تتظافر لإرساء كفاءة تعليمية.

¹ لينظر، الزغلول عماد، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان، ط1، 2003، ص36-37.

² لينظر، تازروتي حفيظة، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، دار القصة للنشر، 2003، ص 51.

وتبنى هذه الوجهة بلومفيلد حيث قدم أفكاره وفق هذا التصور الذي يعدّ اللغة شكلا، كما بنى مفاهيمه على الحاجة والمثير حيث يعتقد فقط بالوصف مستبعدا العمليات الذهنية التجريدية كذلك نجد أن اهتمامه بالشكل كان في المقام الأول، مع عدم الانصراف عن أخذ المعنى في الحسبان؛ فقد كان بلومفيلد يقرّر أنّ توجيه الاهتمام نحو المعاني وحدها يعدّ أضعف نقطة في دراسة اللغة، والمتصفح للمؤلفات النحوية العربية يرى هذا المبدأ هو المسيطر على الفكر النحوي عند النحاة العرب منذ أيام سيبويه¹.

كذلك يرى بلومفيلد أنّ إمكانية الجمع في اللغة لا حصر لها، حيث أنه لا أمل في حساب استعمالات اللغة على أساس التكرار أو الإدراج وهو بهذا يلتقي مع التفكير اللغوي العربي، لكنه لم يفد أي جديد لمعضلة اللغة بخلاف ملاحظة أن المتحدث ينطق بأشكال جديدة على قياس الأشكال الجديدة التي سمعها².

ثم اتسعت آفاق النظريات السلوكية عندما جمع "سكينر" بين علم النفس وعلم اللغة وكان في أفكاره ثورة على علم النفس الكلاسيكي، وشرع يطبّق النظريات اللسانية في مجال تعليم وتعلم اللغة، ضمن ما سماه "بالتعلّم الإجرائي"³، فأولى اهتمامه لعمليات الارتباط التي تتشكل بين المثير والسلوك، مؤكدا على الوظائف التي يؤديها السلوك ضمن محيط معين.

وكان من أهم المبادئ التي قامت عليها أفكار هذه المدرسة في ميدان تعليم اللغة أن:

- اكتساب اللغة يندرج ضمن إطار نظرية التعلم، لأن اللغة شكل من أشكال السلوك

الإنساني.

¹ ينظر، عبد الثّواب رمضان، دراسات وتعليقات في اللغة، ص196.

² ينظر، بن تواتي عبد القادر، الخلفية المعرفية لجهود الدكتور الحاج صالح وتشومسكي، الجهود اللغوية لدى عبد الرحمن الحاج صالح، أعمال الملتقى الوطني يومي 23، 24، جمادى الآخر، 1439هـ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس، الجزائر، 2018 ص26.

³ ينظر الزغلول عماد، نظريات التعلم، ص37.

- يعتمد تعليم اللغة على إقامة آليات لغوية لدى المتعلم خلال تعلم جمل جاهزة تستجيب لمثيرات في مواقف شبيهة بالمواقف الطبيعية لاختبار ردود أفعاله¹.

فصار التعليم يقوم على خلق المشكلات الشبيهة بالتي يصادفها المتعلم في الحياة الواقعية، ليقوم باختيار السلوك المناسب لحلها، وهذا السلوك يصير ذا فاعلية أكثر كلما تلقى تعزيزا فيصير السلوك اشتراطيا بالتكرار²، وللتكرار دور عظيم في تثبيت المعلومات وسرعة استرجاعها فهو إجراء تعليمي ضروري وفعال.

وقد اعتري جهود هذه النظريات قصور وعجز في بعض الجوانب؛ كونها استبعدت الجانب الداخلي للمتعم واكتفت بتفسير ما يظهر من سلوكاته، فانتهدت إلى ما يعرف "بالنظريات السلوكية المعرفية" والتي جاءت تستدرك ما أسقطته سابقتها التي كانت تركز على ارتباطات السلوك ووظائفه، لتنتقل إلى الاهتمام بالعمليات الداخلية التي تجري في ذهن الفرد كالتخطيط والتفكير واتخاذ القرارات والاحتمالات، قبل الاهتمام بتفسير المظاهر الخارجية للسلوك.

وتولى هذا التوجه أصحاب النظرية "الجشطلية" و"نظرية النمو المعرفي" التي قدّما "بياجيه" و"النظرية الغرضية" لإدوارد تولمان" وكانت أعمالهم تنصب على الوظائف التالية:

- إقامة منهج يبحث في نوع محدد من المعرفة يوضح متغيراتها ويقترح الطرق والإجراءات المناسبة لمعالجتها.

- تلخيص المعلومات المرتبطة بموضوع التّعلم وحصرها ضمن مبادئ تسهل استخدامها في مواقف عملية.

- تفسير عملية التّعلم من خلال تحديد طبيعتها والإجابة عن أهم أسئلتها³.

¹ لينظر، آيت أوشان علي، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي الأسس المعرفية والديداكتيكية، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2006، ص34 .

² لينظر، تازروتي حفيظة، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص52.

³ لينظر الزغلول عماد، نظريات التّعلم، ص37.

ولم يوجه "بياجيه" عنايته كما فعل السلوكيون الذين سبقوه إلى موضوع اكتساب اللغة، إنّما اهتم بالبحث عن سبل التطور المعرفي لها، فعوامل التعلم التي تنشئها البيئة ليست سوى عوامل تعلم خارجية فهي بذلك مصدر من مصادر المعرفة، ولا يمكن ترجيح كفة الاهتمام بها على حساب الدماغ الذي يمكنه أن يحوي المعرفة وأن يطورها فتصير أكبر من التي يستقبلها من الخارج¹، فلولا وظائف العقل لما تمكّن الإنسان من اكتساب أية مهارة كانت حتى لو ضاعف تكرارها ما أمكنه .

وبناء على ذلك توجهت أبحاث "بياجيه" نحو البحث في نمو المعرفة من خلال تفسير التغييرات التي تطرأ على تفكير الفرد وإدراكه خلال مختلف مراحل نموه المختلفة؛ فأنماط التفكير وإدراك الفرد تتغير وفقا لتغير أنماطه السلوكية وستكون لنا وقفة مع أعمال بياجيه في الفصل الموالي لأنه خصص مرحلة الطفولة بالجانب الأوفر من أعماله وكرس لها فترة طويلة من أبحاثه

ولم يكتف "بياجيه" بدراسة النمو المعرفي واللغوي في مرحلة الاكتساب عند الأطفال فقد بحث في النمو الاجتماعي والانفعالي والأخلاقي واللغوي ومظاهر الارتباط بينها، فأشار لمفهوم التوازن العقلي بعده سببا رئيسا في نمو العقل وطبقت أفكاره في الميدان التربوي عند اختيار الخبرات والمواد التعليمية الملائمة إلى جانب طرائق تقديمها وتقييمها، وتم تفعيلها وفق ثلاث مراحل:

- داخل الغرف الصفية
- عند البحث عن الفروق الفردية بين المتعلمين
- عند تطبيق مبدأ التوازن العقلي بعد العصف الذهني ووضع المتعلمين في مشكلة تستوجب الحل².

¹ لينظر، تازروتي حفيظة، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص 65.

² لينظر الزغلول عماد، نظريات التعلم، ص 210.

وعلى الرّغم من النتائج المحمودة التي توصّلت إليها أبحاث النّظريات السلوكية إلّا أنّ الكثير من الانتقادات قد طالتها والتي كان أبرزها أن جلّ تجاربها قام على الحيوانات التي وإن كانت تشترك مع الإنسان في خصائص فيزيولوجيّة عديدة، إلّا أنّ الإنسان كائن مكرّم بميزة العقل، ما يجعله مختلفاً جداً عن الحيوان، إضافة إلى أن بعض المبادئ التي تعتمد عليها السلوكية كمبدأ التعزيز لا يثبت نجاعته بشكل شامل لأن كثيراً من المتعلّمين لم تفلح هذه الإجراءات في جعلهم يكتسبون اللغة ويتعلّمونها كما يجب.

ب- نظرية اللسانيات النسبية ودورها التعليمي:

قدّم الأوراعي ضمن إضافات اللسانيات النسبية طرحاً حول اقتراح نحو توليفي للغة العربية يصف قواعدها وصفاً يتميّز بالبساطة والكفاية النفسية وكانت هذه إحدى الإسهامات الحديثة التي تبحث عن التجديد بشكل أخف حدة من محاولات التيسير العاتية التي استهل بها المجددون الأوائل مشاريعهم في نقل الثقافة الغربية الحديثة للعالم العربي.

ومن أهم خصائص النحو التوليفي الذي يقترحه للغة العربية: امتيازه بواقعية نفسية عالية تظهر في توحي التطابق بين اللغة الاصطلاحية التي تصف القواعد النسقية للعربية وبين الاستجابات المطردة للمتخاطبين خلال تداولهم لعبارات لغوية مبنية بنفس القواعد.

يؤكد الأوراعي مفسراً طرحه: « وفي كل ذلك نؤكد نجوع اللسانيات النسبية أولاً في المقارنة العلمية بين اللغات البشرية المنقسمة بمبدأ الثالث المرفوع إلى نمطين اثنين لا ثالث لهما أحدهما توليفي يضم لغات من بينها العربية، والآخر شجري يضم باقي اللغات منها الانجليزية.... بإقامة نظرية اللسانيات النسبية على مبدأ التتميط الذي يمنع تعديّة الخصائص البنيوية من نمط لغوي لآخر فتجاوزت بذلك نظرية اللسانيات الكلية التي تأسست على مبدأ التعميم ... »¹، فلا يتنبأ نموذج النحو التوليفي مثلاً بما ليس في العربية ونحوها

¹ الأوراعي محمد، الوسائط اللغوية، أفول اللسانيات الكلية، ج1، دار الأمان، الرباط، ط2، 2013، ص13.

من اللغات التوليفية ويمكن استغلال هذا الطرح ضمن التعليمية وخصوصا في عمليات التيسير التي لا تطول ثابته اللغة العربية.

3- نموذج المداخل التعليمية لأحمد عبده عوض:

كان فحوى هذا العمل الذي قدّمه أحمد عبده عوض في دراسته هو توزيع العملية التعليمية على أربعة مداخل هي: (المدخل التكاملي، والمهاري والاتصالي والوظيفي)¹. وأوضح كل واحد من هذه المداخل على النحو التالي:

- **المدخل التكاملي** قدمت دراساته على هدي المنهج التجريبي بتصميمات متعددة انتهت إلى وضع تصورات تقترح لتدريس اللغة بصورة متكاملة تجمع بين عديد من العلوم التي يمكنها أن تتعاوض لإثراء تعليم اللغة

- **المدخل المهاري** حظي بدراسات متنوعة شملت مهارات القراءة والكتابة وسبل تنميتها

- **المدخل التواصلية** دراساته اتسمت بالندرة وقد كانت الدراسات الأجنبية له أكثر تنوعا وثراء، حيث قدمت استراتيجيات لتنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى الطلاب وجادت بنماذج للتدريب

- **المدخل الوظيفي** أحدث المداخل شملت دراساته النحو والتعبير الكتابي في حين سقط عنها الإملاء الوظيفي والمحادثة الوظيفية

4- دور علم الأصوات في التعليمية :

تعد المباحث التعليمية الصوتية من أهم ما ينبغي أن تنطلق منه تعليمية اللغات لأنّ حجر الأساس لكل لغة أصواتها وكلما كان تحصيل اللغة صوتيا محكما تيسّر تحصيل بقية المستويات، وتلك حقيقة اتّفق عليها علماء اللغة سابقا عندما عرف ابن جني في كتابه الخصائص اللغة على أنها: أصوات يعبر بها القوم عن أغراضهم، فاللغة منطوقة قبل أن

¹ ينظر، عبده عوض أحمد، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى، ط1، 2000، ص 6.

تمثل كتابيا وتغليب الجانب الكتابي على المنطوق من أسباب تعثر، وهذا ما نراه سائدا في ميدان التعليم بمختلف أطواره.

كذلك تتصل عديد من المشكلات التعليمية بعدم معرفة سبل تمكين المتعلمين من القوانين الصوتية التي تخص اللغة، رغم أن العلماء العرب قد برعوا في التقعيد للجانب الصوتي أيما براعة

من القضايا الصوتية العربية التي درسها عبد الرحمن الحاج صالح دراسة مستفيضة قضية "الحركة والسكون" و"مفهوم الحرف والصوت والفرق بينهما" وكذا بعض الاستثناءات التي يتميز بها العرب واصطاح عليها بمسمى "قواعد التلفظ"، ويعد الدرس الصوتي العربي

- الحركة والسكون:

يبين الحاج صالح في حديثه عن هذه القضية الصوتية التي تعد مركزية في الدرس اللغوي العربي أن هناك فروقات جوهرية بين اللغويين العرب واليونانيين في ميدان الدراسات الصوتية، وإن كانوا قد اطلعوا على دراساتهم وأفادوا منها بالكثير من الجوانب، ويعمد إلى المقارنة بين ما قدمه القدماء وما جاء به اللاحقون الذين أخذوا عن اليونانيين مفاهيمهم الصوتية، فيبين أن العلماء أمثال: الفراهيدي وابن سينا بعد اطلاعهم على تلك المفاهيم «كثيرا ما يرجعون إلى النظرة العربية فيحاولون أن يترجموا تصور هؤلاء بألفاظ أولئك والعكس»¹، وأورد عن ذلك مثال مقابلة ابن سينا لمفهوم المقطع عند اليونانيين بلفظة الحرف على الرغم من الفرق الواضح بينهما.

- الحرف والصوت:

يبين الحاج صالح الفرق بين الصوت والحرف بعد أن يورد تعاريف مختلفة للحرف عند كل من الرمانى وسيبويه وابن جني، لينتهي إلى كون مفهوم الحرف «أصغر مكون للكلام» «أما تحديد الحرف من حيث هو صوت، فاتفق الجميع على أنه ناتج عن تقطيع

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص 176.

الصوت الحنجري (أو النفس) في جهات معينة من الجهاز الصوتي أي باعتراض عضو على هذا الصوت جزئياً أو كلياً في زمان وجيز، فيكون له بذلك جرس خاص»¹ وهذه العناية بهذا العلم الدقيق لا نجدها اليوم ضمن مناهج التعليم ولا نجد من يلح في الدعوة إليها.

2- الطرائق التعليمية الحديثة ودورها في ترقية تعليم اللغة العربية:

لقد أثمر هذا التلاقح العلمي والمعرفي بين مختلف العلوم والمعارف ابتكار طرائق تعليمية مختلفة وجهت كل واحدة منها عنايتها إلى جانب معين من العملية التعليمية، برغم ما واجهته التعليمية من انتقادات أمام توسلها بهذا الزخم من العلوم، فقد عيب عليها انتقادها لمنهجية البحث الأكاديمي من حيث كونها لم تؤسس وفق حقل جديد ومنهج خاص²، فتستمد كيائها ومادتها عن عديد من العلوم وذلك ما ينحو بها إلى التشعب الواسع الذي يعطل عملية حصر المعلومات وتنظيمها بشكل دقيق.

غير أن صناعة تعليم اللغة تحديداً قد عرفت تطوراً وانتعاشاً لا يقل عن الذي عرفت اللسانيات ذاتها، فقد صنعت المقاربات الحديثة ثورة شاملة غيرت الكثير من الرؤى والتوجهات ومن ذلك مسألة التركيز على المتعلم واعتباره أهم أقطاب العملية التعليمية يقول **الحاج صالح** في هذا: «سر النجاح في تعليم اللغات ينحصر في التركيز على المتعلم لا على المادة اللغوية على حدة ومعزولة عنه أي على معرفة احتياجاته الحقيقية وهي تختلف باختلاف السن والمستوى العقلي»³، وبناء على ذلك تنوعت الطرائق التعليمية التي تنشأ غاية تمكين المتعلم من المعرفة المنشودة بأيسر السبل وبأنسب الكيفيات الملائمة للسياق الذي يحيط بالمتعلم.

¹ المصدر السابق، ص 177.

² مصابيح محمد، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، الجزائر، ط1، 2014، ص105.

³ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص185.

- الطّريقة التقليدية الإلقائية التلقينية (المحاضرة):

قد يتبادر للذهن تساؤل في هذا السياق يستفهم عن جدوى طرح موضوع الطرائق التقليدية هنا والمقام يناقش الطرائق التعليمية الحديثة، ليأتي تبرير هذا الطرح بأن الطرائق التعليمية الحديثة لم تتخلص من بعض الأعراف التقليدية في التعليم كتلك التي يصدر فيها المعلم بأنه صاحب السلطة في عملية التعليم، وأنه فوق كونه موجهًا يعتبر مصدر المعلومة بالنسبة لمتعلميه الذين يكونون على جهل بها إضافة إلى المادة التي تكون جاهزة بين يديه ولا يملك حق التصرف فيها.

ويقدم المعلم في هذه الطريقة المعارف جاهزة عبر شرح مباشر مع الإتيان بالأمثلة والشواهد، ويسترسل في التحليل دون مقاطعة غالبًا فيرجئ الأسئلة لآخر المحاضرة؛ مستغنياً عن التحوار فيأخذ نمط الخطابة ويحرص على تبليغ المعلومات بوضوح للمتعلمين معتمداً على جملة المهارات التي يحوزها صاحب الخبرة والمكانة الأعلى شأنًا بين مستمعيه من المتعلمين

ومن العوامل التي تجعل المعلم يعتمد طريقة التلقين:

- جاهزية البرامج وثبوتها
- انحدار غايات التعليم من الأعلى إلى الأسفل؛ والتي تُوجّه لفئة واحدة من المتعلمين دون مراعاة خصوصياتهم والفروقات بينهم
- ضرورة إسناد فعل التقويم للمعلم باعتباره واجبا تربويا لا يمكن إسناده لغيره¹.

هذه العوامل وغيرها جعلت طريقة التلقين واقعا لا مفرّ منه لأن عملية تسيير فعل التعليم والتعلم والتخطيط له تلقى على عاتق المعلم وتضعه في حيز المسؤولية الكاملة عند

¹ لينظر، مصابيح محمد، تعليمية اللغة الغربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص 104.

تبليغ المعرفة لمتعلميه فيخطط ويقترح البدائل ويصوب الأخطاء ويحاول أن يصل إلى الاكتفاء أمام الفضول المعرفي للمتعلمين.

وسبق أن أبدى **الحاج صالح** موقفه من تجاوز طريقة التلقين في معرض حديثه عن جوهر النظريات **التداولية**؛ حيث أوضح بأنه لا يمكن تقبل مسألة الاكتفاء بتعليم اللغة ضمن أحوال التخاطب واستبعاد الطريقة التلقينية.

- الطرائق النشطة:

يقول **الحاج صالح** عن هذه الطرائق: «كان حصل في بداية القرن العشرين الميلادي رد فعل شديد على طريقة تعليم اللغات الأجنبية التي كانت مبنية على تعليم القواعد والترجمة من اللغة المطلوبة إلى لغة المنشأ والعكس فظهرت كبديل لها الطريقة المباشرة التي تمنع منعا باتا ممارسة الترجمة في التعليم اللغوي وأي لجوء إلى لغة المنشأ»¹ وقوام هذه الطرائق تعلم اللغة عبر التواصل الذي لا يستعان فيه بلغة أخرى تقدم دور الشرح والترجمة لأن في ذلك إخلالا بتعليم اللغة المنشودة فاستحدثت بعض الطرائق التي تذل الوصول إلى تلك الغاية.

ويضيف بأن هذه الطرائق يكون مبدأ التركيز فيها «على المتعلم والتقليل من تدخل المعلم. وسميت بالطريقة النشيطة...وفي بداية النصف الثاني من القرن العشرين ألح الاختصاصيون في أمريكا على الأهمية الكبرى لدور المشافهة في الاكتساب اللغوي وفي نفس الوقت ظهرت في أوروبا الطريقة السمعية البصرية فألح الأوروبيون من جهتهم على الاعتماد على الوسائل المحسوسة ... وأجمعت كل هذه الطرائق على ترك تعليم القواعد إلا ضمينا»² وفرعت التعليميات الحديثة عن هذه الطرائق عددا من الاستراتيجيات والوضعيات التي تهدي المتعلم إلى تحصيل علمي ومعرفي يحقق الكفايات التي تترجى له.

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، النحو العلمي والنحو التعليمي، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ص 23.

² الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحوية العربية، سلسلة علوم اللسان عند العرب، ص 285.

ومن أبرز هذه الطرائق نجد:

- طريقة الحوار (المناقشة):

يجري فيها تبادل الآراء، كما يحرص فيها المعلم على التّحفيز لإشراك أكبر قدر من المتعلمين مع محافظته على دور المسير للحوار

- طريقة التّعلم التعاوني:

يتعاون فيها المتعلمون على اكتشاف المعرفة والوصول إلى الحلول في مجموعات صغيرة ويركزون على الامتثال لتوجيهات المعلم مع بذل الجهد للوصول إلى الهدف المشود واحترام قوانين أخذ الكلمة وتقاسم المهمات واحترام الوقت، ويتوجب أن تضم المجموعة أفرادا متباينين في المستوى؛ حيث يراعي المعلم مبدأ التكافؤ والموازنة بين المجموعات، فيوضع على رأس كل مجموعة متعلم متميز ثم يتم تقسيم البقية من فئة المتوسطي التحصيل وصولا عند المتعلمين المتعثرين والذين كثيرا ما تعتبر هذه الطريقة بمثابة خطة علاجية لهم عندما يكونون في احتكاك مباشر مع أقرانهم المتمكنين فيساعدهم هذا النوع من التواصل على التخلص من كثير من المشكلات التي غالبا ما يكون الباعث الأول إليها عزلتهم وتخوفهم من عرض تساؤلاتهم.

في مقابل حرص المعلم على إذكاء الفاعلية بين المتعلمين، إلى جانب تهيئة الظروف المناسبة لذلك؛ فيتكفل بعملية التنظيم وشرح المهمات وتوزيعها، إلى جانب كونه مسؤولا عن عملية التّقويم التي ترافق كل مرحلة ليكشف عن جوانب تقدم المتعلمين وأنواع الصعوبات التي يجدونها، وقد يجد المعلم عسرا في ضبط تسيير تعلمات الحصة لما تفرضه الطريقة من مشاق يواجهها عند إلزام المعلمين باحترام الزمن المحدد وأساليب إدارة الحوار داخل أفراد المجموعة وبين بقية المجموعات، إضافة إلى كونه ينبغي أن يحرص على إقحام جميع المتعلمين في النشاط التعليمي فلا يسلم الأمر للمتعلمين المتميزين في مقابل تعامل البقية بشكل سلبي واتكالي.

ومن مزايا هذه الطريقة أنها تزيد في التحصيل العلمي وتعزز كفايات التفكير الناقد كما أنها تنمي الدافعية نحو التعلم لما تحويه من متعة وتشويق، إلى جانب كشفها وإبرازها للمهارات والصفات القيادية التي تظهر لدى بعض المتعلمين.

- طريقة التعلم باللعب:

تعتمد على أنشطة تكون أقرب إلى الترفيه من خلال ألعاب تعليمية تساهم في تعلم اللغة، ولا يستغنى عن هذه الطريقة لدى متعلمي المرحلة التمهيديّة والمراحل الأولى من التعليم الابتدائي؛ إذ تعد ضرورة تتطلبها حاجات النمو لدى الأطفال.

- طريقة حل المشكلات:

تقوم على طرح مشكلة يستحسن أن تكون قريبة من الواقع ثم دعوة المتعلمين للبحث عن حل لها مع تزويد المتعلم ببعض المعطيات التي تعينه على حل المشكلة.

- طريقة المشاريع:

يكلف فيها المتعلمون بإنجاز مشروع مناسب يدمج فيه المتعلم معارفه ومهاراته، وتعتبر حجر الأساس ضمن التعليم الذي يعتمد المقاربة بالكفاءات، لأنها تنمي فيه دافعية كبيرة إلى البحث والاكتشاف.

الفصل الثالث

جهود الحاج صالح التعليمية لمرحلة ما قبل التمدرس

المبحث الأول: أقسام الطفولة ومراحل اكتساب اللغة الأم

المبحث الثاني: مشكلات اكتساب اللغة عند الأطفال

المبحث الثالث: الأنشطة التمهيدية المعتمدة في تعليم اللغة

تمهيد:

لن نغالي أبداً إن قلنا بأن هذه المرحلة من حياة الإنسان لهي الأهم والأجدر بالعناية من بين بقية المراحل؛ لأنّ مرحلة البداية في أي مشروع تعدّ جدّ حاسمة في الفصل بين نجاحه أو إخفاقه، وإنّ الأبحاث التي عنيت بهذه المرحلة غزيرة تفيض عن الإلمام بها في فصل واحد، وإن كان البحث مقيداً دوماً بما قدّمه **الحاج صالح**، حيث فصل في شأن هذه المرحلة واعتبر الأبحاث التي تناولتها مورداً رئيساً يستمد منه علماء اللسان وعلماء النفس والتربية المعلومات الأساسية لتحريّر نظرياتهم، وقسم هذه الموارد إلى ثلاثة ميادين هي:

- ميدان كيفية اكتساب الطفل للغة الأم

- ميدان آفات التعبير وعاهات الكلام (علم اللسان المرضي)

- الميدان التربوي اللغوي التجريبي المتعلق بالطرائق العلمية لإكساب اللغة.

ولو أردنا أن نتبين أهم المعلومات المتعلقة بمرحلة الطفولة وما توصلت إليه البحوث الكثيرة التي أجريت عنها، سنجد بأن الدراسات النفسية والتربوية والفيزيولوجية قد قسّمت عالم الطفولة إلى مراحل متعددة برغم تسارع وتيرة النمو الجسدي والعقلي فيها، وذلك تحديداً ما جعل علماء النفس لا يقفون عند تقسيم موحد لها، إضافة إلى الاختلافات البيئية والاجتماعية التي تتحكم في وتيرة النمو وكذا الاختلافات بين الجنسين ذكورا وإناثاً¹ لأن وتيرة النمو عند الجنسين مختلفة.

المبحث الأول: أقسام الطفولة ومراحل اكتساب اللغة الأم:

01- تقسيم الطفولة:

لا يختلف الجميع في الاصطلاح بمسمّى الطفولة على المرحلة الحياتية التي تعقب الميلاد مباشرة حين يخرج المولود من المرحلة الجنينية داخل الرحم لكن الاختلاف يكون في

¹ لينظر، عمر يوسف، مراحل الطفولة وتعليمية الأدب، مجلة التعليمية، جامعة جيلالي اليابس، المجلد 5، العدد 13 مارس، 2018، ص 80.

تحديد نهاية هذه المرحلة باختلاف المعتقدات والثقافة والبيئة، فقد يتفق الكثيرون على أن مرحلة الطفولة تنتهي بظهور علامات البلوغ الجسدي في حين يرجح آخرون أن علامات البلوغ الجسدية لا تعني أبدا النضج واكتمال العقل، فيما حددت الاتفاقيات الدولية المضطلعة بحقوق الطفل عالميا الثمانية عشر عاما¹ كسن يمكن فيه الاطمئنان إلى وصول المرء إلى اكتمال يؤهله للاعتماد على النفس وتفهم الواقع بمختلف أبعاده تقريبا.

وما يناقشه هذا الفصل هو مرحلة الطفولة المبكرة دون سن التمييز وهي التي تبدأ من الولادة حتى قبيل السنة السابعة تقريبا؛ أي المرحلة التي تسبق دخول الطفل إلى المدرسة الابتدائية² ومحاولة للإلمام بما دل عليه **الحاج صالح** فيما يتعلق بهذه المرحلة سيعتمد البحث على التقسيم الذي أشار إليه عندما تحدث عن موارد البحث في طرق تدريس اللغات.

2- مراحل تشكل واكتساب اللغة:

يبين **الحاج صالح** بأنه بعد تتبع دقيق للتطور اللغوي المبكر الذي يمر به الطفل قبل اكتسابه للغته الأولى تمر عملية الاكتساب بثلاث مراحل لا أربع، ويبين بأن كل مرحلة تختص بأنشطة يؤدّيها الطفل بشكل فطري يهيئه لاكتساب اللغة، وهذه المراحل هي:

- المرحلة الأولى: تشكيل الأنماط لتوليد المخارج:

ينطلق **الحاج صالح** من توضيحه لعملية الاكتساب التي تجري لدى الطفل في هذه المرحلة من أولى العمليات الكلامية التي يكتسبها من خلال النطق بما تدركه أذنه من أصوات لغوية بعد عشرة أسابيع من ولادته تقريبا؛ لأنه قبل هذا كان لا يصدر سوى صوت بكاء يعبر به عن احتياجاته البيولوجية (الجوع، النوم...) أو عدم شعوره بالارتياح، وقد قسم **الحاج صالح** مراحل هذا الاكتساب الأولي لثلاثة أطوار:

¹ ينظر، المرجع السابق، ص 82.

² ينظر، الشريف محمد بن شاكر، نحو تربية إسلامية راشدة من الطفولة حتى البلوغ، مكتبة الملك فهد الوطنية بالرياض، ط1، 2006، ص 29.

- الطور الأول: اللهو

يكون فيه نشاط الطفل شبيها باللعب يحدث معه أصواتا مقطعة تماثل المقاطع اللغوية الحقيقية، ويرددها حتى يتوصل إلى إحكامها ويتخلص من مخارج الحروف التي لا تنتمي للغة البيئة التي يكتسب منها؛ لأنه في البداية قد كان بصدد إرسال أصوات يكررها في قلد بذلك نفسه، ثم ينتقل بعدها من تقليد نفسه إلى تقليد الأشخاص الذين يحيطونه¹.

- الطور الثاني: التقليد الدال

يحاكي ما يسمعه من المخارج مقترنة بدلالاتها فتكون عملية تقليده على شكل استجابات شبه آلية فتنمو عاداته الحركية كلما تكيف جهازه العصبي مع البيئة الصوتية المحيطة به

- الطور الثالث: إحكام المخارج:

يتقن الطفل - في هذا الطور - التصرف في الانتقال بين الحروف فيتمكن بذلك من ترسيخ النظام الصوتي الذي ينتمي إليه مسموعه مشكلا بذلك نمطا أو أصلا أو مثالا تتولد منه المخارج ويصير الطفل قادرا بعد هذه المرحلة على نطق أولى كلماته التي تظهر في الشهر التاسع تقريبا وقد يتأخر عن هذا التقدير بحسب قدراته العقلية وجنسه²

- المرحلة الثانية: الإنغاء:

تمتد هذه المرحلة من 15 شهرا أو 20 إلى غاية بلوغ الطفل ثلاثة أعوام تقريبا، فيتواصل بنوع من الكلام الذي يفهمه أقرباؤه فقط ويكون في شكل إحداث ألفاظ تتكون من حرفين متحركين يستعملها للتعبير عن احتياجاته، ثم يضمها في مجموعات دون روابط أو أدوات نحوية، فيكون أمام حالة من الإبهامية وعدم اكتمال إدراكه ما يحيط به فلا يفصل بين الذوات والموضوعات³، وكلما تحصل على اكتساب اللغة تمكن من إزالة هذه الإبهامية بخلاف فهمه الذي يكون أكثر تطورا من قدرته على الإفهام والتعبير

¹ينظر، فهمي مصطفى، أمراض الكلام في علم النفس، دار مصر، ط5، ص25.

²ينظر، المرجع نفسه، ص 48.

³ينظر، الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 215- 216.

- المرحلة الثالثة: إنشاء الكلام:

وهي المرحلة التي يكتشف فيها الطفل العلاقات التي تربط بين الحروف وينشأ عنها الكلم، وتلك التي ترتبط فيها الكلمات فينشأ عنها الكلام، ويتطور في مقابل ذلك تطوره الفيزيولوجي العصبي الذي يكون قد حصل على مزيد من الارتباطات العصبية في دماغه، وذلك ما يجعل قدرته اللغوية تنمو تدريجيا، بحيث لا يتخلص من الإبهامية الحركية تماما إلى أن يبلغ 12 أو 13 سنة¹، وقد لا تخطر على بال الكثيرين هذه الحقيقة فيجبرون الطفل على اكتساب معارف لغوية تفوق قدرته وتتجاوز مداركه بمراحل كثيرة.

ثم يطوّر الطفل قدراته خلال هذه المرحلة فيتمكن من فهم ألفاظ البالغين دون حاجته للإيماءات المرافقة لها، فيكون قد بلغ مرحلة القدرة على تجريد الأدلة من قرائنها الحالية وتبدأ هذه العملية بطيئة ثم تتسارع فيتمكن الطفل من اكتساب مزيد من الصيغ ويحصل إلى جانب ذلك بعض الأدوات النحوية؛ فيفرع المثل ويبني عليها دونما شعور صيغا كثيرة تؤهله للكلام علما أن هذه المثل لا تتمظهر في عقله على شكل قواعد نحوية كما يفعل اللغوي حتى إنه لا يكون على إدراك بها وبسلامتها؛ فهو ليس مشغولا بتحليل علمي إرادي، إنما ينشغل بعمل اكتسابي عفوي وتبدو هذه القدرة عجيبة جدًا عند مراقبتها بامعان فنجد الطفل يكثر الأسئلة وحب الاستطلاع للموجودات المحيطة به.

وتتميز لغة الطفل في هذه المرحلة بالسلامة الوظيفية لا اللغوية لأنه يتمكن من استخدامها للتعبير عن أغراضه لكنه لا ينتبه لسلامتها، لذا فإن من يرغب في تطوير عملية الاكتساب وتسريع نموها وجب عليه الاعتناء بعملية التوافق بين الأسس التي يبني عليها اكتساب الكلام؛ وهي الوظائف الحركية والحسية وكلما كان التوافق بينها حاضرا كلما تسارعت قدرة الطفل في اكتساب الكلام.²

¹ ينظر، الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص217-218.

² ينظر، عبد الهادي نبيل وآخرون، مهارات اللغة والتفكير، دار المسيرة، عمان، ط3، 2009، ص43.

في حين نجد بأن أغلب الباحثين قد اتفقوا على أنّ مراحل نموّ اللغة عند الطفل تنقسم إلى أربع محطات أساسية وهي:

- الأولى تسمى: مرحلة ما قبل اللغة:

وهي المرحلة التي تنطلق مع الطفل من أول استعمال لجهازه التنفسي إذ يعد الجهاز الأساس في تشكل اللغة عند الإنسان في مختلف مراحل حياته إضافة إلى بعض الأعضاء النطقية الثانوية كالأسنان واللسان... وتبدأ هذه المرحلة عند صرخة الميلاد إلى غاية الأسبوع الثامن (الشهر الثاني)، أين يقتصر الطفل على استخدام الصراخ في هذه المرحلة ليعبر عن حاجاته البيولوجية التي عادة ما تكون سلبية كالجوع والألم والخوف؛ لأنّ الطفل في هذه المرحلة يقيم أولى عمليات التواصل مع العالم الخارجي بحثاً عن التأقلم مع هذا الوسط الجديد بالنسبة له بعد ما كان آمناً في الرحم.

- والثانية تعرف بمرحلة المناغاة:

وتمتد من الأسبوع الثامن حتى السنة الأولى، وهي مرحلة تجمع بين التعبير عن الحالات الشعورية السلبية والإيجابية، تعبيراً عن الارتياح وعدمه، وفيها يمرّ الطفل أعضاءه النطقية على حركات صوتية غير دالة، وتتسم المناغاة بالمقطعية التي تتوفر في الكلام ويستخدمها الطّفل ليعبر عن شعوره بالرضا والمتعة.

- والثالثة هي مرحلة المحاكاة:

وبدايتها من العام الأول لتستمر إلى غاية وصول الطّفل إلى سنّ التمدرس وهي مرحلة التقليد بامتياز، حيث يقلد الطفل كل ما تلتقطه أذنه من أصوات سواء كانت دالة أو غير دالة؛ لأنه في مرحلة تشكيل معجمه اللغوي مقارنة بمرحلته العمرية التي تكون فيها ذاكرته اللغوية في طور التكوين، ويرجّح "بياجيه" أمر التوازي مابين قدرة الطفل على المحاكاة وتطوّر الذكاء، كما يشير إلى أن المحاكاة تعتبر مظهراً من مظاهر الذكاء، فكلما تحكم الطفل

في سرعة تصرفه مع المواقف الكلامية تميز عن غيره في درجة الذكاء؛ لأن الذكاء اللغوي أهم أنواع الذكاء فهو المسؤول عن بقية الأنواع.

وتعتبر المحاكاة أهمّ مراحل الاكتساب اللغوي كما أنّ لها أنواعا يقدمها "دوكرولي" وفق هذا التصنيف المبين في الجدول أدناه¹ والذي يوضح المراحل الدقيقة التي تتميز بها تفاصيل هذه المرحلة العمرية وعلاقتها باكتساب اللغة.

محاكاة تلقائية وأخرى إرادية	محاكاة مع فهم وأخرى دونه	محاكاة عاجلة وأخرى آجلة	محاكاة دقيقة وأخرى غير دقيقة
فالأولى لا يتقصد الطفل فيها المحاكاة بينما يتقصد في الثانية ويقوم بجهد ليقف في ذلك	وفيها يختلف العلماء في شأن أسبقية التقليد على الفهم أو العكس	وتختص كل منهما بقدرة الطفل على تقليد ما يمكنه وتأجيل ما لا يمكنه تقليده لمرحلة لاحقة	وتتبدى في نجاح الطفل في المحاكاة بشكل دقيق أو بشكل مشوه

- أما الرابعة فهي مرحلة الكلام:

وتظهر تقريبا في الأشهر الستة الأولى من السنة الثانية مع بطء في نمو المحصول اللغوي لأن النمو يكون موجها أكثر نحو التطور الحركي كالمشي ويبدأ في إدراك الكلمات التي تدل على محسوسات يشار إليها مع تأخر الكلمات التي تحمل دلالات معنوية، كما تخضع سرعة النمو اللغوي في هذه المرحلة لعدة عوامل منها فرصة تعامل الطفل مع أطفال آخرين وإقحامه في الحوار واللعب والاستماع للقصص².

¹ ينظر، صومان أحمد إبراهيم، اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، دار كنوز المعرفة، عمان، 1ط، 2014، ص40، 42.

² ينظر المرجع السابق، ص44.

بهذا الشكل تتبلور قدرة الطفل على تشكيل المثل والأنماط وهي تلك الحدود الإجرائية التي تصبح مسؤولة عن عملية التفرّيع، وهي تحديدا ما يسمّيه ابن جني "سمت الكلام" فيميّز بين العلامات من الدرجة الأولى وهي المفردات التي تستقل بمعناها (الأسماء والأفعال) والعلامات من الدرجة الثانية التي تكون مدلولاتها معان مجردة (الأدوات من أسماء مبهمة وحروف للمعاني) ¹، وتجعله هذه القدرة مؤهلا لإنتاج وصنع عدد غير نهائي من الجمل الممكنة لغويا كما أشار لذلك تشومسكي في معرض حديثه عن القدرة.

وبناء على ما تقدّم يمكن تلخيص نمو النطق عند طفل ما قبل المدرسة - بعد الاستعانة بما سطره "واتس" - في هذه المراحل المبينة في الجدول أدناه²

عمر الطفل	مظهر النمو اللغوي
سنة شهور	يحدث ألفاظا منعّمة
اثني عشر شهرا فما فوق	يستخدم كلمة أو أكثر مثل: بابا، ماما ويستجيب للتعليمات والأوامر المصحوبة بإشارات
ثمانية عشر شهرا	يتمكن من استخدام أربع كلمات أو أكثر كما يستطيع أن يستخدم كلمتين معا
سنتان فما فوق	يمكنه تسمية أربعة أشياء أو خمسة كما يستطيع استخدام حرفين من حروف الجر
ثلاث سنوات فأكثر	يستخدم الضمائر والجموع ويميز بين الأزمنة والجهات (خلف، أمام، تحت) ويستخدم ثلاثا من أحرف الجر
أربع سنوات فأكثر	يتعرّف الألوان الشائعة ويسميها ويجيد التعبير عمّا يراه في الصور
خمس سنوات	يتمكن من استخدام الكلمات الوصفية بأضدادها (كبير صغير بعيد قريب، طويل قصير) كما يمكنه أن يعد إلى عشرة

¹ ينظر، الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 219.

² ينظر، صومان أحمد إبراهيم، اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص 44، 45.

ثم يصل النمو اللغوي لأقصى درجة تسارع عند بلوغ الطفل 5 سنوات فيمكن أن يصل عدد المفردات لديه إلى أكثر من 2000 كلمة، كما يتطور تركيبه للجمل¹ فتنشط الأفعال العقلية المنشئة للغة فيستخلص الأطفال القواعد عفويا من اللغة المحكية حولهم.

وقد بحث الدارسون في موضوعات اكتساب اللغة عند الطفل معتمدين على معايير أخرى مختلفة في ميدان علم النفس اللغوي، وأثمرت أبحاثهم نتائج محمودة لكنها بدت أكثر نضجا عند علماء اللغة المحدثين ومنهم عالم اللغة الانجليزي فيرث، أين تتبع مراحل النمو اللغوي عند الطفل ووزعها على المراحل التالية:²

- **مرحلة المهد:** وتمتد من مرحلة الولادة إلى ما قبل تمكنه من الجلوس
- **مرحلة الجلوس:** وفيها يتمكن من اللعب بالاعراض التي حوله كما يبدأ أولى مراحل الكلام

- **مرحلة الحبو:** وفيها يتوسع عالمه لتمكنه من التنقل واكتشاف ما حوله
- **مرحلة السير بمساعدة:** وفيها يحصل الطفل على عالم أرحب
- **مرحلة السير بمفرده:** فيتمكن الطفل من تعرف الأماكن القريبة من المنزل وحوله
- **مرحلة السير إلى خارج المنزل:** يحصل الطفل في هذه المرحلة على مزيد من الحرية

- **مرحلة الذهاب إلى المدرسة:** وتعتبر أهم المراحل السابقة في اكتساب اللغة لأن الطفل يحصل فيها على فرصة التواجد ضمن مجتمع يؤهله لمزيد من أشكال التواصل
- ثم استلهم **جون تف** من هذه الدراسة التي تناقش ارتباط النمو اللغوي عند الطفل بمراحل تطور تجاربه الشخصية، الجزء الذي يبين كيفية تنمية قدرات الطفل على تعلم اللغة لا على

¹ينظر، جميل طارق عبد المجيد، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014، ص 20.

²ينظر، حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ط1، 2003 ص122.

اكتسابها ثم تلاه العالم اللغوي الدنمركي أتو جيسبرسن باقتراح ثلاث مراحل يمر بها الطفل في نموه اللغوي:

- **مرحلة الصياح:** وهي المرحلة التي تعقب الميلاد مباشرة، ويكون نوعا من ردود الفعل العكسية التي لا تحمل مغزى ذهني أو وجداني، فتنتج عن مرور الهواء على الأوتار الصوتية فتشكل أول مظهر من مظاهر النطق، وبمرور الوقت يقيم الطفل رابطة بين هذا الصياح وإقبال أمه عليه فيدرك أنه وسيلة تحقق غاية، وتمتد هذه المرحلة من الميلاد إلى الأسبوع السابع كأقصى حدّ

- **مرحلة البأبة:** تبدأ في أغلب الأحيان من الأسبوع الثالث بعد الميلاد وتمتد إلى غاية نهاية السنة الأولى فيتمكن الطفل خلالها من إصدار الأصوات الشفوية مثل الميم والباء وهي أيسر الفونيمات في كل اللغات لذلك نجد الألفاظ التي تشير للأم والأب متضمنة لهذا الفونيم في كل اللغات تقريبا، ثم يجمع الطفل بقية الأصوات إلى أن تتشكل لديه مادة غفل تمكنه من بداية تشكل اللغة.

- **مرحلة الكلام:** وتبدأ من نهاية السنة الأولى إلى سنوات عديدة من حياته وتنتقسم لفترتين:

- **فترة اللغة الصغيرة:** وفيها يستخدم الطفل لغة خاصّة به؛ ينشئ فيها استعمالات لغوية متفرّدة، تمثل طلائع الكلام

- **فترة اللغة المشتركة:** وفيها يبدأ في أخذ لغة الجماعة التي ينتمي إليها، حيث يكتسب عددا من المفردات تبدأ بالأسماء ثم الأفعال، ويستعمل المفردة منها للتعبير عن معنى جملة كاملة، كأن يقول "ماما" مشيرا لغرض معين فيعبر عن معنى "أمي أريد هذا الغرض"، وتبدو عملية الاكتساب بطيئة في البداية ثم تتسارع بشكل يثير الدهشة

يرى الدكتور "أنيس فريجة" بأنّ أعضاء النطق التي زود الله بها الإنسان ليست مقصورة على النطق إنما هي لأغراض حيوية أخرى، كما أنه لا ينطبق اسم لغة على الأصوات الأولى التي يصدرها الطفل لأنها أصوات بدائية ينتظر من خلالها استجابات تلبي متطلباته

البيولوجية والفطرية¹تأته هم بعض الباحثين في نشأة اللغة إلى دراسة لغة الطفل من مراقبة أعضاء النطق وإخراج الأصوات وكيف تكتسب الأصوات معاني في الذهن.

3- العمليات العقلية التي يقوم عليها اكتساب اللغة عند الأطفال:

يتصل الطفل بعالمه عبر الحواس الفطرية التي يولد مزوداً بها ويقوم من خلالها بعمليات عقلية تتيح له إنماء عملية الاكتساب ليفهم محيطه ويتواصل معه بشكل سليم، فبعد عملية الإحساس يأتي دور الإدراك والتخيل والتذكر والتفكير، ولمساعدة الطفل في إجراء هذه العمليات المعقدة ينبغي أن نفهم بعض خصائصها ودور كل منها.

أ- الإدراك:

تمثل الحواس المداخل الأساسية التي يتم عبرها التقاط المثيرات ليتم إدراكها، والطفل أمامها لا يتعلم كيف يبصر أو كيف يسمع إنما يتعلم معنى ما يبصره وما يسمعه فيقيم تلك الروابط التي ينشئها انطلاقاً من بيئته وثقافته وحالته النفسية والاجتماعية لتؤهله للإدراك، لذا أفادت بعض الدراسات أن عملية الإدراك تتجسّد كلما كان عدد الحواس المتلقية للمثيرات أكبر فيصل الطفل عبرها إلى الإدراك الصحيح² فالطفل الذي يرى شيئاً يتمكن من سماع صوته ولمسه يتأتى له إدراكه أفضل من طفل يرى صورة الشيء فقط.

فيما يقوم الإدراك على جملة خصائص متميزة تنظم عملية الاكتساب ومنها: (الحذف والإضافة والانتقاء والترتيب والمحدودية...)، والطفل يختلف في إطاره الإدراكي عن الكبار فهو لا يتمكن من الإحاطة بكل تفاصيل الموقف أو الفكرة أو الحدث الذي يمرّ به بأكمله ولا يتمكن من الاستجابة لجميع المؤثرات التي تعترضه؛ لأن انتباهه عاجز عن الإلمام بجميع التفاصيل فيكتفي بالتركيز على جوانب منها فقط ويحذف البقية ليتمكن من استيعاب الجوانب التي يوجه إليها تركيزه، كما يضيف تفاصيل من خياله ليست واردة بالأساس فيكمل

¹ ينظر، فريحة أنيس، نظريات في اللغة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط، 1981، ص25.

² ينظر، البشري قدريه وآخرون، أدب الأطفال وثقافتهم، ص 95.

صورة ناقصة أو يتصور حدثا لم يقع، فالإدراك هنا ينطوي على خاصيتين متناقضتين هما الإضافة والحذف¹.

فالطفل يستخدم هاتين الخاصيتين ليطوّر إدراكه، فعندما يقوم بالإضافة فإنّ ذلك سعي منها إلى استكمال جزء غائب عن إدراكه، كما يلجأ لعملية الحذف ليفلح في حصر انتباهه وتركيزه على جوانب معينة من الشيء الذي يحاول إدراكه، فهذه العملية تتجيه من التشتت أمام المثيرات العديدة التي لا يملك أن يفهمها دفعة واحدة.

ب- التّخيل:

يمهّد التخيل للطفل تكوين توقعات مقبلة يستشرفها العقل من خلال مخزونه عن كل ما صادفه في أوقات سابقة، فلا يحتاج العقل إلى رؤيتها من جديد لأنها تتم في غياب التنبيهات الأصلية لها، حيث تكون تلك الصّور المخبأة مشابهة للأصلية وليست مطابقة لها ويطلق على هذه العملية مصطلح التّصور، ويمتلك العقل مع هذه القدرة إنشاء صور لم يسبق له رؤيتها تكون مزيجا بين عناصر من عديد من الصور، وتتجاوز هذه القدرة إلى خلق وابتداع صور بعيدة كل البعد عن الواقع كصور الخوارق والأعاجيب، فه يصور تصنعها المخيلة عندما تتصرف في الصور الذاكرية لتخرجها في كيان جديد تماما.

والخيال قدرة فريدة اختص بها الإنسان دون غيره من المخلوقات، ولا تعد هذه العملية ترفا عقليا لما لها من أهمية لأن الخيال بداية منطقية للابتكار والاكتشاف والإبداع، ومنفذ لفهم بعض المفاهيم المغرقة في التجريد وإن كان قدرةً تتضاءل بمرور الزمن، إذ نجده عند الأطفال أغزر وأكثر حضورا

ج- التّذكر: تمكن عملية التذكر الطفل من استعادة الخبرات السابقة لتشكيل خبرات جديدة

¹المرجع نفسه، ص 95.

د-التفكير: يتمثل دور التفكير في البحث عن حل للتساؤلات والإشكالات التي تعترض الطفل، والتفكير لا يتم في غياب تطوير اللغة، التي تكون في السنوات الأولى أداة تواصل وترتقي لتغدو أداة تفكير.

المبحث الثاني: مشكلات اكتساب اللغة عند الأطفال

1- عيوب النطق وأمراض الكلام

بالنظر إلى التقسيمات التي وضعها العلماء للطفولة، ومراحل عملية الاكتساب اللغوي يمكننا فهم المشكلات الناتجة عن تأخر في التطور اللغوي لمرحلة من المراحل، وقد تعود هذه الاضطرابات إلى مشكلات نفسية تصيب الأطفال بخلل بسيط يعرف بالتلعثم وهو نقيض الطلاقة حيث تتعطل فيه القدرة الطبيعية على الاسترسال في الحديث،¹ كما قد تتجم تلك المشكلات عن عاهة تصيب جهة أو جهات معينة من الدماغ فتسبب مثل هذه الأعطاب مرضاً من الأمراض الكلامية.

أ- أمراض الكلام الأكثر انتشاراً

أولاً: الحبسة:

وهي ما يقابل مصطلح الأفازيا عند الغربيين، آفة تصيب المراكز العصبية في لحاء الدماغ مثل موضع التلايف الموجودة في الجبين والتي تكون مسؤولة عن التحريك والتلايف الصدغية اليسرى المسؤولة عن حاسة السمع، فيجد المصاب بها صعوبة كبيرة في إخراج الحروف والكلام، وتحدد منطقة أسفل التلفيف الجبهي الثالث بالمراكز الخاصة بأعضاء الحنجرة والبلعوم والفم وهي المنطقة المسؤولة عن الكلام ويُطلق عليها المركز الحركي الكلامي²، ولهذه العاهة نوعان يمكن أن يجتمعا لدى مريض واحد ويمكن أن يصاب المريض بإحدهما فقط:

- الحصر:

وهي الصعوبة التي تسبب عسراً في إخراج الحروف أو الكلمات وترتيبها، ولها مسميات آخر مثل: "الفأفة"، "التأتأة"، "الجلجة" "العُقلة" الغمغمة، العسلطة، "المصابة"، فيعرض

¹ينظر، عبد الغني خالد محمد، مقدمة في اضطرابات اللغة لدى الأطفال - إرشادات للوالدين والأخصائيين والمعلمين - دار الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2016، ص121.

²ينظر، فهمي مصطفى، أمراض الكلام في علم النفس، دار مصر، مصر، ط5، ص23.

لدى صاحبها عي في المنطق يمنعه عن القراءة أو يصيبه بثقل فيها؛ فيجد صعوبة في إدراج الكلمات في المحور الأفقي كما يجد صعوبة في تصريف الكلمات واشتقاقها، فهي بذلك صعوبة في قدرتين هما: الترتيب والتركيب، مع إدراك عناصر الكلام ومعانيه فالصعوبة بهذا تكون في الأداء النطقي لا في الفهم.

- الهراء :

ويكون موضع التّلف منها في التلايف الصّدية اليسرى والتلايف الجدارية، وهي حُبسة ذاكرية تتسبب في عجز المريض عن إدراك الوحدات اللغوية المسموعة أو التي يقرأها؛ فلا يتمكن من تسمية الأشياء ولا يفهم معاني الملفوظات فينشأ لديه صمم إدراكي ويكثر كلامه مع فساده؛ إذ يكرّر المعنى ذاته بعبارات مختلفة محوّة عن أصلها؛ لأنه يستصعب إيجاد الكلمة المناسبة لمراده بسبب نسيانه إيّاها، ولها أوجه تحمل تسميات كثيرة أيضا منها: "الخلل، التكل، الهزيمة، الفجفة، العمها لغوي، الاستعجام"¹.

وتستفحل الإصابة لدى المريض فلا تتوقف عند إفقاده القدرة على الكلام المعقّد لتتال من البسيط العفوي، وفي هذا السياق يقول الحاج صالح عن انحلال القدرة الكلامية أن هذا العطب: «ينطلق دائماً وبصفة خاصة في الهراء من المعقد المركب حتى يصل إلى البسيط الساذج»² فتتردّى حالة الطفل وتجعل المنتظم لديه مبعثراً والمقصود عشوائياً وتضطرب لديه التراكيب الأصلية، وما يزيد الحالة سوءاً لدى الطفل أنه يصاب بهذه العاهات في سنّ لم يتحكم فيها بعد من اكتساب الآليات التي تتيح له الترتيب والبناء النحوي السليم بمحوريه الإدراجي والتحويلي، فيعود إلى مرحلة الإنغاء التي مر بها في طفولته المبكرة.

وعلاوة على ما يراه اللسانيون الغربيون في أنّ حقيقة الملكة اللغوية قدرة مزدوجة، يتمظهر الشق الأول منها في إجراء عمليات تقرر الوحدات بعضها ببعض وتجعلها متسلسلة،

¹ ينظر، كشاش محمد، علل اللسان وأمراض اللغة (رؤية لغوية - إكلينيكية) وانعكاساتها الاجتماعية، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 1998، ص31.

² الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص223.

فيما يقوم الشق الثاني على إجراء العمليات الاستبدالية بين تلك الوحدات في الموضع الواحد، يضيف **الحاج صالح** بأن الشق الأول من هذه القدرة مزدوج أيضا بحسب قوانين النظرية الخليلية؛ التي تبين بأن إحكام الإجراء الأول (ضم الوحدات اللغوية الذي يصطلح عليه الخليليون بمصطلح الإدراج) يستدعي إحكاما آخر في مستوى التصريف والتحويل والتفريع الخاص بكل وحدة، ويمكن التمثيل لهذا التصور بالشكل التالي:

القدرة اللغوية عند اللسانين الغربيين:

- إجراء عملية الإدراج=(الكتاب+ موجود + فوق + الرف+ العلوي)

- إجراء عملية الاستبدال =(الدفتر + موضوع + على + الدرج + الأول)

القدرة اللغوية بحسب الخليليين:

- إجراء عملية الإدراج= العملية الأولى: ضم الوحدات اللغوية وتسلسلها

(الكتاب+موجود+ فوق+ الرف+ العلوي)

- العملية الثانية التصريف والتحويل المتعلق بكل وحدة (الكتب+موجودة+ فوق+ الرف العلوي)

وبناء على هذا الطرح يوضح **الحاج صالح** بأن **الحُبسة** تحصل: «بفقد الإنسان القدرة على إجراء أو استعمال أحد الوضعين: الوضع البنوي للغة أو الوضع الاصطلاحي أو كلاهما معا (في أخطر الحالات)»¹ مما يعني أنّ مريض **الحبسة** يقع بين وضعين تواصلين أحدهما بنيوي يتعلق باللغة المتعارف عليها اجتماعيا التي لا تقبل التأويل ولا يتدخل السياق في توجيه دلالتها، ووضع يحتم عليه التصرف في هذه اللغة الجماعية البنيوية فيكون بذلك خاضعا للسياق الذي يفرض عليه مصطلحا معينا يكون في كثير من الأحيان غريبا عن اللغة المتعارف عليها جماعيا مما يجعله مترددا بين ما هو جماعي وما هو سياقي فيصاب

¹الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 222.

بهذا النوع العلل؛ ومثال ذلك تعرض طفل لموقف تواصلية غير مألوف في وسطه الاجتماعي يجبره على استحضار تركيب معين يُمكنه من تجاوز هذا الموقف بيسر؛ فيوقعه في اضطراب كلامي يجعله يحتبس عن الأداء السليم.

وتتدرج الإصابة لدى المريض بعلّة الحصر فتحصل معه عملية معاكسة لعملية الاكتساب التي ينبغي أن تتدرج تصاعدياً؛ فهو كما يوضح جاكوبسون التدرج لدى الطفل معكوس على مرآة؛ حيث يفقد كيفية استعمال الأدوات النحوية والعلامات اللاحقة بالكلم والمدرجة في التراكيب والتي يكون دورها الربط بقاء الكلمات دون صياغة واشتقاق، ثم يفقد كذلك القدرة على تجريد هذه الكلمات من قرائنها الحالية التي ارتبطت بها في ذهنه حين اكتسبها أول مرة فيصبح كلامه آلياً لا يسعفه في التعبير عن مقصوده الحقيقي، كما يفقد المثل التي يبني عليها الكلمات فتخرج تقطيعاته غير محكمة في هيئة غمغمة غير مفهومة¹

ثانياً: الخلّة:

وهي العلة التي تحصل بسبب عاهات أو شلل يصيب آلة النطق المسؤولة عن تحريك الجهاز الصوتي² فيكون المريض متعلقاً بالنطق لا بالإدراك والعقل؛ فهي عقدة لسانية تجعل صاحبها يتعثر عند النطق الذي يكون سببه اضطرابات في حركات اللسان، كما «قد تكون نتيجة تقلص العضلات المتحركة في الحديث وخللاً في توازن النفس»³ ويكون علاج هذه العلة عضوياً ويستعصي كلما تقدم المريض في السن.

¹ ينظر المرجع نفسه، ص 222.

² ينظر المرجع نفسه، ص 220.

³ كشاش محمد، علل اللسان وأمراض اللغة، ص 35

ب- علاج أو تخفيف مظاهر عيوب الكلام وأمراضه:

يقترح المختصون في هذا المجال جملة من المقترحات التي يمكنها أن تساعد الأطفال في تجاوز أو تخفيف هذه الأمراض وتتنوع هذه الحلول ما بين الإكلينيكية والنفسية¹ ومنها:

الحلول النفسية التربوية	الحلول الإكلينيكية العضوية
1- تجنب جميع أساليب التدريس الصّارم التي تحد من إقبال الطفل على التعلم وتميت فيه رغبة الاستكشاف	1- خضوع الطفل لجراحة إذا كان العيب عضوياً كإزالة مشكلة التصاق اللسان الشائعة بين الأطفال، وحالات غشاء المزمار وجراحة شلل الثنايا الصوتية أو إزالة لحميات وأكياس الثنايا الصوتية
2- تحفيز الطفل للمشاركة وتجنبه العزلة والانسحاب	2- ترتيب جلسات للتأهيل الصوتي ولها طرائق عديدة وأكثرها فاعلية طريقة النبرات حيث تعتمد على التنفس بالاعتماد على عضلة البطن وتوافق هذا التنفس مع إصدار الأصوات
3- تجنب تلفظ المعلم بالكلمات التي يتعثر التلميذ في نطقها بسبب التأثأة وترك مجال للطفل لنطقها؛ لأن نطقها بدلا عنه تجعل الأمر يزيد سوءا	3- إزالة زوائد وتكيسات الأحبال الصوتية بالليزر بعد الفحص المجهري
4- الانطلاق في استقبال إجابات الأطفال من الإجابات القصيرة بنعم ولا وتجنب حمل الطفل المريض على الشرح والتفصيل	

¹ لينظر، عبد الغني خالد محمد، مقدمة في اضطرابات اللغة لدى الأطفال، إرشادات للوالدين والأخصائيين والمعلمين، دار الوراق، الأردن، ط1، 2015، ص65.

2- صعوبات التعلم والتأخر اللغوي:

قدّم المختصون والتربويون لمفهوم صعوبات التعلم وما يتعلق بها ما يقارب أربعين مصطلحا مثل: الإعاقات التعليمية، اضطراب العجز عن الانتباه، متلازمة النشاط الزائد الإعاقات الإدراكية، التلف الدماغي البسيط، الدسلكسيا(عسر القراءة)، إلى جانب ثمانية وثلاثين تعريفا¹ والتعريف الأكثر قبولا من بينها هو الذي قدّمته اللجنة الأمريكية الاستشارية للمعوقين عام 1968، وينصّ على أن الصعوبات التعليمية هي: «اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم اللغة أو استخدامها سواء كانت شفوية أو كتابية؛ وهذا الاضطراب يظهر على شكل عجز عن الاستماع أو التفكير أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب»² وتلك هي الأسس التي تبنى عليها المكتسبات المعرفية في حياة الفرد كاملة .

ويشخص المختصون صعوبات التعلم عند ملاحظة مدى التباين الحاصل بين القابلية والإنجاز لدى المتعلم من خلال مقارنة أدائه الفعلي الأكاديمي بالأداء المتوقع منه بناء على عمره العقلي وسنّه، ومدى تطوّر استيعابه التجريدي على وجه الخصوص.

أ- أسباب صعوبات التعلم:

تعود معظم صعوبات التعلم في مثل هذه المرحلة إلى اضطرابات سلوكية وأخرى بيولوجية أو نفسية، لأن الأطفال المعاقين لا يصنفون ضمن صعوبات التعلم التي تختص بالأطفال الأسوياء والذين يمكن جعلهم يتجاوزون هذه الصعوبات إذا تم التدخل في الوقت المناسب لتدارك مشكلاتهم والتخلص منها، وقد بين العلماء مظاهر هذه الصعوبات فيما يلي:

¹ ينظر، الخطيب جمال، الحديدي منى، التدخل المبكر، التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، ص133.

² المرجع نفسه، ص114.

أولاً: الاضطرابات السلوكية:

ويمكن ملاحظتها بشكل مباشر على الأطفال دون حاجة إلى تشخيص مختص؛ إذ تبدو جلية على الطفل فور تواصله مع غيره

- إبداء عدم قدرة على التعلم وانخفاض في القدرات العقلية العامة من خلال عدم التفاعل الحسي أو الجسدي
- إصدار استجابات غير عادية لا ينبغي أن تظهر في المواقف التي تحدث فيها
- النشاط المفرط ونوبات الغضب العنيفة ومخالفة التعليمات والنظام
- العجز عن الانتباه والتفاعل المناسب مع وضعيات التعلم التي يوضع فيها المتعلم
- إبداء العجز قبل المحاولة والانسحاب والانطواء ورفض المشاركة
- السلوكيات العدوانية غير المبررة والتخريب¹

ثانياً: الاضطرابات النفسية:

قد لا تظهر هذه المظاهر على الطفل بسرعة ويحتاج إلى متسع زمني للكشف عنها وأهمها:

- إظهار مؤشرات الضيق والانفعال وتغير المزاج السريع
- إبداء الإحباط والتملل والتوقف عن تأدية المهمة قبل إنهاؤها
- اللجوء للإزعاج المتكرر لجذب الانتباه والحصول على الاهتمام
- عدم تحمل أي نوع من الضغوط مهما كانت بساطته

ب-مظاهر التأخر اللغوي:

وهي تلك المؤشرات التي تمكن من تشخيص حالة التأخر اللغوي لدى الطفل؛ حين يظهر أنماطاً لغوية تختلف عن أنماط الأطفال الطبيعيين²، ويميز المختصون في هذا

¹ينظر، المرجع السابق، ص114.

²ينظر، عبد الغني خالد محمد، مقدمة في اضطرابات اللغة لدى الأطفال، إرشادات للوالدين والأخصائيين والمعلمين، دار الوراق، الأردن، ط1، 2015، ص65.

المجال ضعفا في جانبيين من اللغة الاستقبالية والتعبيرية¹، ثم في مرحلة موائية يكشفون عن صعوبة في اللغة التحريرية المتعلقة بالكتابة حيث يبدي الأطفال هذه المظاهر المبينة في الجدول التالي:

مظاهر ضعف اللغة الاستقبالية	مظاهر ضعف اللغة التعبيرية	مظاهر ضعف اللغة التحريرية
- إبداء الطفل فشلا في فهم الأوامر التي تلقى عليه وعدم استجابته لها بشكل متكرر وفي عدة مواقف - تشتت انتباه الطفل وشروده الدائم عند تواجده بين مجموعة من الأشخاص - وتصرف الطفل على نحو يعكس عدم استماعه لما يوجه إليه من تعليمات رغم سلامة سمعه - إظهار صعوبة في فهم المجرد من الكلمات - إظهار الطفل ارتباكا شديدا في التعامل مع الغرباء الذين هم في مثل سنه؛ رغم أنه	- إطالة الصوت بإضافة الصوائت له ويعرف هذا المظهر بالجلجة وهو عرض من أعراض التلعثم ويرافقه إخراج الكلمات مع إسراف في التوتر العضلي - صعوبة توظيف الألفاظ المناسبة في المحادثات المنطوقة التي تتطلب استجابة لغوية سريعة ومحدوديتها - التردد الكلامي غير الطبيعي؛ بتكرار الكلمات والجمل دون حاجة لذلك وتكسير ترتيب حروف الكلمات بإحداث قلب فيها	- كتابة الحروف مقلوبة - الكتابة من اليسار إلى اليمين - فصل الكلمة بكتابة كل جزء منها في سطر - عدم التفريق بين الحروف المتشابهة مثل: (ع، غ) أو (ج، ح،

¹ لينظر، عبد الغني خالد محمد، مقدمة في اضطرابات اللغة عند الأطفال، ص65.

	- الاستعمال الخاطئ للضمائر كمخاطبة المخاطب بضمير المتكلم مثلا - ضعف الخيال الذي يفترض أن يكون خصبا في هذه المرحلة¹	يفترض اندماجه بسرعة مع أقرانه ورفضه التواصل معهم بالتزام الصمت والانسحاب - فشل الطفل في التقاط الأصوات وتحديد أجزائها وعدم وعيه بالوحدات الصوتية وهذا ما يجعله معرضا مستقبلا لصعوبات القراءة والكتابة
--	---	---

والصّعوبات المتعلقة بتمييز اللغة المكتوبة لا تظهر عادة في مرحلة الاستعداد للتّمدّرس لأنّ الأطفال قلما يكلفون بالكتابة لعدم قدرتهم على ذلك، فيتأخر الكشف عن هذه الصعوبات مما يصعب على المتعلم أمر تجاوزها فتتجم عنها صعوبات القراءة في مرحلة التّمدّرس وسيأتي التفصيل في هذا النوع من الصعوبات في الفصل الموالي.

¹ لينظر، الخطيب جمال، الحديدي منى، التدخل المبكر، التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، ص126.

المبحث الثالث: الأنشطة التمهيدية المقترحة لتعليم اللغة:

1- دور رياض الأطفال والتعليم التحضيري:

نما الوعي لدى مختلف المجتمعات بأهمية مرحلة ما قبل التمدرس فأولوا عناية شاملة للأطفال في هذا السنّ، فتضاعف عدد رياض الأطفال في ربوع الوطن وخصصت أقسام المرحلة التحضيرية في كافة المدارس الابتدائية، ليتمكن الأطفال من الحصول على استعداد كاف للولوج إلى عالم التمدرس، خصوصا عند التفطن إلى أن عديدا من الأطفال لا يحصلون على تطور لغوي طبيعي كما ينبغي، ففي مقابل الأطفال الذين يحصلون على هذا التطور تلقائيا دون حاجتهم للتدريب نجد أطفالا آخرين يتأخرون ويبدون اضطرابا يحتاج إلى تدخل مدروس.

يجدر تمييز الفرق بين رياض الأطفال والحضانة لأن الثانية تعني ذلك المجتمع الصغير الذي يحضن الطفل بدل أسرته فتكون بيئته أقرب إلى المنزل بمرافقه، المعتادة ويحيا فيه حياة طبيعية يتمتع فيها بحرية أكبر، إلا أنها تمثل أولى وجهات الانفصال عن حياته المنزلية نحو عالم يجد فيه مجموعة من الأقران، كما تركز الحضانة على توفير رعاية صحية للطفل تتوزع على الراحة والنوم والأكل، في حين تنتمي الروضة للمؤسسات الحكومية التابعة للتعليم وهدفها تربوي تعليمي¹

ولقد توصل الباحثون إلى أن برامج تنمية الطفل يجب أن تكون شمولية فتشكل النمو اللغوي لا يعتمد فقط على القدرة الفطرية التي يكون مزودا بها كل فرد؛ فإن النمو اللغوي يقوم على جانب السلامة الفطرية إلى جانب تنمية المهارة التي ينبغي أن تبدأ العناية بها في هذه المرحلة المبكرة أي مرحلة الاكتساب، وتختص هذه المرحلة بالأطفال الذين هم ما بين

¹ لينظر، الجيلالي أبو إلياس بن فريحة، لغة الطفل ما قبل المدرسة بين الاكتساب والتواصل - مقارنة لسانية - دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015، ص132.

الرابعة والخامسة¹ بعدّها برنامجا داعما للتربية العائلية ومعرّز لها كبنية قاعدية للنظام التربوي

أ- تنظيم البيئة الصفية في الروضة بمايشجّع التواصل الوظيفي:

ترتّب غرفة الصف بعناية بحيث يتم الاهتمام بتوفير وسائل تعليمية مثل الألعاب (المكعبات، ألعاب الأحجيات التركيبية، أدوات المرافق المنزلية وتدابيره وغيرها) والتي تساعد على تقديم نشاطات تلعب دورا حيويا في تطوير لغة الأطفال، حيث يتلقى الأطفال اللغة على نحو وظيفي² يفهم من خلاله بأن اللغة وسيلته في الحصول على ما يريد أو شرح ما يريد ويجد الطفل نفسه يتعلم اللغة كلما تكلم أكثر

ب- الحرص على أن يكون التواصل التعليمي تفاعليا:

يشجع هذا النموذج تنمية المبادرة لدى الأطفال وتشجيعهم على الاستمرارية في التواصل وذلك بتجاوز أنماط التواصل القائمة على السؤال والجواب؛ لأنها تحد من رغبة الطفل في مواصلة التواصل، وينبغي استبدال هذا النمط بتحفيز أكبر قدر من الحواس بدءا بالبصر ومرورا ببقية الحواس³

ج- الوعي بفوائد التعليم المبكر:

إن التعليم المبكر لا يعني إقحام الطفل في صفوف الدراسة في عمر أبكر من الذي يناسبه؛ إنما يعني عدم حرمان الطفل من الاندماج في بيئة مختلفة عن أسرته إلى جانب إتاحة الاستعداد الكافي له قبل الالتحاق بالتعليم المدرسي، فقد يعتقد الوالدان أن إلحاق طفلهما بالتعليم الابتدائي قبل استيفاء السنوات الستّ سيجعله يغتم عاما يختصر عليه

¹ ينظر بن فريجة الحيلالي أبو إلياس، لغة الطفل ما قبل المدرسة بين الاكتساب والتواصل، مقارنة لسانية، دار أسامة، عمان، ط1، 2015، ص 193.

² ينظر الخطيب جمال، الحديدي منى، التدخل المبكر التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، دار الفكر، الأردن، ط10، 2018، ص98

³ المرجع نفسه، ص103

بعضا من الزمن الدّراسي ويغفلون عن حجم المتاعب والصّعوبات التي سيجدها الطفل أمام الدراسة التي تتجاوز مداركه العقلية وقدرته الحركية، ومن فوائد مرحلة إعداد الطفل للتعلم:

- يتهيأ الطفل فيها للتكيف مع مجتمع أوسع من المجموعة التي فيها فيخرج من دائرة اهتمامه بذاته إلى الاهتمام بما حوله وبالأخرين
- يوسّع حصيلة مفرداته اللغوية بعدما كانت محدودة وضيقة المجال.
- يتواصل مع أقرانه وفي هذا النوع من التواصل فوائد جمّة للطفل بعدما كان محاطا بأفراد أسرته الذين يجد نفسه مختلفا عنهم من حيث المرحلة العمرية التي يمر بها برغم كل الخصائص التي تجمعهم بهم خصوصا إذا كان إخوته يكبرونه بعدد من الأعوام؛ فالطفل بحاجة ماسة للتواصل مع من هم في مثل سنه.
- ينمي جوانب من الذكاء لديه والتي ستؤهلها للتفاعل إيجابيا مع مجتمعه مستقبلا.
- يبدأ في اكتشاف ميولاته ويطورها تدريجيا فتتمو معايير الذوق والتميز لديه مابين الخطأ والصواب والخطير والأمن والجميل والقبيح إلى غير ذلك.
- يحقق نموا شاملا متكاملا يقوم على التوازن في جميع جوانب شخصيته: الحس حركي، الاجتماعي، العقلي، الوجداني، الفيزيولوجي.
- يكتسب بعض المهارات الضرورية التي يتطلبها تعليمه في المراحل المقبلة ويتدرج في انتقاله من أجواء المنزل إلى أجواء المدرسة.
- يكتشف أهله ومعلموه ما إذا كانت تعترضه مشكلات النمو في سن مبكرة ليسارعوا في علاجها¹

2- مراقبة مظاهر النمو اللغوي للأطفال في مرحلة التعليم المبكر ومؤهلاتها:

أولا: النمو الجسدي والحركي: يكون سريعا من الولادة حتى السنة الثانية ثم يتباطأ بعد ذلك ليفسح المجال للنمو العقلي والعصبي²

¹ ينظر، السيد عبد القادر شريف، المدخل إلى رياض الأطفال، دار الجوهرة، القاهرة، ط1، 2014، ص16، 17.

² ينظر، المرجع نفسه، ص39

ثانيا: النمو العقلي والمعرفي:

يعتمد تفكير الطّفل في هذه المرحلة على الحدس والتخمين أكثر من التفكير المنطقي، كما يبقى تفكيره متمركزا حول ذاته مما يجعله عاجزا عن فهم الأشياء كما يراها الآخرون، وقد أطلق "بياجيه" على هذه المرحلة اسم: **ما قبل العمليات المنطقية**¹، إلا أن الطفل خلالها يبدي تطورا سريعا في التعرف على الأشياء التي من حوله فيتّقد نشاطه وتزداد قدرته على تقليد الكبار ورغبته في الاستطلاع والاكتشاف

ثالثا النمو اللغوي والتواصلي:

يبدي الطفل استجابة للغة التي يسمعها قبل أن يتحكم في استخدامها إذ يكونصورا ذهنية عبر مدركاته الحسية، ويتمثل دور اللغة في تحديد هذه المدركات وتثبيتها وكذا التمكن من نقلها للغير، وبذلك تتبلور الأفكار في صيغ كلامية ينميها الطفل ويطوّرها لتصبح أفكارا جديدة، ومنمؤشرات النمو اللغوي للطفل:

- نطقه الحروف بشكل سليم
 - ترجمة مشاعره وأفكاره إلى كلمات وعبارات
 - استخدامه مفردات جديدة
 - تطويره لمهارات الانتباه والاستماع
 - تذكره الأناشيد والمحفوظات البسيطة
 - إعادة سرد القصص القصيرة بأسلوبه الخاص²
- ويرافق هذا التطور اللغوي تطور الإدراك الذي يقوم على جملة خصائص متميزة تنظم عملية الاكتساب ومنها: **الحذف والإضافة والانتقاء والترتيب ...**

¹ينظر، السيد عبد القادر شريف، المدخل إلى رياض الأطفال، ص46

²ينظر، المرجع نفسه، ص49.

ويختلف الطفل في إطاره الإدراكي عن الكبار؛ فهو لا يتمكن من الإحاطة بكل تفاصيل الموقف أو الفكرة أو الحدث الذي يمرّ به بأكمله ولا يتمكن من الاستجابة لجميع المؤثرات التي تعترضه؛ لأنّ انتباهه عاجز عن الإلمام بجميع التفاصيل فيكتفي بالتركيز على جوانب منها فقط ويحذف البقية ليتمكن من استيعاب الجوانب التي يوجّه إليها تركيزه، كما يضيف تفاصيل من خياله ليست واردة بالأساس فيكمل صورة ناقصة أو يتصور حدثاً لم يقع، فالإدراك هنا ينطوي على خاصيتين متناقضتين هما الإضافة والحذف¹.

فالطفل يستخدم هاتين الخاصيتين ليطور إدراكه، فعندما يقوم بالإضافة فإن ذلك سعي منه إلى استكمال جزء غائب عن إدراكه، كما يلجأ لعملية الحذف ليفلح في حصر انتباهه وتركيزه على جوانب معينة من الشيء الذي يحاول إدراكه، فهذه العملية تتجيه من التشتت أمام المثيرات العديدة التي لا يملك أن يفهمها دفعة واحدة.

رابعاً: الاعتناء بمهارتي الاستماع والمحادثة لتطوير لغة الطفل

يبين الحاج صالح بأنّ الطفل يتمكن من استنباط البنى اللغوية التركيبية عبر ما يسمعه من مخاطبات أكثر مما يطالعه في الكتب، إذ يصيّرهما مثلاً وأنماطاً يفرّع عليها الكثير من الكلام، «وكلّ ذلك يقع عنده بدون ما شعور واضح ولا يحتاج إلى أن يصوغ هذه المثل على شكل قواعد مثل ما يفعله اللغوي، لأنه مشغول بعمل اكتسابي عفوي، لا بتحليل علمي مشعور به»² فالطفل يخزّن الأنماط وما يشبه القوالب التي ستسلمه فيما بعد إلى إقامة الآليات المساعدة على إنشاء الكلام السليم.

ثم يضيف الحاج صالح في وصفه لعملية الاكتساب موضحاً بأنّ الأطفال لا يكتسبون المهارة التركيبية للغة بحكايتهم لما يسمعون من الكلم والجمل نفسها، إنّما من حكاية العمليات المحدثة لها؛ أي باكتساب الأنماط والمثل لا ذوات الألفاظ، « وهذا ما أشار إليه

¹ ينظر البشري قدرية وآخرون، أدب الأطفال وثقافتهم، ص 90.

² الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحوية العربية، ص 286.

بعض علماء اللغة، إنه:«انتحاء سمت كلام العرب» على حد تعبير ابن جني في كتابه الخصائص.

وفي هذه المرحلة تحديدا يشير **الحاج صالح** بأن: «الطفل قد تبلورت فيه القدرة على التمييز (غير المطرد على كل حال بين الكلم المتمكنة وهي التي تتفصل بنفسها وتستقل بمعناها وبين الكلم غير المتمكنة وهي سائر الأدوات وأهمها حروف المعاني»¹ وقد كان الطفل قبل ذلك عاجزا تماما عن التمييز بين هذه العلامات اللسانية التي يكتسب النوع الأول منها(الأسماء ثم الأفعال)، ثم العلامات من الدرجة الثانية والتي تتسم بالتجريد لأنها لا تشير لمسميات بعينها ولا تحمل معانيها في ذاتها(الحروف والأسماء غير المتمكنة)

ويقسم علماء النفس والتربويون المهارات اللغوية لأربع هي: (الاستماع، المحادثة، الكتابة، القراءة)، وتتدرج تصاعديا على هذا الترتيب ذاته، لكنها عند الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة تقوم على مهارتين فقط هما: **الاستماع والمحادثة**، وتعدّ هاتان المهارتان أهم ما يمكن للطفل حيازته؛ لأنّ المهارتين اللاحقتين تتبنيان عليهما، ويبين الجدول أدناه² خصائص كل مهارة ودورها في عملية اكتساب اللغة لدى الطفل:

مهارة الاستماع	مهارة المحادثة
- يعتبر السمع أول وسيلة تواصلية تعمل لدى الإنسان بعد ولادته - تعمل حاسة السمع من جميع الاتجاهات بخلاف حاسة البصر التي لا يمكنها الوصول إلى ما خلف الإنسان	- يبدأ الطفل في التحدث عبر عملية إرسال ما يخزنه بعدما استقبله كسموع - تتطور المهارة عبر مزيد من التدريب لتمكين الطفل من تطوير المهارة وإنمائها بشكل

¹الحاج صالح عبد الرحمن، النحو العلمي والنحو التعليمي وضرورة التمييز بينهما، ص 24.

²ينظر عبد الهادي نبيل وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة، عمان، ط3، 2009، ص27، 156، 169

أسرع - تعتمد مهارة التحدث على توفر استثارة خارجية أو داخلية؛ كالرد على مخاطب أو الإجابة عن سؤال أو نقل انفعال داخلي أو التعبير عن شعور - تعتمد مهارة المحادثة على الانتقائية لنقل المعنى المقصود - تفتقد مهارة التحدث إلى التدقيق لأنها تعتمد على الارتجال لذلك نجدها تتسم بالسرعة - تحتاج مهارة التحدث إلى التسلسل والترتيب المنطقي وينميها الطفل كلما أتيح له إجراء محادثات أكثر	- تلتقط الأذن الصوت حتى في حالة النوم بينما تتعطل بقية الحواس عن العمل أثناء النوم - تعمل حاسة السمع بشكل إرادي ولا إرادي - يفقد الطفل القدرة على الكلام والنطق تماما إذا فقد السمع لأن القدرتين منوطتين ببعضيهما فالأخرس أبكم مطلقا - يخزن الطفل عبر الاستماع عددا يتزايد بمرور الوقت من الأحرف والمقاطع والمفردات والجمل فهو أهم وسيلة لإثراء الحصيلة اللغوية في هذه المرحلة - يربط الطفل اللفظ مع الصورة المرئية له أو الشكل الذي يدل عليه اللفظ وتكرر هذه العملية أكثر من مرة حتى يتعودها الطفل وتكتسب صفة الاستمرارية
--	--

3- تفعيل استراتيجيات تعليم اللغة :

لا تقلّ هذه الألعاب اللغوية أهمية عن البرامج الجادة المسطرة لمختلف المراحل التعليمية؛ ولأنّ الطفل يحتاج إلى ابتكار وسائل تعليمية جاذبة لا تشعره باختلاف البيئة التي تفتّحت مداركه فيها، فإنه صار لزاماً على من يعلمه أن يبدع في ابتكار الوضعيات المانعة التي تغذّي خياله فيغدو خصباً محقّراً، فالخيال عالم مريح يجده الطفل مطمئناً جداً ليستمر في تنمية حواسه، ويمكن تحويل الأنشطة التعليمية الجافة إلى ألعاب تحمل طابع المشاركة والتنافس تشعر الطفل بعدم انفصال عالم التعلم عن عالم اللعب والتسلية وتستهدف هذه الألعاب تنمية مهارات رئيسة تتبنى عليها كافة المهارات اللاحقة وهي:

- مهارة النطق السليم
- مهارة توظيف المفردات
- مهارة تركيب الجمل¹

فاللعب في الطفولة وسيط تربوي يعمل على تكوين الشخصية حيث يقول عنه **جان جاك روسو**: «اللعب أسلوب الطبيعة في التربية»² فهو وسيلة تعليمية تساعد في تحقيق النمو العقلي؛ لأن الطفل يستخدم أثناءه حواسه كلها فيكتسب المزيد من المهارات بشكل عفوي لا إلزامي، إضافة إلى أن اللعب ليس نشاطاً ترفيهياً فحسب كما يراه الكبار إنما هو أكبر حيز يمكن الطفل من ممارسة التعلم الذاتي، كما أنه يخلصه من الطاقة الفائضة التي تسبب له فرط الحركة وتشتت انتباهه، كما أوضح الفيلسوف البريطاني "هربرت سبنسر" في نظريته المعروفة بمسمى **نظرية الطاقة الزائدة**³ لأن الأطفال لا يصرفون جهودهم في رعاية أنفسهم لذلك يوفرّون طاقة كبيرة سرعان ما تجعلهم يملون من الجلوس في وضعية واحدة لمدة طويلة.

¹ ينظر، فضل الله محمد رجب، الألعاب اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2005، ص32.

² نقلاً عن الحريري رافدة، الألعاب التربوية وانعكاساتها على تعلم الأطفال، دار المناهج، 2012، ص15.

³ ينظر، الحريري رافدة، الألعاب التربوية وانعكاساتها على تعلم الأطفال، ص44.

وعبر ألعاب بسيطة يشترط فيها التكرار للوصول إلى الكفاءة المرجوة يجري الاشتغال على تنمية تلك المهارات، ويعرض الجدول التالي نموذجا تطبيقيا عن كيفية تسيير هذه الألعاب والفائدة التعليمية المنتظرة منها¹، كما لا تخلو كل لعبة من التنافس الذي يكفل دافعية الطفل في الإقبال عليها رغبة منه في الوصول إلى النجاح الذي تنبني عليه اللعبة، كما تراعي هذه الألعاب مبدأ التدرج في اكتساب اللغة من مستوى نطق الحروف إلى نطق الكلمات وصولا عند تركيب الجمل.

أ- المستوى الأول: ألعاب النطق

الوحدة الأولى	الوحدة الثانية	الوحدة الثالثة
"ألعاب نطق الحروف"	"ألعاب نطق الكلمات"	"ألعاب نطق الجمل"
المهارة المستهدفة:	المهارة المستهدفة:	المهارة المستهدفة:
نطق الأصوات والحروف نطقا سليم المخارج والتمييز بين الحروف المتشابهة والمتقاربة وتمييزها متصلة في أول ووسط ونهاية الكلمة	التعرف على الكلمات بالاستعانة بالصور دون حذف لأحد حروفها أو قلبها، مميذا صحة المسموع أو خطئه مع النطق السليم للكلمات نطقا مكتملا	تمكين الطفل من تركيب جمل بسيطة سليمة تعرض عليه كنماذج أو يطلب منه تأليفها مستعينا بالصور
اللعبة 1	اللعبة 1	اللعبة 1
(حدد أول حرف من اسمي)	(تذكر الكلمة المحذوفة)	(كرر الجملة الصائبة)
يُقسّم الأطفال لمجموعات متكافئة الأعداد ويقفون في شكل حلقة يخاطب فيها كل	يتم اختيار قصة قصيرة يستمع إليها الأطفال أكثر من مرة وفي القراءة الأخيرة تبدأ	يعرض المعلم صورا تعرض أنشطة واضحة كنوع من الأنشطة الرياضية أو المهنية

¹ لينظر، فضل الله محمد رجب، الألعاب اللغوية للأطفال ما قبل المدرسة، ص101، 49

المعروفة ثم يعلق على كل صورة بجملة مفيدة كقوله: «يسدد اللاعب الكرة، يقطع الجزار اللحم...»، على أن يقم بين الجمل جملة لا تعبر عن الصورة ويوضح للأطفال أن يكرروا وراءه فقط الجمل التي تعبر عن الصور	اللعبة في حذف المعلم كلمات معينة (أسماء أشخاص، أماكن، أدوات، أجهزة...) يتوجب على الأطفال تذكرها ونطقها	طفل الطفل الذي يقف أمامه بصيغة التعارف: أنا اسمي... واسمك؟ فيجيبه الثاني وهكذا مع تكرار العملية لأكثر من مرة بعدها يأتي دور المعلم في انطلاق مرحلة التنافس من اللعبة فيختار حرفا ويطلب من أحد الأطفال تحديد زملائه الذين تبدأ أسماءهم بهذا الحرف ويتم الإعلان عن الفائز من كل مجموعة والذي يكون قد نجح في تذكر كل الأسماء التي تحمل الحروف المطلوبة
اللعبة 2 (خمّن وصف) يوزّع المعلم الأطفال على فريقين يقفان وجها لوجه يختار كل فرد من الفريق الأول صورة لمنظر طبيعي وتجري محادثة بين حامل الصورة الذي يخفيها وزميله	اللعبة 2 (انظر ثم تذكر) تتبارى مجموعتان يتنافسان في كل مرة متسابقان على تسمية مجموعة من الأغراض التي توضع أمامهم على طاولة أو صور، حيث يمعنون التركيز لمدة دقيقة	اللعبة 2 (حرف في صورة) تعرض على الأطفال مجموعة من الصور الخاصة بالحيوانات أو الأشياء تطلب من الأطفال ذكر مسميات الأشياء التي تعرضها الصور ثم تنطق صوتا معيناً وتطلب من كل طفل

الذي يخمن محتويات الصورة من خلال تركيب جمل استفهامية تبدأ بـ: هل...؟ ويجب حامل الصورة بالنفي أو الإثبات حتى يتمكن المخمن من تحديد أكبر عدد ممكن لما تتضمنه الصورة	كاملة ثم يطلب منهم أن يديروا ظهورهم للأشياء أو الصور ويشرعوا في تذكر أسماها وقد يطلب منهم تحديد ألوانها وأحجامها ودورها	تحديد الصورة التي يوجد هذا الصوت بكلمتها مع التركيز على الأصوات الموجودة في وسط الكلمة
اللعبة 3 (أدوات واستخدامات) يحضر المعلم مجموعة من الأدوات المدرسيّة والمنزليّة والحرفيّة أو صور لها ويجري التباري بين فريقين يبادر كل فرد من الفريق الأول بسؤال عن الأداة وموضع استخدامها ويجيبه فرد من الفريق الثاني والفريق الفائز هو من يحوز أكبر عدد من الأطفال الذين أجادوا تركيب جمل سليمة عند السؤال والإجابة	اللعبة 3 (أفعال في صورة) تُعرض على الأطفال صور تجسد فعلا معيناً كالأكل أو القراءة أو الجري...ويطلب المعلم من كل طفل أن يلخص محتوى الصورة في كلمة واحدة تدل على الفعل الذي تعرضه الصورة، ويقوم التنافس على حسن اختيار الفعل المناسب مع سرعة ذلك إضافة إلى لفظ الفعل بشكل سليم	اللعبة 3 (الصّوت الأخير) يتنافس فريقان من الأطفال ويتم ذلك بترشيح متسابقين كل من فريق يتباريان حول سرعة الكشف عن الحرف الأخير من مسمى لمهنة يحاول كل متسابق تجسيدها في مشهد تمثيلي صامت (كالنّجار أو المعلّم أو السّائق...) ويتدخل المعلم في تسمية الجزء الأول من الكلمة إذا تعرّس على الأطفال اكتشافها ويترك لهم تحديد الصوت الأخير

ب - المستوى الثاني: ألعاب توظيف المفردات

الوحدة الأولى	الوحدة الثانية	الوحدة الثالثة
"ألعاب توظيف الأفعال"	"ألعاب توظيف الأسماء"	"ألعاب توظيف أدوات الربط"
المهارة المستهدفة:	المهارة المستهدفة:	المهارة المستهدفة:
التمييز بين أزمنة الأفعال مع التحكم في توظيفها توظيفا سليما	حيازة كم معتبر من الأسماء الدالة على: الألوان، الأماكن، الأغراض، أسماء الأعلام...	تمكين الطفل من استخدام أدوات الربط بأنواعها بالإضافة لأدوات الاستفهام وأحرف الجواب
اللعبة 1	اللعبة 1	اللعبة 1
(ارسم ما تسمعه من أفعال أمر)	(أصوات ومصادر)	(إنشاء حكاية)
يقدم المعلم للأطفال الموزعين مثنى مثنى صورا بسيطة ويشكل كل ثنائي من الأطفال فريقا حيث يضطلع صاحب الصورة بمهمة وصف مكوناتها لشريكه عبر أفعال الأمر: (ضع، ارسم، لون...) فيما ينقذ الآخر هذه الأفعال فيرسم ما يوجهه إليه زميله على الورقة البيضاء التي بحوزته، ويفوز من يكون رسمه أقرب إلى الصورة الأساسية	تتم تغطية عيون الأطفال ويطلب منهم إرهاف السمع ليميزوا نوع الصوت الذي يسمعون في كل مرة مع تحديد مصدره؛ كأن يميزوا صوت الصفيح الصادر عن صفارة أو صوت تقليب الأوراق أو صوت أحد الزملاء فينمون حاسة الإنصات كما يتعرفون مسميات الأشياء وأصواتها	يمكن أن يتسابق الأطفال في هذه اللعبة فرادى كما يمكن أن يتنافسوا في مجموعات، ويتفق المعلم مع الأطفال على اختيار بداية لقصة ثم يختار الأطفال المتسابقون أداة الاستفهام المناسبة لتوليد أحداث القصة؛ كأن يقول: «عاش في بيت فقير شاب» ويشرع الأطفال في توجيه الأسئلة بتوظيف أدوات الاستفهام ما اسمه؟ من يعيش معه؟ هل كان سعيدا أم حزينا؟ ويسترسل المعلم في سرد القصة ويحتسب الفوز

اللعبة 2	اللعبة 2	اللعبة 2
(هات النقيض)	(أشياء حولك)	(علل أفعالك بالأدوات المناسبة)
يوزّع المعلم الأطفال على ثلاث مجموعات تعرض على كل مجموعة صورة تجسد فعلا معيناً (يصعد يبكي، يجري...) ويطلب منهم أن يقدموا نقيض الفعل الذي يرونه في الصورة بكلمة واحدة (ينزل، يضحك، يقف...)	يذكر المعلم شياً من الأشياء الموجودة في الفصل مكنياً عنها بصفة من صفاتها وينتظر أن يحزر الأطفال اسم الشيء، وكلما سبق منهم واحد إلى تسمية الشيء تحصل على نقطة، فيتعلم بذلك دقة الملاحظة ويحوز مفردات جديدة تتضاف لرصيده	يطلب المعلم من الأطفال أداء مشاهد تمثيلية صامتة تعبر عن سلوك معين ثم يستفهم عن الأفعال التي قاموا بها باستخدام لم...؟ ولماذا...؟ فيجيب هو معللاً فعله بـ: لأن ول... كأن يقوم بفتح كتاب أوفتح النافذة ويجيب لأنني أريد أن أقرأ، لأن الجو حار... وهكذا تحتسب الغلبة لأكثر طفل أجاد التعليل

وعلى تلك الوتيرة يتضاعف إقبال الطفل على التعلم من خلال التعزيز الفوري الذي تقدمه الألعاب في نهاية كل لعبة والتّجّاح فيها، بالإضافة إلى ما تتيحه من تواصل وتفاعل إيجابي بين الأطفال والذي يشكل وسطاً ملائماً جدّاً للنمو اللغوي وتقريب المفاهيم المجردة وتنويع المواقف الشبيهة بالمواقف التي يجدها في حياته فيصقل لغة المشافهة لديه ويطوّر ما يرافقها من نبر وإيماءات دون وعي منه بذلك.

4 - أنشطة تعليمية تعدّ الطفل للقراءة والكتابة:

لا يمكن فهم التعقيد العجيب الذي تمر به العمليات الذهنية التي يقوم بها الطفل وهو يتعلم القراءة والكتابة، كما يعسر إنجاؤه إذا تعثر في هاتين المهارتين إلا أنه يمكن مساعدته على سرعة الاكتساب بعد التعرف على الإعداد السليم الذي يهدي إلى ذلك، ويمكن إجمال هذا الإعداد في التوجيهات المصنفة في هذا الجدول¹ والتي تنطلق دوما من العناية الشديدة بالمشافهة التي يعتمدها الحاج صالح

توجيهات الإعداد للكتابة	توجيهات الإعداد للقراءة
- تدريب الأصابع وتمارينها بالعجينة لاكتساب مهارات إحكام القبضة وتقوية الأعصاب وعضلات اليد الرخوة والتي لا تكون مكتملة النمو مما يجعل أمر إرغامه على إمساك القلم من العبث - تدريبه على المواءمة بين ما تبصره العين وما تخطه اليد من خلال حمله على رسم الخطوط المستقيمة والمائلة والمنحنية والمنكسرة - تجنب إرغامه على مراعاة مسافات كتابة الحرف لأنه يوجه تركيزه إلى تقليد شكل رسم الحرف واتجاهه الصائب - التأكيد على الوضعية السليمة لجلوس الطفل لأنها مؤثر بالغ على مدى جودة خطه مستقبلا	- أن يقرأ له شخص يجيد القراءة ويطلب منه تكرار بعض الكلمات التي يسمعا - حثهم على التظاهر بالقراءة من خلال تتبع الأسطر المكتوبة بالأصبع على أن تكون النصوص مرفقة بصور توضيحية تحفز عملية التعليق التي يقوم بها الطفل إزاءها - حمله على اكتساب أصوات الحروف مع مراعاة عرضها دون ترتيب انطلاقا من الأسهل - إرفاق قراءة الكلمات للطفل بإيحاءات وتعبيرات الوجه لتمكينه من المعاني - قراءة الجمل البسيطة والقصيرة له وبخاصة تلك التي تكتب على المنتجات الغذائية كعلب العصير

¹ لينظر جميل طارق عبد المجيد، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، ص 258، 259.

- أكياس الحلوى أو ما شابه - تكرار قراءة كتاب بعينه لتحفيز نشاط الذاكرة - الحرص على أن تكون أغلب النصوص المنتقاة من الأناشيد أو القصائد البسيطة¹، لأن خاصية الغنائية والترنم في هذه النصوص تحفز ذاكرة الطفل على الفهم والحفظ - حمله على تنغيم العبارات التي يعلق بها على مشاهد قصة أو حكاية؛ فالتنغيم فرصة تتيح للطفل تنمية عادات كلامية معبرة²	- تعليمه وضع الورقة أو الدفتر الذي يكتب عليه في اتجاه سليم لا يعسر عليه عملية الكتابة - تبين الاتجاهات السليمة لرسم الحروف لتجنب تشويهها - كتابة الحروف بشكل منقط ليسير الطفل على منوالها - حث الطفل على محاكات الحروف الجميلة في الكتب أو المصاحف توجيه إدراكه إلى الوعي بالكتابة على السطر
---	---

ويجدر الانتباه دوماً إلى أنّ هذه التوجيهات تختص بمرحلة الإعداد فقط فلا يتعجل المعلم ظهور النتائج وتحقيق الكفاءات؛ لكونها تختلف من طفل لآخر.

5- الإبداع والتفوق ودورهما في تسارع نمو اللغة:

يبيد بعض الأطفال مظاهر للنبوغ في مراحل مبكرة جداً أو ميولات للإبداع والابتكار ويكون الباعث على ذلك وراثية جينية تجعلهم يوفقون إلى تحصيل دراسي عال مستقبلاً، وقد كان حاصل الذكاء في أوائل القرن العشرين هو المقياس الأوحى في تحديد مسار التفوق ثم اعتبر عدد من الباحثين وجود عوامل أخرى تبث على التفوق ومنها التحصيل والأداء والإبداع والابتكار المعرف على أنه: «تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات التي لا تحددها المعلومات المتوافرة»³ يقوم الإبداع على جملة من القدرات

¹ ينظر البشري قدرية وآخرون، أدب الأطفال وثقافتهم، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015، ص280

² ينظر، حلاوة محمد السيد، الرعاية الثقافية وأدب الأطفال- مدخل إلى أدب الطفل، سلسلة دراسات وقضايا الطفولة المبكرة ورياض الأطفال، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 2011، ص182.

³ غسان أبو فخر وآخرون، التربية الخاصة بالطفل، منشورات جامعة دمشق، ط1، 2006، ص91.

التي من شأنها أن تسهل اكتساب اللغة عند الأطفال وتطويرها ويمكن تصنيفها في الجدول أدناه¹

الطلاقة:	المرونة:	الأصالة:	الإفاضة:	الحساسية
وهي القدرة على تشكيل أكبر عدد من الأفكار في وقت قصير وتنقسم إلى:	ويقصد بها تقديم استجابات متنوعة يعيدة عن الجمود مع سرعة في التحول من اتجاه لاتجاه آخر وتنقسم إلى:	تتمثل في الخروج عن المألوف من الأفكار والإتيان بشيء مبتكر	تتلخص في إدراك التفاصيل مع إمكانية إضافة أكبر عدد ممكن من الاختيارات التي يمكن توقعها	للمشكلات: يقصد بها تقديم حلول متباينة بعد إدراك تفصيلي لجوانب المشكلة
طلاقة الأفكار	مرونة تكتيكية			
الطلاقة الارتباطية	مرونة تلقائية			
الطلاقة التعبيرية				

¹ لينظر، الحريري رافدة، الألعاب التربوية وانعكاساتها على تعلم الأطفال، ص 114.

الفصل الرابع

جهود الحاج صالح التّعليمية في مختلف المراحل:

المبحث الأول: مراحل التّعليم القاعدي الابتدائي والتّعليم المتوسط

المبحث الثاني: مراحل التّعليم الثانوي والتّعليم العالي

المبحث الثالث: أعمال الحاج صالح الميدانية ومشاريعه العلميّة الخادمة للتّعليميّة

تمهيد:

يمرّ المتعلّمون في معظم أقطار الأوطان العربية بأطوار تعليمية ثلاثة هي: الابتدائي والمتوسط والثانوي مع اختلاف غير بعيد في تسمية هذه المراحل، ولم يفصل الحاج صالح في مناقشته لتعليم اللغة العربية بين هذه المستويات الثلاثة إلّا في مواضع نادرة جداً، إنّما تعامل معها على أنها مرحلة واحدة فيها تتم التنشئة والإعداد للمرحلة التي يستعد فيها المتعلم ليغدو فرداً واعياً يستطيع مواكبة التطورات المعرفية التي سيجدها ضمن مرحلة التعليم العالي، وكان يشير دوماً إلى أن تعليم اللغة العربية في جميع تلك المراحل يشكو من علل مشتركة وأعباء متشابهة.

يقول عن حال تعليم اللغة العربية في مقابل نظيراتها من اللغات الأجنبية: «وأما تعليم اللغة العربية في مختلف المستويات فله سهم أيضاً في تأخر العربية وعدم نجاحها في منافستها للغات الأجنبية، وأكبر عيب فيه أنه لا يتجدّد كما يتجدد تعليم اللغات الغربية في مضمونه وطرائقه»¹؛ فمبدأ التجديد والتخمين راكد متثاقل رغم أن تسارع التغيير في جميع الأصعدة العلميّة يقضي بأن تتجدّد المناهج التعليمية بشكل ينسجم مع حركة التطور التي يشهدها هذا العصر.

إذ يجدر بالتعليم أن يكون منفتحاً على العالم يستفيد بشكل مستمر من ترقية تتجده من الوقوع في التّأخر وتجعله متطلعا للبحث عن الأفضل، غير أن هناك عدداً من الظروف التي حالت دون ذلك فقد ظلت المنظومة التربوية تقف على برامج ومناهج لم يكتب لها التجديد لمدة بلغت اثنتي عشرة سنة تقريباً² وهي فترة طويلة تنتهي فيها حتماً صلاحية المناهج.

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، إعادة الاعتبار للغة العربية في المجتمع العربي، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، المجلد 11 العدد 1، 2009، ص 67.

² ينظر، العربي دحو، المنظومة التربوية المدرسية والعلمية الجامعية بين جهود التأصيل ومفترقات التعطيل، دار الألمعية، قسنطينة، ط3، 2014، ص 119.

المبحث الأول: مرحلة التعليم القاعدي (الابتدائي والمتوسط):

1- مشكلات تعليم اللغة العربية في مناهج التأسيس والحلول المقترحة لها: رصد الحاج صالح مجموعة من المشكلات المشتركة بين كل المراحل التعليمية التي تسبق المرحلة الجامعية، لذا قبل التفصيل في كل مرحلة من المرحلتين (الابتدائي، المتوسط) على حدة سنقف على هذه المشكلات إلى جانب الحلول التي اقترحها الحاج صالح لتجاوزها

أ- المشكلات:

تتداخل هذه المشكلات فيما بينها؛ والسبب في ذلك أنّ هناك من المشكلات ما يبعث على نشوء مشكلة أخرى، لذا يقول الحاج صالح في هذا السياق: «ولتعليم اللغة مشاكل عويصة تحتاج أن ينظر فيها النظر العلمي، وكل هذا يحتاج إلى أن تشترك في البحث فيه الاختصاصات المتنوعة من اللساني إلى الإلكتروني إلى الرياضي إلى الفيزيولوجي والطبيب وعالم النفس وعالم الاجتماع والمربي»¹ فحرّى بالقائمين على ميدان التعليم أن يستعينوا بكل تلك المجالات لأنهم يشرفون على مهمة عظيمة وهي تنشئة إنسان وتكوين عقل؛ إذ الغاية الحقيقية من التعليم ليست تمكين المتعلم من مجموعة المعارف التي يتلقاها في مختلف المواد؛ إنما جعله فردا قابلا للتطور والتعامل السليم مع واقعه، ومن هنا يحصي الحاج صالح للتعليم في هذه المرحلة جملة المشكلات التالية:

- التّخمة اللغوية:

وهو مصطلح يعبر به الحاج صالح عن ذلك الكمّ الكبير من المعلومات التي تفوق حاجة المتعلم ويستعير لهذا المفهوم مصطلحا آخر وهو مصطلح العقمي، حيث يعيب على المناهج التعليمية صفة الحشو والتراكم المفروضة على المتعلمين في المراحل الأولى من التعليم بحجة إثراء رصيدهم اللغوي وشحنه بالمفردات التي تساعد في اكتساب اللغة وإنماها.

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، إعادة الاعتبار للغة العربية في المجتمع العربي، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، المجلد 11 العدد 1، 2009، ص 72.

مع أن هذا الحشو يحملهم على النفور ولا يمكنهم أبدا من تحصيل اللغة، إذ يكفيهم القدر الذي يمكنهم استيعابه وعدم تضييعه، يقول في هذا السياق: «يعتقد بعض المعلمين أن كل ما يوجد في اللغة صالح للتعليم لا لشيء إلا لأنه جزء من اللغة فكلما زاد علم المتعلم باللغة وأوضاعها مهما كانت فهو ثروة لغوية ولا بد أن تفيده، وهذا غير صحيح يل ينفيه الواقع الذي يعيشه المتكلمون فخلافا لما يعتقد هؤلاء فإن المتكلم العادي لا يستعمل في مخاطباته اليومية إلا عددا محدودا جدا من المفردات»¹ وبهذا لن يحتاج المتعلم إلى حيازة عدد من المفردات التي تحمل المعنى ذاته (الترادف) أو المفردات التي لا تؤدي غرض التواصل لبعد معانيها عن واقع المتعلم وبيئته.

- تدريس اللغة الأدبية الفنية:

يشيع الاعتقاد في التعليم بأن اللغة التي يعامل بها المتعلم ينبغي أن تكون رسمية راقية متينة السبك لتليق بمقام العلم، فنجد أغلب ما تنتقيه المنظومات من النصوص التعليمية مأخوذا عن مصادر ودواوين من أمهات الكتب رغم صعوبة مادتها اللغوية واستعسار فهمها على المتعلمين، مع أنه لا يجدر بالنصوص أن تكون مغرقة في الفنية الأدبية إلا بعد تمكن المتعلم من اللغة البسيطة المتداولة، لأن الذائقة الفنية للمتعلم قد لا تكون على استعداد كاف لتفكيك وفهم الصور البيانية المغرقة في الخيال.

ومطالعة النصوص الأدبية نوع من الترف العقلي الفني الذي لا يتناسب مع جميع أطوار التعليم؛ لأن من بين الغايات الأساسية المنشودة في تلك النصوص القرائية محاكاة المتعلم لها وليتم ذلك يجدر أن تكون النصوص في متناول المتعلم مشابهة لما يجده في بيئته ومحيطه.

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص 179.

- فصل القواعد اللغوية عن التطبيق:

ويُقصد بذلك تدريس القواعد اللغوية لذاتها، بجعلها غاية يتوسل إليها المعلمون كل السبل لبلوغ إرسائها لدى المتعلمين؛ حتى إننا لنجدهم يُمتحنون في اختبارات اللغة بتوجيه الاهتمام الأكبر لقياس تحكمهم في القواعد على الرغم من أنها ليست تلك هي الغاية المقصودة من تعلم اللغة، يقول **الحاج صالح** مبيناً وجه الخطأ في هذا الدأب الذي تقشى وطغى على مناهج تعليم اللغة العربية: « فالذي نقصده من تعليم اللسان هو إكساب المتعلم القدرة العملية لا النظرية على استعمال اللسان وليس أن نجعل منه عالماً متخصصاً في علوم اللسان كعلمي النحو والصرف»¹ والمتعلم من هنا مطالب بتمثيل هذه القواعد في قراءته وتواصله لا باستظهارها وتعداد أحكامها وحالاتها.

ثم إنَّ المعلمين كثيراً ما يقفون موقف المفسرين تساؤل متعلميهم عن الجدوى من تعلم الإعراب والأوزان الصرفية فلا يجيبون عن تساؤلهم ذاك وقد يكتفون بزجرهم في استتكار فما تعلم العربية في تقدير أغلبهم سوى مجموعة من القواعد الضابطة التي ينبغي أن تحفظ في تقديس يصون اللسان عن مجانبة الصواب اللغوي وانتهى، وقد كان حري بهم أن يبينوا لمتعلميهم بأن الغاية الأساسية من تعلّم الإعراب هو تمثيله في قراءاتهم وتخطابهم حتى لا يذهبوا بالمعنى وهم يلحنون.

ب-الحلول المقترحة:

- تخفيف الفصحى:

يقترح **الحاج صالح** في مقدمة الحلول للمشكلات التي تعترض تعليم اللغة العربية قضية تخفيف الفصحى وقد تم التوغل في تفاصيل هذه القضية في الفصل الثاني عند مناقشة قضية الازدواجية اللغوية، لذا سيتم الاكتفاء في هذا المقام بتوضيح الكيفية والسبل التي يمكن من خلالها تخفيف اللغة الفصيحة دون اللحن فيها أو الإخلال بقواعدها.

¹الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص168.

ويعرض الحاج صالح هذا المقترح من خلال وجهتين الأولى منهما هي تخفيف الفصحى، والثانية تفصيح العامية، واتباع الوجهتين يقود إلى نتيجة واحدة هي الحصول على لغة عربية بسيطة تؤدي وظيفة التواصل وتحفظ السلامة اللغوية المطلوبة، فتخفيف الفصحى يتأتى باستعمال المعلم ألفاظا متداولة في الحياة اليومية للمتعلم تمكنه من الفهم المباشر ولا تذهب به نحو الاستغلاق والاضطراب.

وعن تفصيح العامية يقول: «أما محاولة تفصيح العامية فقد يقوم المجمع المصري بمثل هذه المحاولات إلا أن الهدف يختلف، فالتعليم العادي للغة العربية يجب في نظرنا أن يعتد بالأداء المسترسل والمنقبض اللذين عرفهما السليقيون ممن أخذت منهم اللغة غياب الأداء المسترسل الفصحى يؤدي إلى تعميم العامية في جميع المقامات واستبدالها بها من تلك التي يسود فيها الاسترسال حتى في تدريس العربية الفصحى نفسها يستريح المعلم بلجؤه من الأداء المنقبض إلى العامية.

وهو أمر جد طبيعي وينبغي أن نلوم أنفسنا ولا نلومه لأننا لم نعلمه كيف يحدث غيره بالفصحى المسترسلة في المقامات التي تستلزم ذلك»¹ والغريب في الأمر أن كثيرا من المعلمين لا يجد غرابة في القفز بين الأداء الفصحى اللائق بالمقام المنقبض والعامي رغم الفرق الشاسع بينهما ولا يعمد إلى الوسطي بينهما وهو الأداء المسترسل الذي يشير إليه الحاج صالح؛ فنجد معلم اللغة يستهل حصته التعليمية بأداء يشبه التلاوة ثم لا يسعفه ارتجاله قصير النفس فينتقل منه إلى الاداء العامي المطلق، وقد يبرر ذلك بأنه من قبيل التبسيط وتقريب الفهم للمتعلمين.

ويضيف منبها لخطورة تراجع الفصحى حتى في المقامات التي يجدر بها أن تتواجد فيها واستبدالها بالعامية قائلا: «وقد اقتنع بعضهم بسبب احتقاره للفصحى بضرورة إقامة العاميات في كل بلد عربي مقام الفصحى للنقص الفظيع الذي تتصف به بالنسبة إلى حضارة

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، إعادة الاعتبار للغة العربية في المجتمع العربي، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، المجلد 11 العدد 1، 2009، ص 70.

المشافهة الحديثة»¹ وقد انتشرت هذه النزعة بشكل مخطط له حتى اقترحت بين الحلول التي تدعو لتبسيط التعليم وإصلاح المناهج.

ونُسب للحاج صالح أمر تشجيع تبني العامية بدل الفصحى في ميدان التعليم ولعل أصحاب هذه الدعوة لم يفهموا مقصد الحاج صالح من التخفيف واعتقدوا أنها دعوة للتحلل من قيود الفصحى التي تشق على المعلمين عند التواصل، يقول « فلا يمكن أن ينطق بالفصحى الباحث والأستاذ وأي ناطق بالفصحى في جميع المناسبات وخاصة في أحوال الخطاب التي تستلزم التخفيف والاسترسال، فليس كل خطاب خطبة، وقد يظن الظان أننا نعني بذلك العامية، لكثرة ما رسخ في الأذهان أن التخفيف هو لحن، فاللذي نعنيه هو الفصحى التي كان يتخاطب بها العرب في حياتهم اليومية»² وهنا نجد أنه قد أشار إلى أن المجتمع الذي يبتعد فيه الأداء الترتيلي عن الأداء العفوي يخلق مشكلات خطيرة وهذا ما ينبغي تصويبه وبخاصة عند المعلمين.

ويضيف محلا هذه الفكرة: «والذي قد يتجاهله المعلمون أن العربية الفصحى التي كان يتخاطب بها العرب في زمن الفصاحة السابقة كانت بنفس الخفة التي تعرفها العامية اليوم والدليل على ذلك أوصاف النحاة الأولين لها كسيبويه وأهل الأداء علماء القراءات»³

ولا يمكن إنكار أمر إعراض الناس عن استخدام اللغة الفصحى «لأنهم لا يعرفون منها إلا الترتيل فكأن الناطق بها يقرأ من كتاب»⁴ واستعمال اللغة على هذا النحو يجعلها رتيبة خالية من النبر والتنغيم الذي يقتضيه التواصل الخطابي الحي الذي يتطلبه السياق، فيصبح الأداء جافا مخلا بعملية التواصل التي تستدعي حيوية ينبغي أن يوفرها المتخاطبان

¹المرجع السابق، ص66.

²المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³المرجع نفسه، ص67.

⁴المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- تدريس النحو كمهارة لا كتنظير:

إن الغاية التي يدرّس النحو من أجلها هي ضبط اللسان عن الخطأ والتغيير المجانب للصواب فالنحو وسيلة لا غاية بحد ذاتها من هنا فإن الطرائق التي ينبغي أن تعتمد لتدريس النحو لا تقضي مطلقاً لحفظ القواعد النحوية.

ويذكر لنا أمر قد أشار إلى بعض الوسائل التعليمية التي كان يلجأ إليها العلماء القدامى في العصور الأولى التي تلت وضع النحو، وأشهرهم **الجاحظ**؛ حيث نقل عنه قوله في البيان: « كانوا يروون صبيانهم الأرجاز ويعلمونهم المناقلات ويأمرونهم برفع الصوت وتحقيق الإعراب" فهذه طريقة وهو التشبع بالسمع وبالمناقلات بكلام العرب شعرا ونثرا فتشرب المتعلم بالنصوص كان في هذا العصر المتقدم هو الأصل في تعلم العربية لا الاكتفاء بحفظ القواعد ومعرفتها معرفة نظرية»¹ وتلك طريقة تعليمية لا يمكن إنكار نجاحها لأن المتعلم في مراحل تعلمه الأولى شبيه بالإسفنجة التي تمتلك قدرة كبيرة على السحب والتشرب كما يسميه **الجاحظ**، وكلما كان التشرب بتلك النصوص أوفر كان الاكتساب والتعلم أجزل، وخير دليل على ذلك هو أن تنشئة الأدباء والكتاب كانت تبدأ من حفظ القرآن الكريم ومتون الأحاديث النبوية وعيون الشعر العربي في سن مبكرة جداً.

وتعليم اللغة لا يتوقف عند جانب تمكين المتعلم من السلامة اللغوية التي يضمنها تطبيق القواعد النحوية بما تحمله من مصطلحات تزدهم في ذهن المتعلم فيسقطها على التراكيب التي يصادفها بدل أن يستفيد منها مهارة التصرف في البنى اللغوية بما يطلبه المقام الذي هو عليه، فنجد المتعلم يتلقى مسميات نحوية لا يفهمها كل الفهم وتلك قضية أسالت حبرا كثيرا بسبب الجدل الذي أثارته؛ فعند الدكتور **طه حسين** أن التسمية بالمسند إليه والمسند، أخصر وأبسط من فاعل ونائب فاعل، ومبتدأ وخبر... وأن هذه التسمية لا توقع التلميذ في ثنائية حين يتعلم البلاغة، بل يمتزج معها النحو بالبلاغة امتزاجا موسيقيا²

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحوية العربية، ص274.

² عبد التواب رمضان، دراسات وتعليقات في اللغة، ص141.

- أسبقية المشافهة على الكتابة والتحرير:

لقد كان الاعتناء باللغة المكتوبة على حساب اللغة المنطوقة آفة تعليمية أعابت المناهج القديمة، على الرغم من الأهمية العظيمة للجانب الشفهي من اللغة؛ لأن المشافهة أصل اللغة والكتابة فرع منه، وعليه ينبغي التخلي عن الاعتقاد الخاطئ في أن تعليم اللغة يبنى على النصوص المحررة؛ لأن الاستعمال الطبيعي للغة الحية شفهي لا مكتوب فحسب.

يقول **الحاج صالح**: «المنطوق وبالتالي المسموع هو الذي يرجع إليه المتعلم للغة الحية أولاً وآخرًا... فإذا اكتفى فيه على الجانب الكتابي فقط أو قل نصيبه في التعليم فإن الطالب سيظطر بعد تخرجه أن يخاطب الناس بلغة مصطنعة»¹ ذلك أن اللغة المكتوبة تنشأ في سياق يسميه **الحاج صالح**: **السياق الإجلالي** أي الرسمي الذي يكون في موضع انقباض وهو مختلف عن سياق المشافهة الذي يسميه: **السياق الاسترسالي** المتعلق بمقامات ومواضع الأنس، وتلك المواضع هي الأكثر حضوراً في الحياة اليومية؛ ويكون التعبير فيه عفويا بعيداً عن التكلف، وهو المستوى الذي قامت العاميات واللهجات محله.

ويضيف مدعماً هذه الوجهة: «فللکلام المنطوق أهمية مماثلة للكلام المكتوب وخاصة في عصرنا هذا بل قد يفوقه بتطور وسائل الاتصال الشفاهي ويتجاوز كل ما هو مقروء»²، كذلك فإننا نجد بأن أبناء هذا العصر يعتمدون كثيراً على المسموع كمصدر لتلقي المعلومات والثقافة صار يغطي جزءاً كبيراً جداً من ميادين الثقافة والعلوم، في مقابل الاستعمال الانقباضي والوجه المكتوب من اللغة الذي يعجز عن تغطية كافة أحوال الخطاب التي تقتضيها الحياة وتدعو إليها.

- استثمار الانغماس اللغوي:

وقد سبق شرح هذه الظاهرة عند الحديث عن الأفكار التعليمية التراثية مع **الجاحظ**، وغمس المتعلم في بيئة مشبعة باللغة التي يراد له تعلّمها، وتجسيد هذه الممارسة يقتضي

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ج1، ص176.

² الحاج صالح عبد الرحمن، إعادة الاعتبار للغة العربية في المجتمع العربي، ص66.

الخروج بالمتعلم من حدود الفصل الدراسي وتقريبه من المواقف التي يجدها في الحياة اليومية ولعل أنسب طريقة من طرائق التعليم الحديثة التي من شأنها أن تتواءم مع ما يقترحه الحاج صالح هنا هي طريقة التعليم بالوضعيات التواصلية، والتعليم عبر حل المشكلات التي تعد من صميم المقاربة بالكفاءات والتي سيأتي شرح مفهومها في القادم من عناصر هذا المبحث.

- تكوين المعلم وشروط إعدادة لعملية التعليم:

لم يغفل الحاج صالح عن التفصيل في شأن تكوين المعلم لأنه بالرغم من عد المتعلم أهم أقطاب العملية التعليمية، إلا أن المعلم يبقى قائد هذه العملية ومسيرها، وقد تلقى على عاتقه مسؤولية جسيمة يتحمل من خلالها نتيجة النجاح أو الفشل في تمكين متعلميه من المادة التي يتولى تدريسها، فيتحتم عليه أن يكون ملما بمادته متمكنا منها كل التمكن، وأن يحوز القدر الموسوعي الذي يفوق بكثير ما يراد للمتعليم حيازته.

لذلك لا يعفى المعلم من ضرورة التعمق في المعارف اللغوية النظرية المتعلقة بالنحو الخليلي الأصيل، ويبرر الحاج صالح ذلك في قوله: «فإن الذي يحتاج إلى العلم النظري هو المعلم والمدرس لا التلميذ، وحاجته إليه إنما هي ناتجة عن حاجته المسيسة إلى تصور صحيح للمادة التي يدرسها»¹ ولذلك ارتأى أن يبنى تكوين المعلم على ثلاثة شروط²:

- **الشرط الأول: الملكة اللغوية الأصلية** وتتمثل في إحكامه لملكة اللغة قبل أن يدخل في طور التخصص

- **الشرط الثاني: أدنى كمية من المعلومات النظرية في اللسان** ويقصد بهذا الشرط أن يتوفر لدى المعلم تصور سليم للغة وعلومها ولا يتم له ذلك حتى يكون مطلعاً على ما جادت به اللسانيات العامة واللسانيات العربية.

الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 199.¹

² ينظر، المرجع نفسه، ص 199، 200.

- الشرط الثالث: ملكة تعليم اللغة ويرمي بهذا الشرط إلى حصيلة تكوين المعلم على في مجال البحوث اللسانية والتربوية وتطبيقاتها.

ثم أضاف الحاج صالح لتلك الاقتراحات دعوته إلى تكوين المعلم في مجال الترجمة واللغات الأجنبية التي سترتقي بمستواه وتجعله على علم بما يجد في مجال تخصصه؛ أي إن المعلم يتعلم من تعليمه ومن خبرات طلبته والتعليم الذي لا يؤدي إلى تعلم يعتبر تعليمًا قاصراً، ويعتبر القائم به مقصراً في أساليب تعلمه وطرقه، ولهذا فإن كثيراً من المعلمين لا ينمون في مهنة التعليم لأنهم لا يحاولون أن يضيفوا إلى معلوماتهم وخبراتهم معلومات وخبرات أخرى¹ وقد أثار الحاج صالح قضية تعلم المدرسين للغات الأجنبية؛ لأن المعلم «الذي ليس له سوى لغة واحدة لا يستطيع أن يثري في زماننا هذا ما قد حصل عليه من المعلومات في الجامعة ... ولا يكفي في نظرنا أن نضاعف ساعات اللغات في التعليم ما قبل الجامعي بل لابد من اتخاذ التدابير الحازمة في ذلك»²، وتلك وجهة لا ينكرها أحد في هذا الزمن الذي صار المتقن فيه للغة واحد كمن لا يتمتع بكافة الحواس التي تمكنه من إدراك ما حوله.

2- المحتوى المنهجي في الوثائق التعليمية لمختلف المراحل

تحدّث الحاج صالح عن هذا الموضوع عند ذكره لمسألة التخطيط لوضع المادة اللغوية ضمن المناهج، ومراعاة التسلسل المنطقي الذي يجد أن يربط أجزاءها³، وقد اعتنت المناهج التعليمية الحديثة بهذا الأمر فزودت التعليم بحقيبة توثيق تقدم تغطية شاملة للعملية التعليمية التربوية، والتي من شأنها التفصيل والتمثيل لكل الأنشطة التي تبلغ التعليم نحو الكفاءة المرجوة منه وسنتعرف فيما يلي على هذه الوثائق وعلى خصائصها ودور كل منها

¹ آل ياسين محمد حسين، مبادئ في طرق التدريس العامة، المكتبة العصرية، صيدا، ص5.

² الحاج صالح عبد الرحمن، إعادة الاعتبار للغة العربية في المجتمع العربي، ص68.

ينظر، الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص187.³

أ- الوثائق التعليمية ودورها في التخطيط للتعليم

- المنهاج:

يعرف المنهاج على أنه: «مجموع من الأهداف المتوخاة من تعلم المحتوى الدراسي والأنشطة التعليمية التعلمية التي ستُكسب المتعلم هذا المحتوى وأخيرا أساليب التقويم»¹ وبذلك نجد أن المنهاج بمفهومه الحديث اتسع ليشمل مجموع الخبرات التي تهيئها المدرسة للمتعلمين بغية مساعدتهم على النمو المتكامل والشامل لكافة الجوانب العقلية والنفسية والجسمية والاجتماعية والثقافية، فهو إذن خطة عمل بيان مفصل يعمل على أجراء الغايات والمرامي والأهداف التي ينشدها المشروع التربوي لمجتمع ما؛ وبذلك يعد المنهاج الوثيقة التي تحدد المعالم الكبرى والأهداف بعيدة المدى المخطط لها والتي لا تتحقق في مرحلة تعليمية قصيرة باعتباره وثيقة تنظرية تحدد الأهداف العامة المنتظرة خلال مرحلة تعليمية طويلة نسبيا، وتتحقق أهدافه بتدرج.

- **أهميته:** يعتبر الوثيقة الأولى والمرجع الأساس لتنفيذ البرنامج التعليمي، إذ يحوي مجموع الكفاءات والغايات التي تنشدها المادة في كل مرحلة تعليمية، كما يوضح ملامح التخرج الخاصة بكل مرحلة وكل طور بالتفصيل، بالإضافة إلى توزيع المحتوى المعرفي وفق برامج سنوية مناسبة.

- **خصائصه:** يبنى المنهاج وفق بنية منسجمة تنتظم فيها عناصر محددة في نسق تحكمه علاقات متكاملة تراعى فيها المبادئ التالية²:

الشمولية: أي تكون تعلماته شاملة لمرحلة تعليمية كاملة.

الانسجام: أي تكون العلاقات بين كل مكوناته منطقية يخدم بعضها بعضا.

قابلية الإنجاز: أي تكون إجراءاته ممكنة التحقيق متماشية مع الظروف التعليمية التي تقدّم فيها.

¹ الفاسي أحمد، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، ص32.

² ينظر، وزارة التربية الوطنية، منهج اللغة العربية - مرحلة التعليم المتوسط- ديوان المطبوعات، الجزائر، 2016، ص4.

المقروئية: أيتكون عناصره بسيطة تصاغ بتعبير مباشرا يقبل التأويل، لتكون أهدافها واضحة

قابلية التقويم: أي تكون معايير مضبوطة قابلة للقياس تظهر في مؤشرات واضحة عند المتعلمين

- الوثيقة المرافقة:

هي وثيقة تيسر مقروئية المنهاج وتشرح ما قرر نظرياته من خلال التفصيل المجدول لتوزيع المحتوى الدراسي وتنفيذه، كما تقترح مقاربات بيداغوجية تيسر على المعلم التحكم في طرائق التعليم والتقويم والعلاج، وكذا تحيله على المراجع التي تعينه على ذلك، وتتضح أهميتها من خلال «قدرتها على شرح وتوضيح ما ينبغي تعلمه من جهة والإطار الذي يجري فيه الأستاذ اختياراته البيداغوجية من جهة أخرى، ليكون التعليم مصدرا من مصادر الإمتاع والإلهام»¹، وتشرح الوثيقة أهم المصطلحات والمفاهيم التعليمية المتداولة ضمن القاربات الحديثة

كما تبني الوثيقة المرافقة معايير ومؤشرات يتحقق من خلالها الانسجام المنهجي فتضمن بذلك توحيد الرؤى بين كل الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية فتتطلع إلى تلبية متطلبات العصر ومواكبة مجرياته.

- المخطط السنوي:

وثيقة تُضبط فيها المحتويات التعليمية بما يتماشى مع التوزيع الزمنية المقرر تنفيذها في موسم دراسي معين؛ حيث تُحَيَّن سنويا تزامنا مع رزنامة الدخول المدرسي والعطل المقررة للموسم الدراسي، لذا فهو: «مخطط عام لبرنامج دراسي ضمن مشروع تربوي يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعليمية انطلاقا من الكفاءات الختامية

¹وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية - مرحلة التعليم المتوسط-، مرجع سابق، ص3.

للميادين، وتبنى على مجموعة من المقاطع التعليمية المتكاملة»¹ وبالتالي يمكن عدّه ملخصاً مُركّزاً يغني عن العودة الدائمة للمنهاج والوثيقة المرافقة حين إعداد المعلم لخُطة درسه.

وتعمل الوزارة على إعداد هذه المخططات السنوية «قصد بناء وإرساء وإدماج وتقويم الموارد اللازمة لتتصيب الكفاءات المستهدفة وإنمائها»² وتكمل المخططات بقية السندات المرجعية التي تقدمها وزارة التربية والتّعليم؛ (المنهاج والوثيقة المرافقة) لتوحّد مضامين المحتوى التعليمي وتسدي مجموعة من التوجيهات والتدابير المركّزة للمعلمين من خلال جداول ومخططات تلخص وتكيف المحتويات بما يتماشى والظروف التعليمية للموسم الدراسي.

-الدّليل:

سند بيداغوجي يشرح طرائق الممارسات الصفية الرشيدة التي تساهم في إرساء الموارد المقررة والتعلّيمات الموزعة في ميادين اللغة، ويفصل في منهجية إعداد الكتاب المدرسي؛ حيث «صُمّم ليؤدّي وظيفتين متكاملتين هما:

- توضيح طريقة استخدام الكتاب

- توفير سند للتكوين الذاتي في مجال الاختصاص»³

كما أنّه يعرض مادة معرفية مبسّطة حول المقاربات المعتمدة في التّعليم مشفوعة بتفصيل دقيق في كفايات التسيير البيداغوجي لأنشطة التّعليم والتّعلّم، مُرفقة ببطاقات لمذكرات عمل على سبيل الاستئناس، ويضم الدليل في آخر فصل منه نصوص ميدان فهم

¹ المرجع السابق، ص5.

² وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للتربية الوطنية، المخططات السنوية لمادة اللغة العربية مستوى التعليم المتوسط، ديوان المطبوعات، الجزائر، سبتمبر، 2022، ص2.

³ وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، 2016، ص3.

المنطوق لتكون متاحة للمعلم دون المتعلمين، ويُذيل الدّليل بثبت لمجموعة من المراجع التي تنفع المعلّم في تعميق معارفه والإحاطة الواسعة بمختلف علوم اللغة العربية.

- الكتاب المدرسي:

وسيلة تعليمية تعليمية توجّه للمتعلم، تتبنى المقاربة بالكفاءات كهدف والمقاربة النّصية كنهج يتألف الكتاب المدرسي من مقاطع تعليمية ينجز كل مقطع منها خلال شهر كامل، وتناقش هذه المقاطع أهمّ المحاور الثقافية التي تشمل الحياة النفسية والمدرسية والاجتماعية للمتعلم ضمن نصوص علمية وأدبية متنوعة الأنماط والأجناس، حيث يبنى كل مقطع تعليمي على سلسلة محكمة من النشاطات التي تعقبها وضعيات تقويم تقترح على المتعلم، وتتخللها تدريبات جزئية تقضي إلى الإدماج الكلي الذي يتجلى في نشاط إنتاج المكتوب.

ب- أهم المصطلحات المهيكلية للتعليم وفق المقاربات الحديثة:

- المقاربة بالكفاءات وأهم مفاهيمها:

مقاربة تعتمد على حمل المتعلم على مواجهة مشكلات يتدرب على حسن التصرف معها من خلال اكتشاف المعرفة عند استعمالها لا تحصيلها بشكل منفصل على الواقع وتخزينها، فالمقاربة بالكفاءات قوامها حسن التجنيد وفي الجدول الموالي أنواع الكفاءات التي تتبنى عليها هذه المقاربة مع ضبط خصائصها¹.

مفهوم الكفاءة	الكفاءة الشاملة	الكفاءة الختامية	الكفاءة العرضية
قدرة مكتسبة تمكن من تجنيد	كفاءة تتحقق في نهاية فترة دراسية محددة فتظهر في	كفاءة تكتسب من خلال تعلم مادة معينة أو ميدان من الميادين المهيكلية للمادة	هي كفاءة تجسد المعارف المشتركة التي تلقتي ضمنها

¹ لينظر، وزارة التربية الوطنية، منهاج التعليم الابتدائي، ص 7-8.

استخدام مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف لتنفيذ مهام وحل مشكلات في وضعيات مختلفة بتحكم في أسرع وقت وبأقل جهد (كفاءة صياغة فكرة عامة لنص)	نهاية سنة أو نهاية مرحلة أو نهاية طور وفيها يتجسد ملمح التخرج من مرحلة معينة (كالكفاءة التي يكتسبها المتعلم في نهاية مرحلة التعليم المتوسط والمتمثلة في قدرته على استعمال اللغة كأداة للتواصل واكتساب المعارف وتبليغها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية (دالة)	بشكل متدرج وتتسم بالعموم مع إمكانية تجزئتها إلى مركبات قابلة للتقييم والقياس (كفاءة القراءة الإعرابية المسترسلة التحليلية الواعية يمكن تجزئتها إلى مستويات من الكفاءة تتجسد بمركبات فمستوى القراءة المسترسلة يتوزع على المركبات التالية: - الأداء الصوتي والمخارج السليمة -مراعاة علامات الوقف - تمثيل المعاني بشكل واضح	مجموعة من المواد الدراسية التي تضم مجموعة من القيم والمعارف والمهارات كمراعاة المناهج لصياغة تعلمات في مختلف المواد الدراسية تتعلق بمفهوم واحد (مناقشة النصوص القرائية في مختلف اللغات" عربية فرنسية، انجليزية" لمفهوم التضامن تزامنا مع درس التضامن في مادة التربية المدنية ودرس التعاون في مادة التربية الإسلامية
---	---	--	--

- ملصح التّخرج:

هو مجموع الكفاءات التي تسعى المواد الدراسية إلى إرسائها عند المتعلمين فهو التجسيد البيداغوجي للغايات التي حددها القانون التوجيهي لمرحلة من المراحل التعليمية أو لطور من أطوارها¹

- المقطع التعليمي:

يُعرّف على أنه: « مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهام...في تدرج لولبي... قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشاملة»²، إذ يمثل مقارنة تعليمية تعليمية استحدثتها المقاربة بالكفاءات ضمن مناهج الجيل الثاني، إيماناً منها بفكرة تداخل العلوم المعرفية واستفادتها من بعضها البعض مما يؤهل المتعلم للارتقاء إلى مرحلة الإبداع؛ وذلك بفضل ما يوظفه من معرفة في مجال معين مستعينا بمجال معرفي آخر، حيث يتألف من عدد من الوضعيات التعليمية والإدماجية والتقويمية التي تدور حول موضوع مشترك فيتيح هذا الأمر ممارسة أنشطة اللغة في تكامل وانسجام يجنب المتعلم الضياع في عزلة كل نشاط على حدة.

- المقاربة النصية:

وتُعرّف على أنها: اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاماً ينبغي إدراكه في شمولية...حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة»³ فالنص بنية كبرى تتطافر في تنظيمها المستويات اللغوية من صوت وصرف ونحو ودلالة ومنها تُنمى كفاءات ميادين اللغة الثلاثة: (فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب، إنتاج المكتوب) وتتنوع هذه النصوص بتنوع الأغراض والأنماط كما هو موضح في الجدول الآتي:

¹ ينظر، وزارة التربية الوطنية، منهج اللغة العربية - مرحلة التعليم المتوسط- ديوان المطبوعات، الجزائر، 2016، ص5.

² وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية -مرحلة التعليم المتوسط-، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016، ص 5.

³ وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية -مرحلة التعليم المتوسط-، ص5.

3- مراحل التعليم التأسيسي وخصوصية كل مرحلة منها

أ- مرحلة التعليم الابتدائي:

تمتد هذه المرحلة من سن السادسة إلى بداية سن المراهقة وعلى الرغم من أهميتها فإنّ الكثيرين يغفلون عن ذلك، والأجدر بكلّ القائمين على شؤون التعليم أن يدركوا مدى تأثير هذه المرحلة في بناء الكيان التربوي السليم للمتعلم، لذا حرّي بهم الكفّ عن امتحان معلّم هذه المرحلة والتقليل من الدور الشاقّ الذي يُلقى على عاتقه، فالدول المتقدمة تسخر خيرة المعلمين للمرحلة الابتدائية دون غيرها وذلك بعد إعدادهم إعداداً لائقاً يؤهّلهم لتعليم الأطفال في هذه السنّ الحرجة.

ويُفحَم كلّ عام عدد كبير من الأطفال في هذه المرحلة بعد بلوغهم سنّ الإلزام الدّراسي الذي يُقدّر في أغلب الأحيان بـ: 6 سنوات مع فروق واختلافات عديدة، فيدرّسون بمنهج واحد وطريقة واحدة ويزداد يوماً بعد يوم ظهور الاختلافات مع تعثر عدد كبير منهم وتعذّر تدارك ذلك التّأخر الدّراسي بمرور السنوات، ويكون السبب الأول لذلك التّعثر هو عدم وصول عدد من الأطفال إلى سنّ النضج التعليمي -إن صحّ التعبير- الذي يشمل حواسّ المتعلم وإدراكه بقدر يؤهّله لتعلم اللغة قراءة وكتابة، ويأخذ بيدهنحو بلوغ هذا النّضج.

ولا تعتبر اللغة العربية في هذه المرحلة مجرد مادة دراسية، إنما هي أولى وسائل تعلم بقية المواد الأخرى، فالقدرة اللغوية للمتعلم هي المسؤولة عن تحديد مستوى تحصيله وتطوره من طور لآخر، فقد أجريت دراسات أعزت نتائجها أغلب حالات الفشل في المرحلة الابتدائية إلى الفشل في التمكن من تعلّم اللغة¹

إنّ الحديث عن التعليم في المرحلة الابتدائية يذكرنا بذلك الاعتقاد الواهم لدى أغلب مجتمعاتنا العربية؛ والذي ينظر إلى التعليم المبكر على أنه أهون مراحل التعليم، وبالتالي يغدو

¹ ينظر، سمير عبد الوهاب، أحمد علي الكندي، محمود جلال، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية - رية تربوية - منتدى سور الأركية، ط2، 2004، ص18.

تقييم مقدار المعلم بعمر الطفل الذي يتولى تربيته وتعليمه؛ فالمعلم في مرحلة التعليم المتوسط أجل من معلم المرحلة الابتدائية وأقل قدرا وشأنا من المعلم في الثانوية، والدليل على هذا هو رتبة الشهادة التي يتطلبها توظيف المعلمين في كل مرحلة بالوطن العربي؛ حيث يتم قبول شهادة الإجازة فقط لمعلم الابتدائي، ويشترط لبقية المراحل حيازة شهادات أعلى، على الرغم من أن معلم المرحلة الابتدائية مطالب بتدريس جميع المواد، ومرافقته للمتعلم مرافقة شاملة طيلة هذه المرحلة.

وعلى غرار بقية الدول العربية عرف التعليم في الجزائر عددا من مشاريع الإصلاح كالتعليم بالمضامين فالأهداف ثم التعليم بالكفاءات، وكان قوام هذه الإصلاحات أفكار أخذت عن العلماء الغربيين المنشغلين بميدان التعليم قصد مواكبة المجتمعات المتقدمة باعتبار المدرسة واجهة واعية توكل لها هذه المهمة ويعول عليها في تحقيقها بشكل كلي.

وقد تظن القائمون على ميادين إعداد المناهج الحديثة إلى دور اللسانيات في إصلاح هذه المناهج ومن بينهم عبد الرحمن الحاج صالح؛ حين دعا إلى الانطلاق من المنطوق والاعتناء بالمشافهة، وكذلك التركيز على الوظيفة التواصلية من بين وظائف اللغة وغير ذلك من الأفكار التي سيأتي التفصيل فيها.

يخصّص للغة العربية في هذه المرحلة النصيب الأوفر من الحجم الزمني المخصص للمواد¹؛ كونها أداة المعرفة الأولى في هذه المرحلة؛ كونها تلتقي مع مختلف المواد الدراسية الأخرى وبذلك فهي تحتل موقعا مركزيا يحقق كفاءة عرضية يستفيد منها المتعلم في بناء كل تعلماته مع تباين المعارف المقدمة.

واعتمدت هذه الفكرة في الإصلاحات الأخيرة التي تبنت مبدأ المقاربة بالكفاءات؛ فصارت المحتويات التعليمية تُستهل بالمنطوق /المسموع والمشافهة قبل الكتابة كمنطلق

¹ لينظر، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016، ص 24.

أساس في تعلم اللغة، وترتكز هذه المقاربة الحديثة على نشاط وفعالية المتعلّم بالدرجة الأولى؛ فيعدّ بذلك محور العملية التعليمية التعلمية ومنشئها إذ يبني كفاءته ذاتيا من خلال مهمات وتوجيهات يضعها المعلم وفق تخطيط محكم مدروس يُسلم المتعلّم للمعرفة دون أن يستقبلها جاهزة كما كان الحال مع التّلقين¹ في المناهج المعتمدة سابقا.

ب- مرحلة التعليم المتوسط:

يصطلح التربويون على تسمية هذه المرحلة في معظم نواحي الوطن العربي بالمرحلة الإعدادية، بينما يفضل تسميتها في الجزائر بمرحلة التعليم المتوسط كونها تتوسط مرحلتَي التعليم الابتدائي والثانوي، وتعد مرحلة التعليم المتوسط ذات خصوصية توجب النظر إليها بعين الحذر والاهتمام البالغين؛ لأنها تمثل منعرجا حاسما في حياة المتعلم من حيث التغيرات الفيزيولوجية والنفسية التي يمر بها فيها.

وكذلك فإنها تمثل آخر محطة تعليمية في حياة الكثيرين نظرا للتسرب المدرسي الذي تشهده المتوسطات مقارنة بالتعليم الابتدائي والثانوي، أضف إلى كل ما سبق أن هذه المرحلة تجمع ما بين المتعلمين في أعمار متباينة فنرى فيها الأطفال الذين لا يبدو عليهم أنهم تجاوزوا المرحلة الابتدائية يتعلمون إلى جانب مرافقين مما يفرض عديدا من المشكلات النفسية التربوية والتي تؤثر على عملية التعلم بشكل مباشر.

ب-1- توزيع المحتوى التعليمي للغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط بالمنهاج الجزائري:

يتوزع المحتوى المعرفي في مرحلة التعليم المتوسط على ثمانية مقاطع يتمحور كل مقطع منها حول موضوع معين تشترك فيه مجموعة النصوص التعليمية التي تعد سندا تعليميا يقارب بأدوات مختلفة سعيا نحو إرساء الكفاءات التي ينشدها تعليم اللغة العربية،

¹ لينظر، قاسمي السعيد، تعليمية النص الأدبي في ضوء نظرية النحو الوظيفي، كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة أنموذجا، أطروحة دكتوراه، جامعة الإخوة منتوري، الجزائر، 2017، 2018، ص 49.

ويتوزع كل مقطع على أربعة ميادين تقدم للمتعلم في مدة زمنية تقدر بالشهر تقريبا (ميدان فهم المنطوق، ميدان فهم المكتوب، ميدان إنتاج المكتوب).

ينطلق المتعلم من خطاب مسموع ينمي من خلاله مهارة الإنصات والمشاهدة والتواصل، وينتقل بعده إلى ميدان فهم المكتوب الذي يُخصص له أكبر جزء من زمن التعليم الأسبوعي حيث يستفيد فيه المتعلم من ثلاثة نصوص لكل أسبوع تتنوع ما بين النصوص ذات الطبيعة الأدبية والعلمية، كما تتنوع بها الأنماط والموارد اللغوية، ويتعود المتعلم على مقارنة النصوص بمختلف الأدوات اللسانية ليكتشف الظواهر اللغوية والفنية وتقنيات التعبير التي يرجى له تحصيلها بعد مقارنة هذه النصوص.

وينتهي في آخر كل أسبوع عند نشاط الإنتاج الكتابي ليتدرب على تقنية تعبيرية تمثل جزئية لبناء نص متكامل ومحكم.

ب-2-دراسة ميدانية في نشاط فهم المنطوق بتطبيق المقاربة التداولية:

في دراسة أجريت بغرض التعرف على المواقف الحياتية للنشاط اللغوي وبيان مدى أهمية كل منها قصد تضمينها في مناهج اللغة، قام الباحثون فيها بدراسة مسحية للنشاط اللغوية، انتهوا إلى تصنيفها في تسعة أنواع رئيسة أسموها **المراكز الوظيفية في الحياة وهي:** المحادثة والمناقشة الرسمية والمناقشة الجماعية وكتابة المذكرات، وكتابة التقارير، وإلقاء الخطب في المناسبات وقص القصص وتوجيه التعليمات والتفسيرات، وخلصت دراستهم إلى أنّ ألوان النشاط اللغوي الشفهي أشيع في المجتمع من النشاط الكتابي¹ الذي كانت تولى له عناية أكبر على حساب المشاهدة.

وعن مفهوم المهارة اللغوية الشفهية يتفق أحد الباحثين مع **الحاج صالح** في أهمية المنطوق والمسموع بقوله: «والمهارة اللغوية هي الأداء المتقن للغة، استماعا، وتحدثا، وقراءة وكتابة، ولاتحقق هذه المهارة إلا بالتدريب المستمر لأن المهارة ليست فطرية، وإنما هي

¹ ينظر، شعبان، زكريا شعبان، اللغة الوظيفية والاتصال، 2011، عالم الكتب الحديث، الأردن، ص101.

مكتسبة، تعتمد على التكرار والتعلم من الأخطاء حتى يصل المرء إلى الإتقان في الأداء والوصول تدريجيا إلى مرحلة الابتكار والاختراع في كل عمل¹ لذلك تنبه واضعوا المناهج أمام مثل هذه الدراسات وغيرها في أنّ للمشافهة أهمية جلية في إكساب المتعلم اللغة، فأعادوا لميدان المشافهة نصيبه من العناية بأن جعلوه في مقدمة الأنشطة التعليمية وجعلوا بقية الأنشطة تتفرع عنه وتعود إليه في حركة متصلة لولبية.

ويعد ميدان فهم المنطوق أكثر الأنشطة القابلة للاستفادة من الأفكار التداولية؛ لأنها تهتم بالمعاني والوظائف التواصلية ولا ترى في المباني سوى عبارة عن مقتضيات يتطلبها الحال أو الموقف التواصلية بمختلف أبعاده عموما ولدرس التعبير الشفهي بالخصوص² بالإضافة إلى أن هذا الأخير يعد نشاطا تفاعليا يعمل فيه المعلم على تنمية مهارات الارتجال اللغوي والتواصل الفصيح لدى المتعلمين، كما أن من شأنه منح المتعلمين أدوات التعبير عن مكنونات أفكارهم ووجدانهم، ومرافقتهم بيداغوجيا في مسار تحويل حفظ القواعد اللغوية والقوالب الجاهزة إلى أفق التواصل الحر المبدع.

وذلك حتى يكتسب المتعلمون جرأة الحديث الشفوي بلغة لا تكون استنساخا للغة المكتوب، ولا هجينا من لغات عديدة³، وينقسم الميدان في إجراءاته إلى شقين اثنين: شق فهم الخطاب المنطوق وشق إنتاجه، كما تستهدف كفاءته الختامية مهارتي الإصغاء والتحدث ولأهمية هذا النشاط تم إدراجه في مقدمة كل أسبوع من التدرج الزمني الذي تتوزع عليه تعلمات اللغة العربية، وتخضع طريقة تقديم محتواه للقوانين التالية:

- لا يدرج النص في كتاب التلميذ، لأنّ الكفاءة المنشودة لديه هي إنماء قدرة السماع والتركيز عبر الإصغاء، لذا يورد النص في دليل الأستاذ

¹ إبراهيم عبد المجيد إياد، مهارات الاتصال في اللغة العربية، 2010 الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ص 13.

² ينظر، زاهدي الحسين، التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي، 2011، أفريقيا الشرق، المغرب، ص112.

³ ينظر، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، منهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص3.

- يجب على المعلم قراءة الخطاب مرتين متواليتين لتمكين المتعلم من إدراك محتواه جيدا، ويراعي في إلقاءه الخطاب جهازة الصوت لإثارة السامعين وجعلهم أكثر استجابة¹
- يدير المعلم المناقشة ويبني تعلمات الميدان وفق وضعيات مجزأة يوضع المتعلم في كل واحدة منها أمام وضعية مشكلة عنوانها سؤال مباشر يطلب منه الإجابة عنه²
- التدرج بالمتعلم في التعبير الشفهي من تحديد عناصر الخطاب الأساسية إلى مناقشة أفكاره وصولا عند إنتاج عرض شفهي منسجم وتقويمه.
- نموذج لبطاقة تسيير حصة (مذكرة) وفق المقاربة التداولية:

تتطلق العملية التعليمية خارج النشاط الصفّي للأستاذ والمتعلم؛ حيث تبدأ من التخطيط الذي يقوم به المعلم لإعداد درسه وتسطير أهدافه وتمثل المذكرة الوثيقة التربوية التي تجسد تصورا متكاملا للنشاط التعليمي بكل مراحله وغاياته، كما تبرز هذه الوثيقة دور التخطيط المسبق في ضبط إجراءات العملية التعليمية وفق الزمن المحدد لها، وعبر الوضعيات التعليمية المناسبة التي تسهم في بناء تعلمات الحصة التعليمية.

توضح الوثيقة أدناه نموذجا لمراحل سيرورة نشاط فهم المنطوق مدعما بأدوات إجرائية تداولية في شأن أفعال الكلام والاستلزام الحوارية والحجاج، وتهدف هذه الإجراءات إلى تعليم مهارات تمعّن المسموع وتوظيفه في إنتاج شفهي ينمي قدرة المتعلم على التواصل وارتجال اللغة القصيدة السليمة.

¹ ينظر، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص4.

² ينظر وزارة التربية الوطنية الجزائرية، دليل استخدام كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط، 2017، أوراس للنشر، ص59.

بطاقة تسيير حصّة (مذكرة)

المستوى: 3 متوسط

المقطع: الأول الآفات الاجتماعية

الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه (التعبير الشفهي)

محتوى الخطاب: الآفة المهلكة

مستوى من الكفاءة الختامية المستهدفة من النشاط: حمل المتعلم على اكتساب مهارة

الإصغاء بتمعن لخطاب مسموع، ثم محاكاته بخطاب حوارى من إنتاجه

مركبات الكفاءة: - ينمي مهارة الإصغاء بتمعن لخطاب منطوق ويبدى تفاعله معه

- يحلل ويناقش محتوى الخطاب ويستثمر قيمه

- ينتج خطابا شفويا حواريا منسجما يظهر فيه تحكمه في إدارة الحوار

سير التعلم	الوضعية التعليمية والتّعلّميّة		مؤشرات الأداء	التقويم
مرحلة الانطلاق 5د	أنشطة المعلم	أنشطة المتعلم	- يتوقع موضوع الخطاب - يتشوق لسماع الخطاب - يكتشف الموضوع العام لما سيسمعه	تشخيصي
	الفعل الإنجازي 1/ لاحظ العنوان المدون على اللوح ماذا تتوقع أن يناقش محتواه؟ الفعل الإنجازي 2/ ماهي أكثر آفة اجتماعية تنتشر في مجتمعنا بين الشباب والمسنين وحتى الأطفال ؟ إذن موضوع الخطاب الذي سنسمعه اليوم يتحدث عن آفة التدخين ويقدر حجم أضرارها ومدى خطورتها على الفرد والمجتمع.	الفعل التأثري 1/ سيحدثنا الخطاب عن آفة كالمخدرات أو التدخين الفعل التأثري 2/ أكثر آفة اجتماعية منتشرة هي آفة التدخين		
مرحلة بناء التعلم 35د	الوضعية الأولى: إسماع الخطاب (وضع المتعلم في مقام الخطاب)		- ينمي مهارة الإصغاء - يميّز الأفكار المركزية	
	القراءة الأولى: يراعى فيها تمثيل الانفعالات من خلال النبر والتنغيم، من لدن المعلم القراءة الثانية: متأنية لتمكين التلميذ من التركيز	الإنصات والتمعن يسجل رؤوس أقلام		

الفصل الرابع: ----- جهود الحاج صالح التعليمية في مختلف مراحل التعليم

أكثر	وكلمات يقترحها للشرح		للخطاب	
	الوضعية الثانية: مناقشة الخطاب عبر مبدأ الاستلزام الحواري وأفعال الكلام			
	الفعل الإنجازي 1/ ذكر الكاتب في الخطاب أنواعا من المواد التي تعد سامة للجسم عددها		الفعل التأثيري 1/ المواد السامة التي ذكرت فيالخطاب هي: النيكوتين أول أكسيد الكربون، القطران	
	الفعل الإنجازي 2/ هل تقتصر مفسد التدخين على الجانب العضوي فقط؟		الفعل التأثيري 2/ لا بل تطول الجانب النفسي أيضا...	
	الفعل الإنجازي 3/ كيف يمكن أن نحارب ظاهرة التدخين؟		الفعل التأثيري 3/ بحضر تسويقه ونشر التوعية لأخطاره...	
	الفعل الإنجازي 4/ استنتج خطورة ظاهرة التدخين؟		الفعل التأثيري 4/ تتمثل خطورته في الوصول إلى الموت بعد الإصابة بالسرطان	
الوضعية الثالثة: تعميق فهم الخطاب واستثماره				
	استخلص فكرة عامة تلخص أفكار الخطاب		الفكرة العامة: مكونات سيجارة التبغ وأضرارها على الإنسان	
	توجد في الخطاب كلمات تحتاج إلى شرح		التبغ: نبات أخضر يحوي مادة النيكوتين المسببة للإدمان	
	استعن بمعجمك لشرحها		القطران: خليط من السوائل العضوية التي تتواجد في النفط	
	ماذا استفدت من هذا الخطاب؟		من قيم الخطاب: آفة التدخين دمار يحقق بالمجتمع ويفتك بكل فئاته لذا بجب التوعية بمدى خطورته	
المرحلة الختامية 20د	الوضعية الرابعة: الإنتاج الشفهي والتقويم(التدريب على إنتاج الحوار)			
	توجيه المتعلمين لإنتاج عرض شفهي تقترحه		الوضعية التالية: السياق: النقيت بصديق لك ترك مقاعد الدراسة، وأدمن	
	المعايير		المؤشرات	
	الوجاهة		هل تقيدت بالموضوع المطلوب؟	
			هل احترمت السياق المقترح؟	
	- يدمج موارده في وضعية محكمة - يبنى شبكة تقويم ذاتي - يدي رأيه			

تحصيلي	بموضوعية	*هل أنتجت حجما كافيا؟		التدخين فتأسفت لحاله التعليمية: حرر عرضا شفهيا تحاور فيه زميلك عن آفة التدخين وتقنعه بتركها
	*يصوب أخطاءه	*هل لغتي سليمة من الأخطاء؟ *هل وظفت الحوار وعناصره؟	سلامة اللغة	
	*يحسن تناول الكلمة ويتحكم في إدارة الحوار	*هل أفكارى متسلسلة ومنطقية *هل تصميمي للعرض متسق ومنسجم (مقدمة عرض خاتمة)؟	الانسجام	
		*هل أجدت الصياغة والتأليف؟ *هل وظفت المجاز	الإنقان والإبداع	

- مجتمع الدراسة: تلاميذ السنة الثالثة متوسط، بمتوسطة بن عمارة العايش بن بهتون خنشلة

- العينة: مجموعة مبحوثين عددهم 25 تلميذا، تتراوح أعمار الفئة ما بين 15 و16 سنة

- آلية الدراسة: المعاينة الصفية المباشرة لأداء نشاط مع بناء نموذج لتقويم فوج واحد

- وصف العينة قبل إجراء العمل الميداني:

قبل تفعيل إجراءات الدرس التداولي في إجراء النشاط، والتعامل مع المتعلمين في بداية الموسم الدراسي، تم تسجيل فشل واضح في تسيير الميدان، فقد أبدى المتعلمون تراجعاً ملموساً في التفاعل مع الخطاب في حين أعرض بعضهم وأبدوا عجزاً كلياً في الاستجابة لإنتاج تعبير شفهي ولو في منتهى البساطة.

فكان من الذين أبدوا تميزاً في حصص القراءة والقواعد أن أخذوا يتلعثمون ويتكلمون بصعوبة بالغة أثناء التخاطب، فيما أحجم آخرون عن التعبير وأبدوا عجزهم وذهب بعض المجتهدين إلى محاولة حفظ ما حضروه على الأوراق، وطلب بعضهم أن يسمح لهم بقراءة ما أنتجوه كتابة، لكن بعد الاستفادة من الأفكار التي تؤسس لها التداولية كما سيأتي بيانه في الوثيقة أدناه، حصلت نتائج فارقة في مردود المتعلمين ضمن الإنتاج الشفهي

- نموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم نشاط فهم المنطوق وإنتاجه:

(خاصة بفوج واحد) تمت المعاينة الصفية عبر ثلاث حصص، لأن الحجم الزمني للحصة الواحدة لا يغطي أداء جميع تلاميذ الفوج.

- الرموز المعتمدة للتقييم: 2=متميز، 1=نام، 0=متعثر¹

الحصة: 1

تقييم أداء مجموعة المبحوثين									
المعايير	المؤشرات		المتعلم الأول	المتعلم الثاني	المتعلم الثالث	المتعلم الرابع	المتعلم الخامس	المتعلم السادس	المتعلم السابع
الوجاهة	الاستهلال		2	1	1	1	0	1	0
	مستوى الصوت		1	1	1	1	1	1	1
	احترام الزمن		2	1	0	2	1	0	2
	ثبات الوقفة		1	0	0	2	0	0	0
	التقيد بالموضوع		2	2	2	2	2	2	2
سلامة اللغة	استخدام جمل تامة المعنى		1	0	2	2	0	1	2
	التحكم في الحجاج		2	0	2	2	0	2	1
	التمثل الصحيح للمعنى		2	1	1	2	1	2	1
	تجنب الأخطاء		1	1	1	1	0	1	1
الانسجام	عدم التناقض		2	2	2	2	1	2	1
	تعليل الرأي		2	0	1	2	0	1	0

¹ تم الاستئناس بنموذج الشبكة الوجودية في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ص21.

الفصل الرابع: ----- جهود الحاج صالح التعليمية في مختلف مراحل التعليم

1	2	0	0	2	2	1	2	احترام المنهجية	
1	2	1	1	2	2	1	2	تلاؤم الأفكار مع الموضوع	
0	2	0	0	1	1	0	0	إدراج قيمة	الإبداع
1	2	0	0	2	1	0	1	اقتراح حل	
0	1	0	0	1	0	0	1	شد انتباه	

الحصة: 2

تقييم أداء مجموعة المبحوثين								المؤشرات		المعايير
8	7	6	5	4	3	2	1			الوجاهة
1	1	1	0	2	0	1	1		الاستهلال	
1	2	2	1	2	1	1	2		مستوى الصوت	
0	2	2	1	2	1	2	2		احترام الزمن	
0	0	0	0	2	0	1	2		ثبات الوقفة	
1	2	2	1	2	1	2	2		التقيد بالموضوع	
1	2	1	0	2	0	1	2		استخدام جمل تامة المعنى	سلامة اللغة
1	2	1	1	2	0	1	2		التحكم في الحجاج	
2	2	2	1	2	1	2	2		التمثل الصحيح للمعنى	
1	1	1	0	1	0	1	1		تجنب الأخطاء	
2	2	2	2	2	2	2	2		عدم التناقض	الانسجام
0	2	1	0	2	0	1	2		تعليل الرأي	
1	2	1	1	2	1	1	2		احترام المنهجية	
1	2	1	1	2	1	1	2		تلاؤم الأفكار مع الموضوع	

الفصل الرابع:----- جهود الحاج صالح التعليمية في مختلف مراحل التعليم

الإبداع	إدراج قيمة	2	0	0	1	0	0	1
	اقتراح حل	2	2	0	2	0	1	0
	شد انتباه	1	0	0	1	0	0	0

الحصة: 3

تقييم أداء مجموعة المبحوثين								
المعايير	المؤشرات	1	2	3	4	5	6	7
الوجاهة	الاستهلال	0	1	0	1	1	2	0
	مستوى الصوت	0	2	1	1	1	2	1
	احترام الزمن	0	2	1	2	1	2	1
	ثبات الوقفة	1	1	0	2	0	1	0
	التقيد بالموضوع	1	2	2	2	2	2	1
سلامة اللغة	استخدام جمل تامة المعنى	0	2	1	2	1	2	0
	التحكم في الحجاج	0	1	0	2	1	2	0
	التمثل الصحيح للمعنى	1	2	1	2	2	2	1
	تجنب الأخطاء	0	1	1	1	1	1	1
الانسجام	عدم التناقض	1	2	1	2	2	2	0
	تعليل الرأي	0	2	0	1	1	2	0
	احترام المنهجية	1	2	1	2	2	2	1
	تلاؤم الأفكار مع الموضوع	1	2	1	2	2	2	1
الإبداع	إدراج قيمة	0	0	0	0	0	2	0
	اقتراح حل	0	2	0	1	2	2	0
	شد انتباه	0	0	0	0	0	1	0

- نتائج الدراسة:

بعد الانتهاء من عملية التقويم المتمثلة في مصفوفة المعايير والمؤشرات الموجودة في الشبكة انكشفت أمامنا جملة الملاحظات التالية:

- عدم تسجيل عجز لدي أي متعلم، فجميع المتعلمين كانوا مقبلين على تقديم محاولة وإن كانت الكفاءة فيها غير متحققة بشكل كامل، مما يعني تخلص المتعلمين من صعوبة تقديم النشاط

- إحراز المتعلمين تمكنا قريبا من الاكتمال في معياري الواجهة والانسجام
- عدم تبرأ أية محاولة من الأخطاء اللغوية، كون المتعلمين ما يزالون في مرحلة تعليمية حساسة تستدعي مزيدا من الاهتمام

- معيار الإبداع هو أكثر المعايير التي لم يحقق فيها المتعلمون الكفاءة المرجوة منه، وذلك للفروقات الفردية بين المتعلمين، فهو معيار خاص بالمتميزين وذوي المواهب
- كل حدث كلامي مهما كانت بساطته داخل الفصل، يعد فعلا تعليميا يمكن أن يحدث أثرا لدى المتعلم

- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه يعد مصبا لإدماج موارد المتعلمين ومهاراتهم المختلفة، ويمكن اعتباره معيار قياس لمدى تحقق اكتساب اللغة لدى المتعلم من عدمه، لذا ينبغي عدم إهماله وتجاوز العناية به كونه يعد نشاطا مستشكلا لدى المتعلمين والمعلمين على حد سواء

- من خلال نظرية أفعال الكلام يمكننا أن نعزز الدافعية لدى المتعلم في
- وضع المتعلم في سياقات مماثلة لواقعه تجعله يقترب من اللغة ويسعى لاعتبارها وسيلة تواصلية تدفعها الحيوية والتجدد، لا مادة معيارية مقولبة وجافة
- مبدأ التعاون في الاستلزام التخاطبي يخلق انسجاما في بناء التعلم
- تمكين المتعلم من أساسيات الحجاج يخلق لديه منهجية متينة في التعبير عن أغراضه ويكسبه الثقة في تعبيره عن أفكاره

- استغلال النظريات التداولية في التعليم يكسب المعلم الوقت ويوفر على المتعلم جهدا مضاعفا في تعلم اللغة

ب-3 ميدان إنتاج المكتوب والإدماج الكلي:

بعد الاقتراب من نموذج لميدان فهم المنطوق سنتعرض في هذا الجزء لميدان الإنتاج الذي يعد مقابلا له والفرع عنه كما أشار إلى ذلك الحاج صالح هو آخر الميادين تناولها في الأسبوع، بحجم ساعي يساوي ساعة واحدة لكل أسبوع، وتكمن خصوصية التعلم في هذا الميدان: كونه يأتي بعد أن سلك المتعلم جزءا من مسار تعلم خصائص النص، والذي يستنتج من خلاله ما تعلمه في فهم المنطوق وفهم المكتوب فيتمكن مما يعرف ضمن المصطلحات التعليمية بالإدماج.

أ- تعريف الإدماج:

نشاط تعليمي هدفه حمل المتعلم على استثمار موارده التي كانت موضوع تعلّمات منفصلة من أجل إعطاء دلالة ومعنى لها عبر ربطها ببعضها البعض وتوظيفها متّصلة، وتكون الحصص التعليمية المخصصة للإدماج غالبا عند نهاية بعض التعلّمات (نهاية الأسبوع الثالث من المقطع) التي تشكل كلا دالّا، أي عند ترسيخ كفاية أو تحقيق هدف نهائي.

لأنّ التعلّمات قد بنيت بشكل منسجم، فما يستهدف من نمط وخصائص لغوية في الخطابات المنطوقة وما تم استهدافه في النصوص المكتوبة هو ما سوف يستهدف من نمط وخصائص لغوية في الإنتاج الكتابي، فلا فصل في التعلّمات لأنها تتخذ شكلا بنائيا، فيكون

تنامي الكفاءة الختامية لميدان إنتاج المكتوب عبر سنوات مرحلة التعليم المتوسط كالتالي¹

¹ لينظر، منهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص 11، 12، 13.

- **السنة الأولى:** ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوعة الأنماط بلغة سليمة، مع التحكم في خطاطة نمطي السرد والوصف لا تقلّ عن عشرة سطور، في وضعيات تواصلية دالة.

- **السنة الثانية:** ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوعة الأنماط بلغة سليمة، مع التحكم في خطاطة نمطي الحوار والتوجيه لا تقلّ عن اثني عشر سطرا في وضعيات تواصلية دالة.

- **السنة الثالثة:** ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوعة الأنماط بلغة سليمة، مع التحكم في خطاطة نمطي التفسير والحجاج لا تقلّ عن أربعة عشر سطرا، في وضعيات تواصلية دالة.

- **السنة الرابعة:** ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوعة الأنماط، لا تقلّ عن ستة عشر سطرا بلغة سليمة، مع التحكم في خطاطات كلّ الأنماط في وضعيات تواصلية دالة.

ويجري تنامي هذه الكفاءات الختامية عبر تطبيق مجموعة من الوضعيات التعليمية التي تتوزع على الأنواع التالية:

- **وضعية التواصل:**

هي نشاط مرتبط بتعلمات اللغة عامّة، وبميدان فهم المنطوق وإنتاجه خاصّة، فكّلما وصل المتعلّم إلى التمكن من التحدّث والاسترسال وفق زمن مقبول وقواعد تضمن صحه العملية التواصلية، يكون قد حقق وضعية الإدماج.

- **وضعية حل المشكلات:**

وضعيه استكشافية تُقدّم للمتعلّم لتتوّج مجموعة من التعلمات (وتعتبر وضعية تحصيلية يختتم بها الأسبوع الثالث من المقطع) حيث يستعين المتعلّم بمجموعة الموارد المعرفية التي تلقّاها ليتمكّن من حل مشكلة هذه الوضعية.

د- الوضعية الإدماجية التقييمية:

وضعية إنتاج حول موضوع معيّن وهي إنجاز فردي مركّب شبيه بإنتاج وضعية حل المشكلات، لكنه يختلف عنه في كونه جديدا لم يعلم المتعلّم شيئا عنه من قبل ويحتاج فيه إلى إدماج مكتسباته دون مساندة أو تذكير بالمكتسبات التي تلقاها في سلسلة تعلماته السابقة.

هـ- وضعية المشروع البيداغوجي:

وضعية معقدة تنجز في سياق مقترح يكون الإدماج فيها ذا طابع اجتماعي كحملة تعبئة اجتماعية لحماية البيئة أو تضامن مع جهة ما، والمتعلمون هم الفاعلون الحقيقيون فلا يكون عملهم تراكميا تجميعيا دون وعي، وفي هذه الوضعية يتحقق الجانب القيمي -فعلا لا قولاً- وهو الجانب الذي تعمل المدرسة الجزائرية على إرسائه.

ت- تسيير حصص نشاط إنتاج المكتوب والإدماج:

- وضعية الانطلاق: التذكير بتقنية الأسبوع الأول

- وضعيات البناء: قراءة النص، مناقشته، استخلاص الخطاطة التي بني وفقها النص

- الوضعية الختامية: تدريب يطالب فيه المتعلم بإعداد خطاطته لموضوع الإنتاج

الكتابي للأسبوع المقبل

يوجه فيها الأستاذ تلاميذه للماطلة من مكتبة المؤسسة أو من مكتبات خارجية أو قد يشير له الأستاذ بالاطلاع على مقاطع فيديو تخدم موضوع المقطع، ويكمن دور هذه المرحلة في إثراء أفكار التلاميذ وإنعاشها، كأن يزود المتعلم بـ:

أ- أفكار تبعث التلميذ على المطالعة

ب- يقرأ المعلم جزءا من كتاب مشوق ويترك عنوانه للمتعلمين ليعودوا إليه فيما بعد

ث- مفهوم الوضعية المشكلة الانطلاقية :

تحدّ يتجاوز كفاءة المتعلم ومكتسباته القبلية يوضع فيه بهدف دفعه إلى اكتساب موارد معرفية، ومنهجية، وقيمية جديدة من خلال المقطع التعليمي وتتركب من سياق دال يتضمن عبارات تشير إلى النمط المقرر في المقطع، وميقات لا تقل عن ثلاث تظهر فيها مركبات كفاءتي الإنتاجين الشفهي والكتابي يضاف إلى السياق أسناد وتعلّمة لتكون أمام المتعلم تحت مسمى: "الوضعية الأم" وهي الوضعية التي يتناول المتعلم سياقها في مطلع كل مقطع، مردفة بمجموعة من المهمّات التي تتوزع على معارف قيمية ومنهجية ولغوية، ثم يحصل على التعلّمة في نهاية المقطع رفقة فوجه، وتنبنى على العناصر التالية:

- السياق: يعرض السياق والمهمّات على المتعلمين في بداية المقطع.

- المهمّات: وتتوزع على:

- مهمّات قيمية (أفكار، قيم، فوائد، خبرات).

- مهمّات منهجية

- مهمّات معرفية القواعد والإملاء والظواهر الفنية.

- الأسناد: تعتبر كل نصوص المقطع التي يمر بها المتعلم سنداً له، وقد يضاف إليها سند من الشواهد (آية قرآنية، حديث نبوي، بيت شعري، حكمة أو قول مأثور).

- التعلّمة: تلحق بسياق الوضعية المشكلة الأم في آخر حصة من حصص الإنتاج الكتابي، وتحمل فعلاً إجرائياً يوجه المتعلم نحو نوع النمط الذي ينتج فيه موضوعه، (اسرد، صف، أقنع، وضح...)

- نموذج لشبكة صمّاء لتقويم الإنتاج الكتابي:

يجري تقويم مواضيع الإنتاج الكتابي بإخضاعها لمعايير هذه الشبكة، لقياس مدى تحكم المتعلم من توظيف التقنيات التعبيرية وسلامة الموضوع من كل جوانبه

المعايير	المؤشرات	التحكم
الوجاهة الملاءمة	التقيّد بالموضوع استغلال السياق المقترح إنتاج الحجم المطلوب (16 سطر)	
سلامة اللغة الاتساق	تجنب الأخطاء توظيف علامات الوقف في محلها التحكم في بنية الخطاطة	
الانسجام	تسلسل الأفكار ومنطقيتها التحكم في النمط ومؤشراته التدعيم بسند يناسب السياق (آية، حديث، بيت شعري، مثل، حكمة)	
الإتقان والإبداع	وضوح الخط ونظافة المنتج حسن الصياغة وجمالية العرض (اللغة الفنية)	

ثم يبني المعلّم وضعيات المعالجة بعد عملية تصحيح إنتاج المتعلمين، فيقف على أنواع الصعوبات التي يجدونها في الإملاء والقواعد وغيرها، فيمكن أن تستهدف وضعية منها قاعدة إملائية أو قاعدة نحوية، أو طريقة إدماج التعابير المجازية والمحسنات البديعية، ليمنّ تلاميذه من مهارة التعبير باللغة الفنيّة.

- اقتراحات لوضعيات المعالجة:

- توزيع علامات الوقف على فقرة تخلو منها.

- كتابة الأعداد بالأحرف.

- تقديم وضعيّة يميز فيها التلميذ بين التّاء المربوطة والتّاء المفتوحة، أو بين همزة الوصل وهمزة القطع.

- تقديم فقرة تحوي أخطاء متنوعة يكتشفها المتعلم ويصوّبها.

- تقديم عبارة بمعنى مباشر وتحويلها إلى عبارة مجازية.

- مفهوم الوضعية التّقييمية:

هي وضعية استثمار أو تجنييد للمعارف والمهارات التي اكتسبها المتعلم، يكون المتعلم فيها أمام اختبار، والفرق بينها وبين الوضعية الإدماجية الأم، يكمن في أن الأولى تسمح للمتعلّم طلب المساعدة، بينما الوضعية التّقييمية تعني المتعلم بمفرده دون مساعدة، واعتمادا على شبكة تقويم مكونة من معايير ومؤشرات محضرة سلفا يجري تقويم عمل المتعلم.

- عناصرها:

- السياق: وهو المحيط الذي تتبلور داخله الوضعية المطلوبة ويتضمن إشكالية أو مشكلة واضحة محددة قريبة من حياة المتعلم واهتماماته.

- السند: عبارة عن صور، نصوص، جداول، مخططات، تعين المتعلم على إنجاز المهام؛ حيث يستند عليها ليتذكر معلومات مماثلة أو يفرعها لأفكار ثانوية ويجب اختيارها بعناية لتحقيق الكفاءة .

- التّعليمية: مجموعة التوجيهات التي تعطى بشكل صريح للمتعلّم لكي يقوم بتنفيذ المهمة المطلوبة ومن المفروض أن لا يتعدى ثلاث مهمات يكون فيها المتعلم العنصر الفعّال.

- مبدأ المشاركة: ويكون بشارك وتناقل الأفكار بين المعلم والمتعلمين، بواسطة تبادل المعلومات والمهارات

- مبدأ المناقلة: ويقصد به اكتساب المهارات ونقلها إلى الواقع الفعلي، ضمن تطبيق

عملي يساهم في تقليل الأخطاء

- مبدأ التعزيز: ويقصد به تحفيز سلوك معين

- مبدأ التغذية العكسية أو الراجعة

- مبدأ الاهتمام بالفروق الفردية¹

وبهذه المراحل جميعها يتم تنمية مهارة الإنتاج ومعالجة صعوباتها، وتخليص المتعلمين من العجز الذي يجدونه في مرحلة التحرير التي يجدر أن تسبقها كل تلك المراحل التي تمهد لها وتعين المتعلم على جمع الموارد المعرفية والأدوات المنهجية التي تضبط إنتاجه، ولا يمكن ترك عملية الإنتاج للإبداع؛ لأن المتعلمين لا يمتلكون تلك القدرة التي يمكن استثارها عبر المحاكاة ثم عبر التدرج في اكتساب المهارات.

¹ ينظر، أسعد فرح، المعلم الناجح في التربية والتدريس، دار ابن النفيس، الأردن، ط1، 2018، ص، 12، 13.

المبحث الثاني: مرحلة التعليم الثانوي والتعليم العالي:

01- التعليم الثانوي:

لم يفرد الحاج صالح دراسة تختص بهذه المرحلة تحديدا فقد عدّها منتمية لمراحل التنشئة وكان يذكرها مقترنة بالمراحل الأخرى، فلم يخصها بحكم ولا بأفكار يناقش فيها مشكلاتها بشكل مستقل؛ وما جعلني اعتمدها في هذا المبحث إلى جانب مرحلة التعليم العالي هو التقاء المرحلتين في مشكلات متشابهة إضافة إلى أن التكوين البيولوجي وسن المتعلمين يكون متقاربا في هاتين المرحلتين، أين يحصل المتعلم على نمو فيزيولوجي ونفسي وعقلي يعزز قدرته على التعلم الذاتي ويمكّنه من التخصص والتشعب في المعارف التي يتلقاها.

وبعدما اجتهدنا في تتبع مشكلات هذه المرحلة فإننا سنجدها تتلخص في النقاط التالية:

- إهمال المراحل التعليمية المبرمجة لتحقيق مبدأ التكامل المعرفي

- تغليب الأدب على تعليم اللغة:

- غياب تفعيل الدراسات اللسانية الحديثة:

- الهوة المعرفية بين التعليم الثانوي والجامعي.

- غلبة الجانب النظري على التطبيقي.

- تغليب النصوص الشعرية على النصوص العلمية.

- عدم إصلاح المناهج الدراسية.

- انتقاء النصوص غير خاضع لمعايير التعليم المرجو لهذه المرحلة

- عدم تحقيق النصوص المختارة ملمح الخروج المحدد في المنهاج

- عدم تحقيق النصوص المختارة لمبدأ المقاربة النصية

وكثير مما قيل في المرحلتين السابقتين ينطبق على مرحلة التعليم الثانوي؛ لأنّ الحاج

صالح كما سبق وأشرنا كان يوجه أفكاره التعليمية لهذه المراحل مجتمعة بإطلاقه عبارة: "ما

قبل التعليم الجامعي" رغم وجود اختلافات جوهرية بين مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط

والتعليم الثانوي، وقد ظل أكثر الدارسين لمناهج التعليم الثانوي يشكون من الفارق الكبير في القفز من المستوى المعرفي الذي يكون عليه المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط والذي يجد نفسه في مواجهته بالتعليم الثانوي.

وعلى الرغم من الاجتهادات التي عرفتها المناهج التي جددت ضمن ما يعرف بالجيل الثاني إلا أن عدم تجديد مناهج التعليم الثانوي ظل يشكل حلقة مفقودة بين المرحلتين وذلك تفسير للتراجع الرهيب الذي يظهره المتعلمون في أول سنة من سنوات التعليم الثانوي.

2- التعليم العالي

أ-مشكلات تعلم اللغة العربية عند طلبة الجامعات

- ندرة الطلبة المقبلين على دراسة اللغة العربية:

إن العزوف عن الإقبال على تعلم اللغات واقع سائد لا يمكن إنكاره، ولا تشير الفكرة التي نناقشها هنا إلى عدد الطلبة بقدر ما تشير إلى نوعية الطلبة، فالتفكير السائد بين أوساط المثقفين يبين لنا أن الطلبة المصنفين في المستويات العليا من تحصيلهم الدراسي لا يتوجهون إلا نادرا إلى كليات اللغات والآداب ويؤثرون التخصص في الشعب العلمية والتكنولوجية بدل ذلك، أما الطلبة الذين يتوجهون لدراسة اللغة والأدب فهم غالبا الأقل حظا من التحصيل وذلك ما يجعلهم يختارون هذا التوجه عن غير ميول حقيقي إلى ذلك، فيقصرون في دراستهم ويقضون سنوات تعليمهم في الجامعة ما بين غياب وحضور غائب.

يروى رمضان عبد التواب أنه جمعته حادثة بأحد المستشرقين الألمان يعيب فيها على خريجي الجامعات العربية تقصيرهم في الاطلاع على التراث العربي بمختلف توجهاته قائلا بأن هذا المستشرق: «ذكر لي أنه التقى ببعض خريجي الجامعة عندنا، فتعجب من أنهم لا يقيمون جملة عربية ولا يدرون شيئا عن تراثهم ولم يقرأوا للجاحظ، أو لابن قتيبة، أو للمبرد أو لغيرهم من أعلام العربية وتلك للأسف حقيقة مفجعة»¹، وخلاصة القول إن أساليب تعلم

¹ عبد التواب رمضان، دراسات وتعليقات في اللغة، ص223.

اللغة العربية القائمة حالياً، وكذلك الظروف التربوية والاجتماعية لتطبيقها تكاد تؤدي إلى وضع العربي في موضع (لغة أجنبية) يدرسها الطالب ليحصل على علامة النجاح فيها لا ليكتسبها كسلاح يمارسه في معركة الحياة¹

- استبدال التراث اللغوي الأصيل بمؤلفات المتأخرين:

أشار الحاج صالح لحقيقة التراث بأن فصل بين نوعين منه تراث أصيل وتراث مقلد ونبه إلى ضرورة التمييز بينهما لإدراك التراث الأول الذي تنتمي إليه المدرسة الخليلية، وبين بأن النفور من تدارس التراث بسبب صعوبته يحرم الطلبة من زاد معرفي خصب وإهمال لنحو الخليل وسيبويه الذي لا يمكن أن تعوضه مؤلفات النحاة المتأخرين، وقد غاب عن الحاج صالح هنا أن طلبة هذا العصر يستصعبون نحو المتأخرين ذاته وأنهم لا يقبلون كما يعتقد على الألفية والآجرومية وشروحه إلا لمأما، بل إن أساتذتهم يشتهون أن يطرق طالب أبواب الكتب النحوية ويتزود منها عن رغبة حقيقية منه في إحكام قواعد النحو وأصوله واليسير اليسير من ذلك.

- عدم مواكبة الحداثة والاكتفاء بلغة واحدة:

إن الثأني المستمر الذي يلزمه الطلبة وخاصة الذين ينتمون للشعب الأدبية يقعدهم عن تحصيل العلم في أنه وينزوي بهم عن مواكبة العصر ومسايرة الزمن في حركته السريعة التي يشهدها هذا العصر، إضافة إلى اكتفاء الطلبة بتعلم لغة واحدة والاعتماد عليها وحدها في مسار البحث، يقول الحاج صالح عن ذلك: «وقد بينت التجربة أن ما يتعلمه الطالب في الثانوي من اللغة الأجنبية لا يكفي أبداً ليتمكن من الرجوع إلى المراجع الأجنبية بكيفية ناجعة»² فيرجى للطالب أن يطور لغته الأجنبية لتكون له جسراً إضافياً يسلمه للبحث بشكل أكثر انفتاحاً فلا يخلص في تعلمه للغة العربية فقط كما يفعل أغلب الطلبة، حين يتعاملون

¹ ينظر، أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، ص 13.

² الحاج صالح عبد الرحمن، إعادة الاعتبار للغة العربية في المجتمع العربي، ص 73.

مع اللغات الأجنبية التي تبرمج لهم في مسارهم الدراسي على أنها مجرد إضافة لا تعنيهم ولا تفيد مجال تخصصهم.

ثم يذهب **الحاج صالح** للوجه الثاني من مشكلة عدم مواكبة الحداثة وهو إقصاء اللغة العربية من ميدان تعليم التكنولوجيا ومختلف العلوم وفي ذلك تجميد وإماتة لها؛ لأن اللغة تحيا بمقدار حاجة العلوم الأخرى إليها، فيقول منذرا من هذه الحقيقة: «اللغة العربية إن منعت من أن تكون لغة التعليم للعلوم والتكنولوجيا وأقصيت عن هذا الميدان فستزوي بل وستزول كلغة حية ونعوذ بالله من هذا المصير الذي سيؤدي إلى تلاشي الرباط الوحيد الذي يربطنا معشر العرب، والذي يحلم به الاتحاد الأوروبي على الرغم من قوته وسؤده»¹ وإن بدا لهذا الكلام الذي قاله **الحاج صالح** أبعاد سياسية فإنه يكشف فعلا عن أسباب تراجع اللغة العربية وربما عن مزيد من التراجع في قادم الأيام؛ إن ظل متعلموها يعتقدون بأن مبعث إيقانهم لها يتلخص في فهمهم للشعر والمدونات الأدبية.

ويضيف مدعماً رأيه في كلا الشقين من المشكلة: " إهمال اللغة الأجنبية وإقصاء الغربية عن ميادين العلوم والتكنولوجيا": «فالنقص في نظرنا هو في التكوين العلمي الذي يعتمد كله في جميع أشكاله على لغة واحدة، فالباحث الذي لا يستطيع أن يتابع محاضرة باللغة الأجنبية ولا يستطيع أن يرجع إلى شبكة الأنترنت قد أغلق على نفسه في عصرنا هذا جميع أبواب الترقى العلمي والتكنولوجي وحقق التوقع الذي مازال يتضرر منه المثقف»²

ويعيب على الباحثين أمر إهمالهما استخدام التكنولوجيا في عملية البحث رغم أنها تيسر أمامهم السبل وتجعلهم يختصرون أشواطاً زمنية طويلة «أما الوسائل فقلما رأينا باحثاً يلجأ إلى المسح الشامل للمعطيات القديمة أو الحديثة بالاعتماد على الوسائل التكنولوجية

¹ المرجع نفسه، ص 73.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الحديثة»¹ وكثيرا ما نجد الحاج صالح يدعو إلى اعتماد تقنيات المسح الشامل في البحوث العلمية التي لا يمكن إجراؤها دون اللجوء إلى الحواسيب والمعالجات الرقمية الدقيقة

يضيف مبينا قيمة العلم الحاسوبي: «فقد دخل الحاسوب اليوم في كل مكان إلا في بيت الباحث اللغوي عندنا إلا القليل منهم وقد سمعنا أعضاء الاتجاهات العلمية المختلفة يذكرون ضرورة استعمال الحاسوب ولا يذكرون بالضبط الأهداف من استعماله والمناهج العلمية - لا أقول التقنية - التي يحتاج إليها الباحث في اللغة العربية للاستفادة من الحاسوب وقد لا يعرف كيف يستفيد بالحاسوب لا كمهندس بل كلغوي»² وفي قوله هذا إرشاد نبهه يبين للطلبة أن عالم الحاسوب أوسع مما يعتقدونه؛ ويمكن الاستفادة به في المجال اللغوي لذا يجب أن يتعلم الطالب ما يتيح له ذلك، فليست المعرفة التي يرتجىها منه متعلقة بالبرمجيات التي تقع على عاتق المهندس؛ إنما يجب عليه التمكن من كل ماله صلة بخدمة تعلم اللغة.

ب- الحلول المقترحة لمرحلة التعليم العالي:

- بعث التراث اللغوي العربي

مثلت النداءات المستمرة للحاج صالح في العودة إلى التراث في تقديره حلا من حلول مشكلات تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العالي، مبزرا اقتراحه هذا بأن الطلبة لم يتعرفوا على تراث لغتهم الحقيقي وأنه في حال أتيح لهم أن يطلعوا على تلك النماذج البديعة من التراث ويحاول المختصون أن يقربوها إلى أفهامهم ما أمكنهم ذلك؛ بشرح المستغلق منها، فإنهم سيحصلون على أقوى الحوافز التي ستشجعهم للبحث، في الدراسات اللغوية العربية، كما حث على تقريب الطلبة من مقاربة المدونات الأصلية بما في ذلك المخطوطات إن إعادة قراءة التراث لا تعني تبني أحكام مستوحاة من مناهج النظر اللغوي الحديث وإعادة

¹المرجع نفسه ص71.

²المرجع نفسه، ص71.

إسقاطها على التفكير اللساني القديم، .. لنصل إلى حقيقة أن الاختلاف بين التفكير اللساني العربي القديم والتفكير اللساني المعاصر هو في الأصل اختلاف إبستمولوجي¹

وليست الدعوة للتراث تعني أن القدامى قد سبقوا إلى كل شيء، وأنه ليس في الإمكان إبداع أكثر مما كان يقول رمضان عبد التواب: «قولوا في المقول واعملوا المعقول في المنقول»²

- تفعيل البحث المخبري في التعليم الجامعي:

لاتخلو الجامعات على امتدادها في ربوع الوطن العربي من المخابر العلمية غير أن الطلبة يجهلون دور هذه المخابر ولا يقبلون عليها بالشكل الذي يحقق لهم الغاية منها ويعتمدون البحث التقليدي بل ويؤثرون في أغلب الأحيان يقول الحاج صالح موضحا هذا الأمر للطالب: «فالبحث في العربية التقليدي هو بحث فردي وحرفي الوسائل وجزئي غير شامل للمادة أو الميدان الذي يجري فيه، أما ما نقترحه للغة العربية فهو أن يتعاون على إنجاز البرنامج الواحد في المؤسسات العلمية المعينة عدد كاف من الباحثين ينظمون على فرق لكل فريق منها تخصص وجانب من البحث ومجموعة الفرق تتعاون على تحقيق هدف أو مجموعة أهداف لا يمكن أن تتحقق إلا بمساهمة الجميع، فهذا هو البحث الناجع الذي يتجاوز بحوث الأفراد المنقطعين بعضهم عن بعض»³ ومفهوم العمل كفريق غائب عند جل الطلبة إن لم نقل مستنكر لديهم لأنهم يجهلون جدواه وحقيقته فالأمر لا يعدو أن يكون عند بعضهم تنازعا على موضوع بحثي يضطلع فيه كل طالب بنصيب خاص يستكمله ويلوم زميله على التقصير في عدع استكمال الجزء الثاني

¹ ينظر، حنان مصباح، معرفية اللسانيات في التعليم الجامعي من سلطة التقليد إلى إعادة التركيب الإبستمولوجي . قراءة في المرجعيات اللسانيات دراسات بحثية، ألفا للوثائق، ط1، 2019، ص122.

² عبد التواب رمضان، دراسات وتعليقات في اللغة، ص202.

³ الحاج صالح عبد الرحمن، إعادة الاعتبار للغة العربية في المجتمع العربي، ص71.

ويضيف **الحاج صالح** كاشفا عن الحقيقة التي ينبغي أن تكون عليها البحوث المخبرية المتحضرة والتي تلجأ في نشاطها إلى البحث باللغة الأجنبية: «والذي نقترحه هاهنا هو البحث المعتمد على تجربة منظمة للطرائق والنزول في ذلك إلى الميدان وبفرق من الباحثين المتخصصين في تعليم اللغات وأصبح الآن علما قائما بذاته وهو مايسمى الديداكتيك بالفرنسية»¹ بذلك يمكن للطالب أن يحصل على آفاق جديدة عند عملية البحث فلا يقتصر في بحثه على ارتياد المكتبة الورقية أو الإلكترونية ظنا منه أنهما المعين الوحيد لاستقاء المعلومات التي يبحث عنها.

– مواكبة اللغة العربية للحدثة التكنولوجية:

أبدى **الحاج صالح** تدمره من عدم مواكبة اللغة العربية للحدثة في كل عمل يقدمه تقريبا واقترح لفك هذه الأزمة مجموعة من التدابير التي من أهمها:

– إنعاش حركة الترجمة:

حيث اقترح أن يقوم المسؤولون «بإنشاء قسم خاص في مراكز البحوث الموجودة على مستوى الجامعات والمعاهد تترجم فيه المقالات التي تجدد على الساحة العلمية تتكفل بالتنسيق فيه هيئة عليا من العلماء بالتعاون مع مركز الترجمة التابع للأليكسو»² فيعمل على الاهتمام بالترجمة السريعة التي تتلقف كل جديد لمسايرة حركة التجديد في كل الميادين، وأضاف: «وقد قلنا أن حركة الترجمة ضعيفة جدا في الوطن العربي لأسباب كثيرة منها عدم التدعيم المادي والتقني لهذه الحركة على الإطلاق إلا في بعض المؤسسات القليلة وفقدان التكوين في الترجمة»³ كما أشار إلى التخلي عن الجهود الفردية التي تأخذ وقتا طويلا يجعل المحتوى المترجم مستهلكا تجاوزه الاكتشافات وما جد من نظريات إلى استبدالها بالجهود الجماعية التي تتجزر في وقت وجيز.

¹المرجع نفسه، ص72.

²المرجع نفسه، ص71.

³المرجع نفسه ص70.

المبحث الثالث: أعمال الحاج صالح الميدانية ومشاريعه العلمية الخادمة للتعليمية

1- معجم الرصيد اللغوي الوظيفي:

كثيرا ما رفع الحاج صالح اقتراحات تدعو إلى ضبط معجم لغوي يكون زادا للمتعلم الذي يكفيه لتأدية عملية التواصل بشكل وظيفي سليم، وقد كان المغرب العربي على وجه الخصوص في حاجة إلى مثل هذا العمل لما طاله من خلل لغوي بعد الحملات الاستعمارية التي استهدفت اللغة والثقافة فأثرت عليهما بشكل بالغ، فكان هذا المشروع أنجع مقترح يقدم حولا لتلك الخصاصة المعجمية التي صار عليها الطفل العربي المغربي حينها.

تم تأليف الرصيد اللغوي ليكون معجما مدرسيا يوجه للطفل العربي، أنشأه الحاج صالح سنة 1975 بمشاركة أعضاء اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي الوظيفي المتألّفة من: معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بجامعة محمد الخامس بالرباط ومعهد العلوم اللسانية والصوتية بجامعة الجزائر وقسم اللسانيات بمركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية بجامعة تونس، فكان العمل مغاريا بامتياز موجّها للأقطار العربية المغربية الثلاثة (الجزائر، المغرب، تونس)¹

يقول الحاج صالح معرّفا هذا العمل وموضحا دوره: «هو مجموعة مفردات عربية تؤدي مفاهيم الطفل المغربي في سن معينة، تلك المفاهيم التي وردت على لسانه وتلك التي أضيفت اعتبارا لحاجاته، وهذه المجموعة تمثل ما قد يحسن للتلميذ أن يلم به أثناء السنوات الثلاث الأولى»² وقد تضافرت الجهود في هذا العمل للنظر في واقع اللغة حينها من مستويات التخاطب وأنواعه وعلى وجه الخصوص التخاطب التلقائي الجاري فعليا بين الأفراد بالإضافة إلى الكيفية التي تستعمل بها اللغة العربية وتأديتها صوتا ومعجما وصرفا وتركيبا في مختلف الظروف، ومن المهام التي اضطلع بها العمل:

¹ ينظر اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي، الرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، ط1، 1975، ص2.

² الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص144.

- تعريب المصطلحات العلمية والتقنية والحضارية
 - دراسة المناهج الخاصة بتعليم اللغة العربية والنظر في مدى فاعليتها أو قصورها
 - ضبط رصيد لغوي مخصص للتعليم الابتدائي
 - إقامة ندوات وأعمال علمية دورية بكل من الجزائر وتونس والرباط
- وفصل **الحاج صالح** في مقدمة الطبعة الأولى من هذا العمل في المراحل التي أنجز المعجم عبرها وكانت كالتالي:
- تجريد لجميع كتب المرحلة الأولى من التعليم في المغرب وتونس والجزائر، وإحصاء مفرداتها بمعانيها
 - تحديد سياق كل واحدة منها وتواتر عدد المرات التي ظهرت بها
 - إجراء تحريات وحوارات لغوية عفوية في مناطق مختلفة من الأقطار الثلاثة مع عدد من الاطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سن الخامسة والتاسعة
 - إحصاء وتحليل للمفردات التي تم تسجيلها ووضعها في لائحات مرتبة ألفبائيا للعثور على الكلمات الأكثر شيوعا والتي اشتركت الأقطار في استعمالها للتأكد من حيويتها وتداولها
 - المقارنة بين قائمة مفاهيم الطفل وقائمة المفاهيم العصرية الضرورية لسد الفراغ بتوليد بعض الكلمات من خلال الاشتقاق والقياس مع مراعاة خفة وسهولة الكلمة من حيث مخارجها وقابليتها للتصريف¹
- ويستدرك **الحاج صالح** في شرحه لهذا المشروع أمرا في غاية الأهمية؛ إذ نفى عنه صفة الإقليمية لما ضبطت جغرافيته بالدول الثلاث، وأكد على كونه عملا عربيا منفتحاً يخدم اللغة العربية دون تحديد الحيّز المكاني والزمني فيقول: «إن هذا الرصيد نعتناه بالعربي الوظيفي إذ هو يحتوي على ألفاظ أساسية يحسن أن نعتبرها بعيدة عن الإقليمية المغربية، متفتح على

¹ لينظر، اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي، الرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، ص3، 4، 5.

العالم العربي بأسره»¹ ثم يضيف بعد ذلك بأن العمل قابل للتطور والإضافة بما تقتضيه الحياة اليومية والحاجات المستقبلية.

وقبل وضع مادة المعجم من مفردات نجد الحاج صالح يضع بابين أولهما يشرح معلومات عن كيفية استغلال هذا الرصيد في المشافهة، فميز بين أنواع الأداء اللغوي الشفهي التي يمكنها أن تنعش التخاطب والمتمثلة في:

- الترتيل: وهي تحقيق الحروف على مخارجها الأصلية والاستغناء عن كل مظاهر

التخفيف كعدم إدغام ما يجوز إدغامه والهمز في كل مواضع الهمزة وإشباع المدّ

- الحذر: وهو نقيض الترتيل فهو وجه من أوجه التخفيف مع سرعة الأداء وتسكين

الكلام والإدغام وهذا لا يخرج باللغة عن صوابها؛ لأن فصحاء العرب أنفسهم كانوا

يعتمدون مثل هذا الأداء في مخاطباتهم البعيدة عن التكلف مع الاقتصاد في طول

الكلام

- التدوير: ويفسرها على أنها حالة تتوسط الحالتين السابقتين، فتكون اللغة بها محققة

المخارج معربة مع عدم المبالغة في ذلك.

ثم يضيف أمثلة عن التخفيف في نطق العدد ومعدوده وكيفية استغلال هذا التخفيف في

التخاطب حتى لا يشق على المتعلم، لينتقل إلى باب يلخص فيه مجموعة من التنبيهات

العامة الخاصة بكيفية التعامل مع الرصيد كنوع الترتيب المتبع وطريقة البحث عن الكلمات

بحسب أنواعها وأوزانها.

والرصيد بعد ذلك مفردات مرتبة ترتيباً ألفبائياً ومقابلاتها باللغة الفرنسية مقيد وفق ترميز

مشروح على رأس القائمة، بشكل بسيط جداً، ومذيل بقائمة تكميلية مخصصة للمصطلحات

التقنية والعلمية، كما وعد **الحاج صالح** بطباعة نسخة مماثلة باللغة الانجليزية، كما أنه وعد

بتحلية الطبعة الثانية من المعجم بالصور.

¹المرجع السابق، ص 5.

يقول موضحا بعض أوجه الاستفادة منه: «وقد يمكن أن يقول قائل بأن هذه الألفاظ، وإن كانت قد استعملت قديما بمعنى قريب، فإنها قد خرجت من الاستعمال وتركت، وهذا صحيح ولكن ما المانع أن نحاول إدخالها في التعليم - الابتدائي خاصة - بإدراجها في الكتب المدرسية، بل يوضع قاموس مدرسي مصور تسد فيه كل الثغرات المعجمية وتدرج فيه كل ما تم إقراره من قبل العلماء في داخل المجامع...»¹ وقد قدم هذا العمل ضبطا دقيقا للغة المستعملين شملت حتى وسائل الإعلام فضلا عن المدرسة.

2- معهد العلوم اللسانية والصوتية:

أنشأ الحاج صالح معهدا كبيرا للعلوم اللسانية والصوتية بالجزائر في سنة 1966، بمساعدة أحمد طالب الإبراهيمي الذي كان وزيرا للتربية آنذاك، وجهزه بأحدث الأجهزة والمختبرات الصوتية المتطورة² أين تمكن من تبیین الجوانب التي برع فيها الخليل والتي تم استغلالها في دراسة القراءات القرآنية.

يقول منبها لفائدتها التعليمية: « لو أبقيت الدراسة للقراءات القرآنية وأخص من هذا لو أدخلت في مناهج المدارس العليا للمعلمين دراسة الأداء العربي كما وصفه علماءنا الذين شافهوا فصحاء العرب ودونوا مباشرة مخاطباتهم فهؤلاء تركوا لنا ذخرا عظيما»³ وأضاف ينفي عن اهتمامه بالعلماء الأولين التسليم المطلق بكل ما قالوه دونما برهان علمي واضح، والدليل على ذلك أنه وضع «أوصافهم لمخارج الحروف وصفاتها وكل ما جاء في كتبهم من التعليقات تحت محك الاختبار الآلي في مخبر الصوتيات الإلكتروني، فجاءت هذه الأوصاف في الغالب موافقة للصواب»⁴ وقد أثبت جهود الخليل الصوتية دارسون كثر غير

¹ الحاج صالح عبد الرحمن، الألفاظ التراثية والتعريب في عصرنا الحاضر، مجلة اللسان العربي، ص130.

² ينظر، حماني حسن وآخرون، اللسانيات دراسات بحثية، ألفا للوثائق، قسنطينة، ط1، 2019، ص149.

³ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص75.

⁴ المرجع نفسه، ص76.

الحاج صالح، انتهوا كلهم إلى التأكد من براعة التحليل الذي توصل إليه الخليل في زمن يعدم الوسائل العلمية المتطورة التي تحوزها المخابر الصوتية الحالية.

3-مشروع الذخيرة اللغوية:

اقترح الحاج صالح هذا المشروع على المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في عام 1987 من شهر ديسمبر فتنباه المجلس التنفيذي آنذاكن وطلب أن تقدّر تكاليف تغطيته ليشرف عليه، لكن ذلك لم يتم، كما تنباه اتحاد المجامع عام 1998 وكرّر ذلك في 1999 وينضوي مشروع الذخيرة ضمن اللسانيات الحاسوبية، كعمل يتجاوز الأعمال المعجمية التقليدية إلى حوسبة النصوص والدواوين.

يقول الحاج صالح معرّفا المشروع والغايات المرجوة له: «وقد اقترحنا قديما إنشاء مدونة للاستعمال الحقيقي للغة العربية سميناه بالذخيرة العربية...يكون لها موقع على شبكة الأنترنت ليستفيد منه كل المواطنين العرب وقد وفق المسعى لتحقيقه وهو الآن على وشك الإنجاز والذي نتمناه هو أن يتعاون جميع العلماء في إنجازه دون استثناء إن شاء الله»¹ويبدو جليا أن الحاج صالح كان متفائلا في بدايات إطلاق فكرة هذا المشروع الكبير، وكان مدركا لمقدار الجهود التي يتطلبها مشروع مثله لذلك وجه دعوة للعلماء في مختلف المجالات ليساعدوا في إنجازه.

ويقول في موضع آخر يوضّح الدور الذي تتفوق فيه الذخيرة على المعاجم والمدونات التي تسعى لحفظ التّراث:«هذا ما يوجد في المعاجم ولا بد من مسحها مسحا كاملا منتظما للعثور على مثل هذه الألفاظ إلا أن القواميس ليست هي كل التراث مهما عظم ما تحتوي عليه،...ولم يحاول إلى الآن أي من الباحثين في اللغة أن يقوم بمسح شامل لعدد من الكتب الحضارية القديمة مثل كتب الجاحظ أو كتاب الأغاني وغيرها لضخامة العمل فهو فوق جهد الفرد الواحد بل المؤسسة الواحدة، وهذا ما حملنا على اقتراح مشروع كبير ذي

¹الحاج صالح عبد الرحمن، إعادة الاعتبار للغة العربية في المجتمع العربي، مجلة اللغة العربية، ص73.

الخطورة العظيمة وهو مشروع الذخيرة اللغوية العربية»¹ ويسميه في مواضع أخرى الأنترنت اللغوي العربي؛ لأنه يمثل شبكة قائمة بذاتها تربط بين زمنين وتعتمد على الحوسبة في تخزين كم هائل من النصوص التي يكون يسيرا على الحاسوب تناولها بالمسح الشامل للمخزون اللغوي الذي تكتنزه الكتب التراثية الضخمة، والتي يتعسر على الباحثين البحث فيها بالطريقة التقليدية.

يضيف **الحاج صالح** موضّحا غايات المشروع في قوله: «إن هذا المشروع نشأ من فكرة الاستعانة بالحاسوب... لإنشاء بنك آلي من المعطيات يحتوي على أهم ما حرر بالعربية مما له قيمة علمية وأدبية وتاريخية وغيرها، وأعز ما أنتجه الفكر العربي قديما وحديثا وما سينتجه على مر السنين، وسيكون هذا البنك الآلي تحت تصرف أي باحث في أي مكان من العالم»² وقد أراد **الحاج صالح** لهذا المشروع أن يكفي الباحثين عناء البحث لمدة طويلة من الزمن عن المعلومات مادام الحاسوب يتمكن من أداء هذه المهمة بدلا عنهم.

فالذخيرة اللغوية العربية هي إذن بنك آلي من النصوص ما بين قديم وحديث؛ من العصر الجاهلي إلى العصر الحاضر، وأهم ميزة توفرها هي سهولة حصول الباحث على ضالته وسرعته، إضافة إلى شمولية المعلومات التي يمكن أن يتحصّل عليها والأهم من هذا أيضا هو أنها تحوي الاستعمال الحقيقي للغة العربية عبر العصور ومختلف البلدان.

وعلى هذا **فالذخيرة** تخدم جانبين أساسيين: جانب لغوي وآخر ثقافي، يهتم الجانب اللغوي منها بالاستعمال الحقيقي للغة العربية من خلال الملايين من النصوص الأدبية والعلمية والتقنية وغيرها أو ما يسمى في عصرنا بقاعدة المعطيات اللغوية أي أنها قابلة للزيادة والتعديل دوما بحسب تطور المعلومات فيتم تحديثها آليا بعد إحصاء الاستعمال الحقيقي للغة، أما الجانب الثقافي فيهتم بالنواحي العلمية والتربوية لأنه يحوي معلومات متنوعة بين العلمية والتقنية والتاريخية والاجتماعية وجميع الطرائق التعليمية المتعلقة بتحصيل مهارة

الحاج صالح عبد الرحمن، الألفاظ التراثية والتعريب في عصرنا الحاضر، مجلة اللسان العربي، ص131.

² المرجع نفسه، ص131.

معينة، كتعليم اللغة العربية بحسب سن المتعلمين ومستواهم الدراسي واللغة التي درجوا عليها¹

وقد اجتهد الحاج صالح في أن يُنفَّذ هذا المشروع ليكون ساري المفعول في أقرب فرصة، إلا أنه بقي قيد الإنجاز لمدة غير قصيرة من الزمن ثم لم يستمر ذلك فتوقف المشروع وبقيت أفكاره تذكر في أعمال طلبة الحاج صالح وأعمال الباحثين في ميدان اللسانيات الحاسوبية على أمل أن يقدم على إحيائه الدارسون والمتخصصون في هذا المجال الخصب.

¹ لينظر، حماني حسن وآخرون، اللسانيات دراسات بحثية، ألفا للوثائق، قسنطينة، ط1، 2019، ص159.

الخاتمة

الخاتمة:

انتهى هذا البحث بعدما نهلت صفحاته القدر اليسير من مجال يعتبر أحد أغزر المجالات وأكثرها تشعباً في ميدان اللسانيات التطبيقية، وهو مجال التعليمية، حيث انطلق من إشكالية تستفهم عما قدّمه **عبد الرحمن الحاج صالح** من جهود وإضافات تسهم في ترقية التعليم وأسلمتنا هذه الإشكالية إلى التساؤل عن الطرائق الأكثر فعالية في تعليم اللغة، وكيفية التأسيس لها، وعن نوع المحتوى المعرفي الذي يُعلّم منها، وكذلك عن مدى إمكانية تنفيذ تصورات **الحاج صالح** في الميدان، ومبلغ نفعها في حل المشكلات التي تعترض التعليم منذ زمن، فتوصل البحث إلى هذه النتائج:

تفحص الفصل الأول البنية الفكرية التي كان **الحاج صالح** يركز عليها ويصدر عنها ليتبين بأنه كان توفيقى النزعة لا ينحاز كل الانحياز للتراث كما كانت تظهره مواقفه التي بدا عليها التعصب للتراث، بعد الوقوف على مدى إلحاحه في تدارس اللسانيات الحديثة كخطوة تسبق التعمق في الدراسات اللغوية التراثية، لأن التراث في تقديره ليس في حاجة إلى تعصب يضاعفه الاعتزاز؛ إنما هو في حاجة إلى إعادة قراءة بأدوات حديثة تكفل الاستفادة منه بعمق.

- عرضت عناصر من المبحث الثاني الجوانب التي أسّس فيها **الحاج صالح** أفكاره على التراث التعليمي الغربي منذ قدماء اليونانيين إلى الأوروبيين، كما كشفت عن القاعدة التعليمية الصلبة التي أسّس عليها **الحاج صالح** أفكاره، حيث مزج فيها بين الإرث التعليمي الغربي والقواعد التعليمية التراثية للعرب أمثال الجاحظ وابن خلدون وابن تيمية.

- نَقَّب المبحث الثالث عن أوجه إفادة التعليمية من النظرية الخيلية ونواحي استغلالها فكان أن شهد على إصرار **الحاج صالح** في إدراج المصطلحات اللغوية الخيلية ضمن تعليم اللغة العربية، وحثه على تعليم اللغة العربية وفق مبدأ الإدراج واللفظة النواة ومفهوم الصفر

اللغوي(العلامة العدمية) إضافة إلى الحفاظ على مفهوم العامل والعلل الإعرابية التي لا يمكن أبدا إسقاطها من تعليم النحو بحجة تيسيره.

- بين عنصر آخر من المبحث موقف **الحاج صالح** من النحو الأصيل (العلمي) والنحو التعليمي وكيف أن الأول يدرج في تعليم طلبة الجامعات وتكوين المعلمين؛ لأنهم في مرحلة تمكنهم من فهمه بل وتوجب عليهم ذلك ماداموا قد انتسبوا إلى الاختصاص وصاروا من أهله، في حين يحظر أن يدرج النحو الأصيل بكل تفاصيله في التعليم التأسيسي.

- حل عنصر آخر من المبحث ذاته رأي **الحاج صالح** في عدم التعامل مع الدرس البلاغي على أنه حلية من جماليات النص الأدبي؛ و تنبيهه إلى علاقته المباشرة بالمعاني حاله حال النحو، مستعينا في ذلك بنظريات عبد القاهر الجرجاني و رواد الدرس البلاغي التراثي.

قدّم الفصل الثاني مواقف **الحاج صالح** من إمكانية إفادة تعليمية اللغة العربية من المدارس اللسانية الغربية الحديثة ونظريات التعليم بمختلف توجهاتها، فتوصل إلى أن:

كشّف عن مواطن الالتقاء والانتلاف ومواطن الاختلاف التي تتصادم مع خصوصية اللغة العربية، أما عن طرائق التعليم النشط فقد كان **الحاج صالح** يحثّ عليها ويدعو إلى تبنيها لما لها من دور ريادي في إنعاش التعليم ومضاعفة فعاليته.

عرض مواقف **الحاج صالح** حول أكثر القضايا التعليمية العربية الحديثة جدلا ومنها قضية الفصاحة التي عدّ الإخلاص الشديد لها وهما يعرقل التواصل، فأسمها اللغة الإجلالية المرتلة التي تتناسب مع المواقف الرسمية والخطابية وتتعرّس عند التواصل ومواقع الأنس.

ناقش قضية الازدواجية اللغوية واقترح لها حولا تُنحي التعليم من الوقوع في مشكلة التدريس بالعامية ومنها تفعيل خصائص تتميز بها اللغة العربية كالحدّر والاختلاس والحذف

والإضمار والاختصار، التي تنفع لتخفيف اللغة دون الإخلال بها، والتي لا تذهب مطلقاً بسلامة اللغة كما يُعتقد. فقد كانت دأباً للفصحاء العرب الأقحاح.

تتبع الفصل الثالث من البحث مراحل اكتساب اللغة التي تبدأ منذ بواكير الطفولة إلى غاية التمهيد للتمدرس، بعد تعرّف المراحل الطّبيعية التي يمر بها الطفل عند تشكل لغته الأم والتي اتفق عليها عدد من الدّارسين وبعد مقارنتها مع التّقسيم الذي اقترحه الحاج صالح، استخلص أنه يلتقي مع أولئك الدّارسين في أن الإنسان يشرع في اكتساب اللغة منذ الميلاد وأن جميع الترجمات الصوتية التي يحدثها الطفل وما يرافقها من استجابات مهما كانت بساطتها مؤشر واضح ينبئ بسلامة التّواصل وتمهيد لاكتساب اللغة وتطويرها، بما في ذلك أنشطة اللّهُو والإنغاء التي ينشئها الطفل بعفوية مطلقة، كما أنّ في تلك المراحل تسارعاً عجبياً يعكس مستوى من النضج العصبي والعقلي الذي يمكّن مضاعفته بأساليب تحفّز الذكاء اللغوي للطفل مستقبلاً وتشجعه على الاكتساب السّليم والفعال.

- اهتدى المبحث الثاني من الفصل - بعدما دقّق في مشكلات اكتساب اللغة عند الأطفال - إلى أنّ أشيع المشكلات التي تعطلّ القدرة اللغوية هي أمراض الكلام والتي تظهر في عمر مبكر للطفل، كما قد تتأخر قليلاً وقد تظهر طفيفة لا تكاد تلاحظ ثم تستفحل حتى تصيب لغته بالانتكاس والتراجع بعدما تبدّت عليه السلامة في اكتساب اللغة، ورأينا تفصيل الحاج صالح في الأسباب العضوية والنفسية لها وكيف أنها قابلة للعلاج إذا ما تم إدراكها في مراحلها الأولى باتخاذ تدابير إكلينية عضوية وأخرى نفسية يضطلع الأطباء المختصون بعلاجها، كما يمكن أن يتولّى علاج النّفسية منها المربون والقائمون على تنشئة الطفل في هذه المرحلة.

- فصل عنصر آخر من المبحث الثاني في مشكلة صعوبات التّعلم وتوصّل إلى أنّها تُشخّص كذلك في سنوات الطفل الأولى، كما استخلص حقيقة أنّها لا تتضوي تحت الإعاقات التي يولد عليها الطفل إنّما هي مشكلة تصيب الأطفال الأسوياء وأنه من الخطأ

الجسيم التّعامل مع أطفال الصّعوبات على أنّهم معاقون معتبرين عيُّهم علّة من العلل الخلقية، إنّما يجدر تعرف الأسباب التي توقع الأطفال في هذا النوع من التّأخر اللغوي الذي يظهر على وجهين: ضعف في اللغة الاستقبالية و ضعف في اللغة التّعبيرية ثم بعد التشخيص السليم لمظاهر الصّعوبة و تحديد نوعها يكون العلاج المناسب لها.

- كشف المبحث الثالث عن جدوى الأنشطة التّمهيدية المعتمدة في تعليم اللغة، في كل من الحضانة والروضة وما لهما من دور فاعل في تشكيل قاعدة متينة تُيسّر عملية التّعليم في بقية المراحل؛ لما فيها من إعداد وتهيئة للمتعلّم قبل إقحامه في مسيرة التعلّم المُضنية وبمر مبكر يتجاوز هذه المرحلة ويهمل فوائدها المشجعة على التواصل الوظيفي التفاعلي، ووقف البحث على أنجع الأساليب التّعليمية لهذه المرحلة وأحدثها؛ والمتمثلة في التعليم باللعب؛ حيث يُعتنى بكافّة المهارات اللغوية الضرورية لهذه المرحلة كالنطق وتوظيف المفردات وتركيب الجمل، أين يتم إنمائها على الوجه المناسب لقدرات الطفل.

توصل البحث في آخر محطة منه وهي الفصل الرابع بعدما تطرق لجهود الحاج صالح التّعليمية في مختلف مراحل التّعليم، فتضمّن أهم ما اقترحه لفائدة المراحل التّعليمية كلها؛ بداية بمرحلة التّعليم الابتدائي والتّعليم المتوسط، ثم مروراً إلى مرحلة التّعليم الثانوي والتّعليم العالي أين تبين في المبحث الأوّل مجموع المشكلات التي يكابدها التّعليم في مراحل ما قبل الجامعة، حيث أوضح الحاج صالح بأنها مشتركة ومتواصلة يُسلمها كلّ طور للطور الذي يليه، وأن أكثرها عسراً إتمام المناهج التّعليمية بما يفوق حاجة المتعلّم ويؤجل استيعابه؛ بسبب الحشو والتراكم المعرفي الذي لا ينفع المتعلمين، فتوصل إلى:

- أهمية الاقتراح الذي قدّمه الحاج صالح و المتمثل في تجنّب النّصوص الأدبية المغرقة في التّرف الأدبي الفني الذي لا ينفع المتعلّم في مراحل الأولى من تعلم اللغة، خصوصاً وأنّه يُلمس في هذا الطّرح تماثل بين ما جاء به الحاج صالح وما دعت إليه مقاربات التّعليم بالكفاءات، حيث أيد أفكارها المتعلقة بإيلاء الأولوية والسّبق في تعليم اللغة

إلى المشافهة والانطلاق من المنطوق والمسموع في التّعليم قبل المكتوب الخطي، ثم محاولة إقران المنهج الصوتي بالخطي عند تعليم التهجئة قراءة وإملاء.

- مبلغ أهمية كل من التعليم الابتدائي والمتوسط، وكيف ينبغي إعداد معلمي المرحلتين إعدادا يجمع بين التكوين المعرفي الكافي والتّربوي النفسي الذي يؤهلهم لإنجاز مهمّتهم التي تجمع بين كونهم مدرسين ومربين ومُصلحين، ثم أدرجنا في المبحث دراسة ميدانية انتقينا فيها نشاط فهم المنطوق وخلصنا من دراسة العينة المستهدفة إلى أن تغذية المتعلم بالخطابات المسموعة وتسيير النشاط التعليمي وفق مبادئ المدرسة التداولية المعتمدة على الاستلزام الحواري والأفعال التأثيرية والإنجازية قد أنعش قدرة المتعلمين على طلاقة اللسان والاسترسال في ارتجال اللغة السليمة، وذيّلنا المبحث بدراسة لنشاط إنتاج المكتوب في مقابل فهم المنطوق فوقفنا فيه على مفهوم إدماج المتعلم لكافة معارفه اللغوية في مصب واحد لتتمثل كيفية تظافر مستويات اللغة عند المتعلمين لتتمظهر في هذا النشاط الذي يمكن من خلاله قياس كفاءة المتعلم اللغوية بشكل دقيق.

اختص المبحث الثاني من الفصل بمرحلتَي التعليم الثّانوي والجامعي أين يجدر الارتقاء بتعليم اللغة العربية مع جواز التّعمق والتّخصص؛ لأن المتعلم في هذه الفترة يحصل على اكتمال فيزيولوجي في جانب النمو الجسدي والعصبي مما يؤهّله للاختصاص في ميدان معرفي بعينه كميدان العلوم التجريبية أو اللغات والآداب، وقد طرح الحاج صالح حلولاً للمشكلات التي تواجهها هذه المراحل التعليمية التي يكون حظ دراسة اللغة منها غير وفير لما يكون من ندرة إقبال الطلبة عليها، وبالجد الذي ينبغي لها إضافة إلى إعراضهم عن المؤلفات الأصيلة والاستئناس بمؤلفات عصور الانحطاط حيث اقترح حمل الطلبة على تدارس التراث إضافة إلى المزوجة بين التعليم ومواكبة التّكنولوجيا وتعلم اللغات الأجنبية الحية ليتسع الفضاء المعرفي ويغدو أكثر انفتاحاً على مجريات العصر الحديثة

اختتم المبحث الثالث البحث بعرض: أعمال الحاج صالح الميدانية ومشاريعه العلميّة التي للتعليميّة، التي بدا أن أغلبها لم يكتمل ماكان يرتجي الحاج صالح منه؛ كمعجم

الرصيد اللغوي الوظيفي الذي تشارك في إنجازه مع لجنة لغوية تنتمي لمعهد الدراسات للتعريب بالمغرب ومعهد العلوم اللسانية والصوتية التابع لجامعة الجزائر وقسم اللسانيات بجامعة تونس ليضم معجما لغويا وظيفيا مضبوطا يخصص لمرحلة التعليم الابتدائي ولم تصدر منه الأعداد التي كان الفريق يأمل في صدورها.

- عرّف العنصر الثاني من البحث بمعهد العلوم اللسانية والصوتية الذي أنشأه الحاج صالح رفقة أحمد طالب الإبراهيمي وزير التربية حينها، وهو معهد مجهز بمختبرات صوتية متطورة، اقترح الحاج صالح أن تجرى فيها الدراسات القرآنية وأن تدرج في مناهج تعليم اللسانيات.

- اختتم الفصل عناصره بتعريف آخر مشروع للحاج صالح لم يكتب له أن يتجسد في الواقع وهو مشروع الدّخيرة اللغوية (أنترنت العرب)، والذي كان يندرج ضمن ميدان اللسانيات الحاسوبية، وكان أصحابه وعلى رأسهم الحاج صالح يرتجون له غايات كثيرة من بينها الغايات التعليمية التي تحوز من خلاله على مسح معجمي رقمي يكون في متناول المتعلم والمعلم والباحث العربي، وفهمنا أنه بنك نصوص شعرية ونثرية لا بنك مفردات منذ مؤلفات التراث من دواوين الشعر إلى غاية المؤلفات المعاصرة، وقد قدّمه الحاج صالح كاقترح ليتم إنجازه بالتعاون مع أهل الاختصاص الرقمي الحاسوبي لكنه لم ينفذ.

بناء على كل تلك النتائج التي أفضى إليها البحث، يمكن رفع الاقتراحات التالية:

- أجدى مهارة قد يحوزها المتعلم ليست الحمولة المعرفية المتراكمة عبر المراحل التعليمية، إنما هي مهارة التعلم ذاتها، فقبل أن نغرق في تعليم المعارف والخبرات يجب أن نجد السبيل إلى تعليم المتعلم كيفية التعلم ذاتها.

- الفصل الدراسي التقليدي بات بيئة غير مناسبة لإنماء متعلمين يحافظون على الاستمرارية في التعلم والمواضبة عليه، لذا حان زمن التفكير في تنويع يقضي على الرتابة التي يتلقى بها المتعلمون تعليمهم، ويأخذ بأيديهم نحو فضاء تعليمي لا يفرغه التسرب والعزوف،

ويوفر بيئة تعليمية خصبة كتشجيع إنشاء النوادي المدرسية التي تساعد على تجسيد الطريقة التعليمية الأصلية التي اقترحها **الجاحظ** والمتمثلة في **الانغماس اللغوي**، لتجعل من التعلم ممارسة تنتمي للأنشطة التي يحياها الإنسان في أي ركن من أركان الحياة.

- التجديد مطلب تزداد وتيرته كلما تقدم الزمن لذا أن التفكير في مقارنة أوسع من المقاربة بالكفاءات، تدعمها وسائل تكنولوجية تيسر عملية التعليم وتغنيها.

- المناهج الحالية تعتمد بشكل كبير على لسانيات النص فيما تنهل المناهج الغربية من موارد متنوعة للسانيات كالتداولية بمختلف فروعها، لذا يجدر إحلال ما يخدم التعليمية من هذه الفروع .

- النصوص المدرجة في مراحل التعليم التأسيسي ينبغي أن تراعي مستوى المتعلمين وحاجاتهم، لذا ينبغي إعادة النظر فيها لاختيار نصوص مناسبة تساعد المناهج على بلوغ ملمح التخرج في كل طور دون الوقوع في الفجوة التي تخلقها النصوص الأدبية التي ألقت في الحقيقة لغاية أدبية فنية لا لغايات التعليم.

- التقسيم الزمني لمراحل التعليم التأسيسي في أغلب بلدان الوطن العربي وأولها الجزائر يغفل عن كثير من المشكلات التي يحدثها فرق السن بين المتدرسين الذين هم في سن الطفولة والمراهقين وجمعهم في بيئة واحدة يسبب العديد من المشاكل النفسية والتربوية.

- نقشي ظاهرة صعوبات التعلم وأمراض الكلام تقضي بإدراج تكوين جاد لصالح المعلمين ليتمكنوا من التعامل مع هذه الفئة خاصة إذا كانت مشاكلهم غير مستعصية وقابلة للتحسن.

- معجم الرصيد اللغوي الوظيفي عمل يمكن أن يؤدي دورا فاعلا في إنماء لغة المتعلمين الناشئين، فهو جدير بأن يعتمد كوثيقة تعليمية وزارية لصالح المتعلمين، لكنه يحتاج إلى إعادة طباعته في نسخة محسنة ومزودة بالصور التوضيحية ليستقيم معجما مدرسيا ناجعا.

وختاماً يمكن توجيه دعوة مُلحّة إلى الباحثين في مجال التربية؛ تحملهم على إعمال بحوث جادة في مرحلتي التعليم الثانوي والتعليم العالي؛ لما وقف عليه هذا البحث من ندرة وخصوصية في المراجع التي عنيت بالمرحلتين المذكورتين.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم، رواية ورش، دار الأصاله للثقافة ، 2018.

1. إبراهيم عبد المجيد إِياد، مهارات الاتصال في اللغة العربية، 2010 الوراق للنشر والتوزيع، عمان.

2. ابن تيمية أبو العباس تقي الدين أحمد بن عبد الحليم، منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية، ج8، تح محمد رشاد سالم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ط1، 1986.

3. ابن تيمية أبو العباس تقي الدين بن عبد الحليم، اقتضاء الصراط المستقيم، المجلد الأول، تح ناصر بن عبد الكريم العقل، مكتبة الرشد، الرياض.

4. ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، ج2، تح محمد علي النجار، عالم الكتب، بيروت، ط3، 1983، ص6

5. ابن خلدون ولي الدين عبد الرحمن بن محمد مقدمة ابن خلدون، ج2، تح عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، ط1، 2004.

6. أحمد أبو شنب ميساء، كاظم العتيبي فرات، مشكلات التواصل اللغوي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، ط1، 2015.

7. الاستريادي الرضي، شرح كافية ابن الحاجب، ج1، دارهجر، الجيزة.

8. أسعد فرح، المعلم الناجح في التربية والتدريس، دار ابن النفيس، الأردن، ط1، 2018.

9. أسعد محمود عبيد، تطور الكتابة العربية، دار البداية، عمان، ط1، 2012.

10. آل ياسين محمد حسين، مبادئ في طرق التدريس العامة، المكتبة العصرية، صيدا.

11. الأنصاري وليد عاطف، نظرية العامل في النحو العربي عرضا ونقدا، دار الكتاب الثقافي، الأردن، ط2، 2014

12. الأوراعي محمد، الوسائط اللغوية، أفول اللسانيات الكلية، ج1، دار الأمان، الرباط، ط2، 2013.
13. آيت أوشان علي، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي الأسس المعرفية والديداكتيكية، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2006.
14. آيت أوشان علي، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية .
15. البديرات باسم يونس، علوم اللسان العربي في مقدمة ابن خلدون، دراسة لغوية معاصرة، الأكاديميون للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2016.
16. البشري قدرية وآخرون، أدب الأطفال وثقافتهم، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015.
17. بلعرج بلقاسم، الدارجة الجزائرية وصلتها بالفصحى، دراسة لسانية للهجة بني فتح - جيجل -، ديوان المطبوعات الجامعية، قسنطينة، ط1، 2008.
18. بن تواتي عبد القادر، الخلفية المعرفية لجهود الدكتور الحاج صالح وتشومسكي، الجهود اللغوية لدى عبد الرحمن الحاج صالح، أعمال الملتقى الوطني يومي 23، 24، جمادى الآخر، 1439هـ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس، الجزائر، 2018 .
19. بن فريجة الجيلالي أبو إلياس، لغة الطفل ما قبل المدرسة بين الاكتساب والتواصل، مقارنة لسانية، دار أسامة، عمان، ط1، 2015.
20. بو شحدان الشريف، النظرية الخليلية الحديثة وسبل ترقية تعليم اللغة العربية فيما قبل الجامعة، مجلة التواصل في اللغات والثقافة والآداب جامعة باجي مختار، عنابة، العدد31، سبتمبر2012.
21. بوشعيب راغين، البنى التصويرية واللسانيات المعرفية في القرآن الكريم، جدار للكتاب العالمي، عمان، ط1، 2011.

22. بياحيه جان، سيكولوجيا الذكاء، ترجمة يولاند عمانوئيل، عوידات للنشر والطباعة، بيروت، ط 1، 2002، ص125
23. تازروتي حفيظة، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري.
24. تمام حسان، اجتهدات لغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1.
25. تمام حسان، الخلاصة النحوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2000
26. تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، 1994.
27. تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، الدار البيضاء، 1992.
28. الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، المجلد الأول، تح موفق شهاب الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2003.
29. الجاحظ أبو عمرو بن بحر، الحيوان، المجلد الأول، تح محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3، 2011.
30. الجاحظ أبو عمرو بن بحر، رسائل الجاحظ، ج3، تح عبد السلام محمد هارون، دار الخانجي، مصر، 1983.
31. الجاحظ أبي عثمان عمرو بن بحر، كتاب الحيوان، ج1، تح عبد السلام محمد هارون، دار الخانجي، القاهرة، ط2، 1965.
32. الجرجاني عبد القاهر، كتاب دلائل الإعجاز.
33. جفري سامسون، مدارس اللسانيات التسابق والتطور، ترجمة كبة محمد زياد، مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية 1994.
34. جميل طارق عبد المجيد، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014.
35. جونبر فيليف، الكفايات والسوسيوبنائية، ترجمة سحبان الحسين، المدارس للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 2002.

36. الجيلالي أبو إلياس بن فريحة، لغة الطفل ما قبل المدرسة بين الاكتساب والتواصل - مقارنة لسانية - دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015.
37. الحاج صالح بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1.
38. الحاج صالح عبد الرحمن منطق العرب في علوم اللسان، سلسلة علوم اللسان عند العرب2، موفم للنشر، الجزائر، 2012 .
39. الحاج صالح عبد الرحمن، إعادة الاعتبار للغة العربية في المجتمع العربي، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، المجلد 11 العدد 1، 2009.
40. الحاج صالح عبد الرحمن، إعادة الاعتبار للغة العربية في المجتمع العربي، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، المجلد 11 العدد 1، 2009.
41. الحاج صالح عبد الرحمن، الألفاظ التراثية والتعريب في عصرنا الحاضر، مجلة اللسان العربي.
42. الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحوية العربية، سلسلة علوم اللسان عند العرب، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، 2016.
43. الحاج صالح عبد الرحمن، البنى النحوية العربية، سلسلة علوم اللسان عند العرب4، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، ط1، الجزائر، 2016.
44. الحاج صالح عبد الرحمن، التعريف العلمي وماهيته عند سيبيويه واتباعه، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد الرابع عشر، السنة السابعة، ديسمبر، 2011.
45. الحاج صالح عبد الرحمن، الجملة في كتاب سيبيويه، سلسلة كراسات مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، العدد الرابع، 2007.
46. الحاج صالح عبد الرحمن، الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2012 .
47. الحاج صالح عبد الرحمن، العاميات العربية ولغة التخاطب، مجلة الممارسات اللغوية، ص80

48. الحاج صالح عبد الرحمن، اللغة العربية الفصيحة المنطوقة ودورها في المجتمع العربي، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد الثالث عشر، السنة السابعة، جوان 2011.
49. الحاج صالح عبد الرحمن، اللغة العربية طرق تكييفها ومناهج تعليمها.
50. الحاج صالح عبد الرحمن، المدرسة الخليلية الحديثة والدراسات اللسانية الحالية في العالم العربي، سلسلة كراسات المركز،
51. الحاج صالح عبد الرحمن، النحو العربي الخليلي كمصدر لبناء نمط لغوي جديد، سلسلة كراسات المركز.
52. الحاج صالح عبد الرحمن، النحو العلمي والنحو التعليمي وضرورة التمييز بينهما، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد السابع عشر، السنة التاسعة، جوان، 2013م.
53. الحاج صالح عبد الرحمن، النظرية الخليلية الحديثة - مفاهيمها الأساسية - سلسلة كراسات المركز، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الرستمية، الجزائر، العدد الرابع، 2007.
54. الحاج صالح عبد الرحمن، النظرية الخليلية الحديثة، مجلة اللغة والأدب، العدد 10، الجزائر، ديسمبر 1996
55. الحاج صالح عبد الرحمن، النظرية الخليلية مبادئها الأساسية وكيفية استغلالها، سلسلة كراسات المركز.
56. الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، موفم للنشر، الجزائر، ط1، 2012.
57. الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، موفم للنشر، الجزائر، ط1، 2012 .
58. الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، ط1، 2012.

59. الحاج صالح عبد الرحمن، منطق العرب في علوم اللسان، سلسلة علوم اللسان عند العرب، موفم للنشر، الجزائر، 2012.
60. حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته، دار الكتاب الجديدة المتحدة، لبنان، 2009.
61. حاكم عمارية، مبادئ وأسس دراسة اللسانيات العربية من وجهة نظر اللساني عبد الرحمن الحاج صالح وموقعها من الدراسات اللغوية الحديثة، مجلة الصوتيات، المجلد 26، العدد 65، مارس 2024.
62. الحريري رافدة، الألعاب التربوية وانعكاساتها على تعلم الأطفال، دار المناهج، 2012، ص 15.
63. حلاوة محمد السيد، الرعاية الثقافية وأدب الأطفال - مدخل إلى أدب الطفل، سلسلة دراسات وقضايا الطفولة المبكرة ورياض الأطفال، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط 1، 2011.
64. حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ط 1، 2003 .
65. حماني حسن وآخرون، اللسانيات دراسات بحثية، ألفا للوثائق، قسنطينة، ط 1، 2019.
66. حنان مصباح، معرفية اللسانيات في التعليم الجامعي من سلطة التقليد إلى إعادة التركيب الإبستمولوجي . قراءة في المرجعيات اللسانيات دراسات بحثية، ألفا للوثائق، ط 1، 2019.
67. الخطيب جمال، الحديدي منى، التدخل المبكر التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، دار الفكر، الأردن، ط 10، 2018.
68. خويلد أسماء، تعلم اللغة العربية في ضوء المدرسة التوليدية التحويلية، مجلة مقامات، المركز الجامعي أفلو، العدد الخامس، 2019.

69. دخير الطيب، العامل والأثر في الدرس النحوي بين القديم والحديث، دراسة وصفية تحليلية نقدية، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية، جامعة وهران، 2013/2014 .
70. الدّنان عبد الله، نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة، تطبيقاتها وانتشارها، مجلة الممارسات اللغوية، المجلد2، العدد3، جوان2011، .
71. الراجحي شرف الدين، حنا سامي عياد، مبادئ علم اللسانيات الحديث، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 2002.
72. الراجحي عبده، التطبيق النحوي، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2004.
73. الراجحي عبده، النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، دار النهضة العربية، بيروت، 1979.
74. رمضان عبد التواب، دراسات وتعليقات في اللغة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1994.
75. زاهدي الحسين، التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي، 2011، أفريقيا الشرق، المغرب.
76. الزغلول عماد، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان، ط1، 2003.
77. الزهري نعيمة، التعجب في اللغة العربية من الفكر اللغوي العربي القديم إلى النحو الوظيفي، دار الأمان، الرباط، ط1، 2014.
78. زيفريد هونكه، شمس العرب تسطع على الغرب أثر الحضارة العربية في أوروبا، ترجمة فاروق ببيضون وكمال الدسوقي، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط8، 1993.
79. سلامة موسى، أسرار النفس والعقل الباطن، دار الكتب المصرية، الجيزة، ط1، 2018، ص 11
80. السليطي ظبية سعيد، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2002 .

81. سمير عبد الوهاب، أحمد علي الكردي، محمود جلال، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية - رؤية تربوية- منتدى سور الأزبكية، ط2، 2004.
82. سيويو أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، ج1، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988.
83. السيد عبد الحميد، دراسات في اللسانيات العربية، بنية الجملة- بنية الجملة العربية_ التراكيب النحوية والتداولية_ علم النحو وعلم المعاني، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004.
84. السيد عبد القادر شريف، المدخل إلى رياض الأطفال، دار الجوهرة، القاهرة، ط1، 2014، ص16، 17.
85. السيرافي أبو سعيد الحسن بن عبد الله بن المرزبان، شرح كتاب سيويو، المجلد الأول، تح أحمد حسن مهدي وعلي سيد علي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2012.
86. الشريف محمد بن شاكر، نحو تربية إسلامية راشدة من الطفولة حتى البلوغ، مكتبة الملك فهد الوطنية بالرياض، ط1، 2006.
87. شعبان، زكريا شعبان، اللغة الوظيفية والاتصال، 2011، عالم الكتب الحديث، الأردن.
88. صومان أحمد إبراهيم، اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2014.
89. عاطف فضل محمد، مقدمة في اللسانيات، دار المسيرة، عمان، ط1، 2011.
90. عبد التواب رمضان، دراسات وتعليقات في اللغة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1994.
91. عبد الجليل عبد القادر، علم اللسانيات الحديثة، دار صفاء، عمان، ط1، 2002.
92. عبد الدائم عبد الله، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1973.

93. عبد الرحمن الحاج صالح، الالفاظ التراثية والتعريب في عصرنا الحاضر مجلة اللسان العربي.
94. عبد الرحمن الحاج صالح، محاضرة مسجلة عن جامعة المدية بتاريخ 06، 02، 2017، الموقع الإلكتروني <https://www.youtube.com/user/MORSLIDJAMEL>
95. عبد الغني خالد محمد، مقدمة في اضطرابات اللغة لدى الأطفال - إرشادات للوالدين والأخصائيين والمعلمين - دار الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2016.
96. عبد الهادي نبيل وآخرون، مهارات اللغة والتفكير، دار المسيرة، عمان، ط3، 2009.
97. عبده عوض أحمد، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى، ط1، 2000.
98. العربي دحو، المنظومة التربوية المدرسية والعلمية الجامعية بين جهود التأصيل ومفتعلات التعطيل، دار الألمعية، قسنطينة، ط3، 2014.
99. عقلي مصطفى، القدرة المعجمية وآفاقها التعليمية، مقارنة لسانية وظيفية، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2018،
100. العلوي رشيدة، النحو التوليدي بعض الأسس النظرية والمنهجية، دار الأمان، الرباط، ط1، 2014، .
101. عمر يوسف، مراحل الطفولة وتعليمية الأدب، مجلة التعليمية، جامعة جيلالي اليابس، المجلد5، العدد 13 مارس، 2018، .
102. الغريسي محمد، اللسانيات وديداكتيك اللغة العربية تدريس اللغة العربية من منظور توليدي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2019.
103. غسان أ بو فخر وآخرون، التربية الخاصة بالطفل، منشورات جامعة دمشق، ط1، 2006، ص91.

104. فاروق أمير شريف، مصطلحات النظرية الخيلية الحديثة ومفاهيمها، مجلة الصوتيات، المجلد 18، العدد 01، أبريل 2022.
105. الفاسي أحمد، الديدكتيك مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان.
106. فرانسيس دواير وديفيد مايك مور، الثقافة البصرية والتعلم البصري، ترجمة نبيل جاد عزمي، مكتبة بيروت، القاهرة، ط2، 2015.
107. فريحة أنيس، نظريات في اللغة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 1981.
108. فضل الله محمد رجب، الألعاب اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2005.
109. فهمي مصطفى، أمراض الكلام في علم النفس، دار مصر، مصر، ط5.
110. قاسمي السعيد، تعليمية النص الأدبي في ضوء نظرية النحو الوظيفي، كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة أنموذجا، أطروحة دكتوراه، جامعة الإخوة منتوري، الجزائر، 2017، 2018.
111. قاسمي السعيد، فاعلية الحجة في الحوار التعليمي بين التنظير والإجراء، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة الوادي الجزائر، المجلد 13، العدد 01، 15 مارس 2021.
112. القرطبي ابن مضاء، كتاب الرد على النحاة، تح شوقي ضيف، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1947.
113. القلقشندي أبو العباس أحمد، صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، ج1، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1922.
114. كشاش محمد، علل اللسان وأمراض اللغة (رؤية لغوية - إكلينيكية) وانعكاساتها الاجتماعية، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 1998.
115. كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب، القاهرة.

116. الكيلاني ماجد عرسان، الفكر التربوي عند ابن تيمية، بحث في أصول التربية العقدية والاجتماعية الإسلامية كما يفسرها شيخ الإسلام ابن تيمية دراسة تحليلية ناقدة، مكتبة التراث، المدينة المنورة، ط2، 1986، .
117. اللبدي محمد سمير نجيب، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، دار الفرقان، عمان الأردن، ط1، 1985.
118. اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي، الرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، ط1، 1975.
119. المتوكل أحمد، الخطاب المتوسط، مقارنة وظيفية موحدة لتحليل النصوص والترجمة وتعليم اللغات، دار الأمان، الرباط، ط1، 2011.
120. المسعودي أبي الحسن علي بن الحسين، مروج الذهب ومعادن الجوهر، تح محمد محي الدين عبد الحميد، دار الرجاء، مصر.
121. مصابيح محمد، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، الجزائر، ط1، 2014.
122. معالي هاشم علي أبو المعالي، الاتجاه التوافقي بين لسانيات التراث واللسانيات المعاصرة الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح أنموذجا، أطروحة دكتوراه، جامعة بغداد كلية التربية قسم اللغة العربية. 2014.
123. النعواشي قاسم صالح، العلوم لجميع الأطفال وتطبيقاتها العلمية، دار المسيرة، عمان، "1، 2007.
124. نواري سعودي أبو زيد، اللغة وبناء الإنسان، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل التعليمات، دار قرطبة، الجزائر، ط1، 20016.
125. وزارة التربية الوطنية الجزائرية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016.

126. وزارة التربية الوطنية الجزائرية، دليل استخدام كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، 2017.
127. وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للتربية الوطنية، المخططات السنوية لمادة اللغة العربية مستوى التعليم المتوسط، ديوان المطبوعات، الجزائر، سبتمبر، 2022.
128. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية -مرحلة التعليم المتوسط-، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016.
129. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، 2016.
130. وزارة التربية الوطنية، منهاج التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016.
131. وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية - مرحلة التعليم المتوسط- ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016.
132. Noam Chomsky. Cartesian Linguistics a chapter in the history of rationalist thought, thirdEdition,Cambridge University Press.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

أ.....	مقدمة
7	الفصل الأول: المرتكزات التعليمية التراثية لعبد الرحمن الحاج صالح
7	المبحث الأول: الأسس التعليمية التراثية التي أفاد منها الحاج صالح
7	تمهيد:
10.....	1- التراث التعليمي الغربي
11.....	أ- التعليم عند قدماء اليونانيين (ما قبل الميلاد)
15.....	ب- موقف الحاج صالح من التعليم الأوروبي في القرون الوسطى وما بعدها
15.....	ب.1- من ق 6 م إلى ق 13 م
18.....	ب.2- من ق 15 م إلى قرن 18 م
21.....	2- من الجهود التعليمية التراثية العربية:
24.....	أ- التعليمية عند ابن تيمية:
28.....	ب- التعليمية عند ابن خلدون:
31.....	ج- التعليمية عند الجاحظ:
33.....	المبحث الثاني: النظرية الخيلية الحديثة وبعض أوجه استثمارها في التعليمية:
33.....	1- مفهوم وجذور النظرية الخيلية
34.....	2- الخيليون وما يميزهم عن اللغويين المتأخرين:
35.....	3- أسس النظرية الخيلية وبعض نواحي استغلالها في التعليمية:
35.....	أ- المصطلحات الخيلية التي تقوم عليها النظرية:
39.....	ب- من مبادئ النظرية الخيلية وكيفية استغلالها في التعليمية:
40.....	- مبدأ الاستقامة:
42.....	- مبدأ الانفراد والإدراج:
44.....	- مبدأ العلاقات الحمية:

- 45..... - مبدأ الأصل والفرع:
- 46..... - مبدأ الموضوع والعلامة العدمية (نظرية الصفر اللغوي) :
- 47..... - مبدأ العلة والعامل:
- 49..... المبحث الثالث: موقف الحاج صالح من القضايا الجدلية التعليمية في التراث العربي
- 49..... 1- النحو العلمي (الأصيل) وموقعه من التعليمية:
- 55..... 2- دور العامل والإعراب في الدرس التعليمي:
- 60..... 3- موقع البلاغة من الدرس التعليمي:
- 63..... 4- قضية تغيير شكل الكتابة العربية:
- الفصل الثاني: طروحات الحاج صالح التعليمية وعلاقتها بالنظريات اللسانية وطرائق التعليم الحديثة..... 69
- 69..... المبحث الأول: المدارس اللسانية الغربية الحديثة وتعليمية اللغة العربية:
- 72..... 1- التنظير البنيوي والتأسيس لتعليمات اللغة:
- 75..... أ- الفرق بين التحليل البنيوي والنحوي العربي للغة:
- 77..... ب- الفرق بين المبدأين الوصفي والمعياري:
- 78..... 2- المدرسة التوزيعية:
- 79..... 3- استغلال أفكار النظرية التوليدية التحويلية في التعليمية:
- 84..... 4- المدرسة التداولية ومبدأ التعليم عبر التخاطب:
- 86..... 5- المدرسة الوظيفية وتفعيل مبدأ القدرة التواصلية في التعليم:
- 90..... المبحث الثاني: آراء الحاج صالح في أهم قضايا تعليمية اللغة العربية الحديثة
- 90..... 1- قضية النحو التعليمي:
- 94..... 2- قضية تيسير النحو:
- 100..... 3- أوهام الفصاحة في التعليم:
- 107..... 4- الازدواجية والثنائية اللغوية:
- 110..... 5- الخطأ الشائع والصواب المهجور:

المبحث الثالث: نماذج عن النظريات التعليمية وطرائقها الحديثة.....	115
1- نماذج النظريات التعليمية: Erreur ! Signet non défini.	
أ- النظرية السلوكية وتطبيقاتها التعليمية.....	115
ب- نظرية اللسانيات النسبية ودورها التعليمي.....	119
2- الطرائق التعليمية الحديثة ودورها في ترقية تعليم اللغة العربية:	122
أ- الطريقة التقليدية الإلقائية التلقينية (المحاضرة):	123
ب- الطرائق النشطة:	124
الفصل الثالث: جهود الحاج صالح التعليميّة لمرحلة ما قبل التمدرس	128
تمهيد:.....	128
المبحث الأول: أقسام الطفولة ومراحل اكتساب اللّغة الأم:	128
1- تقسيم الطفولة:.....	128
2- مراحل تشكل واكتساب اللغة	129
3- العمليات العقلية التي يقوم عليها اكتساب اللغة عند الأطفال:	137
المبحث الثاني: مشكلات اكتساب اللغة عند الأطفال	140
1- عيوب النطق وأمراض الكلام	140
أ- أمراض الكلام الأكثر انتشارا	140
ب- علاج أو تخفيف مظاهر عيوب الكلام وأمراضه:	144
2- صعوبات التّعلم والتأخر اللغوي:	145
المبحث الثالث: الأنشطة التمهيدية المقترحة لتعليم اللغة:	149
1- دور رياض الأطفال والتّعليم التحضيري:	149
2- مراقبة مظاهر النّمو اللغوي للأطفال في مرحلة التعليم المبكر ومؤهلاتها:.....	151
3- تفعيل استراتيجيات تعليم اللغة باللعب ونماذج عنها:	156
4- أنشطة تعليمية تعدّ الطفل للقراءة والكتابة:.....	162

5- الإبداع والتفوق ودورهما في تسارع نمو اللغة:	163
الفصل الرابع: جهود الحاج صالح التعليمية في مختلف مراحل التعليم:	165
تمهيد	165
المبحث الأول: مرحلة التعليم القاعدي (الابتدائي والمتوسط):	167
1- مشكلات تعليم اللغة العربية في مناهج التعليم التأسيسي والحلول المقترحة لها	167
أ- المشكلات	167
ب- الحلول المقترحة	169
2- المحتوى المنهجي في الوثائق التعليمية لمختلف المراحل	175
أ- الوثائق التعليمية ودورها في التخطيط للتعليم	176
ب- أهم المصطلحات الهيكلية للتعليم وفق المقاربات الحديثة	179
3- مراحل التعليم التأسيسي وخصوصية كل مرحلة منها	182
أ- مرحلة التعليم الابتدائي	182
ب- مرحلة التعليم المتوسط	184
ب-1- توزيع المحتوى التعليمي للغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، بالمنهاج الجزائري	185
ب-2- دراسة ميدانية في نشاط فهم المنطوق بتطبيق المقاربة التداولية	190
ب - 3 ميدان إنتاج المكتوب والإدماج الكلي	195
المبحث الثاني: مرحلة التعليم الثانوي والتعليم العالي	202
1- التعليم الثانوي	202
2- التعليم العالي	203
المبحث الثالث: أعمال الحاج صالح الميدانية ومشاريعه العلمية الخادمة للتعليمية	209
1- معجم الرصيد اللغوي الوظيفي	209
2- معهد العلوم اللسانية والصوتية	212
3- مشروع الذخيرة اللغوية	213
الخاتمة:	217

الملخص: 244

الملخص:

يتجاوز التعليم تمكين المتعلم من التحكم في المهارات التي تجعله يتكيف مع محيطه وواقعه؛ وذلك ما جعلنا نخلص إلى أنّ الغاية الأسمى التي نرجوها لا تتوقف عند زرع المعارف أو نقل العلوم المحبّرة في بطون الكتب إلى هذه العقول التي ترتاد الفصول الدراسية منذ غضاضتها زما غير قصير، فندرك يقينا بأنّ الغاية أبعد من ذلك بكثير؛ لأنّ مجال التعليمية - بكل نظرياته المستمدة من ميادين اللسانيات التطبيقية - ينشد الطريقة المثلى التي تقدم لمجتمعاتنا جيلا صالحا يتحكم في التواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة تجعل كل فرد منه عنصرا فاعلا في مجتمعه وبيئته لذلك توصلت الدراسات اللسانية التعليمية ما أمكنها من السبل التي تهدي إلى تلك الغاية النبيلة؛ غاية تتمثل في صنع الإنسان بكل ما يتميز به من لسان وتفكير وإبداع.

اتّجه هذا البحث إلى دراسة نموذج عبد الرحمن الحاج صالح الذي اقترحه في مجال التعليمية، منطلقا من تعرف توجهه الفكري والعلمي، ثم متتبعا تصوراته الحلول التي يقترحها لترقية تعليم اللغة العربية في مختلف الأطوار، بدءا بمرحلة الطفولة المبكرة فيما قبل المدرسة وصولا عند مرحلة التعليم العالي، مع مقارنتها بما جادت به أهم الدراسات التعليمية الحديثة عند اللسانيين والتربويين الغربيين والعرب، بغية تشكيل تصوّر خاص عن التعليم المتعلق بمراحل التأسيس، بعد دراسة عينة عن مرحلة التعليم المتوسط في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

الكلمات المفتاحية:

اللسانيات، الحديثة، اللغة العربية، التعليمية، المراحل، الحاج صالح

The summary

Education's purpose extends beyond empowering the learner to master adaptive skills and assimilate textbook knowledge. As a crucial field of **applied linguistics**, education strives to cultivate a righteous generation proficient in **sound oral and written communication**, thereby fostering **active community members**. Didactics studies are dedicated to achieving this noble aim: the holistic creation of the human being, distinguished by **language, thought, and creativity**. This research investigates **Abdul Rahman Al-Haj Saleh's** educational model, starting by identifying his intellectual orientation. It then traces his proposed solutions for promoting Arabic language teaching across all levels, from **early childhood** to **higher education**. The study compares these visions with major modern didactics studies by Western and Arab linguists and educators, concluding with the formulation of a specific vision for education in the foundational stages, informed by an analysis of spoken language comprehension and production from the **intermediate education stage**.

Keywords: Linguistic, Modern, Arabic language, Didactics, Stages, Al-Haj Salah