

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة منتوري - قسنطينة  
كلية الآداب واللغات  
قسم اللغة العربية و آدابها

الرقم :  
رقم التسجيل :

المبحث التركيبي في الدراسة اللسانية الحديثة

بين كتاب "القواعد" للسنة السابعة أساسي  
و كتاب "اللغة العربية" للسنة الأولى من التعليم المتوسط

بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات

إعداد الباحث : قدارة عبد السلام  
بإشراف : الأستاذ الدكتور السعيد هادف

أعضاء لجنة المناقشة :

رئيسا	جامعة.....	د.....
مشرفا و مقررا	جامعة باتنة	الدكتور السعيد هادف
عضوا مناقشا	جامعة.....	د.....
عضوا مناقشا	جامعة.....	د.....

السنة الجامعية : 1425 / 1426 هـ - 2005/2004 م

## المقدمة:

تمتد جذور السؤال الذي أتخذُه منطلقاً لموضوع بحثي إلى اللقاءات الأولى التي جمعتني بتلاميذ التعليم الأساسي في طوره الثالث، وذلك أثناء فترات التربص التي كانت مقررة في برنامج تكوين أساتذة التعليم الأساسي بالمعهد التكنولوجي للتربية.<sup>1</sup> فكثيراً ما كان يتردد على السنة المتمدرسين والطلبة المتربصين على حدّ السواء ما يعانونه من صعوبة استيعاب المباحث المتعلقة بقواعد اللغة العربية نحوها وصرفها. وفي أغلب الأحوال فإن المعلومات النظرية التي يستذكرها المتعلمون في هذا المجال تبقى في منأى عن التوظيف أثناء الممارسة الفعلية في التعبير الشفوي أو الكتابي ، أو في قراءة النصوص التي لم تضبط بالشكل.

إنّ هذه الانطباعات الأولية ما فتئت تتأكد لنا مع مرور السنوات في ميدان تدريس اللغة العربية في هذا الطور من أطوار التعلّم، حيث ما نفك نواجه الصعوبات ذاتها في توصيل هذه المادة. وإيجاد الوسائل البيداغوجية المناسبة لتحقيق تفاعل المتمدرسين مع مواضيعها ومحتوياتها. ولعلّ هذا الإشكال أوسع من أن نحصره في المحيط المدرسي، فكثيراً ما نسمع - من خلال حواراتنا العامة- أناسا يتحدثون عن نفورهم من قواعد اللغة العربية التي يصفونها بالصعوبة والتعقيد.

كانت هذه الانطباعات متزامنة مع الإطلاقات الأولى على مادة اللسانيات من خلال المحاضرات التي كُنّا نتلقاها بالجامعة<sup>2</sup>. وكثيراً ما كنا نتساءل عما يمكن أن تقدّمه الدراسة الوصفية البنوية التي يقترحها"دي سويسر"، وما يمكن أن يُلتَمَس فيها من حلول للمشكلات التي تعترض سبيل التعلّم اللغوي.

إنّ المراجع والدراسات التي تشرح المبادئ النظرية للمدارس اللسانية الحديثة وتعرض لأعلامها وللاختلافات المبدئية الموجودة بينها متوفرة في مكتبتنا العربية. ولكن ماذا عن تطبيقات هذه النظريات في حقل تعليمية اللغة العربية؟

<sup>1</sup> - المعهد التكنولوجي " علاوة بن بعلوش" قسنطينة ، السنة الدراسية 1990 / 1991 م .

<sup>2</sup> - قسم اللغة العربية وآدابها ، جامعة منتوري قسنطينة.

لقد انصبت مساعي بعض الدراسات التي تتدرج ضمن ما يسمى باللسانيات التطبيقية على إبراز الدور التواصلي للغة، وضرورة استهدافه في العملية التعليمية اللغوية المرتبطة بالمقام الاستعمالي. وهو جانب ينبغي التأكيد على أهمية الأخذ به، والاهتداء بمعطياته فيما نُعدّه من برامج لتعليم اللغة العربية. غير أنّ ما نخصّه بالدراسة في بحثنا هذا هو مدى إمكانية الإفادة من المنهج اللساني الوصفي الحديث في تعليم قواعد النحو العربي. ويكون السؤال الذي نطرحه استهلالاً على النحو التالي: - ماذا قدمت اللسانيات الحديثة، وماذا يمكنها أن تُقدّم لتدريس قواعد اللغة العربية، من خلال دراستها للعلاق الوظيفية للبنية التركيبية للغة أو ما يسمى بالمستوى التركيبي؟

ولم يكن البحث في هذا الموضوع ترفاً علمياً تدفع إليه قلة الموضوعات المتاحة للدراسة، ولكنني رأيت ضرورة دعت إليها حاجة المكتبة العربية إلى دراسات تبحث طبيعة الصلة الموجودة بين ميداني البحث اللساني والتعليمي من جهة، ورغبة في المساهمة في تقديم دراسة تطبيقية تبحث جانبا من جوانب التطبيق اللساني، وخدمة للبرامج التربوية الهادفة إلى إصلاح مناهج وطرق تدريس اللغة العربية في مدارسنا، حتى تأخذ حظها من التبسيط وتقرب أكثر من قلوب وأفهام دارسيها.

وقد تمخض عن كل هذه التصورات والتطلعات موضوع دراستي الموسومة: **المبحث التركيبي في الدراسة اللسانية الحديثة، بين "كتاب قواعد السنة السابعة أساسي" وكتاب "اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط".**

أما عن الدراسات التي سبقنتني إلى طرق هذا الجانب فمنها:

-طريقة تعليم البنى التركيبية و اكتسابها في المدارس المتوسطة الجزائرية: دراسة تحليلية ميدانية، رسالة ماجستير من إعداد: خولة طالب الإبراهيمي و تحت إشراف: الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح (جامعة الجزائر 1977م).

-دراسة نحوية لكتاب "المختار في قواعد اللغة العربية": دراسة تحليلية على ضوء اللسانيات التطبيقية، رسالة ماجستير من إعداد: باني عميري وتحت إشراف: الأستاذ محمد بلقايد (جامعة الجزائر 1982م).

-طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية : تحليل نقدي  
و ميداني لسنوات الطور الثاني أساسي، رسالة ماجستير من إعداد : جميلة حمودي  
وتحت إشراف الأستاذة : خولة طالب الإبراهيمي (جامعة الجزائر 1994م).

و قد اهتمت دراستا "خولة طالب الإبراهيمي" و "جميلة حمودي" بجانب الطريقة  
التعليمية اللغوية من خلال تحليل العينات اللسانية و ربطها بالعناصر الفاعلة في التكوين  
اللغوي للتلاميذ بما في ذلك البيئة اللغوية التي يعيشون فيها. و أخذ التحليل بذلك أبعادا  
مختلفة شملت جوانب شتى من العملية التعليمية.

بينما اهتمت دراسة "باني عميري" بالتحليل النحوي في المدونة المذكورة ومدى  
مسايرته لما وصل إليه البحث العلمي في هذا المجال. و هي دراسة نراها أقرب إلى  
العمل الذي نقدّمه مع وجود تباين في منهج الدراسة و كفاءات التحليل.

سنحاول في هذا البحث إذن استجماع أهم المبادئ النظرية والإجراءات المنهجية  
التي ميزت النظريات اللسانية الحديثة في تعاملها مع تراكيب اللغة وبنيتها.  
وسنبحث مدى تطبيق هذه الخصائص والإجراءات في كتابي "القواعد للسنة  
السابعة أساسي" و " اللغة العربية للسنة الأولى متوسط" من خلال الدراسة التحليلية  
للطريقة التعليمية اللغوية، والتحليل النحوي فيهما. كما سنوازن النتائج المتحصل عليها  
في ضوء المبادئ والإجراءات المذكورة.

ويمكنني الآن تحديد المعالم الكبرى لموضوع البحث بحسب ما تناولته من  
موضوعات وفق مقدمة و ثلاثة فصول ، وخاتمة متنوعة بملحق للمصطلحات.

وسيلحظ أنني أخصص الفصل الأول من هذا البحث للحديث عن الجانب النظري  
للمبحث التركيبي في النظرية اللسانية الحديثة، أما الفصل الثاني و الثالث فقد خصّصا  
لدراسة وتحليل كتابي "قواعد السنة الأولى من التعليم الأساسي" و "كتاب اللغة العربية  
للسنة الأولى من التعليم المتوسط"، و المقارنة بينهما. في ضوء المبادئ والإجراءات  
اللسانية الحديثة. وهذا تفصيل الخطة المنبئة :

## - المقدمة:

- الفصل الأول: ويتعلق بالإطار النظري للبحث المتصل بميادين اللسانيات واللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة، وهو يحتوي أربعة مباحث هي:

- \* **المبحث الأول:** تحديد مفهوم النظرية اللسانية الحديثة.
- \* **المبحث الثاني:** تحديد المبادئ النظرية التي تميّز المدارس اللسانية الحديثة.
- \* **المبحث الثالث:** تحديد مفهوم اللسانيات التطبيقية وصلتها بميدان تعليمية اللغات.
- \* **المبحث الرابع:** ضبط مصطلح التركيب، وبيان مختلف الإجراءات التركيبية التي تعتمدها أهم المدارس اللسانية.

- الفصل الثاني: وقد خصّص لإجراء الدراسة التطبيقية في كتاب قواعد السنة السابعة من التعليم الأساسي، ويحتوي ثلاثة مباحث:

- \* **المبحث الأول:** وفيه عرض للكتاب وتحليل للطريقة التعليمية اللغوية المنتهجة.
- \* **المبحث الثاني:** ويخصّ دراسة التحليل النحوي في الكتاب الأول ( فيما يتعلق بالتركيب الفعلي).
- \* **المبحث الثالث:** ويتمثل في دراسة التحليل النحوي في الكتاب الأول ( فيما يتعلق بالتركيب الاسمي).
- \* **المبحث الرابع:** دراسة التحليل النحوي في الكتاب الأول (المتنمات).

- الفصل الثالث: ويخصّ بالدراسة التطبيقية كتاب "اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط" ويحتوي أربعة مباحث:

- \* **المبحث الأول:** عرض الكتاب الثاني وتحليل الطريقة التعليمية اللغوية التي ينتهجها.

- \* **المبحث الثاني:** دراسة تحليلية لدروس التراكيب في الكتاب (الجملة وتحويلاتهما).
- \* **المبحث الثالث:** دراسة التحليل النحوي في الكتاب (التركيب الفعلي).
- \* **المبحث الرابع:** دراسة التحليل النحوي في الكتاب (التركيب الاسمي).

- الخاتمة: وفيها موازنة الكتابين، وإبراز أوجه التشابه والاختلاف في ضوء المبادئ والإجراءات المستخلصة في الجزء النظري.

إنّ مثل هذه الدراسة التي تتناول جزئية من جزئيات المباحث اللسانية قد ألزمتنا في شقها النظري اتباع منهج استقرائي؛ بحيث حاولنا استقراء ،وتتبّع ظاهرة التركيب في الدرس اللساني الحديث في مختلف المدارس، لنصل إلى إعطاء تصوّر عن الملامح العامة للمستوى التركيبي في النظرية اللسانية الحديثة.

أمّا في الجزء التطبيقي فقد عمدنا إلى إجراء دراسة تحليلية للطريقة وللمحتويات النحوية في الكتابين، فكان المنهج الوصفي التحليلي أقرب إلى إعانتنا على استخلاص الصفات والميزات.

وقد استرشدت في هذا السياق بمجموعة من المصادر القيّمة التي تعدّ أصولاً تنظيرية لعلم اللغة الحديث، والتي وضعها رواد هذا المنهج من اللغويين الغربيين، وقد كان أغلب هذه المصادر باللغتين الإنجليزية أو الفرنسية . واعتمدت أيضاً مجموعة من المراجع الأجنبية والعربية التي تشرح الأصول والمبادئ والإجراءات المنهجية التي أصلها هؤلاء الرواد. واستعنت إلى جانب ذلك بمراجع تطبيقية تسعى إلى تجسيد هذه الرؤى النظرية، واستخدامها في شتى المجالات الميدانية، وخاصة في مجال تعليم اللغة وقواعدها. كما استندت ببعض المصادر الأصلية في النحو العربي، والتي لا تخلو بعض محتوياتها ممّا تدعو إليه الرؤى التحديثية السالفة الذكر من طرائق وصفية موضوعية، لعل أهم هذه المصادر "كتاب سيويوه" وثلة من المصادر الأخرى التي أوردناها في قائمة المصادر والمراجع.

من هنا يتضح مصدر الصعوبات التي تواجه الباحث في مثل هذا المجال، وأهمها فيما يتعلق بطبيعة البحث ومراجعته:

- صعوبة تحديد منهج يلمّ بجانبى الدراسة النظرية والتطبيقية.
- ارتباط البحث بميادين عدّة منها ميدان البحث اللساني، والتربوي، والنفسي والاجتماعي.
- قلة المراجع التطبيقية التي تتناول بالبحث جزئية من جزئيات الدراسة اللسانية وتوسعى لتبيين إجراءاتها.

- وجود أهم المراجع التطبيقية المتمثلة في رسائل "المجستير" و"الدكتوراه" في شكل مخطوطات تحتبسها رفوف المكتبات الجامعية المتناثية.

- كون أغلب المصادر التي اعتمدت في البحث مكتوبة في الأصل بلغات أجنبية مما استفد جهدا في ترجمة وتفهم محتوياتها.

أما فيما يتعلق بالظروف والحيثيات التي صادفت إنجاز هذا البحث فمنها:

- رحيل الأستاذ الذي أشرف على الرسالة في بادئ الأمر إلى إحدى دول الخليج العربي لأغراض علمية بحثية، بحيث توّصل البحث لمدة دون إشراف، وسارت الأمور بعد ذلك إلى التحسّن بعد تبني الأستاذ المشرف الحالي لهذا البحث وقبول اللجنة العلمية بتغيير الإشراف.

- شروع وزارة التربية الوطنية في إجراء إصلاحات هيكلية جديدة لأطوار ونظام الدراسة ابتداء من السنة الدراسية 2003 - 2004م. حيث تمّ - فيما يخص تعليم اللغة العربية- إصدار كتاب جديد للسنة الأولى متوسط يعوّض كتاب "قواعد السنة السابعة من التعليم الأساسي" الذي كان موضوع القسم التطبيقي في بحثنا. مما اضطرنا إلى إجراء تعديل على شقّ الدراسة التطبيقية، التي كانت ستولّد ميّنة بتناولها لكتاب تمّ إلغاء العمل به. وباقتراح من الأستاذ المشرف تقدمنا بطلب إلى اللجنة العلمية بتعديل عنوان البحث ليضاف إلى دراسة الكتاب الأوّل تحليلا مماثلا للكتاب الجديد، وموازنته بسابقه، ليصبح عنوان البحث المعدّل كما وصفناه في مستهل هذه المقدمة.

ولا يسعني قبل البدء في تفصيل محتويات البحث إلا أن أتقدّم بخالص الشكر وجزيل الامتنان لكلّ الأساتذة والزملاء الذين أسهموا بتوجيهاتهم ومناقشاتهم البناءة في تجسيده، وعلى رأسهم أستاذي المشرف الأستاذ الدكتور "السعيد هادف" الذي لم يدخر جهدا في ترشيد خطة البحث ومنهجه وتذليل ما عنّ من الإشكاليات. فجزاكم الله عنا كلّ الخير.

# الفصل الأول:

## الإطار النظري للبحث : اللسانيات، اللسانيات

### التطبيقية، تعليمية اللغة.

- 1/ تحديد مفهوم النظرية اللسانية الحديثة.
- 2/ تحديد المبادئ النظرية التي تميز المدارس اللسانية الحديثة.
- 3/ تحديد مفهوم اللسانيات التطبيقية واصلتها بميدان تعليمية اللغات.
- 4/ ضبط مصطلح التركيبي، وبيان مختلف الإجراءات التركيبية التي تعتمد عليها المدارس اللسانية.



## المبحث الأول : النظرية اللسانية الحديثة ؛ بحث في المفهوم.

النظرية (théorie) - في أي ميدان من ميادين المعرفة الإنسانية - هي ذلك التصور العقلي الذي يستند في تفسيره لظاهرة معينة إلى أسس ومبادئ متجانسة. فلكل نظرية "... مجموعة من المفاهيم الأساسية، ومجموعة من المسلمات تستنتج منها النتائج التفسيرية ... وتعتبر [هذه المفاهيم] أولية (primitive)".<sup>1</sup> والنظرية بهذا المفهوم ترشد الباحث إلى طريقة<sup>2</sup> توجه نشاطه العلمي ؛ بحيث تتيح له آليات معينة ، وتمنحه أدوات خاصة.

ويتخذ هذا المصطلح في مجال اللسانيات<sup>3</sup> - أو علم اللغة الحديث (linguistique) - مفهوما خاصا بالنظر إلى تداخل الأسس و المنطلقات التي يعتمدها المهتمون بالظاهرة اللغوية ، فضلا عن ارتباط النشاط اللغوي بجوانب متعددة من السلوك الإنساني .فباللغة- على حدّ تعبير دي سوسير (F.Desaussure) - "متعددة الأشكال وغير قياسية ، ومتعلقة في الوقت ذاته بمجالات مختلفة ، فيزيولوجية وفيزيائية ونفسية ، وهي تنتمي أيضا إلى المجال الفردي و الميدان الاجتماعي . ولا يتاح تصنيفها ضمن نوع معين من أنواع السلوك الإنساني"<sup>4</sup>

<sup>1</sup> - عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات و اللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية (ط:1 ؛ بيروت : منشورات عويدات، 1986م)، ص13 .

<sup>2</sup> - يقصد بالطريقة ( méthode ) مجموعة من الخطوات و الإجراءات (procédures) المتخذة لتحليل البنية اللغوية. V.Maurice Gross, **Méthodes en Syntaxe: régime des Constructions Complétives** (Paris: Hermann, 1975)P 09- 10.

<sup>3</sup> - لقد اعتمدنا في هذا البحث المصطلح الشائع "اللسانيات" و تجدر الإشارة إلى وجود مصطلحات موازية؛ "علم اللغة" "الأسنوية" "علم اللسان" ... و ينظر في ذلك عبد السلام المسدي ، قاموس اللسانيات ، (الدار العربية للكتاب ، 1984م)، ص71- 72 . و ينظر كذلك مقال أحمد محمد قدور ، "مشكلات المصطلح اللساني" ، مجلة بحوث جامعة حلب ، سلسلة الآداب و العلوم الإنسانية ، العدد 26-1994م ، ص 90.

<sup>4</sup> - « le langage est multiforme et hétéroclite ; à cheval sur plusieurs domaines , à la fois physique , physiologique et psychique , il appartient encore au domaine sociale il ne se laisse classer dans aucune catégorie des faits humains. »(Ferdinand de Saussure. **Cours de Linguistique Générale**, Algérie : entreprise nationale des arts graphiques, 1990 ), p23.

إن اللسانيات باعتبارها " الدراسة العلمية للغة البشرية " <sup>1</sup> تُقدّم لنا بالرجوع إلى مصادر روّادها <sup>2</sup> على أنّها المصطلح المقابل للنحو التقليدي ( grammaire traditionnelle) الذي ينعت في دروس "دي سوسير" بأنه بعيد عن العلمية و "يهدف فقط إلى اعطاء قواعد للتمييز بين الأشكال الصحيحة و الأشكال غير الصحيحة ، و هو دراسة معيارية بعيدة عن الملاحظة الصرفة ، ونابعة من وجهة نظر ضيقة" <sup>3</sup> . فالعلمي كما يرى مارتيني (Andret Martinet) " يقابل المعياري، وأنه لمن الأهمية بمكان أن نلحّ على الخاصية العلمية ، وليس على الخاصية المعيارية لهذه الدراسة [ اللسانيات ] " <sup>4</sup> . إنّ الثنائية معياري / علمي غالبا ما ترد بمفهوم مواز للثنائية تقليدي / حديث. والحديث يتوارد ذكره مع ظهور تنظيرات "دي سوسير" الذي عرّف علم اللّغة الوصفي وضبط منهجه، وأعلن بذلك -حسب روبينس(R.H.Robins)- عن "الدخول السريع للسانيات الوصفية كمعارض للسانيات التاريخية وكان[هذاالعالم اللغوي السويسري [الشخصية الرئيسة في هذا الموقف [الحديث] " <sup>5</sup> و بذلك يكون مفهوم الحدّاة في الدرس اللغوي مرتبطا إلى حدّ بعيد ببداية تحرره من النظرة المعيارية التقليدية، واتجاهه نحو اعتماد أسس العلم الحديث المبني على الملاحظة و الوصف كمنطلقات لتفهم الظواهر <sup>6</sup> . و على حدّ قول "نعوم تشومسكي"

<sup>1</sup> - أندري مارتيني ، مبادئ في اللسانيات العامة، ترجمة سعدي زبير (الجزائر : دار الآفاق)، ص12.

<sup>2</sup> تذكر هنا " فردينان دي سوسير" و " أندريه مارتينييه " .

<sup>3</sup> « Elle vise uniquement à donner des règles pour distinguer les formes correctes des formes incorrectes ; c'est une discipline normative, for éloignée de la pur observation, et dont le point de vue est forcément étroit. » ( Cours de Linguistique Général, p.09 )

<sup>4</sup> - أندري مارتيني ، مبادئ في اللسانيات العامة، ص 12.

<sup>5</sup> - « Le contraste essentiel et le plus évident entre les deux derniers siècles et l'accès de la linguistique descriptive, par opposition a la linguistique que historiques... il est significatif que dans ce changement d'attitude le personnages centrale soit le linguiste suisse Ferdinand de Saussure... » (R.H.Robins, **Brève Histoire de la Linguistique de Platon a Chomsky**, Traduit de l'anglais par : Maurice borel, (Paris : éditions du seuil,1976), p.207 .

<sup>6</sup> العلم الحديث ينهج منهاجا تجريبيا(empirique) فهو حاصل من التجربة دون أن يكون مستنتجا من قانون أو مبدأ. وهو مقابل للنظامي(systématique) أو القياسي النسقي . جميل صليبا، المعجم الفلسفي؛ بالألفاظ العربية و الفرنسية و الانجليزية و اللاتينية (بيروت الشركة العالمية للكتاب، 1994م - 1414هـ )، ج 2، ص 578 .

(Noam Chomsky) فإن: "اللسانيات الحديثة قد تتصلت تماما من النظرية اللغوية التقليدية ؛ واتجهت نحو بناء نظرية لغوية لها صفة الحداثة و الاستقلالية".<sup>1</sup> .  
الاستقلالية التي تجعل الدراسة اللغوية في غنى عن استعارة منظور علم المنطق أو الفلسفة ، أو علوم أخرى . وتجعل واصف اللغة يتخذها هي ذاتها معيارا لكل التجليات اللغوية المنبثقة عنها.<sup>2</sup>

إن من يستقرئ اتجاهات الدرس اللساني منذ دي سوسير ، يجد أنّ كلّ اتجاه يُشكّل في حدّ ذاته نظرية قائمة بذاتها. لها مبادئها ومنطلقاتها الخاصة التي تميزها عن غيرها من النظريات اللغوية. فالمدرسة التوزيعية مثلا تتخذ منطلقا سلوكيا وتعتبر " اللغة مجموعة عادات صوتية يكتفها حافز البيئة، فلا تخلو من كونها شكلا من أشكال المثير و الاستجابة".<sup>3</sup> أما المدرسة التوليدية فهي تستند إلى أساس عقلي و تعتبر اللغة حالة معيّنة للعقل /الدماغ ...[و] قدرة من قدرات العقل يُمكن تمييزها ، هي قدرة اللغة بخصائصها و بنيتها و نظامها ، التي هي وحدة (module) من وحدات العقل.<sup>4</sup>  
و على الرغم من هذا التباين الواضح في المنطلقات التي تعتمدها تيارات الدرس اللغوي الحديث، فإنها تلتقي جميعا عند مبدأ الوصفية ،وتتخذ اللغة معياراً وحيدا للدراسة. ويصير البحث عن وصف أليقّ لمسائل التركيب، أو الربط، أو الدلالة، أو الصوت همًا مشتركًا للسانيين على اختلاف مشاربهم كما يصبح مصطلح النظرية مفهوما جامعا لتيارات و مدارس مختلفة . "مفاهيم مثل الفونيم ،والصفات المميزة،والدليل اللغوي ، والمورفيم ، و الوظائف اللغوية ، و المحور الخطي ،و المحور التعويضي ... لا يمكن لأي مدرسة أن تستغني عنها"<sup>5</sup>

<sup>1</sup> « La linguistique moderne s'est délibérément dissociée de la théorie linguistique traditionnelle ! elle a tenté de construire une théorie du langage d'une façon entièrement nouvelle et indépendante »(noam chomsky , **La Linguistique Cartésienne**, traduit par : Nelca de Lanoe et Dan Sperber( paris : éditions du seuil, 1969), p 15.

<sup>2</sup> Voir De saussure, **Cours de linguistique générale**, p.23.

<sup>3</sup> ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة. (الطبعة الثانية؛ بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، 1985)، ص56.

<sup>4</sup> المعرفة اللغوية طبيعتها واصولها واستخداماتها، ترجمة: محمد فتوح (الطبعة الأولى؛ القاهرة : دار الفكر العربي،1993)، ص68.

<sup>5</sup> مصطفى حركات ،اللسانيات العامة وفضايا العربية ،(الطبعة الأولى ؛ بيروت: المكتبة العصرية،1998م )، ص 113.

إن وحدة مجال البحث اللساني قد أُنْتُجَتْ وحدة في المباحث والآليات تعدت حدود المدرسة الواحدة لتصير عنصراً مشتركاً بين مدارس متعددة . ويؤيد هذه الفكرة قول الفاسي الفهري : "هناك أسئلة تشغل جلّ اللسانيين على اختلاف تياراتهم وأنّ هذه الأسئلة قد تكون موجهة للبحث في المجال .دون أن تكون مقيدة (نسبياً ) بالمسلمات النظرية لاتجاه معين " <sup>1</sup> .

### المبحث الثاني : النظرية اللسانية الحديثة ؛مدارس و منطلقات .

إنّ اللسانيات العامة <sup>2</sup> كعلم فتّي عُرِف مع نهاية القرن التاسع عشر واتضحت معالمه على يد "فردينان دي سوسير" كانت وليدة مَخَاض الدراسات اللغوية المقارنة (comparatisme) ،التي ازدهرت مع نهاية القرن الثامن عشر و بداية القرن التاسع عشر .

ولعلّ أهم المحطات التي أعلنت بداية عهد التوجّه الجديد ، هو تقرير المستشرق الإنجليزي "وليام جونز" (William Jones) أمام الجمعية الملكية "بكالكوتا" (Calcutta) بالهند سنة 1786، حيث أكد في مقاله الصلة الأبوية و التاريخية للسنسكريتية (Sanskrit) (الهندية القديمة) باللغات اللاتينية و اليونانية و الجرمانية<sup>3</sup>.

لقد أنصبّ اهتمام الدراسات المقارنة على البحث عن الخصائص الصوتية و التركيبية و الدلالية في لغة معينة ،و مقابلتها بخصائص لغات أخرى .وقد أدّى ذلك إلى تصنيف اللغات باعتبار سماتها التركيبية أو الوظيفية<sup>4</sup> .واختلفت هذه التصنيفات بحسب

<sup>1</sup> - عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، ص13.

<sup>2</sup> -كلمة "العامة" تميّز هذا العلم الحديث عن علم اللسان الذي قد يشمل الدراسات اللغوية التاريخية و المقارنة السابقة ل "دي سوسير" (ينظر:

Georges Mounin, **Histoire de la Linguistique, des origines au 20eme siècle**(4<sup>eme</sup> édition ; France : Presses universitaires de France. Novembre 1985), P 5.

<sup>3</sup> -Voir R.H.Robins, **Brève Histoire de la Linguistique**, P139.

<sup>4</sup> صُنِفَت اللغات إلى لغات فاصلة (langues isolantes) و هي لغات يحافظ فيها جذر الكلمة على بنيتها مهما تغيّر موقعه في السياق كاللغة الصينية،ولغات لاصقة (langues agglutinantes)تحافظ فيها الكلمة على الجذر مع قابلية دخول السوابق و اللواحق،ولغات متصرفة (flexionnelles)وهي لغات يتغيّر فيها جذر الكلمة في مختلف السياقات ويقبل دخول السوابق و اللواحق وهو ما نجده في اللغة العربية مثلاً. كما قسمت اللغات حسب السلالات إلى لغات سامية ولغات هندأروبية.

يُنظر أحمد حساني، مباحث في اللسانيات( الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية،1999)، ص06/05.

الأسس التي كانت تركز إليها، فمنها ما اعتمد الجانب الجغرافي فصنّف اللغات بحسب المناطق و منها ما اعتمد الجانب العرقي فصنّف اللغات حسب السلالات و الأعراق. وقد خصص "دي سوسير" مبحثاً في "دروسه"<sup>1</sup> أشار فيه إلى هذه الدراسات التي سبقته و ذكر بعض أعلامها و وصف طريقة المقارنة بأنها تنطلق من "تصورات خاطئة ليس لها صلة بالحقيقة [حقيقة اللغة]"<sup>2</sup>.

و من بين المقارنين<sup>3</sup> الذين ذاع صيتهم في هذه الفترة لغويو المدرسة الألمانية و من بينهم "وليام دي هومبلد" (Wilhelm De Humboldt) (1767-1835) الذي أكد على الارتباط بين خصائص اللغة و الخصائص العقلية للمجتمع اللغوي. و"فريدريك شليجل" (Fredric Chlegel) القائل بأسبقية اللغات المتصرفة و اللغة السنسكريتية في المقام الأوّل ، و"أوقست شلايشر" (1821-1867) عالم النبات الذي صار لسانياً، و حاول استخدام المفاهيم العلمية لنظرية "داروين" في المقارنة بين اللغات<sup>4</sup> . و "فرانتز بوب" (Frantz Bopp) (1791-1867) الذي عُرف بمقارنته لنظام التصريف في اللغة السنسكريتية، و أنظمة اللغات اللاتينية و الجرمانية و الفارسية. و"جاكوب فريم" (Jakob Grimm) (1785\_1863) الذي ظهر معه مصطلح "الهندو جرمانية" (Indogermanique)<sup>5</sup> ؛ و من ثم فقد إهتم بمقارنة اللغات الهندو أوروبية .

وقد بحث الدانماركي "راسموس راسك" (Rasmus Rask) (1787-1832) في العلاقة السلافية بين اللغات الجرمانية، و اليونانية، و اللاتينية، و الإيسلندية، و الليتوانية، و الأرمنية. كما تّجه التشيكي "دوبروفسكي" (Dobrovsky) (1753-1829) و السلوفيني "ميكلوزيتش" (F. Miklositch) (1813-1891) نحو إدماج اللغة السلافية

<sup>1</sup> - "دروس في اللسانيات العامة" حيث ذكر "وليام جونز" (Jones William) و "فرانتز بوب" (Frantz Bopp) و "ماكس مولر" (Max Muler) و "شلايشر" (Aug Schleicher) وغيرهم (Saussure, Cours de Linguistique Générale, pp.17FF)

<sup>2</sup> - « Des conceptions erronées qui ne correspondent a rien dans la réalité. » (IBID, p.14)

<sup>3</sup> Voir Georges Mounin, Histoire de la Linguistique, PP.176 FF

<sup>4</sup> خاصية النمو و التطور موجودة في اللغة و قد اهتم شلايشر بتجميع الأشكال المختلفة لكلمة مستعملة في مجموعة من اللغات الهندو أوروبية ثم استخلاص الشكل الأقدم لهذه الكلمة اعتماداً على القواعد العامة للتطور الصوتي. (المرجع نفسه)

<sup>5</sup> استعمل هذا المصطلح للدلالة على اللغات "الهندو أوروبية" و شاعت التسمية الثانية بعد ذلك. ينظر: (R.H. Robins, Brève Histoire de la Linguistique. P 178)

في الدراسات المقارنة للغات الهندوأوروبية. و يضاف إلى هؤلاء نفر غير قليل من العلماء الدين ساروا في فلك الدراسات المقارنة<sup>1</sup>.

ومهما قيل عن هذه الدراسات من أنها تستند إلى الدافع العرقي ، وتُصِف اللغات من منظور تاريخي في محاولتها لإسقاط المفاهيم التاريخية على الحقيقة اللغوية وهو ما يقصده "دي سوسير" في العبارة التي أوردناها<sup>2</sup> فإن ذلك لا ينفى عن الدراسات المقارنة سبقها إلى الاهتمام بوصف نظام و بنية اللغة كخطوة أولى لاستخلاص الخصائص المميّزة لها . " إن الكلمة المفتاح في هذه الدراسات اللغوية الحديثة [هي] كلمة "نظام" أو "بنية" (التي كانت قيد التداول حينها)"<sup>3</sup> وهو أمر يكشف عن مدى أهمية هذه الدراسات في تمهيد التحول التاريخي نحو منهج علمي وصفي في دراسة الظاهرة اللغوية.

## 1 - سوسير و البنية الوصفية :

إنّ بيت القصيد في التوجّه الحداثي للدراسة اللغوية هو تحوّل الاهتمام إلى وصف البنية اللغوية (structure linguistique)، أي النظر إلى اللغة في ذاتها و إلى العناصر و العلاقات الداخلية التي تؤلف النظام اللغوي، و تلاً في اعتبار العوامل الخارجة عن هذه البنية. هذا التوجّه البنوي قلص إلى حدّ كبير الهوة الفاصلة بين منهاج العلوم الإنسانية و منهاج العلوم الطبيعية، و أعطى للدراسة اللغوية قدرًا كبيراً من العلمية .

ولئن كان "دي سوسير" هو من رسم معالم هذا التوجّه، ونظر له بطريقة منهجية متكاملة فإنّ ذلك لايعني انفراده في تأسيس هذا النهج<sup>4</sup>. وكما عبّر "جورج مونان" فإنه : "مهما كانت أعمال سوسير جليلية، ومهما كان تأثيره عميقاً ومباشراً في بعض النواحي وقاصراً في نواحي أخرى، فإننا نبسّط التاريخ إذا نصبنا له تمثالا رائعا منعزلا

<sup>1</sup>نذكر منهم " أدلنج " (Adelung) و " زوس " (J.K.Zeuss) و " بوت " (Pott) ... وغيرهم. ينظر أحمد مومن، اللسانيات النشأة و التطور، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2002م، الصفحات 85-96 .  
<sup>2</sup>ينظر الصفحة 03 من بحثنا هذا.

<sup>3</sup> « Le mot clé de la nouvelle science linguistique sera beaucoup moins le mot système ou le mot structure (Déjà usités) » Georges Mounin, **Histoire de la Linguistique**, P162.

<sup>4</sup>-يشير مؤرخو الفكر اللغوي إلى لغويين سبقوا "سوسير" في طرق النهج البنوي أمثال العالم اللغوي البولوني "بدوان دي كرتناي" (Baodauin de Cortenay) (1845-1929) الذي تداول بعض المفاهيم والمصطلحات الأساسية كمفهوم الفونيم (phoneme) (ينظر: Georges Mounin, **Histoire de la Linguistique**, p223).

عند مفترق طرق خاوية.<sup>1</sup> لقد استقطب "سويسر" أنظار المنشغلين بحقل الدراسات اللغوية بادئ الأمر بدراسة هامة حول "النظام البدائي للصوائت في اللغات الهندوأوروبية" ثم تقدّم في سنة 1880 بأطروحته حول "استعمال المضاف المطلق في اللغة السنسكريتية"<sup>2</sup> وباستثناء هذين العملين لم ينشر له غير بعض المقالات والمذكرات<sup>3</sup> - وحتى "دروسه" - التي تعدّ مرجعا أساسيا في اللسانيات الحديثة، لم يَكُنْ ليُكتب لها الذيوع والانتشار لولا جهود تلاميذه الذين أعادوا هيكلتها اعتمادا على الأمالي التي كانوا يتلقونها من أستاذهم، ورجوعا إلى كراساتهم الخاصة، وبعض ما تركه "سويسر" من كتابات متفرقة . وقد نُشرت هذه الدروس لأول مرّة عام 1916 م<sup>4</sup>

### 1.1 دروس في اللسانيات العامة :

تستمد محاضرات "دي سويسر" أهميتها من كونها مجموعة من الرؤى الجديدة و التعميمات المتكاملة حول اللغة و الدراسة اللغوية ، و النابعة أساسا من التوجّه الوضعي (positivisme)<sup>5</sup> التجريبي السائد في عصره ومن النظرة الإجتماعية "الدوركايمية"<sup>6</sup>

ولئن كان بعض هذه الأفكار مطروقا بشكل أو بآخر- كما أشرنا سابقاً-<sup>7</sup> فلا أحد تناولها بمثل هذا الوضوح وبمثل هذا الطرح المتكامل.

<sup>1</sup> « Saussure » n'est pas seul, si grande que soit son oeuvre, si profonde qu' ait été son influence, ici imidiate, la tardive, ce serait simplifier l'histoire que lui dresser une gigantesque statut solitaire au centre d'un carfour désert. (Op.cit, P.222.)

<sup>2</sup> -Mémoire sur le système primitive des voyelles dans les langues Indo-européennes, Leipzig, 1879.

(ينظر أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص 30-31 .)

<sup>3</sup> نشرت هذه المقالات في كتاب: Saussure, Genève, Sonor Edet et (ينظر أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص31). Heidelberg, 1922.

<sup>4</sup> - المرجع نفسه، ص 32.

<sup>5</sup> مذهب فلسفي رائده الفيلسوف "أوقست كونت" "Auguste Comte" (1798-1857) مفاده أن المقياس الوحيد لمعرفة الحقائق وتأكيد المعارف هو إخضاع الظواهر للتجربة مما يمكن من الوصول إلى أحكام يقينية. ينظر جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج2 ص578.

<sup>6</sup> يذهب "محمود السعران" إلى أنّ "إميل دوركيم" (Emile Durkheim) كان صديقا لفاردينان دي سويسر وأن...دي سويسر السويسري ومجموعة العلماء الفرنسيين، مجموعة العلماء البراعيين كانوا متأثرين بإميل دوركيم "علم اللغة مقدمة للقارئ العربي" (بيروت : دار النهضة العربية للطباعة و النشر)، ص343.

<sup>7</sup> ينظر الصفحة 07 من بحثنا هذا.

## 1. 2 موضوع علم اللّغة :

تضطلع اللسانيات أو علم اللّغة بدراسة نظام اللّغة في ذاته و تبحث في العناصر والعلاقات المشكلة لهذا النظام. والصورة التشبيهية التي يبسط بها " سوسير " فكرته هي لعبة الشطرنج، فنقل هذه اللّعبة من فارس إلى أوروبا، أو استبدال قطعها الخشبية بقطع من العاج لا يغيّر من الأمر شيئاً، لأنها عوامل خارجة عن نظام اللّعبة . أما الإنقاص أو الزيادة في القطع فيغيّر الشيء الكثير لأنه يمس قواعد اللّعبة<sup>1</sup> .

## 1. 3 اللّغة / الكلام : ( la langue/la parole )<sup>2</sup>

التمييز بين اللّغة والكلام عند " دي سوسير " هو تمييز بين الاجتماعي والفردي. والدراسة اللسانية تستهدف اللّغة باعتبارها مجموعة عادات لسانية، أو نظام متضمّن في ذهن المتكلم، وهي غير قابلة للتغيّر. أما الكلام فهو التجسيد الفردي لهذا النظام من طرف المتكلم وحسب "دي سوسير" : " يمكن أن تقارن اللّغة بالسفونيه التي قد لا تتجسّد حقيقتها في الطريقة التي تُؤدى بها؛ فالأخطاء التي قد يرتكبها العازفون لا تُمثّل تماماً هذه الحقيقة"<sup>3</sup> .

## 1. 4 أنية / تاريخية : ( synchronie/diachronie )

يميّز دي سوسير بين قسمين من الدراسات اللغوية<sup>4</sup> :

أ- لسانيات أنية : ( **linguistique synchronique** ) : والآني أو السكوني يمثل وصف اللّغة في حالة ثبوت ، أو في نقطة معيّنة من الزمن . وهذا الوصف يشمل محوريّ التركيب والاستبدال اللذين سنُفصّل الحديث عنهما في سياق دراستنا للتركيب

<sup>1</sup> Saussure, **Cours de Linguistique Générale**, p.p 44-45

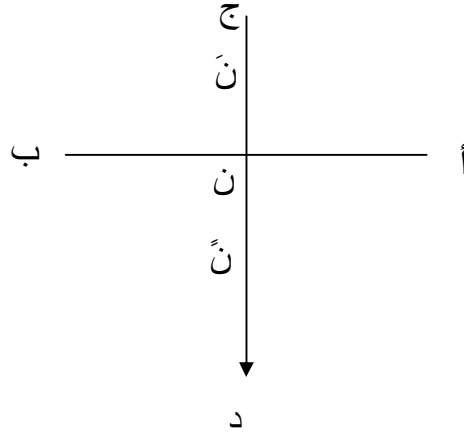
<sup>2</sup> \_ يستعمل " سوسير " مصطلحا ثالثا هو langage ويقصدُ به اللّغة عامة كظاهرة إنسانية مقابل langue وهي اللّغة المعينة كالعربية و الإنجليزية. ينظر محمود السعران، علم اللّغة؛ مقدمة للقارئ العربي ، ص 301.

<sup>3</sup> « On peut comparer la langue a une symphonie, dont la réalité est indépendante de la manière dont on l'exécute ;les fautes que peuvent commettre les musiciens qui la jouent ne compromettent nullement cette réalité. »(Saussure, **Cours de Linguistique Générale**, P 37.)

<sup>4</sup> Ibid, pp.127FF.



ب- لسانيات تاريخية (linguistique diachronique) : وتتمثل في التعقب التاريخي للغة أو رصد التطورات الصوتية أو التركيبية أو الدلالية التي تحدث في لغة معينة. و يمكن توضيح هذين القسمين في المخطط الآتي:



بحيث يُمثل الخط الأفقي أ.ب الدراسة الآنية لخصائص اللغة في نقطة معينة من الزمن (ن) أما الخط ج.د فيمثل التعقب التطوري لهذه الخصائص في نقاط مختلفة من الزمن (ن) أو (ن<sup>١</sup>).<sup>(1)</sup>

### 1. 5 دال / مدلول (signifiant/signifié)

في معرض حديثه عن طبيعة العلامة اللغوية (signe linguistique) يدحض " سويسير" الطرح الذي يعدّ اللغة قائمة من الأسماء التي تشير إلى أشياء معينة.<sup>2</sup> فالعلامة اللغوية عنده تتكوّن من الدال أو الصورة السمعية (image acoustique) والمدلول أو المفهوم (concept). فالعلامة اللسانية (بيت) مثلا صورتها السمعية هي التتابع الصوتي (ب.ي.ت) أما مفهومها فهو كلّ ما يدركه مستعمل اللغة من معاني متعلقة بهذه الصورة (بناء. مأوى. مَخْدَع...). والعلاقة بين الدال و المدلول هي علاقة اعتباطية (arbitraire) و ليست طبيعية؛ "فكرة" "أخت" لا تربطها أي علاقة داخلية

<sup>1</sup>يمثل "سويسير" لسانيات التاريخية بالدراسات المقارنة للغات الهندو أوروبية السابقة له، ويمثل لسانيات الآنية بدراسات مدرسة "بوريل" الفرنسية (Port-Royal) (Saussure, Cours de Linguistique Générale, P 131-132.)

<sup>2</sup> Ibid, pp.107FF.

بالتتابع الصوتي (أ.خ.ت) الذي يمثل الدال<sup>1</sup> "غير أن المتكلم من جهة أخرى ليس مخيراً في التصرف في العلامة ما دامت الجماعة اللغوية قد أقرتها، و يكون الربط بين الدال و المدلول حينئذ ضرورة يقتضيها التواصل الاجتماعي. فالصلة بين الدال والمدلول هي صلة اعتباطية، ضرورية (nécessaire) .

\*\*\*\*\*

إنّ وجه التجديد في أعمال "سوسير" هو ضبطه لمجموعة من المواقف الواضحة إزاء الدراسة اللغوية، و تحديده للنقاط الفاصلة بين مفاهيم كانت الدراسات اللغوية السابقة تعاني من تداخلها كمفهوم اللغة و الكلام، والعلاقة بين اللفظ و المعنى. كما حدّد مهمة الدراسة اللغوية وموضوعها ومنهجها. ووضع النقاط على الحروف بفصله في المسائل التي قد تستنفد جهد ووقت الدارس دون الوصول إلى نتائج واضحة؛ كالبحث في نشأة اللغة<sup>2</sup>، وأسبقية اللغة أو الفكر<sup>3</sup>. وقد استطاع بذلك أن يُرسي دعائم ومنطلقات موضوعية<sup>4</sup> لعلم لغة حديث ما فتئ اللسانيون بعده يتخذونها مرجعية ومنهجاً لأبحاثهم ومهما اختلفت التعريفات في اعطاء المعنى الدقيق للبنوية- كما يرى روبينس- فإنه من النادر أن يوجد من اللسانيين من ينكر استلهامه للرؤى البنوية السوسيرية في أعماله.<sup>5</sup>

## 2- مدرسة براغ (Prag) اللسانية.

كان من بين نتائج التأثير العميق لآراء "سوسير" تزايد حركية الدراسة اللغوية و ذلك على يد بعض اللغويين الذين تتلمذوا له، إما بطريقة مباشرة أو بعد الإطلاع على أفكاره.

<sup>1</sup> -« Ainsi l' idée « Sœur » n'est liée par aucun rapport intérieur avec la suite de sons S-Ö-R qui lui sert de signifiant. » ibid, P. 110.

<sup>2</sup> -إن تبني "سوسير" لنظرية "دور كايم" الاجتماعية جعله يختزل النقاش حول نشأة اللغة في كونها نتاجاً اجتماعياً. وقد صدّ بذلك باب جدال طالما استنفذ جهود الباحثين في ميدان اللغة. (ينظر في ذلك: محمود السمران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، ص 301).

<sup>3</sup> -الدال والمدلول عند "سوسير" متحدان، يدلُّ كلُّ منهما على الآخر، ولا يمكن الفصل بينهما. فهما وجهان لعملة واحدة (Saussure, Cours de Linguistique Générale, P108)

<sup>4</sup> -الموضوعية هي مسلک الذهن الذي يرى الأشياء على ما هي عليه، فلا يشوشها بنظرة ضيقة أو بتحيز خاص. (جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج2، ص 350).

<sup>5</sup> -R.H.Robins, Brève Histoire de la Linguistique, p209.

تكوّنت في براغ حلقة للدراسات اللغوية بفضل نشاطات مجموعة من اللغويين<sup>1</sup> الروس و التشيكيين، وكان المنظر الأول لهذه المجموعة هو الأمير نيكولاي تروبسكوي " (Nicolas Trubetzkoy)<sup>2</sup> (1890-1938م) و قد انصبّ اهتمام هذه الحلقة على الدراسة الفونولوجية (الصوتية)<sup>3</sup>

يفرّق لغويو "براغ" بين "الفونيم" (phonème) ككيان صوتي (entité) له قيمة تمييزية في البنية اللغوية ، و بين الصوت (son) الذي يمثّل تنوعاً في رتبة هذه الوحدة . و ذلك تبعاً لنظرة " سوسير " الذي يُفرّق بين اللغة كنظام قائم و بين الكلام كاستعمال لهذا النظام. فالجيم في كلمة "جمال" على سبيل المثال تميّزها عن كلمة " كمال " أما النطق بهذه الجيم بصورة تنغيمية مختلفة فذلك أمر متعلق باستعمالات المتكلم.

كما يميّز هؤلاء اللغويون بين علم أصوات اللغة (الفونيتيك) (phonétique) الذي يتعلق بالتحليل الفيزيائي والفيزيولوجي لأصوات اللغة، و بين الفونولوجيا (phonologie) (علم أصوات اللغة الوظيفي) الذي يهتم بتحديد المميّزات الصوتية و نظام الخصائص و التنوّعات التي تعرضُ للفونيمات.<sup>4</sup>

و قد برز من بين رجالات هذه الحلقة أيضاً العالم الألسني " رومان جاكوبسون" (Roman -Jakobson) (ولد سنة 1896) و عُرفَ بنشاطه الألسني المتنوّع و إسهاماته في شتى حقول الدراسة اللغوية حيث أهتم بالدراسة الفونولوجية، وأكّد على ضرورة مراعاة التطور الصوتي و محاولة دراسة التحوّل الحاصل في الفونيمات و معرفة أسبابه وقواعده العامة<sup>5</sup> . كما انشغل باكتساب اللغة و أصواتها عند الأطفال ، و قارنها بفقدان القدرة على التعبير بالكلام و فهمه أو ما يسمى "بالأفازيا" (aphasie)<sup>6</sup> ، و

<sup>1</sup>- من بينهم جاكوبسون (Jakob Son) و"كارفسكي" (Karvetsky) و"ماتيسوس" (Mathesius) و "ترنكا" (Tranka)... وغيرهم (ينظر: أحمد مومن، اللسانيات النشأة و التطور، الصفحات 136-156).

<sup>2</sup> - Voir R.H. Robins, **Brève Histoire de la Linguistique**, p213

<sup>3</sup>- من أهم أعمال الحلقة في هذا الميدان كتاب "تروبسكوي" "مبادئ الفونولوجيا" (ينظر أحمد مومن، اللسانيات النشأة و التطور، ص142).

<sup>4</sup> - Voir R.Jakobson, **Essais de Linguistique Générale**, traduit de l'anglais par :Nicolas Ruwet( Paris :Les éditions de minuit, 1963) pp.103FF.

<sup>5</sup> -Ibid, p 213.

<sup>6</sup> - V : Jakobson, **Langage Infantin et Aphasie**, traduit de l'anglais et de l'allemand par :Jean Paul Boons et Radmila Zygouris ( Paris :Les éditions de minuit, 1969)

و ركز جاكبسون أيضا على الوظائف المختلفة للغة كالوظيفة التواصلية<sup>1</sup> و الوظيفة الشعرية ، وكان لإسهاماته في ميدان تحليل النصوص أيضا دوراً تأسيسياً في دفع عجلة النقد البنوي الحديث. فقد سعى إلى إظهار الترابط بين النظام الشكلي و النظام الدلالي في النص اعتماداً على العلاقات الإستبدالية القائمة بين عناصر النص<sup>2</sup>. و تجدر الإشارة هاهنا إلى أن أعمال حلقة براغ كانت أميل إلى العمل التطبيقي بحيث حاولت توظيف مبادئ النظرية الألسنية في مجالات تطبيقية كمسألة الاتصال ، و اكتساب اللغة، و الفونولوجيا، وأمراض الكلام. و العصب الألسنية (nuero-linguistique)، و النقد البنوي . و قد كان لأعمال هذه المدرسة أثرها العميق في تطور اللسانيات و التأسيس للاتجاه الوظيفي (fonctionnalisme) الذي يولي اهتماماً خاصاً بالدور التواصلية أو الإبلاغي للغة . كما كان لنشاط هذه الحلقة تأثيره في توجه المدارس الأخرى إثر هجرة بعض أعضائها إلى أوروبا و أمريكا<sup>3</sup> .

### 3- مدرسة كوبنهاغن (Copenhagen)

لقد عرف البحث اللغوي نتيجة للأفكار الجديدة التي طرحها لسانيو " جنيف " و "براغ" حركية لم يُشهد لها مثيل و انتقلت عدوى " البنوية " إلى شمال أوروبا أين تأسست حلقة "كوبنهاغن" بالدانمارك بفضل نشاطات ثلثة من اللغويين<sup>4</sup> ، من بينهم جاسبرسون (Jespersen) (1890-1943م) صاحب كتاب "اللغة طبيعتها وتطورها وأصلها " إلى جانب "بدرسن" (H.Pedersen) الذي اهتم بالتأريخ لعلم اللغة في كتابة " علم اللغة في القرن التاسع عشر " <sup>5</sup> .

<sup>1</sup> - اهتم جاكبسون بوظائف اللغة في إطار اهتمامه بنظرية الاتصال، و حدد عناصر عميلة الاتصال المتمثلة في: المرسل (émetteur) المتلقي (récepteur)، قناة الاتصال (canal communicatif)، الرسالة (message)، شفرة الاتصال (code)، المرجع (referant). (Essais de Linguistique Générale, PP. 87FF). وينظر: كذلك أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص 148.

<sup>2</sup> - V : Jakobson, Les Problèmes des Etudes Littéraires et Linguistique, dans :Théorie de la littérature, textes présentes et traduis par :Tzvetan Todorov ( Paris :Editions du seuil).

<sup>3</sup> -يقول "ميشال زكريا": "انتقل جاكوبسون عام 1939م إلى الدانمارك والنرويج حيث درّس في جامعة "كوبنهاغن" وجامعة "أوسلو" وهاجر عام 1942م إلى الولايات المتحدة الأمريكية... ودرّس في جامعة "هارفرد" 1949م ومعهد "ماسشيوست التكنولوجي" في بوسطن والنقى هناك مشاهير اعلام أمثال "كلوديفي شتروس" و"موريس هال" و"تشومسكي". (ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص164)

<sup>4</sup> - محمود السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، ص344-45.

<sup>5</sup> - ينظر أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص53.

ويُعدّ "هيلمسلاف" (Louis Hjelmslev) (1899-1965م) من أبرز لغويي هذه الحلقة؛ إذ يعزى إليه الفضل في تأسيسها و صياغة مبادئها بمساهمة لسانيين آخرين هما "ألدال" (H.J.Uldall) و "بروندال" (Viggo Brandall)<sup>1</sup>.

إن أهم ما يميز آراء "هيلمسلاف" هو الاعتبار الذي يوليه للشكل في البنية اللغوية أو ما يُسمّى "بمستوى التعبير" (plan de l'expression) و يقابله "مستوى المضمون" (plan de contenu)<sup>2</sup>. و تحدّد الوحدة اللسانية عند "هيلمسلاف" بعلاقتها مع الوحدات الأخرى داخل النسق و لا تكون لها قيمة في ذاتها، ولذلك فإنّ الدراسة اللسانية تتولّى دراسة العلاقة بين الوحدات (كالعلاقة بين الصفة و الموصوف مثلا). و هذا ما جعل هذه النظرية تتسم بنوع من التجريد . الذي لا يخفى في ثناياها تأثر "هيلمسلاف" بمنهج علم الرياضيات وميله إلى الأخذ بتعميماته<sup>3</sup>؛ فعمله أقرب إلى الصياغة الرياضية الصورية التي تكون فيها العلاقة بين أ و ب مقياسا لتحديد أ أو يكون وجود العنصر ص مرتبطا بوجود العنصر س . ومثال ذلك في اللغة أنّ وجود حرف الجرّ يستلزم وجود اسم مجرور.

فاللغة على حد تعبير "هيلمسلاف" مبنية بنفس طريقة اللعبة لها قواعد تحدّد إمكانية أو عدم إمكانية استعمال عنصر من العناصر<sup>4</sup>.

و يلخص "فيرث" (J.R.Firth) النقاط الأساسية التي يعتمدها "هيلمسلاف" فيما يأتي:

- 1- اللغة مستويان هما "الشكل" و "التعبير".
- 2- اللغة تتألف من تسلسل (succession) أو نظام من العلاقات<sup>5</sup>
- 3- ليس هناك ارتباط بين "المضمون و التعبير".

<sup>1</sup>- انعقد مؤتمر حلقة "كوبنهاغن" اللسانية سنة 1936 وتمّ إعلان مبادئها في المنشور الذي وزّع على المشاركين تحت عنوان: "الخطوط العريضة للجوسيماتيقا" ينظر: ( Louis Hjelmslev, **Le Langage**, préface de la traduction française par : Algirdas Julien Greimas, traduit par : Michel Olsen. Paris , les éditions de minuit, 1960.P9.)

<sup>2</sup>- العلامة "RA" في كلمة "Aimera" في الفرنسية مثلا تتكوّن من عُصْرِيّ "تعبير" هما R- A و أربعة عناصر "مضمون" هي "المُسْتَقْبَل" "الضمير هو" والحالة المطلقة للفعل (l'indicatif)، و "الإفراد" ينظر: ( Louis Hjelmslev, **Le Langage**, P55)

<sup>3</sup>- Ibid ,P.08.

<sup>4</sup>- Ibid ,P.60 – 61.

<sup>5</sup>- **Papers in Linguistics 1934-1951**, (5<sup>TH</sup> édition; London: Oxford university press), P.220.

إن ما سبق ذكره عن الدور المركزي للشكل في هذه النظرية يوحي بأن صاحب "الجلوسيماتيقا"<sup>1</sup> (glossematique) قد أبعدَ الحقائق الصوتية و الدلالية كما أهمل الوظيفة التبليغية للغة. ومع ذلك فإن في أفكاره ترسيخ للنهج البنوي الذي يعدّ اللغة منظومة منغلقة على ذاتها و قد كان لأفكاره دورٌ في توجيه المدارس اللسانية بعده نحو اعتماد ملاحظة الجانب الشكلي منطلقا لتحليل العلامات اللسانية. و قد تجسّد ذلك بصفة خاصة في أعمال المدرسة الأمريكية.<sup>2</sup>

#### 4- المدرسة الأمريكية :

نشأت البنوية الوصفية في أمريكا في غمرة الدراسات الحقلية للغات الهندية الأمريكية؛ حيث أهتم علماء اللغة بهذه العينات اللسانية الخام، و حاولوا وصفها وتبيين خصائصها و كان "فرانز بواز" (Franz Boas) (1858-1942) صاحب فضل السبق و التأسيس لهذا النهج الجديد؛ حيث قام بدراسة وصفية لعدد من اللغات الهندية الأمريكية و جمعها في كتاب "دليل اللغات الهندية الأمريكية" (1911). و كان لأعماله عميق الأثر في توجه الكثير من تلامذته. وتوسّع الإهتمام إلى لغات أمريكا الوسطى و الجنوبية و أنجزت الكثير من رسائل الدكتوراه حول هذه اللغات الأهلية<sup>3</sup>.

برَز من بين تلاميذ "بواز" "إدوارد ساپير" (Edward Sapir) (1884-1939) و "ليونارد بلومفيلد" (Leonard Bloomfield) (1887-1949). أما "ساپير" فكان كأستاذه "بواز" ميّالا إلى التأكيد على الصلة القائمة بين بنية اللغة وطابع الحياة الإنسانية بما تتضمّنه من جوانب نفسية و اجتماعية. فاللغة عنده هي جزء من الثقافة الإنسانية وانعكاس لها، وهو يرى أنّ: «أغلب الكلمات تحمل وقعا شعوريا... وإنما هو شحنة

<sup>1</sup> - مشتق من اللفظ اليوناني (gloss.) بمعنى اللسان أو اللغة. ينظر: حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنوي دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1995م)، ص 11. وقد ترجمها عبد السلام المسدي إلى "المنظومية" (قاموس اللسانيات، ص 219).

<sup>2</sup> - Voir Louis Hjelmslev, **Le Langage**, préface de la traduction française par : Algirdas Julien Greimas, traduit Par : Michel Olsen. . P14.

<sup>3</sup> -R.H.Robins, **Brève Histoire de la Linguistique**, P217.

عاطفية دالة على الجسم الحقيقي للكلمة و نواتها المفهومية، ويُمكن لذلك القسم العاطفي أن يتغيّر...حسب التغيّر لصورة تجارب الفرد وأحواله.»<sup>1</sup>

ويعدّ "سابير" المعيار "التوزيحي" (distributionnel) أساساً لتمييز الفونيم (phoneme) أو الصوت، و يقصد بالتوزيع موقع الفونيم بالنسبة للفونيمات الأخرى لأنّ "الصوت المنعزل لا يعدّ بحقّ عنصراً من عناصر الكلام. لأنّ الكلام مفيد، والصوت غير مفيد البتة" <sup>2</sup> ويمثل لذلك بالعلامة (S) في التركيب He hits في الإنجليزية التي ترمز إلى معنى مختلف تمام الاختلاف عن معنى (S) إذا زيدت في كلمة Book.<sup>3</sup>

إن أهم ما يميّز بنوية "سابير" هو اعتباره للصلة الرابطة بين اللّغة و الحياة الإنسانية، و هو الأمر الذي يفتقده الباحث في أعمال المهندس الفعلي للإتجاه التوزيحي "ليونارد بلومفيلد" الذي دفعه تأثره بالتيار الوضعي وعلم النفس السلوكي (behaviorisme) إلى أن يراجع كتابه الأوّل "مقدمة في علم اللسان" (1914) حتى يتوافق مع النظرة الآلية السلوكية (4).

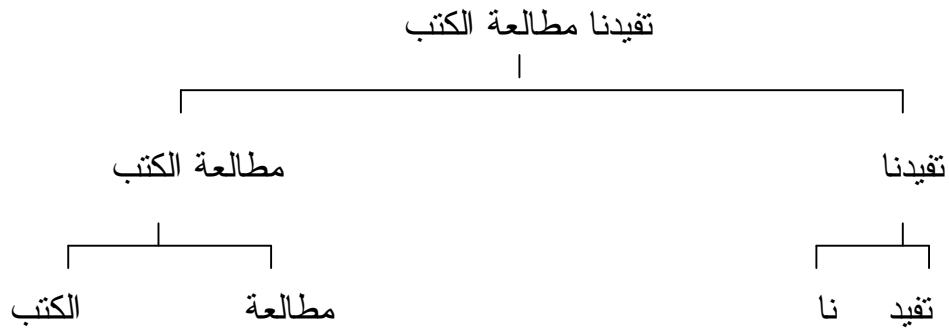
إن اللّغة عند "بلوفيب" هي نوع من أنواع "الإستجابة الآلية" (repense) — "مثير" معيّن (stimulus) (S → R) و هو يبسطّ هذا المفهوم في قصّة "جاك" و "جبل" هذه الأخيرة التي "ترى تفاحة و بدافع الجوع تقوم بإحداث صوت بحنجرتها و لسانها و شفيتها، فيقوم جاك بإحضار التفاحة، و يضعها في يدها لتأكلها." <sup>5</sup> فالجوع بمثابة مثير أو منبّه و الصوت الذي تُحدثه "جبل" يمثّل استجابة لذلك المثير، ويقوم في نفس الوقت مقام المنبّه الذي يستجيب له "جاك" بإحضار ما طُلب منه.

<sup>1</sup> - إدوارد سابير، اللّغة مقدمة في دراسة الكلام، ترجمة: المنصف عاشور (تونس: الدار العربية للكتاب، 1995م)، ص53.  
<sup>2</sup> - إدوارد سابير، اللّغة مقدمة في دراسة الكلام، ترجمة: المنصف عاشور، ج1، ص39.  
<sup>3</sup> - (S) الأولى تدل على : التصريف في الحاضر و الثانية تدل على الجمع (المرجع نفسه ص 41).

<sup>4</sup> - R.H.Robins. Brève histoire de la linguistique. P217

<sup>5</sup> - "Suppose that Jack and Jill are walking down a line. Jill is hungry. She sees an apple in a tree. She makes a noise with her larynx, tongue and lips. Jack vaults the fence, climbs the tree, takes the apple, brings it to Jill, and places it in her hand. Jill eats the apple." Leonard Bloom Field, **Language** (09<sup>TH</sup> édition; Great Britain: Unwin university books, 1970), P22.

إنّ اختصار "بلومفيلد" لمكوّنات العملية الكلامية في "الحدث السابق لعملية الكلام" و "الكلام" و "الحدث الذي يلي الكلام"<sup>1</sup> جعله يلغي وجود المفهوم الذهني للسلوك اللغوي وقد انعكس ذلك على منهجه في التعامل مع البنية اللغوية؛ حيث تُحلّل هذه الأخيرة إلى مجموعة من "المؤلفات المباشرة" (constituants imidiats) ويتمثل ذلك في استعراض المكوّنات اللغوية الجزئية للبنية، أو وحداتها التمييزية. ومثال ذلك جملة "تفيدنا مطالعة الكتب" التي تُحلل كما يلي:



وقد عرف التحليل بالإعتماد على المؤلفات المباشرة تطورا ملموسا بعد أن اعتمده اللسانيون المتأثرون بالنهج "البلومفيلدي" أمثال "زليج هاريس" (Zelig Haris) و شارل هوكيت " (Ch. Hockette)<sup>2</sup> و " برنارد بلوك " (B.Bloch) إلى جانب " بيك " (K.L.Pike) صاحب تسمية " الطاقميمة " (tagmemique)<sup>3</sup> و هي تتمثل في تعويض المؤلفات المباشرة بوحدات نحوية ، بحيث تمثل كلّ "وحدة" (tagmeme) وظيفة نحوية كوظيفة (الفاعل) أو (المفعول)<sup>4</sup>.

لقد حققت المدرسة التوزيعية قدرا كبيرا من " الموضوعية " (objectivité) حيث اعتمدت في دراستها للبنية اللغوية على العناصر و المؤشّرات القابلة للملاحظة كـ

<sup>1</sup> - " Practical events preceding the act of speech " "speech" "Practical events following the act of speech." (op.cit ,P23).

<sup>2</sup> -A Cours of Modern Linguistics( England: Macmillan publishing CO, 1958).

<sup>3</sup>-يترجمها عبد السلام المسدي إلى (المَوْقِعية). (قاموس اللسانيات. ص79)

<sup>4</sup> -R.H.Robins, Brève Histoire de la Linguistique, p 222.



"المؤلف" و " الموقع " (position). واستطاعت هذه المدرسة أن تمدّ التحليل اللساني بجملة من الإجراءات التحليلية التي أضحت إجراءات مركزية في الدرس اللغوي المعاصر.

## 5- "فيرث" و فكرة السياق :

خِلافًا للبنوية الصارمة التي يرسخها التوزيعيون يفتح فيرث J.R.Firth -أستاذ اللسانيات بجامعة لندن (1944-1956)- على فكرة "سياق الحال" ( contexte situationnel )<sup>1</sup> وهو لا يُخفي تأثره بالأنثروبولوجي البولوني " مالينوفسكي" (Malinowski) الذي رأى-عند ترجمته لبعض آداب الشعوب البدائية إلى الإنجليزية - أن عملية الترجمة لا يمكن أن تتمّ إلا بوضع الكلمات في سياقها الذي استعملت فيه<sup>2</sup>. لقد أسقطت " نظرية السياق " الحدود التي وضعها بلومفيلد بين دراسة الجانب الشكلي (formel) و دراسة الجانب الدلالي (sementique) في الحدث اللغوي ؛ و ذلك بالربط بين اللغة و عالم التجربة بما ينطوي عليه من عوامل نفسية واجتماعية. و مراعاة السياق تعني مراعاة ظروف و ملابسات الحدّث الكلامي و المتمثلة عنده فيما يلي:

أ- شخصية المشاركين في عملية الكلام (المتكلم والسامع).

ب- العوامل المتعلقة بالحدث الكلامي (اجتماعية ثقافية).

ج- الأثر الذي يحدثه الكلام (كالرضى و السخط)<sup>3</sup>.

إنّ تمييز " فيرث " بين " السياق اللغوي " (contexte linguistique) المتعلق بالمنحنى التركيبي و البنوي و الصوتي للغة و "سياق الحال " المرتبط بالعوامل المحيطة

<sup>1</sup>-(Context of situation) و يترجمها محمود السمران إلى : " المجازيات " ، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، ص301.

<sup>2</sup> - V: Firth, *Papers in Linguistics*, P 181.

<sup>3</sup> -A/The relevant features of participants :persons, personalities.

B/The relevant objects.

C/The effect of verbal action (ibid, P 182).

بالحدث اللغوي ، ثم اعتباره الوصف اللساني " سلماً من التقنيات يكون الحدث اللغوي من خلالها موزعا -مثل الانحلال الضوئي- بين اختصاصات مختلفة"<sup>1</sup> . هذا التمييز مكنه من توظيف الوصف البنوي للوصول إلى المعنى. وعلى سبيل المثال فإن جملة ( من مبلغك اعتذاري ) تدرس في المستوى التركيبي كمجموعة مورفيمات و تحلل في المستوى الصوتي إلى أصوات يكشف عن صفاتها و وظيفتها في الكلمة ، كما تُدرَسُ البنية الصرفية و المعجمية و النحوية لكلمات و نظام هذه الجملة. ثم تحدّد بعد ذلك الظروف و الملابسات التي استعملت فيها هذه الجملة ؛ كمنزلة المتكلم بالنسبة إلى السامع ، حضور أو غياب السامع ، الحالة النفسية للمتكلم كالخوف أو الشفقة أو المودة. وكلّ جانب من جوانب الدراسة المذكورة يساهم بقسط معين في إضفاء جزء من المعنى على هذه الجملة و الوصول بذلك إلى دلالتها الواضحة.

يقدم " فيرث " منهجا متكاملا لدراسة اللغة يأخذ بعين الاهتمام جميع الجوانب المتعلقة بالحدث اللغوي ، و يؤسس للسانيات بنوية تحيد عن مبدأ الفصل بين اللغة و الكلام، و تعترف بالتداخل الحاصل بينهما حفاظا على الصلة الوثيقة بين البنية اللغوية و العوامل المحيطة بالحدث اللغوي.

## 6- أندريه مارتينييه و امتدادات الاتجاه الوظيفي.

إن البحث عن الوظيفة (fonction) كأساس للدراسة اللسانية هو مبدأ تبنّته مدرسة "براغ" كما أشرنا سابقا<sup>2</sup> . حيث أسست لدراسة تهتم بإظهار الدور الإبلاغي الذي يؤديه كلّ عنصر من عناصر البنية اللغوية وذلك من خلال علم الأصوات الوظيفي الذي انبرى رواده إلى دراسة التنوعات التي تعرض للصوت في مختلف حالات الاستعمال تبعا للحاجة التواصلية. وقد توسّع هذا المفهوم عند "اندري مارتينييه" ( Andret Martinet) إلى مجال التركيب ؛ حيث رأى أنّ "العناصر المتحفظ بها [في الخطاب] هي تلك التي كان بالإمكان أن لا تظهر في السياق الذي وجدناها فيه : فهي إذن تلك

<sup>1</sup> - "A sort of hierarchy of techniques by means of which the meaning of linguistic events may be as it were. Dispersed in a spectrum of specialized statements".-(Frith, *Papers in Linguistics*, P183)

<sup>2</sup>-تُنظَرُ الصفحة 12 من بحثنا هذا.

التي استعملها المتكلم هناك عمداً ، و التي استجاب لها السامع لأنه عرف فيها قصداً تبليغاً لدى مخاطبه " <sup>1</sup> . فأختيارات المتكلم تتم وفق وظائف إبلاغية يؤديها الخطاب <sup>2</sup> ، واستجلاء هذه الاختيارات من طرف اللساني يكون عن طريق "التقطيع المزدوج للغة" (la double articulation du langage) حيث يتم التقطيع الأول إلى "وحدات أساسية دالة" (unité de base) أو كلمات، و التقطيع الثاني إلى الأصوات المكونة لهذه الوحدات <sup>3</sup> وذلك من أجل التعرف على القيمة الإبلاغية لكل تباين أو تقابل أو تركيب للوحدات اللسانية "سواء أكانت أدلة أم صوتيات" <sup>4</sup> .

لقد تولد مع هذه النزعة الوظيفية زخمٌ من المصطلحات الخاصة بالإجراءات الوظيفية التي ترسخت مع " النحو الوظيفي " (grammaire fonctionnelle) كمفاهيم "الوظيفة" و "النواة" (noyau) والتركيب المكتفي (le syntagme autonome) والإسناد (prédication) و "الأولية" (fonction primaire) و "القرينة" (indice) و "التنغيم" (intonation) <sup>5</sup> و هي مصطلحات سيأتي تفصيلها في المبحث المخصص للتركيب عند الوظيفيين .

إن التركيز على الدور التبليغي للعناصر اللغوية يمنح الإجراءات الوظيفية قدراً كبيراً من النجاح في الكشف عن العلاقة القائمة بين خصائص اللغة وأهم دور تسنده إليها اللسانيات الحديثة، و هو الجانب التواصلية ، وهو أمر لا يتأتى إلا بوصف لساني يتحرى أدق جزئيات وتفاصيل النظام اللغوي .

## 7- تشومسكي و المدرسة التوليدية والتحويلية (-générative transformationnelle):

لقد كان ظهور كتاب تشومسكي (Noam Chomsky) "البنى التركيبية" سنة 1957 نقطة تحول مركزية نحو اللسانيات (التوليدية-التحويلية) أو اللسانيات "ما بعد

<sup>1</sup>- أندريه مارتينييه، مبادئ اللسانيات العامة، ترجمة: سعدي زبير، ص34.  
<sup>2</sup>- في جملة مثل (أتقن الحرفي صنعه) تُستعمل الوحدة الدالة (أتقن) بدل سلسلة من الإختيارات المتاحة: (أحسن)، (أكمل)، (اتمّ). وفي كلمة مثل (ذهب) تُختار (ذ) من بين عناصر متاحة في سلسلة الإختيار (ن - نهب) أو (ر - رهب) ...  
<sup>3</sup>- ينظر أندريه مارتينييه، مبادئ اللسانيات العامة، ص18.  
<sup>4</sup>- المرجع نفسه، ص30.  
<sup>5</sup>- المرجع نفسه، ص84 و ما بعدها.

البلومفيلديّة<sup>1</sup> (post-Bloomfieldienne) و على حدّ قول "الفاسي الفهري" فإن تشومسكي "... قد قاد ثورة علمية نجم عنها ظهور أنموذج جديد للتفكير في اللغة أفرز مجموعة من الإشكالات يجب أن يعتني بها اللغوي، وضمنها الإهتمام بالجهاز الداخلي الذهني للمتكلمين عوض الإهتمام بسلوكهم الفعلي<sup>2</sup>. فمقابلة "الذهني" بـ "السلوكي" في هذه المقولة يُبرز المنطلق العقلائي الذي اعتمده تشومسكي "حيث ما انفكّ بيدي أوجّه التقارب بين نظريته و الآراء العقلائية الديكارتيّة<sup>3</sup> في اللغة كراي اللغوي الألماني "هومبلد" (Wilhem Ven Humboldt) الذي يحدّ اللغة "استعمالات لا متناهية لأشياء متناهية".<sup>4</sup> وفي كتابه "اللسانيات الديكارتيّة"<sup>5</sup> يستعرض تشومسكي آراء ثلّة من المفكرين العقلائين في نظرتهم إلى اللغة و الاكتساب اللغوي وعلاقتها بالنشاط العقلي<sup>6</sup>.

وانطلاقاً من هذه الخلفية العقلائية فقد أهتمت النظرية التوليدية كما يقول تشومسكي "بذكاء القارئ و المبادئ و الإجراءات التي تُحشدُ بغية تحصيل المعرفة الكاملة باللغة [أما النظريات البنيوية السابقة] فلا تهتم بالإجراءات التحليلية لاستخلاص وجوه النحو من المادة اللغوية"<sup>7</sup>.

<sup>1</sup> -R.H.Robins, *Brève Histoire de la Linguistique* , P248.

<sup>2</sup> -اللسانيات واللغة العربية، ص65.

<sup>3</sup> -نسبة إلى "زينيه ديكارت" الفيلسوف الفرنسي (1596-1650) رائد المذهب العقلائي. ينظر ميشال زكرياء، *الأسنوية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية* (الطبعة الثانية؛ بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1986م)، ص19.

<sup>4</sup> -« Infinite use of finite means » Noam Chomsky, aspects of the theory of syntax. (Third paper back printing; U S A: Massachusetts institute of technology, 1980 ), preface.

<sup>5</sup> -Noam Chomsky, *La Linguistique Cartésienne un Chapitre de L'histoire de la Pensée Rationaliste*, traduit de l'anglais par: Nelcya De Lanoe et Dan Sperber, Passim.

<sup>6</sup> -منهم ديكارت (Des Cartes)، كوردموي (Cordemoy)، بوجون (Bougeant G.M.) (المصدر نفسه)

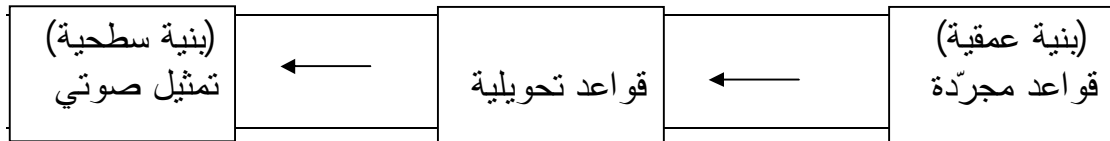
<sup>7</sup> -تشومسكي، *المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخداماتها*، ترجمة محمد فتّيح، ص59.

## 1.7 الكفاية اللغوية و الأداء الكلامي:

يعدّ "تشومسكي" أنّ موضوع علم اللغة هو إنسان متكلم - مُستمع (locuteur-auditeur) مثالي ينتمي إلى بيئة لغوية متجانسة تماما ولديه معرفة جيّدة للغة . فالمتكلم له قدرة على توليد أو إنتاج جُمَل اللغة وفهمها وله معرفة ضمنية بلُغته تمكنه من ذلك . تُسمّى هذه المعرفة الضمنية كفاية (compétence) أمّا استعمال هذه المعرفة في إنتاج و تفهّم جمل اللغة في مختلف السياقات فيسمىّ "بالأداء" الكلامي (performance) فالكفاية إذن هي المخزون الذهني الذي يمتلكه المتكلم، و المتعلق بنظام لغته، و الذي يتحكّم في سلوكه اللغوي المتجسّد في الأداء.<sup>1</sup>

## 2.7 البنية العميقة و البنية السطحية: ( structure profonde/structure de ) (surface)

تكون الكفاية اللغوية في مرحلتها الأولى عبارة عن قواعد مجردة كامنه في ذهن المتكلم، أو بتعبير آخر بنى أساسية معيّنة يمكن إعادة كتابتها بواسطة القواعد التحويلية لاستخلاص بنى متعدّدة. تُسمّى هذه القواعد الأولى المجردة "بنية عميقة" أما التمثيل الصوتي لهذه القواعد أو البنية الظاهرة عبر تتابع الكلام أثناء الأداء فيسمى «بنية سطحية»<sup>2</sup> و يتضح ذلك في المخطط الآتي:



## 3.7 القواعد التوليدية والتحويلية: (- grammaires g énerative transformationnelle)

يهتم «تشومسكي» بالقدرة الإبداعية (Créativité) للغة الإنسانية<sup>3</sup>، وهي القدرة العقلية التي يتمكّن المتكلم بواسطتها من أن ينتج جُمَل و يفهمها

<sup>1</sup>-Chomsky, Aspects of the Theory of Syntax, P4.

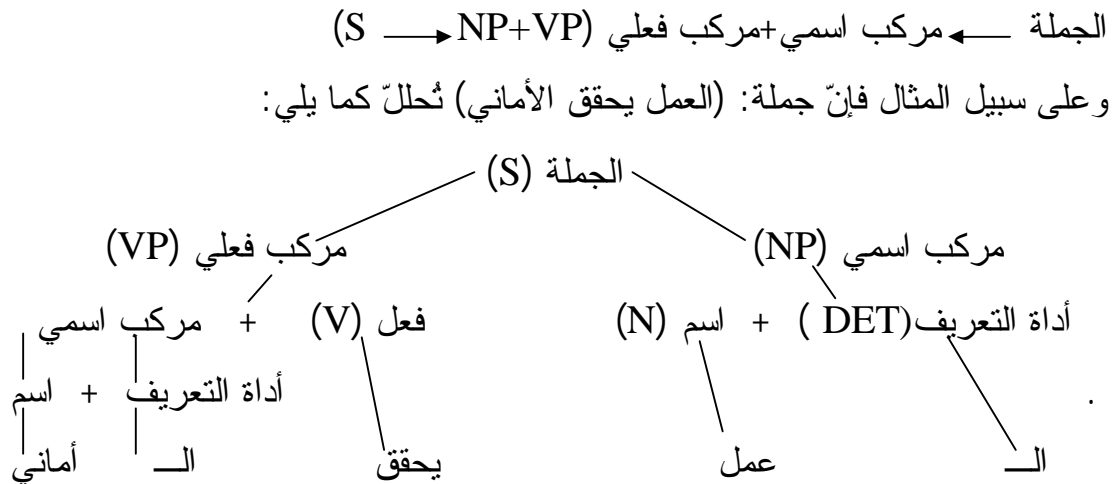
<sup>2</sup>-Ibid, P182.

<sup>3</sup>- ينظر أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات ( الطبعة الأولى؛ دمشق : دار الفكر، 1996)، ص258.

دون أن يكون قد سمعها من قبل. وذلك لأنّ القواعد الأولى تُمكنه من توليد عدد غير محدود من الجُمَل.

إنّ المتكلم يختار الوحدات، و العناصر الفونولوجية التي يستعملها في خطابه وفقاً لعلاقات الارتباط بينها<sup>1</sup>. ففي جملة «هذه الحياة كفاح» على سبيل المثال يكون اختيار كلمة (هذه) من بين الكلمات المتاحة (هَذَا، هَذَان، هُوَآء...) قد استلزم اختيار (الحياة) بدل (العالم) أو (العيش).

و يقدّم تشومسكي في «مظاهر النظرية التركيبية» نموذجاً لتحليل التركيب اللغوي يتمثل في قواعد تركيب أركان الجملة؛ حيث تتركب الجملة من مركب اسمي (N.P)، ومركب فعلي (V.P):<sup>2</sup>



وتُطبّق على قواعد تركيب أركان الجملة إجراءات تحويلية تنتقل بها من المستوى المجرد للبنية العميقة إلى بنى متنوعة في المستوى الظاهر أو التمثيل الصوتي للجملة، وهو ما يعرف بقواعد التحويل (transformation)، و يكون هذا التحويل؛ بتغيير في موقع عناصر الجملة، أو بحذف أحد العناصر، أو بجمع هذه العناصر. و يُمكن التمثيل لهذه التحويلات في اللغة العربية بصيغة البناء للمجهول، حيث تُحوّل الجملة (سمع الناس الأخبار) مثلاً إلى (سُمِعَت الأخبار).

<sup>1</sup> - المرجع السابق . ص 258-59.

<sup>2</sup> - Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, p148.

إنّ أهمّ ما يُستشف من نظرية «تشومسكي» هو محاولته إعطاء بعد تفسيري للبنية اللغوية يعزّز به المنحى الوصفي، و مع أنّه يعتمد التحليل إلى المؤلفات المباشرة الذي انتشر مع المدرسة البنوية الأمريكية ، إلا أنه يربط الوصف البنوي للجملة بالعمليات الذهنية عند المتكلم .وهو يبرز بذلك الجانب الإبداعي في اللغة الإنسانية في محاولته التنقيب عن البنى العقلية الأساسية التي تشكّل نواة التركيب اللغوي .

\*\*\*\*\*

## 8- أهمّ مميزات الدرس اللغوي الحديث :

أ- تقدّم لنا نظريات علم اللغة البنوي على اختلافها نماذج للوصف أو التفسير اللغوي . ومهما اختلفت هذه النظريات في منطلقاتها أو في آلياتها الوصفية أو التفسيرية ، فإنها لا تحيد عن مبدأ اتخاذ البنية اللغوية حيّزا للوصف أو التفسير .

ب- نتج عن التوجّه البنوي في اللسانيات الحديثة نبذ النزعة المعيارية التي ارتبطت بالنعو التقليدي ، حيث دعا اللغويون المحدثون إلى وصف البنية اللغوية في ذاتها ، وعدم إخضاعها إلى مقاييس منطقية أو اجتماعية مسبقة، أو إلى قواعد لغات أخرى وهو ما يعرف خاصة عند لغويي المدرسة البنوية الأمريكية الذين يرون أن "كل لغة لها منطقتها التركيبي الخاص بها ، و أن منهج التحليل المناسب تفرضه طبيعة المادة اللغوية نفسها " <sup>1</sup>

ج- ابتعد الدرس اللغوي الحديث عن التوجّه التاريخي المقارن ، الذي ساد في أوروبا في نهاية القرن الثامن عشر الميلادي حيث كان الاهتمام منصبا على مقارنة اللغات، وإيداء التمايز و العلاقات السلالية بينها. واعتمدت بدل ذلك فكرة « سوسير » القائل باستقلالية البنية عن التاريخ <sup>2</sup>

د- تعتمد جلّ المدارس اللسانية الحديثة المسلمات النظرية التي أقرّها «دي سوسير» كاعتباطية الدليل اللغوي أو الفصل بين التاريخي و الآني. غير أنّ لكلّ مدرسة منطلقا خاصا يميّزها وآليات معيّنة تعتمدها في التحليل.

<sup>1</sup> -حلي خليل،العربية وعلم اللغة البنوي دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث ، ص119.

<sup>2</sup> - V : Jean Piaget, **Le Structuralisme**( Sixième édition ; Paris: Presse universitaire de france, 1974), p65.

هـ- يرجع الفضل إلى لغويي المدرسة الوظيفية في تعزيز الإثجاه البنوي بإعطائه بعدا وظيفيا ، يتمثل في ربط البنية اللغوية بالدور الاتصالي الذي تؤدّيه. كما يرجع الفضل إلى اللغوي الإنجليزي فيرث في ربط الدراسة اللغوية بالسياق الاجتماعي و النفسي للحدث الكلامي .

و- تقدّم المدرسة التوليدية و التحويلية نموذجا تحليليا يقوم مسار التحليل البنوي الوصفي نحو تحليل لساني متكامل. حيث ربطت البنية اللغوية بالبنى العقلية الأساسية المنتجة لها. واتسع بذلك مجال التحليل البنوي ليشمل الوصف و التفسير.

وبهذا فإنّ اتجاهات الدرس البنوي الحديث على اختلاف مدارسها قد سعت جميعها إلى وصف و تفسير موضوعي لنظام اللغة. وقد أنتجت لنا في إطار سعيها إلى هذا الهدف آليات تحليلية لبنى اللغة في مختلف مستوياتها( الصوتية، و التركيبية ، و المعجمية ). هذه النتائج التي ما فتئ المهتمّون بحقل الدراسة اللغوية يبحثون لها عن ميادين للتطبيق في مختلف المجالات المرتبطة بالنشاط اللغوي.



## المبحث الثالث: اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغة .

### 1 - مفهوم التطبيق اللساني :

لا يعرّف أي علم من العلوم النظرية عن أن يكون له مجال إجرائي، أو جوانب تطبيقية ميدانية تستغل فيها معطياته . "قالمهندس الذي يبني جسراً يطبق القوانين التي تثبتها العالم الفيزيائي و العالم الرياضي، كما أن ممارس الطب يستعين بالمعطيات التي يُقيّمها عالم البيولوجيا أو عالم الكيمياء " .<sup>1</sup> و لعلم اللغة الحديث فضاء تطبيقي تُوظف فيه معطياته النظرية و هو ميدان اللسانيات التطبيقية. (la linguistique appliquée) هذا الميدان الذي يشكّل نقطة التقاء بين علم اللسان و علوم أخرى، منها علم النفس، و علم التربية، و الطب . بحيث يتمّ تبادل المعطيات و الإفادة و الاستفادة من الثمار التي يجنيها كل علم من هذه العلوم . ويمثّل عبد الرحمن الحاج صالح لهذا البحث المشترك " بالفائدة العظيمة التي يستمدّها اللساني من مشاركته للأطباء الذين يعالجون أمراض الكلام و ذلك عندما يقومون بالبحث معا عن العلاقات القائمة بين بنى اللسان والاضطرابات التي تعترى هذه البنى عند المصابين بأفات التعبير " .<sup>2</sup>

### 2- مجالات البحث اللساني التطبيقي :

تتعدّد المجالات التي تنهل من معطيات البحث اللساني و تستثمر نتائجه كما أنّ حركيتها تتجه نحو الاتساع، والانفتاح على حقول جديدة للبحث و التطبيق. و لعلّ من أهم هذه المجالات مجال الترجمة و مجال الإتصالات السلوكية و اللاسلوكية و مجال الطب النفسي و الأروطوني و ما يتعلّق به من أمراض النطق و فقدان القدرات اللغوية، و ميدان تعليمية اللغة...

---

<sup>1</sup> -« L'ingénieur qui construit un pont applique les lois établies par le physicien et le mathématicien, de même le praticien de la médecine fait appel aux données établies par le biologiste ou le chimiste. » Charles Bouton, **La Linguistique Appliquée**(2<sup>ème</sup> édition ; France : Imprimerie des presses universitaire, 1979), P. 5.

<sup>2</sup> -« مدخل إلى علم اللسان، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية » مجلة اللسانيات العدد 4 (جامعة الجزائر: معهد العلوم اللسانية والصوتية، 1973-1974م ) ص24.

ولعله من الناجع في هذا البحث تفصيل شرح بعض المجالات ذات الصلة الوثيقة بالتطبيق اللساني ومنها :

## 2. 1 عملية الاكتساب اللغوي:

لقد أضحى البحث في لغة الطفل من حيث خصائصها، وكيفية اكتسابها همًا مشتركًا بين الباحثين في علم اللغة من جهة، والباحثين في علم النفس و علم التربية من جهة أخرى. كما برز الاهتمام بعملية اكتساب اللغة الأم، و اللغات الأجنبية في إطار صياغة نظرية عامة للتعلّم والاكتساب عند الإنسان. وقد أفضى البحث في هذا المنحى إلى مجموعة من النتائج المبدئية من أهمها: <sup>1</sup>

أ- أن الاكتساب اللغوي يتم بنفس الطريقة أو النسق بالنسبة لجميع الأطفال الطبيعيين <sup>2</sup> الذين ينتمون إلى بيئة لغوية واحدة.

ب- يكتسب الطفل لغته بصورة طبيعية عن طريق سماع جملها، وتعرضه إليها محاولًا تكلمها، ولا يحتاج إلى من يعلمه اللغة.

ج- ينطق الطفل ببعض المفردات في نحو السنة الأولى من عمره. ويشرع في تركيب بعض الجمل في منتصف العام الثاني من عمره. وفي سن الرابعة يكون قد اقترب من اكتساب جميع بنى اللغة.

وتعدّ الدراسات الميدانية التي قام بها "جون بياجي" (Jean Piaget) <sup>3</sup> حول الاكتساب اللغوي عند الأطفال همزة وصل هامة بين الدراسات النفسية والدراسات اللغوية. وهي تعكس رؤية جديدة للتطور اللغوي عند الطفل حيث تربطه بالتطور الذهني والمعرفي، خلافاً للرؤى التي تعدّ هذا التطور نتاجاً للتأثير المباشر للوسط التربوي فهو يعتبر أن: "اللغة عند الطفل كما عندنا [البالغون] تعين على إيصال الأفكار." <sup>4</sup>

يذهب "بياجي" إلى أنّ الوظيفة المعرفية تسبق النمو اللغوي، واللغة ليست إلا رمزا للعمليات الفكرية، وهي تتدرج في إطار اكتساب الطفل لقدرة

<sup>1</sup>- ميشال زكرياء، الأسنية التوليدية والتحويلية، ص47.

<sup>2</sup>- الأطفال الذين لا يعانون من أي عارض مرضي حسي أو عصبي يُعيق نموهم اللغوي.

<sup>3</sup>- Jean Piaget, *Le Langage et la Pensée chez L'enfant* ( neuvième edition ; Paris, Neuchâtel : De la chaux et Nistle editions, 1976)

<sup>4</sup>- « Chez l'enfant comme chez nous, Le langage serve a L'individu a communiquer sa pensée » Ibid, p13.

الترميز (Symbolisation) وهو بذلك يُخضع الجانب اللغوي للجانب المعرفي<sup>1</sup>

\* **الاكتساب اللغوي بين التصور السلوكي والتصور العقلاني:**

نجم عن انتشار المذهب السلوكي وتبني المدرسة التوزيعية لمبادئه في دراستها للظاهرة اللغوية طغيان النظرة التي تعتبر اللغة سلسلة مثيرات واستجابات. وانعكس ذلك على ميدان علم النفس السلوكي، حيث اعتُبر اكتساب اللغة شكلا من العادات التي يكوّنها المتكلم نتيجة لمجموعة من المثيرات والاستجابات، والعوامل التعزيزية.

يُعتبر "سكينر" (Skinner) في كتابه "السلوك الكلامي" أن السلوك الكلامي خاضع لقانون "الاشتراط" (conditionnement) بحيث أن وقوع المثير يؤدي إلى وقوع الاستجابة.<sup>2</sup>

وعلى سبيل المثال فإنّ استجابة الطفل لسماع صوت الأم تكون بإحداث صوت مقابل. فإذا ما تمّ تعزيز هذه الاستجابة أو تشجيعها من طرف المحيطين به، فإنّ الطفل سوف يربط هذا النوع من الاستجابة بالمثير السابق الذكر وهذا التعزيز أو التدعيم (renforcement) يتمّ عن طريق التأييد أو تشجيع الوالدين لابنهما عندما يؤدي أصوات لغوية معيّنة في المراحل الأولى من نموّه اللغوي<sup>3</sup>. فعامل التعزيز هو عامل محوري في اكتساب اللغة، وهو الدور المنوط بالبيئة وما توفّره من ظروف الاكتساب والتطور اللغوي.

إنّ إلغاء الجانب الإرادي والذهني عند "سكينر" وجد ردّة فعل نقدية قوية عند أصحاب التوجّه العقلاني؛ بحيث يذهب "تشومسكي" في مراجعته لكتاب "سكينر" "السلوك الكلامي" إلى أن القول بضرورة التعزيز للاكتساب اللغوي أو التعلّم عامة هو قول لا طائل منه لأنّ الإنسان قد يتعلم بدافع رغبة ذاتية وبدون وجود أي تعزيزات أو حوافز<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> - ينظر ميشال زكرياء، قضايا أسننية تطبيقية (الطبعة الأولى؛ بيروت : دار العلم للملايين، 1993م)، ص81.

<sup>2</sup> - Chomsky, A review of B.F Skinner's verbal behavior, In : Jerry-Fodor/Jerrold Katz, **The Structure of Language** (New Jersey :Prentice-hall, Englewood Cliffs, 1964) P. P. 547 FF

<sup>3</sup> - ميشال زكرياء، قضايا أسننية تطبيقية، ص75.

<sup>4</sup> -Chomsky, A review of B.F Skinner's verbal behavior, in : Jerry-Fodor/Jerrold Katz, **The Structure of Language**, PP. 547 FF.

يولي "تشومسكي" أهمية كبيرة للدور الذي تلعبه القدرة التوليدية (capacité générative) عند الطفل في عملية الاكتساب اللغوي<sup>1</sup> فهذه القدرة العقلية الفطرية تمكن الطفل من اكتساب اللغة عن طريق احتكاك شفاف بالمحيط اللغوي، وبدون أن يسمع جميع جمل اللغة فإنه يستوعب الأصول اللغوية، بفضل الخاصية الذهنية الإنسانية المميزة. وتتمثل هذه الأصول في مجموعة من الحالات الأساسية، تتولد عنها حالات نهائية، وفقا لتنظيم من القواعد يحدّد كيفية تركيب الجملة واستعمالها<sup>2</sup>. ولا يلغي "تشومسكي" دور البيئة باعتبارها وسطا ضروريا للاكتساب اللغوي غير أنه يركّز في آرائه على الجانب الفردي الخلاق، ويؤمن الفعالية الذهنية للمتكلم، ويدعو إلى أخذ هذه الفعالية بعين الاعتبار في دراسة الاكتساب اللغوي بمحاولة الكشف عن آلياتها. يقول "تشومسكي": "ولدينا أيضا تنوع كبير من الأدلة المتاحة الخاصة بتنوع الأنظمة المكتسبة. لهذا فإننا في موقع جيّد لنؤكد طبيعة القدرة البيولوجية التي تمثل "ملكة اللغة" (language faculty) الإنسانية، أي لنؤكد المكوّن الفطري للعقل/الدماغ (mind/brain) الذي يتولّد عنه معرفة اللغة إذا ما قدّمت له التجربة اللغوية، أي هذا الذي يُحوّل التجربة إلى نظام من المعرفة"<sup>3</sup>.

إنّ التركيز على الفعالية الفردية و دورها في اكتساب اللغة يجذّ دعما في آراء "لينبرغ"<sup>4</sup> (Eric-Lenneberg) الذي يربط الاكتساب اللغوي بالتطورّ الذهني للإنسان المتكلم. غير أنه يركّز على الجانب البيولوجي فيربط النشاط اللغوي بالفعالية البيولوجية لدى الإنسان، و المتمثلة في عمل الدماغ. ويمكن تلخيص مجمل آرائه فيما يلي:  
أ- ترتبط بداية التكلم عند الأطفال بسنّ معيّنة (ما بين الشهر الثامن عشر و العشرين) و ذلك متعلق بنمو الفرد من الناحية البيولوجية .

ب- الطفل يتعلم اللغة بشكل طبيعي و دون الخضوع لعملية تعليمية.

<sup>1</sup> -Op.cit, P.563.

<sup>2</sup>-ينظر ميشال زكرياء، الأسنوية التوليدية والتحويلية، ص93.

<sup>3</sup>-تشومسكي، المعرفة اللغوية، ترجمة محمد فتّيح، ص45.

<sup>4</sup>-عالم بيولوجي والسني أمريكي له كتاب "الأسس العلمية للغة". ينظر: ميشال زكرياء، قضايا أسنوية تطبيقية، ص85.

ج- العملية اللغوية هي نتاج لعمل الدماغ. و تتشابه مع وظائف الدماغ الأخرى.  
د- إن التطور اللغوي مرتبط بالتطور الذهني عند الفرد<sup>1</sup>

إن الميل إلى إبراز الجانب العقلي، و دور العمليات الذهنية في الاكتساب اللغوي،  
ليدفع إلى القول بأن نظرة اللسانيين قد تجاوزت الاعتبار السلوكي الذي يعدّ السلوك  
الكلامي اكتساباً لمجموعة من العادات بفعل التأثير القوي للبيئة. لتسود النظرة العقلانية  
التي تنظر إلى هذه العملية على أنها استيعاب لمجموعة من قواعد النظام اللغوي ذات  
الصلة بنظام العمل الذهني للمتكلّم، حيث يكون للبيئة دور نسبي.

## 2.2 أمراض اللّغة (pathologies du langage) :

إن مسألة أمراض اللّغة تعدّ نقطة تقاطع لاهتمامات المختصين في الطبّ النفسي،  
و الطبّ العصبي، و علم اللّغة. علماً أنّ توجّه اللسانيين إلى دراسة هذا الجانب ظهر  
مع أبحاث "جاكوبسون" حول "الأفازيا"<sup>2</sup> (aphasie). لقد اهتم "جاكوبسون" بدراسة  
الجوانب الفونولوجية و التركيبية في لغة الطفل ولاحظ أنّ "التحريفات  
(déformation) اللغوية عند الأطفال لها علاقة بالتطور الصوتي للغات الطبيعية."<sup>3</sup>  
كما ربط من جهة أخرى بين بداية اكتساب اللّغة عند الطفل، وبداية الاضطرابات  
الأفازية عند المريض بحيث يرتدّ هذا الأخير إلى الحالة الأولية للاكتساب<sup>4</sup>.

يكون الخلل الذي يحدث في لغة المصاب على مستويات؛ فقد يفقد القدرة على  
تمييز الفونيمات، و يختلّ بذلك تنظيمه الفونولوجي الذي يصبح منقوصاً من بعض  
عناصره. و على سبيل المثال فإن المصاب يصبح غير قادر على التمييز بين الصوتين

<sup>1</sup>-Eric. H.Lenneberg, The capacity for language acquisition, In : Fodor & Katz, **The Structure of Language**, pp.579FF.  
وينظر كذلك: ميشال زكرياء. قضايا السنية تطبيقية، ص85.

<sup>2</sup> - v : Roman Jakobson, **Langage Enfantin et Aphasie** ( Paris : De Seuil,1969)

<sup>3</sup> -« Les déformations que le parler enfantin fait subir a une langue son en correspondance étroite avec l'évolution phonétique de langues naturelles » ibid, p21-22.

<sup>4</sup>-ibid, p108

ر/ و /ل/ و بذلك يزيد الجنس في لغته و يزيد الالتباس في فهم ما يقوله<sup>1</sup> . أو قد يكون الخلل في مستوى الكلمات فيفقد المصاب القدرة على إدراك معانيها و يستعمل بذلك كلمة بدل أخرى رغم أنه قادر على التمييز بين الأصوات.

و قد يفقد المصاب القدرة على بناء الجمل بسبب افتقاده القدرة على استعمال الروابط اللغوية أو الضمائر في مختلف السياقات. و يصير خطابه كما عبّر عنه " جاكوبسون " " تيليغرافيا " ( style télégraphique )<sup>2</sup>. لقد أدى البحث المشترك الذي له صلة بالجوانب النفسية و العصبية و اللغوية إلى التعمق في دراسة العلاقة بين الاضطراب النفسي-العصبي والاضطراب اللغوي، وظهر ما يسمى بالبحث العصب-اللسني (neurolinguistique) الذي يدرس "الارتباطات المتبادلة بين التصنيف التشريحي العيادي، و التصنيف الألسني للحالات المرضية."<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> - قد يقول الطفل: نلوح إلى الدال قاصدا: بها نروح إلى الدار. وهذا ما قد نجده عند المصاب بالأفازيا.

<sup>2</sup> - Roman Jakobson, **Langage Enfantin et Aphasie**, pp.157FF.

<sup>3</sup> -« L'étude des corrélations existant entre la typologie anatomo-Clinique et la typologie linguistiques des aphasies. » Charles Bouton. **La Linguistique Appliquée** .p26.

## المبحث الرابع: مصطلح التركيب بين مختلف المدارس اللسانية.

### 1- مفهوم التركيب:

تتعدد التعريفات الحديثة الساعية إلى تحديد مفهوم التركيب (syntagme) في اللغة، غير أنها تتمحور في معظمها حول فكرة "نظم الكلام" (versification) أو "تأليف العناصر"<sup>1</sup> (composition) أو "نظام الكلمات" (l'ordre des mots)<sup>2</sup>. و يذهب جورج مونان في "قاموس اللسانيات" إلى أن "التركيب - عند سوسير- [أو من منظور لساني حديث] هو تأليف وحدتين أو عدّة وحدات متتابعة في السلسلة الكلامية"<sup>3</sup>. ويُقصد بالوحدة في هذا التعريف العنصر اللغوي الدال أو ما يسمى "المونيم" (monème)<sup>4</sup>، ويتولّى علم التركيب (syntaxe) دراسة نظام هذه الوحدات وترتيبها، والعلاقات الرابطة بينها. وعلى سبيل المثال فإنّ الوحدة الدالة "الجو" تقبل التأليف مع الوحدة "جميل" أما الوحدة الدالة "السماء" فتقبل التأليف مع الوحدة "صافية" في التركيبين "الجو جميل" و "السماء صافية" كما أن ترتيب كل من "الجو" و "السماء" يأتي سابقا لـ "جميل" و"صافية". إنّ ثمة معايير وعلاقات تُراعى في ربط أجزاء الكلام وتأليفها لإقامة المعنى المراد التعبير عنه، وهذه المعايير تختلف من لغة إلى أخرى. وهي حقيقة يلمسها كل من يحاول الترجمة من لغة إلى أخرى إذ لكلّ لغة طريقتها في تأليف الكلام. ويمثّل محمود السعران "لهذه الحقيقة بالتركيب الوصفي فيقول: " نحن في العربية مثلا نأتي بالموصوف أولاً ثم تتبعه الصفة فنقول: "المطر الغزير" ولكن عقلية الرجل الإنجليزي عندما تريد التعبير عن هذه الفكرة لا تتصور إيراد الكلمة الدالة على المطر أولاً، إنّ

<sup>1</sup> محمود السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، ص 205-206.

<sup>2</sup> Véronique Schott Bourget, **Approches de la Linguistique**, ouvrage publié sous la direction de Claude Thomasset ( Paris : éditions Nathan, 1994), P33.

<sup>3</sup> «- Pour saussure, un syntagme est la combinaison, sur la chaîne parlée de deux ou plusieurs unités consécutives » Georges Mounin, **Dictionnaire de la Linguistique** ( 2<sup>ème</sup> édition ; Paris : Quadrige, 1995), P 319.

<sup>4</sup> -"المونيم" (monème) هو الوحدة اللغوية الدنيا (unité minimale) ولها شكل (دال) ومعنى (مدلول) ومثال ذلك في العربية كلمة (ستعلمون) المتكونة من ثلاث وحدات صغرى (س- تعلم- ون). وهي تسمية قريبة في مدلولها من مصطلح: "المورفيم" المستعمل في اللسانيات الأمريكية للإشارة إلى أصغر عنصر له معنى في التعبير اللغوي. يُنظر: Georges Mounin, **Dictionnaire de Linguistique**. p.218. ويُنظر تعريف المورفيم (morphème): Charles .F.Hockett- **A Cours in Modern Linguistics**, p123.

أول ما تتصوره هو الصفة، هو الكلمة الدالة على غزارة المطر فيقول: "the heavy rain"<sup>1</sup>.

كما يرتبط مفهوم التركيب في الدراسة اللسانية الحديثة بدراسة الجملة وعناصرها والعلاقة الناشئة بين وحداتها كعلاقة الإسناد<sup>2</sup> (prédication) وعلى سبيل المثال فإنّ إسناد العمل إلى الرجل في التركيب "الرجل يَعْمَلُ" هو على سبيل الأفراد أما في التركيب "الرجال يعملون" فهو على سبيل الجمع.

إنّ اضطلاع علم التركيب بدراسة العلاقة الناشئة بين الوحدات الدالة في الكلمة الواحدة، أو بين الكلمات في السلسلة الكلامية يميّزه عن فروع الدراسة اللسانية الأخرى كالدراسة الصرفية (morphologie) التي تهتم بالتنوّعات الشكلية لهذه الوحدات<sup>3</sup>، والدراسة الصوتية (phonologie) التي تهتم بـ "الفونيم" (الوحدة الصوتية التمييزية)<sup>4</sup> والدراسة الدلالية التي تبحث في المدلولات أو التصورات أو المعاني انطلاقاً من الكلمات<sup>5</sup>.

وينبغي الإشارة هاهنا إلى أن التمييز بين فروع الدراسة اللسانية المذكورة هو ضرب من التقسيم المنهجي الذي تقتضيه ضرورة البحث العلمي. وهو أمر متداول في أغلب الدراسات اللغوية. غير أنّ هذا التقسيم لا يستلزم الفصل بين هذه الفروع بحيث يكون كما يقول إدوارد سابير: "مقاطع لسانية مستقلة عن بعضها البعض..."<sup>6</sup>. وهي عبارة توحى بمدى التفاعل الحاصل بين فروع الدراسة اللسانية، مما يجعل الفصل بين مباحث التركيب والدلالة والصوت والصرف في الكثير من الأحيان أمراً عسير المنال. وهو أمر متعلق بمنهج الدراسة المتبع إذ أنّ درجة تفاعل هذه الفروع متباينة تباين اتجاهات الدرس اللساني.

<sup>1</sup> - محمود السمران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، ص 205.  
<sup>2</sup> - ينظر المنصف عاشور، التركيب عند ابن المقفع في مقدمات كلية ودمنة: دراسة إحصائية وصفية (الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1982م)، ص 15.

<sup>3</sup> - Morteza Mahmoudian, syntaxe et linéarité. Dans : Jeanne Martinet. **De la Théorie Linguistique a L'enseignement de la Langue** (2<sup>ème</sup> édition ; Presses universitaires de France, 1974) p23.

<sup>4</sup> - محمد رشاد الحمزاوي، المصطلحات اللغوية الحديثة في اللغة العربية: معجم عربي أعجمي، أعجمي عربي، ص 150.

<sup>5</sup> - يُنظر: جورج مونان، مفاتيح الألسنية، ترجمة الطيّب البكوش (تونس: منشورات سعيدان 1994م)، ص 119.

<sup>6</sup> - «... Des Provinces linguistique indépendantes l'une de l'autres » Roman Jakobson, **Essais de Linguistique Générale**, traduit par Nicolas Ruwet, P 161.



## 2- التركيب عند دي سوسير:

لقد سبقت الإشارة إلى أنّ العلامة اللغوية عند دي سوسير تُحيل على دال ومدلول، فالتركيب عنده يتعلّق بتأليف هذه الوحدات الدالة في السلسلة الكلامية وفقا لعلاقات الارتباط والتقابل بينها.

### 1.2 مبدأ خطية الدال (linéarité du signifiant) :

"إنّ الدال باعتباره ذو طبيعة سمعية يحتلّ موقعا معيّنا من الزمن" <sup>1</sup> وهذا ما يمنع توارد دالين في وقت واحد. وهو ما يسميه سوسير مبدأ الخطية الذي يجعل من الدوال اللغوية تتتابع في السلسلة الكلامية. وهذا المبدأ يميّز الدوال اللغوية عن الدوال البصرية (signifiants visuels) <sup>2</sup> التي يمكن فيها توارد دالين في وقت واحد وعلى سبيل المثال فإنّ الدالين "العمل" و"خير" لا يمكن أن يتزامنا في التركيب "العمل خير". أما في الدوال البصرية فيمكن الجمع بين إشارتين للدلالة عن نفس المحتوى كالجمع بين الضوء الأحمر وإشارة قف في تنظيم المرور. وتظهر هذه الخاصية حسب دي سوسير. "بمجرد تمثيلنا [للدوال] عن طريق الكتابة حيث نعوض تتابع الدوال في الزمن بخط الإشارات الكتابية" <sup>3</sup>.

إنّ مبدأ الخطية مع بساطته يعدّ خاصية محوريّة تميّز العلامة اللغوية من جهة، وتوجّه من جهة ثانية الدراسة اللغوية نحو وصف وتحليل الفعاليات الجارية في المستوى الخطّي أو التركيبي.

### 2.2 محور التركيب، محور الإستبدال /axe syntagmatique

**paradigmatique**: إنّ النظام اللغوي في رأي دي سوسير يقوم أساسا على العلاقات الداخلية بين الكلمات، وهذه العلاقات عنده نوعان: علاقات تتمّ في المحور

<sup>1</sup> -« Le Signifiant, etant de nature audive, se déroule dans le temps. » (saussure, **Cours de Linguistique Générale**, P113.)

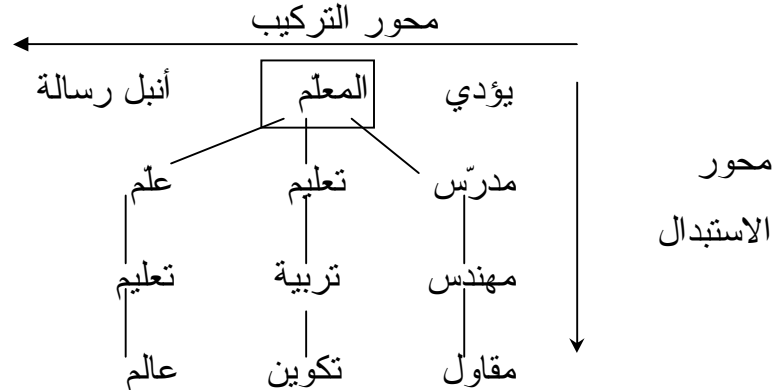
<sup>2</sup>-Ibid, P114.

<sup>3</sup>-« Ce caractère apparaît immédiatement dès qu'on le représente par l'écriture, et qu'on substitue la ligne spatiale des signes graphique a la succession dans le temps. »( Ibid )

الأفقي وهي العلاقات التركيبية أو التعاقبية (rapports syntagmatiques)، وعلاقات تتم في المحور العمودي وهي العلاقات التجميعية (associatif) أو الاستبدالية (substitutif)<sup>1</sup>. ويُقصد بالعلاقات التركيبية تفاعل الكلمات فيما بينها وفقاً لمبدأ التتابع أو الخطية، هذا التفاعل الذي يتم بين كلمتين أو أكثر بحيث تكون كلٌّ منها في علاقة تباين (assimilation) ومثال ذلك تتابع الكلمات ما - أجمل - الحياة في التركيب ما أجمل الحياة.

أما العلاقات الاستبدالية فهي تحدث خارج السلسلة الكلامية ومقرّها ذاكرة المتكلم حيث تتجمع الكلمات التي تربط بينها صلة لغوية ما؛ فكلمة المعلمون مثلاً قد تستحضر كلمات أخرى كـ المهندسون أو المرّضون، وكلمة تربية تستحضر كلمة تعليم أو تكوين...<sup>2</sup>.

ويمكن تمثيل العلاقات التركيبية والاستبدالية في الشكل الآتي:



يرتد "دي سوسير" في حديثه عن التركيب اللغوي إلى ضرب من البساطة التي يعتمد فيها الوصف التشخيصي لعناصر البنية اللغوية، متحرّياً العلاقة المزدوجة التي تنتظمها في البعدين الأفقي والعمودي، وذلك تماشياً مع المبدأ الأساسي لنظريته التي تنجح إلى وصف النظام الداخلي للبنية اللغوية.

<sup>1</sup> - ينظر ترجمة هذه المصطلحات: عيد السلام المسدي، قاموس اللسانيات، الصفحات 102، 243.  
<sup>2</sup> - V : De saussure, Cours de Linguistique Générale, p197.

### 3- التركيب من منظور توزيعي:

يميّز أصحاب الاتجاه التوزيعي (distributionnalisme) بين علم الصرف الذي يتضمّن بناء الكلمات و أقسام الكلمات" وبين علم التركيب الذي "يتضمّن بناء الجمل" <sup>1</sup>، ومن هنا فإنّ دارس التركيب يصبّ انتباهه نحو التآليف اللغوية المتكونة من كلمتين أو أكثر. ويعتمد التوزيعيون طريقة شكلية في التحليل اللغوي تتمثل في:

**3. 1 التقطيع أو التقسيم (segmentation):** الذي يتم من خلاله تحديد المؤلّفات المباشرة (constituants immédiats) للتركيب اللغوي ثم الكشف عن المؤلّفات أو المكوّنات النهائية (constituants terminaux) وهي الوحدات التمييزية الصغرى أو المورفيمات (morphemes) ويمثّل "بلومفيلد" لذلك في معرض حديثه عن التركيب في الفصل الثاني عشر من كتاب اللغة بالجملة الإنجليزية الآتية (Poor Jonh ran away) بمعنى "فرّ جون المسكين" <sup>2</sup> بحيث تحلّل الجملة الى مكونين مباشرين هما:

1- Poor Jonh (جون المسكين)

2- Ran away (فرّ)

ثم يُقسّم كلّ منهما الى مكونين مباشرين بحيث نحصل على أربعة مكوّنات وهي:

Poor+ Joon+Ran+Away

ثم تحلّل كلمة Away الى مكونين نهائيين هما A+Way <sup>3</sup>

وبالموازاة مع ذلك فإنّ جملة عربية مثل: المربون النزهاء يبنون المجتمعات تُحلّل على النحو الآتي:

1- المربون النزهاء + يبنون المجتمعات. (مكونان مباشرين)

2- المربون + النزهاء + يبنون + المجتمعات. (مكونات مباشرة)

3- ال + مربى + ون + ال + نزهاء + ال + مجتمع + ات. (مكونات نهائية)

<sup>1</sup> -« Morphology includes the constructions of words and parts of words, while syntax includes the constructions of phrases. » Loeonard Bloomfield, **Language**, P 207.

<sup>2</sup> -Ibid, P 194.

<sup>3</sup> -- يُنظر: أحمد محمد قنور، مبادئ اللسانيات، ص 249 .

3. 2 التوزيع (la distribution): يسمح التقسيم إلى مكونات مباشرة وإلى مكونات نهائية بمعرفة القسم التوزيعي (classe distributionnelle) الذي تنتمي إليه الوحدة، ويُقصد بالتوزيع احتلال الوحدة اللغوية أو القطعة (segment) لموقع معين بين بقية الوحدات داخل التركيب<sup>1</sup> وعلى سبيل المثال فإنّ الوحدات: كتاب، وطن، عمل، يمكنها أن تقترن ببناء المتكلم في الأقوال:

- كتابي مفيد.

- وطني حر.

- عملي متقن.

وانطلاقاً من ذلك فإنّ كلّ القطع القابلة للاستبدال في نفس الموقع تنتمي إلى نفس القسم التوزيعي<sup>2</sup>. ويمكن تمثيل ذلك كما يلي:



ونحصل هنا على صنف من الوحدات المنتمية إلى نفس القسم التوزيعي وهي: نحن، هي، أنا، هؤلاء، أولئك، الرجل، المرأة....

<sup>1</sup>-v: Morteza Mahmoudian, « Syntaxe et linéarité », dans : Jeanne Martinet, **De la Théorie Linguistique à L'enseignement de la Langue**, p27.

<sup>2</sup>- يُنظر: جورج موانان، مفاتيح الأسنوية، ترجمة الطيّب البكوش، ص114.

إن تحليل الجملة على الطريقة التوزيعية ينطلق من تجزئة الجملة إلى مكوناتها المولية ثم التدرج في تجزئة هذه المكونات إلى أجزاء أصغر حتى الوصول إلى أجزاء غير قابلة للتجزئة. و ينتهي إلى ضبط الأقسام التوزيعية لهذه الأجزاء الصغرى. فهو تحليل هيكلية تصنيفي يعمد إلى رسم هيكل تفصيلي للتركيب اللغوي انطلاقاً من مؤلفاته الكبرى إلى مؤلفاته الصغرى.

ويعين هذا التدرج في التقسيم على إبراز الأقسام الرئيسية للتركيب اللغوي كمرحلة أولى لدراسته، وعلى سبيل المثال فإن جملة : العلم النافع غاية كل مجتهد تقسم في المرحلة الأولى إلى :

1- العلم النافع.

2- غاية كل مجتهد.

و لعل ذلك يدفع إلى التساؤل عن الأساس الذي يعتمده التوزيعيون للربط بين أجزاء هذه التقسيمات الأولية إذا كان من الشائع أنهم يلغون المعنى من اعتباراتهم. والواقع أن التوزيعيين كما يرى جورج موان " يستعينون دائماً بمعرفتهم معنى الوحدات لتنظيمها في أقسام ..."<sup>1</sup>.

لقد ظهرت عروض مختلفة تتبع المنوال التوزيعي في تمثيل مكونات التركيب اللغوي و من أشهرها طريقة صندوق هوكيت<sup>2</sup> (boite de Hockett) التي تعتمد التدرج في تجزئة مكونات الجملة و نمثل لذلك فيما يلي:

↑	الـ	تلميذ	الـ	مجتهد	يقاب	أوراق	الـ	كتاب
	التلميذ المجتهد		يقلب أوراق الكتاب					
	التلميذ المجتهد يقلب أوراق الكتاب							

فهذه الجملة (phrase) قسّمت إلى مؤلفين مباشرين :

الأول : التلميذ المجتهد ، وهو تركيب اسمي ( syntagme nominal )

و الثاني : يقلب أوراق الكتاب ، وهو تركيب فعلي ( syntagme verbal ) .

<sup>1</sup>- المرجع السابق .

<sup>2</sup> - Charles. F.Hockett, A Cours of Modern Linguistics, P151.

أما المؤلفات النهائية فهي كالآتي:

الـ ( ) و هي أداة (article).

تلميذ (اسم) (nom).

الـ / مجتهد (صفة) (adjectif).

يقلب (فعل) (verbe).

الـ / كتاب (اسم) (nom) <sup>1</sup>.

لقد وجد التحليل الهيكلي الذي انتهجه التوزيعيون صدى كبيراً عند من وليهم من اللسانيين الذين وجدوا فيه معتمداً لإقامة نظرية وصفية حديثة. و من بين هؤلاء لسانيو المدرسة التوليدية الذين اعتمدوا طريقة التحليل بواسطة المؤلفات المباشرة.

#### 4 - التركيب من منظور شكلي : (formel)

خلافاً للتوزيعيين الذين يتلافون اعتبار المعنى (sens) في دراستهم، فإن "هيلمسلاف" يتجه نحو دراسة العلامة اللغوية ببعديها التعبيري و المضموني. غير أنه يصرّ على الطابع الشكلي للدراسة اللسانية. فهو ينطلق من بديهية أن اللغة هي نظام من العلامات (système de signes) وأن "العلامة - و التي تقابل اللاعلامة - هي حاملة لمعنى" <sup>2</sup>.

أما التحليل الشكلي الصارم الذي يقترحه هيلمسلاف فهو النظر في علاقة العلامة اللغوية ببقية العلامات داخل التركيب <sup>3</sup> و بتعبير رياضي فمهما كان العنصران (ا) و(ب) فإنه يجب البحث في العلاقة (ا ← ب) و (ب ← ا) وهو تحليل يتجاوز مجرد التقطيع أو التجزيء إلى البحث في الصلة المتبادلة بين الأجزاء و العناصر <sup>4</sup>. و يميّز هيلمسلاف بين ثلاثة أنواع من العلاقات الرابطة بين أجزاء التركيب اللغوي: <sup>5</sup>.

<sup>1</sup> - ينظر أحمد محمد قنور، مبادئ اللسانيات، ص 203. حيث أورد المثال الأصلي باللغة الفرنسية Le petit chat noir mangeait un poisson (المرجع نفسه، ص 202)

<sup>2</sup> - « S'opposant a un non-signe, « Un Signe . » et porteur d'une signification. » Louis Hjelmslave, **Prolégomènes a une Théorie du Langage**, traduit par : Una Canger( Paris : les éditions de minuit, 1971), P60

<sup>3</sup> - Ibid, P33

<sup>4</sup> - Louis Hjelmslave, **Prolégomènes a une Théorie du Langage**, P36.

<sup>5</sup> - Ibid, P38.

أ- **التعاضل** <sup>1</sup>(interdependance) : وهو التبعية المتبادلة بين عنصرين في التركيب بحيث أن وجود (أ) يستلزم وجود (ب) و العكس صحيح . ومثال ذلك العلاقة بين المسند و المسند إليه.

ب- **التحديد** (détermination) : و هو الاستلزام الأحادي الجانب بحيث أن وجود العنصر (أ) يستلزم وجود العنصر (ب) و ليس العكس. و يمكن التمثيل لذلك بنظام السوابق و اللواحق في اللغة اللاتينية بحيث أن وجود السابق أو اللاحق مثلا يفترض وجود الجذر<sup>2</sup> كما يمكن التمثيل لذلك في قواعد اللغة العربية بالعلاقة بين الفعل المتعدي و المفعول به بحيث أن وجود الأول يستلزم وجود الثاني.

ج- **التمايز** (constellation): حيث لا يفترض وجود أحد العنصرين (أ) أو (ب) و جود الآخر بالرغم من كونهما متآلفين داخل التركيب. و يمكن التمثيل لذلك في العربية بالعلاقة بين الصفة و الموصوف حيث أن وجود الصفة ليس بالضرورة التركيبية و إنما توجد لإضفاء زيادة معنوية<sup>3</sup>.

إن طريقة هيلمسلاف في تحليله للتركيب تتعدى البحث في الارتباط الدلالي بين أجزائه، إلى محاولة البحث عن علاقات شكلية منطقية لها قابلية الوصف الموضوعي.

## 5 - التركيب عند الوظيفيين:

يتمّ بحث التركيب عند الوظيفيين في مستوى التقطيع الأول ( première articulation ) بحيث تحلل العبارة اللغوية إلى "متوالية من الوحدات الصوتية، لكل منها صورة صوتية ومعنى"<sup>4</sup> وهي لا تقبل التحليل إلى وحدات أدنى منها. فوحدات التقطيع الأول هي الكلمات أو الألفاظ التي تحمل معنى و مضمونا فجملة: "عدنا إلى وطننا" تحلل إلى وحداتها الدنيا على الشكل الآتي:

<sup>1</sup>- ينظر ترجمة هذه المصطلحات في قاموس اللسانيات للمسدي.

<sup>2</sup>- في كلمة (Durable) بمعنى مستديم فإن وجود اللاحق (Able) يستلزم وجود (Dur) و ليس العكس صحيحا. ينظر:

Morteza Mahmoudian, « Syntaxe Et Linéarité », dans : Jeanne Martinet, **De la Théorie Linguistique a L'enseignement de la Langue**, P33.

<sup>3</sup>-Ibid.

<sup>4</sup>- أندري مارتيني ، مبادئ في اللسانيات العامة، ترجمة: سعدي زبير، ص 18 .

5. 1 أنواع الوحدات التركيبية: إنّ اعتبار الوظيفيين لمدلول الألفاظ جعلهم يصنّفوها بحسب دلالتها فاللفظة ( le Monème ) باعتبارها الوحدة الدنيا للتقطيع الأوّل والقابلة للاستبدال بوحدة أخرى في المستوى العمودي لها عدّة أنواع:<sup>1</sup>

#### أ - اللفظة الممتزجة: ( monème amalgame )

وهي اللفظة الواحدة التي تنطوي على أكثر من مدلول واحد فلفظة ( كاتب ) مثلا تدل على معنى الكتابة، وعلى القائم بهذا العمل كما تدلّ على معنى الأفراد. ولا يمكن تمييز الرمز اللفظي الدال على كل معنى من هذه المعاني كما هو متاح بالنسبة لبعض الصيغ مثلا الجمع السالم ففي كلمة مهندسون يمكن التمييز بين لفظة (مهندس) الدالة على القائم بالفعل و(ون) الدالة على الجمع.

#### ب - اللفظة المفروقة: ( monème discontinue )

وهي اتحاد لفظين أو أكثر يوجدان في نقطتين منفصلتين في السلسلة الكلامية في الدلالة على نفس المعنى. وعلى سبيل المثال فإنّ معنى الجمع في الجملة: (المسافرون يحملون أغراضهم) تدلّ عليه ثلاث لفظات هي (ون) في المسافرون (ون) في يحملون (هم) في أغراضهم.

#### ج - اللفظة المشتركة ( syncretisme )

وهي عبارة عن لفظة واحدة تتضمن مدلولين أو أكثر في الوقت ذاته غير أنّه يمكن تحديد المدلول الذي تختص به خلال السياق الذي ترد فيه ومثال ذلك صيغة الفعل المضارع "تكتبان التي تشترك في الدلالة على : المثنى المخاطب بنوعيه المذكّر والمؤنث، وعلى المثنى الغائب المؤنث.

<sup>1</sup> - المرجع السابق ، ص104 وما بعدها. وينظر كذلك: سليم بابا عمر وباني عميري ، اللسانيات العامة الميسرة: علم التركيب (الجزائر: مطبوعات أنوار، 1990م) ، ص74 وما بعدها.



أنتما (مذكر)  
 أنتما (مؤنث)  
 هما (مؤنث)

تكتبان

#### د - اللَّفْظَةُ الْعَدَمِيَّةُ: (أو اللَّفْظَةُ الصَّفْرُ) ( monème zéro )

ويُقصد بذلك وجود دلالة معينة بدون وجود علامة شكلية تدلّ عليها ومثال ذلك في العربية التقابل بين المذكر والمؤنث. فالعلامة الشكلية للتأنيث في الأفعال والأسماء هي تاء التأنيث غير أنّه لا توجد علامة تقابلها للتذكير. ففي كلمة: (كتبت) و(كاتبة) اللَّفْظَةُ الدالّة على التأنيث هي التاء، أمّا في: (كتب) و(كاتب) فإنّ اللَّفْظَةُ الدالّة على التذكير منعدمة.

#### هـ - الصيغة الاتحادية: (synthème)

وهي وحدة يمكن تحليلها شكليا ومعنويا إلى وحدتين أو أكثر، غير أنها تتحد للدلالة كمفردة واحدة، وترتبط مع بقية أجزاء التركيب على هذا الأساس. ومثال ذلك في العربية التركيب الوصفي أو الإضافي أو الصيغ الجامدة فالصيغ الاتحادية: صنعة اليد، العلم النافع، بئس ما. تؤدّي الدور الدلالي والتركيبى للمفردة الواحدة في الجمل:

صنعة اليد نخر.

العلم النافع كنز.

بئس ما يجمعون.

#### 5. 2 العلاقات التركيبية:

يقسم "مارتيني" الوحدات من حيث علاقتها التركيبية ببقية أجزاء الخطاب إلى أنواع منها: اللَّفْظَةُ الْمَسْتَقْلَةُ، اللَّفْظَةُ الْوُضُوفِيَّةُ، وَاللَّفْظَةُ الْمَقْبِدَةُ بِالْمَوْقِعِ.<sup>1</sup>

#### أ - اللَّفْظَةُ الْمَسْتَقْلَةُ: ( monème autonome )

<sup>1</sup> - ينظر مارتيني ، مبادئ في اللسانيات العامة، ص 99. و سليم بابا عمر وباني عميري، اللسانيات العامة الميسرة : علم التركيب، ص 80 وما بعدها.

وهي الكلمة التي تظهر في مواقع مختلفة دون تغيير أساس الخطاب. ومن أمثلتها كلمة (أمس) في المثال الأصلي الذي أورده "مارتيني"<sup>1</sup>. وهي لفظات تتضمن علاقة ذاتية ببقية أجزاء القول ولا تحتاج إلى لفظة تحدد وظيفتها. وعلى سبيل المثال فإن كلمة غدا يمكن تغيير موقعها في التركيب دون التأثير على معنى الخطاب:

غدا موعد إجراء الامتحان.  
موعد إجراء الامتحان غدا.

### ب- اللفظة الوظيفية: ( monème fonctionnel )<sup>2</sup>

تتحدد علاقة بعض الوحدات بالسياق بإضافة لفظات خاصة تسمى الألفاظ الوظيفية، التي لا تستقل بوظيفة في ذاتها؛ إنما تؤدي دوراً في تحديد وظائف الوحدات الأخرى. ومثال ذلك حروف الجر في العربية التي تتحدد بموجبها علاقة الأسماء المجرورة ببقية الخطاب. فإذا قلنا: ذهب الشاب إلى النادي. فإن وظيفة الوحدة (النادي) محدّدة بواسطة اللفظة الوظيفية : ( إلى ).

### ج- اللفظة المقيدة بالموقع: ( monème dépendant )<sup>3</sup>

ترتبط وظيفة بعض الألفاظ بموقعها بالنسبة إلى وحدات أخرى داخل التركيب. فوظيفة الصفة مثلا محددة بموقعها بعد الموصوف، ووظيفة المضاف إليه محددة بموقعه بعد المضاف، ففي المثال:

(1) قرأت كتابا مفيداً.

(2) قرأت كتاب اللغة.

ترتبط وظيفة "مفيداً" بكلمة "كتابا" في (1) وترتبط كلمة "اللغة" بموقعها بالنسبة للمضاف "كتاب" في (2).

وقد يكون للموقع دور أساسي لتمييز وظيفة الوحدة كما هو الحال بالنسبة لوظيفة الفاعلية أو المفعولية في الجملة:

<sup>1</sup> - المثال " بالأمس كان قد جرى حفل في القرية" ( Hier il y avait fête au village ) ( مارتيني، مبادئ في اللسانيات العامة، ص 100.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص 101.

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص 100.

تتمّي أذهاننا أعمالنا.

بحيث تتحدّد وظيفة الفاعلية للوحدة "أذهاننا" بموقعها بعد الفعل.

#### د - الإسناد:

يولي "مارتيني" اهتماما خاصا بنوع معين من التراكيب هو التركيب الإسنادي<sup>1</sup> (syntagme prédicatif) وهو أدنى تركيب يقوم عليه القول (énoncé minimal). وينطلق اللساني الوظيفي في دراسته للغة من الخليّة الأساسية بالبحث عن طرفي الإسناد: المُسند (prédictat) و المُسند إليه (sujet). وعلى سبيل المثال فالتركيب: (الجو معتدل) هو تركيب إسنادي في العبارة (الجو معتدل هذا اليوم)، و المُسند إليه هو: (الجو) أمّا المُسند فهو: (معتدل).

ومن هذا المنطلق تعرّف الجملة بأنّها: "القول الذي ترتبط فيه جميع العناصر بمُخبر فريد، أو عدّة مخبرات معطوفة".<sup>2</sup> فالجملة متعلّقة بالعملية الإسنادية، و المُسند أو المخبر يُمكننا من تحديد هذه الجملة باعتباره عنصرا مركزيا فيها. وعلى سبيل المثال فإنّ التركيب:

خرج الشباب المتعطشون للمغامرة في نزهة.

هو جملة تتعلّق جميع عناصرها بالمسند (خرج) أمّا نواتها الإسنادية فهي (خرج الشباب). ومن هنا فإنّ العناصر التي تمثّل طرفا أساسيا في عملية الإسناد تعدّ وظائف أساسية<sup>3</sup> (fonction principale) بحيث يفسد التركيب في غيابها ولا يمكن تأليف القول بدونها. أمّا ما عداها من العناصر فوظيفته غير أساسية بل هي متممة للمسند والمسند إليه بحيث تحدّده أو تخصّصه. ومن ذلك وظيفة المفعول به أو النعت أو الحال أو التمييز... وتتقسم الوظائف غير الأساسية بدورها إلى وظائف أولية (fonctions primaires)<sup>4</sup> مرتبطة مباشرة بالمسند كالمفعول به أو الحال، ووظائف غير أولية (fonctions non primaires) غير متعلّقة مباشرة بالمسند، وإنّما تتعلّق بعناصر

<sup>1</sup> - أندري مارتيني، مبادئ اللسانيات العامة، ص 113 - 114 .

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص 118 .

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص 114 .

<sup>4</sup> - المرجع نفسه، ص 107 .

ذات وظيفة غير أساسية، كالصفة المتعلقة بالمفعول به أو المضاف إليه المتعلق بالمفعول به. و في المثال الآتي إيضاح لهذه المسألة:

قرأ الطالب كتاب القصص الجديد بشغفٍ

فالمفعول به (كتاب) والحال ( بشغفٍ) يؤديان وظيفة أولية متعلقة بالمسند (قرأ)، أما المضاف إليه (القصص) والصفة (الجديد) فوظيفتهما غير أساسية لأنهما تتعلقان بالمفعول به.

هـ- القرائن<sup>1</sup> :

تختلف القرينة ( l'indice ) عن اللفظة الوظيفية في أنها لا تحدّد وظيفة لفظات أخرى داخل التركيب بل يتمثل دورها في تخصيص لفظة ما وإعطائها مدلولاً خاصاً كالتعريف والتكثير، أو الوصف. وعلى سبيل المثال فإن أداة التعريف (الـ) في كلمة (الطالب) تخصّصها داخل التركيب. (جاء الطالب المجتهد).

**والملاحظ** من خلال استطلاع هذه المصطلحات الوظيفية المتعلقة بالمسائل التركيبية أن فيها سعياً إلى وصف ظواهر التركيب اللغوي انطلاقاً من الأشكال و البنى المتجلية دون إهمال ما ينطوي تحت هذه التجليات من انعكاسات على المستوى الدلالي والتبليغي.

## 6- التركيب من منظور توليدي تحويلي:

يتكون النظام اللغوي حسب رأي تشومسكي من مجموعة العناصر التي تتألف فيما بينها لتشكّل سلسلة، ومن مجموعة العلاقات الملائمة التي تربط هذه العناصر بعضها ببعض<sup>2</sup>. وفي المستوى التركيبي يُعدّ تحليل الجملة اللغوية إلى مؤلفاتها المباشرة ثم بيان القاعدة التي تنتظم تألفها وتحكم إنتاجها هدفاً يسعى إليه النحو التوليدي.

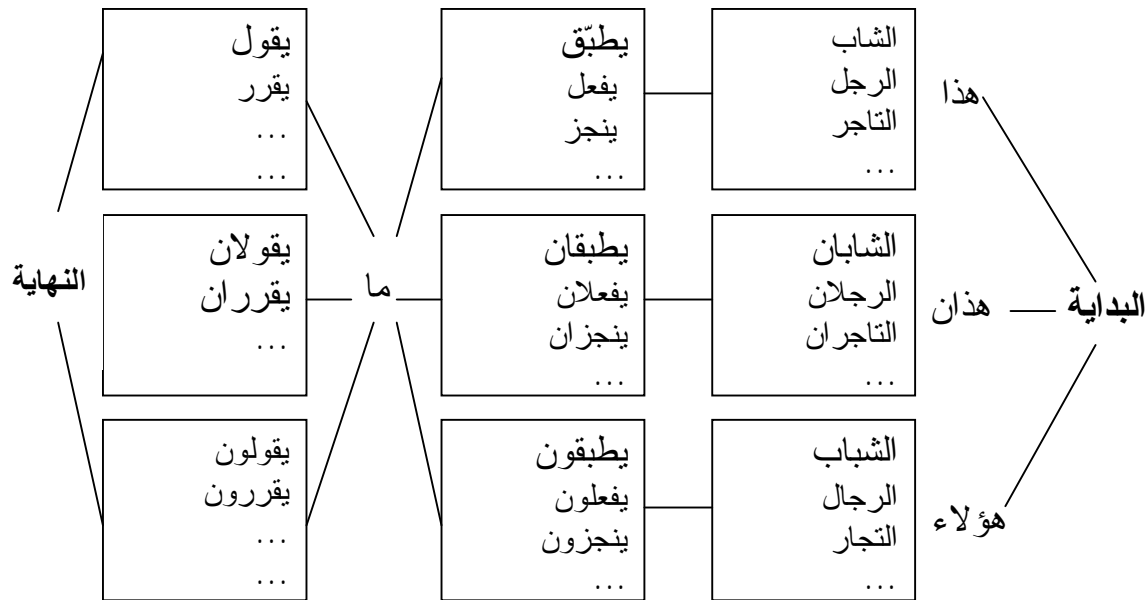
<sup>1</sup> - أندري مارتيني ، مبادئ اللسانيات العامة ، ص108.

<sup>2</sup> - نعوم تشومسكي، المعرفة اللغوية: طبيعتها أصولها واستخداماتها، ترجمة محمد فنيح، ص110.

## 1.6 جهاز توليد اللغة:

إن عملية إنتاج الجملة تنطلق أساساً من افتراض مفاده أن الكلمات تتوالى في السلسلة الكلامية، وفقاً لعلاقة الارتباط التي تسمح بتألف كل كلمة بما يسبقها من عناصر. ويحكم هذا التعاقب مبدأ الاختيار الذي يبني عليه إنشاء العبارات. ويكون هذا التعاقب في العربية من اليمين إلى اليسار وفي لغة أخرى كالإنجليزية عكس ذلك<sup>1</sup>. وعلى سبيل المثال فإن إنشاء الجملة العربية الآتية: " الرجل الشريف يفي بوعده" يخضع لمجموعة الإختيارات الآتية: " إختيار (الـ) يتيح إختيار (رجل، رجلان، رجال)، إختيار (الرجل) يفرض إختيار الشريف من بين (الشريفان، الشرفاء)، وإختيار (الشريف) يفرض إختيار (يفي) من بين صيغ أخرى (يفيان، يفون). ويمكننا تمثيل جهاز التوليد اللغوي بالمخطط الآتي<sup>2</sup>:

بحيث تكون بداية الجملة من اليمين وتتخللها سلسلة الإختيارات المتاحة والقابلة للإثراء والمتجهة نحو نقطة نهايتها في اليسار.



<sup>1</sup> \_ ينظر: عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث: بحث في المنهج (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية)، ص 128  
<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص 131 .

ويمكن إثراء كلّ سلسلة متألّفة بمركبات إضافية لبيان الوصف، أو الحال، أو المكان، أو الزمان، أو غيرها. نحو: هذا الشاب (الشجاع) يفعل ما يقوله (على أكمل وجه).

## 6. 2 قواعد تركيب أركان الجملة:

لقد اعتمد تشومسكي تحليل الجملة إلى مؤلفاتها المباشرة وهي الطريقة التي عُرِفَت عند التوزيعيين. غير أن وجه التجديد في النموذج التوليدي هو السعي إلى تجريد هذه المكونات من خلال تقديم بدائل مجردة لمكونات التركيب اللغوي، وتتميز هذه البدائل بكونها قابلة للتطبيق على لغات مختلفة<sup>1</sup>. فقواعد تركيب أركان الجملة هي عبارة عن إعادة كتابة للأجزاء المؤلفة للجملة، أو تعويضها برمز مواز لها<sup>2</sup>. ويمكن تمثيل ذلك بالجملة الآتية: الحرّ ينجز وعده .

التحليل الأول: الحرّ ينجز وعده ← جملة  
التحليل الثاني:

الحرّ ← مركب اسمي (NP).  
ينجز الوعد ← مركب فعلي (VP).  
التحليل الثالث:

الـ ← أداة التعريف.  
حر ← اسم  
ينجز ← فعل  
الـ ← أداة تعريف  
وعد ← اسم

والملاحظ أنّ الجملة قد احتوت على مركبين: مركب اسمي+مركب فعلي، وقد احتوى المركب الاسمي بدوره على: أداة تعريف+اسم، بينما احتوى المركب الفعلي على: فعل+مركب اسمي.

<sup>1</sup>-ينظر أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص 260.

<sup>2</sup>-V: Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, P 65.

وينطوي ضمن مقولة المركب الاسمي تركيب المضاف والمضاف إليه، والمنعوت والنعت، وشبه المضاف وتراكيب أخرى تقوم مقام الركن الاسمي في الجملة<sup>1</sup>. وذلك نحو: صاحب الحق يفلح، العامل الموهوب يُبدع، احترم الفاضل خلقه

إن تشوسكي من خلال اعتماد قواعد الارتباط وقواعد تركيب أركان الجملة يقترح النظام الذي تتوكد وفقهُ جمل اللغة، غير أنّ هذه القواعد لا تمنع توليد جمل غير مقبولة نحو: شرب الحليبُ الوالد. بحيث يُستعان في هذه الحالة بالتفسير الدلالي لرفض مثل هذه الجملة<sup>2</sup>. ومن هنا جاء الاهتمام بالجانب الدلالي وذلك من خلال ربط المكونات الأساسية بسماتها المعنوية:

فكلمة الولد مثلا تحل كما يلي: سم/ محسوس/ معدود/ حي/ بشري.....

بينما كلمة الحليب تحل كما يلي: اسم/ محسوس/ جماد..... وبذلك فإن هذه القواعد تمنع إنتاج الجملة المذكورة سابقا بواسطة تحليل الكلمات إلى السمات المكونة لها كما يلي:

المورفيرم " الحليب " يحتوي على سمة [ - متحرك ].

المورفيرم " الولد " يحتوي على سمة [ + متحرك ]

الفعل شرب يتطلب فاعلا يحتوي على سمة [ + متحرك ] وبذلك لا يقبل فاعلا يحمل سمة [ - متحرك ].

### 6.3 القواعد التحويلية:

إن الجمل التي ينتجها النسق القواعدي التوليدي هي محدودة إذا ما قيست بما تتيحه الأنساق المتعددة للتركيب اللغوي، وهو ما يستلزم ضرورة توسيع هذه القواعد لتشمل كل ما يمكن أن يتولد من جمل اللغة بواسطة ما يسمى بالقواعد التحويلية.

<sup>1</sup>-ينظر ميشال زكريا، قضايا أسنوية تطبيقية: دراسة لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية ( ط 1؛ بيروت : دار العلم للملايين، 1993م)، ص 118 وما بعدها.

<sup>2</sup>-ينظر ميشال زكريا، مباحث في النظرية الاسنوية وتعليم اللغة، ص 112.

تُستعمل في الطريقة التحويلية نفس الرموز المشار إليها في قواعد تركيب أركان الجملة، كالمركب الاسمي والمركب الفعلي، وركن الإسناد، وركن التكملة<sup>1</sup>. غير أنها تجعلها أكثر استيعاباً لتراكيب اللغة. وبتعبير آخر فإن القواعد التحويلية هي الصيغة الموسعة لقواعد تركيب أركان الجملة. ومن بين هذه الإجراءات التحويلية التي تطرأ على التركيب اللغوي<sup>2</sup>:

أ – الإبدال (*remplacement*): أي نقل موقع الركن الكلامي إلى موقع ركن آخر كما يلي: أ+ب ← ب+أ وذلك نحو:

ثنال الأمانى بالعمل ← بالعمل ثنال الأمانى.

ب – التوسيع (*expansion*): وهو إثراء أو توسيع ركن من أركان الجملة كما يلي:

أ+ب ← أ+ب<sup>2</sup> حيث ب<sup>2</sup> هي توسيع ب وذلك نحو: سمعت خبراً

سمعت خبراً سفر زيد.

ج – الحذف (*annulation*): ويتم فيه حذف أحد عناصر البنية العميقة للجملة بحيث لا يظهر في التمثيل السطحي الفونولوجي، وذلك على الشكل الآتي:

أ+ب ← ب (أ ← 0) ومثال ذلك حالة البناء المجهول حيث يحذف المركب الاسمي الذي يمثل الفاعل نحو: قرأ الطفل الكتاب ← قرأ الكتاب.

د – قواعد الاختصار (*réduction*) أي ضم مجموعة من العناصر في عنصر واحد على الشكل الآتي: أ+ب ← ج ومثال ذلك أن الجملة: الطلاب مجتهدون تولد عن بنية عميقة هي: عمر وزيد وعلي مجتهدون.

هـ – قواعد إعادة الترتيب (*permutation*) ويتمثل ذلك في تقديم أو تأخير عناصر الجملة، كتقديم المفعول به على الفاعل، أو الخبر على المبتدأ في اللغة العربية. نحو: أكرمت أخاك ← هلا أخاك أكرمت.

الصادق أفضل الأصحاب ← أفضل الأصحاب الصادق.

<sup>1</sup>-يمثل ركن الإسناد المكونات التي تعد طرفاً أساسياً في الجملة (المركب الاسمي + المركب الفعلي) ويمثل ركن التكملة المؤلفات التي لا تمثل طرفاً أساسياً في الإسناد. ينظر ميشال زكريا، الأسنوية التوليدية و التحويلية، ص 162.

<sup>2</sup>-المرجع نفسه ص 154، و ينظر كذلك: Zellig. S.Harris, *Note du Cours de Syntaxe*, traduit de l'anglais par Maurice Gross, travaux linguistiques dirigée par Nicolas Ruwet (Paris: les éditions du seuil, 1976),passim.



- ويمكن حوصلة الإجراءات التوليدية التحويلية المتخذة في تحليل تركيب البنية اللغوية في النقاط الآتية:
- اعتماد تحليل البنية اللغوية إلى مؤلفاتها المباشرة، ومؤلفاتها النهائية، وهو الإجراء المتبع من قبل عند "البومفيلديين"، مع محاولة ضبط الاصطلاحات النحوية لهذه المكونات.
  - النظر في أجزاء التركيب اللغوي بالاعتماد على قابلية تألف كل جزء مع ما يليه من الأجزاء.
  - اعتماد مفهوم الإسناد لتمييز المركبات الأساسية من المركبات التكميلية في البنية اللغوية.
  - النظر في التنوعات التركيبية التي تتيحها البنية اللغوية من خلال دعم قواعد التوليد بإجراءات تحويلية تبرز هذا التنوع، وتفتح المجال على الاختيارات البنوية المتعددة.

# الفصل الثاني

## الدراسة التطبيقية في كتاب قواعد السنة

### السابعة من التعليم الأساسي .

1/ عرض الكتاب وتحليل الطريقة التعليمية اللغوية

المنتجة.

2/ دراسة التحليل النحوي في الكتاب الأول (التركيب

الفعلي).

3/ دراسة التحليل النحوي في الكتاب الأول (التركيب

الاسمي).

4/ دراسة التحليل النحوي في الكتاب الأول (المتعمات)

## المبحث الأول: عرض الكتاب وتحليل الطريقة التعليمية اللغوية المتبعة .

### 1 - التعريف بالكتاب:

لعل من الضروري قبل تقديم الكتاب المدروس إعطاء فكرة عن الأطوار و السنوات التي يمر بها التلميذ الجزائري في نظام التعليم الأساسي المتبع منذ سنة 1980 بحيث يشمل في مجمله تسع سنوات تنفرع إلى ثلاثة أطوار نوضحها في الشكل الآتي :

المدرسة الأساسية الجزائرية<sup>1</sup>

الأطوار	السنوات			امتحان نهائية الطور
الطور الأول	1 أساسي	2 أساسي	3 أساسي	/
الطور الثاني	4 أساسي	5 أساسي	6 أساسي	/
الطور الثالث	7 أساسي	8 أساسي	9 أساسي	شهادة التعليم الأساسي

وكتاب "قواعد اللغة العربية للسنة السابعة أساسي"-وكما جاء في تقديم مفتش التربية و التكوين "موهوب حروش"<sup>2</sup> - هو كتاب موجه لتلامذة وأساتذة السنة السابعة من التعليم الأساسي، وهي مرحلة هامة باعتبارها بداية الطور الثالث من الدراسة الأساسية.

<sup>1</sup> - ينظر ب. دمجري ، الدليل في التشريع المدرسي: للتعليم التحضيري الأساسي و الثانوي (الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية)، ص 45.

<sup>2</sup>-ينظر مدونة البحث ( I ) بكتاب قواعد اللغة العربية للسنة السابعة أساسي، المعهد التربوي الوطني (الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 1994-1995م ) ص3 و ما بعدها.

يقع الكتاب في 192 صفحة من الحجم المتوسط ( 22x14.5 سم) من تأليف "عبد الرحمن كابويا" و " عبد اللاوي محمد الطيب" و تحت إشراف "موهوب حروش" وقد صدر عن المعهد التربوي الوطني بالجزائر .  
ويمكن تمييز ثلاثة أقسام رئيسة في هذا الكتاب :

**القسم الأول :** عبارة عن تقديم للسيد : مفتش التربية و التكوين ، يقع في ثلاث (03) صفحات تتضمن تعريفا موجزا بالكتاب و ببعض ما يرمي إليه واضعوه من أهداف تربوية و تعليمية، كما يشير إلى "المنهجية المقترحة من أجل تحقيق تلك الأهداف"<sup>1</sup> .

**القسم الثاني :** و يتضمن المواضيع المقررة و عددها خمسة و عشرون (25) درسا، و يقع في مائة و ست وثمانين صفحة.

**القسم الثالث :** عرض لمحتويات الكتاب و يقع في صفحة واحدة. و قد كتب عنوان الكتاب، و معلومات الطبع و التأليف في الصفحة الأولى منه، و على وجه واحد من الورقة.

**2-تحليل المنهج المتبع :** و ينضوي تحت هذا العنصر مناقشة الأهداف المتوخاة من خلال وضع هذا الكتاب و النظر في طريقة تقديمه للمواضيع المقررة، و في المراحل التي يتبعها لبلوغ أهدافه. ومدى مواءمة ذلك كله للمبادئ الحديثة لتعليم اللغات.

**2. 1 الأهداف :** بالنظر إلى مقدمة السيد مفتش التربية و التكوين فإن الأهداف المسطرة من خلال وضع هذا الكتاب تتمثل فيما يلي :

- تجنب الوقوع في أخطاء القراءة و الكتابة و التعبير<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> -ينظر مقدمة كتاب القواعد للسنة السابعة من التعليم الأساسي ،ص 03.  
<sup>2</sup> -المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

- إكساب المتعلم القدرة على استخدام المعرفة النحوية عند ممارسة القراءة و التعبير الشفوي و الكتابي. و بذلك "صيانة اللسان و القلم من الوقوع في الخطأ".<sup>1</sup>
- و الظاهر أن الغاية المستهدفة من وضع الكتاب تتمحور حول الصيانة من الخطأ و هي من الأهداف العامة لتدريس مادة النحو في هذا الطور من التعليم.<sup>2</sup>
- إن الناظر إلى هذه الغايات المسطرة من وجهة نظر لسانية حديثة و في ضوء المبادئ التي تتبناها الطرق الحديثة لتعليم اللغة - و التي سبقت<sup>3</sup> الإشارة إليها في خضم الحديث عن اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغة - ليجد فيها جنوحا إلى التركيز على جانب الخطأ و الصواب؛ بحيث تجعل من درس القواعد بجميع مراحلها خطوة نحو التعريف بمعيار يحتذيه التلميذ، يبني على أساسه تعابير و جملة، و يرجع إليه ليراجع مدى صواب ما يقوله. و لئن كانت هناك إشارة إلى الاستفادة من القواعد في ممارسة القراءة و التعبير الشفوي فإن ذلك يرد في سياق التصرف الواعي [ للتلميذ ] بهذه المعرفة [ معرفة القواعد ]". و هو أمر لا يساير مبدأ الاهتمام بالمهمة التواصلية، و اكتساب المهارات الإبلغية الذي تدعو إليه الطرق المبنية على أسس وظيفية .
- إن ثمة أهدافا ينبغي السعي إلى تحقيقها وفق النهج الحديث فضلا عن تزويد التلميذ بشيء من المعرفة النظرية حول اللغة و بناها و تراكيبها، و من بينها :
- إكساب التلميذ القدرة على استعمال البنى و التراكيب اللغوية وفق ما تقتضيه المقامات و السياقات المختلفة، و الحاجات التواصلية التي تعرض له.
- إطلاعه على مدى التنوع الحاصل في نظام اللغة و في تأليف الأبنية، و مقدار ما يمنحه هذا التنوع من اختيارات تعبيرية.
- إثراء الكفاءة التوليدية لدى التلميذ باستعمال التمرين البنوي الذي يتعرض لمختلف التحولات المحتملة في الأبنية و التأليفات اللغوية.

<sup>1</sup> - مدونة البحث (I)، ص 03.

<sup>2</sup> - ينظر الدليل التربوي : اللغة العربية في السنة الثامنة من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني ( الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 1994-1995 م)، ص 22. و ينظر كذلك: منهاج التعليم الأساسي للطور الثالث (الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 1996 م ) ، ص 50.

<sup>3</sup> - ينظر ص 34-35 من بحثنا هذا.

- إكسابه القدرة على ملاحظة التصميم الهيكلي الإجمالي و التجزيئي للبنية اللغوية المدروسة ، تمهيدا لوصف العلائق و الروابط التي تنتظمها.

**2.2 الطريقة:** و نعني بالطريقة تلك المراحل و الخطوات التي اتبعها واضعو الكتاب لتحقيق الهدف المنشود في كل درس من الدروس و تتمثل هذه المراحل كما هي موجزة في مقدمة الكتاب فيما يلي:<sup>1</sup>

**أ- اقرأ ولاحظ:** وفيه نصوص و مقتطفات أدبية تتوقر على العناصر النحوية و الصرفية المستهدفة في الدرس.

**ب- الأعمال التحضيرية:** وهي مجموعة من الأسئلة يكلف التلاميذ بتحضير إجاباتها قبل أوان الدرس، منها ما يدور حول النص، ومنها ما يهدف إلى التذكير بمعلومات الدرس السابق. وهي خطوة تهدف إلى مراجعة و تثبيت المعلومات السابقة و تهيئة الأذهان للدرس الجديد.

**ج- اعرف:** وفي هذه المرحلة يوجّه الأستاذ التلاميذ نحو اكتشاف التراكيب و الأمثلة المستهدفة، من خلال أسئلة حول النص، ليصل بهم إلى استنتاج القواعد و التعريفات.

**د- حلل:** وهي مرحلة التطبيق العلمي بحيث تقدّم للتلميذ مجموعة من الفقرات أو الجمل ليحللها على ضوء المعلومات و القواعد المستتبطة في الدرس.

**هـ - عبّر:** وهو باب مخصّص لخدمة التعبير الشفوي و الكتابي على السواء ، وذلك بتدريب التلميذ على مهارات تعبيرية تُستثمر فيها بعض معطيات الدرس المتناول و ذلك من خلال إكمال بعض التراكيب، أو إعادة ترتيب بعض المفردات لصياغة التركيب السليم، أو ملأ بعض الفراغات لإقامة التعبير الصحيح أو تصحيح بعض الجمل أو تعويض صيغ محدّدة بالصيغ الأنسب لاستقامة التركيب. و نجد أنّ هذه المراحل تتطلق من النص الأدبي كإطار عام للحدث اللساني وهي بذلك تربطه بسياقه اللغوي. كما أنّها تعرّف إلى حدّ ما بظروف و ملايسات الحدث الكلامي، و انطلاقا من هذا الإطار العام تمضي هذه الطريقة إلى استقصاء النماذج التركيبية المستهدفة، وهو انتقال من الكل إلى الجزء ، ثم تدرج بعد ذلك نحو تحليل التراكيب المستقصات و استنباط ما ينتظمها من

<sup>1</sup> -ينظر مدونة البحث (I) ص 3- 4

قواعد، لتتجه بعد ذلك إلى ترسيخ المعارف النظرية بتطبيقها على نماذج لغوية مقترحة، ولتؤول في نهاية المطاف إلى تجسيد الخبرة المكتسبة من خلال الدرس لتطوير قدرة التلميذ على التأليف اللغوي بتدريبه على استعمال بعض البنى التركيبية.

ويمكن من خلال ملاحظة هذه الطريقة وانطلاقاً من الأسس النفسية لعملية التعلم<sup>1</sup> استخلاص الأحكام الآتية:

أ- اعتمدت في دروس الكتاب الطريقة الكلية بحيث يتم التعلم انطلاقاً من الإدراك الكلي للموقف اللغوي (النصوص).

ب- تمضي الطريقة في تبين الأجزاء الأساسية ثم بيان الصلات والعلاقات التي تنتظمها.

ج- تعمد إلى تطبيق المادة النحوية المتعلمة في مجموعة من التراكيب والأبنية اللغوية بغرض ترسيخ المعلومات المتداولة أثناء الدرس.

د- تعمد إلى استخدام المعلومات المكتسبة في مواقف تعبيرية بحيث يستفيد التلميذ مما يتعلمه لتلبية بعض الحاجات التواصلية التي تعدّ دافعا هاما من دوافع التعلم<sup>2</sup>

### 3- تحليل الترتيب المعتمد في دروس التراكيب.

إنّ إطلالة أولية على محتويات الكتاب تكشف لنا أنه احتوى على مجموعة من دروس قواعد اللغة العربية التي يمكن توزيعها على صنفين من الدراسة اللغوية هما المبحث التركيبي (النحوي) والمبحث المرفلوجي (الصرفي). والعدد الاجمالي لهذه الدروس هو خمسة وعشرون درسا مرتبة على الشكل الآتي:

<sup>1</sup> - ابراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته ( الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2002م)، ص 84 - 85.  
<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص 100.

### 1.3 فهرست مواضيع الكتاب<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> - (\*) إشارة إلى مواضيع الدراسة الصرفية.



الصفحة	العنوان	الرقم
06	الجملة وأنواعها.	1
11	صياغة الكلمة للعربية. (*)	2
17	عناصر الجملة الفعلية.	3
23	أزمنة الفعل: صياغة المضارع والأمر. (*)	4
28	الفعل المبني للمجهول. نائب الفاعل.	5
33	المجرّد والمزيد. (*)	6
40	الفعل الصحيح والفعل المعتل. (*)	7
46	الفعل المضارع المرفوع.	8
55	المضارع المنصوب.	9
63	المضارع المجزوم.	10
71	المبتدأ والخبر.	11
77	المفرد والثنى والجمع. (*)	12
82	النكرة وأنواع المعرفة. (*)	13
89	صيغ المزيد ومعانيها. (*)	14
99	النواسخ: كان وأخواتها.	15
107	النواسخ: إنّ وأخواتها.	16
117	المصدر الثلاثي وغير الثلاثي. (*)	17
125	الاسم المجرور.	18
135	جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم. (*)	19
143	المفعول المطلق.	20
151	المفعول فيه.	21
160	المفعول لأجله.	22
167	الحال.	23
175	التمييز.	24
183	التوابع: النعت — البديل — العطف — التوكيد.	25

إن من بين مواضيع الكتاب ما يمكن إدراجه ضمن الدراسة الصرفية التي نتناول بنية الكلمة المفردة، وما يمكن أن يطرأ عليها من تغيرات وهي مسألة لا يشملها موضوع بحثنا. وهذه المواضيع هي:

- 1- صياغة الكلمة العربية.
- 2- أزمنة الفعل.
- 3- المجرد والمزيد.
- 4- الفعل الصحيح والفعل المعتل.
- 5- المفرد والمنتى والجمع.
- 6- النكرة وأنواع المعرفة.
- 7- صيغ المزيد ومعانيها.
- 8- المصدر الثلاثي وغير الثلاثي.
- 9- جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم.

ولئن كانت الضرورة المنهجية تقتضي تحديد البحث التطبيقي في المواضيع المتعلقة بالتركيب فإن ذلك لا يغني -في خضم تداخل المبحثين- عن الاستعانة بالمفاهيم الصرفية عند محاولة تحليل بعض المواضيع؛ كمسألة صياغة الفعل المبني للمجهول، أو الابتداء بالاسم المعرف.

**3. 2 ترتيب المواضيع:** من خلال تفحصنا للصلات التركيبية الرابطة بين مواضيع التراكيب في الكتاب يمكن تمييز قسمين رئيسيين:

- 1- قسم التركيب الإسنادي.
- 2- قسم التركيب غير الإسنادي. كما يمكن تفريع القسم الأول إلى:
  - أ- قسم خاص بالجملة الفعلية.
  - ب- قسم خاص بالجملة الاسمية.

وعلى ضوء ذلك نستطيع تقديم محتويات الكتاب على الشكل الآتي:

- الجملة وأنواعها.
- I<sup>1</sup> عناصر الجملة الفعلية.  
الفعل المبني للمجهول. نائب الفاعل.
- II الفعل المضارع المرفوع.  
الفعل المضارع المنصوب.  
الفعل المضارع المجزوم.

- المبتدأ والخبر.
- I النواسخ: كان وأخواتها.  
النواسخ: إن وأخواتها.

- II المفعول المطلق.  
المفعول فيه.  
المفعول لأجله.  
الحال.  
التمييز.  
التوابع: النعت - البدل - العطف - التوكيد.

**والملاحظ** أنّ واضعي الكتاب قد ابتدءوا ترتيبهم هذا بالجملة فجعلوها منطلقاً لتزويد التلميذ بما يحتاج إليه من المعرفة النظرية حول اللغة وهي انطلاقة تنماشى ومعطيات النهج البنوي الحديث بحيث يتم الانتقال من التركيب الكلي إلى الوحدات الجزئية للبنية اللغوية. وهو أمر يُسجّل كخطوة تحديثية عارضت المناهج السابقة في وضع كتب القواعد، والتي كانت تنطلق من التقسيم الثلاثي للكلمة فتتطرق للاسم وما يتعلق به من تعريف وتكثير وإعراب وبناء وعدد وجنس. ثم تردف بالفعل فتعرض

<sup>1</sup> - (I) إشارة إلى التركيب الإسنادي  
(II) إشارة إلى التركيب غير الإسنادي.

لأوزانه وأنواعه ومختلف المسائل التركيبية المرتبطة به. ثم تختتم بالحرف وما يناط به من وظائف كالجر والعطف. وهي مناهج تجنح إلى تغليب الدراسة الصرفية<sup>1</sup>، وتقدم للتلميذ معرفة حول اللغة يغلب عليها التجريد وذلك بالالتفات إلى دراسة الوحدات المنعزلة وما يعرض لها من تغيّرات.

إن الانطلاق من دراسة الجملة كوحدة تبليغية دنيا للتركيب اللغوي هو المنطلق الأسلم لتدريس قواعد اللغة من منظور وصفي حديث<sup>2</sup>، واعتباراً لما ينبغي مراعاته من عوامل سياقية، وحاجات تواصلية. وهو مُركّز لساني نلمسه في ترتيب دروس هذا الكتاب التي استُهلّت بدراسة أنواع الجمل، وقُدّمت فيها دراسة التراكيب الإسنادية على دراسة التراكيب غير الإسنادية والمفردات. ويُنضح ذلك من خلال تأخير مواضيع الدراسة الصرفية الإفرادية كدرس "النكرة والمعرفة" و"صيغ المزيد ومعانيها" و"المفرد والثنى والجمع".

ومن جهة أخرى فإنّ افتتاح الدروس بموضوع "أنواع الجمل" الذي اشتمل فضلاً عن الجملة الخبرية – الجملة الاستفهامية والأمرية والتعجيبية هو انفتاح على هذه الأنواع من الجمل الفاعلة في الخطاب، وتجاوزاً للاتجاه التقليدي الذي طالما وجّه اهتمام الدارس إلى الجملة الخبرية<sup>3</sup>، وفي ذلك تأكيد على أنّ واضعي الكتاب قد أخذوا بعين الاعتبار الحاجات التبليغية كدافع أساسي لعملية الاكتساب اللغوي<sup>4</sup>.

كما يظهر من خلال ترتيب دروس الكتاب أنّها انطلقت في شقها الأول من الجملة وعناصرها إلى التراكيب الفعلية التي لا تُشكّل جملة تامة<sup>5</sup> كالفعل المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم. كما استهل الشق الثاني من الدروس بالجملة الاسمية

<sup>1</sup> - ينظر : باني عميري ، دراسة نحوية لكتاب "المختار في قواعد اللغة العربية" المقرر للسنة الأولى من التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية: دراسة تحليلية في ضوء اللسانيات التطبيقية(رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر: معهد اللغة و الأدب العربي، 1981م)، ص53- 54.

<sup>2</sup> - Frédéric François « L'énoncé minimal dans L'enseignement du Français », dans :Jeanne Martinet. **De la Théorie Linguistique a L'enseignement de la Langue**, P.41.

<sup>3</sup> - " وموضوع الدرس النحوي ... هو الجملة ... من حيث ما يطرأ عليها من استفهام أو نفي أو توكيد كل هذا مما يرتبط بموضوع الدرس النحوي ارتباطاً وثيقاً لا يصح إغفاله أو إهماله". مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد و توجيه (ط2؛ بيروت: دار الرائد العربي، 1986م)، ص28.

<sup>4</sup> - إبراهيم وجيه محمود، التعلم: أسسه نظرياته وتطبيقاته، ص53.

<sup>5</sup> - يقول ابن جني: " أما الكلام فكل لفظ مستقل بنفسه مفيد لمعناه و هو الذي يسميه النحويون الجمل نحو: زيد أخوك، و قام زيد، و ضرب سعيد، و في الدار أبوك... فالتام هو المفيد أعني الجملة ... فالجملة عنده هي الكلام الذي يؤدي معنى تاماً و مفيداً للسامع. ابن جني (أبو الفتح عثمان) (ت392هـ) ، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار (ط1؛ بيروت : عالم الكتب 1988م) ، ج1، ص 17.

وعناصرها) (المبتدأ و الخبر) والجملة الاسمية المنسوخة) كان وأخواتها، وإنّ وأخواتها)، لينتقل إلى تراكيب ثانوية لها علاقة بالاسم ولكنها لا تُشكّل جملة (تركيب الجار والمجرور، وتركيب الإضافة).

ومن هنا يتّضح اعتماد هذا الترتيب على مفهوم الإسناد كتركيب أساسي أولي في العبارة اللغوية؛ بحيث قدّم على التراكيب غير الإسنادية.

ويظهر للمطلع على ترتيب دروس الكتاب أيضا تأخير مباحث: المفعول المطلق، المفعول فيه، المفعول لأجله، والحال والتمييز والتوابع باعتبارها عناصر غير أساسية في التركيب اللغوي ولها وظيفة متممة بحيث يُمكن الاستغناء عنها لبناء القول الأدنى أو التركيب الإسنادي.

وخلاصة القول حول هذا الترتيب أنّ واضعيه قد اعتمدوا بعض المرتكزات اللسانية والمتمثلة فيما يأتي :

أ- الانتقال من التركيب الكلي إلى الأجزاء أو العناصر المفردة.

ب- اعتماد مفهوم الإسناد كمفهوم أساسي لإقامة التركيب الأدنى في العبارة اللغوية.

ج- إيلاء الأهمية للوظائف الأساسية وتقديمها على الوظائف غير الأساسية أو المتممة.

بينما يتضح من وجهة أخرى الفصل في هذا الترتيب بين مبثي عناصر الجملة الفعلية (الدرس 03)، وعناصر الجملة الاسمية (الدرس: 11) وهما يتناولان مفهومين متقابلين، مما قد يجعل التباعد بينهما حائلا دون إدراك الخصائص التركيبية لكلا الجملتين، اعتمادا على ما يظهر من التقابل. فمعرفة الخاصية التركيبية التي تميّز الجملة الفعلية عن الجملة الاسمية أمرٌ يصعب إدراكه بشكل ملموس في غياب المقارنة بين بنيتي الجملتين.

وقد أظهرت اللسانيات التقابلية الحديثة (linguistique contrastive) مدى أهمية وتأثير عملية المقارنة بين الخصائص اللغوية في تعزيز التقبل والاستيعاب عند متعلم اللغة.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>- تهتم اللسانيات التقابلية بإظهار نقاط التشابه أو الاختلاف بين اللغة الأم و اللغة المستهدفة تدريسها من حيث الخصائص الصوتية و الصرفية و التركيبية، و استغلال هذه النقابلات و التشابهات في تعزيز الاستيعاب اللغوي عند المتعلم . (V.Henri Besse et Rény . Porquier, **Grammaires et Didactique des Langues**, P201) .

## المبحث الثاني: دراسة التحليل النحوي في الكتاب (التركيب الفعلي)

### 1- الجملة وأنواعها:

يُستهل هذا الدرس بتعريف عام للجملة فحواه أن " الجملة كلام يفيد الإخبار أو الطلب أو التعجب"<sup>1</sup> ، ثم تُخصّص تعريفات لكلّ نوع من هذه الأنواع وهي: الجملة الإخبارية، والجملة الاستفهامية، وجملة الأمر، والجملة التعجيبيّة. ويندرج تحت كلّ تعريف تمثيل لنوع الجملة المُعرّفة يُحال فيه الدارس على مثال مأخوذ من النص المعتمد في هذا الدرس. وهذه الأمثلة هي على التوالي:

خرج الحجاجُ ذات يوم إلى الصّحراء. - أنا صائم. - ائه طعام طيب. (جمل إخبارية).  
من هو؟ (جملة استفهامية).

اطلبوا من يتغذى معنا. (جملة أمر) - أخرجوه. (طلب بعنف) - صمّ اليومَ وأفطرْ غداً. (التماس بلطف)

صومٌ في هذا اليوم الحارّ ! (تعجب)

ويظهر أنّ هذا الدرس يتناول بعض الأساليب التي تفي بالأغراض التعبيرية لمستعمل اللغة، وتسدّ بعض الحاجات التبليغية التي يغلب ورودها في الخطاب: كالإخبار، أو السؤال، أو الأمر، أو إيداء الاستغراب.

وتوجيه الدارس إلى معرفة هذه الأساليب يتفق مع ما تعنى به المناهج الحديثة في تعليم اللغة؛ حيث تميل إلى الربط بين ما تسمح به قواعد اللغة من قوالب وتأليفات، وما تتسع له بلاغتها من اختيارات<sup>2</sup>. فتركز على ما تتيحه اللغة من إمكانيات تواصلية وطاقت للتعبير عن الحاجات والانفعالات. غير أن حصر أنواع الجمل في الأساليب المذكورة آنفاً يؤدّي إلى إقصاء أغراض تبليغية متنوعة تتحياها أساليب اللغة العربية منها: التمني

1- يُنظر مدوّنة البحث (I)، ص 07 .

<sup>2</sup>- v : Jean Emmanuel Lebray . « Concepts de grammaire et de rhétorique en pédagogie des langues ». **Revue Al-lisaniat**, 4 (Alger :1973-74), P.08/09.

والترجي والنداء والدعاء والتأكيد والقسم<sup>1</sup> والندبة...<sup>2</sup> وهي أساليب ينبغي الإشارة إليها إذا ما تمّ النظر إلى تعابير اللغة من منظور إفادتها لمختلف الأغراض والأساليب التعبيرية.

ويظهر أيضا أن التعريف العامّ للجملة بُني على أساس دلالي بحيث ربط وجود الجملة بإفادة معنى معيّن مع أن المعنى قد يتحقق بالكلمة الواحدة أو الحرف الواحد<sup>3</sup> ثم أنه ليس من اليسير التفريق بين المعنى الخاص بالكلمة، والإفادة الخاصة بالجملة. ومن هنا فقد تمّ إهمال البنية الداخلية للجملة وهيكلها الأساسي المميز المتمثل في طرفي الإسناد. (المسند والمسند إليه).

فالتحليل الهيكلي لأي جملة يفترض الانطلاق من النواة الإسنادية التي تُعدّ أساس كلّ التحوّلات التركيبية<sup>4</sup>. والجمل الاستفهامية والتعجبية والطلبية هي شكل من أشكال هذه التحوّلات. ومثال ذلك أن جملة: "الطعام طيب" هي جملة نووية يمكن من خلالها إنتاج التحوّلات الآتية:

إن الطعام طيب (تأكيد)  
لعلّ الطعام طيب (ترجي)  
هل الطعام طيب (استفهام)  
ما أطيب الطعام (تعجب)  
طعام طيب والله (قسم)  
ليس الطعام طيبا (نفي) ...

<sup>1</sup> - التمني نحو: ليت السلام يعمّ، والترجي نحو: لعلّ الغائب يعود، والنداء نحو: يا طالب العلم اجتهد. و الدعاء نحو: رب اغفر لي. و التوكيد نحو: لأجتهدن. و القسم نحو: صدقت والله.

<sup>2</sup> - الندبة هي تعبير عن التوجّع أو التوجّع. نحو: وا أخاه أو و رأساه ... ينظر تمام حسان. الخلاصة النحوية ( الطبعة الأولى؛ القاهرة: عالم الكتب، 2000 م)، ص 143 وما بعدها.

<sup>3</sup> - الكلام عند النحويين هو اللفظ المفيد، و اللفظ هو الصوت المشتمل على بعض الحروف، و الإفادة هي أن يدلّ الكلام على معنى يحسن السكوت عليه. ينظر: ابن هشام (أبو محمد عبد الله جمال الدين بن يوسف بن أحمد بن هشام) (ت761هـ)، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك (ط 05؛ بيروت: دار الجيل، 1979م)، ج 01، ص 11.

<sup>4</sup> -V. Jean Dubois, *Grammaire Structurale du Français : la phrase et les transformations* (Paris : librairie Larousse, 1969), P37.



كما أن الصيغ المعبّرة عن معاني الجمل قد حصرت في أشكال خاصة؛ مثل فعل الأمر بالنسبة لجملة الأمر أو اسم الاستفهام بالنسبة للجملة الاستفهامية مع أن إفادة هذه المعاني قد تتيحها صيغ وتحويلات وأشكال تركيبية مختلفة ومن ذلك:

الأمر: الذي يؤدي<sup>1</sup> بصيغة الفعل المسند إلى المخاطب نحو (اكتبوا دروسكم) أو بصيغة الفعل المضارع المسبوق بلام الأمر نحو (ليصبروا على المكاره) أو بصيغة المصدر المنصوب كقوله تعالى: "فإذا لقيتم الذين كفروا فضرب الرقاب"<sup>2</sup> أو بصيغة اسم الفعل المرتجل أو المنقول<sup>3</sup> نحو (صه) أو (عليك بالعمل).

كما يؤدي بصيغة الفعل الجامد على وزن (فعال) نحو (حذار من الخطر) أو (كتابِ الدرس).

الاستفهام: قد يؤدي بواسطة أدوات الاستفهام نحو: الهمزة وهل وكم وكيف وأين ومنّ.... في قولنا أنت فعلت هذا؟ أو هل أنهيت؟ أو كم جمعت؟ أو كيف فعلت؟ أو أين كنت؟ أو من أنبأك؟. كما تفيد السؤال بعض الجمل الخبرية المنعّمة بالتنغيم خاص نحو قولنا: تريد قلماً؟ بدل هل تريد قلماً؟ وفي سياق الحديث عن التنغيم ينبغي الإشارة إلى أن واضعي الكتاب قد أهملوا هذه القرينة اللفظية المهمة، والتي يتوقف عليها في بعض الحالات تحديد المعنى الذي تفيد به الجملة. فالصيغة النغمية على حد تعبير تمام حسان. هي: "منحنى نغمي خاص بالجملة يعين على الكشف عن معناها النحوي ... وسيكون في مقدورك في هذه الحالة أن تقول ما إذا كانت الجملة استفهاماً أو إثباتاً أو تأكيداً."<sup>4</sup>

فأداء المتكلم للجملة نفسها بنغمة مختلفة قد يؤدي إلى تغيير المعنى المعبر عنه، من الإثبات إلى الاستفهام أو التوكيد أو التعجب. وفي مثال الجملة التعجبية المقدم في الدرس خير بيان لذلك. فجملة: "صوم في هذا اليوم." قد تفيد الإخبار أو التعجب أو الاستفهام بحسب تباين أدائها النغمي.

<sup>1</sup> - ينظر تمام حسان: الخلاصة النحوية، ص 139 .

<sup>2</sup> - سورة محمد، الآية 04 .

<sup>3</sup> - "أسماء الأفعال الفاظ تقوم مقام الأفعال في الدلالة على معناها و في عملها و تكون بمعنى الأمر وهو الكثير فيها كـمه بمعنى اكفف و أمين بمعنى استجب... ابن عقيل (بهاء الدين عبد الله بن عقيل العقيلي المصري الهمداني)، شرح ابن عقيل (ت 672هـ) (ط 02 ؛ دمشق : دار الفكر، 1985م) ج 3، ص 302.

<sup>4</sup> - تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها (الطبعة الثالثة؛ القاهرة : عالم الكتب، 1998 )، ص 226 .

كما ينبغي الإشارة إلى أن تعريفات أنواع الجمل قد أخذت بعين الاعتبار جانبا من الجوانب الشكلية التي يمكن اعتمادها لتمييز دلالتها تمثل في علامة الوقف التي توضع في نهاية هذه الجمل، كالنقطة في الجملة الإخبارية، وعلامة الاستفهام في الجملة الاستفهامية، وعلامة الانفعال في الجملة التعجبية. وهي قرائن شكلية تؤدي دوراً فعالاً في دعم قدرة الدارس على إدراك مباني الجمل، وتمييز معانيها باستعمال هذه الرموز الكتابية<sup>1</sup>.

## 2- عناصر الجملة الفعلية:<sup>2</sup>

فدّم تحليل المادّة النحوية لهذا الدرس ضمن ثلاثة محاور أساسية هي:

أ- **الفعل والفاعل**: من خلال المثالين المستخرجين من النص: "قام الشيخ- ارتسم الحزنُ على وجه الشيخ" يتم استخراج الفعل في الجملتين "قام- ارتسم ثم تُوجّه الأسئلة الآتية: عمّ يدلّ الفعل في الجملتين؟ هلّ توقف فعل الفاعل عند الفاعل أو تعدّاه الى غيره؟- بأيّة حركة ينتهي كلّ فاعل؟ ليتمّ استخلاص مايلي:

- الفعل كلمة تدلّ على حدث أو صفة مقترنتين بزمن.

- الفاعل اسم لمن قام بالحدث أو اتصف بصفة.

- الفعل الذي يتوقف حدوثه في الفاعل يسمّى فعلاً لازماً.

- يكون الفاعل مرفوعاً.

ب- **الفعل والمفعول به**: من خلال المثال المستخرج من النص: "أحضر الشيخ تمثالاً" يتم التنبيه إلى أنّ التركيب: "أحضر الشيخ...." يحتاج إلى كلمة تُتمّ معناه وهي المفعول به: "تمثالاً" وأنّ حركة المفعول به هي الفتحة فهو إذن منصوب. ليتمّ استخلاص ما يلي:

المفعول به اسم يدلّ على الشخص أو الشيء الذي وقع عليه الفعل. الفعل الذي لم يتوقف حدوثه عند الفاعل بل تعدّاه إلى المفعول به يسمّى فعلاً متعدّياً. المفعول به يكون منصوباً.

<sup>1</sup> - ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، "مدخل إلى علم اللسان: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات العدد 4، ص72.

<sup>2</sup> - ينظر مدونة البحث (I)، ص18-19.

## ج- ترتيب عناصر الجملة الفعلية:

من خلال الأمثلة المستخرجة من النص: حَفِظَ اللهُ " أرجونا". - قد يُصِيبُ الهَدَفَ سهمك. - لم يخطئه سهمك. يُشار إلى عناصر هذه الجُمْل وترتيبها، ليتمّ استخلاص ما يلي:

— يكون ترتيب الجملة الفعلية كما يلي: فعل + فاعل، أو فعل+فاعل+مفعول به.  
— قد يتقدّم المفعول به على الفاعل إذا كان: الفاعل طويلا، أو كان المفعول به ضميرا متصلا.

وفي نهاية هذه المحاور جمعت الاستنتاجات السابقة في استخلاص عام.

ومن الملاحظات التي يمكن تقديمها بعد الإطلاع على هذا التحليل:

— أنه لم ينطلق من التعريف العام للجملة: فاكتساب معرفة نظرية أولية حول التركيب تتطلب التعريف بالجملة كوحدة تركيبية دنيا متصلة الأجزاء، يمثل طرفا الإسناد فيها عنصرين أساسيين: جملة " قام الشيخ " تمثل وحدة تركيبية متكاملة ينبغي التعرف عليها في إطار هذا التكامل، ثم التدرّج إلى التعريف بأجزائها<sup>1</sup>، باعتبار الفعل هو نواة هذه العلاقة ومحورها والفاعل هو طرف أساسي فيها.

إنّ جملة " قام الشيخ" هي التركيب الإسنادي الأدنى أو الجملة النووية<sup>2</sup> (phrase nucléaire) والتي يمكن تجزئتها إلى مكونين أساسيين هما المُسند ( قام ) والمُسند إليه (الشيخ). وهذا التركيب هو التآليف القاعدي للجملة، والذي يمكن الانطلاق منه لتوليد أنحاء تركيبية أخرى مثل: "قام الشيخ الحكيم" أو "يقوم الشيخان" أو "ما قيام الشيخ إلا لحاجة"... وهذا المرتكز اللساني الأساسي له جذوره في النحو العربي القديم؛ حيث نجدُ سيبيويه يعرفُ المسند والمُسند إليه في كتابه بقوله: "هما ما لا يَغْنَى واحد منهما عن الآخر، ولا يجد المتكلم منه بدا"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup>- ينظر عبد الرحمان حاج صالح "النحو العربي و البنوية: اختلافهما النظري و المنهجي"، مجلة الآداب و العلوم الإنسانية العدد 01، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية قسنطينة، أفريل 2002م (الجزائر: شركة دار الهدى للطباعة والنشر عين مليلة، 2002م)، ص20.

<sup>2</sup>- V : Jean Dubois, *Grammaire Structurale du Français : la Phrase et les transformations*, P20.

<sup>3</sup>- سيبيويه (أبو بشر عمرو عثمان بن قنبر) (ت180هـ)، الكتاب، بتحقيق و شرح عبد السلام هارون (الطبعة الأولى؛ بيروت: دار الجيل)، ج1، ص23.

ومن جهة ثانية فإنّ واضعي الكتاب يعرفون الفعل بكونه كلمة تدل على حدث، والفاعل بكونه يدل على من قام بالحدث، والمفعول به بكونه يدل على الشخص أو الشيء الذي وقع عليه الفعل. وهي تعريفات تعتمد على أساس دلالي أو معنوي، وتُهملُ الجوانب والمظاهر الشكلية لهذه العناصر، والتي يمكنها أن تساهم بقسط وافر في تجليتها أمام أعين الدارس.

ففي تعريف الفعل يمكن الاعتماد على العلامات الشكلية التي يختص بها دون الأسماء والتي أشار إليها النحاة القدامى<sup>1</sup>. نحو تاء الفاعل التي لا تظهر إلا في آخر الأفعال، وتاء التأنيث الساكنة، وياء المخاطبة المؤنثة، ونون التوكيد بنوعيتها. وهي علامات يمكن استغلال ملازمتها للأفعال، وارتباطها بها في تدعيم قدرة التلميذ على التعرف على الأفعال وتمييزها داخل التراكيب اللغوية.

ومن المؤشرات الشكلية التي يمكن اعتمادها أيضا في تمييز الفعل هي الصيغة المميزة التي ترد عليها الأفعال كصيغة: **فَعَلَ** أو **افْتَعَلَ** أو **انفعل** أو **استفعل**...<sup>2</sup> في الماضي وصيغة **افعل** أو **انفعل** أو **استفعل**.... في الأمر. إضافة الى توزيع الفعل داخل التركيب بحيث يحتل موقعا مركزيا أو ابتدائيا في الجملة.

و من جانب آخر فإن المفاهيم النحوية كمفهوم الفاعل و المفعول به قد استهدفت لذاتها، و ليس باعتبار الإطار التركيبي الذي ترد فيه وهو ما يجعلها مفاهيم نظرية مجردة بعيدة عن المفهوم العام للتركيب و الجملة<sup>3</sup>.

لقد تم تحديد الفاعل والمفعول به أيضا بالنظر إلى رتبتهما داخل التركيب الفعلي بحيث يأتي الفاعل بعد الفعل ويليه المفعول به. مع أن هذا الترتيب غير ثابت، وكثيرا ما يخضع لتصرف المتكلم أثناء الاستعمال اللغوي، فيُقدّم المفعول به على الفاعل، أو

<sup>1</sup> - جاء في كتاب أسرار العربية: "... علامات الفعل كثيرة فمنها قد و السين و سوف، نحو قد قام و سيقوم و سوف يقوم. و منها تاء الضمير و ألفه و واوه نحو قمت و قاما و قاموا، و منها تاء التأنيث الساكنة نحو قامت و قعدت، و منها أن الخفيفة المصدرية نحو أريد أن تفعل، و منها إن الشرطية نحو إن تفعل أفعل ... و منها التصرف نحو **فَعَلَ** **يَفْعَلُ** ... " عبد الرحمان بن أبي الوفاء محمد بن عبيد الله بن أبي سعيد (ت 577هـ)، أسرار العربية، تحقيق: فخر صالح قدرة (ط1) ؛ بيروت : دار الجيل ، 1995 ، ص35.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص35.

<sup>3</sup> - ينظر خولة طالب الإبراهيمي، "طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية"، مجلة اللسانيات العدد 05 (1981م)، ص 58.

على كل من الفعل والفاعل. وهو أمر يخضع لاختيارات المتكلم وحاجاته التبليغية، أو لضرورة تركيبية معينة. مع أنه يمكن اعتماد الحركة الظاهرة في آخر الاسم لتمييز وظيفة الفاعلية أو المفعولية التي تتحدد في التركيب العربي بالرفع أو النصب، ليتاح بذلك تمييز هذين العنصرين سواء أكانا في حالة ترتيب عادي أو في حالة ترتيب استثنائي، و ليبقى اللجوء إلى الموقع و الترتيب ملاذا في بعض حالات الالتباس التي تكون فيها الحركة الإعرابية غير ظاهرة. ويكون في ذلك تفاديا للولوج بالدارس إلى مجموعة من القواعد الاستثنائية التي تضبط مسألة التقديم أو التأخير .

-كما يظهر في هذا التحليل عدم الاهتمام بمسألة المطابقة بين الفعل و الفاعل التي غالبا ما تترك في الجملة الفعلية العربية بعكس تعبير الدارج في اللغة العامية الذي يعقد هذه المطابقة مما قد يتسبب في بعض الأخطاء اللغوية الناتجة عن تأثر الدارس بلغة الاستعمال اليومي في الحياة<sup>1</sup>

### 3- الفعل المبني للمجهول-نائب الفاعل<sup>2</sup>.

أ-من خلال المثال المستخرج من النص "فُتِحَ بابُ قاعةِ العملياتِ" يُحَالُ الدارس على المثال الأصلي الذي يُبنى فيه الفعل للمعلوم "فَتَحَ الممرّضُ بابَ قاعةِ العملياتِ" لِيُستنتج من خلال المقارنة الدلالية التعريف الآتي:

-الفعل المبني للمعلوم يدل على أنّ العمل وقع من فاعل معلوم.

-الفعل المبني للمجهول يدل على أنّ العمل وقع من فاعل مجهول.

ب-متى يستعمل الفعل المبني للمجهول؟

من خلال الأمثلة المستخرجة من النص أ- "فُتِحَ بابَ قاعةِ العملياتِ" ب- "فإذا هو جسم فتاة قد شقّ بطنها" ج- " رأيتُ جنثا تُقَطَعُ وبطونا تُبَقَرُ " يُشار إلى بعض حالات استعمال الفعل المبني للمجهول وهي كما يلي: أن يكون الفاعل غير معروف(الجملة أ)،

<sup>1</sup> - إن جملة ( قرأ الأولاد) التي تترك فيها المطابقة بين الفعل و الفاعل يقابلها في التعبير الدارج (قرؤوا الأولاد). ينظر: Rachid Ben

Ali Mouhamed, on subject/verb agreement in educated spoken arabic in algeria, **Revue Maghrebine des Langues** N°01(Oran: Dar El Gharb,2002)P55.FF.

<sup>2</sup> - ينظر مدونة البحث(I) ، ص 29-30.

أن يكون الفاعل معروفاً عند العام والخاصّ (الجملة ب) ، إذا لم تكن فائدة من ذكره (الجملة ج).

ج-كيف يصاغ الفعل المبني للمجهول؟

-إذا كان ماضياً ضمّ أوله وكسّر ما قبل آخره

-إذا كان مضارعاً ضمّ أوله وفتح ما قبل آخره

د-نائب الفاعل

من خلال المقارنة بين الجملتين "فتح المُمرضُ البابَ" و "فتح البابُ" يشار إلى غياب الفاعل في الجملة الثانية وتعويضه بالمفعول به "البابَ" الذي صار مرفوعاً في الجملة الثانية. ليتم استنتاج ما يلي:

نائب الفاعل اسم مرفوع يذكر بعد الفعل المبني للمجهول.

وقد ذُيِّت هذه الاستنتاجات بملاحظة مفادها أن الفعل المتعدي هو الذي يُبنى للمجهول.

و يتضح أن التحليل النحوي لدرس الفعل المبني للمجهول في هذا الكتاب قد انطلق من التركيب الإسنادي الأساسي المتمثل في الجملة الفعلية، ليعدّ الجملة التي بُني فعلها للمجهول شكلاً من أشكال التحوّلات المندرجة تحت النواة الإسنادية الفعلية. وذلك بعقد المقارنة الدلالية بين الجملة المبنية للمعلوم، والجملة المبنية للمجهول<sup>1</sup>. غير أن تعريف الفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول يأخذ طابعاً دلالياً بحيث رُبط الأول بالدلالة على أن العمل وقع من فاعل معلوم والثاني للدلالة على أن العمل وقع من فاعل مجهول. وفي ذلك إهمال لجانب الشكل والصياغة المميزة التي يرد عليها الفعل المبني للمجهول في اللغة العربية<sup>2</sup>، وهو جانب قد يكون له أثر فعّال في ترسيخ معرفة هذه الظاهرة النحوية إذا ما تم اعتباره بالموازاة مع هذا التعريف الدلالي، بحيث تُعقد المقارنة الشكلية بين الفعلين المبني للمعلوم والمبني للمجهول جنباً إلى جنب مع المقارنة الدلالية. إضافة إلى ذلك فإن الدلالة على عدم معرفة الفاعل لا تقتصر على الفعل المبني للمجهول لوحده بل تؤدي بصيغ أخرى داخل التركيب الاسمي منها صيغ اسم المفعول

<sup>1</sup> -v : jean du bois. **Grammaire Structurale du Français : la phrase et les transformations**. P33.

<sup>2</sup> -يصاغ الفعل المبني للمجهول غالباً من الماضي بضم أوله وكسر ما قبل آخره مثل: كَتَبَ - كُتِبَ ، و من الفعل المضارع بضم أوله وفتح ما قبل آخره مثل يَكْتُبُ - يُكْتَبُ. (ينظر تمام حسان ، الخلاصة النحوية ص 68).

في قولنا "الخط مقروء" أو "السرّ محفوظ" فالصيغتان مقروء ومحفوظ داخل هاتين الجملتين الاسميتين تدلان على أن الفعل وقع من فاعل غير معلوم.

كما نجد أنّ واضعي الكتاب قد تطرّقوا في الخطوة الثانية من التحليل إلى الحالات التي يستعمل فيها الفعل المبني للمجهول، ويكونون بذلك قد ربطوا الموضوع بالمجال التواصلية؛ حيث تمت الإشارة إلى الوظيفة التبليغية التي يؤدّيها الفعل في بعض سياقاته. كعدم معرفة الفاعل أو عدم وجود فائدة من ذكره، غير أنه قد اكتفي بذكر بعض المقامات وأهمل بعضها<sup>1</sup>.

وتأتي الخطوة الموالية من الدرس لتدعم إدراك الدارس لهذه المسألة النحوية بتسليط الضوء على كيفية صياغة الفعل المبني للمجهول، وهو الأمر الذي أشرنا إلى افتقاده في بداية الدرس عند التعريف بهذا النوع من الأفعال. غير أن هذه الخطوة تستهل مباشرة باستنتاج كيفية الصياغة، دون توجيه الدارس إلى ملاحظة الفروق الشكلية الظاهرة بين الفعلين المبني للمعلوم والمبني للمجهول، ثم استخلاص التغيير الحاصل عند التحويل إلى الصيغة المستهدفة.

#### 4 - الفعل المضارع المرفوع

من خلال استثمار النص "تجارة قريش"<sup>2</sup> يتم تحليل هذا الموضوع عبر ثلاثة مراحل:  
أ- التحديد الزمني للفعل المضارع : باستعمال بعض الأمثلة المستقاة من النص يُوجّه الدارس إلى تبيين الأزمنة التي تدل عليها الأفعال المضارعة بالرجوع إلى السياق العام للنص وذلك على النحو الآتي:

هذه خديجة تهيبّ تجارتها (الحاضر)

ترسل من يعرض عليه الأمر (الحاضر)

سأعرض هذا الأمر على ابن أخي (المستقبل القريب)

أنّ الأمين سوف يكون صاحب تجارتها (المستقبل البعيد)

<sup>1</sup> - "الأصل في حذف الفاعل أن يكون للجهل، و لكنه قد يحذف لأسباب منها: - الإيجاز، أو لأغراض معنوية منها العلم بالفاعل نحو: خلق الإنسان من طينة (أي خلق الله الإنسان)، و منها الخوف على الفاعل أو الخوف منه نحو: مُزقت المجلة، ز منها إرادة تحقير الفاعل نحو: اغتيل الرئيس". ينظر: مبارك المبارك، قواعد اللغة العربية (ط 03؛ بيروت: الشركة العالمية للكتاب، 1992م)، ص 139.

<sup>2</sup> - ينظر مدونة البحث (I) ص.46.

قد تختارني خديجة للسفر في تجارتها (إمكانية الوقوع في المستقبل)  
وبعد استقراء هذه الأمثلة يتم استنتاج تعريف الفعل المضارع بكونه " يدل عادة على  
الزمن الحاضر أو المستقبل وذلك حسب سياق الكلام"<sup>1</sup>. كما تتم الإشارة إلى أن دخول  
بعض الحروف كالسين وسوف وقد تُحدّد دلالاته الزمنية (المستقبل القريب، المستقبل  
البعيد، إمكانية الوقوع في المستقبل)

ب- علامة رفع المضارع:

يُوجّه الدارس إلى تأمل العلامة الظاهرة على الأفعال المضارعة في الأمثلة الآتية:

لكنّ خديجة تعلن إليهم.

ثم يلقى ابن أخيه.

وكان أبو طالب شقيقاً بابن أخيه يرعاه و يحميه.

فلا يسمعون من أصحاب العير إلا الردّ الجميل.

يتم استنتاج ما يأتي: يرفع الفعل المضارع بضمّة ظاهرة إذا كان الفعل صحيح الآخر،  
وبضمّة مقدّرة إذا كان الفعل معتل الآخر، وبثبوت النون إذا كان من الأفعال الخمسة.

ج- تصريف المضارع:

وفيه عرض لجدول التصريف الذي يسند فيه الفعل المضارع (يكتب) إلى ضمائر  
المتكلّم والمخاطب والغائب.

ويبدو أن هذا التحليل في عنصره الأوّل يمضي نحو إثراء مدارك الدارس حول  
البعد الدلالي لبنى اللّغة وتراكيبها، وبخاصة ما يتعلق بالفعل المضارع ودلالاته الزمنية  
في التركيب اللّغوي، التي تحدّد بوروده على نحو معين أو باعتبار السياق الخطابي  
الذي يرد فيه<sup>2</sup>. بيد أن ثمة جنوحاً إلى اعتماد الخاصية الدلالية في التعريف بالفعل  
المضارع واستغناءً على الاستعانة بالخاصية الشكلية المتمثلة في صيغة الفعل ومميزاته

<sup>1</sup>-المصدر السابق، ص 47.

<sup>2</sup>- قد يتعين الفعل المضارع للدلالة على الحاضر إذا اقترن بظروف الزمن الدالة على الحال كالآن و الحين والساعة . وقد يدل على  
الاستخدام إذا اقترن بظروف الاستقبال أو إذا اسند إلى متوقع أو إذا دل على الطلب أو الوعد . ينظر عبد الله بوخلخال، التعبير الزمني عند  
النحاة العرب منذ نشأة النحو العربي حتى نهاية القرن الثالث الهجري ، دراسة في مقاييس الدلالة على الزمن في اللغة العربية و  
أساليبها ( الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية ، 1987م)، ج 1 ، ص 71.



اللفظية الظاهرة التي يتناولها الكتاب المدروس في درس سابق<sup>1</sup> يُعرّف فيه بكيفية صياغة الفعل المضارع وما يضاف في بدايته من حروف، وما يلحقه من حركة<sup>2</sup>.

ومع أن الدرس لا يخلو من ذكر المؤشرات اللفظية التي يرتبط بها وجود الفعل المضارع داخل التركيب اللغوي (كالسين وسوف) إلا أن ذكر هذه الألفاظ جاء في سياق الاهتمام بأثرها الدلالي. وليس باعتبارها علامات شكلية مُميّزة لهذا النوع من الأفعال. أما فيما يتعلق بعلامة رفع الفعل المضارع فقد تمّ استنتاج علامة الرفع (الضمة الظاهرة، الضمة المقدّرة، ثبوت النون) اعتماداً على ملاحظة الأمثلة ودون المرور بالاستدلال على ارتباط هذه العلامات بحالة الرفع. ولعلّ دلالة وجود هذه العلامات على أن الفعل المضارع مرفوع تتضح بإظهار غيابها في حالة النصب أو الجزم مما يتيح للدارس مقارنة الفوارق الشكلية المنجّرة عن نصب الفعل أو جزمه، ومن ذلك تبيّن العلامات الشكلية الخاصة بالدالة على ارتفاع الفعل المضارع. ومثال ذلك أن المقارنة بين التركيبين:

تعلنُ خديجة / لم تعلنْ خديجة. يُظهر ارتباط الضمة بحالة الرفع، وغيابها في حالة الجزم.

والمقارنة بين التركيبين: فلا يسمعون/ لم يسمعوا. يُظهر ارتباط وجود النون بحالة الرفع، وغيابها أو حذفها في حالة الجزم.

وفي الخطوة الثالثة من الدرس (تصريف الفعل المضارع) يتم عرض جدول تصريف الفعل المضارع (يُكتَبُ) مع ضمائر المتكلم والمخاطب والغائب بدون الاعتماد على نماذج تركيبية مستمدّة من سياقات تركيبية تامة، وجاءت عملية الإسناد بذلك معزولة عن المقام التبليغي من جهة، وعن الإطار الشكلي التركيبي من جهة ثانية. وهو ما يجعلها بعيدة عن دعم القدرة التبليغية والمهارة اللغوية، وعن تدعيم إدراك الدارس لأشكال وكيفيات تأليف البنى اللغوية. ولعلّ أنجع الطرق في تلقين كيفية تصريف

<sup>1</sup> - ينظر مدونة البحث (I) ص. 23.

<sup>2</sup> - يصاغ الفعل المضارع من الماضي و يكون في أوله حرف من حروف المضارعة و هي الهمزة والنون والتاء و الباء و يكون آخره مضموما في حالة الرفع . ينظر الزمخشري (أبو القاسم محمود بن عمر) (ت 538هـ) ، المفصل في صنعة الإعراب، تحقيق: د.علي بو ملح (ط 01 ، بيروت : دار و مكتبة الهلال 1993م ) ، ص 321.

الأفعال هي تقديمها في شكل تمرينات بنوية يُدْرَب فيها الدارس على استعمال حالات الإسناد المختلفة في شكل تراكيب مرتبطة بالسياق العام، بحيث تمثل بالنسبة إليه مثيرات تدفعه إلى تقديم استجابة لغوية مناسبة<sup>1</sup>. ويمكن التمثيل لذلك بما يأتي:

-فلا يسمعون من أصحاب العير إلا الردّ الجميل (مثال من النص)

-أنت..... (مثير)

-فلا تسمع من أصحاب العير إلا الردّ الجميل (استجابة)

-هن..... (مثير)

-فلا يسمعن من أصحاب العير إلا الردّ الجميل (استجابة)

-نحن..... (مثير)

-فلا نسمع من أصحاب العير إلا الردّ الجميل (استجابة)

ففي مثل هذا النوع من التدريب اللغوي إغناء عن استعمال الجداول المجردة من السياق والتي يتم فيها تلقين الإسناد بكيفية نقلية تلقينية.

## 5- الفعل المضارع المنصوب:

انطلاقاً من النص "السباق"<sup>2</sup> يتم استخراج الأمثلة المتعلقة بالتراكيب المستهدفة دراستها وذلك عبر الخطوات الآتية:

أ- من معاني المضارع المنصوب: من خلال الأمثلة: "طلب من الفرسان أن يتهيأوا- فلن ينازعه أحدّ- خرج بعض الأمراء ليهيئو معدّات السباق- أن تُطلق لها الأعتة لكي تجري"- يجري التنبيه إلى الأثر المعنوي والشكلي الذي يُحدثه دخول حروف النصب على الفعل المضارع وليتم استنتاج ما يأتي:

تسبق المضارع حروف فتُحدث فيه تغييراً في المعنى واللفظ.

أن : تربط ما بعدها بما قبلها، وتجعل ما بعدها قابلاً للتحوّل إلى مصدر.

لن : تجعل معنى المضارع منفيّاً في المستقبل.

لـ : (لام التعليل) تجعل حدوثه سبباً وعلّة لمعنى سابق.

<sup>1</sup>- ينظر عبد الرحمان الحاج صالح، " أثر التسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة التسانيات العدد: 04، ص 74.  
<sup>2</sup>- ينظر مدونة البحث(I) ص 55

كي : تجعل ما بعدها هو المقصود من الكلام وتجعل المضارع قابلاً للتحوّل إلى مصدر.<sup>1</sup>

-كلّ هذه الحروف تنصب المضارع وتخصص زمنه للمستقبل  
ب- علامة إعرابه: من خلال الأمثلة "أن تطلقَ لها الأعتة لكي تجري" - خرج بعض الأمراء ليهيئوا- على الحرّ أن يأبى المهانة- ابتعد عن النار كي تتجوّ" يتم التنبيه إلى أن علامة النصب في الأفعال المضارعة الواردة هي على التوالي:فتحة ظاهرة - فتحة ظاهرة - حذف النون - فتحة مقدرة - فتحة ظاهرة. ثم يتم استخلاص ما يلي:

ينصب الفعل المضارع إذا سبقه ناصب، وعلامة نصبه هي :  
-فتحة ظاهرة في الصحيح الآخر. أو المعتل الآخر بالياء أو الواو.  
-فتحة مقدرة"غير ظاهرة" في المعتل الآخر بالألف.  
-حذف النون في الأفعال الخمسة.  
ج-إسناده إلى الضمائر(تصريفه):

اعتمدت هذه الخطوة المقارنة بين الفعل المضارع المنصوب والفعل المضارع المرفوع، من حيث الفروق الشكلية التي تظهر على كلا الفعلين عند تصريفهما أو إسنادهما إلى مختلف الضمائر. ومن هذه الفروق:

-ظهور الفتحة في الفعل المضارع المنصوب المعتل الآخر(لن يرمي، لن ينمو) وتقدير الضمة(عدم ظهورها) في المضارع المرفوع المعتل الآخر (يرمي، ينمو)  
-ثبوت النون في المضارع المرفوع إذا كان من الأفعال الخمسة نحو(يكتبون)، وحذفها من الفعل إذا نُصبَ نحو(لن يكتبوا)

كما ذيلّ الدرس بملاحظتين حول بعض حالات عدم الانتظام التي تعتري الفعل المضارع المرفوع والمنصوب عند إسناده إلى بعض الضمائر بحيث:

-يُضم ما قبل واو الجمع في المعتل الواوي واليائي نحو:(يدعُون، لن يدعُوا)،ويفتح ما قبلها في المعتل بالألف نحو:(يخشون، لن يخشوا)

<sup>1</sup> - المصدر السابق ، ص 56-57 .

-يُكسر ما قبل ياء المؤنثة المُخاطبة في المعتل الواوي واليائي (تدعين، تجرين) (لن تدعي، لن تجري)، ويفتح ما قبلها في المعتل بالالف (تخشين، لن تخشي)

**والملاحظ** حول التحليل النحوي لهذا الموضوع- أنه ابتدئ بالبحث عن المعاني التي نفيدها حروف النصب داخل التركيب المشار إليه دون التمييز بين المعنى الدلالي والوضع البنوي التركيبي. ومن ذلك أن (الربط) و(المصدرية) في (أن) قد قوبل بمعنى السببية والعلّة في (لام التعليل) مما يؤدي إلى عدم التجانس في التصنيف. كما أن هذا البحث لم يعمد إلى تحليل المستوى البنوي للتركيب المشار إليه مروراً بملاحظة مؤلفاته المباشرة، وانتهاءً إلى بيان الأثر الشكلي و الدلالي الذي ينتجه كلّ جزء من الأجزاء في العلاقة الخطية لهذا التأليف. ومن ذلك النظر في علاقة التحديد<sup>1</sup> المترتبة عن وجود الحروف الناصبة التي تنتج الأثر الشكلي المتمثل في (النصب)، والأثر التركيبي المتمثل في (الربط) إلى جانب إفادتها لدلالات خاصة داخل التركيب. ومثال ذلك أن التركيب " لن ينازعه " يتكوّن من مؤلفين مباشرين: لن+ينازع بحيث يتحدّد وجود حركة النصب وهي الفتحة في "ينازع" بوجود حرف النصب لن، كما ينتج عن ارتباط المكوّنين - من الناحية الدلالية- معنى النفي.

-ويظهر من جهة أخرى اللجوء إلى تأويل الصيغ الموجودة في البنية اللغوية لتراكيب الفعل المضارع المنصوب بصيغ أخرى لبيان معنى من المعاني النحوية وهو معنى المصدرية في بعض هذه الحروف الناصبة (أن، كي). وهو تأويل لا تُلمسُ جدواه إذا ما وجهنا اهتمامنا صوب ملاحظة أجزاء البنية اللغوية المدروسة والعلاقات البنوية التي تنتظمها من دون تعليقها بصيغ غائبة وغير ملاحظة في المحور الخطي لهذا التركيب، وذلك بغية تحصيل معرفة نظرية موضوعية<sup>2</sup> حول ظاهرة لغوية معينة.

-أما فيما يخص علامة إعراب المضارع المنصوب فإنّ هذا التحليل يعتمد ملاحظة الأمثلة التي ظهرت فيها الحركة الإعرابية (الفتحة) ويقارنها بالأمثلة التي لم تظهر فيها تلك الحركة، ليخلص إلى بيان أوضاع شكلية معينة ترتبط بها حالة النصب

<sup>1</sup>- v-Morteza Mahmoudian, « Syntaxe Et Linéarité ». Dans : Jeanne Martinet , **De la Théorie Linguistique a L'enseignement de la Langue**. P33

<sup>2</sup>-ينظر عبد الرحمن صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية"، ص43.

(ظهور الفتحة، عدم ظهورها، حذف النون) ، ومن دون الخوض في تحليل أو تأويل سبب ظهور هذه الحركة أو غيابها<sup>1</sup>. وهو أمر يتماشى و المنهج الحديث بالنظر إلى اعتباره الجانب الظاهري القابل للملاحظة.

- وبشأن الخطوة الموالية من الدرس "تصريف المضارع المنصوب" فإنها تمضي في سرد المعلومات النظرية حول بعض ما يعترى المضارع المنصوب من علامات شكلية انطلاقاً من المقارنة بين حالتي الرفع والنصب. ولئن كان في توجيه الدارس إلى ملاحظة هذه التغيرات الشكلية، واعتماد المقارنة في إجلائها وسيلة فعالة لترسيخ المعرفة النظرية حول هذه المسألة، فإن هذه المعرفة لا يمكن أن تتجسد في سلوك الدارس اللغوي من دون الانطلاق من تدريبيه على شتى حالات التصريف باستعمال التمارين البنوية، ثم توجيهه بعد ذلك إلى التنبّه إلى مختلف التغيرات التي تحدث في مستوى البنى والأشكال.

## 6- الفعل المضارع المجزوم:

من خلال استثمار النص " من آداب الأكل"<sup>2</sup> يحال الدارس على بعض الأمثلة المتعلقة بالتركيب اللغوي المستهدف دراسته وذلك عبر المراحل الآتية:

أ- معاني المضارع المجزوم : انطلاقاً من النماذج اللغوية الآتية: "لم يضره ما أكل" "حضر الرحالة ولما يحضر رفاقه" "لا تشموا الطعام" "فمن اشتهى شيئاً فليأكل" يُوجّه الدارس إلى ملاحظة الأفعال المضارعة الموجودة في التراكيب وتبيين المعاني التي أضفاها عليها دخول الحروف الجازمة، ثم بيان أثرها الشكلي المتمثل في عمل الجزم. ليتم استنتاج ما يلي<sup>3</sup>: تسبق المضارع حروف فتغير معناه وزمنه الأصلي وتجزم آخره وهي:

لم- تنفي المضارع، وتقلب زمنه إلى الماضي.

<sup>1</sup> - إن تحليل سبب تقدير الحركة كان أمراً جارياً عند أغلب النحويين القدماء إذ يُردّ التقدير إلى تعذر ظهور الحركة نحو: "بخشى زيد" و "إن يخشى عمرو" أو لاستئصال ظهور الحركة نحو: "زيد يدعو" و"زيد يرمي". ينظر ابن هشام (أبو محمد عبد الله جمال الدين بن هشام) ، شرح قطر الندى وبلّ الصدى، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد (ط 11، القاهرة: الشركة المتحدة للتوزيع 1983م)، ص56.

<sup>2</sup> - ينظر مدونة البحث (I) . ص 63

<sup>3</sup> - المصدر نفسه . ص 64

لما- تنفيه أيضا في الماضي، وتجعل نفيه مستمرا إلى الحاضر متوقعا ثبوته في المستقبل .

لا الناهية - تجعله يفيد النهي عن القيام بالفعل في المستقبل .

لام الأمر - تجعله يفيد طلب القيام بالفعل في المستقبل القريب . وكلها تجزمه .

ب- علامة جزمه: انطلاقا من الأمثلة: "قمن اشتهى فليأكل - فلا تسو نفسك بالبهائم - لا تشموا الطعام ." يوجه التلميذ إلى ملاحظة علامة الجزم في الأفعال المضارعة ليستخلص ما يلي: علامة الجزم في المضارع تكون:

-سكونا ظاهرا في الصحيح الآخر .

-حذف حرف العلة في المعتل الآخر .

-حذف النون في الأفعال الخمسة .

ج- إسناده إلى الضمائر: وفي هذه الخطوة إشارة إلى بعض التغيرات التي تعترى

صورة الفعل المضارع في حالة دخول حروف الجزم عليه ومن ذلك

-حذف لامه إذا كان ناقصا نحو: لم يسع، لم يجز، وأصلها يسعى، يجري .

-حذف عينه إذا كان أجوف نحو : لم يقل، لم ينم . وأصلها يقول، ينام .

-حذف النون إذا كان من الأفعال الخمسة نحو : لم يكتبوا وأصلها يكتبون .

**ولعل الملاحظة المدرجة سابقا - عن تحليل المضارع المنصوب - تجري على**

تحليل الدرس الذي بين أيدينا بحيث افتتح هذا الأخير بالبحث عن المعاني التي تُضفيها

الحروف الجازمة على التركيب. ومن ذلك معنى النفي (لم، لَمَّا) والأمر (اللام)

والنهي(لا)، ومن دون النظر في البنية اللغوية من حيث ملاحظة تأليفها وبيان مكوناتها

المباشرة والنهائية، ثمّ البحث في العلاقة التي تنظم أجزاءها وبيان الأثر الشكلي الحاصل

عن تألف هذه الأجزاء. ولنُمتلّ لذلك بالجملة الواردة في أمثلة الدرس : "لم يضرّه ما

أكل" فملاحظة الجملة من دون بيان مكوناتها لا يُظهر لنا حركة الجزم في الفعل يضرّه

بسبب إدغام الراء<sup>1</sup> أما تجزيء التركيب لم/يضر/ه فقد يهدينا إلى التنبه إلى الأثر الشكلي الناتج عن دخول حرف الجزم: لم.

وفيما يخص الخطوة الثانية فإن بيان علامات جزم الفعل المضارع جاء بعد ملاحظة الأمثلة "فليأكل...، لا تُسو...، لا تسموا..." وفي ذلك افتقار إلى تحليل هذه التراكيب باعتماد مقارنة المضارع المجزوم بحالتي الرفع والنصب اللتين سبق الحديث عنهما.

أما بالنسبة لإسناد المضارع المجزوم إلى الضمائر فإن الكتاب يحيل الدارس على استنتاجات مباشرة تخص التغيرات الشكلية الخاصة التي تحدث في بعض الصيغ الفعلية عند جزمها. وهي استنتاجات تفتقد إلى تحليل مثل هذه التراكيب ومقارنتها بحالة الرفع، من أجل توجيه الدارس إلى إدراك التغيرات الشكلية الناجمة عن دخول الحروف الجازمة. إضافة إلى ذلك فإن التوجيه إلى استخدام هذه الأشكال التركيبية الخاصة في التعبير بواسطة بنى لغوية تستهدفها، هو أحسن سبيل إلى الإلمام بمختلف حالات إسناد الفعل المضارع المجزوم. وعلى سبيل المثال فإن تقديم المعطيات اللغوية الآتية:

-التلاميذ يكتبون درسهم .

-ينام العامل مبكرا .

-يجني البستاني الثمار ،

وإردافها بأحد المنبهات : لم، لما، لام الأمر، لا الناهية. يؤدي إلى استجابات لغوية متنوعة من بينها :

-التلاميذ لم يكتبوا درسهم

-لم ينم العامل مبكرا

-لم يجن البستاني الثمار.

ويمكن بعد ذلك التنبيه إلى التغيرات التي حدثت في مستوى الصوت والكتابة:

يكتبون ← يكتبوا ، ينام ← ينم ، يجني ← يجن .

<sup>1</sup>-الإدغام هو إدماج الحرفين المتماثلين في الصفات و المنقاربيين في المخرج. يُنظر: محمد رشاد الحمزاوي، معجم المصطلحات اللغوية الحديثة، ص (67).

## المبحث الثالث: دراسة التحليل النحوي في الكتاب (التركيب الاسمي)

### 1- المبتدأ والخبر<sup>1</sup>:

انطلاقاً من النص "الرحيل" يتم استخراج أمثلة التراكيب المستهدفة وتحليلها عبر المراحل الآتية:

أ- المبتدأ والخبر: من خلال تبيين جزأي الجملة المستخرجة من النص "خالنا مقيم" تتم الإشارة إلى أنها تألفت من اسمين الأول (خالنا) ابتدئت به الجملة، فيسمى مبتدأ والثاني (مقيم) يُخبر عن الأول فيسمى خبراً. والمبتدأ والخبر يؤلفان جملة مفيدة تسمى جملة اسمية.

كما يتم التنبية إلى أن كلا من المبتدأ والخبر جاء مرفوعاً. ثم يجري استنتاج ما يلي:  
المبتدأ: اسم مرفوع في أول الجملة، والخبر اسم مرفوع يتم معنى المبتدأ و يكون معه جملة اسمية.

ب - تطابق المبتدأ والخبر: من خلال المثالين "خالنا مقيم" - الجملان مهيان" يتم بيان تماثل المبتدأ والخبر في العدد (الإفراد والتنثية والجمع)، وفي الجنس (التذكير والتأنيث) ليتّم استنتاج تطابق المبتدأ والخبر في الإفراد والتنثية والجمع. وفي التذكير والتأنيث.

ج- الجملة الواقعة خبراً للمبتدأ: من خلال ملاحظة الأمثلة:

(1) "الهواء يضطرب"

(2) "المؤذن يدعو إلى الصلاة"

(3) "المؤذنُ صوته مضطرب"

(4) "المؤذنُ في المئذنة"

(5) "خالنا عندنا"

<sup>1</sup> - ينظر مدونة البحث (I). ص 71



يتم التنبيه إلى أن الخبر لم يرد عبارة عن كلمة واحدة وإنما جاء إما جملة فعلية كما في (1) و(2)، أو جملة اسمية كما في (3)، أو شبه جملة من جار ومجرور كما في (4)، أو شبه جملة من ظرف ومضاف إليه كما في (5).  
وتتم الإشارة في نهاية الدرس إلى تقديم الخبر عن المبتدأ خاصة إذا كان الخبر شبه جملة.

كما يجري التنبيه إلى بعض استعلامات الخبر كإصدار الأحكام على الأحياء والأشياء، أو تعريفها نحو: العلماء ورثة الأنبياء – الفيل حيوان ضخم الجثة.  
ويبرز لمتأمل التحليل النحوي لهذا الموضوع توجّهه مباشرة نحو تعريف العناصر أو الأجزاء المؤلفة للجملة الاسمية وهو ما يدل عليه عنوان الدرس "المبتدأ والخبر" ولم ينطلق بذلك من ملاحظة الجملة باعتبارها وحدة أساسية دنيا للتركيب اللغوي. ومن هنا فإن تعريف المبتدأ والخبر قدّمت كمفاهيم نحوية معزولة لم يراعى فيها التدرّج من إدراك الموقف اللغوي الكلي المتمثل في الجملة وطرفي الإسناد فيها إلى مؤلّفاتها المباشرة والنهائية. حيث أن جملة " خالنا مقيمٌ " تتألف من مكونين أساسيين : خالنا+مقيم تربطهما علاقة إسناد ويمثل الاسم الأوّل خالنا" المسند إليه بينما يمثل الثاني المُسند. ويسمى الاسم الأوّل المبتدأ لأنه جاء في بداية الجملة، بينما يسمى الثاني الخبر لأنه يتعلّق بالمبتدأ ويخبرُ عنه.

كما تمّ في تعريف المبتدأ اعتماد الحركة (الرفع) والرتبة (في أوّل الجملة) وهما قرينتان غير ثابتتين في تركيب الجملة الاسمية بحيث أن الحركة الإعرابية قد لا تظهر على الاسم كما أنّ المبتدأ قد يتأخر عن الخبر في كثير من الحالات<sup>1</sup>. كما أعتد في تعريف الخبر منحى دلالي (إتمام معنى المبتدأ).

إن التحليل البنوي لتركيب الجملة الاسمية يتيح قرائن بنوية، قد تكون خير معين للدارس للتعرفّ على المبتدأ والخبر من بينها خاصيّة "التعريف" التي تغلب على المبتدأ<sup>2</sup> بحيث يكون معرفًا "بـ الـ" أو يكون مضافًا أو ملحقًا إلى اسم بعده أو بواسطة من

<sup>1</sup> - من هذه الحالات كون الخبر جارا و مجرورا و المبتدأ نكرة، نحو ( في الصيام خير ) ، أو أن يشتمل المبتدأ على ضمير يعود على الخبر نحو ( في الدار صاحبها ) ... ينظر تمام حسان. الخلاصة النحوية ، ص 109.  
<sup>2</sup> - المرجع نفسه ، ص 105.

وسائط التعريف الأخرى<sup>1</sup>. فالمبتدأ في جملة "الجملان مهيان" معرف "بـ الـ" وفي الجملة "خالنا مقيم" جاء المبتدأ مضافاً أو ملحقاً بالضمير "نا". بينما يغلب على الخبر الخلو من هذه الوسائط فيكون مجرداً من "الـ" و الإضافة.

أما فيما يخص مسألة المطابقة بين المبتدأ والخبر فإنها من المسائل الهامة في التركيب، إذ يتم فيها النظر إلى العلاقة التي تنتظم تأليف أجزاء العبارة اللغوية. ولعل إيلاء هذه المسألة اعتبارها في هذا الدرس ينم عن توجه واضعي الكتاب نحو ضبط قواعد التأليف السليم للعبارات اللغوية في شقها المتمثل في الجملة الاسمية. غير أن القول بالتطابق التام بين المبتدأ والخبر في الأفراد والتنثية والجمع والتذكير والتأنيث<sup>2</sup> يتنافى مع ما يرد في الاستعمال اللغوي من ترك لهذا التطابق في بعض الحالات. ويكون في هذه القاعدة حصراً للاختيارات التعبيرية التي تتيحها بنى اللغة. ومن أمثلة ترك المطابقة التي ينبغي الإشارة إليها: كون الخبر اسم تفضيل<sup>3</sup> نحو قولنا العلماء أحسن الناس<sup>4</sup>.

أما بالنسبة لتقديم الخبر على المبتدأ وهو الأمر الذي يشار إليه في نهاية الدرس ففيه تنبيه إلى التحولات الجارية على تركيب الجملة الاسمية، مع بيان مدى ما يتيحه التركيب اللغوي من اختيارات؛ بحيث لم تُحصر هذه التغيرات الطارئة على الجملة الاسمية في مجموعة قواعد ليترك للدارس ملاحظة حالات تقديم الخبر من خلال البنى اللغوية التي يتعرض إليها.

وبالنسبة لاستعمالات الخبر ينبغي الإشارة إلى مدى انفتاح هذه الخطوة على الجانب التواصلية والاستعمالي للغة؛ بحيث يتم ربط المعرفة النظرية لموضوع الجملة الاسمية عامة والخبر خاصة بالفائدة التعبيرية التي يؤديها استعمال الخبر، كإطلاق الأحكام أو التعريف بالأشياء والأشخاص.

<sup>1</sup> - من أنواع المعارف الضمير و اسم العلم ، و اسم الإشارة ، و اسم الموصول . ينظر ابن هشام، شرح قطر الندى ، ص 94 وما بعدها.

<sup>2</sup> - ينظر مدونة البحث(I)، ص 72.

<sup>3</sup> - شرح ابن عقيل، ج3 ، ص 181.

<sup>4</sup> - تترك المطابقة أيضاً إذا كان المبتدأ صفة مسبوقة بنفي أو استفهام نحو: ما قائم الولدان - أمجتهد الولدان؟(ينظر مبارك المبارك، قواعد اللغة العربية، ص146).

## 2- النواسخ: كان وأخواتها<sup>1</sup>:

يتم تحليل المادة النحوية لهذا الدرس على ثلاثة مراحل:

أ- نسخ الجملة الاسمية: من خلال المثال المأخوذ من النص: "لم يكن الصبيّ حزينا" تُستعرض أشكال تحويلية أخرى للجملة هي:

الصبيّ حزين - إن الصبيّ حزين - ظننت الصبي حزينا. ثم يتمّ بيان الفروق الشكلية والمعنوية التي أحدثها دخول الكلمات "إن" "ظن" "كان" على الجملة الاسمية الأصلية "الصبيّ حزين" بحيث تغيرت الجملة شكلا ومضمونا بتأثير هذه العوامل اللفظية، وهو سبب تسميتها بالنواسخ<sup>2</sup>.

ب- وظيفة الأفعال الناقصة:

من خلال المثال "كان الصبيّ منكس الرأس" يتم بيان مؤلقات الجملة وهي الفعل: كان، والاسم المرفوع الصبيّ، والاسم المنصوب منكس، ويجري بعد ذلك التنبيه إلى أن الفعل كان لا يكتفي بالاسم المرفوع بعده ولا يكون معه جملة، بل يحتاج إلى الاسم المنصوب بعده، ولذلك يسمى بالفعل الناقص. وهو يدخل على الجملة الاسمية فينسخها أي يغيّر شكلها ومعناها، ويسمى المبتدأ المرفوع اسمه، ويسمى الخبر المنصوب خبره.

ج - معاني - كان - وأخواتها:

من خلال تأمل الأمثلة: "لم يكن الصبيّ حزينا - أصبح نشيطا - قد صرتَ عالما - أست رجلا - أما زلت طفلا - ظلّ الجوّ معتدلا - يفيد الأكل مادام المرء جائعا - يوجّه الدارس إلى تبيين المعاني التي أضافتها هذه العوامل اللفظية (كان وأخواتها). إلى الجملة الاسمية المنسوخة وهي كالاتي :

كان: تفيد اتصاف اسمها بخبرها في وقت يناسب صيغة الفعل.

أصبح: تفيد اتصاف اسمها بخبرها في وقت الصباح.

ظلّ: تفيد اتصاف اسمها بخبرها طول النهار.

<sup>1</sup> - ينظر مدونة البحث (I)، ص 99.

<sup>2</sup> - النواسخ جمع ناسخ و هو في اللغة من النسخ بمعنى الإزالة يقال نسخت الشمس الظل إذا أزالته، وفي الاصطلاح ما يرفع حكم المبتدأ والخبر . ينظر ابن هشام، شرح قطر الندى، ص 127.

صار: تفيد تحوّل اسمها من حالة إلى أخرى.

ليس : تفيد نفي اتصاف اسمها بخبرها في الزمن الحاضر .

مازال: تفيد اتصاف اسمها بخبرها اتصافاً مستمراً إلى وقت الكلام.

مادام: تفيد أن المعنى الذي قبلها مستمرّ مدّة ثبوت خبرها لاسمها.

**و الظاهر أن تحليل هذا الموضوع قد اعتمد بدايةً النموذج التحويلي وذلك بإبراز التنوّع الشكلي لبنية الجملة الاسمية انطلاقاً من البنية الأصلية المجرّدة من النواسخ أو العوامل، والمتكوّنة من مؤلّفين أساسيين هما المبتدأ والخبر .**  
كما أن هذا التحليل يأخذ منحى بنوياً من خلال تبيّن المؤلّفات المباشرة لبنية الجملة الاسمية المنسوخة بكان.

كان/ الصبي/ منكس. غير أنه يستند إلى خلفية معيارية حيث يسعى إلى وصف الجملة الاسمية المنسوخة وفق نموذج مسطر لعناصرها (ناسخ+ اسمه+ خبره) بدليل عزل الخبر(منكس) عن المضاف إليه(الرأس) الذي يكون معه مركباً اسمياً. فالخبر من منظور وصفي مشكّل من كل المؤلّفات التي تؤدّي الوظيفة الإخبارية داخل الجملة، والاسم المضاف والاسم المضاف إليه في الجملة المذكورة يعدّان مركباً اسمياً يؤدي الوظيفة الإخبارية.

أما بالنسبة لوظيفة الأفعال الناقصة والتي يقصد بها أثرها اللفظي والمعنوي فإن تحليل هذه المسألة قد تضمّن تعليقات كثيرة تميل إلى النظرة المعيارية بحيث: تُعلّل تسمية كان وأخواتها الأفعال الناقصة بكونها لا تكتفي بالاسم المرفوع بعدها فهي ليست كالفعل التام<sup>1</sup>، وإنما تحتاج إلى اسم آخر منصوب حتى تتم الجملة. ولعلّ إبراز الأثر اللفظي و المعنوي لهذه العوامل في بنية الجملة الاسمية يتسنى بشكل أيسر عند تجزيئها إلى مكوناتها الأساسية ومقارنة حال الجملة البنوي في وجود النواسخ بحالها عند حذف هذه العوامل.

<sup>1</sup> - المراد بالتام ما يكتفي بالمرفوع بعده ( نحو نجح الطالب ) و بالناقص ما لا يكتفي بالمرفوع بل يحتاج بعده إلى منصوب. ينظر شرح ابن عقيل، جزء 1 ، ص 279 .

فجملته: "كان الصبي منكس الرأس" على سبيل المثال تحلُّ على الشكل الآتي: كان/الصبي/منكس الرأس.

والجملة عند حذف كان هي كما يلي: الصبي /منكس الرأس. وبذلك فإن العامل اللفظي "كان" قد أثر على الجملة شكلاً و دلالة بانتصاب الخبر (منكس الرأس) و تحويله من الدلالة على الحال إلى الدلالة على الماضي.

أما الخطوة الثالثة "معاني كان وأخواتها" فإنها تتيح قدراً من المعرفة الدلالية لدى الدارس بحيث تمكنه من تحديد المعاني التي تؤدّيها كان وأخواتها، كربط الخبر بأوقات معينة (الصبح: أصبح)، (الماضي: كان)، أو معنى التحوّل في (صار)، وبذلك فإن اكتساب هذه البنيات اللغوية قد ربط بجانب الاستعمال الدلالي، وهو أمر يخدم القدرة التعبيرية والتواصلية لدى الدارس. غير أنّ هذه الخطوة قد أهملت بعض النواسخ الأخرى التي تندرج ضمن هذه الفئة وهو ما يضيّق من المجال التعبيري الذي تتيحه هذه النواسخ ومنها: (بات: الليل) (أضحى: وقت الضحى) (أمسى: المساء)<sup>1</sup>.

### 3- النواسخ إنّ وأخواتها<sup>2</sup>:

انطلاقاً من النص الحوارية "المحامية النشيطة" يتم استخراج الأمثلة المتعلقة بالموضوع وتحليلها عبر الخطوات الآتية:  
أ- بينّ كان وإنّ:

من خلال مقارنة المثالين "كانت الساحة مكتظة - إن المدينة صغيرة" يوجّه الدارس إلى ملاحظة أوجه التشابه والاختلاف بين الجملة الأولى المسبوقة بكان والجملة الثانية المسبوقة بأنّ، كما يتم التوجيه إلى مقارنة هاتين الجملتين بمثليتهما المجردتين من النواسخ، وهما: "الساحة مكتظة" و"المدينة صغيرة" ويجري بعد ذلك استنتاج عمل إنّ وأخواتها، وهو نسخ الجملة الاسمية شكلاً بنصب المبتدأ بخلاف كان التي تبقى مرفوعاً، وإبقاء الخبر مرفوعاً بخلاف كان التي تنصبه. إضافة إلى الأثر المعنوي الذي تحدّثه هذه الحروف، والذي يأتي تحليله في الخطوة الموالية.

<sup>1</sup>- ينظر تمام حسان، الخلاصة النحوية، ص113.

<sup>2</sup>- ينظر مدونة البحث(I)، ص 117

ب - معاني إنّ وأخواتها:

من خلال بعض الأمثلة التي استخرج بعضها من النص:

"إنّ المدينة صغيرة"

"أنّه يرفض إمضاء طلب العفو"

"ليت ذلك يحصل"

"لعلّ الله يستجيب لك"

"تم الرّفص لطلب إعادة الحكم لكنّ العفو عنه ممكن"

" كأنّ وجه القطّ وجه أسدٍ".

يتم تنبيه الدارس إلى المعاني التي أفادتها هذه النواسخ وهي كما يأتي:

إنّ وأنّ: تفيضان التأكيد.

ليت: تفيضان التمنيّ.

لكنّ: تفيضان الاستدراك.

كأنّ: تفيضان التشبيه.

ج - كسر همزة " إنّ " وفتحها:

يُوجّه الدارس في المرحلة الأولى إلى ملاحظة المثال "إنّ الزوجة والأمّ في نفس الوقت تجذّ" التي وردت فيها همزة إنّ مكسورة، ويُفسّر ذلك بوقوعها في أوّل الكلام كما يتم بعد ذلك ذكر حالات أخرى لكسر همزة إنّ ومنها ورودها بعد القسم نحو: والله إنّ العدل لواجبٌ. وورودها بعد القول نحو: "قال رسول الله (ص): إن الدين يسر . ووقوعها بعد "ثمّ" نحو: " ثم إنكم يوم القيامة تبعثون ". أما في المرحلة الثانية فيعرض مثال فتحت فيه همزة أن وهو: " لاشكّ أنهم يتساءلون عن زيارتك هذه" ويفسّر ذلك بكونها واقعة في أوّل جملة متممة لما قبلها ثم يضاف تعليل آخر لفتح همزة أن وهو دخولها على جملة تعتبر فاعلا أو مفعولا به لما قبلها ويدعم ذلك بمثالين هما: "سرّني أنك مطيع لوالديك"، "عرفت أنّ البحار ممتلئة بالأحياء".

ومن الملاحظات التي يمكن تقديمها حول تحليل المستوى التركيبي في هذا الدرس:

أنه اعتمد في خطوته الأولى ملاحظة البنية التركيبية للجملة الاسمية المسبوقة بأن مع مقارنتها بمثيلتها المسبوقة بكان، وتلك المجردة من النواسخ. ولعلها انطلاقة مناسبة تعين الدارس على إدراك الخصائص الشكلية لهذا النوع من الجمل انطلاقاً من ملاحظة التحوّلات الشكلية الناجمة عن دخول هذه العوامل اللفظية، وبذلك تبيّن علاقة التحديد التي تحكم تألف أجزاء هذا النوع من الجمل. فوجود الجملة الاسمية على هذا الوضع البنوي: ( مبتدأ منصوب + خبر مرفوع ) مرهون بوجود إنّ أو إحدى أخواتها في بداية الجملة.

أما الخطوة الثانية: ( معاني إنّ وأخواتها ) ففيها ربط للمعلومات النظرية لهذا الدرس بجانب المعنى والاستعمال الدلالي لهذه الأدوات. وهو أمر يتيح أمام الدارس أدوات تركيبية موجهة لمهمة تعبيرية خاصة، وهي معنى التأكيد في إنّ وأنّ، والتمني في ليت، والتشبيه في كأن، والاستدراك في لكنّ.

وبخصوص الخطوة الثالثة: " كسر همزة "إنّ" وفتحها" فإنّها تنطلق من ملاحظة المثال "إنّ الزوجة... " ليُستنتج منه أن الهمزة قد كسرت بسبب وقوع "إنّ" في أوّل الكلام وذلك من دون اعتماد المقارنة بين هذه الجمل وجمل أخرى تكون فيها "إنّ" مفتوحة الهمزة. ثم يتم اتباع ذلك باستنتاجات أخرى لحالات كسر همزة "إنّ" وهي استنتاجات مباشرة سابقة للملاحظة بحيث أنها أوردت الأمثلة اللغوية بعد ذكر القاعدة.

و بالطريقة نفسها يتم بيان حالات فتح الهمزة في أنّ حيث اعتمدت مثالا واحداً " لا شك أنهم يتساءلون... " ومن دون المقارنة بحالات تركيبية أخرى تُجلى سبب فتح الهمزة، ثم تفسير فتح همزة " أنّ " بوقوعها في أوّل جملة متممة لما قبلها. وهو تفسير يفتقد إلى الوضوح باعتبار أنّ (الإتمام) أو الإكمال قد يفهم بأنّه وظيفة لعناصر غير أساسية في التركيب كالنعت أو الحال وليس لعناصر أساسية كالفاعل المفعول به اللذان تتصدّر أنّ الجملة التي تحل محلّهما.

كما أنّ قَصْر ورود أنّ المفتوحة على بداية الجملة الواقعة فاعلاً أو مفعولاً به يخالف ما يطرّد وروده في اللغة من أحوال تركيبية، ومن ذلك تصدّر أنّ المفتوحة الهمزة في بداية الجملة الواقعة مبتدأ نحو: في اعتقادي ( أنّ العلم نافع ).

ومن المسائل التركيبية التي لم يتم التنبية إليها في هذا الدرس قضية تخفيف إنَّ وأخواتها، بحيث يتم إسكان آخرها<sup>1</sup> نحو: إنَّ محمدٌ لقائم - كأنَّ محمدٌ قائمٌ لكنَّ الجاهل في ضلال. وفي مثل هذه الحالات يبطل أثر هذه الألفاظ من الناحية الشكلية فلا تنصب المبتدأ غير أنها تفيد نفس المعاني المذكورة سابقاً.

ويضاف إلى هذا مسألة تقديم خبر إنَّ وأخواتها على اسمها<sup>2</sup> نحو: إنَّ في العمل لخيراً - إنَّ للوطن رجاله.

ولعلَّ في الإشارة إلى مثل هذه الحالات التركيبية دعماً لقدرة الدارس على إدراك مدى تنوع الاختيارات التي تتيحها تراكيب اللغة، وبذلك تحسين قدرته على توليد البنى التركيبية الأنسب لاستعمالاته اللغوية .

#### 4 - الاسم المجرور<sup>3</sup>:

يتضمَّن هذا الدرس نوعين من الأسماء المجرورة هما: الاسم المضاف إليه والاسم المجرور بواسطة حرف من حروف الجرِّ. ويتم تحليل المادة النحوية عبر ثلاثة مراحل هي:

أ- المضاف والمضاف إليه: من خلال الأمثلة المستخرجة من النص: "وبلغَ سمعهُ صوت المدرِّس" وهو يرددُ نظرَ حائرٍ مندهشٍ" تفتحُ عليها أقسام السنَّتين " يتمَّ التنبية إلى ما يلي:

- في التركيب "صوتُ المدرِّس" زيد الاسم الثاني "المدرِّس" فعينَ الاسم الذي قبله "صوت" وجعله خاصاً بالمدرِّس دون غيره.

- يتألف هذا التركيب من كلمتين هما صوتُ+ المدرِّس، وقد نسبت الأولى للثانية وأضيفت إليها.

- أفادت إضافة الاسم الأول النكرة "صوت" إلى الاسم الثاني المعرفة "المدرِّس" تعريفه.

---

<sup>1</sup>- ينظر تمام حسان، الخلاصة النحوية، ص120.  
<sup>2</sup>- يتقدم خبر إن على اسمها إذا كان جاراً و مجروراً أو ظرفاً، أو اشتمل المبتدأ على ضمير يعود على الخبر... (المرجع نفسه، ص120)  
<sup>3</sup>- ينظر مدونة البحث(I)، ص125.



- أفادت إضافة الاسم الأوّل النكرة "نظر" - في المثال الثاني - إلى الاسم الثاني النكرة حائر تخصيص الأوّل - "إضافة النكرة إلى النكرة تفيد التخصيص"<sup>1</sup>  
- جاء الاسم المضاف في المثال الثالث "أقسام السننتين" مجرداً من "الـ" وغير منون ولا يمكننا تعريفه أو تنوينه.

فالإضافة تستدعي حذف "الـ" والتنوين من الاسم المضاف.  
ومن خلال مثالين إضافيين "هؤلاء معلمو قسمنا" المدير والمراقب مسيرًا متوسطتنا الأساسيان" يجري التنبيه إلى حذف النون من الاسم المضاف "معلمو، مسيرًا" فالإضافة تستدعي حذف النون من المضاف إذا كان جمع مذكر سالم أو مثني.  
ب- الجار والمجرور: يُوجّه الدارس إلى تأمل مجموعة من الأمثلة: "خرج الضابط من القسم - وقف الضابط أمام قسم من أقسام السنة الثانية- وقعت عيناه على شقيقه - سار الضابط في الردهة". ويجري بعد ذلك تبين المعاني التي أضافتها حروف الجرّ في معنى الجملة، فضلا عن أثرها الشكلي حيث تجعلُ الاسم بعدها مجرورًا. وهذه المعاني هي:

من : تفيد الابتداء أو البعضية.

إلى : تفيد الانتهاء.

على: تفيد الاستعلاء.

في : تفيد الظرفية.

الباء:تفيد الاستعانة . نحو: تسافر إلى وهران بالطائرة.

اللام: تفيد الملك. نحو: الأرض لمن يخدمها.

عن: تفيد المجاوزة. نحو: ابتعد عن الكسل.

الكاف: تفيد التشبيه. نحو: الأرض كرة كالكواكب الأخرى.

وقد استعملت هذه الأمثلة الإضافية المذكورة لتبيين معاني حروف الجر التي لم يرد ذكرها في النص.

<sup>1</sup>-ينظر مدونة البحث(I)، ص126.

ج- علامات الجر: من خلال ملاحظة الأمثلة "مضى إلى قسم من أقسام السنة الثالثة - بلغ سمعه صوت المدرس - تُفتحُ عليها فصول السنتين - وكان في مقدّمة المتظاهرين - يتوكأ الشيخ على العصا". يتمّ تبيّن علامة الجرّ في الأسماء المجرورة الواردة فيما ذكر، وهي على التوالي: كسرة ظاهرة في المثالين الأوّل والثاني، وياء نائبة عن الكسرة في المثالين الثالث والرابع، وكسرة مقدّرة في المثال الخامس.

يعتمد التحليل النحوي لهذا الموضوع: في خطوته الأولى بعض الإجراءات التحويلية حيث عدّت الإضافة شكلا من أشكال التحويل بالزيادة أو التوسيع (expansion) بحيث أنّ زيادة المضاف إليه تؤدي إلى إثراء عنصر من عناصر الجملة. فكلمة (المدرس) وهي المضاف إليه زيدت في عناصر الجملة (بلغ سمعه صوت) فزادت فيها معنى جديدا وهو التعيين أو التخصيص. ويعتمد هذا التحليل الإجراء البنوي أيضا بحيث يُوجّه الدارس إلى ملاحظة مكوتات التركيب الإضافي (مضاف + مضاف إليه) وفي المثال السابق (صوت + المدرس) ثم بيان إلحاق الاسم الأول بالاسم الثاني.

وينبغي الإشارة إلى أنّ الإجراء التحويلي قد سبق الإجراء البنوي وهو ما يتنافى مع المناهج الحديثة للتحليل اللساني التي تنطلق في عمومها من تحليل البنية التركيبية إلى أجزائها ووحداتها ثم تعرّج إلى تبيّن العلاقات بين هذه الأجزاء وإلى وصف التحوّلات الحاصلة فيها.

كما ينبغي التنبيه هاهنا إلى أنّ تجزئة التركيب الإضافي (مضاف + مضاف إليه) لا تعني النظر إلى هذين الجزأين باعتبارهما منفصلين في الوظيفة وإنما يشكل كلاهما مركبا اسميا يؤدي وظيفة أساسية، أو تكميلية في الجملة.<sup>1</sup>

لقد اعتمد التحليل في خطوته الأولى هذه جانبا من الجوانب الشكلية في مسألة الإضافة، وهو: حذف التنوين و( الـ ) التعريف، والنون من الاسم إذا أضيف إلى اسم بعده نحو:

هذان مسيران ← هذان مسيرا المدرسة.

<sup>1</sup> - ينظر ص 54 من بحثنا هذا.

هؤلاء معلمون ← هؤلاء معلمو المدرسة.

هذا صوت ← هذا صوت المدرس.

سمعت الصوت ← سمعت صوت المدرس.

وهذه السمة الشكلية يمكنها أن تساهم بشكل فعال في إجلاء التركيب الإضافي وتمكّن الدارس بذلك من تحديد التراكيب اللغوية المختلفة. وذلك بفضل ملاحظة علاقة التنافي الكائنة بين التركيب الإضافي وهذه القرائن الشكلية (الـ: التعريف، التتوين، النون).

وفي الخطوة الثانية من التحليل النحوي لهذا الدرس "الجار والمجرور" يوجّه اهتمام الدارس في بداية الأمر إلى الأثر المعنوي الذي يؤديه تركيب الجار والمجرور حيث يضيف إلى الجملة معنى لم تكن تفيدته. ومن هنا فإن الاهتمام أولي في المقام الأول إلى المعنى الذي يؤديه هذا التركيب ثم إلى المعاني التي يؤديها كل حرف من حروف الجرّ، بينما لم يحظ تحليل بنية تركيب الجار والمجرور وعلاقته بأجزاء الجملة بالقدر الكافي من البيان.

ففي جملة: "خرج الضابط من القسم" على سبيل المثال يمكن تمييز ركنين مختلفين:

خرج الضابط ← ركن إسناد.

من القسم ← ركن تكملة.

فالتركيب "من القسم" يعد ركنا تكمليا في الجملة وهو يتألف من مكونين (من + القسم) تربطهما علاقة تحديد إذ أن وجود الأول يستلزم وجود الثاني كما أن وجود حرف الجر يحدّد حركة الاسم بعده وهي الكسرة.

أما فيما يخص معاني حروف الجر المدرجة ضمن هذه الخطوة من التحليل فإنّ فيها دعما للقدرة التعبيرية للدارس بحيث تمكنه من ربط إدراكه لهذه الأنساق التركيبية اللغوية باستعمالات دلالية خاصة. كالتعبير عن المكان أو الزمان (في) أو الانتهاء (إلى) أو الاستعانة (الباء) أو غيرها من المعاني التي تفيدها حروف الجر.

وبالنسبة للخطوة الثالثة من التحليل: "علامات الجرّ" فهي تعتمد ملاحظة الشواهد اللغوية ثم بيان الحركة الدالة على الجر فيها، وهي الكسرة الظاهرة (...من أقسام...)، والفتحة

المقدّرة (... على العصا...)، والياء (... في مقدمة المتظاهرين ... ) (...فصول السنّتين...).

وقد جاء بيان ذلك دون الخوض في تعليل أسباب تقدير الحركة أو نيابة حرف الياء عنها، وهو أمر يتناسب وطبيعة الوصف النبوي.

### المبحث الرابع: دراسة التحليل النحوي في الكتاب (المتمات)

#### **1- المفعول المُطلق<sup>1</sup>:**

يتدرج تحليل المستوى التركيبي لهذا الموضوع عبر مراحل أربعة هي:

**أ-** وظيفة المفعول المطلق في الجملة: انطلاقاً من ملاحظة المثال المستخرج من النص: "فنقر على الباب نقرًا" ومقارنته بالمثال الأصلي "نقر على الباب" يجري التنبيه إلى الفرق المعنوي بين الجملتين، حيث أن المعنى في الجملة الأولى "أقوى وأشد تأثيراً"<sup>2</sup>، وكذلك بالنسبة للمثال الموالي " أقبلت الطائرة تطير طيراناً" حيث أن زيادة مصدر الفعل (تطير) وهو (طيراناً) الذي جاء منصوباً أدى إلى تقوية معنى الفعل، وتأكيد وقوعه. وهذا المصدر هو ما يسمى المفعول المطلق.

**ب-** أقسام المفعول المطلق باعتبار وظيفته المعنوية: من خلال الأمثلة " فنقر على الباب نقرًا - اتسعت عيناه اتساع المندهبش - خطأ خطوتين". يجري التنبيه إلى أن المفعول المطلق في المثال الأول (نقرًا) يفيد التأكيد، والمفعول المطلق في المثال الثاني (اتساع) يفيد بيان النوع، أمّا في المثال الثالث فهو يفيد بيان العدد.

**ج-** ما ينبو عن المفعول المطلق: من خلال المثال "وهتف عاليًا يتم افتراض الجملة الأصلية: "هتف هتافًا عاليًا" والتي حُذف فيها المفعول المطلق الموصوف (هتافًا) وتم الاكتفاء بذكر صفته (عاليًا).

كما تتم الإشارة بعد ذلك إلى إنابة العدد، أو كلمتي كلّ وبعض عن المفعول المطلق انطلاقاً من ملاحظة المثالين: "يدور عقرب الساعة في اليوم والليلة أربعاً

<sup>1</sup>- ينظر مدونة البحث(I)، ص143.

<sup>2</sup>- المصدر نفسه، ص 144.

وعشرين دورة" عليك أن تجتهد بعض الاجتهاد، فإذا تعبت روح عن نفسك بعض الترويح".

حيث أنّ العدد (أربعاً وعشرين) ناب عن المفعول المطلق المحذوف (دوراناً) وكلمتي كلّ وبعض نابتا عن المفعولين المطلقين (اجتهاداً) و(ترويحاً).

د- حذف فعل المفعول المطلق: من خلال المثال: "وَصَلَّيْتُ شُكْرًا" يتم التوجيه إلى تصوّر الجملة الأصلية "أشكرك شكرًا" فيكون الاسم "شكرًا" مفعولاً مطلقاً حُذِفَ فعله اختصاراً وتخفيفاً، ويجري بعد ذلك بيان حالات أخرى لحذف فعل المفعول المطلق باستعمال أمثلة أخرى لتراكيب يرد ذكرها في مختلف المواقف والمقامات نحو: "سفراً سعيداً - رجوعاً حميداً - حمداً أو شكرًا - عجباً".

ومما يميّز الإجراءات المنتهجة في تحليل المستوى التركيبي لهذا الدرس:

— أنه انطلق في خطواته الأولى من المعنى الذي تؤدّيه الجملة المحتوية على المفعول المطلق وهو معنى التأكيد من خلال مقارنتها بنظيرتها غير المحتوية على المفعول المطلق. وقد جرى ذلك دون ما تطرق إلى وصف بنية الجملة وبيان مكوناتها، والتمييز بين أركانها الأساسية المتمثلة في طرفي الإسناد وأركانها المكملّة. فجملة: نقر على الباب نقرأ تتألف من:

ركن الإسناد ————— ← نقر

ركن التكملة ————— ← على الباب نقرأ

بحيث يمثل الاسم المنصوب نقرأً وظيفة مكملّة داخل الجملة ويفيد تأكيد الفعل.

وقد أهمل واضعو الكتاب في تعريفهم المفعول المطلق بعض الجوانب الشكلية التي يمكن الاعتماد عليها ومنها:

— كون المفعول المطلق يشترك مع الفعل في جذره ( الحروف الأصلية المكوّنة له)

نحو: نقر على الباب نقرأً فالمفعول المطلق والفعل هما من نفس الجذر (ن - ق - ر).

— كون المفعول المطلق في الغالب مجرداً من (الـ) التعريف نحو: "اتسعت عيناه

اتساعاً" "اتسعت عيناه اتساعاً المندهِش".

وفي الخطوة الثانية يستند بيان أنواع المفعول المطلق إلى جانب المعنى، وهو إفادته للتأكيد أو تبيين النوع والعدد. مع أن هناك جوانب شكلية ترتبط بالمفعول المطلق يمكن التنويه بها قصد تجلية هذا النوع من الأسماء. فهو إذا كان نكرةً فهو في الغالب يفيد التأكيد، أما إذا كان مضافاً أو موصوفاً فهو يفيد بيان النوع<sup>1</sup> نحو: "اتسعت عيناه اتساع المندهبش — اتسعت عيناه اتساعاً كثيراً."

— أمّا في الخطوتين الثالثة والرابعة: فيتم اعتبار الإنابة عن المفعول المطلق نوعاً من أنواع التحويل بالحذف، حيث يحذف المفعول المطلق من التركيب بالمقارنة مع البنية الأصلية ويُناب عنه صفته أو عدده أو كلمتا كلّ أو بعض. كما يُعدّ حذف الفعل من جملة المفعول المطلق في بعض التراكيب شكلاً من أشكال التحويل بالحذف حيث يحذف الفعل، ويبقى المفعول المطلق ليدل عليه ويؤدي وظيفته المعنوية. ولعلّ التحليل في خطوته الأخرتين يقترب إلى حدّ ما من النموذج التحويلي بالنظر إلى اعتبار الإنابة عن المفعول المطلق وحذف فعله شكلاً من أشكال التحويل الذي تخضع له البنية الأصلية (العميقة)، وهو تركيب بكلّ أركانه لتصير تركيباً مختصراً يوظف في مقامات تبليغية خاصة.

## 2- المفعول فيه<sup>2</sup>:

حلّ المستوى التركيبي للدرس عبر ثلاث مراحل:

أ- وظيفة المفعول فيه: من خلال المثالين "يطفون حيناً" "رأى طفلة أمام النهر" يجري التنبيه إلى الوظيفة التي أداها الاسم (حيناً) و(أمام). المقصود بالوظيفة هاهنا المعنى الذي أضافه الاسم للتركيب، وهو في الأوّل الزمن الذي استغرقه الفعل وفي الثاني المكان الذي وقع فيه الفعل. وكلّ من الزمن والمكان هما الوعاء أو الظرف الذي احتوى الحدث. ويتم الاستدلال على دلالة الاسم الأوّل (حيناً) على الظرف قبوله دخول في عليه وهي تفيد معنى الظرفية، وهو سبب تسمية هذه الظروف (مفعولاً فيه).

<sup>1</sup> - يتم التنبيه إلى هذه المسألة في مرحلة لاحقة من الدرس في شكل استدراك للقاعدة (ينظر مدونة البحث، ص148).  
<sup>2</sup> - المصدر نفسه، ص 151.

ب- الظروف المنصوبة والمبنية: من خلال عرض بعض الأسماء: صباحًا، مساءً، يومًا، ليلة، دقيقة... وهي ظروف زمان وتُسمى مفعولا فيه. وسلسلة أخرى من الأسماء: وراء، أمام، فوق، تحت، يمين، شمال، قدام... وهي ظروف مكان وتسمى مفعولا فيه. يجري التثنية إلى أن هذه الأسماء جاءت كلها منصوبة وهو أمر غالب فيها. ثم يتم الإشارة إلى أن من الظروف ما يكون مبنيا (أي يلزم حالة واحدة) ومنها: متى، أيان، الآن، منذ، قط، حيث... (قبل، بعد غير المضافتين).

ج- ما ينوب عن المفعول فيه: من خلال المثال "ولبثوا طويلا" الذي يحل إلى مكوناته (لبث + فاعله (واو الجماعة) + طويلا) يجري توجيه الدارس إلى تقدير البنية الأصلية لهذا التركيب، وهي لبثوا وقتا طويلا. وإذن فقد حُذف الاسم المنصوب الدال على الزمان أو المفعول فيه (وقتا) في التمثيل الفونولوجي للجملة، ونابت عنه الصفة (طويلاً).

وفي المثال الموالي "مشيت خمس ساعات" عدّ اسم العدد (خمس) نائبا للمفعول فيه لأنه أضيف إلى اسم دال على الزمان فألحق به في الدلالة. كما عدّ الاسمان "كلّ وبعض" في المثالين "تجرى المباريات كلّ أيام الجمع - نام المريض بعض الليل" عدّ هذان الاسمان نائبين عن المفعول فيه بعد أن أضيفا إلى أسماء دالة على الزمان (أيام - الليل).

والملاحظ حول تحليل المستوى التركيبي في هذا الدرس أنه استند في خطوته الأولى إلى جانب المعنى لتعريف المفعول فيه، وذلك من خلال البحث في الوظيفة الدلالية التي يؤديها هذا النوع من الأسماء داخل الجملة، أو المعنى الذي يضيفه وهو بيان الظرف أو الحيز الزماني أو المكاني الذي يحيط بالحدث. وقد سلك واضعو الكتاب مسلك التحليل الدلالي الذي سبقت الإشارة إليه فيما تقدّم من الدروس، من دون النظر في وصف هيكل الجملة، وبيان مؤلفاتها، وتمييز أركانها الأساسية. فجملة: " يطفون حيناً" هي وحدة بلاغية يمكن تجزئتها إلى ركنين (يطفون + حيناً) الأول ركن إسناد، والثاني ركن تكملة. فالاسم (حيناً) يؤدي وظيفة تكملية وليس طرفا أساسيا في عملية الإسناد.

وفيما يخصّ الخطوة الثانية من التحليل "الظروف المنصوبة والمبنية" ففيها عرض لمجموعة من الأسماء الدالة على المكان والزمان في شكل مفردات معزولة عن السياق التركيبي الذي وردت فيه، ثم يتمّ بيان ما يكون معرباً منها وما يكون مبنياً من خلال نظمها في مجموعتين. وهو أمر يتنافى والتحليل اللساني السليم الذي ينظر إلى الأحداث التركيبية انطلاقاً من النظر في البنية العامة للتركيب، ومروراً إلى أجزائها ومكوّناتها. ثم أنّ بيان إعراب الاسم لا يتأتى إلا ببروزه بصورة مختلفة داخل مجموعة متباينة من التراكيب.

وبيان الاسم المبني لا يتأتى إلا بملاحظته على الصورة ذاتها في مجموعة من التراكيب. فاسم المكان: (شمال) يرد بحركة مختلفة في آخره في الأمثلة الآتية:

— أمطرت شمال البلاد.

— أمطرت في شمال البلاد.

— الشمال أكثر تعرّضاً للأمطار.

قد جاء الاسم منصوباً ومجروراً ومرفوعاً فنقول أنه "اسم معرب".

أما اسم الزمان (منذ) فهو يبقى على نفس الصورة في تراكيب مختلفة:

— قابلته منذ مدّة.

— منذ مدة وأنا أنتظر.

فهو يبقى بنفس الحركة في آخره (الضمة) فيقال أنّه مبني.

وبالنسبة للخطوة الموالية: "ما ينوب عن المفعول فيه" فيتمّ فيها اعتماد تحليل البنية

التركيبية إلى مكوناتها المباشرة (لبث+ واو الجماعة(فاعل) + طويلاً).

كما يتمّ اعتماد النموذج التحويلي، من خلال تقدير البنية العميقة لهذا التركيب والمحتوية على المفعول فيه (لبثوا وقتا) وبذلك فقد تم اعتبار إنابة الصفة على المفعول به نوعاً من أنواع التحويل بالحذف.

أما فيما يخصّ إنابة العدد أو كلمتي "كل" و"بعض" عن المفعول فيه فقد استند فيه

إلى قرينة شكلية مميزة، وهي إضافة هذه الأسماء إلى اسم دال على الزمان أو المكان،



بحيث أنّ كلّ عدد يضاف إلى اسم دال على المكان أو الزمان يعدّ مفعولاً فيه. والأمر كذلك بالنسبة لكلمتي كلّ وبعض إذا أضيفتا إلى اسم دال على المكان أو الزمان.

### 3- المفعول لأجله<sup>1</sup>:

يتدرج تحليل المستوى التركيبي في هذا الدرس عبر مراحل ثلاث هي:

أ- وظيفة المفعول لأجله: من خلال المثال "يلوّح الطفل بيديه تحيةً للقادمين" تجري الإشارة إلى أن هذه الجملة هي جواب للسؤال "لماذا يلوّح الطفل بيديه؟" وبذلك فإن كلمة تحيةً هي بيان لسبب وقوع فعل قبلها وهي عبارة عن مصدر<sup>2</sup>، كما أنّها تتحد مع الفعل في الفاعل والزمان. وتُعرّب مفعولاً لأجله منصوباً.

ب- صورته اللفظية: من خلال المثالين: "يلوّح بيده تحيةً للقادمين" فتسلّقها قصد رؤية القادمين" يجري التنبيه إلى الصفة اللفظية التي ورد عليها المفعول لأجله بحيث جاء في المثال الأول: مجرداً من (ال- التعريف) ومنوّناً وجاء في المثال الثاني: مضافاً إلى اسم بعده.

ج- حكم المفعول لأجله: من خلال المثال السابق "يلوّح بيديه تحيةً للقادمين" يتم الإحالة على بنية بديلة لهذا التركيب تؤدي نفس الوظيفة الدلالية "يلوّح بيديه لتحية القادمين" ويجري التنبيه إلى أن المفعول لأجله جاء في الأولى (اسماً منصوباً) وجاء في الثانية اسماً مجروراً. وبذلك فإنّ الاسم المجرور قد يؤدي وظيفة المفعول لأجله إذا فهم منه بيان السبب.

**ومن الملاحظات التي يمكن تقديمها حول هذا التحليل:**

— أنه اعتمد في منطلقه على أساس معنوي "وظيفة المفعول لأجله" بحيث جعل من القرائن المعنوية مجازاً أولياً لتحديد التراكيب المحتوية على هذا النوع من الأسماء.

والمقصود بذلك أن يتضمّن التركيب معنى السببية فيكون جواباً للسؤال: لماذا؟

وقد أهمل النظر في التراكيب المحتوية على المفعول لأجله، من حيث هي بنية تتجاوز الأجزاء الرئيسية الممثلة في الركن الإسنادي إلى مكوّن يكمل دلالتها وهو

<sup>1</sup>- ينظر مدونة البحث(I)، ص160.

<sup>2</sup>- المصدر: هو الاسم الدال على الحدث من دون الارتباط بزمن، كالقيام من قام و الجلوس من جلس و الذهاب من ذهب. ينظر شرح ابن عقيل، ج2، ص 169.

المفعول لأجله. فالجملة: يلوّحُ الطفلُ تحيةً للقادمين. المحتوية على مفعول لأجله تحلل كما يلي<sup>1</sup>:

جملة ← ركن إسناد + ركن تكملة.

ركن الإسناد ← مركب فعلي + مركب اسمي.

ركن التكملة ← مركب اسمي.

مركب اسمي ← اسم + تنوين.

مركب اسمي ← حرف (جر) + اسم (مجرور).

مركب اسمي ركن التكملة ← اسم + اسم.

ركن التكملة ← تحية للقادمين.

اسم ← تحية.

اسم ← القادمين.

وفيما يخص الخطوة الثانية: صورته اللفظية ففيها إحالة على جانب هام من الجوانب الشكلية التي يمكن اعتماد ملاحظتها في التركيب للاستدلال على المفعول لأجله، بحيث يكون نكرة منوّناً أو مضافاً إلى اسم بعده.

أما الخطوة الثالثة: "حكم المفعول لأجله" ففيها إشارة إلى شكل من الأشكال التحويلية لتركيب المفعول لأجله، وهي كونه مجروراً بحرف الجرّ (اللام) بحيث يؤدي في هذه الحالة نفس الوظيفة المعنوية (بيان السبب)، غير أن حركته تتحول إلى كسرة. وهي خطوة تفتح المجال لتتوّع التراكيب في الدلالة على المعنى الواحد وفيها توسيع لاختيارات الدارس، وبذلك إثراء لقدرته على التعبير.

#### 4- الحال<sup>2</sup>:

أ- وظيفة الحال: من خلال المثال: "امتدت يدها خفيفة إليها" يتم بيان الركن الإسنادي الأساسي للجملة (امتدت يدها) الذي أضيف إليه ركن تكميلي: خفيفة إليها. وقد أدت هذه الزيادة اللفظية إلى زيادة دلالية داخل الجملة بحيث بيّنت حالة وهيئة المسند إليه اليد.

<sup>1</sup>- ينظر الصفحة 53 من بحثنا هذا  
<sup>2</sup>- ينظر مدونة البحث (I)، ص 167.

وقد جاء هذا الاسم (خفيفة) الذي يبيّن الحالة منصوبا وهو جواب للسؤال (كيف؟) وهو يعرف كما يلي:

الحال اسم يبيّن حالة الفاعل أو غيره عند وقوع الفعل، وهو منصوب دائما.

ب- الحال وصاحبها: بعد تأمل المثال " فتأملتُها المرأة بعيني ولدها الذي ينتظر عودتها حاملة إليه لعبة العيد". يجري التنبيه إلى أنّ الحال (حاملة) يعود على الضمير المتصل بالاسم(عودتها) ، والذي يعوّض (المرأة)، ويسمى صاحب الحال وقد وردَ في هذه الجملة في محل جرّ بالإضافة. ثم يتم استنتاج ما يلي :

— الحال منصوبة دائما.

— صاحب الحال يكون مرفوعا، أو منصوبا، أو مجرورا.

— الحال تكون نكرة.

— صاحب الحال يكون معرفة.

ج- الحال تكون جملة: بعد تأمل التركيب "غادرت الدكان وقلبها يخفق" يجري بيان الجمل المكوّنة لهذا التركيب وهما غادرت الدكان + قلبها يخفق. كما يتم التنبيه إلى أنّ الجملة الثانية بيّنت حالة المرأة عند مغادرتها، وأدّت بذلك وظيفة الحال وتسمى جملة الحال، وقد جاءت اسمية مسبوقة بحرف الواو (واو الحال).

ومن خلال إضافة مثال آخر: "وبصاحب الدكان يرتمي على الولد" يوجّه الدارس إلى استكشاف الجملة الواقعة حالا، وبيان نوعها. ليتم استخلاص ما يلي: يكون الحال مفردا، ويكون جملة: اسمية أو فعلية، وقد تسبقها واو وتسمى واو الحال.

ويظهر لمتصفح التحليل النحوي لموضوع الحال في هذا الكتاب:

— أنه ينطلق من ملاحظة التركيب، ثم تحليله إلى مؤلفات مباشرة (امتدت يدها/ خفيفة إليها) ثم بيان الركن الإسنادي في التركيب والركن التكميلي فيه، ومن ثم اعتبار الحال عنصراً يؤدي وظيفة تكميلية في التركيب وهو بيان الحالة.

غير أن التعريف المستخلص في نهاية الخطوة الأولى من التحليل يقدم الجانب الدلالي للحال (بيان الحالة أو الهيئة) على الجانب الشكلي (حركة النصب الملازمة له) ، كما أنه يهمل قرينة شكلية هامة في الحال وهي كونه اسما نكرة<sup>1</sup>

— أما في الخطوة الثانية من التحليل "الحال وصاحبها" فإن القرائن الشكلية تأخذ قسطا هاما من الاعتبار إذ يتم النظر في الحال وصاحبها من حيث ما يميزهما من العلامات الشكلية، كالحركة الإعرابية والتعريف أو التنكير، وتمثل هذه العلامات في الحال (التنكير: أي خلوه من (الـ) والإضافة) بينما تمثل في صاحب الحال (التعريف، وتنوع الحركة الإعرابية من نصب ورفع وجر).

ولئن كان في الإشارة إلى هذه العلامات الشكلية دعما لقدرة تمييز هذا النوع من التراكيب إستنادا إلى ما يقترن بها من الناحية اللفظية. فإن التحليل لا يقدم من النماذج اللغوية ما يمكن من ملاحظة هذه الفروق الشكلية بالاعتماد على المقارنة. ذلك أنه تم الاكتفاء بشاهد واحد جاء فيه صاحب الحال ضميرا متصلا لا تتضح به مسألة التعريف أو الشكل. ولعلّ تقديم الشواهد والأمثلة الكافية التي يتنوع فيها ورود صاحب الحال بين التعريف بالـ والتعريف بالإضافة وبوسائط أخرى<sup>2</sup>، وبين الرفع والنصب والجر، ولعلّ تقديمه بهذا الشكل أجدر بإجلائه أمام عين الدارس.

وفي الخطوة الثالثة من التحليل يجري البحث في أنواع الحال من حيث وروده مفردا أو جملة اسمية أو فعلية، وهو شكل من أشكال التحويل يتمثل في إثراء ركن من أركان الجملة وهو ركن التكملة أو توسيعه؛ بحيث يكون الحال في الجملة الأصلية مفردا ثم يجري توسيعه إلى جملة اسمية أو فعلية. ويحيلنا هذا التحليل على البنية الأصلية للجملة الاسمية الواردة حالا من خلال استعمال التأويل.

"و غادرت الدكان وقلبها يخفق" ← "و غادرت الدكان خافقة القلب."

كما يشير هذا التحليل إلى علامة من العلامات الشكلية الدالة على الجملة الواقعة حالا وهي كونها في بعض الحالات مسبوقة بواو الحال.

<sup>1</sup> - تكون الحال نكرة و يكون صاحب الحال معرفة متقدما عليها، الزمخشري، المفصل ، ص91.  
<sup>2</sup> - ينظر الصفحة 87 من بحثنا هذا .

## 5- التمييز<sup>1</sup>:

يتدرّج تحليل المعرفة النظرية النحوية لهذا الدرس عبر مراحل أربع هي:

أ- وظيفة التمييز: من خلال المثال المستخرج من النص "قطعت خمسة عشر ميلاً" يتم بيان الوظيفة الدلالية التي يؤديها الاسم "ميلاً" وهي إزالة الإبهام وتفسير الاسم الذي قبله (خمسـة عشر) الذي يحتمل عدة أشياء. ولذلك يسمى هذا الاسم الذي يميز إبهام اسم قبله (تمييزاً). ويخلص تحليل هذه الخطوة إلى الاستنتاج الآتي: " التمييز اسم يفسّر معنى مبهما قبله، ويكون نكرة غير مشتقة غالباً"<sup>2</sup>.

ب- أقسام التمييز: من خلال المثال: "قطعت خمسة عشر ميلاً" يجري التنبيه إلى أن كلمة "ميلاً" هي تمييز لاسم مبهم قبلها، وهو "خمسـة عشر" وهو كلمة مفردة ويوضّح ذلك بأمثلة إضافية: "اشتريت لترًا حليبيًا"، "أكلت رطلاً تفاحًا"، "غرست هكتارًا برتقالًا". التي تُميّز فيها الأسماء "حليبيًا، تفاحًا، برتقالًا" مفردات مبهمة سابقة لها هي "لترًا، رطلاً، هكتارًا" فالتمييز في هذه الجمل يزيل الإبهام عن أسماء مفردة، ولذلك يسمى "تمييز المفرد".

ومن خلال المثال "وقد أوسعها النحل لسعا" يجري التنبيه إلى أن الاسم المنصوب لسعًا يزيل الإبهام الذي وقع في الجملة السابقة له "أوسعها النحل" ولذلك يسمى "تمييز الجملة".

### ج- تمييز العدد:

في المثالين "حفظت من القصيدة أحد عشر بيتًا - قرأت من الكتاب تسعا وتسعين صفحة" فإن التمييزين "بيتًا" و"صفحة" يميّزان العدد بين (أحد عشر) و(تسعا وتسعين) وهذا القسم من التمييز يسمى تمييز العدد. وهو الاسم الواقع بعد الأعداد من أحد عشر إلى تسعة وتسعين. ويجري بعد ذلك بيان:

- العلاقة بين العدد والتمييز من حيث التذكير والتأنيث: وانطلاقاً من الأمثلة قرأت أحد عشر كتاباً - حفظت إحدى عشرة صفحة - أقبل اثنا عشر طالبا واثنا عشرة طالبة.

<sup>1</sup>- ينظر مدونة البحث(I)، ص175.

<sup>2</sup>- المصدر نفسه، ص176.

يتم التنبيه إلى أنّ العددين: أحد عشر واثنا عشر (وما جاراهما من أعداد العقود)<sup>1</sup> يوافقان التمييز بجزأيهما في التذكير والتأنيث.

ومن خلال المثالين "حفظت ثلاثة عشر بيتاً— لخصت ثلاث عشرة صفحة" يجري التنبيه إلى أنّ الأعداد ثلاثة عشر إلى تسعة عشر (وما جاراهما من أعداد العقود) تخالف التمييز في جزئها الأول وتوافقه في جزئها الثاني.

د- حكم التمييز: انطلاقاً من ملاحظة الأمثلة "ازداد هذا الطالب نشاطاً — أنت أكثر من أخيك اجتهداً — تأخرت اليوم خمس عشرة دقيقة." يتم التنبيه إلى الحكم الأصلي لاسم التمييز وهو النصب كما تجري الإشارة إلى أنّ تمييز المفرد (الوزن، الكيل، المساحة) يجوز جرّه بالإضافة أو بحرف الجرّ (من) مثل: "اشتريت رطلَ عسلٍ — اشتريت رطلاً من العسل".

ويبدو من خلال تتبع التحليل النحوي لدرس "التمييز" أنه أسهلّ بالبحث في وظيفة التمييز المتمثلة في تفسير إبهام الجملة، أو إيضاح الذوات المبهمة. فالتحليل يرتكز أساساً إلى جانب الدلالة أو المعنى من دون التعرّيج على الوصف الكلي للتركيب المحتوي على هذا النوع من الأسماء، ثم بيان ركنه الإسنادي الأساسي، ومن ثم اعتبار التمييز مكوناً مزيداً على النواة الإسنادية للجملة، يؤدي وظيفة تكملية متمثلة في التفسير أو التوضيح لطرف من أطراف العلاقة الإسنادية، أو للنواة الإسنادية ككل. فجملة: "قطعت خمسة عشر ميلاً" تتكوّن من:

النواة الإسنادية ————— ← قطعت خمسة عشر.

الركن التفسيري المكمل ←———— ميلاً.<sup>2</sup>

وهذا التحليل المعتمد على المعنى تجلّى في تعريف التمييز الذي يأخذ جانب المعنى (تفسير المبهم قبله) في المقام الأوّل، ويؤجّل الجانب الشكلي (التذكير + عدم الإشتقاق)، ويهمل تماماً الحركة الغالبة على التمييز وهي (النصب). كما يهمل الإشارة إلى رتبة التمييز المتأخرة على الاسم المميّز، أو الجملة المميّزة.

<sup>1</sup>- و هي الأعداد: واحد وعشرون و اثنان وعشرون...، واحد و ثلاثون و اثنان و ثلاثون... وما شابه ذلك من أعداد العشرات.  
<sup>2</sup>- ينظر الصفحة 70 من بحثنا هذا.

— وفي الخطوة الثانية من التحليل حيث يتم بيان نوعين من التمييز المتمثلين في تمييز المفرد، وتمييز الجملة لم يستغلّ مفهوم الإسناد بحيث أن التمييز المسمى تمييز الجملة يتعلق بطرفي العلاقة الإسنادية نحو (طاب محمد نفسا). أما التمييز المفرد فيتعلق باسم لا يمثل طرفا في هذه العلاقة نحو (زرعتُ الأرضَ شجراً)<sup>1</sup>.

— وفيما يخص تمييز العدد والعلاقة بينه وبين العدد من حيث التذكير والتأنيث فإنّ التحليل لم يقدم من النماذج اللغوية ما يكفي لإجراء المقارنة، وإدراك هذه الصلة اعتمادا على ملاحظة الفرق، أو الشبه بين العدد والتمييز في التذكير والتأنيث، في أمثلة متعدّدة تتراوح بين الأعداد المركبة وأعداد العقود.

أما بالنسبة للخطوة الرابعة من التحليل (حكم التمييز) فيعتمد فيها النموذج التحويلي بحيث تتخذُ صورة (النصب) كصورة شكلية أصلية لاسم التمييز غير أنّ هذه البنية المرجعية قد تخضع لتحويلات تمنحها نوعا من التنوع، ومن هذه التحويلات ورود اسم التمييز مجرورا بالإضافة أو مجرورا بحرف الجر (من).

## 6- التوابع<sup>2</sup>: النعت — البذل — العطف — التوكيد .

انطلاقا من قراءة وملاحظة النص " من مدن الأندلس" تمّ تحديد (تسطير) الكلمات التي تحيل على التراكيب المستهدفة ثم مباشرة تحليلها عبر المراحل الآتية:  
أ- النعت ووظيفته في الجملة: من خلال المثال: "وفي وسطها يعوم أسدٌ عظيمٌ" تتم الإشارة إلى الوظيفة المعنوية التي يؤديها الاسم (عظيمٌ) في الجملة، وهي توضيح الاسم الذي قبله ببيان صفة من صفاته. ولذلك يسمى صفة أو نعتا، وهو يتساوى مع الاسم الذي قبله في الأمور الآتية: الحركة الإعرابية، المعرفة والنكرة، التذكير والتأنيث، الإفراد والتثنية والجمع.

ب- العطف ووظيفته في الجملة: من خلال المثال "فاستدعى عرفاء المهندسين وبرعاء البنائين" يتم التنبيه إلى أنّ هذا التركيب يشتمل على جملتين؛ الأولى تامة العناصر

<sup>1</sup>- ينظر تمام حسان، اللغة العربية مبناه و معناها، ص199.

<sup>2</sup>- ينظر مدونة البحث(I)، ص183.

والثانية "وبرعاء البنائين" حذف منها الفعل وعوض بحرف الواو. والتقدير استدعى برعاء البنائين. ولأنّ الواو جعلت كلمة (برعاء) مثل (عرفاء) في الحكم فقد سميت واو العطف، حيث عطفت الاسم الثاني على الأول، وجعلته تابعا إليه في حركته (ال نصب). كما يتمّ التنبيه إلى أنّ الاسم الواقع ما قبل واو العطف يسمى معطوفا عليه، والاسم الواقع بعدها يسمى معطوفا، وأنّ هناك حروف عطف أخرى هي: الفاء، ثم، أو، وغيرها وإنّ لكل منها معنى خاصاً.

**ج -** التوكيد ووظيفته في الجملة: من خلال المثال: " ينزل من أعلى القبة محيطا بجوانبها كلها" تجري الإشارة إلى أنّ الاسم (كلّ) أدى وظيفة معينة في الجملة وهي تأكيد الاسم الذي قبله، وقد جاء تابعا في الحركة الإعرابية وهذا التابع يسمى التوكيد. ويأتي بعد ذلك ذكر بعض الكلمات التي تؤدي الوظيفة عينها وهي: النفس – العين – جميع. مع الاستشهاد بمثال واحد " فتح المدير نفسه الباب".

**د -** البدل ووظيفته في الجملة: من خلال المثال: " أراد الخليفة عبدُ الرحمان أن يبني... " يتمّ التنبيه إلى الوظيفة التي يؤديها الاسم (عبدُ الرحمان) في الجملة؛ حيث يزول بوجوده الإبهام عن الاسم الذي قبله (الخليفة)، وب حذفه يكون الكلام مبهما. وتجري بعد ذلك الإشارة إلى تطابق البدل مع الاسم الذي قبله (المبدل منه) في الحركة الإعرابية . ويتضح من خلال النظر في تحليل هذه المسألة النحوية: أنها تعتمد في جميع خطواتها جانب المعنى في تعريف التوابع بحيث تنطلق مبدئياً من تحديد وظائف هذه الأسماء (ال نعت ووظيفته، العطف ووظيفته، التوكيد ووظيفته ، البدل ووظيفته).

فبالنسبة للخطوة الأولى: يقدّم النعت على أنّه اسم يتمّ معنى الجملة التي تكون دلالتها ناقصة بدونه. ولأنّ التحليل لا يحدّد مؤلّفات الجملة ولا يميّز بين أجزائها الأساسية والمكمّلة فإنّ ذلك قد يكون سببا في وقوع اللبس في تحديد هذه العناصر<sup>1</sup> إذا ما تمّ اعتماد الوظيفة المعنوية (الوصف، التوضيح، إتمام المعنى) في تحديد النعت. ففي الجملة "في وسطها يعوم أسدٌ عظيم" ينبغي تمييز الركن الإسنادي الأساسي "يعوم أسدٌ"

<sup>1</sup>-قد يصعب على الدارس التمييز بين النعت و الخبر في جمل مثل " رأيت زهرة جميلة"، " الزهرة جميلة" فكل من النعت و الخبر في هاتين الجملتين يفيدان الوصف و يتمّان المعنى.



والركن المكمل "عظيم" الذي يؤدي وظيفة متممة هي الوصف والتوضيح. أما بيان التساوي بين النعت والمنعوت في العدد والتذكير والتأنيث والحركة، فهو لا يأتي عبر ملاحظة الأمثلة الكافية التي يتنوع فيها النعت بين التذكير والتعريف، والإفراد والتنثية وغيرها من الحالات التي يتبع فيها النعت منعوته، والتي لا تتضح إلاّ بملاحظة ما يكفي من الشواهد اللغوية.

وفيما يخص الخطوة الثانية من التحليل فقد تمّ اعتماد النموذج التحويلي لتعليل تبعية النعت للمنعوت، بحيث اعتُبرَ تركيب العطف حالة من حالات الاختصار بالحذف فجملة " استدعى عرفاء المهندسين وبرعاء البنائين " هي اختصار للتركيب الأصلي " استدعى عرفاء المهندسين واستدعى برعاء البنائين " فالواو من هذا المنظور هي التي عوّضت الفعل المحذوف فجعلت الاسم بعدها تابعا في الحكم (المفعولية والنصب) للاسم الذي قبله. غير أنه يمكن تفادي كلّ هذا التأويل الذي لا يخلو من تجريد والاكتفاء، بإقرار صلة التبعية بين جزئين من الجملة هما المعطوف عليه والمعطوف بتأثير حرف الواو الذي عقد بين الطرفين علاقة تحديد تُقرأ على الشكل الآتي: وجود أ= < (ب - < (ج بحيث يمثل (أ) حرف العطف وتمثل (ب) و(ج) كلا من المعطوف والمعطوف عليه. أما حروف العطف الأخرى (أو، ثمّ، الفاء) فيأتي ذكرها دون سابق ملاحظة للأمثلة اللغوية، وينهج لها نهجٌ تلقيني بحت لا يعين البتة على إدراك السياق التركيبي الذي ترتبط به.

أما بالنسبة للخطوة الثالثة من التحليل فهي تتحو منحى دلاليا على غرار ما سبق ذكره؛ إذ يجري البحث في المقام الأول في الوظيفة المعنوية للتوكيد وهي تأكيد وتقوية معنى الاسم الذي قبله. بينما جعل الجانب الشكلي في المقام الثاني أين تمت الإشارة إلى تبعية التوكيد في الحركة الإعرابية إلى الاسم المؤكّد، فيما لم يتم التطرق إلى التحليل الهيكلي للجملة التي يرد فيها التوكيد وإلى بيان ركنها الإسنادي وركنها التكميلي، من أجل تمييز الوظيفة التكميلية التي يؤديها هذا النوع من التوابع.

أما الكلمات التي تؤدي وظيفة التوكيد (النفس، العين، جميع) فيأتي ذكرها بطريقة مباشرة، من دون المرور عبر ملاحظة الأمثلة واستنتاج التبعية اللفظية والوظيفة الدلالية.

وفيما يخص النوع الرابع من أنواع التوابع "البذل" فقد وجه التحليل انتباه الدارس بداية إلى وظيفته المعنوية، وهي إزالة الإبهام عن الاسم الذي قبله وذلك من خلال مقارنة التركيب الذي احتوى على البذل بمثيله الذي حذف منه البذل وأبقى فيه المبدل منه، ثم تبين الأثر المعنوي الذي أضافه هذا التابع. إضافة إلى ذلك وعلى غرار الخطوات السابقة فإن وصف الهيكل البنوي للتركيب المحتوي على البذل لم يؤخذ بعين الاعتبار كما أن المثال المقدم "أراد الخليفة عبد الرحمان أن يبني" والذي ورد فيه البذل والمبدل منه مرفوعين لا يتيح ملاحظة تبعية البذل في حركته، إذ لا يمكن إدراك ذلك إلا بوجود أمثلة تتنوع فيها حركة البذل بين الرفع والنصب والجر.

### نتائج دراسة الكتاب الأول:

**حول الطريقة:** إن النظر في الأهداف المتوخاة في كتاب قواعد السنة السابعة من التعليم الأساسي يكشف لنا عن ملامح التوجه المعياري المنتهج، بحيث يتم السعي إلى تلقين مجموعة من القواعد النحوية بهدف اتخاذها مقياسا يقيس عليه الدارس مدى مواهبة ما يستعمله من تراكيب وعبارات للأنحاء اللغوية السليمة. وهو أمر يعيق القدرة الاكتسابية عند الدارس لأنّ النسج على منوال قواعد مسطرة محدودة يحصر الاستعمال اللغوي في بنى خاصة، ويقصي الاختيارات البنوية اللامنتهية.

وبذلك فإنّ مثل هذا التوجه يحدّ من قدرة الدارس التعبيرية، بحيث يمنحه معرفة حول اللغة عوض أن يُمكنه من معرفة اللغة واكتساب ملكتها.

وفيما يخص الخطوات المتبعة في تحليل دروس القواعد فإنّها تنطلق من قراءة وملاحظة النص واستخراج البنيات المستهدفة في درس التراكيب، ثمّ مناقشة وتحليل هذه البنيات لاستخلاص ما تنطوي عليه من معارف نحوية.

إنّ في اتباع هذه المراحل أخذًا بعين الاعتبار لجانب السياق الذي ترد فيه التراكيب اللغوية، بحيث يتم الانطلاق من النص الذي يعدّ إطارًا لغويًا قريبًا إلى السياق والتواجد

الطبيعي للتراكيب اللغوية. ومن جانب آخر فإنّ توجيه الدارس إلى استنباط بعض التراكيب وملاحظة البنيات المستهدفة ومناقشة ما يتعلّق بها من أنحاء، و هو ما ينمّ عن قدر كبير من الموضوعية العلمية المتبعة في تحليل البنية اللغوية. بما يتبعه من ملاحظة وتحليل واستنتاج.

### حَوَلِ التحليل النحوي:

إنّ النظر في التحليل النحوي للمواضيع المتعلقة بالجانب التركيبي يظهر بعض الجوانب التي تتوافق وإجراءات التحليل اللساني الحديث على اختلاف مدارسه ويظهر في جوانب أخرى ابتعاداً عن هذا النهج التحديثي وميلاً إلى اتباع الطرق التقليدية في تحليل تراكيب اللغة وعباراتها.

**ومن الإجراءات التحليلية التي تُحسب على النهج التقليدي ما يلي:**

\* تعريف المفاهيم النحوية بالاعتماد على المستوى الدلالي (المعنوي) وذلك كتعريف الجملة بكونها كلاماً يفيد الإخبار أو الطلب أو التعجّب، وتعريف الفعل بأنّه كلمة تدل على حدث أو صفة مرتبطة بزمن، وتعريف المفعول به بكونه اسماً دالاً على الشخص أو الشيء الذي وقع عليه الفعل...

\* إهمال الجوانب الشكلية المتعلقة بالمفاهيم النحوية: بحيث لم يتم التركيز على الخصائص الشكلية التي تميّز بعض المفاهيم النحوية، والتي يمكن استعمالها لدعم مختلف التعريفات وإجلائها . وذلك نحو العلامات المميزة للفعل كإسناده إلى بعض الضمائر وصياغة الخاصة، وكذلك خاصية التعريف التي تميّز المبتدأ....

\* إهمال التحليل الهيكلي للتراكيب اللغوية: بحيث لم يتم توجيه الدارس إلى التدرج في تحليل البنية اللغوية انطلاقاً من التركيب الكلّي إلى تبيين النواة الإسنادية الأساسية والركن التكميلي، ثم إلى المكونات الجزئية المباشرة. بحيث يُزوده النهج التحليلي بآليات فعالة للتعامل مع مختلف التراكيب وقدرة على التعامل مع البنيات اللغوية على ما فيها من تنوّع. ومثال ذلك تحليل الجملة الفعلية إلى ركن أساسي وركن مكمل. ثم بيان أجزائها (فعل + فاعل + مفعول به) ثم البحث في الصلة بين هذه الأجزاء.

\* غياب التمرين البنوي : بحيث لم يجر توجيه المتعلم إلى إبداء مختلف الاستجابات اللغوية من خلال تقديم مثيرات تستهدف إكساب بنيات خاصة. ومثال ذلك مسألة تصريف الفعل المضارع مع الضمائر الخمسة في حالات الرفع والنصب والجزم والتي قدّمت في شكل قواعد عامة لم يعتمد فيها تدريب المتعلم على استعمالها.

\* عدم التنبيه إلى بعض جوانب التنوع التركيبي في البنيات اللغوية المدروسة ، بحيث لم تتم الإشارة إلى مختلف البنيات التي تؤدي الوظيفة نفسها وذلك نحو وظيفة فعل الأمر التي تؤدي بواسطة المضارع المسبوق بلام الأمر، أو الاستفهام والتعجب اللذين يؤديان بأدوات مختلفة أو بواسطة أداء نغمي خاص.

\* عدم اعتماد المقارنة بين مختلف الأشكال ذات الصلة البنوية فيما بينها، والتي من شأنها إبراز الصلات التركيبية، واستخلاص الصفات الشكلية الناتجة عن تآلف أجزاء البنية اللغوية . وعلى سبيل المثال فإنه لم يتم إجراء المقارنة بين بنية الجملة الاسمية المنسوخة بإنّ، وبنية الجملة الاسمية الأصلية.

كما لم تجر مقارنة بنية الفعل المضارع المنصوب والمجزوم ببنية المضارع المرفوع.

\* النظر في المفاهيم النحوية كغاية في ذاتها: ففي غياب تحليل قائم على ملاحظة البنية اللغوية ووصف مؤلفاتها وعلاقة الترابط بين أجزائها تصير المفاهيم النحوية مستهدفة لذاتها وليس لكونها أداة لضبط التركيب السليم. ويكون مسعى الدارس وقصارى جهده هو استخراج الفاعل والمفعول به والمبتدأ والخبر مع أنّها مفاهيم صورية لا علاقة لها في الواقع ببنية اللغة، كونها أقيسة ومعايير يُستعان بها لضبط النسق اللغوي.

ولا أدلّ على ذلك من الإشارة إلى بعض المفاهيم النحوية منفصلة تمام الانفصال عن السياق الذي ترد فيه. نحو ذكر ظروف الزمان والمكان، والإشارة إلى اختلافها بين معرب ومبني في معزل عن سياقها التركيبي.

\* الخوض في تعليل وتأويل بعض المسائل النحوية الاستثنائية كتعليل عدم انتظام الفعل المضارع عند إسناده إلى بعض الضمائر نحو ضمّ ما قبل واو الجمع في المعتل الواوي واليائي (يدعون، يمشون)، وفتحها في المعتل بالألف (يخشون، لن يخشوا).

وكذلك تأويل بعض البنى للوصول إلى تعليل مناسب. نحو تأويل كي وأن وفعلها بمصدر، لتعليل معنى المصدرية فيهما.

**وأما جوانب الاتفاق مع الإجراءات التحليلية البنوية** والتي جرت الإشارة إليها في خضمّ الدراسة التحليلية للمواضيع المتعلقة بالمستوى التركيبي فيمكن إيجازها في النقاط الآتية:

\* التدرج في ترتيب الدروس من الكلّ إلى الجزء ومن العام إلى الخاص، ومراعاة أسبقية الأصل على الفرع، بحيث قُدّمت مواضيع الجملة على المواضيع المتعلقة بأجزاء وعناصر الجملة، كما قُدّمت الجُمْلُ الأصلية (الجملة الفعلية، والاسمية) على الجمل الفرعية (الجملة المبتدئة بفعل مبني للمجهول، الجملة الاسمية المنسوخة).

\* اعتماد مفهوم الإسناد، بحيث قُدّمت التراكيب الإسنادية على التراكيب غير الإسنادية (كالمضارع المرفوع، والمنصوب، والمجزوم، والحال، والتوابع).

\* إبراز بعض الجوانب الوظيفية أو التبليغية للتراكيب اللغوية المدروسة (كبيان وظيفة الخبر – معاني حروف الجر – استعمالات الفعل المبني للمجهول – وظيفة الحال...).

\* إبراز الجوانب التحويلية في بنية الجملة كمسألة البناء للمجهول، وتقديم المفعول به على الفاعل، وتقديم الخبر على المبتدأ....

\* النظر في مسألة المطابقة أو الربط بين أجزاء الجملة كالإشارة إلى تطابق المبتدأ والخبر، وإن كان تحليل هذه المسألة لم يرق إلى مدى الأهمية التي تكتسيها ظاهرة التآلف بين أجزاء التركيب.

\* كما ينبغي الإشارة هاهنا إلى أنّ التحليل النحوي في هذا الكتاب يعتمد في بعض جزئياته آليات وإجراءات التحليل اللساني التي أشرنا إليها كالتحليل الهيكلي للجملة، وإجراء المقارنة بين البنيات، واعتماد العلامات الشكلية الظاهرة لتمييز المفاهيم النحوية. غير أنّ هذه الإجراءات التحليلية لم تحظ بالتعميم، وإنما ظلت قصراً على مباحث معدودة. ومن أمثلة ذلك تحليل الجملة الاسمية إلى مؤلفاتها المباشرة (المبتدأ – الخبر) واعتماد قرينة شكلية دالة على الإضافة وهي حذف التنوين، أو حذف (الـ) التعريف، أو حذف النون من الاسم المضاف.

# الفصل الثالث

## الدراسة التطبيقية في كتاب "اللغة العربية

### للسنة الأولى من التعليم المتوسط

1/ عرض الكتاب الثاني وتحليل الطريقة التعليمية

اللغوية المنتهجة.

2/ دراسة تحليلية لدروس التراكييب في الكتاب

(الجملة وتحولاتها).

3/ دراسة التحليل النحوي في الكتاب (التركييب

الفعلي).

4/ دراسة التحليل النحوي في الكتاب (التركييب

الاسمي).

## المبحث الأول : عرض الكتاب و تحليل الطريقة التعليمية اللغوية المتبعة.

### 1- عرض الكتاب (مدونة البحث)

لقد أقرت الإصلاحات التربوية الجارية، والتي بدأ تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003 م تنظيم المراحل الدراسية في طورين: ابتدائي(مدته خمس سنوات) ومتوسط (مدته أربع سنوات). وقد شرع في تطبيق إصلاحات تربوية وضعت لها برامج، ومناهج، وكتب جديدة. على أن هذا التطبيق قد مس السنة الأولى من كل طور<sup>1</sup>، ويمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي:

الأطوار	السنوات					امتحان نهاية الطور
	1	2	3	4	5	
الطور الابتدائي	ابتدائي	ابتدائي	ابتدائي	ابتدائي	ابتدائي	شهادة التعليم الابتدائي
الطور المتوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	/	شهادة التعليم المتوسط

وكتاب " اللغة العربية" هو كتاب شامل لجميع نشاطات مادة اللغة العربية (قراءة، قواعد، مطالعة، تعبير) وهو موجه للمتعلمين والمربين في السنة الأولى من التعليم المتوسط<sup>2</sup>، وهي خطوة حساسة يطؤها المتعلم في هذا الطور الذي يستكمل فيه معارفه العامة قبل الانتقال إلى مرحلة التخصص في التعليم الثانوي.

<sup>1</sup> - ينظر المنشور الوزاري 247، المؤرخ في 2003/06/04م، و المتعلق بتنصيب السنة الأولى من التعليم المتوسط ذي الأربع سنوات بداية من الموسم الدراسي 2004/2003م.

<sup>2</sup> - ينظر مدونة البحث (II): كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط(الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2003م)، ص 3 - 4 .

يقع الكتاب في 288 ص من الحجم المتوسط: 23.5 / 16.5 من تأليف "ب. بن تريدي" و"ر. آيت عبد السلام" وتحت إشراف "بدر الدين بن تريدي". صدر الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية بالجزائر في طبعته الأولى سنة 2003م وشرع في استخدامه ابتداء من السنة الدراسية 2003 – 2004 م.

### 1.1 أقسام الكتاب: يبرز لمتصفح الكتاب أقسام ثلاثة هي<sup>1</sup>:

**القسم الأول:** وهو تقديم للكتاب يقع في ثلاث (03) صفحات يتم فيها التعريف بالمبادئ البيداغوجية التي بني على أساسها والأهداف التي يتوخاها. وقد وُصف للدارس في الصفحة الثانية من هذا التقديم كيفية تصميم الكتاب في شكل محاور، وكيفية الاستفادة من كل نص من النصوص المدرجة ضمن المحور الواحد. كما وصف للمربي في الصفحة الثالثة المبادئ والتقنيات التعليمية التي أسس عليها الكتاب، وعدد المحاور التي يحتويها، والنشاطات التي يخدمها كل نص من النصوص المدرجة ضمن كل محور.

**القسم الثاني:** يتضمن النصوص المقررة وما يتبعها من نشاطات، وعددها ستة وتسعون نصاً تتضوي ضمن أربعة وعشرين محوراً، بمعدل أربعة نصوص للمحور الواحد. ويتبع كل نص من هذه النصوص نشاطات تعليمية لغوية معينة كفقّه اللغة، أو تقنيات التعبير، أو قواعد الإملاء، أو قواعد الصرف أو النحو التي غالباً ما تلحق بالنص الثاني في المحور. وقد نظمت هذه المحاور بما فيها من نصوص ونشاطات في ثلاثة فصول كبرى ينجز كل فصل منها خلال ثلاثي من السنة الدراسية، كما ينتهي كل فصل بمجموعة من التمارين التقييمية. ويقع هذا القسم في: 280 صفحة.

**القسم الثالث:** وفيه عرض لمحتويات الكتاب يحتل ثلاثة صفحات فيها استعراض لمحاوره الأربعة والعشرين، والنصوص المدرجة ضمن كل محور، وعددها (96) ستة وتسعون بمعدل أربعة نصوص لكل محور. إضافة إلى ما ألحق بهذه النصوص من نشاطات التعبير والقواعد. وقد نظم هذا الفهرس على الشكل الآتي:

<sup>1</sup> - المصدر السابق.



المحاور	النصوص	الصفحة	تقنيات التعبير	الصفحة	قواعد اللغة و الإملاء	الصفحة
رقم المحور	النص 1	رقم الصفحة	الدرس المدرج	رقم الصفحة	درس الإملاء	رقم الصفحة
	النص 2	رقم الصفحة		الصفحة	درس القواعد	رقم الصفحة
	النص 3	رقم الصفحة				رقم الصفحة
	النص 4	رقم الصفحة				رقم الصفحة

## 2- تحليل المنهج المتبّع:

لقد سبقت الإشارة إلى أنّ الكتاب الجديد للسنة الأولى من التعليم المتوسط لا يختص بنشاط النصوص أو المطالعة فحسب، وإنما أدرجت فيه جميع نشاطات تعليم اللغة العربية، من نصوص ومطالعة وتعبير وقواعد.

لقد تضمّن الكتاب ستة وتسعين (96) نصًّا أغلبها نصوص نثرية عدا أربعة عشر (14) نصًّا شعرياً مخصصاً للحفظ<sup>1</sup>. وقد وُزعت هذه النصوص على أربعة وعشرين محوراً أو مجالاً. بمعدّل أربعة نصوص في كلّ مجال. ويخصّص النصّان الأوّل والثاني للقراءة المشروحة. أما النص الثالث فيكون محلّ دراسة أدبية (دراسة نص) مع تعيينه للحفظ إذا كان نصاً شعرياً. أما النص الرابع فهو مخصص لنشاط المطالعة الموجهة؛ بحيث يتم تحضيره من طرف التلاميذ، وتجري مناقشته واستثماره في الحصة الخاصة بالمطالعة. وضمن هذه النصوص يتم إدماج النشاطات التعليمية المدرجة في كل مجال من المجالات، وعلى امتداد الساعات الخمس المخصصة لمادة اللغة العربية في هذه السنة، وذلك على الشكل الآتي:<sup>2</sup>

<sup>1</sup> - ينظر مدونة البحث (II)، ص 286 - 87 - 88

<sup>2</sup> - ينظر منهاج مادة اللغة العربية للسنة الأولى متوسط (الجزائر: وزارة التربية، مديريةية التعليم الأساسي، أفريل 2003م) ص 25. وينظر كذلك الوثيقة المرفقة بالمنهاج، ص 10. والمنشور الوزاري 247، المُعدّل لعدد ساعات اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم المتوسط.

1) القراءة المشروحة (60 دقيقة) : يتم فيها التركيز على تقنيات القراءة من أداء ونغم، كما يتم انطلاقاً من أمثلة مأخوذة من النص المقروء إدماج قاعدة إملائية، أو مسألة لغوية معجمية، أو بنية من البنيات التعبيرية.

2) القراءة المشروحة 2\_ (60 دقيقة): تستهدف فيها تقنيات القراءة مع الخوض في تحليل مضمون النص وبيان أفكاره الثانوية، ويدرج ضمن هذه الحصة دراسة باب من أبواب قواعد اركيب نحوية وصيغ صرفية).

3) دراسة نص أدبي د اللغة (ت 60 دقيقة) : حيث يتم تحليل مضمون النص مع الإشارة إلى بعض خصائصه الشكلية والفنية واللغوية.

4) التعبير الكتابي: حيث يتم إنتاج نص أو فقرة بإدماج المعارف المكتسبة من خلال المحور.

5) المطالعة (60 دقيقة): حيث يتم تحضير النص من طرف التلاميذ، ويجري أثناء هذه الحصة تحليل مضمونه، واستثماره في دعم نشاط من النشاطات اللغوية كالقراءة أو القواعد أو فقه اللغة.

ويلاحظ من خلال النظر في توزيع الأنشطة اللغوية على مجموع الحصص الأسبوعية أنّ النصوص تحتل حجماً زمنياً يطغى على بقية النشاطات فهي متواجدة بصفة مكثفة (أربعة نصوص أسبوعياً) وهو ما يفسر غياب حصص خاصة بنشاطات أخرى كقواعد النحو والصرف أو قواعد الإملاء التي أدمجت ضمن حصتي القراءة.

## 2. 1 المقاربة النصية: l'approche textuelle

إنّ غياب حصة خاصة بقواعد اللغة قد يتم تعليله وفق الاختيار المنهجي المتمثل في المقاربة النصية<sup>1</sup> (approche textuelle) بحيث يتم دائماً الانطلاق من النصوص كإطار للتعبير والاتصال، وكسند يتم اعتماده للتعرف على بعض الخصائص والمسائل التركيبية والبنوية والإملائية. وبحيث يكون الدرس اللغوي شاملاً لعدة مجالات معجمية وتركيبية ودلالية.

<sup>1</sup> - يقترح المنهاج تناول اللغة من جانبها النصي؛ حيث أن القواعد اللغوية لا تُقصد لذاتها، بل لأهميتها في إدراك نظام اللغة و الدور الذي تؤديه قوانينه في مختلف أنماط النصوص. ينظر منهاج مادة اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، ص 31 .

غير أن تأمل مضامين الكتاب ومدى اعتمادها على تكثيف النصوص، وتغليب جانب القراءة والممارسة اللغوية يجعلنا نلمس ملامح الطريقة المباشرة، وطريقة التعليم المكثّف المتبعة في تعليم اللغات لغير الناطقين بها، والتي تجنح إلى إعطاء تمارين مكثفة، وتكثير الممارسة اللغوية بحيث يتم تغليب عدد ساعات الدراسة العملية على ساعات الدراسة النظرية<sup>1</sup>. وهو ما وصفناه في موضع سابق بـ " حمام اللّغة"<sup>2</sup>.

ويتجلّى هذا التوجّه من جانب آخر في اعتماد طريقة التمارين البنوية ضمن نشاط تقنيات التعبير؛ حيث يتم استثارة الاستجابة اللغوية عند التلاميذ في شكل مجموعة من التراكيب والبنىات اللغوية التي يتدرّب التلميذ من خلالها، ويتمرّس على مختلف الاستعمالات الخطائية بهدف إكسابه الملكة اللغوية السليمة، وسبل التأليف اللغوي الصحيح دون البحث في القواعد النظرية التي تنتظمه.

وتظهر ملامح الطريقة المباشرة أيضا من خلال استعمال الصور التي تحاكي بعض المواقف اللغوية، وتوجيه الدارس في غير ما موضع من الكتاب إلى التعبير عن هذه الصور<sup>3</sup>. وذلك نحو كتابة جُمْل مثبتة للإخبار عن رسم من الرسوم الآتية:

— فتاة تقشر البصل وعيناها تدّمعان.

— ممرضة تعدّ الحقنة.

— طفل يأوي إلى فراشه.<sup>4</sup>

واستعمال الرسوم والصور التي تحيل على التراكيب والعبارات اللغوية من الوسائل المعتمدة في الطريقة المباشرة، وفي الطريقة السمعية البصرية المتخذة في تعليم اللغات لغير الناطقين بها؛ بحيث يستعان بها في إبلاغ معاني الكلمات والتراكيب الأجنبية من دون اللجوء إلى ترجمتها إلى اللّغة الأمّ التي يُنصح بعدم استعمالها عند تعليم اللّغة الجديدة.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> — للتوسع في مفهوم الطريقة المباشرة ينظر: Henrie Besse et Rémy Porquier, **Grammaire et Didactique des Langues**, P87 وحمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تعليم اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، ص 61-62.

<sup>2</sup> — ينظر ص 35 من بحثنا هذا.

<sup>3</sup> — ينظر مدوّنة البحث (II). الصفحات 33، 83، 134، 176...

<sup>4</sup> — المصدر نفسه، ص 33.

<sup>5</sup> — ينظر حمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، ص 198.

## 2.2 المقاربة بالكفاءات: (l'approche par compétence)

لقد تمّ تقسيم الكتاب إلى ثلاثة فصول حدّد في بداية كلّ فصل منها كفاءة مندمجة مستهدفة:

فالفصل الأوّل والذي تنجز محتوياته خلال الثلاثي الأوّل حدّد في بدايته الكفاءة المندمجة المستهدفة والمتمثلة في: تحرير فقرة إخبارية تتكون من جمل محكمة البناء، صحيحة التأليف ترتبط فيما بينها بالروابط المنطقية المناسبة.<sup>1</sup>

كما تمّ إلى جانب ذلك تحديد المشروع السنوي المستهدف وهو: تحرير نص إخباري يشتمل على سرد ووصف وحوار بصورة سليمة.

— أمّا الفصل الثاني والذي تنجز محتوياته خلال الثلاثي الثاني فحدّدت الكفاءة المندمجة المستهدفة فيه بـ : تحرير فقرة سردية تتكوّن من جمل ذات البناء المُحکم تربط فيما بينها الروابط المنطقية المناسبة.<sup>2</sup>

— كما حدّدت الكفاءة المندمجة المستهدفة المتمثلة في: تحرير نص يتكوّن من فقرات منسجمة مترابطة يمتزج فيها السرد بالوصف والحوار. ككفاءة مستهدفة في الفصل الثالث الذي تنجز محتوياته خلال الثلاثي الثالث.<sup>3</sup>

لقد تمّ ومنذ الوهلة الأولى تحديد الاختيارات البيداغوجية المتمثلة في التدريس بالكفاءات، عوض التدريس بواسطة الأهداف. والمقصود بالكفاءة (compétence) "مجموعة المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية التي تسمح بأداء مهمة أو نشاط معين".<sup>4</sup>

إنّ تعريف الكفاءة يرتبط بأمرين هما المعارف والمهارات والسلوكات التي يكتسبها الدارس، والمهمة المنوطة بهذه المكتسبات.

<sup>1</sup> — ينظر مدونة البحث (II)، ص 05 .

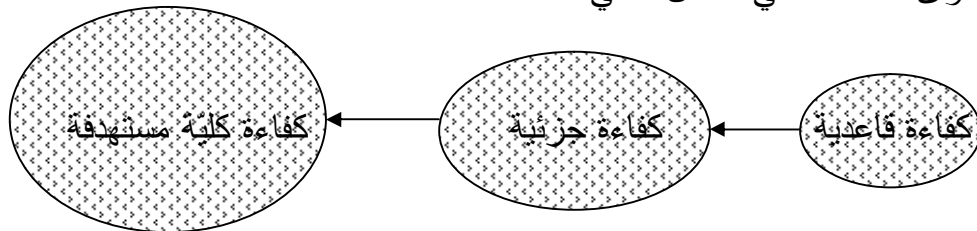
<sup>2</sup> — المصدر نفسه، ص 129 .

<sup>3</sup> — المصدر نفسه، ص 220 .

<sup>4</sup> — « Aptitude a mettre en œuvre un ensemble organisée de savoirs et de savoirs – faire ; et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches . » Bernard Rey, « **Des outils d'évaluation des compétences dans l'enseignement secondaire** ». (Conférence dans le cadre de l'université d'été du CI FEN. Liège ; 23 Août 2002).

**والملاحظ** أنّ الكفاءة الكلية المستهدفة من طرف واضعي الكتاب وهي كفاءة لغوية تتمثل في كتابة نص يجمع بين السرد الوصف الحوار، هذه الكفاءة قسمت إلى ثلاث كفاءات جزئية أوالها كتابة فقرة إخبارية، وثانيتها كتابة فقرة سردية وثالثتها كتابة فقرة حوارية. وبعد التمكن من هذه الكفاءات الجزئية يمكن أداء الكفاءة الكلية، أو المشروع السنوي المستهدف. وتعدّ الكفاءات الجزئية (compétence élémentaire) بمثابة تقييم (évaluation) لتحصيل الدارسين خلال كلّ فصل، والكفاءات الكلية (compétence globale) بمثابة تقييم عام للأنشطة والكفاءات المتناولة خلال السنة الدراسية.<sup>1</sup>

وإذا كانت كل كفاءة تستلزم توفير مجموعة من الموارد (ressources) والتعلّقات (apprentissages) التي تمكّن من تحقيقها،<sup>2</sup> فإنّ هذه الموارد بالنسبة للكفاءات المحدّدة في كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسّط تتمثل في مجموعة النصوص المدرجة، والتمارين البنوية والمعارف المعجمية والبلاغية والتركيبية والصرفية والإملائية التي يحتويها كلّ فصل من الفصول، والتي هي بمثابة موارد لغوية ضرورية لتحقيق الكفاءات المستهدفة، والتي تتراوح بين النصوص الوصفية الإخبارية والنصوص السردية الحكائية والنصوص الحوارية من جهة، وبين التراكمات الإخبارية المثبتة والمنفية والمؤكدة والتراكيب الإنشائية الحوارية الاستفهامية أو الطليّة.<sup>3</sup> وهي بمثابة كفاءات قاعدية تمكن من تحقيق الكفاءة الجزئية الختامية. وعلى سبيل المثال فإنّ بنية الاستفهام تعدّ كفاءة قاعدية (compétence de base) ينبغي توفرها في إطار السعي إلى تحقيق الكفاءة الجزئية الختامية المتمثلة في كتابة فقرة حوارية. ويمكن تمثيل تدرّج مستوى الكفاءات في الشكل الآتي:



<sup>1</sup> - Op.cit.

<sup>2</sup> - Ghislain Touxin, **Elaboration d'un Plan de Cours dans le Contexte d'un Enseignement par Compétences** (Canada, Québec: entreprise GT ENR , Chicoutimi, 1994). P 9.

<sup>3</sup> - ينظر مونة البحث (II)، أماكن متعددة.

بحيث يؤدي التمكن من مجموع الكفاءات القاعدية إلى تحقيق الكفاءة الجزئية الختامية،<sup>و</sup> الذي يؤدي بدوره إلى تحقيق الكفاءة الكلية المستهدفة، بإضافة كفاءات جزئية أخرى. إنَّ تعليم اللغة وفق بيداغوجية الكفاءات يندرج ضمن المنهج الوظيفي الذي يجعل من المتعلِّم أداة فعالة لإدماج الدارس في الحياة، واكتساب القابلية والقدرة على حل المشكلات التي تواجهه فيها، وأداء مختلف المهام والأدوار والأنشطة.<sup>1</sup> ويأتي بيان ذلك في الوثيقة المرافقة للمنهاج باعتبار التعليم بالكفاءات شكلا من أشكال التفتح على فعاليات الحياة، وتفعيل المحتويات والمواد الدراسية، وتحويلها إلى معرفة نفعية.<sup>2</sup>

إنَّ التعليم وفق طريقة الكفاءات الذي عرف إقبالا كبيرا في بعض الأنظمة التربوية في أوروبا وأمريكا<sup>3</sup> يندرج ضمن السعي التحفيزي الذي يجعل من مجموع التعلّيمات ذات دلالة عند الدارسين، بإدراجها ضمن مشروع<sup>4</sup> مستهدف يستقطب جهود المتعلِّمين.

غير أنّ ما يثير التساؤل في هذا الجانب هو مدى ما تمثله الكفاءة، والمشروع اللغوي بالنسبة للدارس إذا كانت مستهدفة في ذاتها. وبتعبير أدق مدى ما يثيره كتابة نص إخباري، أو سردي، أو حوارية من اهتمامات لدى الدارس، ومن إدراك للطبيعة النفعية لهذا النشاط ؟

<sup>1</sup> - Ghislain Touxin, *Elaboration d'un Plan de Cours dans le Contexte d'un Enseignement par Compétences*, P6.

<sup>2</sup> - يُنظر الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية في السنة الأولى متوسط، ص 07 .  
<sup>3</sup> - عرفت هذه الطريقة بداياتها الأولى في الولايات المتحدة الأمريكية في نهاية الستينات، واتسعت إلى مائتي (200) مؤسسة تربوية مع بداية العام 1970 م، ومن بين أكثر التجارب نجاحًا تجربة مدرسة "الفيرنو دي ميلووكي" في "ويسكونسين" (collège Alverno de Milwaukee, Wisconsin). أما في أوروبا فقد أخذت هذه الطريقة في الانتشار منذ 1984 م في اسكتلندا و إنكلترا. وفي كندا طبقت هذه الطريقة في الكثير من المدارس وعرفت هيكلتها الفعلية من خلال برنامج وزارة التربية في "الكبيك" (QUEBEC) الذي صمم بما يتناسب مع تحقيق الكفاءات العامة والخاصة. والذي استلزم تكيف المقررات و المناهج وحتى الشهادات التي يحصلها الدارس. كما استدعى تجهيز المؤسسات التربوية بالمعدات المعينة على تحقيق الكفاءات المطلوبة.

- ( V : Ghislain Touxin, *Elaboration d'un Plan de Cours dans le Contexte d'un Enseignement par Compétences*, PP18-48.)

<sup>4</sup> - إنَّ المشروع - كنظام تعليمي - يجعل مجموعة من الدارسين في حالة تعبير عن الحاجات والمتطلبات والتساؤلات، وبحث عن وسائل تحقيقها ، وتخطيط لتجسيد مسارها والتفاعل معها. ويُعدّ "جون ديوي" (Jhon Dewey) المؤسس الفعلي لهذه البيداغوجية فهو صاحب الجملة الشهيرة "التعلم بالممارسة. المرجع السابق. و ينظر كذلك : Robert Galisson . *D'autre Voies pour la Didactique des Langues trangères* , P 14.

إنّ الارتباط الوثيق لما يستهدف من مشاريع تربوية بميادين الحياة والممارسات اليومية لدى الدارس هو ما يجعلها تستقطب اهتمامه، وميله إلى اكتساب المعارف وممارسة الأنشطة سعياً إلى تحقيقها. وعلى سبيل المثال فإنّ مشروع إنجاز مجلة مدرسية يكتسب من خلالها مجموعة من الدارسين مختلف القدرات والخبرات والمعارف؛ كجمع الأخبار ونقد النصوص والتحرير السليم، أو كتابة رسالة إلى صديق يكتسب من خلالها القدرة على توظيف تقنيات التعبير الكتابي، أو كتابة دعوة إلى احتفال بالنجاح في الدراسة، هذا النوع من المشاريع يمكنه أن يكون ذا دلالة بالنسبة للدارس. أما كتابة نص يشمل مختلف تقنيات الكتابة، وبلغة فصيحة فمن الصعب إدراجه ضمن الاهتمامات العفوية للدارس.

### 3 - تحليل ترتيب دروس التراكيب في الكتاب:

إنّ من يتأمل ما حواه كتاب "اللغة العربية"<sup>1</sup> من مواضيع متعلقة بجانب التركيب اللغوي يجد أن من بينها ما أدرج ضمن نشاط "تقنيات التعبير" ومنها ما أدرج ضمن نشاط قواعد اللغة التي تشمل مواضيع النحو والصرف والإملاء. وبعد انتقاء المواضيع المتعلقة بمسألة التركيب يمكن وصف ترتيبها على الشكل الآتي:

\*

---

<sup>1</sup> - ينظر فهرست مواضيع الكتاب (مدونة البحث II).

## ( ترتيب الدروس المتعلقة بالتركيب)<sup>1</sup>

رقم المحور	دروس ضمن تقنيات التعبير	الصفحة	دروس ضمن قواعد اللغة والإملاء	الصفحة
1	الجملة	09	/	/
2	اختصار الجملة	21	/	/
3	الجملة المثبتة	32	/	/
4	إثراء الجملة الاسمية	44	/	/
5	الجملة المؤكدة	57	/	/
6	الجملة المنفية	72	الفعل اللازم والفعل المتعدي	68
7	الجملة الاستفهامية	77	الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل	80
8	تحويل الجملة	88	الفعل المضارع المرفوع	92
9	أدوات الربط	99	الفعل المضارع المنصوب	104
10	/	/	الفعل المضارع المجزوم	118
11	إثراء الجملة [الفعلية]	132	عناصر الجملة الفعلية	136
12	/	/	الفاعل	146
13	/	/	المفعول به	156
16	/	/	عناصر الجملة الاسمية	185
17	/	/	دخول كان و أخواتها على الجملة الاسمية	197
18	/	/	دخول إن و أخواتها على الجملة الاسمية	208
21	/	/	النعته و المنعوت	248

<sup>1</sup>-تمثل الفراغات في الجدول مواضيع الدراسة الصرفية التي لم تكن محل دراسة في بحثنا هذا.



**والملاحظ** حول ترتيب الدروس المتعلقة بالتراكيب في الكتاب أنها تنطلق من الجملة كمفهوم عام أو كوحدة تعبيرية في مختلف تجلياتها السياقية والتعبيرية (الإثبات ، الاختصار، التأكيد...) وذلك في الشطر المدرج ضمن تقنيات التعبير. ثم يتم الانتقال في الشطر الخاص بقواعد اللغة إلى عناصر الجملة الفعلية وأجزائها ( الفعل والفاعل، ونائب الفاعل، المفعول به) ومن هنا فقد تم اتخاذ الجملة كنموذج أدنى للتركيب اللغوي. غير أن الانتقال إلى أجزاء الجملة الفعلية أو عناصرها التي تنصدر دروس قواعد اللغة يتم دون التنبيه إلى التمايز القائم بين شكلي الجملة الاسمية والفعلية، ودون إظهار الخاصية التركيبية التقابلية القائمة بينهما، والتي ينبغي التأكيد عليها، وتوجيه الدارس إلى ملاحظتها ومقارنتها لإدراك ميزة البنية الكلية قبل الذهاب إلى تتبع جزئياتها.

ومن جانب آخر فإنّ دروس الكتاب تركز حول البنية الأساسية للتركيب اللغوي والمتمثلة في الجملة وما ينضوي تحتها من عناصر أساسية : بحيث تستهل القائمة بالجملة وبعض تجلياتها السياقية، ويُعرّج على الجملة الفعلية وبعض أشكالها (فعل متعدي+ فاعل + مفعول به) (فعل لازم +فاعل) (فعل مبني للمجهول + نائب فاعل)، لتصل إلى التفصيل في أجزاء هذه الجملة (الفاعل) (المفعول به). ويتم النظر بعد ذلك في الجملة الاسمية وبعض تجلياتها( الجملة الاسمية المنسوخة بكان وأخواتها) (الجملة الاسمية المنسوخة بإنّ وأخواتها)، وتغلق القائمة على درس النعت والمنعوت الذي لا يعد تركيباً أولياً بالنظر إلى بنية الجملة الأساسية. وضمن هذا الإطار يلاحظ غياب دروس أخرى حول الأجزاء المتممة كالحال، التوكيد، البذل... كما يلاحظ متأمل ترتيب محتويات الكتاب أن التراكيب الإسنادية قدّمت على التراكيب غير الإسنادية، بحيث جعل درس الفعل المضارع بمختلف حالاته ( الرفع، النصب ، الجزم) في ذيل دروس الجملة الفعلية كما جعل درس النعت في نهاية دروس الكتاب.

و من الممكن تقييم هذا الترتيب بالنظر إلى الأسس اللسانية المعتمدة في النقاط

الآتية:

1- النظر إلى التركيب نظرة استقرائية<sup>1</sup> شاملة بحيث لا ينحصر الاهتمام بعناصر الجملة وما يترتب عن ذلك من حالات إعرابية وعلامات ظاهرة في أواخر الكلمة، وإنما يجري وصف مختلف حالات وتجليات التأليف اللغوي؛ كإثبات الجملة واختصارها وتأكيدها ونفيها وتنوعها بواسطة التحويل، إضافة إلى ربط العبارات اللغوية باستعمال بعض الألفاظ والكلمات الخاصة التي تؤدي وظيفة الربط والتأليف.

2- الانطلاق من تعليم البنى التركيبية إلى النظر في قواعد التركيب بحيث يلاحظ أن الدروس التي تتصدر القائمة والمدرجة ضمن نشاط تقنيات التعبير هي دروس ذات طابع بنوي تخصّ إكساب بعض البنى اللغوية الواردة في التعبير اللغوي، وترسيخها في الملكة اللغوية. أما الدروس المدرجة ضمن قواعد اللغة فهي تخصّ إكساب نوع من المعرفة النظرية حول التركيب اللغوي. والتي تمكّن الدارس من إيجاد ضوابط للتعلّمات والمكتسبات اللغوية.

3- اعتماد مفهوم الإسناد بتقديم التراكيب ذات الطابع الإسنادي والتي تشكل نواة لغوية على التراكيب غير الإسنادية ( كتنقيد دراسة الجملة الفعلية وعناصرها على دراسة الفعل المضارع المرفوع والمنصوب... ) (وتقديم دراسة الجملة الاسمية على دراسة النعت والمنعوت).

4- اعتماد الطريقة الكلية بالانطلاق من التركيب الكلي أو الأصلي (الجملة بنوعيتها) إلى دراسة العناصر أو الأجزاء المكوّنة لهذا التركيب (الفعل، الفاعل، نائب الفاعل، المفعول به...). ولعلّ تدرّج مواضيع الدراسة النحوية في الكتاب يأخذ بعين الاعتبار جانب أهمية التركيب وأصليته وكليته كمقاييس للترتيب<sup>2</sup>. كما أنّه يستثمر إلى حد ما مفهوم التقابل بين تركيب الجملة الفعلية والاسمية. ومع أنّ ترتيب دروس القواعد يوحي باعتماد مفهوم التقابل بين الجملتين الفعلية والاسمية إلا أنّ هذا التقابل الشكلي لم يستثمر بطريقة فعالة، ويفتقد إلى عنصر البروز بسبب التباعد بين المبحثين.

<sup>1</sup> - الاستقراء (induction) : يعتمد المنهج الاستقرائي (inductif) ملاحظة الأشكال المتعددة للظاهرة اللغوية كالأصوات إذا تعلق الأمر بدراسة صوتية ، أو التراكيب إذا تعلق الأمر بدراسة تركيبية. وهو يتعارض مع منهج القياس الذي يخضع الظاهرة اللغوية إلى معايير مسبقة. ينظر تمام حسان، اللغة العربية بين المعيارية والوصفية (ط04؛ القاهرة: عالم الكتب، 2000م) ص104 .

<sup>2</sup> - يقول عبد الرحمان الحاج صالح: " أما القياس اللغوي التربوي الأساسي في تدرّج العناصر وتسلسلها فهو أن تُعتبر فيها أسبقية المطرد منها على الشاذ أو الشارد(حتى ولو كان الشاذ مستعملاً بكثرة) وأسبقية الأصلي على الفرعي وضعاً واستعمالاً... " أثر التسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية "، مجلة اللسانيات العدد 4 ، ص 63 .

## المبحث الثاني: دراسة تحليلية لدروس التراكيب في الكتاب (الجملة وتحولاتها) :

**1- الجملة<sup>1</sup>:** يأتي تناول مبحث الجملة من خلال المواضيع المدرجة ضمن نشاط تقنيات التعبير، وذلك عبر مجموعة من الدروس المُشار إليها في معرض الحديث عن ترتيب الدروس المتعلقة بالتركيب<sup>2</sup> والمتمثلة فيما يلي: الجملة- اختصار الجملة- الجملة المثبتة- إثراء الجملة الاسمية- الجملة المؤكدة - الجملة المنفية- الجملة الاستفهامية- تحويل الجملة:

**1.1 تعريف الجملة:** تعرّف الجملة باعتبارها: "كل كلام منظّم ومفيد يأتي وفق نسق يحترم قواعد اللغة. تنتهي الجملة دائماً بنقطة(.) ، نحو: " تنبثق الأرض من الأرض كرها وقسراً."<sup>3</sup> والمُلاحَظ أنّ التعريف يستند إلى جانب الإفادة أو تمام المعنى الذي تؤديه الجملة ، وهو جانب معنوي دلالي . كما أنّ مسألة نظام في الكلام تبقى مبهمة ، فلا يفهم المستوى الذي يشار إليه بهذا النظام أهو مستوى التركيب أم الدلالة أم الصوت. وأما مسألة موافقة نسق الجملة لقواعد اللغة ففيها استعانة بأدوات بعيدة عن بنية اللغة الخاضعة للملاحظة لتحديد مفهوم الجملة.

ولعلّ ما يؤكّد اعتماد الجانب المعنوي في التعريف بالجملة هو المثال المقدّم، والذي يمثّل وحدة معنوية تتداخل فيها العناصر الأساسية والعناصر غير الأساسية. بحيث يتعدّر على الدارس تمييز الركن الإسنادي للجملة (تنبثق الأرض). ومع أنّ هذا التعريف يستند إلى جانب شكلي هام وهو العلامات التي تنتهي بها الجملة كالنقطة وعلامة الاستفهام... إلا أنّه يفتقد إلى الأخذ بآليات التحليل اللساني، كاعتماد مفهوم الإسناد، وتحديد النواة الأساسية للجملة، وتحليل الجملة إلى مؤلفاتها، وتمييز ركنها الإسنادي الأساسي من أركانها التكميلية.

<sup>1</sup> - ينظر مدونة البحث (II)، ص 09.

<sup>2</sup> - ينظر الصفحة 126 من بحثنا هذا.

<sup>3</sup> - ينظر مدونة البحث (II)، ص 09.

كما أنّ هذا التعريف لا يقف عند التقابل بين الشكلين الأساسيين لبنية الجملة (الجملة الفعلية، والجملة الاسمية).

### 1. 2 إثراء الجملة:

تتم الإشارة في هذه الخطوة إلى أن الجملة الأساسية يمكن إثراؤها بإضافة بعض العناصر إلى عناصرها الضرورية مثل جملة: هبت عاصفة.

التي يمكن إثراؤها كما يلي:

هبت عاصفة تلجية.

هبت عاصفة تلجية عاتية.

هبت عاصفة تلجية تسببت في انقطاع الطرق.

هبت عاصفة تلجية عاتية تسببت في انقطاع الطرق وتوقف حركة المرور.<sup>1</sup>

### 1. 3 تقديم وتأخير عناصر الجملة:

تتم الإشارة في هذه الخطوة إلى إمكانية تقديم أو تأخير بعض عناصر الجملة مثل:

تنبثق الأرض من الأرض كرها وقسرا ← من الأرض تنبثق الأرض كرها وقسرا.

في بداية الأسبوع الماضي هبت عاصفة تلجية عاتية ← هبت عاصفة تلجية عاتية في بداية الأسبوع الماضي.

والملاحظ أنّ هاتين الخطوتين تعتمدان النموذج التحويلي بحيث يتم تحويل الجملة النواة بواسطة التوسيع والإثراء في الأولى و بواسطة تبديل موقع الركن في الثانية. وفي ذلك دعم لقدرة التوليد والإنتاج اللغوي عند الدارس. غير أن ذلك يتم دون توجيهه إلى تمييز نواة الجملة وركنها الإسنادي الأساسي الذي ينبغي الإبقاء عليه عند إجراء مختلف التحويلات.

كما أن هذا الدرس قد ذيل ببعض التطبيقات اللغوية المتعلقة بالجملة، وإثرائها وتغيير مواقع عناصرها، وهي تطبيقات بنوية لها أثرها في ترسيخ المكتسبات اللغوية التي يتضمنها.

<sup>1</sup> - المصدر السابق .

**2- تحويلات الجملة:** ويتضمن مجموعة من الدروس تدخل في هذا الإطار هي:

**2. 1 اختصار الجملة:**<sup>1</sup> يتم التنبيه إلى أن الجملة الطويلة يمكن أن تُختصر بحذف بعض عناصرها غير الأساسية، وبذلك تفقد بعض المعلومات وتبقى مع ذلك جملة. نحو جملة: في عمق الصحراء في إحدى الواحات الوارفة الظلال يكتشف السياح مدينة أثرية. التي تختصر كما يلي: يكتشف السياح مدينة أثرية.

**2. 2 الجملة المثبتة:**<sup>2</sup> يتم تعريف الجملة المثبتة باعتبارها جملة إخبارية خالية من أدوات التوكيد وأدوات النفي وأدوات الاستفهام. وهي نوعان: اسمية نحو: الجزائر بلد واسع الأرجاء، وفعلية مثل: خرج صالح بثوبه الجديد مسروراً..

كما تتم الإشارة إلى بعض استعمالات الجملة المثبتة كالأخبار والإعلام، وإصدار الأحكام والتعبير عن الرغبات والأحاسيس مع التمثيل لهذه الموافق بأمثلة مناسبة.

كما ذيل هذا الدرس بتطبيقات بنوية يتدرّب فيها الدارس على استعمال بعض الجمل المثبتة.

## **2. 3 إثراء الجملة الاسمية:**<sup>3</sup> من خلال تحويل الجملتين:

السردين سمك ← السردين سمك غني بالفسفور والكالسيوم.

الكمبيوتر جهاز ← الكمبيوتر جهاز ينقذ العمليات التي تسمح بها البرامج المدرجة فيه. يجري التنبيه إلى إمكانية إثراء الجملة الاسمية بإضافة عناصر شتى إليها.

ومن صور هذا الإثراء المشار إليها (تحويل الخبر المفرد إلى جملة)

ويتم بعد ذلك تطبيق المعطيات الواردة في الدرس من خلال تدريبات بنوية يوجّه فيها الدارس إلى إثراء بعض الجمل الاسمية المقدّمة.

**2. 4 الجملة المؤكدة:**<sup>4</sup> يتم تعريف الجملة المؤكدة بكونها الجملة التي دخلت عليها أدوات التوكيد مثل (إنّ) و(أنّ) والقسم، ولام الابتداء، والحروف الزائدة، ويتم التمثيل لذلك بما يلي:

<sup>1</sup> ينظر مدونة البحث (II)، ص21.

<sup>2</sup> المصدر نفسه، ص32.

<sup>3</sup> المصدر نفسه، ص44.

<sup>4</sup> المصدر نفسه، ص57.

إن التكافل الاجتماعي لازم من لوازم الأخوة .

إن التفاح لحو المذاق طيب الرائحة.<sup>1</sup>

والله لأساعدتك على تجاوز محنتك .

إني والله لأبذلن كل طاقتي من أجل النجاح .

ويجري في نهاية الدرس تطبيق بعض المفاهيم المتقدمة من خلال إجراء تمارين بنوية تستعمل فيها أدوات التوكيد التي يتم إدخالها على بعض الجمل .

**2. 5 الجملة المنفية:**<sup>2</sup> تُعرّف الجملة المنفية بكونها جملة دخلت عليها أداة من أدوات النفي الآتية: ما، لم، لمّا، لن، لا، ليس، ويعرّف النفي بأنه إنكار وقوع الفعل، وتقسم الأدوات النافية بدورها إلى أدوات تنفي الجملة الاسمية(ما، ليس) وأدوات تنفي الجملة الفعلية(لم، لمّا، لن، لا، ما) ، ويتم التمثيل لحالات النفي بمجموعة من الجمل الاسمية و الفعلية المنفية .

**2. 6 الجملة الاستفهامية:**<sup>3</sup> تعرّف الجملة الاستفهامية باعتبارها جملة يطلبُ بها صاحبها إجابة عمّا يريد معرفته وتبدأ بأداة من أدوات الاستفهام، وتنتهي بعلامة الاستفهام (؟) .

ويجري بعد ذلك ذكر أدوات الاستفهام التي منها ما هو حرف: هل والهمزة (أ)، ومنها ما هو اسم: ما، من، أيّ، كم، كيف، أين، أنّى، متى، أيّان، ويتمُّ بعد ذلك التمثيل للاستفهام بواسطة الأدوات المذكورة بمجموعة من الأمثلة المناسبة . وفي ختام الدرس يتم إجراء بعض التدريبات البنوية باستعمال أدوات الاستفهام لتحويل بعض الجمل المثبتة إلى جمل استفهامية .

**2. 7 تحويل الجملة الفعلية إلى جملة اسمية:**<sup>4</sup>

يبدأ الدرس ببيان الدور الوظيفي لتحويل الجملة الفعلية إلى جملة اسمية، وهو بناء العناوين المختلفة للمقالات أو النصوص أو القصص نحو:

<sup>1</sup> - وردت همزة إن مكسورة وفُصد بهذا المثال أن مفتوحة الهمزة، وصوابه : رأيت أن التفاح حلو المذاق .

<sup>2</sup> - مدونة البحث(II)، ص 72 .

<sup>3</sup> - المصدر نفسه، ص77 .

<sup>4</sup> - المصدر نفسه، ص88 .

انتشرت الأميّة ← انتشار الأميّة

وكذلك إدراج جملة في جملة نحو:

سَقَطَ الثلج بغزارة/ تراكمَ الثلج في الطرقات/ مَنَعَ الثلج حركة المرور ←  
سقوط الثلج بغزارة وتراكمه في الطرقات منع حركة المرور.

ويتمثل التحويل الذي يتناوله هذا الدرس في إحالة الركن الإسنادي إلى مركب اسمي<sup>1</sup>، وهو تغيير جار في كثير من الاستعمالات الوظيفية للغة. ومن الإجراءات التحويلية التي يجري استخدامها فيه: الاختصار، والحذف. وتُعقَّب هذه الإيضاحات مجموعة من التمارين البنوية، التي تُقدِّم فيها جمل فعلية قابلة للتحويل على منوال ما جرى شرحه.

**ومن الملاحظات** التي يمكن تقديمها حول هذه المواضيع ذات الصلة بالتحويلات التي تطرأ على الجملة أن تحليلها يأخذ ثلاثة أبعاد أساسية هي:

**أ- البعد التحويلي:** بحيث يعمد إلى إبراز التنوّعات الحاصلة في التركيب اللغوي بواسطة إجراء تحويل لبنية الجملة النواة، أو بواسطة تغيير يطرأ على تركيب أركان الجملة. وبذلك يكون اختصار الجملة أو إثراؤها أو تأكيدها أو نفيها شكلا من أشكال التوسيع، أو الحذف، أو التبديل الذي يطرأ على الجملة وأركانها.<sup>2</sup> غير أن إبراز الجوانب التحويلية في الجملة ينبغي أن يتم انطلاقا من إدراك الفرق بين الحيز الأساسي للتركيب والجوانب المكملة، وتمييز النواة الإسنادية من العناصر التكميلية.

ومن ذلك الوقوف عند تعريف الجملة، وبيان عناصرها الأساسية. ولعلّ عدم مراعاة بعض المعارف النحوية الأساسية يجعل بعض هذه المواضيع البنوية مبنية على معارف مجهولة بالنسبة للدارس. فكيف يمكن تمييز إثراء الجملة الفعلية وإثراء الجملة الاسمية

<sup>1</sup> - « La nominalisation consiste a enchâsser la première proposition dans la deuxième sous la forme d'un syntagme nominal ». Jean Dubois, **Grammaire Structurale du Français: la phrase et les transformations**, P50.

<sup>2</sup> - ينظر الصفحة 55 من بحثنا هذا.

مع الجهل بالفرق التركيبي بين الجملتين؟ وكذلك الحال بالنسبة لمسائل أخرى كتحويل الخبر المفرد إلى جملة الذي يرد ذكره في خضم الحديث عن توسيع الجملة الاسمية .<sup>1</sup>

**ب- البعد الوظيفي:** يظهر اعتبار المنحى الوظيفي من خلال تطرق هذه الدروس إلى جانب استعمال البنى المذكورة وإلى بعض المواقف التواصلية التي تستخدم فيها، ومن ذلك استعمال الجملة المثبتة في الإعلام والإخبار وإصدار الأحكام، والتعبير عن الرغبات<sup>2</sup>. واستعمال الجملة الاستفهامية لطلب الإجابة عن السؤال. وتحويل الجملة الفعلية إلى جملة اسمية لإنشاء عناوين النصوص والمقالات أو الصحف.

كما يجري التنبيه إلى خاصية التنغيم التي تغيّر وظيفة الجمل الإخبارية المعتادة لتجعلها تؤدي وظيفة الاستفهام انطلاقاً من مقام تواصلية خاص نحو جملة: تعرف من أعتق بلالا<sup>3</sup>؟ التي تفيد وظيفة الاستفهام عندما يؤدّيها المتكلم بتنغيم خاص<sup>4</sup>.

**ج- البعد البنوي:** وذلك من خلال التدريبات البنوية المكثفة التي تنطوي عليها هذه الدروس بحيث يتم شرح البنية المستهدف اكتسابها (اختصار الجملة، إثراء الجملة...).

كما يتم دعمها بمثال لغوي من أجل توجيه الاستجابات اللغوية التي يبديها الدارس. ويجري بعد ذلك تقديم مجموعة من المنبّهات اللغوية بهدف توليد استجابات من النمط المستهدف. وذلك نحو:

السردين سمك ← السردين سمك غني بالفسفور والكالسيوم (مثال)

الثعلب حيوان ← ..... (منبّه)

الثعلب حيوان أكل للحوم (استجابة)

فاستعمال طريقة التمرين البنوي من شأنها إكساب الدارس المهارات اللغوية المستهدفة وترسيخها في ذهنه بفعل الاستعمال والممارسة اللغوية<sup>5</sup>. ومن جهة أخرى

<sup>1</sup>- ينظر مدونة البحث (II)، ص44.

<sup>2</sup>- المصدر نفسه، ص32.

<sup>3</sup>- المصدر نفسه، ص77.

<sup>4</sup>- يقول اندري مارتينييه: "إن حركة المنحى التنغيمي مشروطة إلى حد بعيد بضرورة تشنج الأوتار الصوتية بداية الكلام... إلا أن المتكلمين يمكنهم استعمال هذه الحركة لبعض الأغراض التباينية وفقاً لمبادئ يبدو أنها مشتركة لجميع البشر، لكن بأشكال يمكن أن تختلف من مجموعة بشرية إلى مجموعة بشرية أخرى". لن نستطيع إذن نكران كل قيمة لسانية للتغيم. "مبادئ اللسانيات"، ص78.

<sup>5</sup>- تقول خولة طالب الإبراهيمي: "التمرين البنوي طريقة تهدف إلى إكساب الطالب المهارة الكافية في استعمال البنى الصرفية التركيبية حتى يُحكم المتعلم التصرف فيها عند الحاجة". "طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية"، مجلة اللسانيات، العدد 05، ص64.



يُلاحظ اعتماد بعض الجوانب الشكلية المتعلقة ببنية الجملة من خلال تعريف بعض الجمل استناداً إلى القرائن اللفظية، والعلامات الشكلية المنوطة بها. كتعريف الجملة المنفية، والمؤكد، والاستفهامية بكونها الجمل المبتدئة بأدوات دالة على النفي أو التأكيد أو الاستفهام، والإشارة إلى العلامات الكتابية التي تتعقب الجمل نحو: النقطة في نهاية الجملة، وعلامة الاستفهام في نهاية الجملة الاستفهامية.

### 3- أدوات الربط<sup>1</sup>:

يُراد بأدوات الربط كلّ ما يستعمل في ربط وتأليف الجمل والفقرات بعضها ببعض من كلمات أو جمل. وقد صنفنا من خلال هذا الدرس إلى قسمين هما: حروف العطف وعبارات الربط المنطقية.

أما حروف العطف: فتستعمل للربط بين الكلمات داخل الجملة أو بين الجمل. وقد ذكرت هذه الحروف مع الإشارة إلى المعاني التي تفيدها والتمثيل لها بجملة مناسبة. ومن ذلك الواو (تفيد الاشتراك في الحكم)، الفاء (تفيد الترتيب)، ثمّ (تفيد الترتيب مع التراخي)، أو (تفيد التخيير)، أم (يطلبُ بها التعيين)، بل (تفيد الإضراب: جعل ما قبلها متروكاً)، لا (تفيد نفي الحكم الذي سبقها عما بعدها)، لكنّ (تفيد الاستدراك)، حتى (تفيد الغاية).

وأما عبارات الربط المنطقية: فهي عبارات تفيد في ربط المعاني والدلالة على تسلسلها داخل الفقرة الواحدة، أو بين مختلف الفقرات. وقد صنفنا هذه العبارات بحسب إفادتها إلى:

(أ) عبارات الاستهلال: ومنها: في بداية الأمر...، في مستهل الحديث...، بادئ ذي بدء...، أول الأمر...، قبل كلّ شيء.

(ب) عبارات التدرّج: بالإضافة إلى ذلك...، زيادة على ذلك...، وهناك أيضاً...، ثم إنّ...  
...

(ج) عبارات الشرح والبيان: وبناء على ذلك...، فذلك لأنّ...، وعلى سبيل المثال...، وهذا يعني...، ومن جهة أخرى...

<sup>1</sup>-ينظر مدونة البحث (II)، ص99.

(د) عبارات للتعبير عن التعارض: وعلى العكس...، وخلاف ذلك...، لكن...، وعلى الرغم...، رغم ذلك...، ومع ذلك...

(هـ) عبارات للتعبير عن النتائج: ومن ثم...، وبالتالي...، وبسبب ذلك...، ونتيجة لذلك...، وقد نتج عن ذلك...، نجم عن ذلك...

(و) عبارات الاختتام: وأخير...، وفي الختام...، وفي النهاية...، وخلاصة القول...، وباختصار...، وفي كلمات موجزة...

ويتم الإشارة في الأخير إلى أن هذا الربط قد يكون بواسطة بعض الأسماء الخاصة كأسماء الإشارة والأسماء الموصولة والضمائر.

كما يجري تجسيد استعمال عبارات الربط بنص نموذجي تم الربط بين فقراته وعباراته بواسطة بعض أدوات الربط السالفة الذكر.

وإضافة إلى ذلك ذيلَ الدرس مجموعة من التطبيقات البنوية، يتم استكمالها باستعمال حروف العطف أو عبارات الربط.

والملاحظ أن النظر في الجانب التركيبي من خلال هذا الدرس يتجاوز المفاهيم الجاري تداولها فيما سبق من الدروس، بحيث يتعدى التركيب الجُملي والإسناد إلى مسألة التأليف والربط بين الجمل، وحتى بين الفقرات. كما أن هذا الربط لا يقتصر على حروف العطف وحدها وإنما يتسع إلى مختلف العبارات اللغوية التي تؤدي وظيفة تأليفية داخل التراكيب والفقرات اللغوية. ومن هنا فإنه يأخذ بعدا وصفيا شاملا لمسألة تأليف أجزاء البنية اللغوية<sup>1</sup>.

وبالإضافة إلى ذلك فإن التشبيه إلى وسائط الربط التركيبي والفكري يأخذ بعدا وظيفياً؛ بحيث يزود الدارس بمجموعة من الأدوات اللغوية التي تؤدي دورا تبليغيا فعالا في مختلف المواقف التواصلية. كاستهلال الكلام، أو إضافة عناصر دلالية جديدة للخطاب، أو ختم العبارة اللغوية، أو غيرها من المواقف والحاجات التعبيرية التي تتيحها الأدوات السالفة الذكر.

<sup>1</sup>-ينظر تمام حسّان، الخلاصة النحوية، ص88-89.

وعلى الرغم من ذلك فقد جاء تقديم عبارات الربط المنطقي المشار إليها خالية من السياق التعبيري الذي وردت فيه؛ بحيث عوّض هذا السياق بنقاط دالة على الحذف) . .  
( وهو ما يجعلها معزولة عن المقام التبليغي الذي وردت فيه.

## المبحث الثالث : دراسة التحليل النحوي في الكتاب (التركيب الفعلي).

### 1- الفعل اللازم والفعل المتعدّي<sup>1</sup>:

يتدرّج تحليل المستوى التركيبي لهذا الدرس عبر نقاط أربعة هي:

— تعريف الفعل اللازم: وهو الفعل الذي يكتفي بفاعله لتكوين جملة ذات معنى تام مثل: نزل الغيث.

— تعريف الفعل المتعدّي: وهو الفعل الذي لا يكتفي بفاعله، وإنما يحتاج إلى مفعول به أو مفعولين أو ثلاثة مفاعيل.

— تعدية الفعل إلى مفعول به واحد: ويتم ذلك بزيادة الهمزة في أوله أو الألف بعد الحرف الأوّل منه، أو الألف والسين والتاء في أوله، أو بتشديد الحرف الأوّل منه وذلك نحو:

رجع محمود ← أرجع محمود الكتاب.

رجع الغائب ← راجع محمدّ دروسه.

عظّم الأمر ← استعظم علي الأمر.

سهّلت المسألة ← سهّلت المعلمة المسألة.

— تعدية الفعل إلى مفعولين اثنين: حيث تُذكر بعض الأفعال التي تنصب مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبراً.

ومنها: سأل — أعطى — منح — كسا — علم — ألبس.

كما تتم الإشارة إلى أنّ الأفعال المتعدية إلى مفعول به واحد تصير متعدية إلى مفعولين إذا زيدت في أولها الهمزة، أو ضُعّف الحرف الثاني منها نحو:

قرأ عليّ القرآن ← أقرأتُ عليّ القرآن.

فهم سعيد الدرس ← فهّمتُ سعيداً الدرس.

ويبدو من خلال التعريفات التي استهلّ بها الدرس أنها تتناول الفعل اللازم والفعل

المتعدّي كعناصر يُستهدف التعريف بها، من دون ربط ذلك بالنظام التركيبي الذي ترد

<sup>1</sup> - ينظر مدوّنة البحث (II)، ص68.

فيه وهو الجملة<sup>1</sup>. وهو ما قد يجعلها في ذهن الدارس معرفة نحوية مجردة وليس آلية يلج بها إلى تحليل الجمل والتراكيب. إن معرفة الفعل اللازم والفعل المتعدّي ينبغي أن تتدرج ضمن معرفة الجملة الفعلية كبنية أساسية تحلّل إلى مجموعة عناصر، ويترتب تصنيف الأفعال إلى لازمة ومتعدية على وجود عناصر ومؤلفات معينة أو غيابها، انطلاقاً من علاقة التلازم أو التحديد التي تحكم مؤلفات الجملة<sup>2</sup>.

وفي غياب التحليل الذي ينطلق من الجملة كترتيب كلي إلى العناصر والمؤلفات اللغوية داخل الجملة، ثم إلى المفاهيم و التعريفات النحوية، في غياب هذا النوع من التحليل تكون المفاهيم النحوية مبهمة بسبب انفصالها عن بعضها البعض. وهو الحال بالنسبة للفعل اللازم، والفعل المتعدّي، والفاعل، والمفعول به في التعريفات السابقة. وإضافة إلى ذلك نجد أنّ بعض الأفعال قد ذكرت مفصولة عن سياقها اللغوي وقدمت على أنها أفعال متعدية إلى مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبراً، علماً أنّ المبتدأ والخبر مصطلحان لم يتم التطرق إليها فيما سبق من الدروس.

وعلى خلاف ذلك نلاحظ أنّ تحليل مسألة اللزوم والتعدي قد اعتمد في الخطوة الثالثة منه جانباً من الجوانب البنوية اللفظية في التعدية، وهو ارتباطها بإدخال بعض الحروف على الفعل (إضافة الهمزة، أو الألف، والسين والتاء في أول الفعل).

## 2- الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل<sup>3</sup>:

يستهلّ الدرس بتعريف الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل باعتبار الأوّل فعلاً حذف فاعله<sup>4</sup> وأنيب عنه غيره<sup>5</sup>، والثاني اسماً مرفوعاً يأتي بعده ويحلّ محلّ الفاعل، مع التمثيل لذلك بالجملتين:

تعدّ الأرضُ أحد كواكب المجموعة الشمسية.

اكتشفت التكتلات.

<sup>1</sup> - ينظر: خولة طالب الإبراهيمي، "طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية"، مجلة اللسانيات، العدد 5، ص 58.

<sup>2</sup> - ينظر الصفحة 46 من بحثنا هذا.

<sup>3</sup> - مدونة البحث (II)، ص 80.

وفي الخطوتين المواليتين تتم الإشارة إلى كيفية صياغة الفعل المبني للمجهول من الفعل الماضي والفعل المضارع، وذلك بضم أوله وكسر ما قبل آخره بالنسبة للأول، و بضم أوله وفتح ما قبل آخره بالنسبة للثاني.

وفي الخطوة الموالية تجري الإشارة إلى أنّ الإنابة عن الفاعل تكون إمّا بواسطة المفعول به نحو: أنجزَ الدرسُ (أنجز الطالبُ الدرسَ) أو بواسطة الجار والمجرور مثل: أشير إلى تاريخ اكتشاف المجرّات (أشار العلماء إلى تاريخ اكتشاف المجرّات)

وتختتم هذه الخطوات بعرض جدول صياغة الفعل المبني للمجهول من مختلف أنواع الأفعال كالفعل الثلاثي الصحيح، والفعل الثلاثي المعتل والفعل المزيد نحو:

فُهِمَ ← فُهِمَ ← يُفهِمُ .  
قال ← قِيلَ ← يُقَالُ .  
شاهد ← شُهِدَ ← يُشَاهَدُ .

**والملاحظ** حول تحليل المستوى التركيبي لهذا الدرس هو بحثه لمسائل الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل كمفاهيم مستهدفة في ذاتها وليس انطلاقاً من التركيب الكلي الأساسي الذي ترد فيه. و هو ما يجعلها مفاهيم منفصلة يصعب إدراك مجالها الإجرائي.

فمفاهيم البناء للمجهول، والنيابة عن الفعل ينبغي أن تدرك ضمن الإجراء التحويلي الذي يطرأ على التركيب الكلي المتمثل في الجملة الأصلية المحتوية على الفاعل إلى جملة يحذف فيها الفاعل، فتتحول دلالتها على الفعل إلى دلالة على الانفعال وذلك بتحوّل وظيفة المسند إليه إلى الانفعالية<sup>1</sup>.

كما يلاحظ أن التعريف بهذه المفاهيم النحوية جاء سابقاً للتمثيل وتقديم النماذج اللغوية التي تحيل عليها. وهو ما يجعل الدارس يلاحظ الجملة بمعيار مسبق، وليس انطلاقاً من التجليات البنوية التي تتضح له من خلال ملاحظة التركيب.

<sup>1</sup>- V : Jean Du Bois. *Grammaire Structurale du Français, la phrase et les transformations*, P36.

ومن جانب آخر يلاحظ غياب البعد الوظيفي في هذا التحليل الذي يخلو من الإشارة إلى السياق أو الموقف اللغوي الذي يوظف فيه المتكلم هذا النوع من الجمل الفعلية<sup>1</sup>.

ومما ينبغي الإشارة إليه هو اعتبار هذا التحليل لبعض الجوانب البنوية الشكلية المتعلقة بحالة البناء للمجهول؛ بحيث تمّ التطرق إلى صياغة الفعل المبني للمجهول والشكل الخاص الذي يميّزه (ضم الأول وكسر أو فتح ما قبل الآخر). وهي مسألة لها وزنها في إعانة الدارس على تمييز حالات البناء للمجهول من خلال قرائن لفظية خاصة.

ولعلّ الجدول المرفق في نهاية الدرس يندرج ضمن هذا المسعى، بحيث يحيل الدارس على صيغ وأوزان مختلفة للفعل المبني للمجهول، تنتوّع باختلاف فعلها الأصلي. غير أن هذه الأفعال تُقدّم منفصلة عن السياق اللغوي الذي ترد فيه. فمن الأليق إدراجها ضمن أمثلة وتراكيب لغوية مناسبة لدعم قدرة الدارس على تأليف العبارات باستعمال هذا النوع من الأفعال، وحتى يترسخ هذا النوع من التراكيب في ملكته اللغوية.

### 3- الفعل المضارع المرفوع<sup>2</sup>:

يتم تعريف الفعل المضارع المرفوع كما يلي: هو كل فعل يدلّ على حصول عمل أو حدث في الزمن الحاضر أو المستقبل. وذلك نحو: يتصاعد صوت الريح الرهيب. — تتبعث الأنوار من نوافذ البيوت والأكواخ. ويجري في الخطوة الثانية من الدرس بيان الحالة الإعرابية الأصلية للفعل المضارع؛ وهي الرفع إذا لم تسبقه حروف الجزم أو النصب، ثم بيان علامات رفع الفعل المضارع وهي الضمة الظاهرة أو المقدّرة أو ثبوت النون، مع التمثيل لذلك بما يناسب من النماذج اللغوية.

<sup>1</sup>- ينظر مفهوم السياق، ص 18-19 من بحثنا هذا.  
<sup>2</sup>- مدونة البحث (II)، ص 92.

أما في الخطوة الثالثة فنتم الإشارة إلى حالتني بناء الفعل المضارع: على السكون إذا اتصلت به نون النسوة، وعلى الفتح إذا اتصلت به نون التوكيد.<sup>1</sup>

نحو: الفلاحات يعملن في حقولهنّ – لا تجلسن مع رفاق السوء.

والملاحظ أن تعريف الفعل المضارع يركز على الجانب الدلالي بحيث يتم اعتماد دلالة الفعل المضارع على الحاضر أو المستقبل كمؤشّر لتمييزه من بقية الأفعال . بينما يتم إهمال الجوانب اللفظية التي تميّزه، كالصيغة الخاصة لهذا الفعل؛ بحيث يتصدّره حرف من حروف المضارعة ويرد على أوزان خاصة (يفعل ، يستفعل، يفاعل، ينفعل، يتفعل.....) وهي أوزان خاصة تأخذ طابعا متميزا عن أوزان الأفعال الماضية، أو أفعال الأمر.

كما نجد أن التعريفات الواردة في هذا الدرس هي استنتاجات قبلية سابقة لملاحظة الأمثلة والنماذج اللغوية.

ومن ناحية أخرى نجد أن التحليل في خطوته الثانية يتفادى الخوض في تعليل أسباب ظهور أو تقدير الحركات الدالة على رفع الفعل المضارع، إذ تم الاكتفاء بالتمثيل لحالات الرفع بجمل تتنوّع فيها الحركة الإعرابية بين الضمة الظاهرة (تخطب الريح وتضجُّ)، والضمة المقدرة (يخطو الفتى إلى الأمام، يشتري العجوز بعض الطعام، يتعالى عويلُ الريح)، وثبوت النون (الفتيان يجريان، الفتيان يجرون). ولعلّ في هذا الابتعاد عن التعليل، والاكتفاء بوصف الظاهرة اللغوية جنوحا إلى النهج الوصفي وابتعادا عن النمط المعياري الذي يتماهى في البحث عن "التعليل والتفسير"<sup>2</sup>.

وإضافة إلى ذلك نجد أن التفات الدرس في خطوته الأخيرة إلى مسألة بناء الفعل المضارع قد يفهم منه سعي في التحليل إلى استقراء مختلف الأشكال التركيبية المتعلقة بهذا الموضوع، ووصف مختلف تجلياتها وشواردها التي قد تضيق بها القاعدة النحوية.

<sup>1</sup>-البناء هو لزوم آخر الكلمة حالة أو حركة واحدة و ذلك كلزوم هؤلاء للكسرة، ومنذ للضمة، و أبين للفتحة. ومن ذلك لزوم الفعل المضارع السكون إذا اتصلت به نون النسوة كقوله تعالى: "والوالدات يرضعن أولادهن". و لزومه الفتح إذا باشرته نون التوكيد كقوله تعالى: "لينبذن في الحطمة". ينظر ابن هشام، شرح شذور الذهب، تحقيق: عبد الغني الدقر(ط 01 ؛ دمشق الشركة المتحدة للتوزيع، 1984م)، ص89-94.

<sup>2</sup>ينظر مهدي المخزومي، النحو العربي نقد و توجيه، ص 20.



#### 4- الفعل المضارع المنصوب<sup>1</sup>:

يتم تقديم المعارف النحوية المتعلقة بموضوع الفعل المضارع المنصوب عبر مراحل أربعة هي :

أ- نصب الفعل المضارع عند وروده بعد أدوات النصب: أنْ - لن - إذن - كي - نحو: إنكم لا تتكرون أن ينشقَّ الليل المظلم عن النهار المُبصر.

– لن أخالطُ رفاقِ السوء.

– اعملْ كي ترفعَ رايةَ الوطنِ عالياً.

– تريد ممارسة الغوص إذن تحسنَ السباحة.

ب- نصب الفعل المضارع بواسطة الأداة "أن" المضمرة بعد لام التعليل أو حتى أو فاء السببية المسبوقة بأمر أو نهي أو استفهام.

نحو: – سافر سعيد إلى الريف ليزورَ أقاربه.

– لا تكاد الأذن تسمعه حتى يحضر في النفوس هذا الوقت القصير.

– اجتهدْ فتفوزَ.

– لا تكسل فتندمَ

– أتزورني فأكرمك.

ج- علامة نصب الفعل المضارع المعتل الآخر، بحيث تكون الفتحة ظاهرة في الفعل المعتل الآخر بالواو والياء، ومقدّرة في المعتل الآخر بالألف نحو:

– لن تعلقَ رايةً فوق رايةِ الوطن. (فتحة ظاهرة)

– أراد السائح أن يشتريَ تحفاً تذكاريةً. (فتحة ظاهرة)

– أخشى أن تنسى ما أوصيتك به. (فتحة مقدرة)

د- علامة نصب الفعل المضارع إذا كان من الأفعال الخمسة، بحيث تُحذف النون في آخر الفعل دلالة على النصب، نحو: ينبغي أن تُسهموا جميعاً في تنظيف هذه الغرفة.

**والملاحظ أن التحليل النحوي في هذا الدرس يحدو حدو ما سبق من الدروس من**

حيث تقديم التعريفات والقواعد النحوية على الأمثلة والنماذج اللغوية. وهو ما يضيفي

<sup>1</sup>-ينظر مدونة البحث (II)، ص 104.

عليها صبغة معيارية تُسَطَّرُ قواعد سابقة وتُتبعها بأمثلة مناسبة، وفي ذلك توجيه لتفكير الدارس يحرمه من التدرّب على ملاحظة الظاهرة اللغوية، ووصف حيثياتها، واستنتاج الصلات والتأثيرات الرابطة بين أجزائها.

وفي الخطوة الثانية من التحليل حيث يجري بيان الحروف التي تنصب الفعل المضارع فإنّ ثمة إشارة إلى حروف مختلفة؛ كالفاء المسبوقه بأمر أو نهي أو استفهام، و(حتى) و(إن) و(لام التعليل) وهذا فضلا عن الأدوات المتداولة (أن - لن - كي). وفي ذلك إبراز لتنوّع الأشكال اللغوية المتعلقة بهذا الموضوع؛ بحيث لم تحصر في مجموعة محدودة من الحروف<sup>1</sup>.

و رغم ذلك فإن نصب الفعل المضارع بواسطة الحروف: ( الفاء، حتى، لام التعليل) يفسّر على سبيل التأويل باعتباره منصوبا بأن المضمرة بعد هذه الحروف<sup>2</sup>، وعلى ذلك يمكن تأويل الأمثلة السابقة كما يلي:

— سافر سعيد إلى الريف لأن يزور أقاربه.

— اجتهد فإن تفوز مع الفائزين.

— لا تكاد الأذن تسمعه حتى أن يحضر في النفوس...

وفي تأويل هذه الأمثلة نوع من البحث عن تفسيرات وتعليلات بعيدة عن بنية الجملة<sup>3</sup>. ومن الممكن تحاشيها باعتبار هذه الحروف طرفا مباشرا في علاقة التحديد الرابطة بين جزئي الجملة، بحيث أن وجودها يؤدي إلى ظهور حالة النصب على الأفعال، وغيابها يؤدي إلى انتفاء هذه الحالة.

أما بالنسبة لعلامة نصب الفعل المضارع، فقد تمت الإشارة إلى ظهور الحركة في المعتل الواوي واليائي، وتقديرها في معتل الآخر بالألف من دون التطرق إلى ظهور الحركة في الفعل الصحيح الآخر، وهو الأمر الغالب على الفعل المضارع. وهو أمر

<sup>1</sup> - أشهر الحروف الناصبة للفعل المضارع هي أنْ و أخواتها: لن، كي، إن. ينظر الزمخشري، المفصل في صنعة الإعراب، ص 325 .  
<sup>2</sup> - ويُنصب الفعل المضارع حسب ما يذهب إليه النحويون القدامى "بأن مضمرة بعد خمسة أحرف هي: حتى، اللام، أو بمعنى إلى، واو الجمع، الفاء في جواب الأشياء الستة الأمر والنهي والنفي والاستفهام والتمني والعرض وذلك قولك: سرْتُ حتى أدخلها، وجئتُك لتكرمني، ولألزمك أو تعطيني، ولا تأكل السمك وتشرب اللبن، وأنتي فأكرمك، وقوله تعالى: " ولا تطغوا فيه فيحل عليكم غضبي ". المرجع نفسه، ص 325 .

<sup>3</sup> - يقول تمام حسان: "...إنّ البحث في الأسباب التي اقتضت وضع لغويا ما هو من العلل الغائية غير المعترف بها علميا". اللغة العربية بين المعيارية والوصفية، ص 51 .

يجب عن أعين الدارس فرصة المقارنة بين حركات آخر المضارع المنصوب في حالاته المختلفة.

وإضافة إلى ذلك فإن الإشارة إلى حذف النون كعلامة دالة على نصب الفعل المضارع يفتر إلى تقديم الأمثلة اللغوية الكافية، التي يبرز بها ارتباط حذف النون بدخول حرف النصب على الأفعال. كما يفتر في بيانه اعتماد المقارنة بين حالتي الرفع والنصب لإجلاء صلة التنافي الكائنة بين لفظي النون والأدوات الناصبة؛ بحيث أن وجود الثاني يعني انتفاء الأول.

## 5- الفعل المضارع المجزوم:<sup>1</sup>

يجري تحليل المستوى التركيبي في هذا الدرس في خطوتين:

أ- أدوات جزم الفعل المضارع بحيث تجري الإشارة إلى الحروف التي تسبق الفعل المضارع فتجزمه و هي: لم – لَمَّا – لام الأمر – لا الناهية. ثم يتم التمثيل لذلك بما يلي:

– أَلَمْ أَقُلْ لَكَ ذَلِكَ؟

– لَمَّا يَتَهَيَّأُ الْمَسَافِرُونَ لِلرَّحِيلِ.

– فَالْيَعْمَلُ كُلُّ وَاحِدٍ مِنْكُمْ مَا عَلَيْهِ مِنْ وَاجِبٍ.

– لَا تَتَحَسَّرْ عَلَى مَا فَاتَكَ.

ب- علامة جزم الفعل المضارع، حيث يتم بيان العلامات الدالة على الجزم مع التمثيل لها، وهذه العلامات هي:

– السكون الظاهر في آخر الفعل الصحيح، مثل: لَا تُصَدِّقْ قَوْلَ الْكَاذِبِ.

– حذف حرف العلة من آخر الفعل المعتل، مثل: لَا تُعْطِ الْمَالَ لِلْمُبْدِرِ.

– حذف النون من آخر الأفعال الخمسة، مثل: لَمْ يَسْتَسْلِمُوا لِلصَّعَابِ.

ويظهر لمتصفح التحليل النحوي لهذا الدرس أنه نحا نحو التحليلات السابقة التي تنطلق من إيراد التعريفات والقواعد النظرية، لترددها بأمثلة لغوية تدعم بها استيعاب هذه القواعد. وهذا ما يجعل من القاعدة اللغوية هدفا في ذاته يتم السعي إلى تأكيده ودعم

<sup>1</sup> ينظر مدونة البحث (II)، ص 118 .

إدراك الدارس له. على الرغم من أن الفرصة متاحة لتقديم الأمثلة والشواهد المناسبة، ثم فسح المجال أمام التلميذ لملاحظة الظواهر اللفظية والعلاقات التركيبية، ومقارنة التغيرات الشكلية الناجمة عن هذه العلاقات.

ومن جهة أخرى يلاحظ اقتصار الدرس في خطوته الأولى على بعض الأدوات الجازمة للفعل المضارع (لم، لماً، لا الناهية، لام الأمر). وترك بعض الأدوات الأخرى التي تتيح المجال أمام معرفة البنى التركيبية، والتعرف على أساليب أكثر تنوعاً، ومن هذه الأدوات إن ومهما، وما تبعها من أدوات جازمة دالة على الشرط<sup>1</sup> نحو قولنا:  
— إن تجتهد تتجح.  
— مهما تقدم من خير تجده.

كما نجد في بيان علامات جزم الفعل المضارع اقتصاراً على ذكر علامات الجزم واتباع ذلك بمثال واحد لتدعيم القاعدة، وهو ما لا يتيح التعرف على هذه الظاهرة التركيبية في إطارها الواسع والمتنوع. وعلى سبيل المثال فإنّ إيضاح مسألة حذف النون من الفعل المضارع المجزوم لا يتأتى بتقديم نموذج لغوي واحد، ما دامت الأفعال تتعلق بحالات إسنادية متباينة في الجنس والعدد،<sup>2</sup> وذلك يقتضي تنوعاً من حيث الأمثلة المقدّمة.

## 6- عناصر الجملة الفعلية:<sup>3</sup>

يتم تحليل المستوى التركيبي في هذا الدرس عبر أربع خطوات:  
أ- تعريف الجملة الفعلية وعناصرها: باعتبار الجملة الفعلية الأساسية هي كل جملة تبتدئ بفعل وتتكوّن من فعل وفاعل، أو من فعل وفاعل ومفعول به، أو فعل وفاعل وجار ومجرور وذلك نحو:

— تنقسم الجملة.

— يستعمل الباحث المجهراً.

<sup>1</sup> من هذه الأدوات : مَنْ - ما - متى - أيان - أئى - أيّ - أينما- حيثما. وهي تتطلب فعل شرط وفعل جواب قد يكون كلاهما مضارعاً مجزوماً نحو: حيثما تذهب تجدّ الخير. ينظر تمام حسّان، الخلاصة النحوية، ص133.

<sup>2</sup> يدخل الفعل المضارع في حكم الأفعال الخمسة إذا تصرّف مع الضمائر: هم، هما، أنتم، أنتما، أنت. نحو: يفعلون، يفعلان، تفعلون، تفعلان. ينظر ابن هشام، شرح شذور الذهب، ص78.

<sup>3</sup> ينظر مدونة البحث (II) ص136.

– تتبض الخلية بالحياة.

ب- متمّمات الجملة الفعلية: بحيث يمكن إضافة متمّمات عديدة إلى الجملة الأساسية منها:

\* المضاف إليه، مثل: درس العلماء تركيب (المادة).

\* النعت، مثل: استعمل الطبيب المجهر (الإلكتروني).

\* الحال، مثل: يراقب الباحثون الخلايا (نامية) ، أو (وهي تنمو).

\* المفعول المطلق، مثل: تتكاثر الخلايا (تكاثرا) سريعا.

\* المفعول لأجله، مثل: يدرس العلماء الخلايا (أملا) في إيجاد علاج لمرض السرطان.

ج- إتمام الجملة الفعلية بإضافة جملة فعلية أو اسمية، مثل:

– عكف الباحثون (يدرسون الخلايا).

– هبت عاصفة (ريحاها هوجاء).

د- إضافة متمّمات شتى إلى الجملة الفعلية الأساسية: ويتم إضافة هذه المتمّمات بحسب المعنى الذي يريد المتكلم التعبير عنه. فالمعنى المراد هو الذي يفرض إضافة هذه المتممة أو تلك نحو:

خرج الطبيب من حجرة العمليات مبتسماً. إضافة كلمة (مبتسماً) إلى الجملة راجع إلى رغبة الكاتب في التبشير بنجاح العملية.

ويظهر من خلال تصفح هذا التحليل أنّ ثمة سعي إلى رسم مخطّط هيكلية لبنية الجملة الفعلية المميزة انطلاقاً من بيان خاصيتها الشكلية المميزة وهي الابتداء بالفعل، ومروراً بإبراز مكوناتها الأساسية، وانتهاءً إلى ما يلحقُ بها من كلمات وتراكيب متممة. ولعلّ تحديد هذه المعالم البنوية المتعلقة بالجملة الفعلية هو خطوة ضرورية نحو تزويد الدارس بآليات تحليل هيكلية فعالة يتدرّج بها من وصف البنية الكلية إلى المكونات والأجزاء ، ومن المكونات الأساسية الثابتة إلى الأركان الفرعية المتممة.

إنّ مثل هذا التخطيط الهيكلي يتيح للدارس تصوّر البنية التركيبية للجملة الفعلية في إطارها العام، بحيث يتعرّف – فضلا عن الهيكل الأساسي للجملة – على أهمّ البنى والتراكيب الملحقة بهذا الهيكل كالنعت، أو الحال، أو المفعول المطلق أو المفعول لأجله،

أو المضاف إليه. غير أن الإشكال المطروح هاهنا هو صعوبة إدراك كل هذه المعارف النحوية جملة واحدة لتعلقها بمواضيع شتى.

كما أنّ الإشارة إلى ورود بعض هذه المتمّمات كالحال والنعته في شكل جملة اسمية أو فعلية يضع الدارس أمام صورة التتوّع، والتوسّع التركيبي الذي يتيح هذا النوع من الجمل.

ومن جانب آخر نجد أن إدراج مسألة المتمّمات ضمن تحليل الجملة الفعلية وعناصرها يأخذ بعدا وظيفياً. فالجملة من منظور وظيفي لا تتحصر في حدود العلاقة الإسنادية فحسب، وإنما تستمدّ أجزاء التركيب فيها أهميتها من الدور الوظيفي والتبليغي الذي تؤدّيه<sup>1</sup>. وبذلك فإنّ الصفة يمكنها أن تكون عنصراً محورياً في التركيب إذا كان المقصد التبليغي في الجملة هو الوصف. كما أنّ الحال تكون كذلك إذا كان الغرض التبليغي يرتكز حول بيان الهيئة.

ويتأكّد المنحى الوظيفي في هذا الدرس من خلال اعتبار الجار والمجرور عنصراً أساسياً في الجملة الفعلية، في الخطوة الأولى من التحليل التي تعدّ الجار والمجرور من المؤلفات الأساسية لجملة "تنبض الخلية بالحياة" فالمركب " بالحياة" – المتكوّن من حرف جر واسم مجرور – ليس طرفاً في العلاقة الإسنادية التي تتحقق في الجملة النواة "تنبض الخلية". وإدراج تركيب الجار والمجرور ضمن المؤلفات الأساسية للجملة نابع من الدور الدلالي والوظيفي الذي يؤدّيه<sup>2</sup>.

كما يتّضح هذا المنحى الوظيفي من خلال إيلاء الأهمية لاختيار المتكلم لما يستعمله من المتمّمات اللفظية، بحسب المعنى الذي يسعى إلى تبليغه. كالتبشير بنجاح العملية في جملة خرج الطبيب من حجرة العمليات (مبتسماً).

<sup>1</sup> – "فالوظائف الأولية تتطابق مع العلاقات المكونة للجملة ، العلاقات التي تقام بين الأجزاء الخمسة للقول الآتي: (1) أمس – (2) المسؤول عن الخزانة – (3) أملى – (4) رسالة – (5) على الكاتب الخاص ...." (ندريه مارتنيه. مبادئ في اللسانيات العامة. ترجمة الدكتور سعدي زبير. ص 107.

<sup>2</sup> – المرجع نفسه.

## 7- الفاعل: <sup>1</sup>

يتمّ تعريف الفاعل في الخطوة الأولى من الدرس باعتباره اسماً يسبقه فعل مبني للمعلوم يدلّ على من فعل الفعل مثل:

— خاض الشيخ أمود معارك متعدّدة.

— يتسلّق الثعبان الشجرة.

ويجري في الخطوات الموالية بيان الأشكال أو الصوّر اللفظية التي يردّ عليها الفاعل ومنها وروده: اسماً ظاهراً مرفوعاً بالضمّة الظاهرة مثل:

— وقعت معارك شتى في الجنوب الكبير.

أو مرفوعاً بالألف إذا كان مثنى مثل: انطلق الفرسان يتعقبان آثار الأعداء.

أو مرفوعاً بالواو إذا كان جمعا مذكرا سالماً، أو اسماً من الأسماء الخمسة مثل:

بايع المجاهدون الشيخ أمود.

أقبل أبو سليمان.

أو مرفوعاً بالضمّة المقدّرة إذا كان اسماً مقصوراً أو اسماً منقوصاً، مثل:

— أقبل مصطفى يُحيي ضيوفه.

— أمر القاضي المتهم بالوقوف.

كما يجري التطرّق إلى ورود الفاعل ضميراً متصلاً بالفعل كواو الجماعة، وياء المخاطبة ، وألف الاثنين وتاء المتكلم، ونون النسوة.

نحو: — جنود الشيخ أمود رجعوا من المعركة.

— هل تقومين بواجبك؟

— استوعبت مبادئ العربية.

— الطبيبات نَجَحْنَ في علاج المرضى.

ومن صور الفاعل التي تجري الإشارة إليها أيضاً وروده ضميراً مستتراً نحو:

الشيخ أمود قاوم الاستعمار الفرنسي. (فاعل قاوم ضمير مستتر تقديره هو)

<sup>1</sup> — ينظر مدونة البحث (II) ص. 146 .

ومن المسائل التي يمكن إثارتها فيما يتعلق بالتحليل النحوي في هذا الدرس هو النظر في موضوع الفاعل كمفهوم نحوي مستهدف في ذاته، وليس كجزء من التركيب الكلي المتمثل في الجملة الفعلية. فهو يُعرّف باعتباره اسما يسبقه فعل مبني للمعلوم ويدلّ على من فعل الفعل. وليس كعنصر من العناصر الأساسية للجملة الفعلية. إنّ إدراك الدارس لأجزاء ومؤلفات التركيب لا يتسنى من دون التعرف على الإطار الكلي لهذه الأجزاء. ولعلّ استثمار مفهوم الاسناد كمفهوم مركزي في التحليل اللساني الحديث. من شأنه أن يؤدي دورًا فعّالًا في ترشيد أسلوب تحليل هذه المسألة النحوية وجعله أقرب إلى الأفهام.

وفيما يخصّ المناحي الإيجابية التي تضمنها تحليل مسألة الفاعل هو اعتماده بعض المؤشرات ذات الطابع البنوي، كتحديد الفاعل اعتمادا على توزيعه داخل التركيب أي الرجوع إلى الموقع الذي يحتله داخل الجملة في الغالب، حيث يرد مواليا للفعل المبني للمعلوم.

ويضاف إلى ذلك تحديد الصورة اللفظية للفاعل، وتفصيل حالاته اللفظية بحيث تمّ بيان وروده في صورة اسم مرفوع بالضمة الظاهرة أو المقدّرة، أو بالواو أو بالألف، أو تعويضه بالضمائر على اختلاف أنواعها. وهو ما يمثل إحالة على جوانب شكلية تؤدي دورَ القرائن وتعين إلى حدّ كبير على إدراك هذا المفهوم النحوي المجرد.

## 8- المفعول به:<sup>1</sup>

يتم تعريف المفعول به باعتباره اسما منصوبا يقع عليه فعل الفاعل، مثل:

— حرمّ عمرو النَّهْبَ.

ثم يجري تفصيل الصور اللفظية التي يرد عليها حيث يكون اسما ظاهرا، أو ضميرا متصلا، أو ضميرا منفصلا. مثل:

— ضمن عمرو حرية ممارسة الشعائر الدينية.

— استقبلنا أهل القرية بالترحيب. (نا: ضمير متصل مبني في محل نصب مفعول به).

ويتم بعد ذلك بيان علامات نصب المفعول به وهي كما يلي:

<sup>1</sup> ينظر مدونة البحث (II)، ص 156.



أ) الفتحة الظاهرة إذا كان اسما عاديا، مثل:

— يضمن الاتفاق الأمنَ للرعايا المسيحيين.

ب) الياء إذا كان منثى أو جمعا مذكرا سالما، مثل:

— أنقذ الطبيب مريضين من الموت.

— شجع وزير الزراعة الفلاحين.

ج) الكسرة عوضا عن الفتحة إذا كان جمعا مؤنثا سالما، مثل:

— يشمل الاتفاق الرّاهباتِ والرّهبان.

د) الألف إذا كان اسما من الأسماء الخمسة.

— منحتُ أخاك كتابا قيّما.

ويظهر لمتصفح هذا التحليل النحوي انتهاجه نهج بعض التحاليل السابقة فيما

يخص جملة من النقاط المثارة ومنها:

— عدم ربط مفهوم المفعول به بالتركيب الكلي المتمثل في الجملة الفعلية بحيث يتم تعريفه انطلاقا من تحليل الجملة الفعلية إلى مؤلفات يمثل فيها المفعول به مؤلفا أساسيا، بل يقدّم في المقام الأوّل على أنه اسم منصوب ثم يشار إلى علاقته بالفاعل (وقوع فعل الفاعل عليه).

وبالنسبة للخطوة الثانية من التحليل والتي يتم فيها بيان الصور اللفظية التي يرد عليها المفعول به كالاسم الظاهر والضمير المتصل أو المنفصل. فإنّ فيها توجهها نحو اعتماد الجانب البنوي في تجسيد المفهوم النحوي؛ بحيث يستعان في الاستدلال على المفعول به بالمؤشرات اللفظية المذكورة. غير أنّنا نلاحظ ترك بعض الأحوال اللفظية الأخرى التي يرد عليها<sup>1</sup> وفي ذلك إخلال بما ينبغي إظهاره من جوانب التنوّع في البنى اللغوية. وهي الملاحظة نفسها التي يمكن إيدائها حول غياب التنبيه إلى مسألة تقديم المفعول به على الفاعل، أو الفعل والفاعل معًا. وهي مسائل متجلية في الشواهد اللغوية ولم تحظ بالإشارة والإيضاح.

وبالنسبة لعلامات نصب المفعول به فقد تمّ تناولها بشيء من التفصيل بالنظر إلى

بيان مختلف العلامات أو التجليات البنوية المرتبطة بحالة نصب الاسم: كالفتحة والياء،

والألف، والكسرة النائية عن الفتحة.

<sup>1</sup>— قد يرد المفعول به اسم إشارة أو اسما موصولا نحو: أفتر أولئك العاملين — يجني الزارع ما زرع.

## المبحث الرابع : دراسة التحليل النحوي في الكتاب ( التركيب الاسمي ).

### 1- عناصر الجملة الاسمية:<sup>1</sup>

— يجري استهلالاً ببيان مؤلفات الجملة الاسمية المتمثلة في المبتدأ والخبر مثل:  
السلفاء غيبة.

— ثم يتمّ تحديد موقع المبتدأ الذي يكون غالباً في بداية الجملة والخبر الذي يأتي بعده،  
مثل: الأعرابية كريمة.

— وفي الخطوة الموالية يتمّ التعرّض إلى مطابقة الخبر للمبتدأ من حيث الأفراد والتنثية  
والجمع، ومن حيث التذكير والتأنيث، مثل:

— الأعرابي كريم — الأعرابيان كريمان.

— الأعراب كرماء — الأعرابيات كريمات.

\* كما يجري في الخطوة الرابعة من التحليل بيان علامات رفع المبتدأ أو الخبر وهي:  
أ — الضمة الظاهرة، مثل: قمة الجبل مكسوة بالثلج.

ب — الألف إذا كانا مثنيين، مثل: البابان مغلقان.

ج — الواو إذا كانا جمعين مذكرين سالمين، مثل: العاملون مجدّون.

\* وفي الخطوة الأخيرة من التحليل يتم بيان أنواع الخبر الذي يأتي:

أ — مفرداً، مثل: مرض السكر مزمن.

ب — جملة اسمية، مثل: الكسل عواقبه وخيمة.

ج — جملة فعلية، مثل: البستان يقع في السهل.

د — شبه جملة، مثل: الكتاب فوق المكتب. — الأمن في المدينة.

ويظهر من خلال تأمل مراحل هذا التحليل -ما سبق ذكره- من النظر في  
العناصر النحوية كمفاهيم مستهدفة في ذاتها. ومن ذلك نجد هذا التحليل يخلو من  
تعريف الجملة الاسمية كشكل مميز من أشكال التركيب اللغوي، ثم التدرّج بعد ذلك إلى  
بيان مكوناته الأساسية من مبتدأ وخبر.

<sup>1</sup> - ينظر مدونة البحث (II)، ص 185 .

**ويلاحظ في الخطوة الثانية من التحليل اعتماد مسألة الموقع لتمييز المبتدأ والخبر؛ بحيث يكون المبتدأ غالباً في بداية الجملة ويأتي الخبر بعده.**

أمّا بالنسبة للخطوة الثالثة -والتي تتناول مسألة المطابقة بين المبتدأ والخبر- ففيها توجه نحو النظر في التركيب باعتبار تأليف أجزاء التركيب، والعلاقة الرابطة بينهما، دون الاقتصار على ضبط أواخر الكلام. غير أنّ القول بالتطابق التام بين المبتدأ والخبر، وفي جميع الحالات من تذكير وتأنيث وجمع وتنثية وإفراد، فيه ما يخالف الواقع اللغوي باعتبار وجود حالات يترك فيها هذا التطابق.<sup>1</sup> وهو ما يؤول إلى حصر الأنساق التركيبية في أنظمة محدودة، وتضييق مجال التنوع النسقي في العبارات اللغوية.

وتجد هذه الملاحظة دعماً لها من خلال غياب الإشارة إلى مسألة تقديم الخبر على المبتدأ في العديد من التراكمات اللغوية.<sup>2</sup>

ومن جانب آخر يُلاحظ في الخطوة الرابعة من التحليل الربط بين علامات رفع المبتدأ والخبر. ومع أنّ هذه العلامات ليست معينة للمبتدأ والخبر وإثماً ترتبط بالاسم المرفوع مهما كان موقعه من الإعراب (الفاعل، نائب الفاعل)، إلا أنّ إدماجها في هذا الدرس يمكن من تجسيدها ليدركها الدارس مرتبطة بمفاهيم نحوية، لا بصفة مجردة ومعزولة عن السياق التركيبي.

وفيما يخصّ أنواع الخبر فإنّ ترتيبها انطلاقاً من الخبر المفرد إلى الخبر الجملة إحالة على الجوانب التحويلية في الجملة العربية.<sup>3</sup> بحيث يتمّ توسيع الخبر المفرد، أو تحويله إلى جملة اسمية أو فعلية.

## 2- دخول كان وأخواتها على الجملة الاسمية:<sup>4</sup>

يتم تحليل المستوى التركيبي في هذا الدرس عبر خطوات خمس هي:

أ - تحديد المؤلفات الأساسية للجملة الاسمية وهي المبتدأ والخبر.

<sup>1</sup> - ينظر الصفحة 88 من بحثنا هذا.

<sup>2</sup> - ينظر بعض حالات تقديم الخبر، الصفحة 87 من بحثنا هذا.

<sup>3</sup> - ينظر محمود سليمان ياقوت، قضايا التقدير النحوي بين القدامى والمحدثين (القاهرة: دار المعارف، 1980م)، ص178 وما بعدها.

<sup>4</sup> - ينظر مدونة البحث (II)، 197 .

ب- دخول الأفعال الناقصة على الجملة الاسمية، وعملها المتمثل في رفع المبتدأ ونصب الخبر.

ج- ذكر الأفعال الناقصة وهي : كان، أصبح ، أضحى ، أمس ، بات، ظلّ، ليس، صار، ما دام ، ما برح ، ما نفك ، ما زال ، ما فتئ. مع بيان سبب تسميتها بالأفعال الناقصة والناسخة؛ وهو أنّ الكلام لا يكون مفيدا بها وبمرفوعها فقط ، كما أنها تحدث نسخا أو تغييرا في الجملة الاسمية.

د- جدول بياني يوضّح ما تختص به كان وأخواتها من الناحية الدلالية. كما يبيّن حالاتها التصريفية.

هـ- بيان أنواع خبر كان وأخواتها الذي يرد جملة فعلية أو اسمية، أو شبه جملة مبنية في محل نصب؛ بحيث يتم التمثيل لذلك بجملة: كان المريض يئن. والتي يتم إعرابها إعرابا تفصيليا مع بيان محلّ الجملة الفعلية (يئن) الواقعة في محل نصب خبر كان.

**ويلاحظ أنّ التحليل في الخطوة الأولى قد عمد إلى التذكير بمؤلفات الجملة الاسمية من مبتدأ وخبر. واعتمد بذلك آلية من آليات الوصف البنوي المتمثلة في تحليل البنية اللغوية إلى مؤلفاتها المباشرة. غير أنّ هذا الوصف يخلو من بيان حركة المبتدأ والخبر في الحالة الأصلية وهي الرفع. وهذا ما يحول دون مقارنة البنية الأصلية بالجملة التي تدخل عليها كان وأخواتها، باعتبار أنّ الثانية هي شكل من الأشكال التحويلية للأولى. ومن شأن هذه الخطوة أن توطّد الأفهام لإدراك عمل كان وأخواتها. والأثر الشكلي الذي تحدثه.**

ومن جانب آخر نجد أنه قد تم ذكر الأفعال الناقصة : كان ، أصبح ، بات ... بشكل معزول تماما عن السياق اللغوي الذي ترد فيه. ومن دون ذكر أي مثال يجسدها أمام أعين الدارس. وهو ما يجعل منها مجرد قائمة تُستهدف فيها المفردات لذاتها منفصلة عن التركيب.

ويمضي التحليل في خطواته الثالثة في تعليل سبب تسمية هذه الأفعال بالأفعال الناقصة والنواسخ . وهو ما يجعلنا نتساءل عن جدوى هذا التعليل، ومدى ما يؤديه من دور في اكتساب البنى والتراكيب اللغوية المستهدفة في هذا الدرس. ما دام الإطار

الوصفي يكتفي بإبداء الجوانب القابلة للملاحظة كمكونات الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر)، والأثر الشكلي الناتج عن دخول الأفعال الناقصة وما ينتج عنه من تغيير في دلالة الجملة.

وفيما يخصّ الجدول البياني الذي يوضحّ الدلالة التي تختص بها كان وأخواتها وحالاتها التصريفية، فتتطبق عليه نفس الملاحظة السابقة من عزل لهذه الألفاظ عن مجالها السياقي اللغوي، بحيث قدّمت كقائمة من الأسماء تؤدي دلالة خاصة. فكان وأصبح وأمسى وبات وظلّ تفيد التوقيت بزمن مخصوص (الماضي ، الصباح ، الضحى ، المساء ، الليل ، طول النهار)، وليس تفيد النفي، وصار تفيد التحوّل... مع أنّ هذه الإفادة والدلالة لا يمكن إدراكها في غياب الأمثلة اللغوية التي تتضح من خلالها المعاني.

كما أنّ تصرفّ الأفعال لا يفهم بمجرد ذكر أزمنتها، كالقول بتصرفّ كان وأصبح (وأضحى...) في الماضي والمضارع والأمر، وتصرفّ ما دام في الماضي فقط. فهذه التصاريف ينبغي أن تقدّم في أمثلة لغوية مسابرة لما يُملى من قواعد نظرية. وبالنسبة للخطوة الأخيرة التي تُظهر بعض الجوانب التحويلية في الجملة الاسمية المنسوخة بكان وأخواتها- والمتمثلة في إثراء أو توسيع عنصر الخبر- فهي تفتقد أيضاً إلى أمثلة توضيحية؛ بحيث تكتفي بمثال واحد جاء فيه الخبر جملة فعلية (كان المريض يئنّ). كما أنّ فيها توجيهها للدارس نحو إعراب المثال المقدم. عوض تنبيهه إلى تحليل الجملة إلى مؤلفاتها، وبيان عناصرها الأساسية وتبيّن الأثر الشكلي والمعنوي الناتج عن دخول الفعل الناقص على الجملة.

### 3- دخول إن وأخواتها على الجملة الاسمية<sup>1</sup>:

يتم تحليل المستوى التركيبي في هذا الدرس عبر مراحل ثلاث هي:

أ- الإشارة إلى دخول الحروف المشبهة على الجملة الاسمية، وعملها المتمثل في نصب المبتدأ و رفع الخبر. مع التمثيل لذلك بما يلي:

— إنّ اجتماع الناس على سعيد واحد يهيئ لهم فرص الإفادة والاستفادة.

<sup>1</sup> ينظر مدونة البحث (II)، ص 208 .

– ليت المريض نائمٌ فيستريح.

ب- ذكر الحروف المشبهة بالفعل: إن، أن، كأن، ليت، لعل، لا. مع بيان سبب تسميتها بالحروف المشبهة بالفعل وهو إفادتها معاني الأفعال.

ويدرج ضمن هذه الخطوة جدول تفصيلي لدلالة هذه الحروف مع التمثيل لذلك بما يناسب من جمل.<sup>1</sup>

ج- بيان أنواع خبر الجملة التي تدخل عليها الحروف المشبهة بالفعل الذي يرد جملة اسمية، أو شبه جملة تعرب في محل رفع الخبر. مع التمثيل لذلك بإعراب جملة (إنّ الأرض تدور)؛ حيث أتى خبر إنّ جملة فعلية متكونة من الفعل تدور وفاعله المستتر.

**والملاحظ** أنّ هذا التحليل في خطوته الأولى يعمد إلى تقديم القاعدة النظرية المتعلقة بدخول إنّ وأخواتها على الجملة الاسمية، وما ينجرّ عن ذلك من نصب المبتدأ ورفع الخبر. غير أنّ ذلك لم يرتكز على وصف وتحليل بنية الجملة الاسمية المسبوقة بإنّ أو إحدى أخواتها، وما يتعلق بها من قرائن لفظية ومعنوية بالمقارنة مع الجملة الاسمية الأصلية.

فإبراز التغيرات الشكلية الحادثة في جملة: إنّ الجوّ باردٌ يكون بمقارنتها بالجملة الأصلية: الجوّ باردٌ. وبيان الفروق اللفظية والمعنوية بين البنيتين.

أما في الخطوة الثانية من التحليل فيلاحظ أنّه قد تمّ الاكتفاء بذكر الحروف المشبهة بالفعل معزولة عن السياق اللغوي؛ بحيث لم ترفق بأمثلة مناسبة يتضح بها المقام وينجلي بها الإبهام. وتندربّ من خلالها أفهام الدارسين على التركيب والنسج على منوالها.

ومن جانب آخر نجد أنّ ثمة خوض في تحليل سبب تسمية هذه الحروف بالمشبهة بالفعل، وهو إفادتها معاني الأفعال.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> – المصدر السابق.

<sup>2</sup> – الراجح في تسميتها بالحروف المشبهة بالفعل هو إفادتها معاني الأفعال كمعنى الفعل أوكد في (إن وأن)، و معنى الفعل أتمنى في (ليت)، و معنى الفعل أتوقع في (لعل) ... ينظر الزمخشري، المفصل، ص389 وما بعدها.

مع أنّه من الممكن الاكتفاء ببيان الأثر الشكلي المعنوي الذي تُحدثه هذه الحروف في بنية الجملة الاسمية باعتبارها حروفاً ناسخة، من دون البحث عن تأويل شبه هذه الحروف بالأفعال، وتعليل ذلك بأسباب قد تتعدّد.

أما الجدول المستعمل لبيان معاني إنّ وأخواتها فهو يتميز عن الجدول المستعمل في الدرس السابق<sup>1</sup> بتقديم الأمثلة اللغوية التي تُجلي هذه المعاني، وتجعلها مرتبطة بسياقات تركيبية معيّنة.

وفيما يخص الخطوة الأخيرة فإنّ فيها اكتفاء بذكر أنواع الخبر من دون دعم ذلك بالأمثلة اللغوية الكافية. كما أنّ فيها توجيهها للدارس نحو إعراب المثال الوحيد المقدم (إنّ الأرض تدور)؛ حيث ترد الجملة الفعلية تدور في محلّ رفع الخبر. مع أنّ هذا الإعراب لا يتأتى للدارس من غير إدراكه لهيكل هذه الجملة الاسمية، وبيان ركنها الاسمي الموسّع الذي يؤدي وظيفة الإخبار.

#### 4- النعت والمنعوت:<sup>2</sup>

يجري تناول هذا الموضوع عبر ست نقاط هي:

أ- تعريف النعت، باعتباره اسماً يذكر لبيان صفة المنعوت، مثل:

— كانت البادرة تحيةً أخيرةً. (أخيرة: نعت أوضح التحية وخصصها.)

ب- بيان قسمي النعت وهما:

(\* النعت الحقيقي: وهو ما دلّ على صفة في الموصوف، مثل:

— تنتصب الآلة الشنيعه (الشنيعه: نعت للموصوف وهو الآلة)

(\* النعت السببي: وهو ما دلّ على صفة في ما له ارتباط بالموصوف، مثل:

— دخل السجن الغرفة المظلمة أرجاؤها. (المظلمة نعت لما بعده أي: أرجاء)

ج- مطابقة النعت بقسميه الحقيقي والسببي لمنعوته في الرفع و النصب والجر، وفي

التعريف والتكثير، مثل:

— ارتفع النشيدُ الوطنيُّ.  
— فتحت الحديقةُ الحسنُ شكلها أبوابها.

<sup>1</sup> - ينظر الصفحة 154 من بحثنا هذا.  
<sup>2</sup> - ينظر مدونة البحث (II)، 248.

— ردّد السجناء النشيدَ الوطنيَ — دخلتُ الحديقةَ الحسنَ شكلها.

— استمع المناضلون إلى النشيدِ الوطني — نظرتُ إلى الحديقةِ الحسنِ شكلها.

— سمعتُ نشيدًا وطنياً.

د- مطابقة النعت الحقيقي المنعوت في الأفراد والتنثية والجمع، وفي التذكير والتأنيث،  
مثل:

— أقبل الطبيبُ المخلصُ.

— أقبل الطبيبان المخلصان.

— أقبل الأطباء المخلصون.

— أقبلت الطبيبة المخالصة.

هـ- لزوم النعت السببي للأفراد، واتباعه للاسم الذي بعده في التذكير والتأنيث،

مثل: — هذا السجن مظلمة زنزانته.

— هذا السجن عظيم صبره.

و- أنواع النعت، حيث يكون اسماً مفرداً، أو جملة فعلية أو اسمية، أو شبه جملة. مثل:

— مررنا بالمدينة العتيقة.

— دخل الأطفال إلى بستان شجره مثمرٌ.

— شاهدت فلماً يقصّ حياة صلاح الدين.

— أبصرت طائرة بين الغيوم.

كما تتم الإشارة إلى أن الجملة الواقعة نعتاً لا تكون إلا بعد منعوت نكرة.

**ويظهر** من خلال تأمل الخطوات المتبعة في هذا التحليل أنه لا يستند في خطواته

الأولى إلى الوصف و التحليل البنوي لتركيب النعت والمنعوت؛ بحيث يُكتفى في

التعريف بالإشارة إلى أنّ النعت اسم يذكر لبيان صفة المنعوت .وهو تعريف يعتمد

الجانب الدلالي ( الوصف) ولا يأخذ بعين الاعتبار تحليل بنية الجملة وبيان هيكلها

ومؤلفاتها، والتمييز بين ما هو عنصر أساسي وما هو عنصر متمم؛ باعتبار النعت

يؤدي وظيفة متممة في الجملة. ويدعم هذه الملاحظة عدم الإشارة إلى موقع النعت

بالنسبة للمنعوت؛ بحيث يُظهر التحليل الهيكلي للجملة أنّ النعت يأتي دائماً بعد المنعوت.



ومن جانب آخر فإنّ الاهتمام بإبراز أنواع النعت، من نعت حقيقي متعلق بالمنعوت قبله، إلى نعت سببي متعلق باسم بعده ذي صلة بمنعوت قبله. في هذا الاهتمام تفتح على التتوّعات التركيبية التي يتيحها هذا النوع من التراكيب، بحيث يتسع مجال الأنساق التركيبية، ويتسع بذلك مجال الاختيار التعبيري عند دارس هذه البنى. ويمكن تقديم الملاحظة ذاتها عند النظر في تناول الحالات التي يرد عليها النعت من اسم، وجملة، وشبه جملة.

وبالإضافة إلى ذلك يلاحظ أن مسائل المطابقة بين النعت والمنعوت، ومختلف تجلياتها التركيبية في حالات الإفراد والنثنية والجمع والتذكير والتأنيث والتكثير والتعريف قد حظيت بقسط وافر من التحليل. وما ذلك إلا دليل على النظر إلى مسألة التأليف بين أجزاء التركيب، وما ينتظمها من صلات وروابط دون الاقتصار على أواخر الكلمات، أو النظر في الطوابط والقواعد النظرية التي تحكم الحركات الإعرابية. كما نجد أنّ هذا التحليل في آخر خطوة منه يرتكز إلى جانب من الجوانب الشكلية في بيان الجملة التي تؤدي وظيفة الوصف. وهو كون هذه الجملة تقع دائما بعد اسم نكرة.

### نتائج دراسة الكتاب الثاني

**حول الطريقة:** لقد سبقت الإشارة في خضمّ عرض كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط أنه يشمل جميع النشاطات المدرجة لتعليم اللّغة العربية في هذا المستوى، من قراءة ومطالعة ودراسة نص وتعبير وقواعد. كما أنّ كل النشاطات تستند إلى النص وتسعى جميعها إلى تحقيق كفاءة الفهم والإفهام، فهم النص واكتساب القدرة على التعبير.

إنّ اعتماد المقاربة النصية يجعل من نشاط القواعد النحوية أو الصرفية أو الإملائية، أو فقه اللّغة أو تقنيات القراءة، أو تحليل النصوص أدوات لفهم النصوص. كما أنّ الممارسة اللّغوية المتاحة عن طريق تكثيف النصوص تعين على اكتساب الملكة اللّغوية جراء الاحتكاك المباشر والعموي بالبنيات اللّغوية.

إنّ القواعد اللغوية - بما فيها قواعد التركيب - تصير من هذا المنظور وسائل وأدوات معينة على تحقيق الكفاءات المستهدفة، وليست غاية يسعى الدارس إلى تحصيلها. ومما يؤكد هذا التوجه هو اعتماد التمارين البنوية من خلال نشاط تقنيات التعبير الذي يتناول بالدراسة مجموعة من البنيات والأنساق التركيبية اللغوية ويوجّه الدارس إلى التدرّب على استعمالها وممارستها. ومن هذه البنيات الجملة المثبتة، الجملة المنفية، والجملة المؤكّدة - الجملة الموسّعة بإثراء ركن من أركانها...

وهذا النوع من الدروس يتيح للمتعلّم فرصة ممارسة التعبير الشفوي والكتابي وإبداء مختلف الاستجابات اللغوية.

ولئن كان لمثل هذا التوجّه أثره الفعّال في اكتساب البنيات والتراكيب اللغوية، فإنّ ذلك لايعني أنه يلبي تطلّعات الدارس وحاجاته التعليمية في هذه المرحلة ، بحيث من المفترض أنّ التلميذ قبل السنة الأولى من التعليم المتوسط يكون قد أمضى مجموعة من السنوات الدراسية التي تدرّب فيها على التعبير باستعمال مختلف البنيات اللغوية، ومارس نشاط القراءة، واحتكّ بنظام اللغة في مختلف مستوياته الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية. ولعلّ هذا الشوط الذي قطعه في التعرّف العفوي الاكتسابي. يجعله في حاجة إلى قسط من المعرفة النظرية حول النظام اللغوي. فهل يُمكن تحقيق ذلك بإدراج الدروس الخاصة بالقواعد اللغوية ضمن نشاط القراءة، وعدم تخصيص حصص معينة لدراستها في التوزيع الأسبوعي للنشاطات؟ إضافة إلى تغييب حصة التطبيقات التي لا يختلف اثنان في مدى أهميتها في ترسيخ المعارف والمعلومات المتداولة خلال الدرس.

وإلى جانب ذلك فإنّ الخطوات المتبّعة في تقديم درس القواعد النحوية لا تتفق - في تحليل التراكيب المدروسة - والمنهج العلمي الموضوعي المرتكز على الملاحظة، والتفسير، والاستنتاج. بحيث أنّ القواعد النحوية في هذا الكتاب تُقدّم في مسنّهل الدرس، ومن دون توجيه الدارس إلى ملاحظة الأمثلة والنماذج اللغوية، واستخلاص ما تنطوي عليه من أنساق نحوية.

## حول التحليل النحوي:

إنّ التحليل النحوي في هذا الكتاب وبالقياس إلى التدابير المنهجية للتحليل البنوي ينأى في بعض خطواته عن مسار الإجراءات البنوية، ويميل في بعض مناحيه إلى الأخذ بآليات هذا التحليل.

### **فأما الإجراءات التي تتعارض مع النهج التحليلي البنوي الحديث فهي كالآتي:**

\* تقديم القاعد النحوية الجاهزة بدون توجيه الدارس إلى ملاحظة البنية اللغوية ومناقشة نسقها التركيبي للوصول إلى استنتاج القاعدة النحوية. وهو ما نلاحظه في غير ما موضع من مواضع الدروس المدرجة في الكتاب.

\* إهمال التحليل البنوي الهيكلي للجملة: بحيث أنّ تحليل بعض المواضيع لا ينطلق من وصف البنية الكلية للتراكيب المستهدفة، ثم بيان أجزائها ومكوناتها. ولا أدلّ على ذلك من غياب تعريف عام للجملة الاسمية أو الفعلية كبنية كناية قبل التعريف بأجزائها وعناصرها، وذلك في دروس الفاعل والمفعول به، المبتدأ والخبر، والنواسخ.

\* عدم الفصل بين العناصر الأساسية والتمّمات: بحيث لم تجر الإشارة من خلال عرض بعض المفاهيم النحوية إلى ضرورة التمييز بين الركن الإسنادي الأساسي للجملة وركنها المُتمّم. بحيث اعتبر الجار والمجرور من العناصر الأساسية للجملة الفعلية. كما أدرجت مواضيع النعت، والمفعول المطلق، والمفعول فيه، والمفعول لأجله ضمن درس عناصر الجملة الفعلية.

\* عدم استثمار التقابل بين البنيات التركيبية: بحيث لم تتم مقارنة البنيات التركيبية المُتقابلة وتوجيه الدارس إلى ملاحظة الفروق اللفظية بينها للتمكّن من إدراك خصائص مختلف التراكيب. ومن ذلك مقارنة الجملة الاسمية والجملة الاسمية المنسوخة، واستخلاص الفوارق الناتجة عن دخول النواسخ.

\* اعتماد الجانب الدلالي (المعنوي) في تعريف المفاهيم النحوية: مع إهمال ما يتعلّق بهذه المفاهيم من قرائن شكلية مميّزة. ومن أمثلة ذلك تعريف الجملة باعتبار ما تفيد من معنى من دون التنبيه إلى مسألة الإسناد لتمييز النواة الأساسية للجملة وكذلك تعريف الفعل المضارع باعتبار دلالاته على زمن الحاضر أو المستقبل، دون التعريف

بالعلامات اللفظية والسياقية التركيبية التي تميّزه ،كالصيغة الخاصة به، والحروف التي تختص بالدخول عليه كالسين وسوف.

\* تحليل بعض المسائل التركيبية تعليلاً بعيداً عن بنية الجملة: ومن أمثلة ذلك تحليل نصب الفعل بأن مضمرة بعد لام الأمر، وحتى، وفاء السببية. وهو تحليل يصعب إدراكه بالاعتماد على ملاحظة البنية الظاهرة للجملة، وهو يعقد من عملية الوصف بدلاً من أن يبسطها.

\* تجريد بعض المفاهيم النحوية وعزلها عن بنيتها بجعلها مفاهيم قائمة بذاتها. ومن أمثلة ذلك مباحث الفاعل، والمفعول به التي لم يتم معالجتها في خضم دراسة بنيتها الكلية المتمثلة في الجملة الفعلية.

\* النظر في استعلامات بعض الأبنية من دون ربطها بالسياق اللغوي الذي ترد فيه. ومن أمثلة ذلك معاني كان وأخواتها التي قدّمت للدارس في شكل جدول يضم الأفعال الناقصة في خانة، ومعانيها في خانة أخرى، وذلك ما يجعل هذه المعاني مبهمة يعسر إدراكها في معزل عن السياق الدلالي والتبليغي الذي وردت فيه.

وأما ما يتفق مع آليات المنهج البنوي الحديث من إجراءات تحليلية فيمكن

إيجازه في النقاط الآتية:

\* مراعاة المقياس البنوي في ترتيب دروس التراكيب النحوية بحيث تم الانطلاق من البنية الكلية المتمثلة في الجملة إلى تناول المفاهيم الجزئية. كما تمّ تقديم التركيب الإسنادي، المتمثل في الجملتين الاسمية والفعلية وعناصرهما الأساسية على الأركان التكميلية المتمثلة في المتمّمات، كالنعت أو التراكيب غير الإسنادية (المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم...).

\* اعتماد التمرين البنوي: بحيث تمّ تقديم بعض الدروس المتعلقة بالجملة كما سبق ذكره<sup>1</sup>، في شكل بنيات لغوية متنوّعة، وتوجيه الدارس إلى التفاعل معها لاكتساب القدرة على التركيب السليم.

<sup>1</sup>-ينظر الصفحة 129-130 من بحثنا هذا.

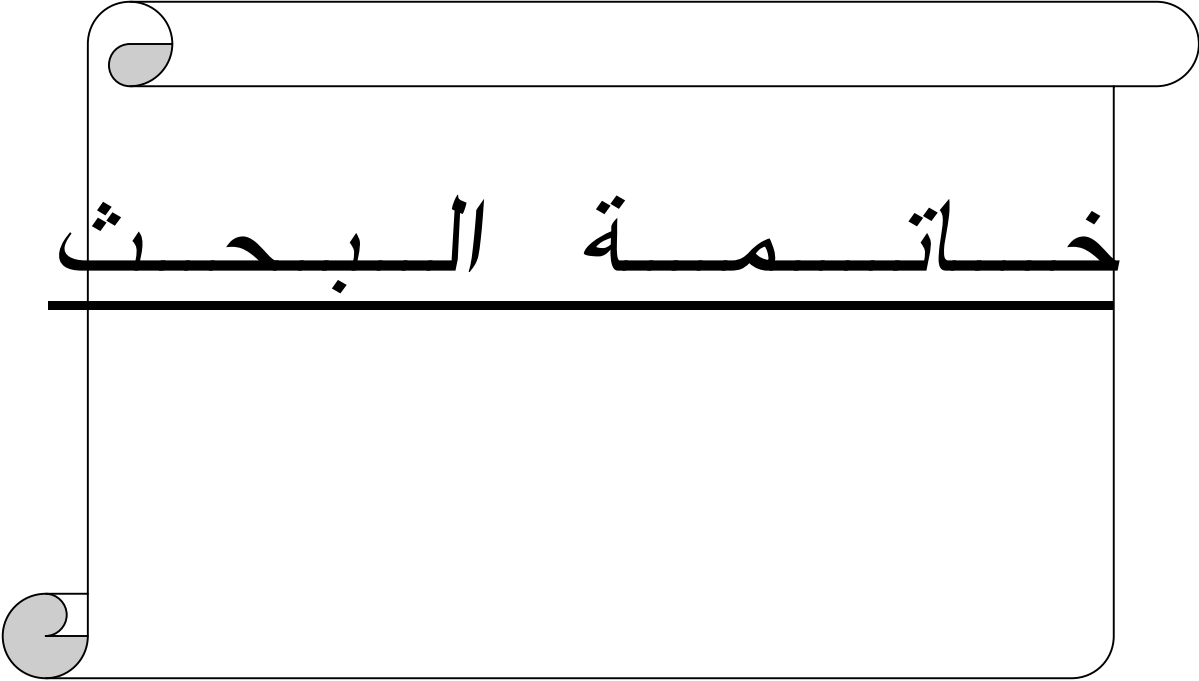
\* النظر في نظام الارتباط اللغوي من حيث كونه شكلا من أشكال التآلف بين أجزاء التركيب أو الجملة، أو بين التراكيب والجمل، وحتى بين فقرات النص المكتوب. وذلك من خلال البحث في مختلف الروابط كحروف العطف، وعبارات الاستهلال، وعبارات التدرج، والإضافة وعبارات الشرح والبيان...، أو البحث في مسألة تطابق المبتدأ والخبر.

\* التنبيه إلى بعض الجوانب التحويلية في البنيات والتراكيب اللغوية. كمسألة تقديم أو تأخير، أو إثراء، أو اختصار أركان التركيب اللغوي. ومن أمثلة ذلك تقديم الخبر على المبتدأ، أو أنواع الخبر من مفرد وشبه جملة وجملة.

\* إثارة بعض المسائل الوظيفية: بحيث يأخذ التحليل بعين الاعتبار بعض المسائل ذات الصلة بالدور التبليغي الوظيفي الذي تؤديه البنى اللغوية المدروسة. ومن أمثلة ذلك الإشارة إلى معاني كان وأخواتها، أو معاني إن وأخواتها، أو استعمال الجمل المختصرة في كتابة عناوين النصوص...

\* اعتماد بعض الجوانب والعلامات الشكلية كقرائن لتمييز بعض المفاهيم النحوية. ومن أمثلة ذلك الإشارة إلى العلامات الكتابية التي تميز أنواع الجمل كالنقطة في نهاية الجملة المثبتة، وعلامة الاستفهام في نهاية الجملة الاستفهامية، وعلامة التعجب في نهاية الجملة التعجبية...، وكذلك بيان صورة الفاعل (اسم مرفوع بالضمّة، أو الواو...)، أو الصورة التي يرد عليها المفعول به (اسم ظاهر، ضمير متّصل، ضمير منفصل).

\* إبراز بعض جوانب التنوع والثراء التي تتيحها تراكيب وبنيات اللغة، وذلك من خلال الإشارة إلى مختلف الألفاظ والأحوال التي تتدرج ضمن المفهوم النحوي الواحد. ومن ذلك حروف النصب المختلفة (أن، لن، كي، إذن، حتى، اللام، الفاء...) وكذلك أنواع الحال والنعت (المفردة، والجملة، والشبيهة بالجملة).



الخاتمة:

إن النظر في النتائج المستخلصة من دراسة الكتابين يُظهر جملة من نقاط الاختلاف المنهجي و الإجرائي، كما يكشف عن بعض جوانب الاتفاق و التقارب في مستوى الاختيارات المنهجية التعليمية واللسانية.

فمن حيث الطريقة التعليمية اللغوية نجد أنّ ثمة اختلافًا في الطريقة المنتهجة لإكساب بنيات اللّغة وتراكيبيها. فإذا كان الكتاب الأوّل يستهدف تزويد الدارس بمجموعة من القواعد والمعارف النحوية، فإنّ الكتاب الثاني يسعى إلى ترسيخ الملكة اللغوية لدى الدارس، عن طريق الممارسة اللغوية المكثفة، واستعمال التمرين البنوي. ويبدو أنّ واضعي كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط قد وفقوا إلى حدّ ما في الإفادة من النتائج المتوصّل إليها في ميدان تعليمية اللّغة حيث توجهت الطرق التعليمية إلى إتاحة قدر أكبر من التعامل مع المادة اللغوية والتمرّن على أنساقها وبنياتها ولا تفوتنا الإشارة إلى أنّ الكتاب الأوّل مخصّص لقواعد اللّغة فحسب أما الثاني فهو شامل لجميع النشاطات التعليمية لمادة اللّغة العربية (قراءة،دراسة نص،مطالعة،تعبير...).

وإذا نظرنا في ترتيب دروس التراكيب في الكتابين فإنّنا نلمس اتفاقًا في المعايير المتبعة وأهمّها:

- تقسيم المباحث اعتمادًا على مفهوم الجملة كوحدة تركيبية، والانطلاق منه لدراسة المفاهيم الجزئية أو عناصر الجملة، وهو نهج تحديثي نأى بهذا الترتيب عن التصنيف الإفرادي الذي يجعل المباحث منوطة بأقسام الكلام، من اسم وفعل وحرف؛ بحيث يندرج في كل قسم ما يتّصل به من مواضيع.

- وإضافة إلى ذلك فإن الترتيب في الكتابين يراعي أسبقية التراكيب الإسنادية كالجملة بنوعها على التراكيب التي لا ترتبط بعلاقة إسناد كالجار والمجرور والمضاف و المضاف إليه، والنعت والمنعوت.

- كما يراعي أسبقية التراكيب الأصلية على التراكيب المتقرّعة أو المتحوّلة عنها، كما هو الحال بالنسبة للجملة التي بني فعلها للمعلوم والجملة التي بني فعلها للمجهول .

أما بالنسبة للتحليل النحوي، فإنّ الكتّابين يتقاسمان العديد من النقاط المشتركة سواء أكان في ذلك ابتعاد عن المنهج البنوي أم سير على خطواته. ومن بين أهم النقاط التي نأت بهذا التحليل عن الإجراءات البنوية:

- اعتماد الجانب الدلالي في تعريف المفاهيم النحوية، وإهمال الإستعانة بالقرائن الشكلية لتميز بعض المفاهيم، وعدم استثمار عنصر التقابل بين البنيات.

- الخوض في بعض التعليقات غير البنوية للمسائل التركيبية

- تجريد المفاهيم النحوية باستهدافها لذاتها، وعزل بعض الألفاظ التي تحيل على المفاهيم النحوية عن سياقها اللغوي.

ومن المسائل الإيجابية المشتركة إبراز بعض الجوانب التحويلية والوظيفية في مختلف التراكيب اللغوية المتداولة، وفي ذلك إظهار لما فيها من تنوع، وإحالة على مختلف الأدوار التواصلية التي تؤديها.

ويمتاز الكتاب الأول من حيث بعض الإجراءات التحليلية المتبعة في تحليل البنية اللغوية بتمييزه بين العناصر الأساسية للجملة وعناصرها المكملّة، واعتماد المنهج الوصفي واتباع خطواته انطلاقاً من ملاحظة التركيب في الأمثلة اللغوية، ومروراً بمناقشة وتحليل وضعها التركيبي للوصول إلى استنتاج القاعدة النحوية. وهي مراحل لم تُعتمد في الكتاب الثاني حيث يتمّ تقديم القاعدة قبل ملاحظة وتحليل الأمثلة.

بينما يمتاز الكتاب الجديد عن سابقه ببحثه مسألة التّأليف اللغوي في إطاره الواسع بإدراج مختلف الأساليب والبنى والروابط والألفاظ المتعلقة بالمفاهيم البنوية. كما يمتاز بتناوله مختلف البنيات اللغوية، واستعمال التمرينات البنوية لترسيخها في ذهن المتعلم. فضلاً عن الإشارة إلى دور التنغيم في تمييز الوظيفة التبليغية للتركيب اللغوي. وهي جوانب تحديثية لا يمكن تجاهلها.

إنّ جملة النتائج المستخلصة من دراسة الأسس والإجراءات المنهجية التي اعتمدها كل من كتابي "القواعد للسنة السابعة أساسي" و"اللغة العربية للسنة الأولى متوسط" لا تستهدف الكشف عن نقاط التوافق والاختلاف مع أسس وإجراءات المنهج البنوي



فحسب. وإثما تحمل في طياتها السعي إلى التتويه ببعض الجوانب الإيجابية المستندة إلى مفاهيم تعليمية ولسانية أثبتت نجاعتها في ميدان تعليم اللغة، وهي جوانب ينبغي دعمها وتوسيع العمل بإجراءاتها وتدابيرها في تخطيط الطريقة التعليمية اللغوية وإعداد الكتاب المدرسي المختص في هذا المجال. كما تسعى من جهة أخرى إلى الحدّ من الجوانب السلبية التي قد تعبت بسلامة هذه الإجراءات والمناهج. ولعلّ مثل هذا الإنجاز لا يتأتى إلا بتضافر جهود الباحثين والمختصين في هذا المجال التعليمي والتربوي الحساس.

# قسم الفهارس

## الفنية

1/ قائمة المصطلحات الواردة في

البحث

2/ قائمة المصادر و المراجع

3/ فهرس محتويات البحث

قائمة المصطلحات الواردة في البحث: (عربي - فرنسي)

<u>المصطلح بالفرنسية</u>		<u>المصطلح بالعربية</u> <u>الصفحة</u>
	-أ-	
synchronie	09	آنية
performance		أداء 22
article		أداة 45
diachronie		تاريخية 09
aphasie		أفازيا 30، 12
horizontale		أفقي 32
nom		اسم 45
constituants immédiats		مؤلفات مباشرة 17،42
constituants terminaux		مؤلفات نهائية 42
composition		تأليف 38
rimitive		أولية 02
	- ب -	
remplacement		إبدال 55
structure de surface		بنية سطحية 22
structure profonde		بنية عميقة 22
structure linguistique		بنية لغوية 07
assimilation		تباين 41
	-ث-	
stimulus		مثير 16

-ج-

réponse	استجابة
	16
procédures	إجراءات
	02
empirique	تجريبي
	03
phrase	جملة
	44
béaviorisme	السلوكية
	16
distributionnalisme	التوزيعية
	42
fonctionnalisme	الوظيفية
	13

-ح-

besoin	حاجة
	33
indicatif	حالة مطلقة للفعل
	14
détermination	تحديد
	46
annulation	حذف
	55
déformation	تحريف
	30
axe syntagmatique	محور التركيب
	40
axe paradigmatic	محور الاستبدال
	40
transformation	تحويل
	22
transformationnelle	تحويلية
	20

-خ-

réduction	اختصار
	55
linéarité	خطية
	40

	-د-	
comparatisme		قرائنية 05
renforcement		تدعيم - تعزير 28
signifiant		دال 10
signifiant visuel		دال بصري 40
sémantique		دلالي 18
signifié		مدلول 10
	-ر-	
référant		مرجع 12
message		رسالة 12
emetteur		مرسل 12,32
syntagme		تركيب 38
syntagme nominal		تركيب اسمي 44
syntagme prédicatif		تركيب إسنادي 50
syntagme verbal		تركيب فعلي 44
syntagme autonome		تركيب مكتف 20
symbolisation		ترميز 28
	-س-	
contexte situationnel		سياق الحال 18
contexte linguistique		سياق لغوي 18
succession		تسلسل 14
prédication		إسناد 20

prédictat	مسند	50
sujet	مسند إليه	50
Sanscrit	السنسكريتية (هندية قديمة)	05
style télégraphique	أسلوب تلغرافي	31
plan d' expression	مستوى التعبير	14
plan de contenu	مستوى المضمون	14
	-ش-	
conditionnement	اشتراط	28
code	شفرة	12
formel	شكلي	18
	-ص-	
adjectif	صفة	45
son	صوت	12
image acoustique	صورة سمعية	10
synthème	صيغة اتحادية	48
	-ض-	
nécessaire	ضروري	11
	-ط-	
tagmèmique	طاقميمة/ منظومية	15،17
méthode	طريقة	02
méthode audio-visuelle	طريقة سمعية بصرية	35
méthode directe	طريقة مباشرة	35

	-ع-	
permutation		إعادة الترتيب 55
arbitraire		اعتباطي 10
neurolinguistique		عصب السنية 13،31
pédagogie		علم التربية 32
syntaxe		علم التركيب 38
morphologie		علم الصرف 39
phonologie		علم الأصوات الوظيفي 39
apprentissages		تعلّمات 123
signe		علامة 10
didactique		تعليمية 32
interdépendance		تعاضل 46
rappports substitutifs		علاقات استبدالية 41
rappports associatifs		علاقات تجميعية 41
rappports syntagmatiques		علاقات تركيبية 41
horizontal		عمودي 32
sens		معنى 45
	-ف-	
verbe		فعل 45
concept		مفهوم 10
phonème		فونيم 07،16
phonologie		فونولوجيا 12

phonétique	فونيتيك	12
ق- créativité	قدرة إبداعية	22
capacité générative	قدرة توليدية	29
induction	استقراء	128
inductif	استقراءى	128
approche par compétences	مقاربة بالكفاءات	122
approche textuelle	مقاربة نصية	120
indice	قرينة	20،51
classe distributionnelle	قسم توزيعي	43
segment	قطعة	43
segmentation	تقطيع	42
première articulation	تقطيع أول	20،46
double articulation du langage	تقطيع مزدوج اللغة	12
canal communicatif	قناة اتصال	12
énoncé minimal	قول أدنى	50
évaluation	تقييم	123
ك- compétence	كفاءة	122،22
compétence élémentaire	كفاءة جزئية	123
compétence de base	كفاءة قاعدية	123
compétence globale	كفاءة كلية	123



compétence	كفايية	22
parole	كلام	09
locuteur- auditeur	متكلم -مستمع	22
entité	كيان	12
	-ل-	
linguistique	لسانيات	02
linguistique appliquée	لسانيات تطبيقية	26
linguistique contrastive	لسانيات تقابلية	68
langue	لغة	09
langue étrangère	لغة أجنبية	34
langue maternelle	لغة الأمومة	34
langues isolantes	لغات فاصلة	05
langues agglutinantes	لغات لاصقة	05
langues flexionnelles	لغات متصرفة	05
monème zéro	لفظة عدمية	48
monème autonome	لفظة مستقلة	48
synchrétisme	لفظة مشتركة	47
monème discontinue	لفظة مفروقة	47
monème dépendant	لفظة مقيدة بالموقع	49
monème amalgame	لفظة ممتزجة	47
monème fonctionnel	لفظة وظيفية	49
récepteur	متلقي	12,32

	-م-	
post- Bloomfieldienne		ما بعد البلومفيلدية
		21
pathologie du langage		أمراض اللغوة
		30
morphème		مورفيم
38,42		
monème		مونيم
38		
constellation		تمايز
46		
	-ن-	
grammaire traditionnelle		نحو تقليدي
03		
grammaire fonctionnelle		نحو وظيفي
20		
théorie		نظرية
02		
systematique		نظامي/ قياسي
03		
versification		نظم الكلام
38		
systeme de signes		نظام علامات
45		
ordre des mots		نظام الكلمات
38		
ton		نغمة
35		
intonation		تنغيم
20		
noyau		نواة
20		
	-ه-	
Indo Germanique		هندية جرمانية
06		
	-و-	
unité de base		وحدة أساسية
20		
unité minimale		وحدة لغوية دنيا
38		
tagmeme		وحدة نحوية
17		

ressources	123	مـوارد
distribution	17،43	تـوزيـع
distributionnel	16	تـوزيـعـي
expansion	55	تـوسـيع
positivisme		وضعية
		08
objectivité		موضوعية
		17
fonction		وظيفة
		19
fonction principale		وظيفة أساسية
		50
fonction primaire		وظيفة أولية
		20،50
fonction non primaire		وظيفة غير أولية
		50
position		موقع
		18،43
rythme		إيقاع
		36
générative		توليدية
		20

## قائمة المصادر و المراجع

### المصادر و المراجع باللغة العربية

1. إبراهيم (حمادة). الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية و اللغات الحية لغير الناطقين بها. القاهرة: دار الفكر العربي، 1987م .
2. ابن أبي سعيد (عبد الرحمان بن أبي الوفاء محمد بن عبيد الله). أسرار العربية، تحقيق : فخر صالح قدارة. ط1 ؛ بيروت : دار الجيل ، 1995.
3. ابن جني (أبو الفتح عثمان) . الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار. ط1؛ بيروت : عالم الكتب 1988م.
4. ابن عقيل (بهاء الدين عبد الله بن عقيل العقيلي المصري الهمداني). شرح ابن عقيل. ط 02 ؛ دمشق : دار الفكر، 1985م.
5. ابن هشام(عبد الله بن يوسف بن عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله بن هشام). شرح شذور الذهب، تحقيق: عبد الغني الدقر. ط 01؛ دمشق الشركة المتحدة للتوزيع، 1984م.
6. ابن هشام. شرح قطر الندى، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد. ط 11؛ القاهرة: الشركة المتحدة للتوزيع 1983م.
7. ابن هشام . أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك. ط 05؛ بيروت : دار الجيل، 1979 م .
8. بابا عمر (سليم) و عميري (باني). اللسانيات العامة الميسرة: علم التراكيب. الجزائر: مطبوعات أنوار، 1990م.
9. بو خلخال (عبد الله). التعبير الزمني عند النحاة العرب منذ نشأة النحو العربي حتى نهاية القرن الثالث الهجري، دراسة في مقاييس الدلالة على الزمن في اللغة العربية و أساليبها. الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية ، 1987م.
10. تشومسكي(نعوم). المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخداماتها، ترجمة: محمد فتيح. الطبعة الأولى؛ القاهرة : دار الفكر العربي، 1993م.
11. حركات (مصطفى). اللسانيات العامة وقضايا العربية. الطبعة الأولى ؛ بيروت: المكتبة العصرية، 1998م.
12. حسان (تمام). الخلاصة النحوية. الطبعة الأولى؛ القاهرة: عالم الكتب، 2000 م.

13. حسان (تمام). اللغة العربية بين المعيارية والوصفية. ط 04؛ القاهرة: عالم الكتب، 2000م.
14. حسان (تمام). اللغة العربية معناها ومبناها. الطبعة الثالثة؛ القاهرة: عالم الكتب، 1998م.
15. حساني (أحمد). مباحث في اللسانيات. الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية، 1999م.
16. حساني (أحمد). دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2000 م .
17. الحمزاوي (محمد رشاد). المصطلحات اللغوية الحديثة في اللغة العربية: معجم عربي أعجمي، أعجمي عربي. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، 1987م.
18. خليل (حلمي). العربية وعلم اللغة البنيوي دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1995م.
19. دمجري (ب). الدليل في التشريع المدرسي: للتعليم التحضيري الأساسي و الثانوي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
20. الراجحي (عبد). النحو العربي والدرس الحديث: بحث في المنهج. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
21. زكريا (ميشال). الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية. الطبعة الثانية؛ بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1986م.
22. زكريا (ميشال). قضايا ألسنية تطبيقية: دراسة لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية. ط 1؛ بيروت: دار العلم للملايين، 1993م.
23. زكريا (ميشال). مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة. الطبعة الثانية؛ بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، 1985م.
24. الزمخشري (أبو القاسم محمود بن عمر). المفصل في صنعة الإعراب، تحقيق: د.علي بو ملحم. ط 01؛ بيروت: دار و مكتبة الهلال 1993 م .
25. سابير (إدوارد). اللغة مقدمة في دراسة الكلام، ترجمة: المنصف عاشور. تونس: الدار العربية للكتاب، 1995م.
26. السعران (محمود). علم اللغة مقدمة للقارئ العربي. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة و النشر.

27. سيبويه (أبو بشر عمرو عثمان بن قنبر). الكتاب، تحقيق و شرح عبد السلام هارون. الطبعة الأولى؛ بيروت: دار الجيل.
28. صليبا (جميل). المعجم الفلسفي. بالألفاظ العربية و الفرنسية و الإنجليزية و اللاتينية. بيروت الشركة العالمية للكتاب، 1994م - 1414هـ .
29. عاشور (المنصف). التركيب عند ابن المقفع في مقدمات كلية ودمنة: دراسة إحصائية وصفية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1982م.
30. الفاسي الفهري (عبد القادر). اللسانيات و اللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية. ط: 1؛ بيروت :منشورات عويدات، 1986م.
31. قدور (أحمد محمد). مبادئ اللسانيات. الطبعة الأولى؛ دمشق : دار الفكر، 1996م.
32. مارتيني (أندي). مبادئ في اللسانيات العامة، ترجمة سعدي زبير. الجزائر : دار الآفاق.
33. المبارك (مبارك). قواعد اللغة العربية. ط 03؛ بيروت : الشركة العالمية للكتاب، 1992م.
34. محمود (إبراهيم وجيه). التعلّم أسسه و نظرياته و تطبيقاته. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2002م.
35. المخزومي (مهدي). في النحو العربي نقد و توجيه. ط2؛ بيروت: دار الرائد العربي، 1986م.
36. المسدي (عبد السلام). قاموس اللسانيات. الدار العربية للكتاب، 1984م.
37. مومن (أحمد). اللسانيات النشأة و التطور. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2002م.
38. موان (جورج). مفاتيح الألسنية، ترجمة الطيّب البكوش. تونس: منشورات سعيدان، 1994م.
39. ياقوت (محمود سليمان). قضايا التقدير النحوي بين القدامى والمحدثين. القاهرة: دار المعارف، 1980م.

## الدوريات

- الإبراهيمي (خولة طالب)، "طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية"، **مجلة اللسانيات العدد 05**، جامعة الجزائر: معهد العلوم اللسانية والصوتية، 1981 م.
- الحاج صالح (عبد الرحمان)، "مدخل إلى علم اللسان، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، **مجلة اللسانيات العدد 4**، جامعة الجزائر: معهد العلوم اللسانية والصوتية، 1973-1974 م.
- الحاج صالح (عبد الرحمان)، "النحو العربي و البنوية: اختلافهما النظري و المنهجي"، **مجلة الآداب و العلوم الإنسانية العدد 01**، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية قسنطينة، أفريل 2002 م (الجزائر: شركة دار الهدى للطباعة والنشر عين مليلة، 2002 م)
- الفاسي الفهري (عبد القادر)، **تقدم اللسانيات في الأقطار العربية: وقائع ندوة جهوية أفريل 1987 م**، الرباط . الطبعة الأولى؛ بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1991 م .
- قدور (أحمد محمد)، "مشكلات المصطلح اللساني"، **مجلة بحوث جامعة حلب**، سلسلة الآداب و العلوم الإنسانية، العدد 26 - 1994 م.

## الرسائل الجامعية

- الإبراهيمي (خولة طالب). **طريقة تعليم البنى التركيبية و اكتسابها المدارس المتوسطة الجزائرية: دراسة تحليلية ميدانية**. رسالة ماجستير غير منشورة، إشراف الأستاذ: عبد الرحمان الحاج صالح، جامعة الجزائر: معهد اللغة و الأدب العربي، أكتوبر 1977 م.
- حمودي (جميلة). **طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية: تحليل نقدي و ميداني لسنوات الطور الثاني أساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، إشراف الأستاذة خولة طالب الإبراهيمي، جامعة الجزائر: معهد اللغة و الأدب العربي، 1994 م.
- عميري (باني). **دراسة نحوية لكتاب "المختار في قواعد اللغة العربية" المقرر للسنة الأولى من التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية: دراسة تحليلية في ضوء اللسانيات التطبيقية**. رسالة ماجستير غير منشورة، إشراف الأستاذ محمد بلقايد، جامعة الجزائر: معهد اللغة و الأدب العربي، 1981 م.

## الوثائق و الكتب المدرسية و المناشير الوزارية:

- الدليل التربوي : اللغة العربية في السنة الثامنة من التعليم الأساسي. المعهد التربوي الوطني. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 1994-1995 م.
- مدونة البحث (I) ،كتاب قواعد اللغة العربية للسنة السابعة أساسي. المعهد التربوي الوطني. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 1994-1995م.
- مدونة البحث (II):كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2003م.
- منهاج التعليم الأساسي للطور الثالث. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 1996 م.
- منهاج مادة اللغة العربية للسنة الأولى متوسط. الجزائر: وزارة التربية، مديرية التعليم الأساسي، أبريل 2003م.
- المنشور الوزاري 247، المؤرخ في 2003/06/04م، و المتعلق بتتصيب السنة الأولى من التعليم المتوسط ذي الأربع سنوات بداية من الموسم الدراسي 2003/2004م.



1. BESSE (Henri) et PORQUIER (Rény). **Grammaires et Didactique des Langues**. Paris: Hâtier, 1984.
2. BLOOM FIELD (Leonard). **Language**. 09<sup>TH</sup> edition; Great Britain: Unwin university books, 1970.
3. BOURGET (Véronique Schott). **Approches de la Linguistique**, ouvrage publié sous la direction de Claude Thomasset. Paris : éditions Nathan, 1994.
4. BOUTON (Charles). **La Linguistique Appliquée**. 2<sup>eme</sup> édition ; France : imprimerie des presses universitaire, 1979.
5. CHOMSKY (Noam). **La Linguistique Cartésienne**, traduit par : Nelca de Lanoe et Dan seperber. Paris, éditions du seuil, 1969.
6. CHOMSKY (Noam). **Aspects of the Theory of Syntax**. Third paper back printing; U S A: Massachusetts Institute of technology, 1980.
7. DUBOIS (Jean). **Grammaire Structurale du Français : la phrase et les transformations**. Paris : Librairie Larousse, 1969.
8. FIRTH (J.R). **Papers in Linguistics 1934-1951**. 5<sup>TH</sup> edition; London: Oxford university press,1969.
9. FODOR (Jerry)- / KATZ (Jerrold). **The Structure of Language**. New Jersey :Prentice-hall, Englewood cliffs,1964.
- 10.GALISSON (Robert). **D'autre Voies pour la Didactique des Langues Etrangères**. Paris: Hâtier, Mai 1982.
- 11.GROSS (Maurice). **Méthodes en Syntaxe: régime des constructions complétives**. Paris: Hermann, 1975.
- 12.HARRIS (Zellig). **Note du Cours de Syntaxe**, traduit de l'anglais par Maurice Gross, travaux linguistiques dirigée par Nicolas Ruwet. Paris: Les éditions du seuil, 1976.

- 13.HJELMSLAVE (Louis). **Prolégomènes a une Théorie du Langage**, traduit par : Una Canger. Paris : Les éditions de minuit,1971.
- 14.HJELMSLEVE (Louis). **Le Langage**, préface de la traduction française par : Algirdas Julien Greimas, traduit par : Michel Olsen. Paris : Les éditions de minuit, 1960.
- 15.HOCKETT (Charles). **A Cours of Modern Linguistics**. England: Macmillan Publishing CO, 1958.
- 16.JAKOBSON (Roman). **Les Problèmes des Etudes Littéraires et Linguistique**, dans :Théorie de la littérature, textes présentes et traduis par :Tzvetan Todorov. Paris :éditions du seuil.
- 17.JAKOBSON (Roman). **Essais de Linguistique Générale**, traduit de l'anglais par :Nicolas Ruwet. Paris :Les éditions de minuit, 1963.
- 18.JAKOBSON (Roman). **Langage Infantin et Aphasie**, traduit de langlais et de l'allemand par :Jean Paul Boons et Radmila Zygouris. Paris :Les éditions de minuit, 1969.
- 19.MARTINET (Jeanne). **De la Théorie Linguistique a L'enseignement de la Langue**. 2<sup>eme</sup> édition ; Presses universitaires de France, 1974.
- 20.MOUNIN (Georges). **Dictionnaire de la Linguistique**. 2<sup>eme</sup> édition ; Paris : Quadrige,1995.
- 21.MOUNIN (Georges). **Histoire de la Linguistique, des origines au 20<sup>eme</sup> siècle**. 4<sup>eme</sup> édition ;France : Presses universitaires de france. novembre 1985.
- 22.PIAGET (Jean). **Le Structuralisme**. sixième édition ; Paris: Presse universitaire de France, 1974.
- 23.PIAGET (Jean). **Le Langage et la Pensée chez L'enfant**. Neuvième édition ; Paris, Neuchâtel : De la Chaux et Niestle éditions,1976.
- 24.ROBINS (R.H). **Brève Histoire de la Linguistique de Platon a Chomsky**, traduit de l'anglais par : Maurice borel. Paris : éditions du seuil, 1976.

25. SAUSSURE(ferdinand). **Cours de Linguistique Générale**. Algerie :  
entreprise national des arts graphiques, 1990 .
- 26.TOUXIN (Ghislain). **Elaboration d'un Plan de Cours dans le Contexte  
d'un Enseignement par Compétences** .Canada, Québec: Entreprise GT  
ENR , Chicoutimi, 1994.

### **Périodiques et conférences**

- 27.BEN ALI MOUHAMED(Rachid), « on subject/verb agreement in educated  
spoken Arabic in Algeria», **Revue Maghrebine des Langues N°01**. Oran:  
Dar El Gharb, 2002.
- 28.LEBRAY (Jean Emmanuel), « Concepts de grammaire et de rhétorique en  
pédagogie des langues ». **Revue Al-lisaniat N° 4** . Alger :1973-74.
- 29.REY(Bernard), « **Les outils d'évaluation des compétences dans  
l'enseignement secondaire** ». Conférence dans le cadre de l'université  
d'été du CI FEN. Liège : 23 Août 2002.(Internet ;proposée par Google,  
page [http://www.espace.pédagogie](http://www.espace.pédagogie.com) .com.

## فهرس المواضسع:

### - المقدمّة:

- (01ص) - الفصل الأوّل: الإطار النظري للبحث: اللسانيات، اللسانيات التطبيقية، تعليمية اللّغة.
- (02ص) \* المبحث الأوّل: النظرية اللسانية الحديثة، بحث في المفهوم
- (05ص) \* المبحث الثاني: النظرية اللسانية الحديثة مدارس ومنطلقات.
- (07ص) 1- سوسير و البنيوية الوصفية
- (11ص) 2- مدرسة " براغ" اللسانية
- (13ص) 3- مدرسة "كوبنهاغن"
- (15ص) 4- المدرسة الأمريكية
- (18ص) 5- "فيرث" وفكرة السياق
- (19ص) 6- أندريه مارتينييه وامتدادات الاتجاه الوظيفي
- (20ص) 7- تشومسكي والمدرسة التوليدية التحويلية
- (24ص) 8- أهم مميزات الدرس اللغوي الحديث
- (26ص) \* المبحث الثالث: اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللّغة
- 1- مفهوم التطبيق اللساني
- 2- مجالات البحث اللساني التطبيقي
- (27ص) 1.2 عملية الاكتساب اللغوي
- (30ص) 2.2 أمراض اللّغة
- (32ص) 3- التعليمية: مبادئ وإجراءات
- (34ص) 1.3 الإجراءات
- أ- المعلم
- ب- الطريقة
- (35ص) - الطريقة المباشرة
- الطريقة السمعية البصرية
- (36ص) ج- المعرفة اللغوية

- \* المبحث الرابع: مصطلح التركيب بين مختلف المدارس اللسانية. (ص38)
- 1- مفهوم التركيب (ص38)
- 2- التركيب عند دي سوسير (ص40)
- 1.2 مبدأ خطية الدال (ص40)
- 2.2 محور التركيب، محور الإستبدال
- 3- التركيب من منظور توزيعي (ص42)
- 1.3 التقطيع أو التقسيم
- 2.3 التوزيع (ص43)
- 4- التركيب من منظور شكلي (ص45)
- أ- التعاظم (ص46)
- ب- التحديد
- ج- التمايز
- 5- التركيب عند الوظيفيين (ص46)
- 1.5 أنواع الوحدات التركيبية (اللفظة الممتزجة، اللفظة المفروقة، اللفظة العدمية، الصيغة الاتحادية)
- (ص47)
- 2.5 العلاقات التركيبية (ص48)
- أ- اللفظة المستقلة
- ب- اللفظة الوظيفية (ص49)
- ج- اللفظة المقيدة بالموقع
- د- الإسناد (ص50)
- هـ- القرائن (ص51)
- 6- التركيب من منظور توليدي-تحويلي: (ص51)
- 1.6 جهاز التوليد (ص52)
- 2.6 قواعد تركيب أركان الجملة (ص53)
- 3.6 القواعد التحويلية (ص54)
- أ- الإبدال (ص55)

- ب- التوسيع  
ج- الحذف  
د- قواعد الاختصار  
هـ- قواعد إعادة الترتيب
- (ص 55)
- **الفصل الثاني:** الدراسة التطبيقية في كتاب قواعد السنة السابعة من التعليم الأساسي . (ص 57)
- \* **المبحث الأول:** عرض الكتاب وتحليل الطريقة التعليمية اللغوية المتبعة. (ص 58)
- 1- التعريف بالكتاب (ص 58)
- 2- تحليل المنهج المتبع (ص 59)
- تحليل الأهداف  
- تحليل الطريقة (ص 61)
- 3- تحليل الترتيب المعتمد في دروس التراكيب في الكتاب (ص 62)
- \* **المبحث الثاني:** دراسة التحليل النحوي في الكتاب الأول (التركيب الفعلي). (ص 69)
- 1- الجملة وأنواعها (ص 69)
- 2- عناصر الجملة الفعلية (ص 72)
- 3- الفعل المبني للمجهول-نائب الفاعل (ص 75)
- 4- الفعل المضارع المرفوع (ص 77)
- 5- الفعل المضارع المنصوب (ص 80)
- 6- الفعل المضارع المجزوم (ص 83)
- \* **المبحث الثالث:** دراسة التحليل النحوي في الكتاب الأول (التركيب الاسمي). (ص 86)
- 1- المبتدأ والخبر (ص 86)
- 2- النواسخ: كان وأخواتها (ص 89)
- 3- النواسخ: إن وأخواتها (ص 91)
- 4- الاسم المجزوم (ص 94)
- \* **المبحث الرابع:** دراسة التحليل النحوي في الكتاب الأول (التممات) (ص 98)
- 1- المفعول المطلق (ص 98)

- 2- المفعول فيه (ص100)
- 3- المفعول لأجله (ص103)
- 4- الحال (ص104)
- 5- التمييز (ص107)
- 6- التوابع: النعت- البدل- العطف - التوكيد (ص109)
- \* نتائج دراسة الكتاب الأول (ص112)
- **الفصل الثالث:** دراسة تطبيقية في كتاب "اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط". (ص116)
- \* **المبحث الأول:** عرض الكتاب الثاني وتحليل الطريقة التعليمية اللغوية المتبعة (ص117)
- 1- عرض الكتاب (مدونة البحث II) (ص117)
- 2- تحليل المنهج المتبع (ص119)
- المقاربة النصية (ص120)
- المقاربة بالكفاءات (ص122)
- 3- تحليل ترتيب دروس التراكيب في الكتاب (ص125)
- \* **المبحث الثاني:** دراسة تحليلية لدروس التراكيب في الكتاب (الجملة وتحولاتها) (ص129)
- 1- الجملة (ص129)
- 2- تحويلات الجملة (ص131)
- 3- أدوات الربط (ص135)
- \* **المبحث الثالث:** دراسة التحليل النحوي في الكتاب (التركيب الفعلي) (ص138)
- 1- الفعل اللازم والفعل المتعدّي (ص138)
- 2- الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل (ص139)
- 3- الفعل المضارع المرفوع (ص141)
- 4 - الفعل المضارع المنصوب (ص143)
- 5- الفعل المضارع المجزوم (ص145)
- 6- عناصر الجملة الفعلية (ص146)
- 7- الفاعل (ص149)
- 8- المفعول به (ص150)

- \* المبحث الرابع: دراسة التحليل النحوي في الكتاب (التركيب الاسمي) (ص152)
- 1- عناصر الجملة الاسمية (ص152)
- 2- دخول كان وأخواتها على الجملة الاسمية (ص153)
- 3- دخول إنّ وأخواتها على الجملة الاسمية (ص155)
- 4- النعت والمنعوت (ص157)
- \*نتائج دراسة الكتاب الثاني (ص159)
- \* الخاتمة (ص164)
- \* قائمة المصطلحات الواردة في البحث (عربي - فرنسي) (ص 169)
- \* قائمة المصادر والمراجع (ص 178)
- \* فهرس المواضيع (ص 186)