

**تعليم العربية**  
**بين القواعد النظرية**  
**وقوانين الكفاية اللغوية**

أ.د. محمود حسن الجاسم

قسم اللغة العربية

كلية الآداب والعلوم – جامعة قطر

## بسم الله الرحمن الرحيم

### ملخص البحث

ينطلق البحث من اعتقاد مبني على فكرتين أساسيتين: الأولى تُسلم بأن القواعد النحوية الأصول والفروع بمجملها إنما هي انعكاس للقوانين التركيبية الثابتة، التي تتحكم في اللغة الفصحى، قد جُردت بمقولات نظرية بعدما خضعت للتطوير والمعالجة عبر مرّ العصور. والفكرة الثانية ترى أن معظم اللهجات العربية هي تجليات لاستعمال اللغة الفصحى استعمالاً ينحرف قليلاً أو كثيراً عن الصورة المثلى لتلك اللغة، بحسب طبيعة اللهجة والمتكلم وثقافته العربية.

ويهدف البحث إلى تعليم العربية بتضافر القواعد النحوية النظرية وقوانين الكفاية اللغوية في ذهن المتعلم، ليجيب عن أسئلة افترضها، كان من أهمها: كيف نستطيع أن نوظف قواعد الكفاية اللغوية في تلمس مقصود القواعد النحوية، وانعكاسها الحي في الشاهد المدروس؟ وكيف نتمكن عبر ذلك من أن نتطور في تعليم اللغة وتعلمها بصورة أفضل؟

ينقسم العمل إلى مقدمة وعرض وخاتمة. في المقدمة نعطي فكرة عن الموضوع، وأهميته، وأهدافه، والمنهجية المتبعة، وطبيعة التقسيم في العرض والمعالجة. وفي العرض ينقسم العمل إلى قسمين: الأول نظري، وفيه نتناول المفاهيم الأساسية في البحث، وهي: القاعدة في الدرس النحوي، والكفاية اللغوية، وطبيعة القواعد اللغوية الكامنة في الكفاية اللغوية، وحدث المتكلم. كذلك نتناول

العلاقة بين قواعد اللغة في الكفاية اللغوية والقواعد النحوية النظرية. والقسم الثاني تطبيقي، وفيه نعرض لدرس تعليمي لطلاب المرحلة المتوسطة، نعالج فيه بعضاً من الأبواب النحوية المعروفة، مثل الفعل أو الفاعل أو المبتدأ، مركّزين في المعالجة والعرض على كيفية التناغم بين القواعد النظرية وقواعد الكفاية اللغوية، في استيعاب المعنى النحوي الذي يكون موضوعاً للدرس، عبر الأمثلة التطبيقية. وفي النتائج نعرض للأفكار التي من الممكن أن نتوصل إليها.

## أولاً-المقدمة:

يحكم كل لغة نظام نحوي بموجبه تأتلف المفردات، وتكوّن معنى ما يعكس الفكرة التي في الذهن، ولما كانت اللغة العربية شأنها شأن اللغات الإنسانية كان لها نظامها النحوي الخاص بها.

ولا يخفى على الباحث أن الاهتمام بهذه اللغة أخذ ينمو ويتطور، منذ أن نزل القرآن الكريم، وبدأ النظر في تفهّم معانيه وقراءته. وحين انتشر اللحن وكثر الرّاعبون في تعلّم العربية شرع اللغويون في مسيرة الدرس النحوي في القرن الأول الهجري، ثم بدأ نفر منهم بالاحتجاج والتّقييد في القرن الثاني، مستفيدين من جهود سابقين، فحدّدوا مفهوم اللغة العربية الصحيحة الصالحة لبناء عملهم، منطلقين من معايير تتعلق بالمكان، والقبائل التي يؤخذ عنها، والزمان الذي لم تقسد لغة أبنائه.

ويبدو أن عمل النحاة في استخلاص القواعد النحوية مرّ بمراحل عديدة، فبعدما بيّنوا معايير الاحتجاج راحوا ينظرون في شواهد العربية، متقلّين في مواطن العرب الصالحة للدرس، يتأملون ويتدارسون طبيعة العناصر التركيبية، بقياس بعض الشواهد على بعض، حتى يستخلصوا مظاهر الاختلاف والاتفاق بين عناصر النظام التركيبي المتنوّعة، وخصوصيّة كلّ منها، ولما تمكّنوا من ذلك شرعوا في تجريد مقولاتهم النظرية بمصطلحات معيّنة، كانت في بداياتها قلقة، ثمّ استقرّت مع تطوّر الدرس. وقد كانت تلك المقولات النظرية بمصطلحاتها وحدودها وصفاً للنظام النحوي الخاص بالعربية الفصحى.

ولم يكن تجريد القواعد سهلاً أمام النحاة، فقد واجهوا شواهد مختلفة، منها الشائع الكثير في المستويات الأسلوبية المتنوّعة، ومنها ما كان دونه، مثل بعض الشواهد القليلة أو النادرة التي لم تبلغ درجة الشيوخ والاطراد، أو الأساليب

الخاصة بالشعر، أو بالقراءات القرآنية، أو ببعض اللهجات، وقد تباينت مواقف النحاة من تلك التي لم تبلغ درجة الاطراد، واختلفت مناهجهم في أمر التقعيد لها.

ومن ثم تنوّعت القواعد من حيث الإجماع والخلاف، فإذا كانت الظواهر النحوية الشائعة المطردة استخلصت لها قواعد مجمع عليها، فإن تلك التي لم تبلغ درجة الشيوخ والاطراد لم تحظ بالإجماع في مسألة التقعيد. ولذلك صار عندنا قواعد مجمع عليها قوية، كما نلمس في قواعد النحو الوظيفي، وأخرى مختلف فيها أقل من سابقتها ومختلف في أمرها، وهو ما نواجهه في كتب النحو المتخصصة المتعمقة.

وإذا ما تأملنا في ابن العربية المعاصر الذي يعيش في العمق العربي نلاحظ أنه يفهم الكلام العربي المبسط أو على الأقل يفهم جل ما يقال، مثل نشرات الأخبار ولغة الصحف وهلم جرا، وإن لم تكن لديه ثقافة نحوية بالمفهوم التدريسي التعليمي، وهذا يعني أن نظامه النحوي الذي يتحكم بلهجته هو ذاته الذي يتحكم باللغة الفصحى مع بعض الترخص.

وعلى ذلك فمعظم اللهجات العربية هي تجليات لاستعمال اللغة الفصحى استعمالاً ينحرف قليلاً أو كثيراً عن الصورة المثلى لتلك اللغة، بحسب طبيعة اللهجة والمتكلم وثقافته العربية. ويبدو للمتأمل أن الفروقات بين كل من قوانين النظام التركيبي في اللغة الفصحى وتجلياتها الاستعمالية في معظم اللهجات العربية الشائعة في العمق العربي ليست بالفروقات الكبيرة. يظهر ذلك جلياً لمن يتأمل في بناء الجمل والتراكيب، من حيث الرتبة، والإسناد، والتلازم، والمطابقة، واستعمال الأدوات، والمعاني الأسلوبية المقصودة من التراكيب،

ودلالة المواقع التركيبية على الأبواب النحوية ومعانيها، كالفاعلية والمفعولية والحالية وغيرها.

وهذا يعني أن المتكلم عندما يكتسب لهجته في مراحل العمر المبكرة تتكون لديه جملة كبيرة من القوانين الناظمة للفصحى، مثلما تتكون لديه جملة من القوانين اللغوية الخاصة بلهجته، لذلك فهو يدرك الكثير من المعاني النحوية بحدسه اللغوي، من دون أن تكون لديه القدرة على الإشارة إليها بالمصطلحات النحوية المجردة في الكتب التعليمية. وإذا كان ثمة مظاهر خلافية لا تُنكر، فإن ذلك لا يلغي القوانين الكثيرة المشتركة المتطابقة بين كلٍّ من اللهجات العربية عموماً من جهة والفصحى من جهة أخرى، ولا يُغيب عن بالنا أن التقارب بين الاستعمال اللهجي والصورة المثلى للفصحى يزداد تناغماً، كلما ارتقى العربي بثقافته العربية، فثمة قواعد ناظمة كامنة في ذهنه، تتطور كثيراً بتطور ثقافته العربية، ويتطور معها حدسه اللغوي.

وإذا كان الأمر على ما ذكرنا فمن الطبيعي أن يحدث تناغم، بين معلومة القواعد النحوية النظرية وبين ما هو مختزن من قواعد كامنة في الكفاية اللغوية لدى المتعلم. وبناء على ذلك يهدف البحث إلى تعليم العربية بتضافر القواعد النحوية النظرية وقوانين الكفاية اللغوية في ذهن المتعلم، ليجيب عن أسئلة افتراضها، كان من أهمها: كيف نستطيع أن نوظف قواعد الكفاية اللغوية في تلمس مقصود القواعد النحوية النظرية مع مصطلحاتها، وانعكاسها الحي في الشاهد المدروس؟ وكيف نتمكّن عبر ذلك من أن نسهل استيعاب تلك القواعد، لنتطور في تعليم اللغة وتعلمها بصورة أفضل؟

وسنعرض في البداية لأبرز المفاهيم النظرية، فنتطرق إلى مفهوم القواعد النحوية في الفكر النحوي وطبيعة تلك القواعد، كذلك نقف عند المفاهيم النظرية

الناظمة للنظرية التوليدية التحويلية مركزين فيها على الكفاية اللغوية ومسألة الحدس لدى ابن اللغة، وسنكتفي بما قدمه تشومسكي عن مسألة الكفاية اللغوية والحدس من دون التعمق والدخول في التفاصيل والخلافات التي أضافها تلامذته فيما بعد.

وبعد استجلاء المفاهيم النظرية ننتقل إلى عرض تطبيقي لكيفية تعليم العناصر النحوية في الفصحى بين الصورة النظرية للقواعد النحوية وقوانين الكفاية اللغوية والحدس اللغوي لدى المتعلم.

### ثانياً-المفاهيم النظرية:

يقتضي العمل أن نعرض لكلّ من القاعدة في النحو العربي والكفاية اللغوية والحدس في النظرية التوليدية التحويلية.

#### ١-القاعدة النحوية:

##### آ-المفهوم:

حين تغدو الكلمة مصطلحاً علمياً تصبح لها دلالة معينة، وهذه الدلالة يكون أساسها المعنى المعجمي غالباً، لذلك لا بدّ من الوقوف عنده قبل مناقشة المصطلح الذي ينبني عليه البحث.

يقال: قعد الرجل يقعد قعوداً إذا جلس، فهو قاعد وهي قاعدة. ولأن القعود يعطي معنى الثبات وعدم التنقل قيل لمن لا يغزو: قاعد عن الغزو، وللمرأة المسنة أو للتي تقعد عن زوجها أو عن الولد ونحوه: قاعد، والجمع

قواعد. ويُظنّ أنه من معنى الثبات قيل لما يثبتّ عليه البناء: قواعد. فقواعد البيت إيساسه، وقواعد البناء أساطينه التي تعمده<sup>(١)</sup>.

ويبدو أن المعنى الاصطلاحي أخذ من معنى الثبات وقوام الشيء أو إيساسه، فالقاعدة بالمعنى الاصطلاحي العام القضية الكلية التي تنطبق على جميع جزئياتها، مثل: كلّ أذن ولود وكلّ صمّوخ بيّوض<sup>(٢)</sup>. وبهذا تكون مقولة ثابتة تنطبق على جميع أفراد الجنس أو أجزائه التي تتناولها.

وقد شاع ورود اللفظ بهذا المفهوم في ميادين فكرية عدّة، كعلوم القرآن والتفسير<sup>(٣)</sup> والعقيدة<sup>(٤)</sup> وغيرها<sup>(٥)</sup>. أما في سياق النحو فالمفردة غير معروفة بهذا المفهوم الاصطلاحي عند النحاة الأوائل، وحين تتبنا المؤلفات لم نجد استخداماً لها حتى القرن الثالث، وكأنّ المقولات النظرية لأحكام النظام التركيبي التي في أذهانهم لم تتضح بعد، كي يُعبّر عنها بمصطلح معيّن.

١ ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين: لسان العرب (ق ع د).

٢ الجرجاني، علي بن محمد: التعريفات، ص ٢١٩، ومجموعة، مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط (ق ع د) الصمّاخ: النَّقْب الذي في الأذن المفضي إلى الدماغ، وقيل: الأذن نفسها أو الهامة، انظر: لسان العرب: (ص م خ).

٣ انظر مثلاً: الباقلاني، أبو بكر محمد: علوم القرآن، ص ٢١٦، ٣٠٠، والثعالبي، عبد الرحمن بن محمد: تفسير الثعالبي ١/٥٨، ١١٥، ١٤٩/٢، ٣٢٣/٤.

٤ انظر مثلاً: الشهرستاني، محمد بن عبد الكريم: الملل والنحل ١/١٣، ٤٥، ٨/٢، والآمدي، علي بن أبي علي: غاية المرام في علم الكلام، ص ٢٧، ٣٨، ٦٨، ٦٩، ١٥٩، ١٧٩، ٢٢٤، ٢٣٣، ٢٤٦.

٥ انظر مثلاً: السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن: تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي: ١/١٢٠، ٢١٨، ٣١٠.



ومع تطوّر الدرس وتجريد الضوابط لنظام اللغة التركيبي أصبحت الكلمة تشيع عند النحاة الذين جاؤوا بعد ذلك، وعلى الرغم من أننا لم نعثر على تعريف اصطلاحي لها فالمستخلص أنها تأتي بمعانٍ قريبة أو مشابهة للمفهوم السالف، ولعلّها تسرّبت بدلالاتها الاصطلاحية من الميادين العلمية الأخرى المتعلقة بالفقه والعقيدة، نظرًا لتداخل العلوم في الحضارة العربية الإسلامية، إذ يقصد بها في السياق النحوي القوانين الثابتة أو الأحكام الكلية والجزئية التي يتمثّل بها النظام التركيبي لشواهد اللغة وتكون معيارًا يقاس عليه الكلام<sup>(١)</sup>. ومن ثم فالقواعد النحوية بمعناها الواسع جملة من المقولات النظرية التي تمثّل الثوابت في نظام اللغة التركيبي، وتعدّ قانونًا أو معيارًا ينبغي القياس عليه وتوليد الكلام في ضوءه، ويمكن متعلّم اللغة من غايته. وقد استخلصت تلك الأحكام المتنوّعة بالمدارسة والتأمّل في شواهد اللغة، بقياس بعضها على بعض، والنظر في معانيها التركيبية وتنوع استعمالها، لتكون وصفًا دقيقًا لنظام العربية الفصحى التركيبي بمستوياته كافة، وقد كان للنحاة ذلك، فشكّلوا بمجموعها هيكلًا نظريًا ضابطًا للنظام التركيبي. ففي قولنا: "المبتدأ" نلفظ مصطلحًا معيّنًا كان قد جرّد،

١ انظر مثلاً: ابن جنّي، أبو الفتح عثمان: سرّ صناعة الإعراب ٢/٦٥٤، والعكبري، أبو البقاء: اللباب في علل البناء والإعراب ٢/٣٦٠، وابن هشام الأنصاري، جمال الدين: شرح شذور الذهب، ص ٣٣، ٢٦١، ٤٢١، والسيوطي، جلال الدين: الإتقان في علوم القرآن ٢/٢٨١، ٢٨٤، ٢٨٥، ٢٨٧، ٢٨٨، ٢٨٩، ٢٩١، ٢٩٩، ٣١٦، ٣١٩، والسيوطي، جلال الدين: المزهّر في علوم اللغة ١/٩٢، والزرّكشي، أبو عبد الله محمد بن بهادر: البرهان في علوم القرآن ١/١٢٤، ٣٥١/٢، ٣٩٧، ١٧١/٣، ٢٣٧، ٣٩٦، ٤٠٦، ٤٩/٤، ١٠١، ١٠٧، ١١٠، ١١٣، ١١٤، ١١٧، ١١٨، ١١٩، ١٦٩، ٢٣٤، ٢٨٩، والألوسي، أبو الفضل شهاب الدين محمود: روح المعاني ١/١٨٩، ٣/٣، ١٠٦، ٧٣/٤، ٨٥، ٩١، ١٦٥، ٩٩/٧، ١٨٥، ٦/٨، ١٠٧، ١٩٢/٩، ٦٠/١١، ١٠٩/١٣، ٢٢٦، ١٦٣/١٤، ١٦٨، ٢٧٠/١٦، ٢٧/١٩، ٥٩/٢٢، ١٥١، ١٢٥/٢٤، ٥٧/٢٨، ٤٥/٣٠.

وتشكّله مجموعة من المقولات النظرية الثابتة، مثل: هو الاسم المسند إليه أو المتحدّث عنه في الجملة الاسمية، ويكون مرفوعاً، ويأتي معرفة في الأصل، ويتقدّم على الخبر وجوباً في مواضع، وقد يجرّ بحرف الجرّ الزائد الباء أو "من"، ونحوها. فهذه جملة من المقولات التي تشكّل مصطلح "المبتدأ".

### ب- القاعدة وشواهد اللغة الفصحى:

وقد استخلص النحاة معظم القواعد أو الأحكام التي تضبط النظام التركيبي من الظواهر المطرّدة في شواهد اللغة الفصحى المحتج بها، كأن يقولوا: يبني الفعل الماضي على الضمّ إذا اتصلت به واو الجماعة، ويبني الفعل المضارع على السكون إذا اتصلت به نون النسوة، ويبني على الفتح إذا اتصلت به نون التوكيد، أو يقولوا مثلاً: الأصل الإظهار وعدم الحذف، والاسم المبني هو الذي لا يتأثر بدخول العوامل عليه، فيبقى ملازماً لعلامة واحدة، والضمير لا يعود على غير الأقرب إلّا بدليل،... إلخ. فالقاعدة وفقاً لما سبق هي الضابط أو القانون الذي يكون الاطراد أساسه<sup>(١)</sup>.

ولكن النحاة وسّعوا الدلالة فأرادوا بها أحياناً ظواهر غير مطرّدة، وذلك حين جعل بعضهم من تلك الظواهر قانوناً أو معياراً صالحاً للقياس عليه، كأن يقال في باب الأداة "في": إنها تأتي للظرفية والمصاحبة والتعليل والاستعلاء

١ وقد ذكر الباحث تمام حسان أن القاعدة تؤخذ من الظواهر المطرّدة، انظر: اللغة بين المعيارية والوصفية، ص ١٦٢، وإلى ذلك ذهب الباحث محمد حماسة عبد اللطيف، حين جعل الاطراد هو أساس القاعدة، انظر: لغة الشعر، ص ٥٨.

وكذا و كذا، ثم يضاف: وأجاز بعضهم أن تأتي زائدة من غير تعويض<sup>(١)</sup>،  
فيجعل من هذا الرأي قاعدة يقاس عليها مع ندرة الشاهد.

أو يقال: إنَّ "إنَّ" المخففة تهمل حين تدخل على الفعل، وعندئذٍ يليها  
الماضي الناسخ أو المضارع الناسخ باطراد فيقاس عليها، وفي بعض الشواهد  
دخلت على الماضي غير الناسخ، فجعل منه الأخفش (ت ٢١٠هـ) قاعدة يقيس  
عليها<sup>(٢)</sup>.

ومن هنا نراهم يقولون مثلاً رداً على مثل تلك المذاهب الفرعية المختلف  
فيها: ومذهب جماعتي غير هذا<sup>(٣)</sup>، وهذا لا يجوز عند البصريين<sup>(٤)</sup>، وبعضهم  
ينكر ذلك<sup>(٥)</sup>، وسيبويه (ت ١٨٠هـ) لا يرى ذلك<sup>(٦)</sup>.

وهذا الضرب من الضوابط المختلف فيها كثيرٌ منه لم يؤخذ من المطرد  
لخلافات منهجية بين النحاة كما نعلم، ولا يدخل ضمن منظومة القواعد الخاصة  
بالنحو الوظيفي، وإنما يندرج ضمن الدراسات التخصصية المتعمقة.

١ مغني اللبيب، ص ٣٢٣-٣٢٥.

٢ المصدر نفسه، ص ٣٧.

٣ البحر المحيط ١/٣٩٥.

٤ المصدر نفسه ١/٢٩١.

٥ المصدر نفسه ١/١٢٧.

٦ المصدر نفسه ١/١٨٢.

### ج- طبيعة القواعد في النظام التركيبي:

إذا نظرنا إلى القواعد النحوية بحسب علاقتها بالنظام التركيبي للغة تبين أنها يمكن تقسيمها قسمين: الأول يندرج تحت أبواب النحو، مثل تلك التي تنصوي تحت باب المبتدأ أو الخبر أو الفعل أو الفاعل أو الحال أو التمييز... إلخ. ويكون بعضه قوياً يصلح للقياس عليه وتوليد الكلام في ضوءه وبعضه الآخر ضعيفاً أو مختلفاً فيه أو ميدانه لا يصلح إلا للشعر، وهو لا يندرج ضمن القواعد الأساسية في النحو التعليمي، كما ذكرنا منذ قليل<sup>(١)</sup>.

أما القسم الآخر من القواعد فلا يتعلق بباب معين، وإنما هو مجموعة من القواعد العامة التي تستدعيها الأحكام النحوية، حين إطلاقها على عناصر النظام التركيبي، في قضايا التحليل النحوي، أي: مجموعة القواعد أو الأسس التي يُرتكز عليها في أوجه التحليل النحوي من حيث الترجيح والتضعيف والرفض، لأن هذه الأسس التوجيهية هي الوسيلة التي تمكن المحلل من تحديد الوجه المناسب، وتتعلق بقضايا السماع أو الأصل أو آراء النحاة أو المعنى أو القياس<sup>(٢)</sup>.

والضرب الأول ميدانه كتب التعليم، أما الضرب الثاني فميدانه كتب الجدل النحوي والتحليل النحوي العميق الذي يأخذ مظهر التجاذب والحجاج، مثل

١ للتوسع في ذلك ينظر: الجاسم محمود حسن: القاعدة النحوية تحليل ونقد، الفصل الأول من المؤلف.

٢ ذكر الباحث تمام حسان قواعد التوجيه، وقسمها تقسيمات مختلفة، انظر: الأصول، ص ٢٢٠-٢٣٩، ولكن يبدو أن النظر إليها بحسب علاقتها بأسس التحليل النحوي يكون أكثر دقة من الناحية المنهجية، لأن هذه القواعد مستمدة جميعاً من عناصر تلك الأسس، وهي: قضايا السماع والأصل وآراء النحاة والمعنى والقياس.

كتاب "الإنصاف في مسائل الخلاف" لابن الأنباري (ت ٥٧٧هـ)، وفي كتب التفسير ذات الطابع اللغوي مثل "الكشاف" للزمخشري (ت ٥٣٨هـ) و"مفاتيح الغيب" للفخر الرازي (ت ٦١٦هـ) و"البحر المحيط" لأبي حيان النحوي (ت ٧٤٢هـ)<sup>(١)</sup>.

#### د- القواعد التي يستهدفها البحث:

يهمنا في هذا السياق الضرب الأول الذي نحتاج إليه في كتب التعليم، ونقصد بذلك قواعد الأبواب ونكتفي بأبرزها، أي: مجموعة القواعد المنطق عليها الشائعة، التي تمثل النحو الوظيفي، لأن هذه القواعد التي تمثل النحو الوظيفي تصف الأساس والشائع في العربية الفصحى، وهذا الذي تصفه ينعكس معظمه في اللهجات العربية الشائعة في العمق العربي، يتجلى بكل مظاهر النظام التركيبي، مثل قضايا الرتبة والمطابقة في الجنس والعدد والتعيين، ودلالة الروابط (الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة و"ال" التعريف)، ودلالة الأدوات وطرق استعمالها، واستعمال الأفعال وتصريفها، وإن كان يشكو على الصعيد الصرفي من تباين مع ما في الفصحى.

وعلى ذلك فالقواعد النظرية التي نرومها هي قواعد النحو الوظيفي، التي يعكسها النظام النحوي للهجات العربية مثلما يعكسها النظام النحوي في أصل تلك اللهجات، أي: في الفصحى، ومن ثم فهي تصف ما هو مختزن في الكفاية اللغوية لدى أبنائنا الذين يستعملون اللهجات العربية في العمق العربي، وهو ما يسمح لنا بالاستعانة بكفايتهم اللغوية ويحدهم اللغوي في مسألة التعليم، وذلك بهدف استيعاب تلك القواعد النحوية بمنظوماتها النظرية ومصطلحاتها.

١ للتوسع في ذلك ينظر: الجاسم، محمود حسن: القاعدة النحوية تحليل ونقد: دار الفكر، دمشق سوريا ط ١، ٢٠٠٧م، الفصل الأول كاملاً.

## ٢- الكفاية اللغوية والحدس:

يحسن بنا في هذا البحث أن نقف عند المفاهيم الأساسية للنظرية التوليدية التحويلية، لأن هذين المفهومين يرتبطان بجملة المفاهيم التي تشكل الخطوط الأساسية لتلك النظرية، وسنقتصر على عرض ما انتهى إليه تشومسكي باختصار، لأن التوسع والتطورات التي جاءت على يد تلامذته لا تخدم البحث.

### آ- الفرضية الإبداعية والكليات اللغوية:

انطلق تشومسكي في بناء نظريته من فرضيات عدّة، منها الفرضية الإبداعية، إذ استنتج أنّ اللغة هي الميزة الحقيقية التي تفرّق بين الإنسان والحيوان، من خلال السمة الأساسية التي تتميز بها، وهي الإبداعية، وذلك عندما لاحظ أنّ الإنسان يستطيع بعدد محدود من المفردات والقواعد أن ينتج جملاً غير محدودة، وأن ينتج جملاً متجددة لم يسمعها من قبل، وأن يفهم ما ينتجه الآخرون من أبناء لغته، على حين أنّ أكثر الحيوانات ذكاءً لا يستطيع ذلك مهما تدرب<sup>(١)</sup>.

وإزداد تشومسكي تمسكاً بهذه الفكرة بسبب ما رآه في عملية اكتساب اللغة عند الطفل، فقد لاحظ أنّ الطفل يبدأ في سنّ مبكرة جداً في إنتاج الجمل، وما إن يصل إلى سنّ السابعة مثلاً حتّى يقدر على التعبير عما في نفسه، بعدد

١ عمايرة، خليل: النظرية التوليدية التحويلية وأصولها في النحو العربي ص ٣٧٣٦، وذكرياً، ميشال: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية ص ٣١، وللمزيد: ليونز، جون: نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة حلمي خليل ص ١٨١، و إيلوار رونالد: مدخل إلى اللسانيات ص ١٣٨، والرّاجحي، عبده: النحو العربي والدّرس الحديث بحث في المنهج ص ١١٤.

كبير من الجمل التي لم يكن قد سمعها من قبل، وربما كان قادراً على إدراك الجمل السليمة، وغير السليمة. وبهذا استنتج أنّ الطفل لا يمكنه أن يكتسب اللغة بالعادة والتكرار كما ذهب السلوكيون، لأنّ ما يجعله يكتسب اللغة هي ميزات ذهنية يمتلكها بالفطرة.

وتعمل هذه الميزات الفطرية من خلال تفاعلها مع المادة اللغوية التي يعايشها الطفل، فيتمكّن عندئذ من امتلاك اللغة. ولاشك أنّ هذه الميزات هي من خصائص العقل الإنساني، وأنها تخضع لعملية نضج متدرّج<sup>(١)</sup>.

ثمّ قاده ذلك إلى ملاحظة ما يجمع بين اللغات الإنسانية، فرأى أنّ السمة الإبداعية التي يمتلكها الطفل بالفطرة قائمة على عدد من الكليات اللغوية، وتعتبر هذه الأخيرة مجموعة من المبادئ المنظمة والقوانين والضوابط المشتركة بين اللغات، وتقوم عليها كلّ لغة إنسانية، فهي الصورة المعبرة عن جوهر اللغة البشرية التي تحتوي على المبادئ الدائمة الثابتة القائمة ضمن العقل الإنساني التي لا تتغيّر بتنوّع الجنس البشري، ولا شك أنّها تقوى بالتدرّج، وأنّ المتكلم يأخذ منها ما يتصل بلغته من قوالب وقواعد وعلاقات تتشابه فيها، لتحديد الشكل الذي تتخذه قواعد لغته، وأنّ النمو الداخلي الذي ينظم القواعد الكلية يأخذ بالتطور كلما ازداد اكتساب الفرد للغته<sup>(٢)</sup>.

#### ب- الكفاية اللغوية والأداء الكلامي:

١ النظرية التوليدية التحويلية وأصولها في النحو العربي ص ٣٦-٣٧.

٢ الأسس التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية ص ٥٧.٤٧، وزكريا، ميشال: قضايا السنية تطبيقية ص ٧٠.٦٨، والنظرية التوليدية التحويلية وأصولها في النحو العربي ص ٣٧.٣٦، ومدخل إلى اللسانيات ص ١٤١.

ثم برز في ذهن تشومسكي فرضية أخرى تتمثل في مصطلحين، هما الكفاية اللغوية، والأداء الكلامي. والمقصود بالكفاية اللغوية المعرفة الضمنية لقواعد اللغة المكتسبة التي يمتلكها كل من يتكلم ويستمع إلى لغته، وتتميز بأنها ذات طابع لاشعوري، لأن من يمتلك لغة ما لا يمتلك معرفة واعية ومباشرة للقواعد التي تخضع لها عملية التكلم. ويظهر وعي المتحدث بوجود قدرته اللغوية عندما يتساءل إذا كانت جملة ما نحوية أو غير نحوية، كما في رفض العربي لجملة: ارتحت أقوالك، وكذا حاله عندما يسمع جملة من أجنبي فيها كسر نحوي من نوع ما، إذ إن وعيه اللاشعوري للغته يجعل حدسه يرفض هذه الجملة، فالكفاية اللغوية -إذًا- هي امتلاك الآلية اللغوية الكامنة في الذهن التي تمكن الفرد من إنتاج جملة، ومن الحكم على ما يسمع، والتي تعد الصورة المثالية للغة المكتسبة.

أما الأداء الكلامي فهو الاستعمال الآني للكفاية اللغوية في عملية التكلم، أو الانعكاس المباشر لها، لكنه لا يخلو عادة من بعض الانحراف لأسباب عائدة إلى ظروف التكلم، وذلك لأن الأداء الكلامي يشتمل على عدد من المظاهر الخاصة التي لا ترتبط بالتنظيم اللغوي، والتي تعزى إلى عوامل معقدة خارجة عن إطار اللغة، كالتعب، والانفعال، والانتباه وغير ذلك. وبإمكان المتكلم أن يتلمس الانحراف عن الكفاية اللغوية الذي ينجم في أثناء الأداء الكلامي انطلاقًا من المعرفة الضمنية للقواعد، أي: بعودته إلى قدرته اللغوية،



فالأداء الكلامي هو الوجه المنطوق للكفاية اللغوية الذي لا يطابقها بشكل تام،  
لأسباب سياقية، أو ذهنية، أو نفسية، أو غير ذلك<sup>(١)</sup>.

### ج- حدس ابن اللغة يقود إلى معرفة القواعد الصحيحة في الكفاية

#### اللغوية:

ورأى تشومسكي أنّ الباحث اللغوي لا يمكنه أن يصل إلى الصورة  
الصحيحة للنظام اللغوي إذا اعتمد المدونة كما فعل السلوكيون، لأنها ليست  
الصورة المثلى لنظام اللغة، ولا إذا اعتمد الأداء الكلامي، لأنه قد ينحرف أحياناً  
عن تمثيل الصورة المثالية الصحيحة. ولا ترقى نظريته إلى الصدق إلا إذا  
استنبطت القوانين اللغوية الكامنة في ذهن المتكلم المستمع أي: الكامنة في  
كفايته اللغوية.

بيد أنّ تساؤلاً يفرض نفسه هنا، وهو كيف يستطيع الباحث أن يصل  
إلى هذه الصورة المثالية التي لا تتجلى بشكل صادق في الأداء الكلامي؟  
فالكلام-كما رأينا-ممثلٌ غير دقيق للنظام اللغوي، لأنّ الناس يتكلمون عادة  
بطريقة نحوية غير سليمة، وقد يتركون جملاً لم تنته، وقد تتدخل عوامل أخرى  
في عملية الأداء. إذاً كيف يبعد اللغوي العوامل التي لا تمتّ إلى هذا النظام  
بصلة؟ ثم كيف يستخلص قوانين الوضع المثالي للغة الغائبة عنه، وليس أمامه

١ الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية ص ٣١، وقضايا ألسنية تطبيقية ص ٦١-٦٣،  
وعمار، سام: نحو رؤية جديدة لتدريس النحو العربي على المستوى الجامعي في ضوء النظريات  
الحديثة في اللغة وعلم النفس، ندوة النحو والصرف ص ١٨٧، ١٨٥-١٨٨، والنظرية التوليدية  
التحويلية وأصولها في النحو العربي ص ٣٧-٣٨، وغازي، يوسف: مدخل إلى الألسنية ص ٢٣٣،  
ومدخل إلى اللسانيات ص ١٣٨، وجرين، جودث: علم اللغة النفسي (نظرية تشومسكي) ترجمة  
وتعليق مصطفى التوني ص ١٢١-١٢٢، ١٣٣ و ص ٢٧ الحاشية (١)، ونظرية تشومسكي اللغوية  
ص ١٨١، ويوسف، جمعة سيد: سيكولوجية اللغة والمرض العقلي ص ٤٧-٥١.

سوى الأداء الكلامي؟ يجيب تشومسكي أنّ الباحث يجب أن يعتمد في دراسته الشخص المستمع المتكلم السوي التابع لبيئة لغوية معينة، والمدرّك للغته جيّداً، ثم يستنبط الباحث قوانينه اللغوية من خلال اعتماده على الحدس، أي حدس متكلم اللغة الأصلي<sup>(١)</sup>.

فالغاية التي يسعى تشومسكي إلى اكتشافها إنّما هي النّظام اللغوي الكامن في الكفاية اللغوية من خلال مراقبة المتكلم المستمع الأصلي، والاعتماد على الحدس في استنباط الحقائق . ولما رأى تشومسكي أنّ اللغة تتألف من عدد محدود من القواعد والمفردات، والأصوات، وتولّد عدداً غير محدود من الجمل أكّد أنّه يتعيّن على القواعد المستخلصة أن تكون قادرة على وصف الجانب النّحوي الخلاق وصفاً بنيويّاً واضحاً وجليّاً لا يدع مجالاً للحدس والظنّ، أي أن تكون قادرة على توليد كل الجمل الصحيحة نحوياً التي من الممكن أن تُمارس في اللغة، وأن تقدّم القوانين التي تنتبأ بصحة الجملة وعدم صحتها، ولكي يتضح المراد إليك مثلاً جملة "لم يدرس الطالب". لا يمكن أن تكون هذه الجملة واحدة من هاتين الجملتين: "يدرس لم الطالب"، و "لم الطالب يدرس". وعلى قواعد النّحو المبنية أن تستبطن كفاية المتكلم المستمع المثالي للوصول إلى منظومة القواعد النحوية الصحيحة حتى تصفها وصفاً مبنياً على حدس المتكلم لتكون قادرة على أن تحدد بدقة صحة الجملة الأولى، وعدم صحة الجملتين الثانية

١ الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية ص ٩٢-١٠٢، وباقر، مرتضى جواد: مفهوم البنية العميقة بين جومسكي والدرس النحوي العربي، مجلة اللسان العربي ع (٣٤) ص ٧-٩، وعلم اللغة النفسي ص ٣٩، ٤٧-٤٨، والنظرية التوليدية التحويلية وأصولها في النّحو العربي ص ٣٩، وعبد اللطيف، محمد حماسة: من الأنماط التحويلية في النّحو العربي ص ١٤-١٥، ومدخل إلى اللسانيات ص ١٤٠، ونحو رؤية جديدة لتدريس النّحو العربي على المستوى الجامعي في ضوء النظريات الحديثة في اللغة وعلم النفس ص ١٨٥.

والثالثة<sup>(١)</sup>، أي: ألا تكون قادرة إلا على توليد الجمل الصحيحة نحوياً فقط والتي يمكن أن تستخدم في اللغة، كما في توليد الجملة الأولى عند المتكلم العربي والحكم بصحتها وتمييزها من الجملتين الثانية والثالثة .

ويدافع التوليديون بأنّ هذا لا يعني أن القواعد المستنبطة التي ستحكم على النتائج اللغوية بالصحة أو عدمها تتسم بالمعيارية كما ذهب التجريبيون، ولكن هذه سمة أساسية لا بدّ من وجودها في وصف أي نظام، وذلك لتتاح التفرقة بين ما ينتمي إلى هذا النظام، وما لا ينتمي إليه<sup>(٢)</sup>.

#### د- البنية العميقة والبنية السطحية:

وأكد تشومسكي أنّه على القواعد النحوية التي يقتضيها منهجه أن تحدّد طبيعة الفكرة التجريدية للعبارة، أو العنصر الفكري الأولي لها، وتفسّر الخيط الرابط بين الأصوات اللغوية المنطوقة، والأفكار التي كانت وراءها، أي: أن تفسّر عملية إنتاج الجملة، وكيفية تطورها من فكرة مجردة إلى عبارة منطوقة

١ مفهوم البنية العميقة بين جومسكي والدرس النحوي العربي ص ٧-٨، ٣٠، ومن الأنماط التحويلية في النحو العربي ص ١٦-١٧، ونظرية تشومسكي اللغوية ص ٨٤-٩٠، وعلم اللغة النفسي ص ٣٩-٤١، وتشومسكي والثورة اللغوية ص ١٢٧.

٢ مفهوم البنية العميقة بين جومسكي والدرس النحوي العربي ص ٧-٨، ونظرية تشومسكي اللغوية ص ٧٨-٧٩.

ذات معنى<sup>(١)</sup>. فلا بدّ للنحو أن يتمتع بالطاقة التفسيرية لكلّ عبارة<sup>(٢)</sup>، ومن ثمّ تبين له أنّ العبارة اللغوية ذات بنيتين عميقة وسطحية<sup>(٣)</sup>.

ويقصد تشومسكي بالبنية العميقة الأساس البنائي الذهني المجرد الذي يحدّد المحتوى المعنوي للجملة، وهو في ذهن المتكلم المستمع حين تُرسل الجملة أو تُستقبل. أمّا المقصود بالبنية السطحية فهو الصورة الظاهرة التي تتمثل بها الجملة. ويعتمد تشومسكي لتوضيح ما يريد المثل المعروف في قواعد ( بور رويال PORT ROYAL ) وهو: خلق الله الذي لا يرى العالم المرئي. فهذه الجملة ذات البنية السطحية الواضحة إنّما تعود في رأي تشومسكي إلى معانٍ ذهنية مجردة يمكن تمثيلها بثلاث جمل نواة: (١) الله لا يرى (٢) الله خلق العالم (٣) العالم مرئي. وهذه المتبنيات المجردة حوّلت إلى البنية السطحية على شكل الجملة السالفة الذكر، وذلك بإجراء عمليات تحويلية معينة<sup>(٤)</sup>.

ثم رأى تشومسكي أنّ التفسير الدلالي للجملة إنّما تحدده بنيتها العميقة، ولكنّه أكدّ التمييز بين البنية العميقة والتفسير الدلالي للجملة، فأرأي أنّ البنية العميقة ذات أصل نحوي، ويُشتق منها التفسير الدلالي عن طريق مجموعة من

١ من الأنماط التحويلية في النحو العربي ص ١٧.

٢ حسان، تمام: اللغة العربية والحدائق مجلة فصول مج (٤) ع (٣) ص ١٣٤.

٣ فهم بعض الباحثين الكفاية اللغوية بمعنى البنية العميقة والأداء الكلامي بمعنى البنية السطحية من ذلك ما ذهب إليه عبده الرّاجحي، انظر: الرّاجحي، عبده: النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج ص ١١٥، وقد نبّه على هذا الأمر مرتضى جواد باقر، انظر: مفهوم البنية العميقة بين جومسكي والدرس النحوي العربي ص ٢٦-٢٧، ولعل السبب في هذا الفهم راجع إلى أنّ البنية السطحية تتمثل في الأداء الكلامي وأنّ البنية العميقة تكمن في الكفاية اللغوية.

٤ مفهوم البنية العميقة بين جومسكي والدرس النحوي العربي ص ١٣-١٥، ونظرية تشومسكي اللغوية ص ١٨٢-١٨٣.

القواعد الخاصة بالتركيب الدلالي، وعندئذ تجري على البنية العميقة تحويلات معينة، وبعد هذه المرحلة التي يقع على عاتقها التفسير الدلالي مع بعض التحويلات للبنية العميقة تأتي البنية السطحية التي تظهر بها الجملة<sup>(١)</sup>، والتي تشارك أحياناً في التفسير الدلالي<sup>(٢)</sup>.

وقد لاحظ تشومسكي من خلال هذه الفرضية أنّ هناك أنواعاً من الجمل الملبسة بسبب الغموض في بنيتها التركيبية، كأن نقول: نقد تشومسكي نقد مسوّغ. فهذه الجملة ذات بنية سطحية واحدة بسيطة، وتحتل بنى عميقة مختلفة، فربما كان المراد: نقد أحدهم لتشومسكي نقد مسوّغ، وربما كان (نقد تشومسكي لكذا نقد مسوّغ) وربما كان غير ذلك، ولا شك أنّ المعاني المتعددة التي تحتلها البنية السطحية للجملة تبين أنّ لها بنى عميقة مختلفة، ويجب على النحوي أن يفسر هذا النمط من الجمل<sup>(٣)</sup>.

من جهة أخرى رأى تشومسكي أنّه قد تشترك جملتان في بنية نحوية واحدة من حيث المستوى السطحي، ولكنهما متغايرتان جداً من حيث العلاقات

١ مفهوم البنية العميقة بين جومسكي والدّرس النحوي العربي ص ١٤، وسيرل، جون: تشومسكي والثورة اللغوية، مجلة الفكر العربي ع (٨-٩) ص ١٤٠-١٤١، والفهري عبد القادر القاسي: اللسانيات واللغة العربية ص ٧٠.

٢ الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية ص ١٦٣، ٧٢-١٦٤، والنظرية التوليدية التحويلية وأصولها في النحو العربي ص ٣٨-٣٩، وعلم اللغة في القرن العشرين ص ٢٠٣، وعلم اللغة النفسي ص ٧٨-١١٢، ٧٩-١١٣، والخولي، محمد علي: قواعد تحويلية توليدية للغة العربية ص ٢٢.

٣ تشومسكي والثورة اللغوية ص ١٢٦، ونظرية النحو العربي ص ٨١-٨٢، وللمزيد انظر: مفهوم البنية العميقة بين جومسكي والدّرس النحوي العربي ص ١١، والتقدير وظاهر اللفظ ص ٧، واللغة العربية والحدثة ١٣٤-١٣٥.

النحوية في البنية العميقة، كما في قولنا: دُفِعَ المالُ من زيدٍ، وسُرِقَ المالُ من زيدٍ<sup>(١)</sup>. " إذ تشكّل كل جملة من هاتين الجملتين تتابعاً لـ: فعل مبني للمجهول . نائب فاعل . حرف جر . اسم مجرور . وعلى الرغم من هذا الاشتراك السطحي فإنّ هاتين الجملتين متغايرتان جداً من الوجهة النحوية . ففي الجملة الأولى يؤدّي (زيدٌ) وظيفته فاعلاً لفعل (دفع) .... إذ تعني الجملة: دفع زيدُ المالَ . أمّا في الجملة الثانية فإنّ (زيداً) يؤدّي وظيفته مفعولاً به لفعل (سرق)، إذ تعني الجملة: سرق أحدهم زيداً ماله "<sup>(٢)</sup>.

كما رأى أنّه قد تأتي جمل عدّة ذات بنى سطحية متنوعة، وتعود في بنيتها العميقة إلى أصل مشترك، كأن نقول: زيدٌ عريض الجبين، جبين زيدٍ عريض، زيدٌ جبينه عريض . فهذه الجمل ذات البنى السطحية المختلفة إنما تجمعها أصول مشتركة في البنية العميقة<sup>(٣)</sup> . ورأى تشومسكي أنّ النحو الذي قدّمه قادر على تفسير هذا التباين بخلاف المدارس اللسانية السابقة التي تعجز عن ذلك<sup>(٤)</sup>.

#### هـ- بين البعد الدلالي والبعد النحوي في أصل الجملة:

١ تشومسكي والثورة اللغوية ص ١٢٦ .

٢ تشومسكي والثورة اللغوية ص ١٢٦ .

٣ تشومسكي والثورة اللغوية ص ١٣٠-١٣١، وللمزيد انظر: مفهوم البنية العميقة بين جومسكي والدّرس النحوي العربي ص ٣١ .

٤ تشومسكي والثورة اللغوية ص ١٣٠، ١٢٦ .

وأمام إصرار تشومسكي على أن أصل البنية العميقة إنما هو نحوي محض وقف فريق من أصحاب الاتجاه نفسه ليثبتوا خلاف ذلك أطلق عليهم علماء الدلالة التوليديون، فقد رأى هؤلاء أن أصل البنية العميقة دلالي، وأتوا بحجج تبين أن العلاقات الدلالية تؤثر في بنية الجملة، ومن ثم فإن البنية النحوية في أية لغة خاضعة لاعتبارات دلالية أو ذات سمات دلالية، ومن الأجدى أن يقدم نظام القواعد على أنه يولد الجملة من عناصر دلالية، وليست نحوية<sup>(١)</sup>، فإن التركيب العميق للجملة هو الصورة الدلالية لها التي تتحول إلى البنية السطحية<sup>(٢)</sup>. على أن هؤلاء تراجعوا عما افترضوه، لصعوبة تطبيقه، ولما قدمه تشومسكي وتابعوه من حجج تدحض البدء ببنية دلالية للجملة<sup>(٣)</sup>.

وعندما تبين لتشومسكي أن العبارة قد تكون ذات بنية سطحية واحدة، وذات بنى عميقة مختلفة، أو ذات بنى سطحية مختلفة لبنية عميقة واحدة تعين عليه أن يقدم قواعد تصف العلاقة بين البنية العميقة والبنية السطحية، فكان أن وضع القواعد التحويلية، وهذه الأخيرة برهن صاحب النظرية أنها قادرة على وصف التغيرات العميقة للبنية السطحية الواحدة، وعلى وصف التماثل العميق للبنى السطحية المختلفة<sup>(٤)</sup>، فإن إحدى وظائفها الأساسية تحويل البنية العميقة المجردة الافتراضية التي تحتوي على معنى الجملة الأساسي إلى البنية السطحية

١ مفهوم البنية العميقة بين جومسكي والدرس النحوي العربي ص ١٣-١٤، ونظرية تشومسكي اللغوية ص ١٨٢-١٨٣، وتشومسكي والثورة اللغوية ص ١٣٤-١٣٥.

٢ نظرية تشومسكي اللغوية ص ١٨٣.

٣ مفهوم البنية العميقة بين جومسكي والدرس النحوي العربي ص ١٣-١٤، ونظرية تشومسكي اللغوية ص ١٨٥-١٨٧.

٤ تشومسكي والثورة اللغوية ص ١٣٠-١٣١.

الملموسة التي تجسد بناء الجملة وصيغتها النهائية<sup>(١)</sup>، وهي في أثناء ذلك قد تحذف بعض العناصر التي في البنية العميقة، أو تنقلها من موقع إلى آخر، أو تستبدل ببعض العناصر عناصر أخرى، أو تضيف عناصر جديدة، أو غير ذلك مما يناسب اللغة المدروسة<sup>(٢)</sup>.

ولابد من الإشارة إلى أنّ القواعد التحويلية تنقسم إلى قسمين، الأول قواعد تحويلية إجبارية، وهي التي لا يمكن توليد الجملة من دونها، كما في إدخال عنصر النفي في حال اشتقاق جملة منفية من جملة مثبتة في العربية، مثلاً، أو إدخال العنصر (Do) في الإنكليزية إلى الجمل المنفية والاستفهامية، والقسم الثاني قواعد تحويلية اختيارية<sup>(٣)</sup>، كما في حال تحويل الجملة المبنية للمعلوم إلى أخرى مبنية للمجهول، أو التحويلات العامة التي تقوم بتوليد الجمل المركبة من جملتين أو أكثر بطرق العطف والاندماج في الإنكليزية مثلاً<sup>(٤)</sup>.

١ من الأنماط التحويلية في النحو العربي ص ١٣.

٢ من الأنماط التحويلية في النحو العربي ص ١٣، والألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية ص ١٤-١٦، وتشومسكي والثورة اللغوية ص ١٣١، والتقدير وظاهر اللفظ ص ٧.

٣ تعطي التحويلات الاختيارية طاقات أسلوبية متميزة للمتكلم، وهي التي تجعله يتميز من سواه. انظر: نظرية تشومسكي اللغوية من تعليق المترجم ص ٣٢-٣٥ في الحاشية، وقادت هذه الفرضية إلى مقارنات بين تشومسكي وعبد القاهر الجرجاني. انظر: عبد المطلب، محمد: النحو بين عبد القاهر وتشومسكي، مجلة فصول مج (٥) ع (١) ص ٢٥-٣٦، ومفهوم البنية العميقة بين جومسكي والدرس النحوي العربي ص ٢٧-٣٢.

٤ علم اللغة النفسي ص ٦٠-٦١، ونظرية تشومسكي اللغوية ص ١٥٢-١٥٥، وقواعد تحويلية توليدية للغة العربية ص ٣٩-٤٠.



وقد خضعت نظرية تشومسكي لتعدلات متعددة<sup>(١)</sup> سببها الضعف في تفسير الجانب الدلالي، وانتهى بفضل زملائه إلى أن ربط التفسير الدلالي بالبنية العميقة والسطحية<sup>(٢)</sup>.

تلك هي الأفكار الأساسية للنظرية التوليدية التحويلية التي قدمها تشومسكي، ولكن كيف يوظف مفهوم الحدس والكفاية اللغوية في فهم مقصود القواعد النحوية في الدرس النحوي العربي؟

### ثالثاً- الجانب التطبيقي:

يظهر الاعتماد على الحدس ملمحاً مشتركاً بين النظريتين، إذ استعان النحاة العرب كثيراً بالحدس في بناء القواعد، فأنت تطالع عبارات في القواعد التي تقدّر محذوفاً مثل: وذا تمثيل، أو وإتما جئت به لأمثل لك، أو وهذا لا يظهر في كلامهم. وبعضهم لا يقول هذا، وهذا قليل في كلامهم وذا لم يتكلم به<sup>(٣)</sup>، وكلها عبارات تؤكد أن المحذوف المفترض يجب إضماره، لأن حدس العربي

١ لبيان التطور الذي تدرج في ذهن تشومسكي انظر: علم اللغة النفسي ص ٤٩-١١٥، ونظرية تشومسكي اللغوية ص ١٠٣-٢٠٥، والوعر، مازن: نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية ص ٤٩-٨٧، والوعر، مازن: دراسات لسانية تطبيقية ص ٤٤-٤٨، واللسانيات واللغة العربية ص ٤١-٩٧، والألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية ص ٩-٢٣، وتشومسكي والثورة اللغوية ص ١٢٤-١٤٢.

٢ مفهوم البنية العميقة بين جومسكي والدرس النحوي العربي ص ١٤-١٥، واللسانيات واللغة العربية ص ٦٩-٧١.

٣ انظر مثلاً: سيبويه: كتاب سيبويه ٣٤٨/٢، ٨٣/١.

يرفضه . أمّا إذا كان المقدّر يحتمل الظهور فإنّهم يجيزون إظهاره، يقولون مثلاً:  
والمبتدأ يأتي متقدماً على الخبر ويجوز أن يحذف إذا دل عليه دليل... وهكذا.

وليس من المبالغة أن يقال: إنّ كلمتي (وجوباً) و(جوازاً) في بناء القواعد  
مبنيّتان على مراعاة الحدس لدى ابن اللغة العربيّة . فكلمة "وجوباً" تعني أن  
حدس العربي يوجب كذا ولا يقبل غيره، و"جوازاً" تعني أن حدس العربي يستعمل  
كذا ويجيز صورة استعمالية أخرى هي كذا. ومزّ بنا أنّ الحدس كان الأداة  
الوحيدة في نظر تشومسكي التي تمكّن الباحث من معرفة قواعد اللغة السليمة  
التي تكمن في الكفاية اللغوية.

ويبدو أنّ كلتا النظريتين اعتمدتا الحدس، ولكنهما اختلفتا في كيفية  
الاعتماد عليه، فالأولى راعته في بناء القاعدة المستخلصة من كلام العرب  
المسموع مشافهة والمنقول، وذلك بقياس بعضه على بعض وتجريد الثوابت  
الصحيحة بهيكل نظري. على حين اتّخذته الثانية أداة للكشف عن القواعد  
السليمة الكامنة في الكفاية اللغوية وراء الكلام الذي قد ينحرف عنها، وتوخته  
لدى متكلم مستمع مثالي. ومهما يكن من أمر فقد أسهم الحدس في عمليّة  
التفعيد عند الاثنتين.

وبعد هذا العرض لمفهوم القواعد النحوية ومفهوم الكفاية اللغوية والحدس  
في النظرية التوليدية التحويلية نتساءل كيف نعلم على الكفاية اللغوية وحدس  
العربي اليوم في تعليمه قواعد النحو؟

سألنا فيما سبق أنّ اللهجات العربية انعكاس في نظامها النحوي للغة  
العربية الفصحى بصورة لا تبتعد كثيراً عن الأصل، والأمثلة أكثر من أن  
تحصى، فلو تأملنا في الرتبة لوجدنا أنّ اللهجات تستعمل قوانين الرتبة نفسها وإن  
كان الاستعمال بمساحة أقل مما هو في الفصحى، وكذا في المطابقة بين

مكونات النظام التركيبي، أي: المطابقة في الجنس والعدد والتعيين ما عدا العلامة الإعرابية التي ترخصت بها اللهجات، وكذا في قضايا التوارد من تلازم وتضام، فلا يمكن أن يستعمل عربيّ تركيباً مكوناً من اسم موصول من دون صلة أو حرف جر من دون اسم مجرور أو فعل من دون فاعل، أو أداة نداء من دون منادى، أو غير ذلك من قضايا تتعلق بالتوارد، اللهم إلا إذا نوى الإضمار. ولا يختلف الأمر في مجمل القضايا التركيبية الأخرى، مثل العلاقة بين الركنين الإسناديين المسند والمسند إليه، ومعاني الأبواب النحوية المقيدة والمخصصة للإسناد كالمفعولية والحالية والظرفية والعلية ونحوها، والأمر نفسه في استعمال الأدوات النحوية والأساليب ودلالاتها. فالعربي يستعملها بصورة مطابقة في الغالب لما في الفصحى.

وهذا يعني أن العربي يستعمل النظام النحوي للعربية الفصحى بترخص يسير، ويعني أيضاً أنه يستوعب المعاني التي يستعملها في حديثه ويوظفها بحسب ما يريد شأنه شأن المتعلم، وإن لم يتعلم المصطلح ودلالته. ولا ينفي ذلك أنه لا يفقه أسرار التركيب العربي بكل خفاياه وأنه ليس في تشكيله اللغوي كل الأنماط التركيبية وطاقاتها، وإنما يعرف ويستعمل الكثير، ولعل هذا الكثير يشكل مجمل النظام النحوي الذي يجسده النحو الوظيفي.

ونحن نهدف في هذا العمل أن نوظف ما هو في ذهن العربي من قضايا نحوية مفهومة مستعملة في ذهنه ويدركها بحدسه، نهدف لأن نوظفها في تلمس مقصود القواعد النحوية النظرية التي ندرسه إياها لتعليم العربية.

علينا أن نركز على تلك الجوانب النحوية في لهجة المتعلم، وهي ما يشكل معظم قواعد النحو الوظيفي، نعرضها على المتعلم ونحث الحدس اللغوي لديه وكفايته اللغوية لاستيعاب مقصود القواعد النحوية النظرية مع مصطلحاتها،

عن طريق جملة من الأساليب التعليمية التي تركز على الكفاية اللغوية والحدس وصولاً إلى استيعاب المقصود.

ويبدو أن ذلك يتحقق عبر مسارين: المسار الأول يكمن في الاعتماد على صحة الاستقامة النحوية للعبارة لدى المتعلم، والمسار الثاني يكمن في تحديد المعنى النحوي لدى المتعلم أيضاً، وذلك بالاعتماد على حدسه وكفايته اللغوية عن طريق الحوار والتفاعل التعليمي.

### ١- الاعتماد على صحة الاستقامة النحوية:

يتم الاعتماد على صحة الاستقامة النحوية في الكفاية اللغوية لدى المتعلم، وذلك عبر وسائل مختلفة، من أهمها الاستبدال الافتراضي للعبارة التي تعكس فكرة القاعدة النحوية، (مقصود القاعدة) والخيار بين أكثر من عبارة، تكون واحدة منها صحيحة تعكس فكرة القاعدة النحوية، وتكوين عبارات وغيرها من طرق تستعين بفكرة الاستقامة النحوية.

ونكتفي بمثال واحد معتمدين فيه على صحة الاستقامة النحوية، لنصل إلى استيعاب الكلام النظري في القواعد، وهو معرفة خصائص الاسم من بقية أقسام الكلم:

### أقسام الكلم، ونكتفي بالاسم نظراً لضيق المجال:

للوصل إلى القواعد الناظمة لخصائص الاسم واستيعابها نقوم بالآتي:

#### ١- الخطوة الأولى: ضرب أمثلة من واقع الحياة على أن تكون في

ذهني منظومة قواعد الاسم واستشارة الطالب لتصديق ما أقول: وذلك حتى يبدأ بالمشاركة عن طريق الاستعمال اللغوي الذي في كفايته اللغوية وحدسه، لأجعله يشارك بحدسه وكفايته اللغوية من البداية من دون أن يشعر.

أختار عباراتي المقصودة التي توضح خصائص الاسم من دون التصريح بأي فكرة نظرية من قواعد الاسم، وأسأل الطالب: ألا نقول في العربية العبارات التالية؟ أسأله بعد كل عبارة:

- الطالب مجتهد. - انتبه يا عليّ - مررت بالرجل - جاء طالبٌ.  
- جاء الطالبُ.

٢- الخطوة الثانية تقديم عبارات لا يمكن أن ينطق بها العربي ولا الطالب موازية لعبارات صحيحة مع التساؤل بمشاركة الطلبة، لتوضيح خصائص الاسم خطوة خطوة، فأقول له مثلاً:

١- نقول: الطالب مجتهد / خالد مجتهد/ الطالبة مجتهدة

هل نقبل عبارة مثل: شربت مجتهد على مجتهد؟ لا إذا في الصورة الأولى "الطالب-خالد-الطالبة" هذه الكلمات كانت موضوعاً للحديث، موضوعاً نتحدث عنه، نخبر عنه، نتكلم حوله، نسند إليه أخباراً...خلاقاً لغيره. و هي أسماء، وعلى ذلك الاسم يكون موضوعاً للحديث، نحكى عنه، نخبر عنه نوصّل معلومة عنه. (يسند إليه خبر.... حديث.... معلومة)، يقبل أن نحكم عليه.

٢- نقول: انتبه يا علي / انتبه يا طالب. انتبه يا عائشة.

هل نقبل عبارة مثل: انتبه يا يشرب انتبه يا إلى؟ لا إذا "علي - طالب - عائشة) كلمات قبلت النداء وهي أسماء، وعلى ذلك الاسم ينادى خلاقاً لغيره.

٣- نقول مررت بالرجل / جلست على الرصيف / المال لخالد

هل نقبل عبارة مثل: مررت ببشر / مررت بعلى ؟ لا إذا  
"الرجل-الرصيف-خالد" كلمات قبلت حرف الجر ، فالاسم يقبل دخول حرف  
الجر خلافاً لغيره.

٤-نقول: جاء طالب / مررت بطالب / شاهدت طالباً

هل نقبل عبارة مثل: يشرب / يشرب ، يشرباً... إلى... لا كلمة  
"طالب" قبلت التتوين فهي اسم، إذا الاسم يقبل التتوين خلافاً لغيره.

٥-نقول: يصل الطالب إلى البيت / وصل الطالب إلى البيت / هل نقبل  
عبارة مثل: الوصل الطالب إلى البيت. يصل الطالب إلى البيت؟ أو يصل  
الطالب إلى البيت... كلمة "الطالب" اسم قبلت لام التعريف (ال)، إذا الاسم  
يقبل دخول لام التعريف خلافاً لغيره.

نعود إلى قرائن الاسم ونلاحظ أنه يقبل ١-أن يكون موضوعاً للحديث،  
و٢-أن ينادى و٣-أن يدخل عليه حرف الجر و٤-أن يجر، وأن ينون و٥-أن  
تدخل عليه "ال" التعريف.

#### \* فكرة أخرى متصلة بالسابقة:

نقول: مررت بالطالب ونقول: مررت بذاك الفتى. " الطالب -ذاك"  
اسمان لقبولهما دخول حرف الجر الباء.

هل نقبل عبارة مثل: مررت بذاك الفتى؟ قبل الحرف الجر فهو اسم،  
ولكنه لم يقبل الكسرة علامة الجر! إذا ليس كل اسم يقبل الجر، فقد يكون مبنياً

نقول: تعال يا خالد، تعالي يا فاطمة، تعال يا هذا

هل نقبل عبارة مثل: تعال يا الخالد، تعالي يا الفاطمة. تعال يا هذا؟  
لا إذا ليس كل اسم يقبل "ال التعريف".

نقول: يا طالبُ يا رجلُ يا رجلاً ... "طالب-رجل- رجلاً" من  
الأسماء لقبولها النداء

هل نقبل عبارة مثل: "يا غير رجل؟ يا كم رجل" مع أن هذه أسماء؟ لا  
إذا ليس كل اسم ينادى

-نقول: جاء الطالب قبل أسبوع / جاء الطالب من قبل أسبوع. "قبل"  
اسم لقبولها دخول حرف الجر.

هل نقبل جاء الطالب قبلاً / قبل / قبل من أسبوع؟ لا إذا ليس كل  
اسم يقبل التنوين.

نستخلص أن الاسم هو ما قبل علامة أو أكثر من علامات الاسم.

٣-الخطوة الثالثة قبول العبارة المناسبة من بين أكثر من خيار: (حدد  
العبارة التي تقبلها في استعمالك من دون تفكير) الاعتماد على الحدس لا  
أقول له حدد العبارة الصحيحة حتى لا يفكر بل يقبل بحدسه العبارة الصحيحة  
بناء على كفايته اللغوية:

خياران:

أ-مررت بقارئ يقرأ كتاباً ب-مررت بقراً يقرأ كتاباً.

ما دخل عليه حرف الجر وقبلناه هو اسم.

ثلاثة خيارات:

آ-ابتعدت عن الباطل هو الأفضل ب-ابتعادك عن الباطل هو الأفضل ج-تبتعد عن الباطل هو الأفضل. "ابتعادك" هو اسم والدليل أنه قبل أن يكون موضوعاً للحديث.

٤-الخطوة الرابعة التدريب وله وجوه على ضوء الكفاية اللغوية

والحدس:

(اختر-استخرج-صح وخطأ-....) كيف؟

اختر:

اختر الكلمة المناسبة واملأ الفراغ في الجمل الآتية: ضع الكلمة

المناسبة وفقاً لما يتبادر إلى ذهنك من دون تفكير زائد:

(اجتهد، يجتهد، اطلب/ طلب/ طالب/ يطلب / إلى، في،

ساق، يسوق، السوق، سار، سير، يسير، سيارة).

يا..... ذهب ... إلى..... ب ....

قبل النداء وقبل أن يكون موضوعاً للحديث وقبل دخول حرف الجر عليه إذا

هذه أسماء

استخرج

استخرج الأسماء مما يلي: (بالحوار مع الطلبة والتساؤل على ضوء

الكفاية اللغوية، أركز في الحوار على قانون الكفاية اللغوية والحدس عن طريق

الاستبدال الافتراضي):



- لكل شيء إذا ما تم نقصانُ فلا يُعزَّر بطيب العيش إنسانُ  
- ذهب خالدٌ إلى الجامعة، ولم ينظر في الساعة، وصل إلى الجامعة،  
وأسرع مهولاً باتجاه القاعة، ثم دق الباب... توجه المعلمُ إليه وخطبه بسرعة:  
اخرج....!

- أتساءل عن قبول كل كلمة لعلامات الاسم علامة واحدة أو أكثر، إذ  
كان فيها واحدة أو أكثر فهي اسم وإلا فلا.  
أزيد الجرعة قليلاً: استخراج الاسم مع التعليل بالحوار مع الطلبة على  
ضوء الكفاية والحدس:

فرشت فوق ثراك الطاهر الهدبا فيا دمشق لماذا نبداً العتبا  
حبيبي أنت فاستلقي كأغنية على ذراعي ولا تستوضحي السببا  
-الصح والخطأ: بالحوار مع التعليل على ضوء الكفاية اللغوية والحدس:  
ضع علامة  أمام العبارة الصحيحة وعلامة  أمام العبارة الخاطئة.  
-كلمة "تتهاون" في "لا تتهاون في طلب العلم" اسم ( ) لماذا؟  
-كلمة "من" في "ما خاب من استشار" اسم ( ) لماذا؟  
وهكذا...

إذا أستعين بالقوانين اللغوية الكامنة في عقل الطالب وبعده اللغوي،  
عن طريق التساؤل، وأنا أقوم بطرق تعليمية متنوعة، بعبارات مبسطة يفهما  
الطالب وخيارات يسيرة. وبالتدرج وبحشد التدريبات والأمثلة أصل إلى ما أريد،  
وهو أن يكون الطالب قد فهم القاعدة بصورتها النظرية ومصطلحاتها.

## ٢- الاعتماد على المعنى النحوي مع الاستقامة النحوية:

نعتمد على المعنى النحوي في الكفاية اللغوية لدى المتعلم مع الاستقامة النحوية، وذلك عبر وسائل مختلفة، من أهمها السؤال عن المعنى النحوي المقصود وقواعده، بعبارات وأساليب لا تختلف عن واقع الحياة، معتمدين على الحدس والكفاية اللغوية لديه، ليستوعب المنظومة النظرية التي تجسدها قواعد الباب مع مصطلحاتها.

ونكتفي بمثال واحد، وهو معرفة معنى باب الحال والقواعد النازمة له:

### باب الحال:

نركز في الحوار على أسئلة موجهة إلى الطالب تتضمن طلب الإجابة عن المعنى النحوي للحال بعبارة بسيطة ثم بعبارة أقوى قليلاً على ضوء الكفاية اللغوية والحدس، ويكون ذلك عبر طرق عديدة، لعل من أهمها:

(١) تحديد معنى الحالية في جملة بسيطة، عبر السؤال على ضوء الكفاية اللغوية: نسأله عن معنى الحالية، فإذا كان في العبارة فسوف يجيب الطالب وإذا لم يكن فسوف يسكت، مثال:

أ- شرب الطفل الحليب مسرعاً.

س- كيف كانت هيئة (حال) الطفل لحظة شرب الحليب؟.....

س- كيف كانت حال الحليب لحظة الشرب؟.....

ب- شرب الطفل الحليب ساخنًا.

-كيف كانت حال الحليب لحظة الشرب؟.....

-كيف كانت هيئة (حال) الطفل لحظة شرب الحليب؟.....

٢) تحديد معنى الحالية من بين المنصوبات عبر جملة من الأسئلة  
على ضوء الكفاية اللغوية:

مثال: يقرأ الطالبُ الدرسَ ماشياً أمامَ والدِهِ صباحاً رغبةً في الحفظِ قراءةً  
سريعةً.

١-ماذا يفعل الطالب ماذا يمارس؟ ج

٢-ماذا يقرأ ما الشيء الذي تقع عليه قراءة الطالب؟ ج

٣-أين يقرأ الدرس؟ ج

٤-كيف كانت هيئة الطالب لحظة القراءة؟ ج

٥-ما نوع قراءة الطالب للدرس؟ ج

-تعليق حول كيفية تحديد الحال بالحوار مع الطلبة....

٣) توضيح الفرق بين الحال وغيرها من المنصوبات، ويكون ذلك  
بعبارة متنوعة حولها أسئلة عن عناصر نحوية من مخصصات الإسناد تحتوي  
العبارات على بعضها وتفتقر إلى بعضها الآخر، ويكون الحوار على ضوء  
الكفاية اللغوية والحدس لدى المتعلم:

التدريب الأول: يكون بعرض عبارات بسيطة متنوعة، ينلونها سؤال عن  
أبرز المعاني النحوية التي من ضمنها معنى الحالية، مثال:

آ-قرأ الطالب الدرس مبسماً.

- س: ماذا قرأ الطالب؟  
ج
- س: كيف كانت هيئة الطالب لحظة القراءة؟  
ج
- س: هل هيئة الطالب دائماً كذلك؟  
ج
- س: لماذا؟
- س: ما نوع القراءة؟  
ج
- ب- قرأ الطالب الدرس قراءة سريعة.  
س: كيف كانت هيئة الطالب لحظة القراءة؟  
ج
- س: لماذا؟
- ج- قرأ الطالب المبتسم الدرس.  
س: كيف كانت هيئة الطالب لحظة القراءة؟  
ج
- س: هل كان لحظة القراءة مبتسماً أم ليس الأمر واضحاً؟  
ج
- س: الدليل؟  
ج
- د- قرأ الطالب المبتسم قراءة سريعة.  
س: ما نوع القراءة؟  
ج
- س: كيف كانت هيئة الطالب لحظة القراءة؟  
ج
- س: هل هيئة الطالب دائماً كذلك؟  
ج
- س: لماذا؟

**التدريب الثاني:** يكون باختيار الجملة التي تتضمن حالاً، مع التعليل

والحوار على ضوء الكفاية اللغوية، مثال:

أ-أقبل الرجل متفائلاً      ب-أقبل الرجل المتفائل

س: أي الجملتين نختار؟

ج

س: لماذا؟

ج

أ- شرب الطفل الحليب ساخناً شربَ الكبار      ب-شرب الطفل الحليب

الساخن شربَ الكبار

س: أي الجملتين نختار؟

ج

س: لماذا؟

ج

**التدريب الثالث:** نطلب من المتعلم أن يستخرج الحال، مع التعليل على

ضوء الكفاية اللغوية، ونأتي بأمثلة موظفة مدروسة، نبدأ بها بسيطة ثم تتصاعد  
في تكوينها نحو الأصعب، مثال:

أ-يقرأ الطالب الدرس مشروحاً.

ب-ركض الطالب صباحاً متفائلاً ركض العدائين.

٤) تحديد صاحب الحال: نطلب من الطالب في البداية أن يحدد الحال

ثم نسأله بعد ذلك عن صاحبها، ويكون الحوار على ضوء الكفاية اللغوية  
والحدس:

-جاء الرجلُ من السوقِ إلى أهله راکضاً

س: أين الحال؟      صاحب الحال؟      لماذا؟

-قابل المدير العمّال غاضبين

س: أين الحال؟ صاحب الحال؟ لماذا؟

-وصلت فاطمة إلى البيت نظيفاً

س: أين الحال؟ صاحب الحال؟ لماذا؟

هـ) صور الحال: نركز فيها على صورة الحال في العربية، ونوصل الفكرة إلى ذهن المتعلم عبر الأسئلة على ضوء الكفاية اللغوية والحدس:

(١)

آ-قرأ الطالب الدرس ماشياً ب-قرأ الطالب الدرس وأبوه يُصغي إليه  
ج-قرأ الطالب الدرس يُحدّثُ زميلَه. د-قرأ الطالبُ الدرسَ في لباسه الجديد.

س: كيف كانت هيئة الطالب لحظة القراءة:

آ- ب-

ج- د-

إذا الحال يأتي مفرداً وجملة وشبه جملة

(٢)

آ-قرأ الطالبُ الدرسَ سهلاً ب-قرأ الطالبُ الدرسَ وهو مشروح ج-قرأ  
الطالب الدرس قد شرحه المعلم. د-قرأ الطالب الدرس بصورته المبسطة.

س-كيف كانت هيئة الدرس لحظة القراءة؟

آ- ب-

د-

ج-

إذا الحال يأتي مفردًا وجملة وشبه جملة.

٦)التدريبات: نلجأ إلى صور مختلفة من التدريبات، بمشاركة الطالب على ضوء كفايته اللغوية، من ذلك:حدّد، صح وخطأ، اختر، استخرج، كوّن، حوّل.

١-حدّد الإجابة الصحيحة من بين الخيارات، فيما يأتي:

-جاء الطالب راکضًا جاء الطالب راکضٌ جاء الطالب راکضي

ج..... لماذا؟

٢-ضع علامة  أمام العبارة الصحيحة وعلامة  أمام العبارة

الخاطئة

في عبارة "شاهدت الطالب الغاضب" عندنا حال منصوبة ( )

٣-اختر الحال وضعها في الفراغ المناسب في الآتي: ( ملء فراغ-

إعادة تكوين)

المبتسم -الجادين-جادين-حديثًا مهمًا-مبتسمًا

شاهدت المعلم يحدث الطلبة في الصف

شاهدت المعلم.....يحدث الطلبة.....

٤-اقرأ الجمل الآتية وحدد الحال فيها: (استخرج)

قابل الطلبة المعلم الجادّ مقابلةً طويلةً، وكان المعلم مركزًا في حواره

معهم، ولما انتهى شكره الطلبة مسرورين وبادلهم التحية مبتهجًا.

ج.....

٥- ضع الأسماء التالية في جمل، لتكون أحوالا منصوبة:

(ضاحكًا، غاضبةً، نظيفًا، مضاءةً)

١-.....

٢-.....

٣-.....

٤-.....

٦- اجعل بعض الأسماء أحوالاً في الجمل الآتية (غير فيها):

-أحترم الطالب المهذب في حديثه.

-قابلتُ الصديقَ المرحَّ مقابلةً سريعةً

-حضر المعلمون النشيطون

إذا نتساءل ونطلب من المتعلم، ونستعين بحدسه اللغوي وكفايته اللغوية، نتدرج في عرض القواعد الخاصة بالمعنى النحوي، بعبارات مبسطة يفهمها الطالب ويشارك في تحليلها على ضوء كفايته اللغوية وحدسه، وبحشد التدريبات والأمثلة بعيداً عن التركيز على العلامة الإعرابية والمصطلح والكلام النظري يتحقق الهدف، فيكون الطالب قد فهم أن الحال هي اسم نكرة منصوب، يأتي لبيّن هيئة صاحبه وقت حدوث الفعل (الحدث)، وأن الأصل فيها أن تكون اسماً مفرداً، وقد تأتي جملة أو شبه جملة.



وهكذا نكون قد أوصلنا إلى الطالب منظومة القواعد النظرية الخاصة  
ببحث الحال في كتب النحو الوظيفي من دون الدوران في الكلام النظري  
والمصطلح النحوي.

ولا بد من الإشارة إلى أن ذلك لا يتم بالصورة المفيدة إلا باستكمال  
مقومات العلمية التعليمية التي تنعكس في الآتي:

**أولاً-ضبط القاعة وإدارة الصف بصورة تعليمية جيدة: ويتجلى بجملة من  
النقاط، وهي:**

- الاستفتاح الناجح وشد انتباه الطلبة -احترام الذات في السلوك
- المنظر والتعامل مع الطلبة -التحدث باللغة الفصحى السلسة الميسرة -
- التحضير الجيد -توظيف الظروف المحيطة -الاستعداد النفسي عند المعلم -
- وضع خطة صفية تتعلق بسير المحاضرة قبل البدء بها -إشراك الطلبة في
- الدرس -تشجيع الطلبة -مراعاة الفروق بين الطلبة -خلق روح المنافسة بين
- الطلبة -المتابعة المسؤولة

## ثانياً- الطريقة الصحيحة في تدريس القواعد النحوية: ويتجلى بالآتي:

-إزالة الرهبة من النحو وتوضيح أهميته -تحديد المادة النحوية التي سأدرّسها -التدرّج المدروس والحرص على استيعاب ما سبق -التجزئة في عرض القواعد المتعلقة بالباب الواحد -تبسيط الكلام النظري بطريقة ذات بعد واقعي استعمالياً-التركيز على المعنى النحوي -حشد الأمثلة الكثيرة في التدريب والتطبيق -التركيز الدائم على الكفاية اللغوية عن طريق الاستبدال اللغوي الافتراضي والأسئلة الذكية -تكليف الطلبة بوظائف تطبيقية -انتقاء المادة اللغوية المناسبة -الجرعة المعرفية المناسبة من القواعد النحوية وفقاً لقانون التحدي -استيعاب القواعد تباعاً بعد اختبارات تُقسّم بحسب الأبواب -التركيز على علاج المشكلات النحوية التي تواجه الطلبة تباعاً -اللجوء إلى الطريقة العرضية في التعليم بدلاً من الطريقة المباشرة -التركيز في الاختبارات على مدى تحقق الأهداف المحددة<sup>(١)</sup>.

١ اعتمدنا في هذه الأفكار على المؤلفات التالية: إبراهيم، عبد العليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط١٣، ١٩٨٤م، وجابر، وليد: أساليب تدريس اللغة العربية واتجاهاتها الحديثة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط٣، ١٩٩١م، وخاطر، محمود رشدي، وزملاؤه: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ط٤، ١٩٨٩م، والدليمي، طه علي حسين، والدليمي، كامل محمود نجم: أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٤م، والدليمي، طه علي حسين، والواللي، سعاد عبد الكريم: اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ٢٠٠٥م، والركابي، جودت: طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، سوريا ط٢، ١٤٠٦ هـ. والسامرائي، نبيهة صالح، وجواد، انتصار كاظم: أساسيات طرق تدريس اللغة العربية واتجاهاتها الحديثة، دار الأخوة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٤م، وظافر، محمد، والحمادي، يوسف: التدريس في اللغة العربية، الرياض، دار المريخ للنشر، ١٤٠٤هـ- ١٩٨٤م، والفقي، إبراهيم: الطريق إلى النجاح = الإعلام والتوزيع، ط١،

تبين لنا مما سبق أن القواعد النحوية النظرية من الممكن أن تدلّ عن طريق الاعتماد على ما هو كامن في أذهان أبناء البيئة اللغوية ، وذلك عن طريق الاستقامة النحوية والمعاني النحوية في المقام الأول.

---

١٤٢٩هـ-٢٠٠٨م، ومجاور، محمد صلاح الدين: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية- أسسه وتطبيقاته، دار القلم، الكويت، ط٤، ١٤٠٣هـ، ومجاور، محمد صلاح الدين: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر، ١٤١٨هـ، والموسى، نهاد: الأساليب- مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن، ٢٠٠٣م، والهاشمي، عابد توفيق: الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط٥، ١٤١٧هـ.

## المصادر والمراجع:

- الآلوسي، أبو الفضل شهاب الدين محمود: روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، دار إحياء التراث العربي ببيروت، ١٤٠٥هـ=١٩٨٥م.
- الأمدي، علي بن أبي علي بن محمّد: غاية المرام في علم الكلام، تحقيق: حسن محمود عبد اللطيف، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية بالقاهرة، ١٣٩١هـ.
- إبراهيم، عبد العليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط١٣، ١٩٨٤م.
- إيلوار، رونالد: مدخل إلى اللسانيات، ترجمة بدر الدين القاسم، جامعة دمشق، ١٩٨٠م.
- باقر، مرتضى جواد: مفهوم البنية العميقة بين جومسكي والدرس النحوي العربي، مجلة اللسان العربي بالرباط، ع (٣٤)، ١٩٩٠م.
- الباقلاني، أبو بكر محمد: علوم القرآن، تحقيق السيد أحمد صقر، دار المعارف بالقاهرة.
- الثعالبي، عبد الرحمن بن محمد: تفسير الثعالبي، مؤسسة الأعلمي ببيروت د. ت.
- جابر، وليد: أساليب تدريس اللغة العربية واتجاهاتها الحديثة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط٣، ١٩٩١م.
- الجاسم، محمود حسن: القاعدة النحوية تحليل ونقد، دار الفكر دمشق سوريا، ط١، ٢٠٠٧م.
- الجرجاني، علي بن محمد: التعريفات، تحقيق إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي ببيروت، ط (١)، ١٤٠٥هـ.
- جرين، جودث: علم اللغة النفسي (نظرية تشومسكي)، ترجمة وتعليق مصطفى التوني، الهيئة المصرية العامة، ١٩٩٣ م.

- ابن جني، أبو الفتح عثمان: سر صناعة الإعراب، تحقيق حسن هنداوي، دار القلم بدمشق، ط(١)، ١٩٨٥م.
- حسّان، تَمّام: الأصول "دراسة أبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب"، دار الثقافة بالدار البيضاء ١٩٩١م.
- حسّان، تَمّام: اللغة بين المعيارية والوصفية، مطبعة الأنجلو مصرية، ١٩٥٨م.
- حسّان، تَمّام: اللغة العربية والحداثة، مجلّة فصول، مج (٤)، ج(١)، ع (٣)، الهيئة المصرية العامة، ١٩٨٤م.
- أبو حيّان النحوي، أثير الدين محمد بن يوسف: تفسير البحر المحيط، دراسة وتحقيق وتعليق عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض وآخرين، دار الكتب العلمية ببيروت، ط(١)، ١٤١٣هـ - ١٤١٦هـ = ١٩٩٣-١٩٩٥م.
- خاطر، محمود رشدي، وزملاؤه: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ط٤، ١٩٨٩م.
- الخولي، محمد علي: قواعد تحويلية توليدية للغة العربية، دار المريخ بالرياض، ١٩٨١م.
- الدليمي، طه علي حسين، والدليمي، كامل محمود نجم: أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ٢٠٠٤م.
- الدليمي، طه علي حسين، والوائلي، سعاد عبد الكريم: اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن ٢٠٠٥م.
- الراجحي، عبده: النحو العربي والدرس الحديث (بحث في المنهج)، دار النهضة ببيروت، ١٩٧٩م.
- الركابي، جودت: طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، سوريا ط٢، ١٤٠٦هـ.
- الزركشي، أبو عبد الله محمد بن بهادر: البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة ببيروت، ١٣٩١هـ.

- زكريّا، ميشال: الألسنيّة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ببيروت، ط(١)، ١٩٨٣م.
- زكريّا، ميشال: قضايا ألسنيّة تطبيقية، دار العلم للملايين، ط(١)، ١٩٩٣م.
- سيبويه، عمرو بن عثمان: كتاب سيبويه. تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل ببيروت، ط (١).
- سيرل، جون: تشومسكي والثورة اللغوية، مجلة الفكر العربي ع(٨-٩)، معهد الإنماء العربي طرابلس ١٩٧٩م.
- السامرائي، نبيهة صالح، وجواد، انتصار كاظم: أساسيات طرق تدريس اللغة العربية واتجاهاتها الحديثة، دار الأخوة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ٢٠٠٤م.
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن: الإتقان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية ببيروت وصيدا، ١٤١٨هـ = ١٩٩٧م.
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن: تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي، تحقيق عبد الوهاب عبد اللطيف، مكتبة الرياض الحديثة بالرياض ١٩٨١م.
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن: المزهري في علوم اللغة وأنواعها. تحقيق فؤاد علي منصور، دار الكتب العلمية ببيروت، ط (١)، ١٩٩٨م.
- الشهرستاني، محمد بن عبد الكريم: الملل والنحل. دار المعرفة ببيروت، تحقيق محمد سيد كيلاني، ١٤٠٤هـ.
- ظافر، محمد، والحمادي، يوسف: التدريس في اللغة العربية، الرياض، دار المريخ للنشر، ١٤٠٤هـ-١٩٨٤م.
- عبد اللطيف، محمد حماسة: لغة الشعر دراسة في الضرورة الشعرية، دار الشروق بالقاهرة، ط(١)، ١٤١٦هـ = ١٩٩٦م.
- عبد اللطيف، محمد حماسة: من الأنماط التحويلية في النحو العربي، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط (١)، ١٩٩٠م.

- عبد المطلب، محمد: النحو بين عبد القاهر وتشومسكي، مجلة فصول مج(٥) ع(١) الهيئة المصرية العامة، ١٩٨٥ م.
- عبده، داود: التقدير وظاهر اللفظ، مجلة الفكر العربي، ع ٨-٩، معهد الإنماء العربي ببيروت، ١٩٧٨-١٩٧٩ م.
- العكبري، أبو البقاء محبّ الدين عبد الله بن الحسين: اللباب في علل البناء والإعراب، تحقيق غازي مختار طليعات، دار الفكر بدمشق، ط(١)، ١٩٩٥ م.
- عمارة، خليل: النظرية التوليدية التحويلية وأصولها في النحو العربي، المجلة العربية للدراسات اللغوية، مج(٤)، ع (١)، معهد الخرطوم للدراسات اللغوية، ١٩٨٥ م.
- عمّار، سام: نحو رؤية جديدة لتدريس النّحو العربي على المستوى الجامعي في ضوء النظريات الحديثة في اللّغة وعلم النفس، ندوة النّحو والصّرف عام ١٩٩٤ منشورات وزارة التعليم العالي بسوريا ١٩٩٤ م.
- غازي، يوسف: مدخل إلى الألسنية، منشورات العالم العربي الجامعية بدمشق، ١٩٨٥ م.
- فاندريس، جوزيف: اللغة، ترجمة عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصّاص، مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٥٠ م.
- الفقي، إبراهيم: الطريق إلى النجاح، النور للإنتاج الإعلامي والتوزيع، ط١، ١٤٢٩هـ-٢٠٠٨ م.
- الفهري عبد القادر القاسي: اللسانيات واللغة العربية عويدات للنشر والطباعة ط١، ١٩٨٦ م.
- ليونز، جون: نظرية تشومسكي اللغوية. ترجمة وتعليق حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية بالإسكندرية، ط(١)، ١٩٨٥ م.
- مجاور، محمد صلاح الدين: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية-أسسه وتطبيقاته، دار القلم، الكويت، ط٤، ١٤٠٣هـ.
- مجاور، محمد صلاح الدين: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ١٤١٨هـ.

- مجموعة من مجمع اللغة العربية بالقاهرة: المعجم الوسيط. دار أمواج ودار الفكر ببيروت، ط(٢)، ١٤٠٧هـ = ١٩٨٧م.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين: لسان العرب، دار صادر ببيروت د. ت.
- الموسى، نهاد: الأساليب- مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٣م.
- موان، جورج: علم اللغة في القرن العشرين ترجمة محمد نجيب غزاوي منشورات وزارة التعليم العالي بسوريا ١٩٩٠م.
- الهاشمي، عابد توفيق: الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط٥، ١٤١٧هـ.
- ابن هشام الأنصاري، جمال الدين عبد الله: شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تحقيق عبد الغني الدقر، الشركة المتحدة للتوزيع بدمشق، ط (١)، ١٩٨٤م.
- ابن هشام الأنصاري، جمال الدين عبد الله: مغني اللبيب عن كتب الأعراب، تحقيق مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، منشورات جامعة حلب.
- الوعر، مازن: دراسات لسانية تطبيقية، ط١، دار طلاس، دمشق، ١٩٨٩م.
- الوعر، مازن: نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية دار طلاس بدمشق ١٩٩٢م.
- يوسف، جمعة سيد: سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة بالكويت، العدد ١٤٥، ١٩٩٠م.