الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر -2-

كلية الآداب واللغات قسم اللغة العربية وآدابها

تعليم النحو الوظيفي وعلاقته بالكفاءة التبليغية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم

تخصص الدراسات اللغوية التطبيقية

إعداد الطالبة :

هـــــنية مايدي

السنة الجامعية : 2015 – 2016 م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر-2-

كلية الآداب واللغات قسم اللغة العربية وآدابها

تعليم النحو الوظيفي وعلاقته بالكفاءة التبليغية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم

تخصص الدراسات اللغوية التطبيقية

إعداد الطالبة

هـــــنية مايدي

السنة الجامعية : 2015 – 2016 م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر -2-

كلية الآداب واللغات قسم اللغة العربية وآدابها

تعليم النحو الوظيفي وعلاقته بالكفاءة التبليغية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم

تخصص الدراسات اللغوية التطبيقية

لـــــجنة المنـــــــــــاقشة:

أ.د. خولة طالب الإبراهيمي .....رئيسا

أ.د. مسعود صحراوي ..... مقررا

أ.د. طاهر لوصيف ..... عضوا

أ. د.مفتاح بن عروس .....عضوا

د. قدور عمران ..... عضوا

د. حميدي بن يوسف .....عضوا

إعداد الطالبة : إشراف الأستاذ :

هـــــنية مايدي أ.د. مسعود صحراوي

السنة الجامعية : 2015 – 2016 م

الإهـــــــداء

إلى والدي الكريمين أطال الله عمرهما وأمدهما بالصحة والعافية فهما

أحرى بكل شكر وتقدير.

إلى المبارك فيه وحوله....

إلى الذين نذروا أرواحهم لأرقى المقاصد ..المتجشمين الصعاب

..المتحملين اللأواء ..الصابرين على البلاء ..إليكم يا من تذودون

عن الحياض وتكافحون عن التراب...

هـنية

كلـــــــــــمة شكر

أتقدم بشكري وامتناني إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا العمل المتواضع

وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور مسعود صحراوي الذي لم يدخر جهدا في

سبيل توجيهي ، كما يطيب لي أن أشكر الذين تفضلوا بالنصح والعون

الأساتذة الأكارم إبراهيم إبراهيم بركات والدكتور نهاد الموسى والدكتور

أحمد علي مدكور .

والشكر موصول لأساتذتي الأفاضل أعضاء اللجنة الموقرة الذين ساهموا

بقراءتهم الفاحصة وملاحظاتهم القيمة في سبيل إثراء مضمون هذا العمل .

شكر خاص وعرفان لصلاح الدين الأيوبي ما يدي على ما بذل وتحمل .

هـــــنية

مـقدمـــــــة

يعد التواصل ظاهرة اجتماعية بالغة الأهمية ومتطلبا حضارياً لانفتاح الشعوب على بعضها،ولم يكن الاهتمام بهذه الظاهرة عبثا لا ترجى نتائجه، بل ضرورة اقتضتها الحاجة إلى التعامل والتبادل،وتعد العملية التعليمية أكمل صورة من صور التواصل إذ تعتمد على (المرسل) المعلم و(المرسل إليه) المتعلم والمحتوى التعليمي يتم تبادل معلومات وخبرات وفقا لمقام معين ومنهجية محددة سلفاً.

تتوخى هذه العملية تحقيق النجاعة التبليغية وهو غاية ما يصبو إليه تعليم اللغة،ولم يكن هذا المطمح سهل المنال فقد أجريت حوله بحوث ودراسات وعقدت مؤتمرات وتنوعت فيه الاتجاهات والمقاربات الرامية إلى الأخذ بعين الاعتبار الأبعاد التداولية والتبليغية في تعليم اللغة،تلك التي ترى أن للغة جوانبَ لا ينبغي إغفالها أثناء التعليم :

-جانبا وظيفيا يعتبر اللغة وسيلة لتلبية الحاجات اليومية .

-جانبا اجتماعيا يعتبر اللغة وسيلة للتبليغ والتواصل .

-جانبا تفاعليًا يرى اللغة وسيلة للتفاعل لإقامة علاقات .

ويتصدر تعليم النحو قضايا التعليمية لما له من أهمية ، غير أنه أتى عليه حين من الدهر لم يؤتِ أكله في إكساب المتعلم كفاءة تمكنه من صياغة التعابير الصحيحة وفهم معاني التراكيب،فمعظم الطلبة يعانون من ضعف الانتفاع وضعف التحصيل بقواعد اللغة وغير مؤهلين لاستخدام اللغة في مواقف لغوية مختلفة في الحياة على الرغم من إلمامهم

ببعض أسرار النحو والصرف والبلاغة،ومعظمهم يعتبر النحو مادة عويصة خاصة وأننا في زمن نتلقى فيه الفصحى تعلمًا وصناعةً لا اكتسابا،وأسباب الضعف عديدة لا يمكن حصرها في جانب دون آخر،ويمكن أن نذكر جانبا منها،هو اعتماد طرق تعليم جافة تهتم بالتلقين والحشو دون ربط المتعلم بالسياق التداولي الذي يمكن أن يستثمر فيه القاعدة النحوية أو يتبين فيه الطبيعة الجمالية للقاعدة فوُسم الدرس النحوي بسبب ذلك بالجفاف والتعقيد .

وضمن هذا الإطار يندرج موضوع إشكالية البحث الذي يسعى ضمن هذه الوضعية إلى البحث في سبل تحقيق النجاعة التبليغية،وربط مناحي التعليم بالحياة من خلال إكساب المتعلمين القدرة على استعمال اللغة ونحوها والتدريب المستمر على استعمال مفرداتها وتراكيبها فهما واستيعابا ونطقا وكتابة فيشعر المتعلم بجدوى المحتويات التعليمية.

وهي إشكالية مركبة تنفتح على أسئلة جوهرية تطرح أسئلة متعددة يمكن أن نصوغها فيما يلي :

- ما هو المحتوى الذي ينبغي أن تشتمل عليها مقررات النحو في مرحلة التعليم العام ؟.
- كيف تستثمر المعارف اللغوية وتوظف في الاستقبال والإنتاج اللغويين؟.
- كيف نجعل العناصر النحوية ترسخ لفترة أطول وتؤثر إيجابا في الإنتاج الإرسالي والاستقبالي ؟
- كيف نجعل مادة النحو مادة إجرائية وذات دلالة ؟.

– إلى أي مدى يمكن أن يسهم النحو الوظيفي في بناء الكفاءة التبليغية ؟ .

– كيف نستثمر المعطيات النظرية والزخم المعرفي للسانيات في تعليم اللغة العربية ؟ .

يتوخى البحث من خلال فصوله ومعالجته استثمار معطيات الاتجاه الوظيفي والتواصلي في تعليم اللغة العربية لاسيما نحوها استثمارا يتجاوز حدود الحفظ والاستذكار إلى الممارسة الفعلية العملية لتحقيق وظائف اجتماعية ومجابهة المشكلات أثناء التواصل،كما يسعى إلى سد الفجوة بين تعليم القواعد النحوية واستعمالاتها المختلفة في التعابير الشفوية والتحريرية .

ومما يدعم هذه الفرضية ويبرر اختيارنا للاتجاه الوظيفي التواصلي هو إيلاؤه الأهمية للوظيفة الأساسية للغة الممثلة في التواصل وتحقيق النفع للسلوك الإنساني والاجتماعي وتلبية الحاجات النفسية والعقلية والاجتماعية ومن شأن ذلك أن يعيد لتعليم اللغة وتعليم نحوها حيويته وأهميته،لذا كان من الضروري الوقوف على مهارات النحو الوظيفي وعلى مكونات الكفاءة التبليغية،ولا يمكن أن يستقيم الأمر دون النظر إلى الرصيد المعرفي للفكر اللساني الذي أسهم بنظرياتهم واتجاهاته وآلياته في تفسير جوانب الظاهر اللغوية،ومما نتوخاه في بحثنا استثمار النظريات اللسانية واللسانيات الاجتماعية والنفسية في تعليم اللغة العربية وترقية استعمالها .

وانطلاقا من المبررات السابقة يسعى البحث إلى :

- الخروج بالدرس النحوي من التراكم المعرفي والزخم النظري إلى التطبيق الفعلي والممارسة الفعلية في مقامات التواصل .
- الربط بين تعليم النحو وتحقيق التبليغ والتواصل الذي يلزمه قدرات ومهارات أخرى .
- الأخذ بعين الاعتبار الأبعاد التداولية والاجتماعية في تعليم النحو بإيلاء أهمية للوظائف والاستعمال دون إهمال البنى الشكلية .
- الوقوف على حاجات المتعلم ودوافعه .
- استثمار الحصيلة المعرفية للسانيات النظرية في قضايا تعليم اللغة .

ورغم كثرة البحوث المتداولة في مجال تعليم النحو مما قد يجعل التطرق إليه ابتذالا، إلا أننا حاولنا أن نبين مدى الاستفادة من الاتجاهين " الوظيفي والتواصلي" اللذين لهما نفس الامتداد في تجاوز بعض عقبات تعليم النحو من خلال جانبين نعالجهما،هما تعليم النحو الوظيفي وبناء الكفاءة التبليغية،فللنحو الوظيفي آليات معينة وأسس يرتكز عليها وللكفاءة التبليغية مكونات يسهم في بناء جانب منها النحو الوظيفي بأسسه ومبادئه .

اخترنا أن نتوسل منهجا وصفيا يصف الظاهرة ويقف على عقباتها ليتسنى الربط والتحليل والموازنة واستخلاص النتائج بالإضافة إلى الاستفادة من معاينة ميدانية لبعض حصص تدريس النحو في الأطوار الثلاثة الابتدائي والإعدادي والثانوي في المدارس الجزائرية،جعلتنا نقف عند بعض الصعوبات التي يتعرض لها المتعلمون ويتلقاها المعلم.

وتأسيسا على ما سبق شملت خطة البحث أربعة فصول مستهلة بمقدمة وتمهيد ومتبوعة بخاتمة .

تناولنا في **المدخل** التعليمية باعتبارها الحقل الذي ينتمي إليه البحث فعرضنا بإيجاز لمفهومها وعناصرها وأصنافها والقضايا المتعلقة بالعربية والعقبات التي تحول دون تحقيق النجاعة والفعالية .

اشتمل الفصل **الأول والثاني** على الجهاز المفاهيمي للنحو،وقفنا في الأول منه على دواعي نشأة النحو العربي وتتبعنا مفهومه لغة واصطلاحا عند القدامى والمحدثين من العرب والغرب وعند الموسعين والمضيقين ليفضى بنا إلى تحديد واضح للنحو ومباحثه وتطرقنا بعدها إلى أنواع المعارف النحوية بين ضمنية وصريحة وعلمية وتعليمية ومتعلمة ومُعلمة،وخصصنا **الفصل الثاني** للدراسة النحوية التي تجاوزت مستوى الجملة إلى النص فسلطنا الضوء بدايةً على مفهوم النص عند الغرب والعرب (لغة واصطلاحا) ثم عرجنا على سير الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص الذي شكل منحى آخر في الدراسات اللسانية ينعت بلسانيات النص ونحو النص،لنخلص إلى المقاربة النصية كاتجاه تعليمي أفرزه التقاطع الحاصل بين اللسانيات والتعليمية ووقفنا على أبرز مفهوم استفادت منه التعليمية،وهو"الكفاءة النصية" التي تعد جزء لا يتجزأ من الكفاءة التبليغية .

وفي **الفصل الثالث** عرضنا فيه بإيجاز مسار المنحى الوظيفي في اللسانيات وانطلقنا من تحديد المفاهيم والمصطلحات (الوظيفة والوظيفية)من خلال حقول معرفية مختلفة ثم تتبعنا نشأة اللسانيات الوظيفية في المدرسة البنيوية مرورا بالمدرسة النسقية لهاليدي وانتهاءً بالنحو الوظيفي لسمون ديك الذي اتضحت معه معالم الدراسة الوظيفية،كما وقفنا

على تراثنا العربي مبرزين اهتمامهم بالجانب الوظيفي للغة دون أن نغفل إسهام اللغويين العرب المحدثين .

انتقلنا بعد ذلك إلى المقاربة الوظيفية في تعليم اللغة لنبرز إسهام الحصيلة المعرفية للسانيات الوظيفية في حقل التعليمية .

وتناولنا في **الفصل الرابع** الاتجاه التواصلي الذي يعتبر امتدادا طبيعيا للاتجاه الوظيفي،وإنما كان الفصل والتخصيص ابتغاء تعميق الفهم والوقوف على الأصول اللسانية والاجتماعية التي شكلت إطارا مرجعيا لقضايا التعليمية،تعرضنا فيه لمفهوم التواصل وأنواعه ووقفنا عند ما له صله بالتعليمية باعتبارها عملية تواصلية في أبسط صورها ،وتحدثنا عن اللسانيات الاجتماعية وإثنوغرافيا التواصل اللذين أسهما بأسس وآليات ومفاهيم منها مفهوم الكفاءة التبليغية .

أما **الفصل الخامس** الذي جعلنا له عنوانا" تعليم النحو الوظيفي وبناء الكفاءة التبليغية" ،فقد حاولنا فيه إسقاط تلك المقاربة السالفة في فصول سابقة على مجال تعليم اللغة لاسيما نحوها،فعرضنا بداية لتعليم النحو بين المؤيدين والمعارضين باعتبارها جدلية أثيرت في الأوساط التعليمية أفرزها التطور الحاصل في طرق التعليم ومناهجه كما أعاد طرحها واقع تعليمها الذي جعل البعض يشكك في جدواها،واقتضت الضرورة المنهجية عرض صعوبات تعليم النحو ليتسنى لنا الوقوف على مدى إسهام تعليم النحو الوظيفي بآلياته وأسسه ومحتوياته في تجاوز العقبات،وربطنا ذلك بعلاقته ودوره في بناء الكفاءة التبليغية .

بعد ذلك خلصنا إلى **خاتمة** أجملنا فيها ما ناقشناه وعرضناه من قضايا ، آملين أن يصل البحث إلى مبتغاه .

ووفق هذه الخطة كانت مصادر البحث متنوعة بتنوع الحقول التي ينتمي لها، (النحو واللسانيات النصية واللسانيات الوظيفيةوعلم النفس والتعليمية،البيداغوجيا،واستقى من معاجم عربية وأجنبية ومصادر أخرى من تراثنا العربي ،ودوريات ومجلات ناقشت قضايا التعليم من خلال الندوات والملتقيات وبعض المواقع على الأنترنت .

وكأي بحث لم يخلُ من صعوبات كتداخل المصطلحات وسعة المجالات،وكان هذا متجاوزا لأن الغاية سمت فوق الصعوبات قصدنا به خدمة تعليم اللغة العربية وتعليمها بما يلزم من جهد وبحث وتقصٍ وبما أفادنا به العلماء من فيض علومهم وجلسات الباحثين من أصحاب التخصص،والأساتذة العاملين في قطاع التربية والتعليم وعلى ذكر من أسهموا بالعطاء ولم يبخلوا بالنصح،يتوجب علينا إجزال وافر الشكر والعرفان إلى من كان خادما للعلم والمعرفة والبحث ناصحا وموجها ومرشدا المشرف الأستاذ الدكتور مسعود صحراوي فكان نصحه سديدا ونظرته ثاقبة وعلمه غزيرا،ولكل الأساتذة الأجلاء الذين أولوا البحث الرعاية والاهتمام ولم يبخلوا بوقتهم ونصحهم كل من الدكتور إبراهيم إبراهيم بركات من جامعة المنصورة والدكتور نهاد الموسى من الجامعة الأردنية والدكتور أحمد علي مدكور من جامعة القاهرة،فجزاهم الله خير الجزاء وثبت أجرهم ورفع قدرهم،كما لا يفوتنا في هذا المقام إجزال وافر الشكر والعرفان لأعضاء لجنة المناقشة الموقرة لتحمل عناء قراءة البحث وإبداء الملاحظات،والشكر موصول لأساتذة قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الجزائر على جهدهم وعونهم .

المـــدخل

تعليمية اللغة وأهم قضاياها

1- مفهوم التعليمية.

2- حقـــول التعليميـــة .

3- التداخل بين التعليمية و البيداغوجيا والتربية .

4- مباحث تعليمية اللـــــــغة .

5- المــقاربات التـــــعليمية .

6- عناصر العملية التعليمية .

7- تعليمية اللغة العربية .

8- تعليم النحو العربي وأهميته .

حري بنا ونحن نتناول قضايا تعليم النحو وصلته بالكفاءة التبليغية أن نقف على حدود هذا العلم لأجل هذا سنتطرق للتعليمية كمفهوم وكتخصص قائم بذاته وأهم المفاهيم المتعلقة به وتداخله مع تخصصات أخرى وبيان طبيعة الدراسة التي ينتمي لها هذا البحث لننتقل بعد ذلك إلى تعليم اللغة العربية وما يقتضيه من مهارات وقواعد وواقع ذلك في ظل ما تعيشه اللغة العربية من تضييق وانحسار في استعمالها وتعليمها وتعلمها .

1. مفهوم التعليمية (ديداكتيك ، تدريسية ، تعليميات) :

مصطلح تعليمية هو ترجمة لكلمة ديداكتيك Didactique / Didactikos ذات الأصل الإغريقي Didaskein وتعني التدريس،كانت الديداكتيك عند اليونان تطلق على ضرب من الشعر يتناول بالشرح مذاهب فلسفية ومعارف علمية وتقنية[1]،أما قاموس روبير الصغير Le petit Ropert فيشير إلى أن كلمة ديداكتيكا تنحدر من أصل يوناني Didaktikos التي تنحدر من كلمة didaskein وتعني دَرَسَ، ويقصد بها اصطلاحا كل ما يهدف إلى التثقيف وإلى ما له علاقة بالتعليم [2].

نشير هنا إلى الاختلافات الواقعة في تعيين حدود هذا المصطلح فهناك من يعتبره حقلا معرفي قائم بذاته وهناك من يعده مجرد أسلوب لتحليل الظواهر التعليمية إضافة إلى تداخله مع مصطلحات أخرى كالبيداغوجيا والتربية كما سنرى .

---

[1] . Allert (D). Nouveau dictionnaire étymologique , Librairie Larousse , paris1971 , paris ، p 235 . وينظر Le petit Larousse 1998 , p 333 .

[2] . Robert (p) le petit robert , paris , 1991 , p 537 .

عبر قاليسون على وضعية هذا العلم بقوله « من بين جميع المصطلحات الخاصة بالتعليم،تعد الديداكتيك الأكثر غموضا وإثارةً للجدل،أولا لأن هذا المصطلح قليل الشيوع داخل فرنسا،بينما هو شائع في البلدان المتاخمة لها،وكذلك في كندا بمعانٍ مختلفة مما يسهم في تشويش محتوياته،وثانيا لأن الديداكتيك تدعو إلى إنشاء تخصص جديد وتبحث عن حصر لموضوعه في نقطة تقع بين التخصصات،وفي إيطاليا وسويسرا تعد الديداكتيك مرادفا لمادة ترتبط في الوقت ذاته بعلم النفس وعلم اللغة النفسي،أما في بلجيكا فإن الديداكتيك والبيداغوجيا متشابهان لا تمييز بينهما»[1]،وهناك من المعاجم التربوية التي تعرف مصطلح ديداكتيك بأنها شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس كما هو الحال في المعجم الموسوعي في المصطلحات والمفاهيم " المنهل التربوي "[2] .

ورغم هذا الغموض في تحديد مصطلح التعليمية إلا أنها فرضت نفسها في الثمانينيات كحقل معرفي،يُعنى بالممارسة التعليمية وما يتعلق بها ونظرا لتداخله مع علوم كثيرة (علوم التربية والاجتماع وعلم النفس) اعتبر جسرا للعلوم أو ملتقى التخصصات وعُد بهذا الانفتاح مجالا خصبا وحيويا وكَثُرت فيه الأبحاث واتسع نطاقها نظريا وتطبيقيا .

[1] . Gallisson R , Dictionnaire de didactique des langues ، Galisson R, Coste , D، Dictionnaire de didactique des langues , Hachette , 1976 .p 150 , 151 .

[2] . عبد الكريم غريب ، المنهل التربوي ، ط 1 ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، 2006 م، ص 262 .

2. حقول التعليمية :

تهتم التعليمية بمجموعة من المجالات يمكن تحديدها فيما يلي :

1) الحقل النفسي(السيكولوجي): نظريات التعلم،علم النفس التكويني،التحليل النفسي،علم النفس الاجتماعي .

2) الحقل الاجتماعي(السوسيولوجي): سوسيولوجيا التربية،أنثروبولوجيا التربية،نظرية الثقافة

3) الحقل الإبستمولوجي : نظريات المعرفة،تاريخ العلوم،المنطق،الميتودولوجيا .

4) حقل المادة : اللغة،الرياضيات،الفلسفة،الأدب .

5) حقل التربية: التقييم والقياس،نظريات بيداغوجية،فلسفة التربية .

6) حقول أخرى: اللسانيات،التواصل،السبرنيتيكا[1] .

عُرّفت التعليمية بأنها"الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ،دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية تقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي- الحركي "[2]، أما تعليمية اللغة التي هي مجال بحثنا فقد عرّفها معجم علوم التربية بأنها "مجموع الخطابات التي أنشئت حول تعليم وتعلم اللغة،سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أو اللغات الثانية،وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة

[1] . عبد الكريم غريب ، المنهل التربوي ، ص265 .

[2] . محمد الدريج ، التدريس الهادف ، دار عالم الكتب ، ط 1 ، 1994 م ، ص 28 .

بطرائق تدريس اللغات ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة،وأصبحت تهتم بمتغيرات عديدة"[1]،أهمها التفاعلات التي يمكن أن تقام داخل وضعية تعليمية متعلقة بمحتوى معرفي ومعلم يمتلك هذه المعرفة وبين متعلم متقبل ومن هنا تتحدد أهم عناصر التعليمية المتمثلة في المعلم والمتعلم والمادة التعليمية والمحيط الاجتماعي .

3. التداخل بين التعليمية والبيداغوجيا والتربية :

تتقارب هذه المفاهيم في الاستعمال الاصطلاحي إلى حد تداولها باعتبارها مصطلحات تدل على مدلول واحدة أو متقارب في الأدبيات التربوية، وعند البحث في جذورها اللغوية تتضح الفروق :

أ. **البيداغوجيا** (Pédagogie): تركيب يوناني مؤلف من كلمتين Péda وتعني الطفل و (agogé) تعني السياقة أو التوجيه،وكان المربي على عهد الإغريق هو الشخص أو الخادم المكلف بمرافقة الأطفال في خروجه للنزهة والتكوين والأخذ بأيديهم ومصاحبتهم[2] والبيداغوجيا لفظ عام ينطبق على ماله ارتباط بالعلاقة القائمة بين مدرس وتلميذ،بغرض تعليم أو تربية الطفل أو الراشد،وبالانطلاق من مستويات مختلفة[3]،وهي علم يدرس الظواهر التربوية والنشاط التربوي بشكل عام داخل المؤسسات وخارجها [4].

---

[1] . الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية ، دار الكتاب الوطني ، مكناس ، 1994 م ، ص 72 .

[2] . محمد الدريج ، التدريس الهادف ، ص 12 .

[3] . عبد الكريم غريب ، المنهل التربوي ، ص 717 .

[4] . محمد الدريج ، التدريس الهادف ، ص 12 .

ب. **التربية:**(Education)من حيث الاشتقاق اللغوي،مشتقة من أصل لاتيني وهو Ducere ومعناها السياقة والقيادة ومنها conduire بالفرنسية[1]،ويقصد بها عملية تنمية متكاملة تستهدف مجموع إمكانات الفرد البشري (وجدانية وأخلاقية وعقلية وروحية وجسدية) .

تتشابه التعريفات السابقة في الاشتقاق اللغوي فكلاهما يشتركان في معنى القيادة والتوجيه رغم استعمالهما بشكل مختلف،فتدل كلمة التربية éducation في المعنى العام على ممارسة وتطبيق،في حين تدل البيداغوجيا pédagogie على الظواهر التربوية والنشاط التربوي بشكل عام داخل المؤسسات وخارجها وهناك تفريق آخر يجعل البيداغوجيا تتموضع في المستوى النظري وتهدف إلى تراكم معرفي،في حين تتموضع التربية éducation كممارسة في المستوى التطبيقي،وتقع التعليمية ضمن العلوم كعلم تطبيقي للتدريس يهتم بالمعارف،في الحين تهتم البيداغوجيا بالمتعلم .

4. مباحث تعليمية اللغة :

تتعدد روافد تعليمية اللغة ويمكن إيجازها فيما يلي :

أ. **اللسانيات :** شكلت اللسانيات حقلا مرجعيا هاما بما وفرته من إمكانات وتفسيرات هامة أسهمت في النهوض بتعليمة اللغة،ورغم الاختلاف الحاصل بين اللسانيات والتعليمية في

[1] . محمد الدريج،التدريس الهادف ، ص12 .

الهدف والموضوع والمنهج وبمعنى آخر بين "وصف اللغة وتفسيرها" و"تعلمها وتعليمها" إلا أن اللسانيات ظلت إطارا نظريا للتعليمية وأمدتها بآليات إجرائية تخص قضايا التعليم.

عرفت اللسانيات تعاقب النظريات والاتجاهات التي اختلفت فيما بينها في المبادئ والأسس الإبستمولوجية ،واستفادت التعليمية من هذا التنوع المعرفي واستثمرت الكثير من المفاهيم ،كما هو الحال في مفهوم الكفاءة اللسانية والخاصية الإبداعية والنحو الكلي (مفاهيم النظرية التوليدية التحويلية)التي كان لها عظيم الأثر في تفسير عملية الاكتساب كما أسهمت النظرية السلوكية بوصفها لآليات الاكتساب والتعلم(التكرار،القياس، المحاكاة) وبتفضيلها الجانب المنطوق على المكتوب و استحداثها للطريقة السمعية الشفوية،وكان للافتراضات القائمة على الكفاءة التبليغية للاتجاه الوظيفي والتواصلي أثر في تطوير تعليم اللغة،وإغنائها برصيد من المفاهيم والاتجاهات وذاك ما نفصل فيه في ثنايا هذا البحث .

ب.انتقاء المناهج : يتجلى ذلك في اختيار الأدوات والتقنيات التعليمية وتسخيرها قصد تنمية التعلم وحل مشاكله والتغلب على صعوباته وعوائقه[1]،وعرفت التعليمية مناهج عديدة وطورت بعض مناحيها اعتمادا على مستجدات الدراسات اللسانية والنفسية والاجتماعية .

[1] . عبد الله المصطفى بوشوك ، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ، ط 3 ، مطبعة النجاح الجديدة ، المغرب ، 2000 م ص 4 .

ت. سيكولوجيا التعلم :

يُشترط في المعلم والمشتغل في حقل التعليمية علاوة على- درايته بالنظريات اللسانية-الإلمام بالأسس النفسية لعملية التعليم،وأصبح العلم بها ضرورة ملحة باعتبار تعامل التعليمية مع معطى سيكولوجي يتوجب والحال هذه دراية بمراحل النمو اللغوي لدى الطفل،وقضايا اكتساب القواعد النحوية والتمثلات الدلالية وقضايا تعليم لغة الأم واللغة الثانية والأجنبية "فاللسانيات النفسية سلطت الضوء على قضايا نفسية أساسية وأسدت خدمات جليلة للمتعلمين بتسليطها الضوء على الإدراك والذاكرة والإبداعية لدى المتعلم والقدرة التجريدية كما أفادت بأهمية الدوافع والحوافزوالاستعداد وأثرها في التعليم"[1].

ث. الدراسات اللسانية الاجتماعية :

تكشف اللسانيات الاجتماعية عن طبيعة العلاقة بين اللغة والشروط الاجتماعية،وعن أشكال التواصل التي تحدث بين طرفي العملية التعليمية،وتعد حقلا خصبا لمقاربة بعض الظواهر الاجتماعية المرتبطة باللغة،وفي ضوئها يهتم الباحث في حقل التعليمية بمستويات الخطاب وصلتها بالفئات الاجتماعية،وأثر العوامل الاجتماعية اللغوية "الازدواجية،الثنائية"على مستعملي للغة،وأثر الأعراف والعادات على تغيير أنماط العبارات والألفاظ،إلى غير ذلك مما له صلة باللغة .

[1] . ينظرعبد الله المصطفى بوشوك ، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص42 .

ج. البـــــــيداغوجيا :

في سياق عملية التعليم يصادف الباحث التعليمي العديد من الإشكالات من قبيل :

- العلاقة البيداغوجية بين المدرس والمتعلم في الدرس اللغوي .
- استعمال الطرائق والتقنيات الـــبيداغوجية في مجال تدريس اللغات .
- توظيف الوسائط في تدريس اللغات كالحاسوب والأجهزة السمعية البصرية .
- استعمال أدوات وأساليب تشخيص وتقييم تعليم اللغات[1] .

ومما لاشك فيه أن الإلمام بمثل هذه القضايا كفيل بصد الكثير من العقبات على صعيد التعليم وعلى صعيد التخطيط التربوي والسياسة التربوية .

5. المـقاربات التـــعليمية :

تأسست حول تعليمية اللغات مقاربات عديدة،تعود في أصلها إلى المناهج التي اعتمدت في دراسة اللغة فهناك التعليمية المعيارية والتعليمية الوصفية والتعليمية الوظيفية وسنركز على النوع الأخير لما له من صلة بموضوع بحثنا ونعرضها من حيث أصولها اللسانية ومبادئها النظرية وأهدافها و نشاط التعلم والتعليم فيها [2] :

[1] . ينظر عبد العزيز العماري ،(ديداكتيكا اللغات) ، اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها ،سلسلة الندوات14،منشورات عكاظ ، المغرب 2002 م ، ص65 .

[2] . ينظر عبد الكريم غريب ،المنهل التربوي ، ج1 ، ص 270 .

نوع التعليمية	الأصول اللسانية	المبادئ النظرية	أهداف التعليم والمتعلم	النشاط التعليمي التعلمي
التعليمية الوظيفية	اللسانيات الاجتماعية لسانيات النص التداولية لسانيات الخطاب اللسانيات التلفظية اللسانيات الوظيفية	إن الظاهرة اللغوية نشاط اجتماعي ثقافي. إن التبادلات اللغوية تجري داخل سياقات تحدد الأدوار والعلاقات. إن تعلم اللغة لا يتم بمعرفة بنى الجمل ، بل إنه استعمال لها لأداء نوايا تواصلية . إن الوحدات الأساسية في اللغة هي أفعال الكلام والنصوص.	يتوخى تعليم وتعلم إكساب المتعلم قدرة تبليغية ، أي القدرة على التواصل باللغة في وضعيات تواصلية ووفق حاجيات لغوية . إن المتعلم يستعمل اللغة وفق استراتجيات تواصلية تمكنه من التواصل من أجل بلوغ أهداف معينة ، وتعلم اللغة تتحكم فيه مبادئ لغوية ومرجعية ونصية وتداولية .	تعتمد على متن شفوي قريب من الاستعمال العادي . يعتمد النشاط التعليمي على حاجات المتعلم في الفهم والتعبير. يوضع المتعلم في وضعية الفعل اللغوي. تتضمن المادة مستويات مستمدة من الخطاب حسب مقام التواصل يعتمد في وضع المادة على مقاربة مفاهيمية ووظيفية .

وفي ثنايا هذا البحث ستتضح التعليمية الوظيفية بأصولها اللسانية ومبادئها النظرية وأهدافها .

6.عناصر العملية التعليمية :

تعتمد العملية التعليمية على عناصر أساسية تشمل: المعلم والمتعلم والمحتوى والمنهجية والأهداف بالإضافة إلى عناصر أخرى،كل عنصر مما سبق يجيب على سؤال منهجي يُطرح على المشتغل في حقل التعليمية .

الأسئلة	العناصر التعليمية
• من نعلم ؟ • لماذا نعلم • ماذا نعلم ؟ • كيف نعلم ؟	• العينات المستهدفة(المتعلمين) • الأهداف المتوخاة • المحتويات • النظريات و المنهجيات

أ.المعلم:تهتم التعليمية بالمعلم من حيث كفاءته وأدائه وإلمامه بقدر كاف بظروف التدريس والمنهجيات المتبعة،وفي هذا الصدد يرى عبد الرحمن الحاج صالح أنه من الضروري أن يتكون معلمو اللغة تكوينا يتأسس على معرفة اللسانيات العامة والتطبيقية والأسس العلمية لطرق التعليم وعلم الاجتماع اللغوي وعلم النفس اللغوي وعلوم التربية [1] .

ب.المتعلم : تهتم التعليمية بالمتعلم من حيث حوافزه وحاجاته واستعداده وخصائصه المعرفية والوجدانية والشخصية،كما تأخذ بعين الاعتبار حاجاته اللغوية ومواقفه التعليمية.

ت.الأهداف المتوخاة : وهي الأهداف التي تنطلق منها أي عملية تعليمية ولتحقيقها تسخر كل الوسائل المتاحة .

ث.النظريات والمنهاج : تستند العملية التعليمية إلى مجموعة من النظريات التي تؤطرها وتنتقي منها ما يناسباها في تجاوز بعض العقبات ،كما تخضع لمناهج و مقاربات تختلف باختلاف الأسس الإبستمولوجية .

هـ .المحتويات : لم يعد يقتصر في الاتجاهات الحديثة على المعارف والمعلومات فحسب بل يشمل خبرات ونشاطات تشكل بتنوعها العملية التعليمية،تجيب عن السؤال ماذا يتعلم؟ فيكون الكلام هنا عن تعليمية المادة الدراسية،وهو مجال مفتوح وغير محدد لأن المعرفة تتطور وتجدد بمقتضى تطور العلوم .

[1] . ينظر عبد الرحمن الحاج صالح ، علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي ، (بحوث ودراسات في اللسانيات العربية) موفم للنشر ، 2006 م ، ج 1 ، ص 204 .

وبناء على هذه المكونات تضع التعليمية نصب اهتمامها خصوصيات المتعلم والمعلم والمحتوى التعليمي والمحيط الاجتماعي والجانب الثقافي مع التركيز على ضرورة التواصل والتفاعل بين المعلم والمتعلم،ولاشك أن المعرفة بعناصر العملية التعليمية هام في أي محاولة تسعى إلى تطويرها وإيجاد حلول لصعوباتها،وبالتالي فإن النظر إلى التعليم يستدعي النظر في كل مكونات العملية التعليمية المتشابكة والمترابطة ولا ينبغي أن نرصد الصعوبات ونرجعها لعنصر دون أخر،كما لا ينبغي اقتراح الحلول لعنصر من عناصرها دون آخر .

7.تعليم اللغة العربية :

يكتسي تعليم اللغة العربية أهمية كبرى،كونها رمز الأمة وعنوان هويتها وهي أداة التعبير عن ماضيها وحاضرها ومستقبلها وهي أيضا أداة تلقي المعرفة والتفكير وصلتها وثيقة بالحياة،لاتصالها بالمواقف السيكولوجية والثقافية والفكرية والاجتماعية لذا عُدت أداة التفاهم الاجتماعي الأساسية .

ويقتضي تعليم اللغة العربية تحقيق مجموعة من الكفاءات"التي تُعنى باستدخال قواعد اللغة العربية في نظامها الصوتي وأنساقها الصرفية وأنماط نظمها الجملي،وأنحاء أعاريبها ودلالات ألفاظها ووجوه استعمالها وأساليبها في البيان وأحكام رسمها الكتابي وتستتبع هذه الكفاءات بمطالب إضافية هي من المستلزمات ما تقدم أبرزها قدرة على استعمال المعجم اللغوي لتحقيق الدلالات،ومن جهة أخرى يعتمد تعليم اللغة العربية على قدرات تبليغية

تتجلى في وجوه الأداء الوظيفي للغة وتتمظهر في القراءة بالعربية قراءة جهرية،جارية على وفق القواعد المتقدمة شفافة عن متباينات المعاني،تنأى عن الرتابة وتتبين في قراءة صامتة لمـــــاحة واستماع متيقظ وتعبير شفوي رشيق طبيعي عفوي مقنع وتعبير كتابي"[1] موافق للمقام مستقيم على قواعد العربية،تستند إلى قدرة عملية تمكن مستعملها من التواصل المثمر مع أبنائها فهما وإفهاما بما يتفق مع الأعراف التعبيرية السائدة في المجتمع العربي و تسهم في تبليغ الأغراض باللغة العربية .

وفي المحصلة يقوم تعليم اللغة العربية وتعلمها على ركيزتين أساسيتين هما إكساب مهارات التواصل اللغوية وقدرات عملية تأخذ بعين الاعتبار الأعراف و تقاليد القول وأحوال الخطاب .

8. مهارات اللغة :

لا تعتبر المهارات اللغوية مجرد أداء لغوي يصدر بأي طريقة كانت،أو حتى مجرد إجادة لعناصر اللغة وإنما هي أداء معين لتحقيق وظائف تواصلية معينة في مواقف اجتماعية محددة [2]،وأولى هذه المهارات وأهمها على وجه الإطلاق مهارة الاستماع التي يمكن تعليمها عبر القراءة الجهرية وعبر التعبير الشفوي وعبر شرائط وأقراص حاسوبية

[1] . ينظر نهاد الموسى ، الأساليب ، مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية ، ط 1 ، دار الشروق ، 2003 م ، ص 123- 124 .

[2] . رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة ، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتجيات ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة ، 2006 م ، ص 58 .

يتم سماعها في مختبر اللغة،أو عبر حوار يشارك فيه الطلبة مع أستاذهم،ويتم أول اتصال للإنسان مع اللغة من خلال الاستماع لأجل هذا لا يمكن أن تعلم اللغة من دون استماع،أما مهارة التحدث فيمكن تعليمها عبر القراءة وعبر التعبير الشفوي الذي يجب أن نهتم به اهتماما خاصا كونه أكثر ألوان التواصل شيوعا وهو وسيلتنا للتعبير عن حاجاتنا اليومية وهذه المهارة تؤهل المتعلم وتعلمه كيف يسرد وكيف يناقش وكيف يسأل وكيف يقنع وكيف يحاور،ولتحصيل هذه المهارة يلزم الاهتمام بالجانب اللغوي عن طريق تنمية الثروة اللغوية من مفردات وتراكيب وتزويده بالمعاني والخبرات،إضافة إلى الإلمام بالجانب الصوتي والصرفي،أما مهارة القراءة فهي تتم من خلال عمليات التواصل المقروءة وتستند إلى مهارات أخرى كالفهم الاستنتاجي والنقدي والتذوقي،وفيما يخص مهارة الكتابة فهي مهارة إرسال ذات طبيعة مختلفة بحيث يتحول الرمز فيها من خطاب شفوي إلى نص مطبوع،تساعد المتعلم على كتابة الرسائل والسجلات ومحاضر الجلسات وملخصات البحوث والطلبات والتقارير .

ترتبط بعض المهارات بالجانب الاستيعابي (الاستقبالي) كالقراءة والاستماع،والأخرى بالجانب الابتكاري (كالتحدث والكتابة) وتتضافر كلها خدمةً لمهارة التعبير بنوعيه (الشفوي والتحريري)،فالمتعلم يقرأ ويستمع ويكتب ويتعلم القواعد وفنون الأدب وعلوم البلاغة ليستثمر تعلمه في تعابير تفي بمقامات التواصل ومتطلباته.

9.تعليم النحو العربي وأهميته :

عند الكلام عن تعليم اللغة العربية يُطرح السؤال: ما موقع النحو من تعليم المهارات اللغوية ؟ أو ما موقع المهارات اللغوية من تعليم النحو ؟ نوضح بدايةً أن المقصود بالنحو ذلك المستوى الذي يشمل (التركيب والصرف) باعتبار اللغة نظاما متكامل يشمل مجموعة أنظمة تركيبية و صرفية وصوتية ودلالية [1]،يحتل المستوى النحوي موقعا مهما في تعلم العربية وتعليمها كما سنرى من خلال فصول هذا البحث،وفي أثناء اكتساب مهارات اللغة يُعالج النحو في دروس النصوص والقراءة والتعبير والكتابة .

تخضع مهارات اللغة بذلك للنظام اللغوي وقواعده مجسِدةً الاستخدام اللغوي الفعلي وتأسيسا على هذا يحظى تعليم النحو بأهمية بالغة في تعليم اللغة العربية،فإذا كان تعليم اللغة يهدف إلى تمكين المتعلم من أدوات التواصل والمعرفة عن طريق تزويده بالمهارات اللغوية الأساسية كالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والتعبير،فإن النحو هو الضابط الذي يخضع له اكتساب المهارات السابقة،وكما هو معلوم أن أحد أهم الخصائص التي تمتع بها اللغة العربية أنها لغة يجب أن تفهم قبل أن تقرأ،فمن لا يدرك قواعدها ولا يفهم إعرابها يصعب عليه أن يقرأ أو يتكلم بشكل صحيح وسليم،وقد أشار ابن خلدون إلى أهمية النحو عندما قدمه على مستويات اللسان العربي (اللغة و والبيان والأدب) « إذ به

[1] . سيتم توضيح هذه المفاهيم في الفصل الأول من هذا البحث .

تتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر»[1] إضافة إلى هذا يربي النحو لدى متعلميه مهارات التفكير كالقدرة على التعليل والاستنباط ودقة الملاحظة والموازنة ودقة التفكير والقياس .

والجدير بالطرح ونحن بصدد الكلام عن أهمية النحو أن نشير إلى حقيقة مفادها أن تعليم النحو لا يفي بكل متطلبات تعليم اللغة إذ لابد من الجمع بين قدرات نحوية وأخرى عملية تعين على التواصل الناجح، وسنتطرق في بحثنا هذا إلى إمكانية اكتساب الكفاءة التبليغية من خلال انتقاء المضامين النحوية على أسس وظيفية كما سنتطرق إلى جوانب أخرى ستسهم في تحقيق النجاعة التبليغية الذي هو مطلب ينشده أي تعليم للغة .

ولا يغيب عنا في هذا المقام الإشارة إلى الواقع الذي يشهده تعليم النحو في الأقطار العربية،فهناك شكوى من صعوبته وكثرة قواعده وشواذها تجسدت في العثرات التي يلاقيها المتعلمون في سبيل إتقانه وتقويم ألسنتهم عليه،وتجلى ذلك أيضا في كتاباتهم وقراءاتهم وأحاديثهم في مواقف التواصل المختلفة فعلى الرغم من امتلاك الطلبة لقواعد اللغة إلا أنهم يفتقدون إلى القدرة على توظيفها .

ويشهد تعليم اللغة العربية عموما تراجعا ملحوظا مما عمق الفجوة الواسعة بين الفهم النظري والتطبيق العملي،ففصلت اللغة العربية عن مظاهر الحياة اليومية وانحصر استعمالها في المؤسسات التعليمية والإعلامية استعمالا يزاحمها فيه خليط من اللهجات

[1] . ابن خلدون ، المقدمة ، دار الفكر ، لبنان ، 2002 م ، ص 565 .

واللغة الأجنبية،وأضحى تعلم اللغة استظهارا لمعلومات لغوية أو حفظ لقواعد جافة بعيدة عن التوظيف والاستعمال مما حدا بالقائمين على التعليم إلى الدعوة إلى تسييره تارة وإصلاحه تارة أخرى .

والواقع أن مشكلات تعليم النحو هي واحدة من مجموع مشاكل تعليم اللغة،إذ نرصد إضافة إلى هذا صعوبات على مستوى تعليم الكتابة والإملاء والتعبير،وصعوبات في جانبها الشفوي،إضافة إلى التحديات الاجتماعية اللسانية المتعلقة بالتعدد اللغوي والازدواجية والثنائية ومزاحمة اللغة الأجنبية لها،ولئن كان هناك تفاوت بين المهتمين في تعداد العوائق والأسباب ومواطن الضعف،فإن ثمة إجماعا على أن تجاوز الصعوبات يكون بالنظر إلى كل مكونات العملية التعليمية من طرق ومحتويات ومناهج ووسائل وأهداف وعمليات تقويم ،فتعالج الصعوبات باعتبار التعليمية كل متكامل من العناصر،وعندما نتكلم عن صعوبات تعليم النحو لا ينبغي أن نحمل عنصر دون آخر تبعات تلك الصعوبات فهناك عقبات تعود لعقم الطريقة المتبعة وهناك صعوبات تعود للمحتويات المختارة و سنشير إلى تلك العوائق والأسباب،ونقترح تدريسها وفق المنحى الوظيفي كما سيتوضح في فصول هذا البحث .

الفصل الأول : نحو اللغة

المفاهيم والمصطلحات

1. دواعي نشأة النحو .

2. مفهوم النحو في الدراسات العربية .

3. مفهوم النحو في الدراسات الغربية .

4. أنواع المعرفة النحوية .

5. أصناف القواعد النحوية .

6. مفهوم النحو الوظيفي .

ينشد هذا الفصل تحديد المصطلحات الأساسية التي تشكل موضوع البحث سعيا إلى الإحاطة بالجهاز المفاهيمي للنحو الوظيفي التي من شأنها أن تكون إطارًا مرجعياً للولوج إلى القضايا التعليمية المتعلقة بالنحو واللغة عموما،وتحقيقا للهدف المشار إليه تطرقنا إلى دواعي نشأة النحو التي هي في أساسها دواعي تعليمية ثم عرضنا لمفهوم النحو في الدراسات العربية والدراسات الغربية وتداخله مع مصطلحات أخرى(العربية،الإعراب التركيب) كما أشرنا إلى أنواع المعرفة النحوية وأصناف القواعد النحوية،كما كان ضروريا الإشارة إلى مفهوم النحو الوظيفي الذي ينبني عليه موضوع البحث .

1. دواعي نشأة علم النحو :

كان العرب شديدي العناية بلغتهم وأحرص ما يكونون على الإعراب السليم ولما جاء الإسلام واتسعت فتوحاته ونشرت رايته،أخذ المسلمون على عاتقهم نشر الدين خارج الجزيرة،استتبع ذلك نشر اللغة وتعليمها،فكان نتيجة هذا الاختلاط أن تسربت إليها كلمات وتغيرت أبنية وتفشى فيها اللحن،فاشتدت الحاجة إلى وضع علم يضبط الكلام ويحد من ظاهرة اللحن،وقد أورد ابن خلدون في مقدمته دواعي وضع النحو فقال« وخشي أهل العلوم منهم أن تفسد تلك الملكة رأسا ويطول العهد بها،فينغلق القرآن والحديث على المفهوم فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين تلك الملكة مطردة [...]مثل أن الفاعل مرفوع والمفعول منصوب والمبتدأ مرفوع،ثم رأوا تغير الدلالة بتغير حركات هذا الكلمات فاصطلحوا على تسميته إعرابا وتسمية الموجب لذلك التغيير عاملا،وصارت كلها

اصطلاحات خاصة بهم،فقيدوها بالكتاب وجعلوها صناعة مخصوصة واصطلحوا على تسميتها بعلم النحو»[1] .

و أشار تمام حسان إلى عوامل كانت وراء تأسيس علم النحو إضافة إلى العامل الديني المتمثل في حرصهم على القرآن،هناك عامل قومي يتلخص في إنشاء ثقافة قومية يكون القرآن فيها محور الجهد الثقافي العربي،أما العامل السياسي فقد تمثل في رغبة الموالي في التأسيس لعلم النحو خدمة للغة القرآن من جهة ثم إنصافا لبني جلدتهم بالمشاركة في الحياة العامة [2].

ويتبين من هذا أن النحو العربي نشأ لعلة تعليمية بحتة قبل أن ينضج ليؤسس نظرية علمية،ولم يكن بأصل وضعه ليحفظ أصولا وقواعد وإنما ليهدي إلى المفاهيم السليمة من العبارات،ويعين القارئ أوالسامع على حل الرموز الكتابية أوالصوتية إلى معان ودلالات[3].

2. مفهوم النحو في الدراسات العربية :

إذا تصفحنا كتب النحو واللغة لنراجع ما ورد عن النحاة من تعريفات لعلم النحو لوجدنا تباينا واضحا وتفاوتا كبيرا بين التصورات،التي تتأرجح بين الاتساع والتضييق،اتساع يشمل جوانب عديدة في الظاهرة اللغوية وتضييق يغفل مباحث مهمة .

[1] . ابن خلدون ، المقدمة ، ص 566 .

[2] . ينظر تمام حسان ، الأصول ،عالم الكتب ، القاهرة ، 2004 م ، ص 24 – 28 .

[3] . ينظر حسين سليمان قورة ، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي ، ط 1، دار المعارف ، 1981م ، ص 268 .

وكان لهذا الاختلاف في تحديد حدود العلم أثره الواضح على الجانب التعليمي ذاك ما نوضحه في مباحث هذا الفصل ، ونعرض فيما يلي أهم تلك الآراء والتصورات .

1.2 . مفهوم النحو لـغة :

ورد في كتاب العين للفراهيدي « النحو القصد نحو الشيء نحوت نحوه أي قصدت قصده ، وبلغنا أنّ أبا الأسود قد وضع وجوه العربية ، فقال للناس : انح نحو هذا فسمي نحوًا ويُجمع على الأنحاء »[1].

وورد في لسان العرب لابن منظور « النحو القصد و الطريق يكون ظرفًا و يكون اسما نحا ينحوه وينحاه نحوًا وانتحاه و نحو العربية منه .... وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحوا كقولك : قصدت قصدًا ثم نُص به انتحاء هذا القبيل من العلم »[2]،و جاء في معجم مقاييس اللغة « نحو النون والحاء والواو كلمة تدل على قصد ونحوت نحوه لذلك سمي نحو الكلام لأنه يقصد أصول الكلام،فيتكلم على حسب ما كان العرب تتكلم به »[3] وفي المعجم الوسيط « النحو القصد يقال : نحوت نحوه ، قصدت قصده [4]».

[1] . الخليل بن أحمد الفراهيدي ، معجم العين ، تحقيق عبد الحميد هنداوي ، ط1 ،دار الكتب العلمية ، بيروت – لبنان ج 4 ، ص 201 .

[2] .جمال الدين ابن منظور ، لسان العرب،تحقيق محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي ،ط3، دار إحياء الكتب العربية، لبنان،ج14، ص76.

[3] .أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغة ، ط1،دار إحياء التراث العربي ، لبنان ، ص980 .

[4] .مجمع اللغة العربية بمصر،المعجم الوسيط، ط4، مكتبة الشروق الدولية، مصر،2004م، ص 908 .

2.2. مفهوم النحو اصطلاحًا :

يمكن أن نستدل على سبب تسمية النحو من خلال الروايات المتواترة في نشأة النحو التي تشير إلى أن علياً بن أبي طالب رضي الله عنه عندما عرض على أبي الأسود ما استنبطه من أسس هذا العلم وقال له« انح هذا النحو أي اقصدوه والنحو القصد فسمي لذلك نحوا » [1] .

وقيل أن أبّا الأسود لما عرض على الإمام ما وضعه فأقره بقوله « ما أحسن هذا النحو الذي قد نحوت » فآثر العلماء تسمية هذا العلم باسم النحو استبقاء لكلمة الإمام التي كان يراد بها أحد معاني النحو اللغوية [2].

شاعت هذه التسمية زمن عبد الله بن أبي اسحق وتداخلت مع تسميات أخرى كالعربية والإعراب،و ترددت في أسماء الكتب النحوية كالأصول لابن السراج والإيضاح في علل النحو والاقتراح للسيوطي وغيرهم وفيما يلي عرض لتلك التعريفات :

عرّف ابن عصفور النحو تعريفا عاما حيث شمل كل قوانين تأليف الكلام المستنبطة من كلام العرب فقال«النحو علم مستخرج بالمقاييس من كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي ائتلف منها فيحتاج من أجل ذلك إلى تبيين حقيقة الكلام وتبيين أجزائه وتبيين أحكامها » [3] .

[1] . الزجاجي ، الإيضاح في علل النحو ، تحقيق مازن المبارك ، ط 3 ، دار النفائس ، 1979 م ، ص 89 .

[2] . ينظر محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة ، ط 3، دار المعارف ، القاهرة ، مصر،2005 م،ص33 .

[3] . ابن عصفور،المقرب ، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود ، ط1 ، دار الكتب العلمية ، لبنان ، 1998 م، ص 67 .

وقال ابن سراج في الأصول« النحو علم استخرجه المتقدمون من استقراء كلام العرب»[1].

ومما ورد في تعريف النحو ما قاله الشريف الجرجاني«النحو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب من الإعراب والبناء وغيرهما،وقيل النحو علم يُعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال،وقيل علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده »[2] .

وينقل السيوطي عن صاحب المستوفي (أبو السعد بن الحكم الفرخان) «النحو صناعة علمية ينظر لها أصحابها في ألفاظ العرب من جهة ما يتألف بحسب استعمالهم لتعرف النسبة بين صيغة النظم وصورة المعنى فيتوصل بأحدهما إلى الأخرى » [3] .

قدمت التعريفات السابقة تصورا للنحو ووظيفته،فالنحو صناعة علمية تختص بدراسة قوانين التركيب أو النظم العربية ووظائف مكوناتها والصلة بين النمط التركيبي ومدلوله كل ذلك في إطار ما تواضع عليه العرب في استعمال لغتهم،وفي تحديد غاية النحو بأنها " معرفة النسبة بين صيغة النظم وصورة المعنى" كما ورد في تعريف السيوطي،تشير إلى فهم لوظيفة النحو أعمق من مجرد كونه قواعد لضبط حركات الإعراب كما سنرى في تعريفات نوردها في سياقها،واختياره هذين المصطلحين(صيغة النظم وصورة المعنى) بالذات للتعبير عن الجملة ومعناها دليل على دقة الحس النحوي لدى صاحب التعريف

[1] . أبو بكر ابن سراج البغدادي ، الأصول في النحو ، تحقيق عبد الحسين الفتلي ، ط 3 ، مؤسسة الرسالة ، 1996 ج1، ص 35 .

[2] . علي بن محمد الشريف الجرجاني ، معجم التعريفات ، تحقيق محمد صديق منشاوي ، دار الفضيلة ، ص 202 .

[3] . السيوطي ، الاقتراح في علم أصول النحو ، تحقيق محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية ،2006،ص21.

وأنه قد مسّ قضية مهمة انصبت عليها اهتمامات النحاة المحدثين خاصة لدى التحويليين.

ومن التعريفات التي تعكس عمق النظر في وضع الحدود قول ابن جني « هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره،كالجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك،ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم ، وإن شذ بعضهم عنها رد بها إليها » [1].

ويستخلص من قول ابن جني أن النحو محاكاة وتقليد للأساليب العربية لضبط اللسان من الانحراف اللغوي وبالتالي يساعد المتكلم للحاق بالعرب الأقحاح في الفصاحة،فتعبير (انتحاء سمت كلام العرب) يعني إتباع المتكلم والتزامه قوانين كلام العرب حين يتحدث أو يكتب باللغة العربية ، والنحو بناء على هذا هو العملية التطبيقية لما اكتسبه المتكلم. وقوله " وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها " يحدد الوظيفة المعيارية للنحو، وقوله " ليلحق من ليس من أهل العربية"إشارة إلى الاستخدام الوظيفي للنحو فهو وسيلة للتعبير الصحيح والنطق السليم،وجاء تصور ابن جني للنحو جامعا لمختلف مباحث النحو العربي التي تشمل الجوانب التركيبية والصرفية،يعلق نهاد الموسى على قول ابن جني فيقول« في حد ابن جني عمق تجاوز مطلب التحويليين ليصل إلى غاية الوظيفيين فليس النحو عنده مقتصرا على الخط الأفقي السطحي للتركيب بل ينتظم مستويات الإعراب والتركيب والبنية

[1] . ابن جني ، الخصائص ، تحقيق محمد علي النجار ، دار الكتب المصرية ، القاهرة ، ج 1 ، ص 34 .

مستهدفا المطلب الشمولي في نظرية النحو عند التحويليين ذلك أن وصف سليقة المتكلم بلغة ما الشرط المتوحد ليحلق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها،بل لعل تعريف ابن جني جمع إلى جانب الدلالة على مضمون تعريف التحويليين طموحاً وظيفياً»[1] .

وقد تبع أبو علي الفارسي ابن جني عندما ضم إلى النحو الصرف كما جاء في العمدة « النحو علم بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب وهو ينقسم إلى قسمين أحدهما تغيير يلحق أواخر الكلم وتغيير يلحق ذوات الكلم نفسها »[2] .

وذهب أبو حيان الأندلسي نفس المذهب في الجمع بين العلمين فقال في تعريفه للنحو « معرفة الأحكام التي للكلم العربية من جهة إفرادها ومن جهة تركيبها »[3] أي أنه يبحث في بنية الكلمة المفردة وعلاقات الكلمات في الجمل،ويحذو الرضي الإستراباذي في شرح الشافية الحذو نفسه فهو يعد التصريف قسما من النحو لا قسيم لهـــا[4].

وممن ربط النحو بعلم المعاني وأراد الجمع بين النحو وقواعده وأصوله وبين نظم الكلام وحسن تأليفه الإمام عبد القاهر الجرجاني الذي قال « واعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو وتعمل على قوانينه وأصوله ...» [5].

---

[1] . نهاد الموسى ، نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث،دار البشير،الأردن،1987 م ،ص 54 .

[2] . عبد القاهر الجرجاني،العمدة في التصريف ، تحقيق البدراوي زهران ، دار المعارف ، القاهرة ، 1987م ، ص 08 .

[3] . أبو حيان الأندلسي ، تفسير البحر المحيط ، تحقيق أحمد عبد الموجود وعلي محمد عوض ، ط 1 ، دار الكتب العلمية ، لبنان ، 1993 م ، ص 106 .

[4] . ينظر رضي الدين الإستراباذي ، شرح شافية بن الحاجب ، تحقيق محمد نور الحسن ، دار الكتب العلمية ، لبنان 1982 م ، ص 06 .

[5] . عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز ، دار المعرفة ، ط 3 ، لبنان ، 2001 م ، ص 70 .

وفي نهاية القرن السابع الهجري يفصل أبو يعقوب السكاكي النحو عن علم المعاني واعتبر النحو دراسة المفردة في التركيب وأما علما المعاني والبيان فهما تتمة لعلم النحو ويعتبر الأصوات والصرف والتصريف مباحث منفصلة عن النحو،جاء في تعريفه للنحو" واعلم أنّ النحو أن تنحو معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقا بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب وقوانينه مبنية عليها ليحترز بها عن الخطأ في التركيب حيث تلك الكيفية "[1] .

ويقصد بعلم المعاني « تتبع خواص تركيب الكلام في الإفادة وما يتصل بها من الاستحسان وغيره ليحترز بالوقوف عليها من الخطأ في تطبيق الكلام على ما يقتضيه الحال ذكره »[2] .

ويقصد بخواص تركيب الكلام الإحاطة بمطلب النحو في تصريف أبوابه،وهذا هو توخي المعاني النحوية في مفهوم النظم عند الجرجاني .

وورد في المعاجم الحديثة أن النحو هو العلم الذي يبحث في كيفية التراكيب كما هو الحال في معجم علوم العربية« هو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرها كالتثنية،والجمع والتصغير والإضافة،وقيل هو علم يعرف به أحوال

[1] . السكاكي ، مفتاح العلوم ، تحقيق عبد الحميد هنداوي ، دار الكتب العلمية ، ط 2 ، لبنان ، ص 125 .

[2] . نفس المرجع ، ص247 .

الكلم أو هو علم بأصول يعرف به صحة الكلام وفساده ليلحق من ليس من أهل اللغة بأهلها في النطق وليرد إليها إذا لحن كتابة أو نطقًا »[1].

وحملا على ما سبق يعتبر النحو علما يسعى إلى القوانين التي تعرف بها أصول الصحة في الكلام العربي ويُعنى وفقا لذلك بالظواهر اللغوية في جانبها الصرفي والتركيبي التي تنتظم من أوضاع الكلمات في الجمل العربية وفقا لأصول توصل إليها النحاة وعلى هذا تتحدد مجالات النحو بأنها :

- كيفية قيام العلاقات بين الكلمات في الجمل .
- معنى الوظائف النحوية للكلمات في الجملة ثم التعبير عنها شكليا .
- فهم أداء الكلمات ووظيفتها النحوية في الجملة .

1.2.2.مفهوم العربيـــــــة : مر مفهوم العربية بثلاث مراحل [2] :

المرحلة الأولى : مرحلة ما قبل نشأة النحو فقد ورد هذا المصطلح على لسان عمر بن الخطاب رضي الله عنه حين قال«تعلموا العربية فإنها تثبت العقل وتزيد في المروءة »[3].

المراد بالعربية في هذه النصوص لغة البادية الفصيحة التي نزل بها القرآن الكريم والتي صيغ بها الشعر العربي،أما المرحلة الثانية من مراحل ظهور مصطلح العربية فهي مرحلة عصر أبي الأسود الدؤلي فالمراد بالعربية المنسوبة لأبي الأسود هي وضع المبادئ

[1] . محمد التونجي ، معجم علوم العربية ، ط 1 ، دار الجيل ، 2003 م ، ص 463 .

[2] . ينظر عبد الله الخثران ، مراحل تطور الدرس اللغوي ، دار المعرفة الجامعية ، 1993 م ، ص 64 .

[3] . الزجاجي،الإيضاح في علل النحو ، ص 96 .

الأولية للقواعد النحوية أو النحو العربي،ومن ذلك ما قاله ابن سلام الجمحي « كان أول من أسس العربية وفتح بابها وأنهج سبيلها ووضع قياسها،أبو الأسود الدؤلي » [1].

وما قاله اللغوي البصري أبو عبيدة معمر بن المثنى « أخذ أبو الأسود عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه العربية»[2]، ولما جاءت الطبقة الثانية والثالثة من البصريين تطور مفهوم العربية فصار يشمل كل الدراسات اللغوية من نحوية وتصريفية وصوتية وما يتعلق بها ومن ذلك،ما نقله أبو نوفل المدني قال:سمعت أبي يقول لأبي عمرو بن العلاء « أخبرني عما وضعته مما سميته عربية أيدخل فيها كلام العرب كله فقال «لا» فقلت « كيف تصنع فيما خالفتك فيه العرب ، وهم حجة ؟ » قال «أعمل على الأكثر وأسمي ما خالفني لغات»[3].

شاع هذا المصطلح وأخذ به الكثير من النحاة العرب فهذا سيبويه يعقد بابا في كتابه سماه « هذا باب ما الكلم من العربية »[4]،عالج سيبويه في كتابة بنية اللغة بجميع مستوياتها الصوتية والتركيبية والصرفية والبلاغية وفي هذا المقام يقول الشاطبي "إن تكلم (يقصد سيبويه) في النحو،فقد نبه في كلامه على مقاصد العرب في أنحاء تصرفاتها في ألفاظها ومعانيها،ولم يقتصر فيه على بيان الفاعل مرفوع والمفعول منصوب،بل هو يبين

[1] . محمد بن سلام الجمحي ، طبقات فحول الشعراء ، شرحه محمد شاكر ، ج 1 ، ص 12 .

[2] .أبو سعيدالسيرافي،أخبار النحويين البصريين ، تحقيق محمد إبراهيم البنا ،ط 1 ، دار الاعتصام ، 1985 م،ص 34.

[3] . أبو بكر الزبيدي ، طبقات الزبيدي ، تحقيق أبو الفضل إبراهيم ، ط 2 ، دار المعارف ، مصر ، ص 39 .

[4] . سيبويه ، الكتاب ، تحقيق عبد السلام هارون ، ط 3 ، مكتبة الخانجي ، ج1 ، 1988 م ، ص 12 .

في كل باب ما يليق به حتى إنه احتوى على علمي المعاني والبيان ووجوه تصرفات الألفاظ والمعاني " [1].

وبذلك يمكن أن نعتبر كتاب سيبويه بما تضمنه من مباحث ممثلا لمفهوم النحو الواسع الذي أطلقوا عليه مصطلح (العربية) والذي يتناول مباحث صوتية phonétique وتركيبية Syntaxique وصرفية Morphologique ومباحث أخرى،يقول ابن خلدون معلقا على هذا التنوع « فكمل تفاريعها واستكثر من أدلتها وشواهدها ووضع فيها كتابه المشهور الذي صار إماماً لكل ما كتب فيها من بعده »[2].

وقد برر الباحث عبد الوارث مبروك سعة كتاب سيبويه وشموله بأنها ثمرة طبيعية لظروف تطلبت نشأته وهي حاجة الشعوب غير العربية إلى تعلم العربية لأهداف دينية ودنيوية[3]،إضافة إلى هذا هناك مبررات لغوية اقتضتها طبيعة العلاقات بين تلك الجوانب فاللغة كل متكامل من مستويات يخدم بعضها البعض،والعربية كأي لغة من اللغات لا يفهم نحوها وصرفها فهما صحيحا إلا بعد دراسة أصواتها،وهكذا بالنسبة لباقي المستويات.

[1] . أبو إسحاق بن محمد اللخمي الشاطبي ،الموافقات ، دار ابن عفان ، م 5 ، ص54 .

[2]. ابن خلدون ، المقدمة ، ص 566 .

[3] . ينظر عبد الوارث مبروك، في إصلاح النحو لعربي ، دار القلم،الكويت ،1985 م، ص2.

2.2.2. مفـهوم الإعـراب :

وبالنسبة لمفهوم الإعراب فقد تنوع مدلوله كما هو الحال لمفهوم العربية ويقصد به بمعناه اللغوي الإفصاح والإبانة والوضوح وتحقيق إعراب الكلام حال القراءة كما جاء في قوله عمر بن الخطاب رضي الله عنه « تعلموا إعراب القرآن كما تتعلمون حفظه»[1] وورد في الخصائص « الإعراب هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ[2]».

وجاء في الإيضاح في علل النحو« والإعراب أصله البيان يقال أعرب الرجل عن حاجته إذا أبان عنها ورجل مُعربٍ أي مبين لنفسه [3]».

وفي العصور المتأخرة بدأت التعريفات تتجه نحو تضييق حدود النحو بحصره في التغيرات التي تصيب ذوات الكلم وأواخرها وينتهي بذلك إلى قصره على أواخر الكلم،ولم يعد التركيب وقضاياه موضوع النحو بل الكلمة العربية وما يعرض لها من إعراب وبناء .

يقول الصبان في حاشيته « واصطلاح المتأخرين تخصيصه بفن الإعراب والبناء وجعله قسيم الصرف وعليه فيعرف بأنه علم يبحث فيه عن أحوال الكلم إعرابا وبناء".[4] وكان لاهتمام المتأخرين بالحركة الإعرابية أثره في اعتبار النحو كله إعراب،يقول الفاكهي

---

[1] . أبو بكر بن بشار الأنباري ، إيضاح الوقف والابتداء ، ج 1 ، ص 35 .

[2] . ابن جني ، الخصائص ، ص 35 .

[3] .الزجاجي ، الإيضاح في علل النحو ، ص 91 .

[4] . حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك،تحقيق طه عبد الرؤوف سعيد،المكتبة التوفيقية،مصر،ج 1 ص 49 .

في هذا السياق"النحو علم بأصول يعرف بها أحوال أواخر الكلمات إعرابا وبناءً»[1] ،وممن ضيق حدود النحو أبو القاسم الزجاجي إذ يقول« ثم إن النحويين لما رأوا في أواخر الأسماء والأفعال حركات تدل على المعاني وتبين عنها سموها إعرابا أي بياناً وكأن البيان بها يكون [..] وسمى النحو إعرابا والإعراب نحوا سماعا لأن الغرض طلب علم واحد » [2].

وهكذا نجد المتأخرين انشغلوا بظاهرة الإعراب باعتباره سمة بارزة في اللغة العربية فركزوا جهودهم عليها حتى غلب على ظنهم أن النحو ليس إلا قوانين الإعراب والبناء وامتد التضييق إلى المعاجم الحديثة ففي معجم العين لمحمد هويدي « النحو علم من علوم العربية تعرف به الأحوال في حال تركيبها وعلاقتها بغيرها من الكلمات فهو يبحث في ما يجب أن يكون عليه آخر الكلمة من رفع ونصب أو جر أو جزم » [3] .

وإلى نفس المعنى يذهب جورج متري عبد المسيح في معجم الخليل «علم بأصول تعرف بها الكلمات العربية من حيث ما يعرض لها في حال تركيبها من إعراب كالرفع والنصب أو بناء أي لزومها حالة واحدة »[4].

[1] . عبد الله الفاكهي، شرح كتاب الحدود في النحو ،تحقيق المتولي رمضان أحمد الدميري ،ط2،مكتبة وهبة ، مصر 1988 م ، ص51 .

[2] . الزجاجي، الإيضاح في علل النحو ،ص9 .

[3] . محمد هويدي ، المعجم المعين ، دار النون ، لبنان ، ص 347 .

[4] . جورج متري عبد المسيح ، الخليل ، معجم مصطلحات النحو العربي ، مكتبة لبنان ،1990م ، ص 449 .

وفي معجم لغة النحو العربي لأنطوان الدحداح«النحو علم يبحث أحوال أواخر الكلمات إعرابا وبناءً وعلى موقع المفردات في الجملة » [1] .

وفي تضييق حدود النحو كما هو وارد في هذه المعاجم وكتب المتأخرين إغفال لأحكام نظم الكلام وأسرار تأليف العبارة ودقائق النصوص،اعترض على ذلك إبراهيم مصطفى الذي رأى أنه تضييق لدائرة البحث اللغوي واقتصار على جزء من أجزائها دون الباقي وعُرف النحو عنده بأنه " قانون تأليف الكلمة في الكلمة والجملة مع الجملة "[2]،في إشارة إلى المفهوم الواسع لعلم النحو الذي يتعلق بقوانين التأليف والتركيب،وممن حذا حذوه في عدم الاقتصار على أواخر الكلمات مهدي مخزومي الذي يرى أن الدرس النحوي كما ينبغي أن يكون إنما يعالج موضوعين مهمين لا ينبغي أن يفرط الدارسون في واحد منهما لأنهما معا يمثلان وحدة دراسية لا تجزئة فيها،الموضوع الأول : الجملة من حيث تأليفها ونظامها أو من حيث طبيعتها ومن حيث أجزائها،من حيث ما يطرأ على أجزائها وفي أثناء التأليف من تقديم وتأخير ومن إظهار وإضمار،الموضوع الثاني : ما يعرض للجملة من معان عامة تؤديها أدوات التعبير التي تستخدم لهذا الغرض كالتوكيد و الاستفهام وأدواته إلى غير ذلك من المعاني العامة التي يعبر عنها بالأدوات والتي تمليها على المتكلمين مقتضيات الخطاب ومناسبات القول " [3].

[1] . أنطوان الدحداح ، معجم لغة النحو العربي ، ط 1 ، مكتبة لبنان ، ناشرون ، 1995 م ، ص 635 .

[2] .إبراهيم مصطفى،إحياء النحو،مطبعة لجنة التأليف والترجمة ،القاهرة، 1937، ص1 .

[3] . مهدي مخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ط 1، منشورات المكتبة العصرية ، بيروت،1964 م،ص17- 18 .

2. 2. 3. مفهوم القـــــواعد اللـــــغوية :

جاء في قاموس التعليمية " القواعد في النحو التقليدي،وصف معياري للمظاهر الاصطلاحية الصوتية والصرفية والتركيبية بين ما ينبغي قوله أو عدم قوله [1]ووردت في معجم علوم العربية " هي الضابط وهي الآمر الكلي المنطبق على جميع جزئياته"[2]، وهي تلك المجموعة من القواعد التي تحكم الكلام المنطوق والمكتوب بلغة ما وتشمل ما يسميه اللغويون العرب النحو والصرف وكان يطلق على هذه القواعد اسم الأجرومية "[3].

ومما يجدر قوله بخصوص هذا المصطلح أن المناهج التعليمية تخلط خلطا واضحا في استعماله ، فيطلق تارة على قضايا التركيب وتارة أخرى على الإعراب وتارة على قواعد اللغة كلها ، والواضح أن مصطلح (قواعد اللغة) مصطلح عام يشمل قواعد النحو والصرف والبلاغة والأصوات والكتابة،لكن مصطلح قواعد(وتذكر في الغالب دون إضافة اللغة العربية) تشمل فيما درجت على استعماله المناهج المدرسية وكتبها التركيب والصرف ويغلب عليها أيضا اهتمامها بأحوال الكلم إعرابا وبناء فبات مفهوم النحو في الكتب التعليمية شائعا بالمعنى الضيق المقتصر على أواخر الكلمات (رغم أن مصطلح القواعد شامل)،وأصبح الشغل الشاغل للمتعلمين هو كيفية إعراب الكلمات دون النظر إلى

---

[1] . Dictionnaire de didactique des langues, P467.

[2] . التونجي محمد ، معجم علوم العربية ، ص327 .

[3] . كامل المهندس ومجدي وهبه،معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب ،ط2 ، مكتبة لبنان، 1984م، ص298.

قضايا التركيب المهمة،وسنشير إلى تبعات هذا التصنيف عند الكلام عن صعوبات تعليم النحو العربي .

وما نخلص إليه في هذه المعالجة الموجزة لمفهوم النحو أن النحو ليس بعلم العربية بالمدلول الواسع الذي يقصد به كل مستويات اللغة(الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية) وفي الوقت نفسه لا يقتصر النحو على أواخر الكلمات فتُغفل قضايا أساسية،فكما هو ثابت علميا،للغة " مستوى صوتي لا يتداخل فيه صوت مع صوت إلا في ظل نظم بعينها يدرسها علم الأصوات،ومستوى بنيوي لا تتضارب فيه صيغة مع صيغة وله نظمه الدقيقة التي فصلها علم الصرف،ولها مستوى تركيبي لا تختلف فيه قاعدة مع أخرى بل تشتق جميعا لأداء وظائف الجملة كما يحددها علم النحو،ومستوى معنوي لا تتناقض فيه المعاني والدلالات وهما مجال بحث علمي المعجم والدلالة " [1].

[1] . على أبو المكارم ، التعليم والعربية ، دار غريب ، القاهرة ، 2007 م ، ص 113 – 114 .

2.2. مفهوم النحو في الدراسات الغربية :

يعد مفهوم النحو في الدراسات الغربية من المصطلحات الدقيقة التي يكتنفها الغموض في الاستعمال جاء تعريفه في قاموس التعليمية بأنه :

1. وصف تركيب وصرف اللغة الطبيعية .
2. مجموعة المعايير المفروضة والمحددة لبعض المجالات أو جزئيات الاستعمال اللساني وتلعب دور الفوارق السوسيولسانية .
3. نظام صوري يبنيه اللساني من أجل وضع آلية تسمح لمتكلم اللغة بإنتاج الجمل التي تعتبر نحوية .
4. النظام المستبطن للمتكلم المستمع للغة والذي يسمح له بإنتاج وفهم جمل لغته .
5. اتجاه التفكير في اللغة ونظرته حول نظامها الداخلي [1] .

تختلف التصورات المبنية لمفهوم النحو باختلاف الاتجاهات اللسانية وأسسها الفلسفية،**فالاتجاه المعياري** يرى النحو على أنه المعايير التي تضبط استعمال اللغة .

و **الاتجاه البنيوي** ينظر إلى النحو على أنه وصف لبنيات اللغة،أما **الاتجاه العقلي** المتمثل في النظرية التوليدية التحويلية فينظر إلى النحو باعتباره الآلية التي تصف كفاءة المتكلم ويشير مصطلح النحو في نظر تشومسكي إلى أمرين :

[1]. Dictionnaire de didactique des langues , p 253 .

- نـظام القواعد القـــائم في ذهن المتكلم المستمـــــع .

- النظريـــة التي يبنيها اللساني من حيث هي فـــــرضية تتعلق بنحو المتكلم المستمع ويشمل النحو في نظره ثلاثة مكونات:المكون التركيبي والمكون الدلالي والمكون الفونولوجـي .

وبالنسبة **للاتجاه الوظيفي** لم يهتم أنصاره بمجموعة العلاقات الرياضية المفسرة لطريقة عمل جهاز اللغة كما هو الحال عند تشومسكي،بل انصب اهتمامهم على وظيفة اللغة في البيئة المحددة أي بكيفية أداء اللغة للمعاني وربط التركيب بالظروف والملابسات التي ينجز فيها الخطابُ ربطاً وثيقاً .

ومن المصطلحات المتداخلة مع مفهوم النحو مصطلح التركيب (Syntaxe) وهو «مأخوذ من اللفظ اللاتيني (syntaxis) الذي يعني النظام و ترتيب وضع الكلمات ، ومن الإغريقية (Suntaxis) المكون من مقطعين (Sun) بمعنى (مع) (Taxis) بمعنى نظام وترتيب ووضع،وهو يُعنى بتنظيم الكلمات أو المركبات داخل الملفوظ ودراستـــــــها »[1].

ورد في قاموس اللسانيات لجون دبوا« يطلق التركيب على ذلك القسم من النحو الذي يصف القواعد التي بها تأتلف الوحدات الدالة لتكوين جملة» [2].

[1] . Frank Neveu , dictionnaire des sciences du language , Armand colin , paris , 201 , p 341.
[2] . Jean Dubois , dictionnaire de la linguistique , librairie Larousse, Paris , 1973 , p 468 .

أما أندري مارتيني فيرى«أنه يصعب تحديد موضوع علم التركيب ولكن المتفق عليه بين اللسانيين المعاصرين على اختلاف مشاربهم هو أنه يتناول بالدراسة الطريقة التي بها تتألف الوحدات الدالة في السلسلة الكلامية لتشكل الملفوظات » [1].

وورد في قاموس التداولية « أنه العلم الذي يدرس تأليف الكلمات داخل الجملة بحيث يعنى بترتيب الكلمات وبظاهرة التغيرات التي تفرضها الكلمات بعضها على بعض ، كما يدرس وظائف الكلمات داخل الجملة » [2].

وبناءا على ما سبق يشير مفهوم التركيب إلى معنى التأليف بين العناصر اللغوية وترتيب المكونات وعلاقاتها الوظيفية الشاملة وبذلك هو جزء من النحو الذي يعد نظرية عامة تشمل ظواهر تركيبية وأخرى صرفية .

3. أنواع المعرفة النحوية :

يحسن بنا قبل الولوج إلى المسائل المتعلقة بالتعليم عرض أنواع المعرفة النحوية من ضمنية وصريحة وعلمية وتعليمية،لما لها من صلة بموضوع بحثنا(تعليم النحو الوظيفي) إذ لابد من تسليط الضوء على طبيعة المعارف النحوية وأنواعها .

[1] . Martinet André, syntaxe général ,Armand Colin , Paris , 1985, p 13 .
[2] . Longhi Julien et Georges Sarfati , Dictionnaire de pragmatique , Armand colin , 2011 , p63 .

1.3.المعرفة النحوية الضمنية :

من الواضح أن اكتساب الإنسان للغة ما،يعني اكتسابه لقواعدها في وجهها الاستعمالي،فهو يحسن هذا الاستعمال ويجيده ولا يخطئ فيه لكن لا يعرف القواعد الصرفية والنحوية ولا يصوغ تفكيره اللغوي بمقولات متعارف عليها من دارسي اللغة، ويُفهم من المعرفة الضمنية في قاموس التعليمية « أن الدرس يبنى وفق مضمون نحوي مرسومة أهدافه يُراد من خلاله إرساء قواعد نحوية،وتعتبر فيه – من الناحية البيداغوجية واللغوية والنفسية – الشروح اللغوية و الشروحات النحوية عديمة الفائدة في تعليم النحو»[1].

فالقواعد الضمنية تعني مجموعة القواعد والأسس التي يُبنى عليها الاستعمال اللغوي للأفراد وهي في أساسها مكتسبة ومتضمنة في ذهن كل متحدث للغة معينة ولا يمكن لأي متحدث بالتالي أن يكون قد اكتسب ملكة التحدث في لغة من لغات العالم إلا إذا استبطن قواعدها الضمنية وحولها إلى جزء منه لا يتجزأ على اعتبار أن لغة الإنسان جزء من هويته ومن نظرته إلى الوجود [2].

وفي التراث العربي نجد ما يشير إلى هذا التفريق بين ما هو ضمني وما هو صريح Explicite -Implicite في مثل ما أو ما إليه عبد القاهر الجرجاني في دلائله « لو كان النظم يكون في معاني النحو لكان البدوي الذي لم يسمع بالنحو قط ولم يعرف المبتدأ

[1]. Dictionnaire de didactique des langues , p 255 .

[2] . أنطوان صياح ، دراسات في اللغة العربية الفصحى ، وفي طرق تعليمها ، دار الفكر اللبناني ، بيروت ص 111.

أو الخبر شيئا مما يذكرونه لا يتأتى له نظم الكلام ، وإنا لنراه يأتي في كلامه بنظم لا يحسنه المتقدم في علم النحو » [1]،ومضمون قول عبد القاهر الجرجاني أن البدوي اكتسب نحوا ضمنيا ويحسن نظما دون أن يعرف من مسائل النحو شيئا،وهذا ما أشار إليه ابن خلدون في مقدمته مما يبرز عمق النظر في قوله«كذلك نجد من يحسن هذه الملكة ويجيد الفنين من المنظور والمنثور وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول ولا المرفوع من المجرور ولا شيئا من قوانين صناعة العربية فمن هذا يعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية وأنها مستغنية عنها بالجملة »[2] .

ذلك ما تفطن إليه علماء العرب القدامى في التفريق بين العلم النظري الذي هو (صناعة العربية) والممارسة العملية أو الاكتساب الذي يدعى عند العرب السليقة،ويقدم ابن خلدون تمثيلا عمليا بمن يجيد علم الخياطة ولا يمارسها عملا أو بمن يجيد علم النجارة ولا يَقْدم على ممارستها وإذا سألته عنها شرحها لك خطوة خطوة ولو طالبته بتنفيذ ما شرح أو بشيء منه لم يحكمه،إنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما ولا يحكمها عملا « وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل » [3].

[1] . الجرجاني،دلائل الإعجاز،ص 268 .

[2] . ابن خلدون،المقدمة،ص 580 .

[3] . نفس المرجع، ص 580 .

ويدعم ابن خلدون رأيه هذا بتمثيل آخر أقرب إلى واقع القضية وهي العلاقة بين النحو والملكة اللسانية بقوله «وكذلك تجد كثيرا من جهابذة النحاة،والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين،إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودّته أو شكوى ظلامه أو قصد من قصوده،أخطأ فيها الصواب وأكثر من اللحن ولم يُجدِ تأليفَ الكلام لذلك،والعبارة عن المقصود فيه على أساليب اللسان العربي،وكذا نجد كثيرا ممن يحسن هذه الملكة ويجيد الفنين من المنظوم والمنثور،وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول[...] ولا شيئا من قوانين صناعة العربية[1]» .

وفيما يتعلق بكيفية اكتساب هذه المعرفة من المعروف أنها تتم بطريقة عفوية من خلال استعمال اللغة اليومي أثناء أداء المهارات أداءً طبيعيا كالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة،ومن خلال التكرار المكثف للبنى النحوية يقول هنري بيس « وهي التي تتأتى عن الممارسة المستديمة للغة من خلال النشاط التواصلي (الكلام) دون أدنى تأمل أو جهد واعٍ » [2].

فالممارسة والاستعمال هما مصدرا هذا النوع من المعرفة ، فحينما يستعمل المتعلم في حديثه الفعل الماضي والفاعل والحال للتعبير عن أحوال معينة هو يستعمل هذه المعاني النحوية دون أن يحسن التمييز فيما بينها أو معرفة حدودها حينما ترد،كما وضح ذلك

[1] . ابن خلدون، المقدمة ، ص 580.

[2]. Besse , H . Porquier R. Grammaires et didactique des langues، Hatier Didier, 1991 , p 98.

تمام حسان بقوله « وكان الطفل يكتسب هذا النمو الحدسي بواسطة المخالطة والممارسة دون أن يعلم للكلم أقساما ولا للعلاقات أبوابا ولا للجمل أنواعا »[1].

2.3 . المعرفة الـــــــواعية الصريحة :

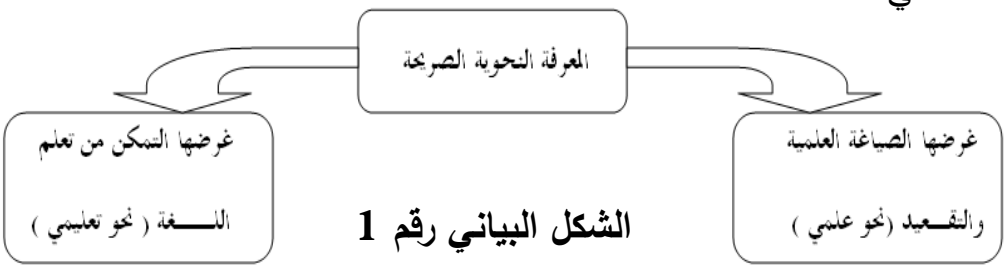
يقول تمام حسان في تفريقه بين المعرفتين « والواقع أن النحو نوعان نحو يَقَرُ في نفس المتكلم بواسطة الحدس فلا يرى له المتكلم أبوبا ولا أقساما وإنما ينشئ كلامه بحسبه ونوع يستخرج من المسموع من الكلام فينشأ أقساما للكلام وأبوابا للعلاقات وأنواعا للجمل ثم يكون موضوعا للتلقين والتعلم » [2]،وفي هذا إشارة إلى المعرفة النحوية التي جزء منها النظرية العلمية الصورية التي تشمل مجموعة القوانين والمقاييس المستنبطة من كلام العرب بحيث يتم وصفها وتصنيفها وهو حال المتخصصين في النحو بغرض الصياغة العلمية الصورية ذلك ما يدعى بالنحو العلمي،أما النحو الموجه للتلقين وضبط الأداء فهو النحو التعليمي كما سنرى في فصل لاحق .

يأتي مفهوم القواعد العلمية ليعين ويسجل هذه القواعد الضمنية في مقولات خاصة بكل لغة من لغات العالم فينقلها من حيز الاستبطان الضمني الفردي إلى حيز العلم العام المشترك بين المتحدث بلغة معينة وبين كل من يتحدث بهذه اللغة أو من تعلم قواعدها فالمفهومان هما إذن وجهان لحقيقة واحدة الأول مكتنز في ذهن كل متحدث والثاني مدون في بطون المراجع والكتب ومدروس في فكر اللغويين والدارسين من أصحاب هذا

[1] . تمام حسان ، مفاهيم ومواقف في اللغة والقرآن ، ط 1 ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2010 م ، ص 59 .

[2] . نفس المرجع ، ص58 .

التخصص أو لطلاب العلم،ويمكن أن نمثل لهذين النوعين التابعين للمعرفة الواعية بالمخطط التالي :



الشكل البياني رقم 1

واستنادا إلى التفريق السابق بين المعرفتين يظهر الفرق جليا بين اكتساب اللغة (الذي يسميه العرب قديما السليقة) وتعلم القواعد (الصناعة النحوية)،فكما رأينا سابقا الاكتساب يكون بالممارسة والمخالطة والاستعمال سواء كان في إطار مجتمع فصيح أو في إطار دروس استعمال اللغة كالمطالعة الجهرية والمحفوظات والإنشاء والحوار،أما التعلم فيتم بدروس موجهة تعتمد على استقراء الشواهد واستنباط القاعدة وعلى كيفية تأملية واعية في الغالب .

إن تحديد المعرفة النحوية يسوقنا إلى السؤال عن جدوى التفريق بين النحو الضمني والنحو الصريح وجواب ذلك«أن المتعلم الذي اكتسب ضمنيا قواعده يستطيع أن يمارس مهارة القراءة والتحدث والكتابة أو كل مكتسب لقدرة من القدرات العملية الإجرائية غير مفتقر أبدا إلى معرفة القوانين المحررة التي تضبط بكيفية نظرية هذه القدرات»[1] .

[1] . عبد الرحمن الحاج صالح ، الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية (بحوث ودراسات في اللسانيات العربية) موفم للنشر ، الجزائر 2007 م ، ج 1 ، ص 186 .

وعمل المعلم يكمن في ربط المفهوم اللغوي بالظاهرة الممثلة (المستبطنة) Intériorisé في ذهن المتعلم وأن يشركه في استخلاص القاعدة وتكثيف التمارين البنيوية بحيث يستخدم القاعدة في مواقف تواصلية مختلفة لكن ما ينبغي أن نلفت إليه في هذا السياق أن تمكن المتعلم من ممارسة اللغة قبل امتلاك القواعد لا يعني البتة أنه بإمكانه التخلي عنها في تأليف العبارات وصحتها وتناسبها مما يدفعنا إلى القول أن تعلم القواعد خطوة لابد منها ومرحلة ضرورية لإدراك العلاقات والوظائف والقوانين بالقدر الذي يعين على ترسيخ الملكة وتقويتها،كما أكد ذلك هنري بيس عندما قال« أن التعلم الواضح والواعي والشكلي يثبت ويقوي الاكتساب» [1] .

إضافة إلى هذا يعين التعلم الصريح للقواعد على النقد والتوجيه والتصويب« ورد المتكلم إلى صحة الاستعمال »[2] وفي هذا الصدد يشير هنري بيس إلى أن« ما هو متعلم لا يمكن أن يعتبر كالمكتسب فلا يتحكم بسهولة وعفوية وبصورة طبيعية في اللغة إنما يقوم بمراقبة ومتابعة التطابق بين ما هو مكتسب وما هو متعلم »[3] .

4. أصناف القواعد النحوية :

يتضح مما سبق ذكره أن المعارف النحوية تشير إلى تصنيف يتعلق بالقوانين العامة التجريدية والصورية وأخرى تجنح إلى كيفية تطبيق تلك القوانين لأهداف تربوية تعليمية

[1] . Grammaires et didactique des langues . p 80 .

[2] . تمام حسان ، مفاهيم ومواقف في اللغة والقرآن ، ص 58 .

[3]. Grammaires et didactique des langues. . p 76 .

والحال هذه تصنف القواعد النحوية إلى قواعد نحوية علمية وقواعد نحوية تعليمية يندرج ضمن النوع الأخير،القواعد النحوية المتعلمة والقواعد النحوية المعلمة [1] .

1.4. القواعد النحوية العلمية :

تقوم القواعد النحو العلمية كما هو واضح من اسمها على أساليب علمية في البحث تعتمد على التجريد في الصياغة ، ويعتمد في ذلك النحاة على لغة صورية رمزية ويقوم على نظرية تنشد الدقة في الوصف اللغوي وتتخذ لتحقيق ذلك المناهج المختلفة من وصف وتفسير .

ومن الكتب التي تضمنت في ثناياها تجربة ناضجة جسدت التفكير العلمي كتاب (الكتاب)لسيبويه من الجوانب الصوتية والصرفية والنحوية والبلاغية،ومثله كتاب الإيضاح في علل النحو للزجاجي و لمع الأدلة لابن الأنباري والخصائص لابن جني والرد على النحاة لابن مضاء و الأشباه والنظائر للسيوطي،باعتبارها نماذج لهذا النوع من المعرفة النحوية .

تستدعي علمية النحو ضوابط أساسية للحكم عليها وفي هذا يرى تمام حسان أن خصائص العلم مضبوطة بأربعة :

أولها : الموضوعية التي تتحقق بالاستقراء الناقص ثم ضبط نتائجه .

[1] . وهناك تميز آخر بين القواعد البيداغوجية والقواعد التعليمية .

ثانيها : الشمول بالاتكاء على مبدأ الحتمية في التعميم ثم تجريد الثوابت على شكل قوانين وقواعد تنتج المتغيرات .

ثالثهما : التماسك بأن يكون بين عناصر الموضوع المدروس ترابط عضوي يتمثل بعدم التناقض و لا تطعن نتيجة بنتيجة أخرى وبالتصنيف للسيطرة على مفردات العلم .

رابعهما : الاقتصاد بأن يستغني بالأصناف عن مفردات وبأن تقتصد على القاعدة كل الجزئيات التي تنطبق عليها[1]، .

ويميز تمام حسان بين العلوم التي من قبيل المعارف والتي من قبيل الصناعات وأشار إلى أنّ النحو من قبيل الصناعات العلمية التي تحتاج إلى كثرة التمرن والدربة حتى يتم اكتسابه وهذا ما أكده السيوطي في الاقتراح عن صاحب المستوفى«النحو صناعة علمية ينظر لها أصحابها في ألفاظ كلام العرب من جهة ما يتألف بحسب استعمالهم[2]» .

فالنحو العربي في جانبه العلمي الوصفي هو" النظام الذي استخرجه النحاة من المسموع من كلام العرب وهو يعد هيكلا نظريا تتشابك فيه العلاقات النحوية "[3] وشهد تنوعا في المدارس والاتجاهات،مثلما نجد النحو في الدراسات الغربية أيضا عرف التعدد في الاتجاهات كالنحوي البنوي والنحو التوليدي والتحويلي والنحو الوظيفي.

[1] . ينظر تمام حسان ، الأصول ، ص 16- 19 .

[2] . السيوطي،الاقتراح في علم أصول النحو ، ص 20 .

[3] . ينظر تمام حسان،مفاهيم ومواقف في اللغة والقرآن ، ص 54 .

2.4. القواعد النحوية التعليمية : إن النحو التعليمي هو سلسلة مترابطة من المضامين النحوية المنتقاة من مدونة القوانين النحوية التي توصل إليها اللسانيون تلبي في ترتيبها هدفين أساسين هما : رغبات وأغراض المتعلمين من جهة ثم التلاؤم وقوانين الاستعمال والتداول الفعليين [1] .

وهو بذلك يركز على ما يحتاجه الدارس طبقا لأهداف التعليم والظروف العملية التعليمية إنه يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية وليس مجرد تلخيص للنحو العلمي إنه إذن يسعى إلى تحسين كفاءة المتعلم اللغوية وأدائه اللغوي .

إن فكرة النحو التعليمي قديمة في اللغات وفي اللغة العربية نجد أول إشارة إليها في رسالة خلف الأحمر البصري التي أسماها مقدمة في النحو وقال فيها « ولما رأيت النحويين وأصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التطويل وكثرة العلل وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلم المتبلغ في النحو من المختصر والطرق العربية [..]أمعنت النظر في كتاب أؤلفه [..]يستغني به المتعلم من التطويل [..]مما يصلح في كتاب يكتبه أو شعر ينشده أو خطبة يلقيها أو رسالة إن ألفها » [2] .

[1] . ينظر نصر الدين بوحساين ، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية ، ط 1 ، الأمل للطباعة ، الجزائر ، 2012 م ، ص 162 .

[2] . خلف الأحمر، مقدمة في النحو، تحقيق عزالدين التنوخي ، دمشق ،1961 م ، ص 33 .

وفي هذا النص إشارة إلى إعداد المختصر المفيد الذي يلبي حاجة المتعلم في الاستعمال الكتابي والشفوي للغة،ولهذه الغاية وضعت المختصرات والمنظومات النحوية التي تجنح للتبسيط .

يراعي النحو التعليمي معايير يلتزم فيها بـ :

– ترتيب الموضوعات التي تراعى حاجات المتعلمين ودوافعهم .

– مراعاة المستويات التعليمية (ابتدائي ، إعدادي ، ثانوي) .

– القواعد الأساسية الوظيفية التي تتداولها الألسن .

– الأسس النفسية واللغوية والتربوية .

– الأهداف التعليمية .

وحملا على ما سبق يظهر الفرق بين النحوين في منهج التفكير وفي عرض المادة .

فالنحو العلمي : هو وصف لبنية اللغة في ضوء نظرية يلتزم بها الباحث وهذا النحو يرفض المعيارية والقياس حين يلتزم بالقياس الناقص فينتقل من الخاص وهو المفردات المتفرقة إلى العام وهو القاعدة التي تصنف هذه المفردات في أبواب دون أن يسمح لنفسه باستعمال ألفاظٍ مثل "يجب" و " يجوز" وهو يستعمل العلل الصورية فيجعل نشاطه كله إجابات عن"كيف" لأنه يحاول أن يصف كيفيات التعبير اللغوي ويرفض العلل الغائية فلا

يطرح على نفسه سؤالا يبدأ بلماذا لأن ذلك لا يدخل في السؤال عن الوصف [..]فإذا قال بأصول ثابتة فهي عنده مناط الاطراد وأساس السليقة وليست معيارا للصواب والخطأ[1].

أما النحو التعليمي : فإنه يتسلم النظرية مكتملة من الباحث ثم يبدأ بدوره بإخضاعها لمطالب التطبيق لأن كل همه أن يصل بالمتعلم إلى استضمار السليقة،ويشمل على عكس النوع الأول من النحو مصنفات تحتوي على ضوابط الصواب والخطأ في التراكيب ويسمح لنفسه باستعمال ألفاظ تجوز وتجب .

وفيما يلي جدول يوضح أهم الفروق :

النحو العلمي	النحو التعليمي
• قوانين علمية مجردة صورية . • تستعين القواعد بالرموز والأسهم . • يخضع للاتجاهات النظرية اللسانية. • يهدف إلى التنظير والتقعيد . • يشمل التفصيلات والاختلافات .	• قوانين علمية مبسطة . • يعتمد لغة بسيطة . • يخضع لآليات الاكتساب والتعلم . • يهدف إلى تحصيل ملكة اللغة . • يحذف قدرا كبيرا من المعلومات التفصيلية . • يعتمد قواعد وظيفية ولا يهمل الجوانب الشكلية.

[1] . ينظر تمام حسان ، مفاهيم ومواقف ،ص 64- 65 .

يندرج ضمن النحو التعليمي أنحاء أخرى تختلف بحسب الهدف والمحتوى مثال ذلك القواعد النحوية البيداغوجية[1] والتي هي امتدادٌ للنحو التعليمي" وهي التي لا ينطلق موضوعها من وصف اللسانيين إنما من خلال الوصف البيداغوجي أو المكيف بيداغوجيا لتلك اللغة pédagogisées "[2] ويقصد به المخطط العملي الذي يتم وفق تطبيق ما تم انتقاؤه من النحو التعليمي يتم إعدادها لفئة معينة من المتعلمين في فترة تربوية معينة تلبية لأهداف تعليمية ترتبط في جوهرها ببناء الملكة اللغوية التبليغية يُراعى احتياجات المتعلمين وقدراتهم على الاستعمال السريع والسليم لها وفقاً للأوضاع التبليغية المختلفة التي تفرضها ظروف التواصل الفعلية "[3] ، يستند إلى أشكال متعددة كالمحتوى النحوي للمناهج والوسائل البيداغوجية المتخصصة،الدليل النحوي،التطبيقات الفعّالة في قسم اللغة.

يندرج ضمن النحو البيداغوجي **النحو المـُعلم** وهي القواعد الجاري تعليمها بالفعل في قاعات الدرس تعتمد أساساً على شروحات المعلم،أي تلك القواعد المجسدة في قاعة الدرس " ورغم أنه جزء من النحو البيداغوجي" إلا أنه يختلف عنه فيما يدخله المعلم من استطرادات وشروح تضفي عليه من السمات ما يجعله يتباين من معلم إلى آخر رغم اعتماد الجميع على برنامج واحد "[4] .

---

[1] . أغلب الكتب التعليمية المتخصصة تسوي بين النحو التعليمي والنحو التربوي وهناك من يعتبر القواعد النحوية التربوية جزء من النحو التعليمي .

[2] . Grammaire et didactique des langue ، 185 .

[3] . ينظر بوحساين نصر الدين ، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية ، ص 163- 164 .

[4] . المرجع نفسه ، ص 164 .

أما النحو المتعلم (القواعد المتعلمة) فهو المحتوى الذي يتم تمثله بالفعل من قبل المتعلمين ويُجرى تقييمه ودعمه وترقيته من خلال عملية التعليم كما تجري دراسته لأجل استنباط آليات لوصف التعلم وإستراتجيته التي يعتمد عليها المتعلم لتعلم ذلك المحتوى"[1] ولا يقصد به جملة الدروس التي تم إعدادها في البرنامج الدراسي وتقديمها داخل الفوج الدراسي فقط بل هو مجموعة العوامل الفردية لغوية كانت أم غير لغوية التي تتدخل بشكل مباشر أو غير مباشر في عملتي التلقي فالتأويل ثم الإنتاج اللغوي .

ويمكننا بناءً على ما سبق التفريق بين أصناف القواعد النحوية السابقة الذكر من حيث المحتوى فالقواعد النحوية العلمية هي القواعد النحوية المتخصصة المعدة بغرض التقعيد كما ذكرنا سالفا،أما القواعد النحوية التعليمية فهي النحو الموجه للتعليم المتضمن محتويات لغوية تهدف إلى إكساب المتعلم الآليات التي يصوغ من خلالها ويؤلف تراكيبه أمّا القواعد النحوية البيداغوجية فهي قواعد نحوية عملية منتقاة من النحو التعليمي ويندرج تحتها ماله صلة بالمعلم وما له صلة بالتعلم، فالنحو المعلم ما يقدمه القائم على العملية التعليمية أما النحو المتعلم فهو ما تم تمثله أثناء العملية التعليمية .

فالحدود السابقة لكل مجال تجعل كل منها ينفرد بخصائص مما يوجه عملية إعداد المحتويات التعليمية ويضبطها ويضبط عملية اختيار المناهج المناسبة ودراسة ما تم

[1] . الطاهر لوصيف ، (منهجية تعليم اللغة وتعلمها) ، رسالة ماجستير،إشراف خولة طالب إبراهيمي ، جامعة الجزائر 1996م، ص 486 .

تعلمه بغية تطوير العملية التعليمية،والحال هذه فإن إقحام المسائل العلمية التي تستدعيها الضرورة المنهجية للتنظير في مضامين تعليمية يعد من الأخطاء الكبيرة،ذلك أن تعليم اللغة لا يمكن أن يتم بتطبيق الواعي للصياغات التجريدية،فالحدود السالفة الذكر تجعل كل مجال يتفرد بخصائص مختلفة رغم الوشائج والصلات التي تربطها، ولنا أن نفصل في هذا الموضوع في الفصل الخامس من هذا البحث .

5. مفهوم النحو الوظيفي :

قبل الولوج إلى تعريف هذا النوع من الدراسة لابد من تحديد منهجي للمفاهيم إذ ثمة فرق بين النحو الوظيفي الذي ينتمي إلى التيار الوظيفي في اللسانيات العامة الذي يتزعمه سيمون ديك ، والنحو الوظيفي المتعلق بالجانب التعليمي الذي هو موضوع بحثنا،ولمزيد من التوضيح واستبعادا للبس نعرض فيما يلي الفرق بينهما .

النحو الوظيفي في اللسانيات الوظيفية	النحو الوظيفي (في تعليمية اللغة)
هو النحو المؤسس تداوليا الذي يهتم بدراسة خصائص اللسان الطبيعي البنوية (الصورية) في ارتباطها بوظيفته التواصلية وهو النحو الذي يستند إلى الوصف اللغوي الذي يستطيع رصد التفاعل القائم بين بنية اللغات الطبيعية ووظيفتها التواصلية .	هو النحو المُستفاد منه تعليمياً ، يهدف إلى تيسير النحو على المتعلمين ويسعى في أصل القصد منه إلى توظيف النحو في تسهيل عملية التواصل اللغوي . يعتمد على ما يتم تعلمه داخل المدرسة بغرض استخدامه في المواقف الحياتية وبهدف التواصل والمعايشة مع الآخرين .

ويكمن الفرق الرئيسي بين التخصصين في الإطار المرجعي،فالأول نظري علمي محض والثاني تعليمي،ولا يخفى على أحد الفرق بين ما هو علمي وما هو تعليمي والصلة بينهما تكمن في أنّ الاتجاهات الوظيفية كانت إطارا مرجعيا نظريا استندت إليه المقاربة الوظيفية في تعليم اللغة كما سنرى في فصول أخرى ولمـــزيد من التوضيح نعمد على توضيح نظرة وهدف كل من النحوين :

النحو الوظيفي (اللسانيات الوظيفية)	**النحو الوظيفي (تعليمية اللغة)**
ينظر إلى اللغة باعتبارها ظاهرة تداولية وأداة فاعلة للتفاعل الاجتماعي والتواصل . هدفه دراسة النسق اللغوي في إطار استعماله اللغوي . موضوع الدرس اللغوي هو وصف الكفاءة .	ينظر إلى اللغة باعتبارها أداة للتواصل على هيئة مهارات أدائية (الاستماع والقراءة والتعبير الشفوي والكتابي). هدفه توظيف الحصيلة النحوية في الاستعمال اللغوي . يُسهم مع آليات أخرى في بناء الكفاءة التبليغية .

عرّف داود عبده النحو الوظيفي من خلال إجابته عن سؤال « ما القواعد التي يجب أن تدرس ؟ إن النتيجة الطبيعية المترتبة على اعتبار الهدف الأساسي لدراسة اللغة تحقيق المهارات الأربع (فهم اللغة إذا سمعوها وفهمها إذا رأوها مكتوبة ونقل أفكارهم شفويا أو كتابيا) هي الاهتمام بالقواعد التي تسهم في تحقيق هذه المهارات اللغوية أي القواعد

ذات الفائدة العملية التطبيقية،أو ما يمكن أن يسمى القواعد الوظيفية وإهمال ما عداها ...» [1].

وفي نفس السياق يرى فاضل فتحي والي أن النحو الوظيفي هو « مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل،ليسلم اللسان من الخطأ في النحو ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة دون خوض في خلافات النحويين أو تفريعات الباحثين أو مفاضلة بين آراء المتحاورين ومحاولة الترجيح بينهما ، فإن مجال ذلك هو الدراسات المتخصصة » [2].

أمّا عبد العليم إبراهيم فيعرفه « النحو نوعان : نحو وظيفي ونحو تخصصي ونقصد بالنحو الوظيفي مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل،ليسلم اللسان من الخطأ في النطق، ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة أمّا النحو التخصصي فهو ما يتجاوز ذلك من المسائل المتشبعة والبحوث الدقيقة التي حفلت بها الكتب الواسعة » [3]،و يقصد بالتخصصي ما كان بعد مرحلة التعليم العام التي تتطلب نوع من التوسع والتخصص والاستفاضة، والتفريق الذي نرتضيه أن النحو الوظيفي يقابله النحو غير الوظيفي وهو كما يعرفه داود عبده « كل ما لا يحتاج إليه

[1] . داود عبده ، نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً ، دار الكرمل ، عمان – الأردن ، ص 44 .

[2] . فاضل فتحي والي ، النحو الوظيفي ، ط 2 ، حائل دار الأندلس ، السعودية 1428 هـ ، ص 19 .

[3] . عبد العليم إبراهيم ، النحو الوظيفي ، ط 2 ، دار المعارف ، مصر ، مقدمة الكتاب .

لإتقان اللغة فهماً وإفهاماً وصحة لفظ ليس وظيفياً »[1] أي أنه مقحم في كتب التعليمية دون أن يؤدي غرض ، ثم إن التفريق بين (النحو الوظيفي وغير الوظيفي) نجده كذلك في الكتب المتخصصة أو في النحو العلمي ذاته الذي يتداول فيه نحو صوري (كما هو الحال في النحو البنيوي) ونحو وظيفي كما هو الحال في نحو سيمون ديك أو نحو عبد القاهر الجرجاني في العربية (نظرية النظم) .

فهناك إذا كما هو واضح من الرسم نحو وظيفي ونحو صوري في كل فرع :

الشكل البياني رقم 2

[1] . ينظر داود عبده ، نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً ، ص 44 .

الفصــل الثاني : الدراسة النحوية ومستويات ما وراء الجمـلة

1. مفهوم النص .
2. من نحـو الجمـلة إلى نحو النص .
3. اللسانيات النصية ونحـو النص .
4. تعليمية النصوص .
5. المقاربة النصية في تعليم اللغة .
6. الكفاءة النصية .

يهدف هذا الفصل إلى عرض بعض المفاهيم الأساسية في لسانيات النص سعياً إلى إدراك مدلولاتها وعلاقاتها بحقل تعليمية اللغة،وقد كان لإنتقال الاهتمام من الجملة إلى النص أثره البالغ على حقل التعليمية إذ نادت المقاربات بتعليم اللغات في ضوء النصوص كما سنرى في مباحث هذا الفصل.

1.مفـــــــهوم النص :

1.1 .لغـة :

تعددت معاني النص لغة في المعاجم ورغم ذلك ثمة جامع مشترك بين هذه المعاني وفيما يلي أهم ما ورد فيها:

يقول الأزهري في تهذيب اللغة « النص : أصله منتهى الأشياء ومبلغ أقصاه ومنه قيل نصصت الرجل إذا استقصيت مسألة عن الشيء،حتى تستخرج كل ما عنده،وكذلك النص في السير هو أقصى ما تقدر عليه الدابة »[1] .

وفي لسان العرب لابن منظور« النص رفعك الشيء ، نص الحديث ينصه نصا رفعه وكل ما أُظْهِر فقد نُص، يقال نص الحديث إلى فلان أي رفعه وكذلك نصصته إليه ومن قولهم نَصَصْت المتاع إذا جعلت بعضه على بعض،وكل شيء أظهرته فقد نصصته ونص المتاع نصًا جعل بعضه على بعض ونصّ الدابة ينصّها نصًا رفعها في السير والنص و النصيص : السير الشديد والحث ولهذا قيل نصصت الشيء رفعته،وأصل

[1] . الأزهري،تهذيب اللغة،تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم،الدار المصرية ،1975م ، ج1، ص117 .

النص أقصى الشيء وغايته ثم سمي به ضربٌ من السير سريع النص : التوقيف،النص التعيين على شيء ما ونص الأمر شدته »[1] ، ورد في التعريفات للجرجاني حد النص « النص ما ازداد وضوحا على الظاهر لمعنى في المتكلم وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى،فإذا قيل:أحسنوا إلى فلان يفرح بفرحي ويغتم بغمي كان ذلك نصا في محبته[.....]وقيل النص ما لا يحتمل إلا معنى واحدًا وقيل ما لا يحتمل التأويل » [2] .

وورد في الصحاح في اللغة «قولهم نصصت ناقتي ، قال الأصمعي : النص الشديد يستخرج أقصى ما عندها قال ولهذا قيل نصصت الشيء : رفعته ونصصت الرجل إذا استقصيت مسألته عن الشيء حتى تستخرج ما عنده ونص كل شيء منتهاه » [3].

وفي القاموس المحيط ورد معنى النص « نص الحديث إليه رفعه ونص فلانا استقصى مسألته عن الشيء ونص الشيء،أظهره والنص الإسناد إلى الرئيس الأكبر والتوقيف والتعيين على شيء ما ، ونص البعير أثبت ركبته في الأرض وتحرك للنهوض» [4] .

[1] . ابن منظور ، لسان العرب،ج 14 ، ص 154 .

[2] . الجرجاني ،التعريفات ، ص 202-203 .

[3] . الجوهري ، تاج اللغة وصحاح العربية ، تحقيق أحمد عبد الغفور عطّار، ط 4 ، دار العلم للملايين ، القاهرة بيروت ، 1990م ج1 ، ص 830 .

[4] . الفيروز آبادي ، القاموس المحيط ، تحقيق مكتب التراث ، ط 8 ، مؤسسة الرسالة ، 2005 م ، ص 632 .

وجاء في مقاييس اللغة «النون والصاد أصل صحيح يدل على رفع وارتفاع وانتهاء في الشيء منه قولهم نصّ الحديث إلى فلان رفعه إليه،والنص في السير أرفعه يقال نَصصتُ ناقتي ونص كل شيء منتهاه » [1] .

أمّا المعجم الوسيط فقد ورد في معنى النص « نص على الشيء،نصا : عيّنه وحدده نص الشيء : رفعه وأظهره يقال نص الحديث رفعه وأسنده إلى المُحدّث عنه ونصّ المتاع،جعل بعضه فوق بعض ونص الشيء حركه،(صيغة الكلام الأصلية وردت من المؤلف) والنص لا يحتمل إلا معنى واحدا أو لا يحتمل التأويل ومنه قولهم لا اجتهاد مع النص والنص من الشيء منتهاه ومَبْلَغ أقصاه يقال : بلغ الشيء نصه وبلغنا من الأمر نصّه : شدته »[2].

وبالنظر إلى الآراء السابقة نجد أن كلمة نص وردت بمعنى :

- الرفع والظهور .
- الانكشاف والوضوح .
- بلوغ الغاية والنهاية .
- التعيين والترتيب .
- أقصى الشيء ومنتهاه .
- علـــو المصدر .
- الاستقصاء التام للأشياء .

[1] . ابن زكريا ، مقاييس اللغة، ص 962 .

[2] . مجمع اللغة العربية ، المعجم الوسيط ، ص 926 .

إن المتأمل لهذه المعاني المحددة للنص قريبة إلى معناه الاصطلاحي فالرفع والإظهار يعنيان أن المتحدث أو الكاتب لابد أن يوضح كلامه للقارئ أو السامع و(الترتيب والتعيين) من سمات النص الذي هو ضم الجملة إلى الجملة استنادا إلى روابط ومعنى(أقصى الشيء ومنتهاه وعلو المصدر) أن النص هو أكبر وحدة يمكن استعمالها لبيان الأفكار .

2.1.مفهوم النص اصطلاحا :

جاء في قاموس علوم اللغة :

« النص انطلاقا من أصله اللاتيني (textus) الذي يعني النسيج أو التتابع،يعرف بأنه المقطع اللغوي التجريبي الذي يتم إنتاجه في إطار التعامل الاجتماعي من قبل متكلم أو آخر »[1].

لمفهوم النص حصيلة كبرى من التعريفات التي تقربنا من ملامحه،التي صاغتها مقاربات واتجاهات مختلفة لغوية وأدبية على حد سواء وفيما يلي تفصيل ذلك :

ذهب هاليداي ورقية حسن إلى القول بأن « كل متتالية من الجمل تشكل نصا شريطة أن تكون بين هذه الجمل علاقات أو على الأصح بين بعض عناصر هذه الجمل علاقات تتم هذه العلاقات بين عنصر وآخر وارد في جملة سابقة أو جملة لاحقة أو بين عناصر

[1] . Dictionnaire des sciences du langage , p 348 .

و متتالية برمتها [....] ولا يعني أن النص مجموعة من الجمل،وذلك لأن النص يمكن أن يكون منطوقا أو مكتوبا نثرا أو شعرًا حوارًا أو مونولوجًا،و يمكن أن يكون أي شيء من مثل واحد حتى مسرحية بأكملها من نداء أو استغاثة حتى مجموع المناقشة الحاصلة طول اليوم في لقاء هيئة» [1].

والنص في نظر برينكر" لم يعد مجرد تتابع جملي مترابط نحويا بل على أنه فعل لغوي معقد يحاول المتكلم أو الكاتب به أن ينشئ علاقة تواصلية معينة مع السامع أو القارئ" [2] لذا فالنص في نظره أكبر وحدة لغوية وقد خلص إلى أنه مجموعة من الأحداث الكلامية التي تتكون من مُرسل للفعل اللغوي ومتلق له وقناة اتصال بينهما وهدف يتغير بمضمون الرسالة وموقف اتصال اجتماعي ليتحقق فيه التفاعل،ولأجل هذا ارتكز عنده النص على دعامتين دعامة لغوية هو تتابع متماسك من الوحدات ومن منظور تداولي(وهوالدعامة الثانية) هو فعل لغوي يحاول المرسل (المتكلم / الكاتب) أن ينشئ به علاقة تواصلية مع متلق (سامع–قارئ) [3].

تتجاوز هذه التعريفات اعتبار النص مجرد تراكم أو تتابع للجمل إلى كونه مجموعة من العلاقات ترتكز على أساسيات مهمة في عملية التواصل (المرسل،المستقبل،الرسالة

[1] . محمد خطابي ، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب ، المركز الثقافي العربي ، ط 2 ، الدار البيضاء المغرب ، 2006 م ،ص 13 .

[2] . ينظر برينكر ، التحليل اللغوي للنص ، ترجمة سعيد حسن بحيري ، ط 1 ، مؤسسة المختار ، مصر ، 2005 م ص 25 .

3 . ينظر نفس المرجع ، ص 22– 25 .

القناة) ومن التعريفات التي تنوه بالوظيفة التواصلية للنص تعريف شميت Schmit بأنه «كل تكوين لغوي منطوق من خلال حدث اتصالي محدد من جهة المضمون ويؤدي وظيفة اتصالية يمكن إيضاحها أي يحقق قدرة إنجازيه يقصدها المتحدث ويدركها شركاؤها في الاتصال وتتحقق في موقف اتصالي ما،إذ تحول كم من المنطوقات اللغوية إلى نص متماسك،يؤدي بنجاح وظيفة اجتماعية اتصالية وينتظم على وفق قواعد أساسية ثابتة»[1] .

وقريب من هذا التعريف هارتمان الذي يرى أن النص علامة لغوية أصلية تبرز الجانب الاتصالي والسيميائي ومع ما يتسم به من عمومية إلا أنه يقدم خصيصة ارتباط النص بموقف اتصالي من جهة وإمكان تعدد تفسير العلامة النصي من جهة أخرى .

يشير هورست ايزنبرج إلى المفهوم الدينامي للنص مفترضا أن النص يفهم على أنه وحدة تواصلية خاصة بالفعل تكون من خلال تتابع مقسم زمنيا لأفعال لغوية ولا تستخدم وحدة " الجملة " في ذلك أساساً للقياس بين الجملة والنص،بل جانبا للنصوص، باعتبار أن كل نص يتضمن تتابعا من جملة أو عدة جمل لها خواص فونولوجية وتركيبية وتواصلية براجماتية،وتأليف مطابقٌ، ويصف هذا الجانب (البنية الداخلية للجمل) النحو وتشتمل القواعد التي تعد أساس بناء النص،إلى جانب القواعد النحوية الخاصة بالنظام اللغوي بوجه خاص مبادئ تواصلية وتأليفية ينظم النشاط اللغوي التواصلي وفقا لها [....]

[1] . ينظر سعيد حسن بحيري ،علم لغة النص ، المفاهيم والاتجاهات ، ط 1 ، مكتبة لبنان ناشرون ، 1997 م ، القاهرة ، ص 99 .

فالمفهوم الدينامي لا ينظر إلى وحدة " النص" بالقياس إلى وحدة " الجملة " ولا إلى ما هو متعلق بذلك من الناحية المفهومية،بل تؤسس كل المفاهيم والمقولات الأساسية على أولية الجانب التواصلي البراجماتي [1].

والملاحظ في التعريفات السابقة تناولها سمة من سمات المتعلقة بالنص وفي تعريف جوليا كريستيفيا إشارة إلى سمة الإنتاجية في النص « النص جهاز عبر لغوي يعيد توزيع نظام اللغة،يكشف العلاقة بين الكلمات التواصلية، مشيرا إلى بيانات مباشرة تربطها بأنماط مختلفة من الأقوال السابقة والمتزامنة معها والنص نتيجة لذلك إنما هو عملية إنتاجية مما يعني أمرين :

1. علاقته باللغة التي يتموقع فيها تصبح من قبيل إعادة التوزيع عن طريق التفكيك وإعادة البناء مما يجعله صالحا لأن يُعالج بمقولات منطقية ورياضية أكثر من صلاحية المقولات اللغوية الصرفة له .

2. يمثل النص عملية استبدال من نصوص أخرى أي عملية تناص »[2].

حظي التعريف السابق لجوليا كرستيفا بإقبال واسع فقد تجاوزت فيه التفسير السطحي إلى التفسير العميق الذي يهتم بالعلاقات الداخلية للنص إضافة إلى اهتمامها بالصفة

[1] . ينظر سعيد حسن بحيري ، إسهامات أساسية في العلاقة بين النص والنحو والدلالة ، ط 2 ، مؤسسة المختار 2010 م ، ص 164 .

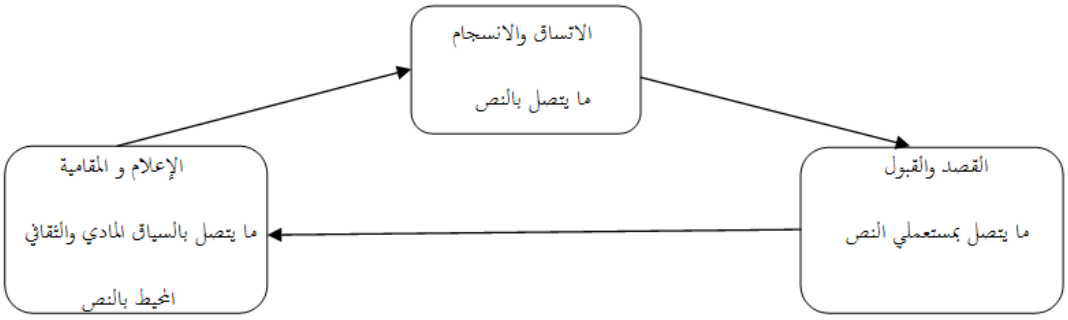
[2] . صلاح فضل ، بلاغة الخطاب وعلم النص ، سلسلة عالم المعرفة ، ع 164 ، أغسطس 1992 م ، ص 211-212 .

الإنتاجية ، وفي هذا السياق قدم أيضا دي بوجراند تعريفا للنص بأنه فعل اتصالي تتحقق نصيته إذا اجتمعت له سبعة معايير أي كيانات متعدد المستويات تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات والتوقعات الداخلية والخارجية تشترك في معالجته مجموعة من الخبرات المتنوعة من نفسية واجتماعية ولسانية،لتبيان العلاقة القائمة بين المكونات النصية وقد اشترط توفر المعايير السبعة في النص مجتمعة فإذا تخلف واحد منها زال هذا الوصف وهي :

- الاتساق Cohesion الترابط النحوي.
- الانسجام Coherence التماسك الدلالي .
- القصد Intentionnalité موقف منشئ النص .
- القبول Acceptabilité يتضمن موقف مستقبل النص إزاء النص من حيث الاتساق والانسجام .
- المقامية Situationality رعاية الموقف تتضمن العوامل التي تجعل النص مرتبطا بموقف سائد يمكن استرجاعه .
- التناص Intertextualité يتضمن العلاقات بين نص ما ونصوص أخرى مرتبطة .

- الإعلامية Informativité وهي العامل المؤثر بالنسبة لعدم الجزم في الحكم على الوقائع النصية[1] .

ويمكن أن نوضح الصلات القائمة بين هذه العناصر وما يتعلق بالنص من خلال المخطط التالـي :



الشكل البياني رقم 3

والملاحظ على هذه العناصر إحاطتها بجوانب النص الرئيسية وهي مستعملي النص سواء المتحدث (المرسل) أو المتلقي (المستقبل) والمحيط المادي والثقافي للنص وما يتعلق بطبيعة النص في حد ذاتــه .

وفي الدراسات العربية نجد من الباحثين من ينظر إلى النص على أنه بنية معقدة ويشترط في تحديدها الانطلاق من مجموعة من المقاربات التي تأسست في البحوث البنوية و السميولوجية الحديثة دون الاكتفاء بالجوانب اللغوية التي تقتصر على المظهر

[1] . ينظر روبرت دي بوجراند ، النص والخطاب والإجراء ، ترجمة تمام حسان ، ط1 ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1998 م ص 96 .

اللغوي السطحي،ولأجل هذا اعتبر صلاح فضل النص « وحدة معقدة من الخطاب إذ لا يفهم منه مجرد الكتابة فحسب،وإنما يفهم منه أيضا عملية إنتاج الخطاب في عمل محدد فالخطاب يتجمع فيه أولا عمل تركيبي يجعل من القصيدة أو القصة وحدة شاملة لا يمكن قصرها على مجرد مُحصلة جمع عدد من الجمل والفقرات ثم يخضع هذا التركيب لعدد من القواعد الشكلية أي لعملية التشفير[1] » ونلمح هذه النظرة الشمولية للنص كذلك في قول حسن سعيد البحيري«النص وحدة كبرى شاملة لا تضمها وحدة أكبر منها وهذه الوحدة الكبرى تتشكل من أجزاء مختلفة تقع من الناحية النحوية على مستوى أفقي ومن الناحية الدلالية على مستوى رأسي ويتكون المستوى الأول من وحدات نصية صغرى تربط بينهما علاقات نحوية ويتكون المستوى الثاني من تصورات كلية تربط بينهما علاقات التماسك الدلالية المنطقية ومن ثم يصعب أن يعتمد في تحليل النص على نظرية بعينها وإنما يمكن أن نتبنى نظرية كلية تتفرع إلى نظريات صغرى تحتية تستوعب كل المستويات » [2] .

وفي رأي سعيد يقطين إشـارة إلى الأبعاد الاجتماعية للنص إذ يقول« النص بنية دلالية تنتجها ذات ضمن بنية نصية منتجة في إطار بنية سوسيولسانـية محددة »[3]،وفي

[1] . صلاح فضل ، بلاغة الخطاب وعلم النص ، ص 211-212 .

[2] . حسن سعيد بحيري ، علم لغة النص ، ص 119 .

[3] . سعيد يقطين ، انفتاح النص الروائي النص والسياق ، ط 3 ، المركز الثقافي العربي ، 2006 م ، المغرب ، ص 5- 6 .

تحديد الأزهر الزناد اهتمام بعنصر الارتباط في النص إذ يقول « النص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض،وهذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كل واحد،وهو ما نطلق عليه مصطلح نص»[1]، وفي تعريف محمد مفتاح إشارة إلى البعد الزمني والمكاني فيرى أنه مدونة كلامية يقع في زمان ومكان معينين يهدف إلى توصيل المعلومات ونقل التجارب إلى المتلقي[2].

غير أن تعريف سعد مصلوح للنص طغى عليه الاهتمام بالجانب التراكمي للجمل دون النظر إلى الوظيفة التواصلية التي يؤديها النص،سواء كان كلمة أو جملة أو مجموعة جمل يقول في هذا الصدد« أما النص فليس إلا سلسلة من الجمل كل منها يفيد السامع فائدة يحسن السكوت عليها وهو مجرد حاصل جمع للجمل أو نماذج الجمل الداخلة في تشكيله»[3] ونتفق بعد عرض هذه التعريفات مع سعيد البحيري عندما يقول أن مسألة وجود تعريف جامع مانع للنص مسألة غير منطقية من جهة التصور اللغوي ويؤكد ذلك الاختلاف بين علماء اللغة الذين ينتمون إلى مدارس لغوية مختلفة حول حدود المصطلح التي ترتكز عليها بحوثهم [4] .

---

[1] . الأزهر الزناد ، نسيج النص ، ط 1 ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، 1993 م ، ص 12 .

[2] . ينظر محمد مفتاح ،تحليل الخطاب الشعري(إستراتجية التناص) ،ط3،المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء،1992م ص119-120 .

[3] . سعد مصلوح ، من نحو الجملة إلى نحو النص ، الكتاب التذكاري لقسم اللغة العربية ، إعداد وديعة طه ، نجم وعبده بدوي ، جامعة الكويت 1990 م ، ص 407 .

[4] . ينظر سعيد حسن بحيري ، علم لغة النص ، ص 94 .

وباستقراء الآراء السابقة يمكننا أن نخلص إلى القول أن النص مفهوم واسع يستند إلى مقاربات لغوية وأخرى تداولية وسميولوجية واجتماعية ويشمل وحدات لغوية أو وحدة لغوية تؤدي وظائف تواصلية،خاضع لأسس ومقاييس كالاتساق والانسجام والمقبولية والمقامية و الإعلامية،وللنصوص قيمة أساسية في بناء العلاقات الاجتماعية وقيمة لغوية وأخرى أدبية وقيمة تعليمية كما سنرى في مبحث آخر .

2. من نحو الجملة إلى نحو النص :

ركزت اللسانيات البنيوية مطلع القرن العشرين على الدراسة الصورية للأبنية اللغوية واعتمدت عناصر لغوية معزولة كالفونيمات والمورفيات والليكسيمات والجملة " وإلى منتصف الستينيات كانت الجملة ينظر لها مطلقا على أنها الوحدة الأساسية في علم اللغة وأكبر ما يحاط به من ثم وحدة قابلة للدراسة اللغوية ويبدو هذا الموقف الأساسي لعلم اللغة الجملي في أوضح صورة في تعريف بلومفيلد للجملة تعريفا شكليا صارما،على أنها شكل لغوي مستقل لا يدخل عن طريق أي تركيب نحوي في شكل لغوي أكبر منه [1]، ومع بروز التيار الوظيفي والتواصلي توجه الاهتمام إلى الاستخدام العملي للعمليات اللغوية في أحداث تواصلية محققة وبدأ الباحثون يشعرون بأن فضاء نحو الجملة ضيق ولم يعد كافيا للإجابة عن تساؤلاتهم ففيه إقصاء كبير للدلالة والمعنى والسياق بسبب التركيز على

[1] . هاينه فولفجاج ، مدخل إلى علم اللغة النصي ، ترجمة فالح بن شبيب العجمي ، جامعة الملك سعود ، الرياض 1999 م ، ص 19 .

دراسة اللغة في ذاتها ولذاتها مما يجعل اللغة لا تعدو كونها هيكلا شكليا منطقيا مجردا فكان التوجه إلى بعض المعطيات الدلالية وتوسيع دائرة البحث من الجملة إلى النص و"قد اتكأ النصيون في دعوتهم لإنشاء هذا النحو القائم على النص وتجاوز الجملة على عدم كفاية الجملة باعتبارها معطى مجردا معزولا عن السياق والمقام لكل مسائل الوصف اللغوي الأمر الذي يعني الحاجة إلى جهاز وصف يتجاوز حدود الجملة فيقف على دلالة النصوص والبنية التي تحكمها"[1]،وعجز نحو الجملة عن تقديم المقتضيات المعرفية اللازمة لفهم اللغة بأشكالها التفاعلية المختلفة ومستويات استخدامها المتنوعة بسبب وقوفه عند حدود الجملة واعتبارها البنية الكبرى في الدراسة والتحليل مما جعل تجاوز مستوى الجملة أمرا ضروريا [2] .

ويمكن القول بشكل عام أن أبرز سمات التحول اللغوي إلى لسانيات النص أن الأخيرة لم تعد تكتفي باستخراج المعايير التي تحكم العمليات التي تتحقق في المستويات اللغوية والصوتية والصرفية والنحوية والدلالية بل انتهت إلى أبعد من ذلك فقد اهتمت بمقاليد الاستعمال والتداولية المتمثلة في تحديد أوجه الاتصال وشروطه وقواعده وخواصه

[1] . ينظر الأزهر الزناد ، نسيج النص ، ص 16 .

[2] . روبرت دي بوجرند ، النص والخطاب والإجراء ، ص 89 .

وأشكال التفاعل وعوامله ومظاهره وعلاقته بالنصية ومعاييرها ولاسيما الربط والتماسك و الإبلاغية والمقصدية [1].

واستنادا لما سبق نفهم أن دواعي تغير نظرة الدرس اللساني للغة إنما هو ذلك الاهتمام المتنامي بالوظيفة الاجتماعية للغة،وإلى ضرورة تعزيز الدور التواصلي الذي هو جوهر العمليات الاجتماعية،ومن هنا أدرك علماء اللسان أن اجتزاء الجمل يحيل اللغة فتاتا وتفاريق من الجمل المصنوعة المجففة والمجمدة [2]، تلك الوظيفة الاجتماعية وهذا الدور التواصلي للغة يفسحان الطريق نحو أن يتسع مفهومه،ليصبح مكونا من مكونات نظرية شاملة ، وهذا ما لا يتم إلا من خلال نص مرتبط بسياق تواصلي وليس من خلال جملة[3].

ويجـدر بنا في هذا المقام الإشارة إلى حدود هذا العلم وأهم ما يتعلق بـــــه .

[1] .سعيد حسن بحيري"،اتجاهات لغوية معاصرة في تحليل النص" مجلة علامات ، م 10 ،ع 38،2000 م،ص135

[2] . ولعل ما يحيلنا إلى ظاهرة اجتزاء شواهد درس النحو والبلاغة التي غالبا ما يكون خارج سياقها وذلك ما يتنافى ما تدعوا إليه المقاربة النصية في تدريس القواعد .

[3] . سعد مصلوح ، من نحو الجملة إلى نحو النص، ص 410 .

3. اللسانيات النصية ونحو النص :

1.3. اللسانيات النصية [1]:

علم من علوم اللغة يدرس بنية ونظام النصوص ويسعى إلى تأسيس لسانيات لا تكتفي بالجملة كوحدة أساسية بل تنطلق من النص ككل كوحدة أساسية للبحث [2] ،استقر هذا المفهوم الحديث لعلم النص في السبعينيات من هذا القرن،لكن مما لا خلاف فيه بين علماء لسانيات النص أن الانطلاقة الحقيقية في دراسة لسانيات النص تبدأ بأعمال زليج هاريس مع بداية النصف الثاني من القرن العشرين فقد قدم هاريس منهجا لتحليل الخطاب المتماسك بنوعيه الملفوظ والمكتوب تحت عنوان "Discourse analysis" استخدم فيه أسلوب اللسانيات النصية بهدف اكتشاف بنية النص وذلك عام 1952 م في معرض تطويره للسانيات الوصفية البلومفيلدية،وقد وجد أن تحقيق غايته يتطلب تجاوز ما وقعت فيه الدراسات اللغوية السابقة،لذا فقد كان في حاجة إلى عدم قصر دراسته على الجمل والعلاقات فيما بين أجزاء الجملة الواحدة من جهة،وإلى أن يربط بين اللغةوالموقف الاجتماعي من جهة أخرى من أجل إزالة اللبس في المعنى الذي تؤديه العبارة المنطوقة[3]

[1] . نستعمل مصطلح لسانيات النص ونغّلبه لدقته غير أن أغلب المراجع المعتمدة في هذا العلم تستعمل مصطلح (علم لغة النص) .

[2] . عبد الكريم غريب،المنهل التربوي،ص 568 .

[3] . ينظر سعيد حسن بحيري،علم لغة النص ، ص 18 .

وما يتصف به هذا العلم تداخله مع علوم أخرى (كعلوم الشعر والبلاغة والأدب والأسلوب والاجتماع والنقد والتفسير) إذا يجمعها موضوع واحد هو النص، ورغم استقلالية كل علم بنفسه إلا أن فصل الحدود بين هذه العلوم إشكالية واردة بل ترد الإشكالية ذاتها داخل اللسانيات بين لسانيات الجملة ولسانيات النص ورغم هذا التداخل تظل أهم المهام الرئيسية للسانيات النصية تركيزها على النص باعتباره محورًا للتحليل النصي تبدأ من النصوص وتنتهي بها،آخذةً بعين الاعتبار أشكالها وقواعدها ووظائفها وتأثيراتها المتباينة مع إحاطتها بالعلاقات التواصلية والاجتماعية والنفسية العامة " ذلك أن اللسانيات النصية بهذا المفهوم تطمح إلى دراسة كل ظواهر التواصل وشرائطها بوصفها مجالا للبحث والحال هذه تتعدى اللسانيات النصية حدود دراسة الأبنية النصية إلى دراسة صفات التوظيف التواصلي للنصوص" [1].

ولهذا العلم مجموعة من المصطلحات والمفاهيم والآليات الإجرائية تُعتمد في النماذج النصية كما يتضمن جملة من الإجراءات النظرية والوصفية والتطبيقية ذات طابع علمي محدد ،" تُعنى اللسانيات النصية بظواهر تركيبية نصية مختلفة منها علاقة التماسك النصي النحوي وأبنية التطابق والتقابل والتراكيب النحوية والتراكيب المجتزأة ومجالات الحذف والتحويل إلى الضميروالتنويعات التركيبيةوتوزيعاتها في النصوص الفردية [2]،وتعنى

[1] . ينظر هاينه فولفجاج ، مدخل إلى علم اللغة النصي، ص 8 .

[2] . ينظر سعيد حسن بحيري ، علم لغة النص ، ص 135 .

أيضا بوصف العلاقات الداخلية والخارجية للأبنية النصية بمستوياتها المختلفة وشرح المظاهر العديدة لأشكال التواصل واستخدام اللغة .

ومن الناحية الوظيفية فإن هذا العلم يُعنى بشرح كيفية قيام النص بوظائفه أي بتحليل الخواص المعرفية العامة التي تجعل من الممكن إنتاج البيانات النصية المعقدة في مرحلة الأداء وإعادة إنتاجها بالفهم في مرحلة التلقي،وبذلك هو يؤهل القارئ إلى توظيف نصوص معينة في السياق الاجتماعي الملموس وتمنحه إدراكا لصفات صيغ التنظيم في بعض أصناف النصوص [1] .

2.3 . نحو النص :

مصطلح من المصطلحات اللغوية يقابله في الفرنسية **Grammaire de texte** يتداخل مع مصطلحات أخرى (علم النص ، اللسانيات النصية ، نظرية النص) في وصف الأبنية النصية في تفاعلاتها مع المقامات التواصلية،وغالبا ما يستعمل مصطلح نحو النص استعمال المصطلح الواحد مع اللسانيات النصية لتساوق ظروف النشأة إلى أن أصبح تخصصا مستقلا بذاته على يد ثلة من العلماء كفان دايك وهاليداي وروبرت دي بوجراند وآخرين .

[1] . ينظر صلاح فضل ، بلاغة الخطاب وعلم النص ، ص 231 .

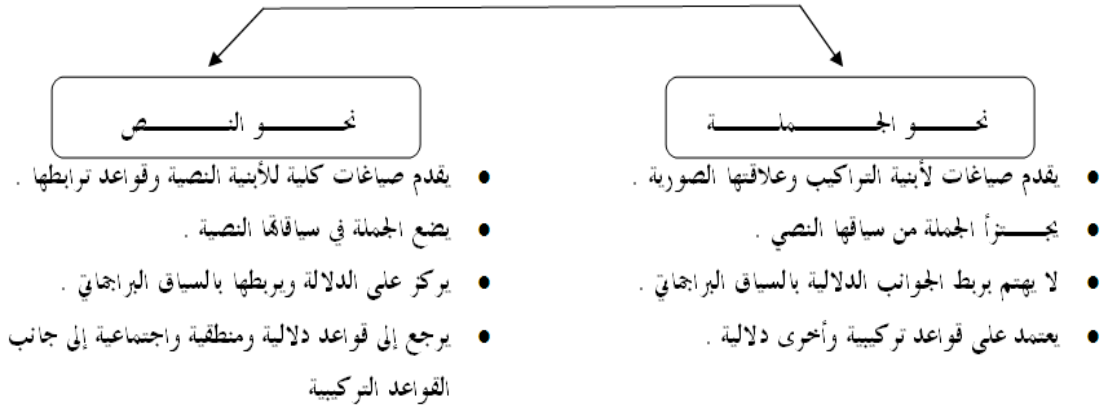
ويعّرف نحو النص بأنه " تنظير وتقعيد للضوابط والمبادئ التي تحدد نظام الخطاب لأجل محاولة فهم كيفية بناء النصوص والحوارات،يتأسس نحو النص على مجموعة من المبادئ أهمها اعتبار فعل الخطاب فعلاً تواصليا يتموقع داخل كلية دلالية شاملة تتجاوز حدود الجملة، لذلك يتم التعامل مع النص باعتباره علامة شاملة أي علامة كبرى Macro- singe لها دال ومدلول.

وبناء على هذا المبدأ العام يتأسس نحو النص على العلاقة بين نحو الجملة وتحليل الخطاب،بمعنى أنه يقيم جسرا بين مستوى الجملة ومستويات الخطاب"[1]،لذا يمتد نمط التحليل في نحو النص إلى ما وراء الجملة ليشتمل جوانب أخرى،ذلك أن المهام التي يضطلع بها نحو النص لا تقتصر على مجرد تنظيم الحقائق اللغوية فحسب ولا تقف عند المستويات اللغوية (الصوتية والصرفية والدلالية) من خلال وصف ظواهر كل مستوى وتحليلها ،وإنما تتعداه إلى الاهتمام بالتواصل اللغوي وأطرافه وشروطه وقواعده وخواصه وآثاره وأشكال التفاعل ومستويات الاستخدام وأوجه التأثيرات التي تحققها الأشكال النصية في المتلقي وأنواع المتلقين وصور التلقي وانفتاح النص وتعدد قراءاته [2]،ولتحقيق المهام السابقة لابد أن تتضمن كفاءة المتكلم اللغوية قواعد نصية تسمح بحصر كل النصوص النحوية،كما تسمح بإنتاج عدد لانهائي من النصوص.

[1] . المنهل التربوي ، ج 1 ، ص 475 .

[2] . ينظر سعيد حسن بحيري ،علم لغة النص، ص 162 – 163 .

إن أهم ما يشترك فيه النحوان هو وصفهما للوحدات اللغوية (النظام اللغوي) أما ما يختلفان فيه فيمكن اختصاره في المخطط التالي :



الشكل البياني رقم 4

ورغم هذا التباين يعد نحو الجملة أساسا لنحو النص يستمد منه إجراءات وآليات تحليل وفي ما يلي نعرج على الجانب التعليمي للنصوص.

4. تعليمية النصوص :

إن التواصل اللغوي يتم دائما في صورة نصوص،فحين يتواصل الناس لغويا بوجه عام فإنهم يتواصلون (يتكلمون ويكتبون) في صورة نصوص يقول دوجلاس براون في هذا السياق " ليس من المتصور أن يجري اتصال بمعزل عن السياق أو في حالة غياب العلاقات بين الجمل وإلا سقط الاتصال في لبس"[1]،فالنص هو الوحدة التي ينجز بواسطتها النشاط اللغوي بوصفه نشاطا اجتماعياً تواصلياً مما يستدعي تعميق البحث والفهم بنظرية نصية تعميقا يستجيب لمطالب اجتماعية حيوية،تتوسل اللغة كظاهرة إنسانية ذات قدرة نصية وقيمة نصية [2].

وفي الجانب التعليمي تعد عملية تعليم اللغة نشاطا تواصليا اجتماعيا ثقافيا لغويا يرتكز " على النص لا الجملة فأساس تعلم اللغة هو التعامل معها كخطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر " [3]، لذا لا ينبغي أن يقتصر تعليم اللغة على حشو ذهن المتعلم بالألفاظ الجديدة ولا التدريب على القواعد النحوية معزولة عن سياقها،إنما هو تعليم يشمل جميع الجوانب التي تحيط بالمتكلم من قواعد نحوية ومعجمية وقواعد اجتماعية تتعلق بالمقام والسياق،لذا يمكننا القول أن تعلم الكلام والفهم هو تعلم شيء آخر غير المعجم

---

[1]. دوجلاس براون ،أسس تعلم اللغة وتعلميها ، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان ، دار النهضة العربية 1994م ، ص249-250 .

[2] . ينظر فولفجانج ، مدخل إلى علم اللغة النصي ، ص18.

[3] . ينظر عبد الكريم غريب ، المنهل التربوي، ج 2 ، ص 568 .

والبنيات النحوية "إنه تعلم يشمل مختلف أنماط القول في خطاب الآخر وفي خطاب الذات بإعادة النظر في الصوغ والشرح والتفسير ولذلك يصبح تعلم الجواب والسرد والحجاج والمقارنة من حيث هي معارف كلية مسألة معقدة تتجاوز مجرد اكتساب النحو والمعجم [1] ،فالنحو الجملي لا يمكن أن يستوعب العلاقات والروابط والوظائف ولا يكسب قدرة على إنشاء نصوص لأنه يتناول ظواهر اللغة مجتزأة وفي هذا الصدد يعلق دي بوجراند "كما كانت اللسانيات التقليدية تهتم اهتماما تاما دون مبرر بمفردات الظواهر اللغوية في عزلتها حتى يتعذر الوصول إلى صورة واضحة للاتصال في عمومه نجد أيضا شدة الاهتمام بالقطع المبعثرة من المعلومات في التعليم تجعل التعليم شاقا بلا ضرورة "[2] .

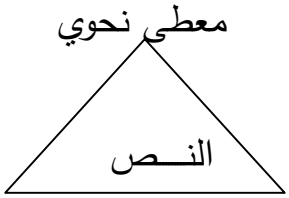
لأجل هذا أصبح الانطلاق من النصوص في تعليم اللغة والأدب مهمة أساسية لمن ينشد النجاعة وعن أهمية تعليم النصوص يضيف فانديك " إن مهمة معلمي اللغة الألمانية واللغات في المستقبل[...] الأهم أن يوصلوا طلابهم سلسلة ممتدة من المهارات الاتصالية ، بحيث يكون لإنتاج أشكال نصية مختلفة وتأويلها أهمية قصوى "[3] .

[1] . ينظر ميلود حبيبي ، الاتصال التربوي وتدريس الأدب ، ط 1 ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، المغرب 1993 م ، ص 102.

[2] . ينظر روبرت دي بوجرند ، النص والخطاب والإجراء ، ص 559 .

[3] . سعيد حسن بحيري ، علم لغة النص ، ص 19 .

ونظرا لأهمية النص في المجال التعليمي ظهرت اتجاهات ومقاربات تدعو إلى ضرورة الانطلاق من النص في تدريس فروع اللغة،بوصفه منطلق عمل بيداغوجي لغوي ثقافي،فهو وحدة تعليمية تجمع بين معارف مختلفة تجمع بين الجانب اللغوي والاجتماعي والنفسي والثقافي،ويتكون من لبنات صغرى انطلاقا من الأصوات ومرورا بالكلمات والتراكيب انتهاء بالوحدات الكبرى،ويتفاعل مع النصوص معارف لسانية وغير لسانية فهو كما أسفلنا ظاهرة اجتماعية ثقافية لسانية،وفي هذا الصدد تطرح ليندكست تأطيرا ثلاثي الأبعاد للنص يتمثل في البعد النحوي للنص وكذا البعد المعرفي والبعد اللساني له وفيما يلي بيان ذلك [1].



الشكل البياني رقم 5

1. النص منتج نحوي (Fait de grammaire) حيث أشارت إلى أن النص يتشكل من الجمل المنتظمة التي تحكمها بعض الضوابط اللسانية والجملة جزء من النص،توجد خصائص لغوية ما على مستواها من شأنها أن تساعد على ترتيب الجمل وانتظامها وهي

[1] . ينظر ، طاهر لوصيف ، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري ، رسالة دكتوراه ،جامعة الجزائر،2007-2008م ، ص29- 30 .

تعمل متضافرة نذكر من العوائد والصيغ الدالة على الاقتضاء العقلي والصيغ الدالة على الربط التبريري .

2. أما المعطى الثاني (النص معطى معرفي) : إذ رأت أن المعطيات النحوية التي تنتظم وفقها العبارات والجمل مكونة النص،هي في الأساس ذات طابع معرفي ينشأ عن معاني العناصر اللغوية التي تشكل البنية العامة للنص كون بعضها يقتضي وجود البعض الآخر،انطلاقا من أن المستوى الإفادي يكشف أن المفردات (المعجم) مفعمة بالدلالة على التبرير والكشف عن الحجة،لذا فالنحو المعرفي (Grammaire cognitive) في نظر ليندكست يُمَكن العبارة اللغوية من تجاوز الوصف الذي يتوقف عنده مفهوم الجملة دون أن تفقد –الجملة– شيئا من مكانتها وأهميتها .

3. النص معطى لساني : يكون النص معطى لسانياً باعتبار البنية اللسانية للنص عاملا مهما في ترجيح الدلالة فيه وذلك من خلال المستفاد من المعطيات اللغوية البانية له والمساعدة على تفسيره وتقدير معناه.

وفي سياق حديثنا عن تعليمية النصوص يجدر بنا الكلام عن الأبعاد التعليمية للمعايير النصية التي سبق ذكرها لبيان كيفية استثمارها في عملية التعليم .

1. الاتســاق : تظهر أهميته في ربط المتعلم بمكونات البنية السطحية وتحكُمه في آليات الربط .

2. الالتحام : يعمد من خلاله المتعلم إلى ربط الكلمات (البنى السطحية) بالتصورات بحسب الحصيلة المعرفية ورصيده الثقافي .

3. المقصدية : وتبرز من خلال قدرة المدرس على تحقيق الأهداف المتوخاة من النص (سواء في جانبه اللغوي أو المعرفي) .

4. المقبولية : يظهر هذا المعيار في مدى قبول المتعلمين للنص ويشترط لتحقيق ذلك مراعاة النص لحاجات وميول المتعلمين وقد راعى الاتجاه الوظيفي هذا الشرط كما سنراه في الفصل الثالث.

5. الإخبارية (الإعلامية) يرتبط هذا العنصر بالمتعلم من حيث توقعه بجدة الأخبار في النص أو عدم جدتها ، هل هي معروفة لديه أم لا ؟ هل تضيف له زادا معرفيا أم لا ؟ .

6. المقامية (الموقفية) بمعنى مراعاة التناسب القائم بين النص التعليمي والموقف،وغني عن البيان أن رعاية الموقف الذي تلقى فيه الرسالة التعليمية ضروري لإنجاح العملية التعليمية .

7. التناصية : إن تداخل النصوص داخل النص الواحد يساعد على سهولة تناولها والنسج على منوالها ليتكرر النموذج في خيال المتعلم .

5. المقـــــــــاربة النصية :

اتجهت الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة إلى تقليص الهوة بين اللغة والواقع الاجتماعي من خلال التركيز على ما يتم تداوله واستعماله،ولأن الجماعة اللغوية تستعمل نصوصا في تعاملها كون طبيعة الممارسة الكلامية تجنح إلى استعمال النص والتعامل به،عُد النص النموذج الأكثر فعالية والأكثر تداولاً .

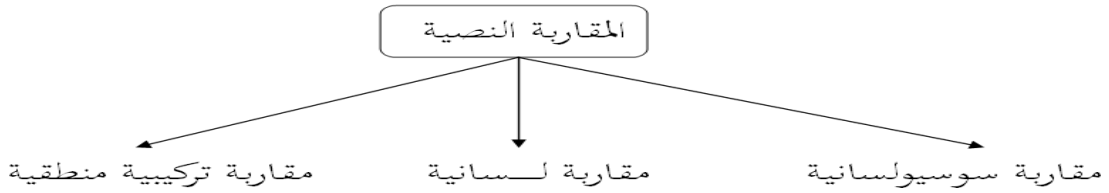
أسفر الاهتمام بدراسة النصوص عن ظهور المقاربة النصية وهي في أساسها مقاربة تعليمية تبنتها المنظومات التربوية،ويأتي هذا القول نتيجة للتطورات الحاصلة في الدراسات اللسانية التي تجاوزت حدود الجملة ونتيجة لقصور نحو الجملة في الوصول إلى غايات تعليمية مرجوة .

انطلقت المقاربة النصية من بنية النص الكبرى التي تظهر فيه مختلف المستويات اللغوية والفكرية والأدبية وهي المستويات التي تدور حولها أنشطة اللغة والأدب ويكتسب من خلالها المتعلم المهارات الأساسية للغة من استماع وتحدث وقراءة وكتابة،ويتعرف على أنماط فيمتلك مهارة الفهم والإنتاج للنصوص .

وقبل الولوج إلى مفهوم المقاربة النصية لابد من بسط القول في مفهوم المقاربة Approche، أولاً إذ يقصد بها في الأدبيات التربوية " كيفية دراسة مشكل أو معالجة

أو بلوغ غاية "[1]، وهناك من يترجم Approche بالمدخل ويقصد به المنطلقات التي تستند إليها طريقة التدريس مثل تصورها لمفهوم اللغة وفلسفة تعليمها والنظرة إلى الطبيعة الإنسانية وشخصية المتعلمين [2] .

أما مفهوم المقاربة التواصلية فيقصد به مجموعة التصورات والمفاهيم والقواعد المرتبطة بالنص باعتباره وحدة أساسية للفهم والإفهام والتأويل والتحويل والتحليل والإنتاج خلافا أو موازاة للتصورات المرتبطة بالجملة التي فرضت نفسها على الدراسات اللغوية [3] وفي الوقت ذاته هي مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية[4] ، وتشمل المقاربات التالية كما هو موضح من الرسم البياني :



الشكل البياني رقم 6

[1] . عبد الكريم غريب ، المنهل التربوي ، ج 1 ، ص 82 .

[2] . علي أحمد مدكور وآخرون ، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، ط 1 ، دار الفكر العربي 2014 م ، ص 420 .

[3] . ينظر المنهل التربوي ، ج1 ، ص 82 .

[4] .عاشور راتب قاسم ، محمد فؤاد حوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،ط 4، 2014،ص49 .

1 .مقاربة اجتماعية لسانية Approche sociolinguistique :

وهي دراسة شروط إنتاج النص التاريخية والآنية وشروط انتشاره في المجتمع وتشمل هذه المقاربة عناصر مثل :

أ.شروط الإنتاج والنشر (الإرسال والتلقي) .

ب. وضع الرسالة في المجتمع .

ج . تنظيم النص حسب مرجعيته .

2. **مقاربة لسانية : Approche Linguistique**

تتعلق بعملية تحديد خصوصية النص اللغوية من خلال الجوانب التالية :

أ.وظائف اللغة : المرسل و المتلقي ، شكل الرسالة ، القناة ، المرجع .

ب. العلامات الشكلية للتلفظ .

ج . مقتضيات منطقية وتقديرية (أفعال وأوصاف ....) .

د . أفعال الكلام من خلال مستوياتها التكليمي ، التكلمي ، الكلامي .

3.مقاربة منطقية تركيبية Logico Syntaxique وهي مستوى التحليل النصي من خلال الجوانب التالية :

أ . التقاط نظام النص وشكله .

ب. التقاط العلاقات الزمنية .

ت . التقاط إجراءات انسجام النص .

ث. التقاط أشكال الجمل (النفي ، استفهام ، اسمية ، فعلية) .

تصب المقاربات السابقة في قالب واحد (المقاربة النصية) تروم من ضمن ما تروم التوظيف الأمثل للنصوص في سياقات مقامية مختلفة كما تربط الفعل التعليمي بالنصوص ، ويمكن أن نمثل لما سبق من التحليل بالمقاربة النصية للغة الشفوية والكتابية كما هو وراد في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي إذ تنطلق الأنشطة في المرحلة الأولى من النص الشفوي بمختلف أشكاله(الحكاية،الأنشودة الحوار،الأغنية،والنشيد،اللغز،المثل السائر ، القول المأثور ....) واعتماد المقاربة النصية في هذه المرحلة تساعد على توظيف مكتسبات المتعلم القبلية،ومن ناحية أخرى يعتمد النص الكتابي تدريجيا بالتوازي مع تعلم القراءة فيكون النص المعتمد في القراءة بمختلف أنواعه : الحوار،القصة،الشعر،الوصف وهكذا فإن اعتماد المقاربة النصية في هذا المستوى يسمح بتنويع أشكال التعبير [1]، ذلك أن الحياة الاجتماعية تقتضي مثل هذه النصوص (النصوص الحجاجية والسردية والتفسيرية والوصفية) التي تعين على التعليل والتعليق والتبرير في مواقف تواصلية مختلفة،وهي وظائف تتطلبها أيضا العملية التعليمية

[1] . ينظر الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر أفريل ، 2003 م .

ذاتها فالمتعلم يصف ويبرر ويحاجج فينمي كفاءته في ممارسة الشفوي والكتابي ويؤهله ذلك للاندماج في الحياة الاجتماعية والثقافيـــــــة .

فالنص الوصفي : ينمي لدى المتعلم الملاحظة وجمع المعطيات وترتيبها حينما يتصور صورة نفسية أو اجتماعية ما أو مشهدها ما سواء كان حقيقي أم خيالي .

والنص التفسيري : يُعَود المتعلم على الشرح والتعليل بالاستناد إلى الشواهد والبراهين .

والنص السردي : يُحيل المتعلم إلى كيفية نسج الحبكة ومراعاة التدرج في العرض وربط المقدمات بالنتائج من خلال إحالته إلى سرد أحداث معينة في إطار زمني معين .

والنص الحجاجي : يهدف إلى تنمية مهارة الإقناع والتأثير في الآخرين من خلال التدليل والاستدلال .

واستنادا إلى ما سبق ذكره تؤهل المقاربة النصية المتعلم لاكتساب الممارسة اللغوية ببعدها الشفوي والكتابي كما تفتح مجالا للتدريب والممارسة بقواعدها النحوية وتكسبه ضمنيا قواعد اجتماعية وخطابية لأجل هذا لابد أن تتوفر لدى المتعلمين ملكة نصية تجعلهم قادرين على فهم وإدراك للأحداث الكلامية النصية وإنتاجها وهذه الملكة تتوسع لتشمل القدرات التبليغية التي سنوضح مكوناتها في فصول قادمة وفيما يلي نعرض لمفهوم الكفاءة النصية ومكوناتها :

6. مفهوم الكفاءة النصية : Competence Textuelle

قبل أن نعرج على مفهوم الكفاءة النصية لابد من الإشارة إلى مصطلح الكفاءة الذي يتداخل تداخلا شديدا مع مفهوم الكفاية لدرجة أن هناك من يستخدمهما كأنهما مصطلح واحد ولتوضيح الفرق بينهما نقف على الدلالة اللغوية لكل منهما .

مفهوم الكفاءة لغة : وردت في لسان العرب « كافأه على الشيء مكافأة وكِفَاء جازاه نقول : مالي قِبل ولا كِفاء ، أي مالي به طاقة على أن أكافئه ، كافأ فلانا ماثله وراقبه والاسم الكَفَاءَة والكَفَاء والجمع أكْفَاء وكِفاء والكفء النظير والمساوي » [1].

وفي مقاييس اللغة « الكاف والفاء والهمزة أصلان يدلان على التساوي في الشيئين ويدل الآخر على الميل والإمالة ، كافأت فلاناً إذا قابلته بمثل صنيعه ، والكفء المثيل كما في قوله تعالى " ولم يكن له كفؤًا أحد "[2].

وجاء في القاموس المحيط : «كافأه مكافأة وكِفَاء : جازاه و كافأه فلاناً : ماثله جمع أكفاء وكِفاء » [3].

[1] . ابن منظور، لسان العرب ،ج 12 ، ص 11 .

[2] . ابن فارس،مقاييس اللغة ، ص 968 م .

[3] . الفيروز آبادي ، القاموس المحيط ، ص 50 .

أما مصطلح الكفاية ورد في لسان العرب « كفي يكفي كفاية إذا قام بالأمر،كفاك هذا الأمر حسبك »[1].

وفي معجم مقاييس اللغة « الكاف والفاء والحرف المعتل أصل صحيح يدل على الحسْب الذي لا مستزاد فيه يقال كفاك الشيء يكفيك وقد كفي كفاية إذا قام بالأمر » [2].

وعلى ضوء ما سبق تدل الكفاية على معنى الاكتفاء Suffisance (التي فعلها كفي) أي على استيفاء الأمر وتمكنه من ذلك ومناسبته وملائمته وتدل الكفاءة Compétence من فعل كفأ على طاقة أو قدرة معينة فلو قلنا " أن النحو يقترح نظرية لبنية للغات تمثل نظاما مضبوطا بمبادئ تأخذ بعين الاعتبار التعلم فهذا النحو في نظر تشومسكي استوفى كفاية التفسير Explicative"[3] ،أما لو قلنا المتعلم لديه الكفاءة على إنتاج نصوص وتعابير على القدرة على ذلك .

تدل الكفاءة على القدرة والمعرفة الضمنية وجاء تعريفها في كتاب اللسانيات الديكارتية لتشومسكي أنها« قدرة المتكلم والمستمع المثالي على أن يجمع بين الأصوات والمعاني في تناسق مع قواعد لغته » [4].

[1] . ابن منظور ،لسان العرب ، ج 12 ، ص 130 .

[2] . ابن فارس،مقاييس اللغة ، ص 896 .

[3] . Chistian Nique , Intiration methodique a la grammaire générative , Armand Colin Paris 1974 , p 74 .

[4] . Chomsky N , la linguistique Cartésienne (N . delonoc et D, sperber) edition seuil 1969 , p 126 .

والذي نرتضيه في هذا البحث استعمال مصطلح الكفاءة للدلالة على القدرة والمعرفة سواء اللغوية أو التبيلغية أو النصية ، وفيما تعلق بمصطلح الكفاءة النصية Competence Textuelle ،فهي تعرف بأنها" قدرة الفرد على فهم الأقوال وإنتاجها في مواقف تواصلية فنحن رغم توظيفنا للجمل في تبادلاتنا فإننا نستعمل في الواقع نصوصا لأن الجمل ليست معزولة،بل لها ارتباطها بجمل سابقة أو لاحقة وتحيل على مراجع معينة [1]، إن وصف الأبنية النصية لا يمكن أن يختزل في وصف جمل متوالية ومن ثمة فإن مستخدم اللغة لا يقنع بقواعدها في إنتاج الجملة فإذا كان قادرا على إنتاج نص ما بوصفه بنية متماسكة دلاليا فإن كفاءته اللغوية يجب أن تتضمن قواعد نصية أيضا[2] أي تتضمن كفاءة نصية تستخدم هذه الكفاءة كما هو موضح من التعريف في اشتغالها على محورين :

1.محور خطي لتحقيق المتوالية الكلامية في شكل الجمل (ارتباط السابق باللاحق) .

[1] . ميلود حبيبي ، الاتصال التربوي وتدريس الأدب ، ص 113- 114 .

[2] . ينظر سعيد حسن بحيري ، علم لغة النص ، ص 222 .

2. محور دلالي للعلامة اللغوية أي قدرتها الإحالية على وقائع وأشياء توجد خارج اللغة (إحالتها على مراجع معينة) [1].

ويمكن تحديد طبيعة الكفاءة النصية بناء على التعريف السابق أنها :

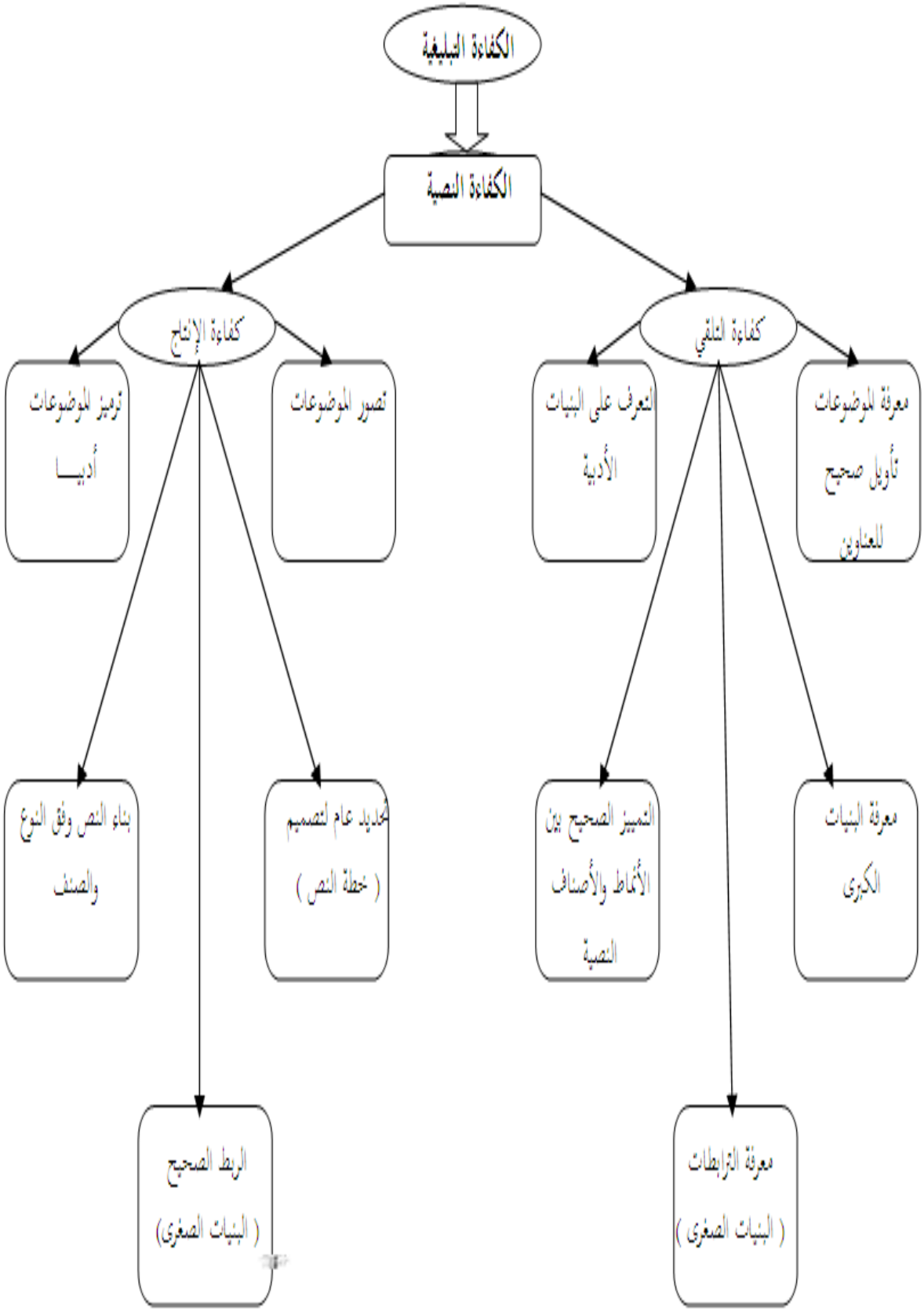
- القدرة على تأليف النصوص (تنظيم نص بشكل مناسب) .
- القدرة على تفكيك نصوص (إعادة بناء خطة التأليف) .
- القدرة على إنتاج نصوص تشكيل متوالٍ للنص .
- القدرة على فهم النصوص (فهم متوالٍ للنص) (سلامة الصياغة) .

1.6 مكونات الكفاءة النصية : تندرج الكفاءة النصية ضمن الكفاءة التبليغية (سيأتي شرحها في فصل آخر) وتشمل قدرات وعلاقات ومراجع إحالية تندرج ضمن كلية نصية

ويمكن توضيحها من خلال المخطط التالي [2]:

[1] . ميلود حبيبي ، الاتصال التربوي وتدريس الأدب ، ص 114 .

[2] . ينظر نفس المرجع ، ص 114 .



الشكل البياني رقم 7

1. كفاءة التلقي :

تتعلق بفهم محتويات النصوص وإدراك مقاصدها أو كيفيات بنائها وفي هذا يكون التلميذ قادرا على :

- معرفة موضوع النص (فكرته العامة) من خلال فهم العنوان .
- التعرف على البنية الأدبية والتفريق بين الأنماط النصية .
- إدراك الترابطات الواقعة في البنيات الصغرى للنص .

2. كفاءة إنتاج :

تتعلق بإنتاج نصوص شبيهة بمحتويات النصوص التي تلقاها ويجب أن يكون التلميذ قادرا على :

- تصور موضوع أو غرض تعبيري .
- تصور سيــاق عام .
- بناء النص وفق النوع والصنف .
- التأليف السليم بين الجمل .
- الربط الصحيح بين البنيات الصغرى .
- تجريب مختلف إمكانات التعبير الأدبي .

تسمح الكفاءتان (الإنتاج والتلقي) بما اشتملتا على قدرات مختلفة من تداول المتعلمين للنصوص في المجتمع وتمكنهم من فهم محتوياتها وإدراك كيفيات إنتاجها .

وثمة تصنيف آخر للكفاءة النصية بالنظر إلى النصوص نفسها كما هو الحال في تقسيم ميشال آدم [1]إلى :

1.كفاءة نصية عامة : تمكن الفرد من إدراك نصوص منسقة ومترابطة وإنتاجها أيضا .

2. كفاءة نصية خاصة : تمكن من إدراك مقاطع نصية محددة سردية أو وصفية أو برهانية أو حجاجية أو إنتاج مقاطع نصية أخرى على منوالها تأخذ تلك الأنماط أنشطة مختلفة كالحكاية والأنشودة والحوار والمثل السائر والقصة والقطعة الشعرية .

2.6 . دور الكفاءة النصية :

وأهم ما يمكن أن يسهم به مفهوم الكفاءة النصية في تعليم اللغة :

- تجعل المتعلمين قادرين على فهم ما يلقى إليهم من نصوص بسيطة ومعقدة،أدبية وغير أدبية ويتمكنون من محاكاتها والنسج على منوالها .
- تتيح للمتعلم توظيف المكتسبات القبلية التي تشعره أثناء تناوله للنصوص وتعامله مع مكوناته التركيبية والصوتية والصرفية والدلالية كأنها سياقها الطبيعي .
- تتيح الكفاءة النصية للمتعلم تنظيم المعلومات في نص أطول،كأن يكون مقالا على سبيل المثال ومع التدريب يستعمل هذه المهارة بشكل فعال فيستطيع تلخيص

[1] . ينظر خولة طالب الإبراهيمي ، قراءة في اللسانيات النصية (جون ميشال آدم) ، مجلة اللغة والأدب ، معهد اللغة العربية ، جامعة الجزائر ، ع 12، ص 112 .

النصوص تلخيصا صحيحا أو التعليق على موضوع ما أو إبداء رأي أو تحليل موقف يسمح بربط الأبنية النصية مع الوظائف التداولية والاجتماعية في مجتمع ما .

- ينوع المتعلم بفضل الكفاءة النصية قدرات خطابية و إستراتجية وفقا لما استدخله من نماذج نصوص حجاجية وتفسيرية وغيرها.
- يكتسب مهارات التحليل والاستقراء والاستنباط .
- تسهم الكفاءة النصية في إكساب الكفاءة التبليغية وبهما يندمج المتعلمين في وسطهم التعليمي والطبيعي من خلال تواصلهم وتفاعلهم وتأثيرهم مع أفراد بيئته ومدرسته

ونخلص في نهاية هذا المبحث إلى ضرورة الانطلاق من النص كوحدة تعليمية أساسية في تعليم اللغة واستخدام قواعد نصية إذا رمنا النجاعة والفعالية وتوخينا تعليم مهارات اللغة تعليما وظيفيا يُمكن من استعمال اللغة استعمالا يتناسب ومتطلبات المقام .

الفصل الثالث : الاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة

1. مفهوم الوظيفة والوظيفية في المعاجم العربية والأجنبية .
2. الوظيفية في الثقافة الإنسانية .
3. الوظيفية في علم النفس .
4. الوظيفية في التربية .
5. الوظيفية في اللـغة .
6. نماذج من النظريات النحوية الوظيفية .
7. نمـــــــاذج الوظيفية في الدراسات العربية .
8. ملامح الاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة .

برز على صعيد البحث اللساني اتجاهات لغوية وصفت اللغة وفسرتها من زوايا مختلفة،وعرف مطلع القرن العشرين تحولا حاسما وثائرا على المناهج التاريخية والمقارنة وهو ما دعا دوسوسير إلى إرساء المنهج الوصفي الذي عرف انتشارا واسعا ورواجا كبيرا تمثل في مدارس أوربية وأخرى أمريكية وحلقات بحث،وفي أثناء ذلك برز اتجاه عقلي أمريكي متأثر بالمنهج الديكارتي ونحو بور رويال وفلسفة الألماني همبولد،واعتبر اللغة تجليا من تجليات العقل إذ لا يمكن دراستها إلا في ضوء علاقتها بالقدرات العقلية،وفي هذا الصدد اعتبر تشومسكي المنهج الوصفي عاجزا عن تفسير اللغة وفهم آلية إنتاجها التي تقف وراءها قدرات عقلية فطرية لدى كل البشر وانصب اهتمامه على كفاءة المتكلم المستمع النموذجي الذي لا تشوبه عوامل غير لغوية كمحدودية الذاكرة وشرود الذهن و بذلك أقصى الجوانب الاجتماعية والعوامل النفسية المتحكمة في عملية الكلام،شكل هذا الإقصاء ثغرة في نظرية تشومسكي،على أساسها وجهت له انتقادات لعدم احتفائه بالمعطى الاجتماعي الذي هو مجال بحث واهتمام رواد اللسانيات الاجتماعية والوظيفية وهذا ما نسعى إلى إبرازه في هذا الفصل الذي نعرض فيه الإطار المعرفي العام للاتجاه الوظيفي في اللسانيات وفي التعليمية،وذلك من خلال عرض بعض المفاهيم والعناصر .

وقبل ذلك لابد من رصد معاني مصطلح (الوظيفة والوظيفية في القواميس العامة والمتخصصة) .

1. مفهوم الوظيفة والوظيفية في المعاجم العربية والأجنبية :

1.1 . أولا مفهوم الوظيفة والوظيفية في المعاجم العربية :

وردت كلمة (و، ظ، ف) في لسان العرب بمعنى « وظف الوظيفة من كل شيء ما يقدر لهم من رزق أو طعاما أو علف أو شراب وجمعها الوظائف،ووظف الشيء على نفسه وظفه توظيفا ألزمها إياه،وقد وظفت له توظيفا على الصبي كل يوم حفظ آيات من كتاب الله،وجاء يظفه أي يتّبعه،ويقال وظف فلان فلانًا يظفه وظفاً إذا أتبعه مأخوذ من الوظيف ويقال : إذا ذبحت ذبيحة »[1] .

أما معجم مقاييس اللغة فجاء فيه « الواو والظاء والفاء كلمة تدل على تقدير الشيء يقال : وظفت البعير إذا قدرت له كل حين شيئا من رزق أو طعام ، ويقال وظفت البعير إذا قصرت له القيد ، ويقال : مرّ يظفهم أي يتبعهم كأنه يجعل وظيفة إزاء أوظفتهم »[2] .

والوظيفة في المحيط « ما يقّدر كل يوم،والجمع الوظائف والُوظف وهو أيضا العهد والشرط،والمواظفة مثل الموافقة والمؤازرة و أظفت فلانا إلى القاضي إذا لازمته عنده »[3].

وفي المعاجم الحديثة يكاد المعنى يقترب لما جاء في المعاجم القديمة حيث يشير مصطلح الوظيفة إلى الأمر الحيوي كالطعام والرزق كما نجده في معجم المحيط

[1] . ابن منظور،لسان العرب ، م 15 ، ص 339 .

[2] . ابن زكريا،معجم مقاييس اللغة،ص 1057 .

[3] . الصاحب بن عباد،المحيط في اللغة ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، ج 10 ، ص 43 .

«وظفت يوظف توظيفا،عين له في كل يوم وظيفة أي رزقا،وظف–العمل ونحو ذلك قدره،وظف على الصبي جزءا من القرآن أي يحفظه،وظف به أسند إليه منصبا أو عملا،الوظيفة ما يقدر من عمل أو طعام أو رزق وغير ذلك في زمن معين للعاطلين عن العمل وظيفة عن مال يتقاضونه كل شهر ريثما يعملون،والوظيفة:العهد والشرط والوظيفة : المنصب والخدمة المعينة،علم وظائف الأعضاء،هو قسم من الطب جمعها وُظف ووظائف »[1] .

ويمكننا تتبع معنى كلمة وظيفة من خلال ربطها بحقول معرفية مختلفة ذلك ما ورد في معجم مفاتيح العلوم الإنسانية [2]،من خلال سجلين من الدلالات :

– السجل الرياضي حيث يدل على علاقته مع متغير أو عدة متغيرات أخرى لتوقف قيمته عليها أو يمكن التعبير عنه بالنسبة إليـها .

– السجل الإحيائي حيث تدل على المسارات الحيوية بوصفها مساعدات على حياة الجسم .

– تدل الوظيفة على المسارات المميزة للحياة (غذاء ، إخصاب ، تكاثر) أو للحياة النفسية (إدراك ، ذاكرة) وبالتوسع تدل على نشاطات الفرد في جماعته أو في المجتمع عندها يدل مصطلح الوظيفة على نموذج (الجسم) أو جهاز متخصص بعمل وظيفي .

[1] . أديب اللخمي وشحادة الخوري ، المحيط(معجم اللغة العربية)، 1994 م ، ص 123.

[2] . ينظر خليل أحمد خليل ، مفاتيح العلوم الإنسانية ، ط1،دار الطليعة ، بيروت ،1990م ، ص 455 .

- في الاجتماعات يدل مصطلح الوظيفة على علاقة التلازم والترابط بين المؤسسات .

تتفق القواميس السابقة في المعاني اللغوية فهي تدل عموما على دور حيوي أو عمل أو مهمة يقوم بها شخص .

أما بالنسبة للجانب الاصطلاحي لمفهوم الوظيفة فلم يختلف عن المدلول اللغوي فهو يشير إلى دور أو مكانة العنصر اللغوي في مجالات اللغة المتعددة (بدءاً بالصوت والتركيب و انتهاء بالأسلوب والترجمة وتعليمية اللغة) .

يشير مبارك مبارك في معجم المصطلحات الألسنية إلى الوظيفية كمصطلح والوظيفية كاتجاه فيقول «هي الكلمة التي تدل بعض العلاقات النحوية بين التراكيب التي تكون الجملة مثل حروف الجر،أو بين الجمل مثل الحروف العاطفة [...] تعتبر هذه النظرية اللغة وسيلة تفاهم تتأثر بثلاثة عناصر هي : المتكلم والسامع وموضوع الكلام ، كما أنها تنتهي بأن لكل لغة تركيبا داخليا متماسكا تكون لكل عنصر فيه وظيفة خاصة».[1]

أما سعيد علوش فقد ربط في معجمه (المصطلحات الأدبية المعاصرة) مصطلح الوظيفية ببعض اللسانيين وبعض التخصصات فنراه يشير إلى الوظيفة عند رومان جاكبسون « التي ترتبط بعلاقتها بعناصر التواصل الستة : السياق / المرسل / الخبر

[1] . مبارك مبارك ، معجم المصطلحات الألسنية ، دار الفكر اللبناني ، لبنان ، 1995 م ، ص 111 .

الشاعرية / المتلقي الالتقاء اللغوية / السنن (الكود) (الما بعد لغوية) ....) »[1] ، وحدد الوظيفية في السيميائيات السردية بأنه فعل الشخصية يتحدد من وجهة دلالته في سبك الحبكة كما يعرف بروب ذلك [2] .

يخلص سعيد علوش إلى أن استعمال هذا المصطلح في نظرية ما يتم حسب الاستعمالات :

أ. بالمعنى النفعي.

ب. بالمعنى التنظيمي .

ت. بالمعنى المنطق – الرياضي [3].

يرى عبد السلام المسدي أن الوظيفية مفهوم متنوع الدلالة،مائع الحدود،ويرجع ذلك إلى المنطلقات المبدئية في تفسير الظاهرة اللغوية،مما يُفضي إلى اختلافات منهجية في دراسة النحو وتفكيك الكلام على المنظور البنيوي المعاصر في دراسة اللغة،يكاد يحدد مصطلح الوظيفة بأنه المنزلة التي يتبوؤها أي جزء من أجزاء الكلام في البنية التركيبية للسياق الذي يرد فيه،وعموما لم يظهر مصطلح الوظيفية كاتجاه لساني ولم تعرف إلا من

[1] . سعيد علوش ، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ط 1 ، 1985 م ، ص 232 .

[2] . نفس المرجع ، ص 232 .

[3]. نفس المرجع ، ص 233 .

خلال احتكاك الفكر العربي بالثقافة الغربية حيث انتقلت إلى معاجمنا معاني هذه اللفظة وبعض مشتقاتها من المعاجم الغربية الحديثة [1] .

2.1. مفهوم الوظيفة والوظيفية في المعاجم الأجنبية :

سنتناول مفهوم الوظيفة في بعض المعاجم الأجنبية والتي لم تختلف تقريبا في تحديد هذا المصطلح وإذا عدنا إلى جذرها الإغريقي (Fonk . syon) أو اللاتيني (Functio) تعني بصفة عامة الالتزام بأداء واجب أو خدمة أو عمل معين أو شيء مفيد مناسب للمجتمع أو الجماعة أو المؤسسة إبراء للذمة وأداء للواجب (Pour s'aquitter) [2] .

- **القاموس الموسوعي لعلوم اللغة** Ducrot et todorove :

أفرد هذا القاموس مبحثا خاصة لمفهوم الوظيفية (Fonctionnalisme) ذكر في مطلعه أن مصطلح وظيفة هو من تجريدات دي سوسير التي صرح فيها أن اللغة وسيلة التواصل،هذا الدور الذي اعتبره أتباع المنهج المقارن غير أصيل،من هذا المنطلق نلفي أتباع دي سوسير الموصوفين بالوظيفيين قد اعتبروا أن دراسة اللغة هي دراسة للوظائف التي تؤديها عناصرها وأقسامها وآلياتها، يظهر هذا بخاصة في أبحاث الفونولوجيا أبحاث تروبتسكوي وأندري مارتيني وورومان جاكبسون ثم شرع القاموس يتحدث عن وظيفة العنصر التي تُستمد من خلال تقابله وتمايزه مع عناصر أخرى إذ يمكن أن يفرق بين

[1] . ينظر عبد السلام مسدي ، اللسانيات وأسسها المعرفية ، الدار التونسية للنشر ، أوت 1985 م ، ص 151 .
[2] . Nouveau dictionnaire étymologique , p313.

الوحدات التالية (Bu /Beau/ boue) استطرد بعد ذلك في الحديث عن دي كورتناي وايميل بنفست وأندري مارتيني وبريتو ...كما ذكر أهم المبادئ المعتمدة في هذا التحليل كمبدأ المخالفة والمماثلة [1] .

- **قاموس اللسانيات لـ** (Jean Dubois) :

« نسمي وظيفة الدور الذي يلعبه العنصر (فونيم أو مورفيم أو مركب) في البنية النحوية للقول،فكل عنصر يسهم في المعنى العام للجملة وفي هذه الحالة يتميز وظيفة المسند والمسند إليه التي تحدد العلاقات الأساسية للجملة والوظائف المكملة(مكملات) ففي جملة (قرأ بيير كتابا)كلمة (كتاب) لها وظيفة مكملة ، ثم شرع في الحديث عن الوظيفة عند الجلوسمية والتوليدية التحويلية والمشروع السوفيتي،كما تحدث عن الوظيفة في مدرسة براغ مشيرا إلى عناصر التواصل الستة التي أشار رومان جاكبسون وركز على الوظيفة المرجعية(La fonction referentielle)،أما في كلامه عن الوظيفية Fonctionnalisme فقد أشار إلى أن أفكار براغ حول وظائف اللغة باعتباره ميلاد جديدا لمختلف التيارات الوظيفية »[2].

[1] . voir: Oswold Ducrot , Tzvetan Todorov , Dictionnaire encyclopédique des scienes du langage , edition du seuil , 1972 , p 43-48 .
[2] . Voir : Dictionnaire de Linguistique, 1973 , p 216 -218 .

- **قاموس تعليمية اللغات** (D.Coste ،R.Galisson) :

وظائف اللغة هي أدوار اللغة المتعلقة بما هو خارج عنها (العالم الخارجي،فكر المتخاطبين)،نركز عموما ونحن نتناول أهمية وظيفة التواصل المرتبطة بوظيفة تمثيل اللغة باعتبارها نظاماً من العلامات ،وباعتبارها حقيقة فيزيائية أو تصورية خارجاً عنها يعتبر هذا التمثيل إما قياساً "**analogique**" أي يعتمد على المماثلة أحيانا أو اعتباطياً أحياناً أخرى ، وقد اقترحت في هذا المجال تحليلات أكثر دقة وأكثر تنوعاً،نذكر منها عند مارتيني فقد اعتبر أنّ الوظيفة المركزية للغة هي" وظيفة التواصل"على النحو الذي تتجسد فيه من خلال تبادل الرسائل بين المتخاطبين وهي وظيفة أساسية لأنها الوحيدة التي تثبت تنظيم اللغة،وخصائص الوحدات اللغوية وكذا بعض مظاهر التطور الزمني [1].

وضع قاموس التعليمية ثلاثة أصناف للوظيفة :

- وظائف لغوية (Fonctions Langagières) .
- وظائف نحوية (Fonctions grammaticales) .
- وظائف ذات صلة بعلم النفس [2].

وجاء في الكلام عن الوظيفية أنها نظرية لسانية انبثقت من أفكار دي سوسير تجسدت في الأعمال التي أعلنت ميلاد الفونولوجيا (مدرسة براغ) وفي فرنسا أعمال مارتيني

1. Voir : Dictionnaire de didactique des langues , Hachette , p225.

2 . Ibid ,p 227 – 228 .

ومدرسته ، فالوظيفية (اللسانيات الوظيفية) ترفض اعتبار اللغة نظاما صوريا يمكن أن يحلل اللغة في ذاتها بعيدا عن وظيفتها المركزية التواصل [1] .

القاموس المعقلن للنظرية اللغوية . (**A.J. Greimas , J,courtes**)

ذكر القاموس أن مصطلح الوظيفية يستعمل في اللسانيات والسيميولوجيا بثلاث تصورات مختلفة :

أ . بمعانٍ نفعية أو أدائية (يندرج ضمنها مفهوم مارتيني " استعمالات العناصر ") .

ب. بمعانٍ عضوية organiciste (وظائف البنية كما هو الحال عند بنفنست،وظائف بوهلر، وورومان جاكسون) .

جـ . بتصور منطقي رياضي ، وظائف بنفنست وبالمسليف [2].

وجملة القول تتفق المعاجم العربية والأجنبية بشكل عام في تحديد مفهوم الوظيفة باعتباره يتضمن:

- دور العنصر .
- الحيوية والفعالية والنفعية .
- سياق الاستعمال .

1 . Ibid ,p 229.
2 . A.J. greimas , J . courtés , sémiotique , Dictionnaire raisonné de la théorie du langage , hachette , paris , 1979 , p 150-151.

2. الوظيفية في الثقافات الإنسانية :

انتشر الاتجاه الوظيفي في أمريكا كرد فعل على النزعة التطورية وركز على دراسة الثقافات في واقعها وزمنها الحالي انطلاقا من أن العلم لا يهتم بتاريخ الظاهرة التي يبحثها قدر تركيزه على الكشف على العلاقات القائمة بين عناصر تلك الظاهرة ككل وعلاقتها بغيرها من الظواهر الأخرى،ويؤدي هذا في النهاية إلى الوصول إلى القوانين التي تحكم الظاهرة موضع الدراسة من ناحية تكوينها وأدائها لوظيفتها،وفي مجال علم الاجتماع تطورت النزعة الوظيفية على يد تلكوت بارسو تروتون وهي نزعة تهتم بوظائف البنيات ومؤسسات الظواهر الاجتماعية،وفي مجال الأنثروبولوجيا تبلورت أفكار هذا الاتجاه عموما على أساس منهج دراسي عند استخدام المماثلة بين المجتمعات[1] .

[1] . ينظر عبد الكريم غريب ،المنهل التربوي ،ج1 ، ص 448 .

3 .الوظيفية في علم النفس :

كان تتشنر E.Titchener رائد البنائية الأمريكية أول من استعمل هذا التعبير في نهاية القرن الماضي ليدل على علم النفس الوظيفي [1]،وهي مذهب قائل بضرورة اعتبار الأحداث أو الظواهر العقلية عمليات (وظائف) يقوم بها الكائن الحي سعيًا للتكيف وفقا لمحيطه،وهذا المذهب هو الأساس السيكولوجي للفلسفة البراغماتية أو فلسفة الذرائع[2] ويعلل الظواهر العقلية بالرجوع إلى الدور الذي يلعبه في حياة الكائن الحي أكثر من محاولة وصف أو تحليل وقائع السلوك [3] .

4. الـــــــــوظيفية في الـــــــتربية :

تصور يسعى إلى تحديد مبادئ تربوية متوافقة مع الحاجات الفيزيولوجية والذهنية للأطفال،لأجل المساهمة في نموهم بكيفية متسقة ومتزنة،والتربية الوظيفية لا تعتبر الحاجات منفصلة عن بعضها البعض،بل تنظر إليها حسب اندماجها في النمو العام للشخص،وتتركز التربية الوظيفية على الدلالة الوظيفية لمختلف الحاجات والحوافز

[1] . رولان دورون وفرنسوا زيارو ، موسوعة علم النفس ، ترجمة فؤاد شاهين ، ط1، دار عويدات ، بيروت لبنان 1997 م ، المجلد 2، ص 481 .

[2] .المنحى الوظيفي مستوحى من الفلسفة الذرائعية لوليم جيمس والمتمركزة في شيكاغوحول جون ديوي وجيمس أنغيل .

[3] . فريد نجار،المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية،ط 1،مكتبة لبنان ناشرون،2003 م ، ص 522 .

والرغبات المختلفة للأطفال[1]،تعود الفكرة الوظيفية إلى عالم التربية كلابارید وسنعمد إلى تفصيل آرائه في مبحث آخر من هذا الفصل .

5 . الوظيفية في اللغة :

1.5. تحديد منهجي :

يجدر بنا قبل الخوض في عرض الاتجاه الوظيفي في اللغة ودوافعه النظرية ومساره التطوري أن نقف عند بعض التحديدات المنهجية التي يصب فيها هذا البحث .

إن اللسانيات الوظيفية هي مجال لغوي يتميز بكونه إطارا علميا له خصائصه التي تحدده وتميزه عن الاتجاهات غير الوظيفية وله أسسه ورواده وينبثق عن هذه الدراسة النحو الوظيفي، ونميل هنا إلى تفريق أحمد المتوكل بين نوعين من الأنحاء " أنحاء ناتجة من اندماج مكون تداولي(وظيفي)في نموذج لغوي مقترح في إطار نظرية ما(نظرية النحو التوليدي والتحويلي خاصة) وأنحاء مصوغة بدءًا انطلاقا من منظور وظيفي معين وتنتمي إلى هذه الفئة من الأنحاء نحو الوجهة الوظيفية للجملة والنحو النسقي والتركيب الوظيفي والنحو الوظيفي لسيمون ديك " [2] ، كما سنرى في مباحث لاحقة .

[1] . Dictionnaire De didactique , P 230 .

[2] . ينظر أحمد المتوكل ، اللسانيات الوظيفية (مدخل نظري) ، ط 2 ، دار الكتاب الجديد المتحدة ، لبنان ، 2010 م ص 116 .

ومن جهة أخرى هناك النحو الوظيفي الذي نحن بصدد تناوله كما هو واضح من عنوان البحث (تعليم النحو الوظيفي) وهو النحو الذي يرتكز على أسس تعليمية تشترك فيها نواح تربوية ونفسية وأخرى لغوية يمكن أن نحدده بالنحو الوظيفي التعليمي –كما أسلفنا في الفصل الأول– الذي يسهم في بناء الكفاءة التبليغية وهي القضية التي يتناولها هذا البحث.

إن هذا التفريق المنهجي من شأنه أن يوضح المجال الذي يهتم به هذا البحث وهو المجال التعليمي الذي يجمع بين أسس علمية معرفية لسانية وأخرى تعليمية تربوية لأجل هذا نجد من الأهمية بمكان أن نعرض للمسار التطوري للسانيات الوظيفية وأهم اتجاهاتها وروادها مع التركيز على النحو الوظيفي لسيمون ديك وصولا إلى عرض المقاربة الوظيفية في تعليم اللغة ومن شأن هذا العرض أن يوضح كيفية الانتقال من الجانب النظري العلمي إلى الجانب التعليمي العملي كما يعكس انفتاح حقل التعليمية على الدرس اللساني والتفاعل الحاصل بين التخصصات .

2.5 . بدايات الاتجاه الوظيفي :

يقوم النموذج التوليدي التحويلي على مبدأ استقلالية التركيب ليس عن الوظيفة فحسب بل على أي دلالة أو تداول عليه،يكون التفسير غير النحوي كالظروف والملابسات الخارجية ومواقف الكلام وغيرها قليل الأهمية لأن الظاهرة اللغوية تنضبط من حيث المبدأ

بشروط نحوية خالصة[1]،لأجل هذا نرى تشومسكي يحدد موضوع النظرية اللغوية بأنه كفاءة المتكلم المستمع النموذجي الذي ينتمي إلى مجتمع متجانس تماما ويعرف لغته معرفة كاملة [2]،وبهذه الشروط أخرج تشومسكي من الاعتبار الظروف النفسية التي يكون فيها المتكلم،ما أهمل إهمالا تاما مسألة السياق الذي يقع فيه الكلام،واعتبر اللغة نشاطا عقليا خالصا،في هذا الصدد يقول «فيما يخص اللغة من الطبيعي أن نتوقع قيام علاقة وثيقة بين الخصائص الفطرية للذهن وبين سمات البنية اللغوية لأن اللغة ليس لها وجود خارج تمثيلها العقلي ومهما كانت خصائصها فهي تختص بالعمليات العقلية الفطرية للجهاز العضوي الذي أوجدها و يوجدها في كل جيل والذي يوجد فيها في نفس الوقت الخصائص المرتبطة بشروط استعمالها،ويبدو أن اللغة مفيدة جدا لسبر واكتشاف تنظيم العمليات العقلية» [3].

إن الثغرات السالفة الذكر كانت سبَبًا في نقلة أعمق في جوهر اللغة،فالقواعد التوليدية والتحويلية التي قدّمها الاتجاه العقلي كانت قواعد تجريدية صورية واضحة ومنطقية وكانت تعالج أشكال اللغة وليس مستواها الأعمق،وهو المستوى الذي اهتم به الوظيفيون الذين يرون أن اللغة لا يمكن فصلها عن الإطار المعرفي والوجداني وأن تلك

[1] . يحي أحمد " الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة " مجلة عالم الفكر ، مجلد 20 ، ع 3 ، الكويت ، 1989 م ص 70 .

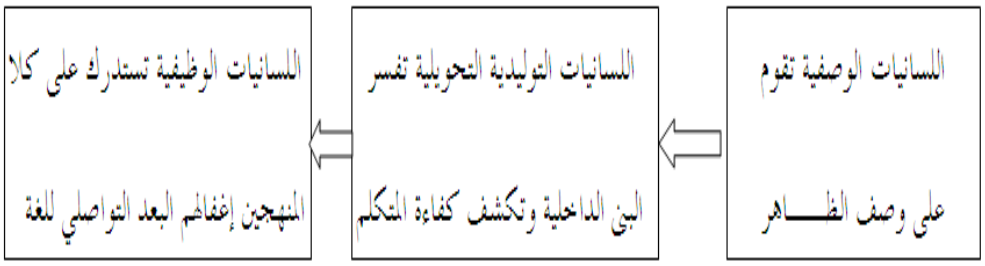
[2] voir .Noam chomsky , Aspects de la theorie syntaxique , t.gean cloud mihner , edition de seuil paris.p 12.

[3] .Noam chomsky , le langage et la pensée (louis jean clavet) payot , paris , p 115 .

القواعد والمعادلات الرياضية عجزت على أن تهتم بهذا الجانب وعن إدراك وظائف اللغة ومما هو ملاحظ أن النقلة كانت في الاتجاه التوليدي ذاته حين عاد التركيز على الأداء وإلى عوامل أخرى كالتوقف والتردد التي كانت موضع التجاهل والنسيان .

وفي الوقت الذي تهتم فيه التوليدية والتحويلية بوصف قدرة المتكلم الذهنية وأثر ذلك في أدائه الكلامي يهتم الاتجاه الوظيفي بمعرفة المتكلم المخاطب للمعايير التي تمكنه من انجاز كلامه في طبقات مقامية معينة وذلك أن اللغة تهتم على هذا الأساس من هذا التصور بالبعد التواصلي (التداولي) للغة،وهذه الوظيفة لم تأخذ لها عناية كافية في إطار النحو التوليدي الذي نظر إلى اللغة على أنها أنساق مجردة قابلة للدرس بمعزل عن البعد التواصلي وعلى ذلك فإن النحو الوظيفي أقرب إلى الواقع اللغوي [1].

والرسم البياني التالي يرصد أهم الفروق المنـهجية بين الاتجاهات الوصفية والعقلية والوظيفية :



الشكل البياني رقم 8

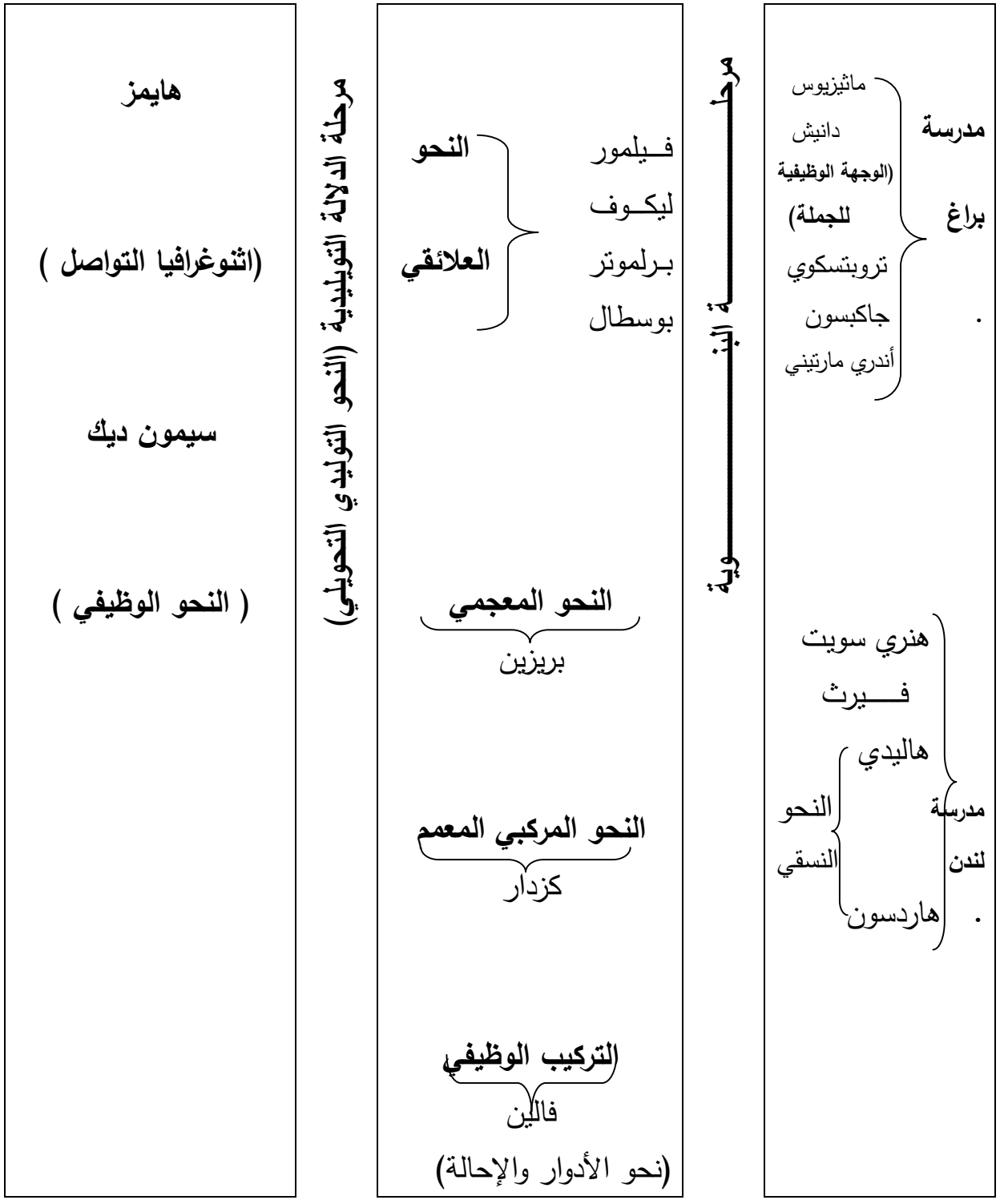
[1] . ينظر عطا محمد موسى ، مناهج الدرس النحوي في العالم العربي في القرن العشرين ، ط1 ، الأردن ، 2002 م ص 339 .

3.5. المسار التطوري للسانيات الوظيفية والدوافع النظرية :

انطلق التيار الوظيفي من **حلقة براغ** في العشرينيات من القرن العشرين وعرف توسعا في المنطلقات وتوجهات الدراسة ففي المرحلة التي ازدهر فيها التيار البنيوي طوال النصف الأول من القرن الماضي سواء في أوربا أو أمريكا،ظهرت مدرستا براغ ولندن الوظيفيتان وامتد تأثيرهما إلى نهاية السبعينيات حيت توجتا مرحلة وظيفية جديدة،فمنذ ظهور نموذج تشومسكي الأول اتجهت عدة أعمال إلى إبراز النقص وسد الثغرات – كما سبق ذكره – أفضت في النهاية إلى اقتراح نماذج نحوية جديدة تخالف بدرجات متفاوتة ما ورد في النماذج الأولى ولم تمر إلاّ بضع سنوات من نموذج 1957 م [1]،حتى ظهرت تصورات أخرى تبلورت في نحو الأحوال أو أعمال رواد الدلالة التوليدية تلتها صياغات جديدة كالنحو العلائقي والنحو المعجمي الوظيفي والتركيب الوظيفي إلى غاية تبلور نموذج النحو الوظيفي لسيمون ديك .

ويمكننا أن نوضح أهم المدارس الوظيفية من خلال الرسم البياني التالي :

[1] . وهو يتزامن مع صدور كتاب تشومسكي الأول "البنى التركيبية" .



الشكل البياني رقم 9

ووفقا لما سبق يمكننا أن نلاحظ ذلك التدرج الذي طبع مسار اللسانيات الوظيفة فمن دراسة وظائف الأصوات إلى دراسة الجملة إلى التركيب ومنه دراسة وظائف الخطاب ككل في إطاره التواصلي العام،وبذلك مرت اللسانيات الوظيفية بثلاث محطات هامة اتسمت بالطابع البنوي في ظهورها الأول ثم إدراج المكون الدلالي في النحو التوليدي التحويلي،لتتسم بالطابع الدلالي،إلى أن انتقل الاهتمام إلى الجوانب الوظيفية والتداولية التي تهتم بتحديد وظيفة التواصل الأساسية لعل هذا التحول له من المبررات التي تسوغ إدراج مكونات جديدة شاملة لكل مظاهر اللغة وعناصرها البنيوية والدلالية والتداولية وفيما يلي أهم تلك المبررات:

1.غياب أنحاء تقوم برصد الظواهر اللغوية من جميع جوانبها التركيبية والدلالية والتداولية و الصوتية،فكان من الضروري قيام نموذج نحوي يهتم برصد كل المظاهر خاصة وقد ثبت أن للمظاهر التداولية أثرا فعالا في تحديد الظواهر اللغوية .

2. ويجد هذا الدافع سنده أيضا في التصور الوظيفي للغات حيث يعتبر التداول إطارا شاملا تُدرس داخله من الدلالة والتركيب .

3. "يكمن ثالث الدوافع النظرية في الوضع الذي آل إليه النحو التوليدي والتحويلي حيث ثبت فشل إدماجه في نماذج واقعية لاكتساب اللغة وفهمها وإنتاجها " [1].

وجدت هذه المبررات ضالتها في نماذج وظيفية أولت أهمية كبيرة للربط بين نسق اللغة ووظيفتها، ولعل هذا يتضح أكثر من خلال عرض خصائص الاتجاه الوظيفي .

4.5. خصائص الاتجاه الوظيفي :

من بين خصائص هذا الاتجاه أنه يربط اللغة بالوظيفة التي تؤديها من جانب والبيئة وتضافر العناصر من جانب آخر والتحليل اللغوي والوظيفي يكون من منظور يهدف إلى بيان الوظائف التي تؤديها اللغة في البيئة اللغوية إضافة إلى هذا لا يحفل الوظيفيون بجدلية النظرية اللغوية،فالنظرية ليس هدفا إنما هي إطار يتم من خلالها الكشف عن الخيارات المتاحة أمام المتكلم [2] .

يعطى الاتجاه الوظيفي البعد التداولي الأولوية على الرغم من إقراره بأهمية الجانبين التركيبي والدلالي إذ يعتبرهما آليات لخدمة الجانب الأول،ومما يبرز هذه الأولوية اهتمامها بالوظيفة الأولى للغة إذ تتشكل بنية اللغة وخصائصها تعبيرا عن تجليات الأهداف التواصلية المتوخاة، بناء عليه فان رصد خصائص العبارات اللغوية يجب أن يتم

[1] . ينظر عز الدين البوشيخي (النحو الوظيفي وإشكال الكفاية) رسالة ماجستير، جامعة مولاي إسماعيل،مكناس المغرب 1989-1990 م ، ص 22 .

[2] . ينظر يحي أحمد،" الاتجاه الوظيفي في تحليل اللغة " ، ص 72 .

في ضوء وظائفها في المقام حيث يخضع استعمال اللغة لأعراف التفاعل الكلامي السائدة في مجموعة لغوية ما،وبذلك تكون اللغة وسيلة للتفاعل الاجتماعي وكونها كذلك يعني أنه لا توجد في ذاتها ولأجل ذاتها باعتبارها نسقا اعتباطيا بل أنها توجد مُستعمَلة لأغراض ما وهذه الأغراض تخص التفاعل الاجتماعي بين الكائنات البشرية[1]،هذا التفاعل نجده قد أُقصي في لسانيات دي سوسير من خلال مبدأ (دراسة اللغة في ذاتها ولأجل ذاتها) والحال نفسه في لسانيات تشومسكي عندما اشترط في موضوع النظرية اللغوية كفاءة المتكلم المستمع النموذجي كما رأينا في مباحث سابقة،وقد لخص أحمد المتوكل أهم ما تتميز به اللسانيات الوظيفية من خلال مقارنتها باللسانيات غير الوظيفية وفي ما يلي تفصيل ذلك [2] :

– تعد النظريات غير الوظيفية اللغة نسقا مجردا (أو مجموعة الجمل المجردة) يؤدي وظائف متعددة أهمها وظيفة التعبير عن الفكر في حين أن النظريات الوظيفية تعد اللغة وسيلة للتواصل الاجتماعي،أي نسقا رمزيا يؤدي مجموعة من الوظائف أهمها وظيفة التواصل .

[1] . ينظر حافظ إسماعيل علوي ، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة ، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة ، لبنان 2009م، ص 399 .

[2] . ينظر أحمد المتوكل ، اللسانيات الوظيفية ، ص 15 .

– تعتمد النظريات الوظيفية فرضية أن بنية اللغات الطبيعية لا يمكن أن ترصد خصائصها إلا إذا ربطت هذه البنية بوظيفة التواصل،بيد أن النظريات غير الوظيفية تنطلق من مبدأ أن اللغة نسق مجرد يمكن وصف خصائصه دون اللجوء إلى وظيفته .

– قدرة المتكلم السامع في رأي غير الوظيفيين معرفته للقواعد اللغوية الصرف (القواعد التركيبية والدلالية والصوتية)،أما القدرة في رأي الوظيفيين فهي معرفة المتكلم للقواعد التي تمكنه من تحقيق أغراض تواصلية معينة بواسطة اللغة،فالقدرة إذن بحسب الوظيفيين قدرة تواصلية،تشتمل القواعد التركيبية والقواعد الدلالية والقواعد الصوتية والقواعد التداولية كما سنرى في فصول قادمة .

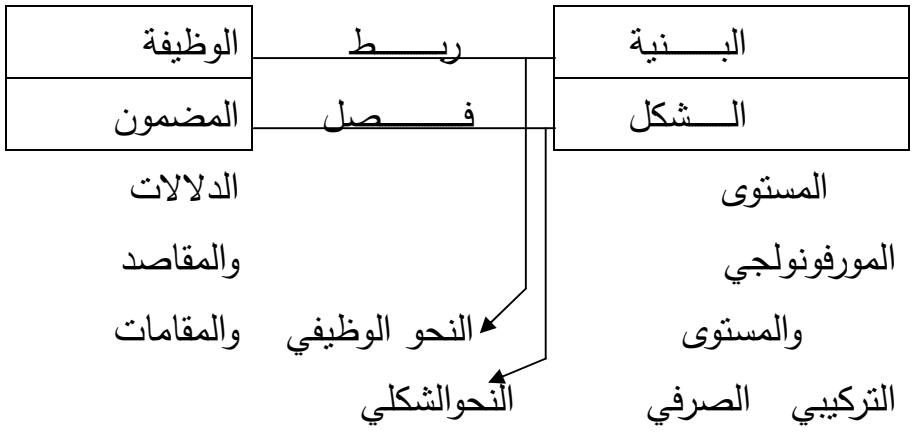
– يتعلم الطفل حسب اللغويين غير الوظيفيين نحو اللغة مستعينا بالمبادئ التي فُطر عليها،ويتعلم حسب اللغويين الوظيفيين النسق الثاوي خلق اللغة واستعمالها،أي العلاقات القائمة بين الأغراض التواصلية والوسائل اللغوية التي تتحقق بواسطتها .

– يتصور اللغويون غير الوظيفيين الكليات اللغوية على أساس أنها مجموعة من المبادئ العامة المتعلقة بالخصائص الصورية (التركيبية والدلالية والصوتية) للسان الطبيعي يفطر عليها الطفل،في حين أن اللغويين غير الوظيفيين يتصورون هذه المبادئ على أساس أنها مبادئ تربط بين الخصائص الصورية للسان الطبيعي ووظيفة التواصل .

وهكذا قارن أحمد المتوكل بين النظريات الوظيفية وغير الوظيفية في النقاط التالية :

- وظيفة اللغة .
- الربط بين البنية ووظيفة التواصل .
- قدرة المتكلم السامع .
- تعلم اللغة واكتسابها .
- الكليات اللغوية .

ويظهر البون شاسعا بين النظريات التي تركز على الخصائص الذهنية المجردة والنظريات التي تضع الجانب الاجتماعي محل اهتمامها،ولعل الرسم البياني التالي يوضح حدود النحو الوظيفي والنحو الصوري الشكلي ويعد الربط والفصل بين البنية والوظيفة سمةً فارقةً بينهما .



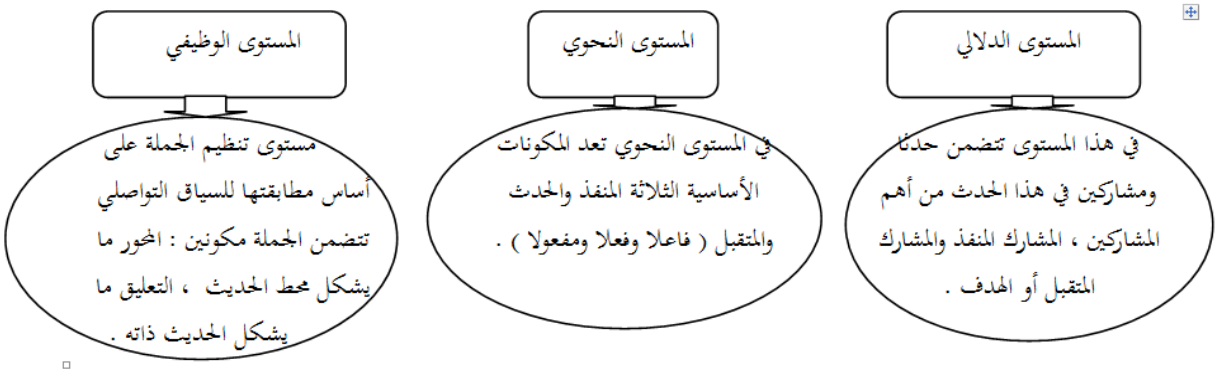
الشكل البياني رقم 10

وفيما يلي نعرض لبعض النماذج الوظيفية وسنقتصر على الوجهة النظرية للجملة ونظرية النحو النسقي والنحو الوظيفي لسمون ديك .

6. نماذج من النظريات النحوية الوظيفية :

1.6. النظريات النحوية الوظيفية في مرحلة البنوية :

يعود تاريخها إلى القرن الماضي حيث درس اللغويون الألمان الجملة من منظور نفسي مهتمين بمفهوم الفاعل النفسي توبع هذا النمط من الدراسات على يد لغويين مثل ماثيزيوس فاقترح مقاربة للجملة تميز بين مستويات للتحليل ثلاثة "مستوى دلالي ومستوى نحوي ومستوى وظيفي "[1] ويمكن أن نوضحها أكثر من خلال الرسم البياني :



الشكل البياني رقم 11

تميزت اللسانيات في هذه المدرسة بنظرتها إلى اللغة من خلال الوظيفة ووفقا لهذا المبدأ أسس العالم التشيكي ماثيزيوس نادي براغ اللساني سنة 1926 م وأصبح يعرف فيما بعد (مدرسة براغ) أو (المدرسة الوظيفية) توسعت دائرتها المكانية واهتماماتها اللسانية لتشمل جوانب صوتية وأخرى تركيبية وأسلوبية،وانضوى تحتها علماء أمثال

[1] . ينظر أحمد المتوكل ، اللسانيات الوظيفية ، ص 117 .

تروبتسكوي وجاكبسون وكارسفسكي وانضم فيما بعد أندري مارتيني (فرنسا) الذي اختص بالوظيفية التركيبية .

تبلورت مرتكزات الوظيفيين المعرفية في إبراز الوظائف التي كانت تؤديها المكونات البنيوية المختلفة في استعمال اللغة "فاللغة بوصفها نتاجا للنشاط الإنساني موجهة إلى هدف معين ومن ثم يجب أن تُراعى وجهة النظر الوظيفية عند التحليل اللغوي حقيقة أن اللغة نظام من وسائل التعبير ولا تفهم أي واقعة لغوية دون مراعاة النظام الذي تنتمي إليه وبهذه الطريقة دافعت المدرسة الوظيفية عن مفهوم الوسيلة والهدف وعدت اللغة نتاجا للنشاط الإنساني وقد وجه منذ بداية اهتمام كبير إلى علاقة اللغة بالتواصل والمجتمع [1] .

واستنادا للاهتمامات السابقة لم يأخذ تحليل المعنى في ضوء هذه المدرسة منحى المنطق الوضعي أو المنحى التجريدي الذي يفصل المعنى عن الاستعمال اللغوي وإنما اتخذ منحى وظيفيا،وهذا واضح في أن ما أسموه بالمحتوى الدلالي يرتبط من جانب بمستويات لغوية أخرى كالمستوى النحوي والمستوى الأسلوبي ومن جانب آخر بحقائق العالم الخارجي [2].

[1] . ينظر جرهارد هلبش ، تطور علم اللغة منذ 1970 م ، ترجمة سعيد حسن بحيري ، ط 1 ، مكتبة زهراء الشرق القاهرة ، 2007 م ، ص 108 .

[2] . يحي أحمد، " الاتجاه الوظيفي في تحليل اللغة "، ص 643 .

أما مدرسة لندن فمن أعلامها في مجال الدراسات الصوتية الحديثة هنري سويت ودانيال جونز و فيرث الذي عرف بنظرتيه السياقية التي كان لها كبير الأثر على نظرية النحو النسقي لهاليداي،ربط فيرث بين الدراسة الصوتية والوظيفية أو الصوتيات الوظيفية وأولاها عناية خاصة مكنته من بلورة نظرية فونولوجية على غرار فونولوجية براغ واعتبر في جانب الدلالة المعنى عنصرا أساسيا في الدراسة اللغوية وأولى أهمية للظروف والملابسات التي يتم فيها الحدث وهو ما أطلق عليه مصطلح السياق وهو نوعان إما سياق لغوي إما سياق الموقف (الحال) ويقصد بالأخير" جملة العناصر المكونة للموقف الكلامي وهي شخصية المتكلم والسامع والعوامل والظواهر الاجتماعية المرتبطة باللغة وأثر النص مدار الحديث المشترك " [1] .

وبذلك نجد نظرية فيرث على نقيض من النحو التوليدي تدور حول السياق وأقيمت ليس على النظام المجرد للغة (اللسان،الكفاءة) بل على الاستخدام المحدد (الكلام،الأداء) نتج عن هذا التصور الأساسي للسياق على أنه مقولة جوهرية ونتج أيضا فهم الجملة على أنها الوحدة الأساسية في الاستعمال اللغوي أو الوحدة التي تُظهر اللغة في الاستعمال لأن اللغة تعمل في مواقف وعلى هذا النحو لم تعد الجملة تُحدد على أنها " وحدة الفكر " أو على أساس " التمام النحوي" بل على أنها وحدة اتصال انطلاقا من سياق الموقف ولا تحدد الجمل على أسس نظامية نحوية مستقلة عن الموقف،بل بوصفها

[1] . أحمد مؤمن ،اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ،2002 م، ص179 .

نماذج بناء للجملة تدمج في أنماط الموقف،تتكون الجملة من شقين الأول يسمى المسند Them و المسند إليه rheme [1] .

نظر فيرث إلى المعنى على أنه نتيجة علاقات متشابكة متداخلة ،فهو ليس فقط وليد لحظة معينة بما يصاحبها من صوت وصورة لكنها أيضا حصيلة المواقف الحية التي يمارسها الأشخاص في المجتمع،فالجمل تكتسب دلالتها النهائية من خلال ملابسات الأحداث (أي من خلال سياق الحال) لذلك فقد اقترح فيرث أن تدرس اللغة كجزء من المنظومة الاجتماعية [2].

ونظرته للمعنى هذه جعلته يعرف المعنى والوظيفة على أنهما استعمال لشكل لغوي في علاقة بسياق ما وبأنها مركب من علاقات سياقية،ويقسم المعنى أو الوظيفة حسب مستويات مختلفة للغة إلى عوامل مختلفة يتم فيها التمييز بين :

1.الوظيفة الصوتية أو الوظيفة الصغرى (أي التوزيع السياقي لصوت ما) .

2. الوظيفة المعجمية .
3. الوظيفية المورفولوجية } توجز على أنها وظائف كبرى .
4. الوظيفة النحوية .

[1] . ينظر جرهارد هلبش ، تاريخ علم اللغة الحديث ، ترجمة سعيد حسن بحيري، ط 1، مكتبة الزهراء الشرق،2003 م ص 158-159 .

[2] . ينظر يحي أحمد، " الاتجاه الوظيفي في تحليل اللغة "، ص 649 .

5. والوظيفة الدلالية أو وظيفة المنطوق بأكمله في سياق الموقف .

فالمعنى هو المركب الكلي للوظائف الذي يمكن أن تكون لشكل لغوي،وبذلك اختصر المعنى بوعي في الوظيفة وتُجنبت كل التفسيرات العقلية [1]، بهذا راعت النظرية الوظيفية في المرحلة البنوية ممثلة في اللغويين الألمان ورواد حلقة براغ ورواد مدرسة لندن الوظائف سواء في الجانب الصوتي أو التركيبي أو الصرفي،وفتحت المجال للاهتمام بعناصر أخرى خارج اللغة كسياق الموقف وما يحيط بالجانب الاجتماعي للغة .

2.6. نظـــــــرية النحو النسقي [2]:

قدم هاليداي شرحا وتفصيلا مفصلين لنظرية فيرث ضمنها أبعادا جديدة بحيث لم تعد قاصرة على المستوى الجملة (الوحدة الصغرى للتحليل) وكان منهجه إجمالا تكملةً وتطويرا لمنهج فيرث [3] ،فقد اعتبر اللغة وثيقة الصلة بالحياة الاجتماعية للإنسان والنظام اللغوي بهذه الحال على علاقة بالسلوك الاجتماعي والتفاعل الثقافي،بذلك تجاوزت اهتماماته المعرفة الضمنية المستقرة في أذهان البشر (كما هو الحال عند تشومسكي) إلى التفاعل الحي بين أفراد جماعة بشريـــــة .

[1] . ينظر جرهارد هالبش ، تاريخ علم اللغة الحديث ، ص 160 .

[2] . وهناك مصطلحات أخرى : النحو النظامي و القواعد النظامية ، حدد معالمه ما يطلق عليهم الفرثيون الجدد (إشارة إلى نظرية فيرث) التي حرص على تطبيقها هاليداي وهاردسون .

[3] . ينظر محمد يونس علي ، مدخل إلى اللسانيات ، ط1 ، دار الكتاب الجديد المتحدة ، لبنان ، 2004 م ، ص 81 .

يوصف التحليل التركيبي في هذه النظرية بالنحو النسقي أو النحو النظامي، ويدل مصطلح نظام (System) أو نسق في هذه النظرية على أن اللغة تتكون من شبكة من الأنظمة والنظام هو " مجموع الاختيارات أو البدائل التي يمكن استعمالها في نقطة معينة من البنية اللغوية،وهكذا **فالقواعد النظامية(النحو النسقي)** تعنى بطبيعة الاختيارات المتعددة التي يستخدمها الشخص شعوريا ولا شعوريا عندما يلفظ جملة معينة من بين الجمل غير المتناهية التي تتوفر عليها لغته وحسب هذه النظرية فإن جميع الاختيارات مبينة على تعالقات دلالية محددة "[1] .

حصر هاليدي اهتمامه في الجانب الوظيفي من النحو،أي تفسير تجسيد الأنماط النحوية للوظائف وصلة ذلك على وجه الخصوص بتحليل النص [...] وبؤرة الاهتمام هنا هي اللغة في الاستعمال،والنحو الوظيفي عنده نحو طبيعي Natural بمعنى أن كل شيء فيه يمكن إيضاحه بالإحالة إلى طبيعة الاستعمال اللغوي وهو على ذلك ليس نحوا شكليا بحال من الأحوال بل هو نحو استعمالي ،والوظيفة فيه لا ترادف الشكل بل الاستعمال [2].

يقوم النحو النسقي أو القواعد النظامية كما هو شائع استعماله على ثلاثة مفاهيم أساسية : مفهوم الوظيفة ومفهوم النسق ومفهوم البنية ، وفيما يلي عرض لهذه المفاهيم :

[1] . ينظر جيفري سامسون ، المدارس اللسانيات (التسابق والتطور) ، ترجمة محمد زياد كبة ، مطابع جامعة الملك سعود ،1997 م ،ص 243 .

[2] . ينظر أحمد نحلة ، علم اللغة النظامي، ط 1 ، دار الوفاء ، الإسكندرية ، 2008 م ، ص 118 .

1 . مفهوم الوظيفة :

يرى هاليدي أن وظيفة اللغة ليست مجرد استعمال لها بل هي بنية ذاتية وأساس مكين من أسس تمكين اللغة ذاتها،لابد منه لإدراك نظامها الدلالي على وجه الخصوص فالوظيفة إذن ليست مجرد استعمال للغة بل هي خاصية جوهرية للغة نفسها ومكون ومكوناتها، وضع هاليدي مفهومين مفهوم للوظيفة العامة للغة يعد أساسها السؤال التالي :

- في أي شيء يحتاج الإنسان إلى اللغة ؟
- ما الدور الذي تؤديه في حياته وفي المواقف ؟

ومفهوم نحوي تركيبي للوظيفة يتعلق بعناصر الأبنية اللغوية التي وضع لها هاليداي إطارا وظيفيا ثلاثيا [1]:

أ. **الوظيفة الفكرية (تسمى أيضا التمثيلية)** : التي يسخر فيه المتكلم التعبير عن مضمون ما أو فكرة ما وهنا يفسر هاليداي مخطط التعبير عن الجملة حسب فصائل وظيفية مثل القائم بالحدث (الفاعل) بالنسبة للمسند إليه والعملية (الفعل والحدث) والمكاني (التحديد الظرفي للمكان) .

[1] . كارل ديتر بونتنج ، المدخل إلى علم اللغة ، ترجمة سعيد حسن بحيري، ط 2 ، مؤسسة المختار ، مصر،2010 م ص 218 .

ب. الوظيفة التبادلية (التعالقية) : التي يسخرها المتكلم في إنشاء علاقات تبادلية والحفاظ عليها ، وهي تعبر عن الدور الذي يتخذه المتكلم إزاء مخاطبه (الموقف المتيقن أو المتشكك أو المحتمل) الذي يتخذه المتكلم تجاه فحوى خطابه .

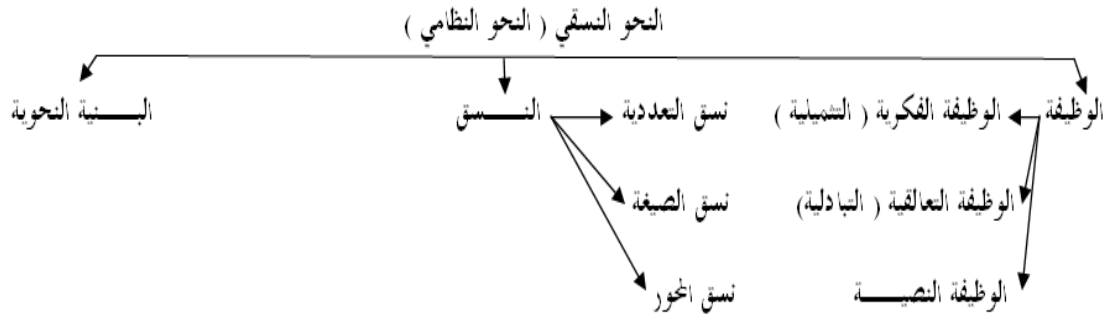
ج . الوظيفة النصية : التي يسخرها المتكلم في وصل الجملة وتضمينها في مواقف "وتؤدي بذلك اللغة وظيفة نصية باعتبارها تمكن المتكلم المخاطب من تنظيم الخطاب وفقا لمقتضيات المواقف التبليغية فتنقل الخطاب من مجموعة من المتواليات إلى نص متماسك متسق "[1] ، ويرى هاليداي أن على أي عنوان أن يراعي كل هذه الوظائف ،وتعد العلاقة بالسياق الموقفي والاجتماعي في هذا النهج أساسية،تؤول الوظائف السابقة جميعها إلى وظيفة واحدة وظيفة التواصل فالتواصل العادي بين شخصين في موقف تواصلي معين يقتضي الإحالة على واقع خارجي أو واقع داخلي مرتبط بذات أحد المتخاطبين (الوظيفة الفكرية أو التمثيلية) و اتخاذ دور من الأدوار الاجتماعية بالنسبة للمخاطب كدور المخبر ودور السائل ودور الآمر (الوظيفة التعالقية " التبادلية") وتنظيم الخطاب حسب مقتضيات مقام إنجازه (الوظيفة النصية) [2].

2 . مفهوم النسق : يتألف النسق العام لكل لغة من اللغات الطبيعية من ثلاثة أنساق تعكس الوظائف الثلاث السالفة الذكر حسب الترتيب التالي :

[1] . أحمد المتوكل ،اللسانيات الوظيفية ، ص 122 .

[2] . ينظر كارل ديتر بونتنج ، المدخل إلى علم اللغة ، ص 219 .

يطابق (نسق التعدية) الوظيفة التمثيلية (الفكرية) ويطابق نسقا (الصيغة) و(المحور) الوظيفيتين التعالقية (التبادلية) والنصية بالتوالي [1] ، وقبل أن نبسط أنواع الأنساق ، نوضح التداخل والترابط بين الوظائف والأنساق من خلال الرسم البياني التالي:



الشكل البياني رقم 12

أ. **نسق التعدية** : التعدية مصطلح جامع يدل التعبير اللغوي عن العمليات (الأحداث) processes وللعمليات أدوار وظيفية roles Fonctionnel مختلفة تتمثل في الحدث Action والمشاركين في العملية Participantes من أشخاص وأشياء Objects ثم في الظروف Circonstances التي تقع فيها العملية شاملة الزمان والمكان والكيفية التي تتم بها وهي تدخل تحت ما أسماه هاليداي الوظيفية الفكرية (التمثيلية) [2] .

[1] . أحمد المتوكل ،اللسانيات الوظيفية ،ص 122 .

[2] . ينظر أحمد نحلة ، علم اللغة النظامي ، ص 142 .

ب. نسق الصيغة : تظهر الوظيفة التعالقية (التبادلية) واضحة جلية في نظام الصيغة وأنظمة الصيغة تميز ابتداءً إذا طبقنا على اللغة العربية بين الخبر والإنشاء [...]،والعبارة التي تختار الخبر يمكن أن تقوم باختيار آخر بين الإثبات أو النفي و التوكيد فلو اختارت الإنشاء مثلا قد يكون طلبيًا أو غير طلبي،فإذا كان طلبيًا فالاختيار بين الأمر صريحا أو ضمنيا أو النهي صريحا أو ضمنيا والاستفهام تصورا أو تصديقا إذا كان غير طلبي فالاختيار بين الشرط و الإفصاح [1] .

ج. نسق المحور (الموضوع) : هو الجزء الذي أُريد إبرازهُ توكيدا له أو اهتماما به أو جعله نقطة الانطلاق إلى غيره أو إحالة إلى عنصر سبق ذكره ،" تتضمن الجملة باعتبارها نصًا أي سلسلة من العناصر المنظمة طبقا للموقف التواصلي الذي يمكن أن تنجز فيه ، مكونا محورا دالا على محط الحديث ومكونا تعليقا دالا على الحديث ذاته كما تتضمن بالنظر إلى حمولتها الإخبارية مكونا معطى دالا على المعلومة الممكن استخدامها من السياق (اللغوي و الموقفي)،ومكونا جديدا دالا على المعلومة غير الممكن استمدادها من السياق مثّل أحمد المتوكل لهذا النوع من النسق بالجملة التالية "[2]:

(فتح خالد الباب بالمفتاح) فهذه الجملة في بعدها النصي أي بالنظر إلى نسق المحور كانت بنيتها التامة التحديد هي البنية (ماذا فتح خالد البارحة بالمفتاح) على اعتبار أنها واردة جوابٌ للجملة (ماذا فتح خالد و بماذا) ؟ ومتى فعل ذلك ؟

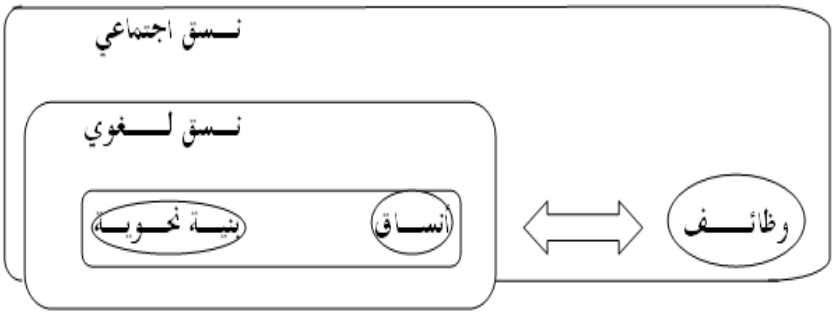
[1] . نفس المرجع ، ص146 .

[2] . أحمد المتوكل ، اللسانيات الوظيفية ، ص 123 .

فتح	خالد	الباب بالمفتاح البارحة
حدث	منفذ	متقبل زمان
صيغة		أداة
		قضـــــــــــية
محمول	فاعل	فضلة توابع
	محور	تعليق
معطى		جديد

أما البنية النحوية (وهي العنصر الثالث) فهي مرتبطة بنظرة عامة للسلوك الاجتماعي هذا الأخير مجموعة من الأنشطة اللغوية أو الأحداث اللغوية ثلاثة يعبر عنها بوظيفة التمثيل للواقع (الوظيفة التمثيلية " الفكرية") ووظيفة التعالق (تبادلية) بين المشاركين في النشاط اللغوي نفسه،ووظيفة الخطاب حسب مقتضيات مقام التواصل (الوظيفة النصية) .

ثمة إذن ثلاث وظائف تنتمي إلى مجال غير لغوي (مجال التفاعل البشري) داخل المجتمع ، ولغة تشكلها ثلاثة أنساق تعكس تلك الوظائف الثلاث وتتحقق في شكل بنية نحويـــــة كما يوضحه الرسم البياني التالي [1]:



الشكل البياني رقم 13

تختصر وجهة نظر هاليدي الوظيفية في أن طبيعة اللغة تتصل اتصالا وثيقا بالوظائف التي تقوم بها اللغة من حيث هي نشاط اجتماعي لإشباع الرغبات وتحقيق المتطلبات فليست وظائف اللغة إلا الطرائق التي يستعمل بها الناس لغَّتهم لإنجاز عدد من الأهداف المختلفة والأغراض المتباينة ،فوظائف اللغة في أبسط معانيها تعني استعمالها.

[1] . أحمد المتوكل ، اللسانيات الوظيفية ، ص 124.

3.6. النحو الوظيفي لسيمون ديك :

تتدرج الأنحاء الوظيفية في إطار المسعى الرامي إلى إقامة نظرية تداولية شاملة ويعد بناء كل نحو وظيفي بهذا المعنى مساهمة في تحقيق هذا الهدف ، ويعد إقامة نظرية لغوية تهتم ببنية اللغة وطرق استعمالها إسهاما في بناء نظرية عامة للسلوك البشري ، داخل هذا الإطار رسم ديك (1978م) الخطوط العامة لبرنامج بحث لساني شامل .

- **مفهوم اللغة ووظيفتها :**

وفق هذا الاتجاه تعتبر اللغة الأداة الفاعلة للتفاعل الاجتماعي ، ووظيفتها الأساسية التواصل بين الكائنات البشرية فهي ظاهرة تداولية ، أو أداة رمزية تستعمل لغايات تواصلية كما يرى ديك ، وخلافا لذلك فسر تشومسكي اللغة باعتبارها مجموعة من الجمل يتوسل بها للتعبير عن الفكر فقال في كتابه الأول "سأعتبر من الآن فصاعدا اللغة مجموعة محدودة وغير محدودة من الجمل ، كل جملة محدودة في طولها " [1]، وربط إنتاج الجمل بعمليات عقلية وبنى فطرية ، وكان هذا التحديد بعيدا عن أي دور تقوم به اللغة في المجتمع أو تلبية لرغبات معينة ، في الحين برهن سيمون ديك على أن الوظيفة الأولى للغة إمكان التعبير عن هذه الوقائع لتحقيق التواصل ، فإقامة التواصل إذن هي

[1] . Voir , Noam chomsky , Structures Syntaxiques , T: Michel braudeau , edition de seuil , 1969 , p 15 .

الوظيفة المركزية لكل اللغات الطبيعية وهذا ما عبر عنه ابن جني العربي في قوله «هي أصوات يعبر بهــا كل قوم عن أغرضهم » [1] .

وإذا كان التواصل هو الهدف الأول من استعمال اللغة فإن الوسيلة الأولى التي يتم بها تحقيقه هي الجهاز السمعي الصوتي ، أما الظروف التي يتم فيها استعمال اللغة فتنقسم إلى ظروف فيزيائية وأخرى اجتماعية ثقافية وأخرى لغوية .

- **مجال البحث اللساني :**

يرتبط تحديد مفهوم اللغة ، بصفة مباشرة بميدان البحث اللساني ، فبما أن مفهوم اللغة في النظريات الوظيفية يتسع ليشمل دورها في التواصل ، فإن ميدان البحث اللساني أصبح يشمل لا القدرة النحوية فقط ، بل القدرة التداولية أيضا ، وفي هذا يعتقد ديك أن فهم بنية اللغة فهما عميقا يتوقف على ربطها بمختلف الأهداف التداولية التي تستعمل من أجلها ، وأن موضوع اللسانيات الوظيفية هو القدرة التواصلية للمتكلم ، تلك القدرة التي تمكنه من التفاعل الاجتماعي بواسطة اللغة [2].

وبناء عليه فإن دراسة النسق اللغوي ينبغي أن يتم داخل إطار الاستعمال اللغوي على الرغم من الإقرار بتمايز النسق عن الاستعمال ، لذلك يتجنب النحو الوظيفي – وفاء لمبادئه العامة – دراسة النسق اللغوي بمعزل عن الاستعمال اللغوي ويركز اهتمامه على

[1] . ابن جني،الخصائص ، ج 2 ، ص 35 .

[2] . ينظر عز الدين البوشيخي،(النحو الوظيفي وإشكال الكفاية) ، ص 31 .

العلاقة القائمة بين النسق وبين استعمالاته ، فتجريد اللغة عن أهدافها يفقدها في رأي ديك أكثر خصائصها [1] .

• **مهام اللساني :** تتضمن مهام اللساني في هذا التصور في بناء نـــسقين من القواعد كلاهما يكتسي طبيعة اجتماعية .

أ – نسق القواعد التداولية التي تحكم التفاعل الكلامي باعتباره نشاطا تعاونيا مُبَنْيِنًا .

ب – نسق القواعد الدلالية والتركيبية والصوتية التي تحكم العبارات اللغوية المستعملة بصفتها أدوات لذلك النشاط .

كما أن اللساني مطالب بتفسير ظاهرة الاكتساب اللغوي لدى الطفل إذ يفترض الوظيفيون أن " الطفل مدعما بدخل واسع ومُبَنْيَن من المعطيات اللغوية الموجودة في المقامات الطبيعية يكتشف النسق التحتي للغة ولاستعمال اللغة" [2].

4. المبادئ المنهجية الأساسية في النحو الوظيفي :

أ . الوظيفة الأساسية للغات الطبيعية هي وظيفة التواصل :

يفهم من هذا المبدأ أن النحو الوظيفي يسعى إلى أن يكون نظرية لسانية تصف اللغات الطبيعية في إطارها من وجهة نظر وظيفية أي من الوجهة النظرية التي تعتبر

[1] . نفس المرجع ، ص 32 .

[2] . عز الدين البوشيخي ، النحو الوظيفي وإشكال الكفاية ، ص 33– 34.

الخصائص البنيوية للغات المحددة (جزئيا على الأقل) بمختلف الأهداف التواصلية التي تستعمل اللغات لتحقيقها[1]، يفهم من هذا أيضا أن بنية اللسان الطبيعي تخضع للوظيفة الأساسية والحال هذه تندرج النظرية النحوية الوظيفية ضمن الأنحاء التي تربط بين البنية اللغوية (الصوتية ، الصرفية ، التركيبية) والوظائف التبليغية فالوظيفة التبليغية تسهم في تحديد الخصائص البنيوية لأي لغة من اللغات الطبيعية [2].

ت. **ترتبط بنية اللغة بوظيفتها ارتباطا يجعل البنية انعكاسا للوظيفة :**

إن الحديث عن العلاقة بين البنية والوظيفة مرتبط بالحديث عن الفروق بين ضروب التراكيب ، فالتراكيب لا تستعمل في نمط مقامي واحد بل مقامات متباينة استجابة لمقتضيات الحال ، فالتباين في الأنماط المقامـية يستلزم التباين في التركيب لهذا يقوم الدرس الوظيفي التداولي برصد الفروق القائمة بين أنماط التراكيب تبعا للأنماط المقامـية التي تنجز فيها [3] ،يعد هذا المبدأ الذي ينص على أن بنية اللغات أي التراكيب اللغوية تابعة لمقاصد الخطاب وملابسته من أهم المبادئ الوظيفية .

[1] . أحمد المتوكل ، الوظائف التداولية في اللغة العربية ، ط1 ، دار الثقافة ، الدار البيضاء المغرب ، 1985 م ، ص 10-11 .

[2] .أحمد المتوكل ،اللسانيات الوظيفية ، ص15 .

[3] . أحمد المتوكل ، الوظيفة والبنية ، منشورات عكاظ ،المغرب ،ص6-7 .

ت .موضوع الدرس اللساني هو وصف القدرة التواصلية للمتكلم والمستمع :

يفهم من هذا المبدأ أن الثنائية (قدرة / إنجاز) أُعيد تعريفها حسب منظور النحو الوظيفي (قدرة تواصلية) بمعنى أنها معرفة القواعد التداولية (بالإضافة إلى القواعد التركيبية والدلالية والصوتية) التي تمكن من الانجاز في طبقات معينة وقصد تحقيق أهداف تواصلية محددة [1] .

وفي النظريات غير الوظيفية كما هو الحال في النظرية التوليدية التحويلية موضوع النظرية اللغوية هو وصف القدرة الضمنية المجردة (الكفاءة اللغوية) لمتكلم مستمع نموذجي وذكر هذا تشومسكي في كتابه أوجه النظرية التركيبية فقال«هو المتكلم المستمع المثالي الذي ينتمي إلى جماعة لغوية متجانسة تماما ويعرف جيدا لغته ،وحين يستعمل هذا الإنسان معرفته باللغة في أداء كلامي فعلي لا يكون متأثرا بمجالات غير ملائمة لغويا..» [2] ، والفرق واضح بين نظرية تربط في وصفها للقدرة بين الجانب التركيبي والوظيفي التداولي ونظرية تقتصر على الجانب الصوري التركيبي كونها تتوخى في مسعاها نظرية عامة تنطبق على جميع اللغات .

[1] . أحمد المتوكل ،الوظائف التداولية ، ص 11 .

[2] . Aspects de la théorie syntaxique, p 12 .

ث. تعتبر الوظائف الدلالية والتركيبية والتداولية مفاهيم أولى (primitive) لوظائف مشتقة :

مفاد هذا المبدأ أن الوظائف السالفة الذكر غير مشتقة من بنيات مركبية معينة كما هو الحال في بعض نماذج النحو التوليدي التحويلي ونماذج كلاسيكية أخرى ويقصد بذلك أن تلك الوظائف ليست مولدة أو مشتقة من أصول توليدية كما هو في النحو التوليدي التحويلي الذي يتكئ على البنيتين العميقة والسطحية بل تعد مفاهيم أولى(**primitives**)[1]

بمعنى أنها ليست مشتقة من بنيات مركبية معينة فالبنية المكونية للجملة يتم بناؤها خلافا للنماذج التوليدية التحويلية ذات الطابع المركبي انطلاقا من المعلومات المتواجدة في البنية الوظيفية لا العكس ، يقترح النحو الوظيفي صوغ بنية النحو على الشكل الآتي :تشتق الجملة عن طريق بناء بنيات ثلاث :البنية الحملية Predicative Structure : تدور هذه البنية في فلك المعجم اللغوي وكيفية تكوين المحمولات ،ثم البنية الوظيفية Functional Structure : تشمل قواعد التعبير (فتمثل في قواعد إسناد الحالات الإعرابية وقواعد إسناد النبر والتنغيم) ثم البنية المكونية constituent Structure: وهي التي تكوّن ما قبل التمثيل الصوتي [2].

[1] . عبد الفتاح الحموز ، نحو اللغة العربية الوظيفي،ط1،دار جرير ،الأردن ،2012م، ص31 .

[2] . ينظر أحمد المتوكل ، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي ، دار الثقافة ، الدار البيضاء ، ص 10 .

ج. يسعى النحو الأكفى إلى تحقيق ثلاثة أنواع من الكفايات :

وبيان ذلك أن غاية الوصف اللغوي تكمن في تحقيق الكفايات الثلاث : الكفاية النفسية والكفاية التداولية والكفاية النمطية :

- **الكفاية النفسية :** تتمثل هذه الكفاية في محاولة النحو الوظيفي أن يكون في الغالب مطابقا للنماذج النفسية سواء أكانت نماذج إنتاج أم نماذج فهم وعليه فإنه يحرص على إلغاء تلك النماذج التي يشك في واقعيتها النفسية كالقواعد التحويلية "وعلى حد قول ديك لا يرقى النحو إلى الكفاية النفسية ، إلا إذا كان مؤلفا من نموذج إنتاج يوضح الكيفية التي يتم بها بناء العبارات اللغوية ، ومخزون من العناصر والمبادئ التي يتم استعمالها في كل من نموذج الإنتاج ونموذج الفهم" [1].

- **الكفاية التداولية :**

يعرف ديك الكفاية التداولية كالتالي « على النحو الوظيفي أن يستكشف خصائص العبارات اللغوية المرتبطة بكيفية استعمال هذه العبارات وأن يتم هذا الاستكشاف في إطار علاقة هذه الخصائص بالقواعد والمبادئ التي تحكم التواصل اللغوي ، يعني هذا أنه يجب أن ألا نتعامل مع العبارات اللغوية على أساس أنها موضوعات منعزلة بل على أساس

[1] . ينظر عز الدين البوشيخي ، (النحو الوظيفي وإشكال الكفاية) ، ص 41-42 .

أنها وسائل يستخدمها المتكلم لإبلاغ معنى معين في إطار سياق تحدده العبارات السابقة وموقف تحدده الوسائط الأساسية لموقف التخاطب »[1].

ولتحقيق الأهداف السابقة يقترح النحو الوظيفي بنية للنحو تفرد مستوى تمثيليا مستقلا للوظائف التداولية "كوظيفة المبتدأ ووظيفة المحور ووظيفة البؤرة " بالإضافة إلى المستويين التمثيليين المخصصين للوظائف الدلالية والوظائف التركيبية فبنية النحو كما تقترحها نظرية النحو الوظيفي تشتمل على مستويات تمثيلية ثلاثة [2] :

- مستوى لتمثيل الوظائف الدلالية (كوظيفة المنفذ ووظيفة المستقبل ووظيفة المستقبل ووظيفة المستفيد) .
- مستوى لتمثيل الوظائف التركيبية (كوظيفتي الفاعل والمفعول) .
- مستوى لتمثيل الوظائف التداولية (كوظيفة المبتدأ ووظيفة المحور).
- **الكفاية النمطية** : يمكن تركيز مطلب الكفاية النمطية في قدرة النظرية اللسانية على تزويدنا بأنحاء كافية لمختلف أنماط اللغات الطبيعية ، ويلاحظ ديك أن هذا المطلب كامن في كل مفهوم للنظرية اللسانية "أما النحو الكافي نمطيا فهو النحو الذي يمتلك القدرة على وصف جميع أنماط اللغات الطبيعية ، وهو ما يستلزم مراعاة ظواهر لغوية

[1] . أحمد المتوكل ، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي (الأصول والامتداد)، ط 1،دار الأمان،الرباط،ص 64 .
[2] . أحمد المتوكل ، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي ، ص 10 .

متعددة تنتمي إلى أنماط متنوعة من اللغات ، إذ لا يكفي بناء نحو كاف نمطيا اعتماد معطيات عدد من اللغات تنتمي إلى نفس النمط"[1] .

" ويرى ديك أنه ينبغي للنظرية أن تصاغ من خلال قواعد ومبادئ يمكن تطبيقها على كل نمط من أنماط اللغات الطبيعية كأن يفترض أن العبارات اللغوية لكل لغة من اللغات يمكن تحليلها من خلال حمولة تحتية وبنيات مجردة،تتضمن كل المعلومات المتطلبة سواء بالنسبة للتأويل الدلالي أو التكوين الصوري للعبارة" [2] .

7. نماذج وظيفية في الدراسات العربية:

1.7. نماذج وظيفية من التراث اللغوي العربي :

استنادا لما سبق ذكره في مباحث سابقة صارت دراسة اللغة في الموقف التواصلي أفقا يتجاوز بنية النظام إلى وظائف تداولية،وصارت القوانين التي تحكم كلام الأفراد تتعدى قيود مذهب تشومسكي المرتكز على كفاءة المستمع المتكلم النموذجي في معرفة قوانين النحو،لأجل هذا تمت صياغة مجموعة من الأسس العامة الني تؤطر الفكر الوظيفي في اللسانيات،مثلما صاغت اللسانيات الوصفية واللسانيات التوليدية التحويلية مبادئها العامة التي تميزها .

[1] . ينظر عز الدين البوشيخي،(النحو الوظيفي وإشكال الكفاية) ، ص43 .

[2] . ينظر عز الدين البوشيخي ، (النحو الوظيفي وإشكال الكفاية) ، ص 44 .

ومن بين تلك المبادئ التي تم عرضها في المبحث السابق،سنركز على المبدأ القائل"بنية اللغة ترتبط بوظيفتها ارتباطا يجعل البنية انعكاسا للوظيفة " لاستجلاء الملامح الوظيفية في التراث العربي من خلال بعض النحويين والبلاغيين .

ففي التراث العربي كان الملمح الوظيفي – الذي يعني التوافق بين التراكيب اللغوية وبين ملابسات الخطاب وتفسير الأولى على أساس من الثانية– بمثابة الخلفية الإبستيمولوجية التي حركت العلماء العرب في فروع معرفية عديدة ، كعلم أصول الفقه والنحو والبلاغة والتفسير[1] ، ويذهب أحمد المتوكل في تدليله على الوظيفية في التراث العربي إلى القول« إن الإنتاج اللغوي العربي القديم يؤول إذا اعتبرنا في مجموعه (نحوه وبلاغته وأصوله وتفسيره) إلى منظور ينتظم مبادئ وظيفية »[2].

سنعمد فيما يلي إلى عرض نصوص نحوية و بلاغية يظهر فيه عناية اللغويين القدماء بربط عناصر تعد من صميم مباحث اللسانيات الوظيفية وهي :

1. الربط بين اللغة ووظيفتها واعتبارها وسيلة تواصل بين المتخاطبين .

[1] . مسعود صحراوي، " المنحى الوظيفي اللغوي العربي " مجلة الدراسات اللغوية ، السعودية ، أبريل 2003 م ، م 5 ع 1 ، ص 14 .

[2] .أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية ، ص 39 .

2.الربط بين شكل الخطاب وصيغته من جهة وبين ملابسات الخطاب وأغراضه من جهة أخرى (أي خصائص الجمل الصورية وخصائصها التداولية) وفي النصوص التالية ما يعضد هذا الربط :

جاء في **كتاب سيبويه** (هذا باب تخبر فيه عن النكرة بالنكرة) في توجيهه لجملة (ما أحد مثلك) وأشباهه يقول « وإنما حسن الإخبار عن النكرة حيث أردت أن تنفي في مثل حالة شيء أو فوقه لأن المخاطب قد يحتاج إلى أن تعلمه مثل هذا[1]» ثم يستطرد في توجيهه بجملة من الأمثلة لمعرفة المخاطب حيثيات تداولية ترتكز أساسا على آليات الاستعمال وموافقة المقام « وإذا قلت كان الرجل ذاهبا : فليس في هذا شيء تعلمه ولو قلت كان رجل من آل فلان فارسًا حسن ، لأنه قد يحتاج إلى أن تعلمه أن ذلك في آل فلان وقد يجهله ولو قلت : كان رجل في قوم عاقلا ، لم يحسن لأنه لا يستنكر أن يكون في الدنيا عاقل و أن يكون من قوم فعلى هذا النحو يحسن ويقبح ...» [2] .

وفي معرض تعليل سيبويه وتوجيهه لقضية التقديم والتأخير في المبتدأ والخبر مثبتا ومنفياً ومعرفا ومنكرا نجده بعد ذلك يذكر العلة النحوية « وحسنت النكرة[ههنا] لأنك لم تجعل الأعرف في موضع الأنكر وهما متكافئان كما تكافأت المعرفتان[3]» يستطرد معضدا بتوجيه تداولي « ولأن المخاطب قد يحتاج إلى علم ما ذكرت لك وقد عرف من تعني

[1] . سيبويه ، الكتاب ، ج 2 ، ص 54 .

[2] . سيبويه ، الكتاب ، ج 2 ، ص 54 .

[3] . سيبويه ، نفس المرجع ،ج1 ، ص 55 .

بذلك كمعرفتك[1]» ومما يظهر عمق دراية سيبويه بظواهر التخاطب وما يقتضيه من استعمالات لغوية ،كلامه عن تقديم المفعول عن الفاعل فيقول« .... فإن قدمت المفعول وأخرت الفاعل جرى اللفظ كما جرى في الأول، وذلك كقولك : ضرب زيدا عبد الله،لأنك إنما أردت به مؤخرا ما أردت به مقدما،ولم ترد أن تشغل الفاعل بأول منه وإن كان مؤخرا في اللفظ فمن ثم كان حد اللفظ أن يكون مقدما وهو عربي جيد كثير،كأنهم إنما يقدمون الذي بيانه أهم لهم ، وهم ببيانه أعنى وإن كان جميعا يهمانهم ويعنيانهم [2]».

وفي سياق آخر ينكر سيبويه على النحاة عدم اهتمامهم بالمقام ومن ذلك باب (هذا ما ينتصب لأنه خبر للمعروف المبنى على ما قبله من الأسماء المبهمة) عبر فيه بقوله (إن النحويين مما يتهاونون بالخلف) عن معنى الإهمال والتراخي في استحضار البعد السياقي والمقامي في الإعراب،والتهاون هذا ما يقصد به استخفاف النحويين في أخذ معطى (الخلف) ويقصد به ما يتوارى من بنية خارج لسانية لا تفصح عنها الأشكال والرسوم الكلامية،ويتبع الرأي بقوله « ذلك أن رجلا من إخوانك ومعرفتك لو أراد أن يخبرك عن نفسه أو عن غيره بأمر فقال (أنا عبد الله منطلقًا)،(وهو زيد مُنطلقًا) كان محالا لأنه إنما أراد أن يخبرك بالانطلاق،ولم يقل (هو) ولا (أنا) حتى استغنيت أنت عن التسمية لأن (هو) و(أنا) علامتان للمضمر وإنما يضمر إذا علم أنك قد عرفت من يعني

[1] . نفس المرجع ، ص 55 .

[2] . نفس المرجع ،ص34 .

إلا أنَّ رجلا لو كان خلف حائط،أو في موضع تجهله فيه، فقلت من أنت ؟ فقال أنا عبد الله منطلقا في حاجتك،كان حسنا» [1] .

يعكس هذا النص أحد أرقى إنجازات النظر النحوي في المقبولية الإعرابية التداولية للملفوظين :

- أنا عبد الله منطلقا .

- هو زيد منطلقا .

ففي الوقت الذي يعرف فيه المخاطب من تعني ، لا حاجة لذكر الظاهر عبد الله وزيدٌ لأن الإضمار فعل قصدي نفسي يستبطن اتفاقا ضمنيا بين المتكلمين على المعنى أما حين يكون السياق غير السياق والمقام غير المقام،حيث لا يوجد اتفاق حول المعنى،بل هو مجهول لدى المخاطب،مستور جوهره وحقيقته عنه فآنئذ يتعين التصريح و البيان و التوضيح ، وسيبويه لايني يؤكد على فرق آخر،وهو قصد المتكلم في السياق المقامي الأول إلى الإخبار عن الحال (منطلقا) ،أما في الثاني فالإخبار عن المبتدأ (أنا) و (هو) ثم في الدرجة الثالثة عن الحال منطلقا [2].

[1] . سيبويه ، الكتاب ،ج1 ، ص 80-81 .

[2] . إدريس مقبول ، الأسس الإبستمولوجية والتداولية للنظر النحوي عند سيبويه ، ط 1 ، عالم الكتب الحديث ، الأردن 2006 م ، ص 314- 315 .

ومن الإشارات الدالة على اهتمام علماء العرب القدامى بأحوال المخاطب ومقتضيات الحال قول ابن جني في المحتسب «ينبغي أن يُعلم ما أذكره هنا،وذلك أن أصل وضع المفعول أن يكون فضلة و بعد الفاعل كضرب زيد عمرًا فإذا عناهم ذكر المفعول قدموه على الفاعل ، فقالوا : ضرب عمرا زيد .فإن ازدادت عنايتهم به قدموه على الفعل الناصبة فقالوا عمرا ضرب زيد، فإن تظاهرت العناية به عقدوه على أنه ربُّ الجملة وتجاوزوا به حد كونه فضلة،فقالوا : عمرو ضربه زيد ، فجاءُوا به مجيئًا ينافي كونه فضلة ، ثم زادوه على هذه الرتبة فقالوا : عمرو ضَرَبَ زيداً،فحذفوا ضميره ونوَوه ولم ينصبوه على ظاهر أمره[1]»،اعتمد ابن جني كما فعل الكثير من النحويين أصلا من تقديم المفعول به،فحوْاه أنه كلما ابتعدالمفعول عن الأصل الذي بدا التركيب منه زادت العناية بشأنه والتنبيه عليه.

أما البلاغيون والأصوليون فهم يجمعون على أن موضوع الدراسات اللغوية هو رصد خصائص التراكيب في علاقتها بأنماط المقامات التي يمكن أن تنجز فيها وبالأغراض التواصلية التي يمكن أن تستعمل لتحقيقها ، ففي جميع الدراسات التي اقترحت في إطار البلاغة والأصول ، يلاحظ هاجس وصف الرابط القائم بين أنماط التراكيب وما يطابقها من أنماط مقامية آخذين بمبدأ موافقة الكلام بمقتضى الحال ، في هذا الإطار " أدرك الإمام عبد القاهر الجرجاني المنحى الوظيفي وألح على أهميته في كتابه (دلائل

[1] . ابن جني، المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها ، تحقيق علي النجدي ناصيف ، عبد الحليم النجار ، ج 1 ، ص 65 .

الإعجاز)،بل أقام عليه منهجا رائدا متميزا في تاريخ الوظيفية العربية،ومن خلال ذلك المنهج قدم عبد القاهر الجرجاني تحليله لعدة ظواهر تداولية كظواهر (التقديم والتأخير) و(الحذف والذكر) و (الفصل والوصل) و (القصر و الحصر) والاستفهام والنفي والإثبات "[1] ، كما أكد الجرجاني أيضا أن النظم يقوم على نوعين من العلاقات :

- ✓العلاقات التركيبية : التي تعلق فيها الكلم "بعضها ببعض ويبنى بعضها على بعض وفق ما يقتضيه النحو" [2] .
- ✓العلاقات الدلالية : التي تنشأ في التراكيب وترتب في النطق بسبب ترتب معانيها في النفس [3].

وقول عبد القاهر الجرجاني «ليس النظم شيئًا غير توخي معاني النحو و أحكامه فيما بين معاني الكلم » [4] فيه ربط بين العلاقة التركيبية والعلاقة الدلالية،فالنظم في جوهره يتصل بالمعنى من حيث هو تصور للعلاقات النحوية لتصور العلاقات الإسنادية بين المسند إليه والمسند،وهو مفهوم يتناول العلاقات النحوية المجسدة للنشاط العقلي والفكري والمصورة له،و مما يثبت اهتمامه بربط البنية بالوظيفة تركيزه على العنصر الأول من نظام الإسناد(المسند) و إيلاؤه أهمية خاصة «اعلم أن معاني الكلام كلها معاني لا

[1] . مسعود صحراوي ، " المنحى الوظيفي اللغوي العربي ، ص 22 .

[2] . ينظر عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز ، ص 117 .

[3] . ينظر عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز ، ص 90 .

[4] . نفس المرجع ، ص 336 .

تتصور إلا فيما بين شيئين،والأصل والأول هو الخبر »[1] وقوله «وأعظمها شأنا الخبر فهو الذي يتصور بالصور الكثيرة »[2]، وعلى الرغم من حديث الجرجاني عن(المسند إليه) من حيث حذفه وذكره وتعريفه وتنكيره وتقديمه وتأخيره،التي سيأتي الحديث عنها في موضعه المناسب من البحث،فإن الذي يبدو أن حديث الجرجاني هذا لم يكن بقدر العناية والاهتمام الذي أولاه للخبر (المسند)،والسبب يعود إلى كون الخبر هو العنصر الذي يتم المعنى به في النظام الإسنادي،ونظرية النظم عنه قائمة أساسا على دراسة المعنى أولاً وآخرًا .

إضافة إلى ما سبق اهتدى عبد القاهر جرجاني في ظل منهجه الوظيفي و تأكيده على ربط النحو بالبلاغة إلى مراعاة المخاطب وحال الخطاب والمقام ومقتضيات الأحوال وذلك من خلال معالجته لصور الإسناد وأحوال التراكيب من ذلك ما جاء في عنصر (اسمية الخبر وفعليته) أنّ الخبر إذا كان اسما دل على الثبوت وإذا كان فعلا دل على التجدد وذلك في قوله « فالذي يليه من فروق الخبر وهو الفرق بين الإثبات إذا كان بالاسم وبينه إذا كان بالفعل وهو فرق لطيف تمس الحاجة في علم البلاغة إليه،وبيانه أن موضوع الاسم على أن يثبت به المعنى للشيء من غير أن يقتضي تجدده شيئا بعد شيء و أما الفعل فموضوعه على أنه يقتضي تجدد المعنى المثبت به شيئا بعد شيء فإذا قلت:

[1] . نفس المرجع ، ص 337 .

[2] . نفس المرجع ، ص338 .

زيد منطلق، فقد أثبت الانطلاق فعلا له من غير أن تجعله يتجدد ويحدث منه شيئا فشيئا وأما إذا قلت : زيد هو ذا ينطلق فقد زعمت أن الانطلاق يقع منه جزءا فجزءا وجعلته يزاوله ويجزيه »[1] .

وفي مواضع أخرى يعمد عبد القاهر الجرجاني إلى دراسة الموقف أو الحال الذي يقال فيه الخبر وبيان العلاقة بينه وبين السياق الكلامي الفعلي الذي يدخل فيه الخبر والمتمثل بضرورة كون الاسم المخبر به نكرة وبضرورة كون الاسم المبتدأ للمخبر عنه معرفة،مع رصد الفروق في حال الانحراف عن القاعدة يقول في هذا الصدد «ومن فروق الإثبات أنك تقول : زيد منطلق وزيدٌ المنطلق والمنطلق زيدٌ فيكون لك في كل واحد من هذه الأحوال غرض خاص وفائدة لا تكون في الباقي فاعلم أنك إذا قلت " زيد منطلق " كان كلامك مع من لم يعلم أن انطلاقتك كان لا من زيد ولا من عمرو فأنت تفيده ذلك ابتداء ، وإذا قلت " زيد المنطلق " كان كلامك مع من عرف أن انطلاقا كان إما من زيد وإما من عمرو فأنت تعلمه أنه إذا كان من زيد دون غيره[2]» .

وبيان ما سبق أن الخبر إذا كان نكرة ، فانك تثبت فعلا لم يعلم السامع مع أنه كان وتثبت في الثاني (أي الخبر المعرفة) فعلا قد علم السامع أنه كان ولم يعلمه لزيد فأفدته ذلك .

[1] . عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 123 .

[2] . عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 126 .

تجلت في ما سبق الملامح الوظيفية في دلائل الإعجاز وكان واضحا احتفاء عبد القاهر جرجاني بحال المخاطب و المخاطَب ومقتضيات الأحوال وفي هذا الصدد يقول أحمد المتوكل « إن النحو عند الجرجاني هو الوصف الذي يجاوز رصد الخصائص اللفظية إلى رصد العلاقات القائمة بين اللفظ والمعنى باعتبار المعنى مجموع الوسائط التي تتفاعل في تحديد الصورة التركيبية للجملة» [1]، لذا يمكن اعتبار نحو القاهر جرجاني نحوا وظيفيا باعتبار قيامه على مبدأ ضرورة الربط بين اللغة والوظيفة التي تؤديها في التواصل .

ويذهب أبو يعقوب السكاكي مذهب الجرجاني في ربطه الوثيق بين البنية والوظيفة في مفتاحه ويسميه (لكل مقام مقال) ويبسط الكلام شارحا الخصائص الدلالية والنفسية في الأنماط المقامية التي تجعل الكلام بليغا وفي هذا يقول « ثم إذا شرعت في الكلام فلكل كلمة مع صاحبتها مقام ولكل حد ينتهي إليه الكلام مقام وارتفاع شأن الكلام في باب الحسن والقبول وانحطاطه في ذلك بحسب مصادفة الكلام لما يليق به،وهو الذي نسميه مقتضى الحال،فإذا كان مقتضى الحال إطلاق الحكم ، فحسن الكلام تجريده عن مؤكدات الحكم وإذا كان مقتضى الحال بخلاف ذلك، فحسن الكلام تُحليه بشيء من ذلك بحسب المقتضى ضعفا وقوة [2]» .

[1] .أحمد المتوكل ، اللسانيات الوظيفية ، ص 87 .

[2] . السكاكي ، مفتاح العلوم ، ص 256 .

فصل السكاكي الحكم في مقتضى الحال في ركني الجملة (المسند والمسند إليه) وأحوالهما من تقديم وتأخير وكون المسند اسما أو فعلا أو جملة،وعلاقة ذلك كله بالمعاني والأغراض التي يؤديها ، ومما يبرز هذا الاهتمام قوله في المسند في«الحالة المقتضية لكونه اسما معرفاً فهي إذا كان متشخصا عند السامع بإحدى طرق التعريف معلوما له استلزم لا محالة كون المسند إليه معلوما له أيضا [...] وإذا قلت (أخوك زيد) قلته لمن يعتقد أخًا لنفسه،لكنه لا يعرفه على التعيين فيتصوره طالبا منك الحكم على أخيه بالتعيين فإذا قلت(زيد أخوك) قلته لمن يعلم زيدا وهو كالطالب أن يعرف حكما له،وأنه معتقدا أن له أخا،لكن لا يعلمه على التعيين [1] ».

هذه بعض النصوص من مجموع كبير من التراث اللغوي العربي التي ركزت على الربط القائم بين أنماط التراكيب وما يطابقها من أنماط مقامية ذاك ما يدفعنا إلى القول أن القدامى تفطنوا للخصائص التداولية للغة وقول عبد الرحمن الحاج صالح يعضد هذا « فاللغة كما يتصورها المبدعون من علمائنا أمثال الخليل وسيبويه وابن جني وغيرهم ممن ظهر في الصدر الأول هي قبل كل شيء استعمال ثم استعمال الناطقين بها أي إحداثهم لفظا معينا لتأدية معنى وغرض في حال الخطاب تقتضي هذا المعنى وهذا

[1] . السكاكي ، مفتاح العلوم ، ص 314-315 .

اللفظ ، فهي ليست صوتا ولا نظاما من القواعد ولا معنى مجردا من اللفظ الذي يدل عليه ولا أحوالا خطابية معزولة عن كل هذه الأشياء »[1] .

2.7. نماذج وظيفية عند المحدثين العرب :

انبرت في العصر الحديث محاولات عديدة لتطوير الدراسة اللغوية خاصة النحوية منها وإعادة رسم الدرس النحوي في ضوء الدراسات الحديثة،وناد بعضها بالمنهج الوظيفي الذي يؤكد على وظيفة الكلمة في الجملة ويهتم بالمعنى .

ومن أوائل من نادى بذلك **إبراهيم مصطفى** الذي انطلق من موقفه النقدي إزاء تحديد النحاة لعلم النحو الذي حصروه في أواخر الكلمة،وانتقد إهمالَهم مباحث أساسية كظواهر الإثبات والنفي والتأكيد والذكر والحذف والتقديم والتأخير فتجاوز تعريفه حدود أواخر الكلمة إلى تأليف الكلام .

والمحور الرئيسي الذي تدور حوله أبحاث الكتاب ومنه تنبثق الأفكار التجديدية هو أن علامات الإعراب دوال على معاني في تأليف الجملة وربط الكلم وليس كما زعم النحاة أثرا يجلبه العامل وسر ذلك هو اقتصارهم على خاصية من خصائص النحو (الإعراب) وإهمالهم الخصائص الأخرى .

[1] . عبد الرحمن الحاج صالح،الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية ج 1 ،ص 175 .

وفي هذا السياق يرى إبراهيم مصطفى أن الضمة علم الإسناد ودليل على أن الكلمة المرفوعة يراد أن يسند إليها ويتحدث عنها، والكسرة علم الإضافة وإشارة إلى ارتباط الكلمة بما قبلها ،و الفتحة ليست علامة إعراب ولا دالة على شيء .

ويمكن أن نلخص أفكاره فيما يلي :

- الثورة على العامل، وإرجاع التأثير في حركات الإعراب للمتكلم .
- إعادة تقسيم التوابع حيث ألغى بعضها وأضاف إليها الخبر .
- إنكار تعدد أوجه الإعراب في اللفظ الواحد .
- إنكار العلامات الفرعية [1].

وقريبا من هذا المسار صاغ **مهدي مخزومي** تصوراته التي تحمل مبادئ وظيفية فحاول في فصول كتابه " النحو العربي نقد وتوجيه " أن يخلص الدرس النحوي من سيطرة المنهج الفلسفي عليه وأن يسلب العامل النحوي قدرته على العمل،وحدد موضوع الدرس النحوي وأكد فيه على أهمية الجملة وعلى وظيفة الكلمة في الجملة مثال ذلك ما أورد في أدوات الوصل " أكبر الظن أن لهذه الأدوات الثلاث (يقصد إن وأن وما) وظيفة

[1] . ينظر عبد الوارث مبروك ، في إصلاح النحو العربي ، ص 99 .

غير ما تصوره،ذلك أنها أدوات استخدمتها اللغة وسائط لوضع الجمل في مواضع المفردات وتحميل معانيها الإعرابية من فاعلية ومفعولية وإضافة وغيرها "[1].

دأب مهدي مخزومي في كتابه على الاهتمام بالتركيب وما يطرأ عليه من تقديم وتأخير وإظهار وإضمار وهي الظواهر التي تتغير بحسب الاستعمال،كما أشار إلى ما يعرض للجملة من معان عامة تؤديه أدوات التعبير التي تستخدم لأغراض مختلفة كالتوكيد والنفي والاستفهام .

ومن النحويين الذي اهتموا بالمعنى وربطوا اللغة بوظيفتها الاجتماعية **تمام حسان** يقول " فاللغة أداة اجتماعية يوجدها المجتمع للرمز إلى عناصر معيشته وطرق سلوكه ولذا يحدد طرق هذه اللغة واستعمالاتها ويضعها موضع الظاهرة الاجتماعية "[2]وساقته عنايته بالجانب الاجتماعي إلى مراعاة القول واستخداماته أو ما يسمى (المقام) وكان هذا سببا في اعتبار " المقال" عنصرا واحدا من عناصر الدلالة لا يكشف إلا عن جزء من المعنى الدلالي ، وينقصه أن يستعين بالمقام الاجتماعي الذي ورد فيه المقال حتى يصبح المعنى مفهوما في إطار الثقافة الاجتماعية أو بعبارة أخرى ثقافة المجتمع،هنا دعت المنهجية إلى تقسيم المعنى إلى ثلاثـــــة :

– أحدهما المعنى الوظيفي (ويقصد به المعنى النحوي ضمن السياق اللغوي) .

[1] . ينظر مهدي مخزومي ، في النحو العربي نقد وتوجيه ، ص 315 .

[2]. تمام حسان ، اللغة العربية معناها ومبناها ، ط 6 ، عالم الكتب القاهرة ، 2009 م ، ص 28 .

– الثاني المعنى المعجمي للكلمة .

– الثالث المعنى الاجتماعي أو معنى المقام .

إن أهم ما يركز عليه تمام حسان فكرة التعليق، متجاوزا بذلك التقليد الذي انصب اهتمامه على فكرة الإعراب والأبواب النحوية،ويرى أنها الفكرة المركزية للنحو العربي[...]وبه تتحدد معاني الأبواب في السياق وتفسر العلاقات بينها على صورة أوفى وأكثر نفعا في التحليل اللغوي لهذه المعاني الوظيفية النحوية[1] ،وبهذا ينحو تمام حسان منحى عبد القاهر الجرجاني في اهتمامه بالقرائن اللفظية والمقالية وربطه النحو بعلم المعاني ذلك أنه يتوخى في مسعاه إعادة وصف النظام اللغوي للغة العربية بالاعتماد على الأسس التالية :

– طائفة من المعاني النحوية العامة التي يسمونها معاني الجمل أو الأساليب .

– مجموعة من المعاني النحوية الخاصة أو معاني الأبواب المفردة كالفاعلية والمفعولية والإضافة .

– مجموعة من العلاقات التي تربط بين المعاني الخاصة والتراكيب كعلاقة التخصيص والإسناد .

[1] .نفس المرجع ، ص189 .

إضافة إلى ما يقدمه علما الصوتيات والصرف لعلم النحو من قرائن صوتية أو صرفية كالحركات والحروف ومباني التقسيم ومباني التصريف والقرائن اللفظية .

لقد اهتم تمام حسان بالربط بين مستويات اللغة ووصفها في إطارها الاجتماعي وهي تعكس نظرته الوظيفية التي حددت ووجهت تصوراته في مسألة تعليم اللغة العربية ومن ذلك :

– اهتمامه بخلق الحوافز بأن يحس التلميذ أن اللغة العربية تستحق أن يبذل الجهد في تعلمها،إما لأنها حقل من الحقول التي تكتسب فيها المهارة التي تولد الإحساس بالتفوق وإما لأنها وسيلة إلى تحسين الفرص في الحياة[1].

– تأكيده على التدريب والممارسة في تعليم اللغة وهذا ما تدعوا إليه النظريات الحديثة في تعليم اللغة يقول«فالتجريد أمر لا يستطيعه الأطفال ولا يهضمونه وليس التدريب الذي أعنيه هو التدريب على الإعراب فذلك مبني على معرفة القواعد أولا،لكني أقصد بالتدريب التدريب على الاستعمال»[2] .

– التفريق بين الصناعة والاستعمال "فعرض القواعد بمفرده لا يؤدي إلى اكتساب السليقة"[3] .

[1] . تمام حسان ، مقالات في اللغة والأدب ، ج 1 ، عالم الكتب ، 2005 م ، ص 83– 84.

[2] . تمام حسان ، مقالات في اللغة والأدب ، ج 1 ، ص 86 .

[3] . نفس المرجع ،ص117.

يشير تمام حسان في ثنايا مقالاته إلى المنهج الذي يعتمد البساطة والوضوح ويطرح التأويل والتجريد يقول" يصادق الطفل من دخول المدرسة وهو دون مستوى استيعاب التفكير المجرد الخالص الذي يتمثل في النحو وتبويبه وإعرابه وتحليله،فتكليفه أمر فهم النحو منذ البداية تكليف له ما ينفره من درس اللغة لأنه ينوء به ولا يستطيعه "[1] ولهذا هو يركز في بدايات التعليم الأولى على اكتساب الملكة لا تعلم قواعد إذا كانت النظرية وصفا للسليقة وتحديدا لشروط الاستعمال ومبادئه فلابد أن يُبنى البرنامج الدراسي على أساس الوصول بالطالب إلى استضمار هذه السليقة بحدسه من خلال الاستعمال) [2].

وقد كان للباحث **نهاد الموسى** إسهام في الدراسة الوظيفية لا سيما ما تعلق بالجانب التعليمي ، تجلت في مشروعاته على مستويين ظاهرين :

– يُعنى عناية فائقة بتقديم مواد لغوية مفيدة للطالب مما يعرض له في شؤون حياته اليومية،فينتقي له من الموضوعات النحوية ما يعرفه ويعايشه ثم يدل على كيفية تبيان مقاصده بتحقيق الأبنية الصرفية ثم يجعله في التعبير الكتابي يعبر عن قضية أو قضية عامة .

– يقوم على إطراح الأمثلة القديمة التي عفى عليها الزمن،ويستبدل بها أمثلة حية مشرقة تتصل بحياة الطالب وتجعل اللغة معبرة عن الواقع وثقافة المجتمع .

[1] . نفس المرجع ، ص 89 .

[2] . نفس المرجع ، ص 97 .

يقترح نهاد الموسى على المعلم في نشاط التعبير أن يتخذ الموضوعات المناسبة للحوار بالفصحى ، لتجنب ما يعترى المحادثة والتعبير الشفوي من التكلف والاصطناع ولتحقيق ذلك يقترح اتخاذ غرفة الصف موقفا طبيعيا مناسبا للأداء اللغوي الفصيح على أن يؤخذ الطلبة بالتدريج للتعبير الشفوي الفصيح من خلال مواقف واقعية[1] .

وممن درس النحو العربي بعامة على أساس النحو الوصفي الوظيفي الباحث السوري **جعفر دك الباب** وقد نادى من منطلقاته الوظيفية،إلى الربط بين علمي النحو والمعاني ....وذلك يعني أن يدرس النحو من خلال درس اللغة،ويرى أن انتهاج هذا الدمج يربط اللغة الفصحى بالحياة من جديد،وهو ما يعين على تجاوز ظاهرة الازدواجية اللغوية وابتعاد أبناء اللغة عن لغتهم القومية [2] .

ومن أبرز المهتمين بالنحو الوظيفي في العالم العربي الباحث **المغربي أحمد المتوكل** الذي يمكن أن تصنف جهوده ضمن ذلك الاتجاه الذي يروم التوفيق بين القديم والحديث واهتم في مسعاه بمراجعة تحليل القدماء لبعض القضايا اللغوية استنادا إلى معطيات ونتائج اللسانيات الوظيفية " موضحا أن هناك نظرية تداولية تنتظم العلوم اللغوية المختلفة

[1] . ينظر كتاب "الأساليب– مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية" ، و"مقدمة في علم تعليم اللغة العربية" .

[2] . ينظر، عطا محمد موسى، مناهج الدرس النحوي في العالم العربي في القرن العشرين ، ص 327 .

(النحو ، واللغة والبلاغة وفقه اللغة)[1]،وأنها بالتالي قابلة للتحاور (بمعنى القرض والاقتراض) مع النظريات التداولية الحديثة بما فيها نظرية النحو الوظيفي .

لم يختلف المتوكل في مقاربته عن ما قدمه سيمون ديك من مبادئ أولية ويختلف عنه فقط في الجانب الإجرائي المتعلق باللغة العربية،ويمكن أن نوجز أهم تلك المبادئ فيما يلي :

– يركز المتوكل على وظيفة اللغة الأداة يقول " يسخر مستعملو هذه الأداة لتحقيق أغراض متعددة كالتعبير عن الفكر والأحاسيس والمعتقدات والتأثير في الغير بإقناعه أو ترغيبه أو ترهيبه إلا أن هذه الأغراض وإن تعددت آوية إلى وظيفة واحدة هي تحقيق التواصل بين أفراد مجتمع ما "[2] .

– يرتبط نسق اللغة ارتباطا وثيقا بنسق استعمالها،ومثل ذلك باختلاف خصائص العبارات باختلاف الوسائط الاجتماعية كجنس المخاطب وسنه وطبقته المجتمعية والمنطقة الجغرافية التي ينتمي إليها (فعبارة مثلا : هل تستطيع أن تناولي الملح من فضلك) تقال إذا كان المخاطب يعلو وضع المتكلم أما عبارة "ناولني الملح " تقال إذا كان وضع المخاطب دون وضع المتكلم [3].

[1] .أحمد المتوكل ، الوظائف التداولية في اللغة العربية ، ص 10 .

[2] . أحمد المتوكل ، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي ، ص 21–22 .

[3] . ينظر نفس المرجع ، ص21 .

– يقتضي التواصل الناجح أن تتطابق العبارة المنتقاة سياق استعمالها (وسياق الاستعمال سياقان : سياق مقالي وسياق مقامي) .

ومن الأدوار التي تبرز فيها أهمية سياق التواصل ظاهرة ازدواج القصد فجملة " هل تستطيع الوصول إلى النافذة ؟ يمكن أن يثوى وراءها قصدان اثنان :

الاستفهام عن مدى قدرة المخاطب على الوصول إلى النافذة إذا كان المخاطب في حالة ترويض على المشي بعد عطب ما،وطلب المتكلم من المخاطب أن يفتح النافذة لتهوية الحجرة [1].

يحدد المتوكل القدرة في النحو الوظيفي بأنها قدرة تواصلية لا تميز بين قدرة نحوية وقدرة تداولية وتضم إضافة إلى معرفة النسق اللغوي في حد ذاته معارف أخرى(معارف سياقية آنية ومعارف سياقية عامة) .

وبحسب المقاربة الوظيفية لا يكتسب الطفل قدرة لغوية محضة بل قدرة على التواصل مع محيطه الاجتماعي،لا يتعلم أصوات لغته وقواعد صرفها وتركيبها بل يتعلم معها ما تؤديه من أغراض تواصلية يستضمر الطفل أثناء عملية الاكتساب قواعد لغته ويستضمر في ذات الوقت ما يحكم استعمالها في مقامات التواصل،يختزن متعلم اللغة العربية مثلا قاعدة نقل أحد مكونات الجملة إلى الموقع الصدر ويختزن معها في وقت واحد أنها تجري

[1] . ينظر نفس المرجع ، ص 24 .

في موقف معين،حين يكون المقصود من التواصل تصحيح إحدى معلومات المخاطب (كالفرق بين زرت هندا وإنما زرت هندا وهندا زرت لا عائشة ....) .

وعن صلة اللغة العربية بالنحو الوظيفي يقول المتوكل (بفضل اعتماد نظرية النحو الوظيفي تسنى وضع نحو وظيفي متكامل للغة العربية أنار جوانب عدة من هذه اللغة لم يكن من المتاح الكشف عنها باعتماد أنحاء أخرى (قديمة أو حديثة) في المقابل،جاوزت الدراسات الوظيفية للغة العربية مستوى التطبيق المحض إلى الإسهام في التنظير الوظيفي العام،كانت له بصماته الواضحة في الدفع بالنظرية نحو إحراز الكفاية اللغوية[1]،والكفاية الإجرائية على السواء [2].

ومن اللغويين العرب المحتفين بالمنهج الوظيفي **الباحث عبد الجبار توامة** الذي ينطلق في مسعاه من وظيفة اللغة الأساسية في التعبير عن المقاصد والأغراض،والنحو في نظره لابد أن يكون محققاً لتلك الوظيفة الأساسية من خلال الوفاء بمطالب الاستعمال ومما اعتمده فكرة تضافر القرائن في أداء المعاني الوظيفية التي بلورها تمام حسان باعتبارها بديلا عن فكرة العامل،غير أنه "انتقده في إهماله الكثير من القرائن اللفظية والمعنوية فعلى سبيل المثال يقترح عبد الجبار توامة قرينة لفظية كبرى دعاها بالقرينة الصوتية

[1] . تطلق على الكفايات الثلاثة (التداولية والنفسية والنمطية) .

[2] . ينظر ،حافظ إسماعيلي العلوي ووليد العناتي ،أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات ، ط 1 ، منشورات الاختلاف، المغرب 2009 م ، ص 47-48 .

تشمل ما أشار إليه تمام من قرائن لفظية كالحركات الإعرابية والتنوين والنبر والتنغيم والأصوات والظواهر الموقعية الصوتية "[1].

استند عبد الجبار توامة إلى مبادئ تعيد وصف العربية وتفسير ظواهرها تفسيرا وظيفيا لا شكليا،شملت قضايا لها صلة بأقسام الكلم وتصنيف الجمل ودراسة الأساليب،وفي ضوء هذا التفسير تطرح تلك المسائل التي لاجدوى منها مثال ذلك تلك التأويلات والتقديرات التي تُحمل النص مالا يحتمل ، حينما نقول للتلميذ:إن تقدير الجملة في أسلوب الاشتغال في الآية﴿والأنعام خلقها﴾هو(خلق الأنعام خلقها)فهي من المسائل التي لاتجدي في مجال تعليم اللغة ،ويمكننا بسط بعض أفكاره من خلال العناصر التالية[2]:

– إعادة النظر جذريا في وصف أقسام الكلام فهو أهم مدخل لوصف الظواهر النحوية وتفسيرها ،

– تحليل أركان الجملة العربية بحسب العلاقات التركيبية الوظيفية،وذلك بإيلاء أهمية للعلاقة الإسنادية ومبدأ الفائدة الكاملة.

– تصنيف الجملة بحسب صور المسند فيها،وهي بذلك قسمان الجملة الفعلية :ماكان المسند فيها فعلا سواء تقدم أو تأخر (جاء علي)و(علي جاء)،أما الجملة غير الفعلية فهي ماكان فيها المسند غير الفعل من أقسام الكلام الأخرى (أكرم بخالد) (هيهات

[1] . ينظر عبد الجبار توامة ، (القرائن المعنوية في النحو العربي) رسالة دكتوراه ،جامعة الجزائر ،1994–1995م ص23 .

[2] . ينظر عبد الجبار توامة ،"المنهج الوظيفي العربي الجديد لتجديد النحو العربي"،أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر،2001 م ، ص274–282 .

الانهزام)، ومما يميز هذا التقسيم اهتمامه بمحط الفائدة وهو المسند في عملية الإبلاغ والتواصل الفعليين،كما أنه يراعي البساطة والاختصار بدل تقسيمها إلى جملة وصفية وأخرى ظرفية و...إلخ، ذاك ما يلائم منهج التعليم في مراعاة قدرات المتعلمين والميل نحو الاختصار.

– الاهتمام بمبدأ التحويل كإجراء وظيفي في فهم الجملة العربية وتحليلها وتفسير عقدها التركيبية ،وهو نوعان: تحويل عميق يلجأ إليه القدامى كإجراء وظيفي في فهم التراكيب غير الأصلية ، كما هو الحال في قوله تعالى (واشتعل الرأس شيبا) فتحولت وظائف الكلمات من الإسناد إلى التخصيص،وهناك التحويل السطحي الذي يتم من خلال عمليات الترتيب والحذف والزيادة .

8. ملامح الاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة :

لقد انتقلت اللسانيات عبر مراحل تطورها من العناية بالدراسة الصوتية والصرفية إلى العناية بالتركيب ثم بالدلالة في كل مرحلة أضيفت مظاهر جديدة تساهم إلى جانب المظاهر الأخرى في بنية اللغة،وكان الاهتمام يميل نحو ربط العلاقة بين اللغة ومختلف استعمالاتها، خاصة مع رواد اللسانيات الوظيفية الذين أولوا عناية كبيرة للجانب التداولي وفيما تعلق باكتساب اللغة وتعليمها لم يعد كافيا ذلك التفسير الذي يقتصر على دور القدرات الفطرية والكليات اللغوية مقصيا بذلك الجوانب الاجتماعية،وأصبح من الضروري

تفسير اكتساب اللغة وتعليمها في ضوء وظيفتها الأساسية "التواصل"، فما دامت اللغة تستخدم للتواصل فإن دراسة وظائفها هو أهم جانب لفهم طبيعتها وكيفية اكتسابها وفي ضوء ذلك نجد تفسير وإجابة للأسئلة التالية :

- كيف يتعامل الأفراد فيما بينهم ؟
- كيف يربطون أجزاء خطاباتهم ؟
- كيف ينتقلون من موقف إلى آخر ؟

والجدير بالطرح هنا الإشارة إلى نظرة الاتجاهين(التوليدي والوظيفي)في مسألة اكتساب اللغة،فهو عند التوليديين متعلق بالمبادئ العامة التي يفطر عليها الطفل،وهذه المبادئ هي مبادئ لغوية صرفة(باعتبار النحو من خصائص اللسان الطبيعي)،إضافة إلى مبادئ كلية مشتركة بين بني البشر، أما " اكتساب اللغة عند الوظيفيين فهو نسق من المبادئ العامة التي تُزوج بين الأغراض التواصلية الأساسية والوسائل اللغوية التي تتحقق بواسطتها هذه الأغراض،فالطفل يكتسب نسق اللغة والأعراف التي تضبط استعمال هذا النسق في مواقف تواصلية معينة من أجل تحقيق أغراض معينة [1].

[1] . ينظر أحمد المتوكل ، اللسانيات الوظيفية ، ص 85 .

1.8 المقاربة الوظيفية في تعليم اللغة :

ظهرت المقاربة الوظيفية بداية السبعينات من القرن العشرين،وتتركز نظرتها على وظائف اللغة ، تأثرت هذه المقاربة بعلم النفس المعرفي الذي يرى أن اللغة أداة لنقل الأفكار والمفاهيم،وتأثرت باللسانيات الاجتماعية على اعتبار الفرضية القائلة بأن اكتساب اللغة وتعلمها يشمل اكتساب و تعلم المهارات الاجتماعية التي تسمح للأفراد والمجموعات من التواصل بفعالية[1] .

تستند المقاربة الوظيفية في تعليم اللغة إلى أسس تربوية دعا إليها العالم التربوي كلاباريد إدوارد وهي تهدف إلى ربط المتعلم بالحياة عن طريق تنمية عملياته الذهنية والاستجابة لحاجاته الآنية والمستقبلية انطلاقا من مبدأ أن كل حاجة تثير ردود فعل قادرة على تلبيتها ، وتعتبر الوظيفية عند كلاباريد رد فعل تجاه النظرية السلوكية حيث رفض العلاقة الميكانكية بين المثير والاستجابة واعتبر أن القانون الأساسي للنشاط الإنساني هو الحاجة والاهتمام [2] .

ووفقا لهذه الأسس يمكننا أن نوجز أهم ما تدعو إليه الوظيفية في التربية وهو :

- ربط المتعلم بالحياة .

[1] . ينظر : بدر ابن الراضي ، (تعليم اللغة وتعلمها) ، اللغة و التواصل التربوي و الثقافي ، ط 1 ، مطبعة النجاح 2008 م ، ص 12 .

[2] . ينظرعبد اللطيف الفارابي وآخرون،معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك)، دار الكتاب الوطني مكناس،1994 ، ص 45 .

- الاستجابة للحاجيات .
- إثارة الاهتمام

1. ربط المتعلم بالحياة :

فقد تحولت وجهة النظر الوظيفية من القول بأن التربية إعادة للحياة إلى النظر إلى التربية على أنها هي الحياة،ومعنى هذا أنها تقوم على التأثير المتبادل بين الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه،والوظيفية تنظر إلى المجتمع بوصفه نسقا اجتماعيا كل عنصر فيه يؤدي وظيفة محددة،ووفقا لهذا المبدأ الحيوي تنتج المدرسة التي هي جزء من هذا النسق أفرادا قادرين على حل المشكلات وذلك بتوجيهه لأغراض عملية وأهداف واقعية،وهذا ما تدعوا كذلك إليه البيداغوجيا النشطة التي تصوغ أنظمة تربوية تعتمد فيها على التصميم الذاتي للمتعلم وتعلمه الذاتي،وركز على دور المتعلم الإيجابي في خلق المواقف التواصلية من خلال المشاركة الفعالة .

2. الاستجابة للحاجات الآنية والمستقبلية :

تتخذ التربية الوظيفية حاجة الطفل ورغبته في تحقيق أهدافه،وسيلة إلى النشاط الذي يراد إيقاظه لديه فالتعليم الوظيفي إذن هو الترجمة العملية لحاجات ومطالب المجتمع ينقلها بصدق فينفعل بها أفراده وتنعكس في تصرفاتهم وسلوكهم،ومن الضروري أن يشعر الطالب بحاجة حقيقية إلى ما يتعلمه والمدرس المتمكن هو الذي يربط الأعمال التربوية

داخل المدرسة وبين الحاجات الحقيقية للطلبة،لهذا يشعر الطالب أن إشباع حاجاته غير بعيد عن نشاطه التعليمي،وفي مجال تعليم اللغة تعتبر الحاجات اللغوية Besoin Langagier أحد أهم المبادئ التي تُراعى في تحديد أهداف التعليم وطرائقه من أجل ربط عملية تكوينهم بطلباتهم المعبر عنها بشكل واضح أو ضمني .

3. إثارة اهتمام المتعلم :

من أهم العوامل التي تدفع إلى النشاط التربوي وتغري المتعلم للإقبال على الدرس والمدرسة والمجتمع والانتفاع بأقصى ما يمكن،فالتأكيد على الحوافز والمثيرات في درس اللغة أو غيرها عنصر أساسي قصد إدماج المتعلم كعنصر فعّال ورئيسي في العملية التعليمية وتفاعلاها المستمرة ويشترط لتحقيق الإثارة :

1. مراعاة مستويات المتعلمين العقلية والعمرية .

2. أن يفهم المتعلم ما يتعلمه فهما عميقا .

3. الاستجابة للحاجيات فإذا نجح المعلم في إقناع المتعلم بالفائدة الحيوية التي يجنيها من وراء تعلمه (من خلال الربط بالمثال والتدريبات بين حقائق ما يتعلم ومواقف الحياة الطبيعية) فهو بذلك يخلق الاهتمام بالمادة المتعلمة .

4. أن يكون النشاط التربوي الذي يقوم به المتعلم موصولا بتحقيق أهداف بذلك يشعر المتعلم أن النشاط المدرسي ذو نفع وفائدة ومحققٌ لذاته .

5. أن تكون المضامين قريبه من الواقع والعصر الذي يعيش فيه .

وعلى ضوء ما تقدم يمكن القول أن الغايات التي تسعى إلى تحقيقها التربية الوظيفية والمتمثلة في (التفاعل الاجتماعي الحي وربط المتعلم بالحياة)،لا يمكن أن يتحقق إلَّا بالوسيلة المثلى (اللغة) تلك الظاهرة الاجتماعية التي انبعثت من الحياة الاجتماعية وما تقتضيه من تعبير عن الخواطر أو تعبير عن الأفكار أو تواصل بين الأفراد .

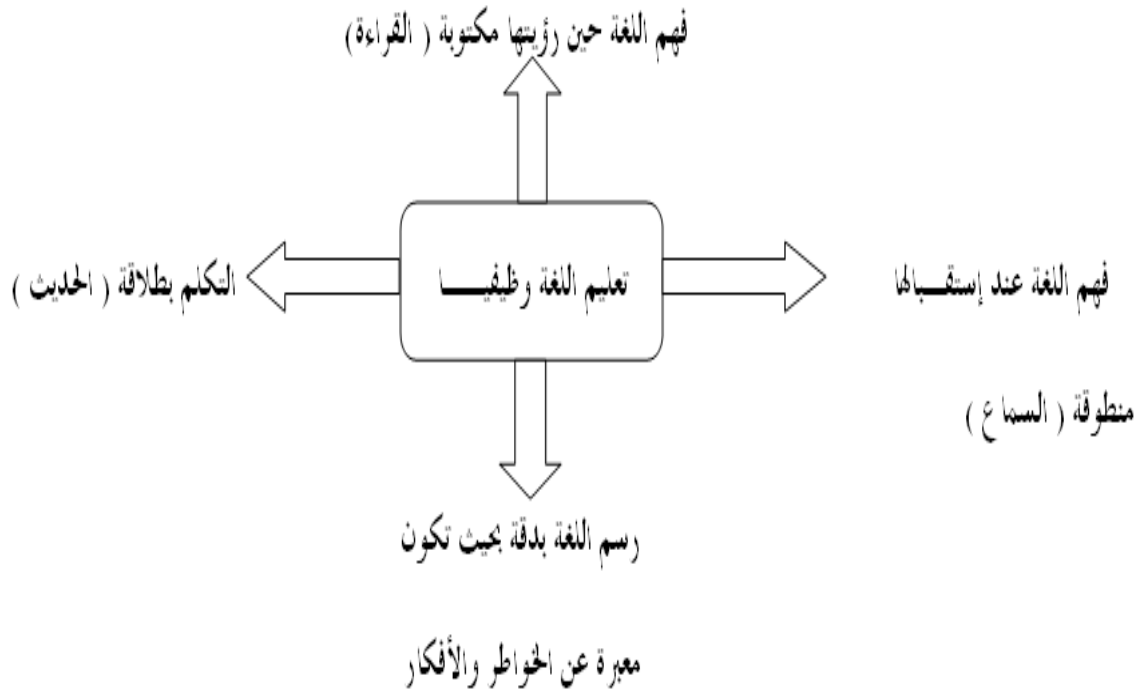
ومن الواجبات الملقاة على المدرسة أن تُعِدَ المتعلمين للحياة وتُمكنهم من أهم وسائلها (اللغة) للاندماج في المجتمع لأجل هذا تُعد " المعرفة اللغوية في المرحلة الابتدائية غير مقبولة لذاتها وإنما تقبل كونها وسيلة تساعد الطفل على الانصياع الاجتماعي والانخراط في تيار الحياة وكلما كانت اللغة في المدرسة ذات فائدة ومُعبرة عن المجتمع سَهُلَ اكتسابها واستعمالها و سَهُلَ الربط بين المجتمع والمدرسة واستقبال أثر التدريب اللغوي من المدرسة إلى المجتمع " [1] .

وعلى أساس من ذلك لابد من تمكين المتعلمين من القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي الذي يمكن من التواصل والتفاعل مع المجتمع من خلال استخدام اللغة في مواقف حيوية طبيعية " فيكتب تقريرا أو برقية أو بطاقة دعوة أو رسالة،فاللغة الحية لغة تواصل وتعامل أي لها من المرونة والطواعية ما يضمن لها ديمومتها واستمرارها ، وإلا تحجرت وأصبحت

[1] . ينظر حسن عبد الباري عصر ، مهارات تدريس النحو العربي ، ط 1، مركز الإسكندرية ، 2005 م ، ص 51 .

دفينـة القواميس والمعاجم،فمقياس الاستعمال والممارسة هو الدليل العملي على حيوية اللغة [1] .

ويمكننا أن نلخص النظرة السابقة بالقول أن تعليم اللغة وظيفيا يقتضي استخدام مهارتها بالشكل الموضح في الرسم البياني التـالي :



الشكل البياني رقم 14

وفي ختام هذا المبحث نقول إن المقاربة الوظيفية تركز على وظائف اللغة واستعمالها في الحياة ، ضمن إطار تداولي يُراعي الاستعمال والأغراض،ومن خلال النظر إلى المعلم كطرف مؤثر وفاعل،وحاجيته وأغراضه هي أهم ما ينبغي أن يراعى في البرامج والخطط التعليمية .

[1] . ينظر زكريا زكريا شعبان ، اللغة الوظيفية والاتصال،ط 1 ،عالم الكتب الحديث ، الأردن ، 2011 م ، ص 25 .

الفـصل الـرابع : الاتـجاه التواصلي في تعليم اللغــة

1. مفهوم التواصـل .

2. نماذج التـواصل .

3. ظهور اللسانيات الاجتماعية .

4. اهتمامات اللسانيات الاجتماعية .

5. إثنوغرافيا التواصل .

6. ملامح الاتجاه التواصلي في تعليم اللغة .

في الفصل السابق تناولنا الاتجاه الوظيفي في إطاره العام وفي إطاره اللساني والتعليمي،وفي هذا الفصل ينصب اهتمامنا على الاتجاه التواصلي الذي يعدّ امتدادا للاتجاه السابق،وإنما كانت غاية هذا التفصيل الوقوف على خصائص كل اتجاه وسبل الاستفادة منه في تعليم اللغة وإعطاء كل اتجاه حقه من البحث،تحقيقا لهذه الغاية قسمنا الفصل إلى مباحث تناولنا في كل واحد منه جزئية من الموضوع ، تطرقنا في الأول منها تحديد مفهوم التواصل ونماذجه واقتصرنا على ثلاثة منها (التواصل اللساني والسيميائي والبيداغوجي) وأدرجنا بعد ذلك الاتجاهات التي مهدت للاتجاه التواصلي في التعليم (كاللسانيات الاجتماعية و إثنوغرافيا التواصل) وقفنا بعد ذلك على صلة الاتجاه التواصلي بتعليم اللغة وتناولنا مفهوم الكفاءة التبليغية باعتباره أهم ما استندت إليه المقاربة التواصلية في تعليم اللغة ومدار بحثنا الذي نسعى فيه إلى إمكانية إسهام النحو الوظيفي في بناء كفاءة تبليغية والتي هي أحد الأهداف المهمة في تعليم اللغة .

1 . **التواصل إشكالية التحديد والتعريف :**

يتصف مصطلح التواصل بالتنوع في المعاني المعجمية لتداخلها مع مجموع من المفردات في علاقة إشراك وترادف كما هو الحال لكلمة تبليغ[1] وإعلام ومحاورة وإبلاغ

[1] . دعا الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح في الكثير من بحوثه إلى استعمال مصطلح تبليغ بدل تواصل كمقابل للمصطلح الأجنبي (Communication) لدلالته على التفاعل بين المتخاطبين فتكون العناصر :مُبلغ ومُبَلغ وبلاغ وتبليغ ، ونشير ههنا أننا استعملنا مصطلح الكفاءة التبليغية بدل التواصلية للمعاني السابقة غير أننا أبقينا على لفظ تواصل لشيوع استعماله في كتب اللسانيات والتعليمية فجنبنا البحث تداول المصطلحين في سياق واحد .

وإيصال وغالبا ما تستعمل هذه الكلمات لربط علاقة معينة بين اثنين،كما سنرى في العرض التالي .

الدلالـــــــة اللغويـة : ورد في لسان العرب « وصل : وصلت الشيء وصلاً وصلةً والوَصْل ضد الهجران ابن سيده : الوصل خلاف الفصل وصل الشيء بالشيء يصله وَصْلاً وصلةً وصُلة واتّصل الشيء بالشيء :لم ينقطع،ووصل الشيء إلى الشيء وصولاً وتوصل إليه انتهى إليه وبَلَغه،ووصله إليه وأوصله أنهاه إليه وأبلغه إياه »[1] .

وجـاء في القاموس المحيط :« وصل الشيء بالشيء،وصلا وصلة ....ووصل الشيء ووصل إليه وصولا ووُصلة وصِلَة : بلغه و انتهى إليه،وأوصله واتَّصل : لم ينقطع والوُصْلَةُ بالضم : الاتصال وكل ما اتّصل بشيء فيما بينهما : وُصْلَّةٌ ... »[2] .

أمـا في مقاييس اللغة :« فوصل الواو والصاد واللام أصل واحد يدل على ضم الشيء إلى الشيء حتى يعلقه ووصلته به وصلا و الوصل ضد الهجران »[3].

ووردت في المحيط في اللغة : « وصل كلُ شيء اتصل بشيء فيما بينهما ، وُصْلَةٌ : واتَّصل الرجل : انتسب والوَصَل : المتصل،إنا لفي وَصْل من مكان كذا ومُؤْتَصَلٍ منه»[4].

[1] . ابن منظور، لسان العرب ، ج 15 ، ص 315 .
[2] . الفيروز آبادي، القاموس المحيط ، ص 1068 .
[3] . ابن فارس، معجم مقاييس اللغة ، ج 2 ، ص 115 .
[4] . الصاحب بن عباد، المحيط في اللغة ، ج 8 ، ص 183 .

أما في المعجم الوسيط : « وصل الشيء بالشيء : أكثر من وصله ، بمعنى ضمّه به ولأَمه ، ووصّل الشيء إليه أنهاه إليه وأبلغه إياه (توصلا) خلافا تصارما ...(توصّل) إليه : انتهى إليه وبلغه ....(الوُصْلَة) الاتصال ... »[1] .

ورد في (petit Robert) « الإبلاغ والإطلاع والإخبار أي نقل خبر ما من شخص إلى أخر وإخباره به وإطلاعه عليه ويعني التواصل إقامة علاقة مع شخص ما،كما يشير إلى فعل التوصيل أي تبليغ شيء ما [2]».

وتتفق هذه المعاجم في دلالة الجذر (و ، ص ، ل) على الربط بين الطرفين أو إيجاد علاقة تربط بين طرفين أو أكثر .

الدلالــة الاصطلاحـية :

جاء في معجم جون دبوا « التواصل هو تبادل كلامي بين متكلم متحدث لملفوظ موجه إلى متكلم آخر وهذا المخاطب INTER LOCTEUR يلتمس الاستماع إليه أو الإجابة ظاهرا أو باطنا وذلك حسب نوع الملفوظ ، التواصل هو بين شخصي INTERSUBJECTIVE ، أما تعريفه من وجه علم النفس اللساني PSYCHOLINGUISTIQUE فهو ربط المتكلم الدلالة

[1] . مجمع اللغة العربية بمصر، المعجم الوسيط ، ص 1037 .

[2] . Robert (p) le petit robert , paris , 1991 , p 20.

بالأصوات ويتم عكس ذلك بالنسبة للمستمع بحيث يربط هذه الأصوات المنطوقة بدلالتها»[1] .

أما ما ورد في معجم تعليمة اللغة « في نظرية التواصل تحول المعلومة أو تنقلها بين باث ومتلق،وذلك بفضل رسالة تمر عبر قناة،مثال ذلك: التواصل التلفوني، يرسل الباث أو المتكلم إلى مستقبله رسالة بفعل ذبذبات كهربائية،وبواسطة قناة وخط الهاتف [...] عموما إن التواصل لا يتأسس في المستوى الدلالي إلاّ في الحالة التي يكون فيها الباث والمتلقي يملكان نفس القانون أو السنن لفك الرسالة » [2]، وفي المنهل التربوي جاء وصف التواصل في ظل بعده الاجتماعي «بأنه الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور وإنه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها [...]، يهتم التواصل بدراسة تبادل الرسائل اللغوية وغير اللغوية بين الأفراد وبين الجماعات،ذلك أنّ كل فرد يجد نفسه مُجبرًا على التواصل مع غيره لتلبية حاجيته الاجتماعية للاعتراف به الأمر الذي يلبى له إحدى الحاجات الرئيسية،ومن أجل ذلك يكون الفرد في أمس الحاجة لإقامة علاقة مع غيره »[3] .

[1] . Dictionnaire de linguistique , p 96 .

[2]. Dictionnaire de didactique des langues , P 102.

[3] .عبد الكريم غريب،المنهل التربوي ، ج 1 ، ص 157-158 .

وورد في قاموس اللغة الفلسفية« فعل التواصل والتعريف بالشيء،وبالحديث عن أشياء فإن التواصل ما يسمح بالحصول على علاقات،أو بالذهاب من مكان إلى آخر أو تحقيق تواصل (اتصال) بين حجرتين (بواسطة باب) أو عن طريق سكك حديد أو طائرة أو الاتصالات البريدية الهاتفية [...] أما فيما يخص الحديث عن الأشخاص فالتواصل بالمعنى المجرد فعل إيصال شيء لشخص ما،إيصال معلومة جديدة [...]أمّا علم النفس فيعرف التواصل بأنه الحال التي يظهر فيها رفع الحواجز والتي تفصل بين الضمائر،إذ على المتكلم أن يخلق إيصالا بينه وبين المستمعين فكلامه إذا إيصالي ، لأن التواصل بهذا المفهوم مشاركة (Communion) »[1] .

2. نمـاذج التواصـل :

تعتبر عملية التواصل آلية في غاية التعقيد لأجل ذلك كانت هناك أعمال ومقاربات عديدة لم تقتصر علوم اللغة فحسب بل تعدته إلى تخصصات أخرى كالأنثروبولوجيا والفلسفة والبيداغوجيا ...، في هذا الإطار نحاول الوقوف على بعض العناصر التي تخدم مجال بحثنا للوقوف على ماله صلة بمجال التعليمية ذلك الذي تتدخل فيه حقول معرفية عديدة .

[1] . Dictionnaire de langue philosophique, p 104 .

إن عملية التواصل تشمل جوانب اللغة الشكلية والوظيفية فهي تؤدي إلى تأثيرات دلالية (المستوى الدلالي) تتولد عن تفاعل متبادل بين طرفين (المستوى التداولي) من خلال بنيات تركيبية وصرفية (المستوى النحوي)

ونحاول فيما يلي أن نعرض نماذج التواصل،اقتصرنا فيها على التواصل اللساني والسيميائي والتربوي .

1.2 . التواصل من المنظور اللساني :

إن اللغة أصبحت في يومنا النموذج الأول لجميع أنماط النمذجة الثقافية في العلوم الإنسانية ، ونقصد بالنموذج اللساني للتواصل التمثيل اللساني الواصف لنظام التواصل اللفظي بين مستعملي اللغة ما،ويتضمن هذا التمثيل وصفا شاملا لبنية هذا التواصل (العناصر والعلاقات) [1].

وإذا تأملنا عملية اكتساب اللغة عند الطفل نجده في المراحل الأولى يتلقف اللغة من محيطه الطبيعي (الأسرة) من خلال عملية غير واعية،يكتسب من خلالها ضمنيا الأصوات ويتدرج إلى الكلمات ثم إلى الجمل،فيمارس عملية الكلام أصواتا قبل أن يمارسها نظاما صرفيا وتركيبيا،ويكمن دور الأسرة في توجيه الخطابات وتصويبها.

[1] . ينظر أحمد فريقي،التواصل التربوي واللغوي (دراسة تحليلية)مطبعة الرباط ، المغرب،2011 م،ص29-30 .

يوصف التواصل هاهنا في أبسط صوره بأنه رسالة تتضمن محتوى يرسله الطفل إلى محيطه الاجتماعي فيتكلم ويسمع ويتفاعل،وهكذا تتشكل عملية الكلام من مجموعة من الكلمات أو العلامات تربطها مجموعة من العلاقات تؤدي في النهاية معاني وشيئا فشيئا يطور الإنسان نظامه التواصلي وعندما يفعل ذلك فإنه ينتج خطابا مفيدا أي كلاما مفيدا ومُحققا لغرض معين (يوجهه متكلم إلى مستمع ومستمع إلى متكلم) وتستمر بهذه العناصر العمليـة،علاوة على هذه الأطراف (المرسل والمتلقي والخطاب) هناك مستويات أخرى لا يؤدي الخطاب وظيفته على الوجه الأكمل إلاّ بتوفرها (زمن الخطاب مكانه ونوعيته بحسب المقام وفقا لمبدأ " لكل مقام مقال"،يتواصل الأفراد بناء على علاقات متشابكة ووظائف حددّها رومان جاكبسون 1964 م ووضع حيالها ستة عناصر يقول في هذا السياق "إن هذه العناصر التي لا تتغير في التواصل الكلامي يمكننا أن نمثلها في التصميم الآتي :

	المرجع	contexte		
المرسل	الرسالة	Message	...المستقبل	Destinataire
.....				
Destinateur	الاتصال	Contact		
	النظام (السنن)	code"[1]		

الشكل البياني رقم 15

يوجد لكل عنصر من عناصر التواصل الستة وظيفة لغوية مختلفة،وإن كانت المظاهر اللغوية الستة مميزة فمن الصعب أن نجد رسائل تؤدي وظيفة واحدة فقط [2]،وهذه الوظائف هي الوظيفة الانفعالية أو التعبيرية (للمرسل) والوظيفة الندائية(الطلبية)(للمرسل إليه) ، الوظيفة المرجعية (للمرجع) والوظيفة الشعرية (للرسالة) والوظيفة التنبيهية (القناة) والوظيفة اللغوية الواصفة (اللغة المستعملة)،و تظهر من خلال المخطط التالي:

[1] . R. Jackbson : Essais de linguistique générale , tome1,Minuit, paris , 1963 , p 213 .

[2] . Ibid , p 214 _ 215 .

	المرجع	الوظيفة المرجعية	F.référentielle	
المـرسل	الرسالة	الوظيفة الشعرية	F.poetique	المستقبل
الوظيفة التعبيرية	القنـاة	الوظيفة التنبيهية	F. phatique	الوظيفة الطـــــلبية
F.émotive.	السنن	الوظيفة الواصفة	F. métalinguistique	(F . conative)

الشكل البياني رقم 16

فالمرسل يبعث رسالة (Message) إلى المرسل إليه ، تقتضي هذه الرسالة سياقا (contexte) تستند إليه أو ما يسمى المرجع يشترط لإتمام عملية التواصل وجود سنن أو نظام لغوي مشترك (كليا أو جزئيا) ليتم التفاهم والتبادل ،كما تتطلب الرسالة قناة Contact أو صلة تربط بين المرسل والمرسل إليه تسمح بإقامة التواصل واستمراره .

لم يكن رومان جاكبسون الأسبق في الاهتمام بوظيفة اللغة فدي سوسير يرى أن « اللغة نظام من العلامات هدفها التواصل»[1]،ويشير أندري مارتيني إلى«الوظيفة الرئيسية للأداة التي تملكها اللغة وهي وظيفة الإبلاغ »[2]،وفي تعريفه للغة يستند إلى الجانب الوظيفي لها فيرى أنهاوسيلة للإبلاغ ويستطيع الإنسان بها أن يُحلل خبرته إلى وحدات .

[1] . دي سوسير ، محاضرات في الألسنية العامة ، ترجمة مجيد نصرو يوسف غازي ، ط 1 ، المؤسسة الجزائرية 1986 م ، ص 27 .

[2] . voir :Andre Martinet ,éléments de linguistique générale ,armand colin , p23 .

أجمع هؤلاء اللسانيين على أن الوظيفة التواصلية هي جوهر اللغة الإنسانية غير أنها ليست حكرا على النظام اللغوي اللفظي وحده بل ثمة أنساق تواصلية أخرى غير لفظية كالإشارات والرموز والحركات والإيماءات الجسمية والعلامات وغيرها وهذا ما عني به السيميائيون خاصة المهتمين بالتواصل منهم .

2.2 . التواصل من المنظور السيميائي :

تندرج تحت إطار سيميولوجيا التواصل أبحاث كل من برييطو وجورج مونان وبوسنس وغيرهم ، وهؤلاء جميعا يتفقون على أن العلامة السوسيرية تتشكل من وحدة ثلاثية وهي : الدال والمدلول والقصد، وهم يركزون كثيرا في أعمالهم على الوظيفة التواصلية [1] ، ولا تختص هذه الوظيفة التواصلية بالرسالة اللسانية فحسب بل توجد في أنظمة غير لسانية أخرى كالإعلانات والشعارات والخرائط واللافتات والمجلات والنصوص المكتوبة وكل البيانات التي أُنتجت لهدف التواصل،والعناصر التي تحمل دلالات وأنساقا،كالإحالة

[1] . جميل حمداوي ،التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي والديداكتيكي ، (اللغة والتواصل التربوي والثقافي). ، ط 1 ، مطبعة النجاح 2008 م، ص 57 .

والإشارة والتأويل داخل عالم تواصلي هي المؤشرات Indices والإيماءات Gesetes والأيقونات Icones والرموز Symboles.

ساهم أنصار هذا الاتجاه في بلورة المشروع السوسيري القاضي بأن اللغة هي نظام للتواصل كما فعل كل من تروبتسكوي ومارتيني وبرييطو حيث اهتموا اهتماما بالغا بدراسة أنظمة الاتصال غير اللغوية وطرائق توظيفها كالإعلان والإشهار ..وغيرها .

وعلى عكس التيار عُنيت سيميولوجيا الدلالـة بالبنيات التي لا تؤدي وظائف تواصلية (كما هو لدى رولان بارت) .

3.2 . التواصل من المنظور البيداغوجي :

أما في المجال البيداغوجي وهو الذي يعنينا في البحث ، فكما هو متداول تعليميًا أن العملية التعليمية (بأبعادها و أشكالها ومضامينها) في جوهرها عملية تواصل قائم على تفاعلٍ مستمر بين مرسل (مُدرس) ومتلقٍ (متعلم) تجمعهما رسالة وهي(المنهاج الدراسي بما احتوى من مضامين تعليمية وأهداف وتقويم) وتتم عبر وسائط تعليمية متعددة ، ورد في معجم علوم التربية « التواصل التربوي هو كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التواصلية بين المدرس والتلاميذ،إنه يتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي بين مُدرس(أو ما يقوم مقامه) أو التلاميذ أنفسهم كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال

والزمان وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي » [1] .

ويمكن أن نمثل العملية التعليمية بالرسم البياني التالي نوضح فيه عناصرها الأساسية :

الشكل البياني رقم 17

يوضح الرسم البياني مكونات التواصل التربوي باعتباره عملية تعليمية تتأسس على تفاعلات وعلاقات متبادلة بين مُدرس ومتعلم يربطها بمنهاج تعليمي يشمل مدخلات وهي (مجموعة الأنشطة والطرق والأهداف ووسائل التقويم) ومخرجات وهي حاصل العملية التعليمية من (سلوكات ومعلومات وقيم ومهارات) تتم العملية من خلال سياق تواصلي بيداغوجي (أي زمان ومكان ووسائل لفظية وغير لفظية)،ينطلق الفعل البيداغوجي من أهداف وكفاءة محددة سلفًا وصولاً إلى مخرجات يتم فيها تقويم المدخلات والتغذية الراجعة

[1]. عبد اللطيف الفاربي وآخرون ، معجم علوم التربية ، ص 44 .

(الارتجاع)[1] ، وبناء على العناصر السابقة المكونة للفعل التواصلي البيداغوجي تتحدد الوظائف في ضوء مخطط جاكبسون بمايلي :

1. **الوظيفة المرجعية** :يلتجئ المدرس هنا إلى الواقع أو المرجع لينقل للتلميذ أو الطالب معلومات وأخبار تحيل إلى الواقع .

2. **الوظيفة التعبيرية** : تتدخل في هذه الوظيفة ذات المرسل وذلك من خلال انفعالاته وتعابيره الذاتية ومواقفه وميولاته الشخصية والإيديولوجية .

3. **الوظيفة التأثيرية (الطلبية)** : تنصب على المتلقي ويهدف المرسل من ورائها إلى التأثير على مواقف أو سلوكيات وأفكار المُرسل إليه،لذلك يستعمل المدرس لغة الترغيب والترهيب والترشيد من أجل تغيير سلوك المتعلم .

4. **الوظيفة الشعرية أو الجمالية** : إنّ الهدف من عملية التواصل هو البحث عما يجعل من الرسالة رسالة شعرية تتوفر فيها عناصر جمالية .

5. **الوظيفة التنبيهية** : إنّ التركيز على القناة يكون بلا شك من أجل تمديد التواصل والحفاظ عليه ، كأن يستعمل المدرس خطابا شبه لغوي أو لغوي حركي من أجل تمديد

[1] . **التغذية الراجعة** fadeback أو كما يسميه الحاج صالح (**الارتجاع**) تحيل إلى مستوى استفادة الفرد أو الجماعة من المعلومات الناتجة عن سلوك الفرد أو الجماعة ، من الناحية التواصلية ، تتحقق التغذية الراجعة بفعل ردود أفعال المرسل إليه تجاه المرسل إلاّ أن الفرد الواحد قادر على التأثر بنتائج سلوكه هو نفسه ، إما في اتجاه تعزيز أفعاله أو في اتجاه إقصاء ما يراه غير مناسب ضمن هذه الأفعال ، تكمن أهمية التغذية الراجعة في قدرتها على تصحيح السلوك ضمن وضعية تعليمية محددة (ينظر المنهل التربوي ، ص 430) .

التواصل واستمراره بين المدرس والتلاميذ وذلك باستعمال بعض المركبات التعبيرية التالية (أرجوكم انتبهوا إلى المدرس،انظروا هل فهمتم؟هل هذا واضح ؟ أي طلاب ...أفهمتم؟).

6. **الوظيفة الميتا لغوية أو الوصفية** : يركز المدرس عبر هذه الوظيفة على شرح المصطلحات والمفاهيم الصعبة والشفرة المستعملة مثل شرح قواعد اللغة والكلمات الغامضة [1] .

وكي تتحقق الوظائف السابقة لابد من وجود رغبة في ربط علاقة فعّالة يعترف بها بالمجهود والفعل الإيجابي في العملية لذلك ينبغي أن يتخلى المربي عن التلقين الجاف واحتكار الكلام،فاسحا المجال للمتعلمين للمشاركة الفعالية والايجابية في حل المشاكل التي تعترضهم،تسير بذلك العلاقة نحو التبادل الفعال والعطاء الدائم والتغير المستمر في تشارك ذهني وتفاهم متبادل ونشاط اجتماعي،كما يشترط في المدرس اعتمادُ أسلوب واضح ومتين ومتسق يُثير التلاميذ ويستفز فضولهم (ذهنيا وحركيا ووجدانيا) لذا لابد من تلافي كل العقبات من قبيل التشويش والضجيج وتشتت الانتباه التي يمكن أن تحول دون التواصل الفعال .

إضافة إلى ماسبق هناك تواصل يوسع المجال إذ لا يقتصرعلى عنصرين (المعلم والمتعلم) بل يتجاوزه إلى مؤسستين أحدهمامؤسسة التعليم(المدرسة) والثانيةالمجتمع (ببناه

[1] . ينظر جميل حمداوي ، التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي والديداكتيكي، ص 60-61 .

الاقتصادية والاجتماعية والثقافية) فالتواصل هنا لا يقتصر على السياق الداخلي للمؤسسة التعليمية إنما ينفتح على المحيط الخارجي بكل عناصره وبناه السيكوسوسيولوجية إذا ما نظرنا إلى علاقة تأثيرية متبادلة بينهما،فالمحيط الاجتماعي يؤثر على المؤسسة التعليمية وهي بدورها ينبغي أن تقوم بدور التأثير الايجابي في المحيط الاجتماعي،لأجل هذا يمكن القول أن التواصل البيداغوجي له أبعاد اجتماعية فهو يدخل بعناصره هذه ضمن عملية التنشئة الاجتماعية ويلعب دورا أساسيا في تكوين الفرد ووعيه وفي تغيير المجتمع وتوجيهه يكون أساسه ربط علاقة اجتماعية إنسانية بين كل عناصر العملية التواصلية .

1.3.2. نماذج التواصل البيداغوجي :

إن التواصل البيداغوجي(العملية التعليمية التعلمية) عملية في غاية التعقيد كونها مرتبطة ببنى نفسية وبنى اجتماعية،كما ترتبط بأهداف وغايات ووسائل تعليمية إضافة إلى ذلك تتضمن مجموع دلالات والخبرات والسلوكات التي يود أحد الطرفين المتواصلين إيصالها إلى الآخر كما تتضمن وعاءً سيكولوجيا(هو مجموع الشحنات الوجدانية والمواقف والاتجاهات) التي تصاحب إرسال الرسالة واستقبالها،وفي هذا الصدد يمكن التمييز بين ثلاثة نماذج من التواصل البيداغوجي [1] .

[1] . أحمد فريقي ، التواصل التربوي واللغوي ، ص 62 .

أ.التواصل العمودي :

وهو التواصل السائد في الطريقة التقليدية حيث يكون المدرس في الغالب مُرسلا والتلميذ مستقبلا بينهما علاقة تراتبية عمودية تُجسد التصورات التي يحملها كل طرف عن الآخر ومواقفه منه و إدراكاته موقع ذاته وموقع الآخر ، يتميز هذا النوع من التواصل بالتركيز الشديد على المحتوى ويكون المتعلم في حالة تلقٍ سلبية .

ب. التواصل الفعال المرتكز على الفرد :

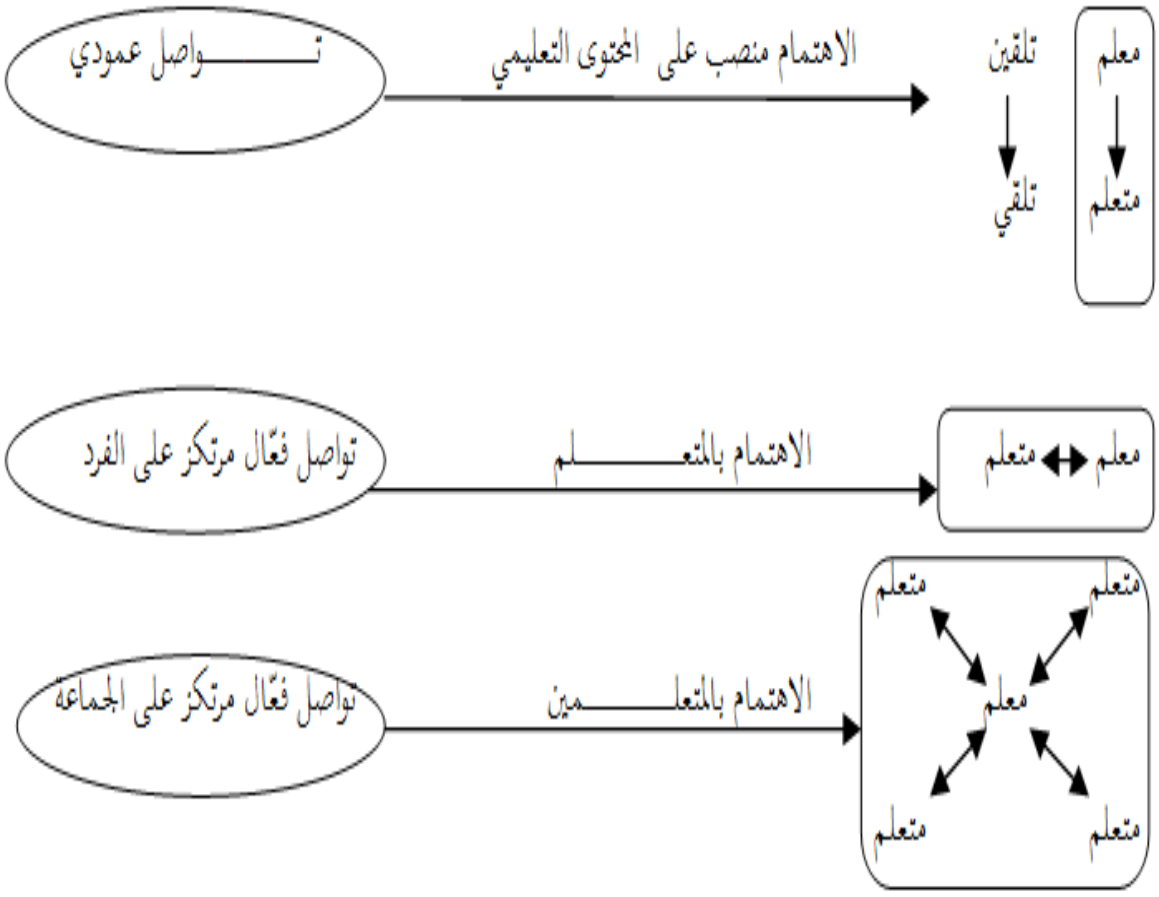
وهو التواصل الذي يبرز ضمن الطرائق الفعالة المرتكزة على آلية التفكير الفردي،حيث يسود الاعتقاد بفعالية المتعلم وضرورة منحه حرية التعلم،والدافعية الذاتية يكون المتعلم ههنا في حالة تفاعل ايجابي وهو النوع الذي تنشده المقاربة التواصلية في تعليم اللغة .

ج. التواصل الفعال المرتكز على الجماعة :

وهذا ما تدعو إليه الطرائق الفعالة المرتكزة على آلية التفكير الجماعي حيث تتم عملية التعلم ضمن الجماعة وبالجماعة،وهذا ما يستلزم تواصلا جماعيا مبنيا على الحوار والنقاش والتشاور ،ولا يحتكر المدرس في النموذجين الأخيرين دور المُرسل بل يوزعه على التلاميذ انطلاقا من القناعة بأن الدرس شراكة بين من يعلم وذلك الذي يتعلم ، نجد لهذا النوع من التواصل أسماء مختلفة(التعلم التعاوني والتعلم الجماعي،البيداغوجيا النشطة) .

والذي يهمنا من كل هذه النماذج هو الانتقاء المبني على معايير النجاعة في تعليم اللغة لاسيما في تعليم النحو الذي يحتاج إلى طرق نشطة وفعّالة ، وفيما يلي رسم بياني

نوضح فيه نماذج التواصل البيداغوجي حيث يظهر فيه التفاعل والتبادل بين طرفين أو أكثر .



نماذج التواصل البيداغوجي

الشكل البياني رقم 18

3. ظهور اللسانيات الاجتماعية :

في فصل سابق رأينا كيف أن قصور النماذج البنوية وإهمالها الجوانب التداولية والاجتماعية أفضى إلى ظهور نماذج نحوية جديدة تمثلت في الأنحاء الوظيفية باختلاف توجهاتها ونجد أنّ الدواعي نفسها كانت وراء ظهور اللسانيات الاجتماعية و إثنوغرافيا التواصل،إذا ما اعتبرناها امتدادا طبيعيا للاتجاه الوظيفي في دراسة اللغة،ونرصد فيما يلي مراحلها ودواعي ظهورها .

إن الاهتمام المتزايد للسانيات البنوية بوصف النظام اللغوي قد أهلها قدرة هائلة على تقديم حلول داخلية لمجموعة من الإشكالات المركبة والمعقدة اعتمادا على التفريعات الثنائية،كما هو الشأن لدى فردينان دي سوسير،وكان السبب في رفض التفسيرات الخارجية هو عدم الخلط بين ما هو لساني وما هو خارج لساني مثل المقام والجانب المعرفي،ونفس الشأن لدى تشومسكي الذي رأى أن دراسة الأداء تنأى عن الدراسات اللسانيات وأنها من صميم عمل علم النفس لأجل هذا نجد كل من اللسانيات البنيوية والتوليدية تتفقان في المسائل التالية :

- الاهتمام بالوظيفة الوصفية للغة .
- الاهتمام بالـنظام على حساب الاستعمال .
- الاهتمام بالقدرة على حساب الانـجاز .

- الاهتمام باللغة على حساب الكلام [1] .

إن إلحاح المنهج السوسيري في نهاية الأمر على دراسة اللغة بعيدا عن سياقها الاجتماعي،وتركيزه على النظام واستبعاده كل ما هو خارج المجال اللساني مما يعني استبعاد التنوع اللغوي،واللغة في سياقها التداولي والاجتماعي بكل أبعاده الإنسانية والثقافية هذا كله سيكون له أثره المباشر على دراسة اللغة خاصة بما تعلق بالإجراءات التعليمية وعلى نفس المنهج سار مؤسس اللسانيات التوليدية والتحويلية حين عمل على حصر موضوع البحث اللساني في كفاءة المتكلم النموذجي .

وبهذه الاهتمامات أهملت البنيوية بجناحيها الأوربي والأمريكي البعد الاجتماعي للغة بإغفالها الربط بين البنيات اللسانية والبنيات الاجتماعية والثقافية لمجتمع اللغة،ونتيجة لهذا ظهرت اللسانيات الاجتماعية بعد أن تبين أن نظرية تشومسكي قد وصلت إلى درجة من التجريد بحيث لم يعد يفهمها إلا المختصون بها،وبعد أن اتضح عقم محاولة الاستفادة من القواعد التي توصل إليها علماء هذه المدرسة في تعليم اللغات نظرا إلى أن تلك القواعد قد اقتصرت على دراسة ما يمكن قوله في زمان معين وعلى لسان متكلم معين يخاطب مُستمعا مُعينا في ظروف اجتماعية معينة [2]، وعليه فإن جميع المقاربات التعليمية الصادرة عن تلك المدارس اللسانية (البنيوية والتوليدية غير المدارس الوظيفية) تستهدف

[1] . ينظر : حسن بدوح ، المحاورة مقاربة تداولية ، ط1 ، عالم الكتب الحديث ، الأردن ، 2012 م ، ص 13 .

[2] . ينظر نايف خرما ، علي حجاج ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، 1988 م ص 39 .

تمكين المتعلم على إنتاج جمل صحيحة نحويا،أي خاضعة للسنن اللساني الصرف ويهمل بذلك الكفاءات الاجتماعية المختلفة مُراعيا مقاليد القول والكلام[1]، وهو ما أطلق عليه هايمز قواعد الاستعمال كما سنرى في مباحث لاحقة .

وهكذا ظهرت اللسانيات الاجتماعية كرد فعل على المدرسة التوليدية التحويلية وكمظهر من مظاهر تطور الدراسات اللسانية في نهاية الستينيات وبداية التسعينيات .

4. اهتمامات اللسانيات الاجتماعية :

تعتبر اللسانيات الاجتماعية مبحثا من مباحث اللسانيات الحديثة ترتبط بمباحث الأنثروبولوجيا اللسانية والاثنولسانية وعلم الاجتماع اللغوي والجغرافيا اللسانية،ويمكننا تلخيص أهم مجالات اهتمامها فيما يلي :

1.ربط الظواهر اللغوية بمقاماتها الاجتماعية ودلالاتها السوسيولوجية باعتبار اللغة انعكاسا للواقع الاجتماعي مثلما هي انعكاس لشخصية المتكلم .

2. تنطلق من فكرة الوظيفية الاجتماعية للغة أي استعمالات اللغة الواردة في سياقات مختلفة .

3. تركز على التواصل (كمعطى لساني واجتماعي) وعناصره وكيفية تحققه والآليات المتحكمة فيه لاسيما تعلق بالجانب الاجتماعي فيه .

[1] . ينظر الحسين زاهدي ، التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي ، إفريقيا الشرق ، المغرب 2011م ، ص 20 .

4. تهتم بفكرة السياق بنوعيه المقامي والمقالي وما يتفرع عنهما .

5. تأخذ بعين الاعتبار حالة المتكلم (كمعطى اجتماعي) من حيث أصله السلالي ووضعيته الاجتماعية ومستواه الثقافي وربط هذه المعطيات بنمط اللغة التي يتكلمها .

واختصارا لما سبق تعالج اللسانيات الاجتماعية ثلاثة مستويات:

- ✓ العلاقة الموجودة بين اللغة والمجتمع الذي يتواصل بها .
- ✓ علاقة اللغات بالمجتمعات والثقافات بصفة عامة .
- ✓ تحديد العلاقات الموجودة بين علم اللغة والثقافة وعلم الاجتماع والاثنولوجيا والأنثروبولوجيا [1].

تعددت زوايا النظر إلى اللغة في إطارها الاجتماعي اللساني فتشكلت مقاربات عديدة سنحاول إبراز ماله صلة بموضوع تعليمية اللغة،ذلك أن دواعي التطرق لهذه الاتجاهات والمقاربات هو إبراز المرجعية النظرية والإطار المفاهيمي والمنهجي الذي تشكلت فيه المقاربة التواصلية في تعليم اللغة،ولا شك أن إلمام الباحثين والمنشغلين في التعليمية

[1] . ينظر المصطفى بن عبد الله بوشوك ، تعليم وتعلم اللغة العربية ، ص 97 .

والممارسين لها بالأصول النظرية ومعرفة الانتقال المعرفي من اللسانيات إلى التعليمية ضرورة تقرها المنهجية الحديثة في تعليم اللغة .

5 . إثنوغرافيا التواصل[1] Ethnographie de la communication

لم يكن الاهتمام بدراسة اللغة في محيطها الاجتماعي مرتبطا بهايمز وحده بل كان سمة من سمات الدراسة اللغوية البريطانية ، فقد كان فيرث يركز عليها في أبحاثه (كما رأينا في فصل سابق)، كما كان لغيره من أمثال مالينوفسكي نفس الاهتمام،وفي الولايات المتحدة الأمريكية عرف بواز وسابير بذلك .

تختلف إثنوغرافيا التواصل عن الاتجاهات الاجتماعية بأصولها الأنثروبولويجية وقضاياها الواسعة ، وتهدف إلى تأسيس نظرية للتواصل باعتباره نظاما ثقافيا وارتكزت على اثنولسانيات بوازوسابيير وورف من جهة وعلى لسانيات جاكبسون من جهة أخرى [2].

تتمحور اهتمامات إثنوغرافيا التواصل على الفضاءات الحية والمواقف الواقعية والتجارب الإنسانية،التي تستمد منها تعاليم محددة حول أنماط الثقافة في الحياة اليومية ، كما تُعنى بدراسة الأدوار الاجتماعية التي تضطلع بها اللغة في تشكيل هويات الأفراد وتشكيل الملامح الثقافية لجماعات ومجتمعات بالكامل، ويجدر بنا أن نشير هنا إلى ذلك

[1] . علم يبحث في خصائص الشعوب ومن ذلك خاصية التواصل .

[2] . ينظر رايص نور الدين ، نظرية التواصل واللسانيات الحديثة ، ط1 ، مطبعة سايس فاس ، المغرب ، ص 203 .

التفاعل الحاصل بين اكتساب اللغة واكتساب المعرفة الاجتماعية الثقافية،فالمعرفة اللغوية جزء من معرفة واسعة يكتسبها الإنسان طيلة حياته ذلك أن اكتساب الطفل للغة وللتمثلات الدلالية أثناء إشراكه وتفاعله واندماجه في بيئته يكسبه في نفس الوقت أسس اجتماعية وثقافية .

أما منطلق المجال البحثي في إثنوغرافيا التواصل فلن يكون نظام لغة أو لهجة كيفما كانت وإنما سيكون جماعة من المتكلمين يشترك أعضاؤها في المصادر اللغوية والقواعد التواصلية للمجموعة قد تحتوي على عدة لغات أو لهجات وعدة عناصر من السلوك اللغوي غير اللفظي [1] ، فإذا كانت نقطة انطلاق اللسانيات البنيوية والتوليدية والتحويلية النظام اللغوي، فاثنوغرافيا التواصل تنطلق من فاعلية اللغة ، لأجل هذا كان تركيز علماء الإثنوغرافيا (هايمز ، كامبرز ...) على الكفاءة التبليغية التي تهتم باستخدامات اللغة في المقامات الاجتماعية كما كان وصف الأحداث اللغوية في سياقها الطبيعي مهمة أساسية وبذلك وجهت الأنظار نحو السياق التداولي للدراسة اللغوية،فما يهم إثنوغرافيا التواصل ليس بنية اللغة فقط ، إنما استعمالها في سياق طبيعي .

ومما تختص به اثنوغرافيا التواصل اهتمامها بالتواصل غير الكلامي الذي يشكل ظواهر اجتماعية،تكشف بدورها عن عناصر للسلوك الإجمالي للكائنات البشرية،لأن همَّ

[1] . ينظر أحمد فريقي ، التواصل التربوي ، ص 26 .

هايمز" أن يظهر العنصر السابع من التواصل (المقام) "[1] رغم أن أساس أعمال هايمز كان نموذج رومان جاكبسون ذي المكونات الستة وهذا طبيعي لأن اهتمامات هايمز الاثنية تجعله ينظر إلى الكلام بصفته نشاطا اجتماعيا وبالتالي فهو ينظر للوظائف اللسانية الداخلية والخارجية .

إن الاهتمامات السابقة لاثنوغرافيا التواصل تحدد بشكل واضح الوحدة اللغوية الأساسية التي تتم دراستها وهي وفقا للاعتبارات السابقة(النص) سواء كان شفويا أو كتابيا وليست الجملة أو الوحدة المعجمية،وهو المعطى الذي أشرنا إلى أهميته في الفصل الثاني .

6. ملامح الاتجاه التواصلي في تعليم اللغة :

نحاول في هذا المبحث تسليط الضوء على اتجاه من اتجاهات تعليم اللغة لما له من صلة بالموضوع وهو عبارة عن تمهيد للفصل الموالي الذي نتناول فيه بشيء من التفصيل علاقة تعليم النحو الوظيفي بإكساب الكفاءة التبليغية .

آثرنا أن نشير بداية إلى نقاط الاختلاف بين اللسانيات البنوية واللسانيات الاجتماعية لما بينهما من اختلاف في الطرح لاسيما ما تعلق بمفهوم الكفاءة التبليغية لتناول بعد ذلك المقاربة التواصلية المعتمدة في التعليم الراهن .

[1] . ينظر رايص نور الدين، نظرية التواصل واللسانيات الحديثة ، ص 204 .

1.6. أبرز نقاط الاختلاف بين اللسانيات البنوية و اللسانيات الاجتماعية في مسائل تعليم اللغة [1]:

إن أهم المفاهيم التي يسلط عليها الضوء من خلال هذه المقارنة المركزة هو (تعليم اللغة وتعلمها) و إذا أردنا التوضيح أكثر طرحنا السؤال التالي ماذا نعلم ؟ وماذا نتعلم ؟ وماذا نكتسب أثناء درس اللغة ؟

الجواب الشهير عند قطاع عريض من الممارسين للعملية التعليمية هو أننا نتعلم في درس اللغة الفهم والتحدث والقراءة والكتابة،إلا أن وجهة نظر أخرى مخالفة تعتقد بها مختلف التيارات الاجتماعية اللسانية تطرح السؤال بشكل أو بآخر عن ماهية وطبيعة هذا الذي نتعلم فهمه والتحدث به وقراءاته وكتابته وبعبارة أخرى فإنها تطرح السؤال من جديد حول اللغة نفسها هل هي مجرد قائمة من المفردات المعجمية مؤلفة من البنيات التركيبية ؟ وفي هذه الحالة سيكون الجواب عن السؤال المحوري ماذا نعلم وماذا نتعلم أثناء درس اللغة ؟ والجواب بحسب نوام تشومسكي إقدار المتعلم على إنتاج جمل صحيحة أو نحوية وهو المنحنى الذي اعتمدته في الغالب الاتجاهات التعليمية ذات الخلفية اللسانية البنوية غير الوظيفية كما هو الحال في الطريقة المباشرة والطريقة السمعية الشفوية والتمارين

[1] . في الفصل السابق قارنا بين تعليم اللغة عند الوظيفيين وغير الوظيفيين وهذه المقارنة قريبة جدا لما نعقده هنا (إن لم نقل امتدادا لما سبقت الإشارة إليه) .

البنيوية[1] ،أما الاتجاه الاجتماعي في الدراسات اللسانية فنظرته للتعلم تختلف عن سابقتها لأنه ينظر إلى اللغة كمعطى اجتماعي،ورغم إيمانه بأهمية مهارة إنتاج الجمل النحوية في عملية التعليم والتعلم إلا أنه لا يراها كافية،لأن تعلم لغة ما في نظره ليس فقط هو القدرة على النطق الصحيح بجملها وكتابتها وقراءتها لكنه إضافة إلى ذلك المعرفة السليمة بكيفية استعمالها لأغراض تواصلية [2].

ولعل أطروحة هايمز تكمن في توسيع مجال اللسانيات لتشمل مظاهر تداولية وخطابية ونصية،ولكن لا يمكن أن يتم في نظره بصورة معقولة طالما ظل موضوع التحليل هو اللغة بعيدا عن سياقها وطالما ظل هدف التحليل هو تحديد ما هو ممكن نحويا في لغة من اللغات .

ويمكننا اختصار أهم الفروق المنهجية بين اللسانيات الاجتماعية واللسانيات التوليدية التحويلية[3] فيما يلي:

[1] . طرق تعليم اللغة : طريقة النحو والترجمة والطريقة المباشرة والطريقة السمعية الشفوية والطريقة السمعية البصرية والمنهجية البنوية الكلية والمدخل التواصلي .

[2] . ينظر الحسين الزاهدي ، التواصل التربوي واللغوي ، ص 38-39 .

[3] . لقد ذكرنا جوانب من القصور هذه في الفصل السابق كذلك غير أننا نريد أن نشير إلى هذه الانتقادات التي وجهت للنظرية التوليدية والتحويلية لا تقلل من أهميتها سواء في الجانب اللغوي المحض أو الجانب التعليمي فقد كان للكثير من مبادئها عظيم الأثر في فهم مسائل عديدة لها علاقة باكتساب اللغة وتعلمها رغم أن تشومسكي صرح بنفسه بعدم جدوى نظريته في الجانب التعليمي لكن مبادئها النظرية ،كمفهوم الإبداعية والكفاءة والنحو الكلي،استثمرت في حقل التعليمية) .

تهتم اللسانيات السوسيرية والتوليدية والتحويلية بثنائية تقابلية بين (اللغة والكلام) و (الكفاءة والأداء) أي بين ما هو لساني وما هو خارج لساني مع التركيز و إيلاء أهمية للغة (باعتبارها نظاما يختص به ذهن الإنسان)أو الكفاءة(باعتبارها قواعد ضمنية عالمية توجد في ذهن المتكلم المستمع النموذجي) .	ترى اللسانيات الاجتماعية اللغة كمعطى اجتماعي يتفاعل مع محيطه التداولي فأدرجت بذلك إلى دائرة اهتمامها ما أقصته سابقتها البنيوية والتوليدية وتقاليد القول والتخاطب واعتبرتها ضرورة لمتعلم اللغة حتى يتمكن من كفاءة تبلغية تمكنه من التواصل بأبعاده النفسية والاجتماعية والثقافية فاستحضر بذلك مكونات المقامات التواصلية .

تدفعنا هذه المقارنة إلى طرح السؤال عن سبب اختلاف التصورات بين الاتجاهين في تصورهم لمفهوم الكفاءة رغم أنهما يتفقان في اهتمامهما معا بالقدرات التي تمكن الإنسان من التعلم،والاختلاف يكمن في أنّ الخلفية التي يستند إليها تشومسكي المذهب العقلاني الذي يسعى إلى تفسير اللغة باعتبارها قدرة من قدرات العقل،ولا يعتبر بذلك التواصل قضية لغوية،ووظيفية اللغة بالأساس هي التعبير عن الفكر ولكي يصل إلى وصف وتفسير كفاءة المستمع النموذجي ويستنبط القوانين البيانية العامة المشتركة بين جميع البشر لابد من منظوره إقصاء كل ماله صلة بالأداء والعوامل الخارجية المؤثرة في الكفاءة ويمكننا القول هنا أن عودة تشومسكي إلى إحياء المقولات الديكارتية وأفكار الألماني همبولد حددت نظرته وتصوراته للكفاءة اللغوية .

أمّا الخلفية التي استند إليها هايمز في بلورة تصوراته هي كما رأينا اللسانيات الاجتماعية التي تنظر إلى اللغة كمعطى اجتماعي فانطلق " هو ورواد إثنوغرافيا التواصل من الملاحظة الإثنوغرافية للكلام والتواصل اللفظي بصفته ظاهرة سوسيو ثقافية وباعتباره عنصرا من السلوك العام للكائنات الإنسانية وذلك أن الأساس في التواصل اللفظي سيكون

فعل الكلام لأجل هذا كان هاجس التخلص من هيمنة اللسانيات مسيطرا على رواد إثنوغرافيا التواصل.

لقد كان اختلاف المرجعيات والخلفيات بين الاتجاهين سببا في اختلاف تناول مصطلح الكفاءة كما سنوضحه من خلال المعالجة التالية [1] :

تشومسكي	هايمز
•موضوع التحليل اللساني يقف عند حدود الجملة . •موضوع البحث اللساني هو قدرة (كفاءة) المتكلم المستمع النموذجي . •القدرة واحدة لدى جميع أعضاء العشيرة اللغوية ، إنها ذات طابع كلي . •تمكن القدرة من إنتاج الجمل النحوية المجردة وتأويلها . •الأداء لا يعكس طبيعة القدرة المجردة إلا بصورة ناقصة جدا. •اللغة أساسا نسق للتعبير عن الفكر أو هي مرآة العقل .	•يجب أن يتجاوز التحليل اللساني الجملة إلى خطاب . •موضوع البحث اللساني هو قدرة متكلم مستمع واقعي له وجود في قلب الحياة الاجتماعية . •تتغير القدرة من فرد إلى آخر فيما يتعلق بتأويل الملفوظات في مقامات محددة . •تمكن القدرة من إنتاج ملفوظات وتأويلها في سياقات محددة •كل وقائع الانجاز يجب ردها إلى القدرة التي تجليها •اللغة ممارسة اجتماعية .

[1] . ينظر عز الدين البوشيخي ، (قدرة المتكلم التواصلية وإشكال بناء الأنحاء) أطروحة دكتوراه ،جامعة مولاي إسماعيل مكناس المغرب ، 1997 م ، ص 32 .

2.6. مفهوم الكـفاءة التبليغية [1] :

لابد عند بحثنا في تعليم اللغات من إيجاد تفسير للحقيقة القائلة إن الطفل العادي يكتسب معرفة الجمل اللغوية،ليس كجمل صحيحة لغويا أو قواعديا فحسب بل كجمل مناسبة للمقام الذي تقال أو تسمع فيه بمعنى أن يعرف متى ينبغي عليه أن يتكلم ؟ ومتى يصمت وعم يتحدث ؟ ولمن ومتى وأين ؟ وباختصار فإن الطفل يصبح قادرا على تحقيق رصيد من الأحداث اللغوية فيتحدث ويكتب في المواقف اللغوية المختلفة وهذه القدرة هي جزء لا يتجزأ من المواقف الحياتية والقيم الدافعية لاستخدام اللغة[2]،فماذا نقصد بهذه القدرة وما هي مكوناتها وخصائصها ؟ وما هو الدور الذي تطلع به أثناء تعلم اللغة ؟ .

1.2.6. مفهوم الكفاءة التبليغية في المعاجم :

أ. مفهوم الكفاءة التبليغية في قاموس التعليمية :

جاء في معجم تعليمية اللغات لقالسون حول مصطلح كفاءة التبليغ بأنها تمثل تقابلا وتوسيعا لمفهوم تشومسكي، فهايمز يحدد تحت عبارة كفاءة تبليغية معرفة القواعد النفسية والثقافية والاجتماعية للغة [...] يتكون في جزء منها من الاكتساب المتدرج لهذه الكفاءة امتلاك الأنظمة والتغيرات اللغوية والاجتماعية ومعايير الانتقال من نظام أو تغير إلى

[1] . نجد مقابل هذا المصطلح مصطلحات كثيرة : ملكة التواصل ، القدرة التواصلية ، الكفاءة التواصلية .

[2] . ينظر نايف خرما ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ، ص 72 .

آخر إنها تتطلب أيضا معرفة عملية تخص الأعراف التعبيرية المستعملة في جماعة معينة [1] .

ب.مفهوم الكفاءة التبليغية في المنهل التربوي :

لا يختلف مفهومها عما جاء في قاموس التعليمية ، و تعرف بأنها قدرة لغوية تترجم معرفة الفرد في سياق اجتماعي ، قصد أداء نوايا تواصلية معينة حسب مقام وأدوار محددة ، وهي كذلك كفاءة(كفاية) فهم وإنتاج اللغة في وضعيات تواصلية ومن أجل التواصل باللغة [2] .

وفي موضع آخر عرفت بأنها مجموع القدرات التي يستطيع بواسطتها شخص أن يدخل في سيرورة التواصل وترتبط باستعمال اللغة أكثر مما ترتبط بنسق نحوي شكلي [3].

2.2.6. الكفاءة التبليغية ومكوناتها عند التداوليين :

استعمل هايمز مصطلح الكفاءة التبليغية في مقالة طويلة قدمت صياغتها الأولى سنة 1966 م ونشرت سنة(1971م ثم 1972م) ، في أثناء ذلك سارع باحثون آخرون إلى ابتداع مصطلحات أخرى كالكفاءة التفاعلية والكفاءة الحوارية والكفاءة اللغوية الاجتماعية (كانال وصوين) 1979 والكفاءة التداولية تشومسكي 1980 ، مثلما هو مفصل في المباحث التالية .

---

[1] . voir , Dictionnaire de didactique des langues , p 106 .

[2] . عبد الكريم غريب ،المنهل التربوي ،ج 1 ، ص 173.

[3]. نفس المرجع ، 173 .

أ. **عند هايـمز (Hymes)** [1]:

يمكن أن نميز بين تصورين اثنين لمضمون هذا المصطلح :

1. تصور يفهم الكفاءة التبليغية أنها عبارة عن قدرة نحوية مضاف إليها قدرة من نوع آخر كالقدرة التداولية مثلا .

2. تصور يفهم الكفاءة التبليغية أنها عبارة عن قدرة واحدة من شقين : شق يتعلق باللغة وشق يتعلق باستعمالها .

إذا كان تشومسكي الذي يعد رائد التصور الأول لم يفصل القول في مضمون الكفاءة التداولية ، ولم يضع مشروعا لدراستها فإن هايمز يعد رائد التصور الثاني ، فصل القول في مفهوم الكفاءة التبليغية ففي تصوره تتضمن الكفاءة التبليغية قواعد التواصل وبفضلها يتمكن المتكلم من الحكم على جملة من جمل اللغة أو قطعة من قطعها انطلاقا من الاعتبارات التالية :

1.هل هذه الجملة أو القطعة مما يسمح النسق بتوليده أم لا وإلى أي مدى ؟

2.هل هذه الجملة أو القطعة ممكنة التحقق بالنظر إلى وسائل الإنجاز المتاحة وإلى أي مدى ؟

3. هل هذه الجملة أو القطعة تم إنتاجها فعليا أم لا والى أي مدى ؟

[1] . ينظر عز الدين البوشيخي ، (قدرة المتكلم التواصلية وإشكال بناء الإنحاء)، ص 28 .

يتعلق الاعتبار الأول بإنتاجية اللغة والمصطلح الذي يتداوله اللسانيون للتعبير عنها هو النحو إلا أن هايمز يفضل تجنبا للالتباس الذي يحدثه المصطلح استعمال عبارة "ممكن نسقيا" للحكم على نحوية الملفوظ .

يتعلق الاعتبار الثاني بعوامل لسانية نفسية من قبيل قصور الذاكرة وقوة وضعف الإدراك وفرص الكلام التي تتيحها للفرد ممارسات ومعتقدات العشيرة اللغوية التي ينتمي إليها .

يتعلق الاعتبار الثالث بالعلاقة القائمة بين الجمل وسياق ورودها ذلك فان النحو هو الذي يسمح بتوليد ما لا نهاية له من الجمل الجديدة في حاجة إلى معيار يقيد ورود هذه الجملة بسياقات معينة تشمل المظاهر الكلامية وغير الكلامية .

أما الاعتبار الرابع فيتعلق بوعي المتكلم بما يعنيه تواتر بعض الاستعمالات اللغوية أو ندرتها بعضها على الآخر من الظواهر التي تدل على أن من بين طاقات المتكلم طاقة تمكنه من تحليل احتمالات ورود أنواع الجمل اللغوية [1].

وبناء على ذلك يتسع مفهوم الكفاءة التبليغية كما يتصورها هايمز ليشمل إلى جانب المعرفة النحوية معرفة تتعلق بكل مظاهر النسق التواصلي وهو التصور الذي شاع في النظريات المؤسسة تداوليا حيث تقرن الكفاءة النحوية والكفاءة التداولية معا إذ لا يمكن الفصل بين نظام اللغة والقواعد الضابطة لاستعمال هذا النظام بأنواعها المختلفة .

[1] . ينظر عز الدين البوشيخي (قدرة المتكلم التواصلية وإشكال بناء الإنحاء) ، ص37-38 .

ب.عند كانال وصوين (Canal et swain) [1]

شكل طرح كانال وصوين نوعا من التجاوز لمكونات الكفاءة عند هايمز ، وتحتوى الكفاءة في نظرهما على أربع كفاءات رئيسية هي :

1. **الكفاءة النحوية** : وهي تشتمل على المعرفة بقواعد الصرف والتركيب ودلالة الجملة والأصوات والوحدات المعجمية وهي تعادل الكفاءة اللغوية عند تشومسكي .

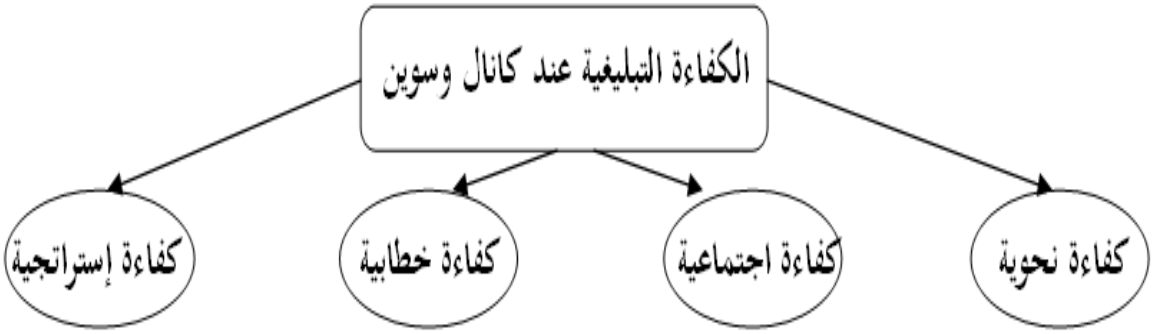
2. **الكفاءة اللغوية الاجتماعية** : وهي تعني معرفة القواعد الاجتماعية والثقافية للغة وللخطاب وهي تقتضي فهم السياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللغة وأدوار وأطراف الخطاب والمعلومات المشتركة بينهم والمشاركة الاجتماعية بين الفرد والآخرين .

3. **الكفاءة الخطابية** : أي القدرة على ربط الجملة لتكوين خطاب وتشكيل تراكيب ذات معنى في سلسلة متتابعة والخطاب يشتمل على أي شيء يتدرج من الحوار البسيط المنطوق إلى النصوص الطويلة المكتوبة،ومن الواضح أن القدرة النحوية تركز على الجملة في حين تركز الكفاءة الخطابية على ما بين الجمل من علاقات .

4.**الكفاءة الإستراتجية** : يقصد بها ما نوظفه من استراتجيات لغوية وغير لغوية لنعوض النقص الناشئ عن متغيرات الأداء أو كبوات وعثرات التواصل،تزود المتكلم على الإصلاح ما نقول ومعالجة النقص في المعرفة كأن تكون بالتكرار أو التردد أو شرح عبارات أو تغير لهجة أو أسلوب .

[1] . ينظر دوجلاس براون ، أسس تعلم اللغة وتعلمها ، ص 245-246 .

تمثل هذه الكفاءة العصب في فهم عملية التواصل ، إذ إنها الطريقة التي نستعمل بها اللغة كي نصل إلى أهدافنا ببراعة فالمتحدث البليغ يتمتع بقدرة إستراتجية مصقولة جدا لذا يلح الباحثان (كانال وسوين) على تعلم هذه الكفاءة في المراحل الأولى من تعلم اللغة الأجنبية حتى يتمكن من سد ثغراتها .

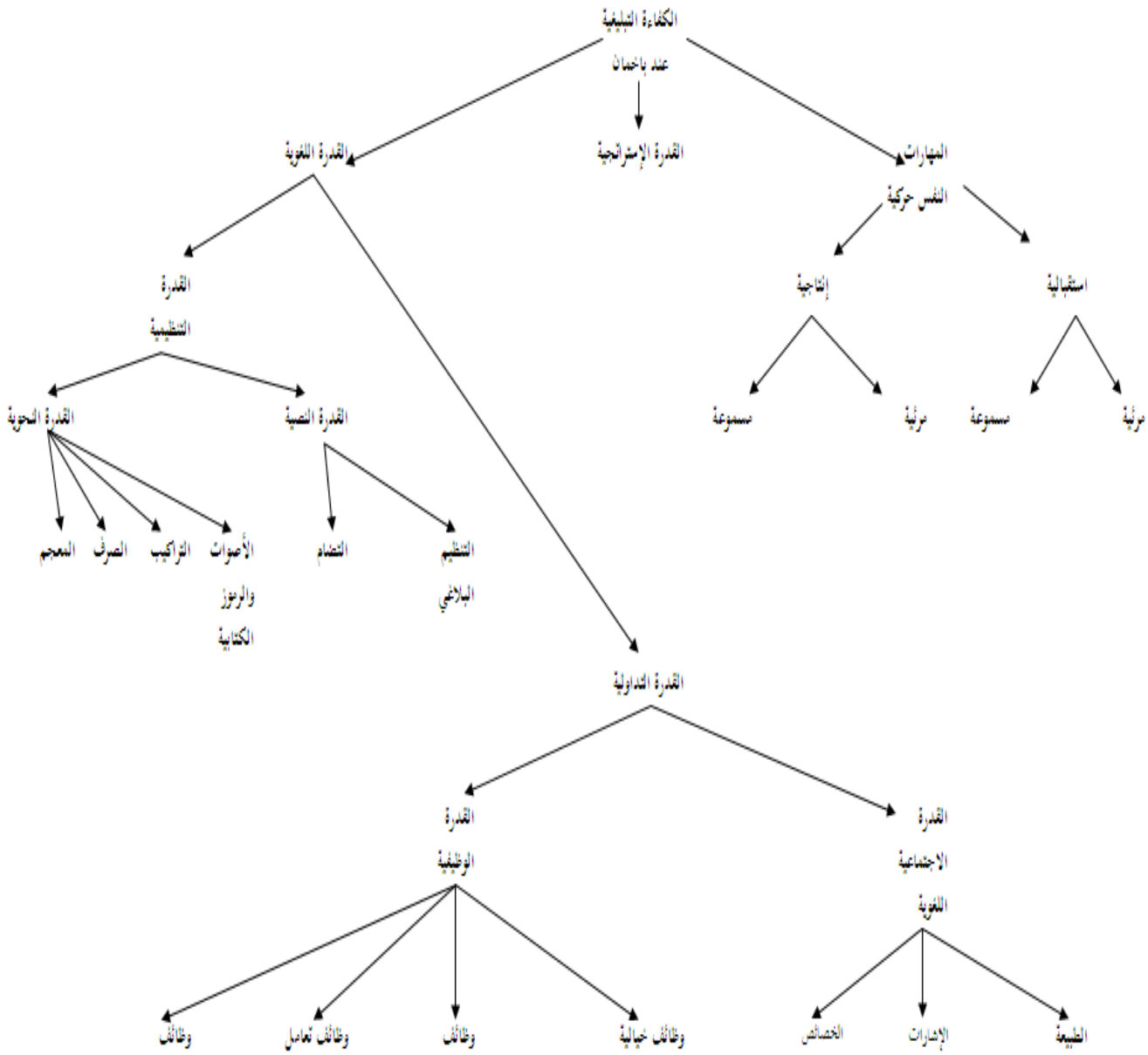


الشكل البياني رقم 19

ت . عند Bachman باخمان :

أعاد باخمان تنظيم تعريف (كانال وسوين) للكفاءة التبليغية بحيث جعل الكفاءة الإستراتجية عنصرا قائما بذاته والكفاءة التنظيمية تشمل الكفاءة اللغوية والنصية،على أن الكفاءة اللغوية والاجتماعية ينظر لها على أنها مفهومٌ أكثر اتساعا وتمثل عنصرا مهما جدا في الكفاءة التداولية،تفيد الكفاءة التبليغية من كل العناصر السابقة إضافة إلى المهارات النفسية الحركية في معالجة المعاني والاستعمالات المختلفة[1] .

[1] . ينظر دوجلاس براون ، أسس تعلم اللغة وتعلمها ، ص 246 .



الشكل البياني رقم 20

ث. عند صوفي وموران S.moirand 1979:

تؤكد صوفي موارون في تعريفها للكفاءة التبليغية على أربعة مكونات هي :

1.مكون لساني La composante Linguistique :

يتجلى في اكتساب المتعلم للنماذج الصوتية و المعجمية و التركيبية و النصية الخاصة بنظام اللغة .

2.مكون مقالي[1] La composante discursiv :

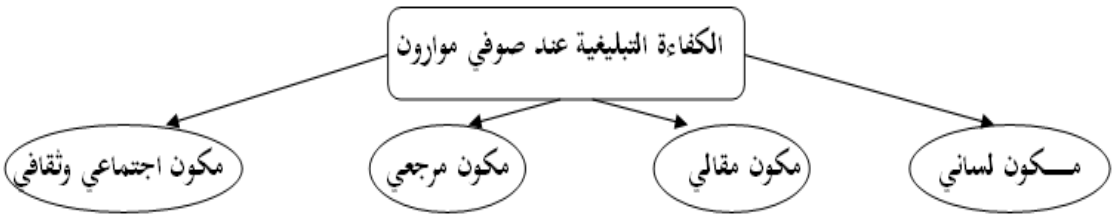
يتجلى في اكتساب المتعلم للقدرة على توظيف مستويات مختلفة من الخطاب وفق وضعيات التواصل.

3.مكون مرجعي Lacompocante Référentielle :

يكمن في إدراك المتعلم الضوابط والمعايير التي تحكم التفاعل الاجتماعي بين الأفراد حسب ثقافتهم .

المكون الاجتماعي والثقافي La composante socioculturelle:

هو معرفة وامتلاك القواعد الاجتماعية ومعايير التفاعل بين الأشخاص والمؤسسات ومعرفة التاريخ الثقافي والعلاقات القائمة بين الكائنات الاجتماعية[2] .



الشكل البياني رقم 21

[1] . وتترجم كذلك إلى مكون خطابي .

[2] . ينظر عبد الكريم غريب ،المنهل التربوي ، ص 173 .

ج. عند بارمر (1981 م) :

ميز بارمر بين ثلاث كفاءات :

1.كفاءة لغوية .

2. كفاءة لغوية اجتماعية تعنى بتماسك الخطاب وكذا المراجع الثقافية .

3. كفاءة تداولية تعنى بتحديد العلاقات بين صورة الملفوظ والقصد الدلالي من استعماله[1].

ح. عند سيمون ديك (1989 م) Simon Dik:

افترض سيمون ديك عددا من الطاقات[2] (الكفاءات) المكونة للكفاءة التبليغية في إطار مشروع علمي محدد يستهدف إقامة نموذج تمثيلي لمستعمل اللغة الطبيعية وهي :

1. الكفاءة اللغوية : التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من أن ينتج العبارات اللغوية ويؤولها إنتاجا وتأويلا صحيحين مهما اتسمت هذه العبارات من تعقيد بنوي،وأيًا كانت الأوضاع التواصلية التي فيها إنتاجها .

[1] . ينظر عز الدين البوشيخي، (قدرة المتكلم التواصلية و إشكال بناء الأنحاء) ص 37-38 .

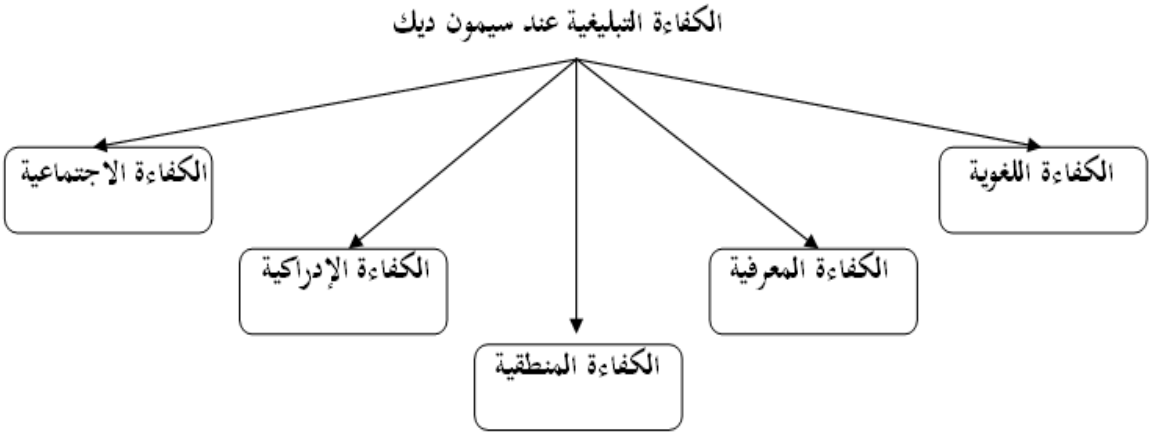
2 . يستعمل صاحب المقال عز الدين البوشيخي كلمة طاقة بدل الكفاءة أو القدرة في مقاله المذكور أعلاه ، وعمدنا إلى استعمال مصطلح الكفاءة ليتساوق مع السياق السابق واللاحق في عرض أنواع الكفاءة عند اللسانيين والتداوليين .

2. الكفاءة المعرفية : التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من بناء قاعدة معرفية منظمة واستعمالها عن طريق صياغة معارفه في صور لغوية مناسبة وإغنائها عن طريق استخلاص المعلومات من العبارات اللغوية التي يستقبلها .

3. الكفاءة المنطقية : التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من استخلاص معلومات جديدة من معلومات قديمة أو معطاة بواسطة إجراء قواعد استدلالية تحكمها مبادئ المنطق الاستنباطي والاحتمالي .

4. الكفاءة الإدراكية : التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من إدراك العالم الخارجي بواسطة وسائل الإدراك البشري من سمع وبصر ولمس وشم وذوق،واكتساب معارف يستعملها في إنتاج العبارات اللغوية وتأويلها واستعمال حركات الجسد وتأويلها أثناء عملية التواصل .

5. الكفاءة الاجتماعية : التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من إنتاج عبارات لغوية وتأويلها بما يتناسب مع أوضاع المخاطبين الاجتماعية وظروفهم العامة[1] .



الشكل البياني رقم 22

نلاحظ مما سبق كيف توسع مفهوم الكفاءة ليشمل كفاءات أخرى تلك التي تجاوزت القيود التي وضعتها اللسانيات البنيوية إذ أدرجت مكونات ذات صلة بالحياة الاجتماعية وعملية الخطاب في أحوالها الواسعة ونخلص من خلال هذا العرض إلى أن الكفاءة التبليغية ليست مجرد استخدام لنظام اللغة فحسب بل هي استخدام ذو صبغتين فردية

[1] . ينظر عز الدين البوشيخي ، مقال " تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور وظيفي"، مؤتمر اللغة العربية بين أمجاد الماضي وتحديات المستقبل ، كلية الدراسات الإسلامية ، مركز اللغة ، الدوحة – قطر فبراير 27، 28/2011
الـــــــرابط:
http://www.voiceofarabic.net/index.php?option=com_content&view=article&id=1042:2012-03-13-20-07-05&Itemid=399

وأخرى اجتماعية ، فبينما تتعلق الصبغة الفردية بمجابهة الفرد للمواقف التواصلية تتعلق الصبغة الاجتماعية بالمعطيات والسياق الذي يتم فيه التواصل .

3.2.6 . خصائص الكفاءة التبليغية :

تتمتع الكفاءة التبليغية بمجموعة من الخصائص تبعا لتنوع مكوناتها التي تجمع بين اجتماعي وثقافي ولغوي ونختصرها في مايلي :

1.أنها كفاءة مركبة تضم كفاءات فرعية ومتكاملة فيما بينها كماسبق ذكره .

2. أنها كفاءة لها جانب فطري كما تصورها تشومسكي مستقر لدى البشر ويتمثل في الاستعداد الداخلي ولها جانب مكتسب من التفاعل مع المحيط الخارجي.

3. مفهوم الكفاءة مفهوم متحرك DYNAMIQUE وليس ساكنا يتجلى في تفاعل الأطراف أو الطرفين وتعتمد على مدى قدرتهم على تبادل المعنى مع فرد آخر أو أكثر .

4. أنها محددة بسياق فهي تتطلب الاختيار المناسب للغة وللأسلوب في ضوء مواقف التواصل والأطراف المشاركة .

5. أنها نسبية وليس مطلقة ،تستند إلى تعاون الأطراف وهي ليست مقصورة على فرد منعزلا عن الآخرين مثلما وصفها تشومسكي بل هي خاصية اجتماعية تربط بين الأفراد من هنا يمكن التحدث عن درجات تحققها وليس عن درجة واحدة .

6 . أنها إجرائية ترتبط بمهارات و سلوكات قابلة للأجرأة في مقام وسياق تواصليين [1].

4.2.6. دور الكفاءة التبليغية :

تناولت النظريات اللسانية والنفسية التي عنيت باكتساب اللغة وتعلمها عملية الاكتساب ،وكان الاختلاف حول أسسها أتستند إلى عوامل فطرية أم عوامل خارجية (اجتماعية)؟ (تشومسكي ، بياجي بلومفيلد ، سكينر) ورغم أن عملية الاكتساب عملية فردية بالدرجة الأولى ، إلا أن الذي لاشك فيه أن الأطفال يكتسبون ويمارسون بعض استراتجيات الخطاب في سن مبكر، وبتفاعلهم الدائم مع محيطهم يكتسبون عادات اجتماعية ولغوية وقواعد متعلقة بأنماط وأعراف مجتمعهم الذي ينتمون إليه وهم بذلك يكتسبون عادات لغوية وأخرى اجتماعية، أثناء التنشئة الاجتماعية إلى هنا يمكننا أن نطرح السؤال الآتي إلى أي مدى يمكن أن تسهم الكفاءة التبليغية في عملية التطبيع الاجتماعي والحضاري وما أثر ذلك على العملية التعليمية ؟ يمكن الإجابة انطلاقا من التسليم بأن اللغة في الأساس ظاهرة اجتماعية ، فالعلاقة بين اللغة والمجتمع وحضارة ذلك المجتمع علاقة وطيدة ، ويبدو ذلك جليا من خلال الأدوار التي تضطلع بها اللغة ، فهي واسطة تنقل مظاهر وأوجه أخرى لحضارة المجتمع ،وفي الوقت ذاته هي الأداة التي يستخدمها الطفل لاكتشاف مجتمعه وتثبيت وضعه الاجتماعي ودوره في مجتمعه ، إضافة إلى ما سبق للغة أدوار متباينة ،فهي أداة للتعبير عن الأفكار

[1] . ينظر رشدي أحمد طعيمة وآخرون ، تعليم اللغة اتصاليا ، ص 50 .

والإفصاح عن الضمائر(وظيفة ذاتية) ، وهي كذلك الأداة التي توطد الوشائج الاجتماعية (وظيفة اجتماعية) فالمتكلم يتكلم ليفصح عما في نفسه أو ليؤثر على الآخر أو يغير في منظومة الآخر الفكرية شيئا فشيئا تصبح اللغة وسيلة من وسائل تطوير المحيط المعرفي وتطوير المجتمع وتغيره للأحسن .

وقياسا على ما سبق يتعلم الطفل اللغة ويكتسبها في مدرسته (مجتمعه المصغر) ومن خلال تفاعله مع أقرانه يكتسب كفاءة لغوية ، ومن خلال ممارسته البسيطة للغته في بيئته الطبيعية يكتسب كفاءة اجتماعية يراعى فيها قواعد استعمال مجتمعه يتدرج هذا الاكتساب تبعا لخصائص معرفية ووجدانية والشخصية،إلى أن يمتلك كفاءة تبليغية تمكنه من التواصل مع مجتمعه، فيتأثر به ويؤثر فيه ويتفاعل معه .

5.2.6. الكفاءة التبليغية في الفكر اللغوي العربي القديم :

ذكرنا في الفصل السابق جذور المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي المبثوث في نصوص علماء العربية كسيبويه وابن جني وابن خلدون وعبد القاهر الجرجاني والسكاكي نحاول في هذا المبحث قراءة النصوص واستنطاقها لنبين إن كان لمفهوم (الكفاءة التبليغية) ورود صريح أو ضمني أو إشارة إلى مكون من مكوناتها (الكفاءة اللغوية / الكفاءة الخطابية / الكفاءة الإستراتجية / الكفاءة الاجتماعية) وقد سبق أن أشرنا إلى اهتمام العرب القدامى بالربط بين بنية اللغة ووظائفها التواصلية في فصل سابق .

أ . الكفاءة الخطابية :

عرفنا في مباحث سابقة أن الكفاءة الخطابية معرفة تمكن المتكلم من إنتاج خطابه وتنظيمه طبقا لمتطلبات المقام ووفقا للمقاصد التي يروم بلوغها،كان العرب يعبرون عن هذه المعرفة بالفصاحة والبلاغة ، يقول عبد القاهر الجرجاني في هذا الصدد « قد علمنا علما لا تعترض معه شبهة أن الفصاحة فيما نحن فيه عبارة عن مزية هي بالمتكلم دون واضع اللغة » [1] .

ويستكمل القول بإشارة منه إلى "الكفاءة اللغوية" فيشترط في المتكلم أن يعرف أوضاع لغته (معجما ونحوا) ليتمكن من التواصل وبدون ذلك لا يستطيع أن ينتج خطابا « وإذا كان كذلك فينبغي لنا أن ننظر إلى المتكلم هل يستطيع أن يزيد من عند نفسه في اللفظ شيئا ليس هو له في اللغة حتى يجعل ذلك من صنيعه مزية يعبر عنها بالفصاحة،وإذا نظرنا وجدناه لا يستطيع أن يصنع باللفظ شيئا أصلا،ولا أن يحدث فيه وصفا،كيف وهو إن فعل ذلك أفسد وأبطل أن يكون متكلما،لأنه لا يكون متكلما حتى يستعمل أوضاع لغة على ما وضعت هي عليه »[2] .

غير أن كفاءة المتكلم اللغوية والمتمثلة في معرفة أوضاع اللغة تقتضي معرفة لتنظيم الخطاب وإحكام بنيته بما يناسب الأغراض والحال هذه يحتاج لإنتاج خطاب متسق إلى

[1] . عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز، ص 259 .

[2] . نفس المرجع ، ص 259 .

كفاءة خطابية يقول الجرجاني « وجملة الأمر أننا لا نوجب الفصاحة للفظة مقطوعة مرفوعة من الكلام الذي هي فيه ، ولكنا نوجبها لها موصولة بغيرها ومعلقا معناها بمعنى ما يليها فإذا قلنا في لفظة اشتعل من قوله تعالى ﴿**واشتعل الرأس شيبا**﴾ أنها في أعلى مرتبة من الفصاحة ، لم نوجب تلك الفصاحة لها وحدها،ولكن موصولا بها الرأس معرفا بالألف واللام ومقرونا إليها الشيب منكرا منصوبًا » [1].

ومما اهتم به علماء العرب إنجاح عملية التخاطب ،ووضعوا إزاء ذلك شروط وضوابط وترجع في مجملها إلى "الإفادة" و "الوضوح " وفي ذات السياق يسوق السكاكي شروط نجاح الخطاب الحاصل للخبر«من المعلوم أن حكم العقل حال إطلاق اللسان،هو أن يفرغ المتكلم في قالب الإفادة ما ينطق به تحاشيا عن وصمه اللاغية فإذا اندفع في الكلام مُخبرا،لزم أن يكون قصده في حكمه بالمسند وللمسند إليه في خبره ذاك إفادته للمخاطب متعاطيا مناطها بقدر الافتقار »[2]، فكما هو واضح في قول السكاكي نجاح الخطاب آيل إلى تحقيق شرطين أولا : شرط الإفادة نفسها،وثانيها شرط كمية الإفادة وهو ما يُعبر عنه السكاكي بالإفادة بقدر الافتقار " [3] .

[1] . عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز ، ص 259 .

[2] . السكاكي ، مفتاح العلوم ، ص 258 .

[3] . أحمد المتوكل ،المنحنى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي ، ص 208 .

ب .الكفاءة الاجتماعية :

رأينا في مواطن كثيرة اهتمام اللغويين العرب لاسيما البلاغيين بالكلمة وسياقها اللغوي والتركيبي الذي قيلت فيه ، ولم يقتصر اهتمامهم على حدود الظواهر اللغوية بل تعدى إلى الظروف التي تكتنف القول ذاك ما أطلق عيه مصطلح " مقتضى الحال " الذي يقترب من مصطلح سياق الحال عند الغرب (لاسيما فيرث) ويشترك معه في أهم خاصية وهي الاهتمام بالجانب الاجتماعي للغة،في هذا يقرر كمال بشر" أن العرب لم يقتصروا على النظر في بنية النص اللغوي،كما لو كان شكلا منعزلا عن العوامل الخارجية التي تلفه وتحيط به ، وإنما أخذوا مادتهم اللغوية على ما يبدو من معالجتهم لها على أنها ضرب من النشاط الإنساني الذي يتفاعل مع محيطه وظروفه،كما فطنوا إلى أن الكلام له وظيفة ومعنى في عملية التواصل الاجتماعي،وأن هذه الوظيفة وذاك المعنى لهما ارتباط وثيق بسياق الحال أو المقام وما فيه من شخوص وأحداث،ظهر هذا كله في دراستهم وإن لم ينصوا عليه مبدأ من مبادئ التقعيد،أو أصلا من أصول نظريتهم اللغوية"[1].

كان اهتمام أهل علم المعاني واضحا بفكرة مقتضى الحال في دراستهم للسياق والعلاقة بين المقام والمقال كما كانت عنايتهم بأحوال المتكلم والمستمع،ففي مسألة العناية والاهتمام مثلا دعا عبد القاهر الجرجاني إلى النظر في حال المتكلمين والمستمعين

[1] . ينظر كمال بشر ، علم اللغة الاجتماعي ، دار الثقافة العربية ، 1994 م ، ص 65 .

ومعرفة أسباب العناية و بواعثها « وقد وقع في ظنون الناس أنه يكفي أن يُقال إنه قُدم للعناية ، ولأن ذكره أهم من غير أن يذكر من أين كانت تلك العناية ولم كان أهم »[1] .

وها هو السكاكي يربط الكلام بمقام استعمال ومراعاة مقتضى الحال التي يعتني فيها بالأحوال والمراتب والمواقف التواصلية المختلفة « لا يخفى عليك أن مقامات الكلام متفاوتة ، فمقام الشكر يُباين مقام الشكاية ومقام التهنئة يباين مقام التعزية [...] ثم إذا شرعت في الكلام،فلكل كلمة مع صاحبتها مقام،ولكل حد ينتهي إليه الكلام مقام،وارتفاع شأن الكلام في باب الحسن والقبول وانحطاطه في ذلك بحسب مصادقة الكلام لما يليق به،وهو الذي نسميه مقتضى الحال،فإذا كان مقتضى الحال إطلاق الحكم فحسن الكلام تجريده عن مؤكدات الحكم وإن كان مقتضى الحال بخلاف ذلك فحسن الكلام تحلّيه بشيء من ذلك بحسب المقتضى ضعفا وقوة » [2] .

وتنوع المقامات يقتضي تنوع المقال ذاك ما أشار إليه الجاحظ في كتابه البيان والتبيين نقلا عن بشر بن معتمر فقال « ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني ويوازي بينهما وبين أقدار المستمعين،وبين أقدار الحالات،فيجعل لكل طبقة من ذلك كلما،ولكل حالة من ذلك مقاماً حتى يقسم أقدار الكلام على أقدار المعاني ويقسم أقدار المعاني على

[1] .عبد القاهر الجرجاني ،دلائل الإعجاز ، ص87 .

[2] . السكاكي ، مفتاح العلوم ، ص 256 .

أقدار المقامات وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات » [1] ، يشير الجاحظ هنا إلى أن لكل طبقة ومقام كلام ، يبنيه المتكلم انطلاقا بمعرفته بمكانة السامع ، فيختار ما هو مناسب من فكرة وقول في مقام مناسب من الخطاب، فكما أن الناس طبقات فكلامهم كذلك طبقات .

وفي تحديد ابن جني للغة بأنها « أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم »[2] ، تأكيدٌ على ارتباط اللغة بأغراض مستعمليها وهو بذلك يراعي مبدأ الحاجة والتخاطب والإبانة عن الغرض ومعرفة الأحوال و مصاير الأمور[3] .

وفي ذات السياق اهتدى ابن خلدون –بفطنته لحقيقة الواقعة اللغوية التواصلية– إلى وجوب توافر عوامل اجتماعية من مثل مقتضيات الأحوال وأحوال المتخاطبين وسلامة الطبع ومراعاة التأليف « فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة،للتعبير بها عن المعاني المقصودة،ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصود للسامع وهذا هو معنى البلاغة »[4] واعتنى ابن خلدون بالاعتبارات السياقية في تفسير التراكيب وبالتفاعل بين الكفاءة النحوية والكفاءة التداولية وهي الاعتبارات التي أهملتهاالنظرية التوليدية والتحويلية والبنيوية على حد سواء.

---

[1] . الجاحظ–البيان والتبيين ، تحقيق عبد السلام هارون ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ج 2 ، ص 138–139 .

[2] . ابن جني ،الخصائص ، ج 1 ، ص 33 .

[3] . ينظر عبد الرحمن الحاج صالح ، مدخل إلى علم اللسان الحديث ، مجلد 1 ، عدد 1 ، 1971 م ، ص 29 .

[4] . ابن خلدون، المقدمة ،ص 574 .

ويشير ابن خلدون إلى التواصل موضحا نواحيه العديدة (النفسية والاجتماعية واللغوية والمعرفية) فيقول« اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام ، فلابد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها ،وهو اللسان وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم[1] » .

ولم يغفل ابن خلدون الكلام عن الجوانب الذاتية للإنسان التي تعين على اكتساب اللغة فيقول «فالمتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم ،يسمع كلام أهل جيله ،وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم،كما يسمع الصبيُّ استعمال المفردات في معانيها ،فيلقنُها أولاً ،ثم يسمع التراكيبَ بعدها فيلقنُها كذلك ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم،واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكةً وصفةً راسخةً ويكون كأحدهم. هكذا تصيّرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلمها العجمُ والأطفالُ »[2] وهكذا يكتسب الإنسان لغته من خلال ترعرعه في محيطه ومن خلال سماع كلام المجتمع وبصورة طبيعية،فالعملية اجتماعية وذاتية في نفس الوقت يقوم بها الإنسان من خلال قدراته الذاتية ،ومن تفاعل أهل جيله معه .

وصفوة القول إن مفاهيم الاتجاه التواصلي ومصطلحاته، لم تكن غائبة في الفكر اللغوي العربي رغم أنها مبثوثة هناهناك ولم تجمعها نظرية واحدة،كما أن اهتمامهم بالمفاهيم

[1] . ابن خلدون، المقدمة، ص 565 .

[2] . نفس المرجع ، 574 .

(مقتضى الحال والملكة والسليقة) يدل على اهتمامهم بالجانب الاجتماعي ومراعاة قواعد الخطاب ومقتضيات التواصـل .

3.6. المقاربة التواصـلية في تعليم اللـغة :

لعل أول ما يصادفنا في تناول هذه المقاربة هو تعدد المصطلحات للمنوال التعليمي الواحد إذ نجد مقابل مقاربة تواصلية : المدخل الاتصالي،الطريقة التواصلية،التعلم الوظيفي ، الاتجاه التواصلي، التعليم الطبيعي،الاتجاه التبليغي.

رغم هذا التعدد للمنوال الواحد إلا أن الفلسفة الكامنة وراءه تكاد تكون واحدة هي تعليم اللغة في إطار تواصلي، ونميل إلى مصطلح " مقاربة تواصلية " لصلتها بالتعليمية ودلالتها على منوال معين (كيفية أو معالجة) لها غاية واضحة وهي تحقيق تعليم ناجع للغات (سواء أولى أو ثانية) بأقل جهد وأقصر وقت .

- ظروف نشأة المقاربة التواصلـية :

من خلال استقصاء الأدبيات التربوية العربية أو الأجنبية يتضح أن الاهتمام بتدريس اللغة بالطريقة التواصلية ظهر كرد فعل ناقد على الطرق التقليدية التي اعتمدت على الأبنية والتراكيب والنحو وحده والتكرار الآلي هذا ما كان سائدا في طرق تعليم اللغة (طريقة النحو والترجمة ، الطريقة المباشرة ، الطريقة السمعية الشفوية)

وتشيـر الأدبيات التربوية إلى عدة عوامل كان لها عظيم الأثر على سيادة المقاربة التواصلية في تعليم اللغة :

1. أثبتت نتائج الأبحاث العلمية آنذاك أن محتويات المناهج بعيدة كل البعد عن الحياة الواقعية ولم تلبِ حاجات المتعلمين .

2. النقد الكبير الذي وجه لتشومسكي الذي أهمل الجوانب الاجتماعية في تفسير مفهوم الكفاءة .

3. " اهتمام المؤتمرات الدولية المسؤولة عن اللغة بتطوير الكتب المدرسية من أجل تحقيق كفاءة التبليغ " [1] .

إن التفكير المنهجي حول المقاربة التواصلية وتناولها بأسلوب علمي يعتمد على منطلقات لم يبدأ إلا منذ الستينات من القرن الماضي حين بدأ علماء اللغة البريطانيون (فريز، هاليداي) في نقد أسلوب تعليم اللغة الأجنبية بالذات التعليم المؤسس على النحو وصادف هذا النقد نقدا مماثلاً في أمريكا خاصة للطريقة السمعية الشفوية ، ومنذ ذلك الحين طرحت فكرة الإمكانات الوظيفية التواصلية للغة وأبرزوا الحاجة إلى الإجادة التواصلية .

1.3.6. مفهوم المقاربة التواصلية :

تعرف المقاربة التواصلية عند ويدسون « مجموع المناهج والطرائق والاستراتجيات المرتبطة بحقل ديداكتيك اللغات التي تنطلق من المنظور الوظيفي لتعليم اللغات وتعلمها

[1] . رشدي أحمد طعيمة وآخرون ، تعليم اللغة اتصالياً، ص 42 .

والمقصود بالمنظور الوظيفي تمكين المتعلم من التواصل باللغة واستعمالها في سياق سوسيو ثقافي ، وفي وضعيات تواصلية محددة قصد أداء نوايا تواصلية » [1] .

وإذا كانت المقاربة غير التواصلية تنظر إلى اللغة باعتبارها نظاما مجردا يمكن وصفه بمعزل عن وظيفته التواصلية،فتكتفي باختزال اللغة في جمل محدودة واستخراج قواعد من تلك الجمل في استقلال عن المعاني والاستعمالات الممكنة الناجمة عن التواصل،فإن" المقاربة التواصلية التي تنظر إلى اللغة الطبيعية باعتبارها بنية مرتبطة أوثق الارتباط بظروف القول إنتاجا وتفاعلا وتأثيرا وفهما وتأويلاً " [2] .

2.3.6.مصادر المقاربة التواصلية :

تنطلق المقاربة التواصلية من اللسانيات التداولية Pragmalinguistique والسوسيولسانية Sociolinguistique والإثنولسانية Ethnolinguistique ولسانيات النص Linguistique Textuelle ولسانيات الخطاب Linguistique de discours وتلتقي معظم هذه التيارات في كونها تهتم بالمظهرين التواصلي والتفاعلي للغة ، وتنظر إلى اللغة في بعدها السوسيوثقافي .

[1] . عبد الكريم غريب ، المنهل التربوي ، ص 83 .

[2] . ينظر عبد السلام عشير ، الكفايات التواصلية (اللغة وتقنيات التعبير والتواصل) ، ط 1 ، Top Edition المغرب ، 2007 م ، ص 23 .

3.3.6. خصائصها المنهجية : تشمل المقاربة التواصلية خصائص منهجية وبيداغوجية يصعب الإحاطة بها إلا أن معظم الاستراتجيات الديداكتيكية تلتقي عند خطوات عامة تمثل تدرجا لتصميم النشاط اللغوي وهي :

أ. **الأهداف المتوخـاة** : حيث تتوخى المقاربة التواصلية جعل المتعلم يتحكم في النظام اللساني للغة وإستراتجية استعماله وتوظيفه في مستويات مختلفة .

ب. **تصميم الوضعيات الديداكتيكية** : المدرس يصمم النشاط اللغوي في عملية التدريس وفق تدرج ديداكتيكي يراعى متغيرات سيكولوجية وتداولية ومفهومية ، فإن أراد مدرس تصميم وضعية ديداكتيكية لتدريس اللغة ، فإنه يأخذ بعين الاعتبار متغيرات مثل طبيعة العلاقة بين المتخاطبين اللذين تتم محاكاتهم (زبون تاجر ، طبيب ، مريض) تحديد الإطار الزمني والمكاني للتخاطب(عيادة ، متجر) ،إبراز المواقف المعبر عنها في التخاطب(عنف،صداقة،وئام)،تحديد القيمة التداولية للخطاب أي النوايا والآثار (تهديد،طلب،أمر، رجاء) ،والبحث عن الملفوظات المناسبة لهذه المعطيات(جمل،حوار).

ج .**الأدوات الديداكتيكية** : يكون التعلم مفتوحا معتمدا على طرائق التنشيط وأساليب العمل الجماعي ويعتمد التقسيم على الضبط الذاتي للمتعلم بكيفية تجعل الأخطاء منطلق تعلم اللغة [1].

[1] . ينظر عبد الكريم غريب، المنهل التربوي ، ص 83 .

4.3.6. مرتكزات المقاربة التواصلية :

تستند المقاربة التواصلية إلى أسس عديدة لانفتاحها على حقول مختلفة (اجتماعية لغوية ، معرفية) ونقطة الانطلاق في هذا التصور هي :

1. التواصل داخل القسم .

2 . اعتبار تعلم اللغة نشاطا اجتماعيا تفاعليا .

قدمت في هذا الصدد سافينون Savignon[1] سمات أربع :

1. لا تقتصر قاعة الدرس على القدرة النحوية أو اللغوية وإنما ترتكز على مكونات الكفاءة التبليغية .

2. لا تمثل الأشكال اللغوية أساسا لتنظيم الدروس وترتيبها وإنما تقدم من خلال تعليم الوظائف .

3. الدقة اللغوية ليس غاية في حد ذاتها،وهي أمر ثانوي في التعبير ومن ثمة فإن الطلاقة أهم من الدقة .

4. ينبغي أن يكون استعمال اللغة هو الهدف النهائي للدارسين في قاعة الدرس سواءً في إنتاجها(الحديث) أم في استقبالها (الفهم) في سياقات لم يسبق التدريب عليها[2] .

[1] . سافينون ساندرا وويكر من رواد الاتجاه التواصلي في تعليم اللغة .

[2] . دوجلاس براون ، أسس تعلم اللغة وتعليمها ، ص 261 .

وواضح أن كل عنصر من العناصر السابقة يتعارض مع أفكار سادت في طرق تعليم اللغة .

بالنسبة للعنصر الأول : كانت المناهج السائدة في تعليم اللغات تولي أهمية كبيرة للقواعد النحوية والصرفية ومع الاتجاه التواصلي خضعت " البنية التركيبية والصرفية والمعجمية والدلالية "لاستخدام الفعلي للغة،واعتبر الاهتمام بالظواهر اللغوية بعيدا عن التطبيق العملي في مواقف حية ثغرة تركتها تلك المناهج وحاولت المقاربة التواصلية تجاوزها بالتركيز على التواصل الوظيفي والتداولي بين أفراد المجتمع،واشتملت بذلك الكفاءة التبليغية على استراتجيات وإجراءات إبداعية تستخدم لإدراك قيمة العناصر اللغوية في سياق الاستعمال وانطوت المقاربة التواصلية على نوعين من القواعد :

- القواعد اللغوية في جانبها الصوتي والتركيبي والصرفي والدلالي.
- القواعد التداولية في جانبها المتعلق باستعمال اللغة في تفاعلها الاجتماعي والثقافي .

وهذا التنوع طبيعي فالتعليم اللغوي ليس مجرد صياغة لفظية لمعانٍ خفية بل هو عبارة عن سلوك وممارسة يتنوع بتنوع المواقف التواصلية (حوار ، مشهد ، محادثة) .

وبالنسبة للعنصر الثاني : يشير إلى أن تعليم اللغة لا يعني إتقان تراكيبها الشكلية وإنما إتقان وظائفها التواصلية،ذلك أن السيطرة على المفردات والتراكيب لا يفيد شيئا إن لم يستطع المتعلم أن يستخدمها في نقل الأفكار والمشاعر في استقبالها،صحيح أن الأشكال

هي المكونات الفعلية للغة لكن الوظائف هي التي تمدها بوجودها الفعلي لأجل هذا تؤكد المقاربة التواصلية على أن تعليم اللغة يتم من خلال استخدامها في وظائفها الحقيقية،فالفرد يستخدم اللغة ليقدم نفسه أو يعتذر أو يرفض أو يحاور أو يبرر،والهدف الذي تتوخاه هذه المقاربة تمكين المتكلمين من توظيف اللغة في المواقف الحية لذا كان من الضروري أن يكون المحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية موجهين لتحقيق هذا الغرض ،ويكون معيار اختيارهما وضع المتعلم في مواقف حياتية واقعية باستخدام بعض الأنشطة التفاعلية (مناظرة ، حوار ، مشهد تمثيلي ، محادثة ، قطعة محفوظات) .

وأما العنصر الثالث : فمما لا شك فيه أن تشجيع المعلم على استعمال اللغة بصورة تلقائية في حوار أو مشهد أو محادثة يمكن المتعلمين من التعامل في مواقف لم يسبق لهم أن تدربوا عليها وهو عامل محفزٌ لاستعمال لغوي يتسم بالطلاقة ، يُراعي فيها المعلم قدر الإمكان الدقة النحوية والطلاقة اللغوية دون أن يتحكم في المواقف .

وفيما يتعلق بالعنصر الرابع : فمما هو شائع في الممارسات التعليمية السابقة اكتفاء المعلم بتعليم المفردات والبنيات معزولة عن سياقها،غير أن المقاربة التواصلية جمعت اهتمامها في إكساب مهارات (النطق والفهم والكتابة والقراءة) واستعمال هذه المهارات في أغراض تواصلية تربطها بأشكال الاستعمال ، فالمتعلمون أثناء خطابهم ومواقفهم هم :

- يستخدمون معارف مكتسبة (لغوية) .
- يمارسون مهارات لغوية (تحدث ، قراءة ، كتابة ، تعبير) .

- يعبرون عن قضايا معينة .
- يقومون بفعل تواصلي .

إضافة إلى ما سبق تتأسس المقاربة التواصلية على الاستجابة للحاجيات التواصلية للمتعلم تبعا لمكونات الكفاءة السالفة الذكر وتضم ثلاثة عناصر هي :

- ما يرغب المتعلم في تعلمه (ما يتعلق بالمتعلم) .
- ما يتطلبه المجتمع من الناحية (العلمية ، الاجتماعية ، الثقافية) .
- ما يجب تعلمه في اللغة (ما يتعلق باللغة) .

تركز المقاربة التواصلية على التفاعلات التي تحدث بين المُدرس والتلميذ "،كما تقترح تجاوز التواصل العمومي وإعادة توزيع الأدوار بين مختلف الأطراف، فإذا كان بإمكان الأستاذ أن ينظم أعمالاً جماعية للتلاميذ فبإمكانها– وفق الكفاءة التبليغية– أن تتدخل بدورها في إعادة تنظيم بعض العناصر ، كما تعد طريقة إشراك المتعلم في تدبير التعلم عنصرا رئيسيا "[1] بحيث يتفاعل مع المشاركين في نطاق الجماعة والأنشطة المعروضة وهذا ما تدعو إليه الاتجاهات الحديثة التي ترى أن المتعلم هو محور العملية التعليمية ولم يعد مُستقبلاً مُنفذًا سلبيا حافظا للقواعد الصورية .

[1] . مريم الرايس ، ديداكتيك اللغة العربية ، ص 111 .

وفي هذا السياق تبنت المقاربة التواصلية تغيرا جذريا للأدوار التي يضطلع بها الأستاذ حيث لا يصبح مركز الكلام بل عنصرا في تنشيط التواصل،فيعمل على إثارة المواقف التواصلية ومراقبة مداخلات المتعلمين وحرصه على توجيه الحوار التواصلي نحو الموضوع المُستهدف،ودفع المتعلم إلى المشاركة الايجابية والفعالة في الأنشطة المدرسية المختلفة،ومن شأن ذلك أن يساعد على اكتساب كفاءة تواصلية تمكنه من التواصل بنجاعة وفي مختلف الظروف والمواقف المتجددة،و فهم آليات المحاورة والمناقشة وأدبيات التعامل وإعطاء فرصة للآخرين .

إن المقاربة التواصلية بأسسها " تفيد الوضعيات التربوية التفاعلية في خلق وضعيات التفاعل الفردي الجماعي وتدعيم إحساس المتعلمين بالمسؤولية في التعبير والمشاركة في بناء المعرفة، ويمكن أن نحدد مجموعة القدرات المعتبرة التي تسهم بها المقاربة التواصلية في النقاط التالية :

1. روح المبادرة 4 . الروح النقدية .

2. الابتكار 5 . الرقابة الذاتية .

3 . الحس التنظيمي والتخطيط للمهام والعمل 6 . العلاقة مع الآخر "[1].

[1] . ينظر عبد السلام عشير ، الكفايات التواصلية ، ص 10 .

الفصل الخامس : تعليم النحو الوظيفي وبناء الكفاءة التبليغية

1. تدريس النحو بين المؤيدين والمعارضين .
2. صعوبات تعليم النحـــــو .
3. تعليم النحو الوظيفي .
4. النحو الوظيفي وبناء الكفـــــــاءة التبليغية .
5. المقاربة النصية و الوظيفية و التواصلية وتعليم اللغة تواصليًا .

نستهدف في هذه المباحث مناقشة المسائل المتعلقة بتعليم النحو الوظيفي .والوقوف على الآليات التي يمكن أن تسهم في جزء منها في بناء الكفاءة التبليغية التي أضحت هدف أي تعليم يتوخى النجاعة التواصلية، تستمد هذه المعالجة أسسها من الدراسات والمقاربات التي تمت معالجتها في مباحث سابقة،وكان من الضروري ونحن نتناول جزئياتها إلقاء الضوء على بعض القضايا المتصلة بشكل مباشر بمجال الدراسة ،فتعرضنا بإيجاز لمسألة جدوى تعليم النحو التي تراوحت الأقوال فيها بين مؤيد ومعارض،ولكي تزداد الصورة وضوحا تناولنا صعوبات تدريس النحو التي تشكل تحديا أمام أي تدريس ناجح للغة .

وبما أن اهتمامنا يتركز على تعليم النحو الوظيفي وعلاقته بالكفاءة التبليغية ، أفردنا مبحثا خاصا يتناول آليات تحقيق ذلك.

1.تدريس النحو بين المؤيدين والمعارضين :

شهدت العشرية الأخيرة اختلافا بارزا حول دور تعليم القواعد النحوية وجدواها في اكتساب وتعلم اللغة في المحيط المدرسي،خاصة بعد ما عرف الاتجاه التواصلي انتشارا واسعا في العشرين عاما الماضية،فتوجهت الاتجاهات التعليمية نحو إكساب محتوى لغوي بطريقة طبيعية ضمنية دون تعلم صريح وتلقين واضح للقواعد النحوية،وكان هذا التوجه نتيجة طبيعية لانفتـاح التعليمية على معطيات الاتجاه الاجتمـاعي اللغوي(اللسانيات

الاجتماعية) الذي تزعمه لابوف وهايمس وهاليداي وبرنشتاين،والاتجاه التداولي بزعامـــة أوستين وسيرل ، ركزت هذه الاتجاهات كما رأينا في فصل سابق على ربط اللغة بوظائفها وطبقا لهذا تتحدد الأهداف والمحتويات و الطرق .

تراوحت النظرة إلى التدريس الصريح للقواعد بين مؤيد ومعارض وهي إما معارضة لتدريسها بشكل صريح أو معارضة لطريقة تدريسها ومحتواها أو تأييد تدريسها بشكل صريح .

استند كل رأي إلى مسوغات معينة،فالرأي المعارض يرى أن تدريس القواعد للصغار لا يحسن قراءتهم وكتابتهم وأن تعليم مكونات اللغة لا يساعد على استعمال اللغة بشكل فعّـــال،وأن المعلومات التي تقدمها دروس القواعد لا تكون مؤثرة في اكتساب الاستعمالات اللغوية المقبولة،وأنه لا قيمة حقيقية لها في نمو التعبيرالشفهي أوالتحريري [1] ويستند أصحاب هذا الرأي إلى مبررات يرون أنها تدعم رأيهم في رفض التدريس الصريح للقواعد:

1. منها أن الطفل يلجأ إلى المحاكاة في أول مراحل النطق بألفاظ اللغة ،ويسمع الكلمات والجمل من أبويه وينطق بها ويحسن استعمالها ويحقق بها غايته من التفاهم والتبادل ، وهو في هذه المواقف كلها لا يحتاج إلى شرح كلمة ولا يعمد إلى أن يستفسر

[1] . محمد رجب فضل الله ، مقال (مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الابتدائية) ، مجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، السنة 16 ، العدد 18 ، 2001 م ، ص 88 .

عن لفظ،ولا يرجع إلى معجم يستثيره فيما يلقى عليه من هذه المفردات إلا حين يكبر وتتسع حاجته إلى ثروة جديدة من الألفاظ يديرها في كلام أدبي ، فهو بهذا مستغنٍ عن تعلم القواعد النحوية ،لأن التواصل في هذه المرحلة لا يحتاج إلى قدر كبير من المعرفة اللغوية .

2. ويستند أصحاب هذا الرأي إلى حقيقة تعلم اللغة الذي لابد أن يجاري طبيعتها فاللغة كانت قبل قواعدها وكان أعراب البادية لا يعرفون للغتهم أصولا ولا قواعد،ولكنهم يتكلمون سليقة فمرحلة تعلم القواعد مرحلة تالية ، وفي تراثنا العربي إشارات واضحة للتفريق بين المعرفة العملية التي نشأت بالمحاكاة والاستماع دون تخصيص حصص مقصودة للتعليم ،والمعرفة العلمية التي تؤَدى بالتلقين الواعي المباشر، وقد فصلنا القول (في الفصل الأول من هذا البحث) في الفرق بين النحو الضمني والصريح .

ومن ذلك قول ابن جني « فإن قلت : فمن أين لهذا الأعرابي ، مع جفائه وغلظ طبعه وقوة نفسه ولطف حسنه هذا القدر ،هذا ما لا يجب أن يعتقده عارف بهم أو آلف لمذهبهم ، لأنه وإن لم يعلم حقيقة تصريفه بالصنعة فإنه يجده بالقوة »[1]، وفي نفس السياق أكد ابن خلدون أن الطفل يكتسب لغتة قبل أن يتعلم القواعد بقوله « فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في

[1] . ابن جني ، الخصائص، ج 2 ، ص 275 .

مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم،كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فَيُلَقّنهَا » [1].

3. يقرر أصحاب هذا الرأي أنّ تدريس القواعد النحوية مادة مستقلة وبشكل صريح من خلال حصص خاصة ومراجع قد يحمل التلاميذ على أن يعدّوها غاية في ذاتها فيستظهرونها استظهارًا دون فهم واستيعاب ويهملوا جانبها التطبيقي وغايتها العملية ويعللون بأن أكثر التلاميذ حفظا لها واستظهارا لمسائلها أكثرهم خطأً ،إضافة إلى أن أساليبهم ركيكة وعباراتهم رديئة وإنشائهم ضعيف [2].

4. إنّ التدريس الصريح للقواعد يُنفر المتعلمين ويُسئمهم خاصة إذا وردت فيها تفريعات وتفصيلات تُرهقهم وتُعمل ذِهْنهم فهي إن قللت الأخطاء أعاقت الطلاقة في التعبير وفي تراثنا العربي ما يؤيد استبعاد تدريس النحو في المراحل الأولى باعتباره مشغلة إذ يقول الجاحظ في هذا السياق « أمّا النحو فلا تشغل قلب الصبي إلّا بمقدار ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده وشيء إن وصفه وما زاد على ذلك فهو مَشْغَلَةٌ عمّا هو أولى به [...]وعويص النحو لا يجرى في المعاملات ولا يُضطر إليه بشيء »[3] ، يدعو الجاحظ بهذا إلى الاقتصار على

[1] . ابن خلدون ، المقدمة ، ص 712 .

[2] . ينظر ، محمد رجب فضل الله ، "مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الابتدائية "، ص 70 .

[3] . الجاحظ ، رسائل الجاحظ ، تحقيق عبد السلام هارون ، ط 1 ،دار الجيل ، بيروت ، 1991م ، ج 3 ، ص 38 .

القدر الضروري من النحو ويحذر من الاشتغال بغوامضه من العلل والأقيسة والتأويلات والمسائل الخلافية ، وتحمل هذه الإشارة بعدا تعليميا تنادي بـه النظريات هو الاقتصار على ما هو ضروري في تدريس النحو .

أما الرأي الثاني الذي يؤيد تدريس النحو تدريسا صريحا فهو ينطلق من جملة من المبررات من بينها :

- إنّ عدم تدريس النحو في المدارس خطوة سلبية ، ولا يمكن أن تكون وسيلة إلى حل مشكلة ضعف طلابنا في اللغة العربية ، ولا يمكن أن تؤدي إلى إزالة العجمـة واللحن من ألسنة أبناء العرب ، والإدّعاء بأنّ الطلاب يمكن أن يتعلموا العربية دون أن يعرفوا قواعدها ، قول لا يستند إلى أساس علمي، فالكلمة العربية تتغير بتغير حركة آخرها وبتغير مواقعها الإعرابية وهذه المواقع من الكثرة بحيث أنه يصبح من غير المعقول أن تتصور إمكان اهتداء الطلاب إليه دون قاعدة يدرسونها، فترشدهم إلى العلاقة بين الحركة الإعرابية والموقع الذي ترد فيه [1] .

- إن تدريس اللغة دون تناول أشكالها وتراكيبها وتعامل المتعلمين مع نصوص دون التعرض لقواعدها،يجعل المتعلمين غير عالمين باللغة وغير حريصين على أدائها بشكل صحيح .

[1] . سمير استيتية ، علم اللغة التعلّمي ، دار الأمل ، الأردن ، ص 110 .

– "القواعد النحوية تجعل المتعلم يقرأ بصورة سليمة ويكتب بأسلوب سليم ويعبر بشكل صحيح ويستمع فتُعينه معرفته النحوية على فهم ما يسمع ، كما أنّ القواعد النحوية تُربي القدرة على التعليل والاستنباط وتُعود على دقة الملاحظة والموازنة بين التراكيب المختلفة والمتشابهة ، زيادة على هذا تُمرن على البحث العلمي والقياس المنطقي والمتعلمين في حاجة إلى هذا متى وصلوا إلى سن معينة ومن واجب المدرسين جميعا أن يعملوا على رفع مستوى التفكير عند التلاميذ ، ودرس القواعد من أحسن الفرص التي ينتهزها مدرسو اللغة العربية "[1] .

– تضع القواعد النحوية أسسا دقيقة مضبوطة للمحاكاة والمران على الأساليب الصحيحة[...]،فاللغة العامية السائدة في البيت والشارع والملعب والسوق تفسد كل مرانة وكل تدريب على استعمال الأساليب الصحيحة فلابد من قواعد يرجع إليها حين الشك واللبس [2].

وحملا على ما سبق يمكننا أن نختصر الرأيين السابقين في أن الرأي الأول يستبعد تدريس القواعد النحوية تدريسا صريحا و يكتفي بالتعرض لها من خلال الأنشطة المختلفة من قراءة ومحفوظات وتعبير .

[1] . ينظر ، عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ط 18،دار المعارف،القاهرة،2006 م،ص 204 .
[2] . ينظر نفس المرجع ، ص 204 .

أما الرأي الثاني فيرى أنه ليس بالإمكان الاستغناء عن تدريس القواعد النحوية تدريسا صريحا من خلال دروس منظمة وحصص معينة وفق منهج محدد وطريقة .

وصفوة القول إن القواعد النحوية لا يمكن أن تكون السبيل الوحيد إلى إتقان استعمال اللغة، كما لا يمكن في الوقت نفسه إهمالها بدعوى تعقيدها وصعوبتها فللنحو أهميته في ضبط الكلام وتصريفه وتأليفه ، ومن ثم لا ينبغي إهمال قواعد النحو كفرع من فروع اللغة كما لا ينبغي التطرق إلى القواعد النحوية فقط في حصص النحو بل ينبغي أن يكون تعليمها جزء من تعلم كل مهارة .

ومدار الأمر يرتكز على الطريقة والمنهج المعتمد في تدريسها،والمحتوى الذي يستند إلى أسس تربوية ونفسية و معرفية ،هذا ما يحدد جدواها في عملية التعليم لأجل هذا نميل إلى تدريسها وفق المنحى الوظيفي وما يوفره من آليات تعين على بلوغ الغاية .

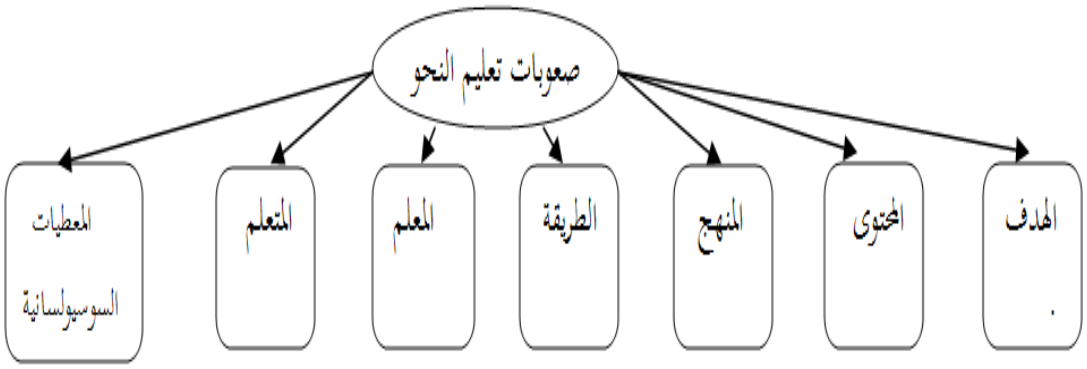
2.صعوبات النحو العربي :

لكل فرع من فروع المعرفة طبيعته الخاصة وصعوباته ، والنحو العربي شأنه شأن غيره من العلوم ، عُزيت إليه عزوف الناشئة عنه وتذمرهم ورغبتهم عن دراسته بدعوى صعوبته وتعقده واختلاف الآراء فيه ، مما حدا باللغويين والقائمين على دراسة اللغة العربية إلى تناوله بالدعوة إلى تيسيره حينا والدعوة إلى إصلاحه وتجديده حينا آخر، فتعالت صيحات التجديد والتيسير كما تعالت صيحات الشكوى منه .

إنّ إدراج صعوبات تدريس النحو العربي ضرورة اقتضتها منهجية البحث فالموضوع مرتكزٌ في أساسه على إشكالية مفادها أن المتعلم لا يستخدم معارفه النحوية المتراكمة ولا يستعين بها في تواصله بشكل فعّال ، وأن هناك ميلا نحو حشو الأذهان بالدروس النظرية دون استعمال اللغة استعمالاً فعالاً يستجيب لمواقف التواصل المختلفة ، والحال هذه لابد من عرض الصعوبات والتعقيدات التي تكتنف تدريس النحو ليتم بسط بعد ذلك مجموعة من المقترحات والسُبل الكفيلة بتجاوز تلك العقبات والتي نزعم أنه في المقدور تجاوزها بالاستعانة بتعليم النحو الوظيفي .

1.2. تحديد طبيعة المشكلة :

إن الإشكالية السالفة الذكر وما ينضوي تحتها من صعوبات يتم عرضها في المباحث الموالية هي في أساسها متعلقة بعنصر من العناصر التي لها صلة بالعملية التعليمية نفسها ولا تقف على عنصر دون آخر ،نوضحها من خلال الرسم البياني التالي :



الشكل البياني رقم 23

تلخص عائشة عبد الرحمن فحوى المشكلة في قولها « والظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أن التلميذ كل ما سار خطوة في تعلم اللغة العربية ازداد جهلاً بهـا ونفوراً منها وصدوداً عنها،وقد يمضي إلى آخر الشوط فيتخرج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطاباً بسيطاً بلغة قومه بل قد يتخصص في دراسة اللغة العربية حتى ينال أعلى درجاتها،ويعيبه مع ذلك أن يملك هذه اللغة التي هي لسان قوميته ومادة تخصصه ! كل درس يتلقاه أبناؤنا في لغتهم العربية ينأى بهم عنها،ونرى اللغات الأخرى يتعلمها أبناؤها في مدارسهم العامة فيكسبون من كل درس معرفة جديدة بأسرار لغتهم »[1].

ولاشك أن هذه الظاهرة تعود لأسباب عدة سنعمد إلى ذكر البعض منها .

2.2. الغموض في تحديد وظيفة النحو :

إن المتأمل في الدراسات اللغوية يدرك أنّ غاية النحو انصبت في الغالب على دراسة الجملة [2]، وماله صلة بها وبتركيبها والعوامل الداخلة عليه،وذلك في ضوء قواعد تشمل ظواهرها وضوابط تتحكم فيها ،وفيما يعتريها من تغيير وتقديم وتأخير وحذف وبالتالي فإن النحو كعلم لا يشمل إلاّ جانبا من جوانب اللغة ومستوى من مستوياتها وليس كل مستوياتها ، فإلى جانب هذا هناك المستوى الصوتي والدلالي، "والمتأمل للتراث النحوي في ضوء هذه الحقيقة يجد ما يوشك أن يكون تضارب بين النحاة في تحديد وظيفة النحو

[1] . عائشة عبد الرحمن ، لغتـــــنا والحياة ، ط 2 ، دار المعارف ، القاهرة ، ص 19 .

[2] . خلافا لهذا هناك دراسات التي تهتم بالنص (نحو النص) كما رأينا في الفصل الثاني .

ومعرفة دوره في اللغة وعلاقته بغيره من علومها،الأمر الذي أحدث قدراً من الاضطراب في بنية النحو العربي بصورة عامة وفي نطاق تعليم النحو بصورة خاصة " [1] .

ويظهر هذا جليا في تعريفات النحاة للنحو التي تضاربت بين موسع ومُضيق ،فمنهم من جعل مهمة النحو انتحاء كل كلام العرب من ذلك ما ورد في الأصول « أن ينحو المتكلم إذا تعلمه كلام العرب »[2]، وما ورد في المقرب«علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب لمعرفة أحكام أجزائه التي ائتلف منها»[3] فهل النحو بقواعده وأصوله يمكننا وحده من انتحاء كلام العرب وتعلمه ؟ ليس خافيا أن كلام العرب(الذي هو غاية في هذه التعريفات) لا يقف عند حدود الجملة بل يتعداها إلى كل ما يشمل النشاط اللغوي من جوانب صوتية ودلالية وصرفية،و " أجزاء الكلام " لا تنحصر في إطار الجملة ، بل منها ما يتصل بالمبنى الذي تُحسه وتسمعه وتنطق به وتكتبه،ومنها ما يرتبط بالمعنى الذي لا سبيل إلى أن تدركه بغير الإدراك العقلي والتصور الذهني [4] وذهب بعضهم إلى أبعد من ذلك فاعتبر النحو رديفاً لعلم العربية شاملاً لجميع الجوانب فوصفه بأنه علم العربية من ذلك ما جاء في حاشية الصبان« المراد بالنحو ما يرادف قولنا : علم العربية »[5] وعلى نقيض من ذلك هنا من ضيّق وظيفة النحو وقصرها على

[1] . ينظر على أبو المكارم ، تعليم النحو العربي (عرض وتحليل)، دار غريب ، القاهرة ، 2011 م ، ص 136 .
[2] . ابن سراج ، الأصول في النحو ،ج 1 ، ص 37 .
[3] . ابن عصفور ، المقرب ، ج1 ، ص 45 .
[4] . ينظر علي أبو المكارم ،تعليم النحو العربي ، ص 126 .
[5] . الصبان ، حاشية الصبان ، ج 1 ، ص 16 .

أواخر الكلمات مثال ذلك ما أورده الفاكهي « النحو علم بأصول يعرف بها أحوال وأواخر الكلمات إعراباً وبناء » [1] .

ويبدو جليا إهمال التعريف الأخير لجوانب تركيبية أخرى تتجاوز قضية الإعراب وعلى النقيض من ذلك وسعت الآراء السابقة مجال النحو ،وما بين التضييق والتوسيع تُعرض أمشاج من قضايا ، تُقحم أخرى وأخرى تُهمل وهذا لا شك يحول دون الفهم الصحيح للنحو وطبيعته ومسائله التي يختص بها وينعكس هذا بالضرورة على الجانب التعليمي فيه .

3.2. الخلط في اعتبار النحو غاية أم وسيلة :

إنّ الخلط في تحديد الهدف والغرض من التأليف في النحو له مآلات سلبية على مضامين المؤلفات فترى من التعقيد والتفاصيل و الخروج من الهدف ما لا طائل منه والفرق شاسع بين اعتبار النحو وسيلة و اعتباره غاية فالاعتبار الأخير يجعل المؤلف يصرف جهوده لتعليم متاهات وتأويلات لا تفيد المتعلم ويُستشهد في ذلك بأمثلة بعيدة عن حاجاته التعليمية وحياته اليومية ويرُكز على شروح وتفاصيل إلى حد الإغراق والانصراف إلى الشكل دون المعنى،والنحو وسيلة عندما نجد المؤلف يقدمه كوسيلة لصحة الأسلوب وسلامة التركيب وتقويم اللسان من الاعوجاج والزلل،والمتأمل للكثير من الكتب النحوية

[1] . الفاكهي ، شرح كتاب الحدود في النحو، ص 51 .

يلمح مدى عزوفها عن الهدف الذي رسمت لأجله، والمتمثل في أن يكون وسيلة تقويم اللسان العربي وصيانته من اللحن وتأليف الجمل وتركيبها ،ومن تلك الدلائل والشهادات التي تذكر ما عقده القدماء من جلسات نحوية في مختلف مواضيعهم،وعليه عُقدت مناظرات بين فطاحل علماء النحو بين الغلبة والتفوق[...] من الشهادات على ذلك قصة حتى ،وما عملته في نفوس النحاة [1]،فقد ذكر عن الفراء أنه كان يقول " أموت وفي نفسي شيء من حتى " [2] .

ومن مظاهر الغائية التي أصابت النحو العربي كثرة التصنيفات المتشابهة أو التي تدور حول المتن الواحد من متون النحو العربي مما أبعد النحو عن أهدافه الحقيقية من الفهم والبيان وجودة التبليغ ومما ورد في الإيضاح تبيانًا لهدف النحو قوله« الفائدة في الوصول إلى التكلم بكلام العرب على الحقيقة صوابًا غير مبدل ولا مُغير وتقويم كتاب الله الذي هو أصل الدين والدنيا والمعتمد،ومعرفة أخبار النبي وإقامة معانيها على الحقيقة»[3].

إنّ دراسة النحو كغاية لا وسيلة يعني دراسته لذاته ويُكتفى فيه عن التطبيق،ذاك ما يدفع إلى عقمه وجموده والمغالاة في مسائله وتشعب قضاياه ،وقد أشار إلى هذه الظاهرة ابن خلدون في قوله « وكذلك تجد كثيرا من جهابذة النحاة ، والمهرة في صناعة العربية

[1] . ينظر عبد المجيد عيساني ، النحو العربي بين الأصالة والتجديد ، ط 1 ، دار ابن حزم ، لبنان ، 2008 م ، ص 22-23 .

[2] . أبو العباس بن خلكان ، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان ، تحقيق إحسان عباس ، م 6 ، ص 180 .

[3] . الزجاجي ،الإيضاح في علل النحو، ص 95 .

المحيطين علما بتلك القوانين،إذا سُئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذوي مودته أو شكوى ظلامه أو قصد من قصوده،أخطأ فيها عن الصواب وأكثر من اللحن ولم يجد تأليف الكلام لذلك ،والعبارة عن المقصود فيه على أساليب اللسان العربي » [1].

وهو بذلك يشير إلى الفرق بين من اكتسب ملكة اللغة و بين من تعلم النحو كصناعة لغوية أو كغاية فذاك لا يُكتفى به في التعليم ،ولا يمنعه من الوقوع في اللحن والخطأ .

4.2. التداخل بين النحو التعليمي والنحو العلمي :

عرفنا في فصل سابق الفرق بين النحو العلمي ذلك الذي يشمل القوانين والمعايير التي وضعها النحاة الأوائل والتي شكلت قوانين العربية، والنحو التعليمي الذي هو مجموعة الآليات التي تمكن من استخدام اللغة وغاية كل علم يختلف عن الثاني رغم ما بينها من صلات ، فغاية البحث اللغوي العلمي : رصد كافة الظواهر الناتجة عن تركيب الكلمات والمركبات في الجملة من خلال تحليل استقرائي لنصوص اللغة المراد وضع القواعد النحوية لها،مع ما يتطلبه ذلك من تصنيف وتفسير ووصف .

أما التعليم فأمره يختلف إذ إن مهمته تتحدد في تمكين المتعلم من إدراك الظواهر اللغوية المطردة الوجوه الناتجة عن تركيب الجملة العربية والوعي بضوابطها ثم التمرس

[1] . ابن خلدون ، المقدمة ، ص 580 .

باستعمال هذه الضوابط في تحديد ما بداخلها من علاقات أي أن للتعليم إطارا محددًا لما يعرض له من ظواهر لغوية وأساليب تقعيدية ، أما فيما يتصل بالظواهر فإنه يجب أن ينحصر في إطار (وصف ما هو مطرد وشائع ولازم) دون أن يتجاوز ذلك إلى تعليله أو تفسيره أو تأويله أو تأصيله [1].

وبناءً على هذا التفريق تختلف محتويات كل فرع معرفي فالنحو العلمي قضاياه تجريدية مطولة يهدف إلى التقعيد والتنظير ، أمّا التعليمي فيعتمد البساطة والواقعية ويسعى إلى توظيف القواعد في الاستخدام اليومي واستعمالها استعمالاً يوافق الأصول والأعراف الاجتماعية والقوانين النحوية لتلبية أغراض تواصلية ، ولا شك أن الخلط بينهما يجلب مشاكل عديدة من بينها :

- إقحام مسائل في غير موضعها .
- الخروج عن الهدف المتوخى .
- تداخل المسائل والقضايا .
- تشتيت الجهود سواء للباحث أو للمتعلم .
- إغفال الأسس التربوية والتعليمية في وضع المحتويات والأهداف .

والحاصل أنّ النحاة الأوائل وهم يضعون مصنفاتهم في النحو العربي لم يكن لهم منهج محدد ينطلقون منه لتمييز المصنفات الخاصة بالنحو العلمي والمصنفات الأخرى

[1] . ينظر ، عبد المجيد عيساني ، النحو العربي بين الأصالة والتجديد ، ص 123 .

المتعلقة بالنحو التربوي،لذا جاءت مؤلفاتهم جامعة الهدف منها التأسيس لعلم النحو والحديث عن قضاياه الشائعة منها والشاذة البسيطة والمعقدة العملية وغير العملية" لذا اتسمت مؤلفاتهم بتلك الشمولية حاوية زادا معرفيا كبيرا يحتوي على قواعد النحو والعلل والإعراب والخلافات والردود على المعارضين وغيره مما أدرج في أبواب النحو وما أكثره والكثير من مصنفات الأمهات الأخرى التي حملت هذا العلم وجميعها مصنفات علمية نحوية تحمل كل ما له علاقة بالنحو دون التمييز بين ما يجب أن يكون للناشئ المـُبتدئ وما يكون لمتقدم عالم " [1] .

وغلبت على المؤلفات النحوية السمة العلمية الفلسفية التي يكثر فيها الاختلاف والتطويل وولدت بذلك مشكلة التصنيف فلم يعد واضحاً الكتاب المخصص للتعليم والكتاب العلمي ونجم عن ذلك خلط كبير وأصبحت الحاجة ملحة إلى فرز ما هو علمي عما هو تعليمي مثلما قال نهاد الموسى " لكن عملا رئيسياً ما زال ينتظر دارسي العربية والقائمين على أمر تعليمها ، وهو قائم على الفرز،ابتداء فرز قواعد النحو المتحققة في نصوص العربية الأولى من قواعد النحو في كتب النحويين ،فإنه يتبين لنا عند ذلك أن قواعد كثيرة قد علقت بجسم النحو وهي في واقع الأمر من مقتضيات النظرية لا من مادة العربية [2].

[1] . عبد المجيد عيساني ،النحو العربي بين الأصالة والتجديد ، ص 62 .

[2] . نهاد الموسى ، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية ، ص 189 .

5.2. التأثر بالمنطق والفلسفة :

كان النحو العربي في تأسيسه الأول خاضعاً لمتطلبات الواقع اللغوي ،فاستنبط النحاة القواعد والقوانين بعد وصفِ واقع المتكلمين الفصحاء من أهل البادية ،وجمعِ اللغة من القبائل التي تعرف بفصاحتها ، "ومع ذيوع المنطق الصوري الأرسطي كمنهج للبحث والجدل في قضايا العلوم العقلية وظهور فاعليته في المجادلات الكلامية مما حفز النحاة على الأخذ به ، وبالأخذ بهذا المنهج غرق النحاة – أو بالأحرى أغرقوا النحو – في قضايا منطقية مجردة حتى نسوا بمرور الزمن طبيعة الموضوع الذي يدرسونه فاستحال في أيديهم من منهج لوصف اللغة وتقعيدها ،من أجل حفظها وتيسير طريقها للدارسين إلى قضايا هامشية وبعيدة عن اللغة في الغالب يغلفها الإبهام وتثقلها التفريعات الكثيرة التي لم تنشأ إلا نتيجة لشهوة الجدل التي استبدت بالنحاة،أهمل جوهر النحو وقضاياه الأساسية " [1] .

إن إخضاع اللغة لمقولات المنطق وأحكام علم الكلام وأساليبه الجدلية يبعد اللغة عن واقعها ويحدها بحد منطقي صارم وهذا مالا يتطابق مع مرونة الطبيعة الإبداعية للغة وقد نتج عن ذلك مظاهر بعيدة عن روح اللغة كالاستثناءات والشواذ والتقديرات المتعسفة والمبالغة في مسائل الحذف والتقديم والتأخير ،والمبالغة في العوامل والعلل الثواني والثوالث " وهكذا جاءت تركتنا النحوية محملة بعبء ثقيل من الأفكار الغريبة عن الدراسة اللغوية

[1] . ينظر عبد الوارث مبروك، في إصلاح النحو العربي ، ص 12,11 .

الخالصة [...] و خرجت دراسة النحو عن الغرض الذي وضع من أجله وهو خدمة اللغة العربية في مستوياتها المختلفة قولاً وقراءة وكتابة " [1].

" ومن دلائل ما يُحكى من التصدع الذي حدث بين اللغة العربية الفصيحة والناطقين بها من جانب وبين النحو وروح الفلسفة والمنطق والمجادلات الذهنية الحادة التي لا تفيد شيئاً والتي سيطرت على دراسته من جانب آخر" [2] ، هذا الموقف الطريف الذي يرويه أبو حيان التوحيدي فيقول: " وقف أعرابي على مجلس الأخفش ، فسمع كلام أهله في النحو وما يدخل معه فحار وعجب وأطرق ووسوس فقال له الأخفش : ما تسمع أخا العرب ؟ قال : أراكم تتكلمون بكلامنا في كلامنا بما ليس من كلامنا " [3].

ومن أمثلة المبالغة في التقدير ليأتي الكلام مطابقا للقاعدة مثال "إن"التي لا تدخل إلاّ على الأفعال فإن جاء بعدها اسم قدر لها فعل يفسره المذكور ومن ذلك ما قدّره النحاة في ﴿ **وإنْ أحَدٌ مِنَ المُشْرِكِين استَجارك فَأجِرْهُ**﴾**التوبة الآية 6** فقُدر فعل (إن استجارك أحد من المشركين استجارك) وفيها زيادة ما لا يقبله سياق القرآن وتكلف لا طائل منه والمـُطلع على التراث النحوي يجد أن هناك محذوفات قد لا يحتاج إليها الكلام ويكون في تقديرها نوع من التكلف والمشقة وتحميل النصوص ما لا تحتمله ، وثمة محذوفات أخرى يكون في تقديرها إثراء في المعنى وإفادة للفهم .

[1] . ينظر محمد عيد ، في اللغة العربية ودراستها ، القاهرة ، عالم الكتب ، 1974 م ، ص 199- 200 .

[2] . ينظر ، أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، دار الفكر العربي ، مصر 2008 م ، ص 307 .

[3] . أبو حيان التوحيدي ، الإمتاع والمؤانسة ، تحقيق أحمد أمين ، أحمد الزين ، المكتبة العصرية ، ج 2 ، ص 139 .

وهكذا دارت معظم الدراسات النحوية كما يقول محمد عيد تستقي مادتها من الذهن لا من اللغة ومن الفلسفة العقلية لا من الواقع ومن الشواهد المتجددة لا من بحوث ميدانية قوامها الاستقراء والمتابعة ، ومن المصادرات التي تعتمد على القياس والافتراضات لإخضاع الأمثلة طوعا أو كرها للقواعد لا من ملاحظات الناطقين باللغة واستعمالاتهم لها[1] .

6.2. التكلف في الأخذ بالقياس والإغراق في التعليل :

ساد التعليل الدراسات النحوية نتيجة التأثر بالمنطق الأرسطي والفلسفة وصارت المسائل النحوية تؤخذ على منهج الأصل والفرع والحكم ونتج عن ذلك تعدد الآراء وتشبعها وكثرة الخلاف في المسألة الواحدة ظهر هذا جلياً في تكلف النحاة وطغيان نظرية العامل على الكثير من الأبواب كالاشتغال والتنازع والإعراب والبناء .

وكان من مظاهر هذا التأثر" أن أحلت الدراسة التعليلية في النحو محل الدراسة الموضوعية الوصفية وغزت المصطلحات المنطقية الفلسفية ميدان النحو وتحولت مباحثه إلى ما يشبه القضايا التجريدية حتى كادت المادة اللغوية تختفي في غمرة التعليلات

[1] . ينظر محمد عيد ، في اللغة العربية ودراستها ، ص 200 .

والمناقشات والخلافات والتجريدات [1] ، فلست ترى حكمًا نحويًا ولا قاعدة من قواعد النحاة إلّا لها تعليل يطول أو يقصر ويعتدل أو يلتوي على حسب مقدرة النحوي وتمكنه من زمام اللغة والجدل ورغبة في إظهار البراعة [2] ، ومن مظاهر شيوع التعليل في النحو العربي أيضًا تقسيم العلل إلى أنواع وتصنيف كتب فيها فقد قسم الزجاجي «علل النحو ثلاثة : تعليمية ، وقياسية وجدلية نظرية[...]ومن هذا النوع من العلل قولنا : إن زيدا قائم ، فإن قيل : بم نُصِبَ زيد ؟ فإنه يُقال : بِإنَّ ، لأنها تنصب الاسم وترفع الخبر،أمّا العلل القياسية فكأن يقال : لأنها وأخواتها ضارعت الفعل المتعدي إلى مفعول فحملت عليه فأعملت إعماله لما ضارعته ، فالمنصوب بها مشبه بالمفعول لفظًا، والمرفوع بها مشبه بالفاعل لفظًا ، فهي تشبه من الأفعال ما قدم مفعوله على فاعله ، نحو ضرب أخاك محمد وما أشبه ذلك » [3].

إن شيوع التعليل والإكثار من القياس وسيطرة المنطق الصوري ، يُدخل العقل في متاهات كبيرة مما يفتح المجال أمام نقاشات اجترارية ووجهات نظر متضاربة كان هذا وراء تلك الصعوبات والتعقيدات التي شابت تعليم النحو العربي .

[1] . ينظر حسن عون ، تطور الدرس النحوي ، معهد البحوث والدراسات العربية ، القاهرة ، 1970 م ، ص 73 .

[2] . عباس حسن ، اللغة والنحو بين القديم والحديث،ط2 ، دار المعارف ، مصر 1971 ، ص 143 .

[3] . ينظر الزجاجي ،الإيضاح في علم النحو ، ص 64- 65 .

7.2. التطويل وكثرة التفريعات :

بدأ التأليف النحوي يأخذ طريقه في عصر التدوين،وسلك أصحابه مسلك التأليف المطول المتضمن دقائق المسائل النحوية والتفريعات والتقسيمات،حفل هذا التأليف بالقواعد الشاذة وتعدد الأوجه في الموضع الواحد، إضافة إلى ذلك اتسمت المؤلفات بكبر حجمها وتشابهها مما شق على الباحثين تناوله وعسُر على الدارسين البحث فيه " لعل تلك الصعوبة لم تكن من قواعد النحو نفسها ، بل من كثرة الآراء والتأويلات والتفاصيل التي كان النحاة يتنافسون فيها عند الحديث عن قاعدة نحوية تحمل آراء مختلفة وأوجه للإعراب متباينة [....] وقد كان النحاة يتعسفون التأويل عندما يجدون في القرآن الكريم آية تخالف القواعد التي وضعوها أو يجدون حديثا مخالفا لهم " [1] .

ومثل هذا التعسف في القاعدة والتطويل في التأليف لا يجدي في التعليم الذي ينحو دائما نحو الاختصار والإيجاز،ومثل هذه المظاهر تثقل كاهل التلاميذ ويضيق بها

[1] . عباس محجوب ، مشكلات تعليم اللغة العربية ، ط 1 ، دار الثقافة ، قطر ، 1986 م ، ص 67 .

احتمالهم ولا تصل بهم إلى تحقيق بغيتهم من استقامة اللسان وسلامة التعبير وجمال الأسلوب .

8.2. الرغبة في الاختلافات دون جدوى :

أضحى الاختلاف سمة بارزة اتسم بها النحو العربي و خصصت كتب لذلك " كما هو الحال لكتاب ابن الأنباري الإنصاف في مسائل الخلاف " وبرر الباحث عبد الوارث مبروك هذه الاختلافات بعاملين [1] :

1. العامل الأول اجتماعي : تمثل في تشجيع الخلفاء والأمراء وأصحاب الثراء لهذا الضرب من المناقشات والمناظرات حول الجزيئات والهامشيات من مسائل النحو بحيث أصبح ذلك طبعًا عامًا ساد حلقات الدرس بسبب ما ارتبط به من عناصر التنافس والكسب المادي والأدبي .

2. ذيوع المنطق الصوري الأرسطي لمنهج البحث والجدل في قضايا العلوم العقلية وظهور فاعليته في المجادلات الكلامية مما حفز النحاة على الأخذ به ، وهذه الأسباب بلا شك كانت وراء الغلو والاستغلاق واعتداد كل ذي رأي برأيه ،وينتقد في هذا السياق مهدي مخزومي اختلاف النحاة في مشكلة التنازع فيرى "أن النحاة افتعلوها نتيجة التمحلات الفلسفية التي تجافي طبيعة هذا الدرس ويرى أن اللغة لا ترى في اجتماع فعلين

[1] . عبد الوارث مبروك ،في إصلاح النحو العربي ، ص11.

أو أكثر من فعلين مشكلة،فليس بدعاً أن يجمع في جملة واحدة فعلان أو أكثر من فعلين كأن يجلس وينام ويستيقظ،ويعلل ذلك الاختلاف في سيطرة فكرة العامل على أذهانهم وإنزال العامل منزلة العلة،وكان الفعل أقوى العوامل فأخذوا يعالجون موضوع إسناد الفعل إلى فاعله في ضوء ما انتهجوه من اعتبارات فلسفية ، وعالجوا قضية الفعل كما لو كان عاملا حقيقيا يخلص إلى القول بعدها أن الأصل الذي بنواعليه هذا الباب (باب التنازع) باطل من أساسه ، فليس الفعل عاملاً وليس هو الذي يرفع وينصب،لأن الرفع والنصب وغيرها عوارض يقتضيها الأسلوب وتقتضيها طبيعة اللغة "[1].

9.2. التكلف والتمحل في الإعراب :

تصف الدكتورة عائشة عبد الرحمن هذه المشكلة بقولها « يبدو لي أن عقدة الأزمة ليست في اللغة ذاتها وإنما هي في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة وإجراءات تلقينية وقوالب صماء ، نتجرعها تجرعًا عقيمًا ، بدلاً من أن نتعلمها لسان أمة ولغة حياة ، وقد تحكمت قواعد الصنعة بقوالبها الجامدة ، فأجهدت المعلم تلقيناً والتلميذ حفظاً دون أن تُجدي عليه شيئاً ذا بال في ذوق اللغة ولمح أسرارها في فن القول، وانصرف همنا كله إلى تسوية إجراءات الصنعة اللفظية بعيدا عن منطق اللغة وذوقها »[2].

إن المتتبع لقضايا النحو العربي يدرك اهتمام أسلافنا الشديد بظاهرة الإعراب والحرص الشديد على تعقب علاماته حتى بات النحو عندهم هو الإعراب وهو ما صدهم عن

[1] . ينظر مهدي مخزومي ، في النحو العربي نقد وتوجيه ، 162- 163 .

[2] . عائشة عبد الرحمن ، لغتنا والحياة ، ط 2 ، دار المعارف ، ص 196 .

الاهتمام بالقضايا التي تضطلع بها التراكيب " وكثيرا ما كان التكلف في الإعراب والتمحل في تخريج كثير من النصوص الأدبية سمة تطبع النحو العربي وتثقل كاهله ويشق أمرها على الدارسين" [1]، ومن أمثلة ذلك اختلافهم في الناصب بعد فاء السببية و واو المعية و لام التعليل و حتى التي تفيد الغاية ، أهو هذه الأدوات نفسها أم أن المضمرة ،ذلك ما دعا الفراء إلى القول « أموت وفي نفسي شيء من حتى [2] ».

ولا نقصد بهذا العنصر التقليل من شأن الإعراب فلا جدال في كونه يلعب دورا في الإبانة عن المعاني وإفهام القارئ والسامع وتبليغ المقاصد ،لكن من المهم أن نقول كذلك إن هناك قضايا أساسيا تسترعي الانتباه وتستوجب التركيز كإدراك علاقات الكلمات والجمل والأساليب في الدلالة على الأفكار ، واستبعاد القضايا الإعرابية التي يشوبها التعقيد والتعسف والتي تنأى عن الوصف الحقيقي لطبيعة اللغة ولا تزيد المتعلم إلا نفوراً وتذمراً .

10.2. العناية بالشكل دون المعنى :

إن المتأمل في كتب اللغويين والنحويين خاصة المتأخرين منهم يجد انصراف غالبيتها إلى النواحي الشكلية (الاهتمام بأثر العامل)،وإغفال حقيقة هامة تمثلت في ضرورة ربط المعاني بالنحو،والفصل بينهما يجعل اللغة قوالب جامدة لا روح فيها كما أن إتقان النحو لا يقتصر على ضبط أواخر الكلام أو تعداد صيغ الأفعال المزيدة أو غيرها من مسائل

[1] . عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد ، ص 63 .

[2] . ابن خلكان، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان ، م 6 ، ص180.

إنما يتناول أحوال غير الأواخر من تقديم وتأخير وذكر وحذف وغيرها مما يعين على فهم الجمل وانتظامها في وحدات طبيعية منطقية والربط بينها وبين غيرها من الجمل، فثمة جوانب أهملت في الدراسة النحوية نتيجة سيطرة الإعراب على الاهتمام فغاب تذوق اللغة وفهم معاينها وتوظيفها وهو الحال الذي وصفته عائشة عبد الرحمن عندما قالت « وكان الخطأ الأول أن الأصل في الإعراب أن يضبط المعنى ويدل عليه لكن اللغويين فصلوا النحو مثلا عن المعاني ووضعوا بينهما الحدود والأسوار ، فأنت تتعلم في النحو مثلا حكم الصنعة في نائب الفاعل ، أما لماذا تصرف العربية النظر عن الفاعل وتأتي بما ينوب عنه فذلك ما لا شأن للنحو به إنما مكانه في علم آخر هو علم المعاني ، وأنت تدرس في النحو الحكم الإعرابي للمبتدأ المؤخر والخبر المقدم أمّا دواعي التقديم والتأخير فمنفصلة تماما عن النحو الذي لا يتدخل في اختصاص علم المعاني،ويحفظ التلميذ قواعد الصنعة في المعارف والنكرات،أما سر العربية في التعريف والتنكير فلا شأن للصنعة به ،وهذا العزل الشاذ بين الإعراب والمعنى هو الذي جار على جدوى التعليم وكسب ذوق العربية ومعرفة منطقها[1] .

إن صلة النحو بالمعنى صلة لا تقبل الانفصال لحاجة الأول للثاني،يقول تمام حسان في هذا المعنى « إن النحو العربي أحوج ما يكون إلى أن يدعي لنفسه هذا القسم

[1] . ينظر عائشة عبد الرحمن، لغتنا والحياة ، ص 196 .

من أقسام البلاغة الذي يسمى علم المعاني حتى إنه ليحسن في رأيه أن يكون علم المعاني قمة الدراسة النحوية أو فلسفتها إن صح التعبير »[1].

11.2. القواعد والاستعمال :

ظلت هناك فجوة بين استيعاب القواعد على المستوى النظري وتمثلها عند الاستعمال ،وقد أظهرت نتائج الكثير من الدراسات حول تدريس النحو في المدارس قصوره وبعده عن الاستخدام ،"فهو بداية يتم بطريقة تلقينية جافة من خلال أمثلة مبتورة محفوظة مصنوعة لخدمة القاعدة مع التركيز على حفظ القاعدة النحوية أكثر من الاهتمام بالمعنى الوظيفي لها وبالتطبيقات التي تربطها بالاستعمال اللغوي ، وتعسر على التلاميذ استيعابها وتوظيفها في أدائهم اللغوي،كمالايتدرب التلاميذ على اكتشاف الأخطاء النحوية وتصويبها ذاتياوهذا كله يُبدد جهدالمتعلم ويشتت ذهنه ويزيد من سرعة تفلت القواعد منه " [2]،والأزمة لاتكمن في هذه القواعد ذاتها من حيث هي علم إنما في تجاهل المناهج الدراسية للطرق الحديثة في الانتقاء والتخطيط والعرض والترسيخ ،وإهمال التمرس اللغوي والجانب الترسيخي المنظم في تعليم العربية ،واقتصار أكثر المربين على الأنواع القليلة جدا من التمارين لاسيما التحليلية (التي تخص الإعراب) [3]،علاوة على ذلك إن تدريس القواعد في

[1] . تمام حسان ، اللغة العربية ، معناها ومبناها ، ص 18 .

[2] . ينظر أحمد محمد عيسى ، "فاعلية برنامج تدريسي مقترح في تنمية مهارات تدريس النحو لدى الطلاب" ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، ج 3 ، ع 66 ، شهر يناير 2008 م ، ص 389 .

[3] . ينظر محمد صاري ،مقال"تيسير النحو في ضوء علم تدريس اللغات"، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية ، السنة الأولى ، ديسمبر 2005م ،ع 2 ، ص189 .

حصص مستقلة أدى إلى ترسيخ فكرة خاطئة أنها مقصودة لذاتها كقوانين مستقلة معزولة عن استعمال أو توظيف في الحياة في الحين أنّ غايتها تحسين الأداء وإنشاء التراكيب الصحيحة ولعل من أسباب ذلك " أن الأمثلة كلها تجريدية ليس مرتبطة في ذهن الطالب بشيء مما يجعله يهتم بحفظ القاعدة والمثال عليها دون النظر في كيفية استعمالها الأمر الذي أدى إلى فجوة بين اللغة من ناحية والنحو من ناحية أخرى حيث يميز النحو بشواهد وأمثلة ذهنية لا ترتبط بخبرة الطالب أو ملاحظته في الاستعمال اليومي للغة[1]،وهذا ما سنفصله في المبحث الموالي .

12.2. الجمود والتكلف في الأمثلة والشواهد :

تعج الكثير من كتب المتأخرين بأمثلة مصنوعة وضعها النحاة ليوضحوا قواعد معينة،اقتضى وضعها أقيستهم المنطقية تلك الأمثلة وضعت في الدرس النحوي لغاية تبسيطه وتذليل صعابه وتوظيف ما تم استيعابه من القاعدة بالنسج على منواله،وأهم ما ينبغي أن تتصف الأمثلة لكي يتحقق أهدافها :

- الوضوح والبساطة .
- الإيجاز .
- الواقعية وعدم خروجها من المألوف .
- شمولية المثال على القاعدة المراد إيصالها .

[1] . عباس محجبوب ، مشكلات تعليم اللغة العربية، ص 68 .

والملاحظ للكثير من أمثلة الكتب النحوية ابتعادها عن روح العصر وغالبا ما تتصف :

- بالتقعيد والالتواء والتصنع .
- البعد عن الواقع .
- التشابه وتداول المثال الواحد .

فالتعقيد والتصنع يجعل إمكانية النسج على منوالها أمر غير متداول وبعدها عن الواقع يورث في المتعلم هجران المادة ، كما أن التداول على مثال واحد والتشابه يبعث على الملل والعزوف عن درس النحو لتكرر سماعها في كل درس،مثال ذلك ما نجد من تداول الأمثلة : ضرب زيد عمراً،الضارب زيدٌ،أأنت ضارب زيداً .

13.2. التأليف والتبويب غير الموفق :

من الصعوبات التي لفتت انتباه الباحثين والمتعلمين على حد سواء سوء التبويب الذي لا يعتمد منهجية معينة علاوة على تباينه من كتاب إلى آخر،وغير خاف ما لهذا العامل من تشتيت الذهن وضياع الجهود ومما يلاحظ أن الباب الواحد يدرس في مواضع عدّة مما يجعل جمع شتاته وإتقان فهمه والإحاطة به إحاطة شاملة أمرا عسيراً على دارسي النحو ،وقد أشار إلى هذه المسألة إبراهيم مصطفى في كتابه(إحياء النحو) فعلى

نطاق العلم الواحد ليس هناك مثال أدّل على فوضى هذا التبويب والتقسيم من موضوع النفي حيث يدرس هذا الموضوع في ستة أبواب نحوية [1]:

أ.باب ليس في أخوات كان .

ب.باب لا النافية للجنس .

ج. باب النواسخ . ما . لا . لات .

د. باب حروف النفي والردع . ما . لا . كلا .

هـ . باب جزم المضارع . لم . لما .

و . باب نصب المضارع . لن .

والأمثلة لا تتوقف عند هذا النموذج بل هناك موضوعات أخرى لا يكاد يجمعها جامع وقد أشار إلى هذا الموضوع إبراهيم عبادة في كتابه (النحو التعليمي في التراث العربي) [2] ، وحدد المنوال الذي على أساسه تم التبويب وهي على أربعة أوجه:

أ. نمط وضع بناءً على التراكيب بوجه عام ككتاب سيبويه .

ب.نمط عالج النحو من منطلق المعمولات ككتاب اللمع لابن جني وشذور الذهب لابن هشام والهُمع للسيوطي .

[1] . ينظر إبراهيم مصطفى ، إحياء النحو، ص 129 – 130 .

[2] . إبراهيم عبادة ، النحو التعليمي في التراث العربي ، دار المعارف ، الإسكندرية ، ص 19 .

ت.ونمط من منطلق عناصر الكلام كالمفصل للزمخشري .

ث.نمط من منطلق العوامل ككتاب " مقدمة في النحو لخلف الأحمر" و"العوامل المئة للجرجاني" .

وهناك كتب أخرى لا تتفق مع هذه الأوجه،وما يلاحظ عدم التقيد في المنوال الواحد بالمواضيع فقد تخرج إلى منوال آخر فليس هناك منهجية واحدة في التأليف .

وظاهرة أخرى غلبت على التأليف هي " الاستطراد الكبير الذي يسود في الكثير من الموضوعات حيث لا يلتزم المؤلف بالموضوع الذي يضعه بين يديه بل ينتقل إلى غيره حينما تتاح له الفرصة دون حرج " [1]، مما يشتت الذهن ويبعد الفكر عن تناوله،ويبقى تيسير النحو بعيدا عن موضوع التبويب أمرا عسير المنال ، مالم ينظر في منهجية تلتزم بالفكرة الواحدة .

14.2 .حشو المصطلحات وبعدها عن الدقة :

يغلب على كتب النحو المصطلحات التي تفتقر إلى الدقة إضافة إلى ما يكتنفها من غموض وإبهام ، ولعل ذلك أحد نتائج غلبة المنهج الشكلي وطغيان نظرية العامل على

[1] . ينظر عبد المجيد عيساني ، النحو العربي بين الأصالة والتجديد ، ص 76 .

التحليل النحوي وكثيرا ما تطالعنا الكتب التعليمية بحشو من المصطلحات البعيدة عن الواقع والتي تنأى عن الأغراض التعليمية المنشودة وليس أدل على ذلك من مثال إعرابهم لـ(إنما) كافة ومكفوفة هذا المصطلح الذي يحجب الوظيفة الحقيقية للأداة ومن ذلك مصطلح (الأحرف المشبه بالفعل والصفة المشبهة ، اسم كان– اسم إن – المبتدأ – الفاعل) .

فما كما هو ملاحظ لم يكن للمعنى النحوي – عند دارسي العربية القدامى – السيطرة في الرؤية التي تحكم بناء المصطلح اللازم في دراسة العلاقات النحوية والأدوار الدلالية فعلى سبيل المثال مصطلح "المبتدأ " الذي جاء بعيدا عن إبراز الوظيفة النحوية للعنصر اللغوي القائم بالركن الأول ونائياً عن الوشي بذلك،كان إطلاق هذا المصطلح مُراعى فيه تأثير اللفظ المؤدي دور " المسند إليه " في هذا النوع من الجمل بعامل لفظي أصلي أو عدم تأثره ولما كان هذا العنصر اللغوي خلواً من التأثر بعامل كهذا،كان عندهم "مبتدأ" وهذا يعني أن المُراعى –هنا– هو علاقة هذا العنصر الشكلية [1].

ويتحدث النحاة في إطار ما يطلق عليه " الجملة الاسمية " المنسوخة بفعل أو حرف عن العنصر المؤدي وظيفة المسند إليه على أنه " اسم الناسخ " وهم بذلك يبتعدون مرة أخرى عن تحكيم الرؤية الدلالية والعلاقة النحوية لكل من هذين العنصريين المؤديين وظائف دلالية في اختيار المصطلح النحوي وبنائه،فالعنصر المسمى(مبتدأ) تحول

[1] . فيصل إبراهيم صفا ، الوظيفية وتحولات البنية ، عالم الكتب الحديث ، إربد ، الأردن ، 2010 م ، ص4–5.

استنادا إلى العلاقة النحوية الشكلية إلى " اسم الناسخ " ولا يكادون يذكرون الوظيفة النحوية لهذا الاسم وهو كونه مُسنداً إليه محكوما عليه ومُخبراً عنه [1]، وكذلك الحال في مصطلح الفاعل ، فهي تسمية غير دقيقة بالمقارنة بوظيفتها التركيبية فمصطلح الفاعل إشارة إلى من قام بالفعل حقيقة أي من فعل الحدث ، فقد لا يتسنى هذا المعنى في أمثلة كثيرة لا يكون الفاعل فيها قام فعلياً بالحدث من ذلك قولنا (انكسر الإبريق)(مات الولد) وفي الاستفهام والنفي لا يتحقق معنى الفاعل كقولها(ما سافر خالد ، هل سافر خالد) .

ورغم انتباه النحاة لهذه الحقيقة في كلامهم عن الفاعل المجازي والحقيقي والفاعل النحوي والمعنوي لكنهم غلبوا المصطلح الذي يشوبه الغموض .

15.2. استقلالية المواد (فصل النحو عن باقي المواد) :

لعل أكثر ما يشكو منه المعلمون هو تلك الفجوة بين ما يقدمونه من شروح ودروس وما يرونه ماثلا في مواقف التعليم الصفي ، إذ ليس هناك استثمار للقواعد التي تدرس في إنشاءات المتعلمين التعبيرية أو في قراءتهم للنصوص أو غيرها من أنشطة مما يشعرهم أنهم أمام شيئين منفصلين وكأن تلك القواعد مقصورة لذاتها وليس لغاية الاستعمال والتوظيف وعلى حد قول مازن مبارك « إذا كان هدفنا أن يبلغ الطالب الفهم السليم إذا سمع أو قرأ والإفهام السليم إذا تحدث أو كتب فما الذي تبلغه مناهجنا من ذلك كله ؟

[1] . يُنظر فيصل إبراهيم صفا ، الوظيفية وتحولات البنية ، ص 13.

ونحن نقتل البلاغة بتدريسها جامدة في حدود تعريفات وأمثلة تحفظ مبتورة حيث ندرسها في المرحلة الثانوية ، وأمّا في النحو فتقدم تفصيلات نحوية مبكرة وتعليلات لا شأن للطالب بها و نتركه يحفظ الإعراب أحيانا ويحفظ المصطلحات النحوية دون فهم لمعناها » [1].

ففصل المواد بعضها عن بعض وعدم التذكير بالقاعدة النحوية في درس البلاغة مثلا يعمق الفجوة الحاصلة بين المواد فضلاً على أن إمكانية استثمار تلك القواعد في العملية التواصلية يظل ناقصا " فمثلا الطالب لا يستطيع أن يوظف ما قد تعلمه من قواعد نحوية أو صرفية أثناء تسميعه لفظة أدبية أو أثناء حديثه مع الآخرين ولكن يعرف ذلك فقط إذا طلب من يعرف وظيفة كان وأخواتها أو حال الفاعل فيقوم باستظهارها بالطريقة الببغاوية [2] .

لا شك أن فصلَ العلوم عن بعضها في حصص مستقلة من باب التخصص أمرٌ واردٌ لكن يظل الربط بينها أمراً واجباً ولعل الإجابة الشافية والحل الناجع نجده في المقاربة الوظيفية والتواصلية في التدريس التي تعمل على ربط جسور بين النحو والبلاغة والدلالة .

[1] . مازن مبارك " التجديد في القواعد العربية" مجلة مجمع اللغة العربية ، دمشق ، مجلد 84 ، ج 1 ، ص 50 .

[2] . بشير إبرير" إستراتجية التبليغ في تدريس النحو" أعمال ندوة تيسير النحو ، المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر 2001 م ، ص 479 .

16.2. قلة استعمال الفرد للغة العربية ومنافسة العامية للفصحى :

يعيش المتعلم في وقتنا الحاضر في مجتمع غير متجانس لغوياً فالتعامل بالفصحى محدود جداً ، ولا نكاد نجد من يتعامل بها خارج البيئة التعليمية في الحياة العامة (كالسوق والشارع والبيت) حتى معلم اللغة يتداول لغتين معاً (فصحى وعامية) فضلا عن معلمي المواد الأخرى وتعتبر الازدواجية عقبة كؤود أمام استعمال الفصحى وتعميمها ناهيك عن استعمال القواعد ،وتستمر الفجوة بين القواعد والاستعمال كما آثرنا سابقا بسبب محدودية استعمال الفصحى ومزاحمة اللغات الأجنبية، فالطالب يكاد لا يستفيد من القواعد طالما توظيفها محدودٌ ومحصور في قاعة الدرس ، فتفكيره وحوار وسماعه وفهمه في الغالب يكون بالعامية وهذا ما يعرقل استعماله للعربية وتواصله مما يشعره بالاضطراب أثناء مواصلته الحديث بالفصحى .

وعلى النقيض ترى عائشة عبد الرحمن أن ظاهرة الازدواجية ليست بالمشكلة التي نلقي عليها كل الصعوبات المتعلقة بالعربية الفصحى « فالقول بأن وجود لغتين فصحى وعامية هو عقدة الأزمة في حياتنا اللغوية،مردود بحكم التاريخ ومنطق الواقع المحكوم بسنن الاجتماع اللغوي التي تفرض وجود لغة عامة مشتركة للثقافة والأدب،ولهجات محلية محدودة بنطاق البيئة والإقليم والقطر » [1] .

[1] . عائشة عبد الرحمن ، لغتنا والحياة ، ص 64 .

والحق أن وجود لغتين ليس هو المشكلة الوحيدة لكنها تحدي كبير من التحديات التي تواجه تعلم العربية الفصحى فالمتعلم يأتي إلى المدرسة بلغة هي لغة حياته اليومية وهي لغة التخاطب في البيت والشارع ومع رفاقه،والمدرسة تعلمه لغة الثقافة والمعرفة فعندئذ يكون الخلط و الاضطراب في تعبيره مما يعد عقبة في إتباع أي طريقة من طرق التدريس الحديثة وأضحت بذلك العربية لغة صناعية لا يستعملها الناشئ إلاّ قليلا في حصص اللغة العربية أحيانا ، وعلى ذلك هو لا يمرن عليها المران الكافي في الحياة اليومية .

3.تعليم النحو الوظيفي:

يجدر بنا أن نقول إنّ موضوع الذي سنتناوله في هذا المبحث هو خلاصة المقاربات التي تناولها في مباحث سابقة والتي تجمع بين وجهة النظر التربوية وأخرى لغوية وهذا التقاطع بين الحقول"اللسانيات النصية والوظيفية والتعليمية" نود أن نستثمره فيما يخدم الممارسة التعليمية .

وليس بوسعنا الكلام عن ثمار التقاطع من دون التعرض للإطار العام الذي سيوصف على ضوئه النحو الوظيفي كأحد الاتجاهات التي تسهم في تعليم النحو فالنظرة الوظيفية لتعليم النحو نظرة قديمة حديثة فهي " حديثة عندما ينظر إلى أن الدعوة إلى الاقتصار على القدر الضروري من القواعد النحوية من الاتجاهات السائدة في اختيار

برامج تعليم قواعد اللغة في الدول الغربية ، وأثبت جدواها وفاعليتها وتعتمد هذه الفكرة على تخير القواعد ذات الصلة الوثيقة بالأساليب التي تواجه المتعلمين،ويستخدمونها في المواقف الوظيفية للغة في الحياة ، "فإننا على مستوى النحو بحاجة إلى فرز ما يُميز القواعد التي تصف ظواهر في مادة اللغة فحسب وينفي العلل والتأويلات والخلافات ثم يقتصر من القواعد المشتركة بين النحو على تلك التي كتب لها دوران في الاستعمال كبير ، فإذا فعلنا ذلك سنجد أن النحو اختزل بين أيدينا إلى العشر وسيجد كل من يقرأ هذا النحو أنه يقرأ شيئًا له انعكاس وظيفي قريب فيما يقرأ أو فيما يسمع وفيما يحتاج أن يعبر به" [1].

وهي فكرة قديمة لمن يبحث عن أصلها فقد وردت صريحة في آراء مفكري العرب القدامى من أبرزها ما دعا إليها الجاحظ وابن خلدون كما رأينا أثناء عرض أقوالهما ورأينا خلف الأحمر يقول في مقدمته « لما رأيت النحويين وأصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التطويل وكثرة العلل وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلم المتبلغ في النحو من المختصر والطرق العربية والمأخذ الذي يخف على المبتدئ حِفْظُهُ ويَعْمل على عقله ويحيط به فَهْمهُ فأمعنتُ النظر والفكر في كتاب أؤلفه وأجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين ليستغني به المتعلم على التطويل، فعملت هذه الأوراق ولم أدع فيها أصلاً ولا أداة ولا حجة ولا دلالة إلاَّ أمليتها فيه فمن قرأها وحفظها وناظر عليها

[1] . ينظر نهاد الموسى ، الأساليب ، ص 38– 39 .

عَلِمَ النحو كله ، مما يُصْلِحُ لسانه في كتاب يكتبه أو شعر ينشده أو خطبة أو رسالة إن ألفها » [1] .

رأينا أن التربية الوظيفية تنظر إلى المعرفة على أنها وسائل لبلوغ أهداف تربوية تسعى المناهج إلى تحقيقها وعليه فإن أي تعليم قواعد النحو لا ينبغي أن يقف عند مجرد حشو أذهان التلاميذ بالقواعد وأحكامها وما يدخل فيها وما يخرج عنها وشروط الوجوب والجواز،إنما الأهم كيف يستخدم هذه القواعد إلى مدى يبقى أثر ما يتعلمونه وكيف نعمل على أن ينتقل هذا الأثر من جدران الفصل ليمارس خارجه ، في تعبيرات التلاميذ الشفوية والتحريرية وفي قراءاتهم،أي كيف تُوظف القواعد النحوية في الاستخدام اللغوي لدى المتعلمين ؟ فحين نعلم لابد أن نهتم بجعل المتعلم قادراً على القيام بالمطالب أو الوظائف أو المهام التي يتطلبها منه المجتمع الذي يعيش فيه،فيكون السؤال الجدير بالطرح هو ماذا يتعلم من قواعد النحو؟وكيف يتعلمونها فيستخدمونها فالأهم أن نعلم الناشئة ليستخدموا ما يتعلمونه وينتقل أثر هذا التعلم من المستوى النظري إلى التطبيق العملي .

وعلى هذا يستعين تعليم النحو الوظيفي بمحتوى وظيفي وينتهج طريقة وظيفية (وهي الجانب الإجرائي من العملية) وينطلق من أسس تربوية تخدم غرضه ولكل عنصر من هذه العناصر متعلقات كما هو واضح من المخطط:

[1]. خلف الأحمر ، مقدمة في النحو ، ص 33 .

منطلقات تربوية	ما تعلق بالإجراء الوظيفي	ما تعلق بالمحتوى
التركيز على حاجات المتعلم .	تطبيق المعرفة النحوية وظيفيا .	التأكيد على علاقة النحو بالمعنى .
التدرج في المعرفة النحوية .	استعمال القواعد .	ارتباط النحو بالبلاغـــــــــــة .
	تدريس النحو من خلال النصوص .	تعليم القواعد في ضوء الأساليب .
	الانغماس .	اختيار الشواهد .
		التبويب الوظيفي .
		المصطلحات الوظيفية .

1.3. مرتكزات تعليم النحو الوظيفي:

1.1.3. التركيز على حاجيات المتعلم ودوافعه :

رأينا فيما سبق دور الحاجيات والدافعية اللذين لهما أثر كبير في تعليم اللغة،ورغم اختلاف علماء النفس حول هذا التأثير إلا أنهم يجمعون على حقيقتين هامتين أولاهما : أنه كلما كان وراء الدارس دافع يستحثه وحافز يشده إلى تعلم شيء كل ما كان ذلك أدعى إلى إتمامه وتحقيق الهدف منه ، وثانيهما : أن وراء الكثير من حالات الفشل في التعلم فقدان الدافع [1].

[1] . ينظر علي أحمد مدكور وآخرون ، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية ، ص 118 .

إن إحساس التلميذ بحاجته إلى هذا النحو الوظيفي الذي إن تعلمه تجنب خطأ القلم وزلة اللسان وتمرن على تأليف الجمل، سيدفعه إلى تعلم القواعد وفهمها والصبر على ما قد يبدو فيها من صعوبة أو جفاف فشعور المتعلم بأن للقواعد النحوية دورا في الفهم يجعله يستسهل صعبها ويستعذب الجهد في العمل على حسن استخدامها وتطبيقها ولا شك أن خلق هذا الدافع لتعلم النحو أمر ضروري لإتمام عملية التعلم [1]، ولا شك أن دور المدرس في خلق هذا الدافع على جانب كبير من الأهمية ، والاتجاه نحو الوظيفة من العوامل التي تساعد في إيجاد هذا الدافع ، ويمكن للمدرس أن يجعل الدراسة في القواعد قائمة على إثارة المشكلات ، كأن تكون مشكلة تتعلق بكيفية التعجب ومتى يكون أو مشكلة ترتبط بأساليب النداء مما يثير حماس التلاميذ نحو أسلوب معين فيوجد لديهم الدافع الذي يجعل عملية التعلم مستساغة مقبولة لدى التلاميذ[2].

بهذا التصور تبنى مناهج تعليم النحو بالوقوف بداية على الحاجيات والدوافع .

2.1.3. التدرج في المعرفة النحوية :

رأينا فيما سبق أن المعرفة النحوية على نمطين ضمنية وصريحة،فيتدرج تعليم النحو من الضمني إلى الصريح تبعاً للمرحلة العمرية والنمو العقلي ، فالمتعلم في المرحلة

[1] . ينظر محمد عبد القادر أحمد ، طرق تعليم اللغة العربية ، ط 5 ، مكتبة النهضة المصرية ، 1986 م،ص 203 .

[2] . ينظر محمد صلاح الدين علي مجاور ، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، أسسه وتطبيقاته ، دار الفكر العربي ، 2001 م ، مصر ، ص 404 .

الأولى (الابتدائية ، خاصة السنوات الثلاثة الأولى) في حاجة إلى كسب المهارات اللغوية الأساسية في القراءة والكتابة وما يعرض له من قصص وأناشيد ومسرحيات،فإذا استثمرت هذه الأنشطة جيدا فإنه يتزود بقدر لابأس به من النماذج الصحيحة للاستعمالات اللغوية السليمة الملائمة،وتكون موضوعات النحو في هذه المرحلة ضمنية في أساليب التعبير والتدريبات المتكررة،تُعطى للتلاميذ دون التعرض المباشر لمصطلحات النحو وقواعده الصريحة ،يرتكز التدريب على الاستماع والمحاكاة والتكرار حتى تتكون العادات الصحيحة [1] .

يمكن في هذه المرحلة أن يتدرب المتعلم على وحدات نحوية معينة مما يشيع في لغته ويتدرب على استعمال بعض الفئات النحوية كالضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة من خلال التدريب على الاستعمال اللغوي (المحاورات والألعاب اللغوية واستخدام القصة) .

وفي المراحل المتقدمة من الإبتدائي (الخامسة والسادسة) يمكن أن نطمئن إلى فهم القواعد بالطريقة القاصدة التي تعتمد على الأمثلة والمناقشة والاستنباط والتطبيق،مع مراعاة التيسير على التلاميذ دون إدراج القواعد المختلفة في حصة واحدة .

[1] . ينظر على أحمد مدكور وآخرون، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية ، ص 321 .

وفي المدرسة الإعدادية: يؤخذ التلميذ في دروس القواعد بالطريقة التربوية المنظمة بصورة أوسع وأشمل ويمكن في هذه المرحلة العودة إلى بعض الأبواب التي درست في المرحلة السابقة ودراستها بشيء من التفصيل .

وفي المدرسة الثانوية : تتناول المناهج في هذه المرحلة الأبواب والمسائل التي يدق فهمها على تلاميذ المرحلة الإعدادية تخصص للقواعد والتطبيق عليها حصص كاملة بطريقة صريحة [1].

والتدرج أساس مهم من أسس التربية والمعرفة خاصة ما تعلق منها من الصناعات(كما هو حال النحو)الذي يحتاج تحصيله إلى التمرس والمرحلية والتدرب يقول ابن خلدون في هذا الشأن «اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً ، إذا كان على التدريج شيئا فشيئاً وقليلا قليلا،يلق عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويُقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويُراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه » [2].

3.1.3. تطبيق المعرفة النحوية وظيفيا :

تعد هذه الخطوة من أهم العلاجات الحاسمة في التغلب على مشكلة الضعف في توظيف القواعد النحوية في واقع الحياة فدراسة القواعد وحدها لا تكفي لتعويد التلاميذ

[1] . ينظر عبد العليم إبراهيم ،الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ص 269 .

[2] . ابن خلدون، المقدمة ، ص 551 – 552 .

صحة التعبير وسلامة النطق لأن المهارت تكتسب عن طريق التدريب المتصل والممارسة المتكررة لهذا تطبيق المعرفة النحوية الوظيفية خير وسيلة لجعل القواعد ملكة في نفوس المتعلمين .

وفي مقدور المعلمين جعل هذه القواعد سهلة التناول وذات معنى ،وتدريسها بهدف توظيفها عمليا في تعبير المتعلمين وتفكيرهم عن طريق توجيه العناية إلى الجوانب التطبيقية الوظيفية في تعلم القواعد النحوية بدلا من التركيز على حفظها وحفظ حركات الإعراب وبعض مصطلحاته الغامضة والمسائل الخلافية والشواهد الشاذة التي تثقل عقول المتكلمين ونفوسهم[1] .

ويعد تطبيق المعرفة في نظر النظرية الوظيفية وسيلة لبلوغ أهداف تربوية تسعى المناهج إلى تحقيقها ، وعليه فإن تعليم القواعد النحوية لا ينبغي أن يقف عند مجرد حشو أذهان المتعلمين بالقواعد وأحكامها وشروط الوجوب والجواز ،إنما الأهم كيف يستخدم التلاميذ هذه القواعد وإلى أي مدى يبقى أثر ما يتعلمونه منها وكيف نعمل على أن ينتقل هذا الأثر بين جدران الفصل ليمارس خارجه في تعبيرات التلاميذ الشفوية والتحريرية وفي قراءاتهم بمعنى آخر كيف يوظف القواعد النحوية في الاستعمال اللغوي لدى المتعلمين .

ويتم التطبيق الوظيفي للمعرفة النحوية من خلال :

[1] . أحمد محمد عيسى ، فاعلية برنامج تدريسي مقترح ، ص 387 .

1. التطبيق الفعلي والتدريب المستمر في التطبيقات الشفوية أو التحريرية وكذلك بالتذكير بها في أنشطة أخرى كالقراءة والتعبير ، وهذا يؤدي تلقائياً إلى استقامة اللسان والتعود على أساليب العربية فهناك فرق بين أن يتدرب التلميذ على أساليب التعجب تدريبا عملياً من خلال تنويع الصيغ (ما أفعل) (أفعل بـ) وبين أن نثقل كاهل المتعلم بالاختلافات الواقعة في إعراب الصيغة ، وأن ندربه على أسلوب النفي وتنويع الأدوات(لم–ليس–لا...) بدل ذكر الشروح المستضيفة في شرح الأسلوب .

2. الاهتمام بالكيف لا بالكم من صالح التلاميذ أن يعرف كل القواعد النحوية في الوقت الذي لا يحسن فيه استخدام قاعدة من قواعدها ، لكن الأجدر أن يعرف القليل ويتدرب على استعماله واستخدامه في الحديث والكتابة .

4.1.3. استعمال القواعد وممارسة اللغة :

" اللغة كما تصورها المبدعون من علمائنا أمثال الخليل وسيبويه وابن جني وغيرهم ممن ظهر في الصدر الأول ، هي قبل كل شيء استعمالٌ ، ثم استعمال الناطقين بها أو إحداثهم لفظاً مُعيناً لتأدية معنى وغرض في حال الخطاب تقتضي هذا المعنى وهذا اللفظ وليس فقط صوتاً ولا نظاماً من القواعد ولا معنى مجرداً من اللفظ الذي يدل عليه ولا أصولاً خطابية معزولة من كل هذه الأشياء "[1].

[1] . الحاج صالح عبد الرحمن ،الأسس العلمية واللغوية في بناء مناهج اللغة العربية في التعليم ، ص 175 .

إن معرفة المتعلم بالقواعد النحوية في وجهها الاستعمالي تتيح له أداء صحيحاً وتمكنه من تمييز معاني التراكيب المختلفة واستعمالها استعمالاً شفويا أو تحريرياً وفي المقابل فإن أي قصور في تدريس النحو وتطبيقه يتبعه قصور في استخدام المتعلم للغة وفي إتقانه لمهارتها الأربعة من استماع وتحدث وقراءة وكتابة .

ولعل من أبرز الجهود في محاولات تذليل صعوبة تعلم النحو ، تلك الدراسات التي اتجهت إلى توثيق الصلة بين القواعد النحوية وحياة المتعلمين وواقعهم،حيث رأت هذه الدراسات أنّ المعالجة الصحيحة لقواعد النحو تكون باختيار ما له صلة وثيقة بالأساليب اللغوية التي يستخدمها المتعلم في الحياة العامة،فإذا أدرك المعلم أنه يزود المتعلم بوسيلة اجتماعية يستعملها في حياته فإنه سيغير حتما طريقته التقليدية،حتى يحقق هذه الغاية فيهتم بتدريب التلاميذ على الاستعمال اللغوي الصحيح لا بتحفيظهم القواعد والتعريف والتقاسيم كما يحسن اختيار الأمثلة بما يتصل بحياة التلاميذ،وبتدريبهم على التعبير الشفوي والكتابي [1].

واستنادا إلى هذه الحاجة فإن أي بناء لمنهج اللغة العربية وأي إعداد لمحتوى معين لابد أن يراعي الاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية والمقامات التواصلية في الحياة اليومية ،وفي هذا السياق يشير نهاد الموسى إلى تجربته التعليمية " وفي كل حال كنت ألتمس للقاعدة موضعاً طبيعياً من دورة الاستعمال الجاري في الحياة ومن

[1] . ينظر عبد العليم إبراهيم ،الموجه الفني ، ص 46 .

حولهم فإذا وجدوا(الاشتغال) موضوعاً غير متداول في (زيداً ضربته) التفتُ إلى الجملة اليومية التي يستعملونها في ختام البرامج من مذيعات التلفزيون (وقتًا ممتعاً نتمناه لكم مع فقرات برامجنا)[1] .

5.1.3. تدريس النحو من خلال النصوص :

النص هو الشكل الأساسي للتنظيم الذي تتجلى فيه اللغة الإنسانية،فحين يتواصل الناس لغوياً بوجه عام فإنهم يتواصلون (يتكلمون ويكتبون) في صورة نصوص،ولما كان التواصل الإنساني فعلاً اجتماعيا دائما فإن النص في الوقت نفسه هو تلك الوحدة التي يُنجز بواسطتها النشاط اللغوي باعتباره نشاطاً اجتماعياً تواصلياً ، فالنص بنية كبرى تظهر فيه مستويات مختلفة لغوية وبنيوية وفكرية وأدبية لذا تبنت بعض مناهج تعليم اللغة[2] المقاربة النصية لأهمية النص وشموليته ولاعتباره أحد الإجراءات التي يتم بها تدريس اللغة وظيفياً "وفي تعليم النحو يتم استنباط قواعده من النص المقرر في حصة القراءة التي يُفترض أن المتعلم تدّرب على قراءته بطريقة جيدة وتفهم معانيه وأدرك مبناه قبل أن يتحول إلى لغته بقصد اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة وتركيبها وصيغها"[3] وتضيف المقاربة النصية إلى جانب القواعد النحوية قواعد نصية تهتم بالاتساق والانسجام حتى تكتمل صورة الوحدة الكبرى .

---

[1] .نهاد الموسى ، الأساليب ، ص207 .

[2] . كما هو الحال في مناهج الجزائر (ابتدائي / إعدادي / ثانوي) .

[3] . ينظر منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، الجزائر، ص 26 .

والطريقة التي نترجم بها هذا الارتباط ما بين الفروع هي كما ساقها داود عبده في أبسط صورها بأن« يؤخذ النص منطلقاً فيقرأ قراءة صامتة للتدرب على فهم اللغة المكتوبة ويقرأ قراءة جهرية ويناقش من جوانب عدّة :

– جانب المعنى للتأكد عن فهم العبارات وإدراك مرامي الكاتب .

– جانب الصرف لإتقان قواعد تركيب الكلمة في الأمثلة التي يُراد مناقشتها مما ورد في النص .

– جانب النحو لإتقان قواعد تركيب الجملة في الأمثلة التي يرى المعلم مناقشتها من النص .

– جانب الأسلوب لتنمية القدرة على استعمال التركيب اللغوي المعبر عن المعنى المراد بدقة .

– جانب الكتابة لإتقان قوانين كتابة كلمات معينة وردت في النص» [1].

– ويضاف إلى ما سبق الجانب الخاص بترابط عناصر النص لتنمية الكفاءة النصية.

تُحقق الخطوات السابقة فوائد نحصرها فيما يلي :

– التدريب على فهم اللغة الفصحى المسموعة والمقروءة .

– التدريب على المهارات (فهم المسموع وربط بالمكتوب ، التعبير الشفوي والكتابة) .

[1] . ينظر داود عبده ، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا ، ص 59 .

– التدريب على النحو و الصرف والأسلوب الرفيع .

– التدريب على صياغة نصوص مترابطة متناسقة .

فقراءة المتعلم للنص "يُحرك لسانه نحو السلامة في النطق وصحة الأداء وسلامة الإعراب ويترتب عن ذلك تلافي اللحن والخطأ ، وارتسام المنوال الفصيح في وجدانه وأعماق مشاعره يظل نموذجاً حياً للقاعدة التي يؤتى من أجلها ، وعندئذ تتصهر القاعدة في نفسه وتظل مرتسمة في عقله الباطن وتصبح سهلة عنده قريبة التناول واضحة كل الوضوح ، لا لبس فيها ولا غموض ولا التواء " [1].

وهناك فائدة أخرى نجنيها أثناء تدريس النحو بالنصوص وهي تنمية الذوق الأدبي فقراءة المتعلم للنص الأدبي البليغ وفهمه له ووقوفه على خصائصه يكسبه ملكة البيان ويقوي حاسته الأدبية ويجسد أمامه النماذج الحية البليغة التي يجب أن ينتج على نمطها ،وأن ينشئ الأدب على منوالها ،وأن يقتبس من فصاحتها ويأخذ من بلاغتها ما يطبع لسانه على البيان الجيد والتعبير البليغ .

زيادة على ذلك هناك بعد تربوي في ظلال تكامل العناصر مؤداه" أنّ أصدق أنواع التعلم ما تفاعل فيه المتعلم مع خبرة كلية مباشرة ذات معنى لديه وذات مغزى عنده وتكامل الخبرة يفرض دراسة النصوص سواء أكانت شعرا أم نثراً ، ويكون النحو المتضمن

[1] . ينظر محمد عبد المنعم خفاجي " أهمية الارتباط بين قواعد اللغة والنصوص الأدبية في مناهج الدراسة " ، مجلة التربية ، قطر ، ع 129 ، السنة 28 يونيو 1999 م ، ص 99 .

في النصوص المتصلة مُعبرا عن واقع المتعلم مُراعيا ميله ونموه العقلي ومُلبيا حاجته وبهذا يكون درس النحو ذا قيمة ومعنى " [1].

وهذا ما يدفع المتعلم إلى التدريب على مواقف التواصل في الحياة بدءً بالخطبة ومروراً بالشكر والاعتذار وقص القصص وإدارة الحوار والاشتراك في المناقشة والمتعلم الذي يشعر بتواصله مع الآخرين من خلال توظيف ما تعلمه ، تصبح لديه الرغبة في تعلم النحو والإقبال على دروس اللغة .

6.1.3. الانغماس اللغوي :

كان الناس قديماً يتحدثون اللغة سليقة وكان الأبناء يسمعون اللغة سليمة،واليوم تطغى العامية على الاستعمال وتحد من استعمال الفصحى وتزاحمها في المؤسسات التعليمية وقد تكلمنا في مبحث سابق عن الازدواجية كواحدة من الصعوبات التي تحول دون تعليم لغوي ناجح،وفي سبيل التغلب على هذه المشكلة ينبغي الربط بين اللغة العربية وواقع الحياة بحيث يُؤخذ من الألفاظ المألوف ومن النصوص المتداول في أوساط المتعلمين تلك التي يستأنس بها بما توفره من تراكيب ونماذج فصيحة،ويعد الانغماس

[1] . ينظر طه على حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي ، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية ، ط 1 دار الشروق ، عمان الأردن ، 2004 م ، ص 73 .

(Immersion) [1] واحد من العوامل التي توفر أرضية لتعلم اللغة طبيعيا خاصة إذا ما تعلق الأمر بلغة أجنبية " فمن أراد أنّ يتعلم لغة من اللغات فلابد أن يعيشها هي وحدها لمدة معينة فلا يسمع غيرها ولا ينطلق بغيرها وأن ينغمس في بحر أصواتها كما يقولون لمدة كافية "[2] فيسمع المتعلم قدرا كافياً من الفصحى من أنشطة المدرسة(المحفوظات المسرحية ....) ومن وسائل الإعلام من إذاعات مدرسية وحصص تعليمية وأقراص مضغوطة ومواقع تعليمية لكن تبقى أفضل طريقة وأسهلها من حيث توفرها هو مدى التزام المتعلم باستعمال الفصحى الدائم ولا يقتصر الأمر على حصص اللغة .

وفي تراثنا إشارة إلى الانغماس كوسيلة تعليمية في قول ابن خلدون « ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم وكلمات المولدين أيضا في سائر فنونهم »[3] فالعودة إلى سليقة النص القرآني والنص الأدبي الرفيع مما لاشك أنها توفر نموذج الصياغة اللغوية التي تستقر في

[1] . نقصد به في تعليمية اللغة أن يعيش متكلم اللغة الأجنبية بين أهلها الأصليين ويضطر إلى استخدام هذه اللغة يوميا في مواقف حياته العادية

Voir . Mohamed al khuli ,A Dicionary of applied Linguistics , librairie liban , p 53 .

[2] . عبد الرحمن الحاج صالح ، علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي ،ج1 ، ص193 .

[3] . ابن خلدون ، المقدمة ، ص 579 .

الأذهان مع الوقت تصبح المثال الذي يقتضيه أو السليقة التي يقيس عليها،لكن يشترط في النصوص أن تكون منتقاة متداولة وليست غريبة عن واقع المتعلم،عندئذ يصبح اكتساب الفصحى اكتساب يحقق الأهداف المنشودة .

7.1.3. شروط اختيار الأمثلة والشواهد النحوية :

إن أي درس نحوي ينبني على تحديد موضوع معين وقاعدة محددة وشواهد وأمثلة يستعان بها لاستخلاص القاعدة وفهمها،وحتى تحقق الشواهد والأمثلة أهدافها المنوط بها في الدرس النحوي من خلق جو التفاعل والنشاط وفهم القاعدة لابد أن تجتمع فيها مجموعة من الشروط :

- التطابق : مع القاعدة الواردة في الدرس .
- البساطة : بصياغة المثال صياغة لا تعقيد فيها ولا التواء .
- الواقعية : أن يكون المثال والشاهد مألوف غير بعيد عن التداول العام .
- التنوع : فلا يتكرر نفس الشاهد ونفس الكلمات (مثلما هو متداول نفس الشاهد ضرب زيد وزيد قائم)
- اختيارها من النص.

وكل ما كانت الشواهد والأمثلة ذات معنى وحية وشائعة في الاستعمال،تيسر الربط بين قواعد النحو وأساليب التعبير،وتيسر استيعاب القاعدة وتوظيفها في استعمالات

مختلفة،وهذا ما يدفع المتعلمين إلى دراسة القواعد النحوية والالتزام بضوابطها في الكلام واللغة كما ذكرنا في سياق سابق قواعد واستعمال لأجل ذلك لابد من إحياء الشاهد النحوي وربطه بالواقع والبيئة التعليمية ، والتخلص ما أمكن من الشواهد البعيدة عن واقع المتعلم وعن فهمه .

8.1.3. الاقتصار على الأبواب التي لها صلة بالاستعمال وتصنيفها تصنيفاً وظيفياً :

وتطبيقا لنظرة الجاحظ الوظيفية القائل فيها « أما النحو قلا تشغل قلب الصبي إلاّ بمقدار ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن [....] وعويص النحو لا يجرى في المعاملات »[1] ينبغي الاقتصار في تعليم النحو على الأبواب التي تتضمن ما يحتاج المتعلم إلى توظيفه بالفعل في الحياة العملية والعلمية ،وما يتطلبه التعبير الشفوي والكتابي وهي :

– الأبواب التي لها صلة وثيقة بالأساليب التي تواجه التلميذ في الحياة العامة والتي يستخدمها .

– الأبواب التي تظهر السياقات والنصوص التي ترد فيها الأوضاع والمقامات المتداولة.

– الأبواب التي يكون لها أثر في الكتابة الصحيحة والحدث الصحيح .

[1] .الجاحظ ، رسائل الجاحظ ، ج 3 ، ص 38 .

– الأبواب التي لها صلة بتأليف الجملة تأليفا صحيحا وصياغة النصوص على نحو صحيح .

لأجل هذا لا يحسن أن نعلم طلابنا الأبواب التي لا أثر في الأداء اللغوي السليم كالتنازع والاشتغال والتعليق والإلغاء و الإعراب التقديري والمحلي، ولا يحسن أن ننثر في الأبواب تلك الخلافات بين المدارس كأن نقول هذا جائز عند البصريين وهذا جائز عند الكوفيين ، وهناك بعض الموضوعات التي لا تسهم في أداة المتكلم من ذلك ما ذكره عبد العليم إبراهيم « نرى أنه لا داعي مطلقاً لدراسة الصور الفرضية في التصغير والنسب وإعراب لاسيما وأحوال بناء الفعل الماضي،وغير ذلك مما لا يتصل بضبط الكلمات» [1].

من صعوبات النحو التي سبق ذكرها التبويب غير الموفق للموضوعات النحوية بسبب الاعتماد على الجانب الشكلي والأثر الإعرابي وإغفال المعنى إلى حد " الذي قطع أوصال النحو بين المرفوعات والمجرورات والمنصوبات و المجزومات فانحلت المعاني والدلالات وتمزقت أشلاءً بين تلك الشكليات " [2]، وجاء في كل باب منها موضوعات لا يجمع بين النقاط التي تتألف منها إلاّ الجانب الشكلي دون الجانب الوظيفي فأداة التوكيد إنّ وأداة الاستدراك (لكن) وأداة التمني (ليت) ترد في موضوع واحد (إن وأخواتها) على أساس أنها نواسخ (نسخ حركة المسند إليه) ، وهو رابط شكلي بينما ترد أدوات

[1] . عبد العليم إبراهيم ،الموجه الفني ، ص 209 .

[2] . ينظر توامة عبد الجبار، المنهج الوظيفي العربي الجديد لتجديد النحو العربي ، ص 283– 284 .

النفي رغم اشتراكها في وظيفة لغوية واحدة في موضوعات مختلفة ف " ليس " ترد مع كان وأخواتها ولم مع أدوات الجزم ولن مع أدوات النصب ، ولأن هذه الأدوات تخضع لأساليب معينة،فالأجدر أن تبوب بحسب الأساليب النحوية ليدرك المتعلم وظيفتها ويستخدمها في تعابيره بمراعاة وظيفتها التي تؤديها في الكلام لا بالنظر فقط إلى ما تحدثه من تغير في حركة الاسم الذي يليها "ووسيلة ذلك مثلاً أن يكون هناك،باب لأساليب النفي أو الاستفهام وأدواته،والفرق بين معاني هذه الأدوات وباب آخر لأدوات التوكيد الداخلة على الأفعال والأسماء،وثالث الأدوات الشرط جازمة أو غير جازمة ولعل من الخير أن يجعل شطر كبير من مباحث علم المعاني جزء من النحو،فلا يقرأ الطلاب القصر في علم والحصر في علم آخر،ولا يدرسوا دواعي الحذف أو التقديم والتأخير في علمين متمايزين ولذلك لا يحسبوا أن الغرض من دراسة النحو ينحصر في ضبط أواخر الكلام أو صوغ أبنية دون الوقف على تغيير المعاني المستفادة منها "[1].

لأجل هذا بات من الضروري إعادة تصنيف الأبواب النحوية في المناهج التعليمية تصنيفاً يحفل بالمعنى ويجعل الشكل تابعاً لمقتضياته وأغراضه كما قال ابن جني في سياق تأكيده على خدمة الشكل للمعنى « فكأن العرب إنما تُحلي ألفاظها وتدبجها وتشيها

[1] . ينظر أحمد محمد علي رشوان " برنامج مقترح في تدريس النحو الوظيفي لطلاب المرحلة الثانوية" ، أطروحة دكتوراه ،إشراف عبد الرحمن علي سليمان، جامعة عين شمس ، 1986م ، ص 29 .

وتزخرفها عناية بالمعاني التي وراءها وتوصلاً بها إلى إدراك مطالبها الألفاظ خدم المعاني والمخدوم لا شك أشرف من الخادم » [1].

9.1.3.التأكيد على العلاقة بين النحو والمعنى :

تتمثل مهمة تعليم النحو في تمكين المتعلم من إدراك الظواهر اللغوية المطردة الوجوه الناتجة عن تركيب الجملة العربية والوعي بضوابطها ثم التمرس باستعمال هذه الضوابط في تحديد ما بداخلها من علاقات [2]، ولتحقيق هذه الغاية لا يُعلم النحو على أنه مجموعة أحكام إعرابية دون الإشارة إلى المعاني التي تطرأ على التركيب والتي تؤدي أغراضا ومقاصد معينة،يشير عبد القاهر الجرجاني إلى نظم الكلام ومزاياه بحسب المعاني والأغراض فيقول « وإذ قد عرفت أن مدار أمر النظم على معاني النحو وعلى الوجوه والفروق كثيرة ليس لها غاية تقف عندها ونهاية لا تجد لها ازديادا بعدها،ثم اعلم أن ليست المزية بواجبه لها في أنفسها، ومن حيث هي على الإطلاق،ولكن تعرض بسبب المعاني التي يوضع لها الكلام ثم بحسب موقع بعضها من بعض واستعمال بعضها مع بعض » [3].

[1] . ابن جني ،الخصائص ،ج 1، ص 220 .

[2] . ينظر علي أبو المكارم ، تعليم النحو العربي ، ص 22 .

[3] . عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز ، ص 74 .

وهي إشارة دقيقة من عبد القاهر الجرجاني في ربط النحو بالمعاني والمقاصد وهو الذي قال أنّ النحو ليس سوى توخي معاني النحو،و الفصل بينهما يحُوَل النحو إلى قوالب شكلية جافة تعزف عن دراستها الناشئة وقد كان هذا الفصل أحد العوامل التي أدت إلى عدم جدوى تعليم العربية كما عبّرت عنه عائشة عبد الرحمن بقولها «وهذا العزل الشاذ بين الإعراب والمعنى هو الذي جار على جدوى التعليم في كسب ذوق العربية ومعرفة منطقها،وتمضي مدارسنا على شغل دروس العربية بهذه القواعد النحوية والصنعة البلاغية،منفصلة تماما عن ذوق العربية وأساليبها،فيتلقاها التلميذ تلقينا، ويحفظ منها ما يفرغه في ورقة الإجابة يوم الامتحان،ثم ينتهي منها تماماً،وينقطع كل ما بينه وبينها ثم تكسبه معرفة العربية ولم تُجْدِ على أدواته اللغوية »[1].

ومعاني النحو الوظيفية التي يجب على الدرس النحوي الاهتمام بها ثلاثة :

1. معاني الأبواب أو ما يُسمى حديثا بالوظائف التركيبية .
2. معاني الأساليب أو الوظائف الأسلوبية .
3. معاني الأدوات عامة أو وظائف الأدوات .

تقتضي العناصر السالفة الذكر أن تصنف الأبواب تصنيفا وظيفيا وتعالج المسائل النحوية والتحليل النحوي معالجة وظيفية ويستعان إزاء هذه المعالجة بمصطلحات وظيفية

[1] . عائشة عبد الرحمن ، لغتنا والحياة، ص 197 .

تفي بالتحليل المطلوب،وهكذا تستهدف معالجة النحو في المواقف التعليمية أولاً وقبل كل شيء ناحية المعنى،وارتباط الكلمات والعبارات بعضها ببعض عند أدائها معانيها،فمثلاً نلفت انتباه المتعلمين إلى الوظيفة التي يقوم بها الحال في تركيب مـا ؟ وما العلاقة بينه وبين الحركة الإعرابية التي تلزمه ؟ ما هي دواعي تقديم المسند على المسند إليه في جملة ما،وما المغزى من حذف المسند إليه في جملة ما ؟ ويتم في كل عنصر ربط بنية الكلمات وحركة آخرها بالمعنى الذي تؤديه ، وبعد ذلك يطلب منهم كتابة تعابير تستخدم تلك الأبواب على سبيل التدريب،ويشيع بعد ها استعمالها في أحاديثهم وحواراتهم، فيدرك قيمتها تلك القواعد ودورها في إنشاء التراكيب الجديدة وتنويعها في استعمالات مختلفة .

10.1.3 . ربط النحو بالبلاغة :

النظام اللغوي كل متكامل يتضمن مجموعة من المستويات تتضافر فيما بينها وقد كان الدرس اللغوي العربي في تأسيسه الأول مرتبط بعضه ببعض في خدمة القرآن الكريم وكانت المستويات (الصوتية النحوية والدلالية والبلاغية) متضافرة لفهمه،وكان للبلاغيين والأصوليين دورٌ بارز في ربط النحو بالمعنى في الحين انشغل كثير من النحاة المتأخرين بنظرية العامل وظهر ذلك بجلاء في تناولهم المسهب للجوانب الشكلية مما أفرز شططاً

واضحاً في تناول بعض الموضوعات (كالاشتغال والتنازع والإلقاء والتعليق) وحشو كتب التعليم بها ، وغاب الاهتمام بقضايا نحوية تركيبية أساسية ونجم عن الفصل الصارم بين النحو والبلاغة أن عولجت القضايا والمسائل النحوية والبلاغة معالجة شكلية باعتبارها قواعد وقوالب تُحفظ وتُستظهر لا باعتبارها معينات على اكتساب كفاءة التواصل والخطاب .

إن تدريس النحو في ضوء صلته بالبلاغة يسهم في الطلاقة اللغوية أثناء القراءة والكتاب والكلام كما يشعر المتعلم بقيمة ما يدرسه عندما يجد نفسه متحكما في آليات الحوار والإقناع والحجاج ويمتلك كفاءة تمكنه من التواصل يقول في هذا الشأن عبد الرحمن الحاج صالح « فإذا اكتفينا في تعليم العربية بجانب السلامة اللغوية أي يجعل الطالب قادراً على تطبيق القواعد النحوية وحدها دون مراعاة ما تستلزمه عملية التخاطب أي دون القواعد البلاغية،كان تعليمنا هذا ناقصاً وتجاهلنا بذلك أن الملكة اللغوية بكاملها وفي جملتها هي مهارة التصرف في بنى اللغة بما يقتضيه حال الحديث»[1]،يتضح من هذا القول أنّ ربط النحو بالبلاغة هو ربط تقتضيه عملية التواصل التي يحول فيها المُرسل المعاني إلى مباني ويقوم المتلقي بتحويل تلك المباني التي يتلقاها إلى معان وأفكار يتم ذلك في سياق نظام اللغة المتواضع عليها من أهلها ووفق ما تتطلبه عملية التواصل

[1] . عبد الرحمن الحاج صالح ، الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية ، ص 184 .

(غرض الخطاب ، حال المُخاطب) "فلا تغدو البلاغة مجرد تفننا واصطناعا بل هي العمدة في الاتصال على اختلاف أنواعه وأشكاله سواء في المشافهة أو الكتابة " [1].

فإذا قام في ذهن المتعلم ذلك الربط الوثيق بين النحو والبلاغة أمكن التصرف في بنى اللغة ، وأدرك أنه يستخدم نظاما حيويا يفي بمتطلبات عملية التواصل إذا أحسن استعماله فيمكنه على سبيل المثال أن يتصرف في أشكال الجملة العربية التي تظفر بحرية التقديم والتأخير تبعا لأغراض الكلام،فيقدم ويؤخر بحسب ما يمليه مقتضى الحال وإن أراد التأكيد استعان بالمؤكدات وغير ذلك من الأساليب،و عندما تتناسق الدلالات وتتلاقى المعاني في النفس يستعين بما يتيحه التركيب من أشكال والبلاغة من أساليب .

ومما يعين على ذلك معالجة الأساليب معالجة وظيفية ، ذلك أن درس الأساليب (استفهام ، نفى ، توكيد وشرط ، وتعجب و .....) درس تقتضيه ضروب المعاملات والمواقف التواصلية المختلفة و يحتاجه المتعلم في تعبيراته اليومية وأحاديثه مع غيره عن مواقفه ، ولا ينبغي الاكتفاء في عرضها بالأوجه الإعرابية كما هو الحال في أساليب " التعجب والمدح والذم والإغراء والتحذير والاختصاص" إذ تطالعنا الكتب المدرسية بمعالجة للأساليب تتصدرها الأوجه الإعرابية ففي صيغة " ما أفعل" و "أفعل به" يُفصل في إعرابها على هذا النحو:ما : تعجبية وهي مبتدأ ، أجمل : فعل ماض والفاعل مستتر وجوبا والسماءَ مفعول به : منصوب و الجملة من فعل وفاعل ومفعول به خبر (ما) والوجه

[1] . نفس المرجع ، ص184 .

الآخر أجمل : فعل ماضي ، بالسماء : بـ :حرف جر والسماء فاعل مرفوع بضمة مقدرة ! ! منع من ظهورها حركة حرف الجر الزائد .

" وهذه الأعاريب أعاريب تحكمية ففي (ما أجمل السماء) لا يمكن أن نميز فيها فاعلا عن مفعول ، ولا مبتدأ عن خبر ولا شيئا من الأبواب النحوية المعروفة وهي أساليب تندّ عن كل تحليل أو إعراب تحكمي لا تظهر منه وظيفتها أثناء التعبير بها "[1] لكن الكتب التعليمية انبرت بإظهار الصورة التجريدية لهذه الصيغ وتلقين فلسفة تخريجها وتحليل صيغها تحليلا ينأى عن إبراز معانيها ووظائفها الإفصاحية ، فكان الأجدر توجيه عقول المتعلمين إلى طرق استعمالها والتدرب عليها في تعابيرهم ، أما أن نقول للمتعلم " اعرب ثم يكتفي في الإعراب بأن نقول : هذه جملة للتحذير وهذه للإغراء وهذه للتعجب وهذه للاستغاثة فهذا لا يجعل فائدة في التعليم والتثقيف والعمل على إحياء اللغة والنهوض بها والعمل على جعلها لغة كتابة وترجمة ووفاء بمطالب الحياة كلها كما يجب أن يكون " [2].

أمّا عن الأدوات التي تؤدي معاني أسلوبية فلا ينبغي أن نكتفي بالإشارة إلى أثرها الإعرابي مثل (إنّ ، إنما لما ، إن ، لوما ، حينما .....) إنما يبسط القول فيها من ناحية دلالتها ووظيفتها في الجملة ، فما الذي نجنيه من وراء إعراب (إنما) كافة ومكفوفة

[1] . عبد الجبارتوامة وآخرون ، تقويم المقرر التدريسي في النحو العربي للمرحلتين الإعدادي والثانوي ، المطبعة العربية 2005 م ، ص 144 – 145 .

[2] . ينظر ، إبراهيم عمر سليمان زبيدة ، حركة تجديد النحو وتسييره في العصر الحديث ، ط 1 ، دار الكتب الوطنية ليبيا ، 2004 م ، ص 111 .

ونحن بذلك نحجب وظيفتها في سياق ﴿ إنما المؤمنون إخوة ﴾ الحجرات وكيف يفرق المتعلم بينها وبين إنّ ؟ إذا أشرنا إلى الثانية أنها (حرف مشبه بالفعل) ! ! فلو أن الاهتمام والتركيز اللذين كانا موجهين إلى أواخر الكلم وجه إلى استخدام الأدوات ضمن أساليب مختلفة، لكان تعليم القواعد النحوية أكثر نجاعة ، وفي هذا السياق يضرب داود عبده فرقاً في التعامل مع الأدوات في جانبها الوظيفي وجانبها الشكلي " في سؤال المعلم عن استعمال لن : لما نريد أن يتعلم التلميذ هذه الأداة ؟ أو ما الذي نريد أن يعرفه عنها ؟ سيقول : لكي يعرف أنّ لن أداة نصب وأنّ الفعل المضارع بعدها منصوب وقد يضيف بعضهم : وذلك لكي يتمكن التلميذ وضع هذه المعرفة موضع التطبيق فينصب الفعل المضارع بعد لن حين يقرأ أو يتكلم أو يكتب "[...] إننا نريد أن يتعلم التلميذ (لن) لكي يتمكن من توظيفها في لغته، أي فهم صيغة النفي في المستقبل، فالهدف هو إتقان أسلوب النفي في المستقبل بحيث يفهم ويستعمل عبارات كالتالية "لن أتأخر عن المدرسة بعد اليوم " وليس نصب الفعل المضارع" [1] .

إنّ إكساب القدرة على إجراء القواعد النحوية والبلاغية في واقع الخطاب تبدأ بتعليم النحو في ضوء صلته بالمعنى والذوق والسياق الإبلاغي ، وتنتهي بفرز عينة ممثلة للاستعمال الجاري في العربية على المستويات الصوتي والصرفي والنحوي والمعجمي والأسلوبي جميعاً و "يمّكننا بعد ذلك أنّ نسوّي للعربية صورة رشيقة محددة الملامح

[1] . داود عبده ،نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا ، ص 10 .

متدرجة العناصر وفقاً لنسبة دورانها في الاستعمال وفقا لمقاصدنا العملية من درس العربية وتدريسها [1].

11.1.3. المصطلحات النحوية :

ذكرنا في مبحث سبق أن أحد العقبات التي تعترض تعليم النحو هو غموض المصطلحات وكثرة المسميات للمبنى الواحد ، ويعود ذلك من بين ما يعود إلى القيود التي فرضها المنهج الشكلي على الدرس النحوي سواء في موضوعاته أوتصنيفاته أومصطلحاته ، وللمصطلحات أهمية بالغة في أي دراسة فهي المفاتيح التي نلج بها إلى أي درس أو تخصص،وهي الحاملة لمجموعة من المفاهيم والمعاني والعاكسة لمنهج مُعين ويعقد عليها الدور في تذليل صعاب القواعد النحوية،ومن اللافت للانتباه في هذا السياق أن محاولات التيسير والإصلاح تقتصر غالبا على حذف لبعض الأبواب وتجنب التعليلات والخلافات،لكنها لا تنظر إلى المصطلحات التي تحمل تلك الأبواب والتصنيفات والقضايا النحوية،ومما يجنح إليه المنهج التعليمي هو تبسيط المصطلحات وتوضيحها لأداء وظائف معينة،وهذا يقضي اختيار المصطلحات التي تفي بذلك الغرض

[1] . نهاد الموسى ، مقدمة في علم تعليم اللغة العربية ، دار العلوم ، 1984 م ، الأردن ، ص 35 .

رغم أن اللغة الواصفة للمعرفة اللغوية تتمتع بالدقة والتجريد ، ومما نناقشه في هذا الصدد مصطلح المسند والمسند إليه على سبيل المثال لا الحصر .

- **المسند والمسند إليه :**

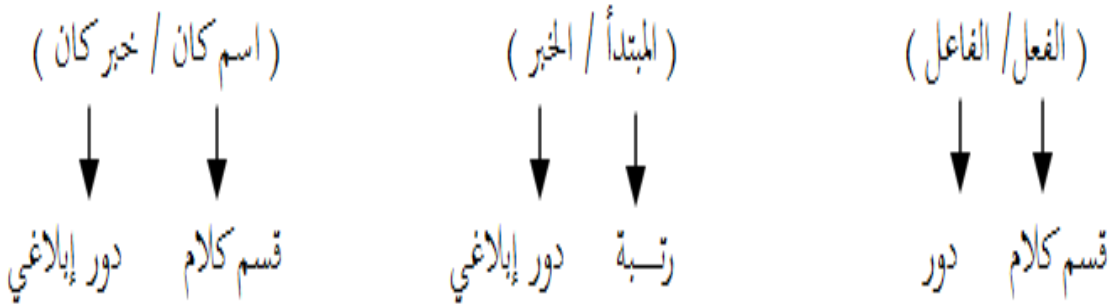
يشير هذان المصطلحان إلى ركني الجملة الرئيسيين وإلى العلاقة الأساسية (الإسناد) التي تستند إليها العلاقات النحوية الأخرى يقول سيبويه في باب المسند والمسند إليه « وهما ما لا يغنى واحدٌ منهما عن الآخر ولا يجد المتكلم منه بُداً،ومثل ذلك يذهب عبد الله ، فلابد للفعل من الاسم كما لم يكن للاسم الأول بدّ من الآخر في الابتداء الآخر» [1] .

رغم إشارة النحاة إلى هذين المصطلحين إلاّ أن تناولها تباين بين مُغلب للرتبة "المبتدأ" أو مهتم بالمعنى "الخبر " ، يعود هذا التباين كما يقول أحد الباحثين إلى " اختلاف المنطلقات المعتمدة في هذه التسميات وتباينها فمنها ما يغلب عليها جانب المعنى كالفاعل والفعل ، ومنها ما يغلب عليه دور العنصر في عملية التبليغ كالخبر،ومنها ما يقوم على الانتماء إلى قسم من أقسام الكلم ،كالفعل واسم الناسخ ومنها ما يوهم أنه قائم على المعنى كنائب فاعل " [2].

وبهذه الاختلافات تعددت المنطلقات حتى في الثنائية الواحدة .

[1] . سيبويه ،الكتاب ، ج 1 ، ص 23 .

[2] . محمد الشاوش "ملاحظات بشأن دراسة تركيب الجملة في اللغة العربية" ، مجلة الموقف الأدبي ، العدد 136/135 ص 79 .



الشكل البياني رقم 24

وتجنبا للبس والحشو يختار النحو الوظيفي المنطلقات التي تراعي الناحية الوظيفية وهو بلا شك منطلق الإسناد فلابد من مراعاة العملية الإسنادية التي هي أصل في تكوين جمل اللغة ، إذ لن يتم الفهم والتحليل إلا بتعيين عنصري الإسناد (المسند والمسند إليه) مهما تعددت أشكالهما أو صورهما الصرفية أو التركيبية ، وبهذا الاختيار الذي ينشد الدقة والاختصار ، يتخلص الدرس النحوي من كثرة المصطلحات ويستجيب لشروط الطابع التعليمي ، فيركز المتعلم على مصطلح جامع وشامل يدرك وظيفته خير له من أن يحفظ قائمة مسميات (الفاعل ، نائب الفاعل ، اسم كان ، اسم إن ، المبتدأ) ،في هذا يشير عبد القاهر الجرجاني إلى الملامح الوظيفية لهذه المصطلحات بقوله « وهاهنا نكتة يجب القطع بها بوجوب هذا الفرق أبداً وهي أن المبتدأ لم يكن مبتدأ لأنّه منطوق به أولاً ولا كان الخبر خبرا لأنه مذكور بعد المبتدأ بل كان المبتدأ مبتدأ لأنه مسند إليه ومُثبت له

المعنى ، والخبر خبراً لأنه مسند ومثبت به المعنى تفسير ذلك أنك إذا قلت (زيد منطلق) فقد أثبت الانطلاق لزيد وأسندته إليه ، (فزيد) مثبت له و (منطلق) مثبت به » [1].

وقياسا على ما سبق إن اختيار المصطلحات وضبطها على أساس وظيفي مطلب يستند إليه تعليم النحو وظيفيا توخيا للدقة والاختصار وربطا للمعنى بالمبنى ، فالنظام النحوي هو مجموعة معانٍ تؤدى بمبانٍ،وهناك تسميات عديدة يجري تداولها دون مراعاة الدقة والضبط المطلوبين في تعيين المصطلحات كما هو الحال في المصطلحات التالية "الفضلة،المبني للمجهول،حروف الجر الأفعال الناقصة،الحروف،تسميات الزمن الماضي والمضارع والأمر " .

ونعتقد أن انتقاء الأبواب الوظيفية واعتماد التحليل الوظيفي في النحو واستعمال المصطلحات الوظيفية سيختصر الجهد أمام المتعلمين ، ويذلل صعاب العملية التعليمية .

ومجمل ما يمكن أن نقول في آخر هذا المبحث أن الإجراءات والأسس السابقة تنطلق من الصعوبات التي تكتنف تعليم النحو وتستجيب للاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة التي تنظر إلى اللغة على أنها أداة اجتماعية لها وظيفتها في الحياة الاجتماعية،فيصبح تعليمها وتعليم نحوها على وجه الخصوص يسهم ولو بالقليل في تحقيق هذا الهدف،هذا ما نريد توضيحه في المباحث الموالية من البحث .

[1] . عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز، ص 133 .

4.النحو الوظيفي وبناء الكفاءة التبليغية :

1.4. هل يتعارض التعليم التواصلي للغة مع تدريس النحو ؟

كثيرا ما يتردد في المناهج التعليمية أن الاتجاه التواصلي يميل إلى التدريس الطبيعي للغة الذي يعرض بشكل غير مباشر وبطريقة عفوية للبنى النحوية من خلال الأنشطة الشفوية أو الكتابية والتمرن على المهارات الأربع (الاستماع / القراءة / التحدث / الكتابة) ويظهر ذلك من خلال تبادل حوار بسيط أو قراءة قصص أو كتابة خطابات شخصية ، للتعبير عن مواقف معينة،وتوجهت بذلك التطبيقات التعليمية نحو تعليم محتوى لغوي وظيفي وإكساب الكفاءة التبليغية بدل التكوين الواعي الصريح للنظام النحوي ،وبذلك أضحت القواعد النحوية قليلة الجدوى خاصة إذا كان الهدف إكساب كفاءة تبليغية وهناك من استشهد في هذا السياق بالمنظور الخلدوني في اكتساب الملكة التي يرى أنها تحصل باستقراء كلام العرب الوارد في أشعارهم وأمثالهم وعباراتهم وما جرى مجراها في نصوص العربية ، فلا تُلقن القواعد النحوية بل تُعطى الشواهد والنماذج الذي ينسج المتعلم على منوالها ويتخذها أقيسه في استعمالاته اللغوية « ويعلم ما قررناه في هذا الباب أنّ حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه »[1].

[1] .ابن خلدون ،المقدمة، ص 581 .

انبثق هذا الأسلوب كذلك من فكرة جون لوك التي يرى فيها(أن تعلم اللغة يتم بواسطة المحادثة المستمرة وليس بواسطة القواعد النحوية) [1]،توحي الآراء السابقة أن النحو والتواصل منفصلان يستقل كل منهما عن الآخر وليسا متكاملين ولازمين للاستخدام الفعّال للغة وبذلك ساد التصور الذي يربط النحو بالممارسة الشكلية بعيدا عمّا له وجود حقيقي في الحياة ، وانفصل النحو عن السياق الاجتماعي بدلاّ أن يتدرب الدارس على الممارسة العملية للغة مدركاً من خلالها أنماطها وقواعدها .

وللوصول إلى الإجابة عن السؤال الأول نطرح أسئلة تقودنا إلى الغاية المرجوة .

هل يحقق تعليم النحو غايات تواصلية ؟ وما المستفاد من تعليم النحو ؟

إذا اعتبرنا التواصل هو الإبانة عن المعاني النفسية باستخدام الرمز اللغوي في مجال من المجالات،فهو لا يخرج عن نوعين أحدهما شفوي يقتدر عليه بامتلاك مهارتي السمع والنطق والآخر تحريري يقتدر عليه بامتلاك مهارتي الكتابة والقراءة ،والحال هذه إن التواصل " يشكل محتوى متكاملا من الجوانب التي يجب أن تؤخذ متكاملة في تعليم اللغة وتعلمها ، كالجانب الصوتي الأدائي للغة والجانب الصرفي والجانب الإفرادي

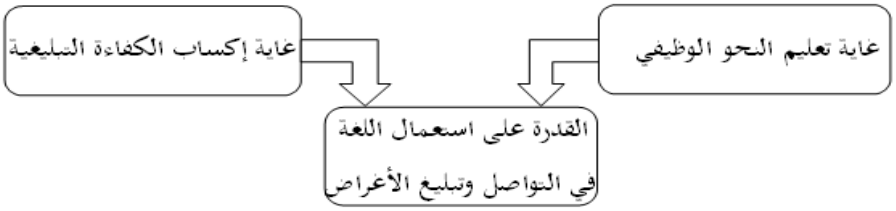
[1] . ينظر أحمد علي مدكور وآخرون ،المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية ، ص 416 .

المعجمي والجانب النحوي – التركيبي والجانب الدلالي المعنوي وغير ذلك من الجوانب الأخرى لاسيما الاستعمالي منها "[1].

فالملاحظ أنّ الجانب النحوي التركيبي أو اللغوي بما اشتمل عليه من جانب صوتي ودلالي لا يمكن أن يكون بمعزل عن الجانب الاستعمالي،وهذه الجوانب كلها تتضافر خدمة لعملية التواصل ولو عدنا إلى أهداف تدريس النحو لتوضحت الصلة الوطيدة بين الجانبين ذلك أنّ النحو التعليمي يهدف إلى وضع إطار تنظيمي للأسس اللغوية التي تهيئ لنا استخدام اللغة وفق نظام لغوي متفق عليه ، ولا تبنى عمليات التواصل دون ضوابط النحو التي لها أهمية كبيرة تمتد إلى مهارات التواصل (الاستماع،التحدث،القراءة الكتابة) إذ يفقد التواصل قيمته من حيث الفهم والإفهام الذي يتحدد بالتزام قواعد النحو فالنحو في أي لغة من اللغات هو من مقومات التواصل الصحيح والسليم والخطأ في الإعراب مثلا،وفي ضبط الكلمات يمكن أن يؤثر على نقل المعنى المقصود،وقد أسلفنا الذكر أن النحو الوظيفي يهدف من ضمن ما يهدف إليه إلى توثيق الصلة بين القواعد والحياة وذلك بالربط بين الجانب المعرفي النحوي والجانب العملي الاستعمالي كما يهدف إلى تطبيق الوظائف الأساسية للغة التي تتمثل في اكتساب القدرة على استعمالها والتدريب على ممارسة مفرداتها وتراكيبها فهماً واستيعابا وقراءة وكتابة ونطقا .

[1] . ينظر طاهر لوصيف ،(منهجية تعليم اللغة وتعلمها)، ص 298 .

أمّا القدرة على التبليغ فهي تقتضي الإلمام باستعمال اللغة المناسب في الوقت المناسب لذا يحتاج المتعلم إلى معرفة التراكيب اللغوية ومهارة تكيف القواعد اللغوية واستخدامها من أجل أداء وظائف تواصلية معينة في مواقف معينة من الحياة ،وفي المحصلة يمكن القول إجابةً على السؤال الذي طرحناه أن التعليم التواصلي لا يتعارض مع تدريس النحو الوظيفي لكنه يتعارض مع اعتباره جوهر تعليم اللغة،فتتضافر الجوانب اللغوية والاستعمالية والاجتماعية مكونة الكفاءة التبليغية كما أشار إليه ابن خلدون في قوله « اعلم أنّ اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها وليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنما هو بالنظر إلى التراكيب ، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف الذي يطبّق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصودة للسامع وهذا هومعنى البلاغة»[1] ويتضافر الجانبان من أجل تحقيق التواصل كما هو واضح في الرسم البياني :



الشكل البياني رقم 25

[1] . ابن خلدون ،المقدمة، ص 574 .

فالغاية القريبة والبعيدة التي يرمي إليها كل تعليم للغة الحية،هو تحصيل المتعلم على القدرة العملية على تبليغ أغراضه بتلك اللغة وفي نفس الوقت على تأدية هذه الأغراض بعبارات سليمة، أي من تلك التي تنتمي إلى ما تعارفه الناطقون بها أوضاعا ومقايسا [...]وبعبارة أخرى فإنّ الغاية القصوى من تعليم اللغة هو قبل كل شيء أن يجعل الطالب قادراً على استعمال اللغة في شتى الظروف والأحوال الخطابية خصوصاً تلك التي تطرأ في الحياة اليومية ثم على استعمالها سليمة من كل لحن وعُجمة [1] .

كان للمقاربات السابقة (النصية والوظيفية والتواصلية) والمتأثرة بمجموعة من النظريات المنتمية إلى حقول مختلفة(علم النفس المعرفي اللسانيات الاجتماعية اللسانيات الوظيفية إثنوغرافيا التواصل ، التداولية) ، تأثيرٌ واسعٌ على الممارسة التعليمية خاصة ما تعلق بتعليم اللغة فأخذت تستثمر مفاهيم (التفاعل،الدينامية التواصلية،التعليم التعاوني) في تعليم اللغة القائم على طرائق نشطة ونتيجة لذلك أصبح الاهتمام منصبا _ كما سبق الذكر _ على المتعلم وتجاربه ورغباته في إطار تواصلي،"تحول التركيز من تمكين التلميذ من معرفة لغوية جيدة تقوم على المعرفة النظرية للبنيات اللغوية وللوقائع الثقافية والاجتماعية والأدبية المُعبر عنها بهذه البنيات إلى العناية بمجالات التوظيف التواصلي بهذه البنيات في مواقف تواصلية حقيقية"[2]،فتحقيق التواصل اللغوي هو أهم ما يصبو إليه

[1] . عبد الرحمن الحاج صالح ،الأسس العلمية واللغوية ، ص 174-175 .

[2] . حبيبي ميلود ،الاتصال التربوي وتدريس الأدب ، ص 101 .

تعليم اللغة سواء كانت أولى أو أجنبية وتحول الاهتمام –كما ذكرنا– في مواضع عديدة من البحث إلى قواعد الاستعمال والاستخدام التي تُراعي المواقف ومقتضى الحال والأغراض ، ومع هذا التحول أصبح مفهوم الكفاءة التبليغية هو غاية أي تعليم يتوخى النجاعة والفعالية ، و قد عرف شيوعا وتوسعاً "وهي تعني معرفة القواعد النفسية والاجتماعية والثقافية وتعود إلى مجالات عديدة معرفية ونفسية واجتماعية وثقافية وتبعاً لهذا التنوع تنوعت مكوناتها (خطابية / لغوية / نصية / اجتماعية / إستراتجية) كما رأينا في فصل سابق .

يقول هايمز في هذا السياق " إذا اعتبرنا أن أفراداً قادرين على المساهمة في الحياة الاجتماعية باعتبارهم مستعملين للغة فإنه يجب في الواقع تحليل مدى قدرة الملكة التبليغية لهؤلاء وقابليتها على التكامل في استخدام الكلام والقدرة عليه مع أشكال تبليغية أخرى مثل الإشارة والإيماءات "[1]،فالكفاءة التبليغية بمكوناتها تسهم في الاندماج الاجتماعي وتسهم مع أشكال أخرى في تحقيق التواصل بنجاح ،ولابد لتحقيق ذلك أن تكون هدف أي فرع لغوي وأهم هذه الفروع النحو فكيف يسهم في بنائها ؟ .

[1] . طاهر لوصيف ،(منهجية تعليم اللغة وتعلمها) ، ص312 .

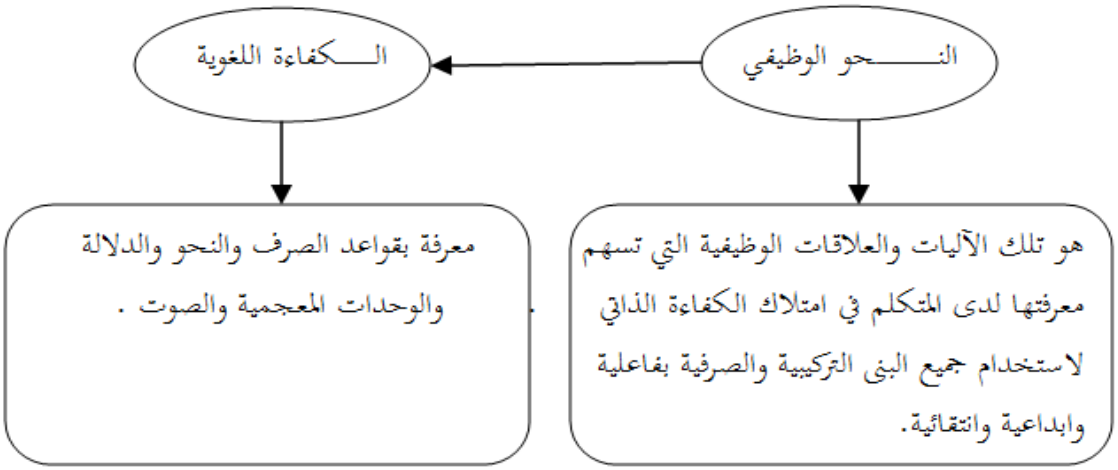
2.4. النحو الوظيفي والكفاءة اللغوية [1]:

عرفنا في مباحث سابقة أن المعرفة اللغوية التي هي جزء من الكفاءة التبليغية هي معرفة بقواعد الصرف والتركيب ودلالة الجملة والأصوات والوحدات المعجمية كما عرفها تشومسكي ، ومعلوم أن اللغة هي أداتنا للتخاطب والتواصل والتعبير عن حاجات الأفراد والمجتمع ، وهو ما يمكن أن نسميه الوظيفة اللغوية فليست اللغة قوالبا وصيغا وتراكيبا مقصودة لذاتها إنما هي موجودة للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة كالطلب والترجي والأمر والنهي والدعاء والوصف والتقرير وغير ذلك من آلاف الوظائف النحوية،لأجل هذا يسعى النحو الوظيفي إلى انتقاء المحتويات التي لها صلة باستخدام اللغة وتفعيل قواعدها بربطها بالاستعمال الجيد الذي يحقق أغراضا معينة،ومما يهدف إليه هو تمكين مستعمل اللغة ومتعلمها من إنتاج العبارات اللغوية وفهمها،ولتحقيق ذلك لا بد أن يلتزم بـ :

- ربط النحو بالمعنى .
- دراسة القواعد النحوية في ضوء الأساليب .
- الابتعاد عن الصنعة النحوية وكثرة التأويلات والخلافات .
- التدريب على شواهد واقعية تلبي حاجات المتعلم اللغوية .
- تنمية مهارات التواصل واستعمالها بطلاقة .

[1] . نجد بعض المعاجم تُخصصها بالكفاءة النحوية وهناك من يدعوها بالكفاءة اللغوية (التي تتضمن الكفاءة النحوية والكفاءة النصية) .

ويمكننا وصف العلاقة بين النحو الوظيفي وإكساب الكفاءة اللغوية بالرسم التالي :



الرسم البياني رقم 26

على أن يفهم من مصطلح الكفاءة اللغوية المفهوم الدينامكي الذي يتجاوز التخزين السلبي للمعارف النحوية فهي معرفية ضمنية إبداعية تستمد سلوكيتها من النشاط الوظيفي الهادف الذي يصدر عنها .

3.4. النحو الوظيفي والكفاءة النصية [1]:

صارت بعض الدراسات اللغوية الحديثة تتجه نحو النص _ كما رأينا سابقا _باعتباره البنية الكبرى للكلام رأت هذه الدراسات أن الاكتفاء بالكلمة المفردة أو الجملة إذا كان يفيد اللساني فإنه يتم غالباً على حساب الاهتمام بالاستعمال في شكله الإنجازي الكلامي

[1] . أُدرجت في فصل سابق مع الكفاءة النحوية ضمن الكفاءة التنظيمية الخاضعة للكفاءة اللغوية عند باخمان .

والخطابي،وهذا موضوع اهتمام الباحث في التداولية وعلم النفس المعرفي وفي تعليمية اللغة .

شكلت المقاربة النصية في تعليم اللغة مجموعة من المقاربات (اجتماعية ومنطقية وتركيبية) تهدف في مجملها إلى اعتبار النص وحدة تعليمية أساسية من خلاله يتم إكساب المتعلم كفاءة نصية التي لا تشمل قواعد تركيب الجملة فحسب بل تتعداها إلى أنماط النصوص والعوامل التي تجعل من النص نصاً مُنسجما تضبطه نواميس تتعدى نطاق الجملة .

فالمنهج اللغوي النصي يهدف إلى نحو تواصلي يوصف فيه تضافر عوامل التواصل اللساني وإتمام الوظيفية التواصلية للنصوص،وهو مطلب يدفعنا للكلام عن نحو وظيفي نصي تظهر قيمته في إكساب المتعلم كفاءة تبليغية،لأن تواصلنا كما ذكرنا آنفا يكون عبر نصوص لا مجرد كلمات أو مفردات،فالنص هو المُعبر عن البعد الاستعمالي الحقيقي للغة فقد يستعمل المتكلم نصوصاً لسرد واقعة معينة أو وصف مواقف من حياته أو نقل تجربة ما، " وهذا الدور التواصلي للغة وتلك الوظيفة الاجتماعية للغة يفسحان الطريق للنحو ليتسع مفهومه فيصبح مكونا من مكونات نظرية شاملة تفسر السلوك الإنساني وهذا لا يتم إلاّ من خلال نص يرتبط بسياق تواصلي وليس من خلاله جملة "[1].

[1] . أحمد عفيفي ، نحو النص اتجاه جديد نحو الدرس النحوي،ط1،مكتبة زهراء الشرق،القاهرة ،2001م ، ص 40 .

وبالنظر إلى قيمة النص التعليمية اعتمد النحو الوظيفي آلية دراسة القواعد في ضوء النصوص الحية ، بغرض ربط القواعد النحوية بالأسلوب وبالمعنى،وتنمية مهارات القراءة الصحيحة والكتابة السليمة ، وهناك غاية أخرى،هي إتاحة الفرصة للتعامل مع النصوص مما يؤهل المتعلم إلى فهمها وإنتاجها مستقبلا،فعندما يرتسم في ذهنه ترابط عناصر النص وبنائه واتساقه وانسجامه يتدرج من تركيب الفقرة إلى تركيب النص وهكذا يستثمر النحو الوظيفي النصوص كآلية لاكتساب وتعلم اللغة وأحد وسائل تحقيق المقاصد الاجتماعية التواصلية للمتكلمين في تفاعلهم داخل المجتمع .

4 .4. النحو الوظيفي والكفاءة الخطابية :

تشير الكفاءة الخطابية إلى قدرة الفرد على تحليل أشكال الحديث والتخاطب من خلال فهم بنية الكلام وإدراك العلاقة بين عناصره وطرق التعبير عن المعنى وعلاقة هذا بالنص ككل ، كما تشير إلى القدرة على الربط بين الجمل ربطاً نحوياً و ومنطقياً بحيث يؤدي إلى تماسك الخطاب سبكا وحبكا [1].

وفي هذا السياق يرى ويدوسون(WIDDOWSON) " أنّ معرفة اللغة لا ينبغي حصرها في مفهوم الجمل والنطق بها وقراءتها وكتابتها ، بل تجاوز ذلك إلى معرفة استعمال هذه الجمل في مقاصد تواصلية ، وإذا كان اكتساب اللغة يقتضى اكتساب القدرة على تأليف

[1] . محمود أحمد نحلة ، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر ، ط 1 ،مكتبة الآداب ، مصر ، 2011 م ، ص 204 .

الجمل السليمة فيما بينها ، فإنّ ذلك لا يعدو أن يكون مجرد مظهر خارجي للاكتساب فالمسألة تتعلق أساساً بضرورة اكتساب القدرة على فهم وإنتاج الجمل الصالحة لسياقات ومواقف تواصلية مختلفة ،لذلك يجب التمييز بين :

استعمال اللغة : معرفة قواعدها النحوية والتركيبية واستخدامها .

توظيف اللغة : معرفة التحينات التواصلية ويكون لهذه الجمل معنى في الاستعمال وقيمة في التوظيف [1].

وبهذا التحليل نجد ويدوسون يربط بين ثنائية (استعمال/ وتوظيف،Usage / emploi) أي بين معرفة بالقواعد وحسن التوظيف أو ما أطلق عليها عبد الرحمن الحاج صالح مهارة التصرف«إن الملكة اللغوية هي مهارة التصرف في بنى اللغة بما يقتضيه حال الخطاب»[2] وعبّر عنها ابن خلدون بأنها مراعاة التأليف الذي يجعل الكلام خاضع لمقتضى الحال « فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلم حينئذ من إفادة مقصودة للسامع وهذا هو معنى البلاغة »[3] وقبل ذلك أشار عبد القاهر جرجاني إلى نفس المعنى « ثم اعلم أن ليست المزية بواجبة لها في أنفسها(الوجوه

[1] . ينظر ميلود حبيبي ،الاتصال التربوي ، ص 110 – 111 .

[2] . ينظر عبد الرحمن الحاج صالح ،الأسس العلمية واللغوية ، ص 185 .

[3] . ابن خلدون ،المقدمة ، ص 574 .

والفروق)،ولكن تعرض بسبب المعاني والأغراض التي يوضع لها الكلام،ثم بحسب موقع بعضها مع بعض واستعمال بعضها مع بعض،تفسير هذا أنه ليس من فضل ولامزية إلا بحسب الموضع وبحسب المعنى الذي تريد والغرض الذي تؤم » [1].

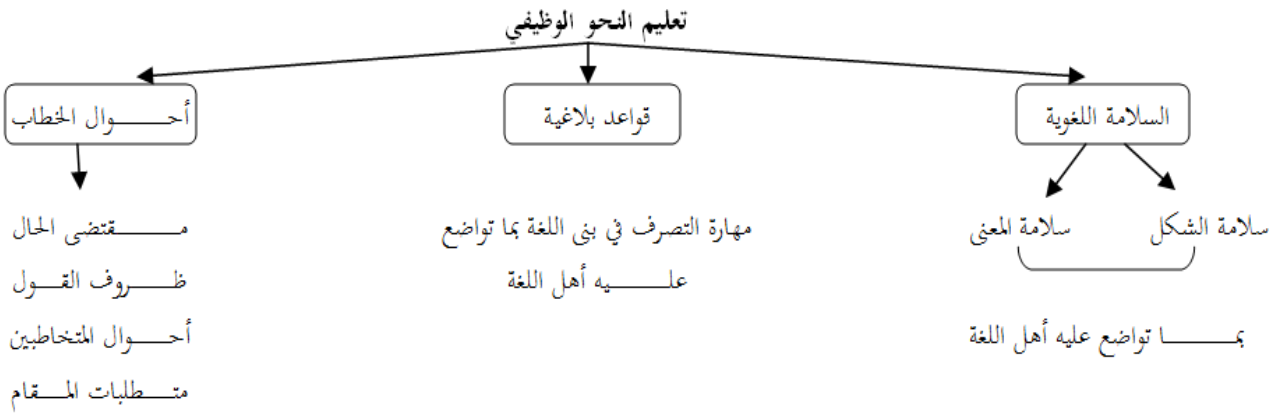
تشير الآراء السابقة في مجملها إلى حسن الاستعمال أي (البلاغة والفصاحة) وهي قدرة كما أسلفنا الذكر يستخدم فيها المخاطب وآليات تمكنه من إنتاج خطاب منسجم مع أغراض وظروف الخطاب قد تكون :

- وسائل تعبيرية كالأشكال البلاغية .
- انتقاء كلمات وتراكيب معينة وأدوات .
- إدراك أحوال الخطاب .
- مهارة ربط وحذف وذكر .

فعلى سبيل المثال قد يستعين المتكلم بتركيب فيه تقديم وتأخير أو يحوي على مؤكدات معينة مراعياً فيه حال المخاطب المتشكك أو المتردد الذي يشك في العنصر المراد تخصيصه بالعناية ،فهو بذلك أحسن التصرف بإنتاج خطاب مؤكد يقتضيه حال الخطاب وظروف المخاطب .

[1] . عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز،ص74 .

ومما يهدف إليه النحو الوظيفي هو أن يراعي استخدام اللغة بحسب مقتضيات التواصل ورأينا أنّ أحد آلياته وهو ربط درس النحو بالبلاغة وهو تماما ما كانت تشير إليه الأقوال السابقة ، في الربط بين المعرفة والاستعمال والتوظيف ويمكن أن نوضح هذه الصلات من خلال الرسم التالي :



الشكل البياني رقم 27

فيتبين بذلك أن الربط الذي يجسده النحو الوظيفي واحد من العوامل التي تسهم في الكفاءة الخطابية ، فيدرك المتعلم متى عليه أن يتكلم ومتى يصمت ومتى يتعجب بمعنى يصبح قادرا على تحقيق رصيد من الأحداث اللغوية ، يتحدث ويكتب في المواقف اللغوية ،وكذلك القدرة على إدراك واستخدام علاقة اللغة مع غيرها من رموز السلوك التواصلي والحياة الاجتماعية .

4.5. النحو الوظيفي والكفاءة الإستراتجية :

تشير الكفاءة الإستراتجية إلى قدرة الفرد على اختيار الأساليب والاستراتجيات المناسبة للبدء بالحديث أو لختامه والاحتفاظ بانتباه الآخرين له،وتحويل مسار الحديث وغير ذلك من استراتجيات مهمة لإتمام عملية الاتصال [1]، يوجهها في ذلك هدف جوهري خفي قد سبقت الإشارة إليه وهو المردود التواصلي الذي يعني القدرة على فهم الخطاب اللغوي – حال الإدراك وحال التلّقي – بأقل كلفة ممكنة أو القدرة على التعبير عن أكبر عدد ممكن من المعلومات (المعاني) تشمل الكلفة حال الاستقبال على جانبين الأول عضوي فيزيولوجي يتعلّق بعملية السماع ومستوياتها بينما يضمّ الثاني الجانب العقلي المجرّد الذي يرتبط بمستوى الذكاء والقدرة على استرجاع المعاني أو التأويل أي الوصول إلى المعنى [2] فالمتكلم أثناء تواصله يحتاج إلى معرفة مواطن السكوت وحسن البدء في العملية التواصلية وإجادة الاستماع وعمق الحجاج والتأثير في المتلقي وحسن الجواب تؤهله هذه المهارات إلى إنتاج كلام يتطابق مع المقام ويناسب أحوال المستمعين ، وفي حالة تعثر التواصل لأسباب معينة (قد يكون لنقص ناشئ عن متغيرات الأداء كقلة التركيز أو التعب أو التشويش) أو لسوء فهم ، أو قد لا يكون لتعثر تواصل إنما رغبة في إيصال فكرة معينة فحينئذ لا يحتاج المتكلم أن يطابق كلامه للمقام أو أحوال المخاطبين فحسب بل

[1] . رشدي أحمد طعيمة ، المهارات اللغوية مستويات تدريسها صعوباتها ،ط1،دار الفكر العربي، القاهرة ، 2004 م ص 174– 175 .

[2] . نصر الدين بوحساين ،مدخل إلى اللسانيات التطبيقية ، ص 126 .

هو بحاجة إلى إقناع الآخرين ولفت انتباههم والتأثير فيهم وفي هذه الحال يخطط المتكلم لكيفية إنتاج كلامه وكيفية إيصاله بأقل جهد وأحسن أسلوب ، فيكون عندئذ بحاجة إلى كفاءة لغوية وكفاءة تداولية ، ويعتمد بذلك على استراتجيات لغوية وغير لغوية أماّ غير اللغوية (قد تكون بالتلميح والإشارة وحركات الوجه ، والعين أو غيرها....) ولغوية تتأسس على معرفة نحوية ضمنية تراعى الاستخدام الفعلي للغة وحسن التصرف في الأساليب (الأمر والنهي والاستفهام التحذير والإغراء والتحضيض والعرض) والتنويع في التراكيب (التكرار والتقديم والتأخير الحذف والذكر وزيادة ...) فمثلا المتحدث في المواقف الرسمية نجده دقيقا في استعمال المفردة ملتزما بقواعد النحو مستعيناً بالأساليب متوخيا الإيجاز والبلاغة في التعبير يُكرر العبارة التي يحرص على إيصالها ، يغير نبرة كلامه ، يحرك يديه في مواقف معينة، وهكذا يستعين بكل السبل (لغوية وغير لغوية) لإيصال خطابه على أكمل وجه،وهناك مواقف كثيرة نجد فيها شيئا من العناية كما هو الحال في المعاملات التجارية،أو المحامي مع موكله والخطيب مع جمهوره والمُحاضر في جامعة ففي مجال الدعاية الإعلامية نجد الفاصل الإعلامي يستعين بسبل واستراتجيات عديدة لإقناع المتعاملين معه بضرورة اقتناء منتجه فيستخدم في سبيل ذلك الإستراتيجيات اللغوية وغير لغوية .

6.4 . النحو الوظيفي والكفاءة الاجتماعية :

تشير الكفاءة الاجتماعية إلى قدرة الفرد على فهم السياق الاجتماعي الذي يتم من خلاله التواصل بما في ذلك العلاقات التي تربط بين الأدوار الاجتماعية المختلفة والقدرة على تبادل المعلومات والمشاركة الاجتماعية بين الفرد والآخرين[1]،فالمثل والقيم الاجتماعية التي اكتسبها الفرد من مجاله الخارجي الذي نشأ وترعرع داخله منذ مراحل طفولته المبكرة مرتبطة ارتباطاً وثيقا بكيفية إنتاج النصوص اللغوية بحيث تشكل مُوجهات للسلوك اللغوي عند الإدراك والتحليل والتخزين ثم التركيب فالتأليف فالإنتاج [2] .

وواضح من هذه الكفاءة أنها تقتضي :

- فهم السياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللغة .
- معرفة المعلومات المشتركة بين المتخاطبين .
- الاهتمام بالأعراف التعبيرية المستعملة في جماعة معينة .
- تحديد أدوار وأطراف الخطاب .

و يمكن أن تقوم على مجموعة من الأسئلة التي يلقيها المتعلم :

- أي العبارات والجمل تناسب هذا الموقف .....؟
- متى أقول هذه العبارة .....؟

[1] . رشدي أحمد طعيمة ، المهارات اللغوية ، ص 174 .

[2] . ينظر نصر الدين بوحساين ، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية ، ص 126 .

- ما الذي ينبغي أن أقوله في هذه المناسبة .....؟
- كيف نستعمل هذا ..... في سياق .....؟

وإذا أردنا تفصيل القول في طبيعتها فهي قدرة ذات شقين شق لغوي وآخر اجتماعي يكتسبها الفرد في مجتمعه وتختلف من مجتمع إلى آخر،ولا يتدخل التوجيه النحوي الوظيفي فيها إلاَّ بالقدر الذي يُراعى فيها السلامة اللغوية لبعض التراكيب مما يضمن الاستخدام المناسب للغة الذي يُراعي أوضاع المخاطبين الاجتماعية وظروفهم .

ومن مظاهر هذه الكفاءة بعض الطقوس التي يكتسبها المتعلمون أو يعلمونها في وقت لاحق من أعمارهم كأساليب وعبارات التهنئة والتعزية يكتسبها الفرد من المجتمع والكثير من الأطفال يكتسبون بالمحاكاة كيف يقابلون الناس وكيف يودعونهم وكيف يشكرونهم وكيف يطلبون منهم الطلبات بأدب ، وعلى سبيل المثال : يتعلم الطفل الهندي كيف يجمع كفي يديه معًا ، رافعًا أصابعهما إلى أعلى عندما يستقبل أو يودع وأن يستخدم العبارات المصاحبة المناسبة للمقام بينما يعود الأطفال اليابانيين أو الروس أوالعرب على طرائق أخرى للقيام بنفس الوظائف الاجتماعية التي تشترك فيها جميع مجتمعات العالم [1].

[1] . نايف خرما وعلي حجاج ، تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها ، ص132 .

5. المقاربة التواصلية والوظيفية والنصية وتعليم اللغة بهدف التواصل :

رأينا من خلال هذه المعالجة أنّ الموضوع الرئيسي الذي تشكلت حوله مقاربات مختلفة هو تعليم اللغة بهدف التواصل ، ونلمح بوضوح التداخل في المنطلقات والغايات فالمقاربة النصية سعت إلى التوظيف الأمثل للنصوص بهدف ربط الفعل التعليمي التواصلي بنصوص تواصلية،وركزت المقاربة الوظيفية على ربط تعليم اللغة بالوظائف الأساسية لتحقيق التواصل الاجتماعي،وكان أهم ملامحها وصف الكفاءة التبليغية وهو ما تهتم به المقاربة التواصلية التي هي في أصلها وليدة الاتجاه الوظيفي .

وتلتقي المقاربات السابقة على خصائص تلتزم بها هي: **الفعّالية – التفاعلية – النفعية – الانتقائية** .

الفعَّالية : بحيث تنظر للعملية التعليمية أنها عملية نشطة تتجاوز مجرد التكديس والتلقين إلى إشراك المتعلم في بناء العملية التعليمية وذلك ببناء المهارات والكفاءات .

التفاعلية : تسعى إلى خلق التفاعل الفردي والجماعي والمشاركة في الممارسة التعليمية وتدعم إحساس المتعلمين بالمسؤولية في بناء المعرفة .

النفعية : بحيث يكون التعليم ذا جدوى وفائدة للمتعلم والمجتمع .

الانتقائية : انتقاء المحتويات التعليمية والطرق والأساليب الإجرائية التي تحقق الأهداف المرجوة .

تهدف المقاربات السابقة إلى:

أن يكون الدرس اللغوي"مجالا للإبداع والتفكير والبحث،وأن يكون منشطا للذاكرة ومحفزاً على البحث وتوظيف المعارف والمهارات ،**وأستاذ اللغة** يجب أن يكون قادرا على إشراك التلاميذ في الدرس للوصول إلى القاعدة المناسبة أو القراءة الصحيحة للمعنى،وأن يدير اقتراحات التلاميذ ويوظفها بشكل ذكي للشرح أو الاختبار فالانطلاق ينبغي أن يكون من معطيات حية ورائجة ،**والقواعد** يجب أن تكون أنيقة وبسيطة وتستوعب الظاهرة التي تصفها وأن يقلل من الشذوذ والأمثلة أو القواعد التي تثقل ذاكرة المتعلم[1] .

ولتحقيق تلك الغايات لابد من الوقوف على بعض المنطلقات نذكر منها :

1.5. المتعلم محور العملية التعليمية :

ركزت المقاربات السالفة الذكر على المتعلم لا على المادة اللغوية وحدها أو على المعلم كما كان سائدا يظهر هذا الاهتمام بالوقوف على حاجياتهم " من خلال التحريات العملية التي تجري في عين المكان ومن خلال كتابات الأطفال العفوية وتسجيل كلامهم

[1] . ينظر نورة مستغفر ، " ديداكتيك اللغة العربية والكفايات" ، مجلة اهتمامات تربوية ، المغرب ،ع 6 ، 2000 م ص 110 .

العفوي وخطاباتهم في المدرسة[....] وفي جميع الأحوال الخطابية العادية الطبيعية[1]، كما يتجسد في إثارة اهتمامهم نحو ما يدرسونه بخلق وضعيات تعليمية تُظهر استعمالهم وتوظيفهم للغة ، وبإدراج مواضيع شائعة واعتماد قواعد نحوية وظيفية .

2.5.تنمية مهارات اللغة :

تنمية مهارات اللغة غاية تصبو إليها المقاربات السابقة باعتبار اللغة ليست مجرد أداء لغوي يصدر بأي طريقة كانت أو مجرد إجادة لعناصر اللغة إنما هي أداء معين لتحقيق وظائف تواصلية معينة في مواقف اجتماعية معينة في ضوء هذا لا يمكن أن تعزل مهارات الاستماع أو الكلام عن السياق الذي تستخدم فيه وهي ترتبط بالدربة وكثرة المران،وبدورها الاجتماعي وبالممارسة المتكررة لعملية للخطاب وبالتمارين البنيوية من جهة أخرى .

تبرز أهمية المهارات اللغوية (في أولى مراحل تعلم اللغة) باعتبارها دعامة التي يستند إليها تعليم القواعد النحوية الوظيفية فالمتعلم الذي لم يكتسب مهارات اللغة (تحدث، قراءة كتابة،تعبير)لا يمكن أن يُوَجه للدروس المنظمة للنحو(وهو مرحلة لاحقة للاكتساب العفوي للمهارات) ومن جهة أخرى تعتبر المهارات(التحدث والقراءة و الكتابة و التعبير)

[1] . عبد الرحمن الحاج صالح ،الأسس العلمية واللغوية ، ص 185 .

مجالاً خصباً لتوظيف تلك القواعد في القراءة الصحيحة والتعابير السليمة والكتابة الإبداعية الخالية من الأخطاء .

3.5. اللغة وضع واستعمال :

للغة أصول وضوابط وهي أيضاً استعمال يعمل على ترسيخها من خلال الممارسة العملية (محادثة شفوية تدريبات لغوية،حوار، تمارين تطبيقية) وتعليم القواعد النحوية الوظيفية يجب أن يتكامل بالاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة وهو الهدف الذي يكون المقياس الأول والأساسي في بناء كل منهج تعليمي[1]،مثلما دعت إليه (المقاربات السابقة) التي أحد أهم أهدافها أن تجعل المتعلم يتحكم في نظامه اللغوي وفقا للاستعمال في مستويات مختلفة .

4.5 . استعمال اللغة مشافهة أكثر من استعمالها كتابة :

هذا يعني أن تعليم اللغة يجب أن يستجيب لهذه الحقيقة فيعطى مهارات الكلام والاستماع أولية في التعليم "فالاستعمال الطبيعي للغة يعتمد قبل كل شيء على المشافهة فإذا اكتفى فيه على الجانب الكتابي فقط وقلّ نصيبه في التعليم فإن الطالب سيضطر بعد تخرجه أن يخاطب الناس بلغة مصطنعة " [2] .

[1] . ينظر عبد الرحمن الحاج صالح ،الأسس العلمية واللغوية ، ص 176 .

[2] . ينظر نفس المرجع ، ص176 .

التأكيد على وظائف اللغة :

" رأينا في ما سبق إلى أنَّ عملية التواصل سلسلة من العناصر ذات هدف،أو هي مزيج من عدّة أحداث أي أنّه ليس مجرد واقع بل وظيفة تهدف إلى إحداث شيء من التأثير أو التغيير"[1]، وهذا ما جعل الوظيفيين يولون أهمية كبرى لتوظيف اللغة في الحياة الاجتماعية،وذلك بتعويد المتعلمين على ممارسة أهم الوظائف التي تؤديها اللغة في التعامل مع البيئة لإحداث ظرف أو وضع معين كالأوامر وعبارات الرجاء وغيرها في تنظيم الأحداث والمحافظة على العلاقات الاجتماعية ، ولتحقيق ذلك لا يكتفى بإكساب المفردات والتراكيب إذا لم يستطع المتعلم أن يستخدمها في نقل الأفكار والمشاعر و في استقبالها لذا لابد أن يكتسب مهارة توظيف المعارف،لنتأمل التركيب التالي(ألم تأكل بعد وجبتك؟ يمكن أن يوحي أن صاحبها يستفهم ويمكن يكون تأنيب وتوبيخ أو أمر بإكمال الوجبة على وجه السرعة) فيمكن للتركيب الواحد أن يحتمل أكثر من وظيفة في هذا

[1] . ينظر نايف خرما وعلى حجاج ،أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها ، ص 248 .

السياق يتوجه باحثون كثيرون إلى دراسة الوظائف[1]، وأشهرها تلك اقترحها هاليدي التي ذكرنا جزء منها في فصل سابق :

1. الوظيفة اللغوية التي تسهم في التعامل مع البيئة لإحداث ظرف أو وضع معين كالأوامر وعبارات الرجاء وأحكام المحاكم .

2. الوظيفة اللغوية التي تعمل على تنظيم الأحداث وتنظيم اللقاءات بين الأفراد كعبارات الموافقة أو الرفض أو الحوار أو المناقشة .

3. الوظيفة اللغوية التي تضمن المحافظة على العلاقات الاجتماعية العادية بين أفراد مجتمع معين وتشمل أساليب الخطاب بين الأفراد واستخدام اللهجات الخاصة بفئة معينة أو الأشكال الرسمية وغير الرسمية من اللغة وأنواع التحية المناسبة لكل فئة من فئات وأعمار المجتمع ومجرد تبادل الكلام المناسب في مناسبات مختلفة كالحفلات الرسمية أو العامة أو الشخصية .

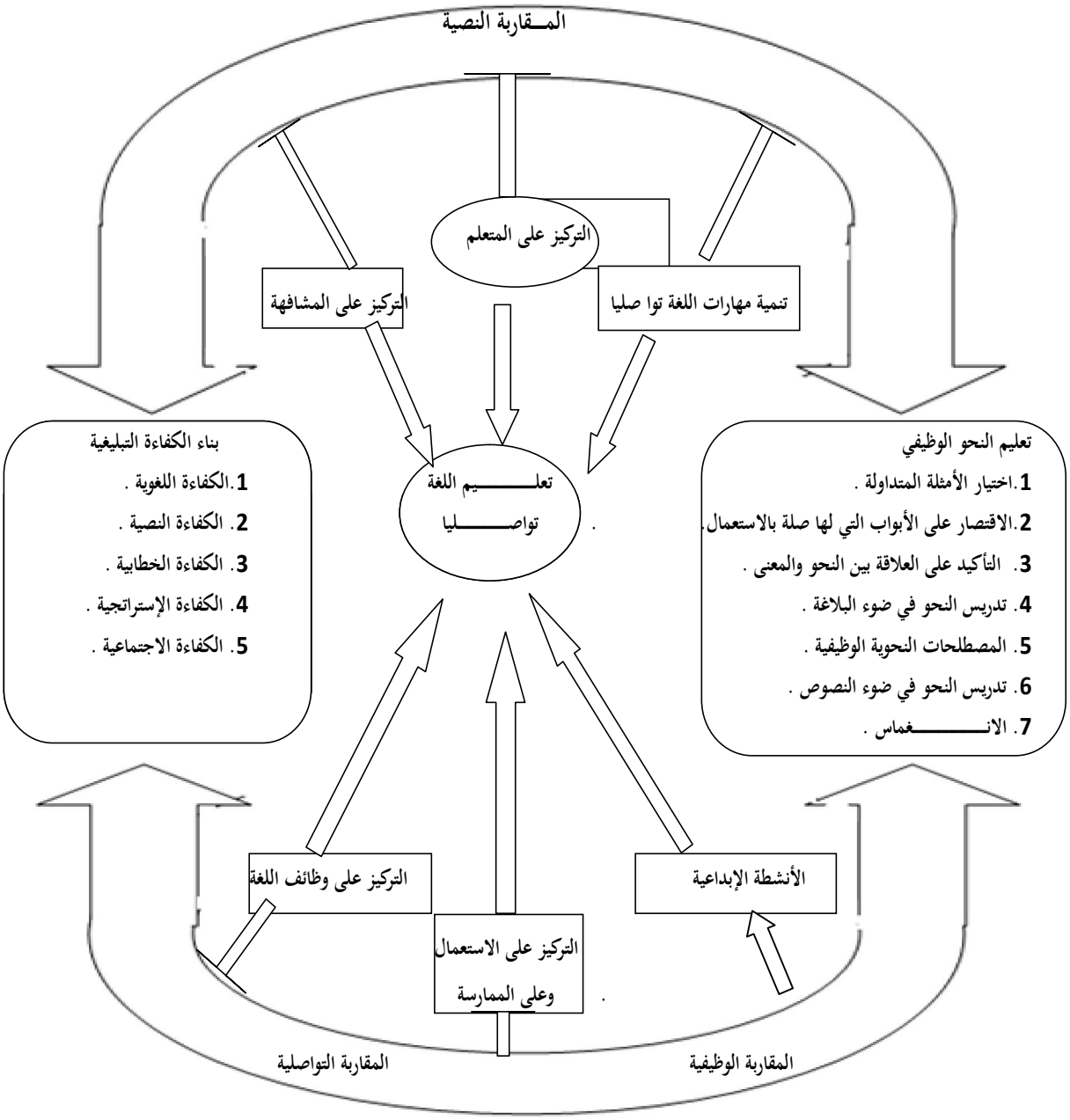
[1] . ينظر نايف خرما وعلى حجاج ، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 40 .

ولأهمية الوظائف لابد أن يكون المحتوى التعليمي والأنشطة اللغوية موجهة لتحقيق هذا الهدف ويكون معيار اختيارهما هو وضع المتعلم في مواقف واقعية تتطلب منه توظيف اللغة للقيام بمهمة محددة باستخدام بعض الأنشطة التفاعلية مثل المحادثات بين الزملاء في قاعة الدرس وتقمص الأدوار والعمل الجماعي يتدربون فيها على وظائف من قبيل تقديم الشخص نفسه ، التحيات والوداع و الدعوات و الاعتذار والعزاء والمواساة .

6.5. التركيز على الأنشطة الإبداعية والتفاعلية يؤدي إلى تنمية وإتقان اللغة :

تهدف المقاربات السابقة من ضمن ما تهدف إليه الاستعمال الجيد للمهارات اللغوية من أجل التواصل الفعّال مع الآخرين يحتاج هذا إلى أنشطة تفاعلية وبيئة مناسبة تعرض نشاط المتعلمين وتفاعلهم،ويشترط فيها عنصر الواقعية أي إمكانية حدوث المواقف في البيئة الطبيعية وملائمتها لحاجيات المتعلمين،ومدى تأثيرها في مواقف الحياة لذا من الضروري إدراج الأنشطة التفاعلية"المسرح،الأناشيد،تمثيلية،إذاعة مدرسية " التي تشجع على الحوار والذاتية في التعلم والإبداع،وهي خصائص تسهم في استثمار القواعد النحوية الوظيفية استثمارا يشعر التلميذ بقيمة ما يدرس فيتحول هذا إلى دافع للمزيد من التعلم .

وفي الرسم البياني التالي تتضح المقاربات التي تتفق كلها في تعليم اللغة تواصليا كما يلخص إسهام النحو الوظيفي في بناء الكفاءة التبليغية من خلال مجموعة من العناصر أوجزناها فيما يلي:



تعليم اللغة تواصلياً

الشكل البياني رقم 28

الخاتـــــــــمة

الخـــــــــــاتمة :

في نهاية البحث نخلص إلى مجموعة من النتائج،أهمها أن مجال تعليم اللغة مجال حيوي تتأكد الحاجة إليه لدى أي مجموعة بشرية مما يستدعي ضرورة تطويره وترقيته بما يطرحه البحث العلمي من معارف ومانجنيه من تجارب وخبرات سابقة تطويرا يستجيب لحاجيات المتعلمين و يحقق أغراض المجتمع.

ومما يمكن الوقوف عليه في نهاية هذا البحث:

رأينا أنه من الضروري ضبط حدود المفاهيم والمصطلحات ففي معرض حديثنا عن مصطلحات(النحو العلمي والنحو التعليمي،الضمني والصريح،النحو المتعلم والمعلم) وجدنا أن من بين عقبات تدريس النحو ذلك الخلط الحاصل في التعريفات نجم عنه إقحام موضوعات وإغفال أخرى وكان لذلك أثره على مسائل التعليم.

– أفضى التفريق بين النحو العلمي والتعليمي إلى الفصل في المحتويات، فالمحتوى الموجه للتعليم ينأى عن القضايا النظرية الصرفة والاختلافات،ويهتم بماله صلة بالاستعمال الطبيعي الذي يكسر رتابة التعليم ويساعد على توظيف المكتسبات اللغوية .

– يعبر النص عن البعد الاستعمالي الحقيقي للغة،والبحث ينشد هذا الاستعمال ،لذلك صار من الضروري الانطلاق من النص واعتباره وحدة تعليمية أساسية في تعليم مهارات اللغة والأدب والبلاغة،وهذا مادعت إليه المقاربة النصية في تعليم اللغة بوصفها منهجية متكاملة تنفتح على مناهج عديدة .

– باعتماد المقاربة النصية يسهل على المتعلم تبليغ محتوى النصوص،و إكسابه قواعد نحوية وأخرى نصية وقواعد أخرى متضمنة في النصوص تعكس عادات اجتماعية وثقافية قد لا توفرها الأمثلة المجتزأة .

– لابد أن تتناسب المحتويات النحوية والصرفية والبلاغية مع ما تقتضيه المقاربة النصية التي تشمل كل نشاطات اللغة .

– إن للغة وظيفتين،وظيفة إقامة التواصل بين المخلوقات ووظيفة أشار لها تشومسكي تعكس قدرات العقل لذا فلا ينبغي أن ينأى تعليمها عن تحقيق كفاءة لغوية إلى جانب قدرات أخرى تنتظم كلها في نسق واحد يدعى الكفاءة التبليغية يقتضيها التواصل البيداغوجي والتواصل بمفهومة العام .

– لقد كان لظهور مصطلح الكفاءة اللغوية الفضل في توجيه البحث اللساني نحو ربط اللغة بالمتكلم،إلا أن الفضل في تعميق الصلة بين وظيفة التواصل ووظيفة اللغة باعتبارها قدرات عقلية يعود إلى مصطلح الكفاءة التبليغية وإسهام اللسانيات الوظيفية .

– بعد رصد مسار ظهور الكفاءة التبليغية مفهوما ومصطلحا ومكونا،عرفنا دورها في توجيه مسار تعليم اللغة نحو الاهتمام بجوانب الحياة ومقامات التواصل،وهذه من الدلائل التي تقوي ضرورة تعليم نحو وظيفي .

– الكفاءة وفقا للاتجاه الوظيفي هي كفاءة تبليغية تشمل القواعد التركيبية والصرفية والدلالية والتداولية والاجتماعية

– نتلقى العربية الفصحى تعلما وصناعة فهي ليست لغة الأم مما يعني ايلاء أهمية قصوى للبعد التداولي في تعليمها وذلك يقتضي اكتساب مهارات التواصل وقواعد الاستعمال التي تناسب أعراف وعادات المجتمع العربي.

– تركز المقاربة الوظيفية على وظائف اللغة واستعمالها في الحياة ضمن إطار يراعي الأغراض ويتوسل لتحقيق ذلك تعليم نحو وظيفي يراعي الاستعمال ويركز على المتداول من الأمثلة والقواعد دون فصل النحو عن البلاغة ويقتصر على أبواب لها صلة بالاستعمال،ويعير أهمية بالغة للتدريب الممارسة والتمرن ويستعمل مصطلحات تفي بالغرض وينطلق من نصوص حية متداولة ومتنوعة.

– لا يتعارض تعليم النحو وظيفيا مع الاتجاه التواصلي في تعليم اللغة بل يدعمه ويسهم في بناء كفاءة تبليغية ،لا تظهر الحاجة إليها في تعليم اللغات الأجنبية فحسب بل اللغة الثانية أيضا .

– صعوبات تعليم النحو العربي لا تعود إلى عنصر واحد بل إلى جملة من العوامل المتحكمة في التعليم لاتعود إلى الطريقة وحدها أو المحتوى التعليمي اللغوي وحده ،فقد تعود إلى انعدام الصياغة الواعية للأهداف،وقد تعود إلى قلة الاهتمام بعملية التقويم اللغوي والمتابعة،وقد ترجع إلى عدم تناسبها مع مستوى المتعلمين،أو قلة التدريب والترسيخ،وقد يكون للواقع السوسيو لساني أثره بحيث يقلل استعمال اللغة الفصحى نتيجة مزاحمة العاميات واللغات الأجنبية التي تستعمل أحيانا استعمال اللغة الثانية والحال هذه لابد أن تراعي محاولات تيسير تعليمها النظر إلى كل مكونات العملية.

– رأينا من خلال البحث أن للاتجاه الوظيفي والتواصلي جذوراً في التراث العربي ،فدلت آراء اللغويين القدماء وتوجيهاتهم على معرفتهم بالعملية التبليغية معرفة عميقة راعوا فيها المخاطب وحال الخطاب وظروف الخطاب، وتضمنت بعض آرائهم مكونات الكفاءة التبليغية،وكان ذلك جليا من خلال ما أبدوه من ملاحظات تخص اللغة ومسائل اكتسابها وتعليمها كما ورد عند سيبويه وعبد القاهر الجرجاني والجاحظ وابن خلدون وغيرهم .

– اعتماد تعليم النحو الوظيفي والاهتمام به ،لايعني اعتباره غاية في حد ذاته بل هو وسيلة ينبغي استثمارها لتنمية قدرات المتعلم اللسانية والتبليغية ، وذلك بإقداره على التعبير السليم ، ومعرفة استعمال التراكيب المناسبة للموقف المناسب.

– تنشد المقاربات الوظيفية والتواصلية في التعليم اعتماد الطرائق النشطة،التي يظهر فيها المتعلم بمظهر المشارك الإيجابي والفعال لا مجرد متلقي سلبي يحشو ذهنه بالمعلومات،كما تؤكد على التعلم التعاوني الذي يخلق الحافز ويوزع الأدوار ويتيح الفرص ويخلق المنافسة .

– الوقوف على أسس التعليم النفسية ومعطيات اللسانيات النفسية كأهمية الدوافع والحوافز والتدرج في التعليم والحاجات اللغوية في إعداد المحتويات اللغوية، كفيل بتجاوز الكثير من العقبات التي تواجه متعلم اللغة من شأنه أن يرفع من مردود التعليم وكانت هذه القضايا مناط اهتمام المقاربة الوظيفية والتواصلية .

- التأكيدعلى الدور الذي تلعبه الأنشطة المدرسية(المسرح،الرحلة، المحفوظات،القصة) في إكساب الكفاءة التبليغية التي تحتاج مكوناتها إلى إتاحة الفرص وتهيئة المواقف الطبيعية لاستعمال اللغة ولا يخفى على أحد ما لتلك الأنشطة من أدوار تساعد على إنجاح العملية التعليمية إذا ما أخذت بعين الاعتبار.

- من الضروري أن يتزود المعلم من الحصيلة المعرفية للسانيات النظرية واتجاهاتها نظريات التعلم وأسسها اللسانية والاجتماعية والنفسية ،وانفتاح التعليمية على تلك الحقول أمدها بالكثير من المفاهيم الغامضة وأرشدها إلى ضرورة مراعاة البنية السيكولوجية والسوسيولوجيا المتعلقة بالتعليم وهذا ما يستوجب اطلاع دائم وتكوين مستمر للقائمين على العملية التعليمية .

قائمة المراجـــــــــع

1. إبراهيم (عبد العليم) ،النحو الوظيفي،ط 2، دار المعارف،مصر،مقدمة الكتاب .

2. ـــــــــــ ،الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية،ط 18،دار المعارف،القاهرة،2006 م .

3. أحمد(محمد عبد القادر)،طرق تعليم اللغة العربية،ط5،مكتبة النهضة المصرية 1986 م.

4. الأحمر (خلف) ، مقدمة في النحو، تحقيق عز الدين التنوخي،دمشق،1961 م .

5. الأزهري (أبو منصور محمد بن أحمد)،تهذيب اللغة،تحقيق محمد أبو الفضل ابراهيم الدار المصرية ،1975م .

6. الإستراباذي (رضي الدين)،شرح شافية ابن الحاجب،تحقيق محمد نورالحسن،دار الكتب العلمية لبنان،1982م .

7. استيتية (سمير) ،علم اللغة التعلّمي،دار الأمل،الأردن .

8. الأنباري (أبو بكر بن بشار)، إيضاح الوقف والإبتداء، تحقيق محي الدين عبد الرحمن رمضان دمشق-1971 م .

9. الأندلسي (أبي حيان) ،تفسير البحر المحيط،تحقيق عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد عوض،ط1،دار الكتب العلمية لبنان،1993 .

10. بحيري (سعيد حسن) ، إسهامات أساسية في العلاقة بين النص والنحو والدلالة، ط 2 مؤسسة المختار 2010 م .

11. ـــــــــــ، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات،ط 1،مكتبة لبنان ناشرون،1997 م القاهرة .

12. بدوح (حسن)،المحاورة مقاربة تداولية ، ط1 ، عالم الكتب الحديث،الأردن، 2012 م .

13. برينكر (كلاووس)،التحليل اللغوي للنص،ترجمة سعيد حسن بحيري، ط 1،مؤسسة المختار ، مصر 2005 .

14. بشر (كمال)، علم اللغة الاجتماعي، دار الثقافة العربية، 1994 م .

15. بوحساين (نصر الدين)، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، ط 1 ، الأمل للطباعة،الجزائر 2012 م .

16. بوشوك (المصطفى بن عبد الله) ، تعليم وتعلم اللغة العربية، ط 3، مطبعة النجاح الجديدة ،المغرب،2000م.

17. التوحيدي (أبو حيان)، الإمتاع والمؤانسة ، تحقيق أحمد أمين ، أحمد الزين ، المكتبة العصرية .

18. توامة (عبد الجبار)وآخرون ، تقويم المقرر التدريسي في النحو العربي للمرحلتين الإعدادي والثانوي ، المطبعة العربية ، 2005 م .

19. التونجي (محمد) ، معجم علوم العربية ، ط 1 ، دار الجيل ، 2003 م.

20. الجمحي (محمد بن سلام) ، طبقات فحول الشعراء ، شرحه محمد شاكر ، ج 1 .

21. الجوهري (إسماعيل بن حماد) ،الصحاح. تاج اللغة وصحاح العربية ، تحقيق أحمد عبد الغفور عطّار، ط 4 ، دار العلم للملايين، بيروت ، 1990م.

22. الجاحظ (أبو عمر عثمان بن بحر)، رسائل الجاحظ ، تحقيق عبد السلام هارون ، ط 1 ،دار الجيل ، بيروت 1991م .

23. ـــــــــــــــــــ، البيان والتبيين،تحقيق عبد السلام هارون،مكتبةالخانجي،القاهرة .

24. الجرجاني (عبد القاهر) ، دلائل الإعجاز ، دار المعرفة ، ط 3 ، لبنان ، 2001 م .

25. ـــــــــــــــــــ ، العمدة في التصريف ، دار المعارف ، القاهرة ، 1987م.

26. الجرجاني (على بن محمد الشريف) ، معجم التعريفات ، تحقيق محمد صديق منشاوي دار الفضيلة .

27. جرهارد (هلبش) ، تاريخ علم اللغة الحديث ، ترجمة سعيد حسن بحيري ، ط 1 ، مكتبة الزهراء الشرق ، 2003 م .

28. ـــــــــــــــــــ ، تطور علم اللغة منذ 1970 م ، ترجمة سعيد حسن بحيري ، ط 1 مكتبة زهراء الشرق القاهرة ، 2007 م.

29. ابن جني (أبو الفتح) ، الخصائص ، تحقيق محمد علي النجار ، دار الكتب المصرية القاهرة ، ج 1 .

30. ـــــــــــــــ ،المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها ، تحقيق علي النجدي ناصيف ، عبد الحليم النجار .

31. حبيبي (ميلود) ، الاتصال التربوي وتدريس الأدب ، ط 1 ، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء ، المغرب، 1993م .

32. حسن (عباس) ، اللغة والنحو، اللغة والنحو بين القديم والحديث،ط2،دار المعارف مصر 1971.

33. حسان (تمام)،الأصول دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب،عالم الكتب 2004 م .

34. ـــــــــــ ، اللغة العربية ، معناها ومبناها ، ط 6 ، عالم الكتب القاهرة ، 2009 م .

35. ـــــــــــ ، مفاهيم ومواقف في اللغة والقرآن ، ط 1،عالم الكتب، القاهرة ، 2010 م .

36. ـــــــــــ،مقالات في اللغة والأدب ،ط1،عالم الكتب،القاهرة،2006 م.

37. الحموز (عبد الفتاح) ، نحو اللغة العربية الوظيفي،ط1،دار جرير ،الأردن ،2012 م.

38. حاج صالح (عبد الرحمن) ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ،موفم للنشر الجزائر ، 2007 م ، ج 1 .

39. الخثران (عبد الله)، مراحل تطور الدرس اللغوي ، دار المعرفة الجامعية ، 1993 م .

40. ابن خلكان (أبو العباس)،وفيات الأعيان و أنباء أبناء الزمان،تحقيق إحسان عباس، دار صادر ، بيروت .

41. خطابي (محمد)، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب) ، المركز الثقافي العربي ، ط 2 ، الدار البيضاء المغرب ، 2006 م .

42. خليل (أحمد خليل) ، مفاتيح العلوم الإنسانية ، دار الطليعة ، بيروت .

43. خرما (نايف) ، حجاج علي ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها،سلسلة عالم المعرفة الكويت ، 1988م

44. ابن خلدون (عبد الرحمن) ، المقدمة ، دار الفكر ، بيروت ، لبنان ، 2002 م .

45. الدحداح (أنطوان) ، معجم لغة النحو العربي ، ط 1 ، مكتبة لبنان ناشرون ، 1993 م

46. دك الباب (جعفر) ، الموجز في شرح دلائل الإعجاز في علم المعاني،ط 1، مطبعة الجليل ، دمشق، 1980م

47. الدليمي (طه على حسين) والدليمي (كامل محمود نجم) ، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية ، ط 1 دار الشروق ، عمان الأردن ، 2004 م .

48. دوجلاس (براون) ، أسس تعلم اللغة وتعلمها ، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان ، دار النهضة العربية ، 1994م .

49. دي بوجراند (روبرت) ، النص والخطاب والإجراء ، ترجمة تمام حسان، ط1، عالم الكتب، القاهرة ،1998م

50. دي سوسير (فريدينان) ، محاضرات في الألسنية العامة ، ترجمة مجيد نصر و يوسف غازي ، ط 1 ، المؤسسة الجزائرية 1986 م .

51. الدريج (محمد)،التدريس الهادف ،ط1 ،عالم الكتب ،1994 م.

52. مجموعة من الباحثين ، اللغة و التواصل التربوي و الثقافي ، ط 1 ، مطبعة النجاح 2008 م المغرب.

53. رايص (نور الدين) ، نظرية التواصل واللسانيات الحديثة ، ط1 ، مطبعة سايس فاس المغرب .

54. الرايس (مريم)، ديداكتيك اللغة العربية .

55. رولان (دورون) و زيارو فرنسوا ، موسوعة علم النفس ، ترجمة فؤاد شاهين ، ، ط1 دار عويدات ، بيروت لبنان 1997 م.

56. زاهدي (الحسين) ، التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي ، إفريقيا الشرق ، المغرب 2011 م .

57. زبيدة (إبراهيم عمر سليمان) ، حركة تجديد النحو وتسييره في العصر الحديث ، ط 1 دار الكتب الوطنية ليبيا ، 2004 م .

58. الزبيدي (أبو بكر) ، طبقات الزبيدي ، تحقيق أبو الفضل إبراهيم ، ط 2 ، دار المعارف مصر .

59. الزجاجي(أبو القاسم عبد الرحمن بن اسحاق)، الإيضاح في علل النحو ، تحقيق مازن المبارك ، ط 3 ، دار النفائس ، 1979 م .

60. الزناد (الأزهر) ، نسيج النص ، ط 1 ،المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء،1993 م .

61. ابن سراج (أبو بكر)، الأصول في النحو ، تحقيق عبد الحسين الفتلي ، ط 3 ، مؤسسة الرسالة ، 1996م .

62. السكاكي (أبو يعقوب) ، مفتاح العلوم ، تحقيق : عبد الحميد هنداوي ، دار الكتب العلمية ، ط 2 ، لبنان 1987م .

63. السيوطي (جلال الدين)، الاقتراح في علم أصول النحو ، تحقيق محمود سليمان ياقوت ، دار المعرفة الجامعية 2006 م .

64. السيرافي(أبو سعيد الحسن)،أخبار النحويين البصريين،تحقيق محمد إبراهيم البنا،ط 1 دار الإعتصام 1985 م .

65. سامسون (جيفري) ، مدارس اللسانيات (التسابق والتطور) ، ترجمة محمد زياد كبة مطابع جامعة الملك سعود ، 1997 م .

66. سعد (مصلوح) ، من نحو الجملة إلى نحو النص ، الكتاب التذكاري لقسم اللغة العربية إعداد وديعة طه نجم وعبده بدوي ، جامعة الكويت ، 1990 م .

67. سعيد (عبد الوارث مبروك) ، في إصلاح النحو العربي دراسة نقدية ، دار القلم ،الكويت 1985 م .

68. سيبويه (أبو بشر بن قنبر) ، الكتاب ، تحقيق عبد السلام هارون ، ط 3 ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، 1988 م .

69. الصاحب (إسماعيل بن عباد) ، المحيط في اللغة ، عالم الكتب،القاهرة،مصر، ج 10 .

70. الشاطبي (أبو اسحاق بن محمد اللخمي)، الموافقات ،دار ابن عفان .

71. شعبان (شعبان زكريا)،اللغة الوظيفية والاتصال،عالم الكتب الحديث ،الأردن2011 م .

72. الصبان (محمد بن علي)،حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك تحقيق طه عبد الرؤوف سعد، المكتبة التوفيقية ، مصر .

73. صفا (فيصل إبراهيم) ، الوظيفية وتحولات البنية ، عالم الكتب الحديث ، إربد ، الأردن 2010 م .

74. صياح (أنطوان) ، دراسات في اللغة العربية الفصحى وفي طرق تعليمها ، دار الفكر اللبناني ، بيروت .

75. طعيمة (رشدي أحمد) ، المهارات اللغوية مستويات تدريسها وصعوباتها ،ط1،دار الفكر العربي، القاهرة ، 2004 م .

76. طعيمة (رشدي أحمد) ، محمود كمال الناقة ، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتجيات ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة ، 2006 م .

77. الطنطاوي (محمد) ، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة ، ط 3 ، دار المعارف ، القاهرة مصر ، 2005 م .

78. ابن عصفور (أبي الحسن) ، المقرب ، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود ، ط1 ، دار الكتب العلمية ، لبنان ، 1998 م .

79. عبادة (محمد إبراهيم) ، النحو التعليمي في التراث العربي ،دار المعارف،الإسكندرية .

80. عبد الرحمن (عائشة) ، لغتـــــنا والحياة ، ط 2 ، دار المعارف ، القاهرة .

81. عبد المسيح (جورج متري) ، الخليل ، معجم مصطلحات النحو العربي ، مكتبة لبنان 1990 م .

82. عبده (داود) ، نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً ، دار الكرمل ، عمان – الأردن .

83. عشير (عبد السلام) ،الكفايات التواصلية (اللغة وتقنيات التعبير والتواصل)، ط 1 توب اديسيون ، المغرب 2007 م .

84. عصر (حسن عبد الباري) ، مهارات تدريس النحو العربي ، ط 1 ، مركز الإسكندرية 2005 م .

85. عطا (محمد موسى) ، مناهج الدرس النحوي في العالم العربي في القرن العشرين ، ط1 الأردن ، 2002 م .

86. عفيفي (أحمد) ، نحو النص اتجاه جديد نحو الدرس النحوي،ط1،مكتبة زهراء الشرق،القاهرة ،2001 م .

87. علوش (سعيد) ، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ط 1 ، 1985 م .

88. علوي (حافظ إسماعيلي) ، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة ، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة ، لبنان 2009م .

89. علوي (حافظ إسماعيلي) ووليد أحمد العناتي ، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات ، ط 1 منشورات الاختلاف المغرب 2009 م .

90. علي (محمد محمد يونس) ، مدخل إلى اللسانيات ، ط1 ، دار الكتاب الجديد المتحدة لبنان ، 2004 م

91. عون (حسن) ، تطور الدرس النحوي ، معهد البحوث والدراسات العربية ، القاهرة 1970 م .

92. عيد (محمد) ، في اللغة العربية ودراستها ، القاهرة ، عالم الكتب 1974 م .

93. عيساني (عبد المجيد) ، النحو العربي بين الأصالة والتجديد ، ط 1 ، دار ابن حزم لبنان ، 2008 م .

94. غريب (عبد الكريم) ، المنهل التربوي ، ط 1 ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء 2006 م .

95. ابن فارس (أبو الحسن) ، معجم مقاييس اللغة ، ط1، دار إحياء التراث العربي لبنان،2001 م .

96. الفيروز آبادي (مجد الدين) ، القاموس المحيط ، تحقيق مكتب التراث ، ط 8 ،مؤسسة الرسالة ، 2005 م .

97. الفاربي (عبد اللطيف) وآخرون ، معجم علوم التربية ، دار الكتاب الوطني، مكناس 1994 م .

98. الفاكهي (عبد الله) ، شرح كتاب الحدود في النحو ، تحقيق المتولي رمضان أحمد الدميري ،ط 2 ، مكتبة وهبة ، مصر ، 1988 م .

99. الفراهيدي (الخليل أحمد) ، معجم العين ، تحقيق عبد الحميد هنداوي ، ط1 ،دار الكتب العلمية ، بيروت – لبنان .

100. فريقي (أحمد) ، التواصل التربوي واللغوي ، مطبعة الرباط ، المغرب ، 2011 م .

101. فضل (صلاح) ، بلاغة الخطاب وعلم النص ، سلسلة عالم المعرفة ،ع 164 أغسطس 1992 م .

102. فولفجاج (هاينه) ، مدخل إلى علم اللغة النصي ، ترجمة فالح بن شبيب العجمي جامعة الملك سعود ، الرياض ، 1999 م .

103. فاندايك (تون)،علم النص، ترجمة سعيد حسن بخيري ،ط1،دار القاهرة للكتاب مصر،2001 م .

104. قورة (حسين سليمان) ،دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي ،ط1،دار المعارف،1981 م .

105. قاسم (عاشور راتب)،فؤاد الحوامدة ،أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،ط4، دار المسيرة 2014 م .

106. كارل (ديتر بونتنج) ، المدخل إلى علم اللغة ، ترجمة سعيد حسن بحيري، ط 2 مؤسسة المختار ، مصر 2010 م .

107. اللجمي(أديب) والخوري شحادة ، المحيط ، معجم اللغة العربية ، بيروت، 1994

108. ابن منظور (جمال الدين) ، لسان العرب ، محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي ، ط 3، دار إحياء الكتب العربية ، بيروت لبنان ، ج 14 .

109. أبو المكارم (على) ، التعليم والعربية ، دار غريب ، القاهرة ، 2007 م .

110. ـــــــــــ ، تعليم النحو العربي (عرض وتحليل) دار غريب ، القاهرة ، 2011 م .

111. مبارك (مبارك)، معجم المصطلحات الألسنية ، دار الفكر اللبناني ، لبنان ، 1995

112. المسدي (عبد السلام) ، اللسانيات وأسسها المعرفية ، الدار التونسية للنشر ، أوت 1985 .

113. المتوكل (أحمد) ، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي (الأصول والامتداد)،ط 1 دار الأمان ، الرباط

114. ـــــــــــ ، الوظائف التداولية في اللغة العربية ، ط1 ، دار الثقافة ، الدار البيضاء المغرب ، 1985 م .

115. ـــــــــــ . دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي ، دار الثقافة ، الدار البيضاء .

116. ـــــــــــ، الوظيفة والبنية،منشورات عكاظ ،المغرب .

117. ـــــ، اللسانيات الوظيفية (مدخل نظري) ، ط 2 ، دار الكتاب الجديد المتحدة لبنان ، 2010 م .

118. المهندس (كامل)،مجدي وهبه، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب ،ط2،مكتبة لبنان ،1984م

119. مفتاح (محمد)،تحليل الخطاب الشعري(إستراتجية التناص)،ط3،المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء،1992م .

120. مؤمن (أحمد)، اللسانيات النشأة والتطور،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر2002م .

121. مجاور (محمد صلاح الدين علي) ، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، أسسه وتطبيقاته ، دار الفكر العربي، مصر 2001 .

122. مجمع اللغة العربية،المعجم الوسيط،ط4،مكتبة الشروق الدولية،مصر،2004 م، مصر

123. محجوب (عباس)،مشكلات تعليم اللغة العربية ، دار الثقافة ، قطر ، ط1 ،1986 م .

124. مخزومي (مهدي) ، في النحو العربي نقد وتوجيه ، دار الرائد العربي ، بيروت ، لبنان ط 2 ، 1986 م .

125. مدكور (علي أحمد) وآخرون ، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، ط 1 ، دار الفكر العربي ، 2010 م ، مصر .

126. ـــــــــــــ،تدريس فنون اللغة العربية ، دار الفكر العربي ، 2006 م ، مصر .

127. مصطفى (إبراهيم)، إحياء النحو ، لجنة التأليف ، القاهرة ، 1959 م .

128. مقبول (إدريس) ، الأسس الإبستمولوجية والتداولية للنظر النحوي عند سيبويه ، ط 1 عالم الكتب الحديث ، الأردن 2006 م .

129. الموسى (نهاد) ،مقدمة في علم تعليم اللغة العربية ، دار العلوم ، 1984 م ، الأردن

130. ـــــــــــ، نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث ، دار البشير الأردن 1987م .

131. ـــــــــــ ، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية ، ط1 ، دار الشروق 2003 م .

132. موسى (عطا محمد) ، مناهج الدرس النحوي في العالم العربي في القرن العشرين ط1 الأردن ، 2002 .

133. مجموعة من الباحثين، اللغة والتواصل التربوي والثقافي ، ط 1 ، مطبعة النجاح ، 2008 م.

134. نجار (فريد) ، المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية ، ط 1 ، مكتبة لبنان ناشرون 2003 م .

135. نحلة (محمود أحمد) ، علم اللغة النظامي، ط 1 ، دار الوفاء ، الإسكندرية ، 2008 م

136. ـــــــــــ ، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر ، ط 1 ،مكتبة الآداب ، مصر 2011 م .

137. هويدي (محمد) ، المعجم المعين ، دار النون ، لبنان ، بيروت .

138. والي (فاضل فتحي)،النحو الوظيفي ، حائل دار الأندلس، ط 2 ، السعودية 1428 م .

139. يقطين (سعيد) ، انفتاح النص الروائي النص والسياق ، ط 3 ، المركز الثقافي العربي 2006 م ، المغرب.

الـــــــــــــرسائل :

140. البوشيخي (عز الدين) ، قدرة المتكلم التواصلية وإشكال بناء الإنحاء (رسالة دكتوراه) جامعة مولاي إسماعيل ، مكناس المغرب ، 1997 م

141. ـــــــــــ، النحو الوظيفي وإشكال الكفاية ،(رسالة ماجستير) ،جامعة مولاي إسماعيل ، مكناس ، المغرب1989 _1990م .

142. توامة عبد الجبار ،القرائن المعنوية في النحو العربي ،(رسالة دكتوراه)جامعة الجزائر ،1995,1994

143. رشوان (أحمد محمد علي)،برنامج مقترح في تدريس النحو الوظيفي لطلاب المرحلة الثانوية ، (رسالة دكتوراه) ، جامعة أسيوط،1986 م .

144. لوصيف (الطاهر)، (منهجية تعليم اللغة وتعلمها) ،رسالة ماجستير ،جامعة الجزائر 1996 م .

145. ـــــــــــ، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري (رسالة دكتوراه)،جامعة الجزائر ،2007– 2008م .

الـــــــــــدوريات

146. الإبراهيمي (خولة طالب)، "قراءة في اللسانيات النصية "جون ميشال آدم" ، مجلة اللغة والأدب ، معهد اللغة العربية، جامعة الجزائر ، ع 12 ، 1998 م .

147. إبرير (بشير)،"إستراتجية التبليغ في تدريس النحو" أعمال ندوة تيسير النحو ، المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر ، 2001 م .

148. بحيري (سعيد حسن) ،"اتجاهات لغوية معاصرة في تحليل النص"،مجلة علامات ،م 10 ع 38 ، 2000.

149. بركات (أبو علي محمد) " مقاصد البلاغة عند السكاكي"، مجلة الفكر العربي،ع 46 بيروت 1979 م

150. البوشيخي (عز الدين) ، " تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور وظيفي" مؤتمر اللغة العربية بين أمجاد الماضي وتحديات المستقبل ، كلية الدراسات الإسلامية مركز اللغة، الدوحة – قطر، فبراير 2011م

151. توامة (عبد الجبار)،"المنهج الوظيفي العربي الجديد لتجديد النحو العربي "، (أعمال ندوة تيسير النحو) الجزائر،2001م .

152. حاج صالح (عبد الرحمن) ، "مدخل إلى علم اللسان الحديث" ، مجلد 1 ، عدد 1 1971 م .

153. خفاجي (محمد عبد المنعم) " أهمية الارتباط بين قواعد اللغة والنصوص الأدبية في مناهج الدراسة " ، مجلة التربية ، قطر ، ع 129 ، السنة 28 يونيو 1999 م .

154. رجب (فضل الله محمد) ، " مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الابتدائية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، السنة 16 ، العدد 18 ، 2001 م .

155. الشاوش (محمد) "ملاحظات بشأن دراسة تركيب الجملة في اللغة العربية" ، مجلة الموقف الأدبي ، العدد 1/135 .

156. صحراوي (مسعود) ،" المنحى الوظيفي اللغوي العربي"مجلة الدراسات اللغوية السعودية ، أبريل 2003 م . م 5 ، ع 1.

157. صاري(محمد)،"تيسير النحو في ضوء علم تدريس اللغات"،مجلة المجمع الجزائري للغة العربية،السنة ديسمبر ، 2005 م ،ع 2 .

158. عيسى (محمد أحمد أحمد) ، "فاعلية برنامج تدريسي مقترح في تنمية مهارات تدريس النحو لدى الطلاب في ضوء مفهوم النحو الوظيفي "، مجلة كلية التربية ،المنصورة ، ج 3 ع 66 ، شهر يناير 2008 م .

159. العماري (عبد العزيز) ،اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها ،سلسلة الندوات 14 منشورات عكاظ،المغرب، 2002 م .

160. فضل (صلاح) ،" بلاغة الخطاب وعلم النص" ، سلسلة عالم المعرفة ،ع 164 أغسطس 1992 م .

161. مستغفر (نورة)"، ديداكتيك اللغة العربية والكفايات" ، مجلة اهتمامات تربوية ، المغرب ع 6 ، 2000م.

162. مازن (مبارك) " التجديد في القواعد العربية" مجلة مجمع اللغة العربية،دمشق ، مجلد 84 ، ج 1 .

163. يحي(أحمد) " الاتجاه الوظيفي في تحليل اللغة " مجلة عالم الفكر ، مجلد 20،ع 3 الكويت ، 1989 م.

الوثـــــــائق التربوية

164. منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر .

165. الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، أفريل 2003 م .

المراجع باللغة الأجنبية :

166. Dauzat Albert, Nouveau dictionnaire étymologique , librairie Larousse ,Paris,1971 .

167. Alkuli Mohamed, Applied linguistics , librairie Liban.

168. Besse.H , et Porquier R. Grammaires et didactique des langues، Hatier Didier, 1991 .

169. Chomsky Noam , la linguistique cartésienne, (N . Delonoc et D, Sperber) édition seuil 1969 .

170. ————,Aspects de la théorie syntaxique , Jean Cloud Mihner , édition du seuil, Paris,1971 .

171. ————, le langage et la pensée (Louis Jean Calvet) payot , Paris .

172. ————, Structure Syntaxique , Michel Braudeau édition du seuil, 1969 .

173. Christian Nique , Initiation méthodique à la grammaire générative Armand Colin, Paris, 1974 .

174. Dubois Jean, Dictionnaire de la linguistique , librairie Larousse Paris , 1973 .

175. Neveu Frank , Dictionnaire des sciences du langage , Armand Colin, Paris , 2011 .

176. Galisson .R, et Coste . D. Dictionnaire de didactique des langues Hachette , 1976 .

177. Greimas.A.J, et Courtès.J, Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage , hachette , paris , 1979 .

178. Jacobson Roman, Essais de linguistique générale , tome1, édition de minuit, Paris 1963 .

179. Longhi Julien et Georges Sarfati , Dictionnaire de pragmatique , Armand colin , 2011 .

180. Martinet André, syntaxe général ,Armand Colin , Paris , 1985,

181. ———— ,éléments de linguistique générale Armand colin .

182. Ducrot Oswald T. Todrov, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage , édition du seuil , 1972 .

المصطلحات المستعملة في البحث

المصطلحات المستعملة في البحث

A

Acquisition :	اكتساب
Acquisition des connaissances :	اكتساب معارف
Analogie :	مماثلة
Apprentissage :	تعلم
Aptitude :	استعداد
Adéquation :	ملائمة
Activité :	نشاط
Activité de langue :	نشاط لغوي
Adaptation :	تكييف
Approche :	مقاربة
Approches communicatives :	مقاربات تواصلية
Approches textuelles :	مقاربات نصية
Approches fonctionnelle :	مقاربات وظيفية
Argumentation :	محاجة

C

Contexte situationnel :	سياق الحال
Contexte linguistique :	سياق لغوي
Contexte textuel :	سياق نصي
Créativité :	إبداعية
Communication :	تواصل
Communication pédagogique :	تواصل بيداغوجي
Compétence :	كفاءة
Compétence linguistique :	كفاءة لسانية

Compétence communicative :	كفاءة تبليغية
Compétence textuelle :	كفاءة نصية
Cohésion :	اتساق
Cohérence :	انسجام
Capacité :	قدرة
Canal :	قناة
Curriculum :	منهاج
Besoin langagier :	حاجة لغوية

D

Didactique :	تعليمية
Didactique de la discipline :	تعليمية دراسية
Didactique de langue :	تعليمية اللغة
Didactique générale :	تعليمية عامة
Didactique spécifique :	تعليمية خاصة
Didactique fonctionnelle :	تعليمية وظيفية
Discours :	خطاب
Displine scolaire :	مادة دراسية

E

Efficacité de l’enseignement :	نجاعة التعليم
Enseignement efficace :	تعليم ناجح
Enseignement collectif :	تعليم جماعي

Education :	تربية
Enseignement :	تعليم
Education fonctionnelle :	تربية وظيفية
Ethnographie :	إثنوغرافيا
Evaluation :	تقييم
Exercice structuraux :	تمارين بنوية

F

Fonctions du langage :	وظائف اللغة
Fonctions langagiers :	وظائف لغوية
Fonction grammaticale :	وظيفة نحوية
Fonctionnalisme :	نزعة وظيفية
Faculté :	ملكة
Feed back :	ارتجاع (تغذية راجحة)

D

Grammaire fonctionnelle	نحو وظيفي
Grammaire intériorisé :	نحو مستبطن
Grammaire explicite :	نحو صريح
Grammaire implicite :	نحو ضمني

Grammaire pédagogique :	نحو تربوي
Grammaire de texte :	نحو النص
Grammaire d’apprentissage :	نحو تعلم

I

Interférence :	تداخل
Immersion :	الانغماس
Intention :	القصد
Idéal :	نموذجي
Inné :	فطري
Insertion :	الاندماج
Interaction sociale :	تفاعل اجتماعي

L

Langue maternelle :	لغة أم /لغة المنشأ
Langue étrangère :	لغة أجنبية
Langue seconde :	لغة ثانية
Lecture :	قراءة
Linguistique :	لسانيات
Linguistique appliquée :	لسانيات تطبيقية
Linguistique descriptive :	لسانيات وصفية
Linguistique fonctionnelle :	لسانيات وظيفية
Locuteur auditeur idéale :	متكلم مستمع نموذجي

M

Matériels didactique :	وسائل تعليمية
Méthode :	طريقة
Méthodologie :	دراسة طرائق
Média :	وسائط
Méthode active :	طرائق نشطة
Motivation :	تحفيز -دافعية
Moyen didactique :	وسيلة تعليمية
Narratif :	سردي
Normatif :	معياري
Norme :	معيار

O

Objective d'apprentissage :	هدف التعلم
Objective d'enseignement :	هدف التعليم
Oral :	شفهي

P

Pédagogie :	بيداغوجي
Pédagogie active :	بيداغوجيا نشطة
Performance :	أداء
Processus :	سيرورة /عملية
Progression :	تدرج
Psychopédagogie :	علم النفس التربوي
Psycholinguistique :	علم النفس اللغوي

R

Rhétorique :	بلاغة
Réponse :	استجابة

Répétition :	تكرار

S

Savoir :	معرفة
Stimulus :	مثير
Système :	نظام
Syntaxe :	تركيب
Structure :	بنية
Sociolinguistique :	علم اللغة الاجتماعي /لسانيات اجتماعية

T

Texte :	نص

U

Usage :	استعمال /تداول
Universaux :	كليات لغوية

فهرس المـــــــــــوضوعات

إهداء.....

كلمة شكر .....

مقدمة ..... أ

المـــــــدخل تعليمية اللغة وأهم قضاياها

مفهوم التعليمية (ديداكتيك ، تدريسية ، تعليمية)..... 09

حقول التعليمية 11

التداخل بين التعليمية والبيداغوجيا والتربية 12

مباحث تعليمية اللغة 13

المقاربات التعليمية 16

عناصر العملية التعليمية 17

تعليم اللغة العربية 19

مهارات اللغة 20

تعليم النحو العربي وأهميته 22

الفصل الأول : نحو اللغة . المفاهيم والمصطلحات

دواعي نشأة علم النحو 26

مفهوم النحو في الدراسة العربية 27

مفهوم النحو في الدراسات الغربية 42

أنواع المعرفة النحوية..... 44

أصناف القواعد النحوية 50

مفهوم النحو الوظيفي 58

الفصل الثاني : الدراسة النحوية ومستويات ما وراء الجملة

مفهوم النص 63

من نحو الجملة إلى نحو النص 74

اللسانيات النصية ونحو النص 77

تعليمية النصوص 82

المقاربة النصية 87

مفهوم الكفاءة النصية 92

الفصل الثالث : الاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة

مفهوم الوظيفة والوظيفية في المعاجم العربية والأجنبية 101

الوظيفية في الثقافات الإنسانية 109

الوظيفية في علم النفس 110

الوظيفية في التربية 110

الوظيفية في اللغة 111

نماذج من النظريات النحوية الوظيفية 122

نماذج وظيفية في الدراسات العربية 142

ملامح الاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة 164

الفصل الرابع : الاتجاه التواصلي في تعليم اللغة

التواصل (إشكالية التحديد والتعريف) 173

نماذج التواصل 177

ظهور اللسانيات الاجتماعية 190

اهتمامات اللسانيات الاجتماعية 192

اثنوافرافيا التـــــــواصل 194

ملامح الاتجاه التواصلي في تعليم اللغة 196

مفهوم الكفاءة التبليغية في المعاجم 201

مفهوم الكفاءة التبليغية عند التداوليين 202

خصائص الكفاءة التبليغية 212

دور الكفاءة التبليغية 213

الكفاءة التبليغية في الفكر اللغوي العربي القديم 214

المقاربة التواصلية في تعليم اللغة 221

الفصل الخامس : تعليم النحو الوظيفي وعلاقته بالكفاءة التبليغية

تدريس النحو بين المؤيدين والمعارضين 232

صعوبات النحو العربي 238

تعليم النحو الوظيفي 265

النحو الوظيفي وبناء الكفاءة التبليغية 295

المقاربة النصية والوظيفية والتواصلية وتعليم اللغة بهدف التواصل 312

الخـــــــــــــــاتمة 320

قائمة المصادر والمراجع..... 326

المصطلحات المستعملة في البحث..... 347

فهرس الموضوعات 353

Résumé

L’enseignement de la grammaire fonctionnelle et sa relation avec la compétence communicative

Ce travail s’inscrit dans le cadre de la linguistique appliquée et la didactique des langues, la science qui a pour objet les méthodes, les théories de l’enseignement, les contenus et les objectifs. Elle s’appuie sur quatre éléments essentiels : l’enseignant, l’apprenant, les contenus et les méthodes.

Cette recherche regroupe deux cotés jugés très importants quant à l’enseignement de la langue, dont l’un ne peut s’ en passer de l’autre :

- Enseigner la grammaire un enseignement fonctionnel qui vise à relier les acquis de l’apprenant à la vie sociale.
- La compétence communicative qui ajoute au premier point les règles d’ordre sociale ainsi que les différentes conventions linguistiques et para linguistiques utilisées dans une communautés.

Cette union est l’une des fin que vise les tendances modernes de l’enseignement de la langue arabe, qui mettent en œuvre un ensemble d’éléments visant, d’une façon générale, à construire une compétence communicative intègre de quatre niveaux (linguistique, discursive, sociale et stratégique), d’une part , et à instaurer une base linguistique créative chez l’apprenant, afin qu’il puisse, non pas déceler le vrai du faux , mais s’exprimer couramment.

Cette recherche, de par sa méthodologie, tend à profiter des tendances fonctionnelles et communicatives de l’enseignement de la langue, en générale et surtout de l’enseignement de la grammaire, en prenant en considération les besoins linguistiques de l’apprenant et ses spécificités cognitives et affectives et en basant le processus didactique sur lui, en lui offrant la possibilités d’utiliser ses acquis et de participer à construire ses connaissances au lieu de se

contenter de lui inculquer certains savoirs , sans, pour autant, lui réserver une part de participation.

La problématique de ce travail se présente dans contexte large qui présente de nombreuses préoccupations dont certains sont d'ordre linguistique ou psychologique, d'autres encore sont d'ordre sociologique ou pédagogique.

La problématique de l'enseignement de la grammaire nous mène à traiter le phénomène de la faiblesse du niveau des apprenants en grammaire en plus de leur répugnance pour cette matière, chose qui a porté sur leur niveau en matière d'expression(orale ou écrite) . Il en est de même pour ceux qui connaissent les règles grammaticales mais qui trébuchent quant à leurs utilisations.

Cela dit, le problème ne réside, donc pas dans la quantité d'informations préconisées en matière de grammaire mais dans la manière dont elles doivent être utilisées de façon à devenir un comportement linguistique présent à chaque fois que c'est nécessaire et ainsi acquérir les quatre compétences nécessaires : bien écouter, bien lire ; bien s'exprimer et bien écrire.

Certes, le niveau faible des apprenant revient à plusieurs facteurs dont certains concernent l'enseignant ou l'apprenant , par contre d'autres concernent les contenus et les objectifs préconisés. Mais en ce qui concerne la grammaire , elle appartient, comme l'affirme Ibn Khaldoune, au domaine des sciences et non à celui de la connaissance, ce qui demande un certain niveau de raisonnement et des habiletés mentales qui permettent certaines analyses et déductions, comme il demande des moments d'entrainement et de pratique. Ainsi, il est conseillé de l'enseigner à la fin de l'étape fondamentale, là où les compétences et les aptitudes seront mieux développées.

Par ailleurs, la problématique de la grammaire revient entre autre aux contenus, qui s'appuie sur des bases formelles qui bloquent la voie de la compréhension , l'apprenant se trouve

affronté par les détails et le grand nombre de classifications, ce qui contredit les bases de l'enseignement moderne qui recommande de procéder selon une progression qui permette d'aller du plus simple au plus complexe, du concret à l'abstrait etc…et de profiter des exemples et des modèles que l'apprenant à l'occasion d'utiliser dans sa vie quotidienne.

Je pense qu'il est banal de dire que se suffire d'inculquer les règles grammaticales formelles sans amener l'apprenant à s'y exercer et à utiliser ses acquis, ne mènent aucunement à réaliser les résultats escomptés, surtout si l'apprenant vit dans un milieu hétérogène, là où règne l'emploi des dialectes. ce qui conduit à une acquisition artificiel de langue et non naturelle, vu que les apprenants se contentent d'utiliser la langue dans les établissements.

Ainsi, on peut résumer la problématique de ce travail dans les questions suivantes :

- Quels sont les critères que l'on doit préconiser pour assurer un enseignement adéquat de la langue arabe ?
- Quels sont les contenus que doivent comprendre les programmes de grammaire dans les trois premières phases de l'enseignement ?
- Qu'est ce qu'on entend par « la grammaire fonctionnelle » que l'on veut enseigner ?
- Quelles sont les contenus et les méthodes susceptibles d'amener l'apprenant à faire fonctionner ses connaissances grammaticales dans ses propres productions ?
- Comment la grammaire participe-t-elle à construire la compétence communicative ?

La présente recherche vise à traiter les problèmes cités dans un cadre conceptuel en commençant par la mise au point de certains concepts et termes dont la confusion présentent un obstacle qui risque de perturber l'enseignement de lagrammaire. On pourrait citer parmi ces termes :

- L’acquisition spontanée de la grammaire et l’acquisition consciente, vu que l’acquisition de la langue diffère de l’acquisition de sa grammaire.
- La grammaire en tant que science et la grammaire en tant que matière à enseigner. Certes notre travail porte sur le coté didactique mais il est en relation avec le premier.
- La grammaire fonctionnelle et la grammaire formelle
- La compétence communicative qui occupe un espace très vaste comprenant la capacité linguistique, la capacité discursive, la capacité sociale et la capacité stratégique.

En fin, ce travail vise à réaliser les résultats suivants :

- Profiter de tout les courants classiques et modernes en vue de participer au développement de l’enseignement de la langue arabe.
- Montrer l’homogénéité qui règne entre les fondements théoriques des connaissances linguistiques et psychologiques d’une part et les travaux réalisés dans le domaine de la didactique de la langue.
- Instaurer la conception d’un modèle didactique qui s’appuie sur les fondements fonctionnels, qui permettent un enseignement adéquat de la langue arabe.

ملخـــــص بحـث الدكتوراه االموسوم بـ:

تعليم النحو الوظيفي وعلاقته بالكفاءة التبليغية

يندرج موضوع بحثنا ضمن تخصص لسانيات تطبيقية وتعليم اللغة هذه الأخيرة التي تستند إلى ركائز أساسية هي المعلم والمتعلم والمحتوى والطريقة ويقصد بها الدراسة العلمية لتعليم اللغة من حيث المحتويات والنظريات وطرائق التدريس والأهداف التعليمية.

يجمع موضوع البحث الذي نحن بصدد انجازه بين جانبين هامين في تعليم اللغة لا يمكن أن يستغني أحدهما عن الأخر يتعلق الأول منه بتعليم النحو تعليمًا وظيفيا ،يهدف إلى ربط مكتسبات المتعلم بالحياة الاجتماعية،ويتعلق الثاني بالكفاءة التبليغية والتي تشمل العنصر الأول إضافة إلى ما تعلق بالقواعد الاجتماعية والأعراف التعبيرية المستعملة في جماعة معينة.

وهذا الربط هو غاية مايصبو إليه الاتجاه الحديث في تعليم اللغة العربية القائم على جملة من الركائز تهدف في مجملها إلى بناء كفاءة تبليغيية متكاملة بمستوياتها الأربعة (الكفاءة اللغوية والكفاءة الخطابية والكفاءة الاجتماعية والكفاءة الإستراتجية والكفاءة النصية) وتكوين الأساس اللغوي الإبداعي للمتعلم والوصول به إلى الطلاقة اللغوية بدلا من الاقتصار على الصحة النحوية فحسب، تُمكن (الكفاءة التبليغية متعلم اللغة من استعمال اللغة كأداة للتواصل داخل المجتمع لأن اللغة لاينبغي أن تبقى حبيسة جدران الفصول الدراسية ويقتضي هذا من معلم اللغة العربية الإطلاع الواسع على ثقافة وتقاليد

وعادات القول وسلوك المجتمع والوعي الكافي بمعاني مختلف أشكال وطرق التواصل غير اللفظي عندها من حركات ونظرات وإشارات وغيرها وهذا يقتضي أن يتلقى المعلم تكوينا خاصا في مجال إعداد دروسه وفق رؤية تواصلية لا تفصل بين اللغة وثقافتها .

يحاول البحث من خلال المنهجية المتبعة الاستفادة من الاتجاهات الوظيفية والتواصلية في تعليم اللغة وفي تعليم النحو خصوصا وقد وقع اختيارنا على هذا المنحى على اعتبار أنه يسهم بفعالية في تقديم حلول ناجعة للمشكلات المعاصرة في مجال التعليمية ، يهتم هذا الاتجاه بتحقيق الكفاءات التبليغية للمتعلم باعتبارها معرفة وتمرس بمجمل القواعد التداولية التي تمكنه من استعمال اللغة في طبقات مقامية مختلفة لأجل تحقيق أغراض تواصلية مختلفة، لذا لابد من تحديد الحاجات والوظائف التواصلية وتصنيفها داخل مجالات التواصل الأساسي كالأسرة والحي والمؤسسات العمومية والتربوية وغيرها لتربط فيما بعد بمواقف تواصلية داخل كل مجالات من المجالات المذكورة.

كما يتوجب إضافة إلى ماسبق معرفة خصائص المتعلم المعرفية والوجدانية ،واعتباره محور العملية التعليمية لا مجرد متلقي سلبي للمعارف والعلوم، والحال هذه يعتمد تعلم اللغة وظيفيا وتواصليا على ضرورة توظيف المعارف المكتسبة بدل حشوها وتلقينها للمتعلم .

تدور إشكالية البحث في سياق عام يطرح جملة من الانشغالات ،منها ما يتعلق بجوانب لسانية محضة وأخرى بيداغوجية ونفسية واجتماعية .

فإشكالية تعليم النحو تسوقنا للحديث عن ظاهرة الضعف العام لدى المتعلمين إضافة إلى نفورهم الشديد من هذه المادة وهذا ما انعكس سلبا على أساليبهم التعبيرية واستخداماتهم الشفوية والكتابية وإذا ألفينا قلة من المتعلمين يحفظون القواعد النحوية والصرفية بحذافيرها نجدهم لا يتقنون توظيفها من خلال تعابير سليمة وأساليب رفيعة .

والمشكلة لا تكمن في كمية المعلومات النحوية التي تعطى في سنوات دراسته فهي لاشك ضخمة لكن المشكل يكمن في توظيفها وتمثلها سلوكا لغويا صحيحا بحيث تعينه على اكتساب المهارات الأربعة ، فيتدرب على الاستماع الجيد والقراءة الصحيحة والتعبير السليم والكتابة الخالية من الأخطاء .

وعليه ينبغي ألا يقف تعليم القواعد النحوية على مجرد حشو أذهان المتعلمين بأحكام الوجوب والشروط والجواز ،إنما الأهم كيف يستخدم التلاميذ هذه القواعد وإلى أي ندى يبقى أثر مايتعلمونه وكيف نعمل على أن ينتقل الأثر بين جدران الفصل ليمارس خارجه في تعبيرات التلاميذ الشفوية والتحريرية .

وأسباب ذلك الضعف يعود إلى جوانب عديدة ومتشابكة منها مايعود إلى المتعلم وأخرى إلى المعلم أو المحتوى أو الطريقة أو الأهداف المعتمدة ، وبخصوص النحو – سواء كان محتوى علميا أو تعليميا– فهو علم من قبيل الصناعات لا المعارف كما يقول ابن خلدون يحتاج إلى قدر من التفكير المجرد و المهارات العقلية التي تعين على الاستنباط والتحليل والحال هذه يحتاج تعلم النحو إلى الكثير من التجريدات والتصورات

الذهنية، كما يحتاج إلى التدريب والممارسة لأجل هذا ينصح بالبدء في تعليمه في نهاية المرحلة الأساسية حيث يتوفر الاستعداد وتنمو القدرات .

وتقع إشكالية تعليم النحو في جزء منها على المحتوى التعليمي ذلك الذي يستند إلى أسس شكلية تغلق الفهم على الناشئة لكثرة التفريعات والتبويبات والتفصيلات ،وهو ما يخالف الأسس التعليمية التي تراعي التدرج والانتقال من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد ،واستعمال النماذج والشواهد المتداولة والمستعملة في حياة المتعلم اليومية .

فمن الحقائق التعليمية المتداولة أن اعتماد المنحى الشكلي الذي يحرص على تلقين قواعد شكلية – دون التدريب عليها وممارستها وتوظيفها– في إعداد المحتويات التعليمية لا يحقق النتائج المرجوة لاسيما إذا كان المتعلم يعيش في وسط غير متجانس لغويا نتيجة مزاحمة العامية للفصحى ففي مثل هذا المعطى يتلقى المتعلم العربي اللغة العربية الفصيحة صناعةً لا طبعاً نتيجة الوضع اللغوي المتعدد وقلة استعمال الفصحى وانحصارها في مؤسسات بعينها،تكاد تقتصر على المؤسسات التعليمية دون أخرى .

وقد تقع أحد مشكلات تعليم النحو على الطريقة المعتمدة التي قد تتجاهل الانتقاء والتخطيط والعرض والترسيخ وإهمال التمرس اللغوي والجانب الترسيخي المنظم في تعليم القواعد النحوية واقتصار الكثير من المعلمين على التمارين التحليلية كالإعراب مثلا دون غيره من التمارين .

وقد تقع إشكالية تعليم النحو على الأهداف التي صيغت سلفا دون تحديد الحاجات اللغوية وتقويم الوضع العام لتعليم اللغة، وإجمالا يمكن القول أن مشكل تعليم اللغة العربية والنحو بالخصوص يعود إلى قصور يشمل جميع عناصر العملية التعليمية من أهداف وتقويم وطريقة ومحتوى وغيرها .

واستنادا إلى المعطيات السابقة تبرز إشكاليات البحث التي نلخصها في مايلي:

ماهي المعايير التي نعتمدها في تعليم النحو والتي تكفل التعلم الناجح للغة العربية؟:

– ماهو المحتوى الذي ينبغي أن تشتمل عليه مقررات النحو في المرحلة ما قبل الجامعي؟

– ما المقصود بالنحو الوظيفي المراد تدريسه؟

– ماهي المحتويات والطرق التي تمكن المتعلم من توظيف معارف النحوية في استقباله وإنتاجه اللغوي؟

كيف نجعل مادة النحو مادة إجرائية وذات دلالة ؟.

كيف يسهم النحو الوظيفي في بناء الكفاءة التبليغية ؟ .

يحاول البحث معالجة المسائل السابقة من خلال مباحثه وفصوله ومن خلال إطار مفاهيمي يعمد إلى الانطلاق من تحديد بعض المفاهيم والمصطلحات ،إذ يؤدي الخلط

بينهما إلى جملة من المشاكل التي تعيق تعليم اللغة العربية خاصة ما تعلق بتعليم النحو، ومن هذه المفاهيم :

المعرفة النحوية العفوية و المعرفة النحوية الواعية فاكتساب اللغة غير تعلم نحوها،والأولى مرحلة سابقة على الثانية و تتم بطريقة عفوية من خلال اكتساب مهارات اللغة الأساسية كالاستماع والتحدث و القراءة و الكتابة والتعبير،أما الثاني فهي تعلم مقصود بعينه يكون في مرحلة متقدمة ويتأسس على استضمار البنى الأساسية للغة واكتساب الملكات التواصلية من استماع وقراءة وتحدث وتعبير.

النحو العلمي و النحو التعليمي، يقوم النحو العلمي على أساليب علمية في البحث تعتمد على التجريد في الصياغة ويستند النحاة واللغويون في هذا المجال إلى لغة صورية رمزية و الجانب التعليمي الذي هو مجال بحثنا فالنحو التعليمي هو سلسلة مترابطة من المضامين النحوية المنتقاة من مدونة القوانين النحوية التي توصل إليها اللسانيون يراعي جملة من المعايير:

- مراعاة حاجيات المتعلمين .
- مراعاة المستويات التعليمية .
- اعتماد القواعد الوظيفية التي تتداولها الألسن .

النحو الوظيفي: هو النحو المُستفاد منه تعليماً، يهدف إلى تيسير النحو على المتعلمين ويسعى في أصل القصد منه إلى توظيف النحو في تسهيل عملية التواصل اللغة ، وهو

يُسهم مع آليات أخرى في بناء الكفاءة التبليغية وهو المفهوم الأساسي الذي يعد ركيزة البحث و تعرف بأنها قدرة لغوية تترجم معرفة الفرد في سياق اجتماعي ، قصد أداء نوايا تواصلية معينة حسب مقام وأدوار محددة ،وهي كذلك كفاءة فهم وإنتاج اللغة في وضعيات تواصلية مختلفة من أجل التواصل باللغة ،وتشمل كفاءات أخرى كالكفاءة اللغوية والنصية والخطابية والاجتماعية و الإستراتجية.

يتوخى البحث من خلال فصوله ومعالجته استثمار معطيات الاتجاه الوظيفي والتواصلي في تعليم اللغة العربية لاسيما نحوها استثمارا يتجاوز حدود الحفظ والاستذكار إلى الممارسة الفعلية العملية لتحقيق وظائف اجتماعية ومجابهة المشكلات أثناء التواصل،كما يسعى إلى سد الفجوة بين تعليم القواعد النحوية واستعمالاتها المختلفة في التعابير الشفوية والتحريرية فيكون للتعليم دورٌ بارز في تنمية شخصية المتعلم وإعداده إعدادا سليما .

الخروج بالدرس النحوي من التراكم المعرفي والزخم النظري إلى التطبيق الفعلي والممارسة الفعلية في مقامات التواصل .

الربط بين تعليم النحو وتحقيق التبليغ والتواصل الذي يلزمه قدرات ومهارات أخرى .

الأخذ بعين الاعتبار الأبعاد التداولية والاجتماعية في تعليم النحو بإيلاء أهمية للوظائف والاستعمال دون إهمال البنى الشكلية .

الوقوف على حاجات المتعلم ودوافعه .

• استثمار الحصيلة المعرفية للسانيات النظرية في قضايا تعليم اللغة

• الاستفادة من الاتجاهات الحديثة وإسهامات القدماء في ترقية تعليم اللغة العربية.

• إبراز الانسجام الحاصل بين المنطلقات النظرية للمعرفة اللسانية والنفسية والانجازات الإجرائية في مجال تعليم اللغة .

• وضع تصور (نموذج تعليمي) يستند إلى منحى وظيفي ويحقق التعليم الناجع للغة العربية.

وبناء على ماتقدم قمنا بعرض حصيلة النظريات والاتجاهات اللسانية ذات الصلة بموضوعنا فتناولنا اللسانيات الوظيفية والنصية والاجتماعية وإثنوغرافيا التواصل وما أسفرت عنه من قضايا ومسائل ومفاهيم ،شكلت بذلك إطارا مرجعيا أسهم في حقل التعليمية مركزين على المفاهيم الأساسية كالكفاءة النصية والاجتماعية وممفهوم النحو الوظيفي،وعلى ضوء هذا التقاطع والتداخل بين التخصصات عرضنا مقترحات تعليم النحو الوظيفي وربطنا ذلك بدوره في بناء الكفاءة التبليغية .