أهمية اللسانيات التربوية في المجال التعليمي

The Importance of Educational Linguistics in the Learning Field

L'importance de la linguistique éducative dans le domaine de l'apprentissage

محمد كراكبي
جامعة نزوى - سلطنة عمان

الملخص:

نرمي من وراء هذا العمل إلى لفت النظر إلى ضرورة إعادة قراءة المشروع التربوي الجامعي العربي وفق آليات مستحدثة، تضمن ترسيخ القيم الحضارية، والتكوين العميق ليتمكن المتعلم الجامعي من مجابهة المجتمع بكامل تحدياته. ولعل من بين أهم الأطر المعرفية التي تشغل بال الباحثين الجامعيين تعليمية المواد اللغوية. وهذا الترابط يسوغ لنا استثمار اللسانيات التربوية من منطلق أن تعليمية المواد اللغوية توجب فهما عميقا للجوانب التربوية، والمؤهلات المحصلة، واطلاعا واسعا على الجوانب اللغوية، والفنية.من هنا تبرز إشكالية البحث التي تتمحور حول كيفية تدريس المادة اللغوية عامة، والنحوية خاصة إزاء وفرة المناهج اللسانية الحديثة. وتتطلب المعالجة الأكاديمية، بحسب تصورنا، التنويه بأهمية المرحلة الجامعية، وقضايا اللسانيات التربوية، ومصطلحاتها، واستثمارها في فهم المادة اللغوية، وطرائق تعليمها بما يتناسب مع الحاجات العلمية المنشودة. ولعل إدراك المسائل التي أشرنا إليها بعجالة تمكن من تحقيق الأهداف التي نرمي إلى تجسيدها في الوسط الجامعي.

الكلمات المفتاحية: لسانيات، تربية، تعليمية، العربية.

Abstract:

This research aims at bringing attention to the importance of re-reading the Arab university

educational project according to innovative mechanisms that ensure the consolidation of civilized values, so that the university students can confront all community challenges. One of the most important cognitive frameworks that university researchers concern in is Studying Linguistics Subjects. This interconnectedness allows us to invest the educational linguistics depending on that studying linguistic subjects requires a deep understanding of the educational aspects, obtained qualifications, and expertise of the linguistic and technical aspects. Based on the foregoing, the statement of this research emerges on how to teach the linguistic subject in general and grammatical in particular, in view of the large number of modern linguistic curriculums. According to the current researcher perception, Academic treatment requires emphasis on the importance of the university, the educational linguistics issues and its terminology, investment educational linguistics in understanding the linguistic subject and its teaching methods commensurate with the desired scientific needs. Finally, realizing these issues will enable the achievement of the objectives that will hope to be inclusion in the university curricula.

Key words: Linguistics, Education, Learning, arabic.

Résumé:

Cette recherche vise à attirer l'attention sur l'importance de relire le projet éducatif universitaire

arabe selon des mécanismes innovants qui assurent la consolidation des valeurs civilisées, afin que les étudiants universitaires puissent affronter tous les défis communautaires. L'un des cadres cognitifs les plus importants auxquels s'intéressent les chercheurs universitaires est l'étude des sujets linguistiques. Cette interconnexion nous permet d'investir la linguistique pédagogique en fonction du fait que l'étude des matières linguistiques nécessite une compréhension approfondie des aspects pédagogiques, des qualifications obtenues et une expertise des aspects linguistiques et techniques. Sur la base de ce qui précède, l'énoncé de cette recherche émerge sur la manière d'enseigner la matière linguistique en général et la grammaire en particulier, compte tenu du grand nombre de programmes linguistiques modernes. Selon la perception actuelle des chercheurs, le traitement académique nécessite de mettre l'accent sur l'importance de l'université, les questions de linguistique pédagogique et sa terminologie, d'investir la linguistique pédagogique dans la compréhension de la matière linguistique et de ses méthodes d'enseignement à la mesure des besoins scientifiques souhaités. Enfin, la prise de conscience de ces enjeux permettra d'atteindre les objectifs que l'on souhaite inscrire dans les cursus universitaires.

Mots clés : Linguistique, Education, Apprentissage, Arabe.

المقدمة :

إن منظومتنا التربوية تشكو جراحات يصعب التئامها بنظرات أحادية، وأعمال متفرقة، ورؤى مضطربة، واستراتيجيات متنوعة. من هذا المنطلق أردنا أن ننبه على ضرورة إعادة قراءة المشروع التربوي وفق آليات مستحدثة تضمن ترسيخ القيم الحضارية، والتكوين العميق ليتمكن المتعلم من مجابهة المجتمع بجميع تحدياته، وأبعاده، والمشاركة بعمق، وثبات في التنمية الشاملة. ولعل بهذا نحقق لجامعتنا حضورا قويا في المجتمع العالمي. ولضيق المقام، واتساع الإطار المعرفي خصصنا الحديث عن تعليمية النحو العربي التي تفرض استحضارا عميقا لمقولات الدارسين على اختلاف مشاربهم، ومناهلهم.وهذا المحصل العلمي نقلته الأقلام، ورددته في كثير من المواطن، والمناسبات، ولا نكاد نعثر تجديدا، أو تميزا، وهذا داع إلى تجاوز ما كان مستهلكا، أو مطردا، وآثرنا استنطاق تجربتنا الطويلة في الممارسة التعليمية للمواد اللغوية عامة، ومادة النحو خاصة.وهذا المقام الجليل يحملنا تبعات التطويل، والتقصير، فنذكر ما يغني، وما يحقق الفهم، والإفهام. ولا أبتعد عن جادة الصواب إن قلت: إن عدم الإحاطة بالأطر المعرفية لأي عمل علمي كان عرضة لتشتت أفكاره، وحدوده، ومراميه، ويندرج هذا التنبيه في محاولة تحصيل مشروع علمي تعليمي متكامل، يفضي إلى خلق شخصية متوازنة، فاعلة، ملمة بجميع الخبرات السابقة، والآنية، وبما في طريق المنجز. والداعي أيضا إلى هذا التوجه قيام المعرفة الإنسانية على الوجود اللغوي الذي هو مبعث التواصل الإنساني في جميع معاملاته. وقد حظي الدرس اللغوي منذ القديم بأولويات خاصة، وشارك في معالجته العلماء بجميع أصنافهم، وتوجهاتهم، ومناهجهم، ولم يكن الحضور اللغوي العربي القديم ببعيد عن هذا الاسترشاد المعرفي الإنساني.بيد أنه يجب محاربة الانتقاص من المسعى اللغوي العربي، والسعي إلى البحث عن أطره المعرفية، ورفع الغموض عن حدوده، وأبعاده، ولفت النظر إلى إعادة قراءة المدونة اللغوية العربية لإنشاء رؤية لغوية شمولية. وهناك تهم كثيرة ألصقت بحضارتنا العربية، وأخص بالذكر ما ناط بالمعارف اللغوية التي هي على رأي بعض المستشرقين منقولة عن التراث اليوناني، وبهذا يكون عمل الفكر اللغوي العربي ضئيلا، ولا يتعدى النقل، أو الترجمة، وهذا انتقاص كبير لما قام به علماء اللغة العرب في بسط المعضلة اللغوية الإنسانية، فالخليل بن أحمد

الفراهيدي ذو اطلاع واسع على الحضارات القديمة، ولغاتها، وعاداتها، وتقاليدها، وقد مكنه ذلك من تقديم آراء لغوية ظلت على مر الزمان مبجلة معظمة، وسايره في هذا المنحى العلمي كثير من علماء العرب الأجلاء. فإذا أنعمنا النظر في ما كتبه علماؤنا الأفذاذ في قضايا اللغة بوجه عام، أمكننا رفع القصور عن حضارتنا، وإبعاد الانتقاص عن رجالات الفكر، والأدب، ولن يتأتى ذلك إلا بقراءة واعية للمنجزات، وهضم لجميع المعارف، والوقوف على شتات الموروث اللغوي. والغاية من كل ذلك تكوين رؤية لغوية شاملة للفكر اللغوي العربي على مر التاريخ. وإذا أدركنا ذلك، صنا أنفسنا من القطيعة، والانبهار. ومن الإنجازات الجليلة التي نسوقها على سبيل المثال لا الحصر مواقف علماء اللغة العرب من اللغة، وأدوارها في مناحي الحياة المختلفة، ونراهم في هذا السبيل مختلفين، ولم يستطيعوا أن يوحدوا رؤيتهم في المسألة اللغوية الإنسانية، والسبب في ذلك راجع إلى انعدام الوثائق العلمية التاريخية التي تنبئ ببداية هذه المرحلة التاريخية اللغوية، فبقي الأمر غامضا، ومات الناس بحسرتهم، وفي مقدمتهم (ابن جني)، وهذه الحيرة أصابت الفكر الغربي للأسباب نفسها، والدليل على ذلك وجود نظريات كثيرة تحاول تفسير الإطار اللغوي لوجود اللغة غير أنها لم تفلح في اتخاذ رأي موحد، وبقي علماء الغرب في هذا الموضوع مشتتين إلى أن اقترح في القرن التاسع عشر ضرورة التخلي عن هذا الدرس القديم ؛لأنه أصبح لا يجدي، ولن يتوصل المفكر الغربي إلى إدراكه. فعاش الغرب، والعرب عل حد سواء في مشكلة لغوية إنسانية، وحسبهما أنهما اضطلعا في بسط هذه المعضلة اللغوية بما توفر لديهم من إمكانات علمية، ووثائق تاريخية.

ومن الإنجازات أيضا جهودهم في المباحث الصوتية، فقد بلغوا الذروة، وما توصلوا إليه يشيد به البحث الصوتي الحديث إلا فيما يتصل بالذبذبات الصوتية التي عجز العرب عن تشريحها، وإعطاء حقائق ثابتة عنها، ومرد ذلك إلى أن هذه المسألة الصوتية تحتاج إلى أجهزة علمية متطورة. فالخليل بن أحمد أول واضع لعلم الأصوات بمعية الليث بن المضفر، ويكمن صنعه في كتاب العين، وفي وضعه لعلم العروض. وقد اكتشف الخليل في كتاب العين التقطيع الثنائي، وهي تقطيع لفاظم اللغة إلى أصوات، وقد تخلى فيه الخليل عن النظامين: الأبجدي، والألفبائي التقليدي. ومن الإشارات الصوتية المهمة اعتبار الألف، والواو، والياء إما حركات

طويلة، وإما أشباه حركات هوائية ...أما سيبويه، فقد انطلق من تعاليم أستاذه الخليل، وزاد كثيرا من المسائل يحسن الرجوع إليها، وأما ابن جني، فقد أبدع مصطلح علم الأصوات في مقدمة كتابه (سر صناعة الإعراب)، وإلحاحه على أسبقية اللفظ على الخط، ومحل الحركة من الحرف، وعلى أن الحركات أي الفتحة، والضمة، والكسرة هي أبعاض حروف المد واللين وهي الألف، والواو، والياء. غير أن ما كتبه الخليل، وسيبويه، وابن جني عن علم الأصوات غير كاف ؛ لأن ما تناولوه يعد عموما تأليفا نظريا، وأما الجانب العملي، أو التطبيقي، فنجده ماثلا لدى المفسرين، من ذلك الزمخشري، وما شرحه ابن يعيش، وما ألفه علماء التجويد، وعلماء القراءات، وأصحاب المعجمات، وعلماء الكلام، والأصوليون، والبلاغيون، وما قام به الباحثون اللسانيون من تطبيقات على النصوص الأدبية، والشعرية خاصة، ومن هؤلاء رولان بارط Roland Barthes، وتودوروف Tzvetan Todorov، وميكائيل ريفاتار Michael Riffaterre، ورومان جاكوبسون Roman Jakobson، وكلود ليفي شتراوس Claude lévi-Strauss، وبيار قيرو Pierre Guiraud، ومن اللغويين العرب صلاح فضل، وعبد السلام المسدي، ومحمد الهادي الطرابلسي، وكمال أبوديب.

إذا أخذنا المثالين الآتيين: محمد النبي، والله أكبر، أدركنا أنهما بنيتان لغويتان يصعب علينا تحديد إطارهما الدلالي. وهنا نستعين بمقولات النحاة، والبلاغيين، وعلماء الأصوات.فإذا أخذنا برأي النحاة، كانت الكلمة الأولى مبتدأ، والثانية خبرا على أساس أن كليهما معرفة، وتحتمل الكلمة صفة لانعدام الدليل المقامي. لحل هذا الإشكال النحوي لجأ النحاة إلى معيار لغوي لفظي يتمثل في إضافة العنصر اللغوي(هو) بين كلمتي: محمد، والنبي، فإذا قلنا (محمد هو النبي)، أصبحت كلمة النبي خبرا عن محمد، وفي حديث النحاة عن هذه المسألة إحساس بأن اللغة تتأسس على عنصري المقال، والمقام، وهذا ما عناه البلاغيون بمقولة (مراعاة مقتضى الحال). فلا يمكن تحديد المعنى إلا إذا روعي سياق الحال، وأما انفصال الدرس الصوتي عن القضايا النحوية، فيرجع إلى هيمنة الوظيفة التعليمية لديهم التي توجب التقسيم، والتفريع لتتضح الأصول، والفروع. فما أسند إلى الفكر اللغوي العربي من مقولات الغفلة عن تعاون العلوم اللغوية، فلا يلقى لدينا قبولا، أو استحسانا، وأما إذا أخذنا برأي علماء الأصوات، فلامناص

من اعتماد مبدأ التنغيم، أو نقل البنية اللغوية إلى مستوى التلفظ، وإذاك ندرك منتهى الدلالة. وإذا أخذنا المثال : (ذلك الكتاب)، فنحن نصطدم بمقولات النحاة، والمفسرين، وعلماء التجويد، فكلمة الكتاب على رأي النحاة بدل؛ لأنها معرفة (بأل)، وواردة بعد اسم إشارة، وهذا يعني أن خبر اسم الإشارة محذوف، وهذا يتناقض مع الرأي القائل بأن الكتاب خبر لاسم الإشارة، والدليل على ذلك أن الوقف جائز على لفظ الكتاب. فلا يمكن، إذا، أن نكون رؤية صوتية متكاملة إلا إذا هضمنا هذه المعرفة الصوتية الشاملة، وبهذا نثبت الإسهام الفعلي للفكر الصوتي العربي.

أما علم التركيب العربي Arabic syntax، فيكمن فهمه في ما كتبه علماء العرب من القرن الأول الهجري إلى نهاية القرن السادس الهجري خاصة، وتمثل هذه القرون الست نهاية وضع الأصول اللغوية العامة. وأهم القضايا التي نوقشت الجملة، وأنواعها، ووظائفها، ومتعلقاتها، وهناك استشكالات لغوية يحسن الاطلاع عليها.من ذلك حديث النحاة عن الجملة العربية، وأنواعها، والصعاب التي واجهوها في دراسة البنى اللغوية التي لا تندرج ضمن تحديداتهم لمفاهيم الجملة الفعلية، والاسمية، والشرطية، والظرفية. وتتمثل تلك البنى في النداء، والقسم، والاستفهام، وعبروا عن التراكيب بلفظ الأسلوب، فقالوا: أسلوب النداء، والقسم، والاستفهام، ولم يذكروا مصطلح الجملة؛ لأن هذه التركيبات لا تخضع لقانون تحديد الجملة الفعلية، أو الاسمية، كما ذهب خلافهم إلى حد التناقض، فجملة محمد ذهب فعلية، من منظار الكوفيين، واسمية من منظار البصريين على الأساس الاتصال، والانفصال بين عنصري الإسناد. وانتهوا إلى حل هذه المعضلة اللغوية بكثير من التعسف، والتأويل الذي كان في غير محله.وهذا راجع إلى عدم تمثل المدونة اللغوية العربية بكامل مناهلها، وتوجهاتها، وعدم التريث في إصدار الأحكام، وتنوع المادة اللغوية المستقراة لدى النحاة، وهذا كله أدى إلى الخلف والاختلاف، وظهر ذلك في مؤلفاتهم.فلا يمكن فهم هذه الرؤى النحوية إلا بقراءة التأسيس النظري، والعملي للمدونة النحوية، وبهذا نبني رؤية نحوية متكاملة. وهذا يعني أن لحضارتنا العربية زادا نحويا يمكن، إذا تم استيعابه، من الاقتراب من اللغة العربية النموذجية، لغة العرب الأقحاح، ومن ثمة نستطيع محاربة أي انحراف لغوي، أو ما يسمى باللغة العامية وهي سيل جارف، مدمر لكيان اللغة العربية، وثقافتها، وحضارتها، وهذا الأمر الجلل يستدعي التوقف،

والنظر لتبيين مخاطره، ووضع طرائق منهجية، وبيداغوجية، وعلمية للحفاظ على المقومات اللغوية العربية الأصيلة، وإرجاع مجدها الحضاري المكتسب، ومواجهة العاميات في الأقطار العربية .

تبين مما ألمحنا إليه أن في تراثنا اللغوي زادا معرفيا أسهم في بسط المعضلة اللغوية العربية، والإنسانية، ومازال ينتظر من قرائنا سبر أغواره ليبوح بنفائسه، وكنوزه.غير أن ذلك يتطلب جهدا جماعيا، ومسلكا علميا، ورؤية وظيفية موضوعية. وقد عنينا بمقولة اللسانيات التربوية Educational Linguistics البحث التدرج العلمي في عرض المادة اللغوية المدرسة وفق المسلك التربوي المقدم للمتعلم عبر مراحل تكوينه، والداعي إلى تناول هذا المنحى حالة النفور، والشكوى من تدريس المواد اللغوية عامة. وهذا يفرض تساؤلا: أراجع ذلك إلى المادة اللغوية، أم إلى المادة المختارة، أم إلى المكون، أم إلى المتعلم؟. تشعبت الآراء، والتوجهات في الإجابة عن هذه العناصر التعليمية، وليس في وسعنا، في هذا المقام، سرد المقولات. غير أن أساس الغموض، كما يميل إليه أهل الاختصاص، مرده إلى ما نقله سيبويه في كتابه عن أستاذه الخليل، وما ورد عن تلميذه الأخفش الأوسط، وما كان مدونا في القرون : الثالث، الرابع، والخامس، والسادس. وبقي الغموض طوال هذه الأعصر. وقد شعر علماء اللغة العرب المتأخرون بضرورة إعادة النظر في هذه المدونات اللغوية، والمتون، والشروح، والتفريعات. من ذلك ما كتبه خلف الأحمر، والسكاكي، والزجاجي، وأبو جعفر النحاس، وأبو علي الفارسي، وابن جني، وغيرهم. غير أن هذه الحركة التيسيرية القديمة لم تهتد إلى إفراغ المادة النحوية من الغموض الذي كان سائدا في كتاب سيبويه. فلم يقتنع علماء اللغة في العصر الحديث، والمعاصر بما قرر قديما. فنادوا مرة ثانية بتجديد المادة اللغوية، أو تسهيلها، أو تذليلها، أو تيسيرها، أو إصلاحها. وتبعا لذلك أنشئت مصطلحات جديدة منها:

النحو التطبيقي، والنحو الوظيفي، وعلم التراكيب، وعلم العربية، وعلم النحو، والسانتكس Syntax، وقد لقيت استحسانا من بعض، واستهجانا من بعض. ويبدو أن الفريقين لم يسلما من المعارضة، والتعصب، والانبهار؛ لأن قبول أي تطور من شأنه أن يلغي الذات العربية، ووجودها الحضاري، و عدم الاعتراف بالتجديد يؤدي إلى إغراق الأمة في المتداول، وهذا غير حصين للتذمر، والقلق، والاضطراب.

وقد سعينا في إطار تجربتنا التعليمية إلى الاستفادة من جميع الرؤى التجديدية عامة، واللسانيات النظرية، والتطبيقية، والاجتماعية، والنفسية خاصة في تقديم المادة النحوية. وينطلق من مرجعية فكرية تتلخص في ما يلي:

1- أن هناك فهما غير صحيح للمعطى اللغوي المكتسب. فالبحث اللغوي العربي بحث متسلسل زمنيا، ومتنوع مكانيا، ومختلف مذهبيا. فلا بد من مراعاة التسلسل الزمني منذ القرن الأول إلى نهاية القرن السادس الهجري، والبعد الجغرافي في إنشاء المادة اللغوية، والإلمام بكل المذاهب اللغوية.

2- فصل الحدود المعرفية بين ما هو مكتسب، وما يندرج ضمن الإضافة؛ لأن المنجز الحالي يكاد يكون منقولا بكيفيات متنوعة، ونستثني من ذلك الدراسات الجادة التي انبنت على ازدواج ثقافي: تراثي، ولساني، فقد اشتملت في كثير منها على إضافات تصقل الفكر، وتزيده نماء، وبيانا.

3- ضرورة اختيار المادة اللغوية المدرسة، وتوضيح مصادرها، ومناهلها، لئلا يقع خلط في الاصطلاحات، والمفاهيم، والآراء، ويكون ذلك بتحديد المذاهب النحوية، والأطر الزمانية، والمكانية، وتقديمها للطلبة. ففي برامجنا عناوين غامضة مثل : النحو العربي، علم الأصوات، فعن أي نحو، أو علم الأصوات نتحدث.وهذا التساؤل مسوغ علمي للحديث عن التأسيسين: المنهجي والعلمي.

التأسيس المنهجي والعلمي:

ارتبطت فكرة المنهج بالقدرة على ترتيب الأفكار ابتغاء الوقوف على حقائق الأمور، أو السعي إلى إقناع الآخر بما يدور حولنا من مسلمات، وهو بهذا يستعين بأدوات منطقية. من ثمة حظي بمنزلة كبرى في ترقية البحوث الإنسانية بكافة تخصصاتها. ولن تكتمل فائدته إلا بإقامة منظمة منهجية لدواعي الثبات، والاستقرار، وتعميق النتائج العلمية المحصلة. وعلى الرغم من آيات التبجيل للمسألة المنهجية فإن سوء العمل بها يفضي إلى جملة من الثغرات، والعثرات، ومنها الخلط بين المفاهيم النظرية التي يتوصل بها من طريق المسالك المنهجية، والمفاهيم الإجرائية التي تعتمد لتشكيل رؤى نظرية، والإيمان بالأفضلية في المناهج، وعدم الاعتدال في عناصر البحث، وغيرها. وقد استفادت العلوم العربية من هذه

الشروط المنهجية بتدرج. فغلب المنحى النقلي في البدايات الأولى، ثم التنظيري، والاستقرائي، والاستنباطي، والاستنتاجي، والاستدلالي، والقياسي وغيرها، ووضعوا بهذه التوجهات المنهجية أعظم الرؤى، والقوانين، والقواعد في مختلف العلوم الفقهية، والمذهبية، واللغوية، وكان ذلك بفضل المدونة القرآنية التي تمثل تحديا أبديا لغويا، وعلميا، ففاقت كل المنجزات البشرية. ولهذا الجنوح المنهجي العربي أثره في الفكر الحديث. بيد أن الغرب لم يتخلصوا من هيمنة المنطق الأرسطي ردحا من الزمان. وبمجيء (بيكون) ازدادت الأبحاث الإنسانية عمقا، وتخلصت شيئا فشيئا من سيطرة المنطق اليوناني؛ لأنه لم يعد يستجيب للمبتكرات الحضارية التي تميل إلى الملاحظة، والتجربة، والاستكشاف، وتحكيم العقل في تلقي المقولات، والأفكار، ووضعها موضع المساءلة، ويستمر على هذه الحال إلى أن يتحقق اليقين. واستطاع المنهج الحديث الابتعاد عن الذاتية، والشمولية، والتسليم.

وقد يقرن لفظ المنهج أحيانا بالبحث العلمي، فينشأ الغموض، وترفع الحدود. غير أن النظر الثاقب يرشد إلى اعتبار المنهج مسلكا يتبعه الباحث، وينطلق فيه من مسألة يتم تشكيلها بوساطة ضوابط محددة، وأما البحث العلمي، فهو عمل استقصائي ينتهي باكتشاف حقائق تحظى بالقبول، ويمكن دحضها بفعل التطور، والمبتكر.ولم تؤسس المدونة الفكرية العربية رؤية شمولية عما يسمى بالنص، ولم تتجاوز معجميا حدود الانتهاء، والاكتمال، واصطلاحيا حدود التسجيل، والتقييد، والتدوين كما أشار إلى ذلك عبد الملك مرتاض. والمتأمل في المقولات النقدية الحديثة يجد أنها سعت في كثير من المواطن إلى بلورة مفهوم النص بعده وسيلة إقناعية، ومذهبية، وعقدية، وأداة ضاغطة لتحقيق جوانب نفعية، وموطنا لتربية الذوق، وإثارة العواطف، وبعث آيات الانشراح، والاشتياق، والتفاعل، ويتجسد ذلك بانتقاء لفظي، وحسن صياغة، وتصوير جميل. من هذه الوجهة كثر تداوله، وشحن بمفاهيم عديدة.

ومن أمثلة العلوم علم النحو العربي كما نراه اليوم يدرس على أنها مادة اجترارية لا تتجاوز مقولات محفوظة، ولا تراعي الجوانب التاريخية، والمذهبية. والرأي عندي أن تعليمية النحو العربي توجب توقفا استعجاليا، ونظرا ثاقبا، يرشد إلى وضع استراتيجية محكمة، تتضمن أهدافا واضحة في الوسط الجامعي. لعل بهذا نبعد أي تذبذب منهجي، واضطراب في تقديم

المادة العلمية، ونحقق تدرجا معرفيا، وتتابعا زمنيا، وتفريقا بين الباحث والمتعلم، واهتماما بالتطورات الحاصلة في مجال نظريات التعلم التي تأثرت كثيرا بالاتجاهات الوظيفية، ومعطيات علم اللسان الحديث، واللسانيات الاجتماعية، والنفسية.

إن ما أشرنا إليه بعجالة يسوغ لنا استثمار اللسانيات التربوية[1] في مجال التعليم.والمرتكز العلمي في هذا البحث هو مراعاة المعارف اللسانية الحديثة في تعليمية المادة، ومرجع ذلك إلى أن الدرس النحوي بنية لغوية ذات بنى صوتية، وصرفية، وتركيبية، وهذه المسألة يرتضيها جل اللسانيين المعاصرين. فلا مناص من التزود بالمعرفة اللسانية[2] التي تمكننا من الوقوف على مصادر البنى اللغوية، وأصولها، وفروعها، وحركيتها، ووظائفها[3]. وإدراك هذا التزود اللغوي يعمل على تجلية المواطن النحوية السياقية، والخصوصيات الأسلوبية[4]، وما تحمله من جماليات، ومناحي التفرد. وقد يضيق مجال الدرس اللساني بفعل حاجات التعلم، أو الغايات

1. انظر، مثلا، د/ عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث (4): أثر اللسانيات في النهوض بمستوى اللغة العربية، ص 7، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر،، العدد4، الجزائر، 74-1973م، وانظر للمؤلف نفسه المقالات القيمة التي كتبها في إطار اللسانيات: مدخل إلى علم اللسان الحديث، المجلد الثاني: 1، ص5، وص 29، 1972م، ومدخل إلى علم اللسان الحدث(2)، ص23، العدد 2، 1972م، واللسانيات والصوتيات العربية(2)، ص 7، العدد 9، 2004م، ود /رايص نور الدين، نظرية التواصل واللسانيات الحديثة، مطبعة سايس، فاس، المغرب، ط1، 2007م، و د /أحمد حساني، المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغة العربية في وسط تعدد الثقافات واللغات، ص 69، ندوة حول مكانة اللغة العربية بين اللغات، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 6، 8 نوفمبر2001م، و د/ رضا السويسي، مناهج استغلال المعطيات الألسنية، في تدريس العربية لغير الناطقين بها، ص 271، مجلة اللسانيات واللغة العربية، مركزا لدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، سلسلة اللسانيات، 4، تونس، 13-19 ديسمبر 1978م، و د /محمد رشاد الحمزاوي، تطبيق مبادئ علم اللغة الحديث على العربية وتدريسها، ص 301، المجلة نفسها.

2. انظر أوزوالد ديكرو، جان ماري شيفار، المعجم الموسوعي الجديد في علوم اللغة، ترجمة د/عبد القادر المهيري، ود/حمادي صمود، بمساهمة ماريال أبرييو، وآخرون، منشورات دار سيناترا، الملاكز الوطني للترجمة- تونس، سلسلة اللسان، 2010م.

3. . انظر د/ أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية- مدخل نظري، منشورات عكاظ، الرباط، المغرب، 1988، وأندرييه مارتنيه، وظيفة الألسن وديناميتها، ترجمة نادر سراج، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، كانون الأول، ديسمبر /2009م.

4. د/حمادي صمود، المناهج اللغوية في دراسة الظاهرة الأدبية، ص 229، مجلة اللسانيات واللغة العربية، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية، والاجتماعية، الجامعة التونسية، سلسلة اللسانيات 4، تونس، 13- 19 ديسمبر 1978م، وللمؤلف نفسه، في منهجية الدراسة الأسلوبية، ص215، المجلة نفسها.

العلمية المسطرة، فتعيقه عن التبحر في علوم اللغة، ومدارسها، ومناهجها، وتوجهه توجها خاصا لمعرفة بعض الحدود العلمية ضمن مقام تعليمي خاص.

من هنا يتعاون الحقلان : اللساني، والتربوي على تحديد المدونة التعليمية التي يجب أن تتلاءم مع المخطط التربوي العام. بهذا يدرك المتعلم الجامعي الفهم الصحيح للمعطى الحضاري المكتسب، ويعي الحدود المعرفية بين ما هو مكتسب، وما يندرج ضمن الإضافة ؛لأن المنجز الحالي يكاد يكون منقولا بكيفيات متنوعة، ونستثني من ذلك الدراسات الجادة التي انبنت على ازدواج ثقافي: تراثي، ولساني، فقد اشتملت في كثير منها على إضافات تصقل الفكر، وتزيده نماء، وبيانا. من هذا المنطلق إن اختيار المادة المدرسة ضرورة ملحة، ولا بد من أن نعمل على توضيح مصادرها، ومناهلها؛ لئلا يقع خلط في الاصطلاحات، والمفاهيم، والآراء.ومن هذه النظرة المستحدثة في العملية التعليمية نشأت اللسانيات التربوية بعدها حقلا معرفيا رئيسا يسهم في بلورة الجوانب الوظيفية للمسالة اللغوية، وينبه على ضرورة الاستيعاب الجيد لطرائق التدريس القديمة، والحديثة[5]، واختيار أفضلها لتبليغ المحصل العلمي، والتزود بـــ:

1- المعارف اللسانية[6]:

تعتمد العملية التعليمية في أعمق مجالاتها على الاستفادة من المعطيات اللسانية الحديثة، والمعاصرة، وتركز أساسا على الاستعمال الصحيح للغة، وسواء أكان ذلك على مستوى التلفظ، أم الملفوظ، واختيار من الرؤية النظرية ما يلائم العمل التربوي، وإلى ذلك أشار عباس الصوري قائلا[7]"...وعلم اللسان الحديث لا يمكن أن يعطينا أكثر من الأفق العلمي، أو الإطار الموضوعي لمعالجة الظواهر الخاصة باللغة. سواء كان الأمر يتعلق بالظواهر النظرية أو التطبيقية الإجرائية. فتدريس أي لغة لا يمكن تصوره خارج هذا الإطار.لكن ما المطلوب إفادته فعليا بالنسبة

5. نحيل القارئ على عدد خاص بتعليميات العلوم الإنسانية، منشور بمجلة المبرز، إصدار المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، الجزائر، 22، 23، 24 ماي 2000م، وانظر حميدات مسكجوب، تعليمية القراءة في ضوء الإستراتيجية البنائية، ص 144، مجلة القلم، جامعة السانية، وهران، العدد 25، 2012م.

6. عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، ص 152، الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، أوت، 19.

7. المؤلف نفسه، المرجع نفسه، ص164.

للمتعلم؟ إن الغاية – فيما يبدو-من الإلمام باللغة هو تحصيل القدرة على استعمالها، وعلى المدرس أن يختار أنسب الطرق للوصول إلى هذه القدرة. فالمتلقي لا يهمه من النظريات اللغوية الحديثة أو القديمة على اختلاف تعقيداتها إلا ما هو صالح منها في التطبيق والاستعمال، أما النظريات، فذلك شأن الباحث المتخصص وعلى المدرس أن يلم بكل ما جد فيها أو ما يتعلق بتدريس اللغة منها ليكون لديه تصور معقول للمادة التي يدرسها ..."

2- المعارف النفسية:

قد يواجه المكون مجالا غير لغوي ينوط بالمتعلم. ففي هذه الحال تفقد المرجعية اللسانية دورها الأساس، وينهض دور آخر للسانيات النفسية التي تقدم تشخيصا عميقا للحالات البسيكولوجية، والسلوكات، من ذلك مثلا حالات القلق، والاكتئاب، والانحرافات اللغوية، والتداخلات اللغوية، ويزداد المكون بهذا سعة علمية.ونوه أحد الدارسين بهذه المرجعية النفسية، وعلاقتها بالدرس اللساني قائلا[8]:" إن المشكل الذي يواجه أستاذ اللغة هو نوع سيكولوجي أكثر منه لساني،، إنه يأخذ من علم اللسان المادة التي تعتبر موضوع مهمته التعليمية لكن عندما يتعلق الأمر بكيفية عرض المادة وتبليغها، فإن علم اللسان لا يمكن أن يفيده إلا في نطاق محدود، ويكون لعلم النفس الدور الأساسي في توجيه جهوده ما دام التعليم لا يطمح إلى أكثر من تيسير التعليم.إن أستاذ اللغة ليس أمام مهمة تبليغ اللغة فحسب وإنما الأمر يتعلق بالمتعلم نفسه الذي يتلقى هذه اللغة لذا كان هناك ارتباط وثيق بين علم اللسان وعلم النفس للبحث في كيفية تعليم اللغة".

3- الاجتماعية[9] :

إن الوسط الاجتماعي الذي ينشأ فيه المتعلم لصيق بمراحله التربوية، وقد يؤثر سلبا، أو إيجابا على المكتسب التعليمي. لذا يبرز دور اللسانيات الاجتماعيةSciolinguistics في مساعدة المتعلم على اجتياز مرحلته التعليمية، وذلك بمراعاة حالات القهر الاجتماعي، والتفكك الأسري، ومختلف الضغوطات الاجتماعية. وإلى هذا أشار بوشوك مصطفى قائلا[10]" إن بعض علماء اللغة يضعون في إطار علم اللسانيات

8. المؤلف نفسه، المرجع نفسه،، ص171 .
9. المؤلف نفسه، المرجع نفسه، ص153.
10. لمؤلف نفسه، المرجع نفسه، ص 157.

الاجتماعية كل الدراسات والبحوث التي تعالج العلاقات الموجودة بين الظواهر اللغوية والاجتماعية، وإننا فعلا قلما تعثر على تعريف للغة لا يبرز الجانب الاجتماعي لها، فهي عند سوسير Ferdinand de Saussure إنتاج اجتماعي لقوى الكلام، ومجموعة من النظام تمكن الأفراد من ممارسة هذه القوى للتواصل داخل مجتمع ما. ذلك لأن كل لغة تفترض وجود بيئة اجتماعية حيث نلمس فيها حاجة ملحة للتواصل بين أفرادها...".

بهذه المفاتيح التي أبرزناها نقدم رؤيتنا اللسانية الوظيفية في تعليمية الدرس النحوي، وتتأسس على المسائل الآتية:

1ـ أهمية المرحلة الجامعية

2ـ قضايا التعليمية

3ـ مجالات التقويم في المرحلة التعليمية الجامعية.

4ـ العامية، ومخاطرها

5ـ صلة الدرس اللساني الحديث بالموروث النحوي العربي.

6ـ استشكالات الدرس النحوي.

7ـ اقتراح الطريقة النمطية في تدريس النحو العربي

1ـ أهمية المرحلة الجامعية:

من حسن الابتداء، ومنطقية التفكير، وترتيب الأفكار التنويه بالمرحلة الجامعية(1)؛لأنها فضاء علمي جديد، يعمل على تحسين الجوانب النفسية، والاجتماعية، والعاطفية، وتنمية النمط التفكيري المنظم، وضرورة لفت نظر الجامعي إلى المسؤولية الذاتية، والجمعية، وترقية مستوى الإدراك، والسعي إلى تكوين رأي، أو موقف تجاه القضايا المعروضة. فالطالب الجامعي هو على قدر من هذه المواصفات، أو بإمكانه أن يكون على هذه المؤهلات. من هذا المنطلق تتطلب المرحلة الجامعية اتزانا نفسيا، فلا محالة أن يكون قد تخلص كثيرا من العقبات النفسية، وهذه الحال تستدعي أن نحسن معاملته، وأن نعي عواطفه الضيقة التي كان عليها، والواسعة التي اكتسبها، وسيكتسبها من الوسط الجامعي، وأن نعمل على تعميق أفكاره، وتنميتها من مجال اختصاصاته، أو من اهتماماته الثقافية

العامة، وأن نطلع على الأنماط التدريسية من محاضرات، وتطبيقات، وقراءات فردية خارجية للمصادر، والمراجع، والمقالات، والبحوث المنجزة في بعض العلوم الجامعية، وغيرها، ويفضي ذلك إلى توجيه الطالب إلى ضرورة وضع مخطط دقيق، وعميق للتكوين في إطار العمل المزدوج المحصل من الدراسة الجامعية، والدعامات الثقافية، وكل ذلك يسهم في حسن تعليم الطالب الجامعي، وتأهيله للبحث العلمي، وتطلعا إلى ما بعد الجامعة للمشاركة في التنمية الشاملة انطلاقا من المكتسب العلمي.

إن هذه الأهمية التي أبرزناها بعجالة للمرحلة الجامعية، والمواصفات التي يكون عليها الطالب الجامعي ليكون عنصرا إيجابيا في محيطه الاجتماعي لا يمكن إدراكها إلا في إطار عملية تعليمية آخذة بكل المقومات التربوية، والنفسية، واللغوية، والاجتماعية، وغيرها[11]. وسوغت لنا هذه الديباجة الحديث بما يغني عن أهم قضايا التعليمية.

2ـ من قضايا التعليمية[12]:

إن هذا المقام يستدعي الاختصار، والإجمال في عرض قضايا التعليمية التي مثلت حضورا علميا قديما، وحديثا؛ لأنها ارتبطت بأبعاد لغوية، وتربوية، ونفسية، واجتماعية وغيرها. وهذا التوسع العلمي، والثقافي كان ينبوعا رئيسا لتعدد النظريات. فمنها ما كان رهين الظرف

11. انظر د/ لخضر لعسال، تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي، من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، ص 13، مجلة القلم، جامعة السانية، وهران، العدد 25، 2012م، وحقوق فاطمة، المقاربة بالكفايات بين التأصيل والميدان، ص 204، المجلة نفسها، وزحاف الجيلالي، المقاربات التواصلية وديداكتيكية اللغات الفصحى نموذجا، ص 60، المجلة نفسها، وعبد المجيد سالمي، المنطلقات اللغوية الأساسية في بناء طرائق تعليم- العربية، ص 163، مجلة الآداب واللغات، جامعة الجزائر، العدد الأول، جوان 2006م، ود/ محمد عمران، دور المعلم في النظام التعليمي الجديد، ص 11، مجلة كلية الآداب، جامعة السابع منى أبريل، الزاوية، ليبيا، السنة الأولى، العدد الثاني، 2005م، ود/ عبد اللطيف حني، تعليمية البلاغة العربية بين النمطية وإنتاج المعنى، ص 144، مجلة اللغة والاتصال، مختبر اللغة العربية والاتصال، جامعة وهران، الجزائر، العدد 12، 2012م، ونصر الدين بوحساين، أهمية نظرية اللغة الانفعالية في تعليمية اللغات، ص 31، مجلة الآداب واللغات، جامعة الجزائر، العدد الأول، جوان، 2006م.

12. انظر حول قضايا الديداكتيك، المقالات: بنيامنة صالح، ديداكتيك علم الفيزياء، مجلة ديداكتيكا، العدد 1، المغرب، 1991م، ود/محمد الدريج، ماهي الديداكتيك؟، مجلة التدريس، كلية علوم التربية بالرباط، العدد 7، 1984م، وللمؤلف نفسه، تحليل العملية التعليمية، منشورات رمسيس، الرباط، ط2، وط3، 1994م، 2000م، ومدخل إلى علم التدريس، الناشر، دار الكتاب الجامعي، العين، 2004م، وشبشوب أحمد، مدخل إلى الديداكتيك، دفاتر في التربية، عدد 4، رمسيس، الرباط، 1997م.

الاجتماعي السائد، وتعليم الفرد، وتزويده بمعارف عديدة ليحسن مواجهة محيطه، وتحديه بهذه الآليات التي اكتسبها، ومنها ما اكتشف قصورا تربويا في هذا المحصل التربوي، ودعت إلى التجديد، واعتماد منافذ أخرى في التعليم آخذة بجميع المبتكرات العلمية في إنجاز العملية التعليمية.

من هذا الإطار العام المستعجل نشأ فكر تعليمي يستلهم ما كان قائما لدى الأمم السابقة، ويستفيد ما جد في نظريات التعلم. وبهذا صقلت، وهذبت، وشذبت كثير من الرؤى التربوية.

ومن الملاحظات التي نسوقها في هذا المضمار ما يلي:

1- تعدد المصطلحات :

تمدنا المدونة التربوية بعدد كبير من المصطلحات، وأهمها: البيداغوجيا، والديداكتيكا، والتعليمية، والتعليميات، وعلم التدريس، وعلم التعليم، والتدريس، والتدريسية، والتربية الخاصة، والتربية الميدانية، والتربية التطبيقية، وأصول التدريس، والتطبيقية. إن هذا التعدد الاصطلاحي مرجعه أساسا إلى تعقد مفهوم الديداكتيك لارتباطه بمعارف شتى.

2- تعدد التعاريف:

يبدو أن سعة التعاريف لمصطلح الديداكتيك مبنية على تباين مواقف الدارسين في تحديد مهام الديداكتيك. فكان مفهومه قبل القرن العشرين مرتبطا بفن التدريس، ثم صار يعبر عن رؤى مختلفة، بعضها يتعلق بمعالجة مشكلات التعليم، وبعضها ينوط بالمادة المدرسة، وبعضها رأته علما مساعدا للبيداغوجية بوصفه مادة عملية تنجز بمعارف سيكولوجية psychology، وسوسيولوجية sociology، وابستيمولوجية epistemology.

3- القضايا التجديدية:

ذهب بعض الدارسين الغربيين إلى أنه لا يمكن إنجاز العملية التعليمية خارج ما يسمى بالمثلث البيداغوجي، أو الديداكتيكي tiangle didactique، ويضم العناصر الثلاث: المعلم، والمتعلم، والمادة الدراسية. وإن أي هيمنة عنصر على آخر يؤدي إلى مخاطر تعليمية، إما مقرراتي، وإما سيكولوجي، واشترطوا لحصول تواصل تربوي فعال إنجاز

تعاقد ديداكتيكي، ويشمل قانونا عاما لمختلف العلاقات في العمل البيداغوجي، وينجز عبر مراحل أربعة: الإخبار، والالتزام، والضبط، والتقويم. ومما يلفت النظر أيضا أن علم الديداكتيك يتضمن محورين كبيرين: محور محتوى التدريس، ومحور طرائق التدريس. ولا بد من اعتمادهما معا لإنجاح فعالية التعليم. أما ما يعد قصورا، أو انتقاصا في المخططات التعليمية، فهو إغفال محور الأهداف التربوية؛ لأنه ضروري في إنشاء فلسفة عامة للتحصيل العلمي عبر أطوار الدراسة، ويرتبط أساسا بمدى التفاعل بين المعلم، والمتعلم ابتغاء تنظيم النشاطات المتعلقة بهما، ولن يتحقق ذلك إلا بمخطط تربوي قائم على ثلاثة عناصر: البرمجة، وإجراءات التطبيق، والتقويم.

4- أقسام الديداكتيك :

إن تعدد الحقل المعرفي لعلم الديداكتيك من شأنه أن يفقد وظائفه الرئيسة، وأهدافه المسطرة من كونه فنا تعليميا يتضمن قوانين، ومبادئ تتجدد بفعل التطور، وانتهى بهم إلى ذكر قسمين كبيرين:

1- علم الديداكتيك العام، وهو مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق، والتي تعود بالمنفعة العامة على المتعلم.

2- علم الديداكتيك الخاص، وهو الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل القسم، وارتباطه بالمواد الدراسية، وهذا يفرض ربط التدريس بالواقع.

إن سعة المساحة الفكرية للتعليمية، وأهمية المرحلة الجامعية تفضيان إلى تأسيس منهجي وعلمي لإدراك فعالية التعليم، والتعلم.

3- مجالات التقويم في المرحلة التعليمية الجامعية:

يهدف التقويم في العملية التعليمية الجامعية إلى صقل الأفكار، وتنمية المواهب، والقدرات الفكرية للطالب. ولابد من أن يبنى على أسس علمية، وتربوية مكتسبة؛ لأن ذلك يؤدي إلى شحن الطالب بحقائق علمية، متنوعة، يضيفها إلى مدركاته السابقة، فتؤهله للتمييز بين الصواب، والخطأ. ويمكننا حصر المجالات التقويمية في العناصر التالية:

ـ التقويم المنهجي:

تخضع العملية التعليمية لتقويم منهجي يتمثل في تبيين المسلك الدراسي، ومدى نجاعته في تدريس مادة ما. فالبحث، مثلا، في اللغة أمر معقد؛لأنها ذات أبعاد كثيرة نفسية، واجتماعية، ولغوية، وزمانية، وآنية.

ففي البعد النفسي يحاول الدارس أن يصل إلى بعض الخلجات النفسية، أو إلى بعض الأفكار المحتجبة التي تعبر عن انتماء فلسفي، أو إيديولوجي. فغالبا ما تكون هذه الرؤى خفية، لا تطفو فوق السطح, وبفضل التحاليل الدقيقة، والولوج في أعماقه، ودراسة كل ملابساته، يمكن الوصول إلى الكشف عن شخصية الأديب، وأزمانها النفسية، فيصطنع الدارس إذاك منهجا معينا يدعى المنهج النفسي، أو ما يسمى بالنقد النفساني، ويطلق أيضا على التحليل النفساني للنصوص الأدبية. وفي البعد الاجتماعي تعد اللغة بنت المجتمع، فصانعها الإنسان؛ لأنه كان مضطرا للتعبير عن حاجاته المختلفة، فأنشأ في البداية رموزا، ثم تطورت لتصبح وسيلة من التواصل مع غيره من بني جنسه، ومن هذا المنطلق عدت مؤسسة اجتماعية. وللتعرف على مظاهر المجتمع الخلقية، والعقدية، والعمرانية، فلابد من اعتماد منهج معين يلائم ذلك، ويدعى المنهج الاجتماعي. وهي، في بعدها اللغوي "متعددة الأنظمة، فلها نظامها الأصواتي الموزع توزيعا لا يتعارض فيه صوت مع صوت، ولها نظامها التشكيلي...ولها نظامها الصرفي ...ولها نظامها النحوي...ولها بعد ذلك نظام للمقاطع...ويؤدي كل نظام منها وظيفة بالتعاون مع النظم الأخرى". فاللغة بهذا ذات مظهرين: بنوي، ووظيفي. فإذا أراد الدارس أن يتعرف على القوانين التي تحكم هذه اللغة، فلابد من دراسة طبيعتها التي تتكون من أصوات، فكلمات، فعبارات، فنص، أو خطاب، ...ويحاول أن يحلل كل هذه المعطيات اللغوية ليكتشف سر نظامها العجيب، ولابد، أيضا، من دراسة وظائفها: التعبيرية، والانفعالية، والمرجعية، والانتباهية، والمعجمية، والإنشائية. ولمعرفة طبيعة هذه اللغة، ووظائفها لابد من اختيار منهج يوافق ذلك، ولعل أنسب المناهج هو المنهج اللساني الوصفي الذي يعتمده الدارس لوصف الظاهرة اللغوية، وتصنيف أبوابها، ودراسة أشكالها، ليصل، في الأخير، إلى خصائصها المتميزة. وتخضع اللغة، كغيرها من الظواهر الطبيعية لعامل الزمن: تخلق، فتعيش، فتتطور، فتهرم، فتنقرض، ويعني ذلك أنها لا تظل على حال. ولمعرفة أحوالها لابد من اصطناع منهج يوصلنا إلى معرفة

أطوارها عبر الزمن، ذلك هو المنهج التاريخي الذي يعمد فيه الدارس إلى استقراء ظاهرة لغوية ما(كتمييز العاقل من غير العاقل في العربية). فيرجع إلى أقدم النصوص، ويمضي قدما في الجمع إلى أن تتجمع لديه كل المعطيات العلمية لتلك الظاهرة، فيقدم صورة واضحة عن تطور هذه الظاهرة عبر أطوارها التاريخية. وإذا أراد الدارس تقدير ظاهرة لغوية ما في نقطة زمنية محددة استعمل منهجا آنيا، وهو المنهج الذي يعكف على دراسة اللغة، أو إحدى ظواهرها في حيز زمني محدد(كدراسة خصائص العربية في القرن الرابع الهجري) دون الاهتمام بما قبله، أو بعده. وتعدد هذه الأبعاد من شأنه أن يولد الخلف في دراسة اللغة، والوسيلة التي يستخدمها الباحث للوصول إلى تحليلها حسب الرؤية العلمية التي ينطلق منها, فيصطنع إذاك منهجا ما لإيضاح جانب لغوي ما، ويؤسس هذا المنهج على الحاجة العلمية التي يريد تحقيقها، وقد تكون تاريخية، أو مقارنية، أو وصفية، أو تقابلية.

إن تقديم مادة علمية معتمدة على منهج واضح من شأنه أن يحقق استجابة لدى الطالب، فينجذب، وينشرح. وتلك غاية أسمى نسعى دوما إلى تحقيقها في العملية التربوية الجامعية.

- تقويم البرنامج:

إن البرنامج في أبسط تعريفه مقرر تعليمي مقدم للطالب في إحدى السنوات الجامعية. ويبدو أن البرامج التعليمية لم تقم في وضعها الحالي على أسس علمية، فغالبا ما كانت بعيدة عن اهتمامات الطالب، وميولاته المختلفة. فلابد من ربط البرنامج بالمتطلبات العلمية لدى الطالب، فتقدم المسائل المركزية على الثانوية، ويتم ذلك بمعاينة ميدانية، اختبارية. الغاية من ذلك تحديد الموضوعات الغائبة عن الطالب، كما نراعي مستواه الجامعي، فتختار له مسائل تناسب أفقه العلمي. وندعو، في هذه الحال، إلى إنشاء جمعيات علمية جامعية في الاختصاصات، تضم أساتذة أجلاء من كل الأقطار العربية لهم طول النفس في الأبحاث الجامعية، وتضطلع بتقويم البرامج، واختيار ما يناسب طموحات الطالب الجامعي منها، ولعل بهذا نحقق المبتغى، ويتمثل في التحصيل العلمي، وهو الغاية الأسمى، واستثماره في شتى مجالات الحياة.

- التقويم اللغوي:

أهم مصطلح شاع في هذا الموضوع هو(اللحن)، وله معان كثيرة منها: الفطنة، والذكاء، واستنتج ذلك من قول الرسول(ص) "لعل أحدكم أن يكون ألحن بحجته من بعض"، والتظرف في الحديث بخلطه بالكلام الأجنبي، أو الكلام المتعمد فيه الخطأ. والخطأ خروج عن الأصل اللغوي .

فاللحن بهذه المعالم أمر طارئ على اللغة العربية السليمة، فما خرج عنها عد خطأ، ويوصف كلامه بأنه لحن. وينقسم أقساما عدة: لحن الحركات، والصيغة، و الزيادة، والنقصان، والتركيب. ويمكننا أن نصنف اللحن إلى ثلاثة أنواع رئيسة مستنتجة من الأقسام السابقة:

-الخطأ في الألفاظ.

-الخطأ في الإعراب.

-الخطأ في الأسلوب.

فمن أمثلة النوع الأول: قولهم"خرجنا نتنزه"، إذا خرجوا إلى البساتين. وإنما التنزه التباعد عن المياه، والأرياف، ومنه قيل: فلان يتنزه عن الأقذار أي: يتباعد منها.

ومن أمثلة النوع الثاني: استعمالهم لفظ(الطرب)، يذهب الناس إلى أنه في الفرح دون الجزع، وليس كذلك، إنما الطرب خفة، تصيب الرجل لشدة السرور، أو لشدة الجزع، استعمالهم لفظ(الحشمة)، يضعها الناس موضع الاستحياء.

ومن أمثلة الخطأ في الإعراب قوله في الآية الكريمة"إنّ الله بريء من المشركين ورسوله"بكسر اللام. فبذلك يضيع المعنى. ويروى أن الكسائي، وأبا يوسف القاضي اجتمعا عند الرشيد، فجعل أبو يوسف يذم النحو، ويسخر منه، فقال له الكسائي، وقد أراد أن يعلم فضل النحو: ما تقول في رجل قال لرجل: أنا قاتل غلامك بالجر، وقال آخر: أنا قاتل غلامك بالنصب، أيهما كنت تأخذ به؟ قال أبو يوسف: آخذهما جميعا، فقال له الرشيد أخطأت و كان له علم بالعربية...الذي يؤخذ بقتل الغلام هو الذي قال أنا قاتل غلامك, وأما الذي قال أنا قاتل غلامك بالنصب، فلا يؤخذ به؛ لأنه مستقبل لم يكن بعد. فالإعراب نمط من أنماط القرينة اللفظية به تميز المعاني، ويوقف على أغراض المتكلمين.

وأما الأخطاء الأسلوبية، فمرجعها إلى الاستعمالات اللغوية السقيمة التي يمجها الذوق العربي، ويكتسبها الفرد غالبا من الصحف، والمجلات العامة، والترجمات.

ويمكن صقل هذه الأساليب بقراءة كتب الأقدمين، كعبد الحميد الكاتب، وسهل ابن هارون، وعمرو بن مسعدة، وأحمد بن يوسف، والجاحظ، وأبي حيان التوحيدي، وغيرهم.

4ـ العامية ومخاطرها:

اتسمت اللغة العربية[13] منذ العهد الجاهلي إلى نهاية القرن الرابع الهجري بسمو ألفاظها، وصحة تعابيرها، وتنوع أساليبها، وعمق دلالاتها، وتعدد أفكارها، والذي صيرها على هذه الحال الموهبة الإلهية، والبحث دوما عن اللغة العالية في فنون الأقوال المختلفة، وهذه من شيم عرب الجاهليين الذين كانوا أرباب الفصاحة، والبلاغة، والبيان، ومما زادها ارتقاء نزول الذكر الحكيم بها، فبلغت مبلغا لا نظير له، وخر العرب للغة القرآنية ساجدين، عاجزين عن الإتيان بمثل هذا النظم العجيب . وقد ساعد القرآن الكريم على توحيد الأمة العربية، وتشذيب لغتها، وجعلها لغة أدبية مطردة على الرغم من تعدد لهجاتها، وتنوعها، وظلت على هذه الحال في عهد بني أمية، ونهاية الدولة العباسية، وفي ظل انقسام الإمبراطورية العربية إلى دويلات سرعان ما اصطدمت العربية بعد ذلك لأسباب حربية، استعمارية، أو إيديولوجية، أو اجتماعية، أو ثقافية، بلغات أخرى أخرجتها عن مسارها اللغوي الفصيح، فأصابها اضطراب، وفوضى، وتأثرت بقوالب لغوية هجينة، وأفضى هذا المنحى إلى نشوء لغات كثيرة تنتمي إلى بيئات خاصة[14]. وقد عبر عنها الدارسون المحدثون بمصطلحات عديدة: المحكية، والشكل اللغوي الدارج، والعامية، واللهجة الشائعة، ولغة الشعب...[15]، وتتميز عموما بالبعد عن الأساليب العربية الفصيحة. وليست هذه المصطلحات وليدة العصر الحاضر بل وردت [16]إلينا من القديم من

13. راجع إبراهيم أنيس، اللغة بين القومية والعالمية، من ص 275 إلى 282، دار المعارف بمصر، 1970م.
14. إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ص 16، مكتبة الأنجلو المصرية، ط4، 1973م.
15. راجع د/ رياض قاسم، اتجاهات البحث اللغوي الحديث في العالم العربي، 2 لبنان، 1901-1960، ص 25، مؤسسة نوفل، لبنان، ط1، 1982م.
16. المرجع نفسه، ص ن، 17.

عهد أبي عمرو بن العلاء، وعبد الله بن إسحاق، وعيس بن عمر. ويلاحظ في ذلك العهد تعايش مصطلحي: اللغة، واللهجة. فتارة يردان مترادفين، وتارة أخرى تعبر اللغة عن العربية الفصيحة، واللهجة عن مجموعة بشرية خاصة.

وقد تباينت الآراء قديما، وحديثا في هذين المصطلحين، وحسبنا أن نقول في هذا المقام إن الأمة العربية يجب أن تسعى إلى ما يوحدها، ويرجعها إلى ماضيها المجيد، ولن يتأتى إلا باعتماد لغة عربية مشتركة، تعبر عن جميع القيم اللغوية، والدينية، والحضارية، والثقافية، ...وهذا يعني أن التمسك بالعاميات في الأقطار العربية يسبب مخاطر جمة، أعلاها الشعور بالقطيعة، واندثار المكتسب اللغوي الحضاري، ودفع الأجيال العربية المتلاحقة إلى الإيمان بالمستجدات التي تراعي مصالح الآخر، فيتحقق الانسلاخ عن العادات، والقيم الروحية، والأخلاقية المتوارثة عن الأجداد الذين كانوا أئمة الشعوب، وقادتهم، وفقدان اللغة المشتركة، أو العالمية التي كانت سببا في توحيد الأمة العربية، وإرساء الفوضى في المصطلحات، فيقع عطل في الأفكار، والمفاهيم، وتزداد الهوة بين الشعوب العربية، فتصبح مجالا خصبا لأطماع العدو الذي يسعى بما أوتي إلى إخفاق أي توحيد لغوي، ودينـي ؛ لأن ذلك يشكل قوة بإمكانها مواجهة التحديات المعاصرة.

5ـ صلة الدرس اللساني الحديث بالموروث النحوي العربي[17]:

إن ارتباط اللغة بالإنسان بوأها منزلة عليا، فكانت جديرة بالدرس والتحليل. وقد حاول الباحثون، عبر الأزمان، إبراز أسرارها، وكشف غموضها، وأدوارها في مناحي الحياة المختلفة، وذلك بالاعتماد على أسس علمية متباينة؛ لأنها نشاط إنساني معقد، يصعب تفسيره بنظرة أحادية. وكان منطلق البحث فيها دينيا، وفلسفيا، اتخذت، بعد ذلك، منعرجا حاسما، وينبئ عن النضج الفكري اللغوي المتمثل في اعتماد الدارسين منهجا مقارنيا، أو تاريخيا، أو وصفيا، أو تقابليا. ولعل أخصب هذه المناهج، وأنسبها، وأشدها تعلقا بالمستوى النحوي هو المنهج اللساني الوصفي. ومرجع ذلك إلى ما حققه من نتائج علمية في دراسة الظاهرة

17. انظر د/ مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، ص 18، وتواليها، دار طلاس للطباعة والنشر، دمشق، ط1، 1989م.

اللغويـة، وأهمهـا أن اللغـة ظـاهرة إنسـانية اجتماعيـة، تتكـون مـن عناصـر لغوية منتظمة، مشروطة بقواعد محددة، ومعقدة. وقد مكنت هذه الواجهة التحليليـة مـن دراسـة النحـو العربـي؛ لأنهـا تسـاعدنا علـى اكتنـاه أسـراره، ومسـائله المتشـعبة. وممـا قـوّى الصـلة بـين اللسـانيات الحديثـة و التـراث النحوي، اعتماد النحاة العرب الأوائل منهجا وصفيا في معالجة الظاهرة اللغوية[18]. ومن آثار هذا المنهج عندهم مايلي:

1- الاتصال المباشر بالأعراب، فكان الرواة يرحلون إلى البوادي لجمع اللغة من الناطقين، كما تبين ذلك عند أبي عمرو بن العلاء، والكسائي، والفراء، وابن جني، وغيرهم.

2- إبداع الحركات الإعرابية، كعمل أبي الأسود الدؤلي. والغاية من ذلك حفظ النص القرآني من الخطأ.

3- عدم التوغل في الأحكام النحوية، فكانت تجرى على كلام العرب.

إن هذا الاتصال التراثي، والمنهجي من شأنه أن يكشف لنا عن العقبات النحوية التي سببت نفورا لدى المتعلم، فنعالجها، ونفك مغلقاتها.

6ـ استشكالات النحو العربي:

اعتمدت مدونة النحو العربي، في المراحل التي تلت القرن الرابع الهجري، أصولا بعيدة عن المجال النحوي، وأهمها[19]:

1-إخضاع الحركة الإعرابية لعوامل لفظية، أو معنوية.

2-إغراقهم في التعليل.

3- الإفراط في التأويل، والتقدير:

وقد أفضى ذلك إلى تعدد الآراء النحوية[20]. فكان ذلك مدعاة لنشوء الفرق النحوية التي زادت الإرث النحوي تشعبا، وتعقدا، وتباينا.

18. انظر د/تمام حسان، اللغة بين المعيارية و الوصفية، ص 20، وتواليها، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1966م.

19. انظر د/ مهدي المخزومي، في النحو العربي: قواعد وتطبيق على المنهج العلمي الحديث، ص 229، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط1، 1966م.

20. عباس حسن، اللغة والنحو بين القديم والحديث، ص72، وتواليها، دار المعارف بمصر.

ومرجع ذلك إلى أغلاط منهجية ارتكبها الدارسون اللغويون القدامى، وتتمثل في العاملين التاليين:

- العامل المكاني: فلم يأخذوا المادة اللغوية عن كل القبائل العربية، بل نراهم يتخيرون لذلك قبائل معينة، عدت في نظرهم مصادر الاحتجاج اللغوي[21].

- العامل الزماني: أحدثوا قطيعة زمانية في مسار النحو العربي، فذهبوا إلى أن الفترة التي سبقت الإسلام بحوالي 150 سنة، والفترة التي تلته بالسنوات نفسها، هي المناهل الرئيسة للاستشهاد اللغوي. وهذا مما أدخل الضيم على اللغة العربية؛ لأن كثيرا من الظواهر لم يستطع النحاة ردها إلى أصولها. فنراهم، في هذا السبيل، يتمحلون، ويحملوّن المسألة أمورا تتجاوز الحدود اللغوية الواقعية.

أما الإشكالات النحوية، في الميدان التعليمي الجامعي، والتي سببت نفورا للطلبة، فيمكن إرجاعها إلى أمور عدة، أهمها[22]:

1-غياب التمارين الكتابية، والشفوية للقواعد، فأدى ذلك إلى وقوع الطلبة في أخطاء صرفية، ونحوية، وأسلوبية، وغيرها.

2- التمييز بين علوم اللغة العربية: من صوت، وصرف، ونحو، وبلاغة، ونقد. فتضافر هذه المواد يمد الطالب بزاد معرفي يساعده على التمكن من اللغة في مستوياتها المختلفة.

3- الميل، أحيانا، إلى اللهجات العامية، فالعامية سيل جارف، يحدث غرابة لغوية، فيزداد الطالب بعدا عما اكتسبه من ألوان النشاط اللغوي الفصيح.

4- عدم التنبيه على بعض الأساليب الصحفية، أو الإذاعية، فلا بد من مهاجمتها، والكشف عن عيوبها، وصقلها.

21. انظر فيما يتصل بمسألة الاحتجاج د/ محمد إبراهيم عبادة، عصور الاحتجاج في النحو العربي، الباب الثاني والثالث، دار المعارف 1980 م.

22. عبد العليم إبراهيم، النحو الوظيفي، المقدمة، دار المعارف، القاهرة، ط 4، 1978، وانظر د/ عبد العال سالم مكرم، تطبيقات نحوية وبلاغية، ص 9، وتواليها، دار البحوث العلمية للنشر والتوزيع، الكويت، ط2، 1978م.

5- ندرة الندوات الثقافية للطلبة. فانتشارها ينمي المواهب الإبداعية، والقدرات الفكرية، والكلمات اللغوية.

فوقوع هذا الإشكال في العملية التعليمية يؤدي إلى الضيق، والنفور، والعوائق اللغوية. وهذا مما دفع ببعض الدارسين إلى تبسيط النحو العربي. ولم تكن هذه الدعوات من خصائص العصر الحاضر، بل انحدرت إلينا من علماء أجلاء، وأشهرهم[23]:

1- ابن أولاد المصري:

ذهب إلى اعتماد اللهجات العربية دون تمايز، والأخذ بالمادة اللغوية المسموعة، وعدم التوغل في التأويل، والتقدير.

2- ابن حزم الأندلسي:

هاجم العلل النحوية، وذهب إلى أنها ليست من خصائص اللغة العربية, كما دعا إلى عدم الولوج في مسائل النحو؛ لأنها تعمق جراحته، وتثقل كاهل المتعلم.

3- ابن مضاء القرطبي[24]:

وأهم مبادئه النحوية:

1- إلغاء نظرية العامل، والعلل الثواني، والثوالث.

2- إبعاد القياس.

3- عدم التعمق في المسائل الفلسفية, والنطقية.

و أما الدعوات التيسيرية للنحو العربي في العصر الحديث[25]، فمتباينة، ويمكننا تقسيمها إلى ثلاثة أقسام:

23. انظر د/ أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند العرب، ص 130، وتواليها، دار المعارف، القاهرة، ط 2، 1982م.

24. انظر في تفصيل نظريته كتابه الرد على النحاة، تحقيق د/ شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ط 2، 1982م.

25. انظر مثلا د/ جعفر دك الباب، الموجز في دلائل الإعجاز في علم المعاني (نظرية الإمام الجرجاني اللغوية، وموقعها في علم اللغة العام الحديث)، ص8، وتواليها، مطبعة الجليل، دمشق، ط 1 1980م.

الأول: يضم دعوات مناوئة للقومية العربية، كاعتماد اللهجات العامية، وإبعاد اللغة الفصيحة.

الثاني: يشتمل على دعوات تيسيرية لم تأخذ بالخصائص المتميزة للغة العربية، كمحاولة وضع قواعد، ومعجم جديدين على نسق المعاجم الأوروبية.

الثالث: يحتوي على محاولات تيسيرية، من خلال بعض المؤلفات التي تراعي الخصائص البنوية، والوظيفية للغة العربية، وأهمها:

1- إحياء النحو لإبراهيم مصطفى

2- في النحو العربي، قواعد و تطبيق، ونقد وتوجيه للدكتور مهدي المخزومي.

3- تهذيب النحو للدكتور عبد الحميد طلب.

4- النحو الوصفي من خلال القرآن الكريم للدكتور محمد صلاح الدين مصطفى بكر.

5- تطبيقات نحوية وبلاغية للدكتور عبد العال سالم مكرم.

6- النحو الوظيفي للدكتور عبد العليم إبراهيم.

ولقد أسهمت هذه الكتب في تذليل بعض الصعاب المنهجية لمدونة النحو العربي. ولعل أهم الاقتراحات البناءة في إنجاح العملية التعليمية ما يلي:

1- ارتباط الموضوعات النحوية بالحاجة التعليمية، وذلك بمراعاة الضعف العام عند الطلبة، فتختار لهم أبواب نحوية تصحح أخطاءهم.

2- التصنيف المحكم للموضوعات النحوية.

3- الابتعاد عن الاستشهاد بالغريب في توضيح القواعد.

4- عدم التوغل في الخلافات النحوية.

5- توسيع العمل بالتمارين النحوية، ليتمكن الطالب من القاعدة، ولتصبح فيما بعد، مظهرا، سلوكيا في المستويين المنطوق، والمكتوب، ويحسن أن تمثل النصوص المختارة عصور الأدب العربي، ليدرك

الطالب، بالإضافة إلى تمرسه النحوي، قيمتها الأدبية، ومناحي التطور فيها، فتتسع دائرته النحوية، والفنية.

6- اعتماد الطريقة النمطية في تدريس النحو العربي؛ لأن الغاية من تطبيقها تسهيل الوصف، وتحديد أنواع التراكيب، وخصائصها.

7ـ الطريقة النمطية:

- تحديد المصطلح[26]: للنمط معنيان:

أ- معنى مادي محسوس: يطلق على طهارة فراش ما، وعلى الجماعة من الناس أمرهم واحد، وعلى ضروب الثياب المصبوغة.

ب- معنى مجرد: يطلق على الطريقة، والفن، والمذهب، والنوع، ويجمع على أنماط، والنسبة إليه أنماطي، ونمطي.

لعل أنسب هذه المعاني اللغوية إلى موضوعنا ما اعتمد فكرة النوع؛ لأن الطريقة النمطية تقوم على تحديد الأنواع الرئيسة للأبواب النحوية.فالنمط إذا"النموذج أو قالب تصاغ الجمل بحسبه، فهو الذي يرتب الكلمات في أمكنتها كي تخدم المعنى المقصود"[27].ينبغي لنا أن نفرق، في تدريس النحو العربي، بين المصطلحين التاليين: النحو الوظيفي، والنحو التخصصي[28].

يسعى النحو الوظيفي إلى الوقوف على تحديد الوظائف النحوية الإفرادية، والتركيبية. أما النحو التخصصي، فهو باب واسع لمعرفة قضاياه المتفرعة، والعلاقات التي شهدتها المدارس النحوية العربية، وهذه المسائل عمقت جراحات النحو العربي، وزادته تشعبا، ولم تزد الطالب, في المراحل الجامعية إلاّ تعقيدا، ونفورا، فالأولى ألا نثقل كاهلنا بها؛ لأن الهدف المنشود حثّ الطالب على الاستعمال اللغوي الصحيح في الجانبين: المنطوق، والمكتوب.

26. انظر ابن منظور لسان العرب، مادة (ن م ط).
27. خير الله عصار، محاضرات وتطبيقات في علم النفس التربوي، ص 53، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1980م.
28. انظر د/ عبد العليم إبراهيم, النحو الوظيفي، المقدمة.

ويمكننا تقسيم الطريقة النمطية[29] إلى ما يلي:

أولا- النمط النحوي النوعي:

ينبغي في هذا النمط أن نقدم للطالب أنواع الجمل العربية الممكنة، وذلك ليتمكن من تمييز التراكيب النحوية بعضها من بعض.

ثانيا- النمط النحوي الوظيفي: وينقسم إلى قسمين:

1- الوظيفة الإفرادية: وتخص العناصر التي لا تصل إلى حد الجملة.

2- الوظيفة التركيبية: نسعى إلى تحديد الوظائف النحوية التي تقوم بها الجملة العربية، من وقوعها فاعلا، أو مبتدأ، أو مفعولا، وغيرها، ونشير، في هذا الصدد، إلى التخلي عن قضية المحل، وغير المحل؛ لأنها قائمة على فلسفة نحوية غير مقنعة. ولعل الفائدة المرجوة من دراسة هذه الوظائف التنبيه على الدور الوظيفي الذي تقوم به الكلمة، أو الجملة في اللغة العربية، والتدريب على تحليل الكلام تحليلا وظيفيا، وذلك لنتمكن من سلامة نظمه، وأبعاده الدلالية.

ولنضرب مثالا لتبيين آثار هذه الطريقة النمطية، ويتعلق بدراسة الجملة الاسمية:

الأنماط النحوية:

يقوم منهج دراسة بنية الجملة على الأسس التالية:

1- تحديد مفهومها قديما، وحديثا.

2- اعتماد تعريف الجملة الاسمية عند النحاة البصريين.

3- تصنيفها إلى بسيطة، ومركبة، وتقسيم كل منهما إلى اسمية، ومنسوخة، لاستخلاص خصائصها التركيبية.

4- تقديم الأنماط اللغوية المختلفة للجملة البسيطة.

أنماط الجملة الاسمية البسيطة:

29. انظر فيما ينوط بفكرة النمطية صالح الكشو، مدخل في اللسانيات، من ص 30إلى34، الدار العربية للكتاب، 1985م.

يمكننا تحديد الجملة البسيطة بالنظر إلى مكونات عناصرها اللغوية, فإن لم توجد عملية إسناد ثانية في أحد عنصريها الأصليين، أو في بعض عناصرها المتممة، عدّت بسيطة. وتقوم على عنصرين لغويين أصليين, يعرفان بالمسند، والمسند إليه، أو المبتدأ، والخبر، وغيرهما، ويرى عبد القاهر الجرجاني[30] أن مصطلحي: المبتدأ والخبر لا يرجعان إلى مجيء الأول أولا، والثاني ثانيا، وإنما يردان إلى كون الأول يثبت له المعنى، والثاني يثبت به المعنى، يقول: "وهاهنا نكتة يجب القطع معها بوجوب هذا الفرق أبدا، وهي أن المبتدأ لم يكن مبتدأ؛ لأنه منطوق به أولا، ولا كل الخبر خبرا، لأنه مذكور بعد المبتدأ، بل كان المبتدأ مبتدأ لأنه مسند إليه، و مثبت له المعنى، و الخبر خبرا؛ لأنه مسند و مثبت به المعنى: تفسير ذلك إنك إذا قلت: زيد منطلق: فقد أثبت الانطلاق لزيد، وأسندته إليه، فزيد مثبت له، ومنطلق مثبت به". فهي رؤية لسانية وصفية ابتعدت عن الجدل النحوي العقيم.

أما أنماطها النحوية، فتتمثل فيما يلي:

النمط الأول:

المسند إليه + المسند

يفيد هذا النمط أن الجملة تخلو، أحيانا، من المتممات, لتدل على مدلول عام، أو مطلق, فإذا قلت(الله عليم) دل الإسناد على أن الله عزّ و جل متصف بالعلم المطلق. ومن أمثلته:

"والعجب من دواعي المقت والشنآن"[31]

النمط الثاني:

المسند إليه +المسند +المتمم

يبين هذا النمط أن عددا من الجمل الاسمية البسيطة مكونة من عناصر أصلية، وعناصر متممة، مرتبة حسب القانون النحوي العام.

من أمثلته:

30. دلائل الإعجاز في علم المعاني، ص 214، تعليق وشرح محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة القاهرة، القاهرة 1980م.

31. ابن المقفع، الأدب الكبير، تحقيق الأستاذ أحمد زكي باشا، ص 121، طبع بمدرسة على الصناعة بالإسكندرية، ط 1، 1912م.

"وهذا من سوء الأدب الفاشي في الناس"[32]

النمط الثالث:

المسند إليه + المتمم + المسند

"وإنما التفاضل بين الناس في مغالبة طبائع السوء"[33]

النمط الرابع:

المسند إليه + المتمم + المسند + المتمم

"بل النساء بالنساء أشبه من الطعام بالطعام"[34]

(أل) في المسند إليه(النساء) للاستغراق الجنسي, وحرف(الباء) في المتمم (بالنساء) دال على الارتباط، والمسند (أشبه) نكرة مخصصة بالجار والمجرور المزدوج(من الطعام بالطعام)، وفي هذا التركيب طرافة، من حيث إنه قابل بين(النساء و الطعام)، ثم أبرز في هذه المقابلة أن شبه النساء بالنساء أكثر من شبه الطعام بالطعام، فكأنه يقول"النساء يشبهن النساء أكثر مما يشبه الطعام الطعام"

النمط الخامس:

المسند + المتمم + المسند إليه(و قد يضاف إليه بعض المتممات)

يشير هذا النمط إلى أن الجملة، أحيانا، لا تحتفظ بالترتيب النحوي الأصلي لعناصرها الأساسية، والفرعية، ويرجع هذا إلى اللغة نفسها، من حيث أن بها قواعد تجوّز، أو توجب تقديم بعض الكلام على بعض، أو إلى الموقف الكلامي، أو المقامي الذي يفرض على المتكلم أن يراعيه. ومثاله:

"ومن الأخلاق السيئة على كل حال مغالبة الرجل على كلامه، والاعتراض فيه والقطع للحديث"[35]

وأهم ما فيه أن المسند تقدم لتعد العناصر اللغوية في المسند إليه، وفي تقديمه توازن للكلام؛ إذ لو تأخر لفقد التركيب هذه النكتة البلاغية.

32. المصدر نفسه ص 63.
33. المصدر نفسه ص 128، وص85.
34. المصدر نفسه، ص 99.
35. المصدر نفسه، 123، وتاليها.

النمط السابع:

أما + المسند إليه + الفاء + المسند

يشير هذا النمط إلى أن الجملة قد تتصدر بـ (أما)، وهي، عند النحاة، تتضمن معنى الشرط[36]. بيد أن هذا تمحل لغوي، يجب الابتعاد عنه؛ لأن التركيب الشرطي، في أصله، يتكون من جملتين إحداهما معلقة على الأخرى، وهذا غير متوفر في أما.

وبهذا سعينا إلى إدراجها في صنف الجملة الاسمية البسيطة. ومثالها:

"وأما ملك الهوى، فلعب ساعة ودمار دهر"[37]

خصائص التراكيب:

أفضى الوصف إلى مجموعة من الخصائص التركيبية، فمنها ما يتصل بركني الإسناد، ومنها ما يتعلق بالعناصر المتممة، ومنها ما يخص دلالات التراكيب.

فالتركيب النحوي لركني الإسناد، في النماذج المدروسة، اعتيادي، ولم يشذ عن هذا النظام النحوي إلا مجموعة قليلة من الجمل، تقدم فيها الخبر على المبتدأ، لأمر بلاغي، أو غيره، يستفاد من السياق.و قد وردا معرفين، ومختلفين، بأن كان المسند إليه معرفة، والخبر نكرة. وأما المتممات، فقد توزعت حسب المواطن التالية:

- الأولى: جاءت فيه بعد ركني الإسناد، و هو ترتيب نحوي أصلي.

- الثاني: توسطت ركني الإسناد. ويفيد توسطها توضيح العلاقة الإنسانية، أو أحد ركني الجملة.

- الثالث: اتخذت مكانين في الجملة الواحدة: التوسط، ووقوعها بعد ركني الإسناد.

ووردت تراكيب النماذج المدروسة مثبتة إثباتا مجردا، وإثباتا مؤكدا. ويؤتى بالنوع الأول لإخبار المخاطب بأمور لا يعلمها غالبا،

36. سيبويه، الكتاب، ج 3، ص 137، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ودار الرفاعي بالرياض، ط 2، 1983 م.
37. الأدب الكبير، ص 19.

وبالنوع الثاني لإزالة الظن، أو التردد، أو الإنكار. وقد لا يكون السامع على هذه الأحوال، فينزل منزلتها، لغرض التنبه لما في التركيب من قيمة إبلاغية.

الخاتمة:

أفضى البحث النحوي إلى النتائج التالية:

1-عدّ الإرث النحوي العربي بكونه جزءا من التراث اللغوي العالمي ركاما معرفيا متشعبا، ومتباينا. غير أنه أسهم في تحليل مستوى من المستويات اللغوية المعقدة.

2- اعتمد النحاة العرب على مرّ الأزمان منهجين:

*الأول وصفي، سلكه النحاة الأوائل.

*والثاني معياري تعليلي، فلسفي، اتسم به نحاة القرن الخامس، وتواليه.

3- دعا بعض الدارسين القدامى، والمحدثين إلى تبسيط النحو العربي، بيد أن رؤاهم الفكرية، والمنهجية متعددة، ومختلفة.

4- تشتت الأمة العربية بسبب الابتعاد عن اللغة الفصيحة الجامعة، وترك الطريق المعبد لسيطرة العاميات .

5- بيان مخاطر العاميات لغويا، ودينيا، واجتماعيا، وثقافيا.

6- تقديم بعض الاقتراحات البناءة في العملية التعليمية.

7- اعتماد المنهج اللساني الوصفي في تدريس النحو العربي المتمثل في تطبيق طريقة الأنماط اللغوية؛ لأنها تسهل الوصف, وتساعد على استكشاف أنواع التراكيب، وخصائصها.

المراجع:

- أوزوالد ديكرو، جان ماري شيفار، المعجم الموسوعي الجديد في علوم اللغة، ترجمة د/عبد القادر المهيري، ود/حمادي صمود، بمساهمة ماريال أبرييو، وآخرون، منشورات دار سيناترا، الملاكز الوطني للترجمة- تونس، سلسلة اللسان، 2010م.
- أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية- مدخل نظري، منشورات عكاظ، الرباط، المغرب، 1988، وأندرييه مارتنيه، وظيفة الألسن وديناميتها، ترجمة نادر سراج، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، كانون الأول، ديسمبر /2009م.
- 4حمادي صمود، المناهج اللغوية في دراسة الظاهرة الأدبية، ص 229، مجلة اللسانيات واللغة العربية، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية، والاجتماعية، الجامعة التونسية، سلسلة اللسانيات 4، تونس، 13- 19 ديسمبر 1978م، وللمؤلف نفسه، في منهجية الدراسة الأسلوبية، ص215، المجلة نفسها.
- نحيل القارئ على عدد خاص بتعليميات العلوم الإنسانية، منشور بمجلة المبرز، إصدار المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، الجزائر، 22، 23، 24 ماي 2000م، وانظر حميدات مسكجوب، تعليمية القراءة في ضوء الإستراتيجية البنائية، ص 144، مجلة القلم، جامعة السانية، وهران، العدد 25، 2012م.
- عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، ص 152، الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، أوت، 19
- لخضر لعسال، تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي، من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، ص 13، مجلة القلم، جامعة السانية، وهران، العدد 25، 2012م، وحقوق فاطمة، المقاربة بالكفايات بين التأصيل والميدان، ص 204، المجلة نفسها، وزحاف الجيلالي، المقاربات التواصلية

وديداكتيكية اللغات الفصحى نموذجا، ص 60، المجلة نفسها، وعبد المجيد سالمي، المنطلقات اللغوية الأساسية في بناء طرائق تعليم- العربية، ص 163، مجلة الآداب واللغات، جامعة الجزائر، العدد الأول، جوان 2006م، ود/ محمد عمران، دور المعلم في النظام التعليمي الجديد، ص 11، مجلة كلية الآداب، جامعة السابع منى أبريل، الزاوية، ليبيا، السنة الأولى، العدد الثاني، 2005م، ود/ عبد اللطيف حني، تعليمية البلاغة العربية بين النمطية وإنتاج المعنى، ص 144، مجلة اللغة والاتصال، مختبر اللغة العربية والاتصال، جامعة وهران، الجزائر، العدد 12، 2012م، ونصر الدين بوحساين، أهمية نظرية اللغة الانفعالية في تعليمية اللغات، ص 31، مجلة الآداب واللغات، جامعة الجزائر، العدد الأول، جوان، 2006م.

- بنيامنة صالح، ديداكتيك علم الفيزياء، مجلة ديداكتيكا، العدد 1، المغرب، 1991م، ود/محمد الدريج، ماهي الديداكتيك؟، مجلة التدريس، كلية علوم التربية بالرباط، العدد 7، 1984م، وللمؤلف نفسه، تحليل العملية التعليمية، منشورات رمسيس، الرباط، ط2، وط3، 1994م، 2000م، ومدخل إلى علم التدريس، الناشر، دار الكتاب الجامعي، العين، 2004م، وشبشوب أحمد، مدخل إلى الديداكتيك، دفاتر في التربية، عدد 4، رمسيس، الرباط، 1997م.
- إبراهيم أنيس، اللغة بين القومية والعالمية، من ص 275 إلى 282، دار المعارف بمصر، 1970م.
- إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ص 16، مكتبة الأنجلو المصرية، ط4، 1973م.
- رياض قاسم، اتجاهات البحث اللغوي الحديث في العالم العربي، 2 لبنان، 1901-1960، ص 25، مؤسسة نوفل، لبنان، ط1، 1982م.
- مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، ص 18، وتواليها، دار طلاس للطباعة والنشر، دمشق، ط1، 1989م.

- تمـام حسـان، اللغـة بـين المعياريـة و الوصـفية، ص 20، وتواليها، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1966م.
- مهدي المخزومي، في النحو العربي: قواعد وتطبيق على المنهج العلمي الحديث، ص 229، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط1، 1966م.
- عباس حسن، اللغة والنحو بين القديم والحديث، ص72، وتواليها، دار المعارف بمصر.
- انظر فيما يتصل بمسألة الاحتجاج د/ محمد إبراهيم عبادة، عصور الاحتجاج في النحو العربي، الباب الثاني والثالث، دار المعارف 1980 م.
- عبد العليم إبراهيم، النحو الوظيفي، المقدمة، دار المعارف، القاهرة، ط 4، 1978، وانظر د/ عبد العال سالم مكرم، تطبيقات نحوية وبلاغية، ص 9، وتواليها، دار البحوث العلمية للنشر والتوزيع، الكويت، ط2، 1978م.
- أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند العرب، ص 130، وتواليها، دار المعارف، القاهرة، ط 2، 1982م.
- انظر في تفصيل نظريته كتابه الرد على النحاة، تحقيق د/ شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ط 2، 1982م.
- انظر مثلا د/ جعفر دك الباب، الموجز في دلائل الإعجاز في علم المعاني (نظرية الإمام الجرجاني اللغوية، وموقعها في علم اللغة العام الحديث)، ص8، وتواليها، مطبعة الجليل، دمشق، ط 1 1980م.
- ابن منظور لسان العرب، مادة (ن م ط).
- خير الله عصار، محاضرات وتطبيقات في علم النفس التربوي، ص 53، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1980م.
- دلائل الإعجاز في علم المعاني، ص 214، تعليق وشرح محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة القاهرة، القاهرة 1980م.
31- ابن المقفع، الأدب الكبير، تحقيق الأستاذ أحمد زكي باشا، ص 121، طبع بمدرسة على الصناعة بالإسكندرية، ط 1، 1912م.

- سيبويه، الكتاب، ج 3، ص 137، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ودار الرفاعي بالرياض، ط 2، 1983 م.