

النص التعليمي من المعيارية إلى الوظيفية وأثره في فاعلية الاكتساب اللغوي

The educational text from normative to functional and its impact on the effectiveness of language acquisition

د. بن جلول مختار*

جامعة ابن خلدون – تيارت (الجزائر)

mokhtar.bendjelloul@univ-tiaret.dz

تاريخ القبول: 2022/10/21

تاريخ الاستلام: 2021/12/09

ملخص:

تسعى هذه الورقة البحثية إلى الكشف عن أهمية النص التعليمي في تحقيق الاكتساب اللغوي من خلال ما يسمى بعملية الانغماس اللغوي، وذلك انطلاقاً من الأسس المعرفية الواجب الارتكاز عليها في عملية صياغة و انتقاء متن النص المراد جعله سنداً للفعل التعليمي وذلك انطلاقاً مما أشارت إليه كل المقاربات البيداغوجية والتي تكاد تتطابق تعليماتها مع بعضها البعض، كما تبحث الورقة في كيفية التعامل مع البعد النحوي داخل النص بين المعيارية والوظيفية؛ أي بين تصورات الدرس النحوي الكلاسيكي و الدرس النحوي المعاصر، كل ذلك من أجل أن يتمكن النص من أداء وظيفته التعليمية والمتمثلة في وضع المتعلم داخل بيئة النص والمتعرف عليها بيداغوجيا بالممارسة اللغوية، كما أن البحث يحاول الاستفادة من مميزات المنهجين من خلال الوقوف على قيمتهما في عملية تكاملية.

الكلمات المفتاحية: النص؛ المعيارية؛ الوظيفية؛ الاكتساب؛ الانغماس اللغوي.

Abstract:

This research paper seeks to reveal the importance of the educational text in language acquisition through the so-called language immersion process, based on the cognitive foundations on which to base the selection process and of writing the body of the text to make a support for the learning action, and the article also examines how to deal with the grammatical dimension in the text lies between the normative and the functional, so that the text can fulfill its function represented in linguistic practice, and research tries to take the advantages of both approaches by relying on their values in a integration process.

Keywords: text; normative: functional: acquisition; Linguistic immersion

* د. بن جلول مختار.

1. مقدمة:

لا يمكن لأي دارس لغوي عربي كان أو غيره أن يتجاهل العجز الذي وصل إليه الدرس النحوي في العصر الحديث، وما مدى نفور طلبة العلم منه؛ لاسيما أصحاب التخصصات اللغوية، وذلك من خلال طبيعة مادته التي أضحت جافة لا علاقة لها ببناء النص المتداول أصلا، فقد أصبح النص يقرأ ويفهم ويصدر بعيدا وبمعزل عن قواعد النحو وأصوله. وإذا بحثنا عن الأسباب المؤدية إلى هذه الأزمة لوجدنا أن جل الباحثين قد أجمعوا على أن صعوبة المادة النحوية حالت بيننا وبين فقه النحو، في حين أن هناك مواد علمية أكثر تعقيدا منه كالكيمياء والرياضيات والفلسفة ولا نجد إخفاق النحو صنوا لها.

والمتتبع لتاريخ النحوي العربي سيلاحظ أنه؛ أي الدرس النحوي، قد تجرد عبر مسيرته الطويلة من عناصر جوهرية ساهمت وتساهم في بنائه؛ بل والأكثر من ذلك والأدهى أصبح مختزلا في جزئية من جزئياته وهي الإعراب، وقد لاحت بوارد هذا الاختزال مع كتاب التصريف للمازني حين بين ملامح بعض مركبات الدرس النحوي كالصرف والإعراب، وبهذا أبعد مفهوم النحو كونه علم اللغة بجميع مستوياته البانية للنص والخارجة عنه أيضا كالسياقات. ويمكننا القول بأن الدرس النحوي عند العرب بدا شبه مكتمل ثم بدأ في عملية اهتراء عكس الدرس النحوي عند الغرب الذي بدأ مهترئا ثم نضج؛ فدي سوسير ثار على الدراسة اللغوية التي تتناول كل مستوى على حده، فقد دعا إلى ثورة في الدراسات اللغوية تستجمع كل المستويات لدراستها في كل متكامل.

ومن هنا يتبين لنا أن ما بدا لنا صعبا في علم النحو؛ إنما هو عدم استيعابنا الجملة من المصطلحات النحوية التي تسعى لاستظهار إعراب الكلمات والتي ما هي إلا اصطلاحات صوتية وصرفية ودلالية، فلو أخذنا على سبيل المثال لا الحصر، إعراب كلمة "يجري" داخل سياق معين لبدت لنا مركبات النطق بالإعراب أكثر من كونها إعرابا، فكلمة "فَعَلَ" مصطلح صرفي وهو "مصدر" لكل حدث على شاكلة الفعل "فَعَلَ"، كـ "شَرِكَ شِرْكٌ" و "سحر سِحْرٌ"، بينما الأفعال الأخرى فتوصيفها من الناحية الدلالية غير توصيفها من حيث النحو، فكلمة "يجري" "فَعَلَ" من الناحية النحوية فقط، لأنها من حيث الدلالة "فَعَلَ"، لأن مصدر الفعل "جَرَى" هو "جَرَى". وكلمة "مضارع" مصطلح يحمل شحنة معرفية صرفية، وهي مشابحة "الاسم" من حيث الإعراب، وفيه إشارة إلى أن الأصل في الأفعال "البناء"، أما كلمة "مرفوع" فهو اصطلاح "إعرابي" يدل على إحدى حالات الفعل، وكلمة "الضم" فهي أيضا مصطلح "صوتي" يدل على هيئة الصوت أثناء نطقه كما أشار بذلك ابن جني رحمه الله، أما لفظة "مقدرة" فهي مصطلح صرفي يشير إلى الحالة التي كان عليها الفعل قبل الاعلال أو الحالة التي يجب أن يكون عليها لو كان صحيحا، أما مصطلح "الثقل" فهو صوتي يشير إلى صعوبة نطق الاصوات المعتلة لعدم ارتكازها كما قال الخليل رحمه الله.

2. الدراسة النظرية:

1.2. النص في البيئة التعليمية

إنّ النصّ التعليمي أشبه ما يكون بالكائن الحي، فهو يمر بمراحل تكوينية حتى يصل إلى مرحلة النضج، فكذلك دراسته تستوجب محطات عدة للوصول إلى مكنونه وخباياه، لذلك نجد البيداغوجية بالمقابل تتدرج لتصل إليه عن طريق مقاربات عدة؛ المقاربة بالمضامين، والمقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفاءات، فما هي هذه المقاربات؟ وما هي العلاقة العضوية بينها؟ وما مدى فاعليتها في قراءة النص؟ وما هي حدود مصطلحاتها في مجال أدوات بناء النص وتفكيكه ضمن مستويات التحليل اللغوي للنص ذاته؟ وما هي علاقة الملفوظات بالمسموعات وفق الشحنة المعرفية للمصطلح النحوي؟

للإجابة على هذه التساؤلات رأت هذه الورقة البحثية أن تسلط الضوء على علاقة المصطلح الإعرابي بالمصطلح الصرفي والمصطلح الصوتي والمصطلح الدلالي لتعيد الصورة الحقيقية لعلم النحو باعتباره علم اللغة الكلي، وهذا من أجل إثبات رؤية تعليمية لعلم النحو العربي وتحليله مما شابه من نعوت التعقيد والغموض، وجعلت هذه الورقة البحثية من النص الأدبي مدونة البحث، تسعى في الجانب النظري إلى تحقيق نقطتين هامتين؛ الأولى: الحديث عن المقاربات البيداغوجية وعلاقتها ببعضها البعض، والثانية: تتحدث عن مفهوم النص الأدبي وعلاقته باللسانيات البنوية والسمائيات كمنهج للبحث ضمن فضاء النص الأدبي، أما الجانب التطبيقي فيشمل دراسة حول تعليمية النص الأدبي من خلال إبراز أهمية علم النحو باعتباره علم اللغة في الوقوف على مدلولات النص الأدبي، كما يسعى الشق التطبيقي إلى كيفية التعامل مع المصطلح النحوي؛ الإعرابي، الصرفي، الصوتي، والعلاقة العضوية بينهم في توصيف الوظائف النحوية من خلال النص الأدبي.

2.2. المقاربات البيداغوجية للنص الأدبي

إن أي فعل تعليمي إلا وله رؤية علمية تربط بين متطلبات المجتمع الحضاري ونسيج العملية الإجرائية للفعل التعليمي ذاته من خلال تحديد المسافات بدقة بين ثلوث الديدانكتيك؛ المتعلم، المعرفة، المعلم. من هنا تتجسد فكرة أن المقاربات البيداغوجية وظيفة نتطلع بها إلى المستقبل، ولا تكتسي أهمية بالغة إلا إذا كانت مضامينها نابعة من رحم المجتمع ومتطلباته الحضارية، من هنا كان الإلحاح على "ضرورة تطوير البرامج التعليمية في بعدها التكويني، وفي علاقة برغبات الفرد ومسيرة تطورات المجتمع"،¹ كما لا بد من أن تتصور لنفسها أهدافا واضحة المعالم لما تريد تحقيقه ككفاءات فردية ومجتمعاتية. ولا يتسم هذا المشروع التعليمي بالفاعلية إلى إذا اعتمد آليات التشخيص والتحليل والمعالجة. وحتى نتمكن من تجسيد هذه العقد لا بد لنا من تمثيلات مركباتها المجتمعاتية.

وبما أن الفكر الإنساني والمعرفة البشرية نتاج لتراكمات جهود البشر ذاتهم عبر العصور والازمنة المتعاقبة، فإن أي رؤية علمية ستمر حتما بمراحل عدة؛ مرحلة النشأة، ومرحلة البروز، ومرحلة النضج، والمناهج والطرائق التعليمية لم تشذ عن هذه القاعدة، فالفعل التعليمي مر بعدة مراحل أطلق عليها علما التربية المقاربات البيداغوجية، فكل

مقاربة هي عملية تكاملية لما استجد ولما كان قائما قبلها، فلا يعقل أن نقارب الهدف دون الانطلاق من المضمون، كما لا يمكن أن نقارب الكفاية دون تحديد الهدف، لذلك عملية التفرقة بين المقاربات في تشخيص المقاربات البيداغوجية مغالطة فكرية ينتج عنها فعلا تفضليا بدل أن يكون فعلا تكامليا.

من هنا لابد من الحديث عن مقارنة واحدة شاملة لكل مركبات الفعل التعليمي انطلاقا من المضامين ثم الأهداف ثم الكفايات، فما هي المضامين؟ وما هي الاهداف؟

1.2.2. المضامين:

هي مجموعة من النصوص يراد إبلاغها للمتعلم تحتوي على جملة من القيم المعرفية في غالب الاحيان تكون نتائج لفترات سابقة عاشها الانسان تمثل تاريخ المجموعة البشرية، من هنا تأتي أهمية هذه التجارب البشرية في اعتماد الانسان الحاضر عليها لتغيير أنماط حياته نحو الأحسن، ولكن بالمقابل لا يمكن إعادة التجربة ذاتها وإنما استخلاص القيمة الفعلية للحدث ذاته ليكون أداة من ادوات تحسين الحاضر، والنص الادبي يعتبر ذروة هذه المضامين باعتباره عصارة تجارب بشرية امتزجت فيها الثقافة باللغة والفكر ضمن فضاء زمكاني لا يمكن إعادة صياغته ليكون حاملا لفكر جديد خاضع لزمكان آخر؛ وإنما المعول عليه فيه أن يكون ملما بقدر كاف من تجارب عناصر المجموعة البشرية ذاتها. من هنا تأتي أهمية اختيار النماذج المدروسة، فما هو النص الأدبي؟

إن الوقوف على ماهية النص الادبي يوجب علينا الوقوف على مفهوم الأدب أولا؛ غير أن الغاية من تحديد مفهوم الادب ضرب من الخيال؛ إذ أن الأدب لا يمكن تحديد مفهومه بالمعنى الأبتمولوجي؛ إنما نقارب مفهومه، لأنه " ليس لدينا مفهوم واحد للأدب، بل مئات المفهومات المستقلة، المتنوعة، والمنفصلة بعضها عن البعض الآخر، وكل منها صحيح بشكل ما،"² وعليه فإننا أمام شيء هلامي زبقي تتحدد صورته بالنسبة إلى شيء آخر، فالأدب " ليس وصفا أو تعبيراً عن حالات شعورية بقدر ما هو خلق في،"³ فلا يمكن أن تتجسد هذه التجربة الفنية إلا إذا توفرت " شروط أساسية أهمها : توافر العقل الخالق عند الأديب، ونضوجه، ووعيه بالتقاليد الأدبية التي انحدرت إليه من الماضي، وإلمامه إلمام ذوق وإحساس بالأعمال الأدبية التي سبقتة وعاصرتها."⁴

إن تعريف الأدب من هذه الزاوية يلزمنا أن نتبع "المسارات التي تسلكها مكونات الخطاب الابداعي،"⁵ ونراقب كل من " كيفية تضافرها، وآلية عملها الداخلي، ومن ثمة تحدد الثوابت والمتغيرات،"⁶ وذلك كله للوصول " إلى تحديد نظرية أنواع تقوم على شكل العلاقات التي تقوم بين عناصر كل نوع أدبي."⁷

إن الأدب بهذا المفهوم لا يمكن أن يحتويه نص بمفهوم بنية لغوية، فلابد أن يكون النص أكبر من ذلك وهذا ما نلمسه عند تودوروف عندما ميز بين نصين أدبيين " الأول: يرى في النص الأدبي نفسه موضوعا كافيا للمعرفة، أما بالنسبة للثانية : فإن كل نص خاص هو تجل لبنية مجردة."⁸ ولأجل هذه الازدواجية في مفهوم النص الأدبي تعددت رؤى العلماء إليه فمنهم من رآه " مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعددة،" وآخر اعتبره شكلا " للتفاعل الاجتماعي."⁹

إن خروج النص عن كونه مجرد متوالية من الجمل يحتم علينا الإمام بالجوانب الأخرى المساهمة في تكوينه ليتشكل لدينا مفهوماً أعمق وأوسع يعتبر النص الأدبي " منظومة معرفيّة تتأسّس على المعرفة، والجانب النفسي والعاطفي، ويعرف النصّ الأدبيّ بأنه متن الكلام الذي يعبر الأديب عن مشاعره، وما يحول بخاطره، ويكون ذلك واضحاً في النصوص الأدبية المتنوعة، وهي: القصة، والرواية، والشعر بجميع أشكاله، والخاطرة، والمقال، والمسرحية، والخطب بجميع أنواعها.¹⁰

إن تعريفاً شاملاً للنص الأدبي بهذا الأسلوب يفرض علينا تجاوز الحدود اللسانية للنص الأدبي حتى نصل إلى الغاية منه وإلى فك شيفراته التي تحمل القيم الاجتماعية والجمالية للحراك البشري، لأن الفضاء اللساني سيضيق الخناق على النص الأدبي ويجعله مجرد متوالية من البنيات اللفظية التي لا تخرج عن الصوت والتركيب، فهي رأت أن النص مجرد جملة كبيرة يمكن التنبؤ بقالب عام لها، فاتجهت صوب " استخلاص نسق عام يمكن أن يكون أنموذجاً لأكبر عدد من النصوص،"¹¹ وفي الوقت نفسه الاقرار باستقلالية كل نص عن النصوص الأخرى.

وكلمة التجاوز لا تعني الاستغناء عن المستويات البنائية للنص ضمن حقل اللسانيات؛ وإنما القصد منها عدم الاكتفاء بها والتعويل عليها في تحديد مخرجات النص الأدبي، من هنا كان لابد من البحث عن منهج آخر نستنتق من خلاله تلك القيم، فكان المنهج السيميائي حاضراً كمتسع قادر على الإمام بتلك التجربة البشرية والجمع بين العمل الإبداعي والاستقلالية النصية، وهذا يحيلنا إلى المكون النصي الأدبي وهو الجمع بين تجربة المبدع والمتلقي في بناء النص؛ أي بين الممارسة الإبداعية والممارسة القرائية، فالأولى " تتصل بالكفاءات التبليغية والتواصلية والخطابية للمبدع،"¹² والثانية " يتصل وجودها بالمخاطب وكفاءاته التأويلية."¹³

2.2.2. الأهداف

من المغالطات الفكرية التي وقع فيها كثير من رجال التعليم تصور أن هذه المقاربة بالأهداف في الحقل البيداغوجي قامت على أنقاض المقاربة بالمضامين، في حين أنها حلقة ثانية شديدة الوصال معها فلا يمكن بأي حال من الأحوال تصور أهداف من دون مضامين كما لا يمكن انتظار كفاءات من دونهما، فـ " بيداغوجيا الأهداف هي مقاربة تربوية تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية - التعلمية ذات الطبيعة السلوكية، سواء أكانت هذه الأهداف عامة أم خاصة، ويتم ذلك التعامل أيضاً في علاقة مترابطة مع الغايات والمرامي البعيدة للدولة وقطاع التربية والتعليم. وبتعبير آخر، تهتم بيداغوجيا الأهداف بالدرس الهادف تخطيطاً وتديراً وتقويماً ومعالجة."¹⁴

إن مما اتفق عليه علماء البيداغوجية أن لاشتقاق الأهداف مصادر عدة، فكل مصدر من هذه المصادر يعالج جانب في البناء المعرفي للمتعلم يجب مراعاته في عملية التخطيط لأي منهاج تعليمي،¹⁵ وبذلك تصبح الأهداف ملائمة لكل من المتعلم وبيئته وطبيعة المجتمع والمحتوى والنواحي السيكلولوجية في التعلم.¹⁶

إن أول مصدر للأهداف هو المتعلم ذاته؛ إذ " يجب على واضع أو مطور المنهج أن يحدد حاجات التلميذ ورغباته وميوله ويتم ذلك بملاحظة التلاميذ وإجراء المقابلات معهم ومع آبائهم واستخدام الاستبيان والاختبارات كتكتيك لجمع المعلومات عن التلاميذ وباختيار حاجات التلاميذ ورغباتهم يستطيع مطور المنهج أن يشتق مجموعة مهمة من الأهداف التعليمية الخاصة بالمتعلم.¹⁷ ولم يعتبر المتعلم أساس هذه المصادر اعتباراً؛ وإنما لأن الهدف من العملية التعليمية هو " تغيير أنماط سلوك الأفراد وهذا استخدام للسلوك بالمعنى الشامل بحيث يشمل التفكير والشعور كما يشمل ايضا الأفعال الظاهرة.¹⁸

أما المصدر الثاني للأهداف فهو المجتمع من حيث هو واقع معاش لا تصور لمجتمع مثالي، وذلك قصد تبني ما هو إيجابي فيه وتقويم وإصلاح ما هو سلبي فيه، لذلك " يجب على واضع المنهج أو مطور المنهج أن يقوم بدراسة الحياة المعاصرة خارج المدرسة في المجتمع المحلي أو في المجتمع الكلي وذلك من خلال تصنيف مظاهر الحياة وتقسيمها الى مجالات متعددة مثل الصحة والأسرة والمهن والاستهلاك والقوانين المدنية والترفيه وتحليل كل مظهر من هذه المظاهر يستطيع مطور المنهج أن يشتق مجموعة مهمة من الأهداف التعليمية الخاصة بالحياة المعاصرة خارج المدرسة..¹⁹ يرى تايلر أن دراسة الحياة المعاصرة لا يعني بالضرورة تبني كل ما فيها وتحويله إلى أهداف تعليمية؛ وإنما هناك من النشاطات والممارسات المعاصرة ما هو غير مرغوب فيه فتعمل المدرسة على القضاء عليه والتخلص منه.²⁰ ولكن بالمقابل يرى كثير من النقاد أن التغيير المستمر للحياة يجعل من اعتبار مشكلات الحياة المعاصرة مصدر من مصادر صياغة الأهداف أمراً لا جدوى منه، لأن المتعلم سيواجه مشاكل جديدة لم يتدرب على حلها، وهنا نقف أمام طبيعة ما يتعلمه المتعلم لمواجهة وحل المشكلات، فالمتعلم يكتسب أدوات حل المشكلات لا حلول لمشكلات بعينها، فالسلوك المسير للحياة والمدرّك لوعي المجتمع هو الذي يجعله يتعامل بعقلانية مع مستجدات مشاكل الحياة فمن خلال دراستها وتحديد مصادرها يأتي الحل له من قبل هذا المتعلم.

أما المصدر الثالث فهو أهل الاختصاص، فالأهداف لا تصاغ إلا من وجهة نظر علمية دقيقة تحدد الفراغات العلمية في ذهن المتعلم وما يحيط بها من معرفة في ذات المجال لأحداث روابط منطقية بينها وبين ما سيضاف إليها، كما يجب الانتباه إلى نوعين من الاقتراحات وأول هذه الاقتراحات هو عمل قائمة بالوظائف الخاصة الرئيسية المقترحة للمادة الدراسية والثاني يتصل بتحديد الاسهامات العامة التي تستطيع المادة أن تسهم بها في وظائف كبرى أخرى ولكنها تعتبر أساساً المادة نفسها.²¹

وهناك مصادر أخرى يجب الاستناد إليها في تحديد منظومة الأهداف التعليمية كالفلسفة التربوية، فحسب تايلر لا بد منها " باعتبارها مجموعة من المعايير وكوسيلة لانتقاء أفضل الأهداف من أن تصاغ بوضوح وأن تحدد تفصيلياً ما تتضمنه نقاطها الأساسية من أهداف تربوية ومثل هذه الصياغة التحليلية الواضحة يمكن أن تستخدم في فحص كل هدف مقترح وملاحظة ما إذا كان ينسجم مع نقطة أو أكثر من النقاط الأساسية للفلسفة أو يتعارض معها.²²

أما فيما يخص سيكولوجية التعلم، فيجب أن تصاغ الاهداف استنادا لمعايير معينة لسيكولوجية التعلم، لان الاهداف ما هي إلا غايات قد تفقد أهميتها إذا لم تنسجم مع الطبيعة الداخلية للتعلم.²³ وتتجلى أهمية سيكولوجية التعلم في إمكانية رصد التغيرات التي تحدث في الجملة المعرفية، كما تساعد على ترتيب الأهداف وفق الفئات العمرية للمتعلمين وتحديد الزمن اللازم لإحداث التغيرات الذهنية للمتعلم.

3.2.2. الغايات:

ومرادفات الاهداف في هذا التعريف السابق ما هي إلا درجات تفاوت في الهدف ذاته من خلال علاقته بالفئة أو الجهة المستهدفة، فالغايات ما هي إلا أهداف على مستوى أعلى متمثل في الامة، "تتموضع على المستوى السياسي والفلسفي العام، وتسعى إلى تطبيع الناشئة بما تراه مناسباً للحفاظ على قيم المجتمع ومقوماته الثقافية والحضارية"،²⁴ فتحديدها يكون من خلال جلسات مناقشة عامة على مستوى الهيئات العليا للدولة يحترس فيها من عملية الإفشاء لأي طيف من أطراف المجتمع مهما كانت طبيعته، فهي عملية جمع كل مركبات الامة من دين ولغة وعادات وتقاليد في كل متكامل يجسد وحدة الأمة.

4.2.2 الاهداف العامة والخاصة:

وأما الاهداف الخاصة فهي مرحلة جنينية للأهداف العامة، عرفت في هذه البيداغوجية بالاهداف الإجرائية أو البينية تمثل تمفصلات الفعل التعليمي، فهي مراحل بناء الهدف العام وتكون " قابلة للملاحظة والقياس والتقييم. وغالبا ما تصاغ في شكل أفعال مضارعة محددة بدقة. ويعني هذا أن الهدف الإجرائي هو إنجاز فعلي خاضع للقياس والملاحظة الموضوعية، وقد يكون هدفا معرفيا أو وجدانيا أو حسيا حركيا."²⁵ (حمداوي، 2018) لذلك يشترط في صياغة هذه الاهداف عدم قابلية التأويل للمصطلحات المستعملة في الكشف عن الهدف الإجرائي، وتبتعد عن العموميات التي تعيق عملية التواصل بين ثالث الفعل الديداكتيكي، يقول محمد الدريج في هذا الصدد " إن ما يميز الاهداف الخاصة أو الإجرائية هو كونها تصف سلوكا قابلا للملاحظة ... ثم إن الاهداف الخاصة تحدد شروط ظهور السلوك،"²⁶ فصياغة هذه الاهداف يراعى في أفعالها طبيعة المادة المدروسة، فهذه الأفعال المصاغة لابد أن تكون شحنتها اللغوية متماثلة مع الشحنة العلمية أو الاصطلاحية لتكون هناك روابط منطقية تساعد على تثبيت المفهوم في ذهن المتعلم وتحوله إلى سلوك ممارس بدلا من كونه معلومة مجردة عالقة بذهنه سرعان ما تأفل وتزول بمرور الزمن.

3. الدراسة التطبيقية:

1.3. تعليمية النحو ضمن مقارنة النص الأدبي

1.1.3. المنهاج:

يعتبر مفهوم المنهاج من القضايا التي تشعبت فيها أبعاده المعرفية والحدودية، فهناك من رأى المنهاج مجرد تجميع لمعرفة يراد تدريسها في مقرر دراسي، يقول جون كير John Keer معرفا المنهج بأنه " المعرفة التي يتم التخطيط

لها وتوجيهها بواسطة مجموعات أو أفراد داخل أو خارج المدرسة.²⁷ في حين يرى آخرون أنه الجانب التعاملي مع هذه المعرفة للوصول إلى حقيقة تعتبر المادة المعرفية فضاء لها، "فهو تصور ذهني قائم على مجموعة من الحقائق والمفاهيم والافتراضات بشأن مصادر الأهداف التربوية وكيفية اشتقاقها ووسائل تحقيقها."²⁸ ويبدو أن هذه الرؤى تحدت وفق علاقة المنهاج بالبرنامج التعليمي، فالنظرة الأولى تطابقه مع البرنامج والأخرى تجعله أداة من أدوات تفعيله للوصول إلى هدف ما، كما أن هذه الرؤى تلفت الانتباه إلى أن مفهوم المنهاج تشكل تبعاً لبيداغوجية بعينها. ولعل الذي أجمع عليه علماء التربية هو أن نموذج رالف تايلر هو النموذج الذي حدد بدرجة عالية مفهوم المنهاج فقد كان له "دور رائد في ميدان المناهج فقد وضع أسس هامة لنظرية المنهاج وحاول تطويرها في كتابه (المبادئ الأساسية للمنهاج والتدريس)،"²⁹ انطلق تايلر من جملة من التساؤلات كانت إجاباتها ضرورية قبل وضع أي منهاج ما، وقد تحدت هذه التساؤلات في أربع نقاط جوهرية كانت على النحو التالي: "ما هي الأهداف التربوية التي ينبغي على المدرسة أن تسعى إلى تحقيقها؟ ما هي الخبرات التربوية التي يمكن توفيرها والتي يمتثل أن تحقق هذه الأهداف؟ كيف يمكن تنظيم الخبرات بحيث تحقق الأهداف؟ كيف يمكن تحديد ما إذا كانت هذه الأهداف قد تحققت (تقويم النتائج)؟"³⁰ ولم يكتف تايلر بالسؤال فحسب لتوجيه مخططي المنهاج؛ بل راح إلى أبعد من ذلك حين أوصاهم بـ "أن يشتقوا الأهداف التعليمية بواسطة جمع معلومات من خلال ثلاثة مصادر رئيسة وهي: المتعلم، الحياة المعاصرة خارج المدرسة، آراء المتخصصين."³¹

2.1.3. التقويم :

لم يشذ مفهوم التقويم في تحديد ماهيته عن المنهاج؛ إذ كان تابعا لفلسفة أي بيداغوجية تتناوله، والقاسم المشترك بينها أنه من الممارسات التعليمية التي لا يستغني عنها أي نظام تعليمي، فهو أحد اللبئات الأساس في المنهاج، ولم تتضح معالمه إلا مطلع ستينيات القرن الماضي، غير أن بداياته كانت مع رالف تايلر من خلال كتابه المبادئ الأساسية للمنهاج وطرق التدريس سنة 1949، وقتها "أصبح التقويم كلمة شائعة يتردد صداها في كل مكان، وبهذا يكون تايلر قد وضع حجر الأساس للتقويم التربوي وفتح الطريق لما يعرف بالاختبارات المعيارية وضمن الجودة."³²

يرى كثير من المنهجين العرب أن عملية تقويم المنهاج في حقيقتها تطابق عملية التخطيط والتنفيذ،³³ وماهي إلا عملية تراكمية لأداءات المتعلمين افتراضية وتخمينية على حد تعبير منهج آخر،³⁴ وعلى الرغم من مجهودات تايلر في مجال المناهج إلى أنه لم يعط للتقويم مفهوما يلبق بوظيفته داخل الفعل التعليمي؛ إذ اعتبره مجرد جهاز قياس درجة تحقيق الأهداف³⁵، في حين نجد أن دول قارب إن لم نقل لامس حقيقة التقويم حين اعتبره "عملية تفاوضية تفاعلية داخل إطار جماعي تقوم به جماعات اجتماعية ديناميكية من خلال النقد البناء من أجل غرض التحويل والحكم على جودة المنهاج."³⁶

2.3. تعليمية المصطلح النحوي بين المعنى والاصطلاح:

يعد المصطلح مادة مضغوطة لشحنة معرفية لا يمكن التنبؤ بها إلا إذا اتضحت معالم التماثل بين طبيعة هذه المعرفة والبعد اللغوي لجذور اللفظة جسم المصطلح، ولذلك واهم من يعتقد أن المصطلح يولد ضمن مجاله العلمي وفي فترة متأخرة عن البناء المعرفي؛ إذ أن المرحلة الجنينية للمصطلح تتشكل بوضوح ضمن مرحلة يتم فيها البناء اللغوي للجذور الأصلية للمصطلح ذاته وذلك من خلال دلالات الألفاظ على المعاني.

فكما أن للمعاني العامة المعبرة عن النشاطات المختلفة للمخلوقات أوعية تحتويها، فإن كذلك للمعاني المعبرة عن المفاهيم العلمية المجردة أوعية تحتويها؛ فالأولى تسمى ألفاظا والثانية تسمى مصطلحات، وعلية فإننا بصدد إيجاد أكوان لغوية متوازنة لا يمكن الانتقال من كون لغوي إلى آخر إلا إذا كانت هناك جسور ممتدة بينهما؛ هذه الجسور تتشكل من خلال مجموعة من القواسم بين الكون اللغوي الأول والثاني، ولا يمكن بأي حال من الأحوال فهم معاني الكون اللغوي الثاني إلا إذا فهمنا معاني الكون اللغوي الأول، وأي انحراف للفظ اللغوي عن معناه في الكون اللغوي الأول يؤدي بالضرورة على انغلاق كلي للمصطلح على شحنته المعرفية في الكون اللغوي الثاني. فلو أخذنا على سبيل المثال المصطلحات النحوية التالية : الصفة، الخبر، الحال، في الكونيين اللغويين المتوازيين؛ الكون اللغوي التواصل الأول (اللغة) / الكون اللغوي الاصطلاحي الثاني (النحو)، فإننا سنلاحظ عملية الانغلاق في حالة عدم الانطلاق من القواسم المشتركة بين هذه الكلمات كألفاظ، و هذه الكلمات كمصطلحات على النحو التالي:

الجدول 01 : الكون اللغوي / الاصطلاح والاستعمال.

الكون اللغوي التواصل الأول (اللغة)		الكون اللغوي الاصطلاحي الثاني (علم النحو)	
الوصف	وصف	(صفة)	صف ملازم
الإخبار	وصف	(خبر)	بداية الوصف
الهيئة	وصف	(حال)	وصف في زمن معين

إذا نحدد ماهية المصطلحات في الكون اللغوي الثاني انطلاقاً من ماهية الألفاظ في الكون اللغوي الأول من خلال العلاقة بينهما، هذه العلاقة علاقة الكل بالجزء، فكل خبر يحمل وصفاً، وكل حال يحمل وصفاً، وليس بالضرورة أن يكون الحال خبراً.

نشاط دائم. (صفة)

نشاط معلن عنه. (خبر)

نشاط مقترن بزمن. (حال)



عملية النشاط وصف

لمحمد في كل الحالات

نقول : أقبل محمد النشيط.

محمد نشيط.

جاء محمد نشيطاً.

الجدول 02 : التقاطعات الزمنية للمفردات ما بين الاستعمال اللغوي والاصطلاح النحوي.

			←			الزمن
			المستقبل	الحاضر	الماضي	المادة
قد يكون الخبر حالا والعكس صحيح	كل حال صفة	كل خبر صفة وليس العكس	////////	////////	////////	الصفة
			////////			الخبر
	كل حال صفة وليس العكس				////////	الحال
				////////		
			////////			
	كل حال صفة وليس العكس					

إنّ عدم الانطلاق من علاقة هذه المصطلحات حال كونها ألفاظا دالة على معاني تواصلية يؤدي حتما إلى عدم التمييز بينها حال كونها مصطلحات نحوية، إلا إذا اعتمد المتعلم على حفظ هذه الظواهر كتركييب أو كنماذج كلامية، لكن يصعب عليه توظيف شحنة هذه المصطلحات في مواقف معقدة.

لنضرب مثالا :

قال تعالى : " الأعراب أشد كفرا ونفاقا " ³⁷

أيعقل أنه بمجرد اقتطاع مجموعة بشرية لرقعة جغرافية بدوية تلازمهم هذه الصفة الذميمة؟ وإذا كان الأمر كذلك، فكيف نفهم قوله تعالى " وَرَفَعَ أَبَوَيْهِ عَلَى الْعَرْشِ وَخَرُّوا لَهُ سُجَّدًا ۖ وَقَالَ يَا أَبَتِ هَذَا تَأْوِيلُ رُؤْيَايَ مِنْ قَبْلُ قَدْ جَعَلَهَا رَبِّي حَقًّا ۖ وَقَدْ أَحْسَنَ بِي إِذْ أَخْرَجَنِي مِنَ السِّجْنِ وَجَاءَ بِكُمْ مِنَ الْبَدْوِ مِنْ بَعْدِ أَنْ نَزَغَ الشَّيْطَانُ بَيْنِي وَبَيْنَ إِخْوَتِي ۚ إِنَّ رَبِّي لَطِيفٌ لِّمَا يَشَاءُ ۚ إِنَّهُ هُوَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ " ³⁸ وفيهم يعقوب عليه السلام ؟

ف " أشد كفرا " خبر عن حال؛ أي أن الأعراب إذا كفروا فإن كفرهم سيكون شديدا، وليس خبر عن وصف دائم، والدليل الآخر مما يلي الآية الكريمة في الفصل بين فريقين من الاعراب؛ " وَمِنَ الْأَعْرَابِ مَنْ يَتَّخِذُ مَا يُنْفِقُ مَغْرَمًا وَيَتَرَبَّصُّ بِكُمْ الدَّوَائِرَ ۚ عَلَيْهِمْ دَائِرَةُ السَّوْءِ ۗ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ وَمِنَ الْأَعْرَابِ مَنْ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ

وَيَتَّخِذُ مَا يُنْفِقُ قُرْبَاتٍ عِنْدَ اللَّهِ وَصَلَواتِ الرَّسُولِ ۚ أَلَا إِنَّهَا قُرْبَةٌ لَّهُمْ ۖ سَيُدْخِلُهُمُ اللَّهُ فِي رَحْمَتِهِ ۚ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ³⁹

3.3. المصطلح النحوي بين البنية والمفهوم

المصطلح مصدر ميمي من الخماسي اصطلاح (افعل - مفتعل)، وهو مزيد بحرفين من الثلاثي صلح،⁴⁰ والمصطلح ذو أهمية بالغة في العملية التعليمية تكمن في الإيجاز عند عملية التواصل فهو لفظ جامع لجملة من المفاهيم النظامية، حيث أنه لا يعقل ذكر هذه المفاهيم كلما كانت الحاجة إلى الحديث عنها أو الإشارة إليها، لذلك كان لابد من مراعاة جملة من الاعتبارات عند انتاج المصطلح العلمي لذلك كان المفهوم هو المرتكز الأساس في عملية انتقاء اللفظ المناسب له، فهو "الخطوة الأولى في تماسكه كمطلب سوسولوجي وكيان قابل للاستعمال".⁴¹

1.3.3. النحو والإعراب

إن لفظ الإعراب يدل في عمومته على البيان والوضوح من حيث الدلالة اللغوية، ويدل على النحو من حيث الاصطلاح، والنحو في بداياته كان أعم من الإعراب فقد دل على جميع علوم اللغة، فلو عدنا للمصنفات الأولى الكبرى كالكتاب والخصائص نجد أنها تحمل في طياتها علوم اللغة بجميع مستوياتها البنائية وغير البنائية؛ الداخلية والخارجية، ولقد تقارب مفهوم النحو مع الإعراب بعد تأليف المازني لكتابه التصريف، حيث لاحظ المازني أن اللغة عبارة عن مجموعات من المستويات فألف في المستوى المورفولوجي (المستوى الصرفي)، واتبعه بعد ذلك مجموعة من العلماء في التصنيف في المستويات الأخرى ومنها الإعراب الذي أصبح يهتم بأواخر الكلمات من حيث التغيرات التي تحدث لها كلما تغير موقعها في الجملة أو كلما تغير العامل المؤثر فيها، وأطلق عليه النحو، من هنا يمكننا أن نؤرخ لعلم النحو بفترتين زمنيتين الفترة الأولى تمتد من ظهور علم اللغة في التراث العربي إلى زمن تأليف المازني لكتابه التصريف، والفترة الثانية من كتاب المازني إلى الوقت الحاضر.

ظهر النحو كعملية تتبعه لسمت كلام العرب الذي كان " نسقا يسير على قواعد محكمة، فعمل على تبيان تلك القواعد استقراء من سماع فصيح اللغة، وعلى توضيح علل أقيستها وإبراز العوامل المؤثرة في إعرابها".⁴² ومنذ بدايات الدرس اللغوي العربي كان يظهر ملازما لكل ظاهرة مصطلحات علمية يتم بها توصيف هذه الظاهرة، إلا أننا غير قادرين على تأكيد ميلاد المصطلح النحوي لأنه كان في البداية مجرد تسميات لم ينتبه إليها العلماء ولم يضعوا المصطلح من خلال الدراسة والاستبيان وما مدى تطابق الدلالة اللغوية للفظ المستعمل كمصطلح والشحنة المعرفية التي تحملها الظاهرة اللغوية، وأولها مصطلح النحو الذي كانت دلالاته اللغوية بعيدة عن محتواه الفكري، ومن الأسباب التي تجعلنا كذلك غير قادرين على التأريخ لظهور المصطلح هو انعدام الوثائق الدالة على بدايات الدرس اللغوي، وإن وجدت فهي قليلة ومتضاربة في كثير من الأحيان لدرجة أنها تصل لحد الصنعة، كقصة ابنة أبي الأسود الدؤلي التي تعددت الروايات فيها وتعددت حتى الجملة التي قالتها ابنته. إلا أن هذه القصة تعتبر ميلاد المصطلح النحوي،

"فحديث ابي الأسود لكاتبه في وضع النقاط الدالة على ما يعرف بالفتح والضم والكسر من المصطلحات النحوية الأولى." 43

وما يمكن ملاحظته في ها الاصطلاح الذي أشار إليه ابو الأسود هو العلاقة بين المصطلح والدلالة اللغوية وحركة أعضاء النطق، وهذا في حد ذاته توصيف دقيق للمصطلح والغريب في الامر انه جاء بعفوية. 44

وبعد ظهور نقط العجمة مع نصر بن عاصم (ت 89 هـ) على أرجح الأقوال أصبح الخط العربي يميل إلى الغموض والخلط؛ إذ أن نقط العجمة أصبح لا يميز بينه وبين نقط الشكل على الرغم من بعض المحاولات المتتالية للتمييز بينهما كتغيير لون نقط أحدهما. هنا تدخلت ذهنية علمية لتغيير شكل توصيف هذه الظواهر الصوتية من النقاط إلى الحركات، إنه عمل الخليل بن احمد الفراهيدي (ت 171 هـ) حيث وضع حركات مشابهة للحروف التي هي من جنسها، إن هذا التوصيف طابق بين الدلالة اللغوية والشحنة المعرفية وحركة أعضاء التصويت، والملفت للانتباه في هذه القضية ان الخليل قارب مفهوم صوتيا لم يكتشف إلا في العصر الحديث وهو مفهوم الحركات كونها أصوات مستقلة بذاتها، حيث ان الدرس العربي رأى أن الحركات أبعاد الأصوات في كثير من المواطن، ورآها هيئات للأصوات في بعض المواطن الأخرى،

إن المصطلحات المستعملة في توصيف الظواهر النحوية كالفاعل والمفعولية اشتقت من الفعل "فعل"، فهي تشير في كل الحالات إلى صيغ مشتقة من الفعل الثلاثي "فَعَلَ" ومصدره "فِعْلٌ"، وإذا ما تتبعنا الأفعال الثلاثية في اللغة العربية فإننا نسجل نسبة ضئيلة من الأفعال التي تكوم مصادرها على وزن "فِعْلٌ" وهو. "سماعي في جميع ما ورد عليه، وقد سمع في باب : ((فَعَلَ - يَفْعَل)) نحو: سحر - سَحَرًا، وفي باب : ((فَعَلَ - يَفْعَل)) نحو : فسق - فسَقًا، وقال قتيلا، وحج - حَجًا. " (الحديثي، 1965، الصفحات 229-230) هذه الأفعال وحدها من حيث دلالة المصطلح تصح كوصف للظاهرة النحوية، فإذا قلنا في إعراب " فسق " من قوله تعالى " إلا إبليس فسق عن أمر ربه " أنها " فِعْل " جاز ذلك نحويًا ودلاليًا لأن مصدر " فسق " هو "فسق" بكسر الفاء وتسكين السين، ما عدا هذه الأفعال فسيكون المصطلح الواسف للظاهرة النحوية غير مطابق لدلالة المعنى المراد وصف اللفظ الحامل له، وإعراب " جلس " بمصطلح " فِعْل " هو توصيف نحوي لا يطابق الدلالة لأن لفظة " جلس " مصدرها " جلوس "، وعليه فإن المصطلح النحوي الذي يوافق النحو والدلالة هو " فعول "، فجلس تعرب كالأتي : فعول مبني على الفتح. وفي إعراب لفظة " أجلس " من قولنا مثلاً : أجلس الطبيب المريض على الكرسي، غير موافق للدلالة إن قلنا " فعل "، فهذا التوصيف لا يتعدى الوضع النحوي المجرد عن الدلالة، واللفظ الذي يوافق النحو والدلالة هو أن " أجلس " إعرابها يكون على النحو التالي : إفعال مبني على الفتح.

وإذا قمنا بإعراب لفظة " محمد " في المثالين التاليين:

جلس محمد / أجلس محمد المريض.

فإن الاعراب النحوي في كلتي الجملتين " فاعل "، وهو توصيف نحوي لا غبار عليه، لكن إن انعنا النظر جيداً في الوظيفة الدلالية التي يجسدها لفظ " محمد " في التركيبين مختلف تمام الاختلاف، ففي المثال الاول " محمد

فاعل نحوي ودلالي لأن " محمد" جالس على وزن " فاعل " وهذا يطابق الدلالة، اما في المثال الثاني فإن لفظ " محمد لا يجسد وظيفة " جالس "؛ وغنما يجسد وظيفة " مجلس " وبالتالي فإن المصطلح النحوي الذي يجب ان يكون لتطابق الدلالة النحو هي " مُفعل ".

والسؤال المطروح: هل علماء اللغة الاوائل لم ينتبهوا لهذا الامر ؟

بالطبع لا يعقل هذا، وإنما كان غرضهم تيسير عملية التوصيف النحوي وبالتالي فإن تيسير النحو ليس بالأمر المستجد على الدرس النحوي، ولكن إذا ما قارنا بين تسهيلهم وتسهيل المحدثين فإننا نجد ان الاوائل قاموا بعملية الایجاز في المصطلحات النحوية وسموا كل مجموعة بأمر الباب : ف ((الفاعل)) صيغة اسم الفاعل في توصيف الفاعل في التركيب اللغوي تنوب عن كل المصطلحات الصرفية التي تشير لاسم الفاعل من الرباعي والخماسي والسداسي ك ((مفاعل، مفاعل، متفعل منفعل، مستفعل،)) أما تيسير النحو عند المحدثين فهو انتهاك وخرق للمعيار النحوي.

2.3.3. النحو والصرف:

إن خفايا اللغة في بنيتها مستويات عديدة منها ما هو ظاهر ومنها ما هو باطن، والتشابه بين مكونات هذه المستويات تنتج عنه حالات جذب بحيث تكون في الآن الواحد في المستويين أو أكثر، وكأنها أكوام لغوية متوازية لذلك كان من الصعب في كثير من الحالات توصيف الظاهرة النحوية او الصرفية، ومما وقعنا فيه نحن العرب في دراستنا التراثية عدم توصيف الحركات (الضمة، الكسرة، الفتحة) وصفا علميا دقيقا وتحديد علاقتها بحروف العلة في حالة كونها مدود بانها حركات طويلة يجري عليها ما يجري للحركات، " ولم يمنحوها اهتماما يعدل أهميته ووظيفته في البناء اللغوي وبخاصة ما يتعلق بالحركات القصيرة،"⁴⁵ واعتبارنا ((السكون)) حركة أي مقدار صوتي يمكن ان يشغل الحيز الزمني في التلفظ، وهذا الامر جد طبيعي لان مثل هذه الظواهر لم تتضح في العصر الحديث إلا من خلال الاجهزة الإلكترونية الدقيقة الراصدة للصوت. وما نود الاشارة إليه في هذا الامر أن الخروج على حدود الظاهرة تنتج عنها تفسيرات غير دقيقة، فلو أخذنا الاعتبارات المؤثرة في الميزان الصرفي كالإعلال بالنقل والقلب والحذف نجد حلول اعتبار مكنت اعتبار آخر، لنأخذ نماذج نطبق عليها :

قلب الواو والياء ألفا : إذا تحركتا وفتح ما قبلهما سواء أكانتا من فعل أم اسم، ففي كل من : (قال - رضا - عادة - تاج - قادة - غزاة - ربا - خاف - طال) حدث هذا الإعلال في الواو؛ إذ أصلها : (قول - خوف - طول ...). ومن أمثلة الياء : (سار - ناب - افترى - ر - بناء - باعة - رماة - العمى) فأصلها : (نيب - ...) بشرط ان تكون الحركة أصلية لذا صحت في : (جيل) مخفف : (جيأل) وهو الضبع، وفي قوله تعالى : ﴿ ... اشترُوا الضلالة ... ﴾ لأن الحركة عارضة. فتح ما قبلها لذا صحت فيما يلي : (العوض - الحول - السور) . أن يتحرك ما بعدهما إن كانتا عينين، وأن لا يليهما ألف ولا ياء مشددة إن كانتا لامين، ولذا صحت في : (طويل - بيان - غيور - خورنق) كما صحت اللام في نحو : (رميا - غزوا - فتیان - عصوان) الياء

المشددة : (علوي - فتوي). ألا تكونا عينا لفعل الذي الوصف منه (أفعل) : (غيد - حول). ألا تكون الواو عينا ل (افتعل) الدال على التشارك : (اجتور - ازدوج) بمعنى : (تجاور - تزواج). بغير معنى (تفاعل) تعل : (اجتاز).

قلب الياء واو : تقلب الياء واوا في عدة مواضع تخضع في أغلبها لظاهرة التناسب الصوتي، بمعنى أن الياء تكون في أغلب هذه المواضع مسبقة بضمة، فيقتضي ذلك قلب الياء واوا للمناسبة الصوتية، إلا إذا كان هناك عامل أقوى من المناسبة يقتضي قلب الضمة إلى كسرة لمناية الياء، وستتضح هذه القضايا في مواضعها.

إذا وقعت الياء ساكنة مفردة مسبقة بضمة في غير الجمع، ويكون ذلك في :

مضارع (أفعل) تكون فاؤه ياء وفي اسمي الفاعل والمفعول كما في : (أيقن / يوقن / موقن / موقن - . أيقظ / يوقظ - أيسر / يوسر - أئيع / يئوع) وأصلها : (يئيقن / مئيقن / مئيقن - .)
إذا وقعت الياء لاما ل (فَعْل) بضم العين: (قضو الرجل - بمعنى متعجبين من قضائه؛ أي ما أقضاه) وكذلك : (نهو).

إذا وقعت الياء لاما ل(فَعْلِي) اسما لا صفة : مثل : (تقوى - شروى - فتوى) وأصلها : (وقيا من وقى يقي - شريا من شرى يشرى - فتيا من فتى).

إذا كانت الياء مضمومة ما قبلها عينا ل (فَعْلِي) اسما أو صفة جارية مجرى السماء، فمثال الاسم (طوبى) مصدر للفعل (طاب يطيب) أو اسما للجنة، وأصلها (طُئِي) ومثاله (طوبى - كوسى - حورى) مؤنث (أطيّب - أكيس - أحيّر).

إن هذا التوصيف تنتج عنه حالات إعلال غير دقيقة :

قال قيل أصلها قول ثم قلبت الواو ألفا لمناسبة الفتحة، وعليه فالتوصيف الاصطلاحي هو إعلال بالقلب، هذا صحيح إذا اعتبرنا الحركات مجرد هيئات للحروف، كما يرى ابن جني في قوله " واعلم أن الحركات أبعاض حروف المد واللين. وهي الألف والياء والواو، فكما أن هذه الحروف ثلاثة، فكذلك الحركات ثلاث، وهي الفتحة والكسرة والضمة، فالفتحة بعض الألف، والكسرة بعض الياء، والضمة بعض الواو، وقد كان متقدمو النحويين يسمون الفتحة الألف القصيرة، والكسرة الياء الصغيرة، والواو الضمة الصغيرة، وقد كانوا في ذلك على طريق مستقيم.⁴⁶ ولكن استنادا لما توصل إليه الدرس الصوتي الحديث بخصوص الحركات باعتبارها أصوات مستقلة ، ف ((كَتَب)) ستة أصوات وليست ثلاثة أصوات، وعليه فإن الاعلال يكون على النحو التالي : قَوَل - تحذف الواو وتتصل حركتها؛ أي الفتحة مع فتحة القاف فتشكل ألف مد الذي هو فتحتان متتاليتان : قَ... لَ - قال، وعليه فيكون الاعلال الناتج هو إعلال بالحذف وليس بالقلب.⁴⁷

كذلك في إعراب الفعل المجزوم الصحيح الآخر بقولنا : ((لم يفهم)) فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه السكون، والسكون كما أشرنا سابقا ليست حركة وليست صوتا أصلا وإنما هي انعدام الصوت، ويتضح ذلك في اعراب المضارع المجزوم معتل الآخر بقولنا : ((لم يدع / لم يجز)) فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف حرف

العلة، فالواو التي هي ضمة طويلة والياء التي هي كسرة طويلة اتضحت، لذلك التدقيق الصحيح للتوصيف الاصطلاحي يكون على النحو التالي : ((لم يفهم)) فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف الضمة.

4. خاتمة :

من خلال البحث والتنقيب في النص التعليمي وعلاقته بعلوم اللغة وما مدى ارتباطه بكل من المعيارية والوظيفية على حد سواء، توصل البحث إلى جملة من النتائج أهمها :

1. لم يعد النص ذلك البناء الصوتي الخاضع للنظام التلفظي للغة والمشحون بدلالات مسبقة يراد من القارئ البحث عنها، إنما أضحي النص ذلك الامتداد المتواصل في التكوين والتنشئة والمؤثرة فيها كل مستجدات الواقع، كما أصبح النص عائماً على القواعد المعيارية يستند عليها في نقاط محددة ويتمرد عليها في نقاط أخرى.
2. لم يعد النص المهدف في العملية التعليمية؛ إنما أضحي فضاء يتم من خلاله اكتساب اللغة عن طريق الانغماس اللغوي وتمثل الواقع لغوياً من خلال البنيات المتعدد للنص ذاته؛ سواء كانت داخلية أو خارجية.
3. لم تعد المعيارية نقيض الوظيفية؛ إنما تياران متوازيان يسيران بالنص إلى غاية الأسمى في تحقيق الفعل التعليمي من خلال المقاربات المتعدد للقضايا اللغوية من داخل النص ذاته.

5. الهوامش:

- ¹ الغالي أحرشار، العلم والثقافة والتربية رهانات استراتيجية للتنمية، منشورات مجلة علوم التربية المغرب، ط1، 2005، ص 111
- ² وليك رونيه، و وارين أوستين، نظرية الادب، (صباحي محي الدين، المترجمون) المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط2، 1981، ص 43
- ³ محمد زكي العشماوي، قضايا النقد الادبي بين القديم والحديث، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 1984، ص 37
- ⁴ المرجع نفسه
- ⁵ عبد الله إبراهيم، المتخيل السردى مقاربات نقدية في التناس والروى والدلالة، المركز الثقافي العربي، بيروت، (ط2)، (1990)، ص 149
- ⁶ المرجع نفسه
- ⁷ المرجع نفسه
- ⁸ مصطفى نور الدين قارة، النص الأدبي من النسق المغلق إلى النسق المفتوح، (رسالة دكتوراه) جامعة وهران، (دط)، (2010)، ص 23-24
- ⁹ السعيد يقطين، تحليل الخطاب الروائي، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط3، (1997)، ص 44
- ¹⁰ سميحة ناصر خليف، تعريف النص الأدبي، (21 جانفي، 2016)، تم الاسترداد من موضوع: <https://mawdoo3.com>
- ¹¹ حمد يوسف، القراءة النسقية ومقولاتها النقدية، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، ط1، 2002، ص58

- ¹² محمد جاهمي، النص الأدبي سيماه وسيمياؤه، بسكرة، مخبر أبحاث في اللغة والادب الجزائري، تم الاسترداد من السيمياء والنص الأدبي الملتقى الثالث، 2004، ص 338
pdf.dz/bitstream/123456789/3209/1/djahmi.univ-biskra.http://archives
- ¹³ المرجع نفسه
- ¹⁴ جميل حمداوي، بيداغوجيا الأهداف، (29 11، 2018)، تم الاسترداد من موقع الألوكة،
https://www.alukah.net/social/0/60474
- ¹⁵ تايلور رالف، أساسيات المنهج، أحمد خيرى كاضم، و جابر عبد الحميد، المترجمون، دار النهضة العربية، القاهرة، دط، 1971، ص 16
- ¹⁶ لطيفة صالح السميوي، النماذج في بناء المناهج، دار عالم الكتب، الرياض، دط، 1418، ص 26
- ¹⁷ عبد الحميد موسى موسى، نظرية المنهج في ضوء واقع النظرية التربوية، مكتبة العزيزية، مكة المكرمة، دط، 1418، ص 65
- ¹⁸ تايلور رالف، أساسيات المنهج، ص 16
- ¹⁹ عبد الحميد موسى موسى، نظرية المنهج في ضوء واقع النظرية التربوية، ص 65
- ²⁰ تايلور رالف، أساسيات المنهج، ص 30
- ²¹ المرجع نفسه، ص 42
- ²² المرجع نفسه، ص 53
- ²³ المرجع نفسه، ص 53
- ²⁴ محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب ط1، (1983)، ص 36
- ²⁵ جميل حمداوي، بيداغوجيا الأهداف، (29 11، 2018)، تم الاسترداد من موقع الألوكة،
https://www.alukah.net/social/0/60474
- ²⁶ محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص 38
- ²⁷ مهدي جادر حبيب الكلاي، المناهج وتحليل الكتب (محاضرة)، (17 ديسمبر، 2016)، تم الاسترداد من كلية التربية الأساسية (جامعة بابل):
http://basiceducation.uobabylon.edu.iq/lecture?fid=11&lcid=57587
- ²⁸ عبد الحميد موسى موسى، نظرية المنهج في ضوء واقع النظرية التربوية، ص 58
- ²⁹ لطيفة صالح السميوي، النماذج في بناء المناهج، ص 25
- ³⁰ المرجع نفسه، ص 25
- ³¹ المرجع نفسه، ص 25
- ³² خالد بن عبد الله العوض، التقوين في نظرية المنهج بين رالف تايلور و وليم دول - قراءة تحليلية -، (2017)، ندوة التقويم في التعليم الجامعي - مرتكزات وتطلعات - السعودية : جامعة الجوف ، ص14
- ³³ أحمد اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، (دط)، (1981)، ص 75
- ³⁴ أحمد الحارثي، تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي، مكتبة الشقري، الرياض، (1998)
- ³⁵ تايلور رالف، أساسيات المنهج، ص 94
- ³⁶ خالد بن عبد الله العوض، التقوين في نظرية المنهج بين رالف تايلور ووليام دول قراءة تحليلية، ص 248

- 37 التوبة : 97
- 38 يوسف : 100
- 39 التوبة : 88-99
- 40 محمد فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2018، ص 07
- 41 مصطفى طاهر الحياذري، من قضايا المصطلح اللغوي العربي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2003، ص 225
- 42 محمد مختار ولد أباه، تاريخ النحو العربي في الشرق والغرب، دار الكتب العلمية، بيروت، دط، 1971، ص 76
- 43 عبد الله الخثران، مراحل تطور الدرس النحوي، دار المعرفة، الإسكندرية، دط، 1993، ص 51
- 44 كريم ناصح الخالدي، نظرية المعنى في الدراسات النحوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2011، ص 61
- 45 كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، (2000)، ص 219
- 46 ابن جني، سر صناعة الاعراب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000، ص 31
- 47 سعيد شواهنة، الحركات (محاضرة مصورة)، (01 نوفمبر، 2010)، (جامعة النجاح الوطني، نابلس) تم الاسترداد من النجاح فيديو: <https://videos.najah.edu/node/3121>

6. قائمة المصادر والمراجع

1. ابن جني، سر صناعة الاعراب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000.
2. أحمد الحارثي، تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي، مكتبة الشقري، الرياض، (1998)
3. أحمد اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، (دط)، (1981)
4. أحمد يوسف، القراءة النسقية ومقولاتها النقدية، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، (ط1)، (2002).
5. السعيد يقطين، تحليل الخطاب الروائي، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط3، (1997)،
6. الغالي أحشرار، العلم والثقافة والتربية رهانات استراتيجية للتنمية، منشورات مجلة علوم التربية المغرب، (ط1)، (2005)،
7. تايلور رالف، أساسيات المنهج، (أحمد خيرى كاضم، و جابر عبد الحميد، المترجمون)، دار النهضة العربية، القاهرة، (دط)، (1971)،
8. جميل حمداوي، بيداغوجيا الأهداف، (29 11، 2018)، تم الاسترداد من موقع الألوكة، <https://www.alukah.net/social/0/60474>
9. خالد بن عبد الله العوض، التقويم في نظرية المنهج بين رالف تايلور و وليام دول - قراءة تحليلية -، (2017)، ندوة التقويم في التعليم الجامعي - مرتكزات وتطلعات - (ص14)، الجوف (السعودية): جامعة الجوف،
10. خديجة الحديثي، أبنية الصرف في كتاب سيويو، منشورات مكتبة النهضة، بغداد، العراق، (ط1)، (1965)،
11. سعيد شواهنة، الحركات (محاضرة مصورة)، (01 نوفمبر، 2010)، (جامعة النجاح الوطني، نابلس) تم الاسترداد من النجاح فيديو: <https://videos.najah.edu/node/3121>

12. سميحة ناصر خليف، تعريف النص الأدبي، (21 جانفي، 2016)، تم الاسترداد من موضوع: <https://mawdoo3.com>
13. عبد الحميد موسى موسى، نظرية المنهج في ضوء واقع النظرية التربوية، مكتبة العزيزية، مكة المكرمة، دط، 1418
14. عبد الله إبراهيم، المتخيل السردى مقاربات نقدية في التناص والرؤى والدلالة، المركز الثقافي، بيروت، ط2، 1990
15. عبد الله الخثران، مراحل تطور الدرس النحوي، دار المعرفة، الإسكندرية، دط، 1993،
16. كريم ناصح الخالدي، نظرية المعنى في الدراسات النحوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2011
17. كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط (2000)،
18. لطيفة صالح السميّري، النماذج في بناء المناهج، دار عالم الكتب، الرياض، دط، 1418
19. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب ط1، (1983)،
20. محمد جاهمي، النص الأدبي سيماء وسيمياؤه، (338)، بسكرة، مخبر أبحاث في اللغة والادب الجزائري، تم الاسترداد من السيمياء والنص الأدبي الملتقى الثالث، 2004، <http://archives.univ-biskra.pdf.dz/bitstream/123456789/3209/1/djahmi,biskra>
21. محمد زكي العشماوي، قضايا النقد الادبي بين القديم والحديث، دار النهضة العربية، بيروت، دط)، (1984)،
22. محمد فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2018
23. محمد مختار ولد أباه، تاريخ النحو العربي في الشرق والغرب، دار الكتب العلمية، بيروت، دط)، (1971)،
24. محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري - استراتيجية التناص المركز الثقافي العربي، بيروت، ط3)، (1992)،
25. مصطفى طاهر الحياذري، من قضايا المصطلح اللغوي العربي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1)، (2003)،
26. مصطفى نور الدين قارة، النص الأدبي من النسق المغلق إلى النسق المفتوح، دكتوراه جامعة وهران، دط، (2010)،
27. مهدي جادر حبيب الكلاي، المناهج وتحليل الكتب (محاضرة)، (17 ديسمبر، 2016)، تم الاسترداد من كلية التربية الأساسية (جامعة بابل):
- <http://basiceducation.uobabylon.edu.iq/lecture?fid=11&asp?lclid=57587>
28. وليك رونية، و وارين أوستين، نظرية الادب، (صبحي محي الدين، المترجمون) المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط2)، (1981)،