

تعليمية الصرف العربي وفق المنهج اللساني الوظيفي

(دراسة نقدية تحليلية لواقع تدريس الصرف العربي في المدرسة الجزائرية)

د. عبد الرحمن زاوي

جامعة المدية

الملخص

إن التكامل المعرفي يتطلب ربط منهج اللغة العربية بمناهج المواد الأخرى، مما يحدث نوعاً من الانسجام بين نوع المفردات، وكميات التراكيب المقدمة في كتب اللغة العربية والكتب الأخرى، فاللغة هي الوسيلة الأساسية في تحصيل العلوم كلها والسيطرة عليها، وإذا لم تنم القدرات اللغوية للتلميذ نمواً طبيعياً، فإن قدرته على تحصيل المواد المقدمة له سوف تضعف، ولهذا تعد الوظيفة في تعليم اللغة العربية وخاصة تعليم الصرف العربي، لها من الأهمية ما يجعل الأمر حتمياً، فالوظيفية في تعليم اللغة يحتاج إلى تحديد مواقف الحديث اليومي الشائعة، حتى يحول مواقف التعلم اللغوي داخل الفصل إلى موقف حي يتدرب خلاله التلميذ على استقبال ضيف، أو التحدث بواسطة الهاتف أو الحوار... الخ، وتدريس اللغة وفق المنهج الوظيفي يخلق في المتعلم دافعا للتعلم ويجعله مقبلاً ومهماً باللغة ويدفعه إلى الاهتمام بتنمية مهاراته اللغوية المختلفة، بحيث يتم تعويده على كيفية إدارة لقاء مثلاً... أو المشاركة فيه، هذا ما يجعل التعليم وفق الاتجاهات الجديدة يساهم في إطلاق السلوك الإبداعي لدى الطلاب ويشجع حرية التعبير ويقلل التركيز على الحفظ، وبهذا تصبح المعلومات قاعدة للفهم والتحليل والتطبيق، ويساهم ذلك في تنمية الفكر

عن طريق الاهتمام بالتعبير الشفوي الحر والموجه، واحترام أفكار الآخرين والاهتمام بأساليب التعلم الذاتي والمستمر.

والمقصود من مواد الدراسة التي تمنح للتلاميذ إما كسب المعرفة كالعلوم الطبيعية، والرياضيات... وإما كسب المهارة، وإما التذوق والتربية الوجدانية، ومادة الصرف وقواعد اللغة عموماً يقصد بها كسب المعرفة بإدراك الأسس العلمية النحوية والصرفية التي تنبني عليها صحة الكلام وسلامة التعبير، ويقصد بها أيضاً كسب المهارة اللسانية في الناحية التطبيقية حتى يعتاد التلميذ على أن يعبر عن مقاصده بعبارات سليمة و أساليب صحيحة، تصبح بطول المران جزء من كيانه اللغوي، وتصير إجادة الكلام من عاداته وسليقته، يقصد بها أيضاً التذوق الفني بإدراك النواحي الجمالية في الأمثلة والعبارات البليغة التي تختار لاستنباط القاعدة والتطبيق عليها.

SUMMARY

The critical thought beginning by Plato and sorter and Augustine and also the school thought and dicart and the age of lights thought abate the imaginary imagery and degraded its values by transforming it into a recall and transcribe or to kind of perceptions of the world which doesn't rise up to the rank of the logical mental perceptions.

The contemporary criticism could abandon on the rationality and the realism and it has considered the imagination one of the greatest power of the human nature where the image is no longer seen as merely an alternative theme but as human fact which is different from the nature of perception and its limits .

The cognitive integration requires linking the Arabic language curriculum with the other subjects' curriculum to create a kind of harmony between the type

of vocabulary because the language is a basic way to collect information and control it and if the language capabilities doesn't grow up naturally in children so his ability to study the other subjects will abate so that why the teaching of the Arabic language is very important because the job of teaching the language needs to determine the positions of the attitudes of language learning within the classroom into a living positions in order to turn the student to receive a guest or speak on the phone or make conversations ...

The language according to a career approach which motivate the learner and make him interesting in the language in developing his different linguistic abilities which make him use to a administrative meeting as example ...or participate in it.

That what make the teaching according to the new directions haunch the creative behavior of the students and encourage the freedom of expressing and reduces focus on preservation.

So the information become a bases for understanding analyzing and implicating to develop thought by paying attention to the free oral expressions and respecting the others ideas and pay attentions to the self learning methods.

النص:

تسعى مناهج تعليم الصرف وغيره إلى تطبيق نظام جديدة بحيث فتحت مسارات تحقيق الكفايات التي يرغب فيها التلميذ.

ولا شك أن المنهج العلمي الريادي مكوّن من قضايا متداخلة و مترابطة و فاعلة على مستوى التكامل والتأثير من أجل تطوير سلوك التلميذ وتنشيط الجانب المعرفي الإدراكي، والجانب العاطفي والميولات، بالإضافة إلى الجانب القيمي التربوي، وبالتالي فلا منهج من دون أهداف يمكن تحقيقها بانتقاء

محتوى علمي تربوي يحرض على طرح الأسئلة واكتساب المعرفة، وذلك بفضل أساليب تراعي طبيعة التخصص، فتأتي عملية التقييم المستمرة التي تواكب التطورات العلمية والاجتماعية، والتكنولوجية، وتضمن للمناهج عملية تقويم متجددة، بتجديد آليات التقييم و عملياتها، بناء على المعطيات التربوية السابقة فتتأكد ضرورة وضع معايير تقاس عليها الأهداف وطرائق التدريس فتتكشف من خلال طبيعة الأسئلة عملية التقييم وما يمكن أن يتبعها من تقويم دائم ومستمر يضمن نجاح عملية التدريس.

ولما كانت مناهج تعليم الصرف العربي تشكل حقل اختبار لهذه الدراسة، فلا بد من إتباع خطوات محددة تساعد على الكشف عن نجاح هذه المناهج، وعن قدرتها على تحقيق الأهداف، لذلك ستتضمن هذه الدراسة توصيفا موجزا لبعض كتب اللغة العربية والتي بدورها تحوي المحاور الخاصة بالصرف العربي، وذلك من أجل الكشف عن القضايا المتماثلة والمغايرة في مصادر الصرف، وفي كتب الصرف الموضوعية قديما وحديثا، ومن ثم يكون التركيز على توصيف مقررات الصرف التي تم اختيارها وتجاوبت مع الاختيار والاختبار.

كما تتضمن الدراسة أيضا لمحة عامة عن أساليب تدريس المحتوى، ونماذج أسئلة تكشف عن حقيقة تطابق عملية التقييم مع المعايير الموضوعية من أجل الوصول إلى الأهداف، فتتكشف بمقاييس بسيطة نسبة التلازم بين التوصيف والتطبيق، وتتوضح علاقة التلميذ بالدرس الصرفي من خلال الإجابات عن الأسئلة المحددة والموزعة في استمارة التقييم والتي من غاياتها التقويم.

يقوم هذا البحث على دراسة لمناهج تدريس الصرف العربي، وذلك من خلال عرض مفردات مناهج الصرف العربي، بمساعدة بعض الأساتذة وعن طريق توزيع استمارات والحصول على نماذج من الأسئلة التي طرحت على التلاميذ.

فالناتج التي سترد لاحقا لا ترتبط بمؤسسة بعينها، بل بمجموعة من المؤسسات التربوية التي يشكل منهج علم الصرف بنية من البنيات الكلية العامة التي تقوم عليها العملية التعليمية.

وترتبط عملية الانتقال بسعي بعض الأساتذة إلى تبسيط النحو والصرف وتكثيف الجهود من أجل إنتاج كتب يعتقد أنها تساعد الطالب على التحرر من التعقيدات، غير أن معظم ما تنتجه دور النشر لم يطرح جديدا مع بعض التعديلات في المواضيع والأساليب، لأن المشكلة لا تكمن في القواعد كما أشرنا إلى ذلك في الفصول السابقة، بل تكمن في عملية وطرائق التدريس، إذ ذهب بعض الدارسين إلى تقليص المعلومات، وإلى حذف قضايا لا يرونها ضرورية في عملية التعلم والتعليم، وذهب بعضهم الآخر إلى تمارين تطبيقية تتوافق ومفهوم القضية المطروحة للتفسير والمناقشة، فتضمنت التطبيقات نصوصا قديمة وحديثة، وخلت من فاعلية الابتكار والإبداع، إلا قليلا، فانتفت الفائدة التي تهدف أولا، إلى تفعيل عملية الفهم والإدراك، وثانيا إلى تطوير آليات الفكر المنهجي، وثالثا إلى تحريض عادات الفكر على توظيف المعارف.

تؤكد نواتج تعليم الصرف عن عجز في تقديم الجديد القادر على تشكيل حالة من العصف الذهني في تفكير متعلمي الصرف العربي، أو بالمصطلح الحديث، تحقيق الكفاية الصرفية لدى المتعلم، وهذا ما تكشف عنه عملية استقراء ورصد لمحتوى المقررات والكتب المعتمدة، ليكون الحكم على قيمة التمايز والتماثل

دقيقا، من دون أن نذكر أسماء المؤلفين المعاصرين. والذين نقدر لهم شرف المحاولة.

إن عملية رصد لهذه المصادر والمراجع تظهر تماثلا في العناوين، وتمايزا في الترتيب والعرض، ولكن السمة العامة الغالبة على المصادر القديمة الترابط والتكامل في الطرح، فإذا تناولنا على سبيل المثال لا الحصر كتاب شذور الذهب لابن هشام، وجدنا العناوين منسقة متتابعة ومتكاملة.

أما الحديثة فإنها تتضمن عناوين تؤكد حالة التشظي المعرفية، فالعناوين تندرج وفق رؤية خاصة بالكاتب، من دون أن يكون ترابط موضوعي بينها، وهذا دليل على اعتبارية بعيدة عن مقومات المنهج العلمي الهادف إلى تطوير مهارات التلميذ، فإذا حاولنا تتبع بعض ما جاء في المراجع الخاصة بالمقررات نجد أفكارا وقضايا، لا رابط بينها، علما أن علوم اللغة تتمايز بترابط وحداتها وتسلسل حلقاتها، فإذا انقطعت حلقة، فسد العقد المعرفي، واحتاج الأمر إلى صياغة جديدة ترمم ما أفسده نقل المعلومات وتراكمها، وتغيب الرغبة في استخدام العقد المعرفي فكريا وثقافيا و قوميا.

تكشف عملية رصد لعناوين الكتب المعتمدة كمصادر ومراجع للكتب التي تندرج في المقرر أو تلك التي تدخل في إطار الدعم والحوليات، عن تماثل الموضوعات وتمايز في طريقة العرض، غير أن مقارنة بسيطة للفهارس، تظهر تماثل شبه التام بين العناوين الكبرى، وبقراءة نماذج محددة نجد نوعا من التكرار الحرفي للمضامين والمحتوى، أي أن معظم ما تتضمنه هذه الكتب جاء مستنسا من الكتب القديمة من دون محاولة ترتيب أو تنظيم ما تضمنته أو تنسيق تنضاف

إلى حركية النشاط الصرفي إلا نادرا، وهذه بعض العناوين التي وردت في هذه الكتب المنتقاة وبعض القضايا الصرفية.

الكلمة و أقسامها - أقسام الكلمة

تصريف الأفعال - الأفعال وأوزانها ... الخ.

إن الكلام على محتوى الكتب لا يعنينا إلا بقدر الإشارة إلى رغبة الأساتذة في التمايز الذي تناول الشكل، من دون التركيز على حتمية التعالق بين مفردات المنهج المعتمد، فلقد ورد في أحد المراجع مثلا (إن علم النحو يشتمل علم الصرف و الإعراب...!)

إذا سلّمنا بأن تداول هذين المصطلحين في المحافل اللغوية، لجاز استخدامها بهذا الشكل، لكننا أمام إشكالية أخرى، إذ كيف قدم النحو على الصرف؟ وهل تكون دراسات نحوية دون معرفة مسبقة بالصرف؟ ولأن النحو في المفهوم المتداول ما هو إلا علم الإعراب الذي يفصح عن جواهر المعاني، ولقد أكد النحاة القدامى أن الألفاظ أثواب المعاني فكيف يتشكّل المعنى من دون لفظ يجسده؟ وكيف تتجلى الروح من دون الجسد؟

إن علم الصرف يماثل علم البيولوجيا الذي تعرف به طبيعة العناصر، والتي تتشكل منها الأجساد، وبمقاييس بسيطة ندرك التماثل بين عناصر أساس يتشكل منها الجسد البشري، وعناصر لغوية يتشكل منها الجسد اللغوي، فالجسد اللغوي مشكل من عناصره الأساس، (في جميع لغات العالم)، وهي: (الاسم والفعل والحرف)، ولذلك نؤكد أن علم النحو وفق المتداول هو معرفة التقنيات التي بهت تتم عملية تعالق العناصر، فلا معرفة نحوية من دون معرفة صرفية، وهذا ما تنبه إليه النحاة وأثبتوه في كتبهم: وما أبانه الجرجاني في كتابه دلائل

الإعجاز إذ يقول: " لا يكون النظم شيئاً غير توخّي معاني النحو وأحكامه فيما بين الكلم"⁽¹⁾

ومما جاء في بعض هذه الكتب، ما تعلق بمباحث الأفعال، والأسئلة التي تفرض نفسها انطلاقاً من بعض العناوين، فما هو المعيار في تقديم دراسة المعلوم والمجهول على الفعل الماضي والمضارع؟

إن اشتقاق الفعل المجهول يكون من الفعل الماضي، ومن الفعل المضارع المعلومين، ولذلك يقتضي المنطق أن تكون معرفة طبيعة الفعل المعلوم سابقة على معرفة طبيعة المجهول المكتسبة، لأن ما هو أصل يسبق المكتسب.

ثم لماذا يذكر الفعل المضارع المبني قبل المضارع المعرب، فالإعراب في المضارع أصل والبناء فرع، والمنطق العقلي يقضي بذكر الأصول قبل الفروع. إن ابتكار مصطلح "خمس أفعال" ارتبط بوجود فعل مضارع قابل للتصرف مع خمسة ضمائر، هي: (هم - هما - أنتم - أنتما - أنت)، و بإمكانية اشتقاق خمس صيغ من كل فعل مضارع متصرف اتصلت به (ألف المثني - واو الجماعة - الياء المؤنثة المخاطبة)، فيكون استخدام هذا المصطلح مرتبطاً بثلاثة شروط هي:

وجود الفعل المضارع المتصرف

اتصال الفعل المضارع ب (ألف المثني - أو واو الجماعة - أو ياء المؤنثة المخاطبة).

اشتقاق خمس صيغ من الفعل المضارع المتصرف مع خمسة ضمائر. فإذا اختلف شرط من هذه الشروط انتفى عن الفعل مفهوم مصطلح خمسة الأفعال، فإذا حاولنا تطبيق أركان القياس وهي:

- أصل وهو المقيس عليه: خمسة الأفعال، وهي كل فعل مضارع اتصلت به (واو الجماعة، الياء المؤنثة - ألف المثنى)

- فرع وهو المقيس: الأمر يشتق من المضارع، ويجوز أن تتصل أفعال الأمر بواو الجماعة وبالياء المؤنثة المخاطبة وبالألف المثنى، وتكون علامة بناء أفعال الأمر حذف النون.

- حكم: التماثل بين علامة جزم المضارع ونصبه وعلامة بناء فعل الأمر.
- علة جامعة: لا يوجد لأن شرط خمسة الأفعال أن تكون مشتقة من الفعل المضارع، وتتصرف مع خمسة ضمائر، وأفعال الأمر لا تتصرف مع ضمائر الغائب.

ففعل الأمر لا يمكن أن يكون من باب خمسة الأفعال، وثمة أسئلة كثيرة تثيرها الكتب الحديثة الموضوعية، وربما كان أكثرها إشكالا، وهو لماذا لم يتم التركيز على الإسناد وركنيه في كل من الجملة الاسمية والفعلية؟
واقع تدريس الصرف العربي :

القواعد الصرفية وسيلة من الوسائل التي تعين على إجادة اللغة الممارسة، القراءة والكتابة بلغة صحيحة خالية من الأخطاء وتساعد على دقة التعبير وسلامة الأداء وضبط الكلمات، لأن عدم مراعاة القواعد الصرفية ومثله النحوية وغيرهما يترتب عليه فساد في المعنى وقلب في الفكرة وسوء في الفهم، فنحن نتعلم القواعد لتقويم ألسنتنا وتهذيب كتابتنا، وليس المقصود من تعلمها أن تصبح هدفا من الأهداف التعليمية.

وفي الدرس اللغوي مبدأ يعرف بقياس المتكلم وهو الطوابط التي يعيها أصحاب اللغة، ويختزنونها في أذهانهم، ثم يركبون وفقها عباراتهم، وهذا الضرب

من القياس عملية فردية يكون المقيس هو ما اختزنه المرء في حافظته من محصول لغوي، والقياس بهذا المعنى يفترض نموذجاً تقليدياً كما يقول دي سوسير: الذي يرى "أنَّ الشكل القياسي إنما هو شكل جعل على صورة شكل آخر، وذلك بحسب قاعدة معينة"⁽²⁾

وتطبيق قواعد اللغة صرفية ونحوية هو في جوهره قياس محض قائم على ملاحظة أوجه التشابه بين ما تعلمناه، وما نراه أول مرة، والقياس اللغوي بهذا الشكل هو رد الشيء إلى نظيره وهذا الذي يرد يكون جديداً بالنسبة للمتكلم، أما النظير الذي رُدَّ إليه الجديد فهو معروف للمتكلم، سمعه من قبل، والمرء يلجأ إلى القياس في لغته، ويظل يستعمله في كل ما لا يرد على لسانه من قبل، وهذه العملية القياسية العفوية لا حظ لها من التفكير، فغالبا ما تتم بلا وعي من المتكلم، فلا يشعر بها هو، ولا سامعه إلا إذا تبين لأحدهما أو كليهما أن المقيس مخالف لما تعارف عليه أهل اللغة، وهذا يعني أن قياس المتكلم في اللغة نوعان صحيح وخاطئ، " إنَّ العملية الذهنية التي تتم فيها المقارنة بين الكلمة أو الصيغة المجهولة ونظيرتها المعلومة قد تكون على أساس التشابه التام بينهما، وتسفر حينئذٍ عن كلمة أو صيغة قد تعارف عليها أهل اللغة".⁽³⁾

ومما لا جدال فيه أن وضوح الهدف يساعد على اختيار المحتوى والطرائق والأساليب والأنشطة، وأساليب التقويم، والأهداف المحددة مسبقاً تتحكم في توجيه مجموع الأنشطة:⁽⁴⁾

توجيه الفعل، بمعنى إلى أين نسير؟

التأثير في اختيار الاستراتيجيات والطرائق: كيف نخضع لها؟

التأثير في اختيار إجراءات التقويم: أين نحن؟

أما الأهداف غير الواضحة في أذهان المعلمين والمتعلمين فتؤدي إلى التخبُّط والارتجال والفوضى في أثناء تنفيذ الدروس، إذ كثيراً ما تتحول في أقسامنا دروس القراءة إلى إعراب ودروس الأدب إلى بلاغة وهكذا.

كما أن المماحكات والتأويلات في تعليم الصرف العربي مثلاً تؤدي إلى غياب الهدف في تدريس الصرف على أنه وسيلة لتقويم اللسان والقلم من الاعوجاج والزلل⁽⁵⁾

كما أنَّ في تداخل الأهداف بعض الأنشطة التعليمية في اللغة العربية و آدابها يفضي على الأداءات التعليمية الناجعة ذات الجودة والإتقان، ولذلك "فأيُّ تعليم يقوم على أهداف ويرتكز على المتعلم ويسعى لإكسابه كفاءة تواصلية، يمرُّ بالضرورة بتحديد الحاجات اللغوية النوعية الفردية والجماعية وإحصائها.⁽⁶⁾

فوضوح الهدف مع دقته هو المنطلق للحصول على تعليم ذي نوعية وجودة. وكل هذا يشكل دعامة في عملية نقل المعلومات من المعلم نحو المتعلم، والمقصود بمصطلح الوسيلة الدعامة المادية المتخذة لنقل المعطيات من طرف إلى آخر تسهيلاً لعملية الفهم والاستيعاب ثم استغلال المادة اللغوية التي تم تلقيها وتعلّمها في أغراض التبليغ والتواصل أو الأغراض التواصلية المصاحبة.⁽⁷⁾

مراعاة الأساس العلمي في بناء المناهج اللغوية:

إن التربية المعاصرة القائمة على بيداغوجيا الكفاءات تعتمد في بناء المناهج على حاجات المتعلمين ومتطلباتهم في التفاعل مع محيطهم ومجتمعهم وليس على المادة الدراسية فقط، وبذلك أضحت المناهج بمفهومه الجديد عبارة عن حصيلة تفاعل عضوي مستمر لمجموعة متشابكة من العوامل تشمل

المجتمع بثقافته وفلسفته ومشكلاته، والمتعلم من حيث طبيعته وخصائص نموه وأساليب تعلمه مع مراعاة عصره وما يعج به من اتجاهات وتحديات تواجه المتعلم في يومه وغده ولذلك تحدد أساسيات المادة التعليمية تحديدا علميا، ثم يختار من هذه الأساسيات أكثرها فائدة للمتعلم من حيث مساعدته على الإسهام في تفاعله مع المجتمع بنجاح⁽⁸⁾

لأن تعليم اللغة العربية يقصد التواصل بها شفويا وكتابيا في كل مقامات التواصل العادية والإبداعية يمر بها حتما خلال مراعاة كل أنماط السلوك اللغوي الذي يحيط بالمتعلم في مجتمعه.

فالأساس في منظور المقاربة بالكفاءات هو التركيز على الكفاءة وليس المحتوى، فالمحتوى المرغوب تدريسه تفرضه الكفاءة وليس العكس، ولذلك تختار محتويات اللغة العربية و الصرف العربي خصوصا كغيرها من لغات العالم انطلاقا من الكفاءات الواجب تنميتها عند التلاميذ، فإذا كان المنهاج وظيفيا سواء في المادة الصرفية أو غيرها، فإن الدافعية لاكتساب الكفاءة اللغوية كي تكون حافزا لدى المتعلمين نحو الإقبال على التفاعل الإيجابي والتمثل والفهم والتوظيف في مواقف الحياة، لأنه يجب أن نضع نصب أعيننا - ونحن نعلم اللغة العربية - أننا أمام متعلم يقوم بتعلم لغة أكثر مما نحن أمام لغة يقوم بتعلمها متعلم.⁽⁹⁾

وهكذا فمراعاة حاجيات المتعلم ضرورية كي لا يعيش الاغتراب اللغوي، وكأن لغتنا العربية لا تدرس في مدارسنا، وإنما يدرس شيء غريب لا صلة بينه وبين الحياة و لا صلة بينه وبين عقل التلميذ وشعوره وعاطفته، وهذا ما صرح به طه حسين في إحدى مقولاته، وعلى نفس النهج سار عبد الرحمان الحاج

صالح حيث نبه من خطورة هذه الممارسات التعليمية للغتنا العربية إذ يقول: "إذا أردنا أن لا تنحصر لغتنا في الاستعمال الانقباضي الذي لا يغطي جميع أحوال الخطاب، فلا بد من إحياء التعبير الفصيح غير المتكلف، فتدخل بذلك اللغة العربية جميع الميادين النابضة بالحياة، وتخرج من الانزواء الذي أصابها منذ أن دعا البلاغيون في عهد الانحطاط إلى ترك الألفاظ التي تستعملها العامة ولو كانت فصيحة قرئ بها القرآن".⁽¹⁰⁾

كل هذه الآراء الداعية إلى وظيفة اللغة العربية هي من صميم فلسفة المقاربة بالكفاءات التي تهتم بما هو أنفع و أفيد للمتعلم في حاضره ومستقبله. ومعظم الدراسات اللغوية تشير إلى أنَّ جنوح التلاميذ إلى استعمال العامية في خطاباتهم مرده أنَّ العامية تخدم حاجاتهم خدمة مباشرة وتعبّر بسرعة عن تلك الحاجات، بدل أن تستبد بهم لغة صارمة عنيدة وتسُدُّ عليهم مسالك الحياة، فلا تنطلق بهم ولا تتركهم ينطلقون.⁽¹¹⁾

كما أجمعت البحوث اللغوية الميدانية أن تدني مستوى التحصيل في اللغة العربية بمدارسنا سببه أيضا طرائق التدريس التلقينية التي تعلم العربية قواعد الصنعة وقوالب صماء وإجراءات تلقينية بدل أن تعلمهم لسان أمة ولغة حياة.⁽¹²⁾

إذن "فديداكتيك" اللغة العربية وفق منظور المقاربة بالكفاءات تأخذ بعين الاعتبار حاجات المتعلم، فيكون المحتوى التعليمي في خدمة ما يحيط بالمتعلم من أنماط السلوك اللغوي الذي يمكنه من التواصل بكفاءة و اقتدار في وضعيات تواصلية عادية أو إبداعية، كتابية و شفاهة.

ويعد التأطير كحجر زاوية في عملية بناء صرح بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وجودة توجهاتها في تعليم اللغة العربية، ويمثل هذا الجانب المعلم، الذي على

يديه تتحقق الآمال المرجوة وبإدراكه وحسه المسؤول ووعيه يذلل كثيرا من المشكلات والصعوبات التي تواجه تعليمية اللغة العربية.

وقد رسمت هذه البيداغوجيا الجديدة تصورا واضحا لدور المعلم في العملية التعليمية/ التعلمية، إذ تحول من دوره التقليدي كمالك للمعرفة ومستحوذ على الحقيقة العلمية، همُّه الوحيد ملء الأذهان بواسطة التلقين والحشو، إلى دور الموجه والمنشط والمحفز والمقوم، ولذلك فكم من قصور في المناهج تلقه المعلمون الأكفاء بكل اقتدار، ومن هذا قيل أعطني معلما جيدا أعطيك تلميذا جيدا، وقيل كذلك: إن الطبيب الجاهل يقتل فردا أما المعلم الجاهل فيقتل أمة.

ومن أوجه القصور في أداء المعلمين - رغم الإصلاحات المستمرة - في مناهج إعداد المعلمين وخاصة في السنوات الأخير في عملية إعادة الرسكلة و التأهيل في ما يسمى بجامعة التكوين المتواصل UFC. نجد الكثير من الأخطاء التي ترتكب في شرح الدروس اللغوية، ولم يقتصر الأمر عن الأخطاء النحوية في الأداء، وإنما امتد إلى استعمال العامية على ألسنتهم، ليس في المنظومة التربوية فقط، وإنما امتد إلى استعمال العامية حتى في الجامعة، وهذا ما وقفنا عليه بأنفسنا، مع الأسف الشديد.

ولنا في الدول الغربية والمتقدمة منها على الخصوص عبرة ونموذج في غيرها القوية على لغتها القومية وذلك بحرص معلمها الشديد في تعلم لغتها تعليم سليما، فمدرس الرياضيات يشترط على تلامذته عدم الخطأ في اللغة، ويغض الطرف عن الخطأ في المسائل الرياضية.⁽¹³⁾

لهذا فإنّه من الواجب علينا بذل مجهود أكبر في ترقية أداء معلمي اللغة العربية وتواصلهم التربوي مع التلاميذ، لأنّ المعلم يظلّ المثال الذي يحتذى به من قبل

التلاميذ، فنجاح المعلم في تفعيل طرائقه التعليمية و تنويعها بحسب مقتضيات الدرس والظروف المحيطة به، وذلك ضمانا لجودة تعليم اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات، فكم من معلّم كفاء ساهم في اكتشاف مواهب تلامذته وعمل على تطويرها وتنمية قدراتهم، فازدهرت وأثمرت، وكم من معلم نفر من حوله تلاميذه من مادته مهما كانت بسبب قصور إعداده وحرصه على التحضير لدروسه وتقديمها في أحسن وجه. من هنا فإنه قد تغير دور المعلم في العملية التعليمية التعلّمية، عما كانا عليه في الماضي في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث أضحى المعلم اليوم مطالبا بتصميم النشاطات التربوية والتعليمية التي تثير فكر المتعلّم والعمل على اكتسابها. (14)

فلا بد من تكريس التدريس بالمشروع، فهذه الطريقة تدفع بالمتعلم إلى الإحساس بالتحدي ذلك من أجل إخراج مشروعه من مرحلة التصور الذهني إلى مرحلة التنفيذ وهو أمر يتطلب كفاءات مثل كفاءة التصور والتخيل والتحليل والتركيب والبحث والتنقيب ولن يتأتى له هذا إلى بالتواصل وإقامة العلاقات التربوية داخل وخارج المدرسة مما يمنحه فرصة التعرف الواعي والحقيقي للمجال "السوسيو ثقافي" المحلي والعالمي.

كما تمنحه الإحساس بالمسؤولية للعب الدور المحوري في العملية التعليمية / التعلّمية بما يتناسب ومستواه المعرفي العلمي ويدفعه إلى مراقبة مساره التعليمي مراقبة دقيقة. فيتوقف وقفة نقدية بناءة عند كل مرحلة مما يعزز الإحساس لديه بالتسيير المحكم لهذا المسار. (15)

وبهذا كله نستطيع التخلص من تلك النظرات العلوية التي يغلب عليها الطابع التنظيري الذي لا يولي خصوصيات الميدان العلمي التطبيقي كبير اعتبار أو

نظرة أفقية سطحية تغلب عليها الآراء الشخصية والتجارب الأحادية بحيث تغدو النتائج المتوصل إليها مجرد آراء غير مؤسسة وفق ضوابط علمية واضحة.⁽¹⁶⁾

الوظيفية كمنهج من مناهج تعلم اللغة العربية:

تعد الوظيفية في تعليم اللغة العربية ومنها دروس الصرف العربي لها من الأهمية ما يجعل الأمر حتمي، فالوظيفية في تعليم اللغة يحتاج إلى تحديد مواقف الحديث اليومي الشائعة، حتى يحول مواقف التعلم اللغوي داخل الفصل إلى موقف حي يتدرب خلاله التلميذ على استقبال ضيف، أو التحدث بواسطة الهاتف أو الحوار... الخ، وتدرّس اللغة وفق المدخل الوظيفي يخلق في المتعلم دافعا للتعلم ويجعله مقبلا ومهتما باللغة ويدفعه إلى الاهتمام بتنمية مهاراته اللغوية المختلفة، بحيث يتم تعويده على كيفية إدارة لقاء مثلا...أو المشاركة فيه، هذا ما يجعل التعليم وفق الاتجاهات الجديدة يسهم في إطلاق السلوك الإبداعي لدى لطلاب ويشجع حرية التعبير ويقلل لا التركيز على الحفظ، وبهذا تصبح المعلومات قاعدة للفهم والتحليل والتطبيق، ويسهم ذلك في تنمية الفكر عن طريق الاهتمام بالتعبير الشفوي الحر والموجه، واحترام أفكار الآخرين والاهتمام بأساليب التعلم الذاتي والمستمر.⁽¹⁷⁾

إذ يعدّ الاتجاه البنوي اللغات الطبيعية بنيات مجردة، يمكن دراستها وصفا بمغزل عن منتجها أو مستقبلها ومن دون النظر إلى مقاماتها التواصلية وظروف إنجازها، ويقابل هذا التيار، التيار الوظيفي (Fonctionnalisme): الذي يرى أن اللغة وسيلة الإنسان في التواصل والتبليغ، وترتبط بمقوماته الاجتماعية

تعليمية الصرف العربي وفق المنهج اللساني الوظيفي عبد الرحمن زاوي

والثقافية والحضارية، فاللغة وظيفيا هي الأداة لدى الإنسان إلى إنجاز العملية الإبلابية في صلب المجتمع مما يطوع تحويل التعايش الجماعي إلى مؤسسة إنسانية تتحلّى بكل المقومات الثقافية والحضارية.⁽¹⁸⁾

ومن أهم مبادئ الوظيفية "اللغات الطبيعية بنيات تحدد خصائصها" جزئيا على الأقل "ظروف استعمالها في إطار وظيفتها الأساسية وظيفتها التواصل"⁽¹⁹⁾

ونظرية النحو الوظيفي من أهم النظريات اللسانية الوظيفية التي كان لها وقع كبير في ميدان الدراسات اللغوية الحديثة، مما دفع ببعض أصحاب النظريات اللسانية، مثل التوليديّة التحويلية، إلى النظر مجددا في أسس نظريتهم، أو التحول عنها إلى التيارات الوظيفية والوظيفية المعجمية.⁽²⁰⁾

وتعليم قواعد النحو كما الصرف تعدّ من الأمور التي كثيرا ما يكون حولها النقاش والجدل، ولعل من أهم الاتجاهات والأسس التي ترتضى في هذا المجال ما يأتي : أن يكون النحو الوظيفي هو الأساس في بناء هذا المنهج، ويقصد بذلك أن يتخير من الدرس ماله صلة وثيقة بالأساليب ودلالاتها على المعاني، وما كان سهل الفهم والإدراك، وعند معالجة الأدوات التي تربط بين الأساليب لا يصح الوقوف في تعليمها عند الأثر الإعرابي الذي تحدثه على أواخر الكلمات الواقعة بعدها، مثل: لما ولم وإن ومهما وغير ذلك من الأدوات بل لابد من توضيح دلالتها المعنوية، وكذلك دلالتها في ربط ما قبلها بما بعدها، وبذلك يدرك التلميذ أن أمثال تلك الأدوات وظائفها التي ترتبط بالمعاني زيادة على وظائفها و آثارها الإعرابية، ونفس الأمر بالنسبة للصرف فالتغيير الذي يطرأ على بنية الكلمة لا ينبغي أن يفسر بما يحدث من تغيير في وزنها (الميزان الصرفي) وإنما الذي ينبغي توضيحه أيضا دلالتها المعنوية، بحيث يجعل لدى التلميذ دافعا لتعلم

القواعد وفهمها، ودور المعلم على جانب كبير من الأهمية في خلق هذا الدافع... ومن وسائله في ذلك جعل الدراسة في القواعد تقوم على إثارة مشكلات توضع أمام التلاميذ لمعالجتها والاهتداء إلى حلّها الصحيح، وكذا البعد بالمنهج عن الترتيب التقليدي في معالجة مشكلات النحو، وتنقيته من الموضوعات والأمور التي لا تفيد المتعلم فائدة علمية فيما يقول أو يكتب، ومن ذلك عدم التعرض للأبواب الصرفية التي يندر استعمالها أو التي تدخل في مجالات الفلسفة الصرفية كالتصغير والقلب والإعلال والإبدال، وخلاصة الرأي فيما سبق أن العناية اتجهت إلى تيسير الطريقة تارة، و إلى تيسير المادة تارة أخرى، و أن أبحاث علم النفس التي تعتمد على التجريب ودراسة مشكلات التعلم، وخصائص النمو، ومراعاة القدرات العقلية والمواقف التي تتم فيها عملية التعلم - كل ذلك أحدث تحوُّلاً في اتجاهات أفكار المربين وواضعي المنهج.

والاتجاه الآن في منهج قواعد اللغة وتدريسها يتمشى مع فكرة الاهتمام بالجانب الوظيفي من ناحية أخرى⁽²¹⁾.

إن تعرض الوظيفيين الفرنسيين للغة كنظام سريع التطور، فتغير اللغة أثناء عملية التواصل منبثقة من حاجات المتحدثين لهذه اللغة، والعلاقات الموجودة بين عمل اللغة وتطورها هي علاقات تطابق وليس بتناقض فاللغة تتغير لأنها تعمل، ومن خلال طرحهم لقضية اللغة كنظام متغير باستمرار يرفض الوظيفيون المقابلة السوسيرية " ساكرونية/ دياكرونية" فاللسانيات الوظيفية تنطلق من البحث في فعل اللغة الذي يجب أن يسبقه شرحاً لكيفية وسبب تغير اللغة في الزمان عند دراستهم لها أثناء عملها أي خلال عملية التواصل، وفي رأي اللغويين الفرنسيين فإن المقارنة السانكرونية و الدياكرونية في دراسة اللغة يجب

أن لا تتناقض فيما بينها بل تتكامل مع بعضها بعض، إن المحور الدياكروني حسب مارتيني مصمم إلى حد ما حسب الخارطة الساكرونية، فالتصور الدياكروني للوظائف يؤدي إلى أن حالة لغة معينة يمكن أن تفهم عندما يعرف مجموع الحالات التي تسبقها، وتشترط هذه الحالة بدورها الحالة المستقبلية للغة.

إن مارتيني في كتابه " مبدأ الاقتصاد في التحولات الصوتية" وسع مجال استعمال مبدأ الاقتصاد اللغوي، معما فعل هذا المبدأ على تطور اللغة بصفة عامة، فطرح قضية التناقض بين الحاجيات الخاصة للإنسان في التواصل وقوته الطبيعية في الاستمرار،... في أي نقطة من المجرى اللغوي وعلى مستوى العناصر التمييزية و المفردة مثل (المورفيمات والنبر...) تظهر في تعارض مع حاجيات التواصل و قوة الاستمرار، إن مصطلح الاقتصاد يحتوي على كل شيء: منها التخلص من الاختلافات غير المفيدة وظهور تباينات جديدة والمحافظة على الوضعية الموجودة، إن الاقتصاد اللغوي هو تركيب لقوات نافذة".⁽²²⁾

بنية الكلمة في العربية والوظيفة

اللسان الطبيعي بنية(تركيب أو عبارات) تؤدي وظيفة أساسية هي التواصل بحيث تتحدد الخصائص البنوية لعبارات هذا اللسان(صرف - تركيب - تنعيم) انطلاقا من الأغراض التواصلية التي تستعمل هذه العبارات وسائل لتحقيقها، فبين البنية و الوظيفية علة تبعية.⁽²³⁾ فبنية العبارات اللغوية تعكس إلى حد بعيد وظيفتها التواصلية في واقع لغوي محدد، وفي ظل معطيات إنجازيه خاصة، وهذا مبدأ التواصلية في واقع لغوي محدد، وهذا مبدأ منهجي عام معتمد في اللسانيات الوظيفية.⁽²⁴⁾

فموضوع الدرس اللغوي عند الوظيفيين التداوليين هو وصف القدرة التواصلية للمتكلم/ المستمع، التي تجمع بين النحو والتداول، مخالفين بنظرهم هذه ما ذهب إليه تشومسكي، الذي يقول بان القدرة قديرتان: نحوية صرفية، وقدرة تداولية، وعلى الرغم من هذا نجد أن معظم النظريات ترى بان موضوع الدرس اللساني و الوصف اللغوي هو وصف القدرة التواصلية للمتكلم/ المخاطب وتختلف في تحديد هذه القدرة.⁽²⁵⁾

وهناك ثلاثة أنواع من الكفايات واجب تحققها في العملية التعليمية وهو ما تنفرد به النظرية الوظيفية خاصة عند "سيمون ديك"، وتتمثل في وجوب أن يسعى النحو إلى كفاية تحقق ثلاثة أنواع منها.

01- الكفاية التداولية: "Pragmatic adequacy"

الكفاية التداولية هي ما يربط بين خصائص العبارات اللغوية وكيفية استعمالها في سياق ومقام خاصين، وتتحقق هذه الكفاية في نحو ما إذا كان قادرا على كشف التفاعل القائم بين بنية اللغات الطبيعية ووظيفتها التواصلية، ويقول ديك: نريد من النحو الوظيفي أن يكشف لنا عن خصائص العبارات اللغوية التي لها علاقة بالكيفية التي تستعمل بها هذه العبارات، وان يفعل ذلك بالطريقة التي تمكن من ربط هذه الخصائص بالقواعد والمبادئ التي تحكم التفاعل اللغوي.⁽²⁶⁾

ولقد بدأت الجزائر في تطبيق المقاربة بالكفاءات كمنهجية اتخذتها في إطار إصلاح المنظومة التربوية، بشكل رسمي في الموسم الدراسي 2003/2004، وفق البرنامج الحكومي، حيث تم تنفيذ هذه المنهجية مباشرة بعد صدور هذا

المنشور، وتخر تنفيذه في الطور الثانوي إلى غاية الموسم الدراسي 2006/2005.

من هنا ارتأينا مناقشة نقاط أساسية متصلة بالمنظومة التربوية وتعدّ محلّ اهتمام التربويين، لكونها تحدد الإطار التربوي، ثم تشخيص النقائص واقتراح البدائل النوعية، واقتراح كذلك وضع كتب مدرسية في إطار إصلاح الإصلاح والاستئان بالتجارب الناجحة. ويبقى أهم سؤال يطرح ويحيلنا إلى أهمية مكانة المتعلّم الذي يعدّ محور العملية التعليمية والذي يكتسب مهارات تجعله يدمج معارفه ويوظفها في إطار واسع خارج عن البيئة المدرسية، هذا أمر صعب تحقيقه في تحقيقه في المنظومة التربوية إن لم تتوفر الآليات المتحكّمة في إنجاح عملية التعلّم عن طريق التوفيق بين المقررات الواردة في المستندات والممارسات التطبيقية الملموسة، بمعنى التوفيق بين واقع التلميذ وما تأمله عملية التدريس بالكفاءات، هذا ما تحاول الوصول إليه هذه الدراسة.

فالكفاءة نعني بها الخبرة أو الاتجاه الذي يتوقع أن يكتسبه المتعلّم بعد عملية التدريس ويستخدمه بالفعل في تعاملاته الحياتية أو يستعين به كرافد لاكتساب كفاءات أخرى.

بمعنى أن التدريس هنا يقتصر على الكفاءات ذات أهمية كبرى للمحتويات التي تدرس، ذلك للدفع بالمتعلّم ألا يقتصر على حفظ المعلومات والقواعد، بل يقوم بتطبيقها وتوظيفها بطريقة مناسبة وفي وضعيات معيّنة، وهذا هو منهج الاتجاه الوظيفي في التعليم.

كما أن المقاربة تركّز على أحسن المؤشرات الممكنة لاكتساب المتعلّم اتجاهات وميولات يرغب فيها عن طريق توجيه سلوكه الإيجابي نحو موقف معين،

تعليمية الصرف العربي وفق المنهج اللساني الوظيفي عبد الرحمن زاوي

وتصف أداءه القابل للملاحظة و في موضوع الصرف العربي وطرق تعليمه قد لا يجد المعلم مصدرا جاهزا للكفاءة المستهدفة في المنهاج الدراسي ولا في الأرشفة، لذلك عليه الاعتماد على خبرته الشخصية في الميدان.

فالكفاءة نعني بها الخبرة أو الاتجاه الذي يتوقع أن يكتسبه المتعلم بعد عملية التدريس ويستخدمه بالفعل في تعاملاته الحياتية أو يستعين به كرفد لاكتساب كفاءات أخرى.

بمعنى أن التدريس هنا يقتصر على الكفاءات ذات أهمية كبرى للمحتويات التي تدرس، ذلك للدفع بالمتعلم ألا يقتصر على حفظ المعلومات والقواعد، بل يقوم بتطبيقها وتوظيفها بطريقة مناسبة وفي وضعيات معينة، وهذا هو منهج الاتجاه الوظيفي في التعليم.

كما أن المقاربة تركز على أحسن المؤشرات الممكنة لاكتساب المتعلم اتجاهات وميولات يرغب فيها عن طريق توجيه سلوكه الإيجابي نحو موقف معين، وتصف أداءه القابل للملاحظة و في موضوع الصرف العربي وطرق تعليمه قد لا يجد المعلم مصدرا جاهزا للكفاءة المستهدفة في المنهاج الدراسي ولا في الأرشفة، لذلك عليه الاعتماد على خبرته الشخصية في الميدان.

الكتاب المدرسي

الكتاب مستند يعتمد عليه المعلم في العملية التعليمية، لأنه يمثل الجانب التطبيقي الفعلي، الذي يؤدي إلى إنجاح المشروع الذي نلحه بصده "المقاربة بالكفاءات، وذلك عبر ممارسات وأداء المعلم التي تؤدي بالمعلم إلى ملاحظة مستوى تطور مستواه وذلك من خلال توظيف قدراته الخاصة وتوجيهها نحو تحقيق الكفاءة المرجوة.

لهذا يعدُّ الكتاب المدرسي وسيلة مباشرة للمعلم في بناء الكفاءات، حيث يكتسب فيه المتعلم إلى جانب المعرفة بمختلف فروعها الخبرات والمهارات والأدوات المنهجية التي تمكنه من بناء كفاءاته في مختلف المجالات.

فمن يطلع على دليل الأستاذ يكتشف تلك المقاربة النظرية التي توضح دور الكتاب كوسيلة تعليم وتعلم وكأسلوب تدريس، ويتساءل إلى أي مدى يمكن تطبيق محتوياتها ومدى إسهامها في تحقيق ملامح نجاح المتعلمين، هذا ما يمكن أن نستخلصه من كتاب اللغة العربية في السنة الثالثة ثانوي.

وقبل أن نشرع في تتبع هذه الأنشطة يمكننا أن نصف الكتاب، على أنه مقسم إلى اثني عشرة محورا، وكل محور يتضمن نصوصا أدبياً ودرسان في نشاطات القواعد "تحوية وصرفية"، وآخران في البلاغة، والعروض والنص التواصلية والمطالعة، ومن ثم تدعم بسند شعري لإحكام موارد المتعلم وتفعيلها متبوعاً بوضعية إدماجية حول مضمون المحور بتوظيف بعض المكتسبات اللغوية والبلاغية المدروسة في نفس المحور ويختم المحور بالتعبير الكتابي ومشروع بعد كل وحدتين، هذا من حيث المحتوى، أما من حيث مكانة المقاربة بالكفاءات يمكن اكتشافها من خطوات تحليل النص الأدبي على سبيل التمثيل فقط، فلو اتبعنا الخطة المقترحة في الدليل الذي عند الأستاذ في هذا المستوى "الثالثة ثانوي"، ففي الصفحة الخامسة منه نجد أن عاملين متباينين، هما عالم النظرية لإجراء الحصة وعالم التطبيق لهذه النظرية، حيث يتبين لنا عن مدى صعوبة تنفيذ الخطة كما ينبغي في عملية التعليم والتعلم بشروطهما وفي المدة المحددة لذلك، إذ من أهم الخطوات في ذلك هي القيام بمعالجة النص الأدبي، بعد مناقشة العنوان الذي يعدُّ عتبة النص كخطوة أولى للتداول مع النص، ثم بعد

تعليمية الصرف العربي وفق المنهج اللساني الوظيفي عبد الرحمن زاوي

ذلك يأتي دور التحليل وهنا يجب على التلميذ إبراز قدراته وكفاءته اللغوية والأدبية والعلمية، لأن عليه أن يكتشف معطيات النص ويناقشها ثم يحدد بناءه، ومن ثم تستخرج بعض قواعد اللغة من نحو وصرف وبلاغة، لتكون أمثلتها من صميم النص.

الصرف العربي وتحليل البنية في النصوص الأدبية:

إن عملية الرصد والتحليل لبنية النصوص الأدبية تقودنا إلى تشبيه اللغة بالكائن البشري، كونها تتميز بشكل أولي قائم على حقائق ثابتة لا تتغير، وهذه الحقائق تحفظها قوانين تضمن ولادة النص الأدبي، فكانت هذه القوانين مماثلة في رأيي، قوانين العلوم التجريبية.

فاللغة تتطور من حيث الشكل، ولكنها تبقى محافظة على نظام يضمن سلامة المولود اللغوي الصحيح والسليم من أي تشوه، لأن النظام الداخلي للعلاقات هو الأساس في الوصف الصرفي السليم، وهو نظام يقرر المعاني في مصطلحات وظيفية مناسبة.

وتختص النصوص الإبداعية بخريطة تحدد هويتها وطبيعتها وبصمتها، و أي خلل في هذه الخريطة يحدث تشوها في الشكل والأداء معا.

تظهر الدراسات الميدانية أن أساتذة اللغة العربية في الجزائر، قد أهملوا قوانين الصرف العربي، وقصروا اهتمامهم على الشكل.

إن ما يشهده الواقع من صراع حول المطالبة بتبسيط قواعد اللغة العربية ومنها الصرف، لم يقدم الصورة الحقيقية لأهداف هذا الصراع، ولم يضع الشروط

التي تحول المعنيين بهذا النشاط توصيف النتائج النهائية. ولكن الملاحظ أن الصرفيين المعاصرين قد عملوا على تطويق اللغة العربية وحمايتها من الدخيل و المعرب، فيبذل كثير منهم من أجل إثبات انتساب كلمة معربة إلى أصل عربي، من حيث الوضع والاستعمال، ولقد أظهرت الدراسات اللغوية أن الثوابت تتشكل من الحدود الأولية من الحدود الأولية والبديهيات، وتتمتع بالكفاية والاستقلال وتحقق قانون عدم التناقض، ومنها تشتق قضايا اللغة جميعها، فكانت الكلمة المفردة أول الثوابت اللغوية، وعليها يقوم مبدأ تشكيل العلاقات وترتيبها، فهي أساس البناء النسقي اللغوي، وهي في المفهوم اللغوي، لفظ بالقوة أو بالفعل مستقل دال بجملته على معنى بالوضع.⁽²⁷⁾

فقد تنبه علماء اللغة إلى أن الكلمة تقبل من دون برهان، ولها دلالات متباينة، فأعطوا لكل نوع هوية تعريف، فالكلمة ترد في أشكال متنوعة، متفقة في المظهر التركيبي من حيث الحروف البنائية، ومختلفة من حيث الوظيفة الدلالية، وبواسطة عمليتي التفكيك والتركيب المنطقيتين للجزئيات اللغوية، استنبط علماء اللغة تسميات منطقية لكل مجموعة من مجموعات الثوابت اللغوية، وتعرفوا إلى الثوابت المعجمية والصرفية والإعرابية، واستنبطوا شروط تحولاتها وتعالقها وفق قوانين النظم السياقي.

ولم يتوقف السعي عند حدود معرفة الجزئيات بل هدف النحاة إلى إعادة تركيبها ومعرفة خصائصها، فالكلمات الدالة على الأفعال أو الأسماء أو الحروف، يقبلها العقل ولا يطلب برهان على صحتها، لأنها مسلمات تعارف عليها أبناء المجتمع العربي، ولا تحتاج إلى إثبات، كونها واضحة في ذاتها،

فالاسم يكون جامدا أوى مشتقا، معربا أو مبنيا، ولا يجتمع فيه النقيضان، ولو علم تلامذتنا هذه الثوابت وغيرها ما وقعوا في الأخطاء.

من هنا يتبين لنا بالاستقراء أن قواعد اللغة العربية ومنها الصرفية تقوم

على:

ثوابت صرفية:

وهي الألفاظ التي تحافظ على نسق واحد لا يتحول، وتنقسم إلى أفعال وأسماء وحروف، وأسماء أفعال، نحو، ليس، مادام، نعم، عسى، إذا، حيثما، إلى...الخ

تشكل الثوابت اللغوية إذاً بمجموعها المقدمات الأساس للعلوم اللغوية، لأن معرفة أي قضية لغوية مركبة يبدأ من هذه المقدمات التي اكتشفها علماء اللغة ومن ثم ابتكروا الفروض والمصطلحات، واستنبطوا التعريفات، ورتبوا القضايا في أبواب، قوامها الحدود والتعريفات والبداهيات والمقدمات، وصاغوا نظريات، غايتها أن تكون أساسا في تطبيقات لمسائل لغوية محكومة بروابط وعلاقات منطقية، وبنظام لغوي عقلي

متسلسل ومتربط، هذه العلاقات التي يهملها الدارس اللغوي المعاصر، ويفرغ دراساته من الإجراءات العلمية المنطقية التي بنيت عليها الأنساق اللغوية الصحيحة والسليمة والقادرة على الإبلاغ والتبليغ والإفهام.

كان العمل على فهم الوظائف الدلالية الطبيعية وغير المعقدة، فعل سبيل المثال نطلب من التلميذ أن يستخرج من النص الأفعال، ويحدد هوية كل فعل، فيكون هذا السؤال مفتاحا ودليلا إلى ما سيتبع من أسئلة، فعل سبيل المثال نورد هوية الفعل "انقلب" فنقول:

انقلب: "فعل خماسي، صحيح سالم، تام غير ناقص، معلوم غير مجهول، متصرف غير جامد، مثبت غير منفي، لازم غير متعد، ماض مبني على الفتح".

يمثل العنصر اللغوي في السياق النصي، العنصر البشري في أي سياق اجتماعي وظيفي، فالعنصر البشري له هويته يعرف بها، وتعرف به، وكذلك العنصر اللغوي يتميز بهوية تضبط موقعه الوظيفي، والدلالي وتحدد قيمته في المتحد اللغوي الذي ينتمي إليه، ويكسبه حضوره ووظيفته الدلالية، لذلك كان الكشف عن هوية العنصر اللغوي حاجة معرفية لها دور بنائي/ نحوي/ تحويلي/ توليدي/ دلالي، يساعد على ضبط وظيفة العنصر اللغوي، من جهة، ويساعد على ترتيب المعلومات ترتيبا فكريا علميا منطقيا، من جهة ثانية، وهذه المعرفة تخفف من حالة التشظي المتحكمة في إنتاج السياقات النصية، وتخفف من الاعتباطية المسيئة إلى عملية التحليل والتأويل.

قادت معرفة الهويات اللغوية إلى امتلاك خصائص العناصر، وإلى تحديد وظائفها في السياق، وإلى فهم قوانين نظامها التعالقي، وهذه المعرفة تساعد المتلقي على دراسة الصرف العربي وقواعد اللغة عامة وفق آليات علمية منطقية تؤكد أن علم اللغة العربية مؤسس على نظام منطقي، قوامه المسلمات

تعليمية الصرف العربي وفق المنهج اللساني الوظيفي عبد الرحمن زاوي
والبداهيات والمبادئ الأولية والتعريفات، والنظريات التي تم التوصل إليها
بالاستقراء والتجربة والقياس والاستنباط والتعليل والبرهان.

تشكل عناصر اللغة ثوابت رياضية صاغت بحركتها المنظمة قضايا
لغوية لا حصر لها، وهذه الصياغات جاء تعالقها وتفاعلها رياضيا، ضبطت
أنساقها قوانين التشكيل الداخلية، فكل تحويل أو حذف أو زيادة أو تعويض...
يمنح السياق دلالات جديدة.

إن العجز عن هندسة منهج علمي لتدريس الصرف العربي قد أوصل إلى
تعطيل لدى تلاميذ المستوى الثانوي عل الخصوص، وهذا ما تكشفه الإجابات
غير المنطقية التي ترد في كراساتهم.

مراجع:

- 01 - الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، تح، محمد رشيد رضا، دار المعرفة
للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1978 .
- 02- ديسوسير فردينان، محاضرات في الألسنية العامة .
- 03 - محمد عبدو فلفل، أضواء على المشكلة اللغوية العربية، إتحاد الكتاب
العرب، سلسلة الدراسات، دمشق، سوريا، 2013 .
- 04 - عبد الرحيم هاروشي، بيداغوجيا الكفايات، تر، الحسن اللحية وعبد الإله
شريط، دار نشر الفنك، الدار البيضاء، المغرب، 2004 .
- 05- محمد السيد، دراسات تربوية، الهيئة العامة للكتاب، السورية للكتاب، 2010 .
- 06- Berto. C. Chimi et costanzo . Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs
de langage. (Hachette Paris. 1989.

- 07 - بوحساين نصر الدين، هندسة تعليم اللغات، سمت لتقويم تعليم اللغة العربية، مجلة دراسات لسانية، جامعة البليدة، العدد 00/2012
- 08 - عمار سام، تعليم اللغات والاتصال الاجتماعي، مجلة المعلم العربي، العدد 02، دمشق 1995 .
- 09 - عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية اللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مجلة اللغة العربية، العدد 03، عدد خاص، الجزائر، 2000 .
- 10 - كامل محمد، في مقدمة اللغة كائن حي لجرجي زيدان ، دار الهلال، القاهرة.
- 11- عائشة عبد الرحمن بنت الشاطئ، لغتنا والحياة، دار المعارف، مصر، 1969.
- 12- Pierre Clarck. L' enseignement du Français. Presse universitaire de France. Parts.1969.
- 13 - فريد حاجي ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الإبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، 2005م .
- 14- فضل الله محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، 2002 .
- 15 - عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط01، 1986 .
- 16 - أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط 01 ، 1985.

- 17 - ينظر: ر، هـ روينز، موجز تاريخ اللغة في الغرب، ترجمة، أحمد عوض، عالم المعرفة، الكويت، 1997.
- 18 - محمد صالح سمك، فن التدريس للغة العربية، وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1975 .
- 19 - بيريزين ف م، تاريخ الدراسات اللسانية، ترجمة فتحة قنيش .
- 20 - أحمد المتوكل، آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، كلية الآداب الرباط، المغرب، ط01، 1993 .
- 21 - أحمد المتوكل ، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية .
- 22 - أبو البقاء الكفوي، الكليات، تح: عدنان درويش ومحمد المصري، وزارة الثقافة، دمشق ، سوريا 1976م .

هوامش:

- (1) الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، تح، محمد رشيد رضا، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1978، ص، 60
- (2) ديسوسير فردينان، محاضرات في الألسنية العامة، ص197.
- (3) محمد عبدو فلفل، أضواء على المشكلة اللغوية العربية، إتحاد الكتاب العرب، سلسلة الدراسات، دمشق، سوريا، 2013، ص، 90.
- (4) عبد الرحيم هاروشي، بيداغوجيا الكفايات، تر، الحسن اللحية وعبد الإله شريط، دار نشر الفنك، الدار البيضاء، المغرب، 2004، ص 76
- (5) محمد السيد، دراسات تربوية، الهيئة العامة للكتاب، السورية للكتاب، 2010، ص126
- (6) Berto. C. Chimi et costanzo . Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langage. (Hachette Paris. 1989. P28

- (7) بوحساين نصر الدين، هندسة تعليم اللغات، سمت لتقويم تعليم اللغة العربية، مجلة دراسات لسانية، جامعة البليدة، العدد 00/2012، ص 12
- (8) نفسه، ص 87.
- (9) عمار سام، تعليم اللغات والاتصال الاجتماعي، مجلة المعلم العربي، العدد 02، دمشق 1995، ص 48.
- (10) عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية اللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مجلة اللغة العربية، العدد 03، عدد خاص، الجزائر، 2000، ص 114.
- (11) كامل محمد، في مقدمة اللغة كائن حي لجرجي زيدان، دار الهلال، القاهرة، ص 15.
- (12) عائشة عبد الرحمن بنت الشاطئ، لغتنا والحياة، دار المعارف، مصر، 1969، ص 169.
- (13) Pierre Clarck. L'enseignement du Français. Presse universitaire de France. Paris. 1969.
- (14) فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الإبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، 2005م، ص 35، بتصرف.
- (15) فريد حاجي، المرجع السابق، ص 37-38.
- (16) بوحساين نصر الدين، هندسة تعليم اللغات، سمت لتقويم تعليم اللغة العربية، جامعة البليدة، مجلة دراسات لسانية، العدد 00، 2012 ص 38.
- (17) فضل الله محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، 2002، ص 23-24.
- (18) عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط 01، 1986، ص 31.
- (19) أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط 01، 1985، ص 08.
- (20) ينظر: ر، ه، روبنز، موجز تاريخ اللغة في الغرب، ترجمة، أحمد عوض، عالم المعرفة، الكويت، 1997، ص 328-329.

- (21) محمد صالح سمك، فن التدريس للغة العربية، وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1975، ص، 241
- (22) بيريزين ف م، تاريخ الدراسات اللسانية، ترجمة فتحة قنيش، ص 361.
- (23) أحمد المتوكل، المرجع السابق، ص 11.
- (24) أحمد المتوكل، آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، كلية الآداب الرباط، المغرب، ط01، 1993، ص 21
- (25) أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، ص 16
- (26) نفسه، ص، 19.
- (27) أبو البقاء الكفوي، الكليات، تح: عدنان درويش ومحمد المصري، وزارة الثقافة، دمشق ، سوريا 1976م، ج 04، ص 75.