تعليمية النحو العربي بين صورية المنهج الوصفي وغائية المنهج المعياري

د.تريكي مبارك

كلية الاداب والغات

جامعة المدية

tm_barek@yahoo.fr

Résumé

Les anciens grammairiens arabes ont fourni de grands efforts pour explorer les phénomènes linguistiques relatifs à la langue arabe. Ils ont classé, interprété et formulé ces phénomènes en règles grammaticales. Si certains linguistes et didacticiens ont manifesté leur admiration pour ces règles, d'autres en revanche les ont contestées à cause du caractère interprétatif de certaines catégories grammaticales comme par exemple l'explicitation conceptuelle du sujet "Fa'il" qui ne se manifeste pas dans la phrase: le phenomène du "al-taqdir".

Nous pensons que "l'interprétation" est à relier aux spécificités morphosyntaxiques de la langue. De ce fait, elle ne peut être contestée, et d'un point de vue didactique elle est nécessaire pour permettre aux apprenants de comprendre la grammaticalité de la phrase arabe.

الملخص:

لقد بذل النحاة العرب القدماء جهودا جبارة مكنتهم من رصد كافة الظواهر اللغوية في العربية،ثم تصنيفها وتفسيرها وصياغتها في شكل مقولات نحوية عرفت بالقواعد النحوية وهي القواعد التي وإن أعجب بها الكثير لشموليتها واتساقها وانضباطها ومرونتها فقد تذمر منها آخرون ودعوا إلى رفضها، أو رفض الكثير من مقولاتها، لافتراضيتها، وعقلانيتها وخروجها عن المنهج اللغوي السليم إلى المنهج العقلي كما يقولون، ومن ثم دعا أصحاب هذا الرأي إلى إعادة صياغة النحو العربي صياغة وصفية تقف عند الظاهرة اللغوية كما هي منطوقة لاكما يفترضها النحوي ويتصورها، ولسنا ندري هل تستطيع المقولات الواصفة هذه تجاوز الظواهر اللغوية –النحوية– المستعصية وأعني بها تلك الظواهر التي ترتهن في وجودها إلى التأويل وهي ظواهر لا تفهم بمعزل عنه، فهي ترتهن إليه وجودا وتأسيسا وترتهن إليه فهما وتفهيما أو تبليغا، فالكثير من الأبواب النحوية تتأسس على مقولات التأويل بمختلف أدواته ووسائله حتى وجدنا بعض الأبواب النحوية حملت لفظ التأويل صراحة من ذلك المصدر المؤول والمبتدأ المؤول والجملة المؤولة، فيقسم المصدر عند الدراسة إلى صريح ومؤول ويقسم المبتدأ في الدرس النحوي إلى صريح ومؤول أبضا، فهل تستطيع التعليمية باعتبارها منهجا إجرائيا مستخرجا من اللسانيات العامة وما تقرره من نظريات لسانية، وعلم النفس وما يؤسسه من نظريات في عملية التبليغ واللسانيات التطبيقية وما توفره من خطوات إجرائية بيداغوجية لها دورها في التبليغ، هل تستطيع تبليغ القاعدة النحوية دون ممارسة التأويل؟وهل بإمكانها تجاوزه؟وهل تستطيع التعليمية الانكفاء على ما يوفره المنهج الوصفي من أدوات الوصف للظاهرة اللغوية المعقدة؟وهل يمكن تحليل الخطاب اللغوي، وغير اللغوي دون الاستعانة بالتأويل النحوي,تلك أسئلة وأخرى تحاول مقالتنا الإجابة عنها من خلال صفحاتها إن مكنتني مجلتكم الموقرة من نشر هذا المقال على صفحاتها.

التعريف بمصطلح التعليمية:

قبل التعريف بمصطلح التعليمية نود أن نشير إلى أن هذا المصطلح هو واحد من ستة مصطلحات قابل بها الدارس العربي المصطلح الاوروبي(didactique) فقد قوبل عند بعضهم بالتعليمية، وهو الذي اخترناه نحن، وعند آخرين بتعليميات، وعند فريق ثالث بعلم التدريس، وعند فريق رابع بعلم التعليم، وعند فريق خامس بالتدريسية، وعند فريق سادس– وهو الذي يزعم أصحابه بأنه الأكثر تداولا– بالديداكتيك، وهو التعريب الحرفي للمصطلح في صيغته الفرنسية، ولكل فريق وجهة نظر دافع بها عن المصطلح الذي تبناه مقابلا للمصطلح الأجنبي(1)، ونحن إذ فضلنا مصطلح(تعليمية) لأنه أكثر تداولية من غيره، وأكثر مقبولية، وتوافقية مع المعايير العلمية، والفنية لتكوين المصطلح عند المصطلحيين، إذ تتوفر فيه الشروط الشكلية والمفهومية المضمونية، ثم هو مصطلح عربي قح صيغة ومضمونا، فهو مصدر صناعي من المصدر الأصلي(تعليم) ومعلوم أن المصدر الصناعي يعد في لغتنا رافدا من روافد صناعة المصطلحات العلمية، إذ يعود إليه الفضل باعتباره آلية لتكوين مئات المصطلحات في عصرنا الحديث،مكن العربية من سد احتياجات أهلها في هذا المجال، في شتى المجالات المعرفية، إذا لهذا فضلناه، فالتعليمية عندهم هي الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول الى تحقيق الاهداف المنشودة(2) كما عرفت بانها (عبارة عن خطوات محددة يتبعها المعلم لتحفيظ المتعلمين أكبر قدر من المادة العلمية الدراسية) (3) وعلى هذا تكون التعليمية عبارة عن طريقة متبعة في إيصال المعلومة الى المتعلم قال الباحثان طه علي حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم الوائلي(إن طريقة التدريس هي الاداة والوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة) (4) وإذا كانت هي هكذا فإن دورها نراه كبيرا في نجاح العملية التعلمية،إذ يعود إليها الفضل الأكبر في إنجاح المنظومة التعليمية،وفشلها أيضا يقول هذان الباحثان(إن نجاح التعلم يرتبط الى حد كبير بنجاح الطريقة وتستطيع الطريقة الجيدة ان تعالج الكثير من ضعف المنهج) (5) وهو أمر يمكننا التأكد منه بسهولة،،إذ كثيرا مانجد نجاحا عند هذا المدرس، وفشلا عند المدرس الآخر مع توحد المنهج الدراسي،فهل من سبب يعود إلى هذا غير طريقة التدريس، وكفاءة المعلم التي هي جزء من الطريقة المتبعة في إيصال المعلومة الى المتلقي؟ فقد يستخدم هذا المدرس طريقة تكون ناجعة تزيد من نسبة نجاحه، ويستخدم الآخر طريقة تفتقد الى النجاعة فيفشل،على أنه يجب الاشارة إلى أن التعليمية تخصص يفيد من عدة حقول معرفية، منها اللسانيات العامة، واللسانيات التطبيقية، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلوم التربية،وغيرها من العلوم، ومن ثم فالتعليمية كما يرى الباحثون أكثر من الطريقة وأكثر من المنهاج،وأكثر من البيداغوجيا، فهي تشمل هذه الحقول كلها،وهي عندهم نوعان: تعليمية عامة وتعليمية خاصة،أما التعليمية العامة فتهتم بالقوانين والأحكام العامة المتعلقة بالمناهج المتعلقة بمختلف المواد الدراسية،وأما التعليمية الخاصة فتهتم بنفس القوانين،ولكنها على نطاق ضيق،أي القوانين المتعلقة بمادة واحدة، بتعبير آخر التعليمية العامة تمثل الجانب التوليدي للمعرفة (توليد القوانين والنظريات والمبادئ والتعميمات العامة للعملية التعليمية وتمثل التعليمية الخاصة الجانب التطبيقي لتلك المعرفة) (6) ونفهم مما سبق أن التعليمية(علم يسعى إلى تقطيع الفعل الديداكتيكي إلى مجالات مختلفة تتضمن المتعلم والمدرس وفعل التعلم والمادة التعليمية والتقويم) (7) وإذا كانت كذلك فهي لن تتمكن من تحقيق غايتها دون الاستعانة باللسانيات بمختلف اتجاهاتها(البنوية والتوليدية التحويلية والوظيفية) لذلك عد الباحثون اللسانيات حقلا مرجعيا أساسيا في البحث الديداكتيكي اللغوي فهي محور تعليم وتعلم اللغة (8) ويرى الباحثون أن الباحث الديداكتيكي اللغوي يمكن أن يشتغل بواسطة البحث اللساني على مستويين:(9) أحدهما مستوى نظري حيث تقدم له اللسانيات إطارا نظريا يمكنه من إدراك العديد من القضايا اللغوية ودراستها، وثانيهما مستوى منهجي،حيث تمكنه اللسانيات من الأدوات الإجرائية

المسعفة في تعليم وتعلم اللغة، ولذلك عد التفكير اللساني جزءا من الاستيراتيجية الديداكتيكية(10) ولما كانت التعليمة كذلك فقد عرفت عند بعضهم باعتبارها(1- تاملا وتفكيرا في طبيعة المادة وكذا في طبيعة وغايات تعلمها-2 صياغة فرضياته الخاصة انطلاقا من المعطيات التي تتجدد وتتنوع باستمرار لكل من علم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع-3 دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس تلك المادة،ولم يسلم هذا التعريف من الانتقادات)(11) ولذلك اعتبر الباحث فيرنيو كما ينقل عنه الباحث علي أيت أوشان الديداكتيك ميدانا علميا مستقلا أسند إليه مهمة صياغة المفاهيم والطرائق التي يمكن أن تشكل مقاربة علمية(12) وبناء على ما سبق فقد عرف الباحث علي أيت أوشان تعليمية اللغات(ديداكتيكا اللغات) بأنها(هي مجموع الخطابات التي أنشئت حول تعليم وتعلم اللغات، سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ، او اللغات الثانية)(13) ونفهم نحن من كل ما سبق أن التعليمية علم من العلوم التطبيقية، ينتمي إلى حقل العلوم التربوية، ونكتفي بهذا المقدار،لأن غايتناهنا ليس التفصيل في هذه القضايا،بل ذكرنا لهذه المفاهيم كان ضرورة منهجية للمرور عبرها الى غرضنا الذي هو تعليمية النحو العربي بين المنهجين الوصفي والمعياري (التفسيري التعليلي) فماذا يمكن للديداكتيكية(التعليمية) أن تفعله وهي محكومة بمنهجين يبدوان متناقضين؟ وما هو المنهج الذي ساعد التعليمية على أداء وظيفتها في تبليغ القاعدة النحوية للمتعلم؟هل هو المنهج الوصفي بمقولاته الواصفة أم المنهج التعليلي (المعياري)بمقولاته المفسرة المعللة ؟ذلك ما نحاول الاجابة عنه لاحقا خلال هذه المقالة، ولكن قبل الاجابة عن ذلك نرى أنه لابد من التوقف عند محطة نرى أنه من اللازم منهجيا أيضا التوقف عندها، وهي الطرائق التعليمية المتعلقة بالدرس النحوي، فما هي الطرائق التي اعتمدها المعلمون(المربون) في سلوكهم بالدرس النحوي؟ والتي نظر لها المنظرون، وهل هي طرائق عامة لكل المواد التعليمية أم هناك طرائق خاصة بالدرس النحوي؟إن من يرم البحوث التربوية التي تعنى بالطرائق التعليمية، والمناهج التربوية التدريسية يجدها تذكر عددا من الطرائق العامة، ونقصد بالعمومية هنا أنها تصلح لجميع المواد التعليمية، ويجدها تذكر أيضا الطرائق الخاصة وهي تلك الطرائق المتبعة في تدريس مادة معينة أي مقياسا معينا، ومنها الطرائق الخاصة بالدرس النحوي، وقبل التطرق الى أهم الطرائق الخاصة بالدرس النحوي نود أن نذكر بايجاز الطرائق العامة، فمن الطرائق العامة التي اشتهرت عند التربويين نذكر ما يلي: (14)

1-**طريقة التحفيظ والتسميع**: وهي من الطرائق القديمة التي يعود تاريخها الى بدء التعليم النظامي،فقد قيل عنها أنها كانت سائدة في النظام التربوي الصيني القديم، وموروست عندنا نحن العرب قديما،إن لم نقل عنها إنها لاتزال تمارس الى يومنا هذا، إذ كثيرا ما يلجأ المدرسون إلى طريقة التحفيظ هذه التي لا ننكر أن لها إيجابيات، فهي مفيدة جدا في تمرين الذاكرة على الحفظ، والمحفوظ كثيرا ما جعل أصحابه يتفوقون على غيرهم،إذ بعد الحفظ يستطيع الحافظ أن يفهم، ويوظف المحفوظ في حياته العلمية والمعرفية، فيصير عنده هذا المحفوظ رصيدا علميا غزيرا ، ولها عيوب كبقية الطرائق

2-**طريقة المحاضرة**: وقد يسميها بعضهم الطريقة التفسيرية، أو التعليلية، وهي طريقة شائعة منذ القدم إلى يومنا هذا خاصة في الجامعات، وقد أرجعها بعضهم إلى العهود اليونانية والرومانية القديمة، ثم طبقها المسلمون أيام النهضة العلمية في الدولة الأموية والعباسية وتصلح طريقة المحاضرة في التدريس للكبار الراشدين، أو الطلاب ذوي الأعداد الكبيرة، كما في الكليات وهي أسهل استيراتيجية للتدريس في وصفها وتحديدها مادام أن دور المحاضر هو نقل المعلومات(15) ولا تزال هي السائدة في جامعاتنا إلى اليوم وتتسم بسمات عدة منها تقديم معارف منظمة وتتصل بالمتعلم بصفة مباشرة، ولها عيوب كبقية الطرائق

3-**طريقة المناقشة**:تعتمد هذه الطريقة على الحوار بين المدرس والمتعلم، ومن محاسنها أنها تتيح الحرية للمتعلم

4-طريقة الوحدات: وهي طريقة لها حضور كبير ومفيد في تعليم اللغات،إذ تقسم الأنشطة اللغوية إلى وحدات مترابطة متماسكة، ولهذا اتخذ النص محورا تدور عليه دراسة فروع اللغة المختلفة(16)

تلك هي أهم الطرائق العامة التي اعتمدت في تلقين المعارف المختلفة عند الأمم المختلفة عبر التاريخ، وقد تكون هناك

طرائق أخرى لها أهمية،لأن الطرائق المتبعة في التدريس وفيرة غزيرة فيكفي ماذكرناه

الطرائق الخاصة بتدريس النحو العربي:

من يرم البحوث التربوية التعليمية التي تعنى بطرائق التدريس، يجدها تذكر عددا من الطرائق للدرس النحوي، نحاول أن نذكرها موجزة فيما يلي(:17)

1-**الطريقة الاستقرائية:**وهي طريقة تقوم على عرض أمثلة متنوعة تدور حول موضوع نحوي معين،ثم تبدأ في معالجتها ابتداء من الجزئيات، وانتهاء بالكليات قال عنها الباحثان طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي(إن الاستقرائية تعد من أكبر طرق التفكير الطبيعية التي يسلكها العقل وفيها تمزج القواعد بالاساليب اللغوية وهي شائعة في تدريس القواعد) (18) ومن فوائدها أنها تقود المتعلم إلى معرفة الحقائق والأحكام العامة بطريقة البحث والاستقراء والاستنباط،، فهي تقوم على الانتقال من الجزء إلى الكل،أو من الأمثلة إلى القاعدة،وهي طريقة تمكن المتعلم من رصد الظاهرة اللغويةأولا، ثم التمكن من التحكم في قوانينها ثانيا (19) وهذه الطريقة معتمدة عند كثير من المدرسين، ولها نتائج قيمة إذا مورست باقتدار من المدرس

2-**الطريقة القياسية،أو الاستنباطية:** هي طريقة تعد من أقدم الطرائق، وكانت لها أهمية كبيرة في التعليم قديما، وتبدأ هذه الطريقة بذكر القاعدة أولا، ثم صياغة الأمثلة التي تنطبق على القاعدة،فهي طريقة تنتقل من العام الى الخاص، أي من الحقائق الكلية الى الحقائق الجزئية(20) أو الانتقال من القاعدة العامة إلى الأمثلة الجزئية، فهي طريقة تقوم على حفظ القاعدة منذ البداية ثم الإتيان بشواهد، وأمثلة تثبتها فهي إذن تتأسس على الحفظ للقواعد أولا، ثم عرض الأمثلة أي تبدأ من الصعب إلى السهل، ومن عيوبها أنها تقتل الابتكار والتفكير عند المتعلم(21)

3-طريقة النص:وتقوم على تدريس القواعد النحوية من خلال الأساليب المتصلة،أو من خلال النصوص المختارة،وهي تعتبر طريقة حديثة،إذ الغاية من هذه الطريقة هو الاتجاه بتدريس القواعد اتجاها حديثا، لاكتساب الطالب من خلال النص لغة وأدبا ونحوا وثقافة(22) وهو أحد الاتجاهات الحديثة في الدرس اللغوي. وفي نظرنا فإن هذه الطريقة تليق بالمتخصصين في الدراسات العليا، لأنها تتسم بالموسوعية وإن كان ميل العالم اليوم إلى التخصصات الضيقة يقلل من شأنها

4-**طريقة أسلوب تحليل الجملة:**وهي تعتمد على تحليل اللغة،إذ يركز فيها المعلم على المعنى، لأن معنى الكلمة في الجملة يعين على تحديد وظيفتها النحوية،ومن ثم فهذه الطريقة تعتمد على المعاني من خلال الحركة الإعرابية، إذ فهم المعنى يسهل الوصول الى تحديد موقع الكلمة، أو الجملة من الاعراب، والتحليل يحمل المتعلم على التركيز، والدقة في فهم النص وإعمال الفكر فيه وتحريك قدرة النقد لديه، وفهم المعنى كان أحد الأهداف التي دعا ابن هشام المعربين إلى معرفته(23)

5-**طريقة الأسلوب التكاملي:**هذه الطريقة التكاملية ليست في الحقيقة مختصة بالقواعد النحوية والصرفية، بل هي طريقة لائقة لكافة المواد، والفروع، والأنشطة الخاصة باللغة، والقواعد النحوية هنا تدرس من خلال النصوص شعرية كانت او نثرية(24)وهي لها فوائد جمة منها أنها تجعل المتعلم يستفيد من الأنشطة المختلفة في دراسة القواعد

6-**طريقة النشاط:** وتقوم على استغلال نشاط المتعلمين، إذ يكلفون بجمع الأساليب والنصوص والامثلة، ثم تدرس مع المعلم وهي طريقة تقوم على جهد المتعلم(25)

7-**طريقة المشكلات:** وتقوم على دروس التعبير،أو القراءة والنصوص إذ تتخذ هذه النصوص نقطة بدء الدرس على أنه مشكلة يلفت نظرهم اليها (26) وفي نظرنا أن هذه الطريقة تصلح لمراحل التعليم الدنيا أو المتوسطة

هذه هي بعجالة وتركيز أهم الطرائق المتبعة في تدريس القواعد النحوية ذكرنا منها ما هو مشهور، وما مكنتنا مراجعنا من الوصول اليه، وقد تكون هناك طرائق لها شهرة في الدرس النحوي لم ترد في معالجتنا هذه،بقي أن أشير إلى أن بعض الباحثين قد قسموا طرائق التدريس إلى مجموعات بحسب تركز النشاط، أهو على المعلم أم المتعلم، ومن ثم فقد قسمت (27) إلى

1-**طرائق قائمة على جهد المعلم**: وتضم

ا-طريقة المحاضرة

ب-الطريقة القياسية

2-طرائق قائمة على جهد المعلم ونشاط المتعلم:وتضم

ا-الطريقة الاستقرائية

ب-طريقة النص الادبي

ج-طريقة الاكتشاف

د-الطريقة الاستجوابية

هـ-الطريقة الاقتضائية

3-طرائق قائمة على نشاط المتعلم:وتضم

ا-طريقة النشاط

ب-**طريقة حل المشكلات**

وهي الطرائق التي كنا قد ذكرناها سابقا،وبعد هذا نمر إلى الحديث عن المنهج الوصفي الذي نعالج تعليمية النحو العربي في ضوئه، وضوء المنهج المعياري فما هو المنهج الوصفي هذا؟

تعريف المنهج الوصفي:

(descriptive method)المنهج الوصفي هو المنهج الذي يقوم على تقريرماهو واقع أو تفسيره تفسيرا لا يخرج عن نطاق اللغة(28) ويقول رمضان عبد التواب عنه بأن(المنهج الوصفي يكتفي بوصف أية لغة من اللغات عند شعب من الشعوب او لهجة من اللهجات في وقت معين اي انه يبحث اللغة بحثا عرضيا لاطوليا ويصف مالها من ظواهر لغوية مختلفة ويسجل الواقع تسجيلا امينا) (29) وذهب انطوان مي(بان المنهج الوصفي يعني دراسة الاستعمال اللغوي في عمومه عند شخص بعينه في زمان بعينه)(30)وهو التعريف الذي نجده في معجم علم اللغة النظري للدكتور محمد علي الخولي إذ يقول علم اللغة الوصفي هو(دراسة اللغة كما هي مستعملة في مكان معين وزمان معين) (31) وهو يقابل عندهم علم اللغة المعياري وعلم اللغة التاريخي وعلم اللغة المقارن(32)كما نجده عند ماريوباي إذ يقول (فعلم اللغة الوصفي-كما يدل الاسم- يصف اللغة ويفحص ظواهرها ومظاهرها)(33) فالوظيفة الأولى لعلم اللغة الوصفي كما يقول ماريوباي هي أن يصف(34) ومن ثم فقد كان هذا المنهج منهجا سكونيا ففيه توصف اللغة بوجه عام على الصورة التي توجد عليها في نقطة زمنية معينة(35) ولهذا المنهج مميزات وخصائص تميزه عن غيره من المناهج الأخرى أجملها الباحثون فيما يلي(:36)

مميزات المنهج الوصفي :حدد الوصفيون نقاطا أو مميزات رأوها أساسية في المنهج الوصفي الذي اتخذوه منهجا وحيدا لدراسة الظاهرة اللغوية في كافة مستوياتها نحاول أن نوجز هذه النقاط فيما يلي:

1-لايعترف المنهج الوصفي بالمقولات المنطقية والفلسفية،فلا علة ولا تأويل، ولا تفسير ،ولا تقدير

2-عدم اللجوء إلى الأقيسة،والتعليلات، فهو منهج يعتمد على الاستقراء وحده

3-وحدة المكان الذي يقع فيه الوصف للغة

4-وحدة الزمان الذي يتم فيه وصف اللغة

5-وحدة النصوص المستشهد بها

كما أن هناك وصايا أخرى حددها الوصفيون للواصف(عالم اللغة الوصفي) منها أن تكون اللغة المدروسة منطوقة لا مكتوبة، وهي نقطة ستكون لنا معها وقفة لاحقا لأنها تتعلق بلغتنا العربية وقد أجمل بعضهم هذه الوصايا فيما يلي:(37)

1-تحديد الأشكال النحوية فهي من المبادئ المقررة عندهم

2-الالتزام بما يمكن أن يجنبه إدخال تصنيفات سابقة ولا يعترف إلا بما توصل إليه هو عن طريق الوصف في اللغة الموصوفة فهذه من مبادئهم المقررة أيضا

3-على الواصف النظر في الأقسام النحوية التي تعبرعنها اللغة بطريقة شكلية،وأن ينظر في وظائفها ومعانيها،وأن يوزعها

4-عليه أن يحدد مدى استعمال هذه الأقسام

5-عليه الاهتمام بإدخال المقاييس المورفولوجية والنظمية

6-عليه أن يقيم هذه الأقسام على أسس شكلية لا تصورية أو فلسفية

7-على الباحث الوصفي الإشارة إلى قواعد للغة الخاصة، والفروق بين قواعد اللغة الخاصة، واللغة العادية

8-عليه أن يعامل الدخيل،أي المستعارمن لغة أجنبية معاملة خاصة

موقف الوصفيين من النحو العربي:

من يرصد الدراسات الوصفية للوصفيين العرب يجدها-في معظمها- تتضمن هجوما عنيفا على النحو العربي، ونحاته الذين بذلوا جهودا محمودة في بنائه،وهوالأمرالذي جعل الكثيرمن الباحثين يتذمرمن هذا الهجوم المبالغ فيه،فنهض للدفاع عنهم ومما عابه هؤلاء على نحونا ونحاتنا ما يلي(:38)

1-زعمهم أن النحو العربي أهمل التنغيم وهو الذي له أثره البالغ في الكشف عن المعنى خاصة معاني الجمل

2-اهتمامهم المفرط بالظواهرالإعرابية في أواخر الكلم

3-اهتمامهم بأقسام الكلمة اهتماما مفرطا

4-حصرهم التحليل في عناصر الجملة(الفعل، والفاعل، والمفعول به)

5-خضوعهم في تقعيد القواعد للمعنى أولا، بمعنى أن القاعدة النحوية عندهم تتحدد وفقا لدارس اللغة كما أنه يهتم كثيرا بالعلة

ومن بين الانتقادات التي وجهها الوصفيون للنحو العربي الموسوم عندهم بالنحو التقليدي ايضا(39)

1-افتقاد النحو التقليدي للمنهج العلمي الموضوعي

2-تأثره بالمنطق وأكثر مظهرمن مظاهر التأثراهتمام التفكير النحوي القديم بنظرية العامل

3-تداخل مستويات التحليل اللغوي في النحو التقليدي(صوتي صرفي نحوي دلالي)

4- قيام النحو التقليدي على أساس معياري،حيث يميز بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة..ويلجأ الى التأويل

كانت هذه هي أهم الانتقادات التي وجهت للنحو العربي الذي صار يوصف من الوصفيين بالنحو التقليدي،ولست أدري كيف يصفون مدرسة شومسكي بعد ظهورها، والتي نهلت من منهل النحو العربي الذي وصفوه بالتقليدي؟ وبعد أن حددنا المنهج الوصفي ومميزاته ومقولاته،نتحدث الآن عن دوره في عملية تعلم القاعدة النحوية أو تبليغها ،ولكن قبل الحديث عن دوره في التبليغ نتحدث عن دوره أولا في بناء القاعدة النحوية،كنا قد بينا سابقا أن المنهج الوصفي يمر عبر عدة مراحل،هي الملاحظة، والتقسيم، والاصطلاح ،ثم التجريد ثم التقعيد ،من هنا تنتج القاعدة التي يقولون عنها بأنها ليست قانونا يفرضه الباحث على المتكلمين باللغة،وإنما هي تعبيرعن شيء لاحظه الباحث،وكان عليه أن يصفه بعبارة مختصرة يقول تمام حسان في هذا الشأن(40)

1-فالقاعدة وصف لسلوك عملي معين

2-القاعدة جزء من المنهج لاجزء من اللغة

3-القاعدة تتصف بالعموم

4-القاعدة مختصرة قدر الطاقة

فكيف يبلغ هذا المنهج القاعدة النحوية الموصوفة بما سبق للمتعلم؟ ومن بين الأوصاف التي وصفت بها القاعدة أنها

لا تفرض على المتعلم ،وهو الوصف الذي نفهم منه أن المتعلم لا يلزم باستعمال هذه القاعدة،فهو حر إن شاء قبلها ووظفها،وإن شاء رفضها،ولست أدري كيف يعلم علم،ولا يطالب بتطبيقه،والالتزام بقوانينه،فما جدوى هذا العلم ؟ كنا قد ذكرنا بداية هذا المقال طرائق عدة تدرس على ضوئها القاعدة النحوية للمتعلم،فذكرنا سبع طرائق مشهورة، فأي الطرائق السبع أليق للتبليغ في ضوء هذا المنهج؟وهل للمنهج الوصفي نفسه دور في تحديد الطريقة المناسبة للتبليغ؟ وهل يعنى هذا المنهج أصلا بالتبليغ؟ لقد قررنا سلفا وأثبتنامن خلال الاقوال التي نقلناها عن الكثير من الباحثين أن المنهج الوصفي منهج يليق للبحث اللغوي ، بل اعتبر منهجا وحيدا فريدا،يتسم بالموضوعية في المعالجة البحثية وأقصيت المناهج الأخرى،فهل يعني هذا أنه غير معني بعملية التبليغ؟ثم هل يوجد شيئ مما يسمى بالمنهج الوصفي البحثي عند نحاتنا القدامى؟ لمعرفة ذلك نرى أنه لابد من وقفة مع نحاتنا القدامى حتى نتمكن من معرفة منهجهم الذي سلكوه في بناء القواعد،وهل كانت لهم قواعد وصفية؟ وهل التزموا بالمنهج الوصفي أم لا؟وبتعبير آخر هل نحوهم هذا الذي شيدوه كانت قواعده وصفية،أم معيارية تعليلية تفسيرية؟إذا كانت الوصفية تعني كما بينا سابقا الاستقراء المبني على الملاحظة والتصنيف،ثم التجريد والتقعيد،فإننا نرى أن نحاتنا قد مارسوا هذه الخطوات التي توسم بأنها من أساسيات الوصفية،يقول كريم ناصح الخالدي في هذا الشأن نقلاعن عدد من الباحثين الذين رصد آراءهم هذه في أبحاثهم(يستطيع الباحث أن يقر أن علوم العربية ومنها النحو قد مرت بثلاث مراحل تشابهت فيها جهود العلماء، في المرحلة الأولى صوب النصوص وتدوينها وفق ضوابط التزموا بها، تتصل بجوهر النص وسلامة عربية من يأخذون عنه اللغة، وفي المرحلة الثانية تطرق العلماء إلى استقراء تلك النصوص، لاستخلاص الأحكام والقواعد منها،أما المرحلة الثالثة فقد كانت جهودهم منصبة على تعرف أسرار العربية، وتعليل أحكامها لمعرفة حكمة العرب في كلامها)(41) ثم نبه كريم ناصح الخالدي إلى ما سماه تداخل المراحل أحيانا فقال (ولا بد من التأكيد هنا أن هذه المراحل الثلاث كثيرا ماتكون متداخلة تجري في آن واحد إلا أن لكل مرحلة غرضا متميزا عن غرض المرحلة الأخرى، فكان غرض المرحلة الاولى هو جمع اللغة والمحافظة عليها من الدخيل، وغرض المرحلة الثانية هو وضع القواعد النحوية واللغوية لحماية الناطقين بالعربية من اللحن، وغرض المرحلة الثالثة هو بيان علة هذه اللغة ومعرفة أسرارها)(42) فهل هذه الخطوات أو المراحل التي اتبعت من قبل نحاتنا في عملية التقعيد النحوي تبعد عن المنهج الوصفي أم تقترب منه ؟في اعتقادي أنها لا تبعد عنه كثيرا خاصة في مرحلتيها الأولى والثانية،وخاصة إذا علمنا أن الكثير من العلماء شافه الأعراب في بواديهم،وسمع منهم ودون لغتهم التي جعلوها عينة للاستقراء المبني على الملاحظة،والتصنيف،ثم التجريد والتقعيد، وقد قال بهذا غير واحد من الباحثين منهم تمام حسان في كتابه(اللغة بين الوصفية والمعيارية) إذ يقول(إن تاريخ دراسة اللغة العربية ليعرض علينا في بدايته محاولة جدية لإنشاء منهج وصفي في دراسة اللغة يقوم على جمع اللغة، وروايتها ثم ملاحظة المادة المجموعة واستقرائها، والخروج بعد ذلك بنتائج لها طبيعة الوصف اللغوي السليم)(43)

فالمنهج الوصفي إذا موجود،أو على الأقل ملامحه كانت موجودة عند نحاتنا،على الأقل في المرحلة الأولى عند النحاة الأوائل، كالخليل وسيبويه، ومن يتتبع المسارات التأليفية عند نحاتنا القدامى يجد الملامح الوصفية هذه موفورة غزيرة،ولست أنا من يتلمس هذه الملامح ولكن سبقني إلى هذا غير واحد من الباحثين المهتمين بالنحو العربي،ولعل من أهم ملامح المنهج الوصفي الفطري كما يسميه(كريم ناصح الخالدي) هو استقراء النصوص لاستخلاص الأحكام والقواعد منها،فقد كانت قواعدهم نتيجة الاستقراء ،وعلى ضوئه أيضا بنوا قواعدهم،كل قواعدهم، ومعلوم أن الاستقراء أحد أهم مرتكزات المنهج الوصفي، ويظهر الاستقراء عندهم من تقسيم الكلمة العربية إلى اسم، وفعل، وحرف، فقد بدأ سيبويه كتابه العظيم من هذا التصنيف الاستقرائي للكلم في العربية فقال(هذا باب علم ما الكلم من العربية) (وهي اسم وفعل وحرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل)(44) ويظهر الاستقراء أيضا في البناء والإعراب قال كريم ناصح الخالدي(فقد هداهم منهجهم الوصفي القائم على التتبع والاستقصاء إلى ذلك العربي يأتي ثنايا التركيب على نمطين نمط ثابت آخره لا يتغير وان تغيرت وظيفته في التركيب ونمط آخر يتغير بتغير وظيفته في التركيب وسمي الأول مبنيا والثاني معربا ومنه توصل النحاة إلى تبويب النحو العربي)(

45) ومن مظاهر الاستقراء ما خصوا به الحروف،إذ قاموا بإحصائها،ومعرفة معانيها،وورودها في الكلام، فوجدوا بعضها يأتي مع الاسم،وبعضها الآخر مع الفعل ،ومن مظاهرالاستقراء أيضا مباحث الجملة،إذ اهتدوا بفضل الاستقراء إلى أن الكلام لابد أن يبنى من ركنين سموا أحدهما مسندا والآخر مسندا إليه،قال أحد الباحثين(أن المباحث المتصلة بالجملة وما يتعلق بها قائمة على الاستقراء وحده وليس للعلوم الإسلامية أي اثر فيها (46) بل ذهب كريم ناصح الخالدي إلى أن التبويب النحوي عند نحاتنا كان عملا وصفيا، إذ تأسس هذا التبويب على الاستقراء الذي يعتبر منهجا أساسيا للمنهج الوصفي(47) ويرى هذا الباحث أن ابن السراج أحد الذين تظهر في مؤلفاتهم هذه الوصفية ،كما يرى أن هناك عددا غير قليل من النحاة الأوائل كانوا وصفيين في أعمالهم النحوية منهم خلف الأحمر وسيبويه(48) غير أن هذه الوصفية التي نلمحها عند هؤلاء النحاة ليست هي الوصفية التي نجدها عند المحدثين، يقول كريم ناصح الخالدي(ولا أريد بهذا المنهج الذي حدده المحدثون تحديدا جرده من التعليل والتأويل ومن المعايير الذوقية التعليمية فذلك أمر لا يمكن توقعه في دراسات كان الغرض الأساسي منها هو وضع القواعد والأصول لمنع تسرب اللحن إلى العربية وتمكين الناشئة وغير العرب من إتقان لغة القران الكريم إذ لم تؤلف هذه الكتب للمتعة أو الترف الفكري وإنما الفت لوضع ضوابط وأحكام نحوية مبنية على ما استخلصوه من استقرائهم لأنماط الكلام العربي الفصيح بغية نقل الدرس اللغوي من واقع المشافهة والنقل عن الشيوخ بطريق الرواية ومرحلة الكتابة)(49) ومن هنا فالفرق بين منهج نحاتنا وبين المنهج الوصفي عند المحدثين موجود و بين،ويجب أن يوجد إذ واضح أن نحاتنا قد خلطوا بين أساسيات،أو خطوات المنهج الوصفي، وبعض أساسيات ما نسميه المنهج التعليلي،لأن الغاية التي ارتبط بها التقعيد النحوي عندهم اقتضت ذلك،فلم يكن لهم إمكانية الخروج عنه،غير أنهم لا نجدهم يبتعدون عن الكثير من أساسيات الوصف قال كريم ناصح الخالدي(فالفرق بين المنهج الفطري الذي درس به سيبويه وشيوخه اللغة ومنهج الوصف الحديث ليس فرقا كبيرا وإنما هو فرق ثانوي لا يؤثر على طبيعة المنهج سواء كان عند سيبويه أو عند المحدثين)(50) إذا مما هو مقررعند عدد غير قليل من الباحثين أن الوصفية وجدت،بشكل أو بآخرعند نحاتنا القدماء،وعلى ضوئها وصفت القواعد النحوية للعربية،ولعل المنهج الوصفي هو الذي أوصل نحاتنا إلى قواعد وأحكام توصف بالشمول والاطراد، والانضباط،، وبعدها تحولت تلك القواعد إلى أحكام معيارية يقاس عليها صحة،أو خطا الكلام،إن وصفية القواعد العربية إذا رحنا نبحث عنها عند نحاتنا القدامى فإننا واجدون لها حضورا مكثفا ذكرنا طرفا منه سابقا، ونذكر منه الآن، فمما يدل على وصفية سيبويه ما نجده في كتابه من تمثيل لواقع اللغة،كما هي مستعملة عند منتجيها العرب،ومستعمليها،فقد رصد غيرواحد مما تمثل به سيبويه على قواعده،وهو من صميم الوصفية،ومنه أيضا ما ذكره غير واحد من الباحثين العرب من آراء تشهد لوصفية يونس ابن حبيب، فلقد ذكر الباحث كريم ناصح الخالدي نقلا عن الحلواني عددا من المسائل نلمح فيها الوصفية نجملها فيما يلي (51)

1-ميله إلى السماع وسعة الرواية

2-ميله إلى الوصفية في دراسة الألفاظ والتراكيب

3-ميله إلى المنهاج الشكلي الخارجي

4-ميله إلى تفسير الظواهر تفسيرا واقعيا

ففي المظهر الأول أوضح الباحث أنه يتضح في كثرة ما يرويه سيبويه عنه منقولا عن العرب،وجنوحه لرصد الظواهر اللغوية التي تقل أو تكثر،فهو يبني القاعدة على ما يسمعه من بعض العرب،لا من كثرتهم فحسب،ويكثر سيبويه في كتابه من النقل عن شيوخه، كالخليل،ويونس وغيرهم، فنجده يقول(وزعم يونس أن ناسا من العرب يقولون..) وزعم الخليل كذا وكذا ونجده يقول(اخبرنا يونس أن من العرب من يقول كذا..) فهذه كلها تدل على وصفية الكلام العربي المنقول عن هؤلاء الرواة،هذه إذا بعض الملامح التي نجدها عند نحاتنا القدماء توضح منهجهم الذي نؤكد أن بدايته كانت وصفية،وإن كانت نهايته معيارية، ولا نرى أن المعيارية عيب في منهج قوم غايتهم التقعيد للغة حباها الله بنص يجب أن ترقى الألسنة إليه وإلى لغته عبر الأزمنة،لأنه يرفض التغير والتبدل،فليس إذا هناك منهج آخر لهم غيرالمنهج الذي رسموه،قال كريم ناصح الخالدي(

إن التعليل النحوي في كتاب سيبويه إنما هو أسلوب اقتضاه التعليم لتفسير الظواهر النحوية للدارسين ولم يكن بعيدا بأية حال عن واقع الدرس النحوي) (52) إذا مما سبق يتبين لنا أن المنهج الوصفي له دور في وضع قواعد النحو العربي، في كثير منه إن لم أقل جل قواعده التي تخص جل الأبواب النحوية هي قواعد جردت،وصيغت بفضل الخطوات التي يتأسس عليها المنهج الوصفي،من جمع المادة اللغوية،وملاحظتها وتصنيفها،ثم التجريد والتقعيد،فعن طريق الوصف جردت المقولات النحوية من مثل الفعل،والاسم، والحرف،والفاعل،والمفعول،والمبتدأ،والخبر، والحال،والتمييز،فهل تستطيع التعليمية الاعتماد على هذه المقولات أثناء التبليغ للمتعلم دون أن تمارس التفسير والتعليل؟ من مارس التعليم يدرك أنه قد لا يستطيع تبليغ بعضا من القواعد السابقة إلى المتعلم ما لم يلجأ إلى التعليل والتفسير في وقت اشتدت الحاجة إلى تعليل وتفسيرالظواهر بسبب التراكم المعرفي،وغزارة المادة العلمية المتدفقة،وكثرة المذاهب الفكرية المتضاربة حتى على مستوى النص اللغوي الذي نعنى به هنا،إذ هناك اليوم التأويلية والتداولية،والمذاهب النقدية،والفلسفية،والاجتماعية،والفكرية،وهي كلها تشتغل بالنص اللغوي،فلا يستطيع المدرس أن يلقي بالقول للمتعلم إن الفاعل مرفوع وإن المفعول منصوب وإن المضاف إليه مجرور ون المبتدأ مرفوع والخبر مثله،فقد يسأل من المتعلم ما سبب رفع هذا ونصب ذاك؟أو ماالذي جعل هذا مرفوعا وذاك منصوبا؟ ولا نرى هذا المتعلم سيكون مقتنعا إن قيل له إن العرب نطقت هذا مرفوعا وذاك منصوبا وذاك مجرورا،فبماذا يجاب إن نطق ناطق عربي ولحن فرفع المنصوب مثلا،وهو أمر يحدث كثيرا بين المتواصلين،ثم كيف نقنعه إذا كان الفاعل مصدرا مؤولا،والمفعول جملة،وكذا المبتدأ أو الخبر،فهي مفاهيم لايملك أمامها المعلم الا اللجوء إلى التأويل وإلا لم يستطع تبليغها،وعليه يمكننا القول إن ما قاله بعض الوصفيين من أن المنهج الوصفي منهج بحث لا منهج تعليم هو قول صحيح إلى حد ما،إذ لا نرى هذا المنهج صالحا لتعليم مثل المفاهيم السابقة المؤولة ،فهو وإن استطاع وصف الظاهرة اللغوية،وتقعيد القواعد فإنه لم يستطع تبليغ تلك القواعد،على الأقل الكثير منها،خاصة حينما يتعلق الأمر ببعض الظواهر اللغوية التي لم توضع مقولاتها على ضوء المنهج الوصفي،كأسلوب النداء والإغراء والتحذير،وبعض الجمل الناقصة أي ذات الكلمة الواحدة وغيرها فهذه الظواهر لم توصف في نظرنا على ضوء المنهج الوصفي، بل وصفت على ضوء مما نسميه المنهج العقلي التفسيري التعليلي،إذ عجز الوصف عن وصفها قال تمام حسان(النحو في الدراسات الوصفية علم يصف طرق الاستعمال اللغوي الوفية) وقال عنه (النحو الوصفي لايشغل نفسه بأمور التربية ولا بان يسن القواعد لعلم اللغة)(53) وهو أمر لانراه ينطبق على نحاتنا وعلى لغتنا،فقد بينا أن نحاتنا وصفوا النحو لتتعلم به اللغة وقواعدهم بعد الوصف صارت معايير تراقب الاستعمال، ولا يمكن أن تكون إلا لهذا،وهذه إحدى المفارقات التي تجعل المنهج الوصفي ليس صالحا لئن يؤدي دورا في التبليغ–في نظرهم–إذا فالمنهج الوصفي لا يسعف التعليمية بأن يمكنها من تبليغ القاعدة النحوية للمتعلم،وإن أمكنها فتكون هذه الإمكانية محدودة،لا تتجاوز ذكر المصطلح للمتعلم والتمثيل له،دون تفسيرذلك، وهل يستطيع المتعلم أن يكتفي بتلقي المعلومة النحوية عند مصطلحها ،وهل يستطيع أن يفهمها بمجرد ذكر المصطلح أي القاعدة الموصوفة أو المصطلح الموصوف؟ثم أن المنهج الوصفي إن التزم بمقولاته في عملية التبليغ نراه قد يصلح لطريقة التلقين والتحفيظ،،إذ تلك الطريقة لا يلجأ فيها المعلم إلى الشرح والتفسير والتعليل،وهي طريقة لا تصلح في تعليم القواعد النحوية في نظرنا،أما الطرائق الأخرى التي يقدمها المختصون لتعليم القاعدة النحوية والتي ذكرنا بعضا منها سابقا،فلا نرى واحدة منها يتمكن المنهج الوصفي،أو تمكنه من تبليغ القاعدة،فلا الطريقة الاستقرائية التي ذكرنا أنها تبدأ بعرض الأمثلة،ثم معالجتها بقادرة على استيعاب هذا المنهج والتبليغ على ضوئها،وإن كان بعضهم يرى فيها أنها الطريقة الأنجع للتبليغ التعليمي الوصفي،ولا طريقة الأسلوب التي تعتمد التحليل والتركيز على المعنى بقادرة وملائمة لهذا أيضا، ولا الطريقة التكاملية التي هي طريقة تصلح لكل المواد بصالحة أيضا، ولعل الطرائق المناسبة للمنهج الوصفي في التبليغ هي الطريقة القياسية التي تبدأ بذكر القاعدة ثم الإتيان بالأمثلة المناسبة لها،وهي طرية قديمة جدا،وتتنافى مع المنهج الاستقرائي الذي يتأسس عليه المنهج الوصفي،كما أن طريقة النص قد تتلاءم مع المنهج الوصفي في التبليغ وهي طريقة حديثة،وعلى هذا يكون قد تأكد لنا أن المنهج الوصفي بمقولاته لا يصلح أن يكون منهجا تعليميا،فلا يصلح

للتعليم ومن ثم صح من قال عنه إنه منهج للبحث لا يتجاوزه،لكن على الرغم مما وصف به هذا المنهج من أنه ليس منهجا تعليميا، وإنما هو منهج بحثي خالص فاننا لانستطيع أن ننفي عنه صفة التعليمية، ومن ثم يمكن المجازفة بالقول بأن أقرب الطرائق إليه هي الطريقة الاستقرائية على أساس انه منهج استقرائي، بل في نظرنا كل الطرائق التعليمية المعروفة في الدرس النحوي قد وظفت من قبل الخطاب التعليمي الوصفي مثله مثل المنهج المعياري، فإذا كان هذا هو المنهج الوصفي يظهر منهجا قاصرا في التبليغ، وتعليم القواعد فهل معنى هذا أن الوصفيين لا يبلغون قواعدهم للمتعلم؟الذي نعلمه أنهم يبلغون قواعدهم الموصوفة للمتعلمين، ومن ثم فهذا الوسم الذي يوسم به المنهج الوصفي من أنه ليس منهجا تعليميا لانراه وسما سليما، فلا يمكننا أن نبعد عنه الصبغة التعليمية(الديداكتيكية)، مثله مثل المنهج المعياري،فكيف نسمي الخطاب الذي يمارسه المعلمون الوصفيون في تبليغ الجهاز النحوي للمنهج الوصفي إلى المتعلمين؟ كما أن الباحثين التعليميين يقررون أن هناك خطابا تعليميا وصفيا يجاور الخطاب الديداكتيكي المعياري،وينافسه في الطرائق التعليمية،غير أن الشيء الذي يجب أن نعلمه أن الخطاب التعليمي غير الخطاب العلمي فالخطاب الوصفي في حالته العلمية ليس هو الخطاب الوصفي في حالته التعليمية المدرسية،إذ يتعرض الخطاب الوصفي في حالته العلمية عند النقل التعليمي إلى نوع من التحول، وهو تحول يلحق المعرفة العلمية عند انتقالها من المجال العلمي إلى المجال التعليمي،وبعد هذا فما هو المنهج الذي اعتمد عليه علماؤنا في تبليغ قواعدهم التي أسسوها؟ هذاما نحاول الإجابة عنه من خلال البحث فيما سمي المنهج المعياري(التعليلي التفسيري) فما هو هذا المنهج؟

مفهوم المنهج المعياري (التفسيري التعليلي): methode normative

في الحقيقة ليس هناك منهج لغوي سمي بالمنهج التفسيري أو المعياري، وإنما هو إطلاق من الوصفيين الغربيين و العرب على المنهج الذي اتبعه نحاتنا القدماء، قال أحمد سليمان ياقوت(هو اصطلاح استعمل بواسطة اللغويين لوصف أي اتجاه لمحاولة وضع ضوابط الصحة بالنسبة للغة)(54) فالمعيارية(normative) عندهم إذا هي(منهج يهدف إلى الحفاظ على مستويات متطورة للغة وذلك بإصرارها على فرض نماذج للاستعمال إذا فهو من ثم منهج أو اتجاه يقصد به وضع ضوابط الصح، وتحديد المعايير من اجل الحفاظ على مستويات متطورة للاستعمال اللغوي)(55)، ومن ثم فهو(منهج عقلي أفاد من العلوم الأخرى في أساليبه وتبويبه ومصطلحاته وتعليلاته وتحليله وكذا حدوده)(56) فالمنهج المعياري(هو ذلك المنهج الذي يعنى بوضع الضوابط والقوانين التي تحكم الاستعمال اللغوي في مستوياته المختلفة بحيث يعد الخروج عليه ضربا من ضروب اللحن والغلط ويكون الالتزام بها التزاما بالمستوى الصوابي الذي يسير عليه المتكلمون باللغة المعينة(57) وهو كما يظهر في أعمال اللغويين العرب يعتمد في وضع قواعده على خليط من المبادئ والاتجاهات فقد يلجأ الى الوصف أو الفروض العقلية ومسائل القياس المنطقي أو كل هذه وغيرها مجتمعة)(58)

وأرجع الباحثون وجود المنهج العقلي هذا إلى عدة أسباب هي(:59)

1-ثقافة النحوي الدينية والعلمية التي تتفشى فيها المعارف الدينية والفلسفية والمنطقية والفقهية والكلامية وهذه هي الحصيلة العلمية للنحوي

2-ثقافة المجتمع وما تسوده من تيارات مذهبية، أو سياسية، أو علمية، وما كان يبدو من نقاش وجدال حول عدد من القضايا الفكرية والفلسفية والآراء المذهبية للفرق المختلفة

3-الانتماء المذهبي أو الفكري وما يفرضه على المرء من واجب التسلح بثقافة المذهب

ملامح المنهج المعياري:هذا وقد حدد الباحثون العرب ملامح المنهج المعياري نحاول أن نذكرها كما هي عندهم موجزة (60)

1-**اتباع أساليب الحوار والجدل:** وهو أمر حري بهذا المنهج، وحري بأن يكون واضحا في الفكر النحوي إذا علمنا أن

معظم النحويين كانوا معتزلة كأبي علي الفارسي وتلميذه ابن جني والسيرافي والزجاجي وغيرهم

2-العناية بالحدود: وهذه العناية ظهرت عند سيبويه الذي ضم كتابه عددا من الحدود، ثم تواصلت تزداد من قبلهم اهتماما حتى أن بعضهم ألف كتابا بعنوان(الحدود) تأثرا بالمنطق

3-**الاهتمام بأوجه الخلاف في الآراء**: وهو أمر ناتج عن ظهور مدرستين نحويتين مختلفتين في المنهج البحثي، هما مدرسة البصرة والكوفة، ومن ثم كان لهما الأثر الكبير في توجيه الدرس النحوي

4-**التعليل**: والتعليل مظهر من مظاهر النحو العربي خاصة في مرحلته المتأخرة ،ووصف للمنهج المعياري التعليلي هذا الذي نعنى به هنا، ويقصد به تعليل الأحكام اللغوية تعليلا عقليا وقد كان النحو ملتزما بالمنهج الوصفي إلى غاية نهاية القرن الثالث الهجري، ثم أوغل النحاة بعد ذلك في التعليل

5-كثرة ورود الألفاظ المنطقية: وهو ملمح من ملامح تأثر النحو بالمنطق، ومن أمثلة هذه الألفاظ، الكل، الجزء، الجوهر، العرض، الجنس، الحدود، الماهية، والنظر، العلة، التجريد الأجسام ، النقض

أسس المنهج المعياري:

هذا الذي ذكرناه سابقا نقلا عنهم على أنه ملامح المنهج المعياري هو عبارة عن أسس يتأسس عليها هذا المنهج ويرتكز، ويمكن أن نظيف إليها بعض المقولات التي لا تخرج عما ذكره الباحث، إذ يمكن أن تدرج في قسم من الأقسام المذكورة،كالتأويل وأساليبه، كالتقدير، والإضمار، والحذف والرد، الذي يجنح إلى هذه المقولات بغرض تفسير الظاهرة اللغوية

المنهج المعياري وبناء القواعد النحوية:

من يتتبع الكيفية التي نشأ على ضوئها النحو العربي الذي ارتبط ظهوره، وتطوره بالنص القرآني، يجده نحوا معياريا، وهذا الوصف لا نراه يتنافى مع ما وصفناه به سابقا من أنه نحو وصفي، أو بأنه نحو لا يخلو من الوصف، إذ الوصف مرحلة سابقة على المعيارية عند نحاتنا، إذ الكثير من مقولات النحو الواصفة نتجت عن الاستقراء المبني على الملاحظة، والتجريب، إذ يقرر الباحثون المتتبعون للشأن النحوي للغة العرب بأن الكثير من قواعده تعزى إلى الوصف، كتقسيم الكلم إلى اسم ،وفعل وحرف، فهذا التقسيم الثلاثي توصل إليه الباحثون عن طريق الوصف، والاستقراء وكتصنيف المنصوبات، والمرفوعات، والمجرورات، إذ يبدو من التصنيف الذي توصل إليه نحاتنا في هذا الشأن أنه ناتج عن الاستقراء الناقص، وهو الذي مكنهم من ضم العناصر المتشابهة في النصب إلى باب واحد، والمتشابهة في الرفع إلى باب واحد، والمتشابهة في الجر إلى باب واحد، حتى وإن رأى البعض أن هذا التصنيف مبني على نظرية العامل المؤسسة على العقل، فإننا نرى أنه تصنيف متوصل إليه بالاستقراء، أما المقولات المعيارية فنراها تتدخل بمقولات مكملة للمقولات الوصفية، إذ المنهج المعياري لم يتدخل إلا في مرحلة لاحقة بعد أن أفسح المجال للمنهج الوصفي، ليصف ،ويصنف، وهو يخص بعض الظواهر اللغوية التي نرى أن الوصف المجرد قد عجز عن وصفها وتصنيفها، من مثل أساليب النداء، والإغراء والتحذير، وكل ما يسمى عندهم بالجمل الناقصة، أي ذات الكلمة الواحدة، وهو باب المحذوفات، وهو باب واسع جدا في العربية، فهنا تدخل المنهج التعليلي بمقولاته التي تفترض الافتراضات العلمية، وتقدر،وهذا هو الذي مكنهم من تفسير هذه الظواهر اللغوية المستعصية على الوصف المجرد من التفسير،والافتراض، هذه بعجالة غير مخلة هي أدوار المنهج المعياري في عملية الوصف، والتفسير والبناء لجهاز القواعد للعربية، فهو دور ذو أهمية كبيرة، إذ بفضله توصل النحاة إلى استنتاج عديد القواعد المجردة التي بفضلها تمكنوا من ضبط الظواهر، وتفسيرها، وضبط القواعد واطرداها، فجاءت القواعد متساوقة، ومنظمة، ومنضبطة، وضابطة أيضا، فكانت هذه القواعد عبارة عن جهاز مفهومي يحتاج إليه طلاب العربية، ومن ثم صارت هذه القواعد معايير تراعى عند التواصل، يجب أن يلتزم بها، وهو ما سنتعرف عليه في المبحث القادم المتعلق بدور المنهج المعياري في عملية التعليم للقواعد النحوية، وعليه

يمكن القول، وكما قرر الكثير من الباحثين(أن المعيارية مبدأ مهم في رسم اللغات ولا ينبغي أن تكون المعيارية مقرونة بهوى النحاة..إذ لابد أن ترتكز على أسس وصفية) (61)

المنهج المعياري وتعليم القواعد النحوية:

خلصنا سابقا إلى أن المنهج الوصفي لا يعنى في أساسه بتعليم القاعدة النحوية وتبليغها،- وان كنا أبدينا تشككنا في تلك الخلاصة- فهو منهج يصف الظاهرة اللغوية التي يتخذها مدونة للبحث، ولا يتعدى ذلك، ولسنا ندري كم يكون لهذا الواصف ولهذا المنهج من أنحاء ؟ ولسنا ندري أيضا ما جدوى الوصف والاستنتاج والصياغة إذا لم تعلم تلك القواعد المصاغة ويكتسب المتعلم على ضوئها لغة يتحكم في نظامها؟* ولسنا ندري هل المعلمون في البلدان والأمم التي يلتزم باحثوها المنهج الوصفي يمارسون المعيارية هذه أم لا؟الأكيد أن المعلمين في شتى الأمم يمارسون المعيارية هذه التي يعاب على نحاتنا سلوكها، وهم الذين كانت غايتهم القصوى هي تعليم العربية باعتبارها لغة القرآن لمن يريدها من العرب والعجم، ولن يكون هذا إلا بعد وضع قواعد لها، إذ لا يمكن تعلم لغة ليس لها قواعد تضبطها، إذا نشأت القواعد وصفية وانتهت معيارية، إذ بعد تأسيس القواعد كان لابد من الالتزام بها، لأنها قواعد تقعد للغة القرآن التي هي لغة المجتمع العربي آنذاك، وقد أدرك النحاة حاجة المجتمع آنذاك إلى تعلم العربية، فكانت مناهجهم قيمية تعليمية، والمنهج الذي وجدوه يصلح للتعليم هو المنهج التعليلي، إذ اللغة ترتبط بحب الاكتشاف، والاستنتاج، والاستطلاع، والتعليم، فالتعليل مظهر من مظاهر مجتمع المعرفة في نظرنا، من هنا ظهر التعليل واصطبغ النحو به، ومثله المنهج النحوي، ولعل الرغبة في تعليم القاعدة النحوية وتبليغها للمتعلم هي التي تحكمت في التأليف النحوي، بل في أساليبه، إذ ظهرت كتب نحوية تعليمية على مر العصور المتأخرة بعد كتاب سيبويه كلها تعنى بتبسيط المادة النحوية، وتحاول أن تقدمها للمتعلم تتوافق مع مستواه، فكانت كتب بسيطة للمبتدئين، وكانت كتب متوسطة، وكتب عالية المستوى موجهة إلى المتخصصين، وهي كلها كانت معللة،غير أن البسيطة منها كانت تكتفي بالعلل التعليمية ،ولم تكن تجنح للعلل الجدلية القياسية، كما لم تكن تجنح للخلاف النحوي، والجدل والتمذهب والوجوه المختلفة للإعراب(62) وعليه فقد رأينا أن المنهج التعليلي يرتبط تماما بالتعليم فهو منهج تعليمي غائي أي له غاية،هي تعليم القواعد النحوية بعد صياغتها، ومن ثم نستغرب كيف يعاب على نحاتنا معياريتهم هذه؟ إذ من يتأمل في هذه المعيارية يجدها لا تتعدى كونها وسائل تعليمية ساعدت غير العرب بالدرجة الأولى، والعرب الذين شابت لغاتهم عوارض اللحن والفساد بالدرجة الثانية(63)هذا ووجدنا الكثير من الباحثين ممن يرون أن المعيارية هذه مفيدة جدا في الناحية التعليمية(64) فقد أكد الباحث تمام حسان في بعض كتبه فوائد المنهج المعياري التعليمية، كما أكد هذه الفوائد هادي نهر اذ يقول(إن المنهج المعياري منهج تعليمي) (65) وقد جاءت خطتهم على وفق هذا التصور غير الدقيق متشددين على المنهج المعياري الذي يعنى بتوجيه اهتمام الناس إلى ما يجب إتباعه في قواعد اللغة وهو منهج تعليمي في أساسه، ويبدو أن الحاجة إلى التعليم هي التي جعلت هذا المنهج يميل إلى استخدام مصطلحات تساعد المعلمين على تبليغ قواعدهم وجعلها متساوقة، بل وتمكنهم من تفسيرها، وشرحها، إذا فهناك علاقة بين التعليل والقياس لمعطيات التعليم، فهذه المصطلحات كنا قد ذكرنا أنها ترتبط بتطور الأمم في العلم والمعرفة، ولا تطور للأمم ما لم تقبل على التعلم، ومن هنا كان التعليل علامة نهوض عند الأمم، فالأمة التي تسأل وتسائل لماذا؟وكيف؟ ولم؟أمة ناهضة مشغولة بحب العلم واكتشاف الظواهر، والتفلسف وسبر أغوار الظواهر للوصول إلى معرفة النظم ،والقوانين المتحكمة فيها، إذا الحاجة إلى منهج تعليمي معياري تبقى في نظرنا ماسة، بل وستزداد حاجتنا إليه اليوم أكثر، إذا علمنا المستوى اللغوي الذي عليه لغتنا، إذ لغة التواصل في مجتمعنا وفي عدد غير قليل من القطاعات ليست اللغة العربية، وحتى القطاعات التي تستعمل العربية فعربيتها متدهورة ،يجب أن يعمل المنهج التعليمي على تحسينها، وليس هناك منهج مؤهل لذلك غير هذا المنهج، ولا نستحي من وصف نحاتنا بالمعيارية ،إذ أثبتت الدراسات الحديثة أنه لا يمكن التخلي عن المعايير،مثل التحويلية التوليدية التي تدعو إلى تحكم المعايير في الدرس اللغوي، هذه المدرسة التي تتأسس على المعيار والتي تتفق في الكثير من المفاهيم مع نحونا العربي، وقد اعتبرت بعض هذه المفاهيم أساسية لتعليم القواعد العربية،

كمفهوم البنية العميقة، ومفهوم البنية السطحية، والتعبير عن الزمن في اللغة العربية، ومفهوم الاشتقاق، وكمفهوم الوظيفة النحوية(66) يقول أنطوان صياح عن هذه المفاهيم بأنها ضرورية لتعليم قواعد العربية لأن إهمالها يجعل المعلم لا ينجح في الوصول إلى تحليلات منطقية مقنعة يبني عليها تعليمه لقواعد اللغة العربية (67) وهذه المفاهيم هي (68)

أولا:**مفهوم البنية العميقة والتحويلات** :يقول(الانطلاق مما رست عليه الدراسات في هذا الباب إرث راسخ ومتعارف على صحته ومحاولة الاستفادة منه تربويا في تفسير الظواهر اللغوية التي لايمكن أن تشرح أو تفسر إلا بالانطلاق منه وقد مثل بقوله مررت بسوق سمك نظيف لابد لنا لفهم هذه البنية الظاهرة من اللجوء إلى التمييز بين بنيتين عمقيتين البنية الأولى تعتبر أن المرور في سوق سمكه نظيف والثانية تعتبر أن سوق السمك هذا هو سوق نظيف ولا يتم الانتقال من البنية العميقة إلى البنية السطحية إلا عن طريق التحويلات التي تجعل انشقاق هذه البنية السطحية يتم من هذه البنية العمقية)(69) وهذا يبين بوضوح دور مفهوم التحويل في توضيح البنى السطحية وإزالة اللبس عنها، وهو أمر نراه يمكننا من الاعتماد على عملية التحويل في تفسير الظواهر اللغوية، فللتحويل شأن عظيم في التفسير والتوضيح ومن ثم التبليغ

ثانيا–**الفعل والزمن في اللغة العربية**:من المعلوم أن زمن الفعل في العربية يحدد من خلال الجملة(السوابق واللواحق) ففي قولنا مثلا(سوف اذهب إلى الجامعة) السابقة (سوف) حددت زمن الفعل للمستقبل وفي قولي(لن أعود إلى العمل) السابقة(لن) حددت زمن الفعل للمستقبل أيضا،وفي قوله تعالى(إذا جاء نصر الله والفتح)(70) السابقة(إذا) حددت زمن الفعل (جاء) للمستقبل والاستمرار، أو السياق كله، ولهذا قلنا إن زمن الفعل يتحدد في الجملة بمجموعة من السوابق واللواحق ، وعليه فلا يمكننا تبليغ الفعل، أو قواعد الفعل ودلالته الزمنية إلا إذا عرفنا سوابقه، ولواحقه، والسياقات التي يتواجد ضمنها

ثالثا–**مفهوم الاشتقاق** :يعتبر الاشتقاق في العربية أحد الروافد الأساسية التي تتنمى بها اللغة العربية،إذ يتم به توليد الوحدات اللغوية، ويقر النحاة أن الجذر الثلاثي تبنى عليه كل عمليات تكوين الوحدات اللغوية من خلال أوزان محددة، ومختصة بالوحدات الفعلية، أو الاسمية ومعرفة أوزان كل فئة على حدة أمر مهم في فهم الدرس النحوي ،إذ من لم يفرق بين الصيغ الفعلية، والصيغ الاسمية لا يمكنه فهم الخطاب العربي، أو إصداره، إذ أن فهم الخطاب العربي وإصداره أمر متوقف تماما على هذا، وقد قسم العلماء هذه الوحدات إلى قسمين قسم الوحدات اللغوية المبنية على جذر،وقسم الوحدات اللغوية التي ليست لها جذر، وقد قسمت الوحدات التي لها جذر بدورها إلى أربعة أقسام هي (71)

1 **الوحدات الفعلية**:ويقصد بها الأفعال في كل الأوزان، وهي وحدات تعبر عن عمل أو حدث

2–**الوحدات الشبيهة بالوحدات الفعلية**: وتشمل ما يعرف بالأوصاف، أو المشتقات عندهم كاسم الفاعل، واسم المفعول، والمصدر، واسم الزمان والمكان، والآلة ،واسم التفضيل

3–**الوحدات الاسمية**: وتشمل الاسم، اسم الشيء، واسم العلم، والعدد، وهي وحدات غير معرفة

4–**الوحدات الشبيهة بالاسمية**: وتشمل التصغير، والنسبة، والصفات التي تعبر عن لون أو عيب

ثانيا:الوحدات غير المبنية على جذر: وتشمل الضمائر، و أسماء الإشارة، حروف الجر،اسم الموصول، الظروف، أسماء الشرط، أدوات النفي، والقسم(72) ويرى انطوان صياح أنه هو الأقرب من صبغة اللغة العربية الاشتقاقية

رابعا: وسائل التعبير عن الوظيفة النحوية:وهناك ثلاث وسائل للتعبير عن الوظيفة النحوية هي الموقع الذي تحتله الوحدات اللغوية التنغيمالحركات الإعرابية، فهل يمكننا أن نبلغ هذه القواعد إذا لم نلجأ إلى التفسير والتعليل؟ ثم وهل كان يمكنهم تصنيف هذه القواعد لو لم يعتمدوا على الافتراضات، والتقديرات، والتأويلات، والتعليلات؟ إن مقولات المنهج التعليلي نراها تمنح فرصة كبيرة للمعلم والمتعلم لتبليغ القواعد، فإذا رحنا نتتبع هذه المقولات فإننا واجدون أنها تقدم تفسيرا علميا مقنعا للظاهرة اللغوية، يتقبله المتعلم بسرعة ويعتمده المتعلم للتبليغ، ولا نتهرب من كلمة تفسير فالتفسير– كما يرى بعضهم– مطلب

علمي سليم، إذ هو فرع الإدراك، فإذا كان الإدراك نقليا فسيكون التفسير نقليا متكئا على المنقول، ومشتقا من نتائج تحليله، وإذا كان الإدراك عقليا متولدا بالاستنتاج العقلي القائم على تجاوز الوصف النقلي للظواهر التي يستقصيها، فإنه سيكون عقليا نظريا (73) كما هو هنا، إذ نرى أن التفسير الذي لجأ إليه نحاتنا بعضه نقلي وبعضه عقلي، ثم أن بنية التفكير بالتفسير لاستقراء الظاهرة وتحليلها(74) ثم يتطور هذا التفسير بعد تعميم نتائجه حتى يصير نظرية تفسيرية، ولهذا قلنا سابقا، ونؤكد القول الآن على لسان الباحث خميس الملخ إن التفسير مطلب علمي أساسي من مطالب إكمال الصياغة العلمية للنحو العربي، ذلك أنهم كثيرا مالا يقنعون بمنهج المواصفة والتحليل، فيحاولون النفاذ بالقضية العلمية إلى أسرارها، ومقوماتها داخل منظومة الكلام ، وذلك منهج علمي في التفسير والتعليل والتحليل الباطني(75) ثم ما يؤكد ضرورة المنهج التفسيري هذا الذي لجأ إليه علماؤنا أن طبيعة اللغة، وعملية اكتسابها غير قابلة للتفسير إلا على سبيل الافتراض، أما النظام(الصرفي والنحوي) فقابل للتفسير العلمي، لإمكانية اكتشاف قوانين ضبطه، وللتفسير العلمي هذا الذي ننحوه فوائد عظيمة، منها أنه يحرر العلم والمشتغلين به من الوقوع في الخرافات والأوهام، لأنه يمدهم شبه دائمة من الإيمان بالاعتباطية ،ومما يدل على هذا المنهج التفسيري هذا والتعليمية هو أن معظم مقولاته تستعمل وسائل تحليلية تعليمية للظاهرة اللغوية أولا، ولتبليغ القاعدة النحوية ثانيا، فإذا توقفنا مثلا عند مقولة:

1-**التفسير بالإسناد**:وهي النظرية التي وصفها النحاة أساسا للجملة، فإننا واجدون أنها تشكل إطارا نظريا معرفيا، مكنهم من توصيف، وتصنيف كل الجمل في العربية الموفورة الإسناد، والمقدرة الإسناد في الجملة الفعلية والجملة الاسمية، ولولاها ما تمكنوا من ذلك خاصة أمام ظواهر تركيبية كثيرة تنبني على الإسناد المقدر، فاشتراط الإسناد منهم هو الذي ينفي عن التركيب الإضافي، أو شه الجملة صفة الجملة(76) وبفضل الإسناد تمكنوا من تحديد عناصر الجملة العمدة والفضلة أيضا، إذ يمكن أن تكون الفضلة هي العنصر الأهم في تحديد معنى الجمل، فجملة الحال في قوله تعالى(ولا تقربوا الصلاة وانتم سكارى حتى تعلموا ما تقولون الاية لا يتضح معناها ما لم تذكر الحال على أن نذكر أن الإسناد عندهم قد يكون لفظيا شكليا وقد يكون مجازيا(77) وفي كل الأحوال فإن دوره التفسيري لا ينكر

2-التفسير النحوي:أما إذا توقفنا عند التفسير النحوي وتوقفنا عند(الاسم) لتفسير أصوله فإننا واجدون أن هذا المنهج يوفر لنا جملة من المقولات لتحديده أولا، ولتحديد أدواره في الكلام ثانيا، ومن ثم وجدناهم نظروا إليه من زاويتين، زاوية الشكل، وزاوية المعنى ويقصد به أن يعطى الاسم حكمين حكما من جهة الشكل وحكما من جهة المعنى(78) وقد تمثل باحث عربي بهذا المثال(ما قارئ زيد الكتاب) فان تصنيف كلمة قارئ يكون في خانة الاسم لاشتمالها على علامة التنوين في آخرها ولكونها على صيغة صرفية اسمية هي اسم الفاعل، أما إذا نظرنا إليها من زاوية الدلالة، فإننا واجدون أنها تحمل دلالة الفعل المضارع، بدليل تجويزهم أن تستبدل به فيقال(ما يقرأ زيد الكتاب) وما تجدر ملاحظته هنا،هو أن تحويل الاسم إلى الفعل لم يؤثرعلى العلامة الإعرابية للكلمتين التاليتين، مما يجعل احتمال بقائها على الإعراب نفسه في الحالتين قويا، إذ كلمة (قارئ) شكلها شكل الأسماء، ومعناها وتصرفها تصرف الأفعال،وهذا تناقض في الاستعداد لا تناقض في الذات(79) ولعل هذا الأمرهو الذي جعل نحاتنا يصنفون اسم الفاعل -كما مثلنا سابقا - ضمن الصيغ التي لا تعمل بشكلها(بصيغتها) بل بمعناها،وهي رؤية تفصل الشكل عن المعنى، إذا فقولنا(ما قارئ زيد الكتاب) جاءت كلمة(قارئ) فعلا في المعنى واسما في الشكل، فخط المعنى احتاج إلى الفاعل والمفعول فأخذهما، وخط الشكل احتاج إلى أنه يحدد موقع قارئ فكانت مبتدأ، والابتداء من علامات الاسمية، وقد احتاج المبتدأ إلى الخبر فأخذ كلمة(زيد) التي احتاج إليها المعنى فاعلا، فجمع النحاة بينهما فقالوا فاعل سد مسد الخبر،أي فاعل من جهة المعنى وخبر من جهة الشكل

3-**التفسير بالإعراب**:يقرر الباحثون أن الإعراب عملية تحليل نحوي للكلام، أو النص بتصنيف كلمات النص حسب الباب النحوي، أي أن الإعراب شكلي للجملة، يراد منه توزيع كل كلمة في بابها لاختبار انسجامها معه، أو لتأكيد هذا

الانسجام(80) فإذا تمثلنا بجملة(الظلم وخيم) فإن كلمة(الظلم) تصنف في باب المبتدأ أما كلمة(وخيم) فتصنف في باب الخبر، ومن ثم فالتحليل يصبح بين باب المبتدأ والخبر،لا بين اللفظين(الظلم) و(وخيم) لأنهما غير ثابتين، فقد يستبدلان باي كلمتين تتوافر فيهما صفات الابتداء والخبر، فيمكننا أن نقول(النحو مفيد) وأن نقول(العلم مفيد) فالباب النحوي عبارة عن موقع عميق للكلمة،أي موقع باطني تحتي،أما الكلمة فهي عبارة عن السطح، والإعراب يمكننا من تفسير الجملة أيضا، فإذا عدنا إلى الإسناد الذي تتأسس عليه الجملة، والذي أشرنا إليه سابقا، فإننا واجدون أنه علامة فارقة بالنسبة للجملة،وغيرها من التراكيب، إذ الجملة في أحسن تعريف لها(أنها تركيب إسنادي) ومن هنا كان المسند والمسند إليه مما لابد من وجودهما على حد تعبير سيبويه بالفعل أو بالقوة، ولذلك فتقدير مبتدأ محذوف، أو خبر محذوف، أو فاعل مستتر، أو نائب فاعل، أو فعل تقدير صناعي يراد منه إرجاع ما حذف الموقف الكلامي ليأخذ حقه في التحليل،لأن الأصل أن الموقف يتم بتمام عناصره اللفظية في الجملة(81)

4-**التفسير بنظرية العامل**:يقر الباحثون بمختلف مشاربهم بأن النحو العربي يتأسس على نظرية العامل، وإن لم تسم من قبلهم نظرية فان الباحثين المحدثين قد أطلقوا عليها مصطلح النظرية،غير أن هذا الإقرار منهم لا يعني قبولهم لها، فقد قبلها باحثون وعدوها من أرقى ما وصل إليه البحث العلمي في النحو العربي، كما عدوها نظرية تربوية بكل المقاييس، وإلى جانبهم وجدنا باحثين آخرين ثاروا على هذه النظرية،وأرجعوا إليها تخلفنا اللغوي كله، فكانت عندهم بمثابة المشجب الذي تعلق عليه كل الشوائب،وكيفما كان الحال فنحن نرى أن نظرية العامل إطار تفسيري، تمكنوا من خلاله من تفسير الظواهر اللغوية المركبة، وهي في أبسط صورها تعلق بين عنصرين، الأول يسمى عاملا والثاني يسمى معمولا، الأول وظيفته التأثير والثاني التأثر،أو لنقل كما يقول خميس الملخ وظيفة الأول طلب تقيد الثاني (المعمول)بالحكم الإعرابي الذي يناسب موقفه ووظيفة الثاني التدليل على تنفيذ الأول(العامل) بعلامة إعرابية تصلح أمارة على الحكم الإعرابي، ويبرز دور هذه النظرية في التفسير، فالعامل هو العنصر الذي إذا حذف اختل إعراب الكلام، لأنه عله تدور مع المعلول وجودا وعدما(82) ولن يبقى شيء اسمه الجملة لو حذفنا العامل، يقول خميس الملخ مصورا ما يحدث للجملة إذا حذف العامل، إذ يحل الدمار بالجملة عند حذف العامل بالقوة أو الفعل، وقد مثل بالجملة التالية (يعشق الفلاح الأرض) فلو حذفنا العامل (الفعل) تصبح (الفلاح الأرض) وهو كلام لا معنى له(83) ولعل هذا هو الذي دفع بعدد من الباحثين المحدثين إلى الاحتفاء بنظرية العامل، ومن ثم الدعوة الى تبنيها، لما حققته من نتائج عادت على الدرس النحوي بفوائد قال إسماعيل أحمد عمايرة (وأحسب أن نظرية العامل قد تقدم نمطا يحاول جاهدا أن يكون تفسيرا معقولا، أو منطقيا من الناحية التعليمية، وقد وفقت في بناء هيكل عام للباب يمكن للمتعلم أن يستوعبه ويسير عليه) (84)

5-**التفسير الصرفي**: ومما توصل إليه النحاة في استقرائهم أشكال الكلمة، هو قوة الجذر والجذر أصغر مجموعة أصوات لغوية مشاركة بين عدة كلمات، تدور حول معنى عام واحد من غير إخلال بترتيب حروف الجذر(85) وبعد تحديدهم الجذر تمكنوا من إيجاد تلازم بين الشكل (الصيغة) والدلالة بين الوحدات المجردة والمزيدة، فإذا أردنا مثلا أن نحلل كلمة(عالم) فإننا نجد أنها تمر على عدة مراحل هي(86)

1-تحديد المصنع ونقصد به الصيغة أي المادة المجردة فاعل

2- إدخال مدخلات الإنتاج وهي هنا (ع ل م) دون صياغتها

3-إضافة أمارة الشكل المراد إنتاجه وهي هنا الألف في موقعها بعد العين وكسر ما قبل الأخير

4-توليد الكلمة المطلوبة وضبطها

فأمارات الأبنية الصرفية هي التي تحدد من الناحية الشكلية صنف الكلمة الصرفي،فكلمة (عالم) اسم فاعل لوجود أمارة اسم الفاعل فيها، وهي الألف وكسرة الحرف ما قبل الأخير، وهكذا نتمكن بهذا التحليل من تصنيف الكلم في العربية إذا

أردنا أن نصنف كلمة (معلوم) مثلا لاتبعنا نفس الخطوات التي اتبعناها في كلمة (عالم) وما هو واجب التنبيه له هنا أيضا أن الألف والكسرة في (عالم) ثابتان لكن الأحرف الثلاثة الأخرى متغيرة، فيمكن أن تملأ بالمدخلات (ب ح ث) مثلا،فتتولد كلمة(باحث) كما يمكن أن تملأ بالمدخلات(ع م ل) فتتولد كلمة (عامل) وبهذا يمكن توليد عدد غير متناه من الكلمات،يقول خميس الملخ(مزية هذا التجريد التفسيري انه يتيح إنتاج كلمات قد لا تكون مستعملة في العربية) (87) ومنه استنتج الباحثون أن الأمارات تفسير شكلي وصوتي لتصنيف أبنية الكلم في العربية(88)كانت هذه إذا وقفة عند أهم محطة من محطات النحو العربي تتمثل في تعليميته، وفي منهج صياغته، وتقعيده، فاتضح لنا من توقفنا عنده إما نقلا عن باحثين مهتمين بالدرس النحوي، وإما اجتهادا منا أن المنهج الوصفي – كما هو مجسد عند أصحابه– كان له دور بارز في عملية البناء، والصياغة، ولم يكن له دور في عملية التبليغ والتعليم، وعلى ضوء ما سبق تبيانه من دور لهذه المقولات النحوية التي مكنتنا من تفسير الظواهر اللغوية يتبين لنا أهميتها في عملية صياغة القواعد أولا، وهي أهمية علمية بحتة، إذ لولاها ما تمكن النحاة من وصف قواعد الكثير من الظواهر اللغوية المعقدة وأهميتها ثانيا في عملية التعليم والتبليغ الذي هو تفسير وتوضيح لتلك القواعد بغية الالتزام بها في الاستعمال ،ومن ثم صح في نظرنا الرأي الذي اعتبر التفسير أهم طرق التفكير العلمي، يقول خميس الملخ مبينا أهمية التفسير في النظرية العلمية(بنية التفكير العلمي هرمية قاعدتها تقنيات الاستقراء وواسطتها أساليب التحليل وذروتها التفسير) (89) ويرى أن الاستقراء مهما تعددت أشكاله، ووسائله فإنه لا يخرج عن دائرة الوصف، في حين أن التحليل يؤدي إلى التقنين والتقعيد، ثم يأتي التفسير باعتباره نظرية تفسر الاستقراء، والتحليل أي الوصف والقانون(90) ولأهمية النظرية في التفسير يعد فلاسفة العلوم التفسير أسمى أهداف المشروع العلمي، إذ الاكتفاء بالوصف والتحليل غير كاف لاكتساب صفات العلم (91) وهذا الأمر هو الذي أدركه نحاتنا باعتبارهم منظرين للدرس النحوي، فهم اعتبروا اللغة في مختلف مستوياتها ظاهرة، والظاهرة يجب أن تفسر تفسيرا علميا، فهل العالم حين يفسر الظاهرة متبنيا منهجا علميا استقرائيا تحليليا تفسيريا ،معتمدا على الافتراضات، هل عمله هذا ينتج تلك الظاهرة ؟ وهل عمله هذا يعتبر تدخلا في توجيهها؟الظاهرة موجودة قبل أن يوجد العالم المفسر، فهي ممارسة من قبل المجتمع اللغوي، والعالم النحوي يأتي ليفسرها ليس إلا، فهل حين يفترض، ويقدر يكون قد حل محل المستمع اللغوي، وأنتج الظاهرة؟ إن الاكتفاء بالوصف الشكلي الظاهري لا يمكننا من تفسير الظواهر يقول خميس الملخ(الوصف يعتمد الشكل أي المظهر والمظهر ليس بالضرورة دالا على الجوهر ومنها أن القاعدة تجريد للوصف لأنها تقيد إنتاج الوصف فإذا كان الوصف خادعا كانت القاعة كذلك ومنها أن التفسير يتجاوز الوصف والقاعدة لأنه هدفه الجوهر لا المظهر) (92) من هذه النقول وغيرها من الآراء التي تتوزع في الكتب المؤلفة، والتي لم يسعفنا الحظ لنقلها ،لأن المقام لا يسمح بذلك، نستنتج أن النظرية اللغوية العامة في العربية، ومنها الدرس النحوي تتأسس على مبدأ التصنيف، والتحليل، والتفسير وهي الرؤية التي يراها الباحث محمد عبد العزيز عبد الدايم، إذ يرى أن البحث في النظرية اللغوية العامة في التراث العربي يتأسس على إجراءين بارزين هما التصنيف، والتحليل، كما يرى هذا الباحث أن هناك خمس خصائص للنظرية اللغوية العامة في تراثنا اللغوي هي –النزعة الفلسفية– والوصف– والمقارنة– والتصنيف– والتحليل، وهي الخصائص التي نراها، كما يرى هذا الباحث أنها ضرورة علمية محضة(93) إذ خلو العلوم من الافتراض الذي عيب على اللغويين العرب مستحيل، وغير وارد،إذ تصبح مجرد معارف سطحية، تقتصر على الظاهر دون استكناه لما وراءه من أنظمة وقوانين(94) أما ما يتعلق بالنزعة المعيارية(normative) التي يوصف بها تراثنا النحوي فيرى عبد العزيز عبد الدايم أنه لا تدافع بينهما، إذ أن المعايير ،أو القوانين،والقواعد العامة لا ترد في دراسة لغوية إلا بعد وصف دقيق ومنظم لها، وأية معايير لا تنبني على وصف صحيح تكون خطأ، أو تكون على الأقل عرضة لذلك على نحو كبير ،كما يرى أن الوصف الذي لا ينتهي بمعايير يبقي الظاهرة بلا دراسة حقيقية، اذ ستخلو الدراسة من الكليات، أو القواعد العامة والتفصيلية(95) ويقرر هذا الباحث أن الاكتفاء بالوصف دون الانتهاء إلى معايير يبقي الدرس مجموعة أولية من الأوصاف دونما تقديم تعميم يشملها، ويخلص هذا الباحث في بحثه الذي نسترشد به نحن هنا لتلاؤمه لما نؤمن به نحن أن الوصفية والمعيارية إجراءان للبحث ينتقل من أولهما إلى

الثاني من خلال البحث هو التعميم الذي الإجراءات التنظيرية(96) وهذا المنهج هو الذي سار عليه نحاتنا في بناء قواعدهم، إذ أثبتت البحوث الجادة أنهم مارسوا الوصفية، فكانت هي معتمدهم ثم انتهت بحوثهم إلى المعيارية، وغايتهم من كل ذلك تحقيق بناء قواعد تتسم بالمساوقة والاطراد استنبطوها من لغة اتخذت عينة تتماشى ولغة النص القرآني الذي تأسس العلم النحوي من أجله، قراءة، وحفظا أولا ثم فهما واستنباطا لأحكامه ثانيا، وقد استشهد الباحث عبد العزيز عبد الدايم بقول لأحد المستشرقين يروي فيه أن التراث اللغوي العربي لا يوصف بالمعيارية وقدم نموذجا ثالثا وصف به الدرس اللغوي العربي، هو النموذج التفسيري فقال المهمة النهائية التفسيرية (97) ومن ثم خلص الباحث عبد العزيز عبد الدايم الى أن الدرس النحوي العربي أوجد ثلاثة أصناف هي المعيارية والوصفية والتفسيرية(98) والمنهج الذي نراه يعتمد عليه في عملية التبليغ للقاعدة النحوية هو المنهج التفسيري، باعتباره هدفا للدرس النحوي، إلى هنا، ومن خلال ما سبق وعلى ضوء استقراء الطرائق المتبعة في الدرس النحوي، فإننا نرى أن الوصف المجرد لا يستطيع تبليغ القاعدة النحوية وتفسيرها، بمعنى أوضح لم يتمكن المتعلم في ظله من فهم النظام اللغوي، يمكنه أن يتلقى هذه الأنظمة على شكل ظواهر ،وتتبنى وتستعمل وتوظف، لكنه لم يمكنه من معرفة أسرار هذه الظواهر المعبر عنها بهذه المقولات الواصفة، فهو إذا يتلقفها مظهريا ويمكنه توظيفها على أنها ظواهر سمعت عن العرب،ولا يمكن المتلقي من تفسيرهذه الظواهر تفسيراعلميا يمكنه من سبرأغوارها، وكشف أسرارها، ويزداد عجزا هذا المنهج أمام الظواهر اللغوية المعقدة، كأسلوب النداء، والإغراء، والتحذير، وكل ما سمي عندهم بالجمل الناقصة، ذات الكلمة الواحدة إلي الجمل التي حذف أحد عناصرها،كما يزداد عجزه التبليغي أكثر أمام الظواهر الانفرادية كالمبنيات التي تؤدي وظائف نحوية في التركيب، والأسماء المقصورة التي لا تظهر على أواخرها علامات الإعراب، وغير هذا من الظواهر، ومن ثم يرى بحثنا أن هذا المنهج موسوم في التعليمية بالقصور، الأمر الذي يفسح المجال للمنهج التفسيري التعليلي المعياري بمفاهيمه التي جردها النحاة، والتي تشكل إطارا نظريا معرفيا بكل المواصفات، بما يوفره هذا الجهاز المفهومي من شروط علمية كالافتراض العلمي الذي يعده الدارسون من الشروط العلمية لتفسير الظواهر تفسيرا علميا لا يمكن الاستغناء عنه يقول عبدالعزيز عبد الدايم(فليست النظريات أكثر من الفروض النظرية التي يضعها العلماء لوصف الأنظمة وبيانها أو تفسيرها)(99)بل يرى هذا الباحث أن النظرية تمثل المقابل الذهني التجريدي الذي يقدمه العلماء للأنظمة التي ترد في ظواهر اللغة(100) ومن ثم كان الافتراض بأشكاله التقديرية، والتأويلية ،والعودة إلى الأصل حاضرا في التبليغ، كما كان حاضرا في التقعيد، فالمدرس كثيرا ما يعتمد على التقديرات، والتأويلات، والأصول لإفهام المتلقي، يسود هذا مختلف المراحل التعليمية غير أنه يزداد كثافة في المراحل التعليمية العليا للمتخصصين في الدرس اللغوي، وبه أي بالمنهج التفسيري،وبجهازه المصطلحي يستطيع المدرس إفهام الظواهر ،وتبليغها بعد تعليلها يقول أحمد سليمان ياقوت (ولا تكون الظاهرة مفهومة بالمعنى العلمي لهذه الكلمة إلا إذا توصلنا إلى معرفة أسبابها)(101) بل يرى أن البحث عن الأسباب يؤدي إلى التوصل لما يمكن أن نسميه بدقة التفسير للظواهر النحوية والقضايا اللغوية (102)

الخاتمة

:وخلاصة ما يمكن قوله في آخر هذا البحث هي أن الدرس النحوي العربي وجدته المقالة يتأسس على المنهجين الوصفي، والمعياري، بناء وتقعيدا، كما وجدته يتأسس عليهما تبليغا، وتعليما، وإن كان إلى المنهج المعياري أميل في عملية التعليم، إذ في رحابه يكون التلقي من قبل المتعلم أوضح، وأنجع ،ويكون الفهم والتفهيم للظاهرة اللغوية أبلغ، ولما كان المنهج التعليمي هدفا لنحاتنا، كانوا إلى المنهج التعليلي أميل، إذ فيه فرصة للتفسير والتعليل، وهي غاية العلم والمتعلم، فالتعليل ظاهرة صحية في المجتمع، كما بينا وهو أمر يدل على النمو العقلي، والنهوض الفكري للأمة، ومعلوم أن العلة هي نوع من الاستدلال الذهني، وهذا لا يكون إلا عند نهوض الأمة فكريا، وعلميا، هنا ينشأ التعليل مرافقا لهذا النهوض، والعلة النحوية التي نعنى بها نحن هنا، يراد بها تفسير الظاهرة اللغوية، والنفوذ إلى ما وراءها، وشرح الأسباب التي جعلتها على ما هي عليه، وهذه هي غاية التعليم في أعلى مراتبه، فإذا كان المتلقي في المراحل الدنيا من التعليم يكتفى بتقديم له مفاهيم نحوية على قدر من البساطة

والوضوح، قد لا تكون في حاجة إلى التعليل والإيغال فيه، فإن المتدرج في مراحل التعليم العليا يكون في حاجة ماسة إلى العلة النحوية، وذلك لأن درجة التبليغ تزداد ونوع الظواهر اللغوية يدق ويغمض، ويتعقد، وكلما تعقدت الظواهر اللغوية الملقنة اشتدت الحاجة إلى العلة، لتفسيرها، ولعل هذا هو الذي جعل بعض الباحثين يرون بأن (مبدأ الاحتفاء بالقاعدة المطردة والاهتمام بالمعيار فهو أمر مهم في تحقيق التواصل اللغوي) (103) ويرون أيضا أن من مرامي النحو أنه(يرمي النحو القديم إلى إلزام الناس باتحاد مااتفق عليه من معايير وقواعد سبيلا لفهم العربية المعيارية)(104) غير أن قولنا بأن المنهج التعليلي هو الأصلح للتبليغ لا يجب أن يفهم منه أن المنهج الوصفي لادور له في العملية التعليمية، إذ هو يفيد بما يقدمه من مصطلحات تجريدية في العملية التعليمية، يقول ماريوباي متحدثا عما يمكن ان يقدمه هذا المنهج لمعلم اللغة(وظيفة علم اللغة الوصفي فهي أساسا وضع الأسس والمعايير التي تقبل التطبيق على مادة اللغة كلها وكذلك وصف اللغات كل على حدة بدقة ومن الممكن أن نستخلص من هذه الدراسات الوصفية أسسا مقيدة ومناهج تساعد في تعليم اللغة وتعملها إذا أريد توجيه الأعمال الوصفية للنفع)(105) وهو قول نفهم منه أن هذا المنهج له دور قد لايقل شأناعن دور المنهج المعياري في العملية التعليمية التبليغية، وإلا فبماذا يعلم اللغة معلمو المناهج الوصفية؟غير أن هذا الدور مرتبط بإرادة الباحث الديداكتيكي في نظري فإذا أراد الباحث الديداكتيكي استثمار نتائج هذا المنهج في العملية التبليغية فله ذلك، وقد أشار ماريوباي إلى هذه بقوله(مهمة عالم اللغة تنتهي بمجرد أن يقدم لنا بكل دقة أعماله الوصفية وما وراء ذلك فأما أن يحول عالم اللغة الوصفي نفسه إلى معلم لغة وهو غير مؤهل لذلك أو يترك الميدان لمعلم اللغة المؤهل)(106) وهو القول الذي جعلنا نفهم منه أن المنهج الوصفي مفيد في العملية التبليغية، فقد يمكن الباحث في التعليمية أن يستثمر مفاهيمه في إمداد المعلم بما يمكنه من النهوض بالعملية التعليمية، وقد رأى ماريوباي نفسه هذا الرأي فنص بالقول(علم اللغة الوصفي يمكن ان يقدم له معلومات ذات قيمة عظمى تمكن واقع اللغة المتكلمة مساسا مباشرا سواء في وصفها المستقل أو مع مقارنتها بلغة المتعلمين)(107) ويلح ماريوباي على ضرورة ان لا يتوقف المنهج الوصفي عند الوصف الظاهري السطحي فيقول(يجب أن يكون التحليل فيها وليس مؤسسا على ملاحظات عابرة او تعليمات سريعة إذ اللغات ظواهر معقدة جدا وهي بعيدة كل البعد عن أن تملك التقنين المبالغ في تيسيره كما يحاول بعض اللغويين الوصفيين أحيانا)(108) ونحن دون أن نقع في ما يمكن أن يتهم به بعض الباحثين نحاتنا بأنهم لم يكونوا وصفيين لأننا لا نلزم نحاتنا الذين عاشوا في القرن الثاني عشر الميلادي أن يعيشوا أفكار القرن العشرين فنطلب منهم أن يكونوا في زمن غير زمانهم، فنطالبهم بأن يكونوا وصفيين كالوصفيين الأوروبيين الذين عاشوا في القرن العشرين، نحن إذا لا نسمح لأنفسنا أن نتهم نحاتنا بهذه التهمة ،ومع ذلك راينا أن نحاتنا قد مارسوا الوصفية في كثير من مباحثهم اللغوية وقد قررهذا غير واحد من الباحثين المنصفين ،وإذا كان ماريوباي يشترط في معلم اللغة الإلمام باللغة التي يدرسها، ولا يشترط فيه أن يكون باحثا لغويا، فإننا نجد أن نحاتنا كانوا باحثين لغويين، ومعلمين أيضا، فهم جمعوا بين صفة الباحث، وصفة المعلم في الآن ذاته، ومن ثم فهم ذووا مواهب بحثية وتعليمية (109) وهي صفات نراها موجودة في عصرنا الحاضر عصر التقدم العلمي والمعرفي الباهر، عصر النظريات اللسانية والتعليمية بكل المقاييس، إذ جل المنظرين اللسانيين في العالم والباحثين في الشأن اللغوي ،وغير اللغوي سواء كانوا في الجامعات أم في مراكز البحوث هم أساتذة جامعيون يمارسون مهنة التعليم، زيادة على مهنة البحث العلمي، فأين هم الباحثون الذين لايمارسون مهنة التدريس بالجامعات؟ بل نرى أن الجمع بين البحث العلمي والتدريس أمر مفيد جدا للعملية التعليمية والبحثية معا اذ يكون هذا الباحث الذي ينتج المفاهيم اللغوية ويبلغها في الآن ذاته واعتقد أن هذا هو الذي أشار إليه ماريوباي حينما قال– لكي تنجح العملية التعليمية لابد أن يكون معلم اللغة مؤهلا لتلقي إرشادات عالم اللغة وراغبا في تطبيقها على الدرس اللغوي، ومهما كانت المعلومات التي يقدمها له عالم اللغة فهي مفيدة في وظيفته (110) ونحن نعتقد أنه إذا كان الباحث المنتج لهذه الإرشادات هو نفسه المعلم الذي يبلغها فسيكون الأمر سهلا وأكثر إفادة، ولعل هذا هو الذي كان سائدا عند نحاتنا، إذ كانوا كلهم باحثين ومعلمين في الآن ذاته، ثم ما يمكن التدليل به أيضا هنا على أن للمنهجين الوصفي والمعياري معا دورا في العملية التعليمية، هو أن الباحثين

التعليميين يشيرون إلى وجود خطاب تعليمي وصفي، وخطاب تعليمي معياري من جهة، والى علاقة موجودة بين هذا الخطاب تعليمي والانشطة اللغوية، ومنها الدرس النحوي الذي نعنى به هنا تعليميا، ويمكننا أن نسترشد هنا بما توصل اليه الباحث الديداكتي علي أيت اوشان من خطابات تعليمية(وصفية ومعيارية) رائجة فهو يذكر ثلاثة أنواع من الخطابات التعليمية نكتفي بذكر اثنين منها وهما اللذان نحن معنيون بهما في بحثنا هنا وهما(:111)

1-الديداكتيك المعيارية:

التي تعود في أصولها إلى اجتهادات فقهاء اللغة، ونماذج النحو، فهي تقوم على مبادئ نظرية هي –اكتساب اللغة بالتحكم في نسقها الشكلي عن طريق تركيب أجزاء وعناصر القاعدة– تعتبر الأشكال النحوية وكأنها جزء من اللغة ذاتها، وليست نتيجة تصورات ومفاهيم معينة

أهدافها التعليمية:أما أهدافها فهي:

–اكتساب المتعلم قدرة نحوية، تجعله يتحكم في النسق الشكلي للغة، أي القدرة على إدراك مواقع الكلمة، ووظيفتها وفق معايير، وقواعد مستمدة من النموذج الميتالغوي

نشاطها التعليمي التعلمي :

أما نشاطها التعليمي التعلمي فيراه مقتصرا على – حفظ القواعد والتطبيق عليها–تعتمد المادة على المتن المكتوب وغالبا ما تكون قديمة يتحدد اختيارها بمعايير سوسيوثقافية

2-الديداكتيك الوصفية:

ذات الأصول اللسانية الوصفية والتصنيفية فمبادئها هي –ممارسة الكلام تقود إلى التحكم في النسق اللغوي العام– أساس اللغة هو بنيتها فهي تتكون من فئات وعلاقات بينها ثابتة وخاضعة لقواعد محددة–اللغة سلوك يتجسد في الكلام ويكتسب بالتعود والتمرن–إن الوحدة الأساسية في اللغة هي الجملة

أهدافها التعليمية التعلمية:أما أهدافها التعليمية فهي :

–تكسب المتعلم القدرة على التحكم في اللغة والياتها عن طريق التمرن والتمهير

أما نشاطها التعليمي التعلمي فيرتكز على:

–التمارين اللغوية وهي ذات طابع تكراري– توظيف الوسائل السمعية البصرية– ينحصر نشاط المتعلم في مهارتي الحفظ والتطبيق– توظيف عملية الاستبدال والتحويل أثناء التطبيق. مع الإشارة إلى أن الباحث يذكر الديداكتيك الوظيفية أيضا ونحن لا نعنى بها هنا أما من جهة العلاقة الديداكتيكية بالأنشطة اللغوية فيذكر الباحث ثلاثة خطابات ديداكتيكية أيضا نحن معنيون باثنين منها هما الخطاب التعليمي الوصفي، والخطاب التعليمي المعياري.

1-الديداكتيك المعيارية:

وتنحصر أنشطتها التعليمية التعلمية في –استنباط القواعد الواصفة للظاهرة اللغوية–حفظ القواعد وتطبيقها–اعتماد المتن اللغوي المكتوب–تنمية الحس الجمالي شفويا وكتابيا–صقل القدرات التعبيرية شفويا وكتابيا

2–الديداكتيك الوصفية:

وتنحصر أنشطتها التعليمية في–التمييز بين المستويات اللغوية–التركيز على التطبيقات اللغوية–توظيف مهارة تعميم نتائج القواعد لإنتاج بنيات لغوية أخرى–المقارنة بين الظواهر اللغوية–الانطلاق من الجملة كوحدة لدراسة الظاهرة اللغوية ووصفها.

كانت هذه وقفة عند محطة بحثية تتعلق بالمنهجين اللغويين المشهورين(الوصفي والمعياري) ودورهما في تعليمية النحو العربي، وقد توصل البحث من خلال الغوص في آراء الباحثين في المنهجين إلى أن المنهجين كليهما، يصلح للبحث والتعليم

معا، فهما يتضمنان خطابا بحثيا وخطابا ديداكتيكيا،وليس صحيحا –في نظرنا– أن المنهج الوصفي منهج بحثي بحت ،والمنهج المعياري منهج تعليمي بحت، فكلاهما منهج بحث وتعليم، والدليل على مانقول وجود خطاب تعليمي وصفي،ينافس الخطاب التعليمي المعياري، فلو لم يكن هذا المنهج تعليميا– في بعض جوانبه– فمن أين جاءه هذا الخطاب التعليمي ؟.

الهوامش

1– د بشير ابرير في تعليمية الخطاب العلمي مجلة التواصل تصدرها جامعة عنابة الجزائر عدد جوان 2001م ص70

2– المرجع نفسه ص نفسها

3– د طه علي حسين الديلمي ود سعاد عبد الكريم الوائلي الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية دار الشروق للنشر والتوزيع مصر ط 1 سنة 2003 م ص21

4– المرجع نفسه ص نفسها

5– المرجع نفسه ص 12

6– د نادية تيحال ود قلي، وحدة التعليميات موجهة الى طلاب السنة الرابعة شعبة اللغة والادب العربي المدرسة العليا بوزريعة الجزائر ص 12

7– د علي أيت أوشان اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي، من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع المغرب، ط1 سنة 2004م ص 6

8– المرجع نفسه ص نفسها

9– المرجع نفسه ص نفسها

10– المرجع نفسه ص 7

11– المرجع نفسه ص 20

12– المرجع نفسه ص 20

13– المرجع نفسه ص 71

14– د طه علي حسين الديلمي ود سعاد عبد الكريم الوائلي مرجع سابق ص 39 وما بعدها

15– د ظبية سعيد السليطي كتاب تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة،تقديم د حسن شحاتة الدار المصرية اللبنانية،سنة 2002م ص 65

16– د طه علي حسين الديلمي، ود سعاد عبد الكريم الوائلي، المرجع السابق ص 31

17– المرجع نفسه ص 39

18– المرجع نفسه ص نفسها

19– د علي أيت أوشان المرجع السابق ص 159

20– د طه علي حسين الديلمي ود سعاد عبد الكريم الوائلي، المرجع السابق ص 48 ود علي أيت أوشان المرجع السابق ص 159

21– د سعدون محمود الساموك ود هدى علي جواد الشمري مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها دار وائل للنشر والتوزيع ط 1 سنة 2005 ص 228

22– د علي أيت أوشان، المرجع السابق ص 57

23– ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الاعاريب تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد،المكتبة العصرية ط جديدة منقحة سنة 2005 م ج 2 ص 605

24– د طه علي حسين الديلمي ود سعاد عبد الكريم الوائلي،مرجع سابق ص 73

25- د سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد المرجع السابق ص 229

26- المرجع نفسه ص نفسها

27- د ظبية سعيد السليطي مرجع سابق ص 65

28- د كريم حسين ناصح الخالدي مناهج التأليف النحوي دار صفاء عمان الأردن سنة 2007م ص24

29- المرجع نفسه ص 24

30- ينظر قول انطوان مي في المرجع السابق للدكتور كريم ناصح الخالدي ص 24

31- د محمد علي الخولي معجم اللغة النظري مكتبة لبنان (د ت) ص 71

32- المرجع نفسه ص نفسها

33- ماريوباي أسس علم اللغة ترجمة د أحمد مختار عمر، عالم الكتب ،ط 8 سنة 1998م ص36

34- المرجع نفسه ص 137

35- المرجع نفسه ص نفسها

36- د كريم حسين ناصح الخالدي، مرجع سابق ص 26

37- د أحمد سليمان ياقوت دراسات في اللغة والنحو، دار المعرفة الجامعية ،مصر، سنة 2000 م ص 120 121

38- المرجع نفسه ص 180

39- د محمد محمد داود العربية وعلم اللغة الحديث ،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط سنة 2001م ص 170

40- د تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية ،عالم الكتب ،مصر ط 4 سنة 2001م ص158

41-د كريم حسين ناصح الخالدي ،المرجع السابق ص27

42-المرجع نفسه ص 27

43- د تمام حسان اللغة بين المعيارية والوصفية ص 23 و28

44سيبويه الكتاب ط بولاق القاهرة سنة 1316 و1318هـ ج1 ص 2

45-د كريم حسين ناصح الخالدي، مرجع سابق ص 33

46-المرجع نفسه ص 35

47-المرجع نفسه ص 35

48- المرجع نفسه ص 35

49-المرجع نفسه ص 36

50-المرجع نفسه ص 37

51-المرجع نفسه ص 40

52-المرجع نفسه ص 43

53-د تمام حسان ، اللغة بين المعيارية والوصفية ،ص 31

54- د أحمد سليمان ياقوت المرجع السابق ص 177

55-المرجع نفسه ص 178

56-د كريم حسين ناصح الخالدي مرجع سابق ص 81

57-د محمد السيد علي بلاسي، المدخل إلى البحث اللغوي، الدار الثقافية للنشر القاهرة، ط1 سنة 1999 م ص 63

58-المرجع نفسه ص 63

59-د كريم حسين ناصح الخالدي المرجع السابق ص 82

60–المرجع نفسه ص 89 إلى 106

61– د اسماعيل أحمد عمايرة، المستشرقون والمناهج اللغوية،طبعة دار وائل الاردن طبعة مزيدة ومنقحة سنة 2001م ص 95

*لقد تناول أستاذنا الكبير، الحاج عبد الرحمن صالح ظاهرة هجوم الوصفيين العرب على معيارية نحاتنا القدامى، ومما قاله في هذا الشان :إن أهم ماتفخر به البنوية هو مذهبها الوصفي وتعتبره المذهب الوحيد الذي يستحق ان يوصف بانه علمي وتغلو في ذلك ايما غلو..والحقيقة غير هذا الذي يقولونه عن النحو العربي بالنسبة الى سيبويه واصحابه وذلك لاسباب منها ان معيار اللغة ظاهرة من الظواهر وهي تخص سلوك الناطق بها فلا يمكن ان تهدر في البحث بدعوى ان الحكم بالصواب والخطا تحكم محض فأين هي اللغة التي يقول عنها أصحابها كلهم إن الصواب والخطا اللغوي سيان عليهم واية لغة في الدنيا يخطئ الناطق بها في عبارة معينة قلا يقومه أحد من اصحابها؟وأية لغة في الدنيا يمكن ان ينطق فيها الناطق باي شيئ بدا له دون ان يخضع لما تعارف عليه اصحابها؟ وقد عرف استاذنا المعيار بانه(ظاهرة يجب الاعتداد به وهو هذا المجموع المنسجم من الضوابط التي تخضع لها بالفعل كل الناطقين او اكثرهم)كما عرفه في مكان اخر من الكتاب نفسه بقوله(ان المعيار اللغوي بالنسبة للعربية هو عند النحاة الاولين مجموع الانماط والموضوعات اللغوية والاساليب الكلامية التي كان يستعملها عامة العرب)ينظر كتابه بحوث ودراسات في اللسانيات العربية منشورات المجمع الجزائري للغة العربية سنة 2007م ج2ص 27و28و30

62–د كريم ناصح الخالدي مرجع سابق ص 68

63– المرجع نفسه ص 74

64–المرجع نفسه ص 74

65– ينظر قول الباحث هادي نهر في كتاب د كريم ناصح الخالدي السابق 74

66–د أنطوان صياح دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها دار الفكر اللبناني بيروت ط1 سنة 1995 م ص 108

67–المرجع نفسه ص 116

68–المرجع نفسه ص 116 ومابعدها

69–المرجع نفسه ص 117

70– سورة النصر آية 1

71–د أنطوان صياح المرجع السابق ص 118

72–المرجع نفسه ص 121

73–د حسن خميس الملخ، التفكير العلمي في النحو العربي، دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان الأردن ط1 سنة 2002م ص 26

74– المرجع نفسه ص 26

75– المرجع نفسه ص 167

76– المرجع نفسه 137

77–المرجع نفسه ص 138

78–المرجع نفسه ص 177

79–المرجع نفسه ص 178

80–المرجع نفسه ص 189

81–المرجع نفسه ص 188

82–المرجع نفسه ص 213

83– المرجع نفسه ص 213

84– د إسماعيل أحمد عمايرة ، مرجع سابق ص 71

85–د حسن خميس الملخ ، المرجع السابق ص 169

86–المرجع نفسه ص 172

87–المرجع نفسه ص 173

88–المرجع نفسه ص 173

89–المرجع نفسه ص 20

90–المرجع نفسه ص 20

91–المرجع نفسه ص 20

92–المرجع نفسه ص 20

93– د محمد عبد العزيز عبد الدايم، النظرية اللغوية في التراث العربي، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط 1 سنة 2006 م ص 61

94–المرجع نفسه ص 61

95–المرجع نفسه ص 63

96–المرجع نفسه ص 63

97–المرجع نفسه ص 63

98–المرجع نقسه ص نفسها

99–المرجع نفسه ص 62

100–المرجع نفسه ص 62

101–د أحمد سليمان ياقوت المرجع السابق ص 99

102–المرجع نفسه ص 99

103–د إسماعيل أحمدعمايرة، المرجع السابق ص 98

104–المرجع نفسه ص 113

105–ماريوباي أسس علم اللغة ص 254

106–المرجع نفسه ص 254

107–المرجع نفسه ص 254 255

108–المرجع نفسه ص 255

109–المرجع نفسه ص 254

110–المرجع نفسه ص 255

111– د علي أيت أوشان مرجع سابق ص 84 و104