بسم الله الرحمن الرحيم

المنحى الوظيفي في تعليم النحو

د. محمود السيد(*)

نحاول في هذا البحث الموجز أن نتعرف وظائف اللغة بصورة عامة، ثم نقف على الوظيفية في المجال اللغوي التربوي والوظيفية في تعليم النحو.

أولاً- وظائف اللغة

ثمة من حدد وظائف اللغة في ثلاث وظائف هي: التفكير والتواصل والتعبير، فاللغة هي وسيلة الفرد للتحكم في بيئته لأنها أداة التفكير وثمرته، وبها يعبر عن مشاعره وعواطفه وأفكاره، ويقضي حاجاته، وينفذ مطالبه، ويحقق مآربه في المجتمع الذي يحيا فيه، وبها تسهل عمليات التفاعل الاجتماعي والانصهار الفكري بين أبناء المجتمع والأمة، حتى إن المعاصرين من اللسانيين

(*) عضو مجمع اللغة العربية بدمشق.

يتفقون على أن وظيفة اللغة تتمثل في تمتين العلاقة بين أفراد المجموعة البشرية.

وثمة من يرى أن هذه الوظائف هي التعبير والتعرف والنداء، ويتركز الاهتمام في الحالة الأولى على ترجمة انفعالات الفرد الناطق وحاجاته، وفي الحالة الثانية على إدراك الواقع، وفي الحالة الثالثة على التأثير في الآخرين.

وإذا كان «بوهلر Buhler» قد أبان أن وظائف اللغة هي الوظيفة الانفعالية، والوظيفة الندائية، والوظيفة المرجعية، ويقابل ذلك نموذج مثلث الزوايا الذي يمثل المتكلم أي المرسل، والمخاطب أي المستقبل، والغائب أي الشخص أو الحدث أو الشيء الذي نتحدث عنه، فإن «هاليداي Halliday» حدد وظائف اللغة في ثماني وظائف، وهي: [١]

١ – الوظيفة النفعية Instrumental function

وهي أن تسمح اللغة لمستخدميها أن يشبعوا حاجاتهم، وأن يعبروا عن رغباتهم، وهي الوظيفة التي يطلق عليها (أنا أريد).

٢ – الوظيفة التنظيمية Regulatory function

وهي التي يستطيع الفرد باستعمال اللغة أن يتحكم في سلوك الآخرين، والتي تعرف باسم وظيفة (افعل هذا، ولا تفعل كذا)، وهذا يعني أن للغة وظيفة الفعل.

(١) د حاتم علو الطائي – الوظيفة اللغوية والرمز اللغوي في الحياة الاجتماعية– السبت ٨/ ٨/ ٢٠٠٩ – الحضارية– معهد الأبحاث والتنمية الحضارية.
www.alhadharia.net/dataarch/dr-igtemaai/index106.htm

٣- الوظيفة التفاعلية Interpersonal function

وتستخدم اللغة في هذه الوظيفة عاملاً فعالاً في وجود التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وهي الوظيفة التي يمكن أن نطلق عليها (أنا وأنت)، وتركز هذه الوظيفة على أن الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع التحرر من أسر جماعته، وتعد اللغة العنصر الأساسي في عملية الاندماج والتفاعل الاجتماعيين، وذلك باستعمال اللغة للتنمية بأنواعها، وإظهار التأدب والتلطف في المناسبات الاجتماعية.

٤- الوظيفة الشخصية Personal function

ويمكن للفرد أن يعبر باللغة عن مشاعره واتجاهاته نحو الموضوعات الكثيرة، ويمكنه بها أن يثبت هويته وكيانه الشخصي والتعبير عن أفكاره ومشاعره المختلفة من سعادة وفرح وحزن وغضب..الخ.

٥- الوظيفة الاستكشافية Heuristic function

وهي الوظيفة التي يبدأ الفرد باستخدامها لمعرفة البيئة المحيطة به وفهمها، ويطلق عليها الوظيفة الاستفهامية.

٦- الوظيفة التخيلية Imagination function

وهي الوظيفة اللغوية التي يسمح بها للفرد بالهروب من الواقع الذي يعيش فيه.

٧- الوظيفة الرمزية Symbolic function

وهي من الوظائف ذات الأهمية، ذلك لأن اللغة المكتوبة تمثل رموزاً إلى الموجودات في العالم الخارجي، فتنقل التراث الشفوي من جيل إلى جيل وتحافظ عليه من الضياع وذلك بتدوينه.

٨- الوظيفة الإخبارية Information function

وينقل الفرد بها معلومات إلى الآخرين والأجيال المتعاقبة.

ولقد حدّد «رومان جاكبسون Roman jakobson» للغة أربع وظائف هي: الوظيفة التعبيرية أو الانفعالية، والوظيفة الندائية، والوظيفة المرجعية، والوظيفة الاستمرارية [٢]، في حين أن Sebeok حددها في ست وظائف هي: [٣]

١- وظيفة انفعالية Emotion

تعبر عن المشاعر الداخلية للمتكلم أو الكاتب من خلال الكلمات التي يستعملها أو التنغيمات التي يُسبِغُها على صوته في حال الكلام الشفاهي.

٢- وظيفة تأثيرية Conative

هدفها إنتاج سلوك معين في المخاطب، أي جعله يتصرف بصورة متوقعة منه، أو نريده أن يقوم بها.

٣- وظيفة نسبية Referential

وترتبط بالطريقة أو الأسلوب الذي يشار به إلى الأشياء من خلال الصياغات اللغوية المستعملة.

٤- وظيفة ماورا لغوية Metalingual

---

(٢) ميشال زكريا- الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام- المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع- بيروت ١٩٨٣ ص٦٠.

(٣) Sebeok, T.A- Style in language, wiley and san.N.Y 1960 p350-314.

وتعنى بما بعد القول من حيث مطابقة الكلام للقانون اللغوي مبنى ومعنى، ومطابقة الأسماء لمدلولاتها، وكيفية تلقي السامعين للكلام، وإدراك ما وراء السطور وعدم الاقتصار على ما بينها.

٥- وظيفة شعرية Poetic

وهي تتعلق بالرسالة الكلامية وحدها ولذاتها في جمالها وأثرها في نفس المتكلم وبنائها وجرسها الموسيقي المصور للشعور الإنساني.

٦- وظيفة استمرارية Phatic

وهي تختص بالإبقاء على الصلة مستمرة بين المتكلم والمستمع، كما يظهر بالأصوات غير ذوات المعاني أحياناً (آه...أيوه...).

تلك هي أبرز وظائف اللغة كما أشار إليها عدد من الباحثين، وتجدر الإشارة إلى أن اللغة، مع أنها نظام من الرموز، تحقق وظيفتين متكاملتين، أولاهما الوظيفة الاتصالية حيث تعمل اللغة وسيطاً للتفاعل بين الأفراد ونقل المعلومات واستقبالها، وثانيتهما الوظيفة التجريدية حيث تعمل اللغة وسيطاً لتكوين الأفكار التي تجرد الواقع وتختزله في شكل رموز، تمكن الإنسان من فهمه وضبطه بدرجة أكبر، وبتعبير آخر تتحدد وظيفتا اللغة بالاتصال والتعميم، وما يقوم بين هاتين الوظيفتين من تفاعل يغني دور اللغة في حياتنا.(٤)

وإذا كانت الوظيفة الاتصالية للغة تتجلى في استقبال الرسائل اللغوية، ونقلها،

(٤) ل. فيجوتسكي- التفكير واللغة- ترجمة الدكتور طلعت منصور- القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٧٥ ص٨٠.

والاحتفاظ بها، والتأثير في الآخرين والأحداث الخارجية، وتوجيه هؤلاء الآخرين وتلك الأحداث، والتأثير في العمليات الفسيولوجية داخل الجسم، وتعديلها، والتوصل إلى اشتقاق نتائج جديدة في ضوء المعلومات المتاحة، ومن ثم إعادة بناء الأحداث الماضية والتنبؤ بالمستقبل بمقتضاها، فإن الوظيفة الاتصالية للغة ليست بالأمر السهل، فالحدث اللغوي الذي يتم بين شخص وآخر، بين مرسل ومستقبل، أي بين متكلم ومستمع، أو كاتب وقارئ، هو نظام معقد، كما أن مراعاة المستقبِل في تقديم المادة اللغوية في ضوء مستواه العقلي ورصيده اللغوي وخبرته السابقة من الأمور الجديرة بالاهتمام في العملية التعليمية التعلمية. ومن هنا كان التركيز على الجانب الوظيفي في تعليم اللغة وتعلمها، وهذا ما سنعرض له في الصفحات التالية. وهذا ما دعا إلى الوقوف على الوظيفية في المجال اللغوي التربوي.

ثانياً- الوظيفية في المجال اللغوي التربوي

تمتد جذور الوظيفية إلى زمن بعيد، فهي قديمة قدم الفكر الاجتماعي، إذ رأى كونفوشيوس أن وظيفة الدين والطقوس الدينية هي تأكيد أهمية العلاقات الاجتماعية وتنظيمها وتحديد طريقة المعاملات بين البشر، وعبّر أفلاطون عنها من خلال مماثلات قام بها بين قوى النفس العاقلة والغاضبة والشهوية وبين طبقات المجتمع، وحدد لكل طبقة منها وظيفة على غرار وظائف قوى النفس المذكورة، فطبقة الحكام تحكم، وطبقة الجند تحارب، وطبقة العمال تعمل.(٥)

ويعد «اميل دوركهايم» الأب الشرعي للوظيفية في علم الاجتماع، فهو من

(٥) ماجد علم أبو حمدان- الوظيفية- الموسوعة العربية برئاسة الجمهورية- المجلد الثاني والعشرون- الطبعة الأولى- دمشق ٢٠٠٨ ص٢٨١.

أهم أعلام المدرسة الوظيفية البارزين في علم الاجتماع، إذ أكد دراسة النظم الاجتماعية (الاقتصادية والدينية والقانونية) بوصفها جزءاً من النسق الاجتماعي الذي يُحافَظ عليه من خلال أدائها لوظائفها.(٦)

أما في المجال اللغوي التربوي فقد تغيرت النظرة إلى اللغة، فبعد أن كان ينظر إليها على أنها مجموعة من الحقائق والأحكام والقواعد ينبغي أن تُعلَّم، وما على المعلم إلا أن يلقنها للمتعلم تلقيناً، وما على المتعلم إلا أن يحفظها ويستظهرها عن ظهر قلب، وبقدر حفظه لها يعد متمكناً من اللغة، أصبح ينظر إليها على أنها مجموعة من المهارات على المتعلم اكتسابها، وعلى المعلم أن يساعد المتعلم على هذا الاكتساب. وهذه المهارات تتمثل في المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة، واستتبع ذلك النظرة إلى وظيفية اللغة واستعمالاتها في الحياة اليومية، والوقوف على أكثر المهارات شيوعاً وانتشاراً وتواتراً في مواقف الحياة ليركز عليها في المناهج التعليمية.

ومن هنا اتجه تعليم اللغة إلى الوظيفية والنفعية الاجتماعية، إذ لا فائدة من تعلم أي مادة إذا لم يكن لها نفع اجتماعي وفائدة للمتعلم في تفاعله مع المجتمع الذي يحيا فيه. ولما كانت اللغة تؤدي وظيفتين أساسيتين للفرد وهما التعبير والتواصل، حتى إن بعض المربين يرون أن التعبير ما هو إلا ضرب من التواصل أيضاً، اتجهت الدراسات في بعض الدول المتقدمة إلى إجراء مسح لمواقف النشاط

(٦) المرجع السابق ص٢٨٢.

اللغوي لِتَعْلم أيّ هذه المواقف أكثر استعمالاً في مواقف الحياة.

وكان الهدف من ذلك هو بناء المناهج اللغوية على تلك المواقف الحية حتى يحس المتعلم أن المادة التي يتفاعل معها تستثير دوافعه، وترضي اهتماماته، وتلبي حاجاته، وتؤمن له متطلباته، فيقبل عليها بشوق ورغبة.

وأسفرت البحوث العلمية التي أنجزت في هذا المجال في أمريكا عن أن ثمة تسعة مراكز وظيفية في الحياة هي: المحادثة، المناقشة الرسمية، المناقشة الجماعية، كتابة المذكرات، كتابة التقارير، كتابة الرسائل، إلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة، قص القصص، توجيه التعليمات والإرشادات والتفسيرات.(٧)

وفي ضوء هذا التوجه استعمل مصطلح «التعبير الوظيفي» ومصطلح «النحو الوظيفي»، وقصد بالتعبير الوظيفي ذلك التعبير الذي يؤدي خدمة للإنسان في تفاعله مع مجتمعه، فيقضي حاجاته، وينفذ مطالبه بالتفاهم مع بني جنسه بالكلمة المنطوقة والمكتوبة، أي بالتعبير الشفاهي والكتابي، كما قصد بالنحو الوظيفي أساسيات النحو التي ينبغي للمتعلم أن يزوَّد بها لتساعده على فهم ما يستمع إليه وتمثُّله، وعلى القراءة فيقرأ بفهم قراءة صحيحة، وعلى التعبير فيعبر إن شفاهياً أو كتابياً عن فكره ومطالبه بلغة سليمة.

ولقد أدرك المربون أن اكتساب المتعلم للخبرة لا يتحقّق عن طريق تلقي

(٧) R.L.Lyman. Summary of investigations relation to grammar language, and composition, Supplementary educational monographs. Chicago- Lllinois.p١٣٢.

المعلومات وصبها في العقول، وإنما بطريق التعامل مع البيئة، إذ إن هناك دوافع تدفع الإنسان إلى التفاعل مع بيئته الاجتماعية والاحتكاك بها كي يقضي حاجاته وينال مآربه.

ولهذا اتجهت التربية الحديثة إلى نقل مركز الاهتمام في العملية التعليمية التعلمية من المادة إلى التلميذ، بحيث تنظم المادة الدراسية تنظيماً نفسياً (سيكولوجيا)، يراعي اهتمامات المتعلم وحاجاته واستعدادته ومقتضيات بيئته وحياته.

وهذا المنحى لا يقلل من أهمية المادة، وإنما يأخذ منها القدر المناسب، ويقدمه إلى التلاميذ في الوقت المناسب وبالطريقة المناسبة، وبذلك يجعل من دراسة المادة والاستفادة من خبرات السابقين وسيلة للحياة، والنمو بما يتفق الاتفاق كله مع مبادئ التعلم النفسية (السيكولوجية).

أما القدر المناسب الذي يؤخذ من المادة فقد رئي أن يقتصر على أساسياتها، ذلك لأن أساسيات المادة تعد نافعة في معظم المواقف التي يتعرض لها الفرد في تفاعله مع بيئته. وهذه الأساسيات ينبغي أن ترتبط على نحو واضح بمطالب نمو التلميذ وبالمبادئ الاجتماعية وواقع المجتمع وظروفه، حتى يمكن للمتعلم أن يدرك أهميتها في حياته وحياة مجتمعه.

ثالثاً- الوظيفية في تعليم النحو

تغيرت النظرة إلى النحو إن في اللغات الأوربية أو في لغتنا العربية، فقد رأى علماء اللغة في الغرب في النصف الأول من القرن الماضي عدم صلاح القواعد التقليدية للغات الأوربية الحديثة، إذ إن القواعد التقليدية مبنية في الأساس على

قواعد اللغتين اليونانية واللاتينية، وكلتاهما لغتان معربتان تختلفان اختلافاً واضحاً عن اللغات الحديثة التي تخلصت من بعض مظاهر الإعراب، وأصبحت تعتمد على وسائل أُخَر للتعبير عن التغيرات الصرفية في الكلمة أو العلامات النحوية بين الكلمات في الجملة، وهذا الأمر دعا إلى أن يكتشف هؤلاء قواعد لغاتهم مجدَّدًا غير متأثرين بالقواعد السابقة.

وكان ثمة تأثر بالمدرسة السلوكية في علم النفس التي كانت تقصر دراستها على المظاهر الخارجية للسلوك البشري، فجاءت دراسة اللغويين للغاتهم الحديثة وصفية ومبنية على الكلام الذي يستعمله الناس فعلاً، لا معيارية، تضع القواعد لما يجب أن تكون عليه اللغة بناء على نصوص مكتوبة منذ مئات السنين.

وثمة تأثر آخر تمثل في دراسة لغات الهنود الحمر التي لم تكتب قط، ولم تكن قواعدها معروفة، فكان ذلك حافزاً للدارسين إلى استنباط منهج علمي لوصف تلك اللغات وتقعيد قوانينها، وقد وجدوا في ذلك المنهج أداة صالحة لدراسة اللغة الإنجليزية الحديثة لاستنباط القواعد التي تقوم عليها.

وفي ضوء العوامل التي تأثر بها اللغويون المعاصرون في الغرب تبوأت اللغة المنطوقة أهمية في العصر الحالي لدى اللسانيين المعاصرين، إذ لم تعد اللغة المكتوبة هي الموئل والأساس، ولم تعد القواعد المعيارية هي التي تتحكم، بل أصبح ينظر إلى اللغة في وضعها القائم حالياً لمعرفة الضوابط التي تحكمها، كما أن نظرة القداسة إلى اللغات القديمة تغيرت هي الأخرى، وغدا التركيز على الاستعمال في مواقف الحياة والوظيفة التواصلية والسياق الاجتماعي للغة هو ما يميز نظرية

«القواعد الوظيفية» عن باقي النظريات التي تركز على المقاربة الشكلية للقواعد النحوية، في حين أن الوظيفية في النحو تقتصر على تقديم المباحث النحوية الأساسية التي تساعد المتعلم على التفاعل الإيجابي في المجتمع قضاءً لحاجاته وإرضاء لميوله واهتماماته.

ولم يكن التوجه إلى المنحى الوظيفي في تعليم النحو العربي وليد عصرنا الحاضر، فقد دعا إليه الجاحظ من قبلُ في إحدى رسائله عندما أشار إلى أن الإكثار من النحو وتدريسه لذاته إنما هو مضيعة للوقت ومشغلة عما هو– يعني الصبيَّ– أولى به من رواية المثل الشاهد والخبر الصادق والتعبير البارع.

وفي الأندلس دعا ابن مضاء القرطبي في كتابه «الرد على النحاة» (٨) إلى أن يحذف من النحو كل ما يستغني الإنسان عنه في معرفة نطق العرب بلغتهم، فأحوال أواخر الكلام كأحوال أوائله لغوية بسيطة لا تحتاج معرفتها إلى عسر في الفهم ولا إلى بعد في التأويل، فدعا إلى إلغاء نظرية العامل والعلل الثواني والثلاث والتقدير.

وألفينا أن ثمة محاولات عملية في تراثنا العربي تجلت - فيما نعلم– في «مقدمة في النحو»(٩). لخلف بن حيان الأحمر البصري و«التفاحة في النحو»(١٠) لأبي جعفر النحاس النحوي، حيث ضمَّن كل منهما كتيبه المباحث النحوية التي يرى وجوب

(٨) ابن مضاء القرطبي– الرد على النحاة– مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر– القاهرة ١٩٤٧.

(٩) خلف بن حيان الأحمر البصري– مقدمة في النحو– طبعة مديرية إحياء التراث القديم بوزارة الثقافة السورية– دمشق ١٩٦١.

(١٠) أبو جعفر النحاس النحوي– التفاحة في النحو– تحقيق كوركيس عواد– مطبعة المجمع العلمي العربي ببغداد– ١٩٦٦.

إلمام المتعلم بها بغية الفهم والتعبير السليمين في منأى عن التطويل والاستثناءات.

وفي العصر الحديث تتكرر الدعوة نفسها إلى تخليص القواعد النحوية من التأويلات والتقديرات والموضوعات غير الوظيفية، والإبقاء على النحو الوظيفي الذي يفيد المتعلم في عملية التواصل اللغوي. ومن هذه الدعوات النظرية دعوة الأستاذ أمين الخولي إلى العودة إلى الأصول التي استخرج منها النحاة القواعد، مع الأخذ بالحسبان تقليل الاستثناء واضطراب القواعد، واختيار ما هو بسبب من لغة الحياة والاستعمال عندنا.(١١)

ووجه الدكتور إبراهيم مدكور الأنظار إلى موضوع اختيار المباحث النحوية في ضوء معايير إذ يقول: «ولكي تستكمل العربية أسباب انتشارها، وتتوفر لها شرائط اللغة العالمية ينبغي أن نتخير من قواعد اللغة المطرد وما يسهل حفظه، وأصبحنا نؤمن بأن النحو لغير المتخصصين ليس علماً يقصد لذاته، وإنما هو وسيلة من وسائل تقويم القلم واللسان».(١٢)

ورأى الدكتور صبحي الصالح أن أجلَّ خدمة نؤديها للغة الضاد هي «وضع كتب في القواعد واللغة يراعى فيها الوضوح والتبسيط والتيسير، وأن ثمة خطوة عملية لابد أن تسبق ذلك الصنيع وهو الاتفاق على صوغ المقاييس التي تحدد ما ينبغي الحفاظ عليه من القواعد والضوابط في الألفاظ

(١١) أمين الخولي- مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب- دار المعرفة- القاهرة ١٩٦١ ص٤٥.

(١٢) الدكتور إبراهيم مدكور- محاضرة بعنوان «العربية بين اللغات العالمية الكبرى»- جامعة بيروت العربية- بيروت- نيسان «أبريل» ١٩٧٣ ص١١.

والتراكيب».[١٣]

وطالما تردد في الندوات والمؤتمرات التي عقدت لمعالجة تعليم النحو ضرورة مراعاة منهج النحو التعليمي لحاجات المتعلمين وميولهم، وقد يسأل سائل: ما العلاقة بين حاجات المتعلمين وميولهم ومنهج النحو؟ ومن ثم ما المطالب اللغوية النحوية التي تعد أساساً في بناء منهج النحو؟

في الواقع لابد من الأخذ بالحسبان أن على منهج النحو أن يهتم بالحاجات على أنها دوافع للتعلم، فالمتعلم يحس بالحاجة إلى إتقان اللغة وتعلم أساليبها تَعَلُّمًا صحيحًا، والتعبير اللغوي يندفع إليه بطبيعته عندما يكون مرتبطاً ارتباطاً مباشراً بخبراته الشخصية، ويساعده على قضاء حاجاته النفسية.

ونظراً لما تتسم به القواعد النحوية من جفاف فقد يبدو أول وهلة أنها بعيدة بطبيعتها عن حاجات المتعلمين واهتماماتهم، إلا أن النظر الدقيق يدل على فساد هذه الفكرة. فمن الواضح أن التلاميذ يمرون في داخل المدرسة وخارجها بكثير من مواقف الحياة التي تتطلب منهم الفهم والإفهام، وتشعرهم بالحاجة إلى إتقان الاستعمالات اللغوية المتكررة والمختلفة، إلا أنهم يقعون في كثير من الأخطاء اللغوية في أثناء التعبير، وهذه الأخطاء ليست إلا تعبيراً عن حاجتهم إلى تعلم الأساليب الصحيحة.

وعلى منهج النحو أن يهتم بميول التلاميذ نحو تعلم الأسلوب السليم، إذ ما

(١٣) الدكتور صبحي الصالح- مقدمة كتاب «النحو العربي: نقد وبناء» للدكتور إبراهيم السامرائي- دار الصادق بيروت ١٩٦٨ ص٦.

من شك في أن كل تلميذ يميل إلى أن تكون قراءته صحيحة وتعبيره سليماً، فإذا تمكن المنهج من اتخاذ ميول التلاميذ دوافع واستثارتها وتنميتها هدفاً نحو تعلم القواعد على أنها السبيل إلى القراءة الصحيحة والتعبير السليم، فقد أسهم إسهاماً فعالاً في تحقيق الأهداف المرسومة لتعليم اللغة.

ومن هنا كان على منهج النحو أن يتعرف أساليب التلاميذ وتعبيراتهم لربط القواعد بها، بحيث يحس هؤلاء التلاميذ أن ما يتعلمونه من القواعد يخدمهم في صحة أساليبهم واستقامة تعبيراتهم، ذلك لأن من أهم الأسباب التي قد تؤدي إلى نقص ميل التلميذ نحو الدراسة هو أنه لا يجد سبباً لدراسة مادة ما، أو أنه يحس بأنه ليس في حاجة إليها.

ودراسة القواعد النحوية لا توصل إلى هدف مباشر يحس به التلاميذ كإحساسهم بالأهداف المباشرة للمواد العملية مثل الرسم والأشغال والعلوم، ولكن إذا ربطت قواعد اللغة بأساليب التعبير اليومي وخبرات الناشئة ربطاً محكماً، ففي هذه الحالة يمكن أن يُشْعر المعلم تلاميذه بأن للقواعد هدفاً يحسونه.

وثمة دراسة أشارت إلى أن من أسباب كراهية التلاميذ لمواد الدراسة وموضوعاتها هو بعد المناهج عن حياتهم، وعدم وضوح الفائدة التي يمكن تحقيقها من دراستها.(١٤)

وهذا ما دفع بعضهم إلى القول إنه قد يكون من المفيد في صدد البحث في

(١٤) الدكتور الدمرداش سرحان- تلاميذ المدارس الثانوية أمانيهم وميولهم ومشكلاتهم- دار الكتاب العربي- القاهرة- ص١١٨.

الأساليب العادية والاستخدامات اللغوية المتكررة إجراء البحوث العلمية لتحديد الموضوعات النحوية التي تؤدي وظائف لغوية ضرورية في حياة الأفراد، وتحديد شائع الأخطاء فيما يدور على ألسنة التلاميذ،حتى يمكن أن نتبين اختيار القواعد وتقرير دراستها وتنظيم موضوعاتها على أساس من وظيفتها الحيوية، وإشباع حاجات التلاميذ ورعاية نفسيتهم (سيكولوجيتهم) في تعاملهم اللغوي مع أبناء مجتمعهم.(١٥)

وإذا بحثنا عن الطريقة التي تحدد في ضوئها الموضوعات النحوية التي تؤدي وظائف لغوية في حياة التلاميذ ألفينا أنها كانت تتمثل في تأليف لجان من المتخصصين في المادة، وكان هؤلاء المتخصصون في بادئ الأمر حريصين على ألا يغيروا في موضوعات المادة النحوية، بل كانوا يتقيدون بأصول اللغة وقواعدها على الحد الذي رسمه الأوائل، وهذا ما دفع بعضهم إلى القول: «إننا لا نزال نعيش على ما خلفه علماء النحو والصرف والبلاغة الأقدمون، وعندما يدّعي بعضنا التجديد لا يعدو في الحقيقة التطريز على ثوب خلق، حتى أصبحنا أشبه بمن يرقص في السلاسل، وكم يذكرني سادتنا الباحثون في اللغة بفقير يصرف قرشاً إلى مَلّيمات ليقرقع بها!».(١٦)

وهذا الأسلوب المتبع يؤدي إلى فرض كثير من الموضوعات النحوية التي

(١٥) الدكتور حسين سليمان قورة- تعليم اللغة العربية- دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية- دار المعارف بمصر- القاهرة ١٩٩٠ ص٢٥٤.

(١٦) الدكتور محمد مندور في مقدمة كتاب «منهج البحث في الأدب واللغة» لانسون ماتيه-دار العلم للملايين- بيروت ١٩٤٦ ص١٢.

يرى المتخصصون أنها لازمة للمتعلمين في حياتهم المستقبلية بصرف النظر عن حاضرهم، في حين أن الإعداد للمستقبل لا يمكن أن يكون بإهمال الحاضر، وهذا ما يجعل هذا المنحى لا يراعي مبدأ استمرار الخبرة في مراعاة الحاضر والمستقبل معاً.

والواقع أن عمل هؤلاء المتخصصين في اللجان التي تضع المناهج كان يقوم على الخبرة الذاتية لأعضائها، حيث يرى بعضهم أن مبحث العدد المركب صعب فيقترح الاستغناء عنه، أو نقله من صف إلى آخر.

وتجدر الإشارة إلى أن الموضوعات النحوية التي تقررها اللجان المتخصصة قد لا تراعي الاستعدادات العقلية لبعض المتعلمين، في حين أن الذين تتفق استعداداتهم وميولهم مع المادة المقدمة لهم يتمكنون من التعلم. أما غيرهم فيتعلمون بقدر ملاءمة استعداداتهم وميولهم لهذه المادة، وهذا ما يجعل دراسة المادة جافة في أكثر الأحيان، ويحول دون إقبال المتعلمين عليها، أو اهتمامهم بها، ولا يهيئ الظروف المناسبة لعملية التعلم الفعّال، ويكون خطراً على النمو السليم للشخصية لأنه يضع كثيراً من التلاميذ في مواقف قد لا يسمح لهم مستوى نضجهم مقابلتها، وهذا ما يجعلهم يقومون بأعمال لا معنى لها في نظرهم، كما أن تذكرهم للمادة الجامدة التي يفرضها عليهم الكبار لا يؤدي إلى تعلم وظيفي، ذلك لأن تقديم المادة في ضوء هذا المنحى لا يعمل على تكوين الخبرة المربية بسبب كون المعلم إيجابياً من طرف والتلميذ سلبياً من طرف آخر، ولا يمكن للمتعلم أن

يكتسب الخبرة إلا إذا كان إيجابياً نشطاً.

ومن الملاحظ أن كثيراً من التلاميذ يتعودون حفظ كثير من القواعد، وترديد كثير من العبارات اللفظية دون أن يكون وراءها معنى حقيقي لديهم.

وطالما رددنا في إعراب «إذا» من أدوات الشرط غير الجازمة، و«ما» التعجبية العبارات التالية:

إذا: ظرف لما يستقبل من الزمان يتضمن معنى الشرط خافض لشرطه متعلق بجوابه.

ما التعجبية: نكرة تامة بمعنى شيء، مبني على السكون في محل رفع مبتدأ. والفعل بعدها فعل ماض لإنشاء التعجب، والفاعل ضمير مستتر فيه وجوباً على خلاف الأصل تقديره «هو».

ولم نكن ندرك معاني «خافض لشرطه متعلق بجوابه» ولا معاني «الفاعل ضمير مستتر فيه وجوباً على خلاف الأصل»، ولا معاني «نكرة تامة بمعنى شيء...الخ».

وفي ضوء المنحى الوظيفي في تعليم النحو اعتُمدت عدة وسائل في تيسير مناهج القواعد النحوية في النصف الثاني من القرن العشرين، ومن هذه الوسائل:

١- العمل على إلغاء موضوعات أو أجزاء من موضوعات لا يحتاج إليها التلاميذ في تقويم ألسنتهم من وجهة نظر أعضاء لجان وضع مناهج القواعد النحوية، ومن أمثلة ذلك المبنيات بجميع أنواعها، فقد اصطلح النحاة على أن الكلمة

التي لا يتغير آخرها بتغير التركيب تسمى مبنية كالأفعال الماضية والأفعال الأمرية، والفعل المضارع في بعض حالاته وكأسماء الإشارة والأسماء الموصولة والضمائر... إلخ

٢- إلغاء الإعراب التقديري والمحلي في المفردات والجمل لأنه لا أثر له في سلامة النطق ولا في إفهام المعنى، فلا حاجة بنا إلى أن نشغل به أوقات التلاميذ والمعلمين.

٣- التخفيف من عمل الأدوات، فإنه لا فائدة من دراسته كما رأى بعضهم، ولعل أول ما بدئ به هو عدم الإشارة إلى أن «أن» تضمر وجوباً أو جوازاً، وإلى أنها هي التي تنصب الفعل المضارع الواقع بعد لام الجحود أو لام التعليل أو حتى أو فاء السببية، فإن العرب نطقوا هذه الأساليب كما وصلت إلينا في القرآن الكريم وفي الحديث النبوي الشريف.

٤- جعل علامات الإعراب كلها أصلية، فالألف علامة رفع المثنى ولا تنوب عن الضمة، والياء علامة نصب جمع المذكر السالم ولا تنوب عن الفتحة، والواو علامة رفع في جمع المذكر السالم ولا تنوب عن الضمة...الخ.

٥- التكملة وهي كل ما يذكر في الكلام، وليس ركناً أساسياً في الجملة، وهي منصوبة دائماً ما لم تكن مضافاً إليها أو مسبوقة بحرف جر.

٦- الأساليب: على أن ندرس مباحثها من غير تعرض لتفاصيل إعرابية يعسر على التلاميذ معرفتها، ومنها صيغ التعجب والإغراء والتحذير والمدح والذم والاختصاص...الخ[١٧].

وفي ضوء المنحى الوظيفي في تعليم النحو أيضاً كانت ثمة محاولات لإخراج

(١٧) الاتجاهات الحديثة في النحو العربي (مجموعة المحاضرات التي ألقيت في مؤتمر مفتشي اللغة العربية بالقاهرة – دار المعارف بمصر ١٩٥٨ ص٦٤-٧٦.

كتب تشتمل على المباحث النحوية التي يرى مؤلفوها أنها هي التي لابد من التركيز عليها في العملية التعليمية التعلمية لتساعد المتعلم في اكتساب اللغة السليمة.

ومن الكتب التي ظهرت في هذا المجال في النصف الثاني من قرننا الماضي «النحو الوظيفي لعبد العليم إبراهيم، وقواعد اللغة العربية لتلاميذ المدارس الثانوية لحفني ناصف وآخرين، والنحو الواضح في قواعد اللغة العربية لعلي الجارم ومصطفى أمين، وأساسيات القواعد النحوية مصطلحاً وتطبيقاً لمحمود أحمد السيد، والكفاف ليوسف الصيداوي...الخ».(١٨)

وإذا كان «الكفاف» من الكتب الأخيرة زمنياً التي اطلعنا عليها فيجدر بنا أن نقف على منهجية تأليف هذا الكتاب بغية تقديم لمحة موجزة عن المسار الذي سلكه المؤلف في إنجاز كتابه.

لقد اختار المؤلف «الكفاف» عنواناً لكتابه الذي يقع في جزأين، انطلاقاً من رؤية أن كتابه الذي يضم قواعد اللغة العربية قد صيغت صوغاً جديداً إلى اللين

(١٨) – عبد العليم إبراهيم– النحو الوظيفي– دار المعارف بمصر– القاهرة ١٩٦٩
– حفني ناصف وآخرون– كتاب قواعد اللغة العربية لتلاميذ المدارس الثانوية– القاهرة ١٩٥٦
– علي الجارم ومصطفى أمين– النحو الواضح في قواعد اللغة العربية– دار المعارف بمصر– الطبعة الثالثة والعشرون ١٣٨٥هـ–١٩٦٥م.
– محمود أحمد السيد– أساسيات القواعد النحوية مصطلحاً وتطبيقاً– دار دمشق– ١٩٨٧.
– يوسف الصيداوي– الكفاف– دار الفكر بدمشق– ١٩٩٩.

أقرب، وإلى الإيجاز أدنى لتكون أثبت في ذهن المتعلم وأرسخ في نفسه، وقد طابق محتوى الكتاب في نظره عنوانه فلا ينقص عن الحقيقة اللغوية ولا يزيد عليها انطلاقاً من قول الأبيرد اللغوي:

ألا ليت حظي من غدانة أنه يكون كفافاً لا عليَّ ولا ليا

ولقد رتب المؤلف مباحث كتابه ترتيباً معجمياً، وأتبع كلَّ مبحث منها نَماذج مستعملة في فصيح من الكلام بليغ، ووضع مقدمة لكتابه عنوانها «بين يدي الكتاب» تضمنت أن النحو شيء والقواعد شيء آخر، وأنه ليس كل عالم معلماً، وأن النحو لا يعلم اللغة، ومرد ذلك في نظره إلى أن القاعدة قانون لغوي، وأما النحو فهو صولان الفكر وجولانه في القاعدة وإعمال العقل والرأي فيها، فالنحو إذاً ليس هو القاعدة وإن كان يشملها، والقواعد رصد لما قالته العرب وتبيان له وصوغ لأحكامه، وأما النحو فإعمال للعقل في جميع ذلك كله. والرحلة العقلية قد تطول وقد تقصر، وأما القاعدة فهي هي. ومن هنا فالقواعد شيء والنحو شيء آخر، والقواعد تنطلق من «هكذا قالت العرب»، وتقف عند «هذا لم تقله العرب». وأما النحو فجولان فكري في هذه القواعد، والتفكير في الشيء ليس هو الشيء.[١٩]

وكتاب «الكفاف» ليس موجزاً لقواعد اللغة، بل هو قواعد اللغة ذاتها تامة غير منقوصة، وما يراه القارئ من صوغ معظم بحوثه في كلمات وأحياناً في

(١٩) يوسف الصيداوي- الكفاف- المرجع السابق.

كليات ما هو إلا حصيلة صوغ القاعدة صوغاً يغني فيه قليل اللفظ عن كثيره، واستخلاص القاعدة مما يشينها من تزاحم آراء النحاة.

والواقع أن المحاولات التي بذلت من قبلُ تُظهر انطباعات المؤلفين نتيجة التجارب والممارسات التعليمية التي مروا بها، والتي تعبر بصورة أو بأخرى، وبدرجة ما من الصدق عن بعض الجوانب الموضوعية في مشكلة تعليم النحو.

بيد أن عصرنا، عصر العلم والتقانة والمعلوماتية، لم يعد يحتمل استمرار الاعتماد على الانطباعات الذاتية أو الاجتهادات الشخصية دون أن يدعمها بالملاحظة الموضوعية والبحث العلمي الجاد الأصيل.

ولما كان التعبير يعد من أهم المواقف في عملية التواصل اللغوي فقد اتجهت الأنظار إليه كي يكون موضع الدراسة العلمية في تعرف المطالب اللغوية النحوية للمتعلمين، بطريق تعرف مكوناته شفاهياً كان أو كتابياً من المباحث النحوية، ثم تعرف الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون في التعبير بنوعيه، على أنه لا يمكن الاقتصار على تعبيرات المتعلمين وأخطائهم وحدها في الوقوف على المباحث النحوية التي يتضمنها منهج تعليم النحو، إذ لابد من تعرف تلك المباحث التي تشيع في ثقافة المجتمع كي يتزود المتعلمون بها أيضاً بغية فهم ما يتفاعلون معه من ضروب المعرفة الإنسانية في ميادينها المختلفة.

إن الاعتماد على المطالب اللغوية للمتعلمين دون النظر إلى مطالب المجتمع يعد عملاً ناقصاً، إذ قد تكون هناك ثغرات وفجوات، فقد تكون المطالب

اللغوية للمتعلمين محدودة وضيقة ولا تكفي وحدها في تزويد المتعلمين بما يساعدهم في الحياة الاجتماعية التي سيسهمون فيها فيما بعد، إذ قد يحتاج المتعلم كي يفهم ثقافة مجتمعه إلى مباحث نحوية قد لا يشعر بضرورتها حالياً، ولا يهتم بها، ولكن تبدو قيمتها وتتضح أهميتها فيما بعد.

كما أن الاعتماد على متطلبات المجتمع والعصر دون الأخذ في الحسبان مستوى المتعلمين وميولهم وحاجاتهم يعد عملاً تعسفياً لا يحقق الأهداف المثلى من التربية في تفاعل المتعلم مع المجتمع، ذلك لأنه لا يقوم على واقع المتعلمين أنفسهم، وقد يفرض عليهم مباحث ربما لا يؤهلهم مستوى نضجهم لتقبلها، وهذا يؤدي إلى بعثرة الجهود وضياع الفائدة من التعلم.

لهذه الاعتبارات كافة كان على منهج النحو التعليمي الوظيفي أن يشتمل على أساسيات المادة النحوية بطريق تعرُّف مطالب المتعلمين من خلال تعبيراتهم، شفهية كانت أو كتابية، بحثاً عن المباحث النحوية التي يستعملونها في تلك التعبيرات، هذا من جهة، ومن جهة ثانية تعرُّف الأخطاء النحوية التي يقعون فيها.

كما يشتمل على المباحث النحوية التي يستعملها الكتاب المعاصرون في مختلف ميادين المعرفة وتعرف الاستعمالات النحوية التي يمارسها الكبار العاملون في مختلف قطاعات المجتمع، وتعرف الصعوبات اللغوية التي تعترض هؤلاء العاملين في مواقف النشاط اللغوي. وقد يقول قائل: أليس ثمة تناقض بين حاجات المتعلمين وحاجات المجتمع؟

والواقع أن النظرة الشاملة لتلك الجوانب مجتمعة كفيلة بتخطي الفجوات

والثغرات التي قد تظهر هنا وهناك، فإذا ظهر مثلاً تناقض بين موقع المتعلمين العقلي في مستواهم في النحو من جهة، والمستوى المرتقب الذي نطمح إليه في المجتمع والعصر، كان الحل بكل بساطة يكمن في البدء بموقع المتعلمين وصولاً إلى الهدف المطلوب، فإنكار الموقع الفعلي الحالي للمتعلمين معناه أننا انسلخنا عن الواقع، ولم تعد ثمة فائدة فيما نصل إليه لأننا لن نصل بمتعلمينا إليه.

كما أن البدء بواقع المتعلمين وميولهم الحالية من أجل هدف غير محدد لا على أساس المادة وتطورها العالمي، ولا على أساس المجتمع ومتطلباته في المستقبل معناه بداية صحيحة ولكن إلى ضياع!

إن النظرة الشاملة لا تجد في تعدد المصادر، التي ينبغي أخذها في الحسبان جملة عند وضع منهج النحو الوظيفي، تشتيتاً أو بعثرة للجهود، بل على العكس من ذلك كله تجد فيه نسقاً متصلاً يكمل بعضه بعضاً، وبنياناً متراصاً يساند بعضه بعضه الآخر.

مراجع الدراسة

١- الدكتور إبراهيم السامرائي- النحو العربي نقد وبناء- دار الصادق بيروت ١٩٦٨.

٢- الدكتور إبراهيم مدكور- العربية بين اللغات العالمية الكبرى- جامعة بيروت العربية- بيروت ١٩٧٣.

٣- ابن مضاء القرطبي- الرد على النحاة- مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر- القاهرة ١٩٤٧.

٤- أبو جعفر النحاس النحوي- التفاحة في النحو- تحقيق كوركيس عواد- مطبعة المجمع العلمي العربي بغداد- ١٩٦٦.

٥- الاتجاهات الحديثة في النحو العربي (مجموعة المحاضرات التي ألقيت في مؤتمر مفتشي اللغة العربية بالقاهرة) – دار المعارف بمصر القاهرة ١٩٥٨.

٦- أمين الخولي- مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب- دار المعرفة- القاهرة ١٩٦١.

٧- حاتم علو الطائي- الوظيفة اللغوية والرمز اللغوي في الحياة الاجتماعية- الحضارية- معهد الأبحاث والتنمية الحضارية- ٨/ ٨/ ٢٠٠٩.

٨- الدكتور حسين سليمان قورة- تعليم اللغة العربية- دراسات تحليلية

ومواقف تطبيقية- دار المعارف بمصر- القاهرة- ١٩٩٠.

٩- حفني ناصف وآخرون- كتاب قواعد اللغة العربية لتلاميذ المدارس الثانوية- القاهرة ١٩٥٦.

١٠- خلف بن حيان الأحمر البصري- مقدمة في النحو- طبعة مديرية إحياء التراث القديم بوزارة الثقافة السورية – دمشق ١٩٦١.

١١- الدكتور الدمرداش سرحان- تلاميذ المدارس الثانوية أمانيهم وميولهم ومشكلاتهم- دار الكتاب العربي- القاهرة.

١٢- عبد العليم إبراهيم- النحو الوظيفي- دار المعارف بمصر- القاهرة ١٩٦٩.

١٣- علي الجارم ومصطفى أمين- النحو الواضح في قواعد اللغة العربية- دار المعارف بمصر- ١٣٨٥هـ- ١٩٦٥م.

١٤- ل. فيجوتسكي- التفكير واللغة- ترجمة الدكتور طلعت منصور- القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٧٥.

١٥- لانسون ماتية- منهج البحث في الأدب واللغة- دار العلم للملايين- بيروت ١٩٤٦.

١٦- ماجد علم أبو حمدان- الوظيفية في الموسوعة العربية برئاسة الجمهورية- المجلد الثاني والعشرون- ط١ ٢٠٠٨.

١٧- الدكتور محمود أحمد السيد- أساسيات القواعد النحوية مصطلحاً

وتطبيقاً- دار دمشق- ١٩٨٧.

١٨- الدكتور ميشال زكريا- الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام- المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع- بيروت ١٩٨٣.

١٩- يوسف الصيداوي – الكفاف- دار الفكر بدمشق- دمشق ١٩٩٩.

١- R.L.lyman. Summary of investigations relation to grammar language, and composition. Supplementary educational monographs. Chicago- Lllinois.

٢- Sebeok, T.A- style in language, wiley and san-N.Y 1960.