Al-Muyassar: Journal of Arabic Education
Vol. 3, No. 2, July 2024, pp. 167–180
E-ISSN 2829-095X
Article Submitted 2024-06-17 ■ Revised 2024-08-11 ■ Accepted 2024-08-13

النحو الوظيفي ودوره في تعليم اللغات(اللغة العربية أنموذجا)

Ahmad Garba*
Federal University of Kashere, Nigeria
*Corresponding E-mail: ahmadgarba315@gmail.com

Abstract

This study aims to assess the impact of a recitation learning method to improve Arabic language learning in Islamic Intermediate School. This search method uses an experimental design with a control group and an experimental set. The pilot group will apply the recitation learning method, while the control group will use the traditional learning method. Academic achievement data will be collected through the Arabic Proficiency Assessment Test and the structured evaluation of tasks. This research brought together the school's eighth-grade pupils out of 34, and appointed the researcher to 17 pupils as a pilot group and 17 as a control group. The researcher used data collection methods as direct observation, personal interview, tests and questionnaires. The data will be analysed using statistical techniques to compare the results of achievement between the two groups. It is hoped that this study will provide insight into the effectiveness of recitation learning method in improving students' understanding and learning Arabic in an integrated Islamic education environment. After analyzing the data, the researcher reached the two test averages: tribal and remote testing. Based on the average value of the experimental group on the value of the 78 and the average value of the control group on the value of the 71, the average value of the experimental group is greater than the control group's average value. I came up with the analysis of the data with the test rule "t" as a result of the calculation (t0) is 4, 5 the table is at the level of 5% indicator of the value of 1, 677 and the level of 1% indication of the value of 2, 408 this indicates that the zero hypothesis (h0) is returned and the alternative hypothesis (ha) is acceptable. This means that the use of a recitation learning method to improve educational access in Arabic language learning is statistically effective.

Keywords: *Recitation, Arabic Learning, Learning Outcomes.*

مستخلص البحث

إن النحو الوظيفي هو النحو الذي لا يقتصر على الدور الذي تؤديه الكلمات أو العبارات في الجملة؛ أي الوظائف التركيبية أو اللغوية، ويرى أن تدريس القواعد اللغوية يدعم الطلبة في إتقان المهارات اللغوية، اعتمادًا على التوجهات لتعليم المهارات اللغوية، فإنّ أنسب نوع تعليم النحو الداعم لإتقان المهارات هو تعلم النحو الوظيفي والاهتمام بالقواعد الوظيفية باعتبارها الهيكل العظمي للغة، فإننا في حاجة ماسة إلى تعليم الطلبة القواعد اللغوية وفق نظرية النحو الوظيفي، وهو من أسهل الطرق في تعلم الطلبة مهارات القواعد التي تساعدهم على إتقان المهارات الأربعة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وبعبارة أخرى هو الموضوعات النحوية المستعملة في لغة الطلبة تحدثًا وكتابة بحيث تستعمل استعمالًا سليمًا في الإعراب والتركيب والربط ليبرز المعنى واضحًا مفهومًا، وعلى ذلك تهدف هذه الورقة التحدث عن نظام تعليم قواعد اللغة العربية وفق نظرية النحو الوظيفي، التي تتسم بالدقة والشمولية في وصف الظواهر اللغوية، ذلك من خلال إعادة تكييف هذه القواعد وفق نظرية النحو الوظيفي، وذلك لتسهيل تعليم القواعد اللغوية لدى الطلبة الناطقين بغير العربية. ومما توصلت عليها الدراسة أنه مازال النحو الوظيفي مدخلٌ مهمٌ جدا في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهي من أنسب النظريات في تعليم اللغة وقواعدها، ولاسيما في تعليم اللغات الأجنبية، وكما برزت الدور الذي يقوم به التطبيق الإيصال المعنى الوظيفي للقواعد اللغوية، وتحتوي هذه الورقة على مفهوم النحو الوظيفي، ونشأنه، وأهم مبادئ نظرية النحو الوظيفي، وأسسه المنهجية في تعليم اللغة، ثم الأسس التربوية لتعليم وتعلم اللغة .

الكلمات المفتاحية: النحو الوظيفي، أسس، وظيفة، بنية، مبادي..

Citation:
Garba, A. (2024). "النحو الوظيفي ودوره في تعليم اللغات(اللغة العربية أنموذجا)". *Al-Muyassar: Journal of Arabic Education*, 3 (2): 167-180.

Copyright (c) 2024: Al-Muyassar: Journal of Arabic Education
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0.

مقدمة

النحو الوظيفي هو مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل ليسلم اللسان من الخطأ في النطق ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة. (المتوكل٢٠١٠م، ص ٥٦.) كما أنه يمثل عملية السعي نحو زيادة فرص تعرض المتعلمين للغة العربية اليومية في استعمالاتها الطبيعية لأن هذا التعرض يزيد من فعالية قدرة المتعلم على تنظيم المدخل اللغوي وتطبيقه وتحليله وينميه، لذا يركز المتعلم على المضمون لا على الشكل اللغوي وهذا ينمي قدرته اللغوية الإبداعية. (الحموز٢٠١٢م، ص ٣٤.) كما عرف أيضا بأنه هو ذلك النحو الذي لا يكتفي بدراسة الدور الذي تلعبه الكلمات داخل بنية الجملة، أي الوظائف التركيبية داخل البناء الجملي نحو الفعل الفاعل و المفعول و المضاف وغيرها، بل يتعداها إلى وظائف أخرى أعطى لها النحو الوظيفي أهمية كبيرة وتتمثل هذه الأخيرة في كل من الوظيفة الدلالية والتداولية وهما متعلقتان على التوالي بالوظيفتين التبليغية والمقامية. (أحمد١٩٨٥م، ص ١٥.) ففي الأنحاء الوظيفية " الدلالة و التداول يشكلان مستويين يتضمنان كل المعلومات التي تحتاجها القواعد التركيبية المحددة لرتبة المكونات، وحالاتها الإعرابية، وغير ذلك من الخصائص التركيبية، ففي النحو الوظيفي مثلا تجرى " قواعد التعبير" القواعد التركيبية الصرفة على أساس المعلومات المتوفرة في "البنية الوظيفية"، أي البنية التي تتضمن، التأشير للخصائص الدلالية و التداولية".(أحمد ٢٠١٠م،ص ٥٨) وبهذا يختلف النحو الوظيفي عن النحو التقليدي في كونه لا يكتفي بدراسة الوظيفة التركيبية لبنية الجملة بمعزل عن سياقها الدلالي والتركيبي.

ويمكن تحقيق هذا الأمر عن طريق إثارة أسئلة حقيقية تتعلق بحياة المتعلم وبيئته. فمثلاً إذا كان موضوع الدرس يدور حول السفر إلى الخارج، يمكن اصطحاب الطلبة إلى المطار والاستماع إلى تعليمات السفر المذاعة، وقراءة التعليمات المكتوبة المتعلقة بالإقلاع والوصول، إلخ. وإذا تعذر تنفيذ ذلك يمكن عرض فيلم معد مسبقاً بجهاز الفيديو أو تمثيله داخل غرفة الصف ثم يثير المعلم أسئلة مثل: متى تقلع الطائرة؟ متى تصل الطائرة؟ إلى أين تسافر؟ ماذا تحتاج لسفرك؟ هل ختمت جواز سفرك؟ هل لديك زيادة في الوزن؟.

وهكذا فإننا نرى ضرورة البدء بدراسة حاجات المتعلمين وتحليلها ثم استخلاص قائمة بمواقف حياتية ووظائف لغوية للتعبير عن هذه المواقف، ثم بناء منهاج على أساس هذه المواقف والوظائف يتصف بالتواصلية والواقعية من حيث الشكل والمضمون. ومن الأمثلة على المواقف الحياتية التي يمكن تضمينها المنهاج وتوظيفها ما يلي:

- مواقف تتعلق بحياة المتعلم اليومية مثل: استعداده للذهاب للمدرسة، وأداء التحايا، وطابور الاصطفاف الصباحي، وفي غرفة الصف، وفي ساحة المدرسة، ومع أقرانه ومعلميه.
- مواقف تتعلق بحاجات المتعلم اليومية مثل: الشراء والبيع، والسفر والإقامة، وتقديم الطلبات وإجراء المقابلات، ونقل الأخبار، والمناقشة، والحوادث والبيئة المحلية، وكتابة الرسائل والبرقيات.
- مواقف حياتية عامة مثل: الفنادق والمستشفيات والمطاعم والبنوك والشركات والمؤسسات المختلفة، والسؤال عن الاتجاهات.
- مواقف تاريخية تتعلق بالأمور الثقافية والحضارية والدينية.

إن بناء المنهاج على أساس حاجات المتعلم الحقيقية يثير دافعيته وينمي قدراته التواصلية، ويضمن دوام استعمال اللغة في مواقف حياتية حقيقية، وهذا هو التوظيف الحقيقي للغة. إن مناهجنا الحالية في المدارس والجامعات تقصُر عن تلبية هذه الحاجات وإن احتوت بعض المواقف الحياتية إلا أنها لا تَعرضها بشكل طبيعي بعيد عن التكلف. (المتوكل٢٠٠٦م، ص: ٥٩ ـ ٦٣) وكما أن تعليم النحو يعتبر وسيلة لا غاية تقصد لذاتها، وتقديم هذه الوسيلة هو فن من الفنون التي يجب أن يتسلّح بها كلّ مَنْ وقف أمام الطلبة في كلّ المراحل الدراسية، لما له من دور كبير في إعانة الطلبة على التعبير الصحيح، وضبط الأساليب، وإدراك مدلولاتها وصلتها بصحة المعنى نائيا بها عن إحالتها إلى قوالب جامدة، ورياضة عقلية، وشواهد خلافية يكتنفها الغموض والتعقيد. ومن ثَمَّ تفقد القواعد روحها الحقيقية. (المتوكل ٢٠٠٥م، ص: ٢١ ـ ٢٣)

منهج البحث

استخدم الباحث أثناء قيامه لهذه الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة البحث، وذلك في طلب المراجع التي تناسب واقع البحث الحالي، حيث قام الباحث بزيارة بعض المدارس الثانوية الحكومية والمعاهد العلمية لرصد المعلمين والمتعلمين أثناء التدريس المواد التي تتعلق باللغة العربية وقواعدها. والمنهج الوصفي يعتبر طريقة لدراسة الظواهر أو المشكلات العلمية من خلال القيام بالوصف بطريقة علمية، ومن ثَم الوصول إلى تفسيرات منطقية لها دلائل وبراهين تمنح الباحث القدرة على وضع أطر محددة للمشكلة، ويتم استخدام ذلك في تحديد نتائج البحث.

نتائج البحث والمناقشة

نشأت نظرية النحو الوظيفي مع مجموعة من الباحثين بجامعة امستردام يرأسهم الباحث اللساني سيمون ديك الهولندي، حيث قدّم الصياغة الأولية العامة للنحو الوظيفي سنة ١٩٧٨م ،

وأرسى أسس النحو الذي يقترحه، وقدّم الخطاطة العامة لتنظيم مكوناته، ولهذه النظرية نماذج كثيرة متعاقبة وهي نظرية تستجيب لشروط التنظير والنمذجة ، وانتقلت هذه النظرية من مسقط رأسها بهولندا إلى أقطار أخرى كبلجيكا، وإسبانيا، وانجلترا. ودخلت العالم العربي عبر بوابة المملكة المغربية بجامعة محمد الخامس بالرباط، على يد الباحث أحمد المتوكل، لتنتقل إلى غيرها من الجامعات المغربية لترسم طريقا لها إلى بقية البلاد العربية والإسلامية كالجزائر وتونس وسوريا والعراق. (المتوكل ٢٠١٠م، ص ٦٧)

ولم تقف النظرية عند وصف القدرة التواصلية، وإنّما وسّعتها بالأخذ في عين الاعتبار طاقات ومعارف أخرى، إضافة إلى الطاقة والمعرفة اللغوية (النحوية)، وذلك من خلال نموذج مستعمِل اللغة الطبيعية، ومستعملو اللغة الطبيعية لا يتواصلون فيما بينهم إلا بخطابات، ولهم قدرة تواصلية متكاملة أي مجموعة من الملكات، وهي الملكات المعرفية، واللغوية، والإدراكية، والمنطقية والاجتماعية، ولا تصل النظرية حدّ التكامل والكفاءة الشاملة إلا إذا رُصدت هذه الملكات كلَّها ولم تقف عند حدود الملكة اللغوية وحدَها. (الحموز ٢٠١٢م، ص٤٠) فالملكة اللغوية هي التي تمكّن مستعمل اللغة من إنتاج عدد لا متناه من الجمل في مقامات تواصلية متعددة لمعرفته بلغته معجما وصوتا وصرفا وتركيبا، وهي دائمة الحضور في عملية التواصل اللغوي أما غيرها من الملكات فيلجأ إليها عند الحاجة. (ابراهيم ١٩٩٦م، ص ١٩)

من أهم مبادئ نظرية النحو الوظيفي:

عملت نظرية النحو الوظيفي على استيعاب أهم مبادئ النظريات الوظيفية خاصة تلك التي تتعلق بوظيفة اللسان أو اللغة الطبيعية، و علاقة الوظيفة بالبنية و القدرة اللغوية و ...الخ و عليه نجد هذه النظرية تقوم على مجموعة من المبادئ لخصها أحد الباحثين فيما يلي : (أحمد ١٩٨٥م، ص ١٠)

أولا: وظيفة اللغات الطبيعية والأساسية هي وظيفة التواصل. تنطلق نظرية النحو الوظيفي من مبدأ أساسي يتمثل في مكون الوظيفة الأساسية لكل لغة طبيعية هي التواصل وهي بهذا تختلف عند النظريات اللسانية الوظيفية التي سبقتها، حيث أضحت الوظيفة التواصلية للغة واحدة من المسلمات التي وضعها دي سوسير و قامت عليها كل الاتجاهات اللسانية التي جاءت بعده. وقد انفردت نظرية النحو الوظيفي بكونها ركزت في أبحاثها على الربط بين بنية اللغة ووظيفتها الأساسية أي التواصل والتبليغ، إذ لم تفصل بين بنية اللغة بكل مستوياتها الصوتية، الصرفية، التركيبية و الدلالية والوظيفة التي تؤديها وهي مجتمعة-التواصل.

ثانيا: موضوع الدرس اللساني هو وصف "القدرة التواصلية للمتكلم و المخاطب. يلزم هذا المبدأ كل لساني يعمل على دراسة اللغة أن يصف القدرة التواصلية لطرفي العملية التخاطبية، وهو ما ذهب إليه تشومسكي من خلال ثنائية (القدرة والانجاز).

رابعا: النحو الوظيفي نظرية للتركيب والدلالة منظورا إليها من وجهة نظر دلالية. بمعنى أن الوظائف الدلالية والتركيبية والتداولية عبارة عن مفاهيم أولية لا وظائف مشتقة، من هذا المنطق نجد سيمون دايك قد تجاوز في تحليله للجملة العلاقات التركيبية التي كانت محو اهتمام تشومسكي إلى جانب تفسيرها الدلالي والتداولي كما اقترح الكفاية التواصلية كبديل للكفاية اللغوية مركزا على الوظائف الثلاثة التركيبية والدلالية والتداولية في تحليله للجملة أو النص.

خامسا: يسعى النحو الوظيفي إلى تحقيق ثلاثة أنواع من الكفاية. هي الكفاية النفسية والكفاية التداولية والكفاية النمطية.

أ-الكفاية التداولية: تصنف نظرية النحو الوظيفي ضمن الأنحاء المؤسسة تداوليا، حيث استفادت كثيرا من الاتجاه التداولي الذي ظهر على ساحة الدراسات اللسانية الحديثة والذي اهتم بالكلام كتأدية وممارسة فعلية اللغة، مركزا على طرفي العملية التواصلية المتكلم والمتلقي والعلاقات التي ترتبط بينهما أثناء عملية التواصل، وعليه نجد المتوكل يقدم الكفاية التداولية في نظرية النحو الوظيفي من منطلق أنه "على النحو الوظيفي أن يستكشف خصائص العبارات اللغوية المرتبطة بكيفية استعمال هذه العبارات وأن يتم هذا الاستكشاف في إطار علاقة هذه الخصائص بالقواعد و المبادئ التي تحكم التواصل اللغوي، يعني هذا أنه يجب ألا نتعامل مع العبارات اللغوية على أساس أنها موضوعات منعزلة بل على أساس أنها وسائل يستخدمها المتكلم لإبلاغ معنى معين في إطار سياق تحدده العبارات السابقة وموقف تحدده الوسائط الأساسية لموقف التخاطب" بمعنى أنه على النحو الوظيفي ألا يتعامل مع العبارات اللغوية على أساس أنها أنماط تركيبة بمعزل عن مستعمليها وظروف استعمالها بل عليه دراستها و هي في الاستعمال فاللغة يحكمها نسقان:" نسق لغوي صرف ونسق استعمال، يتضافر هذان النسقان في تحديد أغلب العبارات اللغوية وهي ما يسميه ديك " الخصائص المرتبطة بالاستعمال" من هذه الخصائص الخصائص الصرفية و التركيبية و التطريزية التي يحددها القصد (القوة الانجازية) و التي يحدها موقف المتكلم من فحوى خطابه (الوجه)... التواصل يتم في موقف معين و في إطار سياق تحدده العبارات اللغوية "السابقة"، مفاد ذلك أن إنتاج العبارات اللغوية و تأويلها يتمان في إطار خطاب متكامل (حوار أو سرد أو غيرهما) و هو ما دعا النماذج الأخيرة من النحو الوظيفي إلى السعي في مجاوزة نحو الجملة إلى نحو الخطاب" إن الكفاية التداولية ضرورية في دراسة الجملة والنص بحكم

أن القواعد اللغوية ليست وحدها من يضمن سلامة وصحة الجمل والنصوص بل يتدخل في ذلك عوامل الاستعمال بما في ذلك المتكلم و المتلقي والعلاقة التي تجمع بينهما والسياق الذي يتمفيه انتاج تلك الجملة أو النص. (أحمد ٢٠٠٦م، ص ٦٦)

ب- الكفاية النفسية: كما أفاد النحو الوظيفي من الدرس التداولي نجده اعتمد أيضا على أبحاث علم النفس وعلم النفس اللغوي بصفة خاصة، وقد قدم سيمون دايك الكفاية النفسية بقوله " تنقسم النماذج النفسية بطبيعة الحال إلى نماذج إنتاج ونماذج فهم، تحدد نماذج الإنتاج كيف يبنى المتكلم العبارات اللغوية وينطقها، في حين تحدد نماذج الفهم كيفية تحليل المخاطب للعبارات اللغوية وتأويلها. وعلى النحو الوظيفي الذي يروم الوصول إلى الكفاية النفسية أن يعكس بطريقة أو بأخرى ثنائية الإنتاج/ الفهم هذه" يفهم من هذا التقديم أن الكفاية النفسية تنقسم إلى نموذجين نموذج الإنتاج ونموذج الفهم وعلى النحو أن يعكس النموذجين أي أن يمثل النموذجين، فالمتكلم ينطلق من القصد إلى النطق عبر الصياغة حيث "يشكل التداول والدلالة (مضمومين أو منفصلين) المكون القاعدي الذي على ضوء ما يتوافر فيه من مؤشرات تصاغ البنية الصرفية-التركيبية ويتم تحققها الصوتي" فالذهن يلعب دورا كبيرا في إنتاج وفهم العبارات اللغوية. (أحمد ٢٠٠٦م ، ص ٦٧)

ج- الكفاية النمطية: من الأمور التي سعى إلى تحقيقها سيمون ديك والباحثين في مجال النحو الوظيفي تحقيق الكفاية النمطية التي تعني انطباق النحو الوظيفي على أكبر عدد من اللغات الطبيعية باختلاف بنياتها الصوتية، الصرفية التركيبية حيث يعمل هؤلاء في نظرية النحو الوظيفي على رصد "ما يؤالف بين هذه اللغات المتباينة نمطيا وما يخالف بينها وقد تجسد هذا المطمح فعلا في الاهتمام بالقواسم المشتركة بين اللغات الطبيعية، بالتركيز على كليات وظيفية (دلالية و تداولية)، أكثر منها صورية تحتمل الاختلاف والتباين... فالكليات الصورية المتباينة هي مجموعة محصورة من الخصائص، كالخصائص الصوتية المميزة لكل لغة والمقولات الصرفية كمقولات الاسم والفعل والصفة والوظائف التركيبية، كوظيفتي الفاعل والمفعول..." إن النحو الوظيفي في سعيه إلى تحقيق الكفاية النمطية رصد القواسم المشتركة بين أكبر عدد ممكن من اللغات الطبيعية وذلك بالتركيز على الكليات الوظيفية الدلالية والتداولية لا على الأنماط الصورية المتباينة، إذ على الرغم من التباين على مستوى الكليات الصورية كالخصائص الصوتية والصرفية وحتى التركيبية فهي تكتسي طابع الكلية من جهة أنها موجودة في كل اللغات الطبيعية فالاسم والفعل والصفة والفاعل والمفعول هي أمور نجدها في كل اللغات الطبيعية والنحو الوظيفي "لا يتخذ من هذا الطابع العام أو الكلي أساسا، وإنما يؤسس على الخصائص المشتركة بين اللغات مهما تباينت بناها، انطلاقا

من خصائصها الدلالية والتداولية، لأنها متناظرة ومتماثلة إلى حد التطابق في الغالب". (يحي ٢٠٠٥م، ص ٧٨)

الأسس المنهجية لنظرية النحو الوظيفي في تعليم اللغة:

حاولت نظرية النحو الوظيفي تجميع مبادئ النظريات الوظيفية والتي تتعلق بوظيفة اللسان الطبيعي، وعلاقة الوظيفة بالبنية، ومفهوم القدرة اللغوية، ومفهوم الكليات اللغوية، وعلاقة الوظيفة بموضوع الوصف اللغوي، وعلاقة الوظيفة بالمفاضلة بين الأنحاء وربطها بمفهوم الكفاءة التفسيرية وهذه الأخيرة تجمع ثلاث كفاءات مترابطة ومتكاملة هي: الكفاءة التداولية ، والكفاءة النفسية والكفاءة النمطية. (محمد ٢٠١٣م، ص ٧٨)

البنية في النحو الوظيفي: تمر البنية في النحو الوظيفي بثلاث مراحل يضطلع في كل مرحلة منها ببناء بنية تمثّل لزمرة من الخصائص والمحطات الاشتقاقية ، مرتبة على النحو الآتي: البنية الحملية، والبنية الوظيفية، والبنية المكوّنية. (المتوكل٢٠٠٦م، ص٨٠)

أولا: البنية الحملية: وفيها تتمثل الخصائص الدلالية بتطبيق القواعد الأساس الذي يسميه أحمد المتوكل "الخزينة" والمتكوّن من عنصرين: معجم، وقواعد تكوين المحمولات والحدود، والعنصران هما اللذان يتكفلان بصوغ بنية الجملة الحملية وبنائها.

المعجم: وينقسم إلى قسمين من المعارف:

- معرفة مجموعة من المفردات الأصول التي يتعلمها المتكلم السامع تعلما كما هي قبل استعمالها مثل: ما هو من باب (فعَل، فعِل، فعُل، وفعلل) , أي الأفعال المجردة من الثلاثي والرباعي.

- معرفة نسق من قواعد الاشتقاق تمكنه من تكوين مفردات جديدة لم يسبق له أن سمعها أو استعملها انطلاقا من المفردات الأصول المتعلّمة، مثل اشتقاق ما كان من باب (فَاعَلَ، أفْعَلَ، فَعَّلَ، افْتَعَلَ...) من الفعل الثلاثي وهذا يسمى اشتقاق مباشر، وهناك اشتقاق غير مباشر مثل ما كان من باب (تَفَاعَلَ، تَفَعَّلَ...)؛ لأنها مشتقة من غير الأصول.

ويرى المتوكل أيضا بأن هذا المعجم هو الذي يتولى تزويد المتكلم بالأطر الحملية، والحدود الأصول، وبالتالي فالأطر الحملية نوعان؛ أطر حملية أصلية، وأطر حملية مشتقة.

قواعد تكوين المحمولات والحدود: يقصد بها الطريقة التي يتم بها الاشتقاق، ويجب أن تتوفر فيها خاصيتان هما:

- الربط بين مفردات متواردة تزامنيا؛ أي في المرحلة نفسها من مراحل تطور اللغة.

- أن تكون المفردات الناتجة عنها مجموعة غير محصورة العناصر؛ أي أن تكون قاعدة منتِجة.

إذن فناتج المعجم وقواعد التكوين إطار حملي يمثل للخصائص الدلالية، وهذا الإطار الحملي هو المصدر لبناء البنية الحملية التامة التحديد التي تتم عبر المراحل الآتية:

١- البنية الدلالية للجملة: تقوم على: محمول يدل على واقعة مثل: (عمل: "شرب زيد اللبن"، أو حدث: "فتحت الريح الباب"، أو وضع: "جلس خالد على الكرسي"، أو حالة: "فرح الولد بلعبة العيد")، ويدخل في هذه المحمولات المشتقات (الأسماء).

وعدد من الحدود تدل على الذوات المشاركة في الواقعة الدال عليها في المحمول، وهي بدورها صنفان:

- حدود موضوعات تسهم في تعريف الواقعة ذاتها (الحد المنفِّذ، والحد المتقبَّل، والحد المستقبِل)؛ وعليه فجملة "شرب زيد اللبن" تشتمل على حدين؛ المحمول الفعلي: (شرب)، الحدان: المنفذ (زيد)، والمتقبل (اللبن)، وقد يكون للمحمول ثلاثة حدود موضوعات، كما في الجملة: "أعطى الغني الفقير ثوبا"؛ المحمول الفعلي: (أعطى)، الحدود: المنفذ (الغني)، المستقبل (الفقير)، المتقبل (الثوب).
- حدود لواحق لا يتعدى دورها تخصيص الواقعة من حيث الزمان والمكان والحال، كما في الجملة الآتية: "أعطى خالد محمدا كتابا اليوم أمام المكتبة"؛ المحمول الفعلي: (أعطى)، والحدود الموضوعات: المنفذ (خالد)، المستقبل (محمدا)، المتقبل (كتابا)، الحدود اللواحق: مخصص زماني (اليوم)، مخصص مكاني (أمام المكتبة).

وعليه فالبنية العامة للحمل في النحو الوظيفي تقوم على: محمول، وحدود موضوعات، وحدود لواحق، وعلى ما سبق فإن المحمولات تصنف إلى: محمولات أحادية (ذات موضوع واحد)، محمولات ثنائية (ذات موضوعين)، محمولات ثلاثية (ذات ثلاثة موضوعات). إذا كان المحمول لا يتضمن إلا حدود موضوعات فإنه إطار حملي نووي، وإذا اشتمل على حدود موضوعات، وحدود لواحق كان إطارا حمليا موسعا.

٢- قواعد إدماج الحدود: وتتم بانتقاء من بين المداخل المعجمية الممثّل لها في المعجم، أو الناتجة عن قاعدة تكوين الحد الملائم فيدمج في الحد المعدّ له، فينتج لنا البنية الحملية الجزئية.

٣- بنية حملية تامة التحديد: تتم عن طريق؛ قواعد تحديد مخصص المحمول من صيغة (التدليل).

وجهة (تامة، غير تامة، مستمرة، غير مستمرة، مشروع فيها، مقاربة).

وزمن (ماض، وحاضر، ومستقبل).

وقواعد تحديد مخصصات الحدود وهي؛ التعريف، والتنكير، والعدد، والإشارة، والجنس.

وبتطبيق قواعد تحديد مخصص المحمول، ومخصصات الحدود نحصل على بنية حملية تامة التحديد.

ثانيا: البنية الوظيفية: وفيها تتمثل الخصائص الوظيفية بنقل البنية الحملية التامة التحديد إلى بنية وظيفية عن طريق تطبيق مجموعتين من القواعد؛ قواعد إسناد الوظائف، وقواعد تحديد مخصص الحمل.

لكن قبل ذلك علينا أن نعرف ما معنى الوظيفة في النحو الوظيفي: لقد واكب استعمال مصطلح الوظيفة مفاهيم مختلفة، ويمكن إرجاع هذه المفاهيم إلى مفهومين اثنين؛ الوظيفة كعلاقة، والوظيفة كدور.

- الوظيفة العلاقة: المقصود به العلاقة القائمة بين مكونين أو مكونات في المركب الإسمي أو الجملة، وهذا المصطلح بهذا المعنى متداول بين جل الأنحاء مع اختلاف من نحو إلى آخر، وتكون الوظائف علاقات مشتقة حين يتم تحديدها على أساس موقع المكوّنات داخل بنية تركيبية معينة.
- الوظيفة الدور: ويقصد به الغرض الذي تسخر الكائنات البشرية اللغات الطبيعية من أجل تحقيقه.

ومما سبق نجد أن مفهومي الوظيفة كعلاقة وكدور متباينان؛ حيث أن العلاقة هي رابط بنيوي قائم بين مكونات الجملة أو مكونات المركب، في حين أن الدور يخص اللغة بوصفها نسقا كاملا، إلا أن هذا التباين لا يلغي ترابطهما من حيث أن وظيفة اللغة تحقيق التواصل بين مستعمليها تضاف إليها الوظائف التركيبية والدلالية وظائف أخرى، كما يغلب أن تتخذ الوظائف وضع وظائف أولى غير مشتقة.

ثالثا: البنية المكوّنية: ويقصد بها البنية الصرفية التركيبية بتطبيق قواعد التعبير التي تشتمل على جملة من القواعد وهي:

١- قواعد صياغة الحدود. ٢- قواعد صياغة المحمول.

٣- قواعد إدماج مؤشر القوة الإنجازية. ٤- قواعد الموقعة.

٥- قواعد إسناد النبر والتنغيم.

أسس التربوية لتعليم وتعلم اللغة:

أولاً: نظرية التعلم: وتتلخص هذه الفكرة النظرية بمجموعة من النقاط التي يركز عليها المربون وأهمها:

١- يكون تعلم اللغة أسهل عندما تكون وظيفية؛ ولكي تكون كذلك فيجب أن تكون مناسبة وغير مجزأة وحقيقية (أي يختار المتعلم أن يستخدمها).

٢- تعلم اللغة يتضمن جانبين: الجانب الشخصي والجانب الاجتماعي؛ فالأول ينبثق من داخل المتعلم ويتشكل بحسب حاجته للتوا صل مع الآخرين، والثاني مشتق من المجتمع الذي يعيش فيه الطفل ويتشكل بحسب معايير هذا المجتمع (القوانين والأنظمة الخاصة باللغة التي اصطلح الناس على استخدامها).

٣- تكتسب اللغة عندما يتعلمها الأطفال من خلال سياق الحديث الحقيقي وأثناء القراءة والكتابة. (Friere, 1987 in Goodman, 1986, pp 38.) فتعلم اللغة لا يتم بنظام تعلم سلسلة من المهارات اللغوية، لأن تعلم اللغة بهذا النظام لن يسهل استخدام الأطفال لها. حيث إن الفكرة السائدة "تعلم أولاً لتقرأ ومن ثم اقرأ لتتعلم "هي فكرة خاطئة، لأن العمليتين تحدثان بنفس الوقت وتدعم كل منهما الأخرى. فالفهم المكتسب من قراءة نص يتضمن بالضرورة إدراك العلاقة بين هذا النص وبين السياق.

٤- إن تعلّم اللغة هو في جوهره تعلّم كيفية بناء المعنى. ولهذا فهي عملية محفزة، حيث إن الطفل المتعلم يضع القرارات الخاصة باستخدامها بما يتلاءم مع ظروفه الزمانية والمكانية، إذ كيف يمكن للمتعلم أن يصنع معنى للعالم الذي يحيط به في سياق المعنى المصنوع من قِبَل المحيطين به (الآباء، العائلة، الثقافة،...) والمفروض عليه؟ إن تطور القدرات اللغوية والعقلية يعتمدان على بعضهما: فالأفكار تعتمد على اللغة، واللغة تعتمد على التفكير، وكلاهما يحدثان في سياق الحياة الاجتماعية. من هنا يعتبر تعلم اللغة إنجازاً اجتماعيا- شخصياً متكاملاً. (Goodman, 1975, pp 56; 1986, pp 78; Whitmore, 1992, pp 90.)

ثانياً: نظرية اللغة: إن المتعلم الذي يجد نفسه في بيئة لا تعطي أية قيمة لمحاولاته المتكررة في صنع المعنى من اللغة، سواء أكانت المكتوبة أم الشفوية يتولد لديه توقعات غير مناسبة لنمو لغته مما يعيق تطورها. وقد تتزعزع قدرة الطفل السابقة الموجودة لديه أصلاً. ومن هنا فإن اللغة الكلية تتميز من حيث نظرتها للغة بما يلي: (Goodman, 1986, pp 27.)

١- ينظر للغة نظرة علمية وجادة أكثر من غيرها من النظريات الأخرى. فالمعلم في هذه المظلة يعي بأنه لا توجد لغة بدون رموز ونظام.

٢- اللغة شاملة وغير قابلة للتقسيم. وقد شبهها جودمان بالذرة ومكوناتها، فلكي نفهم المادة ونتعرف إلى خصائصها لا بد لنا من دراسة الذرة. ولكن هذا لا يكفي لفهم المادة لأن الكل دائماً أكثر من مجموع الجزيئات! ويرى جودمان "أن تدريس اللغة يجب أن يشمل تدريس: الكلمات، والأصوات، والحروف، وأشباه الجُمل، والجُمل، والفقرات. وبأنها تشابه بذلك الجزيئات، والذرات، ومكونات نواة أي شيء مادي، من حيث أن فهمها يسهل عملية دراسة اللغة ولكن الكل دائماً أكثر من مجموع الجزيئات.

٣- اللغة تكون لغة فقط إذا كانت غير مجزأة. فأصغر وحدة وظيفية ذات معنى هي نص كامل ضمن سياق الحديث أو القراءة أو الكتابة. فالكلمة الأولى ذات المعنى عند الطفل هي الجملة (أو الكلمة الجملية)! ولذلك عندما ينظر المعلمون والطلبة إلى الكلمات، وأشباه الجمل، والجمل، فإنهم يقومون بذلك في سياق نصوص لغوية كاملة وحقيقية تتلاءم مع خبرات الطفل اللغوية.

٤- الكتابة والقراءة عمليتان ديناميكيتان بنائيتان. ذلك أن كل قارئ يجلب معه معرفته السابقة بالنصوص، وقيمه الخاصة، وخبراته الخاصة أيضا وهو يحاول تكوين المعنى من النص. فلذلك يجب أن تكون النصوص حقيقية وليست جملاً متراصة بجانب بعضها فقط لتلائم قائمة المفردات أو تتابع الألفاظ. فكما أن الكاتب يجب أن يكون لديه إحساس بالقارئ فكذلك القارئ يجب أن يكون لديه إحساس بالكاتب.

٥- إن لدى المعلمين المتبنين لفكرة اللغة الكلية إحساسا بالأساس الذي تعمل به اللغة. فعندما يعرف المعلمون تحت هذه المظلة أن اللغة يجب أن تكون كاملة ومليئة بالإحساس وبأن جميع الأجزاء ستكون في السياق المناسب عندئذ يكون التعلم سهلاً.

ثالثا: نظرية التعليم: إن طريقة التدريس يمكن أن تدعم وتوسّع وتغني ما يعرفه المتعلم من قبل. ويمكن أن تُحدث العكس، وبالتالي فإن قدرة المتعلم على الفهم تسوء أو قد تُدمّر كما ذكرنا سابقاً. فمثلاً إذا وجد الطفل نفسه في غرفة صف ما في وضع لا يُسمح له به أن يحاول بطريقته الخاصة أن يصنع المعنى من اللغة -سواء أكانت المكتوبة أم الشفوية- فإن مثل هذا الوضع يولّد لديه توقعات غير مناسبة لنموه، وبالتالي تتزعزع قدرته التي كان يمتلكها من قبل من خلال تقييم معرفته ونموه اللغوي بواسطة الاختبارات المقننة وغير الوظيفية. (Tylor, 1991, pp, 45 & NAEYC, 1991, pp 67). إن اللغة الإنسان عبارة عن خليط من الإبداع الذاتي(Personal invention) أي ما يستحدثه الفرد وحده والعرف الاجتماعي (Social Convention) أي ما أُتفق عليه

بين أفراد مجتمعه. فاللغة هي ما استحدث من قبل كل فرد وكُيِّفَ في سياق الاستخدام الاجتماعي للغة ليصبح اتفاقا اجتماعيا. (Goodman and Goodman, 1990, pp.232.)

وقد أكد كثير من المربين قدرة الفرد على بناء المعنى أثناء تطور لغته. (Piaget, 1967, pp 60) وبأن إعطاء دور نشط للأطفال في التعلم يؤدي إلى وضعهم في بؤرة عملية تعلم اللغة. وذهب آخرون إلى إيلاء أهمية أكبر للمكون الاجتماعي في تطور اللغة. بل إن فيقوتسكي يقول إن "اللغة تنشأ مبدئيا كوسيلة للاتصال بين الطفل والآخرين في بيئته بحيث يتحول إلى كلام داخلي فقط، وبالتالي تنظم فكر الطفل، أي يُصبح لها وظيفة أو هدف عقلي داخلي .(Vygotsky 1978, pp 89). أما جودمان (K. Goodman, 1986, pp 58) فقد أخذ موقفا متوسطاً في إعطاء أهمية لكلٍ من الإبداع الذاتي والعرف الاجتماعي، فهو يؤمن بأن تطور اللغة عبارة عن عملية تبادلية نشطة، ويقول إن المجتمع دائما يدفع لغة الأطفال نحو مركز اللغة المشترك والمعنى المشترك. (K. Goodman, 1986; Pp22). وتطوّر اللغة من وجهة نظر هاليديه (Halliday, 1975, pp 16)، يتعادل مع تعلُّم كيف تصنع معنى أي تعلم كيف توضح ما تعني للآخرين وتفهم ما يعنون، ومن هنا فإن محاولات الأطفال -التي يتجاهلها أو يسيء فهمها البالغون -لصنع المعنى المُراد تُقتل بسبب تشدد البالغين المقصود وغير المبرر والذي يتطلب أن تكون لغة الطفل متسقة مع المعايير اللغوية الاجتماعية منذ نعومة أظفارهم. (Taylor, 1991) pp, 50 & NAEYC, 1991, pp 69). إن المعلمين المتبنين لفكرة اللغة الكلية بنائيون في إدراكهم لعملية التعلم، حيث يدركون أن التعلم يحدث بعقل كل طفل وحده. (Glasersfield, 1989, pp 78) فهم يدركون أن هدف وجودهم في غرفة الصف هو خلق مواقف اجتماعية ومناقشات مناسبة، يؤثرون من خلالها على سرعة تعلم الأطفال الذاتي واتجاهه. وهم أيضا مقتنعون بشدة أن باستطاعة المعلمين دعم التعلم وتشجيعه وتسهيله وإرشاد المتعلّم، ولكنهم لا يستطيعون أن يتحكموا به بشكل مطلق. بالإضافة لذلك كله يدرك هؤلاء المعلمون عموميات التعلم الإنساني، واللغة والعمليات العقلية، ولكنهم لا يعرفون المسارات المختلفة التي يجب أن يسلكها كل متعلم، إنهم يرسمون خططاً للتطور المتوقع، ولكنهم لا يحددون معايير عشوائية للأداء المتوقع. وقد أطلقت وتمور على مثل هذه البيئات الصفية من قبل بعض التربويين البيئات الوظيفي. (Whitmore1992, pp 93)

استنتاج

وعلى ضوء ما ذكر سابقا استنتج الباحث بعض النقاط المهمة الآتية:

١- للنحو الوظيفي مدخلٌ مهمٌ جدا في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهو من أنسب النظريات في تعليم اللغة الثانية وقواعدها، ولها أثر إيجابي في تعليم اللغات الأجنبية لدى الناطقين بغيرها.

٢- توفر بيئة لغوية مناسبة تساعد وتشجع المتعلِّم وتحفزه على تعلم اللغة العربية بسرعة، وخاصة عند توظيف النحو الوظيفي، وقد تؤثر ذلك في التفكير والكلام، لأنّ متعلم العربية الناطق بغيرها عندما يبدأ عملية الكلام، يرى نفسه أمام صراع بين ما تعلّمه من قواعد، وبين ما يسمعه من انحراف في بعض هذه القواعدأثناء التحدث، وهذا ما يسمى بالاضطراب اللغوي الذي تسبب مشكلة الازدواجيّة في اللغة.

٣- أن متعلمي اللغة العربية كلغة الثانية في بدايتهم للتعلم اللغة العربية ليس من الضروري أن يصدم في أول الأمر بالحديث عن قواعد النحو، بل أن يقدم إليهم شيئا من أنماط لغوية يألفونها وتثبت اللغة في أذهانهم.

٤- من الضروري على المعلمين استخدام التغذية الراجعة أثناء التدريس اللغة ما لغير أهلها، وخاصة في حال تعليم اللغة الثانية، ويقصد بهذه المهارة التعزيز الذي يتلقاه المتعلم من المعلم أو من حوله بعد أن يعطي الاستجابة، وتأتي التغذية الراجعة بعد أن يتكلم المتعلم أو يكتب شيئا باستخدام لغة ثانية، فهي إما أن تكون إيجابية أو سلبية.

٥- أن يجتنب المعلم من استخدام العامية أثناء التدريس، مثلا يأتي متعلِّم العربية الناطق بغيرها إلى البلاد العربية، لتعلم العربية الفصيحة في موطنها ومن سكانها الأصليين، ويبدأ بدراسة الفصحى في الدرس، وعند خروجه إلى المجتمع واحتكاكه بعامة الشعب، يجدهم يتحدثون بلغة مختلفة عن اللغة التي درسها في قاعة الدرس. وعند رؤية المتعلم لهذا الاختلاف بين اللغة الفصيحة واللهجة المحكية يشعر باليأس، لعدم استطاعته التواصل مع زملائه العرب الذين يستخدمون العامية أثناء حديثهم.

وعلى ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث يوصي بالنقاط الآتية:

١- ينبغي لدى معلمي اللغة أن يكون لهم كفاءة عالية لتدريب الطلبة طرق تعلم مهارات التحدث، باستخدام أسلوب جيدة تناسب مستوى الطلبة، وخاصة للراغبين تعلم اللغة الثانية.

٢- استخدام الأساليب التعليمية الحديثة مثل أسلوب التكاملي والوظيفي والتواصلي في عملية التعليم، لإتاحة الطلبة فرصة المشاركة.

٣- محاولة ربط ما يتعلمه المتعلم اللغة الثانية داخل الفصل إلى واقعه في البيئة، تساعد ذلك عندما أراد الطالب التطبيق.

المراجع

Ahmed Al-Mutawakkil (1985) Pragmatic Functions in the Arabic Language, House of Culture, Libya, first edition.

Ahmed Al-Mutawakkil (1987) From the Constituent Structure: The Effective Function, House of Culture, Morocco.

Ahmed Al-Mutawakkil (2006) The Functional Approach in Arabic Linguistic Thought, Origins and Extension, Dar Al-Aman, Rabat, Kingdom of Morocco, 1 ed.

Ahmed Al-Mutawakkil (2010) Functional Linguistics: A Theoretical Introduction, United New Book House, Benghazi, Libya, 2nd edition.

Al-Asili Abdul Aziz Ibrahim (2006) Psycholinguistics, second edition, Riyadh - Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Hamouz Abdel Fattah (2012) Functional Grammar of the Arabic Language in the Approach of Ahmed Al-Mutawakkil, Dar Jarir for Publishing and Distribution.

Al-Mutawakkil Ahmed (2005) Functional Structures, Issues and Approaches, Dar Al-Aman Library, Rabat, Kingdom of Morocco, 1st ed.

Goodman Y., (1986). Writing Development in Young Children. In Whitmore, K. (1992). Reaching Potentials: The Personal and Social Language and Literacy Histories of 3 to 8 Year Olds. Occasional Paper # 22, University of Arizona, USA.

Goodman, K. (1975). Effective Teachers of Reading Know Language and Children. New Jersey Education Association, 48(6): 41-42,55.

Goodman, K. (1986). What's Whole in Whole Language? Portsmouth, NH: Heinemann, USA.

Goodman, Y. & Goodman, K. (1990). Vygotsky in a Whole Language Perspective. In Whitmore, K. (1992). Reaching Potentials: The Personal and Social Language and Literacy Histories of 3 to 8 Year Olds. Occasional Paper # 22, University of Arizona, USA.

Goodman, Y. (1990). How Children Construct Literacy: Piagetian Perspectives. In -Whitmore, K. (1992). Reaching Potentials: The Personal and Social Language and Literacy Histories of 3 to 8 Year Olds. Occasional Paper # 22, University of Arizona, USA.

Hadi Nahar (1988) Sociolinguistics among the Arabs, first edition, Lisan al-Arab Library, Iraq.

Hassan Shehata and Zainab Al-Najjar (2003) Dictionary of Educational and Psychological Terms, first edition, Egyptian Lebanese Publishing House - Cairo.

Ibrahim Abdel-Aleem (1996) Functional Grammar, Dar Al-Maaref - Cairo, ninth edition.

Jaber Abdel Hamid Jaber (1999) Teaching and Learning Strategies, first edition, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Egypt - Cairo.

Mohamed Atef Fadl (2013) Functional Grammar, Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing. 2nd edition - Amman.

Piaget, J. (1967). The Language and Thought of the Child. Cleveland: The World Publishing Company, New York, USA.

Tammam Hassan Omar (2006) The Arabic Language, Its Meaning and Structure, Fifth Edition, World of Books - Cairo.

Taylor, D. (1991). Learning Denied. Heinemann, Portsmouth, NH, USA.

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in Society. Cambridge, MA: Harvard University Press, USA.

Whitmore K. & Goodman, Y. (1995). Transforming Curriculum in Language and Literacy. In Bredekamp, S. and Rosegrant, T. (1995). Reaching Potentials: Transforming Early Childhood and Assessment. National Association for the Education of Young Children, Washington: DC, USA.

Yahya Baatish (2005) Towards a Functional Theory of Arabic Grammar (unpublished doctoral dissertation), Mentouri University, Algeria.