

منهج القرائن وأثره في التحصيل المدرسي، في مادة قواعد اللغة العربية بالسلك الإعدادي المغربي «السنة الرابعة نموذجاً» - بحث تجريبي -

د. جميل حمداوي* - أستاذ باحث

الملخص:

تعتمد هذه الدراسة التجريبية على الإحصاء الوصفي والاستنتاجي للبرهنة على مدى نجاعة منهج القرائن، الذي يعد تحليلاً لسانياً بنيوياً وصفيّاً، وضعه تمام حسان، لمقاربة الظواهر اللغوية، من الناحية الشكلية والدلالية، في كتابه «اللغة العربية، معناها ومبناها». وقليل من المربين والأساتذة، من تنبه إلى صلاحيته في «تدريس النحو العربي» لمزاياه الإيجابية، وسهولته العملية، على الرغم من أن النظرية الوصفية بصفة عامة، متجاوزة الآن، مع ظهور التوليدية التحويلية لنوام شومسكي (Noam Chomsky)، وتداوليات فان ديك (Van Dijk)، بيد أن كتاب تمام حسان الوصفي، مازال يحتاج إلى تجارب تطبيقية، لإخراجه إلى حيز الوجود، وتطبيقه في الحقل التربوي.

لهذا ارتضينا تجريب منهج القرائن المثبت في كتاب تمام حسان، معتمدين على مجموعتين: ضابطة وتجريبية، ودرسنا لتلاميذ المدرسة المغربية، النحو العربي: بالطريقة التقليدية، والطريقة الوصفية الجديدة الجامعة بين الشكل والمعنى، متبعين الإحصاء الوصفي، والاستنتاجي، فتوصلنا إلى نجاح الطريقة الجديدة، لبساطتها، ووضوحها، وكفايتها، على الرغم، من الفرق البسيط بين الطريقتين، على المستوى التجريبي، نظراً لمتغيرات دخيلة عدة حالت دون تحقيق الأهداف المسطرة، والخطوات المنهجية المتباعدة.

وتكمن قيمة هذا البحث في أنه تجريبي، ميداني، يروم تطبيق المناهج اللسانية الوصفية في المدارس العربية، قصد لدفع مستوى التلاميذ، وتحبيب اللغة العربية إلى نفوسهم.

(*) أستاذ باحث، تخصص في الأدب الحديث والشريعة الإسلامية ويعمل بالتعليم الثانوي وبالمجلس العلمي بالناظور، المغرب.

تقديم:

علماً منا بما للدراسات اللسانية الحديثة ولاسيما الوصفية منها من فوائد جمة، وبما تحتويه من مادة خصبة وتقنيات جديدة وآليات تحليلية مساعدة وما تقترحه من مناهج وطرق علمية، كانت رغبتنا ملحة في اختيار نموذج من هذه المناهج اللغوية الحديثة لمعرفة مدى فعاليتها ونجاعته في إنجاح العملية التعليمية التعليمية. وهذا المنهج هو منهج القرائن كما بسطه «تمام حسان» في كتابه «اللغة العربية معناها ومبناها»، وهو خاص بتدريس قواعد اللغة العربية شكلاً ومعنى.

ومما زاد اهتمامنا بهذا المنهج الحديث علمنا بما يعانيه التلاميذ من صعوبات، وعراقل في استيعاب دروس هذه المادة، فارتأينا لذلك تجربته لنرى الإمكانيات التي يوفرها للتلميذ من حيث الفعالية والمردودية. وعليه، كان قرارنا واختيارنا إنجاز هذا البحث الذي اتبعنا فيه الخطوات الآتية:

تمهيد:

ركزنا فيه على إبراز عيوب الطريقة التقليدية في تدريس قواعد اللغة العربية، ومدى ضرورة البحث عن طرق منهجية أخرى أكثر فعالية بحيث تذلل الصعوبات التي يتلقاها دارسو هذه القواعد. ولعل عنوان البحث: «منهج القرائن وأثره في التحصيل المدرسي في مادة قواعد اللغة العربية بالسلك الإعدادي «السنة الرابعة نموذجاً». يوحي بديل لهذه الطريقة التقليدية، وهذا البديل يتمثل في نظرية التعليق أو مايسمى بمنهج القرائن.

الفصل الأول

وهو فصل نظري عرفنا فيه بنظرية التعليق وقرائنها المعنوية واللفظية التي تتحدد عناصرها فيما يلي:

- القرائن المعنوية: الوظيفة النحوية.

- القرائن اللفظية: العلامة الإعرابية + الصيغة + الرتبة + المطابقة + الربط + التضام + الأداة + التنغيم.

الفصل الثاني

وهو عبارة عن مرحلة تطبيقية للإطار النظري وتناولنا فيه ما يلي :

- تحديد مجموعتي البحث: المجموعة كانت تجريبية بحيث أدخلنا عليها المتغير التجريبي، المتمثل في طريقة القرائن، وهنا تم تدريس درسين في القواعد على ضوء هذا المنهج. بعد ذلك أخضعنا هذه المجموعة لقياس بعدي. أما المجموعة الثانية فدرسناها ثلاثة دروس في القواعد ولكن بالطريقة التقليدية، ثم أخضعناها أيضاً لامتحان بعدي.
- حددنا النتائج وبوبناها اعتماداً على الإحصاء الوصفي والاستنتاجي بحيث وظفنا بعض الرسوم البيانية والجداول الإحصائية. وبعد ذلك حللنا هذه النتائج الإحصائية وبيننا دلالتها التربوية والإحصائية ونعني بهذا كله أننا فرغنا النتائج وعلقنا عليها.
- وفي الأخير انتهينا بخاتمة عامة تلخص النتائج التي توصلنا إليها.

تمهيد:

لقد كثرت شكاوي المتعلمين للغة العربية الفصحى باعتبار أنهم حينما يقدمون على دراسة قواعدها النحوية تصادفهم مجموعة من الملاحظات والصعوبات التي تتمثل أساساً في كون مباحث هذا البحث متشعبة ومعقدة، باستثناء بعضها، وبالتالي لكثرة الآراء حولها تبعاً لتعدد النحويين والمدارس التي ينتمون إليها، إضافة إلى الصعوبة التي تمثلها الطريقة العقيمة التي يدرس بها النحو العربي وهي طريقة غير منطقية تحتاج إلى تبسيط وتوضيح. وبالتالي لاتراعي الأسس السيكلوجية أو التربوية، ذلك أن همها هو الإحاطة بكل ما يتعلق بالقاعدة مغفلة المتعلم وما يجب أن يراعى في تعليمه. إنها طريقة تهتم

بالكم لا بالكيف، ولاتجعل المتعلم يتعلم بكيفية تمكنه من الإحاطة بالمادة النحوية من جميع جوانبها وذلك بطريقة مبسطة وسهلة وخالية من التعقيد والعراقيل.

ولعل من يتابع أخبار الدراسات اللغوية سيجد مجموعة من الشكاوي من دارسين كبار قد وعوا فساد الطريقة التي يدرس بها النحو العربي، وبالتالي دعوا إلى تبسيط هذا النحو وإخضاعه للدراسات اللغوية الحديثة ومناهجها. وسوف نعرض لبعض هذه الشكاوي بعد حين.

وعلاوة على الدارسين فإن التلاميذ أنفسهم - وهذا هو المهم - لا يكادون يفلتون من هذا المشكل حيث إنهم يجدون صعوبات في تحصيل مادة القواعد، أولاً، نظراً لطبيعة هذه المادة المعقدة، وثانياً لجفاء الطريقة التي تعتمد في الأساس على استعراض مجموعة من الأمثلة التي ظلت هي نفسها منذ قعد النحو إلى اليوم هذا دون مراعاة للتطور اللغوي على مستوى المعاجم وعلى مستوى الرصيد اللغوي الموظف، ثم على مستوى التراكيب التي تغيرت بتغير ظروف الحياة العامة تماشياً مع تغير الزمن. وفي هذا يقول «أحمد مختار عمر»: «إننا قد حولنا دروس اللغة العربية إما إلى قواعد جامدة بأمثلة مصطنعة أو إلى نصوص تنفصل بأفكارها ومضامينها عن مفاهيم القرن العشرين أو إلى جمل وعبارات مفرقة في الخيال موغلة في التسبب باسم المجاز أو فنية التعبير، فانفصلت اللغة عن التفكير العلمي ورسخ في أذهان الناشئة أن اللغة الفصيحة لاتصلح لمن يتجه إلى العلوم أو يفكر في الحقائق العلمية، وأنها لغة فضفاضة متسببة تنقصها الدقة المطلوبة في ميادين العلم المختلفة»^(١).

ولعل هذه الظروف الصعبة المحيطة بتدريس النحو العربي قد خلقت صراعاً مريراً حول القضية، الأمر الذي نتجت عنه آراء متناقضة منها المناصرة

١ - أحمد مختار عمر - مجلة فصول - ج ١، المجلد الرابع، العدد ٤، أبريل، مايو، يونيو ١٩٨٤ ص: ١٤٤ - ١٤٥ (اللغة العربية بين الموضوع والأداة).

لواقع النحو العربي كما هو، ومنها المتآمرة عليه رغبة منها في تبسيطه للمتعلمين، وهذا الصراع بين الأصالة والمعاصرة على المستوى اللغوي ليس حديثاً بل له جذور قديمة، وهذا ما أثبتته صاحب مقال: «اللغة العربية بين الموضوع والأداة» إذ يقول: «ربما لم يلق نحو لغة من الشد والجذب مثلما يلقى نحو اللغة العربية. فمنذ وقت مبكر والصراع على أشده بين أنصاره وأعدائه، حتى اضطر «أبو جعفر النحاس» من علماء القرن الرابع الهجري أن يرد على مقالة اشتهرت في عصره وقبل عصره وهي أن النحو أوله شغل وآخره بغي وحتى اضطر عالم مثل «ابن خلدون» إلى التحذير من الإفراط في تعلم النحو، «لأن المطولات النحوية لا حاجة إليها في التعلم»^(١).

إن جُلَّ الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون والكتاب إنما وراءها قواعد اللغة العربية ثم أساسياتها التي تتسم بالتحجر والجمود، ناهيك عن الطريقة العقيم التي يدرس بها النحو العربي. ونظراً إلى هذه المشاكل الكثيرة التي يثيرها تدريس هذه القواعد واكتسابها حاول بعض الدارسين اللغويين التمرد والدعوة إلى إلغاء قواعد النحو العربي، ومن بينهم «يوسف السباعي» و«الجندي خليفة» اللذان طالبا بإلغاء قواعد النحو بعد أن وصفها بالعبثية وعداها من الترهات. والحقيقة أنه أولى بهما وبمن يجاريهما في الرأي أن ينادوا بتبسيط قواعد النحو وتيسيرها للناشئين والمتعلمين، وهو ما يهدف إليه الدرس اللغوي الحديث.

نعم «إن النحو العربي بوضعه الحالي.. قد أثبت فشله الذريع، على نحو أسلمنا إلى كارثة قومية نكتفي بالشكوى منها دون أن نتقدم في علاجها خطوة واحدة. ولكن الحل لا يكمن في إلغاء النحو والتخلص من قيوده، وإنما في البحث عن وسائل أخرى للاستفادة منه، والاستعانة بمعطيات علم اللغة الحديث»^(٢).

١ - أحمد مختار - المرجع السابق - ص: ١٤٥.

٢ - المرجع السابق - ص: ١٤٦.

وربما كانت أنجح الوسائل التي تكفل لنا التخلص من هذه المشاكل والدخول باللغة العربية إلى عالم الحداثة هي محاولة إقناع أنفسنا بضرورة التفكير في إعادة النظر في النحو العربي وإيجاد طريقة ملائمة لتدريسه.

ولعل محاولتنا في هذا البحث والمتعلقة أساساً بتطبيق منهج القرائن أو مايسمى بنظرية التعليق، هذا المنهج الوصفي الذي يدرس اللغة العربية من حيث معناها ومبناها، تعد من بين المحاولات التي تصب في هذا المجرى، والتي تهدف إلى كشف مدى فعالية هذا المنهج آملين وبكل تواضع أن نصل في شأنها إلى نتيجة مرضية تكون فعالة وبالتالي تغني العملية التعليمية بالأقسام الإعدادية المغربية.

إذن ما منهج القرائن؟ أو نظرية التعليق؟ وما مدى جدتها؟ وأخيراً، ما قرائنها اللفظية؟ والمعنوية؟ هذا ما سوف نجيب عنه في الفصل الأول من هذا البحث.

الفصل الأول :

مفهوم منهج القرائن :

إن منهج القرائن منهج وصفي يهدف إلى تحديد المباني والوظائف النحوية، ويسمى بمنهج القرائن لأنه يعتمد على القرائن اللفظية والمعنوية. كما يسمى أيضاً بـ «نظرية التعليق» فما معنى التعليق؟

أبسط تعريف قدم لمفهوم «نظرية التعليق» أنها ظاهرة تصافر القرائن المعنوية واللفظية لإيضاح المعنى الواحد المتمثل أساساً في تفكيك بنية الإسناد، وبيان علاقات الكلمات فيه كمهمة من مهمات الإعراب كما هو معروف في النحو العربي، لكن في هذه الحال يتعدى مفهوم نظرية التعليق مجرد الاهتمام بالعامل ومدى أثره في تحديد العلامات الإعرابية لمباني مكونات الإسناد، إلى التعامل مع مجموعة من المعطيات الأخرى التي تمتاز بها هذه النظرية بما فيها القرينة المعنوية ثم القرائن اللفظية في علاقة بينهما كما سنبين بعد قليل. ولفهم نظرية التعليق لابد من إعطاء فكرة وجيزة عن جذورها، فلقد أكثر النحاة العرب الحديث عن نظرية العامل فاعتبروها أساس العلاقات النحوية حتى إن

بعضهم أوصلوا العوامل من حيث العدد إلى مئة عامل. وبما أن نظرية العامل لا تكفي وحدها لتفسير العلاقات النحوية فقد تعرضت للهجوم من طرف «ابن مضاء الأندلسي» في كتابه «الرد على النحاة» حيث فند نظرية العامل وصوب لها سهام النقد، والتجريح لكنه لم يقدم البديل، وفي عصرنا الحديث قام إبراهيم مصطفى في كتابه «إحياء النحو» بمحاولة شبيهة بالمحاولة الأولى التي قام بها «ابن مضاء» لتفسير العلامات الإعرابية وذلك انطلاقاً من دلالات الحركات فأكد أن الضمة تدل على الإسناد والكسرة تدل على الإضافة والفتحة على الخفة^(١).

ولقد علق الدكتور «تمام حسان» على هذه المحاولة الأخيرة قائلاً: «ولكن إبراهيم مصطفى اكتفى بهذا الفهم المبهم القاصر لطبيعة هذه الحركات وهو فهم يبدو قصوره وإهمامه إذا وضعناه في ضوء ما ذكرنا منذ قليل عندما ذكرنا القرائن المختلفة التي أعانتنا على إعراب «ضرب زيد عمر» حيث رأينا أن العلامة الإعرابية ليست أكثر من واحدة من قرائن كثيرة يتوقف عليها فهم الإعراب الصحيح. بل لقد عرفنا أيضاً أن الإسناد نفسه قرينة من القرائن المعنوية فيعتبر هو نفسه كالضمة صاحب دلالة معينة على الإعراب الصحيح»^(٢).

ومن خلال المحاولات السابقة، وغيرها نلاحظ أنها تركز على تفسير العلاقات الإعرابية على قرينة واحدة عوضاً عن الاعتماد على القرائن اللفظية والمعنوية كلها.

١ - تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، ط ١٩٧٩، دار الهيئة المصرية. ص ١٨٥. ملاحظة: إن المادة المعرفية التي سيتم عرضها في الفصل الأول ما هي إلا تلخيص لفصل من كتاب: (اللغة العربية معناها ومبناها) لتمام حسان لكونه الكتاب الوحيد الذي بسط منهج القرائن بكل معالمة ومرتكزاته. وتبعاً لذلك فإننا وظفنا كثيراً من المصطلحات الواردة بالكتاب كما اكتفينا في بعض الأحيان بنفس الأمثلة التي استشهد بها تمام حسان. إن الجداول التي سترد في الفصل الأول كلها منقولة من نفس المرجع، وما ذلك إلا لغرض واحد مفاده التركيز على الجانب التطبيقي من البحث لكونه الجزء الذي سيلقي الضوء على مدى فعالية هذا المنهج في تدريس قواعد اللغة العربية.

٢ - المرجع نفسه: ١٨٥ - ١٨٦.

ولعل أحسن المحاولات في هذا الباب مانجد عند «عبد القاهر الجرجاني» في كتابه (دلائل الإعجاز) حيث وظف مصطلح التعليق لتفسير العلاقات السياقية وذلك تحت عنوان: «النظم» ولقد استعمل بعض المصطلحات التي تغني نظرية التعليق وهي كالآتي:

النظم:

ويعني نظم المعاني النحوية في نفس المتكلم دون بنائها على شكل جملة كما أشار صاحب (دلائل الإعجاز) إلى مسألة الفروق وهي تعني القيم الخلافية أو المقابلات بين معنى وآخر أو مبنى وآخر. وذكر أيضاً الرتبة كما هي معروفة عند النحويين وذلك في قوله: «موقع بعضها من بعض»، ولم ينس التضام في قوله: «واستعمال بعضها مع بعض» ومعناه حاجة كلمة إلى كلمة أخرى^(١).

البناء:

أي بناء كلمة ما لتناسب وظيفتها النحوية ومنه بناء الاسم المرفوع لمعنى الفاعلية أو الضمير المتصل أو المستتر. وبذلك يبقى الارتباط بين المعنى والمبنى وثيقاً^(٢).

الترتيب:

ويعني موقع الكلمة في السياق من حيث الرتبة، ويفيد في معرفة مواطن التقديم والتأخير والرتب المحفوظة وغير المحفوظة.

١ - عبد القاهر الجرجاني - دلائل الإعجاز، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت لبنان ط: ١٩٧٠. ص: ٦٩.

٢ - المرجع نفسه: ص ٧٨.

التعليق:

والمقصود به عند تمام حسان هو إنشاء العلاقات بين المعاني النحوية بوساطة ما يسمى بالقرائن اللفظية والمعنوية والحالية.. وفي رأيي - كما كان في رأي عبد القاهر على أقوى احتمال - أن التعليق هو الفكرة المركزية في النحو العربي. وإن فهم التعليق على وجهه كاف وحده للقضاء على خرافة العمل النحوي والعوامل النحوية لأن التعليق يحدد بوساطة القرائن معاني الأبواب في السياق ويفسر العلاقات بينها على صورة أوفى وأفضل وأكثر نفعاً في التحليل اللغوي لهذه المعاني الوظيفية النحوية^(١).

ولقد استلهم الدكتور «تمام حسان» نظرية التعليق كما وردت عند «الجرجاني» وجعلها محور كتبه ومقالاته ودراساته اللغوية. وقد بلورها في كتابه: «اللغة العربية معناها ومبناها» ويكاد يكون المرجع الوحيد الذي أسهب في بسط هذه النظرية وخير ما يدل على ذلك تصريحه الآتي: «والغاية التي أسعى وراءها بهذا البحث أن ألقى ضوءاً جديداً كاشفاً على التراث اللغوي العربي كله منبعثاً من المنهج الوصفي في دراسة اللغة وهذا التطبيق الجديد للنظرة الوصفية في هذا الكتاب يعتبر «حتى مع التحلي بما ينبغي لي من التواضع» إجراء محاولة فاشلة لإعادة ترتيب الأفكار اللغوية تجرى بعد سيوبه وعبد القاهر^(٢) وهكذا حاول كل من «الجرجاني» و«تمام حسان» أن يأتيا ببديل جديد لتفسير العلاقات النحوية ويتمثل في «نظرية التعليق» التي تعتمد على القرائن المعنوية واللفظية لتوضيح المبنى النحوي، وبهذا يخبو بريق نظرية العامل والنظرية التي تهتم بدلالة الحركات الإعرابية.

ومن هنا أصبحت نظرية التعليق في رأي تمام حسان كما كان في رأي الجرجاني حسب منظوره هي: «الفكرة المركزية في النحو العربي وأن فهم التعليق

١ - تمام حسان: المرجع السابق نفسه ص ١٨٨ - ١٨٩.

٢ - تمام حسان - المرجع السابق ص: ١٠.

على وجهه كاف وحده للقضاء على خرافة العمل النحوي والعوامل النحوية، لأن التعليق يحدد بوساطة القرائن معاني الأبواب في السياق ويفسر العلاقات بينها على صورة أوفى وأفضل وأكثر نفعاً في التحليل اللغوي لهذه المعاني الوظيفية النحوية»^(١).

وفيما يلي بيان للقرائن بصفة عامة :

إن القرائن تنقسم إلى ثلاثة أقسام :

١ - القرائن المادية المحسوسة والمشخصة ومن أمثلتها بحر الآرام الذي يدل على أن الأطلال كانت مأوى أنواع كثيرة من الحيوانات.

٢ - القرائن العقلية : وهي بدورها تنقسم إلى قسمين هما :

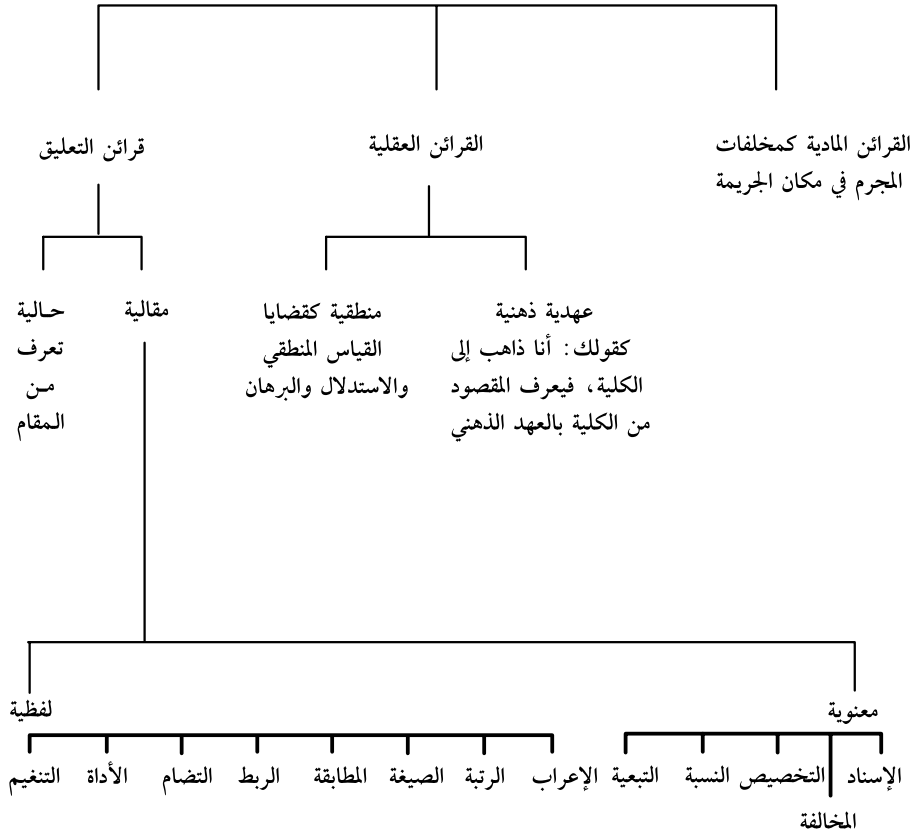
أ - عهديّة ذهنية مفادها أن المتكلم يعرف مسبقاً أن ثمة فكرة مترسّخة في ذهن المخاطب حول مسألة مألوفة، ولهذا عوض أن يبرر المتكلم في كلماته مثلاً: أنا ذاهب إلى الكلية لأدرس، يستغني عن لفظه «لأدرس» علماً منه أن العرف اصطلاح على أن الذهاب إلى الجامعة يكون بالضرورة من أجل الدرس والتحصيل.

ب - منطقية كقضايا القياس المنطقي والاستدلال والبرهان.

٣ - قرائن التعليق: وهي التي تهمننا وتنقسم إلى قرائن مقالية وحالية، وهذه الأخيرة تعرف من المقام بينما المقالة من المقال.

وتتفرع القرائن المقالة إلى معنوية وهي التي تندرج تحتها قرينة الإسناد والتخصيص والنسبة والتبعية والمخالفة. أما اللفظية فتندرج تحتها كل من قرينة الأعراب والرتبة والصيغة والتضام والمطابقة، والأداة والتنغيم، وفيما يلي جدول توضيحي لمجمل هذه القرائن :

١ - نفسه ص ١٨٩.



قرائن التعليق :

١ - القرائن المعنوية :

إن غاية كل ناظر في النص هي الفهم والاستيعاب، ولتحقيق هذه الغاية إما أن يتم الاعتماد على العلامات المنطوقة أو المكتوبة فيتم بذلك وعن طريق السمع والبصر تحليل المبنى دون صعوبة، يصعب الوصول إلى المعنى لأن ذلك يحتاج إلى مجموعة من القرائن المعنوية أو اللفظية وتسمى القرائن المقالية لأنها

تؤخذ من المقال لا المقام. ولعل الصعوبة هنا تكمن في كون المبنى الصرفي الواحد قد يحمل مجموعة من المعاني المختلفة ولا بد أمام هذه الحال من تحديد أي المعاني يحملها المبنى الواحد في إطار النص الواحد.

الإسناد:

إن العلاقات السياقية، قرائن معنوية، تحدد المعنى النحوي، الفاعلية، مثلاً. فمثلاً نجد علاقة الإسناد الرابطة بين المبتدأ والخبر وبين الفعل والفاعل حيث نفهمها تصبح قرينة معنوية لكن فهم هذه العلاقة الإسنادية ليس يكفي لإصدار مثل هذا الحكم إذ قد تكون إسناداً في جملة اسمية أو فعلية، أو إسناداً خبرياً، أو إنشائياً. . وهنا لا بد من الاستعانة بالقرائن اللفظية لنعرف إن كان طرفا الإسناد اسمين أو اسماً وصفة أو اسماً وفِعلاً أو فعلاً واسماً. . إلخ. . ثم بعد ذلك نستعين بالمباني الصرفية لنعرف الشخص والنوع والعدد والتعيين، وإلى العلامة والمطابقة إلى غير ذلك من القرائن اللفظية لمعرفة الخصوصيات الأخرى. والنحاة العرب لم يكونوا في حاجة إلى الضمائم الزمنية لفهم العلاقة الإسنادية - كما هو الشأن في اللغة الإنجليزية مثلاً - باعتبار أن الجملة الاسمية لاتدل على زمن، ولو أردنا إدخال عنصر الزمن لجئنا بالأدوات المنقولة عن الأفعال وهي الأفعال الناسخة.

«والملاحظ أن النحاة كانوا يلمحون قرينة الإسناد بين طرفي الجملة الاسمية والفعلية والوصفية كما كانوا يلمحونه أيضاً بين المعاني النحوية في داخل الجملة الواحدة، هذا هو المعنى الذي نلاحظه في إعراب جملة مثل: «يؤتي الحكمة من يشاء»^(١).

١ - تمام حسان: نفسه ص ١٩٤.

التخصيص:

وهو علاقة سياقية كبرى أو قرينة معنوية كبرى تنضوي تحتها مجموعة من القرائن المعنوية الفرعية، والجدول الآتي يوضح ذلك^(١):

القرائن المعنوية	المعنى الذي تدل عليه
١ - التعدية	- المفعول به
٢ - الغائية (وهي تشمل غائية العلة وغائية المدى)	- المفعول لأجله والمضارع بعد اللام وكي والفاء ولن وإذن... الخ
٣ - المعية	- المفعول معه والمضارع بعد الواو
٤ - الظرفية	- المفعول فيه
٥ - التحديد والتوكيد	- المفعول المطلق
٦ - الملازمة	- الحال
٧ - التفسير	- التمييز
٨ - الإخراج	- الاستثناء
٩ - المخالفة	- الاختصاص وبعض المعاني الأخرى

ولقد جمعت هذه القرائن تحت الأصل (التخصيص) لأن كل قرينة تعبر عن وجهة خاصة في فهم الحدث الذي ينص عليه الفعل أو الصفة. ففيما يتعلق بالتعدية فهي بمثابة تخصيص للعلاقة الإسنادية التي بين الحدث وبين من أسند إليه «ضرب زيد عمراً» والغاية كما في المثال: «أتيت رغبة في لقاءك» فالإتيان هنا مسند إلى النفس، وهو مقيد بسبب خاص هو الغائية.

أما المعية فنستفيد منها المصاحبة على غير المؤلف في العطف أو الملازمة الحالية لأن المعية هنا تكون بقرينة لفظية، والذي يهمننا هنا هو المعنوية، وتتم المعية مع المفعول معه والمضارع بعد الواو مثل: «لاتأكل السمك وتشرب اللبن». والظرفية تتحقق مع المفعول فيه، وهي غير التي تتحقق مع حرف الجر «في» أو ما يأتي بمعناها، فالظرفية المقصودة هنا للتخصيص، على حين تفيد

١ - نفسه: ص ١٩٤.

الظرفية مع حرف الجر وغيره العلاقة بين معنى الحدث المستفاد من الفعل وبين الاسم التالي لحرف الجر. ومرة أخرى، الظرفية كقرينة معنوية تندرج تحت الأصل (التخصيص) تأتي لتقييد زمن الإسناد أو مكانه.

ولعل الجدول الآتي يبين بعض الفروقات:

- ١ - صحوت إذ تطلع الشمس - + ظرف - : تخصيص
- ٢ - صحوت في طلوع الشمس - + حرف - : نسبة
- ٣ - أصحو متى تطلع الشمس - + ظرف - : تخصيص
- ٤ - صحوت وقت طلوع الشمس - + مبهم منقول إلى الظرف - : نسبة
- ٥ - أصحو في وقت طلوع الشمس - + حرف - : نسبة ^(١)

«ظرفية الظرف وما نقل إليه أشبه شيء بمعنى الاقتران الزماني أو المكاني، أما ظرفية الحرف فهي على معنى الاحتواء الزماني أو المكاني» ^(٢).

إن الظروف الجامدة تفيد الاقتران، أما التي تنقل إلى معنى الظرف فتفيد الاحتواء - وتبقى الإشارة إلى أن الظروف التي تفيد الاقتران لا يتغير معناها إذا استعملت كأدوات شرط، ويتغير ليدل على الاحتواء إذا استعملت كأدوات استفهام - على حين أن الظروف الدالة على الاحتواء لا تتغير، ومن هنا كان المعنى الشائع للظرف يفيد معنى «في».

أما التحديد والتوكيد: فقرينة معنوية تدل على المفعول المطلق والمقصود بها هو تعزيز معنى الحدث في الفعل وذلك بالإتيان بمصدر يشترك مع هذا الفعل في جذره الأصلي، وبذلك يبقى إirاده بعد هذا الفعل تعزيزاً لعنصر الحدث وبالتالي معنى الفعل، «وتكون التقوية بوساطة ذكره مفرداً منوناً على سبيل التأكيد، أو

١ - تمام حسان: نفسه ص: ١٩٧

٢ - نفسه ص: ١٩٧.

مضافاً لمعين لإفادة النوع، أو موصوفاً لإفادة النوع أيضاً، أو مميزاً لعدد، فيكون العدد نفسه مفعولاً مطلقاً والمصدر تمييزاً، وقد يكون المصدر اسم مرة أو مثنى اسم مرة يفيد العدد أيضاً^(١).

والملازمة للهيئات نستفيد منها الحال، وذلك عن طريق الاسم المنصوب أو الجملة مع الواو وبدونها فقولنا «جاء زيد راكباً» نقول فيه «جاء زيد ملابساً لحال الركوب» أو «جاء زيد وهو يركب» فالحال هنا جملة والواو للحال...

والتفسير قرينة معنوية للتمييز، ويكون إن وجد الإبهام، على أن يكون المبهم إما: (معنى الإسناد نحو «طاب محمد نفساً». معنى التعدية مثل «زرعت الأرض شجراً». اسم مفرد دال على مقدار مبهم مثل «اشتريت مترين حريراً»، فهذا مبهم من حيث المقياس والعدد^(٢).

والتفسير بهذا المفهوم تخصيص وتقييد للعموم الذي هو الإبهام.

أما الإخراج فخاص بالمستثنى، فمثلاً قولنا «جاء القوم إلا زيداً» يفيد أننا أخرجنا زيداً من الإسناد. «وعلاقة الإخراج قرينة معنوية على إرادة باب المستثنى... وكما أن المعية والمصاحبة والملابسة والعطف وغيرها من القرائن المعنوية تتضافر معها الواو لبيان إعراب ما بعد هذه الواو فيكون ذلك من قبيل ما أشرنا إليه من قبل تحت اسم «تضافر القرائن» فتسمى الواو واو المعية أو المصاحبة أو الحال أو العطف، فكذلك تتضافر «إلا» وهي قرينة لفظية مع معنى الإخراج وهو قرينة معنوية ليفهم من كليهما ومعهما النصب وغيره من القرائن معنى الاستثناء، وكذلك تتضافر «أو» مع الإخراج لنصب المضارع فيكون نصبه على معنى نصب المستثنى - وفي الإخراج تقييد للإسناد وتخصيص له، ومن هنا

١ - نفسه ص: ١٩٨.

٢ - نفسه ص: ١٩٩.

ساغ لي أن أضع «المستثنى» بين الأبواب المعبرة عن معنى الجهة وإن أطلق على ماتقيده هذه القرائن المعنوية مجتمعة عنواناً شاملاً هو التخصيص»^(١).

وأما المخالفة: «فهى مظهر من مظاهر تطبيق استخدام القيم الخلافية لجعلها قرائن معنوية على الإعرابات المختلفة»^(٢).

إنها قرينة معنوية ولكن القيم الخلافية تتعدى هذا الإطار، إذ قد نلاحظها بين المبنى والمعنى كما نلاحظها بين المعنى وآخر. فحين نقول: «نحن العرب نكرم الضيف ونغيث الملهوف». «نحن العرب نكرم الضيف»، فلفظة العرب في المثال الأول خبر وما بعده مستأنف، أما في الثانية فمختص وما بعدها خبر. «ولو اتحد المعنى لاتحد المبنى وأصبحت الحركة واحدة فيهما ولكن إرادة المخالفة بينهما كانت قرينة معنوية تتضافر مع اختلاف الحركات لبيان أن هذا خبر وهذا مختص. وقرينة المخالفة يمكن استخدامها في عدد آخر من أبواب النحو فتكون مثلاً هي التفسير لما يرد من تعدد حركة المضارع في نحو «لأأكل السمك وتشرب اللبن» وكذلك حركة المستثنى في «ما قام القوم إلا حماراً» ونصب الاسم بعد «ما أفعل» في التعجب وبعد الصفة المشبهة. ولكننا لسنا هنا بصدد تفصيل القول فيها فلنكتف بالإشارة إلى اتخاذها قرينة معنوية على إطلاقها»^(٣).

وتعد النسبة من القرائن الكبرى كالتخصيص، بحيث تندرج تحتها قرائن معنوية فرعية، وتعتبر قيداً على علاقة الإسناد فيجعلها نسبية غير مطلقة.

والفرق بينها وبين التخصيص هو أن التخصيص معناه التضييق على حين أن النسبة إلحاق. والمعاني المندرجة تحتها هي معاني حروف الجر ومعنى الإضافة. والحروف (حروف الجر) كما اصطلاح عليه النحاة القدامى أدوات للتعليق،

١ - نفسه ص: ١٩٩ - ٢٠٠.

٢ - نفسه ص: ٢٠٠.

٣ - نفسه ص: ٢٠٠ - ٢٠١.

ونستفيد ذلك في استعمالنا أثناء الإعراب لعبارة «الجار والمجرور متعلقان»، والتعليق بين الجار والمجرور إنما يكون بمعنى الحدث لا الزمن. فقولنا: «جلس زيد على الكرسي» يفيد أن الكرسي إنما تعلق بالجلوس بوساطة حرف الجر «على» ولم يتعلق بالزمن الماضي (المضي) والشكل الآتي يوضح ذلك:



«والجملة بهذا تعني مضي جلوس زيد على الكرسي فلا صلة للكرسي بالمضي وإنما تقوم الصلة بينه وبين الجلوس، وأما العلاقة المباشرة للمضي فهي بالجلوس لأن معنى الفعل يشتمل عليهما جميعاً»^(١).

أما الإضافة فتتضح فيها قوة التعليق حين يعتبر النحاة المضاف والمضاف إليه كلمة واحدة. إلا أنه لا بد من التفريق بين النسبة التي تفيد حروف الجر والتي تفيد الإضافة. فبالنسبة «للنسبة مع حروف الجر إنما تعمل على إضافة المعاني المتعلقة بالأفعال إلى الأسماء فتنسبها إليها. «وعلى حد تعبيرنا نحن أنها تجعل علاقة الإسناد نسبية سواء كانت هذه العلاقة بين مبتدأ وخبره أو فعل وفاعله أو غير ذلك. على حين تكون النسبة في الإضافة بين المتضايفين الواقعين في نطاق الإسناد»^(٢).

أما التبعية: كقرينة معنوية فتحتوي ما يسمى بالتوابع كما يوضحها «ابن مالك» في قوله:

١ - نفسه ص: ٢٠٢.

٢ - نفسه ص: ٢٠٣.

يتبع في الإعراب الأسماء الأول نعت وتوكيد وعطف وبدل.^(١) وهي كقرائن معنوية تلزمها قرائن لفظية كالمطابقة ولاسيما في العلامة الإعرابية، ثم نجد قرينة الرتبة وهي في التوابع محفوظة (التأخر عن المتبوع).

٢ - القرائن اللفظية:

أ - العلامة الإعرابية:

وقد حظيت باهتمام النحاة مما جعلهم يعتبرون الإعراب بمثابة نظرية أطلقوا عليها اسم «نظرية العامل». فطرقوا مسألة الحركات والدلالات التي تؤديها، ثم الحروف وكيف تنوب عن الحركات، كما لم يغفلوا الإعراب الظاهر والمقدر وكذا المحل الإعرابي. وبعدها حدث خلاف حول وجود الإعراب في اللغة العربية أم لا، فظهر المنكرون وبرز المدافعون «حدث كل ذلك في وقت لم تكن العلامة الإعرابية أكثر من نوع واحد من أنواع القرائن بل هي قرينة يستعصي التمييز بين الأبواب بواسطتها حين يكون الإعراب تقديرياً أو محلياً أو بال حذف لأن العلامة الإعرابية في كل واحدة من هذه الحالات ليست ظاهرة فيستفاد منها معنى الباب. حتى حين ننظر إلى مطلق العلامة كمطلق الضمة أو مطلق الفتحة أو مطلق الكسرة فسنجد أنها لاتدل على باب واحد وإنما تدل الواحدة منها على أكثر من باب كما شرحنا من قبل»^(٢).

ومهما يكن فإن العلامة الإعرابية وحدها لاتستطيع أن تحدد المعنى بل لابد من تضافر القرائن، والقول نفسه يصدق على باقي القرائن الأخرى.

وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على أن الصراع الذي كان قائماً بين النحاة حول العامل النحوي لم يكن سوى ضرب من العبث لسبب نظرتهم

١ - شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ج ٢ ص: ١٩٠.

٢ - تمام حسان: نفسه ص: ٢٠٥.

السطحية إلى الموضوع، وتقيدهم بآراء السلف الذين يؤمنون بمقولة «ليس في الإمكان أبدع مما كان».

ب - الرتبة :

لعل عبد القاهر الجرجاني قصد باستعماله لمصطلح «الترتيب» ما يسمى عند النحويين بالرتبة، وما هو معروف عند البلاغيين تحت عنوان «التقديم والتأخير» والذي معناه دراسة أسلوب التركيب لا التركيب، وهي دراسة تتم من منطلق حرية الرتبة المطلقة ثم الرتبة غير المحفوظة وبهذا ففي هذا الجانب ينتفي الحديث عما يسمى عند النحويين بالرتبة المحفوظة باعتبار أن أي خلل يحدث لهذه الرتبة يؤدي بالضرورة إلى خلل في التركيب. وبهذا، فالرتبة المحفوظة قرينة لفظية هي بمثابة العلاقة بين جزأين جاءا مرتبين بحيث دل كل واحد منهما على معناه.

ونستفيد من هذا، أن الرتبة ترد بكثرة مع المبنيات كما أن ورودها مع الأدوات والظروف من قبيل المبنيات أكثر اطراداً منه مع غيرها. إن الرتبة كما يقول تمام حسان، «بكونها قرينة لفظية تخضع لمطالب أمن اللبس وقد يؤدي ذلك إلى أن تنعكس الرتبة بين الجزأين المرتبين بها. ويكون ذلك أيضاً إذا كانت الرتبة وعكسها مناط معنيين يتوقف أحدهما على الرتبة والآخر على عكسها نحو:

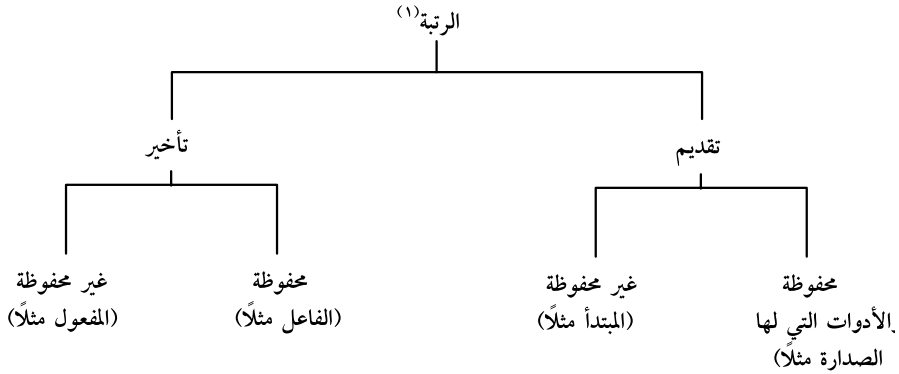
ما أمر جاء بك - وأمر ما جاء بك

هذا الفارس - والفارس هذا

يرضى أخى - أخى يرضى

قام زيد - زيد قام^(١)

١ - تمام حسان: نفسه ص: ٢٠٩.



ج - الصيغة :

لكل مبنى من مباني التقسيم صيغة معينة، فالفاعل ونائب الفاعل والمبتدأ، المطلوب أن تكون صيغها أسماء، ولانتوقع غير ذلك. «... على أن معاني الصيغ الصرفية تكون وثيقة الصلة بالعلاقات السياقية. فنحن نعلم أن الفعل اللازم لا يصل إلى المفعول به بغير واسطة، ونعلم أيضاً أن بعض الصيغ معناها اللزوم وذلك كالمطامير والمبني للمجهول من المتعدي لواحد، وأفعال السجيا مثل: فعل يفعل بضم العين وغير ذلك، فمعنى الصيغة الصرفية ينبىء عن علاقاتها السياقية»^(٢).

د - المطابقة :

إن المطابقة لاتتم في الأدوات ولا في الظروف وإنما مسرحها هو الصيغ الصرفية والضمائر. ولكن قد نتحدث عنها في النواسخ المنقولة عن الفعلية ذلك لأن علاقاتها السياقية تعتمد على قرينة المطابقة، والمطابقة تكون في العلامة الإعرابية وفي الشخص... : (يعني التكلم والخطاب والغيبة)، وفي العدد والنوع

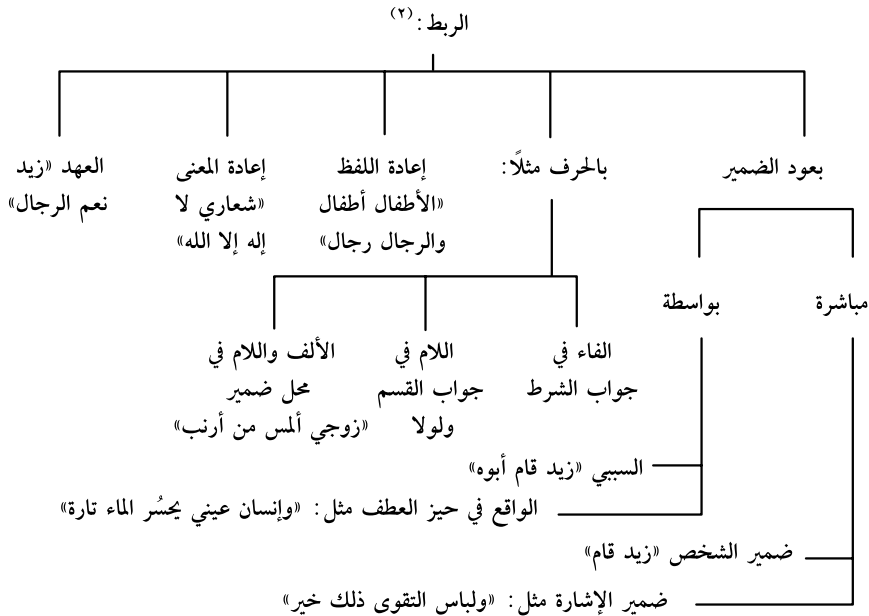
١ - نفسه ص: ٢٠٧.

٢ - نفسه ص: ٢١٠ - ٢١١.

(التذكير والتأنيث) وفي التعيين (أي التعريف والتنكير)، «ولاشك أن المطابقة على أية واحدة من هذه المجالات الخمسة تقوي الصلة بين المتطابقين فتكون هي نفسها قرينة على ما بينهما من ارتباط في المعنى وتكون قرينة لفظية على الباب الذي يقع فيه ويعبر عنها كل منهما. فبالمطابقة تتوثق الصلة بين أجزاء التركيب التي تتطلبها وبدونها تتفكك العرى وتصبح الكلمات المتراسة منعزلاً بعضها عن بعض ويصبح المعنى عسير المثال»^(١).

هـ - الربط :

ويدل على اتصال أحد المترادفين بالآخر، ويكون بمجموعة من الأدوات منها الضمير والحرف وتكرار اللفظ وإعادة المعنى ثم العهد. وفي هذا تفصيل يغنينا عنه الجدول الموالي :



١ - نفسه ص: ٢١٢ - ٢١٣.

٢ - تمام حسان: نفسه ص: ٢١٤.

و - التضام:

يختلف مفهوم التضام في النحو عنه في البلاغة، فإذا كان يعني في ميدان البلاغة الطريقة التي يتم بها ترصيف عناصر الجملة أو الطرق الممكنة لذلك، بحيث تختلف الواحدة منها عن الأخرى من حيث التقديم والتأخير والفصل والوصل فيسمى بذلك التوارد، فإنه يعني في مجال النحو استلزام أحد العنصرين في التركيب الآخر، فيسمى بذلك تضام التلازم، أو أن يتنافى معه فلا يلتقيان فنكون أمام تضام التنافي.

«وعندما يستلزم أحد العنصرين الآخر فإن هذا الآخر قد يدل عليه بمبنى وجودي على سبيل الذكر أو يدل عليه بمبنى عدمي على سبيل التقدير بسبب الاستتار أو الحذف. وهذا هو المعنى الذي نقصد إليه بهذه الدراسة»^(١).

والمفضل أن يكون التضام بالذكر الذي يوجد للافتقار كما نرى في الصلة والموصول وحرف الجر، والمجرور والعطف والمعطوف والمبهم وتمييزه وقد لا يكون للافتقار بل للاختبار (فتذكر الضميمة إذا لم تعن القرائن الأخرى على تقديرها وتستتر أو تحذف عند وجود القرينة الدالة عليها لقصد الإيجاز والانصراف عن إطناب غير مطلوب)^(٢).

يقول «ابن مالك»:

وبعد فعل فاعل فإن ظهر فهو وإلا فمضمر استتر^(٣)

أما التنافي فهو مقابل التضام على الرغم من إدماجنا له مع التلازم وهو قرينة سلبية على المعنى. إذ يتم الاستغناء عن عنصر حين يوجد الثاني ومن أمثلته: إذا وجدت «ال» استبعدنا معنى الإضافة المحضة، وجود التنوين يستبعد الإضافة كلها ووجود المضمّر يستبعد نعتة.

١ - نفسه ص: ٢١٧.

٢ - نفسه ص: ٢١٧.

٣ - ابن مالك: ألفية ابن مالك ص: ٤٦٤.

ثم هناك التضام بالفصل، كأن نفصل بفعل «كان» الزائد بين ما والتعجب، والفصل بين «إذا» والمضارع بالقسم والظرف... إلخ.

ز - الأداة:

وهي قرينة لفظية مهمة تعد من المبنيات وتتحكم في الإعراب: شكلاً ودلالة. والأدوات نوعان: نوع يدخل على الجمل، ورتبها الصدارة، ومنها النواسخ وأدوات النفي والتأكيد والاستفهام والنهي والتمني والترجي... ونوع ثان يدخل على المفردات ورتبها التقدم ومنها حروف الجر والعطف والاستثناء والمعية والتفيس والتحقيق والتعجب والنواصب والجوازم... إلخ.

«ولكل أداة من هذه الأدوات ضمايمها الخاصة فهي تتطلب بعدها شيئاً بعينه فتكون قرينة متعددة جوانب الدلالة حيث تدل بمعناها الوظيفي وبموقعها وبتضامها مع الكلمات الأخرى وبما قد يكون متفقاً مع وجودها من علامات إعرابية على ضمايمها»^(١).

ي - التنغيم:

يعني الصيغة الصوتية التي ننطق بها الجملة في إطار النسق الذي تنتمي إليه، ووظيفية تعادل وظيفة الترقيم في الكتابة مع امتيازها بالوضوح في الدلالة على المعنى الوظيفي للجملة. وقد يعود السبب في ذلك إلى كون التنغيم يوظف نغمات متعددة تضاهي ما يستعمله الترقيم من علامات مختلفة. «ولكن الذي لاشك فيه أن الكتابة إذا كان لها على النطق ميزة الدوام وإن كان الاستحضار مرة أخرى وإعادة التجربة وتخطي حدود الزمان والمكان، فإن النطق له عليها ميزة الحياة والحركة والموقف الاجتماعي.

وربما أصبحت له قدرة مشاركتها عنصر الدوام وإمكان الاستحضار مرة أخرى وإعادة التجربة وتخطي حدود الزمان والمكان بعد اختراع أشرطة التسجيل والإذاعة والتلفزيون، وفي كل هذه المخترعات يحتفظ النص بدلالة النغمة وبالموقف الاجتماعي ويزيد التلفزيون عليها الاحتفاظ بتعبيرات الملامح وحركات أجزاء الجسم كالرأس واليدين مما يجعل الموقف أقرب شيء إلى الحياة»^(٢).

الفصل الثاني : التطبيق

مرتكزات التجربة :

مما سبقت الإشارة إليه في التمهيد، أن الفصل الثاني من هذا البحث فصل تطبيقي أكثر مما هو نظري، ولعل الأمر كذلك، لأن ماسيرد في هذا الفصل بالذات إنما هو ثمرة تجربة ميدانية مرت بمجموعة من المراحل وعاشت كثيراً من المتغيرات والظروف التي حاولت عرقلتها بطريقة أو بأخرى كما سيلي من بعد .

وقد كانت الأرضية التي انبنت عليها هذه التجربة تتمثل في اختيار عيتين من التلاميذ، هذه العملية التي تعد من أصعب الخطوات التي لقينا فيها مشاكل كثيرة باعتبار أن البحث التجريبي أن تكون العينة المعتمدة فيه متجانسة من حيث عدد أفرادها ومستواهم وباقي الظروف العامة .

غير أننا لم نر بدأً من الاكتفاء بالعيتين كما هما، دون أن ندخل عليهما أي تغيير لاعتبارات قانونية وتربوية وزمنية . .

هاتان العيتان تنتميان إلى مستوى السنة الرابعة إعدادي (ذكور/ إناث) الأولى أخضعناها للتجربة والثانية اعتبرناها ضابطة لنتائج الأولى. وفيما يلي استعراض مجمل لمراحل هذه التجربة :

بالنسبة للمجموعة التجريبية التي تتكون من ثلاثين تلميذاً، درسنا لها درسين كاملين في مادة القواعد على ضوء منهج القرائن وهما: «المنقوص والممدود»، وطبعاً لم يتم ذلك إلا بعد أن بسطنا لهذه المجموعة أهم خطوات هذا المنهج، وذلنا لها بعض الصعوبات المرتبطة بفهمه حتى غدا المنهج طوع يد التلاميذ بدليل التجاوب الذي حصل والنتائج الأولى الناتجة عن التمرين المرافق لهذا البسط. وإضافة إلى التمارين الشفهية التي كانت تصحب كل درس على حدة، كان هناك مجال أوسع للتطبيق ويتمثل في مادة التطبيقات التي تلي كل

درس للقواعد بحيث أنجزنا مع هذه المجموعة درساً في مادة التطبيقات كان بمثابة تقويم إجمالي لحصيلة التلاميذ على ضوء هذا المنهج، وقد ضمنا هذا التقويم أسئلة ترتبط بالدرسين معاً، شملت كل جوانبهما - وسيلي عرض لهذه الأسئلة وللنقط المعتمدة في الدرسين.

أما المجموعة الثانية، فقد ظلت تدرس مادة القواعد بالطريقة المعهودة - التقليدية - وقد درسناها درساً واحداً حول الممدود ولم يسمح الزمن بأكثر من ذلك لظروف ستلي أيضاً، إلا أن هذا لم يمنع من مناقشة الدرس السابق المتمثل في المقصور وذلك في حصة التمارين الشفهية وفي الأسئلة التمهيديّة، قبلها، مما زاد الدرس ترسيخاً في أذهان التلاميذ. ولعل الشيء الذي بإمكانه أن يرجع التوازن بين المجموعتين هو ذلك التطبيق الإجمالي الذي قدم لهذه المجموعة أثر الانتهاء من الدروس حيث شمل هذا التطبيق عوض درس واحد ثلاثة دروس ألا وهي: «المقصور والمنقوص والممدود»، مع إرفاقه بأسئلة أخرى للفهم واللغة والقواعد - كما سيلي في بيان النموذج المعطى.

وبعد هذه التطبيقات التي أنجزت على الأوراق، تم التصحيح وتقدير النقط المستحقة التي تعد عماد النتائج التي سنصل إليها في ختام تحليلنا للتجربة.

وبعد أن نشرع في ذلك نستعرض النماذج المقدمة في التطبيقات هذه:

مواضيع التطبيقات المقدمة

١ - نموذج المجموعة الضابطة:

كان المأمون جالساً في ليلة قمرء ومعه القاضي يحيى بن أكثم. فدخل عليه رجل ادعى أنه إبراهيم الخليل، فقال له المأمون: «إن إبراهيم كانت له معجزات وبراهين» قال: «ومبراهينه؟» قال: «أضرمت لديه نار وألقي فيها» فصارت عليه برداً وسلاماً، ونحن نوقد لك ناراً، ونطرحك فيها، فإن كانت عليك كما كانت عليه آمنة بك» قال: «أريد واحدة أخف من هذه» قال:

«فبراهين موسى؟» قال: «وما فعل موسى؟» قال: «ألقى بالعصا فإذا هي حية تسعى وضرب البحر فانفلق، وأدخل يده في جيبه، فأخرجها بيضاء من غير سوء» قال: «وهذه أصعب من الأولى» قال المأمون: «فبراهين عيسى» قال الرجل: «وما هي؟» قال: «إحياء الموتى» قال: «مكانك لقد وصلت، اضرب رقبة القاضي يحيى ابن أكثم واحييه لكم الساعة». قال يحيى: «لست الداعي إلى ضرب رقبتك بل أنا أول من آمن بك وصدق».

الأسئلة:

- ١ - اشكل النص شكلاً تاماً وضع له عنواناً مناسباً.
- ٢ - استخرج من النص الأسماء المنقوصة والممدودة والمقصورة وصرفها إلى المثني والجمع بنوعيه على أن تكون الإجابة على شكل جدول.
- ٣ - ما الفكرة العامة للنص؟
- ٤ - أعرب ما يلي: «اضرب رقبة القاضي يحيى بن أكثم».
- ٢ - نموذج المجموعة التجريبية (على ضوء منهج القرائن)
 - ١ - تحدث عن العلامة الإعرابية للاسم المنقوص من خلال الأمثلة الآتية؟
 - سلمت على قاض.
 - أتاناً داع.
 - التقيت بقاضي قرطبة.
 - ٢ - تحدث عن مطابقة الاسم المنقوص من خلال تحويل المثال الآتي إلى المثني والجمع المذكرين.
 - يالك من معتد على حقوق الناس!
 - ٣ - تحدث عن صيغة الاسم الممدود.

٤ - تحدث عن العلامة الإعرابية للاسم الممدود من خلال ما يلي:

- ذهبت إلى صحراء شاسعة.

- هؤلاء أناس وضائون في أخلاقهم.

- بطل ذلك العداء المغربي سعيد عويطة.

٥ - فصل القول عن أداة الممدود (الهمزة).

وبعد أن أنجز التلاميذ هذه التطبيقات التي تعتبر بمثابة تقييم إجمالي للتجربة التي قمنا بها أسفر التصحيح عن النتائج الآتية:

نتائج التقييم:

أ - نتائج المجموعة الضابطة: (النقطة على عشرين)

- ٨ - ٨ - ٦ - ٧ - ١٦ - ٧ - ٩ - ٤ - ٧ - ٥ - ٧ - ٩ - ١٠

- ٥ - ٨ - ١٢ - ٧ - ٥ - ٩ - ٤ - ١٢ - ٩ - ١٤ - ١٥ - ٦ - ١١

٩ - ١٢

- المجموع ٢٥٤

ب - نتائج المجموعة التجريبية

- ١٦ - ٦ - ٧ - ٤ - ٦ - ٢ - ١٤ - ١٠ - ٨ - ١٠ - ١٥ - ١٥ - ٦

٥ - ١١

- ١٢ - ١٢ - ١٣ - ١٣ - ١٢ - ٨ - ١٣ - ١٥ - ٦ - ١٦ - ١٧ - ٦

٧ - ١٣ - ٤

- المجموع ٣٠٤

وفيما يلي الجدول التكراري التوزيعي لهذه النقط

* المجموعة الأولى : (الضابطة)

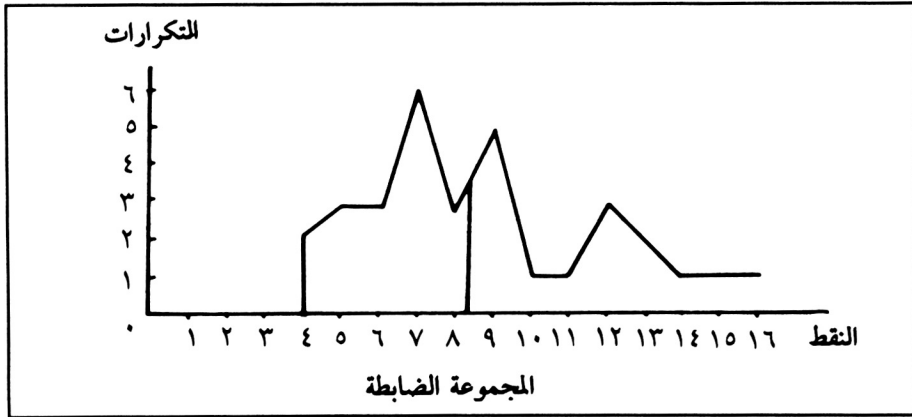
النقطة	التكرار
٤	٢
٥	٣
٦	٣
٧	٦
٨	٣
٩	٥
١٠	١
١١	١
١٢	٣
١٤	١
١٥	١
١٦	١

* المجموعة الثانية (التجريبية)

النقطة	التكرار
٢	١
٤	٢
٥	١
٦	٤
٧	٢
٨	٣
١٠	٢
١١	١
١٢	٣
١٣	٤
١٤	١
١٥	٣
١٦	٢
١٧	١

من خلال جدول المجموعة الضابطة يتبين لنا أن النقطة (٧) هي التي نالت أكبر تكرار في هذه المجموعة وبذا فهي التي تعطينا المنوال، الشيء الذي يساعدنا على تصور طبيعة هذا القسم والمعدل العام، إنه لن يفوق المنوال إلا بنقطة واحدة كما سيتبين ذلك حين سنرسم القسم على شكل رسم بياني. غير أن الجدول الثاني الخاص بالمجموعة التجريبية، لا يمكننا من إعطاء تصور عام ومسبق عن القسم نظراً لاعتبارات أولها طبيعة النقط التي حصلنا عليها، وثانيها، طبيعة التكرار الذي وردت به هذه النقط نفسها.

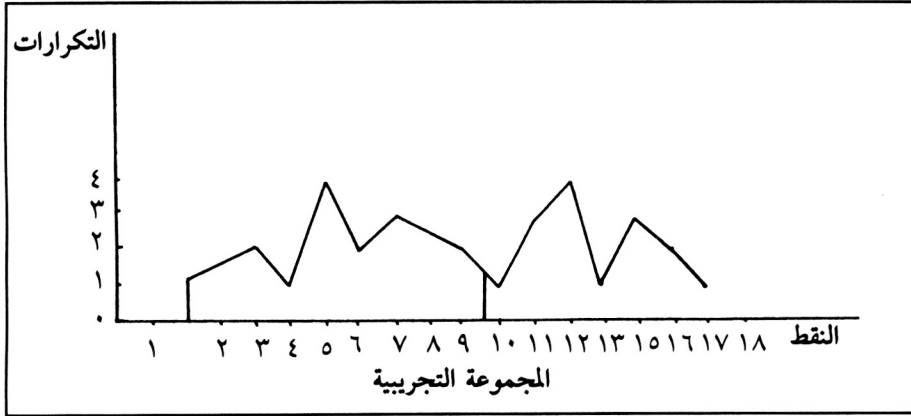
غير أن الرسمين البيانيين الآتين سيكشفان عن حقيقة القسمين معاً:



إن هذا الجدول يبين أن معظم التلاميذ يتركزون في الجانب الأيسر حيث النقط السلبية التي تكررت بشكل كبير وبدأت تنخفض كما تعلق الأمر بنقطة جيدة كما هو الأمر بالنسبة للنقط: (١٤ - ١٥ - ١٦). مما يدل على أن القسم ليس طبيعياً وبالتالي تسوده الفروقات الفردية، أنه قسم غير متجانس كما أن مستواه في مادة القواعد ضعيف.

فهل يعود السبب إلى تكاسل التلاميذ أم إلى صعوبة المادة أم إلى الطريقة التقليدية التي درسوا بها هذه المادة.

الإجابة عن هذه التساؤلات مستحيلة إلى حد الآن، ذلك أننا في حاجة إلى معرفة مستوى القسم الثاني الذي درس هذه المادة على ضوء القرائن. ولعل الرسم البياني لهذا القسم سيساعدنا في ذلك:



إن القراءة الأولى لهذا الرسم البياني تفيد أن القسم تسوده فروق فردية واضحة باعتبار هذا التشتت الملحوظ على مستوى خط النقط - وهو في ذلك مشابه للقسم الأول - إلا أن الميزة التي ينفرد بها هذا القسم - بغض النظر عن الفروقات الفردية وانعدام التجانس - وجود تكرار متجانس يمينا وشمالا لنقطة المتوسط التي يشير إليها الخط الأحمر في الرسمين (هذا المتوسط العام للقسم سيأتي بيان الطريقة المتبعة في استخراجها حين نحدد الفرق بين فعاليتي الطريقتين) على حين في الرسم الأول ترتفع التكرارات شمالا في منطقة الضعف، مما يؤكد وجود اختلاف نسبي بين مستويي القسمين.

ويبقى السؤال دائما معلقاً: ما مصدر هذا الاختلاف؟. الجواب سيلي فيما بعد والآن لكي نحدد الفرق بين الطريقتين سنحاول تحديد متوسطي القسمين والفرق بينهما، والدلالة الإحصائية لهذا الفرق من خلال بعض الأساليب الإحصائية.

* المتوسط:

وقاعدته في أسلوب الإحصاء تكون بالنسبة للدرجات الخام كالتالي عندنا كما يلي:

المتوسط الحسابي يساوي: $\frac{\text{مجموع الدرجات}}{\text{عدد الدرجات}}$

وهو عندنا يساوي: $\frac{\text{مجموع النقاط}^{(١)}}{\text{عدد الأفراد}}$

$$٨,٤٧ = \frac{٢٥٤}{٣٠} \text{ فبالنسبة للمجموعة الضابطة يساوي المتوسط:}$$

$$١٠,١٣ = \frac{٣٠٤}{٣٠} \text{ أما متوسط المجموعة التجريبية فيساوي:}$$

وبذلك يكون الفرق بين المجموعتين من حيث متوسطهما هو: ١,٦٦ لصالح المجموعة التجريبية، وهو فرق بسيط كما يبدو، إلا أننا لانستطيع أن نحدد مصدره، أهو راجع إلى الطريقة أم أن ثمة متغيرات أخرى كانت من وراء خلق هذا التفاوت بين المجموعتين؟

وبالتالي هل يمكن اعتبار هذا الفارق جوهرياً ينم عن فاعلية منهج القرائن في تدريس القواعد، وبذلك يغدو ذا دلالة إحصائية؟ ذلك ما ستكشف عنه الإحصائية التالية:

ولحساب مايسمى بالانحراف المعياري نلجأ إلى المعادلة الآتية:

$$\sqrt{\frac{\text{مجموعه مربع الانحرافات}}{\text{عدد التلاميذ}^{(٢)}}} \text{ أي: } \sqrt{\frac{\text{مجم ح}^٢}{\text{ن}}}$$

١ - مصطفى يوسف: مبادئ وأسس في مناهج البحث التربوي ط ٧، ١٩٨٧ ص: ١٤

* انظر الملحق الخاص بدلالات الرموز المستعملة في الأساليب الإحصائية.

٢ - مصطفى يوسف: نفسه ص: ٢٧.

إذا: ع (رمز الانحراف المعياري) يساوي

$$\sqrt{17,1838} = \frac{515,514}{30} \sqrt{\text{ع}}$$

= ٤,١٤٥ (وهو انحراف معياري خاص) بالمجموعة التجريبية

على حين يساوي الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة ما يلي:

$$3,40 = \sqrt{11,59} = \frac{347,6}{30} \sqrt{\text{ع}}$$

يبقى الآن تحديد درجة الحرية من أجل الانتقال إلى الدلالة الإحصائية، ولعل الأسلوب الإحصائي قد وضع قاعدة لهذه الدرجة حينما يتعلق الأمر بتجانس المجموعتين من حيث العدد أي: $1 = 2$. وهذه القاعدة هي: درجة الحرية = $(2 + 1) - 2$. «١»

وبهذا تساوي درجة الحرية عندنا: $58 = 2 - (30 + 30)$

وأخيراً وقبل الانطلاق إلى جدول الدلالة الإحصائية للقيم الناتجة لمعرفة مستوى الثقة في النتيجة التي توصلنا إليها لابد من حساب ما يسمى بالاختبار التائي، وهو أسلوب إحصائي خاص بالمجموعات التي لا يتجاوز عددها خمسين فرداً، لمعرفة مدى فعالية الفروق بين مستوى المجموعات، وهنا لابد من اتباع المعادلة الآتية:

$$\frac{(2م - 1م)}{\sqrt{\frac{2ع^2 + 1ع^2}{(2)(1 - ن)}}} = 2 \times \frac{(2م - 1م)}{\sqrt{\frac{ن(2ع^2 + 1ع^2)}{(1 - ن)2}}} = \frac{1,66}{\sqrt{\frac{28,74}{29}}} = 1,68$$

والآن إذا انطلقنا بهذ القيمة التائية وبدرجة الحرية: ٥٨ إلى جدول الدلالة الإحصائية (٤) لنرى مدى مصداقية الفرق الذي حددناه بين متوسطي المجموعتين الذي هو: ١,٦٦ عند مستوى ١ بالمائة شك مقابل ٩٩ بالمائة ثقة في الفرق لصالح الطريقة الجديدة لوجدنا أن القيمة المطلوبة عند درجة حرية ٥٨ هي: ٢,٦٦، ومادامت القيمة التي حصلنا عليها: ١,٦٨، فهذا يعني، في الأسلوب الإحصائي أنه لا دلالة إحصائية لهذا الفرق، أي أنه فرق عشوائي.

أما إذا انطلقنا إلى مستوى ٥ بالمائة شك مقابل ٩٥ بالمائة ثقة لوجدنا أن القيمة المطلوبة هي: ٢ ولكن دائماً تبقى القيمة التي حصلنا عليها صغيرة عن هذا العدد المطلوب، وبذلك يتأكد مرة أخرى أن لا دلالة إحصائية للفرق بين المجموعتين، فهو فرق اعتباطي يعود إلى متغيرات أخرى، وليس مرتبطاً بالضرورة بمنهج القرائن. فماذا يعني هذا في المنهج الإحصائي؟

منهجياً وإحصائياً هناك مجموعة من القواعد والطرق تصلح لمعرفة مدى ارتباط نتيجة معينة بطريقة ما، وهي طرق وقواعد تدرج ضمن أسلوب الإحصاء. وغالبا ما تكون هذه الخطوات مصحوبة بجداول للدلالة الإحصائية وضعها خبراء وإحصائيون للتأكد من صدق النتائج التي قد نصل إليها في إطار بحث ما، ومنه محاولة الوقوف على فعالية طريقتنا (القرائن) في تدريس مادة القواعد.

وقد رأينا كيف وصل بنا البحث إلى تحديد نسبة: ١,٦٨، كقيمة تجسد العلاقة الموجودة بين منهج القرائن ومادة قواعد اللغة العربية، غير أن هذه النتيجة وحدها لا تكفي للحكم بفعالية الطريقة، ومن هنا عدنا إلى الجداول المذكورة للوقوف بصدق على ثبات هذه النتيجة، وكانت النتيجة تبعاً لذلك أننا لم نجد أية دلالة إحصائية للقيمة المحصل عليها، فأصدرنا حكماً بعدم فعالية الطريقة (القرائن) في تدريس القواعد. إلا أن هذا يستوجب البحث عن مصادر هذه النتيجة ومتعلقاتها.

إن الحديث عن هذه النقطة بالذات يعود بنا إلى ذكر المتغيرات والظروف التي عاينتها تجربتنا، وبالفعل، فلكي يؤدي أي بحث تجريبي إلى نتيجة مرضية وثابتة، لابد من توفر شروط معينة، من بينها اختيار المجموعات المزمع تطبيق الطريقة معها، وثانياً، تحديد طبيعة هذه المجموعات بحيث يجب خلق تجانس على مستوى أعلى بين أفرادها من حيث عددهم ومستواهم الدراسي، ونسبة ذكائهم، وطريقة تدريسهم وبرنامج دراستهم ثم توقيتهم الزمني، ومن حيث جنسهم وعدد كل جنس على حدة، ووضعيات كل فرد الاجتماعية.. إلى غير ذلك من الأمور التي تستغرق زمناً طويلاً لتحقيقها.

ومن هنا نتساءل عما إذا كانت هذه الظروف قد توفرت لنا أم لا؟ الإجابة بالطبع: لا ذلك أن تجربتنا تمت ضمن ما هو معطى من الظروف مع مراعاة التجانس في المستوى، والعدد، وبعض المتغيرات الأخرى التي استطعنا التصرف فيها، أما ما سوى ذلك فلم يكن بد من الرضوخ للأمر الواقع.

ومهما يكن فإن التجربة قد مرت، وبالتالي كانت معاشتنا لها توشي وتبشر بأن هذا المنهج منهج صالح، ومنهج لقي استجابة قصوى من طرف التلاميذ بدليل تجاوبهم معه منذ أول حصّة من حصص إنجاز التجربة. كما أن ما أنجز من دروس على ضوئه وما استتبع ذلك من تقويم وقياس، إن ذلك دل على أن التلاميذ استساغوه وقبلوه.

وقد أكدنا ونكرر مرة أخرى أن هذا المنهج تبسيطي، يذل بعض الصعوبات التي قد تعترض التلميذ في دراسته لمادة القواعد بأن تحد له بعض الخطوات والمراحل التي يراعيها في كل درس على حدة فيتخلص بالتالي من تلك الفوضى - إن صح هذا التعبير - التي تشوب المنهجية التقليدية، وذلك التداخل المعقد بين خطواتها. وبالفعل، قد تم ذلك، بدليل أن التلاميذ قد شعروا بنظام خاص في تعاملهم مع المادة على ضوء هذا المنهج، وبذلك أصبحت خطواتهم ممنهجة أكثر، وبالتالي أصبح الفهم من الميسرات لهم حتى غدا كل تلميذ.. يجب إجابات مركزة ودقيقة وصحيحة، في الغالب عن الأسئلة التي تصاحب

كل خطوة من خطوات هذا المنهج. ولسنا نغالي إن قلنا: إن أغلب التلاميذ كانوا يشاركون في بناء درس القواعد وعلامات البشر تعلق وجهوهم لما حققوه من فهم بسهولة لم يعهدها من قبل وكان الفضل فيها يعود بالدرجة الأولى إلى طبيعة منهج القرائن.

وستلي بعد حين بعض مواقف هؤلاء التلاميذ التي استطعنا الحصول عليها من خلال مجموعة من الأسئلة قدمناها لهم على شكل استمارة لمعرفة موقفهم من المنهج.

كما لايفوتني أيضاً أن أشير إلى أن المجموعتين اللتين أجرينا معهما التجربة لم تكونا نموذجيتين بل كما لاحظنا، كانت تسودهما فروق فردية واسعة جداً، مما جعلنا نقف على كون المجموعتين لم ترقيا إلى مستوى تمثيل القسم من حيث طبيعته الحقيقية، وذلك يعد متغيراً لا يستهان به قد يكون له دخل في الميل بالنتيجة نحو الضالة.

ومهما يكن من أمر فإن هذه التجربة المتواضعة التي مرت في هذه الظروف غير الملائمة، جديرة بأن تعطينا ثقافة راجعة تفيدنا في الشعور بضرورة إعادة النظر في الطرق التي تدرس بها مواد اللغة العربية، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن واقع الطرق التعليمية كما هو في الغرب يلح علينا أن نراجع مثيلاتها في تعليمنا لفحص مدى فعاليتها، ومدى قابليتها للتطور نحو الأحسن بحيث يصبح التلميذ مدار الأمر كله في الأخير، لأنه العنصر المستهدف من وراء العملية التعليمية. كما أن تطور الدراسات اللسانية اللغوية ومناهجها المختلفة هو بدوره يفرض علينا أن نقبض منه ونستغل إمكاناته في مجالنا التربوي، ولعل ما وصلت إليه اللغويات من تطور من حيث المناهج والمعلومات يفيدنا في إعادة النظر في الطريقة التي ندرس بها مادة قواعد اللغة العربية. ولعل محاولتنا في هذا البحث كانت من هذا القبيل.

إننا في حاجة إلى التجريب، تجريب كل ما هو جديد لعلنا نصل إلى ما هو

أفضل ولعلنا نهتدي إلى سبل ناجعة في تعليمنا لا تكلفنا مشقة كبرى، وبالتالي نخدم التلميذ وتستغل فعالياته ونشاطه وتجعل منه عنصراً مشاركاً في بناء الدرس بكل تلقائية ومردودية.

وبعد:

فإن منهج القرائن منهج لا يخلو من إيجابيات، فهو منهج تبسيطي كما قلنا، وبالتالي يتوافق وميول التلاميذ ورغبتهم في تجديد نشاطهم وعدم الاقتصار على طريقة بعينها، الشيء الذي يولد لديهم الرتبة والملل. إلا أن هذا لا يمنع من القول: إن هذا المنهج قد لا يصلح لكل دروس ومحاور النحو العربي، ذلك أن مجموعة من هذه المحاور لا تجد مكانها في هذا المنهج باعتبار طبيعتها وخصوصياتها التي لا تسمح، بل لا تتوافق ومعطيات المنهج..

ومن هنا، ليس الأستاذ مجبراً على أن يقحم هذا المنهج على كل النحو العربي، بل يراعي المناسب منها ويدعم الباقي. وبذلك، وأمام هذا الوضع، نجد أنفسنا مضطرين لأن نقول: إن بإمكانه توظيف هذا المنهج في تدريس قواعد اللغة العربية، مع عدم إغفال الاستعانة بمنهج أخرى ملائمة، وبذلك يتحقق هناك نوع من التكامل فتكون النتائج أوفر وأنسب، ولا سيما إذا علمنا أن هذا المنهج قد يبعث النشاط في التلميذ. ومتى أحس التلميذ بالنشاط والرغبة كان أكثر إنتاجاً.

ولكي تتضح أهمية هذا المنهج أكثر، ومدى إقبال المجموعة التجريبية عليه، فضلنا أن نسجل بعض انطباعاتهم ومواقفهم، ومدى استفادتهم من هذا المنهج، وقد حصلنا على ذلك من خلال هذه النماذج من الأسئلة التي طالبا هذه المجموعة بالإجابة عنها:

أسئلة الاستمارة:

١ - هل تحبون اللغة العربية؟

- ٢ - ما هي أحسن مادة تحبونها في هذه اللغة؟
- ٣ - هل تحبون قواعد اللغة العربية؟
- ٤ - هل تجدون صعوبة في تعلمها؟
- ٥ - في أي جانب تكمن هذه الصعوبة؟
- ٦ - ما رأيكم في الطريقة التي تدرس بها؟
- ٧ - بعد دراستكم لدرسين على ضوء منهج القرائن، هل أحسستم بتغير في التعامل مع هذه المادة؟
- ٨ - هل أعجبتمكم هذه الطريقة؟ لماذا؟
- ٩ - حددوا بعض الجوانب التي أفادتكم فيها هذه الطريقة؟
- ١٠ - هل تفضلون الاستمرار في دراسة القواعد على ضوء هذا المنهج؟
- ١١ - لخص موقفك ونظرتك إزاء هذا المنهج؟

بعض إجابات التلاميذ:

- ١ - نعم أحسست بتغير في التعامل مع هذه المادة، ولاسيما بعدما استعملنا هذه الطريقة، فهي بسيطة.
- ٢ - أعجبتني لأننا نمر على ضوئها بعدة مراحل، وهي تسهل على التلميذ فهم مادة القواعد.
- ٣ - نعم أفضل الاستمرار في التعامل مع مادة القواعد على ضوء هذا المنهج.
- ٤ - رأيي إزاء هذه الطريقة أنه يجب على الأساتذة استعمالها في شرح دروس القواعد، لأنها تسهل مهمتهم وتعين التلميذ على فهم الدروس.
- ٥ - نعم هذه الطريقة أعجبتني وأعتبرها سهلة بالنسبة للطريقة القديمة، ومن الجوانب التي أفادتني فيها: جانب التطبيق والإعراب + جانب حفظ القاعدة + في الفهم السريع.
- ٦ - أتمنى أن تستمر هذه الطريقة، لأنها واضحة جداً، لا تشكل صعوبات،

وحتى إن وجدت هذه الصعوبات فهي قليلة على عكس الطريقة التقليدية التي هي ممتلئة بالصعوبات.

- ٧ - بعد أن درسنا الأستاذ أن بعض الدروس على ضوء الطريقة الجديدة هذه أحسست أن هذه المادة لم تعد صعبة، فأصبحت أفهم القواعد بسهولة.
- ٨ - لقد أعجبت حقاً بهذه الطريقة لأنها تسهل الفهم والحفظ.
- ٩ - أعجبتني هذه الطريقة لأنها تتعامل مع القواعد بمصطلحات جديدة مثل الرتبة والمطابقة... ولأننا من خلالها نستطيع أن نفهم بسرعة مادة القواعد.
- ١٠ - الجوانب التي أفادتني فيها هذه الطريقة الجديدة هي الإعراب والفهم.
- ١١ - أتمنى أن تبقى هذه الطريقة طوال الفترة الدراسية.
- ١٢ - إن هذا المنهج سهل جداً وقد شعرت أن الدرس في النحو يمر بنوع من التسلسل.
- ١٣ - أصبحت دروس القواعد واضحة لا خلط فيها.

تعليق على الإجابات:

الواقع أن مثل هذه المواقف لها دلالاتها، ذلك أنها لم تصدر من التلاميذ اعتباطاً وإنما بعد أن عاشوا، وتمثلوا خطوات منهج القرائن، هذا المنهج الذي نال إعجابهم. فبعد أن طلبنا من التلاميذ أن يجيبوا عن الأسئلة السابقة، تم جمع إجاباتهم التي كانت على الأوراق، بعد ذلك استعنا بهذه المواقف التي أفصح عنها التلاميذ فكانت النتيجة التي توصلنا إليها كما يلي:

إن التلاميذ قد تحرروا وجدانياً، كما أن مجموعة من الملامح الفيزيولوجية والبواعث السيكلوجية تغيرت لديهم وذلك من حالة تقمص وسكون إلى حالة حركة ونشاط وتقبل وتطلع، وتبعاً لذلك أشادوا بهذه الطريقة التي تعتمد على القرائن اللفظية والمعنوية، وبرهنوا على أنهم أحسوا فعلاً بتغير جذري أحدثه هذا المنهج بحكم اهتمامه بالمبنى والمعنى، ومن هنا انطلقوا في تعداد محاسنه وفوائده استناداً إلى معطيات توفرت لديهم انطلاقاً من التجربة التي عاشوها خلال أسابيع.

ولا يفوتنا هنا أن نسجل رأي أستاذ المجموعتين معا إذ قال ما معناه (إن هذه الطريقة مفيدة فعلاً ولكنها لاتنفيد المستوى الإعدادي، إنها تصلح للتعليم العالي).

إلا أن أمراً واحداً لاينبغي إغفاله هنا - وهو مهم في رأينا - هو أن منهج القرائن غايته التبسيط، ولعل مستوى الإعدادي هو الأحوج إلى نوع من التسهيل، كما أن الأستاذ لم يتفطن، ربما - إلى أن الدروس التي طبقنا عليها هذا المنهج، إنما هي ذات صبغة صرفية أكثر مما هي نحوية، فالممدود والمقصود والمنقوص دروس تدرس من حيث بنيتها الصرفية وليس لكونها مشكلة لسياق تركيبى ما - ومن هنا وكما سبقت الإشارة إلى ذلك، أن منهج القرائن قد تبدو ثماره جليلة أكثر حينما يطبق على الدروس التركيبية، بمعنى دروس محاورها تصلح كبنية صرفية وكعنصر في إطار بنية متشابكة الأطراف هي التركيب. وعلى سبيل المثال لا الحصر فإن درس التعجب يعد من أروع النماذج التي قد تظهر هذا المنهج على حقيقته، باعتبار أنه يمثل كل عناصره، على حين نجد بعض الدروس تقتصر على عناصر بعينها مثل العلامة الإعرابية وقرينة معنوية لاغير.

إن هذا المنهج كما صرح التلاميذ بذلك يسهل الإعراب بحيث بعد التعرف على القرينة المعنوية التي يؤديها موضوع من المواضيع النحوية، يكون التلميذ قد أخذ مسبقاً تصوراً بعينه على تحديد وظيفة الكلمة داخل السياق فيسهل عليه ضبطها وإعرابها.

ويكفي دليلاً على فعالية منهج القرائن ارتياح التلاميذ الذي أحسنا به من خلال الاستجابات الشفهية والملاحظات المكتوبة.

خاتمة:

وختاماً لهذا البحث نقول: إننا في حاجة ماسة إلى تجديد مناهج طرق التدريس، وذلك بإدخال كل ما هو جديد إلى حقل التجربة، أعني العملية التعليمية التعلمية، شريطة أن يكون هذا الجديد، منهجاً كان أو غير ذلك منبئاً على دعومات صحيحة وبالتالي يجب على الأقل أن نتنبأ بنسبة معينة من فعاليته ومدى قابليته لإعطاء أفضل النتائج قبل تطبيقه.

وبالله التوفيق.

ملحق خاص بتحليل الرموز

* المنوال :

هو القيمة التي تقابل أكبر تكرار في مجموعة من النقط وبعبارة أخرى يدل المنوال على الدرجة التي تتكرر أكثر من غيرها في مجموعة ما^(١).

* الانحراف المعياري :

ويعتبر من أهم مقاييس التشتت وأكثرها انتشاراً ودقة في مجال البحوث التربوية . والانحراف المعياري كما حدده العالم «كارل بيرسون» هو متوسط انحرافات الدرجات عن متوسطها الحسابي وهو يستخدم، إحصائياً، قصد معرفة درجة الانسجام أو التباين بين درجات أفراد المجموعة حول متوسطها، أي معرفة قيمة انحراف مجموع الدرجات عن المتوسط^(٢).

* ع : ويرمز هذا الحرف للانحراف المعياري .

* ح : ويرمز هذا الحرف لانحراف الدرجة الأولى عن متوسطها .

* ن : تعني مجموع الدرجات أو عدد الأفراد .

* ت : تعني الاختبار التائي وينسب إلى الباحث «ستودنت» وهو من أكثر اختبارات الدلالة الإحصائية شيوعاً في الأبحاث التربوية ويستخدم للكشف عن الفروق الجنسية بين تحصيل الذكور وتحصيل الإناث في مادة دراسية ما، أو المقارنة بين طريقتين من طرق التدريس من حيث فعاليتهما في تعلم التلاميذ^(٣).

* م : وهو رمز المتوسط .

* درجة الحرية :

أسلوب إحصائي على شكل قيمة عددية وضعها خبراء إحصائيون لتسهيل التعامل مع جداول الدلالة الإحصائية .

* المجموعة التجريبية :

تلك المجموعة التي أخضعناها للتجربة .

١ - مصطفى يوسف : مبادئ وأسس الإحصاء في مناهج البحث التربوي . ص : ٢٣ .

٢ - نفسه ص : ٢٦ .

٣ - نفسه ص : ٤٨ .

المصادر والمراجع

- ١ - الجرجاني، عبدالقاهر (١٩٧٨). دلائل الإعجاز، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت لبنان.
- ٢ - ابن عقيل (بدون تاريخ). شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك. ج ٢، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد.
- ٣ - حسان، تمام (١٩٧٩). اللغة العربية، معناها ومبناها، دار الهيئة المصرية، مصر.
- ٤ - عمر، أحمد مختار (١٩٨٤). اللغة العربية بين الموضوع والأداة: الحداثة في اللغة والأدب. مجلة فصول، الجزء الأول، المجلد الرابع، العدد الثالث (أبريل، مايو، يونيو).
- ٥ - يوسف، مصطفى (١٩٨٧). مبادئ وأسس في مناهج البحث التربوي. الطبعة الأولى. مطبوع على الستانسيل، موجود بالمركز التربوي الجهوي بوجدة.