عن المعرفة اللغوية:

معالجة الزمن النحوي بين الدرس اللساني والدرس التعليمي

دة. نادية العمري
كلية علوم التربية (جامعة محمد الخامس - الرباط)

ملخص

يروم البحث إبراز أهمية المعرفة اللسانية الحديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، مقارنة بما يتوفر من معرفة نحوية تقليدية. ويحلل المقال سلبيات التشبث بالمواد القديمة محتوى ومنهجا وتحليلا. ويعرض تحليل خصائص الزمن في العربية في إطار لساني حديث يصف نظام الزمن في تنوع طبيعته وفي مكوناته الزمنية الجهية والوجهية وتفاعلاتها في بناء الإحالة الزمنية ونسقيتها. يرصد البحث كذلك تصور المعرفة النحوية القديمة وعدم كفايتها الوصفية لأن اللغة تطورت وطرق وصفها تغيرت وتطورت وتتجدد باستمرار. ويستنتج البحث أن تعلم النحو يصبح ميسرا إذا كان المدرس يمتلك المعرفة اللسانية الضرورية في تكوينه وإعداده. وبالموازاة مع هذا، لابد أن يمتلك المدرس القدرة على تصميم النحو البيداغوجي الذي يوافق هذه المعرفة. يقدم المقال اقتراحات بيداغوجية عملية لتدريس الزمن حتى يتمكن المتعلم من فهم خصائصه ويتعرف على غنى نظامه مقارنة مع الأنظمة الزمنية في اللغات الأخرى.

الكلمات المفاتيح: المعرفة عن اللغة، اللسانيات، النحو، التدريس، الزمن، الجهة، الوجه، المدرس، المتعلم.

Abstract

The article aims at highlighting the importance of using modern linguistic knowledge for teaching the grammatical rules of Arabic, compared to currently used traditional grammars. It also analysis the negative impact of this traditional analysis and inadequacy in terms of content and methods. The article focuses on investigating the Arabic tenses and aspects characteristics in terms of modern

linguistics frameworks that describes the ways temporal, aspectual and modal categories are expressed. The article establishes the inadequacy of traditional grammatical descriptions, given the evolution of language, as well as the constant progress made in describing it, and renewing teaching methods. Consequently, learning grammar becomes easier once the teacher acquire the necessary linguistic background in his academic training in addition of the ability of designing the new appropriate pedagogical tools. The article presents practical pedagogic suggestions for teaching tense so that the learner can understand and learn Arabic language and compare with other languages.

KEYWORDS: knowledge about language, grammar, linguistics, teaching, tense, aspect, mood, teacher, learner.

تقديم

حين نتحدث عن معرفة العربية، مثل معرفة الإنجليزية بالنسبة للإنجليزي أو الفرنسية بالنسبة للفرنسي، فإننا نتحدث عن جسم من المعرفة قد يمتلكها أو لا يمتلكها الناس. فتحديد المعرفة اللغوية يقتضي الإجابة عن أسئلة مثل: ماذا نعرف؟ وكيف وصلنا إلى هذه المعرفة؟ وكيف نستعمل (أو نوطن) هذه المعرفة في إنتاج الكلام أو فهمه؟

كيف ذلك؟ هناك عدة مجالات تدخل في دراسة اللغات اليوم تتعلق ببنية اللغة الداخلية (أي ما يتعلق بنحوها وصرفها ومعجمها وأصواتها، الخ.)، أو وضع اللغة الخارجي في المحيط، مثل اللغة في التعليم، أو وضعها في الثقافة أو المعرفة، وفي الاقتصاد، الخ. فالمعرفة اللغوية **الداخلية** تقتضي نمذجة اللغات وصورنتها. ومعرفة سماتها **الخارجية** تقتضي معرفة بالتاريخ (تاريخ اللغات وأصل اللغة وتطورها وديناميتها ومستقبلها، الخ.)، وهناك أيضا الجغرافيا (إقامة الأطالس اللغوية)، والتواجد والاتصال على الأرض (هناك أيضا التراب الافتراضي أو الجماعة المتخيلة، الخ)، وهناك السياسة التي تنهجها الدولة أو الجماعة تجاه لغتها والاقتصاد، وكذلك التقنية والحوسبة التي تقوي وضع اللغة الداخلي والخارجي، بما فيها تقنيات المعالجة في لسانيات المتون أو المدونات أو برمجيات المعالجة اللغوية، ومن ضمنها المحلل الصرفي، والنحونة، والتشكيل الآلي، والتعرف على الكلام، الخ.).

فإشكالات اللغة تطورت، والأجوبة عنها كذلك. إذن فهل نمتلك مثل هذه المعرفة اللغوية اليوم فيما يخص معرفتنا باللغة العربية؟ وهل الطالب المتخصص في اللغة العربية يملك بعض من هذه المعرفة؟ كيف يمكن للطالب المختص في تعليم اللغة العربية عرض مادته وتحليلها وتحويلها من مادة نظرية إلى برامج عملية تفيد المتعلم واللغة؟

1. في الحاجة إلى وصف جديد للغة العربية

يفرض سؤال تحديد المعرفة اللغوية اليوم نفسه كهدف ومنهج وتقنية على متعلم اللغة. ويساهم اكتساب المعرفة في نمو المعارف الأخرى. والواقع أن دراسة اللغة وسيروراتها أصبحت محكومة بتحقيق أهداف تطبيقية تكون ذات فائدة ومنفعة في عدد من النواحي. وقد أصبح بالإمكان الحديث عن تكنولوجية المعرفة وهندستها، والحديث عن جملة من التقنيات والأبحاث يتحدد هدفها في بناء الأنظمة القاعدية للمعارف لإغناء وتوسيع القدرات الإنسانية وجعلها قادرة على الإدراك والفهم والتعلم والعمل والإبداع وحل المشكلات.

وفي تحديد المعرفة اللغوية، لابد من المقارنة بين اللغات. مقارنة خصائص تنسب للغة العربية بخصائص تنسب إلى لغات أخرى، وتحدد قيمها إيجابا أو سلبا بالنظر إلى وسائط مقصودة. ومن هنا ضرورة الاهتمام باللسانيات النظرية التي تمكن من تمييز نوعين من الضوابط أو المميزات لا يمكن الخلط بينهما: فهناك أولا مميزات عامة للغة البشرية. وكل لغة بشرية لا يمكن أن تخرج عن عدد من الضوابط العامة التي تميز ما يسمى بالملكة اللغوية العامة، أو ما يسميه النحو التوليدي بالنحو الكلي. هاته المميزات منها ما هو دلالي أو صوتي أو تركيبي، الخ. وهناك ثانيا ضوابط تجعل لغة معينة منظمة بطريقة معينة، أو بوسائط معينة. الشق الأول من المميزات يجعلنا نفصل اللغات الطبيعية عن اللغات الاصطناعية. فعلى المستوى الدلالي، مثلا، تختص اللغات الطبيعية بكونها ملتبسة، تقبل التأويل المتعدد، وتقبل تعدد المعاني، وتقبل عددا من المعاني المجازية، الخ. وعلى المستوى الصوتي، هناك ضوابط فيزيولوجية، مثلا، لأننا لا يمكن أن ننطق بأي صوت من الأصوات، هناك أصوات ممكنة يمكن أن ينتجها الجهاز الصوتي البشري، وهناك أصوات غير ممكنة بشريا. وعلى مستوى الخصائص التركيبية، هناك أبحاث تركيبية تبين أن اللغات يكون تركيبها محددا في عدد معين من الكلمات أو المكونات وبرتب معينة، وبطرق معينة لتأليف المكونات، الخ. من الناحية الصرفية، هناك قيود على اللغات الطبيعية، بحيث إنها ليست حرة بصفة مطلقة، وإنما الحرية فيها محدودة في إطار معين. إذن لا يمكن أن نخلط بين هذه الخصائص التي تنتسب إلى الملكة البشرية العامة، والتي يسميها دي سوسير ملكة اللغة faculty of language التي يمتاز بها كل إنسان من ضمن المميزات التي يمتاز بها، وبين خصائص أخرى خاصة في لغة من اللغات التي يكتسبها الإنسان في جماعة لغوية عن طريق تثبيت مجموعة من البرامترات والوسائط الخاصة بتلك اللغة (الفاسي الفهري. 2007 ص. 102). وهنا لا بد أن نتحدث عن مفهوم النحو الكلي. ويمكن تصور النحو الكلي على أنه نظام مبادئ تختص به طبقة الأنحاء الممكنة، وهو يحدد الطريقة التي تنتظم

بها الأنحاء الخاصة [بكل لغة]، وما هي مكوناتها وعلائقها؟ وكيف تبني قواعد هذه المكونات؟ وكيف تتفاعل؟ الخ. "فالنحو الكلي ليس نحوا [فعليا]، وإنما [ ] هو نوع من التصميم للنحو."(لارسن Larson 2010) فهذا الجهاز أو الآلة هو الذي يمكن البشر من تعلم اللغة وهو جزء من بنيتنا العضوية أو موروثنا أو الملكات التكوينية للنوع البشري.

ونجد ما يدعم افتراض الملكة اللغوية الأساسية عند البشر في مصادر ثلاثة على الأقل:

1. إن سيرورة اكتساب اللغة تكون هي نفسها عند الأطفال من بيئات لغوية مختلفة، مع أن اللغات التي يتعلمونها مختلفة كل الاختلاف.

2. ورغم أن اللغات التي يتعلمها الأطفال مختلفة، إلا أنها عند التفحص العميق تكشف عن سمات مشتركة هامة في تصاميمها.

3. إن كل الأطفال، مهما تنوعت إثنياتهم أو قدراتهم، يستطيعون تعلم اللغة أو اللغات التي يتصلون بها في محيطهم بنفس السهولة وبدون تدريب خاص. فلا يكون هناك أي استعداد عرقي سابق أو تكويني لتعلم لغة بعينها.(الفاسي 1990. ص. 19)

هذه المعطيات يصعب فهمها لو كان الأطفال (الذين ينمون بصفة طبيعية) لا يكتسبون اللغة بالفطرة، ولا يكونون مجهزين بجهاز اكتساب واحد يمثل مكونا من مكونات بنيتهم البيولوجية.

بناء على هذا، نحن نحتاج إلى وصف جديد لمعرفتنا اللغوية النحوية يراعي المبادئ العامة للغات الطبيعية ويضع الوسائط الخاصة باللغة العربية، ويستعمل نماذج وتقنيات وصف جديدة. وانطلاقا من هنا نتساءل:

(أ) كيف تكون النظريات اللسانية الحديثة مفيدة في تدريس اللغة العربية؟

(ب) كيف نتجاوز الصراع بين التراث والحداثة في الدرس اللغوي العربي المعاصر؟

(ج) هل تحتاج العربية إلى تنظير لساني خاص، أم إنها تحتاج فقط إلى أن تنهل مما هو متوفر للغات الأخرى، نظريا ومنهجيا وتجريبيا؟

نجيب عن هذه الأسئلة أولا بتقديم نموذج تطبيقي لوصف ظواهر من اللغة العربية بمنهج لساني توليدي، ثم نعالج في فقرة موالية كيف نربط الديداكتيكي بهذا الفرش النظري الجديد.

2. نموذج تطبيقي: درس الزمن في اللغة العربية

الزمن هو أحد أهم السمات التي يحملها الفعل عادة. وهو مقولة دلالية صرفية وتركيبية تشير إلى زمن الحدث المشار إليه والمضمن في الفعل. وينبغي أولا التمييز بين الزمن النحوي الذي يحمله الفعل أو الظرف، والزمن التصوري الفزيائي. فهناك، مثلا، ماض وحاضر أو حال ومستقبل كأزمنة خارجية تصورية، ولكن المشكل هو أن الأنظمة الزمنية النحوية في اللغات، عموما، ليست ثلاثية. فزمن "قبل" وزمن "الآن" وزمن "بعد". تأتي بطرق مختلفة في اللغات، ولا تواكب ما هو موجود على مستوى التصور. وعندما ننظر إلى الزمن نتحدث عن سمات أو مقولات، منها مثلا الزمن والجهة. ثم داخل الزمن قد تكون هناك سلمية، أو قد تكون هناك أنواع من الأزمان. فلمعرفة خصائص الإحالة الزمنية في اللغة العربية، ينبغي أن نميز بين الزمن الذي يحيل على الماضي أو الحاضر والمستقبل، والجهة (أو الزمن الجهي) وهو المسؤول عن الزمن الداخلي للحدث الذي يعبر عنه الفعل.

1. 2. الزمن في الدرس النحوي العربي

التراكم الكبير الموجود على مستوى اللغات الأخرى في معالجة مسألة الزمن غير موجود في اللغة العربية. فتصور الزمن في النحو العربي يعكس محدودية في وصف المعطيات الزمنية التي يغطيها. فهو يصف الأزمنة البسيطة. أما الأزمنة المركبة من قبيل: كان فعل وكان يفعل وسيكون فعل، فلا توصف إلا بتطبيق آلية تكرار الأزمنة أو دخول زمن على زمن، وبالتالي سنكون بصدد بنيتين زمنيتين مستقلتين، وإن متراكبتين، لا أمام بنية زمنية واحدة (الفاسي. 1993).

فمن سمات معالجة النحاة للزمن ربطهم للزمن النحوي بالزمن الوجودي. ابن يعيش يرى أن أساس اختلاف صيغ الفعل يرجع إلى كون "أصل الأفعال أن تكون متصرفة من حيث كانت منقسمة بأقسام الزمان" (ابن يعيش. شرح المفصل. ج.7. ص. 3). "لأنه لما كانت الأفعال مساوقة للزمان، والزمان من مقومات الأفعال، توجد عند وجوده، وتنعدم عند عدمه، انقسمت بأقسام الزمان. ولما كان الزمان ثلاثة: ماض وحاضر ومستقبل، وذلك من قبيل أن الأزمنة حركات الفلك، فمنها حركة مضت، ومنها حركة لم تأت، ومنها حركة تفصل بين الماضية والآتية، كانت الأفعال كذلك ماض ومستقبل وحاضر"(ن. م).

فتغير صيغ الفعل تابع لانقسام الزمان، واللغة تعكس في طريقة تنظيمها لأشكالها العالم الخارجي. فتغير الصيغ جُعِل علامة على تغير الأزمنة، وتعريف الفعلِ لا ينفصل عن محتواه الزّمنيّ. وعرّفه سيبويه بقوله: «وأمّا الفعلُ فأمثلةٌ أخِذتْ من لفظِ أحداثِ الأسماء، وبُنِيت لِما مَضى، ولِما يكونُ ولم يَقَعْ، وما هو كائنٌ لم ينقطعْ ». فأما بناء ما مضى فذهب

وسمع ومَكُث وحُمِدَ، وأما بناء ما لم يقع فإنه قولك أمرا: اذهَب واقتُل واضرِب، ومعبرا: كقتل، ويذهب ويضرب، ومُخبرا: [يَقْتُلُ] يذهَبُ ويضرِبُ ويُقْتَلُ ويُضْرَبُ. وكذلك بناء ما لم ينقطع وهو كائن إذا أخبرتَ" (سيبويه. الكتاب. ج.1. ص. 14).

فالتقسيم الثلاثي لأزمنة الفعل غلب على معظم مصنفات النحو القديمة (خاصة عند أولئك الذين تبنوا تحليل سيبويه). وقد نجد البعض حاول اعتماد تقسيم ثنائي خاصة الزجاجي الذي أنكر زمن الحال في كتاب الإيضاح فهو يشير إلى مفهومين زمنيين في نسق الأزمنة الإحالية: وهما: زمن التلفظ، وهو ما يعبر عنه بزمن الإخبار، وزمن الحدث، أو ماسماه هو بزمن وجود الحدث أو حصوله. يقول:" الفعل على الحقيقة ضربان كما قلنا: ماض ومستقبل. فالمستقبل ما لم يقع بعد، ولا أتى عليه زمان، ولا خرج من العدم إلى الوجود. والفعل الماضي ما انقضى وأتى عليه زمنان لا أقل من ذلك، زمن وجد فيه، وزمن خبر فيه عنه، فأما فعل الحال فهو المتكون في حال خطاب المتكلم، لم يخرج إلى حيز المضي والانقطاع..." (الزجاجي. الإيضاح في علل النحو. ص. 86).

هذا التصور للزمن في النحو العربي يعكس محدودية في وصف المعطيات الزمنية التي يغطيها. وهو يصف الأزمنة البسيطة فقط. فهذه النصوص تظهر أن جوهر الصيغة يكون زمني في اللغة العربية، فشكل الصيغة لا يمكن أن يساوي إلا الزمان، والقيم الزمنية كامنة بالضرورة في الصيغة، ويؤدي بنا هذا التصور إلى جعل الزمن مكونا صرفيا للأفعال، بغض النظر عن السياقات التركيبية التي يمكن للصيغة أن تأتي فيها.

2.2. الزمن في الدرس اللساني

يمتلك نظام اللغة العربية عدة وسائل تقوم بتوليد الأزمنة من خلال السياق النحوي. فالزمن مقولات لغوية متنوعة، تكون باللاصقة الصرفية، أو بالصيغة، أو بالفعل المساعد، أو بظرف الزمن، أو ببعض الأدوات التي ليست لها دلالة مستقلة عن الزمن. ولكل "مكون" زمني وظيفة يقوم بها، على أنه قد يقوم بعدة وظائف، كما سنرى. ورغم أن أزمنة الأفعال مركزية في معالجة الإحالة الزمنية، فإنه لا يمكن أن نتصور معالجة لأزمنة الأفعال تُغيب مختلف المؤشرات الزمنية التي ترد في الجملة.

فإذا كان الزمن مقولة صرفية تنتمي للفعل، فإن المعلومة الزمنية التي تتضمنها هذه المقولة تخص الجملة. فدلاليا، يستشف الزمن من الجملة. وفي التسلسلات الزمنية، لا يعد زمن الأفعال دائما حاسما في التأويل الزمني، وخصوصا حين يتعلق الأمر بتحديد نمط العلاقة بين الأقوال (هل هي علاقة سببية أم غير سببية، هل هي علاقة سبق أم تواقت

أو بعدية). وهذا الأمر ينطبق على علاقات الإدماج التي تجمع بين حدثين (مثل الإدماج بالصلة أو بالوصف أو بالحال...الخ) (للتفصيل، انظر جحفة. 2006).

إذن، نتحدث في موضوع الزمن عن سمات ومقولات، فهناك الزمن والجهة، ثم داخل الزمن، قد تكون هناك سلمية أو قد تكون أنواع من الأزمان (الفاسي. 1990. ص. 80).

من أشهر النماذج التي كان لها تأثير مهم في معالجة الزمن نجد نموذج رايشنباخ (رايشنباخ. 1974). فهذا النموذج اقترح ثلاثة مواضيع زمنية، أو ثلاثة أزمنة. فافترض البعض أن هذه الأزمنة الثلاثة يمكن أن تربط بينها علاقتان: علاقة مابين زمن الحدث وزمن الإحالة، فيكون هناك موضوع مبني على هذه العلاقة، وعلاقة ما بين زمن التلفظ وزمن الإحالة، ويكون هناك أيضا موضوع مبني على هذه العلاقة. ثم تكون هناك علاقة ما بين الموضوع الزمني الأول الذي يمثل العلاقة بين زمن التلفظ وزمن الإحالة، والموضوع الزمني الثاني الذي يمثل العلاقة بين زمن الإحالة وزمن الحدث. فهذه الفكرة ترجمة مثنوية binariste لما وضعه رايشناخ في شكل علاقة ثلاثية. وقد ترجمت هذه العلاقة فيما بعد إلى علاقة شجرية، وهذه العلاقة فيها سلمية، فهناك الموضوع الأول المبني على الرأس الزمني الأول ويكون أعلى في الشجرة من الموضوع الزمني الثاني، المبني على العلاقة مابين زمن الإحالة وزمن التلفظ، وهناك نقاش حول ما إذا كانت هذه البنية المزدوجة للزمن تنطبق على جميع الأزمنة أو تنطبق فقط على الأزمنة المركبة مثل زمن الاكتمال. (الفاسي. 2004). ولا نحتاج لهذا التحليل هنا ولن ندخل في تفاصيله. وما يهمنا أساسا هو أزمنة الماضي والحاضر والمستقبل والمشاكل المتعددة التي تطرحها والتي تكون مرتبطة عادة بطرق التعبير عن هذه الأزمنة في اللغات.

1. زمن التلفظ: ظ . وهو عنصر إشاري، ولا يمكن تأويل الجملة بدون هذه الإشارية. فتموقع الحدث زمنيا محكوم باختلاف نوع العلاقة بين زمن التلفظ وزمن الحدث بالسبق أو التواقت أو البعدية.

2. زمن الحدث. ح : ويميز رشنباخ بين نمطين من الأحداث بناء على البنية الداخلية لها (البنية الجهية)، فإما نؤول الحدث على تأويل التدرج، أو تأويل التكرار (العادة)، وإذا طبقنا هذا على صيغة الحاضر في العربية مثل يدخن في (1أ):

1. أ. زيد يدخن

ب. زيد مريض

في اللغة العربية يكون الماضي واضحا، أما الحاضر فيكون ملتبسا. ففي يدخن زيد نجد تأويلات مختلفة: فهي إما تؤول تأويلا فرديا. أي أن زيد يقوم الآن بالتدخين. أو تؤول تأويلا عاما أي أن تدخين زيد عبارة عن عادة.

فصيغة يفعل هنا ملتبسة قد تقبل التأويلين حين تقتصر على أمثلة يكون فيها الحدث يعبر عن عمل كما في (1 أ)، لا حالة كما في (1ب) التي لا التباس فيها. فالصيغة هنا لا تقبل إلا تأويل العادة. والالتباس في الأول تحكمه المعلومات التي يقدمها المحمول (المركب الاسمي وخصائصه الإحالية) التي تسمح بهذا الالتباس . فإذا قلنا مثلا:

2. أ. يكتب زيد الرسائل

ب.يكتب زيد الرسالة

فهي تقبل تأويلي التدرج أو التكرار في (2 أ)، وتمنع الالتباس في (2ب) الذي لا يقبل إلا تأويل التدرج. ويعود الفرق إلى أثر سمة العدد في بنية المحمول (المركب الاسمي: الرسائل/ الرسالة) وخصائصها الإحالية. فتنوع بنية الاسم يتدخل في اختيار تأويل جهي معين من التأويلات الجهية. كما أن الظروف الزمنية تلعب دورا حاسما في تنوع الإحالة الزمنية. (الفاسي. 2000).

2. زمن الإحالة : ح. وهي مهمة جدا في استكمال الوصف أو التمثيل الزمني، وتتوسط بين ظ وح. وهي في الأزمنة البسيطة مواقتة دائما ل ح (الحدث)، ولكن آثارها التأويلية تظهر في الأزمنة المركبة حيث لا تواقت ح بل تسبقها أو تلحقها.

إذن عبر نموذج رشنباخ نتوصل إلى خطاطة عامة تصف الأزمنة الفعلية بما في ذلك أزمنة الفعل العربية. غير أن هذا النموذج لا يمثل الدلالة الجهية والوجهية وتفاعلها في الفعل العربي.

ولوصف معطيات الأزمنة في اللغة العربية نتبنى هنا وصفا يقوم على رصد التفاعل بين عناصر الزمن والجهة والوجه لوصف الأزمنة العربية الأساسية والفرعية. (الفاسي. 2006)

فأزمنة الأفعال حسب هذا التحليل ثلاثية المحتوى: (وليست من قبيل معالجة القدماء أو المستشرقين أو حتى المحدثين الذين يفصلون الزمن عن الجهة وعن الوجه).

- محتوى زمني قيمه: القبلية والتواقت والبعدية بالنظر إلى وقت التلفظ (ماض حاضر مستقبل). فالزمن هو التموقع بالنسبة لزمن التلفظ. وهناك ثلاثة أزمنة:

1. ماض حدث قبل التلفظ

3. أكل الرجل التفاحة

2. حاضر حدث في وقت التلفظ. كما في الأمثلة الموالية:

4. أ. الرجل يأكل ⟵ تزامن الأكل والتلفظ.

ب. أنا أتكلم الآن⟵ فموقعة زمن الحديث تكون في نفس وقت تكلمي.

ج. جُعْتُ ⟵ تعني الآن تمَّ. أي انتقل إلى وضع الجوع وليس أنه كان في الماضي.

د. صدقت ⟵كأنها حاضر، وهي بمعنى تم أو حصل أن صدقت (من التمام أي تم صدقك)

هـ. جُنَّ ⟵ ليس معناها جن البارحة ولكن وقع له خلل حاضر

و. بعتك ⟵ موافق على البيع لك

3. المستقبل يحدث بعد زمن التلفظ.

5. أ. سيأكل الرجل بعد ساعة

ب. يأتي الأستاذ غدا

- محتوى جهي قيمه:

التمام (هو النظر إلى الوضع بوصفه كلا)

عدم التمام (وهو التركيز على أطوار ليست بداية أو نهايته).

فعندما نقول:

6. أ. أكل التفاحة

فحدث الأكل فيه بداية وفيه نهاية.

ب. أكلت التفاحة

هو ماض بالنسبة للمتكلم. فالحدث وقع قبل حديثه (المتكلم لا يأكل التفاحة الآن)، فعنصر الجهة هو أن التفاحة لم تعد موجودة (نهاية وجود التفاحة).

وتتنوع الأوضاع التي تحيل عليها الجمل بالنظر إلى كونها أحداثا أو حالات أو سيرورات. فالأحداث تحدها بداية ونهاية، ويسمى هذا النوع "نمط الحدث". أما الحالات ليس لها

نقطة نهاية، ويسمى "الجهة المعجمية". والسيرورات ذات وسط ولا تملك نهاية وتسمى "جهة الوضع". وعلى كل فأهم فرق هنا يكمن في الفرق القائم بين التام وغير التام.

- محتوى وجهي (يعكس وجهة نظر المتكلم): التسويف، الشرط، الاحتمال، الافتراض، التحقق، الإمكان، التمني...الخ انطلاقا من المقولات الصرفية التي تمثلها. والتفاعل القائم بينها. فقد تدخل قد على صيغة يفعل فتفيد الاحتمال، وتحيل زمنيا على المستقبل فتشبه بذلك سوف:

7. أ. قد يأتي زيد

ب. قد تمطر السماء

ويمكن للنفي أن يرد بعدها كما في (8):

8. أ. قد لا يأتي زيد

ب. قد لا تمطر السماء

وتدخل على صيغة فعل فتفيد اليقين.

ج. قد أتى زيد

د. قد أمطرت السماء

فالموجهات هنا عبارة عن رؤوس قد تنتقي إسقاطا متصرفا رأسه زمن وجهة ووجه، يسهم مع الموجه في التأويل الزمني.

والجهة والزمن متعالقان في اللغة العربية. لكن الوجه مقولة منفصلة. وصيغة "يفعل" تتصرف جهيا وزمنيا ووجهيا، بينما تتصرف صيغة "فعل" جهيا وزمنيا. فبينما أسند النحاة القدامى قيمة زمنية للفعل وأسند بعض المستشرقين تصورا جهيا، وتبنى آخرون تصورا مزدوجا جهيا/زمنيا. ونحن هنا ندافع عن تصور ثلاثي الأبعاد للفعل العربي مكوناته الزمن /الجهة/ الوجه. وهذه المكونات أو السمات يمكن أن تتوارد في الفعل، ويمكن أن تنفصل أو تنشطر. في بعض الحالات قد يدل الفعل على الجهة فقط. وفي حالات أخرى يدل على الزمن والجهة. وتنفصل الإحالة الزمنية عن الإحالة الجهية مع المساعد "كان" الذي يدل على الزمن دون الجهة، وينفصل الوجه بدوره عن الزمن والجهة مع مقولة الوجه الافتراضي، وهذا التوارد أو الانفصال تؤديه صيغة واحدة في اللغة العربية، وليس هناك صيغة أو شكل صرفي لكل مقولة. فإذا أخذنا الأمثلة التالية:

9. كان خالد يكتب الدرس.

فالفعل كان في 9 يحمل الزمن، وهو يشير إلى كون حدث الكتابة وقع في الماضي. بينما يكتب لا يحمل الزمن، بل يحمل جهة غير التام. أي أن المتكلم ينظر إلى الحدث أثناء إجرائه. وهو حدث مستمر. والجهة تركز على البنية الداخلية للحدث. وهده الجهة يمكن أن تأتلف مع كافة الأزمنة.

10. يكتب خالد الدرس الآن

هذا المثال نموذج للحالة التي تنصهر فيها الجهة في الزمن، أي أن الإحالة الزمنية والدلالة الجهية تنصهران في الفعل. فالفعل يدل على غير التام، والزمن الحاضر، باعتباره زمنا مطلقا.

11. أخذ خالد يكتب الدرس

هنا الجهة نجدها ممعجمة، وهي مقولة الشروع أو الابتداء. فالفعل أخذ يدل على ابتداء حدث الكتابة وهو يسم جهيا الفعل يكتب. وهذا الأخير يدل على غير التام الابتدائي. وأخذ يدل على الماضي أيضا، وبالتالي فهو يموقع الحدث زمنيا.

12. *أخذ خالد كتب الدرس

هذا المثال حالة واضحة لانفصال الزمن عن الجهة في السياق المدمج. فأخذ يدل على الماضي، ولذلك يجب أن يكون الفعل المدمج '"كتب" خاليا من الإحالة الزمنية. وهناك تأويل آخر للحن الجملة يتمثل في عدم التوافق الجهي باعتبار أن الشروع أو الابتداء يقتضي أن يكون للحدث بنية مفتوحة، والتام له بنية مغلقة. لذلك لا يمكن أن تجمع أخذ مع كتب في نفس الجملة.

13. يجب أن تكتب الدرس

14. *يجب أن كتبت الدرس

15. أريد أن تكتب الدرس

16. *أريد أن كتبت الدرس

والأمثلة الأخيرة تمثل حالات لانفصال الوجه عن الزمن والجهة وإمكان أن يكون الفعل حاملا لصرفة الوجه دون الزمن والجهة اللتان خصصتا سلبا في حالة الوجه الافتراضي.

ترتبط إذن الإحالة الزمنية بمعناها الواسع في الجملة العربية بالصيغة الصرفية التي يلبسها الفعل، ونظام التطابق، والنفي، والجهة، والوجه، الخ. فهذه أشياء تسهم كلها في

إسناد التأويل الزمني الملائم، فالمعلومة الزمنية لاتظهر في الصيغة الفعلية فحسب، بل تتحقق على مستوى السياق العام الذي يصاحب الفعل.

3. من المعرفة اللسانية إلى المعرفة الديداكتيكية

إذن السؤال هنا هو كيف نستثمر النظرية اللسانية في إنشاء تعليمية عربية حديثة؟ ويرتبط هذا السؤال بالأسئلة التقليدية من قبيل هل يحتاج تعليم اللغة العربية إلى نظريات لسانية؟ وأي نظرية لسانية تكون أنسب في الدرس اللغوي التعليمي؟

تجدر الإشارة هنا أن التمييز بين المعرفة العالمة (الخاصة بالمختصين) والمعرفة البيداغوجية (يملكها المعلم)، تكون مهمة جدا في معرفة أنماط المعارف المفيدة في عملية التعليم والتعلم والتي نوجزها فيما يلي (انظر شولمان Shulman 1987):

- معرفة المحتوى (محتوى مادة التخصص)
- معرفة بيداغوجية عامة
- معرفة بالمنهاج (معرفة البرامج التعليمية)
- معرفة المحتوى البداغوجي
- معرفة بالمتعلم المستهدف
- معرفة بالسياق المدرسي
- معرفة بالأهداف وبالغايات التربوية

ومفهوم المعرفة العالمة غير خاص باللسانيات بل هو مفهوم يطلق على جميع المعارف العلمية التي نرجع إليها في مختلف المواد التعليمية الأخرى. إلا أن هذا المفهوم لا ينطبق في مجال اللغة بنفس الكيفية التي ينطبق بها في مادة الرياضيات أو الفيزياء أو غيرها من العلوم. لأن المادة التعليمية في قسم اللغة ليست المعرفة العالمة بل موضوعها الذي هو اللغة العربية نفسها. فالنحو المدرسي لا نعتمد فيه المعرفة العالمة الدقيقة، بل نستند فيه على معرفة اتفقنا ضمنيا أنها المعرفة العالمة. والنظرية اللسانية تشمل نماذج models كثيرة، مما يجعل منها رزم معقدة من الافتراضات غير المترابطة أو الموحدة. هذه النماذج أساسية لتطوير البحث، لكن غير مهمة في ذاتها بالنسبة للتعليم إلا بالقدر الذي تساعدنا به لتطوير وصف لغة التعليم وتعليم اللغة.

وهنا نجد تصورات مختلفة حول مدى حاجة المشاركين الأساسيين (المدرس والمتعلم)، في مختلف مجالات التعليم لمثل هذه المعرفة (هدسون Hudson، 2010 ، ص.

10). تصور أول يمكن أن نقول أنه أقل طموحا يرى أن المدرس يحتاج أن يفهم ويكون لديه وعي كاف بالكيفية التي تشتغل بها اللغات، في حين يعتبر، هذا التصور، المتعلم غير مطلوب منه ذلك. أما التصور الثاني، وهو تصور أكثر طموحا، يرى أن هذا الفهم ضروري بالنسبة للمدرس والمتعلم على السواء. ففي انجلترا، مثلا، تبَنَّى المدرسون والمسيرون التربويون مصطلح جد مفيد هو "المعرفة عن اللغة" knowledge about language، الذي يختزله الرمز K A L كاسم لهذه المعرفة الصريحة التي نأخذها كحقائق ومبادئ تستند على اللسانيات كعلم (كارتر Carter 1990). فالمعرفة النظرية ضرورية للمعرفة التطبيقية ولا يقوم تطبيق دون نظرية. ومانراه هنا أن المعرفة اللسانية أساسية في تكوين المدرس أساسا كي ينقلها إلى المتعلم. فتعلم اللغة العربية إنما هو عملية ذهنية واعية نكتسب من خلالها قواعد اللغة (بكيفية صريحة أو ضمنية)، سواء فيما تعلق بأصواتها ونحوها ومعجمها وتركيبها ودلالتها وفي سياقاتها التداولية ومسكوكاتها وترجماتها وتطبيقاتها وحوسبتها..الخ. فتحليل هذه المستويات اللغوية بوصفها محتوى معرفيا يمكن من إتقان اللغة كشرط لأدائها. لذلك الكفاية المعرفية العلمية سابقة على الأداء اللغوي وشرط لحدوثه. فهذا النوع من المعرفة عن اللغة هو الذي يجعل المدرس يتقن مادته ويبنيها ويفككها ويعيد بناءها. وهذه المعرفة النظرية إذا تمكن منها المدرس، ونقل أسسها، وطبقها على اللغة، تصبح المعرفة اللغوية واضحة ويكون وصفها وتفسيرها كافيا، ويقوي مهارات المتعلم في الكتابة والقراءة والتواصل الشفهي...،الخ. وطبعا المتعلم في تعلمه هذا يستند على قدرته الفطرية واحتكاكه بمحيطه وبالبيئة السوسيوثقافية التي يوجد بها ويلعب عامل الزمان دورا مهما في نضج ملكته ونموه الفكري، فتعلم اللغة يتوقف على مستوى نمو المتعلم العقلي وبنيته الذهنية، لذا يكون نجاح أي عملية تعليمية تعلمية مرتبط بتكييف المحتوى الدراسي للنمو النفسي والحسي والإدراكي للمتعلم، مع الأخذ بعين الاعتبار استعداده الفطري واهتماماته الوجدانية. واللغة ليست هي القواعد، لأننا نعقد المسألة باستعمالنا كلمة قواعد وكأن القاعدة أسبق من اللغة في حين أننا نتكلم اللغة أولا ثم نبني القاعدة التي تصف هذه اللغة. واللغة غير ثابتة. كل اللغات تتغير وتتحول مع الوقت، وما نسميه نحو هو فقط تفكير في اللغة في زمن محدد. ومن الناحية المنهجية لا يكون المدرس في تحليله للغة أو أي ظاهرة من اللغة ملزما بالتعامل مع النحو القديم، سواء من حيث الأدوات أو المعطيات، فالأدوات التحليلية للقدماء نستعملها إذا كانت تفيد التحليل، فبعض الأدوات وفق فيها النحو القديم، لكن الهندسة العامة للتحليل والاستدلال لم يوفق فيها. من هنا الحاجة إلى إعادة وصف اللغة العربية الحالية باعتماد النظريات اللسانية الحديثة التي تساعدنا في حل المشاكل العملية للغة العربية. والمدرس معني بتطوير أساليب تعليمه

وتطوير معرفته عن اللغة. لذا، فإن المعرفة بالأسس النظرية اللسانية تمكنه من ردم الهوة بين اللغة العربية ونحوها.

فالمطلوب هو أن تدخل هذه النظريات في إعداد المدرس وتكوينه حتى يكون قادرا على تطبيق معرفته وحل مشاكل لغته ولغة متعلميه. ويتحول من تدريس اللغة باعتبارها قواعد لغوية إلى تدريسها كمهارات توسع معارف المتعلم وتحفز ذهنه وتدفعه إلى ان يجد لغته حية وذات جاذبية ومرنة مثلها مثل اللغات الأخرى.

3.1. تدريس الزمن النحوي

يقع تدريس الزمن في مركز اهتمام المدرس ويطرح مجموعة من الأسئلة تتعلق بنظام الزمن والمفاهيم المرتبطة به مثل الجهة والوجه. ودراسة النظام الزمني معقدة، تحتاج لأدوات نظرية دقيقة وتفكير في مجمل العناصر المكونة للجملة والسياق الذي يتجاوز حدود الجملة. هذا التعقيد يدعونا إلى التدرج في تدريس المفاهيم حسب المستوى. وينبغي أن نضع أهدافا عامة لكل مستوى من مستويات التعليم. من قبيل:

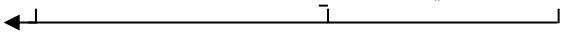
1. فهم الاختلاف بين الأزمنة البسيطة والأزمنة المركبة

يتعلم المتعلم، في المستويات الأولى، كيف يتحلل الزمن بصريا. وكيف تعبر اللغة عن ذلك بأدوات محددة، ليفهم المتعلم أن الزمن يتحرك، وأن له تفاصيل كثيرة ومهمة. وأن الزمن البسيط يصف معطى ويعبر عن معلومة واحدة صريحة واضحة. في حين يعبر الزمن المركب عن معلومتين. فاختيار الزمن ليس شيئا تافها بل يساعدنا على الفهم الدقيق وعلى التعبير الواضح المفيد. ويستطيع المدرس شرح هذه الدروس من خلال استعمال الأفلام والصور..الخ.

2. فهم قيمة الزمن الفعلي

يفهم أن زمن الفعل يعبر عن محتوى زمني من سبق وتواقت وبعدية بالنظر إلى لحظة التلفظ. فنضع ثلاثة أزمنة على خط الزمن timeline.

17. الماضي زمن التلفظ المستقبل



فالزمن الماض يكون الحدث فيه قبل التلفظ، والمستقبل يكون الحدث فيه بعد التلفظ، والحاضر في وقت التلفظ. فالمتكلم عندما ينطق بالفعل يومئ إلى شيئين: خاصية الحدث وتوقيته بالنسبة لزمن التلفظ. وتوقيت الحدث هو مقولة الزمن في الفعل المقصودة في هذه الجملة، ولحظة التكلم هي نقطة التعيين في التمييز بين أزمنة الفعل. غير

أن زمن الفعل في المتواليات الزمنية لا يكون حاسما في التأويل الزمني لأن المعلومة الزمنية نستشفها من الجملة.

ويعبر الفعل أيضا عن محتوى جهي، من تمام وعدم التمام ولحظية وامتداد، وطبعا هناك نظريات مختلفة للجهة، لكن في الإطار التعليمي وفي القسم، يركز المدرس فقط على التقابل الموجود بين الجهة التامة والجهة غير التامة. فالتمام (هو النظر إلى الوضع بوصفه كلا)، وعدم التمام (وهو التركيز على أطوار ليست بدايته أو نهايته).

وفي لغات أخرى، مثل الإنجليزية، نجد صرفات معينة تميز بين التمام وعدمه. لكن العربية لا تملك مثل هذه الصرفات التي تعكس هذا التمييز. فزمن التمام لا يكون بالنسبة لزمن التلفظ، ولكن بالنسبة لزمن الإحالة، أو زمن- المحور topic time. إذن هناك زمن ليس هو زمن التلفظ، وإ نما هو زمن الإحالة. والجهة تصف الحدث، هل تم أم لم يتم، أي هل وصل إلى نهايته أم لم يصل، وهي مستقلة عن الزمن. فعبر الجهة، نصف الطريقة التي يقع بها الحدث. الحدث هو عبارة عن تسلسل الأحداث الصغيرة التي تقع في أزمان مختلفة. فعندما نقول:

18. أ. أكل الرجل التفاحة

فحدث الأكل فيه بداية وفيه نهاية. البداية هي عندما تكون التفاحة تامة. وحين تبدأ في أكلها تصير غير تامة وهكذا حتى يتم أكلها نهائيا وتصبح غير موجودة. إذن هناك توالي الأحداث والأزمان ز1 +ز2+ز3...زن، ونهاية أكل التفاحة حين تصبح التفاحة غير موجودة.

ب. أكلتُ التفاحةَ

هو ماض بالنسبة للمتكلم. فالحدث وقع قبل حديثه (المتكلم لا يأكل التفاحة الآن)، فعنصر الجهة هو أن التفاحة لم تعد موجودة (نهاية وجود التفاحة). والواقع أن التقابل تام/غير تام هو التقابل الجهي الموسوم أكثر في كثير من اللغات، وإنجاز الحدث يكون له حد أولي (على اليمين)، وفاصل الإنجاز، وحد نهائي (في اليسار):

19.

فالحدث التام هو من س إلى ص

الحدث غير التام (في طور التمام) أ—ب

وهذا الحدث غير التام يمكن أن يكون لحظي، ممتد، تكراري، منته، أو يعبر عن صيرورة.

والفعل يعبر كذلك عن محتوى وجهي (يعكس وجهة نظر المتكلم): التسويف، الشرط، الاحتمال، الافتراض، التحقق، الإمكان، التمني، الخ. انطلاقا من المقولات الصرفية التي تمثلها، والتفاعل القائم بينها، فقد تدخل قد على صيغة 'يفعل' فتفيد الاحتمال، وتحيل زمنيا على المستقبل فتشبه بذلك سوف. نعيد الأمثلة (7) و(8) هنا في (20) و(21):

20. أ. قد يأتي زيد

ب. قد تمطر السماء

ويمكن للنفي أن يرد بعدها كما في (21):

21. أ. قد لا يأتي زيد

ب. قد لا تمطر السماء

وتدخل على صيغة فعل فتفيد اليقين.

ج. قد أتى زيد

د. قد أمطرت السماء

فالموجهات هنا عبارة عن رؤوس قد تنتقي إسقاطا متصرفا رأسه زمن وجهة ووجه، يسهم مع الموجه في التأويل الزمني. وإذا أردنا تمييز الوجه Mood عن الموجه Modality نقول إن الوجه عنصر من العناصر الصرفية التي تلتصق بالفعل، وتغير صورته، في حين أن الموجهات مثل "قد" و"سوف" لا تلتصق بالفعل (الفاسي. 1990. ص. 81).

فأشكال تموقع الحدث الزمنية ترتبط بتمايزات جهية ووجهية، فالحدث الذي يقع بعد التلفظ حدث كامن غير حقيقي، لذا يتعالق معه وجه الإمكان أو الاحتمال. وترتبط جهة التدرج بالزمن الحاضر، بينما ترتبط جهة التمام بالماضي. وهذا التعالق يعني أن المقولات الصرفية التركيبية التي تفيد تقابلات زمنية يمكن أن تحمل معاني جهية ووجهية. فالمستقبل في العربية تأويله وجهي يحققه وجه الوجوب في السين أو 'سوف' الداخلين على صيغة الزمن الحاضر. وفي هذا، تشبه العربية لغات مثل الإنجليزية التي تعبر بالوجه (will) عن المستقبل. ومما يدل على أن السين وسوف وجه كونها تكون في توزيع تكاملي مع وجوه أخرى (قد، أن، عسى) إذ لا يمكن أن تجتمع مع واحدة من هذه الوجوه لأنها هي أيضا وجه.

وعلى المدرس أن يعالج هذه التعقيدات داخل نسق متكامل.

3. فهم أننا نعبر عن الزمن بواسطة الجهة المعجمية والجهة النحوية

- يفهم أن كل حدث يحتوي مجموعة من المراحل، وكل مرحلة يمكن أن تكون ممعجمة أو موصوفة بفضل استعمال زمن فعلي. وإذا كانت الجهة تعبر عن وجهة نظر المتكلم في مراحل الحدث وكيفية مروره، فهناك تمييز بين الجهة المعجمية أو ما يسمى بجهة الوضع التي تدل على نمط الحدث aktionsart (للتمييز بين الجهة ونمط الحدث دلاليا، انظر كارل باخ 1982). والجهة النحوية أو التركيبية التي تكون مقترنة بالسمات التصريفية للنسق النحوي. فينبغي التمييز بين الجهة التركيبية والجهة المعجمية. أو الجهة الذاتية والجهة الموضوعية. فالجهة تعتبر تركيبية لأن التعبير عنها يتم بواسطة الصرفات والتراكيب. في حين يتم التعبير عن نمط الحدث بالمعاني المعجمية للأفعال. كما أن الجهة ذاتية لأن المتكلم يختار وجهة نظر خاصة في حين أن "نمط الحدث" فيعتبر موضوعيا لأنه يتعلق بطبيعة الحدث في حد ذاته في استقلال عن منظور المتكلم.

4. فهم قيمة الجهة في الأزمنة الفعلية

يفهم المدرس أننا لن نقدم تحليلا ملائما للصور الفعلية بدون تدريس معنى الجهة. لهذا ينبغي أن ينبني الدرس على تحليل القيم الجهية الزمنية. ولابد من إدخال الجهة في درس الزمن حتى نتمكن من فهم الانسجام الزمني.

5. تحكم المتعلم في التعبير بالأزمنة الفعلية

يدرك المدرس أن الغاية من درس الزمن هذا أن يتعلم المتعلم التحكم في استعمال الأزمنة الثلاثة والتعبير عنها. وأن يدرك تنوع استعمال الأزمنة في النصوص، فالنص له أيضا تركيبه/نحوه. ويعي علاقة الأزمنة البسيطة بالأزمنة المركبة، وأن الزمن وإن كان مقولة فعلية بامتياز إلا أنه يرتبط بمقولات أخرى مثل الظروف على اختلاف أنواعها. ونظرا لتنوع طبيعة التعبير الزمني في اللغة العربية لابد من معرفة الأبعاد الثلاثة لدرس الزمن (زمن وجهة ووجه). كما أن التركيز على الفعل والصيغة الفعلية في وصف النسق الفعلي، قد تحجب عنا معلومات زمنية متنوعة نستشفها من الأسماء مثلا التي ترتبط بالأفعال وتؤثر في التأويل الزمني للجملة.

إن دراسة النظام الزمني-الجهي معقدة تحتاج لأدوات نظرية دقيقة وتفكير في مجمل العناصر المكونة للجملة والسياق الذي يتجاوز حدود الجملة. هذا التعقيد يدعونا إلى التدرج في تدريس المفاهيم حسب المستوى. ولابد من البحث عن منهجية سهلة في التعامل مع هذا التحليل. ولمساعدة المتعلم على فهم هذه القواعد لابد من توضيح المصطلحات

التي تؤسس لموضوع الزمن/الجهة. كما أن هذه القواعد يجب أن لا نختزلها في تمارين آلية، أو دراسة للمتغيرات وتخزين للجداول غير المتناهية، فرغم أهمية كل ذلك، إلا أن الأهم منه هو تأطيره تأطيرا غير معقد يجعلنا نفهم الدرس النحوي بطريقة سليمة، فالنحو التعليمي ينبغي أن يكون وصفا للغة وليس طريقة للتحدث بها.

وإذا كان من أهداف وصف المعرفة اللغوية وصف نظام العلاقة بين الصيغة السطحية (التركيب) والمعنى. فكيف ترتبط المعاني بالصيغة التركيبية؟

يتعلم متعلم اللغة تنظيم العلاقة بين الصورة التركيبية والمعنى. أي أن يعيد هيكلة التركيب في علاقته بما هو دلالي. فيصبح النحو بهذا المعنى أداة لبناء الدلالة بالدقة المطلوبة،. ويساعد بذلك المتعلم في فك رموز التعابير المعقدة في الفقرات والجمل. فيتشكل بذلك فهمه ويتأسس عليه وعيه بالعالم. ويصبح النحو بذلك نظاما معرفيا مختلفا، فهو ليس قسما من أقسام المعرفة فحسب وإنما هو مفتاح لفهم هذه المعرفة (عن خصائص النظام النحوي المعرفي، انظر لانكاكير Langacker 2008).

ويتم تطبيق النظرية اللسانية حول الزمن في مستوى اللغة العربية عبر تنظيم العلاقة بين الصورة التركيبية والمعنى. فالمتعلم لن يستطيع تعلم تركيب اللغة دون أن يوظف قواعد التطابق. فينبغي أن يتعلم كيف يصل إلى معنى الملفوظات انطلاقا من السياق. فالعديد من القيود التركيبية تنتج عن القيود الدلالية. والمشكل الأساسي هو أن التعليم ينبغي أن يستفيد من التركيب لأن التركيب بنائي. فالكلمة لا يتحدد معناها إلا في تركيب وداخل سياق معين. وهذا هو ما يعطي المعنى. والزمن كذلك له نفس الالتباس فصورة الماضي لها تأويلات مختلفة قد تعبر عن الحاضر أو المستقبل حسب السياق.

ويستخلص من هذا أن أساس المعرفة اللغوية والنحوية معرفة بنائية، ودور المعلم هو أن يجعل المتعلم قادرا على بناء المعرفة اللغوية، وليس الحفظ أو حفظ القاعدة النحوية. فالمعلم ينبغي أن يكون له دور في جعل المتعلم يبني معرفته. فالمعرفة اللغوية هي بالأساس بنائية أي تركيبية. وبالتالي ما يبدو وكأنه نظام معقد هو في الحقيقة نظام بسيط. فالمدرس يبسط بواسطة هذه العملية للمتعلم ويجعله يشعر أنه هو الذي يبني لغته. وبالتالي تتحول اللغة إلى ملكة شخصية وذاتية يحبها المتعلم ويقبل عليها. وبالتالي يتم بذلك تحويل العربية إلى لغة جذابة. ويصبح التعلم عملية بنائية يقوم بها المتعلم وليس المعلم. ويقترب بذلك من التعلم بالفطرة لكنه تعلم واع. والتعلم بالفطرة غير واع يتم استبطانه. التعلم الواعي يتحول به المتعلم إلى معرفة القاعدة اللغوية ويعممها بصفة واعية على عدد من المجالات في حين أن التعلم الفطري لا يعمم دائما. الانتقال من المعرفة غير الواعية إلى المعرفة الواعية في التعليم يحول المتعلم إلى الوعي بقواعد اللغة وضوابطها. وينقله ذلك

من معرفة غير واعية إلى معرفة واعية عن طريق المعرفة البنائية. وإذا كان التعليم موفقا ففائدة التعليم باللغة الأم تتقلص.

خاتمة

بينا في هذا البحث أن تدريس قواعد اللغة العربية يعرف صعوبات كبيرة ترتبط بنوع المعرفة التي تؤطرها. إن بناء معرفة علمية حول اللغة العربية في مستوى المعرفة التي بناها غيرنا بالنسبة للغات أخرى يحتاج إلى اعتماد أوصاف جديدة لهذه اللغة تنهل من معرفة لسانية حديثة تمكننا من تجاوز بعض القصور الذي نجده في الوصف النحوي القديم. حاولنا من خلال هذا البحث تقديم نموذج تطبيقي لمعالجة نظام الزمن العربي وخصائصه. لقد ركزنا على توضيح مزايا النموذج اللساني الحديث في إظهار تنوع الإحالة الزمنية وغناها في اللغة العربية وتمايز مكوناتها. وبينا الفرق بين المعالجة الجديدة لمعطيات اللغة العربية، ووصف النحاة الذي أهمل تفاصيل كثيرة في وصف المادة، وانعكاس ذلك على معرفة المعلم والمتعلم. فالاختيارات التعليمية التي نجدها في تعليم اللغة العربية لا تصدر غالبا عن تصور نظري واضح متكامل متناسق.

إن الحاجة ماسة اليوم لكي تستفيد تعليمية اللغة العربية من هذه الأبحاث. وأن يدخل المختصون بها ميدان المناقشة الدائرة حول تعليم اللغات وتعلمها في العالم. وأن يتحولوا من تدريس اللغة باعتبارها قواعد لغوية إلى تدريسها كمعرفة بنائية واضحة تستند على أسس علمية.

بيبليوغرافيا

- ابن يعيش. أبو البقاء. (د ت). شرح المفصل. إدارة الطباعة المنيرية. القاهرة.
- جحفة. عبد المجيد. 2006. دلالة الزمن في العربية. دراسة النّسق الزّمني للأفعال. دار توبقال للنشر.
- الزجاجي. أبو القاسم. 1974. الإيضاح في علل النحو. تحقيق مازن المبارك. دار النفائس.
- سيبويه. أبو بشر عمرو. 1988. الكتاب. تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون. القاهرة.
- الفاسي الفهري. عبد القادر. 1990. البناء الموازي. نظرية في بناء الكلمة وبناء الجملة. دار توبقال للنشر. الدار البيضاء.
- الفاسي الفهري. عبد القادر. 2000. عن الماضي والاكتمال والتدرج أو لماذا ليست العربية لغة جهية؟ ضمن أعمال ندوة البنى الزّمنيّة وأشكالُها. منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب.
- الفاسي الفهري. عبد القادر. 2007. أسس منهجية لمقاربة لسانية للغة العربية. ضمن حوار اللغة. منشورات زاوية.

- الفاسي الفهري. عبد القادر.2002. زمن اللغة. أسئلة اللغة. منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب. الرباط.
- الملاخ. امحمد. 2009. الزمن في اللغة العربية. الدار العربية للعلوم ناشرون ومنشورات الاختلاف.
- النهيبي. ماجدولين. 2017. تدريس اللغة العربية وجديد النقل الديداكتيكي: صوت-صرف-معجم. منشورات جامعة محمد الخامس. كلية علوم التربية.
- Abrate, J. 1983. An Approach to teaching the past tenses in French. *In : The French Review*, vol.56, n.4, p.546-553.
- Bache, C. Aspect and Aktionsart: towards a semantic distinction. *Journal of Linguistics*. Volume 18, Issue 1 March 1982 , pp. 57-72
- Carter, R., 1990. *Knowledge about Language and the Curriculum*: The LINC Reader. London: Hodder&Stoughton.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Fassi Fehri A. 2004. "Temporal/Aspectual Interaction and Variation across Arabic Heights". *The Syntax of Time*, ed. by J. Guéron & J. Lecarme, 235-257. Cambridge: MIT Press.
- Fassi Fehri, A.: 1993, Issues in the Structure of Arabic Clauses and Words, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Fassi Fehri, Abdelkader. 2004. Arabic Perfect and temporal adverbs. In A. Alexiadou. M. Robert, and A. von Stechow, eds,. Perfect explanation. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Fassi Fehri, Abdelkader. 2012. *Key Features and Parameters in Arabic Grammar*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Fassi Fehri.A. 1988. Temporal Reference. Finiteness and Inflectional Structure of S in Arabic.ms. Faculty of letters. Rabat.
- Feuillet, J. 2001. Typologie des oppositions aspectuelles. *In: Revue de linguistes de*
- Fleisch, Henri. 1974. Sur l'aspect dans le verbe en arabe classique. Arabica XXI: 11-19.
- Fougerouse, M. C, 2001. L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *ELA*, Revue de Didactologie des langues-cultures V. 2, N°122.
- Hudson, R,. 2010. Linguistic Theory. In B. Spolsky and F, M. Hult (eds), The Handbook of Educational Linguistics. Wiley-Blackwell. Pp. 53-65.
- Langacker., R.W,. 2008. Cognitive Grammar: A Basic Introduction. 3-5 Oxford: Oxford University. Press.
- Larson, Richard, Viviane Deprez & Hiroko Yamakido (eds.) 2010. The evolution of human language: Biolinguistic perspectives. Cambridge: Cambridge University. Press.
- Reiehenhach. H.,1947. Elements of Symbolic Logic. Macmillan Company. Reprinted, 1980, Dover Publications,New York.
- Shulman, L. S. 1987. «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform». *Harvard Educational Review, vol.* 57, no 1, p. 1-22.
- Vendler .Z. 1967. *Linguistics in Philosophy*, Ithaka, New-York : Cornell University Press.
- Vendler, Z 1957. "Verbs and Times". In: Schopf (1974), pp. 217-234.
- Verkuyl, H. 2003. *ATheory of Aspectuality*. Cambridge: Cambridge University Press.