# الخاتمة

١- خلص البحث إلى تحديد وضع التعريفين المنوطين بالتراكيب الإسنادية الأصلية المقصودة لذاتها، وغير المقصودة لذاتها المنسجمين في جانبيهما النظري والتطبيقي، وذلك بجعل مصطلح "الجملة" يطلق فقط على التراكيب الإسنادية الأصلية المقصودة لذاتها المستقلة بنفسها معنى ومبنى، الغانية عن غيرها. ويشمل هذا التعريف الجملة الابتدائية، والاستئنافية، والاعتراضية، والتفسيرية، وجملة أسلوب القسم.

أما مصطلح الوحدة الإسنادية فيطلق على التراكيب الإسنادية الأصلية غير المقصودة لذاتها، التي تدخل في تركيب أكبر منها ممثلة جزءا منه. ويشمل هذا المصطلح الوحدات الإسنادية المؤدية وظائف المبتدأ والخبر، واسم الناسخ وخبره، والفاعل ونائبه، والمفعول به، والحال والنعت، والمضاف إليه والمستثنى. وقد التزم البحث بالمصطلحين في التصنيف الذي تم فيه رصد لصور التركيبين الإسناديين في القرآن الكريم كله.

٢- انتهى البحث إلى أن كل جملة أو وحدة إسنادية توليدية هي بسيطة وليس العكس. ذلك أن الجملة أو الوحدة الإسنادية التوليدية، سواء أكانت اسمية أم فعلية لئن كان يشترط في عناصرها أن تأتي مفردة غير مركبة، كما هو الشأن بالنسبة إلى الجملة أو الوحدة الإسنادية البسيطة، فإنه ينبغي أن تأتي هذه العناصر وفقاً للعرفين النحوي والاجتماعي. فالاسمية منهما يكون المبتدأ فيها مبدوءاً به، مفرداً، معرفاً بأحد أنواع المعارف الستة، مذكوراً غير محذوف، وفوق كل ذلك يكون التركيب الإسنادي فيها ليس من قبيل المستقيم الكذب من نحو الجملة الاسمية "خالد سيف الله". وكذلك بالنسبة إلى الفعلية التي ينبغي أن تأتي عناصرها: الفاعل أو نائب الفاعل أو المفعول به مفردة، ولا يسجل فيها تقديم وفقاً للترتيب المنصوص عليه في النحو العربي. وفوق كل ذلك لا يسجل ورود التركيب فيها من قبيل ما سماه سيبويه

بالمستقيم الكذب من نحو " بكت السماء " لأن هذه التراكيب التوليدية، سواء أكانت جملاً أم وحدات إسنادية إنما أنشئت للتواصل العادي الذي تكون فيه الدوال على أقدار المدلولات، بخلاف التراكيب التحويلية التي يتوارى خلفها لطائف وأغراض بلاغية.

٣- ليست كل التراكيب الإسنادية الأصلية في هذه الوحدات الإسنادية الوظيفية أو الجمل متوارية خلفها بنيات عميقة كما ذهب إلى ذلك بعض النحويين والتحويليون، وإنما البنية العميقة تكون للتراكيب الإسنادية المحولة فقط.

٤- إن كل الجمل والوحدات الإسنادية المنسوخة أو المنفية أو المؤكدة أو التي تشتمل على أية زيادة، أيا كانت هذه الزيادة هي تراكيب محولة وراءها أغراض ونكت بلاغية.

٥- إن كل الجمل والوحدات الإسنادية المركبة ابتداء هي جمل ووحدات إسنادية محولة بالاستبدال. لورود ركن فيها وحدة إسنادية وظيفية. وقد يسجل فيها تحويل آخر بالترتيب، أو بالحذف، أو بالزيادة.

٦- الوحدة الإسنادية الوظيفية تكون توليدية حين ترد عناصرها بحسب أصولها.

و تكون تحويلية حين يرد عنصر من عناصرها على غير أصله. والتحويل فيها قد يكون بالحذف أو بالزيادة أو بالترتيب أو بالاستبدال.

٧- الجملة أو الوحدة الإسنادية المحولة تخرج عن غرض الإخبار الأصلي، وتستعمل في التواصل الراقي. لذلك فإنه عند تحليل صورهما بغية استكناه معناها لا بد من اللجوء إلى بنيتها العميقة لأن ذلك يساعد على الفهم السليم لهذه التراكيب الإسنادية المحولة.

٨- وفي الفصل الأول لما عرفنا أن مدرس النحو الذي يعد قطباً من الأقطاب الأربعة للعملية التعلمية لكونه يسند إليه تعلم الناشئة النحو بالمفهوم الانتحائي انتهى البحث إلى أنه ينبغي أن يكون من ذوي الخالصة الأقوياء. وأنه لا يكون بمقدوره أداء رسالته على نحو فعال ما لم يكن ذا كفاية يجمع فيها بين التكوين اللساني الكافي المناسب للمرحلة التعليمية المنوط بتدريس أبنائها، وبين التكوين في صناعة تعليم اللغات. وفي

مساق الحديث عن الكفاية اللسانية والتبليغية التي نيط مدرس النحو بإكسابها متعلميه بينا أنها هي القدرة الضمنية التي يمتلكها المتكلم المستمع المثالي للغته، والتي تخول له فهم وإنتاج عدد لا حصر له من الجمل والوحدات الإسنادية الوظيفية، انطلاقاً من امتلاكه قدراً معيناً من قواعد لغته يمكنه من الاتصال المثمر مع أبنائها فهماً وإفهاماً بما يتفق والأعراف التعبيرية السائدة في الجماعة اللغوية المستعمل لغتها في مختلف السياقات. سواء أكان من أبناء هذه اللغة أم من غيرهم.

ولما كان نظام اللغة يفرق بين الأصوات اللغوية، وبين المعاني المنطوية عليها على نحو مخصص، فإن القادر على إعطاء هذه الأصوات اللغوية معانيها والقادر على إنتاج هذه الأصوات اللغوية التي تحتوي على التفسير الدلالي المراد التعبير عنه متمتع بالكفاية التبليغية. وهذه الكفاية تمكن مستعمل اللغة من إنتاج وتأويل صور الجمل والوحدات الإسنادية الوظيفية المتنوعة في عدد كبير من المواقف المختلفة. ذلك أن الأداء الكلامي إن هو إلا انعكاس مباشر لهذه الكفاية التي تقوده وتوجهه.

وانتهينا إلى أن كل أداء فعلي للكلام وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينه. ولما كانت اللغة المراد تعلمها غير مغلقة، فإن كل من اكتساب هذه المهارة يكون بإمكانه إنتاج وفهم التراكيب الإسنادية التي لم يسبق له أن استخدمها أو سمعها. وأساس ذلك أن معنى تعلم قواعد لغة ما هو تعلم نظام يعود على صاحبه بالمقدرة على إنتاج وفهم ما لا حصر له من الجمل والوحدات الإسنادية الوظيفية، وليس هو تعليم تراكيب جاهزة بأعيانها. ذلك أنه لئن كانت الجمل أو الوحدات الإسنادية الوظيفية التي يستند إليها تعلم اللغة الممثلة بالنسبة إليه(أي المتعلم) النماذج محدودة ومنتهية، فإن الجمل والوحدات الإسنادية المبتكرة غير منتهية، لأن الكفاية هي إبداع لتراكيب غير متناهية تبعاً لنماذج وصور محددة متناهية.

٩- وفي معرض الحديث عن التحويل الذي هو نقل اللفظ من هيئة أصلية له إلى هيئة أخرى بقصد تغيير المعنى، انطلاقاً من أن المتكلم إذا أراد أن يجري تغييراً في المعنى وجب عليه أن يجري تغييراً في المبنى، انتهينا إلى أن التحويل يأتي في صور أربع. تحويل بالترتيب، وتحويل بالحذف، وتحويل بالزيادة، وتحويل بالاستبدال.

وخلصنا إلى أن الترتيب الذي يعد عنصراً تحويلياً ينطوي على تحويلين، تحويل جذري وهو التحويل الذي أطلق عليه الجرجاني مصطلح " التقديم لا على نية التأخير ". وتحويل محلي وهو الذي يصطلح عليه" بالتقديم على نية التأخير". وهذا التحويل تبقى فيه الجملة محافظة على فعليتها أو اسميتها بخلاف الأول الذي تخرج فيه الجملة أو الوحدة الإسنادية من دائرة الفعلية إلى الاسمية.

ولذلك فإن الوحدة الإسنادية التي للشرط من نحو قوله تعالى: (إذا السماء انشقت) (الانشقاق/١). ومن نحو قوله تعالى: (إذا الشمس كورت)(التكوير/١). ومن نحو قوله تعالى: (وإن أحد من المشركين استجارك)(التوبة/٦). هي وحدات إسنادية محولة بالترتيب.

ووقفنا عند نظرية الحمل، ورأينا كيف أن النحويين العرب لما تفطنوا لوجود مسائل نحوية وصرفية قد تخرج عن القياس أو الظاهرة المطردة لم يجدوا بداً، وهم يقننون لهذه اللغة أن يستعينوا بإحدى الوسائل التي من شأنها أن تمكنهم من لم شتات المسائل الخارجة عن القانون المطرد، وإرجاعها إلى حظيرته. فاهتدوا إلى ما يسمى "نظرية الحمل" التي تعمد إلى خلق نظام دقيق ذي سنن تحاول أن تضبط تحتها كل مفردات الظاهرة اللغوية.

و حين استقصائنا بعض صور هذه النظرية وجدنا أن هذه النظرية قد أدت دوراً بالغة أهميته حين تفسيرها وتأويلها المسائل الخارجة عن القواعد المطردة على نحو ألحقت فيه المسائل غير المقيسة بالمسائل المقيسة. ولما كان النحو العربي قياسياً وجدنا أن نظرية الحمل باعتبار أنها مكملة للقياس حرية بأن تستثمر في تفسير استيعاب كثير من المسائل النحوية والصرفية. حيث إن كثيراً من تلك المسائل لو أدرك أنها محمولة على غيرها لسهل فهمها. فمثلا المشتقات الخمسة التي تسمى الوصف ممثلة في اسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة وصيغ المبالغة واسم التفضيل يدرك ويفهم كيف أنها تعمل حين يعرف أنها محمولة على أفعالها. ومن ثم يفهم سبب إعراب ما بعدها على أنه فاعل أو نائب فاعل لها في الوحدات الإسنادية المضارعية المحولة بالاستبدال. كما أن الوحدات الإسنادية الوظيفية يدرك أنها مؤدية وظيفة الفاعل أو

نائب الفاعل أو المفعول به أو المبتدأ أو اسم الناسخ أو خبرهما أو النعت أو الحال أو المضاف إليه أو المستثنى لأنها محمولة على المفرد مصدراً كان أو مشتقاً.

١٠- وعند تحليل المنهاج من حيث أركانه الأربعة: الأهداف، المضامين، الطرائق، أساليب التقويم خلصنا إلى أن ثمة عدم تلائم بين مكونات الفعل التربوي المذكورة. وتجلى ذلك في التنافر الموجود بين الأهداف المسطرة والمضامين التي اختيرت لها مما يدل على أن وضع المحتويات لم يخضع للمعايير المطلوبة المعمول بها عند تبني نموذج التدريس بواسطة الأهداف. فمن حيث المحتوى المتضمن في المنهاج من مادة دروس الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية انتهينا إلى أنه لا يسد الحاجات المسيسة للتلاميذ. ومن ثم فإنه لا يحقق الأهداف المرسومة. ذلك أنه أغفل الوحدة الإسنادية التي قوامها الموصول الاسمي إغفالاً تاماً، وأهمل صوراً كثيرة للوحدات الإسنادية المؤدية وظائف النعت والحال والفاعل والمفعول به والمبتدأ والخبر والمضاف إليه. سواء أكانت هذه الوحدات المسكوت عنها ماضوية أم مضارعية أم اسمية.

كما سجلنا أن طريقة عرض المحتوى – وهو ضئيل – غير ملائمة لبيداغوجية التدريس الهادف. حيث لا تحدد الوظائف التي تؤديها الجملة (الوحدة الإسنادية الوظيفية) سواء أكان ذلك في قاعدة الكتاب أم في التمارين. مع أن التدريس بواسطة الأهداف يقتضي دقة كبيرة تحدد فيها صورة الوحدة الإسنادية والوظيفة التي تؤديها. وأكدنا على ضرورة إعارة الاهتمام بالبنية العميقة للوحدة الإسنادية الوظيفية لأنها تعد الآلية المساعدة على تفسير هذه التراكيب الإسنادية، وإدراك الفرق الذي بينها وبين المصدر أو المشتق المؤولة به.

وبخصوص الطريقة التي يلح المنهاج على اتباعها تبدى لنا عدم جدواها لكونها لا تسعى إلى تكوين الكفاية التبليغية لدى التلاميذ بقدر ما تسعى إلى أن تجعل منهم أوعية تصب فيها معلومات سرعان ما تنسى.

أولاً - لأنها لا تكون تلميذاً يفهم ويفسر ويعلل مادامت لا تحرص على جعله يشارك في صياغة القواعد ومعرفة المراحل التي تمر بها الوحدة الإسنادية الوضيفية، وبخاصة المحولة منها حتى انتهت إلى الصورة التي هي عليها ولعدم سعيها إلى الربط بين الدروس.

حيث يسجل انفصال بينها، لا يخدم السابق منها اللاحق.

ثانياً - لأن الكفاية لا تتأتى إلا بمعاشرة التمارين البنوية والانغماس اللغوي.

ودروس الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية بتلك الطريقة " الهربرتية " المعدلة المتبناة من المنهاج يضيع وقت غير يسير منها في التمهيد الأدبي للنص المتخذ وسيلة تستخرج منه أمثلة الدرس المنشود. فبينا أن الأولى لهذه الطريقة ثم الأولى أن تستغني عن ذلك التمهيد، وتنطلق مباشرة من أمثلة أوضحنا ضرورة توفرها على شروط حددناها. ولفتنا الانتباه إلى أن يكون جزء كبير من الأمثلة آيات قرآنية لأن التصنيف الذي انتهينا إليه يلبي حاجة التلاميذ من صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية التي ينشدها المنهاج لتكون تلك الأمثلة أدعى للحفظ وأصلح لأن تكون بمثابة قوالب يتمثلها التلميذ عند الحاجة للفهم والإفهام إذ إن من عوامل ترسيخ الكفاية السليمة محاكاة النصوص الجيدة لأن الكفاية إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره. وخلص البحث إلى أن القواعد النحوية التي تعد الحارس الأمين لهذه الكفاية في عصر يتلقى فيه المتعلم اللغة صنعة. ولكونها تكون المناعة الذاتية لصاحبها خلص البحث إلى أنه لكي تكون ذات منفعة ينبغي أن تكون عن طريق النصوص الرفيعة.

وفي التقويم التشخيصي سجلنا أمراً خطيراً مفاده أن المنهاج قد ينطلق في دروس الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية من فرضيات مؤداها أن المتعلم له محصل قبلي عن معلومات معينة، في حين أن هذه المعلومات قد تكون غير مكتسبة أصلاً أو مرت على دراستها أيام بعيدة على نحو قد تكون فيه نسيت.

وعن أساليب التقويم التحصيلي (الإجمالي) الذي يأتي عقب كل درس على حدة سجلنا أنها دون مستوى ما تصبو إليه بيداغوجية الأهداف. ويرجع ذلك إلى النمطية والرتابة المكبلة بأغلالهما أسئلة ذلك التقويم. وهو ما يجعل التلاميذ غير قادرين على توظيف الجزء الذي تعلموه توظيفاً فاعلاً على نحو لو غيرنا لهم صيغ الأسئلة لوجدناهم عاجزين عن الإجابة التي أبدوا بالصيغ النمطية أنهم قادرون عليها. كما لاحظنا أن التمارين المقدمة لم تراع جانب التوازن بين تلك الأسئلة التي تركز على الجانب التحليلي، والأخرى التي تركز على الجانب التركيبي الذي يكاد يكون نسياً منسياً

وإن وجدت فإنها تكون في أبسط مستوياتها. كأن تكون مقتصرة على المطالبة بتركيب جمل أو وحدات إسنادية وظيفية معزولة. كما يسجل افتقار الأسئلة إلى الدقة التربوية. ذلك أن المطالبة بتحديد الوظيفة التي تؤديها الوحدة الإسنادية الوظيفية وكذا المطالبة بتحديد بنيتها العميقة يكادان يكونان مغفلين في جميع التمارين المقدمة. وهو ما يبرز أن صلتنا بالمستجدات التربوية مازالت ضعيفة وإذا تعلق الأمر بنموذج التدريس الهادف فهي أضعف. وأساس ذلك أن تحديد مستوى الأداء ووضوح الأهداف السلوكية يقتضي أن تصاغ بتراكيب إسنادية يسهل فهمها، كما أن تمثيل الأسئلة للموضوعات المدروسة لم يكن تمثيلاً صادقاً حين استهدفت بعض الأسئلة في درس" الجمل التي لها محل للإعراب "تغطية معطيات غير مدروسة.

١١- وأمام هذه الملاحظات خلص البحث إلى تقديم مقترحات رآها مدركة الخلل المسجل. سواء أكان ذلك في المضمون أم في الطريقة أم في أساليب التقويم بما يتلاءم والتيسير المنشود. حيث قدم في تلك المقترحات تصور لمشروع قادر على تحقيق الأهداف التي يفترض أن يتوصل إليها من دروس الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية فكان أن اقترحنا ستة دروس لصور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية بإمكانها أن تغطي أغلب صور التراكيب الإسنادية الأصلية المتوخاة. وكانت كالتالي:

- ❖ درس يخصص للوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المسند إليه والمسند في الجملة الاسمية.
- ❖ درس يخصص للوحدة الإسنادية المؤدية وظيفية المسند إليه (الفاعل ونائب الفاعل) في الجملة الفعلية.
- ❖ درسان يخصصان للوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة العنصر المتمم (المفعول به، النعت، الحال، المضاف إليه، المستثنى).
- ❖ درس يخصص للجملة الابتدائية والاستئنافية والتفسيرية.
- ❖ درس يخصص للجملة الاعتراضية والقسمية والتفسيرية.

١٢- وفيما يخص الطريقة قدمنا مقترحاً يمس زاويتين فيها:

زاوية الأمثلة المنتحاة التي آثر البحث أن تكون مأخوذة من القرآن الكريم والنصوص الرفيعة، وفضل أن تكون صيغ الجمل والوحدات الإسنادية الوظيفية فيها

مألوفة كثيرة الدوران، مشتملة على ضروب من التعبيرات المعهودة في اللغة، مع تكييفها تكييفا محكما يجعلها تتلاءم وحاجات التلاميذ وكذا إبراز جوانب التحويل فيها. مع إعطاء البعد اللائق للتعلم بواسطة التماريين.

١٣- وفيما يتعلق بأساليب التقويم قدمنا مقترحاً ينتظم أشكالاً فاعلة في التقويم التربوي.

و حرصنا على تبيين العناصر التي يتكئ عليها وحرصنا على أن نمثل لها بتقديم نماذج تطبيقية ميسرة لها ولأسئلتها التي هي الأخرى ترتقي بارتقائها.

كما قدمنا صياغات لأسئلة تقويمية من شأنها أن تكسر الرتابة التي طبعت تمارين الكتاب المدرسي. من مثل الأسئلة ذات الاختيار من متعدد، وأسئلة المطابقة، وأسئلة الصواب والخطأ وأسئلة الشك.

١٤- ووقفنا عند مستويات الأهداف الخمسة التي هي: الغاية، والمرمى، والهدف العام، والهدف الخاص، والهدف الإجرائي، وبينا أنها منسجمة يخدم بعضها بعضاً وركزنا على الهدف الإجرائي الذي يعد من صميم عمل المدرس. فأوضحنا أنه مرتبط بسلوكات ملموسة سينجزها المتعلم في إطار شروط ومعايير محددة يبرهن فيها على بلوغه الهدف.

و أن هذا الهدف ينبغي أن يكون كاملاً متضمناً فعل الإنجاز وشروطه ومعاييره، وأن يكون منسجماً داخلياً، وغير مبهم. وكشفنا الغطاء عن تقنية " ماجر " المساعدة على صياغة هذا الهدف الإجرائي. وبينا أنها قائمة على أركان ثلاثة مُمثَّلة فِي:

١ - السلوك الذي يعبر فيه عن الكفاية المراد تحقيقها. وانتهينا إلى أنه يشترط فيه أن يكون دقيقاً.

٢ - الشروط التي تبين الوضعية التي سيكون عليها التلميذ حين إنجازه عملاً ما.

٣ - المعايير التي هي مؤشرات تمكن مدرس النحو من تحديد مستوى الإنجاز.

و أوضحنا أنها كثيرة. أهمها: الزمن، والنسبة، والدقة، والنوعية، والكم.

١٥- ووقفنا عند صنافة " بلوم " التي قسم فيها المجال المعرفي إلى ستة مستويات هي

المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم للحاجة المسيسة إليها في تدريس صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية لكونها تجعل المدرس يعطي بعداً دينامياً للفعل التعلمي. وسجلنا أن مستويات هذه الصنافة آخذة بمبدأ التدرج. إذا إنها تنطلق من البسيط للوصول إلى المعقد. كما أبرزنا مزايا نموذج التدريس الهادف.

وحتى يكون بحثنا وفياً لمبدأ التيسير الذي قطعه على نفسه قدمنا مذكرة نموذجية لدرس في " الجمل (الوحدات الإسنادية الوظيفية) التي تؤدي وظيفية المبتدأ والخبر واسم الناسخ وخبره " فكانت مترجمة لما تم إيضاحه في هذا الجانب.

obeikandl.com