تعليمية النحو العربي بين الراهن و المأمول

د: محمد الصغير أحمد
جامعة المدية

Résumé:
Ce travail de recherche a pour objectif de délimiter le cadre conceptuel de la didactique de la grammaire arabe dans notre institution éducative.
Il a était constaté des insuffisances et baisse de niveau dans l'acquisition de ce savoir.
Afin de pallier à cette problématique nous suggérons de remettre en question les programmes d'un point de vue fonctionnel; ce qui permettra aux apprenants de bien apprendre cette disciple selon leur besoin.

يهدف هذا البحث إلى تحديد أسس التقويم التي ارتأيتها مناسبة لتحديد مواطن القصور في التحصيل اللغوي عند المتعلم ، وذلك بالمعالجة الميدانية التطبيقية لأهم معضلات التحصيل اللغوي ، وهي تنحصر في المواطن التالية،والتي يستوجب العمل على تحقيقها:

أولا- التوفيق بين النحو الصرف:

ويقصد بالتوفيق بين النحو والصرف تحقيق النظرة الكلية و الشاملة لقواعد اللغة،لأن المتعلم لا يتعلم شيئا واحدا في الموقف التعليمي الواحد ، وذلك يعني أن مجالات التعلم تتوحد في بؤرة اللغة رغم تشعباتها وتفرعاتها ، وبعبارة أخرى إن المتعلم لا يكتسب مهارة ما بصورة مفردة ،بل إنّ ذلك يحصل في صورة مقترنة باكتسابه لحقائق ومعارف ومفاهيم لغوية ،وأوجه تقدير ،ونواحي تذوق فنية وبلاغية مختلفة ،ولذلك فإذا أردنا أن نحقق تعلّما أفضل ، علينا أن نهتم بالصورة الشاملة والنظامية(النظام)،التي يستهدفها الموقف التعليمي، وإن العمل بهذا الأخير يضمن توزيعا أكثر لعناصر اللغة، وهو في المجال التطبيقي التعليمي أكثر فائدة من المبدأ التواتري،ولأنه يساعد على استخدام اللغة استخداما شاملا مما يصفي عليها مبدأ التغطية الشاملة،وإن التقسيم بين القواعد والصرف هو تقسيم منهجي فقط،أي لتحديد موضوع كلّ منهما فقط ،ولذا فإن علم القواعد بمفهومه الأصلي علم جامع لعلم البنية(النحو) وعلم الصيغة(الصرف) ،إلا أن الدراسات الحديثة تميل إلى التخصيص ،إذ فككت عرى الربط بينهما ،فاستقل كل واحد بذاته وموضوعه،والحقيقة أن كليهما وسيلة لغاية واحدة وهي خدمة اللغة وتعزيز الاستعمال اللغوي الصحيح ،و إن إدراك قواعد النحو وحسن استخدامها من قبل المتعلمين هي من أعقد المشاكل التي تعانيها المنظومة التربوية ،فقد اشتد نفورهم منها وقوي عداؤهم لها ، فأصبح بذلك ضعفهم في القواعد اللغوية ملموسا في إنتاجاتهم الشفهية أو

الكتابية ، و أصل الداء في ذلك يعود لعدة أسباب منها مثلا كثرة و زخم القواعد النحوية على حساب القواعد الصرفية ، مما يجعل المتعلم يضيق ذرعا بالنوع المتكرر و الغالب (القواعد النحوية) ، و يرتاح إلى النوع القليل (قواعد الصيغة) ، ويجدر بي أن أذكر ما وقع لي في إحدى حصص التطبيقات اللغوية إذ يسأل متعلم عن إعراب لفظ (قاتل) في جملة (إياك و البغي فإنه ظلم قاتل) فأجبته بأنه صفة ل(ظلم) ، فأحجم قليلا ثم سأل ثانية و لماذا ليس (اسم فاعل) ، فأجبته بأن (اسم فاعل) صيغة أو شكل بناء هذا اللفظ ، و أن ذلك يدخل في مجال علم الصرف أما لفظ (صفة) فهو محله من الإعراب ، ولعل هذا يوحي بالقول إن المتعلم يجهل موضوع كل علم من العلمين (علم التركيب ، وعلم الصيغة) ، إذ لا يفهم المتعلم التركيب التالي (ما علي مطالعا دروسه) مستقلا عن البنيات الصرفية المكونة لهذا التركيب ، كما يجهل أيضا علاقتهما معا لخدمة الاستعمال السليم للغة و ذلك يحدونا إلى القول بأن المعلم يجهل ذلك أحيانا ، و لذا فإذا أجرينا عملية إحصائية لتوارد موضوعات القواعد النحوية للمقارنة مع القواعد الصرفية نجد في السنة الأولى ثانوي آداب [1].

-عدد الموضوعات النحوية المقررة *[2] = 9

-عدد الحصص النحوية = 14 ساعة .

- عدد الموضوعات الصرفية المقررة = 3

- عدد الحصص الصرفية = 6 ساعات

- عدد الموضوعات النحوية / الصرفية = 2

- عدد الحصص النحوية / الصرفية = 4 ساعات

تتوارد الموضوعات النحوية مقارنة مع الموضوعات الصرفية —كما يتضح من الإحصاء السابق ذكره) بنسبة تقارب ثلاثة أضعاف ، وبما يعادل رقميا(33 ,2) باعتبار الحجم الساعي ، و لعل هذه المقارنة البسيطة تحي بعدم تكافؤ نسبة التواتر بين قواعد النحو وقواعد الصرف ، وهذا التعامل في التوزيع للعلمين في المقرر ينم عن عدم إيلاء عناية لقواعد الصيغة ، هذه الأخيرة التي هي من أسس و دعائم التطور العلمي و التكنولوجي الذي يشهده العصر ، و إنّ في أمس الحاجة لمعرفة هاته الصيغ التي يجد فيها استئناسا في مقابلتها بالمصطلح الجديد الوافد .

إن المقارنة السابقة بين قواعد النحو و قواعد الصرف من حيث تواترهما في البرنامج الدراسي ، ليس من باب الفصل بينهما ، و إنما لاكتشاف مقدار الميل إلى القواعد النحوية و النفور عن القواعد الصرفية ، ولعل هذا التعامل في اختيار موضوعات العلمين يوحي بمدى مكانة النحو مقارنة بالصرف عند واضعي المنهاج .

إن هذا الاعتقاد لا يستند إلى منطق تعليمي سليم باعتبار أن المتعلم في هذه المرحلة يتعلم لغة التعامل و الحياة في نظامها العام و لأني أرى أن اللغة ليست هي النحو و النحو ليس هو اللغة ، بل اللغة نظام جامع للقواعد النحوية و القواعد الصرفية ، و كلاهما يدوران في فلك واحد هو فلك اللغة ، وإن تحقيق الوظيفة التواصلية للغة يقتضي النظر إليها باعتبارها كلا متكاملا ، فلا ينبغي تعليم علم من هذه العلوم بمعزل عن العلوم الأخرى ، لكي لا يعتقد المتعلم خطأً بأن اللغة العربية هي علم واحد فقط .

و إن التخصص في فروعها متروك لمرحلة التخصص الموالية لهذه المرحلة ، و لهذا فالمنهاج مسؤول إلى حد كبير عن هذا الضعف الملاحظ عند المتعلمين ، لأنه لم يعن بالتوفيق بين القواعد النحوية و القواعد الصرفية ، وكذا تعميق

مفاهيمها على حد يجعل المتعلم يتشوق إلى المزيد ، كما غفل النظر إلى اللغة باعتبارها كلا متكاملا؛ كما أنه انساق وراء دراسة القواعد النحوية متجاهلا أهمية القواعد الصرفية ، و من التأسيس اللغوي السليم اعتبارهما وجهين لعملية واحدة و هي اللغة ، لان أساس التركيب وقوامه هو الصيغة ، إلا أنه يستنتج و بنسبة قليلة اعتماد الدراسة اللغوية المتكاملة – نحويا / صرفيا ، وهذا المنظور التعليمي أنسب و أليق لذلك ، فقد تواردت هذه الدراسة بنسبة 7 /1 * [3] من مجموع الدراسة ، و رغم ما كنا نتوسمه من عدم الفصل بين القواعد النحوية و الصرفية من خلال مراجعة مضامن المنهاج ومقرراته ، إلا أنّنا نصادف في متن الكتاب المدرسي انسياقا كبيرا للقواعد النحوية على غرار القواعد الصرفية ، وكان من الأحرى قلب هذا المنظور اللغوي ، وهذا لا ينفي الإشارة في مضامين المنهاج إلى موضوعات الصرفية و تمييزها من الموضوعات النحوية (على المستوى النظري فقط) و ضرورة إدراجها في الكتاب المدرسي كلا متكاملا ، حتى يكون خادمة للوظيفة الأساسية و هي امتلاك ناصية اللغة ، و تحقيق ملكة لغوية كاملة ، لأن هذه الدراسة المتكاملة (نحويا / صرفيا) ، من شأنها أن تبعد أي لبس حاصل في تعلم اللغة ، ومن هذا المنطق عمل اللغويون على إيجاد كيفية لمنع اللبس و إزالته ، وذلك في تقعيدهم للقواعد النحوية و الصرفية ، وكثرة تحذيرهم من الوقوع في " اللبس و ما يؤدي إليه من خلط بين الأصلي و الزائد في الحروف أو عدم فهم لدلالة الجملة أو خلط بين المجرور و المرفوع فضلا عمّا يؤدي إليه اللبس من قياس فاسد كما يؤدي اللبس إلى عدم التمكن من الإعراب الصحيح للجمل ، أو فهم دلالتها ، و كذلك الخلط بين الصيغ الصرفية التي تعبر عنه "[4] ، ومن هنا فإنّ الدراسة الصرفية (الصيغة) قد تكون محددة إلى حد كبير لطبيعة الدراسة النحوية ، و قد أشار إلى هذا الإشكال ابن هشام في قوله : " و أول ما يحترز منه من المبتدئ في صناعة الإعراب ثلاثة أمور : أحدهما أن يلتبس عليه الأصل بالزائد ، و مثاله إذا سمح أن (ال) من علامات الاسم، وأن الحرف نأيت من علامات المضارع ، و أن الواو و الفاء من أحرف العطف ، و أن الباء و اللام من أحرف الجرّ ، وأن فعل ما لم يسم فاعله مضموم الأول ، سبق وهمه إلى أن الفيت و ألهيت اسمان و أن أكرمت و تعلمت مضارعان " [5] ، ومن خلال هذا يتضح لنا أن الصيغة الصرفية هي في علاقة وطيدة بالبنية النحوية بل هي بالأحرى محددة لها ، و إن لمن الأجدى دراسة موضوعات اللغة دراسة متكاملة (نحويا / صرفيا / بلاغيا) ، قصد منع أي لبس قد يشوب عملية التعلم ، ومثال عن ذلك أن دراسة المصدر و أقسامه تستدعي التركيز على إعرابه و عمله خلال الدراسة النحوية ، أما دراسته صرفيا فتتأسس على طريقة صياغته و أقسامه المختلفة ، ولذا فمن الأجدى و الأنسب أن يتعرف المتعلم في بداية تعلمه المصدر و صياغاته المختلفة لينتقل بعدها إلى توظيفه في بنى و تراكيب مختلفة ببيان موقعه و محله و إعراب مابعده ، و كذلك هو الِشأن بالنسبة لصياغة اسم الآلة ، و أسماء الزمان و المكان و هلمّ جرا الموضوعات المقررة . و على النظير من ذلك نجد موضوعات الصرف تتمحور فقط في دائرة الأحرف المباني و ما يعتبر من تغيير بعضها ببعض و كأن المتعلم هنا نمارس لعبة الشطرنج ، وهذا ما نتلمسه من خلال موضوعات الإعلال و الإبدال في السنة الثانية أدبي ، إذ إنها اقتصرت على إبدال الحروف فيما بينها في مواطن يقتضيها ذلك ، لكن دون تعليل للظاهرة الصوتية أو النحوية المرافقة لذلك ، ولأن مفهوم الفصاحة يقتضي تلافي تنافر الحروف بعضها ببعض على اختلاف أنواعها ، مثلما هو حاصل في كلمة (اصتبر) التي تبدل إلى صيغة (اصطبر) ، و(اضترب) التي تدل إلى صيغة اضطرب تخفيفا للنطق و تلافيا لتنافر الحروف ، وهذا و غيره من مظاهر

الإعلال و الإبدال . و إن التعامل مع هذا الدرس في ثنايا الكتاب المدرسي قد نحح إلى إجراءات إبدالية للحروف ، دون تبرير ذلك في المواطن خاصة ، باعتبار الوضعيات الإعرابية المختلفة الصيغ الواردة عليها.

إن بناء المنهاج من هذا المنطلق يجب أن يتأسس على مفهوم المقاربة النسقية و التكاملية القائمة على دراسة مضامين اللغوية كنظام متكامل بأجزائه ، وليس كأجزاء مستقلة متفككة ، ومن مميزات هذه المقاربة – التكاملية النسقية – قيامها على نظرية لغوية متأسسة على مبدأ تنظيم المعارف بعضها ببعض لبلوغ أكثر لبلوغ أكثر فعالية ، و بذلك فإنها تسعى إلى الاقتراب من حوصلة العملية التعليمية انطلاقا من العناصر التالية :

– رفض الطريقة التحليلية ، وهذا ما يغيب في مقرراتنا التعليمية للمادة اللغوية حيث لا يواي الاهتمام بالعناصر المفككة و المستقلة عن النظام اللغوي العام ، ونعني بذلك الاهتمام بمجال النحو فقط ، و أيّ نحو ؟

إنه نحو جامد يعنى بالقوالب الجاهزة التي لا تساير روح العصر ، لذا وجب التعامل مع اللغة خلال التعليم بمنظور تكاملي نسقي ، كما لا يعني هذا عدم التمييز بين مختلف المستويات اللغوية ، لأنه من الأنسب الأخذ بمبدأ الشمولية و الكلية و التأكيد على مدى التفاعل بين هذه العناصر مجتمعة في نظام اللغة ، و إذا أردنا أن نبحث في علل نفور المتعلمين من المادة اللغوية في المرحلة الثانية أو ما بعدها لتبيين لنا أن غياب المنهج النسقي التكاملي هو علة ذلك ، و أنّ المادة اللغوية المقررة في مرحلة التعليم الثانوي و ما تعرفه من تنوع تستلزم احترام التنوع و التعدد الذي يفضي إلى التعليم التكاملي ، و أن هذا التعامل في تعليم هذه المادة يسمح بتنظيم المغرفة تنظيما محكما باستحضاره في كل موقف تعليمي يستدعيها و الحدّ من نفور المتعلمين علة تقبلها ، ونعني من هذا الدرس النحوي يستلزم بالضرورة الدرس الصرفي ، وهذا في علاقة وطيدة بالدرس البلاغي – و هذا ما نستوضحه في التقويم البلاغي – إذ لا يمكن مثلا أن ندرس موضوع(الترخيم) المقرر في السنة الثانية أدبي – دراسة نحوية على حدة آملين أن نلّم بالفائدة العامة ، دون أن نشترك فيه الدراسة الصرفية و البلاغية ، و لأن دراسته في جانب واحد هي دراسة مشلولة لا تفي بالأهداف المسطرة ، و إن دراسته نسقية تقدم للمتعلم خبرات معرفية جديدة و كفاءات متنوعة تؤهله لمواجهة المواقف اللغوية المختلفة في واقعه المعيش و هذا بعد أن نضرب صفحا عن الدراسات القديمة الأحادية الرؤية لأن هذا الدرس (الترخيم) لا يفيد المتعلم كدرس مجرد عن الحياة ، وإنما إفادته تظهر في مدى استعماله في مختلف الوضعيات التي يجابهها المتعلم ، و إنه لمن باب التقزيم أن تختزل اللغة إلى مجرد دراسة قواعد لا يستفيد منها المتعلم في حياته العامة ، و إنه لمن العيب أن يتخرج المتعلم من هذه المرحلة و هو لا يميّز بين النداء و الترخيم في مختلف مواقفه اللغوية ، ونوع الأثر النفسي الذي يحدثه كل واحد منهما ، و ’إن هذه الطريقة الجديدة – التي تقفز إليها الكتاب المدرسي – لتفي ببلوغ الأهداف المرجوة منها ، بتحقيقها للأهداف المعرفية التي يجب أن يكتسبها المتعلم ، على اختلاف الكفاءات اللغوية الملازمة لها ، و إنها تقدم له المعارف غير مجزأة أو مفككة .

و إنه لمن الواجب أن يكون درس اللغة درسا متكاملا بأجزائه المكونة له ، و أن يكون وثيق الصلة بالحياة ، حتى يكون مصدرا لبعث التشويق إلى المزيد ، كما يجب أن يكون الدرس يتميز بالتنوع و الاختلاف ، بعيدا عن التكفل و التصنع ، لأن ذلك يزيده جفافا و ينفي عنه الذوق الرفيع و السليم ، و إن المتفصح لأمثلة (صيغ المدح و الذم بواسطة : نعم و بئس) ، وأمثلة التعجب بصيغته ليجد إمتاعا في تقبله لمضمون هذه الأمثلة ، و كذا تقبلا أكثر للأحكام المستخلصة في نهاية الدرس ، لكونها أمثلة مستمدة من واقع الحياة ، عكس ذلك قائم فيما يخص أمثلة صيغ المدح و الذم بواسطة حبذا ، لا حبذا .

و إن الجدول النحوي لشديد الصلة بالجدول الصرفي [6]، و لذلك وجب الربط بينهما في كل عملية تعليمية، لأن هناك حالات تغيير تمس كل من الجدولين معا ، ومن أمثلتهما مثلا موضوع الترخيم ، وقد جاءت بعض أمثلته [7] على هذا النحو :

1 – يا حمدان اتّقي الله في عملك.

2 –يا شرطية أمني طريق المرور للأطفال .

ومن خلال هذين المثالين و غيرهما نخلص إلى الجانب النحوي من هذه الدراسة لا ينفك عن الجانب الصرفي ، لأن ترخيم الاسمين (حمدان ، شرطية) ، يكون بالحذف من حروفهما الأخيرة التي تختلف تذكيرا و تأنيثا ، وهذا هو المميز الصرفي هو الذي في علاقة وطيدة باجدولين ، أي أن هذا المميز(المحدد) الصرفي هو الذي يحدد نوع و طريقة الترخيم و هذا ما يسمى بالجدول الصرفي ، كما يعمل على تحديد الحالة الإعرابية على آخر الاسم المرخم ، وهذا هو الجدول النحوي ، ولذا تأكد لنا أن دراسة القواعد اللغوية إنما تكون مفيدة بهذا المحو الذي وضحناه ، و لأن أهمية الصيغة في التركيب تمثل أهمية قصوى في تحديد الوضعيات المختلفة للسياق ، وإن العمل وفق هذا المنهج المقترح من شأنه أن يتيح للمتعلمين التعبير الطبيعي الحر (التواصلي) السائر في منحى التعبير الإبداعي ، و هذا بعد أن يتأتى للمتعلم معرفة و بيان معاني الأدوات اللغوية ، وكذا وظائفها و طريقة استعمالها في أدراج الكلام المختلفة ، و بيان أثرها في تحديد نوع الإعراب و البناء على اختلاف حالتها التصريفية ، و لهذا فإن تعلم القواعد اللغوية يقتضي اتباع الطريقة الكلية ، وهي ملائمة لجميع فئات المتعلمين ، لأنها تبعث على الإقبال على المادة اللغوية ، وتوزيع النشاطات في حصة واحدة توزيعا مختلفا ، و هذا لما حققته الطريقة الكلية النسقية من نتائج في تعلم اللغة ، وإنه خلال الحديث عن طريقة المتبعة في عرض المادة اللغوية لمنهدف إلى إقامة الحدود بين كل نوع من أنواع التعلم بالجزء ، و له مجحاله الخاص به ، وهناك التعلم بواسطة الكل الذي يقضي الكشف و البحث عن العلاقات الموجودة داخل النظام اللغوي ، و إن هذا النوع من التعلم هو المحفز في هذه المرحلة على خلق استجابات طبيعية قابلة للتكييف في كل موقف من المواقف المختلفة، فدراسة موضوع (معاني الماضي و المضارع و الأمر) المقرر على السنة الأولى أدبي ، ينبغي التعامل معه تعاملا كليا نسقيا ، إذ إننا نلاحظ اختلافا حليا بين المثالين .

1 – جاءني صديق [8].

2 – قد جاءني صديق .

فالمثال الأول يوحي إلى الزمن الماضي المطلق ، أما المثال الثاني يوحي إلى الزمن الماضي القريب من الحاضر ، و هذا الاختلاف في الإيحاء إلى اختلاف الزمن مصدره اختلاف في عدد الصيغ المكونة للتركيب و طبيعتها ، و إن (قد) هي التي حولت دلالة الزمن من الماضي القريب من الحاضر ، و إن هذا الاختلاف و التفاوت في تحديد الزمن الذي هو من قبيل الجدول النحوي يعود إلى إضافة صيغة صرفية جديدة ، من شأنها أن تولد وضعية لغوية جديدة ، وموقفا تعبيريا مستحدثا ، ولا يمكن الوقوف على دلالتيهما إلا بإقامة النسق بين الجدولين ، والمقارنة بينهما نحويا و صرفيا ، و ما يتولد عن كل تعبير لغوي جديد من إيحاءات و مواقف يقتضيها السياق اللغوي .

إننا نؤكد عند حديثنا عن مفهوم البنية أنه تنظيم ينظر إليه كتركيب منظم للكلمات في مجموعات أو مركبات أو جمل ، كما أن مفهوم البنية لا يكون ذا استعمال وظيفي ، و ذا مردودية نفعية وظيفية إلا في التحليل المركب ، و

ذلك أن " البنيات التركيبية التي تظهر أو تختفي وراء الجمل تشكل المادة الأولية للنصوص المنطوقة أو المكتوبة ، مؤدية بذلك استعمال اللغة لغايات التواصل ، و إن العلاقات بين البنيات الصرفية و البنيات التركيبية وثيقة الصلة ، إذ من السهل توضيح أن البنيات التركيبية ليست مجرد تصنيف للكلمات فقط كجملة (يعمل محمد)، معناها ليس هو مجموع معاني الكلمتين المكونتين لها ، بل تضاف إلى ذلك العلاقة التركيبية كالترابط بين الاسم و الفعل مثلا" [9] .

لذلك فإن البنية التركيبية تتحكم بقدر كبير في تحديد المعنى العام للمقول ، كما أنها من المحتمل أنها تسبق ظهور الوحدات المعجمية (الصرفية) في عملية إعداد الكلام ، الأمر الذي يستدعي ضرورة تدريس البنيات اللغوية عوض الكلمات المعزولة على مختلف المستويات ، وتعتبر هذه الطريقة من الطرائق التعليمية المعتمدة في أمريكا *[10]، وهي أفضل من تدريس الكلمات المعزولة ، فإن هذه المستويات اللغوية (التركيبية / الصرفية) بينهما علاقات حميمية في الحدث اللساني ، الأمر الذي ينجم عن مخالفته مشكل في تقويم حاجيات المتعلمين ، إذ يتعسر التركيز على مستوى دون الآخر ، حيث يكمن فيه ضعف المتعلمين .

و مهما يكن فإن هذه المستويات تبقى متداخلة رغم المقتضيات التربوية المنافية للواقع النظري الديداكتنيكي و لذا ينبغي أن يقوم الدرس اللغوي (النحوي / الصرفي) على نوعين كبيرين من التمارين البنوية ، التي تنهض أساسا على ظاهرتين أساسيتين في اللسانيات التطبيقية ، وهما المقابلة(opposition) و التماثل (similarité) ، و إن تطبيق مفهوم البنية في تعليم اللغة ترتكز على الظواهر اللسانية للمقابلة و المماثلة ، فالمماثلة البنوية تسمح بتمارين الاستبدال التي تبقى الخانات فيها هي نفسها مع محافظة كل منها على وظيفتها الخاصة ، كأن يرخم المعلم – في السنة الثانية أدبي – أسماء مذكرة لفظا مؤنثة معنً مثل (سعاد) في مقابل ترخيم أسماء مذكرة معنً و لفظا مثل (عامر) ، أما المقابلة البنوية فهي تقتضي تمارين التحويل التي تغير فيها الخانة وظيفتها ، كأن يطالب المتعلم في هذا الموضوع بأسماء في النداء ضمن خانة، وفي خانة أخرى يتم ترخيمها لاكتشاف تغير الوظيفة البنوية ، وما ينجر عنه من تغيير في المعنى المقصود.

إن العمل على خلق المتعلم القادر على الفهم و الإفهام هو الهدف المنشود من تعلم أي لغة كانت ، و يقضي التعامل مع علوم اللغة خلال العملية التعليمية / التعلّمية تعاملا كليا ، وهذا ما ثبت ميدانيا نجاحه ، لأن الدراسة الجزئية المتخصصة تبعث على الرتابة و الملل ، و تقزم إمكانية استيعاب مناحي علوم اللغة .

وان النظرية التعليمية لقواعد اللغة القائلة : بأن إتقان أجزاء مهارة من مهارات يكفل إتقان المهارة ككل ، و أن المتعلم إذا استطاع أداء العناصر الجزئية لمهارة معقدة جزءا ، جزءا ، يصبح جميع عناصر هذه المهارة لديه سهلا ، لأن تعلم الكل يختلف اختلافا جذريا عن تعلم الأجزاء ، إنها لفكرة خاطئة ، إذ تقوم هناك صعوبات جديدة متولدة عن إمكانية لم شمل الأجزاء المكونة لهذا الكل ، " و إن إتقان الأجزاء أثناء التدريب الكلي ، يمكن التدريب عليها بصورة منفردة " [11] ، و لكن لا يتم هذا الأخير إلا بداع يقتضي ذلك و أشهر هذه الدواعي قد يتحدد في تكريس التوظيف اللغوي الصحيح ، كما أنه يجوز تجزئة الموضوعات المعقدة إلى موضوعات جزئية وظيفية بمقتضى التبسيط و التبليغ فقط ، كما أنه هو الشأن في تبسيط موضوع القصر في السنة الثانية أدبي إلى تعريف القصر و طرقه ، ثم أغراض القصر البلاغية ، بحيث تكون السابقة منها مؤسسة للتي تليها ، ومثال ذلك درس الجمل على اختلافها لن يكون وظيفيا إلا بتقسيمه إلى موضوعات جزئية وظيفية و نذكرها على التسلسل : الجملة البسيطة ، الجملة المركبة ،

الجملة التي لها محل من الإعراب ، الجملة التي لا محل لها من الإعراب ، إذ إنه يلاحظ اقتصار واضعي المنهاج على القسمين الأخيرين من أنواع هذه الجمل فقط ، متناسين أو متجاهلين النمطين السابقين لهما ، و قد يظهر أثر ذلك جليا علة مستوى تحصيل المتعلمين حين يعجزون عن الربط بين هذه الأنواع من الجمل ، و لذلك كان من الأنسب أن تدرس هذه الجمل في محور واحد للوصول بالمتعلمين إلى إدراك العلاقات القائمة بين مختلف هذه الجمل و معرفة الفوارق المميزة لبعضها عن بعض سواء من حيث التركيب أو الصيغة .

ثانيا : وظيفة القواعد اللغوية:

إن القواعد الوظيفية للغة ليست ابتكارا جديدا ، بل هي من استنباط القدماء ، و لقد انصب جهد التعليميين المحدثين فيه على تجريده من مسحته الفلسفية، وما يلحق به من العوامل النحوية و التخريجات العويصة التي لا جدوى منها ، فالتزموا بما يجعل الكلام و الكتابة خاليين من الخطأ النحوي ، وهذا هو النحو أو القواعد الوظيفية ، التي تعنى بإفادة المتعلمين بإكسابهم مهارات معينة في خطاباتهم و مواقفهم اللغوية المختلفة ، ولذا ينبغي جعل تعليم القواعد ، في المرحلة الثانوية ، مقتصرا على ما يتصل اتصالا مباشرا ووثيقا بحاجيات المتعلمين مما يساعدهم على الاستعمال الوظيفي الصحيح للغة و يكسبهم القدرة على تأليف الجمل العربية الصحيحة ، و لذا يجب تخفيف عبء المنهاج التعليمي من النحو غير الوظيفي ، ليتيسر دراسة القواعد بصفة عامة ، و بالوقوف على الأبواب الوظيفية فقط ، و التي ينتفع بها المتعلم في الحياة العملية و العلمية المستجدة ، كما ينبغي إدراك أن الغرض من تدريس القواعد ليس مجرد الإلمام ببعض المصطلحات و حفظها ، بل هي أكثر من ذلك ، إذ نجدها تسعى إلى خلق ملكة لغوية خلاقة لدى المتعلم ، تستجيب لكل المواقف اللغوية و الملابسات المستجدة ، فتظهر تجلياتها في مواقف الاستعمال اللغوي ، وذلك كما يراها التحويليون من أمثال تشومسكي في نظريته التوليدية التحويلية القائمة على " أن اللغة تقوم على نظام من أحكام محدودة يتعينّ بها تأويل مادة من الجمل ، و أمثلة كلام لا تنحصر" [12] .

لقد أشارت كذلك البحوث اللغوية القديمة إلى المواقف المختلفة و المتكفنة للكلام و التي أطلقو عليها اسم (مراعاة مقتضى الحال) ، والمتمثلة في جملة من مواقف الخطاب و إستراتيجية الحس اللغوي السليم ، و التي تلعب دورا كبيرا في تشكيل مستويات الخطاب اللغوي على اختلافها ، و بالتالي علاوة على الموضوعات النحوية هناك موضوعات غير نحوية ، وهذه النزعة الوظيفية تعرف أيضا في منطلقات النقد باسم زاوية الرؤية أو وجهة النظر ، والتي تلعب دورا كبيرا في صياغة وجهة جديدة للعمليات النحوية بمستوياتها الخطابية و مقاصدها الاستعمالية ، و هي جملة معطيات غير لغوية ، و غير محددة بنظام قائم لأنها غير مقننة بتحديد معين ، وهذه التفسيرات غير النحوية مرتبطة بإحكام بالظواهر البلاغية عند المتعلمين في هذه المرحلة .

ولا يفوتنا أن نشير إلى وظيفة النحو عند أئمتنا السابقين و في مقدمتهم ابن خلدون الذي يقول : إن النحو من علوم الوسائل و ليس من علوم المقاصد و الغايات و في هذا القول دليل على أنّ " تعلّم القواعد النحوية ليس مقصودا لذاتها ، و إنما هو للانتفاع بهذه القاعدة في التطبيق و استخدام صحيحا، و لذلك كان العرب قبل أن تفسد سليقتهم في غير حاجة إلى تعلم القواعد ، ولم تظهر حاجتهم إليه إلا بعد فساد السليقة "[13].هذا ما يؤكد أنه ينبغي أن تدرس القواعد في ظل الأساليب ، حيث تكون متماشية مع حاجات المتعلمين ، و إثارة دوافعهم للشعور بحاجتهم إلى القاعدة ، و ضرورتها لحسن استعمال اللغة ، وإجادة التحصيل بها في العلوم الأخرى ، وعليه ينبغي أن

.

يكون تعليم القواعد على المعنى و الفكرة و الذوق ، لا على اعتبار أنها وسيلة من وسائل ضبط الكلام و عصمه اللسان من الخطأ فحسب ، لأن تدريس القواعد على أنّها وسيلة لضبط الكلام فقط،يخرج النحو عن طبيعته الاصلية ،وهو قانون تأليف الكلام ،ثم هو يتنافى مع أصول الدراسة اللغوية الحديثة ،التي تعتمد على أن المعنى أصل الشكل فرع عليه ،وعليه لاشك أنّنا إذا سلكنا الطريق القويم في برامجنا الدراسية ،وجعلنا المعنى هو الأصل ،قد وضعنا بذلك أمام المتعلم هدفا واضحا للقواعد، وهو وضعنا الوظيفي الاستعمالي ، ولذلك ينبغي أن تدور المناقشات التي توجدها حاجيات المتعلمين في المواقف التعليمية حول نصوص قصيرة مستمدة من الواقع، شريطة التركيز على الجملة العربية ، وركنيها وعلاقة الركن الثاني بالأول ،ثم على ما يكملها من أدوات مختلفة ،وكذا ما يربط بينهما وبين غيرها من الجمل ،بحيث يكون الاتجاه دائما منصبا على بيان وظائف الكلمات في الجمل ،لا على الشكل والضبط وحدهما كما هو الشأن جلي في الطريقة التعليمية لمختلف الموضوعات المجسدة في الكتاب المدرسي ،ولعلّ الجمود الذي أصاب اللغة العربية في أيامنا هذه يرجع إلى النظرة الجزئية غير الوظيفية ،ولاعتبار اللغة مجرد ألفاظ حاملة لعلامات إعرابية على أواخرها ، وإننا لو رجعنا إلى عبد القاهر في دلائل الإعجاز لرأيناه يعتبر كل كلمة في العبارة لا قيمة لها إلا في ضوء المعنى العام، ولذلك فإن أفضل نظرية متبعة في تعليم القواعد هي القائمة على أساس من الفهم والتعبير السليم ،بحيث أثناء المناقشة تبرز لنا القاعدة الموضحة والمفسرة لوظائف الكلمات وضبط أواخرها ،وكيفية تركيب الجمل ،وهذا ما تكفله لنا الطريقة العلمية الحديثة المتبعة في تعليم القواعد ،والتي سوف نأتي على توضيحها .

وإنّ هذه الحقائق التعليمية التي وضحناها لا نجد لها أثرا ملموسا في مناهجنا الدراسية، ولا في الكتاب المدرسي ،بحيث إن الكثير من الموضوعات النحوية يلتبس تقديمها من قبل المعلم لكونها مقدمة على أساس أنّها درس نحوي بالمفهوم القديم – الذي يعنى بضبط أواخر الكلم–في حين ،أن الدراسة الحقيقية لها هي دراسة نحوية أي أنّها أقرب إلى مجال دراسة البلاغة ،ومن أمثلة ذلك وجدنا أسلوب التعجب [14] وأسلوب النداء[15] ، وكان حريا دراسة هذين الموضوعين دراسة نحوية بلاغية ،حتى تعمّ الفائدة من دراستهما دراسة وافية من جميع الجوانب ،ولأن النحو في نظر الدرس اللغوي الحديث هو" الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ ،وبه يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام...."[16].

وعليه ينبغي أن يدرس أسلوب التعجب نحويا بالوقوف على صيغ التعجب القياسية والسماعية، وبنيته وإعرابه ،وبلا فصل بينه وبين بلاغة التعجب التي تتجسد في الوقوف على المواقف المختلفة التي تثير غريزة التعجب ولهفة السامع في مختلف الوضعيات المتطلبة لذلك ،وببيان الغرض الفرعي الذي يخرج إليه كل قسم من أقسام التعجب،وكذلك الأمر فيما يخص النداء،إذ يدرس نحويا وصرفيا ،ببيان أحرف النداء وعملها في المنادى، ثم إعرابه على اختلاف أنواعه، من حيث البناء والإعراب ،كما يدرس وظيفيا(بلاغيا) من حيث الوضعيات اللغوية المختلفة للمنادى ،بعدا أو قربا أو متوسطا بينهما،وحالتنا الشعورية إزاء المنادى ترحيبا أو اشمئزازا إلى غير ذلك من الحالات الشعورية،و المواقف غير النحوية بالمفهوم القديم . لقد وقف الجاحظ موقفا موازيا لهذه النظرة ،فقد قلق من الاسراف في طلب النحو لذاته،لأن ذلك عنده أخذ بالشكل وخضوع لمقولات تفرض على اللغة ،وهذا لا يعني أنه كان ثائرا على القاعدة ومتمردا عنها وراغبا في عزلها ،بل كان ينظر إلى اللغة في شموليتها من حيث هي نظام متكامل ،وهو من أوائل القائلين بالنظم والداعين إليه ، وإن الانتصار لتكوين الحس اللغوي السليم خلال الاستعمال يجب أن يتدعم بالربط بين القواعد النحوية والصرفية والبلاغية ، وإنّك

تلاحظ أنّ درس : صيغ المدح والذم المقرر على السنة الثانية أدبي من حيث كونه مقتصرا على الدراسة النحوية البحتة نجده مرتكزا على صيغتي المدح والذم والمخصوص بالمدح والذم ،وإعرابه ، ولذا فهو درس جاف يفتقر إلى أدنى شروط الحياة لكونه غير مرتبط بأسبابها ، ولجعله أكثر وظيفية على المنهاج أن يحكم الصلة بينه وبين مختلف الوضعيات اللغوية التي يعيشها المتعلم، حتى يخرج من جو التعلم بزاد لغوي كاف ،إذ من الحريّ أن يخرج هذا الدرس من دائرة النحو الضيقة إلى دائرة بلاغة المدح والذم ، وهي صورة ناطقة بالحياة وذلك بالتطرق إلى تمظهرات وتجليات صيغ المدح والذم في الاستعمال اللغوي لأن هناك من المدح الذي يفيد الذم،وهناك من الذم الذي يخرج عن غرضه الأصلي ليفيد المدح. وكم هي كثيرة هذه الوضعيات اللغوية في حياة المتعلم،إذ من النادر ما يجد المتعلم مدحا أو ذما في غرضهما الأصلي ، وإن هذا السعي إلى التعامل مع اللغة ككل متكامل يرمي بالدرجة الأولى إلى تحصيل ملكة لغوية غير مجزئة العناصر،وإنّ" عمق هذا الكلام مستمد من الفلسفة اللغوية التي تأخذ النحو ليس بمقولاته ،ولكن تأخذه كسر صناعة العربية ،فهو رابط الصيغ الذهنية، وهو الذي يعين اللغة لتقفز به فوق عقبات الخلخلة الكاذبة "[17].

وإننا نجد سعيد السيرافي يذهب نفس المذهب في تعامله مع اللغة،إذ نجده يسأل: ما معنى كن نحويا لغويا فصيحا؟ ،ولا ولا يتردد الرجل في الإجابة : " أفهم نفسك ما تقول ،ثم رم أن يفهم عنك غيرك، وقدّر اللّفظ عن المعنى ، فلا يفضل عنه ،وقدّر المعنى على اللفظ فلا ينقص منه ... فهذا المذهب يكون جامعا لحقائق الأشياء ولأشباه الحقائق "[18] ، ومن هنا يتضح أن النظرة الواعية لحقيقة النحو تنصب بالدرجة الأولى على المعنى والمواقف اللغوية التي يقتضيها السياق اللغوي ولقد اتّضح لي أن الموضوعات المقررة في مرحلة التعليم الثانوي العام (الفرع الأدبي) لا تقوم على أيّ منطلق وظيفي في أغلب الأحوال ، إذ إن الذين نهضوا باختيار محتوى هذه المقررات ذهبوا إلى كتب النحو القديمة فوضعوا أيديهم فيها، مغترفين منها ما طاب لهم فأخذوا منها ما أرادوا دون تغيير أو تعديل، والأرجح أنهم أخذوا من بعض كتب المتأخرين التي تكتنفها الحواشي والهوامش والتقارير دون تعديل أو تحميص،وإن المادة اللغوية الموجودة في تلك المؤلفات مادة تعليمية وظيفية،ومن ثمّ نجم الخطأ واستفحل الزيغ عن جادة الحقيقة التعليمية الناجحة ،فقد عرضت الموضوعات اللغوية (النحوية) في السنة الأولى المهيمنة في تعليم المادة اللغوية ،إذ وجدت أن هذه الأخيرة تتوافربنسبة4/11 (أربعة موضوعات من مجموع أحد عشر موضوعا)،وذلك من مجموع الموضوعات اللغوية(النحوية/الصرفية) ، وذلك دون إشارة إلى مفهوم العمل النحوي وأركانه ، لأنّي أرى أنّ الإشارة إليه ذات أهمية ،فكثيرا ما نجد المتعلمين في هذه المرحلة المعينة بالدراسة يجهلون الأوجه الصحيحة للإعراب ،فقد يعربون الفاعل مرفوعا بالضمة ،والمفعول به منصوبا بالفتحة ،والاسم المجرور مجرورا بالكسرة ،في حين أن نص نظرية العامل يرى أن هذه الحركات (الضمة،و الفتحة ،والكسرة) ، ليست إلا علامات إعرابية، أمّا العوامل فهي إمّا ظاهرة أو معقدة[19] ،وحبّذا لو كانت هناك لو كانت هناك عناية بالعوامل الظاهرة في هذه المرحلة فقط ،دون التيه في مغبّات العلل الثواني و الثوالث و التقديرات العقلية البحتة .

وإن الأهداف النوعية لقواعد اللغة في هذه المرحلة الثانوية تتميز بالكثرة والتنوع وغلبة الجانب النظري منها على الجانب الاستعمالي الوظيفي المرتبط بمواقف الحديث المختلفة وأحواله،وكذا عدم الفصل بين الأبواب التي يتردد جريانها وشيوعها على ألسنة المتكلمين،والتي تقل في خطاباتهم ،ولا تظهر إلاّ مرات محدودة ،لذا يصعب أو يكاد

يستحيل من خلال الأمثلة المقدمة في الكتاب المدرسي، و الأحكام المستنبطة منها أن تؤدي قواعد اللغة وظيفتها الأساسية المتمثلة في دعمها بأمثلة حية من الحياة العملية وملابساتها المختلفة التي تكون موضع اشتراك بين جميع الناس، وهذا ما أدى إلى الاعتقاد- تجنيا على اللغة وقواعدها من قبل متكلميها ،أو لنقل متعلمي هذه المرحلة- بأنها لا تصلح إلا في مواقف الانقباض ومنتهى الجدّ ، ومدار هذا الأمر أن محتوى قواعد اللغة الموجودة بين دفتي الكتاب المدرسي للتعليم الثانوي ،إنّما هي تعلّم نظريات جامدة ،غير قادرة على الخروج من دائرتها الضيقة إلى دائرة التعبير السليم و الإفادة في التبليغ، ولذا فهناك تعارض واضح بين أهداف المنهاج ومضمون الكتاب المدرسي في كثير من الوجوه ،ألا تلاحظ بأن موضوع (صيغ المدح والذم بواسطة حبذا ،لا حبذا)لا يجدي نفعا اعتماده في المنهاج لأن حاجة المتعلم إليه في استعمالاته قليلة، ولذا يستوجب حذفها وتعويضها بما يكون له جدوى في استعمالات المتعلمين الخطابية و الكتابية .

كما يلحق بذلك درس(الإعلال والإبدال) اللذان هما درسان يكتنفهما الكثير من الغموض و اللبس في الأهداف الإجرائية من دراستهما ،وأنه لو سئل المتعلم في نهاية تعلّمه عن مفهوم الإعلال والإبدال و الهدف الوظيفي لهما لارتبك حائرا، لذا فإن تحقيق الفهم في العملية التعليمية على مستواها المعرفي و المهاري لن يتأتى في مثل هذه المرحلة من التعليم إلا بإعادة النظر في جملة الموضوعات اللغوية الوظيفية ،لأن التعلّم بحاجة إلى ما يفيده في وظيفته التواصلية فقط.

إن كل ما لا علاقة له بذلك ينفر منه المتعلم ويشمئز له ،وإن هذه المبالغة في التجريد سواء في الموضوعات النحوية أو الصرفية جعلت إقبال المتعلمين عليها محدودا ، وإن تقديم أمثلة القواعد اللغوية في جمل معزولة عن سياقاتها الاستعمالية ،إما بالتمهيد لها بنصوص غير مستمدة من الواقع يجعل من تعلّم قواعد اللغة أمرا عسير المنال ،لأنه كثيرا ما يترسخ لدى المتعلّم أن قواعد اللغة ما هي إلا جمل محنطة خاوية من روح الحياة، وهذا ما يبعث على عدم استجابة المتعلمين لهذه الموضوعات،وتطلعهم إلى التخلص من دروس اللغة قدر ما استطاعوا، ولذا فإنني تلمّست أن واضعي المنهاج (المقرر التعليمي) على هذا النحو،يعتقدون أنّ قواعد اللغة يجب أن تعلم كلها أو تترك كلها ،وهذا غير صحيح ،إذ يلزم اختيارها وفق معايير موضوعية دقيقة لأن البنى النحوية والصيغ الصرفية ليست كلها متساوية من حيث الاستعمال والشيوع ،ولا من حيث التوزيع ولا من حيث قابلية التعليم والتعلّم ،فهناك بنى مركزية لا يستغنى عنها الاستعمال اللغوي مثل ركني الإسناد للجملة الفعلية أو الاسمية، وأخرى لامركزية يتحاشاها الاستعمال ومقتضى التبليغ ،ولذا فإنه لا يتم اختيار هذه الموضوعات إلا بعد دراسات إحصائية ،فنبدأ مثلا بإحصاء للبنى النحوية الأساسية التي تكون مصدرا أساسيا في اختيار المقررات التعليمية،ويكون في الصدارة الاتجاه الوظيفي الذي يربط البنى النحوية والصرفية بجملة الأحداث الاتصالية المختلفة والتي يجب أن تعزّز بإحكام لتحقيق أهداف المقرّر ، ومن بينها الوصول بالمتعلمين إلى مجابهة المواقف اللغوية الاتصالية مشافهة وكتابة ، على الرغم من الفوارق القائمة بينهما .

كما ينبغي أن نشير إلى أن " إنجاز قوائم للبنى النحوية ليس أمرا هيّنا إذ تعترض صعوبات أهمها تحديد وحدة الحصر في البنية النحوية"[20] ، والسر في ذلك أنّنا لا نستطيع أن نحدّد مجالات الاستعمال لموضوع معين إلاّ بمعرفة مجموعة من العلاقات ،وهي ما نطلق عليها العلاقات الدلالية في شبكة العلاقات السياقية المختلفة ، والدراسات اللغوية الحديثة وخاصة علم اللغة الاجتماعي تؤكد أن نسبة الشيوع لموضوع لغوي معين إنما تتحدد انطلاقا من نسبة

توارده في لغة الاستعمال ، وهذه النسبة هي التي تحدد للموقف اللغوي شفرته الخاصة به، والتي تعدّ علامة خاصة له ، وقد تكون هذه الشفرة نحوية أو صرفية باختلاف مجالات الاستعمال.

إن دراسة هذا النوع من الشيوع مهم جدا في تعليم اللغة ،لأنه ينتقل بنا من تحديد أسلوب الشكلي إلى مجال الدلالة والسياقات المختلفة ،والشيوع كما هو معلوم ظاهرة نسبية ،ومع ذك لا يجوز القدح في هذه المنهجية طالما أنها تجري على نماذج متنوعة مستمدة من نظرية صالحة في علم اللغة الاجتماعي ،الذي يستمد جذوره من الاستعمال اللغوي الشائع، وإن الظواهر اللغوية لا تتساوى في نسبة ترددها وتواترها في الاستعمال ،بل هي تختلف من ميدان لأخر ومن زمن لأخر.

إن مشكلة التعارض[21] المفتعلة بين النحو والعلوم اللغوية الأخرى هي من أهم المشكلات الأساسية التي عاقت تطور القواعد اللغوية وحالت دون إقبال المتعلمين عليها ، وهي في الحقيقة ناجمة عن غياب تنظير لغوي سليم يستمد أسسه من معطيات علمية ، إذ لا يخفى أن قواعد اللغة هي متفرعة من أصل واحد لغاية واحدة وهي الفهم والإفهام.

لقد سبق القول إنّ القواعد اللغوية ليست غاية في حدّ ذاتها ، بل هي وسيلة يقصد منها فهم المعاني وقواعد الاشتقاق ومعرفة إجراءات التعبير الصحيح ،وما يتفرع عنه من القواعد لأن مادة القواعد اللغوية تهدف إلى كسب المعرفة عن طريق إدراك الأسس العلمية النحوية، وإن كل ما يغلب عليه طابع الصناعة الممقوتة،أو ما يفتقر إلى الاستعمال اللغوي السليم لا يقدم للمتعلمين،بل يترك لذوي الاختصاص ،لأنه من قبيل التكرار الثالث(الأخير) عند ابن خلدون ، وهذا ما نلحّ عليه وتلزم مراعاته بالاكتفاء بالنحو الوظيفي فقط،وذلك بمقدار ما يحتاج إليه المتعلم في كتاباته وخطاباته المختلفة التي هي من صميم واقعه.

أنّ ما عدا ذلك من التفريعات اللغوية الدقيقة غير الوظيفية فهي قليلة الأهمية لديه وضئيلة الجدوى عنده،فما فائدة دراسة النعت السببي في السنة الأولى أدبي ،الذي لا علاقة بالاستعمال اللغوي للمتعلم، وها نحن نجد عبده الراجحي يقول في هذا الموضوع :" وكيف لتلميذ في الصف الثاني المتوسط أن يدرك النعت السببي وبدل الاشتمال ؟ ،ولقد أجريت حديثا مع عشرين متخرجا من كلية اللغة العربية يعمل معظمهم في التعليم،فطلبت منهم فجأة أن يقدموا أمثلة على النعت السببي ،فلم يفلح منهم غير أربعة "[22] .

وإن ظاهرة نفور المتعلمين من تعلم المادة اللغوية لا يمكن أن يعزى إلى أسباب خارجة عن المادة اللغوية ذاتها ،والتي تحمل الكثير من دوافع التنفير ،وقد بيّنا أن هناك فرقا جوهريا بين القواعد اللغوية وتعليم هذه القواعد،فالأول منهما هو وصف لبنية اللغة ،وهو حين ذلك يلجأ إلى عزل هذه عن سياقات الاستعمال ويضعها في إطار التعميم و التجريد ،أما تعليم المادة اللغوية فهو شيء آخر مخالف،يسمى بتعليمية المادة اللغوية ،فهو يأخذ من الوصف الذي توصلت إليه علوم اللغة وفروعها ،لكنه لا يأخذه على علاته ،بل يخضعها للتعديل والصقل قصد تطويعها للغرض التعليمي ،ومع هذا نؤكد بأن النحو العربي ليس مصدر المشكلة في تعليم اللغة العربية كما يزعم الكثيرون ، لأن كل اللغات المتقدمة لها أنحاؤها العلمية الخاصة بها ، والتي تقدم وصفا علميا للغاتها ،لكن هذه الأنحاء ليست هي نفسها التي تتخذ مقررات لتعليم اللغة،ولكنها تعتبر كمصدر أولي لتعليم اللغة ،على أن تعليم النحو العربي على وجه الخصوص والقواعد اللغوية عموما قد يمتاز عن الأنحاء الأخرى بكونه نحوا معياريا تعليميا كما يقول بذلك علماء اللغة البنويون .

إننا لا ننكر خاصية المعيارية في النحو العربي إلى جانب وصفيته[23]،ومن ثم فالفرصة هنا أكثر مواتاة في استثمارها لاختيار موضوعات النحو التعليمي ،لأن تدريس القواعد اللغوية يجب أن يتم في ظل الأساليب ،بحيث تكون متماشية مع حاجيات المتعلمين،وهادفة إلى إثارة دوافعهم حتى يشعروا بحاجتهم إلى القاعدة ،فيفزعوا إلى أساليب استعمال اللغة استعمالا صحيحا عن طواعية ودون قسر ،وبالتالي تحصل لديهم ملكة لغوية كفيلة بادراك المعاني اللغوية المختلفة وضبط الحس اللغوي السليم ،ولأن القواعد اللغوية في النظر اللغوي الحديث ليست وسيلة لضبط الكلام وعصمة اللسان من الخطأ فحسب، بل إن تعليم القواعد اللغوية على أنها وسيلة فقط يخرج بها عن طبيعتها ،ويبترها عن أصل وظيفتها،والمتمثلة في قانون تأليف الكلام ،ثم هو بذلك يتنافى كلية مع استراتيجيات التعليم الحديثة ،التي تعتمد على أن المعنى هو الأصل(مراعاة مقتضى الحال) ، أما الضبط والشكل فهو الفرع عليه.

لقد أدى العمل باعتبار الشكل أصلا في المادة اللغوية إلى انزلا قات خطيرة في تحديد المعنى ، و ذلك ما نلتمسه في موضوع الطباق ، الذي مُثل له بقول الإمام علي كرم الله وجهه:

" يغار عليكم و لا تغيرون و تغزون و لا تغزون " [24] .

إذ يعتبر واضعو هذا الدرس أنّ هناك طباق سلب بين كلمتي (يغار) و (لا تغيرون) و كذلك بين (تغزون)(لا تغزون) ، و إنه ليس من طباق بينهما ، لأنّ ليس هناك تضاد في المعنى ، لذا فليس من شك في أننا إذا سلكنا الطريق القويم و جعلنا المعنى هو الأصل نكون قد وضعنا أمام المتعلمين هدفا واضحا للقواعد اللغوية وهو سمتها الوظيفية ، و ذلك باختلاف حال الخطاب (السياقات المختلفة) ، و لذا ينبغي أن يدور الحوار في المناقاشات المختلفة حول اقتضاءات المتعلمين و متطلباتهم بالاعتماد على النصوص القصيرة الجادة المستمدة من الواقع ، و بالتركيز على الجملة العربية و ركنيها ، لأنه ليس هناك من تعبير يخلو من إحدى الجملتين ، وذلك بإقامة الربط بين الركنين ، ثم ما يكملهما من أدوات و متممات (الفضلة) ، وكذا ما يربط بينهما و بين غيرهما من الجمل ،و لذا ينبغي أن ينصب البحث حول بيان وظائف الكلمات و الصيغ في علاقاتها المختلفة ضمن التركيب ، لا على أساس الشكل فحسب ، كما هي العادة جارية عليه في الكتاب المدرسي ، ومختلف التأليفات الشبه المدرسية الأخرى ، و إننا نعثر على طغيان ملامح الشكلية على مستوى الموضوعات اللغوية المقررة ، و إنك و أنت تطالع موضوع الاختصاص المقرر على السنة الثانية أدبي تجد المناقشة الدائرة حوله كلها منصبة على الجانب الشكلي فقط ، و المتمثلة في الحالة الإعرابية للمخصوص دون عناية بالوظائف المختلفة التي يؤديها أسلوب الاختصاص في السياقات اللغوية المختلفة .

إننا إذا اتجهنا هذه الوجهة التي قدمناها في تعليم اللغة ، فإننا دون شك قادرون على خلق المتعلم المبدع[25]* المتأهل لتقديم الجديد و التعامل معه بكل طواعية ، لان الحياة استمرار و تجديد ، و لسنا نعني بهذا التجاهل التراث اللغوي القديم ، فالقديم في نظرنا مصون في قالب جديد ، ومناهجنا في هذا المجال يحتاج إلى الكثير من التطويع لمسايرة روح الإبداع، وإن عقل المتعلم يجب ان يعمل في اتجاه إدراك أوجه الشبه و الاختلاف بين الاساليب اللغوية المختلفة ،فلا يكفي أن يدرس المتعلم أسلوب الاختصاص كما هو مألوف حتى يدرك الأوجهه و الأغراض المختلفة له ، إذ عليه أن يقيم العلاقات و يقارن ثم يحلل و يركب هذه الأخيرة هي جملة من الأفعال السلوكية التي ينظر لها المنهاج ، لكنه يفتقرها في تطبيقاته من خلال الكتاب المدرسي لذا يكون المتعلم على هذا

النحو قادرا على تمثل و معايشة المواقف اللغوية ، و اللإضافة و التعديل من عنده ، فيقدم بذلك الجديد غير المألوف ، و لذا فإن مظاهر الإبداع هي في جملتها حصيلة لتفكير المتعلم ضمن العملية التعليمية / التعلمية (التعلم الذاتي) ، و ذلك باكفال المنطلقات الأساسية المنتجة لجودة النواتج ، لأنّ المتعلم فيها هو محور العملية التعليمية، وبالتالي فإن لم يكن مبدعا كان صانع للتخلف و التبعية ، لإذ يكون ذلك سببا في الانتقاص من قيمة المرامي و الغايات التي يهدف إليها المنهاج ، وهذا ما يحتم على واضعي المنهاج التركيز على المواقف التعليمية المعيشة للمتعلم .

إنّ الإيمان ببلوغ الهدف الأسمى في العملية التعليمية مرهون بوجوب العمل على خلق المتعلم المبدع الخلاق ، و إن هذه المقررات التعليمية قد فقدت معناها عندما وضعت في مقابل الأهداف التي نرجو بلوغها ، و منها تلك الأهداف الخاصة بالإبداع ، و لعلنا بذلك نلخص إلى مسلّمة أساسية هي أن " المعرفة أي كان نوعها هي وسيلة لبناء الإنسان ، وهي بذلك وسيلة لتنمية قدرة الفرد على الإبداع " [26] ، و بالتالي تكون الأطراف الأساسية في هذه العملية هي المادة التعليمية ، و المعلم و المتعلم و من ثمّ فإنّ المعلم إذا كان يمتلك الكفاءات اللازمة لتنمية الإبداع لدى المتعلم وجه المادة التعليمية اللغوية لمساعدته لبلوغ هذا الهدف ، مهما كانت هذه المادة كمّا أو كيفا ، و في نفس الوقت نجد أن المعلم الذي لا يمتلك الكفاءات اللازمة لن يستطيع أن يفعل شيئا حيال هذا الهدف ، و تكون بذلك المواقف التعليمية التي يخططها و ينفذها ليست سوى مواقف تعليمية تستهدف نقل ما في الكتاب المدرسي إلى عقول المتعلمين دون أي قدرة على توظيف تلك المادة أو التفكير فيها،أو تطبيقها وتكييفها في المواقف الجديدة، وبناء على ذلك يتوقف نجاح هذا الهدف على المعلم وأسلوبه في التدريس ،وخاصة أن كثيرا من معلمي هذا العصر يجهلون طرائق التعليم و إفادته .

إن القصد من مواد الدراسة اللغوية تهدف إلى كسب المعارف و المهارات المختلفة عن طريق إدراك الأسس العلمية للعملية اللغوية التي تؤسس لصحة الكلام و التعبير ،كما تعزز المهارات اللسانية في الجوانب التطبيقية لتكون عونا للمتعلم على التعبير عن مقاصده بعبارات سليمة وأساليب عربية صحيحة ،فتكون بطول المران جزءا لا يتجزأ من كيانه اللغوي . العمل على خلق الحس اللغوي السليم . وتصير إجادة الكلام من عادته وسليقته . وهي ما أشرنا إليه في وظيفة المادة اللغوية ،كما يقصد بها أيضا التذوق الفني والجمالي للعبارات التي تختار لاستنباط القاعدة ،وكذا التطبيق عليها بواسطة التطبيقات المختلفة المناحي ،ومن بين الطرائق المعتمدة في تدريس المادة اللغوية في الكتاب المدرسي نجد الطريقة الاستقرائية ، وهي مناسبة للمتعلمين في هذه المرحلة لأنها تعتمد على الخطوات المشار إليها سابقا ،التي تعوّد إلى استخلاص الأحكام النهائية ، إلا أن ما يلاحظ عليها قلة التدريبات المحلولة ،التي يمكن أن يهتدي بها المتعلم.

الهوامش :

1. المعهد التربوي الوطني : المختار في القواعد و لبلاغة و العروض ، السنة الأولى ثانوية ، سنة 1988 / 1999 .
2. تم الاعتماد في هذه المقارنة الرقمية على الجرد الموضوعات السابق .
3. تم الوصول إلى هذه النسبة من خلال المقارنة السابقة وذلك على النحو الآتي ، عدد الموضوعات اللغوية = 14 – عدد الموضوعات النحوية / الصرفية = 2 – نسبة توارد الدراسة النحوية / الصرفية من مجموع الدراسة = 14 /2 = 1/7 .
4. زين كامل الخويسكي ، مواضيع اللبس عند النحاة و الصرفيين ، سنة 1998 ، دار المعرفة الجامعية ، ط 1 ، مصر ، 1989 ، ص1 .
5. ابن هشام الانصاري ، مغنى اللبيب عن الكتب الأعاريب ، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد ، المكتبة التجارية ، القاهرة : (د، ت، ن) ، الجزء ا
6. ريمون طحان و أنيس فريحة ، الألسنية العربية ، ج2 ،ص 19.18.3 و ما بعدها .
7. وزارة التربية الوطنية ، المختار في القواعد و البلاغة و العروض .
8. المعهد التربوي الوطني ، المختار في القواعد و البلاغة و العروض للسنة الأولى ثانوي ، ص 9
9. محمد حمود : تمارين البنوية بين النظرية و التطبيق ، مجلة آفاق ، عدد 12 ، 1998 ، ص 62 .
10 اعتمدت هذه الطريقة في أمريكا من قبل(باتارن دريسي Pattern Dric)
11 محمد سلامة آدم ، و توفيق ، علم نفس الطفل ، وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي ، ط1 ، 1973 ، ص 191
12 نهاد المرسي ، نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث ، دار البشير ، الطبعة الثانية ، الأردن : 1987 ، ص60 .
13 علي الجمبلاطي ، أبو الفتوح التوانسي ، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية ، دار النهضة العربية ، مصر : 1971 ، ص 317
14 وزارة التربية الوطنية ، منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام ، جوان 1995 ، ص46.
15 المرجع نفسه ،ص47.
16 مصطفى مندور: اللغة بين العقل و المغامرة،دار المعارف، الاسكندرية ،1984 ، ص 136.
17 مصطفى مندور: اللغة بين العقل والمغامرة، ص 143.
18 أبو حيان التوحيدي: الإمتاع والمؤانسة، ص124-125.
19 محمد خير الحلواني : أصول النحو العربي، مطبعة الشرق لينوتيب، سوريا، 1979، ص147،وما بعدها
20 عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية ، 1995،ص71.
21 عباس حسن:اللغة والنحو بين القديم والحديث ، دار المعارف،الطبعة الثانية، مصر، 1971، ص184.
22 عبده الراجحي :علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية،ص107.
23 عبده الراجحي :النحو العربي والدرس الحديث،ص45،.107.
24عبده الراجحي ، النحو العربي و الدرس الحديث ، ص 45 . 107 .
25 لا أقصد بالمتعلم المبدع المتعلم المثالي ، بل المتعلم القادر على مواجهة المواقف اللغوية التي يجابهها .

26 احمد حسين اللقاني : تطوير مناهج التعليم ، عالم الكتب ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، 1995 . ص 206