تدريس النحو في الثانوي التأهيلي:
اختلالات التصور المنهاجي والتطبيق التّعليمي

المنذر المغراوي
المملكة المغربية

الملخص:

يضطلع النحو العربي بمادة علمية وافرة، أغناها فكر سيبويه، وبسط أفانينها الفراء، وسبر أصولها الزجاج، وبرع في توجيهها ابن جني، وسار من بعدهم من النحاة يبحثون عن حظ منها ولو كان ضئيلا، فيسرها الشارحون ولخصها المجملون ونظمها الشعراء، كل ذلك ابتغاء ضبط معالمها وإبانة مسالكها، ليتسنى للمريد كشف سمت العرب في كلامهم، فيدرك المتدبر بلاغة القرآن، ويرتشف الأديب من كأس الأشعار، ويحسن الفقيه استنباط الأحكام، وهي مع ذلك حية بأهلها، لا تحدها مكتبات، ولا تضبطها نظريات، متغيرة بتغير أحوال أصحابها، ولهذا خصصنا هذه الدراسة بتتبع أحوال تدريس النحو العربي في واقعنا الراهن بالسلك الثانوي التأهيلي، عن طريق وضع تصور كلي للمسار التاريخي لتعليم النحو، والحفر في المستجدات اللسانية والمناهج التربوية، بغية في الكشف عن محاسنها والانتباه إلى مواطن ضعفها، منطلقين من إشكالية تشهد تراجع مستوى تدريس النحو العربي بالمدارس والجامعات.

الكلمات المفتاحية: النحو العربي، السلك الثانوي التأهيلي، الدّيداكتيك اللّغوي، المقاربة بالكفايات، اللسانيات الوظيفية.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

مقدمة

تتحدد معالم إشكالية تدريس النحو في مدخلين، الأول مداره حول المادة العلمية التنظيرية، والثاني منوط بالوسيلة التي تصبح بها نشاطا قابلا للتعلم والاكتساب، مما يجعلنا أمام وضعية متشعبة، أدت بشكل من الأشكال إلى نتائج متدنية في تعليم اللغة العربية.

إننا من خلال هذا المقال لا نسعى إلى استخلاص الحلول وفضّ المشاكل أكثر ما نطمح إلى تصورها على نحو واضح، يمكّننا فيما بعد من الحفر في مضانّه بشكل أدقّ.

يسري على المناهج التعليمية والمقررات الدراسية نوع من الجمود يدوم مواسم متعددة، وهذا لا يعني رفضنا لتقديم المدة اللازمة لتفحص المنتوج، بل نرفض الإبقاء عليه رغم فشله وافتقاره للقدرة على مواكبة المستجدات المعرفية الحديثة، ولذلك سنخصّ بالمقاربة مقررات مادة اللغة العربية بالسلك التأهيلي للتخصصات الأدبية.

ويتأسس هذا البحث على إشكالية نصوغها في التساؤلات الآتية: ما المقصود بالنحو في الإطار العلمي والتعليمي؟ وما أطره المرجعية؟ وما أشكاله التعليمية؟ وإلى أي حد تمكنت المناهج التعليمية والمقررات الدراسية من تمثله؟ أما يزال النحو يكتسي الأهمية الكبرى في تعليم الناشئة؟ وما دور اللسانيات الوظيفية في تيسير تدريس النحو؟ وما الكفايات التي بوسعها تحقيقها لتلاميذ التخصصات الأدبية والعلوم الإنسانية؟

المحور الأول: النحو العربي بين النشأة وتبلور المفهوم

المطلب الأول: نشأة النحو العربي

شهدت اللغة العربية في العصر الجاهلي ازدهارًا بيانيًا لافتًا، تجلّى في سعة التعبير، وتنوّع أساليب القول، وغنى الدلالات، إلى جانب القدرة على إبراز جماليات الألفاظ والتراكيب في الأشعار والأخبار، ويشهد على ذلك ما خلّفه العرب من شعر بليغ، وخطب فصيحة، عكست مستوى رفيعًا من صفاء اللغة وقوة الأسلوب ورهافة الذوق، حتى غدت العربية أداة رقيّ لأهلها حتى بلغوا بها ذروة البيان.

ومع بزوغ فجر الإسلام، وتوافد الناس عليه من مختلف الأجناس والأمصار، برزت الحاجة إلى فهم القرآن الكريم واستيعاب أساليب العربية، غير أن اختلاط العرب بغيرهم من الأعاجم أدى إلى شيوع اللحن، واضطراب الملكة اللغوية التي كانت سليمة في سابق عهدها، يقول ابن خلدون:" ولما فسد اللسان العربي بمخالطة الأعاجم تكونت لدى النشء ملكة لغوية ناقصة غير سليمة، وكانت فصاحة القبيلة العربية في لغتها تقاس بمقدار بعدها عن مخالطة الأعاجم"[1].

أمام هذا التحول، نهض العلماء لجمع اللغة من منابعها الأصيلة في البوادي التي حافظت على نقائها، فعملوا على تقعيدها ووضع ضوابطها، حماية لها من الضياع، وضمانًا لفهم النص القرآني فهمًا سليمًا. فظهرت المعاجم، ونشأ علم النحو بوصفه علمًا معياريًا يسعى إلى التقعيد والتنظيم والتيسير في آن واحد.

[1] عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، تح. علي عبد الواحد وافي، دار النهضة، مصر، ط7، 2014، ج3، ص1328.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

ويُعدّ أبو الأسود الدؤلي رائد هذا المسار، إذ وضع اللبنات الأولى للنحو العربي، وقيل إن ذلك كان بإشارة من علي بن أبي طالب رضي الله عنه، لما لاحظه من تغيّر في الملكة اللغوية، فبادر إلى ضبط العربية بالقوانين الحاصرة المستقرأة[1]، لتحفظ نظامها. ثم تتابع تلامذته، مثل يحيى بن يعمر ونصر بن عاصم وميمون الأقرن وعنبسة الفيل، فشكّلوا النواة الأولى لمدرسة البصرة النحوية.

وتدرّج هذا العلم في مساره التاريخي، حتى بلغ درجة من النضج مع الخليل بن أحمد الفراهيدي وتلميذه سيبويه، الذي يُعدّ كتابه من أوائل المصنفات الجامعة في النحو العربي .ثم انتقل إلى الكوفة، حيث نشأت مدرسة نحوية موازية بطابعها الخاص، أسهم أعلامها، وعلى رأسهم أبو جعفر الرؤاسي والفراء، في تطوير الدرس النحوي وإغنائه، حتى قيل في الفراء إنه كان له دور حاسم في تثبيت العربية وصيانتها من الاضطراب، وقد قال فيه أبو العباس أحمد بن يحيى: "لولا الفراء ما كانت عربية، لأنه حصنها وضبطها، ولولا الفراء لسقطت العربية، لأنها كانت تتنازع ويدّعيها كل من أراد[2].

والقصد من هذا الفرش ليس التتبع التاريخي المفصل لنشأة النّحو، بل الإشارة إلى النزعة التقعيدية التي انطلق منها النحوي العربي في بداياته، والتي شكلت الأرضية المعرفية لمشاريع تيسير النّحو وتعليميه.

المطلب الثاني: مفهوم النحو العربي

جاء في لسان العرب: " النحو: القصد والطريق.. ونحا الشيء ينحاه وينحوه إذا حرَّفه، ومنه سمي النحوي لأن يُحرِّف الكلام إلى وجوه الإعراب، ونَحَوتُ بصري إليه إذا صرَفتُه، وفي ذلك يقول العبسي: نحاه للحد زبرقانُ وحارثٌ # وفي الأرض للأقوام بعدَك غُول"[3]

فالنحو متضمن لمعنى القصد، على خلاف في سبب تسميته، أيعود لقصد أبي الأسود الدؤلي على نصيحة الإمام علي، أم يرجع إلى معنى التحريف والعدول الذي يحققه النحوي بنقل الكلام من شكله التداولي إلى صيغته التركيبية الإعرابية.

واصطلاحا عرفه ابن جني بقوله: "هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرف من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع، والتحقير والتكسير والإضافة، والنسب والتركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها."[4]

فالنحو حسب ابن جني يتسم بخاصية التعليم، فهو غاية في ذاته تنظيرا ووسيلة لغيره تعليما، سواء كان المتعلم عربيا أم غير ذلك.

---

[1] المصدر نفسه، ج3، ص: 1129-1130.

[2] أبو بكر محمد بن الحسن بن عبيد الله الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، تح محمد أبو الفضل إبراهيم، ،دار المعارف، القاهرة، ط2، 1984، ص:132.

[3] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، تحقيق عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، مادة (نحا).

[4] ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت – لبنان، ص:34.

© المؤلفون. مرخّص بموجب Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 (CC BY-NC 4.0) — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

المحور الثاني: النحو العربي بين التقعيد والتيسير

المطلب الأول: النحو العلمي التنظيري

استوجب واقع بزوغ النحو تتبُّع طُرق الخَلق اللغوية عند العرب، واستقراء لسانهم، واستنباط قواعد محددة تضبط فلسفة هذه اللغة وقوانينها، وإن عدنا إلى مصادر النحو الأولى لا نجدها تخرج عن جادة ذلك، فسيبويه في كتابه أخذ على نفسه جمع ما درسه عن شيخه الخليل، وجعله منطلقا يتسع للإضافة والتّشعُّب، فضمَّنه ما شاء من مسائل نحوية، وإن كانت تسعى نحو إبداء الرأي وحدِّ القواعد، وبناء النّظريّة النّحويّة وفق مجموعة من الأسس العلميّة.

إن وصف اللغة عن طريق النحو جعله يخرج من معهود الكلام إلى آخر مستحدث، يجده المقبل عليه غاية في التعقيد، فيروى "أن أعرابيا دخل مجلس الأخفش 215ه، فسمع كلام أهله في النحو وما يدخل معه، فحارَ وعجِب، وأطرَق ووسوس، فقال له الأخفش: ما تسمع يا أخا العرب؟ قال: أراكم تتكلمون بكلامنا في كلامنا مما ليس من كلامنا[1]".

ولذلك فإن النحو العربي لم يولد يسيرا، بل موغلا في التعقيد والغموض، لأسباب عدة، منها أن اللغة الواصفة كانت تشهد بداياتها الأولى، فلا عجب من استشكال الكلام التجريدي على أهله من عامة الناس، والآخر أن المُكنة اللغوية لاتزال حينذاك قويّة مما أسفر عن مؤلفات فصيحة وجزلة، والآخر أن بعض أهله تعمَّدوا التعقيد ليظلوا مرجعا للناس يعود إليهم من استشكلت عنه مسألة لفهما، زد على ذلك الاضطراب المنهجي في التقعيد حيث "لجأوا إلى المنطق فاتخذوا من القياس المنطقي منهجا وسبيلا من طرائق التفكير في النحو، والقياس في حد ذاته مبدأ مهم ومقبول في كل العلوم، بشرط أن يكون هناك توافق وتماثل بين المقيس والمقيس عليه في السمات والصفات".[2]

المطلب الثاني: النحو العربي التعليمي

أسفر هذا التعقيد النحويُّ عن حركة تصبو نحو تيسير النحو وتبسيطه، فشهدت الساحة العلمية أشكالا من التأليف بين شرح ونظم وتلخيص وتفصيل وتعليق وغير ذلك.

فالنحو التعليمي (Grammaire Didactique) يدرس الظواهر اللغوية ويعلّلها من خلال مخرجات التقعيد التنظيري، فهو يسعى إلى بناء القاعدة على نحو دقيق ومفصل، مستعينا في ذلك بمناهج مختلفة للتيسير والتبسيط حسب الفئة التي يستهدفها.

ولا يقف هذا الضرب من النحو عند المعطى العلمي جاهزا، بل يسعى إلى تحويره وتكييفه حسب السياق التربوي قصد تحقيق أهداف مخصوصة، فمعظم المؤلفات التعليمية كانت تراعي منهج التدرّج في التلقي، من الملخصات الميسرة إلى الشروحات المعمقة، ونضرب أمثلة لذلك في الجدول الآتي:

كتب المبتدئين		كتب المتوسطين		كتب المتقدمين	
المنثور	المنظوم	المنثور	المنظوم	المنثور	المنظوم
متن الآجرومية "المقدمة" لابن آجروم723 ه	نظم الآجرومية لمحمد ابن آبّه الدُّواتي1160ه	التطبيق النحوي لعبده الراجحي 2010ه	قواعد الإعراب للإمام الزواوي857ه	الخصائص لابن جني 392ه	ألفية ابن مالك672ه

[1] أبو حيان التوحيدي، الإمتاع والمؤانسة، مراجعة هيثم خليفة الطعيمي، المكتبة العصرية، لبنان، بيروت، ج2، ص 131.

[2] كمال بشر: اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، ط1، 1999م، ص :1.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

أسهمت العملية التدريسية القديمة في خلق البؤرة الأولى لتدريسية النحو، فظهرت عدة مناهج للتدريس من قبيل التطبيق على المتون كإعراب القرآن والحديث، أو التلخيص والإيجاز واستحضار القاعدة في أبسط صورها، أو التعمق في التفصيلات أكثر باستحضار أوجه الخلاف والعلل والعوامل وغير ذلك، بعد هذه المرحلة، حاولت الاجتهادات الحديثة تطوير هذا المشروع ليظل ملائما للظروف الحادثة، وهو ما سنشرع في تبين حدوده استنادا إلى إطار إشكاليتنا العامّة.

المحور الثالث: تدريس النحو في ضوء المنهاج التربوي المغربي بالسلك الثانوي التأهيلي

يضعنا هذا المحور أمام مطالب هامة تفرض تقصِّي مواصفات المنهاج التربوي لتدريس النحو، وتتبع أسسه وغاياته ورهاناته المتعلقة بالأسلاك والمتعلمين.

المطلب الأول: لمحة عن مكون الدرس اللغوي بالسلك الثانوي الإعدادي

أولا: مواصفات المتعلم في نهاية السلك الإعدادي

تنصُّ التوجيهات التربوية على تحقق عدة مواصفات في المتعلم آن نهاية السلك الإعدادي، أهمها "التمكن من اللغة العربية واستعمالها السليم في مختلف المواد، والقدرة على التجريد وطرح المشكلات الرياضية وحلها[1]".

إن الغاية من تحقق هذه الفرضيات تكوين متعلم قادر على استعراض مهاراته اللغوية داخل مختلف الأسيقة التعبيرية، مما يجعل اللغة أداء للتواصل وإدراك المحيط، فهي حسب المنهاج وسيلة لفهم المواد المستعرضة وليست غاية في ذاتها.

ثانيا: التصور الديداكتيكي لتدريس النحو بالسلك الإعدادي

يسعى المنهاج التربوي إلى الجمع بين الجانبين المهاري والمعرفي عن طريق إدماج الكفايات النحوية والنصية والتواصلية والمنهجية، مما يجعل هذه المكونات تنصهر فيما بينها، وتولد لدى المتعلم القدرة على تملك مهارة التعبير والكتابة بشكل سليم، مما يمهد لإعداده إلى السلك التأهيلي.

يتم كل ذلك بطرائق للتدريس تتوخى دراسة الظواهر اللغوية والصرفية والنحوية وفقا للمقاربة الوظيفية، وسنعمد إلى جرد الدروس المقررة في هذا السلك لتوضيح الصورة أكثر:

السنة الأولى إعدادي:

- الأسدوس الأول: الأفعال: الصحيح، المعتل، الناقص.. (الجانب الصرفي)
- الأسدوس الثاني: الأسماء: البناء والإعراب، التعريف والتنكير.. (الجانب الصرفي)

السنة الثانية إعدادي:

- الأسدوس الأول: المثنى والجموع " تصريفها وإعرابها"/ المنصوبات" المفاعيل" (الجانب النحوي)
- الأسدوس الثاني: المنصوبات "الفضلات"، (الجانب النحوي)
- السنة الثالثة إعدادي:

[1] التوجيهات التربوية للسلك الإعدادي، ص:9

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

- الأسدوس الأول: الاشتقاق، الإعمال، (الجانب الصرفي والنحوي)
- الأساليب: التعجب...، (الجانب النحوي)

يسعى المدرس خلال هذه الدروس إلى استدراج المتعلمين قصد وصف الظواهر اللغوية في مستوياتها البسيطة، ثم ينتقل بهم بعد ذلك إلى استخلاص المفاهيم الواصفة لها، انطلاقا مما هو خاص (الأمثلة) وصولا إلى ما هو عام (القاعدة).

غير أننا نجد نوعا من التنزيل النمطي على سائر الدروس رغم اختلاف ألوانها وأبعادها، فتدريس الصرف يقتضي استهداف مهارات وقدرات مخصوصة عند المتعلمين، من قبيل التمكن من الصيغ الكلامية للسان العربي، وتوليد المعاني الفرعية من الجذور الأصلية، بخلاف الدروس المتصلة بالجانب النحوي، فلابد أن تسعى إلى تتبع البنى العميقة للجمل، لفهم تراكيبها، وتحديد وظائف مكوناتها والمحل الإعرابي الذي تشغله. فلذلك يلزمنا أن نيسر هذه الدروس بطرائق مختلفة، بقدر اختلاف طبيعة الدروس الصرفية عن النحوية.

وينص المنهاج التربوي في هذا السلك على ترابط المكونات، حيث يعد الدرس اللغوي مكون النصوص منطلقا له، يوفر له مادة الاشتغال لننتهي في الأخير إلى استثمار ما تحصل في مكون التعبير والإنشاء، غير أننا نسجل بعض نقط الضعف على هذه العملية:

- أولا: دراسة مكون النصوص تتخذ من الفهم مرحلة أساسا، لذلك فاستحضار الظاهرة اللغوية المقررة في الدرس اللغوي المقبل بشكل وافر يحول بين تحقق هدف الفهم.

- ثانيا: إن تنزيل واستثمار الظاهرة اللغوية المكتسبة لابد وأن يتم في حصة النصوص الموالية لتثبيته قبل مرحلة التعبير والإنشاء

- ثالثا: الغلاف الزمني المحدد لمكون الدرس اللغوي ليس كافيا، لذلك فمرحلة التطبيق رغم ما تكتسيه من أهمية لا تأخذ إلا حيزا ضيقا في آخر الحصة إن استطاع المدرس ذلك.

- رابعا: غياب الاستحضار الفعلي لمكون الدرس اللغوي داخل مكون التعبير والإنشاء، فلابد أن تتقرر بداخله أنشطة موازية تستهدف بشكل مباشر توظيف الظاهرة اللغوية، خلافا لما نجد من توصيات عامة فضفاضة من قبيل عبارة " احرص على سلامة اللغة والأسلوب".

- يعد الحفظ ركيزة من ركائز تحصيل المعرفة وتطوير الكفايات الذهنية بمختلف أنواعها، وهو ما يغيب الآن داخل المنهاج التربوي، مما يحرم المتعلم من ضمان مرجع علمي يعود إليه لاستحضار القاعدة، وينمي به قدراته وكفاياته المعرفية والتواصلية والمنهجية.

المطلب الثاني: مكون علوم اللغة بالسلك التأهيلي

أولا: مواصفات المتعلم عند نهاية التعليم الثانوي التأهيلي

يُفترض أن يكون المتعلم حسب التوجيهات التربوية مكتسبا لقدرات تواصلية وثقافية ومنهجية، تمكنه من التواصل باللغة العربية شفهيا وكتابيا، ويُتوقع كذلك تمكنه من رصيد في اللغة والآداب وقدرته على توظيف الأدوات اللغوية قراءة وإنتاجا[1].

[1] التوجيهات التربوية للسلك التأهيلي، ص: 11-12.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

إن مقارنة مواصفات المتعلم بين نهاية السلك الإعدادي والتأهيلي تجعلنا أمام غاية واحدة، اختلفت فقط صياغة التعبير عنها، فلم نخرج من دائرة اكتساب مهارات التواصل والتعبير الشفهي والكتابي وإنماء الرصيد المعرفي، اللهم ما نجده من اختلاف في الصيغة حيث تنص الأولى على التحقق والثانية على الافتراض.

ملاحظات:

ورد في التوجيهات أن السلك التأهيلي يتميز باعتماد الجذع المشترك، والذي يعتبر مرحلة تثبيت لمكتسبات المرحلة الإعدادية، واستكمال مكونات الكفاية التواصلية.[1] ومن بين الأسس التي اعتمدت في اختيار مضامين برنامج الجذع المشترك الأدبي مراعاة امتلاك المتعلمين القدرة على استعمال اللغة العربية استعمالا سليما من خلال ما تراكم لديهم من رصيد معجمي وصيغ صرفية وظواهر تركيبية واستعمالات تداولية[2].

ونلحظ مما سبق نوعا من الازدواجية، بين الاعتماد المطلق على مكتسبات المتعلمين السابقة وبين تثبيتها والتعمق فيها، كما نلحظ غيابا تاما للدروس النحوية والصرفية داخل المقررات المدرسية والتركيز فقط على الجانب البلاغي.

إن المرور إلى البلاغة يقتضي تمكن المتعلم من البنى التركيبية، ليقدر على تبين الدلالة والصور الشعرية، كما أن خصوصية النصوص المعتمدة في السلك التأهيلي تختلف كثيرا عن سابقتها، فالشعر الجاهلي يتميز بلغته الخاصة وأساليبه القديمة في تركيب الكلام، من تقديم وتأخير وحذف وإضمار وإعمال وغير ذلك، الأمر الذي يجعل أبسط ظاهرة لغوية تبدو صعبة على المتعلم، فالمفعول به في الجمل البسيطة النثرية يختلف من حيث طريقة حضوره داخل الجملة في الشعر القديم.

ومن جهة أخرى فإن العلاقة بين الجانب البلاغي والنحوي ليس مبنية على التتابع، بل مستوجبة للتوازي والمواكبة، فلابد من تحضير المتعلم بلاغيا في السلك الإعدادي، ومواكبته نحويا في السلك التأهيلي، وإلا فإننا أصبحنا نشهد وابلا من الأخطاء النحوية والتراكيب الركيكة والتأويلات البلاغية الغريبة.

ثانيا: التوزيع السنوي لمكون علوم اللغة.

يتوزع برنامج تدريس مكون علوم اللغة بالسلك التأهيلي الأدبي على النحو الآتي

الجذع المشترك:

- الأسدوس الأول: بلاغة الإمتاع، بلاغة الإقناع ... (الجانب البلاغي)
- الأسدوس الثاني: الإيقاع الداخلي، الإيقاع الخارجي .. (الجانب الصوتي الإيقاعي)

الأولى باك:

- الأسدوس الأول: البحور الشعرية، التشبيه الضمني والتمثيلي (الجانب الإيقاعي والبلاغي)
- الاستعارة، الموشحات، القوافي
- الأسدوس الثاني: الأساليب الإنشائية، القصر، الفصل والوصل، المجاز، الاستعارة المرشحة والمجردة..(الجانب البلاغي)

[1] التوجيهات التربوية للسلك التأهيلي، ص: 12.

[2] المصدر نفسه، ص: 13.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

ثانية باك:

- الأسدوس الأول: التوازي، الصورة الشعرية، السطر الشعري، الوقفة العروضية، الرمز والأسطورة.
- الأسدوس الثاني: الخطاطة السردية، النموذج العاملي، الاشتقاق، الانسجام.

من خلال هذا التوزيع نلاحظ ما يأتي:

أولا: غياب المكون النحوي والصرفي بشكل تام، مما يجعل المتعلم يتجاوز مرحلة أساسا ستيسر له الدروس البلاغية.

ثانيا: وجود صعوبة في استثمار الدرس البلاغي وهو أمر راجع لضعف قدرة المتعلمين على فهم التراكيب فهما صحيحا يمكنهم من استجلاء المعنى وتبين الصورة لاستخراج مكوناتها وغاياتها البلاغية.

ثالثا: مواصفات المتعلم في نهاية هذا السلك لا يمكن أن تتحقق في غياب الدرس النحوي.

رابعا: التركيز على الكفاية التواصلية وربطها سابقا بالدرس النحوي يفقده موضوعه وصبغته، فهو عماد اللسان العربي وعلومه.

خامسا: انتقال المتعلم إلى التعليم الجامعي يجعله أمام صعوبات في تلقي الدرس النحوي، أبرز أسبابها القطيعة التي دامت ثلاثة مواسم دراسية.

سادسا: التركيز على جانب العروض رغم كونه بنية فضلة، يختص بها الإنتاج الشعري دون غيره، كما أنها لا تتداخل مع الجانب البلاغي والأسلوبي بقدر تداخلهما مع الجانب النحوي.

سابعا: دراسة البنى الأسلوبية في هذا السلك لم تشهد أي تغيير أو تطوير، فقد ظلت حبيسة نهج جامد يتكرر دائما مع اختلاف الأنماط الشعرية وتياراتها الفكرية

المحور الرابع: مكون علوم اللغة في ظل اللسانيات الوظيفية

تعد اللسانيات الوظيفية امتدادا للمسار الذي اتخذته اللسانيات منذ بداياتها الأولى، وهذا إن دل على شيء فهو يدل على كون الظاهرة اللغوية ذات تعقيد حاصل، ولا يمكن مقاربتها من زاوية واحدة، كما أننا لا نستطيع الإجهاز على أي طرح مرتبط بخلفية مخصوصة.

إن محاولات البنيويين مكّنتنا من إدراك الجانب العميق للغة، كما أطرت الموضوع وحصرته، فحاولت ضبطه عن طريق استجلاء مكوناته الثابتة، كما دأب تشومسكي في مشروعه التوليدي إلى الكشف عن طرق الخلق اللغوي، والنظام الذي يحكم القدرة اللغوية ويمكن المتكلم من استعمالها، غير أن سؤالا عزلة اللغة عن أسيقتها والحيثيات التي تؤثر فيها ظل قائما، فلم نستطع الخلوص إلى التصور الذي يقدم أحكاما ملائمة لغاية الكلام في ظرف ما.

جاءت اللسانيات الوظيفية في الظرف الذي أشرنا إليه سلفا لتعالج معضلة القصدية والوظيفية، فبزغت على يد الهولندي سيمون ديك، وقد تبناها في الوسط العربي أحمد المتوكل، فأكدت على ضرورة الانطلاق من مبدأ التواصل، وعدته منطلقا للكلام

© المؤلفون. مرخّص بموجب Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 (CC BY-NC 4.0) — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

منه يبدأ وإليه يعود، فصار الاستعمال اللغوي موضوع المقاربة لا اللغة المقتصرة على ذاتها. ولذلك" يربط أصحاب هذا المذهب اللغة بوظيفتها التبليغية والتواصلية التي وضعت من أجلها، بمختلف مستوياتها (الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية)"[1].

إن اللغة من الناحية الوظيفية "ظاهرة اجتماعية تربط البنية اللغوية بوظيفة الاتصال، وتعدها أصواتا ومعاني يربط بينها الحافز التواصلي[2]"، كما تسهم في تحديد البنى الملائمة لسياق الاستعمال[3].

نجمل القول فيما سبق فنخلص إلى أن:

- وظيفة اللغة هي التواصل، ودليل ذلك أصل السماع الذي جمعت به اللغة ورست به قواعدها الأولى، فهو مظهر من الاستعمال اللغوي العربي الأصيل، المنذور بغايات مختلفة يحدد بها المتكلم بنية كلامه.
- فهم البنية لا يتم بمعزل عن الوظيفة، فالوظيفية تحدد البنية كما أن البنية تحقق الوظيفة.
- موضوع الوصف اللغوي هو الكفاءة التواصلية.

وإن عدنا إلى مكون علوم اللغة بالمقررات المدرسية المعتمدة، نجده يرتكز على هذا الاتجاه ويعده طريقة للتدريس[4]، كما جعل مرحلة تحليل الظاهرة وصفية مرتبطة بوظيفتها داخل النص، لكن من حيث الأجرأة فالأمر يختلف، إذ أن مراحل تحليل الظاهرة لا تخرج عن الدائرة الشكلية لها، حيث تسعى إلى استخراج ما يتعلق بالرتبة والحركة الإعرابية والصيغة الصرفية والأنواع والأقسام، دون التفاتة إلى الأسيقة التواصلية التي يمكن أن تجري فيها الظاهرة النحوية، لنربط بينها وبين أحوال استعمالها، متجاوزين بذلك الحاجز الوصفي الصرف.

إن المسار الذي اتخذه النحو العربي، وفر لنا إمكانية بناء مشروع متكامل، يجمع بين القديم والحديث، وبين الوصفي والبنيوي والوظيفي والتداولي والاجتماعي، ما دام كل نهج منهم يسعى إلى فهم ما نحاه العرب من أساليب الخلق اللغوي.

هذا من الجانب التنظيري للنحو، أي ما يخص التقعيد، أما ما يخص التعليم والتيسير فعلينا أن نحدد المستويات الملائمة لطبيعة المادة ومتعلميها، والكفاءات التي يتطلبها الواقع المعيش، والميز بين خصوصية اللغة العربية واللغات الأخرى التي انطلق منها أصحابها لوضع نظرياتهم الخاصة، من أجل تفادي الإسقاطات التي أودت بالنحو العربي في مهاوي تنظيرا وتعليما.

خلاصات واستنتاجات:

أدّى بنا هذا البحث من استخلاص استنتاجات نُجملها في الآتي:

- نشأة النحو العربي رد فعل على شيوع اللحن بين الناس وفساد السلقة العربية، فجاءت حركة مناهضة لذلك طامحة في ضبط القواعد وجمع اللغة ورسم الحدود.

---

[1] إسحاق رحماني، تعليمية النحو العربي في ضوء اللسانيات الوظيفية: المقاربة الوظيفية – المفهومية، المجلة التواصلية، العدد1، 2023م، المجلد: 9، ص: 69.

[2] بنور فيصل، البعد الوظيفي في النحو العربي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، الجزائر، جامعة العربي من مهيدي، ص:12

[3] أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، مكتبة دار الأمان، الرباط، ص: 89.

[4] التوجيهات التربوية بالسلك الثانوي التأهيلي، ص:35.

© المؤلفون. مرخّص بموجب Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 (CC BY-NC 4.0) — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

- اتخذ النحو العربي مسارين: الأول تنظيري يهتم بالتقعيد والتأصيل، والثاني تعليمي ينظر في أساليب تيسير النحو للمتعلمين.

- شهد النحو العربي صحوة حديثة مع بزوغ الدراسات اللسانية، وقد استفاد من جل أنواعها لاسيما الوظيفية.

- تعد اللسانيات الوظيفية مشروعا آنيا قيد الدراسة والتجريب، وهو ملائم لما نص عليه التراث ومستوعب لما تحث عليه نظريات التعلم الحديث والمقاربة بالكفايات.

- الدرس اللغوي في السلك الإعدادي يمكن المتعلم من قدرات تواصلية تمكنه من معرفة استعمالات اللغة فقط ولا تنمي لديه القدرة على التحليل النحوي.

- مكون علوم اللغة في السلك التأهيلي يخلو تماما من الدرس النحوي وهذا مشكل حقيقي لا يمكن تبريره بملاءمة الدرس البلاغي لما تقرر في مكون النصوص، في حين يمكن الموازاة بين الجانبين لتمكين المتعلم من القدرة على النفوذ إلى الدلالة من خلال التركيب، وأن لا يظل التركيب حاجزا بينه وبين استجلاء الصور البلاغية.

- إن مواصفات المتعلم في نهاية السلك الإعدادي تخلق إشكالية حقيقية عند التحاقه بالتعليم الجامعي.

وقد أسفرت هذه الدراسة عن إجلاء بعض ملامح تدريسية النحو العربي بالسلك الثانوي التأهيلي، ولذلك قاربنا الموضوع من زاوية تمكننا من خلخلة المنهاج التربوي والخلفيات المرجعية المؤطرة له، محاولين توسيع جوانب الإشكالية النحوية بشكل عام، وما يقع بينها وبين الواقع التربوي من تماس وتقارب.

وحري بهذه الدراسة أن تستشرف على إشكاليات تفتح آفاق التفكير من جديد لتعميق البحث، فإلى أي حد يمكن للنحو العربي أن يخرج من متاهات التعقيد التجريدي ويتخذ شكلا حديثا يمكن المقبل عليه من تلقيه وتحقيق غاياته؟ وأنّى للدراسات اللسانية الحديثة ذات الصبغة التجديدية أن تقارب الموروث القديم وتسايره؟ وإلى متى سيظل حضور النحو في المقررات المدرسية ضئيلا، ينظر إليه نظرة الوسيلة لا الغاية؟

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

المصادر والمراجع:

- ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، لبنان، بيروت.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، تحقيق عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، مصر، القاهرة.
- أبو بكر محمد بن الحسن بن عبيد الله الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، تح محمد أبو الفضل إبراهيم، ،دار المعارف، القاهرة، ط2، 1984.
- أبو حيان التوحيدي، الإمتاع والمؤانسة، مراجعة هيثم خليفة الطعيمي، المكتبة العصرية، لبنان، بيروت.
- أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، مكتبة دار الأمان، الرباط.
- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، تح علي عبد الواحد وافي، دار النهصة، مصر، ط7، 2014.
- كمال بشر: اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة،ط 1، 1999م.

الرسائل الجامعية والأطروحات

- بنور فيصل، البعد الوظيفي في النحو العربي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، الجزائر، جامعة العربي من مهيدي.

المقالات العلمية

- إسحاق رحماني، تعليمية النحو العربي في ضوء اللسانيات الوظيفية: المقاربة الوظيفية – المفهومية، المجلة التواصلية، العدد1، 2023م

الوثائق التربوية

- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي،2007.
- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي ، 2007.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/