

التفكير التجريدي في تعليمية القواعد النحوية مرحلة التعليم الثانوي أنموذجا

The abstract thinking in the teaching of grammatical rules Secondary stage as a model

سعاد عدة بن عطية*

souadbenattia08@gmail.com

مخبر الدراسات اللغوية والأدبية في الجزائر من العهد التركي إلى نهاية القرن العشرين

جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم (الجزائر)

أ.د.الشارف لطروش

جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم (الجزائر)

تاريخ الإرسال 2018/12/11 تاريخ القبول 2020/07/02 تاريخ النشر 2020/12/01

ملخص:

يعدّ النحو العربي عماد اللغة العربيّة، لما له من فضل في صون اللسان من اللّحن والقلم من الزلزل، لذا ألفينا النّحاة قديما يولون هذا الباب العناية والاهتمام، بيد أنّ مسألة تعليمه للتّاشئة أضحى يشوبها العديد من المشكلات فأثّم النّحو العربي في مناسبات كثيرة بالصّعوبة والتّعقيد وجفاف مادّته ومردّد ذلك إلى طبيعته التجريدية الأمر الذي يفضي بالقول بضرورة تمكّن المتعلّمين من ملكة التفكير التجريدي ليكونوا أقدر على فهم واستيعاب القواعد النحويّة خاصّة في مرحلة التعليم الثّانوي وهذا ما ستحاول معالجته هذه المقالة بشيء من الشّرح والتّحليل.

الكلمات المفتاحية: التفكير التجريدي، التعليمية، القواعد النحوية، مرحلة التعليم الثّانوي.

ABSTRACT :

Arabic grammar is the mainstay of the Arabic language because it has the advantage of preserving the langue from the melody an the pen from the slippry. And this is due to its abstract nature. Which leads to the need to enable learners of the Queen of the thinking of the Tigers to be able to understand and understand grammatical rules especially in secondary education and this will try to address this article with some explanation and analysis.

Keywords: Abstract thinking, didactic, grammatical rules, secondary stage.

مقدمة:

إنّ التّعلّم عمليّة معقّدة تتداخل فيها جوانب عديدة نظرا لطبيعة المتعلّم التكوينيّة، التي تشتمل على جوانب مختلفة لكنّها متكاملة فيما بينها، وهذه الجوانب هي: الجانب الفيزيولوجي والجانب المعرفي، والجانب الانفعالي الاجتماعي.

* المؤلف المرسل

وعملية التعلم هاته تختلف من متعلم لآخر، حسب اكتمال نضجه، فهو في المراحل الأولى من تعلمه يلجأ إلى الحواس لحلّ بعض المسائل والمشكلات التي تعترضه، وهذا أمر طبيعي ومنطقي بحكم طبيعة التعلّم في هذه المرحلة العمريّة، بيد أنّه شيئاً فشيئاً ما يتحرّر من هذه الطريفة المقتصرة على المحسوسات والأشياء الملموسة لينتقل نحو أسلوب آخر مغاير وهو التعلّم بالمجردات، وهذا بعد أن يبلغ مستوى التفكير التجريدي، الذي غالباً ما يكون في سنّ المراهقة أي مرحلة الثانويّة، فهو بذلك ليس بحاجة إلى التفكير بدلالة الأشياء الحسيّة الملموسة فحسب، وإنما بحاجة كذلك إلى التفكير بالمعنويات والافتراضات والمعاني المجردة خاصّة لفهم المواد ذات الطّبيعة التجريدية كالقواعد النحويّة وفي هذا الصّدّد نطرح التساؤل الآتي:

- ما مدى ضرورة التفكير التجريدي في تعليمية القواعد النحويّة واستيعابها في مرحلة التعليم الثانوي؟

1. التفكير التجريدي:

تعددت تعريفات التفكير التجريدي، هذا بياحيه "Piaget" يعرفه بأنّه: "القدرة على التنظير حول احتمالات ومواقف افتراضية والتداخل فيما بينها، والاحتفاظ بالمعنى والعلاقات المتداخلة لفروض عدّة دون الاعتماد على أشياء محسوسة".¹ أي أنّه تفكير بالمعنويات لا بالمحسوسات فهو مصطلح يطلق كناية عن "عملية ذهنية تهدف إلى استنباط النتائج واستخلاص المعاني المجردة للأشياء بواسطة الرّمز والتعاميم والمفاهيم الكلّية بدلا من اعتماد الوقائع العينية والبيانات الحسيّة".² ما يعني: قدرة الفرد على التفكير في حدود الرّمزيات، فالتفكير التجريدي تفكير في نطاق المجردات من مفاهيم كلّية و مبادئ عامّة بدلا من التفكير في الأشياء الحسيّة، وهذا ما أكّده نبيل عبد الهادي في قوله: "هذا النوع أعلى من مستوى التفكير الحسي والتصويري حيث يعتمد على معاني الأشياء، المتمثّل في الأرقام والرّموز والألفاظ، ولا يعتمد على المحسوسات والصّور الذهنيّة".³ ومن جملة تعاريف التفكير التجريدي-أيضا- أنّه: "عملية عقلية تقتضي بتوحيد خصائص الأشياء وإفراد خاصيّة واحدة معيّنة مع إغفال ما عداها كخطوة أولى نحو تكوين المدرك الكلّي، ويرى البعض أنّه عملية التعميم من الخبرات المحسوسة حتّى استخلاص المبادئ الكلّية الشّاملة".⁴ في ضوء ما سبق من تعريفات نستشف أنّ التفكير التجريدي عملية عقلية معقّدة تتمّ بمعيّة عمليّات عقلية أخرى نحو: الإدراك، الذّكاء، والتّدكّر... الخ فهو عملية ذهنيّة يتمّ فيها تشكيل المفاهيم مع التحرّر من كافيّة المثيرات الحسيّة، وهو بذلك يمثّل مستوى من مستويات التفكير الراقى، وهنا تجدر الإشارة إلى أنّ القدرات اللفظيّة والمعرفية تسهمان في رفع مستوى هذا النوع من التفكير لدى الفرد.

2. مفهوم التعليميّة:

وجدت في السّاحة العلميّة العربيّة عدّة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي "Didactique"، وهي متفاوتة من حيث الاستعمال ففي الوقت الذي يختار بعض الباحثين استخدام مصطلح "ديداكتيك" تجنّبا لأيّ لبس، نجد آخريّن يستخدمون "علم التّعليم" أو "علم التّدريس"، في حين آثر فريق آخر من الباحثين استخدام

مصطلح "التدريسيّة" ومنهم من استخدم مصطلح "التعليميّة"، وهذا الأخير هو الأكثر شيوعاً - حسب ما ألفيناه في المراجع -. وهذا التعدد راجع إلى عامل الترجمة وكذا ظاهرة التّرادف في اللّغة العربيّة.

ترجع الجذور الأولى لمصطلح التعليميّة إلى الأصل الإغريقي "ديداكتيكوس" [Didaktikos] والتي تعني: فلنتعلّم أي: يعلم بعضنا البعض.

يعتبر المنشغلون بهذا المجال من أهل الاختصاص أنّ "م.ف. ماكي" هو الباعث الأوّل لمصطلح "التعليميّة" الذي كان يعرف في الأصل بالمنوال التعليمي، وهنا يتساءل أحد الدّارسين قائلاً لماذا لا نتحدّث نحن أيضاً عن تعليميّة اللّغات بدلا من اللّسانيات التّطبيقية. فهذا العمل سيزيل كثيرا من الغموض واللبس ويعطي التعليميّة اللغات المكانة التي تستحقّها.⁵

والتعليميّة في الاصطلاح تعني "الدّراسة العلميّة لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال مواقف التعليم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسيّ أو الحركي".⁶ فهي تشمل مختلف الجوانب كما أنّها علم تطبيقي يسعى لتحقيق أهداف علميّة لا تأتي إلا بالاستعانة بعلوم أخرى على غرار: اللسانيات التّطبيقية، علم النفس التربوي، علم الاجتماع... فهي علم إنساني موضوعه إعداد وتدريب وتقديم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجيّة التي تتيح بلوغ الأهداف العامّة والنوعيّة للأنظمة التربويّة.⁷

ومن الباحثين من يركّز على المتعلّم عند تعريفه للتعليميّة معتبرين أنّها "الدّراسة العلميّة لتنظيم وضعيّات التّعلم التي يعيشها المتربّي، لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسيّ حركي... فالتعليميّة هي مادّة تربويّة موضوعها الأساس هو دراسة شروط إعداد الوضعيّات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ قصد تيسير تعلّمهم".⁸ فالتعليميّة مصطلح قدم التناول في الأدبيّات التربويّة، متجدّد الدلالات نظرا لتغيّر الزمان والظروف والحاجة.

3. القواعد النحويّة:

إنّ للقواعد النّحويّة مكانة هامّة؛ إذ إنّها تحتلّ مركز الصّدارة في تعليم اللّغة العربيّة؛ وذلك لأهميّة النّحو البالغة في صون اللّسان من الوقوع في اللّحن والأقلام من الزّلل من خلال القواعد والضوابط التي وضعها علماء النّحو قديما.

فالنّحو لغة: هو القصد والطّريق.. نحاه ينحوه نحوا وانتحاه ومنه: نحوت نحوك أي قصدت قصدك ونحنا نحوه إذا قصده ونحنا الشيء ينحاه وينحوه؛ إذا حرفه⁹

أمّا اصطلاحا: فهو عند "ابن جيّ" : "هو انتحاء سمّت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة، والنّسب والتّركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل العربيّة

بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شدد بعضهم عنها ردّ به إليها. وهو في الأصل مصدر شائع، نحو نحا، كقولك: قصدت قصدا، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم.¹⁰

أما إجرائيا: فمن خلال التعريفين اللغوي والاصطلاحي للنحو يمكن القول إنّ النحو هو انتحاء طريق القواعد والضوابط اللغوية التي وضعها علماء العرب، والتي كانوا يتكلمون وفقها لسلامة اللسان من الخطأ واللحن، وبعبارة أخرى هو إتباع طريقة تعبير في الكلام لسلامة اللسان من الوقوع في اللحن وأيضا طريقة تعبير الكتابة من خلال القوالب اللغوية والصيغ لصون الأقلام من الزلل، فالنحو إذا وسيلة تحمل مادّة لغوية يسعى المتكلم إلى إيصال أفكاره ومعانيه عن طريق هذه القوالب والقواعد النحوية، وبهذا تحصل غاية تعليمه.

4. مرحلة التعليم الثانوي:

إنّ مرحلة التعليم الثانوي هي المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي وهي مرحلة تتوسّط مرحلة التعليم الأساسي [الابتدائي والمتوسّط] ومرحلة التعليم العالي، وكونها تتوسّط السلم التعليمي جعل مختلف الأنظمة التربوية تهتمّ بهذه المرحلة اهتماما خاصا فضلا على أنّها تمثل نقطة انعطاف هامة في حياة التلميذ نحو تغيير مسار حياته المستقبلي.

وحول مفهوم المدرسة الثانوية جاء في معجم المصطلحات التربوية والنفسية ما يلي: " مدرسة ثانوية تضمّ طلابا بين [16/15] سنة إلى [19/18] سنة تقريبا وتدرّس فيها المواد بصورة أكثر توسعا ممّا هي عليه في المدرسة الابتدائية."¹¹

وفي هذه المرحلة يدرس التلاميذ في أحد الجذعين المشتركين آداب أو علوم وتكنولوجيا، وعند الانتقال للسنة الثانية يتمّ توجيههم إلى شعبة آداب وفلسفة أو لغات أجنبية بالنسبة للمتمدرسين جذع مشترك آداب، في حين يوجّه إلى شعبة علوم تجريبية أو رياضيات أو تسيير واقتصاد أو تقني رياضي بالنسبة للمتمدرسين جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، مع الإشارة إلى أنّه في حالة دراسة شعبة تقني رياضي فإنّ التلميذ يختار دراسة هندسة من الهندسات الأربع: [مدنية، ميكانيكية، طرائق، كهربائية]، ويواصل التلاميذ التخصصات ذاتها في القسم النهائي، لتتوّج المرحلة بامتحان نهائي يحصل بموجبه التلميذ على شهادة البكالوريا.

والمرحلة الثانوية ذات طبيعة خاصة من حيث سنّ التلاميذ وخصائص نموهم فيها وهي تستدعي ألوانا من التوجيه والإعداد وتضمّ فروعاً مختلفة.¹² فهي مرحلة تكون أثناء سنوات المراهقة، التي تتميز بجملة من الخصائص الجسدية كاكتمال النضج الفيزيولوجي، والخصائص المعرفية كالقدرة على التعامل مع الافتراضات وحلّ المشكلات؛ حيث تتطوّر لدى تلاميذ هذه المرحلة القدرات العقلية وتظهر لديهم بعض العمليات الذهنية الجديدة مثل: الاستدلال والتّجريد.

5. علاقة التفكير التجريدي بمرحلة التعليم الثانوي:

إنّ الحديث عن علاقة التفكير التجريدي بالمرحلة التعليم الثانوي يفضي إلى الحديث عن علاقته بمرحلة المراهقة. وعموما مرحلة التعليم الثانوي تقابل مرحلة المراهقة، وهذه الأخيرة تقابل مرحلة التفكير المجرد لدى

"بباجيه"؛ حيث يتطور التفكير لدى المراهقين في هذه المرحلة، ويصبح أكثر منطقيّة وميلاً إلى التفكير التجريدي، فيصبح المراهق قادراً على فحص الأفكار، والتّمييز بوضوح بين الواقع والممكن واستخدام الرّموز، وتزداد كذلك القدرة على الرّبط بين المتغيّرات والعوامل المعقّدة والمتعدّدة في الوقت نفسه وتتميّز مرحلة المراهقة بأنّها فترة نضج القدرات العقلية والنّمو العقلي عموماً، يصل في أواخر هذه المرحلة إلى ذروته، ولعلّ من أهمّ مظاهر النّمو العقلي هو ازدياد نموّ العمليّات العقلية مثل عمليّة الإدراك والتّفكير المجرّد¹³، وهذا ما يدخل المتعلّم مرحلة جديدة ومتقدّمة في التفكير وهي مرحلة التفكير بالمجرّدات التي تتّصف بخصائص استهلال صفة جديدة من الاستدلال وهي فترة لا تكون مرتبطة تماماً بمعالجة المحسوسات أو تمثيل الواقع بشكل مباشر، لكنّها تكون فترة متّسعة بالركون إلى استخدام الفرضيات، وبعبارة أخرى تلجأ إلى استخدام المقدمات التي يمكن أن تستمدّ منها الخلاصات المنطقية¹⁴. وهذا ما يحوّل المتعلّم لفهم وإدراك المواد ذات الطّبيعة التجريدية مثل: النّحو والرّياضيّات.

6. علاقة التفكير التجريدي بالنّحو العربي:

يشكو الكثير من المتعلّمين في مختلف المراحل التعلّمية من صعوبة قواعد النّحو العربي وجفاف دروسه، الأمر الذي ترتّب عنه عزوفهم ونفورهم منه، كما انعكس على نتائجهم سلبيًا وترجع صعوبة القواعد النّحويّة إلى العديد من الأسباب والعوامل لعلّ من أبرزها طبيعة النّحو التجريدية، وهذا ما يذهب إليه الكثيرون ممّن دعوا إلى ضرورة تيسيره متجاهلين كونه نظريّة علمية-رغم إنكار بعض الباحثين هذه الحقيقة ونفيها وفي المقابل هناك فريق آخر يثبتها ويسعى من أجل تأكيدها بالحجّة والبرهان على رأسهم "عبد الرّحمن حاج صالح" الذي أكّد في مناسبات عديدة فكرة أنّ النّحو العربي علم قائم بذاته والبحوث الحديثة أثبتت الكثير ممّا في هذه النظريّة النّحويّة وفي هذا الصدد يقول: "...فمنذ ذلك الحين عدّ النّحو علماً مستقلاً قائماً بنفسه ولم يعتبر فناً من فنون الآداب والخطابة ولا صنعة خاصّة لكسب السّلامة اللغويّة فقط".¹⁵ وهذا اعتراف بعلمية النّحو العربي.

يوصل "الحاج صالح" قائلاً: "وإن كان يعترف الجميع أنّه مادّة ضروريّة في تعليم اللغة إلّا أنّهم لم يكتفوا بالنّحو التعلّمي التقليدي الذي كان يكتفي أصحابه بتكرير أقوال النحويين السّابقين. ومن هنا نرى تلك النظريّة التي استغرب اللغويون في زماننا من وجودها عند أولئك الذين كانوا يظنّونهم قبل اليوم من أبعد النّاس عند العلوم الإنسانيّة فظهر لهم أنّ الكثير ممّا كانوا يقولونه قريب جدّاً ممّا أثبتته البحوث الحديثة".¹⁶ وهذا دليل على أنّ النّحو العربي نظريّة علمية وقانون لا ينبغي العبث فيه، كأن نسعى لتيسيره، فالنظريّة لا تيسر وإلا أصابها التّشويه، فالقاعدة تبقى قاعدة، وإن أردنا الحديث عن مسألة التيسير فطريقة تعليمه هي التي ينبغي أن تبسّط وتيسر وليس العكس، ومنه "فكيف يبسّط النّحو وهو القانون الذي بنى عليه اللّسان؟ ولا شكّ أنّهم أرادوا تبسيط الصّورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلّم، فعلى هذا ينحصر التبسيط في كفيّة تعليم النّحو لا في النّحو نفسه لأنّه علم محض وهل يعقل أن يحذف بالعلم بحذف بعض قوانينه وعلله".¹⁷، إذا النّحو العربي علم وبالتالي ينبغي

أن يكون معقداً مجرداً عميقاً فتلك هي طبيعته، فاستيعاب المادة النحوية يستوجب تفكيراً تجردياً، لاعتماد القواعد النحوية على القوانين التجريدية التي تتطلب مجهوداً ذهنياً وقدرات عقلية.

إنّ أهمّ وظيفة للتجريدات النحوية هي تلخيص الكثير من المعلومات والبيانات التي يمكن الاستغناء عنها في التحليل الإعرابي، فلا نتذكر مثلاً المعاني المعجمية الداخلية في كلمات الجمل المحللة نحويًا، كما لسنا في حاجة إلى أن نستقرئ كلّ صفات الكلمات [رمى، أكل، قف، يجري...] وإنما تكفينا الإشارة إلى تلك الكلمات بمقولة نحوية واحدة وهي "الأفعال" وهي مقولات نحوية تفيد في تخفيف الحمل عن الذاكرة، فلا نحتفظ إلاّ بالقليل المهمّ ونستغني عن التفاصيل، بمعنى آخر الاقتصاد في التفكير.¹⁸

ومن مبررات ضرورة الحاجة إلى تفكير التجريدي في تعلّم النحو وتعليمه هو إفادة التعليمات النحوية في تلخيص الوظيفة بالتعميم، فيكون في وسع المتعلّم تحليل الجملة بسهولة والانتقال بين أركانها بسلاسة، إضافة إلى أنّ التعليمات تساعد كذلك على صنع التنبؤات في سياق التحليل النحوي وهذا إذا قرأ التلميذ جملة أوّلها فعل تام، فهو سيتنبأ بأنّها جملة فعلية ومن ثمّ يبحث عن الفاعل، وبعده عن المفعول إن كان الفعل متعدّد، وتتحقّق التنبؤات كلّما كان التلميذ ذا ألفة بالمفاهيم المجردة المستعملة. وهكذا نصل إلى تأكيد القول بأنّ "المعرفة النحوية تفصل فيها الحقائق عن التجريدات، بل توجد في النحو الحقائق الموجودة في العلوم الفيزيائية، وكلّ ما في النحو تجريدات هي مقولات [أفكار] عقلية تمثّل صلب البنية النحوية".¹⁹

وفي هذا المقام اخترنا الحديث عن ثلاثة موضوعات نحوية كنماذج تدرّس في المرحلة الثانوية وهي: العامل، الاشتغال والتنازع؛ لأنّها من الأبواب النحوية التي يشكو العديد من المدرّسين والمتدرّسين من صعوبتها، والتي تتطلب مستوى عالٍ من التجريد لفهمها واستيعابها، مع التنويه إلى أنّ تعليمية النحو العربي في المرحلة الثانوية تتمّ في ضوء المقاربة النصّية من حيث هي مقارنة تعليمية تهتمّ "بدراسة بنية النصّ ونظامه، إذ إنّ تعليم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب أو نصّ متكامل الأجزاء"²⁰. فيتمّ تأصيل القاعدة النحوية من خلال العودة إلى النصّ المدرّس [شعر أو نثر] واستخراج التراكيب التي تتوفر على أحكام الدرس، وبعد مناقشتها عن طريق أسئلة استكشافية يصل التلاميذ إلى بناء أحكام القاعدة، ثمّ إحكام الموارد وضبطها.

أ/العامل:

إنّ نظرية العامل من الأسس التي قام عليها النحو العربي "والعامل ما أثر في آخر الكلمة أثراً له تعلق بالمعنى التركيبي".²¹، فالكلمات إذا ما انتظمت في تركيب فإنّها تكون على أحد هذه الوجوه:

- فاعلة أي: محدثة لأثر فيما يليها، فترفع ما بعدها أو تنصبه أو تجزّمه أو تخفضه.

- منفعلة أي: متأثرة؛ وهي التي يؤثّر فيها ما قبلها فيرفعها أو ينصبها أو يجزّمها أو يخفضها.

ونظرية العامل تولدت عند النحاة من البحث في العلل النحوية كما أنّها وليدة مبدأ العلة في الفلسفة يقول إبراهيم بيونيمدكور: "وما نظرية العامل النحوية إلاّ وليدة مبدأ العلية الفلسفية... والبحث في العوامل بيان وتوضيح لعلل الإعراب، وقد عرفت علل الإعراب أو علل النحو، قبل أن تعرف نظرية العامل في ثوبها الكامل".²²

والنتيجة الحاصلة من فعل العامل المؤثر وانفعال المعمول المتأثر هي الأثر، كعلامات الإعراب، هي نتيجة لتأثير العوامل الداخلة على الكلمات، ولتأثر الكلمات بهذه العوامل وهذا يسمى "العمل" أو "الإعراب" وفيما يأتي أمثلة على ما تقدّم:

1- محمد رسول الله-صلى الله عليه وسلم.

2-فتح طارق الأندلس.

3-لا تيأس من روح الله تعالى

والعامل قسمان: لفظي ومعنوي، أمّا الأول فهو ما يعرف بالجنان ويلفظ باللسان، نحو: من، إلى... والثاني [العامل المعنوي] فهو ما يعرف بالجنان ولا يلفظ باللسان، كالاتداء ورافع الفعل المضارع.²³ ومنه نلاحظ أنّ النوع الثاني أكثر تجريدا حيث إنّ تجرّد المبتدأ من عامل لفظي وأسبقيته عن الخبر هما سبب رفعه، وإدراك هذا يتطلب تفكرا تجريديا.

نورد في هذا المقام درس الإعراف والتحذير المبرمج لمستوى السنة الثانية ثانوي جميع الشعب، حيث يكون التلميذ بحاجة إلى ملكة التفكير التجريدي كي يتمكن من إدراك أن الاسم المغربي به أو الحذر منه منصوب بعامل محذوف وجوبا تقديره "الزم أو احذر" كقولك: الاجتهاد فهو أساس النجاح، فالاجتهاد مفعول به منصوب بعامل معنوي محذوف تقديره "الزم"، تم إدراكه بالجنان والتفكير تجريديا في تركيب الجملة لأنها أسلوب إعراف. وقول "أبو العتاهية": إياك إياك والدنيا ولدتها** فالموت فيها لخلق الله مفترس²⁴

ب/الاشتغال:

الاشتغال من الظواهر التي تحدث في تركيب الجملة" وهي ظاهرة تشترك فيها الجملتان الفعلية والوصفية، والمقصود بها أن يتقدّم اسم ويتأخّر فعل أو وصف صالح أن يسلّط على ضمير هذا الاسم أو على ما هو سبب منه نحو: زيدا رأيتُه أو زيدا أنا ضاربه، فعند انتصاب الاسم السابق يقدر له فعل يقع المنصوب في حية ويفسره الفعل المذكور بعده ويتمّ تقديره ذلك بحسن المعنى فإمّا أن يتفق المقدر مع المفسّر لفظا نحو: ضربت زيدا ضربته، أو معنى نحو: جاوزت زيدا مررت به.²⁵ فالاشتغال إذا هو تقدّم اسم على عامل من حقّه أن ينصبه لولا اشتغاله، فلو قلنا: نظمت القصيدة، القصيدة هنا مفعول به للفعل "نظم"، أمّا إذا قلنا: القصيدة نظمتها، فالقصيدة من المفروض أنّها مفعول به للفعل نظم، لكنّ الفعل هنا اشتغل عن العمل في ضميره وهو الهاء، فقدر فعل آخر نصب المفعول به "القصيدة" وهو فعل محذوف يفسره الفعل المذكور.

الاسم المتقدم في الاشتغال يجوز فيه وجهان:

-أولهما جائز وهو النصب، ذلك لاحتياجه لتقدير فعل ينصب الاسم المتقدم.

-ثانيهما راجح ومختار وهو الرفع، ذلك لعدم حاجته إلى تقدير فعل قبله، النحاة لم يشيروا إلى الوجه الثاني

ولو من بعيد بل اكتفوا بوجه النصب فحسب عند وصفهم لظاهرة الاشتغال²⁶

من أمثلة درس الاشتغال المقرر للسنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة المثال الآتي: أجتني اللذات... اللذات أجتني²⁷ ففي المثال الأول العامل في نصب المفعول به هو الفعل "أجتني" فتعرب كلمة اللذات: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الكسرة نيابة عن الفتحة لأنه جمع مؤنث سالم، أما في المثال الثاني تقدم الاسم على العامل وكذلك اتصل بالعامل ضمير يعود على المعمول المتقدم وعناصر هذا الأسلوب: اللذات "مشغول عنه"، أجتني "مشغول"، الضمير الهاء "مشغول به". هذا هو معنى الاشتغال، الذي كما يبدو يعتمد على التصورات والتجريد لاستيعابه باعتباره ظاهرة نحوية تتسم بالصعوبة والتعقيد حملت جماعة من الباحثين إلى المناداة بإلغائه، في هذا الصدد تطرح "جهاد يوسف" تصورا جديدا لظاهرة الاشتغال يختلف عن التصور القديم، التصور الجديد يقوم على أخذ القواعد الأعلى دورانا في الاستعمال مع تشكيل موضوعا منه يدرسه التلاميذ لتعريفهم بالاشتغال ويتسنى لهم فهمه دون صعوبة، في حين تؤخذ القواعد الأقل دورانا في الاستعمال لتكون مكتملة لما سبق فتدرس في مراحل متقدمة كطلبة الجامعة، أما القواعد الغائبة عن الاستعمال فدرستها تجب على المتخصصين من دارسي العربية²⁸، كونهم الأقدر على فهمها واستيعابها لنضج مرحلة التفكير التجريدي لديهم، مع الاحتفاظ بباب الاشتغال كاملا دون إلغاء أو حذف.

في مقام آخر تجدر الإشارة إلى العلاقة القائمة بين الاشتغال والعامل، ذلك أن الاشتغال يقوم على فكرة حذف الفعل الذي قام بالعمل في الاسم المتقدم، وهو ما يصطلح عليه النحاة "العامل"، هو فعل محذوف يفسره الفعل المذكور وعامل الاشتغال عامل معنوي. لعل هذا ما يزيده تجريدا.

ج/التنازع:

هو -أيضا- من الظواهر التي تحدث في تركيب الجملة وهو قضية متصلة بالجملة الفعلية والوصفية وما بين عناصرهما من قرينتي النظام والإعراب مع الإمام بقرينة الرتبة فقد يتعلق الاسم المعرب بفعلين أو وصفين سابقين يتطلبانه في وقت معا، فيكن تعليقه بأولهما اعتدادا بالرتبة أو بثنائيهما اعتدادا بتضامنه، وإذا حصل التعليق بأحدهما وجب إهمال الآخر.²⁹ فالتنازع هو توجه عاملين إلى معمول يتطلبه كل منهما من حيث المعنى، فيعمل أحدهما (الأول أو الثاني) باعتبار قانون السبق أو التجاور -في ذلك يختلف مذهب أهل البصرة عن مذهب أهل الكوفة-

ولتوضيح مفهوم التنازع أكثر لابد من التمثيل له، و لا بأس أن نستشهد بحديث الإمام "عبد القاهر" باعتبار أن النص المقرر في الكتاب المدرسي للسنة الثانية شعبة آداب وفلسفة لا يحتوي أمثلة تساعد في اكتشاف أحكام درس التنازع، فيقول: "اعلم أنّ قولك: أكرمني وأكرمت عبد الله، فيه فعالان: أحدهما يقتضي منصوبا وهو "أكرمت" لأخذه فاعله وهو ضمير المتكلم، والثاني يقتضي فاعلا وهو "أكرمني" لأنه قد أخذ المفعول وهو الياء وليس هنا إلا اسم واحد وهو "عبد الله"... فلا يجوز إعمال كل واحد منهما، إذ الاسم الواحد لا يعمل فيه عاملان في حال واحدة فأولى الفعلين بالعمل أقربهما إلى الاسم، وهو "أكرمت"³⁰، وهكذا يكون قد أعمل الثاني عند التنازع بناء على النظام. وأحيانا نجد النحاة يبنون عمل الأول أو الثاني عند التنازع على قصد المتكلم

وغرضه؛ أي بمعرفة المقام والسياق، وذلك لتتأتى إمكانية معرفة أي فعل أحق وأجدر بالعمل من خلال ما تقدّم عن "التنازع" نستنتج أنه "يمثل قمة ما توصل إليه الفكر النحوي من التّوغلّ في التجريد والتّنظير الذي يصوّر حرصهم على عدم التناقض مع جهازهم النظري ونظام القواعد الإعرابية التي أحكموا وضعها."³¹، وهكذا فإن لم يكن التلميذ الثانوي على قدر عال من التفكير التجريدي لن يتمكن من استيعاب هذه الظواهر النحوية التجريدية.

7. الخاتمة:

بناء على ما تقدم نخلص إلى الإجابة عن التساؤل المطروح بالقول إن التفكير التجريدي ضروري لفهم واستيعاب القواعد النحوية في مرحلة التعليم الثانوي، التي تعد المرحلة الموافقة لمرحلة المراهقة، هذه الأخيرة حسب ما جاء به علماء النفس المعرفي تتميز ببلوغ الفرد مرحلة التفكير التجريدي الذي يؤهله لإدراك التصورات التجريدية.

وكما لا غنى عن النحو لسلامة اللّغة من اللحن والخطأ كذلك لا غنى عن التفكير التجريدي لإدراك واستيعاب مادّة النّحو وقواعدها خاصة تلك التي تتسم بالتعقيد والتجريد "العامل"، "التنازع" و"الاشتغال" بقواعده المتعددة والمتفرعة القائمة على نمطين رئيسيين هما: النصب والرفع بيد أن هذا الأخير ألفتناه مغيبا في البرامج والمقررات الدراسية لمرحلة التعليم الثانوي، إذ نجد درس الاشتغال للسنة الثانية ركز على نمط واحد وهو النصب.

ينبغي العمل على تعليم النّحو وتقديمه إلى تلاميذ هذه المرحلة التعليمية في تجريده، دون تعديل في محتواه، مع استثمار ما تقدّمه المناهج التعليمية والنظريات الحديثة من نتائج علمية، هذه المهمة ليست موكولة لمعلّم مادّة النحو فحسب وإتّما هي مهمّة كافة الأطراف الفاعلة والمساهمة في المجال التربوي التعليمي وعلى رأسها القائمون على هندسة البرامج الدراسيّة.

8. الهوامش:

- ¹ نقلا عن: المقوشي عبد الرحمن، قياس التفكير التجريدي حسب نظرية بياجيه وعلاقته ببعض المتغيّرات لدى الطلبة الجدد الملتحقين بجامعة الملك سعود، مجلة جامعة الملك سعود، م4، ج1، ص1-21
- ² نايف القدسي: المعجم التربوي وعلم النفس، دار أسامة ودار المشرق الثقافي، عمّان، الأردن، ط1، 2006، ص180
- ³ عبد الهادي نبيل: نماذج تربويّة تعليميّة معاصرة، دار وائل، د.م، ط1، 2000، ص112
- ⁴ بتصرف: دسوقي كمال: ذخيرة علوم النفس، مجلد 1، الدار الدولية، القاهرة، د. ط، د.ت، ص43
- ⁵ ينظر: أحمد حساني: اللسانيات التطبيقية وتعليميّة اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2000، ص131
- ⁶ محمّد الدريج: مدخل إلى علم التدريس "تحليل العملية التعليميّة"، ط1، دارالكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتّحدة، 2003، ص15
- ⁷ ينظر: عبد اللطيف فراي وآخرون: معجم علوم التّربية-مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك-، الجزء الأول، ط1، المغرب، د.ت، ص69
- ⁸ إبراهيم قاسي: دليل المعلّم في الكفايات، د.ط، دار هومة، الجزائر، 2004، ص69 [بتصرف]
- ⁹ ابن منظر: لسان العرب، مادّة [نحاً]، د.ط، د.ت، 209-210
- ¹⁰ ابن جني: الخصائص، تح: عبد الحميد هندواي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط2، 2003، ج1، ص88

- ¹¹Dr Ageli : Dictinary and psychological terms The sevnth of April university publication.J.A.L.1997.P184-185
- ¹² ينظر: إسماعيل محمد عماد الدين: الطفل من الحمل إلى الرشد، الكويت، دار القلم، د.ط، 1989، ص2012[بتصرف]
- ¹³ عبد الهادي نبيل: مداولات النمو ومشكلاته-مرحلة تكوين الجنين و حتى نهاية المراهقة-، ط1، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص201، [بتصرف]
- ¹⁴ ينظر: جان بياجيه: علم التربية وبيكولوجية الطفل، تر: عبد العلي الجسماني، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط1، 1414هـ، 1994م، ص50[بتصرف]
- ¹⁵ ينظر: الحاج عبد الرحمن صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان موفم، الجزائر، د ط، 2007، ص91
- ¹⁶ ينظر: المرجع نفسه، ص92
- ¹⁷ الحاج عبد الرحمن صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان موفم، ص178
- ¹⁸ ينظر: حسين عبد الباري عصر: مهارات تدريس النحو العربي[النظرية والتطبيق]، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، ط1، 2005، ص89
- ¹⁹ المرجع نفسه، ص90[بتصرف]
- ²⁰ مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جانفي، ص15
- ²¹ و داد أحمد بنت عبد الله القحطاني: ضعف العامل النحوي أسبابه وآثاره، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1425هـ، ص11
- مجلة مجمع اللغة العربية، ج6-11، الفنية العامة لشؤون مطابع الأمية 344/7. ²²
- ²³ و داد بنت عبد الله القحطاني: المرجع السابق، ص16[بتصرف]
- ²⁴ الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، شعبة الرياضيات-العلوم التجريبية-تسيير واقتصاد-تقني رياضي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص39
- ²⁵ تمام حسان: الخلاصة التحوية، عالم الكتب، د.م، ط1، 1420هـ/2000م، ص131
- ²⁶ مذكرة ماجستير، طالبة جهاد يوسف، إشراف الأستاذ الدكتور نجاد الموسى، ظاهرة الاشتغال في العربية، قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير، تخصص في اللغة العربية و آدابها، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، 1412هـ-1991م، ص28، (بتصرف)
- ²⁷ الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، شعبة الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص235
- ²⁸ جهاد يوسف، ظاهرة الاشتغال في العربية، المرجع السابق، ينظر الخاتمة.
- ²⁹ ينظر: تمام حسان: الخلاصة التحوية، ص132
- ³⁰ ينظر: الخطيب محمد عبد الفتاح، ضوابط الفكر التحوي-دراسة تحليلية للأسس الكلية التي بنى عليها التحاة آراءهم- عبده الراجحي، ج2، دار البصائر، القاهرة، د. ط، 2006، ص123
- ³¹ المرجع نفسه، ص122