

## ضوابط تيسير النحو العربي (مقاربة تعليمية)

أ. العمري صوشة

جامعة يحيى فارس - المدية - الجزائر

### ملخص:

إذا كان تيسير النحو العربي يهدف إلى جعل المعرفة النحوية العلمية قابلة للتعليم، فالنقل التعليمي يحدّد ضوابط تحويل المعارف العلمية الصّرفة إلى معارف قابلة للتّدرّيس، ممّا يطرح ضرورة مقاربة تيسير النحو العربي تعليميًا من منظور معايير النقل التعليمي، وهذه المقاربة ستوضّح لنا جانبًا من فشل المقاربات التيسيرية من قبل كثير من اللّغويين المتقدّمين والمحدثين، وستطرح بدائل تكميلية لمعالجة الضّعف النّحوي لدى المتعلّمين في المستويات ما قبل التّعليم الجامعي. **الكلمات المفتاحية:** النحو العربي - التيسير - التعليمية - النقل التعليمي - التّعليم ما قبل الجامعي.

### Abstract:

If the simplification of the Arab grammar tends to make the knowledge of the scientific grammar accessible to be learnt. The didactic transformation goes through the transformation of the scientific knowledge into more attainable and reachable ones. This leads us to simplify the way of teaching grammar concerning the criteria of transmission of the knowledge. This approach shows us a part of the failure of the approaches of simplification raised by the majority of linguists. Other approaches will be proposed to complete and perfect the previous ones in order to remediate the weaknesses of the learners in the pre-university system.

**Key words:** Arabic grammar – Simplification – didactic - didactic transformation - Pre university education..

## أولاً: واقع تيسير النحو العربي بين القديم والحديث:

نشأ النحو العربي بداية على ألسنة المتكلمين به، فكانوا يمارسون اللغة سليقة دون لحن أو تحريف، ولم تزل العرب تنطق على سجيته في صدر الإسلام وماضي جاهليتها حتى أظهر الله الإسلام على سائر الأديان، فدخل الناس فيه أفواجا، وأقبلوا عليه أرسالا، واجتمعت الألسنة المتفرقة واللغات المختلفة ففسد الفساد في اللغة العربية<sup>(1)</sup>. بل إن الأعظم من ذلك وقوع الزلل في قراءة القرآن الكريم. فكان أن انبرى جمع من اللغويين الأفذاذ يستقروون اللغة من أفواه المتكلمين صونا لها من الانحراف والزوال، وكان همهم دراسة اللغة لفهم القرآن وتعاليم الدين الإسلامي.

حتى جاء الخليل في القرن الثاني للهجرة، ثم تلميذه سيبويه وغيره من العلماء، فأرادوا - كما يرى مهدي المخزومي - "تقعيد هذه الدراسة وإحكام أصولها فترخصوا في استخدام مصطلحات ليست من اللغة في شيء كالعامل والمعمول والناصب والجازم والجار، وغيرها. ممّا مهّد السبيل للفلسفة الكلامية ولمنطق اليونان... من هنا أخذ النحو ينحرف عن طريقه... وصار درسا في الجدل يعرض فيه النحاة قدرتهم على التحليل العقلي، بما كانوا يفترضون من مشكلات، وما يقترحون من حلول. أما الجدوى من دراسة النحو، وأما وظيفة النحوي الكلام فأمر له المنزلة

<sup>(1)</sup> محمد بن الحسن الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط2، دار المعارف، مصر (القاهرة)، د س ن، ص11.

الثانية من عنايتهم واهتمامهم.<sup>(1)</sup> ولعلّ في هذا الحُكم مجازفة؛ لأنّ اللغويين حينما أسّسوا الدّرس النحوي منهاجاً وأصولاً استندوا في ذلك إلى منهج الاستقراء والاستنباط؛ ما ينبئنا أنّ قواعد النّحو وأصوله المنهجية انبنت على وصفهم للغة، وليست من بناء أفكارهم ولا تأثراً بالمنطق الأرسطي.

وقد نصّ ابن خلدون على أن النحويين "استنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطردة شبه الكليات والقواعد يقيسون عليها سائر أنواع الكلام ويلحقون الأشباه بالأشباه؛ مثل أن الفاعل مرفوع والمفعول منصوب والمبتدأ مرفوع، ثم رأوا تغيير الدلالة بتغيير حركات هذه الكلمات، فاصطلحوا على تسميته إعراباً وتسمية الموجب لذلك التغير عاملاً، وأمثال ذلك. وصارت كلها اصطلاحاتٍ خاصّة بهم فقَيّدوها بالكتاب، وجعلوها صناعة لهم مخصوصة، واصطلحوا على تسميتها بعلم النحو"<sup>(2)</sup>؛ فنتجت نظرية العامل، والتعليلات والتأويلات لكثير من النصوص والشواهد النحوية.

وانتقد أصحاب التيسير الغلوفي القياس، وليس العيب في القياس؛ وإنّما لأنّهم غلّوا في ذلك غلّوا جعلهم يُبعدون في فلسفة القياس وأنواعه النظرية... القياس الذي يجب أن يتبع في دراسة اللغة والنحو هو القياس القائم على أساس المشابهة

<sup>(1)</sup> مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ط2، دار الرائد العربي، بيروت، 1986م، ص 11-12.

<sup>(2)</sup> عبد الرحمن وليّ الدّين ابن خلدون، المقدمة، دار الشّرق العربي للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان (بيروت)، د س ن، ص 538.

ومحاكاة المسموع، والمعروف من كلام العرب وأساليبهم، كما كان الخليل بن أحمد يفعل، وكما كان الفراء يفعل أيضا في تناولهما مسائل النحو.<sup>(1)</sup> غير أنّ "النحو العربي يكاد يكون في كثير من جوانبه سماعا دون وصنف أكثر ممّا هو إعمال فكر واستخدام للوسائل العقلية"<sup>(2)</sup>؛ إذ نجد النّحاة يقدمون السماع على القياس، وقد بيّن ابن جني هذا الموقف في باب ((تعارض السماع والقياس)) قائلا: "إذا تعارضا نطقت بالمسموع على ما جاء عليه ولم تقسه على غيره، وذلك نحو قوله تعالى: «استحوذ عليهم الشيطان» فهذا ليس بقياس، لكن لا بدّ من قبوله؛ لأنك تنطق بلغتهم وتحذني في جميع ذلك أمثلتهم."<sup>(3)</sup>

والنقد الذي اقترحه الميسرون جرّهم إلى القول بأنّ النحول تصبح الغاية منه "انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب...، وغير ذلك. فيلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وإن لم يكن منهم."<sup>(4)</sup> ولا تتبّع الشّكل النّحويّ من حيث هو "الإبانة عن المعاني بالألفاظ."<sup>(5)</sup> فخرج بذلك عن وظيفته التي أساسها صون اللسان عن الخطأ، وتعليم الناشئة من المسلمين الأجانب والعرب الذين انحرفت ألسنتهم عن النطق السليم.

<sup>(1)</sup> مهدي المخزومي، المرجع السابق، ص22.

<sup>(2)</sup> عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2012م، ص93.

<sup>(3)</sup> عثمان ابن جني، الخصائص، ج1، تح: محمد علي النجار، المكتبة العلمية، د ب ن، د س ن، ص117.

<sup>(4)</sup> المصدر نفسه، الجزء نفسه، ص34.

<sup>(5)</sup> المصدر نفسه، الجزء نفسه، ص35.

وكنتيجة لذلك وُجد من ينادي بضرورة تيسير النحو العربي منذ القديم، فبرزت "محاولات مبدعة في وضع مصنفات في النحو من أجل تيسيره وتسهيل تعلمه... أهم هذه المؤلفات هي: كتاب الجمل في النحو، لأبي القاسم عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي المتوفى سنة (340هـ)، كتاب الواضح، لأبي بكر الزبيدي الإشبيلي النحوي المتوفى سنة (379هـ)، وكتاب اللمع في العربية، صنعة أبي الفتح عثمان بن جني المتوفى سنة (392هـ)".<sup>(1)</sup> وهذه الكتب التعليمية وغيرها، حاولت أن تعالج بعض عيوب النحو وصعوباته "وهي إجمالاً: الإسراف في الطول، وغموض الأسلوب، وعدم مراعاة مستوى الدارسين، ثم أخيراً الاضطراب".<sup>(2)</sup>

ووضّح عبد الرحمن الحاج صالح أنّ هذا النوع من الكتب التعليمية، وغيرها (في نهاية القرن الثالث الهجري) "يكثر فيها التحديد المنطقي والتصنيف الأرسطي، وهو يناسب التعليم للمبتدئين؛ لأن هذا المنطق هوفي حدوده صياغة للمعلومات إلى أبسط صورها، وفي برهانه صياغة أخرى لأبسط العلاقات بين الأشياء، كاندراج الأشخاص في الأنواع، واندراج الأنواع في الأجناس. ولكن الغلط الفظيع هوأن يظن أن هذا الذي وضع للتعليم إنما هو كاف لتحصيل المعرفة العلمية".<sup>(3)</sup>

<sup>(1)</sup> عبد الكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم والحديث، ط1، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، عمان (الأردن)، 1986م، ص45.

<sup>(2)</sup> عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي دراسة نقدية، ط1، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، 1985م، ص38.

<sup>(3)</sup> عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع السابق، ص86-87.

وهذا يبيّن لنا أنّ تأثير النحو العربي بالمنطق الأرسطي، على قلمه وتأخره زماناً، ليس السبب في صعوبة النحو العربيّ على المتعلمين. ثمّ ظهرت الحواشي، والشروحات، والمتون العلمية آخذة طريقها نحو تيسير النحو العربي للناشئة من المتعلمين المبتدئين.

فدعاة التيسير رأوا أنّ صعوبة النحو تتمحور في منهج النحاة في معالجة اللغة العربية، وأبرز من دعا إلى ذلك على الإطلاق ابن مضاء الأندلسي في مؤلفه (الردّ على النحاة)، حيث يرى أنّ "النحويين قد وضعوا صناعة النحو لحفظ كلام العرب من اللحن وصيانته عن التغيير، فبلغوا من ذلك على الغاية التي أمّوا وانتهوا إلى المطلوب الذي ابتغوا. إلا أنهم التزموا ما لا يلزمهم، وتجاوزوا فيها القدر الكافي فيما أرادوه منها فتوعّرت مسالكها ووَهّنت مبانيها."<sup>(1)</sup> فدعا إلى حذف ما يمكن للنحوي الاستغناء عنه، بل رأى أنّه من الخطأ فيه كالعوامل والحذف والتقدير والتعلل الثواني والثالث.

وانتقاد ابن مضاء أصول التنظير النحوي من تعليل وقياس، وغيرهما نقد مؤسس على مذهبه الفقهي، "قابن مضاء ظاهري المذهب، وللظاهرية موقف خاصّ من النصوص. وربّما كان في ذلك ما يدعونا إلى القول بأنّه ألفه في

<sup>(1)</sup> ابن مضاء الأندلسي، الردّ على النحاة، تح: محمد إبراهيم البناء، ط 1، دار الاعتصام، د ب ن، 1979م، ص 64.

نصوص القرآن تنزيها لها عن التأويل والتكلف.<sup>(1)</sup> وهذا ما يتطلبه تيسير تعليم النحو للمبتدئين، غير أنه ليس خلا في أصول النحوي العربي وآلياته التّطبيّية.

وعلى الرغم من جدّة أفكار ابن مضاء، فلم يكتب لها أن تُمارس تأثيرا ذا بال على الدراسات النحوية في عصره أو بعد عصره...، بل إن تيار الإصلاح النحوي لم يكن إلا مرحليا.<sup>(2)</sup> غير أن هذه الجهود الدفينة في أدراج التاريخ العربي اللغوي وجدت آذانا صاغية في العصر الحديث، ولقد سارت محاولات التيسير النحوي في اتجاهين، أحدهما: يعمد إلى إيجاد الكتاب السهل الخالي - قدر الإمكان - من العيوب والصعوبات التي تعرقل طريق العربية أمام الدارسين، أو تتفرّهم منها. أمّا الثّاني فنظري متأنّ لا يقنع بالتيسير الظاهري المحدود، وإنّما يبغي الوصول إلى جذور المشاكل منبع الصعوبات بغية علاجها والقضاء على الداء.<sup>(3)</sup>

والاتجاه الذي تجب العناية به والإحاطة بما يقدمه هو الثّاني؛ لأنه لا ينطلق من اختيار عشوائي بل من أسس معيّنة في قراءة الصعوبات واقتراح العلاجات، وأولى هذه المحاولات كانت لإبراهيم مصطفى في كتابه ((إحياء النحو))، حيث انتقد النّحاة بأنهم ضيقوا دائرة البحث فيه على الحالة الإعرابية اللفظية المحضة التّابعة للعامل، ولم ينظروا - عموما - في أثر الإعراب في المعنى ودقّة تصويره،

<sup>(1)</sup> محمد عيد، أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث، ط4، عالم الكتب، القاهرة، 1989م، ص42.

<sup>(2)</sup> عبد الوارث مبروك سعيد، المرجع السابق، ص 49-50.

<sup>(3)</sup> المرجع نفسه، ص56.

فالنحو عنده ليس مجرد البحث في حركة أواخر الكلمات، بل نظام لتأليف الكلام قصد التعبير به عن معانٍ مختلفة يقصد إليها المتكلم حسب سياقات مختلفة.

ثم تبعته محاولات تيسيرية أخرى، نحو: محاولة وزارة المعارف، وتجديد النحو لشوقي ضيف، وهذا النحولامين الخولي، والنحو الجديد لعبد المتعال الصعيدي، والنحو المعقول لمحمد كامل حسين، وغيرها.

وظهر اتجاه حاول أن يلتمس ما وصلت إليه اللسانيات الحديثة من نظريات ومناهج تتميز بالعلمية والموضوعية، ومن أولى هذه المحاولات (دراسات نقدية في النحو العربي) لعبد الرحمن أيوب، الذي حاول توظيف بعض آراء اللسانيات الحديثة في نقد النحو العربي، إيماناً منه بأن التفكير اللغوي في العصر الحديث اتّسم "بموضوعية البحث، واقتنع اللغويون بأن يكونوا وصّافين للظواهر اللغوية لا مفلسين لها."<sup>(1)</sup> غير أنّ هذا النهج لم يلبث طويلاً بظهور اللسانيات التوليدية التحويلية مع نعوم تشومسكي الذي انتقد البنويين، ودعا إلى وجوب تجاوز الوصف إلى التفسير والتعليل، وهوما كان من دأب نحائنا المتقدمين. والناظر في النقد الذي وجهه عبد الرحمن أيوب إلى النحو،<sup>(2)</sup> يجد أنه يتضمّن إصلاحاً في طريقة التفكير النحوي التقليدي، ومنهج التعامل مع الظاهرة اللغوية في حدّ ذاتها

<sup>(1)</sup> محمد أيوب، دراسات نقدية في النحو العربي، مؤسسة الصباح للنشر والتوزيع، الكويت، د س ن، مقدمة المؤلف هـ.

<sup>(2)</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص مقدمة المؤلف د.



على حدّ تعبير سوسير رائد اللسانيات الحديثة. أو بعبارة أخرى إنه إصلاح للنحوفي نسقه العلمي، وليس تيسيرا للنحوفي بعده التعليمي.

وما يجمع هذه المحاولات سواء القديمة منها أم الحديثة أنّها لم تخرج عن نطاق القواعد التقليدية، سوى ما تعلق بإعادة النظر في منهج المتقدمين، والأصول الفلسفية التي اعتمدها، أو ما تعلق بأسلوب عرض هاته القواعد بعيدا عن لغة النحويين التي تتميز بالتطويل والاضطراب في عرض الأبواب النحوية - في رأيهم-، وكثرة الآراء والاختلافات النحوية التي لا تنفع النحوي ولا المتعلم في فهم كلام العرب. كما أنّها انبنت على أمرين اثنين، أولا هما: تحديد جديد لمفهوم النحو الذي ضيق النحاة مجاله في مجرد ضبط أواخر الكلمات إلى جعله قانونا عاما في نظم الكلام العربي، والنظر في علاقة الجوانب الشكلية بالمعاني والوظائف التركيبية. وثانيهما: تخلص النحو العربي من تأثير الفلسفة والمنطق؛ مما انجر عنه نظرية العامل، والغلوفي القياس، وكثرة التعليقات المنطقية، والتأويلات، والتخريجات الافتراضية. وإن كانت هذه الانتقادات للنحو العربي أبعدت التيسير عن فحواه التعليمي، وأعملت في النحو آليات نقدية لا تتقارب والمستوى النحوي بمفهومه العلمي.

### ثانيا: النحو الميسر، أيّ مقاربة؟

على الرغم مما قدمته هذه الدراسات التيسيرية الهامة، فإننا لا زلنا نعاين نقصا فادحا في مستويات المتعلمين؛ ذلك أن التيسير لا يرتبط بالقواعد في حدّ ذاتها، إذ لكلّ لغة قواعد خاصة بنظامها اللغوي. وإنما مناط ذلك المنهج المتبع في دراسة

هذه القواعد النحوية. و"الدراسات اللغوية الحديثة تعترف بأن لكل لغة نظامها الخاص...حتى الدراسات المهمة بمشاكل تدريس اللغات وتذليل الصعوبات التي يصادفها الدارسون في عملية التعلم، نجدها لا تميل إلى القول بوجود صعوبات نظم اللغة المستهدفة من حيث هي أو بالقياس إلى اللغات الأخرى." (1)

وهذا ما يقتضي أن نميز بين مستويين مختلفين في فهم طبيعة النحو، هما: المستوى العلمي والمستوى التعليمي، فنفرّق بين النحو العلمي الموجّه إلى المتخصصين بهدف التعرف على منهج النحاة المتقدمين والتأصيل للنظرية النحوية العربية، وبين النحو التعليمي الموجّه إلى المراحل التعليمية في أقسامها الأساسية والثانوية بهدف تكوين متعلم يمتلك ناصية الملكة اللغوية، حيث يكون قادراً على توظيف الإمكانيات اللغوية في وضعيات وظيفية ذات دلالة.

ولمّا كانت الغاية من التيسير مرتبطة بالعملية التعليمية، كان لزاماً أن نقارب مسائل النحو العربي وفق مقتضيات فعل التدريس ومتعلقات العملية التعليمية في ذاتها. وكما يقول عبد الرحمن الحاج صالح: "هذا بقطع النظر عن تلك المحاولات السطحية التي تنتقد كتاب سيبويه مثلاً كما يُنتقد أي كتاب مدرسيّ لتعليم الصبيان، فلم يستطع أصحابها لقلة مؤونتهم ولكلال أبصارهم أن يُميّزوا بين ما يصل إليه الباحث من نتائج علمية دقيقة مجردة، وبين المادة التعليمية المحورة المقربة إلى

(1) عبد الوارث مبروك سعيد، المرجع السابق، ص 32.

أفهام المبتدئين، وينسبون أو يجهلون أن صناعة التعليم إنما هي إحدى الصنائع الكثيرة التي يمكن أن تتفرع على العلم، وليست هي كل العلم.<sup>(1)</sup>

ففرق ما بين اللغة وفلسفة اللغة، أو ما بين اكتساب الملكة اللغوية، وبين العمل التطويري الذي يستعمل التجريد تحقيقاً للموضوعية والعلمية، وهذا ما تدعو إليه اللسانيات الحديثة. ف"موقف المتكلم من اللغة غير موقف الباحث منها، وإن من مظاهر موقف المتكلم من الاستعمال اللغوي أن يراعي معايير اجتماعية معينة يطابقها في الاستعمال، ويقيس في كلامه على هذه المعايير، ومن ثم يصطبغ نشاطه اللغوي بصيغة ظاهرة الصوغ القياسي."<sup>(2)</sup> أو بعبارة أخرى، المتكلم أو المتعلم يسعى لموافقة لغة المجتمع لتحقيق التواصل، أما اللغوي المتخصص فإنه يلجأ إلى "التجريد بهدف جعل المعطيات اللغوية قابلة للتصور الذهني، كما هو الشأن في التجريدات الفيزيائية، وبواسطته تختار النظرية اللسانية العامة أكفى الأنحاء الممكنة لوصف الظواهر اللسانية... ما دام الهدف المنشود من التنظير اللساني هو البحث عن التفسيرات والتعميمات الدالة."<sup>(3)</sup>

<sup>(1)</sup> عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث، مجلة اللسانيات، ع1، مج1، 1971، ج1، ص7، 6 نقلا عن: التواتي بن التواتي، هل النحو العربي في حاجة إلى التيسير؟، اللسانيات (مجلة في علوم اللسان وتكنولوجياه)، الجزائر، أعدد: 9، السنة: 2004م، ص17.

<sup>(2)</sup> تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، ط4، عالم الكتب، القاهرة، 2000م، ص39.

<sup>(3)</sup> حافظ إسماعيلي علوي وأحمد الملاح، قضايا إبستمولوجية في اللسانيات، ط1، منشورات الاختلاف، الجزائر (العاصمة)، 2009م، ص68.

وكما يقول عزّ الدّين المجدوب، في معرض حديثه عن إحياء النحو لابراهيم مصطفى: "ونرى أن اعتباره نظام العوامل جملة من المسلمات الماقبلية التي سلّطت قسرا على العربيّة نتيجة عدم تقديره أن كل ممارسة علمية تقتضي بناء أصول نظرية...، والحال أنّ هذه الأصول هي التي تنظّم نقاشهم وتحفظ وحدة صناعتهم، ولا يمكن أن ندعوا إلى طرح هذه الأصول، إلا إذا عوّضناها بأصول نظرية أفضل حسب مقتضيات الصناعة النّظرية".<sup>(1)</sup>

وأما عن إبعاد هذه التعليقات والتفسيرات النحوية للوظيفة الأولى للنحو، فيجيب التواتي بن التواتي قائلا: "ولكن، متى قال النحاة أنه يجب أن يلحق المبتدئ هذه التعليقات العلمية؟ ومتى قالوا إن الملكة اللغوية تحصل بامتثال التعليقات النحوية؟ هل يتصور أن يكون تشومسكي (Chomsky) اللغوي الأمريكي، أو رتسفين (Rezvin) الروسي قد قصدوا من تفسيراتهما المجردة وصيغهما الرياضية المعقدة أن يتعلم المبتدئ اللغة الإنجليزية أو الروسية بمجرد إدراكه لها؟ أم هل يعقل أن يلحق القوانين الفيزيائية الشديدة التجرد لمن يريد أن يتعلم فقط كيفية تسيير الآلات الميكانيكية التي وضعت على أساسها؟"<sup>(2)</sup>

وعليه، فإن النقص الذي يعتور طروحات التيسير عدم التمييز بين مقتضيات البحث اللغوي ومقتضيات التدريس، والبحث في طرق التيسير يستدعي استحضار

<sup>(1)</sup> عزّ الدّين المجدوب، المنوال النحوي العربي قراءة لسانية جديدة، ط1، دار محمد علي الحامي للنشر والتوزيع، تونس، 1998م، ص17.

<sup>(2)</sup> التواتي بن التواتي، المرجع السابق، ص18.

السهولة والبساطة؛ لأن ذلك من أولويات عملية التعليم، مما يقتضي أن نختار منهاجاً يوائم طبيعة العملية التعليمية، ويضع في الحسبان العناصر المتفاعلة فيما بينها لتحقيق الأهداف المنشودة.

ذلك أن التيسير ليس مجرد اختصار للمسائل النحوية، ولا إلغاءً للأصول النظرية التي يتكئ عليها التنظير النحوي فقط؛ لأنّ ما بين المعرفة العلمية والمعرفة المتعلمة مسافة لا بدّ من مراعاتها.

وهذا لا يتمّ في معزل عن الحقائق والنظريات التي أثبتتها أهل الاختصاص، فيما يعرف بتعليمية اللغات (Didactique de languages). فما المقصود بالتعليمية؟ وما هي طبيعة العملية التعليمية التعليمية؟ وما هي المقترحات التي يتم من خلالها نقل المعارف العلمية إلى معارف قابلة للتعليم؟

### ثالثاً: المقاربات التعليمية، المفهوم والتصور (la didactique)

إنّ الدراسات التربوية والتعليمية في القرن العشرين تحدّد التصور التعليمي في إطار نظرة جديدة مفادها؛ " أن التكفل الجدي بالتعليم يتطلب معرفة واسعة ودقيقة للأقطاب الثلاثة المكونة للعملية التعليمية (المتعلم - المادة والمعلم)، وللتأثيرات المتبادلة بين هذه الأقطاب من جهة أخرى.<sup>(1)</sup> التعليمية بهذا المتصور، وحسب (Lavalle)، هي "الدراسة العلمية لتنظيم وضعية التعلم التي يعيشها من يتربى من

<sup>(1)</sup> إبراهيم حمروش، التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، العدد الثاني، مارس 1995، ص 63.

أجل الوصول إلى هدف معرفي أو وجداني أو حركي... يعني أن المعلم يكون مسئولاً على تنظيم وتجديد وخلق وضعيات التعلم المناسبة...؛ لكي يجعلها تتلاءم مع متعلميه.<sup>(1)</sup> وغير بعيد عن هذا، عد فيرنيو (G.Vergnioux) التعليمية "ميدانا علميا مستقلا أُسند إليه مُهمّة صياغة المفاهيم والطرائق التي يمكن أن تشكل مقاربة عملية."<sup>(2)</sup>

ومما سبق، فالتعليمية "تأمل موضوعه المعارف، وكيفية نقلها جزئياً أو كلياً من أجل تمكين المتعلمين منها."<sup>(3)</sup> ممّا يعني أنها "تأخذ في الحسبان، وبصفة نظامية المحتويات الخاصة بالمواد. وكما يقول أوديفري (Audifrier): إنها تتجه نحو التفكير حول طبيعة المعارف المدرسية، ونحو أنماط نقلها."<sup>(4)</sup>

والملاحظ من جملة هذه التعريفات، أنها تتمحور حول ما يعرف بالمثلث التعليمي الذي تدور محاور التعليمية في فلك عناصره، لدراسة التفاعلات القائمة بينها من أجل اكتساب آليات فاعلة لتبليغ المعارف والمحتويات التي تعد موضوع

<sup>(1)</sup> محمد لمباشري، الخطاب الديدكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة (مقاربة تحليلية نقدية)، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، 2002 م، ص 20-21.

<sup>(2)</sup> علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيكا نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، ط1، دار الثقافة، د ب ن، 2005 م، ص 20.

<sup>(3)</sup> رشيدة آيت عبد السلام، تعليمية البلاغة العربية على ضوء علوم اللسان الحديث، دكتوراه، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، 2007-2008، ص 320.

<sup>(4)</sup> عبد القادر لورسي، المرجع السابق، ص 24.

التعليمية؛ لأن "قضية المعرفة في حدّ ذاتها ولوحدها، وفي تبعيتها وارتباطها المزدوج مرة بالمعلم وحيناً آخر بالمتعلم،"<sup>(1)</sup> هي أساس العملية التعليمية التعليمية.

فالمعرفة المدرسة كموضوع للتعليمية لا تُجدي نفعا إلا في إطار تفاعلها مع المعلم والمتعلم معا. ولا يمكن الفصل بين هذه التفاعلات إجرائيا، فهي شديدة التمازج، فالمعلم - مثلا - يجب أن يتميز بالاستعداد لمهنة التدريس (نفسية)، وأن تكون له قدرة على تخطيط الدرس وأُمُثلَّتِه (أكاديمية)، وهذه السمات تتمايز حسب الفئة المتعلمة، وطبقا لطبيعة المادة المراد تدريسها.

لكنّ الخصائص النظرية والعلمية التي تتميز بها المادة العلمية المراد تدريسها عvisية على المتعلمين فيما قبل الجامعي، ما لم تخضع لتحويل وتكييف حتى تصبح قابلة للتدريس، وهنا نقف أمام إشكالية تفرض علينا مراعاة خصائص المادة مع تكييفها وتحويلها حسب متطلبات العملية التعليمية، وقد وضعت التعليمية لهذه الإشكالية مقاربة تعليمية اصطلح عليها بـ (النقل التعليمي).

#### رابعاً: النقل التعليمي، و تيسير تعليم النقل العربي:

##### 1) تعريف النقل التعليمي: (La transposition didactique)

يعد مفهوم النقل التعليمي مفهوما مركزيا في التعليمية؛ لأنّه يرتبط بأحد عناصر القطب التعليمي الذي تتمحور عن تفاعلاته مفاهيم التعليمية، وأول ما ظهر هذا المفهوم في تعليمية الرياضيات مع شوفلر (yves chevallard) وجوزيا

<sup>(1)</sup> يوسف مفران، مدخل في اللسانيات التعليمية، كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الأبيار (الجزائر)، 2013م، ص27.

(M.A.Jouhsua)، حينما حاولا دراسة التغيرات التي حدثت مع مفهوم المسافة أثناء تحويله من بيئته المرجعية العلمية (Le savoir savant) إلى بيئته التعليمية.<sup>(1)</sup> ويعرفه شوفلر " بأنه مجموعة التغيرات التي ترافق المعرفة حينما نريد تدريسها...بحكم أن المعرفة تمر بعدة تحولات حتى تصبح معرفة صالحة للتعلم.."<sup>(2)</sup>؛ أي أنه تغييرات "تطراً على محتوى معرفي معين عندما يُختار كمحتوى للتعليم تحولات تجعله متكيفاً وقابلًا لأن يحتل موقعا ضمن موضوعات التعليم....، ويمكن تجسيد مسار هذه العملية من خلال:

موضوع المعرفة ← موضوع للتعليم ← موضوع التعليم.<sup>(3)</sup>

ولما كانت العملية التعليمية تتمّ عبر مراحل عدّة، فإن التغيرات التي تحدث على مستوى المعرفة العالمية يجب أن تخضع لعامل الاختيار الذي يعدّ أهم عنصر في بناء المحتويات والمواضيع القابلة للتعليم، فالنقل التعليمي " ليس بالتحول الثقافي (فهو يستلزم وجوبا وجود عامل أو عوامل خارجية)، ولا بالعشوائي (فهو موجّه محكوم بمبدأ الغائية)، ولا بالفوري (فهو يتطلب زمنا يطول أو يقصر بحسب الغاية التربوية المبتغاة)؛ فالعملية التعليمية عملية بنائية إرادية.<sup>(4)</sup>

<sup>(1)</sup> ينظر: علي آيت أوشان، المرجع السابق، ص33.

<sup>(2)</sup> المرجع نفسه، ص34.

<sup>(3)</sup> عبد الكريم غريب، المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج2، ط1، النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006م، ص960.

<sup>(4)</sup> محمد الطيب سعداني، إطار نظري لتوليد مواضيع البحث الدائرة حول العملية التعليمية، المجلة الجزائرية للتربية، ص57.



وكما يقول أستولفي (Astolfi): "إن مصطلح النقل يؤكد على أن المعرفة لا يمكن تبليغها كما هي، أمّا التعليمي فيبين ضرورة البحث عن قواعد هذا النقل بحيث تكون ملائمة لبنية المعرفة التي نريد إكسابها، بكيفية تأخذ بعين الاعتبار عمليات التعلم. كما يجب البحث عن كيفية وضع إمكانات تسمح بالتفاعل على المدى الطويل بين كل من المعرفة العلمية الجامعية والتطبيقات الاجتماعية المرجعية، والصياغات التصورية التي تكون في متناول المتعلم."<sup>(1)</sup>

وعليه، فإن تدريس المعارف العلمية للمتعلّمين، يتطلّب:

- تحويلات في طبيعة المعرفة العلمية، لتكييفها مع نسق الفعل التعليمي.
- الأهداف التعليمية عامل هامّ في اختيار المعارف العلمية، مع مراعاة المثلث التعليمي.
- التدرج في نقل المعارف حسب المستوى التعليمي، حتى تقترب من المعرفة الجامعية.
- الأخذ في الحسبان التطبيقات الاجتماعية للمعرفة المدرسة؛ مما يجعلها معرفة وظيفية.

## 2) صلّادات نقل التراكيب النحوية و تيسيرها:

إن تعليم البنى النحوية يستند إلى الجهاز الوصف الذي يقدمه اللسانيون، غير أن مستويات وصفهم تتميز بالتجريد الأمر الذي يعيّن علينا أن نختار ما يتلاءم

<sup>(1)</sup> بوكومة أغلال فاطمة الزهراء، النقل الديداكتيكي لعلوم العلماء، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد التاسع: مارس 2006م، ص246.

والأهداف المسطرة " فالأهداف تتصل مباشرة بالعمل التعليمي، ولا بد أن تكون محدّدة تحديدا واضحا عند اختيار النمط اللغوي وعند اختيار كل مادة من هذا النمط"،<sup>(1)</sup> ممّا يلزمنا أن لا نقدم من القواعد المطروحة في كتب النحاة سواء ما تعلق بالأبواب أو القواعد المبنوثة فيها إلا ما يساير الأهداف المنشود تحقيقها.

وكما يقول عبده الراجحي: " يظن بعض الناس أن النحو كله يجب أن يعلم، وهذا غير صحيح، إذ لا بدّ من الاختيار وفق معايير موضوعية...، إذ ليست كل البنى النحوية متساوية من حيث الشيوع، ولا من حيث التوزيع، ولا من حيث قابلية التعلم والتعليم. هناك بنى بسيطة وأخرى مركبة، وهناك بنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي، وأخرى هامشية، وهكذا. ولا يتم الاختيار إلا بعد دراسات إحصائية... لوضع قوائم إحصائية للبنى الأساسية تكون مصدرا لاختيار المحتوى النحوي في المقرر التعليمي، وقد عرفت اللغات المتقدمة عددا من هذه القوائم".<sup>(2)</sup>

ذلك أن اختيار محتوى المقررات الدراسية حسب الأهداف المحدّدة يُؤثّر في مدى تقريب المتعلمين من المعرفة المتخصصة تدريجيا من الابتدائي إلى الجامعي، كما أنه يحلّلنا على تقييم وتقويم إجرائيين يمكننا من تدارك النقائص من مرحلة إلى أخرى؛ لأن الأهداف التعليمية بنائية يكمل بعضها بعضا، والمحتويات تخضع أيضا لهذه البنائية حسب الأهداف التعليمية. " فكلما كان موضوع المعرفة

<sup>(1)</sup> عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، 1995م، ص 61-62.

<sup>(2)</sup> المرجع نفسه، ص 71.

موجها نحو المستويات الدنيا من التعليم، فإن التغييرات التي تلحقه أثناء النقل الديداكتيكي تكون كبيرة؛ لأن المسافة الفاصلة بين موضوع المعرفة وموضوع التعلم تمتد لذلك.<sup>(1)</sup>

فلا شك أن القواعد النحوية التي تقدّم لمستوى الابتدائي تختلف عن تلك المبرمجة للمستوى المتوسط والثانوي اختلافا جذريا نوعيا وكميا؛ أي أن المحتوى المراد تدريسه يجب أن يكون مكيفا حسب مستوى المتعلمين، وذلك باعتبار تصوراتهم ومكتسباتهم القبلية لهذا المحتوى ودرجة نموهم العقلي والمعرفي، لكنها تكمل بعضها بعضا فتبنى بناء يجعلها تحقق الفعل التواصل للعملية التعليمية. وفي سبيل تقريب القواعد النحوية المجردة إلى أفهام المتعلمين، فقد رسمت جملة من المحدّات، نجلها كالتالي:<sup>(2)</sup>

### 1. عملية اللاشخصنة:

إنّ نقل المعارف العلمية إلى المستوى التعليمي لا يهتم بالعمليات التي أدت إلى بناء المعارف في إطارها الإستمولوجي والأصولي، فهي بذلك تبعدنا عن تربتها الفلسفية التي تكونت فيها. وهذا ما دعا إليه التيسيريون من طرح لنظرية العامل، والتقدير والتعليقات الذهنية التي ترهق أذهان المتعلمين دون أن يكون لها فائدة في صقل ملكته اللغوية.

<sup>(1)</sup> علي آيت أوشان، المرجع السابق، ص36-37.

<sup>(2)</sup> عبد القادر لورسي، المرجع السابق، ص173.

## 2. عملية الإشهار:

ويقصد بذلك أن تكون المعارف مفهومة لدى الفاعل التعليمي (المعلم) حتى يكون قادرا على توضيحها، وإلا فإنه لن يكون بإمكانه أمثلتها بصورة سهلة للمتعلمين، وهذا بالنسبة لواضعي البرامج ومصمميها أيضا. كما يستدعي بساطتها فلا ندرس المتعلم الأمثلة النحوية الصعبة التي تكثر فيها التأويلات، فتبعدها عن المستويات المعنوية البسيطة.

## 3. عملية إزالة الإيهامية:

الإيهامية نظرة شاملة وغامضة ومُبْهَمَة حول الأشياء عند نقل المعرفة الصرفية نقيمتها على أساس من الوضوح في جميع أبعاده، فنبتعد عن المصطلحات والأبواب النحوية التي لا تتلاءم ومستوى المتعلم، كأن نُدرسه الميزان الصرفي المجرد في المرحلة الابتدائية؛ لأن الميزان يحتاج إلى نمو عقلي متقدّم، مما يجعل الصيغة في مفهومها الصرفي تتميز بالضبابية في ذهنه.

## 4. عملية القابلية للبرمجة:

وتُعَدُّ هذه القاعدة نتاجا لما سبق، فبعد تجريد المعرفة من الإيهام وإخراجها من المحيط المعرفي الذي أنتجها، لا بد أن تقبل البرمجة في شكل محتويات مبوبة ومصنفة بالانتقال من الأبسط فالبسيط لنهائي بالأشياء المعقدة. ومبنية على أساس علمي، بحيث تكون متسلسلة في بنائها وتطورها تسلسلا منطقيا من المستوى الأدنى إلى المستويات العليا، لا أن تكون محتويات مبعثرة لا علاقة بينها.

وهذه المعايير تختلف درجات أجزائها حسب المستوى الدراسي المقرّر، فهي كما سبق وأن بيّنا، تختلف في بساطتها وقربها أو بعدها من المعرفة النحوية الصرفة حسب درجات النمو العقلي والذهني والنفسي للمتعلمين. فالتعلم في الثانوي أقرب إلى المعارف العلمية المجردة؛ لأنه الأقرب إلى تمثّلها. وبذلك تخضع المعرفة التعليمية بالنسبة للمستويات ما قبل الجامعي إلى "تطور انبنائي عن طريق، ربط الموضوع بذات الطفل، ثم فصل الموضوع عن ذات الطفل، ثم التعميم أو التجريد."<sup>(1)</sup> فيمكن تدريس العوامل اللفظية والمعنوية -مثلا- حسب المستوى والفئة المتعلّمة. فالعامل ييسّر على المتعلمين تمثّل الضوابط اللغوية، "ذلك أن العامل اللفظي والمعنوي، يُسهّل على المستعرب ومتعلّم اللغة والناشئ فيها أن يرى العامل إن كان حسّيّا، ويدركه إن كان معنويّا، فيضبط كلماته وألفاظه وفّق ما يحس ويدرك في سهولة وخفة."<sup>(2)</sup>

ومن ناحية أخرى فإن قابلية المعرفة النحوية الصرفة للتدريس تتطلب "القابلية للتحوّل إلى تمارين ودروس، وهنا تطرح مسألة الاختيار الذي سيجري انطلاقا من القابلية الخاصة لبعض المحتويات لتوليد عدد كبير من التمارين أو النشاطات التعليمية. تكون هذه الأخيرة مطبقة في سياقات عديدة من حيث وظيفتها بالنسبة للمفهوم الأصل،"<sup>(3)</sup> أو المعرفة العلمية الصّرفة.

<sup>(1)</sup> محمد لمباشري، المرجع السابق ص33.

<sup>(2)</sup> عباس حسن، اللغة والنحويين القديم والحديث، دار المعارف، مصر، 1966م، ص190.

<sup>(3)</sup> عبد القادر لورسي، المرجع السابق، ص173.

والتمارين والتطبيقات النحوية ضرورية لصقل الملكة اللغوية، وإكساب القدرة على التصرف في البنى والتراكيب النحوية، فهي بذلك جوهر العملية التعليمية؛ لأنه يمكننا من قياس مدى تحقيق الأهداف المسطرة والعمل على تقويمها، الأمر الذي حثَّ على اللسانيين والتربويين البحث عن أنجع المناهج لتطوير التمارين اللغوية، قصد تذليل الصعوبات وتفادي الأخطاء اللغوية التي تعترض سبيل المتعلم، حتى يكون قادراً على الممارسة اللغوية السليمة.

ولقد أرجع ثلّة من الباحثات الضعف اللغوي عند التلاميذ إلى عدم العناية بمرحلة الترسّخ، إذ تُلقّن المعرفة للمتعلّم بشكل سلبي دون الاعتناء بمرحلة التمرن والتدرّب، فيُطبّق تمرّينا أو تمرّنين على أكثر حدّ. والسبب الثاني عدم التنوع في التمارين اللغوية، فأكثر التمارين تحليلية وتركيبية، وإهمال التمارين التحويلية بأنواعها (القلب، والحذف، والإضافة، والتكرار)، التي تمكن المتعلّم من التصرف الجيد في مختلف البنى اللغوية بتفريع الفروع من الأصول، والتمارين التبليغية التي تُكسب المتعلّم القدرة على التصرف في البنى اللغوية حسب الأغراض التداولية.<sup>1</sup> وعليه، ينبغي تدريب التلاميذ على النوعين لاكتساب الملكة اللغوية.<sup>(1)</sup> زد على ذلك أنّ نوعية التمارين تختلف في درجات تجريديتها، مما يوجب اختيار التمارين اللغوية المناسبة لمستوى التلاميذ. والسبب الثالث أن لغة النصوص المستغلة في

<sup>1</sup> صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د س ن، ص 40.

التدريبات أدبية بعيدة عن الاهتمامات المتعلمين، وما يدور في محيطهم الاجتماعي.<sup>(1)</sup>

فينتج لنا متعلما يستظهر القواعد، لكنه غير قادر على توظيفها وممارستها. لذا فإنّ كثيرا من التراكيب النحوية لا تُلَبَّث أن تقبع في أذهان المتعلمين بل المتخصصين للحظات معدودات، على الرغم من مراعاة المستوى الدراسي للمتعلمين؛ لأنها تراكيب لا تتصف بالوظيفية والتداول على ألسنة المتعلمين، فلا تكاد تعثر عليها إلا في أساليب الأدباء والشعراء الذين يحورونها وينمقونها أيما تنميق. وكما يقول دوركهايم: "إنهم لا يرغبون في المعرفة إلا بمقدار ما علمتهم التجربة بأنهم لا يستطيعون دونها التوافق مع الحياة الاجتماعية...، ويعني ذلك أن الثقافة العلمية تصبح ضرورية عندما يعلنها المجتمع لأفراده ويفرضها عليهم."<sup>(2)</sup> إذ الفرد المتعلم، لاسيما في مراحله الأولى من التعليم، لا يحتاج إلى معرفة بقواعد لغته إلا ما هو بحاجة إليه في فهم كل ما يتعلق بمحيطه الاجتماعي، "فترسيخ القواعد اللغوية في ذهن المتعلمين لا معنى له إذا كانت إمكانية التوظيف قليلة أو مستحيلة في الواقع الحياتي للمتعلم."<sup>(3)</sup>

<sup>(1)</sup> ينظر: فتيحة بن عمار وأخريات، واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية (الطور الثالث نموذجاً)، مجلة اللسانيات، الجزائر، العدد 10، ص 115-116.

<sup>(2)</sup> إميل دوركهايم، التربية والمجتمع، تر: علي أسعد وطفة، ط5، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 1996م، ص 72.

<sup>(3)</sup> عبد الوهاب صديقي، اللسانيات واللغة العربية (تدريس اللغة العربية من منظور وظيفي حديث)، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، ع2، ديسمبر، 2011م، ص 61.

والنحو كنسق لغوي يتشكل من حركات الإعراب، "التي ترتبط قاعدياً بأداة تعبير المجتمع عن أغراضه وحاجاته، وهي بهذا جزء من نظام المجتمع باعتباره المؤسسة الوحيدة التي تصطلح على استعمال أدواتها الاتصالية... إن إقرار شيء أو نفيه إذا لم يأت من الداخل، أي من النظام ذاته فهو شيء يستحيل على النظامين اللغوي والاجتماعي." (1) والناظر في نشأة النحو العربي يجد أن أول ما وضع منه " كان أقرب إلى تناول الفكر في الاستبطان؛ لأن وضعه مبني على أساس من التفكير في استخراج القواعد من الكلام لدواعي انتشار اللحن، فالموضوع أولاً ما كثر دورانه على اللسان ثم ما يليه، وهكذا." (2)

وكما يقول أندري مارتينييه: " الملاءمة التواصلية هي التي تسمح بشكل أفضل فهم دينامية اللغة. ستصبح كل السمات اللغوية إذاً قبل سواها مبرزة ومُصنَّفة استناداً إلى الدور الذي تلعبه في إيصال الخبر، وإذا كان على لسان ما أن يرضي دوماً احتياجات التواصل، وكما أن هذه الاحتياجات تخضع لتغييرات مستمرة، فينبغي على أداة التواصل أن تتلاءم مع شروط جديدة، وهذا لا يعارض مفهوم لسان ما بوصفه بنية." (3) فالقواعد النحوية ينبغي أن تصنف وتُؤَبَّ حسب احتياجات المتعلمين إليها في محيطهم الاجتماعي، فطبيعة التغييرات مرهونة بمدى موافقتها للوسط الاجتماعي والأسري، ويقصد به مستوى تعليم أسر المتعلمين وما

(1) منذر عياشي، قضايا لسانية وحضارية، ط1، دار طلاس، دمشق، 1، 1990م، ص109.

(2) محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ط2، دار المعارف، القاهرة، د س ن، ص21.

(3) أندري مارتينييه، وظيفة الألسن وديناميتها، تر: نادر سراج، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت (لبنان)، 2009م، ص143-144.



يُنْتَظَر من المدرسة في مقابل معرفتهم، " هذه الممارسات مرتبطة بالحالة التي يتصف بها المجتمع، وبالاختيارات الاقتصادية ولنقل حتى السياسية، وهي ستؤثر بحكم هذا على الاختيارات التعليمية.<sup>(1)</sup>

وقد أجرى أحد الباحثين دراسة ميدانية بيّن فيها أهمية اختيار القواعد النحوية وترتيبها وتبويبها في الكتب المدرسية طبقا لحاجات المتعلمين لها بناء على عنصر التداول والاستعمال، وقد خرجت الدراسة بنتائج جيدة على المستوى التطبيقي، حيث تفوّقت المجموعة التجريبية على المجموعة التي درست بالكتاب المدرسي قبل التغيير في محتوياته حسب الأولوية، من حيث سرعة الفهم، والاستذكار، والتفاعل الصفي، ودرجات التحصيل، وقلة الجهد الذي بذله المدرس، وحماسة المتعلمين.<sup>(2)</sup> لذا ينبغي على مُصمّمي مناهج الكتب المدرسية للغة العربية أن يأخذوا في الحسبان ضرورة اختيار المحتويات والموضوعات، وتبويبها، وتصنيفها حسب كثرة تداولها.

على أنه لا يجب أن تكون المعرفة المدرسية قريبة أو بعيدة بنسبة كبيرة بمقابل المرجعيات السابقة؛ لأنه "إذا كانت المعرفة المدرسية قريبة جدا من المعرفة العلمية فإنها تصبح غير مفهومة... وإذا كانت بعيدة جدا عن المعرفة، فإنها تبدو متجاوزة وقديمة. أما إذا كانت المعرفة قريبة من المعرفة الأسرية، فإنها تبدو بدون جدوى.

<sup>(1)</sup> عبد القادر لورسي، المرجع السابق، ص177.

<sup>(2)</sup> ينظر: عبد الرزاق عبد الرحمن السعدي وعبد الوهاب زكريا، منهج مقترح لتعليم النحو العربي لغير الناطقين باللغة العربية من خلال نقد كتابي: العربية للناشئين 1 والعربية 2، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإسلامية، ع10، 2011م، ص516.

وإذا كانت بعيدة جداً فلن يكون لها دلالة واضحة عند الآباء؛ مما يترتب عنه رفضها وفي كل مرة يكون التوازن غير كاف بين هذه الإمكانيات الأربع.<sup>(1)</sup> على أن التوازن الذي يحافظ على مردودية النقلة التعليمية يجب أن يتسق مع المرجعيات دون إفراط ولا تفريط في درجة البعد أو القرب منها.

لذلك دعا أحمد درويش، في سبيل تيسير النحو العربي، إلى "إجراء دراسات وصفية إحصائية لظواهر التركيب وقواعد النحو الموجودة في ((الفصحى المعاصرة)) في مستواها الأدبي الرفيع، وأن يقتصر على تقديم هذه القواعد وحدها للطلاب في مرحلة التعليم الأولى المشتركة... فإذا ما تأكدنا أن الطالب يستطيع أن يقرأ الإنتاج الأدبي لهذه المرحلة [المعاصرة] وأن يُعبر بلغة صحيحة، فليخصص بعد ذلك."<sup>(2)</sup> وبالإضافة إلى اللغة المعاصرة، فقد نوه على الاهتمام باللغة العامية لقربها من التلميذ، و"التي تنتمي معظم مفرداتها وتركيبها ونحوها وصرفها إلى اللغة العربية، ولا تفترق عنها إلا افتراق اللغة الشفوية عن اللغة المكتوبة... ومن هنا فإن فكرة ((المخالفة الضرورية)) بين الفصحى والعامية ينبغي أن تبتعد عن قلم مؤلف الكتاب، وواضع النص، ومُنسّق القواعد في مرحلة التعليم الأولى."<sup>(3)</sup>

ولئن وافقنا الباحث فيما يتعلق بالعربية الفصيحة المعاصرة في امتداداتها للعربية التراثية، فإننا لا نوافق فيما يخص العربية العامية، ذلك أن بين المستويين

<sup>(1)</sup> عبد القادر لورسي، المرجع السابق، ص 37.

<sup>(2)</sup> أحمد درويش، إنقاذ اللغة من أيدي النحاة حوار جذري حول مشكلات العربية المعاصرة، ط1، دار الفكر، دمشق (سوريا)، 1999م، ص 22.

<sup>(3)</sup> المرجع نفسه، ص 14.

بَونا شاسعا. فالعربية المعاصرة تنتمي إلى اللسان بمستوياته الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، أما اللهجات العامية الحديثة فهي تنتمي إلى الكلام الذي يتعلق بالمتكلم غير المثالي، فهي بعيدة عن المرجعية النحوية كثيرا، ما يحدث نفورا بين المعرفة النحوية الصرفة وبين المعرفة التعليمية. و"علماء اللغة التطبيقيون يرون أنَّ أفضل نمط في اختيار المحتوى هو النمط الذي يكون له امتداد تاريخي وُبعد ثقافي... والعربية لغة لها وضعها الخاص من حيث استمرار الحياة التاريخية، ومن حيث ارتباطها بالإسلام."<sup>(1)</sup>

ومما يجعلنا نؤكد علاقة العربية الفصيحة المعاصرة بالعربية التراثية أو الكلاسيكية على المستوى الإجمالي ما توصّل إليه خليل أحمد عمايرة في بحث مستفيض وجادّ وُسم بـ "التطور اللغوي المعاصر بين التقعيد والاستعمال"، مفاده أن "من يتتبع أوجه الاستعمال اللغوي المعاصر في كثير من التراكيب التي تدرج في أبواب النحو المختلفة، فإنه سيجد أن له أصلا في الاستعمال اللغوي في زمن السليقة اللغوية..."<sup>(2)</sup>

وعليه، فنحن بحاجة إلى مزيد من الدراسات التي تتحوّل على شاكلة هذا البحث لدرس التراكيب والأبواب النحوية المستعملة على ألسنة المعاصرين في الجرائد، والمجلّات، والتلفزة، ومواقع الشبكة العنكبوتية، ودرجة قرابتها بالعربية الفصيحة

<sup>(1)</sup> عبده الراجحي، المرجع السابق، ص 94.

<sup>(2)</sup> خليل أحمد عمايرة، المسافة بين التنظير النحوي والتطبيق اللغوي (بحوث في التفكير النحوي والتحليل اللغوي)، ط 1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2004م، ص 525-526.

القديمة، لتوظيفها في المقررات التعليمية لتعليم اللغة العربية. ومنه، فقد "وجب أن يتجه تعليم اللغة [أي العربية] إلى دراسة تلك النماذج اللغوية الصحيحة والسليمة، حيث ثبت في القصص والأخبار التاريخية للغة العربية أن العرب كانوا ينطقون - فيما بينهم - في الحياة العادية بالعربية الفصحى التي ورد في مصادر اللغة (القرآن والأدب)، والتي هي قريبة بالفصحى المعاصرة. وأما بعض ظواهر الاختلاف في الأساليب كان ذلك ناشئاً عن بعض المناسبات الخاصة. من تقديم، وتأخير، وحذف، وتكرار." (1)

ولما كان الأمر كذلك مع اللغة العربية المعاصرة، فإن القرآن الكريم أولاً، والسنة النبوية ثانياً، أجدد من أن تدرس أساليبهما، وتوضع مقررات النحو العربي في مراحل التعليم ما قبل الجامعي بناء على التراكيب والأساليب القرآنية الأكثر شيوعاً واطراداً. بدءاً بقصار السور بالنسبة للمرحلة الابتدائية، وهكذا دواليك. "زد على ذلك ما للنصين من حرمة وتقديس في النفوس، ومالهما من إلف في القلوب والآذان بسبب كثرة التلاوة والاستماع لهما. بالإضافة إلى أن ذلك وصول إلى الهدف من أقصر طريق وأقرب سبيل...." (2) فتكرار السماع للآيات القرآنية الأكثر قراءة عند الناس، ثم ربطها بالقواعد النحوية يرسخ القاعدة حفظاً واستعمالاً؛ لأن السماع أبو الملكات اللغوية على الإطلاق.

(1) دوكوري ماسيري، تعليم اللغة العربية الإلكتروني (نحو نظرية علمية جديدة)، مجلة مجمع، جامعة المدينة العالمية ماليزيا، العدد الأول، 2011م، ص 17.

(2) جمال بن إبراهيم القرش، النحو التطبيقي من القرآن والسنة، ط3، دار الضياء، طنطا، 2003م، ص (أ)

وإذا كان الهدف من تعليم اللغة العربية صيانة اللسان من اللحن في مختلف المواقف الحياتية الشخصية منها والعلمية، فإن ذلك يتطلب بناء المحتويات والمقررات النحوية انطلاقاً من هاته المتطلبات المجتمعية. و"اختيار المحتوى من النص القرآني، ومن الحديث النبوي الشريف أمر ليس موضع جدل، المهم أن يكون الاختيار مبنيًا على معايير صحيحة. وهناك دعوة عامة لتعليم القرآن الكريم والحديث الشريف في المقررات اللغوية."<sup>(1)</sup> وممن دعا إلى ذلك أحمد عبد الستار الجواري لـ"أن أسلوب القرآن مبراً من الضرورات والشواذ التي حفل بها الشعر، وامتلاً بها غريب اللغة."<sup>(2)</sup> وقد اعتمد شوقي ضيف في تجديده للنحو على الدور الوظيفي للتراكيب النحوية، فحذف ما لا يتداول على ألسنة المتكلمين في اللغة المعاصرة، وكذا ما لم يرد في القرآن الكريم ممّا هو من افتراضات النحويين، ولا حاجة لدارس النحو إلى معرفته.<sup>(3)</sup>

ولن تُؤتي النقلة التعليمية أكلها ما لم تنظر في المعلم وكفاءاته، فالمعلم ما يزال يُمثّل العصب الحيّ والنابض في كلّ النظم التربوية والتعليمية؛ ذلك أنه بمثابة قناة التواصل التي تمرر الرسائل ( المناهج بعناصرها ) من المرسل ( الوزارة الوصية ممثلة في الكتاب المدرسي، والوثائق التربوية ) إلى المتلقّى ( المتعلم ). ممّا يجعلنا نراعي متعلقات هذه القناة (المعلم)، فأَيّ خلل فيها يعطل سير العملية التعليمية،

<sup>(1)</sup> عبده الراجحي، المرجع السابق، ص 96.

<sup>(2)</sup> أحمد عبد الستار الجواري، نحو القرآن، مطبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، 1974م، ص 9.

<sup>(3)</sup> ينظر: شوقي ضيف، تجديد النحو، ط6، دار المعارف، القاهرة، د س ن، ص 35-38-39.

ويُعيق تجسيد الأهداف المنوط بالمتعلم تحقيقها، فهو الفاعل الإجرائي للفعل التعليمي.

حيث يرى كورني وفيرنيو (Cornu et Vergnious) أنّ "النقل الـديداكتيكي يفرض على المدرّس إعداد دروسه معتمداً على المعرفة العالمية، مع الأخذ بعين الاعتبار التوجيهات التربوية والبرامج الدراسية ( المعرفة المدرسية)، وذلك بغرض تكييفها مع متطلبات قسمه، أي مع مستوى المتعلمين وأهداف التعليم".<sup>(1)</sup> فالمدرّس ينجز نقلاً تعليمياً بعد هضمه للنقطة التعليمية الممثلة في مستوى المناهج والكتاب المدرسي، وذلك بتكييف هذه المعرفة القابلة للتعليم مع معارفه التكوينية الذاتية لتحويلها إلى معرفة مدرّسة فعلاً، مع تنظيمها زمنياً وسيكولوجياً تحقيقاً للمعرفة العلمية في مستواها التعليمي.<sup>(2)</sup> فاختيار المحتويات وفقاً لأهداف وأنماط لغويّة معينة حسب قدرات المتعلمين واحتياجاتهم لن يُفرز تيسيراً لهذه المحتويات، إذا تولى تنفيذها معلّم غير كفء سواء من الناحية اللغوية أم التربوية.

وأبرز ما يتعلق بكفاءة المعلم طريقة عرض المادة اللغوية، حيث يؤكّد جميع المهتمين بالتعليمية أن لعرض المادّة دوراً هاماً في إنجاح العملية التعليمية، إذ لن تتحقق أهداف البرامج التعليمية إلاّ بالعرض الناجح لهذه المادة المبرمجة.<sup>(3)</sup> هذا ما

<sup>(1)</sup> عبد الرحمن التومي، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية ( مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية)، ط1، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط (المغرب)، 2015م ص16.

<sup>(2)</sup> ينظر: محمد لمباشري، المرجع السابق، ص33.

<sup>(3)</sup> ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون (الجزائر)، د س ن، ص146.

يتطلب من المعلم معرفة بالنظام اللساني للغة العربية وإدراكا للعملية التعليمية في أبعادها المتعددة، فلا يكتفي بالكفاءة اللغوية وحدها، بل يتعدى ذلك إلى التكوين المستمر في الجانب التعليمي والتربوي، ليتعرف على المستجدات العلمية في أساليب وطرائق تدريس اللغة العربية، والسعي الدؤوب إلى توظيفها في حجرة الدرس.

ولا يمكن إغفال دور المتعلم في عملية النقل التعليمي" والذي يكمن في قيامه بنقل ديدكتيكي عند بنائه واكتسابه للمفاهيم المطروحة. والمعرفة المكتسبة تختلف من متعلم إلى آخر، تبعا للقدرات العقلية والمعرفية لكل متعلم، وكذا مستوى تكيفه مع الطرائق التقنيات والممارسات البيداغوجية للمدرس.<sup>(1)</sup>

### خاتمة:

وبعد هذا الطرح نأتي على استخلاص أهم النتائج والمقترحات، في سبيل محاولة لمعالجة هذه القضية الشائكة التي باتت تؤرق كثيرا من الباحثين، على النحو الآتي:

1. لم يُفرّق الميسرون بين النحو العلمي والنحو التعليمي ومقتضيات كلّ منها، ما حدا بهم إلى نقد النحاة المتقدمين لتوظيفهم التعليلات والتأويلات المنطقية التي تبعد اللغة عن طبيعتها، ذلك أن لكلّ صناعة مقتضياتها ومتطلباتها.

<sup>(1)</sup> عبد الرحمن التومي، المرجع السابق، ص 17.

2. تيسير النحو العربي ليس مجرد اختصار للمادة النحوية، بل لابد أن ينطلق هذه التبسيط من مراعاة مستويات المتعلمين، وقدراتهم العقلية والنفسية. كما أن المتعلم في المرحلة الثانوية قادر على فهم تجريدات النحاة إلى حد ما كالعوامل والتقدير، مما يبعدنا عن القطيعة المعرفية مع المعرفة الجامعية، وهذا ما لم تنتبه إليه مشاريع التيسير النحوي.

3. وافقت بعض طروحات الميسرين نتائج المقاربة التعليمية فيما يتعلق بوظيفية القواعد التعليمية ووجوب تدريس ما يكثر دورانه على الألسنة في اللغة المعاصرة ولغة القرآن الكريم اعتماداً على مفهوم الشيوخ والاطّراد، وهذا ما انبنى عليه النحوي بداياته.

4. أثبتت الدراسات الوصفية والإحصائية قرب الأساليب والتراكيب النحوية في اللغة المعاصرة من اللغة العربية الكلاسيكية المستعملة قديماً، ما يوجب على المتخصصين توسيع دائرة هذا النوع من البحوث، واختيار النحو القريب من لغة المتعلم، دونما مساس باللغة العربية الفصيحة.

5. تيسير النحو لا يقف عند حد اختيار المحتوى وتبسيطه في الكتب المدرسية بل المعلم أيضاً مكلف بتبسيط النحو، وذلك بتوظيف مختلف الوسائل والطرائق الكفيلة بذلك، وهذا يحتاج موضوعاً منفصلاً بحد ذاته.

6. يلزم مراعاة التنوع بين التمارين اللغوية حسب قدرات المتعلمين؛ لأن التمارين اللغوية تختلف في درجات تجريدها، وتخصيص المدة الزمنية الكافية، فالمملكة اللغوية لا تكتسب إلا بالتمرّن.



7. مهمّة تيسير النحو تتعدّى اللغويين إلى التربويين، مما يوجب تضافر جهود اللغويين والتربويين معا في سبيل نقل نوعي للقواعد اللغوية.

## قائمة المصادر والمراجع:

### أولاً: الكتب:

1. إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة (مصر)، د س ن.
2. أحمد ابن مضاء الأندلسي، الردّ على النّحاة، تح: محمد إبراهيم البنا، ط 1، دار الاعتصام، د ب ن، 1979م.
3. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون (الجزائر)، د س ن.
4. أحمد درويش، إنقاذ اللغة من أيدي النحاة حوار جذري حول مشكلات العربية المعاصرة، ط 1، دار الفكر، دمشق (سوريا)، 1999م.
5. أحمد عبد الستار الجوّاري، نحو القرآن، مطبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، 1974م.
6. إميل دوركهائم، التربية والمجتمع، تر: علي أسعد وطفة، ط 5، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 1996م.
7. أندري مارتينييه، وظيفة الألسن وديناميتها، تر: نادر سراج، ط 1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت (لبنان)، 2009م.
8. تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء (المغرب)، 1994م.

9. تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، ط4، عالم الكتب، القاهرة، 2000م.

10. جلال الدين السيوطي، المزهري في علوم اللغة العربية وأنواعها، ج1، تح: الشربيني شريدة، دار الحديث للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2010م.

11. جمال بن إبراهيم القرش، النحو التطبيقي من القرآن والسنة، ط3، دار الضياء، طنطا، 2003م.

12. حافظ إسماعيلي علوي وأحمد الملاح، قضايا إستمولوجية في اللسانيات، ط1، منشورات الاختلاف، الجزائر (العاصمة)، 2009م.

13. خليل أحمد عمايرة، المسافة بين التنظير النحوي والتطبيق اللغوي (بحوث في التفكير النحوي والتحليل اللغوي)، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2004م.

14. شوقي ضيف، تجديد النحو، ط6، دار المعارف، القاهرة، د س ن.

15. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د س ن.

16. عباس حسن، اللغة والنحويين القديم والحديث، دار المعارف، مصر، 1966م.

17. عبد الرحمن التومي، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية ( مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية)، ط1، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط (المغرب)، 2015م.

18. عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2012م.

19. عبد الرحمن وليّ الدين ابن خلدون، المقدمة، دار الشّرق العربي للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان(بيروت)، د س ن.

20. عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ط1، جسر للنشر والتوزيع، المحمدية(الجزائر)، 2014م.

21. عبد الكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم والحديث، ط1، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، عمان (الأردن)، 1986م.

22. عبد الكريم غريب، المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج2، ط1، النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006م.

23. عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي (دراسة نقدية)، ط1، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، 1985م.

24. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، 1995م.

25. عثمان ابن جني، الخصائص، ج1، تح: محمد علي النجار، المكتبة العلمية، د ب ن، د س ن.

26. عزّ الدّين المجدوب، المنوال النحوي العربي قراءة لسانية جديدة، ط1، دار محمد علي الحامي للنشر والتوزيع، تونس، 1998م.
27. علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيكا (نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية)، ط1، دار الثقافة، د ب ن، 2005م.
28. محمّد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ط2، دار المعارف، القاهرة، د س ن.
29. محمد أيّوب، دراسات نقدية في النحو العربي، مؤسسة الصباح للنشر والتوزيع، الكويت، د س ن.
30. محمد بن الحسن الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، تح: محمّد أبو الفضل إبراهيم، ط2، دار المعارف، مصر (القاهرة)، د س ن.
31. محمد عيد، أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث، ط4، عالم الكتب، القاهرة، 1989م.
32. محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة (مقاربة تحليلية نقدية)، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، 2002م.
33. منذر عياشي، قضايا لسانية وحضارية، ط1، دار طلاس، دمشق، 1، 1990م.

34. مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ط2، دار الرائد العربي، بيروت، 1986م.

35. يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الأبيار (الجزائر)، 2013م.

### ثانيا: المجلات:

36. إبراهيم حمروش، التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، العدد الثاني، مارس 1995.

37. التواتي بن التواتي، هل النحو العربي في حاجة إلى التيسير؟، اللسانيات (مجلة في علوم اللسان وتكنولوجياه)، الجزائر، العدد: 9، السنة: 2004م.

38. دوكوري ماسيري، تعليم اللغة العربية الإلكترونية (نحو نظرية علمية جديدة)، مجلة مجمع، جامعة المدينة العالمية ماليزيا، العدد الأول، 2011م.

39. عبد الرزاق عبد الرحمن السعدي وعبد الوهاب زكريا، منهج مقترح لتعليم النحو العربي لغير الناطقين باللغة العربية من خلال نقد كتابي: العربية للناشئين 1 والعربية 2، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإسلامية، ع10، 2011م.

40. عبد الوهاب صديقي، اللسانيات واللغة العربية (تدريس اللغة العربية من منظور وظيفي حديث)، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، ع2، ديسمبر، 2011م.

41. فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال، النقل الديدائكتيكي لعلوم العلماء، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد التاسع: مارس 2006م.

42. فتيحة بن عمار وأخريات، واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية (الطور الثالث نموذجاً)، مجلة اللسانيات، الجزائر، العدد 10.

43. محمد الطيب سعداني، إطار نظري لتوليد مواضيع البحث الدائرة حول العملية التعليمية، المجلة الجزائرية للتربية، العدد الثاني، مارس 1995.

### ثالثاً: الأطروحات:

44. رشيدة آيت عبد السلام، تعليمية البلاغة العربية على ضوء علوم اللسان الحديث، دكتوراه، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، 2007-2008م.