

الممارسة التعليمية للنحو في مرحلة التعليم الإكمالي

عناصر تفكير¹

Grammar Practice in College Educational Stage Elements of Reflection

ل: إريك باجول
ترجمة: الطاهر لوصيف
جامعة الجزائر 2- الجزائر
taharloucif63@gmail.com

الملخص:

يتناول المقال عرضاً لأهم العقبات التي يلاقيها معلمو النحو في التعليم الإكمالي الفرنسي وذلك من حيث الخلفيات النظرية النحوية التي تقف وراء الممارسة التعليمية التي تتجلى في الكتب المدرسية والطرائق التعليمية التي لم تستطع اقتراح تعليم للنحو مؤسس فعلاً على طريقة استقرائية تزيل العوائق بسبب تصورها للنحو وللغة. ويتم تقديم النحو بكيفية ينفصل فيها عن باقي النشاطات اللغوية على حساب الاهتمام بالنصوص وبمقتضيات حالات التخاطب الفعلي اليومي.

الكلمات المفتاحية: الخطاب، النحو المدرسي، النصوص، تدريس النحو، التلطف.

Abstract:

This paper deals with the main obstacles faced by grammar teachers in the French college, mainly in terms of the grammatical theoretical background that underlie the educational practice. The textbooks and teaching methods have failed to propose a solid foundation for grammar teaching based on an inductive approach. Thus, grammar is presented in a way that is disconnected from other linguistic activities, neglecting the focus on texts and the requirements of daily communicative situations.

Keywords: Discourse, school grammar, texts, teaching grammar, Enunciation.

أعتبر هذه المداخلة شاهدا على الأهمية التي أدلي بها حول مهنتي وشاهدا على الصعوبات التي أجدها في ربط ما تعلمته (في الجامعة وفي IUFM) من جهة، وما يجب أن أعلمه من جهة أخرى، وشاهدا بمعنى ما على "التفكير النحوي اليوم" مثلما يدل على ذلك عنوان هذه الطاولة المستديرة، وعلى تفكير يستمد أصوله من التجربة، ويسعى إلى فهم أسباب الصعوبات والنجاحات التي توجد في ممارسة تعليمية ما، يوما بعد يوم، مع تلاميذ التعليم الإكمالي.

سنتساءل أولا عن الخلفيات النظرية الكامنة خلف تلك الممارسة التي يطغى عليها التبرم الظاهر في استعمال الكتب المدرسية الحديثة المتعلقة بالفرنسية في المرحلة المتوسطة، مع بقائنا متمسكين بالكلمات الثلاث الملزمة في الفرنسية اليوم التي هي: الاستقراء (induction)، وإزالة العوائق أو مظاهر التفكك والتشردم (décloisonnement)، والخطاب (discours)، هذه الكلمات التي يجب أن نراهن عليها، لأنه لا يجب أن نسرع في الحكم على المناهج.

لقد حاولت في مكان آخر² أن أحلل بالتفصيل أسباب التبرم الحاصل من خلال استعمال الكتب المدرسية، واعتقدت أنني فهمت بأن هذه الكتب إذا لم تتمكن من اقتراح تعليم للنحو مؤسس فعلا على طريقة استقرائية وعلى إزالة العوائق فإن هذا عائد إلى تصورها للنحو وبصفة أوسع إلى تصورها للغة.

وبطبيعة الحال، غالبا ما يكون النحو التعليمي ناتجا عن تخييلات نحوية (fictions grammaticales): مثال ذلك بعض التوافق (isomorphie) بين مستويات مختلفة لتحديد أنواع الجمل (حيث يرتبط كل فعل لغوي مباشر بتركيب وتنغيم intonation) وبعلامة وقف (ponctuation) مع بعض التنويعات التي لها نفس استعمال هذا المستوى اللغوي أو ذاك)، في حين أنه لا يوجد ذلك التوافق (isomorphie)، كما أن الطبيعة الاختبارية (empirique) للخطاب تجعله موضع شك دوما. وفي النهاية فإن إستراتيجية مؤلفي النحو المدرسي تعاني من تبسيط مبالغ فيه يلقي باللائمة دوما على ما قيل. غير أن التلميذ ليس بليدا: فهو يعرف جيدا بأن ما يقترح عليه ليفعله لا يتماشى مع ما تحدثه الخطابات. إن هذه الأولية (primat) لنحو اللغة تمنحه أثارا بيداغوجية وتعليمية: فهو على عكس الظاهر يمنع من تبني طريقة استقرائية وممارسة تعليم مزيل للانفصال (décloisonné) وهكذا فإن

الملاحظة تنحصر في مجرد كشف بسيط، وتفترض الأسئلة معرفة ما سيتم اكتشافه، ومن ثم فهي لا تتعلق إلا بعناصر من النص مطابقة للمعارف المحصلة (établis savoirs) فلا يحفل بالخطابات بينما تعامل النصوص كمبررات (prétextes). وبالموازاة مع ذلك، تنحصر محاولة تجاوز ظاهرة الانفصال والتشردم (décloisonnement) من خلال عملية ربط مبرر بين مختلف الميادين أو الأنشطة التعليمية الفرعية (sous disciplines) للفرنسية (القراءة، الكتابة، المنطوق (oral)، وأدوات اللغة). وهكذا يقدم النحو منفردا، ويتم التدرج النحوي بمعزل عن مجموعة النصوص أو الآثار المقترحة على التلاميذ، أي خارج النماذج الخطابية الغنية التي تجمع بين الأهداف النصية والثقافية، وذلك بالتمكن من اللغة على حساب الاهتمام الممنوح للخطابات، لاسيما أنها تصنع نظام اللغة (بنية اللهجة) (idiome) التي جرى تناولها من خلال تقسيماتها الما قبل السوسرية (أي مفرداتها وصرفها وتركيبها) في المقام الأول على حساب الخطاب.

إن هذا الانزعاج ما هو إلا علامة على انزعاج أعم من أزمة تتعلق بتدريس النحو وليس بالنحو نفسه من خلال أسئلة متكررة يصوغها عدد من الأساتذة الشباب تتعلق بقيمته وضرورته بالنظر إلى الصعوبات التي يلاقونها في تبليغه. وتستمد هذه الأزمة جذورها من أربعة عناصر يمكن أن نعتبرها نقاطا مغفلة (point aveugles) في الخطاب تخص تعليم النحو مع أنه كان من الواجب أن تعتبر مقدمات في تصوره.

أولى هذه النقاط هي خصوصية الموضوع المدرّس، الذي لا نبالي به كثيرا، إذ يتعلق الأمر باللغة، أي بالنشاط اللغوي (سواء تعلق الأمر بالقراءة أو بالكتابة أو بالكلام أو بالكلام عن..) حيث يكون التلميذ معنيا مباشرة باعتباره فردا متكلمًا. وفي العمق فإن التصور نفسه لهذا الموضوع، أو بالأحرى نظرية اللغة التي نملكها، هي التي تحدد الكيفية التي بواسطتها نضع التلاميذ - والمعلم - في قلب العمل والمعرفة المتعلقة بما يُدرس.

أما النقطة الثانية فتتعلق بتعريف الأهداف -التي يجب أن تُطبق- غير أن الأهداف التي حددت للنحو يبدو أنها نست أن تأخذ في الحسبان بعض الملاحظات. فمن جهة، هناك ما يتعلق بصعوبة طرحها خاصة مثلما يرى د. ليمان في ختام

مقال حديث له³ إذ يقول: "نطلب [من النحو] أن يمكن التلميذ من معرفة كيفية عمل لغته (fonctionnement de sa langue) لكي يفهم ما يقال ويكتب ولكي يحسن التعبير. والمشكل هو أننا [...] لا نملك هنا أوصافا وتفسيرات أساسية لتطبيق المنهاج". ومن جهة أخرى نسجل ما يتعلق بالريبة (incertitude) التي عرضها "ب. شارودو" في مقدمة مقال آخر⁴ له، كمساهمة منه في الرهان التربوي: "لسنا أبدا متأكدين بأن المعرفة الجيدة لعمل النظام اللغوي تحسّن مهارتي الكلام والكتابة (savoir parler et écrire) وليس من الضروري معرفة تحليل اللغة حتى نحسن التعبير"، أو كذلك هذه الملاحظة العميقة التي يذكرنا بها "ج. ي بولوك"⁵: "إن اكتساب اللغة الأم يتم عند كل إنسان بسرعة، بدون جهد وبصفة غير واعية" ويضيف: "وهي تختلف عن تعلم اللسانيات الذي يتطلب بجد تكرارا وتصحيحات وتمارين تذكير، تبين نتائجها الفروق الواضحة بين الأفراد".

أما العنصر الثالث فيتعلق بالمنزلة التي يضع النحو التلميذ فيها؛ حيث يطرح التمكن من اللغة كشرط أول ضروري للاستماع إلى الخطابات، وينسى النحو الضريبة المعرفية (coût cognitif) المرتبطة بتعلم المصطلحات النحوية. غير أنه ليس من المؤكد أن معرفة تلك المصطلحات واستعمالها يكونان شرطا ضروريا وكافيا للتفكير في نظام اللغة وفيما نكون بصدد فعله حين نتكلم. وفيما يتعلق بالدليل اللغوي يطرح "إ. بنفينيست" فكرة تذهب إلى أن المتكلم باستطاعته أن يباشر "ببداية تحليل لساني انطلاقا من الجملة، وفي ممارسة الخطاب: (l'exercice du discours) خاصة حينما يجري ذلك بشكل عفوي"، كلما أُلّف النظام اللغوي، مفهوماً تجريبياً للدليل، يمكننا أن نعرّفه في الجملة على هذا النحو: الدليل هو الوحدة الدنيا للجملة، وبالإمكان التعرف عليه باعتباره عنصرا مطابقا: (identique) في محيط مختلف؛ أو بالإمكان استبداله بوحدة مختلفة في محيط مطابق".

والعنصر الرابع هو حالة التضايق (inconfort) الذي يلحق بالمعلم حيث يجد صعوبة (لأسباب التي ذكرناها آنفا) في أن يأخذ مختلف مكونات مادته مجتمعة: اللغة والأدب، اللغة والخطابات (بصيغة الجمع لا المفرد).

ولذلك فإن البقاء ضمن دائرة الانتماء إلى تدريس النحو يعتبر تحدياً ومهمة نضالية في سياق غالباً ما يأبى أن يستسلم ويركز على الصعوبات أو يتشبث بأوضاع تقليدية تعتبر ملجأً له (وهو الركون إلى العادة)، مما يسمح له بنسيان الطموحات المرتبطة بالاستقراء وبإزالة مظاهر التشتت والانفصال (décloisonnement).

إن الخروج من هذا الوضع هو محاولة للخروج من فكرة تحويل النحو إلى أداة (instrumentalisation de la grammaire) كما أكد ذلك "هوراس (Horace) في مؤلفه: الفن الشعري (art poétique). وفي هذا النقاش فأنا لا أعطي نصيحة لأحد، ولكني أذكر فقط ببضع عناصر متأتية من "نصيحة داخلية" تحمل في مجموعها عدة محاولات في الممارسة وبعض الأفكار على وجه التقريب ليس إلا. وعليه أقترح أن ننطلق من أربعة اقتراحات:

فأول هذه الاقتراحات هو تحبيز فهم كيفية عمل مدونة من المصطلحات وليس تعليمها. ولكن أي كيفية عمل؟ لأن اللسان (langage) هو لغة وخطاب في الوقت نفسه. وهنا يأتي الاقتراح الثاني، إذ يجب الانطلاق من معطى لساني غالباً ما يجري تناسيه: ألا وهو أسبقية الخطاب، أو الكلام (كما يراه دو سوسير)، وهذا ما يذكر به بنفنيست بقوة قائلاً: "في الخطاب المحقق بواسطة الجمل تتشكل اللغة وتتجسد (se forme et se configure) وهنا يبدأ اللسان (langage)". وهذا ما يقتضي اختيار الخطاب، والانطلاق من المبدأ التجريبي للخطابات (l'empirique des discours). لأن اللغة ما هي إلا ثانوية (seconde) في بعدها المزدوج كمعطى اجتماعي وخيالي (de fiction) بالمفهوم النبيل للكلمة من نسج خيال اللساني. ومع أنها عنصر يفرض نفسه علينا، فإن الأمر يتعلق قبل كل شيء بامتلاكها. وفي ذلك الامتلاك يتبدى أصل اللغة الثانوي من قبل كل واحد وفي كل وقت.

ويؤول ذلك الاقتراح الثاني إلى اقتراح ثالث: إذ إن المفاهيم اللسانية التي يجب تحبيزها هي تلك التي تسمح لنا بحياسة ما نفعله وفهمه عندما نتكلم وحينما نشغل اللغة. وبكلمة واحدة: فهم كيفية العمل الخاصة بهذا الخطاب أو ذاك، مما يقتضي القيام باختيار دراسة لسانية تسمح بتناول اللغة كدلالة وليس كمعطى سيميائي (sémiotique) (نحن نأخذ هذا التفريق من بنفنيست). غير أن ذلك يعود إلى اعتبار الخطاب نفسه نظاماً وأثراً ناتجاً عن نزعة ذاتية (subjectivité)، ينشأ في

قلب اللغة ذاتها. ومن هنا يجب عدم الاكتراث بأية مقارنة تعتبر بصفة مسبقة اللسان (language) أداة -خاصة أداة تواصل- لأن هذا ما هو إلا سمة ثانوية للكلام. وهذا ما يسمح إذن -ويمكن اعتبار هذا هو الاقتراح الرابع- بتوحيد الأهداف النصية والثقافية، من خلال الآثار الإبداعية وبواسطتها، شريطة أن يصحب ذلك التفكير في اللغة وفي نظرية اللغة.

إن الرهان الذي تتضمنه هذه الاقتراحات يتطلب الوثوق في قوة اللغة (باعتبارها خطابا)، وفي القوة الشعرية الموجودة في كل نص؛ ويتطلب أيضا الإيمان بأفضلية الاستماع إلى النصوص في خصوصيتها وتاريخيتها.

يحدد هذا الرهان من حيث بعده العميق أهمية الأسئلة التي تبقى مُلحّة من قبيل: ما مبلغ القدر الذي يمكن تعليمه (enseignable)؟ وما مبلغ القدر الملاحظ (observable)؟ وما مبلغ القدر الذي يمكن تنظيمه (المنتظم: systématisable)؟ وتجب المجازفة من أجل التأكيد على أن الملاحظ في هذا الإطار هو الأمر الخاص بأثر إبداعي ما وبخطاب ما. وحتى يحقق نشاط الملاحظة هدفه فإن ما يجب أن نلاحظه هو ما يضع هذا الأثر أو ذاك في المقدمة ويحوّله إلى قيمة. ويرتبط المنتظم بالنظام في الخطاب، فكل خطاب يخترع بعده الاستبدالي وبعده التركيبي الخاص به، أي بصفة دقيقة ما تعتبره السيميائية من مجال ما لا ينتظم في اللغة. وبالمقابل، فإن مشكل وحدات الإحالة يُطرح بشكل آخر، لأنه بمجرد اختيار مستوى التحليل أي مستوى اللغة باعتبارها "دلالة" فإن الجملة تتحرر من الخيالات النحوية (fictions grammaticales) وتتحوّل من حيث هي وحدة حاملة للمعنى وللإحالة في الوقت نفسه إلى خطاب مثل "النص" الذي لا يوجد له نموذج مسبق ولكنه يبتدع بعيدا عن الصنعة البلاغية. فالخطاب وحده يفرض نفسه كوحدة إحالة. وهذه ليست سوى مسألة مرتبطة بسلم الملاحظات (échelle d'observation) وما يمكن أن نعلمه هو أن نكون حساسين تجاه هذا الملاحظ (observable) وهذا الذي يمكن تنظيمه (المنتظم: systématisable).

وفي هذه الظروف، فإن الربط (articulation) بين القراءة والكتابة عمل تحصل منه فائدة من حيث أنه يستدعي النظر من منطلق مفهوم الذات اللغوية: (sujet langagier) فالقراءة تتوجه إلى اكتشاف الذات (sujet) في الأثر (œuvre) الذي يرتبط

به ضمن نشاط إعادة تلفظ (ré-énonciation)، أما الكتابة فهي نشاط تلفظ (énonciation) تظهر فيه نزعة ذاتية في كل مستويات اللغة. وعليه فالذي ينبغي اعتماده هو إيجاد نشاطات يمكن فيها للكتابة أن تقرأ وللقراءة أن تكتب، وينظر إلى علاقة الربط بينهما ضمن ما يجري تشكيله عبر تعدد القراءات والمحتويات التدريسية من حيث هي مدونة تعليمية - بالمعنى الأكثر حيوية لهذه الكلمة - حيث يضيف كل ما حصله، بعد السماع - بكل حرية - من خلال استعادة تعاطيه لما قرأه عبر الانخراط في كتابة إبداعية.

ولا يكون ذلك كله إلا بطريقة استقرائية نستقصي مسار تدرجها عبر كل نشاط تعليمي، وهو تدرج قد يكون أقل خطية، ولكنه يعترف بالتفاعل بين المستويات المختلفة بدءاً من المستوى الصرفي وانتهاء بالمستوى التلفظي. ويكمن التحدي بصفة أقل في إرساء آلية التدرج مقارنة بعملية بناء [صياغة] النشاطات التي تتيح المبادرة للتساؤلات وتسمح للتلميذ بأن يبني معارفه تدريجياً من خلال تركه يكتب - ويشكلن (formaliser) [أي يصيغ بشكل صوري] وفق مستواه نتيجة ما توصل إليه. وتدخل في هذه النشاطات كل مكونات المادة الدراسية وذلك لكي تبقى معارف التلميذ في مستوى المركب (complexe) دون أن يغرق في مستوى المعقد (compliqué).

الإحالات والهوامش:

¹ العنوان الأصلي للمقال هو: "Pratique de la grammaire au collège: Eléments de réflexion" J

: إريك باجول. ونشر في Le français aujourd'hui في سنة 2003، العدد 141، الصفحات من 62 إلى 66

² Barjolle Éric, Une gêne pratique à l'égard des manuels ou la phrase en mal de discours, Le Français aujourd'hui ; n° 135, 2001.

³ Leeman D, Quand les formes informent : de la grammaire à la sémantique, Le Français aujourd'hui : n°135, 2001.

⁴ Charaubeau P, De l'enseignement d'une grammaire du sens, Le Français aujourd'hui : n° 135, 2001.

⁵ Pollok J. -Y, Langage et cognition P U F : col. «Psychologie et sciences de la pensée», Paris, 1997.

قائمة المراجع:

- 1- Barjolle, Éric, Une gêne pratique à l'égard des manuels ou la phrase en mal de discours, Le Français aujourd'hui ; n° 135, 2001.
- 2- Barjolle, Éric, Pratique de la grammaire au collège : Eléments de réflexion Le français aujourd'hui, V2 , n° 141, 2003.
- 3- Charaubeau, P., De l'enseignement d'une grammaire du sens, Le Français aujourd'hui : n° 135, 2001.
- 4- Leeman, D., Quand les formes informent : de la grammaire à la sémantique, Le Français aujourd'hui : n°135, 2001.
- 5- Pollok, J. -Y, Langage et cognition P U F : col. « Psychologie et sciences de la pensée », Paris, 1997.