

مجلة العلوم القانونية والاجتماعية

Journal of legal and social studies

Issn: 2507-7333

Eissn: 2676-1742

تعليمية النحو العربي و اللسانيات النصية

Teaching Arabic grammar and textual linguistics

ط/علاق يحيى¹، أ.د/ سليمان بن علي²

مخبر الترجمة و خصائص أنظمة اللغات ،

كلية الآداب و اللغات

جامعة عمار ثليجي - الأغواط.

المركز الجامعي الشريف بوشوشة، الأغواط أفلو (الجزائر) ، allegyahia@gmail.com

تاريخ النشر: 2023/09/01

تاريخ القبول: 2023/08/01

تاريخ ارسال المقال: 2023/06/04

*المؤلف المرسل

الملخص:

لا تزال نظرية العامل بتأثيرها الشكلي القائم على الإعراب في إطار الجملة هي محط اهتمام الدرس النحوي، و يكاد يُجمع الدارسون على أن المنهاج التقليدي لتدريس النحو العربي فشل في الكثير من الرهانات، وكان يفتقر إلى الفعالية والنجاح في كثير من الاستراتيجيات والمواقف؛ فإذا كان قد نجح في حفظ قواعد النحو مثلما صاغها النحاة وأطروها بالاستناد على معطيات نظرية العامل فقد أخفق في تحقيق الاستيعاب الأمثل لقدرات المتعلمين، وفي تمكينهم من ملكة النحو، وفي حسن توجيههم لاكتساب القدرة على التخاطب الناجح، حتى صارت مادة النحو الفزاعة التي يخشاها المتعلمون، و يتعدون منها أكثر مما يقتربون. و بحثنا هذا يتطرق إلى ما يمكن استثماره من لسانيات النص في تعليم النحو العربي و تذليل بعض صعوباته أمام المتعلم.

الكلمات المفتاحية: النحو؛ الجملة؛ النص؛ التعليم؛ القواعد؛ المعاني.

Abstract :

The workertheory , with its formal influence based on syntax in the context of the sentence , is still the focus of the grammatical lesson , the scholars almost unanimously agree that the traditional curriculum for teaching Arabic grammar has failed in many bests , he lacked effectiveness and success in many strategies and situations . If he succeeded in save the rules of grammar , as the grammarians formulated them and framed them based on the data of the worker theory , then he failed to achieve the optimal understanding of the abilities of the learners , and to enable them to master the grammar , and in their good guidance to acquire the ability to communicate successful , until the material of grammar became the scarecrow that the learners fear , and they move away from it more than they approach it .

And our research deals with what can be invested in the linguistics of the text in teaching Arabic grammar and overcoming its difficulties in front the learner

Keywords: syntax؛ sentence ؛ text ؛ education ؛ grammar ؛ meanings.

مقدمة:

تعرف المناهج التعليمية ديناميكية مستمرة، فهي تتغير باستمرار تبعاً لحاجات المجتمع ومسيرة البحث العلمي في ميدان البيداغوجيا الذي يتأثر بدوره بتطور العلوم الأخرى، وبالاكتشافات الجديدة التي من شأنها أن تسهم في تطوير حقل التعليميات، وكما أن "وجهة نظر المنهج هي التي تصنع الموضوع" مثلما يقول سوسير فإن المقاربة المعتمدة في التعليميات هي التي تصنع المنهج. وقد طرأ على الدرس النحوي عدة تحويرات من حيث كيفية تدريسه، فحاول القائلون على منهاجه الاستعانة ببعض المقولات الحديثة لتبسيط تدريس النحو.

وعلى الرغم من كل المحاولات فلا تزال نظرية العامل بتأثيرها الشكلي القائم على الإعراب هي محط اهتمام الدرس النحوي، ولكننا لا ننفي بعض التغيرات في بعض آليات تدريس النحو العربي وفي أغراضه، فمثلاً في التدريس بالأهداف كان الغرض منه إكساب المتعلم القواعد النحوية، أما على مستوى المقاربة بالكفاءات فقد كان الغرض منها توظيف المكتسبات القبلية لدى المتعلم في تحصيله للمعارف النحوية. فتعدد المناهج وتطويرها ظاهرة تستجيب لطبيعة العلوم، فهي لا تتسم بالسكونية وإنما متغيرة دوماً، وقد سائر الدرس النحوي هذه الحركية والتغيرات، ولا يزال القائلون عليه يبحثون عن الحلول التي تكون كفيلة بتجاوز الصعوبات التي تعترض المتعلم في تحصيله.

المبحث الأول: عيوب الطريقة التقليدية في تعليم النحو العربي:

إهمال استعدادات الطالب وظروف تحصيله وكيفية استغلال مهاراته إن أول ما يلاحظ في هذا الموضوع تمسك مُعَدِّي البرامج التعليمية في الدرس النحوي بمقولات اللغويين والنحاة تمسكاً أدى إلى الحدّ من انفتاح محتوى المادة على العناصر الخارجية، بحيث بقيت البرامج حبيسة النظرة التقليدية للنحو، وحُصرت المادة في جانبها الشكلي حتى أصبحت الغاية من تدريس النحو إكساب المتعلم الأشكال اللغوية والزهد في فهم المعاني والدلالات.

المطلب الأول: خطوات الدرس النحوي

إنّ بناء الدرس النحوي وفق البرامج التقليدية لا يخرج عن الخطاطة التي انطبعت في ذهن كل معلم أو متعلم وهي تسير وفق المراحل التالية:

- ملاحظة الأمثلة المكثفة خدمة للقاعدة النحوية.

- التعريف بموضوع الدرس أو توضيح القاعدة اللغوية.

- التمارين التطبيقية العائدة إلى الدرس.

ويسعى المعلم مع كل درس - في المنهج التقليدي لتدريس النحو العربي - إلى تزويد المتعلم بالقواعد التي ينظمها ذلك الدرس، ويقوم على تكرارها حتى يحفظها حفظاً ولو لم يفهم المعاني. ويستند هذا المسعى إلى تصور منهجي مفاده أن تكديس القواعد في ذهن المتعلم يجعله يكتسب اللغة ويمكّنه من الكلام الصحيح، وينطلق لسانه دون لحن أو خطأ.

بينما نجد في واقع التحصيل الحقيقي للنحو العربي أن الغرض من تدريس مادته ليس هو تعليم الأشكال اللغوية، وإنما هو تحصيل الأساليب ما يمكن من القدرة على التخاطب الناجح السليم من الأخطاء والمدرّك للمعاني،

ذلك أن "النحو العربي هو المادة التي يستقيم بها المعنى في اللغة العربية، وتتضح بها المفاهيم، وتبلغ بها الكلمات المقاصد التي وُضعت من أجلها"¹.

وقد إنجر عن احتفاء المنهاج التقليدي لمادة النحو العربي بالقواعد والأشكال التركيز على الجانب العقلي لدى المتعلم من خلال الحرص على تحفيظه مفاهيم النحو ونماذجه وأشكاله، وإهمال استعداداته وحاجاته لتحصيل اللغة بوصفها وظائف تواصلية وأغراض تخاطبية، وهذه الاستعدادات والحاجات هي أولى وأسبقي الواقع من تحفيظ القواعد، ذلك أن المتعلم بحاجة قبل فهم القاعدة وحفظها إلى الاتصال بنصوص العربية، وبحفظ نماذجها كالقرآن الكريم والشعر، وبالتعود على فهم معانيها، وعلى التخاطب بها.

المطلب الثاني: عيوب الطريقة التقليدية:

- من عيوب التركيز على القواعد والأشكال في تدريس النحو العربي²:
- "تقديم القواعد النحوية بطريقة عقلية محضة بعيدا عن الجانب التفاعلي للغة.
- العناية بالقاعدة وإهمال الأمثلة حيث تقدم هذه الأخيرة بشكل معزول فيما بينها .
- التركيز في تعليم النحو على القواعد واغفال الجانب المهم في تعلم اللغة وتذوقها، وهو جانب التذوق اللغوي والإحساس باللغة وطرق استعمالها.
- يُدرس النحو بشكل منفصل ومستقل عن بقية الدروس اللغوية الأخرى.
- حصر دور المتعلم في استقبال المعرفة النحوية.
- المعلم محور العملية التعليمية مما يعطل خاصية الابتكار والمشاركة الفعالة لدى المتعلم.
- تجزئة المعرفة النحوية للمفهوم الواحد كحالات الفعل المضارع بين الرفع والنصب والجرم.
- تعدد الأوجه الإعرابية دون داع وظيفي لذلك".
- ولا ننفي وجود دعوات نادت إلى ضرورة تجاوز المناهج التقليدية، وبناء مناهج ترى وجوب النظر في دراسة القواعد العربية على أنها نشاط عملي تفاعلي يتمشى مع مبادئ المقاربة بالكفاءات التي تستند في بنائها على المقاربة النصية التي هي في الأصل مستلهمة من مقولات اللسانيات النصية ، وقد انتبه بعض المخططيين لمناهج تدريس اللغة العربية إلى ضرورة إدماج نشاط النحو العربي داخل دراسة النص الأدبي بشكل لا يشعر فيه المتعلم بأنه يتلقى أحكام النشاط مفصولة عن دراسة النص³.

المبحث الثاني: المقاربة النصية وتعليمات النحو العربي:

لم يكن الغرض من تعليم النحو العربي، في المنهاج التقليدي، تربية الملكة اللسانية العربية لدى المتعلم وإنما هو درس يرمي إلى التمكين من صناعة القواعد النحوية، مما أدى إلى النفور من دراسته، وإلى ضعف الناشئة في اللغة ذاتها. إن جوهر المشكلة ليس في اللغة ذاتها، إنما هو في كون تعليم العربية قواعد صناعية، وإجراءات تلقينية، وقوالب صماء، تتجرعها تجرعا عقيما، بدلا من تعلمها لسان أمة ولغة حياة⁴.

عدلت المقاربة النصية هذا التوجه و أصبح تعليم النحو أو فنون العربية الغرض منها جعل المتعلم يستطيع توظيف هذه المكتسبات وفق حاجاته اللغوية في حياته اليومية، فالهدف من تدريس النحو ليس تحفيظ المتعلم مجموعة

من القواعد المجردة أو التراكيب المنفردة، وإنما مساعدته على فهم التعبير الجيد وتذوقه وتدريبه على أن ينتجه صحيحاً بعد ذلك، وما فائدة النحو إذا لم يساعد المتعلم على قراءة النص فيفهمه، أو التعبير عن شيء فيجيد التعبير عنه⁵، ولا يتأتى للمعلم أن يحقق هذه الأهداف لدى متعلميه إذا لم ينطلق معه من معاني النصوص، وإذا لم يحولها إلى نشاط لغوي في إطار تفاعلي من خلال الاستعمال، وذلك من الانتقال من مفهوم الجملة إلى النص .

المطلب الأول: بين الجملة والنص:

دعت المقاربة النصية إلى إعادة النظر في عدة مفاهيم كانت إلى وقت قريب من المسائل المسلم بها تقريباً، وذلك من خلال التساؤلات التي طرحتها ولم يستطع المنهج البنيوي الإجابة عنها مما دعا الدرس اللساني الحديث إلى طرح تصورات جديدة حول تلك المفاهيم، ومنها مفهوم الجملة الذي لازال وفيها لتعاريفه التقليدية في جانبه العلمي والتعليمي.

إنّ الدرس النحوي العربي مازال يقدّم من خلال جمل مكيفة للقواعد المراد تدريسها للمتعلّم بوصفها "أصغر وحدة معنوية تفيد معنى تاماً"⁶، وهذه النظرة موروثية منذ بدايات وضع النحو العربي.

لقد تم بناء المناهج التعليمية للدرس النحوي وفق النظرة التي تجعل وظيفة النحو هي دراسة ما ينتج عن تركيب الكلمات في الجملة من تأثيرات في أحوال الكلمات إعراباً وبناءً؛ يقول الزجاجي: "ويسمى النحو إعراباً، والإعراب نحوه، سمّاً، لأنّ الغرض طلب علم واحد"⁷، ويقول عبد الله بن أحمد الفاكهي (972هـ): "النحو علم بأصول يعرف بها أحوال أواخر الكلمات إعراباً وبناءً"⁸، وهذا هو الاتجاه الشائع في تحديد وظيفة النحو عند عدد من النحاة المتأخرين خاصةً، يقول الصبان محمد بن علي (1206هـ) في حاشيته على الأشموني: "اصطلاح المتأخرين تخصيصه -أي علم النحو- بفن الإعراب والبناء وجعله قسيم الصرف، وعليه فيعرف بأنه علم يبحث فيه عن أحوال أو آخر الكلمات إعراباً وبناءً"⁹، وموضوعه (الكلمة العربية من حيث من يعرض لها من الإعراب والبناء)¹⁰.

وفي ظل هذا التوجيه المنهجي لمفهوم النحو أصبحت محتويات المادة التعليمية للنحو محصورة في مفهوم الجملة القالب، وتم تصنيف المادة النحوية وفق الشكل، وترسخ في ذهن المعلم والمتعلم على حد سواء أنّ تعليم اللغة العربية هو إتقان الأحكام النحوية في المباني في إطار الجملة دون التعرّض لمقولات المعنى.

ومن مبادئ لسانيات النص أنّها نادى بالاهتمام بظاهرة الكلام التي تم إقصاؤها لصالح اللغة، ومن مخرجات هذا التحول المنهجي في الدراسة أصبح استعمال اللسان يتمثل في تحقيق اللغة بالكلام، وأنّ التحقيق الكلامي هو ما يمثل التلفظ¹¹. وبهذا أصبحت الجملة في عرف المقاربة النصية كيانا لسانيا مطلقاً ومطابقاً لذاته عبر مختلف تحقيقاته، وتكون قيمته خالصة للدلالة اللسانية¹².

وعليه تبقى المقاربة اللغوية محصورة في نطاق الجملة بوصفها متوالية تراتبية من الألفاظ بعيدة عن ظروف إنتاجها، وانطلاقاً من هذا التصور أصبح تعليم النحو لا يتجاوز حدود الجملة في إطارها الشكلي، وانحصر دور المتعلم في تحديد الوظائف النحوية كالفاعل، والمفعول، والتمييز، والحال، وغيرها عبر قراءته لهذه المتواليات اللفظية، دون الخوض في المعاني النحوية للتراكيب والأبنية والمفردات، وفي الظروف الخطابية لإنتاجها.

وفي سياق الاهتمام بهذا الانشغال البحثي الذي يجد قصورا في الاكتفاء بدراسة المعطيات اللسانية للجملة اقترحت المقاربة النصية مفهوما يحوّل الجملة من شكلها اللساني الخالص إلى نشاط لغوي يتجاوز حدودها إلى النص .

إنّ دراسة الأشكال اللفظية المتمثلة في الجمل مطلب مهم في تعليم النحو العربي ولكن ينبغي الانتباه إلى أنّ وراء كل شكل لفظي موقفا تواصليا يناسبه، ومن هنا يجب على المعلم ألا يكتفي، في درس الجملة بتتبع الوظائف النحوية فقط (وهي ما يسميه تمام حسان بالمعاني النحوية الخاصة في النظام النحوي¹³)، بل عليه أن يُطلع المتعلم على ما يتصل بها من المعاني العامة الكلية المتضمنة في الأساليب، وعلى ظروفها الإنتاجية ضمن عملية التخاطب، والتي يجب أن يستوعبها المتعلم حتى يسهل عليه استيعاب الشروط اللفظية الصورية لأشكال الجمل.

ما أحوج أهل التعليم إلى استثمار هذا الموقف المنهجي القاضي بتحويل الجملة إلى ملفوظ، أي تحويل النظر من بنية الجملة في نسقها النظري الواحد إلى ما يمكن أن تحتمله في سياق استعمالها من "وجوه وفروق" على حد تعبير الجرجاني¹⁴، وجوه مختلفة في بنى الألفاظ وفروق متباينة في المعاني، على أن يكون المستند في بيان هذه الفروق المعنية وربطها بوجوهها اللفظية النظر في ما يقتضيه حال الاستعمال من أغراض ومقامات.

والحديث عن ربط جمل النحو وملفوظاته بالأغراض والمقامات يجرنا إلى الحديث عن حاجة المعلم إلى تبني "طريقة تنتهج نهجا عمليا بحيث تنطلق من مبدأ الممارسة والتعايش للخطاب اللغوي، وتسمى هذه الطريقة عند بعضهم "طريقة المواجهة"، وذلك بالتقاء الطلاب بعضهم مع بعض من أجل التدريب على ممارسة اللغة¹⁵، ويسمونها آخرون "طريقة المحادثة"، وهي عبارة عن نصوص معدّة سلفا تُتقن فيها الملفوظات العربية السهلة المستمدة من وحي الاستعمال اليومي في حياة المتعلمين، ويقوم الطلبة بإلقائها شفويا في صور تخاطبية، وتسمى، كذلك، هذه الطريقة بالطريقة الكلية¹⁶، نظرا إلى أنها تستوعب العديد من مهارات التعلم، وتغطي العديد من جوانب النشاط اللغوي (الشفوي، والكتابي، والصوتي، والتعبيري..)"¹⁷.

المطلب الثاني: ربط الملفوظات بظروف السياق والمقام:

لم تعد الجمل والتراكيب مجرد وحدات لغوية معزولة عن سياق ورودها مكتفية بما تنسجه من علاقات داخلية اقتضتها ضرورة البناء الشكلي للغة، بل هي متتالية لسانية تشكل ملفوظاً ينتجه باث، ويتلقاه متلق في ظروف مقامية زمانية ومكانية خاصة.

إن الجهاز المفاهيمي الذي طرحته لسانيات التلفظ لا يولي الوحدات اللغوية اهتماما إلا في السياق، فعملية التخاطب تفرض على المتكلم توظيف ما توفره اللغة من وحدات معجمية تساعده على إيصال رسالته. ويُشكل المقام أو ما يعرف بسياق الحال وهو الظروف المتعلقة بالمقام الذي تنطق فيه الكلمة أو بتعبير آخر دراسة الكلام في المحيط الذي يقع فيه، ويمثل السياق الخارجي الظروف المحيطة بالحدث الكلامي وهي العصر، ونوع القول وجنسه، واللغة واللهجة المستعملة، والمتكلم، والكاتب، والمستمع أو القارئ والعلاقة بين المرسل والمتلقي من حيث الثقافة والجنس والعمر والألفة والطبقة الاجتماعية¹⁸.

فالسباق يندرج ضمن المعطيات الداخلية للنظام المفتوح بوصفه يُشكل البنى اللغوية التي يستعملها المتكلم وفق المعطيات الخارجية التي تُشكل المقام .

و تؤكد الأبحاث الحديثة أن المتعلم الذي يتلقى قواعد النحو مرتبطة بنصوصها بمقاماتها، ومستنبطة من وحي نصوص حقيقية يستأنس لها ويتفاعل مع سياقاتها لا يضره ما تقتضيه تقنيات الصناعة النحوية والبيداغوجية من الفصل بين مكونات الظاهرة اللغوية، بل تعزز لديه مكتسباته القبلية في اللغة¹⁹.

ففي تعليم اللغة يجب أن ينطلق المعلم من نصوص حقيقية أو من "ملفوظات مُسَيَّقة Contextualisés (موضوعة في سياقاتها) ومحددة، أي ملفوظات موسومة بالنظر إلى ما تضمنته من علاقة اتصال تبادلي، ونظام للإحالة (فضاء - زمن)، مع التمييز بين مقامات التخاطب والنصوص المكتوبة الواردة ضمن قراءة متقدمة وتأويل مؤجل، ومع ترك المماثلة بين الحديثي والخيال حيثشكون على صلة بصور تظاهرية للتلفظ"²⁰.

المطلب الثالث:مراعاة أغراض المتكلم:

إنّ الغرض من تعلم لغة ما ومعرفة قواعد نظامها هو التعبير عما يحول في نفس المتعلم من أفكار وما يختلج فيها من أحاسيس، لذا يجب تنمية الحس اللغوي لدى المتعلم، وذلك بإغناء معجمه اللغوي من خلال كثرة النصوص المناسبة لحاجاته وقدراته الاستيعابية، وتوظيف القواعد اللغوية حتى يتبين مواطن المعاني المراد حصولها، وهنا يكون المعلم أمام مشكلة، مفادها أن ما تعود عليه المعلم من إيراد شواهد وأمثلة لم يستعملها المتعلم ولم ينغمس في ملفوظاتها بغية الوصول إلى القاعدة النحوية يجعل المعلم يتحكم في المنهاج التعليمي ولكن على حساب المتعلم لأنه سيحرمه من متعة النصوص ومن تحليلها ومن اندماجه في جو تفاعلي يعينه على بناء شخصيته اللغوية وما يحتاج إليه في التعبير عن أغراضه ومقاصده²¹.

والواقع أنّ اللغة تتيح للمتعلم رحابة في استعمالها وفق أغراضه ومقاصده، ولكن عليه - ابتداءً - الالتزام بنواميسها وقوانينها، فهي مثلما تتيح له سعة في الاختيارات التعبيرية تفرض عليه نظاما لغويا يجب عليه الالتزام به، وعدم خرقه، يقول عبد القاهر مبينا هذه العلاقة بين المتكلم ولغته: "اعلم أن ليس النظم إلّا أن تضع كلامك على الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي تُهَجَّت، فلا تزيع عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت لك فلا تخل بشيء منها، وذلك أنا لا نعلم شيئا يبتغيه الناظم بنظمه غير أن ينظر في وجوه كل باب وفروقه"²².

وعلى واضعي مناهج النحو والمعلمين اختيار النصوص الملائمة التي تتناسب وقدرات المتعلم، بحيث يستطيع أن يتمثل فيها أغراضه ومقاصده، ويجد فيها ما يحمله على تقمص شخصية منتج الخطاب، ويبدأ بتحليل النص، وحينها يقف على دور المتكلم وكيف يتعامل مع الوحدات اللغوية ويعطيها الوظائف النحوية، فالمعلم عليه أن يحمل المتعلم على إدراك أن أغراض المتكلم هي من تتحكم في الأشكال اللسانية وأنها قرينة يستدل بها الدارسون في تحديد الوظيفة النحوية للكلمة وبيان دورها في التحليل النحوي للجملة في إطار النص.

وعلى المعلم أن يدرك أن النحاة لجأوا إلى أغراض المتكلم التي ينوي إبلاغها للسامع بصفتها وسيلة هامة في التقعيد النحوي، وقرينة إجرائية تساهم في ضبط الوظائف النحوية وتحديددها على الوجه الذي ينبغي أن تكون عليه

لتخريج التراكيب وتحقيق مبدأي الفائدة وأمن اللبس على مستوى تفعيل العملية التواصلية المتوخى منها الفهم والإفهام²³. بناء على ذلك يبني المعلم درسه النحوي دون أن يصرح بهذا التقعيد لأن الغرض من الدرس النحوي عند المتعلم هو وظيفي استثماري على مستوى الاستعمال.

3-المبحث الثالث: المقاربة النصية و الكتاب المدرسي :

الكتاب هو الأداة الرئيسية والأولية في العملية التعليمية فهو يحتوي على المادة التعليمية بطريقة منظمة تساعد التلميذ على التذكر تلك المادة أو الرجوع إليها، وينبغي ألا يذهب الأستاذ إلى اعتبار الكتاب المدرسي المرجع الوحيد للمعرفة التي يتحصل عليها المتعلم، بل هو أداة منظمة مساعدة على ذلك.

المطلب الأول: الكتاب المدرسي:

الكتاب المدرسي في المناهج التقليدية كان أهم وسيلة تعليمية وغالبا ما كانت الوحيدة، ومع المناهج الحديثة زادت أهميته ولكن العملية التعليمية انفتحت على جميع الوسائل وتوظيفها في العملية خاصة الوسائل التكنولوجية في حقل التواصل، ولكن بقي الكتاب لحد الآن وسيلة تعليمية تصاحب المتعلم .

عند تصفح الكتب المبرمجة والمنجزة من طرف الوصايا نلاحظ أن من أنجز تلك الكتب أحيانا يصرح بمبادئ التزم بها أثناء عمله وخاصة ما توصل إليه البحث الحديث في حقل اللسانيات غير أنها غير موجودة أو تم استعمالها بشكل يخالف مفهوما، ويعود ذلك لعدم الإلمام بدقة تصور تلك المفاهيم أو لجعل تلك الكتب تسير التغيرات الواقعة في حقل اللسانيات ولكن تم إقحامها لمجرد الإقحام فقط حتى تصبغ بالجدة والمسيرة، وذلك ما دفع الباحث الطاهر لوصيف أن يصرح بخيبة أمله، حين درس محتوى كتاب السنة أولى ثانوي وقال²⁴ "والجدير بالذكر في هذا السياق أيضا أن المنهاج المدروس، يخلو من أي شرح للمقاربة النصية أو تعريف بها على امتداد كل صفحاته اللهم إلا ما جاء عرضا عند ما كان بصدد الحديث عن الأهداف الوسيطة والمدمجة، وكذا ملمح الخروج من السنة الأولى متوسط إلى التعليم الثانوي، حيث ورد ذكر العبارات والمصطلحات الآتية "الكتابة" في أنماط متنوعة من النصوص "اكتشاف المعطيات الداخلية والخارجية للنص....."، "تجدد بناء النص"، "يكشف الاتساق والانسجام في النص" واكتفى خلال كل تلك الصفحات التي نيفت عن الأربعين بذكر العبارة الموالية، مبرا تبنيه للمقاربة النصية :... كطريقة تربوية لتفعيل الدرس الأدبي²⁵.

المطلب الثاني: المنهاج:

يصرح في المنهاج الخلفية المعرفية التي يبني بها المحتوى التعليمي وهو المقاربة النصية بمعنى تعليم اللغة العربية بوصفها نصوصا لا جملا، في الممارسات اللغوية التخاطبية العضوية التي تظهر بوضوح للمختصين أن المتكلمين يمتلكون معرفة نصية لغوية واضحة إنشاء وفهما، وهي معرفة يطورونها شيئا فشيئا خلال مسار الاكتساب اللغوي الفردي.

ولكن بقي المنهاج وفق ما ينطوي عليه الكتاب المدرسي وفيما للتحليل الجملي جاعلا الجملة مناهج الدراسة . أما فيما يخص العلاقة بين النصوص والنحو، أو نشاط القواعد والبلاغة، خصوصا، فقد أوضح المنهاج أنه "يتناول نشاط قواعد النحو والصرف كغيره من النشاطات الرافدة في ظل المقاربة النصية خدمة لفهم النص وبناء المعنى" ويتضح بجلاء أن المنهاج ظل يتصور القواعد نشاطا رافدا، مثلما جرت عليه عادة التدريس السابقة، كما أنه

لم يشير إطلاقاً الى طبيعة المحتوى النحوي الذي يتوجب تدريسه في ظل المقاربة النصية : أيا ظل محتوى جملياً أو سيتغير إلى طبيعة أخرى تقتضيها المقاربة الجديدة²⁶.

لم يتخلص الدرس النحوي من سلطة التقعيد الشكلي في المناهج المدرسية، على الرغم من ادعاء أصحابها تبني ما تمخض عنه الدرس الحديث من تصورات جديدة تتجاوز الجملة إلى النص ومن التحليل الشكلي إلى العناصر المشكلة للنص لغوية كانت أو غير لغوية .

لذا يجب أن توكل عملية إخراج الكتب وفق المناهج إلى المختصين في مجالات متعددة لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بهذا العمل التعليمي الذي يعتبر همزة وصل بين المتعلم والمحتوى التعليمي خاصة في غياب المعلم. إن المتضمن في التصور التعليمي الجاري العمل به، بشأن تبني المقاربة النصية واستغلال مقتضياتها، يدرك أن المنهج التعليمي والممارسة القائمة قد انزلنا إلى تصور مشوه للمقاربة النصية، إذ صارت تعني الانطلاق من نص ما لتعليم المواد اللغوية المختلفة، وهو تصور لا يبتعد عن التصور السابق لمفهوم الوحدة التعليمية التي استقر مفهومها آنذاك في أذهان المعلمين والمشتغلين بالتعليم وطغى على ممارستهم التعليمية، حيث تمثل ذلك المفهوم في أنها الانطلاق من تدريس مجمل النشاطات التعليمية من قواعد وبلاغة وعروض ونقد وقراءة وتعبير ومطالعة، من نص محوري، وعليه فالتصور القائم حالياً لمفهوم المقاربة النصية قد انحرف عن مدلوله الحقيقي ووجد في المفاهيم والممارسات المعهودة مساقاً للفهم والتمثل، المحرف والمشوه طبعاً، خصوصاً في غياب عرض كاف وواضح لمجمل مقتضيات هذه المقاربة اللسانية المعاصرة، لاسيما من حيث أبعادها النظرية والتعليمية، وذلك لدى مختلف هيئات التعليم التي تتولى عملية استغلالها، مما يحتم القول بكل أسف: إن المقاربة النصية لم تطبق ولم تستثمر في الشعبة الأدبية". بل يمكن التجرأ بالقول: لقد تم تشويه المقاربة اللسانية المعاصرة في قطاع التعليم²⁷.

فعند تحديد المادة اللغوية المراد تدريسها يوكل هذا العمل لأهل الاختصاص والاستعانة بالمخابر الجامعية في هذا الميدان، لإنجاز كتاب تكون نصوصه تسعى لبناء القيم والسلوكات المنبثقة من خصوصية الشخصية النابعة من التراث الثقافي والديني، قصد بناء شخصية متكاملة، وحتى لا نستهدف المعارف العلمية فقط مسلوقة البعد الحضاري للمتعلم، لذا يجب أن يكون الكتاب متعة فنية تجمع بين جمال اللغة والقيم الحضارية، وتكون دروس النحو تجمع بين الانتماء الحضاري والمفاهيم الأساسية في بناء الدرس النحوي وفق ما توصل إليه الدرس الحديث الذي اقترح حلولاً لإشكالية تعليميات النحو وضعف مستوى المتعلمين وإعراضهم عن تعلمه.

خاتمة:

أهم مخرجات البحث يمكن إيجازها في النقاط التالية:

1- على الرغم من الانتقادات الشديدة للمنهج البنوي إلا أنه قدم خدمة جليلة لدراسة اللغة والمتمثلة في تحديد الدرس اللغوي عبر لسانيات اللغة، وفي إبعاد كل مؤثرات الواقع الخارجي كالكلام والمتكلم خارج اهتمامه على الرغم من اعترافه بدورها.

2- يعتبر حقل التعليميات من أهم الحقول التي حظيت بالإفادة من النظريات اللسانية، وقد استفادت التعليميات مما وصلت إليه اللسانيات من نظريات بحيث استطاعت أن تستثمرها في تذليل كثير من الصعوبات إن على مستوى

- إستراتيجيات التعليم لدى المعلمين، أو على مستوى حاجات التحصيل وظروفه لدى المتعلمين. والمتبع لما تم استثماره من نظريات لسانية في مجال تعليمات اللغات يجده يختلف من نظرية إلى أخرى.
- 3-** من العيوب المسجلة في المنهاج التقليدي لمادة النحو العربي حصر درسها في مدى تحصيل قواعد النحو وأشكاله ونماذجه، مع إهمال صلتها بالمعاني والأساليب، والاعتماد في ذلك على معطيات النحو العلمي الموروثة عن القدامى في صياغتها النظرية المدججة بالأقيسة والعلل، وترك مراعاة ظروف المتعلم واستعداداته وقدراته في التحصيل.
- 4-** تكييف المناهج والبرامج والكتب المدرسية أثناء انجازها لجعل المتعلم أكثر انجذابا للدرس النحوي، من اسنادها إلى متخصصين في الميدان مع مراعاة ما وصل إليه الدرس اللساني من نتائج مهمة، وذلك من خلال اختيار نصوص مناسبة و توزيع ملائم للمنظومة النحوية داخل المنهاج التعليمي.
- 5-** يبقى المعلم والمتعلم والمنهاج أساس أي إصلاح تربوي وتعليمي، لذا يجب على أية عملية تتوخى الإصلاح والتيسير أن تنطلق مما يحتاجه المعلم من مناهج وإستراتيجيات، وأدوات، ومما يتصل بالمتعلم من ظروف وحاجات حقيقية واستعدادات نفسية تمكّن من التحصيل الأمثل للغة بوصفها خطابا تواصليا، وليس لقواعدها فحسب.
- 6-** ترمي الطرق الحديثة في التعليم النحو إلى تبسيطه و تسهيله وفق الشواهد و الأمثلة المتداولة.
- الهوامش:**

- ¹ - ينظر: إسماعيل ونوغي، تعليمية النحو العربي بين النظرية والتطبيق، مجلة الممارسة اللغوية، الجزائر/ العدد 38، 2016م، ص: 130.
- ² - ينظر: عباس محجوب، مشكلات تعليم اللغة العربية حلول نظرية وتطبيقية، الدوحة، قطر، 1986م، ص: 68.
- ³ - ينظر: اضبارة لتقرير المناهج الدراسية، وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005م، ص: 26، 27.
- ⁴ - ينظر: المرجع السابق، ص: 19.
- ⁵ - ينظر: أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1989م، ص: 20.
- ⁶ - ينظر: كريم حسين ناصح الخالدي، نظرية نحو الكلام، دار الكتب العلمية، بيروت، ص: 30.
- ⁷ - ينظر: أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تحقيق: مازن مبارك، دار النفائس، بيروت، 1973، ص: 71.
- ⁸ - ينظر: عبد الله بن أحمد الفاكهي، شرح كتاب الحدود في النحو، تح: المتولي رمضان أحمد، دار التضامن للطباعة، مصر، 1988، ص: 89.
- ⁹ - ينظر: محمد بن علي الأشموني، حاشية الصبان على ألفية ابن مالك، تح: طه عبد الرؤوف سعد، المكتبة التوفيقية، مصر، دت، ج 1، ص: 36.
- ¹⁰ - ينظر: علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي عرض و تحليل، دار الثقافة العربية، 1993، ص 109.
- ¹¹ - ينظر: عبد السلام إسماعيلي العلوي، التلفظ والإنجاز، موقع الكتروني، تاريخ الاطلاع : 2020/12/19.
- ¹² DUCROT. O, Les Lois de Discourt, Ed Larousse. Paris, P21.
- ¹³ ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص 178.
- ¹⁴ ، عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 87.
- ¹⁵ ينظر: الشيخ الحافظ عبد الرحيم، مبادئ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، (2006)، ص 38، 39.
- ¹⁶ ينظر: بيبس أحمد سمير وسويد عبد الله، العربية لغير العرب. ط2، ليبيا - تونس، الدار العربية للكتاب، 1984، ص 8.
- ¹⁷ الطيب دبة، اللسانيات وقضايا اللغة العربية، ص 197.
- ¹⁸ ينظر: نفس المرجع، ص 22.
- ¹⁹ ينظر: الطيب دبة، اللسانيات وقضايا العربية، ص: 164.

²⁰ DucardDominique, Entre grammaire et le sens, Ophrys, Paris, 2004 , p37.

²¹ ينظر: بوعلي عبد الناصر، تعليمية النحو العربي، شبكة ألوكة، تاريخ النشر: 2018/06/15، تاريخ الاطلاع: 2019/07/12.

²² ينظر: عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص: 117، 118.

²³ ينظر: مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2005، ص: 200، 201.

²⁴ ينظر: طاهر لوصيف، دراسة العربية وتدريسها بين التراث العربي والدرس اللساني الحديث، أعمال الملتقى الدولي 2012، جامعة الأغواط، 2014، الجزائر، ص: 177.

²⁵ ينظر: نفس المرجع ، ص 177.

²⁶ ينظر: المرجع السابق ، ص: 178.

²⁷ ينظر: المرجع السابق، ص 178.