تعلّم النحو بين مدخل الكفاءات ومقاربة النّصوص

Learn the grammar between the entrance of competencies and the approach of texts

تاريخ الاستلام : 2019/06/14 ؛ تاريخ القبول : 2019/09/17

* صلاح الدين مبارك حداد

كلية الآداب واللغات
-جامعة جيجل -

ملخص

من منطلق الاقتناع بأن تصور صعوبة تعلم النحو ليس ناجما عن المادة النحوية التعليمية ذاتها، بعد تهيئتها طبعا وفقا لشروط ومعايير العملية التعليمية/ التعلمية، وإنما مرده إلى قصور منهج تعليم النحو، من هذا المنطلق فإن موضوع الدراسة سيتجه إلى مقاربة هذه الإشكالية من حيث طريقة تعليم النحو لا من حيث مادة النحو ذاتها، أي مقاربتها من منظور ما يجري الاصطلاح عليه في الوقت الحاضر بتعليمية اللغات.

الكلمات المفتاحية: تعلّم – النحو – الكفاءة النحوية – النصوص – المنهج – تعليمية اللغات.

Abstract

From the belief that the perception of difficulty to learn grammar is not the result of The same grammatical educational material after being configured of course, in accordance with the conditions and standards of the pedagogical learning process but rather because of imperfections of teaching grammar.

From this point of view, the subject of the study will focus on the approach of this problem in terms of method of teaching grammar, and not in terms of grammar.That is to say its approach from the point of view of what is currently called language teaching.

Keywords Learning – Grammatical competence – texts – Method – Language didactics.

Résumé

De la conviction que la perception de la difficulté à apprendre la grammaire n'est pas le résultat de La matiére grammaticale pédagogique après avoir été configuré , bien sûr, conformément aux conditions et aux normes du processus d'apprentissage pédagogique, mais plutôt à cause d'imperfections de la grammaire éducatif.

De ce point de vue, l'objet de l'étude portera sur l'approche de ce problème en termes de méthode d'enseignement de la grammaire, et non en termes de grammaire. C'est-à-dire son approche du point de vue de la didactique des langues.

Mots clés : Apprenissage – Compétence grammatical – Textes – Méthode – Didactique des langues.

* Corresponding author, e-mail: seddine25@yahoo.com

© جامعة الاخوة منتوري قسنطينة 1، الجزائر 2019.

توطئة

ليس بخاف في مجال تعليمية اللغة العربية أن إشكالية تعلم النحو ما تزال مطروحة بحدة، بالرغم من كل محاولات التيسير والتجديد التي قدمها نفر من الدارسين والباحثين، ويشهد على ذلك بوضوح بيّن كثرة الأخطاء النحوية وشيوعها بين المتعلمين في جميع مراحل التعليم المختلفة عاما كان أم جامعيا، مما يهدر قطعا من فاعلية عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها من أساسها الأول، نظرا إلى أن النحو يمثل علم العربية على حد اصطلاح الأقدمين؛ فهو يشمل الأصوات والصيغ والتراكيب والأساليب والدلالة والمعجم، فهو بحق النظام الهيكلي الذي ينتظم البنية اللغوية، ومن هنا فإن تعلم النحو شرط ضروري لاكتساب الكفاءة اللغوية والكفاءة التواصلية.

ولا شك أن أهم الأسباب التي تقف وراء استعصاء هذه الإشكالية على الحل التربوي المنشود، هو غياب تقدير وظيفة النحو التعليمي التربوي، تمييزا له عن النحو العلمي في أغلب مناهج تعليم اللغة العربية واستحكام الممارسات التدريسية القاصرة التي تقوم على تكريس القطيعة بين المادة النحوية والممارسة اللغوية الصحيحة، باعتبار منهجي خاطئ يتعاطى مع النحو، على أنه صناعة للقواعد النحوية، لا استعمال لها في مواقف التواصل الدالة، ومن ثم دفع المتعلم إلى مجرد حفظ هذه القواعد واستظهارها، دون العناية بمدى فهمها و توظيفها، بصورة تلقائية في التواصل الشفوي والإنتاج الكتابي.

من منطلق الاقتناع بأن تصور صعوبة تعلم النحو ليس ناجما عن المادة النحوية التعليمية ذاتها، بعد تهيئتها طبعا وفقا لشروط ومعايير العملية التعليمية/ التعلمية، وإنما مرده إلى قصور منهج تعليم النحو، من هذا المنطلق فإن موضوع الدراسة سيتجه إلى مقاربة هذه الإشكالية من حيث طريقة تعليم النحو لا من حيث مادة النحو ذاتها، أي مقاربتها من منظور ما يجري الاصطلاح عليه في الوقت الحاضر بتعليمية اللغات.

بالاعتماد على معطيات هذا المجال التعليمي اللساني الجديد، فإن علاج الإشكالية السابقة يكون في المقام الأول بضرورة عدم إسقاط المفهوم الإجرائي لشرط الكفاءة لسانيا وبيداغوجيا من معادلة تعليم النحو وتعلمه ، وذلك بناء على أن المعرفة النظرية بالنحو وحدها لا تؤدي غالبا إلى اكتساب الكفاءة النحوية التواصلية، ومن هنا ضرورة إقامة حد فاصل بين النحو العلمي الذي ينشد الوصف اللغوي المجرد، والنحو التعليمي الذي يهدف إلى تحسين كفاءة المتعلم، في فهم النسق اللغوي الصحيح وإنتاجه في مقامات التخاطب الدالة.

ونظرا إلى أن الكفاءة النحوية التواصلية، شأن جميع الكفاءات اللغوية الأخرى، لا تنمو وتستحكم لدى المتعلم بصورة ضمنية مكتسبة، بحيث لا يمثل الوعي بها قيدا يعوق طلاقة الفعل التواصلي، بعيدا عن دوائر الاستعمال والممارسة و المران المستمر، مما يدعو هنا إلى تغليب الجانب التطبيقي الكفائي الاستعمالي التواصلي على الجانب اللغوي المعرفي النظري، ولا سيما من حيث الحيز الزمني المخصص لكل منهما في إطار الممارسة التدريسية. ونظرا إلى ضيق مساحة التداول الاجتماعي اللغوي بالفصحى، بسبب غلبة استعمال العامية التي لا تجري على القواعد النحوية المقررة، مما يقلل كثيرا من فرص تحول المعرفة النحوية إلى ملكة راسخة ، نظرا إلى ذلك كله فإن الحقل التعليمي التطبيقي الخصب لإكساب المتعلم الكفاءة النحوية هو مقاربة النصوص.

اللافت للنظر في أغلب الدراسات الميدانية التي تهتم بتصنيف أخطاء المتعلمين و تحليلها، أن جل هذه الأخطاء إنما يقع في خانة الأخطاء الإعرابية ، أي الانحراف عن مقتضى العوامل النحوية من علامات الإعراب الواجبة، مع العلم أن معظم هؤلاء المتعلمين يحفظ قواعد النحو التي تعصمه من هذا الانحراف، لكنها تبقى عنده مجرد معرفة كامنة موقوفة الأثر، بسبب عدم صيرورتها إلى ملكة نافذة ناجزة، وهذا لا يعني البتة أن النحو يرتبط بعلامات الإعراب فقط، بل هو أشمل من ذلك- كما سبقت الإشارة- لكن هذه العلامات تمثل بلا شك معالم مائزة في الخطاب اللغوي الواضح، مبنى ومعنى. وعليه فإن الدراسة تذهب إلى أن حل هذه الإشكالية لا يكون بممارسة الإعراب، بصورة آلية مبتسرة مقطوعة عن سياق التواصل، في نطاق أمثلة مصنوعة، على نحو ما يجري العمل به في الممارسات التدريسية الشائعة للنحو، وإنما يتم ذلك انطلاقا من المفهوم الإجرائي للكفاءة اللغوية عموما،

وضرورة العمل على ترسيخها بأخذ المتعلم بتدريبات نصية، يتجه فيها إلى استعمال معارفه النحوية، مرارا وتكرارا، من خلال فهم النصوص المجسدة لهذه المعارف، وضبطها ضبطا إعرابيا صحيحا، أو بقراءتها جهرا مع مراعاة الضبط الإعرابي، وباعتياد المتعلم على هذا النهج ومرانه عليه، لابد أن تحصل عنده الكفاءة النحوية، بصورة ضمنية، يستطيع أن يستحضرها تلقائيا، في مواقف التواصل الشفوي والكتابي.

تيسير النحو مهمة تربوية خالصة

ما تزال صيحات الشكوى من صعوبة نحو العربية مرتفعة، إلى الآن، وتكاد تبلغ هذه الشكوى حدها الفاجع، عند فئات المعلمين والمتعلمين على حد سواء، فصار تعلم النحو يمثل معضلة عويصة من معضلات منظومة تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة، حتى الجامعية منها، إذ إن أكثر المقاييس البيداغوجية مثارا للتذمر، بين طلبة أقسام اللغة العربية ، مادتا النحو والصرف، وأصول النحو، مما أدى إلى ظهور العديد من محاولات تيسير النحو وتقريبه من الأفهام، منذ وضع أول مؤلف منهجي في النحو، وهو" الكتاب" لسيبويه الذي يتسم بالتعقيد، وكثرة التفريعات والتقسيمات، وقد تمحورت جل الجهود القديمة، على طريق التيسير والتخفيف، حول الشرح والتوضيح، واعتماد مبدأ التدرج والاختصار لتفصيلات المادة النحوية، دون الخوض في قضايا المسائل الخلافية بين المذاهب النحوية، كما يتجلى ذلك واضحا في"مقدمة في النحو" لخلف الأحمر، و" الواضح" للزبيدي، و"قطر الندى"، و"أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك" لابن هشام، غير أن هذه الجهود يؤخذ عليها إجمالا " غلبة الاتجاه الفلسفي والمنطقي، الاهتمام بالشكل دون المعنى، أو بالعلامات الإعرابية دون التراكيب والأساليب، الاهتمام بالأمثلة المصنوعة والشواهد الشاذة، الاعتماد على الاستشهاد بالشعر"1.

وفي العصر الحديث كانت الشكوى أيضا من النحو وعسر مأخذه على المتعلمين مدعاة لأن تتصدى جماعة من الباحثين لعملية التيسير والإصلاح، ومن هذه المحاولات: "إحياء النحو" لإبراهيم مصطفى(1937) – مقترحات وزارة المعارف المصرية(1938) – "النحو الجديد" لعبد المتعال الصعيدي (1947) – "النحو المنهجي" لمحمد أحمد برانق (1958) – "نحو التيسير" لأحمد عبد الستار الجواري (1962) – " في النحو العربي: قواعد وتطبيق" لمهدي المخزومي (1966) – "تجديد النحو" لشوقي ضيف (1982) .

ومع ذلك فإن هذه المحاولات لم تحسن التصور المنهجي لحقيقة التيسير العملي الواجب، ومن ثمّ ظلت قاصرة عن تقديم منهج تربوي قويم، يخفف من حدة معضلة تعلم النحو، ولعل مما قلل من القيمة التربوية لهذه المحاولات، بالرغم من أخذها بزمام التيسير، في وقت مبكر، أنها توقفت عند النحو العلمي كما هو مدون في كتب النحاة، ولم تتجاوزه إلى النحو العملي، بما يتضمنه من قواعد ضابطة للاستعمال اللغوي في مواقف التواصل2، وظلت أسيرة منطق نحو النحاة، حيث إنها لم تتورع عن استعارة "أساليبهم التي آخذتهم عليها، فكان فيها من التعليل والتأويل والتكلف، لإقناع الدارس بوجهة النظر ما يفوق في بعض الأحيان ما ورد لدى المتقدمين في أحوال مشابهة"3. وإذا كانت هذه المحاولات قد عمدت إلى المطالبة بإسقاط بعض أبواب النحو وأحكامه تخففا مثل العامل، والإعراب التقديري والمحلي، فإنها تناست " أن المسألة تتعلق في الأساس بمتعلم النحو ومعلميه، وثقافة كل منهما، والظروف التي يدرس فيها هذا العلم" 4لا إلى صعوبة النحو ذاته ، فكثير من العلوم التي تدرّس عسير المأخذ على المتعلمين، لكن لأحد من المهتمين بها تصور أن تيسيرها يكون بحذف بعض قوانينها أو فروعها، وإنما يردون ذلك إلى ظروف تلقي وتدريس هذه العلوم.

ولم تسلم مقررات ومناهج تعليم النحو، في الواقع المدرسي، هي الأخرى من لوثة التفكير اللغوي التقليدي، فقد مستها حركة الإصلاحات المزعومة في عديد المرات، " إلا أنها لم تقدم جديدا، ولم تفعل شيئا يعيد إلى هذا الدرس قوته وحيويته، لأنها لم تصحح وضعا، ولم تجدد منهجا، ولم تأت بجديد إلا إصلاحا في المظهر، وأناقة في الإخراج، أما القواعد فهي هي، وأما الموضوعات فكما ورثناها، حتى الأمثلة، لم يصبها من التجديد إلا نصيب ضئيل"5. و السبب في ذلك كله، هو غياب الوعي المنهجي بالوظيفة التعليمية التربوية للنحو عند أصحاب هذه المحاولات التي أخطأت السبيل القويم نحو التيسير الحقيقي، فلم

تخرج عن دائرة إعادة تبويب الكثير من أبواب النحو، وإعمال الاختصار في موضوعاته حذفا وتحويرا وتبديلا، وهذا في الواقع جزء يسير جدا من التيسير، لا يفي بغرضه المنشود، لأن الجزء الأكبر منه لابد أن ينهض به المنهاج التربوي القويم الذي يراعي مكونات العملية التعليمية/التعلمية ومقتضياتها، ومن هنا فإن التيسير الحقيقي والعملي لموضوعات النحو إنما يتم - كما يقول "عبد الرحمان الحاج صالح" - بتكييفه مع مقاييس التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلمين، وبهذا فإن تيسير النحو ينحصر في كيفية تعليم النحو، لا في النحو ذاته6، لذلك ليس بدعا أن نجد "ابن خلدون" ينظر إلى المسألة من زاوية تعليمية صرف، فينعي على القدامى أخذهم بآلية اختصار العلوم، ومنها النحو، ظنا منهم أنها الوسيلة الميسرة لفهم معطيات هذه العلوم، حيث يقول : " ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم يولعون بها ، ويدونون منها برنامجا مختصرا في كل علم يشتمل على حصر مسائله وأدلتها باختصار في الألفاظ ، وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة ، وربما عمدوا إلى الكتب الأمهات المطولة في الفنون للتفسير والبيان ، فاختصروها تقريبا للحفظ كما فعل « ابن الحاجب » في الفقه وأصول الفقه ، وابن مالك في العربية (...) وهو فساد في التعليم ، وفيه إخلال بالتحصيل ، وذلك لأن فيه تخليطا على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم وهو لم يستعد لقبولها بعد ، وهو من سوء التعليم "7

نخلص مما سبق إلى التأكيد مرة ثانية على أن تيسير النحو مهمة تربوية خالصة ينبغي تناولها من منظور العملية التعليمية/التعلمية ومقتضياتها، بصفة إجرائية عملية ملموسة، وبالاستناد إلى منهج متكامل يتوافق وطبيعة اللغة، بوصفها نظاما مستوعبا لجميع مكوناته، مع ضرورة الإفادة قدر المتاح من الحقول المعرفية الأخرى، مثل اللسانيات.

النحو بين علم اللغة وتعليمية اللغات

من المسائل التي لا اختلاف عليها في اللسانيات الحديثة أن علم اللغة يفترق عن تعليم اللغة، موضوعا ومجالا ومنهجا، بالرغم من الصلات الوثيقة الشابكة بينهما، فعلم اللغة يهتم أساسا بالوصف العلمي المجرد للظاهرة اللغوية، من أجل تحليلها وتحديد ماهيتها الملابسة لها، فهو "ينهض على دعامتين، نظرية لغوية ووصف لغوي، تقدم النظرية الإطار المعرفي العام عن اللغة وطبيعتها، ويقدم الوصف المعالجة العلمية لظواهر اللغة، على مستوى الأصوات والصرف والنحو والدلالة، على تنوع الاتجاهات والمدارس"8.

أما تعليم اللغة فيمتد إلى مجال عملي آخر، هو بيان الكيفية التي يتعلم بها الفرد اللغة، ومن ثمّ فإن نطاقه المعرفي يشمل البحث في أمثل المناهج والطرائق والوسائل الموصلة إلى تعليم اللغة وتعلمها من أجل اكتساب الكفاءة اللغوية والكفاءة التواصلية. وعالم اللغة ليس من المحتم عليه أن يمتلك كفاءة تعليم اللغة، لأنه قد يكون في غنى عنها، أو قد تقف به مواهبه دون ممارسة هذه المهمة التربوية الصعبة، وذلك باعتبار وظيفته الأساسية المتمثلة في دراسة اللغة في ذاتها ولذاتها، بمنأى عن الأغراض التعليمية. في حين أن وظيفة معلم اللغة تكون تعليمية بالدرجة الأولى تبدأ عند الحد الذي ينتهي إليه دور عالم اللغة، إلا أن فاعلية وظيفته التعليمية تبقى رهنا بمدى استفادته من معطيات علم اللغة، لأن غاية علم اللغة "هي أساسا وضع الأسس والمعايير، التي تقبل التطبيق على مادة اللغة كلها، وكذلك وصف اللغات كل على حدة، ومن الممكن أن نستخلص من هذه الدراسات الوصفية أسسا مفيدة ومناهج تساعد في تعليم اللغة وتعلمها، إذا أريد توجيه الأعمال الوصفية للنفع بدقة وذكاء"9

.

وليس المطلوب من معلم اللغة مع ذلك أن يكون مختصا في هذا العلم محيطا بأسراره، بل يكفيه منه القدر اللازم من الخبرة المعرفية بطبيعة اللغة، ومناهج دراستها وتحليلها ، لأن اللغة هنا هي الموضوع المستهدف في العملية التعليمية/التعلمية. ومن الواضح أن فهم طبيعة اللغة يعد مدخلا أساسيا إلى تحديد طرق تعليمها، فإذا كان فهم اللغة مثلا على أنها وحدات منفصلة، فإن التركيز سيقع على تعليمها أنشطة لغوية، مفصولا بعضها عن بعض، أما إذا تم استيعاء حقيقتها المتمثلة في كونها وحدة متكاملة، فإن تعليمها لابد في هدي هذه

الخلفية المعرفية أن يقوم على أساليب، تكرس وحدة اللغة خلال الممارسة الصفية ، كما في تعليمها عن طريق المقاربة بالنصوص مثلا.

تجدر الإشارة إلى أن تعليم اللغة لا ينحصر مجال إفادته في علم اللغة فحسب، بل "هو علم متعدد المصادر والمعارف، يستمد منها مادته، لحل المشكلة التي يضطلع بها...لأن اللغة الإنسانية لها اتصال وثيق بالنشاط المعرفي للإنسان، فإن ثمّة اتفاقا على أن علوما أربعة تمثل المصادر الأساسية لعلم اللغة التطبيقي (تعليم اللغة) هي: علم اللغة، علم اللغة النفسي، علم اللغة الاجتماعي، علم التربية"10، وقد عرف هذا المجال العملي تطورا كبيرا، في ظل ما يجري الاصطلاح عليه بتعليمية اللغات (Didactiques des longues) الذي لا يحصر اهتمامه في حدود المادة فقط، بل يهتم أيضا بمتغيرات العملية التعليمية/التعلمية، وهي: المعلم والمتعلم، والمادة التعليمية، ووضعية التعلم11، لذلك فإن "استفادة تعليم اللغة من اللسانيات ينبغي أن يرقى إلى مستوى أعمق، تستحضر فيه علاقة اللسانيات بالبيداغوجيا، وذلك بالتفكير في:

- كيف يمكن الانتقال من المعرفة اللسانية ذات الطابع العلمي إلى المعرفة المدرسية ذات الطابع التعليمي ؟.
- كيف نكيف محتويات المعرفة اللسانية مع الطرائق التربوية، وحاجيات المتعلم اللغوية ؟.
- كيف يمكن الاستفادة ديداكتيكيا من مختلف النماذج اللسانية ؟."12

مما تقدم ذكره حول التمييز بين مجال علم اللغة ومجال تعليم اللغة، مع ملاحظة الصلات الواثقة بينهما، فإن النحو يقع في المحل الوسط بينهما، لا هو ينبغي له أن يبقى مشدودا فقط إلى نظريات اللغة وطرق تحليلها، تابعا أو متبوعا، إلا أن يكون نحوا علميا تخصصيا، يطلب لذاته، وقصارى غايته إذذاك من الدرس اللغوي الوصف العلمي المجرد للظاهرة النحوية، أو نحوا تاريخيا " ندرسه كما ندرس المواد التاريخية، فنطلع على مصادره وتطور مبادئه طوال العصور"13، ولا هو ينبغي له أن ينفصل عنها، بحجة استقرار أوضاعه واستكمال قوانينه، إذ لم يُبق الأول – كما يقال- للآخر ما يزيد عليه . بل على النحوي أن يفيد من نظريات ومناهج علم اللغة، بقدر ما تسمح به طبيعة اللغة العربية وتقبله خصائصها، ليكون ذلك عاملا مساعدا على إعداد النحو، كمادة تعليمية، بمنظور تربوي قويم، يراعي متغيرات العملية التعليمية/التعلمية.

لقد كان النحو الوصفي نقطة تحول فارقة في مسار اللسانيات الحديثة، بوصفه فرعا من فروعها، والفضل في تأسيس المنهج الوصفي الذي يستند إليه هذا الضرب من النحو يعود إلى "دي سوسير" الذي دعا إلى إقامة حد فاصل بين دراسة اللغة في وضع تطورها التاريخي، ودراستها في وضع استقرارها، من أجل وصفها في النقطة الزمنية التي استقرت عندها، ويأخذ الاتجاه الوصفي علي النحو التقليدي اعتماده على التعليل والتأويل، واستناده إلى المنطق الفلسفي الأرسطي، وإهمال الاستعمال اللغوي، وعدم التمييز بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة، وعدم التمييز الواضح بين مستويات التحليل اللغوي، وهي المآخذ نفسها التي يثيرها الباحثون العرب، عند دراستهم للنحو العربي، بعد اتصالهم بالمنهج الوصفي14.

إن المنهج الوصفي- فيما لو تم استثماره- من شأنه أن يجرد النحو العربي من آثار المنطق الأرسطي ، ويمهد لظهور نحو عصري، ويراد به "ما يدخل في القواعد النحوية مستقراة من نصوص العربية المعاصرة، و(يراد) بها اللغة التي يتقيد بها الأدباء وغيرهم، ولا يتسمحون بقبول ما خالف أصول العربية"15، ويمكن أن يستفاد إلى حد بعيد بالمنهج الوصفي، في وضع مقررات النحو التعليمية. لكن لا أحد للآن شق هذا السبيل.

ولايخفى أيضا ما يمكن أن تقدمه طرق التحليل في النحو التحويلي الذي أسسه "تشومسكي" لتحسين عرض المادة النحوية، ومن ثمّ تسهيلها على المتعلم، وخاصة ما يتصل منها بالتمييز بين البنية السطحية والبنية العميقة للجمل، ومفهوم إبداعية اللغة. ولعل من أبرز المحاولات الجادة في هذا المجال، محاولة الدكتور خليل عمايرة " فقد استطاع في كتابه السابق(في نحو اللغة وتراكيبها) أن يبلور رؤية جديدة في التحليل اللغوي تخدم اللغة العربية، فيستطيع المحلل اللغوي أن يحلل التراكيب اللغوية ليصل إلى كنه المعنى فيها، وأن يتعامل مع الكلمات في التركيب على أنها المباني التي تتدفق حياة، فيدرك المتكلم غرضه من تركيبه، ويعرف السامع حدود مقصود المتكلم ومراده. فقد كانت التفاتة الدكتور إلى ما

يسميه عناصر التحويل، الترتيب والزيادة والحذف والتنغيم و الحركة الإعرابية، تحويلا للنظرية التوليدية التحويلية إلى مسار جديد يختلف عما كانت عليه، وتنطبق على اللغة العربية في البحث عن المعنى، من غير إهمال للحركة الإعرابية"16

وإذا كانت اللسانيات قد " أقرت مشروعية النحو لأنها لم تنقض مقولة المعيار- ولوازمه القواعد- وإن احتكمت إلى مقولة التداول ولازمه الاستعمال"17 كما يقول المسدي، فإن الدرس النحوي يمكنه أن يستعين على تطوير وظيفته الاستعمالية التواصلية، بالإفادة من منجزات التداولية، ولسانيات الخطاب، ولسانيات النص بصفة خاصة، مما يفسح المجال للاهتمام بعناصر وظيفية هامة، كثيرا ما جرى إهمالها في نحو الجملة، مثل السياق والمتلقي والقصد، ووسائل الاتساق النحوي وتعالقها مع الدلالة.

في ظل تعليمية النحو فإن الاهتمام لا ينحصر فقط في حدود المادة النحوية ، تقليدية كانت أم جديدة "كما كان سائدا، حيث كانت المادة الدراسية منطلق تفكير الدارسين والمصدر الأساسي لبناء الإستراتيجيات والمعارف الديداكتيكية، ووضع الأهداف، بحكم أن العلاقات التربوية كانت قائمة على المعرفة"18. وبهذا يتبين أن النحو لا يعدو كونه مادة علمية خام، تتحول في ظل الإستراتيجية التعليمية لنشاط النحو، أو ما يعرف بالنقل الديداكتيكي، إلى مادة تعليمية منظمة، ينبغي أن تتسم بالتكامل والتدرج والتتابع المنطقي، في ضوء الأهداف البيداغوجية المنشودة، ومستويات التعليم، ومستويات قدرات المتعلمين ودوافعهم وحاجاتهم، أما المعلم فينبغي أن يكون مدركا- كما سبق بيانه- لطبيعة اللغة وخصائصها وصعوبات تعلمها، مدركا لخبرات وتمثلات المتعلمين اللغوية وفروقهم الفردية، واعيا بالأهداف الحقيقية لتعليم النحو، مما يمكنه من اختيار أنسب المداخل والطرق لتدريسه، ولا نبالغ إذا قلنا إن أحسن مدخل لتعلّم النحو هو المدخل التواصلي الكفائي الذي يهدف إلى تنمية المهارات اللغوية والاتصالية، من خلال الممارسة اللغوية الصحيحة، استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة، ومن هذا المنطلق لابد أن يفسح مدرس النحو أمام المتعلمين المجال الاستعمالي لممارسة القواعد النحوية، ولاسيما في دروس التعبير وقراءة النصوص، وليس مجرد استظهارها في مواقف مصطنعة معزولة.، بل عليه أن يستثمر كل مواقف الاتصال الحية داخل الصف الدراسي لتحقيق هذا الهدف.

وظيفية النحو التعليمي

لا نخطئ التقدير إذا قلنا إن المنطلقات الأولى لنشأة النحو إنما تقوم على خلفية وظيفية ظاهرة، "فهو لم يكن أبدا بطبيعته أو بأصل وضعه ليُحفظ أصولا وقواعد، وإنما ليهدي إلى المفاهيم السليمة من العبارات ويعين القارئ أو السامع على حل الرموز الكتابية أو الصوتية إلى معان ودلالات"19

وليس أدل على ذلك من أن فشوّ اللحن في البيئة العربية بعد اختلاط العرب بالأعاجم، إثر حركة الفتوحات الإسلامية، كان هو الباعث الأساسي على استنباط قواعد النحو وتصنيفها وتبويبها، وكتب تاريخ النحو تحفل بكثير من الحوادث التي تؤكد ذلك، مما يجعل "الغاية التي نشأ النحو العربي من أجلها، وهي ضبط اللغة وإيجاد الأداة التي تعصم اللاحنين من الخطأ، قد فرضت على هذا النحو أن يتسم في جملته بسمة النحو التعليمي لا النحو العلمي"20 غير أن مبالغة النحاة المتأخرين في التعليل والتأويل واستنباط الأحكام بصورة منطقية جافة، ووضع المتون والشروح التي كانت في الواقع تهدف إلى تحقيق غاية تعليمية، إلا أنها أخطأت هذه الغاية، حين حصرت محاولتها تعليم النحو في النحو ذاته، ومن خلال النحو وحده، دون مراعاة لظروف تعليمه وتعلمه، كل ذلك انحرف بالنحو عن طبيعته الوظيفية الأولى، وأضفى عليه طابعا علميا مجردا حال دون طواعيته للعملية التعليمية/التعلمية، مع بقائه مجالا صالحا لدراسة المتخصصين، ومن مظاهر هذا الضرب من النحو الذي يسميه محمد عيد" نحوالصنعة"، العلل التي أطلق عليها ابن الأنباري في كتابه "الإغراب" علل الجدل والنظر، في مقابل العلل التعليمية، والتخريج والتأويل وهو نوع من المصالحة التي يعقدها النحاة بين النصوص الصحيحة حين تصطدم بالقواعد ولا تتفق معها، والجدل الذهني العقيم حول مسائل النحو ونصوص الشواهد، وكتاب" الانصاف في مسائل الخلاف" يعكس بعضا من صور هذا الجدل العقيم الذي لا يجدي شيئا في تقويم

اللسان، والاعتماد على سوق المعايير والأقيسة وتأييدها بأمثلة صناعية عن"زيد وعمرو"21.

من المنطلق السابق فإن النحو لا يصلح كمادة تعليمية تربوية قابلة للاستثمار اللغوي، إلا إذا استعاد طابعه الوظيفي الأصلي، مما يتأدى بنا إلى إثارة الإشكال المعرفي الذي يتعلق بالمبادئ المنهجية الوظيفية للنحو التعليمي.

يمكن الإشارة إلى هذه المبادئ إجمالا من خلال المحددات التالية :

- الوظيفة الطبيعية للغة هي وظيفة التواصل، وانطلاقا من هذه الحقيقة فإن الأبحاث الوظيفية التي عرفت تطورا كبيرا على أيدي مجموعة من علماء اللغة أمثال، "هايمز"، و"هاليداي"، و"سيمون ديك" تقوم على أساس ربط البنية اللغوية بمكوناتها المعجمية والتركيبية والدلالية والتداولية بوظيفة التواصل، وقد "أثرت هذه الأبحاث على ديداكتيكا اللغات، ووجهت الاهتمام إلى الجوانب التالية :

1- إن غاية تعليم اللغة هي جعل المتعلم يمتلك قدرة تواصلية، أي قدرة على استعمال اللغة في سياق تواصلي، لأداء نوايا تواصلية معينة (Hymes 1984)

2- إن تعلم اللغة لا يرتبط بتعلم الأنساق الشكلية، بل إنه كذلك تعلم لقواعد استعمال اللغة في التواصل ومراعاة سياقه (Widdow son 1981)

3- إن الوحدة الأساسية في اللغة هي الخطاب، وليس الجملة المعزولة عن سياقها النصي ... لذلك يلزم أن يتحكم المتعلم في مبادئ انسجام الخطاب وتناسق الملفوظات.

وبذلك أحدثت تغييرا استراتيجيا سواء في نظرتها للغة ذاتها وطريقة وصفها، أو في أسلوب تعلمها وتعليمها"22

- اختيار المحتوى الوظيفي الاستعمالي لمادة النحو، أي الإكتفاء فقط بالقواعد التي يحتاجها المتعلم في الفهم والتعبير، واستبعاد ما يزيد على ذلك مما لا يدخل في صلب الواقع اللغوي النحوي القائم على الاستعمال، "ففي كتب التدريس اليوم كثير من المسائل و المواد لا تستعمل ولا تزيد في كفاية تعبير الطالب، منها : كرب، وحرى، واخلولق من أخوات كاد، وكذلك التزيد في شرح علل " الممنوع من الصرف" والإكثار من شروطه وأحكامه"23، والأمر نفسه بالنسبة إلى أحكام العدد، والمستثنى، وأحكام المنادى المضاف إلى ياء المتكلم، هذا فضلا عن تلك التمحلات الإعرابية القائمة على تعليلات منطقية بعيدة عن منطق اللغة، مثل تقدير فعل محذوف بعد أدوات الشرط (إن) و(إذا) و(لولا)، وجعل الفعل المذكور مفسرا بما بعده، وهو المذكور، بزعم اختصاص هذه الأدوات بالدخول على الأسماء لا الأفعال، وهذا التأويل هو منهج البصريين، وقد خالفهم فيه الكوفيون، والمادة النحوية إذا زادت على قدر كفاية المتعلم منها تكون عبئا في ذاتها، وموجبا لعدم فهمها والنفور منها.

لكن من المؤسف أن اختيار محتويات مقرر النحو لمختلف المراحل التعليمية لا يتم على أساس المنهج الوصفي الاستقرائي للواقع اللغوي لدى المتعلم، وإنما على أساس ما يتصوره ويفترضه واضعو المناهج، مما يدعو إلى وجوب إصلاح هذا الخلل، بمراعاة ما يحتاجه المتعلم فعلا من قواعد وظيفية، يقتضيها الاستعمال، كما أن "تحديد موضوعات النحو التي ينبغي أن نعلمها يجب أن تسبق بأبحاث علمية تستهدف معرفة الأساليب الكلامية والكتابية التي تشيع في كل مرحلة من مراحل التعليم، والصعوبات التي يجدها التلاميذ في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ومشكلاتهم، فإذا عرفنا هذه الصعوبات أمكن أن نتخير الموضوعات النحوية التي تساعد التلاميذ في السيطرة عليها، وأن نرتبها على سنوات الدراسة ترتيبا يتفق مع نموهم العقلي"24، ويمكن الاستهداء في تعيين مدى ملاءمة هذه الموضوعات بالدراسات الميدانية التي تهتم بأخطاء المتعلمين، من حيث تصنيفها وتحليلها، فيتم التركيز على الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بالأخطاء الأكثر شيوعا بين هؤلاء المتعلمين بحسب مستوياتهم وفروقهم الفردية، وذلك بطبيعة الحال بعيدا عن نحو الصنعة الذي ثبت عقمه في الممارسة التعليمية للغة العربية، لاجتزائه بعرض جاف للقاعدة وشرحها، من خلال أمثلة مصنوعة وأحيانا شاذة، ثم أخذ المتعلم بحفظها في زاوية مهملة من ذاكرته، وفي أحسن الأحوال استظهارها دون استعمالها.

- تدريسه بطريقة وظيفية استثمارية، تدفع المتعلم إلى ربط النحو بالمعنى، من خلال إدراك الوظائف النحوية المتجسدة في النسق اللغوي الصحيح، ودورها في بناء المعنى وتمامه، بوصفها القانون الأساسي لتأليف الكلام، وتعليق وحداته بعضها ببعض، مع عدم التركيز

على عملية الضبط الإعرابي في ذاته، بل يجب تناوله من حيث ارتباط علاماته الإعرابية المعروفة بهذه الوظائف، على أنها مؤشرات تحيل عليها في الأداء اللغوي، "والإعراب بهذا المفهوم لا يتأتى إلا بعد إتقان المعرب لأصول النحو أونظام التركيب للغة، والوقوف على أسراره"25 ، وهو ما تنص عليه نظرية النظم عند الجرجاني بوضوح، إذ النظم هو تعليق لمعاني النحو.

- تكثيف التطبيقات النحوية التي من شأنها تثبيت القواعد المدروسة في الذهن، وحسن تطبيقها في واقع الاستعمال، ومن المفيد الاستعانة هنا بنصوص دالة من القرآن الكريم وآثار الأدباء المعاصرين في التدريب على استعمال هذه القواعد، مما يشعر التلميذ بقيمتها ودورها في الفهم والتعبير، و بأن الغاية منها لا تتوقف عند مجرد دراستها واستيعابها، وإنما تمتد إلى توظيفها في مواقف الاتصال اللغوي، فالكلام لا يمكن أن يكون مفهوما مستساغا وافيا بالغرض منه، إذا لم يقم على أساس سليم منها. وعليه فهي كما يقول بعضهم بالنسبة للكلام كالملح للطعام26

- الغاية من تدريس النحو هي تنمية المهارات اللغوية الاتصالية، وليس مجرد اكتساب المعرفة النحوية فقط، فالمعرفة النحوية لا تفيد المتعلم شيئا ذا بال، ما لم تتحول في ظل الممارسة التعليمية الصحيحة للنحو إلى كفاءة نحوية "متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان"27 أي الاستعمال الحي في مواقف التواصل، وينبغي التمييز هنا جيدا بين معرفة النحو ومعرفة استعماله ، مع العلم أن معرفته شرط ضروري لاستعماله، لكن ليس كل عارف بالنحو يستطيع استعماله، والعكس صحيح إلى حد بعيد، ولاسيما أن تعلم العربية لم يعد في يومنا هذا طبعا وسليقة، وإنما صار صناعة تتخذ لها الأسباب والوسائل.

مما تقدم يظهر أن النحو التعليمي في جوهره نحو وظيفي منهجي، يرشد المتعلم إلى الاستعمال الصحيح للغة، وذلك من خلال دفعه إلى استحضار قدرته على استخدام الوظائف النحوية في تركيب الكلام وتعليق معانيه بعضها ببعض "فدراسة هذه المادة هو تبليغ القواعد الوظيفية، وهي تعالج الكلام العربي في جانبه الاستعمالي، وهي القواعد الأساسية التي تؤدي بالدارس إلى اكتساب المهارة اللغوية، حتى يصبح اللسان ملكة باعتماد ممارسة التطبيق"28 .

فتدريس النحو يجب أن يتوجه رأسا إلى عرضه كوسيلة، الهدف منها المحافظة على سلامة التركيب وعصمة اللسان من اللحن، وذلك لا يتأتى فعلا ملموسا إلا من خلال نصوص تكشف عن وظيفية النحو. والوعي بهذه الحقيقة الجوهرية للنحو التعليمي في ظل مدارسة النصوص ومقاربتها، لابد أن يقود في المحصلة إلى تحول المعرفة القواعدية المغلقة لدى المتعلم إلى كفاءة نحوية يمارسها في الأداء اللغوي السليم في مواقف التعبير والاتصال، وقد أدرك الجاحظ هذه الحقيقة التربوية من قديم، حين اعتبر النحو وسيلة لا غاية يضيع معها وقت الصبي وينشغل ذهنه في غير طائل، يقول الجاحظ : "أما النحو فلا تشغل قلبه- أي الصبي- إلا بمقدار ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده، وما زاد على ذلك فهو مشغلة للصبي عما هو أولى به"29.

بعبارة أكثر وضوحا ودقة، وفي ضوء المقاربات الجديدة لتعليم اللغة العربية، وبخاصة منها "المقاربة بالكفاءات"، فإن الكفاءة الختامية المندمجة التي يجب أن تكون مستهدفة في نهاية مسار تعلم النحو، هي (الكفاءة النحوية)، وإن السبيل الطبيعي المفضي إليها، تمشيا مع طبيعة اللغة العربية وخصائصها هو (مقاربة النصوص).

النحو ومقاربة النصوص

اللغة كلّ متكامل متداخل البُنى، والنظام الضابط لالتحام هذه البنى وتضاممها هوالنحو، ولئن أمكن الفصل الإجرائي بينها على صعيد التحليل اللغوي، فإنه يستحيل فعل ذلك على صعيد الممارسة اللغوية الصحيحة، في مواقف التعبير والاتصال، كما أن وظيفة اللغة- على ما أسلفناالقول- هي التواصل قضاء للحاجات وتأدية للأغراض الإنسانية المتنوعة، من هنا فإن تعلم النحو يغدو مطلبا ضروريا لتعلم اللغة، بوصفه النظام الأساسي الذي يحكم إنجازها الفعلي شفاهة أو كتابة، خاصة ونحن في زمن لا تستعمل فيه الفصحى إلا على أضيق نطاق، ولم يعد اكتسابها طبعا وسليقة، بل صار تعلما وصناعة، وسط بيئة تعليمية محدودة .

لكن كيف السبيل إلى تعلم النحو في ضوء هذه المعطيات المعروفة ؟ وهي في واقع الحال تشكل المنطلق القاعدي الصحيح الذي يجب البناء عليه دائما في أي محاولة لوضع مناهج تعليم اللغة العربية .

السبيل إلى ذلك-كما قلنا سابقا- هو مقاربة النصوص، بحيث تكون هي نقطة الانطلاق والوصول في الوقت نفسه، عند تصميم الاستراتيجيات الموجهة إلى تنفيذ الأنشطة اللغوية، باعتبار النص وحدة تعليمية محورية، منها ينطلق فعل التعلّم اللغوي تلقيا، وإليها يرتد إنتاجا لنصوص تتأثر معالم النصوص المدروسة.

انطلاقا من هنا فإن وجوه الملاءمة الوظيفية بين تعلم النحو، ومقاربة النصوص تظهر من ناحيتين هما :

- الناحية اللسانية : حيث أن مقاربة النصوص هي المجال الوظيفي الفعلي لتحديد كيفية تحقّق قواعد النحو في الأداء اللغوي، وإدراك دورها في تركيب أجزاء الكلام وتعليق معانيه بعضها ببعض، على طريق إنتاج الدلالة المقصودة، ذلك أن وظيفة القواعد اللغوية عموما إنما يشخصها الاستعمال، وإلا ظلت قيد الافتراض موقوفة النفاذ.

وإذا كانت اللغة وحدة متماسكة، وفروعها تشكل هذه الوحدة، بصورة عضوية، لا يساوي فيها الكل مجموع الأجزاء- كما يقرر ذلك علم اللغة الحديث – فإن النظام النحوي هو الذي يقوم بوظيفة التأليف والتعليق بين هذه الفروع، وإنما يتجسد ذلك في النصوص التي تعطي النحو مفهومه الصحيح بالقياس إلى الأنظمة اللغوية الأخرى، فالنحو في ظلال النصوص لا يغدو علما مقصورا على درس ظواهر الإعراب والبناء فقط، ولا علما خاصا بدراسة الأبواب، وإنما يصبح نظاما يتناول ذلك كله ويتعداها إلى ما هو أهم وألزم، من حيث بناؤه وفهم مدلوله معا، وهو التعليق الذي يتمثل في العلاقات السياقية والقرائن اللفظية والمعنوية والحالية30

وعليه فإن مقاربة النصوص تخلّص عملية تعليم النحو وتعلمه من قبضة نظامه القواعدي الافتراضي المصمت، كما يظهر ذلك في تلك الأمثلة المصنوعة البعيدة عن واقع المتعلم واهتماماته، والتي يحفل بها الكتاب المدرسي في مختلف المراحل التعليمية، لتنتقل بها إلى مجال حي أرحب، هو النصوص التي تمثل الوحدة الأساسية في التواصل الإنساني تلقيا وإنتاجا، وهذا يدعو بدوره إلى عدم حصر الدرس النحوي التعليمي في الحدود المعيارية لنحو الجملة فقط، بل يجب أيضا الانفتاح على "نحو النص" و دوره في تحديد وسائل الترابط النصي التي تساعد على التحام أجزاء النص وتحقق بنيته الكلية، وذلك من منطلق وظيفي، هو "الإحساس الطاغي بالوظيفة الاجتماعية للغة..وضرورة وجود الدور التواصلي الذي يعده علماء اللسانيات جوهر العمليات الاجتماعية، ومن هنا- كما أدرك الدكتور سعد مصلوح- أدرك علماء اللسان أن اجتزاء الجمل يحيل اللغة الحية فتاتا و تفاريق من الجمل المصنوعة المجففة أو المجمدة، وذلك إشارة إلى شواهد النحو والبلاغة التي تأتي غالبا مصنوعة أو منزوعة من سياقها، مما يتنافى ونحو النص... تلك الوظيفة الاجتماعية، وهذا الدور التواصلي للغة يفسحان الطريق للنحو أن يتسع مفهومه..وهذا لا يتم إلا من خلال نص مرتبط بسياق تواصلي وليس من خلال جملة"31

هذه الأهمية الوظيفية التي يتميز بها نحو النص لابد أن تقود إلى التفكير بجدية في إضافة مادته إلى مقررات النحو التعليمي، ولاسيما في مرحلة التعليم الثانوي.

- ومن الناحية التربوية فإن اعتماد مقاربة النصوص يجعل مادة النحو ذات فاعلية كبيرة في إقبال المتعلم على دروس اللغة العربية في حماس ودافعية، لأنها تضفي عليها معنى ودلالة بالنسبة للمتعلم، ووظيفية للخبرة اللغوية المكتسبة، وشمولا واتساعا للموقف التعلمي، حيث تتداخل فروع اللغة ومهاراتها جميعا في نشاط لغوي وظيفي، يقف فيه المتعلم من خلال النصوص على مكانة النحو من فروع اللغة، وهذا يجعل "العملية التعليمية وحدة متكاملة، تتمم فيها المواد الدراسية بعضها بعضا، وتتفاعل فيما بينها لتحقيق هدف موحد..يقضي على وهم يشعر فيه الطلاب تلقاء تدريس الفروع منفصلة، أنها غاية وتدرس لذاتها، فكثير من التلاميذ يشعرون أن الإملاء منفصلة عن التعبير، وهما منفصلان عن القواعد..وهكذا. لذا يلجأ بعضهم إلى إتقان أحدها وإهمال الأخرى، وقد غاب من باله أن إتقان القواعد النحوية يفضي إلى جودة القراءة، وإلى حذق الإملاء، وإلى القدرة على الاستظهار وحسن الإلقاء..."32.

الكفاءة النحوية، تعريفا وإجراء

الكفاءة من الحقل اللّساني إلى الحقل التربوي

تجدر الإشارة إلى أن مفهوم الكفاءة من المفاهيم العابرة للتخصصات، أو المتنقلة بين عدة حقول معرفية، ومع ذلك فإن حمولته الدلالية لها خصوصية مختلفة باختلاف الاهتمامات الابستيمية لهذه الحقول، فالكفاءة مثلا في الحقل اللساني يختلف مفهومها نوعا ما عنه في الحقل التربوي.

فالكفاءة بمفهومها اللساني تؤطرها مقاربات مختلفة، يمكن حصرها في اتجاهين هما : اتجاه النحو التوليدي التحويلي الذي يعتبرها معرفة لغوية كامنة ذات طبيعة فطرية تولد مع الإنسان، وتعينه على إنتاج جمل لانهائية، انطلاقا من عناصر محدودة، ولا يمكنها أن تتحقق إلا من خلال الإنجاز، مما يجعل "هذه الثنائية (كفاءة/إنجاز) من أهم الأدوات المفاهيمية التي يتوسل بها اللساني لوصف اللغة والتقعيد لها، مع إقامة تفرقة جوهرية بين الكفاية (ما يشكل معرفة المتكلم-السامع للغته) والإنجاز(ما يشكل استخداما فعليا للغة داخل وضعيات ملموسة) "33، والاتجاه الوظيفي التداولي الذي وسع من مفهوم الكفاءة، بأن أضاف إليها إلى جانب القواعد اللغوية النحوية، القواعد التداولية التي تضفي على اللغة بعدها الاجتماعي، بحكم كونها أداة اتصال وتفاهم داخل المجتمع الإنساني.

ومن هذا المنطلق دعا هايمز(Hymes) إلى "استخدام مفهوم الكفاية التواصلية التي تعكس الأبعاد الاستعمالية للغة داخل بيئة ثقافية حضارية.. وتجدر الإشارة إلى أن منظور هايمس للكفاية مازال يشكل بؤرة اهتمام من قبل المهتمين بديداكتيك اللغات والاكتساب اللغوي، لأنه لم يجعل المعرفة اللغوية في استقلال عن المقام التخاطبي، بل وضع المتكلم في قلب التفاعل التواصلي"34.

أما مفهوم الكفاءة في الحقل التربوي، وبالرغم من انفتاحه على الحقل اللساني، فإن حمولته الدلالية المستمدة من هذا الحقل تنزع به إلى مقتضيات البيداغوجيا، وفي "هذا السياق يدعو بيرنو(Perrenound) إلى الابتعاد عن المعنى اللساني المعطى لمفهوم الكفاية، كي نعيد تبييئها في السياق المدرسي"35

في الحقل التربوي، خلافا لاتجاه النحو التوليدي التحويلي الذي أعطى الكفاءة بعدا فطريا صوريا يستعصي على السياق المدرسي، فإن الاستخدام الإجرائي لمفهوم الكفاءة يوجب تبني منظور عدم فصل الكفاءة عن الإنجاز أو الفعل، كما يوجب أيضا ربط مسار نمو الكفاءة بالوضعيات التعليمية التي يتموضع فيها المتعلم، لكن هذا لا يعني القفز على المعطيات المعرفية للحقول الأخرى، بحكم الصلات العلمية الجامعة بينها.

من التعريفات الواضحة للكفاءات في الحقل التربوي تعريف الدكتور محمد الدريج "الكفايات قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، إنها مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات المكتسبة والمندمجة بشكل مركب، والتي يقوم الفرد بتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما في وضعية محددة"36.

يظهر من هذا التعريف أن الكفاءة لابد أن تكون مفعّلة، بحيث لا يمكن فصلها عن السلوك المادي الذي يجسدها، غير أن هذا لا يعني أن السلوك معادل لها، إذ إن التعلم الحقيقي لا يكون بتخزين المعرفة، وإنما بالقدرة على استعمالها وتجنيدها.

لا مراء في خطأ الاعتقاد السائد بين كثير من القائمين على وضع مناهج تعليم نحو العربية، والمتمثل في أن عملية تعليمه لاكتساب الكفاءة اللغوية يكفي فيها مجرد حفظ قواعده وتطبيقها الواعي بصورة آلية، مما يحول في واقع الحال دون تعلم النحو بكيفية وظيفية استثمارية، تقدر المتعلم على استعمال اللغة استعمالا صحيحا، بل وقد يؤدي هذا إلى رسوخ تلك القواعد لدى المتعلم معرفة ضمنية مخزنة في تلافيف الدماغ، لا ملكة يجسدها الأداء اللغوي السليم في مواقف التعبير والاتصال، من هنا فإن المعالجة المنهجية لإشكالية تعلم النحو، يجب أن تتحول من التركيز على نحو القاعدة إلى التركيز على نحو الاستعمال الوظيفي، وهذا يفرض بدوره تطوير معرفة النحو إلى كفاءة نحوية تواصلية، تلقيا وإنتاجا، وذلك في إطار تنظيمي جديد " يقوم على أساس فكرة ابن خلدون في التفريق بين علم صناعة الإعراب وبين اكتساب اللغة، أو بين العلم بكيفية، والنفس كيفية"37.

مفهوم الكفاءة النحوية

في ضوء هذا الإطار التنظيمي الجديد لتعليم النحو وتعلمه، وبالارتكاز الإبستيمي على المفهوم الإجرائي للكفاءة في السياق التربوي، مع الإفادة من المقاربة اللسانية للكفاءة، وبخاصة ما يتصل منها بالمنجز الوظيفي التداولي في تحليل مفهوم الكفاءة التواصلية، في ضوء ذلك كله، يمكن أن نعرف الكفاءة النحوية بأنها قدرة مستعمل اللغة على استحضار قواعد النحو الوظيفي، بصورة سليقية وتكييفها واستعمالها في مواقف الفهم والتعبير، بحيث يفضي ذلك بالمتكلم- المستمع إلى فهم وإنتاج خطاب لغوي دال واف بأغراض التواصل.

مكوناتها :

يقوم بناء الكفاءة النحوية على التحكم الوظيفي في مجموعة من المكونات المتداخلة المتفاعلة هي :

المكون النحوي المعرفي الإدراكي :

ويتمثل في الإحاطة بمخزون تراكمي من المفاهيم النحوية المتكاملة المتماسكة ذات المعاني الوظيفية التي يبرزها نظام التعليق والترتيب، فيما يعرف بنظرية النظم. وإدراك هذه المعاني واستضمارها لا يمكن أن يتحقق إلا بدفع المتعلم إلى التمعن في التراكيب وتحلبلها تحليلا فاحصا للعلاقات الرابطة بين مكونات الجملة وترتيبها، مثل "معرفة المعاني الوظيفية الخاصة بالأبواب المنفردة، كالفاعلية والمفعولية والإضافة..الخ، وإدراك أنواع الجمل ورتبة هذه الأدوات، كالاستفهام والشرط و التعجب والتأكيد والنفي.. التي تحتل دائما الصدارة في الجملة، مع فهم العلاقات والدلائل والمؤثرات التي تساعد على تحديد كل معنى وظيفي، سواء كانت ملفوظة في النص أو ضمنية تدرك باستقراء منطقي، وهي ما يطلق عليها النحاة، القرائن اللفظية، كالرتبة والحركة الإعرابية والصيغة والرسم الإملائي، أما القرائن المعنوية فهي مثلا، النسبة والتبعية والإسناد والتخصيص، وكل منها ينقسم إلى فروع متعددة"38، وإدراك مواطن التداخل بين المعنى النحوي والمستويات اللغوية الأخرى، كالمباني الصرفية والأصوات والدلالة، مع عدم إغفال علاقة النحو بالمعنى والسياق، فالزمن الصرفي مثلا يتم تعيينه من خلال الصيغة، أما الزمن النحوي فيتجاوز الدلالة الوضعية للصيغة الصرفية إلى الدلالة السياقية، ويُحدد ذلك من خلال العلاقات والقرائن.

فاكتساب المفاهيم النحوية يعد إذن عاملا أساسيا لاستيعاب المتعلم واستضماره للنظام النحوي للغة، ونظرا إلى ما يجده التلاميذ من صعوبة في تمثّل هذه المفاهيم، بسبب اعتماد الممارسة التدريسية السائدة للنحو على الإلقاء والتلقين، يجب اعتماد الطريقة الاستنباطية في استخراجها من النصوص اللغوية، بمنظور بنائي يقوم على أن المتعلم يبني معارفه بصورة ذاتية، معتمدا على خبراته وتمثلاته في ظل الموقف التعليمي، وأن المعرفة تزداد فرص استيعابها والاحتفاظ بها، إذا كانت مبنية من طرف المتعلم ومرتبطة بحاجاته .

المكون المهاري التطبيقي :

ليس هناك في الواقع اختلاف كبير بين مفهوم الكفاءة ومفهوم المهارة، غير أنه باعتبار المنظور الشمولي للكفاءة، ولاسيما من الناحية البيداغوجية، يمكن التعاطي معها على أن مجالها الإجرائي أوسع من مجال المهارة، ومن هنا فإن " فيليب بيرنو يرى أن المهارات تعبرعن مستوى أدنى من الكفاية التي توجد في مستويات عليا، فالمهارات ترتبط مثلا بتمارين مدرسية وأشكال تقييم محددة، بينما ترتبط الكفاية بالفعل واتخاذ القرار وتوظيف المعارف بعد تنسيقها وتعبئتها في مواجهة وضعية لم تكن مرتقبة"39، من هنا يمكن القول بأن المهارة سلوك جزئي يرتبط بوضعية معدة سلفا، ويتم التعامل معها بصورة واعية، في ضوء استحضار المعرفة الكامنة، مثل قدرة التلميذ على تحديد الفعل والفاعل والمبتدأ والخبر والمسند والمسند إليه، وتركيب جمل مفيدة صحيحة من الناحية النحوية، وتحديد رتبة كل عنصر ووصف حركته الإعرابية، إنتاج عدد من الجمل احتذاء بنموذج تركيبي ما، تسخير القرائن اللفظية والمعنوية لتحديد المعنى الدلالي في جملة أو خطاب يقوم بتحليله تحليلا نحويا، تفسير ظواهر الربط والتضام...الخ40

المكون الأدائي الاتصالي :
وهو العنصر المفعّل للكفاءة النحوية، ومن ثم يرتفع عنها طابعها الصوري الإضماري الذهني، وتتحول إلى فعل وإنجاز، ويتم ذلك بكيفية سليقية من خلال وضعية تعليمية/تعلمية خاصة، أو وضعية تواصلية عامة على النطاق الواسع لاستعمال اللغة داخل المجتمع، حيث يندمج النحو في عملية التداول اللغوي، فيما يعرف بالكفاءة التواصلية، مما يوثق صلته بالسياق اللغوي، وينتقل بدراسته وتعليمه من دائرة المقاربة الجملية باعتبارها الوحدة الكبرى للتحليل النحوي إلى المقاربة النصية.

تحصيلها
من الحقائق المقررة أن "العلوم لا يقاس إتقانها عن طريق استظهار أحكامها، ولكن عبر القدرة على استعمالها وتطبيقها.. وهو ما افتقده الدرس النحوي، أكد ابن خلدون على القضية بقوله (وهكذا العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل ، وليس هو نفس العمل) "41، وهذا يؤكد أن تحصيل الكفاءة النحوية يرتبط في المقام الأول بفهم الغاية من تعليم النحو وتعلمه، وذلك باعتباره-كما قلنا سابقا- وسيلة لضبط الكلام وتصحيحه، لا غاية مطلوبة لذاتها، " وقد أخطأ كثير من المعلمين حين غالوا بالقواعد، واهتموا بجمع شواردها والإلمام بتفاصيلها، والإثقال بهذا كله على التلاميذ، ظنا منهم أن في ذلك تمكينا للتلاميذ من لغتهم وإقدارا لهم على إجادة التعبير والبيان"42
انطلاقا من هذه الحقائق العلمية والتربوية فإن تحصيل الكفاءة النحوية يتم بالكيفية التالية :
- تكثيف التدريب والمران على النصوص اللغوية المختارة بعناية، مما جعل البعض يذهب إلى أن إمكان الاستغناء عن تدريسها في حصص مستقلة، والاكتفاء بالإشارة إليها عرضا من خلال التدريبات أو الأنشطة اللغوية الأخرى، لكن هذه الطريقة إن كانت صالحة للمرحلة التعليمية الأولى من حياة المتعلم، حيث تكون قدراته العقلية ضعيفة، فإنها لا تصلح له في مراحله التعليمية المتقدمة، حيث يكون بحاجة إلى دراسة القواعد بطريقة منظمة، لكن بكيفية وظيفية استثمارية تحقق الغاية من تعلمها.
- تدريس القواعد يجب أن يتخذ منطلقا له اللغة، لا القواعد ذاتها، وذلك من خلال النصوص اللغوية المختارة، نظرا إلى أن القواعد النحوية نشأت متأخرة عن اللغة، وأن هذه النصوص هي التي تجسد الوظيفة الاستعمالية للقواعد في الكلام، ومن ثم فإن التركيز يجب ألا ينصب على القواعد والمصطلحات المجردة والتأويلات، بقدر ما ينصب على تعلم كيفية توظيف هذه القواعد في الكلام، بالاستعمال السابق لها عن طريق احتذاء نماذج تركيبية واردة في النصوص، مما يساعد على حسن تمثل هذه القواعد واستعمالها، وهو ما يعرف عند بعض علماء اللغة بظاهرة "الصوغ القياسي(التي) تلعب أهم الأدوار في مرحلة اكتساب اللغة للصغير وللأجنبي على حد سواء، كما تلعب دورا مماثلا في تكوين أسلوب الكاتب والمتكلم حيث يصوغ المرء على مثال ما قرأ أو حفظ ثم نسي"43.
- تكثيف مواقف التواصل اللغوي التلقائي في حجرة الدراسة، وإثارة الرغبة في الممارسة اللغوية الصحيحة ذلك أن "التحصيل اللغوي هو النمو اللاشعوري في معالجة المعطيات وفي التكوين ومراقبة الفرضيات التي تؤدي إلى معرفة ضمنية وناجعة في نفس الوقت، وهي عماد النحو الضمني الذي يكتسب من خلال التواصل التلقائي، إذ إن المتعلم يستضمر هذا النحو ذهنيا حينما نوفر له فرصا كثيرة للتعبير عن طريق لغته الوسيطة، والفصل النموذجي في نظر كراشن(Krashen) هو الفصل الذي يهدف أولا وقبل كل شيئ إلى تنشيط التواصل الكلامي، حيث تختفي الأغلاط شيئا فشيئا بتكون النحو الذهني"44، مع ملاحظة أن استضمار النحو الذهني هنا ليس معناه أن يبقى حبيس الذهن، وإنما أن يرسخ كملكة أو كفاءة نحوية.

تقويمها

من المعلوم أن العملية التعليمية الناجحة لا تنتهي بتنفيذ الخطة المعدة للتدريس، إذ لابد أن تكون هذه الأخيرة متبوعة بتقويمها، مع الإشارة إلى أن عملية التقويم هنا يجب أن تواكب مسار نمو الكفاءة أولا بأول، حتى يتم معالجة أي قصور في حينه معالجة منهجية، ويمكن الاستهداء في بناء منهج هذه المعالجة السريعة بالأخطاء التي تظهر كثيرا في الأداء اللغوي للمتعلمين، ويكون تقويمها بكيفية وظيفية أيضا على النحو الآتي :

- إجراء الاختبارات التكاملية، ومن هذه الاختبارات، تحليل النصوص تحليلا نحويا، التعبير الشفوي
والتعبير الكتابي.

- التقويم يكون أكثر فاعلية إذا كان ذاتيا يقوم به التلميذ، دون تدخل المدرس، ومن صوره انتباه التلميذ إلى الأحطاء التي يرتكبها هو أثناء قراءته الجهرية أو كتابته التحريرية، فيصححها تلقائيا، أو انتباهه إلى الأخطاء التي يقع فيها زملاؤه في القسم، فيبادر إلى تنبيههم إليها أوتصحيحها45.

- ومن أهم وأدق معايير التحكم في الكفاءة النحوية، هو الوصول بالمتعلم إلى مرحلة تذوق القواعدالنحوية، ضمن النصوص اللغوية، بحيث يصير المتعلم يشعر بالاستهجان عند وقوفه ولو عرضا على مظاهر الانحراف عن سنن القواعد، في جميع الممارسات اللغوية، سواء تلك التي يكون من شهودها أو أحد المشاركين فيها.

معضلة الأخطاء الإعرابية

اللغة العربية لغة إعرابية، لأن خصيصة الإعراب خصيصة محايثة لها، لا تنفك عنها، ومن ثم فإن المتكلم لا يستطيع أن يؤدي مراده من خطابه بوضوح، إذا هو لم يضبطه ضبطا إعرابيا صحيحا، والوضع نفسه بالنسبة إلى المستمع، فهو أيضا لا يمكنه أن يعي مضمون الكلام بيسر، إذا كان خاليا من ضوابط الإعراب "فهو بلا شك جزء لا يتجزأ من بنية الخطاب اللغوي يؤدي فيها وظيفة الاكتمال الدلالي الذي هو نُسغ الرسالة"46، وبسبب من هذه المكانة التي يتبوأها الإعراب من اللغة العربية ارتبطت النشأة الأولى للنحو بمحاولة التصدي لمعضلة الأخطاء الإعرابية عند العرب، فيما يعرف باللحن.

وفي وقتنا الحاضر لا أحسبني أجاوز واقع الحال، إذا قررت أن أكثر الأخطاء النحوية، بل اللغوية شيوعا بين المتعلمين، أو حتى الناطقين بالعربية عموما، إنما يتصل أساسا بضوابط الإعراب، بالقياس إلى الأخطاء الأخرى التي ترتبط بالتركيب والصوت والصيغة والرتبة والمطابقة والمعجم.

والسؤال المنهجي الذي يجب أن يلح علينا في مواجهة هذه المعضلة، هو كيف السبيل إلى إيجاد حل لها ؟. أي بمقتضى المقام الذي نحن بصدده هنا، ما هي مبادئ الإستراتيجية التعليمية/التعلمية التي بإمكانها تحليل هذا النوع من الأخطاء الشائعة بين المتعلمين، من أجل توصيف العلاج الناجع لها ؟.

تجدر الإشارة قبل تحديد مبادئ هذه الإستراتيجية إلى أن تحليل الأخطاء الذي يعد منهجا مهما من مناهج البحث في تعليم اللغات، يقوم في البداية على وصف الأخطاء، بمراعاة طبيعتها النظامية، من منطلق أن تعليم اللغة هو تعليم لنظام أيضا، والتمييز بين نوعين من الأخطاء، هما : أخطاء الأداء، وهي أخطاء غير منتظمة ناتجة عن عوامل نفسية، مثل التعب والخوف والتسرع، وأخطاء الكفاءة، وهي أخطاء منتظمة لها صفة التكرار، تحدث نتيجة استعمال قواعد اللغة بطريقة خاطئة47، وهذا التمييز يعكس في الحقيقة تمييز "تشومسكي" بين الكفاءة والأداء في نموذج النحو التوليدي، وقد سبق أن بينا عدم اعتدادنا بهذا الضرب من التمييز، بمقتضى شمولية الكفاءة بيداغوجيا، وهو ما يمثل المنظور المنهجي الذي تلتزمه هذه الدراسة، ومن الواضح أيضا أن تصويب الأخطاء لا يتم إلا بعد تفسيرها ومعرفة أسبابها.

استئناسا بهذا المنهج في عملية تحليل الأخطاء اللغوية، فإن الأخطاء الإعرابية التي تشيع بكثرة بين الناطقين بالعربية، تعود إما إلى خلل في استضمار النظام النحوي على مستوى المكون النحوي المعرفي للكفاءة النحوية، والسبب في حدوث هذا الخلل هو عجز

كثير من التلاميذ عن تمثل المفاهيم النحوية ذات الطابع التجريدي تمثلا صحيحا، بفعل عقم طرق تدريس النحو القائمة على الحشو والتلقين، مما يزيد من جفاف مادة النحو ، ومن ثم نفور المتعلم منها وإعراضه عن محاولة فهمها واستيعابها، أو يعود إلى ضمور المكون الأدائي الاتصالي لدى أغلب هؤلاء المتعلمين، بسبب تغييب فرص ممارسة هذه المفاهيم أمامهم، من خلال مواقف تواصلية، وقد تحققتُ- من واقع تجربة طويلة في تعليم اللغة العربية – أن أعدادا هائلة من التلاميذ تحفظ القواعد النحوية الوظيفية وتستظهرها إذا أُخذت بذلك، وقد تحسن تطبيقها من خلال التدريبات اللغوية الجزئية التي يتضمنها الكتاب المدرسي، إلا أنها تخالف عن هذه القواعد وترتكب الأخطاء تلو الأخطاء في مواقف التواصل الشفوي والكتابي، تُرى ما تفسير هذه القطيعة القائمة بين القاعدة والاستعمال لدى المتعلم ? تفسيرها هو – كما قلنا سابقا- ضمور المكون الأدائي للكفاءة النحوية وعدم تحفيزه بالقدر الكافي ، مما يُبقي القاعدة عنده مجردة ضامرة في حيز الكمون، وإن كنا مع ذلك نقر بأن الكفاءة ذات منحى شمولي لا تقبل منطق التجزيئ في دورات تكونها ونموها.

نعمد الآن إلى إجمال مبادئ الإستراتيجية السالف ذكرها في عدة نقاط، ثم نشير بعدها إلى فاعلية الإجراء النصي في مواجهة هذه المعضلة وتلافي أثرها السيئ على الأداء اللغوي لدى المتعلمين، وذلك في مقابل عقم آلية العملية الإعرابية وابتسارها، كما تجري في كثير من الممارسات الصفية للغة العربية.

يمكن إجمال هذه المبادئ العلاجية في النقاط الآتية :

- إدراك وظيفة هذه العلامات، باعتبارها ليست مجرد مؤشرات صوتية قائمة بذاتها، وإنما هي دوال كاشفة عن الوظائف الإعرابية والعلاقات القائمة بين هذه الوظائف في التركيب، من منطلق أن الإعراب لا يتوقف أثره الأدائي عند تغير آواخر الكلمات بتغير العوامل الداخلة عليها، كما هو مقرر خطأ في كثير من الكتب المدرسية، وإنما يتعداه إلى " التعبير عن الوظائف التركيبية والمعاني النحوية والعلاقات الإعرابية لعناصر العبارة، بالنسق والنمط والصوت، أعني أنه يصاغ التركيب اللغوي في الإعراب، بحيث تحمل كل كلمة أو جملة، أي، كل عنصر تركيبي ما يقتضيه في سياقه التعبيري من وظيفة أو معنى أو علاقة بما حوله، ويتضح ذلك بالنسق الذي تنتظم فيه تلك العناصر والصيغ التي تملؤها والأصوات التي تبدو أو تقدر في آواخرها، فليس ما دار حوله خلاف النحاة من التعريف إلا زاوية محدودة من ميدان الإعراب تمس الجانب الأخير منه ألا وهو أصوات الضم والنصب والكسر والسكون، وما ينوب عنها من أحرف أو حذف"48 ، فعلامات الإعراب إذن دليل على المعنى الذي يريده المتكلم، فوظيفتها دلالية بالدرجة الأولى، وقد قيل الإعراب فرع من المعنى، وقد قال ابن فارس في توضيح هذه الوظيفة "فإن الإعراب هو الفارق بين المعاني، ألا ترى أن القائل إذا قال- ما أحسن زيد- لم يفرق بين التعجب والاستفهام والذم إلا بالإعراب"49

- اتخاذ المعنى ضابطا أساسيا لتحديد العلامات اللاحقة بآواخر الألفاظ، باعتبار الإعراب- كما سلفت الإشارة- فرعا من المعنى يؤدي إلى وضوحه، وكذلك المعنى يؤدي إلى تحقيق الإعراب في الكلام.

انطلاقا من هذه الحقيقة، يجب حمل المتعلم بواسطة التدريبات اللغوية التكاملية على استضمار مهارة الربط الأدائي بين هذه العلامات والمعاني الكامنة وراءها.

- العمل على انغماس المتعلم في مواقف حوارية تواصلية مرتجلة، تقدح قوته الإدراكية والنحوية وتحفزها على الارتباط بالأداء اللغوي "وفي هذا المضمار يتعين اعتبار الأداء اللغوي، ولاسيما في ثوبه الحيني المرتجل على البديهة والذي يساق بعفو الخاطر درجة راقية من تجليات الملكة اللغوية والذهنية، لأن الإفصاح في هذه اللحظة ينقلب إلى كاشفين، كاشف عن طواعية الإبلاغ وإيضاح الرسالة الشفافة، وكاشف عن نمو إدراكي يتخذ فيه العقل الواعي مرصدا حيال العقل اللغوي الباطن"50، ومن هنا فإن عملية الضبط الإعرابي الصحيح ستصير ملازمة بصورة سليقية للأداء اللغوي، تحت وطأة الترويض المستمر للقوة الإدراكية النحوية في مواقف التواصل الشفوي ، وهذا لا يلغي بطبيعة الأمر أهمية التدخل الفوري اللحظي، من أجل توجيه هذه القوة وسد نقائصها الملحوظة.

- استعمال معلم اللغة العربية للفصحى مضبوطة ضبطا إعرابيا في شرح الدروس، بل في كل مجريات التواصل مع التلاميذ، لأن أكثر ما يتأثر به المتعلم وينجذب إليه في احتكاكه المستمر بالمعلم- كما أثبتت التجربة- خاصة إذا تعلق الأمر بمعلم اللغة العربية، هو الخطاب اللغوي الصادر عنه، وما أيسر عنده حينئذ أن يحاكيه فيه، وإن كفاءة الفرد في تلقي اللغة وتمثل نظامها الصوتي والنحوي سماعا –خصوصا إذا كانت لغة إعرابية مثل اللغة العربية- تفوق كفاءته البصرية، فالسمع، كما يقول ابن خلدون، هو أبو الملكات اللغوية.
- تكثيف التدريبات اللغوية المتكاملة القائمة على قراءة النصوص سرا وجهرا، وأحذ المتعلمين بضبطها بالشكل، من خلال فهم العلاقة الارتباطية بين المعنى والوظيفة الإعرابية في سياق التركيب، وعليه فمن المستحسن عدم التركيز كثيرا على عملية الإعراب.

جمود العملية الإعرابية

إن عملية الإعراب عملية عقلية بالدرجة الأولى، لا تؤدي إلى تدريب المتعلم على الأداء اللغوي الدال الصحيح، بقدر ما تؤدي إلى تدريبه على التفكير السليم، فالإكثار من ممارستها في سياق تعليم اللغة العربية وتعلمها يفرغ تدريس النحو من بعده الوظيفي المرتبط بضبط الأداء اللغوي وتصحيحه، وذلك لأن هذه العملية أكثر ميلا إلى التفكيك منها إلى التركيب، فهي في واقع الأمر تتصل بعمل النحوي ، لا بالفعل التعليمي/التعلمي وما يتطلبه من وحدة والتئام بين مفرداته، " فالهم الأول للنحوي أن يعرب الجملة كلمة كلمة، وأن يعنى بوظائف الكلم في إطار الجملة المفردة، ثم لا يتعدى الجملة إلا بعطفها أو بعطف عليها أو استدراك منها أو تفسير لها، أو بجعلها جوابا لجملة ذات جواب كالشرط والقسم..الخ"51.

بناء على أن الأداء اللغوي التواصلي نشاط كلي، بما فيه من ظواهر لغوية تندغم في أوصاله، مثل ظاهرة الإعراب، فإن آلية هذه العملية، ولاسيما إذا تم التركيز عليها من خلال الأمثلة المصنوعة، لامحالة تؤدي إلى عدم الوعي بوظيفة الإعراب المرتبط بالمعنى في سياق التركيب، ومن ثم تطغى رتابة الآلية على هذه العملية، فتصبح مقصودة لذاتها، وإن يكن لها من أثر إذذاك، فإن أثرها لن يعدو في أحسن الأحوال عند أغلب المتعلمين إتقان ممارستها في إطارها العملياتي الجامد المنعزل عن سياق الاستعمال، مما يتعارض حتى مع طبيعة التعلم الذي لا يكون ناجحا إلا إذا عمد إلى تكوين خبرة لغوية متكاملة لدى المتعلم، وكثيرون هم التلاميذ – كما يشهد علي ذلك واقع تدريس اللغة العربية – تجدهم بارعين في عملية الإعراب، مع أنهم لا يكادون يقيمون تركيبا يخلو من الهفوات الإعرابية، بسبب افتقادهم إلى الكفاءة النحوية التواصلية.

فاعلية الإجراء النصي

إذا كانت اللغة وحدة، فإن التدريب على اكتسابها وتعلمها ينبغي أن يسلك سبيل الوحدة أيضا، فتعرض على المتعلم كلا متكاملا، يؤدي به إلى تمثل نظامها والوقوف على أسرارها. ووحدة اللغة إنما تتجلى من خلال النصوص، بوصفها الوحدة الكبرى للتواصل والتفاهم، ومن ثم فإن استبعاد عملية الإعراب كوسيلة للتدريب على الإعراب، إلا في حالات اللزوم القصوى، وتعويضها بالإجراء النصي، من شأنه أن يحسن من مستوى تعلم الضبط الإعرابي الصحيح للكلام، وإنما يكون ذلك – كما أشرنا سابقا- بأخذ المتعلمين، بدلا من إعراب جمل مصنوعة، بقراءة نصوص مختارة قراءة جهرية إعرابية، أو بضبطها بالشكل.

ولابد مع تكرار هذه التدريبات، وترغيب المتعلمين في ممارستها باستمرار، ولو خارج حجرة الدراسة، لاسيما إذا كان الأمر يتعلق بهؤلاء الذين يعانون هزالا ملحوظا في هذا الجانب الهام من أدائهم اللغوي، لابد مع هذه التدريبات أن تستقيم ألسنتهم و تسلم لغتهم من ظاهرة الأخطاء الإعرابية، لأن الإعراب، وقد نوهنا بهذا تكرارا، يرتبط بالمعنى في سياقه التواصلي، والمجال الخصب لثراء المعنى وحيويته هو النص الذي يعطي اللغة شخصيتها كما يقول هاليداي.

الخاتمة

نعود فنقرر مرة أخرى أن البحث عن مدخل علاجي لاحتواء صعوبات تعلّم النحو ينبغي أن ينطلق أساسا من تمثّل المفهوم الإجرائي للكفاءة (النحوية) من الناحية اللسانية والبيداغوجية في آن واحد, ذلك أن المعرفة النظرية بالنحو وحدها ولو مع استظهار أحكامه لا تغني شيئا ما لم تتحول في ضوء المنهج التعليمي القويم إلى معرفة إجرائية ناجزة, أي إلى كفاءة راسخة في العضو اللساني تمكّن المنتعلم من فهم النسق اللغوي الصحيح وإنتاجه. ونظرا إلى انحسار رقعة التواصل اللغوي بالفصحى التي تجري على سنن القواعد النحوية فإن المجال التعليمي/ التعلّمي الخصب لاكتساب الكفاءة النحوية هو التمرّس بمقاربة النصوص تلقيا وإنتاجا.

الهوامش

1. عمر يوسف عكاشة، النحو الغائب ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 2003، ص، 39
2. المرجع نفسه، ص، 41
3. علي مزهر الياسري، الفكر النحوي عند العرب، ط1، 2003، الدار العربية للموسوعات، لبنان، ص، 424
4. ممدوح عبد الرحمن، العربية والوظائف النحوية، قناة السويس، دار المعرفة الجامعية، 1996، ص، 37
5. مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه،ط2005،2، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ص، 18
6. د/ عبد الرحمن الحاج صالح ، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، مجلة اللسانيات ، العدد الرابع ، الجزائر 1973 / 1974 ، ص، 22 - 23 .
7. ابن خلدون، المقدمة، بيروت ، دار القلم، ط1، 1978
8. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1995، ص،7
9. ماريو باي، تر، أحمد مختار عمر، أسس علم اللغة، ط8، القاهرة، عالم الكتب، 1998، ص،254
10. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص، 17
11. علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، السلسلة البيداغوجية، ط2، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 2006، ص،23
12. المرجع نفسه، ص، 21-22
13. إبراهيم السامرائي، النحو في مواجهة العصر، ط1، لبنان ، دار الجيل، 1995، ص، 238
14. عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، بيروت، دار النهضة العربية، 1986، ص،47-48
15. إبراهيم السامرائي، النحو في مواجهة العصر، مرجع سابق، ص، 239
16. من مقدمة كتاب، خليل أحمد عمايرة، في التحليل اللغوي، ط1، الأردن، مكتبة المنار، 1987، ص، 12، تقديم سلمان حسن العاني
17. عبد السلام المسدي، العربية والإعراب، تونس، مركز النشر الجامعي، 2003، ص،27
18. علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، مرجع سابق، ص،23-24
19. راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، الأردن، دار المسيرة، 2003، ص 105
20. تمام حسان، اجتهادات لغوية، ط1، القاهره، عالم الكتب، 2007، ص، 13
21. محمد عيد، قضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية، ط1، القاهرة، عالم الكتب، 1989، ص، 37-46
22. علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، مرجع سابق ص،43- 44
23. إشراف أنطوان صياح، إعداد مجموعة من الأساتذة، تعلمّيّة اللغة العربية، ط1، لبنان، دار النهضة العربية، 2006،ص، 123

24. محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، القاهرة، دار المعرفة، 1981، ص، 237
25. ممدوح عبد الرحمن الرمالي، العربية والوظائف النحوية، قناة السويس، دار المعرفة الجامعية، 1996، ص،25
26. صاحب هذا التشبيه هو الجرجاني في كتابه"أسرار البلاغة" ، بيروت، دار المسيرة، ط3، 1983، ص،65، يقول " النحو في الكلام كالملح في الطعام، إذ المعنى أن الكلام لا يستقيم ولا تحصل منافعه التي هي الدلالات على المقاصد إلا بمراعاة أحكام النحو فيه من الإعراب والترتيب الخاص، مكا لا يجدي الطعام ولا تحصل المنفعة المطلوبة منه وهي التغذية ما لم يصلح بالملح"
27. ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص،546
28. صالح بلعيد، النحو الوظيفي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1994، ص6
29. الجاحظ، البيان والتبيين
30. تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1983، ص، 9
31. أحمد عفيفي، نحو النص، ط، 1 القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، 1997 ، ص، 40
32. أنطوان صياح، تعلّمية اللغة العربية، مرجع سابق، ص، 131
33. بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية، لحسن توبي، ط1، الدار البيضاء، مكتبة المدارس، 2006، ص، 40-41
34. المرجع نفسه، ص،43
35. بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية، لحسن توبي، مرجع سابق، ص، 45
36. محمد الدريج، الكفايات في التعليم، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 2003، ص، 16
37. أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي، 2000، ص، 297
38. المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ط2، الرباط، الهلال العربية، 1994، ص، 312
39. الكفايات في التعليم، من لأجل مقاربة شمولية، لبعربي اسليماني، ط1، الدار البضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 2006، ص، 51
40. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، المصطفى بن عبد الله بوشوك، مرجع سابق، ص،313-314
41. أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية، مرجع سابق، ص، 125
42. عبد العليم إبراهيم، ط8، القاهرة، دار المعارف بمصر، 1975، ص،203
43. تمام حسان، اجتهادات لغوية، مرجع سابق، ص، 39
44. في مجلة التدريس، العدد7، السنة1984، ص46، نقلا عن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص،149
45. عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، مرجع سابق، ص، 302
46. عبد السلام المسدي، العربية والإعراب، مرجع سابق، ص، 249
47. انظر، عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، ص، 51، وعمر يوسف عكاشة، النحو الغائب، ص، 92
48. فخر الدين قباوة، التحليل النحوي، أصوله أدلته، ط1، القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر، 2002، ص، 164
49. ابن فارس، الصاحبي
50. عبد السلام المسدي، العربية والإعراب، مرجع سابق، ص، 231
51. تمام حسان، اجتهادات لغوية، مرجع سابق، ص، 45
52.

المراجع

أ- الكتب

1 .ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، بيروت ، دار القلم، ط1، 1978
2..ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة العربية، ط1،بيروت،مكتبة المعارف،1993
3.إبراهيم السامرائي، النحو في مواجهة العصر، ط1، لبنان ، دار الجيل، 1995
4.أحمد عفيفي، نحو النص، ط، 1 القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، 1997
5.أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي
6 .شراف أنطوان صياح، إعداد مجموعة من الأساتذة، تعلمّيّة اللغة العربية، ط1، لبنان، دار النهضة العربية، 2006
7.تمام حسان، اجتهادات لغوية، ط1، القاهره، عالم الكتب،

8.تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1983
9.الجاحظ، البيان والتبيين
10.من مقدمة كتاب، خليل أحمد عمايرة، في التحليل اللغوي، ط1، الأردن، مكتبة المنار، 1987
11.راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، الأردن، دار المسيرة، 2003
12.صالح بلعيد، النحو الوظيفي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1994
13.عمر يوسف عكاشة، النحو الغائب ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ،2003
14.علي مزهر الياسري، الفكر النحوي عند العرب، ط1، الدار العربية للموسوعات، لبنان، 2003
15.عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1995
16 .عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، بيروت، دار النهضة العربية، 1986
17.علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، السلسلة البيداغوجية، ط2، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 2006
18.عبد السلام المسدي، العربية والإعراب، تونس، مركز النشر الجامعي، 2003
19.عبد العليم إبراهيم، ط8، القاهرة، دار المعارف بمصر، 1975
20.فخر الدين قباوة، التحليل النحوي، أصوله أدلته، ط1، القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر، 2002
21.لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية، ط1، الدار البيضاء، مكتبة المدارس، 2006
22.لعربي سليماني، الكفايات في التعليم، من، أجل مقاربة شمولية، ، ط1، الدار البضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 2006
23.المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ط2، الرباط، الهلال العربية، 1994
24.محمد الدريج، الكفايات في التعليم، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 2003
25.ممدوح عبد الرحمن الرمالي، العربية والوظائف النحوية، قناة السويس، دار المعرفة الجامعية، 1996
26.محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، القاهرة، دار المعرفة، 1981
27.ماريو باي، تر، أحمد مختار عمر، أسس علم اللغة، ط8، القاهرة، عالم الكتب، 1998
28.محمد عيد، قضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية، ط1، القاهرة، عالم الكتب، 1989
29.مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه،ط2،، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 2005

ب- المجلات

1.د/ عبد الرحمن الحاج صالح ، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، مجلة اللسانيات ، العدد الرابع ، الجزائر 1973 / 1974 ، ص، 22 -23
2.في مجلة التدريس، العدد7، السنة1984، ص46، نقلا عن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص،149