

القاعدة النحوية ومدى مرجعها النصي في المنظومة التربوية الجزائرية.

The grammatical rule and the extent of its textual reference in the Algerian educational system

أ. لغويني بوقراف[‡]

المشرف: أ.د. عرابي أحمد

تاريخ الاستلام: 2020-06-03 / تاريخ القبول: 2020-07-22

ملخص: إن اكتساب المعرفة اللغوية في مجتمع من المجتمعات، يتأتى من الممارسة الفعلية لهذه المعرفة داخل اللغة المتواصل بها بين أفراد هذا المجتمع، فمن أهداف أية منظومة تربوية خلق مقاربة فاعلة بين المتعلم والمادة التعليمية التي هي بالضرورة تخضع لقيود إبستمولوجية، وليست هي وليدة الصدفة العابرة، وإنما ضروريات يفرضها الواقع المعيش.

والتركيز على المادة اللغوية يعدّ من بين أهم المساعي التي يجب على المدرّس الاعتناء بها، وخاصة في السنوات الإعدادية؛ لأنها تمثل مرحلة حساسة في حياة المتعلم فعلى أساسها تبنى المعارف البعدية له، ولن يحصل المتعلم الملكة اللغوية إلا إذا أصبحت واقعا يعيشه في المدرسة والحياة التعليمية برمتها.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات-النظام التربوي-القاعدة -النص

Abstract : The acquisition of linguistic knowledge in a society comes from the actual practice of this knowledge within the language, which is continuously communicated among the members of that community. One of the goals of any educational system is to create an effective approach between the learner and the educational material, which is necessarily subject to the constraints of epistemology, not created by accidental chance, but necessities imposed by the living reality.

Focusing on the language subject is among the most important endeavors that the teacher must take care of. Especially in the Preparatory years because It represents a sensitive stage in the life of the learner. On the basis of it he adopted dimensional knowledge of

[‡]جامعة ابن خلدون، بتيارت، البريد الإلكتروني: arabiahmed@hotmail.fr (المؤلف المرسل)

him. The learner will not get the linguistic gift unless it become a reality experienced in school and the entire educational life.

Keywords: linguistic knowledge - the educational system - learner - the education as subject .

المقدمة: إنّ نظرة سريعة للتعليم في الجزائر تلهم الرائي تلك الفجوات والحلقات المفقودة، والتي جعلت المتعلم يعيش بمعزل عن الوسط التعليمي، وهو أبرز ركائزه، كما تلقي الضبابية على أداء المعلمين الذين يملكون زمام العملية التعليمية، ويدركون قيمتها أتم الإدراك، إذ إن المعلم عصبها، وهو السلطة القاضية بمستقبل المتعلمين.

ولعلّ أنّ تعلّم النحو هو أهم سلاح يمكن للمتعلم أن يستخدمه لتصحيح لغته، فما هي التقنية التي تستخدمها المنظومة التربوية لتعليم النحو؟ وما هي الآليات الناجعة لتسهيله وتبسيطه لدى المتعلمين؟

فاكتساب المعرفة اللغوية في مجتمع من المجتمعات، يتأتى من الممارسة الفعلية لهذه المعرفة داخل اللغة المتواصل بها بين أفراد هذا المجتمع، فمن أهداف أية منظومة تربوية خلق مقاربة فاعلة بين المتعلم والمادة التعليمية التي هي بالضرورة تخضع لقيود إبستمولوجية، وليست هي وليدة الصدفة العابرة، وإنّما ضروريات يفرضها الواقع المعيش.

1/ الحاجات التعليمية في الوسط التربوي:

الكلام عن الحاجات التعليمية في الأواسط التربوية لا ينفك إلا أن يكون أهمّ عنصر في التخطيط التربوي، وتختلف هذه الحاجات من بلد لآخر وذلك بحسب التطور التكنولوجي وعدمه، هذا من جهة، أما من جهة ثانية فثقافة المجتمع تلعب دورا فاعلا في صياغة الأهداف التعليمية، لاسيما إذا كان تقارب بين المجتمع من ناحية التفكير.

والذي لا يختلف فيه اثنان أن الهدف الأسمى هو: تحقيق الكفاءة اللغوية لدى المتعلم وتفعيلها في حياته اليومية والتأثير على نمط تفكيره، والسؤال المطروح: كيف هي الكفاءة اللغوية في الوسط التربوي الجزائري؟ وما هي الآليات التي نستعملها في المناهج التربوية؟

يقول عبد الرحمان الحاج صالح: «إن من أهم ما يطرحه تعليم اللغات من المشاكل يكمن في اختيار المادة اللغوية التي يحتاج إليها المتعلم في حياته اليومية وحياته المهنية. وتقتضى أهل الاختصاص في تعليم اللغات منذ زمان بعيد إلى ما يتصف به هذا التعليم من الحشو فيما يخص المفردات ومن الفقر أيضا (من جانب آخر) فيما يخص المفردات، والتراكيب التي يحتاج إليها المتعلم»¹ (الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية _ واقع وآفاق _ 2008).

إن الذي لابد أن نضعه في الحسبان أنه لا يمكن أن نضع محتوى تعليمياً ما، وأن نصوغ منه الأهداف التعليمية إلا إذا حددت الحاجات اللغوية، وتستتبط هذه الأخيرة انطلاقاً من رصد المواقف المختلفة للحياة التي يعيشها الفرد داخل الجماعة الواحدة.

إذن المسعى الرئيسي في أي منظومة تربوية، هو تقييض اللغة الرسمية وإعطائها الأولوية والعمل على غرسها بكل الوسائل المتاحة في عصر العولمة والتطور التكنولوجي المذهل. " فبات من الضروري صوغ مهام وأهداف وغايات جديدة للمرحلة القادمة التي تشهد مجالات المعرفة فيها توسعا مدهشاً. ولن تكون الجدية فيها إلا بالاهتمام بطرائق تقديم الدروس التي يجب أن يُعمل بها بطريقة نفعية."² (دروس في اللسانيات التطبيقية، 2009)؛ وهذا يقتضي إعطاء أولوية قصوى في اختيار المناهج المعمول بها في أواسطنا التربوية.

2/ الزمرة النصية ومقاربتها في الحياة التعليمية:

من خلال هذه المقاربة يستطيع المتعلم استعمال الوحدات البنائية للنص في حياته التعليمية خصوصا وأنه يتعرّف إليها عن كثب، وذلك بممارسة مختلف الأنشطة التي لها علاقة وطيدة بوحدات النص.

ولعل ما يمكن أن يُتوفّر في هذه النصوص أن تكون قريبة ذهنياً من حياة الطفل المتعلّم، وإلا فقدت قيمتها التعليمية. فالكشف عن مكونات النص اللغوي، يقتضي البحث في عملية اكتساب الطفل للغة، والتعرف على مخزونه الفكري المتعلق بهذه النصوص اللغوية.

فالنص يهدف إلى التأثير على المتعلّم ومشاركته المعلّم في استثمار سيرورة الدرس واستنتاج مختلف محاوره للوصول إلى الأهداف المسطرة سابقا، وهو كذلك يهدف إلى: "التأثير على أفكار المتعلّم لتعديلها أو على اتجاهاته أو على مهاراته"³ (أبعاد العملية الاتصالية، رؤية نظرية علمية وواقعية، 1999) وهذه الغاية لن تقوم ركائزها إلا بوصف الواقع وبناء النصوص على ما يوافق الواقع، إذ إنّ المتعلّم لن يستطيع أن تنفذ إلى لبّه وتحقّق معه الأغراض التعليمية إلا بملامستك للواقع واستخلاصك له منه.

3/ التنمية اللغوية وواقع التعليم في الجزائر:

لو خطفنا نظرة سريعة للتعليم في الجزائر تلهم الرائي تلك الفجوات والحلقات المفقودة، والتي جعلت المتعلم يعيش بمعزل عن الوسط التعليمي، وهو أبرز ركائزه، كما تلقي الضبابية على أداء المعلمين الذين يملكون زمام العملية التعليمية، ويدركون قيمتها أتم الإدراك، إذ إنّ المعلم عصبها، وهو السلطة القاضية بمستقبل المتعلمين.

نجاح طرفي العملية التعليمية في تحقيق الأهداف المسطرة من القائمين على القطاع، هو الغاية المرجوة والغرض الأسمى، ولن تكون النتائج إيجابية، إلا إذا كانت الأهداف المسطرة

في صالح الأسرة التربوية برمتها؛ لأنّ الهدف التربويّ ما هو إلّا نتيجة نهائية لحقل تربويّ ما، ولن يكون الهدف التربوي واضح المعالم إلّا إذا نشأ ما يسمى: بالتخطيط التربوي؛ حيث إنه مجموعة من التدابير تتخذها الأسرة التربوية من أجل وضع مخطّط عام تسيّر وفقه العملية التعليمية، وهذا بمراعاة جميع الظروف التي تحيط بأطراف مكونات الوسط التعليمي.

أما تخطيط المنهج التربوي فيعرفه معجم علوم التربية بأنه: "...العملية التي يتم فيها تصنيف واختيار وتركيب المعلومات ذات العلاقة من مصادر عدّة، من أجل تصميم تلك الخبرات التي ستساعد المتعلمين على تحقيق أهداف المنهج. وتأخذ العملية بعين الاعتبار الأهداف العامة والخاصة، المخطط لها، والأسس النفسية، والفلسفية، والمعرفية، والاجتماعية للمنهج، وغيرها من المعايير المهمة في تخطيط المنهج نفسه."⁴ (عبد اللطيف الفاربي وآخرون، 1994) فإذا صارت إشكالية التخطيط التربوي تحظى بهذه الحساسية في أي منظومة تربوية عالمية، فإنه لمن دواعي الحزن أن نعيش هذا التحجر في حياتنا التعليمية، وأن نرى هذه الفجوة الكبيرة في الأسرة التربوية في بلادنا. وخاصة على مستوى علاقة المعلم بالمتعلم؛ إذ أصبح فيها المتعلم يعيش ضبابية دائمة، لا يرقى فيها إلى المستوى المطلوب في مراحله التعليمية، والمعلم فيها فاقد للآليات التي تمكّنه من التواصل مع المتعلم، ومن تحقيق الأهداف التعليمية، هذا إذا كان عالما بها.

وربما وجد المعلم الناجح نفسه مقيداً بالمناهج الموضوعة لسنة من السنوات التأهيلية، فلا يجد بداً من اتّباعها دون تحقيق أثر يذكر على متعلّميّه، فيكتفي فقط بما هو مقرر بلا مراعاة لطبيعة معارف المتعلمين، ومدى تحقيقهم لها في مختلف أطوارهم التعليمية، فيجد نفسه في آخر تلك السنة وقد أكمل المقرّر التدريسي كما دخله أول مرة.

إنَّ معجم اللغة عند المتعلِّم يستند أساساً إلى ما يتربَّى عنده في سنواته التعليمية من مهارات يكتسبها بالدرجة الأولى من النصوص المختلفة، ولن يخدم النص هذا الغرض إلا بلامسته واقع الطفل وحياته ولذلك وجب في اختيار النصوص مراعاة ما يلي:

1/ اللغة البسيطة المشتملة على ما تلقاه المتعلِّم في مراحلہ القبلية.

2/ التدرج في تقديم النصوص حسب خدمتها لبعضها البعض.

3/ مراعاة النصوص التي لها صلة ببعضها البعض، لعدم حدوث عدَم القابلية النَّاشئة عن ظهور البون الشاسع بينها.

4/ اختيار النصوص المنسوجة بأسلوب مبسَّط مفعم بالأدبية؛ لتشويق المتلقي وإشعاره بجماليات العربية ومكنوناتها.

5/ تجنُّب إدراج النصوص الطويلة التي تبعث الملل في نفوس المعلِّمين والمتعلِّمين معاً، ولتيسير دراسة النص من الناحية الفنيّة، ولسهولة استنباط القاعدة اللغويّة.

هذه بعض ما يجب مراعاته لتنمية المقدرة اللغويّة لدى المتعلِّم وتربية معجمه اللغوي والتعبيري الخاص به، ولكنَّ هذا البناء لا يتأتى إلا إذا تمَّ تقييظه في مختلف المراحل التعليمية للمتعلِّمين.

4/تقنيّة تعليم النحو في مدارسنا:

ما هو ملاحظ في السنوات الأخيرة أن القائمين على القطاع قد انتهجوا نهجاً جديداً في تعليم القضايا النحويّة، وسلّكوا فيها مسلكاً ينبئنا أنّ هناك من له غيرة على أبناء العربية من الجزائريين، وهذا بتقديم القاعدة للمتعلِّمين داخل سياقها النصي كي يتذوّق المتعلِّم مع المعلِّم القاعدة وتُرسَّخ لديه، ويعيش حيثيات تعلّقها المعنوي وعلاقاتها اللفظية داخل حيّزها النظمي حيث يرى المختصّون في التعليميّة أن منهج تدريس اللغة ينبغي أن يكون مبنياً على شكل

وحدات تعليمية متكاملة يرتبط فيها النحو بالنصوص⁵، ومن خلالها يتم تعليم التعبير الشفوي والكتابي، ولنا أن نتساءل عن الثمرة التي يجنيها المتعلم إذا استعملنا معه هكذا طريقة فكيف ترسخ لديه هذه المفاهيم وهو بعيد كل البعد عن الممارسة الفعلية للسان، أليس من الممكن أن ننظر في طريق أخرى نعلم بها النحو ونتعلمه؟، أليس الغرض الأولي في تعلم النحو هو حفظ أسنتنا من الزيغ والانحراف؟ ولماذا إذا لا نسهل على أنفسنا، ونفعل اللغة بين أبناء أممتنا ونقتصر الطريق؛ لنصل إلى المبتغى بأقل تكاليف؟!.

تتطلب حصص النحو عادة من النصوص التي قد قرأها المتعلم سابقا تحت مسمى " القراءة المشروحة" فهو قد طالع النص وقد تعرّف على تراكيبه ولبناته، ولذلك فلا يجد صعوبة في فهم الأمثلة الموجهة لرسم القاعدة النحوية، ومن ثمّ استيعابها ويتذوّقها داخل زمرتها النصية. مثال: جاء في نصّ عنوانه "في فروة قطّ" من كتاب السنة الثانية متوسط فقرة منها: "وفي الطريق إلى البيت وجد نفسه فجأة أمام كلب يعرفه، لكنّ الكلب بدا له ضخما مخيفا مربعا كشر الكلب عن أنيابه مهدّدا، فلم يكن بوسع خالد إلا الهرب، فانطلق كالبرق والكلب يتبعه وهو يزمجر إلى أن بلغ البيت، فتسلّق الباب ونطّ إلى الفناء." ⁶ (استكشاف اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، 2013_2014) حيث كانت هذه الفقرة كمستند لتقديم درس الحال (مع أمثلة أخرى تمتدّ مع النص)، وقد كُتب ما سطر هنا باللون الأحمر في الكتاب لمساعدة المعلم على تقديم درسه بكامل الأريحية، فيعمد إلى تدوين هذه الأمثلة التوضيحية على اللوح مبتدئا بأبسطها إلى معقّدها، مع مراعاة استعمال الألوان في تدوينها، ثم يقوم بقراءتها وهذا من أجل لفت انتباه متعلميه مع ضبطها بالشكل التّام، وإن شاء حدّد من يُعيد قراءتها من تلاميذه، وبعد ذلك يستقرئ معهم الأمثلة ويحلّلها بطريقة مبسّطة تُعين على الفهم، وفي الختام تُكتب القاعدة و الاستنباطات على اللوح لحفظها وتقييدها، ويُتبع هذا بنشاطات تخدم الدّرس وتقوي الفهم عند المتعلّمين.

لكن ما يمكن أن يُلاحظ على هذه الطريقة أنها غير فعالة مع معظم التلاميذ، وإن كانت ناجحة مع بعض التلاميذ النُجباء إلا أن أغلبهم لا تثبُت معه القاعدة إلا هنيهات، وهذا راجع بالدرجة الأولى إلى التكوين الضعيف في مختلف المراحل التي تلقّاها التلميذ في تدرجه، وعدم مواكبته لما وُضع في المقررات التدريسية، وذلك ربّما راجع إلى عيوب في المدرّس في حدّ ذاته وربّما إلى ثقل المادّة التعليمية ومزاحمتها حقل المادّة اللغويّة.

كما أنّ الوقت المخصّص لإنجاز الأنشطة المتعلّقة بتثبيت القاعدة ليس في صالح التلميذ لأنّ هناك من النشاطات المتعلّقة باللغة العربية ما يَنتظر المعلّم لتقديمه للتلميذ، فهو في سباق مع الزمن لمواكبة تقديم الوحدات التعليميّة في أسابيعها التي أدرجت فيها، فليس المهمّ عنده أن يكون تلميذه مستوعبا لما فات من دروس، وإنّما المهمّ عنده أن يكون متقدّما في البرنامج؛ لكي لا يقع الاصطدام معه ومع مفتّش المادّة، ثمّ إن المفتّش يحاسب المعلّم على سيرورته في البرنامج وفق توزيعاتها الأسبوعية المقرّرة، مع محاسبته على الوثائق الخاصّة ومساءلته عن الجانب الشكلي للدرس دون السؤال على المضمون، والذي هو التلميذ في حدّ ذاته.

5/ إنتاج القاعدة النحويّة في السياق النصّي:

يؤدي تعاقب الجمل في النصوص إلى خلق القيمة الفنيّة التي من خلالها يجري تتابع الجمل وتلاحم العبارات وتضافر البنى الدلاليّة، والنحويّة، فالنّص هرم من المتتاليات المتعاقبة يخدم بعضها بعضا، وهذا ابتداءً من البنية الصّوتيّة الصّرفيّة للألفاظ إلى البنية النحويّة، فالبنية الدلاليّة التي يرتبط فيها أول تركيب في النّص بآخر تركيب، وباعتبار هذه البنى يجري النّظم الذي تكلم عنه علماؤنا الأوائل في حقبة من الزمن متفاوتة.

والصّفات التي نجدها في نصّ ما لا يمكن أن تتوافر بنفس الوتيرة في نصّ آخر، وإنّما تكون بدرجة أقل، أو أكثر، وبطريقة تفوق صاحبها في النّظم لدى أديب آخر. كذلك؛ لأنّ مستعمل

اللغة قد يملك من المهارات ما لا نجده عند غيره، ويُتقن من الأساليب التعبيرية ما لا يخطر ببال سواه.

ولإيضاح الأسس الخاصة التي تتبني عليها النصوص لا بدّ من تدقيق الملاحظة وإجراء فحص مستمرّ يقوم على الاستقراء التامّ للكشف عن أنماط مثالية وعدم الاكتفاء بالعلامات السطحية التي تسير بالنص في رتابة غير محببة .

ولعل علماء اللغة المحدثين كانوا على وعيٍ عندما أدركوا هذه المقاييس التي تقوم على إثرها قوامه النص، مُستقصين إياها من التراث اللغوي القديم، الذي لطالما عني علماءه بالدراسات النصية، خاصة فيما يتعلق بالقرآن الكريم منها.

ومن أبرز الأسباب التي تجعل النص متّسق المعاني، منسجم الدلالات إدراك البنية النحويّة في مختلف العبارات والتراكيب، مع ما تعبّر عنه في العالم الخارجي من مسمّيات تحيل المتلقي بدلالة الدال على المدلول، دون تشويشٍ أو تيهٍ داخل أطراف النص.

فكل مكوّن من مكوناته يمثل معلماً أو نقطة تتقدّم بها الأحداث إن كان حدثاً، وتتعدد بها الدّوات إن تكن ذاتاً... إلخ، وبالمقياس عليها يجري ترتيب عالم الخطاب وبناء النص بالاستتباع⁷ (نسيج النص، 1993).

فانسجام النص ووحدته منوط بتشكّل عناصر الخطاب وفقاً للروابط التي تعمل على تعليق أجزاء الكلام بعضها ببعض، كما أنها تمدّ جسوراً لترتيب المعاني لدى المتلقي بطريقة عفويّة دون إعمال للعقل وتيهٍ داخل مفاصل النص.

ومن القضايا التي يمكن أن نناقشها في هذه العُجالة، مثلاً: درس الحال، الذي تطرّقنا له آنفاً فمؤلفوا الكتاب المدرسي قدّموه بطريقة وظيفية، لا تتعارض مع ما جاء في النص، فالنحاة

يعرّفون الحال بأنّه: وصف، منصوب، فضلة، يبين هيئة ما قبله؛ من فاعل، أو مفعول به، أو منهما معاً، أو من غيرهما وقت وقوع الفعل.⁸ (النحو الوافي، دت).

أمّا في الكتاب المدرسي فقد جاء في تعريف الحال أنّه: اسم منصوب يأتي لبيان هيئة الفاعل، أو المفعول به، أو أيّ اسم آخر حين وقوع الفعل.⁹ (استكشاف اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، 2013_2014).

فالحاصل إذن أنّ تعريف النّحاة يتعارض مع ما جاء في النّص، ذلك بقولهم: "الحال فضلة" أي: عرّضيّة في الكلام، فلو قلنا بذلك للتلميذ لما استساغ عقله ذلك، فعندما نرجع إلى النّص نجد ما يبرّر لنا ذلك ففي النّص قيل: "وفي الطّريق إلى البيت وجد خالد نفسه فجأة أمام كلب يعرفه، لكنّ الكلب بدا له مخيفاً..." فلو حذفنا (مخيفاً) واعتبرناها فضلة لما استقام الكلام وبقي المعنى يطلبها حثيثاً.

ولو رجعنا إلى تقديم درس عناصر الجملة الفعلية في السنة الأولى متوسط لوجدنا المنهج الشكليّ قد طغى عليه، وذلك لمّا حدّدوا عناصر الجملة الفعلية¹⁰ (اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، 2011) بـ:

_ فعل لازم + فاعل.

_ فعل متعدّد + فاعل + مفعول به.

_ فعل مبني للمجهول + نائب فاعل.

فهذا التحديد لا مبرّر له، وخاصّة إذا قارّناه مع عقول التلاميذ؛ إذ إنهم لا يقتنعوا بعدم تقدّم الفاعل على فعله، فعندما أردتُ تقديم درس الفاعل كتبت من ضمن الأمثلة: "التلميذ كتب الدّرس" وذلك لإثبات أنّ الفاعل يأتي ضميراً مستتراً، فأجابتي إحداهنّ: لماذا الفاعل ضمير

مستتر، والتلميذ هو الذي كتب الدرس؟! فألجمني سؤالها بأن أحببتها بما أنا مكره عليه، وهو عدم جواز تقدم الفاعل على فعله في (وهذا في النحو البصري).

والواقع أن هذا التحديد لا يخدم المعنى بتاتا، خاصة وأنا أمام تلاميذ لا تستوعب عقولهم ذلك الطرح غير المبرر، ف "التحديد الشكلي للجملتين الفعلية والاسمية يثير البلبلة في فهم معنى الكلام لدى متعلم اللغة لا سيما التلميذ المبتدئ"¹¹ (تقويم المقرر التدريسي في النحو العربي للمرحلتين الإعدادية والثانوية، دت) فالمستساغ أن نقول بتقدم الفاعل على فعله لعللة الاهتمام به، فقولنا _مثلا_: الله خلق السماوات والأرض، الفاعل فيها لفظ الجلالة "الله" وقُدِّم للاهتمام والعناية به؛ لأنَّ غير الله لا يمكن لأحد أن يخلق مثل ما خلق.

وإذا رجعنا إلى درس المفعول المطلق نجد أنه قُدِّم وفقا لما كان سائدا عند النحاة القدماء، وهذا التقديم لا يخدم التلميذ في مثل سنِّه، ذلك أن مستوى "ثانية متوسط" لا تتجح معه الإعرابات التقديرية، كما أن النص إذا اتبعنا معه تلك التقديرات التي نلمحها في النائب عن المفعول المطلق قد تُذهب جمالياته وتُذيب محاسنه.

ففي تقديم الأمثلة عن النائب عن المفعول المطلق لم تأخذ من النص الذي أخذت منه أمثلة المفعول المطلق، وإنما جيء بها منعزلة، وعرضت عرضا جافا لا يستقيم مع المنهج اللغوي السليم.

جاء في الأمثلة للاستدلال على المفعول المطلق ما يلي¹² (استكشاف اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، 2013_2014):

_انتصرت الثورة الجزائرية انتصارا. (أكد الفعل)

_استشهد يوسف استشهاد الأبطال. (بين نوع الفعل)

_دارت سفينة الفضاء حول القمر دورتين. (بين عدد الفعل)

ففي المثال الأول هل يمكن أن يأتي المفعول المطلق دائماً لتأكيد الفعل؟، فربما لو أتينا إلى سياق نصي لما وجدناه يفيد هذه الإفادة التي أفادها مع مثال منعزل عن النص، ولو ورد هذا المثال في نص ما لأتى مضافاً أو موصوفاً، وعندئذ تذهب هذه الوظيفة عنه.

فالوظيفتان الأساسيتان للمفعول المطلق هما بيان النوع والعدد في الحدث¹³ (تقويم المقرر التدريسي في النحو العربي، دت).

أما في ما يخص النائب عنه فالتطويل الذي جاء في الكتاب لا يمكن للأستاذ أن يقتنع به فما بالك بالتلميذ، فمما ذكر أن العدد، والإشارة، و(كل وبعض) مضافتين، قد تنوب عن المفعول المطلق¹⁴ (استكشاف اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، 2013_2014) وهذه النيابة غير وظيفية، إذ إننا نجد عمل المفعول المطلق يتحدّد في كل ما تحته خط فيما يلي¹⁵ (تقويم المقرر التدريسي في النحو العربي، دت):

ـ صدّ حارس المرمى الكرة أربع مرات.

ـ ما كان لينضم هذا الانضمام.

ـ فأدرك يوسف كل الإدراك.

ـ تقدمت في الدراسة بعض التقدم.

وقد جاء في الكتاب كذلك أن المفعول المطلق ينصب بفعل محذوف، وهذا يبعد طلبة لدى التلميذ، ولا يحقق مقصداً مع غاية تعليمه.

جاء في المثال: سقيًا لك ورعيًا (أي: سقاك الله سقيا ورعاك رعيًا)¹⁶ (استكشاف اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، 2013_2014) فهذا التأويل لا مبرر له هنا ولا يخدم النص أبداً، ويتغير

إعرابه حسب السياق، حيث يمكن أن يعتبر مفعولا به لفعل محذوف تقديره: أبتغي، وكذلك الأمر بالنسبة لقولهم: رفقا بالضعفاء، قد يمكن اعتبارها مفعولا به.

6/تكيف المعلم للمتعلم للاستثمار النحوي:

قبل أن نتكلم عن المعلم في الوسط التعليمي، دعونا نتعرف أولا من يكون المعلم؟ وأي معلم نود التكلم عنه؟.

إذا سؤلنا عن المعايير التي يتم بها استقدام المعلمين في العملية التعليمية في بلادنا يستوقفنا هذا الأمر طويلا، ولا يمكن أن يُجاب عليه في سطر من مقال، وتكفي هنا الإشارة من طرف خفي إلى الطرق التي يتم بها اختيار المدرسين في الحياة التعليمية.

إن اختيار المدرّس للعملية التعليمية أصبح من الأولويات التي لا يمكن أن نغض الطرف عنها، وخصوصا عندما صار المتخرجون من الجامعة بأعداد هائلة لا يمكن عدّها وحصرها خاصة في السنوات الأخيرة عند تطبيق نظام (ل م د)؛ إذ عمل هذا النظام على تكريس الرداءة، فأصبح الطالب يخرج من الجامعة كما دخلها، وبهذا صار هؤلاء المتخرجون أغلبهم تحملهم شهاداتهم، وليسوا حاملين لشهادات، ومن هنا وجب على من يقوم على التعليم في الجزائر أن يصوغوا مقاييس بها يقتنوا مدرسين ذوي كفاءات علمية معتبرة، تؤهلهم للقيام بعملهم على أكمل وجه، ولا ينبغي الوقوف عند هذا الحد، بل يجب أن يُكوّنوا تكوينا تطبيقيا بواسطة مدرّسين يمتلكون من الخبرات ما يسدّ مختلف التساؤلات حول فحوى العملية التعليمية.

إن تقاوم الجهل عند المتعلم، وترسبه سببه المباشر دون شك المعلم؛ لأنّه هو من يقوده إلى المعرفة بشتى أنواعها ولذلك عليه أن يسلّح نفسه بكل الآليات التي يحتاجها المتعلم في سنة من سنواته التأهيلية.

والتركيز على المادة اللغوية يعتبر من بين أهم المساعي التي يجب على المدرس الاعتناء بها، وخاصة في السنوات الإعدادية؛ لأنها تمثل مرحلة حساسة في حياة المتعلم، فعلى أساسها تبنى المعارف البعدية له، وركزت على السنوات الإعدادية لكون أن التلميذ كالصفحة البيضاء وذهنه خال من أية شوائب تقف دون تحصيله المعرفي، ومن بين العناصر التي يساعد التلميذ على اكتساب الكفاءة اللغوية في هاته المرحلة:

1/ أن الذي يدرسه معلم واحد، فقد اعتاده ونفسه قد لانت له في يسر وانسياب.

2/ السهولة الكبيرة التي يستطيع المعلم أن ينفذ بها إلى قلب تلميذه على صغر سنه، فهو يستطيع أن يكون معه علاقة حميمية، فينشأ من خلالها التفاعل.

3/ صفاء الذهن للتلميذ يسهل على المعلم من رفع مستوى التحصيل اللغوي له.

ومن هذه العناصر وأخرى تتحقق الكفاءة اللغوية لدى التلميذ؛ إذ بها يستطيع المعلم أن يحقق لدى التلميذ كما عاليا من النصوص العربية، لتكون محل تطبيقه النحوي في سنواته اللاحقة. قال العلامة ابن خلدون: « وهذه الملكة (...) إنما تحصل بممارسة كلام العرب، وتكرره على السمع، والتفطن لخواص تركيبه. وليست تحصل بمعرفة القوانين العملية في ذلك التي استتبطها أهل صناعة البيان. فإن هذه القوانين إنما تفيد علما بذلك اللسان، ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها »¹⁷ (المقدمة، 1984).

كما أن التحصيل اللغوي لا يتوقف مع التلميذ في سنواته الإعدادية؛ فقط؛ وإنما يمتد معه بقية المراحل الأخرى، لكن هذه المرحلة جد حساسة في التعليم لدى التلميذ.

والهدف الأسمى من تعليم المادة اللغوية التي منها النحو يتمثل في: «اكتساب المتعلم في المرحلة الأساسية والثانوية ملكة تبليغية باللغة العربية مشافهة وتحريرا بحسب ما تقتضيه الظروف والأحوال المختلفة»¹⁸ (استراتيجية التبليغ في تدريس النحو، 2001)، فالعربية صناعة

من الصناعات التي يتعرّفها الإنسان في حياته الطبيعية، ولن تُنمّي هذه الصنعة لديه، إلا بما ينمّي به مختلف الصناعات الأخرى.

ومما يساعد في ترسيخ المفاهيم اللغوية لدى المتعلم استعمال الوسائل التعليمية؛ إذ إنّه جزء لا يتجزأ من الوسط التعليمي، فهي وسائل ووسائل مفيدة للغاية، خاصة وأننا في عصر العولمة والتطور التكنولوجي، وذلك إذا أحسن المربون اختيارها وتوظيفها¹⁹. (أصول تدريس العربية. بين النظرية والممارسة، 2000).

فهي تسهم إسهاما إيجابيا في ترسيخ المفاهيم المعقدة الخاصة بأي قاعدة من القواعد اللغوية وبخاصة أننا أمام متعلمين لا يؤمنون إلا بالجانب المحسوس والمادي للأشياء، فمما نادى به بعض اللسانيين في وطننا العربي أن " من أحسن الطرق التربوية لتحصيل النحو النظري وتقادي النص المسهب الذي يصعب حفظه، هي التي تقدم معلوماته وقوانينه على شكل رسوم بيانية بسيطة، يشار فيها إلى العلاقات والعمليات بالرموز"²⁰ (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، 1973-1974).

خاتمة:

إذن فالإصلاح التعليمي في الجزائر لغرض تعليم المادة اللغوية لن يُؤتي أكله مادام المتعلم يعيش عزلة منقطعة النظير عن الممارسة الفعلية للغة، فمن الصعوبة أن تثبت الصنعة النحوية في عقل التلميذ، ولا أن تُحقّق مُرتجاها إذا كانت تُدرّس كقواعد مجردة لم تتّصل بمنتها الذي خرجت منه هاته القواعد، وصدق صاحب المقدّمة إذ يقول: «... و أما من سواهم من أهل المغرب وإفريقيا و غيرهم، فأجروا صناعة العربية مجرى العلوم بحثا، و قطعوا النظر عن التققه في تراكيب كلام العرب، إلا إن أعربوا شاهدا أو رجحوا (معنى) من جهة الاقتضاء الذهني لا من جهة محامل اللسان و تركيبه. فأصبحت صناعة العربية (عندهم) كأنها من جملة قوانين المنطق العقلية والجدل، وبعُدت عن مناحي اللسان و ملكته (...)، وما ذلك إلا

لعدولهم عن البحث في شواهد اللسان وتراكيبه، و تمييز أساليبه، وغفلتهم عن المران في ذلك للمتعلم، فهو أحسن ما تقيده الملكة في اللسان»(المقدمة، 1984).

الهوامش والإحالات:

- ¹ عبد الرحمان الحاج صالح، الرصيد اللغوي للطفل العربي و أهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية _ واقع وآفاق _ دط، دارهومة 2008. ص31.
- ² صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ط4، 2009، ص22.
- ³ سلوى عثمان الصديقي، أبعاد العملية الاتصالية، رؤية نظرية علمية وواقعية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، دط، 1999، ص117.
- ⁴ عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، الرباط، دار الخطابي للنشر سلسلة علوم التربية، ط1، 1994، ص268.
- ⁵ هذا ما نلمحه في من نادى بضرورة الالتجاء إلى نحو النصّ والتخلي عن نحو الجملة الذي أصبح مسلكا لا طائل من ورائه حسب اعتقادهم السائد.
- ⁶ بن تريدي وآيت عبد السلام، استكشاف اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، 2013_2014، ص: 144.
- ⁷ ينظر: الأزهر الزناد، نسيج النص _ بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، ط1، بيروت، 1993، المركز الثقافي العربي، ص42 _ 43.
- ⁸ ينظر: هذا التعريف _ مثلا _ عباس حسن، النحو الوافي، ط3، دت، ص363-364.
- ⁹ استكشاف اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، ص 146.
- ¹⁰ أحمد حبيلي وآخرون، اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، دط، 2011، ص32 - 33.
- ¹¹ عبد الجبار تومة وآخرون، تقويم المقرر التدريسي في النحو العربي للمرحلتين الإعدادية والثانوية، المطبعة العربية 11 نهج طالب أحمد غرداية، دط، دت، ص14.
- ¹² كتاب اللغة العربية الثانية متوسط، ص114.
- ¹³ تقويم المقرر التدريسي في النحو العربي، ص36.
- ¹⁴ الكتاب المدرسي، ص115.
- ¹⁵ ينظر تقويم المقرر التدريسي في النحو العربي، ص38.
- ¹⁶ الكتاب المدرسي، ص115.
- ¹⁷ ابن خلدون، المقدمة ج2، الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984، ص731.
- ¹⁸ بشير إبرير، استراتيجية التبليغ في تدريس النحو، أعمال ندوة تيسير النحو، الجزائر - منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2001، ص476.
- ¹⁹ ينظر: عبد الفتاح البجة، أصول تدريس العربية. بين النظرية والممارسة، المرحلة الأساسية الدنيا، دار الفكر، عمان 2000، ص594.

²⁰ الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد4، الجزائر، دط، 1973-1974، ص72.