تعليم القواعد وتعلمها

مقاربة منهجية نظرية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها

أ. الطاهر لوصيف

تمهيد:

قد يجد البعض في نفوسهم باعثا من بواعث الاستغراب من أن يظل الحديث يتكرر من حين لآخر عن النحو والقواعد، وقد يتساءل هؤلاء عما إذا كانت لا تزال هناك بقية من الحديث عن القواعد وتعليمها رغم جفاف أسلوبها وكثرة استثناءاتها وشواذها التي لم تزد الرؤوس إلاّ صداعاً والألسنة والأقلام إلاّ تبلبلا وسقطا.

وما عسى يفيد الحديث عن القواعد في هذه الأجيال التي سلخت أعز سني عمرها في تعلم العربية. فلم تظفر من ذلك بكثير طائل، ولم تخرج من ذلك إلا باليأس [1] من تعلم لغتها والنفور منها إلى غيرها من اللغات الشائعات.

والواقع أن مثل هذه التساؤلات التي تفيض بالاستنكار والاستغراب ليست مقصورة على المشتغلين بتعليم العربية وتعلمها. ولكن يشاركهم فيها غيرهم من متعلمي

اللغات الأخرى وقواعدها[2]. ولنعلم جميعا أن القواعد سوف تظل مركزا للاهتمام لدى كل من النحاةواللسانيين ورجال التعليم والتربية وعلماء الاكتساب والتعلم والمتعلمين[3] على اختلاف أصنافهم وأعمارهم ومستوياتهم اللغوية والنحوية. غير أنه يجب القول إن البحث في هذا الميدان ظل يعرف دروبا من الاجتهاد والتنوع، بل من الريادة والجدة، منفلتا قدر الامكان مما رسم له منذ القدم من المسالك والمناهج التي انتهت إلى اقتناع أشبه ما يكون بالدائرة التي لا مخرج منها، وهو صعوبة القواعد على الإفهام ووعورة مسالكها على طلابها ودارسيها، لا سيما أولئك الذين يرغبون في تعلم اللغة من خلالها. ومن جملة مناحي التجديد المنهجي التي أرتادتها التعليمية اللغوية الحديثة، إعادة النظر في بعض من المسائل مثل أنواع المعرفة النحوية وأصناف الوصف النحوي والقواعد النحوية، والمحتويات النحوية أو «القواعدية»، وملاءمة كل منها لغرض محدد، لاسيما التعليم والتعلم، إلى غير ذلك من الجوانب المهمة[4] التي ترد معالجها في هذه المناسبة.

1 ـ أنواع المعرفة النحوية

1 ـ 1 معاني النحو

إن المقصود بالنحو ـ أو القواعد ـ يتنوع لدى المختصين بحسب الأهداف والموضوعات المعالجة في ميدان الدراسات اللسانية والنحوية[5]، فإذا كان الهدف تعليميا إنجر تعريف القواعد أو النحو إلى إستلهام أسسه من هذه الخلفية، وإذا كان موضوع الدراسة خاصا بجوانب لسانية عامة أو منهجية، فإن المقصود يصطبغ بذلك ويعبر عنه.

1 ـ 1 ـ 1 مفهوم النحو في الدراسات اللسانية العربية:

من أشهر التعاريف التي ساقها نحاة العربية ولسانيها للنحو أن «النحو هو علمٌ بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب»[6]: وكذلك النحو هو «إنتحاء

سَمْتِ كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكبير والإضافة والنسب...»[7]؛ وقد حصر علي بن عيسى الرماني معنى النحو في أنه تبيين صواب الكلام من خطئه[8]. وقد ذكر الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح أن النحو هو الوسيلة التي تمكن من تحديد صحة العبارات وتمييز ما ينتمي منها إلى العربية عما سواه[9]: كما تذكر الدكتورة منى الياس أن نحاة العربية قد توجهت جهودهم إلى استنباط القوانين والمقاييس التي يجري عليها العرب الخلص في كلامهم وصياغتها ليأمن المحتذي لها اللحن والخطأ[10].

والجدير بالذكر أن أبا عثمان المازني (بكر بن محمد: ت 247 هـ وقيل 230 هـ) قد اعتبر النحو قياساً يتبع ويحتذى إذ أرسى نظريته القائلة: ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب[11]. وقد فسر أ. الحاج صالح مفهوم الانتحاء على أنه تكييف الأمثلة (Accommodation des schèmes) التي سبق اكتسابها عن طريق العمليتين المعرفيتين: الإلغاء/أو القبول، وتمثل (Assimilation) أمثلة جديدة من خلال عملية البناء أو التكوين المعرفي: (Construction Cognitive). فالانتحاء هو إذن توجيه لعملية الكلام كنشاط معرفي تحتذى فيه أمثلة إجرائية أو عملية؛ وهو ليس - بأي حال من الأحوال - مجرد محاكاة ساذجة لأمثلة قد سبق اكتسابها[12].

وبصفة عامة، يظهر أن التعاريف السابقة تنطوي على بعد تعليمي لأن استنباط تلك المقاييس والعلم بها واحتذائها، أو انتحائها، من شأنه أن يعصم الألسنة من الخطأ. ولذلك قال أبو الأسود الدؤلي (ت 69 هـ): «هؤلاء الموالي قد رغبوا في الإسلام ودخلوا فيه فصاروا لنا إخوة فلو علمناهم الكلام»[13] يقصد تعليمهم ما استنبطوه، من أحكام ومقاييس (أي قواعد) من جراء التأمل في كلام العرب الفصحاء[14]. وفي هذا السياق نفسه فقد نقل عن مؤرج السدوسي أنه قدم البادية ولا معرفة له بالقياس في العربية، بمعنى أن معرفته

لها كانت قريحة وسليقة، وكان كما يقول هو نفسه؛ أوّل ما تعلم القياس في حلقة أبي زيد الأنصاري بالبصرة [15].

ويمكن حصر مفهوم النحو ـ أو القواعد ـ في الدراسات اللسانية والنحوية العربية في الدلالة على:

1 ـ مميزات المنهج أو الأسلوب العلمي المعتمد في البناء الصوري والتجريدي لقوانين العربية وأمثلتها في حالي التركيب والأفراد.

2 ـ موضوع الدراسة العلمية النحوية، وهو اللغة العربية كما هي عليه في الاستعمال على أفواه متكلميها آنذاك [16].

3 ـ الغاية العملية من الدراسة النحوية والمتمثلة في التقيد بالمقاييس المستنبطة وانتحاء سمت المتكلمين.

1ـ1ـ2 مفهوم النحو في الدراسات اللسانية والنحوية الغربية:

أما في الدراسات اللسانية والنحوية الغربية؛ فيحصر "هنري بيس" (HENRI BESSE) ـ 1984 ـ مفهوم القواعد (Grammaire) في ثلاثة مفاهيم أساسية تتمثل في:

1 ـ الكيفية التي ينتظم وفقها نظام لغة ما، أو طريقة نشاطه وعمله الداخلي (Fonctionnement interne).

2 ـ طريقة التفسير أو التعليل المنهجي لطبيعة ذلك النشاط أو العمل وخصائصه التي يجري وفقها نظام اللغة موضوع الدراسة أو «التقعيد».

3 ـ المنهجية المعتمدة في وصف النظام اللغوي وتعليل ظواهره وتفسيرها؛ أي النظرية اللسانية أو النحوية المعتمدة [17].

وقد لاحظ (هـ. بيس) أنه قد جرى التركيز على كل من الجانب المهاري الاستعمالي للغة مثلما هي مستعملة على ألسنة متكلميها، والجانب المنهجي العلمي المتمثل في الدراسة العلمية النحوية أو النظرية اللسانية لذلك الجانب

المهاري للغة [18]. ويبدو واضحا أن هذه المفاهيم قد تضمنتها مفاهيم النحو والمقصود به في الدراسات اللسانية عربية كانت أو غربية؛ باعتبار أن «هـ. بيس» قد أشار إلى أن الكتاب التعليمي النحوي يعالج غالبا معطيات اللغة موضوع التعليم والتعلم حسب المفهوم الأول أعلاه [19]؛ لكي يطرح للتعلم وصفا أو تقعيداً منظما حسب المفهوم الثاني إنطلاقا من نظرية لسانية نحوية تتقرر نزعتها المنهجية والعلمية من خلال المصطلحات والمفاهيم المستعملة فيها حسب المفهوم الثالث السابق [20].

1ـ2 المعرفة النحوية:

لقد أصبح من المتعارف عليه فيما بين اللسانين والتعليميين أن المعرفة النحوية نوعان: المعرفة النحوية العفوية أو السليقية (Implicite)؛ والمعرفة النحوية التأملية أو الواعية (Explicite).

1ـ2ـ1 المعرفة النحوية العفوية:

وهي معرفة تتأتى عن الممارسة المتواصلة للغة من خلال النشاط التبليغي (الكلام) دون أدنى جهد واع أو تأمل[21]؛ إلى أن يترسخ نحو تلك اللغة وقواعدها في ذهن المتكلم (أو المتعلم الممارس) وتصبح ملكة لديه يتسنى له بفضلها إنشاء الكلام وفهمه [22]. وتتكون تلك المعرفة على نحو انتقالي ـ مرحلي (TRANSITOIRE)؛ وبكيفية بنائية معرفية تتسم بالتوازن الإيجابي دفعا لكل نكوص أو إضطراب [23]، إلى أن يتم لصاحبها (المتعلم ـ المتكلم) أحكام نظام اللغة فتصبح تلك المعرفة كأنها طبيعة وجبلة لديه [24]، يجدها في نفسه بالقوة والوهم [25] يتحمل لأجل مراعاتها في كلامه الكلف والمشاق كما يقول ابن جني (ت 391 هـ) [26].

وفي هذا السياق فقد ذكر عبد القاهر الجرجاني (ت 471 هـ) أن البدوي الفصيح ـ من العرب ـ الذي لا يعرف اصطلاحات النحاة؛ «ولم يسمع بالنحو قط، ولم يعرف المبتدأ والخبر وشيئا مما يذكرونه، وإنا لنراه يأتي في كلامه

بنظم لا يحسنه المتقدم في علم النحو» [27]، وقد وضح ابن خلدون (ت 808 هـ) الأمر بقوله: «.. كذلك نجد من يحسن هذه الملكة ويجيد الفنين من المنظوم والمنثور، وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول، ولا المرفوع من المجرور ولا شيئا من قوانين صناعة العربية، فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية[28]. وأنها مستغنية عنها بالجملة»؛ ثم يقول في مكان آخر: «وهذه الملكة (...) إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع، والتفطن لخواص تركيبه وليس تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك التي استنبطها أهل صناعة اللسان. وإذا تقرر ذلك فملكة البلاغة في اللسان تهدي البليغ إلى جود النظم وحسن التركيب الموافق لتركيب العرب في لغتهم ونظم كلامهم، ولو رام صاحب هذه الملكة حَيْدًا عن هذه السبيل المعينة، والتراكيب المخصوصة لما قدر عليه ولا وافقه عليه لسانه، لأنه لا يعتاده ولا تهديه إليه ملكته الراسخة عنده، وإذا عرض عليه الكلام حائدا... أعرض عنه ومَجّه... وربما يعجز عن الاحتجاج لذلك كما يصنع أهل القوانين النحوية والبيانية فإن ذلك استدلال بما حصل من القوانين المفادة بالاستقراء؛ وهذا أمر وجداني حاصل بممارسة كلام العرب حتى يصير كواحد منهم [29]». وهذا الجانب الذي أشار إليه ابن خلدون بالنسبة للعربية قد أصبح حقيقة مقررة لدى جميع الليسانيين والتعليميين اللغويين في الوقت الحالي؛ ذلك أن القواعد المنتحاة (Grammaire interiorisée) كما يقول «س. بيت كردر»: (S. Pit Corder) - 1980 - متأتية عن معرفة نظام اللغة المتعلمة بفضل آليات عفوية (Processus incoscients) تتمثل في المعالجة المعرفية(Traitement cognitif) للمعطيات اللغوية وبناء الفرضيات واختبارها (Vérification des hypothèses)[30]. وهذا بخلاف معرفة قوانين الإعراب التي هي مثلما يقول إبن خلدون، علمٌ بكيفيةٍ لا نفسُ كيفية، فليست نفس الملكة؛ «وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً ولا يحكمها عملاً (...) ولذلك نجد كثيراً من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علماً بتلك القوانين إذا سئل في كتابة

سطرين إلى أخيه أو ذوي مودته، أو شكوى ظُلامَة، أو قصدٍ من قصوده أخطأ فيها عن الصواب وأكثر من اللحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي، وكذلك نجد كثيراً ممن يحسن هذه الملكة ويجيد الفنين من المنظوم والمنثور، وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول ولا المرفوع من المجرور، ولا شيئا من قوانين صناعة العربية. فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وأنها مستغنيةعنها بالجملة [31].

ويشير «هـ. بيس» إلى أن المعرفة النحوية العفوية تتسم بطابع فطري وآخر اكتسابي، وتتجلى الخاصية الفطرية في أن المعرفة النحوية ـ اللغوية العفوية خاصة بالجنس البشري؛ ذلك أنه بإمكان كل صبي اكتساب لغة بشرية إذا عايش متكلميها وخالطهم [32]؛ مما يعني أن هناك ما يشبه «البرمجة الوراثية» أو الاستعداد البيولوجي أو الحيوي: يُمكنٌ من اكتساب أيٍّ لغة وتعلمها (وهو ما يسميه نُوام تشومسكي بـ: LAD : Language Acquisition Device)، في حين أن الخاصية الاكتسابية تتجلى في تطور ذلك الاستعداد اللغوي الوراثي أو نموه ضمن جماعة بشرية لغوية معينة، ووفقاً للقواعد اللغوية والاستعمالية الخاصة بتلك الجماعة [33].

وتجب الاشارة إلى أن «ريمي بوركيي» (RÉMY POURQUIER) يرى أن القواعد المتعلمة (أي المتمثَّلة) ـ أو المعرفة النحوية العفوية ليست صورة «مطابقة للأصل» أي للقواعد التي يجري تعليمها؛ وإنما ببساطة شيء من تلك، وشيء من ابتداع المتعلم نفسه [34].

1ـ2ـ2 المعرفة النحوية الواعية:

وهي المعرفة النظرية التأمُّلية والواعية لقوانين اللغة ومقاييسها المحررة على شكل قوانين صورية مع ما يصحبها من تعليق وشرح للشواذ [35]، سواء كانت تلك المعرفة لأجل إحكام نظرية النحو والتمكُّن منها، أو لأجل الدراسة والبحث كما هو حال المقبل على التخصص في الدراسات اللسانية والنحوية.

هذا وتبدو ملامح هذه المعرفة الواعية من خلال ما يمارسه المتكلمون من تقييم لما يسمعونه من الأقوال أو يعرض عليهم فيميِّزُون بين حائدها ومصيبها دون تبرير نَحْوي نظري لذلك [36]؛ وفي هذا إشارة إلى الحاجة إلى تعلم القواعد، تلك الحاجة التي تبدو في صورة حَدْسٍ أو إحساس لغوي أو نحوي [37]، يتطور عبر مراحل التعلم من جهة والعمر من جهة أخرى [38]، ويكون من شأنه أن يسهم على نحو مباشر في تشكيل القدرة على الانشاء الصحيح والسالم للكلام[39]. وقد بينت «كُرْدِيلاَ فَاوْرْستَرْ» (Cordula Foerster) و«كريستينان بورڤينيون» (Christiane Bourguignon)؛ 1993 ـ أنه رغم اعتراض بعض المصاعب المعرفية والوجدانية للتعلم، فإن المتعلمين يضمرون الحاجة الملحة إلى المعرفة النحوية، ولذا فإن عدم استغلال القدرة التفكيرية (Intellectuelle) والتأمُّلية (Réflexive) التي يتمتع بها المتعلم. وكذا ابداعيته وحَدْسه اللغوي، إنما هو تخلٍّ صريح عن الانشاء بمعيته للوسائل التي هو بحاجَة إليها لامتلاك نظام اللغة واتقانها[40]. وفي الحقيقة فإن ذلك الحدس اللغوي ينطوي على أشكَالٍ ووجوهٍ من المعرفة النحوية، وإن لم تكن على شاكلة القوانين المصاغة والاصطلاحات الموضوعة من قبل النحاة، وهو الأمر الذي يدفع إلى دعم المكتسبات اللغوية للمتعلمين بالقدر الضروري من المعارف النحوية على نحو تأملي مباشر، وليكن ذلك على الشكل الذي رسمته (كـ. فاورستر وكـ. بورڤينيون):

أولا: ضرورة تعليم جملة من المعارف الاصطلاحية النحوية المنسجمة والمتكاملة التي تشكل معنى لدى المتعلمين بدل أن يظل هؤلاء يلوكون عبارات ومصطلحات جوفاء لا طائل من ورائها.

ثانيا: حفز المتعلم على المشاركة في صياغة المعرفة النحوية ومفاهيمها من خلال لغة اصطلاحية تناسبه بل من وضعه وصناعته، لكي تتمكن تلك المفاهيم

من الاندماج والانصهار مع ما يعرف بمعارفه النحوية واللغوية التفسيرية الخاصة به فتتحول تلك المعرفة النظرية لديه إلى معرفة اجرائية وعملية [41].

2 ـ أصناف المحتويات النحوية:

يجدر فيما يلي التعرض إلى القواعد من حيث اعتباراتها الوظيفية التي يميز التعليميون المحدثون من خلالها بين أربعة أصناف هي: (1) القواعد العلمية أو المحتوى النحوي العلمي؛ (2) القواعد النحوية التربوية؛ (3) القواعد النحوية التعليمية؛ (4) القواعد النحوية المتعلمة أو المنتحاة.

ويمكن بسط هذه المحتويات على النحو الآتي:

1 ـ فالمحتوى النحوي العلمي النظري هو المحتوى الذي ينتج عن وصف اللغة والتقعيد لها وصياغة ذلك على نحو تجريدي صوري في محتوى لغوي تقني أو اصطلاحي (Métalangage)؛ وهو ما يتعارف عليه بالقواعد الوصفية (Grammaire Déscriptive).

2 ـ المحتوى التربوي؛ ويعرف بالقواعد التربوية (G. Pédagogique)؛ وهو المحتوى الخاص بتوجيه النشاط التبليغي للمتكلمين (المتعلمين) وتقويمه؛ وأداء اللغة إنشاءً وفهماً على قياس متكلميها، ولذا يُعنى التعليميون بتعليمه، وبالتالي إعداده على نحو تربوي لذلك الغرض، وهو محتوى في نظر «ميشال باندون» (Michèle Pendanx) [42] غالبا ما يتضمنه البرنامج والكتاب التعليمي (Manuel scolaire).

3 ـ المحتوى النحوي التعليمي، والذي يعرف بالقواعد التعليمية (Grammaire d'enseignement) وهو محتوى يميزه بعضهم [43] عن المحتوى التربوي، ويقصد بالمحتوى النحوي التعليمي ما يجري تطبيقه فعلياً في القسم، والذي تتحدد طبيعته وخصائصه من خلال الموقف أو الحال (Situation) التعليمي الفعلي؛ ويتحدد هذا المحتوى من خلال ثلاثة جوانب هي :

أ ـ المحتوى النحوي الذي اختاره المعلمون من المصادر المتوفرة ومن معارفهم التكوينية السابقة أو النظريات والتوجيهات المقدمة أو المستلهمة من الوسائل التعليمية والطرائق التعليمية المعتمدة.

ب ـ اللغة أو اللغات الأصلية للمتعلمين [44]، باعتبار أن التعليم والتعلم مصدر ثري للمعلومات واستقصاء المعارف من قبل المعلم، وهذا أمر يسهم في تحديد الاختيارات التربوية.

جـ ـ مختلف التعريفات والتحديدات الرسمية التي تصدر عن الجهة التعليمية الوصية؛ ويتضمن ذلك المستوى الذي تبلغه الازدواجية، ودرجة إتقان لغة أخرى، وأعمار المتعلمين وقدراتهم الإدراكية والتأملية النحوية وعاداتهم في ذلك بالنسبة للغاتهم الأولى، وكذلك نوع الأهداف التعليمية سواء التي تطرحها مؤسسة التعليم، أو يطرحها المتعلمون ويطمحون إليها [45].

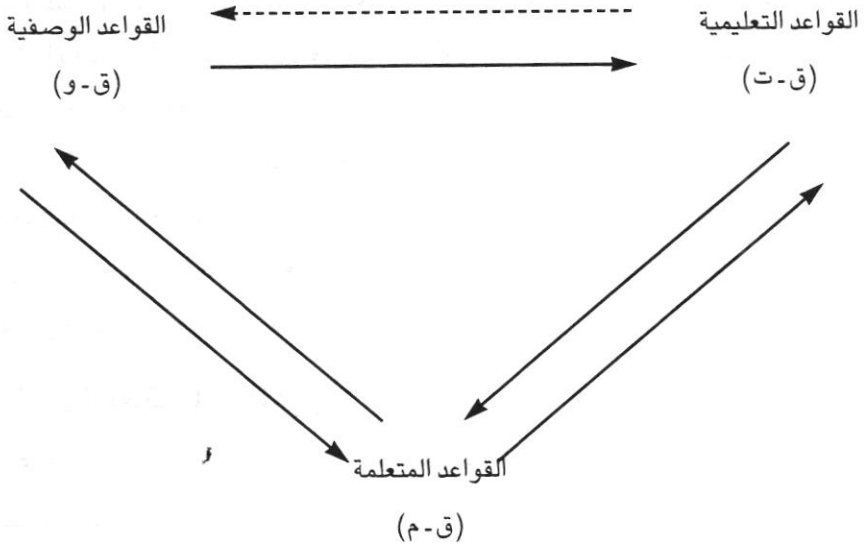
4 ـ المحتوى النحوي الذي تم تمثله وتعلمه بالفعل، وهو الذي يجري تقييمه وترقيته من خلال عملية التعليم وهو ما يعرف بالقواعد المتعلمة (Grammaire interriorisée) [46].

ويرجع هذا التمييز للمحتويات النحوية إلى اختلاف الأهداف التعليمية للمتعلمين من جهة، ولتميز تعليم اللغة وتعلمها عن تعليم القواعد وتعلمها من جهة أخرى. وكذلك بسبب الإشكال المطروح حول مدى أهمية القواعد ودورها في تعلم اللغة وإحكامها خصوصا بعد أن ثبت عجز الطرائق التقليدية في التوصل إلى جعل المتعلمين يمتلكون اللغة ويتقنونها من خلال تعلمهم للقواعد، الأمر الذي استدعى إعادة النظر في المحتوى النحوي من جهة نظر تعليمية في المقام الأول، لأنه لا يصلح تعليم كل قواعد اللغة ونحوها.

وقد مثل «هـ. ج ويداوصن» (H.G. Widdourson) العلاقة القائمة بين المحتويات السابقة على النحو الآتي:

القواعد الوصفية < (أوسع) القواعد التعليمية < (أوسع) القواعد المتعلمة

بحيث تُكَوِّن القواعدُ الوصفيةُ القواعدَ التعليميةَ التي تُكَوِّن هي الأخرى القواعدَ المتعلمة :



كما تسهم القواعد المتعلمة (ق-م) في تكوين القواعد التعليمية أو التربوية (ق - ت)، في حين توفر - هذه الأخيرة - بكيفية غير مباشرة المعلومات الضرورية للقواعد الوصفية (ق-و). وأما العلاقات بين (ق-و) و(ق-م) فهي في الغالب علاقات توسطية بحيث تتحكم فيها (ق-ت). كما تفيد (ق-و) في توفير معطيات ومناهج تحليل للأبحاث الجارية حول (ق-م) ويرجع الفارق بين (ق-و) و(ق-م) و(ق-ت) إلى طبيعة كل منها عوض أن يبقى منحصراً في هدفه، كما يرى (ويداوصن) [47].

ولكي يظهر الفارق جليا بين المحتويات المتقدمة يشير (ر، بوركيي) إلى الاختلاف الموجود بين محتوى كتاب أو مؤلف لساني نحوي ـ نظري، وكتاب تعليمي مدرسي، ومحتوي لغوي ـ إنشائي لأحد المتعلمين بحيث يتجلى فيه المحتوى النحوي الذي تعلمه.[48] وتجدر الإشارة إلى أن الإعداد التربوي والتعليمي للمحتويات النحوية يجب أن يجري على ضوء مبدأين اثنين هما:

1 ـ الأهداف التعليمية والتعليمية المطروحة، بدل طرح كل المحتوى النحوي للغة موضوع التعلُّم.

2 ـ المقاييس التعليمية الضرورية بحيث يعتمد على مقاييس نفسية ومعرفية في صيغة آليات واستراتيجيات تناسب الخصائص المعرفية والوجدانية والفردية للمتعلم (كالموقف (Attitude) والاستعداد والحماس والعمر والجنس وما إلى ذلك).

2ـ2 المحتويات اللغوية:

هذا وقد رافق ذلك التصنيف للمحتويات النحوية تصنيف مماثل للمحتوى اللغوي بحيث نجد:

1 ـ المحتوى اللغوي العام الذي تم «التقعيد» له، ويعرف باللغة الموصوفة: (Langue décrite).

2 ـ المحتوى اللغوي الذي هو موضوع للتعليم، ويعرف باللغة التعليمية: (Langue enseignée).

3 ـ المحتوي اللغوي المتعلم، أو اللغة التي أحكمها المتعلمون؛ وتعرف باللغة المتعلمة: (Langue aprise).

4 ـ المحتوى اللغوي الجاري استعماله بالفعل في الواقع الخطابي؛ وتعرف باللغة الجارية: (Langue usité).

والملاحظ أن «دانيال كوست» (DANIEL COSTE) يعرض العلاقة بين المحتويات اللغوية على النحو الآتي:

المحتوى اللغوي المستعمل < (توسع) المحتوى اللغوي الموصوف < (توسع) المحتوى اللغوي موضوع التعليم < (توسع) المحتوى اللغوي المتعلم

حيث أن ما يتم تعلمه لا يمثل سوى جزء ضئيل من المحتوى اللغوي الجاري استعماله بالفعل، ولذا يرسم (د. كوست) المسار الذي يجب أن يتبعه تعليم اللغة واعداد المحتويات اللغوية والنحوية على الشكل الآتي:

اللغة المتعلمة < اللغة موضوع التعليم < اللغة الموصوفة (المقعدة) < اللغة المستعملة

وذلك من خلال دراسة تتبعية لأخطاء المتعلمين ولأنظمتهم اللغوية وملكاتهم الانتقالية؛ بحيث يتم تجاوز المعطيات اللغوية المقدمة إليهم. ومما يعنيه هذا الوجه التعليمي الحديث أننا نتعلم أكثر مما يقدم لنا»، وأنه يتم تعليم محتوى أكثر من المحتوى الموصوف، كما أنه يجب وصف أكبر قدر من المحتوى اللغوي المستعمل بالفعل [49]. ولذلك يصبح من الضروري اختيار المحتوى وفقا للأهداف والحاجات التعليمية ـ اللغوية المطروحة، مع وجوب أن يكون المحتوى النحوي المناسب مطابقا للمحتوى اللغوي المعلم من جهة. وللمحتوى اللغوي الجاري استعماله بالفعل من جهة أخرى، مثلما ذهب إلى ذلك «لوي بورشي» (LOUIS PORCHER) [50]. أما إذا كان الهدف التعليمي ينحصر في التمكن من النظرية النحوية واللسانية اللغوية؛ فإنه يجب في تلك الحال تعليم تلك النظرية باكملها، لا سيما الأسلوب العلمي المنهجي المعتمد في الدراسة والوصف أو التقعيد.

وتجدر الإشارة إلى أن (ل. بورشي) قد لاحظ أن مؤلفي الكتب المدرسية - الخاصة بتعليم اللغة - يجدون أنفسهم في وضعية حرجة لا مخرج لهم منها إلا باختيار بعض الأساليب والطرق «الخطيرة»: لأنه يختار من جهة، نظرية نحوية من بين تلك النظريات الموجودة أو الجمع بين عدد منها، ويعتمد من جهة أخرى على تجربته التعليمية الخاصة، وعلى الكتب التعليمية السابقة، وليس هناك حاليا أي طريق آخر [51] يمكن أن يكون بديلا عن ذلك، وقد أحصى «هـ. بيس» عددا من المشاكل التي تعترض طريق المختصين في التعليمية اللغوية، من أهمها:

1 - تعلق المحتوى النحوي العلمي بجوانب قد لا تكون هي التي يتعلمها المتعلم مما يحدث تباعدا بين المحتوى العلمي المطروح والنظام النحوي المتعلم الذي يشكل لديه سليقته اللغوية.

2 - الخصوصية في صياغة المفاهيم النحوية والقواعد اللغوية - الاستعمالية مما يكون مدعاة للإبهام والغموض في المفاهيم عوض الاعتماد على لغة «تقنية واصطلاحية» موضوعية تفهم من قبل المتعلمين كالاعتماد على وسائل كالترميز الرياضي ($\in, \cup, \cap, >, <, =, \phi, \supset, \Rightarrow, \Leftrightarrow$) والاشاري (الأسهم) الذي يفي بالمعطيات النحوية واللغوية موضوع التعلم والتعليم [52].

وبخصوص المصاعب النحوية التي تنتج عن الأسلوب أو اللغة الاصطلاحية التفسيرية للنحو؛ ترى كل من (كـ. فاورستر؛ وكـ. بورڤينيون) أنه بدل أن يجري تعليم المتعلمين قاعدة معرفة نحوية منسجمة ومتكاملة تشكل معنى مفهوما لديهم، يظل هؤلاء يحفظون عبارات جاهزة ذات تسميات اصطلاحية لا يستفيدون منها بكبير طائل [53]. إن المتعلمين لا يقومون بالمشاركة في صياغة - وإنشاء - المصطلحات أو المفاهيم النحوية المقدمة إليهم لكي يتسنى لها الاندماج والانصهار معرفيا في منظومة المعارف النحوية واللغوية التفسيرية الخاصة بهؤلاء فتصبح تلك المعرفة إجرائية وعملية [54].

وفي هذا السياق تجب الإشارة إلى أن «هـ. بيس» يرى أنه قد حصل بعض

الاجتهاد التعليمي للقواعد في العشرية الأخيرة، إذ ظهرت هناك محاولة تطمح إلى تدريس معرفة نحوية متواضعة، بحيث لا تكون على حساب ما يجب أن يولي من الاعتبار التربوي ـ البيداغوجي ـ للإدراك المعمق للمحتوى النظري للمفاهيم النحوية، وهو إدراك من المفترض أن يكون لدى المتعلمين حول اللغة موضوع التعليم؛ فهو اتجاه تعليمي أكثر منه نحوي ـ لغوي [55].

ومن الجدير بالذكر أن تلك المحاولات تندرج في سياق الإعداد التربوي والتعليمي للقواعد لتكون صالحة للتعليم والتعلم لأنه كما لاحظ (ل. بورشي) ـ 1980 ـ فإن مؤلف الكتاب أو المحتوى التعليمي النحوي واللغوي، يجد نفسه في موضع حرج، فلا يجد بدا من القيام باختيارات «خطيرة» إذ يميل إلى تقليد الكتب التعليمية الجارية أو يلجأ إلى تجاربه التعليمية الشخصية [56].

والذي لاشك فيه أن تلك العادات التعليمية الجارية قد ترسخ تصورات خاصة حول التعليم والتعلم؛ فهذا (ر. بوركيي) يشير إلى أن تلك الأفكار والمعتقدات السائدة تلعب دورا هاما في توجيه عملية التعليم وتطبيقاتها لدى المتعلمين والمعلمين [57].

2ـ3 الخصائص المنهجية والتعليمية للمحتويات النحوية:

إن من المعارف التي أضحت مسلمات تعليمية مشهورة أن القواعد التي سوف تعلم، لا يجب أن تبقى على ذلك المستوى العلمي النظري الذي تتضمنه النظريات اللسانية والنحوية، ولكنه مستوى آخر من التأليف النحوي التربوي الذي يجب أن يعد خصيصا لهذا الغرض وفقا لمقاييس تربوية وتعليمية يطرحها كل من المتعلمين والمعلمين، لأنه كما يرى (هـ. ج. ويداوصن) تجب الملاءمة بين المحتوى النحوي العلمي والمحتوى التعليمي والمتطلبات التربوية التعليمية [58]، وفي هذا الإطار نفسه يرى (ر. بوركيي) أنه لا ينطلق في المحتوى التعليمي من أعمال اللسانيين والنحاة المتصفة بالتجريدية

والصورية، ولكنه يتأتى من خلال وصف، أو إعداد تربوي، لذلك المحتوى النحوي العلمي - التجريدي [59]، بل كلما استطعنا تعميق معارفنا وتدقيقها حول كيفية عمل النظام اللغوي استطعنا كذلك تعليمها على أنجع وجه [60]. ولذا فالإعداد التربوي التعليمي يختلف في طبيعته وفي منهجه العلمي عن ذلك التفسير العلمي لمجاري اللغة ومقاييسها وضبطها، لأنه يتقيد فيه بأربعة جوانب أساسية هي:

1 - المعرفة الدقيقة لكيفية انتظام مكونات النظام اللغوي وعملها.

2 - البصر الدقيق بالأهداف التعليمية المطروحة، والتي يسعى معد المحتوى النحوي - اللغوي التعليمي إلى مراعاتها والتقيد بها في بناء ذلك المحتوى وتنظيمه ورسم طرق تنفيذه وتبليغه أو تعليمه ووسائل ذلك ونشاطه.

3 - المعرفة المعمقة لآليات العلم والإكتساب والخلفيات النفسية والمعرفية كذلك، مثل الجوانب الوجدانية والمواقف والتصورات وآليات الفهم والإدراك، وذلك بالنظر إلى معرفة المواقف والتصورات التي يحتفظ بها المتعلمون تجاه "القواعد" كما تذكر "ك.فاوستر": من خلال ثلاث زوايا بعضها مرتبط ببعض: وهي

أ - الناحية الوجدانية (Affective) المواقف، التصورات حول صعوبة أو سهولة المحتوى وما إلى ذلك.

ب - الناحية المعرفية (Cognitive) كأهمية المحتوى ودوره.

ج - الناحية التبليغية (Communicative) أي ما يؤديه الكلام من فائدة وأغراض أو مقاصد تبليغية [61].

4 - الإحاطة الدقيقة بالطرائق التعليمية المتوفرة وبالوسائل التعليمية المستخدمة وصياغة ما يحتاج إليه منها في اعداد ذلك المحتوى وتنفيذه، ولذا تجب الملاءمة بين تلك الأركان التعليمية الأساسية: المحتوى النحوي

واللغوي التربوي والأهداف التعليمية والتعلمية، وآليات التعلم والإكتساب وطريقة التعليم والتدريس لضمان النجاح الضروري في ذلك.

ولقد نص "ر. بوركيي" على أن الإعداد التربوي - التعليمي للقواعد إنما يجري إنطلاقا من الأهداف التعليمية للعملية التربوية التي تهدف إلى إكتساب أو تعليم معرفة قد جرى تنظيمها سلفا، وفقا لمبادئ تعليمية، متعددة حيث لايعني تدريس مادة ما امتلاك عناصرها المكونة ومفاهيها وقوانينها وحقائقها، ولكن يعني كذلك الكيفية أو الطريقة التي تم تنظيمها وعرضها وتبليغها وفقها [62]، حيث تجري الاختبارات العملية الضرورية كإختيار المحتوى وبنائه أو أعداده على نحو متدرج ليتم عرضه للتعلم فيما بعد وإجراء التطبيقات التعليمية من نشاطات وتمارين تكفل له التعلم دون إغفال عملية التقييم ونشاطاتها، حيث يرى "ر.بوركيي" أن النحو التربوي لاتتحكم فيه المعطيات النظرية اللسانية والنحوية، ولكن كذلك ظروف الاكتساب وأهدافه[63]، ذلك إلى جانب المحتوى النحوي - اللغوي الذي يثري به المعلم، أثناء قيامه بمهمته، المحتوى التربوي السابق الذكر، ويتمثل هذا المحتوى التعليمي فيما يقدمه المعلم من معارف نحوية وبلاغية ولغوية، وكذلك طريقته التعليمية التربوية بحيث يدخل ذلك كله في تكوين وبناء النحو موضوع التعلم لدى المتعلمين [64].

ومن الطبيعي أن تعرف المحتويات التعليمية والتربوية وطرائق تنفيذها، صورا شتى من الاختلاف والتنوع والجزئية، بما في ذلك الكتب النحوية التدريسية والنشاط التعليمي في القسم، الأمر الذي يلقي بسمة الاضطراب والغموض على المحتويات التعليمية [65]. ويتجلى ذلك من خلال مايلاحظ من صور التفكك والتباين أو الإنحراف في إنشاءات المتعلمين أو لنقل أنحاءهم (أي أنظمتهم النحوية التي هم بصدد بنائها). كما يلاحظ عدم التطابق بين المحتويات التعليمية وماقد تعلمه المتعلمون بالفعل، مما يعني أن ذلك يرجع

في جانب مهم منه [66] إلى ذلك الإختلاف والتنوع في المحتويات النحوية التربوية والتعليمية[67].

هذا ويرجع "هـ. بيس" مظاهر التباين والإنحراف تلك إلى ذلك التصور الذي أصبح يميز كثيرا من النظريات اللسانية والنحوية التي لم تتخط في إهتمامها دراسة الجانب الشكلي للجملة، إلى محتواها المعنوي والتعبيري التبليغي من حيث المقام الذي تنشأ فيه وتقال، وكذا الأغراض التبليغية والحديثية التي تستعمل من أجلها [68]. إذ لا يعتمد على ما سماه (هـ. بيس) "بالبلاغة والقواعد الجديدة" [69] التي تهتم بنحو النصوص (Grammaires textuelles) وأنحاء الحديث (G. Discurssives) والقواعد البراغماتية، وكذلك العناية بتدريس القواعد البلاغية التي تتعلق بكيفية استعمال الجمل والعبارات وإنشائها على نحو سالم وصحيح [70]، لاسيما من حيث انسجامها ومطابقتها لمقتضى الأحوال واستعمالها بكيفية تتضح فيها المقاصد التبليغية، وتتضح من خلالها غايات ذلك الاستعمال وطرقه سواء من حيث استغلال المتعلم لمعارفه في تركيب العبارات أو من حيث استعمال طرق التعبير وأساليبه التي من شأنهاإضفاء نجاعة "براغماتية" كبيرة على المقول والمكتوب مما يتطلب تعلم معارف كافية حول خصائص الكلام ذاته [71]

ولهذا يرى "هـ. بيس" 1984 أنه منذ حوالي 20 سنة مافتئ بعض المختصين والنحويين يرمون إلى ربط الجانبين النحوي والبلاغي [72] في دراستهم وأبحاثهم وتوسعة مجالها من مستوى الجملة إلى مستوى الخطاب (Discours) والجوانب السياقية اللغوية والحوارية والحديثية والبراغماتية، تلك الجوانب التي كانت قد أبعدت من مجال الدراسات النحوية سابقا[73]، وإن كانت بعض المحاولات الفردية قد ظهرت هنا وهناك تتناول هذه الجوانب الأخيرة. فإنها تبقى مجزأة وغير شاملة لكل جوانب النظام اللغوي بحيث لايمكن أن تصاع منها دراسات شاملة وكاملة صالحة لبناء نظريات لسانية ونحوية، ولصياغة برامج تعليمية متكاملة تكون مقبولة [74].

وقد فرض التطور الحاصل في ميدان البحوث اللسانية والنحوية صورا من الإيجابية إذ يرى "ر. بوركيي" أن بعض المحتويات التعليمية قد تجاوزت بالفعل ماهو مطروح من الأبحاث النظرية، استجابة لما يجدُّ من الأهداف التعليمية والبحوث التعليمية اللغوية، وهي لاتني عن طرح طرائق واتجاهات تعليمية جديدة، فمثلا قد تحول التعليم اللغوي من الاعتماد على الخبرات التعليمية والنزعات اللسانية المعتادة إلى الإعتماد على تعليم يقوم أكثر على أهداف تبليغية وظيفية، خصوصا أن بعض الاتجاهات، كالاتجاه التبليغي، قد فتحت آفاقا واسعة على البحوث البراغماتية وتحليل الحديث والخطاب وما إلى ذلك[75].

وشعورا بحتمية ذلك التطور الذي يجب أن يبقى سمة "للنحو التربوي والتعليمي"، فقد قام "س.ب. كردر" عام 1973 بلفت الانتباه إلى وجهة منهجية للأنحاء التعليمية يتم بفضلها تجنب الوقوع في سلبية الاختلاف، بحيث يجب أن يكون النحو التعليمي وسيلة مساعدة للمعلم على إحكام المادة التي هو بصدد تعلمها، لا أن يكون ذلك المحتوى النحوي التعليمي موضوعا لتعلم يتحتم عليه تعلمه وإحكامه بحذافيره[76]. ولقد لقيت هذه الوجهة اهتماما من قبل البعض، إذ ظهرت هناك عدة اتجاهات وطرائق بالنسبة لتعليم بعض اللغات كالفرنسية مثلا، اعتمادا على المكتسبات السابقة من أجل ترسيخ معارف نحوية جديدة وإحكامها من قبل المتعلم، بطريقة استقراءية استنتاجية ينتهي المتعلم من خلالها إلى بناء معارفه وصياغتها على نحو ذاتي يناسبه، ويجعله يستعملها ويستثمرها بسهولة[77].

ولايتأتى الإعداد التربوي إلاّ على ضوء تحديد دقيق للأهداف التعليمية من قبل رجل التعليم، فكما يقول "إيدي رولي" (Eddy Roulet)، 1971، عندما تحدد الأهداف بدقة يمكن تحديد النظرية اللسانية والنحوية الأكثر إنسجاما، وكذلك اختيار المحتوى المناسب للتعليم من قبل علماء اللسان وعلماء التربية ثمّ اختيار الطريقة الأنجح في العرض والتدرج في التعليم وطريقة التقييم والمراقبة وما إلى ذلك، وهي مهمة يتكفل بها رجال التربية وعلماء النفس اللغوي.

مضيفا في الصدد نفسه، أن اللسانيين ليسوا بعد على قدر كبير من المعرفة التي تؤهلهم للإجابة على بعض المسائل التي يطرحها علماء التربية والتعليم، لاسيما في بعض الميادين الخاصة بتحليل الخطاب والحديث وغيرهما مما يدعم تطور البحوث في ذلك [78]

وباعتبار أن ما يحكمه المتعلمون في مرحلة ما، هو مايمكن تسميته بالقواعد المتعلمة وهو المعرفة النحوية العملية كما يقول: "ر. بوركيي" [79]، وهو ما يتجلى في إنشاءات المتعلمين الشفوية والكتابية من مظاهر السلامة والصحة، وفي تفسيراتهم وتعليلاتهم النحوية النظرية، على وجهها التأملي الواعي، ولذا فمن غير المنتظر أن تكون القواعد المتعلمة صورة أصلية مطابقة للمحتوى النحوي التعليمي أو التربوي، أو حتى للمحتوى النحوي العلمي التجديدي. وفي هذا السياق يذهب (أ. برتود A.C.Berthoud) و(برنار بي Bernard Py) إلى القول بأنه عند محاولة الوصول إلى تحديد المكتسبات اللغوية والنحوية لمتعلم ما يجب تحديد ذلك بالرجوع إلى مايعرف بقواعد النظام اللغوي للمتعلم، وليس بالرجوع إلى معطيات المحتويات النحوية العلمية أو التربوية والتعليمية لتلك اللغة [80]

ويجدر بالذكر أن القواعد المتعلمة تتميز بالنمو والتطور الدائمين والموازيين لصيرورة العملية التعليمية التي يسير حسبها المتعلم، كما أنها تتميز في كل مرحلة من مراحل ذلك التنامي بدرجة معينة من التركيب (التعقيد) ومن الإنتظام والبناء، لأنها تنتقل من البساطة إلى التركب تبعا للنمو العقلي والمعرفي للمتعلم، وكذا لتقدم مستوى المعارف المعلمة وتطورها، فهي تلغي ما لايتلاءم مع النظام اللغوي الجديد، وتتمثل ما يكون أكثر إنسجاما ومؤامة، ومايساعد على ذلك هو نمو القدرة الإدراكية لدى المتعلم الأمر الذي يمكنه من الإدراك المعمق والموسع لمفاهيم النحو ولغته الاصطلاحية التي هي السبيل إلى إتصال المتعلم بالقواعد وإحكامها أو على الأقل معرفتها والتمكن منها. [81].

إن القواعد المتعلمة "تتهيكل" في نظام خاص يكونه - ذاتيا - كل متعلم على حدة، وحسب إمكانياته المعرفية والعقلية الخاصة به من خلال النشاط التعليمي الذي يتلقاه في القسم خاصة، وفي المحيط المدرسي عامة، ومن زملائه وأقرانه في محيط الحياة العامة، وكذلك من الوسائل و"الوثائق التعليمية المتنوعة"، زيادة على النشاط التعلمي الذي يظل يمارسه كل متعلم، سواء بشكل مباشرا أو غير مباشر، للغة موضوع التعلم والتعليم، وما يكتسبه من لغات أخرى.. إذ يحصل من جراء ذلك كله تكَوُّن نظام نحوي انتقالي يشكله، في بداية التعليم والتعلم خاصة، اجتماع قواعد اللغتين أو الثلاث التي يتعلمها أويتكلمها المتعلم فعليا، لكن شيئا فشيئا يميل المتعلم - عبر مراحل التعليم - إلى "تشذيب" نظام لغته الجديدة وبنائه على نحو متكامل يلبي من خلاله جميع احتياجاته اللغوية والمهنية.

3 - صعوبة النحو العربي بين المغالطة والحقيقة

3 - 1 عرض المشكل:

لقد ابتليت اللغة العربية ونحوها بكثير من الدعاوي، غير أن أخطرها على الإطلاق هي دعوى صعوبة نحوها وصعوبتها على التعلم نتيجة الإدعاء بكثرة تفريعات قواعدها واضطراب أصولها ومبادئها المنهجية وغير ذلك مما رميت به[82]، لاسيما مايخص نظرية العامل وما آثارته من جدل ونقاش [83]. ولقد اتجهت الجهود إلى إصلاح النحو العربي فكان أن آثار ذلك مسألة لاتقل عن سابقتها إثارة للنقاش والجدل وهي تيسير القواعد وتسهيلها ليسهل على المتعلمين تعلم العربية، ويظهر خطل هذه الدعوى الأخيرة، إذا ما عرفنا أن هؤلاء يقصدون بالتيسير والتسهيل هنا تبسيط تلك الظاهرة المدروسة! وتبسيط الوصف والتفسير أو التعليل العلمي لهذه الظاهرة اللغوية المدروسة، أو بعبارة أوضح تسهيل القواعد النحوية والصرفية للغة العربية!؟

ومن الجلي هنا أن هناك خلطا بين أن تعد القواعد أعدادا تربويا خاصا يصلح للتعليم، بل يتطلبه، وبين ذلك التبسيط للمحتوى النحوي العلمي الذي يعتقد أنه سيكون المحتوى الملائم للتعليم والتعلم.

وقد بذل المشرفون على تعليم قواعد العربية كل ما في وسعهم من جهد تعليمي من أجل أن يحسن المتعلمون تعلم القواعد ومن خلالها - في نظرهم - اللغة العربية غير أنه على الرغم من ذلك لم يتوصل المتعلمون إلى امتلاك العربية وإتقانها على نحو يكافئ الجهد المبذول، والطاقات المهدورة، بل إن جل التلاميذ والطلبة يتبرم من قواعد العربية ويشتكي من صعوبتها وجفاف مادتها وإيغالها في التجريد والصورية النظرية، ولايجب تهوين هذا الشعور أو استصغاره فهذه "دانيال بيلي" (Danielle Baillly) قد ردت الأسباب المانعة لفهم القواعد إلى عوامل تعليمية ولسانية - لغوية ومعرفية [84]، حيث تتعلق العوامل التعليمية بالحافز والحماس (Motivation) وغياب المعرفة بالأهداف وعدم اعتماد النظريات اللسانية والنحوية المناسبة وغير ذلك، أو تلك التي تتعلق باخيار المحتوى النحوي المناسب، وطريقة التدرج (Progression) في تعلمه على نحو موافق ومناسب للمتعلم وقدراته وما إلى ذلك، أو مايتعلق بمصاعب تعود لكيفيات العرض والتوضيح من حيث غموض المصطلحات والتباسها[85] أما العوامل المعرفية فترجع إلى عوامل دلالية وفكرية بحيث يجب أن يكون المحتوى التعليمي واضحا من حيث مدلولاته ومصطلحاته ودقتها، ووضوح العلاقات والبنى الصورية التي ينبني عليها النظام اللغوي[86].

ولقد حصل الإقتناع لدى المشتغلين بإعداد المحتويات النحوية واللغوية، والمشرفين على تعليمها، بأن فشل المتعلمين في تعلم العربية وقواعدها لايرجع في الأساس إلاّ إلى صعوبة تلك القواعد وعسرها على التعلم بسبب كثرة التفريعات والتبويات واضطراب المفاهيم وغموضها وصوريتها وما إلى ذلك.

3ـ2 الصعوبة بين المغالطة والحقيقة:

في الواقع تبين الدراسة المنهجية والموضوعية لهذه المشكلة ذات الوجهين أنها لاتخلو من مغالطة منهجية قائمة تخص كلا من وجهي مشكلة الصعوبة، ولنوضح ذلك على النحو الآتي:

الوجه الأول للصعوبة: إن هذه الدعوى تقوم على تصور خاطئ من الناحيتين اللسانية اللغوية، والتربوية في الوقت نفسه، وذلك لأنه يعتقد:

1 ـ من الناحية اللسانية: إن تعلم القواعد ومعرفتها معرفة نظرية واعية من شأنها أن يؤدي حتما إلى إتقان اللغة وإحكامها كملكة لغوية تبليغية.

2 ـ من الناحية التربوية: لقد انعكست الناحية اللسانية اللغوية عليها، إذ تمثل ذلك في عدم التلاؤم التربوي ـ التعليمي ـ بين الغاية والوسيلة، أي بين الهدف وكيفية الوصول إليه حيث تعلم النظرية التحليلية للغة (قواعدها) من أجل إحكام ملكتها، بدل أن يعد المحتوى النحوي إعدادا تربويا خاصا تراعى فيه جميع الشروط الضرورية خصوصا من حيث المستوى الفكري والمعرفي للمتعلمين، ولغاياتهم التعليمية ولمعارفهم اللغوية والنحوية السابقة وكذلك طرائق التعليم ووسائله. هذا فضلا عن الأخذ في الحسبان للإختلافات المنهجية والتعليمية القائمة بين أصناف المحتويات النحوية المذكورة أعلاه، وأصناف المعرفة النحوية وغير ذلك.

الوجه الثاني للصعوبة: لقد تبين سابقا بجلاء أن التيسير المقصود مثلما يذكر الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح، إنما هو تيسير الوصف والتفسير العلميين للظاهرة المدروسة! وهو كما يؤكد أ. الحاج صالح. أمر لايقبله العقل البتة ناهيك على أن يكون ممكنا، ومما يدعم ذلك أنه لم يحصل ـ رغم كل المحاولات ـ أن أصبح تعلم العربية سهلا وميسرا إذ لايتصور ـ كما يقول ـ أ ـ الحاج صالح أن يحصل تيسير أو تسهيل في الحقيقة العلمية أو تعليلها وتفسيرها لأن ذلك يرد في صيغة قانون علمي يجب ـ حتما ـ أن يتسم بالتجريد والصورية [87].

ولهذا يصبح من الحتمي ألا يظل الترويج لتلك الحلول التيسيرية والتسهيلية قائما، بل يجب أن يتجه التبسيط الوجهة التي أرادتها (إيفلين بيرار: Evelyne Berare) فلا يخرج التبسيط عن الإنسجام والعلمية أو الإجرائية (Operationnelle) بحيث يمكن للمتعلم أن يسترشد، ويجد طرقا مناسبة يتمكن من خلالها من إشباع حاجاته وتساؤلاته الخاصة [88] وفي هذا السياق يجب القول بأنه من الضروري أن يتجه البحث اللساني واللغوي إلى اعتماد منهج بديل، متكامل في جوانبه وأسسه وتصوراته وكذا أدواته التطبيقية لدراسة العربية ووصف قواعدها وتفسير عللها، لا أن يخرق المنهج اللغوي العربي القائم - على الرغم من أصالته وعلميته - ويرقع بمناهج أخرى، لأن هذا يرفضه منطق العلم ومنهجه.

3-3- توجيه المشكلة:

بعد هذه المعالجة العجلى للدعوى المطروحة، يجدر توجيه مشكلة الصعوبة وجهتها المنهجية التي يعتقد أنها الأصح والأجدى بالطرح، ولو من خلال بعض المعالم التي يجب رسمها على الطريق. ففي البدء يجب الاعتراف بأن تعليم العربية على نحو ما هو جار لا يلقى حظوظ النجاح المنتظرة، بل إن الشكوى بالفشل عامة في كل الأقطار العربية، وإن تفاوتت نسبة ذلك الفشل من قطر إلى آخر. كما يجب الاقرار بأنه إذا توفرت الشروط الضرورية لذلك فإنه لا يمكن القول بصعوبة تعلم اللغة وقواعدها، وأن الحكم بصعوبة ترجع إلى طبيعة اللغة ذاتها أو طبيعة نحوها وقواعدها هو محض اعتقاد لم يقم له سند علمي يبرره. وإن ما يرد ذلك ويدفعه أن هناك دائما من يحسنها ويتقنها من الكبار والصغار على السواء ممن نشأ في محيط استعمالها، وهذا يكذب دعوى صعوبة تعلمها خاصة عندما تلقى الإعداد التربوي والتعليمي اللاّزم والضروري. وإلى هذا الحد فقد تبين أن تعليم اللغة من خلال تعليم قواعدها

النظرية، وكمعرفة نحوية تأملية، أنما هو في غالبه محض مغالطة منهجية لاحل لها أبدا مادامت كذلك. بل إن تعلم اللغة وتعليمها إنما يجب أن يكون بإحكام بناها وتراكيبها المصاغة في عبارات لغوية ذات محتويات تبليغية ووظيفية مطابقة لمقتضيات أحوال الخطاب. أو كما يقول (إ. رولي) 1980، إن معنى تعلم اللغة كوسيلة للتبليغ إنما يعني أن يكون في الإمكان فهم وإنشاء جمل متسقة ومتكاملة من العبارات اللغوية المعبرة عن أغراض المتخاطبين ومقاصدهم [89].

والجدير بالذكر أن «إ. رولي» يورد ذلك ردا على من يحصر تعليم اللغة في مجرد تعلم القراءة والكتابة بها مثلما كان يجري به العمل في التعليم التقليدي، أو يحصرها في عمليتي إنشاء الكلام وفهمه على نحو عفوي، إزاء ما يصادفه المرء من المثيرات مثلما يجري الأمر في مخابر اللغة[90]. وحتى بالنسبة لتعليم اللغة الأولى (لغة المنشأ) فإن ذلك لا يعني في نظر (إ. رولي) تعليم نظامها الكتابي أو تقويم لغة المتعلم وحمله على إستعمالها بدل «لغته الخاصة» ولكن الأخذ بيد متعلمها إلى اكتشاف النظام الذي تجري عليه لغته وتنتظم، وحمله على امتلاك رصيد لغوي ثري ومتنوع [91].

وبصفة مختصرة فإنه بالإمكان القول إنه لا يتم تعلم اللغة إلا من خلال تمثل نظامها النحوي المتكامل على هيأة معرفيه، أو بنى معرفية منسجمة في نظام معرفي خاص يبتنيه كل فرد (متعلم - متكلم) على نحو خاص به، ومن الطبيعي أن يعكس ذلك النظام المعرفي الملكة اللغوية على وجه عفوي. أما ما يتعلق بتعلم قوانين النحو بكيفية تأملية واعية، فإن دورها يبقى محدودا في امتلاك اللغة، وإن كان يعضد أو يدعم تلك الملكة لكن لا يكونها أو يصنعها وذلك لاختلاف المجالين (القواعد النظرية) كمعارف نظرية، و(الآليات أو المهارات اللغوية) كسلوك عملي، ولهذا قال الجاحظ: «.. وأما النحو فلا تشغل قلب الصبي منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل

العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به (...) وعويص النحو لا يجري في المعاملات ولا يضطر إليه شيء»[92].

كما يجب التوكيد على أن تعليم قواعد اللغة وتعلمها مثلما هي عليه من الصياغة العلمية كقوانين تصف ظواهر اللغة وتفسرها وتعلل لها، إنما من شأنه أن يجعل المتعلم حاذقا في معرفة النظرية التحليلية للغة، لا أن يجعله ماهرا في استعمال اللغة. وقد قال ابن خلدون، كما مر أعلاه «... وهذه الملكة (...) إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تركيبه وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك التي استنبطها أهل صناعة اللسان، فإن هذه القوانين إنما تفيد علما بذلك اللسان ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها..»[93] وقال في مكان آخر: «... وإذا حصلت الملكة التامة في ترتيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع»[94].

والحاصل أن تعليم العربية لم يحظ بأي إصلاح ذي بال من شأنه أن يخرجه من المسلك الذي دفع فيه طيلة قرون عديدة[95] ترسخت خلالها ممارسات تعليمية ومنهجية لتعليم العربية، قد أضحت ميراثا يعسر التخلي عنه إلى منهجية تعليمية لغوية حديثة[96].

أ. الطاهر لوصيف

فهرس المراجع والهوامش

1 ـ حيث يذكر الدكتور «نهاد الموسى» أن الطالب العربي يسلخ من عمره مدة لا تقل عن اثنتي عشرة سنة، في تعلم العربية، ثم يخرج من كل ذلك لا يحسن التكلم بها البتة ولا يحسن القراءة بها ولا الكتابة، وقد لا يحسن الفهم والتحرير أيضا. أنظر مقالة: «مقدمة في علم تعليم اللغة العربية» في «المجلة العربية للدراسات اللغوية» ـ إصدار معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ـ تحت إشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم؛ العدد: 1؛ السنة: 1 ـ فبراير ـ أغسطس ـ 1982؛ ص: 34 ـ 37.

2 ـ وليس هناك من دليل على ذلك أحسن من المنشورات الحديثة التي تناولت هذا الموضوع «تعليم القواعد وتعلمها»، بل وضرورتها لتعلم اللغة، أنظر في ذلك، على سبيل المثال لا الحصر، الفرنسية في العالم (Le français dans le monde)؛ فيفري ـ مارس 1989 تحت عنوان: (Et la grammaire ...)؛ وكذلك: (Enjeux)؛ العدد: 15 جوان 1988، تحت عنوان: (Hard sur la grammaire).. إلخ.

3 ـ سواء في الميدان اللغوي أو في غيره من المعارف الأخرى كعلم النفس وعلم وظائف الأعصاب وكذا المختصين في الأمراض العقلية والاضطرابات اللغوية وما إلى ذلك مما يعني بجهاز المعرفة لدى الإنسان خاصة.

4 ـ لقد تمت معالجة هذه الجوانب ضمن بحث أكاديمي أنجزه الطالب الطاهر لوصيف قدمه لنيل درجة الماجستير بقسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الجزائر تحت عنوان: منهجية تعليم اللغة العربية وتعلمها: مقاربة نظرية تؤسس لمنهجية تعليم العربية وتعلمها، تحت إشراف الأستاذة الدكتورة: خولة طالب الابراهيمي. (نسخة مرقونة بمكتبة القسم، بجامعة الجزائر).

5 ـ أنظر المقدمة التي افتتح بها كل من «صوفي موارون» SOPHIE MOIRAND و«ريمي بوركيي» RÉMY POURQUIER و«روبير فيفاس» ROBERT VIVÉS.، العدد الخاص من (Le français dans le monde)، فيفري ـ مارس 1989، تحت عنوان: (Et la grammaire ..)؛ ص: 04.

6 ـ أنظر «التكملة» لأبي علي الفارسي (288 هـ ـ 377 هـ)؛ الجزء: 2؛ من الإيضاح العضدي؛ تحقيق د. حسن شاذلي فرهود؛ ديوان المطبوعات الجامعية ـ الجزائر؛ 1984؛ ص: 03.

7 ـ أنظر الخصائص: لابن جني، تحقيق: محمد علي النجار، الطبعة: 2؛ بيروت؛ لبنان؛ 1952؛ 1: 34.

8 ـ نقلا عن «الحدود في النحو» للرماني؛ أنظر علم اللسان العام وعلم اللسان العربي (محرر بالفرنسية) للأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح، دكتوراه دولة، بجامعة السربون، باريس، 1979، (جزآن)، 2: 16، (نسخة مرقونة).

9 ـ علم اللسان العام وعلم اللسان العربي؛ 2: 16.

10 ـ أنظر «القياس في النحو»، لأبي علي الفارسي؛ تحقيق الدكتورة منى إلياس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة: 2، (دون تاريخ)؛ ص: 20.

11 ـ المنصف في التصريف؛ لإبن جني؛ تحقيق: ابراهيم مصطفى، وعبد اللّه أمين، مطبعة مصطفى البالي الحليك الطبعة: 1، 1954، مصر؛ 1: 40.

12 ـ علم اللسان العام وعلم اللسان العربي؛ 2: 11.

13 ـ المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن 3 هـ؛ عوض حمد القوزي، ديوان المطبوعات الجامعية ـ الجزائر)، 1983؛ ص: 09.

14 ـ المقصود بالفصاحة هنا هو معناها اللغوي لا البلاغي؛ ونتمثل في: خلو الكلام من اللحن (أي الخطأ في القواعد النحوية والصرفية، وكذا الدلالة اللغوية للمفردات..)، ومن العجمة (أي صياغة الكلام العربي صياغة أجنبية من حيث التركيب خاصة مثل قولهم: استقبل الوزير من قبل الرئيس ـ مثلا..)، ومن اللكنة (إبدال الأصوات العربية بأصوات أخرى للغات أخرى..).

15 ـ القياس في النحو، تح. منى الياس، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية؛ ص: 20 ـ 21.

16 ـ أي زمن الفصاحة اللغوية، قبل القرن 4 هـ الذي انتهى في أواخره الاستعمال اللغوي الفصيح على نحو كامل، أنظر الخصائص لابن جني ـ قصة «أشأأها وأدأأها».

17 ـ أنظر: Grammaires et didactiques des langues، لـ «HENRI BESSE» و«R. POURQUIER»، سلسلة (LAL)؛ نشر: CREDIF HATIER؛ جويلية ـ 1984؛ ص: 10 ـ 11.

18 ـ المرجع السابق؛ ص: 11.

19 ـ أي الذي ذكره (هنري بيس) للنحو في الدراسات اللسانية والنحوية الغربية.

20 ـ ويجدر بالذكر أن (هـ. بيس) يعتبر هذا الاشتراك الدلالي لمصطلح النحو أو القواعد مصدر غموض اصطلاحي (المرجع السابق، ص: 11)، ذهب (ڤي إيفريت: GUY EVARET) إلى إحصاء سبعة مفاهيم للنحو أو القواعد؛ من أهمها: التعلم المحكم للقواعد والمقاييس التي تمكن من الكلام والوصف الدقيق لنظام اللغة، وأن المقصود يتعلم القواعد هو كذلك الوصف الدقيق لمجاري اللغة وكيفية عملها، أنظر:? L'enseignement de la grammaire : ou en est - on في (ENJEUX) الصادر عن (CEDOCEF) عن كليات (NAMUR)؛ فرنسا؟ العدد: 15؛ جوان ـ 1988؛ ص: 81.

21 ـ مثلما يذكر «هـ. بيس» 1984، في: Grammaires et did. des langues؛ ص: 98.

22 ـ وهما العمليتان الأساسيتان والمقدمتان في تعلم اللغة واكتسابها؛ أنظر: «Précis de Psycholinguistique» لـ: جان كارون (Jean Carron)؛ نشر (PUF)؛ الطبعة: 1؛ أفريل 1989؛ ص: 125 ـ 126.

23 ـ أنظر: نظرية اللغة الانتقالية (Interlangue) لـ: «س. بيت كردر» ونظرية تحليل الأخطاء؛ لنفس المؤلف؛ في (Grammaires et did. du Langue).

24 ـ أنظر: المقدمة، لابن خلدون (دار الكتاب اللبناني للنشر والطباعة)، بيروت، لبنان، 1956، ص: 1054.

25 ـ أنظر: علم اللسان العام وعلم اللسان العربي؛ 2: 30.

26 ـ الخصائص: 1: 245 وما يليها.

27 ـ دلائل الإعجاز: لعبد القاهر الجرجاني، تعليق وتصحيح: السيد محمد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1981؛ ص: 320.

28 ـ أي الاشتغال بمعرفة قوانينها ومقاييسها النحوية (قواعدها بصفة عامة) على وجهها النظري الصوري والتأملي كعلم عقلي نظري.

29 ـ المقدمة؛ ص: 1054.

30 ـ أنظر: (Grammaires et did. des langues)؛ ص: 15.

31 ـ المقدمة: ص: 1051.

32 ـ أنظر: (Grammaires et did.)؛ ص: 15 ـ 16.

33 ـ المرجع السابق؛ ص: 16.

34 ـ المرجع السابق؛ ص: 195؛ بتصرف.

35 ـ أنظر: المقال: «أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية»؛ د. عبد الرحمان الحاج صالح؛ في: اللسانيات: معهد العلوم اللسانية والصوتية ـ سابقا ـ جامعة الجزائر؛ العدد: 1973 ـ 1974؛ ص: 70.

36 ـ مثلما أشار إلى ذلك ابن خلدون، وكما أشارت إلى ذلك «دومينيك لافونتان» من جامعة «Liege» ببلجيكا، أنظر مقالها: «Des éxercices grammaticaux prématures,délivrez-nous» في (ENJEUX)؛ العدد: 15؛ جوان 1988؛ ص: 10.

37 ـ وهو ما يسمى بـ (Language awarness)؛ أنظر المقال:

«Pour un enseignement de la grammaire fondé sur la compétence de l'apprenant» لـ: (Christèle Nagy) في: LIDIL؛ الصادرة عن: مركز تعليمية اللغات ـ بجامعة «STENDHAL»: بـ «كرونوبل III»؛ العدد: 09؛ ديسمبر 1993، ص: 59 ـ 60.

38 ـ أنظر: «Des éxercices grammaticaux» في (ENJEUX)؛ ع: 15 ـ 1988؛ ص: 13 ـ 14.

39 ـ المرجع السابق؛ ص: 19 ـ 20 و23.

40 ـ أنظر: « La grammaire à quoi ça sert?» في: LIDIL؛ ع: 09؛ ديسمبر 1993؛ ص: 07؛ بتصرف.

41 ـ المرجع السابق؛ الصفحة نفسها؛ بتصرف.

42 ـ في مقالها: L'apprentissage du Français en Catalogue : Gram. pédagogique et gram. d'enseignement Le Françaisdans le monde (الفرنسية في العالم)؛ عدد خاص؛ فيفري ـ مارس: 1989؛ أنظر: ص: 73.

43 ـ وهي «ميشال باندون» في مقالها السابق؛ بالمرجع السابق؛ الصفحة نفسها.

44 ـ أي لغة المنشأ؛ وهو ما يعبر عنه باللغة الفرنسية: اللغة الأم: «Langue Maternelle» أو اللغات الأولى في مقابل اللغات الثانية واللغات الأجنبية، ويعتبر الجاحظ هو صاحب العبارة ـ المصطلح: «لغة المنشأ» في العربية.

45 ـ أنظر: «ميشال باندون» المرجع السابق؛ الصفحة نفسها.

46 ـ أنظر: (Gramm. et did. des L.)؛ ص: 187.

47 ـ أنظر المرجع السابق؛ ص: 198 ـ 199.

48 ـ أنظر المرجع السابق؛ ص: 193؛ وكذلك ما عرضه «هـ. بيس» بالمناسبة في الفصل: 3 من المرجع نفسه؛ ص: 61.

49 ـ أنظر محاضرة «دانيال كوست»: «Spéculation sur la relation : Langue décrite - langue Ensegnée...» التي ألقيت في ملتقى (BERNE) المنعقد بسويسرا؛ عام 1980، وقد نشرت أعمال هذا الملتقى في

84 ـ أنظر مقالها: «Les obstacles à la *compré*hension grammaticale» في «Les langues modernes» نشر (ARMAND COLIN)؛ العدد: 1؛ السنة:75 ـ 1981؛ ص: 29.

85 ـ المرجع السابق؛ ص: 29 ـ 31.

86 ـ المرجع السابق؛ ص: 31 ـ 35.

87 ـ محاضرات الأستاذ الحاج صالح في طلبة الماجستير بمعهد اللغة والأدب العربيين بجامعة الجزائر؛ عام 1986 ـ1987؛ (مدونتي).

88 ـ أنظر المقال: «Faire des grammaires pédagogies»؛ حوار بين جماعة من المتخصصين في Le Français dans le monde؛ عدد خاص؛ فيفري ـ مارس: 1989؛ ص: 177؛ بتصرف.

89 ـ أنظر المقال: «Langue Maternelle et langues secondes : Pédagogique intgrée»؛ سلسلة (LAL)؛ نشر: (Hatier)؛ باريس (فرنسا)؛ 1980؛ ص: 81.

90 ـ أنظر المرجع السابق؛ الصفحة نفسها.

91 ـ أنظر المرجع السابق؛ ص: 37.

92 ـ نقلا عن «محمد صاري»: «التمارين اللغوية: دراسة تحليلية نقدية» رسالة ماجستير بمعهد اللغة والأدب العربيين بجامعة عنابة؛ 1990؛ (نسخة مرقونة)؛ ص: 24 ـ 25.

93 ـ المقدمة؛ ص: 1054.

94 ـ المقدمة؛ ص: 1041.

95 ـ قد تصل إلى أكثر من 6 قرون؛ أي منذ زمان ابن خلدون الذي توفي عام 808 هـ ـ 1406 م.

96 ـ تأخذ بعين الاعتبار الآفاق الجديدة للدراسات النحوية واللغوية التي تتعدى إطار الجملة إلى مستوى دراسة الخطاب والحديث، وقواعد انسجام العبارات ونظمها وفقا لتطور موضوع الحديث أو الإنشاء الشفوي أو التحريري؛ والمقاصد أو الأغراض والنوايا التبليغية (الحديثية).

ويجدر بالذكر أن هذا الموضوع له علاقة بالموضوع الآفاق الجديدة لدراسة القواعد وتعليمها وتعلمها في العشرية الأخيرة خاصة، وهو ما يعمل الباحث على معالجتها في فرص لاحقة إن شاء اللّه تعالى.