مجلة كراسات تربوية

العدد 2 المحكم فبراير 2016

نموذج الإينياجرام :
تساعية أنماط الشخصية

اللغة والتواصل

السلطة البيداغوجية
والديداكتيك

القيادة التربوية

2

أفريقيا الشرق

مجلة كراسات تربوية

© **أفريقيا الشرق** 2016
حقوق الطبع محفوظة للناشر
المدير ورئيس التحرير : **الصديق الصادقي العماري**
مجلة كراسات تربوية ــ العدد الثاني المحكم فبراير 2016
رقم الإيداع القانوني: 2016PE0043
ردمك : 2508-9234
أفريقيا الشرق – المغرب
159 مكرر، شارع يعقوب المنصور – الدار البيضاء
الهاتف : 04 95 25 22 05 - 13 98 25 22 05
الفاكس: 20 29 25 22 05 - 80 00 44 22 05
مكتب التصفيف التقني : 39، زنقة علي بن أبي طالب – الدار البيضاء.
الهاتف : 54 / 53 67 29 22 05 الفاكس : 72 38 48 22 05
البريد الإلكتروني : E-Mail : africorient@yahoo.fr
www.afrique-orient.com

مجلة كراسات تربوية

العدد الثاني المحكم فبراير 2016

المدير ورئيس التحرير

الصديق الصادقي العماري

هيئة التحرير

بوجمعة بودرة	محمد الصادق العماري
مصطفى مزياني	عبد الإلاه تنافعت
مصطفى بلعيدي	صالح نديم
محمد حافظي	صابر الهاشمي

اللجنة العلمية

د. محمد الدريج	علوم التربية
د. الحسن اللحية	علوم التربية
د. محمد فاوبار	علم الاجتماع
د. عبد الرحمان العطري	علم الاجتماع
د. عبد الغاني الزيان	علم الاجتماع
د. م. عبد الكريم القنبعي	علم الاجتماع
د. عبد القادر محمدي	علم الاجتماع
د. محمد أبخوش	الفلسفة
د. م. إسماعيل علوي	علم النفس

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم ودراساتكم :

Majala.korasat@gmail.com

+212 6 48 18 30 59

أفريقيا الشرق

النحو التعليمي بين الجملة والنص

- دراسة توصيفية لتأدية الفعل التعلّمي-

د. رشيد بن يمينة

د. غانم حنجار

قال الشيخ مبارك الميلي – رحمه الله-

«وأي معلّم لم ينتج تلاميذه عسل العرفان، الذي فيه شفاء الناس، فلا يرجع باللائمة على نحله، وليفتش عن علة الخيبة في زهره. فإنما هو بين أمرين : أهونهما أن طريقته في التعليم عقيمة، وأدهاهما أنه مصاب في أدبه. مؤتزر بالأوزار، وهذا الثاني يجب إبعاده، وذلك يتعين إرشاده.»[1]

الملخص

إن فكرة التعليم بالنص المختار لا يفرض على معلم النحو العربي النظر إلى الجملة العربية من حيث تركيبها الكمي، وبالتالي شطبها من قائمة النصوص التعليمية الهادفة. فالأمر أكبر من أن يحدد النص بعدد كلماته، أو صفات صاحبه. لأن الغاية التعليمية تدعونا إلى تحقيق القيمة النفعية من الوسيلة المعدة –النص- لتقرير القواعد والأصول، على أساس من الدراية العلمية الناضجة، وفق ما تقول به علوم اللسان في الحقل الأكاديمي.

فقد حان الأوان للسانيات النص، واللسانيات التطبيقية أن تستدركا على الواقع التعليمي في بعده التخطيطي، المنهجي والتفكيري فلعل الخروج بالبديل الإجرائي في تعليمية النحو النصي يفسح نوافذ التواصل مع فضاء القراءة في أنماط النص جملة كان أم خطابا.

1 - آثار مبارك الميلي. ج 687/2. نقلا عن مجلّة الإصلاح. دار الفضيلة للنشر والتوزيع . السنة السادسة عدد 31 أفريل 2012 ص 62.

تمهيد

1 – النص، والجملة : إشكالية المفهوم

عند التعرض لمعنى النص لا نعدم وجوده في المظان اللغوية القديمة. فالعرب أثر عنهم كلمة النص في مقامات متمايزة خاصة وعامة، فقالوا : «نصصت ناقتي. والنص السير الشديد حتى يستخرج أقصى ما عندها. قال – الأصمعي-: ولهذا يقال نصصت الشيء رفعته، ومنه منصة العروس. ونصصت الحديث إلى فلان أي رفعته إليه... ونص كل شيء منتهاه.»[2]

ولكن يلاحظ انزياح الكلمة إلى مقامات معرفية كان السبق في تداولها لأهل الفقه، وأهل الحديث، والأصول.

وبالتالي فإن النص لم يعد يمثل في وعي القدامى سوى وجه من وجوه النقل، أو السماع، أو الرواية، بدليل أنهم رددوا مقولات صريحة : كنص الآية، ونص الحديث، والمنصوص... وكثيرا ما يكون النص مشتملا على الجملة شكلا ومضمونا. وهذا بطبيعة الحال قد يلبس على الدارس الحدود الدلالية بينهما.

أما الجملة فقد حددها المعجميون بقولهم : «والجملة جماعة كل شيء بكماله من الحساب، وغيره، وأجملت له الحساب والكلام من الجملة.»[3]. وجاء في اللسان : «الجملة واحدة الجمل. والجملة جماعة الشيء. جمعه عن تفرقة... يقال أجملت له الحساب والكلام.»[4]

وهذا الفهم ليس ببعيد من إطلاقات الأئمة النحاة، إذ هي كما يقول المبرد(285هـ) :

«... كان الفاعل رفعا لأنّه هو والفعل جملة يحسن السكوت عليها، وتجب بها الفائدة للمخاطب.»، وبذلك تكون الجملة دالة على معنى الجمع، والإلمام بعناصر الكم العددي من الكلام التام المفيد.

---

2 - الجوهري. معجم الصحاح. تحقيق أحمد عبد الغفور عطّار. دار العلم للملايين. بيروت. ط3 9841. ج1058/3.

3 - الخليل بن أحمد الفراهيدي : العين، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط2، 2005، ص 155.

4 - ابن منظور : لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، مجلد 1، ص 203.

فإذا توالت الجمل في سلسلة كلامية متواشجة العلاقات مترابطة السبك بنائيا ودلاليا، صنعت نصا غير مكتف، بذاته مكتملا في دلالته، وإن كان هذا لا يعني أن النص مجرد متوالية من الجمل، فهو يحتاج، إلى جانب ذلك، إلى توفر مجموعة من الوسائل اللغوية الأخرى التي تساهم في وحدته الشاملة، وتحقق له بالتالي ما يعرف بالخاصية النصية (1).

ولعلّ خاصية الاتساق (cohesion) تكون أبرز دعائم هذه النصية، خاصة وأننا في مقام الحديث عن النحو، الذي يؤسس العلاقات التركيبية، ومن ثم الدلالية داخل الجملة الواحدة، أو بين الجمل المتوالية، حيث «تتعالق الوحدات المبنية لتشكل نصا. كل الوحدات النحوية: الجمل والأقوال والمركبات والكلمات متسقة داخليا، لأنها ببساطة مبنية»[5]، أي عبارة عن بنية مستقلة بذاتها. هكذا يؤسس الاتساق أو السبك لعملية الربط اللفظي أوالتشكيل النحوي للنص»، أي وضع التعبيرات المفترضة ضمن تبعيات قواعدية، وترتيب تلك التبعيات في شكل إخراج خطي يمثل ظاهر النص»[6].

وإلى جانب خاصية الاتساق، تأتي خاصية الانسجام أو الحبك (Cohérence) لتؤسس للوحدة الدلالية للنص، فإذا «كان السبك مختصا بعمل الربط بين النص على مستوى البنية السطحية، فالحبك مختص بالأساس الدلالي، أو البنية التحتية للسبك بما يقدمه من دلالات سياقية وبراجماتية تسهم في توضيح معاني قضايا النص(...) وبيان البعد الوظيفي لأدوات السبك، بارتباطها بأسس الدلالة الكلية للنص»[7].

والذي يعنينا في هذا السياق. هو كيف نبرر القول : إن الجملة ليست نصا. ؟

وما هي معايير التمايز بين الجملة والنص؟ ألا يعني أن الجملة صناعة لسانية من إبداع النحاة، وأن النص اجتهاد تشريعي، عززه الجهد النقدي بالاستعمال، فحصر مصطلح الجملة في نطاق ضيق من التداول؟ ألا يعد الفضل للدراسات

---

5 - محمد خطابي: لسانيات النص، ص 16.

6 - حسام أحمد فرج: نظرية علم النص مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 2009، ص 78. نقلا عن :
Robert De Beaugrand, Dressler: Introduction to text linguistics, P40.

7 - المرجع السابق، ص 81.

الحداثية اللغوية في أن تقبل بوجود: الجملة، والنص في المجال النحوي. ومن ثم تكون المقاربة النصية المقام الجامع بينهما؟

هنا نلفي أنفسنا بإزاء المنظور الذي ينطلق منه معظم اللسانيين وعلماء النص المعاصرون، فهذا فان ديك (Dijk) العالم اللساني الهولندي الكبير، يعترض على طرائق النحو التقليدي من حيث إنها لا تلبي المطالب التي تقتضيها دراسة النص الأدبي، ودعا إلى اتباع طرائق جديدة في تحليل المستويات الصوتية والتركيبية والدلالية للنص، من ذلك الوقوف على ما يعتريه من إضافة أو حذف أو ذكر أو استبدال. وبهذا يؤسس «فان ديك» للخروج بالنحو من الانكفاء على دراسة البنية الصغرى ممثلة في الجملة، إلى العناية ببنية أكبر، مكونة من جملة متصلة طويلة تؤلف وحدة معنوية هي النص.[8]

2 - في البدء كان التلقين

اللغة صفة إنسانية انضبطت أسرارها، وحددت خصائصها بالتداول والاستعمال. وحين كان الإنسان متمتعا بصفة النطق، فقد حصل له طائل منها فتلقاها سماعا، وأداها كلاما، فهي لا تزال في مبتدأ كل تجربة تُطلب بالاقتداء والمحاكاة حتى قيل : «اللغة بنت المشافهة و المحاكاة».

فالمشافهة، وببعدها الحيوي في التخاطبات الإنسانية حازت فضل الأصالة في منظومة المعارف. ولم يكن بالأمر المستغرب أن يغدو السماع من أوكد أصول ترسيم الظواهر العلمية في منظومتنا التراثية النقلية، الشرعية منها واللغوية، وسائر المعارف الإنسانية الأخرى التي حصلت في استجماع العلوم تماشيا مع بساطة الحدث التعليمي لظواهر اللغة القائمة في حياة الناس، والمتحكمة في مصالحهم، والمتوقّفة عليها أغراضهم. فلم يكن حينذاك من بد أن يحمل المتعلّم المبادئ، والمتفرقات على وجه من الاستظهار بالحفظ والتلقين، إذ القصد من طريقة التلقين هي: الإلمام بطائل من الأقوال، والأحكام والأوصاف التي يُنال بها شرف التفوق والإمامة في الفن المراد. ومن ثم قالوا : «من حفظ المتون حاز الفنون». بل صار من الواجب بمكان أن يؤمر المتعلم في سن مبكرة بتلقف المدونات على تنوع

8 - ينظر: إبراهيم خليل : في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط، 2007، ص 195.

حقولها المعرفية، وأبوابها العلمية كي يحوز شرط الإمامة، وهي الحفظ، لأجل أن يكون الحفظ معيارا دالا على قوة التفوق العلمي، وأصالة التنوع المعرفي «احفظ فالحافظ إمام». وهذا الإجراء التلقيني صرح به ابن خلدون(808هـ) بقوله:»فعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعليم. فتبقى ملكة من رأى منهم أنه قد حصل ملكة قاصر إن ناظر، أو فاوض، أو علّم. أبلغ من حفظ سواهم لشدة عنايتهم به، ولكن ظنّهم أنه هو المقصود من الملكة العلمية وليس كذلك»[9].

وبسبب هذا الاختيار البيداغوجي شاعت في حقل الاصطلاح (La terminologie) مقولات هي سليلة هذا التوجه كمصطلح : الرواية والراوي، والحافظ، والمحدث، والحجة... وجميعها يوحي بنمطية التعليم التي لا تخرج بحال عن ظاهرة التلقين، الحاصل بالمباشرة، والمواجهة والتلاقي.

وهي الطريقة التي انتقدها العلامة ابن خلدون، ونظر إليها بعين السفاهة لبعدها عن تحقيق الإفادة في المسار. يقول : «اعلم أنه ممّا أضرّ بالناس في تحصيل العلوم، والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدّد طرقها... ثم مطالبة المتعلّم والتلميذ باستحضار جميعها وتمييز ما بينها، والعمر ينقضي في واحد منها. ولو اقتصر المعلمون بالمتعلمين على المسائل المذهبية فقط لكان الأمر دون ذلك بكثير، وكان التعليم سهلا، ومأخذه قريبا، ولكنه داء لا يرتفع لاستقرار العوائد عليه، فصارت كالطبيعة التي لا يمكن نقلها ولا تحويلها.»[10]

ومثل هذا التقليد الثابت انسحب على المتون النحوية، وشروحها وحواشيها وتعليقاتها، حرصا من أصحاب المنهج على تبليغ المعرفة اللسانية بشرط التلقي النظري.

3 - النحو علم ولد ناضجا ولم يحترق

وهنا يكون علم النحو أحد العلوم الارتكازية التي تجسد مقولة «علوم الآلة*» والتي بفضلها تحصل كفاءة المتكلم باللغة. فإذا كان النحو في هذه المقاربة التعليمية– مقاربة المحتوى approche de contenu– ينظر إليه كما لو أنه الباب

9 - عبد الله شريط : الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون، ص 62.
10 - ابن خلدون : المقدمة. ج2، ص 696.

الأكبر الذي تولج منه مدينة العلوم اللسانية، فإن الصرح اللغوي متأسس يقينا على ظواهر هذا العلم، وأصوله، وقضاياه. وإن حضوره الفعال لا ينحصر في خطاب الفن، والإبداع لدى معاشر الشعراء والنثّار، ولكن يسري إلى مجالات الفقه، والقراءات والتفسير. لأن جل العارفين بأسرار اللسان يجمعون على أهميته. فلا لغة بلا نحو، ولا تفسير إلا به، بل كذلك تكون علوم الأحكام والتكاليف. يقول أبو البركات الأنباري :

«إن الائمة من السلف، والخلف أجمعوا قاطبة على أنه– النحو– شرط في رتبة الاجتهاد، وأن المجتهد لو جمع كل العلوم لم يبلغ رتبة الاجتهاد حتى يعلم النحو، فيعرف به المعاني التي لاسبيل لمعرفتها. فرتبة الاجتهاد متوقّفة عليه، لاتتمّ إلّا به.»[11]

لكن فكرة تعلمه وتعليمه كيف كانت تتحقق؟ وبأي الآليات؟ ووفق أي المعايير؟

فالحقيقة، إن علم النحو فن طارئ على العرب الأُصلاء، عرب البدائه والبوادي صادم لقرائحهم، وطبائعهم. فما عُرف أنّهم ضبطوا كلامهم بالقاعدة والمعيار، وإنما حازوا الملكة سماعا، ونطقوا اللغة عفوا. ولأجل هذا انتفضوا في وجه النحاة**، وأهل الصناعة من المتكلفين، الذين «يتكلمون بكلام من كلامنا ليس بكلامنا»***. ولكن شيوع الفوضى اللغوية، في الأوساط الصافية،

---

11 -* علوم الآلة هي جملة الفنون المشترط حملها في صفة الأديب الكامل، وقد جعلها الزمخشري «اثني عشر منها أصول لأنها العمدة وفي ذلك الاحتراز، وهي: اللغة، الصرف، الاشتقاق، النحو، المعاني، البيان، البديع، العرو والقوافي، ومنها فروع وهي: الخط –أي الإملاء– وقرض الشعر، والإنشاء، والمحاضرات، ومنه التواريخ». ذكر هذا لرافعي نقلا عن الزمخشري من دون تحديد المصدر، ينظر: مصطفى صادق الرافعي: تاريخ آداب العرب، 42/1.

حسن عباس : النحو الوافي، ج1، مقدمة الكتاب. ص 14.

** هذا الذي عبّر عنه الشاعر الأعرابي عمّار الكلبي بقوله :

ماذا لقينا من المستعربين ومن	قياس نحـوهم هذا الذي ابتدعوا
إن قلت قافية بكرا يكون بها	بيت خلاف الذي قاسوه أو ذرعوا
وحرّضوا بين عبد الله من حمق	وبين زيد فطال الضـرب والوجع
كم بين قوم احتالوا لمنطقهم	وبين قوم على إعرابهم طبعوا
ما كلّ قولي مشروط لكم فخذوا	ما تعرفون وما لم تـعرفوا فدعوا
لأن أرضـى لا تشبّ بها	نار المجوس ولا تبنى بها بيّع
قالوا لحنت وهذا ليس منتصبا	وذاك خفض وهذا ليس يرتفـع

*** هذا قول الأعرابي حين سمع بعض النحاة يتقعّرون في كلامهم الاصطلاحي فاستغرب مما سمع .

والألسنة المحصنة لم يفد أمامها سوى الأخذ بالاجتهاد في ابتداع طرائق تعليمية تضمن قدرا من حياة اللغة الطبيعية. حتى وإن تحققت بالصناعة العقلية- مادام علم النحو «معقول من منقول» على حد قول السيوطي- بشيء اسمه «النحو التعليمي.» لأن الغرض عند أهل الاجتهاد كان أكبر من أن تختزل العربية لسانا في نطاق التفكير القومي العروبي وفقط.

ومن هنا كان فضل الأصول المحررة، والقوانين المستنبطة ساعية إلى إيجاد منظومة شاملة في النحو التعليمي. تفيد منها الحضارة الإسلامية بوجهها الإنساني العالمي: لغة، ودينا وفكرا واجتماعا...وتكون حينئذ العربية لسان الحضارة الإنسانية قد تأسست على قوله- صلى الله عليه وسلم- : «إنّما العربية اللسان. فمن تكلم العربية فهو عربي»[12].

ولاسيما والظاهرة النحوية قد ساهم في إنجازها ثلة من رجال القوميات الإسلامية، في مساحات واسعة من الزمان والمكان.

ولأجل هذه المقاصد السامية أضحى النحو التعليمي اختيارا موجها، تفسر قضاياه، ومباحثه الجملة، بوصفها شاهدا تعلميا يضبط المسائل على حال من السرعة والإتقان، بعيدا عن عرض النصوص الطوال من الشعر والنثر. وبهذا نصل إلى قناعة مفادها أن النحو التعليمي قديما لَم يكن سوى وليد نص صغير اسمه الجملة العربية، بتجلياتها التركيبية. حيث ارتبط بها ارتباط الظل بالأجسام.

4 - مبررات التعليم بالجملة

إن فكرة تجزئة المعارف، وتشقيقها إنما تمثل خصيصة إدراكية في الفكر الإنساني المتعلم. ذلك أن الإنسان يتعامل مع الظواهر المحسوسة، والمجردة باحتراز، يفسره منهج التدرج في الإقبال على الأشياء، وفهم حقائقها وأسرارها تماشيا مع الصفة العمرية للمرء العاقل. «خاطبوا الناس على قدر عقولهم»[13]

12 - حديث حسن رواه أبو الحسن السكّري، وآخرون، وضعّفه الشيخ الألباني. ينظر تاريخ دمشق لابن عساكر. ط د ت.

١٣ - أثر عن الإمام علي كرم الله وجهه.

ومن ثم كان علم النحو، ولتميز بنائه المعرفي يتعامل مع مستوى من اللغة القومية بما نشير إليها اليوم بالتركيب الإسنادي، على اعتبار أن علم النحو صناعة عقلية. يقول الإمام السيوطي :

«فيه يعرف القياس وتركيبه، وأقسامه من قياس العلة، وقياس الشبه، وقياس الطرد إلى غير ذلك على حد أصول الفقه، فإن بينهما من المناسبة ما لا خفاء به. لأن النحو معقول من منقول، كما أن الفقه معقول من منقول.»[14].

وتلك الصناعات العقلية تخضع لمعايير المحاكمات البرهانية في كثير من التجليات.

وعليه فإن التعليم بالجملة العربية ليس اختيارا خاطئا -في نظرنا- آنذاك بقدر ما يندرج في ساق سوسيوثقافي يمثل التزاما بأصول حضارية وقومية شبيهة تماما عند العالم النحوي، والمعلم النحوي بالتزام الشاعر، والمتلقي العربيين بفكرة «عمود الشعر».

فإذا كان الفرد العربي ميّالا بفطرته إلى البساطة والاقتصاد، والخفّة في مأكله وملبسه وسكناه، وسائر فنون حياته، فكذلك شأنه مع اللغة، فقد أوجد بذوقه الإيجاز والحذف، وحسن التخلّص لميزة يراها صفة عالقة باللغة وهي الفصاحة، التي تعني عنده الإيجاز، كما تعني مطلق الخير «خير الكلام ما قلّ ودلّ».

وعليه فمقرر النحو القديم حين رسّم التعليم بالجملة، إنما يعني ذلك عنده أن الجملة نص صغير، قد يتمدد تركيبه إلى جملة كبرى، في شاهد تعليمي ينطوي على أغراض نحوية تسمى «بضابط المسألة». والأهم في هذا الاختيار الإجرائي أن هناك تعالقا شعوريا، ومعرفيا بين الشاهد -الجملة- والقضية النحوية في السياق التعليمي. فإذا غابت الفكرة استحضرت آليا بحضور الشاهد المحفوظ، ويكون العكس في ذلك صحيحا، لما بين الأمرين من تلازم.

وهذا لا يعني دائما - كما يسرف بعض المتحاملين- أن النحوي منظرا كان أم معلما يتغاضى عن البعد الجمالي لغياب الحس، ومن ثم لا يهمه من الأمر سوى

14 - مقدمة الاقتراح في علم أصول النحو. ص22. تحقيق طه عبد الرؤوف سعد. مكتبة الصفا القاهرة. ط 1999. ص31.

خدمة النص للقانون الذي أبدعه. فكم من النحاة على علم وإنتاج واسعين من الأدب والبلاغة والشعور، لكن ما يراه المتعامل مع النحو ضرورة، ويجب العمل به في مواجهة النص جملة، واستنطاقها في حدود ما تحتمل الظواهر اللغوية في قسمها النحوي، إنما يؤكد حقيقة تقرير الأحكام التي يهتدي بها كل متعلم بطريقة الصناعة لا السليقة. فالتعامل مع الظواهر النحوية آنذاك بواسطة الجملة أو النص القصير أملته موسوعية المعرفة، وغزارة المادة، وتصادم الرأي بالرأي الآخر المولد للخلاف. فكل هذه الصفات أفرزت حمولة نحوية ذات أبعاد لا قبل للمعلم من التغلب عليها سوى بالجملة التي يصعب شطبها من كونها نصا.

ولو لم تكن الجملة نصا لما وسعها في أن تكون عمادا لأحكام ومقولات طائلة في أبواب الفقه والقضاء، بل عدّت مقدمة يؤخذ بها في سياق التنازع بين الأصلين: النقلي والعقل. ولأجل ذلك قالوا :

«لا اجتهاد مع نص». ويقصدون هنا الفتوى الضابطة، والتي لا تخرج في كثير من الأحيان عن كونها جملة صغرى. فإذا كان الاجتهاد ثمرة دراية تأسس على الجدل والمنطق والبرهان، فحري بالنص هنا أن يصير نتيجة رواية. وقد يكون من تجليات الرواية جملا بسيطة تبنى عليها أحكام لغوية وشرعية كقولنا: «الدين المعاملة»، أو «البيّنة على من ادّعى.»...

فمثل هذا التوجه التعليمي النحوي القديم نحو الشاهد أو الجملة الصغرى، أو الكبرى لا يمكن بحال قراءته وفهمه إلا في إطار ظروف ذلك الزمان والمكان والحال. لأن القوم خلقوا لزمان غير زمانهم، فضلا عن أن ظاهرة الحمل والاستظهار المقررة في حق المتعلمين بالتلقين تتحقق حتما بطريقة التعامل مع النص القصير، إذ من الثابت المؤكد أن الكلام إذا استطال أنسى آخره أوله، وإن الأعلق في الذواكر والنفوس ما كان مثله على شاكلة الأمثال الطائرة، والأقوال السائرة...

5 - نحو النص : تجاوز للتلقين ودعوة للانفتاح

ترتبط عادة الاختيارات البيداغوجية في تعليمية اللغة العربية بنمطية المُدْخلات التي تبنى عليها المناهج التعليمية، بوصفها وثائق رسمية تتمتع بالطابع الإلزامي

الموحد، وباعتبارها منجزات متخصّصة يشتغل عليها لعلة تفعيل الجديد المقترح في حقل التدريس المقصود، وقصدية التعليم هنا متحققة في التفكير بالأهداف، والكفاءات وفق ما تقول به النظرية السلوكيةbehaviorisme، والنظرية البنائية constructive لما بينهما من تعالق وتكامل.

والحقيقة إن إقحام النص في الممارسة التعليمية التعلّمية لا يعد استدراكا على نحو الجملة وحسب، ولكنه تدخل عاجل أفتت به لسانيات النص في السياق الوظيفي التواصلي للغة، وما تتطلبه من فاعلية الأطراف التخاطبية، من منظور طروحات التلقي والقراءة إزاء الخطاب بوصفه بناء لغويا تفاعلت عناصره داخليا، لإخراجه إلى حيز الوجود، فيقرأ بآليات لغوية قراءة تحقق فهم العلاقات الجامعة بين وحدات السلسلة الكلامية، وتكشف عن المداليل الكامنة في ظواهر الخطاب اللساني.

وحين صارت المقاربة النصية approche textuelle مطلبا ملحا لغايات تعلمية تعليمية، لزم الحال على معلم النحو العربي إدراك النوايا المنهجية لمثل هذه الطوارئ المستجدة، والتعامل مع قضايا النحو، ومسائله في حدود ما يستحق من التقدير داخل منظومة علوم اللغة بتعدّدها وتنوعها، لأنها في المنتهى تتنوع تلك العلوم لتتكامل لا لتتفاضل. ولعل هذا هو الجيد الأهم في وعي هذه المقاربة التي أرادت من حيث شئنا أم أبينا، أن تموضع علم النحو في الموضع الذي يفهم منه أن النحو ليس هو اللغة، وأن الحذق الإعرابي لا يعد ملمحا دالاّ على الكفاءة اللغوية التامة بحال.

كما يمكن أن يفهم من جهة ثانية أنّ المقاربة النصية سعت إلى إعادة الاعتبار لنوع من الكلام، يمارس عليه أفعال الفهم والتحليل والتركيب في مقام النقد، يحرك في المتعلم أسباب التذوق والإدراك، ويمنحه الفرصة على محاولات إعادة البناء والتقويم بفضل القراءة الإيجابية لتراكيبه في ضوء ما كان تقول به نظرية النظم قديما. لأنّ إدراك الدلالة الكلية للمنصوص لا يتأتى إلا باستنطاق مجموع العلامات الدالات، والظواهر الواضحات في شتى مستويات اللغة العلمية والفنية.

إن من شأن هذا الطرح «الالتقاء بالقارئ من مستوى ردود الفعل الأولية إلى مستوى القراءة الانتقائية المنظمة الواعية بعملياتها وبأدواتها التي تجعله قادرا على محاورة النص، لذا لا يكفي أن نقود المتعلمين إلى بناء المعنى، وإنما يجب مساعدتهم على تعلم كيف يفعلون ذلك انطلاقا من معارفهم ومهاراتهم»[15].

والحاصل

إن هذه الاجتهادات المؤكدة لا تحيل إلى واقع تعليمي تعلمي يضمن تحقق الكفاءة اللغوية من خلال تعاطي علم التراكيب بخاصة والعربية بعامة، ذلك أنّ حال المقاربة النصية في مدارسنا اليوم رهين بيداغوجية الكفاءات pédagogie des compétences وهي بيداغوجية[16] إدماجية intégrée **** هادفة ترى في إنجاز التعلّمات مشاريع معرفية، تتأسّس ابتداء على فكرة المزج المعرفي الحاصل قبلا، في إطار التفعيل الكلي المنظّم قصد حصول بناءات تكوينية، وتعليمية قابلة للمتابعة والمراقبة والتثمين. فهي من هذه الناحية بيداغوجية نفعية، وحصائلها لا ينبغي أن تكون سوى منجزات ذات دلالة، ووضوح تدفع بإرادة المتعلم إلى إزالة حوائل الوجوم والتهيّب داخل مربع القسم، وتدعوه إلى الانفتاح على فضاءات النص بذاتية منتزعة للمعرفة، بانية للخبرة، ضمن عناية التوجيه وبيداغوجية المتابعة، المؤطّرة للفَعل التعليمي بدء وختما على أصول المفاوضة والحوار والاستنطاق، لهذا «يجب على الفعل الديداكتيكي أن يضع إغناء المقدرات والمهارات ومنح المتعلم فرصة تجريب استراتيجيات جديدة غاية له (...) وأن يغني القاموس المكتسب لاستكشاف استراتيجيات ومقدرات جديدة»[17] تعمل على ابتعاث ما يكتنزه المتعلم من طاقات كامنة، وقدرات على الفهم والتحليل والاستنتاج، لتجعله «لا يكتفي بتقبل المعلومات المخبر بها بكيفية جامدة، بل يتطلب منه ذلك القيام سيرورة

15 - البشير اليعقوبي: القراءة المنهجية للنص الأدبي، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص 22.

16- **** لا تؤمن هذه البيداغوجيا بأحاديّة المعرفة في السيّاق التعلّمي، بقدر ما تلحّ على فكرة دمج المعارف، والخبرات، وسائر الوسائط التكوينية والتعليمية. فهي مقاربة شمولية، ذات بعد معرفي تركيبي .

17 - Meirieu (PH) : *Apprendre oui… mais comment*. ESF Editeur, 13ème édition, Paris, P : 135. (نقلا عن: القراءة المنهجية للنص الأدبي)

دينامية للترجمة والانتقاء، والتأويل، يحاول فيها تجاوز اكتساب المعارف التي تم بثها إلى محاولة إعادة بناء تلك المعلومات»[18]

فإذا كانت هذه التوصيفات اعتبارية في فلسفة التوجه نحو التدريس بالكفاءات والمقاربة النصية فما من شك أنّ واقعها الإجرائي يشكو ضعف الأداء، وقلّة التحكم. والعلّة في ذلك لا تفسّرها ندرة المعارف ولا شحّ الوسائل، ولكن علّة العلل مستقرّة في نمطية التكوين، وطبيعة برامجه وتصنيف مواده.

فالحضور العلمي اللساني اليوم صار حدثا في توجيه النشاط التعليمي بكل مقرراته وتنظيراته واجتهاداته. وهنا لا ينفع سوى التواصل مع مفرزات هذ الحقل المعرفي من خلال التحكّم في مقولات لسانيات النص ،واللسانيات التطبيقية بتطويع الأفكار المجردة، والوضعيات المقترحة إلى حال من التعامل الحي معها في كل مناسبة تعلّمية، حتى ينشأ التفاعل الحيوي لأطر العملية التعلمية تصورا وتبليغا وتقويما، ضمن دائرة الإفادة من باقي المقاربات البيداغوجية السالفة، فيما يتواءم مع الإبداع التكويني التعلمي، ويتعين هنا على المتعامل البيداغوحي أن يتّسع فهمه للنص بالنظر إليه مكونا لمحتوى تعلّمي تعليمي يفرض تأدية وظيفية يحددها السياق، ويحرص على تجسيدها في شكل كفاءات متمايزة متكاملة داخل محور التراكيب النحوية أو نحو النص.

وبهذا الوعي المنفتح على النص، ومحاورة عناصره وأبعاده وقيّمه تكون اللغة مخدومة على قدر من السعة والشمول، ويكون موقعها في حس المتلقي وإدراكه أنها وعاء حاضن لطائل من الأسرار واللطائف والآليات بواسطة الخيط الناظم الذي ليس هو سوى علم النحو (التراكيب).

فإذا تأكّد لدينا أنّ قضايا النحو في بعدها الأصلي قضايا لغوية بامتياز فإنّ ذلك لا يلغي صفة النصية، التي ليست سوى منتجات لغوية على اعتبار أنّ اللغة أكبر أدوات النص، وأنّ النص محمول لغوي قابل للتفكيك والقراءة بوعي وحس وكفاءة.

---

18 - ميلود حبيبي : بيداغوجة التلقي واستراتيجيات التعلم، سلسلة ندوات ومتظاهرات رقم36، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، ملف : من قضايا التلقي والتأويل، 1995، المغرب، ص 196.

6 - تحفظات احترازية وتدابير لا بد منها

ومع كلّ هذه التوصيفات الواقعية، والموضوعية لحال المقاربة النصيّة فإنّه يصعب الاطمئنان على الإقرار لها بأنّ خلاص الأزمة التعليمية لفن التراكيب النحوية على مستوى التأديات الإجرائية إنما يثبت يقينا بها، وفقط.

وإن الطموح الزائد في المراهنة على ربطها بمقاربة الإدماج (الكفاءات) وشطب ما قبلها من الاختيارات الأصيلة الموروثة كبيداغوجية المحتوى، والأهداف... والنظر إلى النص بالمنظار الكمي التراكمي (أي لا نص في شكل جملة) سيزجّ بهذه المقاربة لا محالة إلى مآل ضيق المخرج، ضئيل العطاء، باهت الأداء.

والذي ينبغي البناء عليه في تفعيل الاختيار المنهجي النصي في تعليمية النحو العربي حاليا، وعلى وجه من الضرورة والإلحاح هو ضرورة الجمع بين طروحات الفهم التراثي القديم- انطلاقا من جهود وتطورات الإمام عبد القاهر (471هـ) وتحديدا فيما اتفق عليه الدارسون باسم نظرية النظم المجسدة في النصوص المحررة النقدية البلاغية ،التي أولى فيها هذا العالم فن النحو عناية واضحة على مستوى القيمة والوظيفة والأثر، وبرؤية استباقية لذوق وفهم عصره-.

وبين إفرازات الدرس اللساني، التعليمي، بمواصفاته الحداثية الصارمة، مع الاجتهاد بحق النظر إلى علم النحو العربي نظرة حيادية، موضوعية تضمن له الخصوصية الحضارية من باب كونه عاكسا للفكر، والحس، والذوق لأمة ذات انتماء وامتداد في عمق الوجود الإنساني. ولا نخال هذا حاصلا إلا بشروط، أولها :

اصطفاء النصوص الجامعة لمعايير التفوق الفني من جهة، وإرادة التوفيق بين أنماط النص التعليمي .سواء تعلق النص بجنس بنائه الأدبي، أم بباقي قيّمه الفكرية والمنهجية، والعلمية التي تسعى إلى خدمة كفاءات مقصودة بذاتها في الممارسة الفعلية للحدث التعلّمي. لأنّ التجارب أثبتت افتقار كثير من المناهج العربية إلى عنصري الاصطفاء، والتوفيق بين الأجناس الأدبية للنص. فإذا بالغ أصحاب المدرسة التلقينية في إقحام النص الشعري وجعله معيارا ثابتا لاستنباط

القاعدة النحوية، فلأولئك عذرهم، لأن الشاهد الشعري بالذات لم يكن إلا استجابة لتوجّه ثقافي، ترسّم بداعي المحافظة التي تعني الولاء لعمود الشعر، والشعر ديوان الأمة وحاضن اللغة بجميع تنوّعاتها اللهجية.

أما مناهج اليوم فالواجب البيداغوجي النفعي يقتضي عليها تحقيق التوازن النصي كما ونوعا، تاريخا وجغرافية، أصالة وتصرفا... حتى توفر لمتعلم الغد فرصة الانخراط في دائرة التواصل اللساني مع الأبعاد الزمانية والمكانية بفهوم قريبة للصحّة إن لم نقل كاملة الصحّة.

وهذه بطبيعة الحال مهمة لا تضطلع بحملها مقاربة وحيدة، أحادية مهما أسميناها، ولا ينبغي تغييب خبرات المؤسسات المؤهلة لمناقشة هذا الهم التعليمي بدء بالجامعة، وختما بسائر المرافق التكوينية البيداغوجية، ممثلة في كفاءتها البشرية، ونخبها المنهجية في الساحة التربوية التعليمية على امتداد الخط الملتزم بالعربية لسانا وتفكيرا، فروح العصر اليوم أضحت تتجاوب مع كل جهد جمعي، متمثل في مشاريع ذات دلالة بالنسبة للوعي الإنساني المتحضر.

لأن في النهاية لغتنا العربية تحظى بالصفة العالمية التي تجعل منها اللغة الحية. والمستقبل لها بدون تعصب. حالما صدقت المساعي في خدمتها من حيث الإبداع المنهجي، والتفكير الأصيل، والالتزام الفعلي.

قائمة المصادر والمراجع

- إسماعيل بن حماد الجوهري : معجم الصحاح، تحقيق أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت، ط 3 9841. ج3.
- جلال الدين السيوطي : مقدمة الاقتراح في علم أصول النحو. ص22. تحقيق طه عبد الرؤوف سعد. مكتبة الصفا القاهرة. ط 1999.
- حسن عباس : النحو الوافي، ج1، مقدمة الكتاب.
- الخليل بن أحمد الفراهيدي : العين، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط2، 2005 .
- عبد الله شريط : الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون. الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1975 ،2.

- عبد الرحمن ابن خلدون : المقدمة. ج2. الدار التونسية للنشر، 1984.
- ابن عساكر : تاريخ دمشق. ط د ت.
- مبارك الميلي : آثار مبارك الميلي، ج2، نقلا عن مجلّة الإصلاح، دار الفضيلة للنشر والتوزيع ، السنة السادسة عدد 31 أفريل 2012.
- المبرد : المقتضب، تحقيق : محمد عبد الخالق عظيمة، لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، مصر، ط1، 1994، ج1.
- محمد بن مكرم بن منظور : لسان العرب، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والأنباء والنشر، مصر، ط د ت.
- مصطفى صادق الرافعي : تاريخ آداب العرب، ج1. دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط2 1984.
- ميلود حبيب : بيداغوجية التلقي واستراتيجيات التعلم، سلسلة ندوات ومناظرات رقم36 منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط ملف من قضايا التلقي والتأويل 1995، المغرب.
- البشير اليعقوبي : القراءة المنهجية للنص الأدبي، دار الثقافة، الدار البيضاء المغرب، ط 2006 .
- إبراهيم خليل : في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط، 2007، ص 195.
- محمد خطابي : لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991.
- حسام أحمد فرج : نظرية علم النص مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 2009.

المراجع الأجنبية

1 - *Dictionnaire encyclopédie pour tous*. Petit Larousse en couleur. Libraire Larousse. Paris, Edition 1986.

2 - Meirieu (PH): *Apprendre oui… mais comment*. ESF Editeur , 13ème édition, Paris.

المحتويات

مقدمة 5

نموذج الإينياجرام (تساعية أنماط الشخصية) وتوظيفه في التربية وتكوين الكفاءات وتأهيل القيادات. 7
د. محمد الدريج

السلطة البيداغوجية : دراسة في تمثلات المدرس للسلطة وعلاقتها بتدبير المشاكل السلوكية للتلاميذ..... 31
د. محمد مرشد

القيادة بين النظرية وفعل التنزيل التربوي..... 43
د. مولاي عبد الكريم القنبعي

طرائق تدريس اللغة العربية بين تحديد المفهوم والممارسة الصفية..... 71
د. الوارث الحسن

الغش في الامتحانات المدرسية –مقاربة سوسيولوجية–..... 78
د. ربيع أوطال

النحو التعليمي بين الجملة والنص
– دراسة توصيفية لتأدية الفعل التعلّمي–..... 88
د. رشيد بن يمينة ود. غانم حنجار

خصخصة التعليم العالي في ضوء الليبرالية الجديدة : مستقبل الجامعة المغربية والمغاربية في ضوء الأنموذج الإندونيسي..... 103
د. محمد الإدريسي

بيداغوجيا القراءة بين الميتودولوجيا والبيبليوثرابيا..... 117
د. مولاي المصطفى البرجاوي

ترجمة

القيم الفردانية والجماعية في الممارسة التربوية: تنافس أم تكامل؟..... 127
ذ. محمد حابا

مظاهر السلوكيات المنحرفة لدى بعض التلاميذ..... 143
(الشغب الصفي نموذجا)
د. رشيدة الزاوي

وسائل التدريس وأسس اختيارها- مادة التربية الإسلامية نموذجا-.... 150
د. لخلافة متوكل

تكنولوجيا المعلومات والاتصال ودورها في التعليم والتعلم..... 162
ط. ب. خالد الأنصاري

العملية التعليمية من التنظير إلى التطبيق..... 178
ذ. محمد حافظي

تم الطبع بمطابع أفريقيا الشرق 2016
159 مكرر، شارع يعقوب المنصور، الدار البيضاء
الهاتف: 04 95 25 0522 / 13 98 25 0522
الفاكس: 20 29 25 0522 / 80 00 44 0522
مكتب التصفيف الفني:93، زنقة علي بن أبي طالب – الدار البيضاء.
الهاتف: 54 / 53 67 29 0522 :الفاكس : 72 38 48 0522
البريد الإلكتروني : africorient@yahoo.fr : E-Mail
www.afrique-orient.com