مجلة الشرق الأوسط للنشر العلمي
المجلد (٧) العدد (٤)
الإصدار الرابع والعشرون
(١-١٤) ٢٠٢٤

أهمية النقل الديداكتيكي السليم في تعليم النحو العربي واكتساب السليقة اللغوية

سكينة الصحراوي

جامعة القاضي عياض كلية الآداب والعلوم الإنسانية مراكش مختبر، بيداغوجيا، لغة، تجديد، تركيب، تنمية.

ونجاة اليوسفي

جامعة الحسن الثاني كلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق الدار البيضاء مختبر، البحث في الثقافة والعلوم والآداب العربية.

أ.د. مولاي البشير الكعبة

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

نشر إلكترونياً بتاريخ: ٦ ديسمبر ٢٠٢٤م

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على أهمية النقل الديداكتيكي للنحو العربي في إكساب المتعلم السليقة اللغوية التي تمكنه من التواصل الجيد مع المتلقي، وتحسين جودة تعليم وتعلم اللغة العربية في المدارس العربية، وكذا تجاوز العديد من الإشكالات التي تواجه طرفي العملية التعليمية التعلمية، خاصة وأن عملية النقل الديداكتيكي عملية معقدة تخضع لضوابط ومعايير السياسة التربوية المتحكمة في المناهج والأنظمة التربوية، وهي عملية تتعدد مستوياتها، حيث نجد واضعي المقررات الدراسية من جهة، ومن جهة ثانية نجد المدرسين، حيث الموضوعية مفروضة ـــ هنا ـــ في عمل المدرس أثناء عملية النقل الديداكتيكي للمعارف والمفاهيم النحوية. وقد حاولنا إزالة الغموض عن مجموعة من المفاهيم المحورية في هذه الدراسة من قبيل النقل الديداكتيكي، والسليقة اللغوية، والنحو العربي بغية تحديد أسس العلاقة الرابطة بين تعلم النحو واكتساب السليقة اللغوية العربية، مع تقديم مجموعة من الاقتراحات الكفيلة بتأسيس الشروط الضرورية للنقل الديداكتيكي الأمثل للمعارف النحوية.

الكلمات المفاتيحة: النحو العربي، تعلم اللغة، الديداكتيك، الملكة اللغوية.

Abstract

This study aims to shed light on the importance of didactic transmission of Arabic grammar in providing the learner with the linguistic proficiency that enables him to communicate well with the recipient, and improve the quality of teaching and learning the Arabic language in Arab schools, as well as overcoming many of the problems facing both sides of the educational learning process, especially since the process Didactic transfer is a complex process that is subject to the controls and standards of educational policy that control curricula and educational systems. It is a process that has multiple levels, where we find curriculum developers on the one hand, and on the other hand we find teachers, where objectivity is imposed - here - in the work of the teacher during the process of didactic transfer of knowledge and grammatical concepts. We have tried to demystify a group of pivotal concepts in this study, such as didactic transfer, linguistic fluency, and Arabic grammar, in order to determine the foundations of the relationship between learning grammar and acquiring Arabic linguistic fluency, while presenting a set of suggestions to establish the necessary conditions for optimal didactic transfer of grammatical knowledge.

*** المقدمة**

يحظى النحو العربي باهتمام كبير منذ نشأته حيث عمل النحاة والبلاغيون، في البداية، على جمع مادته ووضع قواعده وتبويبها وتفسير مسائله وشرحها شرحا مفصلا، ليتم الانتقال بعد ذلك إلى محاولة تبسيط هذه القواعد وتيسيرها للناشئة عربية كانت أو غير عربية، وهذا الاهتمام، إن دل على شيء، فإنما يدل على أهمية النحو في صيانة اللسان وحفظه من الزلل وتمييز الكلام لمعرفة صحيحه من غيره – وهنا لا يقتصر الأمر على معرفة الكلام الصحيح فقط – وإنما معرفة غرض المتكلم من هذا الكلام، ليفهمه المخاطب فهما سليما، وهو ما يعرف بالسليقة اللغوية العربية، التي تمكن من التواصل بشكل جيد، واستعمال اللغة العربية استعمالا صحيحا.

واكتساب هذه السليقة اللغوية لن يتحقق إلا بمجموعة من الشروط المعرفية والديداكتيكية التي ينبغي توفرها في مختلف الأطراف المتدخلة في عملية النقل الديداكتيكي للمعرفة العالمة النحوية؛ ذلك أن تعليم اللغة وتعلمها رهين بمدى ضبط المتعلم للقواعد النحوية وتوظيفها توظيفا سليما في إنتاجاته الكتابية والشفهية.

وسنحاول في هذا المقال الإجابة عن مجموعة من الإشكاليات المرتبطة بعملية النقل الديداكتيكي التي تساعد على تعليم النحو واكتساب السليقة اللغوية من قبيل: ما هو النقل الديداكتيكي؟ وما شروطه ومراحله؟ وما التحولات التي تطرأ على المعرفة العالمة؟ وما المقصود بالسليقة اللغوية؟ وكيف

يمكن للنحو أن يساهم في اكتسابها؟ وما مختلف الطرق التي ستساعد على ذلك؟

واستنادا إلى الأهداف المرسومة للبحث وما تثيره الإشكالية من قضايا ذات أبعاد معرفية، ونفسية، وديداكتيكية، تتضح الأهمية التي يكتسيها هذا البحث في تقديم بعض الاقتراحات لإنجاح عملية النقل الديداكتيكي للنحو العربي، وذلك الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي.

*** تحديد المفاهيم**

*** مفهوم النقل الديداكتيكي la transposition didactique**

يعد مفهوم النقل الديداكتيكي إلى جانب مفهوم التمثلات ومفهوم العقد الديداكتيكي من المفاهيم الأساس المشكلة لعلم "الديداكتيك" بما هو "علم إنساني موضوعه إعداد وتجريب وتقويم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية" (عبد اللطيف الفرابي ٢٠٠١) يهتم بدراسة التفاعلات والعلاقات التي تربط بين مكونات الفعل الديداكتيكي الثلاثة (المدرس، المتعلم، المعرفة) والتي تسهل عمليات اكتساب المعرفة من قبل المتعلمين.

يعد عالم الاجتماع ميشيل فيري Michel Verretأول من استعمل مفهوم النقل الديداكتيكي سنة ١٩٧٥، ثم انتقل بعد ذلك إلى مجال الرياضيات حيث تناوله "إيف شوفلار Yves Chevellard وماري ألبيرت جوزيا Marie Alberte Johsua "في مقال متميز حاولا فيه تتبع التغيرات التي حدثت لمفهوم المسافة "notion"، أثناء نقله من المعرفة العلمية "La savoir savant"، إلى المعرفة المراد تدريسها(Astolf ٢٠١٦)

ومن التعاريف التي أعطيت لهذا المفهوم: –

١– هو عملية نقل وتحويل معرفة معدة للتعليم إلى موضوع قابل للتعليم، وهي عملية واسعة ترتبط بالمشروع الاجتماعي للتعليم والتعلم، ويستوجب هذا النقل انتزاع أحد عناصر المعرفة من سياقه (الجامعي والاجتماعي) لأجل إدراجه داخل سياق آخر خاص بالصف الدراسي، غير أن المدرس لا يمارس هذا النقل وحيدا بل داخل إطار المؤسسة التعليمية التي تحدد المعرفة في خصوصياتها وترسم أهدافها ومناهجها ونظامها العقلاني (المعجم الموحد لمصطلحات المناهج وطرائق التدريس٢٠٢٠).

٢– يُـعنى مصطلح النقل الديداكتيكي بالتحولات التي تخضع لها المفاهيم والعناصر المستقاة من خارج دائرة الديداكتيك لكي يتم تحويلها أولا إلى موضوع قابل للتدريس Objet enseignable من خلال عمليات العزل والبرمجة، ثم إلى موضوع التدريس Objet enseigné عبر تقديم هذه العناصر والموضوعات وشرحها وتحديد سُبل تقويمها، وأخيرا، وفي عملية ممتدة، يتم الوصول إلى موضوع التعلم objet d'apprentissage (Cuq, J. P2003)

٣– هو ذلك المرور من المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسة، والذي يأتي ليُشكل صلة وصل بين التحليل الإبستيمولوجي والتحليل الديداكتيكي، وليكون دليلا على حسن استعمال الإبستيمي في الديداكتيك

(Chevellard Yves,1991)

٤- هو العملية التي يتم بها الانتقال بالمعارف من مستوى معارف علمية دقيقة ينتجها المختصون إلى مستوى معرفة قابلة للتعليم والتعلم (عبد اللطيف الفاربي ٢٠٠١)

هكذا يتبين أن النقل الديداكتيكي هو عملية تحويل المعرفة العالمة من حالها العلمية التي وجدت عليها إلى معرفة قابلة للتدريس؛ وهذه العملية لا تنطوي على اختزال ولا تبسيط للمعرفة العلمية، بقدر ما هي إعادة بناء وتشكل لهذه المعرفة بما يتلاءم وخصوصيات الإطار المدرسي؛ وبتدخل من قبل العديد من الفاعلين التربويين، إذ يمكن التمييز في النقل الديداكتيكي بين مستويين، فمن جهة واضع المقرر الذي يَنقل المعرفة من المصادر والمراجع إلى الكتاب المدرسي الموجه للمتعلمين /ات، يراعي في ذلك مجموعة من الاعتبارات من بينها الفلسفة التعليمية والغايات الكبرى وملاءمة الفئة العمرية المستهدفة، ويخضع للضوابط المحددة سلفا في دفتر تحملات (شروط التأليف المدرسي). ومن جهة ثانية المدرِّس الذي ينقل المعرفة من الكتاب المدرسي إلى الفئة المستهدفة باعتماد معارفه وتجاربه المتراكمة، ومستعينا بطرائق وأنشطة ووضعيات مختلفة.

فالنقل الديداكتيكي في هذا المستوى الثاني مرتبط بوعي المدرس وبدرجة تمكُّنه من المادة المعرفية التي يدرسها، وبمدى التزامه بالعمليَّات الديداكتيكية، واشتغاله وفق الأهداف والمخرجات المنتظرة والملائمة للمرحلة العمرية وخصائصها، وآنذاك سيكون نقله الديداكتيكي نقلا نشيطا فعالا، بعيدا عن منطق التلقين الصرف.

*** مفهوم السليقة اللغوية**

ورد في المعاجم العربية: "السليقة: ج. سلائق وسُلُق، والسليقة: هي الطبيعة والسجية والفطرة، وفلان يتكلم بالسليقة، أي ينطق بالكلام صحيحا من غير تعلم. والسَلِقُ: صوت الإنسان صحيح النطق، ويقال يقرأ بالسليقيَّة أي بالفصاحة والطبع. والسليقي من الكلام ما لا يتعاهد إعرابه وهو فصيح بليغ في السمع عثور في النحو، والسليقية: أي اللغة التي يسترسل فيها المتكلم على سليقته أي سجيته وطبيعته من غير تعمد إعراب ولا تجنب لحن" (ابن منظور ٢٠٠٣).

وفي الاصطلاح، فالسليقة هي نشاط لغوي يسترسل فيه المتكلم على سجيته وطبعه، من غير تكلف، أو هي توظيف سهل من غير معاناة أثناء عملية الأداء اللغوي. بل إن السليقة هي عملية تواصلية من غير شعور أو إدراك لقواعد اللغة المستعملة" (أحمد جلايلي ٢٠٠٥). وتحصل السليقة كما يرى ابن خلدون في مقدمته عن طريق التكرار "فالملكة إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تركيبه" (ابن خلدون ،المقدمة) فالسليقة إذن عكس ما نجد في بعض التعريفات بكونها خليقية في الإنسان، هي مكتسبة بالمران والتدريب وليست موروثة.

*** المعرفة العالمة وعملية النقل الديداكتيكي**

*** تحولات المعرفة العالمة**

لا يمكن أن تتم عملية النقل الديداكتيكي دون مخاطر لما قد يشوب المعرفة العلمية من تحريف وتشويه يؤثر سلبا على عملية التعلم فتنتج عنه عوائق معرفية، بسبب إخراج المفاهيم من مرجعياتها النظرية العلمية وإعادة ربطها بمفاهيم أخرى حتى

تلائم عمليتي التعليم والتعلم، فهي في ذلك تُفْصَل وتُنْزَع من أصولها وعن سياق إنتاجها التاريخي، مما يطرح صعوبة تجزيئ وتفكيك المعرفة العلمية وصعوبة التوفيق بين سياقين مختلفين: سياق المعرفة العالمة والسياق المدرسي، ذلك أن "اختيار عنصر من المعرفة العالمة ليكون موضوع تدريس يُغيِّر بشكل كبير من طبيعته، ومن حيث نوع الأسئلة التي يُجيب عنها، وكذا الشبكة العلائقية التي يُقيمها مع باقي المفاهيم. هنا يمكن الحديث عن إبستيمولوجيا مدرسية متميزة عن الإبستيمولوجيا القائمة في المعرفة العالمة" (Astolf ٢٠١٦).

وعليه فالإشكالية التي يطرحها النقل الديداكتيكي، تتمثل في الكيفية التي يمكن من خلالها الانتقال من المعرفة العالمة الصرفة إلى معرفة قابلة للتعليم والتعلم، وكيفية تصنيف وترتيب المحتويات المعرفية المستقاة من التخصصات العلمية المتنوعة وفق ما يقتضيه الفعل التعليمي التعلمي.

وتجدر الإشارة إلى أن التحولات التي تلحق المعرفة العالمة في المجال التعليمي هي ضرورة تمليها المعالجة الديداكتيكية التي ينبغي أن تستجيب لحاجات المتعلمين التربوية والسيكولوجية؛ فإدماج المعارف والمفاهيم العلمية في بنية منهاج تعليمي ما، يقتضي تدبيرا جديدا للمعرفة وإحداث تغييرات تكييفية في بنية المعرفة العالمة" إن المعرفة في النقل الديداكتيكي تتخذ شكلا جديدا تتحدد معالمه من خلال النسق الذي تصبح فيه ذات دلالة. يتعلق الأمر إذن بترجمة ديداكتيكية، تخون دوما المصدر، لأنها تستجيب لمتطلبات وضعية جديدة، وهذه الترجمة هي إعادة خلق وتشكل المعرفة لتستجيب لشروط الوضعية التعليمية التعلمية التي تختلف كثيرا عن وضعية البحث العلمي" (Jonathan ,2010).

لذلك أمكننا القول إن المعرفة العالمة الصرفة لا يمكنها الانتقال إلى مجال التدريس لتصح معرفة قابلة للتدريس ومعرفة مدرسة فعلا دون أن تخضع لمصفاة السياسة التربوية التي تُحْدِث عليها مجموعة من التغييرات. في هذا السياق يرى الباحث علي آيت أوشان أن "الاختلاف بين المعرفة الواجب تدريسها والمعرفة المدرسة يعود إلى عدة عوامل كطبيعة التدخل الديداكتيكي "Didactisation" الذي يمارسه كل مدرس، والذي يستمد جذوره من الكتب المدرسية المتداولة والممارسة الخاصة بكل مؤسسة تعليمية، وتوجيهات جهاز التفتيش، والكفايات المتوفرة لدى التلاميذ، والوسائل التعليمية والمتطلبات الحقيقية والمفترضة للمؤسسات المستقبلة للمستويات اللاحقة وكذا القناعات الشخصية للمدرس (علي آيت أوشان٢٠٠٥).

ولا شك أن التغييرات التي تلحق المعرفة العالمة (العلمية) أثناء النقل الديداكتيكي تكون كبيرة، عندما تُوَجّه نحو المستويات الدنيا من التعليم، حيث تمتد المسافة الفاصلة بين موضوع المعرفة وموضوع التعلم، وكلما كانت المستويات المستهدفة أعلى، قلت التغيرات المحدثة على المعرفة العلمية. وهنا يتجلى دور المناهج والبرامج الدراسية في تقريب المعارف الأصلية إلى المتعلمين، إضافة إلى العمل الذي يقوم به المدرس باستمرار وهو يتوسل بأحسن السبل والطرائق التي تساعد المتعلم على استيعاب هذه المعارف.

*** شروط النقل الديداكتيكي السليم**

تقتضي عملية النقل الديداكتيكي توفر مجموعة من الشروط في المعرفة المراد تدريسها كأن تتموقع في موقع ملائم من النتاج العلمي للمعرفة العالمة، لتحظى بمصادقة العلماء والمختصين على سلامتها، وكذا من الممارسات الاجتماعية المرجعية؛ لأن "تعريف المحتوى الدراسي لا يمكن أن يستند فقط إلى تكييف المعرفة الجامعية في وضعية تعلُّمية ترتبط بمحددات معينة (متعلمون، أهداف..)، بل ينبغي على العكس من ذلك وضع المحتوى الدراسي من خلال الممارسات الاجتماعية، الاقتصادية، التقنية، الثقافية؛ فهذه الممارسات وحدها الكفيلة بإعطاء المحتوى معنى. من وجهة النظر هذه، فالممارسات الاجتماعية المرجعية نقدٌ حاد لمفهوم النقل الديداكتيكي إذا اعتبرناه مجرد 'إعادة كتابة' لنص المعرفة من داخل عالم المدرسة المغلق، وسيكون في ذلك أيضا تغييب 'للنظام الديداكتيكي' الذي عرفه شوفلار أنه نظام 'منفتح' يتلقى من الخارج – ولو بشكل انتقائي– القيود والتحديات." (VERGNIOUX, A., & CORNU, L. 1992)

ولا شك أن المعرفة التي تصير في متناول المتعلم، فيستوعبها ويكون قادرا على تملكها، ما هي إلا جزء من المعرفة العلمية العامة، أو جانب منها أملته الغايات التربوية وفرضته الفئة العمرية المستهدفة، من أجل التمكن من الأساسيات والأوليات المعرفية المطلوبة في المادة المُدَرَّسَة. لذلك كلما تدخَّلت الغايات الشخصية والإيديولوجيَّات الخاصة، تشوهت المعرفة وانحرفت الأهداف المسطرة في المنهاج.

أضف إلى ذلك أنه ينبغي أن تبتعد المعرفة العلمية عن الابتذال المُخل الذي يقربها من المعرفة العامة الرائجة داخل المجتمع حتى نحافظ على مصداقية المشروع التعليمي؛ فهي مهما خضعت للتعديلات أو التغييرات يجب أن تبقى في السياق المدرسي بعيدة عن الثقافة العامية أو الشائعة. في هذا السياق يرى شوفلارChevellard"أن النقل الديداكتيكي لا ينبغي أن يكون قريبا أكثر ولا بعيداً أكثر من المعرفة الصرفة ومعرفة الوسط الاجتماعي والأسري... فإذا كانت المعرفة المدرسة قريبة جداً من المعرفة العلمية فإنها تصبح غير مفهومة، وإذا كانت بعيدة جداً عن المعرفة فإنها تبدو متجاوزة وقديمة، أما إذا كانت المعرفة المدرسة قريبة من المعرفة الأسرية فإنها تبدو بدون جدوى، وإذا كانت بعيدة جداً فلن يكون لها دلالة واضحة عند الآباء مما يترتب عنه رفضها (LAURENCE, C. 1992).

على هذا الأساس يتم انتقاء المعرفة التي سيتم تدريسها والتي يمكن اعتبارها ملائمة لانتظارات الدولة والمجتمع من المدرسة، فيتم استحضار أهداف المنهاج، وكذا مستوى المتعلم في مختلف الأسلاك الدراسية، وقد تغدو المعرفة المراد تدريسها "إبداعات ديداكتيكية Créations didactiques، يتم إنشاؤها تلبية لحاجات التعليم Besoins d'enseignement" (- Chevellar ,Yves,1991). ولذلك فنص المعرفة

المراد تدريسها يحتاج دوما للتحيين، ويستتبع هذا الأمر المراجعة الدائمة والمستمرة للبرامج والمناهج الدراسية.

وما ينبغي التأكيد عليه هو أن المعرفة المراد تدريسها تظل دائما على مقربة من المعرفة العالمة بما يسمح لها بمواكبة التحولات التي يشهدها المجتمع العلمي الذي هو في تجدد مستمر، أي أن لا تكون هنالك هوة ومسافة بعيدة بين المعارف المدرسة وتطورات المعرفة العلمية. وهذا ما يدل على أن المعرفة المراد تدريسها يجب أن تكون قابلة للتحول والمساءلة الدائمة حتى لا تبتعد كثيرا عن المعرفة العالمة.

وأخيرا يشترط في المعرفة العالمة أن تتميز بقابليتها للاندماج في وضعيات تعليمية ـــ تعلمية تمكن المتعلمين من اكتساب معارف جديدة والتمرن على مهارات وقدرات يمكن استثمارها كموارد لحل وضعيات – مشكلة، عبر توزيع وحداتها على مقاطع متدرجة تراعي تقطيعا زمنيا معينا وتقسيما خاصا بالبنية الداخلية للمعرفة المدرسية.

*** مراحل النقل الديداكتيكي**

تقطع المعرفة العالمة وهي في طريقها إلى المتعلم عدة مراحل؛ فبعدما تكون قد تشكلت ونشأت في دائرة البحث العلمي من طرف العلماء والخبراء في مجالات معرفية متنوعة، يتم نزعها من سياقها الأصلي، ونقلها إلى مجال ثقافي آخر بعد أن يعاد تنظيمها من جديد بغية جعلها قابلة للتدريس، فتصير آنذاك معرفة خاصة يمتلكها المدرس الذي يُخضعها هو الآخر لسياق جديد فيضفي عليها طابعه الخاص وهو بصدد تقديمها للمتعلم، فتتحول إلى معارف وتعلمات تساعد المتعلم على بناء معرفة خاصة به.

فلكي يصبح المتعلم فاعلا في الوصول إلى هذه المعرفة، لابد من عمليات تساعده على الاستيعاب، ذلك أن "المعرفة المحصلة من قبل المتعلم تقوم على عملية إعادة الاكتشاف بفضل الوضعية التي يُحضّرها المدرس، والهدف هو الوصول إلى وضعية للتعلم تبدو فيها المعرفة وكأن التلميذ قد اكتشفها"(علي آيت أوشان٢٠٠٥).وعلى هذا الأساس، تمر المعرفة العالمة وهي في طريقها للتحول إلى معرفة قابلة للتدريس بمجموعة من العمليات والمراحل أشار إليها André Petitjean في مقال له بعنوان: "النقل الديداكتيكي في الفرنسية" La transposition didactique en français(Petitjean, A. (1998)).

١- المرحلة الأولى: إزالة السياق Décontextualisatiion/وإعادة السياق Recontextualisation يقصد بإزالة المعرفة العالمة من السياق استخراج المفهوم من منطقه العلمي الصرف (الذي يعد تجريدا متماسكا ولكنه قابل للجدل والتعديل، لأنه وضع لغايات وأهداف أخرى غير التعليم والتعلم) لتحويله إلى مفاهيم وعناصر قابلة للتعلم المتخصص (إعادة السياق).

٢- المرحلة الثانية: إزالة الصبغة الشخصية Ladépersonnalisation سواء احتفظت المعرفة العالمة باسمها الأصلي أم لا، فإن المفهوم المراد تدريسه لا يرتبط بمؤسس المفهوم (واضعه الأصلي) ولا بمجاله العلمي المرجعي الذي نشأ في أول الأمر.

٣- المرحلة الثالثة: القابلية للبرمجة La programmabilité= حيث يتم وضع المفهوم الذي يراد

تدريسه ضمن شبكة من المفاهيم الأخرى، وربطه معها، وفق توزيع مفاهيمي (مرتب ومتدرج) وامتداد زمني محدد، ينتهي عند تحقق أهداف التعليم والتعلم.

٤- المرحلة الرابعة: إشهار المعرفة La publicité ويقصد بذلك تحديد المعرفة والمحتويات المراد تدريسها وتعريفها في نصوص رسمية...قابلة للتنقيح كلما تطلب الأمر ذلك.

٥- المرحلة الخامسة: المراقبة Le contrôle يتم التحقق من نقل المعارف من خلال الإجراءات والتدابير التي تتيح التصديق على التعلمات والمكتسبات".

هكذا تقطع المعرفة العالمة مسارات قبل أن تصير معرفة مكتسبة من قبل المتعلمين، ذلك أن المفاهيم العلمية إذا كان يصعب تمثلها بسبب طابع التجريد الذي يطغى عليها عند المختصين والعلماء، فإنها تصبح معرفة متداولة في البرامج والمناهج الدراسية والكتب المدرسية، بفعل تدخل المدرس الذي يحمل على عاتقه إيصالها بشكل مبسط، فتتحول إلى معرفة مكتسبة، لا تعكس بالضرورة ما نقله المدرس، بل تعكس ما تمثله المتعلم في ذهنه.

*** المدرس وعملية النقل الديداكتيكي**

ولأنه لا يجب اختزال النقل الديداكتيكي في عملية تحويل المعرفة فقط، بل يتجاوز ذلك إلى تكييفها حتى تصبح مُدَرَّسَة بشكل يستجيب للوسط والمتلقي والغايات والأهداف المتوخاة، فإنه مطلوب من المدرس أن يقوم أثناء هذه العملية بتبسيط المعارف للمتعلمين، آخذا بعين الاعتبار خصوصياتهم الفردية. إذ يختلف استيعابهم من متعلم إلى آخر؛ بين من يفهم المعرفة بسرعة، وبين من يحتاج إلى وقت لفهمها، بين من يفهم بمثال واحد، وبين من يحتاج إلى عدة أمثلة.

في هذا السياق يرى «Develay"، "دوفلاي" أنه على المدرس أن يستحضر ثلاث صيغ منطقية أثناء إعداده لوضعية تعليمية: منطق المحتويات، ومنطق التلاميذ، ومنطقه البيداغوجي الخاص (Develay, M. (1992 ولهذا يلزمه توخي الموضوعية التي تحتم عليه إقامة فصل واضح بين الذات والموضوع، والابتعاد عن المواقف والقناعات والميول، واختيار لغة واصفة مفهومة من لدن المتعلمين تساعده على تقليص الكلفة المعرفية والوجدانية لدى المتعلم.

يلازم النقل الديداكتيكي عمل المدرس عبر مسار البرنامج المقرر للمستويات الدراسية وفي مختلف الأنشطة التعليمية، لذلك يستدعي هذا النقل القيام بمجموعة من العلميات والتي يمكن إجمالها في الخطوات الآتية:-

١- الاطلاع على المادة العلمية في أصولها حرصا على الأمانة العلمية وتحريا لمواصفات الصحة والموضوعية في المادة المصدرية؛

٢- انتقاء المضامين والمحتويات بكيفية تتلاءم وغايات المنهاج الدراسي وأهداف المنظومة التعليمية ومستوى نمو المتعلمين؛

٣- تبسيط النظريات والمفاهيم والتصورات وجعلها قابلة للتعليم والتعلم وللتداول بين المتعلمين ومناسبة لمستواهم الإدراكي أي في متناول المتعلمين؛

٤- الحرص على خدمة المادة المعرفية المنقولة للكفايات والقدرات والأهداف التعليمية وصياغتها في مضمون معرفي ذي صبغة مدرسية؛

٥- تنويع طرق عرض المعرفة العلمية على المتعلمين، والعمل على تحويلها إلى دعامات وأسناد بمراعاة مبدأين اثنين هما:-

١- المبدأ الأول: الانتقال بالمتعلم من المعلوم إلى المجهول،

٢- المبدأ الثاني: التدرج في الصعوبة مرورا بالبسيط فالمركب ثم المعقد.

*** تعليم النحو العربي**

*** إشكالات تعليم النحو العربي**

توالت الدراسات والبحوث اللغوية التي تسعى إلى تيسير النحو للمتعلمين وتبسيطه بطرق مختلفة لمواجهة الضعف اللغوي الذي يعاني منه متعلمو اللغة العربية كتابيا وشفهيا، ومعرفة أسباب هذا الضعف والتراجع الذي يعرفه اللسان العربي جيلاً بعد جيلٍ. والملاحظ أنه رغم هذه العناية المتواصلة بتعليم النحو والعمل على إتقان قواعده وتوظيفها في الاستعمال اللغوي بنوعيه المنطوق والمكتوب، إلا أن الأبحاث التربوية المنجزة في هذا المجال تؤكد ضعف المتعلمين في الأداء اللغوي وشيوع الأخطاء النحوية في إنجازاتهم الكتابية، مما يشير إلى أن مشكلة تعليم النحو مشكلة متشعبة ومتداخلة الأطراف؛ تجمع بين ما يتعلق بالمناهج التعليمية والنقل الديداكتيكي، وما يرتبط بالمدرس والمتعلم، وأخرى تتصل بالمحيط التعليمي والاجتماعي للعملية التعليمية التعلمية، ناهيك عن العوامل النفسية لطرفي هذه العملية.

مما يدفعنا للتساؤل: لماذا لم تنجح هذه الدراسات في الوصول إلى جوهر هذه المشكلة؟ ألأنها تهتم بالقواعد النحوية فقط وتنسى محيط استعمالها؟ أم أنها تلقن المتعلم القواعد وتغفل تدريبه على استعمالها؟ ثم هل الغاية من تعلم النحو إتقان القواعد أم إكساب المتعلم القدرة على استثماره في إنتاجاته الكتابية والشفهية؟

وهنا نشير إلى أن تمكين المتعلم من القدرة على التواصل اللغوي تواصلا ناجحا "يمكنه من الإبداع النحوي عبر اكتسابه نظاما فكريا لا يتحقق ولا يظهر للواقع إلا عن طريق الاستعمال" (محمد حماسة ٢٠٠٠) حيث يمتلك المتعلم سليقة لغوية، تمكنه من إيصال أفكاره والتعبير عن مواقفه بلغة سليمة نحويا يستطيع المتلقي استيعابها وفهم فحواها فهما صحيحا.

*** علاقة تعلم النحو باكتساب اللغة**

إذا بحثنا في تعريفات العرب للغة نجد أنهم يربطون بين الكلام والغاية منه، وهذه الغاية مرتبطة بمدى قدرة المتكلم على صياغة العبارة اللغوية صياغة صحيحة تؤدي غرضه، وهو ما نجده عند ابن جني في (الخصائص) حيث يربط بين اللغة وغرضها في قوله: "أما حدها فأصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" (ابن جني) فإذا كان المتعلم للغة العربية عاجزا عن توظيفها توظيفا صحيحا لتبليغ رسالته للمتلقي، فلغته ناقصة لأنها لم تف بالغرض منها، وفي السياق نفسه يقول ابن سينا في (معيار العلم): "ولما كانت الطبيعة الإنسانية محتاجة إلى المحاورة لاضطرارها إلى المشاركة والمحاورة، انبعثت إلى اختراع شيء يتوصل به إلى ذلك... فمالت إلى استعمال الصوت، ووفقت من عند الخالق بآلات تقطيع الحروف وتركيبها معا ليدل بها على ما في النفس" (ابن سينا ١٩٨٠).

وهنا يربط ابن سينا بين ما في النفس من أثر وقدرة المتكلم على التعبير بواسطة اللغة، لكن هذه اللغة لن تفيَ

بغرض المتكلم إن لم يحسن استعمالها، والضابط لهذا الاستعمال هو النحو الذي يعرفه الخليل بن أحمد الفراهيدي في(العين) "النحو القصد نحو الشيء، نحوت نحوه، أي قصدت قصده" (الفراهيدي ٢٠٠٣)، فالنحو إذن هو بمثابة الدستور الذي ينظم العلاقات داخل العبارات والجمل التي تتشكل منها اللغة، ولا يمكن لأي علم من علوم اللغة الاستغناء عنه (١٩٦ عباس حسن). والمتعلم المتمكن من قواعد النحو معرفة تامة (نظريا وتطبيقا) يعرف مسبقا كيف ينشئ خطاباته اللغوية، هذه المعرفة التي يجب أن تصبح مترسخة لديه حتى يستطيع التأقلم مع السياقات اللغوية، وتنويع خطاباته بتنوع السياقات والإبداع فيها حسب كل سياق، وهو ما يشير إليه ابن جني في (الخصائص) حيث "إن العربي إذا قويت فصاحته، وسمت لغته تصرف، وارتجل ما لم يسبقه أحد قبله به" (ابن جني).

مما يدل على أن علاقة النحو باللغة هي علاقة تنظيمية تجعل المتعلم يعرف كيف ينظم ألفاظه داخل الجمل لصناعة تراكيب لغوية منسجمة فيما بينها، وهو ما يؤكده تعريف السكاكي للنحو في (مفتاح العلوم) "اعلم أن علم النحو هو أن تنحو معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقا بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب وقوانين مبنية عليها ليحترز بها عن الخطإ في التركيب من حيث تلك الكيفية" (السكاكي١٩٨٣) فمعرفة القواعد النحوية يجب أن تتجلى في الاستعمال اللغوي للمتعلم وليس في حفظها واستظهارها فقط؛ إذ إن المتعلم يكون قد تشكلت لديه تلك السليقة اللغوية التي تمكنه من الإبداع اللغوي الذي ترسخ عنده عن طريق النحو الذي يتيح له أن يقدم ويؤخر الكلم ويرفع وينصب حسب غرضه. «والإبداع النحوي يربط بين النظام الثابت والأداء المتغير، فهناك نظام أو نموذج فكري لا يتحقق ولا يظهر للواقع إلا عن طريق الاستعمال" (محمد حماسة ٢٠٠٠) وذلك لا يكون إلا من خلال إمداد المتعلم بالطريقة والمنوال الذي نسجت عليه لغته، وكيفية بناء تراكيبها ليستطيع، هو الآخر، إنتاج وتأويل الخطابات اللغوية، وبالتالي استثمار معارفه النحوية.

إن معرفة الألفاظ والقواعد النحوية وحدها غير كافية لنقول إن المتعلم يمتلك لغة، فمعرفة القواعد وحدها كمن يعرف صناعة من الصنائع علما ولا يتقنها عملا (ابن خلدون، المقدمة). وبالفعل هذه حال المتعلمين، اليوم، يحفظون القاعدة عن ظهر قلب، لكن إنتاجاتهم حافلة بالأخطاء النحوية واللغوية وذلك راجع إلى أنهم لم يتمرنوا عليها بما يكفي لتصبح راسخة لديهم وتتجلى في لغتهم، وهذا المران لا يأتي إلا من خلال التكرار وليس الاجترار الذي نجده في المقررات الدراسية، ذلك أن موضوع الدرس النحوي هو الكلمة في علاقتها مع باقي العناصر التي تشكل الجملة، و"الجملة هي الصورة اللفظية الصغرى للكلام المفيد في أية لغة من اللغات، وهي المركب الذي يبين المتكلم به أن صورة ذهنية قد تألفت أجزاؤها في ذهنه ثم هي الوسيلة التي تنقل ما جال في ذهن المتكلم إلى ذهن السامع... ومع أن الجملة هي الوحدة الكلامية الصغرى، وأن لها أهمية كبيرة في التعبير والإفصاح والتفاهم" (مهدي مخزومي ١٩٨٦).

ورغم هذه الأهمية التي تكتسيها الجملة النحوية إلا أن الدرس النحوي لم يعطها حقها، حيث نجد أن أغلب

الدروس النحوية في المقررات الدراسية تقدم الظاهرة المدروسة معزولة، مما يجعل المتعلم للغة العربية يفهم جيدا الدرس لكنه لا يجيد استثماره في كتاباته أو حديثه، وهنا نقول إن الدرس النحوي جزء من اللغة وليس معزولا عنها، فالنحو "هو وسيلة المستعرب وذخيرة اللغوي وعماد البلاغي وأداة المشرّع والمجتهد، والمدخل إلى العلوم العربية والإسلامية جميعا" (عباس حسن ١٩٦٦) فلا يمكن أن يتعلم المتعلم العربية ويجيد استعمالها إن لم يتمكن جيدا من تطبيق القواعد النحوية في إنتاجاته اللغوية.

*** طرق تعليم النحو العربي واكتساب السليقة اللغوية**

تنقسم طرق تعليم النحو في الدول العربية إلى: –

طريقة استنباطية أو قياسية (من العام إلى الخاص) والتي تقوم على عرض القاعدة أولا وحفظها من قبل المتعلم، ثم شرحها من خلال تقديم أمثلة؛ حيث يتم الانتقال هنا من التجريد إلى التطبيق، تقوم هذه الطريقة على أربع خطوات هي: –

١– التمهيد من خلال التذكير بالدرس السابق وربطه بالدرس الجديد وكذا خلق دافعية لدى المتعلم للتعرف على محتوى الدرس الجديد؛

٢– عرض القاعدة ويتم خلال هذه المرحلة كتابة القاعدة وقراءتها من قبل المدرس ثم المتعلم؛

٣– شرح القاعدة من خلال التعرف على تفصيل عناصرها؛

٤– التطبيق ويكون بتقديم أمثلة من قبل المتعلم للقاعدة المدروسة بتوجيه من المدرس.

طريقة استقرائية (من الخاص إلى العام) وتسمى أيضا الطريقة الهاربارتية (نعيمة غازلي2012 .) نسبة إلى الألماني فردريك هاربرت وتقوم على خمس خطوات :–

١– التمهيد الذي يحفز المتعلم ويثير انتباهه؛

٢– العرض الذي يقدم العناصر الجزئية للدرس من خلال استقراء الأمثلة المختارة من قبل المدرس؛

٣– الربط حيث يتم الربط بين القاعدة القديمة والموازنة بينها وبين الأمثلة الجديدة؛

٤– التعميم أو صياغة القاعدة باعتبارها خلاصة للدرس وتدوينها؛

٥– التطبيق وهو الجانب العملي؛ حيث يطبق المتعلم ما تعلم خلال الدرس على أمثلة ونماذج جديدة.

وعلى الرغم من إيجابيات الطريقة الاستقرائية إلا أنها تعزل الظاهرة النحوية المدروسة عن الواقع اللغوي ونحن بيّنا مسبقا أن تعلم اللغة مرتبط بتعلم النحو، وهذا التداخل يفرض علينا اتباع طريقة إدماج المتعلم في الوسط اللغوي ودفعه لممارسة اللغة استماعا وكلاما؛ وذلك لا يكون إلا بفسح المجال للمتعلم بالتعبير قراءة وكتابة أمام زملائه داخل الفصل الدراسي. وللوصول إلى ذلك لابد من إعادة النظر في طرق التدريس المعتمدة حاليا، والتي يجب أن تلائم قدرات متعلم اليوم وتساير ميولاته، وتحببه في اللغة العربية التي لم تعد تغري المتعلم لأنه أصبح يسعى لتعلم اللغات الأجنبية على اعتبارها لغات التكنولوجيا التي تغزو العالم اليوم.

*** خاتمة**

هكذا تبدو عملية النقل الديدكتيكي عملية معقدة لما تقتضيه من شروط ينبغي توفرها في المعرفة العالمة وضوابط تحكم عملية نقلها لتصبح معرفة قابلة للتعليم والتعلم، دون الإخلال بمحتواها المعرفي والعلمي، قاطعة بذلك مسارات متعددة وهي في طريقها للمتعلم، الذي ينظر إليها على أساس أنها المعيار، خاصة بعد أن يكون المدرس قد قام بدوره في انتقاء المعارف وتحويرها وفق ما يلائم الفروق الفردية ومستويات متعلميه.

وتزداد عملية النقل الديدكتيكي تعقيدا عندما يتعلق الأمر بنقل المعارف والمفاهيم النحوية العربية، نظرا لتعدد المدارس والاتجاهات النحوية واختلافها في الكثير من القضايا النحوية. مما يؤثر سلبا على كيفية اكتساب السليقة اللغوية لدى المتعلمين ويؤدي إلى ضعف تواصلهم اللغوي كتابة وشفهيا. الأمر الذي يطرح إشكالية علاقة تعلم اللغة بضبط القواعد النحوية وحسن توظيفها.

فمن أجل إثارة حافزية المتعلمين للإقبال على تعلم اللغة العربية لابد من العمل على:-

١- الاستعانة بوسائل تدريس حديثة تلائم تطلعات وانتظارات الأجيال الحديثة من اللغة العربية؛

٢- تبسيط الدروس النحوية والتفريق بين المعرفة العالمة والمتعلمة في المناهج الدراسية؛

٣- توحيد عملية النقل الديدكتيكي للمعارف النحوية بين المدرسين؛

٤- التزام الموضوعية والحياد في عملية النقل الديدكتيكي؛

٥- رقمنة الدروس النحوية لتصبح في متناول متعلمي العصر؛

٦- تشجيع التعلمات الذاتية التي تهدف إلى إعطاء التعلم معنى؛

٧- استثمار النتائج المتوصل إليها في البحوث العلمية الصادرة عن المؤسسات المختصة؛ وعلى العموم لا يمكن أن ننجح في تدريس النحو العربي وإكسابه للمتعلمين إن لم نعرف الغرض منه والدور الأساس الذي يمثله بالنسبة للغة العربية.

*** المراجع**

اولاً- المراجع العربية

ابن خلدون عبد الرحمان: مقدمة، تحقيق أبي عبد الرحمان عادل بن سعد، الدار الذهبية للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة.

ابن سينا، الشفاء، (١٩٨٠) القاهرة الهيئة العامة للكتاب،.

ابن منظور: لسان العرب، (٢٠٠٣م -١٤٢٣هـ.)دار الحديث، القاهرة، سنة الطبع

أبو الفتح بن جني، الخصائص، ج. ١ تحقيق: محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط.٢، ص.٣٣

أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر محمد بن علي السكاكي، مفتاح العلوم، (١٩٨٣م/١٤١٣هـ.)ضبطه وشرحه ذ. نعيم زرزور. دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط.١،

آيت أوشان علي،(٢٠٠٥) اللسانيات والديدكتيك نموذج النحو الوظيفي: من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، الطبعة الأولى ، ص: ٣٨

حسن عباس، (١٩٦٦)اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف مصر.ص، ٦٠.

حماسة عبد اللطيف محمد، النحو والدلالة: مدخل لدراسة المعنى النحوي ــ الدلالي، مكتبة لسان العرب، دار الشروق ط.١ ٢٠٠٠-١٤٢٠/ شبكة الألوكة.

الخليل بن أحمد الفراهيدي: (٢٠٠٣م/١٤٢٤ه) العين ترتيب وتحقيق عبد الحميد هنداوي، المجلد الرابع (ك-ي) منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط.١.

الفرابي عبد اللطيف، (٢٠٠١) معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والديدكتيك) سلسلة علوم التربية (٩ ــ ١٠) مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الثالثة.

المعجم الموحد لمصطلحات المناهج وطرائق التدريس، (٢٠٢٠) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، سلسلة المعجم الموحدة أكدال، الرباط

مهدي مخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط.٢ ، ١٩٨٦ ــ ١٤٠٦

جلايلي أحمد، مجلة الأثر، مجلة الآداب واللغات، جامعة ورقلة، الجزائر، العدد الرابع، ماي ٢٠٠٥م.

غزالي نعيمة، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، مكتبة لسان العرب

ثانياً- المراجع الأجنبية

Chevellar, Yves (1991)" La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné", édition la pensée sauvage.

Cornu Laurence, Vergnioux Alain, (1992) La didactique en question ,Hachette éducation, paris, .

Cuq,Jean-Pierre" et autres,(2003)'" Dictionnaire de didactique du français ,langue étrangère et seconde", asdifle, CLE International, Paris.

Jean Pierre Astolfi et Michel Develay, (2016) La Didactique des sciences, que sais-je ? Septième édition, Presses universitaires de France, mai ,Paris, pdf .

M.Develay (1992) : De l'apprentissage à l'enseignement: pour une épistémologie scolaire, ESF, 2° Ed. Paris.

Philippe Jonathan (2010) "Fabriquer le savoir enseigné " De boeck , 1ére édition, Belgique.

André Petitjean (1998) La transposition didactique en français (article) Pratiques , Année, , pp : 7-34

https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2479

www.lisanarab.com

https://www.alukah.net/social/0
%D8%AF%D9%8A%D8%AF
%D9%87/#ixzz85He6Vaf8