الديدكتيك والنقل الديدكتيكي
تصور وتطبيقات على اللغة العربية

د. مصطفى استيتو
كلية علوم التربية (جامعة محمد الخامس – الرباط)

الملخص

تتحدد معالم هذا المقال عبر ثلاثة عناصر كبرى:

عملنا في العنصر الأول على تحديد مفهوم الديدكتيك وكذا حدود وآليات اشتغالها. فخلصنا إلى أن الديدكتيك تستمد مقوماتها من عدة علوم، وأن إعداد المادة الدراسية، من وجهة نظر الديدكتيك، يتم وفق منظور إبستيمولوجي وآخر بيداغوجي.

وعلى مستوى العنصر الثاني وقفنا على عرض المضامين المحددة لمفهوم النقل الديدكتيكي. وكشفنا عن الخصائص والقيود التي ينبغي الأخذ بها عند القيام بعملية نقل المعرفة العلمية، أو الاستفادة من نظرياتها، إلى مجالات معرفة قابلة للتدريس بالطريقة التي ينبغي أن تُقدّم بها في إطار سياقاتها الجديدة داخل الفضاء المدرسي.

أما العنصر الثالث فقد جعلناه يروم الجانب التطبيقي. وعملنا، من خلاله، على الاشتغال ضمن إطار نظري توليدي فرصدنا بعضا من قضايا درس اللغة العربية في مستوى من المستويات التعليمية بالمدرسة الابتدائية. واتخذنا مسألة النواسخ الحرفية مثالا لنحاجج على إمكان الاستفادة مما استجد في عالم الدراسات اللغوية الحديثة، وفي مقدمتها اللسانيات، لافتراض حلول لقضايا معرفية لغوية تعد من اهتمامات الديدكتيك بامتياز.

الكلمات المفاتيح

الديدكتيك. النقل الديدكتيكي. المعرفة العلمية. المعرفة القابلة للتدريس. اللسانيات.

Abstract

This article consists of three main parts:

The first part is geared toward defining the concept of didactics as well as its scope and operating mechanisms. We inferred that didactics draws its fundamentals from various disciplines. According to didactics, the course chart is built upon an epistemological and pedagogical basis.

The second part showcases the components of the concept of didactic transfer. We detailed characteristics and constraints, which are to be taken into account upon transferring specialized knowledge in an attempt to capitalize on its theories in areas of teachable knowledge in light of the new school realities.

The third part hinges on the practical aspect. We used a generative and theoretical framework to spot some issues of the Arabic lesson in an elementary class. For example, we used Arabic sisters (inna-kaana) to prove that we can tap into the developments of the modern language studies, foremost linguistics, to envisage solutions to cognitive issues falling within the realm of didactics.

1ـ الديدكتيك

1. 1. التحديد والمجال

ضمن مجال الديدكتيك نميز بين ديدكتيك عامة وديدكتيك خاصة: فالعامة هي ذاك النشاط أو الفعل الذي ينشغل بالقضايا المشتركة في عملية تعليم وتعلم المضامين المعرفية المدرسية مهما كانت طبيعتها أو مضامينها. أما الديدكتيك الخاصة فهي التي تهتم بتعليم وتعلم معارف محددة لمواد دراسية بعينها؛ فكل مادة معرفية تفرض قيودا ديدكتيكية خاصة بها، قيود ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط لعمليات تعليم وتعلم محتويات المواد باعتبارها معارف تقدم في سياق مدرسي محدد. وبالإضافة إلى اهتماماتها السابقة فالديدكتيك تهتم "بالبحث في العلاقات الداخلية فيما بين أقطاب العملية التعليمية التعلمية الممثلة بكل من المدرس والمتعلم والمحتوى؛ وهي أقطاب تشكل ما يعرف في الأدبيات التربوية بالمثلث البيداغوجي الذي يكشف عن المجالات الحقيقية المشكلة لموضوع بحث الديدكتيك؛ مجالات تتحدد في دراسة المناهج الدراسية في إطار علاقة مدرس-محتوى، ودراسة عملية التعليم في إطار علاقة مدرس-متعلم، ثم دراسة عملية التعلم في إطار علاقة متعلم-محتوى" (Tasra, S. 2017. p 3-4).

وتحدد المرجعيات التربوية مفهوم الديدكتيك في مضامين لا تخرج عمَّا مفاده أن هذا المفهوم يرتبط بالجانب الذي من خلاله يتم التفكير والتأمل في المادة الدراسية (الفاربي

وآخرون. 1994. ص 68-76)، وذلك بوصفها وتحليلها والوقوف على مشاكلها قصد معالجة وتقديم حلول مناسبة لهذه المشاكل. ويتم هذا الغرض انطلاقا من منظورين:

- يرتبط المنظور الأول بالمادة المراد تدريسها؛ فيتم النظر في بنيتها ومنطقها على اعتبار سبقها الوجودي داخل جهاز أشمل وأعم يمكن تسميته بالمادة العلمية الأصل.
- ويرتبط المنظور الثاني بالمتلقي أو المتعلم الذي يكون في وضعية تعلمية لهذه المادة الدراسية؛ حيث تستحضر الديدكتيك، في هذا الجانب، مشاكل نفسية واجتماعية وثقافية ينبغي أخذها بعين الاعتبار نظرا لما تحدثه من أثر سلبي أو إيجابي عند مباشرة المتعلم لتعلماته.

وهذا يعني أن الديدكتيك تراعي في إعدادها للمادة الدراسية مستويين: المستوى الوجداني للمتعلم ومستوى المعارف العقلية التي سيكتسبها. هذا بالإضافة إلى ما يصاحب هذا وذاك من مهارات حسحركية.

وعليه فالديدكتيك، بهذا الاعتبار، تستمد مقوماتها من عدة علوم على رأسها علم النفس وعلم الاجتماع، بالإضافة لما يرتبط بالتطور المعرفي الذي يساير صيرورة يُقِرُّها المبدأ الإبستيمولوجي؛ بمعنى أنه على المادة الدراسية أن تجدد ذاتها بحسب التطور العلمي الذي يفرضه هذا المبدأ. وهذا ما سنعمل على الأخذ به، في الشق التطبيقي من هذه الدراسة، بتبني الإطار النظري التوليدي لمعالجة مسألة توزيع النواسخ الحرفية مع الجملة الاسمية والجملة الفعلية.

إن الديدكتيك خطوة استراتيجية تتجاوز مسألة وصف الظواهر النفسية والمعرفية، المرتبطة بالمادة الدراسية، وكشف العلاقات فيما بين هذه الظواهر إلى مستوى آخر هو تقديم تفسير عبر البحث في الكيفية التي بواسطتها نَقود المتعلمين إلى اكتساب معرفة أو فكرة ما. فهذا هو ما يجعل الديدكتيكي يُعِدّ دراسة همها الأساس هو الجمع بين عناصر وضعية تربوية تضمن شروطُها سبلا نحو تعلمات ممتدة، في الزمان والمكان، بحسب ما يواجه المتعلم من مستجدات.

ومع كل هذا نشير إلى أن الديدكتيك لا تكتفي بالبحث عن " كيف يتم دفع التلميذ إلى اكتساب هذا المفهوم أو تلك العملية، أو تلك التقنية، وإنما يجب أن نهتم، وبالدرجة الأولى، بتحديد ماذا يقدر التلميذ على تعلمه في إطار بعض أصناف المعرفة" (الفاربي وآخرون. 1994. ص 70). ولن نتمكن من تحديد هذه القدرة إلا إذا تعرفنا على الكيفية التي يشتغل بها دماغ أو ذهن هذا المتعلم، وخاصة في الجانب المرتبط بما هو معرفي؛ أي الكيفية التي يكتسب بها المتعلم أنساق معارفه، وفي مقدمة هذه الأنساق هناك النسق

اللغوي باعتباره قالبا من قوالب البنية الذهنية للمتعلم. ولا ينبغي للديدكتيكي أن يقف، فقط، عند حدود التصنيف للمادة الدراسية، وإنما يتوجب عليه الدخول إلى مستويات أعمق تروم تحليل البنية الذهنية للمتعلم. ولعل ما يحتم على الديدكتيكي أن يعطي لهذه البنية ما تستحقه من عناية وتأمل هو الوسط المعرفي الذي نحيا بداخله؛ إذ يتسم بالتفاعل والتغير والتجدد: فالمادة الدراسية لا يمكن اعتبارها معطى معرفيا ثابتا لا مجال لتغييره أو استبداله؛ لاسيما إذا ثبتت محدودية وقصور مضامين هذه المادة في معالجتها للعديد من القضايا المعرفية، وخاصة المرتبطة منها بالتعلم والإبداع المعرفيين.

إن التأمل في طبيعة المادة التعليمية يضعنا أمام إسهامات متجددة ومتنوعة باستمرار؛ العلم لا يتوقف فهو مؤسَّس على مبدإٍ إبستيمولوجي يوجه ايقاعه نحو التراكم والتجاوز عبر مسار سمته الحركية لا الثبات. وعليه فالديدكتيكي، بهذا الاعتبار، يوجد أمام مسارين لا يستغنيان عن بعضهما البعض: حيث يهتم في المسار الأول بالبحث في الكيفية التي يكتسب بها المتعلم معارفه، وفي الثاني بما ينبغي تقديمه للمتعلم من معارف مدرسية قصد تعلمها. أي عليه أن يجمع بين طبيعة المادة الدراسية وبين الكيفية التي تُقدَّم بها. الديدكتيكي هو صاحب معايير ومواصفات الباحث المختص في المادة الدراسية إلى جانب معرفته وضبطه لمجالات معرفية أخرى ذات ارتباط وثيق بهذه المادة؛ وذلك من قبيل اضطلاعه على علم الاجتماع وعلم النفس والإبستيمولوجيا. فما يتعلق بتخصصه في مادة من المواد يجعله مؤهلا لتصنيفها وإدخال تعديلات عليها قصد تكييفها وفق متطلبات العملية التعليمية: فانتقاء وترتيب ما ينبغي تقديمه للمتعلم من معارف لغوية، مثلا، هو من مهام المختص في اللغة. لكن التخصص، لوحده، يبقى غيرَ كاف؛ وذلك باعتبار أن المادة الدراسية ما هي إلا جزء تُشكل الظاهرةُ التربوية حالتَه الكليةَ التي تتأثر، بشكل أو بآخر، بعدة عوامل لها ارتباطات بمجالات معرفية أخرى، هذه المجالات على الديدكتيكي أن يضبط آليات اشتغالها ووصفها وتفسيرها للظاهرة التربوية. " لذا يُعتبر الديدكتيكي الذي يتوفر، بالإضافة إلى اختصاصه في مادة من المواد، على معرفة بمجالات معرفية أخرى لها ارتباط بمجال التدريس هو الشخص المؤهل للقيام بهذا العمل" (الفارابي وآخرون. 1994. ص 71).

وبناء على ما قيل نخلص إلى أن إعداد المادة الدراسية، من وجهة نظر الديدكتيك، يتم وفق رؤيتين: تتحدد الأولى انطلاقا من منظور إبستيمولوجي يبحث في المادة الدراسية من حيث طبيعتها وبنيتها ومنطقها. فيما الرؤية الثانية ترتبط بالجانب البيداغوجي الذي يبحث في مسألة تعليم المادة وما تتطلبه من حلول لبعض مشاكل مناهج دراستها وكذا تعلمها. إنه لا يمكن أن نتصور مجال اشتغال الديدكتيك دون أن تكون المادة الدراسية

حاضرةً في صلب واهتمام هذا الاشتغال، فبها ومن أجلها يُنتِج الديدكتيكي موضوعه. فالمادة الدراسية هي الوسيلة والهدف في الآن نفسه.

1. 2. ديدكتيك اللغات

اتجه البحث المرتبط بديدكتيك اللغات إلى النظريات والمقاربات اللسانية محاولا استثمار نتائجها في إعداد وضعيات ديدكتيكية لتدريس اللغات، وهذا يعني أن ديدكتيك اللغات أكثر ارتباطا باللسانيات التطبيقية من حيث اهتمامُها بطرائق تدريس اللغات. ومع ذلك نسجل أن الديدكتيك، في ارتباطها بالمجال اللغوي، اهتمت بمحاور أخرى شكلت الخلفية التي دفعت بالبحث الديدكتيكي إلى النظر في الآليات والمبادئ التي من خلالها يكتسب المتعلم اللغة، وكذا النظر في آليات فهم واستيعاب اللغة وإنتاجها وما قد يصاحب ذلك من أخطاء لغوية على مستوى الانجاز أو الأداء اللغوي. " وقد تميز خطاب ديدكتيك اللغات بتداخل الحقول المرجعية كالإعلاميات واللسانيات والبحث الأدبي والسيكولوجيا والإثنولوجيا[...] انطلاقا من هذه العلوم حاولت الأبحاث التي اهتمت بديدكتيك اللغات الإجابةَ عن بعض المشكلات مثل: النحو الصريح والضمني، اعتبار الملفوظ أساسَ تعلم اللغة، استراتيجيات الفهم والإنتاج اللغوي" (الفاربي وآخرون. 1994. ص 72).

2. النقل الديدكتيكي

من بين التجليات الأكثر أهمية في عملية تدبير المناهج التعليمية ما يُعنى ببناء المعارف المدرسية؛ إذ يعد هذا التجلي عملية معقدة تتأثر بعدة عوامل. وهي عملية ترسم معالمها انطلاقا من مجموعة من المعارف العلمية لتستقر أخيرا على شكل معارف مكتسبة أو متعلمة من لدن المتعلمين. فالمعرفة العلمية تطرأ عليها عدة تحويلات قبل أن تتشكل وتصير مادة أو موضوعا تعليميا في بعده التصوري ثم في بعده الاجرائي الفعلي في شكل تعلمات يباشرها المدرس مع متعلميه. وكل تلك التحويلات تتحقق بمنطق اتصالية شبيهة بما يحكم ويضبط منطق مفهوم القطيعة الإبستيمولوجية (Paun, E. 2006. p 3).

2. 1. مفهوم وخصائص النقل الديدكتيكي

يهتم العلماء والخبراء ببناء المعارف العلمية والنظرية التي ستصبح في العديد من مضامينها معارف تقدم في سياقات مدرسية معينة. وفي مسار عملية الانتقال هاته لاحظ جوسيا (Joshua, 1996) أن الحيز النظري المخصص لعملية تخطيط وتشكيل المعارف المدرسية لم ينل اهتمام وأولوية هؤلاء العلماء والخبراء أثناء بناءهم للمعارف العلمية التي ستصبح فيما بعد معارف تقدم للمتعلمين قصد ضبط وتعلم محتوياتها. أمام هذا النقص الحاصل اقترح أن يتوسع مجال التنظير ليشمل موضوع عملية النقل المرتبطة بالكيفية

التي تتشكل بها المعارف التعليمية؛ وذلك بغية وضع الآليات والأسس النظرية التي تضبط عمليات هذا النقل. وقبل هذا أدخل مرتناند (Martinand, 1986) مفهوم النقل لرسم معالم التطبيقات التي تستند إلى مرجعية معرفية نظرية معينة، وقد همت هذه التطبيقات الجانب التكنولوجي والمعلومياتي. وصرح مرتناند بإمكانية استخدام هذا المفهوم، أيضا، في تخطيط أنشطة ومعارف مدرسية لغوية وفنية وأعمال يدوية، وفي التربية البدنية والتكوينات المهنية. و" تتحدد إمكانية اشتغال النقل الديدكتيكي انطلاقا من مصدرين معرفيين: يرتبط أحدهما بالمعرفة العلمية، أو المعرفة كما أنتجها العلماء والخبراء، ويرتبط الآخر بالممارسات أو التطبيقات الاجتماعية" (Perrenoud, Ph. 1998. p 488). وتعتبر المعارف المقدَّمة داخل الفضاء المدرسي إحدى تمظهرات هذه التطبيقات الاجتماعية.

وهكذا يمكن تحديد مفهوم النقل الديدكتيكي انطلاقا من اعتبار المعرفة التي تقدم كمحتوى للتدريس هي معرفة منتقاة بكيفية أبعدتها عن شروط إنتاجها الأولي عندما كانت في أحضان فضاءات علمية متخصصة؛ هذه الفضاءات قد تكون مختبرات داخل معاهد أو جامعات أو جلسات مناظرة وفحص وتأمل وما رافق معالجتها لإشكاليات تراوحت بين النجاح، أحيانا، والإخفاق ومعاودة التأمل والنظر أحيانا أخرى. وذلك قبل الاستقرار على نتائج معينة، هذا مع العلم أنها لن تستقر بحكم التطور العلمي الذي يفرضه البعد الإبستمولوجي، نقول قبل الاستقرار على نتائج معينة يتوصل إليها عالم أو يُجمِع عليها مجموعة من العلماء أو الخبراء. فهذه المعرفة العلمية الأصل حين يتم نقلها أو تحويلها إلى الحقل التعليمي تُشَذَّب في العديد مما صاحب ظهورها إلى الوجود، حيث يتم إبعاد جميع الملابسات والشروط التي أحيطت بإنتاجها، فتتحول في الأخير إلى معرفة مدرسية يتلقاها المتعلم على نحو منظم متجانس خال مما قد يكشف عن أخطاء صيرورتها أو إخفاقاتها حين كانت في طريقها نحو البناء والتشكل باعتبارها معرفة علمية. " إن محتوى معرفة يتحدد باعتباره قابلا أو موجَّها ليصبح موضوعا للتدريس انطلاقا من خضوعه لمجموعة من التحويلات، وهي تحويلات تكيف وتلائم هذا المحتوى ليتخذ له مكانا بين الموضوعات التعليمية: إن العمل الذي يصوغ ويحدد موضوع التدريس انطلاقا من موضوع معرفة قابلة للتدريس يسمى النقل الديدكتيكي" (Chevallard, Y. 1998. p 39).

وقد ارتبطت الاستعمالات والتحديدات الأولى لمفهوم النقل الديدكتيكي بانشغالات مجال المعارف السوسيولوجية مع ميشل فيري (Verret, 1975)، وبعده مع إيف شفلار (Chevallard, 1985) في مجال معارف همت درس الرياضيات (Raymond, C. 2014. p 79). واستخدم شفلار مفهوم النقل الديدكتيكي في المجال التعليمي بتحديد مفاده أن النقل الديدكتيكي هو ذاك العملُ الذي يجعل موضوع معرفة ما موضوعا قابلا للتعليم،

وذلك بالانتقال من المعرفة العالمة الصِّرفة إلى المعرفة القابلة للتدريس. ويميز شفلار، حسب بيرينو(perreoud, 1998)، بين مستويين من عملية التحويل داخل مجال النقل الديدكتيكي: فالتحويل الأول يعمل على نقل المعرفة العالمة إلى معرفة قابلة للتدريس في شكل تصورات أولية ترسم معالم موجهة لواضعي المناهج والبرامج التعليمية وهذا يسمى النقل الديدكتيكي الخارجي. أما التحويل الثاني فيتمثل في الفعل الذي ينتقل بالمناهج الدراسية من مستواها التصوري إلى مستوى تخطيط الإجراءات الفعلية للمحتويات والمواد الدراسية؛ ويسمى هذا بالنقل الديدكتيكي الداخلي. ويصف بيرينو النقل الأخير بكونه " يتخذ هامشا أوسع في عملية تأويل، بل إبداع، المدرسين انطلاقا مما جاء في المناهج الموجهة لإعداد البرامج التعليمة" (Perrenoud, Ph. 1998. p 488). ويضيف بيرينو مستوى ثالثا، في عملية النقل الديدكتيكي، يصفه " بالتحويل الذي يهتم بعملية تعلم وملاءمة وبناء معارف وكفايات، أو قدرات، المتعلمين الذهنية" (المرجع نفسه. ص 488). ونلاحظ أن المرحلة الثالثة تمثل الوجه الحقيقي والفعلي لعملية النقل الديدكتيكي، لكنها عملية ترتبط بالعالم الداخلي لذهن المتعلم وهذا أمر قد يكون خارج مجال تحكم عملية هذا النقل؛ وذلك لوجود عوامل أخرى قد تجعل تثبيت المعارف في ذهن المتعلمين على غير ما نتوقعه عند تخطيط عمليات النقل الديدكتيكي وارساء المعارف ضمن المناهج والبرامج التعليمية. ولهذا السبب يُتوقع من الديدكتيكي أن يرفع من مستوى حدسه وحساسيته اتجاه المعطيات التي يعالجها لبناء نموذج يمتلك القوة التنبئية.

اعتبارا لما سلف يمكن القول إن النقل الديدكتيكي هو نقل المعرفة من فضائها التخصصي العلمي إلى فضاء الممارسة الصفية المدرسية؛ وذلك وفق شروط جديدة تراعي مناسبتَها لخصوصيات المتعلمين مستجيبة، في الآن نفسه، لحاجاتهم النفسية والاجتماعية عبر تكييف هذه المعرفة في إطار وضعيات تعليمية تعلمية. ومن هنا تكون المعرفة التي يتفاعل معها المتعلم تختلف عن المعرفة العلمية التي أُنتجت، في الأصل، من طرف المختصين.

2. 2. قيود تُقوِّم مسار النقل الديدكتيكي

إن النقل الديدكتيكي يقر بمسألة ورود التغيير والاختلاف اللذين تولدهما عملياته عبر مسار الانتقال من المعرفة العلمية الأصل إلى المعرفة المدرسية التي يستقر عليها. لكن إذا كان هذا الاختلاف أمرا قائما، بين معرفة عالمة ومعرفة مدَرَّسة، فإن المسألة تضع الباحث الديدكتيكي أمام تحد علمي ومنهجي حتى يتبنى سبلا وطرقا تجعل هذا الانتقال ممكنا، ومن غير مخاطر قد تزج بمفاهيم المعرفة العلمية في دوامة التشويه والخروج بها عن جوهرها ومقاصدها. فهذا الأمر يدفع الباحث إلى أن يتوقف متمعنا في الكيفية التي

يسلكها عبر مسار النقل الديدكتيكي من المعرفة العلمية، كنقطة انطلاق، إلى المعرفة المقدمة داخل مؤسساتنا التعليمية كنقطة وصول، وذلك دون المخاطرة بالأمانة العلمية كمبدإ جوهري.

إن مسألة وقوع النقل الديدكتيكي في منزلقات وارد، ولو عن غير قصد، ما لم يتفطن الباحث الديدكتيكي لذلك؛ فإعادة تنظيم المعرفة عبر الانتقال بالمفاهيم من سياقاتها التخصصية إلى سياقات مدرسية، قد يؤدي إلى مخاطر جراء إدخال تعديلات على مضامينها. هذه التغييرات قد تُحولها إلى معرفة بمفاهيم مغايرة ومختلفة في جوهرها عن المعرفة التي ينبغي أن تكون عليها أو التي ينبغي أن تُقدَّم بها في إطار سياقاتها الجديدة داخل الفضاء المدرسي.

فعلى الباحث الديدكتيكي أن يستحضر، في عمليات نقله، هذه المسألة ويأخذ بعين الاعتبار ما توصل إليه الباحثون المتخصصون؛ فقد يحدث في العلوم الإنسانية، مثلا، أن تنتقل المعرفة العلمية، التي أُنتجت في أحضان المتخصصين، إلى معرفة مغايرة يهيمن عليها الطابع المعياري الإديولوجي بعد أن يتم تكييفها وفق أغراض وأهداف المؤسسة التعليمية التي تتغَيَّى تأصيل بعض القيم المجتمعية والثقافية المرغوب فيها دون الاكتراث بالبعد الإبستمولوجي في هذه العملية (Verret, M. 1975. p 169). وبالتالي على الباحث أن يتخذ الحيطة والحذر باستحضار معايير مضبوطة وواعية عند عمليات النقل الديدكتيكي حتى يُبعِد منتوجَه المعرفيَّ الجديد عن المنزلقات غير المرغوب فيها معرفيا وعلميا. وذلك بتبني الموضوعية التي تشترط عدم إقحام مواقف الباحث وكذا قناعاته وميولاته الشخصية، بل عليه أن يَلزَم الشروط العلمية التي تُقرها المراحل والعمليات التي تكون وراء إرساء موضوع المعرفة المدرسية، انطلاقا مما توصلت إليه المعرفة العلمية الأصل. فهذا المبدأ أو هذه الخاصية أقل ما يمكن أن نقول عنها: إنها خاصية منهجية تحافظ على السيرورة العلمية في بعدها الإبستمولوجي الذي يُبعِد إقحام الرغبة النفسية أو النزعة الذاتية أو الإيديولوجية.

أما الخاصية الثانية فهي التي ترتبط بالاعتبار الذي ينبغي على الباحث، في هذا الشأن، أن يوليه للفئة المستهدفة؛ وذلك من حيث هي فئة تتوفر فيها شروط علمية وحد نسبي من امتلاك المعارف التي لا يستهان بها. فهذه الفئة هي مجموعة المتعلمين الذين يختلفون، بأي حال من الأحوال، عن الشريحة العامية من الناس. وبالتالي فعلى الباحث أن يحفظ مستوى علميا للمعرفة المدرسية مراعاة لما يمتاز به المتعلم المتلقي لهذه المعرفة. إن استحضار الباحث لهذه الخاصية يجعل منتوجه ذا حمولة عقلانية مفادها: ألا يوضع المتعلم أمام وضعية تعليمية تدفعه إلى فهم المعرفة المدرسية من خلال ما هو عام وشائع

في الوسط المجتمعي والمحيط البيئي حوله، إذ ما ينبغي أن يحدث هو عكس هذا؛ أي أن نفهم الواقع من خلال المعرفة المدرسية بما تقدمه هذه الأخيرة من تفسير لهذا الواقع. فبهذا الاعتبار يكون الباحث الديدكتيكي أمام مسار ينتقل بالمتعلم من فهم الواقع في بعده المتداول والحسي إلى فهمه بسمة علمية عقلانية مجردة: وهذا هو دور المعرفة المدرسية، أو مهمة من المهام التي يجب على المدرسة أن تضطلع بها. فانطلاقا من مضمون هذه الخاصية يمكن القول إن النقل الديدكتيكي، باعتباره عملية تربوية، ينبغي أن يكون لهدف واحد ووحيد ألا وهو المعرفة في خدمة الناشئة التعليمية والارتقاء بمستواها المعرفي والفكري وِفْق ما تمليه مستجدات البحث العلمي.

ونضيف إلى الخاصيتين السابقتين خاصية ثالثة تتمثل في جعل المعرفة المدرسية، التي أرسى عليها النقل الديدكتيكي، خاضعة لتوزيع عبر مستويات تضمن إمكان التدرج في اكتسابها من لدن المتعلم، وذلك بالانتقال عبر مستويات متفاوتة في الصعوبة والتعقيد؛ إذ ينبغي المرور من المعرفة البسيطة فالمركبة ثم المعقدة وفق ايقاع زمني يتخذ التراكمية المعرفية سمة أساسية في هذا الاكتساب.

فهذه المبادئ أو الخاصيات، بالإضافة إلى مبادئ أخرى قد يكشف عنها البحث العلمي، كفيلة بأن تساهم في جعل عمليات النقل الديدكتيكي تستقر على معرفة مدرسية تتصف بالموضوعية البعيدة عن منزلقاتٍ غير مرغوب فيها من منظور الاكتساب المعرفي والارتقاء بمستواه لدى ناشئتنا بالمدارس التعليمية.

3. تطبيقات ديدكتيكية على اللغة العربية: النواسخ الحرفية

3. 1. سياق موضوع الدراسة

بناء على ما سبق قد نعتبر النقل الديدكتيكي للدرس اللغوي العربي تلك العمليةَ التي بواسطتها يتم الانتقال بالمعارف اللغوية العربية من مستواها العلمي الدقيق، الذي أُنتج في حضن المختصين، إلى مستوى الحقل التعليمي. فتتشكل بذلك معارف لغوية مكيفة بحسب الوضعية التعليمية التي نعمل من خلالها على أن يتعلم التلميذ نسقا لغويا عربيا فصيحا، وذلك بناء على منهجية قوامها ضبط الآليات والمبادئ انطلاقا مما استجد في عالم البحث اللغوي عامة واللساني خاصة. وفي خضم هذا التحديد سنتخذ من النظرية التوليدية إطارا يحكم مرجعية مقاربتنا التطبيقية لبعض من قضايا الدرس اللغوي العربي بالمدرسة الابتدائية. ومن هنا قد نكون أمام مقاربة جديدة نسميها "الديداكتيك التوليدية" كبديل لمقاربات أخرى انكشفت محدوديتها؛ والقصد هنا: الديدكتيك المعيارية: حيث تعتمد في مقاربة النشاط التعليمي على عنصري حفظ القواعد والتطبيق عليها، وارتكاز المادة في

ذلك على المتن المكتوب وغالبا ما تكون قديمة يتحدد اختيارها بمعايير سوسيوثقافية. والديدكتيك الوصفية: حيث يتم التركيز على التمارين اللغوية، وهي ذات طابع تكراري وتجزيئي. وينحصر نشاط المتعلم في مهارتي الحفظ والتطبيق. والديدكتيك الوظيفية التي تعتمد، في النشاط التعليمي، على متن شفوي قريب من الاستعمال العادي؛ وتتضمن المادة مستويات مستمدة من الخطاب حسب مقام التواصل باعتماد وضع المادة بناء على مقاربة مفاهيمية وظيفية (الفارابي وآخرون. 1994. ص 73).

وتماشيا مع هذا السياق سنقدم، في هذا الشق التطبيقي، تناولا ديدكتيكيا لمسألة النواسخ الحرفية وتوزيعها مع الجملة الاسمية والجملة الفعلية.

بداية نشير إلى أن ما كان يسمى النواسخ الفعلية لم يعد وفق التصور الذي ساد به في الدرس اللغوي العربي، عادة، وذلك وفق دراسة سابقة، نحسبها أكثر ارتباطا وتكاملا بينها وبين ما نتناوله في هذا المقال، فهذه الطبقة من الأفعال صارت تصنف مثلها مثل ما سمي بالأفعال التامة (ينظر: استيتو، 2016). وعليه أصبحنا أمام طبقة كبرى، وواحدة للأفعال عامة، تحمل في طياتها طبقات فرعية تخصص كل زمرة من الأفعال بحسب ما تفرضه من قيود انتقائية تركيبية ودلالية. فمفهوم النواسخ لم يبق له من مسوغ سوى داخل مجال ما يعرف بالنواسخ الحرفية. ومع ذلك قد تلتبس التمثلات إن استعملنا، في هذا التناول، مفردة النواسخ معزولة عن صفتها للدلالة على العبارة المركبة: النواسخ الحرفية. ولكي نتجنب هذا الالتباس، وخاصة لدى واضعي الكتاب المدرسي للغة العربية، فإننا سنستعمل التسمية كاملة مثلما حددها وحصرها النحو العربي، الاعتيادي، وسماها النواسخ الحرفية. وذلك حتى نأمن التباسات تمثلات اللغوي العربي الذي تعَوَّد على نوعين من النواسخ: الحرفية والفعلية.

إذن نحن أمام طبقة واحدة من النواسخ هي النواسخ الحرفية. وفي هذه المعالجة نقترح بأن تتوسع هذه الطبقة لتشمل حروفا أخرى إلى جانب التي أَلِفْناها مع النواسخ الحرفية الاعتيادية، (إنّ، أنّ، كأن، لكن، لعل، ليت)، وذلك في قراءة جديدة تعيد تصنيف هذه الطبقة لتحاقل طبقة أخرى داخل طبقة كبرى تضمهما معا تحت تسمية النواسخ الحرفية وفق ما يلي:

(1) أ) نواسخ حرفية تتوزع مع الاسم: (إنّ، أنّ، كأن، لكن، لعل، ليت)

ب) نواسخ حرفية تتوزع مع الفعل: (لم، لن، كي، لا...)

ونقتصر في تناولنا، هذا، على وصف وتحليل القضايا المرتبطة بالنواسخ الحرفية التي تتوزع مع الاسم: هذه الطبقة نسميها فيما تبقى من المعالجة بـ " النواسخ الحرفية الاعتيادية" تمييزا لها عما اقترحناه في (1 ب) من نواسخ حرفية تتوزع مع الفعل.

يحدد الدرس اللغوي، بالمدرسة الابتدائية، النواسخ الحرفية الاعتيادية في: إنّ، أنّ، لكن، كأنّ، ليت، لعل. ويجعل هذا النوع من الحروف مختصا بالدخول على الجمل الاسمية، حيث ينصِب المبتدأ ويسمى اسم الناسخ، ويرفع الخبر ويسمى خبر الناسخ (الريمي وآخرون. 2010. ص 49).

3. 2. النواسخ الحرفية الاعتيادية والإعراب

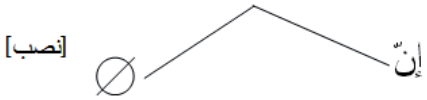
نحاجج في هذه المقاربة على أن وَسْم هذه الطبقة، الفرعية من النواسخ الحرفية، بكونها تتوزع مع الاسم لا يعني أنها تدخل على الجمل الاسمية فقط، وإنما تدخل على الجمل الفعلية، كذلك، مع احتفاظها بخاصية التوزيع مع الاسم الذي يرد في الابتداء ويكون هو فاعل الجملة باعتبار الرتبة (فا. ف. متم)؛ وهي رتبة تم الاستدلال عليها في (استيتو، 2016) حيث يرد الفاعل في موقع الابتداء من الجملة الفعلية الأصلية، وأن هذا الابتداء هو الذي يمكنه من إعراب الرفع وليس الفعل أو المركب الفعلي. كما سنبين أن الإعراب الذي يتلقاه الاسم المتاخم للناسخ الحرفي يحدث بفعل انتقال هذا الاسم إلى موقع، حامل لإعراب النصب، يولّده الناسخُ الحرفي مباشرة بعده بعلاقة التجاور مثله في ذلك مثل حروف الجر وما تقتضيه في انتقائها لاسم يجاورها إلى اليسار. هذا مع الإقرار أنه لا تأثير للنواسخ الحرفية الاعتيادية في الاسم الثاني الذي يسميه النحو المدرسي بخبر الناسخ؛ إذ كيف ستَنسخ هذه الحروفُ الرفعَ لتأتي بنسخة مطابقة له هي الرفع كذلك؟! هذا بالإضافة إلى أنه إذا تبنينا هذا التحليل إلى جانب ما تم التوصل إليه مع النواسخ الفعلية، باعتبارها أفعالا بالتحديد الذي جاء في (استيتو، 2016)، مع استحضار المعطيات التحليلية في تحديد نمطي الجملة العربية، قد نخفف على التلميذ ما يتعب ذهنه ويدخله في دوامة الالتباس حول مسألة الخبر الذي يجعله النحوُ العربي التقليدي متعددَ الحالات الإعرابية: فهو مرفوع في الجملة الاسمية المستقلة، ومنصوب في الجملة الاسمية مع النواسخ الفعلية، ومرفوع في الجملة الاسمية مع النواسخ الحرفية. وينضاف إلى هذا تغير الوظائف النحوية التي يسندها هذا النحو إلى مفهوم الخبر: فهو خبر للمبتدإ في الجملة الاسمية المستقلة، وخبر للناسخ الفعلي في الجملة الاسمية مع النواسخ الفعلية، وخبر للناسخ الحرفي في الجملة الاسمية مع النواسخ الحرفية. وقصدنا هو أن يبني التلميذ تمثيله للخبر باعتباره نوعا واحدا هو خبر المبتدأ دلالة وإعرابا.

لنعتبر المثال التالي للتحليل:

(2) إن الطفل واقف

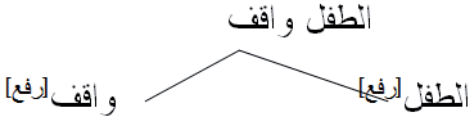
هذه بنية يعمل فيها الناسخ الحرفي "إنّ" على توليد موقع فارغ، مباشرة بعده، يختص بحمل إعراب النصب. أي أن الناسخ الحرفي يولد بنية وفق الشكل التالي:

(3)



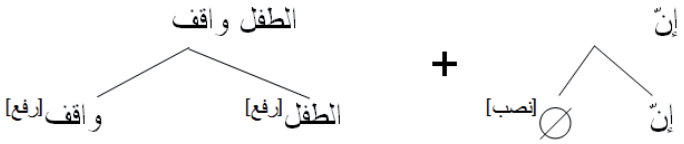
نعلم أن البنية الأصلية للجملة قبل دخول الناسخ الحرفي عليها هي: الطفل واقف. وبنيتها هي:

(4)



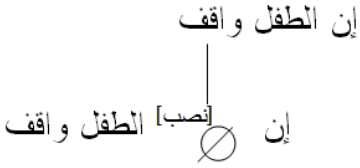
ندمج البنيتين وفق ما يلي:

(5)



فنحصل على البنية المدمجة التالية:

(6)

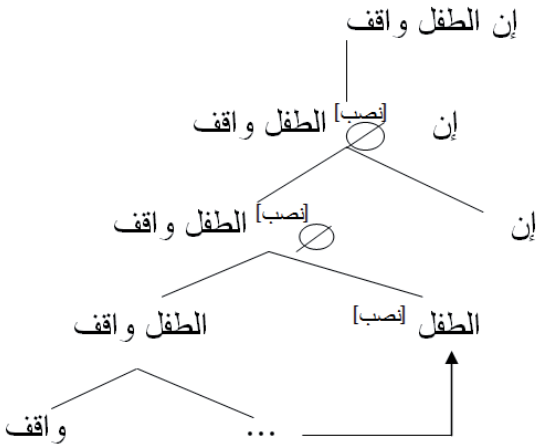


نُخضع هذه البنية إلى عملية الإسقاط وفق ما تم تبنيه في (استيتو، 2016)، فنحصل على البنية التالية:

(7) [إن [∅ (نصب) [الطفل (رفع) [واقف]]]]

ثم يعمل الموقع الفارغ الحامل لإعراب النصب على جذب أول اسم بعده من البنية الأصلية التي ورد فيها هذا الاسم قبل عملية الدمج، وذلك بموجب ملء الإعراب الأول الذي يمليه " قيد ملء الإعراب الابتدائي" في البنية لإنقاذها من الخطأ/اللحن الإعرابي (استيتو. 2016. ص 10). وعليه يُثبَت النصب للاسم "الطفل" ويمحى إعراب الرفع الذي استمده هذا الاسم من موقعه الابتدائي في بنيته الأصلية. ومحو الرفع هنا يعود لكونه ليس أكثر ابتدائية من النصب الذي يولده الناسخ الحرفي الاعتيادي؛ فإعراب النصب هو الأقوى في وَسْم هذا الاسم باعتبار رتبته في البنية. وعليه نحصل على البنية التالية المسوِّغة للقدرة اللغوية الإنجازية للمتكلم:

(8)



وهذا معناه أننا انتقلنا بتمثلات التلميذ عبر حالتين إعرابيتين لجملتين مترابطتين دلاليا إلى حد التطابق؛ ونشير إلى مسألة التطابق الدلالي بنوع من التحفظ، نظرا لما تلعبه النواسخ الحرفية من دور في الجانب البلاغي للخطاب من تأكيد وتشبيه واستدراك وتمن وترج. إن هذا انتقال بين البنيتين جسَّد فيه النسْخ الإعرابي دور الكشف عن تغيير واحد، فقط، في إعراب مكونات البنية الأصلية، وليس تغييرين كما يصف النحو العربي ومعه الدرس اللغوي التعليمي: تغييران يجعلان النواسخ الحرفية ذات تأثير مزدوج على المبتدإ بالنصب وعلى الخبر بالرفع؛ مع العلم أن هذا الخبر يحمل رفعا أصلا. وكما هو معلوم فإن

الإعراب هو تغيير يلحق أواخر الكلمات، ويفرضه الموقع داخل البنية الجملية الأصلية، ويظهر هذا التغيير على أواخر الكلمات في شكل رفع أو نصب أو جر. وبما أن رفع الاسم/الخبر في بنية يتصدرها ناسخ حرفي لم يتغير من شكل إلى آخر فإن هذا الرفع المصاحب لما يسمى بخبر الناسخ هو إعراب أصلي ورثه هذا الاسم من البنية الأصلية للجملة التي ورد فيها قبل دخول الحرف الناسخ على هذه البنية أي حين كان خبرا للمبتدإ.

نعود الآن إلى مسألة كون النواسخ الحرفية الاعتيادية تدخل على الجملة الفعلية مثلما تدخل على الجملة الاسمية. وذلك لأن شرط توزيعها مع الاسم مضمون في الحالتين معا. هذا من جهة، أما من جهة أخرى فإننا نعتبر دخول النواسخ الحرفية الاعتيادية على الجملة الفعلية هو دليل آخر لتوليد الفاعل في موقع الابتداء، أي إثبات رتبة الجملة الفعلية الأصلية على منوال ما جاء في (استيتو، 2016):

(9) فاعل فعل متممات

ونشير هنا إلى أن المتممات في بنية الجملة يمكن أن تأخذ القيمة الصفرية حين يتعلق الأمر بفعل لازم لا يحتاج إلى ما يكمل معنى الجملة. وهذا دون اعتبار مسألة المقام الخطابي.

هذا بالإضافة إلى أن رتبة الفاعل قبل الفعل تقوي كون الإعراب الذي يتلقاه، فاعل الجملة، هو إعراب يسند إليه من موقع الابتداء الذي يولَّد في هذا الموقع شأنه في ذلك شأن الاسم المبتدأ داخل بنية الجملة الاسمية في النحو التعليمي؛ ومسوغ هذا هو أن الاسم/الفاعل، يفقد إعراب الرفع بمجرد دخول النواسخ الحرفية الاعتيادية على الجملة الوارد فيها.

لنعتبر الأمثلة التالية للتحليل:

(10) أ) كتب عليّ قصيدة

ب) *إنّ كتب علي قصيدة

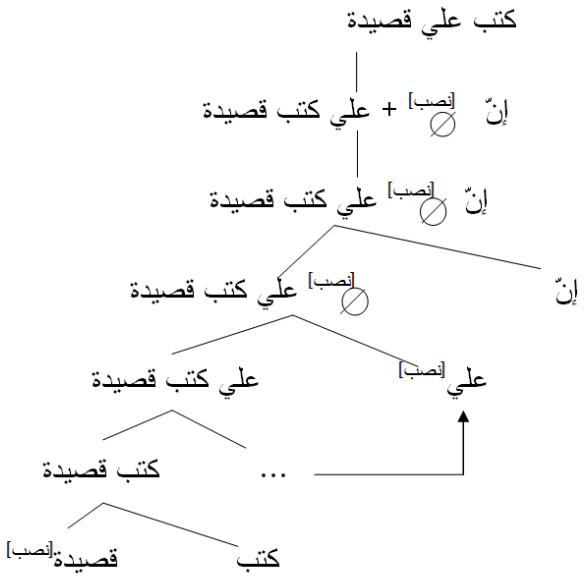
ج) إن عليّا كتب قصيدة

لا جدال ولا اختلاف بين اللغويين في تحديد طبيعة الجملة (10أ) باعتبارها جملة فعلية، واعتبار الجملة (10ب) جملة لاحنة/خاطئة بمسوغ توزيع الناسخ الحرفي فيها مع الفعل علما أن هذا الناسخ وما يندرج في طبقته، أي ما يسمى إنّ وأخواتها، لا يتوزع إلا مع الاسم. لكن هذا لا يعني أن هذه النواسخ لا تدخل على الجملة الفعلية؛ فإذا ما عدنا إلى المثال (10ج) يتضح أن الناسخ الحرفي فيها دخل على الجملة الفعلية "كتب علي قصيدة"، لكن بإعادتها إلى صيغتها الأصلية التي هي: "علي كتب قصيدة". حيث يرد الفاعل "علي" في موقع الابتداء باعتبار رتبة الجملة الفعلية المتبناة: فاعل فعل متممات.

وللإشارة فإن الجملة "علي كتب قصيدة" تعتبر في النحو التعليمي المدرسي، بناء على مراجع النحو العربي التقليدي، جملة اسمية باعتبار الاسم الذي تصدرها من غير الاكتراث إلى أن هذا الاسم المنتقل إلى صدر الجملة، والذي يسميه النحو مبتدأ، ما هو إلا فاعل/ منفذ للفعل في هذه البنية. إن وسم نوعية هذه الجملة، وأشباهها، من الفعلية إلى الاسمية لمجرد انتقال الفاعل إلى موقع الابتداء يظل طرحا ضعيفا في حجاج مقبوليته، بل مشوشا في عملية تعلم التلميذ لنسق مثل هذه البنيات مادام يتمثل في (10 أ، ج) أن الفاعل هو "علي" سواء جاء قبل أو بعد فعله. وهناك دراسات لغوية معاصرة تَعتبر مثل هذه الجمل جملا فعلية رغم انتقال الفاعل إلى موقع الابتداء (العماري. 2004. ص 43).

إذن الجملة "علي كتب قصيدة" جملة فعلية تسمح للناسخ الحرفي الاعتيادي بالدخول عليها بعد انتقال الفاعل إلى موقع الابتداء ليسمح لهذا الناسخ بأن يتوزع مع الاسم. ومحو إعراب الرفع الذي اكتسبه الفاعل، باعتبار موقعه الابتدائي أصلا، وحلول إعراب النصب محله لهو دليل آخر على أن إعراب الرفع في الفاعل إعراب ناتج عن موقع الفاعل الابتدائي، إذ لم يسند إليه من الفعل كما جاء في الدرس العربي التعليمي (ينظر: استيتو، 2012). ومحو هذا الرفع يعود لضعف درجة ابتدائية الفاعل لأنه ظهر موقع فارغ أكثر ابتدائية يحمل إعراب النصب ويحتاج إلى إعماره باسم حتى لا تسقط البنية من النسق العربي؛ هذا الموقع ذو شحنة إعراب النصب هو ما تولده النواسخ الحرفية الاعتيادية. وباستدعاء ما تم افتراضه عند تناول دخول هذه الحروف على الجملة الاسمية بضم بنية "إنّ" إلى البنية الأصلية للجملة التي تدخل عليها فإن الجملة "إن عليا كتب قصيدة" تتولد وفق البنية التالية:

(12)



حيث تُضَم بنية "إنّ" إلى البنية الأصلية للجملة الفعلية التي هي "علي كتب قصيدة"، وهذه الأخيرة مولدة عن انطباق قيد الوسيط الدلالي (ينظر في هذا الشأن: استيتو، 2012)، والوسيط هنا هو "من كتب؟" فعلى أساس هذا الوسيط يُنقل الفاعل "علي" إلى موقع الابتداء حيث يجد إعراب الرفع في انتظاره، لكن سرعان ما يفقد الفاعل هذا الإعراب بصعوده إلى الموقع الفارغ، الذي يولّده الناسخ الحرفي، حيث يُجذَب الفاعلُ إلى هذا الموقع لوجود إعراب النصب به الذي يعد أقوى من الإعراب الذي أخذه الفاعل أولا. ومن هنا يكون "علي" فاعلا للفعل ومنصوبا وفق مبدأ التجاور إلى جانب الناسخ الحرفي الذي لا يتوزع إلا مع الاسم: أي أن النواسخ الحرفية الاعتيادية تعمل بطريقة مماثلة لعمل حروف الجر في الاسم بعدها مع اختلاف في نوعية الإعراب حيث لهذه الأخيرة الجر وللنواسخ النصب. وبهذا يحصل توافق، في تناول الدرس العربي التعليمي لمسألة الفاعلية في الجملة التي ترأسها النواسخ الحرفية الاعتيادية، وهو توافق بين ما هو تركيبي وبين ما هو دلالي حيث لا يلتبس الدور الدلالي للفاعلية بمجرد التغيير الإعرابي.

3. 3. البعد الدلالي في بنية النواسخ الحرفية الاعتيادية

نشير إلى أن درس النواسخ الحرفية يقدم في المدرسة الابتدائية على أساس إعرابي؛ أي الاهتمام بما تحدثه هذه النواسخ من تغييرات على أواخر طرفي الجملة الاسمية حيث " تنصب المبتدأ ويسمى اسمها وترفع الخبر ويسمى خبرها" (الريمي وآخرون. 2010. ص 49). ويتضح أن الدرس اللغوي العربي بالمدرسة الابتدائية يتحاشى الجانب الدلالي في هذه النواسخ عند تقديم بنيتها الجملية ولا يُظهر المعنى إلا حين يكون التلميذ في مواجهة مع ما

يسمى، تقليديا، في النحو العربي التعليمي بالإعراب؛ إذ يُعرب جملة مثل "إنّ الإسلام دين" على النموذج التالي (قرشي وآخرون. 2004. ص 75):

(13)

الكلمة	إعرابها
إنّ	حرف توكيد
الإسلام	اسم إنّ منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة
دين	خبر إنّ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة

وهكذا تقدم النواسخ الحرفية الاعتيادية تحت ما يسمى "أعرب ما يلي" على المنوال التالي:

(14) أ) إنَّ، أنَّ: حرف توكيد ونصب

ب) لكن: حرف استدراك ونصب

ج) كأن: حرف تشبيه ونصب

د) لعل: حرف ترج ونصب

هـ) ليت: حرف تمن ونصب

وهذا دليل على عدم اهتمام درس اللغة العربية بالجانب الدلالي واكتفائه بالجانب الإعرابي في تقديم العديد من القضايا اللغوية بالمدرسة الابتدائية، وكأن التلميذ في مثل النواسخ الحرفية على علم ودراية بمسألة التوكيد والاستدراك والتشبيه والترجي والتمني. هذا مع العلم أن هذه المفاهيم تحمل في طياتها سمات دلالية معقدة تحتاج إلى نقل ديدكتيكي قصد تبسيط مضامينها وتمكين التلميذ من تمثلها ليبني نسقه اللغوي الفصيح وفق منطق ينظم عملياته الذهنية ويحوسبها رياضيا. والنحو العربي لم يغفل ما غفل عنه واضعو الكتاب المدرسي، لقد قيل في هذا الشأن أن النواسخ الحرفية تعد " مما اتفق إعرابه واختلف معناه قولك إنّ زيدا أخوك، ولعل زيدا أخوك، وكأن زيدا أخوك، اتفق إعرابه واختلف معناه" (السيوطي. ج 1. ص 107). إن معنى الناسخ الحرفي دون وجوده ضمن سياق تركيبي هو أمر غير وارد، فلابد من بنية جملية تكشف عن المعنى الجديد الذي يضيفه الناسخ إلى معنى هذه البنية قبل دخوله عليها. وكشف هذا المعنى يفرض استحضار مفهومين من جوهر النحو العربي؛ وهما: المسند والمسند إليه. وباعتبار أن الناسخ الحرفي الاعتيادي يدخل على الجملة الاسمية كما يدخل على الجملة الفعلية فإن أثره الإعرابي

سيكون على المسند إليه الذي هو المبتدأ في الجملة الاسمية والفاعل في الجملة الفعلية. بينما لا يؤثر إعرابيا في المسند الذي هو الخبر في الجملة الاسمية والفعل في الجملة الفعلية. هذا من الناحية الإعرابية، أما من الناحية الدلالية فإن المعنى لا يظهر في الحرف الناسخ، وإنما يبرز في كشف جديد طبيعة العلاقة بين المسند والمسند إليه حين دخول الناسخ الحرفي عليهما. فالعلاقة بين المسند والمسند إليه هي علاقة اسنادية يُسند من خلالها الحكمُ المتضمَّن في المسند إلى المسند إليه: وذلك بنسبة مضمون الخبر للمبتدإ في الجملة الاسمية، ونسبة مضمون الفعل للفاعل في الجملة الفعلية. ودخول الناسخ الحرفي عليهما يغير في درجة هذه النسبة أو هذا الحكم بتأكيده أو بالتشبيه فيه أو باستدراكه أو بترجيه أو بتمنيه. وهكذا تحمل البنية مع النواسخ الحرفية الاعتيادية دلالات يمكن توضيحها بحسب كل ناسخ على الشكل التالي:

أ) إنّ، أنّ: تأكيد نسبة المسند للمسند إليه وإزالة الشك من ذهن المتلقي، كأن نقول مثلا: إنّ الكتاب صديق. فننسب الصداقة إلى الكتاب ونؤكدها بـ"إنّ" دون أن نسلك طريقة تكرار الجملة: الكتاب صديق الكتاب صديق، فهذا الناسخ يغني عن فعل ذلك.

ب) لكنّ: تفيد في سياقها التركيبي استدراك حكم عام سبق وأن نسب للمسند إليه إما بمخالفته كليا أو جزئيا؛ وذلك في مثل: الرجل عالم. فما يظنه المتلقي أنّ كوْن الرجل عالما قد يستنفع الآخر من علمه، لكن الأمر غير ما خمنه المتلقي؛ ولهذا يأتي المتكلم بالعبارة مستدركة بحكم آخر، له علاقة بالحكم الأول لإزالة هذا التخمين أو منع المتلقي من ظنه به، في الجملة التالية: الرجل عالم لكنه بخيل بعلمه. بمعنى لا يراهن المرء على الاستنفاع منه. ويتضح أن كلمة لكنّ " لابد أن يكون قبلها كلام يتضمن معنى أصليا يوحي بمعنى فرعي ناشئ منه وهذا المعنى الفرعي هو الذي يراد إبعاده بكلمة لكنّ، ويعبر النحاة عن هذا بقولهم في الاستدراك إنه: تعقيب الكلام برفع ما يتوهم ثبوته، أو إثبات ما يتوهم نفيه. وهذا يقتضي أن يكون المعنى بعدها مخالفا للمعنى الفرعي الذي يفهم مما قبلها، ومغايرا له. وتقع بعد النفي والإثبات. فإن كان المعنى الفرعي الناشئ مما قبلها موجبا كان ما بعدها منفيا في معناه، وإن كان المعنى الفرعي قبلها منفيا في مضمونه كان المعنى بعدها موجبا، فوجودها ينبئ عن المغايرة والمخالفة بين معنى ما بعدها والمعنى الفرعي المفهوم مما قبلها. من غير حاجة إلى أداة نافية في أحدهما" (عباس حسن. 1975. ج 1. ص 632). وما يلاحظ في البنية حيث ترد "لكنّ" هو أنّ تَصَدّرها للجملة لا يعني تصدرها في التعبير اللغوي؛ إذ لابد من أن ترد قبلها جملة تامة الإفادة تجمعها بجملة "لكن" علاقة معنوية لا إعرابية.

ج) أما الناسخ "كأنّ" يجعل العلاقة بين المسند والمسند إليه علاقة مشابَهة تكشف عن صفة مشتركة فيما بين الطرفين. وذلك في مثل: كأن الكتاب صديق. فالكتاب لا يمكنه أن يكون صديقا لأن من بين السمات الدلالية التي ينبغي توفرها في الصديق هي أن يكون كائنا حيّا واعيا، وهذه سمات مميزة للإنسان فقط، ومع ذلك تم تشبيه الكتاب بالصديق

لأنهما يشتركان على الأقل في صفة هي الأنس أو الأُلفة عبر تبديد الوحدة والعزلة عند الشخص في لحظات معينة. ونشير إلى أن الناسخ "كأن" إن كان له بعد سياقي مهيمن يفيد التشبيه فإن له أبعادا سياقية أخرى تتمثل في التحقيق والتقريب والظن (حسن عباس. ج 1. ص 633-634).

ونكشف بعض المشاكل التي تطرح مع اعتبار علاقة المشابهة فيما بين المسند والمسند إليه. ففي مثل: كأن الطفل يلعب؛ يظهر إشكال في علاقة المشابهة بين "الطفل" و"يلعب"؛ فهما يختلفان مقوليا: إذ المفردة الأولى "اسم" فيما الثانية "فعل"، وبالتالي ما وجه الشبه بين الكلمتين في هذا السياق؟ إنّ معالجة مثل هذه الجمل لا يرتبط بتشبيه "شيء" بـ"حدث"، بل تشبيه حالة بحالة أخرى؛ أي: تشبيه حالة الطفل في وضعية معينة/موجودة ومحددة بحالة أخرى متخيلة أو متصورة/غير موجودة؛ كأنْ نُؤَوِّل الجملة "كأنّ الطفل يلعب" بمعنىً مضمونه مثلا: إنّ وضعية الطفل وهو يرسم تشبه وضعيته وهو يلعب.

د) وللناسخ "لعل" إفادة إذا ما ورد في جملة يجعلها تروم معنى الترجي والتوقع. والترجي هو "انتظار حصول أمر مرغوب فيه، ميسور التحقق. ولا يكون إلا في الممكن. ومثله التوقع" (عباس حسن. 1975. ج 1، ص 635). وذلك في مثل: لعل الغني شاكر.

ه) بينما الناسخ "ليت" يفيد في سياقه التركيبي معنى التمني، و التمني "هو الرغبة في تحقق شيء محبوب حصوله؛ سواء أكان تحققه ممكنا مثل: ليت الجو معتدل، أم غير ممكن؛ مثل: ليت القتيل يعود حيا. ولا يصح أن يكون في أمر محتوم الوقوع؛ مثل: ليت غدا يجيء" (عباس حسن. 1975. ج 1. ص 653).

إن الوقوف على البعد الدلالي في النواسخ الحرفية الاعتيادية ليس الغرض منه إقرار تقديم هذا البعد بالشكل الذي تم كشفه، وإنما الغرض منه هو إدراك مدى الحمولة الدلالية المعقدة التي تنطوي عليها هذه الحروف. وهذا يدفع واضعي الكتاب المدرسي والمدرسين إلى إعادة النظر في الكيفية التي يقدم بها درس النواسخ الحرفية لتمكين التلميذ من تمثيلها ذهنيا. أي أن هذا الدرس في حاجة إلى نقل ديدكتيكي لتقريب مفاهيمه بدل تنزيل معاني هذه النواسخ في المقرر الدراسي على غير وعي، من واضعيه، بما ينبغي للتلميذ استضماره من مبادئ دلالية في بنيته الذهنية، والاقتصار في مقابل هذا الوعي على إعطاء كل الأولوية لما تحدثه هذه الحروف من تأثير شكلي/حركي في الجملة الأصلية التي تدخل عليها. وهذا التأثير، هو الآخر، يحتاج إلى مقاربة جديدة مثل ما تم اقتراحه، من قبل، حيث تدخل النواسخ الحرفية الاعتيادية على الجملة الاسمية والجملة الفعلية على حد سواء؛ فتوزيعها مع الاسم فقط لا يعني توزيعها مع الجملة الاسمية فقط.

هذا من جهة، أما من جهة أخرى فإنه يوجد إشكال آخر يُطرح في ما يسمى بإعراب مكونات الجملة عند دخول الناسخ الحرفي عليها؛ فالدرس اللغوي التعليمي يجعل ما كان

مبتدأ في الجملة الاسمية اسما للناسخ الحرفي، وما كان خبرا لهذا المبتدإ خبرا للناسخ الحرفي. هذا في الوقت الذي لا يمكن للحرف أن يكون له اسم يُكنى به، وذلك إذا ما أخذنا هذا قياسا على علاقة الفعل بفاعله حيث تحدد تسمية الفاعلية باعتبار بعدها الدلالي لا باعتبار بعدها الإعرابي. فالناسخ يبقى حرفا مَهْما كان أثره الإعرابي في ما بعده وذلك شأنه شأن حروف الجر، بل كان على النحو العربي أن يسير على النهج الذي سلكه مع الأسماء المجرورة في تعامله مع الاسم الوارد بعد الناسخ الحرفي ويعتبره اسما منصوبا بالناسخ لا اسما لهذا الناسخ. والأمر نفسه مع خبر الناسخ الحرفي؛ إذ لا مسوّغ أنْ يخبر النحو العربي التعليمي في هذه التراكيب عن الحرف: ويقر، في مثل: إن الاسلام دين، أن "دين" خبر لـ"إنّ"؛ بينما الأمر واضح في كون "دين" هي كلمة تُخبر عن الاسم "الإسلام". أما الأثر الدلالي للنواسخ الحرفية، من توكيد واستدراك وما إلى ذلك، فهي معان تشمل بنية الجملة التي ترد مع الناسخ ككل ولا تستهدف مكونا فقط من مكوناتها، هذا مع العلم أن هذه النواسخ لا تتخذ معانيها إلا داخل السياق التركيبي وليس بوجودها معزولة عن هذا السياق. ونفترض جعل النحو العربي التعليمي للاسم الذي يتوزع مباشرة بعد الناسخ الحرفي اسما منصوبا فقط؛ والذي وسمه بهذا النوع من الإعراب هو متاخمته للناسخ الحرفي في البنية الأصلية للجملة التي يدخل عليها. أما الخبر الذي كان في الأصل خبرا للمبتدإ، بالوصف القديم، يظل على حاله مع تغيير تسمية نسبته إلى المبتدإ لأن هذا الأخير لم يعد في موضع الابتداء؛ وبالتالي اعتباره "خبرا" لنفس الاسم الذي كان مبتدأ وأصبح اسما منصوبا؛ كأن نقول فيما يرتبط بالمثال أعلاه: دين: خبر عن "الإسلام".

4. خلاصة

تقودنا مضامين هذه الدراسة إلى استنتاجات مفادها أن الديدكتيك لا تنظر في المادة المُدَرّسة، فقط، وإنما تشمل كذلك جوانب أخرى أكثر ارتباطا بخصوصية المتعلم. وعلى مستوى ديدكتيك اللغات يمكن اعتبارها مجالا من مجالات اللسانيات التطبيقية بامتياز؛ فهذا النوع من الديدكتيك يستدعي تظافر جهود كل من الباحث اللساني المتخصص والباحث في علوم التربية وما يفيد به في هذا المجال، وإن اجتمعت الصفتان في الفرد الواحد كان الأمر أفيد وأكثر فعَّالية في انتاج المادة المعرفية المقدمة للمتعلم؛ مادة تَظهر بمواصفات جديدة بعيدة عن الشروط التي أنتجت فيها، من قَبْل، حين كانت ضمن مجالها العلمي المتخصص. وحتى لا يقع هذا المنتوج الجديد فريسة مخاطر ومنزلقات معرفية على الباحث الديدكتيكي استحضار مجموعة من الخصائص والضوابط التي تحكم وتوجه سيرورة عمليات النقل الديدكتيكي.

وضمن المجال التطبيقي لديدكتيك اللغة العربية، الذي قدمناه في هذه الدراسة المؤطرة وفق المرجعية النظرية التوليدية، يمكن أن نخلص إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار إقامة توافق بين ما هو تركيبي وما هو دلالي في وصف وبناء القواعد الضابطة للقضايا

اللغوية العربية. هذا بالإضافة إلى جعل علاقة التلميذ بنسقه العربي الفصيح علاقة تحكمها مبادئ رياضية بدل دفعه لعملية الحفظ والتخزين والاسترجاع. وهذا سينعطف بفلسفة تعليمنا إلى إقرار مرجعية النزعة الذهنية في مسألة تخطيط وتنفيذ مناهج وبرامج تعليمية فيما يرتبط بتعلم اللغة العربية الفصيحة بالمدرسة الابتدائية. وبالتالي الوصول بتعليمنا اللغوي إلى تصميم جوهره التنبؤ والتوليد والإبداعية، وذلك بغية تمكين التلميذ من بناء معجمه الذهني بما يتماشى مع جدة المعارف المؤسسة على مبدإ التراكم والتجاوز عبر صيرورة تساير ركب البحث اللساني وتطوراته. وفي هذا إشارة إلى حفز المدرسين، وواضعي منهاج اللغة العربية والكتب المدرسية، على استثمار خلاصات بحوث ودراسات لسانية في وصف بنيات الجملة العربية.

بيبليوغرافيا

- عباس، حسن. (1975). **النحو الوافي**. القاهرة: دار المعارف، ج. 1.
- الريعي، مصطفى وآخرون.(2010)**. مرشدي في اللغة العربية: كتاب التلميذ للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، الدار البيضاء: افريقيا الشرق.
- استيتو، مصطفى.(2012). **ديدكتيك اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية بين التصور والممارسة: مقاربة توليدية**، رسالة دكتوراه، كلية الآداب والعلوم الانسانية، الرباط (أطروحة غير منشورة).
- استيتو، مصطفى.(2016). المتعلم وإشكالية القاعدة العربية الواصفة بالمدرسة الابتدائية، **مجلة التدريس**، ع. 8، كلية علوم التربية، الرباط.
- السيوطي، أبو الفضل عبد الرحمان جلال الدين.(1984). **الأشباه والنظائر في النحو**، مراجعة وتقديم فايز ترحيني، بيروت: دار الكتاب العربي،ج. 1، ط. 3.
- العماري، عبد العزيز.(2004). **الجملة العربية: دراسة لسانية**، فاس: مطبعة آنفو-برانت.
- الفاربي، عبد اللطيف وآخرون .(1994). **معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديدكتيك**، سلسلة علوم التربية، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة. ع. م. 9-10، ط. 1.
- قراشي، محمد وآخرون.(2004). **واحة الكلمات: كتاب التلميذ للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، الدار البيضاء: شركة النشر والتوزيع المدارس.
- Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné. La Pensée sauvage. Grenoble

- Joshua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In Caillot et Raisky. La didactique au-delà des didactiques. Regards croisés sur des concepts fédérateurs. De Boeck. Bruxelles.
- Martinand, J. Louis. (1986). Connaître et transformer la matière. Peter Lang. Berne
- Paun, Emil. Transposition didactique: un processus de construction du savoir scolaire. Carrefours de l'éducation. 2006/2 (n° 22). (p. 3-13).
- Raymond, Caroline. 2014. Les pratiques effectives de transposition didactique dans la planification et l'enseignement de la danse à l'école primaire québécoise : un mouvement dialogique intérieur et interactif. Doctorat en éducation. Thèse présentée à la Faculté d'éducation. Université de Sherbrook.
- Tasra, Said. 2017. Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire. Accès: https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01531812. Submitted on 2 Jun 2017.
- Verret, M. 1975. Le temps des études. Librairie Honoré Champion. Vol: 2. Paris.