

المضامين النحويّة في طرائق تعليم العربيّة لغير الناطقين بها : دراسة نظريّة واقترحات عمليّة

Grammatical Contents in the Methods of Teaching Arabic as a Foreign Language: Theoretical Study and Practical Contribution

Contenus grammaticaux dans les méthodes d'enseignement de la langue arabe en tant que langue étrangère : Étude théorique et contribution pratique

صليحة مكي وفنيجة خلوت

مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة

مقدّمة

في خضمّ التّوجّه القائم في تعليم اللّغات على أساس أهداف استعمالها من قبل المتعلّمين، بات من الضّروريّ انتقاء المادة اللّغويّة التي يستدعيها كلّ هدف تواصلّي إلى جانب المضامين النّحويّة التي تخدم حاجات المتعلّم، وعرض هذه المضامين بشكلٍ يناسب مستواه. وقد خصّصنا هذا المقال للنّحو، مع علمنا أنّه يصعب فصل المجالات اللّغويّة بعضها عن بعض، عندما يتعلّق الأمر بتعليم اللّغة وتعلّمها؛ فكيف نفصل النّحو الذي يحدّد قواعد تأليف الكلام عن جانب دراسة الوحدات الإفرادية المشكّلة له، هذا من جهة، والوظائف التي تؤدّيها، من جهة أخرى. وعليه، لا يمكن أن يقتصر اكتساب الملكة اللّغويّة على جانب السّلامة النّحويّة، دون مراعاة الجانب المهاريّ للتّصرّف في بنى اللّغة حسب حال الخطاب؛ فالبالغة كقدرة على الاتّصال الفعّال والمناسب لما تقتضيه أحوال الخطاب جانب ضروري أيضا.

ولدراسة هذا الموضوع، انطلقنا من التساؤلات الآتية: ما الذي يحتاجه المتعلّم المبتدئ في اللّغة العربيّة؟ وما هي الظّواهر اللّغويّة التي ينبغي تعليمها له؟ وماهي أنجع الطّرائق في تقديمها؟ وكيف نجعل تعلّم هذه الظّواهر إجرائيًا وذا دلالة؟ لنخلص - في الأخير-، إلى تقديم مقترح يخصّ البنى النّحويّة، والتّراكيب الأساسيّة التي ينبغي اعتمادها في طرائق تعليم العربيّة لغير الناطقين بها؛ لأنّ الاستعمال اللّغويّ لا يستغني عنها، سواء في المخاطبات الشّفهية أو الكتابية.

1. ماهية النحو

لعلّ خير تعريف للنحو ما أورده ابن جنيّ (ت. 391 هـ) في كتابه الخصائص، إذ يقول: «النحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره؛ كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها» (ابن جني، الخصائص: ج 1، 34). ونعني بالفصاحة في هذا السياق المهارة اللغوية العربية على حدّ تعبير الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح.

فالنحو، على هذا المفهوم، هو «محاكاة العرب في طريقة كلامهم تجنّباً للحن، وتمكيناً للمستعرب في أن يكون كالعربيّ في فصاحته وسلامة لغته عند الكلام» (عتيق 1990: 135). ومن ذلك، فقد سُمّي علم النحو بهذا الاسم لأنّ المتكلّم ينحويه منهاج كلام العرب إفراداً وتركيباً؛ فهو بمثابة «الوسيلة التي تمكّن من تحديد صحّة العبارات وتمييز ما ينتهي منها إلى اللغة العربية عمّا سواها» ((Hadj Salah 1979 : T.2-12) نقلا عن: (المنصف، ج 1: 180)).

وقد حصر الرّماني (ت. 384 هـ) تعريف النحو في «تبيين صواب الكلام من خطئه عن طريق القياس، وبالرجوع إلى مذاهب المتكلمين اللغوية» (ينظر (10-2 ج: Hadj Salah 1979) نقلا عن: (الحدود في النحو للرّماني، ص 38). وصرّح المازني (ت. 247 هـ) بقوله «ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب» ((2-12 ج: Hadj Salah 1979) نقلا عن: (المنصف: ج 1-180)). كما يؤكّد الجازني (ت. 421 هـ) على أنّ «النحو هو مادة تدريسية علمية تسمح بمعرفة أحوال كلام العرب؛ من حيث صحّة تنظيمه والتّمييز بذلك بين الكلام الصواب والكلام الخاطئ» ((2-10 ج: Hadj Salah 1979) نقلا عن (الاقتراح للسيوطي، ص 6)).

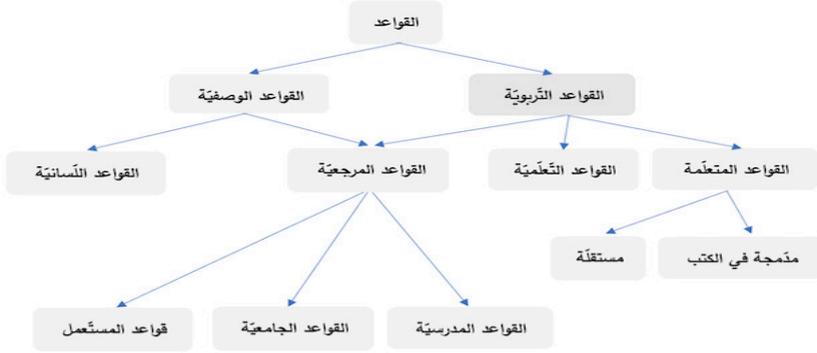
إنّ هذه التعاريف، حسب رأي الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح، «تلفت النظر إلى الميزة الأداتيّة للنحو: فهو عبارة عن جهاز أو آلة تسمح باختبار نحوية الكلام، والتّمييز بذلك بين ما ينتهي منه إلى العربية ممّا لا ينتهي إليها. وهذه العمليات الاختبارية غير ممكنة دون معرفة أحوال الكلام، وهي هنا الأوصاف البنوية للكلام التي تظهر على شكل عدد متناه من الحدود أو قواعد التّركيب والتّحويل» (المرجع نفسه والصفحة نفسها).

وأما من الوجهة التّعليمية، فيمكن أن نقول بأنّ القواعد هي «نتيجة نشاط استكشافي يسمح للمتعلم بأن يكوّن لنفسه تمثلاً نفسياً (Représentation métalinguistique) منتظماً للغة التي يدرسها»، وهو «توجيه المعلّم لهذا النشاط تبعاً لتمثله الميتا لغوي المنتظم الذي يملكه عن اللغة التي يدرسها» (Cuq 1996 : 41).

2. أصناف القواعد النحويّة

صنّف ديرفن (1990) القواعد إلى صنفين رئيسيين هما: الوصفية والتربوية، ومثّل تفرعاتهما بالشكل الشجري الآتي:

الشكل رقم 1: أصناف القواعد حسب ديرفن، (المرجع نفسه: 1)



تعرف القواعد الوصفية على أنّها المحتوى النحوي النظري، المصاغ بشكلٍ علميٍّ صوريٍّ تجريديٍّ. وتشمل القواعد المرجعية من جهة، والمؤلفات العلمية (التقنية في غالب الأحيان)، من جهة أخرى؛ وتصف هذه الأخيرة، المعرفة المنتحاة لمستعمل اللغة أو تقترح مثالا تجريديا، من جهة أخرى.

وأما القواعد التربوية (Grammaires pédagogiques)، فهي المحتوى النحوي التربوي المعدّ خصيصا للتعليم وفق مقاييس محدّدة؛ كنجاعة الإعداد، وفعاليتها، وحاجات المتعلّمين. وهي تأخذ شكل توجيهات تربوية، وبرامج نحوية متضمّنة في مؤلّف مرجعيٍّ، أو كتاب تعليميٍّ (ينظر: Germain & Séguin 1998 : 54-55).

إنّ التمييز بين النحو الوصفي والتربوي يوازي التمييز الموجود بين النحو التعليمي والنحو العلمي؛ فعلم النحو، كما يقول الراجحي (1995)، يقدّم وصفاً لأبنية اللغة، وهي معزولة عن سياق الاستعمال، ثمّ يصنّفها وفق معايير التعميم والتجريد. أما النحو التعليمي، فهو يأخذ من الوصف الذي توصل إليه علم النحو، فيطوّعه لأغراض التعليم، ويخضعه لمعايير أخرى، تستعين بعلوم أخرى؛ «كعلم اللغة النفسي في السلوك اللغوي عند الفرد، وبعلم اللغة الاجتماعي في الاتصال اللغوي، وبعلم التربية في نظريات التعلّم وإجراءات التعلّم». (المراجع نفسه: 102).

ولزيد من التفصيل عن الفروق الأساسية بين النحو العلمي والتعليمي، نقدم الجدول الآتي الذي نلخص فيه ما جاء به برمن (Berman 1979) في هذا الموضوع:

الجدول رقم 1 : الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي وفق برمن (1979)

النحو التعليمي	النحو العلمي
يهدف إلى نشر المعرفة آخذا بعين الاعتبار المتعلم.	يهدف أولاً وقبل كل شيء إلى الوصف، ومن ثم شرح المعرفة.
يأخذ دوما بعين الاعتبار المواقف الملموسة والاستعمالات الحقيقية للغة.	يهدف إلى التجريد والعموم، ويترك -في غالب الأحيان- جانباً كل ما له علاقة بالاستعمال الفعلي للغة.
يكون اختياريا وفق الجمهور المستهدف، وغير معتمد على نماذج نظرية تقدم وصفا مستوفيا للغة.	يهدف إلى التمام، ويتناول أكبر عدد ممكن من المعطيات الحقيقية.
يستند الترتيب فيه إلى مقاييس التفعية، والتواتر، والتجانس، ودرجة التقارب بين اللغة المصدر واللغة الهدف.	يستند ترتيب المضامين فيه إلى مقاييس البساطة، والعموم، والانسجام الداخلي.
يمكن أن يعتمد على الشرح أيضاً، ويكون معيارياً بالضرورة.	يعتمد على الشروح والوصف.

3. طبيعة المعرفة التحوية

إنّ التحدّث عن طبيعة المعرفة التحوية مرتبط بماهية القواعد ذاتها؛ فهي « جوهر اللغة ولها وأساسها إذ ليست إلا عبارة عن نظامها البنوي » (الحاج صالح 1973 : 70). فتكون بذلك طبيعة هاته المعرفة مرتبطة بالغاية من تناولها؛ إمّا ضمنية يستظهرها المتكلم الفصيح بعفوية في كلامه، أو قدرة يطورها الدارس المتخصّص في اللغة، لتصبح لديه معرفة نظرية تمكنه من فهم النظام اللغوي، ووصفه، وتحليله باستعمال لغة متخصّصة. إنّ إعمال الفكر بهذا الشكل، لا يقوم به مستعملوا اللغة السليقيون؛ فنتحدّث عندئذ عن قواعد منتحاة (Grammaires intériorisées)، يتم اكتسابها بشكل عفوي تلقائي كمعرفة خاصة؛ تتكوّن عند مستعمل اللغة على نحو انتقالي ذاتي أو فردي، وبكيفية بنائية معرفية تتأتّى من جراء الممارسة المستديمة للغة خلال النشاط التبليغي (ينظر: Besse 82 : 1984 & Porquier).

ونخلص بهذا، إلى مفهوم شامل للنحو يجمع بين المعرفة اللغوية النظرية، وكيفية ممارسة اللغة بتمثّل مختلف أساليب الكلام وأنماطه؛ فتكون المعرفة التحوية على شكلين اثنين :

« شكل المثال والنمط السلوكي، وشكل القانون المحرر (مع ما يصحبه من تعليق، وشرح، وشواذ) » (الحاج صالح 1973 :70). إن معرفة النمط السلوكي هي معرفة عفوئية أو مهارية، ومعرفة القانون المحرر هي معرفة نظرية. ويمكن التمثيل لهذا بالجدول الآتي :

الجدول رقم 2 : المعرفة النحوية والوصف النحوي (32 : Germain & Seguin 1998)

مستعمل اللغة الأولى	اللساني والنحوي
النحو = المعرفة المنتحة (الملكية النحوية)	الوصف أو التمثيل النحوي الصريح La simulation linguistique

إن اكساب المتعلم المعرفة النحوية عملية قوامها الفهم والإدراك إلى جانب الممارسة؛ فهي تستدعي بذلك معرفة نظرية تأملية وواعية (explicite) للأحكام والقوانين اللغوية، بغية تعزيز وإثراء ما يتم استنباطه بطريقة استقرائية للتماذج اللغوية التي تُعرض عليه. وقد أثبتت الدراسات التربوية الحديثة أن ذلك لا يتأتى بحفظ القوانين وتذكرها فقط، بل بعمليات ذهنية متنوعة يمكن تصنيفها وفق عدة مستويات أوردها السيد (1987 : 132-133) كالآتي :

« مستوى التذكري والاسترجاع : ويتمثل في قدرة الطالب على استرجاع ما

حفظه من قواعد؛

- مستوى الفهم : وفيه يكون الدارس قادرا على التعبير بلغته الخاصة

عما تعلمه، فذلك هو دليل الفهم؛

- مستوى التطبيق : وفيه يكون الدارس قادرا على تطبيق ما تعلمه

من قواعد في مواقف المناشط اللغوية في حياته بشكل سليم؛

- مستوى التحليل والتّركيب : وفيه يكون الدارس قادرا على تحليل

المواقف التي تعرض له في داخل المدرسة وخارجها ليرى إلى أي حدّ

تراعى فيها القواعد والمبادئ التي تعلمها، والقدرة على توظيفها في

مواقف الحياة؛

- مستوى الحكم : وهو أرفع المستويات، وفيه يستطيع الدارس أن يصدر

أحكاما على المواقف التي تعرض له في ضوء ما تعلمه نقدا وتوجيها

واقتراحا.»

وعليه، فإن طبيعة المعرفة النحوية تقتضي تخصيص وقفات تعليمية لتعليم القواعد بطريقة صريحة، وعدم الاكتفاء بالتعليم الضمني لها؛ فمن « المخاطرة التأكيد على أنّ التّواصل الفعّال أو وضع المتعلم في مواقف تستدعي منه التفاعل المكثّف في قسم اللغة

كافٍ لضمان اكتساب قواعد اللغة الأجنبية بالضرورة، كنوع من الهبة¹. ويكون بهذا تعليم النحو جامعا بين :

- التعليم الصريح المبني على عمليات الإدراك، ويمكن أن يتم ذلك بطريقة استقرائية؛ « من خلال التوضيحات المناسبة التي تتوافق مع مستوى النّضج والمعرفة والتّطور لدى المتعلّم »². فالنحو الصريح يتعلّق بالتعلّم، والتعلّم عملية واعية تحتاج إلى تخطيط مسبق. (ينظر: صاري 2009 :31).
- والتّعليم الضمنيّ الذي يكون بالاستعمال الفعليّ للغة، بدل تقديم المواضيع التحوّية الصريحة بمعزل عن التوظيف الوظيفي لها.

4. معايير تحديد المضامين التحوّية في تعليم العربية لغير الناطقين بها

عرف مجال تعليم العربية إنجاز عدّة طرائق موجهة للراشدين غير الناطقين بها؛ ومع قلّة عددها مقارنة باللغات الأخرى، فالملاحظ أنّ هناك اهتماما متزايدا بهذا المجال، ووعيا بضرورة الاعتناء بالمتعلّم غير الناطق بالعربية، بصفة مختلفة عمّا يتمّ به بالنسبة إلى المتعلّم الناطق بها؛ سواء من حيث انتقاء المضامين التّعليميّة أو طريقة ترتيبها، وعرضها على المتعلّم. ولكن غياب إطار مرجعيّ عام، للمضامين التحوّية مرتّبة وفق مختلف الوظائف اللّغوية، انجر عنه اختلافات من طريقة إلى أخرى في انتقاء المضامين، وترتيبها، وفق مختلف المستويات (من المبتدئ إلى المتقدم).

ومما لا شكّ فيه أنّ التعلّم اللّغويّ يستغرق وقتا طويلا، ويتطلّب جهداً كبيراً. وعليه، يستحيل أن نقدّم للمتعلّم كلّ عناصر اللّغة، وإن كانت ذات أهمية؛ وينجرّ عن ذلك ضرورة الاختيار الممعن لما يجب تقديمه للمتعلّم، لأنّ « اختبار محتوى المقرّر يمثل عصب تعليم اللّغة » (الراجحي 1995 :72). ويقتضي هذا العمل « إجراءات عمليّة أخرى تمكّن من نفخ الرّوح في هذا المحتوى؛ كي يكون مقرّرا صالحاً للتّعليم، وذلك «بتنظيمه» و«تدرجه»، وتحديد إجراءات التّعليم، والوسائل التّعليميّة، وطريقة التّعليم وغير ذلك » (المرجع

1. النّصّ الأصليّ:

« Il serait hasardeux d'affirmer que le fait de communiquer activement ou d'être placé en situation d'interaction intensive en classe de langue suffit à garantir que la grammaire de la langue étrangère sera nécessairement acquise comme une sorte de prime » (Besse & Porquier 1984)

2. النّصّ الأصليّ:

« Tout apprentissage doit être considéré fondamentalement comme un processus inductif mais qui doit être contrôlé et facilité par des descriptions données au moment opportun et formulées dans les termes qui conviennent au degré de maturité, de connaissance et de développement de l'apprenant » (Corder 1973).

نفسه والصفحة نفسها). فما هو الأساس الذي يتم به اختيار محتوى التعليم، وكيف يتم تنظيمه؟

1.4. اختيار المضامين النحوية وانتقاؤها

يقوم كل برنامج في تعليم لغة من اللغات على أساس انتقاء معين للعناصر التي تتكون منها المادة المعنية، كخطوة أولى. وفيما يخصّ تدريس النحو، فإنّ « العملية الانتقائية ضرورية لإقرار كمية ونوعية النطاق النحويّ الضروريّ لتحسين الكفاءة اللغوية والتواصلية للمتعلمين، بالإضافة إلى مهارتهم التحليلية »³ (Mohamed 2021 : 9).

وعند محاولتنا دراسة هذا الجانب، من خلال مجموعة من الطرائق الهادفة إلى تعليم العربية لغير الناطقين بها، لاحظنا أنّ بعضها لا يتضمّن فهارس تفصيلية للمواد النحوية التي تناولتها؛ مثل « سلسلة اللسان الأمّ لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها »، التي اكتفى واضعوها بإعطاء « إشارات عامة إلى ما يُتوقع للطالب أن يحققه في كلّ مستوى من المستويات » (الحسن 2017 : 4). ضف إلى ذلك، عدم شرح المعايير المعتمدة في انتقاء المادة النحوية في مقدّمة بعض الطرائق. ويمكن أن نذكرها ما قاله الباحث محمد موقّق الحسن (المرجع نفسه : 5)، فيما يخصّ تخفيف بعض المباحث وحذف بعضها دون تقديم علة ذلك، فنجدّه يوافق على بعض الخيارات، مثل حذف مبحث « إعراب الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب »، ويعارض خيارات أخرى مثل الاستغناء عن « مبحث كاد وأخواتها »، وعدم ذكر الأداة « كلّما » في مبحث « أدوات الشرط غير الجازمة : إذا، لو، لولا، لما ».

أما فيما يخصّ الطرائق التي أشارت إلى هذه المعايير - ومن بينها طريقة « العربية بين يديك »، التي أطلعنا إليها-، نجد واضعها يتحدثون، في معظم الأحيان، عن استنادهم إلى مرجعيّات علمية ومعرفية في المجال، واتخاذهم مبدأ تحديد الأهداف التعلّمية وفق مختلف الكفاءات والمهارات اللغوية المستهدفة: كالاستماع والكلام، والقراءة والكتابة، من جهة، وجانب الاستعمال الوظيفي للغة، من جهة أخرى. كما تعتمد بعضها معيار الشبوع في الاستعمال والتواتر في المدونات اللغوية التي رجعت إليها.

وجاء اتخاذ هذه الأسس ركيزة لإعداد الطرائق التعلّمية، تبعاً للمنهج العلمي الذي انتهت إليه الدراسات في مجال تعليم اللغات للناطقين بغيرها؛ ولكن لا بدّ من الإشارة إلى مسألة مهمة قد تكون مفتاحاً لفهم الصّعوبات التي يجدها المختصون في تعليم العربية، عامة، ولغير الناطقين بها خاصة، وهي نقص الأطر المرجعية، والأدوات التعلّمية الضرورية

3. التّصّ الأصلي:

« a selective process would be necessary to decide on the quantity, as well as quality, of the grammar range necessary to improve learners' linguistic and communicative competence as well as their analytic skills »

لتطبيق هذه الأسس. وهذا ما يجعل واضعي الطرائق يعودون في أغلب الأحيان إلى كتب النّحو التّقليدية، علماً أنّها تختلف في أهدافها عن برامج تعليم اللّغة، كما سبق وأن ذكرنا. فكتب النّحو « مصدر أوّلٍ » يجب تكييف مضامينه لتقدّم ضمن :

« إطار تربويّ من التعريفات، والمقارنات، والتّدرّبات، وصياغة بعض القواعد التي تعين المتعلّم على تحصيل معلومات عن اللّغة واستخدامها بطلاقة (...) إن وضع مثل هذه القواعد يتم في ضوء عملية اختيار مثالية، ذلك أنّ اللّغويّ التّطبيقيّ يجب أن يختار ويلتقط من صياغاتها النّحو في ضوء خبرته؛ باعتباره رجل تربيّة وتعليم ما يناسب أهداف تعلّم اللّغة. وعليه أيضاً أن يرى أيّ الطرق المناسبة تربويّاً، التي يمكن في ضوءها تنظيم ما يختار وينتقي بشكل يقع من نفس المتعلّم وعقله موقع القبول والتّفاعل؛ أي أنّ القواعد التي ينبغي أن نعلّمها هي عبارة عن مواد استخلصت من علم النّحو لتستخدم كأسس لتدريس اللّغة » (النّاقّة 1985 : 11-12).

إنّ الافتقار إلى مثل هذه المراجع، جعلنا لا نزال نلاحظ احتواء بعض الطرائق على مباحث نحويّة من قبيل « أنواع الكلمة »، و« تعريف الاسم »، و« تعريف الحرف »، على غرار ما ورد في طريقيّ « اللّسان الأمّ » و« العربية بين يديك »، الموجهتين لمتعلّمين يمتلكون تجربة لغويّة سابقة لهذه المباحث في لغات أخرى. فهذا التّرتيب القائم على أساس أصناف الكلم وأقسامها هو ما ينتهجه أصحاب المؤلّفات النّحويّة أو أهل الصّناعة في بدايات مؤلّفاتهم، كبيان لأقسام الكلام عموماً، الذي سيكون موضوع تحليلهم، لا جوهر التّحليل أو منطلقه.

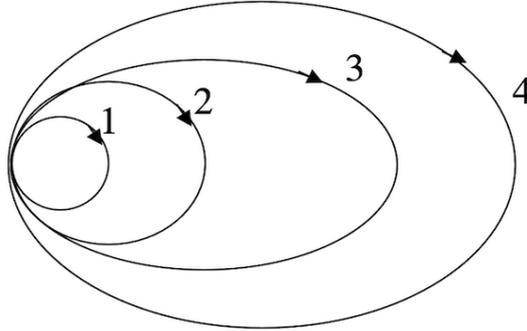
2.4. تنظيم المضامين التّحوّية

يقوم كلّ برنامج تعليميّ للّغة على أساس تنظيم العناصر التي تمّ انتقاؤها، وتوزيعها على وحدات تعليميّة منسجمة، تتكوّن من مجموعة من الأنشطة البيداغوجيّة، المقدّمة وفق اختيار منهجيّ معيّن؛ وتعرض فيها المعطيات الجديدة بهدف شرحها وتكرارها واستثمارها، ثمّ تثبيتها، فنقلها إلى سياق آخر من التّعبير الشّخصيّ والتّلقائيّ (ينظر: Galisson & Coste 1976).

إنّ الغاية من التّرتيب، والتدرّج للمضامين التّعلّميّة هو « أن نجعل المتعلّم لا يحسّ بأيّة غرابة عندما ينتقل من درس إلى آخر، بل أن يشعر بوجود تسلسل متماسك بين الدّروس المتتالية. ولا يتمّ ذلك إلا إذا كان الدّرس الواحد يرتبط بما قبله، لما فيه من التّدعيم والتّثبيت للمكتسبات السّابقة وبالذّي يليه لما فيه من التّمهيد له... » (الحاج صالح 1973 : 63). فالمنظّرون لتعليم اللّغات ينادون بضرورة الابتعاد عن التّرتيب الخطّيّ للعناصر

اللغوية، وأن « يتمّ الترتيب على شكل لولبي، كلّ مادّة جديدة ترد في مرات عدة » (ينظر: Vriendt: 39)، وينهون أيضا عن التّنظيم المكثّف الذي يحشد العناصر اللغوية، ويبتعد عن التّرتيب المنطقيّ (الاحتواء والالتزام) بين أجزائها. ومن خصائص ذلك، الانتقال في المضامين النّحوية بشكلٍ لولبيّ يتيح التمهيد لمضامين معيّنة، مع إمكانية العودة إليها بشيء من التّعقيد كما في الشّكل التّالي :

الشّكل رقم 2: التدرّج في عرض المضامين التّعلّميّة



كما يتطلّب تنظيم المحتوى، خاصّة إذا تعلّق الأمر بالتّعلّم اللّغويّ، مراعاة مبدأ حصول التّعلّم بصفة تدريجيّة وليس دفعة واحدة، وهذا يكتسي إيجابيات؛ من حيث إنّ المتعلّم يرى الفائدة ممّا يتعلّمه ما دام مرتبطا بالاستعمال الفعليّ للغة. ضف إلى ذلك، الفرص التي تعطى للمتعلّم للتّمغن في المبحث النّحويّ الواحد، كلّما عاد إليه بتفصيل وتوسيع أكبر من الدّروس السّابقة؛ فالضمائر مثلا، يمكن أن يقدّم منها ضمائر المفرد المنفصلة، ثمّ ضمائر الجمع المنفصلة، فضمائر المفرد في حالة النصب، وضمائر الجمع في حالة النصب ... ممّا يتيح فرصة طبيعية لمراجعة المادة في « سياقات » مختلفة، وهذا مهمّ جدا في الاستعمال اللّغويّ، وهو ما يجعل تعليم اللّغة أسرع حين يجد المتعلّم نفسه قادرا على استعمال ما يتعلّمه، وفي ذلك تقوية لدافعيته لتعلّم اللّغة (ينظر الرّاجحي 1995 : 74) (بتصرّف)). وهذه جملة من الملاحظات الأخرى، فيما يخصّ تنظيم المضامين النّحوية، يمكن اعتبارها بمثابة اقتراحات عمليّة، يستحسن الأخذ بها :

1. مراعاة الجانب الوظيفيّ في اختيار المباحث النّحوية وترتيبها. ولتوضيح هذه النقطة، اخترنا المثال الذي جاء به الباحث الحسن (2017) عند اطلاعه على طريقة « اللسان الأمّ » (الكتاب المبتدئ-الجزأين الأوّل والثاني)؛ حيث بيّن اعتماد واضعها على كتب النّحو التّقليدية الموجهة للنّاطقين بالعربيّة، فجاء ترتيب بعض المباحث فيها كالآتي: « أقسام الكلمة »؛ « تعريف الاسم »؛ « تقسيم الفعل إلى

ماض ومضارع وأمر»: «تعريف الحرف»: «الجملة بنوعها: اسمية وفعلية... إلخ»: وتتخلّلها بعض المواد المختارة اختياراً وظيفياً، مثل: «قد» و«المضاف إليه».

2. تناول بعض المباحث في بداية التعلّم، وتفادي تأخيرها إلى المستويات المتقدّمة لأهمّيتها. ونذكر على سبيل المثال مبحث «الصّفة» - التي يرى الباحث الحسن (2017) أنّه على أهمّيتها- تناولتها طريقة «اللّسان الأمّ» في الكتاب المتقدّم، أمّا في «العربية بين يديك» فوردت في الجزء الأوّل من الكتاب الثّاني. كما أكّد على ضرورة التّركيز على المطابقة بين الصّفة والموصوف في الجّنس والعدد.

3. إرجاء تناول بعض المباحث إلى المستويات المتقدّمة. ومثالنا في ذلك: مبحث «الفعل اللازم والمتعدّي» الوارد في الدّرس الخامس من الجزء الثّاني من الكتاب المبتدئ لسلسلة اللّسان الأمّ، وفي الجزء الأوّل من الكتاب الثّاني لطريقة «العربية بين يديك». (ينظر: الحسن 2017):

4. تقديم بعض المباحث كمباحث وظيفيّة وليس صرفيّة. مثل «أسلوب التّفصيل»، الذي هو من التّراكيب الوظيفيّة الأساسيّة التي يستحسن تناولها في المستويات الأولى. وكذا مبحث «مطابقة الفعل لفاعله - من حيث التّأنيث والتذكير»، الذي تمّ تأخيره في طريقة «العربية بين يديك»، ليقدم عليه مبحث «نون التّوكيد»، رغم كونه قليل الشّيوع والتّواتر في الخطاب. (ينظر: الحسن 2017):

5. مراعاة مبدأ الشّيوع في إدراج بعض المباحث غير الضّروية في المستويات الأولى. كإب «ظن وأخواتها»، على أن يستلّ منه تركيب «ظننت أنّ + مبتدأ + خبر»، ليعرض في المستويات الأولى بوصفه تركيباً وظيفياً. وكذلك الحال بالنّسبة إلى «عمل اسم الفاعل»، و«عمل اسم المفعول» المعروضين في طريقة «العربية بين يديك» ضمن الكتاب الثّالث. (ينظر: الحسن 2017).

6. تقديم بعض المباحث ضمن مباحث أخرى ليكون لتدريسها معنى؛ فالأخصائيون في تعليم اللّغات يلجّون على أنّ تعرض المعلومات الجديدة مع الخبرات السّابقة عن طريق ربط الصّلة بينها، حتّى يتسنى للمتعلّمين استيعابها. ف «الخلط في التّبويب من أسباب ضعف الطّلاب؛ لما فيه من الخلط بين المسائل المتباينة حيناً، أو تمزيق المسائل المتّحدة في عدّة مواطن حيناً آخر» (إبراهيم 1975 : 116). وقد يتسبب التباعد بين الموضوعات وترتيبها في اضطراب الفهم لدى المتعلّم.

7. اغتنام فرصة تدريس بعض المباحث لإدراج مسائل وظيفية مهمة بالنسبة إلى المتعلم في المراحل الأولى من تعلمه؛ فلا يعقل أن يؤخّر تناول بعض المسائل في التعليم للأجانب مثل: « قلب زمن الفعل المضارع إلى الماضي مع لم، وإلى المستقبل مع لن»، إلى المستويات المتقدمة بعلة صعوبتها. فالتدرج الوظيفي يشتمل على « شواهد الاستعمال اللغويّ الواقعي، وفي الوقت نفسه لا يغض الطرف عن الأسس النحويّة والموقفية، حيث تتدرج القواعد الوظيفية على حلقات المقرّر، بسيطة أول الأمر، ثمّ تتوسّط، وتركّب في الحلقات التآلية في شبكة من علاقات الوظائف اللغويّة؛ فيساعد ذلك على وضع اللّغة في إطار طبيعي غير مصطنع» (الراجعي 1995: 76-77).

إعطاء أهمية للعناصر اللغوية التي لها «انتشار واسع في كلّ المستويات اللغوية، مثل: حروف العطف، وحروف الجر، والجرب بالإضافة والأفعال الماضية والمضارعة، ومثل هذه العناصر أنفع في تعليم اللّغة، لأن المتعلم يستطيع توظيفها للتعبير عن موضوعات شتى». (ينظر: صاري 2009: 39).

5. تحديد المضامين النحويّة بالاستناد إلى الأطر المرجعيّة للغات

لاحظنا في السنوات الأخيرة تزايداً في الاهتمام بوضع مخططات لتحديد المستويات المرجعيّة في تعليم اللّغات وتقييمها، وهذا باعتماد مقاييس تخصّ الأهداف والمضامين التعلّميّة. ويُعدّ الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات أحد هذه الأطر، التي حاول بعض الباحثين تكييفه بالنسبة إلى اللّغة العربيّة؛ وهو عبارة عن وثيقة أعدّها قسم السياسة اللغويّة في إدارة التربيّة بمجلس أوروبا، بهدف وصف مقرّرات اللّغة الأجنبيّة، ومناهجها، واختباراتها في دول المجلس. ويعتبر هذا الإطار دليلاً يرجع إليه العاملون في حقل تعليم اللّغات الأجنبيّة في عمليات بناء المناهج، والمواد التعليمية، والتقييم اللغويّ؛ حيث يصف ماهية المعارف، والمهارات التي تمكّن المتعلمين من توظيف اللغة في مختلف المواقف التواصلية. كما يحدّد مستويات الكفاءة المستهدفة، في كل مرحلة من مراحل العمليّة التعليميّة (ينظر: الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات، ترجمة: عبد الجواد وآخرون 2008: 14 (بتصرّف)). ويتضمّن هذا الإطار إرشادات لاختيار المضامين اللغويّة الواجب تعليمها، وفق مستويات المتعلمين، وربطها بمختلف المقامات التي تستوجب درجة دنيا من التحكّم اللغويّ؛ فيجتهد المختصّون في تحديد المضامين التي تتوافق مع كلّ موقف من المواقف التواصلية المختارة. ولتوضيح هذا، نقدّم الأمثلة الآتية:

الجدول رقم 3: أمثلة عن الظواهر اللغوية التي يمكن تناولها وفق مختلف المواقف التواصلية

المواقف التواصلية	الظواهر اللغوية التي يمكن الوقوف عندها
الموقف الأول	الضمائر: ضمير المتكلم والمخاطب. الجملة الفعلية الأساسية المتكوّنة من فعل وفاعل أو من فعل وفاعل ومفعول به. التعرّف على الجمل البسيطة والقصيرة وبعض الأدوات اللغوية المتعلقة بالتحية.
الموقف الثاني	بعض أدوات الاستفهام: كيف؟ ما هي؟ ...
الموقف الثالث	طلب معلومات (عن مكان ما، ...).
الموقف الرابع	إعطاء تعليمات. طلب من شخص أن يقوم بفعل ما.
الموقف الخامس	التعبير عن المشاعر والرأي الشخصي في موضوع ما

إنّ الاعتماد على توضيح المضامين بهذا الشكل، وبما يوافق كل مستوى لغويّ، يسهل دون شكّ عمل واضعيّ الطرائق ومصمميّ المناهج؛ لكن يبدو أنّ الإطار المرجعي الأوروبي، لم يعرض المضامين النحوية بالدقّة نفسها التي قدّم بها الموضوعات، والمفردات مثلا؛ فهو لا يوقّر منهجا عاما لتدرّج المضامين بالنسبة إلى المباحث النحوية يناسب كلّ اللغات، لاستحالة ذلك بالطبع (ينظر: 9 : 2021 Mohamed).

وبالرغم من هذه الصعوبات إلّا أنّنا نجد باحثين ومختصين حاولوا تطبيق ما جاء في الأطر المرجعية من إرشادات وتوجيهات عامة، وتكييف ما جاءت به بالتفصيل؛ بما يتطابق مع خصوصيات اللغة العربية. ومن بين هذه الاجتهادات يمكن أن نذكر:

1. منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات على المستويين A1-A2. (جوتشين 2015)؛

2. تطوير منهج للغة العربية حسب السمات البارزة لوصفات مستويات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (Mohamed 2021)

3. «طريقة أهداف» التي أنجزت استناداً للإطار الأوروبي المرجعي للغات ((A1-A2 Tahhan & Guglielmi 2015))؛

4. «طريقة Elementary Arabic» التي أنجزت بالاستناد إلى إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (Mohamed & Issa 2021). (ACTFL).

وتبقى هذه الاجتهادات جزئية تخص بعض المستويات وليس كلها. كما أنّ بعضها ما زال يعتمد في وضع المضامين النحوية على النظرة التقليدية لها. وأمثلتنا على ذلك ما جاء في برنامج اللغة العربية المشترك بين بلدان المغرب العربي الثلاثة الجزائر، والمغرب، وتونس (ELCO)؛ المعدّ بالتعاون مع وزارة التربية الوطنية الفرنسية (Ministère de l'éducation Nationale Française 2010 : 17) (المرجع نفسه). واعتماداً على الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات. فقد لاحظنا :

- تناول «ظاهرة الأفعال الخمسة» بمعزل عن درس «الفعل المضارع» ؛
- تناول «ظاهرة التّطابق بين الفعل والفاعل» دون تحديد مستوى التناول؛ والمهم هنا الإشارة إلى أنّ الفعل متّصل دوماً بفاعله فهو جزء منه؛
- إدراج «المفعول به» ضمن «المخصّصات» ، مع أنّه جزء من البنية التركيبية.

6. تقديم مقترح للمضامين النحوية لتعليم العربية لغير الناطقين بها

بناء على ما سبق، وضعنا فهرساً خاصاً بالظواهر اللغوية (دون ما يتعلق بالجوانب الصوتية، والإفرادية)، مستندين في ذلك إلى ما جاءت به النظرية الخليلية الحديثة؛ التي تعتمد على إحياء النظرية النحوية الأصيلة للنحاة القدامى، وعلى رأسهم الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت. 175 هـ)، وتلميذه سيبويه (ت. 180 هـ)، ومن جاء بعدهما من النحاة العباقر، أمثال ابن جني، والرّضي الاسترأبادي (ت. 686 هـ)، وغيرهم ممن شافهوا فصحاء العرب، ابتداء من القرن الثّاني الهجري حتى نهاية الرّابع منه. وتعتبر تأويلاً علمياً لما قاله هؤلاء. ويعود الفضل في بعث أسسها، ونشر أفكارها إلى الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح -رحمه الله-، الذي قدّم قراءة نوعيّة، وجديدة لمفاهيمها، ومبادئها في تحليل اللّغة. وبإمعان النّظر في جوهر المفاهيم الأساسية للنّظرية الخليلية الحديثة، يتبيّن أنّها توقّر إطاراً نظرياً إبستمولوجياً يمكن الاعتماد عليه وتبنيه، لبناء تصوّر نحو تعليمي للغة العربية.

1.1.6 المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة

رجعنا في بحثنا هذا إلى أسس ومبادئ التحليل اللغوي في النظرية الخليلية، التي نعرض أهمها فيما يلي :

1. مفهوم الانفصال والابتداء : أتبع النّحاة العرب الأوّلون طريقة علميّة موضوعيّة في تحليل الكلام، مستغلّين هذين المفهومين؛ وهما صفتان يتحدّد بهما الكلام الأدنى. «الوحدة الدالة كالاسم والفعل هي وحدة قد تكون على شكل مفردة مثل « كتاب » أو شكل هذه المفردة مع شيء يدخل عليه مما يحدّد معناه أو يخصّصه مثل : « الكتاب »، و« بالكتاب »، و« كتاب زيد »، و« كتاب مفيد »، إلى غير ذلك» (الحاج صالح 2012أ: 73).
2. مفهوم الأصل والفرع : الأصل عند العرب هو «ما يبني عليه ولم ين على غيره»، وهو أيضا ما يستقلّ بنفسه أي يمكن أن يوجد في الكلام وحده ولا يحتاج إلى علامة لتمييزه عن فروعه (فله العلامة العدميّة)، فهو العنصر الثابت المستمر الذي لا زيادة فيه أو النّوأة ولهذا يرمز له بالصفّر. و«كلّ كيان لغويّ إمّا أصل يبني عليه أو فرع يبني على أصل أو أصول (على مثال سابق)» (الحاج صالح 2012ب: ج1-321).
3. مفهوم المثال (الحدّ) : هو «حدّ تتحدّد به العناصر اللّغويّة ولكنه حدّ إجرائيّ processive definition لأنه ترسم فيه جميع العمليات التي بها يتولّد العنصر اللّغويّ في واقع الخطاب أو بعبارة نحائنا: تبنى عليه المفردة أو الكلام» (الحاج صالح 2012ج: ج1-319). وينطبق على كل مستويات اللّغة «في أدناها كمستوى الكلمة (وهي المكوّن للّفظة) ومستوى التراكيب الذي هو فوق الّلّفظة» (المرجع نفسه: 251)، ثمّ «إن جميع مستويات اللّغة (الصّوتي والصّرفي والتّركيبي) يتكوّن من حدود أو مثل مولّدة كل واحد منها يكون زمرة» (الحاج صالح 2012د: ج2-87).
4. مفهوم الموضّع والعلامة العدميّة (∅) : على حدّ تعبير الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح، فإنّ «مفهوم الموضّع مهمّ جدا لأنه اعتباريّ إذ ليس مجرد موقع للوحدة اللّغويّة في مدرج الكلام» (المرجع نفسه: 86). ويمكن أن يكون هذا الموضّع فارغا «لأن الموضّع شيء، وما يحتوي عليه هو شيء آخر، ثمّ إنّ خلوّ الموضّع من العنصر له ما يشبهه، و« هو الخلوّ من العلامة » أو «تركها» وهو ما نسميه بالعلامة العدمية (Expression zero) وهي التي تختفي في موضع لمقابلتها لعلامة ظاهرة في موضع آخر» (الحاج صالح 2012هـ: ج1-222).

5. مفهوم اللفظة ومفهوم العامل: لم يخلط النحاة العرب الأولون، عند تحليلهم للغة بين البنية الصورية التحوية للفظ، وبين آليات الإفادة، والمفاهيم الزجاجية إلى المعاني وحدها. ورأوا ضرورة الانطلاق في تحليل اللغة من اللفظ وحده، دون اللجوء إلى المعنى المقصود، وأن يقدموا دراسة اللفظ على دراسة المعنى؛ لأن المعنى يفهم من اللفظ. والمستوى اللغوي الذي انطلق منه النحاة العرب الأولون ليس هو مستوى الوحدة الصوتية، ولا مستوى الكلمة، ولا مستوى الجملة، بل هو مستوى اللفظة (La lexie)، وهو «المستوى الذي تتحد فيه الوحدة اللفظية والوحدة الإعلامية (أو الإفادية)» (الحاج صالح 2012 ب: ج 1-324). ويعرّف الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح الوحدات في هذا المستوى على أنّها «ليست هي الكلم مجردة من لوازمها، بل هي وحدات يندمج فيها الاسم والفعل مع ما يقترن به لزوماً من أدوات مخصّصة له ثابتة، وغير ثابتة على صورة دخول وخروج يسي عند نجاتنا القدامى بالتعاقب». (Hadj Salah 1979 : T2-685) وأمّا العامل فهو العنصر اللغوي الذي يتحكّم في التركيب، ويؤثر لفظاً ومعنى على بقية العناصر فيه. وبدون عامل لا يكون بناء، ويكون ملفوظاً وغير ملفوظ. ويستلزم كل عامل معمولاً له هو المعمول الأوّل (م1). ويكون معه ما يعرف بالزوج المرتب، كما يتطلب معمولاً ثانياً.

ولعلّ أهمّ ما يميّز هذه النظرية أيضاً، تحديدها للمستويات اللغوية ومحوريّة مستوى اللفظة فيها، مثلما يبيّن ذلك الجدول الآتي:

الجدول رقم 4: مستويات التحليل في النظرية الخليلية الحديثة

المستوى 5	أبنية الكلام
المستوى 4	اللفظة: الأسماء والأفعال مع العلامات التي تدخل على كلّ واحد منهما.
المستوى 3	الكلم: وهي على ثلاثة أنواع: اسم وفعل وحرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل.
المستوى 2	الدّوال (العناصر الدّالة) وهي: أربعة أنواع: مواد أصلية - صيغ - حروف معان - ترك العلامة.
المستوى 1:	الحروف: اقتصرّت العربيّة على ثمانية وعشرين حرفاً جامداً وستة أصوات (حركات وحروف مد).
المستوى 0:	الصّفات المميّزة: المخارج: من الحلق إلى الشّفّة. الصّفات: الجهر - الهمس - الغنة وغيرها من الصّفات.

2.6. البرنامج المقترح

بعد أن وضّحنا هذه المفاهيم، نعرض على القارئ الفهرس الخاصّ بالظواهر اللغوية الذي نقترح اعتماده؛ وقد بنيناها على مستويين من مستويات اللغة العربيّة، وهما: مستوى اللفظة؛ بنوعها اسمية وفعلية، ومستوى أبنية الكلام، اللذين يحويان مضامين أساسية، وهامة لأيّ منهج لتعليم اللغة العربيّة وتعلّمها.

ويكون هذا الفهرس في شكل برنامج متكامل للظواهر اللغوية يتمّ الرجوع إلى مضامينه لإعداد الوحدات التعليمية. وقد تمّ توزيع هذا البرنامج على محاور بالشكل الآتي :

- المحور النحويّ الأوّل: الاسم أو اللفظة الاسمية: انطلقنا في توزيع الدروس من اللفظة الاسميّة باعتبارها أصغر قطعة دالّة لا يمكن الوقوف على جزء منها مع بقاء الكلام مفيدا؛ وهي الاسم المظهر ويطلق عليها «ما ينفصل ويبتدأ»، ثمّ انتقلنا إلى القطع التي بمنزلتها؛ أي التي تتفرع عنها، وهي مكافئة لها من حيث الانفصال والابتداء. فالاسم هو الأصل، وهو أكثر تمكّنا من الفعل، ويقبل عددا كبيرا من الزيادات على اليمين واليسار. والتكرة هي الأصل الذي ينطلق منه النحاة العرب في تحليل اللفظة الاسمية. ثمّ نتقل إلى بعض فروعها التي هي بمنزلتها.
- المحور النحويّ الثّاني: الفعل أو اللفظة الفعليّة: الفعل في نظرية الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح هو أحد أنواع الكلم الثّلاثة، يدلّ من حيث المعنى على الحدث، وهو من حيث اللفظ عبارة عن لفظة تدخل عليها زوائد مثل (ن، لم، سا، إلخ)، والضمائر المتصلة مثل (ت، نا) (ينظر لمزيد من التفاصيل: مكي 2002).
- أدرجنا في هذا الفهرس اللفظة الفعليّة في صيغها الثّلاث: صيغة الحدث المنقطع (الفعل الماضي)، وصيغة الحدث غير المنقطع (الفعل المضارع)، وأخيرا صيغة الحدث الذي لم يقع بعد (افعل Ø).
- المحور النحويّ الثّالث: التّركيب الاسميّ: تشكّل الكلمات عند تركيبها نظاما جزئيّا؛ هو النظام التّركيبيّ مكوّن من التّراكيب التي تندرج في المستوى الخامس. وأبنية الكلام هي القوالب التي تفرغ فيها الكلمات لتكوّن وحدات أكبر تسمى التّراكيب. نتناول هنا البناء الذي يقع بين لفظتين اسميتين.
- المحور النحويّ الرّابع: التّركيب الفعليّ: الهدف من هذا المحور النحويّ هو تعليم البنية التّركيبيّة المكوّنة من الفعل، والفاعل، والمفعول به، باعتبارها أصغر بنية تركيبية في اللغة العربيّة. وهي الأصل الذي يتفرع عنه أبنية الكلام الأخرى.

نقدم في الجدول الآتي قواعد اللّغة العربيّة في صورة نحو تعليمي، هدفه تزويد المتعلّم بالآليات التي تمكّنه من استيعاب الوسائل المختلفة التي تملكها اللّغة العربيّة، ويسخّرها المتكلّم للتعبير عن مراده ومقاصده.

الجدول رقم 5: الفهرس المقترح للظواهر اللّغويّة

المحور النّحويّ	توزيع القواعد المتعلّقة به على الدروس
المحور الأوّل: الاسم أو اللفظة الاسميّة	النكرة والمعرفة (التّعريف بأل والإضافة)
	المفرد والمثنى
	المفرد والجمع
	التذكير والتأنيث
	بعض حروف الجرّ (من، إلى...) + الاسم
	الاسم + التّعت
	بعض أسماء الإشارة (هذا، هذه، هؤلاء)
المحور التّحويّ الثّاني: الفعل أو اللفظة الفعليّة (صيغة الماضي وصيغة المضارع وصيغة الأمر)	صيغة الفعل الماضي أو الدّلالة على الحدث المنقطع (فعل + ضمير)
	قد + (فعل x ضمير)
	أن وما المصدريّتان + (فعل x ضمير)
	صيغة الفعل المضارع أو الدّلالة على الحدث غير المنقطع (فعل x ضمير)
	السّين وسوف + (فعل x ضمير)
	لم + (فعل x ضمير)
	لن + (ص - فعل Ø)
المحور التّحويّ الثالث: التّركيب الاسميّ	صيغة الفعل الأمر (فعل x ضمير)
	التّركيب الاسميّ البسيط (ع م 1، م 2)
	البنية التّركيبية الأصل:
	عامل معنوي (ع = Ø)، (م = لفظة اسمية + م = لفظة اسمية)
	Ø = (مبتدأ) + (خبر)
	دخول العوامل اللفظية « كان وأخواتها » على البنية التّركيبية:
	عامل لفظي: (ع = فعل ناسخ)، (م = لفظة اسمية + م = لفظة اسمية) = فعل ناسخ + اسم كان + خبر كان
المحور التّحويّ الثالث: التّركيب الاسميّ	دخول العوامل اللفظية « إن وأخواتها » على البنية التّركيبية:
	عامل لفظي: (ع = حرف ناسخ)، (م = لفظة اسمية + م = لفظة اسمية) = حرف ناسخ + اسم إن + خبر إن

التركيب الفعلي البسيط (ع م 1، م 2)	المحور النحوي الرابع: التركيب الفعلي
الفاعل	
المفعول به	
الفعل اللازم والفعل المتعدي	
الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل	

خاتمة

تناولنا في هذا المقال بعض المفاهيم النظرية المتعلقة بموضوع القواعد؛ من خلال استعراض أهم التعاريف المتعلقة بماهيتها، وبالمعرفة النحوية بشكلمها الضمني والصريح. كما حددنا أصناف القواعد، والعلاقة التي تربط كل صنف منها بالآخر. وفضلا عن هذا، تحدّثنا عن الدور الفعال الذي تلعبه القواعد في إكساب المتعلم الملكتين اللغوية النحوية والتبليغية. ومن ثمّ، قدّمنا لمحة موجزة عن معايير تحديد المضامين النحوية وكيفية تناولها في مجموعة من الطرائق المعدة خصيصاً لتعليم العربية لغير الناطقين، وبعض المناهج والمقررات الخاصة بهذا التعليم. لنخلص في الأخير، إلى اقتراح فهرس لبعض الطواهر اللغوية الأساسية، التي نرى ضرورة تقديمها للمتعلّم غير الناطق بالعربية، مستنديين في هذا إلى إحدى النظريات اللغوية العربية الأصيلة؛ وهي النظرية الخيلية الحديثة للأستاذ الرّاحل عبد الرحمن الحاج صالح.

قائمة المراجع

- إبراهيم، عبد العليم. (1975). الوجه الفني لمدرسي اللغة العربية. مصر: دارالمعارف.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان. (1952). الخصائص. تحقيق محمد علي النّجار. بيروت: دارالكتب؛ ط 2.
- الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات (دراسة، تدريس، تقييم). ترجمة: علا عادل عبد الجواد وآخرون. (2008). القاهرة: دار إلباس العصرية للطباعة والنشر.
- جوتشين، محمد حقي. (2015). «منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات على المستويين A1-A2». عالم الفكر. العدد 2. المجلد 44. أكتوبر-ديسمبر 2015. 223-256. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- الحاج صالح، عبد الرحمن. (1973). «أثر اللسانيات في الهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية». مجلة اللسانيات. الجزائر: معهد العلوم اللسانية والصوتية-جامعة الجزائر. العدد 4. 1973-1974.
- الحاج صالح، عبد الرحمن. (2012). «تعالم نعي علم الخليل» أو الجوانب العلمية المعاصرة لتراث الخليل وسيبويه»، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2012، الجزء الثاني.

- الحاج صالح، عبد الرحمن. (2012ب). «منطق التحو العربيّ والعلاج الحاسوبي» ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، موفم للنشر، الجزائر، 2012، الجزء الأول.
- الحاج صالح، عبد الرحمن. (2012ج). «المدرسة الخليليّة الحديثة ومشاكل علاج العربيّة بالحاسوب» ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، موفم للنشر، الجزائر، 2012، الجزء الأول.
- الحاج صالح، عبد الرحمن. (2012د). «دور التّظريّة الخليليّة الحديثة في النهوض بالبحوث الحاسوبية الخاصّة باللّغة العربيّة» ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، موفم للنشر، الجزائر، 2012، الجزء الثاني.
- الحاج صالح، عبد الرحمن. (2012هـ). «المدرسة الخليلية الحديثة والدراسات اللسانية الحاليّة في العالم العربيّ» ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، موفم للنشر، الجزائر، 2012، الجزء الأول.
- الحسن، محمد موفق. (2017). «واقع تدريس النحو في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها وآفاق تطويره في ضوء اللسانيات المعاصرة» . المؤتمر الدولي الأول : تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها نظرة نحو المستقبل. أفريل 2017. جامعة أوكان. إسطنبول.
- الراجحي، عبده. (1995). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. إسكندرية : دارالمعرفة الجامعية.
- السيد، محمود أحمد. (1987). تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- صاري، محمّد. (2009). «الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج التحول لغير الناطقين بالعربية» . سجلّ المؤتمر العالمي لتعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها. جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية. 13-49.
- عبس، محمد وآخرون. سلسلة «اللّسان الأمّ» . مركز اللسان الأمّ لتعليم العربية لغير الناطقين بها. ابوظبي.
- عتيق، عبد العزيز. (1990). المدخل إلى علم النحو والصرف. بيروت : دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم وآخرون. (2014). العربية بين يديك. سلسلة في تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها. المملكة العربية السعودية : العربية للجميع.
- مكي، صليحة. (2002). دراسة تحليلية تقويمية لطريقة تدريس اللفظة الفعلية في السنّة السابعة من التّعليم الأساسي واقترح البديل بالاعتماد على مبادئ المدرسة الخليليّة الحديثة، رسالة ماجستير في اللسانيات التّعليميّة، إشراف : الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح، الدكتور صالح بلعيد، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر، فيفري 2002.
- الناقبة، محمود كامل. (1985). «تدريس القواعد في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها». المجلة العربية للدراسات اللغوية. العدد الثاني. فبراير 1985.

المراجع باللغات الأجنبيّة

- Berman, R. A. (1979). Rule of grammar or rule of thumb? International Review of Applied Linguistics. 17. 4. pp. 279302 -.
- Besse, H., & Porquier, R. (1984). Grammaires et didactique des langues. Hatier.
- Corder, S. P. (1973). Introducing applied linguistics. Penguin Group.
- Cuq, J. P. (1996). Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère. Didier/Hatier.
- Dirven, R. (1990). "Pedagogical Grammar Language: State of the Art". Language Teaching Jan.

Galisson, R., & Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues : la conception de l'ensemble de l'ouvrage. Paris : Hachette.

Germain, C., & Séguin, H. (1998). Le point sur la grammaire. Clé International.

Hadj Salah, A. (1979). Linguistique Arabe et linguistique Générale : essai de méthodologie et d'épistémologie du 'Im al-Arabiyya (dissertation). Paris.

Issa, Sadam & Mohamed, Aymen. Elementary Arabic I. Michigan State University. (<https://openbooks.lib.msu.edu/arb101/>). Accessed : 12/01/2022.

Ministère de l'éducation nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire. (2010). Enseignement des langues et cultures d'origine : programmes d'enseignement pour la langue arabe. France. Juin 2010.

Mohamed, A., & Issa, S. (2022). Elementary Arabic II. Michigan State University. (<https://openbooks.lib.msu.edu/elemarabicll/>). Accessed: 12/01/0222.

Mohamed, Salwa. (2021). The Development of an Arabic Curriculum Framework Based on a Compilation of Salient Features From CEFR Level Descriptors. The Language Learning Journal. DOI : 10.1080/09571736.2021.1923781.

Tahhan, Brigitte Trincard & Guglielmi-Foda, Frédérique. Ahdaf. Méthode d'arabe. NīTahhan, B. T., & Guglielmi-Foda, F. (2015). Ahdaf. Méthode d'arabe. Niveau A1 du CECRL. France : Didier.

Vriendt, M. J., & de Vriendt, S. (1974). Pour une conception réaliste de la progression en didactique des langues. Études de Linguistique Appliquée, 16(33).

ملخص

نتناول في هذا المقال بالدراسة والتحليل المضامين التحوّية الموظّفة في طرائق تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ بتحديد مفهوم القواعد اللغوية، وما يميّز طبيعة المعرفة التحوّية، بالتركيز على البعد التعليمي لها بصفة عامة، ثمّ ما يختصّ به تعليمها لغير الناطقين بها، وعلى الأهمية التي يجب أن تولي للأنشطة التحوّية التي تقوم على التناول الاجرائي للوحدات اللغوية المستهدفة تعلمها، وعدم الاكتفاء بمجرد التلقين والتطبيق؛ لأنّ الهدف من اكتشاف القواعد التحوّية بطريقة إجرائية هو التعرّف على كيفية عمل النّظام اللّغويّ، وليس مجرد حفظ لقواعد تقدّم كحقائق ثابتة.

الكلمات المفتاحية

قواعد اللغة، النحو التعليمي، اللغة العربية، طرائق التعليم، المتعلّم غير الناطق بالعربية

Résumé

Dans cet article, nous proposons de décrire les contenus grammaticaux intégrés dans les méthodes d'enseignement de l'arabe destinées aux locuteurs non natifs. Pour cela, nous commençons par définir le concept de règles linguistiques ainsi que le savoir grammatical. Nous évoquons aussi l'importance qu'il convient d'accorder aux activités grammaticales ayant pour objectif de découvrir les règles grammaticales de manière procédurale pour comprendre le fonctionnement du système de la langue et pas seulement de mémoriser des règles présentées comme des faits figés.

Mots-clés

Grammaire, grammaire pédagogique, langue arabe, méthode d'enseignement, apprenant non arabophone.

Abstract

In this article, we try to treat the question of grammatical contents in the methods of teaching Arabic to non-native speakers. We start by defining the concept of linguistic rules, and grammatical knowledge, then we focus on grammar teaching/learning in general, and more specifically, in teaching languages to non-native speakers. The importance of exercises and activities in grammar lesson is underlined, because it is important to lead the learner to the discovery of the grammatical rules in a procedural way to understand how language system functions and not rely only on memorizing rules.

Keywords

Grammar, pedagogical grammar, Arabic language, teaching method, non-Arabic learner