

نحو تصوّر جديد لتدريس النّحو والصّرف في ضوء اللسانيات الحديثة

مصطفى مخلص¹

ملخص:

يعد النّحو والصّرف من بين أهم العلوم العربية التي حظيت باهتمام كبير من قبل العلماء والباحثين، لارتباطهما بعلوم أخرى، كالعروض والبلاغة والنقد، والفقه والتفسير والحديث، وغيره. وقد تعدد غايات وضع النحو والصّرف، لكنها لا تنأى عن هدفين؛ الحفاظ على اللسان العربي وحمايته من اللّحن والضّياع، وفهم علوم الوحي، وهو ما يُمكن أن نختزله في هدف عام هو تعليم العربية وآدابها.

ولما كان تعليم العربية يرتبط في أغلبيته بالتمكن من نحوها وصرفها كانت الإجابة في تدريسهما هدفاً منشوداً. غير أنه قد أضحى من الضرورة التجديد في النحو والصّرف اللذين ندرّسهما وفي الطريقة التي ندرّسهما بها؛ أي أنه جدير بنا أن نسعى إلى إعادة النظر في القواعد النحوية والصّرفية من حيث طُرُق عرضها، ومن حيث وصفها ومضمونها، لنخرج بنحو وصرف ذوي قواعد بسيطة تنسجم وذهن المتعلّم، وتُنمّي فيه الكفاية التواصلية والاستراتيجية. وهذا لا يحدّث من تلقاء نفسه، وإنما يستوجب الانفتاح على علوم أخرى تهتم بدراسة اللغة وفهمها، وليس ثمة في ما يبدو ما هو أولى باللسانيات في هذا الباب. إننا في حاجة إلى تدريس اللغة مُستفيدين من النتائج اللسانية التي أثبتت كفايتها الوصفية.

وفي هذا السياق، تأتي هذه الورقة البحثية لتقديم رؤية جديدة في تدريس النحو والصّرف بناء على استثمار نتائج اللسانيات التوليدية.

الكلمات المفتاح: التدريس، النّحو، الصّرف، اللسانيات، الاقتصاد اللغوي.

¹ أستاذ الثانوي التأهيلي بمديرية مولاي رشيد - الدار البيضاء، طالب باحث بسلك الدكتوراه - مختبر اللسانيات، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بنمسيك، جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء، المغرب mustaphamoukhli25@gmail.com

Teaching Grammar and Morphology in the Light of Modern Linguistics: Towards a New Vision

Moukhliise Mustapha

Abstract:

Grammar and morphology are among the most important Arabic sciences that have received great attention since ancient times until today, due to their connection to other sciences or arts, such as prosody, rhetoric, criticism, jurisprudence, interpretation, hadith, and others. The goals of establishing grammar and morphology may be multiple, but they do not deviate from two goals: preserving Arabic from incorrect pronunciation and loss, and understanding the sciences of revelation, which we can summarize in a general goal, which is teaching Arabic and its literature.

Since teaching Arabic is mostly linked to mastering its grammar and morphology, mastering them is a desirable goal. However, it has become necessary to renew the grammar and morphology that we teach and the way we teach them; that is, it is worthy of us to strive to reconsider the grammatical and morphological rules in terms of their presentation methods, description and content, in order to come up with a grammar and morphology with simple rules that are in harmony with the learner's mind and develop communicative and strategic competence in him. This does not happen on its own, but rather requires openness to other sciences that are concerned with studying and understanding the language, and there seems to be nothing more deserving of linguistics in this regard. We need to teach the language by benefiting from the linguistic results that have proven their descriptive adequacy.

In this context, this research paper comes to present a new vision in teaching grammar and morphology based on investing the results of generative linguistics.

Keywords: Teaching, Grammar, Morphology, linguistics, Language economy.

0. مقدمة¹:

تسهم اللسانيات إلى حد كبير في تحقيق الجودة في حقول معرفية كثيرة، ولعل أبرزها تدريس اللغات، إلا أن تدريس اللغة العربية لم ينل حظه من مناهج اللسانيات الحديثة، وبخاصة اللسانيات التوليدية القائمة على الوصف والتفسير والاقتصاد اللغوي، إلخ.

لقد ظلّ تدريس علوم اللغة العربية مُتَرَبِّصاً بالأساليب الكلاسيكية ومحتفظاً بالأوصاف النحوية القديمة على اختلافها، وسار على ذلك في تنظيم المعلومات اللغوية، سواء ما تعلق بنحوها أو صرفها أو بلاغتها، إلخ. الشيء الذي كرّس الضعف في تعلم العربية واستيعاب علومها، وكذا النفور منها.

إن هذا التدريس لم يكن موفقاً للحد الذي يسمح له أن يتماشى مع المرامي الهادفة والتطلعات المستقبلية، بحيث ما زال يعترضه الكم الهائل من المعطيات التي يمكن الاستغناء عن بعضها، أو إعادة تصنيفها وتمحيصها وفق مقارنة منسجمة.

1.0. إشكال البحث

يتمثل إشكال هذه الورقة البحثية فيما يلي.

- كثرة القواعد النحوية، وعدم كفايتها الوصفية.
- غموض القاعدة النحوية وانعدام البساطة والاقتصاد في بنائها.

2.0. أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى الإسهام في تجويد تدريس اللغة العربية، وإضفاء طفرة نوعية في اللسانيات التعليمية، وإجلاء الدور الفعال الذي تُحدِثه اللسانيات التوليدية في ذلك. هذا بشكل عام، وثمة أهداف أخرى، ولعل أبرزها ما يلي:

- تطوير المناهج الدراسية وتمحيصها.

¹. أود أن أعرب عن شكري وامتناني للأستاذين الفاضلين د. حسن نجعي ود. عبد المجيد جحفة على إفادتهما إياي في هذا العمل توجيها وتقويما وتشجيعا. ولا يفوتني أن أشكر الأستاذ الكريم عبد الغفور بوقيدي على تعاونه في ضبط بعض المصطلحات، وكذلك الزميل الأستاذ يونس بومعزة على قراءته العمل واقتراحاته المفيدة، وشكري أيضا لكل الزملاء المتعاونين، ولتلاميذتي في ثانوية عبد الله المديوني التأهيلية - مديرية مولاي رشيد بالدار البيضاء- الذين تقاسمت معهم بعض أفكار هذا العمل، إلى جانب فضلاء آخرين.

- تبسيط التعليمات وجعلها أكثر قابلية للاستيعاب.

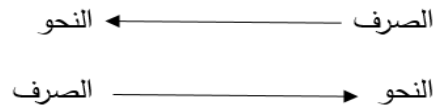
- تنمية الكفاية التّواصلية للمتعلّم.

3.0. منهجية البحث:

نعتد في مقاربتنا للموضوع منهجا وصفيا تحليليا، بحيث ينصب اهتمامنا على وصف واقع تدريس النّحو ونقّده، لنتمكن من اقتراح نموذج أو نماذج ذات صلاية نظرية وجدوى تطبيقية في تدريس علوم اللغة، وبخاصة النّحو والصرف، نماذج تستمد قوتها من الازدهار الذي شهدته اللسانيات التوليدية.

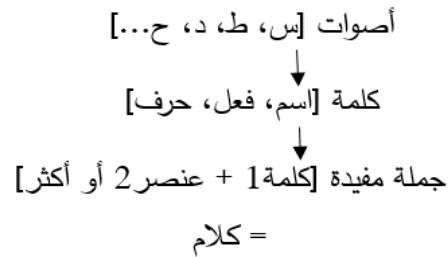
□. هندسة النحو العربي

يبدو أن هناك توازي بين النّحو والصّرف، بحيث يعدان بنية يُمكن تفكيكها وتجميعها، وهذه العملية تجعلنا نتبيّن أن الصرف والنحو يتناوبان في الدّور.



غير أنّنا نحيد الانطلاق من مبدأ التجميع، بحيث يفصح عن الغاية من الصرف والنّحو، إذ تجتمع الكلمات وتأنلف فيما بينها لنحصل على جُمل، والجمل نخلّص من خلالها إلى تعبير كلامي. ومنه نُقدّم أسفله هندسة للنحو الذي ينبغي أن ندرّسه.

هندسة النحو العربي التعليمي



□. اللسانيات والتدريس

إن تيسير النحو والصرف والتجديد في طرق تدريسهما مما يُفيد غايات نبيلة، أبرزها النهوض بمجال التعليم، ويصعب أن يتأتى هذا التجديد إلا من خلال استثمار المعرفة اللسانية بشكل دقيق في معالجة اللغة العربية. كما أن تطوير اكتساب اللغة العربية وإصلاحها زهين بتيسير النحو والصرف والإبداع في تدريسهما،

و"الإصلاح يبدأ من المدرسة ومن التعليم ومن الكتاب المدرسي والتصورات اللغوية التي ينطلق منها".¹ كما أن هذا الإصلاح لا يمكن أن يتم إذا لم ينزل اللساني من برجه العاجي (برجه النظري) ويترجم المعرفة اللسانية إلى سياسات وأفكار صالحة وقادرة على تطوير اللغة وتنمية المجتمع وجعل اللغة جزءاً من الرأس مال الذي يمكن استغلاله لغايات تنموية. ويبدو أن مقارنة هذه الغايات لا بد أن تنطلق من نقد الوضع اللغوي واقتراح ديناميات لغوية جديدة.²

ملاحظات أولية حول النحو والصرف وتدريبهما

تطرح طرق تقديم المعرفة النحوية والصرفية في الكتب المدرسية إشكالا كبيرا، كما أن طرق نقلها وتلقيها للمتعلم لا تستجيب لتطلعات التنمية التي نتوق إليها، ذلك أنها لا تُخاطب ذهن المتلقي بآليات متطورة ذات نجاعة في تحقيق الفهم والاستيعاب، فتبقى مُتربصة بآليات التفكير النحوي القديم غير آبهة للتطور الذي شهدته اللسانيات في مستويات شتى، بما فيها التعليم.

ونلاحظ على الدرس اللغوي بصفة عامة طغيان الجانب المعرفي، بحيث يتم التركيز في بناء الدرس اللغوي في مدارسنا بنقل ما يُصطلح عليه المعرفة العالمية نَقْلاً ديداكتيكياً، وهو ما يتميز به تدريسنا عن الطريقة التي تُعَرِّضُ بها المادة النحوية في أمهات الكتب. غير أن ذلك أيضاً ضربٌ من تقديم التراث بأسلوب أقل تعقيداً، أو تدريس التراث بنوعٍ من التَّفَنُّنِ في طريقة العرض والتقديم، بحيث يتم الانطلاق من أمثلة وشواهد نحوية، يتم رصدُها بعد قراءتها وشرحها، ليتم تحليلُها بعد ذلك وفق جهاز مفاهيمي كلاسيكي يَغْلُبُ عليه طابع التقليد ويفتقر إلى التجديد والإبداع في التدريس. والحال أن كلاً من الأمثلة والشواهد المنتقاة وطُرُق العرض والرصد والتحليل ينبغي إعادة النظر فيها.

وفي الحقيقة، نحن اليوم في حاجة إلى آليات لا تُرهق ذهن المتعلم بكثير من الحشو والهوامشيات التي لا طائل منها، ما دُمنا نروم تحقيق كفاية تواصلية وليس صنْعَ باحثٍ لِساني أو عالِمٍ لُغة في غير أوانه.

ولقد أصبح من الواجب علينا أن نعمل على تقديم نماذج عملية مُستفادَة من المعرفة اللسانية والممارسة المهنية، نماذج من شأنها أن تُفيد في تسريع وتيرة تعلُّم اللسان العربي. إنها نماذج إصلاحية تجويدية لنحو اللغة وصرفها وطُرُق تدريسهما، وهو ما من شأنه أن يُساهم في تطوير المناهج التعليمية عموماً، ثم تعزيز استعمال

¹. جحفة، عبد المجيد. (2022)، ص 11.

². نفسه.

اللسان العربي في التدريس، بعد أن كان مُقَرَّمًا لعدة أسباب، من بينها التحجر في التراث دونما تجديد يتمشى مع تطلعات المستقبل.

□. لا كفاية وصفية للقواعد النحوية والصرفية

بصرف النظر عن طبيعة الشواهد والأمثلة في الكتاب المدرسي، يطبع القواعد النحوية والصرفية في هذا الكتاب قصورا يتجلى في ضعف ضبط معظمها للظواهر النحوية. ذلك أنها تتسم بقصور نظري، وتفتقر إلى جدوى تطبيقية، بحيث لا تستجيب للوقائع اللغوية. فلنعتبر القواعد التالية:

- (1) "الأسماء الموصولة مبنية كلها باستثناء أي فإنها معربة"¹.
- (2) "جمع المذكر السالم اسم يدل على عدد أكثر من اثنين وذلك بزيادة ألف ونون في حالة الرفع، أو ياء ونون في حالتي النصب والجر. ويشترط في المفرد الذي يصاغ منه جمع المذكر السالم أن يكون علما لمذكر عاقل، خاليا من التاء والتركيب، وألا يكون على وزن أفعل الذي مؤنثه فعلاء، ولا على وزن فعّال الذي مؤنثه فعلى"².
- (3) "جمع المؤنث السالم اسم يدل على أكثر من اثنتين للعاقلات أو غيرهن، وذلك بزيادة ألف وتاء على صيغة المفرد دون تغييرها. وهو يرفع بالضممة ويجر بالكسرة، وينصب بالكسرة النائية عن الفتحة"³.
- (4) "جمع التكسير هو ما دلّ على عدد أكثر من اثنتين، وتغير بناء مفرد عند الجمع إما بزيادة أو نقص أو تغيير في الشكل. وهو نوعان: - جمع القلة وهو ما دل على عدد من ثلاثة إلى عشرة. وأوزانه: أفعل - أفعلال - أفعللة - أفعللة - جمع الكثرة وهو ما دل على عدد من ثلاثة إلى ما لا نهاية. ويصل عدد أوزانه إلى سبعة عشر تقريبا"⁴.
- (5) "يكون اسم الزمان والمكان على وزن "مفعّل" في ثلاث حالات:
- إذا اشتق من الفعل الثلاثي المضموم اللام في المضارع.
- إذا اشتق من الفعل الثلاثي المفتوح اللام في المضارع.
- إذا اشتق من الفعل المعتل الآخر"⁵.

¹. الرائد في اللغة العربية، ص 107.

². نفسه، ص 126.

³. نفسه، ص 127.

⁴. نفسه، ص 127.

⁵. نفسه، ص 95.

(6) "الإضافة نسبةً بين اسمين، ويُسمَّى الأول مُضافاً، والثاني مُضافاً إليه، ويكون المضاف إليه مجروراً دائماً. تنقسم الإضافة إلى لفظية ومعنوية. فالمعنوية هي التي تأتي لتفيد المضاف تعريفاً أو تخصيصاً. والإضافة اللفظية تكون للتخفيف فقط. تُحذف نون المثني ونون جمع المذكر السالم عند الإضافة. تُحذف "أل" التعريف من المضاف في الإضافة المعنوية. وَيَجُوزُ إِدْخَالُ "أل" عَلَى الْمُضَافِ فِي الإِضَافَةِ اللَّفْظِيَّةِ. تُوجَدُ أَلْفَاظٌ تُلَازِمُ الإِضَافَةَ إِلَى الْجُمْلِ وَهِيَ: إِذْ، وَحَيْثُ، وَلَمَّا، وَمَنْ، وَمُنْذُ، فَتَكُونُ الْجُمْلَةُ بَعْدَهَا فِي مَحَلِّ جَرٍّ مُضَافاً إِلَيْهِ. أَمَّا حِينَ، وَيَوْمَ، وَوَقْتُ، فَتُضَافُ إِلَى الْجُمْلِ كَمَا تُضَافُ إِلَى الاسْمِ الْمُفْرَدِ عَلَى حَدِّ سَوَاءٍ".¹

تُشير القاعدة (1) إلى كون الأسماء الموصولة كلها مبنية إلا أي، وهذا حُكْمٌ لا تُسَوِّغُهُ الوقائع اللغوية، بحيث يتم تصريف هذه الأسماء التي للمثنى بحسب الإعراب كما يتم تصريفها جميعاً في أغلبيتها بحسب العدد والجنس: جاء الأستاذان اللذان يُدرّسان النحو (في حالة الرفع) – رَأَيْتُ/ مَرَرْتُ بِـ "الأستاذَيْنِ اللّذَيْنِ يُدرّسان النحو" (في حالة النصب والجر)، إلخ.

ويذهب مؤلفو الكتاب المدرسي إلى أن "جميع أسماء الإشارة مبنية على الألف في حالة الرفع (هذان – هاتان)، وعلى الياء في حالتي النصب والجر (هذين – هاتين)".² والحال أن هذا التصريف الذي لحق اسم الإشارة في هذا السياق يتعلّق بالإعراب والتثنية بحيث تكون الألف علامة للرفع، والياء علامة للنصب، ولو كانت هذه الأسماء مبنية ستلزم هيئة واحدة حالما يتغيّر موقعها الإعرابي.

القواعد (2) و(3) و(4) تحتوي معلومات كثيرة عبارة عن ضوابط غير مرفقة بأمثلة توضيحية معلّلة في القاعدة ولا في الأمثلة المنطلّقة منها لاستخلاص القاعدة، وكأن الغاية من القاعدة هو شحن المتعلّم بكم من المعلومات المعرفية وإن لم يستوعبها، فيُعَرَفُ بالظواهر وإعرابها الصرفي، والأوزان ودلالاتها غير المعلّلة واقعياً، وبخاصة في اللغة التي هو بحاجة إلى تعلّمها. وبالعودة إلى (4) يتبيّن أنّ مؤلّف الكتاب المدرسي غالباً ما يتحجّرون في التفكير النحوي أكثر من تسليط الضوء على المعطى اللغوي. ذلك أن ثنائية القلة والكثرة غير مبرّرة، على الأقلّ في العربية المعاصرة.

إن الاستغناء عن صيغ جمع القلة أو عن صيغ جمع الكثرة في قياس بعض المفردات، واستعمال إحدى الجمعيتين مكان آخر، ودلالة جمع التفسير الرباعي المجرد على الكثرة والقلة معاً، دليل على عدم اطراد هذا التحديد الدلالي. ومن جهة أخرى، فالواقع التجريبي يُفسّر ذلك، حيث إن القدرة اللغوية الصرفية للمتكلّم لا

¹. الممتاز في اللغة العربية، ص 122.

². الرائد في اللغة العربية، ص 108.

تستحضر هذا التفيء الدلالي الكمي أثناء الاستعمال. حتى أن الكتب التي تُعدّ مصدرا لجمع اللغة وتقعدها، كالقرآن، مثلا، لا نكاد نلمس فيها هذا الميز.¹

هذا الأمر يحيل على ضعف البُعد الوظيفي للقاعدة النحوية، وهو ما لا تتحقق معه الكفائتان التواصلية والاستراتيجية.

أما القاعدة (5) فتتضمن زللاً معرفياً غير مقبول بتاتا في كتاب مُوجّه إلى مُتعلّمين يُقدّسون المعرفة الواردة في الكتاب المدرسي. هذا الزلل يتمثل في تسليط الضوء على لام الفعل عوض عين الفعل في اشتقاق اسم الزمان والمكان. ومن الأجدر أن يتم مراجعة هذه الكُتب ملياً لحساسيتها.

ويمكن أن نسجل على (6) ثلاث ملاحظات:

الملاحظة الأولى أنها لا تُغطّي الاستعمال اللغوي المعاصر للإضافة كلّ، بحيث هناك على سبيل المثال تعابير من قبيل (7.أ.ب.ج) تتخذ فيها الإضافة شكلاً تركيبياً آخر، وهي في الأصل كما في (8.أ.ب.ج) على التوالي.

(7) أ. إيجابيات وسلبيات الأنترنت كثيرة

ب. تتعدّد مزآيا وفوائد هذا المنتج

ج. هم مجموعة من الكتاب

د. تتكاثر الإنتاجات الفلاحية للموسم الفلاحي لهذا العالم

(8) أ. إيجابيات الأنترنت وسلبياته كثيرة

ب. تتعدّد مزآيا هذا المنتج وفوائده

ج. هم مجموعة كُتاب

د. تتكاثر إنتاجات موسم هذا العام الفلاحي الفلاحية

الملاحظة الثانية أنها لا تُبيّن فيما يتجلى التخفيف الذي ينتج عن الإضافة اللفظية. بخلاف ما نجده في نفس القاعدة في كتاب تعليمي آخر، وإن كان يلفّها بعض الغموض في التعبير.²

الملاحظة الثالثة أنها تُقدّم حكما غير واقعي يتمثل في جملة "يجوز إدخال "ألّ" على المضاف في الإضافة اللفظية"، بحيث كلمة "يجوز" تُفيد إمكان حصول الشيء وعدمه. والحال أن إدخال "ألّ" على المضاف في

¹. مخلص، مصطفى (2022-2023).

². أنظر الأسامي في اللغة العربية، ص 119.

الإضافة اللفظية لا يكون إلا إذا أردنا أن نصف معرفةً ليكون التطابق بين النعت والمنعوت في الجنس كما في (9)، بخلاف ما في (10).

(9) جاء الولد الجميل الهيئة، السريع الغضب، الكثير الكلام

(10) التقيت برجل *الراجح العقل (بمعنى الإضافة)

نخلص من خلال رصد وملاحظة بعض القواعد النحوية والصرفية بالكتاب المدرسي إلى اتصافها بما يلي:

- كثرة المعلومات النحوية.
- قصور في الوصف والتحليل.
- تعليل ضعيف، وغير مدعوم أحيانا في الوقائع اللغوية.
- الزلل المعرفي.
- انعدام إطار نظري واضح يتم من خلاله وصف وتحليل المعطيات.
- الالتباس في التصنيف والتنظيم.

□. نحو تفكير لساني في تدريس النحو والصرف

الأکید أن اللسانیات قد تطوّرت وتأسست معها طروحات تُفید في مجالات عدّة. والتدريس والتّعليم جزء من هذه المجالات. بالتالي، ينبغي أن نستفيد من التفكير اللساني في جوانب هامة كالإنطلاق من المعطى، والاقتصاد في القواعد، وتقديم أوصاف دقيقة، وتوفير أنظمة وإعدة، والمقارنة بين الألسن، إلخ.

1.5. المقارنة

إن للمقارنة دور هام في إجلاء الوظائف النحوية على وجه الخصوص. ذلك أن كل اللغات تُعبّر عما في الذهن، الفاعلية والمفعولية والفضاء والزمن والعدد والجنس، إلخ. بالتالي فتدريس النحو بواسطة المقارنة بين العربية ولغة المتكلم العربية المغربية أو لسان من الألسن الأمازيغية (بحسب الجغرافية) من شأنه أن يسهم في التّلقّي الجيّد للظاهرة النحوية أو الصّرفيّة (أنظر الفقرة 1.3.5).

2.5. المعطى أولى من القاعدة

ينبغي الاهتمام بالمعطيات اللغوية إلى جانب الاستفادة من النحو العربي في تدريس النحو والصرف، وليس الانجرار وراء الأوصاف النحوية جُملة وتفصيلا. فعلى سبيل المثال لا يُمكن الحديث عن جمع القلة والكثرة في

الوقت الراهن، بحيث لا وجود لمسوغ يُسوِّغ هذه الثنائية، على الأقل في العربية المعاصرة. بالتالي، ينبغي الحسم في هذا التحديد الذي يخلق عرقلة في اكتساب اللغة. فنحن نقول: "أُسْهُمُ الشَّرْكَه"، و"أَصْدِقَاءُ الطُّفُولَةِ"، و"أَمْثَالُ شُعْبِيَّةٍ"، و"أَطْعَمَةُ لَذِيذَةٍ"، و"هُمُ فِتْيَةٌ يَدْرُسُونَ فِي الْكَلْبِيَّةِ" و"حَمَلَةُ الْعَرْشِ"، ولا نعي أن كلا من "أُسْهُمُ" و"أَصْدِقَاءُ" و"أَمْثَالُ" و"أَطْعَمَةُ" و"فِتْيَةٌ" و"حَمَلَةُ" -التي يزعم القدماء ومؤلفو الكتب المدرسية أنها جموع قلة- تدل على عشرة أو أقل أو عددا بعينه، بل هي على العموم الذي يفيد تنكيرها.

3.5. الاقتصاد في القواعد وتيسيرها

ينبغي الاكتفاء في تدريس النحو والصرف بقواعد بسيطة وغير مكلفة، وذلك من خلال الاستعانة بأنظمة وقوالب لسانية تتسم بالمرونة والاقتصاد.

1.3.5. التشجير

إن استعمال التشجير¹ من شأنه أن يُبين للمتعلم ما تتكوّن منه الجملة من عناصر، فيتّضح له ما لا يمكن الاستغناء عنه داخل الجمل، وتتضح له الملحقات من غيرها. إن هذا التشجير يتطلب منا تكييفه مع القدرة اللغوية للمتعلم فحسب، ويتأتّى هذا من خلال التخلص من التجريد الذي قد يتسم به.

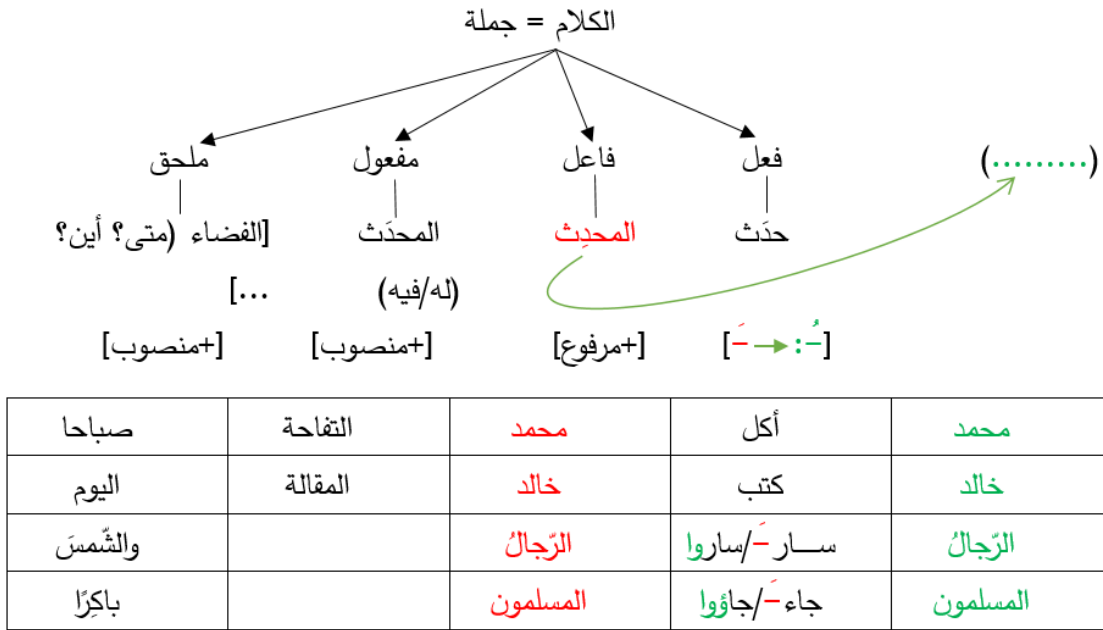
إن تبين الظواهر داخل الجملة وعبر قوالب وتشجيرات أحسن بكثير من القواعد المحنطة التي تُثقل كاهل المتعلّم، بحيث يصبح مصبّب اهتمامه هو فهم الفقرات الطوال المتوغّلة في المصطلحات التي لا تستحضر ذهن المتعلّم وكيف يشتغل. ومنه، فالعمل وفق هندسة تستوعب الجمل المقبولة التي يمكن أن يُنتجها المتعلّم يعد أسهل طريق إلى الاكتساب المبكر، وقد أثبتت الممارسة المهنية داخل الفصل أن المتعلّم يُنتج الجمل بحسب قوالب جاهزة تُنسجّم والعربية المغربية (اللسان الدارج) أو لساناً من الألسن الأمازيغية، وينبغي الاستفادة منها وتكييف عملها بحسب طبيعة اللسان العربي. ذلك أن الفاعل والمفعول والملحقات، وغيرها تُوجد في كل الألسن الطبيعية، وإنما يختلف مظهرها إلى حدٍّ ما باختلاف لسان عن آخر في جزئية أو جزئيات ما.

ندرس -على سبيل التمثيل- الرتبة الحرّة والتطابق بحسب الرتبة في العربية المعيار من خلال التشجير (11)، ونقتصر في هذه الورقة على فاعل مفرد مذكّر وفاعل جمع مذكّر، ونقوم بمقارنة هذه الظاهرة بتجليها في العربية المغربية كما في (12أ) وتجليها في اللسان الأمازيغي كما في (12ب).

¹. يعد التشجير من بين الطرق التي تُستعمل في النظرية التركيبية لإبراز العلاقات التركيبية بين العناصر التي تتكون منها بنية الجملة أو بنية الكلمة.

يُجسّد التشجير¹ (11) و(12أ.ب) رتبة "فعل فاعل مفعول" وتحوّلها إلى رتبة "فاعل فعل مفعول"، ويُعرّفنا بالدور الدلالي لكل مكونات الجملة. كما يُزوّدنا بإعراب الأسماء وبصرف-تركيب الفعل في حالة كون الفاعل جمعا مذكرا سالما، وذلك في كل من العربية المعيار والعربية المغربية والأمازيغية.

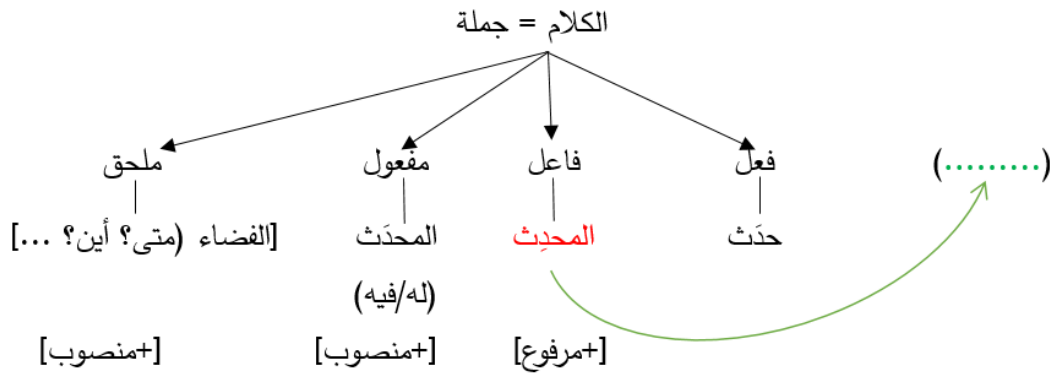
(11) العربية المعيار



التناوب بين الفتحة والضمّة في بناء التناوب بحسب الرتبة.

¹. جدير بنا أن نُوضّح دلالة بعض الرموز المستعملة في التحليل على النحو التالي: u أو تعني ضمة قصيرة، a أو تعني فتحة قصيرة، i أو تعني كسرة قصيرة، u: أو :- يُراد بها ضمة مديدة، a: أو :- يُعني بها فتحة مديدة، i: أو :- يُقصد بها كسرة مديدة، - تعني يَصِيرُ.

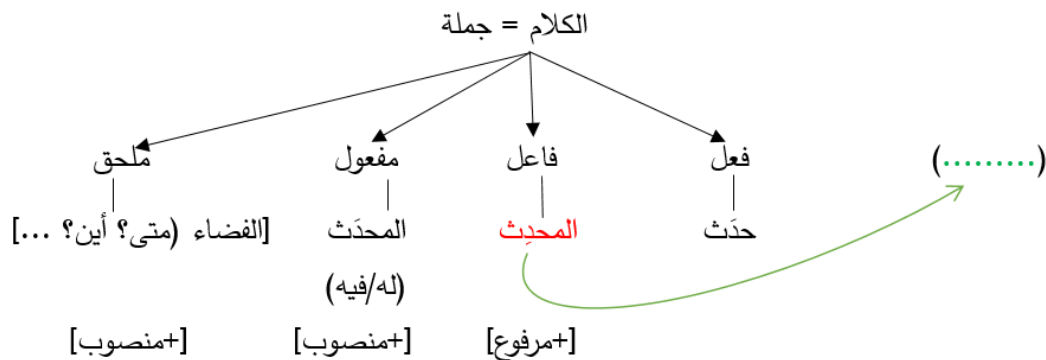
(12) أ. العربية المغربية



الصباح	الثَّاقِبة	مُحمَّد	كَلَّا	مُحمَّد
اليوم	المقالة	خَالِد	كُتِبَ	خَالِد
-	-	الرَّجَال	مُشَاو	الرَّجَال
بُكْرِي	-	المُسْلِمِينَ	جَاو	المُسْلِمِينَ

لا تناوب صائتي في بناء التطابق بحسب الرتبة.

ب. الأمازيغية



تِفَاوُتْ	أَدْفُ	مُحمَّد	يُتَشَّ	مُحمَّد
أَسْدُخْ	تَمَكْرَدَتْ	خَالِد	يَرُ	خَالِد
-	-	إِرْكَزْنْ	دَنْ	إِرْكَزْنْ
زِكْ	-	إِمْنَسْلَمْنْ	دَنْدْ	إِمْنَسْلَمْنْ

لا تناوب صائتي في بناء التطابق بحسب الرتبة.

عُمومًا، تتضمن التشجيرات، أعلاه، ظواهر نحوية أو صَرْف-نحوية مُندمجة فيما بيّنها على أساس كونها ضمن نَسَقٍ لُغويٍّ واحد، وليّس ضمن أنساق مختلفة. فضلًا عن ذلك تَنَسُّمُ بالطابع التجريبي، ونَسْتغني من خلالها عن الأوصاف المستغلة أو الصعبة الاستيعاب من قبل المتعلّم.

2.3.5. نظام السمات

إن استعمال السمات، وبخاصة، حينما نكون بِصَدَدِ كَمٍّ من المعلومات اللغوية؛ صرفية ونحوية في نفس الآن يُسهم في الاستيعاب الجيد للظواهر النحوية والصرفية في وقت وجيز. ومنه نُقدّم نماذج لقواعد بسيطة أسفله بديلاً لتلك التي نجدها في الكتب المدرسية.

(13) جمع التكسير [+جمع لِحَقَه تغيير، +مؤنث لفظاً]

(14) جمع المذكر السالم [+جمع، +مذكر، +لاصقة (ون) أو (ين) في آخر المفرد]

(15) جمع المؤنث السالم [+جمع، +لاصقة (ات) في آخر المفرد]

(16) مُحدِّث الشيء [+فاعل، +مرفوع]

(17) المحدث (لَه أو فِيه) [+مفعول به، +منصوب]

(18) المضاف [+مجرور]

3.3.5. التناوب الأبوفوني

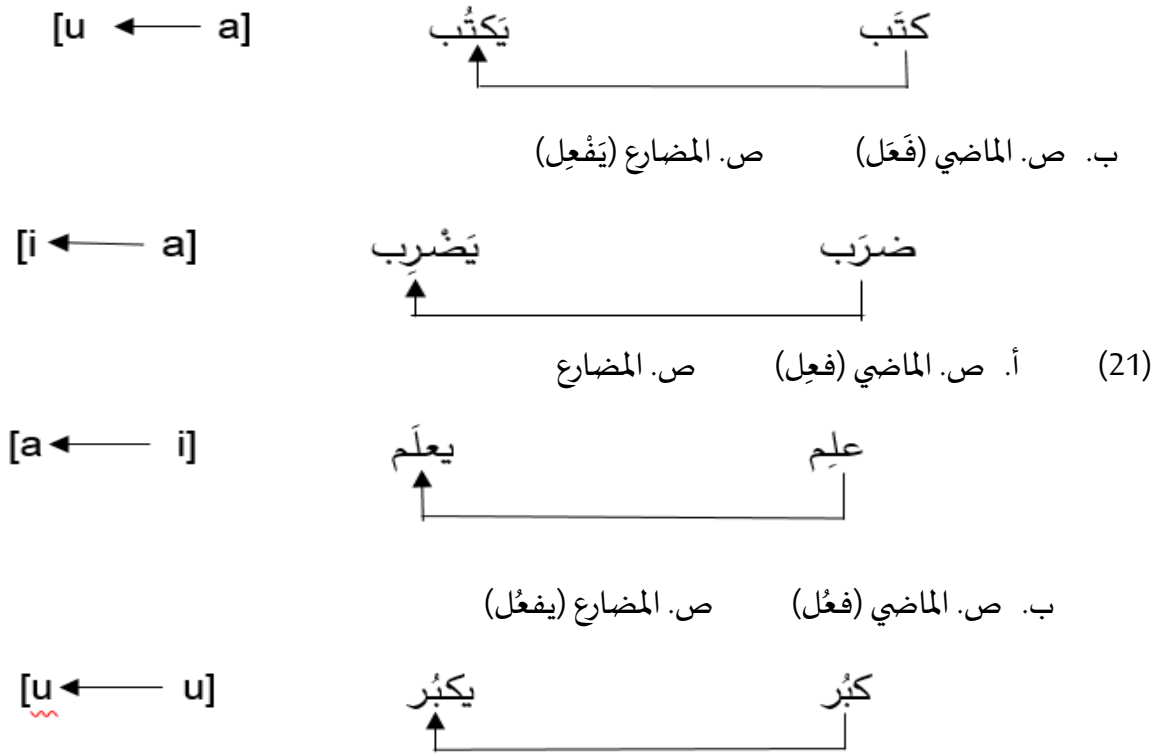
قد حاول غرسل ولوفنشام (1993) أن يرصدا التناوب الصائتي في الأفعال الثلاثية المجردة، مُفترضين وجود مسار أبوفوني (19) من شأنه أن يحدد التغيير الذي يقع في الصائت الثاني من جذع الفعل .

(19) $u \leftarrow u \leftarrow a \leftarrow i \leftarrow a$

يعمل المسار الأبوفوني المقترح أعلاه (المعدّل فيما بعد)¹ على وصف التناوب الصائتي الذي ينتج عن اشتقاق الفعل المضارع من الفعل الماضي. بالتالي، يُمكن توظيف هذا الجهاز في تدريس الفعل المضارع على سبيل المثال كما في (20أ.ب) و(21أ.ب) ومجموعة من الظواهر الصرفية القائم بناؤها على التناوب الصائتي.

(20) أ. ص. الماضي (فَعَلَ) ص. المضارع (يَفْعُل)

¹. نحتفظ بصيغته الأولى لبُعْدِها عن التجريد مقارنة بما بعدها، إذ هي على الأقل تُقدِّم لنا وَصْفًا واضحًا لاشتقاق بنيات المضارع من الماضي وَفْق القدرة الاستيعابية للمتعلّم.



إن هذا الوصف يجلب انتباه المتعلم وأيسر فهمًا واستيعابًا. كما أنه لا يحتوي معلومات كثيرة مستغرقة في الوصف أو متوغلة في الشرح.

□. التواصل وتعلّم النحو والصرف

يعد التواصل أسلوبًا غير مباشر في تعليم النحو والصرف. كما أن امتلاك القدرة النحوية والصرفية لا يمكن حصوله إلا من خلال الاستعمال الفعلي للغة. بالتالي فاللحن الذي قد يتسرّب إلى سمع المتعلم بإمكانه أن يترسّخ في الذهن أكثر من القاعدة، ومنه فتعليم النحو والصرف وتعلّمهما بالتواصل اللغوي والسمع و/أو المشاهدة، أو بالقراءة قد يكون واعدًا في تنمية الكفاية اللغوية.¹ هذه الأخيرة التي يعدو التواصل الغرض الرئيس منها باعتباره مشتركًا إنسانيًا يحضر في سياقات اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية، إلخ. ومنه فينبغي تعزيز عملية التدريس -وفق الطرق المقترحة أعلاه- بالتواصل.

¹ تُعرف الكفاية اللغوية بأنها "القدرة التي يمتلكها المتحدث والمستمع للغة معينة لكي ينتج ويفهم عددًا غير محدود من الجمل الصحيحة نحويًا، وتدل الكفاية في الواقع على المعرفة الضمنية للغة، أي النظام المستبطن للقواعد الذي يشكل مجموعة القواعد النحوية لتلك اللغة". (رولان دورون، فرنسواز بارو. (1997). مجلد

خلاصة:

بناء على ما سبق، نخلص إلى ما يلي:

○ لا تقدم القواعد النحوية والصرفية في الكتاب المدرسي وصفا ملائما للظواهر النحوية والصرفية، وهو ما قد يُكرّس تصوّراً خاطئاً حول هذه الظواهر. كما أن تلك القواعد لا تنضبط لإجهاز نظري واضح، بحيث تستمد مرجعياتها النظرية من القدماء حيناً وتعتمد على نظير مؤلفيها أحياناً أخرى دون تصريح بذلك.

○ تتسم القواعد النحوية والصرفية في الكتاب المدرسي بالاستغلاق والغموض في التعبير أحياناً، ذلك أن لغتها الواصفة لا تستفيد من الطابع الصوري للغة. فضلاً عن تضمّنها معلومات نظرية كثيرة لا ترتكز على البُعدين التطبيقي والتواصلي.

○ يُسهم التفكير اللساني بقوة في فهم اللغة، الشيء الذي تتولّد عنه أوصاف دقيقة تُفيد في التدريس الجيد للغة وفي إفهامها. ذلك أن القواعد الاقتصادية الواضحة التي تُسلط الضوء على الجانب التطبيقي والتواصلي للغة تكون ذات جدوى، إذ لا تتطلب جهداً كبيراً في استيعابها.

المراجع:

- الأساسي في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، جماعة من المؤلفين، مكتبة المعارف، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، (ب.ط).
- الأوراني، محمد. (2010). اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، منشورات الاختلاف، الطبعة الأولى.
- آيت أوشان، علي. (1998). اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، مطبعة النجاح، الجديدة، الطبعة الأولى.
- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، الكتابة العامة، مديرية المناهج، الرباط، نونبر 2007م.
- جحفة، عبد المجيد. (2022). ملاحظات حول العربية والنحو في الكتاب المدرسي، دراسات أدبية ولغوية، كتاب جماعي، منشورات شعبة اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ص: 9 – 21.
- حفيظ، محمد. (2022). دراسة اللغة العربية وتدرسيها بين زمن النحو وزمن اللسانيات، دراسات أدبية ولغوية، كتاب جماعي، منشورات شعبة اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 47-57.
- الدريج، محمد. (1990). التدريس الهادف، مطبعة النجاح، الجديدة، (د.ط).
- الدريج، محمد. (2000). الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، منشورات رمسيس.
- الدليمي، طه حسين. (2009). تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن، (د.ط).
- الرائد في اللغة العربية، جذع العلوم وجذع التكنولوجيا، الجذوع المشتركة لسلك التعليم الثانوي التأهيلي، جماعة من المؤلفين، مطبعة دار النشر المغربية- الدار البيضاء، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر، قطاع التربية الوطنية، طبعة 2020م.
- رولان، دورون، وفرنسواز، بارو. (1997). موسوعة علم النفس معجم مصطلحات - شرح معاني، ترجمة فؤاد شاهين، منشورات عويدات، لبنان.
- شاهين، عبد الصبور. (1980). المنهج الصوتي للبنية العربية، رؤية جديدة في الصرف العربي، مؤسسة الرسالة، (د.ط).
- عاشور، راتب قاسم، والحوامدة، محمد فؤاد. أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، الطبعة الثالثة 2010.

- الفاسي الفهري، عبد القادر. (1990). البناء الموازي: نظرية في بناء الكلمة وبناء الجملة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب.
- المخزومي، مهدي. في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت لبنان، الطبعة الثانية 1986.
- مخلص، مصطفى. (2023-2022). بنية جمع التكسير في اللسانين العربي والأمازيغي: دراسة صرف-صواتية مقارنة، بحث ماسر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بنمسك، جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء.
- الممتاز في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، جماعة من المؤلفين، مكتبة المدارس، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، الطبعة الخامسة عشرة.
- Guerssel, Mohamed & Jean Lowenstamm. (1993). Classical Arabic Apophony, Ms.
- Guerssel, Mohamed & Jean Lowenstamm. (1996). "Ablaut in Classical Arabic measure I active verbal forms". In Lecarme, Schlonsky & Lowenstamm (eds.), Studies in Afroasiatic Grammar: 123-134. The Hague: Holland Academic Graphics.
- Wright, W. (1970). A Grammar of the Arabic Language. Cambridge University Press.