الدراسات اللسانية والأدبية

وتدريسية اللغة العربية: قضايا نظرية وتطبيقية

بحوث محكمة

أشغال المؤتمر الدولي 17 - 18 ماي 2023

إعداد وتنسيق:

د. سليمان زين العابدين

دة. خديجة توفيق

د. عبد الله حدادي

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

الدراسات اللسانية والأدبية

وتدريسية اللغة العربية: قضايا نظرية وتطبيقية

إعدادو تنسيق

د. سليمان زين العابدين

دة. خديجة توفيق د. عبد الله حدادي

بحوث محكمة

أشغال المؤتمر الدولي 17 – 18 ماي 2023

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

الكتاب: الدراسات اللسانية والأدبية
إعدادو تنسيق: د. سليمان زين العابدين - دة. خديجة توفيق - د. عبد الله حدادي
الإيداع القانوني: 2023MO1638
ردمك: 978-9920-511-12-4
الطبعة الأولى: 2023
الناشر: مؤسسة مقاربات للنشر والصناعات الثقافية – المغرب
التصميم والجرافيك: القسم الفني للمؤسسة
العنوان: ص.ب 2997 البريد المركزي –فاس- المملكة المغربية.
الهاتف:00212535736164/00212651288089
البريد الالكتروني:mokarabat@gmail.com

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

لجنة الإشراف:

الدكتور علي لمنور الدكتورة خديجة توفيق الدكتور محمد اسماعيلي علوي

الدكتور سليمان زين العابدين الدكتور عبد الله حدادي

لجنة التنسيق:

الدكتورة خديجة توفيق الدكتور زين العابدين سليمان الدكتور عبد الله حدادي

المشرف العام:

د. زين العابدين سليمان

اللجنة العلمية:

-الدكتور محمد بالأشهب، جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال.

-الدكتور محمد أزهري، جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال.

-الدكتورة خديجة توفيق، جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال.

-الدكتور محمد اسماعيلي علوي، جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال.

-الدكتور إدريس جبري، جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال.

-الدكتور يوسف أدروا، جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال.

-الدكتور عبد الحميد شهبون، جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال.

-الدكتور عمو عسو، جامعة السلطان مولاي سليمان، خريبكة.

-الدكتور لحبيب المغراوي، جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

-الدكتور عبد الفتاح شهيد، جامعة السلطان مولاي سليمان، خريبكة.

-الدكتور حسن بدوح، جامعة السلطان مولاي سليمان، خريبكة.

-الدكتور سليمان زين العابدين، جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال.

-الدكتور عبد الله حدادي، جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال.

-الدكتور لكبير الحسني، جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال.

-الدكتور فيصل أبو الطفيل، جامعة السلطان مولاي سليمان، خريبكة.

-الدكتور عبد العالي العامري، جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال.

-الدكتور رشيد طلال، جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال.

-الدكتور كمال ذاكير، جامعة السلطان مولاي سليمان، خريبكة.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

تقديم

لا شك أن البحث في قضايا وإشكالات اللغة والآداب والديداكتيك هو بحث في الكينونة المعرفية عامة، وبحث عن الحقيقة التي تكتنف هذه المجالات والأقطاب الكبرى الثلاثة، فاللغة تحقق فعلي لكل الممارسات الأدبية والديداكتيكية، والأدب بكل أشكاله تعبير وكشف عن أسرار اللغة وتجلياتها، والديداكتيك ما هي إلا الممارسة العملية لدراسة اللغة والأدب، وتبقى مهمة الباحث الحصيف هي سبر أغوار هذا التقاطع، إن لم نقل رصد مختلف التنوعات والتطورات الناتجة عن هذا الأمر، والتي برزت على شكل تصورات ونظريات ومناهج حديثة لسانية وأدبية وديداكتيكية، سواء على المستوى النظري أو على المستوى التمثيلي.

انطلاقا من هذا الطرح يأتي المؤتمر الدولي الموسوم ب"الدراسات اللسانية والأدبية وتدريسية اللغة العربية: قضايا نظرية وتطبيقية" لمختبر الدراسات الأدبية واللسانية والديداكتيكية والمدرسة العليا للتربية والتكوين جامعة السلطان مولاي سليمان بني ملال المغرب، من أجل فتح نقاش جاد ومثمر بين الباحثين والمتخصصين والمهتمين، غايته إعادة النظر في مجمل القضايا والإشكالات اللغوية والأدبية والديداكتيكية التي فرضتها وتفرضها الآونة الأخيرة، كما يطمح هذا المؤتمر تحقيق مجموعة من الأهداف نذكر منها ما يلي:

1- الكشف عن المداخل والتقاطعات الإبستمولوجيا لكل من اللسانيات والآداب والديداكتيك،

2- تفسير وتحليل الظواهر اللغوية والأدبية بتوظيف مقاربات حديثة،

3- طرح أحدث المناهج والمقاربات المتخصصة في الدرس الديداكتيكي،

4- احتكاك وتفاعل الطلبة مع الباحثين المتخصصين واستفادتهم من خبراتهم وأبحاثهم.

وتماشيا مع أهداف المؤتمر، ارتأينا تناول المحاور الآتية:

- اللسانيات والآداب والديداكتيك مداخل وتقاطعات إبستمولوجية،
- الظواهر اللغوية مقاربات حديثة: صواتيا وتركيبيا ودلاليا وتداوليا،
- الأشكال الأدبية مقاربات وتحليلات حديثة،
- دور اللغة في تعزيز الأبحاث الديداكتيكية،

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

- دور الأدب في تعزيز الأبحاث الديداكتيكية،
- اللسانيات التطبيقية وديداكتيك اللغة العربية،
- مطارحات في البحث الديداكتيكي.

وأخيرا نرجو أن تكون أعمال هذا الكتاب، قد قدمت لعموم الباحثين والمختصين ما يشفي غليلهم العلمي، وما يجعلهم ينفتحون على قضايا وإشكالات بحثية جديدة، كما ننتهز هذه المناسبة العلمية لنشكر جميع المشاركين والمشاركات من داخل المغرب ومن خارجه، الذين أغنوا فعاليات هذا المؤتمر الدولي، ببحوثهم العلمية القيمة، دون أن نغفل تقديم جميل الشكر والامتنان للجنتين العلمية والتنظيمية على عملهم الدؤوب، ومجهوداتهم الجبارة لإخراج هذا العمل لحيز الوجود.

د. سليمان زين العابدين

المدرسة العليا للتربية والتكوين

جامعة السلطان مولاي سليمان بني ملال، المغرب.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

تنظيم المَحتوى النَّحويّ والصَّرفيّ وعلاقته بالاكتساب اللُّغويّ في مقررات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

الأستاذ الدكتور/ فايز صبحي عبد السلام تركي
أستاذ النحو والصرف والعروض، والأستاذ المشارك
بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس، عمان.
الهاتف الشخصي: 0096879012339
البريد : fayze_69@yahoo.com

مُقدِّمةٌ

الحَمْدُ لِلهِ على جزيلِ نَعْمَائِهِ وَالصَّلاةُ والسَّلامُ على أَشْرَفِ رُسِلِهِ وأنبيائِهِ وعلى آله وأصْحابِه الذين حَفِظُوا القرآنَ، وحافَظُوا عليه مِنَ التَّبْدِيلِ والتَّحريفِ، فكانُوا أعْلامًا يُهتدَى بهديهم، أمَّا بَعْدُ،

فإنَّ تنظيم المحتوى اللُّغويّ، لاسيَّما النَّحويّ والصَّرْفِيّ في كتب تعليم اللُّغة العربية غيرَ النَّاطقين بها يُعدُّ ضرورةً لا فكاك منها، بل يُعدُّ عُمْدةً من عُمُدِ بناء المحتوى اللُّغويّ لهذه الفئة من المتعلمين؛ لأنَّ تعليم العربية لأبنائها يُغايرُ تعليمها غيرَ النَّاطقين بها. واللافت للنَّظر أنَّ هذا التنظيمَ غيرُ متروكٍ دون معاييرَ تحكمُه، بل هناك معاييرُ علميةٌ جليّةٌ، اتَّفق عليها المتخصصون في مجال تعليم العربية غيرَ النَّاطقين بها؛ من مُنطلق تعريف المعيار اصطلاحًا بأنَّه ما يجب أنْ يعرفه المتعلم وما يكون قادرًا على أدائه(1).

ومن خلال هذه المعايير يُفترضُ أنْ يكونَ تنظيم ذلك المحتوى مُتَّصفًا بتقديم المطَّرد على الشَّاذِّ، والأصليِّ على الفرعيِّ، وأن يكون مُتكاملًا ومُستمرًّا ومُتتابعًا، في إطار ما يُرادُ له من تنظيم(2).

ولمَّا كان ذلك كذلك، فإنَّ المُحتوى بهذا التَّنظيم من شأنه أنْ يُسلمَ المُتعلِّمَ إلى اكتسابِ لغويٍّ، يؤهله لأنْ يكون متعلِّمًا، يستطيع الإعراب عن احتياجاته الحياتية من

(1) د. علي عبد المحسن الحديبي: معايير تعليم اللُّغات الأجنبية:المفهوم، والأهمية، والتَّطور، ص 12.

(2) يُنظَر: د. عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللِّسانيات في النهوض بمستوى مُدرِّسي اللُّغة العربية، ص 62 ، ومحمد صاري، الأسُس العلمية واللُّغويّة لبناء مناهج النَّحو لغير النَّاطقين بالعربية، ص 31-43 .

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

خلال اكتسابه عدة مهارات، تكمنُ في المهارات الأربع (الاستماع، والكلام أو الحديث، والقراءة، والكتابة).

ومن ثَمَّ فالإعراب عن هذه الاحتياجات يلزمه ما يحتاجُه من أصواتٍ ومفرداتٍ وتراكيب، تلك التَّراكيب مُصاغَةٌ في قوالبَ صرفيةٍ مًا، يؤازرها الشّقُّ المعجميُّ- وفي مرحلةٍ تاليةٍ يُرافق ذلك الغِلافُ البياني- في إطار رؤيةٍ ثقافيةٍ وحضاريةٍ مًا، تمكّن الدّارس من التّواصل الاجتماعيّ في أيِّ موقفٍ خطابيٍّ، في إطار ما يُعرف باللِّسانيات الاجتماعية.

بناءً على ما سبق وغيره ممًا يستلزم هذه العمليةَ في مُجملها تتابعت الجهود، وتنوعت بين التَّاليف وعَقْدِ المؤتمرات الخاصة بتعليم اللُّغَة العربية غيرَ النَّاطقين بها، ومنها ما أعلن عنه جامعةُ مختبر الدراسات الأدبية واللسانية والديداكتيكية والمدرسة العليا للتربية والتكوين، بجامعة السلطان مولاي سليمان بني ملال، بالمغرب، حيثُ المؤتمر الدوليّ"الدِّراسات اللسانية والأدبية وتدريسية اللغة العربية: قضايا نظرية وتطبيقية، يومي الأربعاء والخميس 17-2023/5/18، بهدف الكشف عن المداخل والتقاطعات الإبستمولوجية لكل من اللسانيات والآداب والديداكتيك، وتفسير وتحليل الظواهر اللغوية والأدبية، ومناقشة واقع تدريس اللُّغَة العربية لغير النَّاطقين بها، من خلال عدة محاور.

هذا، وفي إطار المحور الأخير" تدريسية اللغة العربية وفق أحدث المناهج" أتى اختيار موضوع هذا البحث مُحدِّدًا إيَّاه بتنظيم المحتوى النَّحويّ والصَّرْفِيّ مُتَّخذًا الجزء الثَّاني من (الكتاب الأساسي في تعليم اللُّغَة العربية لغير النَّاطقين بها) للدكتور السعيد بدوي وآخرين مدونةً للدراسة؛ من منطلق تجربة المؤلِّفين الضَّاربة بجذورها في حقل تعليم اللُّغَة العربية غيرَ النَّاطقين بها وإعداد مناهجها، وكَوْن التنظيم خاضعًا لعدة معايير، تُعدُّ محكًّا للتميُّز؛ ومن ثَمَّ استُقِرَّ على أنْ يكونَ عنوان البحث " تنظيم المُحتوى النَّحويّ والصَّرْفِيّ وعلاقته بالاكتساب اللُّغويّ في مقررات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "، مُتَّخذًا المنهج الوصفي التَّحليلي منهجًا للبحث، بهدف إبراز أوجه نجاح عملية تنظيم المحتوى المُشار إليه في ضوء المعايير المُتَّفَق عليها، وكذلك بيان أوجه القصور، في ضوء ما استُجد من اتّجاهات، وبيان دور هذا المحتوى في الاكتساب اللُّغويّ.

لذا، فإن هذا البحث يرنو إلى الاستفادة من الدراسات الحديثة حول الأسس العلمية للمناهج الدراسية لتعليم العربية لغير النَّاطقين بها، في تحليل معايير تنظم المحتوى وعلاقة ذلك بالاكتساب اللُّغويّ في الكتاب محل الدِّراسة مُركِّزًا على المعايير اللِّسانية، التي تتَّصل اتصالًا مباشرًا بالرَّصيد النَّحويّ ذاته.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

هنا أشيرُ إلى أنَّ الكتاب موضع الدِّراسة جاء في ثلاث حلقات مُتتابعة مُتدرِّجة من النَّاحية اللُّغويّة، يتناول الجزء الثَّاني منها موضوعات الحضارة والثقافة العربية المعاصرة من خلال عرْضِه ألوانًا من التُّراث الفكريّ الذي يعايشه المثقف العربي، وقد سعى المؤلفون في اختيارهم المادةَ المحدودة إلى أنْ تكون مُمثِّلةً للصفات اللُّغويّة العامة للمادة الأكبر، وهي المادةُ المُستخدَمةُ في المجتمع الخارجيّ. ويتحقَّق ذلك بأنْ يكونَ اختيارُ المادة الدراسية من بين أكثر المجالاتِ تواردًا في المجتمع، وهو ما استتبع أنْ يتوجَّه أكبرُ قدْرٍ من الاهتمام في هذا الجزء من الكتاب إلى المادة اللُّغويّة المتَّصلة بشؤون الإدارة ونُظُم الحُكم ومؤسساته الأساسية، من مجالس تشريعيةٍ وسلطاتٍ تنفيذية، والمادة اللُّغويّة المتصلة بقضايا التنمية الزراعية والعِلم الحديث والعمارة وشؤون الاقتصاد والمال والتجارة بشكل عام.

والبنية النَّحويّةُ التي أُقيمَ عليها هذا الجزء موضع الدِّراسة هي ممَّا سمَّاه المؤلفون في مقدمة الجزء الأوَّل بمرحلة التركيب والإعراب في صورها المُركبة، أي أنَّ مرحلة الكتاب الثَّاني هذا امتدادٌ طبَعيٌّ للهيكل التركيبيِّ الذي قام عليه الجزء الأوَّل، مع مراعاة أنَّ العرض فيه لا يقومُ على المهارة اللُّغويّة، بل يُقدِّم المعلومة بالشَّرح والمثال والقاعدة والتَّدريب المستمر؛ ومن ثَمَّ كان كلُّ ذلك سببَ اختيار البحث في الجزء الثَّاني(1).

مشكلة البحث:

تكمنُ مشكلةُ البحث في السؤالين:

1- ما معاييرُ تنظيم المحتوى النَّحويّ والصَّرْفِيّ في الجزء الثَّاني من (الكتاب الأساسي في تعليم اللُّغة العربية لغير النَّاطقين بها) للدكتور السعيد بدوي وآخرين.

2- ما أثرُ تنظيم المحتوى النَّحويّ والصَّرْفِيّ على الاكتساب اللُّغويّ لدى غير النَّاطقين بالعربية، في الجزء الثَّاني من (الكتاب الأساسي في تعليم اللُّغة العربية لغير النَّاطقين بها) للدكتور السعيد بدوي وآخرين.

أهميةُ البحث:

من خلال الإجابة عن هذين السؤالين تكمنُ أهميةُ البحث في إبراز معايير تنظيم المحتوى النَّحويّ والصَّرْفِيّ، وعلاقته بالاكتساب اللُّغويّ لدى النَّاطقين بغير العربية، في ضوء ما استُجدَّ من دراساتٍ حتى وقتنا الحالي، وهو ما يمكنُ أنْ يُستفاد منه في إعادة هيكلة هذا المحتوى أو استخدامه منهجًا لتدريس العربية غيرَ النَّاطقين بها.

هدَفُ البحث:

---

(1) يُنظَر: د. السعيد محمد بدوي وآخرون: الكتاب الأساسي في تعليم اللُّغة العربية لغير النَّاطقين بها، 2/10-13.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

يهدفُ البحثُ إلى إضاءة معايير تنظيم المحتوى النّحويّ والصّرْفِيّ وعلاقة ذلك بالاكتساب اللُّغويّ، من ناحية الإيجابيات والسلبيات، تلك التي ينبغي أنْ يُراعيها مَنْ ينوي اتّخاذَ الكتاب منهجًا لتدريس اللُّغة العربية غيرَ النّاطقين بها أو مَنْ أراد تأليفَ محتوًى لهم.

ولتحقيق ذلك أمكن تقسيمُ البحث على مقدمةٍ وأربعة مطالب، وبيان هذا على النّحو الآتي:

المقدمة: هي ما نحن بصدده، وقد تضمنت مقدمة عن الموضوع - على نحو ما هو مُوضّحٌ آنفًا- ومشكلة البحث وأهميته وأهدافه، ومنهجه، وحدوده.

أمّا المطالبُ، فهي:

المطلب الأول: أسبقية المطّرد على النّادر أو الشّاذ.

المطلب الثّاني: أسبقية الأصليّ على الفرعيّ.

المطلب الثالث: الاستمرار والتّتابع.

المطلب الرّابع: التّكامل.

وأُتبع ما سبق بالخاتمة التي تضمّنت أهمّ نتائج البحث وتوصياته، وبعد ذلك أتت قائمة المصادر والمراجع.

توطئةٌ

من البَدَهِيّ أنّه بعد اختيار المحتوى النّحويّ والصّرْفِيّ في مناهج تعليم العربية غيرَ النّاطقين بها يأتي تنظيمُ هذا المُحتوى، فهو أمرٌ مهمٌّ؛ من أجل الإسهام في التّعرّف على جوانب المادة العلمية، وهنا يحضرني قول القائل: "تخضعُ موضوعات النّحو بعد اختيارها كمًّا وكيفًا إلى عملية تخطيطٍ، تفرض على مُصمّمي المناهج توزيعها على الوحدات التّعليمية أو الدروس وَفْقَ نوعٍ مُبَرَّرٍ من التّنظيم الذي يخدم الأهداف العامة والإجرائية. إذْ تُرَتّب على شكل مُتتاليات من الدروس، بحيث يُراعى فيها التّسلسُل المنطقيّ أو التّربوي، كالانطلاق من العامّ إلى الخاصّ، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المُعقّد، ومن السهل إلى الصعب...إلخ.

والهدف من ذلك هو تحقيق نوعٍ من التّدرُّج في عرْض المادة النّحويّة من الأقل إلى الأكثر صعوبةً، بحيث يرتبط الدّرس الجديد بما قبله وبما بعده؛ لما فيه من التّدعيم والتّثبيت للمكتسبات السّابقة، والتّمهيد للدّرس الذي يليه. وللإشارة فإنّ ترتيب الموضوعات النّحويّة بناء على تدرُّجٍ مُعينٍ يختلف من مستوًى إلى آخر، ومن النّادر جدًّا أنْ نعثر على مُقرّرين نحويين يتطابقان في ذلك حتّى وإنْ تشابهت فئات المتعلمين

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

ومستوياتهم. فالمدرسون لا يمارسون التدرُّج بكيفيةٍ واحدةٍ، والمتعلمون -هم أيضًا- يفرضون إيقاعًا مُعينًا من التدرُّج على قدر قدراتهم وخطواتهم في الفهم والاستيعاب"(1)، وذلك في إطار تعريف تنظيم المحتوى المقصود به " ترتيبه بطريقة توفر أحسن الظروف لتحقيق أكبر قدر من أهداف المنهج"(2).

ولتنظيم عَرْض هذا التدرُّج يمكن النصُّ على أنَّ ثَمَّة تنظيمًا منطقيًّا وآخر سيكولوجيًّا، ويتفرع عنهما الاستمرارية والتتابع من جهة، والتكامل من جهة أُخرى، ولمَّا كانت الإشارة -فيما تقدم في هذا البحث- إلى الانطلاق من وجهةٍ لسانيةٍ، فإنه لامانع -هنا -أنْ ننطلق لسانيًّا وتربويًّا حيث حديث المُحدثين في الحقلين عن أضرُب هذا التدرُّج، من خلال بعض المقاييس اللِّسانية التَّربوية التي تُراعَى في تنظيم المُحتوى النَّحويّ أو المحتوى النَّحويّ والصَّرْفِيّ على السَّواء(3)، وهو ما توضِّحه مطالب البحث فيما هو آت.

المطلب الأول: أسبقية المطَّرد على النَّادر أو الشَّاذ

هذا المعيار يهتمُّ بأنْ "نقدِّم الأبواب التي تطَّرد اطرادًا تامًّا، ثُمَّ نُقدِّم بعد ذلك الأبواب التي يقلُّ فيها الشَّاذُ، (من الأغلب إلى الأكثر إلى الكثير إلى القليل إلى الأقل إلى النادر) كأنْ نبدأ بتدريس الجموع السَّالمة قبل تدريس جموع التكسير، والمبني للفاعل قبل المبني للمفعول"(4)؛ ومن ثَمَّ فليس المقصود بالشَّاذ هنا الشاذُّ في النَّحو العربي، بل هو ما يُخالف الاطراد في تنظيم المحتوى، وهذا ما اتبعه الكتاب موضع الدِّراسة غالبًا؛ على مدار ثمانية عشر درسًا، يتضح من خلالها تحقُّق الشيوع، بوصْفه من معايير اختيار المحتوى.

وفي هذا الصدد أُشيرُ إلى أنَّ الكتاب موضع الدِّراسة في إطار عرْضه أنواع الخبر قد أتي بالمطَّرد المفرد والجملة وشبه الجملة، كأن يقول :شباك تسجيل الخطابات هو آخر شباك؛ ومن ثَمَّ ابتعد في تمثيله للخبر الجملة الاسمية عن الخبر الجملة الاسمية المشتملة على ضمير رابطٍ مُتَّصلٍ بالمبتدأ الثَّاني، كأنْ نقول: المدرسة فصولها مُنظمةٌ، وهو ما يُسهمُ

---

(1) د. محمد صاري: الأُسُس العلمية واللُّغويّة لبناء مناهج النَّحو لغير النَّاطقين بالعربية، ص 39، ويُنظَر: د..يس محمد يس، د.حسن محمد دوكة: إشكالية ومنهاج قواعد اللُّغة الهدف، ص 112- 130.

(2) د. رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللُّغة العربية للنَّاطقين بلغات أخرى، ص 208.

(3) يُنظَر: د.رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللُّغة العربية لغير النَّاطقين بها، مناهجه وأساليبه، ص 68-69، و محمد صاري: الأُسُس العلمية واللُّغويّة لبناء مناهج النَّحو لغير النَّاطقين بالعربية، ص 39، وحسن عبد الرحمن الحسن: دراسات في المناهج وتأصيلها، ص 62 ، وصالح عباد الحجوري: معايير محتوى تعليم اللُّغة العربية للنَّاطقين بلغات أُخرى، ص 84- 85.

(4) د. محمد صاري: الأُسُس العلمية واللُّغويّة لبناء مناهج النَّحو لغير النَّاطقين بالعربية، ص 39.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

في نجاعةِ الاكتساب اللُّغويّ لدى دارسي اللُّغة العربية من غير النَّاطقين بها، من جهة أنَّ تنظيم المحتوى وفق معيار أسبقية المطرد على النادر أو الشَّاذ يُسهم في تعلُّم المهارة اللُّغويّة، من النَّاحية المعرفية والمهارية.

وفي الدَّرس الثالث (تعالَ نتعرف على الوطن العربي: نُظُم الحُكم والإدارة) كان عَرْضُ المؤلِّفين يتَّصل بالمحتوى الصَّرْفِيّ حيث عَرْضُهم حروف العلة، والفعل النَّاقص، والفعل الأجوف ، والفعل المثال مُمهدين لذلك بملاحظة إسناد الفعل (يمضي) إلى الضَّمائر، وفيما يتَّصل بأسبقية المُطَّرد أو التَّدرج يمكن الإشارة هنا إلى أنَّ الترتيب في عرْض المادة كان يقتضي البدء بالمثال ثُم الأجوف ثُم النَّاقص مُراعاةً للفاء والعين واللام في الميزان الصَّرْفِيّ حيث الترتيب، على الرَّغم من أنهم أتوا بمثالٍ لفعلٍ أجوف، وهو (صار) والمطلوب إسناده إلى نون النسوة طبقًا لنسق الجملة، وهو ما يترتب عليه أنَّ ثَمَّة تغييرًا سيحدث في الفعل الأجوف (صار) حيث تُحذَفُ عينُه، فنقول: في عام 1960 كانت سلمى وعائشة وسميرة بناتٍ صغيراتٍ. أمَّا الآن فقد صِرْنَ زوجاتٍ وأُمَّهاتٍ (1).

هنا أُشيرُ إلى أنَّ المؤلِّفين لم يعرضوا اللَّفيف بقسمَيه المفروق والمقرون، ولم يشيروا إليه، على الرَّغم من استعماله في المجالات اللُّغويّة المختلفة، نحوُ وَعَى، ولَوى، وعَوى، ورَوى، ونوى، وبناء على هذا لم يتحدثوا عن إسناده على مدار الكتاب، وهو ما ينعكس أيضًا على نجاعة الاكتساب اللُّغويّ، من جهة أنَّ اختيار المحتوى وَفْقَ معيار التَّوزيع يُسهم في تعلُّم المهارة اللُّغويّة، من النَّاحية المعرفية والمهارية. وهذا الأمر له صلةٌ بما نحن فيه، من جهة أنَّهم لو كانوا قد عرضوا اللَّفيف بقسْمَيه المفروق والمقرون، فإنَّ ترتيبه كان من المُفترض أنْ يكون بعد الفعل النَّاقص، نظرًا لعدم اطِّراده اطراد بقية أقسام المعتل، بالإضافة إلى مراعاة الترتيب في الميزان الصَّرْفِيّ، لكنَّهم لم يفعلوا، وهو ما يُحتَّم على مَن أراد اتِّخاذ هذا الكتاب نموذجًا لتدريس المحتوى غيرَ النَّاطقين بالعربية أنْ ينتبه إلى مثل هذه الأمور لِمَا لها من علاقةٍ باكتساب اللُّغة العربية لغةً ثانية.

وفي هذا الصدد أيضًا كان حرص المؤلِّفين أثناء عرضِهم الدَّرسَ السَّادس، فقد عرضوا عرضًا يُلْحَظُ من خلاله أنه عَلَّم الطالبَ الاشتقاقَ أوَّلًا ثُمَّ بعد ذلك علَّمه الميزان الصَّرْفِيّ، من خلال أوزان الثلاثيّ المجرد والمزيد بحرفٍ أو بحرفين (تفعَّل، وتفاعل) أو بثلاثة أحرف، من خلال الأمثلة والشَّرح، لكنْ ما يهمُّنا هنا أنهم ابتعدوا عن بعض الأوزان، فلم يعرضوا لها، وإن كان ذلك يتَّصل بمعيار التَّوزيع المعمول به في اختيار المحتوى، وهو ما يُسهمُ في نجاعةِ الاكتساب اللُّغويّ لدى دارسي اللُّغة العربية من غير النَّاطقين بها.

---

(1) يُنظَر: د. السعيد محمد بدوي وآخرون: الكتاب الأساسي في تعليم اللُّغة العربية لغير النَّاطقين بها، 2/ 53 .

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

وفي الدَّرس التَّاسع(قُنْبُلةٌ مَوقوتةٌ اسمُها الغِذاءُ) عرض المؤلفون مجموعةً من الدروس النَّحويّة والصَّرْفِيّة، من بينها اسم التفضيل (أفعل التفضيل) من الثلاثي وغير الثلاثي، ولم يتحدثوا عن شروط التفضيل والتَّعجُّب، وهذا جيِّدٌ في محتوى تدريس اللُّغة العربية غيرَ النَّاطقين بها (1).

ليس ذلك فحسب، فلم يعرضوا – وهو ما يهمُّنا هنا- لأفعل التفضيل المحذوف الهمزة، نحو : خير وشَر، وأنَّ العرب لا يأتون بالأصل: أخيرُ وأشرُّ، إلا نادرًا جدًّا، ومثله في الندرة حذف همزة (أحب إليَّ من كذا)، ؛ وذلك من منطلق وعيهم بتنظيم المحتوى، فعرْضُ (أفعل التفضيل) على نحو ما عرضوه له الأسبقية في العرض على النادر المتمثل في حذف همزة (خير، وشر) (2)، وهو ما يُسهمُ في نجاعةِ الاكتساب اللُّغويّ لدى دارسي اللُّغة العربية من غير النَّاطقين بها، من جهة أنَّ تنظيم المحتوى وفق معيار أسبقية المطرد على النَّادر أو الشَّاذ يُسهم في تعلم المهارة اللُّغويّة، من النَّاحية المعرفية والمهارية.

المطلب الثَّاني:أسبقية الأصليِّ على الفرعيّ

يُقْصَدُ بأسبقية الأصليِّ على الفرعي "أسبقية الأصليِّ على الفرعيِّ وضعًا واستعمالًا، بحُكم أنَّ الأصول تتميز عن فروعها ببساطتها، والفرع هو الأصل مع شيءٍ من التَّحويل، وهو تحويلٌ يرتبط فيه الأصلُ بفروعه القريبة الملازمة له، كارتباط المفرد بالنسبة إلى الجمع، والمذكر بالنسبة إلى المؤنَّث، والنَّكرة بالنسبة للمعرفة، والإثبات بالنسبة إلى النفي، والمجهول بالنسبة إلى المعلوم...إلخ. ويمكن استثمار فكرة الأصل والفرع في عملية اختيار المحتوى النَّحويّ الإفراد والتَّركيبيّ وترتيبه في المناهج النَّحويّة. فعلى المستوى التركيبي مثلا جمع ابن هشام الأنصاري الجمل الأصول في ست صور، تتفرع عنها كل الجمل المولدة في اللُّغة العربية... وفكرة التَّصنيف هذه فكرة أصيلة، يمكن استثمارها في إعداد مناهج نحوية، عمادها الجملة، كما يمكن ترتيب الموضوعات النَّحويّة في المنهاج بناء على فكرةٍ ثنائية التَّشابه والتعارض بين الأبنية، فيُراعى فيه مبدأ التشابه والتقابل، كأن يدرس المعرب في مقابل المبني، والفاعل في مقابل المبتدأ أو نائب الفاعل، والأفعال النَّاقصة في مقابل الحروف المشبَّهة بالفعل، والجملة الاسمية في مقابل الجملة الفعلية، والإثبات في مقابل النَّفي، والذِّكر في مقابل الحذف، والإظهار في مقابل الإضمار، والتَّقديم في مقابل التَّأخير...فينشأ في ذهن المتعلم ترابطٌ بنيويٌّ

---

(1) يُنظَر: د. السعيد محمد بدوي وآخرون: الكتاب الأساسي في تعليم اللُّغة العربية لغير النَّاطقين بها، 2/ 136- 140.

(2) يُنظَر: السَّابق ، 139/2.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

ودلاليٌ بين الأبنية المختلفة، يساعده في عمليتي التخزين والاسترجاع، مع مراعاة التدرج الوظيفيّ الذي يقوم أساسًا على عرْض موضوعات النّحو بطريقةٍ دوريةٍ وظيفيةٍ" (1).

وفي إطار هذه الفكرة يُلْحَظُ أن الكتاب موضع الدّراسة قد طبقها على مدار الجزء موضع الدّراسة، لكنّه في عرضه الجملةَ الاسمية-في الدّرس الأوّل- يطلب من الطلاب تحويل الجملة الاسمية إلى فعلية والجملة الفعلية إلى اسمية، وفي هذا إرباكٌ للطالب، من جهة أنه لم يدرس تأنيث الفعل وتذكيره، ففي الجمل المذكورة هناك: (الأولاد لا يصعدون بالمصعد، واللصوص سرقوا سيارة الشّرطة، ودفع الرجال الحساب وانصرفوا) ما يُخالف مبدأ التدرُّج في تنظيم المحتوى، وهو ما يؤثّر سلبًا في نجاعةِ الاكتساب اللُّغويّ لدى دارسي اللُّغة العربية من غير النّاطقين بها، من جهة أنّ تنظيم المحتوى وفق معيار أسبقية الأصلي على الفرعيّ يُسهم في تعلم المهارة اللُّغويّة، من النّاحية المعرفية والمهارية.

وفي الدّرس الثّاني عشر (مع الأمثال العربيةِ) كان عَرْضُ المؤلّفين الجملةَ ذات المحل الإعرابيّ (الجملة التي تكون في محل رَفْع"خبر المبتدأ، وخبر إنّ"، والجملة التي في محل نصب "خبر كان"، والجملة التي تكون في محل جرٍّ بالإضافة، وجملة مقول القول، ولم يعرض المؤلفون الجملةَ التي لا محلّ لها من الإعراب طبقًا لفكرة مبدأ التشابه والتقابل، كأن يدرس المعرب في مقابل المبني، والفاعل في مقابل المبتدأ أو نائب الفاعل، والأفعال النّاقصة في مقابل الحروف المشبهة بالفعل...إلخ.

وإنْ قال قائلٌ: إنّ عرْض الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب لا يتّفق ومبدأ التّوزيع؛ ومن ثَمَّ فلا حاجة إلى هذا النّقد في إطار معيار أسبقية الأصلي على الفرعي، فإنّني أُشير هنا إلى أنّ المؤلّفين قد عرضوا الجملة التي لها محلٌّ من الإعراب(2)؛ وبناءً على هذا فإنّ ثَمَّة تساؤلًا لطالبٍ مّا: هل توجد جملٌ لا محلّ لها من الإعراب؟ هنا تكون الإجابة بأنّ ثَمَّة جملًا لا محلّ لها من الإعراب، ونعرض بعضها في ضوء ما تقدم، كأنْ نشيرَ إلى الجملة الابتدائية وجملة صلة الموصول التي سبقت الإشارة إليها في عرْض صِلة الموصول. وهو ما يُسهمُ في نجاعةِ الاكتساب اللُّغويّ لدى دارسي اللُّغة العربية من غير النّاطقين بها، من جهة أنّ تنظيم المحتوى وفق معيار أسبقية الأصلي على الفرعيّ يُسهم في تعلم المهارة اللُّغويّة، من النّاحية المعرفية والمهارية.

---

(1) د. محمد صاري: الأُسُس العلمية واللُّغويّة لبناء مناهج النّحو لغير النّاطقين بالعربية، ص 42.

(2) يُنظَر: د. السعيد محمد بدوي وآخرون: الكتاب الأساسي في تعليم اللُّغة العربية لغير النّاطقين بها، 2/ 178.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

المطلب الثّالث:الاستمرار والتّتابع

من المعلوم أنّه "يُنظر إلى التعلُّم على أنه عمليةُ نمو، يتعدّل بناءً عليها سلوكُ المتعلِّم، ويحدث النمو عندما ترقى مهارات المتعلِّم، وتتّسع دائرة معلوماته، وتزداد عُمْقًا، ويكتسب الاتجاهات والقيم المطلوبة التي يؤمن بها، وذلك كلّما ارتقينا من مرحلةٍ إلى مرحلةٍ، وعمليةُ الارتقاء بالمعلومات والمهارات والاتجاهات من مرحلةٍ إلى مرحلةٍ أُخرى تاليةٍ هي ما يُطلق عليها الاستمرار، ومن هنا تتّضح أهمية مراعاة شرْط الاستمرار في تنظيم المنهج وخبراته التّعليمية"(1).

ولمّا كان من المفترض أن يكون تنظيم المحتوى في الكتاب مُترتّبًا على ما سبق تعلُّمه في المرحلة السّابقة حيث الجزء الأول من الكتاب موضع الدّراسة، فإنّه تجدر الإشارة إلى أنّ التّتابع فيما نحن بصدده من دراسة تنظيم المحتوى يُقصد به أنّ " يُنظم المحتوى أو الخبرات التّعليمية في تتابُع معين، بحيث تتضمن كلُّ مرحلةٍ دراسة معارف أكثر تركيبًا من المعارف التي تتضمنها المرحلة التي تسبقها، وتتطلب تحليلًا أدق، وعُمقًا واتساعًا بتزايد للأفكار وفهمها وتطبيقها، ومهارات أكثر تركيبًا، وإحساسًا أكثر للاتجاهات والقيم، وهكذا فإنّ التعلُّم في كلِّ مرحلة يعتمد على التّعلُّم الذي قد حدث في المرحلة السّابقة، وباعتبار أن مراعاة مستوى التلاميذ وخلفيتهم هو أحد معايير اختيار المحتوى والخبرات التعليمية التي تم تنظيمها في تتابع مرحليّ، فإنّ تعلُّمهم في أولى مراحل التّنظيم يدفعهم إلى تعلُّم المراحل التالية واستمرار تعلُّمهم لبقية المراحل"(2).

وفي إطار التّوضيح بصورة أكثر مع الرّبط بالمحتوى النّحويّ والصّرْفِيّ يمكن الإشارة إلى أنّه يُقصد بالاستمرارية والتتابع " العلاقة الرئيسية بين المواد في محتوى المنهج، بحيث تؤدي كل مادة إلى إحداث أثر معين عند المتعلمين تدعمه المادة التالية، بمعنى أنْ تُصاغ المواقف اللُّغويّة، وتُقدَّم بشكلٍ مُتدرج ومستمر، بحيث يبدأ بتقديم خبرة لغوية بسيطة، ثُمَّ مع تقدم الطالب في مستويات تعلم اللُّغة تزداد الخبرة اتّساعًا وعُمقًا. مثال ذلك في التّراكيب، لو أردنا تقديم الفاعل ، فلا ينبغي أن نقدّمه دفعة واحدة، وإنما قد نقدم الفاعل المفرد المرفوع بالضمة، ثم الفاعل المثنى ثم الفاعل الجمع ثم الفاعل الضّمير وهكذا في مراحل متتالية، أي أنّ دراسة الموضوع لا تتم مرة واحدة، وإنما تستمر

---

(1) د. حلمي الوكيل، د.محمد أمين المفتي، المناهج، المفهوم، العناصر، الأسُس، التّنظيمات، التطوير، ص 119. ويُنظَر: أحمد نواف محمود الرهبان: المبادئ والاستراتيجيات المقترحة لتدريس اللُّغة العربية بوصفها لغة ثانية، ص 152.

(2) د. حلمي الوكيل، د.محمد أمين المفتي: المناهج، المفهوم، العناصر، الأسُس، التّنظيمات، التطوير، ص 118، ويُنظَر: د. رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللُّغة العربية للنّاطقين بلغات أخرى، ص 211.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

دراسته مع الطالب في مستويات مختلفة بحيث يبنى اللاحق على السابق، وتمهد الخبرات اللُّغويّة السابقة للخبرات اللاحقة، وقد نأخذ بمداخل التتابع ، كأنْ نبدأ بالجزء وننتهي بالكل، أو نبدأ بالكل ونتجه إلى الجزء... وهكذا طبقا لطبيعة المادة المقدمة والأهداف التعليمية التي نسعى إلى تحقيقها، وهذا التتابع هو ما يُعرف بالتنظيم المنطقيّ لخبرات التعلُّم الذي يجعلنا لا ننتقل بالطالب من خبرة لغويةٍ إلى أخرى انتقالةً فجائية"(1).

وفي إطار الاستمرار حيث تنظيم المحتوى النَّحويّ والصَّرْفِيّ للنَّاطقين بغير العربية كان المحتوى النَّحويّ والصَّرْفِيّ في الكتاب موضع الدِّراسة يسير على نحو من الاستمرارية المُتحدث عنها آنفًا، ففي الدَّرس السادس(تعرف على القاموس العربي:1- نظام الاشتقاق في اللُّغة العربية)- على سبيل المثال- عرض المؤلفون الميزانَ الصَّرْفِيّ (الجذر- الزيادة) من خلال مجموعةٍ من الجذور ، والأفعال في صيغها وأوزانها المختلفة ومصدرها، وعرضوا أخذَ المصدر من الفعل (مصادر الأفعال غير الثلاثية: فعَّل تفعيل، فاعَلَ مُفاعلة وفِعالًا، أفعل إفعالًا، تفعَّل تفعُّلًا، تفاعل تفاعلًا، انفعل انفعالًا، افتعل افتعالًا، استفعل استفعالًا).

وهو عرضٌ يُلْحَظُ من خلاله أنه يعلِّم الطالب الاشتقاق أوَّلًا ثُمَّ بعد ذلك يعلِّمه الميزان الصَّرْفِيّ، من خلال أوزان الثلاثيّ المجرَّد والمزيد بحرفٍ أو بحرفين (تفعَّل، وتفاعل) أو بثلاثة أحرف، من خلال الأمثلة والشَّرح، تلك الاستمراريةُ مِمَّا يُسهمُ في نجاعةِ الاكتساب اللُّغويّ لدى دارسي اللُّغة العربية من غير النَّاطقين بها، من جهة أنَّ تنظيم المحتوى وفق معيار الاستمرار والتَّتابُع يُسهم في تعلُّم المهارة اللُّغويّة، من النَّاحية المعرفية والمهارية.

ولمَّا كان هذا الجزء موضع الدِّراسة قد اشتمل على تسعة عشر درسًا، فقد لوحظ على المادة المعروضة التَّتابع فيما بين جزئياتها، فعلى سبيل المثال قُدِّمت حروف النصب وحروف الجزم قبل دراسة الأفعال الخمسة، وهذا أمرٌ محمودٌ، من جهة أنَّ تناول هذه الحروف مُمهِّدٌ للأفعال الخمسة.

وممَّا يبرهن على مراعاة الاستمرارية والتتابع أيضًا في المحتوى النَّحويّ والصَّرْفِيّ ما نلاحظه في تنظيم موضوع إسناد الفعل إلى الضَّمائر على مدار الجزء موضع الدِّراسة، فقد بدأ ذلك منذ الدَّرس الثَّالث، عندما بُدِئَ بإسناد الفعل المضارع النَّاقص اليائي (يمضي) إلى الضَّمائر، وفي الدَّرس الرَّابع كان إسناد الفعل المضارع النَّاقص الألفيّ إلى الضَّمائر، وفي الدَّرس الخامس كان إسناد المضارع النَّاقص الواويّ إلى الضَّمائر.

---

(1) حسن عبد الرحمن الحسن: دراسات في المناهج وتأصيلها، ص 62 ، وصالح عباد الحجوري: معايير محتوى تعليم اللُّغة العربية للنَّاطقين بلغات أخرى، ص 84-85.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

أمّا إسناد المضارع الأجوف إلى الضّمائر، فقد كان في الدّرس الثامن، وأمّا إسناد الماضي النّاقص الألفي (الواوي الأصل) فقد كان في الدّرس الثامن أيضًا، وكان إسناد الماضي النّاقص الباقي الأصل في الثلاثي، مثل (نسي، ولقي)، وما زاد عن ثلاثة إلى الضّمائر، فقد كان في الدّرس التاسع، وفي الدّرس الحادي عشر كان إسناد الفعل الماضي الأجوف إلى الضّمائر، وإسناد الفعل المضعّف إلى الضّمائر.

وهو ما يُلْحَظُ من خلاله أن المؤلّفين قد استغنوا عن إسناد الفعل السّالم، باستثناء الإشارة في الدّرس الأول إلى حذف فاء الماضي الذي يبدأ بالواو في المضارع، مثل وعد: يعِدُ، ، وبناء على أنهم عرضوا فقط إسناد الفعل المضعف إلى الضّمائر، باعتباره ضربًا من ضروب الصحيح، فإنهم لم يعرضوا إسناد السالم والمهموز، وسبب ذلك قد يكون راجعًا إلى اعتقادهم أنّ أمر إسناد الصّحيح السّالم والمهموز واضح، لا حاجة إليه، لكنّه إنْ كان كذلك في السّالم، مثل كتب، فإني لا أراه كذلك في المهموز، فثمّة أفعالٌ مهموزةٌ لها أحكامٌ خاصة، مثل أخذ، وأكل، وأمر، وسأل ، ورأى، وأرى.

وبناء على ما سبق، فإنّ ما خيم على تنظيم المحتوى غالبًا من استمرار وتتابع يُسْهِمُ في نجاعةِ الاكتساب اللُّغويّ لدى دارسي اللُّغة العربية من غير النّاطقين بها، من جهة أنّ تنظيم المحتوى وفق معيار الاستمرار والتّتابُع يُسهم في تعلم المهارة اللُّغويّة، من النّاحية المعرفية والمهارية، باستثناء ما أشرتُ إليه.

هذا، وقبل أنْ أبرح هذا المطلب أرى أنّه في إطار الحديث عن الاستمرارية والتّتابع خاصةً وتنظيم المحتوى عامة أنْ أشيرَ إلى ما يُلْحَظُ على عرض المادة، من جهة أن المؤلّفين لا يقومون بعنونتها بالقاعدة النّحويّة أو الصّرْفِيّة، بل يقولون – على سبيل المثال-"اقرأ هذه الجمل ولاحِظ اللّون الأسود"، وبعد ذلك يأتي التّعليق على المُظلَّل باللون الأسود أو ما تحته خطٌ ثُمّ يُؤتى بالقاعدة دون عنونتها، ففي الصّفة المُشبَّهة قالوا – بعد سَرْدِ الأمثلة- "كلُّ صفةٍ من الصّفات السّابقة اسمٌ مُشتقٌّ، وعادة ما تكون هذه الصّفات ثابتةً ملازمةً صاحبَها . وهناك صيغٌ كثيرةٌ لهذا النّوع من الصّفات، مثل: شُجاع، وشهم، وحَسَن، وكريم، وأحمَر، وأبْيض، وملْح، وعَذْب، وغيرها كثير. وتُستخدم هذه الصفات غالبًا في الخبر أو الحال أو النّعت، فالخبرُ مثل: عيناهُ صغيرتان، والحال مثل: بدأت أسياخ الحديد جديدة، والنّعت مثل: منقارُ الأصفر...هذا النّوعُ من المشتقات يُسمَّى الصّفة المُشبَّهة. الصفة المشبَّهة اسمٌ مُشتقٌّ، يدلُّ على ثبوت الصّفة لصاحبها ولزومها له. الصّفة المُشبَّهة لا تُؤخذ إلّا من فِعْلٍ لازم (أي لا ينصب المفعول به). للصّفة المُشبَّهة

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

صيغٌ كثيرةٌ، أشهرها: فعيل (كريم)، وفعيلة (كريمة)، فُعال (شُجاع)، وفَعْلٌ(شَهْمٌ) ...وغيرها(1).

وهنا يمكن القول: إنَّ الأفضل بعد التَّعليق على الأمثلة النصُّ على القاعدة بعنوانٍ فرعيٍّ هكذا (القاعدة:) قبل سَرْدها؛ وبناء على هذا يُلاحظُ أفضلية أنْ يُقدَم محتوى القاعدة المُتحدَّث عنها في المحتوى بشَرْحها في الأمثلة المتقدمة ثُمَّ تذكر القاعدة بعد ذلك.

المطلب الرَّابع: التَّكامل

إنَّ المُتمعِّن في معايير تنظيم المحتوى لدارسي اللُّغة العربية من غير النَّاطقين بها يجد أنَّه "قد أصبح واضحًا أنَّ تقديم المعارف والخبرات التَّعليمية متكاملةً يؤدِّي إلى فاعليةٍ أكثر في التعليم من تقديمها منفصلةً؛ ولذا يجب الرَّبط بين الحقائق والمفاهيم والمبادئ والخبرات التَّعليمية في مجال معين بتلك التي تنتمي إلى مجالات أخرى وتقديمها للطلاب في كلٍّ مُترابط مُتكامل، وخاصة عندما يكون هدفنا تطبيق ما تعلمه الطلاب في مواقف جديدة، فالتَّكامل يعطي صورةً أشمل للعلم، ويوضِّح كيف تترابط فروعه في كلٍّ مُتَّسق، وكيف تتقابل هذه الفروع داخل نطاق هذا الكل، كما تُتيح فُرصًا لعمليات التطبيق" (2).

وهنا أُشيرُ إلى أنَّ بناء المحتوى اللُّغويّ، من جهة التَّكامل يسير في فلك المحتوى عامةً، ويستند على أحدث معطيات علم النَّفس التَّربوي؛ ومن ثَمَّ فلا مانع من الاستعانة بقول القائل: " يُقصد به العلاقة الأفقية بين المواد الدراسية، بحيث تتكامل جوانب الخبرة. ويستند على أحدث معطيات علم النَّفس التَّربويّ؛ فهو لا يتعلَّم إلَّا ما يمثِّل حاجةً لديه، ويشعر بفائدته وجدواه، فضلًا عن أنَّ أسلوب التَّكامل يعترف بالفروق الفردية بين المتعلمين، فيقدِّم مناشط تعليمية متنوعة، وأوجه تعلُّم مختلفة، تمكِّنهم من التعلُّم الهادف في حدود إمكاناتهم وخبراتهم واستعدادهم، فهو يمثل العلاقة الأُفقية بين المواد التَّعليمية، بحيث تتكامل جوانب الخبرة اللُّغويّة، وتترابط، فمثلًا يتكامل ويرتبط تدريس مهارة الاستماع بتدريس مهارة الكلام ثمَّ تدريس مهارة القراءة وأخيرًا مهارة الكتابة. ويرتبط المحتوى اللُّغويّ بالمحتوى الثقافي، فيكون المحتوى الثقافيّ مضمَّنًا في المحتوى

---

(1) يُنظَر: د. السعيد محمد بدوي وآخرون: الكتاب الأساسي في تعليم اللُّغة العربية لغير النَّاطقين بها، 2/ 26-261.

(2) د. حلمي الوكيل، د.محمد أمين المفتي: المناهج، المفهوم، العناصر، الأُسُس، التَّنظيمات، التطوير، ص 118 ، بتصرف يسير.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

اللُّغويّ، ويتكامل كلُّ ذلك، ويرتبط مع أنشطة استعمال اللُّغة والاستعمال الوظيفيّ، بحيث يؤثّر كلُّ جانب من هذه الجوانب على تعلُّم الجوانب الأخرى"(1).

وفي إطار التّكامل أُشيرُ إلى أنَّ المؤلفين قد عرضوا في الدّرس الأوّل الأفعال الخمسة مُمثّلين لرَفْعها دون التّمثيل لجَزْمَ هذه الأفعال أو نصْبها(2)، سواءً أكان ذلك في الأمثلة أم في التدريبات، فلا مانع من أنْ نقول :الطلاب لم يخرجوا، والطلاب لن يخرجوا، على الرّغم من أنهم عرضوا ذلك في الدّرسين، الثّاني عشر، والثالث عشر، وهذا يخالف معيار التّوزيع في اختيار المحتوى(3).

أمّا من جهة معيار التّكامل في تنظيم المحتوى، فإنّه من الجدير بالذكر الإشارة إلى أنه من الأفضل ضمّ أطراف الموضوع مع أوّل ذِكر له في الدّرس الأوّل؛ ومن ثَمّ فإنّ عدم ضمّ أطراف الموضوع من شأنه التأثير على الاكتساب اللُّغويّ لدى دارسي العربية من غير النّاطقين، فقد يُحْدِثُ ذلك لديهم نوعًا من التّشتّت، وبناءً على هذا ينبغي على مَنْ أراد اتّخاذَ هذا الكتابَ نموذجًا لمحتوى التدريس أنْ يُراعي هذا الاستدراك، من جهة أنّ تنظيم المحتوى وفق معيار التّكامل يُسهم في تعلم المهارة اللُّغويّة، من النّاحية المعرفية والمهارية.

هذا، وفي تناوُلِ المؤلِّفين الدّرسَ الثالث عرضوا أسلوبَ الشّرط، فأشاروا إليه من خلال جملتي(مَنْ يَعِش يَرَ، ومَنْ حفر حُفرةً لأخيه وقع فيها)، مع الإشارة إلى مكوناته وأدواته وكُنْه الشّرط والجواب، مع النّصّ على أنّ هذا الأسلوبَ يُسمى أسلوب الشّرط؛ لأنّه يترتّب فيه حصولُ شيءٍ آخر، وهو يتكون من: 1- أداة الشّرط(مَنْ) 2- فعل الشّرط(يَعِش) 3- جواب الشّرط (يَرَ)، وأداوات الشّرط كثيرةٌ متنوعةٌ (مَنْ- إذا- إنْ- إلخ)، والشّرط لا بُدَّ أنْ يكون فِعلًا، وجواب الشّرط لا بُدَّ أنْ يكون جُملة(4).

وفي إطار التّكامل الأفقي على مدار الكتاب، وعدم عرضِ المؤلِّفين أداة الشّرط (لو) وفاء الجزاء، تكرر الحديث عن أسلوب الشّرط أيضًا في الدّرس السابع عشر(5)، فقد عرض المؤلفون تسعَ جُمل، تنوعت فيها أدوات الشّرط (إذا، إنْ، لو)، لكن مع زيادةٍ في المعلومات حيث الإشارةُ إلى أنّ وظيفة أداة الشّرط هي الرّبط بين جُملتين جملة الشّرط، وجملة جواب الشّرط، وأنّ الأداة التي تسبق جواب الشّرط عندما توجد تُسمّى فاء الجزاء، لكنّني

---

(1) د. صالح عباد الحجوري: معايير محتوى تعليم اللُّغة العربية للنّاطقين بلغات أخرى، ص 85-86 .

(2) يُنظَر: د. السعيد محمد بدوي وآخرون: الكتاب الأساسي في تعليم اللُّغة العربية لغير النّاطقين بها، 2/26-27.

(3) يُنظَر: د. محمد صاري: الأسس العلمية واللُّغويّة لبناء مناهج النّحو لغير النّاطقين بالعربية، ص 37.

(4) د. السعيد محمد بدوي وآخرون: الكتاب الأساسي في تعليم اللُّغة العربية لغير النّاطقين بها، 2/ 53-58.

(5) يُنظَر: السّابق ، 2/263.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

أشيرُ هنا إلى أنهم لو عرضوا الموضع كلّه في أوّل ورودٍ له لَتكاملت المعرفة، وانتفى التكرار، وهو ما ينعكس على اكتساب أسلوب الشّرط.

وفي هذا الإطار أشير إلى أنّ المؤلّفين في الدّرس السّابع (تعرف على القاموس العربي:2- استخدام القاموس)، قد عرضوا اسمَ الفاعل، واسمَ المفعول، واسمَ المكان، سواءٌ أكان على وزن مَفْعَل أمْ كان على وزن مَفْعِل(1)، وهو ما يُعرف بالمشتقات.

لكنّ الملاحظ أنهم لم يعرضوا الصفة المُشبّهة باسم الفاعل في هذا الدرس، وعرضوها في الدّرس السّابع عشر. هنا أشير إلى أنّ مراعاة معيار التّكامل في تنظيم المحتوى كان يقتضي الإشارةَ إليها مع أوّل ذِكْرٍ للمشتقات في الدّرس السّابع، لا أنْ تُؤخّر إلى الدّرس السّابع عشر؛ وذلك للرّبط بينها وبين اسم الفاعل؛ ومن ثَمّ تُقَدّمُ الحقائقُ والمفاهيمُ والمبادئ مُترابطةً مُتكاملةً، لاسيّما أنّ الهدفَ تطبيقُ ما يتعلمه دارس اللُّغة العربية من غير النّاطقين بها، وهو ما سينعكسُ على الاكتساب اللُّغويّ لدى هذا الدّارس، فيُسهم في نجاعته، من جهة أنّ تنظيم المحتوى وَفْقَ معيار التّكامل يُسهم في تعلُّم المهارة اللُّغويّة، من النّاحية المعرفية والمهارية.

وفي هذا الإطار أشيرُ إلى أنّ المؤلّفين في الدّرس العاشر(رسالةٌ باللُّغة العربية) قد عرضوا المفعولَ لأجْلِه، ونصْبَ المضارع بعد (لام التّعليل، وكي)، وإسنادَ الماضي الباقي الأصل في الثلاثيّ، وما زاد على ثلاثة إلى الضّمائر، مع الإشارة إلى حَذْف الألف عند إسناده إلى واو الجماعة مع فَتْح ما قبلها(2). لكن بإمعان النظر يتبين أنه طبقًا لمعيار التّكامل كان من المفترَض أنْ يكونَ تناوُلُ نصْبِ المضارع ، بالدّرس الثّاني عشر، فقد نصّوا بالدّرس العاشر على أنّ ما بعد اللام و(كي) يفيدُ سببَ حدوث الفعل، ولكنّه ليس مفعولًا لأجله، واللام تُسمّى لام التعليل، وكي تُسمّى كي التّعليلية، والفعل المضارع يُنصَب بعد اللام وكي، من خلال ثلاث جُمل سبقت ذلك، وإن قائل قائلٌ: إن ذلك كان بسبب المفعول لأجله، أقول: هذه العلاقة لا تبرِّر هذا التّناول، فالمفعول لأجله اسمٌ، والطالب عرف قبل ذلك الفرق بين الاسم والفعل، فلو روعي ذلك التّكامل في تنظيم المحتوى لأسهم هذا التّنظيم في نجاعةِ الاكتساب اللُّغويّ لدى دارسي اللُّغَة العربية من غير النّاطقين بها، من جهة أنّ تنظيم المحتوى وفق معيار التّكامل يُسهم في تعلُّم المهارة اللُّغويّة، من النّاحية المعرفية والمهارية.

---

(1) يُنظَر: السّابق ، 2/104-112.

(2) يُنظَر: د. السعيد محمد بدوي وآخرون: الكتاب الأساسي في تعليم اللُّغة العربية لغير النّاطقين بها، 2/149-152.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

وفي هذا الإطار أشير إلى أنَّ المؤلِّفين في الدَّرس الثَّاني عشر(مع الأمثال العربيةِ) قد عرضوا الجملةَ ذات المحلِّ الإعرابيّ(الجملة التي تكون في محل رَفْع "خبر المبتدأ، خبر إنَّ"، والجملة التي في محل نصب "خبر كان"، والجملة التي تكون في محل جرٍّ بالإضافة، وجملة مقول القول)، وعرضوا نصْب المضارع بعد أنْ وكي ولام التَّعليل، من باب التَّعزيز، و(لا النافية للجنس)، والحال، لكنَّهم لم يشيروا إلى كَون جملة الحال في محل نصب في هذا المكان تحديدًا؛ ليتسنى وَصْف تقديم المعلومة بالتَّكامل؛ من منطلق أنَّ التَّكامل يعطي صورةً أشمل للعلم، ويوضِّح كيفية ترابط فروعه في كلٍّ مُتَّسق، وكيفية تقابُل هذه الفروع داخل نطاق هذا الكل، كما يُتيح فُرصًا لعمليات التَّطبيق، وذلك على الرَّغم من إمكانية قولِ قائلٍ مَّا: إنهم أشاروا إليها بعد ذلك من خلال إدراج جملةٍ في محلِّ نصبٍ على الحالية ضمن الجمل المطلوب بيان محلِّها الإعرابيّ، في قولهم: ما المحلُّ الإعرابي في الجمل المكتوبة باللَّون الأسود فيما يلي، وأنهم أشاروا إليها بعد ذلك في الحال، لكنَّ هذا الأمر لا يحقق معيار التَّكامل، فالأَوْلى ذِكْرُه أوَّلًا في مكانه مع الجمل ذات المحلِّ الإعرابي(1)؛ من أجلِ تحقُّق نجاعةِ الاكتساب اللُّغويّ لدى دارسي اللُّغة العربية من غير النَّاطقين بها، من جهة أنَّ تنظيم المحتوى وفق معيار التَّكامل يُسهم في تعلم المهارة اللُّغويّة، من النَّاحية المعرفية والمهارية.

وطبقًا لمعيار التَّكامل أُشيرُ إلى أنَّ المؤلِّفين قد عرضوا- في الدَّرس الثَّالث عشر (حوارُ الشعوبِ في العصر الحاضر)- أفعالَ الشروع (بدأ ، أخذ، شرع، جعَل)، وكان قد سبق لهم في الدَّرس السَّادس عرْضُ أفعال المقاربة والرجاء (كاد وأوشك، وعسى، واسم كاد، وخبر هذه الأفعال، حيث نصُّهم على أنَّ خبر هذه الأفعال لا بُدَّ أنْ يكون مضارعًا، وأنَّ خبر عسى يُسبق بأنْ المصدرية، وأنَّ كاد وأوشك يأتي منهما المضارع فقط، وأنَّ أفعال المقاربة والرجاء أفعال ناقصة)، وهو ما يُلاحظُ من خلاله أنهم لم يتحدثوا عن أفعال الشروع (أنشأ وعَلِقَ وطَفِقَ وأخذَ وهَبَّ وبَدأ وابتدأ وجعلَ وقامَ وانبرى)؛ ومن ثَمَّ لم يتحقَّق معيارُ التَّوزيع في اختيار المحتوى، سواءٌ في هذا الدَّرس (السادس) أمْ في الدَّرس الثَّالث عشر. فلو أنَّهم فعلوا ذلك في الدَّرس السَّادس لتحقَّق معيارُ التَّكامل في تنظيم المحتوى، بالإضافة إلى تحقُّق معيار الشيوع؛ ومن ثَمَّ يتعالق الاختيار والتَّنظيم (2).

وفي إطار التَّكامل أشيرُ إلى تنظيم المحتوى بالدَّرس الخامس عشر (من المسرح الشعري العربي: مجنون ليلى) فقد كان عَرْضُ المؤلِّفون الفرقَ بين معاني (لم، ولن، وما،

---

(1) يُنظَر: السَّابق ، 2/ 178- 179.

(2) يُنظَر: السَّابق ، 2/ 192-196.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

ولا النافية)، والبدلَ، والتوكيدَ المعنويَّ، والنداءَ، وكانت نهاية الدَّرس بعرض العطف بحروف العطف (الواو والفاء، وأو، وثُمَّ، وحتى) مع بيان معانيها، دون غيرها من حروف العطف(1).

ولمَّا كان من الواجب الرَّبط بين الحقائق والمفاهيم والمبادئ والخبرات التَّعليمية، من باب إعطاء صورةٍ أشمل للعلم، حيث توضِّح كيفية الترابط بين الفروع داخل نطاق الكلّ، كان من المُفترض أنْ يكون تنظيم المحتوى على الطريقة المعهودة، فتكون البدايةُ بالنَّعت ثُمَّ التوكيد ثُم العطف ثمَّ البدل ، ويُؤخَّر النداء ، فلا يكون فاصلًا بين التوكيد والعطف، ويأتي البدل في آخر التَّوابع؛ ومن ثَمَّ فلا يُعرض له بعد النعت؛ ومن ثَمَّ فإنَّ مراعاة ما تقدَّم يُسهمُ في نجاعةِ الاكتساب اللُّغويّ لدى دارسي اللُّغة العربية من غير النَّاطقين بها، من جهة أنَّ تنظيم المحتوى وفق معيار التَّكامل يُسهم في تعلّم المهارة اللُّغويّة، من النَّاحية المعرفية والمهارية.

هذا، ومن الواضح في نهاية هذا الحديث على مدار هذا المطالب أن معايير تنظيم المحتوى النَّحويّ والصَّرْفِيّ في الكتاب موضع الدارسة تعمل في إطار أهداف معايير اللُّغة العربية للنَّاطقين بلغات أُخَر، من جهة فَهم المُتعلِّم اللُّغة التي يتلقاها(يستمع إليها أو يقرؤها) فهمًا صحيحًا، وإنتاج اللُّغة العربية(تحدُّثًا أو كتابة) بصورةٍ تحقِّق له أهدافه، كما هو الحال في المبحث الأوَّل أيضًا(2).

الخاتمة

بجانب ما سبق من ملاحظاتٍ تفصيليةٍ بمَطالب البحث على الجزء الثاني من كتاب (الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) للدكتور السعيد بدوي وآخرين، يمكن الانتهاء أيضًا إلى بعض النتائج الإجمالية، على النحو الآتي:

- اتَّضح أن تنظيم المحتوى النَّحويّ والصَّرْفِيّ في الكتاب موضع الدارسة، يسير في معظمه وفق معايير تنظيم المحتوى، تلك المعايير التي تعمل في إطار أهداف معايير اللُّغة العربية للنَّاطقين بلغات أُخَر، من جهة فَهْم المُتعلِّم اللُّغة التي يتلقاها(يستمع إليها أو يقرؤها) فهمًا صحيحًا، وإنتاج اللُّغة العربية (تحدُّثًا أو كتابة) بصورةٍ تحقِّق له أهدافه، من باب أنَّه من جادة الصواب أنْ يدرك الأجنبيُّ المُتعلِّم أصالة اللُّغة، ومظهرًا من مظاهر حضارتها، وأنَّه ما دام يتعلم اللُّغة، فلا بُدَّ له من استخدامها؛ ومن ثَمَّ عليه أنْ يتعلَّم الضوابط التي تحكم هذا الاستخدام، وتساعده

---

(1) يُنظَر: السَّابق ، 2/ 225- 232.

(2) د. علي عبد المحسن الحديبي: معايير تعليم اللُّغات الأجنبية:المفهوم، والأهمية، والتطور، ص 33.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

على الفهم والتركيب، تلك الضوابط التي ينبغي أنْ تصاحبَها معرفةٌ باللّسانيات التّعليمية، فمن المعلوم أنّ المعرفة باللّسانيات التّعليمية كفيلةٌ بتطوير مجال تعليم اللُّغة العربية عامةً، وتدريس النّحو خاصةً، فالنّحو التّعليميُّ جزءٌ من اللّسانيات التّعليمية، ويمكن أن يُسهِم في حلّ مشاكل تعليم اللُّغة العربية النّاطقين بغيرها.

- تبيَّن أن المحتوي النّحويّ والصَّرْفِيّ المختار يسير في مُعظمه وَفْقَ معايير التّنظيم التي تحدث عنها اللّسانيون والتربويون، فلم يخترِ المؤلفون -على سبيل المثال- موضوعاتٍ لا تتوزع إلّا في مجالات ضيقة جِدًا، مثل أسلوب الندبة والاستغاثة، والاشتغال وفكرة التعلق في الظرف والجارّ والمجرور...إلخ.

- تبيَّن أنّ المحتوى النّحويّ والصَّرْفِيّ، من جهة تنظيمه يُسهم في اتصال دارسي اللُّغة العربية من غير النّاطقين بها باللُّغة العربية الفصيحة المُتدرجة ذات الشيوع والتّوزيع، في إطار الاستعمال الفعّال، باستثناء ما أُشير إليه بثنايا البحث؛ ومن ثَمّ كان عرْضُ المادة في إطار ما يمكن تعلُّمه لا ما ينبغي تعلُّمه أو يجب تعلُّمُه.

- توجَّه الكتاب إلى التّعرف على الأنماط الرئيسة للجملة في العربية، بحيث يمكن للدارس أنْ يتفاعل معها، ثُمّ توجَّه إلى التركيب اللُّغويّ للجملة دون البُعد عن خاصية الإعراب وعلاماته على خلاف ما يراه بعض التربويين، مع الاهتمام بالإسناد والنظام الاشتقاقي والمطابقة داخل الجملة العربية، تلك المطابقة التي كان المؤلفون قد عالجوها في الجزء الأول لاسيَّما ما يتّصل منها بأسماء الإشارة وجملة الموصول ثُم كان الانتقال في الجزء الثّاني موضع هذا البحث إلى طريقة المعالجة المقنّنة المدعومة بالشّرح والتّفسير والمصطلح والتدريب، على نحو ما أشار المؤلفون إليه في مقدمة الجزء الثّاني.

- تبيَّن أنّ تنظيم المحتوى النّحويّ والصَّرْفِيّ في الجزء موضع الدّراسة قد كان مُدمجًا في نصوصٍ وظيفية، يمكن أن يتعامل بها الدارسون في فصول الدّراسة وخارجها، مع الابتعاد عن التقديرات والتأويلات والخلافات، بالإضافة إلى تحقق معايير أسبقية المطرد على غيره والأصلي على الفرعي والاستمرارية والتّتابع والتّكامل غالبًا، وهو ما يمكّنُ الدّارسَ من ممارسة القواعد النّحويّة والصَّرْفِيّة.

المصادر والمراجع

1- د. عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مُدرّسي اللُّغة العربية، ع 4، 1973-1974 ، مجلة اللّسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

2- د. محمد صاري: الأسس العلمية واللُّغويّة لبناء مناهج النّحو لغير النّاطقين بالعربية، ضمن سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللُّغة العربية لغير النّاطقين بها معهد اللُّغة العربية، 1430 ه، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

3- د.يس محمد يس، د.حسن محمد دوكة: إشكالية ومنهاج قواعد اللُّغة الهدف، ، ع 6، 2008، مجلة العربية للنّاطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العالمية، السودان.

4- د. رشدي أحمد طعيمة: تعليم اللُّغة العربية لغير النّاطقين بها، مناهجه وأساليبه، 1989، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثّقافة، الرباط، المغرب.

5- حسن عبد الرحمن الحسن: دراسات في المناهج وتأصيلها، 1999، دار جامعة أم درمان للطباعة والنشر، السودان.

6- د. السعيد محمد بدوي وآخرين: الكتاب الأساسي في تعليم اللُّغة العربية لغير النّاطقين بها، 1988، المنظمة العربية للتّربية والثّقافة والعلوم، تونس.

7- أحمد نواف محمود الرهبان: المبادئ والاستراتيجيات المقترحة لتدريس اللُّغة العربية بوصفها لغة ثانية، مجلة العربية للنّاطقين بغيرها، ع 7، 2009، جامعة إفريقيا العالمية، السودان.

8- د. رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللُّغة العربية للنّاطقين بلغات أخرى، الطبعة الأولى، بدون تاريخ، معهد اللُّغة العربية، جامعة أم القرى.

9- د. علي عبد المحسن الحديبي: معايير تعليم اللغات الأجنبية:المفهوم، والأهمية، والتطور، ضمن كتاب معايير تعليم اللُّغة العربية للنّاطقين بلغات أُخرى، تحرير د.علي الحديبي، ، الطبعة الأولى، 2017م، مركز الملك عبد الله لخدمة اللُّغة العربية، الرياض.

10- د. صالح عباد الحجوري: معايير محتوى تعليم اللُّغة العربية للنّاطقين بلغات أُخرى، ، ضمن كتاب معايير تعليم اللُّغة العربية للنّاطقين بلغات أُخرى، تحرير د.علي الحديبي، الطبعة الأولى، 2017 مركز الملك عبد الله لخدمة اللُّغة العربية، الرياض.

11- د. حلمي الوكيل، د.محمد أمين المفتي: المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس، التّنظيمات، التطوير، 2004، الأنجلو المصرية، القاهرة.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner