الجمهورية التونسية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية

كراسات المركز

اللسان العربيّ في إطار حوارية الجوار اللغوي

- II -

أعمال المؤتمر الدولي

نظّمته جمعية منتدى قرطاج بالتعاون
مع الألكسو ومؤسسة تونس للتنمية
والسيراس وجامعة تونس
7 - 8 - 9 ديسمبر 2023

السلسلة : اللّسانيات عـ16ـدد 2024

السلسلة : اللّسانيات
عـــ16ـــدد

الجمهورية التونسيـــة
وزارة التّعليم العالي
والبحث العلمـــي

مركز الدراسات والبحوث
الاقتصادية والاجتماعية

اللسان العربيّ في إطار حوارية الجوار اللغوي

- II -

أعمال المؤتمر الدولي
نظّمته جمعية منتدى قرطاج بالتعاون
مع الألكسو ومؤسسة تونس للتنمية
والسيراس وجامعة تونس
7 - 8 - 9 ديسمبر 2023

2024

المحتـــــوى

عربية الإعلام والتواصل الاجتماعي : 5

محمد عبد العظيم — لغة الإعلام بين المقنن والمنفذ والمأمول ..... : 7

سامية الدريدي — اللغة العربية والاعلام ..... : 25

زايدي غزالة — وسائل الإعلام وأدوات التواصل الاجتماعي وأثرها في الفصحى ..... : 37

إيمان الجراية — أثر العاميّة في فصيح اللغة العربيّة : دراسة نقديّة للظّاهرة اللّغويّة ..... : 69

واقع تدريس العربية اليوم : 121

طارق أبو الجمل — تجربة معهد العالم العربي من خلال اختبار سمة : نحو مكانة جديدة للغة العربية في فرنسا ..... : 123

خالد ميلاد — تعليم العربية وتعلُّمها : في تشرب «النحو» الضمني، المنابع الأساسية ومُعَكِّراتها ..... : 133

رزيق بوزغاية — الصناعة المعجمية وتعليمية العلوم -قراءة في التجربة التونسية مع قاموس «المصطلح الرياضي» ... : 149

مجيد الشارني — درس العربيّة وتعلّم الحياة ..... : 173

المنجي العيادي — مداخلة إجابة على التّساؤل : كيف يمكن المصالحة بين اللّغة العربيّة ومستخدمها في مختلف وضعيات التّواصل ؟ ..... : 207

فتحي فارس — تاريخ تدريس العربيّة في تونس : قراءة تحليليّة ..... : 215

صابر حباشة — تدريس النّحو بين المعياريّة النّظاميّة والوصفيّة الاستعماليّة/ عيّنات من تدريس النّحو في المرحلة الإعداديّة ..... : 231

ـ ـرس النّحو بين المعياريّة النّظاميّة والوصفيّة
لاستعماليّة عيّنات من تدريس النّحو
ي مرحلة الإعداديّة

صابر الحباشة*

قد يكون من المُريح نفسيًّا أن نسلِّم بأنّ تعليم اللّغة العربيّة في المدرسة التّونسيّة، في مختلف مراحل التعليم قبل الجامعي، أفضل حالًا منه في سائر البلاد العربيّة، من حيث اعتماد مقاربات بيداغوجيّة تستند إلى متّكآت لسانيّة متطوّرة، غير أنّ الاطّلاع الميدانيّ على مدى نجاعة المقاربات المعتَمَدة في تطوير مهارات القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع باللّغة العربيّة يُوقفنا على وجود تفاوُت بين الطّموح والمأمول من جهة، وبين الواقع المُنجَز والموجود من جهة أخرى.

ثمّة شكّ كبير في تحقيق التطبيق الحرْفي لطرائق تمثيل التحليل النحوي التوزيعي (نظام صندقة الجُمل، مثالًا) للهدَف المنوط به، ألا وهو الوعي الواضح لدى المتعلّم بالعلاقة الإسنادية الأساسية (العُمدة) والعلاقات شبه الإسنادية وغير الإسنادية (الفضلة).

قد يكون المُشكلُ مركَّبًا: لا ينهض على ضعفٍ في تكوين المدرّسين أو حماستهم لهذه الطرائق في التمثيل النحوي، فحسب، بل قد يمتدّ المشكلُ ليشمل عدم بلوغ طرائق التدريس مراتبَ التجريدِ التي يقتضيها هذا الضرب من التحليل.

ومن ثمّ، فقد يقع من المتعلمين، وفق نظام تمثيل تحليل الصندقة، ما يقع عند ضعاف المتعلمين الذي درسوا طرائق الإعراب النحوي التقليدية: فترى الواحد منهم يُعرب الجُمل بطريقة ببّغائيّة، فلا يميّز بين الوظيفة وبين العلامة الإعرابية، فقصارى ما عرفه هو العبارات التي تُردَّدُ، دون أن يفقه معناها، بل قد تستوي عنده الحركات ويخلط بينها ويخبط خبط عشواء، ... قد يحدث أن تُصبح طريقة الصّندقة آليّة جوفاءَ، ما لم تنهض على وعي عميق بثنائيّة النّوع والوظيفة : بتركيز معرفة صُلبة عند المتعلم بثبات النوع وتغيّر الوظيفة.

ولعله يحسُنُ تطعيم درس النّحو العربيّ بالجانب الدّلاليّ حتى لا تكون الشّكلنة طاغيةً، فهي تؤدي إلى وصف جافٍّ بارد، في حين أنّ المقتضيات التّعليمية تتطلّب

---

* أستاذ عربية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية - سوسة.

أن يُبرَز الدّرسُ النّحويّ في سياق ذي دلالة عند المتعلّم. ومن الحِيَل اللّطيفة في هذا الباب ما عمد إليه الأستاذ محمد صالح بن عمر - رحمه الله - من توظيف النص الفكاهي في تدريس النّحو.

فهذه الورقة تقوم في محور أوّل على: تمهيد يتعلّق بمنزلة اللّغة العربيّة في نظام التّعليم في تونس ومراحل تطوير طرائق تدريسها، وتنهض في محور ثانٍ على: بيان الفجوة (أو الخلل) بين النّظرية اللّسانيّة والواقع الميدانيّ، وتقدّم في محور ثالث بعض المقترحات والأفكار لمناقشة سُبُل تطوير تدريس النّحو في المدرسة التّونسيّة.

1- تمهيد

لا علمَ إلّا بالتعلُّم ولا مندوحةَ من التضحية بشيء من صرامة العلم و«صحّته» في سبيل تبليغ المعلومة وتيسيرها تنشيطًا للمتعلمين من الأحداث والصّغار لحُسن تلقّيها وفهمها حقّ الفهم.

ومن ثمّ فلا غرابة في أن تكون بين النّحو علمًا والنّحو التّعليميّ فجوةٌ مقصودةٌ للأغراض البيداغوجيّة التي أشرنا إلى بعضها، ولعلّ الوعي بهذه الفجوة مفتاحٌ لعلاج مشكلات تعليم النّحو في المستويات التّعليميّة المختلفة.

ففي التّعليم التّقليديّ ثمّة طريقة مدرسيّة متوارثة تبدأ بأقسام الكلام ثمّ دراسة الوظائف النّحويّة مع التّركيز على القواعد وحفظها واستظهارها. ولئن كانت هذه الطّريقة صالحةً في عصور سابقة، فإنّها تبدو اليوم غير مواكِبة للأساليب الجديدة في التّدريس.

غير أنّ الأساليب الجديدة في التّدريس ليست كُتلة واحدة ولا هي قبيلٌ واحدٌ. ومن ثمّ فإنّها مداخلُ مختلفةٌ ومقاربات متنوّعة، يحسُن الإفادة منها بدرجات وجرعات وأشكال مناسبة للوضعيّات التّعليميّة وللسّياقات الحافّة بالعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وهي سياقات تختلف باختلاف البيئة والثّقافة والمعطيات الإنسانيّة الأخرى.

أمّا تجديد تدريس النّحو في تونس، فله رصيد يبدأ منذ تباشير استقلالها عام 1956، وقد مرّ بتجارب ومحطّات عدّة.

2- منزلة اللغة العربية في النظام التعليمي بتونس

لم تشهد اللغة العربية وضعية مستقرة في النظام التعليمي بتونس، بل شهدت أطوار مدّ وجزر جعلها تتسع وتضيق، لاعتبارات منبعها القرار السياسي المحكوم بتوجّهات فكرية وإيديولوجية مخصوصة.

ففي فترة بناء الدولة (بعد الاستقلال عن الاستعمار الفرنسي عام 1956) شهدت اختيارات الدولة اللغوية ازدواجًا بين اللسان الفرنسي الذي كان غالبًا، خلال فترة الاستعمار، واللسان العربي - الذي اكتسب منزلة اللسان الوطني[1] - غير أن توجه القيادة العليا للدولة في فترة حكم الزعيم الراحل الحبيب بورقيبة (1957 - 1987) كان محكومًا بالانفتاح على الغرب للّحاق بركب الحداثة، ولم تمثّل اللغة الفرنسية منافسًا للغة العربية، بل هي لغة العلم والعصر والفكر الحداثيّ.

وما كان الاصطدام بين اللّسانين العربيّ والفرنسيّ ليكون لولا التّنافس السّياسيّ على تصوّرات بناء الدولة وعلى العلاقة بالمستعمر السّابق وعلى أولويّات المرحلة. فعندما برزت الفتنة البورقيبيّة اليوسفيّة (في خمسينات القرن العشرين) بين اتّجاه براغماتيّ تدريجيّ، شعاره «خذ وطالب» (بورقيبة) واتّجاه جذريّ، لا يرضى بغير الاستقلال التامّ (صالح بن يوسف)، كان من استتباعاته أن اصطفّت النّخبة (ومن ورائها الشّعب التّونسيّ) صفّين: الصّفّ البورقيبيّ أقرب إلى المصالحة مع الإرث الاستعماريّ، والصّفّ اليوسفيّ الذي يميل إلى النّزعة القوميّة العروبيّة.

ولا غرابة في أن يفرض الشّق الذي تغلّب في النّهاية تصوُّره لبناء الدولة وتسييرها، ولخيارات التّعليميّة الكبرى.

ولعل إلغاء نظام التّعليم الزّيتونيّ التّقليديّ (كان معظم الزّيتونيّين قريبين من التّوجّه اليوسفيّ) قد جعل اللّغة العربيّة تُدرس في تعليم نظاميّ حكوميّ محافظ، ولكنّه محكوم بالتّطوّر على شاكلة نظيره تعليم الفرنسيّة.

ولذلك بدت أولى عمليّات تجديد تدريس اللّغة العربيّة تنهل من المدارس اللّسانيّة الفرنسيّة (ولاسيّما الاتّجاه الوظيفيّ لدى أندريه مارتيني André Martinet)، قبل أن تبرز محاولات أبعد مدى[2].

1- يرى بعض الباحثين أنه «متى وقع التّفكير في اللّسان الوطنيّ، فالأغلب أن تركبه الحميّات الإيديولوجيّة على حساب المعرفة العقليّة الهادئة». (الشّريف، 2021، 49).

2- نشير إلى إسهام محمد صلاح الدين الشريف في ترسيخ تصوّر حديث لتدريس العربية في مختلف المستويات. للتوسّع انظر (الشريف، 2021، 37 - 90).

3- منطلقات تدريس اللّغة العربيّة في تونس

شهد تدريس اللّغة العربيّة في المدرسة التّونسيّة الحديثة (بعد الاستقلال سنة 1956) محطّات أساسيّة مثّلت نقلات متدرّجة من تصوّر تقليدي عُرفي إلى تصوّر جديد ينزع إلى استثمار التطوّر اللّسانيّ الحاصل في العالم في تدريس اللغّة العربية ولم يكتفِ هذا التصوّر الجديد بتطعيم النّحو العربيّ بـ«مهارات» ومصطلحات لسانيّة مقتبسة من المدارس والنّظريّات اللّسانيّة الحديثة، بل دار التجديد على رؤية اندماجيّة تعمّق الانتقال من الازدواج الحاصل عن قصد من نخبة بناء الدولة التّونسيّة المستقلّة إلى انغراس في صميم «الوعي اللّسانيّ» النّوعيّ.

وتبدو الرّؤية التّأطيريّة التي رسم معالمَها فريقُ تطوير مناهج تدريس اللّغة العربيّة في وزارة التّربية برئاسة محمد صلاح الدين الشّريف، خلال فترة الإصلاح التّربويّ في عهد الوزير محمّد الشّرفيّ، تتويجًا لحركيّة بحثيّة لسانيّة انبثقت من جهود جامعيّين مؤسّسين: صالح القرمادي وعبدالقادر المهيري ومحمد رشاد الحمزاويّ، على ما بينهم من تبايُن؛ إذ أسهم ذلك الجيل في «صياغة النّحو المدرسيّ صياغة، إن كانت تقوم أساسًا على علم نحويّ عُرفيّ سائد، فهي مُحوَّرَة على صورة قريبة من المنهج المتّبع آنذاك في تدريس الفرنسيّة». (الشّريف، 2021، 65)

وقد تجلّت الطريقة التي دُرِّس بها النّحو العربيّ في مختلف مستويات التّدريس في المدرسة التّونسيّة في الاهتمام بنحو الألفاظ ونحو الجمل.

وقد اعتُمدت مصطلحات ومفاهيم مقتبسة من اللّسانيّات المدرسيّة الفرنسيّة، ونذكر منها «المجموعة اللّفظيّة القائمة بالوظيفة الواحدة» (الشّريف، 2021، 65) ولعلّ تأثّر المهيري بالتّوجّه الوظيفيّ للّسانيّ الفرنسيّ أندريه مارتينيه (A. Martinet) قد عزّز المنطلق الوظيفيّ في الدّرس النّحويّ آنذاك. ولا غرابة في أن تكون كتب النّحو العربيّ المدرسيّة التي ألّفها عبدالقادر المهيري وعبدالوهاب بكير (رحمهما الله)، والتي اعتُمدت في التّدريس خلال عقود السّتينات والسّبعينات والثّمانينات من القرن العشرين، مرحلة سابقة للتّصوّر الذي بناه فريق الشّريف بناءً على مفهوم «التّركيب» و«نحو المركّبات». ويعدّ الشّريف هذا الانتقال ضربًا من التّطوّر.

ونلاحظ أنّ ثمّة محاولة «توفيقيّة» ظهرت في كتاب للنّحو المدرسيّ للمرحلة الإعداديّة يبدو «تجريبيًّا» ألّفه خالد ميلاد والهادي بوحوش (رحمه الله) ومحسن

بن العربي وأحمد الزيادي (رحمه الله). غير أنّها سرعان ما أعقبتها سلسلة كتب نحويّة مدرسيّة وفق رؤية تجديديّة متكاملة.

وقد اعتملت هذه الرّؤية التّجديديّة في كتب السّنوات السّابعة والثّامنة والتّاسعة من التّعليم الأساسيّ، وقد ألّفها ثلّة من الجامعيّين والمتفقّدين وأساتذة التّعليم الثّانويّ، تضمّ هشام الرّيفيّ (7 أساسيًّا) ومحمّد الشّاوش (8 أساسيًّا) وخالد ميلاد (9 أساسيًّا). وقامت هذه الرّؤية على اقتباس مفاهيم لسانيّة؛ كالجدول والنّسق والتّحليل إلى المكوّنات المباشرة ومفهوم الوظيفة النّحويّة «من اللّسانيّات البنيويّة الحديثة، الشّكليّة منها والوظيفيّة» (الشّريف، 2021، 65) وجرى التّنسيق بينها وبين نظريّة العامل في النّظريّة النّحويّة العربيّة القديمة بكلّ يُسر، وما تحمله مفاهيم كمفهومي المحلّ والموضع (الشّريف، نفسه).

واعتمدت رؤية الشّريف المرونة المفهوميّة الاصطلاحيّة، إذ ما رأى «أيّ فائدة تعليميّة في الإلحاح على الجانب النّظريّ البنيويّ الصّرف على حساب الوظيفة والمعنى، كما هي الحال في البنيويّة الأمريكيّة سواء أكانت توزيعيّة أم تحويليّة توليديّة، ولا فائدة تعليميّة في الإلحاح على مصطلحات العمل كما هي في الكتب التّقليديّة، توقّيًا من ردود فعل مبالِغة في المحافظة دون فهم، أو ردود فعل مبالِغة في التّجديد دون عمق. وإنّما الفائدة في الملاءمة بين المنوال المستعمل في التّدريس والواقع اللغويّ الجاري في النّصوص العاديّة» (الشّريف، 2021، 66 - 67).

فلا غرابة إن وجدنا في مناهج تدريس اللّغة العربيّة في تونس تداخُلًا بين المناويل اللّسانيّة التّقليديّة والحديثة. وهو تداخُل واعٍ، يشترط «استيفاء الواقع اللّغويّ، وإعانة المتعلّم على اكتساب القدرة على فهم الأبنية واستعمالها» (الشّريف، 2021، 69) ويقوم على التّدريج والنّسبيّة ومن اقتناع «بأنّ التّحديث النّسبيّ، إذا انطلق من التعليم وفيه، على وجهٍ ملائمٍ لمقتضياته وأهدافه وروح مؤسّساته المحافظة بطبعها، فإنّه لا يضمن عدم المجازفة فقط، بل يضمن، وهو الأهمّ، أرضيّة وتربة صالحة للتّجريب المترصّن المتثبّت، كما يضمن، عند نجاحه، خلفيّة حامية مانعة للتّراجع». (الشّريف، نفسه).

فهذا التّعايُش، في مناهج النّحو العربيّ في مختلف مستويات التّعليم قبل الجامعيّ، بين عناصر من النّحو العربيّ التّقليديّ وعناصر من المقاربة اللّسانيّة الحديثة، لم يكن لاواعيًا، بل كان مقصودًا ومُبرمَجًا لتحقيق هدف التّطوير دون الوقوع في القطيعة أو النكوص. إنّه توازُن فريد طُلبَ عبر «تشكيلة» متنوّعة زاوجت بين الوفاء لروح النحو العربي والاغتناء بالمنظور اللّسانيّ العلميّ الجديد.

وفي هذا السّياق، تتميّز المدرسة التّونسيّة في تدريس النّحو عن نظيراتها العربيّة مشرقًا ومغربًا في المحافظة على مسافة نقديّة من أساليب الطّريقة التّراثيّة، ومن بتر الصّلة بالتّراث تمامًا. وهذه المنزلة المعتدلة احتاجت إلى ترويض للمفاهيم والتّصوّرات وإعمال نظر وتعمّق حتّى ينفتلَ تصوُّرٌ «إبداعيٌّ» جامعٌ يأخذ بأسباب التّوفيق الواعي وغير المتعسِّف بين مرجعيّتيْن، كان من الأيسر على القائمين بهذا التّجديد أن يفكُّوا الارتباط بينهما، غير أنّ مقتضيات التّصوّر المتوازن، المُشار إليه، جعلتهم يبذلون الوسع في إحكام عناصر هذه التّوليفة كي تُؤتي أكلها: فهْمًا لنظام النّحو العربيّ، واقتدارًا على تحليل مكوّناته تحليلًا مقنعًا باعتماد أدواتٍ بعضها حديث وبعضها الآخر تراثيّ والبعض الآخر مُهجَّن ومعدَّل من المصدرين المذكورين.

4- برنامج اللّغة للمرحلة الإعداديّة

اختارت المنظومة التّعليميّة في تونس أن يتلقّى التّلميذ في هذه المرحلة الأساسيّة بمرحلتها تدريس اللغة من خلال اعتماد تعليم «النّحو الصريح»[1] القائم على تزويد التّلميذ بقواعد صريحة مباشرة تمكّنه من امتلاك هذه القواعد في مستواها النّظريّ التّجريديّ ثمّ في مستواها التّواصليّ.

لذلك خُصّت مادة «النّحو» أو «اللّغة» بحصّة مستقلّة دوريّة (ساعة واحدة أسبوعيّة قارّة، وساعة أخرى دوريّة)، وبرنامج مضبوط (كتب اللّغة الموجَّهة إلى السّنوات السّابعة والثّامنة والتّاسعة من التّعليم الأساسيّ) واختبارات تقييميّة.

ويعود البرنامج المعتمد في تدريس اللّغة (النّحو – الصّرف) في تونس إلى اختيارات لسانيّة تعود إلى أواخر الثّمانينات وبداية التّسعينات من القرن العشرين، ترسّخت في البحث الجامعيّ ووجدت سبيلها إلى التّطبيق في برامج التعليم الأساسيّ مع إصلاح عام 1992. ويقوم على منطلقات أساسية تمّ اختبارها وتطبيقها والتّمهيد النّظريّ لها بما يناسب التّصوّر النّحويّ العربيّ، وهي :

- الانطلاق من نصوص لاستقراء الظّاهرة النّحويّة ؛

- تحليل الجمل إلى مكوناتها المباشرة (نوعًا ووظيفة) باعتماد طريقة التّمثيل بالصّندوق (استنادًا إلى طريقة هوكيت (Hockett)[2] في تمثيل الجمل والتراكيب

1- في مقابل ذلك نجد اتجاهًا آخر يدعو إلى اعتماد تدريس النّحو الضّمنيّ، انظر، على سبيل المثال (Rebuschat (2015) ; Hao & Yin (2005).

2- GENOUVRIER, R. E. (1970), «Recherches sur une symbolisation adaptée à l'enseignement de la grammaire dans les classes élémentaires», *Langue française*, 6, p.p. 84-101.

بالصّناديق). والغاية من ذلك أن يدرك المتعلّم أن الجملة هي طبقات متراكبة، وليست محض انتظام خطّيّ ؛

- تقوم المناهج على تسلسل دقيق وصريح، وقد اعتمدت التّراتُب والانتظام أساسًا لبناء هذه لمناهج.

وتنطلق مناهج اللّغة في هذه المرحلة من الجملة البسيطة: أنواعها وأشكالها الأساسيّة وطرائق إغنائها ببعض المتمّمات النّحويّة (المفاعيل وأشباهها)، في السّنة السّابعة، ثمّ تتناول، في السّنة الثّامنة، الجملة المركّبة وخصائصها التّركيبيّة والوظائف الأساسيّة في الجملة مع التّعرّض لأنواعها (مفرد أو مركّب). وينتهي البرنامج في السّنة التّاسعة بتدريس المتمّمات التي تحتوي مركّبات إسناديّة.

ويُختتم التكوين النحوي للتلميذ في السنة التاسعة بالنظر في أنواع الجمل والعلاقات بينها، ثم النظر في الأعمال اللغوية (النّداء - الاستفهام - الأمر) وبعض القضايا الدّلاليّة مثل الدلالة الزمانية ودلالة الحروف.

يُشار إلى أنّ البرامج المعتمدة في تدريس اللغة في الوقت الحالي هي نسخة منقحة من البرامج نفسها التي بدأ تطبيقها في تسعينات القرن العشرين، ويمكن أن نجمل أهمّ ملامح التّنقيح في :

- تخفيف البرنامج من حيث الكمّ :

	كتاب اللّغة للسّنة السّابعة من التّعليم الأساسيّ		كتاب اللّغة للسّنة الثّامنة من التّعليم الأساسيّ		كتاب اللّغة للسّنة التّاسعة من التّعليم الأساسيّ	
الكتاب	القديم	المنقّح (2006)	القديم	المنقّح (2006)	القديم	المنقّح (2006)
عدد الصّفحات	301	174	231	151	136	176

- ضمّ المسائل المتفرّقة إلى الدّرس الجامع ؛

- إعادة ترتيب بعض الدّروس ؛

- حذف بعض الدّروس ؛

- حذف بعض النّصوص الصّعبة الواردة في النّسخة الأولى ؛

- إضافة جزء كامل للصّرف لكتاب التّاسعة أساسيًّا ؛

- حذف المداخل النّظريّة للدّروس.

وتقوم بنية الدّرس النّحويّ في الكتب المعتمدة حاليًّا في المرحلة الإعداديّة على :

1. الانطلاق من نصّ ؛

2. اعتماد مدخل توجيهيّ يضمّ مجموعة من الأسئلة المُهيِّئة لبناء الدّرس ؛

3. الخلاصة : تضمّ جملة المعلومات الأساسيّة ؛

4. مجموعة من التّمارين التّطبيقيّة.

وعلى الرّغم من محاولة التّنقيح المهمّة التي قام بها المتخصّصون في المجال التّربويّ لكتب اللّغة السّابقة، فإنه لا بد من التّنبيه إلى النّقاط الآتية :

- الأهداف الموضوعة في البرامج القديمة هي التي مازال العمل عليها إلى اليوم (انظر : كتاب الأستاذ، النّحو العربيّ، السّنة السّابعة، ص 5-3) والتي تحتاج بدورها إلى مراجعة ؛

- برنامج اللّغة في المرحلة الإعدادية لا يستحضر مكتسبات التّلميذ في هذه المادّة البتّة، بل يعامله وكأنّه لم يدرس النّحو أو الصّرف قطُّ، والحال أنّ درس اللّغة في المرحلة الابتدائيّة ينهل من التّصوّر نفسه وينطلق من المرجعيّات ذاتها ؛

- بعض النّصوص المضمَّنة في الكتب النّحويّة صعبة (مثال: نصّ من «العِقد الفريد» لابن عبد ربّه، كتاب السّنة السّابعة من التّعليم الأساسيّ، ص 80 ؛ نصّ من كتاب «الأغاني» لأبي الفرج الأصفهانيّ، كتاب السّنة السّابعة من التّعليم الأساسيّ، ص. 143 ؛ نصّ من كتاب «حيّ بن يقظان» لابن طفيل، كتاب السّنة الثّامنة من التّعليم الأساسيّ، ص 33) ؛

- المشكلة الأساسية في مناهج تدريس اللّغة العربيّة (نحو وصرف) لا تتعلّق بالجانب المضمونيّ منها من حيث تصوُّره للنّظام النّحويّ أو من حيث إعادة تصوّر

بعض القضايا التّراثيّة على وجه يفيد أقصى ما يمكن من اللّسانيات الحديثة[1] ولكن المشكلة في مدى تحقيق هذا الدّرس للغايات التي رُسمت له :

- على الرّغم من الإلحاح على أنّ غاية الدّرس النّحويّ ليست معرفة القواعد أو النّظام النّحويّ، بل اكتساب المهارات اللّغويّة التي تمكّنه من التّعامل مع اللّغة بشكل صحيح، فإنّ هاجس إتقان التّقنيات النّحويّة (الصّندقة - استخراج الوظائف) تغلب على طبيعة الدّرس النّحويّ ؛

- لم يظهر التّفاعل بين درس اللّغة ودرس شرح النّصوص في الكتب المنقّحة، على الرّغم من أنّ من بين الغايات الأساسيّة لهذا التّنقيح هو خلق تواصل بين الدّرسين، فباستثناء تمرين واحد يكون في آخر كلّ درس في الصّفّ السّابع، والذي يشير فيه إلى كتابة فقرة ذات علاقة بالمحور المدروس في شرح النّصّ، يضمّ بعض الظّواهر النّحويّة، لم نلمس أيَّ وجه من وجوه التّفاعل أو التّجسير بين درس النّحو من جهة ودروس شرح النّصوص من جهة أخرى ؛

- إفراد درس النّحو بتوقيت دوريّ وحصّة مخصوصة يبقى دائمًا من المشكلات الأساسيّة في تصوُّر التّلميذ، فهو غالبًا ما يعدُّ الدّخول في حصّة النّحو دخولًا في عالم جديد لا يَمُتُّ إلى مناهج العربيّة الأخرى بصلة ؛

- الجزء الصّرفيّ من الدّرس طويل جدًّا في مختلف المستويات، ولا يناسب الوقت المخصَّص له (ساعة واحدة مرّة في الأسبوعين) ؛

- دعا بعض الباحثين المتخصّصين إلى اعتماد المقاربة الإدماجيّة[2] في تعليم النّحو العربيّ، ونحن نرجّح وجاهة هذا التوجّه، وخصوصًا أنّ الدّرس النّحويّ في مناهج المرحلة الإعداديّة بقي جزيرة شبه مغلقة، وهو الذي يحول دون تحقيق المراد من هذا الدّرس.

1- بدأ هذا المشروع منذ أواخر السّبعينات وبداية الثمانينات، في الجامعة التونسية، قبل أن يُعمَّم في إصلاح 1992 على المناهج في التّعليم الأساسيّ والثّانويّ ؛
- فصل أ.د. محمد صلاح الدّين الشّريف ملامح هذه التغييرات في مقال «الوعي النّحويّ ولعبة المناويل» وجهة نظر نسبيّة في مشروع التّجربة التّونسيّة، ضمن كتاب : العذاري، فدوى (تحرير). (2020). تجديد المنوال اللّسانيّ، عمّان، داركنوز المعرفة، ص.ص. 37 - 90.

2- كردي، عبد العزيز (2017)، **في تعليميّة اللّغة العربيّة : المقاربة الإدماجية سندًا نظريًّا والمقطع التّعليميّ الإدماجيّ طريقةً في التّنفيذ**، تونس، مجمع الأطرش لنشر وتوزيع الكتاب المختصّ.

5- مقترحات المقاربة الإدماجية

تمثّل المقاربة الإدماجيّة إحدى المقاربات النّاجعة في ربط موادّ اللّغة العربيّة ربطًا هادفًا إلى تشبيك العلاقة بين مستويات الملاحظة والفهم والتّحليل والاستنتاج والإنتاج، إذ يمكن الانطلاق من النّص نفسه ليكون سنَدًا في درس شرح النّصّ، ويمكن للنّصّ نفسه - متى كان مناسبًا - أن يُعتمد في بسط معرفة نحويّة وصرفيّة (وعَروضيّة، إذا كنّا بصدد نصّ شعريّ، في السّنة التّاسعة). بحيث لا تكون فقرة نشاط التّعرّف في الدّرس النّحويّ قائمة على نصّ أو نصوص يطّلع عليها التّلميذ للمرّة الأولى في السّياق التّعليميّ، بل يكون قد تطرّق لها في حصّة شرح النّصّ، ولكنّه يتناولها في حصّة النّحو من منظور آخر.

إنّ هذه المقاربة الإدماجيّة هي أشبه ما تكون بالأسلوبيّة التي بنت جسرًا بين اللّسانيّات والأدب ونقده. وقد جُرِّبت المقاربة الإدماجيّة في برامج تدريس اللّغة العربيّة في بعض الأقطار العربيّة (البحرين)، وآتت أكلها[1]، على الرّغم من أنّ محتوى المادّة النّحويّة التي كانت تُدرَّس كانت تعتمد النّحو المدرسيّ التّقليديّ، لا المقاربة الحديثة التي يجري استعمالها في تونس.

لا يعني أنّ البرامج الحاليّة تفتقر تمامًا إلى منحى إدماجيّ، بل المطلوب هو تعزيز ما يوجد منه وتعميمه. إذ في صميم برنامج اللّغة للسّنة الثّامنة من التّعليم الأساسيّ دراسة المشتقّات، وهي عناصر لها حضور بارز في النّصوص الوصفيّة، فهذا التّوافق من شأنه أن يعزّز اللّحمة بين تدريس الوصف في حصّة شرح النّصّ وتدريس المشتقّات (التي تُستعمَل في الوصف) في درس اللّغة.

ويمكن لمؤلّف الكتاب المدرسيّ أن يتصرّف في النّصّ الطّبيعيّ تصرُّفًا يجعله صالحًا في محوري شرح النّصّ واللّغة، دون أن يبدو ضربٌ من التّعسُّف أو إدخال الضّيم على أحد المحورين.

وفي أثناء التّدريس يكون النّحو التّعليميّ موجَّهًا لخدمة النّصوص، فيكون الاعتناء بالظّواهر النّحويّة على قدر حضورها في الاستعمال، وتكون عمليّة الاشتغال بالنّظام اللّغويّ منصبَّة على النّواحي التي لها أثر كبير في الاستعمال.

فعلى سبيل المثال، عند تدريس المركّب التّوكيديّ، يمكن الإشارة، إمّا بطريقة صريحة أو بطريقة ضمنيّة، إلى أنّ التّوكيد المعنويّ (باستعمال : نفس وذات

1- ثمّ تُخُلِّيَ عنها واعتُمدت المقاربة البنيويّة، ولكنّها اقتصرت على تدريس الأدب...

وعين) أكثر تواتُرًا واستعمالًا من التّوكيد اللّفظيّ (بإعادة الكلمة نفسها)، ويمكن في الدّرس نفسه، إعطاء لمحة عن استعمالات غير فصيحة، ولكنّها منتشرة، تقلب المركّب التوكيديّ مركّبًا إضافيًّا، فيُقال : «نفس الأمر»، لا «الأمر نفسه»، و«ذات الكلمة»، لا «الكلمة ذاتها»، و«عين الصواب»، لا «الصواب عينه»[1]. ولكي لا يتحوّل درس النّحو إلى تصويبٍ لغويّ لأخطاء الاستعمال، يمكن أن يشير المدرّس إلى وجود ظاهرة شبيهة بذلك، ضمن النّظام اللّغويّ، في العدد والمعدود ؛ فمركّب التّمييز في الأعداد العشريّة، يصبح مركّبًا إضافيًّا مع المئات، فنقول : «سبعون رجُلًا»، ونقول: «مائةُ رجلٍ»، ولم يختلف معنى العدد باختلاف طبيعة المركّبِ، وبذلك نخرج من حدّيّة النّحو المعياريّ إلى أفق التّحليل اللّسانيّ الوصفيّ، طلبًا لاحتواء ما عمّت به البلوى من الاستعمالات، ودون الوقوع في التّطبيع مع الأخطاء التي تقوم على نقض المنطق اللّغة وعلى خرق مبدإ بذل الجهد الأدنى (الاقتصاد اللّغويّ)، من قبيل : الجمع بين (سوف) و(لن) قبل الفعل.

وهنا يمكن توظيف ما يمكن توظيفه من خلاصات البحوث في اللّسانيّات الإحصائيّة والحاسوبيّة، عن تواتر استخدام بعض الكلمات والمركّبات والصِّيَغ في النّصوص العربيّة. فيكون درس النّحو مُواكِبًا لأحوال استعمال اللّغة العربيّة في السّياقات الحقيقيّة أدبيّةً كانت أم وظيفيّةً.

6- خاتمة

يحتاج درس النّحو العربيّ لتلاميذ المرحلة الإعداديّة إلى أن يُتعاهَد بالتّجديد الذي لا يُكتفَى فيه بالاختصار والتّخفيف، بل يُغنَى بمقاربات بيداغوجيّة أكثر تشويقًا وبربطٍ أمتن له بدرس شرح النّصّ، بما يجعل موادّ العربيّة لُحمةً واحدةً، وبما يجعل النّحو - بالفعل - علمًا/وسيلةً لتعميق فهم النّصوص وسبر أغوارها والتّمكّن من تحليلها ونقدها على أحسن وجه، ولا ينبغي الذهول عن إمكانات استغلال الذكاء الاصطناعي التوليدي (ولا سيما Chat GPT) في تحسين امتلاك نحو العربية، فتلاميذ اليوم أقدر على محاورة الأدوات التكنولوجية من مدرّسيهم، ولكنهم يحتاجون إلى التأطير والإرشاد كي يُحسنوا استثمار تلك الأدوات لتعزيز الملكة النحوية بشكل خاصّ ولتطوير المهارات اللغوية بشكل عام.

1- دون أن يغفل المدرّس عن بيان التفاوُت بين هذه الاستعمالات في درجة المقبوليّة، وعن التّبايُن في المعنى بسبب اختلاف التّركيب (من مركّب توكيديّ إلى مركّب إضافيّ).

المراجع

باللّغة العربيّة

الشّريف، محمد صلاح الدين (2020)، «الوعي النّحويّ ولعبة المناويل» ضمن، العذاري، فدوى (تحرير)، **تجديد المنوال اللّسانيّ**، عمّان، دار كنوز المعرفة، ص. ص. 37 - 90.

كردي، عبد العزيز (2017)، **في تعليميّة اللّغة العربيّة : المقاربة الإدماجيّة سندًا نظريًّا والمقطع التّعليميّ الإدماجيّ طريقةً في التّنفيذ**، تونس، مجمع الأطرش لنشر وتوزيع الكتاب المختصّ.

المبخوت، شكري (2004)، «الجملة ونحو النّصّ مدخلًا إلى بناء منهج اللّغة العربيّة بالمرحلتين الإعداديّة والثّانويّة»، ورقة ضمن مؤتمر مناهج اللّغة العربيّة : آفاق التّجديد والتّطوير، من 18 إلى 20 أفريل 2004، المنامة، مملكة البحرين.

بغير اللّغة العربيّة

Genouvrier, R. E. (1970), «Recherches sur une symbolisation adaptée à l'enseignement de la grammaire dans les classes élémentaires», *Langue française*, 6, p.p. 84-101.

HAO, X. Y., & YIN, Z. P. (2005), «Research on the explicit grammar and implicit grammar teaching», *Journal of Yunnan Normal University*, 17(8), p.p.119-123.

REBUSCHAT, P. (Ed.) (2015), *Implicit and explicit learning of languages*, Amsterdam, Netherlands/Philadelphia, PA : John Benjamins.

Cahiers du C.E.R.E.S

République Tunisienne
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

Centre d'Etudes et de Recherches
Economiques et Sociales

منتدى قرطاج
FORUM DE CARTHAGE
FONDATION TUNISIE
POUR LE DÉVELOPPEMENT

LA LANGUE ARABE DANS LA DYNAMIQUE DE L'INTERLANGUE

- II -

Actes du congrès international

Organisé par l'Association Forum de Carthage,
en partenariat avec l'ALECSO, la Fondation Tunisie
pour le Développement, le CERES et l'Université de Tunis
Tunis, 7, 8 et 9 décembre 2023

ISBN 978-9973-902-74-0
9 789973 902740

Série : Linguistique N°16 2024
Prix : 39d