الفصل الثاني عشر

تدريس النحو

مخطط الفصل

١ـ مفهوم النحو وأهميته

٢ـ أبرز النظريات اللغوية والنفسية الحديثة في تعلم النحو

٢/١ـ السلوكية والبنيوية والنحو الضمني

٢/٢ـ شومسكي والنحو المستبطن

٢/٣ـ نظرية بياجيه البنائية التفاعلية

٣ ـ تطوير تدريس النحو

٤ ـ طرائق تدريس النحو

٥ ـ خطوات السير في درس النحو

obeikandl.com

obeikandl.com

١ـ مفهوم النحو وأهميته

يبدو لنا مناسباً أن نستهل هذا الموضوع بالسؤال التالي: ما موقع النحو من المهارات التي عالجناها طوال الفصول السابقه ؟ وربما طرح السؤال بصيغة أدق على الشكل التالي: أين موقع مهارات اللغة العربية من النحو؟ على اعتبار أننا نتناول النحو أو قواعد اللغة من خلال منظور عام أو مفهوم عام ذي جوانب نحوية صرفية وصوتية ودلالية، يتجلى في مفهوم: الكفاءة اللغويه، كما تطرحه نظرية **النحو التوليدي** الشومسكيه، أو في مفهوم: **اللسان**، كما تعبر عنه نظرية فرديناند دو سوسير البنيويه مع الإشارة إلى الفرق الدقيق بين المفهومين كما بيناه في الفصل الأول (راجع تعريف الكفاءة واللسان). إن كلاً من الكفاءة اللغويه واللسان مفهوم افتراضي يشير إلى النظام الذي يوجه الاستخدام اللغوي الفعلي ويتحكم به، وعلى أساسه نحكم على الكلام المنتج بأنه صحيح، أي متفق مع قواعد النظام أو غير صحيح، أي مخالف لها. وهذا الاستخدام الفعلي أو التنفيذ الحقيقي للغة يجسده مفهوم **الكلام** من وجهة النظر السوسوريه، ومفهوم **الأداء** من وجهة النظر الشومسكيه. وعلى ذلك تكون مهارات اللغة العربية، الرئيسة منها والمركبة، مرتبطة بالنظام من جهة (الكفاءة أو اللسان) وبالاستخدام الفعلي للغة (الأداء أو الكلام) من جهة ثانيه. وهي بمجموعها خاضعة للنظام من حيث التقيد بقواعده، ومجسدة للاستخدام اللغوي الفعلي الذي يتم بها وعبرها.

وتأسيساً على ماسبق تكون المهارات السابقة كلها وجوهاً واقعية للكفاءه، أي وجوهاً ملموسة، ملاحظة بصورة مباشرة، نستطيع الحكم من خلالها على مدى إتقان الكفاءة اللغوية التي تمثل نظام قواعد اللغه. وهذا الاتقان هو الغاية من تعليم اللغات وتعلمها.

ينبغي ألا يفهم مما سبق أننا نعتبر تعليم قواعد النحو غاية في ذاته، إن العكس هو المقصود تماماً. فحينما نواجه ضعفاً في الكفاءة اللغوية نعمد إلى تدريس قواعد اللغة من أجل المساعدة على استبطانها وتحولها إلى قواعد ضمنيه تسهم في توطيد الكفاءة اللغوية وترسيخها، وبالتالي إتقانها. ولهذا أرجأنا هذا الفصل ليكون خاتمة المطاف في الحديث عن تدريس اللغة العربية، وهو بهذا ينسجم تماماً مع المنطق الذي بني الكتاب على أساسه.

إننا سنعالج في هذا الفصل تدريس النحو العربي أو قواعد اللغة العربية، فهذه النقطة جوهريه دون شك، ولكننا قبل ذلك سنتناول بشيء من التفصيل أشهر النظريات

اللغوية والنفسية التي عنيت باكتساب النظام اللغوي، وحاولت تفسير عملياته، وتركت بصمات قويةً على طرائق تعليم اللغات وتعلمها، ووجهتها حتى وقتنا الحاضر. ولا يخرج تعليم اللغة العربية عما يجري في إطار تعليم اللغات الحيه. بل إن من الضروري جداً أن نستفيد مما قدمته هذه النظريات، في تطوير تدريس لغتنا العربيه، ولا سيما نحوها أو قواعدها التي يبدو أن تلاميذنا وطلبتنا يواجهون في تعلمها وتمثلها كثيراً من المشكلات، ويعبرون في سلوكهم اللغوي عن ضعف بها واضح ملموس.

ولكن مرة أخرى، مم تتكون اللغه ؟ وما موقع النحو فيها ؟ وكيف تتبدى مشكلة ضعف تلاميذنا وطلابنا في النحو ؟ نقول في الإجابة: إن اللغة، أية لغه، تكّون كما نعلم نظاماً متكاملاً يضم أربعة أنظمة فرعيه: نحوي صرفي، وصوتي، ودلالي، ومعجمي، والنظام النحوي الصرفي من بينها يحتل الموقع الأهم في تعلمها وتعليمها، وعليه عموماً ينصب اهتمام النظريات اللغوية والعلمية النفسية التي تناولت بالدراسة والتحليل اللغة بصفتها ظاهرة بشرية تميز الإنسان عن سواه من الكائنات، وعالجت تعلمها واكتسابها. وعلى الرغم من التركيز الشديد على هذا النظام في مختلف مستويات التعليم، وفي مهارات اللغة كافة (يعالج النحو في دروس النصوص والقراءة والتعبير... إلخ، إلى جانب حصته ذاتها)، يحمل تلميذنا الضعف معه من صف إلى صف، ومن مرحلة تعليمية إلى مرحلة أعلى، ونفاجأ به، وقد أنهى دراسته الجامعية في أقسام اللغة العربية (سنضرب صفحاً عن خريجي الأقسام الأخرى لأننا سنواجه هناك وضعاً مأساوياً فعلاً، على الرغم من أنهم يدرسون اللغة العربية في منهاجهم الجامعي بصفتها مقرراً لغير المختصين)، يشعر بالحرج إن طلب إليه أن يتحدث باللغة العربية الفصحى، وإن حالفه الحظ في البدء فإنه سرعان ماينزلق شيئا فشيئا نحو العامية (تجربتنا مع طلبة دبلوم التأهيل التربوي في مقرر طرائق تدريس اللغة العربية عبر سنوات تثبت ذلك). ليست المشكلة إذاً في كمية المعلومات النحويه التي تعطى للطالب أو التي يطلب إليه دراستها عبر سني دراسته الطويلة بما في ذلك المرحلة الجامعية، فهي ضخمة دون شك، ولكن المشكلة في استيعابها وتمثلها سلوكاً لغوياً صحيحا.

لقد أعدت رسالة ماجستير في كلية التربية بجامعة دمشق حول هذا الموضوع تحت عنوان (دراسة **تحليليه لنتائج تحصيل الطلاب بعد دراسة النحو مدة ثماني سنوات**) أي من الصف الثالث الابتدائي حتى الصف الثاني ثانوي. وانتهت هذه الدراسة التي نوقشت بها

نظيرة الجعفري عام ١٩٨١ إلى أن التلاميذ يعانون ضعفاً في تطبيق قواعد النحو لدى ضبط النص بالشكل، ويعانون ضعفاً في الإعراب، ولا يحسنون تطبيق قواعد النحو في كتابتهم وتعبيرهم.

وهذا الذي نشهده في اللغة العربية نشهده كذلك في اللغات الأخرى، وإن كانت ظاهرة الإعراب وتعقيد النظام الصرفي في لغتنا يزيدان الأمر صعوبة. لقد أشار مؤلفا كتاب: **القواعد وتعليم اللغات**، إلى أن الطلبة الفرنسيين يدخلون الجامعة وهم «لايحتفظون من تعلمهم النحوي الذي تلقوه خلال عشر سنوات إلا ببعض **القواعد** القابلة للتطبيق مباشرة على الإملاء، وبقايا مصطلحات، وبعض المقدسات الصرفية أو النحوية المعجمية (...) ولكن يبقى لهم القناعة والذنب بجهل القواعد التي يفترض أنها تحكم لغتهم» (بو ركييه وبس ١٩٨٦).

وظاهرة الضعف في النحو لدى الطلبة ظاهرة عامة تنتشر حيث ينتشر تعليم اللغة العربية، وما المؤتمرات والندوات والصيحات الفردية التي دعت جميعاً إلى تيسير تعليم النحو منذ العقد الرابع من هذا القرن إلا دليل على ذلك. بل إن هذه الظاهرة استرعت انتباه النحويين القدماء. وأسباب ذلك كثيرة ومتشابكة دون شك: منها ماقد يعود إلى طبيعة المادة النحوية وطرائق عرضها وتدريسها وتناولها واختبار المتعلمين فيها، ومنها ماقد يعود إلى طبيعة اللغة العربية ذاتها: الازدواجية في اللغة العربية(**diglossie**)، أي مزاحمة العامية للفصحى حتى في مكان استعمالها الطبيعي: أقصد، ضمن المؤسسة التعليمية، وفي حصة اللغة العربية ذاتها.

٢ـ أبرز النظريات اللغوية والنفسية الحديثة في تعلم النحو *

تطور تعليم اللغات خلال النصف الثاني من القرن العشرين ضمن إطار علم اللغة التطبيقي الذي يؤثر الوصف اللغوي، ولا سيما في الستينات والسبعينات. والفرضية الكامنة وراء ذلك الاتجاه هو أننا كلما ازدادت معرفتنا ووصفنا للغات تطورت قدرتنا على تعليمها. لقد أدرك العاملون في ميدان تعليم اللغات، بعد أن تبدت نواحي قصور الطرائق البنيوية والسمعية الشفوية، وتطورَ علم اللغة النفسي، ضرورة أخذ الأبعاد النفسية للتعلم بعين الاعتبار، والتركيز على عملية التعلم ذاتها، لا على المادة المعلمة وطريقة تعليمها فحسب. وفي بداية السبعينات اتجهت الأبحاث إلى الانتقال

* استقينا الفقرات ٢و٣ وتفرعاتها من بحثنا المنشور في مجلة **شؤون اجتماعية**، تحت عنوان: «تدريس النحو العربي على المستوى الجامعي في ضوء النظريات الحديثة في اللغة وعلم النفس» (راجع قائمة المراجع).

من اللغة إلى الشخص المتعلم، من المادة التعليمية إلى الفرد الذي يهدف إلى تمثلها. فكلما تطور فهمنا لكيفية تعلم الطلاب تطورت قدرتنا على تعليمهم.

وتعددت النظريات اللغوية والنفسية التي عالجت مسألة تعلم النحو وتعليمه. وسنقتصر في هذا المقام على أبرزها وأبعدها أثراً في هذه المسألة. ولذالك فسنعرض فقط أهم الآراء التي قدمتها النظريات البنيوية والسلوكية ونظرية شومسكي التوليدية التحويلية، وبياجيه البنائية التفاعلية، ودور كل منها في تعليم النحو وتعلمه، وأبرز تطبيقاتها التربوية في هذا المجال، تمهيداً للحديث عن كيفية الإفادة منها في تطوير تعليم النحو العربي.

١/٢ـ السلوكية والبنيوية والنحو الضمني

يقصد بالنحو الضمني النحو الذي يعمد إلى إكسابه للطلاب عبر التكرار المكثف للبنى النحوية ودون ذكر أو شرح للقاعدة. والطرائق التي تبنت تعليم النحو ضمن هذا الاتجاه اعتمدت نموذج التعلم السلوكي الذي يرى أن تراكيب اللغة تكتسب بصفتها عادات لغوية عبر التكرار المكثف أو التعلم الزائد، كما اعتمدت التمرين البنيوي في صياغة النماذج اللغوية «البنى اللغوية» المتعلمة. وسنقف قليلاً عند هذا المفهوم. إن التمرين البنيوي (**pattern drill**) هو جملة تضم بنية صوتية أو نحوية صرفية يتعلم الطالب محاكاتها وإعادة إنتاجها، وفي النهاية اكتسابها من أجل توسيع وتحسين وسائل تعبيره في لغة ما. وفي معظم التمرينات من هذا النوع يحتفظ بالبنية الصوتية أو النحوية الصرفية، ولكن المفردات تتغير، وهذا يعني أن جميع الجمل المصوغة على النمط ذاته متماثلة من الناحية البنيوية، ولكنها مختلفة دلالياً، وهكذا فإن تمريناً مثل:

سعيد يذهب إلى المدرسة.
«حسان» حسان يذهب إلى المدرسة.
«السينما» حسان يذهب إلى السينما.
«يوسف» يوسف يذهب إلى السينما.
«المكتبة» يوسف يذهب إلى المكتبة.

يجهد في أن يستعمل النمط « أ» يذهب إلى «ب». ويمكن توسيع استعمال هذا التمرين بتنويع أشكال «ذهب» أو نوع الجار والمجرور. إن ك: فريز (**C.C. FRIES**) يصف تعلم التمرين البنيوي على الشكل التالي: «ولن تصبح هذه الأنماط منتجة آلياً إلا بعد تطبيق طويل للأنماط نفسها مع

مضامين مختلفة. وعندما يتوصل الطالب إلى هذه المرحلة، في حدود مفردات محددة جيداً ولكنها ذات فائدة أكيدة، يتعلم اللغة» (بس وبوركييه، ١٩٨٦).

٢/١/١ـ التطبيقات التربوية للنظريات السلوكية والبنوية

إن التطبيق التربوي الأكثر جلاء للنظريات السلوكية والبنيوية هو الطريقة السمعية الشفوية في تعليم اللغات، التي تقوم على المبادئ التالية: (غاوناك، ١٩٨٧)

أ ـ اللغة «سلوك»، والسلوك لايمكن أن يكتسب إلا بدفع التلميذ إلى أن «يقوم بسلوك»، أي إلى استخدام اللغة.

ب ـ الشكل الشفوي سائد، فأنماط السلوك اللغوي هي قبل كل شيء تصرفات «شفوية» على الصعيد التاريخي، وعلى الصعيد التكويني.

ج ـ ينبغي أن تقود الطريقة التلميذ إلى القيام بتصرفات لغوية تحاكي قدر الإمكان مواقف حقيقية.

د ـ تعلم اللغة هو عملية آلية لتشكيل الآليات، والتمارين المقترحة على التلميذ يجب أن تعزز بانتظام الآليات الأساس للغة، وبشكل مكثف. يجب أن تكون الآليات التي ينبغي اكتسابها موضوعاً لتعلم زائد.

هـ ـ يكون هذا الاكتساب للآليات أكثر جدوى إن دفع التلميذ إلى إنتاج إجابات صحيحة، من خلال المحاكاة والتحقق المباشر من إجاباته.

و ـ ليس تعلم اللغة نشاطاً فكرياً، إنه ليس تعلم شيء ما «بل تعلم فعل شيء ما». وعندما تكتسب آلية ما يمكن تعميمها من خلال تغييرات من حدود دنيا في التركيب المكتسب: وعند ذاك يمكننا أن نشرع بتعميم نحوي دون أن نذكر قواعد، وذلك باقتصارنا على وصف ما يقوم به التلميذ عبر النتاجات التي حققت فعلياً. وفي مختلف الأحوال لا يجوز أن تصبح التمارين «حلاً لمشكلات» تتكون من تركيب لعدد من القواعد المعقدة. لقد بين ر. لادو **(R. LADO)** أن ما قدمه علم اللغة الوصفي لتعليم اللغات يتبدى كذلك في التحليل التقابلي الذي يهدف إلى تسهيل صعوبات تعلمها، والذي يمكن أن يوصف بما يلي:

١- إن مناهج وصف اللغات، ولا سيما في شكلها الشفوي، التي اقترحها علم اللغة البنيوي، تقدم أفضل الأدوات لتعليم اللغات.

٢ـ إن مقارنة اللغات حسب المناهج ذاتها، تمكن من توقع مشكلات التعلم. وذلك بمقابلة البنى الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية والدلالية للغة «المنبع»، أي لغة المتعلم الأم

وللغة المنشودة، أي اللغة المراد تعلمها. وبمقارنة كل بنية في النظامين اللغويين، نستطيع اكتشاف مشكلات التعلم كلها وبالتالي معالجتها. إن التحليل التقابلي يستند إلى نظرية للتداخل اللغوي مستوحاة مباشرة من النظريات السلوكية في التعلم، وقد اختصر (ج اوليرون **1946,OLERON .G**) هذه النظريات كما يلي: «في مختلف الحالات التي يعدل فيها نشاطٌ ما، بطريقة ما، تسهيلاً أو تداخلاً، النشاطَ الذي يليه، نقول: إن آثار الانتقال إيجابية وإن هناك تسهيلاً سابق التأثير «....» وإن ترجم تأثيراكتساب العمل الأول بتخفيض كفاية الثاني قلنا: إن آثار الانتقال سلبية، وتحدثنا عن كف أو عن تداخل سابق التأثير». والتحليل التقابلي ينصب على تعلم اللغات الأجنبية .

٢/٢ـ شومسكي والنحو المستبطن

١/٢/٢ـ نظرية شومسكي التوليدية التحويلية

قبل أن ينشر شومسكي كتاب **البنى التركيبية** عام ١٩٥٧ كان يسود علم اللغة الاتجاه الوصفي الذي يهدف إلى تصنيف اللغات على أساس ملاحظة مكوناتها انطلاقاً من متن **(Corpus)** كل لغة، وهو مجموعة من النصوص المختارة من التراث المكتوب ومن اللغة الشفوية، ثم تصنف عناصر هذا المتن إلى مستوياته المختلفة: الوحدات الصوتية الصغرى ذات الدلالة الوظيفية **(phonèmes)**، التي تشكل العناصر الدالة الصغرى المحملة بالمعنى **(morphèmes)**. وفي المستوى الأعلى تجتمع هذه العناصر لتشكل الكلمات وصفوف الكلمات كالمركبات الاسمية والمركبات الفعلية، ثم تأتي بعد ذلك تتابعات صفوف الكلمات، أي الجمل، وأنواع الجمل الممكنة. إن مثل هذه المناهج في وصف اللغة بدت لشومسكي قاصرة، فهي، وإن تمتعت ظاهرياً بفعالية كبيرة في دراسة الفونيمات والمورفيمات، لا تتوافق جيداً مع دراسة الجمل؛ إن كل لغة طبيعية تملك عدداً محدوداً من الفونيمات، والمور فيمات، وإن كان كبيراً جداً، ولكنها تملك عدداً لا متناهياً من الجمل التي يمكن إنشاؤها. والمناهج البنيوية غير قادرة على تحديد هذا العدد غير المتناهي، لأنها تقتصر على دراسة البنى السطحية للغة. ولكن البنية السطحية الواحدة قد تخفي تحتها عدة بنى كامنة أو عميقة، وهنا يكمن عنصر أساسي من عناصر ثورة شومسكي اللغوية.

ولتوضيح البنيتين السطحية والعميقة نورد المثال التالي: «تدريس النحو لا يؤدي الغاية منه ». إن هذه البنية السطحية تبدو واضحة للوهلة الأولى، ولكنها تخفي تحتها بنى عميقة متعددة:

١- تدريس النحو في المستوى ما قبل الجامعي لا يؤدي الغاية منه.

٢- تدريس النحو في المستوى الجامعي لا يؤدي الغاية منه.

٣- تدريس النحو في المستوى الجامعي للصف الأول لا يؤدي الغاية منه.

٤- تدريس النحو في المستوى الجامعي لشعبة من الصف الأول لا يؤدي الغاية منه.

٥- تدريس فلان النحو في المستوى الجامعي لا يؤدي الغاية منه.

٦-.....إلخ.

وهذا النمط من التحليل على مستويين «الأكثر تجريداً من التحليل البنيوي الذي يقف عند حدود البنية السطحية» يخفف الالتباس النحوي ويعيد «بالاعتماد على قواعد التحويل» كل جملة معقدة إلى عدد من الجمل البسيطة، كما رأينا.

لقد انتقد شومسكي بعنف التصور السلوكي للغة (الذي تأثر به كثيراً علم اللغة البنيوي) بأنها عادات تكتسب بالتكرار عبر آليات العلاقة بين المثير والاستجابة. فالذهن لايمكن أن يكون كالصفحة البيضاء في رأي شومسكي.

إن النحو التوليدي نظام شكلي يتيح توليد جميع الجمل النحوية للغة ما «ولا شيء غير الجمل»، ومنح كلٍ منها وصفاً بنيوياً، وهذا النظام موروث، بمعنى أن الطفل يولد وهو مزود بمعرفة تامة بالنحو الكلي أو الكوني، ونعني بذلك أنه مزود بمخطط مثبت يستخدمه لاكتساب اللغة. وهذا يعني أن الطفل يمكن أن يكتسب أية لغة إنسانية استناداً إلى معلومات ناقصة جداً؛ إنه يمتلك الأشكال العامة جدا المشتركة بين اللغات الإنسانية كلها، بوصفها جزءاً من تجهيزه العقلي الفطري. إن هذه الطاقة الهائلة في توليد جمل لايمكن التكهن بها تحت تأثير المثيرات الخارجية، الخاصة بالإنسان وحده، هي ما أطلق عليه في نظرية شومسكي مصطلح **الإبداعية اللغوية**. ولم يبتعد ابن خلدون عن هذا المعنى حينما تحدث قبله بقرون عن **ملكة اللسان**.

هذا الحديث عن النحو التوليدي يقودنا إلى الحديث عن الكفاءة اللغوية (**compétence linguistique**) التي تعني لدى شومسكي: المعرفة الضمنية التي يمتلكها كل متحدث/مستمع عن لغته، وبتعبير أكثر تقنية: هي نظام مستبطن من القواعد يتيح للدماغ أن ينتج وأن يفهم عدداً لامتناهياً من الجمل. ووعي المتحدث بوجود كفاءته يظهر عندما يتساءل: إن كانت

جملة ما نحوية أو غير نحوية كأن يدفعه حدسه مثلاً إلى رفض جملة: «استعرتك كتاباً». واستعمال هذه الكفاءة اللغوية «عندما تنتج أو تفهم جمل فعلياً» يشكل الأداء **(performance)** اللغوي.

بقي أن نشير إلى أن النحو لدى شومسكي يضم بالمعنى الفني الذي يعطيه لهذه الكلمة ثلاثة أقسام: (القسم التركيبي) الذي يولد ويشرح البنية الداخلية لعدد الجمل غير المتناهية في لغة معينة، و(القسم الفونولوجي) الذي يشرح البنية الصوتية للجمل التي ولدها المكون التركيبي، و(القسم الدلالي) الذي يشرح بنية معناها. ويحتل التركيب موضع القلب في هذا النحو، في حين تشكل الفونولوجيا ودراسة الدلالة مجرد قسمين تأويليين، بمعنى أنهما يصفان صوت الجمل التي أنشأها التركيب ومعناها، بيد أنهما لا يولدان الجمل بحد ذاتها.

٢/٢/٢ـ بعض التطبيقات التربوية ذات الصلة بنظرية شومسكي

إن كان شومسكي أكد وجود نظام موروث لتوليد النحو فإنه لم يقل: أن اللغة تظهر بشكل عفوي، وبغض النظر عن محيط الفرد. وهذا الأمر بدا واضحاً حينما تحدث شومسكي في كتابه: **تأملات حول اللغة**، الذي نشر عام ١٩٧١، وترجم إلى الفرنسية عام ١٩٨١، عن «نظام آليات ومبادئ مستعملة في اكتساب اللغة، أي اكتساب البنية المعرفية النوعية التي نسميها «نحواً» انطلاقاً من معطيات تشكل «عينة» لهذه اللغة صحيحة وملائمة».

إن المقصود إذاً وجودٌ واستعمالٌ بالضرورة لاستعداد فطري، ولكن هذا الاستعداد لا يكون وظيفياً إلا مع تعريضه لمادة لغوية في حدها الأدنى. وما ينبغي أن يكون «عينة للغة صحيحة وملائمة» تتيح استعمالاً فعلياً لآلية الاكتساب يبقى مع ذلك غامضاً في نصوص شومسكي. إن هذا الأمر يفسر دون شك التناقض بين ندرة الطرائق التعليمية التي استوحت نظرية شومسكي مباشرة، والأثر الحاسم لهذه النظرية في تطور تعليم اللغات بصفة عامة: إن وجهة النظر الشومسكية الجديدة كلياً حول طبيعة اللغات كان لها آثار لا تقارن بها «**التطبيقات**» بالمعنى الدقيق. وهذه الآثار تتجلى فيما يلي: (غاونك١٩٨٧)

١ـ إن ماقدمته نظرية شومسكي لتعليم اللغات يقع خصوصاً على مستوى التحليل اللغوي: فقد توصلت إلى فهم أفضل لطبيعة اللغة وعملها «واللغات بصفة عامة». إن النحو التوليدي التحويلي قادر على أن يشكل ويبين بشكل فعال خصائص للغة، يسعى النحو التقليدي لا علم اللغة البنيوي إلى تفسيرها. مثال ذلك إزالة التباس بعض الجمل الغامضة عبر التحليل إلى بنية

سطحية وبنية عميقة (راجع المثال الذي أوردناه في الفقرة ٢/٢/١/). والنتيجة العملية على المستوى المنهجي للتمييز بين البنية السطحية والبنية العميقة هي الاهتمام بعدم تقديم جمل ذات بنى سطحية متماثلة وبنى عميقة متغايرة، في درس واحد، وعلى العكس يمكن أن نجد فائدة تربوية في توضيح التشابهات العميقة بين جمل ذات بنى سطحية متنوعة. فالمنهجية التي تستوحي النظرية الشومسكية يتحتم عليها إذاً أن توضح القواعد الضمنية، التي لايستطيع النحو التقليدي توضيحها. إن المقصود إذاً اتجاه علمي على مستوى عال من التجريد في شرح القواعد، ينبغي أن يوسع إمكانات بناء جمل نحوية، ولا سيما الجمل المعقدة، وبعبارة اخرى، أن يشجع تطوير الكفاءة اللغوية في مختلف الجوانب الإبداعية للغة.

٢ ـ لقد أبرزت هذه النظرية مشكلات تعلم (لا مشكلات تعليم) للغة شغلت علماء اللغة النفسيين خلال سنوات طويلة. فما يلفت الانتباه أن قسماً كبيراً من الأعمال التي كرست لتحليل الأخطاء رجعت إلى شومسكي أولاً، وذلك لأن أساليب «اكتشاف» عمل اللغة المستعملة خلال الاكتساب تتطابق مع ماقاله شومسكي، فالخطأ من وجهة النظر هذه وسيلة ممتازة للتعلم، بصفته اختباراً للفرضيات المتعلقة بهذا العمل. فما الذي قدمه تحليل الأخطاء لتعليم اللغات ؟

١/٢/٢/٢ـ تحليل الأخطاء

أصبح تحليل الأخطاء بدءاً من عام ١٩٦٠ مرحلة مهمة من مراحل البحث في تعليم اللغات، وانفصل شيئاً فشيئاً عن الإطار الضيق لعلم اللغة التطبيقي.

ويميز العاملون في مجال تعليم اللغات بين الغلط **(faute)** والخطأ **(erreur)**، وهذا التمييز يعكس التمييز الشومسكي بين الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي. فالأول ناجم عن الأداء، والثاني ناجم عن الكفاءة اللغوية. ويترتب على ذلك أنّ ليس في تعلم اللغة الأم أخطاء **(erreurs)** بل أغلاط. فالأخطاء من هذا المنظور مرتبطة بتعلم اللغة الأجنبية، وتحليل الأخطاء يرتبط مباشرة بهذا التعلم، ووجود هذا الخطأ يعكس قصوراً في كفاءة المتعلمين، في هذه اللغة (الكفاءة بالمعنى الشومسكي بالطبع) أي في تمثل النظام اللغوي. ويميز آخرون (كوردر، ١٩٨٠) بين أخطاء نظامية **(erreures systématiques)**، وأخطاء غير نظامية **(erreurs non-systématiques)**، ويعيدون الأخطاء النظامية إلى نقص في الكفاءة اللغوية الانتقالية **(compétence transitoire)** لمتعلم اللغة الأجنبية: إن أخطاء الأداء ستكون، بالتعريف، أخطاء غير نظامية، وأخطاء الكفاءة ستكون أخطاء نظامية. إن النظامية هنا لا تعني الشيوع أو الثبات بقدر ما تعني تمثيل نظام مستبطن. وعلى ذلك

يكون الخطأ النظامي مرادفاً للخطأ الذي ذكرناه في البداية، ويكون الخطأ غير النظامي مرادفاً للغلط. ولكن التمييز بين الخطأ والغلط ليس سهلاً دائماً، إنه يحتاج إلى بحث أو إلى تحليل أخطاء أكثر عمقاً من الأبحاث المطبقة عادة.

إن الأغلاط الناجمة عن اضطراب الأداء، في اللغة الأم متعددة، وهي ناجمة غالباً عن اضطرابات في الذاكرة (ضعف أو نسيان أو زلات قلم أو لسان أو حالات فيزيولوجية مختلفة كالتعب أو الإرهاق أو حالات نفسية معينة كالانفعال القوي). والصفة التي يمكن أن نَسِمَ الغلط بها، على النحو الذي استنتجناه من كلام (كوردر)، هي ألا يثير مشكلات تأويل أو تفسير. وعلى ذلك ينبني أن الجملتين التاليتين: « لم يبق سعيد في البيت طويلاً» و«إن في حديقة كليتنا شجرة يابسة » (برفع كلمتي شجرة ويابسة) لا تضمان أخطاء بل أغلاطاً، فالمعنى مبلغ، وليست هناك مشكلات تفسير، على الرغم من عدم حذف الألف المقصورة في فعل الجملة الأولى، ورفع اسم إن وصفته في الجملة الثانية، في حين أن متعلماً أجنبياً للغة العربية يرتكب خطأ حين يقول: «زار جارهُ خالداً»، معيداً الضمير إلى متأخر في اللفظ والرتبة، وهذا مخالف لنظام اللغة العربية. إن أخطاء المتعلم المنتظمة تكشف كما يقول (كوردر) «عن النظام اللغوي الذي يستعمله (الذي تعلمه) في لحظة معينة من المنهاج الذي يدرسه (لنكرر هنا أنه يستعمل نظاماً، وإن لم يكن الجيد أيضاً). ولهذه الأخطاء ثلاثة معان: أولاً: أنها تحدد للمدرس المستوى الذي وصل إليه المتعلم بالنسبة إلى التعلّم المنشود، وإذاً ما بقي عليه أن يتعلمه. ثانياً: أنها تزود الباحث بمؤشرات حول الطريقة التي تتعلم بها لغة ما أو تكتسب. ثالثاً (وهذا هو الأهم بمعنى من المعاني): أنها ضرورية للمتعلم، لأننا نستطيع أن نعتبر الخطأ النظامي أسلوباً يستعمله المتعلم ليتعلم. إن الخطأ بالنسبة إليه، طريقة للتحقق من فرضياته حول عمل اللغة التي يتعلمها».

وإذا كان منهج تحليل الأخطاء الذي ارتبط بتعلم اللغات الأجنبية واعتبر متمماً للتحليل التقابلي أو بديلاً اقتصادياً عنه، قد أسهم جيداً في تطوير تعليم هذه اللغات، وتعديل مواقف التعلم والتعليم وتطبيقاتهما، وتطوير محتوى برامج تكوين المدرسين وإعادة تأهيلهم، ووضع البرامج التعليمية الملائمة، فإن تحليل الأغلاط بخصوص اللغة الأم سيكون دون شك ذا أثر فعال في تحديد الأغلاط الأكثر شيوعاً لدى الطلبة على المستويين الشفوي والمكتوب، وبالتالي في تحديد ما ينبغي التركيز عليه أكثر من سواه في مقررات النحو النظرية والتطبيقية، أي في وضع مناهج النحو التربوي.

٢/٢/٢/٢ـ النحو العلمي والنحو التربوي

إن فكرة النحو التربوي، بمعنى أو بآخر، قديمة في تاريخ تعليم اللغات، وفي مجال لغتنا العربية، نجد أول إشارة إليه في رسالة خلف الأحمر البصري التي أسماها: **مقدمة في النحو**، وقال فيها: «لما رأيت النحويين وأصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التطويل وكثرة العلل، وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلم المتبلغ في النحو من المختصر والطرق العربية (...) أمعنت النظر في كتاب أؤلفه (...) ليستغني به المتعلم عن التطويل (...) مما يصلح لسانه في كتاب يكتبه أو شعر ينشده أو خطبة يلقيها أو رسالة إن ألفها». إنه يهدف إذاً إلى إعداد المختصر المفيد الذي يلبي حاجة المتعلم في الاستعمال الكتابي والشفوي للغة.

ولقد انتبه الجاحظ أيضا إلى عدم جدوى تعليم النحو لذاته فقال: «وأما النحو فلا تشغل قلبه (أي الصبي) إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به» (السيد، ١٩٨٨).

واتجه ابن مالك الاتجاه نفسه في كتابه: **التسهيل**، وعنوانه يدل على مضمونه. وبلغ الأمر بابن مضاء القرطبي حد الثورة ضد النحاة في كتابه: **الرد على النحاة**، فدعا إلى إلغاء نظرية العامل، وفكرة التقدير، وحذف كل ما يستغني الإنسان عنه في نطق العرب بلغتهم.

وتبلورت الدعوة في القرن العشرين إلى التجديد في النحو على يد إبراهيم مصطفى في كتابه: **إحياء النحو**، ١٩٣٧. وتلا ذلك تشكيل اللجان وعقد الندوات والمؤتمرات لتيسير تعليم النحو. وفي العصر الحديث تكونت في إطار علم اللغة التطبيقي وبمشاركة من التحويليين فكرة واضحة للتمييز بين النحو الشكلي أو العلمي من جانب، والنحو التعليمي أو التربوي من الجانب الآخر. ومنطلق هذا التمييز أن النقل المباشر لنتائج البحث اللغوي أو لمناهجه إلى تعليم اللغات يعد من الأخطاء، وذلك لأن النحو العلمي يقوم على نظرية لغوية تتشد الدقة في الوصف اللغوي وتتخذ لتحقيق ذلك أدق المناهج.

إن النحو العلمي إذاً يحصر أنماط الجمل النحوية في لغة ما، ويقدم لكل منها وصفاً وتفسيراً. أما النحو التربوي فيركز على ما يحتاجه الدارس، ويختار المادة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي، طبقاً لأهداف التعلم وظروف العملية التعليمية، إنه يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية، وليس مجرد تلخيص للنحو العلمي. إنه إذاً يسعى إلى تحسين كفاءة المتعلم اللغوية وأدائه اللغوي.

إن النحو التربوي أو العملي يتسم في رأي شومسكي بالسمات التالية: (حجازي ١٩٩٢)

١- إنه نمط خاص يتكون من مادة مختارة من النحو العلمي المفصل طبقاً لمعايير تتوخى السهولة والفائدة العلمية.

٢- إنه يقدم عرضاً مباشراً للبنية السطحية مع الإفادة في الوقت نفسه من الرؤية التحويلية.

٣- إنه يحذف قدراً كبيراً من المعلومات التفصيلية كي يناسب الاستخدام الوصفي.

وهو يرى أن النحو العلمي دقيق ومفصل، ولكنه أعقد من أن يكون مادة تعليمية صالحة. إن كتابة نص تعليمي في النحو التحويلي تفيد المتخصصين المتقنين للغة بهدف تأهيلهم في منهج البحث اللغوي، وذلك من أجل إعادة صياغة قواعد لغوية متمثلة بالفعل، وتكون الإفادة في النحو التربوي من الرؤية التحويلية في جوانب محددة، دون أن يأخذ المؤلف أو المدرس الجهاز المعقد للقواعد بكاملها، ولكن القواعد العلمية الدقيقة يمكن أن تكون كامنة خلف ما ندرسه في الفصل، دون أن يعبر عنها صراحة.

إن النقد الذي يوجه إلى مؤلفي كتب النحو التقليدي هو أنهم تصوروا أن تعليم اللغة يمكن أن يتم بالتطبيق الواعي للصياغات التجريدية، الأمر الذي أدى في حالات كثيرة إلى حفظ القواعد، وهذه الأفكار تسيطر على فكر أكثر من اجتهدوا في الوطن العربي في تيسير النحو. إن النظرة الحديثة إلى النحو تتوجه إلى تطوير محتواه والتركيز على أهمية التدريبات النحوية التي تتجاوز الآلية إلى تنمية الكفاءة التواصلية (حجازي، ١٩٩٢).

٣/٢/٢/٢- الكفاءة اللغوية والكفاءة التواصلية

سبق أن عرفنا الكفاءة اللغوية من المنظور الشومسكي بأنها: المعرفة الضمنية التي يمتلكها كل متحدث/مستمع للغة ما، عن هذه اللغة، وتتيح له أن ينتج ويفهم عدداً لا محدوداً من جمل هذه اللغة. ولكن الكفاءة من هذا المنظور مسألة افتراضية، وشومسكي يصف من يتمتع بهذه الكفاءة بأنه متحدث/مستمع مثالي، إن النص الحرفي لشومسكي هو التالي: «إن الموضوع الأول للنظرية اللغوية متحدث/مستمع مثالي، منتمٍ إلى جماعة لغوية متجانسة كلياً، يعرف بشكل كامل لغته، ولا يتأثر، حينما يطبق في أداء فعلي معرفته عن اللغة، بشروط غير ملائمة نحوياً، من مثل انحصار الذاكرة، والشرود، وانتقال الاهتمام أو الانتباه، والغلط العابر أو المميز» (هيمز، ١٩٨٤). إن هذا النموذج المثالي ينطبق في

اعتقادي على مانسميه نحن العرب بالذي لا يلحن، إنه شخص يتقن لغته إتقانًا تامًا، ولا يلحن، بمعنى أنه لايقع في أية هفوة أو غلط أيًا كانت الظروف التي يعبر فيها. وكفاءة هذا النموذج المثالي تتجلى في أدائه الشفوي والكتابي، إن الأداء كما عرفناه سابقاً بالاستناد إلى المفهوم الشومسكي هو: تحقيق اللغة، تنفيذها فعليًا، نقلها إلى حيز الاستعمال الشفوي أو الكتابي. ولكن الأداء أيضًا على وجهين: تواصلي، يتجلى في استعمال اللغة للتعامل مع الآخرين للتفاهم وقضاء الحاجات، وغير تواصلي، يتجلى في وصف اللغة والحديث عنها والبحث في قواعدها ونظامها. ومن البدهي أن يركز تعليم اللغات على الجانب الأول: التواصلي، لأنه الهدف من استعمال اللغة، أما الثاني فهو لايخص إلا فئة قليلة من المتخصصين المتعمقين في دراستها واكتشاف قوانينها وطبيعة عملها.

وعلى أساس من هدف استعمال اللغة وسيلة للتواصل بدأ الحديث، وبتأثير من النظرية التحويلية، عن الكفاءة التواصلية، فما المقصود بهذه الكفاءة ؟ لقد جاء في **معجم تعليم اللغات** حول هذه الكفاءة أنها: «مفهوم يمثل معارضة وتوسيعاً للمفهوم الشومسكي للكفاءة. إن هايمز (١٩٨٤) يحدد تحت عبارة كفاءة التواصل، المعرفة (العملية لا الظاهرة بالضرورة) للقواعد النفسية والثقافية والاجتماعية التي توجه استعمال الكلام في إطار اجتماعي. إن عملية الاستخدام الاجتماعي للغة (التي درسها برنشتاين berenstin على سبيل المثال) تتكون في جزء منها من الاكتساب المتدرج لهذه الكفاءة التواصلية التي تكمل بالضرورة الكفاءة النحوية للشخص المتكلم. إن الكفاءة التواصلية تقتضي امتلاك الأنظمة والتغييرات اللغوية الاجتماعية ومعايير الانتقال من نظام أو تغير إلى آخر: إنها تتطلب أيضًا معرفة عملية فيما يخص الأعراف التعبيرية المستعملة في جماعة معينة».

إن الكفاءة التواصلية تعني باختصار امتلاك قدر معين من قواعد لغة معينة (قواعد متمثلة بالطبع، أي مستبطنه) تمكن مستعمل هذه اللغة (سواء أكان من أبنائها أم من غيرهم) من الاتصال المثمر مع أبنائها، فهماً وإفهاماً بما يتفق مع الأعراف التعبيرية السائدة في الجماعة اللغوية.

إن الأداء اللغوي يتجلى إذاً في جانب كبير منه عبر الكفاءة التواصلية، وإذا كان من المفترض أن أبناء اللغة يكتسبون هذه الكفاءة في مرحلة مبكرة من تعلمهم لغتهم الأم، فإن ذلك ينطبق، فيما يخص لغتنا العربية، على التواصل بالعامية، وهو تواصل يفترض أن يكون محصوراً (وهذا خيار من فرض عليه الخيار) في الحياة العامة وغير الرسمية. أما

ضمن مؤسساتنا التعليمية، سواء أكانت مدارس أم جامعات، فإن التواصل ينبغي أن يتم باللغة الفصحى: لغتنا الرسمية والقومية معاً. ولكن الواقع يثبت خلاف ذلك في حالات كثيرة، على الصعيد الشفوي بالطبع، ولسنا هنا في معرض الحديث عن الشواهد.

نخلص إذاً إلى أن التواصل باللغة الفصحى يكاد يقتصر على مواقف محدودة، محصورة في الجانب المكتوب منها (أي ما يتعلق بالقراء ة والكتابة)، أما الجانب الشفوي (أي الاستماع والتحدث) فهو في معظم الحالات يتم بالعامية. ولكننا نلاحظ أن تلاميذنا وطلابنا، حتى على هذا المستوى المكتوب الضيق لا يعبرون إجمالاً في أدائهم عن كفاء ة لغوية متقنة في المفهوم الشومسكي المثالي، ولا حتى الواقعي. لنسلم إذاً بأن هذا النموذج المثالي (وهو مصدر النحو العلمي)، غير موجود في واقعنا، فنحن جميعاً (أعني بذلك الأساتذة والمتخصصين وعلى المستوى الجامعي بالذات) لانمثل النموذج المثالي، وإنما نمثل نموذجاً واقعياً، معرضاً لأن يقع في زلة لسان أو سهو أوشرود أو بلبلة ذاكرة، ولكنه ينتبه إلى أنه وقع في ذلك ويصحح نفسه مباشرة في غالب الأحيان. وهذا معيار الإتقان الوقعي للكفاءة اللغوية في رأيي. ولكن تلاميذنا في المدارس الإعدادية والثانوية، بل طلبتنا على المستوى الجامعي، وفي أقسام اللغة العربية بالذات، لايعبرون عن حدٍ أدنى من الإتقان الواقعي للكفاءة اللغوية. وهذه الظاهرة عامة تنتشر حيث ينتشر تعليم اللغة العربية. وهذا أحد الأسباب الهامة التي تدعونا إلى تطوير طرائق وأساليب تعليم وتقويم اللغة العربية.

٣/٢ـ نظرية بياجيه البنائية التفاعلية (غوناك ١٩٧٨)

إن عناصر المعرفة الثلاثة لدى بياجيه هي: الشخص ونشاطه أولاً، ثم الإثارات المحتملة من المحيط، وأخيرا آليات التفاعل بين هذا الشخص ومحيطه. ومفهوم **التفاعلية (interactionnisme)** يشير إلى طبيعة العلاقات بينه وبين محيطه، إلى نوع من الجدلية المستمرة بينه وبين محيطه، لأن الأول يؤثر في الثاني ويتطور بفعل هذا التأثير، ولأن الثاني يهيء له الإثارات ويقاومه.

وإثارات المحيط، في اكتساب اللغة أماً كانت أو أجنبية ليست لغوية صرفاً. إننا نجد فيها الآلية التفاعلية للفرد، التي يؤثر تبعاً لها في المحيط، فيثير أو يعدل أو يرفض فعل المحيط، بدلاً من أن يتلقى بسلبية المعطيات الخارجية ويتمثلها كما هي، وردود الأفعال هذه تعدل بدورها عمل المحيط وطبيعة علاقته.

ومفهوم البنائية (**constrtucuvisme**) يشير معاً إلى دور الفعل (نشاط الفرد) وإلى الطابع المتدرج لتكوين بنى المعرفة. فالمعرفة تتكون تبعاً لآليات منظمة تبني حالات متتالية مركبة تميزها خطط. وهذه الحالات المتتالية تشكل كثيراً من حالات التوازن المؤقتة بين معرفة الفرد وما يقدمه الوسط. والمستويات المتتالية للتطور تتوافق مع التنظيم بين حالات التوازن وعدم التوازن في التفاعل بين الشخص والمحيط. ومكتسبات هذه المستويات لا تضيع عندما تتدخل حالة توازن مؤقتة، بل تندمج مع مكتسبات المراحل التالية.

أما مفهوما: **التمثل (assimilation)**، أي آلية معالجة المعطيات الجديدة ودمجها في الخطط الموجودة سابقاً، **والتلاؤم (accomodation)** أي التعديل التكييفي للخطط الموجودة سابقاً تبعاً للمعطيات الجديدة، فيساعدان على تحليل العملية الجدلية للتفاعل بين المعطيات اللغوية التي يقدمها المحيط والخطط المستبطنة. وأما مفهوم الخطط المعرفية المبنية من خلال التجريد والتعميم فلا يشير إلى بنى لغوية فحسب، بل كذلك إلى النشاطات المعرفية للفرد: إن توافرت مادة بناء (وهي اللغة هنا) تمثل في الوقت ذاته تنوعاً كبيراً، وشيئاً من الانتظام، فإن النشاط العقلي للشخص الذي يواجهها يقوم على تحري الانتظامات وشروط قابلية التحول.

وهذا النشاط لايتم عشوائياً، بل توجهه بنى الشخص المعرفية، التي يعدلها بالمقابل. لقد استطاع علم اللغة النفسي الخاص بياجيه أن يكشف عن وجود صلة عميقة بين التطور المعرفي والتطور اللغوي، ففي مرحلة متأخرة نسبياً من تطور الطفل تظهر **واسمات** (الواسم علامة مميزة تفرق بين صيغتين، وهو إما صوتي أو صرفي أو تركيبي) معقدة تتيح مثلاً التعبير عن ترتيب زمني مختلف عن الترتيب التركيبي: قبل أن آكل أغسل يدي. وفائدة هذه الاكتسابات هي إمكانية إقامة توافق واسمات **(marqueurs)** لغوية ما تنفك تزداد دقة مع عمليات عقلية تحلل علاقات معقدة بين المدلولات. إن اكتساب اللغة، من منظور بياجيه، يستعمل **البنى الإجرائية** (الإستكشافية) العامة للذكاء، وبذلك لا يكون بمعزل عن باقي التطور الفكري. فاللغة لدى بياجيه لم تدرس أبداً لذاتها:

١ـ إنها ليست سوى تجليات للوظيفة الدلالية، والوظيفة الدلالية تتلاءم مع تكوين **أدوات التمثيل (représentaion)**، وهي أدوات تسمح للذكاء بأن يحافظ على مسافة بالنسبة إلى الفعل وإلى الادراك. والتجليات المختلفة المكونة بهذا الشكل لا تملك الخصائص

نفسها بالضبط: فالصور الذهنية والرموز، والعلاقات اللغوية لا تبني بالطريقة ذاتها صورة صفات الواقع. ولكن بين أساليب التمثيل هذه استمرار وظيفي: فالمدلول يكون فيها دائمًا نتيجة لعملية معرفية، نتاجًا للتمثل. و«الدلالة» تعطى للأشياء عبر دمجها في الخطط الموجودة، وإذاً تبعاً للنشاط المعرفي الذي طبق عليها.

٢ـ إن اللغة على علاقة قوية مع **النشاطات الاستكشافية (activités opéraoires)**، ولكن دون أن يكون باستطاعتها تكوين تفسير للتطور الإجرائي (الاستكشافي): إن استعمال اللغة لا يمكنه تعديل نتيجة الاختبارات من المستوى الاجرائي. وبالمقابل، يفترض تمثل اللغة وجوداً مسبقاً للبنى المنطقية التي تجعل هذا التمثل ممكناً: إن الخاصية النوعية للإنسان ليست اللغة، بل امتلاكه **للبنى المعرفية** التي يرتبط بها انبثاق اللغة. لقد وجدت القوانين التفاعلية التي قال بها بياجيه تطبيقاتها في الأعمال التي تهدف إلى تفسير اكتساب النظام اللغوي من منظور وظيفي. إن المقصود إذاً تبيان أن نشاط الطفل يرمي أساساً إلى إدماج تنظيم في هذا الجانب الخاص من محيطه، وهو اللغة وبتعبير آخر، إنه يرمي إلى بناء القواعد الضمنية للغة، لكي يستطيع امتلاكها.

٢/٣/١ـ بين بياجية وشومسكي

إن مقارنة بين بياجيه وشومسكي تسمح لنا بالقول: (غوناك ١٩٨٧)

١ـ إن هذه النظرية بعيدة قليلاً عن تلك التي دافع عنها شومسكي بخصوص مشكلات الاكتساب: فالتركيز هنا يتم على وجود بنى تجعل الاكتساب ممكناً بتأثير من الدور الذي تقوم به في التفاعل مع المحيط. فالمحيط ليس إلا فرصة إكتساب، حاصل إثارات. والاختلاف بين شومسكي وبياجيه يرجع إلى تصور طبيعة بنى المعرفة لا إلى وظيفتها. ففي رأي شومسكي هناك بنى خاصة بالاكتسابات اللغوية، وفطريتها مرتبطة بالطابع الفريد للغة البشرية. أما بياجيه فيرى أن بنى المعرفة عامة: أنها تجد أساسها في بنى بيولوجية، ولكن لاتوجد، وراثياً، بنية مخصصة لاكتساب الوظيفة البشرية النوعية التي هي اللغة. إن التجهيزات الوراثية لإنبثاق مثل هذه البنى ليس تخصصياً بل وظيفياً: فهي تتيح تطبيق آليات معرفية على التبادلات مع المحيط، وتتيح، من خلال ذلك، بناء الذكاء البشري الذي يشكل امتلاكُ اللغة أحدَ جوانبه.

٢ـ إن هذه الاختلافات لا تنقص شيئاً من وجود اتفاق على نقاط جوهرية خاصة بعمليات اكتساب النظام اللغوي، وهذا الاتفاق يخص مجمل التصورات التي ترجع جميعاً إلى منهج شكلي للغة:

obeikan.com

فالمعارف التي هي موضوع عملية اكتساب ترتبط بنظام قواعد. إن التطور لا يقوم على تعلم هذه القواعد، بل على اكتشافها (فرضيات، إستراتيجيات)، أو بشكل أكثر دقة على أن يُبنى منها نظام مستبطن. والتفاعلات مع المحيط تقوم على مسلمة أن هذا التطور يعمل جيداً بحسب نظام القواعد هذا، وإلا فإن هذا النظام يجب أن يعدل بالنتيجة.

٣ ـ تطوير تدريس النحو

بعد هذه الرحلة مع النحو مصطلحاً وتسميات ونظريات لغوية ونفسية ينبثق سؤال هام هو: كيف نطور تدريس النحو في مؤسساتنا التعليمية ؟ وفي الإجابة عنه نقول:

٣/١ـ إن تبنينا التعريف الشومسكي للكفاءة اللغوية، ونظريته في النحو والإبداعية اللغوية وجب علينا التسليم معه بأن الطفل الذي تعلم لغته الأولى ينجز عملاً ذهنياً باهراً، فهو عندما يستبطن النحو يبدو وكأنه بنى نظرية للغة. ومن غير الممكن تفسير هذه الوقائع بأن الذهن صفحة بيضاء، إنما التفسير الوحيد لها على الوجه الصحيح هو أن الطفل يمتلك مسبقاً شكل اللغة مرسوماً في ذهنه من قبل أن يتعلم التكلم مطلقاً. وهذا الموقف العقلاني لشومسكي تستند حجته بشكل خاص على الطريقة التي يتعلم بها الأطفال التكلم. فقدرة الأطفال على تعلم لغة معينة لا ترتبط، إلا بصورة ثانوية جداً، بالذكاء أو بالحافز. إن جميع الأطفال، الأغبياء والأذكياء، المحفوزين وغير المحفوزين، يتعلمون التكلم بلغتهم الأم، وإذا لم يحدث أن تعلم الطفل هذه اللغة الأولى قبل سن البلوغ فمن الصعب، إن لم يكن من المستحيل، أن يتعلمها فيما بعد. والتعليم المنهجي للغة، في المدارس، ليس ضرورياً لتعلم اللغة: فالطفل يتعلم في المدرسة القراءة والكتابة ولا يتعلم فيها التكلم باللغة. وهذا الذي جاء به شومسكي عن اكتساب اللغة في مرحلة الطفولة الأولى يكاد لا يكون موضع نقاش، إن أهملنا التصور السلوكي لاكتساب اللغة، الذي بدا عاجزاً عن الرد على الطرح الشومسكي. إن الهام إذاً على المستوى التعليمي (في المؤسسة التعليمية) هو أن العملية التعليمية التعلمية تكون منهجية، وهي تتم عموماً عبر القراءة والكتابة، ولا نستطيع أن ننكر دور المنهجية في تعلم اللغة على المستوى الشفوي. إننا بالكتابة والقراءة نعزز تعلمنا للغة الأم وننظمه، وبهما نتعلم اللغة، وعن اللغة (وصفها ونظامها وقواعدها بشكل ظاهر)، وباللغة (جميع المعارف التي نتلقاها في المؤسسة التعليمية مدرسة كانت أو جامعة).

لنسلم إذاً بأن الطفل الذي تعلم لغته الأم يكون مستبطناً نظامها بمعنى أنه يستطيع أن يعبر بها نطقاً وقراءة وكتابة (بعد تعلم القراء ة والكتابة). وكلما ارتقى في السلم

التعليمي، أتقن التعبير بها أكثر، ولكنه مع ذلك يستمر في ارتكاب الأغلاط. إننا لانستطيع هنا أن نتحدث عن أخطاء **(erreurs)** بالمصطلح الذي حللناه في الفقرة ١/٢/٢/٢ بل عن أغلاط **(fautes)** على اعتبار أن الأخطاء تعكس قصوره في استبطان النظام اللغوي (وهذا المصطلح يمكننا أن نستعمله لدى الحديث عن تعلم اللغة الأجنبية)، في حين أن الأخطاء ناجمة عن اداء غير متقن للغة الأم. لنقل إذاً: إن الأداء اللغوي لطلابنا وتلاميذنا مشوب بالأغلاط، ومثل هذه الأغلاط يقع بها كل مستعمل للغة الأم عربياً كان أم غير عربي. ولقد أشرنا إلى ذلك في غير مكان من هذه الدراسة (الفقرتان ١/٢/٢/٢و٣/٢/٢/٢)، ولكن المشكلة هنا أن حجم هذه الأغلاط بلغ حداً يستدعي العلاج. ولذلك فإن الإفادة من التطبيقات التربوية لنظرية شومسكي يفتح آفاقنا في اتجاه:

أ- التركيز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية، والاتجاهات الحديثة في التربية وعلم النفس تشارك الشومسكية هذه النظرة. إن ذلك يقتضي إذاً تحديد حاجاته في مجال تعلمه (النحو هنا) وتلبيتها.

ب - التركيز على النحو التربوي، أي ذلك القدر الأساس من قواعد اللغة الذي يحتاجه الدارس طبقاً لأهداف التعلم وظروف العملية التعليمية التعلمية، وهو يقوم على أسس نفسية ولغوية وتربوية. إن تحديد مفردات النحو التربوي يتعلق بالهدف من إعداد الطالب من جهة، وبأنواع الأغلاط التي يقع فيها، ودرجة شيوعها وحجمها من جهة ثانية.

ج - تعزيز الكفاءة التواصلية لدى طلبتنا، وذلك بالتركيز، في تدريسنا، على مهاراتها. وقد تحدثنا مطولاً عن هذه المهارات في الفصل الثالث من هذا الكتاب.

د - تحديد مفردات النحو التربوي. وذلك يقتضي فيما يقتضيه:

١- تحديداً واضحاً للأهداف التي نتوخاها من تكوين الطالب .

٢- دراسات علمية معمقة للأغلاط التي يقع فيها الطلاب في أدائهم اللغوي شفوياً كان أم كتابياً، وتحديد الأغلاط الأكثر شيوعاً لديهم، ثم تحديد الأبحاث النحوية المتعلقة بها، وتحديد المفاهيم المناسبة (وهذه الدراسات من مهمات كليات التربية عموماً).

٣- دراسات علمية لأساليب الاستعمال اللغوي الأكثر انتشاراً في المجالات التي سيخرج الطالب إلى العمل فيها وتحليل عينات منها وتحديد القواعد الأكثر انتشاراً فيها، ودراسات علمية لتحديد حاجات الطلاب من القواعد.

٤- تحديد طرائق التدريس المناسبة.

٥- تحديد إجراءات التقويم في ضوء الأهداف الموضوعة.

ومن الجميل أن نذكر هنا ما أكده فون هومبولت **(von homboldt)** بخصوص تعلم اللغة، وقد جاء على لسان كوردر **(corder)** كما يلي: (كوردر، ١٩٨٠)

«إننا لانستطيع في الواقع أن نعلم لغة، بل فقط أن نخلق الشروط الملائمة لكي تتطور عفوياً في الدماغ. ولكي نحسن قدرتنا على خلق هذه الشروط الملائمة يلزمنا أن نعرف كثيراً عن الطريقة التي يتعلم بها متعلم، وعن طبيعة برنامجه الداخلي. وعند ذلك قد يكون باستطاعتنا أن نعيد النظر في مفاهيم مازلنا نتعلق بها. إن الدراسة النظامية لأخطاء المتعلمين يفترض أن تساعدنا في ذلك. وقد نستطيع عند ذاك أن نتيح لاستراتيجيات المتعلم الفطرية توجيه عملنا، وتحديد برنامجنا التعليمي. وربما استطعنا أن نعرف بهذا الشكل كيف نتكيف مع حاجاته بدلاً من أن نفرض عليه أفكارنا المسبقة حول الطريقة التي ينبغي له أن يتعلم بها، وما ينبغي له أن يتعلم، ومتى ينبغي له أن يتعلم ذلك؟».

إن نحونا التقليدي مليء بالمتناقضات، والأمثلة كثيرة منها مثلاً أن النحويين يقررون أن الحال «نكرة مشتقة لأنها بمعنى الصفة»، ثم يكتشفون أنها «قد تأتي معرفة، سماعاً وقياساً، وجامدة» (الأفغاني ص ٢٩٢-٢٩٣)، ويعددون حالات وقوعها هكذا، وبذلك يناقضون ما بدؤوا به.

ويتحدثون عن المبتدأ فيقولون: إنه لايقع نكرة، إذ لامعنى لأن تتحدث عن مجهول، ويستدركون بعد ذلك بالقول: لكن النكرة إن أفادت جاز الإبتداء بها. ويقول سعيد الأفغاني في **موجزه** عن هذه المسألة: «والمعول في إفادة النكرة على الملكة والسليقة، إلا أن النحويين حاولوا حصر الأحوال التي تكون فيها النكرة مفيدة. وجاوز بعضهم الثلاثين حالاً» (ص٢٢٧).

ويتحدثون عن المفعول لأجله فيرون أن «أكثر الأحوال نصب المفعول لأجله إذا تجرد من أل ومن الإضافة». وهذا يعني أنه قد لا يكون منصوباً حتى إن تجرد منهما. «فإن تحلى بأل فالأكثر جره بحرف جر دال على السبب (....) أما إذا أضيف فيجوز نصبه وجره (....) وقليلاً ما تخالف هذه القاعدة فيجر المجرد من أل والإضافة (.....) أو ينصب المحلى بأل» (الأفغاني ص ٢٧٩ـ٢٨٠).

إن أمثال هذه القاعدة في كتبنا المرجعية كثيرةً جداً، وفي كتبنا التعليمية غير قليلة. ومن الخير أن ننتبه إلى ذلك جيداً في كتبنا التعليمية، وألا نقدم منها إلا الحالات التي تطرد فيها القاعدة. أما عبارات من مثل «شائع وشاذ وقليل ونادر» فيجب أن تخلو منها تماماً مناهجنا المدرسية، لأنها تشوش أذهان المتعلمين، وتضعف قدرتهم على الاستيعاب، بالإضافة إلى أنها تجعلهم ينفرون من

دروس النحو، فينعكس ذلك بالنتيجة على تحصيلهم فيه. إن ميزة النحو التربوي (الفقرة ٢/٢/٢/٢) أنه يحذف قدراً كبيراً من المعلومات التفصيلية، ويقتصر على المظهر المطرد من القاعدة، وعلى القواعد الوظيفية التي تلبي حاجات الطلبة في استعمال اللغة. إن هذا النحو يبدو لنا سبيلاً من سبل علاج الضعف لدى طلابنا وتلاميذنا.

٢/٣- ومن المتطلبات الأساسية لترسيخ المعارف النحوية النظرية التدرب عليها وتخصيص وقت هام من الزمن المخصص للمادة، للقيام بذلك. ولكن الزمن المخصص للتطبيق (تبعاً للصيغة السائدة)، لا تتناول تدريباته عموماً سوى نشاطات التعرف، أي تحديد الشاهد النحوي واستخلاصه وشرحه، بالإضافة إلى الإعراب. إن من المهم جداً تدريب طلابنا وتلاميذنا على الوجه المقابل، وهو نشاطات الإنتاج اللغوي، أي القيام بالمحاكاة النحوية لما يدرسونه.

والتدريبات التي تجرى عادة لا تهتم عموماً إلا بالمستوى الأول والأدنى من مستويات الأداء اللغوي (التذكر).

إن تطوير تدريس النحو يقتضي التركيز على التدريبات اللغوية في مفهومها الحديث، بحيث تصبح منظومة للتحكم الذاتي. وهي بهذا المعنى تستخدم في بداية الدرس وفي أثنائه وفي نهايته. إنها تستخدم في البداية لتحديد مستويات أداء الطلاب قبل البدء بعملية التدريس باعتبارها جزءاً من التقويم المبدئي، وهي تستخدم لمراقبة عملية التعلم ومتابعتها في أثناء الدرس ولتشخيص صعوباتها لأن التدريبات تعتبر هنا جزءاً من التقويم المرحلي. ثم إنها تستخدم بعد نهاية الدرس، لأنها جزء من التقويم النهائي. إن هذه التدريبات تسمى في بداية التعلم: مبدئية، وفي أثناء التعلم تكوينية أو مرحلية، وفي نهاية التعلم نهائية أو تجمعية، ومنهج هذه التدريبات مستقى من المدخل السلوكي في التعلم. ويمكن تصنيف هذه التدريبات، فيما يخص المجال المعرفي الذي يتعلق بتعلم الحقائق النظرية، بالاعتماد على تصنيف بلوم، إلى ستة مستويات تتدرج من السهل إلى الصعب. وهي: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم). (راجع في هذا الصدد الفصل الخاص بتصميم الدروس وتنفيذها وتقويمها وفق منهجية الأغراض السلوكية في هذا الكتاب). إن تطبيق المناهج للتدريبات النحوية اعتماداً على ماسبق تقتضي أن تحدد سلفاً الأغراض السلوكية المنشودة من الدرس.

٣/٣- ومن أجل تطوير تدريس النحو لا بد كذلك من تنويع طرائق التدريس والتركيز على المتعلم الذي ينبغي أن يأخذ فيها دوراً رئيساً بحيث يكون فاعلاً متفاعلاً لا سلبياً

متلقياً. والأمر هنا منوط بمدرس النحو، الذي ينبغي عليه أن يتصرف بما تقتضيه العملية التعلمية التعليمية (سنتناول الطرائق تحت عنوان مستقل من هذا الفصل).

٤/٣ ـ إن تطوير درس النحو يتطلب إعادة النظر في أساليب التقويم والامتحانات. فأسئلة الامتحان مازالت تتشابه على مدى عقود، فهل تقيس هذه الأسئلة فعلاً ما اكتسبه الطلاب في مقرر النحو ؟ وهل النتائج التي يتوصل إليها بأساليب التقويم هذه تحدد فعلاً المستوى الحقيقي للطلبة. أن الأمر يتطلب:

أـ دراسات علمية تتناول أساليب التقويم لتحديد مدى ملاءمتها وجدواها.

ب ـ تطوير وسائل التقويم اعتماداً على ما قدمناه في الفقرة (٢/٣) بخصوص مستويات المجال المعرفي السلوكي، بحيث تقيس الامتحانات لا مستوى التذكر كما هي الحال عموماً، بل مختلف مستويات هذا المجال، واعتماداً على نتائج هذه الدراسات.

ج ـ التفكير الجدي بتطبيق الاختبارات الموضوعية إلى جانب الاختبارات الحالية، على أن تراعى قياس نشاطات التعرف والإنتاج اللغوي على السواء.

٥/٣ ـ يجب أن يكمل ذلك كله أمران جوهريان:

١ـ تأهيل تربوي لمدرس اللغة العربية غير المؤهل، وتدريب مستمر لمن خضعوا للتأهيل التربوي من أجل ترميم معلوماتهم وتطوير قدراتهم وكفاءاتهم ومدهم بكل جديد.

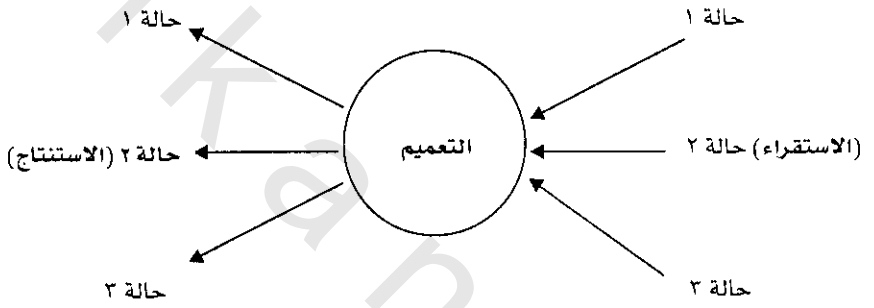
٢ـ تطوير استخدام اللغة الفصحى: أداة تعبير وتفكير داخل الصف، وكذلك في مواقع الاتصال الرسمي على الأقل، وفي تصور طموح جداً (وأرجو ألا يوصم بالطوباوية) يفترض النضال من أجل تعميم استعمالها في شكلها الحديث على أوسع نطاق ممكن. وهذا مشروع قومي لاقطري فحسب.

٤ ـ طرائق تدريس النحو

سادت في تدريس النحو على مدى قرون الطريقة **الاستنتاجية**. وهي تقوم على عرض القاعدة ثم تقديم الشواهد والأمثلة عليها؛ والانتقال بعد ذلك إلى التطبيق الذي يتناول مختلف جوانب القاعدة. ويؤخذ على هذه الطريقة أنها تقليدية، يتحمل المدرس فيها العبء الأكبر طوال مرحلة الشرح. أما المتعلم فيقتصر دوره على الاستماع والتلقي السلبي. ولايقوم بنشاط بارز إلا في مرحلة التطبيق حيث يفترض فيه أن يكون العنصر الفعال، في حين يكون المدرس في موقف المصحح لإجابات المتعلمين. ومبدأ هذه الطريقة يقوم على الانتقال من الكل إلى الأجزاء، من القاعدة إلى الأمثلة، من التعميم إلى الحالات الفردية التي تنضوي تحته.

وقد ظلت هذه الطريقة سائدة في تعليم النحو العربي زمناً طويلاً، وما زالت متألقة في جامعاتنا. أما في مدارس ما قبل التعليم الجامعي، فقد طغت عليها في العقود الأخيرة الطريقة **الاستقرائية**، التي وجدت ملامحها التربوية العصرية فيما عرف بطريقة **هربارت**، التي ظهرت في مطلع القرن العشرين، وحملها معهم أعضاء البعثات العلمية الذين أوفدوا إلى أوربا. وتضم الطريقة الهربارتية خمس مراحل هي: (المقدمة، فالعرض، فالربط والموازنة، فالاستنتاج أو التعميم، فالتطبيق). ومبدأ الطريقة الاستقرائية مغاير تماماً لمبدأ الطريقة الاستنتاجية: إنه الانتقال من الأجزاء إلى الكل، من الأمثلة إلى القاعدة، من الحالات الفردية إلى التعميم الذي يشملها.

إن نموذج كلٍ من التفكير الاستنتاجي والاستقرائي يمثله الرسم التالي:



وما يسجل في صالح الطريقة الاستقرائية أنها تجعل من المتعلم محور النشاط في الدرس، بدءاً من مرحلة المقدمة وانتهاءً بمرحلة التطبيق. وبذلك تصنف بين الطرائق المجددة ؛ فالمعيار المعتمد للتمييز بين ماهو تقليدي وما هو مجدد، يتجسد في مقدار ما يمنح من وقت لنشاط التلميذ/الطالب في العملية التعليمية التعلمية. فإن كان المتعلم محور النشاط في الدرس كانت الطريقة مجددة، وإن كان المدرس محوره كانت تقليدية.

ولن ندخل في الجدل القائم حول أفضلية كل من هاتين الطريقتين وجدواهما في التدريس، فلكل من الطريقتين أنصارها ومعارضوها. ولن يقدم عرض آراء هؤلاء وهؤلاء لنا كبير فائدة. وأياً كانت حجج كل من الفريقين فإننا من أنصار وجهة النظر التي تركز على نشاط المتعلم، فتعطيه الحصة الكبرى من الوقت المخصص للدرس، على أن يتم ذلك بتوجيه المدرس. إن الهدف الأول والأخير من عملية التعليم هو المتعلم. واكتسابه الخبرات والمعارف والإفادة منها في حياته العلمية والعملية هو هدف التربية. والمدرس الناجح هو الذي يحسن توظيف الدرس ونشاط المتعلم لتحقيق هذا الهدف.

إن الجدل الذي دار حول أفضلية إحدى هاتين الطريقتين دفع ببعض المربين نحو حل وسط، حاول أن يفيد من ميزات كلٍ منهما في وضع تصور لطريقة ثالثة أطلق عليها اسم **الطريقة المعدلة**. وخاصية هذه الطريقة المعدلة اعتماد النصوص المتكاملة بدلاً من الأمثلة المجتزأة التي كانت تستخدم في الطريقتين الاستنتاجية والاستقرائية.

إنها تعتمد نصاً محدداً، شعرياً أو نثرياً، يشتمل على الشواهد التي تغطي القاعدة، فيقرؤه الطلاب ويناقشهم المدرس في أفكاره، ثم تستخلص الشواهد المتعلقة بالقاعدة فتعالج بعد ذلك وفق الطريقة الاستقرائية. لقد تبنت المناهج المشتركة بين البلاد العربية لمواد الدراسة بالمدارس الإعدادية والثانوية عام ١٩٥٨ هذه الطريقة. وتبنتها المناهج المعدلة في المرحلة الإعدادية بالجمهورية العربية المتحدة لعام ١٩٦٦، وبالجمهورية العربية السورية لعام ١٩٦٨ (السيد ١٩٨٧). وإذا كان التعليم باعتماد هذه الطريقة يجاري تعليم اللغة، الذي يتم عن طريق معايشة اللغة ذاتها في تراكيبها وعباراتها، فإنها لم تسلم هي الأخرى من النقد؛ فقد وجه إليها أنها تضيع كثيراً من الوقت في قراءة النص ومناقشته، وأنها تجعل من كتاب النحو كتاباً للنحو والقراءة والنصوص. وذلك يفقده خصوصيته.

٥ ـ خطوات السير في درس النحو

لعل من المناسب أن نبدأ هذه الفقرة بنصيحة ثمينة يقدمها (دوغلاس براون،١٩٩٤) لمدرس اللغة. إنه يقول: مهما تكن طريقة التدريس جذابة في بداية تعرفها، ومهما تبدُ عملية ومنطقية فإن عليك «أن تلاحظ أن أفضل طريقه للتدريس هي تلك التي تتوصل إليها بوساطة دراستك الفاحصه وتشكيل مفاهيم محددة من خلال تعرضك لمختلف الطرق وعن طريق التجريب والمراجعه وإعادة التشكيل. ولا تستطيع أن تدرّس بفاعلية حتى تفهم مختلف المواقف النظرية. وهذا الفهم يمثل الدعامة الجوهرية التي يمكنك في ضوئها اختيار طرق التعليم المناسبة. وإذا لم تكن هذه الدعامة الجوهرية ممثلة لنظريتك الخاصة التي توصلت إليها عن طريق التجربة والمراس فسوف تجد نفسك ضحية لنظرة فكرية محددة أو شبيهاً بالدمية التي لاتستطيع أن تتحكم بنفسها». نحن إجمالاً من أنصار تدريس النحو من خلال النصوص، ولكن ذلك لايمنع، حين تعوزنا النصوص في بعض الأحيان، من اللجوء إلى اختيار الشواهد والأمثلة المناسبة. وعلى أساس ذلك نرى أن يجري تدريس النحو وفق الخطة التالية:

١ـ الإثارة التمهيدية التي تهدف إلى ربط الدرس الجديد بالدروس السابقة (السمات المشتركة بين المرفوعات، أو المنصوبات، أو المجرورات، أو النواسخ أفعالاً أو حروفاً، أو الأفعال المتعدية؛ الفرق بين المتعدي واللازم،... إلخ) عن طريق أسئلة مركزة هادفة. ثم يقدم عنوان الدرس على السبورة.

٢ـ عرض النص، فإن كان موجوداً في الكتاب طلب إلى التلاميذ فتح الكتاب على النص المذكور، وإلا قدمه المدرس لهم مصوراً على ورقة.

٣ـ الطلب إلى التلاميذ قراءته قراءة صامته لمدة دقائق.

٤ـ تلي ذلك مناقشة سريعة لأفكار النص الرئيسة عبر أسئلة قليلة مركزة يوجهها المدرس للتلاميذ.

٥ـ تستخلص الأمثلة والشواهد الممثلة للقاعدة، وتسجل على السبورة موزعة على مجموعات تنسجم مع أجزاء القاعدة. ويفضل أن تقسم السبورة إلى قسمين: توضع الأمثلة على القسم الأيمن منهما ويترك الثاني للقاعدة.

٦ـ تحلل الأمثلة في المجموعة الأولى. ويكون ذلك بالاعتماد على التلاميذ في استخلاص السمات المشتركة بينها، التي تشكل مضمون القاعدة. وذلك من خلال أسئلة قصيرة متعددة يوجهها المدرس إلى التلاميذ ويتلقى إجابات عنها. وهنا أيضاً يمكن الربط والموازنة بين معلومات كان التلاميذ قد تعلموها ومعلومات الدرس الجديد. فذلك يسهل عملية الفهم والاستيعاب. وحين يطمئن المدرس إلى أن التلاميذ قد توصلوا إلى الخصائص المشتركة بين الأمثلة، عبر تقويم مرحلي لما تعلموه في هذه المرحلة من الدرس، يطلب إلى أحدهم أن يصوغ القاعدة، وقد ينتقل إلى ثانٍ وثالث، إلى أن تكتمل بنيتها صحيحة متماسكة فيدونها على الجزء الأيسر من السبورة. ثم ينتقل إلى أمثلة المجموعة الثانية، فينفذ فيها ما نفذه في المجموعة الأولى، وهكذا إلى نهاية الدرس. وعند ذاك يطلب إلى التلاميذ إعادة قراءة القاعدة بشكلها الإجمالي للتأكد من فهمهم لها.

٧ ـ ينتقل بعد ذلك إلى مرحلة التقويم للدرس عبر التدريبات المعدة لذلك في الكتاب، وإضافة مايراه مناسباً من حين إلى آخر.

٨ ـ ومن الخير أن يخصص جزء من التدريبات الكتابية، ليكون عملاً منزلياً للطلاب ؛ يراعى فيه أن يكون ممثلاً لجوانب القاعدة من جهة، ومركزاً لا يحتاج إلى وقت طويل في الإجابة عنه، من جهة ثانية.

مراجع استخدمت أو ذكرت في هذا الفصل

أولاً: المراجع العربية

- الأفغاني، سعيد (١٩٧٠): **الموجز في قواعد اللغة العربية**، دار الفكر، دمشق.
- الأحمر، خلف: **مقدمة في النحو**، طبعة إحياء التراث القديم، وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٦١.
- براون، هـ. دوغلاس: **مبادئ تعلم وتعليم اللّغة**، ترجمة إبراهيم العقيد وإبراهيم الشمري، مكتب التربية العربي لدول الخليج،١٩٩٤.
- الجعفري، نظيره: (١٩٨١): **دراسة تحليلية لنتائج تحصيل الطلاب بعد دراسة النحو مدة ثماني سنوات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- حجازي، محمود فهمي (١٩٩٢): «النظريات الحديثة في اللغة وتطبيقاتها على المستوى الجامعي»، مجلة **التعريب**، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق.
- سيرل، جون (١٩٩٧): «شومسكي والثورة اللغوية»، بحث مترجم (لم يذكر المترجم)، **مجلة الفكر العربي**، العدد المزدوج ٨-٩، بيروت.
- عمار، سام (١٩٩٦): «تدريس النحو العربي على المستوى الجامعي في ضوء النظريات الحديثة في اللغة وعلم النفس» مجلة **شؤون اجتماعية**، العدد ٥٠، الإمارات العربية المتحدة.
- عمار، سام (١٩٩٣): «مهارات اللغة العربية والكفاءة التواصلية لدى المتعلم العربي». مجلة **المعلم العربي**، وزارة التربية، دمشق، العدد الثاني.
- عمار، سام: **مذكرات في تدريس اللغة العربية**، ألقيت على طلاب المستوى الرابع من قسم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية خلال الأعوام من ١٩٩٥، ١٩٩٩.
- السيد، محمود (١٩٨٧): **في طرائق تدريس اللغة العربية**، جامعة دمشق.
- مصطفى، إبراهيم (١٩٣٧): **إحياء النحو**، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة.

obeikandi.com

ثانياً: المراجع الأجنبية

-- BESSE, H. ,PORQUIER , R. (1986): **GRAMMAIRE ET DIDACTIQUE DES LANGUES,** HATIER, PARIS.

-- BRONCHART, J.P (1977): **THEORIE DU LANGAGE** , BRUXELLES , MARDAGA.

-- GAONAC'H , D. (1987): **THEORIES D'APPRENTISSAGE ET ACQUISITION D UNE LANGUE ETRANGERE**, CREDIF HATIER , FRANCE.

-- CHOMSKY, N (1957): **SYNTACTIC STRCTURE,** LAHAY, AND MOUTON.

-- CHOMSKY, N. (1971): **REFLEXIONS ON LANGUAGE**, NEW YOURK , AND PANTHEON BOOKS.

-- CORDER, S.PIR (1980): " QUE SIGNIFIENT LES ERREURES DES APPRENANTS", TRADACTION FRANCAISE DE LA REVUE: **LANGAGE,** N° 75,PARIS

-- GALISSON, R., COSTE, D. (1976): **DICTIONNAIRE DE DIDACTIQUE DES LANGUES**, HACHETTE, PARIS.

-- HYMES, DELL. H. (1984): **VERS LA COMPETENCE DE LA COMMUNICATION**, TRADUCTION FRANCAISE.

-- MACKEY, W.F. (1972): **PRINCIPE DE DIDACTIQUE ANALYTIQUE**, TRADUCTION FRANCAISE.

obeikandl.com