

العنوان: تدريس القواعد في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

المصدر: المجلة العربية للدراسات اللغوية - السودان

المؤلف الرئيسي: الناقة، محمود كامل

المجلد/العدد: مج 3، ع 2

محكمة: نعم

التاريخ الميلادي: 1985

الشهر: فبراير - جمادى الأولى

الصفحات: 55 - 9

رقم MD: 128930

نوع المحتوى: بحوث ومقالات

قواعد المعلومات: AraBase

مواضيع: التراكيب النحوية ، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ،

البرامج التعليمية ، اللغة العربية ، القواعد اللغوية ، تدريس

النحو ، المناهج الدراسية ، طرق التدريس ، التعليم المتوسط

، التعليم الثانوي ، التراكيب اللغوية

رابط: <http://search.mandumah.com/Record/128930>

تدريس القواعد فى برامج تعليم اللغة العربية

لناطقين بغيرها

محمود كامل الناقه

كلية التربية - جامعة عين شمس

١. مقدمة :

تعتبر قواعد اللغة العربية من أكثر المجالات غوصا وصعوبة فى مناهج تعليم اللغة بشكل عام . وهذه الصعوبة لا تقتصر فقط على متعلميها من غير الناطقين بها بل تنسحب أيضا على أبنائها . وكثيرا ما ترتفع الشكوى صارخة من ضعف العرب فى لغتهم ، فيقول عيسى الناعورى « ضعف العرب فى لغتهم العربية ظاهرة تسترعى الاهتمام وتستوجب المعالجة الجادة العميقة »^(١) . وهو يرجع هذا الضعف لأسباب عديدة ، إلا أنه يرى أن أحد الأسباب الرئيسية هو صعوبة قواعد الصرف والنحو التى تقدم للطلاب فى مختلف الصفوف . وفى نظريته للقواعد يقول : « والقواعد ليست نصوصا متزلة ، وقد وضعها أناس مجتهدون مثلنا لتكون وسيلة لا غاية ، وكانوا متفرغين العمر كله لها ، ولا تشغلهم عنها دروس وواجبات أخرى ، ثم انهم وضعوها لعقولهم الكبيرة المدركة ، ولطلاب كبار فى العمر ، يسهل عليهم فهمها واستيعابها ، ولا سيما انهم كانوا نذرة ولم يكونوا عشرات فى الصف الواحد ، ولا كانوا يقضون على مقاعد الدراسة اثنى عشر عاما أو أكثر . والذين اجتهدوا فى اللغة من قبل ، وفى بواكير العهد الإسلامى قبل ثلاثة عشر قرنا ، يكون من العقوق لهم وللغة نفسها أن نقف عند اجتهداتهم ، ونغلق باب الاجتهاد دون أنفسنا ، ونحن اليوم أوسع منهم اطلاعا على علوم الماضى والحاضر ، ولنا من وعينا ما يشفع باجتهدنا ، وانفتاحنا الواسع اليوم على لغات الدنيا ، يعطينا هذا الحق فى الاجتهاد لأجل تطوير لغتنا بحس الزمان الحاضر ولمصلحة اللغة » .

ويستطرد « إن قواعد اللغة مليئة بتعقيدات مبالغ فيها كل المبالغة . وأقل القليل منها يكفى لضبط اللغة وتيسيرها على المدرس والدارس » .

ويرى كثير من المتخصصين فى تعليم اللغة هذه الصعوبة ويقررها . فيقول حسين قورة « ان قواعد اللغة العربية متشعبة ومتعددة ، ومبنية فى تشعبها وتعددتها على أسس منطقية وفلسفية ، لا يكاد يدخل اليها الدارس من أبناء العربية نفسها ليسبر غورها

حتى يتزلق الى متاهات قد يضل فيها المسالك^(٢) تلك المسالك التي عبر عنها عيسى الناعوري بأنها « فلسفات لغوية تكثر فيها التسميات والقياسات والتفريعات والتخريجات والجوازات » .

هذه وجهة نظر عربية . فاذا أخذنا وجهة نظر غير عربية نجد فيشر في معرض حديثه عن معالجة القواعد في كتب تعليم اللغة العربية يقول « لقد قام العرب بوضع نظام خاص بالقواعد بالنسبة للغتهم ، وقد تمت صياغة هذا النظام من أجل العرب الراغبين في تعلم العربية الفصيحة ، ولكنه لا يناسب غير العرب »^(٣) .

اذن فصعوبة النحو العربي وكثرة تعقيداته أمران يكاد يتفق عليهما بين المشتغلين بتعليم اللغة . إلا اننا ينبغي أن نقرر أن هذه الصعوبة لا تنفي عن النحو أنه جزء أساسي وهام من منهج تعليم اللغة وتعلمها ، وانه لا مناص من تعليم القواعد ركنا ضروريا لتعلم اللغة وضبط استخدامها ، كما أنه لا ينبغي النظر الى مشكلة تعليم القواعد باعتبارها راجعة في كلها الى تعقيد النحو .

٢. لماذا نعلم النحو ؟

اذن مرة ثانية لا معدى عن تقديم قواعد اللغة العربية لمن يتعلمها من غير الناطقين بها . وقد يسأل سائل : لماذا تقدمها ولماذا يدرسها الأجنبي بالرغم من صعوبتها وتعقيدها ؟ وفي الاجابة عن هذا السؤال نغض الطرف مؤقتاً عن عبارة « بالرغم من صعوبتها وتعقيدها » التي وردت في السؤال ونقول : « اننا ندرس القواعد لثلاثة أمور هي » :

١ - لأنها مظهر حضارى من مظاهر اللغة ، ودليل على أصالتها .

٢ - لأنها ضوابط تحكم استعمال اللغة .

٣ - لأنها تساعد على فهم الجمل وتركيبها^(٤) .

واذا نظرنا الى هذه الاجابة من منظور تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لوجدنا أن من جادة الصواب أن يدرك الأجنبي المتعلم أصالة اللغة ومظهرها من مظاهر حضارتها ، وأنه مادام يتعلم اللغة فلا بد له من استخدامها ومن ثم عليه أن يتعلم الضوابط التي تحكم هذا الاستخدام وتساعد على الفهم ، والتركيب . هذا الى جانب أمر هام جدا وهو أن تدريس النحو ومعه الأدب أيضا فيهما متعة عقلية للدارس الأجنبي لأنهما مظهران غير عاديين من مظاهر اللغة ، كل منهما يعتمد على جزء نفسى وآخر عقلى . فاذا نظرنا الى النحو مثلا لوجدنا أنه « عبارة عن معايير وضوابط واستنتاج وقوانين وأدلة

وكلها عمليات معنوية تجريدية يقوم فيها العقل بتجريد ووصف واستنتاج ثم تعميم» (٥) وهي عمليات تناسب المتعلم الأجنبي الكبير وتشده نحو الاستمتاع ببعض العمليات العقلية التجريدية .

والسؤال الآن هو : كيف نقدم القواعد ونعالجها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ؟ والاجابة عن هذا السؤال تقتضى أن نستعرض الفرق بين علم النحو وقواعده ، وبين قواعد اللغة التى ينبغى أن تقدم للطلاب :

٣. علم النحو وقواعد اللغة :

يهم علم النحو بخصوصيات اللغة وأصولها مع اطلاق المصطلح العلمى على كل ظاهرة نحوية أكثر من إهتمامه باستعمال المصطلح وتطبيقه . وعادة ما يهدف علماء النحو الى تقديم نظام من الأسباب والعلل للمعلومات اللغوية فى صورة مثلى ، أو تقديم الكيفية التى يمكن فى ضوءها ابراز الاستخدام الفعلى للغة فى مواقف اجتماعية حقيقية . فالنحو ، كعلم ، يقوم على أساس تحليل الصورة النظرية للغة — نظريات اللغة . ويتضمن هذا التحليل مستويات وصفية مناسبة تتسم بالوضوح والضبط الدقيق . وهذه المستويات تحدد كل جمل اللغة وتراكيبها فى ضوء أوسع تعميم ممكن .

أما القواعد اللغوية التى تقدم فى برامج تعليم اللغة ، فانها تختلف فى أهدافها عن علم النحو . فالاهتمام الأول عند واضعى هذه القواعد يتركز على تقديم إطار تربوى من التعريفات والمقارنات والتدريبات وصياغة بعض القواعد التى تعين المتعلم على تحصيل معلومات عن اللغة واستخدامها بطلاقة .

وقواعد اللغة التى تقدم فى برامج التعليم لا تعتمد على حدس المعلم أو مؤلف الكتاب وإلهامه . فعادة ما يعود كاتب هذه القواعد الى أصول علم النحو لكى يتحقق من الحقائق اللغوية أو يفحص التعميمات التى لديه ، وهو فى هذه الحالة يضع يديه على الأسس النحوية معتمدا على علم النحو ثم يعود ليحول الصياغة اللغوية النحوية الى صورة للعرض تناسب المتعلمين بحيث تكون أكثر عوناً على نجاح الدارس وفاعلية تعلم قواعد اللغة .

أى أن قواعد اللغة التعليمية — اذا صح هذا التعبير — لا ينبغى أن تتضمن المستويات المتخصصة والمعقدة والتفصيلية المطلوبة فى علم النحو ، ولا ينبغى أيضاً أن ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنظرية محددة من نظريات اللغة وذلك حتى نحقق عن طريقها نتائج جيدة فى تعليم اللغة فى حجرة الدراسة .

ان وضع مثل هذه القواعد يتم فى ضوء عملية اختيار مثالية ، ذلك أن اللغوى التطبيقى يجب أن يختار ويلتقط من صياغاتها النحو فى ضوء خبرته كتربوى وكعلم ما يناسب أهداف تعلم اللغة . وعليه أيضا أن يرى أى الطرق المناسبة تربويا يمكن فى ضوءها تنظيم ما يختار وينتقى بشكل يقع من نفس وعقل المتعلم موقع القبول والتفاعل . أى أن القواعد التى ينبغى أن نعلمها هى عبارة عن مواد استخلصت من علم النحو لتستخدم كأسس لتدريس اللغة .

٤. كيفية تحويل النحو الى قواعد تساعد على تدريس اللغة :

هنالك نظرة ترى أن نميز بين ثلاث مراحل فى تحويل النحو الى مادة تعليمية وطبقية ، ويمكن أيضا أن ينظر الى هذه المراحل الثلاثة كعناصر مختلفة للقواعد التعليمية (٦) أولا : فى المرحلة الأولى نقوم بعملية تقويم لعلوم النحو فى ضوء مصطلحاتها النظرية بحيث نصل الى استخلاص تلك الملامح التى يتوقع أن تكون مفيدة فى تدريس اللغة وتعلمها . وهذه العملية تأخذنا الى ما يسمى بالطرق ، أى الطرق والفنيات والاجراءات التى تتجمع عند النقطة التى يلتقى عندها كل من اللغوى ومعلم اللغة . فمن الضرورى فى هذه المرحلة أن نلائم ونوفق بين علم النحو (النحو كعلم) وبين الكتب المدرسية كحقل لعلم اللغة التطبيقى حيث نهدف الى تأصيل صياغة تربوية للحقائق النحوية كبداية لاعداد المواد التعليمية المستخدمة .

ثانيا : تأتى المرحلة الثانية والثالثة فى عملية التحويل ، وهى تتعلق بالاجراءات الخاصة بالتدريس ، تلك التى لا تتطلب بالضرورة الرجوع مباشرة الى علم النحو والتى ترتبط بما يسمى « طرق التدريس » أو طرق التناول فى حجرة الدراسة .

ففى المرحلة الثانية نضع تخطيطا عاما وعريضا لكل العناصر اللغوية التى نريد تقديمها فى مقرر تعليم اللغة أى ما نشير اليه بالمقرر التعليمى ، ثم نستخدم هذا المقرر التعليمى فى المرحلة الثالثة كأساس لوضع مجموعة من الكتب الدراسية والتدريبات التعليمية والاختبارية والشروح ، أى اعداد المادة التعليمية التى تستخدم فى تعليم اللغة .

٥. آراء ونظرات فى النحو وفى القواعد من منظور تعليمى :

ولكن على الرغم من عدم وجود سبب مبدئى لضرورة تنظيم المواد التعليمية لقواعد اللغة بصورة تعكس تماما محتوى علم النحو ، الا أنه من الضرورة أن نجد علاقة وثيقة بين النمطين : علم النحو ، والقواعد التى توضع من أجل تعليم اللغة . ذلك أن هدف هذه القواعد هو اعطاء معلومات حول تركيب اللغة بوساطة جمل بسيطة غير اصطلاحية (فنية) تؤدى بقدر الامكان الى شعور المتعلم بفهم التركيب دون الحاجة

الى شروح طويلة معقدة ، أى أن العلاقة هنا - كما سبق أن أشرنا - هى علاقة تبسيط وصياغة سهلة لعلم النحو .

ويرى نيومارك (٧) Newmark أن إعطاء انتباه منظم للشكل النحوى للغة ليس شرطاً ضرورياً وكافياً للنجاح فى تدريس اللغة . ويمكن إثبات عدم الضرورة بنجاح الناطق بها فى تحديثها بدون قواعد ، أما عدم الكفاية فيمكن إثباته عن طريق عدم نجاح كثير من الطلاب فى تعلم اللغة بالرغم من تعلم القواعد . ومن ثم وطبقاً لوجهة نظر نيومارك فإن تدريس القواعد من خلال سياقات لها معنى واستعمال بالنسبة للمتعلم أمر كاف وضرورى ، وأن التدريس المنظم للعلاقات المنطقية للنحو الأصولى ، أى التدريس النظرى للغة ، لا يعكس علاقة وثيقة تربطه بالاستخدام الفعلى للغة ، وأن الدرس الذى يخطط فى ضوء تحليل علم النحو لا يمكن أن ينافس فى فائدته الدرس الذى يخطط فى ضوء تدريس اللغة فى مواقف سياقية حقيقية ذات دلالة ومعنى لدى الدارس .

ولقد وجهت انتقادات الى هذه النظرة الى النحو ، وهى نظرة تميل الى تخليص تعليم اللغة من أى نظرية نحوية ، ذلك انها وسمت بأنها متطرفة لعدة أسباب : (٨)

١ - انها نظرة لا يمكن تعميمها على كل اللغات ، وكل المواقف التعليمية إن صدقت على لغة فإنها لا تصدق على أخرى ، كما أنها لا تميز بين طالب وآخر ، وموقف تعليمى وآخر ، ولا تأخذ فى اعتبارها أننا أحياناً نحتاج للجمع بين تدريس اللغة فى مواقف استعمالية طبيعية ، وبين عرض منظم لقواعدها .

٢ - إنها تسلم بأن تدريس النحو يؤثر على الطلاقة اللغوية ، وهذا تسليم لا يستند الى مبرر علمى .

٣ - انها لا تميز بين صغير يتعلم لغته الأم ، وبين كبير يتعلم لغة ثانية من أجل أن يتلقى بها دراساته العليا فى الهندسة أو الطب مثلاً .

٤ - أنها ترى أن طرق اللغويين الأصوليين لا تقدم شيئاً لحل المشكلات الفعلية فى حجرة الدراسة ، وهذا أمر مرفوض لأن معنى ذلك أن لا علاقة بين الدراسات اللغوية وتعليم اللغة أى بين علم اللغة النظرى وبين علم اللغة التطبيقى .

وهناك نظرة أخرى لتعليم القواعد ترى أن بناء كفاءة لغوية جيدة يحتاج لأساس جيد من علم النحو ، فالمعرفة العميقة بعلم النحو تمكن مؤلفى الكتب الدراسية من تأسيس موادهم على توصيف نحوى مناسب ، ذلك لأن علم النحو يقدم لنا أبلغ وصف وبيان للقواعد من وجهة نظر لغوية ، وبذلك فهو يقدم لنا أحسن الأسس لتعليم اللغة .

الا أن هذه النظرة تتناقض مع اجراءات تكوين العادة اللغوية عندما يسجى بالطريقة السمعية الشفوية طالما أن الكفاءة والطلاقة لا يمكن تحصيلهما ببساطة على أساس من التعلم عن طريق الممارسة والتدريب وانما على أساس من دراسة علم النحو ، مع أن تعلم اللغة عن طريق الممارسة والتدريب فى الطريقة السمعية الشفوية قد أثبت نجاحا وفعالية .

ولعل هذا هو الذى أوقع سابورتا^(٩) Saporta ، أحد أنصار النظرة الثانية ، فى تناقض مع نفسه حين قال « أن اللغة سلوك محكوم بقاعدة وأن تعلم اللغة ينضم من استبطان القواعد ، ولكن القدرة على تشكيل القاعدة واستخدامها بوضوح يتداخل مع الأداء الذى نتوقع أن يؤدى الى تطبيق القاعدة بشكل تلقائى » . ولقد ترك سابورتا هذا التناقض دون أن يبحث لنا عن حل .

هذه الآراء والنظرات تؤدى بنا الى القول بأن دراسة النحو قد تعطى المتعلم خلفية هامة من المعلومات حول موضوعات تدريس اللغة ، كما أن الطلاب قد ينجحون فى استبطان القواعد على أساس من الممارسة والتدريب النموذجيين بالاضافة الى قدر قليل من الشرح ، أما تعليم اللغة على أساس من التحليل التجريدى للنحو فقط فانه قد يعوق الأداء والطلاقة اللغوية خاصة اذا ما استحوذ ذلك على وقت كبير على حساب التدريب والممارسة ، ولعل ذلك ما أثبتته التجارب فى ميدان تعليم اللغات الأجنبية وما سنشير اليه فى آخر هذا الفصل .

كذلك أثبتت التجربة أن الحديث عن النظريات اللغوية والنظريات التربوية فى تعليم اللغة تنقصه رؤية واقع تدريس اللغة ، هذا الواقع الذى نرى من خلاله أن أى مشكلة تعليمية فى حجرة الدراسة عادة ما تحل بطريقة عملية عن طريق المزج بين الشرح البسيط للقاعدة والتدريبات المناسبة والممارسة العملية التى تتنوع وتعدد طبقا لتقدير المعلم للحاجات الفردية للدارسين .

ونخلص أيضا من هذا العرض الى أن قواعد اللغة التى تعلم تتكون من مواد مختارة ومستمدة من علم النحو وأن بينهما علاقة وثيقة ، وأن هذه القواعد تعرض فى ضوء مجموعة من الأسس الإجرائية التى لا تتعارض مع البديهيات اللغوية أو مبادئ علم النحو . كما نخلص الى أن أى مسألة تتصل بتنظيم عرض المواد التعليمية ينبغى أن تتحدد على أساس من النحو التعليمى (ماتم اختياره) وليس على أساس من النحو العلمى ؛ وان ظل علم النحو مصدرا هاما لأفكار مفيدة فى عرض المادة التعليمية فى حجرة الدراسة . أى يمكن القول ، بمعنى آخر ، أن محتوى النحو من وجهة نظر اللغويين

قد يعيننا على اقتراح تنظيم المادة فى النحو التعليمى ، خاصة أن هناك اعتبارات أساسية إجرائية ، مثل الشبوع والفائدة والضرورة (أى حاجة الموقف التعليمى) ، ينبغى أن تتوفر فى أى قواعد تختار من أجل تدريس اللغة .

وطبقا لوجهة نظر تشومسكى (١٠) وأتباعه فإن النظر الى اللغة كتنكوين عادة بسيطة أمر غير كاف كأساس جيد لنظرية السلوك اللغوى الانسانى ، ويرفضون قبوله كمحور لمثل هذه النظرية ، لأنها فى هذه الحالة لا تأخذ فى اعتبارها تلك الصفات التى تجعل السلوك اللغوى البشرى سلوكا فريدا لا شبيه له ، وبصفة خاصة اذا نظرنا الى قدرة المتحدث على انتاج وفهم جمل لم يرها ولم يسمعها من قبل . وعلى الرغم من أن هذا الاتجاه التربوى يتعد عن فكرة النظر الى اللغة كتعلم عادة ويتجه الى النظر الى اللغة كسلوك تحكمه قاعدة ، فإن هذا لا يعنى أنه يجب على المعلمين أن يعلموا القاعدة اللغوية بشكل مجرد ومقصود وواع فى كل جزئية من مقرر تعليم اللغة ، فليس هناك سبب قاطع لرفض فكرة تكوين العادة ، والتوسل بها واستخدامها فى بعض جوانب تعلم قواعد اللغة ، كما أنه ليس من الضرورى أن يعتمد السلوك اللغوى الانسانى على إعمال واستعمال المستوى العميق للقواعد . فلقد أشارت ولجاريفرز (١١) الى ما أكدته خبرتها كحقيقة من أن العلاقات التى تتكون عن طريق العادة والتى تعمل فى بعض مجالات القواعد لا تحتاج الى تحليل ذكى ، بل ربما يتم تعلمها بواسطة شرح بسيط لا أكثر . إلا انها تشير أيضا الى أنه فى حالات أخرى قد يكون تعلم القاعدة اللغوية مستحيلا دون فهم واع وأصيل لهذه القاعدة . ولذلك يرى كارول (١٢) أن طريقة تعلم النحو التقليدى ربما تكون مناسبة عند المستويات المتقدمة من تعلم اللغة خاصة اذا عبر الطلاب عن ميلهم للقواعد المجردة ، كما أنه ليس من الحكمة أن نتوسع فى عملية تدريس القواعد بشكل مقصود ومحدود فى المستويات الابتدائية من تعلم اللغة حيث ينبغى أن يكون التركيز على بناء علاقات قوية مبنية على العادة بين عناصر ضرورية فى مجموعة من أنماط الجمل الأساسية .

هذه المناقشة تقودنا اذن الى ضرورة النظر الى تعلم اللغة فى ضوء النظريتين أى باعتبار أن تعلم اللغة هو تكوين عادة ، وباعتبار أنه سلوك تحكمه قاعدة . من هنا يمكن أن يحقق تدريس قواعد اللغة للمتعلم هدفين هما (١٣) :

١ - أن تدريس القواعد للمبتدئين ينبغى أن يخلق احساسا لغويا صادقا وطيحا لدى المتعلم .

٢ - أما فى المستويات المتقدمة وعندما تتم السيطرة على اللغة إجرائيا ينبغى أن تصبح المعلومات المتصلة بقواعد اللغة شيئا منظما وواعيا ومضبوطا .

ونعني بالاحساس اللغوى فى الهدف الأول : تعميم تلقائى لقواعد اللغة ، أى العمليات السيكلوجية التى تمكن المتعلم من استخدام اللغة بطلاقة ودون مجهود عقلى واع .

أى أنه من المناسب فى المراحل الأولى أن يحصل الطلاب على معاوماتهم عن القواعد عن طريق عمليات الاستنتاج القائمة على التدريبات النمطية وملاحظة اللغة أثناء الاستخدام ، أى تكوين مجموعة من ردود الفعل المبنية على مايسمى علاقات العادة .

أما بالنسبة للطلاب فى المستويات المتقدمة فانهم يحتاجون للتزود بمدخل للنحو الوصفى والمصطلحات النحوية تمكنهم من الحصول على درجة من البصيرة والبصر فى اللغة وفى تراكيبيها .

٦. ماذا نقدم من النحو ؟

ان من المعروف لدينا جميعا أن التكلم باللغة هو أول شئ يجب أن يتعامله الدارس ، ومن ثم نجد دائما أن المقرر الذى يدرس فيه الدارس حفظ قواعد النحو وتسميعها وترجمة النصوص من اللغة المستهدفة الى اللغة الأم غالبا ما يفشل فى تمكين الدارس من تعلم الكلام وفهم الاستخدام الشفوى للغة بل وربما أيضا القدرة على القراءة الجيدة . (١٤)

ولقد آن الأوان أن ننظر مرة أخرى فى مجال تدريس القواعد ونغير فيه ونجدد ، اذ ينبغى قبل أن نقوم بتقديم أى جزء من القواعد أن نسأل أنفسنا :

- هل مانقدمه مفيد ونافع للدارسين ؟
- هل هو ضرورى لتحقيق أهدافهم من تعلم اللغة ؟
- هل هذا هو الوقت المناسب لتقديمه ؟
- لماذا ندرس النحو بهذا المحتوى وبذلك الطريقة فقط دون غيرها ؟

ولعل اجابتنا عن هذه الأسئلة تؤدي الى توجيهنا الى اختيار القواعد التى نقدمها والى تدريس النحو بشكل مخالف وفعال .

فلو نظرنا الى التساؤلات :

ماذا نقدم من القواعد ؟ ومتى ؟ وكيف ؟ لوجدنا أمورا هامة ينبغى أن نأخذها فى اعتبارنا وهى أن القليل ممن يقبلون على دراسة اللغة الأجنبية يودون الحصول فيها على درجات عالية من التخصيص ، وأن القليل منهم أيضا من يود أن يصبح معلما لهذه اللغة . وعلى ذلك فالأغلبية تدرس اللغة لكى تستخدمها وتستمتع بدراستها ، ومن هنا علينا أن نتساءل :

ما حاجة هؤلاء الأكرية من دراسة القواعد ؟

ذلك أننا كثيرا ما نقدم لهم قواعد لا يستخدمونها في الغالب على الإطلاق ومن ثم نقول : اذن لماذا نقدمها لهم ؟ أعتقد أننا نقدمها فقط كنوع من المعلومات والمعارف وليس كأدوات أو وسائل تساعد على استخدام اللغة . ومن ثم فعلينا أن نتساءل الآن ما القواعد الضرورية التي ينبغي أن نعلمها ؟ ثم أيها يأتي أولا فثانيا فثالثا ... الخ اننا ما زلنا حتى الآن نتمسك بالترتيب المنطقي لمباحث النحو بصرف النظر عن وظيفة ما نقدم ، والمتعلم يدرس كل حالات الاعراب بصرف النظر عن اسهام ذلك في تمكنه من استخدام اللغة استخداما وظيفيا ، ولعل هذا المنطق هو ما يسيطر على معظم كتب تعليم اللغة (١٥) العربية لغير الناطقين بها ، سواء منها ما يدرس في الوطن العربي أو خارجه ، فيما عدا بعض المحاولات التي ما زالت في دور الانجاز .

ان السؤال الرئيسي الذي ينبغي أن يتكرر دائما هو : ما قواعد النحو التي يحتاجها الدارسون ؟ ما الذي يريدون التحدث عنه ؟ ما الذي سوف يقرءونه في حجرة الدراسة وفيما بعدها ؟

هل يحتاجون المبنى للمعلوم مثلا أم المبنى للمجهول ؟ هل يحتاجون الضمائر وأسماء الاشارة وأدوات الربط ، أم يحتاجون الأعداد المركبة .. الخ . متى يحتاجون تقديم المضارع والماضي ؟ متى يحتاجون المضاف والمضاف اليه والصفة والموصوف ؟ ان الاجابة عن هذه الأسئلة تقودنا حتما الى التفكير في موضوعات القواعد وقبله التفكير في تبسيط نحو اللغة العربية وقواعدها .

٧. الدعوة الى تبسيط قواعد اللغة العربية :

يقول عيسى الناعوري « نحن بحاجة الى تطوير لغتنا بتسهيل قواعدها واختصار هذه القواعد الى الحد الأدنى الذي يمكن معه ضبطها دون تعقيد ودون فلسفات لغوية ، ودون حاجة الى التأويل والتخريج وكثرة الوجوه والجوازات التي لا مبرر لها ، والمطلوب اذن هو :

- (أ) الاقلال من القواعد والتسميات والقياسات والتفريعات والتخريجات والجوازات .
- (ب) تبسيط أسلوب العرض ليتلاءم مع الدارس والبعد عن التعقيد » (١٦)

ويشككي نهاد الموسى ويقترح حيث يقول « ما نزال نسوى في تعليم النحو بين قاعدة لا تعرض في الاستعمال مرة في الكتاب الكامل ، وقاعدة ذات دوران في كل

صفحة بل فى كل سطر . اننا على مستوى النحو بحاجة الى فرز يميز القواعد التى تصف ظواهر فى مادة اللغة حسب ، وينفى العلل والتأويلات والحلافات ، ثم يقتصر من تلك القواعد على القواعد التى أجمع عليها النحويون ، بل يقتصر من القواعد المشتركة بين النحويين على تلك القواعد التى كتب لها دوران فى الاستعمال كبير ، وحياة فى الاستعمال متصلة ، فاذا فعلنا فسنجد أن النحو قد اختزل بين أيدينا الى العشر ، وسيجد كل من يقرأ هذا النحو أنه يقرأ شيئاً له انعكاس وظيفى قريب فيما يقرأ ، وفيما يسمع وفيما يحتاج أن يعبر به » (١١) .

ويقول مجاور « أيا ما كان مفهوم النحو فنحن بحاجة - وخاصة فى البداية - الى نوع من النحو والقواعد التى ترتبط ببناء الجملة وترتيب الكلمات ، والتركيز على هذا النوع من العمل اللغوى أكثر من التركيز على أواخر الكلمات لما فى ذلك من عمل عقلى » (١٢) . هذا العمل العقلى الذى يشق على المتعلمين من غير الناطقين بالعربية فى المرحلة الأساسية . ولعل القصد من ذلك الوصول الى ما يسمى بالنحو الوظيفى ، ذلك النحو الذى « جردناه من فلسفة العامل والتخريجات التى لا جدوى منها ، والتمسنا فيه ما يعيننا على صحة الكلام والكتابة وسلامة الضبط » (١٣)

هذه الصيحة للتبسيط والتيسير لم تكن وليدة صحوة اتجاهنا نحو نشر لغتنا بين من لا ينطقونها وانما لها فى التاريخ جذور عميقة « فقد ألف خلف بن حيان الأحمر البصرى رسالة أسماها « مقدمة فى النحو » يقول فى بدايتها : لما رأيت النحويين وأصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التطويل وكثرة العلل ، وأغفلوا ما يحتاج اليه المتعلم المتبليغ فى النحو من المختصر والطرق العربية ، وللمأخوذ الذى يخفى على المبتدئ حفظه ويعمل فى عقله ، ويحيط به فهمه ، فأمعنت النظر والفكر فى كتاب أولفه وأجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين ليستغنى به المتعلم الى التطويل » (١٤)

ورأى الجاحظ أن الاكثار من النحو وتدريسه لذاته انما هو مضیعة للوقت ومشغلة عما هو - يعنى الصبى - أولى به . ومن هنا قال فى احدى رسائله ، وأما النحو فلا تشغل قلبه - أى الصبى - الا بقدر ما يؤديه الى السلامة من فاحش اللحن ، من مقدار جهل العوام فى كتاب ان كتبه .. الخ .

وثار ابن مضاء القرطبي ثورة عنيفة ضد النحاة بعد أن هالته كثرة افتراضاتهم فدعا بعنف الى الغاء نظرية العامل ، والعلل الثوانى والثالث ، وأبطل فكرة التقدير التى تؤدى الى عدم التمسك بجرفية القرآن ، وهو يود أن يحذف من النحو كل ما يستغنى

الانسان عنه فى معرفة نطق العرب بلغتهم ، فأحوال آخر الكلام كأحوال أوائله اللغوية بسيطة لا تحتاج معرفتها الى عسر فى الفهم ولا الى بعد فى التأويل .

واستمرارا لهذا الاتجاه ظهرت محاولات حديثة لتجديد النحو وتيسيره . من أول هذه المحاولات محاولة قامت بها لجنة تيسير قواعد اللغة العربية التى ألفت فى مصر ١٩٣٨ بقرار من وزير المعارف ، وكانت مهمتها البحث فى تيسير قواعد النحو والصرف والبلاغة والتقدم باقتراحاتها فى هذا الشأن . وقد رأت اللجنة أن أهم ما يعسر النحو على المعلمين والمتعلمين ثلاثة أشياء هى : الاسراف فى التعليل والافتراض ، والاسراف فى الاصطلاحات ، والامعان فى التعمق العلمى مما باعد بين الأدب والنحو . وقدمت اللجنة مجموعة فى الاقتراحات لتبسيط القواعد . ثم تلت هذه المحاولة صحيحة تجديد على يد أمين الحولى سنة ١٩٤٢ ، يقول « ان اعراب اللغة لا يسهل ضبطه كقاعدة بل يسوده الاستثناء وتعدد قواعده وتتضارب ، وهى مع اضطراب اعرابها لا تستقر على قاعدة فى الكلمة الواحدة أو التعبير الواحد . والحل لهذه المشكلة فى أن تدع النحاة وآراءهم ونتجه الى الأصول التى استخرجوا منها هذه القواعد آخذين بالاعتبار تقليل الاستثناء واضطراب القواعد واختيار ما هو مناسب من لغة الحياة والاستعمال » . ثم يأتى محاولة أخرى تدعو الى ضرورة تصنيف جديد للمادة النحوية سنة ١٩٤٧ على يد شوقي ضيف فى مدخله الى كتاب « الرد على النحاة » لابن مضاء القرطبي ، وهى تدعو الى الغاء نظرية العامل ومنع التأويل والتقدير فى الصيغ والعبارات ، وتصنيف النحو على قاعدة أحوال الكلمات لا على قاعدة العوامل . هذا بالاضافة الى ما عقد من مؤتمرات وندوات فى مجامع اللغة العربية والكلليات والمعاهد المتخصصة فى تدريسها .

ولقد أثرت هذه الدعوات بشكل مباشر أو غير مباشر فولدت اتجاهها عاما بين المشتغلين بتعليم اللغة العربية لأبنائها ولغير أبنائها أيضا نحو التقليل من قواعد اللغة كلما أمكن ذلك فى المراحل الأولى ، وعندما يصبح من الضرورى تقديم القواعد فى المراحل المتقدمة من التعليم — كما سبق أن أشرنا فى بداية هذا الفصل — ينبغى أن تقدم بصورة مبسطة ولغة سهلة ، وليس معنى هذا أنهم ينفون ضرورة ان تتم السيطرة على القواعد فى البداية ، فهم يرون أن يتم ذلك عن طريق التقليد والتدريب والتكرار فى استخدام اللغة فى مواقف اتصالية طبيعية وليس عن طريق دروس فى النحو وتحليل لقواعده .

كما أن هذه الدعوات قد ولدت الاتجاه نحو كيفية التدرج فى تقديم قواعد اللغة العربية فى المواد التعليمية للدارسين من الناطقين بغيرها ، ونحو كيفية استخدام التراكيب اللغوية من سهلها الى صعبها قبل أن تستخدم المصطلحات النحوية ، حيث تأتى الأخيرة

أخيرا لتفسر التركيب اللغوي وليس كقاعدة لاستخدام التركيب ، يقول رشدى طعيمة « بالرغم من أن اللغة نظام ومنطق ، إلا أن الطفل يتعلمها تقليدا دون معرفة بهذا النظام أو ذلك المنطق ، فهو عندما يتعلم جملة ما يتعلمها استيعابا وانتاجا دون أن يدري ما بها من مبتدأ وخبر أو فعل وفاعل ومفعول .. الخ . فالطفل يستخدم اللغة أولا ثم يعرف نظامها ويتعلم منطقها فى مرحلة تالية . والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة الثانية ، حيث لا يستلزم أمر تعلمه أن تصدمه فى أول الطريق بالحدوث عن قواعد النحو أو تقديم اصطلاحاته مما يجعله يعزف عن اللغة وتعلمها ، بل قد يكره معلمها وأهلها . من هنا وجب التركيز فى بداية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على أن نقدم إليهم من الأنماط اللغوية والنماذج الأسلوبية ما يجعلهم يألفون اللغة وتثبت تراكيبها فى أذهانهم » (٢١) والسؤال الذى يطرح نفسه الآن هو : ما القواعد والتراكيب التى ينبغى أن تقدم فى برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ؟ وكيف نترجى بها ؟ وما الدراسات التى قدمت لنا اسهامات يمكن الاستفادة بها ؟

تثير عملية تحديد قواعد اللغة وتراكيبها ، وعملية تدرجها فى المواد التعليمية عدة مشكلات تستحق الدراسة منها :

١ - القواعد الأساسية التى ينبغى تقديمها حيث لا توجد دراسات علمية موضوعية مقننة تكشف لنا عن منهج تعليم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها فى المرحلة الأساسية .

٢ - ترتيب الأهم فالأهم ، حيث لم تقل لنا الأبحاث الأهم من القواعد فالأهم منها فالأقل أهمية .

٣ - البسيط من القواعد والمركب ، الوظيفى وغير الوظيفى ، الشائع والأقل شيوعا ، حيث نجد أن هذين المبدئين من مبادئ تنظيم محتوى المنهج كثيرا ما يتعارضا ، فالجمع السالم مثلا أبسط من جمع التكسير ، إلا أن جمع التكسير أكثر شيوعا واستخداما ، ونجد الأفعال المعتلة معقدة ولكن أكثر شيوعا واستخداما من الأفعال الصحيحة ، فهى سهلة ولكنها أقل استخداما . (٢٢)

ان معالجة قواعد اللغة فى اطار تعليم العربية للناطقين بغيرها لا بد أن تأخذ فى اعتبارها :

(أ) اختيار القواعد طبقا لمجموعة من المعايير .

(ب) تنظيم هذه القواعد تنظيما تدرجيا طبقا لمنظور تربوى تعليمى .

(ج) تحديد أسلوب تناول هذه القواعد فى حجرة الدراسة أى طرق التدريس .
وستتناول فيما يلى أمرين :

الأول : المحاولات التى تمت فيما يتصل باختيار القواعد وتنظيمها .
الثانى : طرق تدريس القواعد وأساليب تعليمها .

وفى هذا المجال نحب أن نلفت النظر الى حاجتنا الشديدة لدراسات علمية موضوعية
تحدد المحتوى النحوى لبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها . وبتناول هنا بعض
المحاولات التى وقعت عليها أيدينا .
من هذه المحاولات :

١ - ما اتصل بتعليم اللغة العربية لأبنائها وتم فى ضوء دراسة علمية ، وهذه ينبغى
أن تؤخذ نتائجها بحذر عند تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة وأنها لم تعتمد
على الشائع من الكلمة المطبوعة بالعربية وأعتمدت على لغة الطالب العربى والمواد
المقدمة له فى برامج التعليم . وهذه تتمثل فى دراستين احدهما لمحمود أحمد
السيد ، والثانية لفتحي شعيع .

٢ - ومنها ما اتصل بتعليم اللغة العربية بشكل عام واعتمد على معيار الشيوع ويمكن
الاستفادة بها فى ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتتمثل فى دراسة
محمد على الخولى .

٣ - ومنها ما اتصل مباشرة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، جاء بعضها فى صورة
مجموعة من المبادئ والتوجيهات التى ينبغى أن يؤخذ بها عند تحديد المحتوى
النحوى للمواد التعليمية مثل دراسة داود عبده . وبعضها جاء فى صورة لتصنيف
تدرجى مقترح بموضوعات القواعد التى يمكن أن تقدم ، ومن هذه الأخيرة
ما اعتمد على الترتيب المنطقى لعلم النحو كما جاء فى أمهات الكتب مع التبسيط
والحذف مثل محاولة جعفر ميرغنى وما اعتمد على خبرة من قام بالمحاولة فى
ميدان علم اللغة النظرى وعلم اللغة التطبيقى مثل محاولة السعيد بدوى مع لجنة
الخبراء العرب لتأليف كتاب أساسى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تحت
إشراف ورعاية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

ولا يدعى الكاتب قبول هذه المحاولات أو رفضها ، فعرضها هنا يتم دون
تقويم أو نقد إذ تظل فى كل الأحوال محاولات على الطريق يمكن الاستفادة بها على
أى وجه من الوجوه ، كما أنها تفتح الباب أمام محاولات ودراسات أخرى تروى
جذب هذا المجال من مجالات تعليم اللغة العربية .

٩. ١- المحاولة الأولى :

وقام بها محمود أحمد السيد فى دراسته للحصول على درجة الدكتوراه وكان موضوع الدراسة هو « أسس اختيار القواعد النحوية فى منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الاعدادية » (٢٣) ولقد هدفت هذه الدراسة الى الاجابة عن السؤال التالى :

— ما المباحث النحوية التى ينبغى أن تتخيرها فى منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الاعدادية بناء على أسس موضوعية ؟

ولقد توصل الباحث الى مجموعة من المباحث النحوية التى رأى أنها تعتبر من الأساسيات التى ينبغى أن تقدم للطلاب حتى تستقيم لغتهم فهما وحديثا ، وهذه المباحث هى :

- ١ — المضارع فى أحواله جميعها .
- ٢ — الفاعل .
- ٣ — نائب الفاعل .
- ٤ — المبتدأ والخبر .
- ٥ — ان وأخواتها .
- ٦ — كان وأخواتها .
- ٧ — المفعول به .
- ٨ — المفعول فيه .
- ٩ — الحال .
- ١٠ — الاستثناء .
- ١١ — التمييز .
- ١٢ — المجرور بالحروف .
- ١٣ — المضاف اليه .
- ١٤ — حروف الجر .
- ١٥ — حروف العطف .
- ١٦ — حروف النصب .
- ١٧ — حروف الجزم .
- ١٨ — أسماء الاستفهام .
- ١٩ — الافراد والثنية والجمع .
- ٢٠ — الأسماء الخمسة .
- ٢١ — النعت .

٩. ٢- المحاولة الثانية :

وقام بها فتحى شعيث فى دراسته للحصول على درجة الماجستير ، وكان موضوع الدراسة هو « أسس اختيار موضوعات النحو للصف الأول الثانوى بالمعاهد الأزهرية » (٢٤) ولقد قام الباحث بتحليل كتابات الطلاب الحرة والمقيدة فى التعبير ، ثم استخلص التراكيب الشائعة ووضعها فى قائمة عرضت على مجموعة من الخبراء والموجهين والمعلمين لاختيار ما ينبغى أن يدرس فى الصف الأول . وبعد أن حدد الباحث ما ينبغى أن يدرس من قواعد قام بتحليل الكتاب المقرر ليرى مدى التطابق والتباين بين ما ينبغى أن يدرس وبين ما يدرس بالفعل . (انظر نتائج الدراسة فى مخطوطها) (٢٤) .

٩. ٣- المحاولة الثالثة :

وهي دراسة استطلاعية تحليلية للتراكيب الشائعة في اللغة العربية اعتمدت على اللغة المكتوبة المأخوذة من مجلات وجرائد وكتب صدرت في السنوات العشر الأخيرة ، واللغة التي اعتمدت في الدراسة هي لغة النثر الفصيحة المستخدمة في الموضوعات العلمية والأدبية . والدراسة كما ذكر صاحبها دراسة استطلاعية تمت على عينة صغيرة نسبيا - ألف كلمة و ١٤٤ جملة كما أنها لا تتناول جميع الوظائف النحوية بل معظمها فقط ، اذ لا تتناول جميع أنواع الأسماء أو الأفعال أو الحروف أو الجمل ، كما لا تتناول أشباه الجمل (٢٥)

ولقد كشفت هذه الدراسة عما يلي :

٩. ٣-١ الأسماء :

- ١ - المفرد وهو الأكثر شيوعا من الأسماء .
- ٢ - الجمع أقل شيوعا من المفرد وأكثر من المثنى .
- ٣ - المثنى هو الأقل شيوعا .

٩. ٣-٢ المشتقات :

- ١ - المصدر أكثر المشتقات شيوعا .
- ٢ - اسم الفاعل أكثر شيوعا من اسم المفعول .
- ٣ - اسم المكان أكثر شيوعا من اسم الزمان .
- ٤ - اسم المرة أكثر شيوعا من اسم النوع .
- ٥ - هناك مشتقات (نادرة التكرار) وهي صيغة المبالغة واسم الزمان واسم الآلة .
- ٦ - الاسم الأكثر شيوعا بين المفردات هو أكثر شيوعا بين الأسماء وأكثر شيوعا بين المشتقات أيضا (اذا كان مشتقا) .

٩. ٣-٣ المبني والمعرب :

المعرب أكثر شيوعا من المبني .

٩. ٣-٤ المذكر والمؤنث :

- ١ - الاسم المذكر هو أكثر الأسماء شيوعا .
- ٢ - الاسم المؤنث أقل شيوعا من الاسم المذكر .

٩. ٣-٥ الجمع :

- ١ - جمع التكسير هو أكثر أنواع الجمع شيوعا .
- ٢ - جمع المذكر السالم هو أقل أنواع الجمع شيوعا .
- ٣ - جمع المؤنث السالم أكثر شيوعا من جمع المذكر السالم ولكنه أقل شيوعا من جمع التكسير .

٩. ٣-٦ الضمائر :

- ١ - ضمير الغائب أكثر شيوعا من ضميرى المتكلم والمخاطب .
- ٢ - ضمير المتكلم أكثر شيوعا من ضمير المخاطب .
- ٣ - ضمير المخاطب أقل شيوعا من ضميرى المتكلم والغائب .
- ٤ - الأثرية الساحقة من الضمائر متصلة .
- ٥ - الضمائر المنفصلة تمثل نسبة ضئيلة من الضمائر .
- ٦ - النسبة بين الضمائر المتصلة والمنفصلة هي تقريبا ١٣-١ .
- ٧ - ضمير الشأن نادر التكرار .
- ٨ - نسبة الضمائر الى الأسماء ١-٦ تقريبا .

٩. ٣-٧ المرفوعات :

(النتائج لا تظهر جميع المرفوعات)

- ١ - الفاعل أكثر المرفوعات شيوعا .
- ٢ - نائب الفاعل أقل المرفوعات شيوعا .
- ٣ - من كل (١٨) مبتدأ خمسة فقط لها خبر مفرد .
- ٤ - خبر المبتدأ فى معظم الحالات شبه جملة أو جملة .
- ٥ - حوالى ٢٨؛ من المبتدآت لها خبر مفرد .
- ٦ - حوالى ٧٣؛ من المبتدآت لها خبر على شكل جملة أو شبه جملة .

٩. ٣-٨ المنصوبات :

(لم تظهر النتائج جميع المنصوبات) .

- ١ - المفعول به لعامل مذكور هو أكثر المنصوبات شيوعا .
- ٢ - ظروف الزمان أكثر شيوعا من ظروف المكان .
- ٣ - نائب المفعول المطلق أكثر شيوعا من ظرف المكان .
- ٤ - التمييز والمفعول المطلق نادرا الاستعمال (فى حدود العينة) .

- ٥ - المفعول معه لا وجود له في العينة المحللة .
٦ - لم يظهر في العينات أى مفعول به منصوب بعامل محذوف من مثل الاغراء والتحذير أو الاختصاص أو الاستغاثة .

٩. ٣-٩ المرفوعات والمنصوبات والمجرورات :

- ١ - المجرورات أكثر الأسماء شيوعا .
٢ - المرفوعات أقل الأسماء شيوعا .
٣ - ثلثا الأسماء تقريبا من المجرورات .
٤ - تكاد المرفوعات تتساوى مع المنصوب من حيث التكرار .
٥ - يشكل المضاف اليه ثلث المجرورات تقريبا .

٩. ٣-١٠ المعارف والنكرات :

- ١ - المعارف تساوى حوالى ٧٥٪ من الأسماء .
٢ - ثلاثة أرباع الأسماء تقريبا معارف .
٣ - النكرات تساوى ربع الأسماء تقريبا .
٤ - الأسماء المعرفة بأل تعادل ثلث الأسماء تقريبا .
٥ - تقع الضمائر فى المرتبة الثانية بين المعارف من حيث الشيوع .
٦ - أكثر المعارف شيوعا هى الأسماء المعرفة بأل .
٧ - أقل الأسماء شيوعا هى أسماء الإشارة .

٩. ٣-١١ التوابع :

- ١ - أكثر التوابع شيوعا النعت .
٢ - أقل التوابع شيوعا التأكيد .
٣ - أكثر من نصف التوابع نعوت .
٤ - المعطوف هو ثلث التوابع تقريبا .
٥ - التوابع خمس الأسماء تقريبا .

٩. ٣-١٢ الفعل التام والناقص :

- ١ - الفعل التام أكثر شيوعا من الفعل الناقص .
٢ - نسبة الأفعال التامة الى الأفعال الناقصة فى الاستعمال ٧-١ تقريبا .

٩. ٣-١٣ الأفعال الماضية والمضارعة والأمر :

- ١ - المضارع أكثر الأفعال شيوعا ، يليه الفعل الماضى .
- ٢ - تصل نسبة المضارع الى ٦١ ؛ من الأفعال تقريبا .

٩. ٣-١٤ الأفعال من حيث أصولها :

- ١ - الثلاثى المجرد أكثر الأفعال شيوعا .
- ٢ - الرباعى المجرد نادر الاستعمال .
- ٣ - الرباعى المزيد نادر الاستعمال .
- ٤ - النسبة بين الثلاثى المجرد والثلاثى المزيد هى ٣-٢ تقريبا .

٩. ٣-١٥ الفعل الصحيح والمعتل :

- ١ - الصحيح أكثر شيوعا من المعتل .
- ٢ - النسبة بين الصحيح والمعتل هى ٥-٤ تقريبا .

٩. ٣-١٦ الفعل اللازم والمتعدى :

- ١ - تكاد تتساوى الأفعال اللازمة والتامة فى درجة شيوعها .
- ٢ - الأفعال الناقصة لا تدخل ضمن الأفعال اللازمة والأفعال المتعدية .

٩. ٣-١٧ الأفعال المتعدية :

- ١ - المتعدى لمفعول واحد أكثر الأفعال المتعدية شيوعا .
- ٢ - النسبة بين الأفعال المتعدية لمفعول ، وتلك المتعدية لمفعولين تكاد تكون ٨-١ .

٩. ٣-١٨ الفعل المبني للمعلوم والمبنى للمجهول :

- ١ - الأفعال المبنية للمعلوم والمبنية للمجهول تتعلق بالأفعال التامة دون الناقصة .
- ٢ - الأفعال المبنية للمعلوم أكثر شيوعا من الأفعال المبنية للمجهول .

٩. ٣-١٩ الأفعال ذات الفاعل الظاهر وذات الفاعل المستتر :

- ١ - الأفعال ذات الفاعل الظاهر أو المستتر تتعلق بالأفعال التامة فقط .
- ٢ - الأفعال ذات الفاعل المستتر أكثر شيوعا بدرجة قليلة من الأفعال ذات الفاعل الظاهر .

٩. ٣-٢٠ الحروف :

(لم تظهر العينات كل الحروف)

- ١ - حروف الجر أكثر الحروف شيوعا ، تليها حروف العطف .
- ٢ - هناك حروف لم تظهر فى العينات مثل حروف القسم والجزم والزيادة والتنبيه والتخصيص .
- ٣ - تأتى بعد ذلك من حيث درجة الشيوع ان وأخواتها ، حروف نصب المضارع ، قد ، حروف الاستفهام ، لا النافية للجنس .

٩. ٣-٢١ الأدوات :

نسبة أدوات الاستفهام وأدوات الشرط ضئيلة فى العينة .

٩. ٣-٢٢ الجمل :

- ١ - الجملة الفعلية أكثر شيوعا من الجملة الاسمية .
- ٢ - النسبة بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية ٨-٥ .
- ٣ - الجملة الاستفهامية أكثر شيوعا من الجملة التعجبية .
- ٤ - الجملة التى لا محل لها من الاعراب أكثر شيوعا بدرجة قليلة من الجملة التى لا محل من الاعراب والنسبة بينهما ١١-١٠ .
- ٥ - الجملة غير الرئيسية (أى التابعة) أكثر شيوعا من الجملة الرئيسية والنسبة بينهما ٩-٥ .

ولكن هنالك مباحث لم تظهر فى العينة مثل :

- ١ - الاسم المرخم .
- ٢ - الأسماء الخمسة .
- ٣ - اسم الفعل .
- ٤ - فعل الأمر .
- ٥ - الفعل المتعدى لثلاثة مفاعيل
- ٦ - الأفعال المؤكدة بنون التوكيد .
- ٧ - أفعال المدح (نعم وحبذا)
- ٨ - أفعال الذم (بش وساء) .
- ٩ - كان وأخواتها .
- ١٠ - أدوات الاستثناء .

ونحب أن نلفت النظر الى أنه لا ينبغي التسليم تماما بهذه النتائج فهى صادقة فى حدود عينة الدراسة ، وقد يحدث تغيير فى هذه النتائج فيما لو قامت احدى مؤسسات البحوث بتكوين فريق للقيام بمثل هذه الدراسة على عينة موسعة يتم ضبطها بحيث يتوافر فى نتائجها الثبات الذى يخول لنا الاعتماد عليها وتعميمها .

٩. ٤- المحاولة الرابعة :

وقام بها داوود عبده فى دراسة قدمها الى ندوة « تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى » المنعقدة فى الرباط فى الفترة من ٤-٧ مارس ١٩٨٠ ، والدراسة كانت بعنوان « ملاحظات حول التراكيب اللغوية فى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها » . ولقد قدم الباحث فى دراسته مجموعة من المبادئ نلخصها فيما يلى :

٩. ٤-١ اختيار التراكيب الشائعة :

ويقصد بهذا المبدأ أن التراكيب الأكثر شيوعا أحق بأن تقدم للطلاب قبل الأقل شيوعا . وهو يرى أنه مع عدم وجود دراسات يعتمد عليها فى هذا الصدد الا أنه فى امكاننا أن نحكم على مدى شيوع كثير من التراكيب حكما صحيحا . فالفعل المبني للمعلوم مثلا أكثر شيوعا من المجهول ، والمفرد أكثر شيوعا من المثنى ، وأن التاء المربوطة كعلامة للتأنيث (جميل - جميلة) أكثر شيوعا من الألف والهمزة (أحمر - حمراء) .

٩. ٤-٢ عدد محدود من التراكيب :

ويقصد بهذا المبدأ أن تدخل التراكيب الجديدة بالتدريج فيكون عددها محدودا جدا فى كل درس ، فاذا أدخل الفعل الماضى مثلا فى أحد الدروس فيجب تجنب ادخال المضارع والأمر بل ويجب الاكتفاء ببعض صور الماضى ، فلا يدخل الماضى المستعمل مع المتكلم والمخاطب والغائب تذكيرا وتأنيثا ، وافرادا وجمعا فى نفس الوقت. (٢٦)

٩. ٤-٣ كثرة التكرار :

ويقصد بهذا المبدأ أن تتكرر التراكيب التى تقدم عددا كافيا من المرات فى الدرس نفسه والدروس التالية ، ولا ينبغي تكرار التركيب نفسه فى مفرداته ومعناه ، بل يتكرر فى مفردات ومعانى أخرى جديدة .

٩. ٤-٤ ادخال نواة التركيب قبل التركيب الموسع :

ويقصد به عدم ادخال تركيب فى صورة من صوره الموسعة قبل ادخاله فى أبسط صوره ، فلا يصح مثلا ادخال تركيب مثل (هذا الطالب الباكستاني جديد) قبل ادخال (هذا الطالب جديد) وهذا بدوره يجب ألا يدخل قبل (الطالب جديد)

ويمكن القول أيضا أن الاخبار بشكل عام يجب أن يسبق النفي والاستفهام وأن هذين يجب أن يسبقا الاستفهام المنفى .

٩. ٤-٥ ادخال التراكيب من خلال كلمات تحتفظ بالجزر دو تغيير :

ويقصد بهذا المبدأ استخدام الكلمات التي تحتفظ بجزورها دون تغيير عند اتصالها باللواحق والسوابق مثل (أ) فى مقابل (ب) مما يأتى :

(أ)	(ب)
١ - ذهبت (ذهب)	أجبت (أجاب)
ذهبتنا	أجبنا
٢ - أخذ	أعطى
أخذت	أعطت
أخذتم	أعطيتم
أخذك	أعطاك
٣ - لبنان	أمريكا
لبنانى	أمريكى
٤ - اقتصاد	مدرسة
اقتصادى	مدرسى

أى أن مايرد فى (أ) هو الذى يدخل أولا .

ومثل ذلك الفعل الماضى والمضارع ، فالماضى تتصل به لاحقة فقط بينما تتصل بالمضارع سابقة ولاحقة فى بعض الحالات ، وهو عرضة لتغييرات أخرى فى حالة الجزم والنصب .. الخ . ولذا فتعلم صور الماضى المختلفة أسهل من تعلم صور المضارع المختلفة .

٩. ٤-٦ الاكتفاء بتركيب واحد من التراكيب التي تؤدي نفس المعنى :

ويقصد بهذا المبدأ أن نكتفى بتقديم تركيب واحد فى المرحلة الأولى من مجموعة تراكيب مختلفة تؤدي معنى واحدا ، وضرب مثلا بذلك لاستعمال (هل) فى الاستفهام ، واستعمال (الهمزة أ) ، ويرى تقديم (هل) أولا لأنها أشيع وقواعد استعمالها أبسط (٢٧) وضرب مثلا آخر يقول فيه « ورغم أن استعمال لم مع صيغة المضارع لنفى الماضى (لم يذهب) أكثر شيوعا من استعمال (ما) مع صيغة الماضى (ما ذهب) إلا أن نفي

الماضى (بما) أسهل) لأنه لا يتطلب صيغة مختلفة للفعل من جهة ولا تغييرا فى جذع الفعل كما فى الجزم من جهة أخرى . ولذا يستحسن ادخالها والاكتفاء بها فى الفترة الأولى من المرحلة الابتدائية .

٩. ٤-٧ تأجيل ما يختلف فى اللغتين اختلافا كبيرا :

ويقصد بهذا المبدأ تأجيل التراكيب التى يرى أن الدراسات التقابلية تتوقع صعوبتها نتيجة لما بين اللغتين ، اللغة العربية ولغة الدارس ، من اختلاف كبير فيه . فالناطقون بالانجليزية مثلا يجدون تركيبا مثل (أعجبنى جمال لبنان) أو (استقبل السفير موظف كبير) صعبا . فالترتيب فعل - مفعول به - فاعل يختلف اختلافا جذريا عن الترتيب الانجليزى فاعل - فعل - مفعول به .

٩. ٤-٨ عدم ادخال تركيب وتأجيل شرحه :

اذ ينبغى تناول التركيب الذى يرد فى سياق اللغة ويلفت نظر الدارس بالشرح والتفسير والتدريب ، لأن تأجيل ذلك يوقع الدارس فى غموض وحيرة .

٩. ٥- المحاولة الخامسة :

وهى تصور مقترح تحت عنوان (تصور للنمو اللغوى فى المرحلة الأولى) قدمه جعفر ميرغنى للجنة الخبراء العرب التى وكل اليها تخطيط وتأليف الكتاب الأساسى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تحت اشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . ولقد جاءت الموضوعات النحوية فى هذا التصور على النحو التالى :

١ - جمل اسمية بسيطة المبتدأ فيها اسم اشارة مفرد (هذا - هذه) والخبر فيها مفرد محسوس (كتاب - أستاذ ..)

٢ - السؤال عن المفردات السابقة بـ (ما هذا ؟) (ما هذه ؟) ثم الجواب .

٣ - السؤال عن كل الجملة الاسمية السابقة بـ (هل) ثم الجواب . هل هذا كتاب ؟ نعم ... لا .

٤ - جملة اسمية بسيطة مبتدئة بالضمائر المنفصلة المفردة : أنا خالد - هو طالب .

٥ - السؤال عن الأسماء بـ (من) : من أنت ؟

٦ - السؤال عن كل الجملة الاسمية بـ (هل) ثم الجواب :

هل أنت استاذ ؟ لا .. أنا طالب .

٧ - ادخال الضمائر المتصلة المفردة : كتابى - كتابك ..

- ٨ - السؤال بـ (ما) : ما اسمك ؟
- ٩ - السؤال بـ (هل) : هل هذا بيتك ؟
- ١٠ - ادخال بعض الظروف والحروف المكانية : أمام - خلف - فوق - فى .. الخ .
- ١١ - السؤال عن البنية السابقة بـ (أين) و (هل) .
- إضافة الخبر الى الأعلام ثم السؤال بـ أين - هل .
- (هذا بيت خالد) (هذا بيت أستاذى) أين بيت خالد ؟ هل هذا بيت أستاذى ؟
- ١٢ - الصفة (طويل - قصير - كبيرة ...)
- ١٣ - اعادة كل البنى والحصيللة السابقة مع الصفات (إضافة المبتدأ الى الأعلام : بيت خالد كبير .
- ١٤ - ادخال (أل) التعريف فى البدل : هذا الكتاب جديد .
- (أ) مع الحروف القمرية ، مقدما : الاستاذ فى المعهد .
- (ب) مع الحروف الشمسية ، لاحقا : بيت خالد جانب المدرسة .
- ١٥ - جملة اسمية المبتدأ فيها ضمير منفصل ، والخبر فعل مضارع (مع التصريف فى حالة المفرد) (أنا أشرب - هو يكتب) .
- ١٦ - ادخال المفعول به .
- ١٧ - السؤال عن الفعل بـ (ماذا) : ماذا شرب خالد ؟ ماذا يفعل أحمد ؟ ماذا تريد ؟
- ١٨ - نفي المضارع بـ (لا) .
- ١٩ - المضارع فى المستقبل (س - سوف) .
- ٢٠ - نفي المضارع فى المستقبل (لن) .
- ٢١ - الماضى (مع التصريف المفرد) .
- ٢٢ - اعادة الصيغ السابقة ثم النفى .
- ٢٣ - ادخال الضمائر المتصلة على الماضى والمضارع (فى حالة الافراد) :
- هل شربت الحليب ؟ نعم شربته .

٩. ٦- المحاولة السادسة :

وهى محاولة قدمها السعيد بدوى أيضا للجنة الخبراء العرب لتأليف الكتاب الأساسى والتى أشير اليها سابقا تحت عنوان (توزيع المسائل التركيبية على دروس المدخل) (٢٨) . والمقصود بكلمة المدخل هنا الجزء التمهيدي من الكتاب الأساسى . أى أن هذه المحاولة

مرتبطة بتوزيع مجموعة من التراكيب على مجموعة من الدروس تشكل مدخلا لكتاب أساسى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها . ولقد أشار صاحب هذه المحاولة الى بعض الملاحظات ذكرها فى نهاية محاولته ، وأفضل أن أعرضها فى البداية لأنها تلقى الضوء على طبيعة هذه المحاولة وفلسفتها ثم بعد ذلك نورد توزيع المسائل التركيبية على الدروس كما جاءت فى المحاولة .

يقول السعيد بدوى تحت عنوان ملاحظات مايلي :-

١ - الهدف من المدخل أن يتعرف الطالب الأنماط الرئيسية للجملة العربية ويتفاعل معها سماعا وانتاجا بطريقة شبه تلقائية ، تمهيدا لدراساتها بنوع من التفصيل فى الأقسام التالية من الكتاب . وسبيلنا الى ذلك أن يتركز النشاط اللغوى بصورة أساسية فى المدخل على التعامل التلقائى باللغة من خلال مواقف طبيعية يترابط فيها النمط اللغوى بالظرف الاجتماعى المناسب سواء أكان ذلك شفاهيا فى الحياة اليومية أو كتابيا فى مواقفها الخاصة بالكتابة .

٢ - وانطلاقا من الفكرة السابقة فإنه من غير المطلوب أن يشغل الطالب بالاعراب وقيوده وعلاماته المعقدة ، بل ينبغى أن تتوجه العناية فى المقام الأول الى التركيب اللغوى للجملة ونظام الكلمات فيها ، وترابط مكوناتها وخاصة عن طريق الاسناد والمطابقة فى الضمائر والعلاقات الأخرى مثل الاتفاق وعدمه فى التعريف والتذكير وعلامات التذكير والتأنيث .

٣ - المسائل التركيبية الواردة فى التوزيع (توزيع المسائل التركيبية) هى بالطبع عبارة عن اختيار يعتقد الكاتب - السعيد بدوى - بناء على خبرته الشخصية أنه القدر الضرورى والمناسب لتحقيق الأهداف اللغوية التربوية السابقة . كما أن الترتيب والتوزيع المذكورين يعبران أيضا عن خبرته الشخصية . ومن الممكن أن يكون هناك طرق أخرى لاتقل صلاحية عن الطريقة المذكورة . والمهم فى الموضوع أن تستمر الأجزاء التالية من الكتاب تبعا للهيكل التركيبى الذى انبنى عليه المدخل .

٤ - اذا ظهر عند التحرير النهائى للدروس أن من المناسب تخفيف القدر المعين لدرس ما فيمكن أن يتم ذلك بشرط أن يحتفظ بالتسلسل الموجود هنا .

٥ - الترتيب المقترح لادخال أمثلة الأفعال المزيدة (فاعل - أفعّل - فعل - ستفعل - انفعل) فى الدروس (السابع ، والثامن ، والعاشر ، والثانى عشر ، والثالث عشر) - هذا الترتيب غير ضرورى ، ومن الممكن تغييره اذا استدعى تحرير النصوص أو تصميم التدريبات ذلك .

٦ - يفضل أن تضبط الكلمات حتى الدرس الثالث عشر (وهو الذى يبدأ عنده تقديم ظاهرة الاعراب) ضبط صيغة فقط ، مع ترك ضبط الأواخر منعاً لإيقاع الطالب فى ارتباك لا يجد له شرحاً فى تلك المرحلة . وابتداءً من الدرس الثالث عشر تضبط الكلمات بالشكل التام (ضبط صيغة وضبط اعراب معا) .

اذن وكما سبق أن ذكرت تعتمد هذه المحاولة على خبرة صاحبها وهى ولا شك خبرة مدعومة بعلمه وطول فترة ممارسته للبحث اللغوى النظرى والتطبيقات كما أنها محاولة لا يدعى صاحبها كمالها أو ثباتها بل يذكر أنها مرنة قابلة للتعديل .

ويهمنا الآن أن نعرض لتصور هذه المحاولة للمسائل التركيبية وكيفية توزيعها مع العلم بأنها لم تدرج بشكل كلى ولكنها درجت ووزعت على شكل دروس ولذا نستعرضها كما جاءت على شكل دروس .

٩. ٦-١ الدرس الأول : (٢٩)

- ١ - تعريف الدارس بالجملة الاسمية البسيطة بأنماطها التالية :
اسم أو ضمير (هو ، هى ، أنا) - اسم ، صفة ، جار ومجرور .
 - ٢ - السؤال ب : ما - من - أين .
 - ٣ - التدريب على التعريف ب (أل) .
- ملحوظة : يعتمد هذا الدرس على الألفاظ وأساليب الاستفهام الواردة فى التوطئة الصوتية بصفة خاصة .

٩. ٦-٢ الدرس الثانى :

- ١ - تعزيز الجملة الاسمية البسيطة فهما وتعبيراً .
- ٢ - تقديم الضمائر المنفصلة ومقابلاتها المتصلة (فى حالة الإضافة) .
(أنا - أنت - أنت - هو - هى) (ي - لك - لك - ه - ها)
- ٣ - تطوير مهارة النسب الى البلاد بأنماطها الثلاثة التالية :

(أ) مصر	سودان	باكستان
مصرى	سودانى	باكستانى
(ب) ليبيا	فرنسا	إيطاليا
ليبي	فرنسى	إيطالى
(ج) السعودية	سعودى	

٩. ٦-٣ الدرس الثالث :

- ١ - تعزيز الضمائر المتصلة والمنفصلة في تقابلاتها السابقة .
- ٢ - تقديم وشرح بنية الاضافة .
- ٣ - المقابلة بين طريقتي الربط : (الواو) و (أو) .
- ٤ - ادخال بعض الكلمات الفعلية كمجرد كلمات (لا كصيغة) في صورة واحدة لا تتغير هي المضارع المسند الى الفرد المذكر الغائب (يشرب مثلا) وفي نمط اسم - فعل .
- ٥ - لفت النظر الى جملة « على المنضدة شوكة » ومقابلتها « الشوكة على المنضدة » .

٩. ٦-٤ الدرس الرابع :

- ١ - تقديم أدوات الاستفهام : متى ، ماذا ، كم . وتعزيز الأدوات : أين ، ما ، من ، هل .
- ٢ - تقديم الأرقام من ١-٢١ والعقود من ٣٠ الى ١٠٠ .
- ٣ - تعزيز نمطي (على المنضدة شوكة) و (الشوكة على المنضدة) .

٩. ٦-٥ الدرس الخامس :

- ١ - تعزيز الضمائر المتصلة والمنفصلة .
- ٢ - تقديم الفعل الثلاثي المجرد السالم في صوره البسيطة الثلاثة (والمقابلة بينها) وهي :
 - الماضي المسند الى المفرد المذكر الغائب : دخل
 - المضارع المسند الى المفرد المذكر الغائب : يدخل
 - الأمر المسند الى المفرد المذكر المخاطب : ادخل

٩. ٦-٦ الدرس السادس :

- ١ - تعزيز صيغ الماضي والمضارع والأمر الواردة في الدرس الخامس .
- ٢ - تنمية التذكير والتأنيث في الأسماء والصفات والمنسوب .
- ٣ - ادخال ضمائر المثني والجمع في التكلم والخطاب والغيبة .

٩. ٦-٧ الدرس السابع :

- ١ - تعزيز الضمائر بأنواعها في الأسماء .
- ٢ - تعزيز التذكير والتأنيث في الضمائر والصفات .

- ٣ - اسناد الماضي المجرد لضمائر المتكلم والخطاب والغيبة .
- ٤ - ادخال مثال أو اثنين من الصيغة الفعلية الماضية (فاعل) كمجرد كلمات دون التعامل مع البنية وذلك مثل (قابل - عامل) .

٩. ٦-٨ الدرس الثامن :

- ١ - تعزيز اسناد الماضي فى حالاته السابقة .
- ٢ - تطوير صيغة المضارع البسيط : (السين) و (سوف) فى دلالتهما على المستقبل .
- ٣ - تطوير نمط (على المنضدة شوكه) بالتدريب على النمطين المشابهين :
هناك شوكه على المنضدة توجد شوكه على المنضدة .
- ٤ - تقديم أمثلة من صيغة أفعل الفعلية (اكرم - أخرج) كمجرد كلمات ودون التعامل مع البنية .

٩. ٦-٩ الدرس التاسع :

- ١ - تعزيز التذكير والتأنيث فى الأسماء والصفات خاصة .
- ٢ - اسناد المضارع المجرد لضمائر التكلم والخطاب والغيبة ، مع مقابلة حالته ما أمكن بما درسه الطالب فى اسناد الماضي .
- ٣ - أمثلة أخرى متقابلة ما أمكن من صيغتي « فاعل » و « أفعل » مثل (قابل) و (أقبل) فى زمنى الماضي والمضارع .

٩. ٦-١٠ الدرس العاشر :

- ١ - تعزيز اسناد المضارع والماضى كما سبق .
- ٢ - تقديم اسناد الأمر .
- ٣ - تقديم أمثلة هادفة لظرفى الزمان والمكان مع التدريب عليهما بدون الحاح على مسألة الاعراب .
- ٤ - أمثلة من صيغة فعل فى زمن الماضي والمضارع ما أمكن .

٩. ٦-١١ الدرس الحادى عشر :

تدريبات ومراجعة عامة على ما سبق .

٩. ٦-١٢ الدرس الثانى عشر :

- ١ - تعزيز الضمائر فى اسنادها للأفعال السابقة و اضافتها للأسماء .
- ٢ - ادخال ظاهرة الاعراب فى الجملة الاسمية البسيطة السابقة (حالة الرفع) .
- ٣ - ادخال أمثلة من صيغة (استفعل) .

٩. ٦-١٣ الدرس الثالث عشر :

- ١ - تعزيز اعراب الجملة الاسمية البسيطة المرفوعة .
- ٢ - المثنى وجمع المذكر السالم والمؤنث .
- ٣ - تنشيط اعراب المثنى وجمع المذكر والمؤنث في حالات الرفع كأطراف للجملة الاسمية .
- ٤ - ادخال أمثلة من صيغة (إنفعل) (انكسر) .

٩. ٦-١٤ الدرس الرابع عشر :

- ١ - اعراب الجملة الفعلية في مكوناتها الرئيسية الثلاث :
فعل ماضى أو مضارع - فاعل مرفوع بالضممة - مفعول به منصوب بالفتحة .
- ٢ - استخدام أمثلة في النص والتدريبات من الصيغ الفعلية السابق استخدامها :
فاعل - أفعل - فعل - استفعل - أنفعل ، على قدر الامكان .

٩. ٦-١٥ الدرس الخامس عشر :

- ١ - تعزيز اعراب الجملة الفعلية بالصورة الواردة في الدرس الرابع عشر .
- ٢ - تطوير اعراب الجملة الفعلية بادخال المثنى وجمع المذكر السالم وجمع المؤنث في مواقع الفاعل والمفعول به .
- ٣ - تقديم الأسماء الخمسة في بعض تصرفاتها الاعرابية .

٩. ٦-١٦ الدرس السادس عشر :

- ١ - تنشيط الاعراب في الحالات السابقة وخصوصا فيما يتعلق بالاسناد والاعراب بالحروف (المثنى وجمع المذكر والأسماء الخمسة) .
- ٢ - تقديم الأسماء الموصولة : الذى ، التى ، اللذان ، اللتان ، الذين والتدريب بصفة خاصة على تبعية جملة الصلة ومطابقة العائد بالطبع دون عبارات اصطلاحية .

٩. ٦-١٧ الدرس السابع عشر :

- ١ - تقديم الدارس الى فكرة الاشتقاق في اللغة العربية عن طريق مقارنة الأمثلة السابق ورودها في النصوص والتدريبات من المشتقات والصيغ الفعلية المختلفة مثل :
كتب - يكتب - مكتب - كتاب .
درس - يدرس - دارس - مدرسة .

- ٢ - تعزيز اعراب الجمل الفعلية ، وخاصة فى ارتباطها بالموصول .
- ٣ - تقديم بقية أسماء الإشارة التى يظهر بالاحصاء أنها لم ترد الى الآن .
- ٤ - تطوير المفعول به بتقديم الأساليب :
 - أردت أن
 - أود أن
 - أحب أن

٩. ٦-١٨ الدرس الثامن عشر :

- ١ - تنشيط الاسناد الفعلى فى صورته السابقة من خلال تدريبات على الجملة الفعلية خاصة
- ٢ - التدريب على صياغة الماضى المزد من صيغتي « فاعل » و « أفعل » ، من الجذر الصحيح مع الإشارة العملية الى التوازي بين الفرق فى الصيغة والفرق فى المعنى
مثال : قابلت القطار و أقبل القطار .

٩. ٦-١٩ الدرس التاسع عشر :

- ١ - الاستمرار فى تنشيط الاسناد للضمائر فى الأسماء والأفعال .
- ٢ - تعزيز صيغتي « فاعل » و « أفعل » الفعليتين فى الماضى والمضارع والأمر .
- ٣ - التدريب على صياغة المزد من صيغتي (فعل) و (استفعل) الفعليتين مع الإشارة العملية الى الفروق المعنوية : علم ، استعلم .

٩. ٦-٢٠ الدرس العشرون :

- ١ - تنشيط مقدرة الطالب على التمييز بين الصيغ الفعلية فاعل - أفعل - فعل - استفعل .
 - ٢ - تطوير الجملة الاسمية واعرابها عن طريق تقديم الأنماط :
 - ان الطبيب ماهر .
 - كأن الفتاة بدر .
- وذلك من حيث المعنى والاعراب تفريعا على : الطبيب ماهر ، الفتاة بدر .

٩. ٦-٢١ الدرس الواحد والعشرون :

- ١ - تعزيز نمط ان - كأن - الجملة الاسمية .
- ٢ - تنمية جملة ان بالتدريب على الأنواع ذات الخبر الفعلى مثل :
 - ان الله يعلم وأنتم لا تعلمون .
- ٣ - صياغة « الفعل » المزد ومعناها .

٩. ٢٢-٦ الدرس الثاني والعشرون :

- ١ - تطوير الجملة الاسمية عن طريق تغيير زمنها بإضافة الفعل (كان) الناسخ مع ملاحظة تأثيرها الاعرابي .
- ٢ - ادخال (ليس) كأسلوب لنفي الجملة الاسمية ، مع ملاحظة تأثيرها الاعرابي .

٩. ٢٣-٦ الدرس الثالث والعشرون :

- ١ - تعزيز نمطى « كان » و « ليس » معنويا واعرابيا مع اسنادهما للضمائر .
- ٢ - التدريب على « لن » و « لم » كأسلوب لنفي الفعل المضارع ، و « ما » لنفي الفعل الماضى .

٩. ٢٤-٦ الدرس الرابع والعشرون :

- ١ - تعزيز أساليب النفي المختلفة المشار اليها فى الدرس السابق .
- ٢ - اعطاء المتعلم فكرة عن دور الجذر اللغوى فى الكشف فى القاموس العربى - يستخدم فى ذلك المشتقات والصيغ الفعلية التى درست .

٩. ٢٥-٦ الدرس الخامس والعشرون :

مراجعة عامة وتدريبات :-

وبعد : حبذا لو قامت مجموعة من الدراسات التحليلية والمقارنة تتناول مثل هذه المحاولات بالتحليل والمقارنة والتقويم ، وتقديم دراسات علمية ميدانية تضع أيدينا وبشكل متفق عليه على قواعد اللغة التى ينبغى أن نقدمها فى مراحل تعليم اللغة الثلاثة وهى : المرحلة الأولى (للمبتدئين) ، المرحلة المتوسطة ، ثم المرحلة المتقدمة .

١٠. طرق تدريس القواعد :

- فى حديثنا عن طرق تدريس القواعد نتناول ما يلى :
- أولا : استراتيجيات تدريس القواعد ومداخله .
- ثانيا : طرق تدريس القواعد وأساليبها واجراءاتها .

١٠. ١- استراتيجيات تدريس القواعد ومداخله :

تشيع فى ميدان تدريس اللغات الآن ثلاث استراتيجيات لتدريس القواعد هى : الطريقة الموقفية (وتسمى أيضا السياقية) ، والطريقة السمعية الشفوية (وتسمى أيضا طريقة الممارسة النمطية) ، ثم طريقة الشرح النحوى .

١٠. ١-١ الطريقة الموقفية أو السياقية :

أى التى تعتمد الموقف اللغوى الطبيعى الحى ، أو السياق اللغوى الاتصالى وسيلة لتعليم التركيب اللغوى أو القاعدة . وهى ترى أنه لا ينبغى الحديث حول اللغة قبل أن نعرف كيف نتحدثها . ومن هنا فهى تنادى بأن يتعلم المبتدئ القواعد عن طريق السيطرة على الجمل الأساسية واستخدامها استخداما وظيفيا . ولعل هذا يذكرنا بأن الذى يتعلم لغته الأم يتعلمها هكذا قبل أن يدخل المدرسة . انه لم يجلس فى ركن منزل ليحفظ قواعد اللغة ، ولكنه خرج الى المجتمع ولعب مع أصدقائه وأقرانه وخالط الكبار والصغار وتعلم منهم وعلمهم . ومن ثم علينا أن نتيح ذات الفرصة لمتعلم اللغة الأجنبية لكي يسيطر على التراكيب والجمل الأساسية أولا ثم نتقل به بعد ذلك الى تقديم القواعد فى صورتها الوصفية . فلا يمكن انكار أن تحليل اللغة والتحدث حولها أمر صحيح ولكن بعد أن نتمكن من التحدث بها بشكل كاف يولد لدينا حب استطلاع لمعرفة ضوابط السلوك اللغوى .

فالطريقة الموقفية ترى أن مناقشة التراكيب حتى أثناء استخدامها لا يدعم السيطرة على اللغة ، اذ أن الدارس فى هذه الحالة يجد نفسه بعد مرحلة معينة من تعلم اللغة غير قادر على فهم ما يمكن أن يقال عنها . ولذلك تؤكد هذه الطريقة ان اللغة فى كل الأوقات التى تعلم فيها ينبغى أن تستخدم استخداما ذا دلالة يودى أغراض الناس وأفعالهم الاتصالية . ويرى أتباع هذه الطريقة أنه من خلال ملاحظة اللغة وتقليدها فى مواقف حقيقية يستطيع الدارس أن يسيطر على القواعد عن طريق الاستنتاج ودون الحاجة الى معرفة واعية تفصيلية فى شكل قواعد نحو وتعميمات (٣٠) .

وفى ضوء هذا الاعتقاد بأن الخبرة اللغوية ينبغى أن تسبق التحليل ، وأن اللغة ينبغى أن تتصل اتصالا وثيقا بواقع وحقائق حياة الدارسين يرى بعض مؤلفى الكتب الدراسية من أنصار هذه الطريقة أن الحوار أو المحادثة بين اثنين أساس جيد للعرض الموقفى للغة ، ويرون أن لهذا النوع من العرض مزايا عديدة . فعندما يتحدث شخصان مع بعضهما فأنهما يستخدمان اللغة بعدد من أشكالها الأساسية ، فهما يسألان ويجيبان باختصار ، ويتبادلان المعلومات والمعارف المناسبة ، فالحوار هنا لا يقدم فقط الصورة المطردة للتركيب اللغوى بل ويقدم أيضا اتجاهات وحقائق عن خلفية أصحاب اللغة ، وفى ذات الوقت يعتبر وسيلة فعالة للسيطرة على النطق . ان عنصر التمثيل فى التدريس الموقفى ، مع وجود فرص كافية للممارسة الشفوية التلقائية التى تقوم عليها هذه الطريقة يجعلها مناسبة للصغار والكبار اذا ما اختلف مضمون الموقف باختلاف طبيعة كل من الصغير والكبير .

ويرى البعض أن لهذه الطريقة عيوباً منها : أنها تميل الى ضياع وقت كبير ، وأن عرض التراكيب جزئية جزئية يسبب صعوبة للدارسين فى الحصول على معلومات منظمة عن مباحث النحو التى تعمل كوحدة واحدة فى نظام اللغة ، هذا بالإضافة الى أنه فى غياب تحديد واضح لاطار للمصطلحات يعز علينا إيجاد طريقة للكشف عما اذا كان الطلاب قد استوعبوا القاعدة الصحيحة أو جزءاً منها أو لم يستوعبوا أى قاعدة على الاطلاق . كما يرى البعض أيضاً أن التدريس الموقفى لا يناسب الكبار الا بشكل قليل لأنهم كثيراً ما يميلون الى مداخل تدريسية عقلية تقدم لهم بعض الشرح لقواعد اللغة قبل أن يقوموا بالتدريب والممارسة . (٣١)

ولا يفوتنا أن نشير الى أن هذه الطريقة - وأيضاً الطريقة السمعية الشفوية كما ستذكر فيما بعد - تقوم على أساس من النظرية السلوكية التى تعنى أن تعلم اللغة يتمثل أولاً فى تكوين مجموعة من العادات ، أى مجموعة من الاستجابات الشرطية لمثير ما ، قد يكون موقفاً وقد يكون كلمات فى اطار تركيب لغوى محدد .

١٠. ١-٢ الطريقة السمعية الشفوية :

تعتمد هذه الطريقة استخدام التدريبات النمطية (النموذجية) وسيلة لتكوين العادات اللغوية التلقائية الشرطية ، وهى تقوم على عدة افتراضات هى :

١ - أن تعلم اللغة الأجنبية أساساً عملية ميكانيكية لتكوين العادة ، ويترتب على هذا الافتراض ثلاث نتائج هى : أن العادة تقوى بالتعزيز ، وأن عادات اللغة الأجنبية تتشكل بشكل فعال عن طريق اعطاء الاستجابات الصحيحة أكثر من الخاطئة ، وأنه طالما أن اللغة سلوك ، إذن فمثل هذا السلوك يمكن تعلمه فقط اذا ما شجع الدارس واثيرت رغبته فى ممارسة استخدام اللغة فى مواقف اتصال واقعية .

٢ - ان الطلاب يتعلمون بفعالية أكثر عندما يقدم الكلام قبل القراءة والكتابة .

٣ - ان القياس والتشبيه يمثلان أساساً جيداً لانتاج الجملة الجديدة أكثر من التحليل . ولقد أدت هذه الافتراضات الى الاعتقاد بأن المتعلم يواجه اللغة أولاً على المستوى الصوتي ، وأنه يستطيع أن يحس اللغة عندما يكشف بنجاح خصائصها ، ويقابل أولاً وقبل كل شيء هذه الخصائص بشكل مسموع من خلال الوحدات اللغوية (الجمل والتراكيب) التى تتشابه وتختلف جزئياً بعضها مع البعض الآخر .

ويفضل اتباع هذا المدخل الطريقة الاستقرائية لتدريس قواعد اللغة باستخدام التدريب على النماذج والأنماط والأمثلة وممارستها (٣٢) . وذلك دون الحاجة للمعرفة

المقصودة والواعية بالأسس النحوية المتضمنة ؛ ولذلك ، ومن أجل تنمية مجموعة من العادات اللغوية التي ينظر اليها كارتباطات سلوكية للأنماط النحوية ، ينبغي ترويض الدارس بكمية كبيرة من الممارسة الشفوية النمطية يكون التركيز فيها على انجاح ارتباطات قوية للعادة بين الكلمات والأنماط أكثر من التركيز على تكوين أو تشكيل ارتباط مباشر بين الأنماط النحوية والمواقف الحياتية الواقعية التي تشير إليها . (٢٢)

ويقترح لادو Lado وفرايز Fries أن يتكون الدرس في هذه الطريقة من ستة أجزاء هي : (٣٤)

- ١ - اطار يتكون من أمثلة مفتاحية .
- ٢ - اطار يحتوى على نقاط تلفت الانتباه الى النمط الجديد الذى نهدف الى تعليمه ، على أن يصحب ذلك فى حجرة الدراسة تعليق بسيط يوضح القاعدة النحوية بطريقة غير مباشرة .
- ٣ - مجموعة من الأمثلة التدللية تعرض النمط الجديد فى استخدامات مختلفة .
- ٤ - تدريبات للممارسة النمطية .
- ٥ - التعليق على أية ملاحظات تدور حول بعض الأنماط الاضافية التي تظهر بالضرورة مرافقة للنمط الأصيل المقصود ، ويكون ذلك من أجل اشباع رغبة بعض الدارسين فى التساؤل .
- ٦ - مراجعة للأمثلة المفتاحية .
- ويوصى (لادو) و (فرايز) بضرورة عمل مناقشة قصيرة تساعد الطلاب على اكتشاف القاعدة عن طريق الاستنتاج وذلك بعد عرض الأمثلة الافتتاحية عرضاً شفوياً وترديدها جماعياً وفردياً من قبل الدارسين .
- ٧ - وبعد مناقشة القاعدة يبدأ الطلاب فى القيام بعمل تدريبات ممارسة لغوية مكثفة تستغرق معظم الوقت المخصص - وإذا كان هناك واجب منزلى كتابى فيجب أن يتكون من كتابة اجابات التدريبات التي تم حلها شفوياً فى حجرة الدراسة .
- ويبدو من العرض السابق أن كلتا الطريقتين (الموقفية والنمطية) مرحلتان لطريقة واحدة تبدأ بالموقفية أى تبدأ بموقف لغوى يتضمن التركيب اللغوى وينتهى بتدريب وممارسة نمطية يثبت استخدامه لدى الدارسين ولنضرب لذلك مثلاً بدرس يسير فى ضوء الخطوات التالية :
- ١ - يستمع الطلاب مثلاً الى قصة بسيطة ، أو محادثة ، أو جملة مفتاحية من المعلم .

- ٢ - تقليد المعلم بالترديد الجماعى والفردى .
- ٣ - ترديد بعض الجمل التى تشتمل على التركيب اللغوى المقصود حتى تتم السيطرة عليها .
- ٤ - يستمع الطلاب من المعلم مرة ثانية للقصة أو المحادثة .
- ٥ - يطرح المعلم بعض الأسئلة المصاغة بدقة متناهية ، يستمع إليها الطلاب ويكررونها .
- ٦ - يبدأ الطلاب فى الاجابة عن الأسئلة سؤالاً سؤالاً باستخدام جمل من القصة أو المحادثة ، وعندما يصبحون قادرين على استخدام هذه الجمل دون مساعدة النص أو المعلم فهم قد استعدوا اذن لاجراء تعميمات حولها ، ولو أنه يفضل تأجيل التعميم دائماً الى الوقت الذى نتأكد فيه من سيطرة الطلاب سيطرة كاملة على الجمل المقدمة كمدخل للدرس .
- ٧ - يقوم المعلم بكتابة بعض الجمل التى تتضمن التركيب المستهدف باستخدام مفردات أخرى غير تلك التى استخدمت فى الأمثلة السابقة بشرط أن تكون من بين حصيلتهم اللفظية على أن يستخدم المعلم ألواناً مختلفة من الطباشير لابرار التركيب المقصود وبحيث يلفت نظر الطلاب الى أن هذه الجمل تعميم للتركيب فى جمل جديدة .
- ٨ - بعد التعميم تأتى مرحلة الممارسة النمطية وهى تتكون من تدريبات تقدم تكراراً كافياً للتركيب المقصود تعليمه . ذلك لتأكيد السيطرة عليه ، وهذه التدريبات لا يجب أن تكون تكراراً واحداً الصورة بل تكرار متغير ونامى ، من هذه التدريبات مثلاً ، تدريبات الاستبدال وتدرجات الأسئلة والأجوبة القصيرة .. الخ .

١٠. ٣-١ طريقة الشرح النحوى :

وتقوم هذه الطريقة على أساس من تقديم رؤية عميقة للتركيب اللغوى تساعد الطالب على اثراء خبرته اللغوية ، أى أنها تختلف عن الطريقتين السابقتين فى أنها تتضمن محاولة منظمة لتزويد الدارس بمعلومات مقصورة عن القواعد مستندة فى ذلك على تقديم القاعدة النحوية بشكل مباشر مع شرحها شرحاً نحويّاً تأصيلياً . ومبررها فى ذلك أن بعض قواعد اللغة وتراكيبها يكون تعلمها أكثر فعالية اذا ما استفدنا من قدرات الدارس العقلية وامكانياته على ادراك العلاقات السببية أكثر من اعتمادنا بشكل كامل على التدريب والممارسة النمطية وحفظ التراكيب واستظهارها (٣٥) . كما أنها ترى أن المواد التى توضع لتكوين العادة والتى تناسب بشكل كبير المستويات الأولى من

تعلم اللغة قد تسبب الاحباط للمستويات المتقدمة وان الطلاب المتقدمين يحتاجون الى معالجة أكثر عمقا للقواعد النحوية تكون أبعد وأعمق من التناول السطحي للأنماط والتي يمكن أن تمد الطلاب بدرجة ما من الرؤية للعلاقات العميقة للقواعد ، كما أن هذه الحاجة تكون ملحة لدى الطلاب الذين يرغبون في تحسين معلوماتهم عن اللغة . ولقد تفرعت عن هذه المداخل والاستراتيجيات عدة طرق لتدريس القواعد شاعت واشتهرت في الميدان نحب أن نعرضها فيما يلي :

١٠. ٢- طرق تدريس القواعد وأساليبها واجراءاتها :

من أشيع هذه الطرق الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية ، وسنقوم بعرض كل طريقة من هذه الطرق على أن نصل في نهاية العرض الى طريقة مقترحة تحاول الجمع بين فعاليت كل من الطريقتين القياسية والاستقرائية ثم نختم حديثنا بوجهة نظر نتحدث عن النظرة التوفيقية أو التوليفية في تدريس القواعد .

١٠. ٢-١ الطريقة القياسية :

وهي تميل الى استراتيجية (الشرح النحوي) ، وفيها تقدم القاعدة أو التركيب اللغوي الجديد للطلاب ، ثم تترك لهم فرصة كافية لممارسة القاعدة الجديدة والتدريب عليها في أمثلة ثم تعميمها . وتعتبر هذه الطريقة ذات فعالية كبيرة في عرض الموضوعات الشاذة والصعبة من القواعد أى تلك التى يصعب على الطلاب اكتشافها عن طريق التحليل والمقارنة والاستنتاج . وتستطيع هذه الطريقة باستخدام معلم ناجح توفير وقت الطالب ، كما أن هناك بعض الطلاب الذين يميلون الى معرفة القاعدة أولا ، ثم محاولة ترجمتها اجرائيا والاستفادة بها فى اعطاء جمل جديدة .

ويعاب على هذه الطريقة أنها جافة وتعتمد على الصياغات الفنية للمصطلحات . كما أنها قد تشعر الطلاب بأن الموقف التدريسي رتيب ومصطنع ، فكثيراً ما تأتي الأمثلة المقدمة مصطنعة مما يجعل الطلاب يشعرون بنوع من الاحباط والصعوبة فى محاولتهم تطبيق القاعدة وتعميمها فى جمل جديدة . وهذه الطريقة أيضا تجعل تعلم اللغة الأجنبية نوعا من التدريب العقلي بدلا من أن يجعله وسيلة للاتصال ، هذا بالإضافة الى أنها قد تجبر المعلم على استخدام اللغة الأم للطلاب فى شرح القاعدة أو استخدام لغة وسيطة . ومع هذا يبقى استخدام هذه الطريقة ذا فعالية عالية فى عرض القواعد اذا ما قدمت التراكيب الجديدة أو القاعدة من خلال سياق لغوى اتصالى ذى دلالة ومعنى وليس من خلال عرضها فى أمثلة منفصلة . (٣٦)

وتتبع هذه الطريقة مجموعة من الاجراءات هي :

- ١ - عرض العبارة أو العبارات التي تنص على القاعدة ، أى صياغة القاعدة .
- ٢ - يقوم الطلاب بتريد عينه من الأمثلة الدالة على القاعدة .
- ٣ - يترك المعلم فرصة كافية لكي ينظر الطالب فى الأمثلة المقدمة ويمارسها حتى يتمكن من صياغة أمثلة جديدة على منوالها .

وعادة ما تم هذه الاجراءات بشكل شفوئى مع المستويات المبتدئة ، وعندما يتبين المعلم قدرة الطلاب على التعامل مع النموذج (المثال) الذى طرح شفويا ينتقل بهم الى الشكل المكتوب - أما فيما يتصل بالقواعد الصعبة والأكثر تعقيدا فى المستويات المتوسطة والمتقدمة فمن المناسب أن يقدم المعلم الأمثلة والنماذج مكتوبة أولا ثم ينتقل بعد ذلك الى مناقشتها وممارستها شفويا .

والمعلم فى هذه الطريقة مطالب باستخدام أساليب ووسائل متنوعة لابرار الجوانب الأساسية فى القاعدة اللغوية التى يعرضها من ذلك مثلا استخدام السبورة وألوان متعددة من الطباشير ، وبطاقات العرض ، وجهاز العرض الخلفى .. الخ .

١٠. ٢-٢ الطريقة الاستقرائية :

وهى تميل الى المدخل الموقفى أو السياقى ، وفيها يقدم المعلم للطلاب مجموعة من الأمثلة تتضمن القاعدة . وبعد قراءة الأمثلة والتدريب عليها يوجه الطلاب الى استنتاج التعميم الذى لاحظوه من خلال الأمثلة ومن ثم القاعدة . وهذه الطريقة تصلح وبشكل فعال مع القواعد البسيطة غير الصعبة أو الشاذة .

ومن مميزات هذه الطريقة أن الطالب يشترك فى استخدام القاعدة وصياغتها وأنه يمارس اللغة فعلا من خلال قراءة وكتابة الجمل المتضمنة للقاعدة ، ولذلك يصبح التعميم مفهوما له وذا دلالة .

أما ما يؤخذ عليها فهو أنها تستغرق وقتا طويلا أكثر من الطريقة القياسية بالاضافة الى أن بعض الطلاب يفضلون معرفة القاعدة اللغوية أولا قبل ممارسة الأمثلة الدالة عليها .
وتتمثل إجراءات هذه الطريقة فى الخطوات التالية :- (٣٧)

- ١ - عرض مجموعة من الأمثلة المحكمة الصياغة أو الاختيار بحيث تبرز التركيب الجليد وشكل يمكن ملاحظته .
- ٢ - اجراء ممارسة شفوية لهذه الأمثلة كأن يقرأها الطلاب ويناقشهم المعلم فى معانيها وتراكيبها .

٣ - استخراج التعميم الذى يرد من خلال النشاط السابق .

٤ - صياغة المعلم للقاعدة .

ومن ضوابط هذه الطريقة حسن اختيار الأمثلة النموذجية والانتقال من المعلوم الى غير المعلوم ، ووضع هذه الأمثلة فى سياق له دلالة ، وحسن وضع الأسئلة وصياغتها بشكل يساعد الطلاب ويقودهم الى استخراج التعميم ثم القاعدة .

وعلى المعلم فى هذه الطريقة أيضا أن يستخدم من الوسائل والأساليب ما يعينه على اجراء تعميم القاعدة مرة ثانية على أمثلة جديدة كأن يستخدم السبورة والملصقات والصور والرسوم وجهاز عرض الشرائح أو جهاز العرض الخلفى ثم التدريبات النموذجية والنمطية والتدريبات التحريرية .. الخ .

١١. نحو اطار مقترح لتدريس القواعد :

اعتمد الكاتب فى تقديم هذا الاطار على ما قدمته مارى فينوكيارو Mary Finechiaro وميخائيل بونومو Michael Bonomo من مقترحات لتدريس القواعد (٣٧) ويتكون هذا الاطار من الخطوات التالية :

١١. ١- اثارة القاعدة أو التركيب الجديد :

والمقصود باثارة القاعدة هنا هو اظهار الحاجة اليها فى عملية الاتصال ، ويتم ذلك ببناء موقف لغوى اتصالى تظهر فيه الحاجة الى استخدام التركيب بشكل واضح وطبيعى . ان تهيئة الطلاب لدرس فى قواعد اللغة لا يقل أهمية عن اختيار التمارين والتدريبات التى ستقدم لهم لدراسة القاعدة ، فلو دخل المعلم حجرة الدراسة وقال لطلابه « درسنا اليوم عن القواعد » والموضوع هو - مثلا - « صيغ التعجب فى اللغة العربية » فسينصرف عنه كثير من الطلاب . أما اذا خطط المعلم موقفا يحتاج لأن يتكلم الطلاب فيه معه أو مع بعضهم عن أمور تستدعى الدهشة والتعجب فانهم سيشعرون فى هذه الحالة أنهم فى حاجة الى دراسة صيغ التعجب . فلو أن المعلم زار بهم - مثلا - متحفا أو مكانا جديدا فانهم سيودون ابداء تعجبهم مما يرون ، ومن هنا تتولد لديهم الرغبة فى التعلم ومن خلال موقف لغوى اتصالى (٣٩) . ويمكن أن يستثار هذا الموقف أيضا من خلال ما سمعه الطلاب أو قرعوه ، أو حتى من خلال سؤا لهم : كيف يقولون شيئا ما فى لغتهم الأم .

مثال : نفترض أن الطلاب قد تعلموا فى درس سابق أسماء الملابس والأقمشة والألوان ، وأردنا أن ندرس لهم الصفة من الألوان أو الأقمشة أو تدريس الصفات من

الأحجام أو الأسعار فإن المعلم يستطيع أن يبرز الاستخدام الوظيفي الذي تدخل فيه هذه الموضوعات بوضعها في صور مثلا أو رسوم أو موقف حوارى بسيط ، فلو أن المعلم اختار الموقف الحوارى وليكن حول (شراء الملابس) فعليه أن يقدم له عند الطلاب بقوله : لقد درسنا أسماء الملابس التى نرتديها ولنفترض أننا ذهبنا لشراؤها فهل يكفى معرفة أسمائها ؟ أما أننا ينبغي أن نعرف ماذا نقول للبائع فى متجره ؟ وهنا على المعلم أن يدير مناقشة بسيطة مع الطلاب ويعرض عليهم بعض الصور التى تعبر عن الملابس والألوان والأحجام وأنواع الأقمشة وذلك حتى يستدعى بعض الكلمات المقصودة (الصفات) على ألسنتهم . وبعد هذه المقدمة يمكن عرض منظر مصور لموقف البيع والشراء واثارة محادثة مسجلة بين المشتري والبائع فيقول المعلم للطلاب استمعوا بعناية الى المشتري يقول للبائع :

(أ) أنا أريد ثوبا أبيض . (ب) أنا أريد ثوبا من القطن .

(ج) أريد ثوبا من الحجم الصغير .

ثم استمعوا الى البائع :

(أ) هذا ثوب أبيض (ب) هذا ثوب قطنى .

(ج) هذا ثوب صغير .

مثال آخر : فلو تخيلنا مثلا فصلا مبتدأ لتعليم اللغة العربية يدرس الطلاب فيه (الفعل المضارع) واستخدم المعلم خريطة للمملكة العربية السعودية ثم علم الطلاب أسماء مدن مثل مكة والرياض وجدة والطائف .. الخ ، ثم قدم لهم اسما وليكن (أحمد) ويقول : أحمد يسكن مدينة جدة فانه من السهل على الطلاب بعد ذلك أن يجيبوا على السؤال : أين يسكن سعيد ؟ بقولهم ، مثلا : سعيد يسكن مدينة الرياض .

وعندما يبدأ الطلاب فى توليد جمل جديدة فانهم يبدأون فى استخدام اللغة استخداما وظيفيا .

مثال ثالث : لو أراد المعلم أن يدرّب الطلاب على الضمائر فانه يمكنه كاثارة للموضوع أن يستخدم أشياء موجودة فعلا أمام الطلاب وأشياء أخرى غير موجودة بحيث يجيب الطلاب أیرونها أمامهم بالفعل أم لا ؟ مثل : هل ترى السبورة ؟ نعم أراها . هل ترى الشباك ؟ نعم أراه . هل ترى الطبيب ؟ لا لا أراه ..

وهكذا . كما أن تخيل مواقف يلعب الطلاب فيها أدوار السائل والمسئول أمر يساعد على إيجاد سياقات إتصالية ذات دلالة لتدريس القاعدة اللغوية ، فمثلا نتخيل أن (خالد) حضر الى الفصل ومعه كتبه فيما عدا كتاب القراءة ويدور الحديث بين طالبين :

- هل أحضر خالد كتبه ؟
- نعم : أحضرها .
- هل أحضر خالد كتاب القراءة ؟
- لا : لم يحضره .

ومثل هذه المقدمات والممارسات تهيب الطلاب بشكل اتصالي لتعلم التركيب اللغوي .

١١. ٢- تحديد هدف الدرس :

ويفضل هنا توجيه الطلاب الى هدف الدرس حتى يمكن استخلاصه من على ألسنتهم عن طريق طرح سؤال مثل : ما الذى تظنون أننا سنتعلمه اليوم لتحدث عنه ؟ ومن خلال المناقشة وفى ضوء الخطوة الأولى يمكن استخلاص هدف الدرس ، ويفضل فى المراحل الأولى من تعلم اللغة أن يضع المعلم هدف الدرس فى صيغة سهلة وفى حدود خبرة الطلاب اللغوية ، المهم أن يشعر الطلاب أنهم هم الذين اكتشفوا الدرس وشاركوا فى التعرف على موضوعه .

١١. ٣- مراجعة قصيرة :

وفىها يقدم المعلم على السبورة موجزا للتراكيب اللغوية المقصود فى الدرس ، وفى درس الصفة مثلا يمكن أن يقدم الكلمات التى تدل على الصفات ، وفى درس الفعل المضارع يقدم الكلمات الدالة على هذا الفعل ، وفى درس الضمائر يقدم الضمائر التى وردت فى المناقشة الافتتاحية .. وهكذا .

١١. ٤- استخدام التركيب فى جمل مألوفة وبسيطة :

يقدم المعلم مجموعة من الجمل التى تتضمن التركيب اللغوي ويتم ذلك بلفت أنظار الطلاب بقوله : استمعوا أو انظروا واستمعوا ، على أن تصحب كل جملة صورة مثلا أو حدثا أو تعبيراً حركياً يوضح معناها . وعليه أن يتأكد من فهم الطلاب لكل جملة عن طريق تكرارها عدة مرات مع استخدام كلمات سهلة ومعروفة لديهم وعن

طريق الشرح المبسط . وعلى المعلم أيضا أن يهتم باعطاء نموذج لنطق كل جملة عند كل ترديد أو تكرار من الطلاب ، ولو كانت الجملة طويلة يقسمها الى مقاطع ذات دلالة ثم يقوم بعملية التكرار والترديد ، ويمكنه تقسيم الفصل الى مجموعات أثناء الترديد (مجموعة يميني ، ومجموعة يسرى ، مجموعة وسطى .. وهكذا) .

١١. ٥- التكرار الفردي :

بعد التكرار الجماعي يأتي التكرار الفردي ، حبذا لو بدأ المعلم بالطلاب القادرين على الأداء الصحيح حتى يستطيع الطالب الضعيف الاستماع أطول وقت ممكن والتأمل في النطق وتصحيح نطقه مع نفسه . وإذا لاحظ المعلم أخطاء في النطق فعليه أن يقدم الجملة مرة ثانية ثم يطلب من الطلاب الترديد معه ، ثم الترديد الفردي على أن يوجه الطلاب بعبارة مثل « من فضلكم استمعوا جيدا ثم رددوا الجملة » .

١١. ٦- ملاحظة القاعدة :

وفي هذه الخطوة يسجل المعلم الجمل التي تبرز التركيب الذي يود تدريسه على السبورة ، فمثلا لو كان التركيب هو الجملة الاسمية البسيطة المبتدأ والخبر فيها مفرد فيمكن أن يسجل الأمثلة التالية :

(أ) الطالبُ نشيطٌ ، الكتابُ جديدٌ ، البيتُ واسعٌ ، البابُ مفتوحٌ .

(ب) الطالبةُ نشيطةٌ ، الحقيبةُ جديدةٌ ، الحجرةُ واسعةٌ ، النافذةُ مفتوحةٌ .

فهذه الأمثلة يمكن أن تعين الطلاب على ملاحظة ملامح التركيب وعلى تشكيل القاعدة المشتركة ، وبعد تسجيل هذه الجمل يقوم المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة تجعل الطلاب يتبهنون الى نوع الكلمة الأولى في كل مثال وأيضا الكلمة الثانية ، والى العلامة الموجودة على آخر كل كلمة في كل جملة ... الخ . مع لفت أنظارهم الى معنى كل جملة أى مساعدتهم على استخراج التعميم .

١١. ٧- استخدام المصطلح النحوى :

إذا اقتضت ضرورة تعلم القاعدة استخدام المصطلح النحوى فلا حرج ، ويعتمد نجاح المعلم في استخدام المصطلح النحوى على قدرته على معرفة نظيره في لغة الدارس إذ كان موجودا كما يعتمد على ما لدى الطلاب من حصيلة في المصطلح النحوى .. ومع هذا يبقى المصطلح غير مهم ذلك أن الأهم منه هو توصيف التركيب أو القاعدة ، وهنا على المعلم أن يشجع الطالب - معتمدا على حصيلته من الخطوات السابقة - على وصف التركيب .

١١. ٨- الممارسة والتدريب :

وفى هذه الخطوة على المعلم أن يشجع الطلاب على ممارسة التركيب الجديدي فى مواقف حوارية ومحدثات وأسئلة وأجوبة وتدرجات استبدالية وتحويلية ... الخ هذه الأنشطة التى تثبت القاعدة واستخدامها فى أذهانهم .

١١. ٩- تلخيص القاعدة وتسجيلها :

بعد الممارسة والتدريب يوجه المعلم الطلاب ويساعدهم على تلخيص القاعدة وصياغتها ثم تسجيلها مع مجموعة من الجمل التطبيقية لها .

١١. ١٠- الممارسة الحرة شفويا وكتابيا :

فى نهاية عملية التدريس يوجه المعلم الطلاب الى كراسات النشاط أو كتب النشاط لممارسة بعض التعبيرات الحرة الشفوية والكتابية التى تثبت القاعدة واستخداماتها الوظيفية والتعبيرية لدى الطلاب .

وبعد : فلا يمكن لأحد أن يدعى كمال طريقة بعينها فى تدريس القواعد، أو أن يصدر حكما بأفضلية طريقة على أخرى ويظل المعلم متسائلا :

— هل نعلم القواعد عن طريق تقديم القاعدة والتعميم ثم مجموعة من الأنماط ثم إعطاء فرصة للممارسة والتدريب ؟ (الطريقة القياسية) .

— أم نعلمها عن طريق ممارسة مجموعة من الأمثلة عن طريق المناقشة والشرح ثم توجيه الطلاب نحو استخراج تعميماتهم ثم استنباط القاعدة ؟ (الطريقة الاستقرائية) .

— أم نعلمها عن طريق توجيه الطلاب من خلال مجموعة من الأمثلة والأنماط التدريبية المتصاعدة الصعوبة لتكوين عادات لغوية صحيحة ؟ (مدخل تكوين العادة أو المثير والاستجابة) .

— أم نعلمها عن طريق الدراسة الوصفية التأصيلية وإدراك العلاقات السببية .. الخ (المدخل العقلي) .

هذه التساؤلات هى التى تدفعنا الى القول بوجهة نظر علمية فيما يلى :

١٢. وجهة نظر :

لقد أثبتت الدراسات والتجارب (٤٠) فى ميدان تدريس القواعد أنه من الصعوبة بمكان أن نقرر تأكيد استخدام طريقة أو اجراءات أو فنيات معينة ضد أو فى مقابل طريقة أو اجراءات أو فنيات أخرى بعينها ، أو أن نؤكد أو ندلل على أن متغيرات بعينها هى التى تحكم نجاح أى نوع من تدريس القواعد .

من هنا فأنا نقول أنه بالرغم من أن كل طريقة من الطرق الشائعة في تدريس القواعد تبدو وكأنها مناسبة لكل المواقف ، إلا أنه ينبغي أن نتحقق — كما دلت الأبحاث — من أن أيا من هذه الطرق غير كاملة بنفسها ، وبالرغم من اختلاف الفلسفات التعليمية التي صدرت عنها هذه الطرق إلا أن المعلم الجيد ، ومواقف التدريس الفعالة هي التي تأخذ بتوليفة من كل الطرق .

إن الواجب الحقيقي على كل معلم أن يعثر على توليفة مناسبة من الأنشطة لكل مجموعة من ظروف وشروط الموقف التعليمي الذي يقوم به . وليس هناك ما يدعو للدهشة إذا ما وجدنا أن إجراءات التدريس تختلف من حجرة دراسة إلى أخرى أو إذا قلنا أنه ليست هناك طريقة تدريس واحدة تنجح في كل الحالات .

ويجب أن نخلص إلى أن أحسن طريقة لتدريس القواعد هي تلك التي تعتمد على أكثر من منظور للنحو ولتدريسه وليس على منظور واحد ، ولذلك فعلى المعلم أن يدرس وجهات النظر المختلفة حول النحو وطرق تدريس القواعد . ويجمع من بينها ما يناسب طلابه من وجهة نظر تعليمية ، أى على المعلم أن يجرب أكثر من مدخل وطريقة حتى يكتشف أيها أو أى أساليبها أكثر فعالية في ظروفه ، ولعل هذا ما سماه البعض « النظام المتكامل في التدريس » (٤١) . إن النجاح في تدريس اللغة والذي يعتمد على خليط من المداخل والطرق المختلفة يتحقق بمختلف التوليفات طبقا لطبيعة الموقف التعليمي ونوعية الطلاب . كما أن التحدى الكبير يكمن في إيجاد طريقة لرؤية لغوية محددة في مواد تعليم قواعد اللغة العربية دون التضيحية بالأصول التربوية للعرض .

المحواش :

- (١) عيسى الناعورى : فلنسط قواعد اللغة العربية .
- (٢) حسين سليمان قورة : تعليم اللغة العربية ، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية ، القاهرة ، دار المعارف ١٩٦٩م ص ٩ .
- (٣) فولد فيشر « معالجة القواعد فى كتب تعليم اللغة العربية » ندوة تأليف كتب تعليمية للغة العربية للناطقين باللغات الأخرى ، الرباط من ٤-٧ مارس ١٩٨٠م .
- (٤) محمد صلاح الدين على مجاور : تدريس اللغة العربية فى المرحلة الابتدائية . القاهرة - دار المعارف (١٩٧٨) ص ٦٦٦ .
- (٥) المرجع السابق ص ٦٦٨ .
- (٦) J. P. B. Allen and S. Pit Corder (eds.) *Techniques in Applied Linguistics. The Edinburgh Course in Applied Linguistics.* Oxford University Press, 1974, PP. 60—61.
- (٧) نفس المصدر ، ص ٦٣ .
- (٨) نفس المصدر . ص ٦٤ .
- (٩) Saporta, S: Applied linguistics and generative grammar. in A. Valdman (ed.) *Trends in language teaching.* New York : McGraw-Hill (1966)
- (١٠) J. P. B. Allen and S. Pit Corder (eds.) op.cit, P. 71.
- (١١) نفس المصدر . ص ٧١
- (١٢) نفس المصدر ص ٧٢ .
- (١٣) Jakobovits A. Leon: *Foreign Language Learning, A Psycholinguistic Analysis of the Issues.* Newbury House Publishers, Rowly, Massachusetts, (1970).
- (١٤) محمود كامل الناقة ورشدى أحمد طعيمة : الكتاب الأساسى لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى . اعداده - تحليله - تقويمه . جامعة أم القرى ، معهد اللغة العربية (سلسلة دراسات فى تعليم اللغة العربية) ١٩٨٣م . ص ٢٨٤ .
- (١٥) المرجع السابق ص ٢٨٤ .
- (١٦) عيسى الناعورى : مرجع سابق .

- (١٧) نهاد الموسى : « مقدمة فى علم تعليم اللغة العربية » . المجلة العربية للدراسات اللغوية العدد الأول - السنة الأولى أغسطس ١٩٨٢ . معهد الخرطوم الدولى للغة العربية ، ص ٤٥ .
- (١٨) محمد صلاح الدين مجاور : « تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية » . القاهرة دار المعارف ١٩٧٤ .
- (١٩) على الجنبلاتى وأبو الفتوح التوانسى . الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية . القاهرة ، نهضة مصر ١٩٧١ ص ٣١٤ .
- (٢٠) فتحى يونس ، محمود الناقه ، « أساسيات تعليم اللغة العربية » . القاهرة ، دار الثقافة والنشر ، ١٩٧٧ م ص ٢٩٧-٣٠١ .
- (٢١) محمود رشدى خاطر وآخرون طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية فى ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة . القاهرة دار المعرفة ط سنة ١٩٨٠ . ص ٣١٨ .
- (٢٢) فولد فيشر : مرجع سابق .
- (٢٣) محمود أحمد السيد : أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية فى منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الاعدادية . رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٧٢ م .
- (٢٤) فتحى شعيش : « أسس اختيار موضوعات النحو للصف الأول الثانوى بالمعاهد الأزهرية » . رسالة ماجستير - كلية التربية ، جامعة الأزهر ١٩٨١ م .
- (٢٥) محمد على الخولى : دراسة استطلاعية تحليلية لتراكيب اللغة العربية . دراسات لغوية . دار العلوم للطباعة والنشر (١٩٨١م) ص ٧١-١٠٤ .
- (٢٦) هناك بعض القواعد التى يفضل تقديمها فى وقت واحد لأن بعضها يساعد على فهم البعض الآخر ، وتقديمها منفردة يجعل شرحها صعبا ومن ثم فهمها واستيعابها ، مثل المفرد والمثنى والجمع ، ومثل المذكر والمؤنث .. الخ .
- (٢٧) يرى ف عبد الرحيم غير ذلك اذ يقول (أرى أن الأحسن أن تقدم الهمزة على هل اذ الهمزة أعم وأشمل .. الخ) .
- راجع « عرض التراكيب اللغوية وتعليمها فى الكتاب المدرسى » ندوة الرباط لتأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى .
- (٢٨) راجع وثائق الكتاب الأساسى . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس . أغسطس ١٩٨١ م .

- (٢٩) انظر وثائق الكتاب الأساسي (المرجع السابق) .
- (٣٠) أنظر : J. P. B. Allen and S. Pit Corder, P. 84.
- (٣١) نفس المصدر .
- (٣٢) أنظر : Kenneth Croft, P. 88.
- (٣٣) J. P. B. Allen and S. Pit Corder, P. 87.
- (٣٤) نفس المصدر ص ٨٧ .
- (٣٥) نفس المصدر ص ٩٠ .
- (٣٦) Edward, D. Allen and Rebecca, M. Valette. *Classroom Techniques : Foreign Languages and English as a Second Language.* Harcourt Brace Jovanovich, inc. (1977), P. 85—86.
- (٣٧) نفس المصدر ص ٩٠—٩١ .
- (٣٨) Mary Finocchiaro and Michael Bonomo. *The Foreign Language Learner. A Guide for Teachers.* Regents Publishing Company, inc (1973), P. 80.
- (٣٩) أنظر : Edward and Rebecca, P. 82.
- (٤٠) أنظر :
- Carroll, J. B. Research on Teaching Foreign Languages. in N.L. Gage (ed.) *Handbook of Research on Teaching.* Chicago: Rand McNally (1963), P. 1072.
- وانظر أيضا : Kenneth Croft, P. 88.
- (٤١) أنظر : J. P. B. Allen and S. Pit Corder, P. 91.

المراجع

المراجع العربية :

- ١ - حسين سليمان قورة : تعليم اللغة العربية ، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية القاهرة ، دار المعارف ١٩٦٩م .
- ٢ - داود عطية عبده : ملاحظات حول التراكيب اللغوية فى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . ندوة تأليف كتب تعليمية للغة العربية للناطقين باللغات الأخرى . الرباط من ٤-٧ مارس ١٩٨٠ .
- ٣ - على الجمبلاطى ، وابو الفتوح التوانسى : الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية . القاهرة ، نهضة مصر ١٩٧١ .
- ٤ - عيسى الناعورى : فلبسط قواعد اللغة العربية .
- ٥ - فتحى شعيش : أسس اختيار موضوعات النحو للصف الأول الثانوى بالمعاهد الأزهرية . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ١٩٨١ .
- ٦ - فتحى على يونس ، محمود كامل الناقة : أساسيات تعليم اللغة العربية . القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر (١٩٧٧م) .
- ٧ - فولد فيشر : معالجة القواعد فى كتب تعليم اللغة العربية للأجانب . ندوة الرباط ٤-٧ مارس ١٩٨٠
- ٨ - محمد صلاح الدين على مجاور : تدريس اللغة العربية فى المرحلة الثانوية . القاهرة ، دار المعارف ط ٢ (١٩٧١) .
- ٩ - ——— : تدريس اللغة العربية فى المرحلة الابتدائية . القاهرة ، دار المعارف (١٩٧٤) .
- ١٠ - محمد على الخولى : دراسات لغوية ، الرياض ، دار العلوم للطباعة والنشر (١٩٨١)
- ١١ - محمود أحمد السيد : أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية فى منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الاعدادية . رسالة دكتوراه ، كلية التربية جامعة عين شمس (١٩٧٢) .

- ١١ — محمود رشدى خاطر وآخرون : طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية فى ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ، القاهرة ، دار المعرفة ط ١ (١٩٨٠)
- ١٢ — محمود كامل الناقة ، رشدى أحمد طعيمة : الكتاب الأساسى لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى . اعداده ، تحليله ، تقويمه . جامعة أم القرى ، معهد اللغة العربية ، سلسلة دراسات فى تعليم اللغة العربية (١٩٨٣) .
- ١٣ — المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : وثائق الكتاب الأساسى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها . تونس أغسطس (١٩٨١) .
- ١٤ — نهاد موسى : مقدمة فى علم تعليم اللغة العربية . المجلة العربية للدراسات اللغوية العدد الأول ، معهد الخرطوم الدولى ، أغسطس (١٩٨٢) .

المراجع الأجنبية :

15. Carroll, John B.: Research on Teaching Foreign Languages, in N. L. Gage (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally (1963)
16. Edward, D. A. Allen and Rebecca, Valette: *Classroom Techniques : Foreign Languages and English as a Second Language*. Harcourt Brace Jovanovich, inc (1977).
17. Jakobovits, A. Leon: *Foreign Language learning. A Psycholinguistic Analysis of Issues*. Newbury House Publishers Rowley, Massachusetts (1970).
18. Johanna, S. Destefano and Sharon, E. Fox: *Language and the Language Arts*. Little Brown and Company, Boston (1974).
19. J. P. B. Allen and S. Pit Corder (ed.) : *Techniques in Applied Linguistics. The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Oxford University Press (1974).
20. Kenneth Croft: *Readings on English as a Second Language*. Winthrop Publishers, inc. Cambridge, Massachusetts (1972).
21. Mary Finochiaro and Michael Bonomo : *The Foreign Language Learner. A Guide for Teachers*. Regent Publishing Company, inc. (1973).
22. Modern Foreign Languages in the Comprehensive Secondary School. Washington, D.C.: A preprint from the Bulletin of the National Association of Secondary School Principals, June (1969).