

جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

الميدان : اللغة العربية وآدابها
الشعبة : دراسات لغوية
التخصص : لسانيات تطبيقية

مذكرة بعنوان:

القاعدة النحوية بين رؤية تشومسكي والنحو التعليمي

دراسة لسانية مقارنة

مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة ماستر أكاديمي في تخصص:

إشراف الأستاذ:
د. هشام فروم

إعداد الطالب:
علي سعدي

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الهيئة المستخدمة	الصفة
الأستاذة سميرة دين	أستاذة تعليم عالي	الشاذلي بن جديد - الطارف	رئيسا
الأستاذ هشام فروم	أستاذة تعليم عالي	الشاذلي بن جديد - الطارف	مشرفاً ومقرراً
الأستاذة هدى زيام	أستاذة محاضرة - أ-	الشاذلي بن جديد - الطارف	ممتحنا

السنة الجامعية: 2026/2025

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿لَيْنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾ (سورة إبراهيم: الآية 7)

الحمد لله العليّ القدير الذي أنعم علينا بنعمة العقل والعلم، ووفقنا، بفضلِهِ ومُنَّته وكرمه، إلى إتمام هذا العمل المتواضع وتذليل ما واجهنا فيه من صعاب. نتقدم بأسمى عبارات الشكر والامتنان، وأصدق تمنيات التقدير والعرفان، إلى الأستاذ المشرف: [الدكتور هشام فروم]، التي لم يبخل علينا بتوجيهاتها القيمة، ونصائحها السديدة في درب البحث العلمي.

كما نتوجه بجزيل الشكر وخالص التقدير إلى الأستاذ صلاح الدين رويبي وأعضاء لجنة المناقشة المحترمين، الذين قبلوا عناء قراءة هذه المذكرة وتقييمها، والذين ستُضفي ملاحظاتهم وتصويباتهم العلمية قيمةً وتميزاً على هذا العمل. إلى كل هؤلاء، وإلى كل من أعاننا بكلمة طيبة، أو تشجيع صادق، أو مدّ لنا يد العون من قريب أو بعيد لإنجاز هذا البحث، نتقدم بوافر الشكر والتقدير، سائلين المولى عز وجل أن يوفق الجميع لما يحبه ويرضاه

مقدمة

مقدمة:

لقد فرض عصر العولمة والانفجار المعرفي، على النظم التربوية في شتى أقطار العالم مواكبة التطور الرهيب في كل ميادين العلوم، وفروع الحياة. حيث دأب الانسان منذ القدم التطلع الى الأفضل، جند على أثر ذلك المواد البشرية والمادية التي تصب في حقل العملية التربوية، كونها الحجر الأساس والمقياس الحقيقي في بناء الأمم وتطورها.

فكان المسعى العلمي نحو الاهتمام بكل العناصر والمكونات الأساسية الخاصة بالعملية التعليمية التعليمية (مناهج، برامج، طرائق تدريس، معلم، متعلم...).

ولتعزيز وتقوية الأطراف السالفة الذكر، لابد من الاستثمار في النظريات اللسانية الحديثة والمعاصرة، فاذا تأملنا العطاء الفكري اللساني، نجده قد سلك السبيل المنهجي في تناول الظاهرة اللغوية. مما جعل اللسانيات تغوص في كثير من الحقول المعرفية، ومن بينها مجال التعليم من حيث أنه يتناول بالدراسة الظاهرة اللغوية (النحوية).

ولهذا فقد شهدت الدراسات اللسانية الحديثة تحولا جذريا في نظرتها للقاعدة النحوية، فلم تعد الظاهرة مجرد معايير قبلية لتقوم اللسان، بل أضحت مركزا مهما في تفسير النشاط المعرفي اللساني البشري. ومن بين النظريات اللسانية التي اهتمت بهذا الشأن، النظرية التوليدية التحويلية لصاحبها (نعوم تشومسكي)، الذي اعاد تعريف القاعدة بوصفها ملكة ذهنية فطرية ومجردة، تتجاوز منطق الاستعمال السطحي للغة. كما أنها تهدف الى تفسير القدرات اللغوية ومقدرة الانسان على الانتاج اللانهائي في اللغة.

وفي المقابل يبرز النحو التعليمي، بسياقه الاجرائي والوظيفي حيث تعتبر القاعدة لديه غائية وتواصلية، هدفها تذليل العقبات في تيسير فهم النحو، وصون لسان المتعلم من الخطأ، وتمليكه الكفاية التواصلية. ولذا كان عنوان موضوع بحثنا (القاعدة النحوية بين رؤية تشومسكي، والنحو التعليمي، دراسة لسانية مقارنة).

حينئذ تأسست اشكالية هذه الدراسة المقارنة، حيث يبرز السؤال المحوري الرئيسي وهو:

كيف تتمايز القاعدة النحوية في أبعادها المعرفية والوظيفية بين التنظير التوليدي عند تشومسكي والممارسة التطبيقية في النحو التعليمي؟

وتتفرع منه أسئلة فرعية تشكل فصول البحث وهي:

- 1/ ما هي الأسس الفلسفية و اللسانية للقاعدة النحوية عند تشومسكي , و ما الذي يقابله من مفهوم اجرائي في أدبيات النحو التعليمي ؟.
- 2/ ما هي أوجه الائتلاف و الاختلاف بين معايير صياغة القاعدة عند الطرفين من حيث التجريد و الكلية والوصيفية و المعيارية ؟.
- 3/ هل يمكن استثمار مفاهيم النظرية التوليدية في تطوير مناهج النحو التعليمي , وتيسيره في اكتساب اللغة ؟.

• فرضيات البحث:

- 1/ الفرضية الأولى: (طبيعة الاختلاف): ان كانت القاعدة عند تشومسكي تفسيرية معرفية تبحث في ملكة العقل البشري، فان القاعدة في النحو التعليمي اجرائية وصفية تبحث في تيسير الاستعمال اللغوي، وضبط السلوك الكلامي للمتعلم .
- 2/ الفرضية الثانية: (مستوى المعالجة) : تتعامل النظرية التوليدية مع القاعدة في مستواها المجرد (البنية العميقة) لانتاج عدد لا حصر له من الجمل . في حين يركز النحو التعليمي على المستوى السطحي (النماذج الجاهزة، والقوالب السلوكية)، لتلبية حاجة تواصلية مباشرة .
- 3/ على الرغم من وجود قطيعة ظاهرية بين التنظير التجريدي والممارسة التعليمية، الا أن هناك امكانية حقيقية لتوظيف مفاهيم تشومسكي (كالفطرية و الكليات اللغوية ...) لتطوير استراتيجيات تعليمية , تعتمد على الاكتساب الطبيعي و التوليدي الذاتي بدلا من الحفظ و التلقين المعيارى.

• دوافع البحث:

تكتسب هذه الدراسة قيمتها العلمية والأكاديمية من خلال عدة منطلقات أساسية وهي:

- 1/ تسلط الدراسة الضوء على الفجوة المعرفية بين النحو التوليدي عند تشومسكي بوصفه نموذجا تفسيريا ذهنيا يبحث في الملكة اللغوية الباطنية، وبين النحو التعليمي بوصفه نموذجا وظيفيا اجرائيا يستهدف تيسير اكتساب اللغة وتنمية المهارات التواصلية.
- 2/ تكمن الأهمية أيضا في رصد مدى امكانية افادة التخطيط اللغوي، والمناهج التعليمية من الكفايات والآليات التي قدمتها اللسانيات التوليدية والتحقق مما اذا كانت المفاهيم التي أتى بها تشومسكي، قابلة للتحويل داخل المنظومة التعليمية.

3/ تقدم الدراسة قراءة لسانية مقارنة تفتقر اليها الكثير من الدراسات العربية، حيث تجمع بين طروحات اللسانيات الغربية ومتطلبات التطبيق التربوي للنحو، مما يفتح آفاقا جديدة لتطوير استراتيجيات تعليم اللغات.

• حدود المنهج:

1/ من حيث الموضوعية

يقتصر البحث على دراسة القاعدة النحوية ومفهومها بين طروحات التوليدية عند تشومسكي من خلال بعض المفاهيم كالملكية اللغوية والبنية العميقة والبسيطة، ومقابلتها بمفهوم القاعدة في النحو التعليمي من حيث الوظيفة والتيسير والتدرج التربوي، دون التطرق الى نظريات لسانية أخرى.

2/ من حيث المنهجية:

تلتزم الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي المقارن بهدف رصد التباين والتقاطع بين الرؤية الذهنية التفسيرية لشومسكي والرؤية الاجرائية التعليمية.

3/ من حيث الزمن :

يركز على تتبع تطور مفهوم القاعدة في مدونة تشومسكي منذ الخمسينات وحتى استقرار النظرية. وفي المقابل الاهتمام بأدبيات النحو التعليمي الحديث والمعاصر الذي واكب اصلاح المناهج التعليمية.

الدراسات السابقة:

تمثلت في ثلاثة محاور أساسية على النحو الآتي:

المحور الأول:

دراسات تناولت النحو التوليدي عند تشومسكي وتطبيقاته، وهي الدراسات التي ركزت على شرح نموذج تشومسكي في تحليل الجملة والقاعدة الذهنية. حيث استغرقت في الجانب التنظيري الصرف دون ربطه بالواقع التعليمي.

المحور الثاني :

دراسات تناولت النحو التعليمي وتيسر النحو وهي التي ركزت على تطوير المناهج وتيسير القواعد مثل جهود شوقي ضيف، أو دراسات مجامع اللغة العربية حول النحو التعليمي.

المحور الثالث:

دراسات مقارنة بين اللسانيات والتعليمية، حيث حاولت فحص مدى ملائمة النظرية اللسانية للدرس النحوي في المدارس والجامعات .

وقد كانت خطة البحث على النحو التالي:

استهل البحث بمقدمة كملخص ومدخل يحمل عنوان (العلاقة بين اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية)، وفصلين الأول نظريا معنونا ب (ماهية النحو التعليمي) ويشمل على مبحثين، فالمبحث الأول تطرقنا فيه إلى النحو بين المفهوم والنشأة، صعوبة النحو، محاولة تيسير تدريسه، معيير الاختيار وتنظيم المحتوى. أما الثاني تناول ماهية التعليمية، وبعض طرائق التدريس.

أما الفصل الثاني فيتكون من مبحثين الأول بعنوان نقاط الائتلاف والاختلاف بين نظرية تشومسكي والنحو التعليمي. فيما خصص المبحث الثاني حول الجانب التطبيقي يتمثل في دراسة وتحليل استبيان مخصصا لأساتذة السنة الخامسة ابتدائي في مرحلة التعليم الابتدائي.

وذلل العمل بخاتمة كانت بمثابة حوصلة لأهم ما توصل اليه هذا البحث.

ومما لا شك فيه أنني وجدت بعض الصعوبات في رحلة البحث، ومن بين هذه المعوقات التي واجهتني، ضيق الوقت، صعوبة الحصول على المصادر والمراجع التي تخدم البحث، المسار المهني المرهق والطويل والشاق بين التدريس و التفتيش في التعليم الابتدائي. رغم ذلك تخطينا كل المصاعب والمتاعب بفضل الله وكرمه.

نرجو أن نكون قد وفقنا في انجاز هذ البحث وفق خطة علمية سليمة، كما نعتذر من لجنة المناقشة، ومن القارئ على وجود ربما بغض الأخطاء، فلكل جواد كبوة و لكل حليم صبوة . والله نسأل التوفيق والسداد وآخر دعونا أن الحمد لله رب العالمين.

مدخل:

تعد العلاقات بين اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية واحدة من أكثر الجدليات اثارة في الدراسات اللغة الحديثة، حيث يقف (القاعدة النحوية) في قلب هذا التباين. فيما يراها تشومسكي ككيان ذهني مجرد يفسر القدرة البشرية الفطرية. بينما يراها النحو التعليمي أداة وظيفية تهدف الى تمكين المتعلم من التواصل السليم. ولذا يمكن التوضيح كالآتي:

أولاً: القاعدة النحوية عند تشومسكي:

في نظرية النحو التوليدي لا تعد القاعدة مجرد توصيف لما يجب أن يقال، بل هي تمثيل للميكانيكا الذهنية، التي تسمح للإنسان بإنتاج عدد لا نهائي من الجمل انطلاقاً من ناصر محدودة وتنطوي تحتها مجموعة من المفاهيم.

أ/ القدرة مقابل الأداء: يفرق تشومسكي بين القدرة وهي المعرفة الضمنية بالقواعد، والأداء وهو الاستعمال الفعلي للغة. فالقاعدة في مفهومه توليدية تصف النظام الكلي المخزن في الماغ البشري.

ب/ العالمية والتجريد: يرى تشومسكي أن القواعد الأساسية تشكل ما يسمى بالنحو الكلي. وهي بنية بيولوجية فطرية. لذا فالقاعدة عنده ليست تلقينا بل كشفا عن طبيعة العقل البشري.

ج/ الصورة الراضية: تتسم القواعد عند تشومسكي بالدقة الرياضية و الرمزية، حيث تهتم ببنية الجملة العميقة والسطحية، و التحولات التي تطرأ عليها .

ثانياً: القاعدة في النحو التعليمي :

على الطرف الآخر ينطلق النحو التعليمي من أهداف نفعية واجتماعية. فالقاعدة عنده ليست غاية في ذاتها لفهم العقل بل وسيلة لضبط اللسان، وتسهيل عملية الاكتساب. ومنها:

أ/ المعيارية و التبسيط : يسعى النحو التعليمي الى وضع ضوابط معيارية، (صحيح أو خطأ) فالقواعد تقدم بشكل ميسر مع التركيز على الأمثلة الشائعة و تجنب التعقيدات النظرية أو التوليدات الذهنية المعقدة .

ب/ الانتقائية : لا يهتم النحو التعليمي بوصف كل الملكة اللغوية كما يفعل تشومسكي، بل ينتقي القواعد التي يحتاجها المتعلم لبناء جملة صحيحة في سياق تواصل اجتماعي .

ج/ الوظيفية : القاعدة النحوية التعليمية مرتبطة بالدلالة و السياق، فالمهم هو كيف تؤدي القاعدة وظيفة تواصلية مثل (السؤال , الطلب , أو النفي ...).

ثالثا: الفجوة ونقاط التلاقي:

تكمن الفجوة الأساسية في أن قاعدة تشومسكي وصفية تفسيرية، بينما قاعدة النحو التعليمي وظيفية، ومع ذلك هناك تقاطعات مهمة.

أ/ المدخل الفطري: استفاد النحو التعليمي الحديث من فكرة الفطرية عند تشومسكي عبر التركيز على استثارة الملكة اللغوية لدى المتعلم بدلا من التلقين البغائي للقواعد.

ب/ التدرج البنيوي: ساهمت رؤية تشومسكي في فهم كيفية بناء الجمل من البسيط الى المركب، مما ساعد واضعي المناهج على ترتيب القواعد النحوية وفق سلم تصاعدي منطقي.

ج/ الاكتساب: أثرت أبحاث تشومسكي في كيفية فهمنا لتعلم اللغات الثانية، مما دفع النحو التعليمي للانتقال من مجرد الأجرومية مثلا أو القواعد الجامدة الى محاكاة النظام الذهني للمتعلم.

وفي الختام يمكن القول أن تشومسكي يدرس المصنع (الدماغ) الذي ينتج اللغة، بينما يدرس النحو التعليمي (المنتج) الكلام و كيفية تحسين جودته.

إن فهم التوازن بين القواعد كقوانين ذهنية وبينها كمهارات تواصلية، هو المفتاح لتطوير تعليم نحوي يجمع بين الرصانة العلمية واليسر التطبيقي.

الفصل الأول:

النحو التعليمي

المبحث الأول: ماهية النحو وإشكالية تعلمه

المطلب الأول: النحو بين المفهوم والنشأة

1- مفهوم النحو وأهميته

أ- مفهوم النحو:

- ❖ **لغة:** «القصْد يقال: نحوت نحوه، قصدت قصده، والطريق - والوجهة - والمثل - والمقدار - والنوع - أنحاء ونحو، وهو علم يعرف به أواخر الكلام إعراباً وبناءً»¹.
- «نحو: نحاً: ينحو: نحو الشيء قصد.
 - ونحاً نحو فلان: قصد قصده واقتفى أثره.
 - ونحاً الرجل مال على أحد شقيه ونحاً بصره إليه - رده - ونحاً فلاناً عنه: صرفه - والشيء حرفه»².
 - النحو: القصد نحو الشيء، نحوت نحوه أي قصدت قصده»³.
 - والنحو - القصد وفي عرف النحاة: معرفة أواخر الكلمة من جهة الإعراب»⁴.
 - «وقد نظم الداودي معاني النحو اللغوية في بيتين له فقال:
- للنحو سبع معان قد أتت لغة ***** جمعتها ضمن بيت مفرد كملاً
قصد ومثل ومقدار وناحية ***** نوع وبعض وحرف فاحفظ المثلاً»⁵
- الملاحظ من هذه التعاريف أن النحو في معناه اللغوي يدل عموماً على القصد الطريق، الوجهة الناحية.

❖ اصطلاحاً: لقد نال النحو تعريفات كثيرة منها:

¹ معجم اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، القاهرة، ط4، 2005، ص 908.

² المنجد في اللغة والإعلام، دار الشروق، بيروت، لبنان، 43، ص 795.

³ داود سلوم، كتاب العين معجم لغوي تراثي، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص 813.

⁴ شمس الدين أحمد بن سليمان، أسرار النحو، دار الفكر، ط2، 2002، ص 75.

⁵ محمد الحباس، النحو العربي والعلوم الإسلامية، عالم الكتب الحديث، الجزائر، ط1، 2009، ص 17.

- «النحو في اصطلاح العلماء هو: قواعد يعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية التي حصلت بتركيب بعضها مع بعض من إعراب وبناء وما يتبعهما»¹.
- «هو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما كالتثنية، والجمع، والتصغير والإضافة»².
- «هو محاكاة أمة في كلامها على نهج ما قالوه من الكلام الصحيح المضبوط بالحركات، والنحو لا يمارسه الإنسان كما يشاء، بل هو مرتبط بقوانين عرفية وبتأدية معينة، وعلى أنساق القوم الذين يتلاغون بذلك العرف اللغوي»³.
- كما عرفه ابن جني في كتابه الخصائص: «هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتحقيق والتكسير والإضافة والنسب والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وإن لم يكن منهم وإن شدد بعضهم عنها رد به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحوا كقولك: قصدت قصدا، ثم اختص به انتحاء هذا القبيل من العلم»⁴.
- يقول النحاة في تحديد علم النحو: «إنه علم يعرف به أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناء فيصرون بحثه على الحرف الأخير من الكلمة، بل على خاصة من خواصه وهي الإعراب والبناء، ثم هم لا يعنون كثيرا بالبناء ولا يطيلون البحث في أحكامه وإنما يجعلون همهم منه بيان أسبابه وعمله»⁵.
- وأما المفهوم الحديث لعلم النحو فهو علم البحث في التراكيب وما يرتبط بها من خواص، كما أنه يتداول العلاقات بين الكلمات في الجملة وبين الجمل في العبارة.
- ويعرف "ويبستر" Webster النحو بأنه تلك الدراسة اللغوية التي تتعامل مع شكل الألفاظ وتركيبها (Morphology)، ومع تنظيم الجمل وترتيب كلماتها (Syntax)⁶.

¹ أحمد الهاشمي القواعد الأساسية للغة - حسب منهج (متن الألفية) لابن مالك وخلاصة الشراح لابن هشام وابن عقيل والأشموني، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط4، 2009، ص 06.

² محمد التونجي، معجم علوم العربية، دار الجليل، بيروت، ط1، 2003، ص 463.

³ صالح بلعيد، الصرف والنحو - دراسة وصفية تطبيقية في مفردات برنامج السنة الأولى جامعية، دار هومة، الجزائر، د ط، 2003، ص 129.

⁴ ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح: عبد الحميد هندراوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2، 2003، مج 1، ص 88.

⁵ إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، دار الآفاق العربية، القاهرة، د ط، 2003، ص 01.

⁶ راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتاب الحديث، عمان، ط1، 2009، ص 248-249.

- أما العالم اللغوي " دي سوسير " De Saussure فقد عرف النحو بقوله: «إن النحو يدرس اللغة بصفتها مجموعة طرائق التعبير ويشمل بالتالي الأنظمة التي تعالج البنية والتراكيب»¹.
 - أما مفهوم النحو الوظيفي: «فهو مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل، ليسلم اللسان من اللحن أثناء النطق ويسلم القلم من الخطأ عند الكتابة، والنحو الوظيفي هو اكتساب التلاميذ مهارات القواعد التي تساعد على إتقان المهارات الأربعة الاستماع، والمحادثة، والقراءة والكتابة»².
- ونلتمس من هذه التعريفات أن النحو علم يعرف به كيفية التركيب العربي صحة وضعفاً، ويتعلق بالألفاظ من حيث وقوعها فيه، أو هو علم تركيب اللغة والتعبير بها والغاية منه صحة التعبير وسلامته من الخطأ واللحن.

ب- أهمية النحو العربي:

يعد علم النحو أثراً رائعاً من آثار العقل العربي، لما فيه من دقة ملاحظة ونشاط في جمع ما تعرف به، وهو لهذا يحمل المتأمل فيه على تقديره ويحق للعرب أن يفخرو به»³. وقد اكتسب هذا النحو الدقة والغاية نتيجة لارتباطه بدين البشرية الخاتم، ولغة كتابه ونسب نبيه صلى الله عليه وسلم

وقد أكد عبد القاهر الجرجاني (ت 471هـ) إمام البلاغيين على أهمية علم النحو قائلاً: «لا يجدون بدا من أن يعترفوا بالحاجة إلى النحو وأن من ينكره ينكر حسه، ويكون مغالطاً في الحقائق نفسه، ولذا لم نأب صحة هذا العلم ولم ننكر مكان الحاجة إليه في معرفة كتاب الله، كما أن علم النحو هو العلم الذي يميز الصحيح من الفاسد من الكلام»⁴.

وتكمن أهمية النحو أيضاً في فهم كلام العرب والاحتراز عن الخطأ في الكلام، أي عصمة اللسان من الوقوع في الخطأ وبذلك تيسر العربية لمن يرغب في تعلمها، و «لعل ما قاله ابن مضاء القرطبي هو عين الصواب في هذا حين قال: إني رأيت أن النحويين - رحمهم الله - قد وضعوا صناعة النحو الحفظ

¹ إميل بديع يعقوب، موسوعة النحو والصرف والإعراب، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1971، ص 673.

² راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2007، ص 105.

³ صالح رواي، النحو العربي نشأته، تطوره، مدرسه، رحاله دار، غريب، القاهرة، دط، 2003، ص 31.

⁴ عبد الله أحمد جاد الكريم، الإيضاح في مختار الصحاح، مكتبة الآداب، القاهرة، دط، دس، ص 47.

كلام العرب من اللحن وصيانتها من التغيير، فبلغوا من ذلك الغاية التي أموا وانتهوا إلى المطلوب الذي انبغوا¹.

كما أن النحو «يخدم العلوم التجريبية والإنسانية والآداب والسياسة والقانون والفنون، وهو لا يخدم اللغة العربية وحدها، كما يتصور بعض الناس بل هو علم يحكم نظام اللغة العربية لغة العلم والقبول والآداب، ويوصلها إلى مقاصدها التعبيرية في نقل العلوم بثقة وأمانة إلى المتعلمين والمخاطبين وجميع أبناء المجتمع في الماضي والحاضر والمستقبل.

ومن فضائل هذا العلم أنه حمى لغة القرآن الكريم من تحريف القلوب الضالة لمعانيه في علوم التفسير أو استخراج الأحكام فكان سياجا على المعنى القرآني²، أي أنه علم تصدر العلوم الأخرى من أجل الدفاع عن القرآن الكريم.

زيادة إلى حاجتنا لعلم النحو فإنه: «ضروري لتناول أي علم من علوم العرب (...) كما تكمن حاجة المتعلم والعلوم إلى علم النحو في أنه علم قياس ومسبار لأكثر العلوم، لا يقبل إلا ببراهين وحجج، وعن أهمية علم النحو يقول أحد الشعراء:

ثم الكلام بلا نحو المستمع ***** مثل الطعام بلا ملح لمن أكل³.

والملاحظ مما سبق أن للنحو أهمية بالغة، فهو يبين الكلام الفاسد من الصحيح، وبه يقرأ القرآن بطريقة صحيحة دون تحريف، فمن لا يعرف النحو إذن لا يتلذذ ويتمتع بحلاوة بديع الكلام، فالنحو طريق التكلم بكلام العرب على حقيقته من غير تبديل ولا تغيير، به تبين المقاصد وتحقق الفوائد، فالأغراض كامنة في الألفاظ والنحو مستخرجها.

2- نشأة النحو العربي وأصوله:

أ- نشأة النحو العربي:

¹ نايف محمود، معروف خصائص العربية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص 145.

² راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب ليب تدريسها، مرجع سابق، ص 254.

³ عبد الله أحمد جاد الكريم، الدرس النحوي في القرن العشرين، مكتبة الآداب، القاهرة، ط 1، 2004، ص 48.

نشأ النحو صغيراً شأن كل كائن، وأقر الإمام على ما فعله أبو الأسود الدؤلي، الذي كان له الفضل الوافر في بدء الفرس الذي نما وترعرع وازدهر على مر الزمن فازداد التدوين والتصنيف شيئاً فشيئاً حتى اكتمل¹، «وكان ذلك عندما قام أبو الأسود بضبط المصحف الشريف بوضع ما يسمى بنقاط الإعراب على أواخر الكلم لبيان وظيفتها النحوية حيث أتى بكتاب من بني عبد القيس»²، ملتمساً منه أن يغيه كاتباً حصيفاً به، فقال له أبو الأسود: «إذا رأيتني قد فتحت فمي بالحرف فأنقط نقطة على أعلاه، وإذا ضمنت فمي فأنقط نقطة بين يدي الحرف، وإذا كسرت فمي فاجعل النقطة تحت الحرف فإن اتبعت شيئاً من ذلك غنة فاجعل النقطة نقطتين»³.

وفي رواية أخرى توضح بأن واضع النحو هو أبو الأسود الدؤلي حيث يقول: «دخلت على أمير المؤمنين علي بن أبي طالب - عليه السلام فأخرج لي قطعة فيها الكلام كله اسم وفعل وحرف جاء المعنى، قال: فقلت: ما دعاك إلى هذا؟ قال: رأيت فساداً في كلام بعض أهالي فأحببت أن أرسم رسماً يعرف به الصواب من الخطأ فأخذ أبو الأسود النحو عن علي - عليه السلام - ولم يظهره لأحد»⁴.

ورغم تعدد الروايات التي تتحدث عن وضع أبي الأسود الدؤلي لعلم النحو - للحفاظ على القرآن - إلا أن هناك أسباب ودوافع أخرى أدت إلى ذلك والمتمثلة في:

❖ «السبب الأول الذي أدى إلى ظهور علم النحو هو ضبط القرآن وتلاوته تلاوة صحيحة بعيدة عن اللحن ذلك لأن علم النحو يدرس التركيب اللغوي ورصد الظواهر الإعرابية الناتجة عن القرائن اللفظية.

❖ ظهور الحاجة لوضع قواعد العربية في إعرابها وتصريفها على إثر احتكاك اللغات بعضها ببعض، نتيجة اختلاط العرب بالشعوب الأخرى»⁵. «فخشى علماء المسلمين على لغة القرآن من أن يصيبها التحريف نتيجة هذا الاختلاط ولكثرة الداخلين في الإسلام من الذين يؤدي بهم جهلهم

¹ علي محمود الناي، الكامل في النحو، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004، ص 09.

² اللغة العربية وآدابها، تكوين أساتذة التعليم الأساسي، السنة الأولى، شعبة اللغة والأدب العربي الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2006، ج2، ص 208.

³ عبد الجليل مرتاض في رحاب اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2007، ص 5.

⁴ كريم حسين ناصف الخالدي، أصالة النحو العربي، دار صفاء، عمان، ط1، 2005، ص 28.

⁵ عزيزة فوال بابتي، المعجم المفصل في النحو العربي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 2004، ج 2، ص 1997.0

باللغة إلى الخطأ في قراءة القرآن، فأخذوا يبدلون الجهود في سبيل ضبط اللغة وإبعاد اللحن والخلل عن السنة العرب وتصحيح السنة غيرهم»¹.

❖ «ويقال أن السبب في ذلك هو أن أبا الأسود الدؤلي دخل على ابنة له بالبصرة فقالت له: يا أبت ما أشد الحر! (متعجبة) وقد رفعت أشد فظنها أبو الأسود (مستفهمة)، فقال: الحصباء بالرمضاء، فقالت: يا أبت إنما أخبرتك ولم أسألك، فقدم أبا الأسود إلى علي بن أبي طالب رضي الله عنه فقال: يا أمير المؤمنين: ذهبت لغة العرب يوشك إذا تطاول عليها الزمان أن تضمحل وحكى قصة ابنته، فبدأ الإمام علي وأبو الأسود في وضع علم النحو حيث قال الإمام علي هلم صحيفة، ثم أملى عليه الكلام لا يخرج عن اسم وفعل وحرف جاء لمعنى ثم رسم له رسوماً.....»².

وإذا تتبعنا روايات نشأة النحو نجد بأن هناك آراء كثيرة في هذه المسألة، وكل رأي يذهب مذاهب متشعبة إلا أن أغلبها ترجع ظهور النحو إلى ظاهرة اللحن التي تفشت كثيراً بعد دخول الأعاجم الإسلام.

ب- أصول النحو العربي:

المقصود بأصول النحو: «هي مبادئ وتطبيقات قديمة قدم النحو لأن القبول أو الرفض والترجيح وما إلى ذلك كله يرجع إليها النحاة، وهذه الأصول يسير عليها النحاة»³.

وقد لخص النحاة أصول النحو فيما يلي:

❖ السماع:

يقصد به الكلام العربي الصحيح المنقول بالنقل الصحيح الخارج عن حد القلة إلى حد الكثرة، وهو أول أصل من أصول النحو العربي، والسماع يشمل «كل ما ثبت عن العرب من كلام من يوثق بفصاحتهم فشمل كلام الله تعالى وهو القرآن الكريم، وكلام نبيه صلى الله عليه وسلم، وكلام العرب قبل بعثته وفي زمانه وبعده، إلى أن فسدت الألسنة بكثرة المولدين نظماً ونثراً عن مسلم أو كافر، ويخرج

¹ خديجة الحديثي المدارس النحوية، دار الأمل، الأردن، ط3، 2001، ص 50.

² عبد الله أحمد جاد الكريم المعنى والنحو، مكتبة الآداب القاهرة، ط1، 2002، ص 19.

³ المرجع نفسه، ص 25.

عن ذلك ما جاء شاد من كلام غير العرب من المولدين وغيرهم»¹. وعلى هذا فإن السماع هو: «الأخذ المباشر للمادة اللغوية عن الناطقين بها»².

❖ القياس:

هو الأصل الثاني من أصول النحو العربي، وهو من الأصول المهمة والمعتمدة، ومن أهم روافد تنمية اللغة والقواعد النحوية.

✓ **القياس لغة:** «قاس الشيء يقيسه قياسا إذا قدره على مثاله والقياس في المنطق هو كما يراه أرسطو الاستدلال الذي إذا سلمنا فيه ببعض الأشياء لزم عنه بالضرورة شيء آخر»³.

✓ **اصطلاحا:** «هو اقتدار العربي في أن يشتق جملا عربية تشبه في نظامها جمل العرب، في موقع مفرداتها أبنية كلماتها ودلالة ألفاظها، وإن لم تكن تلك الجمل بعينها مما قاله العرب، وقد أحسن ابن جني عندما قال: إن ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب، وهو في محمله قياس الشيء على نظيره»⁴.

كما عرف بأنه: «عملية فكرية يقوم بها الإنسان الذي ينتمي إلى جماعة لغوية، ويجري بمقتضاها على الاستعمال المطرد في هذه الجماعة. وهذه حقيقة من حقائق الاجتماع اللغوي التي تبنى عليها الاستعمالات اللغوية»⁵.

❖ الإجماع:

هو الأصل الثالث من أصول النحو العربي.

✓ **لغة:** نجده في اللغة يحمل معنيين هما:

أحدهما: العزم: جمع أمره وأجمعه وأجمع عليه، عزم عليه، كما في قوله تعالى: ((فَأَجْمِعُوا كَيْدَكُمْ ثُمَّ ائْتُوا صَفًّا)). سورة طه الآية 64.

¹ عبد الله أحمد جاد الكريم، الدرس النحوي في القرن العشرين، المرجع السابق، ص 63.

² علي أبو المكارم أصول التفكير النحوي، دار غرب، القاهرة، ط1، 2006، ص 33.

³ بكري عبد الكريم، أصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي، دار الكتاب الحديث، الجزائر، ط1، 1999، ص 81.

⁴ نادية رمضان، قضايا في الدرس اللغوي، مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية، دط، 2001/2002، ص 92.

⁵ منى إلياس، القياس في النحو، دار الفكر، دمشق، ط 1، 1985، ص 5.

الثاني: الاتفاق: الإجماع والاتفاق.

✓ وفي الاصطلاح: إجماع نخاة البلدين: البصرة والكوفة.

✓ قال ابن جني: اعلم أن إجماع أهل البلدين إنما يكون حجة إذا أعطاك خصمك يده ألا يخالف النصوص والمقيس على النصوص»¹.

✓ «فإذا وجدنا العرب أجمعت على شيء قبلناه، وإذا تباينت الآراء لجأ العلماء إلى إجماع النخاة. ولقد ورد نوعا الإجماع في كتب التراث اللغوي فلا بد من الأخذ بأقوالهما في رفع الفاعل ونصب المفعول وجر المضاف إليه وجزم الشرط وأشباه ذلك»².

❖ الاستحسان:

وهو أصل ضعيف والرابع من أصول النحو العربي.

✓ «لغة: استحسنت الشيء: عده حسنا، نقول استحسنت هذا الشيء، إذا رأيته من الأمور الحسنة، وعكسه الاستقباح، أو طلب الأحسن للإتباع الذي هو مأمور به كما في قوله تعالى: «... فَبَشِّرْ عِبَادِ الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ...»³. الآية 17، 18 من سورة يس.

✓ اصطلاحا: عند النحويين فلم نجد عندهم تعريفا للاستحسان بل إن النحوي الوحيد الذي ذكره هو ابن جني في كتابه الخصائص حيث يقول: «وجماعة أن علتة غير مستحكمة، إلا أن فيه ضربا من الاتساع والتصرف، من ذلك ترك الأخف إلى الأثقل من غير ضرورة نحو قولهم (الفتوى، والبقوى والتقوى والشروى) ونحو ذلك. ألا تراهم قلبوا الياء هنا واو من غير استحكام علة أكثر من أنهم أرادوا الفرق بين الاسم والصفة وهذه ليست علة معتدة.

❖ استصحاب الحال:

عرف ابن الأنباري الاستصحاب بقوله: وأما استصحاب الحال فإبقاء حال اللفظ على ما يستحقه في الأصل عند عدم دليل النقل عن الأصل، كقولك في فعل الأمر: إنما كان مبنيا لأن الأصل في الأفعال

¹ حسين رفعت حسين، الإجماع في الدراسات النحوية، عالم الكتب القاهرة، ط1، 2005، ص 19.

² عبد الله أحمد جاد الكريم، الإيضاح في مختار الصحاح، مرجع سابق، ص 74.

³ عبد الله أحمد جاد الكريم، الدرس النحوي في القرن العشرين، مرجع سابق، ص 72.

البناء، وأن ما يعرب منها لشبه الاسم، ولا دليل يدل على وجود الشبه فكان باقيا على الأصل في البناء وهذا أصل جوهري في التحليل العربي للغة وكذا في المنهجية العلمية عامة»¹.

ونفهم مما سبق ذكره أن علم النحو كغيره من العلوم يقوم على مجموعة من الأصول سار عليها النحاة ومن دخل في زمرتهم، وتتمثل في: السماع القياس الإجماع الاستحسان، واستصحاب الحال، إلا أن أكثرها تداولاً السماع ويليه القياس في حين أن الاستحسان والاستصحاب يعدها النحاة من أضعف الأصول.

المطلب الثاني: صعوبة تعلم النحو ومحاولة تيسيره وأهداف تدريسه

1- صعوبة تعلم النحو:

يعد النحو فرع من فروع اللغة يدرس في مراحل التعليم الثلاثة (الابتدائي المتوسط الثانوي)، وحتى في مرحلة التعليم الجامعي، إلا أن ظاهرة الضعف في تعلم القواعد النحوية تكاد تكون من أعقد المشكلات التي يواجهها التلاميذ والتربويون على السواء.

قد انشغل بال الكثير من الباحثين حول أسباب صعوبة النحو إذ تباينت الآراء في ذلك. فهناك من يرجعها إلى ضعف في قواعد اللغة التلاميذ، وهذا ما أكدته "علي الشمولي" عندما «حصر الدراسات التي أشارت إلى ضعف الطلاب في قواعد اللغة العربية، وتبين أن الطلاب في مختلف الأقطار العربية، ومختلف مراحل التعليم (...) يعانون ضعفا في قواعد اللغة ومهارتها ولديهم عجز واضح في التحدث بلغة فصيحة، وتشيع الأخطاء في تعبيراتهم الكتابية، في معرض البحث عن أسباب هذه الظاهرة أكد عدة أسباب منها:

- انتشار اللهجات المحلية واتساع الهوة بين العرب ولغتهم الفصحى.
- غياب الفصحى عن ساحة الأدوار الحياتية الوظيفية كاتصال لغوي بين الأفراد.
- كفاءات المعلم وطرق التدريس المستخدمة.

¹ محمد الحباس، النحو العربي والعلوم الإسلامية، مرجع سابق، ص 461-464.

ويتجه " عبد الشافي أحمد" في تفسير صعوبات تعلم التلاميذ لقواعد النحو إلى سعتهم العقلية». ويرى "أحمد صومان"¹ أن السبب في ذلك يرجع إلى:

- ❖ « كثرة القواعد النحوية والصرفية وتشعبها وكثرة تفصيلاتها بصورة لا تساعد على تثبيت هذه المفاهيم في أذهان الطلبة بل تجعلهم يضيّقون بها.
- ❖ الاقتصار في تدريس القواعد النحوية على الجوانب الشكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى.
- ❖ الكثير من القواعد التي يتم تدريسها للطلبة في المدرسة لا تحقق هدفا وظيفيا في حياة الطلبة.
- ❖ عدم ربط قواعد النحو بالقراءة والتعبير من جهة ومواد الدراسة الأخرى من غير مادة اللغة العربية من جهة أخرى.
- ❖ ضعف معلمي المواد الأخرى في القواعد النحوية واستخدامهم العامية في تدريس تلك المواد»².

وقد أجرى "إبراهيم محمد عطا" استبيانا لأسباب صعوبات تحصيل قواعد اللغة العربية مع أخذ وجهة نظر كل من المتعلم والمعلم. «فيرى الطلاب أن القواعد نفسها وكثرة قوانينها ومبادئها هي السبب الجوهرى في الصعوبة. ويرى المعلمون أن صعوبة تدريس قواعد النحو تعود إلى أسباب تتعلق بالقواعد ذاتها، وأسباب تتعلق بالكتاب المدرسي، وأخرى تتعلق بالطريقة والوسيلة والنشاط والتقييم، كما أن هناك أسباب تتعلق بالتلميذ واتجاهه السالب ونفوره من دراسة قواعد النحو»³.

الملاحظ مما سبق أنه نظرا لبعدها اللغة العربية الفصحى عن الاستخدام في حياتنا اليومية ومزاحمة العامية لها أصبحت القواعد النحوية ينظر إليها على أنها عبء على من يريد أن يتكلم الفصحى، وأن تعلمها ليس بالأمر اليسير، بل هناك صعوبات يعاني منها المتعلم، وترجع أسبابها إلى التزام تدريس النحو بنظام واحد. وإبعاد دراسة القواعد عن النصوص الأدبية، حيث أن القواعد لا تزال تدرس من خلال أمثلة مبثورة، وجمل مفتعلة، وأساليب وبعيدة عن الذوق العربي، مما نفر المتعلم من القواعد وتنامي إليه الإحساس أن تلك القواعد علم يدرس لذاته، لا انتفاع به في الحياة أو استخدامه في اللغة المتداولة.

¹ محمد علي المطلب جاد، صعوبات التعلم في اللغة العربية، دار الفكر، عمان، ط1، 2003، ص 66 – 68.

² أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران، عمان، دط، 2009، ص 244-245.

³ محمد علي المطلب جاد، صعوبات التعلم في اللغة العربية، مرجع سابق، ص 70.

2- محاولات تيسير النحو:

لقد عقد العديد من المؤتمرات والندوات من أجل ضرورة تيسير مادة النحو على التلاميذ، حتى تكون مادة سهلة يتقبلها التلاميذ كأبي مادة دراسية محبة إلى النفس وقريبة من تفكيرهم وتعاملهم اليومي.

ومن هنا قامت محاولات عديدة لترسيخ النحو، ولم تكن هذه المحاولات حديثة العهد كما يظن الكثيرون بل تعود إلى القرون السالفة. فهذا " ابن مضاء القرطبي " «يدعو إلى إلغاء نظرية العامل غير الواقعية، كما اعترض على تقدير العوامل المحذوفة ومتعلقات المجزئات والضمائر المستترة في المشتقات ثم طالب بإلغاء التمرينات غير الوظيفية والاقتصار على ما يفيد اللغة واقعا وفعلا»¹.

وما قامت به الهيئات العلمية منها:

❖ **وزارة المعارف المصرية عام 1938:** والتي اقترحت إلغاء الإعراب التقديري والمحلي والضمير

المستتر جوازا ووجوبا، وجعل المبتدأ والفاعل ونائب فاعل في باب واحد اسمه المسند والمسند إليه).

❖ **أما مؤتمر مفتشي اللغة العربية في القاهرة عام 1957:** فقد حاول تيسير صعوبات النحو ودعا

إلى تبني نهج جديد في تدريس النحو يقوم على أساس أن الكلام العربي كله مكون من جمل ومكملات وأساليب فالجمل لكل منها ركنان أساسيان المسند والمسند إليه، والمكملات هي كل لفظ يضيف إلى معنى الجملة الأساس معنى يكمله، والأساليب هي الأنماط اللغوية التي نطق بها العرب على الصورة التي وصلت إلينا، ونحن نحفظها ونقيس عليها، وقد هدفت دعوتهم إلى تبويب النحو من جديد فيجمع كل ما يتعلق بالمعنى في باب واحد يسمى أسلوبا»².

❖ **دون أن ننسى جهود «مجمع اللغة العربية بالقاهرة في تيسير النحو** وذلك من خلال دراسته

المقترحات لجنة وزارة المعارف عام 1937، فقد أصدر المجمع قرارات بشأنها وذلك عام 1945 حيث وافق على بعضها ورفض البعض الآخر، وكذلك دراسته المقترحات شوقي ضيف المتعلقة بتيسير النحو وتحديده، أعوام 1945، 1977، 1979، وكان يوافق المجمع على المقترحات التي تهدف إلى تيسير النحو العربي وتطويره دون أن تقطع الصلة بالتراث اللغوي العربي العريق، وكان

¹ نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص 149.

² زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الأزهر، دط، 2005، ص 204.

شعاره في رفض المقترحات أن كل رأي يؤدي إلى تغيير في جوهر اللغة أو أوضاعها العامة لا ينظر إليه لأن مهمته تيسير القواعد»¹.

وهناك محاولات أخرى قامت بإصلاح الكتاب النحوي والمحتوى النحوي على السواء، فيما يخص إصلاح الكتاب النحوي قامت لجنة من الباحثين باقتراح عدة مقترحات أهمها:

❖ اختيار ما يناسب التلاميذ من الكتب الدراسية، بحيث يراعى فيها أن تكون بسيطة سهلة التداول وشاملة لما يهم معرفته من قواعد فنون اللغة مدرجة تدريجياً يناسب المتعلمين واستعدادهم وسنهم. ويتضح ذلك في محاولة "حنفي ناصف" وزملائه عندما «وضعوا كتابهم قواعد اللغة العربية في أربعة أجزاء متخذين من الطريقة القياسية أساساً في منهج التأليف، أي أنهم كانوا يذكرون القاعدة، ثم يسوقون الشواهد والأمثلة لتوضيح الحكم، وعلى المتعلم أن يستوعب القواعد ويحفظ الشواهد والأمثلة، وربما كان حفظ الشواهد مدعاة لرفع مستوى اللغة عند الدارس، وتكوين جانب من السليقة اللغوية التي يمكن أن تنمو بعد»².

أما فيما يخص إصلاح المحتوى النحوي، فقد شمل عدة محاولات أهمها: «محاولة إبراهيم مصطفى الذي يميز بين نوعين من القواعد لا ثالث لهما نوع يسهل تعليمه لا يكثر فيه الخلاف نوع آخر يصعب على التلاميذ استيعابه مثل (لاسيما)، وإعراب الاسم الذي يليها، فقد يكون مرفوعاً أو منصوباً أو مجروراً»³.

ويظهر مما سبق أن الدعوات التي انطلقت لتيسير النحو - قديماً وحديثاً - إنما قصد بها تيسير تعلم النحو واستيعابه، دون مواجهة مشاكل وتعقيدات، أو الشعور بالملل والنفور من هذه المادة العلمية التي تعد مهمة في اللغة العربية.

3- أهداف تدريس النحو:

«تهدف دراسة النحو إلى إدراك مقاصد الكلام وفهم ما يقرأ أو يسمع أو يكتب أو يتحدث به فهماً صحيحاً، تستقر معه المفاهيم في ذهن المؤدي أو المتلقي وتتضح المعاني والأفكار وضوحاً لا غموض

¹ عبد الله أحمد جاد عبد الكريم، الدرس النحوي في القرن العشرين، مرجع سابق، ص 183.

² إبراهيم محمد عطاء، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب، القاهرة، ط1، 2005، ص 277.

³ ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، دط، 2002، ص 43-44.

فيه ولا لبس ولا إبهام لدى المتحدث أو المستمع أو القارئ أو الكاتب. فهناك هدفان رئيسيان لتدريس القواعد النحوية، أولهما الهدف النظري، وثانيهما الهدف الوظيفي، تندرج تحتها الأهداف الآتية:

❖ وإن الطلاب الذين يدرسون لغة أجنبية إلى جانب لغتهم القومية يجدون في دراسة قواعد لغتهم ما يساعدهم على فهم اللغة الأجنبية، لأن بين اللغات قدرا مشتركا من القواعد العامة كأزمنة الأفعال والتعجب والنفي والاستفهام والتوكيد¹.

❖ «صون اللسان عن الخطأ وحفظ القلم من الزلل.

❖ يشحذ العقل ويصقل الذوق وينمي الثروة اللغوية للطلبة.

❖ اكتساب الطلبة القدرة على الحديث والكتابة بلغة صحيحة في التعبير، والسلامة في الأداء².

❖ «أن يعرف التلاميذ موقع الكلمات في الجمل، وهذا يساعدهم على فهم المعنى بسرعة ودقة.

❖ أن يتدربوا على استنباط القواعد من الأمثلة والشواهد الجزئية.

❖ أن يعرف التلاميذ أساليب وأنماط الكلام العربي³.

❖ «تعويدهم سداد الحكم ودقة الملاحظة لتسهيل عليهم التمييز بين الخطأ والصواب فيما يسمعون أو يقرؤون.

❖ تدريبهم على كيفية تنظيم المعلومات وترتيبها في أذهانهم.

❖ مساعدتهم على فهم التراكيب الغامضة وحل إشكالياتها ومعرفة سبب التعقيد والغموض، وتمكنهم من تركيبها تركيبا جديدا سليما⁴.

❖ «تعميق ثروتهم اللغوية عن طريق ما يدرسونه من نصوص وشواهد أدبية تنمي أذواقهم.

❖ تعميق الدراسة اللغوية عن طريق إنهاء الدراسة النحوية للطلاب بما يساعدهم على التفكير وإدراك الفروق

الدقيقة بين الفقرات والتراكيب والجمل والألفاظ⁵.

¹ راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 105-106.

² أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 242 - 243.

³ سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمان، ط1، 2009، ص 64.

⁴ صليحة مكي وآخرون، إشكالية تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، شارع جمال الدين الأفغاني، بوزريعة، العدد 5، 2007، ص 73.

⁵ عبد المنعم أحمد بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، العلم والإيمان، ط1، 2008، ص 75.

يمكن القول أن الهدف الرئيسي الذي وضع من أجله النحو العربي منذ القدم هو حفظ اللغة من اللحن والفساد وخاصة في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ومع مرور الزمن أصبح هدف تدريس النحو في كل المراحل التعليمية هو إكساب التلميذ عادات مقبولة من التعبير، ومعرفته للقواعد الأساسية في النحو العربي بما يمكنه من استيعاب مقرراته وإدراك السلامة في الأسلوب الذي يقرأه أو يسمعه، وكذلك الوقوف على أوضاع اللغة وصيغها، لأن قواعد النحو إنما هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصيغ.

المطلب الثالث: معايير اختيار وتنظيم المحتوى النحوي.

1 – معايير اختيار المحتوى النحوي:

المحتوى: «هو المادة التعليمية التي تشكل موضوعات المناهج التعليمية أو الخبرات التعليمية، التي تقدم إلى المتعلمين من خلال المنهاج أو الكتاب المدرسي أو المصادر التعليمية الأخرى»¹.

إذ لا يستطيع مخططو المناهج بصورة عامة استخدام جميع المعارف المتاحة في ميادين المعرفة المنظمة، أو استخدام جميع الخبرات البشرية المتراكمة أو القضايا المنهجية التي تعني المتعلمين وهذا ما يحتم على هؤلاء المخططين ضرورة وضع معايير اختيار المحتوى وعليه فإن هذه العملية تتم وفق معايير عديدة من أبرزها:

❖ **أن يكون المحتوى مرتبطاً بالأهداف:** يعد ارتباط المحتوى بالأهداف المراد الوصول إليها من أهم معايير الاختيار؛ ذلك أننا خلال العملية التعليمية نحاول الوصول إلى أهداف معينة.

❖ **أن يكون المحتوى صحيحاً وذو أهمية:** ويقصد بصحة المحتوى أن يكون صادقاً وصدق المحتوى له دلالات.

فالمحتوى يعد صادقاً إذا كانت المعارف التي يحتويها حديثة وصحيحة من الناحية العلمية، أما أهمية المحتوى فيقصد قيمة المحتوى للمتعلم ويفهم من معنى صدق المحتوى وأهميته أن يكون محتوى المنهج مناسباً للمتعلم والمجتمع، ومن هنا يبرز نوعان لصدق المحتوى وأهميته:

¹ محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، عمان، ط2، 2007، ص 299.

✓ **الصدق السيكولوجي:** بمعنى أن يكون المحتوى مناسب للمتعلمين.

✓ **الصدق الاجتماعي:** بمعنى أن يكون المحتوى معبرا عن حاجات المجتمع وأهدافه¹.

ومعنى هذا كله أن الصدق يعنى بالعلاقة الوثيقة بين المحتوى والأهداف، أما الأهمية يقصد بها أن يكون محتوى المادة مهما للتلاميذ.

❖ «أن يكون المحتوى ملائما للواقع الاجتماعي والثقافي: حتى يكون المنهج مفيدا يخدم المتعلم لا بد

أن يتم اختيار المناهج التربوية من أجل تزويد المتعلمين بمعرفة فعالة تساعد على التكيف مع المجتمع الذي ينتمون إليه فضلا عن تعايشهم مع المجتمعات الإنسانية الأخرى، كما تساهم في إنماء قدرات المتعلمين الشخصية المستوى إمكاناتهم وتربية الإنسان المعاصر ليتمكن من تلبية احتياجات العولمة².

بمعنى أن عند اختيار المنهج ينبغي أن نختار من المعارف ما هو أساسي في حياة المتعلمين، وما هو لازم الحاضرهم ومستقبلهم بالشكل الذي يبنى فيهم القدرة على التعامل مع معطيات ثقافتهم والتحديات التي تواجهها.

❖ **فائدة المحتوى:** أي أن يكون المحتوى له قيمة نفعية وظيفية مباشرة أي ذات معنى ودلالة عند المتعلم.

❖ **ملائمته للمستوى الدراسي.**

❖ **احتياجات واهتمامات المتعلم³.**

إذ تعد مراعاة ميول التلاميذ وحاجاتهم أحد المعايير التي يتم على أساسها اختيار المحتوى، بحيث يكون ملائما لمستوى التلاميذ وللقدرة العقلية والجسمية المرحلة النمو التي يمرون بها، كما يراعى في وضع المحتوى اختيار كمية المادة التعليمية ونوعيتها للكتاب التعليمي في إطار الزمن المقرر للمنهاج التربوي، وذلك حسب المستويات الدراسية «إذ يجب تدريس القواعد النحوية في ظل الأساليب بحيث تكون

¹ أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، (أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره)، دار المسيرة، عمان، 2، 2009، ص 109.

² محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، مرجع سابق، ص 302.

³ عبد اللطيف بن حسين بن فرج، تخطيط المناهج وصياغتها، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص 151.

متماشية مع حاجات التلاميذ، وبعد إثارة دوافعهم حتى يشعروا بحاجاتهم إلى القاعدة وضرورتها الحسن استعمال اللغة، وينبغي تدريس قواعد النحو على إدراك المعنى والفكرة والذوق، لا على أنها وسيلة لضبط الكلام وعصمة اللسان من الخطأ فحسب، لأن تدريس النحو على صيغته يبعده عن أصل وظيفته، ثم هو يتنافى مع أصول الدراسة اللغوية التي تعتمد على أن المعنى هو الأصل والضبط هو الفرع، وبهذا نكون قد وضعنا أمام التلاميذ هدفا واضحا للنحو وهو وضعها الوظيفي، لذلك يجب أن تدور المناقشة في المواقف التعليمية حول نصوص قصيرة وأن يكون الاتجاه دائما منصبا على بيان وظائف الكلمات في الجمل على الشكل والضبط وحدهما فحسب»¹. «كما أن ليست كل البنى النحوية متساوية من حيث الشيع، ولا من حيث التوزيع، ولا من حيث قابلية التعلم. فهناك بنى بسيطة وأخرى مركبة، وهناك بنى مركزية لا يستغنى عنها الاستعمال اللغوي، وأخرى هامشية وهكذا. ولا يتم الاختيار إلا بعد دراسات إحصائية (...) يبدأ بعدها وضع قوائم البنى النحوية الأساسية basic structure lists تكون مصدر لاختيار المحتوى النحوي للمقرر التعليمي»²، أي ينبغي تيسير وتخفيف دراسة القواعد بصفة عامة، وذلك للوقوف على الأبواب الوظيفية التي يمكن استغلالها في الحياة العملية حتى لا نشق على التلاميذ فنكلفهم دراسة مواضيع لا جدوى لهم من ورائها، لذا يجب تدريس النحو في أسلوب من أساليب الحياة.

4- معايير تنظيم المحتوى النحوي:

بعد اختيار المحتوى النحوي في ضوء المعايير المشار إليها آنفا، تأتي مرحلة تنظيمه، إذ تعنى عملية التنظيم في المقام الأول بمصطلح التدرج gradation ثم تليها معايير أخرى منها الاستمرار continuity والتتابع integration والتكامل sequence

❖ «التدرج gradation: وهي عملية ترتيب محتويات التعليم درجة بعد تحديد المعطيات المراد

تدريسها (...) وتسعى عملية التدرج إلى حل مشكلتين رئيسيتين: ما هي عناصر المحتوى التي

يمكن تجميعها؟ وما هي العناصر التي تسبق أو تتلوا غيرها!

والتدرج نوعان:

¹ محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 295.

² عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 74-75.

✓ **تدرج طولي linear gradation**: ويعتمد أساسا على تناول ومعالجة الموضوع المقرر

تدريسه دفعة واحدة بكل تفاصيله، ثم يتم الانتقال إلى موضوع آخر.

✓ **تدرج دوري cyclic gradation**: ويستند إلى النظرية البنوية التي تنظر إلى اللغة على

أساس أنها نظام من العلاقات لا يمكن فهم عنصر لغوي إلا من خلال مجموع العلاقات التي تربطه بالعلاقات الأخرى داخل النظام، واستنادا إلى هذا المفهوم فالموضوع المقرر لا يعالج دفعة واحدة،

وإنما يوزع على وحدات المقرر كل وحدة تتناول جانبا واحدا فقط»¹.

ونفهم من هذا أن التدرج الطولي يرى أن كل وحدة من وحدات المقرر يجب أن تكون مستقلة، ويتم

تعليمها دفعة واحدة، مثلا إذا قدمنا درس (الضمائر) على هذا النسق قدمنا كل شيء عن الضمائر؛

من كونها ضمائر منفصلة متصلة، وفي موضوع رفع ونصب، وجر، وفي حالة النداء، النعت ... الخ؛

أي جعل دروس الضمائر وما يتعلق به في وحدة مستقلة من وحدات المقرر.

أما التدرج الدوري فهو عكس التدرج الطولي، إذ يرى أنه لا يوجد ما نتعلمه دفعة واحدة، بل علينا أن

نتعلم أولا شيئا عن كل شيء فنقدم الظاهرة مبسطة، ثم نعود إليها أكثر بعد أن ندرس شيئا عن ظاهرة

أو ظواهر أخرى مثلا: فالضمائر يقدم منها ضمائر المفرد المنفصلة، ثم ضمائر الجمع المنفصلة، فضمائر

المفردة في حالة النصب وضمائر الجمع في حالة النصب وهكذا توزع على أبواب المقرر ولا يمكن

تدريسها في باب واحد.

❖ «الاستمرار continuity»: يعني أن تنظم المادة بطريقة تتيح للمعلم ممارسة جوانب التعلم

المختلفة في مراحل متتابعة على مستوى الصف بشكل يتم بالتكرار الرأسي، ومن شأن الاستمرار

يؤدي إلى زيادة فاعلية التعلم وجعله أكثر فائدة للمتعلمين»²، مثل عند تقديم درس من دروس

القواعد لا بد أن يكون هناك استمرار في وضع الدروس المتعلقة به حتى الانتهاء منه، وذلك في

الصف الواحد في مراحل متتابعة. ففي الطور الابتدائي مثلا: نقدم درس يتناول (الفعل) فتتطرق

إلى مفهومه وأنواعه (الماضي، المضارع، الأمر) وأقسامه (المعتل، الصحيح، التام الناقص، البحر،

المزيد) وهكذا وعند الانتهاء يتم الانتقال إلى درس آخر.

¹ عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، المغرب، ط1، 1994،

ص156.

² عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء، عمان، ط1، 2009، ص 41.

❖ «التتابع sequence»: يعني أن تؤسس الخبرات الجديدة على الخبرات السابقة وأن تؤسس الخبرات الحالية للخبرات اللاحقة، وأن تقدم الخبرات للمتعلمين متدرجة تبدأ بالسهل فتزداد اتساعا وتعقيدا مع انتقال المتعلم من مستوى إلى مستوى أعلى منه¹، أي أن تنظم المادة التعليمية للكتاب في ضوء الخصائص المنطقية لبنية المادة وسياق تعليمها من السهل إلى الصعب، ومن الجزء إلى الكل، ومن البسيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرد، مما يسهل اكتساب المادة وفهمها. مثال: نقوم بوضع الدروس المتعلقة (بالفعل) مرتبة ترتيبا تصاعديا من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب وذلك للتفصيل والإيضاح أكثر لما تم تدريسه.

❖ التكامل integration: «ويقصد به إيجاد علاقة أفقية بين مفاهيم المنهج وكذلك إيجاد علاقة أفقية بين الخبرات التعليمية»².

أي أن تنظيم المادة التعليمية للكتاب المدرسي في وحدات تعليمية متكاملة معرفيا بحيث تشكل كل وحدة موضوعا علميا، يعالج مجموعة من العناصر المرتبطة منطقيا في إطار الموضوع الواحد، ومن المؤكد أن مراعاة التكامل يعود بفوائد عدة على التلاميذ من بينها:

- مساعدة التلميذ على تحقيق نظرة موحدة منسقة لديه، وعلى توحيد سلوكه فيما يتعلق بالعناصر التي يتناولها المنهج.
- الإسهام في إثارة الدافعية لدى التلميذ.
- توفير الجهد والوقت على التلميذ بالمقارنة مع ما يبذله لدى تعلم كل فرع معزولا عن الآخر.

ومن خلال هذا لا يمكن تصور محتوى مادة تعليمية دون اختيار وانتقاء، وهذا الاختيار لا يكون عشوائيا أو ذاتيا أو حسب ما تسوقه الصدفة، وإنما يجب أن يكون وفق منهج علمي يتخذ معايير موضوعية، بل إن اختيار المحتوى يقتضي إجراءات علمية، ولكي يكون مقرا صالحا للتعليم لابد أن ينظم، وأن العوامل المؤثرة في اختياره هي العوامل التي تؤثر في تنظيمه، خاصة الأهداف والوقت المخصص للمقرر والمستوى التعليمي الذي يخصص له المقرر، وكذلك احتياجات التلاميذ لهذه المعارف.

¹ المرجع نفسه، ص 41.

² أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، مرجع سابق، ص 112.

المبحث الثاني: ماهية التعليمية.

إن الحديث عن التعليمية، بعدها حقلا من حقول اللسانيات التطبيقية ومحالا من مجالات بحثها، يجعلنا نطلق من الحكمة الصينية التي قالها الحكيم الصيني "كونفوشيوس" : « إذا أردت أن تؤسس العام فازرع القمح وإذا أردت أن تؤسس الجيل فشجر الأرض، وإذا أردت أن تؤسس للعمر كله فعلم الناس»¹.

والملاحظ من هذه الحكمة أن التعليم أهم ما في الحياة، بوصفه نشاطا اجتماعيا وإنسانيا فهو العصب الحساس في أي مجتمع من المجتمعات وهو الحامل والناقل لمفاهيم الوعي عند الإنسان والأمة، كما أن الحديث عن التعليم يقودنا حتما إلى مجال أوسع منه هو التعليمية التي تبنى أساسا على التعليم والتعلم وما له علاقة بهما.

وفي هذا المجال سنحاول الإجابة عن مجموعة من التساؤلات المتعلقة بهذا المبحث وهي: ما هو مفهوم التعليمية، وما هي مبادئها، وسائلها وما هي عناصرها ... ؟

المطلب الأول: مفهوم التعليمية ومبادئها.

1- مفهوم التعليمية:

نظرا لأهمية التعليم عرف مصطلح Didactique الأجنبي رواجاً كبيراً في الوطن العربي، حيث نجد في اللغة العربية عدة ألفاظ مقابلة لهذا المصطلح منها: «تعليمية تعليمات علم التدريس، علم التعليم، التدريسية الديداكتيك»². وهذه الأخيرة هي لفظة دخيلة بحروف عربية.

وهناك مصطلح آخر اقترحه "أحمد شوب" هو تعليمية المواد Didactique Des Disciplines، لأن هذا المصطلح يتخطى الطرائق الخاصة ليشمل المجالات الأخرى التي يدور عليها اهتمام هذا العلم الجديد في مجال التربية والتعليم³.

¹ بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007، ص 7.

² المرجع نفسه، ص 8.

³ أنطوان طعمة وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2009، ص 13.

ورغم تعدد هذه المصطلحات إلا أن المصطلح الأكثر استعمالاً من غيره هو التعليمية، وقد عرفها "جان كلود غانون" J.G Gagnon في دراسة له أصدرها 1983 بعنوان "ديدأكتيك مادة La Didactique: كالتالي

«إشكالية اجتماعية ودينامية تتضمن:

- تأملاً وتفكيراً في طبيعة المادة الدراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.
- إعداد الفرضيات الخصوصية انطلاقاً من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجية وعلم الاجتماع.
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها»¹.

ومن خلال هذا كله يمكن أن نقدم تعريفاً للتعليمية بأنها حقل من حقول اللسانيات التطبيقية تقوم بترقية العملية البيداغوجية، وتطوير طرائق التعليم، يتمركز مبحثها حول عناصر أساسية وهي المعلم والمتعلم وطريقة التعليم.

2- مبادئها:

إن الحديث عن التعليمية عموماً وتعليمية اللغات خصوصاً يقتضي الحديث عن المبادئ الأساسية التي تقوم عليها وهي كالتالي:

«المبدأ الأول: يتبدى هذا المبدأ بخاصة في الأولوية التي تعطى للجانب المنطوق من اللغة، وذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي وهذا بافراز البحث اللساني نفسه الذي يقوم في وصفه وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة، وهذا ما يؤكد علماء النفس في مباحثهم المتعلقة بأمراض اللغة، إذ يجمعون على أن نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة نظامان مختلفين»²، وكذلك تأكيدهم «لأسبقية المشافهة على التحرير»³ ويبررون ذلك أن

¹ بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 9.

² أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - نقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص 131.

³ بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 12 ط.

اللغة كانت أصواتا قبل أن تكون كلمات، كما أن الخطاب المنطوق في تعليمية اللغة وسيلة للارتقاء بالجانب المكتوب.

«المبدأ الثاني: يتعلق بالدور الذي تقوم به اللغة بوصفها وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع البشري لتحقيق عملية التواصل فيما بينهم، فهي تحقق الرغبة في الاشتراك داخل الحياة الاجتماعية ومن هنا فإن متعلم اللغة يسهل عليه اكتساب المهارات المختلفة باندماجه في الوسط اللغوي»¹. وهذه صورة بيداغوجية لا بد من توفرها لتحقيق النجاح المتوخى في تعلم اللغة.

المبدأ الثالث: يتعلق هذا المبدأ بشمولية الأداء الفعلي للكلام، إذ أن جميع مظاهر الجسم لدى المتكلم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي». ونلتمس من هذا أن كل الحواس تتدخل في العملية التواصلية (خاصة الجانب المنطوق، كما للغة بعض الجوانب الحركية كاليد مثلا في تحقيق التواصل عن طريق الكتابة).

وقد يتوهم البعض أن سلامة الحواس العين والأذن وقيام جوارح النطق بوظائفها في التصويت تكفي وحدها لتعلم اللغة، لكن الحقيقة عكس ذلك إذ لا بد زيادة على هذه العناصر الثلاثة، أن يكون الدماغ سالما وأن يكون نموه سويا»².

المبدأ الرابع: «يتمثل هذا المبدأ في الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني، وفق اعتباريته المتميزة التي تجعله ينفرد بخصائص صوتية وتركيبية ودلالية، يمتاز بها عن سائر الأنظمة اللغوية الأخرى، ولذلك فإن العملية التعليمية الناجحة للغة تقتضي إدماج المتعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعليمها مع الحرص الشديد على عدم اتخاذ لغة الأم وسيطا لتعلم اللغة الأجنبية، لأن هذا الأمر يؤدي إلى إحباط اكتساب اللغة»³.

المطلب الثاني: وسائل التعليمية وعناصرها.

الوسائل التعليمية Instructional Aids

¹ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص 132.

² حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية، الجزائر، ط2، 1980، ص 293.

³ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص 133.

تشير هذه التسمية إلى ربط الوسائل بعملية التعلم بشتى صوره وأشكاله، وهناك تعريفات كثيرة المصطلح الوسائل التعليمية نذكر منها:

❖ تعرف الوسائل التعليمية بأنها: «كل ما يستخدمه المعلم من أجهزة وأدوات وغيرها، داخل غرفة الصف أو خارجها، لنقل خبرات تعليمية محددة إلى المتعلم بسهولة ويسر ووضوح، مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول»¹.

❖ كما تعرف أيضا بأنها: «كل أداة يستخدمها المدرس في أي نشاط يقوم به سواء بمفرده أو مع تلاميذه، لتحسين عملية التعليم والتعلم من توضيح المعاني للتلاميذ أو شرح الأفكار أو تدريب على المهارات أو تعويدهم على العادات، أو تنمية اتجاهاتهم، أو غرس القيم فيهم دون أن يعتمد أساسا على الألفاظ والرموز والأرقام»².

❖ وفي تعريف آخر نجد: «تعتبر الوسائل التعليمية محتوى تعليميا أدوات تقنية ومواد)، وهي ملائمة الموقف تعليمي محدد يستخدمها المعلم أو المتعلم بخبرة ومهارة لتحسين مردود هذه العملية كما أنها تساعد في نقل المعرفة وتثبيت الإدراك وزيادة خبرات الطلبة ومهاراتهم وتنمية اتجاهاتهم في جو مشوق ورغبة أكيدة نحو تعلم أفضل»³.

❖ وهناك من يعرف الوسائل التعليمية التعليمية بأنها: «ما يلجأ إليه المدرس من أدوات وأجهزة ومواد التسهيل عملية التعلم والتعليم وتحسينها وتعزيزها، وهي تعليمية لأن المعلم يستخدمها في عمله، وهي تعليمية لأن التلميذ يتعلم بواسطتها»⁴.

❖ وفي مفهوم آخر يحدد الوسائل التعليمية بأنها: «أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لرفع فاعلية عمليتي التعليم والتعلم من خلال شرح الأفكار»⁵.

¹ محمد محمود الخيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 5، 2009، ص 31.

² وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة المديرية الفرعية للتكوين، دروس في التربية وعلم النفس 1973/1974، ص 144.

³ عادل أبو العزة سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009، ص 325.

⁴ نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرق تدريسها، دار النفائس، لبنان، ط 6، 2008، ص 204.

⁵ عبد الكريم على اليماني، استراتيجيات التعلم والتعليم، زمزم ناشرون وموزعون، عمان، ط1، 2009، ص 211.

والملاحظ من هذه التعاريف بأن الوسائل التعليمية تستعمل في نطاق أوسع لا يقتصر فقط داخل غرفة الصف، وإنما يتعداها إلى غير ذلك من الوسائل الأخرى والتي تستخدم خارج جدران الصف.

أ- تصنيفات الوسائل التعليمية التعليمية:

هناك تصنيفات كثيرة لوسائل التعليمية التعليمية حيث تشمل أنواع مختلفة منها:

❖ **الوسائل البصرية:** «وهي التي يستفاد منها عن طريق نافذة العين مثل: الكتاب المدرسي وغير

المدرسي، الرحلات، الدوريات المحلات والنشرية على اختلافها، السبورة وملحقاتها الخ»¹.

❖ **الوسائل السمعية:** «وهي وسائل تعليمية تهدف إلى توضيح عملية التدريس وجعل المتعلمين

يدركون ما يلقي أمامهم من المعلومات وما يتم من شروح حول درس معين أو محور علمي محدد إذ

يتبين أن المتعلم ينصت بإصغاء إلى أي شرح مدعم بالصوت الواضح والمعبر (...) ومن الوسائل

السمعية المستعملة في مجال التعليم نذكر أشرطة التسجيل الاسطوانة البرمج الإذاعية والتلفازية

وغير ذلك»².

❖ **الوسائل السمعية البصرية:** «هي وسائل تعليمية تعتمد على حاستي السمع والبصر معا، فكلما

تعددت التوافد التي يطل من خلالها المتعلم على البيئة المحيطة كان ذلك مساعدا على تعلم أفضل

وأبقى أثرا وقد قدمت التكنولوجيا الحديثة وسائل عديدة تجمع بين الحاستين وخاصة التلفاز»³.

ب- دور وسائل التعليمية في عملية التعليم والتعلم:

يمكن أن تسهم الوسائل التعليمية إذا ما أحسن اختيارها بدرجة واضحة في رفع مستوى كفاءة العملية

التعليمية وذلك من خلال:

❖ «الإثارة والتشويق فهي تبعد جو الدرس من دائرة الرتابة والحمول.

❖ تشرك أكثر من حاسة في عملية التعليم والتعلم.

❖ تقدم أساسا ماديا للإدراك الحسي، وذلك لأن الوسيلة الجيدة تخاطب حواس الإنسان ومدرسته.

¹ نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص 206.

² جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص 559.

³ أحمد حسين اللقاني وعلي علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعتمدة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 2003، ص

❖ توفر الكثير من الوقت والجهد الذي يبذله المعلم.

❖ استعمال الوسيلة يؤدي إلى التقليل من اللفظية.

❖ تنمي استمرارية التفكير وتجعل ما يستعمله أكثر عمقا¹.

وبهذا تلعب الوسائل التعليمية دورا فعالا في العملية التعليمية، كما أنها ترتبط انطلاقا مما تقدم بثلاث محاور أساسية هي المعلم الذي يستخدمها والمتعلم الذي يستفيد منها والموقف التعليمي التي تثريه وتزيد من فعاليته وبهذا تعد الوسائل التعليمية جزءا من المنهاج التعليمي.

◀ عناصر التعليمية:

لا تقوم العملية التعليمية إلا بوجود أطراف وعناصر يقوم كل واحد منها بتأدية دوره على أكمل وجه وفي أحسن صورة حتى تحقق العملية التعليمية وهي كالاتي:

أ- المعلم:

«هو المسؤول عن تنقية الثقافة والسلوك وإعادة صياغة نماذج التفكير لدى التلميذ صياغة سليمة تتماشى وخطط تنمية المجتمع»².

كما يعرف أيضا بأنه: «وسيلة المجتمع وأداته لبلوغ هدفه، فهو منقذ البشرية من ظلمات الجهل عابرا بهم إلى ميادين العلم والمعرفة، وهو من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية»³.

وفي تعريف آخر نجد المعلم: «هو أساس العملية التعليمية والركيزة المتينة التي تستند إليها المدرسة وأدائها الناجح في إيصال المعرفة وتربية النشء يحدد كفاءته ومؤهلته»⁴.

والملاحظ من هذه التعاريف أن هناك من يجعل مهام المعلم وأدواره مقتصرة على إيصال الحقائق والمعلومات والمفاهيم إلى المتعلمين وهناك من يجعلها تتعدى إلى تربية وتنشئة المجتمعات.

¹ عادل أبو العزة سلامة وآخرون، طرائق تدريس عامة، مرجع سابق، ص 328.

² فيروز مامي زارقة، محاضرات في علم اجتماع التربية، دار بهاء الدين، قسنطينة الجزائر، ط1، 2008، ص 70.

³ حسين عبد الحميد أحمد رشوان العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، دط، 2006، ص 81.

⁴ جرجس ميشال حرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، مرجع سابق، ص 500.

❖ أدوار المعلم:

«تعنى الأدوار التي ينتظر من المعلم القيام بها وهي تختلف من منهج إلى آخر فقد يقتصر دوره على التلقين للحقائق والمعلومات، وقد يمارس دورا آخر مثل التخطيط للأنشطة وإثارة المشكلات والاهتمامات لدى المتعلمين»¹.

كما توجد مهام أخرى ملقاة على عاتق المعلم نذكر منها :

- أن يلعب دورا هاما في إنجاح العملية التعليمية ودفع المتعلمين إلى الأمام، ويجعلهم قادرين على معرفة أنفسهم وإدراك جوانب القوة والضعف لديهم»².
- «إثارة الدافعية والرغبة لدى التلميذ في التعلم.
- تقديم المعارف والخبرات .
- الضبط والمحافظة على النظام»³.

ونظرا لتعدد الأدوار التي يقوم بها المعلم، أصبحت له قيمة في أعين الناس، ومن الواجب احترامه وتقديره لأنه عنصر أساسي لا يمكن الاستغناء عنه في العملية التعليمية حتى قال فيه الشاعر :

«قم للمعلم وفه التبجيلا ***** كاد المعلم أن يكون رسولا»⁴

ب- المتعلم :

لا يستطيع المعلم القيام بعملية التعليم إلا في وجود المتعلم فهو «محور عملية التعليم فلم يعد مجرد وعاء يجب ملؤه بالمعلومات، أو أنه طرف مستقبل لا غير دون مراعاته كطرف فاعل ومهم في سيرورة العملية التعليمية، ولذلك فإن الدراسات الحديثة تنادي بضرورة وجوب اشتراك التلميذ في العملية التعليمية عن طريق إشتراكه في إعداد الدرس وأي نشاط مدرسي»⁵.

¹ أحمد حسين اللقاني وعلي علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية والمعرفية، مرجع سابق، ص 23.

² عمر عبد الرحيم نصر الله، مبادئ التعليم والتعلم في مجموعات تعاونية، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص 81.

³ فيروز مامي زرارقة، محاضرات في علم الاجتماع، مرجع سابق، ص 70.

⁴ أحمد شوقي، الشوقيات، مر: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 2004، ج 1، ص 145.

⁵ فيروز مامي زرارقة، محاضرات في علم اجتماع، مرجع سابق، ص 71.

إذن فالمتعلم هو «المستهدف من وراء العملية التربوية التعليمية، حيث تسعى التربية بمختلف مؤسساتها ووسائلها إلى تربية المتعلم وتنشئته وتوجيهه وإعداده للمشاركة في حياة المجتمع بشكل منتج ومثير»¹.

وهكذا يكون المتعلم عنصرا مهما وفعالا في العملية التعليمية ولولاه لما كان هناك مستقبل ومتلقي للمعارف بشتى ألوانها .

ج-المادة العلمية:

إن المادة العلمية ركن أساسي من عملية التدريس، إذ لا يمكن أن يكون هناك تدريس بدون معرفة أو معلومات.... فالمادة العلمية إذن «كل ما يريد المعلم أن يوصله إلى المتعلم، سواء أكانت معلومات أم تنمية مهارات، أم اتجاهات بشرط أن يتم تحديدها في ضوء أهداف تعليمية محددة»² كما يمكن اعتبارها «عينة ممتازة المجال معرفي معين، لا بد وأن تكون لها وظيفة في حياة المتعلم»³ أي أنها «تتمثل في كل ما يمكن تعليمه وتعلمه وجملة المعارف العلمية والفنية المكونة المحتوى البرنامج المقررة فيتمكن باحث في التعليمية أن يدرس المحتوى التعليمي دراسة وصفية أو تحليلية أو مقارنة»⁴.

د- بيئة التعلم / المدرسة:

المدرسة كمؤسسة تربوية واجتماعية أنشأها المجتمع الخدمة أغراضه والسعي نحو تحقيق أهدافه فهي: «الحياة الأولى التي يعيشها الإنسان، وهي المجتمع الأول الذي يدخل إليه (...) ومهمة المدرسة الأساسية (بالمفهوم المعرفي الإنساني) أن تضعف في الإنسان المشاعر الأولى البكر، لتقوي فيه المشاعر الثانية التي هي بحاجة إلى تمرس وتمرين وتدريب وتلقين»⁵.

وبهذا تكون المدرسة هي الجامع بين العناصر الأخرى المعلم المتعلم المادة العلمية)، وهي الوسط المعروف الذي يلتقي فيه كل من المعلم والمتعلم من أجل إلقاء وتلقي المادة العلمية. وبالرغم من الأهمية البالغة

¹ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 45.

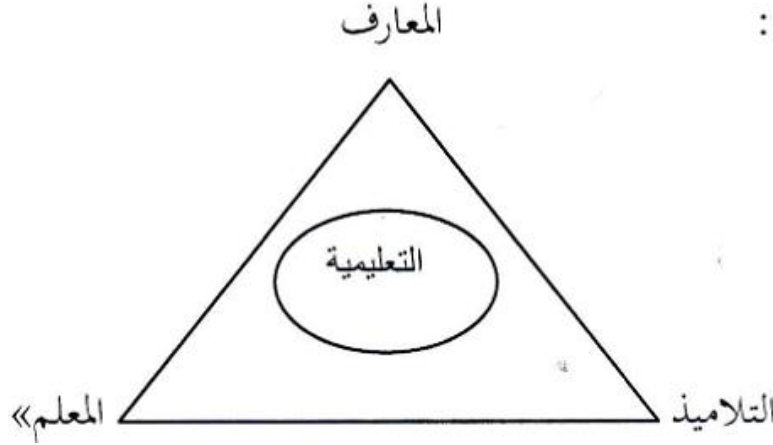
² أحمد حسين اللقاني وعلي علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية، مرجع سابق، ص 44.

³ سهيلة محسن كاظم فتلاوي ، المدخل إلى التدريس ، مرجع سابق، ص 44.

⁴ بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 12.

⁵ أنطوان طعمة وآخرون تعليمية اللغة العربية، مرجع سابق، ص 240.

لهذا العنصر إلا أن هناك من أهمل أهميته التعليمية، إذ نجد " إيف شوفالار " يضع التعليمية في قلب مثلث يتألف من المعارف ومن المعلم والمتعلمين كالاتي:



المطلب الثالث: بين التعليم والتعلم النظريات والمناهج

1- بين التعليم والتعلم

أ- التعليم:

يعد التعليم عملية معقدة وقد حظي بمجموعة من التعريفات من بينها:

- «التعليم عملية نظامية تؤدي إلى حدوث التعلم المنشود عند المتعلم، وهو عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم تهدف إلى تغيير سلوك المتعلم أو تعديله»¹.
- كما عرف بأنه: «النشاط الذي يساهم فيه كل من المعلم والمتعلم، بحيث يقع تعليم المعارف من قبل المعلم واستيعابها وتعليمها من قبل المتعلم ويتم ذلك بصيغ آنية متوازنة»².
- وفي تعريف آخر له: «هو مساعدة شخص ما على أن يتعلم كيف يؤدي شيئاً ما، أو تقديم تعليمات) أو التوجه في دراسة شيء ما أو التزويد بالمعرفة»³.

¹ نوال العشي، إدارة التعليم الصفّي، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، دط، 2008، ص 142.

² سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، مرجع سابق، ص 31.

³ دو جلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 1994، ص

نلتبس من هذه التعاريف أن التعليم لا يتم إلا بوجود عنصرين هما المعلم والمتعلم، حيث يؤثر المعلم بأفكاره ومعارفه على المتعلم فيعلمه سلوكيات جديدة، ويحدث ذلك إذا ما كان هناك تفاعل بينهما.

ب- التعلم:

يعد التعلم من الأمور الهامة في حياة كل إنسان، ونظرا لأهميته فقد حظي باهتمام الكثير من الباحثين والمفكرين خاصة عند العلماء التربويين، لأن كل واحد منهم يعرف هذه العملية بوجهة نظر خاصة، وبالرغم من ذلك لا يوجد تعريف محدد جامع مانع له وإنما توجد عدة تعاريف نذكر منها :

- «التعلم عملية اكتساب الوسائل التي تمكن من الوصول إلى الأهداف»¹. وفي هذا الصدد يقول "ارثر جيتس" ARTHUR GESTES: التعلم هو عملية اكتساب acquiring الطرق التي تجعل الإنسان يحقق أهدافه ويحل مشكلاته»².
- ويتضح لنا من خلال هذا التعريف أن التعلم هو العملية التي يكتسب الفرد عن طريقها آليات يتغلب بها على مشكلاته ويرضي دوافعه وحاجاته ، وصولا إلى تحقيق أهدافه.
- كما عرف التعلم بأنه: « العملية الديناميكية التي تتجلى في جميع التغيرات الثابتة نسبيا في الأنماط السلوكية والعمليات المعرفية، التي تحدث لدى الأفراد نتيجة لتفاعلهم مع البيئة المادية والاجتماعية»³.
- فهذا التعريف ينظر إلى كون التعلم عملية تغيير في السلوك، حيث أن أداء الفرد لعمل ما يكون على صورة ثم يتغير هذا الأداء، إذا ما أحتك الفرد ببيئة اجتماعية مغايرة للبيئة الأولى.
- وهناك من يقولون بأن التعلم: «يعني إحداث تعديل في السلوك المتعلم نتيجة التدريس والتعليم والتدريب والممارسة والخبرة»⁴. ومن بينهم " ماك جيتس " mc Jesh الذي يقول: « التعلم هو عملية تغيير في أداء الفرد وينتج عن التدريب»⁵.

¹ حسين عبد الحميد أحمد رشوان العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع، مرجع سابق، ص 72.

² سعيد حسني العزة صعوبات التعلم المفهوم، التشخيص الأسباب، دار الثقافة، عمان، ط1، 2006، ص 32.

³ عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم دار الشروق، عمان، ط1، 2006، ص 29.

⁴ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، مرجع سابق، ص 29.

⁵ سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم المفهوم التشخيص الأسباب، مرجع سابق، ص 12.

- وفي هذا السياق نجد تعريفا آخر للتعلم: «هو ممارسة البحث عن المعرفة انطلاقا من رغبة ذاتية راسخة، وكل ما يستعمل هو بمثابة قاعدة ومنطلق المستجدات معرفية، قد تتكامل مع المعارف السابقة المكتسبة وترشحها أو تعدلها وتثريها»¹.

الملاحظ من هذه التعاريف كلها أنها تدور حول معنى واحد وهو أن التعلم لا يتم دفعة واحدة وفي وقت محدد، بل يتم عن طريق التدريب والممارسة خلال مراحل زمنية متتالية ومتعاقبة مع بذل الجهد المطلوب، وذلك من أجل ترسيخ معارف سابقة أو تعديلها أو إثرائها.

كما أن للتعليم مفاهيم عامة كان لها أثر كبير في التدريس وفي الخطط المدرسية والمناهج تتجلى فيما يلي:

- «التعلم كعملية تذكر: يعد العقل مخزنا للمعلومات تخزن فيه بعد تعلمها عن طريق الحفظ، لتستعمل وقت الحاجة والتعلم وفق هذا المفهوم مرادف لل تخزين (...)»

- **التعلم كتدريب العقل:** ونظرية التدريب العقلي تؤكد أن لبعض المواد أهمية خاصة في تدريب الملكات فكان ينظر مثلا للرياضيات واللغات على أنها أجدى من غيرها في تدريب بعض ملكات العقل (...).

- **التعلم كتعديل للسلوك والتعلم:** بهذا المفهوم يشمل تغيرات جسمية وانفعالية وعقلية، كما أنه يتضمن وجود هدف أو أهداف يؤدي إليها، والتعرف على الموقف والقيام بنشاط وينتج عنه اكتساب أفكار ومعلومات واتجاهات ومهارات وكل هذه وحدة متكاملة في علاقتها الوظيفية»².

2- نظريات التعلم:

يعد التعلم نشاطا تطوريا يواجه به الفرد المتعلم مواقف معقدة قد تشكل عائقا معرفيا أو سلوكيا في حياته فيضطر إلى التعلم لاكتشاف العناصر المكونة لهذه المواقف المستجدة في حياته التعليمية، ولكي تتم عملية التعلم لابد من سبل وطرائق متباينة فيما بينها غايتها تحقيق التعلم وهي كالتالي:

أ- النظرية السلوكية:

¹ فريد حاجي التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات دار الخلدونية الجزائر، دط، 2013، ص 48.

² ابراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د ط، 2009، ص 15-17.

كان مفهوم السلوك Behavior في هذه النظرية يدور حول مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي طبيعيا أو اجتماعيا¹.

وفي هذه النظرية هناك أربعة عوامل تساعد الفرد على تعلم الشيء الذي يواجهه، والصفات التي سيتبناها ليضيفها إلى مقومات شخصيته وهذه العوامل الأربعة هي الدافع المثير، الاستجابة والجزاء². وتصنف تحت هذه النظرية عدة نظريات المجموعة من الباحثين أهمها:

- **النظرية الشرطية:** « وتعرف هذه النظرية بتسميات أخرى مثل نظرية التعلم الاستجابي Respondent pavlovion أو الاشتراط البافلوفي refescive Conditioning أو الاشتراط الانعكاسي Learning Conditioning ويرجع الفضل في ظهور هذه النظرية وبلورة أفكارها ومفاهيمها في التعليم إلى العالم الروسي المشهور " إيفيان بافلوف " Ivian Pavlove 1936-1849، كما ساهم العالم الأمريكي " جون واطسون " Jean Watson أيضا في تطوير مفاهيم هذه النظرية من خلال أفكاره وأبحاثه التي أجراها على الحيوانات والأفراد في الولايات المتحدة الأمريكية³.

«أما " بافلوف " Pavlove فقد أجرى العديد من التجارب على الحيوانات، ولاحظ بأن الحيوانات تستجيب للمؤثر الطبيعي الطعام (مثلا)، وسيلان لعابها إذا ما أقرن الطعام بمثير آخر مثل الضوء أو صوت الجرس لفترة زمنية ما طويلة نسبيا، فإن لعابه سوف ينزل بقرع الجرس أو إضاءة المصباح الذي يعتبر مثيرا غير طبيعي (شرطي) سيلان اللعاب⁴.

يقوم قانون التعلم عند "بافلوف" pavlove على :

✓ **مبدأ التعزيز:** هو حدوث المثير الأصلي بعد المثير الشرطي بقليل؛ أي أن يحدث المثير الأصلي تعزيزا للمثير الشرطي، لكي يعمل على تقويته وتدعيمه ليصبح قادرا على استدعاء الاستجابة الشرطية، وكلما زاد عدد مرات التعزيز كلما قوى الارتباط بين المثير اشتراطي والاستجابة⁵.

¹ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 22.

² ألفة حقي، سيكولوجية الطفل علم نفس الطفولة، مركز الإسكندرية للكتاب، دط، 1996، ص 137.

³ عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 47.

⁴ سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم، مرجع سابق، ص 16.

⁵ محمد جاسم محمد نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 126.

✓ مبدأ الانطفاء: «إذا ظهر المثير الشرطي دون تدعيم بالمثير الطبيعي فإن الفعل المنعكس الشرطي يضعف إلى أن ينطفئ»¹.

من خصائص النظرية الشرطية ما يلي:

- «الاستجابة الشرطية لا تخضع لعوامل وراثية، ولا تنتقل وفقها كما هو الحال في الاستجابة المنعكسة البسيطة.
- إن الاستجابة الشرطية قابلة للتغير، وإنما تتأثر بعوامل مختلفة التي تحيط الكائن الحي وقت اكتسابه لها.
- أنه لا يشترط لإيجاد الاستجابة الشرطية أية منبهات خاصة، أو أي محال استقبال معين تؤثر فيه هذه المنبهات حيث يمكن تنميتها وفقاً لما نريد عليه، فلا يقتصر المثير على عضو حسي معين أو على عناصر الحس في العضلات، وإنما يمكن أن يظهر نتيجة جمع بين اثنين أو أكثر من المنبهات المختلفة»².

- نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ لتورندايك Thorndike:

تنطلق هذه النظرية في تفسيرها لحدوث عملية التعلم وفقاً لمبدأ المحاولة والتجربة، أي أن الارتباطات بين الاستجابات والمثيرات تتشكل اعتماداً على خبرات الفرد بنتائج المحاولات السلوكية التي يقوم بها حيال المواقف المثيرية، التي يواجهها ويتفاعل معها»³، حيث يتعلم الإنسان معظم تجاربه وخبراته عن طريق المحاولة والخطأ والاعتماد على الملاحظة واكتشاف الأمور، وقد أكد "باندورا" على دور التعلم من خلال الملاحظة، «فهو يفترض أن الأطفال ترتقي لغتهم بصفة أساسية بتقليد المفردات والتراكيب اللغوية التي يستخدمها الآباء والآخرين في الحياة العادية»⁴.

ومن قوانين التعلم عند تورندايك Thorndike ما يلي:

¹ فاروق السيد عثمان، سيكولوجية التعليم والتعلم أسس نظرية وتطبيقية، دار الأمين، ط1، 2005، ص 67.

² محمد جاسم محمد نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 126.

³ عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 71.

⁴ محمد النوبي محمد علي صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، دار صفاء، عمان، ط1، 2011، ص 68.

✓ «قانون الاستعداد: وهو مبدأ إضافي يعبر عن خصائص الظروف التي تجعل المتعلم يميل إلى أن يكون مشبعا أو متضايقا (...).

✓ قانون الميران أو (التدريب): وينص على أنه عند حدوث ارتباط قابل للتعديل بين موقف واستجابة تزداد قوة هذا الارتباط (مع افتراض ثبات العوامل الأخرى، ويعرف هذا الجزء من القانون باسم (قانون الاستعمال) أما إذا انقطع الارتباط القابل للتعديل بين الموقف والاستجابة فإن قوته تضعف، ويعرف هذا الجزء أيضا من القانون باسم (قانون عدم الاستعمال).

✓ قانون الأثر: ينص على أن أي ارتباط قابل للتعديل بين موقف واستجابة يزداد، إذا ما صاحبه حالة إشباع ويضعف إذا ما صاحبه أو أعقبته حالة ضيق»¹.

- النظرية الإجرائية لسكينر : Skinner

تبنى سكينر (1904-1980) نمط المثير والاستجابة في السلوك الاشرطي حيث ميز بين نوعين من السلوكات:

✓ السلوك الاستجابي: وهو كل ما يرتبط بمثير معين في البيئة الخارجية، وهذا النمط لا يمثل لنا إلا قدرا ضئيلا من سلوك الكائن الحي.

◀ السلوك الإجرائي: وهو لا يرتبط بمثير معين وإنما نستدل عليه من آثاره ونتائجه في البيئة الخارجية»².

بمعنى أن "سكينر" Skinner يرى بأن الاستجابات قد تحدث كرد فعل لمثير محدد مثلا : البكاء أثناء تقطيع البصل، وقد تحدث دون وجود مثير محدد مثل المشي.

فنظريته تشبه كثيرا نظرة "بافلوف" وهو يتحدث عن مبدأ التعزيز إذ ميز بين نوعين من التعزيز:

■ «التعزيز الداعم الايجابي أو الإثابة: الاستجابات التي تشاب (يتم المكافأة عليها، ولها احتمال كبير لأن تتكرر فمثلا : العلامات العالية في الاختبارات تدعم الدراسة الواعية).

¹ مصطفى ناصف، نظريات التعلم، تر: عطية محمود هنا، عالم المعرفة، دط، 1983، ص 20.

² فاروق السيد عثمان سيكولوجية التعليم والتعلم، مرجع سابق، ص 69.

■ **التعزيز السالب:** الاستجابات التي تسمح بتفادي مواقف مؤهلة أو غير مرغوب فيها، لها فرصة التكرار مثلاً : الإعفاء من دخول الامتحان نهاية الفصل نتيجة ارتفاع الأداء في أعمال السنة¹.

ب- النظرية المعرفية:

تشير النظرية المعرفية إلى تصور نظري لتعليم اللغات... يستند إلى الفهم الواعي لنظام اللغة كشرط لإتقانها، وأن الفهم اللغوي سابق على الأداء اللغوي وشرط لحدوثه². كما تهتم النظرية المعرفية بإنتاج مباشر للغة من خلال النمو المعرفي، وتنطوي تحتها مجموعة من النظريات جاءت كرد فعل على نظريات سلوكية منها:

- نظرية الاستبصار (الجشطالتيّة) Gestalt Theory

جاءت النظرية الجشطالتيّة رداً على النظرية السلوكية الترابطية التي قدمها رواد علم النفس مثل واطسون تورنبايكن وهيل وبافلوف وسكينر وجثري وكان يمثل النظرية الجشطالتيّة التي ظهرت في ألمانيا مجموعة من العلماء مثل كيهلر وفوهتيمر وكوفكا...³.

«التعلم حسب وجهة نظر الجشطالتيّن يرتبط بإدراك الكائن لذاته ولموقف التعلم، فهم يرون التعليم النموذج بالإدراك والانتقال من الغموض إلى الوضوح، وهذه النظرية تقوم على مجموعة من القوانين»⁴ منها:

◀ «**قانون التشابه law of simirityx**: عتبر قانون التشابه ممثلاً لقانون الترابط عند الشرطيين (...) ولقد استخدمه "فريتمر" كمبدأ يحدد تكوين الإدراك، إذ تميل الأشياء المتشابهة إلى أن تتجمع في وحدة، فتظهر الخطوط المتشابهة أو النقاط المتماثلة على أنها وحدة إدراكية.

¹ وليم عبيد، إستراتيجية التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة (أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية)، دار المسيرة عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 39.

² علي أحمد مذکور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 101.

³ فاروق السيد عثمان، سيكولوجية التعليم والتعلم، مرجع سابق، ص 75.

⁴ عبد الكريم علي اليماني، استراتيجيات التعليم والتعلم، مرجع سابق، ص 44.

﴿ قانون التقارب **law of proximity**: يساعد تقارب الأشياء على إدراكها كمجموعة أو مجموعات، فإذا رسمت عددا من الخطوط المتوازنة غير منتظمة في بعدها الواحد عن الآخر على ورقة بيضاء وكأن الخطوط المتقاربة تميل إلى وحدات أرضية على صفحة بيضاء.

﴿ قانون الإغلاق **law of closure**: الأشكال الكاملة أو المغلقة أكثر ثباتا من الأشكال الناقصة أو المفتوحة، وذلك لأن الأخيرة تميل إلى أن تكمل نفسها، حتى يسهل لها أن تكون صفة كلية في الإدراك الحسي»¹.

- النظرية البنائية جون بياجيه : Jean Piaget

تعتمد النظرية البنائية للمعرفة على أن الفرد يبني معرفة بنفسه من خلال مروره بخبرات كثيرة تؤدي إلى بناء المعرفة الذاتية في عقله»²، والتعلم وفق هذه النظرية:

✓ « هو خلق جديد يبنيه المتعلم على مواقف أصلية مرتبطة بموقف أو مشكلة أو سياق معين يتفاعل معه وينفعل به المتعلم.

✓ التعلم عملية نشطة للبناء الذاتي وليس عملية اكتساب معرفة عن آخرين.

✓ يبني المتعلم تفسيرات شخصية للعالم استنادا إلى خبراته وتفاعلاته بطرق مرنة، وقدرته على إدارة عملية التفكير»³.

إن التعلم عملية إبداعية وليست مجرد تقنين أو استجابة للمؤثرات، حيث تحدث "بياجييه" Piaget عن مراحل النمو العقلي إذ قسمها إلى أربعة مراحل هي:

﴿ المرحلة الأولى (المرحلة الحسية الحركية): التي تمتد على مدى السنتين الأولى والثانية من عمر الطفل: يدرك الأطفال في هذه المرحلة استمرارية الأشياء وكذلك مفهوم انتظامها في العالم الفيزيائي المحسوس، ومن خلال المسك والرضاعة والنظر إلى الأشياء ورميها بعيدا، ومن خلال تحريك الأشياء ووضعها هنا وهناك مثلا، يتوصل الأطفال إلى بناء إدراك جيد نوعا ما لحدود الأشياء الصغيرة ولإمكاناتها.

¹ محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 158-159.

² عبد الكريم علي اليماني، استراتيجيات التعليم والتعلم، مرجع سابق، ص 46.

³ وليم عبيد، استراتيجيات التعليم والتعلم، مرجع سابق، ص 101.

◀ المرحلة الثانية (المرحلة ما قبل الإجرائية): التي تمتد من السنة الثانية حتى السنة السابعة: يبدأ الأطفال من خلال هذه المرحلة بإدراك الأشياء في صورها الرمزية، ويصبح بمقدورهم أن يعدوا أكثر فأكثر تلك الأشياء التي عرفوها في المرحلة السابقة، فعلى سبيل المثال يصبح بمقدورهم أن يفسروا السبب في أن اللعبة التي يتم تحريكها بحيث تدور على نفسها، ليست لعبة جديدة وفي هذه الفترة يكتسب الأطفال قدرة أكبر على التعبير بواسطة الرمز والإيحاءات الجسدية والأصوات اللغوية والكلمات.

◀ المرحلة الثالثة (المرحلة الإجرائية المحسوسة): التي تمتد من السنة السابعة والسنة الثانية عشر: يطوّر الطفل في هذه المرحلة قدرته على التفكير الاستدلالي، وقدرته الاستدلالية في هذه المرحلة محدودة ضمن نطاق ما يشاهده ويقوم محتوى الاستدلال على الأشياء الفعلية.

◀ المرحلة الرابعة (المرحلة الإجرائية الشكلية): والتي تبدأ من سن الثالثة عشر تقريباً: بمقدور الأطفال في هذه المرحلة أن يقوموا بالاستدلالات من خلال الاستدلالات الأخرى¹.

ج- النظرية اللغوية (العقلية) نعوم تشومسكي Noam Chomsky

«هذه النظرية تتوجه إلى الإنسان صاحب اللغة، وإلى ما يسميه "تشومسكي" بالمنجز المثالي في مجتمع لغوي متجانس، يعرف لغته معرفة كاملة وهو شرط ضروري، لأن الغاية هي محاولة الوقوف على القوانين الإنسانية التي تجعل الإنسان بهذه القدرة على أداء اللغة»².

«كما تعتمد نظرية تشومسكي Chomsky على الميل الفطري لاكتساب اللغة والتي تشير إلى أن الأطفال يولدون ولديهم ميل فطري للارتقاء اللغوي، فهم يرثون التركيب البيولوجي (خاصة الجهاز العصبي المركزي)، الذي يمكنهم من استعمال السمات اللغوية العامة (...). وقد أكدت دراسة لينبرخ Lenneberg على أدوار القدرة الفطرية على اكتساب اللغة، حيث افترض بأن تطور اللغة يسير سيرا مع التغيرات العصبية التي تحدث كنتيجة للنضج وهو يشير إلى حقيقة وهي أن الأطفال في جميع الثقافات يتعلمون اللغة تقريباً في نفس العمر ويرتكبون نفس الأخطاء في التغير بلغتهم»³.

¹ ميشال زكريا، قضايا السنية تطبيقية، دراسات لغوية واجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1992، ص81.

² راجع بوحوش، اللسانيات وتطبيقاتها على الخطاب الشعري، دار العلوم، دط، 2006، ص 22.

³ محمد النوبي محمد علي صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، المرجع السابق، ص 70.

الملاحظ من هذا أن الطفل يولد مزودا بقدرة عقلية، تؤهله لاستيعاب وتعلم كل ما يصادفه في البيئة التي ترعرع فيها فهو قادر على أن يبدع، فإذا لم تكن له قدرات ذهنية فكيف له أن ينطق بأفكار لم يسبق له سماعها.

«يميز "تشومسكي" بين الملكة اللغوية باعتبارها المعرفة الضمنية باللغة وبين الأداء الكلامي Performance باعتباره الاستعمال الفعلي للغة ضمن سياق معين، فالكلمة اللغوية هي التي توجه وتقود الأداء الكلامي، وكل أداء كلامي يخفي وراءه معرفة ضمنية تتعلق بالملكة اللغوية في لغة معينة.

غير أن هذا الأداء لا يمكن أن يعكس بصورة مباشرة الملكة اللغوية، لأنه قد ينحرف عن قوانين اللغة نتيجة عوامل خارجة عن إطارها: كالانفعال والانتباه.

ويرى تشومسكي أن دور العائلة يقف عند حدود ما يسميه بالدور التوسيعي، حيث يردد الكبار في كثير من الأحيان الجمل التي يتكلم بها الأطفال بإدخال بعض التغيرات عليها ليقتربوا من الجمل التي تعادها في لغتهم ومن ثمة يوسعونها¹.

ونفهم من هذا أن الأسر تلعب دورا توسيعيا في تعليم اللغة للطفل ويكمن هذا الدور أن الأب أو الأم أو الإخوة ... الخ، يستمع لما يقوله الطفل ثم يعيد صياغته فينزل من مستوى الكبار ويرقي عما يقوله الصغار.

3- مناهج التعليم:

إذا كان المنهج «هو الطريق التي يعالج بها الباحث المادة العلمية في بحثه، والتي يحقق عن طريقها الوصول إلى النتائج العلمية ببسر وسهولة»²، و«طريقة يصل بها الإنسان إلى حقيقته»³، فما هي مناهج التعليم التي عرفها التعليم وسلكتها من القديم إلى الحديث؟.

¹ حفيظة تازروقي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة، الجزائر، دط، 2003، ص 60-61.

² محمد علي عبد الكريم الرويني، فصول في علم اللغة العام، دار الهدى عين مليلة، الجزائر، دط، 2009، ص 68.

³ فيصل مفتاح الحداد، منهجية البحوث والرسائل العلمية (دراسة منهجية)، دار الكتب الوطنية، بنغازي ليبيا، ط1، 2008، ص 09.

بالرغم من تعدد المناهج إلا أننا نقتصر على ذكر ثلاث مناهج سلكها التعليم بدءاً بالمنهج التقليدي مروراً بالمنهج البنوي وصولاً إلى المنهج الاتصالي وهي كالاتي:

أ- المنهج التقليدي:

هو «مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية اصطلح على تسميتها المقررات المدرسية»¹، «التي هي من صنع الكبار والتي يدرسها التلاميذ داخل المؤسسة بهدف اجتياز الامتحانات المدرسية التي توضع لقياس مدى حفظهم واستيعابهم لهذه المقررات، وقد تأصل هذا المفهوم التقليدي للمنهج كأسلوب علمي وكهدف لدى القائمين على شؤون التربية والتعليم زمننا طويلاً، وكانت الوظيفة الوحيدة للمعلم ومدير المدرسة وغيرهم هي توصيل تراث المجتمع كما هو إلى عقول تلاميذ المدرسة وكان المعلم يعتبر نفسه مسؤولاً مسؤولية كاملة في نقل ثقافة وتراث وقيم وعادات المجتمع إلى التلاميذ وكانت الوسيلة في ذلك في التحفيظ والتلقين حتى يجتاز التلميذ الامتحان والذي يأتي غالباً في نهاية العام الدراسي»².

من خلال هذا المفهوم يتضح لنا أن هذا المنهج يركز على المعلم ويجعله المسؤول الوحيد في نقل المعارف إلى التلاميذ وذلك بتقديم ألوان من المعرفة على الطلبة ثم التأكد عن طريق الاختبارات.

ب- المنهج البنوي:

بعد العالم السويسري "فيرديناند دي سوسير" Ferdinand De Saussure (ت 1913م) المؤسس الأول في دراسة اللغة، وعلى الرغم من أنه لم يستعمل كلمة البنية أو البنوية في محاضراته التي نشرت بعد وفاته، فإن مضمون البنوية يفصح عن نفسه في ما أودعه سوسير من نظرات في تفسير الظواهر اللغوية، لم يستعمل سوسير هذا المصطلح كما قلنا، ولكنه تحدث عن مضمونه وأول مرة استعمل فيه المصطلح كان في البيان الذي أعلنه المؤتمر الأول للغويين السلاف سنة 1929، فقد حضر في هذا المؤتمر "ياكوبسون وتروبتسكوي". وقد دعا المؤتمر إلى تبني منهج جديد في دراسة اللغة

¹ توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمان، 7، 2009، ص 21 ء

² حسام محمد مازن المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي، دار الفجر، القاهرة، ط1، 2009، ص 42.

سموه المنهج البنيوي»¹، و«لئن كان دي سوسير هو من رسم معالم هذا التوجه ونظر له بطريقة منهجية متكاملة، فإن ذلك لا يعني انفراده في تأسيس هذا النهج»²، بل انبثقت آراء واتجاهات بعده منها مدرسة براغ ومدرسة كوبنهاجن والمدرسة الوظيفية والمدرسة التوزيعية ... وكل من هذه المدارس ساهمت في تطوير المنهج البنيوي، إذ نجد هذا المنهج يؤكد أن «أي فعل لا يفهم إلا في ضوء المثير "Stimulus" والاستجابة "Response"، وقد أفضى ذلك بطبيعة الحال إلى أن يكون المنهج البنيوي منهجا استقرائيا Inductive يبدأ أولا بجمع المادة ويصل بعد ذلك إلى القاعدة أو إلى النظرية»³.

ويفهم من هذا أن المنهج البنيوي يعتمد على آليات المثير والاستجابة في إدارة وتنشيط العملية التعليمية لدفع المتعلم إلى الإقبال على التعلم بكل نشاط وحيوية.

ت- المنهج الاتصالي (التبليغي):

الاتصال عملية ضرورية ومفيدة لا بد منها في حياتنا اليومية، حيث يتواصل الناس فيما بينهم بطرائق ووسائل مختلفة وذلك لتحقيق غاية أو نيل معرفة. وبهذا يكون الاتصال «عملية مستمرة تتضمن قيام أحد الأطراف بتحويل أفكار ومعلومات معينة إلى رسالة شفوية تنقل من خلال وسيلة اتصال إلى الطرف الآخر»⁴.

والملاحظ من هذا أن عملية الاتصال لا تتم إلا بوجود عناصر متمثلة في:

◀ **المرسل Expéditeur:** هو منشئ الرسالة، قد يكون شخص يتكلم أو يكتب أو يستخدم أجزاء جسمه في عملية الاتصال.

◀ **المستقبل المرسل إليه Destinataire:** وهو هدف عملية الاتصال فقد يكون رجلا، أو امرأة أو طفلا أو جمهورا، وينبغي على المرسل أن يعرف خصائص المستقبل وطبيعته.

¹ سمير شريف استيتية، اللسانيات، (المجال والوظيفة والمنهج)، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط 2، 2008، ص 161.

² قدادة عبد السلام، البحث التركيبي في الدراسة اللسانية الحديثة بين كتاب القواعد للسنة السابعة أساسي وكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعلم المتوسط، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات جامعة منتوري، قسنطينة، 2004/2005، ص 07.

³ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 25.

⁴ زاهد محمد ديري، السلوك التنظيمي، دار المسيرة عمان، ط 1، 2011، ص 226.

◀ الرسالة (المضمون) **Message**: وهي أساس عملية الاتصال، وقد تكون: منطوقة، أو مكتوبة، أو مطبوعة أو صوتا، أو إشارة، أو إيماءة، أو حركة وغيرها ... الخ.

◀ الوسيلة أو (القناة) **Canal**: وهي التي تنقل الرسالة الاتصالية من المرسل إلى المستقبل، فقد تكون سمعية أو بصرية، أو سمعية وبصرية، وقد تكون حواس الإنسان¹.

◀ المرجع **Référent**: يتكون من السياق / الموقف الاتصالي².

والملتبس من هذا أن عملية الاتصال تتم وفق عناصر والتي من شأنها أن تسهل وتيسر عملية الاتصال، أو من شأنها أن تصعب وتعوق هذا الاتصال في جميع الأفكار والمعلومات أو في اختيار الرسالة المناسبة أو استقبالها وفهمها بواسطة المستقبل.

كما أن عملية التواصل لا تنحصر وظيفتها على الإبلاغ فقط بل «تعكس الظروف التي يتم فيها الخطاب فهناك من المؤشرات التي يمكن استعمالها للتوصل فقط لإثبات والتحقق من أنه يتم فعلا وكذلك إلفات انتباه السامع للتأكد من أن الخطاب يصل إليه في أحسن الظروف وأنه أي – المخاطب على صلة لما يقال له، وأن القناة توصل الخطاب في أحسن الأحوال، وتتمثل هذه المؤشرات في أدوات التنبيه وافتتاح الكلام واختتامه وبعض العبارات التي يستعملها كل من المتكلم والسامع لربط الصلة والاتصال»³.

كما أن لعملية الاتصال وظيفة بالغة الأهمية تكمن في العملية التعليمية، حيث تجعل المتعلم يعايش اللغة معاشة طبيعية وعفوية، كما تساعد المعلم على إلقاء كل ما لديه من معارف وأفكار، التي تساهم بدورها في إثراء معارف المتعلم.

المطلب الرابع: طرائق تدريس القواعد النحوية.

«تعرف الطريقة على وجه العموم بأنها كيفية ربط المتعلم بالخبرة التعليمية إنها مجموعة الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم، وتظهر آثارها على منتج التعلم، الذي يحققه المتعلمون، وبعبارة أخرى

¹ عادل يوسف أبو غنيمه الجسد (انفعالاته – أحاسيسه)، الدار الأكاديمية للعلوم، مصر، ط1، 2012، ص 24.

² صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 45-46.

³ خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات دار القصة الجزائر، ط2، 2006، ص 30.

أنها مجموعة التحركات التي يقوم بها المعلم أثناء الموقف التعليمي التعليمي والتي تجري بشكل منتظم ومتسلسل لتحقيق الأهداف التدريسية المحددة مسبقاً¹. والتي تكمن في إيصال المعرفة إلى المتعلمين بشكل واضح وسهل، ومن دون إرباك وغموض وبذلك تعددت طرق التدريس ومن أشهرها نجد:

2- الطريقة القياسية:

«تقوم هذه الطريقة على البدء بحفظ القاعدة ثم إتباعها بالأمثلة والشواهد المؤكدة والموضحة معناها، والأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة هو انتقال أثر التدريس، كما أنها تستهدف تحفيظ القواعد واستظهارها باعتبارها غاية في ذاتها وليس وسيلة»².

❖ مميزات الطريقة القياسية:

- أنها لا تستغرق وقتاً طويلاً.
- مريحة للمدرس إذ لا تتطلب منه جهداً.
- الحقائق التي تقدم تكون عادة كاملة مضبوطة لأنها تم التوصل إليها بالتجربة والبحث الدقيق.
- تلائم الموضوعات التي لا يمكن استخدام الاستقراء في تدريسها مثل: أساليب النحو كالنفي والتوكيد وغيرها.
- تتماشى وطبيعة الإدراك العقلي في الانتقال من الكل إلى الجزء.
- تمتاز بكونها ذات طابع تطبيقي، يتعلم الطالب فيها كيف يطبق قاعدة عامة على حالات خاصة»³.

❖ عيوب هذه الطريقة:

- «تعود الطلبة على الحفظ والمحاكاة العمياء.
- عدم الاعتماد على النفس والاستقلال في البحث.
- تضعف فيهم القدرة على الابتكار والتجديد.
- تبدأ بالصعب وتنتهي بالسهل»⁴.

¹ محمد السيد علي الكسابي، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، مؤسسة حورش الدولية، الإسكندرية، ط1، 2010، ص 129.

² علي أحمد مذكور، تدريس اللغة العربية (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة، عمان، ط1، 2009، ص 238.

³ محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص 124.

⁴ عادل أبو العزة سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة، مرجع سابق، ص 318.

3- الطريقة الاستنباطية الاستقرائية:

هي طريقة استنباطية وضعها المربي الألماني هربرت herbart.jf واستخدمها في مجال التعليم ونقل المعرفة¹.

«تعني استنباط القاعدة من الأمثلة المعطاة والشواهد المختلفة وهي الطريقة التي استخدمها علماء اللغة والقدامي في تعقيدها واستنباط حقائقها، لذلك يجب تحضير الأمثلة التي تنطبق عليها القاعدة العامة وتوضيحها للتلاميذ من حيث المعاني والمبني، ومن ثمة يتوصل التلميذ عن طريق التفكير إلى الأحكام العامة أو القاعدة من الأمثلة أو الحالات الخاصة»².

❖ محاسن هذه الطريقة:

- «تكون المعلومات المكتسبة في هذه الطريقة أكثر ثباتاً في ذهن المتعلم لأنه توصل إليها بنفسه.
- تؤدي إلى فهم أكثر التعليمات التي يتوصل إليها المتعلم بمساعدة المدرس.
- أن أسلوب التفكير الذي يتعوده الطالب فيها يمكن أن يستفيد منه في مواجهة مواقف حياته»³.

❖ مساوئ هذه الطريقة:

- أنها تحتاج إلى عناية دقيقة، وتوجيه وإرشاد مستمرين من قبل المعلم لطلابها، وفي الأغلب لا يمتلك كثير من المعلمين مثل هذه القدرة، فهم غير مؤهلين لتطبيق هذه الطريقة.
- يخشى من استخدام الاستقراء الناقص عند تطبيق هذه الطريقة.
- يخشى من استخدام هذه الطريقة بصورة شكلية»⁴.

¹ جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعلم، مرجع سابق، ص 353

² زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 222.

³ محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 121.

⁴ سمير شريف استيتية، علم اللغة التعليمي، دار الأمل، الأردن، دط، 2010، ص 116.

الفصل الثاني:

نظرية النحو التوليدي

التحويلي (تشومسكي)

المبحث الأول: ماهية النظرية التوليدية التحويلية

المطلب الأول: التعريف بالنظرية وصاحبها:

1.1: ترجمة نعوم تشومسكي¹:

ولد أفرام نعوم تشومسكي في مدينة فيلادلفيا بولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية، في السابع من ديسمبر عام 1928 كنف عائلة روسية الأصل؛ يهودية الديانة يسارية الفكر.

تلقى تعليمه الابتدائي والثانوي ببنسلفانيا، ثم التحق بجامعة بيتسبرغ حيث تابع دروسه في علم اللغة والرياضيات والفلسفة، وتبع دروس أستاذ اللغويات هاريس الذي كان لفكره تأثير واضح على تشومسكي، وفي سنة 1951 التقى الألسني "موريس هال" والألسني رومان جاكسون، حيث ساعده في الحصول على مركز باحث في المختبر الإلكتروني بمعهد ماسشيوست التكنولوجي، حيث درّس هناك اللغتين الفرنسية والألمانية للطلاب الذين يتخصصون في مجال العلوم. ثم عيّن أستاذا بقسم اللغويات والفلسفة بنفس المعهد بعد حصوله على دكتوراه الفلسفة في اللغويات عام 1955.

ظل يترقى في حياته العلمية إلى أن حصل على كرسي الأستاذية في علم اللغات الحديثة. كما حصل على عدة درجات فخرية من جامعات ومعاهد مختلفة. ففي 1967 حصل على درجة الدكتوراه الفخرية من جامعة شيكاغو، وفي العام نفسه حصل على مثل هذه الدرجة من جامعة لندن، وفي عام 1970 منح نفس الدرجة من جامعة دلهي، وفي 1973 حصل عليها من جامعة المعهد التكنولوجي ماسشيوست. وعمل تشومسكي أستاذا زائرا في عدة جامعات أمريكية وأوروبية².

¹ ينظر - حسني خاليد، مدخل إلى اللسانيات المعاصرة، مطبعة أنفو، د ط، فاس، المغرب، د ت، ص 76-77.

- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 5، الجزائر، 2015، ص 202.

- جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، تر: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، ط 1، الاسكندرية مصر، 1985، ص 11.

- نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، د ط، القاهرة، مصر، د ت ص 129.

² جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ص 11 - 12.

نشر تشومسكي مقالا في مجلة اللغة Language سنة 1955 بعنوان "علم التراكيب الرياضي وعلم الدلالات ملاءمتها الألسنية ردا على مقال بار هيل علم التراكيب الرياضي وعلم الدلالات حيث يؤكّد في مقاله هذا أن الألسنية تتعامل مع علم المنطق على الصعيد المنهجي فقط، وفقا لمتطلبات بناء النظرية الألسنية¹.

مما جعله يعتبر أن العلاقة بين النحو التوليدي والمنطق تكمن في مستوى بناء النظرية العامة للبنية اللغوية والتي تقع على التركيب المنطقي، والاستدلال المنطقي².

وفي سنة 1955 حضر كتابا بعنوان البنية المنطقية للنظرية الألسنية"، يركز فيه على استقلالية البحث اللساني، كما جسد أبحاثه وأفكاره اللغوية في مقالات وكتب تعتبر بمثابة المرجعية في البحث اللساني، نذكر منها : البنى التركيبية والتراكيب النحوية 1957، ملامح النظرية التركيبية 1965 ، اللسانيات الديكارتية 1966، اللغة والفكر 1968³. كما ألف في مجال الإعلام والسياسة والحروب مما ينم عن عبقريته وسعة اطلاعه.

في ميدان تخصصه العلمي؛ يوصف تشومسكي بأنه أب اللسانيات الحديث " وصاحب نظرية النحو التوليدي" التي تعد أهم إسهام في مجال النظريات اللغوية في القرن العشرين ... كما يعتبر منشئ نظرية تسلسل تشومسكي " الخاصة بالتحليل اللغوي... صنف في استطلاع للرأي قام به الفيلسوف الأميركي بريان ليتز في المرتبة العاشرة ضمن أهم الفلاسفة في العالم الناطقين بالإنجليزية خلال 1945-2000⁴.

2.1: النظرية التوليدية التحويلية :

أ- مفهوم مصطلح النظرية:

¹ ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط2، 1986، بيروت، لبنان، ص 10.

² طه عبد الرحمن، المنطق والنحو الصوري، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط1، بيروت، لبنان، 1983، ص 45.

³ ينظر حسني خالد، مدخل الى اللسانيات المعاصرة، ص 79، وميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، ص 10-11.

⁴ مقال بعنوان نعيم تشومسكي المفكر المناهض لسياسة أميركا على موقع الجزيرة (5/10/2015) تمت زيارة الموقع 25/03/2026 سا 9:30.

لم ترد لفظة النظرية في لغة العرب قديماً، إنما ورد أصلها الذي اشتقت منه وهو النظر، بمعنى التوقع والتأمل والتفكير والمعاينة¹، ويمكن تعريف النظرية لغة على أنها ترتيب أمور معلومة على وجه يؤدي إلى استعمال ما ليس بمعلوم، وفي الفرنسية تعني "بناء أو نسق متدرج من الأفكار يتم فيه الانتقال من المقدمات إلى النتائج"².

أما اصطلاحاً فهي في أبسط معانيها: مجموعة من المصطلحات والتعريفات والافتراضات، لها علاقة ببعضها البعض والتي تقترح رؤية منظمة للظاهرة وذلك بهدف عرضها والتنبؤ بمظاهرها، أي إنها تضع تفسيراً علمياً لموضوع معين، مما يكسبه معنى واضح في الذهن³.

كما تعرف بأنها مجموعة من البنى أو المفاهيم المتفاعلة، والتعاريف والافتراضات، والقضايا التي تمثل وجهة نظر منظمة لتفسير ظاهرة ما والتنبؤ بها، من خلال إيجاد علاقات بين متغيراتها بهدف تفسيرها وفهمها وضبطها⁴.

ب- التوليد:

يدل مصطلح التوليد على "الجانب الإبداعي في اللغة؛ أي القدرة التي يمتلكها كل إنسان لتكوين وفهم عدد لا متناه من الجمل في لغته الأم، بما فيها الجمل التي لم يسمعها من قبل"⁵.

ويحاول تشومسكي من خلال هذا المبدأ على حدّ تعبير محمود غالي الوصول إلى القواعد البديهية التي يستعمل بمقتضاها صاحب اللسان لسانه الذي ولد فيه فهو يرى أن كل صاحب لسان ولد فيه يجيد الحديث به واستظهار قواعده دون تلقين ويقر بوجود قواعد لسانية استظهرها الطفل قبل ولادته بداهة وهي التي يتحدث لسانه بمقتضاها⁶.

¹ جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، د ط، بيروت، لبنان، ج 5، د ت (ن ظر)، ص 216.

² كريمة عسّاسي وأمال باي مقال بعنوان: الجدوى العلمية لنظريات الاتصال في بحوث الإعلام والاتصال، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة باتنة، الجزائر، 19 أفريل 2016، ص 01.

³ وشنان حكيمية، النظرية العلمية وعلاقتها بالبحث العلمي (البحث الاجتماعي أمودجا)، مجلة آفاق للعلوم، ع 7 جامعة الجلفة، الجزائر، 2017، ص 266.

⁴ مجدي عزيز ابراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، ط 1، القاهرة، مصر، 2009، ص 1070.

⁵ أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص 206.

⁶ ينظر محمد محمود غالي، أئمة النحاة في التاريخ، دار الشروق، ط 1، جدة، السعودية، 1976، ص 9.

ومعنى هذا أنّ الإنسان لديه مقدرة فطرية إبداعية تمكنه من إنتاج وفهم كل الجمل الممكنة في اللغة من خلال اتباع قواعد نحوية، وتعتبر فكرة الإبداعية من أسس قيام النظرية التوليدية التحويلية، ومن هنا وممت القواعد التوليدية بتفسيرها للعمل الخلاق الذي يتيح لمتكلم اللغة عملية إنتاج عدد لا محدود من الجمل استنادا لعدد لا محدود من القواعد¹.

وتعتبر القاعدة التوليدية جزء من جهاز توليد الجمل، وتتخذ شكل قاعدة إعادة الكتابة؛ أي أنها تعيد كتابة رمز يشير إلى عنصر معين من عناصر الكلام، برمز آخر أو بعدة رموز أخرى، ومثال ذلك: اشتغال جملة على ركن فعلي مؤلف من فعل وفاعل ومفعول به، يتمثل بالقاعدة التالية:

ركن فعلي - فعل + ركن اسمي (فاعل) + ركن اسمي (مفعول به)

ويمكن على نفس النسق استبدال الركن الإسمي بتتابع الرموز:

ركن اسمي - تعريف + اسم².

ومنه فإن هذه القواعد التوليدية: " تتخذ شكلا رياضيا يتجلى من خلال مجموعة من الرموز المتوالية تدعى قواعد إعادة الكتابة؛ أي حيث تعاد كتابة كل رمز من اليمين إلى اليسار بالتدرج حتى يتوصل إلى آخر سلسلة من الرموز التجريدية التي لا تقبل الاشتقاق"³.

ورغم تعدد تعريفات القواعد التوليدية، إلا أنها تشترك جميعها في نقاط معينة منها: القدرة اللامحدودة في إنتاج الجمل الصحيحة نحويا، وأيضاً اتخاذ هذه القواعد شكل إعادة الكتابة من خلال مجموعة من الرموز.

ج- التحويل:

¹ ينظر عبد الوهاب حناك، القواعد التوليدية التحويلية، والمكون الدلالي عند راي جاكندوف، مجلة الحقيقة للعلوم الاجتماعية والانسانية، م 20، ع 3، جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل، الجزائر، 2021، ص 207.

² ينظر ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، ص 19.

³ شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للنشر والتوزيع، ط1، بيروت، لبنان، 2004، ص 42.

يعرف التحويل بأنه: "عملية نحوية تجري على سلسلة تملك بنية نحوية وتنتمي إلى سلسلة جديدة، ذات بنية نحوية مشتقة"¹. ومنه فالقواعد التحويلية تربط بين البنية العميقة (التمثيل الأولي) والبنية السطحية (التمثيل النهائي أو المشتق)، فأية قواعد تعطي لكل جملة في اللغة تركيبا باطنيا وتركيبا ظاهريا، وتربط التركيبين بنظام خاص، يمكن أن تكون قواعد تحويلية، ولو لم تصف نفسها بهذا الوصف؛ فالربط بين التركيب الظاهري والباطني هو التحويل"².

وقد ربط ميشال زكريا مفهوم التحويل بملاحظة هامة حين قال: "يقوم مفهوم التحويل على الملاحظة التالية: توجد في اللغة جمل يرتبط بعضها ببعض بصورة وثيقة، ولا يمكننا من خلال دراسة عناصرها فقط أن نلاحظ الصلة القائمة بينها"³. وبالتالي لتفسير العلاقة القائمة بين هذه الجمل لا بد من تعدي دراسة العلاقات بين الوحدات إلى دراسة العلاقات القائمة بين التراكيب التي ترتبط بعضها ببعض. ومثال ذلك:

(1) كتب التلميذ الدرس.

(2) التلميذ كتب الدرس.

(3) الدرس كتبه التلميذ.

لتفسير العلاقة القائمة بين هذه الجمل لا بد لنا من مفهوم يتيح لنا البحث في علاقات الجمل بعضها ببعض ويسمح لنا بإعادة تركيبها، ويقول ميشال زكريا في هذا الصدد: "يصلح مفهوم التحويل في هذا المجال إذ ينص على إمكانية تحويل جملة معينة إلى جملة أخرى، واعتماد مستوى أعمق من المستوى الظاهر في الكلام، وبإمكان مفهوم التحويل أن يكشف أيضا المعاني الضمنية العائدة للجمل"⁴.

فيمكننا القول أن الجملتين (2) و (3) هما جملتان متحولتان من جملة (1) عبر إجراء ينقل اسم (التلميذ) في الجملة (2) و (الدرس) في الجملة (3) إلى موضع الابتداء⁵.

¹ شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص 56.

² المرجع نفسه، ص 56.

³ ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، ص 14.

⁴ ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، ص 14.

⁵ ينظر المرجع نفسه، ص 14.

وعليه فإن مفهوم التحويل يفيد عندما تدلّ أكثر من جملة واحدة المعنى ذاته بالرغم من اختلاف تركيبها، فنقول إنّ هذه الجمل متحوّلة من جملة واحدة موجودة على مستوى البنية العميقة.

ومن بين أهم عناصر التحويل التي تقوم بها القواعد التحويلية نذكر¹:

- **الحذف:** ويعني أي نقص في البنية السطحية مقارنة بالبنية العميقة، ويعبر عنه في النظرية التوليدية التحويلية بالمعادلة: $\theta + \text{ب} = \text{أ}$

- **التعويض:** إحلال عنصر محل آخر، ويعبر عنه بالمعادلة: $\text{أ} = \text{ب}$

- **التمدد أو التوسع:** يقصد به توسيع مجال أحد العناصر ليصبح عنصرين، ويعبر عنه بالمعادلة:

$$\text{أ} = \text{ب} + \text{ج}$$

- **التقلص أو الاختصار:** وهي عكس التمدد حيث يتم تقليص أو اختصار عنصرين ويترجم

$$\text{ب} = \text{أ} + \text{ج}$$

- **الإضافة أو الزيادة:** ويقصد بها الزيادة في الملفوظ، ويؤشر لها بالمعادلة: $\text{أ} = \text{ب} + \text{ج}$

وقد ذكر محمد علي الخولي عدة مبررات لاستخدام القواعد التحويلية، من بينها أن القواعد التحويلية تنظر إلى الجملة على أنها مشتقة من تركيب آخر عبر عملية تحويل خاصة، كما أنها تستطيع تقديم التفسير المقنع لقدرة المرء على إنتاج وفهم عدد لا نهائي من الجمل الجديدة وتتم بالحقيقة الذهنية الكامنة خلف الأداء اللغوي².

المطلب الثاني: الأصول المعرفية ومراحل التشكل:

1) الأصول المعرفية للنظرية التوليدية التحويلية :

تعددت الخلفيات والأصول التي استمدت منها النظرية التوليدية التحويلية مبادئها ومفاهيمها النظرية.

والواضح أن نشأة تشومسكي العلمية كانت في ظل المدرسة البنيوية، فقد كان تلميذ زليغ "هاريس" رائد المدرسة التوزيعية والذي كان بدوره تلميذ بلومفيلد" رائد المدرسة السلوكية النفسية، وبالتالي لا

¹ ينظر حسام البهنساوي، القواعد التحويلية في ديوان حاتم الطائي، مكتبة الثقافة الدينية، د ط، القاهرة، مصر، د 99-98.

-أحمد سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية، دار المعرفة د ط، الاسكندرية، مصر، 1985، ص 69.

² ينظر محمد علي الخولي، قواعد تحويلية للغة العربية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، د ط، الأردن، 1999، ص 9-10.

يمكن إنكار تأثره بالبنويين، إلا أنه حاول تجنب ما وقعت فيه نظرياتهم من أخطاء عبر غربلتها ونقدها ليعطينا نموذجا يفسر الظاهرة اللغوية منتقلا بذلك من المرحلة الوصفية إلى المرحلة التفسيرية، الأمر الذي عدّه الكثيرون بمثابة ثورة ثانية في تاريخ الدرس اللغوي¹.

كما أقام تشومسكي نظريته مرتكزا على أسس الاتجاه العقلي متأثرا بالفيلسوف الفرنسي "رينيه ديكارت"، حين اعتبر العقل مصدر كل معرفة، وأن اللغة نتاج عقلي.

خاص بالجنس البشري، ذلك أنه مهما بلغت بلادة الإنسان وغباوته فإنه يستطيع تركيب كلمات ينقل بوساطتها أفكاره، وهذا ما لا يقدر عليه الحيوان مهما كان كاملا، فالإنسان يولد مزودا بمعرفة فطرية مجسدة فيما يسميه تشومسكي بجهاز اكتساب اللغة².

وتقودنا نظرة تشومسكي العقلية للغة إلى قضية مهمة هي قضية اكتساب اللغة وتعلمها، حيث يعتقد تشومسكي أن الإنسان قد وهب ملكة فطرية تؤهله للتعرف على ما يسمعه من كلام يتردد حوله وهذه الملكة الفطرية هي جزء مما نسميه العقل، فهناك متصورات مسبقة مكتسبة دون تجربة يقوم العقل من خلالها بتفسير معطيات التجربة على اعتبار أن الطبيعة الإنسانية تتطور من داخلها معارضا بذلك المذهب السلوكي الذي تناول قضية الاكتساب اللغوي في إطار مبادئ تحكمها عوامل خارجية كالمتأثر والاستجابة والتقوية والتقليد، على اعتبار أنّ العقل لوح أملس تقوم التجربة برسم بصماتها عليه³.

إضافة إلى الآراء الفلسفية العقلانية تأثر تشومسكي بالنحو العربي، فقد درس الآجرومية واشتغل على بعض البحوث المتعلقة باللسانيات السامية، وربما يكون تشومسكي قد تأثر بعلماء العربية الذين ربطوا اللغة بالجانب العقلي، أمثال عبد القاهر الجرجاني (ت 471هـ) وابن جني (ت 392هـ) والزمخشري (ت 538)، إلى جانب تأثره بالنحو التقليدي الذي عده أقرب إلى الطبيعة الإنسانية في دراسته للغة⁴.

¹ ينظر محمد حداوة، النظرية التوليدية التحويلية من بدايات التأسيس إلى الترسانة المفاهيمية، مجلة مقامات للدارسات اللسانية والأدبية والنقدية، ع4، معهد الآداب واللغات الأغواط، الجزائر، 2018، ص 17.

² ينظر عبده الراجحي النحو العربي والدرس الحديث - بحث في المنهج، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، د ط، بيروت، لبنان، 1989، ص 121.

³ ينظر أحمد مومن اللسانيات النشأة والتطور، ص 204 - 205.

⁴ ينظر : نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص 130، ومحمد حداوة النظرية التوليدية التحويلية منم بدايات التأسيس إلى الترسانة المفاهيمية، ص 20.

كما تأثر أيضا بعلم النفس، حيث كان دائم الحديث عن الصلة التي تربط علم اللغة بعلم النفس، فيقول في هذا الصدد: "إنّ من أهم الأسباب التي تدفعنا إلى دراسة اللغة دراسة علمية ودراسة النحو التحويلي بخاصة، أن هذه الدراسة ذات قيمة واضحة في فهمنا وإدراكنا للعمليات العقلية ومن هنا فإن اندماج علم اللغة مع علم النفس واتحادهما معا إنما هو من أجل النتائج الهامة التي سيسفر عنها هذا الاندماج، وليس من أجل تغيير موضوعات علم اللغة أو مناهجه"¹.

والملاحظ أن تعدد الخلفيات النظرية لتشومسكي هو ما يكسب آراءه طابعا مميزا فهي تجمع بين القضايا اللغوية والفلسفية والنفسية.

(2) مراحل تشكّل النظرية التوليدية التحويلية :

إن المتتبع للمسار التاريخي للنظرية التوليدية التحويلية يجدها مرت بثلاثة مراحل عرفت من خلالها عدة تحولات، فمؤسسها تشومسكي كان دائم التطوير لها، وتتمثل هذه المراحل في المرحلة التأسيسية مرحلة النظرية النموذجية مرحلة النظرية النموذجية الموسعة.

◀ المرحلة التأسيسية (1957-1965):

وتبدأ بظهور كتابه الثوري البنى التركيبية"، واستطاع في هذه المرحلة تحديد الإطار النظري لمسار الدراسات اللسانية، وأصبحت النظرية اللسانية في نظره تعنى بتبرير القواعد وتسويغها، وصار الهدف استكشاف البنى التركيبية وتعليل الآلية الضمنية الكامنة وراء بناء الجمل²، وقد تميزت هذه المرحلة بما يلي³:

التركيز على النحو الشكلي، والتفريق بين النحو والمعنى.

التأكيد على الميزة الإبداعية للغة وفكرة الحدس.

التحول في مسار الدراسة من الوصف والتحليل إلى التفسير والتعليل.

¹ جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ص 212.

² ينظر أحمد مومن اللسانيات النشأة والتطور، ص 213 - 214.

³ ينظر نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص 144 - 145.

التحول من المنهج السلوكي إلى المنهج العقلي الذهني.

والجانب الأصلي والمهم الذي ميّز النظرية التوليدية التحويلية في مرحلتها الأولى حسب أحمد مومن، راجع أساساً إلى نماذج التحليل النحوي الثلاثة التي قدمها تشومسكي بطريقة رياضية ودقة متناهية¹، فقد ميز نعوم بين ثلاثة أنواع من القواعد:

أ- القواعد المحدودة للحالات: **finite state grammar**

يرى جون ليونز أنّ هذا النموذج يقوم على مبدأ يقول بأن: " الجمل تولد عن طريق سلسلة من الاختيارات تبدأ من اليسار إلى اليمين، أي عند الانتهاء من اختيار العنصر الأول فإن كل اختيار يأتي عقب ذلك يرتبط بالعناصر التي سبق اختيارها مباشرة، وبناء على ذلك يجري التركيب النحوي للجملة²، ويعتبر أبسط النماذج النحوية التي قدمها تشومسكي، ويسعى إلى توليد الجمل عبر سلسلة من الاختيارات التي تتم في السياق الخطي للكلام، على اعتبار أن الاختيار اللاحق مرهون بالاختيار الذي يسبقه مباشرة.

ب- القواعد المركبة: **phrase structure grammar**

يقترح تشومسكي في النموذج الثاني تمثيلاً يعرف بالمخطط المشجر، وتنقسم فيه القواعد إلى قسمين: منها ما يتعلق بالنحو، لأنّ النحو يدلنا على أن الجملة تحلل إلى مكون اسمي، ومكون فعلي، وأنّ المكون الفعلي يتكون من فعل + مكون اسمي. ومنها ما يتعلق بالمعجم، لأن المعجم يعرفنا أن كلمة أكل فعل، وأن كلمة طعام اسم، وأن ال أداة³. ويمكن أن نطبق هذه القواعد على المثال التالي⁴:
(الرجل قذف الكرة)

¹ ينظر أحمد مومن اللسانيات النشأة والتطور، ص 215.

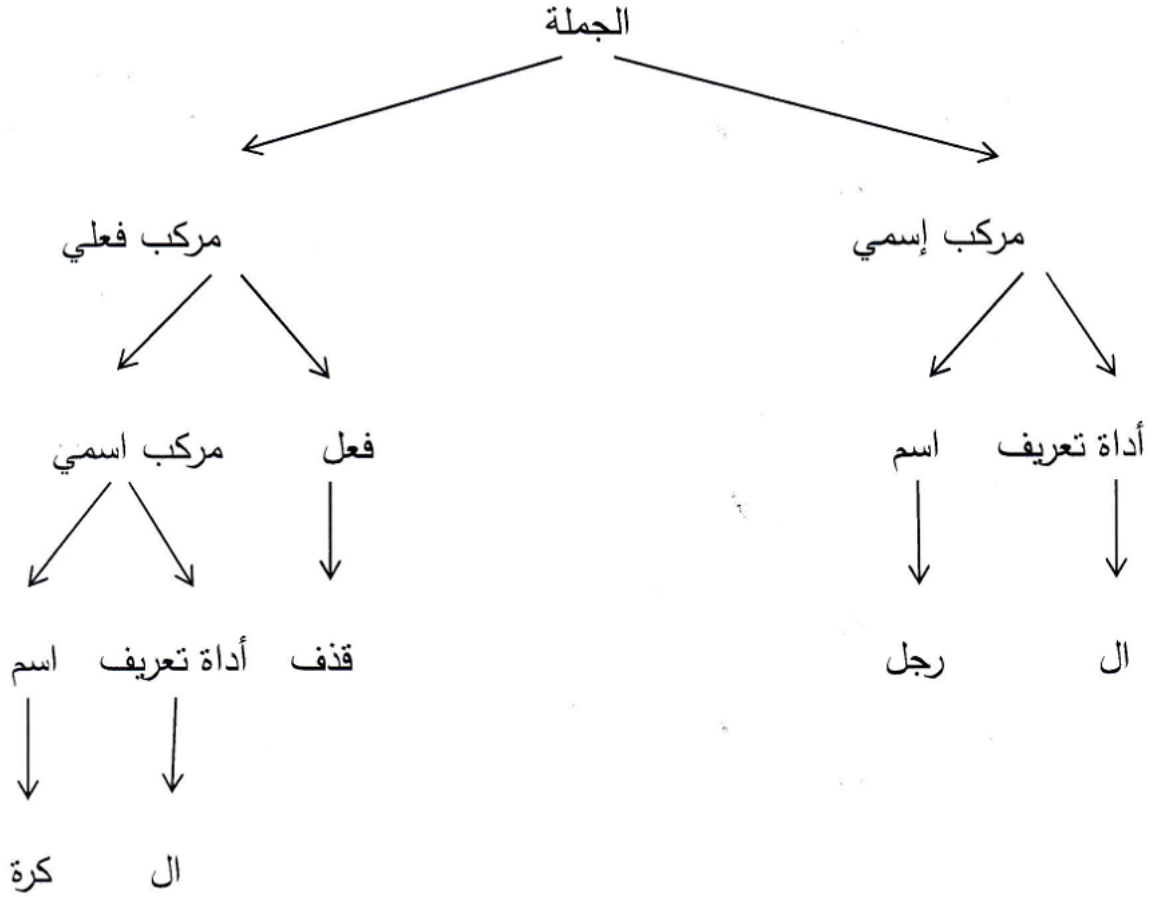
² جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ص 103.

³ ينظر حنان محمد خلف مقدادي، النظرية التوليدية التحويلية عند تشومسكي، مجلة آداب ذي قار، ع 32، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة

طبيبة، المملكة العربية السعودية، 2020، ص 163.

⁴ أحمد مومن اللسانيات النشأة والتطور، ص 222.

شكل رقم (01): المخطط المشجر لنموذج تشومسكي



المصدر: أحمد مومن اللسانيات النشأة والتطور، ص 222.

يتضح لنا أن هذا النموذج لا يصلح لتوليد الجمل التي حصل فيها حذف أو تبديل بعض العناصر، كما يتعذر فيه تحليل العلاقات القائمة بين الجمل المكونة عن طريق العطف، كونه قائم في الأساس على تحليل المكونات المباشرة¹.

ت- القواعد التحويلية transformation grammar

التحويل من الآليات التي وظيفها تشومسكي في مدونته اللغوية، وقد فضله تشومسكي على غيره ويعمل تفضيله على أساس أن القواعد التحويلية تعكس حدس أصحاب اللغة وتولد عددا لا حصر له من الجمل وتولي اهتماما كبيرا بالمعنى وتفك أقفال اللبس التركيبي، وتهدف القواعد التحويلية إلى تحليل

¹ ينظر حنان محمد خلف مقدادي، النظرية التوليدية التحويلية عند تشومسكي، ص 163.

التركيب الباطني المجرد وكيفية تحوله إلى تركيب ظاهري، وذلك من خلال الربط بين البنية العميقة والبنية السطحية، وتأخذ هذه القواعد في الحسبان الأسماء في حالة الأفراد والمثنى والجمع، وتدخل في الاعتبار أزمدة الأفعال، والصيغ¹.

◀ مرحلة النظرية النموذجية (1965):

برزت النظرية النموذجية من خلال توسيع في المبادئ التي تبنتها المرحلة التأسيسية، وتدعيمها ببعض الأسس التي كانت قد أغفلتها أو لم تتوسع فيها سابقتها، ويؤرخ لهذه المرحلة بظهور كتاب مظاهر النظرية النحوية سنة 1965 حيث تدارك فيه تشومسكي بعض النقائص والتطور الحاصل في هذه المرحلة هو ثمرة أبحاث قام بها كل من تشومسكي ورفاقه وتلاميذه في قسم الألسنية بمعهد ماساتشوست².

ومن المسائل التي تم الفصل فيها في هذه المرحلة³:

- التمييز بين البنية العميقة والبنية السطحية.
- التمييز بين الكفاية اللغوية والأداء الكلامي.
- التمييز بين الجملة الأصولية وغير الأصولية.
- إدخال المكون الدلالي في الدراسة.
- إدراج المعجم في المكون الأساسي .

وانتهى بذلك إلى ما يمثله الرسم البياني الآتي⁴:

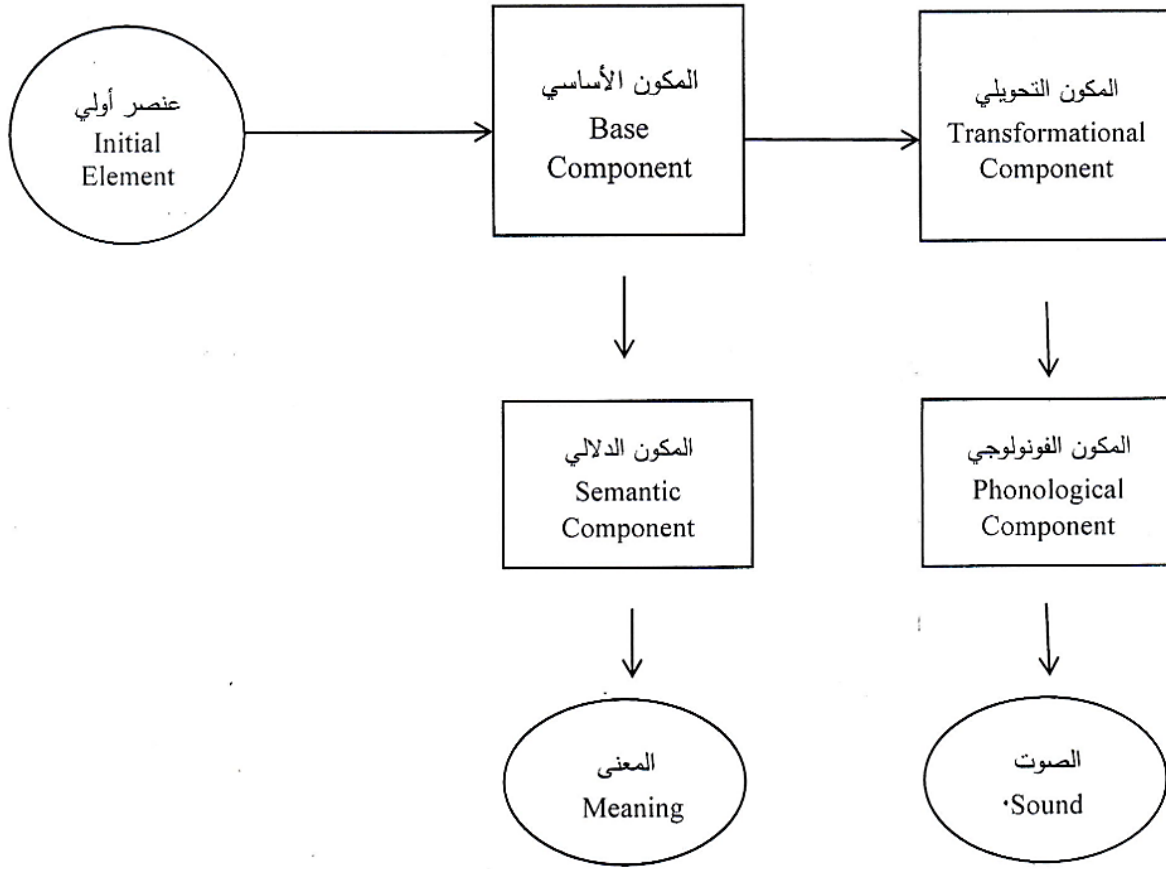
¹ ينظر أحمد مومن اللسانيات النشأة والتطور، ص 223 – 228.

² ينظر نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص 150.

³ ينظر المرجع نفسه، ص 150.

⁴ أحمد مومن اللسانيات النشأة والتطور، ص 231.

الشكل رقم (02) يبين مظاهر النظرية النحوية عند تشومسكي



المصدر : أحمد مومن اللسانيات النشأة والتطور، ص 231.

فالعنصر الأولي يمثل البنية العميقة للجملة، و" الصندوق الثاني والثالث يمثلان معا الوصف الدقيق لبنية الجملة العميقة، وهما اللذان يحددان العناصر التي تتكون منها الجملة، ثم يتوارى بعد ذلك كل من المكون الدلالي والمكون الفونولوجي من حيث كونهما مفسران، فالمكون الدلالي يفسر معنى الجملة والمكون الفونولوجي يفسر الصورة الصوتية للجملة¹.

◀ مرحلة النظرية النموذجية الموسعة (1972)

¹ جون ليونز ، نظرية تشومسكي اللغوية، ص 159.

لم يكن تشومسكي راضياً عما توصل إليه خاصة بعد الانتقادات التي وجهت إليه من قبل علماء الدلالة، فأعاد النظر من جديد في نظريته وعدلها، وذلك بوضع فرضيات جديدة لتبسيط القواعد التوليدية التحويلية، وربط التمثيل الدلالي بالبنية السطحية والبنية العميقة على السواء¹.

وقد تم طرح نظريتين دلالتين في هذه المرحلة: "النظرية الدلالية التفسيرية لكارتز"، والتي تعطي للدلالة الدور التأويلي، و "النظرية الدلالية التوليدية لغروبر" التي ترى بأن المكون الدلالي مسؤول عن توليد الجمل واتخاذها الشكل الذي تتخذه في التركيب².

كانت هذه لحظة سريعة عن المراحل التي مرت بها النظرية التوليدية التحويلية في تطورها، والمسار الذي سلكته في تطوير ترسانتها المفاهيمية من خلال جهود معمقة قام بها الألسني تشومسكي كل هذا للبحث في قدرة المتكلم على إنتاج وفهم عدد لا محدود من الجمل ومحاولة تفسير هذه القدرة.

المطلب الثالث: مفاهيم النظرية التوليدية التحويلية:

تسعى كل نظرية جديدة إلى إثبات مكانتها ضمن الساحة المعرفية التي تكونت فيها، وذلك بتبني جملة من المبادئ والمفاهيم التي تمنحها إطارها النظري وتكسبها طابع التجدد من جهة وتثبت مشروعيتها وتوصل لها من جهة أخرى، وهذا ما قامت به النظرية التوليدية التحويلية التي استطاع مؤسسها أن يأتي بمجموعة ضخمة من المفاهيم تعد بمثابة المرجعية في الدرس اللساني الحديث، ولعل أهم ما يمكن التطرق إليه من بين ترسانة المفاهيم التشومسكية يتمثل في:

1) الفطرة اللغوية:

يعتقد تشومسكي أنّ الإنسان مزوّد منذ ولادته بقدرات فطرية، تمكنه من تقبل المعلومات اللغوية، التي يكون من خلالها البنى، وهذا يعني أنه مهياً بطريقة ما لتكوين قواعد لغته الأم من خلال ما يسمعه من كلام، وأن يمتلك بطريقة لا شعورية القواعد التي تكمن ضمن المعطيات اللغوية التي يتعرض لها،

¹ ينظر نعمان بوقرة المدارس اللسانية المعاصرة، ص 161.

² ينظر: عبد المجيد جحفة، مدخل إلى الدلالة الحديثة، دار توفيق للنشر، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2000 ص 78، و عادل فاخوري، اللسانية التوليدية التحويلية، دار الطليعة، ط1، بيروت، لبنان، 1980، ص 53 - 61.

وتذهب النظرية إلى أبعد من ذلك حين ترفض المبدأ السلوكي القائم على اعتبار الطفل صفحة بيضاء، فتنظر إلى ذهنه نظرتها إلى آلة مبرمجة هيئتها الطبيعة البشرية لتعلم اللغة¹.

وتتم عملية الاكتساب وفقا لتشومسكي عن طريق ما يسمعه الطفل من المحيط من مادة لغوية لا تحمل درجة عالية من التنظيم، لذا فعمل الطفل هنا ذاتي خلاق وخاصية إنسانية مميزة، تقوم على اكتساب القواعد الخاصة بلغة منشأه والتي تمكنه من عمليتي الإنتاج والفهم، يقول تشومسكي: "من الواضح أن الطفل الذي تعلم لغة ما قد طور تمثيلا داخليا لنظام القواعد التي تحدد كيفية تكوين الجمل، وطريقة فهمها واستخدامها ... ويمكننا القول أن الطفل قد طور تمثيلا داخليا لقواعد نحوية توليدية على أساس ملاحظة ما يمكن تسميته بالبيانات اللغوية الأولية"².

ويبدو أن فكرة الفطرة اللغوية هي النقطة الأساسية في نظرية تشومسكي والتي قادت تفكيره إلى ما تبعها من أفكار ، فهي الفكرة التي تؤكد عقلانية العنصر البشري³.

(2) القدرة الإبداعية:

يشير أغلب الباحثين إلى مفهوم القدرة الإبداعية في اللغة عند الحديث عن الاتجاه العقلي الذي يعتبر من المبادئ التي سار عليها تشومسكي، لأنّ هذه القدرة هي نتيجة مترتبة عن الاتجاه العقلي، وقد عرف جون ليونز هذه القدرة بقوله: "الإبداع أو القدرة الإبداعية أي قدرة اللغة الإنسانية غير المحدودة ونعني بها الطاقة أو القدرة التي تجعل أبناء اللغة الواحدة قادرين على إنتاج وفهم عدد كبير بل غير محدود من الجمل التي لم يسمعوها قط"⁴.

معنى هذا أنّ السمة الإبداعية تظهر بوضوح في قدرة المتكلم على إنتاج وفهم عدد لا نهائي من الجمل، وتعد هذه السمة خاصية من خصائص الجنس البشري دون سواه.

¹ ينظر حنان محمد خلف مقدادي، النظرية التوليدية التحويلية عند تشومسكي، ص 155 – 156.

² Noam Chomsky, Aspects of the theory of syntax, the M.I.T press, pr 14, Cambridge, England, 1985, p22.

³ ينظر أحمد خليل عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها، مكتبة لسان العرب، ط 1 ، جدة، السعودية، 1984، ص 55.

⁴ جون ليونز ، نظرية تشومسكي اللغوية، ط 21، ص 57.

ونلاحظ اهتمام تشومسكي بالقدرة الإبداعية للإنسان في اللغة، في قوله: "لقد حاولت أن أوحى بأن دراسة اللغة يمكن أن تقدم كما أفترض - تقليدا منظورا متميزا لدراسة العمليات العقلية البشرية، فالجانب الإبداعي في استعمال اللغة عندما يدرس بعناية واحترام للحقائق يظهر أنّ الأفكار الحالية عن العادة والتعميم كعاملين محددين للسلوك أو المعرفة غير وافية أبدا، وتعزّز تجريدية البنية اللغوية هذا الاستنتاج، كما تضيف أن العقل في كل من الإدراك والتعليم يقوم بدور فعال في تحديد ماهية المعرفة المكتسبة"¹.

والواضح أن تشومسكي رفض اتجاه الوصفين والسلوكيين الآلي، وركز على أن اللغة ظاهرة إنسانية خاصة، تقوم على نظام مفتوح من العناصر محكوم بعدد محدود من القوانين التي يدركها المتكلم، تتيح له القيام بعملية الفهم والإنتاج معا، مما يكسب اللغة الطابع التجديدي الابتكاري غير المقيد بالعوامل الخارجية كما يفترض السلوكيون.

فيمكن القول باختصار: "إنّ الإبداعية هي استعمال لنظام اللغة استعمالا ابتكاريا، بتحديدا لا مجرد تقليد سلبى لقواعده"².

3) الكفاءة والأداء:

يميز تشومسكي بين ما يسميه الكفاءة اللغوية والأداء الكلامي؛ فهو يرى أن اللغة تتكون من جانب ذهني يتمثل في الكفاءة أو القدرة، وجانب عملي يتمثل في الأداء أو الإنجاز اللغوي.

ويتحدد مفهوم الكفاءة بأنها: "المعرفة اللاواعية والضمنية بقواعد اللغة، التي يكتسبها المتكلم منذ طفولته؛ وتبقى راسخة في ذهنه، فتمكنه فيما بعد من إنتاج عدد غير محدود إنتاجا ابتكاريا"³، وبالتالي فهي بمثابة نظام مجرد من القواعد من الجمل الجديدة التي تحدد شكل ومعنى عدد لا نهائي من الجمل.

¹ جهاد يوسف العرجا وآخرون الركائز والمبادئ الأساسية في النظرية التوليدية التحويلية، مجلة كلية الآداب والعلوم الانسانية، ع 35 غزة، فلسطين، دت، ص 197.

² شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية، ص 47.

³ المرجع نفسه، ص 44.

ويكمن الهدف من دراسة الكفاءة في وضع نسق من القواعد قائم على ثلاث مستويات المستوى التركيبي الفونولوجي، والدلالي يساعد على توليد واستنباط كل العبارات والجمل في اللغة¹.

"أما الأداء فإن أدق وصف له هو ذلك الوصف الذي يجعل اللغة واقعا حيا في المنطوق والمسموع، بحيث يتحد الأداء الصوتي مع المضمون الدلالي". وبذلك يكون هو الصورة الواعية التي تمثل الصورة المعقولة من اللغة².

فهو تحقيق للكفاية اللغوية وإنجازها، أي "ما يقوم به المتكلم عند إحداث الكلام"³، وتعبير آخر فهو الاستعمال الآني للغة في سياق معين.

(4) الكليات اللغوية:

يعد هذا المفهوم المرتكز الذي تستند عليه النظرية التوليدية، ذلك أن الهدف من الاتجاه التوليدي عامة -حسب تشومسكي - معرفة الآليات والعلاقات الجامعة والموحدة بين الأنحاء الخاصة والرابطة فيما بينها في إطار ما يسمى النحو الكلي الذي يفيد وجود علاقة وثابت مشترك بين جميع الأنحاء المختلفة⁴.

وبالتالي فإن هذه الكليات تحتوي القواعد الواجب توفرها في كل اللغات، وترجع أهميتها في الدراسات اللغوية إلى إسهامها في تطوير نظرية اكتساب المعرفة التي تراعي النشاط الذهني الذاتي، إضافة إلى توضيحها لطريقة استخدام نحو اللغات المختلفة وكذا تزويدنا بالرسم التخطيطي المحدد الذي تلتزم به كل اللغات⁵.

وينص تشومسكي على ثلاثة أنواع من الكليات اللغوية⁶:

¹ ينظر محمد حداوة، النظرية التوليدية التحويلية من بدايات التأسيس إلى الترسانة المفاهيمية، ص 21.

² سمير شريف استيتية، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج جدارا للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، ط2، عمان، اريد، الأردن، 2008، ص178.

³ خولة طالب ابراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، ط2، الجزائر، 2006، ص 104.

⁴ محمد حداوة، النظرية التوليدية التحويلية من بدايات التأسيس إلى الترسانة المفاهيمية، ص 23.

⁵ ينظر جهاد يوسف العرجا وآخرون، الركائز والمبادئ الأساسية في النظرية التوليدية التحويلية، ص 202-203.

⁶ حنان محمد خلف مقدادي، النظرية التوليدية التحويلية عند تشومسكي، ص 159.

أ. الكليات الجوهرية وتكون هذه الكليات الجوهرية من مجموعة فئات مثبتة، تؤخذ منها العناصر الخاصة بكل لغة.

ب. الكليات الصورية : وهي عبارة عن القوانين المشتركة بين اللغات.

ت. الكليات التنظيمية : تظهر الطريقة التي تنتظم بها قواعد كل مستوى من مستويات اللغة، وكذا تداخل العلاقات فيما بينها .

(5) البنية العميقة والبنية السطحية:

تقسم الجملة عند تشومسكي من حيث بنيتها إلى قسمين البنية العميقة والبنية السطحية، ويقر تشومسكي بنسبة هذين المبدأين لنظريته التي تدرس الجملة المنجزة في الواقع الكلامي، وتفسر آلية تكوينها.

◀ البنية العميقة:

تذهب شفيقة العلوي إلى أنها "التركيب الباطني المجرد ، الموجود في ذهن المتكلم وجودا فطريا. وهي أول مرحلة من عملية الإنتاج الدلالي للجملة. إنها التركيب المستتر الذي يحمل عناصر التفسير الدلالي"¹.

فهي إذا حقيقة عقلية يعكسها التابع اللفظي للجملة، أو هي الأساس الذهني المجرد لمعنى معين، يوجد في الذهن ويرتبط بتركيب جملي أصولي"².

ومنه فالبنية العميقة أو البنية الباطنية التحتية كما يسميها البعض تتعلق بالعمليات الذهنية الكامنة خلف الجمل المسموعة أو المقروءة، أي أنها إفراز للمعنى كون النحو التوليدي يتحرك داخليا من العمق إلى السطح اعتمادا على قوانين التحويل.

تتميز البنية العميقة بجملة الخصائص الآتية³:

- تعتبر البنية الأولى المولدة في قاعدة النحو عن طريق القواعد المركبة والقواعد المعجمية.

- يمكن إخضاعها للتأويل الدلالي.

¹ شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص 52 - 53.

² أحمد خليل عمارة، في نحو اللغة وتركيبها، ص 58.

³ ينظر عبد القادر الفاسي اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال للنشر، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1986، ص 68.

- قابلة للتحويل إلى بني سطحية سليمة البناء.

البنية السطحية:

"هي البنية النهائية الظاهرية المستخدمة في سياق ما في سلسلة أفقية من الكلمات، ذات سمات صوتية أو كتابية، ولذلك تحتوي على كل المكونات الفونولوجية اللازمة للتفسير الصوتي"¹.

معنى هذا أن البنية السطحية أو الظاهرية تتمثل في الأداء الواقعي للجملة، وتشكل الحالة النهائية في الخط التحويلي للتوليد، وهي نتيجة للبنية العميقة مما يؤكد التكامل بين المستويين.

وتتميز البنية السطحية بأنها²:

- تتابع العملية التوليدية التي يقوم عليها المكون التركيبي.

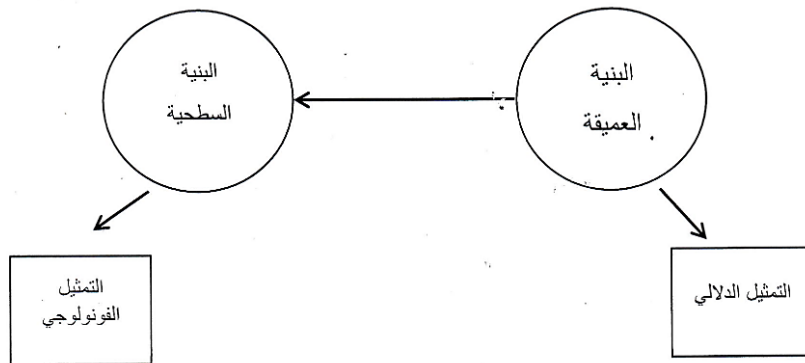
- تمثل الشكل الصوتي النهائي للتباع الكلامي المنطوق.

- يتم تحديد التفسير الصوتي للجملة عبرها.

يتضح الفرق بين البنية العميقة والبنية السطحية من حيث إن البنية العميقة تمثل التفسير الدلالي للجملة فيما تمثل البنية السطحية التمثيل الفونولوجي.

وتحتل التحويلات التي تجري على مستوى البنية العميقة لإنتاج البنية السطحية المكانة الرئيسية في القواعد التشومسكية، فهي تربط بين البنيتين الذهنية والصورية ويمكن تصور العلاقة التي تربط البنية العميقة بالبنية السطحية وقواعد التحويل بالمخطط التالي :

الشكل رقم (03) مخطط يوضح العلاقة التي تربط البنية العميقة بالبنية السطحية وقواعد التحويل



¹ نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص 157 – 158.

² ينظر نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص 158.

(6) الحدس:

اهتم نحو تشومسكي بمفهوم الحدس عند المتكلم، والذي يعد جزء من الملكة اللسانية فهو جزء من المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، ويسمح للمتكلم بتمييز صحيح الجمل من فاسدها في لغته الأم، وبالتالي فهو ليس عنصراً ثانوياً في الدرس اللغوي¹.

وهنا يتضح الفرق بين تشومسكي والوصفيين الذي أغفلوا هذا الشيء الداخلي الكامن في الإنسان، ولعل هذا المفهوم هو الذي دفع النظرية التوليدية التحويلية إلى انتهاج الاستبطان في التحليل.

¹ ينظر شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص 51.

المبحث الثاني: نقاط التلاقي والاختلاف بين نظرية تشومسكي والنحو التعليمي.

المطلب الأول: نقاط التلاقي:

إن النظرية التوليدية التحويلية لصاحبها العالم نعوم تشومسكي، تتقارب مع النحو العربي في كثير من القضايا اللغوية، وهذا التقارب راجع الى نوع من التأثير والاهتداء، لذا فقد حاول طائفة من الباحثين العرب الربط بين التراث النحوي العربي والنظرية التوليدية التحويلية ولا حظوا أنهما يتفقان في نواحي كثيرة ووجدوا الكثير من مبادئ المنهج التوليدي في النحو العربية.

إن من التقاطعات بين المنهجين، التركيز على الجمل، الحديث عن البنية السطحية والبنية العميقة (النظم، الترتيب) والقدرة اللغوية (امتلاك قواعد الكلام)، الكلام الأصولي والغير أصولي (المستقيم والكذب) وغيرها.

وانطلاقاً مما سبق ذكره فإننا نسعى من خلال هذا البحث الى تبيان نقاط تلاقي نظرية تشومسكي والنحو العربي.

1/ اعتراض تشومسكي على النحو الوصفي:

ان البنيوية - كما يراها تشومسكي - اكتفت بوصف التراكيب اللغوية وتحليلها بطريقة شكلية متجاهلة بذلك الدور الذي يلعبه المعنى على مستوى اللغات، ولم تحدد القواعد للمتكلم أثناء تكوين جمل غير محدود، ومن ثمة لم تعط اهتماماً للكفاءة اللغوية.

وعلى العكس من ذلك فان القواعد التوليدية التحويلية لم تتوقف عند وصف اللغة بل تعدته الى تحليلها وتفسيرها واستنباط القواعد العامة التي تحكمها¹.

لذا فقد وجه تشومسكي نقداً واضحاً للنحو الوصفي الذي يقف عند الوقائع اللغوية كما يقدمها البحث الحقلية ف أشكالها الفعلية. فلقد كان الوصفيون يرفضون النحو التقليدي لأنه كان نحواً معيارياً

¹ حمد مؤمن، اللسانيات النشئة والتطور ص 204.

يتحرى معرفة الصواب في اللغة. وجاء تشومسكي ليتحدث عن النحو في اللغة أي القواعد التي على أساسها تكون جملة ما مقبولة لدى صاحب اللغة¹.

فاللغة عند تشومسكي هي أهم الجوانب الحيوية في النشاط الإنساني، وليس من المعقول أن تكون لها هذه الأهمية ثم تتحول الى مجرد تراكيب شكلية يسعى الوصفيون الى تجريدها من المعنى ومن العقل في هذا الوصف السطحي².

وبذلك استطاعت النظرية التوليدية التحويلية أن تعرج بالبحث اللساني من منهج يتوخى معطيات علم النفس السلوكي الى منهج عقلي همهم ازالة الغطاء عن القدرة الكامنة وراء الفعل اللساني، والسعي من أجل تعليله وتفسيره بدلا من وصفه وصفا شكليا³. إن هذا الانتقال من الوصفية الى التفسير والتعليل، كان العرب سبقين اليه ويظهر ذلك جليا عند سيبويه اذ يقول: (اعلم أن كلامهم اختلاف اللفظين لاختلاف المعنيين، واختلاف اللفظين والمعنى واحد، واتفاق اللفظين واختلاف المعنيين)⁴.

فسيبويه يعيب على الاقتصار على ظاهر اللفظ دون المعنى، وهو ما أتى به تشومسكي في نظريته. ولقد كان المبرد من المقدمين في التعليل والتفسير الصحيح، برع فيه ومثله خير تمثيل. وكان كثيرا ما يستعمل عبارة (لأن) التعليلية وعبارة (أي) التفسيرية، مما يزيد حجته قوة وبيانا، وكان يقول مثلا (اعلم أن المصادر تلحقها الميم في أولها زائدة لأن المصدر مفعول فاذا كان كذلك جرى مجرى المصدر الذي لا ميم فيه في الاعمال وغيره. وذلك قولك: ضربتهم ضربا أي ضرب أو غزوته غزوا ومغزى وشتمته شتما، وتقول: يا عمرو مشتما زيد، فان كان المصدر لفعل على أكثر من ثلاثة كان على مثال المفعول لأن المصدر مفعول⁵.

¹ الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، ص115.

² الراجحي. النحو العربي والدرس الحديث. ص112.

³ أحمد حساني. مباحث في اللسانيات ص119.

⁴ سيبويه. الكتاب. ط3. 1977.

⁵ المبرد. المقتضب. ط1

والجرجاني بدأ حيث انتهى إليه الشيخان، مع استدراك ما فاتهما ثم عمد الى ما دخل النحو من فساد كان سببه المناطقة والفلاسفة، فراح يخلصه من الشوائب التي علقته به، ثم ما لبث يعيد نظرية النحو العربي وفق منهج الخليل و سيبويه باعتماد مقارنة جمالية تسمح بتعميق فهم أسرار التركيب القرآني.

كما نجد تشومسكي دأب عمل الجرجاني في تصنيفه النحو الى مستويين، أحدهما عام يعبر عن الامكانيات الذهنية التي تمكن المتكلم من انتاج الجمل النحوية فقط، بواسطة قواعد ضمنية يفسرها النطق السليم لمكلم/مستمع اللغة المثالي. والآخر أخذ معنى النظرية التي ينبغي على اللسانين بناؤها بهدف دراسة آليات انتاج الجمل واكتساب اللغة و الكيفية التي تنقلنا من مستوى وصف اللغة الى تفسيرها.

2/ قضية الأصل الفرع :

يرى الأستاذ أحمد خليل عمايرة أن من الأسس الرئيسية التي تقوم عليها نظرية تشومسكي أنها تعتمد على ركن خفي لم يبرز ذكره كثيرا مع أنه يمثل حجر الأساس فيها وهو الاعتماد على أصل وفرع الجمل. فالأصل فكرة والفرع كيفية اخراج هذه الفكرة¹.

وقد مثل تشومسكي لهذا بجملة: the teachers approved theses thing، التي تحتوي على أربع كلمات وهي من الصنف الثاني وهي متصلة بفرع في الجملة هو الهيئة التي ظهرت عليها الجملة، وكذا عندما نستعمل بدلا من كلمات التذكير في هذه الجملة أو قبلها كلمات تشير الى المؤنث².

وهذا ما قال به النحاة العرب في مسائل عدة، كالمذكر أصل والمؤنث فرع له، والنكرة أصل والمعرفة فرع لها، وكذا المفرد أصل والجمع فرعه. ومن هؤلاء النحاة سيبويه الذي ذكر في كتابه مواضع كثيرة عن الأصل والفرع فمثلا قوله: (وانما كان المؤنث بهذه المنزلة، ولم يذكر كالمذكر لأن الأشياء كلها أصلها التذكير ثم تختص بعد، فكل مؤنث شيء، والشيء يذكر فالتذكير أول وهو أشد تمكنا كما أن النكرة أشد تمكنا من المعرفة لأن الأشياء انما تكون نكرة ثم تعرف).

¹ عمايرة، المسافة بين التنظير و التطبيق، ط1، ص255.

² عمايرة. ط. 2004 ص255.

فالتذكير قبل وهو أشد تمكنا، (فالأول أشد تمكنا عندهم، فالنكرة تعرف بالألف والسلام والاضافة وبأن يكون علما، والشبى يختص بالتأنيث فيخرج من التذكير كما يخرج المنكور من المعرفة)¹.

وهناك أيضا من اللغويين العرب الأوائل من تطرق الى قضية الأصل والفرع، وهو ابن فارس في كتابه الصاحي في فقه اللغة، حيث ذكر: (أن لعلم العرب أصلا فرعاً، اما الفرع، فمعرفة الأسماء والصفات، قولنا: رجل وفرس، وطويل وقصير، وهذا الذي يبدأ به عند التعلم.

وأما الأصل، فالقول على موضوع اللغة وأوليئها ومنشئها، ثم على رسوم العرب في مخاطباتها، وما لها من الافتنان تحقيقاً ومجازاً². ثم عقب على ذلك بقوله: (الناس في ذلك رجلان: رجل شغل بالفرع، فلا يعرف غيره، وآخر جمع الأمرين معاً، وهذه المرتبة العليا).

وقد ذكر الباحث حسام البهناوي أن ما قاله ابن فارس يتفق مع ما يناهض به تشومسكي، وفي أحدث مراحل نظريته وهي المرحلة النموذجية الأكثر توسعاً³.

ولقد قدم خليل أحمد عناية مجموعة من الأمثلة حول الأصل و الفرع وتتمثل فيما يلي⁴:

أ. الأصل: قول، والفرع: قال، وان لم يكن الأصل مستعملاً.

ب. الأصل: بيع، والفرع: باع، وان لم يكن الأصل مستعملاً.

ج. الأصل: ردد، شدد والفرع: رد، شد، وهما مستعملان.

3/ تركيز تشومسكي على الجمل :

اهتم تشومسكي بالجملة، وهذا الاهتمام مبرر (فالجملة فقط هي التي يمكن أن يكون لها معنى، ولما كان للكلمات معانٍ إشارية فإنها تكتسبها إما من خلال كونها أجزاء من الجمل، وإما بتحديد أكثر من خلال التعريفات الظاهرية، غير أن التعريفات الظاهرية تكتسب أيضاً عن طريق معاني الجمل⁵.

¹ سيبويه. ط. 1977

² ابن فارس. ط. 1997.

³ البهناوي. التراث اللغوي العربي. ط. 2004. 12.

⁴ عناية. ط. 2004.

⁵ بالمر. علم الدلالة ط. 1995.

يبحث تشومسكي في الجملة على اعتبارها الوحدة اللغوية الأساسية، أما أشباه الجمل الفرعية الأخرى فهي تبحث في نطاق مفهوم، وقد وضع قواعد تساعد على توليد الجملة الصحيحة فقط.

إن المتكلم يوظف عدة عمليات في توليد جمل تتصف أحيانا بالتكرار ويمكن تبرير ذلك بأنه (مادام أن النحو يتألف من عدد محدود من القواعد التي تعمل من خلال عدد من المفردات، وهذه المفردات قادرة على توليد عدد غير محدود من الجمل، فإن هذا يعني بالضرورة أن عددا من هذه القواعد لابد أن يصلح للتطبيق أكثر من مرة وتسمى هذه القواعد والتراكيب التي تولد باسم التراكيب أو القواعد المكررة¹.

فالجملة تسير عند تشومسكي في سلاسل لغوية تكون متلازمة ومنتقاة دلاليا أي ككلمة تحدد نوع الكلمة التي تلحقها، وكل عنصر ينتظم مع العنصر السابق و اللاحق في سلاسل لغوية داخل نطاق الجملة .

والشيء نفسه الذي قام به سيوييه في كتابه (الكتاب) حين ركز على الجملة، فجعل أبواب النحو ومسائله في أول الكتاب، وقام بتأخير المستويات الصوتية والصرفية، فهو لم يفعل كما فعل البنيويون بدؤوا بأدنى وحدة حتى انتهوا الى الأعلى وهو التركيب.

ان هذا الموقف يقابله موقف الرماني حيث قال: (دلالة الأسماء والصفات متناهية فأما دلالة التأليف فليس لها نهاية)، ويبرر ذلك بقوله: (لأن دلالة التأليف ليس لها نهاية كما أن الممكن من العدد ليس له نهاية يوقف عندها لا يمكن أن يزداد عليها)².

كما نجد أثر هذا المبدأ عند عبد القاهر الجرجاني، حين ميز بين نوعين من النظم، الأول حين أوجب على متكلم اللغة مراعاة صحة القواعد ليكون كلامه صحيحا وسليما، ويتحقق له ذلك لما ترسخ في ذهنه تلك القواعد مما يجنبه الوقوع في الخطأ³.

¹ ليونز. نظرية تشومسكي اللغوية. ط1. 1985.

² الرماني. النكت في اعجاز القرآن. ط2.

³ البهنساوي، التفكير اللغوي عند العرب.

أما النوع الثاني الذي أشار إليه عبد القادر الجرجاني هو اختراق المتكلم لنظام قواعد اللغة فيختل كلامه، ويدخله الفساد، وليوضح هذه الفكرة قدم مجموعة من أشعار الفرزدق والمتنبي وأبي تمام، يؤكد من خلالها فساد نظمها، لأنها خرجت في نظمها على معاني النحو¹.

وتميز الجرجاني بين نوعين من النظم بين الصحة والفساد نفسه عند تشومسكي، حين رأى أن الجملة قد تكون صحيحة تركيباً وخاطئة دلالة أو صحيحة تركيباً وسليمة دلالة.

4/ البنية السطحية و البنية العميقة (النظم):

من المصطلحات المستحدثة في نظرية تشومسكي، مصطلح البنية السطحية والبنية العميقة، وكلاهما يشكل مفتاحاً من مفاتيح اللسانيات التوليدية، (فالبنية السطحية للجملة عبارة عن نظام مكون من مقولات categories ومكونات تركيبية تكون برمتها مرتبطة مباشرة بالاشارة الفيزيقية الى البنية العميقة التي تكون بدورها عبارة عن نظام من المقولات والمكونات التركيبية)².

من أهم مميزات البنية العميقة أنها موحدة ومشتركة بين جميع اللغات، وتتميز بكونها³:

- نية مولدة في قاعدة التركيب بواسطة قواعد اعادة الكتابة والقواعد المعجمية.
- البنية التي تمثل التفسير الدلالي للجملة.
- انها البنية التي يمكن لها أن تحول بواسطة القواعد التحويلية الى بنية سطحية.

أما البنية السطحية فتمثل الجملة كما هي مستعملة في عملية التواصل، أي أنها مجموعة من العلامات اللسانية الملفوظة أو المكتوبة، تتميز بأنها تختلف من لغة لأخرى.

ان نظرة مقارنة دقيقة بين تشومسكي ونحاة العرب القدامى في مسألة البنيتين السطحية والعميقة يبين لنا بأنهم لم يكونوا بعيدين عنها، ويظهر ذلك عند اهتمامهم باللفظ و المعنى، ومحاولاتهم للربط بينهما، من أجل الوصول الى قواعد وأنظمة لإنتاج من الجمل و النصوص ما لا حصر لها.

¹ الجرجاني ص 83.

² تشومسكي، اللغة والعقل.

³ الفهري الفاسي. اللسانيات و اللغة العربية.

ومن هؤلاء الذين جاهدوا في ذلك، ابن المقفع، وابن قتيبة، وقدامة والأمدي، وابن رشيق وعبد القاهر الجرجاني¹.

وهذا الأخير في نظريته النظم، استطاع أن يسبق تشومسكي في نظريته، حين فرق بين النظم والترتيب والبناء والتعليق فجعل النظم في المعاني في النفس وهو نفسها البنية العميقة عند تشومسكي، والبناء هو البنية السطحية بتعاقب الكلمات وتجاورها وترتيبها².

لقد كان عبد القاهر الجرجاني سابقا إلى هذا الفكر التوليدي في التفريق بين بنيتي الجملة العميقة والسطحية، جاعلا من النظم للمعاني في النفس، وهو يمثل (البنية العميقة) بمفهوم تشومسكي، أما البناء فهو يمثل (البنية السطحية) الناتجة عن ترتيب الكلمات³.

ويظهر هذا التميز بصورة واضحة في قوله: (لا يتصور أن تعرف للفظ موضعا من غير أن تعرف معناه، ولا تتوخى في الألفاظ من حيث هي ألفاظ ترتيبا و نظاما، وأنك تتوخى الترتيب في المعاني وتعمل الفكر هناك)⁴.

فترتيب المعاني في الذهن سابق لترتيب الألفاظ، فالمعاني تمثل البنى العميقة التي يدل عليها ترتيب الألفاظ في المستوى السطحي، فاذا تم ذلك أتبعها الألفاظ وقفوت بها آثارها وأنك اذا فرغت من ترتيب المعاني في نفسك، لم تحتج إلى أن تستأنف فكرا في ترتيب الألفاظ، بل تجدها تترتب لك بحكم أنها خدم للمعاني وتابعة لها ولا حقة بها، وأن العلم بمواقع المعاني في النفس، علم بمواقع الألفاظ الدالة عليها في النطق⁵.

فمفهوم النظم الذي يقصده هو ترتيب المعاني في النفس أولا، ثم النطق بالألفاظ على حذوها، فهو إذن لابد أن يحدث على مرحلتين، المرحلة النفسية ثم اللغوية، لأن تحقق الثانية مرهون بتحقيق الأولى، ولا يعني ذلك أنهما منفصلتان، بل انهما متصلان اتصالا وثيقا.

¹ وليد مراد. تطور الجهود اللغوية في علم اللغة. ط1.

² وليد مراد. ط1.

³ العلوي شفيقة. محاضرات في المدارس اللسانية.

⁴ الجرجاني. ص69.

⁵ الجرجاني. ص69.

فألية تحقيق النظم شبيهة بما فعله التوليدون مع البنى السطحية والعميقة، إذ تمثل المرحلة النفسية مظهر البنية العميقة، والمرحلة اللغوية تعبر عن البنية السطحية.

ويقول صالح بالعيد في هذا المقام: (ميز الجرجاني في الجملة بين البنية الظاهرية، والبنية العميقة وأشار إلى القواعد التحويلية التي تربط بينهما، ولم يتوسع الجرجاني في شرح البنية العميقة والسطحية... لأن ذلك معروف جيداً في علم النحو منذ بداية وضع النحو العربي¹).

وبعد هذا القول نجده ينتقل إلى تقديم أمثلة ليثبت وجودها منذ فترة وضع النحو العربي في قوله:

(فقد أشار النحويون مثلاً إلى أن كان وأخواتها أفعال ناقصة يدخل على المبتدأ والخبر فيرفع الأول ويسمى اسمها وينصب الثاني ويسمى خبرها، فإذا أخذنا جملة (كان زيد قائماً)، فهذه بنية ظاهرية وتقابلها البنية العميقة (زيد قائم)².

يبدو من مقولة صالح بالعيد أن البنيتين العميقة والسطحية التي أتى بهما تشومسكي جذورهما تنبع من الدراسات اللغوية العربية القديمة، فهما موجودتان منذ وضع العرب للنحو ونشأته وتدرجه عبر مراحل، ونظراً لمعرفة العرب لهاتين البنيتين لم يسهب الجرجاني في الحديث عنهما.

5/ اللغة نظام عقلي:

إن الملاحظ في نظرية تشومسكي يجد أن المبادئ التي نادى بها نظريته، لا تختلف إجمالاً عما جاء به النحو العربي، فهما يلتقيان في مجموعة من الجوانب، أهمها صدور كل منهما على أساس عقلي³، ذلك لأن تشومسكي يرى أن اللغة وحدة من وحدات العقل، لذلك فهو يتخذ من منهج ديكرارت القائم على العقل أساساً له في فهم وتحليل وتفسير الظاهرة اللغوية⁴.

¹ بلعيد. التراكيب النحوية وسياقاتها عند الجرجاني. ص 220، 221.

² بلعيد. المرجع السابق.

³ الراجحي. النحو العربي. ص 115.

⁴ الراجحي. المرجع السابق. ص 143.

لقد نحا الجرجاني أثناء دراسته لقواعد اللغة منحى عقليا مثله مثل تشومسكي في نظريته، فالقواعد عندهما عبارة عن نظام ذهني، يصرح الجرجاني بذلك في قوله: (ليس الغرض بنظم الكلم، أن توالى ألفاظها في النطق، بل أن تناسقت دلالتها و تلاقت معانيها، على الوجه الذي اقتضاه العقل)¹.

وقال ايضا: (وأما نظم الكلم فليس الأمر فيه كذلك، لأنك تقتضي في نظمها آثار المعاني، و ترتبها على حسب ترتب المعاني في النفس)².

6/ القدرة اللغوية أو الكفاءة اللغوية :

تتمثل في الملكة التي يمتلكها المتكلم أو المستمع المجيد للغة، وهي تعينه على توليد عدد لا متناه من الجمل والعبارات، وهي مبدأ من مبادئ النظرية التوليدية . حيث يرى تشومسكي أن هناك جانبين لا بد من الاهتمام بهما معا لفهم اللغة الانسانية، (أما الجانب الأول فهو الأداء اللغوي الفعلي actual linguistic performance. وهو الذي يمثل ما ينطقه الانسان فعلا، أي يمثل البنية السطحية للكلام الانساني .

وأما الجانب الثاني فهو الكفاءة التحتية competence underlying عند هذا المتكلم وهي التي تمثل البنية العميقة للكلام³.

وبهذا فقد فرق تشومسكي بين القدرة اللغوية أي الكفاءة اللغوية، والأداء اللغوي فالأداء طريقة نطق الجمل على مستوى الحديث العادي مثل: الشمس ساطعة أي العملية الكلامية، أما القدرة في قواعد الأداء والتي لم يتلقها الانسان من قبل.

ويمكن تفسير هذه القواعد على أن الانسان يمتلك قواعد صورية أولية ذهنية يثيرها من مكنونها ما اكتسبه وتعلمه عن اللغة، فلغة وجهان: وجه دال المتمثل في البنية السطحية (س) ووجه المدلول المتمثل في البنية العميقة (د)⁴. وبذلك تكون الكفاية اللغوية هي صفة الفرد.

¹ الجرجاني. ص. 49,50.

² الجرجاني. ص. 49.

³ الراجحي. ص. 115.

⁴ تشومسكي. المعرفة اللغوية. ص. 84.

لم تكن القدرة اللغوية خافية عن إدراك عبد القار الجرجاني حين ربط النظم بقوانين النحو في قوله: (اعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه و أصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت لك، فلا تخل بشيء منها)¹.

ان المعرفة بقوانين النحو هي معرفة بالقواعد الضمنية المتواجدة في ذهن المتكلم/السامع المثالي، فقد أدرك الجرجاني مبكرا مفهوم الكفاءة وإن لم يسمه باسمه، إلا أنه عبر عن مفهومه، وهذا يدل على معرفة الجرجاني بقواعد الكفاءة الذاتية التي ينبغي أن تتوفر لكل متكلم/مستمع مثالي للغة².

وأما جانب الأداء فقد عبر عنه الامام حين عرض للحديث عن أهمية الكلام في تحقيق الوجود الفعلي للألفاظ عند نقل القوانين الضمنية (الكفاءة) من الذهن الى الجانب الفيزيائي لها (الأصوات).

فقد شكل الكلام (الأداء) محور آرائه ذلك أن مدار البلاغة على ما ينجزه المتكلم بالتصرف في استعمال عناصر النظام اللغوي والتأليف بينها³.

ان الكفاءة عند تشومسكي تقابلها الألفاظ اللغوية عند الجرجاني (عبارة عن سمات، تبقى دلالتها اشارة لا يتفاضل الناس في معرفتها. وأما الأداء فيقابلها الكلام عند الجرجاني، لذا ركز عليه كثيرا وأثنى على دوره الفني، لأنه يشكل ميدانا خصبا للبلاغة والأدب، بوصفه المعيار الأدبي الذي يتنافس حوله الأدباء والمقياس النقدي الذي يحتكم اليه النقد⁴.

مما تقدم نستنتج أن عبد القاهر الجرجاني كان واعيا بمفهوم الكفاءة والأداء إلا أن المصطلحات غابت عنه فجاء من بعده تشومسكي بزمان طويل وثبت المفاهيم ووضع المصطلحات.

7/ ضرورة الربط بين النحو والدلالة:

¹ الجرجاني، ص 71.

² هدى رشيد. تأصيل النظريات اللسانية، ص 363.

³ أبو الهيجاء عطية، معنى المعنى عند الجرجاني.

⁴ شبيخي نورية، الجملة في ضوء الدراسات الحديثة.

نادى تشومسكي في كتابه الثاني (مظاهر النظرية النحوية) بضرورة ادخال المكون الدلالي من أجل القاء الضوء على المكونات التركيبية، ومن ثم وصف منهجه بالنحو التفسيري، فقد اهتم بدمج العنصر الدلالي بالعنصر التركيبي.

ان هناك شعور عام بأن الدلالة هي ذلك الجانب العميق أو الهام من اللغة وادراكها، هو الذي يضيف على الدراسات اللغوية هذا الطابع المتميز والمميز¹.

وقد سبقه في ذلك الجرجاني اذ رأى ضرورة ربط النحو بالدلالة، وضرورة اعتماد المكون التركيبي على المكون الدلالي، حيث نجده يثير تساؤلا يقول فيه: (فان قيل النظم موجود في الألفاظ على كل حال، ولا سبيل الى أن يعقل الترتيب الذي تزعمه في المعاني، ما لم تنظم الألفاظ ولم ترتبها على الوجه الخاص²).

ونجده يطرح رأي فريقيين، حيث ذهب الأول إلى أهمية التركيب دون الدلالة، أما الثاني فالعكس، وفي نفس الوقت يعلق على كل طرح طرحه، ويخرج في الأخير بنتيجة هي ضرورة الاهتمام بهما معا دون اغفال أو قصور أحدهما عن الآخر³.

8/ الكلام الأصولي والكلام غير الأصولي:

لقد ميز تشومسكي بين مصطلحي، الكلام الأصولي والكلام غير الأصولي، فالكلام الأصولي ما كان مقبولا، وأما غير الأصولي ما كان غير مقبول⁴.

وهذا ما يقابله عند سيوييه استقامة الكلام واستحالته، جاء في باب من كتابه سماه: (باب الاستقامة من الكلام والاحاطة)، الذي قسمه الى خمسة أقسام قائلا: (فمنه مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح وما هو محال كذب)⁵.

¹ ليونز. نظرية تشومسكي. ص300.

² الجرجاني. ص51.

³ الجرجاني. 52، 53.

⁴ البهناوي. ص47، 49.

⁵ سيوييه. ص1/25.

نلاحظ من قول سيويه أنه استخدم مجموعة من المصطلحات (الحسن، الكذب، المحال)، وهي قائمة على مبدئين اثنين أساسيين، المستقيم، والمحال وانتهى بنتيجة مفادها وهو أن الكلام المستقيم موزع في ثلاثة أنواع، الحسن والكذب والقبيح. وأما الكلام المحال فهو على أحد النوعين، المحال والمحال الكذب.

وقد مثل لهذه الأنواع في كتابه، الكتاب¹. هذا يعني أنه هو السباق إلى هذا التصنيف لكن الفرق فقط في التسمية.

ومن ثم تكون الجمل أصولية عندما يأتي تركيبها سليماً جيداً، وتكون هذه الجمل مركبة وفق قواعد ضمنية تقود عملية التكلم، ويطبقها المتكلم بصورة غير شعورية. ولكي تكون الجمل أصولية يجب ألا تنحرف بالنسبة لأية قاعدة من القواعد التي تعين توافق العناصر اللغوية في مستويات اللغة الثلاث: المستوى الصوتي والتركيب والدلالي .

9/ قضية العامل:

لقد اهتم تشومسكي بقضية العامل، حيث نجده قد جعل نظرية ربط العامل عنده تنطلق من أساسين اثنين: الأثر والمضمر، والتفاعل بينهما فهو يرى أن العامل في المفعول به هو الفعل والعامل في الفاعل سماه الصرفة، أي صفات التطابق والزمن والجهة.

وقد حدد تشومسكي نوعان من المركبات الاسمية، حرة إحصائية، ومربوطة إحصائية، ثم قسمها إلى نوعين باعتبار العمل وهما: مركبات معمول فيها، مركبات غير معمول فيها. كما أن العوامل عنده الفعل والحرف بالدرجة الأولى².

يؤمن تشومسكي بالعامل حتى أن نظرية الربط العاملي من أهم مرتكزات التفسير في نظرية النحو الكلي وهي تنطلق من منطلقين:

- الأول: ضرورة وجود أثر للعامل في الجملة.

¹ سيويه ص 54، 57.

² البهناوي ص 54، 57.

- الثاني: ضرورة فصل المعاني الملبسة بتحديد مجال تحكم كل عامل، وقد حدد (رادفورد) أحد شراح النظرية التحويلية، بأنه أصغر وحدة مؤثرة في الكلمة¹.

ولكن هذ النظرية غير جديدة، قديمة موجودة عند العرب، وهي من الاسس الذي قام عليها النحو العربي. فأوائل النحاة أدركوا التفاعل الذي يكون بين الوحدات اللغوية، من حروف وأفعال وأسماء، وهذا التفاعل سماه النحاة بالعامل.

وفي أغلب الظن أن الفراهيدي (ت175)، هو الذي أرسى الدعائم الأولى لنظرية العامل². من ذلك مثلاً كلامه في عمل ان وأن وكأن ولن وليت ولعل. قال سيبويه: (زعم الخليل أنها عملت عملين: الرفع والنصب، كما عملت (كان) الرفع والنصب حين قلت: كان أخاك زيد. إلا أنه ليس لك أن تقول: كأن أخوك عبد الله تريد كأن عبد الله أخوك، لا تصرف تصرف الأفعال، و لا يضم فيها المرفوع كما يضم في (كان)، ولكن قيل هي بمنزلة الأفعال في ما بعدها و ليست بأفعال)³.

فالعلاقة بين العامل والمعمول في النحو العربي تعتمد على الأثر الاعرابي الذي يعود الى نوع العامل. أما الغاية منه فهي ضبط العلاقات الاعرابية ليحترز عن الخطأ في التركيب من حيث الكيفية⁴.

10/ التحويلية:

المنهج التوليدي التحويلي اعتمد على مبدأ التحويل الذي يقوم بنقل البني العميقة من المجرد الى السطح عن طريق التحقق الصوتي وقواعد تحويلي مختلفة.

بفضل التحويل لم يعد النحو التوليدي مجرد آلة، هدفها الأساسي حصر وانتاج العدد اللانهائي من الجمل، انطلاقاً من العدد النهائي من القواعد والوحدات الكلامية. بل قد أضحي ضبطاً للتركيب التي يقوم عليها نظام اللغة، والقواعد التي تحكمه⁵.

¹ سعيد الملقح. نظرية التعليل في النحو بين القدماء و المحدثين. ط1.

² المخزومي. الخليل أعماله و منهجه. 1960.

³ سيبويه. ص2/132.

⁴ السكاكي. مفتاح العلوم. ص75.

⁵ العلوي، ص56.

أدرك تشومسكي أن التحويل ينطلق من الجملة النواة (الأساسية)، فهي جملة توليدية (في التركيب العميق) تنقل الى جملة تحويلية (في التركيب السطحي) من خلال القواعد التحويلية.

وهذه الفكرة نفسها التي نجدها مجسدة في كتابات العرب القديمة، فقد قاسوا الكلام المنطوق على هذا النموذج المجرد¹.

ومن هؤلاء الذين تعرضوا الى التحويلات التي تربط بين البنيتين: الجرجاني وقدم أمثلة عن ذلك ونكتفي بمثالين اثنين توضيحا مما سبق:

- (اشتعل الرأس شيبا)، شيبا فهذه بالنسبة له بنية سطحية. والبنية العميقة هي: (اشتعل الرأس الشيب).
- (كأن زيدا الأسد)، فهذه بنية ظاهرة، تقابلها البنية العميقة (زيد كالأسد)، تقديم الكاف إلى صدر الكلام².

11/ الرتبة اللغوية:

الرتبة هي مجال البحث اللغوي تعنى بمواقع الكلمات داخل الجملة، ويكون ذلك حسب قواعد ضمنية يعرفها متكلم اللغة ويدركها.

والرتبة عند تشومسكي تحدد الوظائف النحوية للعناصر اللغوية عن طريق الموضع، اذ يتخذ كل عنصر موقعا محددًا في الجملة فله حالة اعرابية معينة. ومن القواعد والعمليات التحويلية التي تصيب الجملة هي:

أ/ التقديم والتأخير:

يعتبر أحد أركان التحويل الرئيسية عند تشومسكي في نقل الجملة من بنيتها العميقة الى البنية السطحية. اذ يقوم بتفسير موقع الوحدات اللغوية وفق المقتضيات اللغوية الممكنة، ويندرج ضمن قاعدة

¹ عبد اللطيف حماسة. الأنماط التحويلية في النحو العربي. ص 21.

² صالح بلعيد. التراكييب النحوي وسياقاتها. 221.

اعادة الترتيب. ومنه ما هو اجباري تمليه قواعد التركيب، ومنه ما هو اختياري ينقل الجملة من معنى الى معنى آخر.

لقد اهتم العرب بهذه الظاهرة وبالغوا وأسرفوا في استخدامها في كلامهم وكتاباتهم. حيث تحدثوا عن التقديم والتأخير بين عناصر الكلمات وهي مركبة وبينوا حكمها من حيث الوجوب والجواز، والعللة من التقديم والتأخير والأغراض البلاغية منها، وتوجد كثيرا بين طرفي الاسناد المسند والمسند اليه، بين المبتدأ والخبر وغيرها.

ب/ قواعد الحذف:

يعتبر الحذف فنا من فنون القول، ويشترط لتأديته أن تكون في الكلام قرينة دالة على المحذوف، وتعد النظرية التوليديّة الحذف ظاهرة مشتركة في اللغات الانسانية.

وهو عند تشومسكي مقوم من مقومات نظريته اللغوية، وركن من أركان التحويل، وهو لا يغير المعنى كباقي عناصر التحويل، مثل (كسر الزجاج)، و(كسر زيد الزجاج) إذ أنه في كلا الحالتين يرمي الى التعبير عن فكرة ذهنية عميقة.

وكذلك الأدوات التي تأتي للربط بين عناصر الجملة قد تحذف وقد تبقى¹.

وهذا ما أثبتته سيويو حين قال: (اعلم أنه ليس كل حرف يظهر بعده الفعل يحذف فيه الفعل، ولكنك تضمّر بعدما أضمرت فيه العرب من الحروف والمواضع وتظهر ما أظهره، وتجري هذه الأشياء التي هي على ما يستخفون بمنزلة ما يحذفون من نفس الكلام ومما هو في الكلام على ما أجروا، فليس كل حرف يحذف منه ويثبت فيه نحو يك، ويكن².

ج/ قواعد الزيادة:

¹ عمايرة.ص247.

² سيويو.ص.134/1.

عالج تشومسكي الزيادة والاضافة في إطار البحث عن العلاقة بين الجمل الأصولية والجمل المحولة عنها، فالزيادة ضد الحذف، وهي تقوم على ادخال مقاطع جديدة على الجملة فالاسم الموصول مثلا يقوم بضم الجملة الفرعية الى الرئيسية¹.

والزيادة من عادات العرب وسنتهم في طريقة وأسلوب كلامهم وقد فصل ابن جني القول فيها، حيث قال: (وأما زيادتها لإرادة التوكيد بها)².

المطلب الثاني: نقاط الاختلاف.

مثلما هناك مجموعة من نقاط التشابه والالتقاء بين نظرية تشومسكي والنحو التعليمي، توجد ايضا العديد من حالات الاختلاف بينهما، سنوردها في هذا المبحث على النحو التالي:

1/ مرجعية الدرس اللغوي:

أ/ النظرية النحوية الخليلية:

ان الدراسات اللغوية العربية في بدايتها من حيث المنطلق والأسباب التي أوجدتها، ودعت اليها كضرورة وحتمية، فرضت نوعا من المنهج الخاص وفق مراحل: كجمع المدونة وتصنيفها ومن ثم استقراءها وتحليلها وتفسيرها.

فاذا أخذنا منهج العرب في جمع اللغة، نجد مواصفات الباحث العلمي الدقيق في مجال بحثه من خلال الثبوت والتحرز والدقة والموضوعية التي يقتضيها العلم. حيث اتفق العرب القدامى على تحديد رقعة الفصاحة أولا ثم الاجماع على من تقبل لغته وفصاحته من القبائل العربية، فأجمعوا على قيس وأسد وتميم، وبعض كنانة هذيل، ولم يأخذوا ممن جاؤوا الأعاجم لمجرد المجاورة لا أكثر، مع أن التأثير غير حاصل بالضرورة.

¹ ريمون طحال، اللسانية العربية، ص111.

² ابن جني، الخصائص، ص286/2.

جاء أبو الأسود الدؤلي الى زياد ابن أبيه وقال: إني أرى العرب قد خالطت الأعاجم وفسدت ألسنتها، أفتأذن لي أن أضع للعرب ما يعرفون به كلامهم¹. ثم أخذ النحو ليصبح علما له أصوله

لم يكن الموقف سهلا أمام علماء العربية، حيث لا ترجمة ولا علوم من الأمم الأخرى، فكان الرجوع الى البيئة العربية ومسمياتها ففيها المدد وعليها المعتمد، فقد عرف عن العربي الاستعانة بمظاهر الطبيعة. قال الثعالبي: كان بعضهم اذا ولد لأحدهم ولد سماه بما يراه ويسمعه مما يتفاءل به، فإن رأى حجرا تأول فيه الشدة والصلابة والصبر، وإن رأى كلبا تأول فيه الحراسة والألفة وبعد الصوت، وإن رأى نمرا تأول فيه المنعة والتهبة والشكاسة².

من هذا الحقل اللغوي المادي، اقتلع علماء العربية مصطلحات نحوهم، فإذا بهم يستمدون من رفع الخيمة اسم الرفع ومن انتصاب أسبابها اسم النصب، ومن البيان اسم الاعراب، وقد وص ابن خلدون عمل النحاة بقوله: (ثم إذا رأوا تغير الدلالة بتغير حركات هذه الكلمات، فاصطلحوا على تسميتها عرابا وتسمية الموجب لذلك التغير عاملا وأمثال ذلك وصارت كلها مصطلحات خاصة بهم، وجعلوها صناعة لهم مخصوصة واصطلحوا على تسميتها³.

ب/ نظرية النحو التوليدي التحويلي:

أما تشومسكي فان نظريته ما هي الا امتداد لسابقه من الباحثين سواء من عاصريهم من أمثال فرانز، وبلومفيلد وهاريس في امريكا أو ما توصل اليه اللسانيون الأوروبيون من أمثال دي سوسور، وحتى الفلاسفة السابقين من أمثال ديكارت.

فأبحاثه العلمية هي امتداد لما توصل اليه هؤلاء، وان خالفهم في المنهج والتصور وحتى النتائج فان أثرهم كبير لأنه لم ينطلق من لا شيء بقدر ما انطلق من كل شيء، حتى التراثيات اللغوية السابقة بما فيها التراث العربي. ودليل ذلك قول تشومسكي: (قبل أن أبدأ بدراسة اللسانيات العامة كنت اشتغل

¹ ياقوت الحموي. معجم الأدباء. ج. 12. ص. 35.

² الثعالبي. فقه اللغة. ص. 240.

³ محمد كشاش. مصطلح النحو العربي.

ببعض البحوث المتعلقة باللسانيات السامية. ومازالت أذكر دراستي للأجرومية منذ عدة سنوات خلت، وكنت مهتما بالتراث النحوي العربي والعبري¹.

هذا النص أخذ من الحوار الذي أجراه الدكتور مازن الوعر مع اللساني الشهير تشومسكي. كما علق تشومسكي على أطروحة دكتورة مازن الوعر قائلاً: (ان هذا وحده يجعل هذه الدراسة اسهاما قيما جدا لتطوير الدراسات اللسانية الغربية)²

ومن هنا يجب أن نعترف بأن النظرية التوليدية التحويلية هي وليدة عدة تراثات ودراسات سابقة متعددة ومختلفة المنطلق والمورد، ولا حرج في ذلك. لكن يجب أن نعترف هنا أن هناك فرقا بين من يوجد ويكتشف الظاهرة وبين من يجتهد داخل الظاهرة الموجودة مسبقا.

2/ المدونة اللغوية:

أ/ النظرية النحوية الخليلية:

كانت عملية جمع اللغة وفق منهج تشدد فيه الجامعون على درجة التضيق في رقعة الفصاحة حتى تبني القاعدة على الصحيح من كلام العرب لا الدخيل، وكانت هناك طرق ساهمت لا محالة في تأكيد غايتهم العلمية. كانت أول علاقة بين اللغويين والبدو بداية القرن الثاني الهجري، حيث توالى الرحلات بين الأحياء والقبائل العربية، والتي كانت تدوم أسابيع وأشهر من أجل جمع المادة العلمية (اللغة) من أفواه الناس، فأعتمدوا في ذلك على السماع والتدوين من العرب الفصحاء.

إن تحديد رقعة الفصاحة أهم جزء في العملية التاريخية، فقد اخذت اللغة من أفصح العرب مثل قبائل قيس، تميم وأسد، ثم هذيل وبعض كنانة وبعض الطائيين ولم يؤخذ من غيرهم الذين حولهم. فانه لم يؤخذ من لخم ولا جذام لمجاورتهم أهل مصر والقبط ولا من قضاة ولا غسان و اياد ولا من تغلب و اليمن كانوا مجاورين اليونان ولا من بكر ولا عبد قيس وأزد لأنهم كانوا مخالطين للهند والفرس...

¹ مجلة اللسانيات. العدد 6، 1982، ص 72.

² مازن الوعر. قضايا أساسية في علم اللسانيات.

ومن هنا توفر للباحثين اللغويين مدونة لغوية لا مثيل لها من كلام العرب (شعرا ونثرا) اجمعوا على صحته.

وهنا حقيقة يذكرها الحاج صالح وهي، لم يتوفر لأمة في التاريخ أن أخذت لغتها من المشافهة المباشرة للفصحاء من العرب مثلما كان لهذه الأمة يقول: (ان علماء اللغة العربية هم أول من قام في التاريخ بتدوين اللغة بالسماع المباشر في عين المكان للناطقين بها لأكثر قبائل العرب وكان ذلك على مراحل وعلى مقياس فصاحة أفرادها...)¹.

ب/ نظرية النحو التوليدي التحويلي:

أما اللغة عند تشومسكي، فهي واقع آخر مخالف تماما لما رأيناه في الدراسات اللغوية العربية فهو يرى في اللغة نظام فطري في الانسان، وتتمثل رؤية تشومسكي للغة في أن الطفل عندما يولد يكون مزودا بنظام لغوي معين. وهي بعيدة كل البعد عن مبدأ الاكتساب، فه ليست بالمحاكاة خالصة بل هي عملية ابداعية فطرية عند الانسان ومن خصائصها القدرة على الكلام والتفكير.²

ومن هذا المنطلق برزت نظرية تشومسكي تتحدث عن فطرية اللغة، في مواجهة نظرية المعرفة لبياجييه، ونظرية المحاكاة لسكينر. فتشومسكي يعرض ميكانيزمات أولية للصياغة اللغوية، فالأطفال في رأيه يولدون ولديهم نماذج للتركيب اللغوي تمكنهم من تحديد القواعد النحوية في أي لغة يمكن أن يتعرضوا لها، فهناك عموميات في التراكيب اللغوية تشترك فيها جميع اللغات، كتركيب الجمل من أسماء وأفعال. فالطفل له قدرة تكوين جمل لم يسمعها قط من قبل بشكل صحيح تماما من البداية أو بشكل يكون على الأقل مفهوما ومقبولا من ناحية الآخرين.³

ومن هنا نجد الاختلاف بين النظريتين، بين لغة سليقية مدونة في كل مقاصدها التبليغية التواصلية من خلال الخطابات المنقولة عن العرب أو الفنية من شعر ونثر، حتى المشافهة منها. ولغة مثالية بعيدة تماما عن الواقع الملموس.

¹ الحاج صالح. السماع اللغوي عند العرب.

² عماد اسماعيل. الأطفال مرآة المجتمع. ص 87.

³ المرجع نفسه، ص 106.

فنظرية تشومسكي هي مجرد تصور وفكر، يمكن القول أنها فلسفية، انها نظرية مثل كل النظريات التي تتحدث عن نشأة اللغة.

3/ الغاية و الهدف:

أ/ النظرية النحوية الخليلية:

تنسب بداية الدرس اللغوي العربي الى ابي الأسود الدؤلي(69هـ) باجماع العلماء وكان ذلك بسبب تفشي اللحن والتحريف الذي طرأ في تلاوة (القرآن الكريم)، وقيل أول من تكلم في النحو العربي أبو الأسود الدؤلي.

وقيل أن أبا الأسود اختار رجلاً من عبد قيس فقال له: خذ المصحف وصبغاً يخالف لون المداد، فاذا فتحت شفتي فانقط واحدة فوق الحرف، وإذا ضممتها فاجعل النقطة الى جانب الحرف، فاذا كسرتها فاجعل النقطة من أسفل الحرف، فان اتبعت شيئاً من هذه الحركات غنة فانقط نقطتين. فابتدأ بالمصحف حتى أتى على آخره ثم وضع المختصر المنسوب اليه بعد ذلك...¹

وفي هذا المقام فان الغاية والهدف من الدراسات اللغوية العربية، هي خدمة القرآن الكريم من خلال صونه من اللحن، ومنه خدمة العربية بوضع مجموعة من القوانين التي تحفظ اللسان الناطق بها من الزيغ واللحن، لكن طبيعة اللغة العربية بعناها وتشعب لهجاتها واختلاف قراءتها فرضت نوعاً من الدراسة المعقدة والطويلة وتجاوزت في زمانها أجيالاً وأجيالاً مازالت تبتغي المزيد.

ب/ **نظرية النحو التوليدي:** أما نظرية تشومسكي فهي عكس الدراسات العربية. فهي تسعى الى ايجاد قوانين تنضوي تحتها كل اللغات مهما تعددت ومهما كان مصدر تفرعها. يقول ابراهيم الجوّ: (أن هدف المدرسة التوليدية التحويلية الأساسي هو العمل على تكوين نظرية لغوية شاملة تنظم عموم اللغات في العالم)². قسم شومسكي الشمولية اللغوية إلى جزئين، أولهما كلية منطقية وهي عبارة عن مبادئ عامة تحدد صورة القواعد و شكلها وطريقة عملها من خلا النظم لعدة لغات معينة. والآخر شملة ثابتة تحدد نظاماً من العناصر التي تتصور أو تشكل قواد معينة.

¹ السيوطي. سبب وضع علم العربية. ص36.

² تشومسكي. النسق الصوتي للغة الانجليزية. ص4

وهذا ما أدى ببعض اللغويين الى الاعتقاد أنه يمكن حصر تركيبات معظم لغات العالم في ثلاثة أنماط رئيسية وهي: (المسند اليه الفعل+المفعول+ الفعل)، (المسند اليه الفعل+الفعل+ المفعول)، (الفعل+ المسند اليه +المفعول)، ويستعمل بعضهم بدل المفعول(التكملة).

ويعطي هذا الجملة الفعلية أو التي فيها المسند(الفعل) هيمنة عالمية كما ان هذا الحصر قد يعزز الفكرة التي تتبناه بعض الاتجاهات، وهي (النحو العام) وسعيهم لأن يضعوا نظرية لغوية شاملة للغات العالمية¹.

وما يمكن قوله أن هذه النظرية لم تكتف بمرجعيتها الفلسفية فإنها أيضا تهدف الى غاية فلسفية، يصعب تحقيقها في ظل التصورات العلمية اللغوية فيما يتعلق بالمناهج ناهيك عن خصوصية كل لغة حتى وان كانت هناك ثوابت مشتركة بين لغات البشر كافة، أو ما يعرف بنحو اللغات الطبيعية.

جدول توضيحي حول نقاط التشابه و الاختلاف بينهما :

الرقم	وجه المقارنة	النحو التعليمي	النحو التوليدي
01	الهدف الاساسي	عملي تطبيقي: تمكين المتعلم من التحدث والكتابة والقراءة بلغة ما بشكل صحيح وسليم.	علمي نظري: فهم الملكة اللغوية الفطرية في عقل الانسان وكيفية عملها.
02	الجمهور المستهدف	الطلاب، معلمو اللغات، ومتعلمو اللغات الأجنبية.	المتخصصون في اللسانيات، الفلاسفة وعلماء النفس.
03	طبيعة القواعد	معيارية وتوجيهية: تحدد ما هو صواب أو خطأ بناء على معايير اللغة الفصيحة.	وصفية وتفسيرية: تصف كيف يركب الانسان الجمل تلقائيا وتفسر القوانين الكونية للغة.

¹ عبد الغني جواد. مفهوم الجملة عند سيبويه. ص263

04	مصدر اللغة	مكتسب (بيئي): يعتمد على التلقين، الممارسة الحفظ، محاكاة النماذج الصحيحة.	فطري (غريزي): يولد الطفل ومعه جهاز اكتساب اللغة وقواعد عالمية مشتركة.
05	التركيز اللغوي	يركز على الاستعمال على الاستعمال الظاهري والمهارات الأربعة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).	يركز على البنية العميقة للغة والقدرة اللغوية اللاشعورية للمتكلم.
06	الغاية والوسيلة	النحو مجرد أداة لتسهيل التواصل وحفظ اللسان من الخطأ.	النحو هو الغاية المعرفية لكشف أسرار العقل.
07	النزعة	يركز على خصوصية لغة واحدة وقواعدها المحلية.	يبحث عن النحو الكلي المشترك بين كل البشر أيا كانت لغتهم.
08	التعامل مع الخطأ	يرى الخطأ عيباً، يجب تصحيحه بالتمارين والممارسة.	الخطأ اللغوي عند الطفل دليلاً على بناء فرضيات لغوية ذكية.
09	النظام	يعترف بأن اللغة ليست فوضى، بل هي نظام محكم بقوانين وقواعده دقيقة. يستوعب الطفل القاعدة ليقيس عليها ويبتكر جملاً جديدة لم يسمعها من قبل.	نفس يعترف باللغة كنظام محكم.
10	الاعتماد المتبادل	يستفيد كثيراً من تصنيفات تومسكي اللغوية لجعل المناهج التعليمية أكثر مرونة وفهما لعقلية المتعلم.	يعتمد إلى تصنيف وتبسيط البنيات التركيبية اللغوية.

المطلب الثالث : الجانب التطبيقي :

I) دراسة وتحليل استبيان (المدرسة الابتدائية أنموذجا) :

1/ المعلومات العامة :

. ضع علامة (x) في الخانة المناسبة :

الاقدمية العامة في التعليم	أقل من 5 سنوات	ما بين 5 و 15 سنة	أكثر من 15 سنة
عدد الأساتذة	01	10	02

2/ حدد المستوى الدراسي حسب الجدول بوضع علامة (x) في المكان المناسب :

المسوى الدراسي	م . نهائي	شهادة بكالوريا	خريج المعهد التكنولوجي	خريج المدرسة العليا للأساتذة	ش. ليسانس	ش. ماستر	ش. دكتوراه
عدد الأساتذة	01	01	01	/	08	03	/

3/ عين تخصصك العلمي في آخر مرحلة دراسية في حياتك :

التخصص العلمي	عربية	علوم التربية	رياضيات	بيولوجيا	علوم اقتصادية	علوم سياسية	تاريخ	قانون
عدد الأساتذة	03	/	/	03	03	01	01	02

4/ بيداغوجيا و عملية التدريس :

- اجب باحدى هذه الحالات: (متحكم / متحكم جزئيا / غير متحكم):

الفصل الثاني: نظرية النحو التوليدي التحويلي (تشومسكي)

الرقم	مركبات الكفاءة	متحكم فيها	متحكم فيها جزئياً	غير متحكم فيها
01	التحكم في قراءة المنهاج	08	03	02
02	تحديد الأهداف لكل حصة	10	02	01
03	بناء و إدارة وضعيات تعليمية	10	02	01
04	استعمال وسائل التكنولوجيا الحديثة والوسائط البصرية	02	03	10
05	اعتماد طرائق التدريس النشطة الحديثة	08	03	02
06	احترام أنماط التعلم المختلفة لدى المتعلم	05	05	03
07	التخطيط المحكم للدرس	06	05	02
08	تنظيم تدخلات التلاميذ و توجيههم	03	03	07
09	القدرة على صياغة الأسئلة البنائية و التحليلية	05	05	03
10	الاهتمام بالأثر الكتابي عند التلاميذ	09	02	02
11	ينظم عمليات التقويم المختلفة	06	05	02
12	توظيف أنشطة الدعم و المعالجة البيداغوجية	09	02	02
13	الوعي بأن التكوين الذاتي هو السبيل للتطور	11	02	00
15	العمل داخل فريق المؤسسة	02	08	03

5/ تشخيص واقع صعوبات تعلم النحو :

. اجب بوضع العلامة (x) في المكان المناسب :

العبارة	غير موافق	موافق	موافق جداً
يواجه أغلب التلاميذ صعوبة في التمييز بين علامات الاعراب الأصلية و الفرعية	02	05	07

07	03	03	يعاني التلاميذ من تداخل بعض المفاهيم مثل الخلط بين الحال و الصفة
09	02	02	يستطيع التلميذ حفظ القاعدة النحوية, لكنه يفشل في تطبيقها عند الاعراب
05	05	03	نصوص القراءة المقترحة في الكتاب المدرسي لا تخدم الظاهرة النحوية بشكل كاف

6/ برأيك ماهي الأسباب الرئيسية لضعف المستوى النحوي. (يمكنك اختيار أكثر من اجابة):

- جفاف المادة النحوية واعتمادها على التجريد . (x) .
- كثافة البرنامج الدراسي , وقلة الوقت المخصص للتدريب . () .
- ضعف التعليم القاعدي للتلميذ في السنوات الماضية س4 وس5 . () .
- غياب أو نقص الوسائل التعليمية المساعدة (اللوحات التوضيحية , البرامج التفاعلية (x) .
- تأثير العامية على اللغة الفصحى لدى المتعلم . (x) .

7/ أثر الوسائل البصرية في تعلم النحو :

. ضع علامة (x) في المكان المناسب:

العبارة	غير محفز	محفز	محفز جدا
استخدام الخرائط الذهنية يساعد على التلاميذ على ربط الدروس المتشابهة (مثل المنصوبات).	02	08	03
توظيف الألوان في تمييز علامات الاعراب (مثل اللون الأحمر للرفع) يقلل من أخطاء التلاميذ.	00	05	08
عرض القواعد النحوية عبر جهاز العرض (datashow) يزيد من دافعية المتعلم مقارنة بالسبورة العادية.	04	04	05

07	03	03	يميل التلاميذ الى تذكر القاعدة النحوية التي قدمت في شكل مخطط بصري أكثر من القاعدة المكتوبة نصيا .
----	----	----	---

8/ مقارنة أثر التدريس :

العبارة	غير موافق	موافق	موافق جدا
يعتمد التلاميذ على المطبوعات و الملخصات الخارجية أكثر من استعمال الكتاب المدرسي	00	07	06
الوسائل التي أصممها بنفسي تراعي الفروق الفردية بشكل أفضل من الكتاب المدرسي .	00	04	09
الكتاب المدرسي يركز على القاعدة , بينما الوسائل الخارجية تركز على مهارة الاعراب	00	03	10

9/ ماهي الطريقة أو الاستراتيجية التي تجدها أكثر فاعلية في تبسيط تعلم النحو :

- الطريقة الاستقرائية (من المثال الى القاعدة) . (X) .
- التعلم باللعب و المسرحة النحوية . (X) .
- الاعراب التطبيقي المستمر من النصوص . (X) .
- الخرائط الذهنية و المخططات التعليمية . () .

تحليل عناصر الاستبيان:

1/ **المستوى الدراسي:** هناك تطور في المستوى العلمي للأساتذة، وذلك أن أغلبهم يحوز على شهادات علمية ، و مستوى جامعي متنوع بين مختلف التخصصات الأدبية و الاجتماعية و العلمية والرياضية .

2/ **البياغوجيا وعملية التدريس:** توجد مجموعة من الأساتذة لها القدرة على قراءة المنهاج وتحليل مكوناته ، مما يسهل عليهم معرفة حاجات المتعلم و تحديد الأدوات اللازمة من أجل بناء المعارف خلال العام الدراسي .

• قلة استعمال وسائل التكنولوجيا الحديثة والوسائط البصرية، يؤثر على مردود المتعلم، وصعوبة فهمه لقواعد اللغة المجردة.

• كلما تنوعت طرائق التدريس، وأساليب التنشيط الحديثة، وجد المعلم قدرة على التوصيل والتبليغ، و استجابة قوية من المتعلم فهما و أداء .

3/ **مراعاة أنماط التعلم:** مازال التعامل مع المتعلمين على مستوى واحد مما يعرقل عملية التواصل بين الطرفين ، الذي يؤثر بدوره على التحصيل الدراسي .

4/ **عملية التقويم :** جزئية ومحدودة ، قبل و أثناء وبعد العملية التعليمية. ما يصعب معرفة نقاط القوة و الضعف عند التلاميذ، من أجل المعالجة البيداغوجية والتقوية .

5/ **صعوبات تعلم النحو :**

■ . صعوبة التمييز بين المصطلحات و المفاهيم النحوية مثل (الصفة، الحال، علامات الاعراب الأصلية والفرعية ...). ولذا وحسب الاكثار من التدريبات والتطبيقات اللغوية البسيطة لترسيخ المفاهيم والتمييز بينها.

■ طبيعة المادة النحوية واعتمادها على التجريد، مما جعلها صعبة الفهم وعامل نفور بين المتعلمين.

■ ازدواجية اللغة العربية بين العامية (الدارجة) واللغة الفصيحة، جعلت من المتعلم يعيش تناقضا لغويا ان صح التعبير في واقعهم المعيش.

6/ أثر وسائل البصرية في تعلم النحو :

ان الوسائل التعليمية والوسائط البصرية لها دور كبير في عملية وخلق الدافعية لديهم من أجل التعلم.

7/ قيمة الكتاب المدرسي : يعتبر الكتاب المدرسي و سيلة مساعدة، غير أنه أصبح غير وظيفي

وأقل نجاعة، من حيث أنه لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وأن التطبيقات الواردة فيه لا تستجيب لحاجاتهم، ولا قدراتهم العقلية. ولذا لابد من تعديل محتويات الكتاب المدرسي، والمناهج التعليمية.

الخاتمة

الخاتمة:

بفضل الله تعالى وتوفيقه توصلنا الى ختام هذا البحث المتواضع، الذي حاولنا من خلاله معرفة نشأة النحو العربي وتطوره عبر العصور، وكذا تبيان نشأة النظرية التوليدية التحويلية ومراحل تطورها. كذلك عنيت في هذا العمل بين نقاط الائتلاف والاختلاف بين المفهومين.

ان التقارب الواضح بين النحو التعليمي، والنظرية التحويلية، مكننا من خلق جسور التواصل، والافادة من هذه النظرية في تيسير تدريس النحو العربي، والاستفادة من بناء مناهج جديدة وحديثة وذلك من خلال الاستثمار في الدرس اللساني الحديث.

وبناء على الدراسة النظرية والتطبيقية لموضوع البحث ثبتت لنا مجموعة من النتائج والملاحظات نوجزها فيما يلي:

- كانت لنشأة النحو العربي غايات متعددة، أهمها غاية دينية لصون القرآن الكريم وحفظه من اللحن، وغاية تعليمية لحفظ اللسان من الزلل والخطأ.
- رغم عظمة المدونة النحوية العربية، الا أن للنحو عيوباً تتمثل في غرابة مصطلحاته وتداخلها مع كثرة الآراء و المسائل النحوية.
- تميز التراث النحوي العربي من حيث التأليف بطابعين، طابع علمي (النحو العلمي) موجه للمتخصصين، يتم فيه تفسير الظواهر النحوية وتقديم التعليقات لذلك. وطابع تعليمي (النحو التعليمي) موجه للدارسين يتميز بمنهج معياري.
- الهدف من النحو التعليمي القدرة على الاستعمال الصحيح للغة كتابة و نطقا . ولذلك وجب أن يكون اختيار النحو المدرسي مبنيا على أسس علمية , مستقاة مما تقتضيه تعليمية النحو .

- ضرورة تدريس اللغة العربية سماعاً مبنية على المحاكاة، وبناء وضعيات تعليمية حسب المواقف والحالات المختلفة من واقع المتعلم، حتى لا يزاحم النحو اللغة، فينفر منه المتعلمون.
- وجوب مراعاة ثلوث العملية التعليمية (معلم، متعلم، محتوى) ، في التخطيط لبرامج تعليم النحو .
- اسهامات النظرية التوليدية التحويلية في تطوير النحو التعليمي محدودة من حيث الممارسة و التطبيق العملي ، وهذا راجع لطبيعة اللغة العربية واختلافها عن اللغة الانجليزية اضافة الى وجود ظاهرة في اللغة العربية تختلف بقية اللغات وهي ظاهرة الاعراب .
- شبه القطيعة بين التعليم القاعدي (التعليم الابتدائي) و التعليم الجامعي ، من حيث التواصل بين المؤسسات، أو التوأمة بين وزارتي وزارة التعليم العالي ، و وزارة التربية الوطنية ، أو حتي من حيث التأليف المتخصص من الأساتذة الجامعيين ، في تيسير تعليمية النحو
- قلة وعي الأساتذة في الأطوار الثلاثة بأن اللغة العربية خاصة بأستاذ اللغة العربية . بينما الحقيقة أن اللغة العربية ، كفاءة عرضية تستعمل في كل المواد الأخرى ، عدا المواد الأجنبية .
- ضرورة استثمار قواعد النظرية التوليدية التحويلية وخاصة الملكة الفطرية في الدرس النحوي ، وجعل المناهج أكثر مرونة في فهم عقلية المتعلم .

الملخص:

يبحث هذا العمل المتواضع في ماهية كل من النحو التعليمي , وكذا النظرية التوليدية التحويلية من حيث النشأة و التطور . ومن جهة ثانية يحاول البحث وضع مقارنة لسانية بينهما من أجل اكتشاف نقاط الالتلاف و الاختلاف , و تبيان رؤية كل منهما حول مفهوم القاعدة النحوية في الدرس اللساني .

اضافة الى ذلك امكانية خلق جسور التواصل و التلاقي , و ابراز امكانية الافادة و الاستفادة من القواعد اللغوية للنظرية التوليدية , واسهامها في تطوير الدرس النحوي العربي , وبناء مناهج تعليمية عصرية ملائمة .

Research Abstract

This humble work examines the nature of pedagogical grammar and transformational generative theory in terms of their origins and development .

On the other hand the research attempts to establish a linguistic comparison between them in order to discover points of convergence and divergence and to clarify the vision of each regarding the concept of the grammatical rule in linguistic studies .

In addition to fostering communication channels and demonstrating the theory's potential utility and contribution to the advancement of grammatical instruction and educational curricula .

قائمة

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- (1) أحمد حساني . دراسات في اللسانيات التطبيقية . ط 2. 2014.
- (2) أحمد خليل عمارة . في نحو اللغة و تركيبها . ط 1 . 1984
- (3) أحمد مومن . اللسانيات النشأة و التطور . ط 5 . 2015
- (4) حسام البهنساوي . القواعد التحويلية في ديوان حاتم الطائي
- (5) رشدي أحمد طعيمة . المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ج 1
- (6) شفيقة العلوي . محاضرات في المدرس اللسانية المعاصرة . ط 1 2004
- (7) عبدو الراجحي . النحو العربي و الدرس الحديث . ط 1989
- (8) عبد القادر الفاسي الفهري . اللسانيات و اللغة العربية . ط 1 1986
- (9) محسن علي عطية . المناهج الحديثة و طرائق التدريس . ط عمان . 2007
- (10) تمام حسان . مناهج البحث في اللغة ط . القاهرة 1980
- (11) عبد السلام المسدي . التفكير اللساني في الحضارة العربية
- (12) ميشال زكريا . بحوث ألسنية عربية . ط 1. 1992.
- (13) سيويو . الكتاب . ط 3. 1977
- (14) المبرد . المقتضب . ط 1
- (15) الرماني . النكت في اعجاز القرآن
- (16) صالح بلعيد . التراكيب النحوية و سياقاتها عند الجرجاني . ص 220
- (17) نورية شيخي . الجملة في ظل الدراسات الحديثة . ط 2
- (18) سعيد الملقح . نظرية التعليل في النحو بين القدماء و المحدثين . ط 1

- (19) المخزومي . الخليل أعماله و منهجه . ط 1960
- (20) عبد القاهر الجرجاني .
- (21) ابن جني . الخصائص . ص 286
- (22) الثعالبي . فقه اللغة . ص 240
- (23) عبد اللطيف حماسة . الأنماط التحويلية في النحو العربي . ص 21
- (24) ياقوت الحموي . معجم الأدباء ج 12. ص 35
- (25) الحاج صالح . السماع اللغوي عند العرب ومفهوم الفصاحة .
- (26) السيوطي . المزهر في علوم اللغة. 167/1
- (27) مازن الودع . حوار مع العالم تشومسكي . مجلة اللسانيات . العدد 6 . ص 72. 1982
- (28) ر. روبنز . موجز تاريخ علم اللغة في أوروبا . ص 169
- (29) ريمون طحال . الألسنية العربية . ص 111
- (30) جون ليونز . نظرية تشومسكي اللغوية ط 1. 1985.
- (31) ابن فارس مقاييس اللغة . ج 5 ط 1979