International Journal of Education and Language Studies
ISSN: 2791-9323

Research Article | September 2023 | Volume: 4 | Issue: 3

LINGUISTIC ENTREES FOR BUILDING AND DEVELOPING THE ARABIC LANGUAGE CURRICULUM CONTENT

abdelmajid HAFIDI [1]

Istanbul / Türkiye
p. 53-65

Received: 10/08/2023
Accepted: 25/08/2023
Published: 01/09/2023

This article has been scanned by **iThenticat** No **plagiarism** detected

Abstract:

This article aims to highlight the role that generative linguistics play in developing the Arabic language curriculum Content, by adopting the universal grammar theory that seeks to explain how humans acquire linguistic knowledge from one side, and in all the means and medias that characterize languages from another. Also,this article presents the importance of benifiting from advanced scientific theories in the field of modern applied research, in order to crystallize good educational content that improves learners' performance at the level of linguistic structure.Moreover, this research looked into organizing the educational content, for selecting knowledge that suits learners' level , in terms of teaching vocabulary and grammar. Then the new technology and the main techniques and components that are optimal for teaching the content of the Arabic language curriculum..

Key Words: Generative Linguistics, Applied Linguistics, Curriculum, Content, Vocabulary, Grammar, Language Acquisition.

http://dx.doi.org/10.47832/2791-9323.3-4.6

[1] Researcher, Mohammed V University, Morocco. adbelmajid.hafidi@gmail.com

Copyright © Published by IJEl Journal, www.ijeljournal.com

Volume: 4 Issue: 3

المداخل اللسانية لبناء وتطوير محتوى منهاج تعليم اللغة العربية

عبد المجيد حافظي [2]

الملخص:

يهدف هذا المقال إلى إبراز الدور الذي تلعبه اللسانيات التوليدية في تطوير محتوى منهاج تعليم اللغة العربية، وذلك من خلال تبني نظرية النحو الكلي، التي تبحث في كيفية اكتساب الإنسان المعرفة اللغوية من جهة، وفي مجموع المبادئ والوسائط التي تتميز بها اللغات من جهة ثانية. ويعرض المقال أهمية الاستفادة من نتائج النظريات العلمية المتقدمة في مجال البحث اللساني التطبيقي الحديث، وذلك لبلورة محتوى تعليمي جيد، يحسن من أداء المتعلمين على مستوى بناء الملكة اللغوية. كما يركز البحث في تنظيم المحتوى التعليمي، على انتقاء المعارف التي تتوافق مع مستوى مدارك المتعلمين، من حيث تدريس المفردات والظواهر النحوية. ثم نهج استراتيجيات وتقنيات ومقاربات واضحة وتصميم أمثل لتدريس محتوى منهاج تعليم اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات التوليدية، اللسانيات التطبيقية، المنهاج، المحتوى، المفردات، النحو، اكتساب اللغة.

[2] الباحث، جامعة محمد الخامس، المغرب

المقدمة:

عرف البحث اللساني تطوراً كبيراً على المستوى النظري والتطبيقي، وذلك من خلال اقتراح نظريات ونماذج علمية مكنت من وصف اللغة في مستوياتها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية، وكذلك بالبحث في مقاربات وطرق اكتساب اللغة وتقييمها. وهذا التطور يدعو إلى إعادة النظر في بناء محتوى منهاج تعليم اللغة العربية، وإغنائه بأوصاف جديدة، تيسر عملية تعلم اللغة، وتسهل تأهيل المتعلمين للاندماج المعرفي والعلمي والاجتماعي والثقافي.

ومن خلال الاطلاع على التجربة المغربية في التدريس، نلاحظ أن مناهج تعليم اللغة العربية، لا زالت تفتقر إلى تحديدات نظرية علمية دقيقة. فرغم وجود الوثائق التربوية المؤطرة للمنهاج والتي تشير في مضمونها إلى توظيف نتائج علم اللسانيات الحديث، إلا أنها لم تنعكس بشكل إيجابي في إعداد المحتويات التعليمية بالمغرب. لذلك سنحاول في هذا المقال، تقديم دراسة تحاول الاستفادة من نتائج النظريات اللسانية لبلورة محتوى تعليمي جيد.

إن هذا المقال، منظم على الشكل التالي: في المحور الأول، سنتحدث عن مدخلين لسانيين: مدخل اللسانيات اللسانية التوليدية، ومدخل اللسانيات التطبيقية. أما في المحور الثاني، فسنخصصه لتنظيم محتوى منهاج تعليم اللغة العربية، ونبرز فيه كيفية تطوير تدريس المفردات والنحو بطرق واستراتيجيات تعليمية حديثة.

1. مدخل اللسانيات التوليدية:

عرف مجال البحث اللساني تطوراً كبيراً على المستوى النظري، إلا أن المناهج التعليمية المغربية، لم تستفد من نتائج أبحاث اللسانيات التوليدية في بناء وتطوير محتوى منهاج تعليم اللغة العربية. فاللسانيات التوليدية، ساهمت في اقتراح نظريات ونماذج علمية مكنت من وصف اللغة في مستوياتها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والتداولية.[3]

تشكل اللسانيات التوليدية، خاصة في مكونها التركيبي، مرجعاً أساسياً لوصف وبناء الكلمات والجمل، ودور كل مكون في هذا البناء، وعلاقة عناصر الجملة فيما بينها، وأثر كل عنصر في الآخر. وبرز في هذا السياق أول نموذج لشومسكي (1957) الموسوم ب: "البنيات التركيبية"، الذي ركز فيه على المكون التركيبي وغيب المكون الدلالي، مما أدى إلى ظهور نموذج المعيار (1965)، الذي سيتم فيه إدخال المكون الدلالي. لكن رغم ذلك، ظلت النظرية تعاني من حل بعض المشاكل المتعلقة باللغة. فتتالت نماذج لسانية أخرى عملت على تطوير النظرية التركيبية للغة، تمثلت في نظرية الربط العاملي (1981)، والرنامج الأدنوي (1995).

يقدم، إذن، النحو التوليدي، باعتباره نظرية تتبنى التصور الفطري في اكتساب اللغة، إطاراً نظرياً ملائماً لتفسير قدرة المتعلم النحوية على إنتاج وفهم بنى لغوية سليمة، لذلك فقد استند عليه هذا البحث لحل مشاكل اكتساب وتعلم أي محتوى تعليمي. وفي هذا الاتجاه، تسعى اللسانيات التوليدية إلى صياغة نحو كلي يفسر خصائص الملكة اللغوية، باعتبارها جزءاً مهماً في الذهن البشري، يستطيع ربط الصوت بالمعنى في إنتاج البنى النحوية. وفي هذا السياق، يعتبر تشومسكي أن كل إنسان متكلم داخل عشيرة لغوية معينة، يتميز بخاصية الخلق اللغوي language creativity، إذ بفضلها يصبح الإنسان قادراً على إنتاج ما لا حصر له من الجمل انطلاقاً من قواعد محدودة.

1.1. نظرية النحو الكلي:

يعتبر تشومسكي (1986) أن الطفل يزداد وهو مزود بجهاز اكتساب اللغة LAD، والذي يمكنه من اكتساب أي لغة من لغات العالم، لذلك فإن نظرية النحو الكلي universal grammar تسعى إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

-كيف يكتسب الكائن البشري المعرفة اللغوية؟

- هل هناك مبادئ كلية نحوية تجمع بين جميع لغات البشر؟

- هل هناك وسائط خاصة تنفرد بها كل لغة عن الأخرى؟

إن نظرية النحو الكلي، تعتبر أن عملية تعلم اللغات تتم وفق مبادئ ووسائط principle and parameters. فالمبادئ هي تلك القواعد اللغوية التي تشترك فيها جميع لغات البشر. بينما الوسائط، فهي القواعد الخاصة التي تتميز بها كل لغة عن الأخرى.

[3] خلال القرنين التاسع عشر، كانت معظم تخصصات العلوم المعرفية، كعلم اللغة والفلسفة والمنطق وعلم النفس وعلم الاجتماع، تعيش قطيعة ابستمولوجية في ما بينها. لكن بمجرد ظهور الدراسات اللسانية التوليدية، أصبحت تهتم بكيفية اشتغال الذهن البشري في اكتساب اللغة، وكيف يمكن أن تتكامل التخصصات في دراسة اللغة وفهمها. تشومسكي (2006: 1) Chomsky.

Volume: 4 Issue: 3

وبما أن الهدف الأساس هو تعليم اللغة، نلاحظ أنه ينبغي الاهتمام بجانبين من اللغة. لغة داخلية، تتمثل في البنية العميقة التي تعكس مجموعة من العمليات الفكرية في الذهن البشري. ولغة خارجية، تظهر في البنية السطحية التي تدل على التحقق الصوتي للجملة[4]. وعليه، يكون كل فرد متكلم-مستمع قادر على تحويل الأفكار الموجودة في ذهنه إلى أفكار كلامية متحققة صوتياً. وفي السياق ذاته، يفترض تشومسكي (1686) أن اللغة تقوم على تصورين اثنين، تصور داخلي يرى أن اللغة لها وجود في الذهن البشري، ويمكن أن تشتغل عليها بعض العلوم المعرفية، كعلم النفس، وعلم الأعصاب، وعلم البيولوجيا...إلخ. وتصور خارجي، يعتبر أن اللغة لها ارتباط بالمستوى الصوتي أو الحركي.

إذن، تهدف هذه النظرية حسب تشومسكي إلى وصف الصورة اللغوية المخزنة في ذهن الإنسان، وتحديد القدر المشترك بين كافة اللغات الإنسانية، بالإضافة إلى الخصائص المميزة التي تختلف فيها اللغات الإنسانية عن بعضها البعض. فجميع اللغات تتوفر على قدر كبير من السمات المشتركة التي تجعلنا قادرين على الترجمة من لغة إلى أخرى دون صعوبات، إلا أنه من الواضح أيضاً أنها تختلف في كثير من الأمور. عيسى الشريوفي (2004: 77).

ما يمكن التوصل إليه في هذا المقام، هو أن النحو الكلي يقدم بعض الخصائص التي قد تشترك فيها اللغات وتختلف فيها لغات أخرى، وهذا الأمر يتيح إمكانية تدخل اللسانيات التطبيقية، والاستفادة من الطروحات الممكنة في تدريس محتوى منهاج اللغة العربية.

2. مدخل اللسانيات التطبيقية:

إذا كانت اللسانيات التوليدية تهتم بدراسة اللغات الإنسانية في جميع مستوياتها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والتداولية، وتسعى إلى صياغة نحو كلي يفسر خصائص الملكة اللغوية للكائن البشري. وكذلك استنباط مبادئ ووسائط خاصة بكل لغة. فإن اللسانيات التطبيقية Appleid linguistics، تبحث في مجال تعليم اللغات وكيفية اكتسابها.[5]

تهدف اللسانيات التطبيقية إلى الاستفادة من مختلف نتائج اللسانيات النظرية، لحل مشاكل اكتساب اللغة، ولبلورة برامج تعليمية جيدة. لذلك، فهذا المجال يتيح للمدرس وعياً بمستوى المتعلمين، وبالمدة الزمنية، وبالمادة الدراسية، وبطرق تعليمها.[6]

تلعب اللسانيات التطبيقية دوراً أساسياً في تهيئ المحتويات تعليمية التي لها علاقة بسن المتعلمين ومستوياتهم ومعارفهم وواقعهم الاجتماعي والثقافي.[7] أيضا، تأليف قاموس مدرسي إضافي يساعد المتعلمين في فهم المعطيات اللغوية والدلالية للمفردات والقاعدة النحوية. ثم إعداد استراتيجيات وطرائق وبرامج ووسائل، تساعد المدرسين في تدريس المحتويات التعليمية، وتقرب أذهان المتعلمين من فهم الظاهرة المدروسة.

إن دور اللسانيات التطبيقية هو الاستفادة من نتائج نظريات اللسانيات التوليدية، ثم اختيار الأنسب والمفيد منها في تبسيط عملية تدريس المفردات والظواهر النحوية في محتوى منهاج تعليم اللغة العربية. لذلك فاللسانيات

---

[4] يميز تشومسكي بين البنية السطحية والبنية العميقة من خلال المثال التالي:
أ. خلق الله غير المنظور العالم المنظور
فهذه الجملة تمثل البنية السطحية للبنى العميقة الآتية:
ب. خلق الله العالم
ج. الله غير المنظور
د. العالم المنظور

[5] ترجع مهمة الباحث في علم اللسانيات النظرية إلى صياغة الفرضيات وبناء النظريات ووصف وتحليل معطيات اللغة في مستويات تجريدية. أما مهمة الباحث في اللسانيات التطبيقية، فتتحدد في الاستفادة من نتائج الأبحاث النظرية مع توضيح كيفية تحويلها من معرفة عالمة إلى معرفة متعلمة قابلة للتدريس، وفي نفس الوقت، تستجيب لحاجيات المتعلمين بشكل إجرائي عملي.

[6] يعد التدرج في تعليم المادة أمرا طبيعيا يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللغوي، ولذلك لا بد من أخذ هذا العامل بعين الاعتبار أثناء وضع البرنامج التعليمي. أحمد حساني (2009: 45).

[7] إن تعلم اللغة واكتسابها يكون صعبا إذا لم يتم تعلم وفهم الثقافة التي توظف فيها اللغة. وهذا الأمر هو الذي أكده إليزابيت وبرونوين (2003)، فهم يعتبرون أن اكتساب اللغة وإتقانها لا يتحقق إلا إذا استوعب المتعلمون فهم السياقات الثقافية للغة. وفي نفس السياق، نشير إلى أن اللغة لها علاقة بالثقافة، تتمثل في محور اهتمام العديد من التخصصات عبر الزمن. فاللسانيات وعلم الاجتماع وعلم النفس والأنتروبولوجيا ، ومعارف أخرى كثيرة، اهتمت بمعرفة كيف تؤثر العوامل الثقافية في بعض الجوانب الإدراكية والسلوكية للأفراد، وفي بناء المعرفة اللغوية، أو في عملية التواصل (نادية العمري. 2018: 1).

التطبيقية أداة ضرورية لتبسيط المعرفة اللغوية، ومساعدة المدرس على تمثل المحتوى التعليمي بشكل جيد، وتقريب المادة للمتعلم لأجل الاستيعاب والفهم والانتاج.

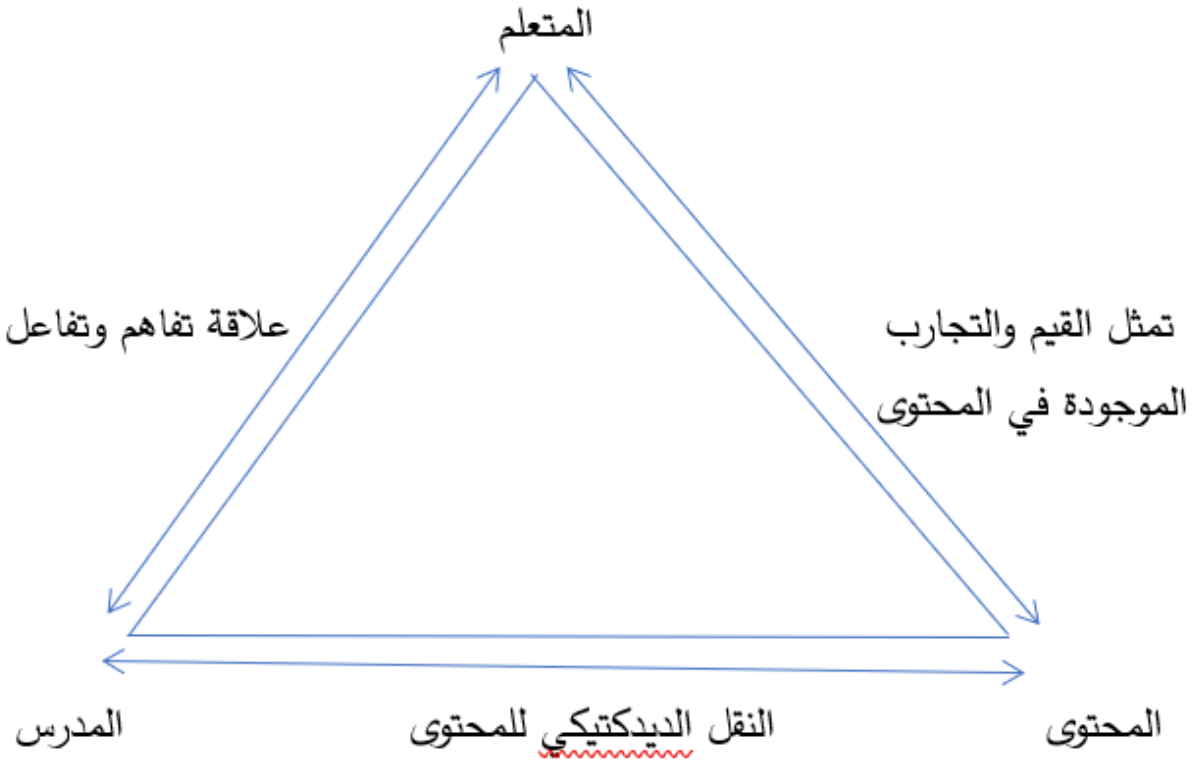
1.2. المعرفة اللسانية والنقل الديدكتيكي

إن المعرفة اللسانية هي معرفة تتسم بالتعقيد والصورنة والتجريد، لذلك لا بد من اعتماد آليات النقل الديدكتيكي لتقليص درجة تجريدها وتعقيدها. ولتفعيل الدرس اللساني في المقررات الدراسية، ينبغي أن يراعي شرط الانتقاء في اختيار المعارف المناسبة التي تخدم الجانب الأدائي للمدرس والمتعلم. كما ينبغي مراعاة مبدأي البساطة والانسجام simplicity and coherence في وضع الدروس التعليمية.

يكتسي مفهوم النقل الديدكتيكي transformational didactic مكانة هامة في حقل ديدكتيك العلوم، وترجع أصوله إلى عالم الرياضيات يفِس شوفلار yves chovallard من خلال كتابه: "النقل الديداكتيكي: من المعرفة العالمة إلى المعرفة المتعلمة" *"la transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné"*.

يعتبر النقل الديدكتيكي حسب شوفلار، ذلك العمل الذي يخضع لمجموعة من التحويلات، فهو يمر من المعرفة العالمة المتخصصة إلى المعرفة المتعلمة. ولتوضيح عملية نقل المعرفة التي تمر من مستواها الأكاديمي إلى مستواها التعليمي، استعنّا بالمثلث الديداكتيكي the didactic triangle التالي:

.1



الشكل 1: المثلث الديدكتيكي لنقل المعرفة

يصف المثلث الديدكتيكي في الشكل (1) العلاقة بين المحتوى والتلميذ والأستاذ. فالمحتوى content، لا بد أن يخضع لعملية النقل الديدكتيكي أولاً من قبل المشرفين على إنتاج البرامج الدراسية، وصناعتُه ينبغي أن تستجيب لمتطلبات العصر وتراعي مستوى المتعلمين learners. أما الأستاذ teacher، فهو من يقوم بعملية النقل الديدكتيكي

Volume: 4 Issue: 3

الثاني، ويكون له حق التصرف في الكتاب المدرسي أثناء القيام بعملية نقل المعرفة للمتعلمين (سطيفاني و لانديز Stefanie and Landis 2014).[8]

فالتفاعلات الموجودة بين المدرس والمتعلمين والمحتوى، تعكس ثلاث علاقات، كل واحدة منها تحيل على وضعية ديدكتيكية. فالعلاقة الأولى التي تجمع بين المدرس والمتعلمين تتمثل في العقد الديدكتيكي، والعلاقة الثانية التي تربط بين المدرس والمعرفة تحكمها وضعية النقل الديديكتيكي للمعارف الموجودة في الكتاب المدرسي، ثم العلاقة الثالثة التي تجمع بين المعرفة والمتعلمين هي علاقة تمثلات.

3. تنظيم المحتوى:

تعرف محتويات مناهج تعليم اللغة العربية، في الآونة الأخيرة، تأخراً ملحوظاً بسبب غياب الاهتمام بالمادة اللغوية؛ سواء تعلق الأمر بالصوت أو الصرف أو المعجم أو النحو أو الدلالة. أضف إلى ذلك، كل المعارف التي جاء بها اللغويون العرب القدامى للغة العربية هي نفسها المعارف المهيمنة في الكتب المدرسية. وهذا الأمر، يطرح صعوبة لدى المتعلمين في الفهم والتحليل والاستنتاج. ومن هنا يمكننا أن نتساءل عن الكيفية التي يتم بها تنظيم محتوى منهاج تعليم اللغة العربية؟ [9]

يعتبر ماكي mackey (171:1975) أن عملية تنظيم المحتوى التعليمي تتم بانتقاء الموضوعات المناسبة، والتي تفيد المتعلم في التدريس، ثم ترقى به إلى عملية الفهم والتحليل والإنتاج في اللغة. كما تتطلب الاستفادة من نتائج الأبحاث اللسانية الحديثة، ثم تفعيلها بشكل مناسب. وكذلك النظر في مجموعة من المتغيرات، كتحديد طبيعة المعارف التي سيتضمنها المحتوى، ثم سن المتعلمين ومستواهم المعرفي والثقافي والاجتماعي والبيئي.

إن بناء محتوى منهاج تعليم اللغة، يتضمن مجموعة من القيم والمهارات التي من شأنها أن تطور مستوى المتعلمين. ولكثرة المواضيع التي يجمعها المحتوى التعليمي، سنركز على المفردات والقواعد النحوية باعتبارها من المكونات التي يتم التركيز عليها في بناء المناهج التعليمية المغربية.

1.3. تدريس المفردات:

عرف مجال تعليم اللغات الثانية، تطورا كبيرا في الآونة الأخيرة، إذ انتقلنا من المقاربة التقليدية إلى المقاربة الحديثة التي تهتم بتدريس المفردات vocabulary teaching وفق طريقة جديدة. فمجمل المقاربات الحديثة، داخل مجال مناهج تعليم اللغات، تميز بين نوعين من المفردات، نوع يخص الحجم size، وآخر يخص العمق depth. فالأول يركز على شكل المفردات الخارجي، وكذلك كم المفردات التي يكتسبها المتعلم دون معرفة معناها. بينما يركز الثاني، على فهم المفردات؛ بمعنى إدراكها واستيعابها.[10]

تنوعت النماذج التي حاولت مقاربة تعليم المفردات واكتسابها. وسنرصد في هذا السياق، ثلاثة نماذج أساسية، كنموذج ريد Read (2004)، ونموذج شابل Chapelle (1999)، ثم نموذج نايشن Nation (2001).

- **نموذج ريد (2004):** تتحقق الكفاية المفرداتية عند متعلم اللغة، عندما يقدر على نطق المفردات نطقاً معيارياً صحيحاً، ثم يدركها ضمن مهارات المحادثة والقراءة. بعد ذلك، يستثمرها في إنتاجاته الخاصة.

- **نموذج شابل (1999):** تكتسب المفردات في اللغة، إذا فهم المتعلم المستويات الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والتداولية للمفردات. إضافة إلى تمثل كيفية تفكيك المفردات وتأليفها للوصول إلى معناها. لذلك فذهن المتعلم ينبغي

[8] الأستاذ لا ينبغي أن يعتمد على نفس المعرفة الموجودة في الكتاب المدرسي، بل ينبغي أن تكون له القدرة على البحث على معارف أخرى، تكون مساعدة في شرح المحتوى للمتعلمين. للمزيد من التفاصيل أنظر سطيفاني وهيلين 2014.

[9] يقتضي هذا البحث الذي نحن بصدد تحليله ومناقشته، إعادة النظر في تصورنا لمحتوى منهاج تعليم اللغة العربية، الذي لا زال مصاغا بنفس المعلومات والمعطيات العربية القديمة، وإغنائه بأوصاف جديدة، تستفيد من نماذج ونظريات اللسانيات التوليدية من جهة، ومن اللسانيات التعليمية التي تعالج المشاكل المتعلقة باكتساب اللغة وطرق تعليمها من جهة ثانية.

[10] أنظر شابل chapelle (1999) وإيكو نوبريانتو Eko noprianto (2019) من بين أخرين.

أن يشتغل بطريقة شبكية في بناء تصور دلالي معرفي للمفردات، حتى يقدر على معرفة استخدامها في مختلف السياقات التواصلية.

- **نموذج نايشن (2021):** تكتمل القدرة المفرداتية عند متعلم اللغة، عندما يتمثل شكل المفردة ومعناها، ثم يقدر على إدراجها في سياقات تواصلية مناسبة. وبتأملنا لهذا النموذج، نجده قريب من النموذجين السابقين، من حيث معرفة المتعلم بالمفردات ثم طريقة استخدامها في السياقات التواصلية.

إن هذه النماذج المعرفية التي اهتمت بكيفية اكتساب القدرة المفرداتية لدى المتعلمين، ساهمت في وصف طبيعة تدريس المفردات وكيفية تمثل معناها واستخدامها في السياقات التواصلية. وهذا الأمر هو ما سنستفيد منه في تطوير محتوى منهاج تعليم اللغة العربية، خاصة في الجانب المتعلق بتدريس الوحدات المعجمية. فالتركيز على طريقة عرض هذه النماذج للوحدات المعجمية، سيساهم بشكل كبير في رفع الوعي والفهم بكثير من حالات المفردات عند المتعلمين. وعليه، سيصبح المتعلم قادراً على فهم سياقات اللغة، وكذلك التواصل بها بشكل منظم.

1.1.3. استراتيجيات تعليم المفردات:

حظي موضوع استراتيجيات تعليم المفردات Vocabulary Learning Strategys، باهتمام بالغ من قبل مجموعة من المهتمين والمتخصصين، كشميت Schmitt's (1997) وكيدو Kudo (1999) ونايشن Nation (2001). فكل هؤلاء يعتبرون أن عملية اختيار الاستراتيجيات المناسبة لتعليم المفردات هو أمر أساسي في التدريس؛ إذ من خلالها يتمكن المتعلمون من فهم المفردات ومعرفة طريقة اكتسابها وتخزينها في الذهن واسترجاعها أثناء الحاجة إليها. وفي هذا السياق، نتساءل عن الاستراتيجيات الفعالة في عملية تدريس المفردات؟

يقترح شميت (1997) مجموعة من الاستراتيجيات الإجرائية لتدريس المفردات في اللغة، نذكر منها ما يلي:

-**استراتيجية الاكتشاف** Discovery strategies: الوحدات المعجمية الجديدة التي يُدرسها المدرس للمتعلمين، ينبغي أن تستخدم في سياقات مختلفة ترتبط بواقع المتعلم الاجتماعي والثقافي، حتى يتمكن المتعلم من اكتشاف معناها والمجالات التي يمكن أن توظف فيها. وإن استعصى عليه الأمر في اكتشافها يمكن استخدام مواد مرجعية في ذلك، كالقاموس مثلا.

- **استراتيجية التثبيت** Consolidation strategies: تهم اقتراح طرائق متنوعة في تدريس المفردات كإعطاء مرادفات متعددة للكلمة، ثم استخدامها في جمل. أيضاً التعليم التعاوني بين زملاء القسم، يساهم في تثبيت وترسيخ المفردات.

- **استراتيجية الذاكرة** Memory strategy: هي تقنية تجعل المتعلم يتذكر المعلومات والمعارف الموجودة في الذاكرة طويلة المدى وربطها بالمعارف الجديدة، بغية التذكر والفهم والتثبيت.

ويمكن تأطير تصورنا العام لعملية تدريس المفردات، في استراتيجيتين اثنتين:

- **استراتيجيات لغوية:** يتم تنشيط هذا النوع بعدد من الطرائق كشرح الكلمات بالتعريف، وتعزيزها بالمثال، وتبيينها بالمرادف أو الضد. فالمفردة تعد نواة دلالية يتم تفكيكها لاستنباط مجموعة من الخصائص الدلالية المتعلقة بالصيرورة والجعل والتكثير والمطاوعة مثلاً.

- **استراتيجيات غير لغوية:** تستخدم في فك شفرة المفردات، عن طريق رصد مجموعة من الرسومات التخطيطية والصور التوضيحية.

إن عملية تدريس المفردات تتطلب اعتماد عملية التدرج، كالانطلاق من تدريس المفردات المحسوسة، والتي لها علاقة بالمتعلم، خاصة في المستويات الأولى مع اعتماد طريقة الاستجابة الجسدية. ثم اختيار مفردات تشبه المفردات الموجودة في لغة المتعلم الأولى من أجل استنباط المعنى. أيضاً التركيز على الكلمات التي لها علاقة بمعاني كلمات أخرى والتي تتبادر إلى الذهن بسرعة. فمثلاً كلمة قسم تثير في الذهن استحضار مفردة السبورة، الكرسي، المكتب، المدرس، المتعلم.[11]

[11] للمزيد من التفاصيل، أنظر جاك وريتشارد (2001: 6-7).

Volume: 4 Issue: 3

2.3. تدريس قواعد النحو بشكل تدريجي ومنظم:

يعد مكون القواعد النحوية من المكونات التي تتسم بالصعوبة والتعقيد بالنسبة لمتعلمي اللغات على العموم واللغة العربية على الخصوص، فالقواعد التي تُقدم للمتعلمين، يجب أن تُدرس بطريقة تلائم مداركهم وقدراتهم اللغوية، ثم اختيار القواعد المناسبة والتي ستفيدهم في إنتاج تراكيب وبنى نحوية سليمة، يعبر فيها المتعلم عن احتياجاته. لذلك فقضية تدريس النحو العربي، ينبغي أن تكون مصممة وفق اختيارات مناسبة، ثم تبسيط عملية تعليمها باختيار المقاربات والطرق التعليمية الملائمة، والتي تساهم في رفع الوعي بالظواهر النحوية.

إن القواعد النحوية التي تقدم للمتعلم الناطق بالعربية وبغير العربية، لا بد أن تكون مرتبطة بسياق المهارات اللغوية. لذلك فالهدف الأسمى من وراء تدريس النحو هو إكساب المتعلمين القدرة على التعبير والقراءة والكتابة بطريقة سليمة وصحيحة. فكل الدروس النحوية ينبغي أن تكون لها أهداف واضحة، وتقدم بطريقة تكاملية خاصة في سياق مهارات القراءة والتعبير والإملاء والخط.

خلال عقد تسعينيات القرن الماضي، أصبح علماء اللسانيات التطبيقية يهتمون بمجال تعليم اللغات من خلال اقتراح مبادئ قائمة على الاختيار والتدرج في تصميم المقررات التعليمية. وفي هذا السياق، اقترح ريتشارد (2001) مجموعة من الأساسيات التي يمكن التركيز عليها في بناء وتطوير المقررات النحوية، ومن هذه الأساسيات اعتماد اليسر والمركزية simplicity and centrality في تصميم القواعد النحوية. ثم اختيار القواعد الشائعة والتي لها قابلية في التعليم.

لقد اقترح كراشن Krachen (1986) وريتشارد (2001) وإليس Ellis (2006)، تدريس تراكيب اللغة الثانية L2 وفق نمط اللغة الأولى L1. يقول لايدو lado (1995: 2) "إن تعليم القواعد أو التراكيب التي تماثل وتشابه لغة المتعلم الأولى، سيكون اكتسابها أسهل وأيسر بالنسبة له. أما اختيار القواعد الصعبة والمخالفة للغة الأولى، فسيكون تعلمها صعبا". وفي نفس الاتجاه، تخضع القواعد النحوية حسب ريتشارد لمنطق التدرج والترتيب في المناهج التعليمية، وتتم هذه العملية وفق أربع خطوات أساسية:

1. تعليم البنى النحوية البسيطة قبل البنى المعقدة
2. تدريس القواعد التي المتعلم بحاجة إليها
3. اعتماد الترتيب والتدرج في تدريس القواعد
4. تدريس تراكيب اللغة الثانية L_2 بطريقة مشابهة للغة الأولى L_1.

تتم عملية التدرج في التدريس حسب كرافز Graves (1996: 29) وفق مستويين، مستوى أول ينظم فيه محتوى الدروس التعليمية بشكل تسلسلي منطقي يراعى فيه معيار السهولة والبساطة.[12] ومستوى ثاني خاص بتنظيم الدورات التعليمية من خلال اقتراح أنشطة تعليمية-تعلمية تحبب المحتوى التعليمي للمتعلمين ثم اختيار برمجة زمنية تناسبهم في عملية تعلم المحتوى.

إن المادة النحوية لا بد أن تُعرض بطريقة سهلة وواضحة مع التركيز على المعلومات الأساسية والشائعة، والابتعاد الكلي عن نمط الحفظ الذي ينفر المتعلمين من تعلم اللغة. وفي هذا السياق، يقول إلياس ديب (1981) فلنجعل شعارنا في تعليم القواعد البساطة والوضوح، فقليلٌ يفيد ويُستوْعَب ويُفهم ويُستخدم خيرٌ من كثير يُحفظ ويردَّد بدون فهم، ثمَّ يتلاشى كضباب كثيف خانق.

4. تدريس المحتوى النحوي وفق مقاربات التدريس:

عرف مجال تعليم اللغات مجموعة من النظريات والمقاربات المتعلقة بكيفية بناء اللغة وتنظيمها في الذاكرة. وتم الاهتمام بهذا المجال، مجموعة من الباحثين من بينهم: كراشن (1981) وويدودو Widodo (2006) وثورنبوري Tournbury (2009) من بين آخرين.

[12] عملية تسلسل الدروس، ينبغي أن تبدأ من البسيط السهل إلى المعقد المركب أو من الملموس نحو المجرد. للمزيد من التفاصيل بخصوص كيفية التدرج في عملية تدريس النحو في المحتوى التعليمي، أنظر مسنيل Mcneil (2006: 50).

إن بناء وتطوير منهاج تعليم اللغة العربية، يتطلب اختيار محتوى اللغة أولاً ثم نهج طريقة واضحة وتصميم أمثل لتدريسه، فكل مقاربة تتضمن طريقة تحدد دور المدرس والمتعلم والأنشطة التعليمية التعلمية والمحتوى التعليمي. وبالتالي، فهي تساعد في تقريب المادة المعرفية للمتعلم.

1.4. المقاربة الاستنباطية

تنطلق المقاربة الاستنباطية diductive approach من العام إلى الخاص أو من الكل نحو الجزء، فهي تعنى بدراسة القواعد والمبادئ والنظريات والمعارف العامة في البداية بشكل عام، ثم بعد ذلك تستنتج جزئيات المعارف التي انطلقت منها. وفي سياق التفكير الاستنباطي، يحدد كل من ثورنبوري (1999: 6) وويدودو (2006: 127) مجموعة من الإيجابيات والسلبيات التي تقوم عليها هذه المقاربة. فمن سلبياتها disadvantages، نذكر ما يلي:

- البدئ بالقواعد النحوية قد لا يتلاءم مع المتعلمين خاصة صغار السن.
- الصغار لا يتمكنون من فهم الجهاز المفاهيمي للقاعدة.
- الشرح يكون نادرا حينما يبدأ الأستاذ بالقاعدة.
- هذه المقاربة ترى أن تعلم اللغة يتم بتعلم قواعدها.

أما إيجابياتها advantages، فتظهر فيما يلي:

- تتوجه مباشرة إلى الهدف، وبالتالي فهي توفر الوقت time saving.
- هذه المقاربة تؤكد أو تثبت عدد من توقعات المتعلمين.
- تمكن من شرح عدد من مظاهر القاعدة اللغوية.
- المنهج الاستنباطي يتناسب مع فئة المتعلمين الكبار.

يؤكد فورتين (1992) fortune أن دور المعلم في هذه الطريقة، هو تقديم القاعدة النحوية وشرحها جيداً. وبمجرد أن يفهم المتعلمون القاعدة، يتم تقديم مجموعة من الأمثلة، ثم يطلب منهم تطبيق ذلك على القاعدة.[13]

2.4. المقاربة الاستقرائية

يرى معظم الخبراء في مجال اكتساب اللغات، كويدودو (2006)، وفيلدر وهنريك (1995) Felder and Henriques، أن التفكير الاستقرائي ينطلق من الجزء نحو الكل، فلتقديم أي درس نحوي يتم البدئ بالأمثلة بعدها يقوم المتعلمون بمجهودات، عن طريق مجموعة من الأنشطة، في استنتاج القواعد النحوية. ففي الأدبيات الغربية، تسمى هذه المقاربة بـ: "التعلم باكتشاف القواعد rule-discovery learning. وفي سياق هذه المقاربة، يقدم كل من ويدودو (2006: 128) وثورنبوري (1999: 10) مجموعة من السلبيات والإيجابيات:

فمن سلبياتها نذكر:

- تتطلب الوقت والطاقة في استكشاف القاعدة.
- ينبغي للمدرس أن تكون له دراية بالقواعد التي يمكن للمتعلم أن يحصل عليها في الأخير.
- المفاهيم النحوية التي تقدم ضمنيا للمتعلم في بداية الدرس قد تؤدي بهم إلى الفهم الخاطئ للقاعدة.
- التعلم الشخصي قد يسبب الإحباط للمتعلمين في استنتاج القاعدة.

أما إيجابياتها، فتتحدد في ما يلي:

- تدريب المتعلمين على اكتشاف القواعد، سيمكنهم من تعزيز استقلالية التعلم الذاتي.
- يكون المتعلمون نشيطون في هذه المقاربة بدلاً من أن يكونوا مجرد متلقين سلبيين.
- الاعتياد على المنهج الاستقرائي يكون مفيدا في التعلم المستقبلي.

---

[13] ورد في ثورنبوري (1999: 32) بعض المقترحات حول كيفية تقديم القاعدة في الطريقة الاستنباطية، والتي نجملها في ما يلي:
المقترح الأول: تقديم القاعدة بطريقة صحيحة.
المقترح الثاني: التحديد الدقيق لنوع القاعدة.
المقترح الثالث: البساطة في تقديم القاعدة.
المقترح الرابع: ينبغي استخدام مفاهيم معهودة ومألوفة.
المقترح الخامس: تقديم القاعدة بطريقة فيها تشويق.

Volume: 4 Issue: 3

- يكتسب المتعلمون القدرة على حل المشكلات problem-solving.
- إذا اعتمد المتعلمون في هذه المقاربة على التعلم التعاوني collaborative learning، فسيمكنهم من فرصة تطبيق القاعدة أكثر.

عموماً، فالأستاذ في هذه المقاربة، يلعب دور المساعد والموجه للتلاميذ في استقراء القاعدة. أما المتعلم، فيتجلى دوره في اكتشاف القاعدة لوحده وإعداد التمارين.

3.4. الجمع بين الاستقراء والاستنباط في تدريس النحو

يعتبر الكثير من الباحثين، كويدودو (2006) وثورنبوري (1999) وكراشن (1987) أنّ المقاربتين الاستقرائية والاستنباطية كلاهما فعّال في تدريس النحو. لكن الإشكال المطروح في هذا السياق هو: متى تكون الاستقرائية فعّالة؟ ومتى تكون الاستنباطية فعّالة؟

لاحظ براون (1994)، أنّ البالغين أو الكبار يميلون أكثر إلى التعامل مع القواعد في تعلم اللغة، فاستخلص أن الاستنباطية هي المفضلة لديهم وتلبي توقعاتهم ورغباتهم. أما المتعلمين الصغار، فهم ينجحون في اكتشاف القواعد من خلال الأمثلة الاستقرائية. وفي نفس الاتجاه، يشير براون أن تطبيق الطريقتين قد يتلاءم مع بعض الظواهر النحوية دون أخرى.

بناءً على هذا المعطيات، يتضح أن تطبيق أحد المقاربتين في التدريس، يستدعي منا تحديد بعض المتغيرات، كسن ومستوى المتعلمين وكذلك معرفة طبيعة القواعد هل هي صعبة أم سهلة، حتى نعرف ما هي المقاربة التي يمكن تبنيها والاعتماد عليها في تدريس محتوى الدرس النحوي.[14]

إن هذه المقاربات حسب نغويين وتوان Nguyen and Tuan (2010)، تكون فعالة في تدريس محتوى الدرس اللغوي، إذا كان يعتمد فيها على الطريقة التفاعلية التي تستخدم تقنيات وأنشطة لتدريس قواعد النحو، كاللعب أو تبادل الأدوار بين المتعلمين. فمثل هذه التقنيات، ستجعل المتعلم لن يمل من الدرس النحوي، إضافة إلى أنّها سترسخ لهم الأفكار النحوية بطريقة ضمنية وفنية في نفس الوقت.

فاعتماد الطريقة التفاعلية في تدريس المحتوى النحوي، تجعل المتعلم يستثمر القواعد النحوية في مهارات التعبير الشفوي والقراءة والكتابة. وتحصيل هذه المهارات، لا يتطلب فقط توفر المتعلم على رصيد من القواعد النحوية، بل يتعدى ذلك إلى فهم القواعد ومعرفة تطبيقها بإتقان وكفاءة عالية.

5. نحو صياغة جديدة لتدريس محتوى الدرس النحوي

من خلال الاطلاع على التجربة المغربية في تدريس محتوى الدرس النحوي، نجدها لم تواكب حيوية نقاش الأدبيات الغربية حول المقاربات الحديثة في تدريس النحو. فمن بين المقاربات الحديثة، نجد المقاربة الطبيعية في اكتساب اللغة language acquisition التي تعتبر أنّ الدرس النحوي، ينبغي أن يدرّس بكيفية غير واعية، وأن يكون بنفس الكيفية التي يكتسب بها الطفل لغته الأولى. كراشن (1989: 14)[15].

تتكون نظرية اكتساب اللغة عند كراشن (1989) من خمس فرضيات، نركز فيها على فرضية الترتيب الطبيعي the natural order hypothesis، التي تعتبر أن اكتساب تراكيب اللغة الثانية، ينبغي أن يَتم وِفق الترتيب الطبيعي للغة التي يكتسبها الطفل في البيت.

إن مجال تعليم اللغات، يسعى إلى تطبيق المقاربة الطبيعية في اكتساب اللغة. فكل من كراشن وتيريل (1983: 67) krashen and terrell لاحظا أن المقاربة الطبيعية صممت أساساً، لبناء الملكة اللغوية وتطوير مهارة التواصل عند المتعلمين.

---

[14] فالمطلوب من وراء مناقشة وتحليل منهجيات ومقاربات التدريس، هو أن تدخل ضمن إعداد المدرس وتكوينه حتى يكون قادرا على تطبيق معرفته وحل مشاكل لغته ولغة متعلميه. ويتحول من تدريس اللغة باعتبارها قواعد لغوية إلى تدريسها كمهارات توسع معارف المتعلم وتحفز ذهنه وتدفعه إلى أن يجد لغته حية وذات جاذبية ومرنة مثلها مثل اللغات الأخرى. نادية العمري (2018 :74).

[15] يعتبر كراشن (1982) أن معرفة القواعد النحوية واستعمالاتها في سنوات متأخرة من التعلم هي بمثابة مراقب monitor تعزز الدقة والضبط النحوي.

خاتمة:

بينا في هذا المقال، أن مضمون محتوى منهاج تعليم اللغة العربية لا زال يعرف صعوبات كثيرة على مستوى المعرفة التي يتضمنها. وخلال فقرات هذا البحث، توصلنا إلى أن بناء المحتوى التعليمي، يتطلب الاستفادة من نتائج أبحاث اللسانيات التوليدية، باعتبارها نظرية تتبنى التصور الفطري في اكتساب اللغة، وتسعى في نفس الوقت إلى صياغة نحو كلي يفسر خصائص الملكة اللغوية. كما استنتجنا أن اللسانيات التطبيقية، لها دور كبير في ظهور نظريات تعليمية تهتم بكيفية نقل المعرفة من مستواها المعرفي العالم إلى مستواها التعليمي البسيط.

إن مضمون هذه الدراسة، يقودنا إلى نتيجة أساسية مفادها أن تنظيم المحتوى التعليمي، يستدعي تحديد مجموعة من المتغيرات التي تخص المادة العرفية والمتعلمين. ثم بعد ذلك، اختيار المفردات والقواعد النحوية المناسبة في التدريس، والتي تتلاءم مع مستوى المتعلمين، ثم توظيف أبرز المقاربات والاستراتيجيات والتقنيات الجديدة في عملية تدريس المحتوى التعليمي.

Volume: 4 Issue: 3

قائمة المصادر والمراجع:

أ. العربية

- أحمد، حساني. **دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات**. ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، الجزائر، الطبعة الثانية، 2009.

- العمري، نادية. **أسئلة العربية في التركيب والمعجمة والدلالة،** منشورات جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية، الرباط، 2018.

- العمري، نادية. **عن المعرفة اللغوية: معالجة الزمن النحوي بين الدرس اللساني والدرس التعليمي**. جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية، الرباط، 2018.

- العمري، نادية. **الثقافة وتطور اللغة عن المعجمة الثقافية في اللغة العربية**. جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية، الرباط.

- الحسيني، فاطمة. **تدريس الكفايات وكفايات التدريس: آليات التحصيل ومعايير التقويم**. الطبعة الأولى، طوب إديسيون، الدار البيضاء، 2005.

- ابن خلدون، عبد الرحمان. **مقدمة ابن خلدون.** تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، 2004.

- الفاسي الفهري، عبد القادر. **المعجمة والتوسيط نظرات جديدة في قضايا اللغة العربية**. المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1997.

- إلياس، ديب. **مناهج وأساليب التربية والتعليم لتراكيب اللغة العربية: دراسة لغوية**. بيروت، دار الكتاب اللبنانية، 1981.

- عيسى، الشريوفي. **نظريات تعلم اللغة الثانية**. مطابع جامعة الملك سعود. 2004.

ب. الأجنبية

- Nation, I.S.P. 2001. **Learning vocabulary in another language** .Cambridge University Press, Cambridge.

-Chapelle, Carol .1999. **Construct definition and validity inquiry in SLA research**. Publications, Iowa State University.

-Chomsky, Noam . 2006. **Language and Mind**. University Press, Cambridge, New York. Third Edition.

-Eko, N & Pupung, P. 2019. **EFL students' vocabulary learning strategies and their affixes knowledge**. Journal of Language and Linguistic Studies.

-Elizabeth, P & Bronwyn, C. 2003. **Culture in Second Language Teaching**. Center For Applied Linguistics.

-Graves, K. 1996. **A framework of course development processes**. Teachers as course developers Cambridge: University Press.

-Krachen, Stephan. 1989 **. Languge aquisitiom and languge education extensionse and applications**. Prentis hall international, New York.

-Krashen, s & Terrell, D. 1983. **The natural approach: language acquisition in the classroom**. Oxford: pergamon.

-Lado, R. 1957. **Linguistics across cultures**. Ann Arbor: University of Michigan press.

-Luu, T & Nguyen, D. 2010. **Teaching English Grammar Through Games**. Studies in Literature and Language Vol.1. No.7.

-McNeil, J. D. 2006. **Contemporary curriculum in thought and action**. 6th ed.

-Read, J. 2004. Plumbing the depths: **How should the construct of vocabulary knowledge be defined?.** In Bogaards, P. Laufer, B, Vocabulary in a second language, Benjamins, Amsterdam.

-Richards, J. C. 2001. **Curriculum development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.

-Tournbury، Scott 1999. **how to teach grammar**. Person education limited, England.

-Widodo, Hondoyo. 2006. **Approaches and procedures for teaching grammar**. The English Program, Politeknik Negeri Jember (State Polytechnic of Jember) East Java, Indonesia.