مجلة المقدمة للدراسات الإنسانية والاجتماعية المجلد(05) -العدد (02)، السنة (..20)،ص 79-91
ISSN : 2602-5566 EISSN : 2716-8999

تدريس قواعد اللغة العربية بين الو اقع والمأمول

Teaching Arabic grammar between reality and expectations

عبد الكريم معيزو [1]*

[1] كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس(المغرب) ،krimomaizou@gmail.com

تاريخ الاستلام:2020/08/20 تاريخ القبول: 2020/10/13

ملخص:

لقد ركزت العديد من الدراسات على ضرورة تجديد النحو العربي؛ لكي يكون نحوا مسايرا للتطور الذي عرفته اللغة العربية، لكن القليل منها الذي ركز على الكيفية التي يتم بها تدريسه. إن الهدف الأساسي من تدريس القواعد هو استعمال اللغة استعمالا صحيحا، مما يحتم علينا اعتماد مقاربات تحقق هذا الهدف. خاصة أن طرائق تدريسها والمقاربات المعتمدة ذلك تجعل هذه القواعد غاية في حد ذاتها. لذلك سعينا من خلال هذا المقال إلى النظر للقواعد العربية من منظور ديدكتيكي، قصد اقتراح مجموعة من الآليات التي تجمع بين معرفة القاعدة واستعمالاتها، من أجل تحقيق الهدف الأساسي من درس القواعد المتمثل استعمال اللغة العربية استعمالا صحيحا.

كلمات مفتاحية: تدريس القواعد؛ الكتاب المدرسي؛ مهارات لغوية؛ مقاربة استقرائية؛ مقاربة استنباطية.

Abstract

Many studies have focused on the need to renew the Arabic grammar, to keep it with the development that the Arabic language has known, but studies that have focused on how to teach it are very few. The basic goal of teaching grammar is to use the language correctly, which requires us to adopt approaches that achieve this goal. Especially, since the teaching methods and the approved approaches that make these rules an end in themselves. We aim through this article to look at the Arabic grammar from a Didactic perspective, in order to suggest a set of mechanisms that combine knowledge of the rules and its uses, in order to achieve the primary goal of the grammar lesson of using the Arabic language.

Keywords

Grammar Teaching, Textbook, Language Skills, *deductive/inductive approaches.*

* المؤلف المراسل

1-مقدمة

يعتبر النحو ذا أهمية بالغة لتدريس اللغة، فهو الأساس الذي تبني عليه المهارات اللغوية المعروفة، خاصة إذا كانت اللغة المتعلمة لغة ثانية. "فالنحو يلعب دورا أساسيا في الطلاقة أثناء الحديث، حيث يمكن المتعلمين من إنتاج ألفاظ وعبارات مقبولة، كما أنه يساعدهم على فهم ترابط الجمل في المقروء؛ ومن وضع أفكارهم في جمل سهلة الفهم وكتابتها كتابة صحيحة، وبالتالي تشكيل تعبيرات تواصلية مفيدة" (ويدودو Widodo،2006، ص122) ومن هنا لا يمكن تجاوز الدور المركزي الذي يلعبه النحو في المهارات اللغوية الأربع، لذلك لا بد من تشجيع المتعلمين على ضبط قواعد اللغة وربطها بالمهارات التواصلية، وبالمعنى والسياق (لارسن Larsen،2001، ص 251). كما أكد بلامير Plamer في دراسة له حول القواعد وكتب تدريسها في المدارس البريطانية، أن معظم الطلبة تخلصوا من الضجر بعد إهمال الكتب المدرسية لدرس القواعد، لكنهم أصبحوا لا يفرقون بين الصفة والفعل وهذا- في نظره- مثير لليأس، وأكد أنه يجب الاهتمام بالقواعد لأنها تحتل مكانة بالغة في اللغة وإن كان هناك أي تقصير؛ فهو في المقاربة التي تُعرض بها هذه القواعد للتدريس، وليس في القواعد نفسها (بلامير Plamer، 1971، ص71).

لقد جعل واضعو الكتاب المدرسي الهدف الرئيسي من تعلم القواعد اللغوية هو الاستعمال الصحيح للغة، لكن الطريقة التي عُرضت بها هذه القواعد تكاد تكون متناقضة مع ما تم وضعه من أهداف، إذ بجعلها غاية في حد ذاتها، وليست وسيلة لاستعمال اللغة استعمالا صحيحا أثناء الحديث أو الكتابة.

نسعى من خلال هذا المقال إلى تقديم آليات جديدة لتدريس الدرس اللغوي، وذلك عن طريق ربط القواعد المقدمة بالمهارات اللغوية الأربع، وسنعالج الكتاب المدرسي من جانبين:

الجانب لأول: سنعالج فيه المحتوى، من خلال مناقشة دروس في الكتاب المدرسي، وبيان ما يعتريها من نواقص، وهذه الدروس هي:

- درسي الضمائر المستترة والبارزة.
- ودرس الضمائر المتصلة والمنفصلة.
- درس المفعول به

أما الجانب الثاني فنخصصه للمقاربة المعتمدة في تقديم هذه الدروس.

1. الدرس اللغوي بالكتاب المدرسي

1.1. من حيث المضمون

نشير أولا أن من أهداف الدرس اللغوي في المستوى الإعدادي كما نصت على ذلك البرامج والتوجيهات التربوية ما يلي (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص 24).

- تمكين المتعلم من استعمال اللغة العربية استعمالا سليما، وذلك بتجنب الوقوع في الأخطاء، أثناء قراءته نصا من النصوص أو إنشائه موضوعا من المواضيع ، أو عند إجابته على سؤال مطروح أو تحاوره مع غيره.
- تعرف المتعلم بعض الظواهر اللغوية من حيث بنيتها الصرفية والدلالية من جهة، وتزويده ببعض الآليات التي يوظفها في قراءة النصوص وإنتاجها.

وعموما يشكل الدرس اللغوي بالكتاب المدرسي للسنوات الثلاث الإعدادية، حوالي ثلث مواد ومحتويات هذا الكتاب، إلى جانب مكوني النصوص القرائية والتعبير والإنشاء، حيث نجد أكثر من عشرين

درسا في كل مستوى، تنقسم هذه الدروس بين ما هو صرفي وما هو إعرابي، وإن كان هذا الأخير هو الغالب بالنسبة للسنتين الأولى والثانية من هذا السلك.

ولتحقيق هذه الأهداف تم تسطير برنامج الدرس اللغوي على النحو الآتي (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص 24-25)

جدول(1): الدروس اللغوية المقررة بالمستوى الإعدادي

المستوى	الدورة الأولى	الدورة الثانية
السنة الأولى	1. الميزان الصرفي والمجرد والمزيد 2. مزيد الثلاثي والرباعي ومعاني صيغ الزوائد 3. تصريف الفعل الصحيح: السالم والمهموز والمضعف 4. تصريف الفعل المثال والأجوف 5. تصريف الفعل الناقص 6. تصريف الفعل اللفيف (اللفيف المفروق والمقرون) 7. البناء والأعراب 8. الأسماء المعربة والمبنية 9. علامان البناء في الأفعال 10. إعراب الفعل المضارع الصحيح والمعتل- رفعه ونصبه) 11. إعراب الفعل المضارع الصحيح والمعتل(جزمه ونصبه)	1. النكرة والمعرفة 2. العلم 3. الضمير البارز والمستتر 4. الضمير المتصل والمنفصل 5. أسماء الإشارة 6. اسم الموصول 7. أحوال المبتدأ والخبر 8. المبتدأ والخبر وتطابقهما 9. اللازم والمتعدي: الأفعال المتعدية إلى مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر 10. الأفعال المتعدية إلى مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبر 11. المبني للمجهول وأحكامه
السنة الثانية	1. صوغ المثنى وإعرابه 2. صوغ الجمع السالم وإعرابه 3. جمع التكسير: جمعا القلة والكثرة 4. الفاعل الإضمار الواجب والجائز 5. المفعول به 6. المفعول المطلق 7. المفعول فيه 8. المفعول معه 9. المفعول لأجله	1. الحال 2. الاستثناء 3. العدد: تذكيره وتأنيثه 4. العدد: المفرد والمركب 5. العدد إعرابه وبناؤه 6. التمييز 7. النعت 8. التوكيد 9. العطف 10. البدل 11. المذكر والمؤنث: علامات التأنيث- ما يستوي فيه المذكر والمؤنث.

السنة الثالثة	1. اسم الفاعل وعمله (صيغ المبالغة) 2. اسم المفعول وعمله 3. أسماء الزمان والمكان 4. اسم الآلة 5. النسبة 6. المعاجم	1. الإضافة 2. الممنوع من الصرف (الاسم والصفة) 3. اسم التفضيل (صياغته) 4. أسلوب التعجب 5. أسلوبا المدح والذم 6. أسلوب النداء 7. أسلوب التحذير والإغراء 8. أسلوب الاختصاص 9. أسلوب الاستفهام

المصدر: البرامج والتوجيهات التربوية بالمستوى الإعدادي

إن أول ملاحظة نسجلها هي كثرة الدروس النحوية، وهذا ما يبرز الرؤية الكمية التي تهدف إلى التركيز على الكم عوض الكيف. بالإضافة إلى عدم مراعاة البناء المنهجي في هذه الدروس، فما فائدة إدراج درس الفاعل والمفعول به في السنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي، في حين نجد في السنة الأولى درس الضمائر، ودرس التعدية واللزوم، ثم درس البناء لغير الفاعل (البناء للمجهول)، إذ كان من الأحرى أن يدرس الفاعل ثم المفعول به، ثم الضمائر بنوعيها المتصلة والمنفصلة، ثم يأتي بعد ذلك اللازم والمتعدي، لأن المتعدي كما هو في الكتاب المدرسي هو الذي يتعدى إلى المفعول به، واللازم هو الذي يكتفي بالفاعل، ولا يمكن للمتعلم فهم التعدية واللزوم إذا لم يكن متمكنا من الفاعل والمفعول، وبهذا تكون المعرفة مبنية بناء منطقيا يساعد المتعلم على فهم الدروس بشكل أفضل، خاصة وأن الدروس لم تأتي بجديد عما سبق تعرفه في السنوات الإبتدائية بشكل مبسط، بل تأتي هذه الدروس لترسيخ المعرفة في ذهن المتعلم، فدرس المفعول به مثلا لم يأت بجديد عما درسه المتعلم في السنة السادسة من التعليم الأساسي، إذا ما استثنينا المصدر المؤول، ونفس الشيء بالنسبة للبناء لغير الفاعل الذي هو نزع للفاعل الأصلي وإحلال المفعول به مكانه، وهذا لا يمكن للمتعلم معرفته أو فهمه إذا لم يعرف الفاعل والمفعول به أولا.

كما أن الكتاب المدرسي المغربي بالنسبة لسلك الإعدادي فلم يخرج عن طابعه التقليدي، وعن ما عالجه النحاة القدامى، عكس اللغات الأخرى التي عرف فيها تطورا كبيرا ابتداء من النحو البنيوي وصولا إلى النحو التوليدي مرورا بنحو النص أو نحو الخطاب، مثل الفرنسية والإنجليزية، كما عكس الكتاب المدرسي في هذه اللغات مفاهيم ونظريات ذريعية وأخرى مبنية على العلوم المعرفية (الأشهب و الراضي، 2006، ص77).

ولم يستطع واضعو الكتاب المدرسي مواكبة هذه المعرفة المتطورة، إذا ما استثنينا بعض التغيرات الشكلية، ولا نكاد نجد حضورا للسانيات، أو ما يوحي بالإستفاذة منها، سواء في محتوى الدروس أو في التصور الكامل وراء وضعها، حيث نجده يتناول الإعراب تناولا سطحيا ويقدم معرفة جاهزة للمتعلم،بناء على الأمثلة الواردة، وهذا ما تؤكده الدروس المعالجة في الفقرات الآتية:

1.1.1. الضمائر البارزة والمستترة

نعرض هنا على سبيل المثال درسي الضمائر، حيث عمل معدو الكتاب على تقسيم درس الضمائر إلى درسين متتابعين، الأول يضم الضمائر المستترة والبارزة، والثاني يضم الضمائر المتصلة والمنفصلة، مراعاة للتدرج كما يقولون، لكن هذا التدرج أوقع الكتاب المدرسي في التكرار، مما قد يؤثر سلبا على تركيز التلميذ خاصة إذا ظن أنه يتعلم درسا جديدا كما ألف في درس القواعد، فالضمير إما مستتر أو ظاهر، والظاهر إما متصل أو منفصل، وعلى هذا الأساس يجب أن يكون التقسيم.

ففي درس الضمائر المستترة والبارزة، انطلق الكتاب من تقديم الأمثلة التالية: (البحياوي، وآخرون، 2014، ص120)

جدول (2): الضمائر المستترة والبارزة: أمثلة الانطلاق

الأمثلة	الضمائر	أنواعها
1) يضم أنماطا....	(هو)	**مستتر**
2) يحركها حزام....	ها	بارز
3) انصرفت إلى أداء...	ت	بارز
4) نحن ركائز...	نحن	بارز
5) مسحت العلب	ت	بارز

المصدر: الكتاب المدرسي، السنة الثانية إعدادي، ص 120

بعد ذلك طلب معدو الكتاب من التلميذ ملاحظة العمود الثاني من الجدول الذي يحتوي الضمائر وتحديد طبيعتها معرفة/نكرة.

والملاحظة التي نسجلها هو أن أمثلة الانطلاق تحتوي ضميرا واحدا مستترا دالا على المذكر، وكان الصواب أن تكون الضمائر المستترة هي الغالبة، إذ أن الدرس الموالي، هو الضمائر المتصلة والمنفصلة وهي ضمائر بارزة. كما أنه لم يتم التمييز بين ضمائر الرفع وضمائر النصب، بل قدمت الضمائر بشكل عشوائي لم يراعِ دلالتها ووظيفتها، كما أن الضمائر عزلت من سياقها، فأصبحت الجمل المقدمة شيئا زائدا.

بعد ذلك يأتي التحليل حيث يطلب من التلميذ المقارنة بين: يضم ومسحت، ثم بين أحرك، ونحرك، وتحرك، وتعيين الضمير وعلى من يعود، ثم يتم استخلاص القاعدة وهي على النحو الآتي:

الضمير اسم معرفة مبني يدل على معين متكلم أو مخاطب أو غائب.

الضمير البارز هو ماله صورة في اللفظ.

الضمير المستتر هو الذي ليست له صورة في اللفظ.

الضمير المستتر في الفعل الماضي، تقديره هو أو هي.

الضمير المستتر في الأمر المفرد يكون تقديره أنت دائما.

الضمير المستتر يكون في محل رفع دائما.

الضمير المستتر في المضارع يختلف تقديره باختلاف أحرف المضارعة.

نجد أن القاعدة المستخلصة تحتوي على استنتاج واحد للضمير البارز، وخمسة استنتاجات للضمير المستتر، وهذا يتماشى وغرض الدرس، على اعتبار أن الدرس الذي يتبعه حول الضمائر البارزة،

لكن القاعدة لا تتماشى وأمثلة الانطلاق التي تحتوي على مثال واحد للضمير المستتر، وأربعة أمثلة للضمير البارز، مما يجعلنا نتساءل عن وظيفة الأمثلة التي انطلق منها الدرس، وعن هدفها.

فالدرس المقدم لم يتح للتلميذ فرصة بناء المعرفة، ولم تنسجم أمثلة الانطلاق مع ما تم التوصل إليه، وإذا كان الكتاب يعتمد طريقة استقرائية تنطلق من أمثلة وصولا إلى استنتاج القاعدة، وأن من أهداف الدرس اللغوي أنه يجعل التلميذ قادرا على استخلاص قواعد انطلاقا من أمثلة، فإن هذا الدرس لا ينسجم مع كل هذا، مما يؤكد أن ما يهيمن على تفكير واضعو الكتاب المدرسي هو ضرورة ضبط القاعدة عن طريق حفظها، لهذا لا نجد ترابطا بين ما انطلق منه الكتاب وما تم التوصل إليه.

وفي نظرنا كان على واضعو الكتاب المدرسي الانطلاق من جملة تضم اسما ظاهرا يتم استبداله بضمير، لنبين للمتعلم أن الضمير في اللغة العربية يعوض الاسم الظاهرتفاديا للتكرار وطلبا للاختصار، ثم بعد ذلك يركز الدرس على الضمائر المستترة في الماضي والمضارع والأمر مع ضرورة التركيز على الاستعمال اللغوي، وعدم عزل القواعد المقدمة عن السياق.

وفي الدرس الموالي يأتي ذكر الضمائر المتصلة والمنفصلة، التي تدخل تحت الضمير البارز باتباع نفس الطريقة.

إن الطريقة التي بنى بها الكتاب المدرسي الدرس تجعل التَّعلم سلبيا؛ والمتعلم متلقيا، فمثلا ما تم تقديمه يجعل التلميذ عاجزا عن تأويل الضمير في مثل:

(1) البنت جاءت.

(2) النساء جئن.

إذ من المحتمل أن يعتبر التاء في (2) ضميرا متصلا دالا على الفاعل، في حين أنه مجرد علامة تطابق، أو يظن أن النون في (3) مجرد علامة تطابق في حين أنها ضمير دال على الفاعل.

من جهة أخرى نجد أن الكتاب المدرسي ركز اهتمام المتعلم على استخراج الأمثلة ومعرفة الضمائر، ولم يبْن معرفة تجعل المتعلم يستفيد مما تعلمه، واستعماله في مهارات أخرى كالكتابة مثلا، إذ إن تركيزه يكون منصبا على ما هو مكتوب والعمل على استخراج الضمائر منه.

لقد قدمت اللسانيات التوليدية معالجة مهمة لمسألة الضمائر يمكن الاستفادة منها كثيرا في التدريس، بعد إخضاعها للنقل الديدكتيكي، حيث يمكن تدريسها بالنظر إلى سمات التطابق، والرتبة بين الفعل والفاعل،وذلك بالتركيز على الكيفية التي يطابق بها الفعل الفاعل، متى نعتبرالعلامات الملتصقة بالفعل ضمائر، ومتى نعتبرها علامات للتطابق؟ ...الخ. وهذا يجعل التلميذ يربط بين الضمير وبين ما يحيل عليه لفهم دلالة الجملة من جهة، ويمكنه كذلك من عدم الوقوع في الأخطاء أثناء الكتابة لأنه تعلم نظاما وليس فقط قواعد تستخرج من الأمثلة. فالتطابق يكون غنيا في (رتبة فاعل فعل مفعول)، وفي هذه الحالة تكون سمة العدد هي المسؤولة عن الإحالة عن الفاعل فتكون واوا في جمع المذكر، أو نونا في جمع المؤنث، أو ألفا في المثنى، ويكون الضمير كذلك دالا على الفاعل في المتكلم المفرد(قلت، عرفت...)، ويكون الضمير مستترا في الغائب أو الغائبة أو المخاطب في المضارع والأمر أو إلى المتكلم في المضارع مفردا كان أو جمعا.

ويمكن استثمار هذه المعرفة التي اكتسبها حول التطابق بين الفعل والفاعل، لتعلم دروس أخرى مثل النعت الذي يطابق المنعوت، والصفة التي تطابق الموصوف، والعدد الذي يطابق المعدود، ويكتشف كذلك أن تغيير الرتب يؤدي إلى تغيير الإعراب.

أما الضمائر المنفصلة فتنقسم إلى نوعين:

- الأول تمثله ضمائر الرفع البارزة(أنا، أنت، هو...).
- والنوع الثاني تمثله ضمائر غير الرفع التي تتخذ "أيا" عمادا لها (إياك، إيانا، إياهم....)

وتكون الضمائر الرفع المنفصلة عادة إما مبتدأ في سياق غير معمول فيه، فتحمل إعراب التجرد (الرفع)، أو تكون توكيدا، ونادرا ما ترد فاعلا أو مفعولا. وإدراج الضمائر المتصلة والمنفصلة في درس واحد يمكن أن يكون له أثر سلبي على المتعلم، فالضمائر المتصلة ترد فاعلا وترد مفعولا، أما الضمائر المنفصلة فلا يمكنها ذلك.

2.1.1 المفعول به

انطلق الكتاب المدرسي من أمثلة مستنبطا القواعد الجزئية بدءا بتعريف المفعول به حيث نجد أن لكل كتاب مدرسي تعريف خاص للمفعول به:

أ. المفعول به اسم منصوب وقع عليه فعل معين، ويكون ظاهرا أو ضميرا أو مصدرا مؤولا (الفارابي، وآخرون، 2017، ص 52).

ب. الفعل نوعان لازم ومتعد. والمفعول به اسم منصوب وقع عليه فعل الفاعل، ويكون ظاهرا أو ضميرا أو مصدرا مؤولا، وهناك أفعال متعدية منها ما ينصب مفعولين (حسيني، وآخرون، 2010، ص60).

ج. يأتي المفعول به ظاهرا معربا أو مبنيا أو ضميرا متصلا أو مصدرا مؤولا.

في (أ) تم التركيز على دلالة المفعول به، وعلى الحالات التي يأتي عليها، أما في (ب) فقُدم المفعول به بالنظر إلى دلالته وبعلاقته بالفعل في حالة كونه لازما أو متعديا، والمتعدي في حالة كونه متعديا إلى مفعول واحد أو مفعولين، على اعتبار أن المتعلم سبق وأن درس في السنة الأولى من التعليم الإعدادي التعدية واللزوم فتم استثمار ما تعلمه هنا، أما في (ج) فاكتفى بالنظر إلى الحالات التي يأتي عليها، دون إعطاء تعريف له، وبالرغم من أن تعدد الكتب المدرسية يساهم في غزارة المعرفة وتنوعها، فإن له سلبيات قد تحدث فارقا في التعلم إذا ما اكتفى المدرس بالكتاب المدرسي وحده، والحقيقة أن تحديد الدلالة شيء أساسي لأي درس من دروس اللغة، لأنه بناء على الدلالة وضع الاسم، فسمي المفعول به بهذا الاسم لأنه وقع عليه فعل الفاعل، فهو بمنزلة دائما أدنى من الفاعل...

ثم بعد ذلك اعتمد الكتاب المدرسي على ذكر الترتيب الأصل في الجملة الفعلية وهو (فعل فاعل مفعول)، والحالات التي يجوز فيها تقديم المفعول به على الفاعل لأغراض بلاغية منها الاهتمام به، وتجنب ثقل التركيب...والحالات التي يجب تقديمه.

والحقيقة أن هذه القواعد لا تخرج عما جاء به الدرس النحوي العربي، فالمفعول به لا يأتي مع الرتبة (ف فا مف) وحدها، بل قد يأتي مع كل الجمل الفعلية التي يكون فيها المسند فعلا. ويضم إلى جانب ما ذكر الكتاب المدرسي الجمل الذي تعتبر في عرف النحاة اسمية ومنها:

(3) زيد عرف صديقَه

وهي جملة اسمية عند النحاة، والنحو التعليمي لا يخرج عن هذا الإطار، وهذا قد يخل بما تعلمه التلميذ عند مصادفته لجمل مثل (4)، على اعتبار أن ما قرَّ في ذهنه أن المفعول به يكون مع الجمل الفعلية التي ترتيبها(ف فا مف) فقط.

كما أن تقديم المفعول به لا يجوز في حالة عدم بروز الإعراب، في جمل مثل:

(4) ضرب موسى عيسى

فعيسى هنا بالضرورة مفعولا به، وإذا تقدم أعرب فاعلا.

إذن من خلال ما تقدم يتبين أن الكتاب المدرسي لازال يحتوي مجموعة من الهفوات يجب الانتباه إليها وتقويمها كما أنه بحاجة لمقاربة جديدة تسمح ببناء المعرفة، وتجعل القواعد وسيلة لأجل غاية هي الاستعمال السليم للغة، وليس غاية في حد ذاتها.

لهذا وجب ربط القواعد المقدمة بالمهارات اللغوية (الحديث/ الكتابة) ليكون التعلم ذا فائدة، ولتصبح القواعد حية يستعملها المتعلم في تواصله الكتابي والشفوي، وهذا ما سنحاول التركيز عليه في النموذج الذي سنقترحه.

2.1. من حيث المقاربة المعتمدة في التدريس

يعتمد الكتاب المدرسي المقاربة الاستقرائية(الاستنتاجية) (inductive approach) لتدريس القواعد حيث يتم الانطلاق من الأمثلة المقدمة وصولا إلى استنتاج القاعدة ثم التطبيق وفق التسلسل الآتي:

- الأمثلة.
- وصف الظاهرة وتحليلها.
- الاستنتاج.
- تطبيقات.

وتنطلق هذه المقاربة من الخاص إلى العام حيث تبدأ بالملاحظة وقياس المعطيات لتنتهي بالقاعدة، وهي من أكثر المقاربات المستعملة في تدريس النحو عامة، وتعرف باسم **المقاربة الاستقرائية**، ومن إيجابيات هذه المقاربة، إذا توافقت المعرفة المقدمة مع أهداف المقاربة(Widodo,2006,P128):

- أنها تعود المتعلمين على اكتشاف القواعد بأنفسهم، وهذا يحسن تعلمهم ويعطيهم استقلالية ذاتية في التعلم.
- أنها تتطلب مستوى عال من التركيز واستعمال العقل لتحصيل التعلم.
- تجعل التعلم نشطا، عوضا عن الاكتفاء بالقاعدة.

لكن هذه المقاربة قد تؤدي بالمتعلم إلى الإحباط في حالة عدم استنتاجه للقاعدة كما حددها الكتاب المدرسي، مما يجعل استعمالها منفردة غير كاف.

وسنقترح هنا بعض الآليات التي قد تفيدنا في بناء الدروس اللغوية، لتتجاوز بعض المشاكل التي بيناها في الكتاب المدرسي.

2-آليات مقترحة لتدريس القواعد (المفعول به أنموذجا)

هذه الآليات من شأنها أن تراعى أكثر ما يمكن استعمالات القاعدة، بالإضافة إلى ربط ذلك بالمهارات اللغوية، ونفضل هنا الدمج بين المقاربتين الاستقرائية (inductive approach) والاستنباطية (deductive approach)، مراعاة للفروق بين المتعلمين، فقد كانت هناك دراسة حول تدريس اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة ثانية، وباعتبارها لغة أم كذلك، في محاولة للمقارنة بين المقاربتين، وخلصت

الدراسة إلى أن بعض المتعلمين يكون تعليمهم أفضل عند اعتماد المقاربة الاستقرائية بينما يفضل البعض الآخر التعلم وفق اعتماد المقاربة الاستنباطية، وتم الخروج بنتيجة أن التعلم مرتبط بميكانيزمات ذهنية تختلف من متعلم لآخر، إضافة إلى ذلك فإن هذه الآليات تركز على الجمع بين المعرفة الصريحة explicit) (knowledge التي تستلزم تعرض رسمي للقاعدة من طرف المتعلم، والمعرفة الضمنية implicit (knowledge) التي تعطي مساهمة جيدة لبناء المهارات التواصلية، إذ أن المتعلم يعمل على استضمار قواعد لغته بطريقة ضمنية، وهذا يحاكي طريقة اكتساب اللغة الأم، حيث يتعلم بشكل ضمني قواعد اللغة، على الرغم من عدم قدرته على تفسير ذلك (ويدودو Widodo،2006،ص125).

بعد ذلك نركز على ممارسة القاعدة وزيادة الوعي بها، -Practice and consciousness) (raising، على اعتبار أنها من أحد المفاتيح المهمة لتعلم النحو (إليس (Illis) 2002،ص 168)، لذلك تبني العديد من المناهج مادتها على أساس هذه المقاربة، لكي تمكن المتعلمين من ضبط القاعدة كتابيا في تمارين محددة بشكل دقيق، وسنقترح مجموعة من التمارين التي تمكننا من ذلك بخصوص درس المفعول به. فهذه المعرفة تكتسب ضمن سيرورة التعلم اللاشعورية ،حتى يحاكي المتكلم الأصلي للغة الذي يختزن قواعد لغته بشكل غير واع.

وانطلاقا من هذا فمن الأفضل أن ندمج المقاربة الاستنباطية التي تنطلق من القاعدة لتطبيقها على الأمثلة، إلى جانب المقاربة الاستقرائية التي يعتمدها الكتاب المدرسي، ويصبح البناء ثنائيا بين تقديم القاعدة بشكل جزئي(مجزئة) واستعمالاتها في تمارين وأنشطة، ثم بعد ذلك نبين كيف يمكن زيادة الوعي بالقاعدة عن طريق ممارستها. والهدف هنا ليس القاعدة في حد ذاتها، وإنما الهدف هو معرفة القاعدة وهي مرتبطة بالاستعمال لكي يتمكن المتعلم من الحديث والكتابة والقراءة بشكل جيد، وإذا كانت البرامج التوجيهات التربوية قد حددت الغاية الكبرى للدرس اللغوي، في كونه يسعى إلى " تمكين المتعلمين من استعمال اللغة العربية استعمالا سليما، وذلك بتجنب الوقوع في الأخطاء أثناء قراءة نص من النصوص، أو إنشاء موضوعا من المواضيع، أو عند إجابته عن سؤال مطروح، أو تحاوره مع غيره، فضلا عن ذلك يستهدف الدرس اللغوي التعرف على الظواهر اللغوية من حيث بنيتها الصرفية والتركيبية والصوتية من جهة، وتزويدهم ببعض الآليات التي يوظفوها في قراءة النصوص وإنتاجها" (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص203) ، فإنها لم تحدد الآليات المتبعة لتحقيق ذلك، فالكتاب المدرسي كما بينا يقدم القواعد بشكل مستقل عن المهارات اللغوية.

والآليات المقدمة تستثمر كل هذا، فالهدف هو معرفة القاعدة واستعمالها في مهارات لغوية. وقد بينا الكيفية التي تم عرض تدريس المفعول به في الكتاب المدرسي، وهي طريقة تجعل اللغة غاية للوصول للقاعدة وليس القاعدة غاية لاستعمال اللغة، لذلك فالمتعلمون غالبا ما يرتكبون أخطاء عند الكلام أو الكتابة، لهذا وجب الربط بين تعلم القواعدة واستخدامها في مهارات تواصلية، ونركز هنا على اهتمامات أربعة يجب على الأستاذ اتباعها عند تدريس قواعد اللغة العربية، عامة، والإعراب بصفة خاصة، ليكون الهدف من القاعدة هو الاستعمال عن طريق الوعي بها عوض معرفتها بشكل مستقل وهذه الاهتمامات هي:

أولا: إن تدريس الاعراب في مدارسنا يكون بشكل تقليدي يركز على تقديم القواعد، دون أن يكون للمتعلمين ارتباط أساسي بالوظائف التواصلية لهذه القاعدة (سواء حديث أو كتابة) لذلك على المدرسين ربط درس القواعد بالمهارات اللغوية.

ثانيا: إن المدرسين يعتمدون كثيرا على الكتاب المدرسي ويظنون أنه بإمكانه تلبية حاجات المتعلمين حول قواعد لغتهم، وعليهم أن يعيدوا تصميم وتطوير ما تم أخذه من الكتاب المدرسي، حتى يكون ملائما للمتعلمين، فالمدرس أعلم بمستوى تلاميذه وبالطريقة التي يفهمون بها.

ثالثا: إن القواعد تقدم على أساس اجتياز الاختبار وليس على أساس التمكن من اللغة، وعلى المدرسين تغير هذه النظرة.

رابعا: إن القواعد تكتسب عن طريق الممارسة لكي يتمكن المتعلم من كتابتها واستعمالها في جمل وليس عن طريق الحفظ والتلقين.

واستنادا لكل ما سبق نقدم **درس المفعول به** وفق الآليات الخمس التي تم مناقشتها أعلاه:

الخطوة الأولى: معرفة المتعلمين بالقاعدة أو بدايتها

قبل الشروع في الدرس أو تقديم القاعدة يجب على الأستاذ أن يحدث تواصلا شفهيا بينه وبين تلاميذته عن طريق طرح أسئلة يكون الجواب عنها شفهيا من طرف المتعلم، وذلك من أجل تحفيز التلاميذ، وتقوية الثقة في النفس لديهم، ولا يجب على الأستاذ إخبارهم بموضوع الدرس، فيطرح أسئلة يكون الجواب عنها بنعم أو لا، مثلا:

(5) أ. هل كتب الأستاذ **الدرس** ؟ نعم /لا

ب. هل تملكون **قطة** في المنزل؟ نعم/لا

ج. هل تحفظون **سورة** الفاتحة؟ نعم/ لا

ح. هل سبق أن شاهدتم **اللاعبين** يلعبون **الكرة**؟ نعم/ لا

خ. هل إعدادك **الدرسَ** مفيد؟ نعم/ لا

د. هل أعطى المعلم **سارة قلما**؟ نعم/ لا

ذ. هل أخرج المعلم **درهما** من محفظته؟ نعم /لا

إن الغرض من هذه الأسئلة هو تشجيع التلاميذ على الحديث، لأن الجواب يكون سهلا بنعم أو لا، ثم إنهم يسمعون القاعدة شفهيا وهي مستعملة في جمل من طرف المدرس.

بعد ذلك يقوم الأستاذ بطرح أسئلة تستدعي إجابات من المتعلمين في شكل معلومات مثل:

أ. ماذا كتب الأستاذ؟

الجواب، كتب الأستاذ الدرس أو .....

ب. ماذا تملكون في البيت؟

أنا أملك **قطة**.....

ج. ماذا أعطى المعلم سارة؟

أعطى المعلم سارة قلما.

د. من منكم شاهد اللاعبين في الملعب؟

أنا شاهدت **اللاعبين**.....

هـ. هل كسّر أحمد الزجاجَ؟

الجواب لا لم يكسر أحمد الزجاج.

و. ماذا أخرج المعلم من محفظته؟

أخرج المعلم من محفظته كتابا.

ز. متى دخلتم القسم؟

دخلنا القسمَ.....

والهدف من هذه الأسئلة هو أن يستعمل المتعلم القاعدة في مهارة الحديث وهو يجيب عن الأسئلة البسيطة التي طرحت عليه.

بعد ذلك يتم التعرض لأمثلة وهي مكتوبة ويجب أن يسَطّر على المفعول به في الجمل المقدمة، وبذلك يستطيع المتعلمون تخمين القاعدة المراد تعلمها وفهمها -وتصبح معرفتهم بها معرفة صريحة- ويجب تطبيقها في شكل مكتوب، وهنا ترسخ في أذهانهم، لأن هذا السلوك يعزز ثقتهم في أنفسهم ويجعلهم مستعدون لتعلم القاعدة.

أ. كتب الأستاذ الدرس .

ب. فهم التلاميذة النص.

ج. قرأت **القصة**.

د. شاهدت اللاعبين يلعبون الكرة

ثم بعد هذا يتم إخبار المتعلمين بالقاعدة التي تعلموها تواصليا، وهذا يفند الطرح القائل بأن تدريب القواعد يجب أن يكون منفصلا عن المهارات ويجعل التلميذ مشاركا في بناء الدرس.

الخطوة الثانية: استخلاص استعمالات القاعدة (وذلك من خلال ذكر المثال ثم استعماله)

المـثال	الاستعـــمال
قرأت الكتاب .	**المفعول به اسم منصوب، وهو هنا ظاهر، وقع عليه فعل الفاعل.**
ركب السفينة	**يمكن للمفعول به أن يرد مع الفعل ويحمل النصب وإن كان الفعل غيرو اقع به.**
رحمه اللهُ .	**يمكن للمفعول به أن يكون ضميرا متصلا كذلك وفي هذه الحالة يجب تقديمه بشرط أن يكون الفاعل ظاهرا.**
قرأ القصةَ الولد .	**يمكن للمفعول به أن يتقدم على الفاعل في حالة بروز الإعراب.**
عرف مصطفى موسى .	**في حالة عدم بروز الإعراب لا على الفاعل أو المفعول فإن الفاعل يتقدم على المفعول به وجوبا.**
أحبت مصطفى فدوى .	**يمكن للتطابق بين الفعل والفاعل أن يعين المفعول به في حالة عدم بروز الإعراب.**
كتابا قرأته .	**يمكن للمفعول به أن ينتقل من داخل الجملة إلى خارجها ويحافظ على إعر ابه، وأصل الجملة (قرأت كتابا)**

رأيت التلميذيْن شاهدت اللاعبِين	**المفعول به ينصب بالياء في المثنى والجمع.**
أعطى المعلم سميرة قلما ظن أحمد الدرس صعبا علم التلميذ الجد سبيلَ النجاح	**هناك حالات يأتي فيها مفعولين متتابعين ، ويكون المفعول الأول مفعولا غير مباشر، وذلك يكون مع أفعال تدل معنى الإعطاء مثل(أعطى، منح، وهب، كسى، أو أفعال القلوب ((ظن وأخواتها من الأفعال التي تدل على الرجحان)، وعلم ورأى، ودرى، التي تدل على اليقين،...)**
أخرج الرجل سيفَه كسرّ أحمد القلم	**يأتي المفعول مع الأفعال التي تضم همزة الجعل، أو الأفعال المضعفة الوسط.**

الخطوة الثالثة: تطبيق القاعدة

والهدف من ذلك هو تدريب المتعلمين على استعمال القاعدة عن طريق الممارسة وزيادة الوعي بالقاعدة، ويقوم المدرس في هذه المرحلة بتقديم بعض التمارين التي تمكنه من معرفة مدى استيعاب المتعلمين للدرس، ومدى قدرتهم على استعمال القاعدة استعمالا صحيحا، ويطلب منهم أن كتابة أجوبتهم في شكل جمل أو فقرات صغيرة، وهذا يجعلهم يستعملون القاعدة المقدمة بكل تفريعاتها، وهذه الأسئلة من الأفضل أن تكون عبارة عن سلسلة، وبإمكان التلاميذ إنجازها خارج الفصل أو داخله، ثم تصحيحها، ويجب أن تكون هذه السلسلة متنوعة، بتنوع القاعدة المقدمة، فبالنسبة للمفعول به يمكن أن تُعطي تمارين من نوع:

- تمرين يضم جملا تضم أفعال متعدية، ونعطي الفعل والفاعل ونطلب من المتعلم تتمة معنى الجملة. مثل:

تناول الولد.....

- تمرين يضم جملا تحتوي على مفعول به في المفرد ويطلب من المتعلم تصريفه إلى المثنى أو الجمع مثل:

رأيت (المعلم)

شاهدت (الرجل)

- تمرين يضم جملا محولة كأن يكون المفعول به في صدر الجملة (مكان البؤرة- قبل الفعل)، أو قبل الفاعل؛ ونطلب من المتعلم رد الجملة إلى أصلها.

زيدا رأيت

سمع الخبرَ الرجلُ

- تمرين يهتم بالتعرف على الخطأ وتصحيحه.
- تمرين يضم أفعال تتعدى إلى مفعولين.
- تمرين يضم جملا تضم مفعولا به (اسم ظاهر) ونطلب منه أن يرده ضميرا.

إن هذه التمارين تساعد المتعلم على الوعي بالقاعدة وممارستها كتابيا، كما أنها تنمي مهارته الكتابية وتجعله حذرا أثناء الكتابة ومتنبها للأخطاء.

الخطوة الرابعة: التأكد من مدى فهم المتعلمين للقاعدة ومدى نشاطها في أذهانهم

وهنا يقوم المدرس بتقييم فهم المتعلمين للقاعدة، ومدى قدرتهم على توظيف ما تعلموه، بحيث يطلب منهم إعطاء جمل تضم المفعول به في شكل مهارة، إما حديثا أو كتابة، وذلك يتحول المتعلم من مجرد مستقبل إلى منتج، وتصبح القاعدة وسيلة لأجل غاية هي الاستعمال الصحيح للغة.

الخطوة الخامسة: توسيع إدراك المتعلمين للقاعدة

عن طريق منحهم فرصا للقيام بمهام مستقلة يكون لها ارتباط بالدرس.

هذه الآليات المقدمة تضم عدة إيجابيات نبرزها فيما يلي:

- تشجع التلاميذ على أن تكون القواعد مرتبطة بالمهارات، حيث نركز على استعمالات القاعدة، وبهذا يصبح للتعلم معنىً.
- تمكنهم من ضبط القاعدة عن طريق الممارسة، فنجمع بين معرفة القاعدة واستعمالها.
- تجعلهم قادرين على ضبط القاعدة عن طريق التعلم النشط عوض استقبالها.
- تنبيه المتعلمين إلى الخطأ وتدربهم على حل المشكل.

لكن رغم كل الإيجابيات التي ذكرنها، فإن هذه الآليات تتطلب الوقت والطاقة سواء من طرف المتعلم، أو المدرس الذي عليه أن يحسن التخطيط للدرس، كما أنها تتطلب منه أن يكون ذا معرفة مهمة باللغة وباستعمالات القاعدة، وعليه كذلك أن يحسن اختيار التمارين التي تجعل المتعلم يستعمل القاعدة في التواصل الكتابي والشفهي، وأن تكون هذه التمارين شاملة -ما أمكن- لكل تفريعات القاعدة، حتى يكون تعلم القاعدة مرتبطا باستعمالها، فيصبح للتعلم معنى وتصبح القاعدة في خدمة المهارات اللغوية، وتجعل من التعلم تعلما نشطا.

خاتمة

سعينا من خلال هذا المقال إلى بيان بعض المشاكل التي يتخبط فيها الكتاب المدرسي سواء من حيث المحتوى أو من حيث طريقة تقديم القواعد، حيث إن معدو الكتاب ركزوا على المحتوي وعلى معرفة القواعد، دون التركيز على الهدف الرئيسي لتعلم القواعد الذي هو استعمال اللغة استعمالا صحيحا. وقد اقترحنا بديلا يربط القاعدة باستعمالاتها المتعددة، ويجعل القواعد المقدمة في خدمة المهارات التواصلية للمتعلم عن طريق اتباع مجموعة من الآليات التي تنطلق من التعرف الجزئي على القاعدة، مرورا باستخلاص استعمالاتها وتطبيقاتها، وصولا إلى التأكد من إدراك المتعلمين لها ونشاطها في إذهانهم مع التأكيد على ضرورة توسيع معرفتهم بالقاعدة.

إن اتباع هذه الآليات من شأنها أن تحول المعرفة الصريحة بالقواعد إلى معرفة ضمنية، عندما تصبح القواعد نشطة في أذهان المتعلمين، لنحقق بهذا الهدف الرئيسي من تعلم القواعد وهو استعمال اللغة استعمالا تصيحا.

المراجع:

1. خالد الأشهب، و محمد الراضي. (دجنبر, 2006). *اللسانيات ووضع الدرس اللغوي بالمدرسة المغربية: مقاربة أولية*. (الصفحات 66- 96). الرباط: منشورات معهد الدراسات والأبحاا للتعريب.
2. عبد الرحمان البحياوي، رحال بغور، أحمد بحيح، عبد العزيز بوخيزوا، الحسين بوم، محمد حاتم، حاتم منسوم. (2014). *الرائد في اللغة العربية*. الدار البيضاء: دار النشر المغربية.
3. عبد اللطيف الفارابي، محمد اربيحي، مصطفى الريمي، محمد الخمسي، محمد بنعزوز، إبراهيم عيشو، و محمد بوشامة. (2017). *مرشدي في اللغة العربية*. ط13: إفريقيا الشرق.
4. فاطمة حسيني، مولاي عمر البداوي، محمد جرير، محمد مكي، محمد البرهمي، و محمد أولحاج. (2010). *في رحاب اللغة العربية*. الدار البيضاء: مكتبة السلام الجديدة.
5. وزارة التربية الوطنية، والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. (2009). *البرامج والتوجيهات الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي*. الرباط: مديرية المناهج والحياة المدرسية
6. Plamer.F.(1971) . (*Grammer" mode and Printed in Great Braitain* .Copyright
7. Handoyo, P. W (2006) .(Approaches and procedures for teaching grammar . *English teaching Practice and Critiaue*.141-122 الصفحات ،
8. Illis rod .(2002) .*grammar teaching-practice or consciousness-raising ?*In J. Richards.
9. Larsen-freeman .D.(2001) teaching grammar .*Teaching English as a Second or Foreign Language. (3rd Edition). Boston Heinle Heinle*.251-266 .