ديداكتيك المواد

تدريسية النحو في المقاربة التواصلية
وطريقة النحو الترجمة

ذ. عبد الله بيار
أستاذ في التعليم الثانوي، متخصص في ديداكتيك اللغة العربية
بجامعة محمد الخامس الرباط

ملخص:

هذا المقال عبارة عن محاولة بسيطة لاستقصاء ذلك التراكم الذي ساهم بشكل أو بآخر في تطوير مجال تدريس النحو لكل لغات العالم (خاصة النحو العربي) بما في ذلك الطرق والمقاربات بكل أشكالها، سواء التقليدية والمعاصرة مع "تشومسكي وكراشن وفريمان". تحدثنا في الجزء الأول من هذا المقال عن حجج المدافعين والرافضين لتدريس النحو، ثم استعرضنا الفرق الجوهري بين المقاربة والطريقة من منظور النحو التعليمي، ثم أخذنا بعضا من الأمثلة عن الطرق والمقاربات المهمة كطريقة النحو الترجمة والمقاربة التواصلية. واستنتجنا في الأخير أنه لابد من مقاربة تعتمد التواصل والإبداع كمبدأ رئيسي في تدريس النحو بصفة خاصة واللغات بصفة عامة. بل أكثر من ذلك، تعطي للمتعلم حق المشاركة في بناء المقررات، وحق اختيار الموضوعات التي أرادها في التعليم اللغات، والابتعاد عن الحفظ والاستظهار بدون فهم واستيعاب.

الكلمات المفاتيح:

النحو – النحو العربي – النحو التعليمي – المقاربة التواصلية – طريقة النحو الترجمة

Abstract:

This article is an attempt to investigate the accumulation that has contributed in one way or another to the development of the field of teaching grammar for all languages of the world, especially Arabic grammar. This includes approaches and methods in all their forms, whether traditional or contemporary, including "Chomsky, Krashen, and Freeman." In the first part of this article, we discussed the arguments of proponents and opponents of teaching grammar. We then examined the fundamental differences between the approach and the method from the perspective of educational grammar. We also provided some examples of important methods and approaches, such as the translation method and the communicative approach. Finally, we concluded that an approach based on communication and creativity must be adopted as a principal principle in teaching grammar, especially, and languages in general. Moreover, it gives the learner the right to participate in building the curriculum and the right to choose the topics they want in language education, moving away from memorization and demonstration without understanding and comprehension.

مقدمة:

تحظى قضية تدريس اللغات بدور مركزي في الأدبيات العلمية. باعتبار أن اللغة في ذاتها تعد بمثابة الوسيلة الأساسية لتحقيق التواصل وقضاء الأغراض والمصالح. ونظرا لأدوارها الحيوية في حياة الإنسان، ظهرت الحاجة إلى تعلم اللغات، وظهرت معها محاولات البحث في مناهج وطرق تدريس اللغات وفي استراتيجيات تدريسها. كما ارتفعت أصوات تطالب بتغيير المناهج، وبمراجعة طرق التعليم وتجويدها.

اللغة العربية ليست بمنأى عن هذا التطور، ففي الوقت الراهن يشهد تعلم اللغة العربية إقبالا كبيرا من قبل متعلمين ينتمون إلى جنسيات مختلفة من كل أنحاء العالم، لأسباب مختلفة منها ما هو علمي وما هو ديني ثقافي، وما هو اقتصادي تجاري. وبالنظر إلى هذا الإقبال الواسع ينبغي على الفاعلين التربويين أن يفكروا في صياغة نموذج نسقي شامل يتسم بالجودة والدقة لاسيما في تصميم المناهج والبرامج والتكوينات ذات الصلة بتدريسية المكون النحوي. الواقع حين نتفقد تدريس اللغة العربية كلغة ثانية في المعاهد المختصة نجد مجموعة من الاختلالات المنهجية والديداكتيكية بخصوص هذا المكون سواء على مستوى المادة المعرفية أو على مستوى الطريقة التي يدرس بها. الشيء الذي يجعلنا نؤكد أن هذا المجال لازال يعرف تأخرا ملحوظا مقارنة بما وصل إليه تعليم اللغات الأجنبية في العالم الغربي من مواكبة للمرجعيات العلمية الحديثة، ومن تطوير للمناهج والوسائل والموارد والطرائق.

وبالنظر إلى ما ذكر أعلاه، نرى أن المدخل الأساس للنهوض بتدريس اللغة العربية كلغة ثانية هو الاشتغال على المادة اللغوية بالتبسيط ثم تحديث النظر في طرائق تدريسها استنادا إلى ما جاد به البحث اللساني النظري والتطبيقي. وعلى هذا الأساس نفترض أن النحو التعليمي بحمولته المعرفية النظرية والإجرائية سيمكن من حل مجموعة من المشاكل التي يواجهها متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في تلقي الدرس النحوي. لقد تغير دور تعليم القواعد النحوية في الفصل دراسي لتعليم اللغات الأجنبية في الولايات المتحدة بشكل كبير في الأربعين عامًا الماضية حيث تغيرت المقاربات التدريسية من الترجمة النحوية إلى الترجمة الصوتية واللغوية، ثم من الصوت اللغوي إلى المعرفية، وأخيراً من المعرفية إلى المقاربة التواصلية. هذا المقال سيكون محاولة متواضعة لدراسة النحو ومدى أهميته في تعليم وتعلم اللغة الثانية. وبالتالي سنحاول التفريق بين المقاربة والطريقة، ثم مناقشة كل طريقة ومقاربة على حدة ابتداء من النحو الترجمة، والمقاربة التواصلية.

1.الإطار المنهجي للمقال:

1.1- إشكالية المقال:

يعد المكون النحوي من بين المكونات الأساسية في اللغة العربية بصفته مكونا يساعد المتعلمين على بناء مهاراتهم اللغوية بالدرجة الأولى. لكن المتأمل إلى وضعية هذا المكون ضن المقررات والبرامج الدراسية سيتضح له حجم الاختلالات الموجودة سواء على مستوى المادة أو على مستوى طريقة تقديم هذه المادة، فعلى مستوى المادة نلمس غياب النقل الديداكتيكي (Didactic Transformation) أما على مستوى طريقة تقديم هذه المادة نجد استحواذا للطرق التقليدية. ونظرا لذلك يمكن صياغة المشكل المطروح في السؤال التالي:

أ- ما أهمية النحو التعليمي في بناء المهارات اللغوية ؟،

ب-هل لدينا نحوا تعليميا ؟،

ت-هل ينبغي تدريس النحو؟،

ث-ما هو الفرق بين المقاربة والطريقة ؟،

ج- كيف تنظر طريقة النحو الترجمة في تدريس النحو ؟،

ح- كيف تنظر المقاربة التواصلية في تدريس النحو؟،

خ- ما الطريقة الأمثل لتدريس النحو؟

1.2 فرضيات المقال:

أ- النحو الذي يدرس في المقاربة التواصلية مختلف تماما عما يوجد في الطرية التواصلية،

ب-ينبغي تدريس النحو ضمنيا استنادا إلى بنود المقاربة التواصلية،

ت-ينبغي تدريس النحو تواصليا.

3.1. أهداف المقال:

الهدف من هذا البحث يلامس المعطيات الآتية:

أ- الاستفادة من الأطر النظرية الغربية في تطوير تدريسية المكون النحوي،

ب-مساءلة واقع تدريس النحو في المقررات والبرامج الدراسية.

4.1. أهمية المقال:

يستمد البحث أهميته من الموضوع الذي يعالجه. فتدريس النحو في اللغة العربية تواجهه العديد من المشاكل سواء على المستوى المعرفي أو على المستوى البيداغوجي. مما يجعل معالجة هذه الإشكالات ذات أهمية قصوى. وبحثنا هذا ما هو إلا محاولة لمناقشة الوضع وفق أسس علمية.

2.ما هو النحو؟:

أحدثت تغيرات مثيرة للاهتمام في الطريقة التي ينظر بها الباحثون إلى تعريف النحو. وحين نطلع على الأدبيات العربية بهذا الخصوص نجد مفهوم النحو مرتبطا أساسا بالنظام الذي يقنن عملية الخرج اللغوي،

بحيث يكون سببا في تجنيب المتكلم الوقوع في اللحن، كما يجعله أكثر التصاقا بالنسق الذي يتحدث في إطاره المتكلم العربي بصفة عامة. وفي ذلك يقول ابن جني: "هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير

والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها رد به إليها." (ابن جني 392 ه)

إن النحو في تعريف بسيط هو وضع القواعد التي يستعملها المتكلم في لغة معينة. وقد عرفته كثير من الأمم بهذا المعنى. وعموما هناك النحو بمعناه الضيق، أي النحو التعليمي التقليدي وهو مجموعة القواعد التي تحدد معايير الاستعمال في لغة معينة". وقد تستعمل كلمة "النحو" في عبارة النحو المقارن والتاريخي كمرادف للسانيات وهو استعمال على جانب كبير من الغموض. يستعمل تشومسكي مصطلح النحو في معنيين:

معنى عام ويقصد به مجموع القواعد اللغوية كما توجد في ذهن المتكلم. يقول "النحو نوع من الميكانزمات (الآليات) أي مجموع القواعد التي تعطي على الأقل الخصوصية التامة لمجموعة لا متناهية من الجمل القاعدية في لغة معينة وأوصافها البنيوية". وهكذا يظهر أن النحو هو المعرفة اللغوية التي يملكها ضمنيا كل فرد متكلم. فالنحو بهذا المعنى هو حصيلة من القواعد الصوتية التركيبية والدلالية التي تتحكم في استعمال لغة معينة. إن كل فرد متكلم يملك منظومة من القواعد التي تعطي وصفا بنيويا لكل جمل اللغة والمتكلم غير واع بهذه المنظومة من القواعد التي يكتسبها بكيفية لا شعورية.

معنى خاص. يستعمل تشومسكي عبارة نحو "وهو يعني بها النظرية التي يسعى اللساني إلى بنائها وإعدادها بحيث تكون هذه النظرية قادرة على وصف ومعالجة القواعد التي يتوفر عليها المتكلم. ومن هنا فالهدف الرئيسي للنحو كما يراه تشومسكي هو بناء نموذج صوري يكون بإمكانه التنبؤ بالقواعد التي تجعل إنتاج الجمل ممكنا في لغة معينة، فالغاية هي بناء نحو أو آلية (تشومسكي Chomsky, N 1981.).

ويمكن أن نتحدث في هذا الإطار عن ثلاثة أنواع من هذه الأنحاء: النحو الوصفي الذي يهدف إلى وصف استخدام المتحدثين الأصليين للغة. والنحو الإرشادي الذي يهدف إلى التحكم في استخدام المتحدثين الأصليين للغة. والنحو المدرسي الذي يعد في الأساس مجوعة من القواعد النحوية الخاضعة للتبسيط والتي توجد في المقرر الدراسي (syllabus) وتكون مهيأة بما يكفي لأن تدرس.

النحو الوصفي يحاول وصف اللغة كما هي موجودة في الاستعمال من قبل المتحدثين الأصليين. ويفترض أن المعيار الوحيد لما هو موجود في اللغة هو ما يتواضع عليه المتحدثون الأصليون ويفهمونه كجزء من لغتهم.

القواعد الإرشادية تفترض وجود معايير أفضل، من استخدام وحكم المتحدثين الأصليين. وللأشخاص الذين يكتبون في هذا النوع من النحو استخدامات نحوية عالية (متحدثين مثقفين، ومتحدثين من الدرجة العليا، وكُتّاب عظماء)، ولهم لغات (عادةً لاتينية) وأنظمة معلومات أفضل (الرياضيات، أو حساب التفاضل والتكامل). أما القواعد الإرشادية فهي فقط للتعبير عن تفضيل بنية أو استخدام أو عنصر لغوي على آخر، أو بالأحرى اعتبار نوع من الكلام أصح أو أفصح أو أفضل من الناحية اللغوية. هذا النظر قد يتضمن طريقة كلام منطقية، أو غير واقعية، أو ليس فيها جمال. وهو مفهوم يرتبط، أحيانا، بفكرة الصفائية اللغوية. وفيما يخص المعيارية اللغوية، أو ما يسمى بالنحو الإرشادي، فتمتد إلى عدة جوانب من جوانب استخدام اللغة، إن لم تكن جميعها كالكتابة، والنطق، والنحو والصرف ودلالة الكلمات أيضا (درو، وجودوين، وجومبرز1993Drew, Goodwin, Gumperz).

ضمن القواعد الوصفية والإرشادية توجد مجموعة قواعد فرعية، يتم تدريسها بشكل صريح في المدرسة، وعادة ما تكون مبسطة للغاية. وتتضمن أشياء، منها تعريفات فئات الكلمات (الأسماء، والأفعال، وحروف الجر، وما إلى ذلك).

والقواعد الإرشادية الصريحة للغاية، مثل قاعدة "لابد من كتابة أداة التعريف بعد ..." الموضحة أعلاه. ويتم العثور على هذه القواعد في الكتب المدرسية، التي تستخدم في المدارس من الابتدائية إلى الجامعية. وهي تتضمن عبارات منها مثلا "الفعل هو العامل" (تعريف سنجده غير ملائم على الإطلاق عندما نبدأ العمل على الأفعال) كما في اللغة العربية (درو، وجودوين، وجومبرز1993).

3.النحو التعليمي:

يفيد النحو التعليمي تلك القواعد النحوية الخاضعة لمصفاة النقل الديدكتيكي. وبذلك فهي قواعد تختلف كليا عن القواعد الموصوفة لسانيا بحكم أنها مبسطة ومجردة من التوصيفات النظرية . (سميث Smith1976).

يرى (ويدودو Widodo2006) أن تقديم القاعدة النحوية ينبغي أن يقنن ببعض الإرشادات نذكرها على النحو التالي:

أ- ينبغي أن تكون القاعدة صحيحة،

ب-ينبغي أن تكون القاعدة واضحة،

ت-ينبغي أن تتضمن القاعدة المفاهيم الأكثر ألفة من قبل المتعلم،

ث-ينبغي أن تكون القواعد ذات صلة بموضوع العام الدرس.

وتجدر الإشارة أن التقيد بهذه الإرشادات يجعل القاعدة النحوية أكثرا وضوحا وقربا إلى أذهان المتعلمين. من جهة أخرى يرى (إليسEllis.R2006) أن تعليم القواعد النحوية بمعناه الواسع بالأسلوب التعليمي الذي يجذب انتباه المتعلمين إلى بعض الأشكال النحوية المحددة بكيفية على الاستيعاب الدقيق لها ثم استثمارها فيما بعد لإنتاج جمل سليمة نحويا." ويشير، أيضا، إلى أن تدربي هذه القواعد لا ينبغي أن يتم في البداية بل يأتي في مرحلة متأخرة. (إليس 2006).

4.تدريس النحو بين ما هو ضمني وما هو صريح:

كان تدريس النحو، في البدايات الأولى، يتم بكيفية صريحة إذ يقوم المدرس بتوجيه المتعلم إلى التركيز على البنية وإتقان الجهاز الواصف للغة. هذا التوجه لم يعط أكله من الناحية التواصلية. فالمتعلمون رغم إتقانهم للقواعد اللغوية لا يستطيعون توظيفها أثناء التواصل. أنصار هذا التوجه يؤكدون أن التوجه الصريح يساعد المتعلمين على اكتساب آليات تحليلية تمكنهم من السيطرة على النظام اللغوي، كما تمكنهم من ضبط الجهاز الواصف للغة. ريشاردز Richards (1986)

أحدثت أفكار الباحث (ستيفن كراشن) ثورة في تدريس النحو، وساهمت بشكل كبير في تقويض التدريس الصريح للقواعد النحوية. في هذه الفترة أكد (كراشن) على ضرورة التمييز بين الاكتساب والتعلم. فالعملية الأولى تتم بشكل لاواعي أما الثانية فتتم بشكل واعي. واستنادا إلى الدراسة التي قام بها (براون) في اكتساب الصرفيات، يرى (كراشن) أن متعلمي اللغة الثانية يكتسبون اللغة وفق نظام يناظر اكتساب اللغة الأولى، مما جعله يسلم بأن الاكتساب عملية تستمر مدى الحياة ولا ترتبط بسن معين. فالمتعلم مهيأ فطريا لاكتساب أي نسق لغوي شريطة تفاعل محدود مع اللغة التي يريد تعلمها.كراشن Krashen (1981)

(كراشن) في هذه الإطار يدافع عن وجود نحو كلي في البنية الذهنية للمتعلم، ويتبنى الاتجاه القائم على فطرية اللغة. قدم نظريته المشهورة بنظرية المراقب (Monitor)، وأكد من خلالها أن التعلم هو سيرورة واعية بينما الاكتساب فهو سيرورة لا واعية. ويشير إلى أن التعلم لا فائدة ترجى منه لأنه يلعب دور المراقب فقط، ما هو أساسي هو الاكتساب. وبالتالي فتصور (كراشن) قائم بالأساس على التمييز بين سيرورتين مختلفتين تماما تؤديان إلى نوعين من المعارف. معارف قابلة للاستعمال ومعارف غير قابلة للاستعمال. لذلك (فكراشن) يرى أن تمكين المتعلم من التواصل واستثمار القواعد اللغوية يقتضي التدريس الضمني للقواعد النحوية. (كراشن 1981).

5.حجج المدافعين عن تدريس النحو والرافضين له:

1.5. حجج المدافعين:

اعتقد الباحثون في بداية السبعينات من القرن الماضي أن تدريس النحو يلعب دورا مهما في تدريس اللغة. والسبب في ذلك أن المتعلمين لا يمكنهم التمكن من القراءة بشكل جيد إلا بعد إتقان القواعد النحوية. وفي هذه الفترة تم الازدراء بالمعجم وتقليص الحصص الدراسية المرتبطة بالأنشطة المعجمية إلى عدد قليل جدا، وكذا النظر إليه كأنه عنصر يخدم البنية النحوية فقط، ولا أهمية له في بناء المهارات اللغوية. ريشارد Richards (1999)

يري ويدودو(Widodo, 2006) أن تدريس النحو له أهمية في إكساب التعلمين الدقة اللغوية. ويساعدهم على التعبير عن الأفكار التي يحملونها بدقة متناهية. ولعل هذا الرأي يكتسي قدرا كبيرا من الصحة لأن النحو يعد بمثابة المراقب الذي يحمي المتعلمين من الوقوع في الخطإ واللحن والابتعاد عن الصواب. (ويدودو Widodo2006)

في نفس السياق يرى إليس (Ellis ,2002) أن رفع وعي المتعلمين بالنحو سيمكنهم من التعبير عن تصوراتهم بأريحية مطلقة. باعتبار أن معظم القيود التي تقيد عملية التعبير تكمن في ضعف مستوى المتعلمين في التمكن من القواعد النحوية الناظمة للخرج اللغوي.

يدافع أيضا، مجموعة من الباحثين عن وجوب تدريس النحو لأن معالجة تعلم اللغة الثانية عملية صعبة لاسيما في إطار الممارسة المحدودة للغة الثانية خارج الفصل الدراسي. لذلك فوضع النحو في طليعة تدريس اللغة الثانية شيء أساسي ما دامت المعرفة اللغوية للقواعد النحوية اللغوية، والمفردات، هي أساس اللغات (زهانغ 2009) والكفاءة النحوية هي واحدة من الكفاءة التواصلية، التي تتضمن معرفة كيفية استخدام القواعد النحوية، والمفردات اللغوية، من أجل تحقيق الأهداف التواصلية، وكذا معرفة كيفية القيام بذلك، بطريقة مناسبة اجتماعيًا. أما الأهداف التواصلية فهي أهداف دراسة المتعلمين للغة بصفة عامة. لذلك فإن التدريس النحوي ضروري لتحقيق هذه الأهداف.

صحيح أن بعض المتعلمين يكتسبون قواعد اللغة الثانية بشكل طبيعي، وبدون تعليمات، فمثلا هناك مهاجرون في الولايات المتحدة يكتسبون الكفاءة في اللغة الإنجليزية بمفردهم. وهذا ينطبق، بشكل خاص، على المهاجرين الشباب. ومع ذلك، فإن هذا لا يناسب جميع المتعلمين، وخاصة المتعلمين في الصين، يقول كومار: " ليس لدينا خلفية إنجليزية. ومن الصعب جدًا دراسة اللغة الإنجليزية بمفردنا" (براديب كومار Kumar Debata 2013). على الرغم من أن المتعلمين المتحمسين للغاية، الذين يتمتعون بكفاءة معينة في اللغات، قد يحققون درجة من الكفاءة دون أي تعليم رسمي، لكن لغتهم الإنجليزية تبقى بعيدة عن الدقة.

وتجدر الإشارة إلى أن النحو يكتسي أهميته من كونه عاملا أساسيا في التقليل من التحجر الذي يصيب الكفاءة اللغوية (linguistic competence fossilizes). وتشير الأبحاث، في هذا الصدد، إلى أن المتعلمين الذين لا يتلقون تعليمات من المحتمل أن يتعرضوا لخطر التحجر في وقت أقصر من أن يتعرض له أولئك الذين يتلقون تعليمات (زهانغ2009).

2.5. حجج المعارضين:

أما فيما يخص المدافعين على عدم تدريس النحو، قال جوزيف ويب (Joseph Webbe)، في تدريس النحو: "لا يمكن لأي شخص الركض بسرعة إلى علامة اللغة التي يتم تقييدها ... بمبادئ القواعد النحوية". وأكد أن "القواعد النحوية يمكن أن يتم التقاطها من خلال التواصل وبكيفية ضمنية. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الآراء كانت الأرضية الممهدة لظهور المقاربات التي تركز على التواصل، والتي تعطي أهمية للمعجم على النحو. يقول لويس (Michael Lewis 2010) إن القواعد النحوية ليست أساس اكتساب اللغة، بل لا دور لها في تدريس اللغة إذا كان الهدف من تدريسها يرتبط بالتواصل. وإذ يقول هذا الكلام فإنه يروم إلى التركيز على المكون المعجمي ورد الاعتبار إليه باعتباره مكونا أساسيا في تدريس اللغات. ومن الأهمية، في هذا السياق، أن نشير إلى أن هذه التصورات ذات المنحى التواصلي تتجه إلى إمكانية اكتساب النحو من خلال التواصل والتفاعل مع الآخرين. وبالتالي فهي تحدث نقلة نوعية في الأبحاث العلمية، بحيث انتقلت بنا من مرحلة تعلم النحو كغاية في ذاته إلى مرحلة جديدة يتم تعلم النحو فيها لأغراض تواصلية ولأداء وظائف متعددة.

يعتقد بعض اللسانيين، ومعلمي اللغة، أن القواعد النحوية التربوية جانب مهم من جوانب اكتساب اللغة الثانية (SLA) والبعض الآخر يعتقد أن القواعد النحوية لا يمكن تدريسها بشكل صريح (وانغر Wanger2013). وخلال الثمانينيات قدم تشومسكي نظرية النحو الكلي (UG) التي تنص على أن معرفة القواعد النحوية كانت تقوم على مكونين هما: مكون المبادئ والخصائص المشتركة بين جميع اللغات، ومكون المعايير والطريقة التي تختلف بها هذه الخصائص (تشومسكي Chomsky1981). يمتاز هذا النموذج بكونه يشرح كيفية تشابه جميع اللغات الطبيعية في بعض الخصائص؟ وكيف يمكن للبشر تعلم لغتهم الأولى بالإضافة إلى لغات أخرى بطريقة لاواعية ؟ والجدير بالذكر أن نظرية النحو الكلي تبسط الأفكار حول تعلم اللغة الثانية من خلال الادعاء بأن "تعلم قواعد النحو [لغة ثانية] لا يعلم الكثير من الأنظمة والقواعد الجديدة تماما كإدراك كيف تتشكل اللغة " (كووك Cook1997)على الرغم من أن هذه النظرية "لم تترك عددًا من المجالات التي تعتبر أساسية في فهمنا عملية تعلم اللغة الثانية"، كما أنها أوضحت وأثبتت "بعض الحقائق عن اكتساب اللغة الثانية" (ميشيل Citshell1999) وقد ساهم هذا النموذج، بشكل كبير، في فهمنا للمراحل، التي يمر بها متعلمو اللغة لتطوير اللغتين الأولى والثانية.

من الجوانب الرئيسة لنظرية (SLA) هنا كفرضيات الترتيب الطبيعي، التي تنص على أن "اكتساب الأنظمة النحوية يتقدم بترتيب متوقع" (كووك Cook1997). وقد أشار بعض الباحثين في ملاحظاتهم عن الأطفال الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة أولى أو كلغة ثانية إلى أنه يتم اكتساب"المورفيم" النحوي في البداية. أضف إلى ذلك أن التمييز أو الاختلاف بين اللغة الأم لا يبدو متداخلا مع ترتيب الاكتساب النحوي هذا. كراشن Krashen (1981) (فعلى سبيل المثال: المتحدثون الأصليون باللغة الصينية، أوالألمانية، يتعلمون، مثلا، مورفيمات اللغة الإنجليزية، نسبيا، بالترتيب نفسه) كما أن الأطفال والبالغين يكون لديهم ترتيب الاكتساب نفسه، تقريبًا، كما هو عند الشيوخ والعجزة، ورغم أن (كووك) يشير إلى هذه القائمة التي اقترحها (جولاي) و (بورت) على أنها "ترتيب طبيعي للصعوبة"، فإن باحثين آخرين مثل (كراشن ولارسن فريمان) يشيران إلى هذه القائمة على أنها ترتيب لاكتساب مورفيم، أي الترتيب الذي يتم تعلمهم له في الواقع. ومع ذلك، يتفق الباحثون على أنه "ليس صحيحًا، بالضرورة، أن الأشياء التي يسهل استخدامها يتم تعلمها أولاً، والعكس بالعكس" وأن "أمر الاكتساب لا يمكن أن يستند إلى ترتيب الصعوبة فقط" (كووك Cook1997).

6.تدريس النحو بين ما هو ضمني وما هو صريح:

كان تدريس النحو، في البدايات الأولى، يتم بكيفية صريحة إذ يقوم المدرس بتوجيه المتعلم إلى التركيز على البنية وإتقان الجهاز الواصف للغة. هذا التوجه لم يعط أكله من الناحية التواصلية. فالمتعلمون رغم إتقانهم للقواعد اللغوية لا يستطيعون توظيفها أثناء التواصل. أنصار هذا التوجه يؤكدون أن التوجه الصريح يساعد المتعلمين على اكتساب آليات تحليلية تمكنهم من السيطرة على النظام اللغوي، كما تمكنهم من ضبط الجهاز الواصف للغة. ريشاردز Richards (1986)

أحدثت أفكار الباحث ستيفن كراشن ثورة في تدريس النحو، وساهمت بشكل كبير في تقويض التدريس الصريح للقواعد النحوية. في هذه الفترة أكد كراشن على ضرورة التمييز بين الاكتساب والتعلم. فالعملية الأولى تتم بشكل لاواعي أما الثانية فتتم بشكل واعي. واستنادا إلى الدراسة التي قام بها براون في اكتساب الصرفيات، يرى (كراشن) أن متعلمي اللغة الثانية يكتسبون اللغة وفق نظام يناظر اكتساب اللغة الأولى، مما جعله يسلم بأن الاكتساب عملية تستمر مدى الحياة ولا ترتبط بسن معين. فالمتعلم مهيأ فطريا لاكتساب أي نسق لغوي شريطة تفاعل محدود مع اللغة التي يريد تعلمها.(كراشن Krashen 1981)

(كراشن) في هذه الإطار يدافع عن وجود نحو كلي في البنية الذهنية للمتعلم، ويتبنى الاتجاه القائم على فطرية اللغة. قدم كراشن نظريته المشهورة بنظرية المراقب، وأكد من خلالها أن التعلم هو سيرورة واعية بينما الاكتساب فهو سيرورة لا واعية. ويشير إلى أن التعلم لا فائدة ترجى منه لأنه يلعب دور المراقب فقط، ما هو أساسي هو الاكتساب. وبالتالي فتصور (كراشن) قائم بالأساس على التمييز بين سيرورتين مختلفتين

تماما تؤديان إلى نوعين من المعارف. معارف قابلة للاستعمال ومعارف غير قابلة للاستعمال. لذلك (فكراشن) يرى أن تمكين المتعلم من التواصل واستثمار القواعد اللغوية يقتضي التدريس الضمني للقواعد النحوية.

7.موقعة المكون النحوي ضمن طرائق التدريس:

نشير في البداية إلى أن المكون النحوي يتموقع داخل الطريقة التي تتموقع بدورها ضمن المقرر الدراسي. وبالنظر إلى هذه التراتبية الهرمية ينبغي أن نحدد بدقة موقعة المكون النحوي داخل الطريقة. بمعنى آخر ينبغي أن نحدد الكيفية التي تنظر بها طرائق التدريس إلى تدريس النحو. سنتحدث عن هذا الموضوع في الفقرات الموالية متخذين من طريقة النحو والترجمة والطريقة التواصلية نموذجا لذلك.

8.طريقة النحو والترجمة Grammar-translation method

أ- نحو تحديد لمفهوم الطريقة التواصلية:

تعد طريقة النحو والترجمة من أقدم الطرق التي استعملت في تعليم اللغات، ترجع جذورها إلى العهد اللاتيني والإغريقي، حيث استعملت لردح من الزمن في تعليم هاتين اللغتين. إذ تم التركيز على القواعد النحوية، وحفظ المفردات، وترجمة النصوص والتصريفات المختلفة، والقيام بتمارين مكتوبة (براون،Brown .D 1994) بحكم أنه عندما بدأ تدريس اللغات الأخرى في المؤسسات التعليمية، في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، تم اعتماد الطريقة الكلاسيكية كوسيلة رئيسية لتدريس اللغات الأجنبية. ويعتقد بعض الباحثين أن لها امتدادا بعيدا في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية، إذ انتشرت مع انتشار الإسلام، واعتبرت من أبرز الجهود التي بذلت في هذا المجال. ومن أهم منطلقات هذه الطريقة، اعتبارها أن الهدف من تعليم اللغة هو تمكين الطلاب من فهم القواعد اللغوية والإلمام بها نظريا، وجعلهم قادرين على ترجمة النصوص من اللغة المتعلمة إلى اللغة الأم. وتبعا لذلك فالأسلوب المتبع في هذه الطريقة يركز أساسا على إكساب المتعلمين حصيلة لفظية من مفردات وكلمات من خلال مجموعة من القواعد النحوية، حتى يتمكنوا من ترجمة النصوص الأدبية إلى لغتهم الأم. ريشاردز Richards (1986) إن هذا الأسلوب لا يستند إلى نظرية لغوية أو نفسية أو تربوية علمية، بل إنه أسلوب بلا نظرية على حد قول رتشارد وروجرز: "أظن أننا نستطيع أن نفهم عدم النظرية في طريقة القواعد والترجمة. إنها طريقة تجعل من تدريس قواعد اللغة غاية في ذاتها، كأن اللغة تنحصر في القواعد فقط، وتهمل المهارات التواصلية. فالمتعلمون لا يتدربون على استخدام اللغة استخداما وظيفيا. إن طريقة الترجمة النحوية كان هدفها الأساسي هو تسهيل تعلم اللغة. وكانت سمتها المركزية هي استبدال النصوص التقليدية بجمل نموذجية جاهزة. وبالتالي فإنطريقة الترجمة

النحوية هي نتاج التجارب الألمانية. وبحسب أحد نقادها هدفها هو "معرفة كل شيء عن شيء ما بدلاً من الشيء نفسه" (دبليو إتش دي روس، مأخوذمن كيلي W H.D Rouse, Kelly1969).

بالإضافة إلى ذلك كانت الترجمة الحرفية من اللغة المتعلمة إلى اللغة الأم، تفتقد إلى روح الترابط اللغوي، وغالبا ما تنزاح عن المعنى الحقيقي خاصة إذا كان الإلمام باللغة الوسيطة ضعيفا. والملاحظ، أيضا، أن هذه الطريقة تعتمد بشكل كبير على مهارتي القراءة والكتابة، في حين تهمل مهارتي الاستماع والمحادثة على الرغم من أهميتهما في تنمية الثروة اللغوية. وغالبا ما يتم التقيد بالنصوص الأدبية المتضمنة في المقرر الدراسي، والنظر إليها على أنها مادة للتدريب على التحليل النحوي وليست لتنمية الدخل اللغوي السليم لاكتساب اللغة. ويعد اقتصار المدرس على الكتاب المدرسي من أبرز عيوب هذه الطريقة. وفي هذا الإطار قدم (جورزكي2006) عيوب هذه الطريقة:

- أن مستوى المتعلمين يكون ضعيفا جدا لغياب عنصر التحفيز المشجع على المشاركة. ونظرًا لأن طريقة النحو والترجمة ليست طريقة تفاعلية فمن البديهي ألا يتم تحفيز المتعلم،كما أن مشاركة المتعلمين تكون أقل، وعلاقة المتعلمين بمدرسهم تكون أضعف لأن التعلم يكون من الكتاب المدرسي فقط.

- النطق يكون غير سليم، إذ يتعلم المتعلم القواعد النحوية، ومعاني الكلمات، من الكتاب المدرسي، فقط، مما يجعلهم يجهلون كيفية نطق الكلمات بشكل طبيعي ودقيق.

ب- كيف تنظر طريقة النحو والترجمة إلى تدريس النحو:

يحظى المكون النحوي ضمن طريقة النحو والترجمة بأولوية كبيرة، لاسيما وأن الهدف الذي ترمي إليه هذه الطريقة هو إكساب المتعلمين الدقة اللغوية بدل الطلاقة. ونظرا لذلك ينبغي على الأنشطة التعليمية أن تنطلق من البنية وفق مقاربة استنباطية نسقية. ويعني هذا أن النحو يدرس استنباطيا (deductively) داخل هذه الطريقة. ويدودو Widodo (2006)

تدريس النحو استنباطيا يعني أننا ننطلق من العام إلى الخاص. فالمدرس يبدأ الدرس بتقديم القاعدة ويحرص على توجيه انتباه المتعلمين إلى البنية بدل المعنى. ثم تمكين المتعلمين من إدراك الجهاز المفاهيمي الواصف للقاعدة. بعد فهم المتعلمين للقاعدة المقدمة تأتي مرحلة تطبيق تلك القواعد من خلال الاشتغال على الأمثلة. وتجدر الإشارة أن تدريس النحو استنباطيا تنتج عنه معرفة صريحة (Explicit) باللغة. إذ يكون المتعلم واعيا بسيرورة تعلمه. كراشن Krashen(1981)

ت- الطريقة التواصلية Communicative method

تعد النظرية الوظيفية اتجاها تداوليا من الاتجاهات اللسانية الحديثة، ترجع أصولها إلى جملة من الأعمال اللسانية الحديثة، خاصة أعمال مدرسة براغ بزعامة تروباتسكوي وجاكبسوف، وأعمال اللسانيين

التشيكيين ذات الوجهة الوظيفية للجملة، والمدرسة النسقية لندن. ويسعى الاتجاه الوظيفي إلى تفسير الخصائص الصورية للغة الطبيعية، وذلك بمحاولة ربط هذه الخصائص بوظيفة اللسان الطبيعية التواصلية. فاللغة حسب الوظيفية "نسق رمزي يؤدي وظائف مختلفة، أهمها وظيفة التواصل".

والواضح من هذا الكلام أن الاتجاه الوظيفي لا يقف في مقاربته للغات الطبيعية عند بنيتها، إنما يتعداها ليشمل وظائف تلك اللغة داخل المجتمعات البشرية. وبالتالي أصبحت القدرة اللغوية أكثر اتساعا، اتساع يشمل الاستعمال ووظيفة الجملة.

لقد وجه هذا التيار نقدا لاذعا للقدرة اللغوية التي نادى بها شومسكي، إذ اعتبر معظم اللغويين المعاصرين أن تلك القدرة ما هي إلا قدرة لغوية مقصورة على معرفة القواعد، لهذا نادي كثير منهم بالقدرة التواصلية التي تشمل المعرفة بالقواعد اللغوية والقدرة على استعمالها استعمالا سليما يراعي المقام. ويتضح بذلك أن موضوع النظرية الوظيفية منصب على القدرة التواصلية لدى المتكلم السامع، وهي معرفته بالقواعد التي تمكنه من تحقيق من أغراضه التواصلية التبليغية بواسطة اللغة.

إن تغير النظرة إلى وظيفة اللغة والطريقة التي نصفها بها أدى إلى ظهور مجموعة من النظريات اللغوية التي انعكست على ميدان تعليم اللغة وتعلمها. وتعد الطريقة الوظيفية التواصلية من الطرائق الحديثة التي تمخضت عن الاتجاه الوظيفي. فإذا كانت النظرية الوظيفية اللسانية تهتم بالقدرة التواصلية لدى المتكلم، فإن غاية تعليم اللغة حسبها هو جعل ذلك المتكلم يمتلك قدرة تواصلية لتأدية أغراض تواصلية معينة.

وعليه فإن تدريس اللغة استنادا إلى المدخل التواصلي، يقتضي إلزاما إكساب المتعلمين كفاية اتصالية، تجعلهم قادرين على تكييف قواعدهم اللغوية مع مختلف السياقات التواصلية. وبناء على ما تقدم، يجدر بنا ألا نعلّم المتعلم كيف يستخدم الجمل بوصفها وحدات لغوية تنطق عشوائيا، ولكننا نعلمه كيف يستخدم هذه البنى في مواقف وسياقات اجتماعية مناسبة، فالسيطرة على المستويات اللغوية فقط لا يمثل ضمانا كافيا ومتسقا لاكتساب القدرات التواصلية. إن الأنشطة التواصلية أصبحت تمثل المحور المركزي في هذه الطريقة والغاية منها ومناط مقصدها.

ث- كيف تنظر الطريقة التواصلية إلى تدريس النحو:

إذا كانت طريقة النحو والترجمة تعطي أهمية كبرى للمكون النحوي باعتبارة الركيزة الأساسية لبناء الكفاية اللغوية فإن الأمر يختلف كثيرا في الطريقة التواصلية التي أعطت أهمية كبرى للمعجم على حساب النحو. هذا الاختلاف يعزى إلى أسباب متعددة أهمها التحول العميق الذي وقع في الأدبيات بخصوص النظرة الغائية لتدريس اللغة. ويلكنز Wilkinz (1972)

في زمن طريقة النحو والترجمة كان الهدف الأساسي من تعلم اللغات هو اكتساب القدرة على القراءة وتقدير الأدب العالمي. لكن وفي ثمانينيات القرن الماضي طغت الجوانب الشفهية وأصبح الهدف الأساسي من تعلم اللغات هو اكتساب القدرة على التواصل. وبما أن الهدف من تعلم اللغة يرتبط بالتواصل فإن الطريقة التواصلية لم تهتم بالنحو كمكون أساسي وإنما أضافت مكونات أخرى سياقية وثقافية. إذ أن القدرة النحوية بمفردها لا تمكن الفرد من التواصل الفعال ضمن جماعة لغوية معينة. تدريس النحو وفق الطريقة التواصلية يتم بشكل استقرائي إذ يتم الانطلاق من الخاص إلى العام. وغالبا ما يتم التركيز على تقديم القواعد النحوية مدمجة في حوارات حية. وبالتالي فالقواعد النحوية أصبحت تدرس بشكل ضمني. لهذا الغرض صممت مجموعة من المقررات الدراسية المبنية على الفكرة بدل النحو (Notional Syllabuses). لويس Lewis (2002)

بالإضافة إلى ذلك تهتم الطريقة التواصلية بالأنشطة التي ترمي إلى تعزيز القدرة المعجمية لأن الهدف الأساسي من تعلم اللغة يقتضي ملء الفراغات المعجمية لسبب بسيط أن الفراغات المعجمية تؤدي غالبا إلى التلعثمات وانعدام الطلاقة اللغوية

الخاتمة

تعتبر تعليم القواعد النحوية تحديًا صعبًا في مجال تدريس اللغات الأجنبية، وذلك بسبب تعقيداتها. لذا، يصبح من الضروري استخدام مجموعة متنوعة من النظريات والفروض، بالإضافة إلى الطرق والمقاربات، لتسهيل فهم هذه القواعد. يهدف تعليم القواعد النحوية في النهاية إلى تمكين المتعلمين من فهم تركيب اللغة بشكل فعال، مما يسهل عليهم استخدامها بثقة في التحدث، والاستماع والقراءة والكتابة.

تتطلب تدريس اللغات تحفيزًا مستمرًا ومبتكرًا من قبل المعلمين، وذلك من خلال ابتكار طرق ومقاربات جديدة. يجب أن يمنح المعلم المتعلمين الفرصة لتطبيق القواعد النحوية بشكل طبيعي من خلال تقديم أمثلة صحيحة ومعبرة، والتركيز على بناء الجمل بطريقة صحيحة ومفيدة.

ينبغي أن يكون التركيز الأساسي في تدريس القواعد النحوية على التواصل والإبداع، مما يمكن المتعلمين من المشاركة بفعالية في بناء مهاراتهم اللغوية. يجب أن يحصل المتعلمون على حق المشاركة في تحديد محتوى المناهج واختيار المواضيع التي تناسبهم، مع التركيز على الفهم والتطبيق بدلاً من المجرد حفظ المعلومات بدون فهم.

باختصار، يجب أن تتبنى المدارس والمعلمون أساليب تدريس مبتكرة ومتجددة لتسهيل فهم القواعد النحوية وتعزيز مهارات اللغة لدى المتعلمين.

لائحة المصادروالمراجع:

المراجع العربية:

1. *ابن جني (2006). الخصائص، (تحقيق عبد الحميد الهنداوي). دار الكتب العلمية.

المراجع الأجنبية:

2. Chomsky, N. (1981). Lectures on government and binding, foris, dordrecht. ChomskyLectures on Government and Binding1981.
3. Chomsky, N. (1981). Principles and parameters in syntactic theory. Explanation in linguistics, 32-75.
4. Thornbury, S. (1999). Window-dressing vs cross-dressing in the EFL sub-culture. Folio ,
5. -Chomsky, N. (1987). Language and problems of knowledge: the Managua lectures.(Current studies in linguistics).
6. -Chomsky, N. (1988). Generative grammar. Studies in English Linguistics and Literature.
7. -Chomsky, N. (1988). Language and problems ofknowledge. The Managua.
8. -Chomsky, N., & Keyser, S. J. (1988). Language and problems of knowledge: The Managua lectures (Vol. 16). MIT press.
9. -Ellis, G. (1996). How culturally appropriate is the communicative approach?. ELT journal, 50(3), 213-218.
10. -Ellis, N. C., & Larsen-Freeman, D. (2006). Language emergence: Implications for applied linguistics—Introduction to the special issue. Applied linguistics, 27(4), 558-589.
11. -Ellis, N. C., & Larsen-Freeman, D. (2006). Language emergence: Implications for applied linguistics—Introduction to the special issue. Applied linguistics, 27(4), 558-589.
12. -Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. TESOL quarterly, 40(1), 83-107.

13. -Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. TESOL quarterly, 40(1), 83-107.
14. -Ellis, R. S. (2006). Entropy, large deviations, and statistical mechanics (Vol. 1431, No. 821). Taylor & Francis.
15. -Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. The Reading Teacher, 58(8), 702-714.
16. -Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. The Reading Teacher, 58(8), 702-714.
17. -Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition.
18. -Krashen, S. D. (1981). Bilingual education and second language acquisition theory. Schooling and language minority students: A theoretical framework, 51-79.
19. -Krashen, S. D. (1985). Inquiries & insights: second language teaching: immersion & bilingual education, literacy. Alemany Press.
20. -Krashen, S. D. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. Addison-Wesley Longman Ltd.
21. -Larsen-Freeman, D. (2000). Techniques and principles in language teaching. Oxford University.
22. -Larsen-Freeman, D. (2000). Techniques and principles in language teaching. Oxford University.
23. -Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. Teaching English as a second or foreign language, 3, 251-266.
24. -Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. Teaching English as a second or foreign language, 3, 251-266.
25. -Larsen-Freeman, D. (2003). Teaching language: From grammar to grammaring. Heinle & Heinle Pub.
26. -Larsen-Freeman, D. (2006). Second language acquisition and the issue of fossilization: There is no end, and there is no state. Studies of fossilization in second
27. -Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (Eds.). (2010). Handbook of emotions. Guilford Press.