

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر . باتنة

قسم اللغة العربية وآدابها

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

الأبعاد النظرية و التطبيقية للتمرين اللغوي

مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علوم اللسان العربي

إشراف الدكتور :
محمد بوعمامة

إعداد الطالب :
محمد مدور

السنة الجامعية : 2006 - 2007

والمرء تكرمه إذا لم يلحن
فأجلها منها مقيم الألسن

* النحو يصلح من لسان الأكن
* وإذا طلبت من العلوم أجلها

(حسان بن خلف)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر . باتنة

قسم اللغة العربية وآدابها

كلية الآداب والعلوم الانسانية

الأبعاد النظرية و التطبيقية للتمرين اللغوي

مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علوم اللسان العربي

إشراف الدكتور :
محمد بوعمامة

إعداد الطالب :
محمد مدور

السنة الجامعية : 2006 - 2007

الإهداء

إلى التي ندين لها بهذا العمل فكرا وبناء ...

إلى جامعة الحاج لخضر ...

إلى كل من أخلصوا لها ...

و لرفقاء الدرب ...

أهدي هذا العمل ...

مع صادق الاعتبار ... وجميل الامتنان

بسم الله الرحمان الرحيم

مقدمة

.....

:

: (Linguistique appliquée)

..... ,

.(Didactique des langues) :

.

:

.

:

.

.

(Chomsky)

.

(Pragramatique)

.

:

,

.

:

.

,

... ..

:

...

.

:

.

:

.

... ..

.

:

:

.

1

.

2

.

3

.

4

.

5

()

6

()

7

. :
:

,

()

:
:

.

:

:

:

. ()

▪ :

(exercices de communication)

(exercices structuraux)

, , ,

▪

.

:

.

.

:

(Approche didactique)

,

.

,

:

:

()

.

:

:

.

(L'informatique)

(Internet).

(E- mail)

,

:

.

:

:

.

:

:

:

.

.

:

.

():

() ()

() ()

.

:

:

():

.

:

() :

:

) () () :

. () (

) :

:

. (

:

. () :

:

. () :
) : :
 . () ()
) : :
 () ()
 . ()
 , () : :
 () () ()
 . . ()

(1990) () :
 .

:

...

:

1

.

2

3

.

4

.

:

...

:

.

الفصل الأول

الأسس اللسانية

في تعلم

اللغة

المبحث الأول : الأسس
اللسانية في تعلم
اللغة

المبحث الثاني :
اللسانيات التطبيقية و صلتها بتعليم
اللغات

المبحث الثالث : الأسس
النفسية والتربوية في تعلم اللغة
المبحث الرابع :
بيداغوجيا الأهداف ونمو اكتساب
اللغة

المبحث الخامس : التمرين
اللغوي : مفهومه , واقعته , وأهدافه
المبحث السادس : التمرين
اللغوي في كتب
التدريس

المبحث السابع : تمرين
القواعد في الكتب النحوية
الحديثة

.

.

.

()

{ } :

(2)»

».

:

»

(3)»

:

:

.

—

}

» :

(276)

()

(4) {

.

:

(5)».

() ()

(415)

(471)

(339)

(276) .

(1) .

. :

(1777)

(F.Wolf)

(W .Jones)

(Philologie)

: . (1786)

: (Schlegel)

(J .Grimm)

()

:

. ⁽²⁾(1890) (Rousselot)

.

(3) .

(N.Chomsky)

(2)

.

" (1)

:

(2)"

" :

(3)"

.

.

. 6 () / (2)
. 136 / (3)

4

⋮

1

(1913-1858) (F.De saussur)

:

.

.

.

.

.

(1).

(cour de l'inguistique générale) ()

(2).

:

()

(1917-1858)(E.Durkheim)

:

.

)

. (

.

.

):

.

(3).(

(Parole / langue) / :	()	1
.		
() "		2
.	(1) "	
(extérieur) (intérieur)		3
:		
	(2) .	
	()	4
	(Diacronic)	
()	(Synchronic)	
(3) .		
.		5
	<u>(Prag)</u>	2
()	()	
() :		
1982-1896 (R.Jakobson)()	.1938- 1890(N.Trobetzkoy)	
() .		
:	(phonologie) (phonetic)	
:		
(phonem)		
.	.	
	(-):	
()	()	
()	(4) .	
() ()		

6

".

() ()

(1)" () ()

) :_____

(

.

.

:

(essais de l'inguistique général)

:

...

()

" : (aphasie) - . :

(2) "

"

(3)"

. : () _____

.

.

" :

(4)" (ville) (belle) (belleville)

: _____

(5)()

) () (. ...):

.

(

:

(/ /) (/ /) (/ /) :

.() .



.()

3 () :

(f.Boas) ()

(1948 1858)

(1949 1887) (L. Bloomfield)

(بloomفيلد)

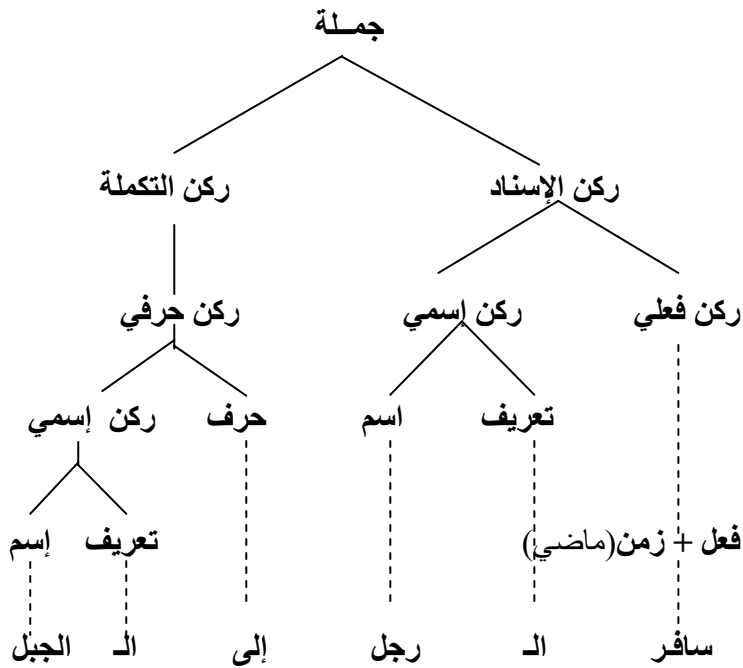
(Distributionalism)

"

)

(Morpheme

() (1) .



(2) () ()

- مدرسة (كوبنهاغن) Copenhagen :

وهي مدرسة بنوية في أصولها ، أسسها العالم الدانماركي (هلمسليف Hjelmslev) ومن أبرز علمائها : (بروندال Brondal) و(أولدال Uldall) و(أوتوجسبرسن otto.jespersen). وضع هلمسليف عام 1934 نظرية لغوية أطلق عليها اسم (Glossematics) وهي تقوم على أصول رياضية صورية ، وجعل دراسة العلاقات بين وحدات اللغة تأتي في المرتبة الأولى ، فهي تبحث عن القانون العام الذي يحكم الظواهر اللغوية فنقول مثلا : "إن ظهور العنصر (س) في تركيب ما يؤدي إلى ظهور العنصر (ص) وبدلا من أن نقول: إن الصفة تتبع الموصوف ، نقول إن ظهور الصفة يؤدي إلى ظهور الموصوف. وبالتالي فإن أي عنصر لغوي لا يمكن تحديده إلا في وجود العناصر الأخرى داخل بنية معينة."⁽¹⁾

التمارين اللغوية في المناهج الوصفية

ينظر الوصفيون إلى اللغة على أنها مجموعة من العادات، فتعلم اللغة يقوم على المحاكاة والحفظ والتدريب الآلي. وتركز التمرينات على العبارات الملفوظة (البنية السطحية)، وانطلاقا من هذا الوصف فإن التدريبات اللغوية بهذا المنهج ستكون تدريبات على مستوى (البنية السطحية). ولا يجوز الاكتفاء بتدريبات تقوم على (البنية السطحية)."⁽²⁾

ولقد كان للتمارين البنوية دور مهم في ترسيخ البنى اللغوية لدى المتعلمين ، مع التكرار والممارسة الدائمة، ومراعاة التطبيق على البنى الأكثر استعمالا.

وهناك تمارين مكملة لها تهتم بترسيخ الاستعمال المقامي الموقفي ، وأخرى تهتم بتدريبات (البنية العميقة)، فقد حصلت تغيرات هامة في صياغة التمارين وأنماطها واستراتيجياتها، وسنعرض لها في مواضعها من هذا البحث.

5 - (فيرث) (Firth) و فكرة السياق (Context of situation)

عرف الفكر اللغوي الإنساني ظاهرة السياق منذ القدم ، "وكان العالم البولندي (مالينوفسكي) قد إستعان بالسياق في ترجمته لبعض آداب الشعوب البدائية ، وذلك بوضع الكلمات في سياقاتها التي أستخدمت فيها "⁽³⁾ أما العلامة ليونز فقد عبر عن أهمية السياق حين قال : أعطني السياق الذي وضعت فيه الكلمة ، وسوف أخبرك بمعناها. وقد أدرك علماء اللغة العربية أهمية المقام والذي وصفه الدكتور تمام حسان أنه قفزة من قفزات الفكر وهي : (لكل مقام مقال)"⁽⁴⁾.

ولما جاء (فيرث) صاغ من فكرة السياق نظرية علمية متأثرا بالدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية . فدعا إلى وضع الكلمات في سياقها الذي استخدمت فيه .

ولتوضيح مفهوم السياق عند (فيرث) ينبغي أن نتطرق إلى ثلاث مظاهر:

- أركان التحليل اللغوي عند فيرث.

- المعنى عند فيرث.

- أقسام السياق عند فيرث .

1 - د / حلمي خليل: العربية وعلم اللغة البنيوي . ص . 116

2 - د / محمود فهمي حجازي : البحث اللغوي . ص . 141

- 9 -

1- أركان التحليل اللغوي :

أ- أن يعتمد التحليل على السياق أو المقام وما يتصل بظروف وملابسات الحدث الكلامي .

ب- وجوب تحديد بيئة الكلام ودراسة مستوى لغوي واحد.

ج- يجب تحليل الكلام إلى عناصره ومستوياته.

2- المعنى عند فيرث: هو مجموعة من العلاقات والمميزات اللغوية التي نستطيع أن نتعرف عليها في موقف معين

يحدده لنا السياق , فمثلا كلمة (ولد) عبارة عن مورفيم حر مركب من عدد من الفونيمات المرتبة , وهذا الترتيب هو جزء من معنى الكلمة , لأن أي تغيير يؤدي إلى تغيير المعنى كأن نقول (دلو) أو (وجد).

المعنى المعجمي: كلمة (ولد) لها معنى معجمي خاص نعرفه إذا ما استبدلنا (ولد) بـ (بلد) في جملة معينة

مثل : (ولد نحيل) فإذا قلنا (بلد نحيل) لم يستقم المعنى.

المعنى الصرفي: فكلمة (ولد) لها معنى صرفي نعرفه بإحصاء السياقات الصرفية التي تستعمل فيها.

المعنى النحوي: كلمة (ولد) قد تقع فاعلا , أو مفعولا , أو مبتدأ , أو خبرا.

المعنى الاجتماعي: ويتم رصده من خلال الاستعمالات المختلفة في بيئة اجتماعية معينة , مع الاعتماد على السياق أو المقام , ومراعاة الملابسات وما يصاحب الكلام من نبر وتنغيم وحركات جسمية.

3 - أقسام السياق : ينقسم السياق عند (فيرث) إلى قسمين :

(أ) **السياق اللغوي (linguistics.context) :** ويتمثل في العلاقات (الداخلية) الصوتية , والفونولوجية والمورفولوجية , والنحوية , والدلالية .

(ب) **سياق الحال (context of situation) :** ويتمثل في العالم الخارج عن اللغة بما له من صلة بالحدث الكلامي مثل : الظروف الاجتماعية , والبيئة النفسية , والثقافية للمتكلمين⁽¹⁾.

6 - اللسانيات التداولية:

وهو تخصص لساني حديث . نشأ عن نظرية سياق الموقف عند (فيرث) وهو يدرس كيفية استخدام الناس للأدلة اللغوية في صلب أحاديثهم وتعرف بـ (لسانيات الحوار) أو الملكة التبليغية (compétence de. communication)

وسنتناول جهود هذه النظرية في صناعة تعليم اللغات , فقد أحدثت الأثر الأكبر في ذلك , بحيث لم يعد الأمر متعلقا بتلقين بنية نحوية , بل إنه يتعلق بتوفير الوسائل اللسانية التي تسمح للمتعلم بإجراء اختيار بين مختلف الأقوال , وذلك حسب المقام , فأن يعرب المرء عن (اعترافه بالجميل) - مثلا - فهذا معناه إجراء فرز داخل سلسلة من التأديبات والانتباه إلى ردود فعل الطرف المقابل , ولذلك كان تركيزهم على نظرية (الأفعال اللغوية)

وقد تعرض لتحليل الأفعال اللغوية كل من : أوستين (Austin) وتلميذه سورل (Searle) ثم تطرق الباحث دوروتي فرانك (D. frank) إلى الوظيفة الاجتماعية للأفعال غير المباشرة , ويرى أن من بين وظائفها ما يلي: تحاشي المحظورات ، التحايل على حواجز غير مرغوب فيها ، تقادي مطلب غير مبرر , أو خلق إمكانات واسعة تمكن من الاهتداء إلى مخرج ...⁽¹⁾

وهذه العمليات هي في الغالب أشكال لبروز مبدأ الكياسة , ولتحقيق التواصل الحسن سعت التداولية لدراسة المفاهيم التالية : حكم الحديث ، الافتراض المسبق ، التفاعل . وسنشرح بإيجاز هذه المفاهيم

1- حكم الحديث : تناول غرايس (Grice) هذا المفهوم وربطه بمبدأ التعاون الذي ينبني على أربع حكم أساسية وهي : ⁽²⁾

- **حكمة الكم :** اجعل مساهمتك في الحديث إخبارية بقدر المقام .
 - **حكمة الكيف :** حاول أن تقدم مساهمة حقيقية للحديث , ولا تجهز بشيء لا يمكنك أن تدعمه بدليل .
 - **حكمة العلاقة :** قدم مساهمة دالة (أي ذات بال) للحديث .
 - **حكمة حكم الكلام :** تكلم بوضوح ، تحاش الغموض والخلط و الإبهام ، وقدم حججك في شكل منظم .
- 2 - الافتراض المسبق :** وهي الخلفيات الضرورية لنجاح العملية التبليغية , ومثال الافتراض المسبق في القول : (أغلق النافذة) هو كون النافذة مفتوحة.

3 - التفاعل : يحدث التواصل من خلال : النبذة او الحركة أو الإيماءة , كما يبرز في المحتوى والمعلومات الفكرية , فالحوار هو مكون التبليغ الأساسي بوصفه بنية كبرى (macro-structure)

تمارين تشمل الأبعاد التبليغية : أخذت اللسانيات التداولية تعنى بالمتعلم وبمقام التبليغ , وتزود المتعلم بالأدوات التي تمكنه من التفاعل مع المقام والمقاصد بدءا بوضع الأقوال في إطار تقابلي ومن ثم اقتراح تمارين يطلب بها البحث عن الأفعال التي يمكن إنجازها في مقام معين ومنها :

أ - **التمرين الأول :** انطلاقا من فعل كلامي يطلب إيجاد الأفعال الأخرى , التي يمكن أن ترتبط به , فعلى سبيل المثال (فعل الإتهام) يطلب البحث عن الأفعال التي يمكن إنجازها في مقام معين : (تجاهل الإتهام ، قبول الإتهام ، التبرؤ من التهمة ، الاعتذار ، المطالبة بالأدلة ، تبرير الفعل .)

ب - **التمرين الثاني :** الأمثلة

- 1 - من فضلك امسح السبورة
- 2 - أليس من الأحسن مسح السبورة الآن ؟
- 3 - نرجوا منكم الإمتناع عن التدخين في قاعة الإنتظار
- 4 - ضع قليلا من التوابل على البطاطا من فضلك
- 5 - الإلصاق ممنوع

1 - أنظر . الجبالي دلاش . مدخل إلى اللسانيات التداولية . ص . 46

2 - المرجع نفسه . ص . 35

المطلوب : 1 - إبحث عن الشروط السياقية , والصفات المميزة للمشاركين .

2 - صف المقامات في حال الأقوال الإنشائية .

3 - إبحث عن أسباب نجاح أو إخفاق بعض الأقوال .

4 - اشرح استخدام اللغة المناسبة , واللغة غير المناسبة , وصف العلاقات الاجتماعية القائمة بين المشاركين ⁽¹⁾

وبهذه المفاهيم ساهمت اللسانيات التداولية في تطوير تعليم اللغات , مما سمح بمراجعة جذرية لمناهج التعليم والاختبارات , ومراقبة المعلومات , وبخاصة نمذجة التمارين التي اتسعت قائمتها كثيرا , كما استعملت التدريبات التداولية لتلبية حاجات المتعلمين المهنية والاجتماعية , " ولعل أهم إسهام لعلم اللغة التداولي في نظرية تعليم اللغات , أن تدريب الأنماط اللغوية ينبغي أن تصمم في إطار منظومة مواقف , وبذلك يتم تعليم اللغة لأداء وظائفها الاتصالية , وهنا نجد في التعليم الاتصالي للغة اتجاها حديثا وجد التطبيق في مقررات لغوية كثيرة للكبار في تجارب عالمية أشهرها تجربة المجلس الأوروبي ⁽²⁾ .

7 - تشومسكي والألسنية التوليدية والتحويلية :

مؤسس النظرية التوليدية و التحويلية هو العالم اللغوي ناعوم تشومسكي (Chomsky) المولود سنة 1928 بولاية (بنسلفانيا) الأمريكية , من أصل أوروبي شرقي , قدم نظرية متكاملة في اللغة والتحليل اللغوي في شكل كتب وبحوث ونقد لعدد من الكتب , مبرزاً من خلالها آراءه في مختلف القضايا اللغوية , وكانت تلك الآراء ثورة حقيقية ⁽³⁾ ؛ لأنه قوض دعائم علم اللغة الحديث , وأقام بناء آخر تختلف أصوله لاختلاف نظريته إلى طبيعة اللغة وستناول بعض المفاهيم التي تقوم عليها نظريته وهي :

- مفهوم الإبداعية في اللغة .

- الكفاية اللغوية , والأداء الكلامي .

- البنية العميقة , والبنية السطحية .

- الاكتساب اللغوي عند الطفل .

1 - مفهوم الإبداعية في اللغة :

اللغة كما يرى (تشومسكي) هي تنظيم منفتح يتضمن ميزة الابتكار والتجديد عبر مقدرة المتكلم على إنتاج عدد غير متناه من الجمل , وأن استعمال اللغة كوسيلة تفكير وتعبير هي عمل عقلي يتجدد باستمرار , ولا يخضع لأي حافظ أو مثير , وحين نوازن بين لغة الإنسان ولغة الحيوان , نجد لغة الحيوان قائمة على تنظيم مغلق بحيث لا يستطيع أن يجدد أو يبتكر إلا تكرار ما تلقته على يد مدربه ⁽⁴⁾ , والمسار نفسه نجده عند كل انسان قد اكتسب قواعد الحساب , فيمكنه استنادا إلى هذه القواعد أن يؤدي عمليات حسابية متنوعة جدا .



(تشومسكي)

إن الإنسان لا يستطيع أن يتكلم باللغة إلا إذا سمع صيغها الأولية في نشأته , فإن سماع تلك الصيغ ليس هو الذي يخلق القدرة اللغوية , " وإنما هو يقدح شرارتها الأولى فحسب " (1) . وهذا ما يفسر الطابع الخلاق في الظاهرة اللغوية , وكذلك طابعها اللامحدود .

2 - الكفاية اللغوية والأداء الكلامي :

الكفاية اللغوية (compétence) : وهي معرفة الإنسان الضمنية بتنظيم قواعد لغته , وهي التي تقود عملية الأداء الكلامي , وتفسر العمل اللغوي الإبداعي .

الأداء الكلامي (performance) : هو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين , ويعود متكلم اللغة إلى القواعد الكامنة ضمن كفايته اللغوية , لإنتاج عدد غير متناه من الجمل في استعمال إبداعي , " وهو في ذلك أشبه بالفنان العازف على آلة موسيقية , الذي يستطيع بعزفه (نونات) موسيقية أن ينتج الألحان المتجددة التي تعبر عن مشاعره " (2) , ويفترض الأداء الكلامي اختيار جملة معينة وفقا لظرف خاص يخضع لمتغيرات واقفية , ويتفاوت الأداء عند الفرد الواحد وذلك تبعا لموضوع المحادثة وللمكان الذي يتواجد فيه , " فالأسلوب الكلامي الذي يعتمد على الأستاذ الجامعي أمام طلبته , يتغير عنه حين يتبادل الأحاديث الودية مع أبناء قريته " (3) .

3 - البنية العميقة والبنية السطحية :

كان كتاب تشومسكي " الأبنية التركيبية " (1957) يمثل المرحلة الأولى من فكره اللغوي , والذي طرح فيه مفهوم البنية السطحية (structure de surface) , والبنية العميقة (structure profonde) .

البنية السطحية : ترتبط البنية السطحية بالأصوات اللغوية المتتالية , وتحدد التفسير الصوتي للجمل ويلعب مفهوم التحويل دورا أساسيا في تحويل الجملة من البنية العميقة إلى البنية السطحية , واقتصرت المناهج الوصفية على دراسة البنية السطحية في أشكالها المنطوقة والمكتوبة .

البنية العميقة : هي أنماط من العلاقات الكامنة في العقل عند أفراد الجماعة اللغوية , وتصدر الجمل التي نفهمها ونذكرها عن هذه البنية العميقة المرتبطة بالدلالات اللغوية . إن البحث في العلاقة بين البنية السطحية والبنية العميقة يعد منهاجا مهما لتحليل بناء الجملة , وغموض دلالة البنية السطحية لا يفسر إلا على أساس تعدد الأبنية العميقة لها , فإذا قلنا مثلا : " (قراءة الشاعر ممتعة) " فهنا أحد أمرين : أحدهما يتعلق بقراءة الشاعر بصوته , وثانيهما يتصل بقراءتنا لشعره , هذا التعدد هو انعكاس لتركيب البنية العميقة " (4) . " والبنية العميقة في الواقع هي أكثر من بنية , ويكون عدد البنى العميقة بقدر عدد المعاني المحتملة " (5)

146	.	.	/	1
31	.	:	/	2
		35	.	3
125	.	.	/	4
88	.	:	/	5

4- الإكتساب اللغوي عند الطفل:

نشر تشومسكي عام 1959 نقدا معمقا لنظرية سكينر (Skinner) في السلوك اللغوي , حيث يعتبر سكينر في كتابه (السلوك الكلامي) أن هذا السلوك خاضع لقانون الاشتراط (conditionnement) , بحيث إن وقوع المثير يؤدي إلى وقوع الاستجابة , طوبين (تشومسكي) أن الفرد لا يولد خاليا من اللغة , بل يولد وعنده إمكان إكتساب اللغة" (1) . إن اللغة فطرية عند الإنسان , أما دور المحيط في تخصيص النظام اللغوي المكتسب , وبهذا المفهوم ربط (تشومسكي) بين علم اللغة وعلم النفس , "ويرى (تشومسكي) أن الإنسان يختلف عن الحيوانات التي أجريت عليها التجارب , لأن لديه ملكة فكرية , إن الإكتساب اللغوي يبدأ بالتمييز بين الأصوات المصوتة , والأصوات الصامتة" (2) .

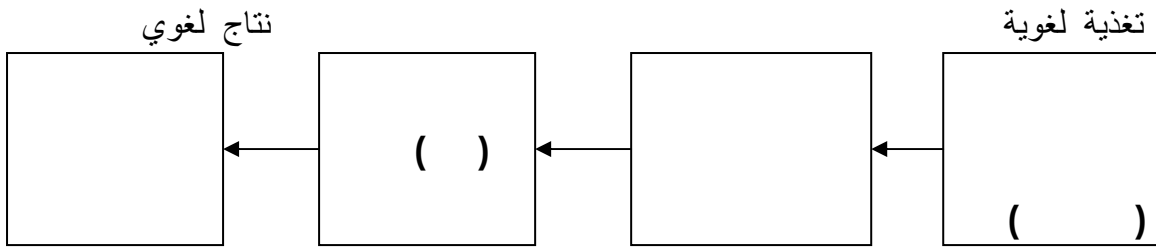
و في مجال التراكيب اللغوية , يبدأ الطفل باستعمال كلمة , ثم ينتقل إلى استعمال جملة مكونة من كلمتين , ثم تزداد إليها كلمة , إلى أن يتوصل إلى استعمال الأدوات والحروف , " ثم يتعلم الأساليب الكلامية : فيؤكد حصول الأحداث , أو ينفيها , أو يتعجب منها , أو يتساءل حولها" (3) . فيمكن القول : أن الطفل قد نمى في ذاته قواعد توليدية , فهو بالتالي يبني لغته بصورة إبداعية تنتهي إلى الأداء الكلامي . ومن علامات النمو اللغوي عند الطفل :

أ - تسمية الطفل أشياء بأسمائها بدلا من الاكتفاء بالإشارة .

ب - خلو كلامه من اللحن والخطأ .

ج - أن تقل لحظات التوقف والرجعة في القراءة . (4)

والشكل التالي يوضح النموذج التوليدي لاكتساب اللغة : نتاج لغوي



الشكل (1) النموذج التوليدي لاكتساب اللغة (5)

التدريب اللغوية في المنهج التوليدي التحويلي:

الهدف من تعليم اللغة في هذا المنهج هو تكوين المهارات اللغوية , والاستخدام اللغوي يعني : إنشاء جمل جديدة , ولا يعتبر متعلم اللغة مبدعا إلا إذا تمثل قواعدها , ولا يصل المتعلم إلى هذا المستوى إلا بالتمارين والتدريبات التي ترسخ القواعد , حتى تتحول اللغة إلى ملكة لديه , ولذلك فقد جاءت تدريبيهم اللغوية وفق تحليل البنية العميقة , التي تسعى إلى تنمية التعبير الإبداعي باللغة .

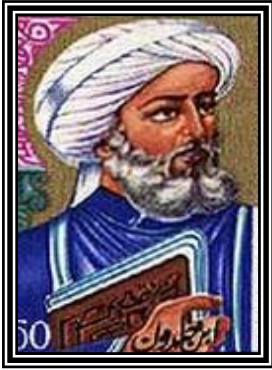
1	/	.	.	43	.	.
2	/	:	.	55	.	.
3	.	.	56	.	.	.
4	/	.	.	145	.	.
5	(1)	.	.	54	.	.

طريقة اكتساب الملكة اللغوية :

كان للعرب مساهمة في مجال تعلم اللغة , حيث تناولوا طريقة حصول الملكة اللغوية , وقد تضافرت آراؤهم لوضع تعريف جامع لمفهومها , وسنعرض في هذا الموضوع لنظريات حصول الملكة اللغوية , ودور القواعد والتمارين اللغوية في اكتساب هذه الملكة .

1 - مفهوم الملكة اللسانية في رأي ابن خلدون :

يرى ابن خلدون أن اللغة عمل لساني , يعبر بها المتكلم عن مقصوده وهي تكتسب بالسماع والمران والدرية , ويتدرج هذا الاكتساب من الصفة إلى الحال , ثم يتكرر الحال إلى أن يصير ملكة ; وهي صفة ترسخ بالتكرار , وتعتمد على الجمل لا المفردات . وتحصل الملكة , من العرف والعادة والمعاشية , وتتكون بسماع اللغة الصحيحة وتكرار هذا السماع يقول ابن خلدون : " فالتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم , يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم ... فيلقنها كذلك



(ابن خلدون)

ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم , واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة , وصفة راسخة , ويكون كأحدهم "(1).

2 - كيف يكتسب المتعلم الملكة اللغوية : يرى ابن خلدون أن المتعلم يأخذ اللغة من محيطه , أما إذا افتقد تلك البيئة اللغوية النقية , فعليه أن يلتمس اللغة في مصادرها . ويقول في ذلك : " ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها , أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث , وكلام السلف , ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم , وكلمات المولدين أيضا في سائر فنونهم ... ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عبارتهم وتأليف كلماتهم , وما وعاه وحفظه من أساليبهم , وترتيب ألفاظهم , فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال "(2).

3 - فساد الملكة اللغوية :

للبيئة التي ينشأ فيها الإنسان تأثير على الملكة اللغوية ; فقد ترتقي إذا كان الوسط اللغوي نقيًا , وقد تقصر عن الوصول إلى مستوى الصحة إذا كان المناخ ملوثًا بالأخطاء واللكنة , والتواء الألسن , وضحالة الثقافة , وتغلب اللهجات كما تقصر عن الصحة بسبب الإهمال الشائن , والوقوع تحت سيطرة الأساليب الأجنبية الوافدة (3) .

(1) - ابن خلدون . المقدمة . 2 / 722 .

(2) - ابن خلدون . المقدمة . 2 / 728 .

(3) - أنظر : د / محمد عيد . الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون . ص . 28

_____ 4

·
() () : () -
·

·
" : () : ·

(1)"·

·
: _____ 5

"
(2) "·

" :

...

(3)"·

_____ 6

"

(4) "·

- 16 -

خلاصة الرأي :

الملكة اللغوية هي : "الكيفية الراسخة في النفس التي يقتدر بها على استحضار ما كانت علمته , واستحصال ما لم تعلمه"⁽¹⁾ وإن للتمرين أهمية كبيرة في اكتساب الملكة اللغوية ؛ لأن المسألة لا تتعلق بالحفظ بقدر ما تتعلق بالممارسة والاستعمال المتواصلين , وهذا ما أكدّه العلماء قديما ودعا إليه المحدثون , فالجاحظ (ت 255هـ) يرى أن الممارسة هي الأساس في تعلم أي شيء فيقول : " وأي جارحة منعته ولم تمرنها على الأعمال , أصابها من التعقيد حسب ذلك المنع "⁽²⁾. أما المبرد (ت 285هـ) فيقول : " إن اللسان عضو إذا مرنته مر , وإذا أهملته خار كاليد التي تخشنها بالممارسة "⁽³⁾. أما ابن خلدون فيقرر أن التكرار مرة بعد مرة يرسخ الملكة , فهي رهينة المعاودة المفضية إلى ارتسام **المنوال** الذي نسجت عليه موضوعات اللغة في مخيلة المتعلم .

أما نظرة البحوث اللغوية الحديثة , فإنها تولي التمرين اللغوي الشفوي والكتابي مكانة هامة في اكتساب الملكة و تعليم اللغات , بحيث ترى النظرية البنيوية أن الملكة اللغوية عادة من العادات , تكتسب بالمحاكاة والتقليد وذلك من خلال التمرين الشفوي والتدرب على الكتابة . " وقد قننوا العملية الأولى في تعلم اللغة عن طريق الممارسة المتكررة للتراكيب والجمل والشواهد ثم البناء عليها وسموها : التمارين البنيوية "⁽⁴⁾ .

ويرى الدكتور الحاج صالح : " أن اكتساب الملكة يكون بالتدريب على الأمثلة , فالمثال الذي تقرر به قاعدة نحوية يجب أن يكون بجانبه عشرات الأمثلة يأخذ بها المتعلمون أخذا جديا مستمرا لترسيخ القاعدة النحوية أو الصرفية أو البلاغية "⁽⁵⁾ .

- إن البحوث اللغوية التي ظهرت في الآونة الأخيرة في الغرب والعالم العربي تدل بوضوح على ما أصبح للتمرين اللغوي الشفوي والكتابي من مكانة هامة في اكتساب اللغات , "فاكتساب الملكة اللغوية وتحسين أداء المتكلم يظهران في رأي (غاليسون Galisson) كنتيجة لعدد من المحاولات والإعادات ومدتها أي : ممارسة الفعل وتكرره "⁽⁶⁾ .

وفي الأخير , فإن الاستعمال المتواصل هو السبيل لتنمية الملكة اللغوية , "حتى لا تبقى حبيسة جدران المدرسة لا تتجاوزها إلى مواقف الحياة الواسعة "⁽⁷⁾ . " وإذ استطعنا تكوين ملكة اللسان العربي عند طالب اللغة العربية يمكننا الاستغناء عن كثير من القوانين الإعرابية "⁽⁸⁾ .

(1) / . 278 .

(2) . 150 / 1 .

(3) . 246 / 1 .

(4) . 159 .

(5) / . 70 . 4 .

(6) . 98 . 1998 .

(7) / . 138 . 5 .

(8) / . 205 .

ثانيا : اللسانيات التطبيقية وصلتها بتعليم اللغات

تعليم اللغة الآن علم له أصوله و مناهجه ، و هو نتاج جهود من البحث عند الأمم المتقدمة ، وهو يخضع لعوامل لغوية ونفسية واجتماعية وتربوية متداخلة ، ولا شك أن حقل تعليم اللغات استفاد من التطور الذي حققه علم اللغة الحديث ، و تشمل معالجة هذا الموضوع العناصر التالية :

- ظهور المصطلح

- مجالات التطبيق اللساني

- مفهوم علم اللغة التطبيقي

- صلته بالعلوم الأخرى

1 - ظهور المصطلح : ظهر مصطلح (علم اللغة التطبيقي) حوالي 1946 حين صار مستقلا في معهد تعليم

اللغة الإنجليزية بجامعة (متشغان) ، وفي سنة 1958 أسست مدرسة : علم اللغة التطبيقي في جامعة (إدنبرة) وفي سنة 1964 تأسس : (الإتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي) ⁽¹⁾

(Association internationale de l'linguistique Appliquee.) (AILA)

2 - مجالات التطبيق اللساني : يمكننا أن نحدد أهم مجالات هذا العلم فيما يأتي : طالتخطيط اللغوي ، صناعة

المعاجم ، علم اللغة التقابلي ، وتحليل الأخطاء ، تعليم اللغة وتعلمها ، تحليل الخطاب ، اللغة في أجهزة الإعلام ، المصطلحية و المصطلح ، محو الأمية و تعليم الكبار ، جغرافية اللهجات و غيرها. ⁽²⁾

3 - مفهوم علم اللغة التطبيقي : علم اللغة التطبيقي علم وسيط يمثل ميدانا تلتقي فيه علوم مختلفة ذات صلة

بلغة الإنسان ، كعلوم اللغة و النفس و الاجتماع و التربية ، ويعرفه (كوردر) (corder) : " بأنه استعمال ما توافر لدينا عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل عملي ما تكون اللغة العنصر الأساسي فيه. " ⁽³⁾ ، وعلم اللغة التطبيقي في رأي (غومز) (Gomes) هو الحقل التعليمي العلمي الذي يعمل على استثمار الأفكار و المبادئ و الحقائق اللغوية ، و النتائج المادية للوصف و البحث اللغويين في التعرف على المشاكل الثقافية و الاجتماعية و التعليمية ذات الطبيعة اللغوية و محاولة حلها ⁽⁴⁾ فعلى معلم اللغة أن يستنير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية ، وإن تطبيق المعارف اللسانية في أي حقل يعد اختصاصا قائما بذاته ⁽⁵⁾ ، فمعلم اللغات يستخدم النظرية اللسانية و لا ينشئها

4 - صلة علم اللغة التطبيقي بالعلوم الأخرى : وهي العلوم التي لها ارتباط بلغة الإنسان ، فعلم اللغة التطبيقي

ذو طبيعة انتقائية يختار من العلوم ما يحقق أهدافه ؛ لأنه علم يحدد ذاته بنفسه ، ويشكل منهجه ووظيفته

(1) - د/ عبده الراجحي . علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة . ص . 8

(2) - د/ أحمد مختار عمر . العربية الصحيحة . ص 56.

(3) - د/ عبده الراجحي . المرجع السابق . ص . 12

(4) - أنظر : د/ محمد فتيح . في علم اللغة التطبيقي ص 26.

(5) - أنظر : د/ عبد السلام المسدي . اللسانيات وأسسها المعرفية . ص 137.

التي هي : تحقيق الانسجام بين هذه العلوم ، وهي أربعة ، نوردها كالتالي:

- علم اللغة
- علم اللغة النفسي
- علم اللغة الاجتماعي
- علم التربية

أ. علم اللغة : "هو العلم الذي يدرس اللغة وفق منهج علمي ، مقدما نظرية لغوية ، ووصفا لظواهر اللغة"⁽¹⁾ ، ولقد ازدهرت الدراسات اللغوية الحديثة على يد المدرسة البنيوية التي تدعو إلى توجيه الدرس للغة في ذاتها و من أجل ذاتها ، وبغزل الظواهر اللغوية عن سياقاتها ، حتى غرقت في التجريد وغدا الوصف اللغوي أشبه بالمعادلات الرياضية تهمل الظواهر المتصلة بالإنسان ، وقد أسفرت الأبحاث و التطورات عن نظريتين لغويتين متميزتين :

1 - النظرية البنيوية : بدأت على يد (دوسوسير F.De soussur) وازدهرت عند (بلومفليد) بدراسة المادة اللغوية في إطار المذهب السلوكي فأصبح المنهج البنيوي استقرائيا (Inductive) يبدأ بجمع المادة و ينتهي إلى القاعدة (النظرية)

2 - النظرية التوليدية والتحويلية : وهي تقوم على منهج (استدلالي Deductive). بحيث ترى الوصول إلى طبيعة اللغة عن طريق القدرات الإنسانية الكامنة ، من خلال دراسة الكفاءة اللغوية ، ومن ثم تؤكد أن اللغة إبداعية ، و نظريتها تقوم على ركيزتين هما : إنسانية اللغة ، و علمية الدراسة.

ب - علم اللغة النفسي : و هو العلم الذي يدرس ظواهر اللغة و نظرياتها و طرق اكتسابها و إنتاجها من الناحية النفسية ، مستخدما أحد مناهج علم النفس ، ط فهو يدرس اللغة لأسباب لغوية ، و أما الذي يدرس اللغة لأسباب نفسية فيسمى : علم النفس اللغوي"⁽²⁾ . ولمعالجة هذه الجوانب نتطرق إلى القضايا التالية :

- الاكتساب اللغوي .

- الأداء اللغوي (معالجة الكلام) .

- التدريب اللغوية في المناهج النفسية .

1 - الاكتساب اللغوي : هناك اتجاهان في تفسير طريقة اكتساب لغة الأهل هما :

أ - اتجاه الخبرائيين (Empiricists) الذي يرى أن لغة الأهل تكتسب إما بالمحاكاة و التقليد ، و إما بالإشراف و يقوم الطفل بجمع الظواهر اللغوية و يخزنها ثم يصنفها ثم يجري تعميمات عليها، و هذا رأي يخضع للتجريب و القياس

(1) - د / عبده الراجحي . علم اللغة التطبيقي و تعليم اللغة . ص . 18 .

(2) - جلال شمس الدين . علم اللغة النفسي . 1 / 10

ب - **اتجاه الفطرائيين والعقلانيين** : الذين يرون أن الطفل يبدأ بأبنية داخلية معقدة مفطورة يطبقها في استعمالاته و هذا الرأي لا يخضع للتجريب و لا للملاحظة ، و يُنظر لاكتساب اللغة على أنه يحتاج متطلبات مسبقة ؛ " ذلك أن الطفل لن تنمو لديه الصيغ اللغوية قبل اكتساب المبادئ (العرفانية) ، فالتوقع أن يتعلم الطفل الإجابة على السؤال: (أين/ المكان) قبل أن يتعلم الإجابة على السؤال (متى/ الزمان) ؛ لأن مفهوم المكان يكتسب قبل مفهوم الزمان ، وهذا الترتيب محدد عرفانياً. " (1)

تصنيف أسباب السلوك اللغوي : إن كثرة الأسباب الداعية إلى الكلام جعلت العلماء يصنفونها في زمر أبرزها

أ - **الدوافع الملحة** : إن بعض الكلام صادر عن حاجتنا الملحة ، فعندما أقول : (أعطني خبزا) فالدافع هو حالة الجوع من جهة ، و وجود إنسان أتوقع منه أن يلبي هذا الطلب . و الكثير من سلوكنا اللفظي يجري على هذا المنوال ما بين أمر و نهي أو طلب أو توسل أو دعاء ... الخ .

ب - **الحوافز الخارجية** : كالرغبة في نقل خبر مثل : مرّ موزع البريد من هنا ، أو تسجيل ملاحظة مثل: الطقس رديء ، أو إطلاق حكم... الخ ، وكلما صادف المتكلم من المستمعين استحسانا فإنه يعمل على إفادتهم بالمزيد من الأخبار(2)

2- **الأداء اللغوي (معالجة الكلام)** : وتتم معالجة الكلام وفق الخطوات التالية :

أ - **إدراك الكلام** : وذلك بتقطيعه إلى مكونات مع الاستعانة ب (المشعرات الإدراكية). وقد يكون المشعر الإدراكي لغويا كالنبر أو التنغيم ، وقد يكون غير لغوي مثل : رفع الحاجبين الذي هو مؤشر على ظهور عنصر لغوي، فالمشعرات تساعد على فهم الكلام و بنائه النحوي ، فمثل الفعل (كان) يشعرا بأن الكلمة التالية سوف تكون اسما معرفة مرفوعا - غالبا - . فالمشعرات الإدراكية تعمل عمل المثيرات عند السلوكيين . (3)

ب - **فهم الكلام** : بعد أن أدركنا الكلام تأتي الخطوة التالية وهي محاولة فهم الكلام وذلك عن طريق معرفة البناء النحوي ، ومعاني المفردات ، ومعرفة المتكلم ، ومعرفة التقاليد الاجتماعية ، كما نستعين بالمشعرات الدلالية مثل : الصفات ، فهي تساعد على تحديد الأسماء ، و كذلك المشعرات المعجمية ؛ فنحن نملأ الفراغ الذي يحدث من عدم سماعنا إحدى الكلمات بوضوح .

ج - **إنتاج الكلام** : إن الباحثة (جودث جرين) افترضت أن المتكلم سوف يحاول إنتاج الجملة التي يتوقع أن يفهمها المستمع بسهولة ، ولكن ذلك لا يعني أن ما يفهم بسهولة ينتج بسهولة.(4)

3 - **التدريب اللغوية في المناهج النفسية** : يصمم (بروكس Brooks) على أن تعلم اللغة لا يعني حل المشكلات، وإنما يعني تكوين العادات و أدائها ، وهذا الموقف يدعم (سكينر Skinner) الذي يرى أن تعليم اللغة وثيق الصلة بتكوين العادات متخذا الإشارات الإجرائي وسيلة لذلك ، ولكي تتم تنمية العادات اللغوية فإنه يتوصل إلى ذلك بنماذج المرن (Pattern Practice) أو التدريب بالبناء اللغوي (Structure Drill).

(1) - جلال شمس الدين . علم اللغة النفسي . 2 / 147 .

(2) - انظر . حنفي بن عيسى . محاضرات في علم النفس اللغوي . ص . 160 - 161 .

(3) - (4) - انظر . جلال شمس الدين . المرجع نفسه . 2 / 124 - 126 .

وتفرق بعض المعاهد بين مصطلحين هما (التمرين Exerecise) والتدريب (Drill) ففي التدريب لا يكون أمام الطالب إلا إجابة واحدة فقط ، بينما في التمرين فإنه يحتمل قبول إجابة أو أكثر ولنأخذ لذلك الأمثلة التالية :

النماذج التدريبية الاستبدالية⁽¹⁾

1 - التدريب (Drill) : ويشتمل هذا التدريب على خطوتين :

(أ) - يقرأ المدرس كل سطر من أسطر التدريب بصوت عال حيث يكرر الطلبة هذا النطق .

(ب) - يقرأ المدرس بصوت عال السطر الأول من التدريب بالإضافة إلى الكلمة المشعرة (Cue Word) للسطر التالي فيما يحاول أحد الطلبة أن يستحضر هذا السطر استجابة للمشعر ، و يتكرر هذا مرات عديدة إلى أن يصل بالطلبة إلى درجة مقبولة من الأداء .⁽²⁾

إن هذا النمط من التدريب قائم على مفاهيم نفسية مثل مفهوم (التدافع، و المشعر المثير... الخ)

و قد أضاف الباحث (ستيفك stevick) بعد ذلك ثلاث خطوات لتوسيع التدريب حتى يصبح أكثر فعالية و هي :

(1)- يمكن للطلبة نطق الجمل من التدريب بأي ترتيب يرونه ، و بدون مشعرات ، فهذا النشاط يدعم الاستدعاء الذي يتيح له مزيدا من فحص العلاقات حيث تصبح الفرصة مواتية لاستبعاد حالة الشعور بالذنب (Contrition) و كذا الشعور: بأنني لست على ما يرام (not-ok) .

(2)- يقوم الطلبة باقتراح جمل مشابهة لجمل التدريب من الناحية النحوية ، و لكنها تحتوي على كلمات أخرى على سبيل الاستدلال، و يكون دور المدرس هنا هو التوجيه فقط ، و مثاله :

الجملة الأصلية the horse eats food

الجملة المقلدة the girl plays foot ball

الجملة المقلدة the teacher opens the book

(3) - يمكن للطلبة أن يستخدموا جملا مشتقة من الخطوات السابقة بأمل أن يجذب عملهم هذا ردود أفعال من مدرسهم أو من زملائهم ، مما يجعل الشخصية تندمج مع الشخصيات الأخرى .⁽³⁾

ولقد استحسن (ستيفك) خطوة أخرى رآها مكمل للخطوات السابقة وهي : أن يتعلم الطالب منذ البداية الألفاظ و الأبنية التي تمكنه من الاختلاف مع الآخرين ، فإن ذلك أخلق لتدافع⁽⁴⁾ الطلبة.

إن الجوانب النفسية في هذه الخطوات هي : (الاستدعاء ، و الشعور بالذنب ، و التدافع (أي الصراع) ، و حالة الذات (Ego state) ، و الشعور(بأنني لست على ما يرام.) وهي وسائل تقدم تحفيزات للمتعلمين مع استبعاد المشاعر السلبية.

(1) - وهي من وسائل تعليم اللغة الثانية .

(2) - انظر . جلال شمس الدين . (المرجع السابق) . 2 / 209 .

(3) - أنظر : المرجع نفسه . 211/2 - 214 .

(4) - التدافع : هو نظرية تفسر التواصل الإنساني ، أقامها (برن . Bern) و (هاريس . Haris) وهي تقوم على أن التدافع الذي يكون بين المتحدث والمستمع هو المنبع الأساسي للحوار . وعلى المدرس حين يشرع في إنشاء تدريبيه اللغوي أن يراعي هذا المبدأ في التدريب .

2 - التمرين (Exercise): قلنا سابقا إن التمرين يسمح بأكثر من إجابة واحدة ، ويشتمل التمرين على

سلسلة من المشعرات والاستجابة لهذه المشعرات ، ومثال التمرين : أن يسأل المدرس السؤال التالي : What do you see in this room that you like? - و يجب كل طالب بمفرده طبقا لمشاعره الحقيقية ، وهكذا تتعدد الإجابات ، ويكون التمرين ذا جمل من صيغتي الإثبات والنفي ، والأسئلة والأجوبة تكون على صيغة المضارع البسيط ، وينبغي أن يسمح للطلبة ببضع دقائق كل يوم من المشاركة الآمنة للمشاعر الشخصية والخبرات ، وينبغي أن تقابل بالإصغاء الجيد ، وعندئذ يكون التعليم استقباليا (Receptive) وليس دفاعيا (Defensive) ⁽¹⁾.

ومن خلال هذه النماذج التدريبية نلاحظ أن التمرين من المنظور (النفسلغوي) يشتمل على سلسلة من المثيرات والاستجابة لها ، ويشتمل كذلك على مصطلحات نفسية مثل : (المشاعر الخاصة) و (الترويح) الذي يمكن أن يكون سلّمة (للتحاب) . " كما تعمل التمارين على إبعاد سيطرة المدرس على ما ينبغي أن يقال في التدريب ؛ لأن سيطرة المدرس تجعل أداء الطلبة بالضرورة انعكاسيا (Reflective) لا إنتاجيا (Productive) " ⁽²⁾.

أما المناهج النفسية المستخدمة فإن (المشعرات) و (الاستجابات لها) يرتبطان بالمنهج السلوكي ، أما (المشاعر الشخصية) و (التحاب) فإنهما من مفاهيم مدرسة التحليل النفسي (لفرويد) . إن الدراسات (النفسلغوية) تنظر إلى التمرين من منظور سلوكي يركز على المثير والاستجابة ، وإن تغير المثير سوف يعود قطعاً بأثر سلبي على انتقال التعلم ، فينبغي على المدرسين مراعاة ذلك في تدريباتهم. ونورد فيما يلي فرعاً آخر من فروع علم اللغة يهتم بدراسة الظاهرة اللغوية حين يكون هناك تفاعل لغوي في إطار الاستعمال التواصل ، وهو علم اللغة الاجتماعي.

ج - علم اللغة الاجتماعي : وهو يدرس اللغة باعتبارها تتحقق في المجتمع ، حيث يتم التواصل في موقف

بين (متكلم ومستمع) ، ولقد امتدت الدراسات لتشمل المجالات التالية : اللغة والثقافة ، اللغة والاتصال ، الأحداث الكلامية ، الوظائف اللغوية ، وسنتطرق إلى هذه المجالات مع إبراز علاقتها بتعلم اللغة وتدريبها

1 - اللغة والثقافة : إن الثقافة في المجتمع تشمل جوانب الحياة العقلية والمعتقدات والتقاليد ، وإن اللغة هي المعبر الأهم عن ثقافة المجتمع ، ولذلك فإن تعليم اللغة لا بد أن يكون نابعا من ثقافة المجتمع .

2 - اللغة والاتصال : يهتم علم اللغة الاجتماعي بدراسة أنظمة الاتصال المختلفة ، وعلاقتها باللغة ، وإن التواصل لا يتم إلا بتنمية القدرات والمهارات اللغوية ، فهما أدوات ووسيلته ، فتعليم اللغة لا يكون بمعزل عن التواصل ، ولذلك ينبغي تنمية الملكة اللغوية لدى المتعلم ، وتدريبه على استعمالها استعمالاً سليماً عند التواصل .

(1) - انظر : جلال شمس الدين . (مرجع سابق) . 2 / 211 - 214 .

(2) - المرجع نفسه . 2 / 209 .

3- الأحداث الكلامية : "الكلام حدث له عناصر كثيرة منها : المتكلم , والمستمع , والعلاقة بينهما , و الشفرة اللغوية , ومحيط الكلام , و موضوع الكلام , وشكله , و طريقته في الارتفاع والانخفاض والإسراع أو البطء" (1)

4- الوظائف اللغوية : إن الرسالة اللغوية التي تجري داخل الحدث الكلامي تؤدي وظيفة تحددتها ثقافة المجتمع , ومن أهم الوظائف اللغوية : الإحالة , التوجيه , الإبلاغ , المجاملة , التحية , الشكر... الخ , و تعليم اللغة لا يغفل الوظائف اللغوية و تمايزها.

وباستخدام التمارين في تنمية الوظيفة الإبلابية مثلا أو قبول تحية , أو توجيه شكر في مواقف تواصلية , فإن ذلك يعني الحصول على فعالية اجتماعية أكبر , بالإضافة إلى اكتساب الملكة التبليغية (Competence de communication)

د- علم التربية : إن تعليم اللغة يبحث في الإجابة عن الأسئلة التالية:

ماذا نعلم ؟ (المحتوى) وهذا السؤال يجيب عنه علم اللغة
كيف نعلم ؟ (الطريقة) وهذا السؤال يجيب عنه علم التربية
من نعلم ؟ (المتلقي) وهو المتعلم , و اختص به علم النفس
وهذا العلم يهتم بالقضايا التالية :

1- نظرية التعلم : هناك منهجان للتعلم :

أ- المنهج السلوكي (الاستقرائي) : وهو يركز على الظواهر الملموسة , فالتعلم يبدأ من البيئة , وتؤثر فيه عوامل خارجية مثل : المحاكاة , والتكرار , التعزيز. وهذا المنهج يهدف إلى ترسيخ العادات اللغوية.
ب- المنهج العقلي (الإستدلالي) : وهو يعمل على تقوية القدرة اللغوية , التي فطر الإنسان عليها عن طريق إشراك المتعلم في إنتاج اللغة , لا محاكاة اللغة.

2- خصائص المتعلم : يتفاوت المتعلمون في مجالات كثيرة تسمى (الفروق الفردية) ومنها : العمر , الإستعداد , المعرفة , الدافعية , المكتسبات القبلية... الخ.

"ولذلك ينبغي مراعاة هذه الفروق عند وضع نظام تعليم لغوي , أو عند تحديد الأهداف و المهارات و تصميم التدريبات و التطبيقات" (2)

3- الوسائل التعليمية : للوسائل التعليمية دور مهم و فعال في التعلم , وقد تطورت الوسائل اليوم باستعمال المعامل اللغوية , والتلفاز , وأجهزة الكمبيوتر , وغيرها من الوسائل التي وفرت الجهد و الوقت , ولذلك ينبغي توظيف الوسائل الإيضاحية في العملية التعليمية , وفي التدريبات اللغوية خاصة.

(1) - د / عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة . ص . 26 .

(2) - المرجع نفسه . ص . 49 .

ثالثا : الأسس النفسية والتربوية في تعلم اللغة :

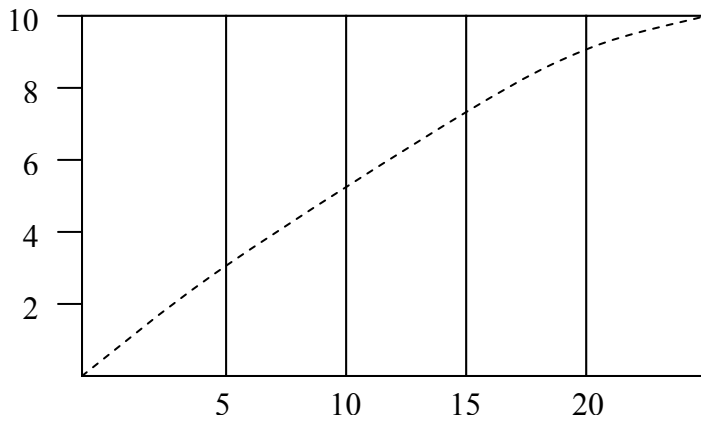
لما كان المدرس يتعامل مع عقول بشرية ، فإن مشكلاته الأساسية سيكولوجية أكثر مما هي لسانية ، ولا تتحقق الأهداف التعليمية إذا أهمل أهم عنصر فيها وهو التلميذ ، وإن سيكولوجية التعلم تتوجه إلى التلميذ الذي هو نواة التفاعل في مواقف التعليم والتعلم . " و إن تطبيق الألسنية في مجال تعليم اللغة من دون النظر إلى الحاجات التربوية ، يسيء إلى التعليم " .⁽¹⁾

قوانين التعلم :

1 - إنتقال أثر التدريب : و المراد به أن ينتقل أثر التدريب على مهارة اكتسبها المتعلم إلى مجال آخر تستخدم فيه هذه المهارة ، " كأن ينتقل أثر التدريب على كتابة رسالة إلى كتابة بطاقة دعوة ، وإذا كان التدريب متسقا مع استخدامات الحياة انتقل أثره إليها ، أما إذا كان هناك انفصال أو انعزالية ظل التدريب سجيناً في إطاره " .⁽²⁾ فظاهرة أثر التدريب موجودة في حياتنا اليومية ، وهي تعني : " تعلم أمر معين في تعلم أمر آخر ، بمعنى أن تدريب الفرد في الموقف الأول أثر في طريقة مجابهته وتعلمه في المواقف الأخرى " .⁽³⁾ فالتدريب على الفهم اللغوي والدقة في التعبير خير عامل مساعد على التعلم في المواد الأخرى .

نظرية التدريب الشكلي : "وهي فكرة مبنية على نظرية الملكات ، بحيث لا تدرّس مادة دراسية معينة لقيمتها في ذاتها بل لكونها وسيلة لتقوية ملكة أخرى " .⁽⁴⁾ فتعلم اللغة اللاتينية - مثلاً - يقوي العقل عامة ، بحيث يستفيد الإنسان من ذلك في أي مشكلة من مشاكل الحياة .

2 - التكرار : والأساس فيه تكرار التدريب المثمر حتى تتكون المهارات المنشودة ، " وقد أثبتت التجربة أن



الشكل (2)، عدد المحاولات

مستوى التعلم يرتفع مع زيادة مرات التكرار . ويوضح الرسم البياني الشكل (2) ارتفاع مستوى الأداء حتى يكاد يصل إلى غايته مع ازدياد عدد المحاولات . كما ينخفض زمن الأداء باستمرار المحاولات⁽⁵⁾ . ومن فطرة الإنسان الميل إلى تكرار السلوك المؤدي إلى النجاح ، وكذلك الميل لتجنب السلوك المؤدي إلى الفشل أو الألم .

(1) - د / ميشال زكريا . (مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة) . ص 10 .

(2) - د / محمد اسماعيل ظافر . ويوسف الحمادي . (التدريس في اللغة العربية) . ص 54 .

(3) . (4) - د / محمد مصطفى زيدان . (نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية) . ص 304 .

(5) - د / محمد اسماعيل ظافر ويوسف الحمادي . (مرجع سابق) . ص 54 .

3- المعززات الإيجابية : وهي المثيرات التي تظهر في موقف التعلم ، فتصبحها أو تأتي في إثرها الاستجابات الإجرائية ، ومن ذلك : التصفيق للطفل عندما يجيب إجابة صحيحة ، وتخصيص الجوائز للممتازين ومختلف المكافآت ، " ويجب أن ينظر إلى هذه المعززات على أنها وسائل لتعديل سلوك المتعلم ، ومتى أغنى عنها الدوافع الذاتية عدل عنها " .⁽¹⁾

4 - قانون الأثر و النتيجة : ويعني أن المتعلم إذا استجاب للموقف ، وكان أثر الاستجابة سارا لنفسه فإنه يكرر استجابته ، فكما لو بذل محاولة لكتابة قصة ووجد تقديرا شجعه ذلك على أن يكرر استجابته ، فإذا اصطدم بنتيجة غير مريحة تردد وانصرف .

شروط التعلم الجيد :

أ - الممارسة : إن توجيه المعزز هو الذي يحول التكرار إلى ممارسة ، وتعد الممارسة كأساس للتعلم ، ويلزم أن يبذل المتعلم نشاطا ذاتيا في تعلم المهارات ، " وأن يمارس بنفسه الموقف التعليمي حتى يحدث تغيير في الأداء وإن الطالب يميل إلى المادة ذات الدلالة والمعنى ، والوثيقة الصلة بالحياة الخارجية " .⁽²⁾

ب - التدرج : ينبغي مخاطبة عقول التلاميذ بما يلتزم التدرج وهو كما يلي :

1- من المحسوس إلى المجرد

2 - من المادي الصالح للمعالجة باليد إلى المعنوي الصالح للمعالجة بالذهن .

3 - من البسيط إلى المركب

4 - من النافع للمتعم عاجلا إلى النافع له أجلا

5 - من الموضوعات الشيقة إلى الموضوعات المعقدة الداعية للضجر .⁽³⁾

ج - مراعاة الفروق الفردية : يقصد بالفروق الفردية أن المتعلمين وإن كانوا يتحدون في صفات معينة إلا أنهم يختلفون فيما بينهم في مقدار هذه الصفات .

د - الدافعية : التعلم الناجح هو: التعلم القائم على دوافع التلاميذ وحاجاتهم ، وهذه الدوافع هي التي تكسب التعلم : السرعة والاستمرار والوصول إلى النتائج المنشودة ، والدوافع نوعان: فيسيولوجية ، وسيكولوجية ، وتسمى أيضا الرغبات ، والميول ، والمؤثرات وهي كثيرة ، ويحصرها العلماء في النقاط التالية .⁽⁴⁾

1 - الحاجة إلى الإستكشاف

2 - الحاجة إلى العمل وإحداث التغيير

3 - الحاجة إلى الإثارة

4 - الحاجة إلى المعرفة

5 - الحاجة إلى إظهار الذات

(1) - د/ محمد اسماعيل ظافر ويوسف الحمادي . مرجع سابق . ص . 55 .

(2) - د/ محمد مصطفى زيدان . مرجع سابق . ص . 37 .

(3) - د/ حنفي بن عيسى (محاضرات في علم النفس اللغوي) . ص . 163 .

(4) - أنظر : دوغلاس براون (أسس تعلم اللغة وتعليمها) ترجمة عبده الراجحي . ص . 143 .

رابعاً : بيداغوجيا الأهداف ونمو إكتساب اللغة

1 - الأهداف التربوية :

الأهداف هي تخطيط للنوايا البيداغوجية ، وعلى ضوءها توضع المقررات وتصمم الدروس والتمارين ، والدرس في اللغة لا يكون بدون هدف ، والهدف اليوم صار عنصراً من النظرية التربوية التي تقترح (نموذج التدريس الهادف) فأول مايقوم به المعلم هو أن يحدد أهدافه من درسه بحيث تكون الأهداف نابعة من الدرس ، فليس للمعلم أن يفرض على الدرس أهدافاً من خارجه ، و أن تكون الأهداف مرتبطة بمرحلة النمو ، فلا يغفل نوعية المهارات الملائمة لمرحلة النمو . ومهما تشعبت الأهداف فإنها لاتخرج عن ثلاثة أنواع ⁽¹⁾

ا - أهداف معرفية فكرية

ب - أهداف وجدانية

ج - أهداف سلوكية

مستويات أهداف تدريس اللغة العربية : (2)

الهدف (1) المحافظة على الهوية الثقافية للوطن ————— (حماية)

الهدف (2) اكتساب القدرة على التعبير الفصيح ————— (مهم)

الهدف (3) التمكن من تصريف الأفعال ————— (عام)

الهدف (4) يكون التلميذ قادراً على تصريف فعل معتل الآخر ————— (خاص)

الهدف (5) يكون التلميذ قادراً على تصريف الفعل (عدا) في المضارع شفوياً ، وكل خطأ ارتكبه تخصم نقطة من مجموع نقاطه ————— (إجرائي)

تقنية (ماجرج Mager) في صياغة الأهداف الإجرائية : (3) وضعت تقنيات عملية تسهل على المدرسين

صياغة أهداف دروسهم بكيفية إجرائية ، وهي تعتمد على ثلاثة أركان:

1- السلوك أو الإنجاز: وهو نوع من المهام التي سينجزها التلميذ في سياق محدد. مثل: يرتب الجمل، يصوغ جملة،

يعرب لفظة ، يسرد قاعدة ، وصيغته : (حدد ، قارن ، صغ)

2- الشروط الوضعية التي سيكون عليها التلميذ عندما ينجز عمله مثل : الشروط المادية (كالدفتري والمرجع

والمعاجم) وطريقة الإنجاز: (فردي، جماعي، داخل القسم أو خارجه)

3- المعايير: وهي مؤشرات التقويم ومقاييسه : ومن المعايير نذكر :

- الزمن. مثل: يعرب جملاً في ظرف لا يتعدى خمس دقائق .

- الدقة. مثل: يلتزم بالمنهجية المقترحة في كتابة الرسائل .

- النسبة. مثل: لا يرتكب أكثر من خطأين .

(1) - أنظر : محمد اسماعيل ظافر و يوسف الحمادي . مرجع سابق . ص . 122

(2) - بلحسن عبد الغفار الوالي . بيداغوجيا الأهداف . مجلة همزة الوصل عدد خاص . 1991

- 26 -

- النوعية : مثل : يصوغ موضوعا إنشائيا يقارن فيه بين البادية والحضر .

- الكم : مثل : يكتب (10) سطور في رسالة إلى صديق .

شروط الأهداف التربوية الجيدة :

اتفقت الندوة العلمية حول ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية (بالكويت سنة 1981) على تحديد الشروط التالية ⁽¹⁾ وسنوردها مختصرة :

1 - تكون واقعية يمكن تحقيقها .

2 - تكون سلوكية يمكن قياسها

3 - تكون شاملة لجميع نواحي المتعلمين

4 - تصاغ صياغة واضحة لا تدعو لسوء الفهم

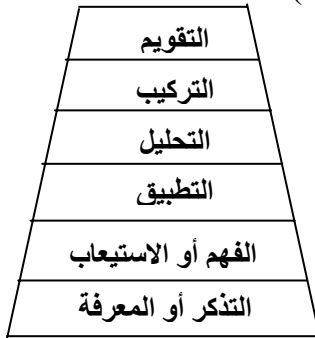
5 - لا تكون متناقضة فيما بينها .

إن الانتقال من المرامي إلى الأهداف العامة يتطلب عملية تصنيف تنظم بفضلها الأهداف , وقد حدد الباحثون كيفية التصنيف , باعتماد (صنفات) للأهداف نذكر منها : صنف (بلوم) في المجال المعرفي , وصنف (كراثول) في المجال الوجداني , وسنقتصر على ذكر هاتين الصنفتين لرواجهما .

ويلاحظ أننا ندرج التمارين ضمن هذه المصنفات بحيث سنشير إلى المستويات التي يبرز فيها نشاط التدريب اللغوي وصيغته وذلك بالتوازي مع أهداف الدرس ، وفيها نركز على تمارين الأداء الإبداعي ، واستثمار المعارف السلوكية التي هي أرقى أنماط التدريب.

2 - أهمية المجال المعرفي في إكتساب اللغة : (مصنف بلوم)

مصنف : (بلوم Benjamin Bloom) للأهداف التعليمية في المجال المعرفي (1956)



الشكل (3) مصنف بلوم

وهو ترتيب هرمي لمستويات المجال المعرفي ابتداء من السهل في (القاعدة) وانتهاء بالصعب في (القمة) , وقسم هذا المجال إلى ست مستويات , ويعتبر من المقترحات الموفقة لأنه عمل جماعي شارك فيه أكثر من ثلاثين باحثا , ومما ساعد على انتشاره مرونته وقابليته للتطبيق , خاصة في تعليمية اللغة والأدب ,

وأول هدف يقوم بدراسته هو :

أ - المعرفة وإكتساب المعلومات والقدرة على تذكرها : "فالمطلوب من المتعلم في هذا المستوى هو تذكر الحقائق التي تعلمها سابقا مثل : البنيات والرموز اللغوية , تبتدى بالأصوات وتنتهي بالجمل المعقدة" (1) فيطلب من التلميذ مثلا : " أن يذكر شروط بناء الفعل المضارع" (2) .

ب - الفهم والاستيعاب : وذلك بمقدرة التلميذ على إدراك معنى خطاب لغوي , أو يكون قادرا على شرح أو تلخيص نتاج لغوي , أو قادرا على إدراك أبعاد واتجاهات المعلومات وتأويل مضامينها , مثل : أن يعلل ظهور الغزل العذري في العصر الأموي , أو أن يستنتج خصائص أسلوب (جرير) في الشعر بعد قراءة إحدى قصائده .

ج - التطبيق : الذي يقتضي تذكر علاقات مجردة وتطبيقها في حالات خاصة ملموسة , حيث يقوم التلميذ بتطبيق قاعدة لغوية في مقامات متعددة ومختلفة , وفي هذا المستوى يبرز نشاط التدريب اللغوي وذلك بأن يطلب من المتعلم المفاهيم التي درسها مثل :

1- "أن يطبق قواعد النحو الصحيحة عند الحديث مع الآخرين , في ضوء قراءته لقواعد اللغة .

2- أن يستخرج ضمائر المفرد الغائب من القطعة المعطاة , في ضوء القواعد التي تعلمها .

3- أن يعرب الكلمات التي تحتها خط في العبارات الواردة في إحدى صفحات الكتاب المقرر" (3) .

د - التحليل : تمثل نواتج التعلم في (التحليل) مستوى ذهنيا أعلى مما هو عليه في التطبيق أو الفهم . بحيث يطلب من التلميذ تفكيك عناصر الناتج اللغوي المدروس مع التدرج في الأفكار , وفي هذا المستوى أيضا يبرز نشاط التمرين اللغوي ويتمثل في : "أن يحلل , أن يقارن , أن يوازن , أن يفرق" (4) ; كأن يدرك العلاقة بين عناصر خطاب لغوي أو أن يبحث عن أسس النظام من حيث التسلسل والبناء . وإبراز الأدوات أو الوسائل اللغوية .

هـ - التركيب : أن يطلب من التلميذ وضع أجزاء المادة التعليمية مع بعضها في قالب أو مضمون جديد من بنات أفكاره , وهو على العكس تماما من التحليل . وتؤكد نواتج التعلم في هذا المستوى على السلوك الإبداعي

(1) - د / المصطفى بن عبد الله بوشوك . تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها . ص . 219 .

(2) - د / جودت أحمد سعادة . استخدام الأهداف اللغوية . ص . 110 .

(3) - المرجع نفسه . ص . 123 .

(4) - المرجع نفسه . ص . 129 .

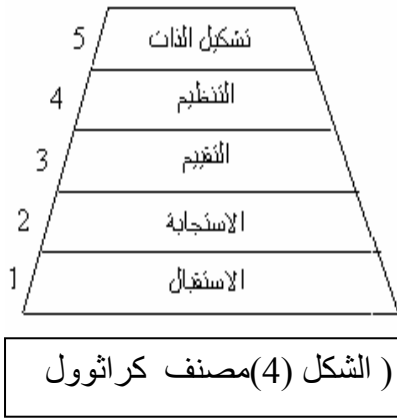
للمتعلم. وتتمثل الأفعال السلوكية في : (أن يركب . أن يؤلف . أن يربط . أن يصوغ جملة . أن يقترح خطة .) ويتجلى في هذا المستوى أيضا نشاط التدريب اللغوي بالتدريب على تشكيل وتوضيب العناصر في بناء لغوي إبداعي ذاتي . "كتصميم خطة لموضوع التعبير، أو منهجية عرض . أو يضع خطة تعالج مشكلة عدم اهتمام الناس بالالتزام بقواعد النحو . أو أن يصوغ ثلاث جمل مفيدة تكون كلمة (الربيع) محورها أو أن يؤلف قصة قصيرة حول (حب الوطن) بعد قراءته لعناصر القصة القصيرة وصفاتها".⁽¹⁾

ز- التقويم : وهذا المستوى هو أعلى درجة في التنظيم الهيكلي المعرفي ، لأنها تتضمن في الغالب عناصر من جميع المستويات السابقة . وفي التقويم يدرّب التلميذ على اكتساب الحس النقدي وإصدار الأحكام انطلاقا من معايير ومناهج مناسبة . ويتدرج في مستويين :

1- النقد الداخلي : وهو تقويم مدى صحة نتاج لغوي ، ومطابقته لقواعد اللغة ، ومن حيث خصائصه الأسلوبية ومن حيث ترابط المعاني والأفكار وانسجامها بإنتاج تعبير شخصي .

2- النقد الخارجي : " يعتمد فيه التلميذ على معايير خاصة أثناء إصداره الأحكام النقدية".⁽²⁾ أما الأفعال السلوكية فهي مثل : (أن يحكم ، أن يفند ، أن يختار ، أن يبدي رأيا ، أن يقرر...) ومثاله : " أن يبدي المتعلم رأيه في أبيات قصيدة " فتح عمورية " من حيث الجمال واللغة ... أو أن يحكم على الدور الذي قام به " ابن يعيش " في " شرح المفصل " لتسهيل قراءته ، في ضوء المعلومات التي قرأها عن الكتاب".⁽³⁾ وفيما يلي ، نورد أهمية المجال الوجداني في اكتساب اللغة ، حسب (مصنف كراثول) في مجال الأهداف الوجدانية .

3: أهمية المجال الوجداني في اكتساب اللغة :



صنّف كراثول (krathwohl) سنة (1964) خمسة أهداف وجدانية متدرجة في شكل هرمي يبدأ من السهل في (القاعدة) وينتهي إلى المستوى الوجداني العالي في (القمة) ، " والمطلوب من المتعلم أن يتعامل مع ما في وجدانه من مشاعر وقيم تؤثر في سلوكه، وأنشطته المختلفة"⁽⁴⁾ وتبدأ الأهداف من المستوى الأول وهو :

- 1 - الإستقبال :** أو التلقي (الحضور الوجداني) ويقصد به جعل التلميذ يتحفز وينتبه لتلقي المعلومات والتهيؤ لها: كأن يهتم بحضور محاضرة، أو ينتبه إلى صديقه الذي يسرد عليه قصة تدور مثلا حول : طموحات طفل يتيم
- 2 - الإستجابة :** وفي هذا المستوى الثاني يتعدى اهتمام التلميذ من الانتباه إلى المشاركة الفعلية . وهنا نجد جون ديوي (john dewey) يلح على إثارة نشاط التلميذ وأهميته في نمو التعلم ، ويمكن الاعتماد على الطريقة

(1) - د / جودت سعادة . مرجع سابق . ص . 137 .

(2) - د / بوشوك تعليم وتعلم اللغة العربية . ص . 220 .

(3) - د / جودت سعادة . مرجع سابق . ص . 143 .

- 29 -

الحوارية والاستنباطية ، أو الطريقة الاستقرائية أو القياسية ، أو المشاريع وحل المشكلات ⁽¹⁾ ، ومن أمثلة الاستجابة : أن يتذوق قراءة صفحات من (عبقرية خالد) للعقاد ، أو أن يجد متعة في قراءة قصيدة الخنساء في (رثاء صخر) .

3- التقييم : وهو شعور التلميذ أن ظاهرة أو سلوكا يتضمن قيمة في حد ذاته ، فيثمنه ويوليه اهتماما ، فيتبناه ثم يرغب في تطويره أو محاكاته أو الدفاع عنه ، ومثاله في اللغة العربية : أن يقيم جهود (سيبويه) في تطوير اللغة وعلم النحو العربي ، أو أن يقدر دور (مجامع اللغة) في الوطن العربي ، أو أن يقدر أهمية اللغة العربية في الحفاظ على هوية الأمة .

4 - التنظيم: عندما يصبح التلميذ قادرا على استنباط مجموعة من القيم من خلال تعامله مع النصوص وتفاعله مع النتائج اللغوية ، يجد نفسه في مواقف تستلزم اختيار أكثر من قيمة ، فيعمل على ترتيبها ، وانتقاء أكثرها عمقا ورجاحة ، ومثاله : أن يلتزم الطالب بالدفاع عن الأفكار العاطفية النبيلة التي وردت في قصيدة (فتح عمورية)

5- تشكيل الذات : أو (التطبع بقيمة) وهو أعلى مستويات المجال الوجداني بحيث يتكون لدى الطالب نظام من القيم ، تتحكم في سلوكه ، وتشكل أسلوب الحياة عنده . ومن معايير تقويم مدى تحقيق هذا المستوى لدى التلميذ : تطوعه لإنجاز محاضرة مثلا : تتعلق بتحليل مجموعة من المشاكل ، واقتراح حلول لها . أو أن يثق بقدرة اللغة العربية على استيعاب المفاهيم العلمية الحديثة .

" وهكذا يلتقي ما هو وجداني ؛ في التعليم والتعلم بما هو عقلاني ومنطقي للمساهمة في تحقيق تكوين علمي سليم ، وبالتالي في تحقيق ملكة لغوية متينة" ⁽²⁾ .

- (1) - أنظر: د / بوشوك . تعلم اللغة العربية وثقافتها . ص . 223 .
(2) - المرجع نفسه . ص . 226 .

- 30 -

خامسا : التمرين اللغوي . مفهومه . واقعه وأهدافه .

1- تعريف التمرين اللغوي وضبط المصطلح :

تعد المصطلحات مفاتيح العلوم التي يمكن للباحث في ضوئها التعرف على ما يندرج تحت العلم من معارف مختلفة . وكل علم له مجموعة من المصطلحات الخاصة والتي لا يفهمها إلا المتخصص فيه ويساعد الإلمام بالمصطلحات ومعرفة مفهومها وحدودها في إتقان العلم والابتعاد عما يكتنفه من الغموض . لذلك حاولنا شرح مصطلح التمرين شرحا يساعد على الإلمام به والتعرف على مفهومه الصرفي والمعجمي والدلالي ومعناه الحقيقي والمجازي واستعماله في الاصطلاح التربوي .

فالتمرين : " من مَرَن مرانة و مرونة و مرونا : لان في صلابه , ومرنته تمرينا : لينته , ورمح مارن : صُلب لدن , ومرن على الشيء : تعوده , ومرنه تمرينا : دربه فتدرب " .⁽¹⁾

وفي **الخصائص** جعله ابن جني (ت 392هـ) في باب : (تلاقي المعاني على اختلاف الأصول والمباني) " فالمرنُ : كالحلف والكذب ، والفعل منه مرن على الشيء إذا ألفه ، وهو أيضا عائد إلى أصل الباب ؛ ألا ترى أن الخليفة والنحيطة ، والطبيعة والسجية وجميع هذه المعاني تؤذن بالالف والملاينة والإصحاب والمتابعة ... وهي كلها رياضات وتدريب واعتمالات وتهذيب " .⁽²⁾

وقد ذكره **الزمخشري** (ت 538هـ) في مادة (م ر ن) بقوله : " ومن المجازي مرن على الأمر مرونا ، ومرنته على كذا ، ومرنت يده على العمل ، ومرن وجهه على الخصام والسؤال . وإنه لممرن الوجه قال : لزاز خصم معك ممرن " .⁽³⁾

والفعل مَرَنَ تمرين على وزن فَعَلَ تفعيل ، فقد قرروا أن الفعل الماضي الرباعي الذي على وزن فَعَلَ : تفعيل .⁽⁴⁾ والتمرين في الاصطلاح التربوي " (تمرين drill) نوع من أنشطة التعلم المنظمة المتكررة التي تهدف إلى تنمية أو تثبيت مهارة معينة ، أو أحد جوانب المعرفة " .⁽⁵⁾

أما مصطلح التمرين في صناعة تعليم اللغات فقد حدده المعجم الفرنسي بأنه : " كل نشاط منظم ، قائم على منهجية محددة ، يهدف إلى استيعاب المتعلم ، واستعماله الوظيفي للعناصر اللغوية التي شرحت له من قبل ، أي في مرحلة العرض " .⁽⁶⁾

وأخيرا فإن التمرين في اصطلاح هذا البحث هو : التدريب المنظم الذي يتعدل به السلوك وتتحول به القاعدة اللغوية عادة لسانية سليمة . وتهدف إلى تنمية القدرة الاتصالية بكفاءة ودقة ، وتنمية التعابير الإبداعية .

(1) - الفيروز آبادي . القاموس المحيط . (فصل الميم باب النون) . 4 / 273 .

(2) - ابن جني . الخصائص . 2 / 474 ، 475 ، 476 .

(3) - الزمخشري . أساس البلاغة . ص . 427 .

(4) - عباس حسن . النحو الوافي . 3 / 189 .

(5) - د / عبد الله اسماعيل الصوفي . معجم التقنيات التربوية (عربي انجليزي) . ص . 241 .

2 - أهمية التمرين اللغوي :

يعد التمرين اللغوي في حقل تعليمية اللغات مرتكزا بيداغوجيا , من حيث إنه يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي , "وذلك بإدراك النماذج الأساسية للنظام اللساني المراد تعليمه" ⁽¹⁾ وإن التمرين هو من صميم الدراسة اللغوية , لأن فيه يتجلى الإبداع , وفيه يبرز التمثل اللغوي الحقيقي.

فالتمرين يرسخ المعارف اللغوية , والأنماط التركيبية , ويعدل السلوك لدى المتعلم , والاستمرار على الاستعمال الصحيح.

وقد أثبتت الدراسات في **تحليل الأخطاء** "أن نحو أربعين (40) قاعدة فقط يكثر فيها الخطأ , وقد يكون من المفيد التركيز على هذه القواعد تدريبا وترسيخا , و جعل العملية التعليمية ذات أهداف سلوكية لغوية محدودة وواضحة" ⁽²⁾ . والتدريبات اللغوية أساس مهم , ولا يجوز أن تقتصر على النحو , "وقد يكون من الضروري إعادة النظر في المادة والدرجات حتى تأخذ التدريبات اللغوية مكانها الصحيح" ⁽³⁾ .

- إن التدريب هو وسيلة لتحويل القاعدة النحوية إلى مهارة لغوية . " فإذا كان تعليم القواعد ضروريا فإن التدريب والتكرار من أجل ترسيخ الأنماط اللغوية الصحيحة من الوسائل التي تحول هذه القواعد من معرفة نظرية إلى تمثل حقيقي" ⁽⁴⁾ .

- والتمرين تكوين عادة , وقد عرف (هارولد بالمر H. Palmer) (1877 – 1949) تعليم اللغات بأنه : تكوين عادة وليس معرفة نظرية , ولهذا فالتكرار هنا مهم لترسيخ الأنماط اللغوية الصحيحة , ثم إن التمرين يكون الملكة , " ولا يصل الدارس إلى التمثل اللغوي إلا بعد تدريبات ترسخ لديه القواعد المنشودة حتى تتحول اللغة لديه إلى ملكة" ⁽⁵⁾ .

- ونظرا لهذه الأهمية , التي يتميز بها التمرين , ودوره الكبير في تجسيد القواعد النظرية , وترسيخ القواعد النحوية , فإن الباحثين يؤكدون على إجراء التمارين مع تنويعها , ويقول أحد الدارسين : " وفي تصوري أن الطريق الأمثل هو الالتزام بكثرة التمرينات والتدريبات , ومع تنويعها لتغطي المهارات اللغوية المختلفة" ⁽⁶⁾ . وقد أشار الباحثون كذلك إلى تخصيص الوقت الكافي والمناسب للتمارين " وهنا يمكن تخصيص وقت مناسب للتدريبات اللغوية مع تنويعها والتركيز على تدريبات الضبط والاستخدام الصحيح والتحويل , إلى جانب أسئلة في الإعراب " ⁽⁷⁾ .

(1) - د / أحمد حساني . دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات) . ص . 147 .

(2) - (3) - د / رشدي طعيمة . الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية . ص . 105 . 106 .

(4) - (5) - د / محمود فهمي حجازي . البحث اللغوي . ص . 131 . 133 . 136 .

(6) - د / أحمد مختار عمر . العربية الصحيحة . ص . 51 .

(7) - د / رشدي طعيمة . (المرجع السابق) . ص . 106 .

3 - واقع الدرس اللغوي :

إن من أبرز ما تعانيه اللغة العربية في الأوساط التعليمية , هو ضعف المهارات أو الكفاءات لدى المتعلمين ومازال كثير من مدرسي اللغة ينهجون طرقا سقيمة لا تجتذب , التلاميذ ولا تثير الحماس لاكتساب الصيغ الصحيحة واستعمالها , مما أدى إلى النفور من دروسها , وإن عدم الاهتمام بالنواحي الوظيفية للغة وتغليب القوالب الجافة والقوانين المجردة على الجوانب العملية , والتطبيقات المحسوسة التي تدرب على الاستخدام التواصل للآفاظ والتراكيب , كل هذا جعل اللغة حبيسة الأذهان , محصورة داخل قاعة الدرس مما يشعر بجمودها ومن ثم إحساس الناشئة بعدم الجدوى من التمكن منها .

محاولات الإصلاح

تعالّت الأصوات داعية إلى الإصلاح والتيسير في تعليم اللغة والنحو، فقد عقدت ندوات وطرحت المشكلة وملخصها : عدم قدرة المتعلمين على الاستخدام الصحيح للعربية , وصعوبة القواعد النحوية ثم نادت أخيرا بضرورة الإفادة من التقدم الكبير الذي حققه علم اللغة وطرق تعليم اللغات. ومن ثم انطلقت عمليات الإصلاح والتيسير لتشمل ثلاث مستويات : هي : إصلاح المقررات والمحتويات , إصلاح المناهج , إصلاح طرق التعليم .

1 - إصلاح المقررات وتيسير الكتب النحوية :

فقد تناول إصلاح المحتويات ما يلي : تحديد الاحتياجات , تحديد الموضوعات , تحديد الصعوبات , مراعاة النظرية الوظيفية , تحليل إنتاج التلاميذ , وتحديد الأخطاء , اختيار الموضوعات الشائعة , واستجابة لهذه النداءات ألقت كتب كثيرة ميسرة ومجددة فقد ألف إبراهيم مصطفى كتابه : (إحياء النحو) 1937 الذي يدعو فيه إلى البعد عن الفلسفة , وإلغاء نظرية العامل , والاحتكام في الإعراب إلى المعنى , ثم وضعت مقترحات لتيسير النحو ومنها : الاستغناء عن الاعرابين التقدير والمحلّي , وإلغاء العلامات الفرعية في الإعراب , وحذف الإعلال والإبدال الصرفيين , والاقتصار في الإعراب على وظيفة الكلمة في الجملة من غير تأويل⁽¹⁾ , ثم ألف عبد المتعال الصعيدي كتاب (النحو الجديد) 1947 , " وألف محمد أحمد برانق (النحو المنهجي) 1958 , وألف عبد العليم إبراهيمي (النحو الوظيفي) 1970 , وألف محمد عيد (النحو المصفي) 1971 , وألف محمد كامل حسين (النحو المعقول) 1972 , وألف شوقي ضيف (تجديد النحو) 1982⁽²⁾ .

2 - إصلاح المناهج :

وذلك بتحديد المنطلقات وهي : أن النحو ضابط اللغة , النحو وسيلة وليس غاية في حد ذاته , التمرين وسيلة لإبراز الكفاءة , الإعراب وسيلة لتحسين النطق بالعربية , الاهتمام بفهم المعاني قبل الإعراب , وتناول إصلاح المناهج مثل القضايا التالية : الاقتصار على الأبواب النحوية التي لها صلة بصحة ضبط الآفاظ والكلام وتأليف الجمل , التدرج في العرض , تكامل الأبواب والوحدات وتجانسها , النحو الوظيفي أساس بناء المنهج , خلق

(1) - أنظر : د/ زكريا إسماعيل . طرق تدريس اللغة العربية . ص . 211 .

(2) - د / محمد حسنين كامل . نظرية التكامل . ص . 135 .

الدافعية والتواصلية ، التطبيق وإجراء التدريبات ، إلغاء بعض الموضوعات التي لا ترد في الاستعمال مثل : الاشتغال ، والتنازع ، والاستغاثة ، والاقتصار على البديل المطابق. والبعض من أدوات الشرط الجازمة ، والاقتصار على أن الكلام العربي كله مكون من : جمل ومكملات وأساليب ، وإلغاء القيم الشكلية.

تكريس الصعوبات اللغوية : لا زالت الكتب اللغوية المدرسية تجتر نفس الأخطاء بالمزج بين قواعد النحو والصرف ، إضافة إلى اعتماد المناهج التقليدية في الدرس والتمرين ؛ بحيث لا تسعى إلى تنشيط التواصل وإلى اعتماد أهداف لغوية واضحة قصد العمل على تحقيقها ، بتكثيف الاستعمالات المقامية والموقفية ، الشيء الذي يؤدي إلى تكريس الصعوبات اللغوية ، فبالرغم من الإصلاحات ومحاولات التيسير فإن التلميذ لا يزال مكلفا بحفظ القاعدة ، وكتب النحو لا زالت مكتظة بكثرة القواعد مع كثرة القيود والتفريعات والتحليلات الإعرابية مثل : المضارع المنصوب بأن المضمرة وجوبا أو جوازا بعد أو التي بمعنى إلى أو إلا . وما يزال التلميذ يكتب بهذه الأخطاء : (اثنين مليون ، وجهتين نظر ، ثلاث تلاميذ) .

" لقد غاب عن ذهن واضعي كتب النحو أن تعليم القواعد النحوية ليس مجرد عرض لعدد من الحقائق ، كما أنه ليس تعويدا على التفكير العلمي ، إنه مهارة وليس معرفة ، ولو كان مجرد معرفة لكان يكفي أن يحفظ التلميذ قدرا من قواعد اللغة حتى يقال إنه متمكن منها " (1) . ولذلك قال أحد الدارسين : " إن محاولات الإصلاح لم تصل إلى غاية لأنها أخطأت البداية " (2) . بحيث ظننت أن تيسير النحو يُيسر تعليمه ، فغُيّبت العوامل الخارجية مثل : الاستعانة بعلم النفس والاجتماع والتربية ، كما أنها لم تركز على اختيار المادة التعليمية ، فهي لا تزال مصرة على الأخذ الكلي بنظرية العامل مثل : إعمال المصدر واسم الفاعل وصيغ المبالغة . ولم يراع في اختيار الموضوعات تناسبها مع القدرات المعرفية للتلاميذ ، فالطفل الصغير لا يكلف بإدراك النصب في خبر أفعال المقاربة ، فهو مصدر مؤول من (أن والفعل المضارع) وكيف له أن يفرق بين (رأى البصرية) التي تنصب مفعولا واحدا و (رأى اليقينية) التي تنصب مفعولين ، ولم يراع ما هو شائع مثل : ما ينوب عن المفعول المطلق ، " أما التدريبات فهي كلها آلية بحيث يستطيع التلميذ بعد فترة أن يجيب عن الأسئلة التدريبية ، لكنه لا يستطيع أن ينطق أو يكتب جملة صحيحة إذا أراد أن يعبر عن نفسه في مواقف مختلفة " (3) ويقول بعض الدارسين : " وثمة نقد يوجه بحق إلى كتب النحو التقليدي ؛ وذلك أن مؤلفيها تصوروا تعليم اللغة يمكن أن يتم بالتطبيق الواعي للصياغات التجريدية الأمر الذي أدى في حالات كثيرة إلى حفظ القواعد ، وهذه الأفكار تسيطر حتى اليوم على فكر أكثر من اجتهدوا في الوطن العربي في تيسير النحو ، وكأنهم أرادوا تيسير الصياغة النظرية تقريبا للدارس حتى يحفظ القاعدة في يسر... وأهمية النظرية اللغوية الحديثة لا تقتصر على تطوير المحتوى ولكن لها دورها في بيان أهمية التدريب لا حفظ القواعد على نحو يتجاوز التدريبات الآلية إلى تدريبات لتنمية القدرة الاتصالية بكفاءة ودقة " (4)

(1) - د / أحمد مختار عمر . العربية الصحيحة . ص 51 .

(2) - د / عبده الراجحي . علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة . ص 102 .

(3) - المرجع نفسه . ص 107 .

(4) - د / محمود فهمي حجازي . البحث اللغوي . ص 145 .

4 - الأهداف التعليمية و البيداغوجية للتمرين اللغوي :

لكي يحقق الدرس اللغوي أهدافه , ينبغي أن يكون مدعوما بتمارين هادفة لترسيخ الأحكام والقواعد , ولتحقيق النتائج المرجوة من التمارين , ينبغي أن يضع المعلم نصب اهتمامه مجموعة من الأهداف يسعى لتحقيقها , وقد قسمناها إلى : أهداف بيداغوجية , تتعلق بالمعلم وبالطريقة , وأهداف تعليمية تتعلق بالمادة التعليمية و بالمتعلم .

أ - الأهداف البيداغوجية للتمرين اللغوي :⁽¹⁾

- يضع المعلم مجموعة من التمارين المنظمة ويجريها بهدف معرفة ما يلي :
- 1 - لمعرفة مدى مواكبته لتسلسل الدروس
 - 2 - لاكتشاف صعوبات تعترضه .
 - 3 - لترشيد عمله و تصحيح ثغرات الفعل التربوي
 - 4 - لتمييز الفروق الفردية .
 - 5 - لتقييم الكفاءات و اكتشاف أغلاط لغوية .
 - 6 - لتلبية بعض حاجات المتعلمين .
 - 7 - تمارين علاجية و حلول لبعض الاختلالات .

ب - الأهداف التعليمية للتمرين اللغوي :

يقوم المعلم بإجراء تمارين منظمة ومخططة لتحقيق الأهداف التالية :

- 1- أهداف التداريب على البيانات الصوتية : وهي كثيرة و منها :
 - 1 - تهيئة أعضاء النطق .
 - 2 - تدارك نقص في مخارج الحروف .
 - 3 - إبانة الصوت عن المعنى .
- 2- أهداف تداريب الاستماع : ومنها⁽²⁾
 - 1- تحصيل الأفكار عن طريق الأذن .
 - 2 - التمييز السمعي بين الأصوات .
 - 3- معرفة المعنى من نغمة الصوت .
- 3- أهداف تداريب البيانات الصرفية و النحوية و المعجمية ومنها :
 - 1 - اكتساب مهارات معينة أو كفاءة محددة .
 - 2 - استعمال اللغة وتوظيف المفاهيم .
 - 3 - تنويع الأساليب .
 - 4 - التواصل والاستعمال المقامي .
 - 5 - تنمية القدرة الإبداعية اللغوية عند التلاميذ .
 - 6 - تقوية الملكة اللغوية ، واكتساب ثروة معجمية .

(1) - أنظر . منهاج مادة اللغة العربية (مارس 2005) ص . 41 . وأنظر أيضا دليل الأستاذ . السنة الثانية ثانوي . ص. 10 .

(2) - أنظر . علي أحمد مدكور . تدريس فنون اللغة العربية . ص. 67 .

5 - التفريق بين النحو العلمي والنحو التربوي :

قبل الخوض في التداريب النحوية ينبغي أن نعرف عن أي نحو نتدرب ؟ وأي القواعد نتعلم ؟ فلقد تكونت في إطار علم اللغة التطبيقي وبمشاركة من التحويليين فكرة واضحة للتمييز بين النحو العلمي (الشكلي) ، وبين النحو التعليمي (التربوي) .

ما النحو العلمي ؟ : هو علم النحو ، وهو علم يقدم وصفا لأبنية اللغة وهو حين يفعل ذلك إنما يلجأ إلى عزل الأبنية من سياق الاستعمال ، ويضعها في إطار التعميم والتجريد ، أما تعليم النحو فقد أنشئ له علم آخر وهو النحو التعليمي .

ما النحو التعليمي ؟ : (Pedagogical grammar)

هو علم النحو العلمي التربوي الذي يركز على انتقاء مادته من النحو العملي وفق ما يحتاجه الدارس ويعد لها طبقاً لأهداف التعلم وظروفه ، كما أن النحو التعليمي يقوم على أسس نفسية ، وتربوية ولغوية ، وليس مجرد تلخيص للنحو العلمي .

الفروق الأساسية بين النحو العلمي والنحو التعليمي :

- 1- " علم اللغة وصفي يرفض أن يكون معيارياً ، والنحو التعليمي لا بد أن يكون معيارياً " (1) .
- 2 - ترتيب المادة اللغوية في النحو العلمي تستند إلى مقاييس لغوية داخلية أما النحو التعليمي فيستند إلى مقاييس تعليمية .
- 3 - "المعرفة الواعية بالنحو العلمي ليست شرطاً ضرورياً لاكتساب المهارات اللغوية " (2) والنحو التعليمي ينشأ الاستخدام اللغوي .
- 4- النحو العلمي يقوم على نظرية لغوية تنشأ الدقة اللغوية وتتوسل إليه أدق المناهج وعلم النحو العملي يركز على ما يحتاجه الدارس ، ويطوع مادته لأغراض التعليم.
- تحديد تشو مسكي للفرق بين العلمين :** يحدد (تشومسكي) الفرق بين النحو العلمي (الشكلي) والنحو التربوي (العملي) بأن النحو العلمي يهدف إلى تحديد كامل للبنية الكامنة وراء الأداء اللغوي عند الفرد ، وقواعده منظمة ولكنها بالغة التجريد والصعوبة ، أما النحو التربوي فيرى (تشومسكي) أنه يتميز بالسماط التالية : (3)
أ - هو نمط خاص يتكون من مادة مختارة من النحو العلمي تتوخى فيه معايير السهولة والفائدة العملية .
ب - يقدم عرضاً مباشراً للبنية السطحية مع الإفادة من الرؤية التحويلية .
ج - يحذف قدراً كبيراً من المعلومات التفصيلية كي يناسب الاستخدام الصفي .
د- النحو العملي دقيق ومفصل لكنه أعقد من أن يكون مادة تعليمية صالحة .
هـ - النحو التعليمي يحاول أن يطور كفاءة المتكلم في فهم الجمل وإنتاجها .

(1) - د/ عبده الراجحي . علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة . ص . 31 .

(2) - د/ محمود فهمي حجازي . البحث اللغوي . ص . 142 .

(3) - المرجع نفسه . ص . 144 .

⋮ _____

⋮



الدكتور تمام حسان

⋮

⋮ (1) ⋮

⋮

() ⋮ _____

...

(3)⋮

⋮

(2) ⋮

⋮

()

(4) ⋮

⋮

(5)⋮

13 . / (1)

54 () (2)

1 . 74/1. (3)

49 . (4)

126 . (5)

سادسا : التمرين اللغوي في كتب التراث

عرف النحويون أهمية التطبيقات النحوية و التداريب اللغوية بمفهومها الشامل , وقد اتخذ التمرين أشكالا مختلفة مثل : التطبيق العملي , أو مسائل التمرين , أو السبك , أو المعارضة , أو الصياغة على الأوزان في مواقف عملية أو مصنعة , و نتناول تفاصيل هذا الموضوع من خلال العناصر التالية :

- 1 - التصنيف في النحو
- 2 - منهج التصنيف في النحو التعليمي
- 3 - التمارين اللغوية وأشكالها
- 4 - مصنفات في التطبيقات النحوية
- 5 - التمارين اللغوية بين المؤيدين والمعارضين
- 6 - القيمة العلمية والتربوية لهذه التمارين

1) - التصنيف في النحو وتقسيمه : إن التصنيف في النحو اتسم بطابعين رئيسيين :

أ - النحو التعليمي : وهو الغالب , والغرض منه تعليم النحو لمختلف المستويات , التعليمية فقد صُنّف في ذلك كتب لبيان القواعد الأساسية والضوابط التي تميز الصواب من الخطأ , وما ينبغي مراعاته عند النطق والكتابة ومن هذا الصنف نذكر (كتاب) سيبويه , وكتاب : (المفصل) للزمخشري , الذي اقتصر على المبادئ للمتعلمين وكذلك فعل ابن الحاجب في (المقدمة) , و (التفاحة) لأبي جعفر النحاس , و (اللمع) لابن جني .

ب - النحو النظري : والغرض منه عرض مسائل النحو والبحث في أصوله وفلسفته , ومدّ أقيسته , وشرح علله : ككتاب : (علل النحو) لابن الوراق , و (الإيضاح في علل النحو) للزجاجي , و (لمع الأدلة في النحو) لابن الأنباري , و (الرد على النحاة) لابن مضاء , و (الأشباه والنظائر) للسيوطي .

2) - منهج التصنيف في النحو التعليمي :

أ - أنماط التبويب والترتيب : اختلفت مصنفات النحو في أنماط التبويب والترتيب وعرض المسائل النحوية فمنها ما عالج النحو في إطار التراكيب , كما هو الحال في (كتاب سيبويه) , ونمط عالج النحو من منطلق المعمولات مثل كتاب : (اللمع) لابن جني , و (شرح شذور الذهب) لابن هشام , و (التسهيل لابن مالك) , و (همع الهوامع) للسيوطي , ونمط عالج النحو من منطلق العوامل مثل : كتاب : (مقدمة في النحو) لخلف الأحمر , و (العوامل المائة للجرجاني) , و (الأصول الخمسون) لابن معطي , وهناك مصنفات لا تندرج تحت الأنماط السابقة ككتاب (الجمال للزجاجي) , و (الواضح في علم العربية) للزبيدي , و (المقرب) لابن عصفور , و (مغني اللبيب) لابن هشام , ويبدو أن مرد اختلاف النحويين في هذه الأنماط هو : تصورهم لما يكون مدخلا صالحا لتعليم النحو ⁽¹⁾ .

ب - مراعاة حاجات المتعلمين ومستوياتهم : أحس بعض النحويين أن هناك أبوابا ومسائل لا حاجة لتقديمها لمستوى المبتدئين مثل ما فعل ابن جني في (اللمع) من عدم التعرض لبابي (الاشتغال) و (التنازع) ولا يعرض

- 38 -

لموضوعات : (الاستغاثة , الاختصاص , التحذير , الإغراء , أسماء الأفعال) وحذا حذوه ابن هشام في (شذور الذهب) وزاد عليه بأنه لم يعرض لأبواب : (التصغير , النسب , الإمالة , نوني التوكيد , ألف الفصل , والوصل .) أما المسائل الأساسية فلم يخل منها أي كتاب من كتبهم , وذلك لحاجة المتعلمين إليها مثل : أبواب (الاستفهام , المنادى , العدد , كم , رب , ما لا ينصرف , القسم , همزة القطع والوصل ⁽¹⁾) وقد نص الزمخشري (ت 538 هـ) على أن إثبات همزة الوصل في الدرج لحن فاحش فقال " وإثبات شيء من هذه الهمزات في الدرج خروج عن كلام العرب ولحن فاحش فلا تقل : الاسم , الإنطلاق , الإستغفار , من إبنك ؟ " ⁽²⁾ , كما أن بعضهم لا يتطرق إلى التفصيلات مراعاة لمستوى المتعلمين " فابن جني (ت 392 هـ) يكتفي في كتابه (اللمع) في باب (الحال) بالحديث عن (الحال المفردة) ولا يذكر أنواعها الأخرى " ⁽³⁾ .

وقد اتجه بعض النحويين إلى التدرج في تأليف الكتب تماشياً مع مراحل التعلم , فألف ابن هشام (ت 761 هـ) كتابه (قطر الندى) للمبتدئين و(شذور الذهب) للشادين و(مغني اللبيب) للمتخصصين .
ج - منهج التلقين والحفظ : كان مقياس التحصيل هو مقدار الحفظ , فقد كانت عناية النحويين بحفظ القواعد تفوق عنايتهم بتكوين المهارة اللغوية , فصيغة الأمر بالعلم (اعلم) كثيرة الورود يقول سيبويه (ت 180 هـ) في باب الترخيم " اعلم أن الترخيم لا يكون إلا في النداء إلا أن يضطر الشاعر " , ويقول : " واعلم أن الترخيم لا يكون في مضاف إليه ولا في وصف . " وهكذا تلقى القاعدة على المتعلم إلقاء , ويحفظ ما يمليه عليه شيخه ويستظهره , فكان عليه أن يحفظ اليوم ما يفهمه في غد , وقلمنا يناقش المتعلم شيخه أو يعترض عليه , " فهذا ابن السكيت وهو حدث يقاطع أبا الحسن اللحياني وهو يملئ نوادره : تقول العرب (هو جاري مكاشري) فقام له ابن السكيت قائلاً : أعزك الله تعالى وما معنى مكاشري ؟ إنما هو مكاسري أي كسر بيته إلى كسر بيتي " ⁽⁴⁾
د - نماذج من توجيهات ونصائح للمتعلمين : يقدم ابن عصفور (ت 663 هـ) في كتابه (المقرب) نصائح للمعرب وبيان ما يعاب على الناشئين في صناعة الإعراب ومنها :

- 1 - في إعراب مثل (ضرب زيد) نقول : (ضرب) : فعل ماض لم يسم فاعله , و(زيد) : نائب عن الفاعل .
- 2 - في إعراب (ثم) نقول (ثم) حرف عطف للترتيب مع مهلة .
- 3 - في إعراب (فاء العطف) نقول : (الفاء) حرف عطف للترتيب والتعقيب . ⁽⁵⁾

(1) - أنظر : محمد إبراهيم عبادة . مرجع سابق . ص . 85 .

(2) - الزمخشري . المفصل . ص . 467 .

(3) - محمد إبراهيم عبادة . مرجع سابق . ص . 87 .

(4) - الأتباري . نزهة الألباء . ص . 157 .

(5) - محمد إبراهيم عبادة . مرجع سابق . ص . 75 .

- ثم عاب على الناشئ في صناعة الإعراب أمورا منها :

- 1 - أن يذكر فعلا ولا يبحث عن فاعله إن كان له فاعل .
 - 2 - أن يذكر مبتدأ ولا يبحث عن خبره أهو مذكور أو محذوف وجوبا أو جوازا ؟
 - 3 - أن يذكر جملة ولا يذكر ألقا محل من الإعراب أم لا؟
 - 4 - أن يقتصر في إعراب الأسماء الموصولة , وأسماء الإشارة على ذكر أنه اسم موصول أو اسم إشارة .
- وقرر أن هذا ليس بإعراب⁽¹⁾

ويقدم ابن هشام في (المغنى) توجيهات في كيفية الإعراب (للمبتدئين)⁽²⁾ , ويمكن تلخيصها في النقاط التالية :

- 1 - اللفظ المعبر عنه إما حرف واحد أو اثنان أو أكثر من ذلك .
 - 2 - المتكلم على الاسم ينبغي أن يذكر ما يقتضي وجه إعرابه .
 - 3 - ينبغي أن يعين للمبتدئ نوع الفعل .
 - 4 - إن كان المبحوث عنه حرفا يبين نوعه ومعناه وعمله .
 - 5 - أول ما يحترز منه المبتدئ ثلاثة أمور :
- أ - أن يلتبس عليه الأصلي بالزائد
- ب - أن يجري لسانه على عبارة اعتادها فيستعملها في غير موضعها
- ج - أن يعرب شيئا طالبا لشيء ويهمل النظر في المطلوب
- 6 - قد يكون للشيء إعراب إذا كان وحده , فإذا اتصل به شيء آخر تغير إعرابه .

3 - التمارين اللغوية وأشكالها : وسنتناول في معالجة هذا الموضوع العناصر التالية :

- العناية بالتدريب اللغوية

- المصطلح والمفهوم

- التمارين النحوية

- التمارين التصريفية

- مسائل التمرين وقياس التمارين غير العملية

أ - العناية بالتدريب اللغوية : لم يكن النحويون يجهلون دور التطبيقات والتدريبات اللغوية إنما عرفوا الجانب التطبيقي بمفهومه الشامل , بل كان التطبيق ملازما حلقات الدرس "فهذا حماد بن سلمة يملئ على تلاميذه قول الرسول (ص) : " ليس احد من أصحابي إلا وقد أخذت عليه , ليس ابا الدرداء " فقال سيبيويه " ليس ابو الدرداء " فقال له حماد : لحننت " ليس ابا الدرداء " فقال سيبيويه : لاجرم لأطلبن علما لا تلحنني فيه أبدا وطلب النحو"⁽³⁾

(1) - أنظر : محمد إبراهيم عبادة . النحو التعليمي . ص 75

(2) - ابن هشام . مغني اللبيب . 767 / 2

(3) - الأتباري . نزهة الألباء . ص . 61

لقد جاءت كتب النحويين زخرة بالتدريبات خصوصا منها كتب النحو التعليمي التي كان هدفها ترسيخ الأحكام والقواعد والوقوف على المسائل والشواهد، ومن توسع في التمارين ومسائلها : **المبرد وابن جني وابن عصفور وابن مالك والأشموني والسيوطي** بل إن منهم من أفرد مؤلفات في شرح مسائل التمرين والإجابة عليها كما صنع **أبو سعيد الفارقي** في شرح مسائل **المقتضب للمبرد** .

ونورد فيما يلي نماذج وأمثلة من تلك التدريبات وأنماطها بعد أن نشرح أهم اصطلاحاتها .

ب - المصطلح والمفهوم : تتردد في كتب النحويين كلمات تدل على معنى التمارين بمفهومها الشامل ولكل مصطلح مدلول يتفق مع المفهوم الشامل فنجدهم يستعملون الكلمات التالية : (تدريبات , أو كلمة مسائل أو تمرين , أو امتحان , أو رياضة , أو سبك , أو تطبيق) .

التدريب : ويطلق بمعنى تطبيق القواعد العامة، يقول السيوطي " هذا هو الفن الثاني من الأشباه والنظائر وهو فن القواعد الخاصة والضوابط والاستثناءات والتقسيمات مرتب على الأبواب وسميته بالتدريب ومن أمثلة ذلك قوله : هذا التقسيم في باب الألفاظ , ما خرج من الفم إن لم يشمل حرف فصوت , وإن اشتمل على حرف ولم يفد معنى فلفظ , وإن أفاد معنى فقول , وإن كان مفردا فكلمة , أو مركبا من اثنين ولم يفد نسبة مقصودة لذاتها فجملة , أو أفاد ذلك فكلام , أو من ثلاثة فكلم . " (1) .

أما المسائل : فهي في الأحكام النحوية : أمثلة مصنوعة - غالبا - يراد بها امتحان المتعلم وفي الأحكام التصريفية يراد بها : " تعويد الطالب تطبيق المسائل على القواعد الصرفية التي علمها " (2) , وذلك بالتدريب على صياغة كلمات على أوزان كلمات أخرى , بما يقتضيه القياس مثل قولهم : كيف تبني من (يغت) على زنة (اطمأن) وتسمى : (مسائل التمرين) .

أما الامتحان : فهي مجموعة أمثلة يمتحن الطالب من خلالها على إدراك العلاقات بين مفردات الجملة . وهي أمثلة موضوع لغرض تعليمي ويطلق عليه أيضا التدريب .

أما التمرين : فهو مصطلح عام يطلق على التدريبات القصيرة ذات الغرض التعليمي مثل صياغة كلمات على أوزان كلمات أخرى وغيرها .

أما الرياضة : فيراد بها الاعتياد على السلوك اللغوي , والاستعمال الصحيح , من خلال التكرار و الدربة وتستعمل كذلك في النطق الصحيح , يقول ابن الجزري :

وليس بينه وبين تركه
إلا رياضة امرئ بفكه

ويقول ابن الجزري أيضا : " ولا أعلم سببا لبلوغ نهاية الإتقان والتجويد ووصول غاية التصحيح والتشديد مثل رياضة الألسن , والتكرار على اللفظ المتلقى من فم المحسن " (3) .

أما التطبيق : فيطلق على تحليل نصوص لغوية عالية وغير مصنوعة , لخدمة قاعدة لغوية معينة مثل : المؤلفات ذات الطابع التطبيقي ككتب إعراب القرآن , ومعانيه , وشروح القصائد , والشواهد النحوية .

(1) - السيوطي . الأشباه والنظائر في النحو . 2 / 5 .

(2) - الحملوي . شذا العرف . ص 165 .

(3) - الملا علي القاري . المنح الفكرية . (شرح المقدمة الجزرية) . ص 47 .

(باب السبك) لتدريب المتعلمين على الأحكام النحوية مثل تمارين التحويل في قولهم : " إجعل المفعول به في الجملة الآتية خبرا وغير ما يلزم"(1).

جـ - التمارين النحوية : أورد المبرد (ت 285 هـ) في المقتضب نماذج للتطبيق بأمثلة مصنوعة يمتحن بها المتعلمون , وهذه التداريب تتجه إلى إدراك العلاقات بين مفردات الجمل , قال محققه : " وقد احتفل المبرد في المقتضب بالمسائل التطبيقية فعقد لها أبوابا كثيرة كأن يقول : " مسائل طوال يمتحن بها المتعلمون " , ويقول : " هذه مسائل يسيرة صدرنا بها لتكون سلما إلى ما نذكره بعدها من مسائل طويلة أو قصيرة معماة الاستخراج , ويقول : ولهذا مسائل غامضة تأتي في موضعها " (2) , وشرح سعيد الفارقي من هذه المسائل (19مسألة) ,

نماذج من الأمثلة التي صنعها المبرد : يقول المبرد : " هذا باب من مسائل الفاعل والمفعول به مثل :

(وتقول : أعجبنى ضَرْبُ الضَّارِبِ زَيْدًا عَبْدَ اللَّهِ) , وتقول : (سَرَنِي قِيَامُ أَخِيكَ) , وتقول : (أعجبنى ضَرْبُ زَيْدِ عَمْرٍَا , وإن شئت قلت : ضَرْبُ زَيْدِ عَمْرٍَا) , وتقول : (أعجبنى الضَّرْبُ زَيْدٌ عَمْرًا) , وتقول : (ما أعجب شيء شيئا إعجاب زيد ركوبُ الفرسِ عمرو) , وتقول : (سرَّني والمُسْبِغَةُ طَعَامُكَ شَتَمُ غُلَامِكَ زيدا) , وتقول : (أَعْجَبَ إعْطَاءُ الدَّرَاهِمِ أَخَاكَ غُلَامُكَ إِيَّاكَ) , وتقول : (ظننتُ الذي الضاربُ أخاه زَيْدٌ عَمْرًا) " (3).

أمثلة من المسائل الطوال : قال المبرد : " هذا باب , ونقول في مسائل طوال يمتحن بها المتعلمون :

(الضاربُ الشاتمُ المكرمُ المعطيُّ درهما القائمُ في داره أخوك سوطا أكرمَ الأكلُ طعامه غلامُه زَيْدٌ عمرا خالدِ بكرا عبدَ الله أخوك) , وقوله : (ظننتُ بناءَ الدارِ الساكنها المُعْجِبُ القائمُ عنده الذهابُ إليه أخواه مُعْجِبًا بكرا) , وتقول : (جاءني القائمُ إليه , الشاربُ ماءه الساكنُ داره الضاربُ أخاه زَيْدٌ) , وكذلك لو قلت : (جاءني الذي للذان ضرباه القائمان إليك) كان الذي جاءك واحدا " (4).

- وعندما أورد المبرد هذه المسائل إنما أراد أن يمتحن قدرة الدارسين على تطبيق ما تعاطوه في النحو , مما سبق عرضه عليهم من أبواب ومسائل , ومما لا شك فيه أن هذه المسائل متكلفة , ولا ترد في موقف لغوي . " وإحساس المبرد بما في هذه المسائل من تكلف وغموض وصنعة , تولى إيضاح العلاقات بين المفردات وبيان أسباب ضبط أواخر الكلمات " (5).

(1) - أنظر : توفيق بن عمر بلطه جي . كيف نتعلم الإعراب . ص . 114 .

(2) - المقتضب : (مقدمة المحقق) . 1 / 104 .

(3) - المبرد . المقتضب . 1 / 13 - 18 .

(4) - المرجع نفسه . 1 / 22 - 25 .

(5) - د / محمد إبراهيم عبادة . النحو التعليمي . ص . 218 .

تمارين الإخبار بالذي وفروعه : وهو نوع آخر من التدريبات وردت في كتب النحويين , وافردوا لها

بابا بعنوان : (الإخبار بالذي والألف واللام) قال ابن مالك (ت 672 هـ) في ألفيته :

ما قيل أخبر عنه بالذي خبر عن الذي مبتدأ قبل استقر

نحو الذي ضربته زيد فإذا ضربت زيدا كان فاعل المأخذ

وبالذين والذين والتسي أخبر مراعيًا وفاق المثبت (1)

وهذا النوع من التدريبات يتعلق **بالتحويل** من جملة إلى جملة , مع المحافظة على المعنى الأصلي للجملة , فإذا قيل : أخبر عن زيد من (قام زيد) فالمعنى : أخبر عن مسمى زيد بواسطة تعبيرك عنه بالذي , وهذا الباب وضعه النحويون للتدريب في الأحكام النحوية , وبعضهم يسميه (باب السبك) (2) أي سبك كلام من كلام آخر , " فإن قيل لك : أخبر عن الهندات من (ضربت الهندات) قلت : اللاتي ضربتهن الهندات , وإذا أخبرت عن (الذي) من ضربته الذي ضربته , تقول : الذي ضربته الذي ضربته " (3) .

" وإذا أخبرت عن زيد في قولك : قامت جارتا زيد لا قعدتا , قلت : القائم جارتا لا القاعدتان زيد " (4) إن هذه التحويلات تتم وفق قواعد وشروط مع تغيير ما يلزم , وقد بالغ النحويون فيه ووضعوه على أبواب النحو , ففي المقتضب : هذا (باب الابتداء) ومن أمثلته :

" لو قلت : (زيد في الدار) , فقل لك : أخبر عنه بالذي قلت : (الذي هو في الدار زيد) , فإن قيل لك : أخبر عن الدار؟ قلت : (التي زيد فيها الدار) ؛ لأن الدار في المسألة هاهنا : خبر (التي) , فهذا وجه الإخبار " (5) .
وهدف النحاة من وضع هذه الأبواب أن يمكنوا الطالب من استحضار الأحكام النحوية , وليكون له بالامتحان ملكة يقوى بها على التصرف , فإنهم إذا قالوا : أخبر عن الاسم الفلاني من الجملة الفلانية بالذي بعد بيانهم طريقة الإخبار به , فلا بد من تذكر كثير من المسائل وتدقيق النظر فيها , حتى يعلم هل ذلك الاسم مما يصح الإخبار عنه أو يمتنع , فكما يقال على جهة الامتحان للطالب : كيف تبني من (قرأ) مثل (جعفر) وما أشبهه , يقال كيف تخبر عن هذا الاسم بالذي ونحوه ؟ " فكما لا يحسن أن يبنى من اللفظة غيرها إلا من برع في التصريف , لا يعرف حقيقة الإخبار بالذي ونحوه إلا من نبغ في نحو العربية " (6) .

(1) - ابن مالك . الألفية .

(2) - الأشموني . شرح الفية ابن مالك . 4 / 75 - 76 .

(3) - الصبان . حاشية الصبان على الأشموني . 4 / 76 .

(4) - السيوطي . الأشباه والنظائر . 2 / 132 .

(5) - المبرد . المقتضب . 3 / 90 (وما بعدها) .

(6) - الصبان . حاشية الصبان على الأشموني . 4 / 75 - 76 .

:() _____

:

" : (19) ⁽¹⁾(

"

: .

.

(24) " :

⁽²⁾" :

	()		
()			
	()		

: _____

" :

()

(3) " .

: ,

(4) "

.(78) () (1)

. 22 / 1 () (2)

. 23 . 22 / 1 (3)

. 23 . 22 / 1 (4)

ولكن الفارقي يعتذر عن (المبرد) بأن هذه المسائل **للامتحان** ، " ولا يشترط أن تكون مسائل الامتحان كلها على الصحة ، بل يوضع بعضها على الصحة وبعضها على الخطأ ، وعلى الممتحن أن يعرف وجه الصواب ووجه الخطأ ... بل الأولى أن يمتحن بالجمع بين الأمرين ، ليكون أدل على منزلة الممتحن " .⁽¹⁾

د - التمارين التصريفية (مسائل التمرين) :

لقد تضمنت كتب النحويين صنفا آخر من التمارين أطلقوا عليها : (مسائل التمرين) وهم يعنون بها ؛ التدريب على صياغة كلمات على وزن كلمات أخرى ، في تطبيقات عملية لأصول الصرف وقواعده ، بهدف تدريب الألسنة خشية وقوعها في اللحن الصرفي ، وأول ما نشأ من مسائل التصريف ما ينسب إلى **معاذ الهراء** (ت187هـ) الذي كان يناظر في هذه المسائل ، ومما يروى من مناظراته : أن **(أبا مسلم)** مؤدب عبد الملك بن مروان جلس إلى معاذ الهراء فسمعه يناظر رجلا في النحو ، فقال معاذ : كيف تقول من " تؤزهم أزا " ⁽²⁾ (يا فاعل افعل) وصلها بـ (يا فاعل افعل) من " وإذا المؤؤودة سئلت " ؟ ⁽³⁾ فأجاب الرجل معاذاً ، فسمع أبو مسلم كلاما لم يعرفه ، وأنكره ، فهجا أصحاب النحو فقال : ⁽⁴⁾

قد كان أخذهم في النحو يعجبني	*	حتى تعاطوا كلام الزنج والروم
لما سمعت كلاما لست أفهمه	*	كأنه زجل الغريبان واليوم
تركت نحوهم و الله يعصمني	*	من التقحم في تلك الجراثيم

ثم أصبحت مسائل التمرين متداولة بين بعض النحويين في ذلك العصر ، ففي المقتضب باب بعنوان : (معرفة الأبنية وتقطيعها بالأفاعيل وكيف تعتبر بها في أصلها و زوائدها) وساق تحت هذا الباب أمثلة كثيرة نذكر منها : " إذا قيل لك ابن من (ضرب) مثل (جعفر) فقد قال لك : زد على هذه الحروف الثلاثة حرفاً ، فحق هذا أن تكرر (اللام) فتقول : (ضَرَبَ) فيكون على وزن (جعفر) ، وتكون قد وضعت (الفاء والعين) في موضعهما وكررت (اللام) حتى لحق بوزن (فعلل) ، وإذا قيل لك ابن لي من (ضرب) مثل (قَطَعَ) قلت : (ضَرَبَ) ، ولو قال لك : ابن لي من (ضرب) مثل : (صمحم) لقلت : (ضربرب) " .⁽⁵⁾

كما عقد ابن جني في كتاب **الخصائص** باباً لبيان الغرض من مسائل التصريف ، يقول : " باب في الغرض من مسائل التصريف ، وذلك عندنا على **ضربين** أحدهما : الإدخال لما تبنيه من كلام العرب والإلحاق له به ، والآخر : التماسك الرياضة به ، والتدريب بالصنعة فيه " .⁽⁶⁾

(1) - أنظر : هامش المقتضب . 1 / 22 . 23 .

(2) - سورة مريم . (الآية 83) / (3) - سورة التكويد . (الآية 8) .

(4) - د / فخر الدين قباوة . ابن عصفور والتصريف . ص . 23 ، 24 .

(5) - المبرد . المقتضب . 69 / 1 .

(6) - ابن جني . الخصائص - 244 / 2 .

وتعرض بعض النحويين لبيان مفهوم التصريف المراد هنا بأنه : " تغيير الكلمة لغير معنى طارئ عليها ولكن لغرض آخر، وينحصر في : الزيادة , والحذف , والإبدال , والقلب , والنقل , والإدغام . وهذا القسم هو المقصود بقولهم : **التصريف** " (1) وهو : " كونه بمعنى الملكة أو المسائل أو الإدراكات " (2).

أمثلة تطبيقية من مسائل التمرين :

- 1- إذا أردت أن تصوغ من (باع) و (قال) على وزن (عَنْسَل) للناقة السريعة , قلت فيه : (بَيْعٌ وَ قُنُولٌ) بلا إدغام ؛ لأنك لو أدغمت لقلت : (قُولٌ ، بَيْعٌ) .
 - 2 - إذا قيل كيف تبني من (وأيت) بزنة (كوكب) قلت فيه : (أوي) .
 - 3 - وإذا قيل كيف تبني من (وأيت) بزنة (إوزة) قلت (إيأة) .
 - 4 - وإذا بنيت من (أويت) مثل (إوزة) قلت (إيأة) .
 - 5 - وإذا قيل : كيف تبني من (قال و باع) بزنة (عنكبوت) ؟ قلت : (بيعوت و قوللوت) لا (بنيعوت و قوللوت) (3) .
- ولكن : هل يلزم إثبات صيغ لم تنطق بها العرب في كلامهم ؟

لقد أجاز سيبويه أن يصاغ على وزن ثبت في كلام العرب وإن لم ينطقوا به في الفرع المطلوب , فيصح أن يصاغ من (ضرب) على زنة (شربث) فيقال : (ضربب) مع أنهم لم ينطقوا به , " ولا محذور فيما قاله سيبويه (ت 180 هـ) إذ الغرض التمرين فقط ... أما نحو : جالينوس , و ميكائيل فلا يصاغ على زنتهما , لعدم ثبوتهما في كلام العرب " (4) .

وأخيرا " فإن مسائل التمرين هذه ليست أصل التصريف وقواعده , وإنما هي ثمرة سائر موضوعاته وفروعه إنها تعتمد في بنائها على المعرفة التامة بالميزان الصرفي , والزوائد , والإبدال , والإعلال , والإدغام , وتخفيف الهمز... وتستمد نتائجها من إتقان كل الجوانب , ووضوحها , ورسوخ جذورها " (5) وهذه المسائل كثيرة متفرقة في كتب التراث العربي مثل : (الأشباه والنظائر) للسيوطي و (المقتضب) للمبرد , وغيرهما .

4 مصنفات في التطبيقات النحوية :

بعد أن أكمل النحويون وضع القواعد والأحكام , اتجه بعضهم إلى الجانب التطبيقي , وذلك بشرح الشواهد أو إعرابها , أو توضيح غريبها , أو تحليل نصوص عاليه مثل : معاني القرآن وإعرابه , أو شرح القصائد , والمعلقات , والدواوين الشعرية , " ولقد فهم بعض النحويين أن كثرة الشواهد مع إعرابها , تؤدي إلى تدريب الدارسين " (6) , ومن هؤلاء ابن هشام (ت 761 هـ) في مقدمة شرح شذور الذهب , إذ يقول : " وعمدت فيه إلى لف المباني والأقسام , لا إلى نشر القواعد والأحكام , والتزمت فيه أنني كلما مررت ببيت من الشواهد ذكرت إعرابه , وكلما أتيت على لفظ مستغرب أردفته بما يزيل استغرابه , وكلما أنهيت مسألة ختمتها بآية

(1) - الأشموني . شرح ألفية ابن مالك . 4 / 331 .

(2) - الصبان . حاشية الصبان على الأشموني . 4 / 332 .

(3) - الحملاوي . شذا العرف . ص 166 , 167 .

(4) - المرجع نفسه . ص 165 .

(5) - فخر الدين قباوة . ابن عصفور والتصريف . ص 25 .

(6) - د / محمد إبراهيم عبادة . النحو التعليمي . ص 221 .

تتعلق بها من أي التنزيل وأتبعها بما تحتاج إليه من إعراب وتفسير وتأويل , قصدي بذلك تدريب الطالب , وتعريفه السلوك إلى أمثال هذه المطالب " (1) , ومن هنا يتضح أن النحويين قد أدركوا دور التدريب والتطبيق , فقدموا نماذج محدودة كانت تحتاج إلى تطوير , فكانت لهم مؤلفات اهتمت بمجال التطبيق بمفهومه الواسع . ويمكن تصنيف هذه المؤلفات إلى ثلاثة أصناف :

1 - كتب إعراب القرآن ومعانيه : إن الممارسة التطبيقية للقواعد النحوية تتجسد في: معاني القرآن , وإعرابه , ومن بين علماء النحو الذين أفردوا كتباً في معاني القرآن : "يونس بن حبيب (ت 183هـ) والكسائي (ت 189هـ) , والفراء (ت 207هـ) , والأخفش (ت 215هـ) , وثعلب (ت 291هـ) , والزجاج (ت 311هـ) , والخزاز (ت 325هـ) , ومن الذين أفردوا كتباً في إعراب القرآن : قطرب (ت 206هـ) , وابن قتيبة الدينوري (ت 270هـ) , والمبرد , وأبو جعفر النحاس (ت 338هـ) , وابن خالويه (ت 370هـ) , والعكبري (ت 450هـ) وأبو البركات بن الأنباري (ت 577هـ)" (2) وغيرهم .

2 - شروح القصائد والدواوين : اتخذ النحويون الشعر مجالا لتطبيقاتهم فشرحوا المعلقات ودواوين الشعراء ومن أبرز شروح الشعر شرح السبع الطوال لكل من أبي جعفر النحاس , وابن كيسان (ت 299هـ) وأبي بكر الأنباري (ت 328هـ) والخطيب التبريزي (ت 502هـ) , وشرح (المفضليات) للأنباري , والتبريزي , وشرح (ديوان المتنبي) للتبريزي . (3)

(3) - شرح الشواهد النحوية: اتجه النحويون إلى شرح الشواهد النحوية رغبة منهم في تدريب الدارسين على التحليل النحوي , وإدراك العلاقات بين المفردات والجمال في البيت الشعري , ويعد ذلك مجالا تطبيقياً يعين على تثبيت القاعدة , واستحضار كثير من الضوابط التي مرت على المتعلم في الدرس التلقيني . ومن الذين ألفوا في شرح الشواهد النحوية : "أبو جعفر النحاس , والسيرافي (ت 368هـ) والأعلم الشنتمري (ت 476هـ) وهؤلاء الثلاثة عنوا بأبيات سيبويه , كما شرح العيني (ت 855هـ) أبيات شروح الألفية في كتابه (المقاصد النحوية) وله شرح صغير يسمى (فوائد القلائد) في مختصر شرح الشواهد , كما شرح السيوطي شواهد المغني لابن هشام , وشرح البغدادى شواهد (الكافية) في كتابه المعروف خزنة الأدب" (4) .

الهدف من هذه المصنفات:

ويمكن القول أن الهدف من هذه المصنفات التي كانت مجالا لتطبيق الأحكام والقواعد النحوية على نصوص قرآنية وشعرية ثلاثة أمور:

الأول: تثبيت القواعد والأحكام في أذهان الدارسين.

الثاني: تدريب الدارسين على ممارسة هذا التطبيق.

الثالث : الحدق في النحو والتفنن فيه , والاستيلاء عليه , وتحقيق ملكة الإحاطة بمبادئه , والوقوف على مسائله.

(1) - ابن هشام . شرح شذور الهب . ص . 33 .

(2) - ابن النديم . الفهرست . ص . 53 .

(3) - أنظر : الأنباري . نزهة الألباء . (ص . 231 , 253 , 321 , 208) .

(4) - د / محمد إبراهيم عبادة . النحو التعليمي . ص . 238 .

5 التمارين اللغوية في التراث بين المؤيدين والمعارضين:

بعدما استعرضنا النماذج المختلفة من التمارين وأنماطها في التراث النحوي العربي , نصل الآن إلى التعرف لآراء اللغويين والنحويين من القدماء والمحدثين , لإبراز مواقفهم من قياس التمارين , فقد تباينت آراؤهم بين مؤيد زاعم أن هذه التمارين تفيد المتعلمين وتدريبهم وترييض فكرهم , ويتصدر هؤلاء العلامة ابن جني وبين رافض لها منكر على النحويين اشتغالهم بها , وداعيا إلى إلغائها , وإسقاطها من النحو لعدم جدواها , ويمثل هذا الرأي : ابن مضاء القرطبي ومن انضم إليه قديما وحديثا .

1- رأي ابن جني في قياس التمارين:

يرى العلامة ابن جني (ت392 هـ) أن مسائل التمرين هي طريقة تعليمية ايجابية , يتدرب عليها المتعلمون , وتهدف إلى شحذ الذهن , وارتياض الفكر , وإن كان في ذلك تحريف للفظ واستطالة عليه فيقول : "الاستطالة على اللفظ بتحريفه والتلعب به , ليكون ذلك مدرجة للفكر , ومشجعة للنفس , وارتياض لما يرد من ذلك الطرز وليس لك أن تقول : فما في الاشتغال بإنشاء فروع كاذبة , عن أصول فاسدة , وقد كان في التشاغل بالصحيح مغن عن التكلف للسقيم ؟ هذا خطأ من القول من قبل أنه إذا أصلح الفكر , وشحذ البصر , وفتق النظر , كان ذلك عوناً لك , وسيفاً ماضياً في يدك" (1).

ويبرر ابن جني (التمارين الافتراضية) بأنها ضرورية لتطوير النحو كسائر العلوم , يقول مبيناً الغرض من تمارين القياس : " وهذا ونحوه إنما الغرض فيه الرياضة به , وتدريب الفكر بتجشمه , وإصلاح الطبع لما يعرض في معناه , وعلى سمته , فأما لأن يستعمل في الكلام (مضري) من (ضرب) و (تقفي) من (نزف) فلا , ولو كان لا يخاض في علم من العلوم , إلا بما لا بد له من وقوع مسأله معينة محصلة , لم يتم علم على وجه , ولبقي مبهوراً بلا لحظ , ومخشوباً بلا صنعة , وإنما الانتفاع بها من قبل ما تقنيه النفس من الارتياض بمعاناتها" (2).

شروط القياس :

ولكن ابن جني يشترط في قياس التمارين: أن تقاس على الأقوى استعمالاً , فيقول : " القياس إنما يجري على الأقوى استعمالاً : كأن تبني من (ضرب) على مثال (جعفر) فنقول (ضرب) فهذا من كلام العرب أما لو بنيت منه على (فيعل) أو (فوعل) فقلت (ضرب) أو (ضوب) لم يعتد ذلك من كلام العرب ؛ لأنه قياس على الأقل استعمالاً , والأضعف قياساً" (3). كما أنه يراعي في القياس مبدئين أساسيين هما : مبدأ أمن اللبس , ومبدأ الخفة , فيقول : " لا يبنى مما عينه (راء) أو (لام) على مثال (عسل) لأنه يؤدي إما إلى الالتباس وإما إلى الثقل , فلا تقول في (ضرب) و (علم) , (ضرب) و (علم) " (4).

(1) - ابن جني . الخصائص : 518 / 2 .

(2) - المرجع نفسه . 458 / 1 .

(3) - المرجع نفسه . 9 / 3 .

(4) - المرجع نفسه . 51 / 3 .

ثم إنه يجيز بناء فروع على أصول فاسدة , لغرض هو إصلاح الفكر , وشحذ البصر , وفتح النظر , مثل: البناء من صيغة (أويت) على مثال (أفوعلت) فنقول : (إياوأيت) , " فهذا ونحوه إنما الغرض فيه التأنس به , وإعمال الفكرة فيه , لاقتناء النفس القوة على ما يرد مما فيه نحو مما فيه." (1)

وهناك غيره من النحويين الذين اهتموا بالتدريب , ومسائل التصريف , ومنهم : المازني (ت245 هـ) صاحب كتاب (التصريف) إذ عقد بابا بعنوان : (هذا باب ما قيس من الصحيح على ما جاء من الصحيح من كلام العرب) ومنهم أبو العباس المبرد الذي أطال من هذه التدريبات في كتابه (المقتضب) , وقال الرضي في شرح كافية ابن الحاجب : " وعند الجرمي (ت839 هـ) لا يجوز بناء ما لم تبينه العرب لمعنى كـ (ضربب) ونحوه , وليس بوجه ؛ لأن بناء مثله ليس ليستعمل في الكلام لمعنى , حتى يكون إثباتا لوضع غير ثابت , بل هو للامتحان والتدريب " ثم قال : " وأجاز الأخفش صوغ وزن لم يثبت في كلامهم أيضا للامتحان والتدريب " (2) , " ومنهم ابن عصفور (ت669 هـ) صاحب كتاب (الممتع) " (3) .

2 - موقف ابن مضاء من قياس التمارين غير العملية :

بناء على أصول المذهب الظاهري , أقام ابن مضاء القرطبي (ت592 هـ) نظريته النحوية على الأسس التالية :

1 - إلغاء نظرية العامل وما يتصل بها من تقدير أو تأويل .

2 - إلغاء القياس المنطقي .

3 - إلغاء العلل الثواني والثالث.

4 - إلغاء التمارين والتطبيقات الافتراضية . (4)

وكان كتابه (الرد على النحاة) ثورة على عمل النحاة وتصرفهم في المادة اللغوية , والتزامهم ما لا يلزمهم , وهو بذلك يدعو إلى وصف المادة اللغوية وصفا جديدا , إن ابن مضاء يسلم بالهدف التعليمي من العمل النحوي , ولكنه يرى أن النحاة بالغوا في ذلك بقوله : " قصدي في هذا الكتاب أن حذف من النحو ما يستغني النحوي عنه , وأنبه على ما أجمعوا على الخطأ فيه " (5)

وقد أنكر ابن مضاء على النحويين المسائل التي ليس فيها نفع , ولا فائدة في ضبط الألسنة , ويرى : " أن قياس التمارين هو مجرد أبحاث لم تقدم للغة شيئا مثل : إيجاد كلمات قياسا على كلمات أخرى لم ينطق بها عربي , مثل : شربرب , ضربرب , قتلل , خررج . وسبب هذا : هو التعمق في القياس إلى حد خرج به عن حدود استعماله إلى افتراضات لا قيمة لها " (6) .

(1) - ابن جني . الخصائص . 2 / 244 .

(2) - د/ محمد إبراهيم عبادة . النحو التعليمي . ص . 220 .

(3) - د/ فخر الدين قباوة . ابن عصفور والتصريف . ص . 148 .

(4) - د/ حلمي خليل . العربية وعلم اللغة البنيوي . ص . 56 .

(5) - د/ محمد عيد . أصول النحو العربي . ص . 90 .

(6) - المرجع نفسه . ص . 90 .

رفض (ابن مضاء) للجمل غير العملية : فقد ذكر ابن مضاء مثل قولهم : " أعلمتُ و أعلمني إياه زيدا عمرا منطلق . " فقال : " هذا قياس مختلق ينبغي أن يسقط من النحو ؛ لأن جملة غير عملية , ولم يأت لها نظير في كلام العرب . "(1)

رفضه لقياس التمارين غير العملية : وقد رفض ابن مضاء قياس التمارين غير العملية , سواء أكان ذلك في الجمل , أو المفردات كقول النحاة : " ابن من (البيع) على مثال (فعل) ذاهبين إلى أنه يصح أن يقال (بوع أو بيع) قياسا على قولهم : (موقن) في قلب (الواو ياء) أو على مثال (بيض) و (غيد) بقلب الضمة كسرة , وكل ذلك فضول ينبغي أن يبرأ منها النحو , ويخلص تخليصا حتى لا يكون فيه عسر ولا صعوبة " .(2) وقد هاجم ابن مضاء مثل هذه التمارين , وحجته في ذلك أن العلاقة في هذا القياس مختلفة ؛ لأنها بعيدة أو مظنونة , وكلام العرب لا يتفق مع هذه التمارين التي تصبح صناعة نحوية غير مفيدة , مثل قولهم : " (مويت) إذا كتبت (ما) و (زويت) إذا كتبت (زاي) و (كوفت) إذا كتبت (كاف) " .(3) والنظرة اللغوية الحديثة ترفض هذا أيضا , يقول الدكتور شوقي ضيف :

" إن هذه الأقيسة تؤدي إلى تضخم مادة العربية لكثرة الفروع التي لا حصر لها , ولا غناء حقيقي في تتبعها . فمضى ابن مضاء يهاجمها في كتبه , وأنكر على النحويين وضع أساليب لا يعرفها العرب الجاهليون والإسلاميون , وأنكر عليهم وضع صيغ معقدة عسيرة لم ينطق بها العرب , ولا وقعت في أوهامهم " (4) .

3 - آراء الدارسين المحدثين :

يرفض الدارسون المحدثون تلك الأنماط التقليدية من التدريب غير العملية , والمسائل الافتراضية , وصياغة المفردات على أوزان لم تسمع صياغتها عليها عن العرب ومن هؤلاء الدارسين نذكر : الدكتور تمام حسان , والدكتور شوقي ضيف , والدكتور محمد عيد , والدكتور حلمي خليل , والدكتور محمد إبراهيم عبادة , وعباس حسن وغيرهم وقد عبر عن ذلك الدكتور عبده الراجحي بقوله " إن النحو العربي قدم تركيبات كثيرة غير مقبولة نحويا (ungrammatical) " (5) . ولكنهم يرحبون بتلك التدريب العملية , وبعض الأشكال من التمارين التي يتجلى فيها الطابع التعليمي , وسائر التطبيقات التي يمكن أن يفيد منها الدرس اللغوي الحديث , كالأمثلة التي وضعها ابن مالك في تحويل الجمل وتوجيهات ابن عصفور و ابن هشام في كيفية الإعراب , وغيرهم .

(1) - د / محمد عيد . أصول النحو العربي . ص . 90 .

(2) - د / شوقي ضيف . المدارس النحوية . ص . 306 .

(3) - د / محمد عيد . المرجع السابق . ص . 109 .

(4) - د / شوقي ضيف . المرجع السابق . ص . 305 .

(5) - د / عبده الراجحي . النحو العربي والدرس الحديث . بحث في المنهج . ص . 156 .

6 - القيمة العلمية والتربوية للتمارين :

بعدما تعرفنا على أنماط التمارين في التراث النحوي العربي , نصل أخيرا إلى الكشف عن مدى صلاحيتها التربوية , وما تتضمنه من قيمة علمية , وهي من المنظور التطبيقي الحديث تقتصر إلى الكثير من الأسس , ومعايير النجاعة ؛ لأنها لا تراعي حاجات المتعلمين , بالرغم من إصرار واضعيها على أنها موجهة لتدريب المتعلمين . إن غالبية تلك التداريب لا تصلح إلا للعلماء , يتسلون بها في مجالسهم ومناظراتهم , يقول محقق **المقتضب** : " ولا يفوتنا أن نذكر أن كثيرا من مسائله كان أقرب إلى الإلغاز والتعمية , وأن بعض المسائل وضعها على الخطأ , ولذلك كتب **الزجاج** (ت 311 هـ) بخطه على قوله : " مسائل يمتحن بها المتعلمون " زاد الزجاج قوله : " ويغلط فيها المعلمون " ⁽¹⁾

إن التمارين القديمة لم تراعى نفسية الدارسين , ومستوياتهم التعليمية , كما أنها تركز على قضايا ذهنية وفلسفية وليس لها أسلوب وظيفي في إيراد النماذج .

ارتكاز التمارين على القياس : لقد كانت التمارين القديمة مركزة على القياس بمختلف أقسامه , بالرغم من اختلاف منطق القياس عند النحويين , فمثلا : (نعم وبئس) ذهب الكوفيون إلى أنها أسماء , وذهب البصريون إلى أنها أفعال , ومعنى ذلك : أن منطق القياس مختلف لدى هؤلاء وأولئك , وبالتالي فإن نتائج هذا القياس لا ينبغي أن تكون محل ثقة تامة ؛ ودليل فشل القياس النحوي , أنه لا يمنع تعارض النتائج التي يوصل إليها , ⁽²⁾ وكتب التراث مليئة بأمثلة من هذا التعارض , فصياغة مثال (فعل) من (وأيت) **فالخيل بن أحمد** صاغه على (أوي) وابن جني صاغه على (وؤي) , وإن خففت الهمزة فتقول (وؤي) , وقد علق ابن جني على قول **الخليل** (أوي) : " إنه طريف وصعب ومتعب " ⁽³⁾

ومن إشكالات **القياس** تعدد الأصول , فقد يتعدد المقيس عليه مع وحدة الحكم , وقد يتعدد مع اختلاف الحكم , أما تعدد الحكم فذلك ما نراه من اختلاف النحاة حول وجوه تخريج المسألة الواحدة , إذ تعددت آراؤهم بتعدد الأصول التي يقيسون عليها , هذا هو المجال الذي حاول فيه النحاة أن يجربوا صورية القواعد بالصوغ القياسي للكلمات على مثال الصيغ وأحكامها , فاختلفت في مجال المقيس قياس الأنماط بقياس الأحكام , وجعل النحاة كل ذلك تمارين للمتعلمين في إلحاق الكلمات , وبناء الجمل , وشعارهم في ذلك : ما قيس على كلام العرب , فهو من كلام العرب ⁽⁴⁾ .

-
- (1) - محمد عبد الخالق عزيمة . (مقدمة المقتضب) . 1 / 104 .
 - (2) - انظر : د / تمام حسان . اللغة بين المعيارية والوصفية . ص . 49 .
 - (3) - ابن جني . الخصائص . 2 / 257 .
 - (4) - انظر : د / تمام حسان . الأصول . ص . 158 .

ومن أمثلة ذلك الاختلاف أن الكسائي (ت 182 هـ) قد سئل عن (أَوْلق) أي : أسرع , ما مثاله من الفعل؟ فقال (أفعل) فقال له يونس (ت 183 هـ) : استحييت لك يا شيخ , قال ابن جني : "والظاهر عندنا من أمر (أولق) أنه (فوعل)" (1)

ولكن النحاة يودون إجراء القياس أيا كانت صورته , لأن القياس كان لعبتهم التي يتسلون بها , (2) فهو عندهم شخصي لا عرفي , " فقد روي أن رجلا جاء إلى أبي عبيدة فسأله : كيف تأمر من قولنا : (عنيث بحاجتك) ؟ فقال له أبو عبيدة : (اعن بحاجتي) ف قيل له إنما يقال : (لتعن بحاجتي)" (3) , "كما ذهب أبو عبيدة أيضا في كلمة (مندوحة) إلى أنها من قولهم (انداح بطنه) إذا اتسع وذلك خطأ فاحش " (4)

- ومن الأصول التي تخدم اللغة , وتساعد على تنميتها وتطورها , وتشجع المتعلمين على الإقبال عليها , الأخذ بالمطرّد في الاستعمال والقياس عليه , ولقد كان القياس على المطرّد محل خلاف بين النحويين , "ولذلك نص قرار المجمع اللغوي القاهري في 1937/01/19 أن المقيس على كلام العرب هو من كلام العرب " (5) . فلا مانع إذا من اتخاذه مقيسا ترد إليه نظائره , ويقاس عليه غيره , مما لم ينطق به العرب ... فإذا أردنا أن نصوغ (استفعل) من (باع) فلنا أن نقول (استباع) , ومثل هذا (استفعل) من (دان) فتقول : (استدان) أو (استدين)" (6)

مبالغة التمارين في التجريد والافتراض:

لقد بالغ النحويون في أغلب المسائل التدريبية حتى غدت أشبه بالمسائل الحسابية , وهي تهدف في رأيهم إلى شحذ البصر وفتح النظر كما قال ابن جني : " ألا ترى إلى ما كان نحو هذا من الحساب وما فيه من التصرف والاعتماد , وذلك قولك : (إذا فرضت أن سبعة في خمسة أربعون , فكم يجب أن يكون على هذا ثمانية في ثلاثة ؟ فجوابه : أن تقول سبعة وعشرون وثلاثة أسباع) فهذه كلها أجوبة صحيحة على أصول فاسدة " (7) فكيف يتجاوب التلميذ وهو يتعلم قواعد اللغة والنطق الصحيح مع هذه التداريب , التي هي من قبيل الاستلزام الرياضي؟

أما من حيث اعتمادهم على التمارين العقلية والتراكيب المفترضة , والتي يصدرونها - غالبا - بقولهم : لو قيل لك , إذا فرضت , لو وجد , إذا قيل . وكأنهم يناقشون جدلية فلسفية أو منطقية. وقد جاء في (الأشموني) في تمارين الإخبار بالذي مثل قوله : إذا قيل لك أخبر عن زيد من ضربت زيدا قلت: الذي ضربته زيد , ولو قيل لك أخبر عن (التاء) من هذا المثال قلت: الذي ضرب زيدا أنا , وإن قيل لك أخبر عن زيد من قولك : زيد أبوك قلت : الذي هو أبوك زيد , فإذا قيل لك أخبر عن الزيدين من نحو : بلغ الزيدان العمرين رسالة ,

(1) - ابن جني . الخصائص . 2 / 187 .

(2) - انظر : د / تمام حسان . اللغة بين المعيارية والوصفية . ص 49 .

(3) - ابن جني . الخصائص . 2 / 493 .

(4) - المرجع نفسه . 2 / 527 .

(5) - عباس حسن . النحو الوافي . 4 / 634 .

(6) - عباس حسن . اللغة والنحو بين القديم والحديث . ص 121 .

(7) - ابن جني . الخصائص . 2 / 518 .

قلت : اللذان بلغا العمرين رسالة الزيدان" (1) , و من هذا القبيل قول ابن جني " لو وجد في الكلام تركيب (ووي) فبنيت منه (فُعْلا) لصرت إلى : (وُوي) ". (2)

وقد علق الدكتور : تمام حسان على اعتماد النحويين على التمارين العقلية , و خلق الأمثلة على القواعد حين لا توجد الشواهد , كما حدث في باب التنازع : "ومنها : أعلمت و أعلمونيهم إياهم الزيدان العمرين منطلقين " بقوله : "و لست أدري إن كان العرب الأولون يعترفون بعروبة هذه الجملة عند سماعها أولا". (3)

خلاصة الرأي :

وإذا أردنا أن نبدي رأيا في هذه التمارين القديمة . فإننا نرى : أن أغلبها لا يفيد المتعلمين المبتدئين ولا الشادين , بل قد تكون هذه الأنماط من أسباب النفور و الشكوى من صعوبة النحو , ولا مانع أن تكون هذه التدريبات مفيدة لمن تخصص في اللغة , و نبغ في النحو , و برع في التصريف . يقول الصبان : "فكما لا يُحسن أن يبني من اللفظة غيرها إلا من برع في التصريف , لا يعرف حقيقة الإخبار بالذي و نحوه إلا من برع في النحو و العربية ". (4) لأن مسائل التمرين تعتمد على المعرفة التامة بالميزان الصرفي , و بالزوائد , والإبدال , والإعلال , والإدغام , و الهمز و سائر مقتضيات القياس , بالإضافة إلى المعرفة التامة بالكثير من الأبواب النحوية .

كما أن هذه التمارين لا تخدم النطق الصحيح , و لا يبني عليها عمل في الغالب . بل هي مجرد رياضة ذهنية تشحذ الفكر , و تفتق النظر . وإن البناء على الجمل والمفردات الافتراضية لاتقبل به الدراسات اللسانية الحديثة ؛ لما فيها من تعمية وإلغاز , وهذا بعض ماعناه مجال التيسير حديثا , كما أنها تحتوي على كثير من اللغو , لا يرجى من ورائه نفع , بل إن هناك من اعتبر هذا الكلام من سقطات المبرد .

لقد جاءت تمارين القدماء كمحاولات في أول الطريق , و كنماذج محدودة مبكرة , تحتاج إلى تطوير بجعلها

أكثر عملية , و أكثر قابلية للتطبيق و الاستعمال , و حسبهم أنهم أدركوا أهمية التدريب .

" ولكن التقليد دائما يوقف نمو الفكر , إن لم يقتله ". (5) , فقد بالغ المتأخرون في إلغاز المسائل , و تجريدها , حتى نظموها شعرا , ثم انحرفت مقاصدهم نحو المناظرة بها , و التحدي , و النزاع , و الردود , وإظهار المهارة , و المقدرة على الصناعة تحت دوافع المنافسة العلمية , فقد أورد السيوطي أمثلة كثيرة نذكر منها : كتاب المسائل و الأجوبة لابن السيد البطليوسي (1052 - 1127) م , الذي قال في رده على خصومه النحويين : " ليعلم من المزجي بضاعة" (6) و مسائل نظمت شعرا سئل عنها البطليوسي أيضا , و مسائل نظمها القلظ شعرا , و فيها

(1) - الأشموني . شرح الفية ابن مالك . 4 / 77 .

(2) - د / تمام حسان . اللغة بين المعيارية و الوصفية . ص . 86 .

(3) - الصبان . حاشية الصبان على الأشموني . 4 / 75 .

(4) - د / محمد إبراهيم عبادة . النحو التعليمي في التراث العربي . ص . 243 .

(5) - السيوطي . الأشباه و النظائر . 3 / 147 .

يقول :

يا سائلي عن وزن مُسَحَنَكِكِ * * من أنْ أَيْنَا و أنيَ يَأْنِي
تقديره من أن مُؤَيِّنٌ * * و من أني قولك مُؤْنِي
فإن تصب هذا فأنت امرؤ * * أعلم من خليل النحوي⁽¹⁾

كما ذكر السيوطي أيضا قول السخاوي (ت643هـ) في (سفر السعادة) : "هذه عشر مسائل سماها أبو نزار الملقب (بملك النحاة) : المسائل العشر المتعبات الى الحشر، و تحدى بها"⁽²⁾ .

"و مع إدراك النحويين عامة لدور التدريبات و التطبيقات في كتب النحو , فقد كان صوتهم في ذلك همسا ، و لكنهم جهروا به في كتب إعراب القرآن , و شرح القصائد , و إعراب الشواهد"⁽³⁾ .

مميزات هذه التمارين التقليدية : من خلال هذه التداريب نستنتج الملاحظات التالية :

- 1 - جاءت هذه التداريب على مسائل افتراضية مصنوعة و متكلفة .
- 2 - استعمالهم مسائل الغلط المتعمد لغرض امتحان الطالب .
- 3 - لم تستعمل في مجال تواصل , فهي معزولة مغرقة في التجريد .
- 4 - لا تراعي حاجات المتعلم أو مرحلته التعليمية .
- 5 - مسائل تفيد المتخصص في النحو , و يجب عنها من برع في التصريف .
- 6 - بعض المسائل معماة و ملغزة , تعتمد على كثرة الإعلالات .
- 7 - تداريب ظاهرها للتعليم , و باطنها للتأنيس و التسلية .
- 8 - تركيز على القضايا الذهنية و الفلسفية , و القياس الشخصي .
- 9 - اختلاف النحاة حول وجوه تخريج المسألة الواحدة لتعدد الأصول .
- 10 - تمارين هي أشبه بالمسائل الحسابية , تريض الذهن , و تحشد الفكر .
- 11 - التطبيق يجري على تحليل نصوص لغوية عالية .
- 12 - بعض التمارين مرفوفة بإجاباتها , ربما لإحساس السائل بغموضها .
- 13 - و بذلك أصبحت تمارينهم صناعة نحوية .
- 14 - هناك أنماط مفيدة مثل تمارين تحويل الجمل و غيرها .

(1) - السيوطي . الاشباه و النظائر . 161 / 3

(2) - المرجع نفسه . 238 / 3

(3) - د / محمد ابراهيم عبادة . النحو التعليمي في التراث العربي . ص . 243 .

سابعا : تمرين القواعد في الكتب النحوية الحديثة

بعدما استعرضنا التدرّيب اللغوية في التراث النحوي العربي , وعرفنا ما تتميز به تلك التمارين من خصائص , و ذكرنا ما لاحظته الدارسون عليها من نقائص , جاءت الدراسات الحديثة لتطور ما بدأه الأوائل متخطية أسباب و مظاهر التعسير , متطلعة إلى أساليب التشويق و التيسير . و قد لاحظ الدارسون أن التدرّيب التقليدية عسيرة الفهم مشكوك في جدواها . يقول أحدهم : " غير أن الكتب القديمة التي أفردتها أصحابها للصرف امتلأت بكثير من الفروض و التمرينات , التي يبلغ بعضها درجة الحيل والألغاز , مما يجعلها عسيرة الفهم من ناحية ومشكوكا في جدواها من ناحية أخرى" (1) ولذلك سعى مؤلفوا الكتب النحوية إلى الإفادة من المناهج الحديثة في تعليم اللغة , وتطوير طرق التدريب في تعلمها , ولمعالجة هذا الموضوع نعرض للعناصر التالية :

- إفادة النحو العربي من المناهج الحديثة .

- عناية الدارسين المحدثين بالتمارين .

- نماذج و امثلة من التمارين الحديثة (نحوية , و صرفية , و معجمية) .

- خصائص التمرين الحديث .

1 - إفادة النحو العربي من المناهج الحديثة :

أدت مبالغة النحويين العرب في التجريد في عرض قواعد النحو إلى عدم العناية بتنمية المهارات اللغوية , و الاقتصار على التحليل الإعرابي , " و عندما بدأ التعليم الحديث لاحظ رفاعه الطهطاوي (1801-1873)م خبرة الأوربيين في تعليم لغاتهم , وأفاد من جهود المستشرق الفرنسي (دي ساسي) في التأليف في النحو العربي , فألف الطهطاوي كتابة : (التحفة المكتوبة لتقريب اللغة العربية) ثم ألف بعده بعض اللبنانيين كتباً جديدة تعرض قواعد العربية بشكل عصري" (2) , وألفت بعد ذلك كتب كثيرة لتلبية حاجات المدارس في العالم العربي , منها كتاب (قواعد اللغة العربية) لحفني ناصف , وكتاب (النحو الواضح) لعلي الجارم و مصطفى أمين , ومن ثم بدأ الاهتمام بمعالجة اللغة وفق المناهج اللسانية الحديثة .

2- عناية الدارسين المحدثين بالتمارين :

و مع وعي الدارسين بأهمية التمرين و ضرورته , سعوا إلى تطويره , وتنويع أنماطه , وجعله أكثر نجاعة , ويسرا . و ينظر الدارسون إلى التمارين نظرة حديثة , تتميز بالتكامل بحيث تتم في جميع مواد اللغة العربية و تشمل جميع مهارات اللغة العربية , ويقول الدكتور مبارك المبارك : " ثم إنني استبعدت التمارين التطبيقية في آخر كل فصل فناة مني بأن التطبيق على هذه القواعد يتم في جميع مواد اللغة العربية شعرا و نثرا , ولقد ألحقت بكل فصل نماذج إعرابية , علها تساعد الطالب على فهم ما ورد في الفصل" (3).

(1) - د/ عبده الراجحي . التطبيق الصرفي . ص 5.

(2) - د/ محمود فهمي حجازي . البحث اللغوي . ص 129.

(3) - د/ مبارك المبارك . قواعد اللغة العربية . ص 3.

وبذلك أصبحت كتب النحو الحديثة تعنى بتكوين المهارات اللغوية ، و تعالج قواعد النحو معالجة وظيفية ، و تقتصر على الشائع منها فقط ، وليست كل كتب النحو الحديثة تعنى بالتدريب اللغوية ، فهناك كتب تعرض قواعد النحو مجردة من التمارين ؛ لأن هدفها علمي أكثر مما هو تعليمي ، ومن هذا الصنف كتاب : (النحو الوافي) لعباس حسن ، و كتاب (النحو التطبيقي) لياسر خالد سلامة ، و (المعجم الوافي في النحو العربي) لعلي توفيق الحمد و يوسف الزعبي ، و غيرها كثير.

أما كتب **التطبيق النحوي** التي اعتمدناها في هذا المبحث ، لمعرفة أنواع التمارين المستخدمة ، والأنماط المقترحة فهي صنفان : نحوية و صرفية ، و هناك صنف آخر يجمع بين مختلف مهارات اللغة.

أ - **الكتب النحوية** : مثل : كتاب (التطبيق النحوي) لـ **عبد الرأجي** ، وكتاب : (المرجع السهل في قواعد النحو العربي) لهشام عليان و سميح أبو مغلي ، و كتاب : (قواعد اللغة العربية) للدكتور مبارك المبارك .
ب- **كتب الصرف** : مثل : كتاب (التطبيق الصرفي) للدكتور **عبد الرأجي** ، وكتاب (الصرف التعليمي) للدكتور محمود سليمان ياقوت .

2- الصرف التعليمي للدكتور محمود سليمان ياقوت

ج- **المؤلفات التي تجمع بين مهارات اللغة** : مثل : كتاب (مهارات اللغة العربية) ، من إعداد هيئة التدريس بجامعة فيلادلفيا (الأردن) .

أما عن المحتويات التدريبية في هذه الكتب : فإننا نجد كتاب (النحو التطبيقي) لعبده الرأجي يحتوي على (34) تدريباً ، ومن صيغته : (أعرب الجمل التي تحتها خط ، أعرب الكلمات المكتوبة بخط واضح..) أما كتابه : (التطبيق الصرفي) فقد احتوى (12) تدريباً ، ومن صيغته : زن الكلمات ، بين نوع الفعل ، أسند الأفعال إلى الضمائر ، هات المصدر ، استخرج المشتقات ، صغ اسم التعجب ، صغر الأسماء التالية ، أنسب إلى الأسماء التالية ، أذكر حكم الإمالة.....الخ) .

أما كتاب (المرجع السهل) لهشام عليان وزميله ، فقد اهتم كثيراً بالتدريبات النحوية و الصرفية ، يقول مؤلفاه "ولقد دعمنا هذا الكتاب بالتمارين الكثيرة ، إيماناً منا بأهمية الجانب التطبيقي ، إذ لا يمكن فهم القواعد واستيعابها إلا من خلال رؤية الكلمات مستعملة في المواضع المختلفة للكلام ، والتدريب على استخداماتها المختلفة" (1).
وقد احتوى هذا الكتاب على (92) تمريناً ، و(50) تدريباً إعرابياً ، و (160) سؤالاً من الأسئلة الموضوعية حول الاختيار من متعدد ، و من صيغته في التدريب : (أعرب ، عين ، حوّل ، أدخل ، صغ ، أشكل ، ما سبب ؟ ، استخرج ، اختر ...) الخ.

ومن خلال هذه المؤلفات تتضح مدى عناية الكتب الحديثة بالتمارين اللغوية ، و التدريب على قواعد اللغة خاصة .
و سنختار نماذج و عينات من تدريبات هذه الكتب ، بدءاً بالتدريبات النحوية ثم الصرفية ، ثم المعجمية ، و قد صنفناها في جداول ، لكي يسهل الإطلاع عليها .

(1) - هشام عليان و سميح أبو مغلي . المرجع السهل في قواعد النحو العربي . ص . 5 .

الشكل (5) نماذج من التمارين النحوية : (1)

الموضوع	السؤال	الأمثلة
رفع المضارع	عين فيما يأتي الأفعال المضارعة المرفوعة و اذكر علامة رفع كل فعل منها	1 - يستفيد الذكي من أخطائه 2 - المنافقون يقولون ما لا يفعلون 3 - أنت تلبسين ما تخططين 4 - المستقيمات المتوازيان لا يلتقيان 5 - يسمو كبير النفس فوق المظاهر
نصب المضارع	عين فيما يأتي الأفعال المضارعة المنصوبة و اذكر ناصب كل فعل منها و علامة نصبه	1 - يؤلمني أن تعذب الحيوان 2 - كونوا يدا واحدة فتفوزوا 3 - لا تأمر الناس بالصدق و تكذب 4 - (و لا تقتاتلوهم عند المسجد الحرام حتى يقاتلوكم فيه.) ⁽²⁾
جزم المضارع	عين فيما يأتي الأفعال المضارعة المجزومة و اذكر جازم كل فعل منها و علامة جزمه	1 - من يتجنب أذى الناس ينج من أذاهم 2 - (فلا تدع مع الله إلها آخر) ⁽³⁾ 3 - كيفما تعامل صديقك يعاملك 4 - إن تراقب ضميرك تتقن عملك
الأسماء المعربة	عين فيما يأتي الأسماء المعربة و بين سبب رفع كل اسم منها و علامة رفعه	1 - عاد أبوك من السفر 2 - الحديث ذو شجون 3 - أخوك رجل فاضل 4 - لولا المرض ما عرفت الصحة
المصدر المؤول	بين المحل الإعرابي للمصدر المؤول من أن و الفعل مما يلي :	1 - النميمة أن تسعى بين اثنين بالفساد 2 - سرني أن ترجع سالما 3 - (و أن تصوموا خير لكم) ⁽⁴⁾ 4 - يراد أن يحضر أخوك

(1) - الشكل (5) : هشام عليان و سميح أبو مغلي . المرجع السهل في قواعد النحو العربي . ص . 194 . 193 .

(2) - سورة البقرة . (الآية 191) - (3) - سورة الشعراء . (الآية 213) - (4) - سورة البقرة . (الآية 184)

لشكل (6) نماذج من التمارين النحوية : (1)

الموضوع	السؤال	الأمثلة
تأنيث الفعل مع الفاعل و نائب الفاعل	بين حكم تأنيث الفعل مع الفاعل و نائب الفاعل مع ذكر السبب	1 - لقبت فاطمة بالزهراء 2 - أقيمت المصانع 3 - عادت من السفر آمنة 4 - سعاد كوفئت
الأسماء المبنية	عين الأسماء المبنية فيما يلي و بين المحل الإعرابي لكل منها	1 - من تحترم أحترم 2 - إياك كافأت 3 - أكرمت من أكرمني 4 - تسلفت هذه الشجرة
الفعل المتعدي	أكمل الجمل الآتية بوضع مفعول أو مفعولين في الأماكن الخالية	1 - خلت السراب 2 - ألفيت 3 - تجرع المريض 4 - أعلمت محمدا
تقدم المفعول به	عين فيما يأتي المفعول به و اذكر حكمه من حيث التقديم و التأخير	1 - حرث الحقل صاحبه 2 - إياك كافأ المعلم 3 - ما أنقذ الغريق إلا أخوك 4 - (إنما يخشى الله من عباده العلماء) (2)
الحال	اجعل الحال المفردة في كل مثال من الأمثلة التالية حالا غير مفردة	1 - عاد الطفل باكيا 2 - خرج الأولاد فرحين 3 - سرني قدومك سالما 4 - جاء المذنب معتذرا عن ذنبه
التوابع	ضع في كل مكان من الأماكن الخالية تابعا مناسبا و اضبط آخره بالشكل	1 - المناظر تشرح النفوس 2 - حضر الحفل محمد و 3 - هذا و نافع

(1) - الشكل (6) : هشام عليان و سميح أبو مغلي . (المرجع السابق) . ص . 198 - 212 .

(2) - سورة فاطر . (الآية . 28) .

الشكل (7) نماذج من التمارين النحوية : (1)

الموضوع	السؤال	الأمثلة
حروف الجر ومعانيها	عين حروف الجر في ما يلي و بين المعنى الذي أفاده كل حرف منها	1 - لم أغادر بلدتي منذ شهر 2 - سنناضل حتى التحرير 3 - رب أخ لك لم تلده أمك 4- الحارس في الحديقة
الممنوع من الصرف	أشكل أواخر الكلمات التي تحتها خط، مع ذكر السبب	1- (قلنا يا <u>نار</u> كوني بردا و سلاما على <u>إبراهيم</u>) ⁽²⁾ 2 - (و لقد زينا <u>السماء</u> الدنيا <u>بمصاييح</u>) ⁽³⁾ 3 - يا <u>دار</u> <u>عبلة</u> <u>بالجواء</u> تكلمي و عمي صباحا <u>دار</u> <u>عبلة</u> واسلمي ⁽⁴⁾
العدد	حول الأرقام العددية فيما يلي إلى ألفاظ كتابية مع الشكل	1 - اشتريت 4 كتب و 5 مجلات 2 - نجح في الإمتحان 11 طالبا و 12 طالبة 3- ولدت في 31 من أيار عام 1942
العدد	ضع عددا في كل مكان خال من العبارات التالية ، و أشكله	1 - بقي من الوقت.....دقيقة 2 - في المدرسةمعلمة 3 - اشتريت رزم من الورق
الحال	اجعل الحال المفردة في كل مثال من الأمثلة التالية حالا غير مفردة	1 - عاد الطفل باكيا 2 خرج الأولاد فرحين 3 - سرني قدومك سالما 4 - جاء المذنب معتذرا عن ذنبه
العدد	حول الأرقام العددية فيما يلي إلى ألفاظ كتابية مع الشكل	أنشئت الأمم المتحدة سنة 1945 وكان عددها جميعا 51 دولة ولكنها أصبحت الآن نحو 150 دولة، و قد صدر قرار التقسيم عام 1947

(1) - الشكل (7) . هشام عليان و سميح أبو مغلي ، (المرجع السابق) . ص . 213 - 217 .

(2) - سورة الأنبياء . (الآية 69) - (3) - سورة الملك (الآية . 5) .

(4) - ديوان عنتره . ص . 130 .

الشكل (8) تداريب نحوية :

الموضوع	السؤال	الأمثلة
نائب الفاعل	كيف تصبح الجمل التالية إذا كنت تجهل الفاعل ؟ أو لا تريد أن تذكره، أذكر الفعل بالشكل التام ⁽¹⁾	1 - أعاد الطالب الكتاب إلى المكتبة 2 - يعيد الطالب الكتب إلى المكتبة 3 - لا تستفيد من التجارب 4 - دعا المدير جميع الموظفين لحضور الاجتماع
المـضاف والمضاف إليه	- استعمل الكلمات التالية في عبارات بحيث يكون كل منهما مرة مضافا و مرة مضاف إليه ⁽²⁾	- جامعة - رئيس - طائرة

تمارين الأسئلة الموضوعية

ستعملت بعض الكتب النحوية طريقة الأسئلة الموضوعية

استعملت بعض الكتب النحوية طريقة الأسئلة الموضوعية , وسنذكر نوعين منها هما :

1 - أسئلة إعادة الترتيب . مثاله : أعد ترتيب الكلمات لتكون جملة مفيدة مفهومة (الأول / القرآن / المسلمين / الكتاب) .

2 - أسئلة الاختيار من متعدد : و نورد مثالين منه : ⁽³⁾

- أ - الفاعل اسم مرفوع يقع بعد فعل مبني للمعلوم و يدل على :

1 - من فعل الفعل .

2 - من اتصف بالفعل .

3 - من وقع عليه الفعل أو اتصف به .

- ب - في أي من الجمل التالية أتت (أي) اسم شرط جازم؟

1 - أي البلاد زرت .

2 - أيا ما تكرم أكرم .

3 - سأصافح أيهم أشجع .

4 - علي رجل أي رجل .

(1) - هذا التدريب من اقتراح الدكتور داود عبده ، مهارات اللغة العربية . ص . 55

(2) - هذا التدريب من اقتراح الدكتور صالح أبوأصبع ، مهارات اللغة العربية . ص . 34 .

(3) - هشام عليان و سميح أبو مغلي ، المرجع السهل في قواعد النحو العربي . ص 234 - 236

الشكل (9) نماذج من تمارين الصرف :

الموضوع	السؤال	الأمثلة
صيغتا (تفعّل ، تفاعل)	كيف تصبح الأفعال التالية إذا حذفت إحدى (التاءين) ⁽¹⁾	تتناوبز تتذكر تتعارف تنزل تتجسس لا تتنازعوا
الميزان الصرفي	زن الكلمات التالية ⁽²⁾	اتقى قام أنار استشار يدور اطمأن أنكسر أنار جعفر
معاني الأوزان	بين المعاني التي تفيدها الأحرف الزائدة في الأفعال الآتية ⁽³⁾	استخرج اشمأز تحنث أنشق ساجل أضحي

التطبيقات اللغوية من خلال النصوص :

و هناك من الدارسين المحدثين من يعتمد طريقة التطبيق من خلال عرض النصوص , يقول الدكتور محمود سليمان ياقوت : " هذه مجموعة من النصوص التي ورد فيها اسم الفاعل , و هي تتيح الفرصة للتعرف على طرق استعماله في الجملة , و تصرفه في بنيتها النحوية , و الذي دفعنا إلى اختيار تلك النصوص : أن الدراسات الصرفية تلجأ في معالجتها للموضوعات المختلفة بتقديم مجموعة من الصيغ , دون وجودها في سياقات أو جمل تساعد في التعرف عليها " ⁽⁴⁾ . و في النصوص التالية أمثلة على استعمال اسم الفاعل :

- النص الأول : قال معاوية بن أبي سفيان لصعصعة بن صوحان : صف لي عمر بن الخطاب , فقال : "كان عالما برعيته , عادلا في قضيته , عاريا من الكبر , قبولا للعذر , سهل الحجاب , مصون الباب , متحريرا للصواب , رفيقا بالضعيف , غير محاب للقريب , ولا جاف للغريب." ⁽⁵⁾

النص الثاني : قال تعالى " الصابرين و الصادقين و القانتين و المنفقين و المستغفرين بالأسحار." ⁽⁶⁾

النص الثالث : قال تعالى " التائبون العابدون الحامدون السائحون الراكعون الساجدون الأمرون بالمعروف والناهون عن المنكر و الحافظون لحدود الله وبشر المؤمنين . " ⁽⁷⁾

(1) - هذا التمرين من اقتراح د / أحمد الكراعين , مهارات اللغة العربية . ص . 15 .

(2) - (3) - التمرين من اقتراح د / عبده الراجحي , التطبيق الصرفي . ص . 17 - 41 .

(4) - (5) - د / محمود سليمان ياقوت , الصرف التعليمي . ص . 226 - 228 .

(6) - سورة آل عمران . (الآية . 17) - (7) - سورة التوبة . (الآية . 112) .

التمرين الأول : حول تركيب الكلمة (الإشتقاق) :

النص : " يا أيها الذين آمنوا إن جاءكم فاسق بنبأٍ , فتبينوا أن تصيبوا قوما بجهالة فتصبحوا على ما فعلتم نادمين , واعلموا أن فيكم رسول الله لو يطيعكم في كثير من الأمر لعنتم , و لكن الله حبيب إليكم الإيمان و زينه في قلوبكم و كرهه إليكم الكفر و الفسوق و العصيان , أولئك هم الراشدون ... إنما المؤمنون إخوة فأصلحوا بين أخويكم واتقوا الله لعلكم ترحمون ... بئس الاسم الفسوق بعد الإيمان ومن لم يتب فأولئك هم الظالمون...أحب أحدكم أن يأكل لحم أخيه ميتا فكرهتموه واتقوا الله إن الله تواب رحيم . " (1)

السؤال :

عد إلى النص وأملأ الفراغ بالصيغة المناسبة واضبط ما تكتبه بالشكل التام (2)

الفعل الماضي	الفعل المضارع	فعل الأمر	اسم الفاعل	اسم المفعول	المصدر
آمن					
	تصيب				
				جهالة	
			نادم		
أقتتل					
كره					
		أقطعوا			
	تتجسسون				
	يغتتاب				
				عدلا	
				فسوقا	
			ظالم		
		اتقوا			

(1) - سورة الحجرات الآية : (6 - 11)

(2) - هذا التمرين من اقتراح د / أحمد الكراعين . مهارات اللغة العربية . ص 16

التمرين الثاني : حول تركيب الكلمة (الإشتقاق) : ضع الكلمات التالية في موقعها في الجدول ، واكتب

المشتقات الأخرى في الفراغات المتبقية ، واضبط كل كلمة تكتبها بالشكل التام : (1)

- 1- صيغة (فَعَّل و فاعل) : معلق ، مدمّر ، يعدّل ، عاقب ، يساعد ، معاملة .
- 2- صيغة (أفعل و تفعلّل) : يدرك ، إغداق ، أنصف ، تعلم ، تقبّل ، يتطلّب .
- 3- صيغة (افتعل و استفعل) : انتزاع ، منتظر ، يحترم ، استعمال ، يستبدل ، مستقبل .

فعل ماضي	فعل مضارع	فعل أمر	اسم فاعل	اسم مفعول	مصدر

الشكل (10) تدريب حول المفردات والمعجم :

الموضوع	السؤال	الأمثلة
المفردات و المعجم	أين تجد الكلمات التالية في المعجم ؟ (ما جذورها)؟ (2)	متصلة أقصى إساءة منسق يشطط يخيف
المفردات و المعجم	كيف تستخرج الكلمات التالية من المعجم؟ (3)	التدريس التنقيب يستمرون الحيوية يكفيها القانونية
المفردات و المعجم	ما جذور الكلمات التالية ؟ (4)	المعركة السياسة أطلت دعوى التطور مستحثة

(1) - (2) - هذان التدربيان من اقتراح الدكتور داود عبده . مهارات اللغة . ص 62 . 65 .

(3) - التدريب من اقتراح الدكتور أحمد الكرايين . المرجع السابق . ص 156 .

(4) - التدريب من اقتراح الدكتور خليل الظاهر المرجع السابق . ص 92 .

خصائص التمارين في الكتب اللغوية الحديثة :

من خلال العينات التي استقرأناها نستنتج جملة من الملاحظات ، ومنها : أن واضعي الكتب الحديثة في النحويّتون تدريجيا الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة ، ويحاولون تجسيدها في تطوير أنماط التمارين وفق النظرية اللسانية الحديثة ، إلا أن بعض هذه التمارين لم تتخلص نهائيا من النمطية التقليدية الآلية ، فهي لا تزال تختبر المستوى الأدنى من التفكير، كما أنها جاءت متفاوتة في عدة معايير ، خصوصا من حيث قيمتها العلمية و التربوية . و فيما يلي نقدم أبرز المميزات ، ونلخصها في النقاط التالية :

- 1 - التدريب على طرق الاستعمال و تنمية القدرة الإبداعية .
- 2 - وضع الكلمات و الأمثلة في سياقات (غالبا) .
- 3 - تنوع الأشكال و الصيغ : كالتحليل الإعرابي ، و الأسئلة الموضوعية مثل : الاختيار من متعدد ، و إعادة الترتيب ، و تمارين التتمة ، و التكملة...الخ) .
- 4 - السهولة و الوضوح و التنظيم (في جداول مثلا) .
- 5 - التكامل بين مواد اللغة و الصياغة الهادفة.
- 6 - التجسيد التدريجي للاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة.
- 7 - بعض منها يوظف الاستعمال التواصل و البعد عن التجريد والفلسفة .
- 8 - بعض منها لم يتخل نهائيا عن النمطية الآلية.
- 9 - فصل الصرف عن النحو.
- 10 - تفاوت من حيث تعاملها مع مستويات التفكير.
- 11 - اختبار مهارات متعددة .
- 12 - مراعاة مقتضيات المرحلة التعليمية .
- 13 - تركيز على الأحكام العملية و التراكم الشائعة .
- 14 - التمييز بين النحو العلمي و النحو التعليمي .
- 15 - قلما تستهدف تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية (سلوكية) .
- 16 - التخلص من المسائل الافتراضية الملغزة و المعماة .
- 17 - التمارين الحديثة عملية ، بعيدة عن الرياضة الذهنية .

الفصل الثاني

الإجراءات التطبيقية للتمرين اللغوي

- المبحث الأول : مرحلة التعليم العام (وصف المرحلة)
- المبحث الثاني : أشهر مناهج التدريس في علم اللغة التطبيقي
- المبحث الثالث : تنظيم الدرس اللغوي
- المبحث الرابع : تخطيط وتنظيم التدريبات اللغوية
- المبحث الخامس : واقع التمرين اللغوي في كتب القواعد
- المبحث السادس : التمارين اللغوية في الطرائق الحديثة
- المبحث السابع : تعليم اللغة بين البنيوية والتوليديّة التحويلية
- المبحث الثامن : التدريب على مهارات اللغة
- المبحث التاسع : التمرين المعجمي ودلالة الألفاظ

مقدمة

نتناول في هذا الفصل : تحليل الإجراءات التطبيقية للتمرين اللغوي ، وفق مستويات الدراسة اللغوية : (صوتية ، صرفية ، تركيبية ، معجمية ودلالية) . مع إبراز طريقة إجراء كل منها لتحقيق المهارات المستهدفة.

ونمهد لذلك بوصف المرحلة التي نحن بصدد دراستها وهي (مرحلة التعليم العام) والتعرف على مضامين المادة اللغوية وتدريبها في كل مستوى من مستويات المرحلة مع التعريف بأشهر طرائق تعليم اللغة ، وكيفية تنظيم الدرس اللغوي .

وسنقف وقفة متأنية على التمارين البنيوية ؛ لمعرفة ما هيئتها ، واتجاهاتها التربوية وأهم أنواعها ، وتطبيقاتها الإجرائية ، و الانتقادات الموجهة إليها .

ونهدف من خلال ذلك كله إلى تقديم فكرة واضحة عن أهم المقاييس الموضوعية المعتمد في إعداد التمارين ، ومحتوياتها اللغوية ، وما يطلب القيام به ، وإعطاء صورة عن خصائص التمارين ، و وظائفها ، ومواقعها في حصة الدرس .

كما نهدف إلى تقديم لمحة عن واقع التمارين في كتب القواعد ، وعن التمارين الحديثة ؛ وذلك بتحليل أبعادها النظرية والتطبيقية ، والنظرية اللغوية المعتمدة .

والملكات لا تحصل إلا
بتكرار الأفعال ، لأن
الفاعل يقع أولاً ، و تعود
للذات منه صفة ، ثم
فتكون حالا ، ومعنى الحال
أنها صفة

راسخة ، ثم يزيـد
التكرار فتكون
صفة راسخة
ملكة أي
(ابن خلدون)

- 66 -

مرحلة التعليم العام (ما قبل الجامعة)

وصف المرحلة

إن دراسة المتعلم و معرفة متطلبات مراحلہ , أمر مهم في التعامل مع التطورات والتغيرات
الحاصلة , وتحرص التربية اللغوية الحديثة على ربط المهارات اللغوية بأطوار النمو , وإن معرفة
مراحل النمو يساعد على تعرف ملامح الحياة الجسمية , والعقلية , والانفعالية , واللغوية للتلاميذ , وهو
الذي يكشف عن القوى العقلية التي يمكن التعامل معها , حتى يستضيء بها المدرس في اختيار
الموضوعات , وطرائق التدريس , وتصميم التدريبات المناسبة . وتتكون مرحلة التعليم ما قبل الجامعة
(التعليم العام) من ثلاثة مراحل:

1 - المرحلة الابتدائية :

و هي تمتد غالبا من (6 - 12) سنة و هي المرحلة الأولى في التعليم المدرسي , ولها خصوصيات
مميزة " فالطفل يكون عادة دون سن التمييز , فضلا عن تعلقه بأمه , وبحياته الأسرية , وتجربته فقيرة ,
و مع ذلك فهو مستعد للتعلم " (1) ويكون ميالا إلى اللعب , والحركة مدركا الكل قبل الجزء . مرتبط
بمحيطه , و واقعه , ينتقل ذهنه من النوع الخرافي إلى النوع الخيالي , ثم إلى التفكير الواقعي .
بحيث يكون التفكير أسرع و أكثر مرونة , ويزداد تذكره , ويكثر تساؤله عما غمض عليه , ويزيد
ملاحظة الأشكال , " و باستمرار النمو فإن القدرات العقلية تنمو , والثروة اللغوية تزداد , وفهمه لدلالات
الكلام يدق , وعضلات يديه تصبح أكثر اتساقا , ويتجه إلى السؤال عما لا يفهم , ويزداد التحكم في مهارة
النطق بالحروف و القراءة في وحدات , وعدم تقطيع الكلمات , والجمال , أو مد الحروف دون مبرر " (2) .
وفي هذه المرحلة تكتسب الأساسيات اللغوية : " فتعليم اللغة يكون بتناول بعض فروعها , مثل : تعلم
الأنماط اللغوية في البداية , ثم ينتقل إلى التدريبات اللغوية " (3) .

2 - المرحلة المتوسطة :

تضم تلاميذ تتراوح أعمارهم عادة بين (11-15) سنة , وفي هذه المرحلة يكون التلميذ في درجة النمو
تتيح له استجابة للأحداث التي تقع بعيدة عنه في الزمان و المكان , وتهيئ له حظا من التفكير المجرد ,
وقدرة على الاستدلال و الاستنتاج , ويتجاوز بخياله العالم الحاضر إلى العالم الفرضي و الممكن , ومن
ثم فهم الرموز , وتفكير في القضايا , ثم يسرع النمو وتتلاحق التغيرات , ويضطرب الذكاء مع بدء
البلوغ , ويظهر التمايز بين البنين والبنات ويميل البنون إلى البطولة و المغامرات , وتستهوهم مظاهر الجراءة
والاقتحام والغلبة , على حين تميل البنات إلى النوع العاطفي من البطولة أو القصص . ثم يزداد النمو
فتتسع آفاقهم , ويتطلعون إلى المعرفة ,

(1) - د / محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي . التدريس في اللغة العربية . ص . 213 .

(2) - د / محمد إسماعيل ظافر (المرجع نفسه) . ص . 188

(3) - د / طه علي الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي . اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها . ص . 74 .

- 67 -

"ويمتلكون القدرة على الموازنة والنقد , والتفسير ودقة الانتباه , وإدراك الأغراض الضمنية , وتمثيل
المعنى , والإحساس بمواطن الجمال , مع الاعتماد على
" وفي هذه المرحلة يستمر استخدام
العملي ؛ بالإكثار من التدريبات والتمرينات , والمحاكاة وتقليد الأساليب اللغوية الصحيحة " .⁽²⁾

3 - المرحلة الثانوية :

تضم المرحلة الثانوية تلاميذ تتراوح أعمارهم عادة بين (14 - 19) سنة , وتتميز هذه الفترة بخصائص في
غاية الأهمية , حيث التغيرات سريعة متلاحقة ؛ " فالتعلمون يخضعون لضغوط مختلفة كالقلق
والاضطراب وعدم الاطمئنان , وفقد الثبات , والانفعال بسبب التغيرات الفسيولوجية والنفسية , فالمتعلم هو
إنسان بين الطفولة و الشباب فهو يحاول أن يكيف نفسه لمجتمع الكبار , و في محاولته هذه تصادفه كثير من
المشكلات " ⁽³⁾ التي تؤثر في سلوكه ويظهر شيء من عدم التوازن بين النمو الجسمي و العقلي , فيزيد أحدهما
على الآخر , و يصبح الناشئ و كأنه رجل في جسمه , طفل في عقله , و ينزع المراهق نحو التمرد والتحرر من
السلطة , و يشتد شعوره بذاته , و يتطلع إلى من يقدر هذا الشعور , ويرى أنه أصبح عضوا في المجتمع و
أنه من حقه أن يفهم قضاياها , وكثيرا ما تتجاذبه التيارات المتناقضة , فيتطلع إلى من يسانده ويهديه , أو مثل
أعلى فيسير في أثره , وتتعدد نواحي القوى العقلية : " من قدرة عالية على التذكر , و التخيل , والاستنتاج ,
والاستدلال , والتجريد , وإدراك القضايا , والاتجاهات , والفنون , والأحاسيس , والنقد , وفهم الدلالات ,
ومواجهة المواقف , واستخدام المكتبة , والانفتاح على المراجع , وجمع المادة " .⁽⁴⁾ , وتدريس النحو
لهذه المرحلة يعتمد على الجانب الوظيفي مع الإكثار من التعليل والاستنباط , "والاهتمام بالإعراب مع عدم
الإغراق في التفاصيل , ومع التدريب على الأمثلة , وصياغة الجمل , وباستخدام الطريقة الغرضية
القاصدة " ⁽⁵⁾ .

التعليم الابتدائي حجر الأساس في العملية التعليمية

ينبغي أن ندرك أهمية المرحلة الابتدائية في بناء الكيان التربوي السليم ؛ لأن هذه المرحلة هي حجر الأساس في عملية التعلم , وأن المعلم هو الذي يشكل حجر الأساس , وإن الدول المتحضرة تضع خيرة المعلمين في هذه المرحلة وتختار لها أكفأ المدرسين , بعد إعدادهم الإعداد التربوي اللازم , يقول الدكتور رمضان عبد التواب : " ولقد رأيت في ألمانيا معظم مدرسي هذه المرحلة , ممن حصلوا على شهادة الدكتوراه في التربية وعلم النفس , والدولة تكرمهم , وتمنحهم أعلى الرواتب ليعيشوا في حالة استقرار ورضى , وهي حالة لابد منها لكل من يراعي الأمانة , ويؤدي واجبه في تشكيل هذه العجينة اللينة ... نعم فهذه المرحلة هي أهم المراحل ؛ وهي التي يحبو الطفل فيها على

(1) د / محمد إسماعيل ظافر و يوسف الحمادي (مرجع سابق) . ص . 78

(2) د / زكريا إسماعيل . طرق تدريس اللغة العربية . ص . 227

(3) د / محمد صلاح الدين مجاور - تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية - ص . 24

(4) د / محمد إسماعيل ظافر و يوسف الحمادي (مرجع سابق) - ص . 84 .

(5) د / زكريا إسماعيل (مرجع سابق) . ص . 227 .

- 68 -

مدارج القراءة ويعشق فيها الكتاب أو يكرهه , ويقبل على القراءة أو يمقتها إلى الأبد " (1)

تدريس اللغة وطبيعة التدريبات خلال مستويات المرحلة

لقد وضعت المقررات التعليمية بإشراف الهيئات العلمية والمجامع اللغوية , روعي في وضع مقررات تعليم اللغة المقاييس المناسبة في إطار مفهوم التيسير والتجديد كالبداية بالطريقة العرضية . والعرض المبسط , والتسلسل , والتدرج , ومناسبة المادة للقدرات و مقاييس النمو في كل مستوى وإحداث التوازن بين الأطوار المناسبة لا يركز الثقل على مرحلة معينة , وبالتوازي مع المحتويات اللغوية لكل طور كما يوضح الجدول التالي :

المقررات اللغوية وطبيعة المحتوى	طبيعة التمارين	المرحلة الابتدائية
- النطق الصحيح - التعرف على الكلمات ومدلولها - صياغة جمل مفيدة من كلمتين أو أكثر - قوالب نحوية من غير الدخول في المصطلحات - المضارع المرفوع - تدريس القواعد للتعريف ببنية اللغة العربية - تسمية المبتدأ أو الخبر والمفرد والمثنى والجمع . والجمل - أدوات النصب والجر - تكوين جمل تامة مبسطة - استخدام الحروف والأدوات	- التدريب على الاستعمال - التمارين الآلية , وتمارين التردد . - تمارين : التكميل والاستخراج والتعيين . - تمارين الوظائف اللغوية . - النحو الضمني - التدرب على القواعد المبسطة - التدرب على إدخال أدوات النصب على الفعل المضارع . - التدرب على إدخال حروف الجر على الأسماء . - تمارين الاختيار من متعدد . - استعمال وسائل التبصير في التمارين	

المرحلة المتوسطة	- تثبيت الأسس السابقة - وضع القواعد موضع التطبيق العملي - تعريف التلميذ بأساليب العربية - تعويده على إدراك الخطأ وضبط الكلام - فهم المقروء , وأثار المعجم الأساسي - التركيز على القاعدة في شيء من التفصيل - التركيز على جوهر القواعد النحوية . - (النحو الصريح) .	- تمارين التعليل والاستنباط - التدريب على استخدام المعجم - التدريب على الأمثلة وصياغة الجمل - تدريبات على فهم المعاني - تدريبات خفيفة وسريعة - تمارين: التصريف, التكميل , ملء الفراغ , - الترتيب, تكوين الجمل , إنشاء فقرة , شكل النص - التحويل والاستبدال - تمارين الوظائف اللغوية التبليغية
المرحلة الثانوية	- وضع القواعد موضع التطبيق - تدريس النحو يعتمد على الجانب الوظيفي - تفصيل القاعدة - المعاني الوظيفية وفهم الميكانيزمات السياقية - مراجعة الموضوعات السابقة	- تمارين التحليل والتعليل والاستنباط - التمارين التفسيرية . - التمارين الإبداعية الموقفية . - التطبيقات على نصوص عالية - تمارين الوظائف اللغوية التبليغية

(1) د. / رمضان عبد التواب - دراسات وتعليقات في اللغة - ص . 22

- 69 -

أ - أشهر مناهج التدريس في علم اللغة التطبيقي

اتجهت التربية الحديثة إلى العناية بطرائق التدريس , و استحدثت طرقا و مناهج تواكب ما استحدثت من مكتشفات تكنولوجية , مما ساهم في تخطي الطرائق التقليدية , ومن ثم ظهرت طرائق تعليم اللغات , بدءا باستغلال الوسائل السمعية البصرية , وانتهاء باستغلال آلة الحاسوب الإلكتروني , وفي ما يلي نستعرض بإيجاز أشهر طرائق تعليم اللغات .

1- الطريقة التقليدية (النحو والترجمة) :

وهي تعتمد على الحفظ و التلقين , و الترجمة هي وسيلة المدرسين في تقريب لغة أجنبية لأذهان المتعلمين " , و تندرج ضمن الطرق التقليدية مجموعة من الطرق مثل : " الطريقة القياسية , التي تبدأ بحفظ القاعدة ثم إتباعها بالأمثلة و الشواهد " (1) و مثل : " الطريقة الاستقرائية التي تعني استنباط القاعدة من الأمثلة " (2) وهناك طريقة ثالثة هي الطريقة الوظيفية : " التي تنطلق من التركيب اللغوي إلى استخلاص القاعدة على نحو غير مقصود " (3) .

2 - الطريقة المباشرة :

ابتكر هذه الطريقة الباحثان :الألماني (berlitz) و الفرنسي (gouin) وأساس هذه الطريقة أن التعليم السليم لا يكتمل إلا بالاتصال مباشرة مع اللغة الهدف , وهي مشخصة في مواقف مادية محسوسة , ومن مبادئها أن يمنع أثناء تعليم الفصحى - مثلا - استعمال الدارجة , و لذلك كانت الفصول تعد خصيصا للغة المراد

تدريسها , مع توفير الوسائل , أما بالنسبة لقواعد النحو فقد عمدت هذه الطريقة إلى تعويض حفظها عن ظهر قلب , بالاتصال مباشرة باللغة , و التدرب على استعمالها بالنطق و الممارسة و تنشيط عملية التواصل (4).

3 - الطريقة السمعية النطقية :

أسست هذه الطريقة لتضطلع بمهمة تنظيم دروس مكثفة للجنود الأمريكيين , والهدف منها تكوين لغوي محكم وسريع في نطق اللغات الأجنبية , و أشرف على تنفيذ هذا البرنامج المكثف بعض مشاهير اللسانيين الأمريكيين نذكر منهم (بلومفيلد) الذي شارك في المشروع بمؤلفه (مشروع دليل في الدراسة التطبيقية للغات الأجنبية outline) وترتكز هذه الطريقة على المبادئ التالية :

- ا - اللغة هي التكلم أو التعود على النطق .
- ب - السمع قبل الكلام , والكلام قبل القراءة , والقراءة قبل الكتابة
- ج - اللغة هي ما يتكلم به الناطق الأصلي
- د - كل لغة هي نظام يختلف عن غيره
- هـ - اللغة هي عادات يكتسبها المتعلم عن طريق الممارسة و التمرين المستمر

-
- (1) - د / علي أحمد مذكور - تدريس فنون اللغة العربية - ص . 294 .
 - (2) - د / زكريا إسماعيل (مرجع سابق) . ص . 230 .
 - (3) - د / يوسف الصميلي - اللغة العربية وطرق تدريسها (نظرية وتطبيقا) . ص . 126 .
 - (4) - أنظر : د / المصطفى بن عبد الله بوشوك - تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها - ص . 47 .

- 70 -

إن الطريقة السمعية النطقية هي وليدة المدرسة السلوكية التي ترى أن اللغة سلسلة من الاستجابات للحوافز . (1)

4 - طريقة التعليم بالوسائل السمعية البصرية :

تعمل هذه الطريقة على الاستفادة من الوسائل التكنولوجية مثل ؛ أجهزة التسجيل , و مخابر اللغات , و التعليم المتلفز , و عرض الصور الثابتة , و غيرها , و تستثمر الآلات لتصحيح النطق , وإنجاز التمارين و تصحيحها في الحين , و التمرن على التواصل تحت إشراف مختص , ويعمل على حل عدد من الصعوبات , بالتركيز على مهارة التمييز السمعي , و نطق مخارج الحروف , قصد تدريب المتعلم على تمييز القيم الخلافية , وكذا الاهتمام بالتمارين البنوية , مع محاولة إخضاع البنيات اللغوية للشروط المقامية اعتمادا على الصورة و الصوت (2) .

و بهذا الصدد يقول الدكتور تمام حسان : "وليس أدعى للإحاطة بالقاعدة من أن تراها ماثلة أمامك في صورة جداول , تتضح به العلاقات بين الأنماط فلا يثبت من المعلومات إلا ما كان منظوما في علاقات" . (3)

ويرى أيضا بان الأشرطة المرئية المسموعة , هي من أنسب الوسائل لواقع تدريس اللغة , ذلك لأن هذه الأشرطة التي تحتوي على حوار بالفصحى , من شأنها أن تخرج اللغة العربية من المكتبات و الأقسام إلى الحياة الفسيحة النابضة .

5 - المنهجية البنوية الكلية و السمعية البصرية (SGAV) :

نشأت هذه المنهجية انطلاقاً من بحوث لسانية ولغوية تطبيقية , تعتمد على الفرضية اللسانية القائلة : بأن الإنسان لا يدرك البنيات اللغوية مجزأة , وإنما تدرك بصفة كلية , وتقوم هذه المنهجية على تحديد الوحدات اللغوية الأكثر تداولاً وتكراراً في الاستعمالات الوظيفية , لتمكين المتعلم من لغة التداول اليومي .

المبادئ العامة لمنهجية (SGAV) :

- أ - تدريب الجهاز السمعي لدى المتعلمين على إدراك القيم الخلافية للأصوات .
- ب - التركيز على الأدائية التواصلية , بتحفيز النشاط الكلامي و اللغة الوظيفية , التي تشخص مواقف الحياة , مع تدريب المتعلم على استعمال رصيده اللغوي استعمالاً مقامياً مناسباً .
- ج - تمييز الشخصيات وإدراك أصواتها , و التكرار المصحوب بالصور .
- د - قياس عملية التذكر للنص اللغوي المصاحب , دون الاستماع للتسجيل الصوتي .
- هـ - يتم الاستثمار بتشخيص المواقف الحوارية , مع إنجاز تمارين وتدرجات نطقية .
- و - تعطى الأسبقية للتعبير الشفوي أما الكتابة فتتجز في التمارين الكتابية مع تصحيحها .⁽⁴⁾

(1) - أنظر : د / المصطفى بن عبد الله بوشوك (مرجع سابق) . ص . 49 .

(2) - أنظر : د / المصطفى بوشوك (المرجع نفسه) ص . 54 .

(3) - قال هذا في محاضرة ألقاها في المدرسة العليا للأساتذة بالرباط سنة 1977 .

(4) - أنظر : د / المصطفى بوشوك (المرجع نفسه) . ص . 56 . 57 .

- 71 -

ب - تنظيم الدرس اللغوي

إن تنظيم نمو التعليم يقتضي التخطيط للدرس اللغوي , و ذلك برسم المنطلقات التالية :

- 1 - دراسة و تحديد حاجيات التلاميذ و تجاربهم السابقة . - 2 - تحديد التغيرات التي يمكن أن نحدثها لديهم .
- 3 - صياغة الأهداف , و تحديد المفاهيم الأساسية . - 4 - أن يكيف الدرس مع ظروف الموقف التعليمي .
- 5 - تحديد استراتيجيات⁽¹⁾ و تقنيات⁽²⁾ التدريس , مع مراعاة بناء الدرس اللغوي بناءً متدرجاً تصاعدياً من حيث المضامين والتمارين و المواقف⁽³⁾ .

(1) - أهم خطوات الدرس :

اتجهت المناهج الحديثة إلى عرض قواعد النحو عرضاً وظيفياً , من خلال التركيب , وتهدف إلى تثبيت قاعدة نحوية بواسطة التمارين , وتنتهي بواسطة الاستثمار , الذي يتمثل في استعمال التركيب في مواقف طبيعية . وهناك أربع مراحل هي :

- أ - **مرحلة المراقبة** : يتم فيها مراجعة مختصرة لما سبق دراسته في الدرس الماضي .
- ب - **مرحلة العرض** : يتم فيها تدريس التركيب الجديد في موقف تواصلية دال
- ج - **مرحلة الترسيع** : يتم فيها ترسيخ التركيب الجديد , بواسطة تمارين بنوية مكثفة ومتنوعة .
- د - **مرحلة الاستثمار** : يتم فيها استخدام التركيب في مواقف طبيعية .

(2) - بناء نماذج النشاط التعليمي : نموذج (هيلمان / شولتز) (shultz / helmann)

قدم هذان الباحثان نموذجا للتحليل الديدانكتيكي , ينطلق من المنظور الذي يتصور بأن النشاط التعليمي يتكون من مرحلتين : مرحلة تحليل البنية , و مرحلة تحليل العوامل الضمنية. و فيما يخص تحليل البنية فإنها تتضمن ما يلي :

أ - النمط الذي يعتمد كل مدرس لإنجاز درسه .

ب - تنظيم المضامين مثل : المعالجة التحليلية , أو الكلية , أو اعتماد طريقة المشروع , أو حل المشكلات .

ج - أشكال العمل الديدانكتيكي : كالسؤال , والعرض الخطابي , والحوار , وإجراء التجارب , وإنجاز التمارين .

و فيما يخص مرحلة تحليل العوامل الضمنية : ففيها يتم انتقاء المعايير, و إصدار انطباعات و أحكام حول الأحداث وتحليل الأشكال التعليمية . ويمكن تطبيق هذا النموذج في الدرس اللغوي من حيث التنظيم , و الإعداد , والأهداف اللغوية مثل : استبطان النسق اللغوي بضوابطه الصوتية , و التركيبية , والدالية . أو تحقيق مهارات لغوية إنتاجية مثل : مهارة الفهم , و التكلم , والتذكر.(4)

-
- (1) - الاستراتيجية : هي خطة لزيادة فاعلية الطريقة كاستخدام القصة والأسئلة عليها لترسيخ القاعدة .
 - (2) - التقنيات : وهي الخط الذي يسلكه المدرس في الانتقال من الأمثلة إلى القاعدة أو من القاعدة إلى الأمثلة .
 - (3) - أنظر : طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم : اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها . ص 41 .
 - (4) - أنظر : د / بوشوك (مرجع سابق) . ص 67 , 68 .

- 72 -

(3) - خصائص التمرين اللغوي :

للتمارين اللغوية خصائص مختلفة أهمها ما يلي :

أ- التمرين اللغوي نشاط : النشاطات اللغوية كثيرة وواسعة , فقد تكون مرئية , أو مسموعة , أو منطوقة , أو مكتوبة . بحسب طبيعة المتعلمين , واحتياجاتهم , وكذلك بحسب طبيعة المادة اللغوية المدرسية . و من خصائص هذا النشاط أيضا : أنه يبعث الحركة و الديناميكية داخل القسم , وعندها يكون التعليم إيجابيا , فلا يوضع المتعلم موضع المتلقي السلبي , بل يجعله أو يدفعه كي يكون إيجابيا نشطا أي : متقبلا و منتجا في آن واحد .

ب - التمرين اللغوي نشاط منظم : لعل الخاصية النظامية هي أهم الخصائص التي أغفلتها التربية القديمة . فالتدريبات اللغوية قد تكون عشوائية في شكلها , و في محتواها وكذلك في إعدادها , وفي إجراءاتها . وبالتالي تكون

نتائجها هزيلة , وغير ناجعة , ونعني بالخاصية التنظيمية إعداد التمارين اللغوية , وإجراءاتها بناء على مجموعة من المقاييس العلمية المتمثلة في : الانتقاء , و التخطيط , و الترتيب , و التدرج . وهي عمليات ضرورية لرفع نسبة النجاعة في التدريبات اللغوية بصورة عامة .

ج - التمرين اللغوي نشاط هادف : ليس التمرين اللغوي هدفا في ذاته , بل هو وسيلة تختار و تجرى بكيفية منظمة مضبوطة , ضمن هدف تربوي محدد , كأن يكون : تذليل صعوبة , أو اكتساب عنصر لغوي جديد , أو

تصحيح خطأ , أو تقييم ملكة . و عليه فينبغي أن يكون هناك تطابق بين الأهداف المقصودة , و التدريبات المطروحة⁽¹⁾ .

(1) - ينظر: محمد صاري تقويم مناهج اللغة العربية . وزارة التربية الوطنية . 1998 . ص 97.

- 73 -

(4) - وظائف التمارين اللغوية :

للتدريب اللغوية وظائف متعددة , تستدعي من المربين النظر إليها باهتمام شديد , وهذا لأنها وسيلة تدريب وتقويم في آن واحد . ويمكن حصر وظيفة التمرين اللغوي في أربع وظائف :

أ - التطبيق العملي للدراسة اللغوية :

لعل الحاجة التربوية إلى رفع نسبة الحركة , والنشاط لدى المتعلمين داخل القسم , هي السبب في نشأة التدريبات اللغوية . وفعلا فإن إدراج التدريبات اللغوية في الدرس , يساهم في تنشيط عدد كبير من المتعلمين , كما يساعد على تمديد فترة الممارسة والتعلم .

ب - التمرين وسيلة تقويمية :

من وظائف التمرينات اللغوية : المراقبة , والاختبار , فهي وسيلة من وسائل الكشف عن المعلومات الفردية , قبل الدخول في الدرس الجديد , ويطلق على هذا النوع من المراقبة : **التقويم التشخيصي** , كما تستعمل لاختبار المعلومات بعد إنهاء الدرس , ويطلق على هذا النوع من الاختبار : **التقويم الإجمالي** .

ج - التمرين وسيلة للعرض والترسيخ :

قد يستعمل التمرين لتقديم العناصر اللغوية الجديدة , وعرضها على المتعلم . أما مهمة الترسيخ والتثبيت فهي وظيفته الأساسية .

د - التمرين وسيلة للتصحيح والتصويب :

من الوظائف الأساسية للتمرين اللغوية : **التصحيح** , فهي وسيلة فعالة وأسلوب تربوي جيد للقضاء على الأخطاء الشائعة , التي تتواتر بكثرة لدى جمهور المتعلمين .⁽¹⁾

وقد قام أحد الباحثين وهو : الأستاذ محمد صاري بإجراء استبيان خاص حول وظائف التدريبات اللغوية , باستجواب مجموعة من المدرسين الباحثين , حيث أقرروا الوظائف التي يبينها الجدول التالي :

التمرين اللغوية في نظرك				السؤال
وسيلة لتصحيح الأخطاء	وسيلة لعرض المعلومات	وسيلة لترسيخ المعلومات	وسيلة لإختبار المعلومات	عدد المستجوبين
14	14	14	13	15

الشكل (11) : استبيان حول وظائف التدريبات اللغوية .

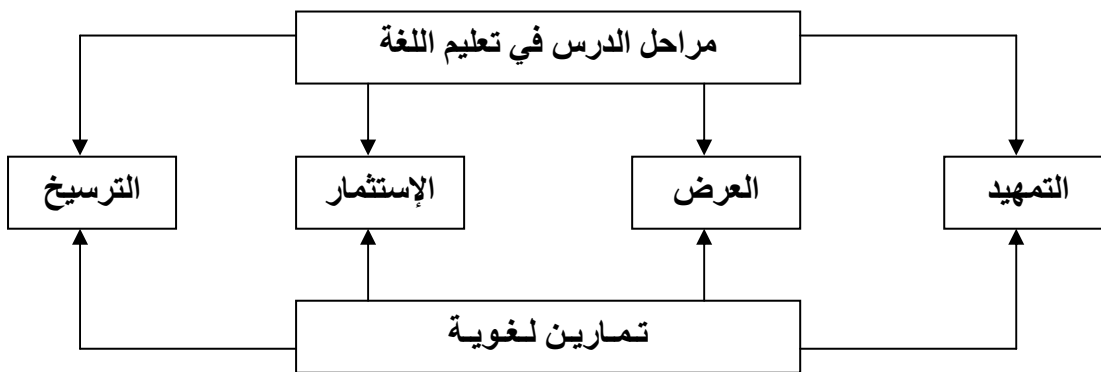
وبناء على هذا الجدول , فقد استنتج هذا الباحث أن التمارين اللغوية عنصر ضروري , ليس عقب الدرس فحسب , بل في كل مرحلة من مراحله ؛ فهي نشاط يتقدم الدرس الجديد ويلزمه حتى النهاية .

(1) - أنظر : محمد صاري . تقويم مناهج اللغة العربية . وزارة التربية الوطنية . 1998 . ص . 99 .

- 74 -

موقع التمرين اللغوي من مراحل الدرس :

إن الدرس اللغوي كله تدرس , ورياضة متواصلة , فجميع مراحل الدرس تتطلب تدريبات لغوية كما يوضحها الرسم البياني التالي :

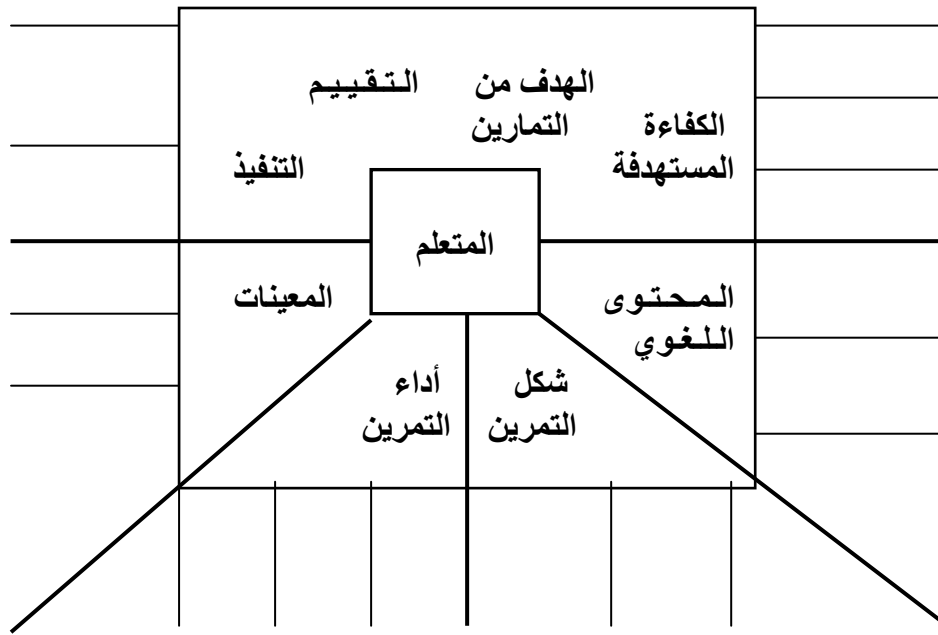


الشكل (12) : موقع التمرين اللغوي من مراحل الدرس⁽¹⁾

(5) - تخطيط وتنظيم التداريب اللغوية :

إن التدريبات اللغوية وإجراءاتها وبرمجتها ليست عملية سهلة , فهي عمل منظم , يجب أن يخضع لمنهجية وتخطيط , ورسم الأهداف وتحديد شكلها ومحتواها وأبعادها وفئاتها وأوقاتها , كما يوضحها الشكل التالي :

إختبار	تصحيح	إستثمار	ترسيخ	نتائج التمارين
--------	-------	---------	-------	----------------



الشكل (13) : تنظيم التدريبات اللغوية

(1) - أنظر : محمد صاري . تقويم مناهج اللغة العربية (مرجع سابق) . ص . 100

- 75 -

إن هذه التدريبات من حيث : عددها وأنواعها وأساليب إجرائها ومدتها ومحتواها , تختلف من مرحلة إلى أخرى .

وإن المناهج التعليمية في البلاد المتقدمة تعتمد بشكل كبير على التمارين والأنشطة التطبيقية , ولا تخصص لعرض المادة شيئاً من حصة الدرس ؛ يقول الدكتور زكريا إسماعيل : " أما الطفل في البلاد المتقدمة مثل بريطانيا فإنه يعتمد على النشاط والتدريب طيلة دراسته في المرحلة الابتدائية , فلا يدرس القواعد مطلقاً , بل يقرأ كثيراً ويتدرب على الكتابة والتعبير بشكل كبير." (1)

عناصر تخطيط وتنظيم التدريبات اللغوية : إن تنظيم التدريبات اللغوية يقوم على العناصر التالية :

أ - **المحتوى اللغوي** (2) : تتعدد المواضيع التي تتناولها التمارين وذلك مثل :

- تمارين في الصرف , أو الإملاء , أو المحادثة .

- تمارين تتناول البنى اللغوية .

- تمارين تتناول تحويلات في الجمل .

- تمارين مختصة بالتعبير الشفهي .

- تمارين مختصة في التعبير الكتابي .

ب - **ما يطلب القيام به من خلال التمارين** (3) :

- تمييز بعض الكلمات , أو وضعها في مكان مناسب .

- ذكر بعض الخصائص اللغوية (الإعرابية) .
- تبين بعض الأسباب الموجبة لبعض القضايا الصرفية .
- تطبيق قاعدة معينة , أو تغيير الزمن في النص (مثلا) .
- تحليل أو إعراب جملة معينة , أو إجراء تحويل أو استبدال .
- تصنيف الجمل وتعداد أنواعها , أو دراسة توزيع الفئات .
- تركيب جمل انطلاقا من كلمة , أو من بنية تركيبية .
- توسيع ركن كلامي معين .

ج - أداء التمارين :

- ينجزه تلميذ واحد .
- تقوم به مجموعة من التلاميذ .
- ينجزه التلاميذ إما في الصف , وإما في المنزل .

-
- (1) - د / زكريا إسماعيل : طرق تدريس اللغة العربية . ص . 226 .
- (2) - د / ميشال زكريا : مباحث في النظرية الأسنوية وتعليم اللغة . ص . 78 .
- (3) - المرجع نفسه . ص 78 .

- 76 -

د - مصدر التمارين :

يمكن تنويع المصادر التي تمدنا بالتمارين اللغوية ونذكر منها :

- تمارين موجودة في كتاب التلميذ .
 - تمارين موجودة في كتاب المعلم .
 - تمارين من إعداد المعلم نفسه .
 - تمارين من إعداد مجموعة أساتذة .
- وينبغي أن تخضع هذه التمارين لمعايير علمية وبيداغوجية⁽¹⁾ .

هـ - المقاييس المعتمدة في إعداد التمارين :

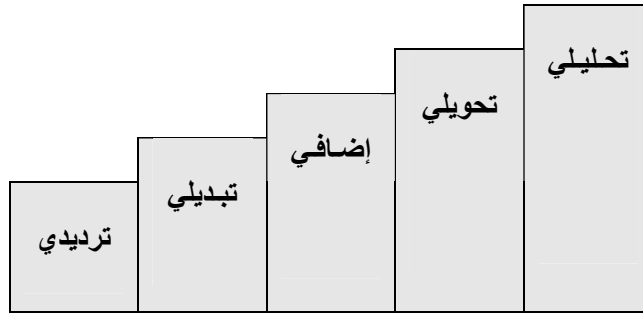
لكي يكون التمرين ناجعا ومحققا للأهداف البيداغوجية , يجب أن يخضع للمقاييس التالية :

- 1 - اختيار البنية التي نريد تثبيتها , ويتم ذلك بالانطلاق من نص أو حوار , ثم استخراج العنصر اللغوي المراد تدريسه
- 2 - القيام بجدد الصعوبات , ثم التدرج في إدخالها بصورة متتالية , (يتناول التمرين البنيوي صعوبة واحدة .)
- 3 - الانطلاق من نموذج أساسي وتلقينه للطالب , عن طريق المنبه والاستجابة .
- 4 - يجب أن يكون التمرين واضحا في محتواه وشكله , وأن يكون تركيبه اللغوي مألوفا لدى المتعلم , واستجابة المتعلم في هذه الحالة تكون إيجابية , وتحقيق الغرض .

5 - " الاهتمام أكثر بترتيب عناصر التمرين اللغوي , إذ يقدم المعلم العناصر اللغوية الجديدة " .⁽²⁾

6 - التدرج في التمارين المقترحة , بالانطلاق من السهل إلى المعقد , بدءا بتمرين التكرار , فالاستبدال البسيط , ثم المتعدد , والتحويل البنيوي ..

ومن هذا يتضح أن إعداد تمرين القواعد لا يتم بالسهولة التي تبدو لنا , " بل يخضع في الواقع لمنهجية ومقاييس خاصة به تتدخل في شكله ومحتواه وأبعاده النظرية وأهدافه اللغوية"⁽³⁾ . والشكل التالي يوضح مبدأ التدرج .



الشكل (14) التدرج في التمارين⁽⁴⁾

- (1) - أحمد حساني . دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات) . ص . 151 .
- (2) - د. / صالح بلعيد . دروس في اللسانيات التطبيقية . ص . 35 .
- (3) - د. / ميشال زكريا . (مرجع سابق) . ص . 79 .
- (4) - محمد صاري . تقويم مناهج اللغة العربية (مرجع سابق) . ص . 105 .

- 77 -

(6) - واقع التمارين اللغوية في كتب القواعد

إن الدارس لكتب القواعد المدرسية , وشبه المدرسية (الكتب الموازية) , وكتب النحو العامة , يلاحظ عناوينها : المختار , الجديد , الأعمال التطبيقية , النحو الوظيفي ثم يلاحظ أنها تحتوي على مجموعات مفيدة من التمارين والتطبيقات النحوية , والصرفية المتنوعة الأسئلة مثل : التحويل , التصريف , الاستخراج , صياغة جمل , الإكمال , الإعراب , والشكل... الخ , ولتقديم الملاحظات لابد من تصنيف هذه الكتب إلى ثلاثة مجموعات :

أ - الكتب المدرسية :

إن العينات التي وقع عليها الاختيار , تمثل مرحلتين من مراحل إصلاح المناهج في المنظومة التربوية , في إطار المدرسة الأساسية⁽¹⁾ . وهي : كتاب المختار في قواعد اللغة للسنة الأولى ثانوي (1985) , وكتاب : المختار في قواعد اللغة للسنة الثانية ثانوي (2003) , لكن دون تغيير أو اختلاف بينهما , أما طريقة معالجتها للتمارين فهي لم تخرج عن الطابع التقليدي العام .

ب - الكتب شبه المدرسية (الموازية) :

قد اخترنا كتابين هما : الجديد في النحو و البلاغة للأستاذ : عبد الرزاق عبد المطلب (1985) , وكتاب : الأعمال التطبيقية في القواعد والبلاغة لصبري موسى العجاوي (1997) .

وهذا الصنف من الكتب يتناول تمارين مختلفة حول مقرر نشاط الأعمال التطبيقية , للأقسام النهائية , وهو لا يختلف في طريقة تناول التمارين عن طريقة الكتاب المدرسي , إلا في بعض التمارين المحلولة , أو تنظيم الإجابة في جداول

ج - كتب عامة (النحو الوظيفي لعبد العليم ابراهيم)

من أهم الأسس التي يقوم عليها هذا الكتاب : العناية المزيدة بالتدريبات النحوية , أما هدفه الأصلي : فإنما هو التدريبات موفرة الكم , منوعة الإتجاه , وقد عرضت في ثلاث صور متدرجة : أمثلة مشروحة , أسئلة مقترنة بإجاباتها , أسئلة على النمط السابق .

ويعتبر هذا الكتاب مرجعا في صناعة التمارين , وثروة هائلة في جمع الأمثلة , بحيث حرص المؤلف على أن تدور هذه التدريبات في أمثلة وشواهد من الأدب الرفيع , وقد احتوى الكتاب نحو : (380) نصا من القرآن , و(50) حديثا و (120) مثالا من كلام البلغاء , ونحو (1000) بيت من الشعر , و(2450) مثالا من العبارات . وإن المؤلف لشديد الإيمان بأهمية التمارين إذ يقول : " وهذه الكثرة الكاثرة من التدريبات هي أهم الوسائل التي نؤمن بجودها في تحقيق الغاية ... ولولا خشية تضخم الكتاب , ما رأينا مانعا من مضاعفة هذه التدريبات "(2) . وهذه التمارين تتوفر على كثير من المقاييس الوظيفية , ومعايير النجاعة , إلا أنها لم تسلم من النقائص , مما اقتضى تصنيف معظمها ضمن التمارين التقليدية .

(1) - أما كتب المناهج الجديدة , فقد أفردنا لها مبحثا خاصا فأنظره في الفصل الثالث من هذا البحث .

(2) - عبد العليم ابراهيم . مقدمة كتابه : النحو الوظيفي .

- 78 -

6 - 1 - أنواع التمارين في كتب القواعد :

إن من يعود إلى حصيلة التمارين التي تقدم لتدريب المتعلمين , يلاحظ أن هناك فئتين من التمارين :

- التمارين النموذجية (Réemploi) (1) : وتهدف إلى تدريب المتعلم على توظيف العناصر اللغوية الجديدة الواردة في مرحلة العرض : الأمثلة , أو النص النموذجي .

- التمارين التطبيقية (Exploitation) : وهي تستعمل للتريخ والاستثمار .

- إن هاتين الفئتين تتضمنان أنواعا عديدة من التمارين نذكر أهمها وأكثرها شيوعا هي : الاستخراج , التعيين , التبيين , توضيح الأوزان , الإعراب , التحويل , التصريف , التكميل , ملء الفراغ , الترتيب , تكوين الجمل , إنشاء فقرة , شكل النص ... إلخ

إن معرفة مدى نجاح المربين في اختيار نوع التمرين المناسب للمهارة المستهدفة , يقتضي قبل كل شيء المعاينة الميدانية لعينة من الأنواع السابقة الذكر , والتي تتواتر بكثرة لدى معلمي اللغة العربية , " فشكل هذه التدريبات , ومحتواها اللغوي , وطريقة إجرائها , تحمل في ذاتها أهداف هذه التمارين التقليدية ونتائجها التربوية "(2) . ومن هذه الأنواع نخص بالتحليل التدريبات الآتية :

(أ) - تمارين التعيين والتبيين والاستخراج :

في هذه الأنواع من التدريبات يطلب المعلم من التلميذ أن يعين , أو يبين , أو يستخرج العنصر اللغوي النحوي

أو الصرفي بطريقة غالبا ما تكون كتابية مثال : "عين الأسماء و الأفعال التي تعرب بالحركات الظاهرة ؟ فيما يلي : يا وطني أنت الأمانى العذبة , التي تحيي العزائم , والصدى الذي يوقد المشاعر , والأم التي تحنو على أبنائها , وتخلق فيهم دواعي المحبة والتعاون . إن هذا النوع من التمارين ينتمي إلى الشكل التحليلي , هدفه تطبيق القاعدة النحوية النظرية التي لفتها المعلم في مرحلتي التقديم والشرح . كما يهدف هذا النوع من التمارين إلى اختبار مدى استيعاب التلميذ للقاعدة النحوية النظرية . **فهدف التمارين تحريك الذهن** وليس اللسان , ولذا فكثيرا ما يهتدي التلميذ إلى تعيين العناصر اللغوية المقصودة واستخراجها , لكن قلما يتمكن من استعمالها استعمالا سليما عند الكتابة أو الحديث "(3).

(ب) - تمارين الإعراب :

في هذا النوع من التمارين يطلب المعلم من التلميذ أن يعرب ما تحت الخط أو فوقه مثال : أعرب الجمل الاسمية التالية : الشمس نورها ساطع , بشاشة الوجه خير من سخاء الكف , لكل عالم هفوة . تنتمي تمارين الإعراب هي الأخرى إلى النوع التحليلي التفسيري , وهي وإن كانت تحفظ اللسان من اللحن وتكسب التلميذ معرفة نظرية عن اللغة , فإن استعمالها بكثرة لا يضمن أداء لغويا سليما وفصيحا , فقد أدى الفهم الخاطئ للملكة والصناعة عند معشر المعلمين إلى اعتبار الإعراب مقياسا تقاس به الملكة اللغوية .

(1) - التمرين النموذجي : هو (نموذج عمل) يحتذى به التلميذ ويساعده على إنجاز تمارين مشابهة .

(2) - محمد صاري . تقويم مناهج اللغة العربية (مرجع سابق) . ص . 100 .

(3) - محمد صاري . (المرجع نفسه) . ص . 100 .

- 79 -

(ج) - تمرين الشكل :

يشبه هذا التمرين إلى حد كبير الإعراب , غير أنه من الناحية التربوية أسلوب أبسط وأسهل من تدريبات الإعراب . وفي هذا النوع من التمارين يطلب المعلم من التلميذ أن يشكل جملة , أو فقرة , أو نصا , بطريقة غالبا ما تكون كتابية . وعلى الرغم من أن تمارين الشكل تختلف نوعا ما عن تمارين التحليل الإعرابي , إلا أن وظيفتها تكاد تكون واحدة ؛ لأن التلميذ لا يستطيع معرفة الشكل الصحيح إلا إذا حلل الكلمة أو الجملة إلى معناها الوظيفي . " وهذا النوع من التمارين مفيد جدا لكن مع المستويات المتقدمة "(1).

(د) - تمارين التحويل والتصريف :

يعتبر هذا النوع من أهم الأنواع وأنجع التدريبات , وهي تشبه التمارين الآلية الحديثة , غير أن المعلمين لم يحسنوا استغلالها كأسلوب فعال لإكساب التلميذ التصرف العفوي في بنى اللغة , وعليه فإن استثمار هذا النوع من التدريبات لم يخرج عن الإطار التقليدي الذي يتمثل في تطبيق القاعدة , واختبار مدى استيعاب التلميذ لها نظريا .

وفي هذا النوع من التمارين يكلف التلميذ بتحويل جملة من شكل بسيط إلى شكل معقد أو العكس , أو أن يسند الفعل إلى الضمائر المختلفة في الأزمنة المعروفة . مثال : " حول الفعل المجهول إلى فعل معلوم , مع تغيير ما يجب تغييره في الجملتين التاليتين ؟ : - ألقيت المحاضرة - ختم المؤتمر .

وللإشارة فإن تمارين التحويل مفيدة جدا في تعليم العربية بشكل عام , خاصة إذا تم إعدادها و إجراؤها بكيفية علمية وتربوية , وفنية جيدة." (2)

- هذه عينة من التمارين الشائعة في كتب تعليم القواعد , وهي تشير إلى أن هناك اهتماما مفرطا ببعض الأنواع التحليلية على حساب أنواع أخرى , كما تدل على أن إعداد التدريبات وطرق إجرائها عند المعلمين لم تسجل ابتكارات جديدة في الشكل والمضمون والكم , ولذا كانت نتائجها قليلة .

6 - 2 - المفاهيم التقليدية السائدة :

إن تمرين القواعد في ظل المنهجية التقليدية , هو تطبيق دقيق للقاعدة اللغوية المدروسة , ويقتصر دوره على التأكد من أن التلميذ قد استوعب القاعدة , وأصبح بالتالي قادرا على أن يطبقها .
" ولكن يؤخذ على التمارين التقليدية : أنها لا تسهم في تنمية التعبير اللغوي , وتهذيبه , وتوجيه المتعلم نحو الاستعمال الصحيح , بل إنه يساعد الأستاذ فقط على أن يتحقق بنفسه من أن التلميذ قد استوعب القاعدة أو حفظها , وإذا استهدف قدرات التلميذ فإنه لا يتجاوز قضايا الإعراب فقط وتحليل الجمل" (3).
إن التمارين التقليدية لا تضع التلميذ في أجواء لغوية يمكنه في ظلها الإسهام في درس اللغة , وتتميز بطابعها

(1) - محمد صاري . تقويم مناهج اللغة العربية . وزارة التربية الوطنية) . ص 101 .

(2) - المرجع نفسه . ص 101 .

(3) - د / ميشال زكريا . مباحث في النظرية الأسنوية وتعليم اللغة . ص 80 .

- 80 -

الإلزامي الذي يتوخى ما يجب أن يقال , والذي يحدّ - بالتالي - من نزعة التلميذ إلى استعمال اللغة في مجال التواصل الاجتماعي , والخلق الإبداعي , ومما سبق يتبين لنا : " أننا مدعوون إلى مراعاة الواقع الحالي للتطور العلمي , وإلى الأخذ بالمفاهيم الحديثة فيما يختص بالدراسات الأسنوية , وإلى وضع الكتب والتمارين اللغوية , انطلاقا من هذه الدراسات المتطورة " (1).

6 - 3 - الانتقادات الموجهة لهذه التمارين :

تتوفر التمارين التقليدية على كثير من المحاسن , لكنها لا تخلو من نقائص تتلخص في النقاط التالية :

- 1 - أنها تمارين عشوائية تفتقر إلى خاصية التنظيم والتخطيط .
- 2 - أن هذه التمارين هي إجراء شكلي , أو جريا على المعتقد , هدفها الإجابة عن الأسئلة .
- 3 - تتميز بتعقيد بعض التعليمات كقوله : " استخرج ما اشتمل عليه النص من أساليب الاختصاص , والإغراء والتحذير , ثم أعرب كلا منهما , مبينا حكم الفعل في كل أسلوب من حيث وجوب الحذف أو جوازه ؟ " (2)
- 4 - معظم التمارين غير مرتبة وفق معيار التدرج في الصعوبات مثل : تمرين التكوين قبل الاستخراج (3).
- 5 - التركيز على التمارين الكتابية , وإهمال التمارين الشفهية .
- 6 - التمرين المفضل عمليا في القسم هو الإعراب .
- 7 - التفاوت من حيث الكم والكيف من درس لآخر .

- 8 - تكرير الأشكال نفسها في كل الدروس , بالرغم من اختلاف الموضوعات .
- 9 - عدم تحديد إجراءات المتابعة والتصحيح , ومعرفة الأخطاء وتصحيحها .
- 10 - أنها لا تعطي للمتعلم فرصة للممارسة والاستعمال والإبداع , فهي تحدد له ما يقوله .
- 11 - الاهتمام المفرط ببعض الأنواع على حساب أنواع أخرى .

-
- (1) - د/ ميشال زكريا : (مرجع سابق) . ص . 85 .
 - (2) - أنظر : المختار في القواعد للسنة الثانية ثانوي . (وزارة التربية) . 1986 . ص . 201 .
 - (3) - أنظر : المختار في قواعد اللغة السنة الثانية ثانوي (وزارة التربية) . 2003 . ص . 53 .

- 81 -

7 - التمارين اللغوية في الطرائق الحديثة

لقد تطورت التدريبات اللغوية في الطرائق الحديثة في تعليم اللغات , ويتمثل هذا التطور في اكتشاف المختصين في حقل تعليم اللغات , لتمرين حديثة . تمثلت في التدريبات البنوية , والتدريبات التواصلية التبليغية .
فما هي طبيعة هذه التدريبات ؟

أولا - التمارين البنوية (Les Exercices Structuraux)

وهي تمارين تهدف إلى إكساب المتعلم العناصر اللغوية الصوتية , أو النحوية , أو المعجمية عن طريق الاستعمال المنظم لها في سلسلة من الجمل والأنماط , قياسا على النماذج المقدم للحكاية في مقدمة كل تمرين , ويتطلب إجراء هذه التدريبات مساهمة المتعلم الإيجابية , بتوجيه من المعلم في القيام بعمليات استبدالية

(Substitution) أو تحويلية (Transformation) لعدد معين من عناصر جملة الانطلاق (Phrase Clé) أو الجملة النماذج (Phrase Type) وتتم هذه العملية من خلال استجابات التلاميذ الشفهية لمنبه المعلم (Stimulus) الذي يحمل في طياته مفاتيح الإجابة مثال :

استمع وحول كما في المثال : - المعلم (مثير) ألقى الأستاذ محاضرة قيّمة .
- المتعلم (استجابة) ألقى الأستاذ محاضرة قيّمة .

- المعلم : كلمة

- المتعلم : ألقى الأستاذ كلمة قيمة

- المعلم : طويلة

- المتعلم : ألقى الأستاذ كلمة طويلة

- المعلم : خطبة

- المتعلم : ألقى الأستاذ خطبة طويلة .

- المعلم : شرح

- المتعلم : شرح الأستاذ خطبة طويلةالخ⁽¹⁾

وبهذه الطريقة يستبدل المتعلم بتوجيه من المعلم كلمات عديدة في الجملة النموذجية (جملة الانطلاق) . إن أهم وظيفة حددها اللسانيون للتمارين البنوية هي : الوصول بالدارس إلى مرحلة يصبح فيها قادرا على إنتاج **جمل جديدة** , قياسا على الأنماط التي حذقها دون حاجة إلى حشو ذهنه بالقواعد النظرية و مصطلحاتها الكثيرة .
فالتمارين البنوية " مكمل ضروري لعرض حوار , من حيث أنها تسمح بواسطة تطبيق مكثف ومنظم بتنشيط التراكيب اللغوية التي تظهر في الحوار."⁽²⁾ وسنعود إلى التمرين البنوي بشئ من التفصيل في المباحث القادمة .

(1) - محمد صاري . (مرجع سابق) . ص . 102 .

(2) - Denis Girard . Linguistique appliquée et didactique des langues . p .

- 82 -

ثانيا - التمرين التواصلي (التبليغي) : (Exercises de communication)

1 - المفهوم والنشأة :

ظهرت التمارين التبليغية في السنوات الأخيرة , وهي ثمرة من ثمار الطريقة التبليغية , التي قامت في ظل النظريات اللغوية والسيكولوجية والاجتماعية , حين نبه ديل هايمز (D. hymes) على الملكة التواصلية , أو القدرة على التبليغ باستعمال الجمل الملائمة للمواقف الاجتماعية , وبذلك انصب الاهتمام نحو تلبية حاجات المتعلم التبليغية , والتمرين التواصلي يطلق على اكتساب **التلقائية في التعبير عن المقامات** , والهدف منه حفظ اللسان من خطأ استعمال المقال في غير مقامه .

2 - خصائص التمرين التواصلي : وله خاصيتان بارزتان وهما :

أ - الخاصية السمعية الشفهية ؛ لأنها تعتمد على الاتصال بعناصر الموقف اللغوي .
ب - خاصية التدرج في عرض المادة اللغوية , الذي يتم عن طريق الوظائف اللغوية , ولذلك يركز البحث عن أهم الوظائف التي ينبغي التدريب عليها .

3 - **أهم الوظائف اللغوية التبليغية :**⁽¹⁾ يمكن تلخيص أهم الوظائف في المحاور التالية كما صنفتها الباحثة (ميري متكشايو) في كتابها : (تعليم الإنجليزية كلغة ثانية) :

أ - التقديم والتعارف : (التحايا - الوداع - تقديم الأشخاص - العناوين - الأعمار ...)

- ب - غرفة الدراسة : (المواد - الأقسام - الأنشطة - البرنامج - الوسائل ...) .
- ج - المدرسة : (القاعات - المرافق - العمال - نظام المدرسة - ولي التلميذ ...) .
- د - الأسرة : (الأفراد - القرابة - الأعمار - أوقات الطعام ...) .
- هـ - البيئة : (المباني - المواصلات - الخدمات - الترفيه - البريد ...) .
- و - المجتمع : (الصحة - النقل - التراث - الزواج ...) .
- ح - متنوعات : (الزمن - الأسبوع - شهور السنة - الفصول والطقس - الأوزان - الألوان ...)

4 - تقديم الوظائف اللغوية في البرنامج التعليمي :

انشغل الدارسون بالوقت المناسب للتطبيق التبليغي خلال مستويات التعليم , فأجابت الباحثة **يالددين (yaldin)** :
بضرورة إحداث التوازن ؛ بتقديم القواعد اللغوية بالتزامن مع تقديم الوظائف اللغوية , وتمثل **يالددين** هذا الاقتراح في الشكل التالي :

المستوى الإبتدائي	المستوى المتوسط	المستوى الثانوي
القواعد	الوظائف اللغوية	الوظائف اللغوية

الشكل (15) : تقديم الوظائف اللغوية (2)

(1) - أنظر : محمد صاري . التمارين اللغوية . ص . 125

(2) - . المرجع نفسه . ص . 125

- 83 -

5 - مزايا التمارين التواصلية :

- أ - أنها تعلم الدارسين التعبير عن المقام الواحد , بأساليب مختلفة .
- ب - يكون المتعلم إيجابيا في هذه التمارين ؛ لأنها تتطلب الفهم والمساهمة , و الجواب عن السؤال (المثير)
لا يكون جاهزا لدى المتعلم , بل يبده إبداعا , لأنه يكتب ما يحب .
- ج - أنها تمرن الدارسين على ممارسة اللغة ككل متكامل , دون تقسيمها إلى عناصر أو مهارات .
- د - "أنها حافز يشد انتباه الدارسين نحو التواصل مع الغير . (متلقين غائبين)"⁽¹⁾
- هـ - أنها أكثر أشكال اللغة ملاءمة في التعبير عن الحياة .
- و- أنها مجال فسيح لتدريب الدارسين على استعمال المفردات والتراكيب اللغوية خاصة .⁽²⁾

6 - أنواع التمارين التواصلية : يركز التمرين التواصلية على نوعين رئيسيين هما : **تدريبات التعبير الموجه** ,
و **تدريبات التعبير الحر** . فالتعبير الموجه هو : أسلوب السؤال , والجواب , أو الحوار , ولقد حظي الحوار في
هذه التمارين بعناية خاصة ؛ لأن فيه تتجسد الملكة التبليغية , وممارسة اللغة . ومن أشكال التمارين التي تدخل
تحت هذا الموضوع :

- الإجابة عن أسئلة تبليغية عامة .

- إكمال عبارات ناقصة .

	1
	2
	3
	4
	5
	6
	7
	8

- (1) nj [.] .
- (2) Mariane Celce . Murcia . Teaching English . as a Second or Foreign Language . P . 290
- (3) . 290 .

85

ثالثا : أنواع التطبيق على قواعد اللغة :

إن التطبيق الشفهي والكتابي من أهم وسائل الترسيع والاستثمار لتكوين العادات اللغوية الصحيحة , ودراسة القواعد في ذاتها قد لا يكون لها الأثر المطلوب إلا بعد التدريب والتطبيق .

_____ :

هو أجدى الوسائل لأن به تصبح القاعدة النحوية مهارة لا يحتاج التلميذ معها إلى كثير من التفكير والتأمل , وبه تصبح مراعاة القاعدة عادة راسخة , كأنها تصدر عن سليقة وطبع , ويكون التمرين الشفهي بكتابة أسئلة متنوعة (على السبورة أو على بطاقات) , أو قراءة قطعة غير مشكولة , ويطلب ضبطها , ثم مناقشة التلاميذ في أخطائهم , والغرض منه : وقوف المعلم على مواطن الضعف , أو على الأجزاء الغامضة من الدرس ,⁽¹⁾ ويجب ألا يتناول التطبيق مسائل عويصة لاختبار العقل وقياس الذكاء بل نجعله أسئلة ميسورة , تهدف إلى التدريب على الاستعمال الصحيح للجمل والعبارات , مع مراعاة ما يلي :

1 - الانطلاق من نص أو أمثلة

2 - يكون النص والأمثلة : صحيحة الفكرة , جيدة الأسلوب , ملائمة لمستوى التلاميذ .

3 - يحسن الاستعانة بالفروع الأخرى للغة : كالحصص , والمحفوظات , و المطالعات ...

"إن التداريب الشفهية تتميز بالسرعة , بحيث أن كل العناصر يمكن إنهاؤها في دقيقة , مقارنة مع التدريب الكتابي"(2)

ب - أنواع تمارين القواعد :

1 - التطبيق المباشر : وهو الذي يطلب فيه إلى التلاميذ بيان **الفاعل** أو **الخبر** - مثلا - في عبارة , مع ضبطه بالشكل , أو ضبط كلمات مختلفة المواقع , مع بيان سبب ضبطها , أو تحويل عبارة من حال **الإفراد** إلى حالة **التثنية** أو **الجمع** , أو بالعكس , مستخدمين في ذلك ما نريد تدريبهم عليه : **من الضمائر** , و**أسماء الإشارة** , و**الأسماء الموصولة** , و**النعوت** , وغيرها , أو إدخال الأدوات العاملة على الجمل , أو إتمام عبارات ناقصة.(3)

2 - التطبيق التحليلي (الإعرابي) : وهو أربعة أنواع :

أ - التطبيق الجزئي الخاص : وهو ما يطالب فيه التلميذ بإعراب كلمات معينة , من عبارات على باب من أبواب النحو التي درسوها : كالتطبيق على **المرفوعات** من الأسماء , أو على **المنصوبات** .

ب - التطبيق الجزئي العام : ويكون بإعراب كلمات معينة , من عبارات على **جميع** أبواب النحو التي درسوها .
ج - التطبيق الكلي الخاص : وهو ما يطالب فيه التلاميذ بإعراب جملة تامة , أو عبارة قصيرة ذات ارتباط بأبواب معينة مخصوصة من أبواب النحو : **كالفعل والفاعل والمبتدأ والخبر والنواسخ** وهكذا .

(1) - أنظر : حسن شحاتة . تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق . ص . 221 .

(2) - Wilga . M . rivers . Mary s .Temperley. A pratical .guide to the teaching of english . 1978 . p . 12 .

(3) - أنظر : د / محمد صالح سمك . فن التدريس للتربية اللغوية . ص . 541

，
(1) "，
()

，
，
：

(2)"

：_____ ()

：

(. ， ， ，) 1

，
，

， 2

，
3

(3) " " 4

：_____ ()

： ()

1

2

3

(4) 4

。

_____ / (1)

. 136 . . / (2)

. 67 . . / (3)

. 87 . 86 . . / (4)

，
/ - / - = () ， + = () :

+

89

：_____ ()

,

,

.

,

,

:

,

, ()

.

■

:

"

()

1

(1)"()

2

"

,

,

,

,

(2)

:

,

,

(3) "

: _____ ()

,

,

,

,

,

,

"

,

,

,

,

.

(4)"

. 51 . . () / (1)

: , (2)

đ

. 140 . . / (3)

. 19. . () . / (4)

90

: _____ - (هـ)

1959

•

•

|| : |

;

,

;

;

$$= (1)$$

,

I ú

•

•

(2)''

" ,

(4) **Ů Ě**

(3) Π

:

,

•

,

,

■

;

;

||

;

(5) "

;

ú l

,

,

;

,

У П П А Л П Л П

81 . . \$k . p l / (1)

. 82. (2)

78. . 2. . Ů . Ú q / . (l l) (3)

$$\dot{P} \quad \gamma \quad : \quad \ddot{U} \quad (4)$$

. 83 . (5)

. 1
 . 2
 (1) 3
 , 4
 .
 ü
 . Ā š
 ,
 (2) ,
 ,
 f
 ,
 , l :
 : (3)
 ,
 ,

γ	ς	σ	Ā	θ	α	η	θ	α
,	ú	ε	λ	ε	:	ú	(1)	
						ρ		
. 85	.	.	ű	.	ü	λ	/	: ε (2)
. 85	.	.	(	)	.	p	λ	/ : ε (3)

استفاد علم اللغة التطبيقي من البنيوية ، حيث يتم وصف اللغة كنظام متداخل ومتكامل ، على اعتبارها مجموعة مركبة من عناصر ، تحدد في إطارها المكونات والعلاقات التركيبية ، وهي تتكون من مبان وصيغ ومعان صرفية على مستوى الكلمة ، ومعان نحوية أو وظيفية على مستوى الجملة ، ثم معان دلالية على مستوى المعجم ، تفهم من سياق الكلام ونظمه ومقامه . إن البنيوية نظرية لسانية أفادت كثيرا التربية والتعليم وكمثال على ذلك : التمارين البنيوية التي تلعب دورا كبيرا في استظهار التلاميذ **للضوابط اللغوية** " و تعتمد التمارين البنيوية لمعالجة أنواع خاصة من الاختلالات اللغوية ، المستخلصة من تشخيص وتحليل **الأغلاط** ، ويمكن أن تنطلق هذه التمارين من ظاهرتين لغويتين هما : القيم الخلافية التقابلية ، و قيم التشابه والانتلاف⁽¹⁾ .

صيغ التمرين البنيوي : للتمارين البنيوية صيغ كثيرة نذكر منها ما يلي :

- 1 - الإعادة والتكرار (الترداد)
- 2 - التبديل والتغيير (استبدال)
- 3 - التدرب على الربط
- 4 - تبديل وتغيير المحور التركيبي
- 5 - التدريب على تغيير التسلسل الكلامي
- 6 - التدرب على التمارين الحوارية الموجهة
- 7 - تمارين التوسيع ، يدرج التلميذ بعض المقاطع الكلامية في البنية الأساسية للجملة
- 8 - تمرين التحويل⁽²⁾

وتعتبر التمارين البنيوية **ناجعة** ؛ لأنها تكشف عن **الثغرات اللغوية** ، وتحاول معالجتها ، ولأنها تركز على الجانب **الشفوي** ، معتمدة لغة التواصل المتداولة ، " كما أنها أكثر قابلية للتعامل مع الوسائل السمعية البصرية ؛ حيث إن اعتماد **بنيات مسجلة**⁽³⁾ ، أو صور معروضة ، يساعد على **التصحيح التلقائي** والذاتي ، كما تساعد الصور المدمجة في الدرس اللغوي على أن يصبح التمرين أكثر مقامية ، وهذا يسمح بالاقتصادية في الوقت و الجهد⁽⁴⁾ . " كما أنها تسعى لخلق آليات للاستعمال المألوف ، بالتدريب المكثف على البنية المدروسة ، وتطبيقها في **صيغ متعددة** . " وتعتبر هذه التمارين **حاسمة** في **تحسين مردودية التعلم** ؛ لأنها تقدم للمتعلّم البنى الأساسية الأكثر استعمالا ، و الأقل صعوبة⁽⁵⁾ .

(1) - د / المصطفى بن عبد الله بوشوك . تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها . ص . 86 .

(2) - د / صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية . ص . 34 .

(3) - وهنا يشترط وضوح الصوت بصفة خاصة ، ذلك لأن عدم وضوح الأصوات يؤدي إلى ما يسمى بالفهم الخاطئ أو (التأويل الخاطئ) مثل :

(الثورة - الثروة) ، (Sam - Blind / Send - Blind)

(4) - د / بوشوك . (مرجع سابق) . ص . 86 .

(5) - د / صالح بلعيد . (مرجع سابق) . ص . 34 .

: _____ θ q (1)

: ,
 . l) : q Ā š č
(ū .

(Pierre De lattare) ū (1).

(2) . " "

: nj Ā

l

, b š , š

q : č †

: , ,
) : : k ü ŷ 1

(... , , ,
, : † 2

,
:
, ,) :

(3) .(... ,

(4) .

. 87 . . ū . ü ŷ / : č (1)

Pierre De lattare : La notion de structure et son utilité , dans les exercices structuraux , Pourquoi (2)
faire ? p . 14 .

. 86 . . : č (3)

: Āđ , θ q ü l (4)

A -Genevieve Delattre : les différents types d'exercices structuraux .

B – Albert Valdman : la progression pédagogique dans les exercices structuraux .

C – Pierre léon : la prononciation par les exercices structuraux

D – Simon belasco : les structures grammaticales orales .

E -Micheline dufau : Exercices structuraux à partir d'un texte littéraire

□ _____ (2)

：

，

“ ”

。

”

，

(1) ”

□ _____ - 1.2

，

：

，

，

，

“ ”

，

：

。

：

：

/) ：

(2) ” (/

□ _____ - 2.2

，

，

：

，

，

，

。

，

”

(3) ”

. 87. . () . / (1)			
. 88. . (2)			
. 392. .	.	/	(3)

，
 ；
 ，
 。

- 2.3

“ ；
 ；

(1) “
 。”

“ ；
 ；

，

... ， ， ，

(2) “
 。”

“ ；
 ；

，

(3) “
 。”

“ ；
 ；

(4) “
 。”

，

。

	. 94 .	。 (	).	/	(1)
	. 351 .	。	。	/	(2)
	. 206 .	。	。	/	(3)
. 102 .	. 1998 .	。	。		(4)

(3) - أنواع التمارين البنيوية :

(Genéviève Delattre)

. (Exercice de répétition) :

1.3

François)

(.

) :

(Réquédad)

⁽¹⁾. (...

/

/

) :

. (La répétition Simple) :

()

. (La répétition régressive) :

()

. (La répétition par addition) :

()

, ()

(2)

. 35 .

. / : (1)

. 36 . (2)

2.3 (Exercice de substitution): _____

: . , Ø

(Substitution Simple) : ()

:

()

()

(.....)

(Progression multi partie): ()

:

()

()

.....

(Substitution par expansion ou réduction) : ()

:

,

()

()

()

(1)

. (Substitution par corrélation) : ()

:

,

3.3 (Exercice de transformation) : _____

: .

,

//

(2)

//

Geneviève delattre . les différents types d'exercices structuraux .p .27 . (1)

(les exercices structuraux - sous la direction . de pierre delattre)

(2) - د / صالح بلعيد . دروس في اللسانيات التطبيقية . ص . 38 .

(Exercice de combinaison) : _____ 4.3

: .

" . " /

.....

(1)" "

: (Exercice de complétion) _____ 5.3

.....

.....

.....

(Exercice de déxpanction) : _____ 6.3

:

. ()

.

(2).() " "

(Dialogue dirigé) : _____ 7.3

: ,

(contradiction) _____ ()

: .

(injonction) : _____ ()

:

:

. , :

:

:

.

.

. 38 . . / (1)

Genévieve delattre . les différents types d'exercices structuraux . p . 27 . (2)

(Les exercices structuraux - sous la direction . de pierre delattre)

: : .
:
:
:
:
:

(1)

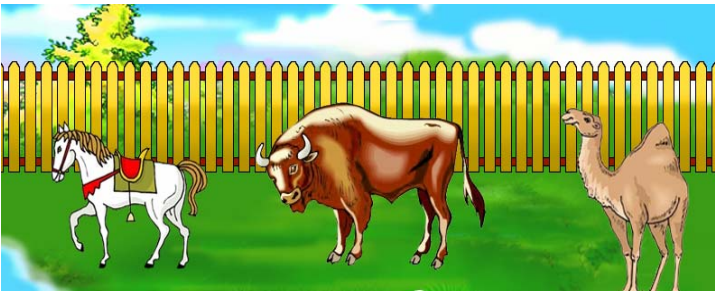
[] : _____

. 1



()
.....
.....
.

. 2



()
.....
.....
.

4

1.4

← 1

..... ← 2

..... ← 3

..... ← 4

..... ← 5

_____ 2.4

← , 1.()

..... ← , 2

..... ←—————, 3

..... ← , 4

..... ← , 5

1. ()

..... ← , 2

..... ← , 3

..... ← , 4

3.4

1

..... 2

..... 3

..... 4

4.4

•

•

1

■

■

_____ . 5

,

. . . .

()

(1)

,

:

:

:

,

,

,

.

,

.

:_____ .1

:

,

:

.

...

:

:

.

:

:

(2)

.

...

:

. 201 . .

.

/ :

(1)

. 202 . .

(2)

[.].()

[illegible]
$$[\cdot, \cdot](h) \quad \cdot ()$$

.....

.....

.....

.....

3

•

$$[\cdot]_{\cdot} \quad (1)$$

(1)	

[.] ()

. 204 / (1)

. 204 (2)

： . ()

()

()

： _____ . 4

：

()

()

()

. ⁽¹⁾()

： _____ . 5

.

... ..

.....

.....

.....

.

.

. (2)

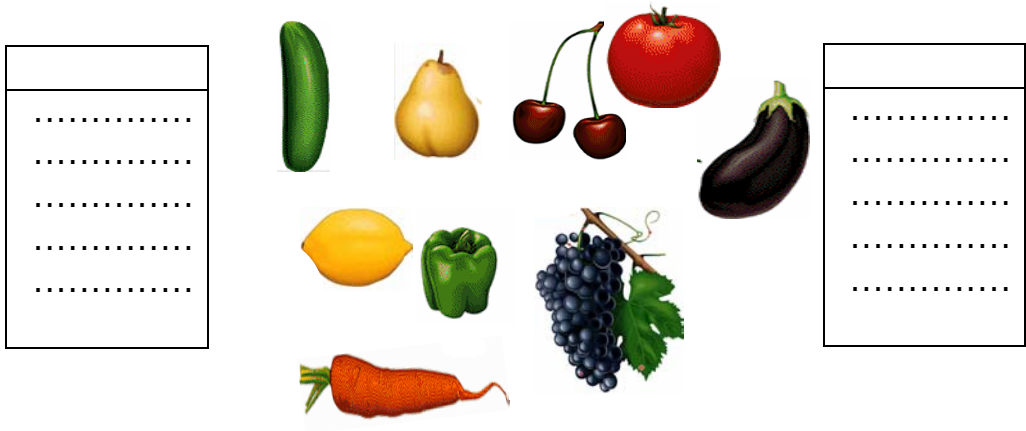
.

.

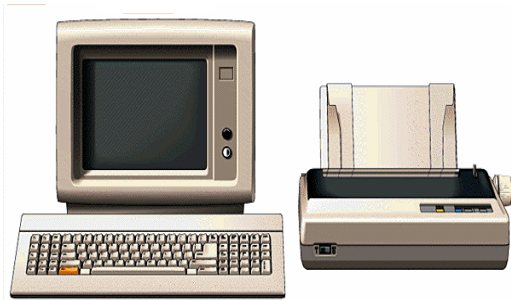
. 205 . / (1)

. 205 (2)

.1



. 2



"

(1)"

(N.Chomsky)

"

:

(Skinner)

(2)"

:

"

(3)"

:

1

2

3

4

5

:

:

. 78 (2)

.

/

:

(1)

. 87

:

/

(2)

. 89

:

/

(3)

(1)

■
■

(2)

■
■

■ _____
 ■ _____

■

■

11

(3) $\square$

1

11

nj

(1)

(2)

. 40

1 (3)

(1)ⁿ

_____ 2

:

..!

: " .

(2)ⁿ

_____ 3

:

:

" .

(3)ⁿ

_____ 4

.

.

. 90

. 90
. 91

/ (1)
(2)
(3)

∴ " ∴

∴

(1)ⁿ .

∴

.

■

.

"

(2)ⁿ .

.

"
.

. 93

/ (1)

. 40

/ (2)

...

...

(1)„

.

“ :

(2) „

„

(3)„

ű

“ :

(25)

()

(4) „

:

.

1

.

2

.

3

(5) „

4

. 83

. / (1)

. 40

/ (2)

. 87

/ (3)

. 392

/ (4)

. 392

(5)

6 . التدريب على مهارات اللغة

أولا : التمرين الشفهي ومهارة الاستماع :

إذا نظرنا إلى اللغة وجدنا أنها فنون أربعة : استماع ، وكلام ، وقراءة ، وكتابة ، " فالاستماع هو الفن اللغوي الأول ، الذي يجب التدريب عليه من البداية ، والكلام هو التعبير الشفهي . "(1) ولكن الملاحظ في منهج اللغة العربية هو : عدم الاهتمام بفن الاستماع ، وقد عرف علماء العرب قديما أهمية السماع ، فقد اعتبر ابن خلدون السمع " أبا الملكات اللسانية. "(2) ، ويوضح هذا السمع في موضع آخر بقوله : " ويسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها ، فيلقنها أولا ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك ، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة ، ومن كل متكلم ، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة . "(3)

1 . الفرق بين السماع والاستماع(4) : هناك فرق بين دلالتى الكلمتين :

فالسماح : هو إدراك الصوت بحاسة الأذن ، دون انتباه أو تركيز ، ومنه قوله تعالى :

" وقالوا لا تسمعوا لهذا القرآن والغوا فيه لعلكم تغلبون " (5)

أما الاستماع : فهو الإصغاء الواعي الذي يقصد به الفهم وتقويم المسموع ، وفي قوله تعالى : " فاستمعوا له وأنصتوا... " (6) ما يشير إلى قيمة الاستماع في الفهم والتدبر ، فهو نشاط مكتسب ، له مهاراته ، وهو بحاجة إلى تعلم وتدريب ، وفي التفريق بين الكلمتين استخدمت في الإنجليزية كلمة (Hearing) للسمع ، وكلمة : (Auding) للاستماع .

2 . أهمية الاستماع : الاستماع هو نوع من أنواع الاتصال واستقبال اللغة ، وفهم المسموع وفك الرموز ، واختزان الأفكار ، واسترجاعها عند اللزوم ، وهو من المهارات الوظيفية ، ويتطلب التركيز والانتباه وحضور الذهن ، فهو بالتالي " يحتوي الكثير من المهارات اللغوية الضرورية للنمو اللغوي. "(7) ، " وتتأكد أهمية الاستماع في تعلم اللغة اليوم لازدياد حجم ما يذاع بمختلف الوسائل. "(8) . ورغم هذه الأهمية ، فإنه يلاحظ أن معظم التمارين لا تهتم إلا بالجوانب النحوية والصرفية ، وتهمل بقية المهارات .

(1) / . 49

(2) (3) / . 1075 / 2 1389 / 2

(4) / . 128

(5) 25 . (6) 203

(7) / . 126

(8) / . 128

_____ (1) . 3

1

_____ ũ 2

3

4

_____ nj 5

_____ . 4

_____ " : ()

_____ (2) " .

1

_____ (...) : 2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

_____ . 67 . / (1)

_____ . 128 . / (2)

13

14

15

16 (1)

(ب) - تمارين على مهارات التصنيف : تركز هذه المهارة في العثور على العلاقات المعنوية بين الكلمات والحقائق والمفاهيم والأفكار ، طبقا لخاصية مشتركة فيما بينها . [م،م]⁽²⁾

1

2 يذكر كلمات تدل على أصوات : (رنين ، صياح ، ...) .

3

4

5

6 (3)

() : _____ :

[] :

1

2

3

4

5

() :nj_____

[]

:

1 0 (... / / /)

(1) / . () . 68 .

(2) nj : [] .

(3) 69 .

(4)

() 2

. 3

(1) . 4

: nj (هـ) .

(2) [].

1

. 2

. 3

(3) . 4

"

...

(4)"

"

(5)"



إدراك الصوت بحاسة الأذن

. 72 / (1)

. [] : (2)

. 72 / (3)

. 209 . / (4)

. 539 / (5)

(1)

,

,

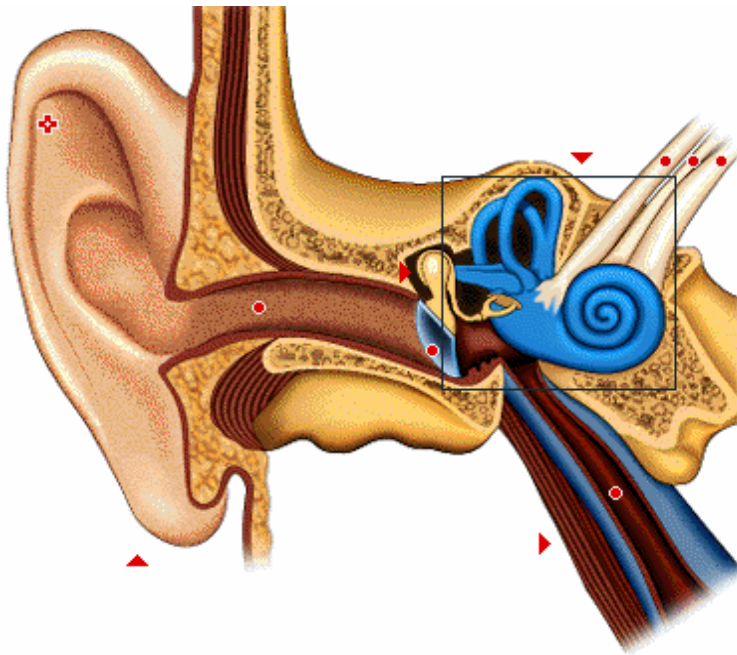
" :

, (2)

(3)"

:

.



()

. 239. . / : (1)

96 . . / : (2)

Michel pagé . Didactique des langues maternelles . p .147 . (3)

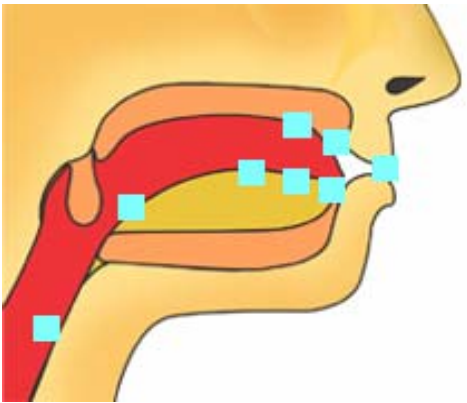
_____ :

ε " .

(1) " . () () ()

: .

(2) .



التدرب على مخارج الحروف *

" : ()

(3) ...

:

: ()

.

" .

(4) " .

35 . . . (1)

. 3 . . . (2)

. 139 . . . / : (3)

. 185 . 1994 / 5 . . / (4)

MAKKA SOFT.(C D / ROM) .

*

" :

(1)"

:

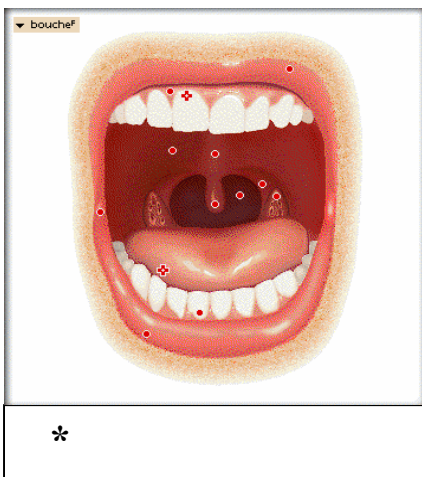
. 1

)

() () () ()
() () ()
(

(2).

: : _____



...

" :

(3)"

" :

(4)"

(/) :

(/) :

(/)

(/) (/) :

. 29 / (1)

298 . , / : (2)

. 478 / 2 . (4) (3)

DICTIONNAIRE VISUEL . THEMATIQUE . C.D / ROM :

*

()

:

.

()

()

()

()

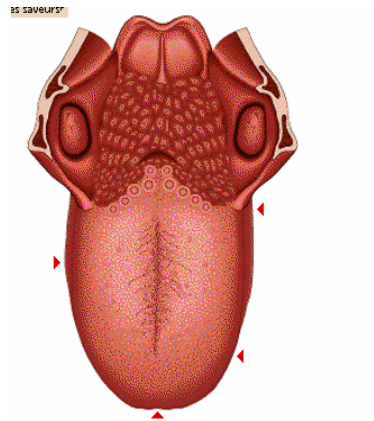
(1) ■ _____

,

:

(2)

.



تقويم اللسان و تصحيح النطق *

(1) . 476 l2 .

(2) () , :

() , :

d , :

• , , :

() () () : , :

() () : , :

• :

LE DICTIONNAIRE VISUEL . THEMATIQUE . C.D / ROM : *

.

:

:

Ü

(... á . b . á) :

(1) .



()
()
()
()
()
(Σ)
()
(0)
()
()
()

" :

(2) " .

(3)

. 125 . . : (1)

. 432 / 4 . . (2)

. 296 . . / : (3)

(1) 3

:

()

1

2

3

4

: _____

: _____

(5)

.()

: _____

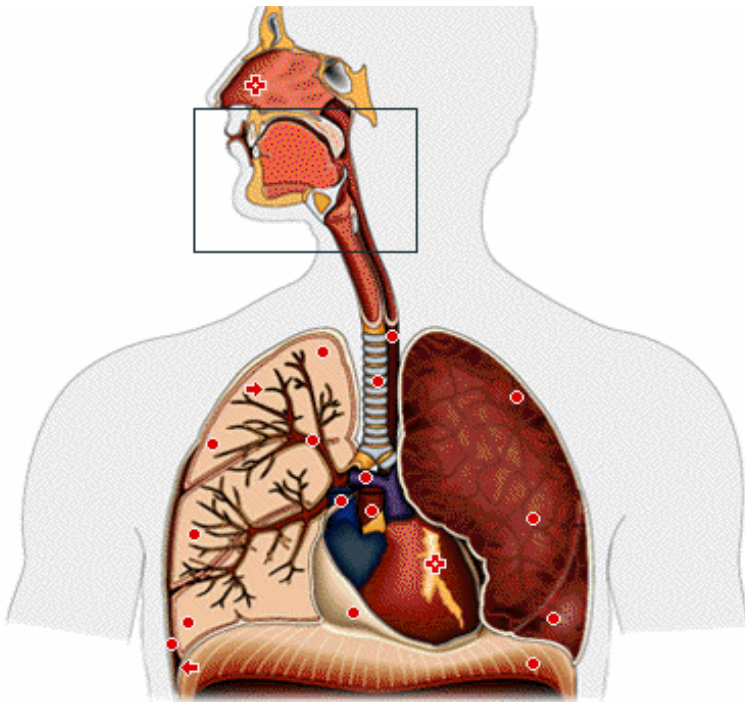
: _____

: _____

: _____

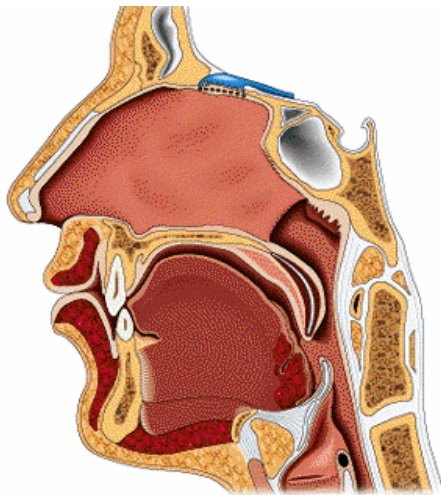
: _____

123 122 l s . f / : (1)

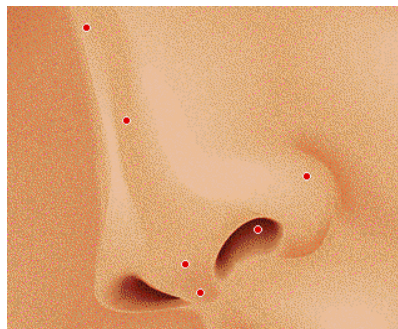


⋮ _____

* (1) √



* ů † q (2) √



* ů ʃ ʒ (3) √

[] ()

: _____ . 1

(⁽¹⁾ ()

(⁽²⁾ . () : _____ . 2

(⁽³⁾ : _____ . 3

. /

/

/

/

(⁽⁴⁾ . _____ . 4

/

/

/

/

/

/

. : _____ . 5

(...) :

(...) :

(...) :

(...) :

(.) :

. 141 . 1975 / 7 . () . / (1)

: . () :

:

:

:

.

.

.

:

:

:

:

. 149 . . : (4) (3) (2)

(1) () _____ . 6

()

(()) . † :

(()) . † :

(()) . :

() :

() :

) :

() :

() :

() :

() :

() :

()

⋮ _____ . 4

(L'accent / L'intonation)

.

"

"

"

(2)"

.

⋮

⋮

92 . . / (1)

. 149 . . / (2)

() :

(1) " .

() "

:

()

(2) " ... / / / /

"

(3)" ...

" :

:

(4)"

--	--	--

--	--	--

/)

() :

() (

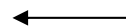
(Nitrate \ Night Rate)

(/ /)

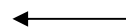
(/ /) :

:

.

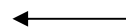


.



(5)

.



. 198 . / (1)

. 194 . (2)

. 302 297 . / (3)

118 . . / (4)

. 31 . / (5)



الإلقاء ومراعاة الإطار التنقيمي

:

He is a student .

He' s a student ?

He lives here .

He lives here ? ⁽¹⁾

nj

...

:

.

:

"

d

(2) .

(3)" .

:

. 1

. 2

. 3

(4) .

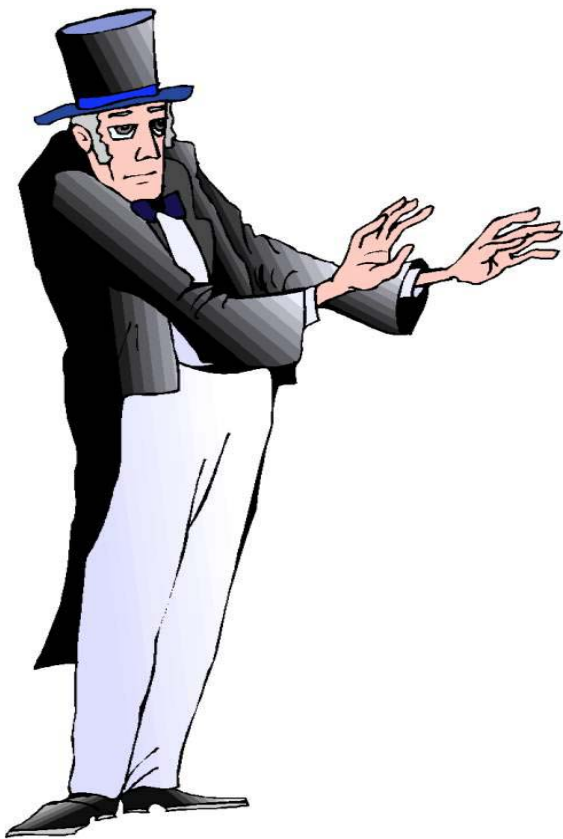
.

.

. 38 . . .	/	(1)
. 202. . .	/ :	(2)
. 120 . . .	/	(3)
. 302 . . .	/	(4)

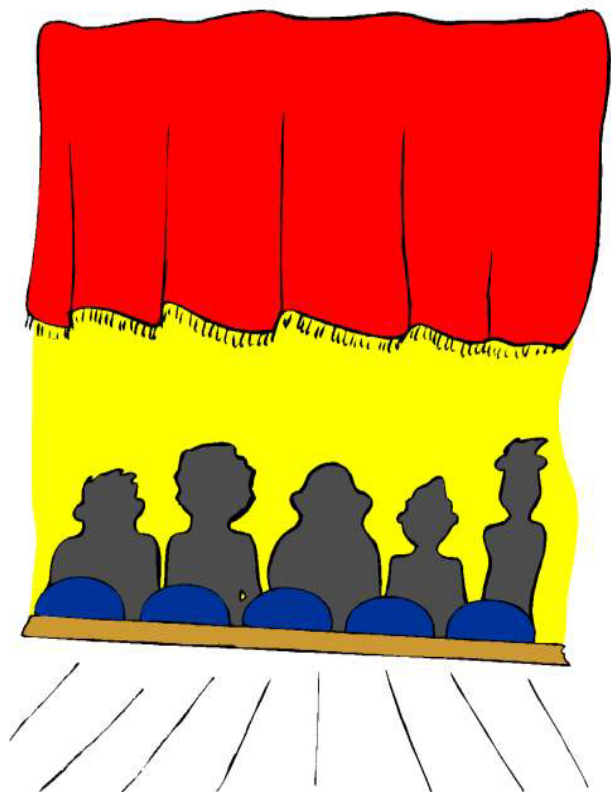
" : (WILSON)

(1) "



*

: (2)



*

: (1)

. 191 .

/ :

.

(1)

MEDIA SOFT . CD \ ROM .

:

(*)

_____ .

.

"

(1) "

.

:

(2)

()

:

. ()

. (:)

(:)

:

. ()

. (:)

: () ()

():

: () ()

:

. ()

()

()

.()

: ()

:

.

. ()

.

.

: ()

: ()

.

. 316 . . / (1)

.102 .

. / (2)

:()

" :

:

:

...

(600) () (30)

()

(1) "

:()

()

:

.

()

.

:()

(2) "



ð

:

_____nj . ()

(3)"

:" (Sémasiologie)

"

(4) "

_____ 124 () / (1)

. 125 . (2)

Dictionnaire De L'linguistique Edit Larousse Paris 1973 . P . 346 (3)

318 . . / (4)

: nj _____

Ý 1

Ý 2

. 3

() 4

5

() 6

7

. 8

_____ . ()

" (onomasiologique)

(1)"

.
(2) .

: _____

1

2

_____ ()

(thématique)

: .

(3) .

Dictionnaire de linguistique edit . larousse . paris . 1973 . p . 346

(1)

318

320

. . : (2)
: (3)

: nj

.	()	1
.		2
.		3
.		4
.		5
.		6
.		7
... (	)	8
.		9
.		10
.	()	11
.	()	12
.	()	13

: . ()

:	(1)	1
(... :	)	
:	(2)	2
(... :	)	
:	(3)	3
(... :	)	
:	(4)	4
(... :	)	
:	(5)	5
(... :	)	

. (1993)	/ :	(1)	
. (1983)	/ :	(2)	
.	/ :	(3)	
(2004)	/ :	(4)	
. (	. (1985)	/ :	(5)

1

2

() .

•

•

_____ 3

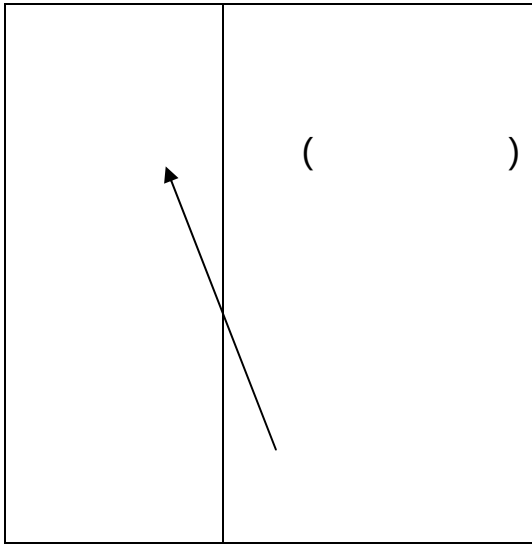
11

$$\frac{.322}{.} \quad \frac{.}{.} \quad \frac{.}{.} \quad / \quad (1)$$

. 323 . (2)

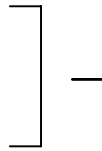
. 171 . / (3)

[] : _____ 4
(1) 1

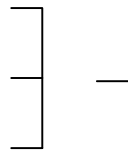


[]⁽²⁾() 2

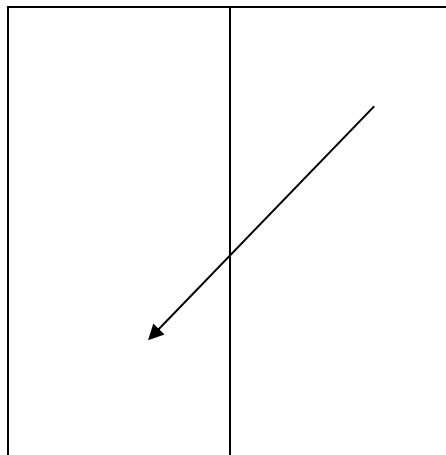
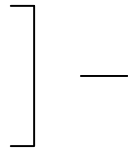
..... : ()



..... : ()



..... : ()

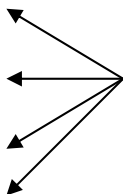


1975 / 6 (). / (1)
. 181 180. : (2)

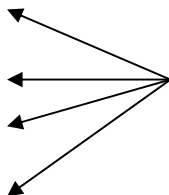
. [] ⁽¹⁾

: _____ 3

()



..... ()



: _____

..... #

..... #

..... #

..... #

..... #

..... #

..... #

..... #

.()

: _____ 4

: ()

..... ()

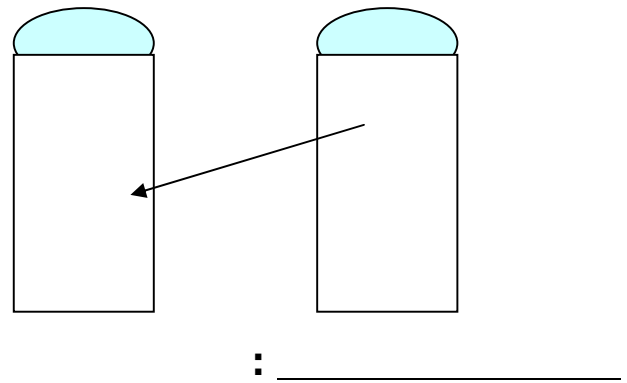
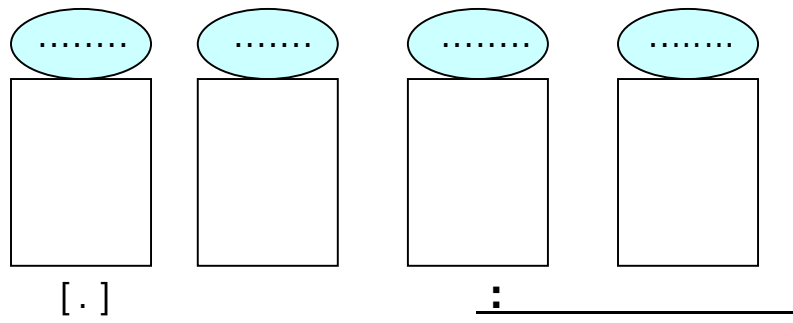
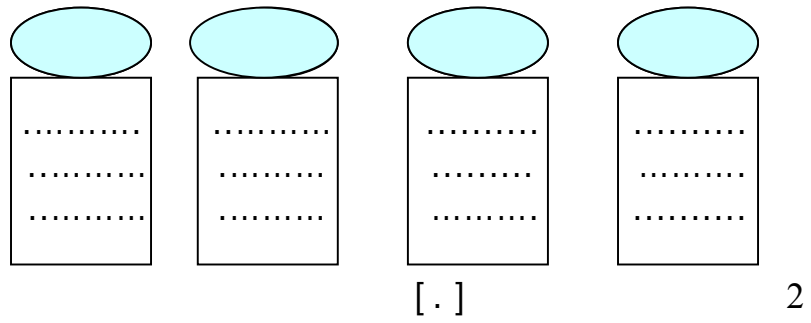
..... ()

..... ()

⁽²⁾ () : _____ 5

. 183 181 . . : (1)

. 41 . . / (2)

$$[\cdot] .$$

$$\begin{pmatrix} \vdots & 1 \\ \dots & \end{pmatrix}$$
$$\begin{array}{ccccccc}
 & \dots\dots & & \dots\dots & & \dots\dots &) \\
 : & & & & & & \\
 : & & & & & \dots\dots & \\
 & & & & & ^{(1)}(& \dots\dots \\
 & (& &) & & & 2 \\
 & \dots\dots & & \dots\dots & & &) \\
 & ^{(2)}(& & & & \dots\dots &
 \end{array}$$

·
() :

·
:

·

الفصل الثالث

الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة

- المبحث الأول : مدخل الوظيفية في تعليم النحو
- المبحث الثاني : الاتصال والمقاربة التواصلية
- المبحث الثالث : تحليل الأخطاء
- المبحث الرابع : التطور اللغوي واكتساب الألفاظ والمعاني
- المبحث الخامس : وسائل تنمية الحصيلة اللغوية
- المبحث السادس : استراتيجيات تعلم اللغة
- المبحث السابع : التداريب اللغوية باستخدام التقنية المعلوماتية
- المبحث الثامن : واقع التمارين في المقررات المدرسية الجديدة (دراسة تطبيقية)

:

.

:

:

...

.

z

.

.

:

:

.

.

1

.

2

.

3

.

4

(1)

.

5

. (

)

: _____.(1)

:

.

.

(

)

:

:

" :

(2)

.

(3) "

.

22 Ŷ / (1)

. 30 . . . : (2)

137

⋮ _____

·
"

(1) "

·

" ()

(2) "

⋮ _____

"

(3)"

" :

...

(4)"

...

" :

...

(5)" ...

:

⋮ _____

1

. 116. . / (1)

. 122. . (2)

. 513 . / (3)

. 38 / 3 . (4)

. 700 / 2 . (5)

2
3
4
5
(1) .
:

:
1
() :

(2)
:
2
3
4
(8 d)
.()
5

."
(3)"
()
:

139

(1)" (% 90) "

:

()

:
:
"

(2)"

⋮ _____

:

... :

(3)

⋮ _____

. 1

. 2

. 3

. 4

. 5

6

(4)

. 7

. 405 . . / (1)

. 236. . / (2)

. 285 . . / (3)

. 519. . / (4)

〃

() 1938 . (1)〃

〃 : () :

(2)〃 .

〃 :

(3)〃 .

:

() ()

() :

: () .

「 〃 : ()

(4)〃 .

(5)

(6) . 〃 () + () + () :

〃 () :

()

: (7)〃

	. 212.	.	(1)
	. 36 .	.	/ (2)
		. 36.	(3)
	. 216.	.	/ (4)
. 25 (2007 ~ 2006)	.	.	(5)
	. 51 501 .	.	/ (6)
	37 .	.	/ (7)

[.] [.] _____
: () : 1

.....	
.....	
.....	
.....	

:

.....		...
.....		...
.....		...
.....		...
.....		...

: :

ø ()
.()

[] () : 2

.

(1)

.....		...
.....		...
.....		...
.....		...
.....		...
.....		...

: (1)
. ()

. Ć 4

5

6

7

(1) .

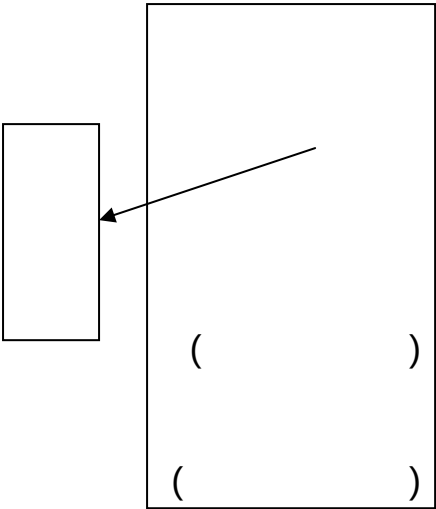
. ŋ ŋ † † 8

" † " 9

(2)" . " : 10

[] _____

: :



[] : :

()] ()]

()]]

146

[] :

b
b
b

[]⁽¹⁾: : ()

	{ ... }
()	{ }
	{ }
	.{ }
	{... }
()	{ }
	{ }
()	{ }
	{... }

[]. : () ()

(3)	(2)

_____. (2)

■ _____

ű

(1)

:

:

:

:

■ _____ ■ _____

()

: _____.1

(nj)

()

:

: nj

. 89 . . . / : (1)

:

(1)

.

nj

.

(2) ()

..... :

) () :

(

:

()

(3) .

()

:2

()

"

nj

()

()

(4) " .

:

(+)

:3

:

:

(5) .

..... 176 / 2 . () (1)

..... 164. (2)

96 . . / : (3)

104 . . (4)

..... 132 / 1 . (5)

:

:

:

: :

() ← :

← :

← :

: :

← . .

← . .

← . .

: :

← . .

← . .

:

() () :

:

.

.

" (1)

(2) "

. 108 . . / : (1)

. 149. . / (2)

(Roy. johnson)

(1).

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

() :

"

(2)"

⋮ _____ ⋮

⋮

1

2

80 . . / (1)

82 . . (2)

·	3
· ()	4
·	5
·	6
·	7
·	8
·	9
·	10
·	11

(1)

:

· (2) "	
· ()	
·	
·	1
·	2
· () :	3
· ()	4
·	5
(.) :	6
· :	7

82. . . / :	(1)
273 . .	(2)

. : .
 : _____ .
 : _____ . **1**
 :

:
 .
 : _____ . **2**
 (...):
 (**Bazol**)

(1) " . " :

:
 : _____ .
1

. ()
2

3

. () **4**

. : **5**

... : **6**

7

(2) .

. 245 . : (1)
 . 244 . : . 244 . . () : (2)

:

.....

:() 1

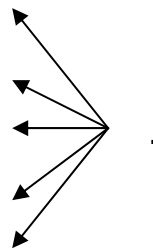
...

.

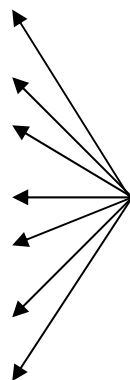
.

...

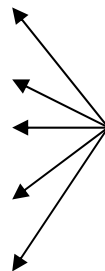
:(⁽¹⁾ [] []): . () 2

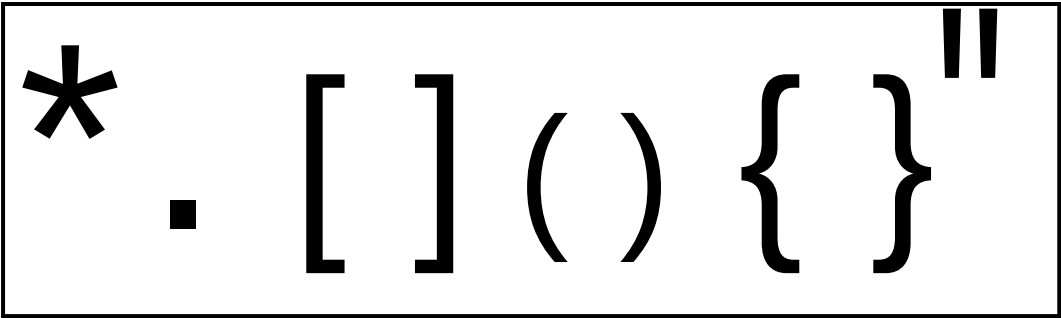
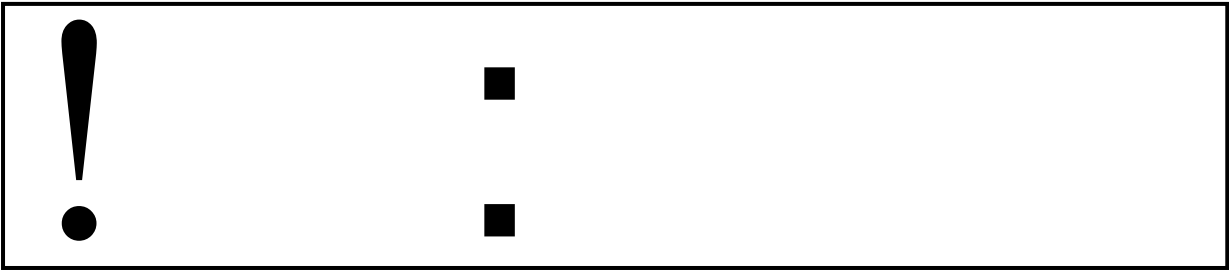


: . 3



.() 4





:

()		1
()		2
()	()	3
()		4
()	()	5
()		

() 6

∴
"

%30

(1) "

∴

∴ ∴ ∴ ∴ ∴ (1/3) ∴	∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴

∴ _____ ∴

∴ _____ ∴

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

_____ / (1)
289 . .



1



2



. 3



. 4



:(3) _____

" :

" :

" :

(1)"

.

(2)"

" :

0 f

" :

(3)"

(4)"

"

(5)"

(Approche . textuelle)

. ...

. 82 .	. Ŷ	/	(1)
. 51 .	.	/	(2)
28 .	. Ŷ	/	(3)
. 49 .	.	/	(4)
. 158 .	.	/	(5)

.(4)

⋮ _____

(1)

⋮ _____

⋮ " ⋮ _____

(2)"

" : (Corder .)

(3)"

⋮ " ⋮ _____

(Dulay/Burt . /)

(4)"

(5) "

" ⋮

⋮ _____

"

(6) "

. 49 . . / : (1)

. 70 / 11 . . (2)

. 204. . . . (3)

. 96 / 5 . . (4)

. 205 . . (5)

. 149 . . / (6)

" . :
 (1)" () ()
 . :
 :
 () :
 () () () : ()
 (2) ...
 (shachter) (3) ()
 "
 (4)" .
 : _____
 :
 / / / "
 (5)" . /
 : _____
 (0') () () ()
 ... ()
 (/)
 :

. 207 . . .	(1)
. 185 . . . / :	(2)
. . . : ()	(3)
. 206 . . .	(4)
. 53 . . . /	(5)

1

■

1

—

2

4

▲

6

7

1

1

—

2

1

4

1

2

9

⋮ _____

" ⋮

(1) " .

"

⋮

(2) " .

⋮ (_____)

1

. (_____)

2

(_____)

⋮

.

(3) .

3

(4) " .

"

⋮

⋮ _____

.

⋮

.

⋮

.

⋮

(5) .

⋮

/

/

/

/

.

_____ . 86 . . . / (1)

. 122 . . (2)

. 148 . . (_____) . (3)

. 149 . . (4)

. 105. . . : (4)

_____:

1 [(1) :

":

:

":

2) ([.

ý

()

"

":

()

":

ý

:

ó

:

(2)_n

ý :

(1) / . / . 60. .

(2) . 26 . .

(1)

" :

(ε / / ε / ε) ()

(2) "

() :

4

()

.() : () :

.(⁽³⁾ () ()

† " : () 5

.

()

()

()

.(⁽⁴⁾ "

() :

6

/ /

()

()

()

.()

()

(/) : :

() ()

7

() ()

()

185 . . (1)

190 . . (2)

98 . . (3)

99 . . (4)

. (5)

" :

" :

(1)"

(2)" ()

.

.

"

(3)"

" :

.

(4)"

()

. () () ()

... ()

(5) (.) :

. 92 . . (1)

. 3. . (2)

. 133 . . / (3)

. 162. . / (4)

. 298 . . / : (5)

∴ _____.

(1).

∴ _____ 1

(_____) : ()

nj) :

(

) :

⁽²⁾ (.

∴ _____.

⁽³⁾

(_____) :

∴

∴ _____ / () : _____ / _____ / _____ / _____
_____ ⁽⁴⁾ (_____) : _____ / " _____ : () (_____)

∴ _____ 2

∴

∴

-
- _____ 47 . _____ . _____ / : (1)
_____ 120 . _____ . _____ / : (2)
_____ (278 / 8 . _____) . _____ Ŷ (3)
_____ 72. 71 . _____ . _____ (4)

⋮ _____ .

() ⋮ ()
()

⋮ _____ .

()

()

⋮ _____ .

() () ()
⁽¹⁾. () ()

⋮ _____ . 3

⋮ _____ .

() ()
() (Ŷ)
⁽²⁾. () () () ()

⋮ _____ .

⋮

Amiral

⁽³⁾ Chèque

⋮ () ()

_____ . 257. 256. . / ⋮ (1)

. 135 . . / (2)

. 148. . (3)

: (1) .
 . () : . ()
 ... : : . ()
 . : : . ()
 . : : ()
 : . ()

(2) ***

(3) : :
 : ů

" (4) "
 : . (/ /) :
 . :
 . :
 . :
 :
 : 1

() ()
 () () :

. 200 .	. () .	/ :	(1)
(. 79 .	.) .		(2)
. 128 .	. .	/ :	(3)
. 138 .	. .	/	(4)

:

()		
..... 		

_____ . (6)
: _____ .

·
: _____

(1) .
(2) " .

: _____

1

2

3

4

5

() :

()

8

:

(3) 10

_____ . 501 . . / : (1)
. 133 . . / (2)
. 132 . . (3)

:

1 _____ :

2 _____ :

:

الذي حضر الحفلة	هي أختي
التي حضرت الحفلة	هم زملائي
اللذان حضرا الحفلة	هو صديقي
الذين حضروا الحفلة	هما أخي وأختي
اللذان حضرتا الحفلة	هما أمي وخالتي

هذان	بناتان
هذه	أولاد
هذان	شجرة
هاتان	ولدان
هؤلاء	ولد

3 _____ :

4 _____ :

6 _____ :

7 _____ :

8 _____ :

_____ :

_____ :

()

(1) - انظر : محمد صالح سمك . مرجع سابق ص.504 .

(1).

⋮ _____

.

(2).

⋮ _____

(3).

"

(4) "

	. 511	.	:	(1)
220	.	:	/ :	(2)
		.220	.	(3)
405	.	:	/	(4)

□ _____ □

" .

(1) " .

: _____ 1

.
: _____ 2

.
: _____ 3
 ε

:
(2). (/ / / / / / / / / / / / / /)
: _____ 4

(/ /) :
. (/ / / /) :
() :

.

. 106 . . (1)

. 280 . . (2)

: _____ 5

:

. (/ / / /)

.

:

:

.

: _____ 6

()

(/ / / /):

.

: _____ 7

:

. (.):

(.):

. ():

. ():

. (()):

() () ():

⁽¹⁾. () ()

: _____ 8

ε

.

. ...

:

:

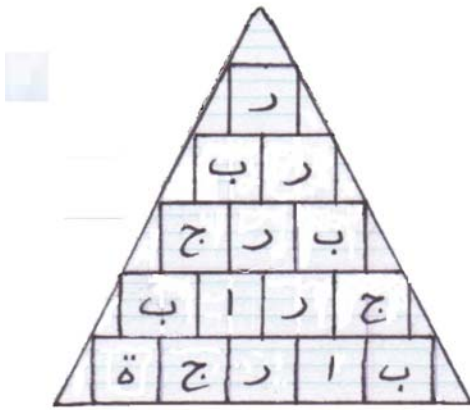
.

: _____ 9

... ()

_____ 283. . : 1

: _____ 10



* (17)

:

(
(⁽¹⁾) :

: _____ 11

ε



()

):

. 2

.1):

(

(⁽²⁾ . 4 . 3

: _____ 12

* (18)

(Arthur Wynne .)

(New York Worl)

1913

(Cross . Word)

1914

(Word . Cross) : ()

(⁽³⁾ .

()

:

. 292 . : (1)

293 . (2)

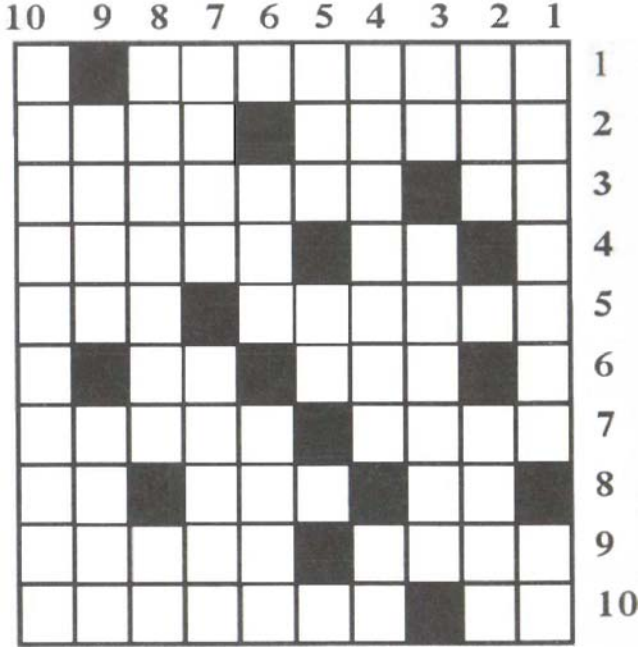
41 . : / : (3)

. (17) (*)

. (18) (*)

أمثلة عن الكلمات المتقاطعة (1)

1



- 1 - مدينة سورية .
- 2 - نصف اليوم .
- 3 - تاب في الأمر - الفياض .
- 4 - قل - تقاعست
- 5 - كاتبهم - وجهة نظر .
- 6 - ظرف مكان - للتوجه .
- 7 - قام بدور شخصية ما - الغر (مع) .
- 8 - من الزهور - أبد - للتعريف .
- 9 - متشابهان - الفهم (مبعثرة) .
- 10 - سبي المذاق - المتتبع للسيرة النبوية .

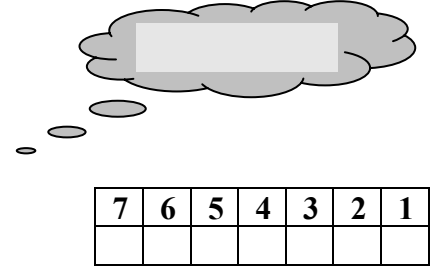
- 1 - من الكتب السماوية - والده .
- 2 - عقل (مع) - ذو الحاجة .
- 3 - متشابهان - المكونة للجمعية (مع) .
- 4 - أداة إستثناء + نجاة - للتفسير .
- 5 - ذنب - من الضمانر .
- 6 - قرر - عملة عربية .
- 7 - في البيضة + عكس الميت - مؤيدين .
- 8 - توافقهم الرأي - هضبة (مع) .
- 9 - السقي (مع) - الذم (مبعثرة) .
- 10 - فنانة عربية .

() 3

ل	ر	ج	ل	ل	م	ا	ك	ر	ل	ا
ن	م	ب	ي	ر	ا	ل	س	ا	ع	ل
ق	ن	ا	م	ج	م	ن	ب	ف	ا	س
ل	ق	ل	ن	ا	ا	ا	ف	ف	ر	و
ا	ل	ا	م	ل	ي	س	ي	ق	ف	ا
ل	ل	ح	ن	ا	ق	ا	هـ	ل	ي	ل
ص	ا	ب	ن	ل	و	ل	ع	ت	ل	ع
خ	ل	ا	ا	ا	ل	ش	ا	ا	ل	

()
: ()

2



$$= 5 + 4 + 7 + 1$$

$$= 6 + 2 + 3$$

20. 19 . () .

(1)

()

1948

()

• () :

■ _____
■ _____

■

(Tongue Twisters)

()

(Word Games):

(Exercices Vocaux)

■

■ _____

■ _____

3

⁽¹⁾(chasseur sachant chasser sans son chien) :

• •

(2)

-
-

•

•

*

* *

*
* *

*
**

■

$$\cdot \left(\quad \right)$$

•

•

. 12 .

37 / 1 .

$$I \quad (1)$$

▪ (2)

:

:

(1)

:

(2)

: () 4

: (3)

.

: 5

:

...

:

*

:

*

:

h

h

*

*

:

*

*

:

.

*

:

.

(4)

*

:

.

*

h

:

.

" ()

(1302)

(1)

(107)

(2)

38 36 ().

(3)

. 27 / 2 .

(4)

* :
 * nj :

(1) _____

: .1

./ / / /
 / / / /
 ./ / / / /
 ./ / / / /
 ./ / / / /
 / / / / /
 ./ / / / /

: . 2

(Les exercices de jeux) : _____ ů

(2) " : "

.

_____ 115 . : (1)
 . 111 . / (2)

:(7).

:(Strategia) :1.
Lerning) :

(Strategies

:

.

.

(1).

(2)''

''

:2.

(3)

()

:.

.

:.

()

() :

.

:.

.

:.

.

(4).

:

21 20 (1)

. 75 . . . (2)

. 177 175 . . (3)

. 32 2001 / 9 (C N D P). (4)

(approche textuelle) : _____ 1.7

: (1) _____

:

:

:

: _____

):

(...

: _____

: 1

: 2

: 3

: 4

: 5

(Approche Didactique) : _____

(2)

. 56 . / . (1)

222 . . : . (2)

·
: _____

·

:

· ...

(1) · / / / / :

: _____ ¢ ·

:

: ∅

·

(2) ·

: _____

: ()

: 1

:

: :

"

:

:

:

(3) " ·

: _____

()

· 73 66 · 2006 · : (1)
) · / · 196 · : (2)
212 · (· 46 · / (3)

()

.

： _____
" ；

.

"

： 1

： 2

. ： 3

： 4

(1). () () ： 5

： 6

() () ： 7

: () _____ 2.7

$$\begin{array}{ccc} & & \vdots \\ & & \vdots \\ \circ & & * \end{array}$$

*

1. _____
 2. _____
 3. _____
 4. _____
 5. _____
 6. _____
 7. _____
 8. _____
 9. _____
 10. _____
 11. _____
 12. _____
 13. _____
 14. _____
 15. _____
 16. _____
 17. _____
 18. _____
 19. _____
 20. _____
 21. _____
 22. _____
 23. _____
 24. _____
 25. _____
 26. _____
 27. _____
 28. _____
 29. _____
 30. _____
 31. _____
 32. _____
 33. _____
 34. _____
 35. _____
 36. _____
 37. _____
 38. _____
 39. _____
 40. _____
 41. _____
 42. _____
 43. _____
 44. _____
 45. _____
 46. _____
 47. _____
 48. _____
 49. _____
 50. _____
 51. _____
 52. _____
 53. _____
 54. _____
 55. _____
 56. _____
 57. _____
 58. _____
 59. _____
 60. _____
 61. _____
 62. _____
 63. _____
 64. _____
 65. _____
 66. _____
 67. _____
 68. _____
 69. _____
 70. _____
 71. _____
 72. _____
 73. _____
 74. _____
 75. _____
 76. _____
 77. _____
 78. _____
 79. _____
 80. _____
 81. _____
 82. _____
 83. _____
 84. _____
 85. _____
 86. _____
 87. _____
 88. _____
 89. _____
 90. _____
 91. _____
 92. _____
 93. _____
 94. _____
 95. _____
 96. _____
 97. _____
 98. _____
 99. _____
 100. _____

•

•

-
-

||

(1) $\equiv$

▪ ()

$$\dots\dots\dots()$$
$$\dots () \quad \left. \vphantom{\dots ()} \right\} .$$

■

■

1

() 2

$$.47 \quad . (\quad) . \quad / \quad (1)$$

- . (nj) 3
 . () 4
 . () 5

() 3.7

(1) " : :

()

(2)

:

: () :
 () () . (morpheme) () ()
 ()
 () ()
 (.. / /) :

... :
 () () :
 : () () :
 () () () () ()
 . () ()

"

(3)"

. 24 . / (1)

. 41 . () . / : (2)

. 43 . (3)

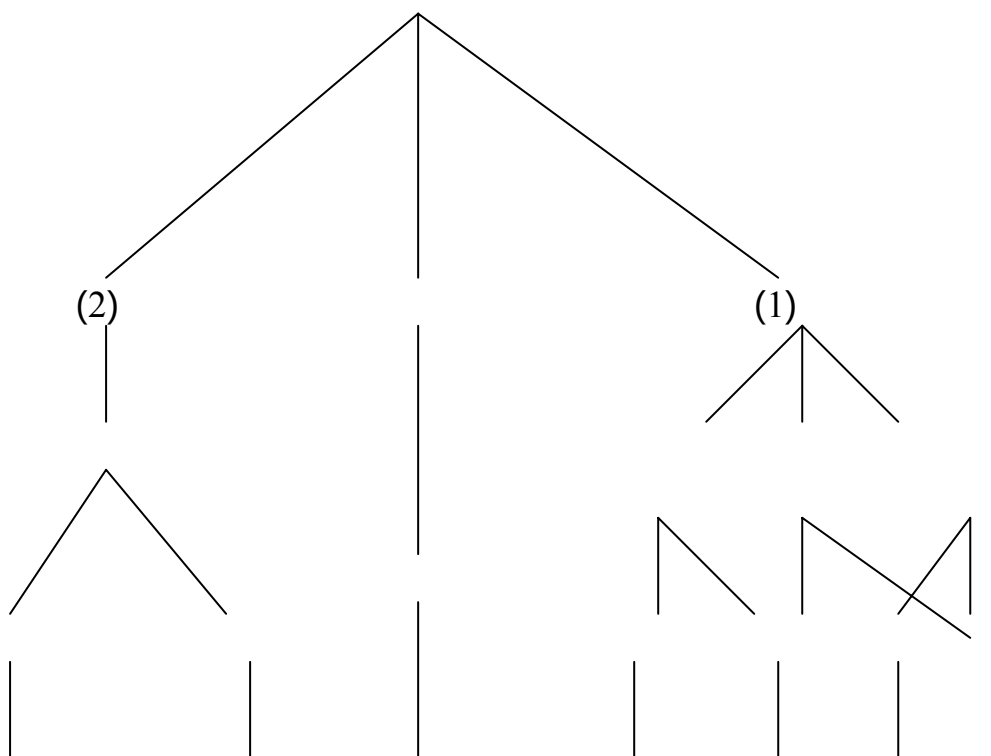
⋮ _____

⋮

(1)



()



⋮

.

1

.

2

()

/

()

3

.() ()

.()

()

()

4

.

5

⋮ _____

. ...

. 43 . . / (1)

f : _____

·
" :
()
(
(1)"(
" : _____

(2) "
: (_____)

"
(3) "

·
2
1 :
: . 1

·
" : _____
(4)"
(5)" :
" ()
:

· 120	·	/	(1)
· 44	·		(2)
· 200	·	/	(3)
· 12	·		(4)
· 153	·	/	(5)

(Σ) : " () ()

. (1) " () () () : _____

() " : () : (2) " { " _ () (3) " .

. : _____ " () : _____ 2 () () : " (4) "

:

(5) " . : _____

:

: _____ 1

: () :

: () : : : :

. 183	.	.	/	(1)
	.	(97.	)	(2)
	.	(103	)	(4)
. 156	.	(	)	/ (5)

: () :
 .() () ⁽¹⁾.()
 nj nj :

: _____ 2

" : : _____ 3
 (2)"
 . : : _____
 (3)

	{ { { 	 ()	()	()

(4)

-
- . (2) . (1)
 - 668 / 2 . . (2)
 - . 167 . () . / (3)
 - . 201 . () . / : (4)



(1)

:

" L'ordinateur ouvre aux enfants qui ont accès a cet objet une fenêtre sur notre monde d'une richesse inépuisable . il peut donner accès a toutes les informations , d'une manière plus rapide et plus aisée que les sources documontaire traditionnelles . son interactivité et ses capacités de modelisation font qu'il est susceptible d'animer ces informations , de les mettre en scène sous la forme d'un microcosme offert aux explorations et aux manipulation des enfants , ce nouveau mode d'accès a l'information interactif et démiurgique , elargit et dynamise le processus d'acculturation des enfants ." (1)

ومعنى هذا القول أن الكمبيوتر يفتح للطفل نافذة على المعلومات ويجعلها في متناوله ، وهذه الطريقة تفعل عملية التعلم وتجعلها أكثر دينامية .

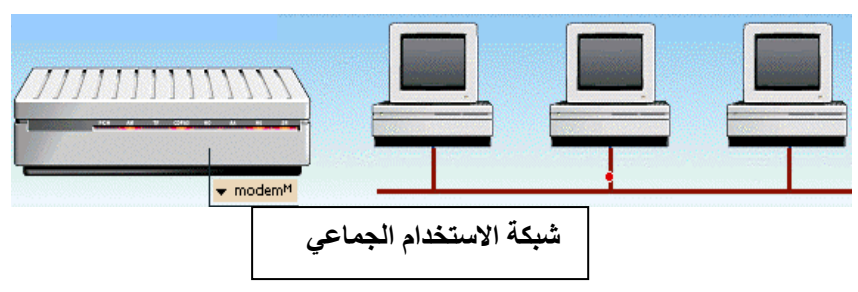
(UNESCO)

1986

" (1)

(2) "

⋮



(3)

(4)"

()

"

(Temps simple)

"

(5) "

.

⋮

. 37

/ : (1)

. 58 (2)

Azzedine si moussa Internet a l'école p 166

Frédric reillier Internet au collège p 132

IBID P 114 .

— (3)

— (4)

— (5)

... "

(2002 04 21) (1)" ...

... "

(2)" ...

. (2002 / 04 / 21)

⋮ _____

" ()

⋮ (3) "

"

" (4)" ⋮

(5) " ⋮

" : (Informatique)

(6) "

⋮

" ⋮

...

(7) " ⋮

⋮ _____

()

⋮

			2002 / 45	(2)	(1)
⋮ 3	⋮ 1			/	(3)
		⋮ 195		/	(4)
		⋮ 96		/	(5)
2000 / 40	⋮ 14	()		/	(6)
René la brodrie	⋮ l'exique de l'éducation	p 80.....		/	(7)
		⋮ 95			

(1) "

: _____

"

" (2) "

" (3) "

(4) "

: _____

:

...

(E – mail)

.

(5) "

.

(6) "

.

. (...)

.

(7) "

.

. 70 / (1)

. 183 / (2)

. 196 (3)

. 109 40 () / (4)

. 196 / : (5)

Jean Luc ballarin . Le guide de l'internet a l'école P 25 . : (6)

Frédéric Reillier . Internet au collège p 76 : (7)

(711) **3/7** **1/4**

(2)₁₁ ■

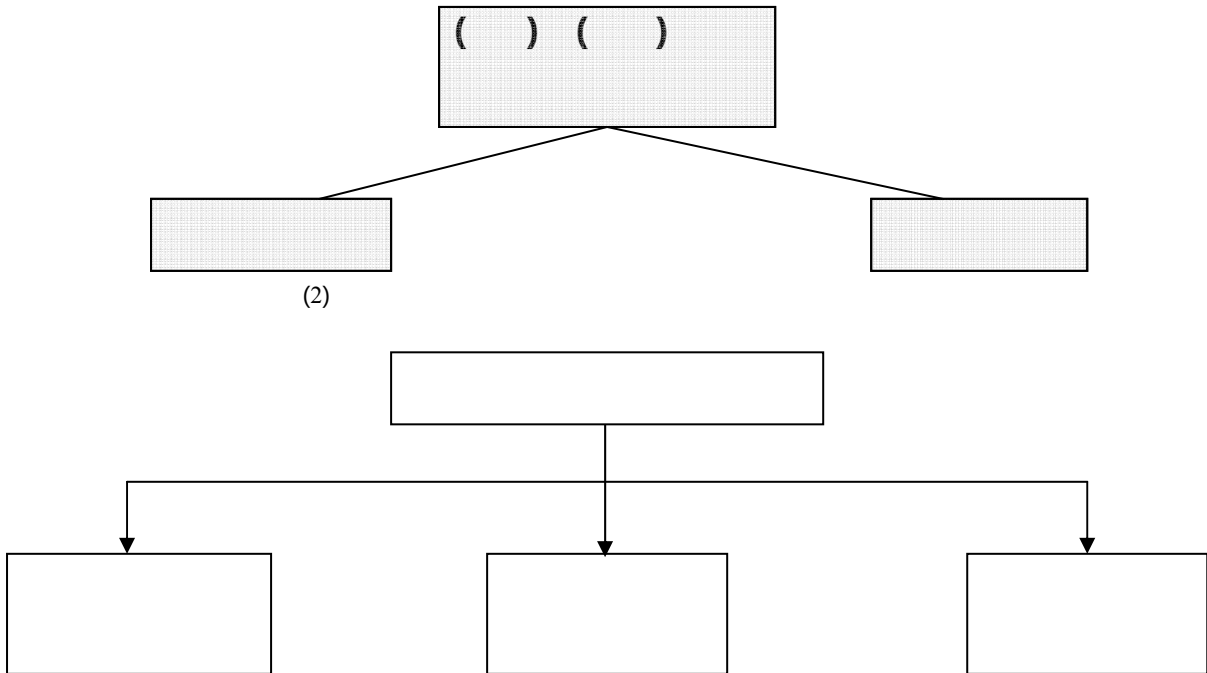
1.

(Schultz / Hart)

:

:

(1)



(Piaget)

(3) "

"

2.

Local)

(Internet)

⁽⁴⁾(Area Net Work

. 206

/ : (1)

. 208 (2)

. 43 (3)

. 5 2004 / 55 () . / : (4)

: (Learning War)_____

"

" (1) .

" (2) .

⋮ _____

- 1
- 2
- 3
- 4

" :

" (3) .

(...

)

: ()

⋮ _____

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7



)

(

((19))

(1) / . () 51 / 2005 . 190 .
(2) : / . 47 .
(3) 325 .



(20)



(21)



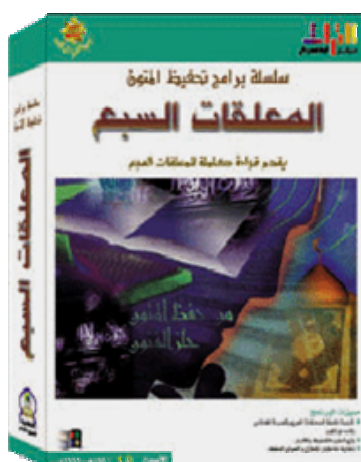
(22) :

()



(23) :

()



(24) :

()

: _____ . 3

ε

:

.

"

:

(1)" .

: _____ . 4

:

.

Ō

"

(2) " .

. 48

/ (1)

. 53

(2)

1. _____ :

:

:



1

2

3

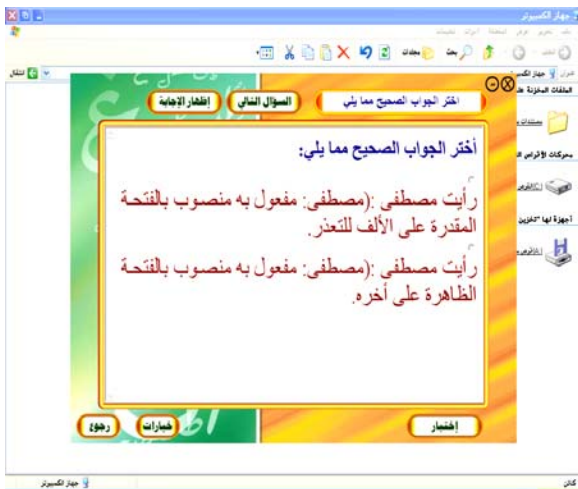
4

()

_____ :

:

((25))



((26))

:

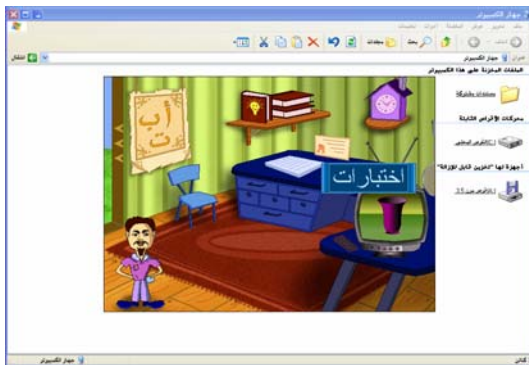
() : _____



()

:

(26)



(28)



...

() (27)

: () : _____

:

..



(30)



(29)

الرابعة : (برمجية روضة الحروف والكلمات) وهي تحتوي على برامج للتعليم والتدريب على موضوعات لغوية مختلفة مثل : تعلم الحروف ، تعلم الكلمات العامة ، الإملاء ، ألعاب ، تدريبات... إلخ



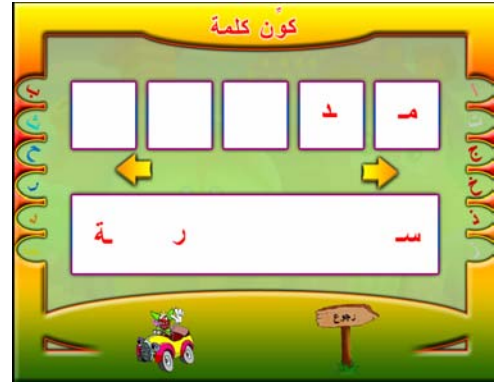
الشكل (31) عنوان البرمجية



الشكل (32) تمرين (ترتيب الحروف)

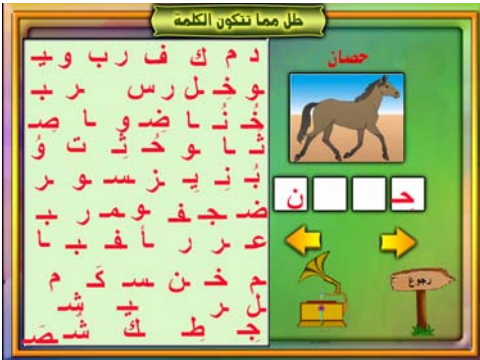


الشكل (33) تمرين (إكمال الحرف الناقص)



الشكل (34) تمرين (تكوين كلمة)

وهناك برمجيات تحتوي على ألعاب لغوية وفكرية حاسوبية مختلفة نذكر منها النموذج التالي : وهو (ترتيب كلمات الحديث الشريف) كما يوضحه الشكل التالي : ونشير إلى أنه ليس من السهل حله .



الشكل (35) تمرين (مكونات الكلمة)



الشكل (37) إحدى مراحل اللعبة



الشكل (36) شاشة اللعبة اللغوية

(Club house)

(Hot Mail)

: ().

(Chat)

(Mactooob com)

. (Skyp) ()

".

()

:

()

(1)"

...

:

[

(...

)



:

() .

(2)

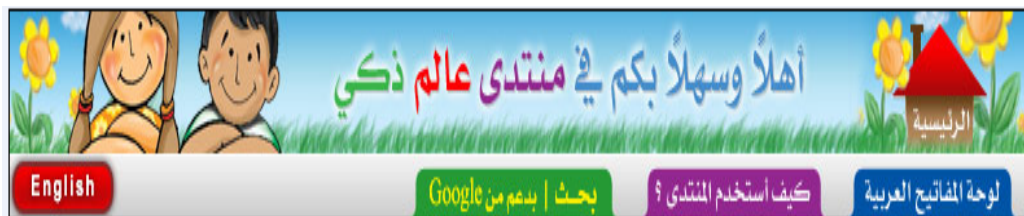
() (39)

() .



(1) (38)

()



الشكل 40 موقع (عالم ذكي)⁽²⁾

.....
()



(3) (41)

	14 / 2 / 2007	(1)
Zaki World Formus . htm	14 / 02 / 2007	(2)
htm	14 / 02 / 2007	(3)

_____ . 3

:

_____ . 1

(E – mail) .

_____ . 2

(15)

_____ . 3

.....			
.....			
.....			
.....			
.....			
.....			
.....			
.....			

:

_____ . 4

)

(

_____ . 5

"

(1)"

_____ . 6

....

1998

(2)"

":

. 58

/ (1)

. 65 . 40 ()

/ (2)

(1)

(2006/ 2005)

(Vygotsky Broner. Piaget.)

(L'Eleve compétent)

(2)

(P.cognitive)

)

(3)»

. (

(
) :

: _____ 1

:

:

: _____ 2

(4)

()

∴ _____ 3

.

:

(1)

6 . 2005 .

. ()

: (2)

. 13 . 2005 .

. ()

(3)

. 30 . 2005 .

.

.

(4)

⋮ _____

⋮

1

2

3

4

) : ()

(.

.() : ⋮ nj 1

⋮ _____ 2

): ⋮ z 3

.()

⋮ _____

⋮ 1

"

(2) "

2

() :

⋮ _____

∘ 1

.() :

) : 2

(⁽³⁾.(

_____ . 23 . () . 5 () . (1)

. 171 . . . (2)

. 171 (3)

0 : () : _____

.

.

: _____ 4

: _____ 5

) :

() : (

" : ()

(1) "

:

:

() ()

() : ()

: () ()

) () " :

(2) " ...

(

() :

() :

".

(3) " .

() ()

" : .

(4) "

0

: _____ 6

.

.

:

.

. 65 / (1)

. 145 / (2)

. 144 (3)

. 689 / 2 (4)

"

(1) "

:" ()

(2) " ..

z

.

: _____ 7

() :

: () _____ 8

11

()

"

(1) ()

(3) "

.

163 . / (1)

119. . / (2)

147. . () . / (3)

⋮ _____

() :

⋮ ()

() ⁽¹⁾ ()

⋮

! () :

⋮

⋮ ⋮

() () ... ⋮ ⋮

(2) ⋮

... ⋮ ⋮

⋮

← 1

← 2

⋮ ← 3

← 4

(3) ⋮

⋮

171. () . (1)

121. / : (2)

122. () : (3)

·

:

Ů

:

:(Evaluation)

" (...)

(1) "

)

" (

Ů⁽²⁾"(Docimologie)

·

_____ :

" (Bremak)

(3) "

·

" :

...

" :

!

() ()

(4)" ·

Ů

" :

(5) "

·

· 2005	(	) 2039	(1)
(C N D P).		·	(2)
·176		·	/ (3)
96			/ (4)
· 238			/ (5)

خاتمة

.

()
()

()

" :

."

:

1

.

2

.

3

.

)

4

(....

(...

)

5

:

4

3

2

1

8

7

6

5

.

10

9

:	
.	1
.	2
. "	3
" : () () :	3
.	4
:	
:	
()	1
. "	2
" : ()	2
.	3
: ()	3
.	4
:	
:	
.	1
.	2
.	3
.	4
. ()	
.	5
.	6
. ()	7
∅	8
. ...	
.	9

:

.

1

2

.() :

3

.

4

.

5

.

6

.

.

7

.

0

8

...

9

.

10

:

.

0

" :

:

".

.

فهرس المصادر و المراجع

2003/1	: ()	1
1997/1	() :	2
2003 / 2 /	: ()	3
1984 / 1 . (.)	: ()	4
. 1997 / 2	:	5
. 1997 / 1	: ()	6
.	: ()	7
. 1985 / 1 . (.)	: ()	8
. 2002 / 1	: ()	9
. 2004 / 3	: ()	10
.	: ()	11
. 1981	:	12
.	: ()	13
.	: ()	14
. 1991 / 1	:	15
.	: ()	16
. 1986 / 5 /	()	17
.	: ()	18
.	: ()	19
. 1999 / 1	:	20
.	: ()	21
. 1	: ()	22
1997 / 1	: ()	23
.	:	24
.	: ()	25

· 1998 / 1 ·	:()	27
2003. ·	: ()	28
· ·	():	29
1983/ 3 ·	:	30
2003 ·	:	31
·	:	32
2/ ·	:	33
2005 / 61 ()·	:	34
1983 / 1 ·	:	35
2002 /1 ·	:	36
·	:	37
1998 /2	:	38
1995 / 1 ·	:	39
1996	:	40
1999 / 1 ·	:	41
2000 / 1	:	42
2004 /4	:	43
2000/ 4	:	44
1986	:	45
2000 ()·	:	46
·	:	47
1986 /1	:	48
·	: Σ	49
258 ·	:	50
·	:	51
·	:	52
1996 ·	:	53
2002	:	54

·	1999/1	:	/	56
·		:	/	57
			2004 / 1	
2004 / 3		:	/	58
		:	/	59
		:	/	60
		:	/	61
	2000 / 1	:	/	62
	1994/1	:	/	63
	1997/3	:	/	64
	/	:	/	65
	2000 / 2	:	/	66
		:	/	67
·	2000 / 40 ()	:	/	68
	2004 / 55 ()	:	/	69
	/ 2	:	/	70
	/ 6	:	/	71
†	2000/2 ()	:	Ŷ	72
	/ 9	:	/	73
	/ 5	:	/	74
	1991/2	:	/	75
·	1995	:	/	76
	. 2	:	/	77
1986		:	/	78
	· 1986	:	/	79
	· 2000	:	/	80
	· 2003	:	/	81

. 1975	:	/	83
. 1998/2	()		84
. † 1998/1	:	/	85
. 1998 / 3	:	/	86
. 1999 / 3	:	/	87
. † 2000 / 1	:	/	88
. 2000 / 1	:	/	89
. 2003 / 1	: Σ	/	90
/1	:	/	91
2002/1	:	/	92
. 1997/3	:	/	93
1985/2	:	/	94
1982/1	:	/	95
. 2000/ 3	: $\hat{Y}$	/	96
1983 /1 ()	:	/	97
. 1990 / 1	:	/	98
. .	:	/	99
. .	:	/	100
. 1984	:	/	101
2000	:	/	102
1998	: $\hat{Y}$	/	103
. 1990 ()	:		104
.	:	/	105
. 1997/6	:	/	106
. 1979	:	/	107
. .	:	/	108
. .	:	/	109
222			
.1	:	/	110
1998	:	/	111

.	:	/	112
.	:	/	113
. 1998	:	/	114
. 1982/1	:	/	115
.	1998/1	:	/ 116
.	1986/2	:	/ 117
.	:	/	118
.	. 1989/1	:	/ 119
. 1985	:	/	120
.	1979 / 2	:	/ 121
. 2000	:	/	122
. 2001/1	:	/	123
. 2002	:	/	124
	:	_____	
. 1994 / 5			125
. 2 /			126
. 1974 / 4			127
. 1991 /			128
. 1975 / 6			129
. Presse	:		130
	:	_____	
1998			131
. 2005 / ()			132
. 2005 / ()			133
. 2005/ ()			134
. 2005 / ()			135
. 1999 / 14	CNDP		136
223			
2002 / 45			137
. 2001 / 9			138

2007 / 2006 ()	139
2005.	140
.	141
1993 / . :	142
:	

- 143 – Azzedine si moussa : Internet à l'école usages et enjeux.** l'harmattan Paris France
- 144 – Dictionnaire de linguistique .** ed /la rousse Paris 1973
- 145 – Dictionnaire Visuel .** thematique . (C D / ROM)
- 146 – Frédéric reillier & Danielle lacaze & Anne baron . Internet au collège comment ça marche .** ed / mognard Paris 1999
- 147 – Ferdinand De Saussure :Cours de linguistique générale .** ENAG / ed 1990
- 148 – Girard Denis : Linguistique appliquée et didactique des langues .** Armand colin Paris 2^{ème} ed 1972
- 149 – Hélène Garrel & Daniel Calin : l'enfant à l'ordinateur .** l' Harmattan
- 150 – Jean luc ballarin & Patrick bénazet: Le guide de l'internet à l'école** Nathan P
- 151– Michel Pagé & Elca Tarab & Gilles Gagné : Didactique des langues maternelles**
Problème et recherche De Boeck Wesmael S.A 1990 Bruxelles
- 152 – Marianne celce Murica : Teaching English as a second or foreign Second** ed /
University of california los Anglos
- 153 – Pierre delattre : Les exercices structuraux Pourquoi faire ?** Pratique pedagogique
librairie hachette 1971 Paris
- 154 – René.labroderie: Lexique de l'éducation .** ed / Nathan Paris 1998
- 155 – R. Galisson & D coste :Dictionnaire de didactique des langues** harchette 1976
- 156 – Wilga M . rivers & May.S.Temperley : A Practical guide to the teaching of**
english as a second of forein language . Oxford UNIVERSITY press 1978

www . SHEFA . AMR . com	157
www . MUALIMI . com	158
www . ZAKI WORLD . com	159
www . ALFASEEH . com	160

64	1		
5.....			:
5.....	()		1
6.....	()		2
8.....	()		3
9.....	()		4
9.....			
9.....	()		5
10			6
11.....			
12	()		7
14.....			
15.....			
16.....			
18.....			:
18.....			1
18.....			2
18.....			3
18.....			4
19.....			
19.....			
20.....			
22.....			
23.....			
24.....			:
24.....			
25.....			
26.....			:
26.....			1
28.....()			2
29.....()			3
31.....			:
32.....			1
32.....			2
33.....			3
35.....			4
36.....			5
37.....			

38.....			:
38.....			1
38.....			2

40.....	3	
40.....		
41.....		
42.....		
45.....		
46.....	4	
48.....	5	
51.....	6	
55.....	:	
55.....	1	
55.....	2	
57.....		
61.....		
64.....		
65.....	:	_____
67.....():		
67..... () :		
69.....		
70.....	()	
71.....(sgav)		
72.....	()	
72.....	1	
72.....	2	
73.....	3	
74.....	4	
75.....		
75.....	5	
77.....		
78.....()	6	
79.....	1 . 6	
80.....	2 . 6	
81.....	3 . 6	
82.....	7	
82.....	:	
83.....()	:	
85.....		
86.....	:	
88.....	:	

89.....	8
91.....	
94.....	1

95.....	2	
97.....	3	
101.....	4	
102.....	5	
106.....	6	
109.....		
111.....		()
111.....	:	
116.....	:	
117.....	1	
119.....	2	
120.....	3	
122.....()		
123.....	4	
127.....	:	
128.....		
129.....		
129.....		
130.....		
131.....		
136.....		: _____
137.....	1	
141.....		
143.....		
146.....		
148.....	2	
149.....	:	
152.....	:	
153.....	:	
156.....		
157.....		
161.....	3	
161.....	4	
167.....	5	
173.....	6	
173.....	:	

173.....
174.....
174.....

177.....	:	
181.....	:	
182.....		
184.....		
184.....		
185.....		7
186.....	1	.7
189..... ()	2	.7
190.....	3	.7
192.....()		
195.....	4	.7
197.....		
198.....		
199.....		
200.....		
200.....	1	
200.....	2	
201.....		
201.....		
203.....	3	
203.....	4	
204.....		
204.....	1	
207.....	2	
209.....	3	
210.....()		
211.....		
214.....		
215.....		
215.....		
216.....		
219.....		
225.....		