# النظرية التوليدية التحويلية، ومدى إمكانية توظيفها في تدريس اللغة ومنهجها

بقلم
د. حسن الناصر

## تمهيد:

تعد اللغة العربية أداة التفكير ووسيلة للاتصال والتوظيف وعملية التفاهم والتواصل، وطريقة ليحقق بها المعلم أهداف اللغة، فيلجأ إلى مختلف النظريات والاتجاهات والوسائل لتعينه على تحقيق أغراضه. وليس هناك نظرية بذاتها ولا طريقة منفردة بعينها نستطيع القول بأنها المثلى الشاملة والكاملة، ليحقق بها المعلم أهداف تدريس اللغة.

فالمعلم في حاجة إلى السبل الميسرة خصوصا بعد ظهور النظريات الحديثة كالبنيوية والوظيفية والقوالب اللغوية والنظرية التوليدية التحويلية.

من ذلك فإن الباحث لايدعي بأن النظرية التوليدية التحويلية هي النموذج الأمثل في تدريس اللغة، كما لايدعي عند الأخذ بهذه النظرية محاولة إنكار وإغفال الطرق التقليدية (أو الكلاسيكية) والنظريات الأخرى، في تدريس اللغة وفهم قواعدها. ما يود أن يشير إليه الباحث بأن هذه النظرية سدت فجوة كبيرة تنقص المناهج التقليدية في طرق تدريس اللغة العربية المعمول بها، وتخفف من الجمود الذي يعترض تطبيقها من ذلك مثلا:

– إن اهتمام قواعد اللغة في المناهج التقليدية قد انصب على الجانب الشكلي والوصفي، ولم يكن هناك اهتمام كاف بالمعنى" أو الجانب الدلالي اللغوي" كما هو في النظرية التوليدية التحويلية.

– كما أن الاهتمام الدلالي اللغوي لايعني ابعاد الوظيفة عن قواعدها، وإلاعدت الجمل الموظفة والمطبقة في تعليم اللغة فضفاضة لا معنى لها(1)، فنظام اللغة وطرق تدريسها في حاجة إلى تغيير في معايرها ومقايسها بحيث تكون هناك ثورة على الطبيعة المنهجية التقليدية في التدريس، سواء في استخدام التراكيب أو المفاهيم وكيفية الاشتقاق والمعاني والرموز والبلاغة وقد تكون النظرية التوليدية التحويلية جزء من هذا التغيير. فما هي

النظرية التوليدية التحويلية؟ كيف يمكن لمعلم اللغة الاستفادة منها في تدريسه، والأخذ بها في منهجه؟

**النظرية التوليدية التحويلية Transformational - Generative Theory:**

منذ تأسيس نعّوم تشومسكي النظرية التوليدية التحويلية عام 1957 على أسس منطقية وفلسفية في كتابة البنى التركيبية، التراكيب النحوية" قام بثورة على بلومفيلد ومدرسته البنيوية الشكلية وهو الذي يعد أحد تلاميذها. كما خالف كثيرا من سبقوه من علماء اللغة قدماء ومحدثين، وقلل من أهمية النظرية الارتباطية في السلوك اللغوي الإنساني Verbal Behavior وأكد بأن اللغة عملية ابتكارية إبداعية يقوم بها المتحدث.

ومنذ ذلك الوقت ظهر الاختلاف واضحا بين علماء اللغة إزاء اللغة، ففي الوقت الذي ركز السلوكيون "سكنر، واطسن، بافلوف.. "على اللغة من الجانب الخارجي أصواتاً وكلاماً، ركزت النظرية المعرفية من أمثال فيجوتسكي، بياجية والجشتالت على التفكير العقلي وتفسير عملياتها من خلال المثير والاستجابة في حين ركز تشومسكي على اللغة من حيث ترابطها الداخلي وكيفية التعبير عنها في لغة التحاور (جرين، 1990).

وقد اهتم اللسانيون وعلى رأسهم نعوم تشومسكي بالجانب الاستقرائي Deduction أو العقلي والفلسفي، وعملية التعلم ولم يعتمدوا في ملاحظاتهم على التجربة والتطبيق كما هي عند السلوكيين، لأن النظرية التوليدية ترى أن كل إنسان قادر على اكتساب اللغة الإنسانية عن طريق القدرة الآلية المخزونة في التفكير (صياح، 1990، ص 71) لذلك شرعت هذه النظرية في توجهاتها العقلانية إلى ثلاثة ركائز، كما أكد عليها أصحابها:

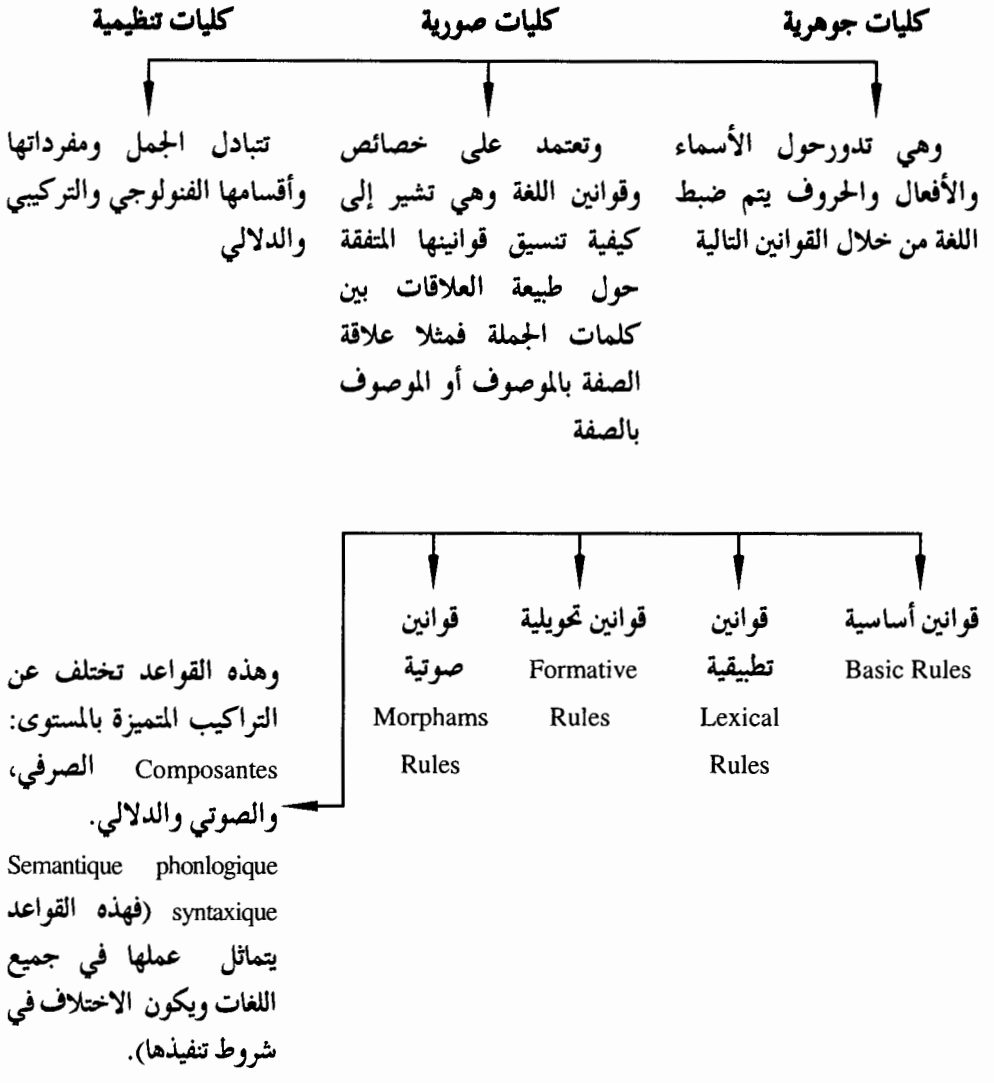
1- إن دراسة اللغة (أية لغة) يقتضي فهم قواعدها،

2- إن اللغة تعتمد على عملية التمييز بين الكفاية اللغوية والأداء الكلامي،

3- إن اللغة عند الطفل تتم بطريقة فرضية (أو تخمينية).

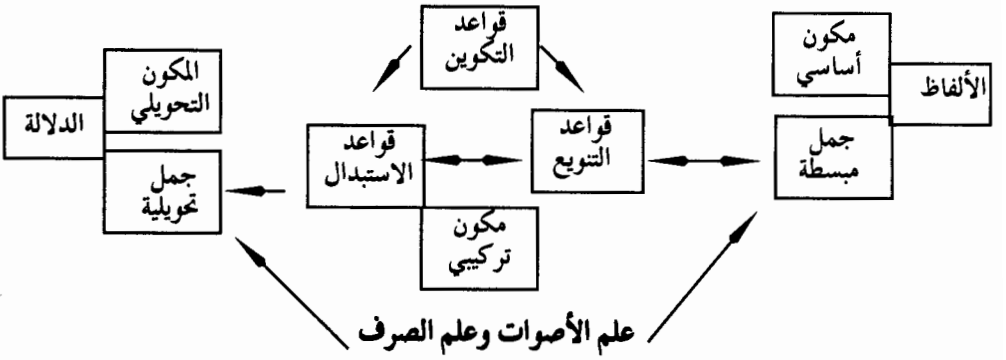
ولتوضيح العناصر نبين:

1- إن تعلم اللغة يقتضي فهم قواعدها: باعتبار اللغة تشكل جملا مترابطة غير متناهية العدد، بينما وحدتها الصوتية والمعنوية وقواعدها محدودة (الشايب،1989) كما أن اللغة محكومة في قواعدها بعناصر معينة، انطلاقا من الكليات اللغوية والقوانين التنظيمية التالية:




وضعها بين عامي (1980-1981) تحت منهج واحد، هذا المنهج يمثل قواعد التوليدية التحويلية (ق.ت.ت) الذي يعد شكلا شاملا ودقيقا في توحده فمن خلال هذه النظرية يمكن تصنيف المستويات التجريدية والحسية للغات الإنسانية كافة. والشكل التالي يمثل:

**العملية التحويلية التركيبية:**




من هذا الشكل يتضح أن النحويين قد اختلفوا عن اللسانيين في تفسير تركيب الجملة فالقدماء اعتمدوا على الجانب البنائي (السطحي) واللسانيون اعتمدوا على الجانب الدلالي (المعنى) الذي ميزها الجرجاني بالاهتمام واللسانيون بالدلالة في التركيبة الداخلية للجملة (حسنين 1974).

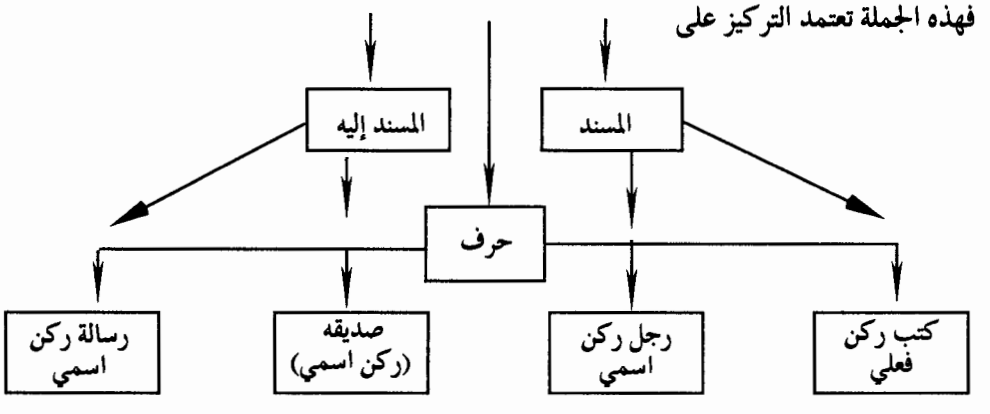
**2- الكفاية اللغوية والأداء الكلامي Competence language:**

يعتمد الفرد في لغته على الكفاية اللغوية والأداء الكلامي وترجع الكفاية اللغوية اعتمادا على قدرات الفرد الذاتية من خلال حصيلته اللغوية من المفردات المكتسبة والمعرفية (والتي أساسها البيئة والثقافة). هذه الكفاية غير مدركة بل ليست ملاحظة ولايمكن قياسها أو معرفة حدودها. ولكن يمكن إدراك قدرات الفرد اللغوية من خلال أدائة الكلامي، performance languge فالكفاية اللغوية ناتجة عن مدى قدرة الفرد على تكوين الجمل، وفهم قواعدها، فهناك نواة لطبيعة الجمل المسموعة المتوالية والمتحولة. فالنواة الأصلية للجملة تقتضي تحويل الجملة إلى صيغ نحوية مختلفة (بكداش، 1986).

ولو نظرنا غلى سبيل المثال إلى الجملة التالية:

(كتب رجل رسالة إلى صديقه بالأمس)

فهذه الجملة تعتمد التركيز على



فنجد عناصر فقرات هذه الشجرة تبين نوعية الصلات القائمة في تركيب الجملة والتي تظهر طبيعة الفئات المختلفة من خلالها، والتي يمكن تجزئة كل جملة إلى كلمات والكلمات إلى أصوات (فونيم) كما أن هذه الطريقة تفسح مجالا أكبر من الاختيارات والتحويلات، بما فيها من قواعد تحول السلاسل النهائية، في التحليل الشجري، إلى بينة سطحية محولة عنها، ولها صورة صوتية، ومن أهم هذه القواعد عند التحويلين الحذف Deletion، والاحلال Replacement والتوسع Expansion ، والاقتصاد Reduction والزيادة Addition وإعادة ترتيب Permutation، ويرى بعض المحدثين أن هذه القواعد يمكن أن ترد إلى قاعدة الحذف الزيادة (السيد 2001).

من ذلك نجد أن الإنسان قادر على إنتاج العديد من الجمل المتناهية بواسطة عدد محدود من القواعد ومن المفردات اللغوية والتي تشكل أداء الفرد الكلامي، فالكفاية اللغوية هي المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي تتيح للفرد إنتاج الجمل وتفهما في لغته، فالكفاية اللغوية تعزى إلى منطقة اللاوعي عند الإنسان وتصنف بطابع اللاشعور (زكرياء، 1986) والأداء الكلامي لا يخضع بالضرورة إلى الكفاية اللغوية مباشرة، وإنما يخضع لعوامل نفسية وبيئية، فالقدرة على الأداء مرتبطة بقدرات الفرد الفطرية والمواجهة بعقلانية في تشكيل الجمل اللغوية. فالأداء سلوك والكفاية اللغوية حدود هذا السلوك، والذي يتأثر بمدى ملاءمة الكلام، للظرف وسهولة تفهمه، وحقيقة المتكلم ومراعاته لمقتضي الحال وسلامة الأسلوب الكلامي. ومن هذه الكفاية يمكن إيجاد ثلاثة عناصر: التحليل السمعي البدائي، لاستخراج الفونيمات الضمنية، والتحقيق الدلالي المناسب وترتيب عناصر الكلام حسب قواعد التركيب، (كلاس، 1984). كما تتكون مكونات الأداء الكلامي من خلال تفاعل الفرد مع الآخرين الناتج عن الحوار ومحاولة استخدام وحدات وظيفية قائمة بذاتها، ومن خلال مواقف التفاعل يظهر أن الكفاية (أو المعرفة الضمنية للغة). توجه استراتيجية الأداء الكلامي عند إدراك الفرد والمعتمد على البنى اللغوية المعرفية لديه، وينصب الأداء الكلامي على مدى إدراك الفرد للجمل التي تكون بعضها بسيطة. وأخرى عميقة وكيفية استنتاج واستنباط مكوناتها. وتحليلها، وكيفية التعبير عنها، وهي محكومة بكفاية وقدرة الفرد على التفكير اللغوي (Chomsky ،1968). كما بين تشومسكي إن الكفاية الإتصالية اللغوية نسبية، وليست مطلقة، وتعتمد على التعاون بين المشاركين في عملية الاتصال، وهذه الكفاية لايمكن التحقق منها إلا من خلال الأداء الكلامي الشخصي والظاهري الذي يتم عند التحدث، وما دامت الكفاية اللغوية تعني المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، فهي تتيح للإنسان إنتاج الجمل، وتفهمها في لغته، كما تعد ملكة اللاشعورية في التفكير تجسيد العملية اللغوية الآنية التي يؤديها متكلم اللغة، بهدف صياغة جمل طبقا لتنظيم القواعد الضمنية التي يقرن فيها الفرد بين المعاني وبين الأصوات اللغوية (زكرياء، 1986) فالطفل يتعامل مع لغته ويواجه الكثير من التعقيد "دون تدريب مسبق" ولكنه كما يؤكد تشومسكي يجعل لنفسه قواعد محددة ومبادئ مرشدة يعبر فيها عن أفكاره ومشاعره تجاه الآخرين بما يثار من حوله من أفكار وأحاسيس لغوية. فكفاءة الطفل اللغوية ترجع إلى مدى قدرته على فهم اللغة ذاتها واستيعاب مفاهيمها ومعانيها. أما الأداء الكلامي

فيرجع إلى حدود وسلوك تلك اللغة فكلما تقدمت تجربة الطفل اللغوية، ساعدت الطفل على تحويل التجربة إلى نظام من المعرفة حسب تعبير تشومسكي.

ومن ذلك يرى تشومسكي: إن هناك شخصين يشتركان في نفس المعرفة باللغة ولكنهما يختلفان في قدرتهما على استخدام هذه المعرفة والتعبير عنها كما قد تتحسن القدرة على استخدام اللغة أو تتدهور دون تغيير في المعرفة (تشوسكي، 1993). فالقواعد اللغوية هي المنظمة والمحركة الآلية للغة الكامنة ضمن الكفاية اللغوية، بينما الأداء الكلامي هو حصيلة عمل هذه الآلية "فيما يتفوه به المتكلم(2). من ألفاظ تدل على معنى وهذا ما أكده الجرجاني من أن قيمة الالفاظ في معانيها، باعتبار اللفظ تابعا للمعنى، والتحقق فيه يوصل السامع أو القارئ إلى معنى المعنى" أو المعنى العميق كما هو عند تشومسكي.

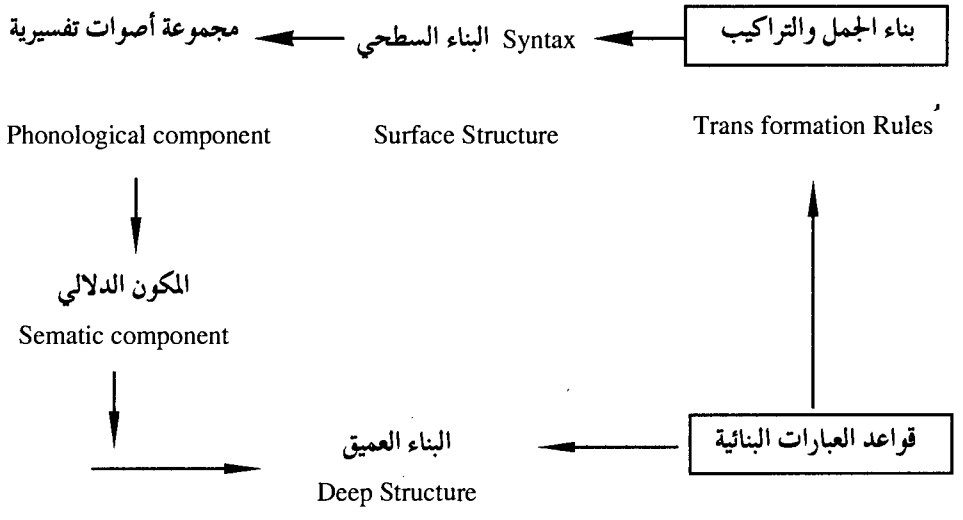
### 3- إن اللغة عند الطفل تتم بطريقة فرضية (أو تخمين) (3)

ترى النظرية بأن الطفل يتمكن من لغته بطريقة فرضية "حدس أو تخمين"، ويكون جمله بصورة بديهية كما أن الطفل يكتسب اللغة في حدود قدراته الطبيعية، والتي لاتقف عند محاولة اكتشاف اللغة والتعرف على كيفية أسرارها والتي ينصب فيما بعد على كلامه كحقيقة قائمة بذاتها، إنما يحاول الطفل أن يمتلك تقنية التواصل اللغوي التي تبين بالتالي ماهية اللغة التي يمتلكها. وتلعب فيما بعد دورا كبيرا لايستهان به في المجتمع الذي يحيط به ويتعايش معه وتشكل قواعده النحوية ومكتسباته اللغوية، والتي منها يستطيع تنظيم أفكاره وخلق جمله المتوالدة والمتحولة. فعندما يعبر الطفل عن جملة (أزهار الشجرة) مثلا، يقوم في ذهنه بعمليات عقلية ترتد إلى جانبين أساسيين جانب تحليلي وجانب تركيبي، أما الجانب التحليلي فهو التعرف والتمييز بين طبيعة العلاقة القائمة بين الشجرة والأزهار، أما التركيب فهو محاولة تصور العلاقة التركيبية في الصورة اللفظية الجديدة، ومثلها الشجرة مزهرة والأشجار مثمرة (سعران، 1962)(4)

فالتلاميذ يستخدمون استراتجيات معينة وخاصة في تشكيل جملهم أثناء التحدث والتعبير عن المواقف والقضايا المتنوعة فتشكل أثناء التعبير الجمل المتوالية (والمترابطة) والجمل المتحولة (أو المستبدلة) كما يسميها جاكبسون. وعجز التلميذ لغويا ناتج عن الخلل في أحد هذين المحورين (زكريا، 1985) وكذلك فإن معرفة التلاميذ للقوانين اللغوية وتعميمها ناتجة عن عمليات رياضية في الذهن، فمثلا: لو فكر التلميذ 2x2 =4 فهو ينطلق من قانون (أوقاعدة معينة). ثم يحاول تعميم هذا القانون على أرقام أخرى قريبة منها أو مشابهة لها ليعرف مضاعفة العدد، وكذلك أيضا إذا أراد أن يجمع كلمة جمعا مؤنثا أو مذكرا، فإنه ينطلق من قاعدة لغوية مدركة لديه سبق له سماعها ثم قام بتعميمها على مفردات اللغة. ولا يستثني أية كلمة يمكن تطبيق القاعدة عليها. إما لأنه لم يسمعها أو لأن الكلمة تم تشكيلها على نحو مخالف (كما هو في جمع التكسير وجمع الجمع... الخ). أو تكون مستثنية عن القاعدة.

كما أن الطفل يخضع الكلمات لقدراته السمعية الصوتية، والتي يدرك من خلالها المعنى من السياق من ذلك نجد أن الجمل المشكلة عند التلميذ تتم من خلال عملية تفعيل لغته حسب مخزونه اللفظي الناتج عن ثقافته ودراسته، وأن طبيعة هذا التعامل تولد الجمل المتعددة السطحية منها والعميقة. فالمقصود بالسطحية أو الظاهرية في التركيب الذي اشتقت منه الجملة، وأما العلاقة بين التركيبين الباطني والظاهري فيسمى تحولا يمكن تمثلها على النحو التالي:

**قواعد التحول**



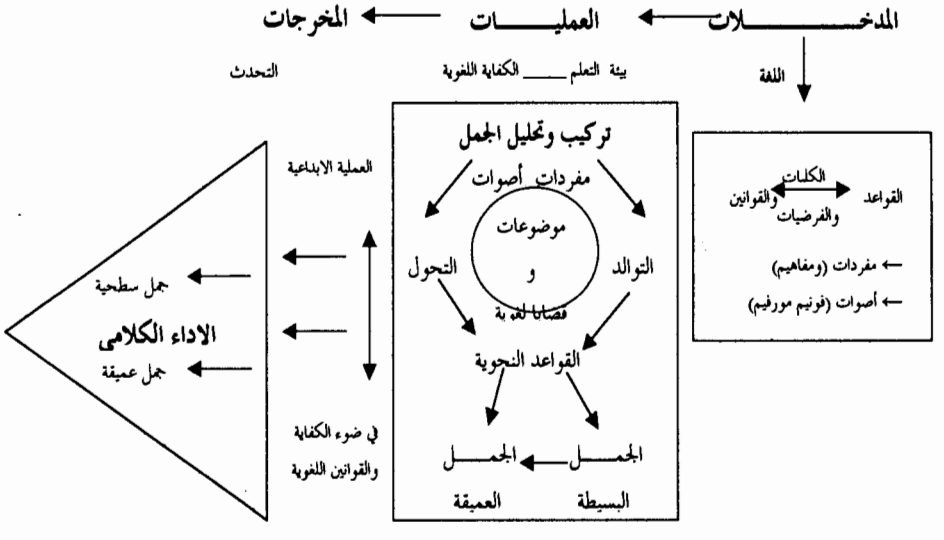

فالجملة في مكوناتها ترجع إلى ثلاثة عناصر: المكون الفسيولوجي، والمكون التركيبي والمكون الدلالي. المكون التركيبي هو المكون الذي يصف بيئة الجمل العميقة، ويعدد عناصرها المؤلفة، في حين أن المكونين الفسيولوجي والدلالي يفسران معنى الجملة. وهذه المكونات تعمل على وصف الكفاية اللغوية في الإطار اللغوي الذي يمتلكه الفرد ويحلل مقدرته على اضفاء الدلالة على مجموعة الأصوات التي يتفوه بها، فقدرة الطفل على استخدام اللغة، ترجع إلى مدى قدرته على فهم وتفسير عملياتها.

من ذلك نجد أن العمليات اللغوية عند الطفل تتيح له صفة إبداعية كما توفر له الوسائل اللازمة لكي يتفاعل بصورة ملائمة في عدد غير متناه من المواقف الجديدة (Chomsky، 1970).

ومن الملاحظ بأن التراكيب العميقة للجملة تخضع لعدد من التبديلات والتحويلات قبل أن يعبر اللفظ عن معناه في شكله النهائي. بينما آلية الفهم اللغوي تعمل بطريقة عكسية، حيث تنتزع التراكيب العميقة من الشكل السطحي الظاهري للجمل المسموعة، دون معرفة أبعادها أما الجمل العميقة فتكون ناشئة عن المعنى المجازي أو التورية في المعاني.. الخ. ولا يتم ذلك في لغة التلاميذ إلا في مراحل متأخرة.

ولقد أصبح حسب تعبير تشومسكي" من العصب بل من المستحيل الفصل بين العملية النحوية والعملية الدلالية، حتى إذا كان هناك قدر من الاتفاق الضئيل حول وجود نوع من التمييز والانفصال بين هاتين العمليتين النفسيتين، فإن ذلك ليس بكاف لكي نفترض أن إدراك أي قول وفهمه يتوقفان على التحليل النحوي الكامل له دون التحليل الدلالي، ولعل من الأفضل الافتراض أن السامع يتعامل مع عدة أهداف إدراكية، فالتركيب السطحي إذا ما جردناه من المستوى الصوتي، فإن الرسالة يتمخض عنها التركيب العميق للجملة المنطوقة (ليونز، 1990 ص225) من ذلك نجد أن هدف تشومسكي الأساسي من النظرية هو بناء نظرية استدلالية Deductive Theory لتراكيب اللغة بحيث يمكن تطبيقها على جميع اللغات التي تشترك جميعها من الناحية الفسيولوجية والنحوية والدلالية، ولكنها ليست محققة بالضرورة في جميع تلك اللغات نظرا لاحتفاظ كل لغة لخصائص معينة لها.

فيمكن من السابق أن نمثل النظرية التوليدية في خلاصتها على النحو التالي:




فالشكل السابق يوضح أن المخرجات تعتمد المدخلات فيما يمتلكه الفرد من لغة الأم ومخزونه اللفظي منها، وهذا المخزون بألفاظه ودلالاته يساعد على تكوين التراكيب اللغوية في عمليات التوالد والتحول، بما تؤديه تراكيب الجمل البسيط إلى خلق جمل عميقة، ويمكن معرفة قدرة وكفاية الفرد اللغوية في الأداء الكلامي من خلال اختلاف الجمل بين المقبولة (لدى المتحدث) وأصل الجملة (في قواعد اللغة).

فهذه اللغة برموزها وأصواتها ومعانيها تشكل الخبرة التي تساعد الأطفال على تعلم اللغة وترجمة كلماتها وأصواتها ومعانيها إلى أصوات وأفكار ومشاعر، وهي قابلة للتجديد والتحديث كلما ارتقت ثقافة الطفل واتسعت معلوماته.

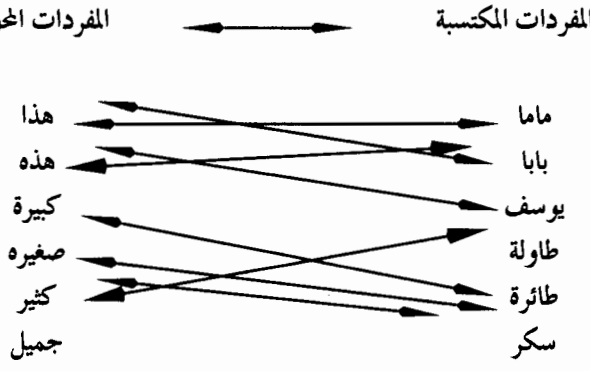
إلا أن النحو الذي يمتلكه طفل الخامسة يختلف تماما عن نحو الكبار من أوجه متعددة وزوال تلك الفوارق يتوقف على تزايد معرفة الطفل باللغة التي تطورت ما بين الخامسة والعاشرة، وذلك من حيث التراكيب النحوية التي يمتلكها كل من الكبار والصغار في الاستعمال العادي للغة. فهناك تدرج فيما يسميه تشومسكي اكتساب الطفل للتراكيب اللغوية وقدرة الكبار على التحكم فيها ومعظم اكتساب الطفل للغة دون الخامسة ناتجة عما اكتسبه الطفل من لغة الأم ( Chomsky، 1968)، كما أن هناك صعوبة في كشف الفوارق بين لغة الكبار عند كلامهم العفوي وعما اكتسبه الأطفال من الكبار نظرا لتعقد التراكيب اللغوية بينهما والسؤال الآن: كيف يمكن للمعلم الاستفادة من النظرية التوليدية في المواقف التعليمية / التعلمية؟

توظيف النظرية في عمليات التدريس: ويكون ذلك في جانبين أولاً: اهتمام معلم اللغة بالنظرية التوليدية التحويلية في تدريسه. ثانيا: مدى إمكانية تمثيلها في منهج اللغة.

**أولاً: اهتمام معلم اللغة بالنظرية1:**

تعد النظرية التوليدية التحويلية مكسبا كبيرا في عمليات تفعيل منهج اللغة العربية سواء في المرحلة الابتدائية أو في المرحلة الأخرى المتقدمة، وأول هذه المكاسب هو دفع التلاميذ إلى عمليات الخلق والإبداع اللغوي من خلال مكونات الجمل التوليدية والتحويلية والتي ينشأ عنها العديد من التراكيب اللغوية المتفرعة، ذلك لأن المكونات التركيبية في الجمل النحوية ذات نظام دقيق، وهدف هذا المكون اللغوي هدف تنظيمي توليدي، تنظيمي لأنه يعطي معاني نحوية منظمة ومتسعة، وتوليدي لأنه ينتج من عمليات التوالد عددا غير منتاه أو محدد من الجمل النحوية.

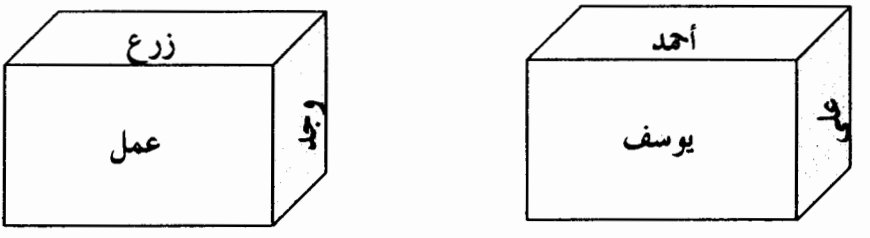
وتلميذ المرحلة الابتدائية يسهل عليه التعرف على الجملة الإسمية قبل الجملة الفعلية، كما أكدها علماء اللغة. فهو يفهم "محمد كتب الدرس" أسهل من "كتب محمد الدرس"، والجملة المبنية للمعلوم أسهل من كونها مبنية للمجهول مثل "كُتِبَ الدرسُ". فيرى علماء النفس اللغوي أن الجمل ذات الكلمتين مثلا: تتألف من صنفين مختلفين من العمليات المحورية Pivot والمفتوحة (أو المكتسبة) Open. المحورية تبقى ثابتة في سلسلة من الجمل، بينما تتغير الكلمات المفتوحة. (الحمدان، 1982). ويمكن للمعلم تدريب التلاميذ على هذين النوعين من الجمل التي تكون كلمات فيما بينها بما يعرف بالتوالد والتي تدور عادة بين الكلمات المكتسبة والمحورية كما يبدو في الشكل التالي:



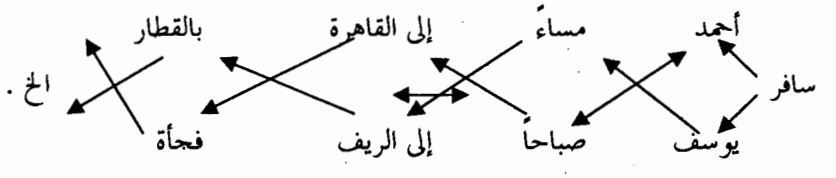
فهذه التراكيب تنطلق من إعادة تركيب لمكونات أساسية التي تساعد المتعلم بطرق وأساليب محورية مبسطة إلى إنشاء العديد من الجمل المتوالدة.

فضلا عن كونها مرتبطة بجوانب نحوية. فإذا كان هدف التدريب هو إنشاء جمل فيمكن للمعلم مثلا: استخدام المكعبات كوسيلة تساعد التلاميذ على خلق الجمل المتوالدة، عند تأليف جمل من كلمتين أو أكثر.

فمثلا: لو قدم للتلاميذ مكعبين، وكل مكعب له ستة وجوه وفي كل وجه ست كلمات فكم جملة تنشأ عن تكوين المكعبين؟




فيكون الناتج 6x6 =36 جملة ولو أضفنا إلى هذين المكعين مكعب آخر 6x6x6 وأضفنا إليهم رابع وخامس، فسوف ينشأ عنها العديد والمئات من الجمل فمن الملاحظ أن الطفل يستعمل المعطيات اللغوية المحدودة، والتي هي متصرفة، ينتج عنها جملا جديدة عبر تنظيم لغوي مبسط (زكريا، 1985). ولو استخدمنا أسلوبا آخر في التواليد من حيث تركيب كلمة بكلمة ينتج عنها أيضا العديد من الجمل مثل:




أو مثلا: لو أخذنا جملة "كتب الرجل رسالة إلى أستاذه بالأمس"، فإن نظرنا إلى الجملة فإننا يمكن تحديد عناصر مفردات هذه الشجرة وما تبينه من نوعية الصلات القائمة في تركيب الجملة ، والتي تظهر طبيعة الفئات المختلفة من خلالها، والتي يمكن تجزئة كل جملة إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع وأصوات (فونيم ومرفيم) ويؤكد على طبيعة ضبط الأصوات عند اللجوء إلى عمليتي الإعراب والبناء. فلو نظرنا إلى الجملة السابقة في عملية التواليد فيمكن من خلال التعبير ينشأ عنها جملا عديدة لا حصر لها.

كتب الرجل

.....رسالة

.....إلى أستاذه

.....بالأمس

.....ضمنها

.....تحياته.....الخ

ويمكن استخدام التراكيب اللغوية في تكوين قصص من جمل التلاميذ أنفسهم، فكل تلميذ يعطي جملة ويكمل زميله جملته بجملة أخرى مرتبطة بها من ذلك:

"خرج محمد إلى السوق، ووجد محمد صندوقا، فتح محمد الصندوق فوجد منديلا جميلا دهش محمد من الصندوق والمنديل، وفكر محمد كثيرا...الخ".

– أما المكون التحويلي : فيمكن توظيف الجمل السابقة بالنظر إلى طبيعة مكوناتها النحوية "فعل وفاعل ومفعول به" ويمكن تحويل بعض الجمل المبنية للمعلوم إلى مبنية للمجهول، أو محاولة تقديم وتأخير كلمات بعض الجمل. (فيسهل خلق العديد من الجمل من خلال عمليات التقديم والتأخير من ذلك مثلا:

– كتب الرجل بالأمس رسالة.

– الرجل كتب بالأمس رسالة

– أو بالأمس كتب الرجل رسالة

– رسالة بالأمس كتبها الرجل.

ومن حيث إن اختلاف المبنى يؤدي إلى اختلاف المعنى فكذلك فإن عمليات التقديم والتأخير التي يظهرها المتحدث في كلامه عند تقديم الأهم على المهم لابد أن تشكل الكلمة داخل الجملة عملية وظيفية يستطيع السامع تبين غرض المتحدث. وهذا ما أكده العرب القدماء في قولهم أن الجملة المفيدة هو الحد الأدنى من الكلمات التي تحمل معنى يحسن السكوت عليه. لذلك لا نستطيع أن نجعل جملة مفتوحة "ذهب رجل إلى..." فعمليات التحويل في الجملة المتكاملة تحدث نتيجة لتغير مواضع الكلمات في الجملة وبالتالي فإن الجملة تتحول من كونها بسيطة إلي عميقة. وهذا العمق في المعنى ناتج عن التقدم والتأخر. ثم إن هناك الكثير من الجمل التي تعتمد أفكارها على عمليات التقديم والتأخير. فتتحول الجمل من كونها سطحية Surface Structure إلى جمل عميقة Deep Structure، فلو أخذنا جملة: "العرب يسعون إلى السلام" وشكلنا منها عدة جمل من ذلك: السلام يسعى إليه العرب، العرب هم الذين يسعون إلى السلام، إن السلام هو من مسعى العرب، السعي إلى السلام هو ما يفعله وما فعله العرب هو السعي إلى السلام" ... الخ فهذه الجمل متشابهة من حيث الشكل ولكنها تختلف في توازنها نحو المعنى. ويمكن أن نأخذ على سبيل المثال قصيدة الحلاج الذي ينزع إلى الصوفية ويلجأ إلي التوحد مع اللامتناهي يقول في قصيدته:

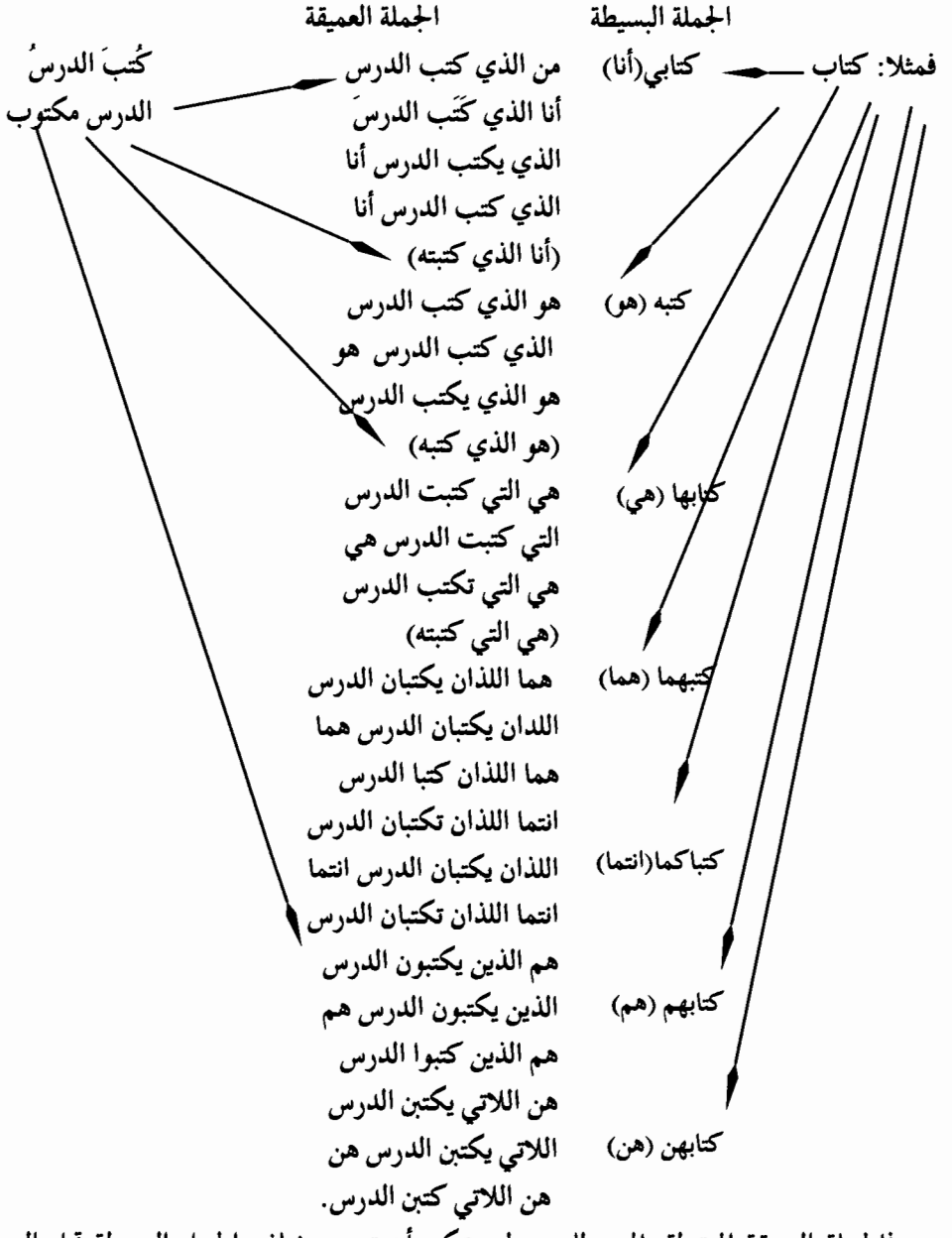
أنا من أهوى ومن أهو أنا ... نحن روحان حللنا بدنا
نحن مد كنا على عهد الهوى ... تضرب الأمثال للناس بنا
فإذا إبصرتني أبصرته ... وإذا أبصرته أبصرتنا
أيها السائل عن قصتنا ... لو ترانا لم تفرق بيننا
روحه روحي وروحي روحه ... من رأى روحين حلت بدنا؟

ونجد القوة البلاغية في التعبير من خلال التقديم والتأخير في الآليات القرآنية مثل سورة "الكافرون" كقوله تعالى :بسم الله الرحمن الرحيم (قل ياأيها الكافرون، لا أعبد ما تعبدون ولاأنتم عبدون ما أعبد ، ولا أنا عابد ما عبدتم، ولا أنتم عابدون ما أعبد، لكم دينكم ولي دين).

فهذه المعاني الرقيقة البلاغية ناتجة عن عمليات تقديم وتأخير الكلمات في الجملة والتي أو حت بالمزيد من المعاني. وكما بين جون لايتر. إن أهمية الكلمات تكون ناتجة عن علاقات استبدالية وعلاقات اندماجية (لايتر، 1978). فالعمليات البسيطة والعمليات العميقة تعتمدان في الأساس على مدى قدرات التلاميذ على توظيف التعبير في الأنشطة اللغوية. وقد أكدت الدراسات اللغوية بأن عمليات إدراك القرائن اللغوية ليست في شكل الكلمة وطولها، إنما الإحساس بطبيعتها الداخلية، ويتفق أصحاب هذه النظرية مع السلوكيين والجشتالت الذين يرون أن الشكل الخارجي للكلام يختلف عن كونه داخلي "للمعنى" وبمعنى آخر إن عملية فهم الجمل المقروءة على حسب تعبير تشومسكي لا تحدد شكلها السطحي، إنما الإحساس ببعدها العميق (تشومسكي، 1990) ومن ذلك مثلا: عندما نسمع جملة "ظُلم الموظف مشكلة" لا نستطيع أن نحدد من خلال الشكل الظاهري فقط فهما للجملة، فلا بد من الرجوع إلى السياق الذي قيلت فيه الجملة. والعلاقة بين الجملة العميقة والبسيطة هي التي تحدد معنى الجملة.

إن النظرية التوليدية تعطي التلاميذ فرصا في التعبير اللغوي، من خلال تشكيل جمل حول مختلف التراكيب اللغوية ومعرفة طبيعتها ومكوناتها وكيفية استخدامها.

فعندما يكون تدريب التلاميذ على التراكيب اللغوية عند اسناد الضمائر إلى الجملة. من خلال ما يسمى **بالعمليات الكلية الشاملة (للتركيب اللغوي)**: يمكن تحديد الجمل البسيطة من العميقة:



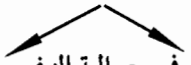

فالجملة العميقة المرتبطة بالمبني للمجهول، يمكن أن تعني مختلف الجمل البسيطة قبل التحافها بالضمائر

وقد أكد علماء النفس أن تعلم التلاميذ اللغة بطريقة كلية للأشياء تساعدهم في الاحتفاظ على وحدتها. فعند اخضاع الضمائر للكلمة لابد أن يعرف التلاميذ طبيعة التغير في التراكيب اللغوية،

والنحويون لايهتمون بالمدلول اللغوي إنما يهتمون بالضمير المسند بغض النظر عن مضمونه. "المخاطب، المتكلم، أو الغائب".

والجملة نفسها مثلا : كتَبَ محمدُ الدرسَ

الدرس كتبه محمدُ



| في حالة الإثبات | في حـالـة النـفي |
|---|---|
| رأيت محمدًا يكتب الدرس | لم يكتب محمدُ الدرس (الماضي) |
| كان محمدٌ يكتب الدرس | لايكتب محمدُ الدرسَ (الحاضر) |
| إن محمد يكتب الدرس | لن يكتب محمدُ الدرسَ (المستقبل) |

كذلك لو أردنا تحديد الواو: في الجملتين التاليتين (واو العطف من واو المعية) فنجد:

مشى محمد وأحمد، أو مشى محمد والقطار فحرف الواو واحد والتغير في المعنى هو الذي يحدد نوع الواو ومدلوله في الجملة.

**2– إذا كان الهدف هو تعريف التلاميذ العلاقات الداخلية للجملة**

مثلاً:

1– دفع المال من أحمد

2– سُرق المال من أحمد

الجملتان تشتركان في العلاقات الداخلية (الوظيفية).

فالأولى : تفيد بأن أحمد دفع المال ⟵ فأحمد الفاعل.

الثانية: تفيد بأن أحمد سرق مال أحمد ⟵ فأحمد مفعول به

(ولا يوجد مؤشر في التمييز بين هذين النوعين من الجمل سوى المدلول).

وقِس على ذلك في الجملتين التاليتين:

صراخ المجرم يؤثر في الناس

كفاح المجرم لم يؤثر في الناس

فسبب الاختلاف في هاتين الجملتين ليس الاعراب، لأن الجملتين لهما نفس الأعراب ولكن الاختلاف في المعنى.

**3– أو أحيانا : المفردة تحمل أكثر من معنى في الجملة الواحدة**

**مثلا:** (طلب فؤاد من كمال أن يسافر)

فهذه الجملة تعني :

أ. طلب فؤاد من كمال (يسافر فؤاد)

أو ب. طلب فؤدا من كمال (يسافر كمال)

فهنا يحدث تحويل في البنية الداخلية فحذف التكرار وهو فعل فؤاد في الجملة (أ) وكمال في الجملة (ب) واكتفى بالضمير المستتر (هو) الذي يحوي فعل يسافر في الجملتين، ثم ربطت الجملة الثانية بالأولى، فأصبحت مفعولا به للفعل طلب، فأصبح الفعل يسافر يقوم بوظيفة المفعول به. والمفعول به للمصدر الصريح (أن يسافر).

**4- أو أحيانا إن التراكيب الخارجية مختلفة، ولكن معانيها واحدة:**

**مثلا:**

1- المعلم أكرم التلميذ } المعنى واحد، والاختلاف
2- اكرم المعلم التلميذ } موضع الكلمة في الجملة.

ولكن: البنية الداخلية تبين لمن توجه الوظيفة. فالأولى: عدم التوكيد على فعل المعلم.

فاستخدم المعلم أكرم التلميذ والثانية أراد توكيد الإكرام فتحول إلى أكرام المعلم التلميذ.

أو مثلا: كسر محمدُ النافذةَ، كسرت المطرقةُ النافذة: نلاحظ أن التركيب النحوي واحد في الجملتين ولكن الفاعل الحقيقي يختلف، فالأول هو محمدٌ والثاني مطرقة في حين مطرقة تعد وسيلة (INSTRUMENT) وليست الفاعل الحقيقي، ولكن يمكن تشكيل جملة واحدة من الجملتين: كسر محمد النافذة بالمطرقة.

**5- أو أحيانا أخرى الاختلاف في التفسير "فالجملة المنطوقة واحدة والتفسير في المعنى مختلف ويتميز في الكتابة".**

طرقت الباب حتى كلمتني

طرقت الباب حتى كل متني

وهكذا نجد للكلمة أكثر من معنى في نفس السياق، كقول كعب بن زهير:

كل ابن انثى وإن طالت سلامته  يومًا على آله الحدباء محمول

فآلته: قد تعني أداة، سلاح، حالة، سرير الميت... الخ (الشحيري، 1996).

**6- وأحيانًا :** يحكم المعنى في التركيب اللغوي "الصوت نفسه": فمثلاً : جملة عقاب على صارمًا، يمكن أن يفسر هو المعاقب، أو المعاقب بفتح أو كسر العين أو قد لا يكون للحركة أي أثر في الجملة "دعا عيسى موسى"

فالتراكيب اللغوية تعتمد على المعنى الدلالي في الجملة أو على المفاهيم المستخدمة وأصواتها، وهي التي تساعد في تكوين اللغة الإبداعية، من ذلك فإن التراكيب اللغوية في المراحل التعليمية (الابتدائية والإعدادية) تعني ضرورة الاهتمام بالمعنى الدلالي سواء كان ذلك على مستوى المفاهيم أو الجمل المتشابهة والمتقاربة في المعنى، فالذي يحكم الظاهرة اللغوية ليست العملية الصرفية ولا التركيبة النحوية في الجملة، إنما ما يخلع السامع أو القارئ من معنى على الجملة، وما الوظيفة النحوية إلا توجيه الدلالة والتحكم فيها وضبطها (عصر، 1999).

ومن ذلك يتوجب على المعلم تدريب التلاميذ في التراكيب اللغوية ليس فقط على أساس تشكيل

الجمل في عمليات التوالد والتحول، وإنما تفسير طبيعة الجمل وتحولها من كونها سطحية إلى عميقة. ومن هذا المنطلق فإن معلم اللغة العربية يستطيع توظيف مختلف النصوص والقراءة وطبيعة التراكيب فيها المتشابهة والمختلفة، والتعرض إلى طبيعة الأقوال والحكم والأمثال. ولايمكن للجمل أن تفعل بشكل واضح ما لم يقم التلاميذ أنفسهم بالتعبير عنها بجملهم وبلغتهم. وعند حمل المعلم تلاميذه على تحديد بعض الجمل، لابد أن يدربهم ويثير انتباههم نحو طبيعة التغير في المفاهيم والدلالات والتحول من كون الجمل مثبتة إلى منفية ومن خبرية إلى إنشائية، والهدف منها هو محاولة دفع التلاميذ إلى إنتاج العديد من المفاهيم والجمل الصحيحة، وكيفية الاهتمام بها في صياغتها اللغوية من خلال فنونها الاربعة (استماعا وتحديثا وقراءة وكتابة).

كما تشتمل عملية تفعيل المفاهيم أساليب النطق بها فونيمًا ومورفيما من خلال طبيعتها الصوتية والصرفية.

إن عبارة (ياإلهي) مثلا يمكن أن تفيد التحسر، كما يمكن أن تفيد التوجع والتألم أو التأفف والتضجر أو تعني مجرد الإلتجاء إلى الله، وذلك مرده إلى التلوين الموسيقي الذي يصاحبها والذي لظروف الكلام في الوقت نفسه. والنتيجة الحتمية لهذا التلوين الذي يتتبع اختلاف المعنى من حالة إلى أخرى هي أن تصبح هذه العبارة عددا من العبارات ذات السمات الصوتية والنحوية المختلفة، بالرغم من اتفاقها في مكوناتها الصرفية..

وفي الجملة (أنا لم أعرف هذا الرجل) مثلا يقع النبر القوى على الفعل واسم الإشارة الذي يليه. ولكن قد يحدث أن تتغير مواقع هذا النبر أو تتغير درجة قوته، بحسب الحالة المعنية والمعنى المطلوب، ويطبق هذا المنهج خاصة إذا كان القصد تأكيد صيغة من الصيغ على وجه يفيد التباين والتخالف Contrast، فقد ينتقل هذا النبر القوي إلى الضمير (أنا) أو إلى أداة النفي (لم)، على حين تقل درجة القوة في الكلمات المصاحبة لهاتين والحصيلة الناتجة عن هذا التوزيع للنبر تتمثل في إبراز معان مختلفة للجملة "(بشر، 1985).

هذه المعاني المختلفة المتعددة التي تتوارد على الجملة الواحدة أو على كلمة معينة في هذه الجملة نتيجة لاختلاف الصوت أو قوة النبر أو ضعفه أو اختلاف ظروف الكلام والمواقف الانفعالية التي يصحبه أو تبعث عليه لايسجلها المعجم ولا تستوفيها الحروف المكتوبة، " لأن اللغة المتكلمة من التعقيد بحيث تشتمل على أكداس من تفاصيل الشدة والتنغيم والنطق الفجائي، مما لايستطيع الرسم تصويرها مهما بلغ من درجات الكمال".

هذه المعاني لايمكن اكتشافها أو الكشف عن تفاصيلها ودقائقها وربطها بألفاظها في ذهن مكتسب اللغة أو مستخدمها ربطا وثيقا إلا عن طريق التخاطب الفعلي المباشر، ومن ذلك نجد أن معاني الكلمات المخزونة في أذهان المتكلمين والسامعين، لا تحظى بالدقة والتحديد إلا حين تضمها التراكيب الحقيقية المنطوقة التي يقدمها المعلم للمتعلم في المواقف التعلمية .

كذلك فإن العديد من الجمل السطحية والجمل العميقة ترتكزان على عمليات التأويل الصوتي في

عمليات التحدث، لمعرفة السامع غرض المتحدث. إن كان تعجبا واستهجانا أو استفهاما من ذلك: ذهب محمد إلى القاهرة، (استهجانا)، ذهب محمد إلى القاهرة! (تعجبا)، ذهب محمد إلى القاهرة؟ (استفهاما).. الخ فهذا التحول الصوتي أدى إلى تغير معنى تكوين التركيب البنائي للجملة فالتدريب على تلك التراكيب يعني تقديم المزيد من المعاني الدلالية والصوتية معا، فإما أن تكون البنية العميقة للجملة مطابقة لبنيتها السطحية أو مختلفة عنها، ويكون الانتقال من الأولى إلى الثانية قد تم دون الحاجة إلى تطبيق تحويل ما. أو قد يكون التطبيق عبر قاعدة نحوية (بطريقة معجمية) أو ينتقل أحد عناصر البنية في الجملة السطحية نقلة ما، فتحول إلى عميقة (المسوّح، 1993) وهذا مايحدث في عمليات التبديل والتحويل والاستبدال. كما هي في نظرية القوالب اللغوية. فهناك فرص متعددة لتفعيل وتطبيق الأساليب والتراكيب اللغوية، وتعميق مفاهيمها عند التلاميذ دون اللجوء إلى الطرق التقليدية في التدريس وحفظ قواعدها.

**ثانيا: النظرية التوليدية وعلاقتها بمنهج اللغة العربية:**

من السابق فإن الباحث يرى بأن النظرية التوليدية التحويلية يمكنها أن تساهم بشكل وافر في إصلاح مقررات اللغة العربية. وأن تحل محل الكثير من الحشو والعقد الفلسفية والمنطقية التي امتلأت بها دروس تعليم النحو. وكما أكد الخولي بأنه "يؤمن بابراء الدرس اللغوي من المقررات التي لا حل لها ولاأساس، ومن تفصيلات عديدة لا وجه لها ولا حق، ولا ترتقي بما نحن فيه" (شعبان 1980 ص 71).

كما يرى إبراهيم العريض :" إن علماء اللغة المعاصرين ينظرون إلى اللغة بخلاف ما يريده لها نحاتنا القدماء دائبة التطور غير جامدة، وما ذلك إلا لأن المعول لها في الدراسات اللغوية الحديثة التي يتبنونها هو على اللغة الحية التي تجاوز بها الناس تلقائيا في شتى أمورهم، لا تلك التي استبطنتها الكتب المحنطة كالمومياء، فيما تستخلص من قواعد، لايجوز أن تكون كبولا تمنعها التنفس والحياة (العريض، 1996 ص41).

وهناك العديد من الباحثين والدارسين يطالبون بضرورة إصلاح المنهج اللغوي، وإبعاد ما علق به من فلسفة ومنازعات فكرية وبيئات مدرسية "عراقية ومصرية وكوفية وأندلسية، وتقديم الخلاف والمنازعات حول القضايا اللغوية لتلاميذ المدارس. فبدل أن تعينهم على لغتهم وتحببهم فيها زادهم الأمر تعقيدا وابتعادا عنها. علما بأن السابقين خدموا اللغة ولكن يجب ألا يقف معرفة اللغة وفهم قواعدها عند ذلك الحد، وهذا لايعني كما أشار فريحة من تجاهل الخلل الذي اعترضه من المسائل والمشاكل النحوية بما فيها من واجب وجائز ومن اختلاف الحجازين والتميمين، وإستخدام الأعراب المحلي والتقديري والتنوين والعلة والمعلوم والعامل والمعرب والمبني والعلاقات الأصلية والفرعية والتقديرات الإعرابية للمصدر المؤول، وينبغي ترك مسائل الاختلافات في السابق والمعقدة للمتخصصين في الدراسات العليا وعدم إقحامها في المدارس الإعدادية والثانوية. مع الاهتمام بالمناهج الجديدة في تدريس اللغة، وهذا لايعتبر انتقاصا من الجهود الجبارة التي قام بها القدامى، ولا فراغ نتمالك عن إبداء إعجابنا وإكبارنا العميق والشمولي اللذين يظهران في هذه الجهود اللغوية. غير أن

الروح العلمية التي تتصف بالموضوعية ومتطلبات المدارس الحديثة وانصراف الطلاب إلى تحصيل علوم متعددة في الحاضر تملي علينا وجوب إعادة النظر في تدريس اللغة التي من شأنها أن تقلل أولا عدد السنين وأن تحبب ثانيا درس العربية إلى نفوس الطلاب" (فريجة، 1981 ص 42)..

ومن أجل تسهيل تدريس اللغة العربية، قبل عملية التعلم التي تستوجب دفع التلاميذ إلى ممارسة اللغة بما يفيد تفاهمهم ويحقق تواصلهم تحدثا واستماعا وقراءة وكتابة. وتعويد التلاميذ الخيال العلمي والتفكير العميق والنقد السليم في الشعر والأدب. من ذلك كله فإن منهج اللغة العربية يستوجب الاهتمام باستراتجيات جديدة في تدريس مقرراته وإعادة النظر في طرق وأساليب تدريس التراكيب اللغوية في المقررات الدراسية وأصواتها ويمكن أن نقترح تدريس قواعد اللغة من خلال اللغة ذاتها وليس بعيدا عنها.

**والشكل التالي يوضح تسلسل التراكيب اللغوية حسب المرحلة التعليمية**

| | | |
|---|---|---|
| 1- التراكيب اللغوية في المرحلة الابتدائية الهدف من هذه التراكيب- إتاحة الفرصة للتلاميذ للتدريب عليها<br>- استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة. من خلال التفكير والتعبير والعادات الكلامية في التمثيل والحوار والتواصل" والتدريب المتنوعة. | الأساليب والممارسات اللغوية:<br>- تكوين جمل سطحية وعميقة، مع التنوع في مفاهيمها وأصنافها مع التركيز على أجزاء الكلام "الجملة الإسمية والفعلية والكلمة والحرف".<br>والإشارة التعبيرات الأمنية (ماض- مضارع - أمر)<br>- وتعويد التلاميذ استنباط المعاني ودلالاتها والتراكيب اللغوية المتنوعة في الجمل ومقارنة وتوازن الجمل فيما بينها إمعانا وتفكيرا وإدخال إن وكان وأخواتها على الجمل مع التأكيد على طبيعة التركيب في المعنى، ثم المبني. | الخطوات:<br>- الاهتمام بموضوعات وقضايا اجتماعية وربطها بالانتقال من المحسوس إلى شبه المحسوس ثم المجرد.<br>- التركيز على القواعد ضمنيا دون التصريح به.<br>- التدريب على الجمل ومكوناتها اللغوية استماعا وتحدثًا وقراءة وكتابة. |

| | | |
|---|---|---|
| 2- المفردات Words في المرحلة الإعدادية<br>الهدف منها: زيادة الثروة اللغوية، وتمكين التلاميذ من تكوين مفاهيم حول طبيعة العلاقة بين الكلمات وجملها، مع توظيف طبيعة المفردات واشتقاقها ونوعها في الأسلوب والتعبير. | الأساليب والممارسات اللغوية:<br>ربط المفردات بالتراكيب اللغوية ومعرفة اشتقاتها وأنواعها المتماثلة والمتشابهة والمختلفة وانتقاء واستخدام المعاجم اللغوية.<br>مع توظيف المفردات في الأساليب " التراكيب تبعا للمهارات اللغوية: تحدثا وقراءة واستماعا وكتابة. | الخطوات:<br>-التركيز على أركان الجملة الإسمية والفعلية ومعرفة طبيعة وأوضاع المفردات في الجملة تقدما وتأخرا مع التركيز على الصفات والضمائر وظرفي الزمان والمكان والأدوات الموصولة والإشارة، وتنظيم مكونات الجملة وطبيعة تركيبها في اللغة وكيفية استنباط الأفكار اللغوية والاستفادة منها في التعبير الوظيفي والإبداعي. |
| 3- الأصوات اللغوية:<br>الفونيمية والمورفيمية.<br>phonetic- morphonlogy في المرحلة الثانوية:<br>تهدف هذه المرحلة إلى ربط التراكيب اللغوية بمفرداتها والمفردات بأصواتها مع التركيز على الطبقة الدلالية واللغوية والنحوية والصرفية للكلمات ووظيفة مقاطعها وطبقتها لغويا. | الأساليب والممارسات اللغوية:<br>الاستفادة من التراكيب اللغوية من خلال النصوص المقررة نحوًا وصوتًا وصرفًا واشتقاقًا وفهم وتحليل تلك المفردات ضمن النص المتكامل للخطاب حفاظا على وحدة اللغة. | الخطوات : الاهتمام باللغة في النصوص المقررة وتراكيبها اللغوية والتركيز على طبيعة المفردات واشتقاقها وصرفها وأصواتها والتطرق إلى الإعلال والإبدال والحذف والإضافة وبعض المسائل اللغوية التي تحتاج إلى تفسير وتعين على التفكير واستنباط وكيفية تلك إثارة في الجملة.<br>(دلالة ثم صرفا ونحوا وصوتا) |

من السابق: يتبين لنا بأن ركائز اللغة في المراحل التعليمية الثلاث محددة ولكن لايعني الفصل التام بينها، فاللغة متداخلة ومتسلسلة فكل نقطة تؤدي للأخرى ولكن مع التركيز على طبقة وأهداف

كل مرحلة بدءًا من التراكيب اللغوية المبسطة إلى انتهاء الجمل المعقدة مرورا بالمقاطع والأصوات اللغوية ومهاراتها المتعددة الرئيسية والثانوية.

ولايمكن للمعلم توظيف أي شكل من أشكال اللغة، قبل الوقوف على إمكانيات التلاميذ الفعلية وخلفيتهم اللغوية السابقة والتأكد من تمكنهم منها قبل إقحامهم في ممارسات لغوية جديدة. فانطلاقة المعلم تعتمد على كفايات التلاميذ اللغوية (حورًا وتحدثا) وهذا يعني وضع التلاميذ أمام اختبارت قبلية شاملة في أي مرحلة تعليمية (ابتدائية وإعدادية وثانوية) تحدد فيها مستويات التلاميذ ثم تبدأ الممارسات انطلاقا من النصوص المقررة بتراكيبها اللغوية بطريقة متدرجة ثم المفردات أنواعها ومفاهيمها وأصواتها.

وأن تكون ممارسة اللغة وخطوات تنفيذها مرنة تساعد المتعليمن على الفهم والتطبيق والاستنباط والتحليل والتركيب والتقويم مع الاهتمام بالأدوات والوسائل المعينة على ذلك التعلم حوارا ومناقشة وتمثيلا في مواقف تشجع على التعبير وخلق الجمل المتوالدة والمتحولة السطحية والعميقة ولابد أن يميز المعلم بين توظيف النشاط التمثيلي في تحقيق التراكيب اللغوية في المواقف التعليمية بجمل جاهزة. وبين ممارسة التلاميذ لغتهم أثناء عملية التعلم فالأسلوب الأول تقليدي، يعودهم على المحاكاة والحفظ أما الأسلوب الثاني فيعودهم استخدام لغتهم بطريقة إبداعية في التفكير والاستنباط والتعمق في المعنى.

## بعض المراجع:


– بشر، كمال (1985)، علم اللغة العام، القسم الثاني، الأصوات اللغوية، القاهرة، دار المعارف.

بكداش، كمال ( 1986)، اكتساب اللغة عند الأطفال، بيروت: المجلة التربوية، والعدد الثاني، جزء25 إلى 10

– تشومسكي، نعوم (1993) المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخدامها، (ترجمة محمد متيح)، القاهرة "دار الفكر العربي".

–جرين، جودث (1990) التفكير واللغة (ترجمة عبد الرحمن العبد) الرياض: دار عالم العلوم للطباعة والنشر.

–حسنين، صلاح الدين (1983) دراسات في علم اللغة "الوصفي والتاريخي والمقارن" الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر.

–الحمداني موقف (1982) دراسات في علم اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن، الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر.

– الخولي، محمد علي (1986) قواعد تحويلية للغة العربية، الرياض: دار المريخ.

–زكريا، ميشال (1986) الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

– السعران، محمود (1962) علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي، بيروت: دار النهضة العربية للبطاعة والنشر.

– السيد، عبد الحميد مصطفى (2001) بنية الجملة العربية في ضوء المنهجية الوصفى والتحليلي، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت (العلوم الإنسانية) العدد 75 السنة 19 ص 31 إلى 83.

–الشايب، محمد (1986) المدرسة التوليدية التحويلية (أهم المدارس اللسانية) تونس: وزارة التربية القومية، المعهد القومي لعلوم التربية.

– الشحيري، ابن (1996)، ما اتفق لفظه واختلف معناه، (تحقيق أحمد حسن) بيروت: دار الكتب العلمية.

– صياح، أنطوان (1995) دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائف تدريسها، بيروت: دار الفكر البناني.

– العريض، إبراهيم (1996) في الأدب والنقد الكتاب الشهري للمشروع الثقافي الخيري، المنامة: إصدارات بيت القرآن.

– كلاس، جورج (1984) الألفية ولغة الطفل العربي، بيروت: المنشورات الجامعية.

– لايتر، جون (1987 اللغة والمعنى والسياق (ترجمة عباس صادق) بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.

– ليونز، جون (1995) نظرية تشومسكي اللغوية (ترجمة حلمي خليل)، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية.

المسوّح، لبانة (1993) دراسة توليدية تحويلية للتركيب المصدري المضاف في جامعة الكويت، العدد (43) السنة (11) ص130– 150.

– الوعر، مازن (1987) نحو نظرية لسانية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية، دمشق: طلاس للدراسات والترجمة والنشر.

Chomsky, N, (1968) Language and mind New york and London; Hercourt Barace Trade. Fr. Ed, Payot.

Chomsky, N, (1970) Aspect of The Theory of syntax, camlrige Mass, Paris The M.I.T. press Trad Fr. Ed. Seuil.

Chomsky, N, (1975) Reflexions on language New york, pan theon Trade Fr. Ed. Maspero,...

Springer, D. (1985) left Brain & Right Brain, New york s, H. mand and company.

## الهوامش:

1- قسم النحاة القدامى النحو إلى أبواب، وفق الحركات «المرفوعات والمنصوبات والمجرورات» ودفعهم إلى ذلك الإنطلاق من المبنى ليصلوا إلى المعنى، أي أن الاتجاه كان معكوسا لما يجري فيه الاتصال اللغوي، وأدى اهتمام النحاة بالمبنى على حساب المعنى اللغوي إلى التركيز على الإعراب أكثر من اهتمامهم بمعاني الجمل، فأصبح الإعراب غاية لا وسيلة في الحصول على المعنى وجعلوا اهتمامهم منصبا على الناحية التحليلية أكثر منها تركيبية، فنتج عن ذلك انعدام النظرية الشاملة التي تحكم بناء الجملة العربية بوجه عام، وتبعهم في ذلك معظم المدرسين التقليديين. وأول اللغويين الذين أدركوا أهمية المعنى وعلاقته بالمبنى هو عبد القاهر الجرجاني في كتابه «دلائل الإعجاز» ولكن لم يحاول النحاة الاهتمام به لأنهم وضعوا قواعد النحو، وجاء كتابه متأخرًا فأطلقوا على كتابة علم جديد سموه «علم المعاني» وربطوه بالبلاغة لا بالنحو، وبرزت عنها مشكلة تقسيم أبواب النحو بحسب العلاقات الإعرابية، لا بحسب تناوله لأبواب المعاني النحوية.

2-هناك عوامل كثيرة تؤثر في آلية التحدث: كالانتباه، التعب والتوتر والانفعال والسرحان والسهو وعدم التأكد.

3- المقصود بالفرضية: هي إحدى ملكات العقل العامة في الجنس البشري هي ملكة لغوية، تقوم بالوظيفتين الأساسيتين (لغوية ونحوية) بصورة عقلية ومنطقية، فهي توفرتنظيما جسميا للتحاليل اللغوية الأولية ورسميا تخطيطيا يحدد بصورة دقيقة فئة معينة من القواعد (chomsky 1997)

4-تبين الدراسات إن دماغ الإنسان قادر على ضم واستيعاب اللغة بشطريه ففي الجهة اليمنى تقوم بعملية التعرف على اللغة وفهمها واستيعابها. والجهة اليسرى تقوم بعمليات رياضية وتحقيق المهارات اللغوية المنطقية، وهاتان العمليتان متكاملتان لتحقيق الوظيفة اللغوية (Spinger. D. 1985 p.50).

5- الفرق بين عالم واللغة ومعلم اللغة كما يوضحها حلمي الخليل في كتابة العربية وعلم اللغة البنيوية. أن عالم اللغة يفحص ويصف الظواهر اللغوية ويستقرئ خصائصها من خلال الاستعمال، ثم يصنفها ويجردها، ولايسأل عن الجائز أو غير الجائز، أما معلم اللغة فهو الذي يسأل عن الصواب والخطأ والجائز في اللغة وغير الجائز فيها (العصيمي، 1999).