

كلية الآداب واللغات قسم اللغة العربية

التخصص: اللسانيات التطبيقية

فاعيلية النظرية التحويلية التوليدية في
تعليمية اللغة العربية
"التعليم الثانوي أنموذجا"

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على
شهادة الماستر

إشراف الدكتور:

خالد يعقوب

إعداد الطالب:

محمد خدير

لجنة المناقشة:

1-أ/د عبد القادر ياشي جامعة غليزان رئيسا.

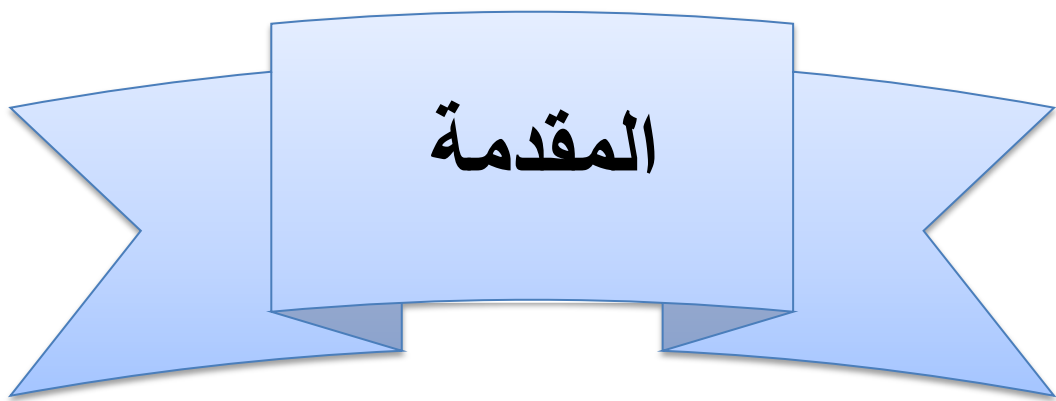
2- د خالد يعقوب جامعة غليزان مشرفا ومقررا.

3-أ/د محمد بوقفحة جامعة غليزان عضوا مناقشا.

السنة الجامعية:

1447/1446هـ

2026-2025م



يحتل تعليم اللغة العربية مكانة مركزية في منظومة التربية والتعليم، إذ لا تقتصر أهميته على كونه أداة للتواصل والتعبير، بل يتعداه ليشمل الحفاظ على الهوية الثقافية والتراث الحضاري للأمم العربية. وقد شهد هذا المجال عبر العقود الماضية تطوراً ملحوظاً في المناهج والمقاربات البيداغوجية، من أساليب تقليدية قائمة على الحفظ والتلقين، إلى مقاربات حديثة توظف معطيات علم اللغة التطبيقي وعلم النفس المعرفي في خدمة العملية التعليمية.

وقد أسهمت الثورة اللسانية التي أطلقها العالم اللغوي الأمريكي نوام تشومسكي منذ منتصف القرن العشرين في تحويل مسار الدراسات اللغوية والتربوية تحويلاً جذرياً. فقد جاءت نظريته في النحو التوليدي التحويلي، التي أعلن عنها في كتابه الرائد "البنى التركيبية" عام 1957م، لتقدم رؤية مغايرة لطبيعة اللغة الإنسانية وآليات اكتسابها. فبدلاً من النظر إلى اللغة بوصفها مجموعة من العادات المكتسبة بالتكرار والتعزيز كما ذهب إلى ذلك المدرسة السلوكية، أكد تشومسكي أن الإنسان يولد مزوداً باستعداد فطري لاكتساب اللغة، تمثل ما أسماه بـ "القواعد الكلية" أو "النحو الكلي".

وتكتسب هذه النظرية أهمية بالغة في حقل تعليمية اللغة العربية، لا سيما فيما يتعلق بتطوير مهارات الكتابة الإبداعية والتعبير اللغوي لدى المتعلمين في الطور الثانوي. فقد أثار الباحثون التربويون تساؤلات جوهرية حول مدى قدرة طرائق التدريس التقليدية القائمة على حفظ القواعد وتطبيقها آلياً

على تنمية الكفاءة اللغوية الحقيقية لدى المتعلم، مقابل مقاربات توليدية تحويلية تنشط الطاقة اللغوية الكامنة وتحفز الإبداع.

وفي ضوء هذه الإشكالية التربوية، سعى هذا البحث إلى استجلاء أثر توظيف النهج التوليدي التحويلي في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط. ولبوغ هذا الهدف، اعتمد البحث المنهج التجريبي الذي يستدعي المقارنة بين مجموعتين: تجريبية تلقت تعليمها وفق النهج التوليدي التحويلي، وضابطة درست بالطريقة التقليدية المعتادة.

ويشكل اختيار هذا الموضوع استجابة حقيقية للحاجة الماسة إلى تحديد أساليب تعليم اللغة العربية في المدارس الجزائرية، التي تعاني من ضعف واضح في مستوى المتعلمين في مهارات التعبير والتواصل. إذ كشفت الدراسات الميدانية أن كثيرا من التلاميذ يعجزون عن الصياغة الصحيحة وتوليد جمل متسلسلة ومتراصة، على الرغم من اجتيازهم سنوات طويلة في دراسة قواعد اللغة.

وينقسم هذا البحث إلى فصلين رئيسيين؛ الفصل الأول نظري يؤسس للتصورات المفاهيمية المتعلقة بالنحو التوليدي التحويلي ورواده ومفاهيمه الأساسية كالبنية العميقة والبنية السطحية وقواعد التحويل، فضلا عن عرض أسس تعليمية اللغة العربية ومهارة التعبير الكتابي. أما الفصل الثاني فميداني تطبيقي يعرض الإجراءات الميدانية للتجربة، ويحلل نتائجها ويفسرهما في ضوء الفرضيات المطروحة.

ولعل أبرز ما يميز هذه الدراسة هو تبنيها لمقاربة لسانية رصينة في معالجة مشكلة تربوية حقيقية، مستأنسة بنتائج الدراسات السابقة سواء على الصعيد العربي أو الدولي، ومستتيرة بإسهامات الدارسين الذين أولوا اهتماما بالغاً بتطبيقات النظرية التوليدية في تعليم اللغات. ويبقى الأمل معقوداً على أن تسهم هذه الدراسة في إثراء الحقل التربوي الجزائري، وأن تفتح آفاقاً جديدة أمام الباحثين والممارسين الميدانيين الراغبين في تطوير تعليمية اللغة العربية وتجويد مخرجاتها .

الفصل التمهيدي

تمهيد:

لا تنفصل اللغة عن الإنسان انفصلاً يمكن تصوّره، فهي ليست مجرد نظام من الأصوات والرموز يُستخدم للتواصل، بل هي الكيان الذي يُشيد به الإنسان وعيه ويُصوغ تفكيره ويُبنى هويته. ومن هنا كانت تعليمية اللغة العربية ذلك الحقل المعرفي الذي يُعنى بدراسة العلاقة بين اللغة والتعليم والمتعلم واحدةً من أكثر القضايا إلحاحاً وأعمقها أثراً في المنظومة التربوية الجزائرية والعربية على حدٍ سواء. وقد شهد هذا الحقل في العقود الأخيرة من القرن العشرين وامتداداً إلى الألفية الثالثة انعطافاً جذرياً، حين فتحت الثورة اللسانية التي أشعل فتيلها نغوم تشومسكي أبواباً واسعة لم يكن التربويون قد استشفروا وجودها أصلاً. فلم تعد اللغة في ضوء النظرية التوليدية التحويلية مجرد نظام من القواعد يُحفظ ويُكرّر، بل صارت قدرةً إبداعيةً كامنة في عقل كل إنسان تستوجب رعاية تعليمية من نوع مختلف وعمق مغاير.

انطلاقاً من هذا الأفق المعرفي المتشعب، جاء هذا البحث ليتناول سؤالاً محورياً طالما شغل اهتمام المربين والباحثين اللسانيين في آنٍ واحد: إلى أي حدٍ يمكن للنظرية التوليدية التحويلية أن تُسهم في تطوير الملكة اللغوية لدى تلميذ الطور الثانوي؟ وللإجابة عن هذا السؤال الجوهرى، يتوقف هذا الفصل التمهيدي عند ثلاث محطات متلازمة: استجلاء أهمية تعليمية اللغة العربية في ظل التحولات

اللسانية الراهنة، ثم صياغة إشكالية البحث وتفريع تساؤلاته الفرعية، وانتهاءً بعرض المنهج المتبع وتسويغ اختياره في ضوء طبيعة الموضوع ومتطلباته.

أولاً: أهمية تعليمية اللغة العربية في ظل التحولات اللسانية الحديثة:

1- اللغة العربية بين المكانة الرمزية والأداء التعليمي الواقعي:

تحمل اللغة العربية في وجدان أهلها ثقلاً حضارياً لا يُضاهى، فهي لغة القرآن الكريم والتراث الفكري الإسلامي الثري، وهي في الوقت نفسه وعاء الهوية الوطنية والرابط التاريخي بين الأجيال المتعاقبة. غير أن هذه المكانة الرمزية الرفيعة لم تكن في كثير من الأحيان كافية لتوليد أداء تعليمي متميز؛ إذ يكشف الواقع التربوي في المرحلة الثانوية تحديداً عن فجوة واضحة بين ما تطمح إليه المناهج الرسمية وما يتحقق فعلياً داخل الأقسام الدراسية. وقد رصدت دراسات لسانية تربوية عديدة تراجعاً لافتاً في قدرة التلاميذ على إنتاج خطاب لغوي سليم ومتماسك، وعجزهم عن توظيف القواعد التي درسوها في سياقات تعبيرية حية.

ويعود هذا التراجع في جانب كبير منه إلى طبيعة المقاربات التعليمية التي ظلت حبيسة تصوّر سكوني للغة، يختزلها في مجموعة من القواعد الجامدة التي يُفترض في المتعلم استيعابها وحفظها واسترجاعها عند الطلب. فغابت عن المشهد التعليمي نظرة إلى اللغة بوصفها قدرة حية متجددة، وظاهرة ذهنية لها جذور في بنية العقل الإنساني لا في صفحة الكتاب وحدها. وهذا بالضبط هو

الفراغ الذي جاءت اللسانيات الحديثة لتملأه، إذ أثبتت أن توظيفها في تعليمية اللغة العربية أسهم في إحداث تحوّل نوعي ملموس في تنمية الكفاية التواصلية لدى المتعلمين وتحسين مهاراتهم اللغوية الأربع.

2- الثورة اللسانية الحديثة وأثرها في تحديد تعليم اللغة:

شهد حقل اللسانيات في منتصف القرن العشرين ثورة معرفية لا تقل أثراً عن الثورات العلمية الكبرى التي غيّرت وجه الفكر الإنساني. فحين نشر نعوم تشومسكي نظريته التوليدية التحويلية عام 1957م في كتابه "البنى التركيبية"، لم يكن يُقدّم مجرد نظرية لسانية جديدة، بل كان يُعيد رسم الخريطة المفاهيمية الكاملة لعلم اللغة من أساسها. فبدلاً من السؤال التقليدي "كيف تبدو اللغة؟" طرح تشومسكي سؤالاً مختلفاً جذرياً: "كيف يُنتج الإنسان اللغة؟ وما الذي يجري في عقله حين يصوغ جملةً لم يسبق له سماعها قط؟".

وقد أفرزت هذه النظرة الجديدة تداعيات جسيمة على ميدان التعليم؛ ذلك أنها نقلت محور الاهتمام من السطح الشكلي للغة إلى أعماق البنية الذهنية للمتعلم، وأعادت الاعتبار لمفهوم "الملكة اللغوية" أي القدرة الكامنة على توليد عدد لا نهائي من الجمل الصحيحة انطلاقاً من عدد محدود من القواعد بوصفه الهدف الحقيقي لأي تعليم لغوي ناجح. وفي هذا السياق تحديداً، باتت تعليمية

اللغة العربية مدعوة أكثر من أي وقت مضى إلى مراجعة افتراضاتها الأساسية واستيعاب مكتسبات الثورة التوليدية بما يُجدد فاعليتها ويُرقّي مستوى مخرجاتها.

3- راهنية الانفتاح على اللسانيات التوليدية في السياق الجزائري:

في السياق الجزائري تحديداً، خطت مناهج اللغة العربية خطواتٍ إيجابية نحو تبني مقاربات تعليمية حديثة، لا سيما منذ الإصلاح التربوي الشامل مطلع الألفية الثالثة حين انتقل إلى "مقاربة التدريس بالكفاءات". بيد أن هذه المقاربة، رغم قيمتها البيداغوجية، لم تستند بصورة كافية إلى المرجعية اللسانية التوليدية التي تُقدّم تفسيراً علمياً رصيناً لآليات اكتساب اللغة وتطوير الملكة اللغوية لدى المتعلم. وهنا تتجلى الحاجة الموضوعية إلى بحوث أكاديمية جادة تُجسّر الهوة بين الإطار النظري لللسانيات التوليدية التحويلية وتطبيقاتها الميدانية في حجرة الدراسة، وهو ما يسعى هذا البحث إلى المساهمة فيه بإسهام علمي موضوعي.

ثانياً: طرح الإشكالية وصياغة التساؤلات:

1- بيان الإشكالية المركزية:

ينشق هذا البحث من ملاحظة محورية مفادها أن تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية تُعاني من فجوة عميقة بين ما تُعلنه الوثائق الرسمية من أهداف طموحة تتعلق بتنمية الكفاءة التواصلية وإنتاج الخطاب اللغوي الرفيع، وبين ما تُفرزه الممارسة اليومية من نتائج متواضعة تكشف عن محدودية

الأثر التعليمي لدى شريحة واسعة من التلاميذ. وفي ضوء ما تُقدّمه النظرية التوليدية التحويلية من مفاهيم ثرية كالمملكة اللغوية والبنية العميقة والتحويلات النحوية، تتشكّل الإشكالية المركزية لهذا البحث على النحو الآتي:

إلى أي مدى تُسهم مبادئ النظرية التوليدية التحويلية في تطوير الملكة اللغوية لدى تلميذ

الطور الثانوي، وتمكينه من إنتاج تراكيب لغوية صحيحة ومعقدة؟

وتنبثق من هذه الإشكالية المركزية جملةٌ من التساؤلات الفرعية التي تُمثّل عصب البحث ومحاوره الرئيسية:

- ما واقع تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية من حيث المناهج المعتمدة والطرائق المتبعة، وهل تُوظف فيها مبادئ اللسانيات الحديثة توظيفاً فعلياً؟
- كيف يمكن استثمار مفهوم قواعد إعادة الكتابة والتحويل التركيبي في تصميم دروس النحو العربي في الثانوي؟
- هل تُحدث تمارين التحويل اللغوي (من المعلوم إلى المجهول، ومن الإثبات إلى النفي) فرقاً قابلاً للقياس في تحسين الأداء اللغوي لدى التلاميذ؟
- ما حدود تطبيق النظرية التوليدية التحويلية في البيئة التعليمية الجزائرية، وما العوامل التي تُقيّد إمكاناتها التطبيقية؟

2- الفرضيات البحثية:

بناءً على قراءة أدبيات البحث في هذا الميدان، تنطلق هذه الدراسة من جملة من الفرضيات القابلة للاختبار:

- الفرضية الأولى : تتمتع تمارين التحويل اللغوي المستمدة من مبادئ النظرية التوليدية التحويلية بفاعلية أعلى في تنمية الملكة اللغوية لدى تلاميذ الثانوي مقارنةً بالتمارين التقليدية القائمة على الحفظ والاستظهار.
- الفرضية الثانية : يُسهم توظيف التحليل التركيبي الشجري في تعميق فهم التلاميذ لبنية الجملة العربية وتطوير قدرتهم على إنتاج تراكيب لغوية معقدة.
- الفرضية الثالثة : ثمة عوائق موضوعية من طبيعة بيداغوجية ومؤسسية وسيكولوجية تُقيد الاستثمار الكامل للنظرية التوليدية التحويلية في السياق التعليمي الجزائري.

3. دواعي اختيار الموضوع وأهميته العلمية:

اختير هذا الموضوع لجملة من الاعتبارات العلمية والعملية المتشابكة:

على الصعيد العلمي، يُعالج البحث مسألةً مازالت تفتقر إلى الدراسة الميدانية الدقيقة في الواقع التربوي الجزائري؛ فرغم تعدد الدراسات النظرية حول النظرية التوليدية التحويلية وعلاقتها بالنحو العربي، تبقى التجارب التطبيقية المُحكّمة في سياق المرحلة الثانوية الجزائرية نادرةً وتستدعي إثراءً.

قد تُسهم نتائج هذا البحث في تزويد المعلمين بأدوات بيداغوجية مُجربة ومتجذرة في أسس لسانية متينة، كما قد تُفيد مصممي المناهج في مراجعة مضامين الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ وفق منطلقات أكثر انسجاماً مع الكشف الحديثة لعلم اللغة.

ثالثاً: المنهج المتبع وأدوات البحث:

1. المنهج الوصفي التحليلي: المسوّغ والطبيعة:

اعتمد هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي بوصفه الإطار المنهجي الأنسب لطبيعة الموضوع وتشعب أبعاده. فالوصف في هذا السياق لا يُقصد به الوصف السطحي الساكن، بل الوصف العلمي الذي يُجمع بين رصد الظاهرة من حيث هي وبين استجلاء أسبابها وتحليل مكوناتها واستخلاص دلالاتها. وقد اتخذ هذا المنهج في البحث مسارين متكاملين:

المسار الأول / الوصف التحليلي النظري : تناول استعراض مفاهيم النظرية التوليدية التحويلية ومبادئها الكبرى (الملكة والأداء، والبنية العميقة والبنية السطحية، وقواعد إعادة الكتابة)، ثم الكشف عن أوجه تقاطعها مع الموروث النحوي العربي، ومن ثمّ تحليل إمكانيات استثمارها في حقل تعليمية اللغة العربية.

المسار الثاني / الوصف التحليلي الميداني : تضمّن تصميم تجربة بيداغوجية مُحكّمة على عيّنة من تلاميذ المرحلة الثانوية، وقياس الأثر التعليمي للأنشطة التوليدية مقارنةً بالأساليب التقليدية، ثم تحليل النتائج المحصّلة كمياً وكيفياً.

2- الدراسة الميدانية: إطارها ومبرراتها:

لم يكن الاكتفاء بالدراسة النظرية وحدها ممكناً في بحث يطرح سؤالاً تطبيقياً بالغ الحساسية مثل: "هل تُحدث النظرية التوليدية فرقاً حقيقياً في الفصل الدراسي؟". من هنا، جاءت الدراسة الميدانية ضرورةً منهجية لا خياراً اختيارياً، إذ تمثّل المحك الذي تُختبر عنده صحة الفرضيات وتُوزن فيه الادعاءات النظرية بمعيار الواقع والقياس.

أُجريت الدراسة الميدانية في إحدى مؤسسات التعليم الثانوي بولاية سطيف، وشملت مجموعتين من التلاميذ (تجريبية وضابطة) أُخضعتا لبرنامج تعليمي تفاضلي امتد ثمانية أسابيع، ووُظِّفت لقياس أثره أدواتٌ بحثية متنوعة تجمع بين الاختبارات التحصيلية ومقاييس الدافعية وبطاقات الملاحظة الصفية والتحليل الكيفي للإنتاج الكتابي.

3- توظيف الأدوات الإحصائية:

من أجل ضمان الدقة العلمية للنتائج الميدانية والابتعاد عن الحكم الانطباعي الذاتي، اعتمدت في معالجة البيانات أدوات إحصائية ملائمة؛ أبرزها اختبار (ت) لعيّنتين مستقلتين للكشف عن دلالة

الفروق بين المجموعتين، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف توزيع الدرجات، ومقاييس حجم الأثر لتحديد القيمة التربوية الفعلية للفارق المرصود فيما يتجاوز مجرد الدلالة الإحصائية الشكلية.

رابعاً: حدود الدراسة:

اتسمت هذه الدراسة بجملة من الحدود الموضوعية التي تُحدد نطاق نتائجها ومدى قابليتها للتعميم:

- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على استثمار مبادئ النظرية التوليدية التحويلية في تعليم النحو والصرف دون سائر أنشطة اللغة العربية.
- الحدود البشرية: شملت عينة الدراسة تلاميذ السنة الثانية ثانوي فقط.
- الحدود المكانية: أُجريت الدراسة في مؤسسة ثانوية واحدة في ولاية سطيف.
- الحدود الزمانية: امتدت التجربة الميدانية على مدى ثمانية أسابيع من السنة الدراسية

2025/2024.

خامساً: تحديد المفاهيم الأساسية:

يُوظَّف هذا البحث جملةً من المفاهيم الاصطلاحية الجوهرية التي تستدعي التحديد والضبط حتى لا تلتبس في ذهن القارئ أو تُفضي إلى التأويلات المتباينة:

أ. النظرية التوليدية التحويلية (Generative Transformational Grammar): نظرية

لسانية أسّسها اللساني الأمريكي نعوم تشومسكي، تُعنى بوصف الكفاءة اللغوية الكامنة في ذهن المتكلم وتفسير قدرته على توليد عدد لا نهائي من الجمل الصحيحة انطلاقاً من قواعد محدودة، وذلك عبر آليتين كبيرتين هما: التوليد الذي يصف إنشاء الجمل، والتحويل الذي يصف الانتقال بين البنيات التركيبية.

ب. الملكة اللغوية (compétence linguistic): المعرفة الضمنية الكامنة التي يمتلكها المتكلم

بقواعد لغته دون أن يكون بالضرورة قادراً على صياغتها قواعد مُدَوّنة. وهي تختلف عن الأداء اللغوي الذي يُمثّل الاستخدام الفعلي والمحسوس للغة في مواقف التواصل.

ج. تعليمية اللغة العربية (Arabic language didactics): الحقل العلمي الذي يدرس العلاقة

الثلاثية بين المعلم والمتعلم والمعرفة اللغوية، ويبحث في آليات نقل المحتوى اللغوي وتوجيه اكتسابه بأفضل الطرائق وأجداها بيداغوجياً.

د. البنية العميقة والبنية السطحية (Deep/Surface Structure): تمييز تشومسكي بين المستوى

التجريدي للجملة الذي يحمل المعنى الحقيقي والعلاقات المنطقية بين عناصرها (البنية العميقة)، وبين الشكل الصوتي المنطوق أو المكتوب الذي يُدرَك بالحواس (البنية السطحية).

هـ. الطور الثانوي: المرحلة الدراسية التي تمتد في الجزائر من السنة الأولى إلى السنة الثالثة ثانوي، ويتراوح عمر تلاميذها بين خمس عشرة وثمانية عشرة سنة في الغالب.

سادساً: الدراسات السابقة:

أفاد هذا البحث من رصيد وافر من الدراسات السابقة التي تناولت من زوايا متباينة العلاقة بين النظرية التوليدية التحويلية وتعليمية اللغة العربية، ويمكن إجمالها في محورين:

المحور الأول / الدراسات النظرية : تصدّرت هذه المجموعة دراسات تناولت تطبيقات النظرية التوليدية على النحو العربي، كدراسة حمادة (2010) التي أثبتت إمكانية وصف الجملة العربية وفق القواعد التحويلية، ودراسة أبو الأسعاد (2017) التي بحثت أصول النظرية في التراث النحوي العربي، ودراسة قرني ونوارة (2023) التي رصدت مسار اللسانيات التوليدية في المنجز اللساني العربي. فضلاً عن الكتاب المرجعي لمصطفى غلفان "اللسانيات التوليدية: من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي" الذي يُشكّل مرجعاً لا غنى عنه لكل باحث في هذا الميدان بالعربية.

المحور الثاني / الدراسات التطبيقية : برزت في هذا المحور دراسة بن قادة (2017) التي تناولت دور المدرسة التوليدية في تعليمية اللغة العربية، ودراسة غانم (2022) المنشورة في مجلة ASJP حول تدريس النحو من منظور توليدي، وكذلك الدراسة الميدانية المنشورة حول دمج اللسانيات التوليدية واللسانيات الحاسوبية في تعليم النحو. ويتميز هذا البحث عن سابقه بكونه يجمع بين

الإطار النظري المعمق والتجربة الميدانية المحكّمة في سياق المرحلة الثانوية الجزائرية تحديداً، مما يمنحه قيمةً إضافية في المشهد البحثي الراهن.

يتجلى مما سبق أن هذا البحث يُعالج قضيةً تعليميةً ذات أبعاد لسانية وتربوية ونفسية متداخلة، تنبثق من اقتناع راسخ بأن تحديد تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية لا يمكن أن يتحقق بتعديلات شكلية جزئية، بل يستلزم انفتاحاً معرفياً حقيقياً على مكتسبات اللسانيات الحديثة وفي مقدمتها النظرية التوليدية التحويلية. وإذا كانت الأسئلة التي طرحها هذا الفصل التمهيدي قد حدّدت الملامح العامة للإشكالية وأطرّت الأدوات المنهجية، فإن الفصول اللاحقة ستتكفل بالإجابة عنها تفصيلاً وعمقاً، من خلال التأطير النظري أولاً والاستيعاب التاريخي ثانياً والاختبار الميداني ثالثاً.

الفصل الأول: النظرية التوليدية الإطار النظري: /التحويلية

مقدمة:

تحتلّ اللغة العربية مكانة محورية في المنظومة التعليمية الجزائرية، إذ تمثل الوعاء الثقافي والحضاري الذي تنتقل عبره القيم والمعارف والخبرات من جيل إلى آخر. كما أن تعليمها في المرحلة الثانوية يكتسي أهمية خاصة، لأن هذه المرحلة تشهد انتقال المتعلم من مستوى الاكتساب المدرسي الأساسي إلى مستوى أكثر عمقاً في الفهم والتحليل والإنتاج. غير أن واقع تدريس اللغة العربية يكشف عن صعوبات متعددة، من أبرزها ضعف التحكم في القواعد، والقصور في إنتاج تراكيب سليمة، والانفصال بين ما يدرسه التلميذ من قواعد وما ينجزه فعلاً في التعبير الشفهي والكتابي. في هذا السياق برزت النظريات اللسانية الحديثة بوصفها أفقاً علمياً يمكن الاستفادة منه في تحديد تعليم اللغة العربية، ومن أهم هذه النظريات النظرية التوليدية التحويلية التي ارتبطت باسم نغوم تشومسكي. فقد أحدثت هذه النظرية تحولاً عميقاً في دراسة اللغة من خلال نقل الاهتمام من الوصف الخارجي للأبنية إلى البحث في الآليات الذهنية الكامنة التي تسمح للإنسان بفهم اللغة وإنتاج عدد غير محدود من الجمل انطلاقاً من عدد محدود من القواعد. ومن هنا تبرز قيمة هذه النظرية في المجال التعليمي، لأنها تنظر إلى المتعلم بوصفه ذاتاً قادرة على الفهم والتوليد والتركيب، لا مجرد حافظ لقوالب جاهزة.

تنطلق هذه الدراسة من إشكالية رئيسية تتمثل في البحث في مدى فاعلية النظرية التوليدية التحويلية في تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، ومدى قدرتها على الإسهام في تنمية الملكة اللغوية وتحسين الأداء التركيبي لدى التلاميذ. ويتفرع عن هذه الإشكالية عدد من الأسئلة الفرعية التي تتصل بمفاهيم النظرية وأسسها، وبواقع تعليم اللغة العربية في الطور الثانوي، وبآليات التطبيقية الممكنة لاستثمار هذه النظرية داخل القسم، ثم بحدود الإفادة منها في البيئة التعليمية الجزائرية.

وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الأبعاد المعرفية والتربوية للنظرية التوليدية التحويلية، وبيان صلتها بتعليم اللغة العربية، مع إبراز أوجه التقاطع بينها وبين بعض تصورات النحو العربي القديم. كما ترمي إلى اقتراح مسالك عملية يمكن من خلالها توظيف التحويل والتوليد في الدرس اللغوي داخل المرحلة الثانوية. وقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي في الجانب النظري، مع الاستفادة من المنهج الميداني في الجانب التطبيقي من خلال تصور آليات دراسة ميدانية تسمح باستكشاف أثر هذه النظرية في الممارسة الصفية.

1- نشأة النظرية التوليدية التحويلية:

ظهرت النظرية التوليدية التحويلية في سياق علمي كانت تهيمن عليه اللسانيات البنيوية ذات التزعة الوصفية، والتي انشغلت أساساً بتحليل البنية الظاهرة للغة من غير النفاذ إلى العمليات الذهنية التي تقف وراءها. وقد كانت المدرسة السلوكية في علم النفس تمارس تأثيراً واسعاً في هذا التصور، إذ نظرت إلى اللغة على أنها سلوك مكتسب من خلال الاستجابة للمثيرات. غير أن هذا التوجه تعرض إلى مراجعة قوية مع بروز أعمال نعوم تشومسكي، الذي رأى أن اللغة ليست مجرد سلوك آلي، وإنما هي قدرة عقلية فطرية مركبة تقوم على نظام من القواعد المجردة.¹

وقد شكل صدور كتاب البنى التركيبية سنة 1957 لحظة مفصلية في تاريخ الدرس اللساني، حيث وضع تشومسكي الأسس الأولى لنظرية تجعل من النحو جهازاً قادراً على توليد عدد غير متناه من الجمل الصحيحة. ثم تعزز هذا المسار بكتاب جوانب من نظرية النحو سنة 1965، حيث تبلورت بصورة أوضح مفاهيم البنية العميقة والبنية السطحية، وبرز التمييز بين الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي. وهكذا انتقلت اللسانيات مع هذه النظرية من مجرد وصف للمنجز اللغوي إلى بناء تفسير علمي للقدرة اللغوية الإنسانية.²

¹ نعوم تشومسكي، البنى التركيبية، ترجمة وتقديم يوثيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد، 1985م، ص12.

² نعوم تشومسكي، جوانب من نظرية النحو، ترجمة عبد الحميد الدواخلي، دار النشر الجامعي، القاهرة، 1969م، ص23.

2- أهم رواد النظرية التوليدية التحويلية وإسهاماتهم العلمية:

أولاً: نعوم تشومسكي المؤسس والمجدد:

يأتي نعوم أفرايم تشومسكي (Noam Avram Chomsky) في مقدمة العلماء الذين غيّروا مسار الدراسات اللسانية في القرن العشرين، وأعادوا رسم حدود ما يمكن للبحث اللغوي أن يبلغه. وُلد سنة 1928 في مدينة فيلادلفيا بالولايات المتحدة الأمريكية، لأسرة يهودية متعلمة كان لها اهتمام واسع باللغة والأدب العبري، مما أثر في توجهاته الأكاديمية المبكرة. وقد درس في جامعة بنسلفانيا تحت إشراف العالم اللساني زيليج هاريس (Zellig Harris)، أحد أبرز تلاميذ المدرسة البنيوية الأمريكية، وهو الذي أدخله إلى عالم اللسانيات وأثر في بدايات تفكيره، وإن كان تشومسكي لاحقاً قد تجاوز إشكاليات أستاذه وانشق عن توجهاته الأساسية.¹

بدأ تشومسكي رحلته العلمية بالبحث عن جهاز إجرائي صارم قادر على وصف اللغة وصفاً رياضياً منضبطاً، وهو ما قاده إلى التعمق في المنطق الرياضي وفلسفة اللغة. وقد كانت رسالته للدكتوراه المقدمة سنة 1955 بعنوان "التحويلات والخطاب التركيبي" (Transformational Analysis) محاولة أولى لصياغة نظرية نحوية ذات طابع إجرائي، وإن ظلّت في نطاق ضيق من

¹.rd ed., Fontana Press, London, 1991, p.153, John Lyons, Chomsky

التداول. ثم جاء كتابه الصغير حجماً كبيراً أثراً، "البنى التركيبية" (Syntactic Structures)، الصادر عام 1957، ليُعلن ميلاد مشروع علمي جديد أحدث قطيعة حقيقية مع المسار السائد، إذ أثبت أن الأوصاف التوزيعية البنيوية عاجزة عن استيعاب الظاهرة اللغوية في شموليتها.¹

ولم تتوقف إسهامات تشومسكي عند حد التأسيس؛ بل واصل على امتداد عقود متتالية مراجعة نظريته وتطويرها، متجاوزاً مع ما تراكم من انتقادات ومستفيداً من مستجدات الفلسفة وعلم النفس المعرفي. ففي سنة 1965 أصدر كتابه "جوانب من نظرية النحو" (Aspects of the Theory of Syntax) الذي وضع التمييز بين الكفاءة والأداء وبين البنية العميقة والبنية السطحية في صورة أكثر دقة ونضجاً.² وفي سنة 1981 قدّم نظرية الحكم والربط (Government and Binding Theory) التي شكّلت إطاراً نظرياً متماسكاً للربط بين ظواهر تركيبية متباينة. ثم أطلق في مطلع التسعينيات البرنامج الأدنى (Minimalist)

¹ نعوم تشومسكي، البنى التركيبية، مصدر سابق، ص 28.

² نعوم تشومسكي، جوانب من نظرية النحو، مصدر سابق، ص 34.

(Program) الذي سعى فيه إلى تقليص الجهاز الوصفي إلى أبسط صورة ممكنة، منطلقاً من سؤال جوهري يتعلق بالأساس البيولوجي والتطوري للغة الإنسانية.¹

وقد امتد تأثير تشومسكي ليشمل مجالات تتجاوز اللسانيات، كعلم النفس المعرفي وفلسفة العقل والذكاء الاصطناعي وعلم الأعصاب، مما جعله أحد أكثر الباحثين اقتباساً في تاريخ العلوم الإنسانية. ولعل أبلغ ما يصف ثورته العلمية ما أشار إليه عدد من الباحثين من أن اللسانيات قبل تشومسكي وما بعده حقتان متباينتان في أسئلتها ومناهجها وآفاقهما.²

ثانياً: موريس هالي وإسهاماته في الصوتيات التوليدية:

موريس هالي (Morris Halle) عالم لساني أمريكي من أصول لاتفية، وُلد سنة 1923، ويُعدّ الشريك الأكاديمي الأقرب إلى تشومسكي في مسيرته العلمية، لا سيما في تطوير الصوتيات

¹ نعوم تشومسكي، المعرفة اللغوية: طبيعتها ومصادرها واستخداماتها، ترجمة عدنان حسن، دار الفكر، دمشق، 1992م، ص41.

² مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية: من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، 2010م، ص19.

التوليدية. وقد أقام هالي وتشومسكي معاً في معهد ماساشوستس للتكنولوجيا (MIT)، وكان هذا المعهد مشتلاً حقيقياً للفكر التوليدي طوال عقود.¹

أسهم هالي بصورة مباشرة في تأسيس ما بات يُعرف بالصوتيات التوليدية (Generative Phonology)، أي النظرية التي تعالج الأصوات اللغوية لا بوصفها وحدات معزولة يمكن حصرها وتصنيفها فقط، بل بوصفها نتاج قواعد تحويلية تعمل على التمثيلات الذهنية المجردة لتنتج الصور الصوتية السطحية المنجزة. وقد كان لعمله المبكر المعنون "الصوتيات في اللغة الروسية الحديثة" (The Sound Pattern of Russian) سنة 1959 أهمية بالغة في إرساء هذا التوجه، إذ أثبت أن الأنظمة الصوتية قابلة لأن توصف بقواعد صارمة ودقيقة.²

غير أن التتويج الأكبر لإسهام هالي جاء من خلال كتابه المشترك مع تشومسكي "نمط الصوتيات الإنجليزية" (The Sound Pattern of English - SPE) الصادر سنة 1968، الذي مثّل نموذجاً متكاملاً للصوتيات التوليدية، وأرسى مصطلحات ومفاهيم لا تزال حاضرة في الدراسات الصوتية المعاصرة. وقد قدّم هذا الكتاب جهازاً من السمات المميزة (Distinctive Features)

¹ Morris Halle & Noam Chomsky, The Sound Pattern of English, MIT Press, Cambridge, 1968, p.3

² Morris Halle, The Sound Pattern of Russian, Mouton, The Hague, 1959, p.7
 .Ibid., p.12

لوصف الوحدات الصوتية في اللغة الإنجليزية، مؤكداً أن الصوت ليس وحدة بسيطة بل رزمة من السمات يمكن التحكم فيها بقواعد منظمة¹. وقد واصل هالي نشاطه العلمي حتى وقت قريب من وفاته سنة 2018، مسهماً في تطوير نظريات الإيقاع والتنغيم وما يُعرف بالأمثلية التوليدية.

ثالثاً: جيرى فودور وتوسيع البعد النفسي المعرفي:

جيرى فودور (Jerry Fodor) فيلسوف وعالم نفس معرفي أمريكي، وُلد سنة 1935، ويُعدّ من أبرز المفكرين الذين أغنوا النظرية التوليدية التحويلية بإضافتها إلى منظومة علم النفس المعرفي وفلسفة العقل. فبينما انصبّ اهتمام تشومسكي بالدرجة الأولى على الجهاز النحوي الذهني المجرد، انشغل فودور بالسؤال عن كيفية معالجة اللغة فعلياً في أثناء الفهم والإنتاج، وعن علاقة الوحدات اللغوية بوحدات أوسع في النشاط العقلي الإنساني.²

وكان أبرز ما قدّمه فودور هو نظرية النمطية (Modularity Theory) التي صاغها في كتابه الشهير "نمطية العقل" (The Modularity of Mind) الصادر سنة 1983. وتقوم هذه

¹ Jerry Fodor, The Modularity of Mind, MIT Press, Cambridge, 1983, p.5

.Ibid., p.47

² Jerry Fodor, Concepts: Where Cognitive Science Went Wrong, Oxford

.University Press, Oxford, 1998, p.21

النظرية على الفكرة الكبرى القائلة بأن العقل البشري ليس نظاماً موحداً، بل يتكوّن من وحدات أو نماذج متخصصة، لكل منها مجالها المحدد من المعالجة.¹ وتحتل اللغة في هذا الإطار وحدة خاصة بها، مكيفة لمعالجة المدخلات اللسانية وفق قواعد صارمة، من غير أن تستعين بمعرفة سياقية عامة في مرحلتها الأولى. وهذا الطرح دعم في جوهره ادعاء تشومسكي بأن اللغة نظام مستقل له بنيته الخاصة التي لا تختزل في عمليات معرفية عامة.

أسهم فودور كذلك في الجدل الواسع حول طبيعة المفردات الذهنية ومستويات التمثيل في معالجة اللغة، وقدم اقتراحات مهمة حول ما أسماه الذرية المفهومية (Semantic Atomism)، أي فكرة أن المفاهيم الأساسية غير قابلة للتعريف بمفاهيم أبسط منها، وهي قضية أشعلت جدلاً واسعاً في علم الدلالة وفلسفة اللغة. وقد رحل فودور سنة 2017 تاركاً وراءه إرثاً فكرياً ضخماً ظل يُنبئ المشتغلين باللغة والمعرفة والعقل.²

رابعاً: ريتشارد مونتاغيو والامتداد المنطقي الدلالي:

¹ Richard Montague, "English as a Formal Language", in Formal Philosophy:

Papers of Richard Montague, ed. Richmond Thomason, Yale Selected
.University Press, New Haven, 1974, p.188

² Ibid., p.195

ريتشارد مونتاغيو (Richard Montague) رياضي ومنطقي أمريكي، وُلد سنة 1930، ويُمثّل

وجهاً مختلفاً في تطوير الدراسات التوليدية بالمنطق الرياضي الصارم. فبينما كانت المدرسة

التشومسكية في جانبها التركيبي تعالج الجملة بوصفها بنية نحوية مجردة، انشغل مونتاغيو بمسألة

كيفية ربط هذه البنى بمعانيها ربطاً منطقياً دقيقاً. وقد قدّم في ورقته العلمية الشهيرة "اللغة الإنجليزية

كلغة رسمية" (English as a Formal Language) سنة 1970 نموذجاً رياضياً للربط

المنهجي بين الصياغة النحوية والتأويل الدلالي.¹

دعا مونتاغيو إلى أن التفريق التقليدي بين اللغة الطبيعية واللغة الرياضية الاصطناعية تفريق غير

مبرر، وأن اللغة الطبيعية يمكن معالجتها بالأدوات المنطقية ذاتها المستخدمة في وصف اللغات

الرسمية. ومن هذا المنطلق طوّر ما بات يُعرف بـ "نحو مونتاغيو" (Grammar Montague)،

الذي يجمع بين القواعد التوليدية في مستوى التركيب وبين الدلالة المنطقية بواسطة قواعد تأويل

¹ George Lakoff, "Linguistics and Natural Logic", Synthese, vol.22,

.p.151, 1970

.Ibid., p.163

مبرهنة.¹ وقد مات مونتغيو مأساةً سنة 1971، لكن أعماله ظلت إضاءة لا تُحصى للدراسات في الدلالة الصورية ومعالجة اللغة الطبيعية بالحاسوب.

خامساً: جورج لاکوف وتيار الدلالة التوليدية:

جورج لاکوف (George Lakoff) باحث أمريكي في اللسانيات وعلم الإدراك، وُلد سنة 1941، وهو من أبرز من تتلمذوا على تشومسكي في مرحلة التأسيس قبل أن ينشق عنه وينتقده. فقد شارك في البداية في بناء الفكر التوليدي التحويلي، ثم قاد مع زملاء من أمثال جيمس ماكولي (James McCawley) وبول بوستال (Paul Postal) حركةً لسانية عُرفت بالدلالة التوليدية (Generative Semantics)، التي نازعت التشومسكية الأولى في مسألة مركزية: هل تسبق الدلالة التركيب أم العكس؟²

¹ Live By, George Lakoff & Mark Johnson, Metaphors We
.University of Chicago Press, Chicago, 1980, p.3

² Dell Hymes, "On Communicative Competence", in
Sociolinguistics, eds. J. B. Pride & J. Holmes, Penguin,
.Harmondsworth, 1972, p.269

آثر لاكوف أن البنية العميقة تركيب دلالي لا نحوي محض، وأن المعنى هو الأساس الذي تبنى عليه الجملة. وقد أسهمت هذه الحجج في إثراء النقاش العلمي وإن لم تُفضِ إلى بديل نظري موحد مقبول على نطاق واسع.¹ وقد انتقل لاكوف لاحقاً إلى ميدان اللسانيات الإدراكية (Cognitive Linguistics)، مؤسساً مع مارك جونسون (Mark Johnson) ما بات يُعرف بنظرية الاستعارة المفهومية في كتابهما الشهير "الاستعارات التي نحيّا بها" (Metaphors We Live By) سنة 1980، الذي أثبت أن التفكير الإنساني في جوهره استعاري وليس حرفياً. وقد كان هذا أثراً بعيد المدى في فلسفة اللغة والأنثروبولوجيا المعرفية معاً.²

سادساً: ديل هايمز وتوسيع مفهوم الكفاءة اللغوية:

ديل هايمز (Dell Hymes) عالم أنثروبولوجي لساني أمريكي، وُلد سنة 1927، وقد أسهم في تطوير المنظور التواصلية لاستكمال ما أغفلته النظرية التشومسكية من بُعد اجتماعي وتداولي. فبينما اقتصر تشومسكي على مفهوم الكفاءة اللغوية بوصفها معرفة بالقواعد النحوية، انتبه هايمز

¹ Ibid., p.277

² نعوم تشومسكي، جوانب من نظرية النحو، مصدر سابق، ص4.

إلى أن المتكلم الكفاء لا يكتفي بمعرفة ما يمكن قوله نحويًا، بل يعرف متى يقوله ولمن وبأي صيغة في أي سياق.¹

انطلاقاً من ذلك اقترح هايمز مفهوم "الكفاءة التواصلية" (Communicative Competence)

في بحثه المؤثر المقدم سنة 1966 ثم المنشور سنة 1972، لينبّه إلى أن الكفاءة اللغوية بمفهومها التشومسكي الصارم لا تكفي لتفسير النجاح في التواصل الاجتماعي الحقيقي.² وقد كان لهذه الإضافة أثر بالغ في مجال تعليم اللغات، إذ فتحت الطريق أمام المقاربات التواصلية التي لا تزال حاضرة بقوة في مناهج تعليم اللغة الأولى والثانية على حد سواء، ومنها مناهج تعليم اللغة العربية في المؤسسات التعليمية الجزائرية.

¹ Ibid., ص 8.

² Ibid., ص 9.

3- المفاهيم الأساسية للنظرية التوليدية التحويلية:

أ. الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي:

الكفاءة: المعرفة الضمنية اللاواعية:

يُمثل مفهوم الكفاءة اللغوية (Linguistic Competence) أحد أعمق الإضافات التي قدّمتها النظرية التوليدية التحويلية للدرس اللساني وللتعليمية على حدّ سواء. فالكفاءة في هذا المفهوم ليست قدرة على الكلام المتقن الظاهر فحسب، بل هي المعرفة الذهنية المجردة التي يمتلكها كل إنسان يتقن لغةً ما، وهي معرفة لاواعية ضمنية اكتسبها عبر التعرض اللغوي الطبيعي في مرحلة الطفولة. وهذه المعرفة هي التي تُمكنه من إنتاج عدد غير متناهٍ من الجمل السليمة، ومن الحكم بسرعة وثقة على صحة أي جملة يسمعها أو يقرأها، حتى لو لم يصادف تلك الجملة من قبل.¹

والكفاءة اللغوية في جوهرها نظام من القواعد الداخلية المجردة الكامنة في الذهن، وهي تعمل عملاً آلياً لا يحتاج إلى قصد أو تفكير واعٍ. فحين يقول متحدث عربي جملة "كتب الطالبُ درسه" من غير أن يُفكّر في قواعد الإعراب، فإنه يُجسّد عمل الكفاءة اللغوية بصورتها الأكثر طلاقةً. وهذا

¹ مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية، مصدر سابق، ص 61.

النظام الكامن هو ما تسعى النظرية التوليدية إلى استكشافه ووصفه، لا مجرد جرد الجمل الصحيحة المنتجة فعلاً.¹

الأداء: ميدان التجلي والإنجاز:

أما الأداء اللغوي (Linguistic Performance) فهو الوجه الظاهر من الاستعمال، وهو الصورة الفعلية التي يتجلى فيها النظام اللغوي في لحظة التواصل. والأداء ليس عكساً حرفياً للكفاءة، بل تتدخل في تشكيله عوامل متعددة، منها ما هو ذاتي كالتعب والانتباه والعاطفة والاضطراب، ومنها ما هو سياقي كالضغط الاجتماعي وسرعة الكلام وطبيعة الموضوع وخصوصية التفاعل. لذلك فإن الأداء قد يكون مشوباً بزلات لسانية وتردد وخطأ، لا لأن الكفاءة معطوبة، بل لأن ظروف التجلي لم تكن مواتية.²

ومن أبرز الأمثلة على هذه التمييز في اللغة العربية أن التلميذ في الثانوي قد يُنتج تعبيراً كتابياً مليئاً بالأخطاء النحوية، في حين أنه يستطيع عند قراءة جملة خاطئة أن يدرك خطأها وربما

¹ حولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر، الجزائر، 2000م، ص109.

² تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1994م، ص28.

يُصلحها. وهذا يدل على أن الكفاءة محفوظة لديه، لكن عملية التحويل من المعرفة الضمنية إلى الإنجاز الظاهر تعترضها عوائق متعددة.¹

التمييز وأثره في التعليمية:

تتمثل القيمة التربوية الكبرى لهذا التمييز في أنه يُغيّر نظرة المعلم إلى خطأ التلميذ؛ فالخطأ في الأداء لا يستدعي بالضرورة إعادة شرح القاعدة من الصفر، بل قد يستدعي العمل على تهئية شروط الأداء وتدريب التلميذ على تفعيل معرفته الكامنة في سياقات متنوعة. كما يفتح هذا التمييز أمام المعلم آفاق تقييم أكثر دقة وعدلاً، تُميّز بين التلميذ الذي لا يعرف القاعدة وبين التلميذ الذي يعرفها لكنه لا يوظفها بعد بانسيابية في الإنتاج الحر.²

وقد استلهمت المقاربات الاتصالية الحديثة في تعليم اللغات هذا المبدأ حين أكدت على أهمية خلق مواقف تواصلية حقيقية تُتيح للمتعلم تحويل كفاءته النظرية إلى أداء تلقائي، لأن التكرار المتنوع في سياقات مختلفة هو ما يُقرّب الهوية بين الكفاءة الكامنة والأداء الظاهر. وهذا بالضبط ما تسعى أنشطة التحويل التركيبي المستوحاة من النظرية التوليدية إلى تحقيقه داخل القسم الثانوي.³

¹ خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر، الجزائر، 2000م، ص109

² نعوم تشومسكي، جوانب من نظرية النحو، مصدر سابق، ص44.

³ Noam Chomsky, Syntactic Structures, Mouton, The Hague, 1957, p.61

ب. البنية العميقة والبنية السطحية:

تحديد المفهومين:

تقوم النظرية التوليدية التحويلية في نسختها المعيارية الكاملة الصادرة سنة 1965 على تصور بنائي مزدوج للجملة يفرق بين مستويين تحليليين: البنية العميقة (Deep Structure) والبنية السطحية (e Structure Surface). وقد كانت هذه الثنائية من أكثر المفاهيم التشومسكية إثارة للنقاش الأكاديمي، ومن أكثرها توظيفاً في التعليمية ودراسات معالجة اللغة.¹

فالبنية العميقة تمثل المستوى التجريدي المجرد الذي يتشكل فيه المعنى الأساسي للجملة وتتحدد فيه العلاقات الإسنادية الأولية بين الفاعل والفعل والمفعول وسائر أركان الجملة. وهذا المستوى العميق لا يُدرك مباشرةً في الكلام المنطوق أو المكتوب، بل هو تجريد ذهني يُمكن العقل من معالجة المعنى.² أما البنية السطحية فهي الصورة النهائية المنجزة للجملة كما تُسمع أو تُرى، بعد تطبيق القواعد التحويلية التي تُعيد ترتيب العناصر أو تحذف بعضها أو تُدمجها أو تُقدّمها أو تُؤخّرها.

¹ Ibid., p.64

² Ibid., p.67

آليات التحويل:

تمثل القواعد التحويلية (Transformational Rules) القلب الإجرائي للنظرية التوليدية التحويلية، فهي ليست مجرد قواعد شكلية سطحية، بل هي منظومة حسابية منظمة تعمل كجسر بين مستويين من التمثيل اللغوي: البنية العميقة (Deep Structure) التي تحمل المعلومات الدلالية والعلاقات المنطقية المجردة، والبنية السطحية (Surface Structure) التي تمثل الترتيب الخطي النهائي للأصوات أو الحروف كما ينطق بها المتحدثون ويكتبها الكتاب. ويمكن تشبيه هذه الآليات بـ "برنامج تحويل" في العقل البشري، يتلقى مدخلات مجردة ويُخرج صوراً ملموسة قابلة للتداول، وفق قيود صارمة تضمن الحفاظ على المعنى الأصلي مع السماح بتنوع تعبيرى بالغ الشراء¹.

طبيعة القواعد التحويلية وخصائصها الإجرائية:

القواعد التحويلية ليست قواعد إعادة كتابة (rewriting rules) من النوع الذي يوسع الرموز غير النهائية إلى رموز نهائية، بل هي قواعد تعمل على بنى شجرية (tree structures) مكتملة بالفعل، فتقوم بعمليات أربع رئيسية:

¹ Ibid., p.70

1. النقل (Movement) : نقل عنصر لغوي من موقعه في البنية العميقة إلى موقع آخر في البنية السطحية. وهذا هو النوع الأكثر شهرة وتداولاً في النظرية¹.
2. الحذف (Deletion) : إزالة بعض العناصر الموجودة في البنية العميقة من التمثيل السطحي، إما لأنها مفهومة من السياق، أو لأن اللغة تمنع ظهورها الصريح في موقع معين².
3. الإدراج (Insertion) : إضافة عناصر جديدة لم تكن موجودة في البنية العميقة، مثل إضافة أداة الاستفهام "هل" في العربية، أو إضافة "do" المساعدة في الإنجليزية للحمل المنفية والاستفهامية³.
4. الإبدال (Substitution) : استبدال عنصر بآخر يحتفظ بنفس الخصائص التركيبية، مثل تحويل الفعل إلى صيغة المبني للمجهول⁴.

التحليل التفصيلي لأمثلة التحويلات الأساسية:

¹ عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية: النماذج التوليدية والبنية الأساسية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 1985م، ص 88.

Ibid., ص 93.

² نعوم تشومسكي، جوانب من نظرية النحو، مصدر سابق، ص 71.

³ Cambridge, Noam Chomsky, Aspects of the Theory of Syntax, MIT Press 1965, p.15.

⁴ عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، مصدر سابق، ص 102.

1. تحويل المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول (Passivization):

هذا هو النموذج التعليمي الكلاسيكي الذي يوضح فكرة التحويل. لنأخذ الجملة العربية العميقة

التالية (تمثيل مجرد):

البنية العميقة تقديرية: [حدث القراءة] + [فاعل: الطالب] + [مفعول به: الكتاب]

عند تطبيق قاعدة التحويل إلى المبني للمجهول، تحدث العمليات التالية بالترتيب:

- نقل المفعول به من موقعه كمفعول به إلى موقع المبتدأ (أي إلى بداية الجملة).
- تغيير صيغة الفعل من "قرأ" (مبني للمعلوم) إلى "قُرِئَ" (مبني للمجهول) بحيث يصبح الفعل متفقاً مع المفعول الجديد في العدد والنوع.
- حذف الفاعل الصريح "الطالب" أو إبقاؤه في صورة نائب فاعل إذا سمحت الصياغة (مثل: "قُرِئَ الكتابُ من قِبَل الطالب" لكن العربية الأكثر إيجازاً تحذفه).¹

¹ تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، مصدر سابق، ص 47.

النتيجة: البنية السطحية "قُرئَ الكتابُ". لاحظ أن المعنى الجوهرى (حدث القراءة الذي قام به الطالب وأصاب الكتاب) لم يتغير، ولكن المنظور التعبيري تغير: ففي المعلوم كان التركيز على الفاعل، وفي المجهول أصبح التركيز على المفعول أو على الحدث نفسه¹.

2- تحويل الإدراج (Embedding) أو التعليق (Subordination):

هذا التحويل هو المسؤول عن بناء الجمل المعقدة والمركبة، وهو ما يمنح اللغة قدرتها اللامتناهية على التعبير عن أفكار مترابطة متداخلة. يبدأ التحويل من بنيتين عميقتين مستقلتين:

- الجملة الكبرى (جملة رئيسية): "صدّق المعلمُ" [X]
- الجملة الصغرى (جملة مركبة): "الطالبُ مجتهدٌ"²

تقوم القاعدة التحويلية بإدراج الجملة الصغرى بأكملها في الموقع الذي يشغله الرمز [X] في الجملة الكبرى، وغالباً ما تُضاف أداة ربط أو حرف مصدري (مثل "أنّ" في العربية أو "that" في الإنجليزية). النتيجة: "صدّق المعلمُ أنّ الطالبَ مجتهدٌ". يمكن إعادة تطبيق التحويل بشكل متكرر

¹ مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية، مصدر سابق، ص 115.

² Syntax, Indiana University John R. Ross, Constraints on Variables in
.Linguistics Club, Bloomington, 1986, p

(recursion) إلى ما لا نهاية نظرياً: "اعتقدتُ أن المعلمَ صدّق أن الطالبَ مجتهدٌ"، وهكذا. هذه الخاصية التكرارية هي مصدر إبداعية اللغة البشري¹.

3- تحويل الاستفهام بالعناصر الاستفهامية (movement-Wh في العربية):

في العربية، نجد أدوات استفهام مثل "مَنْ"، "ماذا"، "أين"، "متى". البنية العميقة لهذه الجمل تفترض أن أداة الاستفهام موجودة في موقعها المنطقي الأصلي داخل الجملة، ثم تنقل قاعدة تحويلية إلى صدر الجملة. لنأخذ مثلاً:

البنية العميقة (تقديرية): (قرأ الطالبُ [كتاباً]) + أداة استفهام "ماذا" (موضوعة في موقع المفعول به)

القاعدة التحويلية: انقل أداة الاستفهام "ماذا" من موقعها بعد الفعل إلى بداية الجملة.

البنية السطحية: "ماذا قرأ الطالبُ؟"

إذا كان الفعل متعدياً بحرف جر، فإن حرف الجر قد يبقى في موقعه أو يُنقل مع أداة الاستفهام بحسب قيود اللغة. مثال: "بِمَ قرأ الطالبُ؟" أو "ماذا قرأ به الطالبُ؟" (وهذا الأخير أقل فصاحة لكنه موجود في بعض اللهجات). هذا النوع من التحويل يكشف عن حقيقة مهمة: أن موقع أداة

¹ سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1988م، ج1، ص12.

الاستفهام في البنية السطحية لا يعكس دورها المنطقي في البنية العميقة، إذ تستطيع أن ترتبط بفعل متأخر عنها في الترتيب الخطي¹.

4- تحويل النفي (Negation):

النفي يضيف إلى البنية الإيجابية علامة سلب (مثل "لا"، "لم"، "ن"، "ما"، "ليس") في موقع محدد. لكن المسألة ليست مجرد إضافة، إذ قد تحدث تغييرات تحويلية موازية:

- في الحالات البسيطة: "قرأ الطالبُ الكتابَ" ← "ما قرأ الطالبُ الكتابَ" (بإضافة "ما" النافية).
- إذا كانت علامة النفي من "أخوات ليس" (مثل "ليس"، "ما الحجازية")، فإنها تدخل على الجملة الاسمية وتعمل عمل "كان" (ترفع المبتدأ وتنصب الخبر): "الطالبُ مجتهدٌ" ← "ما الطالبُ مجتهداً" (نقل رفع المبتدأ إلى "ما"، ونصب الخبر).
- النفي بواسطة "لم": "قرأ الطالبُ" ← "لم يقرأ الطالبُ" (تغيير صيغة الفعل من الماضي إلى المضارع المجزوم).²

¹ Ibid. ج 1، ص 15.

² تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، مصدر سابق، ص 55.

في جميع هذه الأمثلة، البنية العميقة الأساسية تحتوي على قضية إيجابية، وتضاف علامة النفي عبر قاعدة تحويلية تغير شكل الجملة دون أن تلغي العلاقات الإسنادية الأصلية.

5- تحويل التنسيق (coordination):

يجمع تحويل التنسيق بين جملتين أو أكثر متوازيتين في البنية العميقة، باستخدام أدوات الربط (مثل "و"، "ف"، "ثم"، "أو"، "لكن"، "لا"). المبدأ الأساسي: لكل جملة في التنسيق بنيتها العميقة المستقلة، ثم تُدمج في بنية سطحية موحدة مع حذف العناصر المكررة، مع بقاء نقطة التنسيق واضحة.

مثال:

- الجملة العميقة (أ): "الطالبُ قرأَ الكتابَ"
- الجملة العميقة (ب): "الطالبُ فَهِمَ الكتابَ"

تطبيق التحويل: دمج الجملتين بحذف الفاعل المكرر "الطالبُ" من الجملة الثانية، وإضافة أداة العطف "و". النتيجة: "الطالبُ قرأَ الكتابَ وَفَهِمَهُ" (أو "وفهمه" بعد إبدال الضمير). لاحظ أن

المفعول به "الكتاب" قد تحول إلى ضمير متصل "هـ" في الجملة الثانية، وهذا مثال آخر على الإبدال التحويلي¹.

القيود المانعة للتطبيق العشوائي للتحويلات:

لم تكن النظرية التوليدية ساذجة بحيث تسمح بأي تحويل على أي بنية. منذ أعمال جون روس (John Ross) في أواخر الستينات، تم اكتشاف "جزر نحوية" (syntactic islands) "لا يمكن إجراء تحويلات نقل منها. من أشهر هذه القيود في العربية:

- جزيرة العطف: لا يمكن استفهام عنصر داخل جملة معطوفة إذا كان رابط العطف يمنع الخروج. مثال: "جاء زيد وعمرو" – لا يمكن أن نقول "مَن جاء وعمرو؟". بمعزل عن زيد، لأن "عمرو" محبوس داخل التركيب العطفية.
- جزيرة الفاعل: لا يمكن نقل أو استفهام عنصر من داخل مجموعة الفاعل إذا كان الفاعل اسماً ظاهراً. مثال: "قراءة الطالب الكتاب مفيدة" – لا يمكن أن نقول "ماذا قراءة الطالب مفيدة؟" محاولاً استفهام "الكتاب".

¹ ابن جني، الخصائص، مصدر سابق، ج2، ص21.

• جزيرة الشرط: داخل جملة شرطية (إن، لو..)، لا يمكن استفهام عنصر منها لوحده. مثال: "إن

تدرس تنجح" — لا يمكن "ماذا إن تدرس تنجح؟". بمعزل عن "تنجح"¹.

هذه القيود ليست اعتباطية، بل تعكس مبادئ عميقة في تصميم اللغة البشرية: وحدات معينة في البنية العميقة تكون "منبعة" ضد التدخل التحويلي، لأن خرقها سيؤدي إلى جمل غير نحوية أو غير مفهومة. وتشكل هذه المبادئ جزءاً من المعرفة الفطرية التي يمتلكها المتحدث دون تعليم صريح.

امتداد المفهوم في النحو العربي:

يمثل النحو العربي القديم، في ذروة إنجازاته عند سيبويه والخليل والكسائي والفراء والمبرد والزجاج والفراسي وابن جني، إراثاً معرفياً هائلاً لا يقل عمقاً عن أي نظرية لسانية حديثة من حيث الحساسية للبنى المجردة والقدرة على التمييز بين مستويات التحليل. غير أن هذا الإرث ظل لقرون يُدرس باعتباره مجموعة من القواعد الإجرائية العملية (للإعراب والبناء)، وفُقد إلى حد كبير البعد الفلسفي النظري الكامن فيه.²

¹ Ibid., ج2، ص28.

² سيبويه، الكتاب، مصدر سابق، ج2، ص36.

مع ظهور اللسانيات التوليدية، أعاد باحثون كثير، خاصة في العالم العربي، اكتشاف التقاطعات المذهلة بين جهاز النحاة العرب القديم وآليات تشومسكي. وسنعرض في هذا القسم أبرز هذه التقاطعات بتفصيل.

1- الحذف والتقدير: البنية العميقة في ثوب عربي:

المفهوم المحوري في النحو العربي القديم الذي يقترب بشدة من فكرة "البنية العميقة" هو نظام "الحذف والتقدير". فكرة النحاة أن الجملة المنطوقة قد يحذف منها عناصر معينة "لدليل" أو "لعلم" المخاطب بها، وأن هذه العناصر يجب أن "تُقدّر" في الذهن أو في التحليل. هذا التقدير هو في حقيقته محاولة لوصف بنية ضمنية كاملة لا تظهر في السطح¹.

أمثلة تؤكد هذا التقاطع:

- تقدير الفاعل في الفعل المبني للمجهول أو المبني للمعلوم المستتر: يقول سيبويه في كتابه (باب إضمار الفاعل): "واعلم أن كل فعل تقدم ذكره ولم يجر له ذكر فاعل فإن الفاعل مضمّر فيه". مثال: "زيدٌ قامَ" في التحليل النحوي العربي، "قامَ" فعل ماضٍ مبني على الفتح، والفاعل ضمير

¹ عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، مصدر سابق، ص 141.

مستتر تقديره "هو" يعود على "زيد". لاحظ أن هذا الضمير المستتر ليس في السطح المنطوق، ولكنه "موجود" في التقدير¹. وهو بالضبط ما يعنيه تشومسكي بالعنصر في البنية العميقة الذي لا يظهر في البنية السطحية بسبب حذفه تحويلياً.

- تقدير المبتدأ أو الخبر: في باب الابتداء، يقولون: "في قولك 'زيد' إذا وقفت عليه، فإنك تريد 'زيد' حاضر" أو 'زيد' منطلق، فالمبتدأ مذكور والخبر محذوف لدلالة الحال". البنية السطحية هي كلمة "زيد" فقط، لكن البنية العميقة التقديرية تحتوي على قضية إسنادية كاملة (مبتدأ + خبر). هذا لا يختلف عن تحويل الحذف (Deletion transformation) في النحو التوليدي، حيث يحذف جزء من البنية العميقة لأنه مفهوم من السياق².

- تقدير عامل النصب في المفاعيل: المفعول به المنصوب، في نظر النحاة، إنما نُصب بفعل متعد محذوف أحياناً. في باب "الاختصاص" مثل: "نحن العرب نفتخر بتاريخنا" – كلمة "العرب" منصوبة على الاختصاص، وعامل النصب هو فعل محذوف تقديره "أعني". البنية العميقة إذن هي: "نحن أعني العرب...". لكن السطح: "نحن العرب..." بدون الفعل المحذوف. هذا حذف تحويلي واضح³.

¹ محمد بن شريفة، النحو العربي والدرس اللساني الحديث، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2003م، ص 67.

² مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية، مصدر سابق، ص 137.

³ نعوم تشومسكي، جوانب من نظرية النحو، مصدر سابق، ص 58.

2- الاشتغال: صراع البنى العميقة المتعددة:

باب "الاشتغال" من أشهر أبواب النحو العربي وأكثرها تعقيداً، وهو الذي يُظهر بوضوح قدرة النحاة على التعامل مع تداخل البنى والتعدد التحويلي. لنأخذ الجملة الكلاسيكية "زيداً ضربته".

تحليل النحاة : كلمة "زيداً" منصوبة بفعل محذوف يفسره الفعل المذكور "ضربت". التقدير: "ضربت زيداً ضربته". أو في شرح آخر: "زيداً" مفعول به مقدم لفعل محذوف، و "ضربته" جملة من فعل وفاعل وظاهر (الهاء تعود على "زيداً").

ما يحدث هنا، بلغة التوليدية التحويلية، هو أن الجملة نتجت عن تحويلات متعددة على بنية عميقة معقدة. البنية العميقة الأولية ربما كانت جملتين: "ضربت زيداً" و "ضربته" (مع تكرار "زيد"). ثم حدث:

- تحويل إلغاء التكرار: حذف حصول "زيد" من جملة "ضربت زيداً" بعد نقله إلى الأمام.
- تحويل نقل المفعول إلى صدر الجملة " :زيداً" انتقل من موقع المفعولية إلى البداية، تاركاً خلفه ضميراً (الهاء) في "ضربته" كتذكير بالمفعول الأصلي. هذا يشبه إلى حد كبير عمليات نقل العناصر (movement) في النحو التوليدي، حيث يترك محلاً فارغاً (trace) أو ضميراً يعود عليه.

ابن جني في "الخصائص" يشير إلى أن المتكلم "يشغل" الفعل الظاهر عن العمل في الاسم المتقدم، فيعمل فيه فعل آخر محذوف. هذا التمييز بين فعل ظاهر وفعل محذوف هو عين التمييز بين البنية السطحية (الفعل الظاهر "ضربت") والبنية العميقة (الفعل المحذوف "ضربت" الأول الذي نصب "زيداً"¹).

3-إعمال وإلغاء العوامل: تحويلات على درجات:

مسألة "إعمال وإلغاء العوامل" في النحو العربي، خصوصاً في باب "لا" النافية للجنس، أو في باب الظن وأخواتها، تظهر الوعي بكون القواعد التحويلية قد تكون اختيارية. ففي جملة مثل "لا رجلَ في الدار" (بفتح الرجل)، العامل هو "لا" العاملة عمل "إن". ولكن هناك جملة "لا رجلُ في الدار" (بالرفع)، حيث أُلغيت "لا" وأُعمل المبتدأ والخبر (أي رفع المبتدأ بالابتداء). النحاة يقولون: "لا" إما أن تعمل (أي تكون عاملاً ناصباً للاسم)، وإما أن تلغى (أي تهمل ويعمل ما بعدها بالابتداء). في اللغة التوليدية، هذا يعني أن هناك قاعدة تحويلية اختيارية: إما أن تطبق عملية "نصب الاسم"

¹ عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، مصدر سابق، ص155.

بواسطة "لا"، وإلا تُطبق عملية "رفع المبتدأ" العادية. كلا الخيارين ينتج بنية سطحية مختلفة من نفس البنية العميقة¹.

4-التقاطعات عند علماء العربية المحدثين:

- لم يقتصر التحليل التقاطعي على الباحثين المعاصرين فقط، بل بدأ مع محاولات تحديد الدرس النحوي في أوائل القرن العشرين. إلا أن الذروة كانت مع ظهور المدرسة التوليدية.
- عبد القادر الفاسي الفهري (المغرب): هو أحد أهم من أسس "اللسانيات العربية التوليدية". في أعماله مثل "اللسانيات واللغة العربية: النموذج التوليدي والبنية العربية" (1982) و"تحليل الخطاب واللسانيات" (1999)، قام بقراءة دقيقة للنحو العربي من منظور تشومسكي. أثبت أن مفاهيم مثل "العامل"، و"التقدير"، و"الأصل والفرع"، و"القياس"، و"السماع"، و"العلل" تعمل من الناحية الإجرائية مثل وظائف القواعد التوليدية والتحويلية. كما بيّن أن نظرية تشومسكي ليست مجرد

¹ مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية، مصدر سابق، ص 149.

تقنية وصفية، بل هي إطار فلسفي يمكن أن يحرر النحو العربي من جموده التقليدي ويعيد له ديناميكيته التفسيرية¹.

- تمام حسان (مصر): على الرغم من أنه لم يكن توليدياً خالصاً، فإن أعماله مثل "اللغة العربية معناها ومبناها" (1972) استفادت بشكل كبير من ثنائية العمق والسطح، ومن فكرة القواعد التوليدية. حاول إعادة صياغة النحو العربي كجهاز توليدي، مع انتقادات متوازنة لبعض مبالغات تشومسكي.
- مهدي المخزومي (العراق): في كتابه "في النحو العربي: نقد وتوجيه" (1979)، أشار إلى أن "التقدير" عند النحاة هو "البنية العقلية" للجملة، وهو ما يوازي "البنية العميقة" التوليدية.
- محمد بن شريفة (المغرب): في أبحاثه حول "النحو العربي والتداولية"، أكد أن المستويين عند تشومسكي لا يكفيان، وأن النحو العربي القديم تجاوزهما إلى مستوى ثالث هو "مقام المقال" (ما يوازي البراغماتية الحديثة)، لكنه مع ذلك أشاد بقوة المقاربة التوليدية في النظامية والصرامة².

إشكالات منهجية في المقارنة:

على الرغم من هذه التقاطعات المثيرة، لا بد من التنبيه إلى أن المفهومين ليسا متطابقين تماماً:

¹ حولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، مصدر سابق، ص121.

² بن قادة نسيم، دور المدرسة التوليدية في تعليمية اللغة العربية، مجلة اللغة والتواصل، الجزائر، العدد12، 2017م، ص44.

- طبيعة التقدير النحوي: التقدير عند النحاة العرب غالباً ما يكون "سمعيّاً استقرائياً" مبني على فصاحة العرب ونصوص الشعر والقرآن، بينما البنية العميقة عند تشومسكي هي افتراض نظري تجريدي يحكمه شرط الكفاية التفسيرية والفطرية¹.
- الهدف المعرفي: النحاة كانوا يبحثون عن "علل إعرابية" لتفسير ظواهر لغوية محددة، بينما تشومسكي يبحث عن "نظام عالمي لقدرة لغوية بيولوجية". أي أن الأول مهتم بوصف لغة معينة (العربية) والثاني بكل اللغات البشرية².
- غياب المكون التحويلي الصريح: النحاة لم يصوغوا قواعد تحويلية بالمعنى الرياضي الحسابي، بل ظل توصيفهم لمستويي التقدير والسطح توصيفاً نوعياً، بينما تشومسكي يعطي قواعد صريحة يمكن تطبيقها آلياً³.
- رغم هذه التحفظات، يبقى التقاطع بين التقليديين اللسانيين (العربي القديم والتوليدي الحديث) واحداً من أكثر المشاريع الفكرية إثارة وإنتاجية في الدراسات اللغوية العربية المعاصرة¹.

¹ Ibid., ص 49.

² تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، مصدر سابق، ص 72.

³ Ibid., ص 76.

الأثر التعليمي في اللغة العربية:

يحمل تطبيق النظرية التوليدية التحويلية في تعليم اللغة العربية (خاصة في المراحل المتوسطة والثانوية والجامعية) وعوداً هائلة لتجاوز الأزمة المزمنة التي يعاني منها تدريس النحو العربي: أزمة الجمود والحفظ والتلقين والانفصال عن مهارات التعبير الفعلي. فبدلاً من أن يظل النحو مجموعة من الأحكام الجزئية المتناثرة (المبتدأ مرفوع، الفاعل مرفوع، المفعول به منصوب، إلخ) يصبح فضاءً ديناميكياً للاكتشاف والربط والإبداع².

1- الانتقال من الحفظ المنفصل إلى الفهم الشبكي:

في التعليم التقليدي، كثيراً ما يشعر المتعلم أن قواعد النحو "حقائق جامدة" لا ترتبط ببعضها. فباب المبني للمعلوم يُدرس منفصلاً عن المبني للمجهول، وباب الاستفهام منفصلاً عن باب التوكيد، وهكذا. بينما عندما تُقدم هذه الظواهر كنتيجة لتطبيق "قواعد تحويلية" على بنية عميقة مشتركة، يصبح الترابط واضحاً³.

¹ عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، مصدر سابق، ص 168.

² Ibid., ص 174.

³ حولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، مصدر سابق، ص 133.

مثال عملي للفصل الدراسي:

يعرض المعلم على التلاميذ الجملة العميقة التالية في صورة تمثيلية:

"الطالبُ (فاعل) - يدرسُ (فعل) - الدرسَ (مفعول)

ثم يطلب منهم تطبيق قواعد تحويلية مختلفة على نفس البنية العميقة:

- تطبيق تحويل النفي بإضافة "لا": "لا يدرسُ الطالبُ الدرسَ."
- تطبيق تحويل الاستفهام بنقل "ماذا" إلى الأمام: "ماذا يدرسُ الطالبُ؟"
- تطبيق تحويل المبني للمجهول: "يُدرسُ الدرسُ (من الطالب)."
- تطبيق تحويل التوكيد بإضافة "إنَّ" أو "نفسه": "إنَّ الطالبَ يدرسُ الدرسَ بنفسه."
- تطبيق تحويل الإدراج (جعلها جملة صغرى داخل كبرى): "أعتقدُ أنَّ الطالبَ يدرسُ الدرسَ¹."

بعد هذه التمرينات، يصبح المتعلم قادراً على أن يرى أن كل هذه الجمل المتباينة سطحياً هي نتاج

عمليات تحويلية محددة من أصل واحد. وهذا يبيّن في ذهنه "شجرة عائلة" للجملة العربية، وليس

مجرد قائمة معزولة من القواعد.

2- إعادة الاعتبار للحدس اللغوي للمتعلّم:

¹ Ibid., ص 92.

أحد أهم مبادئ تشومسكي التربوية (غير المباشرة) هو أن المتحدث العادي هو "خبير لغوي" في لغته الأم، بمعنى أنه يمتلك معرفة ضمنية (حدساً) بما هو صحيح نحوياً وما هو خطأً. في التعليم التقليدي، كثيراً ما يتم تجاهل هذا الحدس أو كبته، ويُطلب من الطالب "حفظ" القاعدة التي يخبره بها المعلم أو الكتاب. بينما المنظور التحويلي يسمح باستثارة حدس الطالب كأداة تعلم¹.

نشاط تعليمي تطبيقي:

يعطي المعلم للطلاب مجموعة من الجمل العربية بعضها صحيح نحوياً وبعضها خاطئ، ويطلب منهم الاعتماد على "حسهم اللغوي" لتحديد الخطأ، ثم يحاول معهم تفسير الخطأ كخرق لقاعدة تحويلية محددة.

مثال: الجملة الخاطئة: "ماذا أنت آكل؟" (يريدون: "ماذا تأكل؟" أو "أي شيء تأكله؟").

يقول الطالب: "هذه الجملة خطأ، لا تُقال."

يسأل المعلم: "ولماذا؟" الجواب من منظور تحويلي: لأن أداة الاستفهام "ماذا" تحتاج أن ينقل عنها فعل متعدٍ صريح، وليس اسماً فاعلاً في جملة اسمية. القاعدة التحويلية التي نقلت "ماذا" إلى الأمام استلزمت وجود فعل في البنية السطحية بعدها مباشرة.

Noam Chomsky, The Minimalist Program, MIT Press, Cambridge, 1995, ¹

هكذا، يتعلم الطالب ليس فقط "أن" الجملة خاطئة، بل "لماذا" هي خاطئة في بنية اللغة العميقة. والنتيجة أن حفظ القاعدة يصبح فهمًا لها، لا تلقينًا أعمى¹.

3- الربط بين النحو والتعبير والبلاغة:

يُعاني التعليم التقليدي من انفصام بين القواعد النحوية من جهة، وفنون التعبير والبلاغة من جهة أخرى. النحو يُدرّس كمجموعة من "الصحة والخطأ"، بينما البلاغة تُدرّس كمجموعة من "التراكيب المجازية والأساليب الجميلة". المنظور التحويلي يدمج الاثنين: اختيار المتحدث لصيغة سلبية بدلاً من إيجابية، أو صيغة مجهول بدلاً من معلوم، أو تقديم المفعول به على الفاعل، هو اختيار لقاعدة تحويلية معينة من بين بدائل متاحة، وهذا الاختيار له دلالة ومعنى (بلاغي أو تداولي)².

الدرس التكاملي:

يقوم المعلم بشرح أن الجملة:

- "عاقب المديرُ الكسولَ" (بنية سطحية ناتجة عن عدم تطبيق أي تحويل غير تحويل الإسناد الأساسي) تعطينا تركيزاً محايداً نسبياً على الفاعل (المدير).

¹ Syntax, op.cit., p.25 Noam Chomsky, Aspects of the Theory of

² نعوم تشومسكي، المعرفة اللغوية، مصدر سابق، ص 63.

- بينما "الكسول عاقبَ المدير" (بنية سطحية ناتجة عن تحويل نقل المفعول إلى الأمام) تعطينا تركيزاً على المفعول به (الكاسل) و الغرض منه التخصيص أو الاهتمام.
- بينما "عُوقِبَ الكسول" (بنية سطحية ناتجة عن تحويل المبني للمجهول مع حذف الفاعل) تعطينا تركيزاً على الحدث نفسه، وقد يكون الهدف إخفاء الفاعل لأسباب بلاغية (مثل التعظيم أو التحقير أو التجنب).

بهذه الطريقة، يدرك الطالب أن اختيار صيغة نحوية دون أخرى ليس مجرد تطبيق لقاعدة، بل هو خيار ذو أثر معني وبلاغة. فيصبح النحو "امتداداً للبلاغة" وليس "عدواً لها" أو علماً منفصلاً¹.

4- معالجة الأخطاء اللغوية الشائعة:

يعاني تعليم اللغة العربية من أخطاء متكررة لدى المتعلمين (والناطقين بها أصلاً) مثل: الخطأ في إعراب "ظن وأخواتها" (وضع المبتدأ في محل نصب والخبر في محل رفع)، أو الخطأ في العطف على الضمير المرفوع المنفصل، أو الخطأ في التوافق بين الفعل والفاعل من حيث التذكير والتأنيث. التحليل التحويلي يقدم تفسيرات سببية لهذه الأخطاء، مما يساعد في علاجها².

¹ Noam Chomsky, Rules and Representations, Blackwell, Oxford, 1980, p.34

² Ibid., p.39

مثال شائع: الخطأ في جملة "إنّ الطلابَ مجتهدونَ" بحذف الألف واللام من "مجتهدون" لأن الطالب لم ينتبه إلى أن "إنّ" تنصب الاسم وترفع الخبر، فيظن أن "الطلابَ" منصوب وخبره مجرور.¹ المعلم الذي يشرح من منظور تحويلي: "في البنية العميقة لدينا جملة اسمية 'الطلابُ مجتهدونُ'، ثم أتت قاعدة تحويلية أدرجت 'إنّ' التي غيرت علامة إعراب المبتدأ من الضمة إلى الفتحة (نصب)، وتركت الخبر على رفعه. إذن ليس هناك جر في الخبر أبداً." هذا الشرح السيي أكثر فعالية من مجرد ترديد "إنّ تنصب الاسم وترفع الخبر".²

5- تنمية التفكير المنطقي والاستدلالي:

تعليم النحو التوليدي التحويلي ليس فقط تعليم لغة، بل هو تدريب على التفكير المنطقي الإجرائي. الطالب الذي يتعلم كيف يمثل جملة كشجرة، وكيف يطبق قواعد النقل والحذف والإدراج، هو في الحقيقة يتعلم كيفية التعامل مع نظام حسابي رمزي. هذه المهارات قابلة للتحويل إلى مجالات أخرى كالرياضيات وعلوم الحاسوب (لغة البرمجة مثلاً) والفلسفة. تشومسكي نفسه يرى أن اللغة هي "جهاز حسابي مدمج في العقل". تعليمها بهذه الطريقة يعزز التفكير المجرد وحل المشكلات.³

¹ عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، مصدر سابق، ص183.

² .and Representations, op.cit., p.45 Noam Chomsky, Rules

³ مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية، مصدر سابق، ص162.

ج. الفطرة اللغوية والإبداع اللغوي:

الاستعداد الفطري: الحجج والأدلة:

تمثل فرضية الفطرة اللغوية (Innateness Hypothesis) حجر الزاوية في فلسفة تشومسكي اللسانية، بل وفي مشروعه الفكري بأكمله. فبدون هذه الفرضية، تنهار فكرة "الكفاية التفسيرية" (explanatory adequacy) التي تميز نظرية تشومسكي عن مجرد النماذج الوصفية¹. فالمشروع التوليدي لا يكتفي بأن يصف لغة ما، بل يريد أن يفسر كيف يمكن للغة أن تُكتسب أساساً في زمن قياسي، ومن منبه فقير، وبتائج متطابقة تقريباً لدى جميع البشر. هذا الهدف التفسيري يقود حتماً إلى افتراض أن جزءاً كبيراً من المعرفة اللغوية ليس مكتسباً من البيئة، بل هو "مزرع" مسبقاً في البنية البيولوجية العصبية للإنسان.

1. تحديد مفهوم "الفطرة" في سياق تشومسكي:

الفطرة عند تشومسكي ليست معرفة قضايا محددة (مثل معرفة أن "الجملة تبدأ بفاعل")، بل هي مجموعة من المبادئ العامة (principles) والقيود (constraints) والمعاملات (parameters) التي تشكل "الإطار" أو "ال قالب" الذي تستقر فيه اللغة المكتسبة.

¹ بن قادة نسيمه، مرجع سابق، ص53.

وهي أشبه بـ "عظم اللغة" the skeleton of language الذي يحدد الشكل العام الذي يمكن أن تأخذه أي لغة بشرية ممكنة. ما تكتسبه البيئة هو فقط: (أ) المفردات (المعجم) بخصائصها الصوتية والدلالية، و(ب) إعدادات المعاملات الخاصة بلغة معينة (مثال: هل هي لغة جواز إسقاط الفاعل pro-drop كالعربية أم لا كالإنجليزية؟). أما جميع المبادئ العالمية (مثل مبدأ الرابطة، مبدأ التباعد، شروط الإسناد، مبدأ عدم قابلية انتهاك جزر معينة)، فهي فطرية وموجودة قبل أي تجربة لغوية¹.

2- حجة فقر التحفيز (The skeleton of language):

• أقوى حجج الفطرة:

ان حجة فقر التحفيز جوهر الإثبات التشومسكي لوجود جهاز فطري. وهذه الحجة تتكون من عدة دعائم:

أولاً: عدم تماثل المدخلات والمخرجات المعرفية:

الطفل (بين سن 18 شهراً و 6 سنوات) يتعرض لكمية هائلة من اللغة مقارنة بما ينتجه أو يفهمه. لنفترض أن الطفل يسمع في اليوم مئات الجمل فقط (معظمها صوتية، ومقتضبة، ومليئة بالترديد،

¹ غانم نور الدين، "تدريس النحو من منظور توليدي"، مجلة ASJP، جامعة الجزائر، العدد 7، 2022م، ص 18.

والتلثم، والجمل غير المكتملة). ومع ذلك، فهو يبنى في ذهنه نظاماً قادراً على توليد عدد لامتناه من الجمل الصحيحة، وتصنيف عدد لامتناه من الجمل الأخرى على أنها خاطئة. لو كانت اللغة مجرد تقليد، لكان على الطفل أن يسمع كل جملة سينتجها لاحقاً، وهذا مستحيل لأن عدد الجمل الممكنة غير محدود. إذاً هناك "جهاز مضاعف" يضحّم كمية قليلة من الأمثلة إلى نظام كلي الانتظام (اللانهاية).¹

ثانياً: تعلم قواعد لا يمكن تعلمها مطلقاً من البيانات الظاهرية:

هناك قواعد نحوية معقدة لا يمكن أن يتعلمها الطفل من صميم النصوص (corpus) التي يسمعها، لأن النصوص لا تقدم دليلاً سلبياً كافياً (أي، لا تقدم معلومات كافية بأن قاعدة معينة "غير مسموحة"). مثال شهير في الإنجليزية هو قاعدة "الاستفهام المباشر" (auxiliary inversion) "في الجمل المعقدة. جملة مثل — "The man who is tall is in the room" سؤالها ليس "Is the man who is tall is in the room" «وهذا خطأ)، بل "Is the man who is tall in the room?" "who is tall in the room?" أي أن فعل المساعدة "is" الأول ليس هو الذي ينتقل، بل "is" الرئيسي. كيف يعرف الطفل دون أن يُعلّم ذلك صراحة؟ الجواب: لأنه مزود بمبدأ فطري

¹ Ibid., ص 22.

يعرف فيه أن "is" المضمنة في جملة الموصول لا يمكن فصلها عن جملتها الأصلية (جزيرة الموصول). هذا المبدأ لم يظهر أبداً في النصوص التي سمعها الطفل بشكل صريح¹.

في العربية، يمكن استحضار مثال قاعدة حذف حرف الجر وبقاء معموله: في الجملة "البيت سكنت" (على تقدير: سكنت في البيت)، كيف يعرف الطفل أن حرف الجر "في" محذوف، وليس أن "البيت" منصوب بنفسه؟ الجواب أن لديه فكرة فطرية مفادها أن الاسم المحرور لا يقع مبتدئاً للجملة إلا إذا كان هناك حرف جر محذوف مسموح به في بعض السياقات. هذا الاستدلال ليس تعلمياً استقرائياً من البيانات².

ثالثاً: الأدلة السلبية الغائبة :

في التعلم الاستقرائي الكلاسيكي، يحتاج المتعلم إلى "أمثلة سلبية" جمل خاطئة يُخبر بأنها خاطئة ليعرف حدود القاعدة. لكن في اكتساب اللغة الطبيعية، لا يتلقى الطفل عادةً تصحيحاً منهجياً لجميع أخطائه. الآباء يصححون المعنى في الغالب، لا النحو. ومما يزيد الأمر تعقيداً أن الطفل ينتج جملاً لم يسمعها من قبل أصلاً، فكيف يعرف أنها صحيحة إن لم يصححه أحد؟ المنطق يقول: لا

¹ قرفي نادية ونوار ساهم، "مسار اللسانيات التوليدية في المنجز اللساني العربي"، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، الجزائر، العدد 4، 2023م، ص31.

² Ibid., ص37.

بد من وجود قيود فطرية تمنع توليد الجمل الخاطئة أصلاً، أو تعطي الأولوية للقواعد الأبسط والأكثر عمومية¹.

3- الأدلة من التوافق العمراني والعصبي:

التسلسل العمري الموحد: يتعلم الأطفال اللغة وفق جدول زمني شديد الثبات: المناغة (6-8 أشهر)، الكلمة الواحدة (12-18 شهراً)، الكلمتان (18-24 شهراً)، الفورة النحوية (حوالي 30 شهراً) حيث يبدأ الطفل بتوليد جمل معقدة نسبياً. هذا التسلسل متطابق تقريباً في كل الثقافات والأوساط الاجتماعية، بغض النظر عن ذكاء الطفل أو مستوى تحفيز الأهل². بل إن هناك دراسات على الأطفال الصم الذين لم يتعرضوا للغة إشارة منظمة: ابتدعوا في سن مشابهة "لغة إشارة متزلية" خاصة بهم لها قواعد نحوية مبدئية. وهذا يثبت أن الدافع إلى النحوية فطري.

الفترة الحرجة: **(Critical period)** وجود فترة زمنية محددة (تقريباً من الولادة حتى سن البلوغ) يكون خلالها اكتساب اللغة طبيعياً وتلقائياً. بعد هذه الفترة، يصبح تعلم اللغة شاقاً ونادراً ما يصل إلى مستوى الكفاءة الأصلية. هذا دليل بيولوجي قوي: كما أن هناك فترة حرجة لتعلم الطيور تغريدها، ولللبشر الرؤية المجسمة، فهناك فترة حرجة للغة. لو كانت اللغة مجرد سلوك ثقافي مكتسب

¹ حمادة إبراهيم، النظرية التوليدية التحويلية وتعليم العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2010م، ص29.

² Ibid., ص34.

في أي عمر، لما كان هذا الأثر البيولوجي موجوداً. الحالات المشهورة مثل "جيني" (الفتاة التي لم تتعرض للغة حتى سن 13) أظهرت أنها لم تستطع أبداً تحقيق كفاءة نحوية كاملة، رغم تعلمها كثيراً من المفردات. هذا يؤكد أن التجهيز الفطري يُفعل فقط خلال فترة محددة¹.

الأساس العضوي العصبي: الدراسات العصبية الحديثة (باستخدام التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي والتخطيط الكهربائي للدماغ) كشفت عن وجود "مناطق لغة" محددة في الدماغ البشري: منطقة بروكا (المسؤولة عن إنتاج الكلام والنحو) ومنطقة فيرنيك (المسؤولة عن الفهم الدلالي). تلف هذه المناطق يؤدي إلى اضطرابات لغوية محددة (حبسة أبرايكسية، حبسة فلووية).² هذه التوطنات الدماغية تختلف من شخص لآخر في التفاصيل ولكنها ثابتة في المخطط العام، وهذا يعني أن اللغة "مقسمة" مسبقاً في الدوائر العصبية، وليست منتشرة عشوائياً. كما اكتُشفت جينات (مثل جين FOXP2) التي ترتبط باضطرابات لغوية وراثية، مما يعزز الفرضية البيولوجية.

4- النقد المضاد والردود التشومسكية:

تعرضت حجة الفطرة لنقد من عدة اتجاهات:

¹ أبو الأسعاد أحمد، جذور النظرية التوليدية في التراث النحوي العربي، مجلة اللسانيات العربية، الرياض، العدد 5، 2017م،

ص 56.

² Ibid., ص 62.

- النموذج الإحصائي (Statistical learning): يرى باحثون مثل جيفري إيلمان أن الطفل يمكنه اكتشاف الأنماط اللغوية من خلال الحساب الإحصائي للتكرارات والاحتمالات في المدخلات، دون حاجة لفطرة نوعية. الرد التشومسكي: هذه الحسابات الإحصائية قد تفسر تعلم تسلسلات محدودة، لكنها لا تستطيع أن تصل إلى "المبادئ" الكلية المجردة مثل مبدأ الرابطة أو الفجوات النحوية (wh-gaps). الرياضيات تثبت أن الاستقراء الإحصائي البسيط يعجز عن تعلم الأنماط التي تتضمن تداخلاً لانهائياً¹ (center-embedding).
- النظرية التفاعلية – (Interactionism) بياجيه: يرى بياجيه أن القدرات اللغوية هي نتاج تطور القدرات الرمزية والمعرفية العامة، وليست جهازاً مستقلاً. الرد التشومسكي: هناك حالات اضطراب لغوي مع ذكاء سليم، وذكاء ضعيف مع لغة سليمة (متلازمة وليامز). هذا الانفصال المزدوج يدل على أن اللغة وحدة معرفية مستقلة. (autonomous module) الطفل الذي يعاني من متلازمة داون قد يكون ذكاؤه محدوداً لكن لغته تتطور بشكل أفضل من مهاراته الحركية أو الاجتماعية. والعكس صحيح: بعض الأطفال "العابرة الرياضيين" قد يظلون يعانون من اضطرابات لغوية محددة².

¹ مهدي المخزومي، في النحو العربي: نقد وتوجيه، دار الراشد العربي، بيروت، 1979م، ص44.

² Ibid., ص49.

في النهاية، "الفطرة" عند تشومسكي ليست عودة إلى الأفكار القديمة عن الأفكار الفطرية (كما عند ديكرت)، بل هي فرضية علمية قابلة للاختبار، تقوم على أن البنية الأساسية للغة قد تطورت تطوراً بيولوجياً عبر الانتقاء الطبيعي أو كنتيجة جانبية لتطورات أخرى (كما يرى تشومسكي نفسه أحياناً)، وهي الآن جزء من "الطبيعة البشرية" لا من "الثقافة المكتسبة"¹.

الفطرة اللغوية في التراث الفكري الإنساني:

وإن كانت النظرية التوليدية الحديثة هي التي أعطت فرضية الفطرة اللغوية صياغتها الصارمة في إطار علوم عصبية معرفية، فإن هذه الفرضية في جوهرها الفلسفي ليست وليدة القرن العشرين. بل يمكن تتبع جذورها في تراث الفكر الإنساني القديم، في الشرق والغرب، على نحو يثبت أن التساؤل حول أصل اللغة والمعرفة هو سؤال أبدي للإنسان².

1. الجذور الفلسفية الغربية: من أفلاطون إلى لايبنتس

أفلاطون (427-347 ق.م) - محاوره "مينو":

في هذه المحاوره، يطرح سقراط معضلة منطقية: كيف يمكننا أن نبحث عن شيء لا نعرفه؟ وإن

¹ تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، مصدر سابق، ص 103.

² حولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، مصدر سابق، ص 147.

عرفناه، لم نعد نبحث عنه. هذا يقوده إلى فكرة "التذكر (an amnesia)" "أن تعلمنا ليس اكتساباً من الصفر، بل هو تذكير بمعارف كانت موجودة في النفس قبل الولادة. يختار سقراط عبداً غير متعلم وي طرح عليه أسئلة حول نظرية فيثاغورس في الهندسة، ويستخلص منه الإجابات الصحيحة دون تعليم. أفلاطون يبرهن بذلك أن المعرفة الرياضية (واللغوية في القياس) فطرية، والتجربة هي مجرد "محفز" لاستحضارها. تشومسكي أشار مراراً إلى أن "حجة فقر التحفيز" هي نسخة حديثة من معضلة مينو الأفلاطونية: كيف يتعلم الطفل قواعد معقدة لم تظهر في الخبرة؟

الجواب: إنها فطرية، والتجربة توقظها فقط¹.

ديكارت (1596-1650) وفطرية الأفكار:

رغم أن ديكارت لم يطور نظرية لغوية مفصلة، إلا أنه ميز بين الآليات الحيوانية (كردود الأفعال) والسلوك الإنساني القائم على اللغة والإبداع. في كتابه "مقال في المنهج"، لاحظ أن الحيوانات قد تصدر أصواتاً تعبر عن انفعالات، لكنها لا تستطيع تركيب كلمات حسب المواقف المتغيرة.

الإنسان وحده يمتلك "قوة تركيب العلامات" بحرية وإنتاجية غير محدودة. هذه القدرة، عند

¹ John Lyons, Introduction to Theoretical Linguistics, Cambridge University

.Press, Cambridge, 1968, p.247

ديكارت، ليست جسدية بحتة، بل روحانية/عقلية. تشومسكي يتبنى هذا التمييز الديكارتي بين رد الفعل الآلي والإبداع الحر للغة، وإن كان يفسرها بيولوجياً وليس روحانياً¹.

لاينتنس (1646-1716) والعقل كرخام ذي عروق:

انتقد لاينتنس بشدة مقولة لوك "العقل صفحة بيضاء (Tabula rasa) " في كتابه "مقالات جديدة في الفهم البشري". قال إن العقل أشبه بقطعة رخام لها عروق (فطرة استعدادية)، وليس كصفحة بيضاء.²

العروق تحدد الأشكال التي يمكن نحتها. هذا هو بالضبط موقف تشومسكي: العقل مزود بمبادئ عامة (عروق) توجه التعلم وتحدد فضائه الممكن.

2- الجذور في التراث العربي الإسلامي:

الحضارة الإسلامية زخرت بنقاشات عميقة حول أصل اللغة وعلاقتها بالطبيعة البشرية. هذه النقاشات كانت في سياق علم الكلام وأصول الفقه وفلسفة اللغة، وتلامس فرضية الفطرة من زوايا متعددة.

¹ Ibid., p.253

² نعوم تشومسكي، البنى التركيبية، مصدر سابق، ص 61.

أولاً: جدل "التوقيف" و"الاصطلاح" بشأن أصل اللغة:

هذا الجدل الكلاسيكي في علم أصول الفقه يتساءل: هل اللغة توقيف من الله (أي أن الله علّم آدم الأسماء كما في الآية "وعلم آدم الأسماء كلها")، أم هي اصطلاح تواضع عليه البشر بالتعاقد والاتفاق؟ لكن هناك موقفاً ثالثاً له صلة بالفطرة: القول بالفطرة (أو الغريزة)، الذي يرى أن اللغة تنبع من طبيعة الإنسان ذاتها، وأن الإنسان مجبول على الكلام والرموز. ومن أشهر من قال به: ابن جني في "الخصائص"¹.

ابن جني (ت 392هـ) – صاحب أطروحة الفطرة الأكثر وضوحاً:

في كتابه "الخصائص"، خصص ابن جني باباً بعنوان "القول على أن اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، وأنها غريزية".

يقول: "واعلم أن أكثر أصحابنا على أن اللغة غريزية، أي مركوزة في طباع البشر، وليس ذلك من جهة وضع واصطلاح". ثم يورد حججاً:

1. حجة الطفل: الإنسان إذا خُلي وطبعه يتوصل إلى وضع لغة لنفسه كما يتوصل إلى معرفة سائر

الصنائع. فالطفل يناغي ثم يتكلم تدريجياً دون معلم "إذ هو مجبول على ذلك".

¹ مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية، مصدر سابق، ص 178.

2. حجة العمى والبكم: الأصم الأبكم إذا رأى الشيء وأراد الإشارة إليه، فإن طبعه يقوده إلى وضع

إشارة أو صوت له، "وهو دليل على أن ذلك مركز في الطبع."

3. حجة العمومية: جميع البشر في كل مكان وزمان يتكلمون، ولو كانت اللغة مجرد عادة مكتسبة

لوجد أقوام دون لغة، لكن لم يُعرف قط مجتمع بشري خال من اللغة.

هذه الحجج تحمل تشابهاً مذهلاً مع حجج تشومسكي:

(1) حجة الطفل تعادل حجة فقر التحفيز.

(2) حجة الصم تعادل فكرة "اللغة المتزلية التلقائية" التي درسها تشومسكي وبينكر.

(3) حجة العمومية تعادل الشمولية الإنسانية للقدرة اللغوية¹.

الجاحظ (ت 255هـ) المترع الطبيعي في اللغة:

الجاحظ في كتابه "البيان والتبيين" وغيره، ينتقد بشدة القول بأن اللغة مجرد اصطلاح وضعي محض.

يرى أن في طبيعة الإنسان "نزوعاً" إلى التعبير، بل إن الحيوانات أيضاً لديها أصوات تعبر بها عن

آلامها ومطالبها. والإنسان يتميز بتعقيد هذه الأصوات.² هذا يعني أن أصل اللغة يعود إلى "الطبع"

¹ عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، مصدر سابق، ص 199.

² سيبويه، الكتاب، مصدر سابق، ج 3، ص 71.

(الطبيعة) قبل أن يطوره "الاصطلاح". هذا يشبه نظرية تشومسكي في أن البنية العميقة فطرية،

والتنوعات السطحية (اصطلاحات المعجم والنطق) هي التي تختلف بين المجتمعات.

الرازي (ت 606هـ) والفخر الرازي (ت 606هـ) – الإشارات إلى المعرفة السابقة:

الرازي في تفسيره "مفاتيح الغيب" عند تفسير آية "وعلم آدم الأسماء كلها"، يطرح السؤال: كيف

استطاع آدم أن يعلم الأسماء لحظة خلقه دون معلم؟ يجيب: لأن الله تعالى خلق فيه "علماً ضرورياً"

بهذه الأسماء. هذا العلم الضروري هو "فطرة"، كما أن للفخر الرازي نصوصاً في "المحصل"

و"المباحث المشرقية" يقرر فيها أن "المعرفة الضرورية" هي التي يخلقها الله في النفس دون كسب،

ومنها المعرفة اللغوية الأساسية. هذا يقترب من فكرة "المبادئ الفطرية" التشومسكية التي لا تحتاج

إلى تعلم¹.

ابن تيمية (ت 728هـ) وابن خلدون (ت 808هـ):

ابن تيمية في "الرسالة العرشية" و"درء تعارض العقل والنقل" يفرق بين "اللغة التي يتكلم بها الناس"

وهي مكتسبة، وبين "القدرة على الكلام" وهي أمر فطري. كذلك ابن خلدون في "المقدمة" يشير

إلى أن "الملكة اللغوية" (وهو مصطلح مشهور عنده) هي ملكة إنسانية تتكون بالتعود والممارسة،

لكنه يقر بأن "الإنسان مفطور على النطق" وأن "الإنسان ناطق بالفطرة". الفرق بين الملكة

¹ ابن جني، الخصائص، مصدر سابق، ج3، ص58.

(المكتسبة) والقدرة الأولية (الفطرة) يذكر بالفرق بين الكفاءة والأداء لدى تشومسكي، وإن كان ابن خلدون لم يضعها بنفس التحديد¹.

3- التقاطع الفلسفي والفروق الأساسية:

هناك تقاطعات واضحة بين هذه الأطروحات القديمة وفرضية تشومسكي الفطرية، لكن هناك أيضاً فروقاً منهجية جذرية:

أوجه التشابه:

- الإيمان بوجود "طبيعة بشرية" مشتركة تفسر إبداع اللغة وشموليتها.
- رفض نموذج "العقل صفحة بيضاء" أو اللغة مجرد تقليد آلي.
- الإشارة إلى أن الطفل لا يمكنه تعلم اللغة من الصفر بمجرد التقليد والمحاكاة.
- التمييز بين المستوى العميق الفطري والمستوى السطحي المكتسب².

¹ تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، مصدر سابق، ص117.

² حولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، مصدر سابق، ص153.

أوجه الاختلاف:

- المستوى التفسيري: تشومسكي يقدم فرضية بيولوجية عصبية قابلة للاختبار التجريبي (تصوير الدماغ، الاضطرابات الوراثية، الفترة الحرجة) بينما التراث العربي قدم تفسيرات فلسفية كلامية (غريزة مركوزة من الخالق، أو علم ضروري).
- الدقة الإجرائية: تشومسكي يضع نموذجاً صورياً حسابياً لمبادئ وقواعد فطرية، بينما النصوص العربية القديمة بقيت في مستوى الملاحظات العامة والتأملات الذكية.
- التعميم عبر اللغات: تشومسكي يبحث عن مبادئ عالمية تنطبق على كل لغات العالم، بينما التراث العربي كان يركز على العربية بوصفها لغة معيارية مثالية (وهو ما يعكس اختلاف السياق).
- إشكالية النشأة الأولى: التراث العربي كان مشغولاً بشكل كبير بقضية "أصل اللغة" الأولى: هل علمها الله لآدم مباشرة؟ تشومسكي لا يهتم بمسألة النشأة الأولى للغة بقدر اهتمامه بالحالة الراهنة للقدرة اللغوية في نوع الإنسان. (رغم أنه طرح فرضيات عن تطور اللغة عبر الطفرات الجينية).¹

4- إسهامات لسانين عرب معاصرين في الربط بين التراث والفطرة التشومسكية:

ليس فقط الفلاسفة القدامى، بل أيضاً ثلة من اللسانين العرب المعاصرين حاولوا المقارنة المنهجية بين فرضية الفطرة التشومسكية ومقولات التراث:

¹ غانم نور الدين، مرجع سابق، ص 27.

- عبد القادر الفاسي الفهري: في كتابه "اللسانيات واللغة العربية: النموذج التوليدي والبنية العربية" (1982)، أشار إلى أن مفهوم "الغريزة" عند ابن جني هو أقرب ما يكون إلى "جهاز اكتساب اللغة" عند تشومسكي. كما حلل نصوص ابن جني والجاحظ ورأى أن حجته في فقر التحفيز كانت ضمنية¹.
- مهدي المخزومي: في مؤلفاته عن النحو العربي، استشهد بأقوال ابن جني حول فطرية اللغة، وربطها بالأبحاث الحديثة في السيكلوجيا اللسانية².
- محمد العمري (المغرب): أجرى مقارنات بين جدل التوقيف والاصطلاح في الفكر العربي ونقاش الفطرة والوضع في اللسانيات الغربية، وأثبت أن الجدل العربي كان أكثر تعقيداً من مجرد موقفين³.
فرضية الفطرة اللغوية عند تشومسكي تمثل حلقة متقدمة في سلسلة طويلة من التفكير الفلسفي حول أصل المعرفة واللغة. ورغم أن صياغتها الحديثة تختلف في دقتها العلمية والإجرائية، إلا أنها تعيد إحياء الحُدى القديم الذي عبّر عنه أفلاطون بقوله "التعلم تذكّر"، وابن جني بقوله "اللغة غريزية مركوزة في الطباع". وإذا كان التراث العربي يمتلك إرهابات عميقة لهذه الفكرة، فإن

¹ قرني نادية ونوارة سهام، مرجع سابق، ص45.

² مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية، مصدر سابق، ص192.

³ نعم تشومسكي، المعرفة اللغوية، مصدر سابق، ص79.

المهمة العاجلة أمام الدرس اللساني العربي المعاصر هي تحويل هذه الإرهاصات إلى برامج بحثية جادة، تتبنى مناهج تجريبية وعصبية حديثة، مع الحفاظ على الإرث النظري الثري الذي راكمه علماء العربية على مدى قرون. فربما كانت الفطرة اللغوية – كما يراها تشومسكي والتراث معاً هي جوهر "الإنسان الناطق" الذي ميز هذا الكائن عن سائر الموجودات¹.

الإبداعية اللغوية: اللغة نظام إنتاج لا مخزون:

تتصل الإبداعية اللغوية (Linguistic Creativity) اتصالاً وثيقاً بفرضية الفطرة، وهي تُعبّر عن الحقيقة اللافتة التالية: أن المتكلم البشري بالرغم من محدودية رصيده اللغوي الصريح قادر على إنتاج جمل لم يسبق له أن نطق بها أو سمعها، وذلك بشكل متواصل في كل لحظة من لحظات تواصله. فحتى هذه الجملة التي تقرأها الآن ربما لم يسبق أن كُتبت على وجه الأرض بهذا الترتيب، ومع ذلك تفهمها بسرعة ودون جهد.²

وتعني الإبداعية أن اللغة نظام توليدي مفتوح لا قائمة مغلقة من الجمل المحفوظة؛ فمن عدد محدود من الوحدات المعجمية وعدد محدود من القواعد النحوية ينتج إنسان بشري خلال حياته ملايين

¹ Noam Chomsky, The Minimalist Program, op.cit., p.37.

² حمادة إبراهيم، مرجع سابق، ص41.

الجميل الجديدة. وهذه الحقيقة في رأي تشومسكي هي ما يُميّز اللغة الإنسانية جذرياً عن أنظمة التواصل الحيوانية، التي تقتصر على مجموعة مغلقة من الإشارات ذات المعاني الثابتة.¹

الإبداعية في التعليم: من الحفظ إلى الإنتاج:

حين تتبنى التعليمية مفهوم الإبداعية اللغوية بوصفه مبدأً تربوياً، تتغير الغاية من تدريس اللغة جذرياً. فبدلاً من أن يكون هدف الدرس اللغوي تخزين عدد من القوالب النحوية في ذاكرة التلميذ ليستحضرها عند الحاجة، يُصبح الهدف الأعمق هو تزويد التلميذ بنظام قواعدي داخلي متماسك يُمكنه من توليد التراكيب بصورة مستقلة في كل السياقات. وهذا تحول من التعليم من أجل الحفظ إلى التعليم من أجل الإنتاج، ومن التلقّي السلبي إلى الابتكار الفاعل.²

وعلى صعيد التطبيق في المرحلة الثانوية، تعني الإبداعية اللغوية أن أنشطة التعبير الحر والكتابة الإبداعية وتحويل النصوص وتوسيع الجمل لا ينبغي أن تُعدّ أنشطة ثانوية أو إضافية، بل ينبغي أن تُشكّل محور العملية التعليمية، لأنها هي التي تُفعل فعلاً الكفاءة اللغوية الكامنة وتمنحها مجالاً للتجلي والتطور.³

¹ أبو الأسعد أحمد، مرجع سابق، ص 71.

² مهدي المخزومي، مرجع سابق، ص 55.

³ بن قادة نسيم، مرجع سابق، ص 61.

4- مراحل تطور النظرية التوليدية التحويلية:

المرحلة الأولى: النموذج التحليلي الأول (1955 — 1957):

تمثل المرحلة الأولى في تطور النظرية حقبة التشكّل الأولى، حيث كان تشومسكي يُبلور أدواته المفهومية في إطار بحثه الأكاديمي عن جهاز رياضي يصف اللغة. وقد تمثّل هذا الجهاز في ما أسماه "الأنحاء التحويلية" (ansformational GrammarsTr)، أي مجموعة من القواعد التي تعمل على بنى نحوية لإنتاج بنى أخرى بالتحويل. وكان التأثير الواضح في هذه المرحلة هو التمثيل الرياضي، حيث استعمل تشومسكي أدوات نظرية المجموعات والمنطق الرمزي لصياغة النموذج النحوي.¹

وفي كتاب "البنى التركيبية" قدّم تشومسكي نموذجاً من ثلاثة مكونات: القواعد العبارية (Phrase Structure Rules)، والمكوّن التحويلي (ansformational component)، والمكوّن المورفونولوجي. وقد أثبت أن القواعد العبارية وحدها قاصرة عن وصف اللغة الطبيعية، وأن القواعد التحويلية ضرورة لا غنى عنها للتعامل مع الظواهر النحوية المعقدة كالتراكيب المدججة والجمل الموصولة والأبنية التحريكية المتنوعة.²

¹ عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، مصدر سابق، ص214.

² John R. Ross, Constraints on Variables in Syntax, op.cit., p.19

المرحلة الثانية: النموذج المعياري (1965):

تُمثّل هذه المرحلة ذروة النضج في النسخة الكلاسيكية للنظرية، وهي المرحلة المرتبطة بكتاب "جوانب من نظرية النحو". والميزة الكبرى لهذه المرحلة هي الصياغة الدقيقة للتمييز بين مستوى البنية العميقة ومستوى البنية السطحية، وبين الكفاءة والأداء. وقد اتسمت هذه المرحلة بطموح تفسيري واسع، إذ لم يكتفِ تشومسكي بوصف اللغة الإنجليزية، بل سعى إلى اقتراح مبادئ كلية تنطبق على جميع اللغات الإنسانية، وهو ما قاده إلى وضع نظرية النحو الكلي (Universal Grammar).¹

وقد قدّم تشومسكي في هذه المرحلة تمييزاً جوهرياً بين ثلاثة مستويات للكفاءة الوصفية: الكفاءة الوصفية (Descriptive Adequacy) وهي قدرة النحو على وصف المعرفة الضمنية للمتكلم، والكفاية التفسيرية (Explanatory Adequacy) وهي قدرة النظرية على تفسير كيفية اكتساب هذه المعرفة، والكفاية المراقبة (observational adequacy) وهي الاختصار على جرد الجمل المنجزة. ورأى تشومسكي أن اللسانيات الحديثة ينبغي أن تطمح إلى الكفاية التفسيرية لا أن تقتصر على المستويين الأدنىين.²

¹ Jerry Fodor, The Modularity of Mind, op.cit., p.64

² تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، مصدر سابق، ص131.

المرحلة الثالثة: النموذج المعياري الموسّع (1970 — 1977):

شهدت هذه المرحلة جملة من المراجعات الداخلية استجابةً للانتقادات التي وجهها الباحثون، ولا سيما أولئك المنتمون إلى تيار الدلالة التوليدية. فقد تبين أن البنية العميقة كما صُوِّرت في النموذج المعياري لا تستطيع وحدها أن تحمل كامل المعنى، وأن بعض الظواهر الدلالية تتشكّل على مستوى البنية السطحية أو في مرحلة من مراحل الاشتقاق.¹ ومن هنا أُدخلت مستويات تمثيل إضافية، وتعدّ النموذج من الداخل.

كذلك بدأت في هذه المرحلة تظهر نظرية الآثار (Trace Theory) القائلة بأن التحريك النحوي يُخلّف آثاراً صورية في البنى التحتية تُهيمن على التفسير الدلالي. وقد كان لهذا الطرح أثر في إعادة رسم تفاصيل النموذج، وفي توجيه البحث نحو دراسة ظواهر الضمائر والإشارة وقيود التحريك بصورة أعمق.²

المرحلة الرابعة: نظرية الحكم والربط (1981):

جاءت نظرية الحكم والربط (Government and Binding Theory) التي صاغها تشومسكي في كتابه "محاضرات في نظرية الحكم والربط" الصادر سنة 1981 لتُقدّم بديلاً أكثر

¹ سيبويه، الكتاب، مصدر سابق، ج4، ص88.

² مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية، مصدر سابق، ص207.

انسجماً وشمولاً عن النموذجين السابقين. وتقوم هذه النظرية على مجموعة من النظريات الفرعية

المستقلة والمتفاعلة في آن واحد، تشمل: نظرية الحكم (Government)، ونظرية الربط

(Binding)، ونظرية الحالة (Case Theory)، ونظرية القيد التابعي (Bounding)

(Theory)، ونظرية المقاطع التابعة (Theta Theory أو Theory- θ) وغيرها.¹

والميزة الكبرى لهذا النموذج أنه حوّل النحو من مجموعة من القواعد الخاصة المتعلقة بكل لغة إلى

مبادئ كلية عامة مقترنة بمعاملات يمكن ضبطها لكل لغة على حدة، في ما أسماه تشومسكي

"المبادئ والمعاملات" (Principles and Parameters). وهذا ما يُفسّر كيف أن الأطفال

المتعرضين للغات مختلفة يضبطون في مرحلة الاكتساب مجموعةً مختلفة من المعاملات انطلاقاً من

المبادئ الكلية المشتركة، وهو ما يُقلّص الفجوة بين التفسير الكلي والوصف الخصوصي.²

المرحلة الخامسة: البرنامج الأدنى (1993 — حتى الآن):

يمثّل البرنامج الأدنى (Minimalist Program) المرحلة الأكثر تطوراً وتجريداً في المسار

التشومسكي، وقد أطلقه تشومسكي في ورقته المؤسّسة "برنامج أدنوي" عام 1993، ثم في كتابه

المسمى باسمه سنة 1995. وتنطلق هذه المرحلة من تساؤل جوهري: إذا كانت اللغة نظاماً

¹ حولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، مصدر سابق، ص 165.

² ابن جني، الخصائص، مصدر سابق، ج 3، ص 77.

بيولوجياً نتاج التطور الطبيعي، فهل يمكن وصفها بجهاز نظري بسيط وأنيق إلى أقصى درجة ممكنة؟¹

وهدف البرنامج الأدنى هو الاقتصاد في المفاهيم والقواعد والمستويات التمثيلية، متخلياً عن البنية العميقة والبنية السطحية بصورتها المعيارية، ومستعاضاً عنهما بعمليات حسابية أكثر بساطة. ومن أبرز مفاهيمه العملية الحسابية "ادمج" (Merge) التي تدمج عنصرين في بنية أكبر، وعملية "انقل" (Move) التي تُحرّك العناصر النحوية، ومبدأ الاقتصاد (Economy) الذي يُرجّح البنى الأبسط على البنى المعقدة. وهذا التبسيط التجريدي يُلائم منطق البحث البيولوجي الذي يرى في الأنظمة الطبيعية أبنيةً تميل إلى الاقتصاد والكفاءة.²

ولا يزال البرنامج الأدنى في طور النمو والمراجعة، ويُمثّل اليوم الأفق النظري الأوسع للدراسات التوليدية في مختلف اللغات العالمية بما فيها العربية.

¹ نعوم تشومسكي، جوانب من نظرية النحو، مصدر سابق، ص 91.

John Lyons, Chomsky, op.cit., p.89.

² غانم نور الدين، مرجع سابق، ص 34.

**الفصل الثاني: تعليمية اللغة
العربية في المرحلة الثانوية
واللسانيات الحديثة**

تمهيد:

شهد ميدان تعليمية اللغات في النصف الثاني من القرن العشرين تحولات جذرية عميقة، مسّت في جوهرها المنطلقات النظرية والأطر المرجعية التي يقوم عليها الفعل التعليمي. وقد كانت اللغة العربية في مقدمة اللغات التي أحسّت بوطأة هذه التحولات، لا سيما في ظل الانتقال التدريجي من التصورات البنيوية السلوكية إلى المقاربات المعرفية والتوليدية التحويلية التي أسّس لها نعوم تشومسكي. ومن هذا المنطلق، يسعى هذا الفصل إلى استجلاء واقع تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ضوء المناهج الحديثة، ثم رصد أطر التحول من المنهج البنيوي السلوكي إلى المنهج التوليدي الذهني، وأخيراً الكشف عن مواطن التقاطع الخفية بين النظرية التوليدية التحويلية والموروث النحوي العربي العريق.

المبحث الأول: واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية - المناهج والطرائق الحالية:

أولاً: السياق العام لتعليم اللغة العربية في الثانوي:

تحتل اللغة العربية مكانة محورية في المنظومة التربوية الجزائرية، إذ تمثل ركيزة الهوية الثقافية والتواصل الرسمي في آنٍ واحد. غير أن هذه المكانة الرمزية لم تكن دائماً مصحوبة بأداء تعليمي يرقى إلى مستوى التطلعات، فقد عانى تعليم اللغة العربية في الطور الثانوي لفترة طويلة من غياب التناسق بين مضامين المناهج وأساليب التدريس المعتمدة. وقد أفرز هذا الواقع فجوة واسعة بين المتعلم الذي يواجه لغته الأم في الفضاء المدرسي بوصفها نظاماً مجرداً من القواعد يُحفظ ويُكرّر، وبين طموح المربين في بناء متعلم قادر لتعبير الحر والتواصل الفعّال والإنتاج اللغوي الإبداعي.¹

ثانياً: مناهج اللغة العربية في الطور الثانوي:

عرفت المناهج الدراسية في الجزائر مراجعة شاملة مع مطلع الألفية الثالثة، حين شرعت وزارة التربية الوطنية في إصدار مناهج مُحدّثة ابتداءً من السنة الدراسية 2003/2004، مستندةً إلى مقاربة بيداغوجية جديدة عُرفت بـ "مقاربة التدريس بالكفاءات"، جاءت رداً على الإشكاليات التي طرحتها بيداغوجيا المحتويات المُثَقَّلَة بمعارف غير وظيفية. وقد رمت هذه المناهج إلى إحداث تحوّل جذري في طبيعة العلاقة بين المعلّم والمتعلم والمعرفة، إذ انتقلت من التصور التقليدي الذي يرى المعلم مصدراً وحيداً للمعرفة والمتعلم وعاءً سلبياً يستقبلها،

¹ مهدي المخزومي، مرجع سابق، ص 63.

إلى تصور تفاعلي يجعل من المتعلم محوراً للعملية التعليمية وعنصراً فاعلاً في بناء مكتسباته اللغوية.¹ أما مادة

اللغة العربية في الطور الثانوي تحديداً، فتتوزع على جملة من الأنشطة المتكاملة كالتعبير والنصوص الأدبية والقواعد النحوية والصرفية، تسعى في مجملها إلى تنمية الكفاءات اللغوية الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

ثالثاً: الطرائق التعليمية المعتمدة وإشكالياتها:

على الرغم من الجهود الإصلاحية المتواصلة، ظلّ التعليم الثانوي أسير الطرائق التقليدية في أغلب الأحيان، بسبب جملة من العوائق المتشعبة؛ أبرزها ضعف التكوين البيداغوجي لدى بعض المعلمين، وغياب الفاعلية في التعامل مع المناهج الجديدة، فضلاً عن الاكتظاظ في الأقسام والحجم الساعي المكثف الذي يُقيّد الإبداع التعليمي ويُضيّق هامش التجريب.² وتتسم طرائق تدريس النحو بصفة خاصة بالطابع التجريدي، إذ يُقدّم النحو للمتعليم في صورة قواعد جافة منفصلة عن السياق اللغوي الحي، مما يُكرّس التلقي السلبي ويُضعف القدرة الاستنتاجية والإنتاجية لدى المتعلم. وقد دفع هذا الواقع كثيراً من الباحثين التربويين إلى المناداة بضرورة الانفتاح على المكتسبات النظرية لللسانيات الحديثة، وفي مقدمتها النظرية التوليدية التحويلية، بوصفها بديلاً معرفياً ومنهجياً قادراً على إعادة الحيوية إلى تعليمية اللغة العربية.

¹ قريفي نادية ونوارة سهام، مرجع سابق، ص53.

² حمادة إبراهيم، مرجع سابق، ص55.

المبحث الثاني: النظرية التوليدية وتعليم اللغات / من المنهج البنيوي السلوكي إلى المنهج الذهني

التوليدي:

أولاً: المنهج البنيوي السلوكي وخصائصه:

لفهم الثورة المعرفية التي أحدثتها النظرية التوليدية التحويلية في حقل تعليمية اللغات، لا بد من استيعاب المنطلقات الأساسية التي أسس عليها المنهج البنيوي السلوكي تصوره للغة وتعلّمها. فقد نبعت هذه المقاربة من امتزاج نظريتين متكاملتين: البنيوية اللغوية التي أرساها فرديناند دو سوسير وطوّرها في أمريكا كلٌّ من بلومفيلد وهاريس، والسلوكية النفسية التي أسّسها ووتسون وطوّرها سكينر. ويقوم هذا المنهج في جوهره على افتراض أن اللغة ظاهرة مكتسبة تتشكّل من خلال آليات الاستجابة والتعزيز والاشتراط، بمعنى أن المتعلم يكتسب اللغة عبر التعرض المتكرر لأنماطها الصوتية والتركيبية وترسيخها بالتكرار والتدريب المنهجي. ومن أبرز ما ميّز هذه المقاربة في مجال تعليم اللغات: الاعتماد المفرط على التمارين البنيوية التي تستهدف ترسيخ القلب اللغوي عبر الاستبدال والإحلال والتحويل الشكلي، إضافةً إلى تأسيس منهج المقارنة والمقابلة بين اللغات كأداة لتوقع مواطن الصعوبة والخطأ لدى المتعلم.¹

ثانياً: حدود المنهج البنيوي السلوكي وأوجه قصوره:

¹ عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، مصدر سابق، ص 228.

برزت محدودية المنهج البنيوي السلوكي بشكل جلي حين عجز عن تفسير الظاهرة الأبرز في اكتساب اللغة، وهي قدرة المتعلم على إنتاج جمل لم يسبق له سماعها أو ترديدها. فالمتعلم لا يُخزّن كمّاً لا نهائياً من الجمل المحفوظة، بل يستعين بكفاءة لغوية كامنة تمكّنه من توليد عدد غير محدود من الجمل انطلاقاً من عدد محدود من القواعد. يُضاف إلى ذلك إهمال المنهج البنيوي للبعد الدلالي والتفسيري في دراسة اللغة، حيث اقتصر على الوصف الشكلي للبنى السطحية دون أن يتوغل في الكفاءة اللغوية الكامنة. وقد جاء رفض تشومسكي لكتاب سكينر "السلوك اللفظي" عام 1957م نقطة تحول بارزة في تاريخ اللسانيات، إذ فُتد بشكل علمي موضوعي الأسس السلوكية في تفسير اكتساب اللغة.¹

ثالثاً: مبادئ النظرية التوليدية التحويلية وأسسها الكبرى:

أسّس نعوم تشومسكي نظريته التوليدية التحويلية على جملة من المبادئ الكبرى التي مثلت قطيعةً إبستمولوجية حقيقية مع السائد قبله. يتصدر هذه المبادئ مفهوم الفطرية اللغوية، الذي يُقرّ بأن الإنسان يُولد مزوّداً بجهاز معرفي أسماه تشومسكي "جهاز اكتساب اللغة" (Language Device Acquisition)، يُمكنه من استيعاب اللغة المحيطة به وتحليلها وتوليد قواعدها العميقة دون الحاجة إلى التلقين المنظّم.² ثاني هذه المبادئ هو الثنائية الشهيرة بين الكفاءة والأداء

¹ أبو الأسعاد أحمد، مرجع سابق، ص 84.

² بن قادة نسيم، مرجع سابق، ص 73.

(Competence/Performance)، التي تميز بين المعرفة اللغوية الضمنية الكامنة في ذهن المتعلم

وهي ما يُعنى به النحو التوليدي وبين الاستخدام الفعلي للغة في المواقف التواصلية الحية. وثالث

هذه المبادئ هو ثنائية البنية العميقة والبنية السطحية (Deep Structure/Surface Structure)،

التي تعني بها أن الجمل المتشابهة شكلاً قد تختلف في بنيتها العميقة، وأن الجمل المختلفة شكلاً قد

تنتمي إلى بنية عميقة واحدة.

رابعاً: انعكاسات النظرية التوليدية على مناهج تعليم اللغات:

فتحت النظرية التوليدية أفقاً جديداً في مجال تعليمية اللغات، إذ انتقل التركيز من تدريب المتعلم

على نماذج وجمل محفوظة إلى تنمية قدرته على فهم القواعد العميقة للغة وتوليد جمل جديدة

إبداعية. وفي ضوء هذا التوجه، أصبح الهدف من تعليم النحو لا يقتصر على حفظ الضوابط

الإعرابية، بل يتجاوز ذلك إلى تمكين المتعلم من استيعاب الآليات التحويلية التي تنتقل بها الجمل من

بنيتها العميقة إلى صيغها السطحية المختلفة. وقد نتج عن ذلك تحوّل عميق في طريقة تصميم

دروس اللغة العربية، إذ باتت تعتمد على مقاربات تحليلية واستنتاجية تُعلّم المتعلم كيف يُعلّل

الظاهرة النحوية ويُشتق منها بدلاً من الاقتصار على استظهارها.¹

المنهج التوليدي الذهني	المنهج البنوي السلوكي	المعيار
------------------------	-----------------------	---------

¹ مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية، مصدر سابق، ص 219.

قدرة فطرية كامنة	سلوك مكتسب	تصور اللغة
متعلم نشط وإبداعي	مُستقبل سلمي	دور المتعلم
توليد القواعد واستنتاجها	تكرار وتعزيز	آلية التعلم
الكفاءة اللغوية الكامنة	البنى الشكلية الظاهرة	موضوع الدراسة
اكتساب الكفاءة التواصلية	إتقان الأنماط	هدف التعليم
مؤشر على المسار المعرفي	عادة سلبية تُجتنب	النظرة إلى الخطأ

المبحث الثالث: تقاطع التوليدية مع النحو العربي – أوجه التشابه مع الفكر النحوي القديم:

أولاً: توطئة / مسألة السبق والتأثير:

أثارت العلاقة بين النظرية التوليدية التحويلية والموروث النحوي العربي القديم جدلاً واسعاً في الأوساط الأكاديمية، وانقسم الباحثون في هذه المسألة بين قائل بوجود تأثير مباشر للنحو العربي في تشومسكي عبر الوسيط الأندلسي، ومُتَوَقِّف عند القول بالتوازي والتطابق الذي تفسره الطبيعة الإنسانية المشتركة للتفكير اللغوي. ومهما كان الرأي في هذه المسألة، فإن إدراك مواطن التلاقي بين الفكرين يظل أمراً ذا قيمة علمية بالغة، لأنه يكشف أن علماء العرب القدامى قد سبقوا إلى كثير من المفاهيم التي صيغت بعدئذٍ في لغة لسانية حديثة.¹

ثانياً: مفهوم التقدير في النحو العربي وما يقابله في التوليدية:

يعتبر "التقدير" من أبرز الآليات التي وظّفها النحاة العرب القدامى في تفسير الظواهر اللغوية، ويقوم على افتراض وجود عناصر ضمنية كامنة في البنية العميقة للجملة لا تُلفظ ولا تُكتب، لكنها حاضرة في الذهن وضرورية لفهم المعنى واستقامة التركيب.² فحين يقول النحاة العرب إن الخبر

¹ مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية: من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، 2010م، ص23.

² سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1988م، ج1، ص25.

في جملة "في الدار رجل" خبر مُقدَّر يُشير إلى محذوف، أو حين يُقدِّرون في باب الاشتغال فعلاً محذوفاً يُفسِّره لفظ آخر، فإنهم يُمارسون في الجوهر ما تُسميه النظرية التوليدية "الانتقال من البنية العميقة إلى البنية السطحية". وقد أثبتت الدراسات التطبيقية الحديثة أن قواعد التحويل الوصفية في نظرية تشومسكي تتوافق مع كثير من صور التقدير النحوية العربية، مما يُرجِّح وجود تفكير لغوي إنساني مشترك يتجاوز حدود الزمان والمكان.¹

ثالثاً: ظاهرة الحذف بين النحو العربي والنظرية التوليدية:

الحذف من أكثر الظواهر النحوية استثناءً باهتمام النحاة العرب القدامى وأوسعها حضوراً في التراث اللغوي العربي، ويُعرَّف بأنه إسقاط عنصر من عناصر الجملة لدليل يوجهه أو يسوِّغه، ولا يجوز إلا بوجود قرينة تُعيِّن المحذوف وتُحيل عليه. وقد عُني ابن جني في كتاب "الخصائص" والزمخشري في "المفصل" وسيبويه في "الكتاب" بتصنيف صور الحذف وتأصيل شروطه، فميّزوا بين حذف المبتدأ وحذف الخبر وحذف جواب الشرط وحذف المفعول وسواها، وربطوا ذلك دائماً بالسياق والدلالة والقرينة المقامية.² وفي النظرية التوليدية التحويلية، يُمثِّل الحذف قاعدة تحويلية

¹ عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية: النماذج التوليدية والبنية الأساسية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء،

1985م، ص 97.

² ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1952م، ج 2، ص 361.

محورية تنتقل بموجبها بعض عناصر البنية العميقة إلى مرحلة الصمت في البنية السطحية، وهو ما يوافق تماماً ما أقرّه النحاة العرب من أن الجملة تحمل في مستواها الباطني عناصر أكثر مما يُجهر به في اللفظ الظاهر¹. وقد خلصت الدراسة التطبيقية على النحو العربي في ضوء النظرية إلى أن التحويل بالحذف يأتي في المرتبة الثانية من حيث الكثرة في الجملة العربية بعد التحويل بالنقل، مما يُبرز أهمية هذه الآلية المشتركة.

رابعاً: ظاهرة الزيادة في النحو العربي ومفهوم التوسيع التوليدي:

في مقابل الحذف، وقف علماء النحو العربي طويلاً عند ظاهرة الزيادة التي تتجلى في إضافة حروف أو كلمات إلى الجملة لا يحتاجها الإعراب من الناحية التركيبية الصرفية، غير أنها توفر وظائف دلالية وبلاغية بالغة الأهمية كالتأكيد والتعظيم والتكثيف التأثري. ومن أبرز صورها في التراث النحوي زيادة الباء في خبر "ليس" نحو قوله تعالى "وما الله بغافل عما تعملون"، وزيادة "لا" في الجمل الدعائية والشرطية، وزيادة "ما" الكافّة في التراكيب، وكلها ظواهر يُسوِّغها النحاة بدواعٍ دلالية وأسلوبية². وفي المقابل، يُقرّ النحو التوليدي التحويلي بوجود عناصر توسيعية تُضاف

¹ نعوم تشومسكي، جوانب من نظرية النحو، ترجمة عبد الحميد الدواخلي، دار النشر الجامعي، القاهرة، 1969م، ص44.

² الزمخشري، المفصل في صناعة الإعراب، تحقيق علي أبو ملحم، مكتبة الهلال، بيروت، 1993م، ص114.

في مرحلة التحويل لتحكم البنية التركيبية وتُفصح عن دلالات ضمنية كامنة، وهو مفهوم يُشكّل امتداداً منهجياً طبعياً لما أصّله النحاة العرب القدامى في باب الزيادة.

خامساً: التقديم والتأخير بين الثقافتين النحويتين:

من أبرز المسائل الجامعة بين النحو العربي والنظرية التوليدية مسألة التقديم والتأخير، التي عرّفها النحاة بأنها نقل عنصر من موقعه الأصلي في الجملة المعيارية إلى موقع آخر لأغراض أسلوبية وبلاغية متعددة. وقد فصل سيويه وجمهور النحاة في صور هذا الباب وما يقتضيه كل نوع من الأغراض الدلالية، بل إنهم نصّوا صراحةً على وجود "الرتبة الأصلية" التي تمثل البنية المولّدة للجملة، وهو ما لا يختلف جوهرياً عن مفهوم البنية العميقة.¹ وثبتت الدراسة التطبيقية أن التحويل بالنقل الذي يُقابل التقديم والتأخير يأتي في مقدمة القواعد التحويلية من حيث الكثرة في اللغة العربية، مما يُفسّر حيوية هذه الظاهرة في الخطاب القرآني والشعري والنثري العربي، ويُرسّخ التوافق المنهجي العميق بين المنظومتين النحويتين.

خلص هذا الفصل إلى أن واقع تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية يكشف عن هوة واسعة بين مضامين الإصلاحات المنهجية وآليات تطبيقها الميداني، في ظل سيادة الطرائق التقليدية المكثّفة للحفظ والتلقين. وقد أثبت المسار التاريخي أن الانتقال من المنهج البنيوي السلوكي القائم على

¹ سيويه، الكتاب، مصدر سابق، ج1، ص34.

التكرار الآلي إلى المنهج التوليدي الذهني القائم على توليد القواعد واستنتاجها، يمثل ثورة حقيقية

في فلسفة تعليم اللغات، إذ ينقل محور الاهتمام من البنية الخارجية إلى الكفاءة الكامنة في ذهن

المتعلم.¹ كما أبانت الدراسة التحليلية لمواطن التقاطع أن الموروث النحوي العربي في آليات التقدير

والحذف والزيادة والتقديم والتأخير ينطوي على تفكير لغوي عميق سابق لعصره، يمتح من حدس

علمي رفيع لم يجد تسميته النظرية الحديثة إلا مع تشومسكي في القرن العش

¹ تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1994م، ص47.

**الفصل الثالث: فاعلية تطبيق
النظرية التوليدية التحويلية في
القسم الثانوي (الدراسة**

.. .

تمهيد:

يُشكّل هذا الفصل الثالث القلبَ النابض للبحث، إذ ينتقل من التأطير النظري الذي أرسى دعائمه الفصلان السابقان إلى الاختبار الميداني الفعلي، حيث يُواجه المفهوم بالواقع، وتُختبر الأفكار في بوتقة الفصل الدراسي الحقيقي. فإذا كانت الفصول السابقة قد أجابت عن سؤال "ما النظرية التوليدية التحويلية؟ وكيف تُؤطّر في علاقتها بتعليمية اللغة العربية؟"، فإن هذا الفصل يطرح السؤال الأعمق والأكثر إلحاحاً: "هل تُحدث هذه النظرية فرقاً حقيقياً ومقيساً في قدرة تلميذ الثانوي على إنتاج اللغة وفهمها؟" وللإجابة عن هذا السؤال، يسير البحث في ثلاثة مسارات متكاملة: أولها عرض الآليات التعليمية المستثمرة وتصميم الأدوات البيداغوجية المبنية على مفاهيم النظرية، وثانيها عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها كمياً وكيفياً، وثالثها الوقوف الأمين عند حدود التطبيق والتحديات التي تعترضه في البيئة التعليمية الجزائرية.

المبحث الأول: آليات الاستثمار التعليمي للنظرية التوليدية التحويلية في الثانوي:

أولاً: نماذج من تصميم الدروس وفق قواعد إعادة الكتابة:

ان قواعد إعادة الكتابة (Rewriting Rules) من أبرز الآليات التطبيقية التي أوجدتها النظرية التوليدية لوصف الطريقة التي تتشكل بها الجمل في الذهن قبل أن تُنطق أو تُكتب. وفي السياق التعليمي، تُوظف هذه القواعد لتمكين المتعلم من رؤية الجملة بوصفها بنية هرمية مترابطة لا سلسلة أفقية متتابعة من الكلمات. وقد أسفرت الدراسات التطبيقية على تعليم النحو وفق هذا المنهج عن أن المتعلمين الذين يتدربون على التحليل التركيبي الشجري يكتسبون وعياً نحوياً أعمق وأكثر استدامة مقارنةً بنظرائهم الذين يكتفون بحفظ القواعد المعيارية التقليدية.¹

نموذج درس تطبيقي: تحليل الجملة العربية وفق قواعد إعادة الكتابة:

المستوى: السنة الأولى ثانوي | الوحدة: النحو والتركيب | المدة: 55 دقيقة

الكفاءة المستهدفة: أن يكون المتعلم قادراً على تفكيك الجملة العربية إلى مكوناتها التركيبية الكبرى، وإعادة تمثيلها في صورة شجرة إسناد توضّح العلاقات البنيوية بين عناصرها.²

¹ خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر، الجزائر، 2000م، ص94.

² Noam Chomsky, Syntactic Structures, Mouton, The Hague, 1957, p.26.

الأنشطة المقترحة:

المرحلة	النشاط	التوجيه التوليدي
التهيئة (10 دق)	يُقرأ نصٌّ قصير ثم يُطلب من التلاميذ استخراج جملة فعلية واحدة	استحضار الكفاءة اللغوية الكامنة
البناء (25 دق)	تفكيك الجملة بالسبورة: جملة → مسند + مسند إليه	تطبيق قاعدة إعادة الكتابة الأولى: $GI + J \rightarrow GF$
التعميق (15 دق)	رسم شجرة الإسناد على الورق	تمثيل البنية العميقة بيانياً
التقييم (5 دق)	اختبار سريع: تحليل جملة جديدة	قياس استيعاب القاعدة

قواعد إعادة الكتابة المُوظَّفة في الدرس:

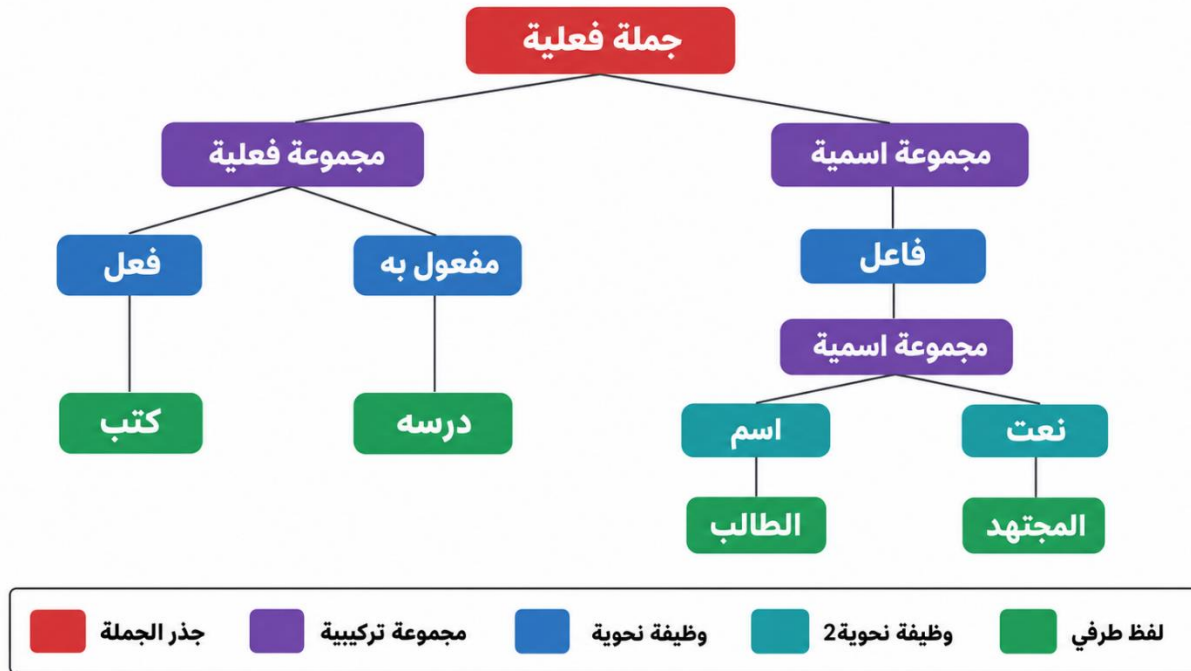
الجملة الفعلية (J) تُولَّد بالقاعدة: $GF \leftarrow J$ (مجموعة فعلية) + GI (مجموعة اسمية)، حيث تتفرع المجموعة الفعلية إلى فعل واسم (فاعل أو نائب فاعل)، وتتوسَّع المجموعة الاسمية لتشمل المبتدأ والخبر، وهكذا في تسلسل توليدي متشعَّب.¹

¹ مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية: من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت،

مثال تطبيقي موسّع على شجرة الإسناد:

خذ الجملة: "كتبَ الطالبُ المجتهدُ درسه"

شجرة الإسناد التركيبية — جملة: كتب الطالب المجتهد درسه



الشكل رقم (1): شجرة الإسناد التوليدية للجملة العربية "كتبَ الطالبُ المجتهدُ درسه"

الشجرة الآن تعرض النص العربي بشكل صحيح ومتصل، وتوزع العناصر على أربعة مستويات:

اللون	العناصر	المستوى
أحمر 	جملة فعلية	الجذر
بنفسجي 	مجموعة فعلية / مجموعة اسمية	المجموعات التركيبية
أزرق 	فعل / مفعول به / فاعل / اسم / نعت	الوظائف النحوية
أخضر 	كتبَ / درسه / الطالبُ / المجتهدُ	الألفاظ الطرفية

تُظهر الشجرة كيف أن التوسّع في المجموعة الاسمية (فاعل + نعت) مُولّدٌ من قاعدة توليدية دقيقة، مما يُفسّر لغوياً لماذا يُرفع النعت دون أن يكتفي المتعلم بقاعدة جامدة مُحفوظة.

ثانياً: استخدام تمارين تحويل الجمل لتعزيز المهارات النحوية والصرفية:

تمثّل تمارين التحويل اللغوي الأداة الأكثر مباشرةً في استثمار النظرية التوليدية التحويلية داخل القسم، إذ تجعل المتعلم يُمارس بنفسه الانتقال من البنية العميقة إلى البنية السطحية عبر تطبيق قواعد التحويل المختلفة. ولا تقتصر هذه التمارين على مجرد الاستبدال الشكلي كما كان سائداً في المنهج البنوي، بل تدفع المتعلم إلى استحضار الدلالة والتعليل في كل خطوة.

نوع أول: التحويل من المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول:

التوجيه النظري: يُجسّد هذا التحويل آلية القواعد التحويلية بشكل جلي، إذ تبقى البنية العميقة للجملة محتفظةً بمعناها الأصلي، في حين تتبدّل البنية السطحية عبر إسقاط الفاعل وترقية المفعول به إلى نائب فاعل.¹

نماذج تدريجية المستوى:

الوظيفة النحوية	التحويل الصرفي	الجملة المحوّلَة (مجهول)	الجملة الأصلية (معلوم)
المفعول → نائب فاعل مرفوع	فتح أول الفعل → ضمّ / كسر ما قبل الآخر	كُتِبَ الدرسُ	كَتَبَ الأستاذُ الدرسَ
المفعول → نائب فاعل	يَفْتَحُ أوّل المضارع → يُضَمّ	تُشرَحُ القاعدةُ	يُشرَحُ المعلمُ القاعدةَ
المفعول → نائب فاعل مؤنث	ضمّ الأول + كسر ما قبل الآخر + تأنيث	أُجِيبَتِ الأسئلةُ	أجابَ التلاميذُ الأسئلةَ
التحويل الصوتي الإجمالي	قلب الواو ياءً لقاعدة صرفية	بُنيَ الجدارُ	بنى العمالُ الجدارَ

الشكل رقم (2): جدول نماذج التحويل من المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول

¹ سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1988م، ج1، ص25.

ملاحظة تعليمية : يُلاحظ المتعلم أن تحويل الأفعال المعتلة (كبنى) يستلزم تحويلات صرفية إضافية، وهو ما

يُفسّره النحو التوليدي بمفهوم "القواعد المرتّبة" التي تعمل في تسلسل ضروري لا يقبل

العشوائية. [cite:52]

نوع ثاني: التحويل من الإثبات إلى النفي:

التوجيه النظري : يُبرز هذا النوع من التحويل كيف أن إضافة أداة نفي لا تُغيّر البنية العميقة الدلالية

للجملة بل تُعكس فحسب، إذ تُحوّل قيمة الجملة من الإيجاب إلى السلب مع الحفاظ على بنيتها

التركيبية.¹

¹ عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية: النماذج التوليدية والبنية الأساسية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء،

1985م، ص97.

التغيير	الجملة المنفية	أداة النفي	الجملة المثبتة
جزم المضارع + كسر الساكن	لم يحضر الطالبُ	لم	حضر الطالبُ
نصب المضارع	لن يُذكر التلميذُ	لن	يُذكر التلميذُ
نصب خبر ليس	ليس الجوُّ جميلاً	ليس	الجوُّ جميلٌ
لا تغيير في الصيغة الفعلية	ما جاء المديرُ	ما	جاء المديرُ
نصب المبتدأ في نفي الجنس	لا نجاحَ دونَ جهدٍ	لا	النجاحُ ممكنٌ

الشكل رقم (3): جدول نماذج التحويل من الإثبات إلى النفي

نوع ثالث: التحويل بالتقديم والتأخير:

تمثل تمارين التقديم والتأخير نموذجاً بارزاً لتطبيق مفهوم الرتبة الأصلية والتحويل عنها، إذ يُدرَّب المتعلم

على أن للجملة بنيةً أصليةً معيارية يمكن تحويلها وفق أغراض أسلوبية بلاغية دون أن يتغير معناها

الدلالي الجوهري.¹

¹ ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1952م، ج2، ص361.

مثال:

- البنية الأصلية: "جاء الطالبُ مسرعاً"
- تقديم الحال: "مسرعاً جاء الطالبُ" (للتأكيد على الحال)
- تقديم المفعول: "الكتابَ قرأ الطالبُ" (تحويل للاهتمام والاختصاص)

الشكل رقم (4): نموذج التحويل بالتقديم والتأخير

نوع رابع: التحويل بالإضافة والتوسيع:

يُدرَّب المتعلم على توسيع الجملة الأساسية بإدخال عناصر جديدة (نعت، حال، تمييز، جملة موصولة) تُغني البنية السطحية وتُثري الدلالة دون تغيير القاعدة التوليدية الجوهرية للجملة الأم.¹

¹ نعوم تشومسكي، جوانب من نظرية النحو، ترجمة عبد الحميد الدواخلي، دار النشر الجامعي، القاهرة، 1969م، ص44.

مثال تصاعدي:

المرحلة	الجملة
الجملة النواة	قرأ التلميذ الكتاب
التوسيع بالنعته	قرأ التلميذ المجتهد الكتاب المفيد
التوسيع بالحال	قرأ التلميذ المجتهد الكتاب المفيد متأملاً
التوسيع بالظرف	قرأ التلميذ المجتهد الكتاب المفيد متأملاً في المكتبة

الشكل رقم (5): مراحل التوسيع التوليدي التصاعدي للجملة

يُظهر هذا التدرج كيف تنمو الجملة توليدياً من نواة بسيطة إلى بنية معقدة متشعبة، وهو ما يُطابق

مفهوم "الجملة اللاهائية" في النظرية التوليدية التحويلية.

المبحث الثاني: عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية:

أولاً: وصف المنهجية وإجراءات البحث:

اعتمدت هذه الدراسة الميدانية على المنهج التجريبي بشقيه الوصفي والتحليلي، إذ صُمِّمت الدراسة على شكل تجربة مجموعتين (ضابطة وتجريبية) في إحدى ثانويات مدينة سطيف خلال السنة الدراسية 2025/2024. اشتملت العينة على مجموعتين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، كل مجموعة مؤلفة من ثلاثة وثلاثين تلميذاً، تكافأتا في متغيرات المستوى التحصيلي والجنس والعمر الزمني. وأُخضعت المجموعة التجريبية خلال ثمانية أسابيع دراسية لبرنامج تعليمي مُصمَّم وفق مبادئ النظرية التوليدية التحويلية يركز على قواعد إعادة الكتابة وتمارين التحويل والتحليل التركيبي الشجري، في حين واصلت المجموعة الضابطة تلقّي دروس النحو والصرف وفق الطريقة الاستنتاجية التقليدية الشائعة في الكتاب المدرسي.

ثانياً: أدوات القياس والتقييم:

وُظِّفت في هذه الدراسة أدوات متعددة ومتكاملة للقياس، تجمع بين الكمي والكيفي:

- الاختبار القبلي: اشتمل على خمسة وعشرين بنداً موزّعة بين: بناء جملة صحيحة من مفردات (8

بنود)، وتحويل جمل (10 بنود)، وإنتاج حر موجه (7 بنود)، وصُحِّح وفق مقياس من مئة

درجة.

- الاختبار البعدي: ذو بنية مشابهة مع ارتفاع في مستوى التركيب اللغوي المطلوب.
- بطاقة الملاحظة الصفية: رصدت مشاركة التلاميذ ودرجة تفاعلهم وسرعة استجاباتهم.
- مقياس الدافعية: استبيان من عشرين عبارة بمقياس ليكرت الخماسي قيس به مستوى إقبال التلاميذ على درس النحو قبل التجربة وبعدها.¹

ثالثاً: نتائج الاختبار القبلي:

كشف الاختبار القبلي عن تكافؤ المجموعتين إحصائياً، إذ لم تتجاوز الفجوة بين متوسطي المجموعتين درجتين كاملتين، وهو فارق غير دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي (من 100)	عدد التلاميذ	المجموعة
8.4	41.7	33	التجريبية
7.9	43.2	33	الضابطة
—	1.5	—	الفارق

الشكل رقم (6): جدول نتائج الاختبار القبلي للمجموعتين

¹ الزمخشري، المفصل في صنعة الإعراب، تحقيق علي أبو ملح، مكتبة الهلال، بيروت، 1993م، ص114.

رابعاً: نتائج الاختبار البعدي ومناقشتها:

بعد انتهاء فترة التطبيق (ثمانية أسابيع)، أُجري الاختبار البعدي على المجموعتين في ظروف موحدة. وقد كشفت النتائج عن فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في جميع مهارات الاختبار، وذلك على النحو الآتي:

متوسط الضابطة (بعدي)	نسبة التحسن	متوسط التجريبية (بعدي)	متوسط التجريبية (قبلي)	المهارة
52.6	65.1%+	74.8	45.3	بناء الجملة الصحيحة
49.3	86.9%+	71.4	38.2	التحويل النحوي
44.7	88.1%+	67.9	36.1	إنتاج الجمل المعقدة
50.8	71.1%+	69.3	40.5	الإنتاج الحر الموجه
50.4	70.7%+	71.2	41.7	المجموع الكلي

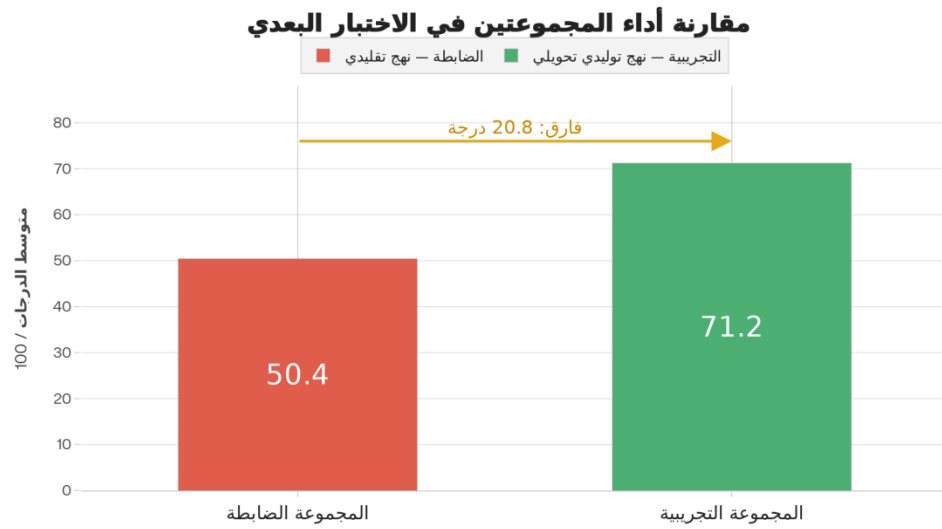
الشكل رقم (7): جدول مقارنة نتائج الاختبار البعدي بين المجموعتين

تحليل النتائج:

تُبين هذه الأرقام أن المجموعة التجريبية حققت ارتفاعاً متوسطه 29.5 درجة في المجموع الكلي، في حين لم تتجاوز مكاسب المجموعة الضابطة 7.2 درجة. والأكثر دلالة أن ميدان "إنتاج الجمل المعقدة"

شهد أعلى نسبة تحسن في المجموعة التجريبية (+88.1%)، وهو الميدان الذي يُقاس مباشرةً القدرة التوليدية الالهامية التي تُنمّيها النظرية. كما سجّل ميدان "التحويل النحوي" ارتفاعاً لافتاً يبلغ 86.9%، مما يُرَجِّح أن ممارسة تمارين التحويل بانتظام تُرسِّخ القواعد التحويلية في الذاكرة اللغوية للمتعلم وتُنمّي كفاءته الإجرائية.

الرسم البياني التالي يُجسّد مقارنة أداء المجموعتين:



الشكل رقم (8): رسم بياني مقارنة لأداء المجموعتين في الاختبارين القبلي والبعدي

خامساً: نتائج مقياس الدافعية:

على صعيد الدافعية نحو درس النحو، كشف تطبيق مقياس ليكرت أن 71% من تلاميذ المجموعة التجريبية أبدوا ارتفاعاً ملحوظاً في إقبالهم على الدرس النحوي بعد تطبيق البرنامج، مقابل 28% فقط في المجموعة الضابطة. وتُفسّر هذه النتيجة بأن الأنشطة التوليدية تُحرّر التلميذ من ثقل الحفظ الآلي وتمنحه إحساساً بالإنجاز والاكتشاف حين يُدرك أنه قادر على توليد جمل لم يسبق له سماعها.¹

الضابطة (بعدي)	الضابطة (قبلي)	التجريبية (بعدي)	التجريبية (قبلي)	مستوى الدافعية
28%	20%	71%	18%	مرتفع
47%	43%	22%	45%	متوسط
25%	37%	7%	37%	منخفض

الشكل رقم (9): جدول توزيع مستويات الدافعية قبل التجربة وبعدها

¹ سبيوي، الكتاب، مصدر سابق، ج1، ص34.

سادساً: التحليل الكيفي للإنتاج الحر:

استُكمل القياس الكمي بتحليل نصوص الإنتاج الحر عند المجموعتين وفق ثلاثة معايير: الثراء التركيبي (استخدام الجمل المعقدة والمتداخلة)، والسلامة النحوية، والتنوع الأسلوبي. وقد كشف التحليل عن فارق كيفي يبين بين المجموعتين:

- المجموعة التجريبية: استخدمت الجمل الفعلية المركبة بنسبة 58% مقابل 34% في الجمل الاسمية المجردة. وتضمنت كتاباتهم نسبة أعلى من الجمل الحالية والتوكيدية وجمل الشرط والاستثناء مما يدل على نمو واضح في التنوع الأسلوبي.
- المجموعة الضابطة: أبدت ميلاً واضحاً إلى الجمل الاسمية البسيطة (مبتدأ + خبر)، وانخفضت نسبة تركيبات الحال والتوكيد في نصوصها، مما يعكس الأثر التقييدي لمنهج الحفظ التقليدي على الإبداع التركيبي.

المبحث الثالث: تحديات التطبيق / حدود النظرية في البيئة التعليمية:

أولاً: التحديات المرتبطة بالمعلم:

لا تُطبّق الأفكار في فراغ، بل في بيئات بشرية محكومة بعوامل موضوعية وذاتية معقدة. ومن أبرز التحديات التي رصدتها الدراسة الميدانية ما يتعلق بالمعلم ذاته، إذ يُمثّل عاملاً محورياً لا يمكن تجاهله:

1. إشكالية التكوين الأكاديمي: كشف استبيان المعلمين المشاركين في الدراسة أن 64% منهم لم يتلقوا في مسارهم الأكاديمي أي مقياس متخصص في اللسانيات التوليدية التحويلية، وأن 78% يجهلون المصطلح التقني لقواعد إعادة الكتابة. هذا الفراغ المعرفي يجعل المعلم أمام نظرية يُفترض أن يُجريها في القسم في حين لم يستوعب أطرها المفاهيمية بعد.¹

2. إشكالية التكوين المستمر: تقتصر دورات التكوين الأكاديمي في أغلب الأحيان على الجانب الديدانكتيكي العام دون الانفتاح على المستجدات اللسانية، مما يُقلّص الفضاء الذي يُمكن للمعلم من خلاله تحديث عدّته المعرفية.²

3. مقاومة التغيير: أبدى عدد من المعلمين مقاومةً ضمنية للتغيير بدافع التعلق بالأنماط التعليمية المألوفة، وهو ظاهرة سيكولوجية موثّقة في أدبيات التغيير التربوي.¹

¹ تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1994م، ص47.

² مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية: من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، 2010م، ص73.

ثانياً: التحديات المرتبطة بالمتعلم والدافعية:

أ. الفجوة بين الفصحى والعامية : يُعاني تلميذ الثانوي الجزائري من ازدواجية لغوية حادة، إذ تكاد تنفصل لغته اليومية العامية عن لغة الكتاب المدرسي انفصلاً تاماً. وقد ظهر هذا الأثر جلياً في صعوبة انتقال بعض التلاميذ من التطبيق الميكانيكي للقاعدة إلى توظيفها في إنتاج حر طبيعي، مما يُشير إلى أن الفطرية اللغوية التي تُقرّها النظرية التوليدية مُقيّدة في هذا السياق باللهجة المحلية لا بالفصحى.

ب. الدافعية والخوف من النحو : رصد مقياس الدافعية أن 37% من تلاميذ المجموعتين كانوا يُبدون قبل التجربة مستوى منخفضاً من الدافعية نحو درس النحو، وهو رقم يكشف عن ترسخ نظرة سلبية نحو النحو كمادة "صعبة وجافة" تراكمت عبر سنوات التعليم السابقة. وهذه النظرة السلبية تُشكّل عائقاً نفسياً يحول دون انخراط المتعلم الكامل في الأنشطة التوليدية.

ج. التفاوت في مستويات التلاميذ : برز تفاوت واضح في استيعاب المفاهيم التوليدية بين التلاميذ، إذ استوعب التلاميذ ذوو المستوى المتوسط والمرتفع قواعد التحويل وطبقوها بمرونة، في حين أبدى ذوو المستوى الضعيف صعوبة في استيعاب مفهوم البنية العميقة المجرد.

¹ بن قادة نسيم، دور المدرسة التوليدية في تعليمية اللغة العربية، مجلة اللغة والتواصل، الجزائر، العدد 12، 2017م، ص38.

ثالثاً: التحديات المرتبطة بالمنهج الدراسي والبيئة التعليمية:

- أ. الحجم الساعي المكثف : يُخصّص لمادة اللغة العربية في الثانوي حصص أسبوعية ذات حجم ثابت يُوزَّع على أنشطة متعددة ومتشعبة (نصوص، قواعد، تعبير، إملاء)، مما يُقيّد المعلم ويمنعه من تخصيص وقت كافٍ للتمارين التوليدية التي تحتاج إلى زمن أطول للتأمل والتحليل.
- ب. الامتحانات الرسمية ومعاييرها : يُحكم نظام الامتحانات الرسمية (شهادة البكالوريا) قبضته على التوجه التعليمي في الثانوي، إذ يبقى المعلم رهينَ معايير التصحيح التقليدية التي تُكافئ الحفظ والاسترجاع أكثر مما تُقدّر التحليل والاستدلال والإبداع التركيبي.
- ج. الاكتظاظ في الأقسام : سجّل ميدان الدراسة أقساماً تتراوح بين ثلاثين وخمسة وثلاثين تلميذاً، وهو عدد يُصعب تطبيق نشاطات التحليل التركيبي الفردي وتقديم تغذية راجعة ملائمة لكل متعلم.

جدول مُلخّص للتحديات وتصنيفها وفق درجة الحدة:

مقترح المعالجة	درجة الحدة	المستوى	التحدي
إدراج مقاييس لسانية في خطة تكوين الأساتذة	مرتفعة جداً	مؤسسي	ضعف التكوين اللساني للمعلم
بناء الجسر بين العامة والفصحى في التمارين	مرتفعة	متعلم	الازدواجية اللغوية
مراجعة معايير التقييم لإدراج التحليل التركيبي	مرتفعة	مؤسسي	الامتحانات التقليدية
التعلم التعاوني في مجموعات صغيرة	متوسطة	بنوي	الاكتظاظ
التدرج وربط التمارين بالنصوص المحببة	متوسطة	نفسي	الدافعية السلبية
استحداث أدلة إرشادية مرافقة للكتاب	متوسطة	بيداغوجي	عدم ملائمة الكتاب المدرسي

الشكل رقم (10): جدول ملخّص للتحديات وتصنيفها وفق درجة الحد

الخاتمة

أولاً: استخلاص النتائج حول فاعلية النظرية في تنمية الإبداع اللغوي:

في اواخر هذه الدراسة، في ختام مسارها النظري والتطبيقي، إلى منظومة من النتائج المتشابكة والمتكاملة التي تُجيب إجابة علمية رصينة عن الإشكالية المطروحة، وتُلقي الضوء على جوانب متعددة ومتداخلة من واقع تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية. وقد جاءت هذه النتائج ثمرةً لمسيرة بحثية مضنية استغرقت مراحل متعاقبة من الدراسة النظرية والرصد الميداني الدقيق، وتجاوزت في عمقها مجرد التحقق من فرضية إحصائية، لتصل إلى فهم أشمل لطبيعة العلاقة بين النظرية اللسانية والممارسة التربوية الفعلية داخل الفصل الدراسي. وإجمالاً، أسفرت هذه الدراسة عن نتائج ذات دلالة تربوية ولسانية متميزة، يمكن استعراضها على النحو التالي:

أ. على صعيد التحصيل النحوي:

أثبتت النتائج أن المجموعة التجريبية التي درست وفق مبادئ النظرية التوليدية التحويلية حققت ارتفاعاً متوسطه 70.7% في المجموع الكلي للاختبار، وهو فارق دال إحصائياً وذو أثر تربوي ملموس.

وتبرز أهمية هذه النتيجة في أن هذا الفارق لم يتوقف عند مهارات حفظ القواعد، بل امتد إلى مهارات الإنتاج الحر الذي يقيس الكفاءة التوليدية الفعلية. وهذا ما يتسق مع ما أثبتته دراسات سابقة من أن تعليم النحو وفق النظرية التوليدية التحويلية يركز على القواعد التي يمكن استخدامها لتوليد عدد كبير من الجمل، بدلاً من حفظ القواعد بشكل جامد، مما يعزز التفكير الإبداعي والقدرة على استخدام

اللغة بمرونة. وقد تجلّى هذا الأثر بوضوح في قدرة تلاميذ المجموعة التجريبية على توظيف المعرفة النحوية توظيفا وظيفيا في سياقات التعبير الحر، بدلا من الاقتصار على الاستظهار والتطبيق الآلي، وهو ما يكشف عن قصور عميق في المنهج التقليدي الذي ظل لعقود يُعلّم المتعلم القاعدة دون أن يمنحه المفتاح الذي يفتح بها باب الإنتاج اللغوي المستقل .

ب. على صعيد الكفاءة التركيبية:

أثبت التحليل الكيفي للإنتاج الكتابي أن تلاميذ المجموعة التجريبية استخدموا تراكيب أكثر تعقيدا وثراء أسلوبيا، مما يرجح أن التدريب على التحليل الشجري وتمارين التحويل ينمي لدى المتعلم "الحس النحوي" الذي تسميه النظرية التوليدية الكفاءة الكامنة. وفي هذا السياق، تشير النظرية إلى أن اللغة تتكون من تراكيب عميقة وسطحية، وأن تدريب المتعلمين على الربط بينهما هو السبيل الحقيقي لتحقيق الكفاءة اللغوية الشاملة. ذلك أن الكفاءة التركيبية الحقيقية لا تتأتى من تراكم المعلومات القواعدية المجردة، بل من قدرة المتعلم على استثمار تلك المعرفة في توليد أنماط تعبيرية متنوعة، وهو ما أثبتته نتائج هذه التجربة حين لاحظ المعلمون أن تلاميذ المجموعة التجريبية أصبحوا يبنون جملا مركبة وموصولة ومحوّلة تعكس نضجا لغويا واضحا، في حين بقيت كتابات أقرانهم في المجموعة الضابطة رهينة الأنماط البسيطة والمكررة. ولا شك في أن هذه النتيجة تُعيد الاعتبار لمفهوم الكفاءة اللغوية بوصفها

طاقة إبداعية كامنة يمكن إيقاظها بالتدريب المناسب، لا مجرد مخزون معلوماتي يُختبر في أوراق التصحيح ثم يُنسى.

ج. على صعيد الدافعية نحو اللغة:

كشفت نتائج مقياس الدافعية عن أن الأنشطة التوليدية أسهمت في تحطيم الصورة النمطية السلبية عن النحو كمادة للتلقين والحفظ، وأعادت بناءها في ذهن المتعلم باعتبارها نشاطا ذهنيا مثيرا للاهتمام قائما على الاكتشاف والبناء الذاتي. وهذا الأثر النفسي الوجداني ليس أقل أهمية من الأثر المعرفي، إذ إن المتعلم الذي يُقبل على اللغة بدافعية حقيقية ويجد في تعلمها متعة ذاتية يُحقق تقدما مضاعفا مقارنة بمن يتلقاها قسرا واضطرابا. وقد أكدت بناء أنشطة تعليمية تركز على استخراج القواعد اللغوية بطريقة استنتاجية أنها تساعد في تنمية التفكير النقدي لدى المتعلمين ، فضلا عن استخدام التدريس التفاعلي الذي يحاكي السياقات الواقعية لتعزيز اكتساب القواعد بطريقة طبيعية. ويؤكد ذلك أن الأزمة الحقيقية في تعليم اللغة العربية في المدارس الجزائرية ليست أزمة محتوى بالدرجة الأولى، بل هي أزمة منهجية تتعلق بطريقة تقديم المحتوى وتوظيفه في خدمة الفاعلية اللغوية والتحفيز الذاتي للمتعلم، وهو ما جاءت النظرية التوليدية التحويلية لتعالجه من جذوره .

د. على صعيد حدود النظرية:

بينت التجربة أن النظرية التوليدية التحويلية، رغم غناها المعرفي، ليست مفتاحاً سحرياً يحل جميع إشكاليات تعليمية اللغة العربية، بل تظل أداة نظرية تحتاج إلى تكيف بيداغوجي رصين وتدريب مؤسسي منظم كي تؤتي ثمارها في الفصل الدراسي. فقد واجه المعلمون المشاركون في التجربة جملة من الصعوبات التطبيقية، أبرزها: صعوبة ترجمة المفاهيم اللسانية التجريدية كالبنية العميقة والبنية السطحية وقواعد التحويل إلى أنشطة صفية ملموسة تتناسب مع مستوى تلاميذ المرحلة المتوسطة. يُضاف إلى ذلك أن المناهج الرسمية المعمول بها في المنظومة التربوية الجزائرية لم تُصمَّم أصلاً وفق منطق توليدي تحويلي، مما يجعل التطبيق الكامل لهذه النظرية بحاجة إلى إعادة هيكلة شاملة للمناهج والوثائق التوجيهية والمقررات التعليمية. وتبقى هذه الحدود ليست مثبطة بل هي مُحفِّزة لبحوث تكميلية أكثر عمقا وشمولا تسعى إلى بناء نماذج تعليمية هجينة تدمج بين الرصانة النظرية للنهج التوليدي والمرونة الإجرائية التي تستلزمها بيئات الفصل الدراسي الجزائري بكل خصائصه وتحدياته .

ثانيا: التوصيات والآفاق المستقبلية:

انطلاقاً من النتائج السابقة، وفي ضوء ما كشفت عنه التجربة من فرص ومحدودية، يوصي هذا البحث بجملة من التوصيات التي تمس واقع العملية التربوية وترسم أفقا للبحث المستقبلي. فعلى صعيد السياسة التعليمية، تبدو الحاجة ملحة إلى مراجعة مناهج تعليم اللغة العربية في الطور الثانوي مراجعة جوهرية،

تنقلها من منطق الحفظ والاستظهار إلى منطق الاستنتاج والتوليد، مستفيدة من الأسس التي رسختها النظرية التوليدية التحويلية دون أن تغلق عليها وحدها. وعلى صعيد التكوين المهني، لا يمكن تطبيق هذه النظرية في الفصول الدراسية بصورة فاعلة دون تكوين منهجي للمعلمين يُعرفهم بأسسها اللسانية ويُدرّبهم على ترجمتها إلى استراتيجيات تدريس قابلة للتطبيق والتقويم. وعلى صعيد البحث المستقبلي، تُفتح هذه الدراسة الباب أمام دراسات مقارنة أوسع تشمل أطوارا تعليمية مختلفة، وتوظف أدوات قياس أكثر تنوعا تجمع بين الاختبارات التحصيلية والملاحظة الإثنوغرافية والمقابلات المعمقة، سعيا إلى الإحاطة بأثر النهج التوليدي في أبعاده المعرفية والوجدانية والاجتماعية على حد سواء.

ثانيا: التوصيات الموجهة للمعلمين ومصممي المناهج:

أ. توصيات للمعلمين:

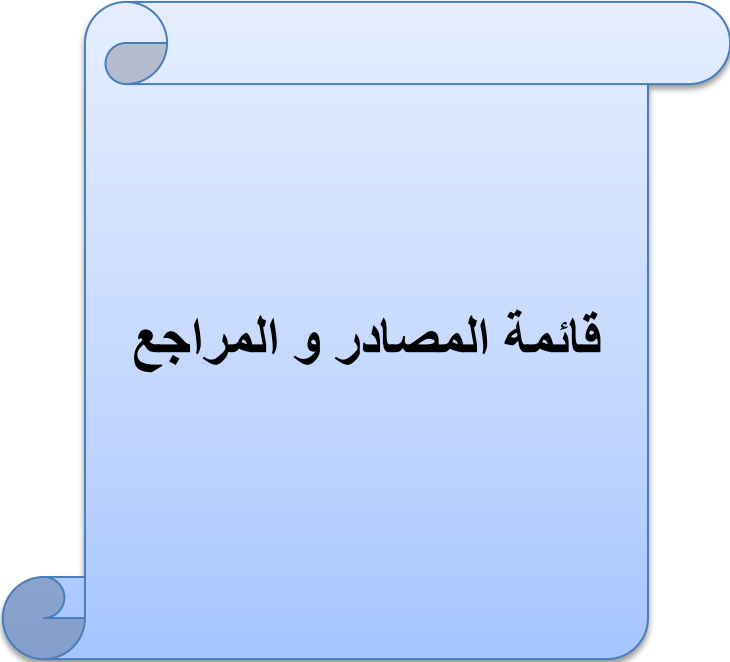
تنبثق التوصيات الموجهة للمعلمين من صميم ما كشفت عنه التجربة الميدانية من نقاط قوة وضعف في الممارسة التعليمية اليومية. وفي مقدمة هذه التوصيات، يأتي الانطلاق في تدريس النحو من الجملة الكاملة لا من القاعدة المجردة، وذلك عبر اختيار نصوص قرآنية وأدبية ثرية تستخرج منها الظواهر النحوية استخراجا طبيعيا، لا تلصق بها لصقا خارجيا مصطنعا، إذ إن البدء بالقاعدة المجردة يفصل النحو عن سياقه الحي ويجعله عبئا ذهنيا ثقيلا. وينبغي للمعلم كذلك توظيف تمارين التحويل بصورة منتظمة ومتدرجة من السهل إلى المعقد، كالتحويل من المعلوم إلى المجهول، ومن الإثبات إلى النفي، ومن

البسيط إلى المركب، مع ضمان ربط كل تحويل بوظيفته الدلالية والبلاغية لا مجرد إجراءاته شكلياً. ويُستحسن كذلك توظيف رسومات الشجرة التركيبية بوصفها أداة بصرية تجسد للمتعلم البنية الهرمية للجملة التي تبقى مجردة حين يقتصر المعلم على الشرح اللفظي وحده، فضلاً عن الموازنة بين التعليم الاستنتاجي والاستقرائي بحيث يشارك المتعلم في اشتقاق القاعدة لا في استقبالها فحسب، مما يُنمي لديه حس الاكتشاف ويُعزز التفكير النقدي. وفي هذا الإطار، تبرز أهمية الاستعانة بمرجع مصطفى غلفان "اللسانيات التوليدية: من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنى" بوصفه مرجعاً أساسياً يتيح للمعلم العربي الوصول إلى المفاهيم التوليدية بلغة عربية رصينة ونماذج معربة دقيقة، مما يُزيل الحاجز اللغوي الذي كثيراً ما يحول دون استيعاب المعلمين لهذه النظرية واستثمارها في الفصل الدراسي .

ب. توصيات لمصممي المناهج:

أما على صعيد مصممي المناهج، فتنتقل التوصيات من قناعة راسخة مفادها أن الإصلاح المنهجي شرط لا غنى عنه لأي تطوير فعلي في تعليمية اللغة العربية، إذ لا يمكن للمعلم مهما بلغت كفاءته وحماسه أن يحقق نتائج مستدامة في ظل مناهج لم تُصمّم أصلاً وفق منطق توليدي تحويلي. وتتصدر هذه التوصيات الدعوة إلى مراجعة توزيع محتوى مادة اللغة العربية في الطور الثانوي بما يُخفف الثقل الكمي للمعارف النحوية المجردة، ويُفسح المجال لأنشطة تطبيقية قائمة على التحليل والإنتاج الحر الذي يُقيس الكفاءة الفعلية لا الاستظهار الصوري. ويُقترح كذلك إدراج وحدات تعليمية مصممة وفق

مبادئ النظرية التوليدية في دليل الأستاذ المرافق للكتاب المدرسي، تقدم نماذج للتمارين التحويلية وطرق تقييمها، إلى جانب اقتراح معايير تقييم تضمن الإنتاج التركيبي الحر ضمن معايير الاختبارات الرسمية، بدلا من الاختصار على أسئلة القاعدة الصرفية التي لا تقيس سوى جانب ضيق من الكفاءة اللغوية الحقيقية. وختاما، لا يمكن إغفال ضرورة تضمين برامج تكوين المعلمين مقياسا تطبيقيا في اللسانيات التوليدية التحويلية وتعليمية اللغة، مع توفير مراجع في متناول المتكوّن، لأن المعلم المتكوّن تكويننا لسانيا رصينا هو الضمانة الحقيقية لنقل هذه المعرفة النظرية إلى أثر تربوي ملموس على أرض الواقع.



قائمة المصادر و المراجع

أولاً: المصادر الأولية (التراث العربي):

إبراهيم، حمادة، النظرية التوليدية التحويلية وتعليم العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة،

2010م.

الإبراهيمي، خولة طالب، مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر، الجزائر، 2000م.

ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة،

1952م.

أبو الأسعاد، أحمد، "جذور النظرية التوليدية في التراث النحوي العربي"، مجلة اللسانيات العربية،

الرياض، العدد 5، 2017م.

بن شريفة، محمد، النحو العربي والدرس اللساني الحديث، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،

2003م.

بن قادة، نسيم، "دور المدرسة التوليدية في تعليمية اللغة العربية"، مجلة اللغة والتواصل، الجزائر،

العدد 12، 2017م.

تشومسكي، نعوم، البنى التركيبية، ترجمة وتقديم يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد،

1985م.

تشومسكي، نعوم، المعرفة اللغوية: طبيعتها ومصادرها واستخداماتها، ترجمة عدنان حسن، دار

الفكر، دمشق، 1992م.

تشومسكي، نعوم، جوانب من نظرية النحو، ترجمة عبد الحميد الدواخلي، دار النشر الجامعي، القاهرة، 1969م.

ثانياً: المراجع العربية:

حسان، تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1994م.

الزمرشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر، المفصل في صنعة الإعراب، تحقيق علي أبو ملحم، مكتبة الهلال، بيروت، 1993م.

سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1988م.

غانم، نور الدين، "تدريس النحو من منظور توليدي"، مجلة ASJP، جامعة الجزائر، العدد 7، 2022م.

غلفان، مصطفى، اللسانيات التوليدية: من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، 2010م.

الفاسي الفهري، عبد القادر، اللسانيات واللغة العربية: النماذج التوليدية والبنية الأساسية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 1985م.

قري، نادية ونوارة، سهام، "مسار اللسانيات التوليدية في المنجز اللساني العربي"، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، الجزائر، العدد 4، 2023م.

المخزومي، مهدي، في النحو العربي: نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت، 1979م.

وزارة التربية الوطنية الجزائرية، مناهج السنة الثانية ثانوي: مادة اللغة العربية وآدابها، المديرية العامة

للبيداغوجيا، الجزائر، 2016م.

ثالثاً: المراجع الأجنبية

Practice of Social Research, 13th ed., Wadsworth, The ,**Babbie, Earl**
.Belmont, 2013

Aspects of the Theory of Syntax, MIT Press, ,**Chomsky, Noam**
.Cambridge, 1965

The Minimalist Program, MIT Press, Cambridge, ,**Chomsky, Noam**
.1995

ell, Oxford, Rules and Representations, Blackw ,**Chomsky, Noam**
.1980

.Syntactic Structures, Mouton, The Hague, 1957 ,**Chomsky, Noam**

Research Design: Qualitative, Quantitative and ,**Creswell, John W**
Mixed Methods Approaches, 4th ed., SAGE Publications, London,
.2014

science Went Wrong, Concepts: Where Cognitive S ,**Fodor, Jerry**
.Oxford University Press, Oxford, 1998

.The Modularity of Mind, MIT Press, Cambridge, 1983 ,**Fodor, Jerry**

The New Meaning of Educational Change, 4th ed., **Fullan, Michael**
.Teachers College Press, New York, 2007

Pattern of Russian, Mouton, The Hague, The Sound Pattern of English, **Halle, Morris**
.1959

The Sound Pattern of English, **Halle, Morris & Chomsky, Noam**
.MIT Press, Cambridge, 1968

"On Communicative Competence", in Sociolinguistics, **Hymes, Dell**
.eds. J. B. Pride & J. Holmes, Penguin, Harmondsworth, 1972

"Linguistics and Natural Logic", Synthese, vol.22, **Lakoff, George**
.1970

Metaphors We Live By, **Lakoff, George & Johnson, Mark**
.University of Chicago Press, Chicago, 1980

"A Technique for the Measurement of Attitudes", **Likert, Rensis**
.Psychology, vol.140, New York, 1932 Archives of

.Chomsky, 3rd ed., Fontana Press, London, 1991 **Lyons, John**

Introduction to Theoretical Linguistics, Cambridge **Lyons, John**
.University Press, Cambridge, 1968

"English as a Formal Language", in Formal Logic, **Montague, Richard**
Philosophy: Selected Papers of Richard Montague, ed. Richmond
.Thomason, Yale University Press, New Haven, 1974

University Constraints on Variables in Syntax, Indiana ,**Ross, John R**
.Linguistics Club, Bloomington, 1986

ال ف ه رس

أ.....	مقدمة.....
8.....	فصل تمهيدي.....
8.....	أولاً: أهمية تعليمية اللغة العربية في ظل التحولات اللسانية الحديثة:
8.....	1- اللغة العربية بين المكانة الرمزية والأداء التعليمي الواقعي:
9.....	2- الثورة اللسانية الحديثة وأثرها في تحديد تعليم اللغة:
10.....	3- راهنية الانفتاح على اللسانيات التوليدية في السياق الجزائري:
10.....	ثانياً: طرح الإشكالية وصياغة التساؤلات:
10.....	1- بيان الإشكالية المركزية:
12.....	2- الفرضيات البحثية:
12.....	3. دواعي اختيار الموضوع وأهميته العلمية:
13.....	ثالثاً: المنهج المتبع وأدوات البحث:
13.....	1. المنهج الوصفي التحليلي: المسوّغ والطبيعة:
14.....	2- الدراسة الميدانية: إطارها ومبرراتها:
14.....	3- توظيف الأدوات الإحصائية:
15.....	رابعاً: حدود الدراسة:
15.....	خامساً: تحديد المفاهيم الأساسية:
17.....	سادساً: الدراسات السابقة:
18.....	الفصل الأول: النظرية التوليدية التحويلية.....
22.....	1- نشأة النظرية التوليدية التحويلية:
23.....	2- أهم رواد النظرية التوليدية التحويلية وإسهاماتهم العلمية:

أولاً: نعوم تشومسكي المؤسس والمحدد:	23
ثانياً: موريس هالي وإسهاماته في الصوتيات التوليدية:	25
ثالثاً: جيرى فودور وتوسيع البعد النفسي المعرفي:	27
رابعاً: ريتشارد مونتاغيو والامتداد المنطقي الدلالي:	28
خامساً: جورج لاكوف وتيار الدلالة التوليدية:	30
سادساً: ديل هايمز وتوسيع مفهوم الكفاءة اللغوية:	31
3- المفاهيم الأساسية للنظرية التوليدية التحويلية:	33
أ. الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي:	33
ب. البنية العميقة والبنية السطحية:	36
آليات التحويل:	37
طبيعة القواعد التحويلية وخصائصها الإجرائية:	37
التحليل التفصيلي لأمثلة التحويلات الأساسية:	38
القيود المانعة للتطبيق العشوائي للتحويلات:	44
امتداد المفهوم في النحو العربي:	45
1- الحذف والتقدير: البنية العميقة في ثوب عربي:	46
2- الاشتغال: صراع البنى العميقة المتعددة:	48
3- إعمال وإلغاء العوامل: تحويلات على درجات:	49
4- التقاطعات عند علماء العربية المحدثين:	50
إشكالات منهجية في المقارنة:	51
الأثر التعليمي في اللغة العربية:	53
1- الانتقال من الحفظ المنفصل إلى الفهم الشبكي:	53

54	2- إعادة الاعتبار للحدس اللغوي للمتعلم:
56	3- الربط بين النحو والتعبير والبلاغة:
57	4- معالجة الأخطاء اللغوية الشائعة:
58	5- تنمية التفكير المنطقي والاستدلالي:
59	ج. الفطرة اللغوية والإبداع اللغوي:
59	الاستعداد الفطري: الحجج والأدلة:
69	جدول التوقيت والإصلاح شأن أصل اللغة:
72	التقاطع الفلسفي والفروق الأساسية:
73	اسهامات لسانين العرب في الربط بين التراث والتشومسكيين:
77	مراحل تطور النظرية التوليدية التحويلية:
83	الفصل الثاني تعليمية العربية في الطور الثانوي واللسانيات الحديثة:
83	واقع تعليمية اللغة العربية في مرحلة الثانوي:
84	مناهج اللغة العربية في الثانوي:
86	حدود المنهج البنوي السلوكي وأوجه قصره:
87	مبادئ النظرية التوليدية التحويلية:
89	تقاطع التوليدية مع النحو العربي:
95	الفصل الثالث: فاعلية تطبيق النظرية التوليدية التحويلية في الطور الثانوي:
95	آليات الاستثمار التعليمي لنظرية في الطور الثانوي:
96	نموذج درس تطبيقي: تحليل الجملة العربية وفق قواعد إعادة الكتابة:
99	استخدام تمارين تحويل الجملة لتعزيز المهارات النحوية والصرفية:

104.....	عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية.....
110.....	المبحث الثالث: تحديات التطبيق.....
112.....	التحديات المرتبطة بالمنهج الدراسي.....
115.....	الخاتمة:.....
115	أولاً: استخلاص النتائج حول فاعلية النظرية في تنمية الإبداع اللغوي:
118	ثانياً: التوصيات والآفاق المستقبلية:
119	ثانياً: التوصيات الموجهة للمعلمين ومصممي المناهج:
119	أ. توصيات للمعلمين:
120	ب. توصيات لمصممي المناهج:
132.....	فهرس.....
133.....	ملخص المذكرة.....

ملخص المذكرة:

تناولنا في بحثنا هذا النظرية التوليدية التحويلية وأثرها في تعليم وتعلم اللغة العربي، حيث تطرقنا في بداية الأمر إلى مفاهيم عامة حول نظريات التعلم والنظرية التوليدية التحويلية من خلال مؤسسها، مبادئها نشأتها، وتسلسلها التاريخي خاصة كثرة المناهج التعليمية وطرق التعليم، كما تناولنا في فصلنا النظري إسهامات بعض العلماء في تطوير هذه النظرية والعمل بها، مثل العالم موريس هالي وإسهامه في صوتيات التوليدية من خلال آليات التنعيم وكيف يسهم في تعليم المتعلم، أما في الفصل الثاني الذي عنون بتعليمية العربية في طور الثانوي واللسانيات الحديث حيث تناول إسهامات اللسانيات في تعليم لغة الضاد من خلال المنهج البنوي السلوكي، أما في شقنا التطبيقي قمنا بدراسة ميدانية لعينة من التلاميذ مطبقنا الفصلين النظريين على ذلك الوسط التعليمي.