

الباب الرابع

عرض البيانات ومناقشتها

يُعَدُّ هذا الباب جوهرَ البحث، إذ يتناول عرضَ البيانات الناتجة عن تحليل محتوى كتاب النحو الواضح (الجزء الأول) ومناقشتها في ضوء الإطار النظري المعتمد في هذه الدراسة. ويهدف هذا الباب إلى تقديم صورةٍ منهجيةٍ ومتكاملةٍ عن كيفية عرض المادة النحوية والأنشطة التعليمية في الكتاب، ثم تفسير هذه النتائج تفسيرًا علميًا يستند إلى نظرية اكتساب اللغة الثانية، ولا سيَّما تصوُّر رود إليس حول طبيعة تعلُّم اللغات في السياقات التعليمية النظامية.

يُمَيِّزُ في هذا الباب تمييزًا منهجيًا بين عرض البيانات ومناقشتها، وذلك بغرض إظهار الوقائع النصِّية أولاً، ثم تفسيرها في ضوء الإطار النظري المعتمد. كما تُنظَّمُ كلُّ من عرض البيانات ومناقشتها في هذا الفصل وفقًا لصياغة أسئلة البحث، حيث يُخصَّصُ القسم الأول لتحليل عرض المادة التعليمية في كتاب النحو الواضح استجابةً لسؤال البحث الأول، بينما يُخصَّصُ القسم الثاني لتحليل الأنشطة التعليمية الواردة في الكتاب وعلاقتها بدعم اكتساب اللغة الثانية، وذلك استجابةً لسؤال البحث الثاني.

وينطلق عرض البيانات في كل سؤال البحث من هذا الباب من مبدأ الوصف الموضوعي، حيث تُقدَّمُ مادَّة الكتاب كما وردت في النصِّ الأصلي دون إدخال أحكامٍ تفسيريةٍ في المرحلة الأولى. ويستند هذا العرض إلى نتائج عمليَّتي الترميز والتصنيف اللتين أُجريتَا في ضوء أداة التحليل الموضَّحة في باب منهجية البحث، بما يضمن الاتساق بين الإجراءات المنهجية والنتائج المعروضة. ويُراعي هذا الوصف إبراز أنماط تقديم الأمثلة، وصياغة الشرح، وبناء القواعد النحوية، وأنواع التدريبات المصاحبة لكلِّ عنوان.

وقد نُظِّمَ عرض البيانات وفق الترتيب المعتمد في كتاب النحو الواضح (الجزء الأول)، انطلاقًا من العناوين الأولى المتعلقة بمفهوم الجملة وأجزائها، وصولًا إلى الأبواب المتقدِّمة المرتبطة بالأفعال وأحكام الإعراب والتراكيب الاسمية والفعلية. ويهدف هذا

الترتيب إلى المحافظة على السياق التعليمي الذي اعتمده مؤلف الكتاب، بما يتيح فهم تطوّر عرض القضايا النحوية وتسلسلها من البسيط إلى الأكثر تعقيداً. ويعتمد تحليل كلّ عنوان على دراسة الأقسام المصاحبة له، مثل عرض الأمثلة، والشرح أو البحث، وصياغة القاعدة، والتدريبات، إن وجدت. ويُسهم هذا التقسيم في الكشف عن السمات العامة لنمط التدريس المعتمد في الكتاب، سواء من حيث درجة توجيه المتعلّم، أو طبيعة المعالجة اللغوية المطلوبة، أو مستوى إنتاج اللغة الذي تتيحه الأنشطة التعليمية.

وبعد الانتهاء من عرض البيانات وصفاً منهجياً، ينتقل هذا الباب إلى مناقشة النتائج. وتهدف هذه المناقشة إلى تجاوز مستوى الوصف إلى مستوى التفسير والتحليل النظري، من خلال ربط النتائج المستخلصة بإطار نظرية اكتساب اللغة الثانية التي قدّمها رود إليس، إلى جانب الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة. ولا تقتصر المناقشة على بيان خصائص عرض المادة والأنشطة فحسب، بل تسعى أيضاً إلى تفسير دلالاتها التربوية وإبراز مدى إسهامها في دعم تنمية المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة لدى متعلّمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

وانسجاماً مع صياغة أسئلة البحث، فُسِّمت مناقشة النتائج في هذا الباب إلى مبحثين رئيسيين. يتناول المبحث الأول مناقشة سؤال البحث المتعلّق بكيفية عرض مادّة كتاب النحو الواضح في ضوء نظرية رود إليس في اكتساب اللغة الثانية، مع التركيز على نمط تقديم المدخلات اللغوية، وتسلسل عرض القواعد، وطبيعة التعلّم الضمني والتعلّم الصريح كما تنعكس في محتوى الكتاب. أمّا المبحث الثاني، فيخصّص لمناقشة مدى إسهام الأنشطة التعليمية الواردة في الكتاب في دعم عملية اكتساب اللغة العربية لغةً ثانية، وذلك من خلال تحليل أنواع التدريبات، ومستوى التوجيه والتحكّم فيها، وإمكاناتها في دعم تطوّر المعرفة اللغوية لدى المتعلّمين.

وانطلاقاً من هذا البناء المنهجي، يهدف الباب الرابع إلى تقديم عرضٍ تحليليٍّ متكاملٍ لنتائج البحث، يقوم على الجمع بين الوصف الدقيق والمنظّم للبيانات المستخلصة من التحليل، والتفسير النظري الذي ينسجم مع أهداف الدراسة وتساؤلاتها. ويُسهّم هذا العرض في توضيح دلالات النتائج وربطها بالإطار المفاهيمي المعتمد، بما يُمهّد بصورة منهجية للوصول إلى الخلاصات النهائية التي سيجري تناولها ومناقشتها في الباب اللاحق.

قبل عرض البيانات وفقاً لصياغة مشكلات البحث، تعتمد الباحثة أولاً إلى تقديم العنصر الذي يُعدّ مفتاحاً أساسياً في توظيف هذا الكتاب في العملية التعليمية، وهو "إرشادات في طريقة التدريس" التي عرضها مؤلّف الكتاب. وتُقدّم هذه الإرشادات بوصفها أساساً مهماً واعتباراً منهجياً في استخلاص نتائج التحليل، وذلك على النحو الآتي:

أ- إرشادات في طريقة التدريس

شرح النص الوارد في مقدمة كتاب النحو الواضح الطريقة التي ينبغي للمعلمين أن يتبعوها في تدريس قواعد اللغة العربية باستخدام هذا الكتاب.^{٩٣} في القسم الأول، يؤكد المؤلفان أن تدريس النحو يجب أن يبدأ بكتابة الأمثلة على السبورة، ثم يُطلب من التلاميذ قراءتها وفهمها جيداً. بعد ذلك يسير الدرس في طريق المناقشة والاستنباط حتى يتمكن التلاميذ بأنفسهم من استنتاج القاعدة من خلال الأمثلة المعروضة أمامهم. وبعد الوصول إلى القاعدة، يكتبها المعلم على السبورة في صيغة واضحة وموجزة. كما يُستحسن أن يُبيّن المعلم العلاقة بين الدرس الجديد والدرس السابق ليكون التعلم مترابطاً ومتسلسلاً.^{٩٤}

^{٩٣} Rahman dkk., *Analisis Materi Sintaksis Dalam Kitab Nahwu Wadhih Serta Relevansinya Terhadap Pembelajaran Bahasa Arab*, 39.

^{٩٤} علي الجارم dan مصطفى أمين، *النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، للمرحلة الابتدائية*.

ثم يُوجَّه المعلم إلى تدريب التلاميذ على تأليف جمل جديدة تعتمد على القواعد التي تم استنتاجها. وينبغي أن تكون هذه الجمل مأخوذة من واقع حياتهم اليومية حتى يعتادوا على تطبيق القواعد في مواقف حقيقية. كما يشير المؤلفان إلى أهمية الربط بين دروس النحو ودروس الإنشاء، لأن الكتابة تساعد على تثبيت القواعد في أذهان التلاميذ وتمكنهم من استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً وسليماً.

وفي الجزء التالي، يوضح المؤلفان أهمية التمارين الشفوية في تثبيت الفهم. فبعد أن يشرح المعلم الدرس ويعرض أمثله، يُطلب من التلاميذ الإجابة شفويًا، فيناقشهم المعلم ويوجههم إلى تذكّر القاعدة وصوغ أمثلة جديدة تشبه ما ورد في الدرس. وبهذا الأسلوب يصبح المتعلم أكثر نشاطاً ومشاركةً في الدرس.

أما بالنسبة إلى التمارين الكتابية، فيرى المؤلفان أنها ضرورية لترسيخ القواعد وتنمية مهارة التفكير والكتابة. ويُستحسن أن تُجرى هذه التمارين في الصف أو خارجه، وأن تكون متنوعة في صيغها، حتى يتاح للتلاميذ ممارسة القواعد بطرق مختلفة. وينبغي للمعلم ألا يقدم الحلول مباشرة، بل يوجه التلاميذ إلى اكتشافها بأنفسهم، لأن هذا النوع من التدريب يُنمّي ملكة التحليل والدقة في الكتابة ويُعوّدهم على تطبيق القواعد عملياً.

وفي ختام هذه الإرشادات، يتحدث المؤلفان عن التمارين في الإعراب، ويوصيان بالآثار التي يثقل المعلم على التلاميذ بالتفاصيل الدقيقة، بل يقتصر على ما يُعينهم على معرفة موقع الكلمة من الجملة وحكمها. وبهذه الطريقة يستطيع الطالب أن يفهم القواعد فهمًا تطبيقيًا مبسطًا دون تعقيد، ويصبح أكثر قدرة على تحليل الجمل العربية بطريقة صحيحة وواضحة.^{٩٥}

^{٩٥} Rochimul Umam, "Analisis Tingkat Kognitif dalam Kitab Nahwu Wadhih Berdasarkan Revisi Taksonomi Bloom," 58.

ب- عرض البيانات لتقديم المحتوى في كتاب النحو الواضح

١- الجملة المفيدة

يبدأ عرض مادة الجملة المفيدة في كتاب النحو الواضح بتقديم أمثلة للجمال بصورة مباشرة دون تمهيد، حيث تُعرض كل جملة على حدة وبشكل منفصل. ويهدف هذا الأسلوب إلى توجيه المتعلم إلى ملاحظة البنية اللغوية قبل الانتقال إلى الشرح النظري.

وفي قسم البحث، يوضح المؤلف أن التعبير لا يُعد جملة مفيدة إلا إذا تألف من عنصرين أو أكثر يتكاملان في الدلالة لينتجا معنى تاماً. ويبيّن ذلك من خلال أمثلة مثل البستان جميل، حيث إنّ كل كلمة بمفردها لا تؤدي معنى كاملاً، بينما يؤدي اجتماع الكلمتين إلى معنى مفهوم. كما يوضح المؤلف أنّ بعض صيغ الأمر، مثل قم واجلس وتكلّم، وإن كانت تتكوّن لفظاً من كلمة واحدة، فإنّها تشتمل دلاليّاً على عنصرين، وبذلك تندرج ضمن الجمل المفيدة.

أمّا في قسم القاعدة، فيقدّم تعريفٌ صريحٌ يفيد بأنّ التركيب اللغوي الذي يحقق فائدة يُسمّى الجملة المفيدة أو الكلام. كما يُؤكّد أنّ الجملة المفيدة غالباً ما تتكوّن من كلمتين أو أكثر، وأنّ لكل كلمة دوراً في تكوين المعنى.

٢- أجزاء الجملة

يبدأ عرض موضوع أقسام الجملة في كتاب النحو الواضح بتقديم الأمثلة مباشرة دون تمهيد نظريّ مسبق، حيث تُعرض الجمل في صورة منفصلة ومستقلة، الأمر الذي يوجّه المتعلمين منذ البداية إلى ملاحظة

العناصر المكوّنة للجملة قبل الانتقال إلى مرحلة الشرح والتفسير. ويعكس هذا الأسلوب اعتمادًا على التقديم الاستقرائي الذي ينطلق من المثال نحو القاعدة.

وفي قسم البحث، يوضّح المؤلّف أنّ الجملة تتكوّن من كلمات، ويتركّز الشرح على بيان أقسام الكلمة. فيُبيّن أنّ الألفاظ الدالّة على الإنسان، والحيوان، والنبات، والجماّد، والمعاني المجردة تُعدّ أسماء، في حين تُصنّف الألفاظ التي تدلّ على حدوث الفعل في زمنٍ معيّن—سواء في الماضي أو الحاضر أو الأمر—ضمن الأفعال. أمّا الألفاظ التي لا يكتمل معناها عند استعمالها منفردة، ولا يتّضح إلا عند اقترانها بغيرها، فتُدرج ضمن الحروف. ويتميّز هذا الشرح بالبساطة والوضوح، مع الاعتماد على التصنيف الدلالي بوصفه مدخلًا لفهم التقسيم النحوي.

وفي قسم القاعدة، تُقدّم القاعدة النحوية بصيغة موجزة ومركّزة، حيث تُقسّم الكلمة إلى ثلاثة أقسام رئيسة، هي: الاسم، والفعل، والحرف، مع إيراد تعريفٍ مختصر لكلّ قسم. ويُظهر هذا العرض نزعةً نحو الاختصار والتركيز على الخلاصة القاعدية بعد التمهيد بالأمثلة والشرح.

٣- تقسيم الفعل باعتبار زمنه

يُعدّ عنوان تقسيم الفعل باعتبار زمنه من العناوين الكبرى في كتاب النحو الواضح، إذ يتناول أحد المفاهيم الأساس في الدرس النحوي، وهو ارتباط الفعل بزمن وقوع الحدث. ويكتسب هذا العنوان أهمّيته من كونه يمثّل مدخلًا عامًا لفهم أنواع الأفعال في اللغة العربية، كما يُمهّد للعناوين النحوية اللاحقة المرتبطة بإعراب الفعل وبنيته. ويشتمل هذا العنوان على ثلاثة عناوين فرعية، هي: الفعل الماضي، والفعل المضارع، وفعل الأمر. ويلاحظ في طريقة عرض هذا العنوان وجود تنظيمٍ خاصٍّ ومتناسك، ولا سيّما في

موضع التمرينات، حيث يختلف هذا التنظيم عن النمط المتبع في كثير من العناوين النحوية الأخرى في الكتاب.

يبدأ العرض في العنوان الفرعي الأول، الفعل الماضي، بتقديم أمثلة توضّح الأفعال الدالة على وقوع الحدث في الزمن الماضي. وتُعرض هذه الأمثلة بصورة مباشرة دون تمهيد، ممّا يوجّه المتعلّمين إلى ملاحظة دلالة الزمن من خلال الاستعمال الفعلي للفعل. ثم يأتي قسم البحث، حيث يوجّه المؤلّف المتعلّمين إلى التأمل في زمن وقوع الفعل في الأمثلة المعروضة، مع التركيز على العلاقة بين صيغة الفعل ودلالته الزمنية. وبعد ذلك، تُعرض القاعدة النحوية التي تُحدّد مفهوم الفعل الماضي تحديداً صريحاً وموجزاً، بوصفه فعلاً يدلّ على حدث وقع في الزمن الماضي. ويلاحظ في هذا العنوان أنّه لا تُرفّق به تمرينات مستقلة، إذ ينتقل العرض مباشرةً إلى العنوان الفرعي التالي، اعتماداً على أنّ هذا القسم يمثل جزءاً من بناء متكامل لمفهوم تقسيم الفعل.

وفي العنوان الفرعي الثاني، الفعل المضارع، يُتبع النمط التنظيمي نفسه؛ حيث تُعرض الأمثلة أولاً لبيان الأفعال الدالة على الزمن الحاضر أو المستقبل. ثم يُقدّم قسم البحث الذي يوضّح دلالة الفعل المضارع الزمنية، مع الإشارة إلى بعض خصائصه الشكلية كما تظهر في الأمثلة، دون إسهاب أو تفصيل زائد. ويُختتم هذا العنوان بذكر القاعدة النحوية التي تبين تعريف الفعل المضارع وعلاماته العامة، دون إدراج تمرينات مستقلة بعده، على غرار ما ورد في عنوان الفعل الماضي.

أمّا في العنوان الفرعي الثالث، فعل الأمر، فيُقدّم المحتوى وفق التسلسل التنظيمي ذاته، من خلال عرض الأمثلة أولاً، ثم قسم البحث الذي يشرح دلالة الأمر ووظيفته في طلب وقوع الفعل. ويعقب ذلك عرض

القاعدة النحوية التي تُعرّف فعل الأمر تعريفاً موجزاً وواضحاً. وبعد الانتهاء من هذا العنوان الفرعي، تُدرج التمرينات في نهاية الوحدة، لتكون خاتمة تطبيقية لموضوع تقسيم الفعل باعتبار زمنه.

٤ - الفاعل

يبدأ عرضُ موضوع الفاعل في كتاب النحو الواضح بتقديم أمثلة الجمل مباشرة دون تمهيدٍ نظريٍّ مسبق، حيث تُعرض الأمثلة في صورةٍ منفصلةٍ ومستقلةٍ، الأمر الذي يوجّه انتباه القارئ منذ البداية إلى البنية التركيبية للجملة التي تتكوّن من فعلٍ وما يرتبط به من عناصر. ويظهر هذا الأسلوب اعتماد الكتاب على الانطلاق من المثال قبل الانتقال إلى الشرح القاعدي.

وفي قسم البحث، يعتمد المؤلّف إلى شرح الأمثلة شرحاً تفصيلياً من خلال توجيه القارئ بسلسلة من التعليمات والإرشادات، مثل دعوته إلى النظر في كلماتٍ معيّنة داخل الجملة، وتأمل العلاقة القائمة بين الفعل والاسم الذي أُسند إليه، وملاحظة دور هذا الاسم في وقوع الحدث. ومن خلال هذا المسار الاستقرائي، يُقاد القارئ تدريجياً إلى استنتاج أنّ الاسم الذي يدلّ على من صدر عنه الفعل يُسمّى فاعلاً، وأنّ وجوده يُسهم في تمام معنى الجملة واكتمال دلالتها.

بعد ذلك، تُعرض القاعدة النحوية بصيغةٍ وصفيةٍ واضحة، حيث يُقرّر أنّ الفاعل اسمٌ يدلّ على من قام بالفعل، وأنّه يكون مرفوعاً. وتأتي هذه القاعدة بوصفها تأكيداً صريحاً لما توصّل إليه المتعلّم من خلال ملاحظة الأمثلة وتحليلها في القسم السابق، ممّا يعزز الربط بين الاكتشاف القائم على المثال والتفصيل النحوي.

٥- المفعول به

يبدأ عرض موضوع المفعول به في كتاب النحو الواضح بتقديم أمثلة الجمل مباشرة دون تمهيد نظري مسبق، حيث تُعرض الأمثلة في صورة جمل منفصلة ومستقلة عن أي شرح أو تعريف أولي. ويؤدي هذا الأسلوب إلى توجيه انتباه القارئ منذ البداية إلى البنية التركيبية للجملة الفعلية، ولا سيما العلاقة القائمة بين الفعل والعناصر الاسمية المرتبطة به. ومن خلال هذا العرض المباشر، يُدعى المتعلم إلى ملاحظة مكونات الجملة ملاحظة واعية، والتركيز على مواضع الأسماء ووظائفها داخل التركيب اللغوي.

وفي قسم البحث، ينتقل المؤلف إلى شرح الأمثلة المعروضة شرحاً تدريجياً، فيبين أنّ هذه الجمل تتكوّن من فعل واحد واسمين اثنين. ثمّ يوضح أنّ الاسم الأوّل يُعدّ فاعلاً؛ لأنّ الفعل مسند إليه، وهو الذي يقوم بالفعل أو يتّصف به. وبعد ذلك، يلفت المؤلف نظر المتعلم إلى الاسم الثاني، مبيناً أنّه العنصر الذي يقع عليه أثر الفعل ويتلقّى معناه. ومن خلال هذا التحليل، يُقرّر أنّ الاسم الذي يصيبه الفعل ويقع عليه أثره يُسمّى مفعولاً به. ويُختّم هذا القسم بالتأكيد على الحكم الإعرابي المرتبط به، وهو أنّ المفعول به يكون منصوباً، وذلك بوصفه نتيجة مستخلصة من تحليل الأمثلة لا حكماً معزولاً عنها.

بعد هذا العرض التحليلي، تُقدّم القاعدة النحوية بصيغة وصفية واضحة ومباشرة، حيث يُعرّف المفعول به بأنّه اسمٌ منصوبٌ يدلّ على ما وقع عليه الفعل. وتأتي هذه القاعدة في سياق تثبيتي، إذ تُصاغ بوصفها خلاصة لما توصّل إليه المتعلم من خلال ملاحظة الأمثلة وفهم العلاقات التركيبية بين الفعل وأجزائه. وبهذا الأسلوب، تبدو القاعدة امتداداً طبيعياً لعملية الاستنتاج السابقة، لا عنصراً منفصلاً عنها.

٦- الموازنة بين الفاعل والمفعول به

يبدأ عرضُ عنوان الموازنة بين الفاعل والمفعول به في كتاب النحو الواضح بتقديم أمثلة الجمل مباشرةً دون تمهيد، على النمط نفسه الذي أتبع في عرض الموضوعات السابقة. وتُعرض هذه الأمثلة في صورة جملٍ مستقلة، بما يوجّه القارئ إلى ملاحظة العلاقة الوظيفية بين عناصر الجملة، ولا سيّما الاسم الذي يُسند إليه الفعل والاسم الذي يقع عليه أثره.

ويتميّز هذا العنوان عن غيره من العناوين في الكتاب بأنّ المؤلّف لا يُدرج فيه أقسام البحث والقاعدة والتمرينات على نحوٍ مستقلّ، بل ينتقل مباشرةً إلى عرض النتائج. وفي هذا القسم، يقدّم المؤلّف خلاصةً مركّزة لما سبق تناوله في بابي الفاعل والمفعول به، ويُعيد تنظيم المعلومات النحوية في صورةٍ مقارنةٍ تُبرز أوجه التشابه والاختلاف بين الوظيفتين النحويتين.

وتقوم هذه الموازنة على بيان أنّ الفاعل والمفعول به يشتركان في كونهما اسمين داخل البنية الجمالية، غير أنّ لكلٍ منهما وظيفةً دلاليةً ونحويةً مغايرة. فالفاعل هو الاسم الذي يُسند إليه الفعل ويُعدّ مصدر وقوع الحدث، في حين أنّ المفعول به هو الاسم الذي يقع عليه الفعل ويتأثر به. ويُؤكّد في هذا السياق أنّ الفاعل يكون مرفوعاً، بينما يكون المفعول به منصوباً، بوصف ذلك فرقاً إعرابياً أساسياً يعكس اختلاف الموقع الوظيفي لكلٍ منهما داخل الجملة.

ومن الناحية التعليمية، يمكن النظر إلى هذا العرض القائم على النتائج بوصفه آليةً لتثبيت المفاهيم النحوية بعد معالجتها بصورة تفصيلية في العناوين السابقة. فبدلاً من إدخال عناصر تعليمية جديدة

أو أنشطة تطبيقية إضافية، يركّز المؤلّف على إعادة تنظيم المعرفة النحوية المكتسبة، وتقديمها في صورة مقارنة تُسهّم في تعزيز الفهم البنيوي للعلاقة بين الفاعل والمفعول به.

ويُلاحظ أنّ غياب التمرينات في هذا العنوان يشير إلى اعتماد المؤلّف على ما سبق من أنشطة تطبيقية بوصفها كافية لترسيخ المفهومين، بحيث تؤدّي هذه الموازنة وظيفيّة تلخيصيّة وتقريرية أكثر من كونها مرحلة تدريبيّة مستقلة. ويعكس هذا التوجّه افتراضاً ضمنياً بأنّ المتعلّم قد بلغ درجةً من الوعي النحوي تمكّنه من استيعاب الفروق الوظيفية بين الفاعل والمفعول به دون الحاجة إلى مزيدٍ من المعالجة الإجرائية.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إنّ هذا العنوان يؤدّي دوراً تكاملياً داخل بنية الكتاب، إذ يربط بين موضوعين نحويين متقاربين، ويُسهم في تثبيت العلاقة بينهما من خلال المقارنة المباشرة، بما يدعم بناء فهمٍ نحويٍّ أكثر تنظيمًا واتّساقاً لدى المتعلّمين.

٧- المبتدأ والخبر

يبدأ عرض موضوع المبتدأ والخبر في كتاب النحو الواضح بتقديم أمثلة الجمل مباشرة دون تمهيد نظري أو تعريف اصطلاحي مسبق، حيث تُعرّض الأمثلة في صورة جمل مستقلة ومنفصلة عن الشرح. ويؤدّي هذا الأسلوب إلى توجيه انتباه القارئ منذ البداية إلى البنية الأساسية للجملة الاسمية، ولا سيّما كونها تتكوّن من عنصرين اسميّين يرتبط أحدهما بالآخر ارتباطاً دلاليّاً وتركيبيّاً. ومن خلال هذا العرض المباشر، يُتاح للمتعلّم أن يلاحظ شكل الجملة الاسمية ووظيفة أجزائها من خلال الأمثلة نفسها قبل الانتقال إلى مرحلة الشرح والتفصيل.

وفي قسم البحث، يعتمد المؤلّف إلى تفسير الأمثلة المعروضة تفسيراً تدريجياً، فيوضّح أنّ هذه الأمثلة تمثّل جملاً تامّة من حيث المعنى والتركيب، وتتألّف من اسمين اثنين. ثمّ يبيّن أنّ الاسم الأوّل الواقع في صدر الجملة يُعدّ محور الإسناد، ولذلك يُعرّف بوصفه مبتدأً، إذ يُسند إليه الحكم ويُحدّث عنه. أمّا الاسم الثاني، فيأتي مكملًا لمعنى المبتدأ ومبيّنًا له، وبذلك يُسمّى خبراً. ومن خلال هذا الشرح، تتّضح العلاقة الإسنادية بين المبتدأ والخبر بوصفها الأساس في تكوين الجملة الاسمية. ويُختّم هذا القسم بالتأكيد على الحكم الإعرابي لكلا العنصرين، حيث يُقرّر أنّ المبتدأ والخبر كلاهما مرفوعان، بوصف ذلك نتيجةً مستخلصة من تحليل الأمثلة.

بعد هذا العرض التحليلي، تُقدّم القاعدة النحوية في صيغة موجزة ووصفية، دون إسهاب أو تعقيد، حيث يُقرّر أنّ المبتدأ اسمٌ مرفوعٌ يقع في أوّل الجملة، وأنّ الخبر اسمٌ مرفوعٌ يُتمّ معنى المبتدأ ويكمل دلالته. وتأتي هذه القاعدة بوصفها خلاصة مركّزة لما توصّل إليه المتعلّم من خلال تأمل الأمثلة وفهم العلاقات القائمة بين عناصر الجملة الاسمية، مما يجعل القاعدة نتيجة طبيعية لعملية الفهم السابقة.

٨- الجملة الفعلية

يبدأ عرض موضوع الجملة الفعلية في كتاب النحو الواضح بتقديم أمثلة الجمل مباشرة دون تمهيد نظري أو تعريف مسبق، حيث تُعرّض الأمثلة في صورة جمل منفصلة ومستقلّة. ويسهم هذا الأسلوب في توجيه انتباه القارئ منذ البداية إلى ملاحظة التراكيب التي تبدأ بالفعل، والتركيز على موقع الفعل في صدر الجملة بوصفه العنصر الأساسي في هذا النوع من التراكيب. ومن خلال هذا العرض المباشر، يُتاح للمتعلّم أن يتعرّف على

خصائص الجملة الفعلية من خلال الأمثلة نفسها قبل الانتقال إلى مرحلة الشرح والتفعيد.

وفي قسم البحث، يبيّن المؤلّف أنّ الأمثلة المعروضة تُعدّ جُملاً مفيدة؛ لأنّها تؤدّي معنىً تامّاً مفهوماً لدى المتلقّي. ثمّ يوضّح أنّ هذه الجمل تتكوّن من عنصرين رئيسين، هما الفعل والفاعل، وأنّ بدء الجملة بالفعل يُعدّ السمة الأساس التي تميّزها عن غيرها من أنواع الجمل. وبناءً على ذلك، تُصنّف هذه التراكيب ضمن الجملة الفعلية. ويأتي هذا الشرح بصيغة موجزة وتقريرية، دون الدخول في تفاصيل مطوّلة، اعتماداً على أنّ مفهومي الفعل والفاعل قد سبق شرحهما في عناوين سابقة، الأمر الذي يتيح الاكتفاء بالتذكير بهما في هذا الموضع.

بعد هذا الشرح التفسيري، تُعرّض القاعدة النحوية بصيغة تعريفية مختصرة وواضحة، حيث يُقرّر أنّ كلّ جملة تتألّف من فعلٍ وفاعل تُسمّى جملةً فعلية. وتؤدّي هذه القاعدة وظيفة تثبيت المفهوم الذي تمّ التوصل إليه من خلال ملاحظة الأمثلة وتحليلها، فتأتي بوصفها خلاصة مركّزة لما سبق عرضه، لا بوصفها حكماً منفصلاً عن سياق الأمثلة.

٩- الجملة الاسمية

يبدأ عرض موضوع الجملة الاسمية في كتاب النحو الواضح بتقديم أمثلة الجمل مباشرة دون تمهيد، حيث تُعرّض الأمثلة بصورة منفصلة ومستقلة، ممّا يوجّه القارئ إلى ملاحظة التراكيب التي تبدأ بالاسم. وفي قسم البحث، يؤكّد المؤلّف أنّ الأمثلة المعروضة تُعدّ جُملاً مفيدةً لكونها تؤدّي معنىً تامّاً مفهوماً. ثمّ يوضّح أنّ هذه الجمل تتكوّن من عنصرين أساسيين، هما المبتدأ والخبر. وبما أنّ هذه الجمل تبدأ بالاسم، فإنّها

تُصنّف ضمن الجملة الاسمية. ويأتي هذا الشرح بصيغة موجزة وتقريرية، دون إسهاب، اعتمادًا على أنّ شرح المبتدأ والخبر قد ورد في العناوين السابقة. بعد ذلك، تُعرض القاعدة النحوية بصيغة تعريفية مختصرة، حيث يُقرّر أنّ كلّ جملة تتألف من مبتدأ وخبر تُسمّى جملةً اسمية. وتأتي هذه القاعدة بوصفها تثبيتًا للفهم الذي تكوّن لدى المتعلّم من خلال ملاحظة الأمثلة وتحليلها.

١٠- نصب الفعل المضارع

يبدأ عرض موضوع نصب الفعل المضارع في كتاب النحو الواضح بتقديم أمثلة الجمل مباشرة دون تمهيد نظري أو شرح اصطلاحي مسبق، حيث تُعرض الأمثلة في صورة جمل منفصلة ومستقلة. ويؤدّي هذا الأسلوب إلى توجيه انتباه القارئ منذ البداية إلى ملاحظة التغيّر الذي يطرأ على حركة آخر الفعل المضارع في سياقات مختلفة، ولا سيّما عند وروده في تراكيب متنوّعة داخل الجملة. ومن خلال هذا العرض المباشر، يُتاح للمتعلّم أن يلاحظ الظاهرة الإعرابية من خلال الأمثلة نفسها قبل الانتقال إلى مرحلة التفسير والتفعيد.

وفي قسم البحث، يوجّه المؤلّف القارئ إلى الانتباه إلى أنّ الأفعال المضارعة الواردة في الأمثلة قد سُيِّقت بحروف معيّنة، مثل: أن، ولن، وإذّا، وكي. ومن خلال مقارنة هذه الأمثلة بغيرها، يُبيّن أنّ دخول هذه الحروف على الفعل المضارع يؤدّي إلى تغيّر حركته الإعرابية، بحيث يكون منصوبًا بعد دخولها، في حين يبقى مرفوعًا إذا لم يُسبق بشيء منها. ويعتمد هذا الشرح على الملاحظة المباشرة للأمثلة وتحليلها، ممّا يُرشد المتعلّم إلى إدراك العلاقة السببية بين دخول حروف النصب وتحول الحالة الإعرابية للفعل

المضارع من الرفع إلى النصب، دون الحاجة إلى شرح مطوّل أو تفصيلات نظرية.

بعد هذا العرض التفسيري، تُقدّم القاعدة النحوية بصيغة تعريفية موجزة وواضحة، حيث يُقرّر أنّ الفعل المضارع يُنصب إذا سُبِقَ بأحد حروف النصب، وهي: أن، ولن، وإذا، وكي. وتأتي هذه القاعدة بوصفها تثبيتاً رسمياً لما توصّل إليه المتعلّم من خلال ملاحظة الأمثلة السابقة وتحليلها، فتُصاغ على هيئة خلاصة مركّزة للمفهوم الذي تمّ بناؤه تدريجياً في القسم السابق.

١١ - جزم الفعل المضارع

يبدأ عرض موضوع جزم الفعل المضارع في كتاب النحو الواضح بتقديم أمثلة الجمل مباشرة دون تمهيد نظري أو شرح اصطلاحي مسبق، حيث تُعرّض الأمثلة في صورة جمل منفصلة ومستقلّة. ويؤدّي هذا الأسلوب إلى توجيه انتباه القارئ منذ البداية إلى ملاحظة التغيّر الذي يطرأ على حركة آخر الفعل المضارع عند وروده في سياقات مختلفة داخل الجملة. ومن خلال هذا العرض المباشر، يُتاح للمتعلّم أن يتتبّع الظاهرة الإعرابية من خلال الأمثلة نفسها، قبل الانتقال إلى مرحلة الشرح والتفصيل.

وفي قسم البحث، يوضّح المؤلّف أنّ الأمثلة الأولى تشتمل على أفعال مضارعة سُبِقَتْ بحرف لم وحرف لا. ويبيّن أنّ حرف لم يُستعمل لنفي وقوع الفعل في الزمن الماضي مع دلالته على الجزم، في حين تُستعمل لا للنهي، ويترتّب على دخولها جزم الفعل المضارع. ومن خلال ملاحظة هذه الأمثلة وتحليلها، يُؤكّد أنّ الفعل المضارع إذا دخل عليه أحد هذين الحرفين يكون مجزوماً، ويظهر ذلك غالباً بالسكون في آخره، أمّا إذا خلا منهما

فيبقى مرفوعاً. ويساعد هذا العرض القارئ على إدراك العلاقة المباشرة بين دخول حرف الجزم وتغيّر الحالة الإعرابية للفعل المضارع. ثمّ ينتقل المؤلّف إلى بيان استعمال حرف إن في أسلوب الشرط، حيث يوضّح أنّ هذا الحرف يؤثّر في فعلين مضارعين معاً، فيجزم الأول بوصفه فعل الشرط، ويجزم الثاني بوصفه جواب الشرط. ومن خلال هذا الشرح، يتّضح أنّ أثر الجزم لا يقتصر على فعل واحد في بعض التراكيب، بل قد يمتدّ إلى أكثر من عنصر داخل الجملة الواحدة. وبناءً على ذلك، يُقرّر أنّ لم، ولا الناهية، وإن تُعدّ من حروف الجزم التي تؤثّر في الحالة الإعرابية للفعل المضارع.

بعد هذا العرض التحليلي، تُقدّم القاعدة النحوية بصيغة تعريفية موجزة وواضحة، حيث يُقرّر أنّ الفعل المضارع يُجزم إذا سبقَ بأحد حروف الجزم، وهي: لم، ولا الناهية، وإن. وتأتي هذه القاعدة بوصفها تبييناً لما توصّل إليه المتعلّم من خلال ملاحظة الأمثلة السابقة وتحليلها، فتُصاغ على هيئة خلاصة مركّزة للمفهوم دون توسّع أو تفصيل إضافي.

١٢- رفع الفعل المضارع

يبدأ عرض موضوع رفع الفعل المضارع في كتاب النحو الواضح بتقديم أمثلة الجمل مباشرة دون تمهيد نظري أو تعريف اصطلاحى مسبق، حيث تُعرّض الأمثلة في صورة جمل منفصلة ومستقلّة عن الشرح. ويؤدّي هذا الأسلوب إلى توجيه انتباه القارئ منذ البداية إلى الفعل المضارع ذاته، ولا سيّما إلى حركة آخره داخل سياق الجملة، ممّا يدفع المتعلّم إلى ملاحظة حالته الإعرابية من خلال الاستعمال الفعلي قبل الانتقال إلى مرحلة التفسير والتفعيد.

وفي قسم البحث، يبيّن المؤلّف أنّ جميع الأمثلة الواردة تشتمل على أفعال مضارعة جاءت في حالة الرفع. ثمّ يوضّح أنّ سبب هذا الرفع يعود إلى خلوّ الفعل المضارع من العوامل التي تغيّر إعرابه، إذ لم تسبقه حروف النصب ولا حروف الجزم. ومن خلال هذا الشرح، يُقدّم الرفع بوصفه الحالة الأصلية للفعل المضارع عند عدم دخوله في سياق نحوي يقتضي تغيّر إعرابه. ويُختّم هذا القسم بالتأكيد على أنّ الرفع ليس نتيجة عاملٍ ظاهر، بل هو الحالة الأساسية التي يبقى عليها الفعل المضارع ما لم يطرأ عليه ما يغيّرها.

بعد هذا العرض التحليلي، تُقدّم القاعدة النحوية بصيغة تعريفية موجزة وواضحة، حيث يُقرّر أنّ الفعل المضارع يكون مرفوعاً إذا لم يسبقه أحد أدوات النصب أو الجزم. وتأتي هذه القاعدة بوصفها توكيداً رسمياً لما تمّ استخلاصه من خلال ملاحظة الأمثلة وتحليلها، فتُصاغ على هيئة خلاصة مركّزة للمفهوم الذي تمّ بناؤه تدريجياً في القسم السابق.

١٣- كان وأخواتها

يبدأ عرض موضوع كان وأخواتها في كتاب النحو الواضح بتقديم أمثلة الجمل مباشرة دون تمهيد نظري أو تعريف اصطلاحي مسبق، حيث تُعرض الأمثلة في صورة جمل منفصلة ومستقلّة. ويؤدّي هذا الأسلوب إلى توجيه انتباه القارئ منذ البداية إلى المقارنة بين تركيب الجملة الاسمية في صورتها الأصلية قبل دخول هذه الأفعال، وتركيبها بعد دخولها، ممّا يساعد المتعلّم على ملاحظة التغيّرات التي تطرأ على البنية الإعرابية للجملة نتيجة دخول عامل جديد عليها.

وفي قسم البحث، يقدّم المؤلّف أولاً أمثلة لجمل اسمية يتكوّن تركيبها من مبتدأ وخبر، وكلاهما مرفوع، وذلك بوصفها الصيغة الأصلية للجملة

الاسمية. ثمّ يعرض أمثلة مماثلة سُيِّقَتْ بأفعال مثل كان، وصار، وليس، وأصبح، وأمسى، ونحوها من أخوات كان. ومن خلال المقارنة بين المجموعتين من الأمثلة، يُبيّن أنّ دخول هذه الأفعال لا يغيّر عدد عناصر الجملة، وإنّما يؤثر في حالتها الإعرابية؛ إذ يبقى الاسم الأوّل مرفوعاً ويُسمّى اسم كان وأخواتها، في حين يتحوّل الاسم الثاني من الرفع إلى النصب ويُسمّى خبرها. ويُؤكّد أنّ هذا التغيّر الإعرابي ناتج مباشرة عن دخول هذه الأفعال بوصفها عوامل تؤثر في المبتدأ والخبر.

وفي الشرح اللاحق، يوضّح المؤلّف أنّ هذا الحكم لا يقتصر على صيغة الماضي من أفعال كان وأخواتها، بل يشمل أيضاً صيغتي المضارع والأمر منها، ممّا يدلّ على ثبات أثرها الإعرابي باختلاف صيغها الصرفية. ويُستثنى من ذلك فعل ليس لعدم وروده في صيغتي المضارع والأمر. كما يُشار إلى أنّ هذه الأفعال تتقارب في دلالاتها العامة من حيث إفادتها الربط بين الاسم والخبر مع دلالات زمنية أو حالية معيّنة، وإن كانت تختلف في بعض جوانب الاستعمال والسياق.

بعد هذا العرض التحليلي، تُقدّم القاعدة النحوية بصيغة وصفية منظّمة، حيث يُقرّر أنّ كان وأخواتها ترفع الاسم الأوّل الذي يُسمّى اسمها، وتنصب الاسم الثاني الذي يُسمّى خبرها. وتأتي هذه القاعدة بوصفها تبييناً للنمط التركيبي الذي ظهر بوضوح من خلال تحليل الأمثلة السابقة، فتُصاغ على هيئة خلاصة جامعة دون توسّع نظري إضافي.

١٤ - إنّ وأخواتها

يبدأ عرض موضوع إنّ وأخواتها في كتاب النحو الواضح بتقديم أمثلة الجمل مباشرة دون تمهيد نظري أو تعريف اصطلاحى مسبق، حيث تُعرّض الأمثلة في صورة جمل منفصلة ومستقلّة عن الشرح. ويؤدّي هذا

الأسلوب إلى توجيه انتباه القارئ منذ البداية إلى ملاحظة التغيّر الذي يطرأ على تركيب الجملة الاسمية عند دخول هذه الحروف عليها، ولا سيّما ما يتعلّق بتبدّل الحالة الإعرابية لعناصرها. ومن خلال هذا العرض المباشر، يُتاح للمتعلّم أن يقارن بين البنية الأصلية للجملة الاسمية وبنيتها بعد دخول إنّ وأخواتها، اعتماداً على الملاحظة والاستنتاج.

وفي قسم البحث، يقدّم المؤلّف أولاً أمثلة لجمال اسمية يتكوّن تركيبها من مبتدأ وخبر، وكلاهما مرفوع، بوصفها الصيغة الأساسية للجملة الاسمية. ثمّ يعرض أمثلة مماثلة سُبِقَتْ بإحدى الحروف: إنّ، وأنّ، وكأنّ، ولكنّ، وليت، ولعلّ. ومن خلال المقارنة بين هذين النوعين من الأمثلة، يُبيّن أنّ دخول هذه الحروف يؤدّي إلى تغيير إعراب عناصر الجملة، حيث يُنصب الاسم الأوّل ويُسمّى اسم إنّ وأخواتها، في حين يبقى الاسم الثاني مرفوعاً ويُسمّى خبرها. ويُؤكّد أنّ هذا التغيّر الإعرابي ناتج مباشرة عن دخول هذه الحروف بوصفها عوامل نحوية تؤثر في المبتدأ والخبر.

وإلى جانب هذا الشرح التركيبي، يوضّح المؤلّف الدلالات المعنوية لحروف إنّ وأخواتها، مبيناً أنّ إنّ وأنّ تُستعملان أساساً للتوكيد، في حين تحمل بقيّة الحروف معاني دلالية أخرى، مثل التشبيه في كأنّ، والاستدراك في لكنّ، والتمني في ليت، والترجّي في لعلّ. ويُسهّم هذا البيان في توسيع فهم المتعلّم لوظيفة هذه الحروف، إذ لا يقتصر أثرها على الجانب الإعرابي فحسب، بل يمتدّ إلى الجانب الدلالي والسياقي داخل الجملة.

بعد هذا العرض التحليلي، تُقدّم القاعدة النحوية بصيغة وصفية منظّمة، حيث يُقرّر أنّ إنّ وأخواتها تدخل على المبتدأ والخبر، فتُنصب المبتدأ الذي يُسمّى اسمها، وترفع الخبر الذي يُسمّى خبرها. وتأتي هذه القاعدة بوصفها تبييناً للنمط التركيبي الذي ظهر بوضوح من خلال تحليل

الأمثلة السابقة، فتُصاغ على هيئة خلاصة جامعة لما تمّ التوصل إليه دون توسّع نظري إضافي.

١٥ - جرّ الاسم

يبدأ عرض موضوع جرّ الاسم في كتاب النحو الواضح بتقديم أمثلة الجمل مباشرة دون تمهيد نظري أو تعريف اصطلاحى مسبق، حيث تُعرض الأمثلة في صورة جمل منفصلة ومستقلة عن الشرح. ويؤدّي هذا الأسلوب إلى توجيه انتباه القارئ منذ البداية إلى ملاحظة التغيّر الذي يطرأ على حركة آخر الاسم عند دخوله في تراكيب معيّنة داخل الجملة، ولا سيّما عند سبقه بحروف مخصوصة. ومن خلال هذا العرض المباشر، يُتاح للمتعلّم أن يلاحظ الظاهرة الإعرابية بنفسه قبل الانتقال إلى مرحلة الشرح والتفعيد.

وفي قسم البحث، يوضّح المؤلّف أنّ جميع الأمثلة الواردة تشتمل على أسماء سُبِّت بحروف معيّنة، مثل: من، وإلى، وعن، وعلى، وفي، وب، واللام. ومن خلال ملاحظة الحركات الإعرابية الظاهرة في آخر هذه الأسماء، يُبيّن أنّها جاءت مجرورة. ويؤكد أنّ هذا التغيّر في الحركة الإعرابية ليس أمراً عارضاً أو اعتباطياً، بل هو نتيجة مباشرة لدخول تلك الحروف على الاسم، الأمر الذي يؤثر في حالته الإعرابية ويحدّد موقعه النحوي داخل الجملة.

وبناءً على ذلك، يصنّف المؤلّف هذه الحروف بوصفها حروف جرّ، ويركّز في الشرح على العلاقة السببية الواضحة بين دخول حرف الجرّ وجرّ الاسم الذي يليه. ويعتمد هذا الشرح على الملاحظة المباشرة للأمثلة وتحليلها، دون التوسّع في مباحث نحوية أخرى قد تصرف انتباه المتعلّم عن الظاهرة الرئيسة محلّ الدراسة. وبهذا الأسلوب، يُوجّه المتعلّم إلى إدراك

الوظيفة النحوية لحروف الجر من خلال أثرها المباشر في الاسم الواقع بعدها.

بعد عرض الأمثلة وشرحها، تُقدّم القاعدة النحوية بصيغة موجزة وواضحة، حيث يُقرّر أنّ كلّ اسم يسبّقه حرفٌ من حروف الجر يكون مجروراً. وتأتي هذه القاعدة بوصفها تثبيتاً للنمط التركيبي الذي ظهر بوضوح في الأمثلة السابقة، فتُصاغ على هيئة خلاصة عامة تستند إلى ما توصل إليه المتعلّم من خلال الملاحظة والتحليل.

١٦ - النعت

يبدأ عرض موضوع النعت في كتاب النحو الواضح بتقديم أمثلة الجمل مباشرة دون تمهيد نظري أو تعريف اصطلاحى مسبق، حيث تُعرض الأمثلة في صورة جمل منفصلة ومستقلة عن الشرح. ويؤدّي هذا الأسلوب إلى توجيه انتباه القارئ منذ البداية إلى ملاحظة العلاقة القائمة بين الاسم الموصوف واللفظ الذي يصفه، من حيث الموقع في الجملة والدلالة التي يضيفها هذا اللفظ إلى الاسم السابق له. ومن خلال هذا العرض المباشر، يُتاح للمتعلّم أن يدرك وظيفة النعت من خلال الاستعمال اللغوي قبل الانتقال إلى مرحلة الشرح والتفصيل.

وفي قسم البحث، يوضّح المؤلّف أنّ ألفاظاً مثل مفيدٌ، وفصيحٌ، والجميلة تُعدّ نعتاً؛ لأنّها تدلّ على صفاتٍ تبينّ حال الاسم الذي قبلها، والذي يُسمّى المنعوت. ومن خلال الأمثلة المعروضة، يُبيّن أنّ النعت يرتبط بالمنعوت ارتباطاً وثيقاً، إذ يأتي بعده مباشرة في الغالب، ويكمل معناه من خلال بيان صفة من صفاته. كما يوضّح أنّ النعت يتبع المنعوت في الإعراب رفعاً ونصباً وجراً، ويظهر هذا الاتّباع بصورة منتظمة في مختلف

التركيب، ممّا يساعد المتعلّم على إدراك هذه العلاقة الإعرابية من خلال الملاحظة المتكرّرة للأمثلة.

بعد هذا العرض التحليلي، تُقدّم القاعدة النحوية بصيغة موجزة وواضحة، حيث يُقرّر أنّ النعت هو لفظ يدلّ على صفة الاسم الذي قبله، وأنّه يتبع المنعوت في الإعراب. وتأتي هذه القاعدة بوصفها تثبيتاً للنمط التركيبي الذي ظهر بوضوح في الأمثلة وشرحها، فتُصاغ على هيئة خلاصة تستند إلى ما توصل إليه المتعلّم من خلال التحليل والمقارنة.

وإلى جانب هذا التنظيم العام، يُلاحظ أنّ الأقسام الأربعة المذكورة لا تُعرض دائماً بالحجم نفسه في جميع العناوين، بل يطرأ عليها تفاوتٌ من حيث التفصيل والاختصار بحسب طبيعة الموضوع النحوي. ففي بعض العناوين، يطول عرض الأمثلة ويكتفى بشرح موجز، بينما يبرز الشرح في عناوين أخرى بوصفه القسم الأوسع مقارنةً ببقية الأقسام.

كما يختلف موقع التمرينات من عنوانٍ إلى آخر، إذ تُدرج أحياناً مباشرةً بعد عرض القاعدة، في حين تُوجّل في عناوين أخرى إلى نهاية مجموعةٍ من الموضوعات الفرعية. ويؤدّي هذا الاختلاف إلى تنوّع في تسلسل عرض المادّة داخل الكتاب، مع المحافظة على العناصر الرئيسة نفسها.

ويُلاحظ كذلك أنّ صياغة القاعدة النحوية تتّسم بدرجة عالية من الثبات من حيث الأسلوب، حيث تُعرض في الغالب في صورة تعريفٍ مباشر أو حكمٍ مختصر، دون توسّع في الشرح أو إيراد استثناءات. ويقابل هذا الاختصار في صياغة القاعدة توسّع نسبيّ في التمرينات، التي تُخصّص لمعالجة القاعدة عملياً من خلال أنشطة متعدّدة.

ومن حيث العلاقة بين الأقسام، يظهر أنّ عرض الأمثلة والشرح يشكّلان معاً وحدةً مترابطة داخل العنوان الواحد، إذ يُحال في الشرح باستمرار إلى الأمثلة

السابقة، وتُبنى القاعدة على ما ورد فيها. أمّا التمرينات، فتأتي في الغالب منفصلةً من حيث البنية، وإن ظلت مرتبطةً من حيث المحتوى بالقاعدة المعروضة. ويُسهّم هذا النمط في إظهار صورة واضحة لبنية الدرس النحوي في كتاب النحو الواضح، حيث تتكرّر المكوّنات نفسها عبر العناوين المختلفة، مع اختلافٍ نسبيّ في درجة التفصيل والترتيب، دون خروج عن الإطار العام لعرض المادّة.

ج- عرض البيانات للأنشطة التعليمية في كتاب النحو الواضح

١- الجملة المفيدة

في قسم التمرينات، تُعرض الأنشطة بصورة تدريجية ومتنوّعة. تبدأ التمرينات بتكليف المتعلّمين بقراءة الأمثلة السابقة وتحديد عدد الكلمات في كلّ مثال، وهو ما يُعدّ تمرينًا من نوع معالجة النص. ثمّ تتدرّج التمرينات إلى تحديد عناصر الكلمات داخل الجملة والتمييز بين الجمل المفيدة وغيرها وفق معايير معيّنة.

وفي المرحلة اللاحقة، يُطلّب من المتعلّمين إكمال الجمل غير التامة بإدخال العناصر المناسبة، ثمّ تكوين جمل مفيدة تتكوّن من كلمتين. وتظلّ هذه التمرينات ضمن إطار معالجة النص، لكون بنيتها الأساسية محدّدة سلفًا. أمّا في التمرينات الختامية، فيُكلّف المتعلّمون بإنشاء عدد من الجمل بصورة مستقلة وبعدها كلمات متنوّعة، وهو ما يمثّل نشاطًا لإنتاج النص.

٢- أجزاء الجملة

في قسم التمرينات، فتُقدّم أنشطة تعليمية متدرّجة، تبدأ بتمارين تحليلية تقتصر على تحديد الكلمات وتصنيفها في الجمل المعروضة، مثل التمييز بين الاسم والفعل والحرف. وتندرج هذه التمرينات ضمن معالجة النص، لاعتمادها على أمثلة جاهزة دون مطالبة المتعلّمين بإنتاج لغوي مستقل. ثمّ تدرّج تمارين لاحقة تتطلّب من المتعلّمين تكوين جمل جديدة من

خلال إدخال كلمات محدّدة وفق فئات معيّنة، وهو ما يوفّر درجةً أعلى من إنتاج اللغة، مع استمرار الالتزام بالإطار النحوي المحدّد.

٣- تقسيم الفعل باعتبار زمنه

تحدّر الإشارة إلى أنّ التمرينات الواردة في ختام هذا العنوان لا تقتصر على فعل الأمر وحده، بل تشمل الأنواع الثلاثة من الأفعال، وهي: الفعل الماضي، والفعل المضارع، وفعل الأمر. وبذلك تؤدّي هذه التمرينات وظيفةً تعليميةً تكامليةً، تتمثّل في تعزيز الفهم الشامل لمادّة تقسيم الفعل باعتبار زمنه، وربط العناوين الفرعية بعضها ببعض في إطار تطبيقي موحد. ويعكس هذا التنظيم اعتماد الكتاب على أسلوب يجمع بين العرض الجزئي للمفاهيم والتطبيق الكلّي لها في مرحلة لاحقة، بما يسهم في ترسيخ الفهم وترتيب المعرفة النحوية لدى المتعلّمين.

٤- الفاعل

في قسم التمرينات، فتقدّم أنشطة تعليمية متنوّعة ومتدرّجة، تبدأ بتمارين تحليلية تُكلّف المتعلّمين باستخراج الفاعل من الجمل المعروضة. ثم تتطوّر التمرينات إلى مهامّ تتطلّب إدخال الفاعل المناسب قبل أفعالٍ معيّنة، أو توظيف أسماء محدّدة بوصفها فاعلاً داخل الجملة. وفي المراحل اللاحقة، يُطلّب من المتعلّمين إنشاء جمل من إنتاجهم تجمع بين الفعل والفاعل وفق ضوابط معيّنة. ويُختّم هذا العنوان بتمرينٍ في الإعراب يهدف إلى تحديد موقع الفاعل ووظيفته الإعرابية داخل الجملة، وهو ما يعكس انتقالاً تدريجياً من الملاحظة والتحليل إلى الإنتاج اللغوي الواعي.

٥- المفعول به

في قسم التمرينات، فتقدّم مجموعة من الأنشطة المتنوّعة والمتدرّجة التي تهدف إلى تعزيز فهم المتعلّم للمفعول به وترسيخ استعماله. تبدأ هذه

التمرينات بطلب استخراج المفعول به من جمل جاهزة، وهو ما يساعد المتعلّم على التعرّف على هذا العنصر داخل السياق. ثمّ تتدرّج الأنشطة إلى مهامّ تتطلّب إدخال أسماء معيّنة في موقع المفعول به داخل جمل محدّدة، مع مراعاة التوافق التركيبي مع الفعل والفاعل. وفي مراحل لاحقة، يُكلّف المتعلّمون بإنشاء جمل جديدة بأنفسهم مستخدمين كلمات معيّنة بوصفها مفعولاً به، الأمر الذي يعكس انتقالاً واضحاً من مرحلة التعرّف والتحليل إلى مرحلة الإنتاج اللغوي. ويُختَم هذا العنوان بتمرين في الإعراب يركّز على تحديد موقع المفعول به ووظيفته الإعرابية داخل الجملة، مما يبرز اكتمال المسار التعليمي من الملاحظة إلى التطبيق العملي.

٦- الجملة الفعلية

في قسم التمرينات، تُقدّم مجموعة من الأنشطة المتدرّجة والمتنوّعة التي تهدف إلى تعزيز فهم المتعلّمين لبنية الجملة الفعلية وتدريبهم على استعمالها. تبدأ التمرينات بتكليف المتعلّمين بتكوين جمل فعلية من خلال وضع الفاعل المناسب للأفعال المعروضة، أو جعل أسماء معيّنة في موقع الفاعل داخل الجملة. ثمّ تتطوّر التمارين لتشمل إدخال المفعول به في تركيب الجملة الفعلية، ممّا يؤدّي إلى زيادة تعقيد البنية اللغوية وتوسيع دائرة العناصر الداخلة في الجملة. وفي المراحل اللاحقة، يُطلب من المتعلّمين إنشاء جمل فعلية بصورة مستقلة، بما في ذلك تمارين ترتبط بموضوعات محدّدة. ويعكس هذا التدرّج انتقالاً واضحاً من التركيز على معالجة البنية اللغوية الأساسية إلى القدرة على إنتاج الجمل بشكل أكثر حرّية واستقلالاً.

٧- الجملة الاسمية

في قسم التمرينات، تُقدّم أنشطة متنوّعة ومتدرّجة. تبدأ التمرينات بتكوين جمل اسمية عن طريق وضع المبتدأ أو الخبر المناسب للأسماء

المعروضة، ثمّ تتطوّر إلى مهامّ تتطلّب إنشاء جمل اسمية باستخدام أسماء معيّنة بوصفها أحد عناصر الجملة. وفي المراحل اللاحقة، يُكلّف المتعلّمون بإنشاء جمل اسمية بصورة مستقلة وفق فئات محدّدة، مثل أسماء الأشخاص والحيوانات والنباتات. كما تشتمل التمرينات على أنشطة تمييز بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية وتحويل إحدهما إلى الأخرى. ويُختَم هذا العنوان بتمارين في الإنشاء وتحديد نوع الجملة، ممّا يعكس انتقالاً تدريجياً من معالجة البنية اللغوية إلى إنتاج النصوص بصورة أكثر حرّية.

٨- نصب الفعل المضارع

في قسم التمرينات، فتقدّم مجموعة من الأنشطة المتنوّعة والمتدرّجة التي تهدف إلى ترسيخ فهم المتعلّمين لقاعدة نصب الفعل المضارع وتدريبهم على تطبيقها. تبدأ التمرينات بتكليف المتعلّمين بتحديد الفعل المضارع المنصوب في الجمل المعروضة، مع بيان سبب نصبه من خلال تعيين حرف النصب الداخل عليه. ثمّ تتطوّر الأنشطة إلى مهامّ تتطلّب إكمال الجمل بإدخال الفعل المضارع المناسب أو اختيار حرف النصب الملائم وفق السياق. وفي المراحل اللاحقة، يُطلب من المتعلّمين إنشاء جمل جديدة تتضمن أفعالاً مضارعة منصوبة، إلى جانب تمارين في الإعراب تهدف إلى تحديد حالة الفعل ووظيفته الإعرابية داخل الجملة. ويعكس هذا التدرّج انتقالاً واضحاً من التركيز على تحليل البنية اللغوية إلى القدرة على إنتاج الجمل بصورة أكثر استقلالاً، مع الالتزام بالضوابط النحوية المحدّدة.

٩- جزم الفعل المضارع

في قسم التمرينات، فتقدّم مجموعة من الأنشطة المتدرّجة والمتنوّعة التي تهدف إلى ترسيخ فهم المتعلّمين لقاعدة جزم الفعل المضارع وتدريبهم على تطبيقها في سياقات مختلفة. تبدأ التمرينات بتكليف المتعلّمين بتحديد

الفعل المضارع المجزوم في الجمل المعروضة، ممّا يعزّز قدرتهم على التمييز بين الحالات الإعرابية للفعل. ثمّ تتطوّر الأنشطة إلى مهامّ تتطلّب إدخال حروف الجزم المناسبة أو إكمال الجمل بالفعل المضارع الملائم وفق السياق. وفي المراحل اللاحقة، يُطلب من المتعلّمين إنشاء جمل تحتوي على أفعال مضارعة مجزومة، بما في ذلك تمارين الاستبدال والإنشاء. ويُختَم هذا العنوان بتمرين في الإعراب يركّز على تحديد موقع الفعل المضارع ووظيفته الإعرابية داخل الجملة، ممّا يعكس انتقالاً تدريجياً من معالجة البنية اللغوية إلى إنتاج الجمل بصورة أكثر استقلالاً مع الالتزام بالقواعد النحوية.

١٠- رفع الفعل المضارع

في قسم التمرينات، فتقدّم مجموعة من الأنشطة المتدرّجة والمتنوّعة التي تهدف إلى ترسيخ فهم المتعلّمين لحالة رفع الفعل المضارع وتمكينهم من التمييز بينها وبين غيرها من الحالات الإعرابية. تبدأ التمرينات بتكليف المتعلّمين بتحديد الفعل المضارع المرفوع في الجمل المعروضة وبيان سبب رفعه، ممّا يعزّز وعيهم بالعلاقة بين الإعراب والسياق. ثمّ تتطوّر الأنشطة إلى مهامّ تتطلّب إكمال الجمل بوضع الفعل المضارع المرفوع في الموضع المناسب. وفي مرحلة لاحقة، يُطلب من المتعلّمين التمييز بين الفعل المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم داخل فقرة قصيرة، الأمر الذي يوسّع نطاق المدخل اللغوي ويعزّز القدرة على المقارنة بين الحالات الإعرابية المختلفة. ويُختَم هذا العنوان بتمارين في الإنشاء والإعراب تهدف إلى ترسيخ الفهم التطبيقي لهذه القاعدة، وتعكس انتقالاً تدريجياً من مرحلة التعرّف والتحليل إلى مرحلة الإنتاج اللغوي الواعي.

١١- كان وأخواتها

في قسم التمرينات، فتُقدّم مجموعة من الأنشطة المتدرّجة والمتنوّعة التي تهدف إلى ترسيخ فهم المتعلّمين لوظيفة كان وأخواتها داخل الجملة الاسمية. تبدأ التمرينات بتكليف المتعلّمين بتحديد اسم كان وخبرها في الجمل المعروضة، ممّا يعزّز قدرتهم على التمييز بين العنصرين بعد دخول الفعل. ثمّ تتطوّر الأنشطة إلى مهامّ تتطلّب إدخال أفعال معيّنة من كان وأخواتها في تراكيب جاهزة، مع مراعاة التغيّر الإعرابي الناتج عن ذلك. وفي مراحل لاحقة، يُطلب من المتعلّمين إكمال الجمل وإعطاء الحركات الإعرابية المناسبة، ثمّ إنشاء جمل جديدة بأنفسهم مستخدمين هذه الأفعال. ويُختتم هذا العنوان بتمارين في الإعراب تهدف إلى ترسيخ فهم الوظائف النحوية لهذه الأفعال داخل الجملة، وتعكس انتقالاً تدريجياً من معالجة البنية اللغوية إلى الإنتاج اللغوي المنضبط.

١٢ - إنّ وأخواتها

في قسم التمرينات، فتُقدّم مجموعة من الأنشطة المتدرّجة والمتنوّعة التي تهدف إلى ترسيخ فهم المتعلّمين لوظائف إنّ وأخواتها داخل الجملة الاسمية. تبدأ التمرينات بتكليف المتعلّمين بتحديد اسم إنّ وخبرها في الجمل المعروضة، ممّا يعزّز قدرتهم على التمييز بين عنصري الجملة بعد دخول الحرف. ثمّ تتطوّر الأنشطة إلى مهامّ تتطلّب إدخال بعض حروف إنّ وأخواتها في تراكيب جاهزة، مع مراعاة التغيّر الإعرابي الناتج عن ذلك. وفي مراحل لاحقة، يُطلب من المتعلّمين إكمال الجمل وإعطاء الحركات الإعرابية المناسبة، ثمّ إنشاء جمل جديدة بأنفسهم مستخدمين هذه الحروف. ويُختتم هذا العنوان بتمارين في الإعراب تهدف إلى ترسيخ فهم الوظائف النحوية والدلالية لهذه الحروف داخل الجملة، وتعكس انتقالاً تدريجياً من معالجة البنية اللغوية إلى الإنتاج اللغوي المنضبط.

١٣- جرّ الاسم

في قسم التمرينات، فُتْعِرَض مجموعة من الأنشطة المتدرّجة التي تهدف إلى ترسيخ فهم المتعلّمين لوظيفة حروف الجر وأثرها الإعرابي. تبدأ التمرينات بتكليف المتعلّمين بتحديد حروف الجر في الجمل المعروضة، وإعطاء الحركات الإعرابية المناسبة للأسماء التي تليها. ثمّ تتطوّر الأنشطة إلى تمارين تتطلّب إكمال الجمل بإدخال حرف الجر المناسب أو الاسم الملائم للسياق. وفي المراحل اللاحقة، يُكَلَّف المتعلّمون بإنشاء جمل جديدة بأنفسهم مستخدمين حروف الجر التي سبق تعلّمها. ويُخْتَم هذا العنوان بتمارين في الإنشاء والإعراب تهدف إلى ترسيخ فهم وظيفة حروف الجر وأثرها في البنية النحوية للجملة، وتعكس انتقالاً تدريجياً من التعرّف والتحليل إلى التطبيق والإنتاج اللغوي.

١٤- النعت

في قسم التمرينات، فُتْعِرَض مجموعة من الأنشطة المتدرّجة التي تهدف إلى ترسيخ فهم المتعلّمين لوظيفة النعت وموقعه في الجملة. تبدأ التمرينات بتمارين تكميل الجمل بإدخال النعت أو المنعوت المناسب مع ضبط الحركات الإعرابية، ممّا يساعد على تنمية القدرة على الربط بين الصفة والموصوف. ثمّ تتطوّر الأنشطة إلى تمارين إنشاء جمل جديدة تحتوي على تركيب النعت والمنعوت، بما يعزّز الانتقال من مرحلة التعرّف إلى مرحلة الاستخدام. وفي المراحل الأخيرة، يُكَلَّف المتعلّمون بتمارين في الإنشاء والإعراب تهدف إلى ترسيخ فهم وظيفة النعت وعلاقته بالمنعوت داخل البنية النحوية للجملة، وتعكس انتقالاً تدريجياً من الملاحظة والتحليل إلى التطبيق والإنتاج اللغوي.

تُظهر التمرينات الواردة في كتاب النحو الواضح نمطًا واضحًا في صياغة التعليمات الموجهة إلى المتعلمين. إذ تعتمد هذه التعليمات في الغالب على أفعال أمر صريحة تُوجّه المتعلم إلى أداء مهمّات لغوية محدّدة. ومن أبرز صيغ التعليمات المتكرّرة في التمرينات: «اقرأ»، و«استخرج»، و«ميّز»، و«أكمل»، و«كوّن»، و«أعرب».

وتتسم هذه التعليمات بالوضوح والاختصار، حيث تُحدّد المهمة المطلوبة تحديدًا مباشرًا دون استعمال عبارات إرشادية مطوّلة. ففي تمرينات التعرّف والتصنيف، يُطلّب من المتعلمين استخراج عناصر لغوية معيّنة من الجمل المعروضة، مثل تحديد الاسم أو الفعل أو الحرف، أو التمييز بين أنواع الجمل. أمّا في تمرينات الإكمال، فتوجّه التعليمات إلى إدخال الكلمة المناسبة أو ضبط آخر الكلمة وفق القاعدة المعروضة.

وفي تمرينات الإنشاء، تُصاغ التعليمات على نحوٍ يحدّد الإطار البنيوي للمهمة، كأن يُطلّب من المتعلمين تكوين عددٍ من الجمل وفق شروط معيّنة، مثل عدد الكلمات أو نوع التركيب النحوي المطلوب. وتظلّ هذه التعليمات محافظةً على طابعها التوجيهي المباشر، دون أن تتضمن توجيهاتٍ تتعلّق بسياق استعمال اللغة خارج حدود الجملة المكتوبة.

ويلاحظ كذلك أنّ ترتيب التعليمات داخل التمرينات يسير في الغالب من المهمّات الأبسط إلى المهمّات الأكثر تعقيدًا، حيث تبدأ الأنشطة بتعليمات تعتمد على التعرّف والملاحظة، ثم تنتقل إلى مهمّات تتطلّب معالجة لغوية أعمق، وصولًا إلى إنشاء جمل بسيطة. ويعكس هذا الترتيب تسلسلاً إجرائيًا في بناء التمرينات داخل كلّ عنوان.

د - المناقشة

١ - تقديم المحتوى في كتاب النحو الواضح بناء على نظرية اكتساب اللغة الثانية لرود إليس.

استنادًا إلى نتائج تحليل جميع العناوين الواردة في كتاب النحو الواضح، يمكن استخلاص أنّ طريقة عرض المادة في هذا الكتاب تُظهر نمطًا متسقًا نسبيًا. ويبدأ هذا النمط عادةً بعرض أمثلة الجمل (الأمثلة)، ثم يتبع ذلك الشرح أو البحث، فصياغة القاعدة، ويُختتم بالتدريبات. ويُلاحظ أنّ عرض الأمثلة يتم بصورة مباشرة دون مقدمات، وتُقدّم كلّ مثالٍ في صورة جملة قصيرة مستقلة قائمة بذاتها.

ويُظهر ترتيب الأمثلة تدرّجًا من التراكيب البسيطة إلى التراكيب الأكثر تعقيدًا. وفي عددٍ من العناوين، تُرتّب الأمثلة أيضًا من حيث درجة الصعوبة، كأن تبدأ بصيغة المذكّر ثم تنتقل إلى صيغة المؤنث، أو من البنية الأساسية إلى البنية التي يطرأ عليها تغييرٍ إعرابي. ويشير هذا الأسلوب إلى توجيه انتباه القارئ في المرحلة الأولى إلى المعطيات اللغوية قبل الانتقال إلى التفسير النظري.

وفي مرحلة الشرح، لا يلجأ المؤلف إلى تقديم التعريف مباشرة، بل يوجّه القارئ إلى ملاحظة عناصر معيّنة في الأمثلة من خلال تعابير إرشادية مثل: «انظر»، و«تأمل»، أو الإحالة المباشرة إلى أمثلة مرقّمة. وبعد ذلك تُعرض القاعدة في صيغة موجزة، بوصفها تأكيدًا للنمط الذي جرى ملاحظته سابقًا. أمّا التدريبات، فتؤدّي وظيفة التعزيز من خلال أنشطة تعتمد على التلاعب بالنصوص أو إنشاء جمل بسيطة.

وتُظهر نتائج التحليل أنّ كتاب النحو الواضح لا يتّجه توجّهًا أحاديًا نحو التعلّم الضمني أو التعلّم الصريح، بل يجمع بينهما. فالنزعة

الضمنية تبدو واضحة في مرحلتي عرض الأمثلة والشرح، حيث يُوجَّه القارئ إلى اكتشاف الأنماط اللغوية عبر الملاحظة والمقارنة. في حين تتجلى النزعة الصريحة بوضوح في قسم القاعدة، الذي تُصاغ فيه التعريفات والأحكام النحوية بصورة مباشرة ومنظمة.

وعادةً ما تُقدِّم القواعد في هذا الكتاب بأسلوب موجز دون إسهاب، وتؤدي وظيفة التأكيد الختامي للفهم الذي تكوّن في المراحل السابقة. وبذلك لا تُطرح القاعدة بوصفها نقطة الانطلاق في التعلم، بل باعتبارها توكيداً للأنماط التي سبق ملاحظتها من خلال الأمثلة والشرح.

وفي كثيرٍ من العناوين، لا يقتصر العرض النحوي في النحو الواضح على إبراز التغيّر الشكلي، بل يربط بين الشكل والمعنى. ويتجلى ذلك، على سبيل المثال، في مباحث الفعل من حيث الزمن، وحروف النصب والجزم، واستعمال «إنَّ وأخواتها» و«كان وأخواتها». إذ يوضّح المؤلّف باستمرار أنّ تغيّر الإعراب أو صيغة الكلمة يترتب عليه اختلافٌ في المعنى داخل الجملة. وعلى هذا الأساس، لا تُقدِّم البنى النحوية على أنّها تراكيب مجردة، بل بوصفها عناصر وظيفية تُسهم في نقل دلالات معيّنة. وتتميّز هذه العلاقة من خلال الأمثلة التي تُظهر الفروق الدلالية الناتجة عن تغيّر البنية.

وعلى الرغم من أنّ النحو الواضح كتابٌ في القواعد النحوية، فإنّ عرض المادة والتدريبات لا يقف عند حدود حفظ القواعد فحسب. فالتدريبات، ولا سيّما في مراحلها المتقدّمة، تتيح للمتعلمين فرصاً لتكوين الجمل بصورة مستقلة، وإن ظلّ ذلك ضمن أطر بنوية معيّنة. ويشير هذا إلى وجود إمكانيات لاستخدام اللغة استخداماً إنتاجياً، وإن لم يصل بعدُ إلى مستوى التواصل الشفهي التفاعلي.

يَتَّسِقُ نمطُ عرضِ المادّةِ الذي يبدأ بتقديم الأمثلة قبل صياغة القاعدة في كتاب النحو الواضح مع رؤية رود إليس (Rod Ellis) حول أهميّة التعرّض لأشكال اللغة في سياقات ذات معنى. ويؤكد إليس أنّ متعلّمي اللغة الثانية لا يبدوون دائماً عملية الاكتساب من فهم القواعد فهمًا صريحًا، بل تنطلق عملية الاكتساب من التعرّض للمدخلات اللغوية التي يمكن ملاحظتها ومعالجتها واستيعابها تدريجيًا.^{٩٦} ويظهر هذا التصوّر أنّ الأمثلة اللغوية تؤدّي دورَ نقطة الانطلاق لدى المتعلّمين في بناء الفهم النحوي، قبل توجيههم إلى المبدأ القاعدة وصياغتها بصورة صريحة. ويمكن فهم تقديم الأمثلة قبل شرح القاعدة على أنّه محاولة لتيسير عملية الانتباه (noticing) (P#3)، أي تنمية وعي المتعلّم بالأشكال اللغوية المعيّنة داخل المدخل اللغوي.^{٩٧} ومن خلال ملاحظة الأمثلة المصاغة بصورة منهجية، يُمنح المتعلّم فرصة لبناء فهمٍ أوّلٍ ضمنيّ قبل تلقّي المعرفة الصريحة في صورة قواعد لغوية.

ويتّسق هذا النهج مع نتائج دراسات Batterink و Neville في السنة ٢٠١٣ م.^{٩٨} وكذلك Morgan Short وآخرين في السنة ٢٠١٢ م.^{٩٩} التي تُشير إلى أنّ كلاً من التعرّض الضمني والتدريس الصريح يمكن أن يدعم معالجة البنى في اللغة الثانية، ما دام المتعلّم قادرًا على توجيه انتباهه إلى الأنماط النحوية الظاهرة في المدخل اللغوي والتعرّف عليها.

^{٩٦} Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*, 261.

^{٩٧} Rod Ellis, "Rod Ellis's Essential Bookshelf: Focus on Form," *Language Teaching* 57, no. 2 (2024): 250, <https://doi.org/10.1017/S026144482200012X>.

^{٩٨} Batterink dan Neville, "Implicit and Explicit Second Language Training Recruit Common Neural Mechanisms for Syntactic Processing," 1.

^{٩٩} Kara Morgan-Short dkk., "Explicit and Implicit Second Language Training Differentially Affect the Achievement of Native-like Brain Activation Patterns," *Journal of Cognitive Neuroscience* 24, no. 4 (2012): 1, https://doi.org/10.1162/jocn_a_00119.

وتتسق هذه النتائج كذلك مع دراسات تحليل تعليم القواعد اللغوية التي تُبين أنّ المقاربة القائمة على الأمثلة تميل إلى دعم عملية الربط بين الشكل والمعنى (*form-meaning mapping*) بصورة أكثر فاعلية مقارنةً بتقديم القواعد بشكل مباشر في بداية التعلّم. وفي سياق تعليم اللغة، تشير دراسة Sumarwati في السنة ٢٠١٦م^{١٠٠} إلى أنّ تُظهر هذه الدراسة أنّ مقاربة التركيز على الشكل (*Focus on Form*)، التي توجّه انتباه المتعلّمين إلى الأشكال اللغوية في سياق استعمالها، تُعدّ أكثر فاعلية في تحسين إتقان القواعد اللغوية مقارنةً بالمقاربات التي لا تؤكد على هذا الترابط. وبناءً على ذلك، يمكن من الناحية النظرية النظر إلى نمط عرض المادة في كتاب نحو الواضح بوصفه منسجماً مع مبادئ رود إليس حول دور المدخل اللغوي ذي المعنى في عملية اكتساب اللغة الثانية.

يُميّز رود إليس تمييزاً واضحاً بين المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة في عملية اكتساب اللغة الثانية ويرى إليس أنّ المعرفة الضمنية تتطوّر أساساً من خلال التعرّض للمدخل اللغوي وتوجيه الانتباه إلى الشكل اللغوي في سياقه، في حين تُكتسب المعرفة الصريحة عبر التعلّم الواعي للقواعد والشرح الميتاللغوي. ويُظهر الجمع بين الأمثلة، والشرح، وصياغة القاعدة في كتاب نحو الواضح أنّ هذا الكتاب يوفرّ مجالاً لنموّ كلا النوعين من المعرفة معاً بصورة متوازنة.

ويتسق هذا التوجّه مع رأي إليس الذي يرى أنّ المعرفة الصريحة يمكن أن تؤدي دوراً داعماً في عملية الاكتساب، ولا سيّما في مساعدة المتعلّم على توجيه انتباهه إلى أشكال اللغة والتأقّل في كيفية استخدامها. وقد تعزّز هذا التصرّو نتائج دراساتٍ سابقة، من بينها دراسة روهولاهزاده

¹⁰⁰ Sumarwati, "Keefektifan Model Pembelajaran Tata Bahasa dan Keterampilan Berbahasa Secara Terpadu dengan Pendekatan Focus on Form," *JURNAL PENDIDIKAN DAN PEMBELAJARAN* 23, no. 2 (2016): 1.

إبادي وزملائه.^{١٠١} مما يدلّ على أنّ التعليم الصريح لا يؤدّي فقط إلى زيادة المعرفة الصريحة لدى المتعلّمين، بل يمكنه كذلك أن يسهم في تنمية المعرفة الضمنية لديهم. وعلى المنوال نفسه، يرى غوتيريث (Gutiérrez) في السنة ٢٠١٢م^{١٠٢} أنّ يؤكّد ذلك وجود علاقة ديناميكية متبادلة بين المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة من جهة، ومستوى تحصيل المتعلّمين في اكتساب اللغة الثانية من جهة أخرى.

تُشير عدّة دراساتٍ سابقةٍ حول تعليم القواعد إلى أنّ المقاربات التي تُزاوج بين العنصرين الضمني والصريح تميل إلى أن تكون أكثر استقرارًا من الناحية التربوية مقارنةً بالمقاربات التي تعتمد على أحدهما دون الآخر (P#3). وفي هذا السياق، يمكن فهم عرض المادة في النحو الواضح على أنّه محاولة لتوفير مسارٍ مزدوج يمكن المتعلّمين من بناء فهمٍ نحويٍّ تدريجيٍّ ومنهجيٍّ، على الرغم من بقاءه ضمن نطاق تعليم القواعد المكتوبة. ويؤكّد إليس كذلك أنّ اكتساب اللغة الثانية يقوم على عمليات معرفية يتمّ من خلالها مواءمة الأشكال اللغوية مع دلالاتها.^{١٠٣} لا يحتاج المتعلّم إلى معرفة الصيغ اللغوية فحسب، بل ينبغي له كذلك أن يستوعب وظائفها الدلالية ومعانيها ضمن سياقات الاستعمال المختلفة. ومن هذا المنطلق، يمكن اعتبار عرض المادة في النحو الواضح الذي يربط باستمرار بين تحولات البنية النحوية وتباين المعنى متوافقًا مع هذا التصرّو. وتُبرز البحوث السابقة في تدريس قواعد اللغة الثانية أنّ الفهم النحوي يكتسب قيمة تعليمية أعمق حين يلاحظ المتعلّم الصلة المباشرة بين التركيب والمعنى، لا حين يتعامل مع القواعد بوصفها معارف منفصلة يُكتفى بحفظها.

¹⁰¹ Mandana Rohollahzadeh Ebadi dan Mohd Rashid Mohd Saad, *Explicit Form Focus Instruction: The Effects on Implicit and Explicit Knowledge of ESL Learners*, 2, no. 4 (t.t.): 1.

¹⁰² Gutiérrez, *Implicit Knowledge, Explicit Knowledge, and Achievement in Second Language (L2) Spanish*, 1.

¹⁰³ Ellis, "Focus on Form," 2.

يرى إليس أنَّ إنتاج اللغة (المخرجات) يسهم في تحفيز المتعلّمين على الوعي بنقائص معارفهم اللغوية وحدودها.^{١٠٤} على الرغم من أنَّ الأنشطة الواردة في النحو الواضح ما تزال محدودة وتغلب عليها التدريبات الكتابية (P#4)، فإنَّ التدريبات التي تتطلّب من المتعلّمين بناء الجمل بصورة مستقلة يمكن فهمها بوصفها شكلاً من أشكال الإنتاج المدفوع (pushed) output في المستوى الأساسي. وتُظهر نتائج هوكس (Hawkes) في السنة ٢٠٢٣م^{١٠٥} أنَّ التعليم الصريح الذي يوجّه انتباه المتعلّمين إلى الشكل اللغوي يمكن أن يؤثّر في توجّههم أثناء إنتاج اللغة، وإن كان هذا التركيز ذا طبيعة ديناميكية وسياقية.

وتؤكد البحوث السابقة أنَّ التمارين القائمة على الإنتاج الكتابي قد تمثل مرحلة أولية أساسية تسبق مشاركة المتعلّمين في أنماطٍ من الاستخدام اللغوي الأكثر تفاعلية وتواصلًا. ومن هذا المنطلق، وعلى الرغم من بقاء استخدام اللغة في النحو الواضح ضمن حدودٍ معيّنة، فإنَّ تنظيم المادة التعليمية وبناء التمارين فيه يقدّمان قابلية نظرية لدعم مسار اكتساب اللغة الثانية في مستواه البنيوي الأولي، انسجامًا مع التصرّو النظري الذي طرحه إليس.

٢- عرض الأنشطة التعليمية في كتاب النحو الواضح بناء على نظرية

اكتساب اللغة الثانية لرود إليس.

استنادًا إلى نتائج تحليل جميع العناوين الواردة في كتاب النحو الواضح، يمكن القول إنَّ الأنشطة التعليمية المقدّمة في هذا الكتاب يغلب عليها طابع التمرينات الكتابية المنظّمة والمنهجية. وتوضّع هذه الأنشطة في

¹⁰⁴ Rod Ellis dkk., *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*, 1 ed. (Cambridge University Press, 2019), 299, <https://doi.org/10.1017/9781108643689>.

¹⁰⁵ "The Impact of Pre-Task Explicit Instruction on Task Processes," *TESOL Communications*, advance online publication, 14 April 2023, 1, <https://doi.org/10.58304/tc.20230203>.

الغالب بعد عرض الأمثلة وشرح القاعدة، وإن كانت بعض العناوين تُدرج التمرينات بوصفها امتدادًا مباشرًا لمرحلة الشرح دون فاصلٍ واضحٍ بينها. وبوجهٍ عام، يمكن تصنيف الأنشطة الواردة في هذا الكتاب إلى عدة أنواع رئيسية. يتمثل النوع الأول في تمرينات التعرّف والتصنيف، مثل تحديد عناصر الجملة (الاسم، والفعل، والحرف)، والتمييز بين أنواع الجمل (الجملة الاسمية والجملة الفعلية)، أو تحديد مواقع الكلمات ووظائفها النحوية (المبتدأ، والخبر، والفاعل، والمفعول به). ويتطلّب هذا النوع من التمرينات من المتعلّمين قراءة الجمل المقدّمة ثم التعرّف إلى العناصر اللغوية المحدّدة وتصنيفها وفق معايير معيّنة.

أمّا النوع الثاني، فهو تمرينات التلاعب بالنصوص (*manipulation*)، حيث يُكلّف المتعلّمون بإكمال الجمل الناقصة، أو إدراج عناصر لغوية معيّنة في بنية جاهزة، أو إجراء تحويلات صرفية ونحوية، كتحويل الفعل الماضي إلى الفعل المضارع، أو ضبط أواخر الكلمات وفق القاعدة المناسبة. وفي هذا النوع من الأنشطة، يظلّ إنتاج اللغة لدى المتعلّمين مقيّدًا بالبنية والمفردات التي يوفّرها مؤلّف الكتاب.

ويتمثّل النوع الثالث في تمرينات إنشاء الجمل (إنتاج نصوص بسيطة). ففي هذه المرحلة، يُطلب من المتعلّمين تكوين جمل بصورة مستقلة مع الالتزام بشروط محدّدة، مثل تأليف عددٍ من الجمل المفيدة بعدد كلمات معيّن، أو إنشاء جمل تتضمّن تراكيب نحوية مخصوصة (كالنعت والمنعوت، وكان وأخواتها، وإنّ وأخواتها)، أو صياغة جمل انطلاقًا من موضوعات محدّدة. وعلى الرغم من بقاء هذه الأنشطة ضمن حدود بنيوية وفئوية معيّنة، فإنّها تتيح مجالًا أوسع للمتعلّمين لاختيار المفردات وبناء الجمل بأنفسهم.

وإلى جانب ذلك، يشتمل كتاب النحو الواضح بصورة منتظمة على تمارينات الإعراب في عددٍ كبير من العناوين. وغالبًا ما تُوضَع هذه التمارينات في نهاية سلسلة الأنشطة، وتُفتَح بتقديم نموذج إعرابي يُحتذى به. ثم يُكَلَّف المتعلِّمون بتحديد مواقع الكلمات وعلامات إعرابها في الجمل المعروضة. ويتطلَّب هذا النوع من الأنشطة قدرًا أعلى من التحليل النحوي والوعي بالوظائف التركيبية لعناصر الجملة.

ومن حيث نطاق الأنشطة، فإنَّ معظم التمارينات الواردة في هذا الكتاب ذات طابع فردي وتعتمد على العمل الكتابي. ولا توجد تعليمات صريحة توجّه المتعلِّمين إلى ممارسة التفاعل الشفهي، أو إجراء الحوارات، أو العمل الجماعي، أو استخدام اللغة في سياقات تواصلية مفتوحة. إذ يتركز النشاط التعليمي أساسًا على فهم البنية اللغوية وتطبيقها في صورة جمل مكتوبة.

وفي بعض العناوين، ولا سيَّما تلك المتعلقة بتقسيم الفعل بحسب الزمن، لا تُقدِّم التمارينات بصورة منفصلة لكل عنوان فرعي، بل تُجمَع في قسمٍ واحدٍ في نهاية العرض بعد استكمال جميع العناوين الفرعية. ويشير هذا النمط إلى أنَّ التمارينات صُمِّمت لتغطية أكثر من مفهوم نحوي في آنٍ واحد، لا لعزل بنية لغوية واحدة على نحو مستقل.

وبصفةٍ عامة، تُظهر الأنشطة التعليمية في كتاب النحو الواضح نمطًا تدريسيًّا يركّز على إتقان البنية النحوية من خلال تمارينات متدرجة، تبدأ بالتعرّف إلى العناصر، ثم التلاعب بالأشكال، وصولًا إلى إنشاء جمل بسيطة. وقد صُمِّمت هذه الأنشطة على نحوٍ متسلسل ومتّسق، غير أنَّها تظلّ محصورة في إطار تعليم النحو الكتابي، ولم تتطوّر بعدُ إلى مستوى الاستخدام اللغوي التفاعلي أو التواصل.

في إطار نظرية اكتساب اللغة الثانية التي قدّمها رود إليس، يمكن فهم الأنشطة التعليمية في النحو الواضح على أنّها أنشطة تتّجه بصورةٍ غالبية نحو تنمية المعرفة الصريحة (P#2)، مع احتفاظها في الوقت نفسه بإمكاناتٍ معيّنة للإسهام في تطوير المعرفة الضمنية (P#1) في حدودٍ محدّدة. ويؤكد إليس أنّ اكتساب اللغة الثانية يتطلّب في جوهره نموّ المعرفة الضمنية بوصفها الأساس الرئيس للكفاءة اللغوية، غير أنّه يعترف أيضًا بأنّ المعرفة الصريحة تؤدّي دورًا لا يمكن إغفاله في سياق التعلّم الرسمي.^{١٠٦}

وتكشف التدريبات القائمة على التعرّف والتصنيف والإعراب—والتي تشكّل الغالبية في أنشطة النحو الواضح—عن توجّهٍ تعليميٍّ واضح نحو التركيز الواعي على شكل اللغة (P#4). وتنسجم هذه الممارسات مع سمات التعلّم المتعمّد الذي يؤكّد إليس أنّه يفضي في الغالب إلى تنمية المعرفة الصريحة أكثر من المعرفة الضمنية. وفي هذا السياق، يُدعى المتعلّمون إلى توجيه انتباههم بصورة مباشرة إلى البنى النحوية المحدّدة، واستيعاب فئاتها، ثم توظيف القواعد توظيفًا واعيًا أثناء معالجة التمارين الكتابية.^{١٠٧}

وعلى الرغم من الطابع الواعي الغالب على أنشطة النحو الواضح، فإنّ بعض الممارسات التعليمية فيه، ولا سيّما تلك التي تقوم على تحويل النصوص وتركيب الجمل البسيطة، قد تُسهّم—وإن على نحوٍ محدود—في دعم تنمية المعرفة الضمنية (P#3). ويذهب إليس إلى أنّ لفت انتباه المتعلّم إلى الأشكال اللغوية في سياقات الاستعمال الفعلي، حتى وإن كان ذلك ضمن حدودٍ تعليمية مضبوطة، يمكن أن يعمل بوصفه شكلاً من أشكال التعليم غير المقصود الذي يعزّز تشكّل المعرفة الضمنية.^{١٠٨} وحين يشارك

¹⁰⁶ Reinders dkk., *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, 1.

¹⁰⁷ Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*, 261.

¹⁰⁸ Reinders dkk., *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, 2.

المتعلّمون بصورة متكرّرة في توظيف التركيب اللغوي نفسه داخل سياقاتٍ
جُمليّة مختلفة، فإنّ عملية الاستدماج قد تتشكّل مرحليّاً، حتى وإن لم تصل
إلى درجة التلقائية التامّة

ويؤكّد إليس أيضاً أنّ تنمية المعرفة الضمنية تتّسم بطابعٍ تدريجيٍّ
وديناميكي، في حين تميل المعرفة الصريحة إلى التطوّر بصورة أكثر خطيّة
وتنظيمًا.¹⁰⁹ ويعكس تسلسل الأنشطة في النحو الواضح—بدءاً من
التعرّف على المكوّنات، مروراً بتحوير البنى، وصولاً إلى إنتاج الجمل—
انسجماً مع طبيعة تطوّر المعرفة الصريحة التي تتّسم بالتنظيم والتدرّج (P#6)
وفي المقابل، فإنّ إعادة توظيف البنى النحوية ذاتها في سياقات تدريبيّة
متنوّعة يمكن أن تسهم في تقوية التمثيلات اللغوية على نحوٍ تدريجيٍّ، رغم
محدودية مجال هذا التعزيز (P#5).

وفي إطار التحليل المتعلّق بإنتاج اللغة، ينظر رود إليس إلى
المخرجات بوصفها آليّة أساسيّة في اكتساب اللغة الثانية، إذ تسهم في إبراز
الفجوة بين المعرفة اللغوية المتاحة لدى المتعلّمين ومتطلّبات الاستخدام
الفعلي.¹¹⁰ تُعدّ تمارين بناء الجمل في النحو الواضح مثلاً على إنتاج لغوي
موجّه ومتحكّم فيه. وعلى الرغم من أنّ هذا الإنتاج لا يرقى بعدُ إلى
مستوى التواصل أو التفاعل اللغوي، فإنّ الإنتاج الكتابي من هذا القبيل
ينطوي على أهمية نظرية في تعزيز وعي المتعلّمين بالأشكال اللغوية المستعملة
(P#3)، وهو ما يتوافق مع تصوّر رود إليس لأهمية المخرجات في مسار
تطوّر القدرة اللغوية.

غير أنّه، وبالرجوع إلى المبدأات رود إليس التي تؤكّد الدور المحوري
لكلٍّ من التفاعل الاجتماعي وغزارة المدخلات اللغوية في اكتساب اللغة

¹⁰⁹ Adam Devaney Alonso dan Maria Basterrechea Lozano, *Task-Based Language Teaching: The Effects of Pre-Task Explicit Instruction on a Focused Task in Oral Performances*, 2022, 8.

¹¹⁰ Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*, 299.

الثانية، يتّضح أنّ أنشطة النحو الواضح تعاني من محدودية ملحوظة. فالكتاب لا يوفّر أنشطة من شأنها تشجيع التفاعل التواصلي بين المتعلّمين، ولا يهيئ بيئات تُمكن من توظيف اللغة في مواقف استعمال حقيقية. إضافةً إلى ذلك، فإنّ طبيعة المدخلات اللغوية—المحصورة في تراكيب منفصلة ونصوصٍ وجيزة—تجعل فرص المعالجة اللغوية السياقية الموسّعة محدودة.

تقدّم عددٌ من الدراسات السابقة في مجال تعليم اللغة الثانية دعمًا إضافيًا لهذا الإطار النظري. فقد أظهرت دراسات Batterink و Neville في السنة ٢٠١٣ م.^{١١١} وكذلك Morgan Short وآخرين في السنة ٢٠١٢ م.^{١١٢} أنّ كلاً التعلّم الصريح والتعلّم الضمني يمكن أن يُسهما في معالجة البنى اللغوية، وإن كانت ظروف التعلّم تؤثر في طبيعة المعرفة المتشكّلة. وتدعم هذه النتائج طرح رود إليس (Rod Ellis) القائل بأنّ التعلّم الصريح—كما هو سائد في النحو الواضح—يمكن أن يؤدي دورًا مساندًا في عملية اكتساب اللغة، ولا سيّما في سياقات التعلّم النظامي.

وتعزّز هذا التوجّه نتائج بحوثٍ أخرى، من بينها الدراسة التي قام بها Rohollahzadeh Ebadi وآخرون^{١١٣} و Gutierrez في السنة ٢٠١٢ م.^{١١٤}، حيث خلصت إلى أنّ إذ تبين أنّ الإرشاد الصريح يؤدي دورًا واضحًا في تنمية المعرفة الصريحة، كما يمكن في سياقاتٍ تعليمية محدّدة أن يدعم تطوّر المعرفة الضمنية. ومن ثمّ، تسهم هذه النتائج في تدعيم تصوّر القائل بأنّ الممارسات النحوية المنظّمة والموجّهة نحو الشكل، على غرار ما يتجلّى في

¹¹¹ Batterink dan Neville, "Implicit and Explicit Second Language Training Recruit Common Neural Mechanisms for Syntactic Processing," 1.

¹¹² Morgan-Short dkk., "Explicit and Implicit Second Language Training Differentially Affect the Achievement of Native-like Brain Activation Patterns," 1.

¹¹³ Ebadi dan Saad, *Explicit Form Focus Instruction: The Effects on Implicit and Explicit Knowledge of ESL Learners*, 1.

¹¹⁴ Gutiérrez, *Implicit Knowledge, Explicit Knowledge, and Achievement in Second Language (L2) Spanish*, 1.

النحو الواضح، تمتلك مشروعية نظرية قوية في إطار نظرية اكتساب اللغة الثانية، مع الإقرار بأنّ فاعليتها تتأثر بالسياق وبمدى تنوع وتوسيع أنشطة التعلّم.

وبناءً على ذلك، يمكن القول من الناحية النظرية إنّ الأنشطة الواردة في النحو الواضح تتسق مع بعض المبدئات الرئيسة التي طرحها رود إليس (Rod Ellis)، ولا سيّما ما يتعلّق بدور المعرفة الصريحة (P#2)، والتعلّم المقصود (P#4)، إضافةً إلى الطابع التدريجي لتطوّر المعرفة (P#5) - (P#6) وفي المقابل، فإنّ محدودية الأنشطة التفاعلية وضعف المدخلات التواصلية تشير إلى أنّ دعم المبدئاتِ أخرى—مثل التفاعل الاجتماعي والتعرّض الكثيف للغة (P#7) - (P#8) لا يزال محدودًا.