

## الباب الرابع

### عرض البيانات ومناقشتها

يُعدّ هذا الباب جوهر البحث، إذ يتناول عرض 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 ومتکاملةٍ عن كيفية عرض المادة النحوية والأنشطة التعليمية في الكتاب، ثم تفسير هذه النتائج تفسيرًا علميًّا يستند إلى نظرية اكتساب اللغة الثانية، ولا سيّما تصوّر رود إليس حول طبيعة تعلّم اللغات في السياقات التعليمية النظامية.

يُميّز في هذا الباب تمييّزًا منهجيًّا بين عرض البيانات ومناقشتها، وذلك بغرض إظهار الواقع النصيّة أولاً، ثم تفسيرها في ضوء الإطار النظري المعتمد. كما تُنظّم كلٌّ من عرض البيانات ومناقشتها في هذا الفصل وفقًا لصياغة أسئلة البحث، حيث يُخصّص القسم الأول لتحليل عرض المادة التعليمية في كتاب النحو الواضح استجابةً لسؤال البحث الأولى، بينما يُخصّص 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 تُقدّم مادّة الكتاب كما وردت في النصّ الأصلي دون إدخال أحکامٍ تفسيريةٍ في المرحلة الأولى. ويستند هذا العرض إلى نتائج عمليّي الترميز والتصنیف اللتين أُجريتا في ضوء أداة التحليل الموضّحة في باب منهجية البحث، بما يضمن الاتّساق بين الإجراءات المنهجية والنتائج المعروضة. ويراعي هذا الوصف إبراز أنماط تقديم الأمثلة، وصياغة الشرح، وبناء القواعد النحوية، وأنواع التدريبات المصاحبة لكلّ عنوان.

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

الترتيب إلى المحافظة على السياق التعليمي الذي اعتمدته مؤلف الكتاب، بما يتيح فهم تطور عرض القضايا النحوية وسلسلتها من البسيط إلى الأكثر تعقيداً.

ويعتمد تحليل كلّ عنوان على دراسة الأقسام المصاحبة له، مثل عرض الأمثلة، والشرح أو البحث، وصياغة القاعدة، والتدريبات، إن وُجِدَت. ويُسَهِّلُ هذا التقسيم في الكشف عن السمات العامة لنمط التدريس المعتمد في الكتاب، سواء من حيث درجة توجيه المتعلم، أو طبيعة المعالجة اللغوية المطلوبة، أو مستوى إنتاج اللغة الذي تتيحه الأنشطة التعليمية.

وبعد الانتهاء من عرض البيانات وصفاً منهجهما، ينتقل هذا الباب إلى مناقشة النتائج. وتهدُّف 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 أيضًا إلى تفسير دلالاتها التربوية وإبراز مدى إسهامها في دعم تنمية المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

وأنسجاماً مع صياغة أسئلة البحث، فُسِّمت مناقشة النتائج في هذا الباب إلى مباحثين رئيسيين. يتناول المبحث الأول مناقشة سؤال البحث المتعلق بكيفية عرض مادة كتاب النحو الواضح في ضوء نظرية رود إليس في اكتساب اللغة الثانية، مع التركيز على نمط تقديم المدخلات اللغوية، وسلسل عرض القواعد، وطبيعة التعلم الضمني والتعلم الصريح كما تتعكس في محتوى الكتاب. أمّا المبحث الثاني، فيُخصَّصُ 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 تطور المعرفة اللغوية لدى المتعلمين.

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

قبل عرض البيانات وفقاً لصياغة مشكلات البحث، تعمد الباحثة أولاً إلى تقديم العنصر الذي يُعد مفتاحاً أساسياً في توظيف هذا الكتاب في العملية التعليمية، وهو "إرشادات في طريقة التدريس" التي عرضها مؤلف الكتاب. وتقدم 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.<sup>٩٣</sup> 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 وموজزة. كما يُستحسن أن يُبيّن المعلم العلاقة بين الدرس الجديد والدرس السابق ليكون التعلم متربطاً ومتسلسلاً.<sup>٩٤</sup>

<sup>٩٣</sup> Rahman dkk., *Analisis Materi Sintaksis Dalam Kitab Nahwu Wadhih Serta Relevansinya Terhadap Pembelajaran Bahasa Arab*, 39.

<sup>٩٤</sup> على الجارم dan مصطفى آمين، النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، للمرحلة الابتدائية.

ثم يوجّه 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 حقيقة. كما يشير المؤلفان إلى أهمية الربط بين دروس النحو و دروس الإنشاء، لأن الكتابة تساعد على تثبيت القواعد في أذهان التلاميذ و تذكرنهم من استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً و سليماً.

وفي الجزء التالي، يوضح المؤلفان أهمية التمارين الشفوية في تثبيت الفهم. فبعد أن يشرح المعلم الدرس و يعرض أمثلته، يطلب من التلاميذ الإجابة شفويّاً، فيناقشهم المعلم و يوجههم إلى تذكّر القاعدة و صوغ أمثلة جديدة تشبه ما ورد في الدرس. وبهذا الأسلوب يصبح المتعلم أكثر نشاطاً و مشاركةً في الدرس.

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

وفي ختام هذه الإرشادات، يتحدث المؤلفان عن التمارين في الإعراب، ويوصيأن بـألا يثقل المعلم على التلاميذ بالتفاصيل الدقيقة، بل يقتصر على ما يعينهم على معرفة موقع الكلمة من الجملة و حكمها. وبهذه الطريقة يستطيع الطالب أن يفهم القواعد فهماً تطبيقياً مبسطاً دون تعقيد، ويصبح أكثر قدرة على تحليل الجمل العربية بطريقة صحيحة وواضحة.<sup>٩٥</sup>

---

<sup>٩٥</sup> 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 للجمل 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 يتكملا في الدلالة ليُنِتَّجا معنىً تاماً. ويبيّن ذلك من خلال أمثلة مثل البستان جميل، حيث إن كل كلمة بمفردها لا تؤدي معنىً كاملاً، بينما يؤدي اجتماع الكلمتين إلى معنى مفهوم. كما يوضح المؤلف أن بعض صيغ الأمر، مثل قم واجلس وتكلّم، وإن كانت تتكون لفظاً من كلمة واحدة، فإنّها تشتمل دلائلاً على عنصرين، وبذلك تدرج ضمن الجمل المفيدة.

أمّا في قسم القاعدة، فيُقدّم تعريفٌ صريحٌ يفيد بأن التركيب اللغوي الذي يحقق فائدة يُسمى الجملة المفيدة أو الكلام. كما يُؤكّد أن الجملة المفيدة غالباً ما تتكون من كلمتين أو أكثر، وأن لكل كلمة دوراً في تكوين المعنى.

### ٢- أجزاء الجملة

يبدأ عرضُ موضوع أقسام الجملة في كتاب النحو الواضح بتقديم الأمثلة مباشرةً دون تمهيدٍ نظريٍ مسبق، حيث تُعرض الجمل في صورةٍ منفصلةٍ ومستقلة، الأمر الذي يوجّه المتعلّمين منذ البداية إلى ملاحظة

العناصر المكونة للجملة قبل الانتقال إلى مرحلة الشرح والتفسير. ويعكس هذا الأسلوب اعتماداً على التقاديم الاستقرائي الذي ينطلق من المثال نحو القاعدة.

وفي قسم البحث، يوضح المؤلف أن الجملة تتكون من كلمات، ويتركز الشرح على بيان أقسام الكلمة. فيبيّن أن الألفاظ الدالة على الإنسان، والحيوان، والنبات، والجماد، والمعاني المجردة تُعد أسماء، في حين تُصنف الألفاظ التي تدل على حدوث الفعل في زمنٍ معين —سواء في الماضي أو الحاضر أو الأمر— ضمن الأفعال. أمّا الألفاظ التي لا يكتمل معناها عند استعمالها منفردة، ولا يتضح إلا عند اقتراحها بغيرها، فتدرج ضمن الحروف. ويتميز هذا الشرح بالبساطة والوضوح، مع الاعتماد على التصنيف الدلالي بوصفه مدخلاً لفهم التقسيم النحوي.

وفي قسم القاعدة، تُقدم القاعدة النحوية بصيغة موجزة ومركزة، حيث تُقسم الكلمة إلى ثلاثة أقسام رئيسة، هي: الاسم، والفعل، والحرف، مع إيراد تعريفٍ مختصرٍ لكلٍّ قسم. ويُظهر هذا العرض نزعةً نحو الاختصار والتركيز على الخلاصة القاعدية بعد التمهيد بالأمثلة والشرح.

### ٣- تقسيم الفعل باعتبار زمنه

يُعد عنوان تقسيم الفعل باعتبار زمنه من العناوين الكبرى في كتاب النحو الواضح، إذ يتناول أحد المفاهيم الأساسية في الدرس النحوي، وهو ارتباط الفعل بزمن وقوع الحدث. ويكتسب هذا العنوان أهميته من كونه يمثل مدخلاً عاماً لفهم أنواع الأفعال في اللغة العربية، كما يُمهد للعناوين النحوية اللاحقة المرتبطة بإعراب الفعل وبنيته. ويشتمل هذا العنوان على ثلاثة عناوين فرعية، هي: الفعل الماضي، والفعل المضارع، و فعل الأمر. ويلاحظ في طريقة عرض هذا العنوان وجود تنظيمٍ خاصٍ ومتماٍسٍ، ولا سيما في

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

يبدأ العرض في العنوان الفرعي الأول، الفعل الماضي، بتقديم أمثلة توضح الأفعال الدالة على وقوع الحدث في الزمن الماضي. وتعرض هذه الأمثلة بصورة مباشرة دون تمهيد، مما يوجه المتعلمين إلى ملاحظة دلالة الزمن من خلال الاستعمال الفعلي للفعل. ثم يأتي قسم البحث، حيث يوجه المؤلف المتعلمين إلى التأمل في زمن وقوع الفعل في الأمثلة المعروضة، مع التركيز على العلاقة بين صيغة الفعل ودلالة الزمنية. وبعد ذلك، تُعرض القاعدة النحوية التي تحدد مفهوم الفعل الماضي تحديداً صريحاً وموجاً، بوصفه فعلاً يدلّ على حدث وقع في الزمن الماضي. ويلاحظ في هذا العنوان أنه لا تُرافق 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 يقدم قسم البحث الذي يوضح دلالة الفعل المضارع الزمنية، مع الإشارة إلى بعض خصائصه الشكلية كما تظهر في الأمثلة، دون إسهاب أو تفصيل زائد. ويختتم 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، فيقدم 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 تُعرِّف فعل الأمر تعريفاً موجزاً واضحاً. 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 مباشرةً دون تمهيدٍ نظريٍّ مسبق، حيث تُعرض الأمثلة في صورةٍ منفصلةٍ ومستقلة، الأمر الذي يوجه انتباه القارئ منذ البداية إلى البنية التركيبيّة للجملة التي تتكون من فعلٍ وما يرتبط به من عناصر. ويُظهر هذا الأسلوب اعتماد الكتاب على الانطلاق من المثال قبل الانتقال إلى الشرح القاعدي.

وفي قسم البحث، يعمد المؤلف إلى شرح الأمثلة شرحاً تفصيلياً من خلال توجيه القارئ بسلسلة من التعليمات والإرشادات، مثل دعوته إلى النظر في كلماتٍ معينة داخل الجملة، وتأمّل 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 أنَّ الاسم الذي يدلُّ على من صدر عنه الفعل يُسمى فاعلاً، وأنَّ وجوده يُسهم في تام معنى الجملة واتكمال دلالتها.

بعد ذلك، تُعرض القاعدة النحوية بصيغةٍ وصفيةٍ واضحة، حيث يُقرَّ أنَّ الفاعل اسمٌ يدلُّ على من قام بالفعل، وأنَّه يكون مرفوعاً. وتأتي هذه القاعدة بوصفها تأكيداً صريحاً لما توصل إليه المتعلم من خلال ملحوظة الأمثلة وتحليلها في القسم السابق، مما يعزّز الربط بين الاكتشاف القائم على المثال والتقعيد 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 أولى. ويؤدي هذا الأسلوب إلى توجيه انتباه القارئ من 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، فيبيّن أنَّ هذه الجمل تتكون من فعل واحد واسمين اثنين. ثم يوضح أنَّ الاسم الأوَّل يُعدُّ فاعلاً؛ لأنَّ الفعل مسند إليه، وهو الذي يقوم بالفعل أو يتَّصف به. وبعد ذلك، يلفت المؤلف نظر المتعلم إلى الاسم الثاني، مبيّناً أنَّه العنصر الذي يقع عليه أثر الفعل ويتألَّقُ معناه. ومن خلال هذا التحليل، يقرَّر أنَّ الاسم الذي يصيّبه الفعل ويقع عليه أثره يُسمَّى مفعولاً به. ويختَّم هذا القسم بالتأكيد على الحكم الإعرابي المرتبط به، وهو أنَّ المفعول به يكون منصوباً، وذلك بوصفه نتيجة مستخلصة من تحليل الأمثلة لا حكماً معزولاً عنها.

بعد هذا العرض التحليلي، تُقدَّم القاعدة النحوية بصيغة وصفية واضحة و مباشرة، حيث يُعرَّف المفعول به بأنَّه اسمٌ منصوبٌ يدلُّ على ما وقع عليه الفعل. وتأتي هذه القاعدة في سياق تثبيتي، إذ تصاغ بوصفها خلاصة لما توصلَ 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 اتبَع في عرض الموضوعات السابقة. وتعُرض 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 بأنَّ المؤلِّف لا يُدرج فيه أقسام البحث والقاعدة والتمرينات على نحوٍ مستقلٍّ، بل ينتقل مباشرةً إلى عرض النتائج. وفي هذا القسم، يقدّم المؤلِّف خلاصةً مركزةً لما سبق تناوله في بابِ الفاعل والمفعول به، ويعيد تنظيم المعلومات النحوية في صورةٍ مقارنةٍ تُبرز أوجه التشابه والاختلاف بين الوظيفتين النحويتين.

وتقوم هذه الموازنة على بيان أنَّ الفاعل والمفعول به يشتراكان في كونهما اسمين داخل البنية الجملية، غير أنَّ لكلِّ منهما وظيفةً دلاليةً ونحويةً مغایرة. فالفاعل هو الاسم الذي يُسند إليه الفعل ويُعدّ مصدر وقوع الحدث، في حين أنَّ المفعول به هو الاسم الذي يقع عليه الفعل ويتأثِّر به. ويُؤكَد في هذا السياق أنَّ الفاعل يكون مرفوعاً، بينما يكون المفعول به منصوباً، بوصف ذلك فرقاً إعرابياً أساسياً يعكس اختلاف الموضع الوظيفي لكلِّ منهما داخل الجملة.

ومن الناحية التعليمية، يمكن النظر إلى هذا العرض القائم على النتائج بوصفه آليةً لتشييد 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 تُسهم في تعزيز الفهم البنّيوي للعلاقة بين الفاعل والمفعول به.

ويُلاحظ أنّ غياب التمارينات في هذا العنوان يشير إلى اعتماد المؤلّف على ما سبق من أنشطة تطبيقية بوصفها كافيةً لترسيخ المفهومين، بحيث تؤدي هذه الموازنة وظيفةً تلخّصيّةً وتقريريّةً أكثر من كونها مرحلةً تدريجيّةً مستقلّة. ويعكس هذا التوجّه افتراضًا ضمنيًّا بأنّ المتعلّم قد بلغ درجةً من الوعي النحووي تمكنه من استيعاب الفروق الوظيفيّة بين الفاعل والمفعول به دون الحاجة إلى مزيدٍ من المعالجة الإجرائيّة.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إنّ هذا العنوان يؤدّي دورًا تكامليًّا داخل بنية الكتاب، إذ يربط بين موضوعين نحوين متقاربين، ويسهم في تثبيت العلاقة بينهما من خلال المقارنة المباشرة، بما يدعم بناء فهمٍ نحوٍ أكثر تنظيماً واتساعاً لدى المتعلّمين.

## ٧- المبتدأ والخبر

يبدأ عرض موضوع المبتدأ والخبر في كتاب النحو الواضح بتقدّيم أمثلة الجمل مباشرةً دون تمهيد نظري أو تعريف اصطلاحي مسبق، حيث تُعرّض الأمثلة في صورة جمل مستقلّة ومنفصلة عن الشرح. ويعودي هذا الأسلوب إلى توجيهه انتباه القارئ منذ البداية إلى البنية الأساسية للجملة الاسميّة، ولا سيّما كونها تتكون من عنصرين اسميين يرتبط أحدهما بالآخر ارتباطاً دلائليًّا وتركيبيًّا. ومن خلال هذا العرض المباشر، يُتاح للمتعلّم أن يلاحظ شكل الجملة الاسميّة ووظيفتها أجزائها من خلال الأمثلة نفسها قبل الانتقال إلى مرحلة الشرح والتقييد.

وفي قسم البحث، يعمد المؤلف إلى تفسير الأمثلة المعروضة تفسيرًا تدريجيًا، فيوضح أن هذه الأمثلة تمثل جملًا تامة من حيث المعنى والتركيب، وتتألف من اسمين اثنين. ثم يبين أن الاسم الأول الواقع في صدر الجملة يُعدّ محور الإسناد، ولذلك يُعرَّف بوصفه مبتدأً، إذ يُسند إليه الحكم ويُحدّد عنه. أمّا الاسم الثاني، فيأتي مكملاً لمعنى المبتدأ ومبيناً له، وبذلك يُسمى خبراً. ومن خلال هذا الشرح، تتضح العلاقة الإسنادية بين المبتدأ والخبر بوصفها الأساس في تكوين الجملة الاسمية. ويختتم هذا القسم بالتأكيد على الحكم الإعرابي لكلا العنصرين، حيث يُقرّ أن المبتدأ والخبر كلاهما مرفوعان، بوصف ذلك نتيجةً مستخلصة من تحليل الأمثلة.

بعد هذا العرض التحليلي، تُقدّم القاعدة النحوية في صيغة موجزة ووصيفية، دون إسهاب أو تعقيد، حيث يُقرّ أن المبتدأ اسم مرفوع يقع في أول الجملة، وأن الخبر اسم مرفوع يُتم معنى المبتدأ ويُكمل دلالته. وتأتي هذه القاعدة بوصفها خلاصة مركزة لما توصل إليه المتعلم من خلال تأمل الأمثلة وفهم العلاقات القائمة بين عناصر الجملة الاسمية، مما يجعل القاعدة نتيجةً 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 تُعرَّض الأمثلة في صورة جمل منفصلة ومستقلة. 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 للمتعلم أن يتعرّف على

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

وفي قسم البحث، يبيّن المؤلّف أنّ الأمثلة المعروضة تُعدّ جُملاً مفيدة؛ لأنّها تؤدي معنًى تامًّا مفهومًا لدى المتلقي. ثمّ يوضح أنّ هذه الجمل تتكون من عناصرتين رئيسيتين، هما الفعل والفاعل، وأنّ بدء الجملة بالفعل يُعدّ السمة الأساسية 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 تفصيلات مطولة، اعتمادًا على أنّ مفهومي الفعل والفاعل قد سبق شرحهما في عناوين سابقة، الأمر الذي يتيح الاكتفاء بالتذكير بهما في هذا الموضوع.

بعد هذا الشرح التفسيري، تُعرض القاعدة النحوية بصيغة تعريفية مختصرة وواضحة، حيث يقرّر أنّ كلّ جملة تتألف من فعلٍ وفاعلٍ تُسمّى جملةً فعلية. وتحتّم تأكيد هذه القاعدة وظيفة تثبيت المفهوم الذي تمّ التوصل إليه من خلال ملاحظة الأمثلة وتحليلها، فتأتي بوصفها خلاصة مركّزة لما سبق عرضه، لا بوصفها حكمًا منفصلاً عن سياق الأمثلة.

## ٩ - الجملة الاسمية

يبدأ عرض موضوع الجملة الاسمية في كتاب النحو الواضح بتقديم أمثلة الجمل مباشرة دون تمهيد، حيث تُعرض الأمثلة بصورة منفصلة ومستقلّة، مما يوجّه القارئ إلى ملاحظة التراكيب التي تبدأ بالاسم.

وفي قسم البحث، يؤكد المؤلّف أنّ الأمثلة المعروضة تُعدّ جُملاً مفيدةً لكونها تؤدي معنًى تامًّا مفهومًا. ثمّ يوضح أنّ هذه الجمل تتكون من عناصرتين أساسين، هما المبتدأ والخبر. وبما أنّ هذه الجمل تبدأ بالاسم، فإنّها

تُصنَّف ضمن الجملة الاسمية. ويأتي هذا الشرح بصيغة موجزة وتقريبية، دون إسهاب، اعتماداً على أنَّ شرح المبتدأ والخبر قد ورد في العناوين السابقة.

بعد ذلك، تُعرض القاعدة النحوية بصيغة تعريفية مختصرة، حيث يُقرَّر أنَّ كُلَّ جملة تتَّألف من مبتدأ وخبر تُسمَّى جملةً اسمية. وتأتي هذه القاعدة بوصفها ثبِيتاً للفهم الذي تكون لدى المتعلم من خلال ملاحظة الأمثلة وتحليلها.

## ١٠ - نصب الفعل المضارع

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

وفي قسم البحث، يوجَّه المؤلِّف القارئ إلى الانتباه إلى أنَّ الأفعال المضارعة الواردة في الأمثلة قد سُيَّقَت بحروف معينة، مثل: أن، ولن، وإذَا، وكيفي. ومن خلال مقارنة هذه الأمثلة بغيرها، يُيَّزَّن أنَّ دخول هذه الحروف على الفعل المضارع يُؤَدِّي إلى تغيير حركته الإعرابية، بحيث يكون منصوباً بعد دخولها، في حين يبقى مرفوعاً إذا لم يُسبِّق بشيء منها. ويعتمد هذا الشرح على الملاحظة المباشرة للأمثلة وتحليلها، مما يُرشد المتعلم إلى إدراك العلاقة السببية بين دخول حروف النصب وتحوُّل الحالة الإعرابية للفعل

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

بعد هذا العرض التفسيري، تقدّم القاعدة النحوية بصيغة تعريفية موجزة وواضحة، حيث يقرّر أنّ الفعل المضارع يُنصَب إذا سُيِّقَ بأحد حروف النصب، وهي: أَنْ، وَلَنْ، وَإِذَا، وَكَيْ. وتأتي هذه القاعدة بوصفها ثبّيتاً رسمياً لما توصلّ إليه المتعلم من خلال ملاحظة الأمثلة السابقة وتحليلها، فتُصاغ على هيئة خلاصة مركزة 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 تُعرَض الأمثلة في صورة جمل منفصلة ومستقلة. ويفوّدّي هذا الأسلوب إلى توجيه انتباه القارئ منذ البداية إلى ملاحظة التغيير الذي يطرأ على حركة آخر الفعل المضارع عند وروده في سياقات مختلفة داخل الجملة. ومن خلال هذا العرض المباشر، يُتاح للمتعلم أن يتبع الظاهرة الإعرافية من خلال الأمثلة نفسها، قبل الانتقال إلى مرحلة الشرح والتعميد.

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

فيقى مرفوعاً. ويساعد هذا العرض القارئ على إدراك العلاقة المباشرة بين دخول حرف الجزم وتغيير الحالة الإعرابية للفعل المضارع.

ثم ينتقل المؤلف إلى بيان استعمال حرف إن في أسلوب الشرط، حيث يوضح أن هذا الحرف يؤثر في فعلين مضارعين معًا، فيجزم الأول بوصفه فعل الشرط، ويجزم الثاني بوصفه جواب الشرط. ومن خلال هذا الشرح، يتضح أن أثر الجزم لا يقتصر على فعل واحد في بعض التراكيب، بل قد يمتد إلى أكثر من عنصر داخل الجملة الواحدة. وبناءً على ذلك، يقرر أن لم، ولا الناهية، وإن تعد من حروف الجزم التي تؤثر في الحالة الإعرابية للفعل المضارع.

بعد هذا العرض التحليلي، تقدم القاعدة النحوية بصيغة تعريفية موجزة وواضحة، حيث يقرر أن الفعل المضارع يُجزم إذا سبق بأحد حروف الجزم، وهي: لم، ولا الناهية، وإن. وتأتي هذه القاعدة بوصفها تنبئاً لما توصل إليه المتعلم من خلال ملاحظة الأمثلة السابقة وتحليلها، فتصاغ على هيئة خلاصة مركزة للمفهوم دون توسيع 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 اصطلاحي مسبق، حيث تُعرض الأمثلة في صورة جمل منفصلة ومستقلة عن الشرح. ويؤدي هذا الأسلوب إلى توجيه انتباه القارئ منذ البداية إلى الفعل المضارع ذاته، ولا سيما إلى حركة آخره داخل سياق الجملة، مما يدفع المتعلم إلى ملاحظة حالته الإعرابية من خلال الاستعمال الفعلي قبل الانتقال إلى مرحلة التفسير والتقعيد.

وفي قسم البحث، يبيّن المؤلّف أنّ جميع الأمثلة الواردة تشتمل على أفعال مضارعة جاءت في حالة الرفع. ثمّ يوضح 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، يقدّم الرفع بوصفه الحالة الأصلية للفعل المضارع عند عدم دخوله في سياق نحوي يقتضي تغيّر إعرابه. ويختتم 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، تقدّم القاعدة النحوية بصيغة تعريفية موجزة وواضحة، حيث يقرّر أنّ الفعل المضارع يكون مرفوعاً إذا لم يسبقه أحد أدوات النصب أو الجزم. وتأتي هذه القاعدة بوصفها توكيّداً رسّيّاً لما تمّ استخلاصه من خلال ملاحظة الأمثلة وتحليلها، فتُصاغ على هيئة خلاصة مرّكزة للمفهوم الذي تمّ بناؤه تدريجيّاً 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. وبيؤدي هذا الأسلوب إلى توجيه انتباه القارئ منذ البداية إلى المقارنة بين تركيب الجملة الاسمية في صورتها الأصلية قبل دخول هذه الأفعال، وتركيبها بعد دخولها، مما يساعد المتعلم على ملاحظة التغييرات التي تطرأ على البنية الإعرابية للجملة نتيجة دخول عامل جديد عليها.

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

الاسمية. ثم يعرض أمثلة مماثلة سبقت بأفعال مثل كان، وصار، وليس، وأصبح، وأمسى، ونحوها من أخوات كان. ومن خلال المقارنة بين المجموعتين من الأمثلة، يبين أن دخول هذه الأفعال لا يغير عدد عناصر الجملة، وإنما يؤثر في حالتها الإعرابية؛ إذ يبقى الاسم الأول مرفوعاً ويسمى اسم كان وأخواتها، في حين يتحول الاسم الثاني من الرفع إلى النصب ويسمى خبرها. ويؤكد أن هذا التغيير الإعرابي ناتج مباشرة عن دخول هذه الأفعال بوصفها عوامل تؤثر في المبدأ والخبر.

وفي الشرح اللاحق، يوضح المؤلف أن هذا الحكم لا يقتصر على صيغة الماضي من أفعال كان وأخواتها، بل يشمل أيضاً صيغتي المضارع والأمر منها، مما يدل على ثبات أثرها الإعرابي باختلاف صيغها الصرفية. ويستثنى من ذلك فعل ليس لعدم وروده في صيغتي المضارع والأمر. كما يشار إلى أن هذه الأفعال تتقارب في دلالتها العامة من حيث إفادتها الربط بين الاسم والخبر مع دلالات زمنية أو حالية معينة، وإن كانت تختلف في بعض جوانب الاستعمال والسياق.

بعد هذا العرض التحليلي، تقدم القاعدة النحوية بصيغة وصفية منظمة، حيث يقرر أن كان وأخواتها ترفع الاسم الأول الذي يسمى اسمها، وتنصب الاسم الثاني الذي يسمى خبرها. وتأتي هذه القاعدة بوصفها تثبيتاً للنمط التركبي الذي ظهر بوضوح من خلال تحليل الأمثلة السابقة، فتتصاغ على هيئة خلاصة جامعة دون توسيع نظري إضافي.

#### ١٤ - إن وأخواتها

يبدأ عرض موضوع إن وأخواتها في كتاب النحو الواضح بتقديم أمثلة الجمل مباشرة دون تمهيد نظري أو تعريف اصطلاحي مسبق، حيث تُعرض الأمثلة في صورة جمل منفصلة ومستقلة عن الشرح. ويؤدي هذا

الأسلوب إلى توجيه انتباه القارئ منذ البداية إلى ملاحظة التغيير الذي يطرأ على تركيب الجملة الاسمية عند دخول هذه الحروف عليها، ولا سيما ما يتعلّق بتبدل 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، يقدم المؤلّف أولاً أمثلة لجمل اسمية يتكون تركيبها من مبتدأ وخبر، وكلاهما مرفوع، بوصفها الصيغة الأساسية للجملة الاسمية. ثم يعرض أمثلة مماثلة سُيّقت 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 يُنصَّب الاسم الأول ويُسمّى اسم إنّ وأخواتها، في حين يبقى الاسم الثاني مرفوعاً ويُسمّى خبرها. ويؤكّد أنّ هذا التغيير الإعرابي ناتج مباشرة عن دخول هذه الحروف بوصفها عوامل نحوية تؤثّر في المبتدأ والخبر.

وإلى جانب هذا الشرح التركيبي، يوضّح المؤلّف الدلالات المعنوية لحروف إنّ وأخواتها، مبيّناً أنّ إنّ وأنّ تُستعملان أساساً للتوكيد، في حين تحمل بقية الحروف معانٍ دلالية أخرى، مثل التشبيه في كأنّ، والاستدراك في لكنّ، والتميّي في ليت، والترجّي في لعلّ. ويُسهم هذا البيان في توسيع فهم المتعلم لوظيفة هذه الحروف، إذ لا يقتصر أثرها على الجانب الإعرابي فحسب، بل يمتدّ إلى الجانب الدلالي والسياسي داخل الجملة.

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

الأمثلة السابقة، فتصاغ على هيئة خلاصة جامعة لما تم التوصل إليه دون توسيع نظري إضافي.

### ١٥ - جرّ الاسم

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

وفي قسم البحث، يوضح المؤلف أنّ جميع الأمثلة الواردة تشتمل على أسماء سُيّقت بحروف معينة، مثل: من، وإلى، وعن، وعلى، وفي، وب، والسلام. ومن خلال ملاحظة الحركات الإعرابية الظاهرة في آخر هذه الأسماء، يُبيّن أَكْمَانَها جاءت محروزة. ويؤكّد أنّ هذا التغيير في الحركة الإعرابية ليس أمراً عارضاً أو اعتباطياً، بل هو نتاج مباشرة لدخول تلك الحروف على الاسم، الأمر الذي يؤثّر في حالته الإعرابية ويحدّد موقعه النحوي داخل الجملة.

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

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

بعد عرض الأمثلة وشرحها، تُقدم القاعدة النحوية بصيغة موجزة  
واضحة، حيث يُقرّر أنَّ كلَّ اسم يسبُّه حرفٌ من حروف الجر يكون  
محوراً. وتأتي هذه القاعدة بوصفها تشيّتاً للنمط التركبي الذي ظهر بوضوح  
في الأمثلة السابقة، فتُصاغ على هيئة خلاصة عامة تستند إلى ما توصل إليه  
المتعلم من خلال الملاحظة والتحليل.

## ١٦ - النعت

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

وفي قسم البحث، يوضح المؤلِّف أنَّ الفاظاً مثل مفید، وفصیح،  
والجميلة تُعدَّ نعتاً؛ لأنَّها تدلُّ على صفاتٍ تبيّن حال الاسم الذي قبلها،  
والذي يُسمى المعنوت. ومن خلال الأمثلة المعروضة، يُبيّن أنَّ النعت يرتبط  
بالمعنوت ارتباطاً وثيقاً، إذ يأتي بعده مباشرة في الغالب، ويكمّل معناه من  
خلال بيان صفة من صفاتيه. كما يُوضَّح أنَّ النعت يتبع المعنوت في  
الإعراب رفعاً ونصباً وجراً، ويظهر هذا الاتّباع بصورة منتظمة في مختلف

التركيب، مما يساعد المتعلم على إدراك هذه العلاقة الإعرافية من خلال الملاحظة المتكررة للأمثلة.

بعد هذا العرض التحليلي، تقدّم القاعدة النحوية بصيغة موجزة وواضحة، حيث يقرّ أن النعت هو لفظ يدلّ على صفة الاسم الذي قبله، وأنّه يتبع المنعوت في الإعراب. وتأتي هذه القاعدة بوصفها تثبيتاً للنحو الترکيبي الذي ظهر بوضوح في الأمثلة وشرحها، فتصاغ على هيئة خلاصة تستند إلى ما توصل إليه المتعلم من خلال التحليل والمقارنة.

وإلى جانب هذا التنظيم العام، يلاحظ أنّ الأقسام الأربع المذكورة لا تُعرض دائمًا 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 تدرج أحياناً مباشرةً بعد عرض القاعدة، في حين تُوجّل في عناوين أخرى إلى نهاية مجموعةٍ من الموضوعات الفرعية. ويؤدي هذا الاختلاف إلى تنوع في تسلسل عرض المادة داخل الكتاب، مع المحافظة على العناصر الرئيسية نفسها.

ويلاحظ 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 توسيع في الشرح أو إيراد استثناءات. ويعادل هذا الاختصار في صياغة القاعدة توسيعٌ نسبيٌّ في التمرينات، التي تُخصص لمعالجة القاعدة عملياً من خلال أنشطة متعدّدة.

ومن حيث العلاقة بين الأقسام، يظهر أنّ عرض الأمثلة والشرح يشكّلان معًا وحدةً متراقبة داخل العنوان الواحد، إذ يحال في الشرح باستمرار إلى الأمثلة

السابقة، وتبني القاعدة على ما ورد فيها. أمّا التمرينات، فتأتي في الغالب منفصلةٌ من حيث البنية، وإن ظلت مرتبطةً من حيث المحتوى بالقاعدة المعروضة.

ويُسهم هذا النمط في إظهار صورةٍ واضحةٍ لبنيّة الدرس النحووي في كتاب النحو الواضح، حيث تتكّرر المكوّنات نفسها عبر العناوين المختلفة، مع اختلافٍ نسبيٍّ في درجة التفصيل والترتيب، دون خروجٍ عن الإطار العام لعرض المادة.

### ج- عرض البيانات لأنشطة التعليمية في كتاب النحو الواضح

#### ١- الجملة المفيدة

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

وفي المرحلة اللاحقة، يُطلب من المتعلّمين إكمال الجمل غير التامة بإدخال العناصر المناسبة، ثمّ تكوين جمل مفيدة تتكون من كلمتين. وتظلّ هذه التمرينات ضمن إطار معالجة النص، لكون بنيتها الأساسية محدّدة سلفًا. أمّا في التمرينات الخاتمية، فيُكلّف المتعلّمون بإنشاء عدد من الجمل بصورة مستقلّة وبعد كلمات متّنّعة، وهو ما يمثل 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. ثم تَرِد تمارين لاحقة تتطلّب من المتعلّمين تكوين جمل جديدة من

خلال إدخال كلمات محددة وفق فئات معينة، وهو ما يوفر درجةً أعلى من إنتاج اللغة، مع استمرار الالتزام بالإطار النحوي المحدد.

### ٣- تقسيم الفعل باعتبار زمنه

تجدر الإشارة إلى أن 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 تؤدي هذه التمرينات وظيفةً تعليميةً تكاملية، تتمثل في تعزيز الفهم الشامل لما دأة تقسيم الفعل باعتبار زمنه، وربط العناوين الفرعية بعضها بعض في إطار تطبيقي موحد. ويعكس هذا التنظيم اعتماد الكتاب على أسلوب يجمع بين العرض الجزئي للمفاهيم والتطبيق الكلي لها في مرحلة لاحقة، بما يسهم في ترسيخ الفهم وترتيب المعرفة النحوية لدى المتعلمين.

### ٤- الفاعل

في قسم التمرينات، فتُقدّم أنشطة تعليمية متنوعة ومتدرّجة، تبدأ بتمارين تحليلية تُكلّف المتعلمين باستخراج الفاعل من الجمل المعروضة. ثم تتطور التمرينات إلى مهام تتطلّب إدخال الفاعل المناسب قبل أفعالٍ معينة، أو توظيف أسماء محددة بوصفها فاعلاً داخل الجملة. وفي المراحل اللاحقة، يُطلب من المتعلمين إنشاء جمل من إنتاجهم تجمع بين الفعل والفاعل وفق ضوابط معينة. وينختم 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 الوعي.

### ٥- المفعول به

في قسم التمرينات، فتُقدّم مجموعة من الأنشطة المتنوعة والمتردّجة التي تهدف إلى تعزيز فهم المتعلّم للمفعول به وترسيخ استعماله. تبدأ هذه

التمرينات بطلب استخراج المفعول به من جمل جاهزة، وهو ما يساعد المتعلم على التعرف على هذا العنصر داخل السياق. ثم تدرج الأنشطة إلى مهام تتطلب إدخال أسماء معينة في موقع المفعول به داخل جمل محددة، مع مراعاة التوافق التركيبي مع الفعل والفاعل. وفي مراحل لاحقة، يكمل المتعلمون بإنشاء جمل جديدة بأنفسهم مستخدمين كلمات معينة بوصفها مفعولاً به، الأمر الذي يعكس انتقالاً واضحاً من مرحلة التعرف والتحليل إلى مرحلة الإنتاج اللغوي. وينتَجُ هذا العنوان بتمرين في الإعراب يركز على تحديد موقع المفعول به ووظيفته الإعرابية داخل الجملة، مما يعزز اكتمال المسار التعليمي من الملاحظة إلى التطبيق العملي.

#### ٦- الجملة الفعلية

في قسم التمرينات، فتُقدّم مجموعة من الأنشطة المتدرجـة والمتنوعـة التي تهدف إلى تعزيز فهم المتعلمين لبنيـة الجملـة الفـعلـية وتدريـبـهم على استـعمالـها. تبدأ التـمـرـينـات بـتـكـلـيفـ المـعـلـمـين بـتـكـوـينـ جـمـلـ فـعـلـيةـ منـ خـالـلـ وـضـعـ الفـاعـلـ المـنـاسـبـ لـلـأـفـعـالـ المـعـروـضـةـ، أوـ جـعـلـ أـسـمـاءـ مـعـيـنـةـ فيـ مـوـقـعـ الفـاعـلـ دـاخـلـ الجـمـلـةـ. ثـمـ تـتـطـوـرـ التـمـارـينـ لـتـشـمـلـ إـدـخـالـ المـفـعـولـ بـهـ فيـ تـرـكـيـبـ الجـمـلـةـ الفـعـلـيةـ، مـاـ يـؤـدـيـ إـلـىـ زـيـادـةـ تـعـقـيدـ الـبـنـيـةـ الـلـغـوـيـةـ وـتـوـسـعـ دـائـرـةـ الـعـاـصـرـ الـدـاخـلـةـ فيـ الجـمـلـةـ. وـفـيـ المـراـحلـ الـلـاحـقـةـ، يـطـلـبـ مـنـ الـمـعـلـمـينـ إـنـشـاءـ جـمـلـ فـعـلـيةـ بـصـورـةـ مـسـتـقـلـةـ، بـمـاـ فـيـ ذـلـكـ تـمـارـينـ تـرـبـيـتـ بـمـوـضـوـعـاتـ مـحـدـدـةـ. وـيـعـكـسـ هـذـاـ التـدـرـجـ اـنـتـقـالـاًـ وـاضـحـاًـ مـنـ التـرـكـيـزـ عـلـىـ مـعـالـجـةـ الـبـنـيـةـ الـلـغـوـيـةـ الـأـسـاسـيـةـ إـلـىـ الـقـدـرـةـ عـلـىـ إـنـتـاجـ الجـمـلـ بـشـكـلـ أـكـثـرـ حـرـيـةـ وـاسـقـلـاًـ.

#### ٧- الجملة الاسمية

في قسم التـمـرـينـاتـ، فـتـُقدـمـ أـنـشـطـةـ مـتـنـوـعـةـ وـمـتـدـرـجـةـ. تـبـدـأـ التـمـرـينـاتـ بـتـكـوـينـ جـمـلـ اـسـمـيـةـ عـنـ طـرـيـقـ وـضـعـ الـمـبـدـأـ أوـ الـخـبـرـ الـمـنـاسـبـ لـلـأـسـمـاءـ

المعروضة، ثم تتطور إلى مهام تتطلب إنشاء جمل اسمية باستخدام أسماء معينة بوصفها أحد عناصر الجملة. وفي المراحل اللاحقة، يُكلّف المتعلّمون بإنشاء جمل اسمية بصورة مستقلّة وفق فئات محدّدة، مثل أسماء الأشخاص والحيوانات والنباتات. كما تشمل التمرينات على أنشطة تميّز بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية وتحويل إحداها إلى الأخرى. ويختّم هذا العنوان بتمارين في الإنشاء وتحديد نوع الجملة، مما يعكس انتقالاً تدريجيّاً من معالجة البنية اللغوية إلى إنتاج النصوص بصورة أكثر حرّية.

#### ٨- نصب الفعل المضارع

في قسم التمرينات، فتُقدّم مجموعة من الأنشطة المتنوعة والمتردّجة التي تهدف إلى ترسّيخ 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 الداخلي عليه. ثم تتطور الأنشطة إلى مهام تتطلّب إكمال الجمل بإدخال الفعل المضارع المناسب أو اختيار حرف النصب الملائم وفق السياق. وفي المراحل اللاحقة، يُطلب من المتعلّمين إنشاء جمل جديدة تتضمّن أفعالاً مضارعة منصوبة، إلى جانب تمارين في الإعراب تهدف إلى تحديد حالة الفعل ووظيفته الإعرابية داخل الجملة. ويعكس هذا التدرج 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، فتُقدّم مجموعة من الأنشطة المتردّجة والمتنوعة التي تهدف إلى ترسّيخ فهم المتعلّمين لقاعدة جزم الفعل المضارع وتدريبهم على تطبيقها في سياقات مختلفة. تبدأ التمرينات بتكليف المتعلّمين بتحديد

ال فعل المضارع المجزوم في الجمل المعروضة، مما يعزّز قدرتهم على التمييز بين الحالات الإعرابية للفعل. ثم تتطور الأنشطة إلى مهام تتطلب 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. ويُختَّم هذا العنوان بتمرين في الإعراب يركّز على تحديد موقع الفعل المضارع ووظيفته الإعرابية داخل الجملة، مما يعكس انتقالاً تدريجياً من معالجة البنية اللغوية إلى إنتاج الجمل بصورة أكثر استقلالاً مع الالتزام بالقواعد النحوية.

## ١٠ - رفع الفعل المضارع

في قسم التمارينات، فتُقدّم مجموعة من الأنشطة المتدرّجة والمتنوّعة التي تهدف إلى ترسّيخ فهم المتعلّمين لحالة رفع الفعل المضارع وتمكينهم من التمييز بينها وبين غيرها من الحالات الإعرابية. تبدأ التمارينات بتكليف المتعلّمين بتحديد الفعل المضارع المفروض في الجمل المعروضة وبيان سبب رفعه، مما يعزّز وعيهم بالعلاقة بين الإعراب والسياق. ثم تتطور الأنشطة إلى مهام تتطلّب إكمال الجمل بوضع الفعل المضارع المفروض في الموضع المناسب. وفي مرحلة لاحقة، يُطلب من المتعلّمين التمييز بين الفعل المضارع المفروض والمنصوب والمجزوم داخل فقرة قصيرة، الأمر الذي يوسع نطاق المدخل اللغوي ويعزّز القدرة على المقارنة بين الحالات الإعرابية المختلفة. ويُختَّم هذا العنوان بتمارين في الإنشاء والإعراب تهدف إلى ترسّيخ الفهم التطبيقي لهذه القاعدة، وتعكس انتقالاً تدريجياً من مرحلة التعرّف والتحليل إلى مرحلة الإنتاج اللغوي الوعي.

## ١١ - كان وأخواتها

في قسم التمرينات، فتُقدّم مجموعة من الأنشطة المتدربة والمتنوعة التي تهدف إلى ترسیخ فهم المتعلّمين لوظيفة كان وأخواتها داخل الجملة الاسمية. تبدأ التمرينات بتکلیف المتعلّمين بتحديد اسم كان وخبرها في الجمل المعروضة، مما يعزّز قدرتهم على التمييز بين العنصرين بعد دخول الفعل. ثم تتطور الأنشطة إلى مهام تتطلّب إدخال أفعال معينة من كان وأخواتها في تراكيب جاهزة، مع مراعاة التغيير الإعرابي الناتج عن ذلك. وفي مراحل لاحقة، يُطلب من المتعلّمين إكمال الجمل وإعطاء الحركات الإعرابية المناسبة، ثم إنشاء جمل جديدة بأنفسهم مستخدمين هذه الأفعال. وينتّم هذا العنوان بتمارين في الإعراب تهدف إلى ترسیخ 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 المتدربة والمتنوعة التي تهدف إلى ترسیخ فهم المتعلّمين لوظائف إنّ وأخواتها داخل الجملة الاسمية. تبدأ التمرينات بتکلیف المتعلّمين بتحديد اسم إنّ وخبرها في الجمل المعروضة، مما يعزّز قدرتهم على التمييز بين عنصري الجملة بعد دخول الحرف. ثم تتطور الأنشطة إلى مهام تتطلّب إدخال بعض حروف إنّ وأخواتها في تراكيب جاهزة، مع مراعاة التغيير الإعرابي الناتج عن ذلك. وفي مراحل لاحقة، يُطلب من المتعلّمين إكمال الجمل وإعطاء الحركات الإعرابية المناسبة، ثم إنشاء جمل جديدة بأنفسهم مستخدمين هذه الحروف. وينتّم هذا العنوان بتمارين في الإعراب تهدف إلى ترسیخ 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، فتُعرض مجموعة من الأنشطة المترّجة التي تهدف إلى ترسّيخ فهم المتعلّمين لوظيفة حروف الجر وأثرها الإعرابي. تبدأ التمرينات بتكليف المتعلّمين بتحديد حروف الجر في الجمل المعروضة، وإعطاء الحركات الإعرابية المناسبة للأسماء التي تليها. ثم تتطور الأنشطة إلى تمارين تتطلّب إكمال الجمل بإدخال حرف الجر المناسب أو الاسم الملائم للسياق. وفي المراحل اللاحقة، يُكلّف المتعلّمون بإنشاء جمل جديدة بأنفسهم مستخدّمين حروف الجر التي سبق تعلّمها. ويختّم هذا العنوان بتمارين في الإنشاء والإعراب تهدف إلى ترسّيخ فهم وظيفة حروف الجر وأثرها في البنية النحوية للجملة، وتعكس انتقالاً تدريجياً من التعرّف والتحليل إلى التطبيق والإنتاج اللغوی.

## ١٤ - النعت

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

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 تُوجه المتعلّم إلى أداء مهام لغوية محدّدة. ومن أبرز صيغ التعليمات المترددة في التمرينات: «اقرأ»، و«استخرج»، و«ميّز»، و«أكمل»، و«كون»، و«أعرب».

وتتّسم هذه التعليمات بالوضوح والاختصار، حيث تحدّد المهمة المطلوبة تحديًّا مباشراً دون استعمال عبارات إرشادية مطولة. ففي تمرينات التعرّف والتصنيف، يُطلب من المتعلّمين استخراج عناصر لغوية معينة من الجمل المعروضة، مثل تحديد الاسم أو الفعل أو الحرف، أو التمييز بين أنواع الجمل. أمّا في تمرينات الإكمال، فتُوجّه التعليمات إلى إدخال الكلمة المناسبة أو ضبط آخر الكلمة وفق القاعدة المعروضة.

وفي تمرينات الإنشاء، تُصاغ التعليمات على نحوٍ يحدّد الإطار البنويي للمهمة، كأنّ يُطلب من المتعلّمين تكوين عددٍ من الجمل وفق شروط معينة، مثل عدد الكلمات أو نوع التركيب النحووي المطلوب. وتظلّ هذه التعليمات محافظةً على طابعها التوجيهي المباشر، دون أن تتضمن توجيهاتٍ تتعلّق بسياق استعمال اللغة خارج حدود الجملة المكتوبة.

ويُلاحظ كذلك أنّ ترتيب التعليمات داخل التمرينات يسير في الغالب من المهام الأبسط إلى المهام الأكثـر تعقيداً، حيث تبدأ الأنشطة بتعليمات تعتمد على التعرّف واللاحظة، ثم تنتقل إلى مهام تتطلّب معالجة لغوية أعمق، وصولاً إلى إنشاء جمل بسيطة. ويعكس هذا الترتيب تسلسلاً إجرائياً في بناء التمرينات داخل كلّ عنوان.

## د - المناقشة

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

استناداً إلى نتائج تحليل جميع العناوين الواردة في كتاب النحو الواضح، يمكن استخلاص أنّ طريقة عرض المادة في هذا الكتاب تُظهر نمطاً متسقاً نسبياً. ويببدأ هذا النمط عادةً بعرض أمثلة الجمل (الأمثلة)، ثم يتبع ذلك الشرح أو البحث، فصياغة القاعدة، ويختتم بالتدريبات. ويلاحظ أنّ عرض الأمثلة يتمّ بصورة مباشرة دون مقدمات، وتُقدم كلّ مثال في صورة جملة قصيرة مستقلّة قائمة بذاتها.

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

وفي مرحلة الشرح، لا يلجأ المؤلّف إلى تقديم التعريف مباشرة، بل يوجّه القارئ إلى ملاحظة عناصر معينة في الأمثلة من خلال تعابير إرشادية مثل: «انظر»، و«تأمل»، أو الإحالات المباشرة إلى أمثلة مرّقة. وبعد ذلك تُعرض القاعدة في صيغة موجزة، بوصفها تأكيداً للنمط الذي جرى ملاحظته سابقاً. أمّا التدريبات، فتؤدي وظيفة التعزيز من خلال أنشطة تعتمد على التلاعّب بالنصوص أو إنشاء جمل بسيطة.

وتنظر نتائج التحليل أنّ كتاب النحو الواضح لا يتّجه توجّهاً أحادياً نحو التعلّم الضمني أو التعلم الصريح، بل يجمع بينهما. فالنّزعة

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

وعادةً ما تُقدم القواعد في هذا الكتاب بأسلوب موجز دون إسهاب، وتؤدي وظيفة التأكيد الختامي للفهم الذي تكون 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 النحووي في النحو الواضح على إبراز التغيير الشكلي، بل يربط بين الشكل والمعنى. ويتجلى ذلك، على سبيل المثال، في مباحث الفعل من حيث الزمن، وحروف النصب والجزم، واستعمال «إنّ وأخواتها» و«كان وأخواتها». إذ يوضح المؤلف باستمرار أنّ تغيير الإعراب أو صيغة الكلمة يتربّب عليه اختلافُ في المعنى داخل الجملة. وعلى هذا الأساس، لا تُقدم البنية النحوية على أنها تراكيب مجردة، بل بوصفها عناصر وظيفية تُسهم في نقل دلالات معينة. وتعزّز هذه العلاقة من خلال الأمثلة التي تُظهر الفروق الدلالية الناتجة عن تغيير البنية.

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

يتسق نمطُ عرضِ المادة الذي يبدأ بتقديم الأمثلة قبل صياغة القاعدة في كتاب النحو الواضح مع رؤية رود إلיס (Rod Ellis) حول أهمية التعرّض لأشكال اللغة في سياقاتٍ ذات معنى. ويؤكّد إلיס أنّ متعلّمي اللغة الثانية لا يدّلّون دائمًا عملية الاتّساب من فهم القواعد فهمًا صريحًا، بل تنطلق عملية الاتّساب من التعرّض للمدخلات اللغوية التي يمكن ملاحظتها ومعالجتها واستيعابها تدريجيًّا.<sup>٩٦</sup> وينظر هذا التصور أنّ الأمثلة اللغوية تؤدي دورَ نقطةِ الانطلاق لدى المتعلّمين في بناء الفهم النحووي، قبل توجيههم إلى المبدأ القاعدة وصياغتها بصورةٍ صريحة.

ويمكن فهم تقديم الأمثلة قبل شرح القاعدة على أنّه محاولةٌ لتيسير عملية الانتباه (noticing) (P#3)، أي تنمية وعي المتعلّم بأشكال اللغة المعينة داخل المدخل اللغوي.<sup>٩٧</sup> ومن خلال ملاحظة الأمثلة المصاغة بصورةٍ منهجية، يُمكّن المتعلّم فرصةً لبناء فهمٍ أولٍّ ضمئيًّا قبل تلقي المعرفة الصريحة في صورة قواعد لغوية.

ويتسق هذا النهج مع نتائج دراسات Batterink و Neville في السنة ٢٠١٣ م.<sup>٩٨</sup> وكذلك Morgan Short وآخرين في السنة ٢٠١٢ م<sup>٩٩</sup> التي تُشير إلى أنّ كلاًًاً من التعرّض الضمئي والتدرّيس الصريح يمكن أن يدعم معالجة البنى في اللغة الثانية، ما دام المتعلّم قادرًا على توجيه انتباهه إلى الأنماط النحوية الظاهرة في المدخل اللغوي والتعرف عليها.

<sup>٩٦</sup> Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*, 261.

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

<sup>٩٨</sup> Batterink dan Neville, "Implicit and Explicit Second Language Training Recruit Common Neural Mechanisms for Syntactic Processing," 1.

<sup>٩٩</sup> 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](https://doi.org/10.1162/jocn_a_00119).

وتتسق هذه النتائج كذلك مع دراسات تحليل تعليم القواعد اللغوية التي تُبيّن أنّ المقاربة القائمة على الأمثلة تميل إلى دعم عملية الربط بين الشكل والمعنى (*form-meaning mapping*) بصورة أكثر فاعلية مقارنة بتقديم القواعد بشكل مباشر في بداية التعلم. وفي سياق تعليم اللغة، تشير دراسة *Sumarwati* في السنة ٢٠١٦م<sup>١٠٠</sup> 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 مقارنة بالمقاربات التي لا تؤكّد على هذا الترابط. وبناءً على ذلك، يمكن من الناحية النظرية النظر إلى نمط عرض المادة في كتاب نحو الواضح بوصفه منسجّماً مع مبادئ رود إليس حول دور المدخل اللغوي ذي المعنى في عملية اكتساب اللغة الثانية.

يُمثّل رود إليس تمييّزاً واضحاً بين المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة في عملية اكتساب اللغة الثانية ويرى إليس أنّ المعرفة الضمنية تتّطّور أساساً من خلال التعرّض للمدخل اللغوي وتوجيهه الانتباه إلى الشكل اللغوي في سياقه، في حين تُكتسب المعرفة الصريحة عبر التعلم الوعي للقواعد والشرح المياللغوبي. ويُظهر الجمع بين الأمثلة، والشرح، وصياغة القاعدة في كتاب نحو الواضح أنّ هذا الكتاب يوفّر مجالاً لنموّ كلا النوعين من المعرفة معّا بصورة متوازية.

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 والتأمّل في كيفية استخدامها. وقد تعزّز هذا التصوّر نتائج دراساتٍ سابقة، من بينها دراسة روهوّاهزاده

<sup>١٠٠</sup> *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.<sup>١٠١</sup> مما يدلّ على أنَّ التعليم الصريح لا يؤدي فقط إلى زيادة المعرفة الصريحة لدى المتعلِّمين، بل يمكنه كذلك أن يسهم في تنمية المعرفة الضمنية لديهم. وعلى المثال نفسه، يرى غوتيريز (Gutiérrez) في السنة ٢٠١٢م<sup>١٠٢</sup> أنَّ يؤكِّد ذلك وجود علاقة ديناميكية متبادلة بين المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة من جهة، ومستوى تحصيل المتعلِّمين في اكتساب اللغة الثانية من جهة أخرى.

تُشيرُ عدَّة دراساتٍ سابقةٍ حول تعليم القواعد إلى أنَّ المقاربَات التي تُوازن بين العنصرين الضمنيِّ والصريح تميل إلى أن تكون أكثر استقراراً من الناحية التربوية مقارنةً بالمقاربات التي تعتمد على أحدَها دون الآخر (P#3). وفي هذا السياق، يمكن فهم عرضِ المادة في النحو الواضح على أنَّه محاولةٌ لتوفير مساريٍّ مزدوجٍ يمكن المتعلِّمين من بناء فهمٍ نحوِيٍّ تدريجيٍّ ومنهجيٍّ، على الرغم من بقائه ضمن نطاق تعليم القواعد المكتوبة. ويؤكِّدُ إلِيَّس كذلك أنَّ اكتساب اللغة الثانية يقوم على عمليات معرفية يتمُّ من خلالها مواهمة الأشكال اللغوية مع دلالتها.<sup>١٠٣</sup> لا يحتاج المتعلِّم 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 وتبالين المعنى متواافقاً مع هذا التصور. وتبين البحوث السابقة في تدريس قواعد اللغة الثانية أنَّ الفهم النحووي يكتسب قيمة تعليمية أعمق حين يلاحظ المتعلِّم الصلة المباشرة بين التركيب والمعنى، لا حين يتعامل مع القواعد بوصفها معارفَ منفصلةٍ يُكتفى بحفظها.

<sup>١٠١</sup> 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.

<sup>١٠٢</sup> Gutiérrez, *Implicit Knowledge, Explicit Knowledge, and Achievement in Second Language (L2) Spanish*, 1.

<sup>١٠٣</sup> Ellis, "Focus on Form," 2.

يرى إليس أن إنتاج اللغة (الخرجات) يسهم في تحفيز المتعلمين على الوعي بنقائص معارفهم اللغوية وحدودها.<sup>١٠٤</sup> على الرغم من أن الأنشطة الواردة في النحو الواضح ما تزال محدودة وتغلب عليها التدريبات الكتابية (P#4)، فإن التدريبات التي تتطلب من المتعلمين بناء الجمل بصورة مستقلة يمكن فهمها بوصفها شكلاً من أشكال الإنتاج المدفوع (pushed) في المستوى الأساسي. وُتُظْهَر نتائج هوكس (Hawkes) في السنة ٢٠٢٣<sup>١٠٥</sup> أن التعليم الصريح الذي يوجّه انتباه المتعلمين إلى الشكل اللغوي يمكن أن يؤثّر في توجّهم أبناء إنتاج اللغة، وإن كان هذا التركيز ذات طبيعة ديناميكية وسياقية.

وتؤكّد البحوث السابقة أن التمارين القائمة على الإنتاج الكتابي قد تمثّل مرحلة أولية أساسية تسبق مشاركة المتعلمين في أنماط من الاستخدام اللغوي الأكثر تفاعلية وتواصلاً. ومن هذا المنطلق، وعلى الرغم من بقاء استخدام اللغة في النحو الواضح ضمن حدود معينة، فإن تنظيم المادة التعليمية وبناء التمارين فيه يقدّمان قابلية نظرية لدعم مسار اكتساب اللغة الثانية في مستوى البنوي الأولي، انسجاماً مع التصور النظري الذي طرّحه إليس.

## ٢- عرض الأنشطة التعليمية في كتاب النحو الواضح بناء على نظرية اكتساب اللغة الثانية لرود إليس.

استناداً إلى نتائج تحليل جميع العناوين الواردة في كتاب النحو الواضح، يمكن القول إنّ الأنشطة التعليمية المقدّمة في هذا الكتاب يغلب عليها طابع التمارين الكتابية المنظمة والمنهجية. وتُتوّضع هذه الأنشطة في

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

<sup>105</sup> "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 تدرج التمرينات بوصفها امتداداً مباشراً لمرحلة الشرح دون فاصلٍ واضحٍ بينها.

وبوجهٍ عام، يمكن تصنيف الأنشطة الواردة في هذا الكتاب إلى عدة أنواع رئيسة. يتمثل النوع الأول في تمرينات التعرّف والتصنّيف، مثل تحديد عناصر الجملة (الاسم، والفعل، والحرف)، والتمييز بين أنواع الجمل (الجملة الاسمية والجملة الفعلية)، أو تحديد موقع الكلمات ووظائفها النحوية (المبتدأ، والخبر، والفاعل، والمفعول به). ويطلب هذا النوع من التمرينات من المتعلّمين قراءة الجمل المقدّمة ثم التعرّف إلى العناصر اللغوية المحدّدة وتصنيفها وفق معايير معينة.

أمّا النوع الثاني، فهو تمرينات التلاعّب بالنصوص (*manipulation*)، حيث يُكلّف المتعلّمون بإكمال الجمل الناقصة، أو إدراج عناصر لغوية معينة في بنيةٍ جاهزة، أو إجراء تحويّرات صرفية ونحوية، كتحوّيل الفعل الماضي إلى الفعل المضارع، أو ضبط أواخر الكلمات وفق القاعدة المناسبة.

وفي هذا النوع من الأنشطة، يظلّ إنتاج اللغة لدى المتعلّمين مقيّداً بالبنية والمفردات التي يوفرها 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 معين، أو إنشاء جمل تتضمّن تراكيب نحوية مخصوصة (كالنعت والمنعوت، وكان وأخواتها، وإن وأخواتها)، أو صياغة جمل انطلاقاً من موضوعات محدّدة. وعلى الرغم من بقاء هذه الأنشطة ضمن حدود بنوية وفظوية معينة، فإنّها تتيح مجالاً أوسع للمتعلّمين لاختيار المفردات وبناء الجمل بأنفسهم.

وإلى جانب ذلك، يشتمل كتاب النحو الواضح بصورةٍ منتظمة على تمرينات الإعراب في عددٍ كبير من العناوين. وغالبًا ما تُوضع هذه التمرينات في نهاية سلسلة الأنشطة، وتفتتح بتقديم نموذج إعرابي يُحتذى به. ثم يُكلّف المتعلّمون بتحديد موقع الكلمات وعلامات إعرابها في الجمل المعروضة. ويتطلّب هذا النوع من الأنشطة قدرًا أعلى من التحليل النحوي والوعي بالوظائف التركيبية لعناصر الجملة.

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

وفي بعض العناوين، ولا سيّما تلك المتعلقة بتقسيم الفعل بحسب الزمن، لا تُقدّم التمرينات بصورة منفصلة لكل عنوان فرعي، بل تُجمّع في قسمٍ واحدٍ في نهاية العرض بعد استكمال جميع العناوين الفرعية. ويشير هذا النمط إلى أنَّ التمرينات صُمِّمت لتعطيه أكثر من مفهوم نحووي في آنٍ واحد، لا لعزل بنية لغوية واحدة على نحو مستقل.

وبصفةٍ عامة، تُظهر الأنشطة التعليمية في كتاب النحو الواضح نمطًا تدرسيًّا يركّز على إتقان البنية النحوية من خلال تمرينات متدرجة، تبدأ بالتعرف إلى العناصر، ثم التلاعّب بالأشكال، وصولًا إلى إنشاء جمل بسيطة. وقد صُمِّمت هذه الأنشطة على نحو متسلّل ومتّسق، غير أنها تظلّ محصورة في إطار تعليم النحو الكتابي، ولم تتطور بعد إلى مستوى الاستخدام اللغوي التفاعلي أو التواصلي.

في إطار نظرية اكتساب اللغة الثانية التي قدمها رود إليس، يمكن فهم الأنشطة التعليمية في النحو الواضح على أنها أنشطة تتوجه بصورة غالبة نحو تنمية المعرفة الصريحـة (P#2)، مع احتفاظها في الوقت نفسه بإمكاناتٍ معينة للإسهام في تطوير المعرفة الضمنية (P#1) في حدودٍ محددة. ويؤكـد إليـس أنَّ اكتساب اللغة الثانية يتطلـب في جوهره نـمـة المعرفة الضـمنـية بوصفـها الأساس الرئـيسـيـ لـلكـفـاءـةـ الـلغـوـيـةـ،ـ غيرـ أنهـ يـعـتـرـفـ أـيـضـاـ بـأنـ المـعـرـفـةـ الصـرـيـحـةـ تـؤـدـيـ دورـاـ لاـ يـمـكـنـ إـغـفـالـهـ فيـ سـيـاقـ التـعـلـمـ الرـسـميـ.ـ<sup>١٠٦</sup>

وتـكـشـفـ التـدـرـيـيـاتـ القـائـمـةـ عـلـىـ التـعـرـفـ وـالـتـصـنـيـفـ وـالـإـعـرـابـ وـالـيـةـ تـشـكـلـ الـغـالـيـةـ فـيـ أـنـشـطـةـ النـحـوـ الـواـضـحـ عـنـ تـوـجـهـ تـعـلـيمـيـ وـاضـحـ نحوـ التـرـكـيزـ الـوـاعـيـ عـلـىـ شـكـلـ الـلـغـةـ (P#4). وـتـسـجـمـ هـذـهـ الـمـارـسـاتـ مـعـ سـهـاتـ التـعـلـمـ المـتـعـمـدـ الـذـيـ يـؤـكـدـ إـلـيـسـ أـنـهـ يـفـضـيـ فـيـ الـغـالـبـ إـلـىـ تـنـمـيـةـ الـمـعـرـفـةـ الـصـرـيـحـةـ أـكـثـرـ مـنـ الـمـعـرـفـةـ الـضـمـنـيـةـ.ـ وـفـيـ هـذـاـ السـيـاقـ،ـ يـدـعـيـ الـمـعـلـمـوـنـ إـلـىـ تـوـجـيـهـ اـنـتـبـاهـهـمـ بـصـورـةـ مـبـاشـرـةـ إـلـىـ الـبـنـىـ الـنـحـوـيـةـ الـمـحـدـدـةـ،ـ وـاسـتـيـعـابـ فـيـاـتـهـاـ،ـ ثـمـ تـوـظـيـفـ الـقـوـاعـدـ تـوـظـيـفـاـ وـاعـيـاـ أـنـنـاءـ مـعـالـجـةـ الـتـمـارـيـنـ الـكـتـابـيـةـ.ـ<sup>١٠٧</sup>

وـعـلـىـ الرـغـمـ مـنـ الطـابـعـ الـوـاعـيـ الـغـالـبـ عـلـىـ أـنـشـطـةـ النـحـوـ الـواـضـحـ،ـ فـإـنـ بـعـضـ الـمـارـسـاتـ الـتـعـلـيمـيـةـ فـيـهـ،ـ وـلـاـ سـيـمـاـ تـلـكـ الـتـيـ تـقـومـ عـلـىـ تـحـوـيرـ الـنـصـوـصـ وـتـرـكـيبـ الـجـمـلـ الـبـسـيـطـةـ،ـ قـدـ تـسـهـمـ وـإـنـ عـلـىـ نـحـوـ مـحـدـدـ فيـ دـعـمـ تـنـمـيـةـ الـمـعـرـفـةـ الـضـمـنـيـةـ (P#3).ـ وـيـذـهـبـ إـلـيـسـ إـلـىـ أـنـ لـفـتـ اـنـتـبـاهـ الـمـعـلـمـ إـلـىـ الـأـشـكـالـ الـلـغـوـيـةـ فـيـ سـيـاقـاتـ الـاسـتـعـمـالـ الـفـعـلـيـ،ـ حـتـىـ وـإـنـ كـانـ ذـلـكـ ضـمـنـ حـدـوـدـ تـعـلـيمـيـةـ مـضـبـوـطـةـ،ـ يـمـكـنـ أـنـ يـعـمـلـ بـوـصـفـهـ شـكـلـاـ مـنـ أـشـكـالـ الـتـعـلـيمـ غـيرـ الـمـقـصـودـ الـذـيـ يـعـزـزـ تـشـكـلـ الـمـعـرـفـةـ الـضـمـنـيـةـ.ـ<sup>١٠٨</sup>ـ وـحـينـ يـشـارـكـ

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

<sup>107</sup> Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*, 261.

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

المتعلّمون بصورةٍ متكرّرة في توظيف التركيب اللغوی نفسه داخل سياقاتٍ جمليّة مختلفة، فإنّ عملية الاستدماج قد تتشّكل مرحلّياً، حتى وإن لم تصل إلى درجة التلقائية التامّ

ويؤكّد إلّا يُنْسَأُ أنَّ تَنْمِيَة المعرفة الضمنية تَتَسَمّ بِطَابِعٍ تَدَرِيْجِيٍّ وَدِيَنَامِيَّيِّ، فِي حِينَ تَمِيلُ المعرفة الصريحة إِلَى التَّطَوُّر بِصُورَةٍ أَكْثَرَ خَطِيَّةً وَتَنْظِيمِّاً.<sup>١٠٩</sup> وَيَعْكُسُ تَسْلِسُلُ الْأَنْشِطَةِ فِي النَّحْوِ الْوَاضِحِ—بِدَءُّا مِنَ التَّعْرِفِ عَلَى الْمَكَوَّنَاتِ، مَرْوِيًّا بِتَحْوِيرِ الْبُنْيَةِ، وَصَوْلًا إِلَى إِنْتَاجِ الْجَمْلِ—اَنْسِجَامًا مَعَ طَبِيعَةِ تَطَوُّرِ المعرفة الصريحة التي تَتَسَمّ بِالْتَّنْظِيمِ وَالْتَّدَرِّجِ (P#6) وَفِي الْمَقَابِلِ، فَإِنَّ إِعَادَةَ تَوْظِيفِ الْبُنْيَةِ النَّحْوِيَّةِ ذَاتَهَا فِي سِيَاقَاتِ تَدَرِيْجِيَّةٍ مَتَّنَوَّعَةٍ يُمْكِنُ أَنْ تَسْهِمَ فِي تَقوِيَّةِ التَّمَثِيلَاتِ الْلُّغُوِيَّةِ عَلَى نَحْوٍ تَدَرِيْجِيٍّ، رَغْمَ مَحْدُودِيَّةِ مَحَالِ هَذَا التَّعْزِيزِ (P#5).

وَفِي إِطَارِ التَّحْلِيلِ المَتَّعِلِّقِ بِإِنْتَاجِ الْلُّغَةِ، يَنْظَرُ رُودُ إلَيْسِ إِلَى الْمَخْرَجَاتِ بِوَصْفِهَا آلِيَّةً أَسَاسِيَّةً فِي اِكْتَسَابِ الْلُّغَةِ الثَّانِيَةِ، إِذْ تَسْهِمُ فِي إِبْرَازِ الْفَجُوَّةِ بَيْنَ الْمَعْرِفَةِ الْلُّغُوِيَّةِ الْمَتَّاحَةِ لِدِيِّ الْمُتَعَلِّمِينَ وَمُتَطَلِّبَاتِ الْاِسْتِخْدَامِ الْفَعْلِيِّ.<sup>١١٠</sup> تُعَدُّ تَمَارِينُ بَنَاءِ الْجَمْلِ فِي النَّحْوِ الْوَاضِحِ مَثَلًاً عَلَى إِنْتَاجِ لُغُويٍّ مَوْجَّهٍ وَمَتَحَكَّمٍ فِيهِ. وَعَلَى الرَّغْمِ مِنْ أَنَّ هَذَا الإِنْتَاجُ لَا يَرْقِي بَعْدُ إِلَى مَسْتَوِيِّ التَّوَاصُلِ أَوِ التَّفَاعُلِ الْلُّغُوِيِّ، فَإِنَّ الإِنْتَاجَ الْكَتَابِيِّ مِنْ هَذَا الْقَبِيلِ يَنْطَوِيُ عَلَى أَهْمَيَّةِ نَظَرِيَّةِ تَعْزِيزِ وَعْيِ الْمُتَعَلِّمِينَ بِالْأَشْكَالِ الْلُّغُوِيَّةِ الْمُسْتَعْمَلَةِ (P#3)، وَهُوَ مَا يَتَوَافَقُ مَعَ تَصْوِيرِ رُودِ إلَيْسِ لِأَهْمَيَّةِ الْمَخْرَجَاتِ فِي مَسَارِ تَطَوُّرِ الْقَدْرَةِ الْلُّغُوِيَّةِ.

غَيْرُ أَنَّهُ، وَبِالرَّجُوعِ إِلَى الْمِبَدَأَاتِ رُودِ إلَيْسِ الَّتِي تَؤكّدُ الدُّورِ الْمُحُورِيِّ لِكُلِّ مِنَ التَّفَاعُلِ الْاجْتِمَاعِيِّ وَغَزَارَةِ الْمَدَخَلَاتِ الْلُّغُوِيَّةِ فِي اِكْتَسَابِ الْلُّغَةِ

<sup>١٠٩</sup> 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.

<sup>١١٠</sup> Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*, 299.

الثانية، يتضح أنّ أنشطة النحو الواضح تعاني من محدودية ملحوظة. فالكتاب لا يوفر أنشطةً من شأنها تشجيع التفاعل التواصلي بين المتعلّمين، ولا يهيّئ بيئاتٍ مُمكّن من توظيف اللغة في مواقف استعمال حقيقة. إضافةً إلى ذلك، فإنّ طبيعة المدخلات اللغوية—المصورة في تراكيب منفصلة ونصوصٍ وجيزة—تجعل فرص المعالجة اللغوية السياقية الموسعة محدودة.

تقدّم عددٌ من الدراسات السابقة في مجال تعليم اللغة الثانية دعمًا إضافيًّا لهذا الإطار النظري. فقد أظهرت دراسات *Batterink* و *Neville* في السنة ٢٠١٣ م.<sup>١١١</sup> وكذلك *Morgan Short* وآخرين في السنة ٢٠١٢ م.<sup>١١٢</sup> أنّ كلاً التعلم الصريح والتعلم الضمني يمكن أن يُسهمَا في معالجة البني اللغوية، وإن كانت ظروف التعلم تؤثّر في طبيعة المعرفة المتشكّلة. وتدعم هذه النتائج طرح *Rod Ellis* (القائل بأنّ التعلم الصريح—كما هو سائد في النحو الواضح—يمكن أن يؤدّي دورًا مساندًا في عملية اكتساب اللغة، ولا سيّما في سياقات التعلم النظامي).

وتعزّز هذا التوجّه نتائجُ بحوثٍ أخرى، من بينها الدراسة التي قام بها *Rohollahzadeh Ebadi* وآخرون<sup>١١٣</sup> و *Gutiérrez* في السنة ٢٠١٢ م.<sup>١١٤</sup> حيث خلصت إلى أنّ إذ تبيّن أنّ الإرشاد الصريح يؤدّي دورًا واضحًا في تنمية المعرفة الصريحية، كما يمكن في سياقاتٍ تعليمية محدّدة أن يدعم تطوير المعرفة الضمنية. ومن ثمّ، تسهم هذه النتائج في تدعيم التصور القائل بأنّ الممارسات النحوية المنظّمة والموجّهة نحو الشكل، على غرار ما يتجلّى في

<sup>١١١</sup> *Batterink* dan *Neville*, “Implicit and Explicit Second Language Training Recruit Common Neural Mechanisms for Syntactic Processing,” 1.

<sup>١١٢</sup> *Morgan-Short* dkk., “Explicit and Implicit Second Language Training Differentially Affect the Achievement of Native-like Brain Activation Patterns,” 1.

<sup>١١٣</sup> *Ebadi* dan *Saad*, *Explicit Form Focus Instruction: The Effects on Implicit and Explicit Knowledge of ESL Learners*, 1.

<sup>١١٤</sup> *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 التعلم.

وبناءً على ذلك، يمكن القول من الناحية النظرية إنّ الأنشطة الواردة في النحو الواضح تتّسق مع بعض المبدأات الرئيسة التي طرحتها رود إليس (*Rod Ellis*، ولا سيّما ما يتعلّق بدور المعرفة الصرّيحة (*P#2*)، والتعلّم المقصود (*P#4*)، إضافةً إلى الطابع التدريجي لتطور المعرفة (*P#5*)–(*P#6*)–(*P#7*)، وفي المقابل، فإنّ محدودية الأنشطة التفاعلية وضعف المدخلات التواصيلية تشير إلى أنّ دعم المبدأاتٍ أخرى—مثل التفاعل الاجتماعي والتعرّض الكثيف للغة (*P#8*)—لا يزال محدوداً.