

## تدريس النحو بين المقاربة الاستنباطية والاستقرائية



This work is licensed under a  
Creative Commons Attribution-  
NonCommercial 4.0  
International License.

بوشري أعلام

باحثة في سلك الدكتوراه، جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية،

المغرب، الرباط

نشر إلكترونياً بتاريخ: ١٦ نوفمبر ٢٠٢٣ م

الكلمات المفتاحية: اللغة الثانية، النحو، المقاربة الاستنباطية،

المقاربة الاستقرائية.

### Abstract

In this article, the researcher discusses important issue in the field of language teaching and learning, which is how to teach grammar? In other words, which approach will adopt, that is, are we going to rely on the inductive approach by which the learner reaches the rule by himself/ herself through examples, or the deductive approach in which is being given the rule, which is then being applied to specific language examples to learn the language. In all period of language teaching and learning, both approaches have been used. However, they have not been

### الملخص

تطرقت الباحثة في هذا المقال إلى عرض إشكال هام في حقل تعليم اللغات، وهو كيف يجب تدريس النحو؟ بمعنى آخر أية مقاربة سيتم توظيفها، أي هل يجب الاعتماد على المقاربة الاستقرائية التي يصل بها المتعلم بنفسه للقاعدة من خلال الأمثلة، أو على المقاربة الاستنباطية التي يتم الانتقال فيها من القاعدة لمعرفة اللغة. ففي كل فترات تعليم اللغة كان كلاهما موجود. لكن، ليس على قدم المساواة. حيث وصلت المقاربات الاستنباطية إلى أكبر تطور لها خلال أواخر العصور الوسطى والقرن الثامن عشر، في حين كانت الطرق القائمة على الاستقراء أكثر عصرية خلال أواخر عصر النهضة، وأوائل القرن العشرين. (كيللي، 1969، ص34). لذلك، فبالرغم من أن النقاش حول هاتين المقاربتين قد ظهر منذ زمن طويل إلا أنه لازال مستمرا إلى حدود هذا اليوم.

والطرق التقليدية في تدريس النحو. في حين أن هناك من الباحثين من يدافع عن المقاربات والطرق الحديثة. لذلك، ففي هذا المقال عرضت الباحثة وناقشت التصورات المختلفة لتدريس النحو من خلال تقصي مختلف الدراسات في الأدبيات. التي اهتمت بالبحث في ميدان تدريس النحو في اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية. وبالتالي فقد كان الهدف الأساسي من هذا المقال هو معرفة أنجع مقاربات تدريس النحو لإجادة اللغة الثانية. وذلك، من خلال محاولة تحديد ما إذا كان التدريس الاستقرائي أو الاستنباطي أكثر فعالية في تدريس النحو. من هنا أتى هذا المقال ليُجيب عن سؤال مركزي وهو: كيف يجب تدريس النحو استقرائياً أو استنباطياً؟

### \* الإطار الإشكالي والمنهجي

#### \* الدراسات السابقة

تقاطع هذا البحث في مضمونه مع عدة دراسات علمية سابقة أجريت في تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية، وتم الاقتصار على أبرزها:-

الدراسة الأولى: قام بها هامرلي سنة (1975) بعنوان

### The Deduction/Induction

Controversy » وتوصل من خلال هذه الدراسة إلى

أن "80% من القواعد النحوية في اللغة الفرنسية أو الإسبانية يمكن تدريسها بشكل استقرائي دون تفسيرات أو نقاشات صريحة، و20% من القواعد التي يمكن تدريسها بشكل استنباطي، لكنه لم يقدم أي تفسير بخصوص الدروس التي يجب تدريسها استنباطياً والتي يجب تدريسها استقرائياً.

adopted equally, as deductive approaches reached their greatest development during the late Middle Ages and the eighteen centuries, while methods based on induction were more modern during the late Renaissance and early twentieth century. Although this discussion is about these two approaches appeared a long time ago, it is still continuing nowadays, and this is what we will tackle in this article.

**Keywords:** the second language, grammar, the deductive approach, the inductive approach.

### \* مقدمة

لقد عرفت قضية تدريس النحو جدلاً واسعاً ففي البداية كانت القواعد النحوية تلعب دوراً هاماً في تدريس اللغة الثانية. لكن سرعان ما تم دحض مركزية النحو في تدريس اللغة الثانية. بفرضية معرفة النظام النحوي الكلي للغة (UG) من طرف تشومسكي. والتي تعتبر أن الفرد يمتلك قواعد اللغة ضمناً بطريقة لا شعورية. أي هي ملكة بيولوجية في الذهن. إضافة إلى ظهور المقاربة الطبيعية مع كراشن. التي تأسست على الافتراض القائل إن الطفل أثناء اكتسابه للغة الأولى لم يكن عليه تعلم القواعد النحوية لإتقانها. ومع ذلك، أظهرت الأبحاث الحديثة الحاجة لتدريس النحو. وفي هذه النقطة بالضبط تم طرح السؤال من جديد في الأدبيات الغربية بخصوص كيفية تدريس القواعد النحوية.

لا يوجد إجماع حول فعالية مقارنة أو طريقة معينة في تدريس القواعد النحوية. فهناك من يدافع عن المقاربات

**الدراسة الثانية:** هي لشافر سنة (1989) بعنوان "مقارنة المقاربة الاستقرائية والاستنباطية Deductive Approaches To Teaching Foreign Language Modern Language» وهدفت هذه الدراسة إلى مقارنة المقاربة الاستنباطية والاستقرائية في تدريس اللغة الأجنبية، وخلص إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النتائج باستخدام المقاربتين، ومع ذلك كان هناك ميل لتفضيل المقاربة الاستقرائية للمتعلمين في جميع المستويات فيما يخص القدرة على تعلم القواعد النحوية التي تعتبر عادة صعبة.

**الدراسة الثالثة:** لسكوت ثورنبري، وهو لغوي نيوزيلندي ومدرّب أكاديمي ومدرس معترف به دوليا في مجال تدريس اللغة الإنجليزية، قام بها سنة (1999) بعنوان "كيف ندرس القواعد النحوية" «How To teach Grammar» فهو كتاب نظري وتطبيقي في الآن نفسه، بحيث يحتوي على أفكار تعليمية ممتازة ليتم تطبيقها في الفصول الدراسية. إنه بمثابة دليل أيضا للمدرسين يمدّهم بكيفية تحسين مهاراتهم في التدريس النحوي.

**الدراسة الرابعة:** هي لأرنيس سيلفيا سنة (2004) بعنوان "تدريس القواعد استنباطيا أو استقرائيا" «Inductive and Deductive Grammar teaching» تطرقت فيه الباحثة أيضا لتحديد كل من المقاربة الاستنباطية والاستقرائية.

**الدراسة الخامسة:** لويودو بعنوان "مقاربات وإجراءات تدريس القواعد النحوية" «Approaches and procedures for teaching grammar» سنة

(2006) وقد حلّص فيها إلى تطوير إجراء يتكون من خمس خطوات لتدريس القواعد النحوية لاسيما في سياق تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وقد اعتمد الإجراء المقترح على خبرته وتجربته في المدارس الثانوية والجامعات والكليات.

وتجدر الإشارة ههنا إلى أن الباحثة قد توصلت إلى أن كلّ الدراسات غربية، بحيث لم تعثر على أي دراسة عربية تتطرق لهذا الموضوع، وهو ما شكل لها صعوبة، وحافزا في الآن نفسه نظرا لأهمية هذا الموضوع والحاجة الماسة لأن يكون محط نقاش في الأدبيات التربوية العربية.

#### \* مشكلة البحث

تؤكد مجموعة من الأبحاث على أهمية النحو في تعلم اللغة الثانية، لكن النقاش لازال قائما بخصوص كيفية تدريس هذا النحو. وهو ما هدفت إليه الباحثة من خلال هذا البحث، ذلك من خلال تقصي مختلف الدراسات في الأدبيات الغربية التي اهتمت بالبحث في ميدان تدريس النحو في اللغة الثانية. وبالتالي معرفة أنجع مقاربات تدريس النحو لإتقان اللغة الثانية. بناء على ذلك، فقد حددت الإشكالية في الأسئلة الآتية:-

#### \* أسئلة البحث

هل ندرس نحو اللغة الثانية استقرائيا أو استنباطيا؟  
وهذا السؤال تفرعت عنه عدة أسئلة منها:-

- ١- هل نحتاج لتدريس النحو؟
- ٢- كيف ندرس نحو اللغة الثانية؟
- ٣- ما المقصود بالمقاربة الاستنباطية والمقاربة الاستقرائية؟
- ٤- ما هي الطريقة الأنجع لتدريس اللغة الثانية؟

#### \* فرضيات البحث

انطلقت الباحثة في بحثها من الفرضيات التالية:-

## 1- اكتساب اللغة الثانية Second Language

### Acuisition (SLA)

يشير اكتساب اللغة الثانية عموماً إلى عملية تعلم لغة أخرى بعد اللغة الأصلية، إلا أن المصطلح قد يُشير في بعض الأحيان إلى تعلم لغة ثالثة أو رابعة. والمهم هنا هو أن اكتساب اللغة الثانية يُشير إلى تعلم لغة غير أصلية بعد تعلم اللغة الأصلية. فالمقصود باستعمال مصطلح اللغة الثانية بشكل شائع الاختصار ل2 (L1) هو أي لغة تم تعلمها بعد تعلم ل1، بغض النظر عن كونها اللغة الثانية أو الثالثة أو الرابعة أو الخامسة، كما أنها قصدت باستعمال هذا المصطلح اكتساب اللغة الثانية، سواء أكان ذلك في الفصول الدراسية، أو عند التعرض "الطبيعي" للغة، على سبيل المثال (ناطقون بالألمانية يتعلمون اليابانية في اليابان) (Gass)، (سلينكر) (Selinker، 2001، ص:7).

## 2- تعلم اللغة الأجنبية Foreign Language learning

يشير إلى تعلم لغة غير أصلية في بيئة اللغة الأصلية للمتعلمين (على سبيل المثال ناطقون بالفرنسية يتعلمون الإنجليزية في فرنسا أو ناطقون بالإسبانية يتعلمون الفرنسية في إسبانيا أو الأرجنتين أو المكسيك). هذا يتم غالباً في الفصول الدراسية (المرجع نفسه).

## 3- المهارات اللغوية Language Skills

غالباً ما يتم ترتيب المهارات الأربع للغة ابتداء بالاستماع، ثم المحادثة، ثم القراءة، ثم الكتابة. ويعود هذا الترتيب إلى الأدبيات اللسانية التي اهتمت بالاكتساب اللغوي، باعتباره التجربة اللغوية الأولى. فالاستماع هو بداية

1- يحظى النحو بأهمية بالغة في تدريس اللغة الثانية.

2- تفترض أن تدريس نحو اللغة الثانية قد يختلف عن طريقة اكتسابنا للغة الأم.

3- كل الطرق لها أهميتها في تدريس النحو، لكن تظل الطريقة التي تجمع بين التركيز على النحو والتواصل في الآن نفسه من أجمع طرق تدريس اللغة الثانية.

### \* أهداف البحث

سعت من خلال هذا البحث إلى تحقيق عدة أهداف من بينها:-

1- التعرف على أهمية ودور النحو في تدريس اللغة الثانية.  
2- التعرف على المقصود بكل من المقاربة الاستنباطية والمقاربة الاستقرائية.

### \* أهمية البحث

استمد هذا البحث أهميته من الاهتمام الذي حظي به طيلة عدة سنوات، ومن الجدل المستمر الذي ارتبط به لحدود يومنا هذا، بحيث استند على عدة دراسات وأبحاث سواء في نظرية اكتساب اللغة الثانية أو علم الأعصاب المعرفي، أو علم النفس المعرفي، كشف لنا عن أهمية النحو في تدريس اللغة الثانية، وعن مختلف مقاربات وطرق تدريس نحو اللغة الثانية، وكذا معرفة كيفية تدريس النحو في كل مقاربة من هذه المقاربات.

### \* مصطلحات البحث

معلوم أن البحث الجيد يلزمه تحقيق الدقة والموضوعية، لذلك كان لزاماً على الباحثة تحديد مصطلحات البحث الأساسية لتجنب إساءة الفهم لدى القارئ، وهي كما يلي:-

العلاقة مع اللغة في المحيط الطبيعي، وعبر الاستماع يتم تطوير مهارات "اللغو" عند الطفل بالتدرج، من الصوت إلى شبه الكلمة، إلى الكلمة إلى شبه الجملة، إلى العبارات المتوالية ثم الفقرات.

أ- **مهارة الاستماع:** الاستماع هو أول مهارة يتم اكتسابها بصفة طبيعية كما ذكرت. وهي مهارة استقبالية (Receptive Skill)، لأنها تقتضي استعمال حاسة السمع، أي استعمال الأذنين والقدرات الإدراكية في الدماغ لإدراك الأصوات اللغوية المسموعة، ولذلك يعتبر الاستماع مهارة طبيعية ضرورية.

ب- **مهارة المحادثة (أو التحدث):** فهي المهارة الثانية المكتسبة بعد الاستماع، بالنسبة للغة الأم. وهي مهارة إنتاجية (Productive Skill). وتقتضي استعمال الجهاز الناطق بالتفاعل مع المناطق الدماغية المسؤولة عن تحليل اللغة وفهمها وإنتاجها، وهي أيضا من المهارات الطبيعية الضرورية.

ج- **مهارة القراءة:** مهارة استقبالية، وتقتضي استعمال حاسة البصر بالتفاعل مع المناطق الدماغية المسؤولة عن تحليل اللغة وفهم رموزها المكتوبة. كما تقتضي استعمال الجهاز الناطق، في حالة القراءة الجهرية. ومهارة القراءة ليست طبيعية، بل هي اصطناعية، إذ ليس لكل اللغات الطبيعية وثائق مكتوبة يمكن قراءتها.

د- **مهارة الكتابة:** هي مهارة إنتاجية، مثل المحادثة، وتقتضي استعمال القدرات الذهنية الخاصة بالتفاعل مع القدرات الحسية الحركية لإنتاج رموز مكتوبة للغة، وفق قواعد خطية وإملائية، إضافة على مهارات ذاكرية وذهنية وإبداعية، وتعتبر

الكتابة مهارة اصطناعية، بالنظر إلى غياب أنساق في عدد من اللغات الطبيعية (النهبي، 2018، ص: 53-54).

هـ- **الممارسة:** هي حسب إليس (2002) واحدة من مفاتيح التعلم، وتتم عبر مجموعة من الأنشطة، ومن خصائصها:-

١- التركيز على قاعدة أو خاصية نحوية محددة من طرف المتعلمين.

٢- يجب على المتعلمين إنتاج جمل أو عبارات تشتمل على خاصية أو قاعدة نحوية معينة أو مستهدفة.

٣- منح المتعلمين فرصة لتكرار التطبيق النحوي.

٤- هناك توقع بأن المتعلمين يقومون بأداء التطبيق النحوي جيدا.

٥- تلقي المتعلمين ملاحظات فورية أو مؤجلة حول ما إذا كان أداءهم للبنية النحوية صحيحا أم لا.

وفي ضوء ماسبق ترى الباحثة أن هذه العملية عموما ستمكن المتعلمين من تسهيل الدقة والطلاقة، وفي هذا الصدد فالدقة تركز على الاستخدام الصحيح للغة، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الأنشطة التي تمارس فيها قواعد اللغة (كتطبيق قواعد النحو في شكل لغة منطوقة أو مكتوبة)، وفي الممارسة يوصي العديد من اللغويين بالتغاضي عن تصحيح الأخطاء، بحيث يُطلب من المدرس فقط مساعدة المتعلمين بتوجيههم للقيام بالتصحيح الذاتي لأخطائهم، والطلاقة المقصود بها هو السلامة، والاسترسال، والوضوح، والسرعة، وتكون بعد تمكن المتعلم من القواعد النحوية، اذن، فالدقة والطلاقة مترابطتان، ذلك لكون الدقة تسهل عملية الطلاقة.

وتهدف الممارسة إلى اكتساب المعرفة الضمنية للبنية النحوية، وذلك من أجل تطبيقها دون جهد (إليس، 2002، ويدودو، 2006، ص: 123)

#### ٤- رفع الوعي

عرفه إليس (2002) بإثارة الوعي أي محاولة تزويد المتعلمين بفهم واضح لظاهرة نحوية معينة. وتطبيقها في تدريبات لممارسة القاعدة بدل الاكتفاء فقط بالمعرفة الإجرائية التي تُستعمل فيها القواعد فقط من أجل التواصل. وتشمل أنشطة رفع الوعي التي اقترحها إليس ما يلي:-

أ- عزل الخاصية اللغوية، وذلك من أجل إثارة انتباه المتعلمين للقاعدة.

ب- تزويد المتعلمين بمجموعة من المعطيات والبيانات (نصوص، أمثلة).

ج- توقع استعمال المتعلمين جهد فكري لفهم الظاهرة النحوية المستهدفة.

د- سوء فهم أو الفهم غير المكتمل للبنية النحوية من طرف المتعلمين يؤدي إلى توضيح معطيات إضافية (شرح، تفسير) كشرح القاعدة من جديد.

هـ- يُطلب من المتعلمين توضيح القاعدة التي تصف الظاهرة النحوية. (إليس، 2002).

#### ٥- المدخلات والمخرجات في عملية تعلم اللغة

المدخلات هي المواد اللغوية التي يتعرض لها متعلم اللغة الثانية في أثناء التعلم سواء أكانت مسموعة أم مقروءة، أما المخرجات فهي ما ينتجه متعلم اللغة الثانية من أداءات لغوية مكتوبة أو منطوقة. بحيث نجد أن معظم نظريات

اكتساب اللغة الثانية تتفق على أهمية المدخلات في اكتساب اللغة الثانية (بل فانباتن وألساندرو، 2012، ص: 99).

#### \* الإطار النظري

#### \* تعريف النحو

إن تحديد مفهوم النحو أمر مهم نظرا لاختلاف التعاريف التي تم اقتراحها على مر السنين في سياق اللسانيات وتعلم اللغة الثانية. وأيضا لأن أول سؤال يتبادر لأذهاننا ونحن بصدد تعلم اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية. هو ما هو النحو؟ وهو نفسه السؤال الذي لم نكن نوليه أية أهمية ونحن نكتسب لغتنا الأم؛ ولعلّ السبب يرجع لأننا في اكتسابنا للغة الأم لم يكن علينا تعلم القواعد النحوية للتحدث بها بل "اكتسبنا اللغة من المتحدثين حولنا" (كلارك، 2020، ص1) عبر مهارة الاستماع والتحدث. عكس تعلم اللغة الثانية الذي يتطلب منا معرفة هذه القواعد. وعليه، بدأت هذا المقال بتسليط الضوء على تعريف النحو من المنظور اللساني والتربوي. على اعتبار أن المجال الأول يهتم بوصف اللغة بينما الثاني يهتم بكيفية تدريسها. ثم بعد ذلك حددت أهمية ودور النحو في تدريس اللغة الثانية.

#### \* النحو لدى اللساني

لا شك أن دلالة مصطلح النحو في اللسانيات قد عرفت مجموعة من التطورات منذ صدور أول كتاب لتشومسكي «البنى التركيبية» (1957) إلى حدود إصداره البرنامج الأدنى. فبالنسبة للعمل الأول لتشومسكي يعد بمثابة إطار نظري أرسى فيه المبادئ العامة للنحو التوليدي من خلال التركيز على التركيب وإهمال كل من الدلالة والمعجم. وفيه يعرف النحو بكونه: "آلية تقوم بصنع الجمل"

(تشومسكي، 1957، ص12). "أي عبارة عن مجموعة من القواعد مهمتها توليد كل، و فقط كل، الجمل النحوية مقرونة بأوصاف بنيوية توضح كيف تأتلف الأجزاء لتشكّل الجملة" (الفاسي الفهري، 1986، ص65). لكن، بعد عمل كاتز وفودور (1963). وكذلك عمل كاتز وبوسطل (1964) نجد أول محاولة لإدخال الدلالة كجزء نسقي في التحليل. والتي تجسدت في النموذج الجديد الذي بلوره تشومسكي (1965) حيث أضاف المكونات التي أهملها في العمل الأول بإضافة المكون المعجمي والدلالي. وبذلك، أصبح النحو يضم المكون المعجمي، والتركيبي، والدلالي، والصوتي (الفاسي الفهري، 1986، ص66-67).

علاوة على ذلك، فتشومسكي عند استعماله لمصطلح نحو قد يقصد به معنى خاص. وهو يتجلى في النظرية التي يسعى اللساني لبنائها من أجل وصف الملكة اللغوية لدى المتكلم بلغة معينة. وهذا يعني أن الهدف الأساسي يتجلى في وصف القواعد التي يتوفر عليها المتكلم، ومعالجتها بشكل صوري، بتبيان خصائصها، وسماتها، وكيفية بنائها. كما أن النحو يهدف أيضا إلى توضيح حقيقة الإبداع اللغوي الذي يتميز به كل فرد متكلم. والمتمثل أساسا في كونه له قدرة على إنتاج وتأويل ما لا حصر له من الجمل النحوية مستعملا في ذلك عددا لا حد له من القواعد الصوتية، والصرفية، والتركيبية (تشومسكي، 1957، ص11-15).

وأشارت إلى أن مفهوم النحو قد تغير مع صدور البرنامج الأدنى الذي شكّل تحولا نظريا لا مثيل له في تاريخ

1 للمزيد حول تصميم النحو في البرنامج الأدنى انظر تشومسكي (1995).

النظرية التوليدية. بحيث تميز باستغناؤه عن عدد من المفاهيم التوليدية، والإجراءات التي كانت مُتبعة في النماذج السابقة. كما اقترح مفاهيم جديدة لم ترد في تلك النماذج. حيث اختزل تشومسكي تبعا للبرنامج الأدنى النحو في مكونين أساسيين هما:-

١- **المعجم**: باعتباره يرمز لكل الخصائص الفردية للمداخل المعجمية. ويمثل المعجم الخصائص الصوتية، والصورية (الشكلية)، والدلالية للمفردات في شكل مصفوفات.

٢- **النسق الحاسوبي**: باعتباره مكون مركزي في تصميم النحو في البرنامج الأدنى. فهو المجال الذي تُحدّد فيه الخصائص العامة للملكة اللغوية. وهذا المجال تضبطه عمليات، وإجراءات دقيقة في بناء التمثيلات، وتوليد الاشتقاقات. ويخضع هذا النسق لعدة مبادئ عامة من بينها: الاقتصاد في الاشتقاق، والتمثيل، ومبدأ التأويل التام، كما أنه يضم عمليات أساسية وهي: انتق-ضم-انقل (علوي والملاخ، 2017، ص 171-177).<sup>1</sup>

### \* النحو لدى التربوي

إذا كانت أهمية النحو لدى اللساني كما تعرفنا سابقا تتمثل في التمكن من وصف اللغة من حيث مكوناتها. وبناء نموذج صوري لها، وكذا التمكن من وصف الملكة اللغوية للفرد. فأهمية النحو لدى التربوي تتجلى في معرفة الإجابة عن مجموعة من الأسئلة من قبيل: هل يجب تدريس النحو؟ ثم ما النحو الذي يجب تدريسه؟ وكيف يجب تدريسه؟ ومتى؟ الخ. فالنحو التربوي يجب أن يكون انتقائي. بمعنى خاضع

لنقل الديدكتيكي<sup>2</sup>. كما أن المدرس يجب أن يأخذ بعين الاعتبار أثناء عملية التدريس أن القواعد يجب أن تُدرس كمهارة وليس كمجال للمعرفة (لارسن-فريمان، وسيلس-مورسيا، 2016، ص4-6). وهذا يعني أن الهدف لا يكون المعرفة المنقولة بحد ذاتها، بقدر ما يكون هو تدريس اللغة باستعمال هذه المعرفة (النهجي، 2016، ص29).

عرّف ثورنبري (1999) القواعد النحوية بكونها "وصف لقواعد تشكيل الجمل". فالنحو حسب هذا التعريف يزودنا بمعاني لا يمكن الاستدلال عليها بسهولة من السياق المباشر: كوصف العالم من حيث كيف؟ ومتى؟ وأين تحدث الأشياء؟ كما أن النحو يُسهّل عملية التواصل والتفاعل مع الآخرين (ثورنبري، 1999، ص13). وفي نفس السياق أشار إليس (2006) إلى التعريف التقليدي للنحو الذي انتشر في كُتبيات أو دلائل المدرسين "تقديم وممارسة بنى نحوية منفصلة" (إليس، 2006، ص84). وهو تعريف متجاوز في نظره لمجموعة من الأسباب منها:-

أولاً: قد تتألف بعض الدروس النحوية من التقديم بمفرده. بينما قد يستلزم البعض الآخر الممارسة فقط.

ثانياً: يمكن أن يشتمل تعليم القواعد على استكشاف المتعلمين القواعد النحوية بأنفسهم.

ثالثاً: يمكن إجراء عملية التدريس النحوي ببساطة عن طريق تعريض المتعلمين إلى مدخلات مصممة لتوفير نماذج متعددة

للبنية النحوية المستهدفة. هنا أيضا لا يوجد تقديم، ولا ممارسة على الأقل من حيث استنتاج البنية النحوية.

أخيراً، يمكن إجراء التدريس النحوي عن طريق التغذية الراجعة عبر تصحيح أخطاء المتعلمين عندما تنشأ في سياق أداء بعض المهام التواصلية. فإليس رأى أن تدريس النحو لا يتم بطريقة محددة بل بطرق مختلفة حسب عدة متغيرات كالفئة المستهدفة، وصعوبة أو سهولة القواعد النحوية المدرسة... الخ. لهذا نجد يقترح تعريفاً آخر للنحو وهو كما يلي: "يتضمن التدريس النحوي أي تقنية تعليمية تعمل على جذب انتباه المتعلمين إلى بعض الأشكال النحوية المحددة بطريقة تساعدهم إما على فهمها من الناحية اللغوية أو معالجتها في الفهم أو الإنتاج حتى يتمكنوا من استيعابها" (إليس، 2006، ص84). إضافة لتعريف إليس نجد هناك تعريفاً آخر حديث يختلف عن التعاريف التقليدية للقواعد النحوية التي تضع هذه الأخيرة بشكل منفصل عن المعجم. وهو التعريف الذي أشارت إليه لارسن-فريمان وسيلس-مورسيا (2016). بخصوص كون "القواعد النحوية هي مصدر لصنع المعنى وهي تتكون من شكل معجمي-نحوي، والمعنى واستخدام البنات النحوية المناسبة للسياق. والتي تعمل على مستويات الكلمة، والجملة، والعبارة، والنص". فتعريفهما للقواعد النحوية لا يقتصر فقط على البناء بل هو مرتبط بالمعجم (أو مفردات) اللغة. لهذا السبب فهو يُفضّل استعمال مصطلح النحو المعجم. وفقاً لهذا التعريف لا يجب

<sup>2</sup> ما نقصده به هنا هو تحويل المعرفة النحوية الموجودة في كتب النحو من المعرفة العالمية إلى المعرفة التعليمية. وذلك، بتبسيطها لتكون في متناول المتعلمين.



أن نتوقف فقط في النحو عند أبعاد الشكل والمعنى لأن المتعلم يحتاج إلى معرفة كيفية تشكيل البنية (constructions) وما تعنيه (لارسن فريمان وسيلس مورسيا ، 2016، ص1-2). بناء على ذلك، فلارسن فريمان وسيلس مورسيا يقفان (2016) موقفا وسطا بين النقاش الدائر في الأدبيات حول ما يجب التركيز عليه في تدريس اللغة أي هل سنركز على النحو أو المفردات؟ فانطلاقا من تعريفهما للنحو استنحت الباحثة أن تدريس اللغة يجب أن يتم بالتركيز على جميع مكوناتها على اعتبار أن الجانب المعجمي سيزودنا بالمفردات في حين أن النحو يمكننا من تشكيل تلك المفردات في عبارات وجمل. لذلك، فعملية تدريس اللغة يجب أن تتم بتدريس جميع مكوناتها دفعة واحدة أي لا يجب أن ننظر للقدرة اللغوية كمكونات مستقلة عن بعضها البعض بل كمكونات متكاملة.

#### \* أهمية النحو

إن تعلم وتدريس النحو كان ولا يزال محط نقاش مكثف. مما أدى إلى تغير وجهات نظر عدد من الباحثين حول طرق التدريس الأكثر فاعلية لتعلم اللغة الثانية. ولعلّ السبب راجع أساسا إلى نتائج الأبحاث والدراسات في مجالات متعددة كاللسانيات، وعلم النفس، واكتساب اللغة الثانية (كرمر، 2016، ص95).

#### \* دور النحو في تعلم اللغة الثانية

يلعب النحو دورا أساسيا في التحكم في استعمال اللغة. "فالقواعد النحوية تُمكن المتعلمين من معرفة وتطبيق

كيفية تجميع أنماط الجمل" (ويدودو، 2006، ص122). أي أنه عبر النحو يتمكن المتعلم من بناء جمل نحوية مفيدة وذات معنى. فبالرغم من أن المتحدث الأصلي يمكنه التقاط (pic up) اللغة دون وعي ودون أي نوع من التعليمات الرسمية. لكن، هذا يجعله في نفس الآن "غير قادر بشكل عام على وصف القواعد التي يستخدمها لبناء الجمل الفعلية" (فوتوز، إيس، 1991، ص606). عكس من تلقى تعليمات رسمية للقواعد النحوية فهو يستطيع وصف القاعدة في الجمل النحوية الموظفة. بالإضافة لذلك، فما يجعل القواعد النحوية مهمة هو كونها تعد أساسا لمجموعة من المهارات اللغوية كالاستماع<sup>3</sup>، والمحادثة، ثم القراءة، ثم الكتابة. ففي مهارة الاستماع والتحدث: فالقواعد النحوية تلعب دورا أساسيا في استيعاب اللغة المنطوقة، والتعبير عنها. كما تعد أيضا أساسية لاكتساب القدرة على إنتاج كلمات مقبولة نحويا في اللغة. بينما في مهارة القراءة: فعبر قواعد النحو يتم فهم العلاقة بين الجمل في الفقرة والنص. وفي الكتابة: تسمح القواعد النحوية للمتعلم بوضع الأفكار في جمل واضحة حتى يتمكن من التواصل بنجاح في شكل مكتوب. أما في حالة المفردات فالقواعد النحوية تُتيح للمتعلم معرفة كيفية دمج بعض العناصر المعجمية لتكوين عبارات ذات معنى لتمكنهم من التواصل بنجاح (ويدودو، 2006، ص122). كما للقواعد النحوية أيضا دور أساسي في تحقيق الدقة والضبط والطلاقة في التحدث باللغة الثانية. وذلك من خلال أنشطة الممارسة التي تعد كما أشار لذلك إيس (2002) من مفاتيح باعتباره التجربة اللغوية الأولى. للمزيد حول هذه المهارات (انظر النهيبي، 2018، ص53-54).

<sup>3</sup> المهارات اللغوية هي الاستماع، المحادثة، ثم القراءة، ثم الكتابة. ويعود هذا الترتيب إلى الأدبيات اللسانية التي اهتمت بالاكساب اللغوي،

التعلم. وتتم هذه الأخيرة عبر مجموعة من الأنشطة ومن خصائصها:-

١- التركيز على قاعدة أو خاصية نحوية محددة من طرف المتعلمين.

٢- يجب على المتعلمين إنتاج جمل أو عبارات تشتمل على خاصية أو قاعدة نحوية معينة أو مستهدفة.

٣- منح المتعلمين فرصة لتكرار التطبيق النحوي.

٤- هناك توقع بأن المتعلمين يقومون بأداء التطبيق النحوي جيدا.

٥- تلقي المتعلمين ملاحظات فورية أو مؤجلة حول ما إذا كان أداءهم للبنية النحوية صحيحا أم لا.

وأشار الباحث هنا إلى أن هذه العملية عموما ستمكن المتعلمين من تسهيل الدقة والطلاقة. فالدقة تركز على الاستخدام الصحيح للغة من خلال الأنشطة التي تمارس فيها قواعد اللغة (كتطبيق قواعد النحو في شكل لغة منطوقة أو مكتوبة). والطلاقة المقصود بها السلامة، والاسترسال، والوضوح، والسرعة في ممارسة اللغة بشكل مكتوب أو منطوق. وهي تكون بعد تمكن المتعلم من القواعد النحوية. وما يجب أن نشير إليه هاهنا هو أن الدقة والطلاقة مترابطتان فالدقة تسهل عملية الطلاقة أي بعد أن يتقن المتعلم مثلا قاعدة الفعل الماضي فيمكنه إنشاء جمل تتضمن هذه الظاهرة اللغوية سواء بشكل شفهي أو مكتوب (إليس، 2002، ص2، ويدودو، 2006، ص123).

اتضح من خلال ما سبق أنه بدون القواعد النحوية لن يكون هناك استماع أو تحدث جيد. فبواسطة النحو يتم التعبير عن الأفكار ومعالجتها، وإنتاج الجمل الصحيحة بشكل شفهي أو كتابي. وأيضا لن يتم تحقيق الفهم والاستيعاب. إضافة إلى أنه من خصائص القواعد النحوية على مستوى مهارتي القراءة والكتابة أنه بواسطة يعبر الكاتب عن أفكاره ويجعلها مفهومة لدى القارئ. كما أنها تمكننا من استعمال المفردات، والإبداع اللغوي كما أشار تشومسكي (1957) فبالرغم من أن هذه القواعد النحوية تكون محدودة. لكن، إن تم تعلمها وإتقانها سيتم توليد عدد لا نهاية له من الجمل.

### ٣- تدريس أو عدم تدريس النحو

يعد تدريس النحو من أكثر القضايا إثارة للجدل في عملية تدريس اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية.<sup>4</sup> حيث استقطبت اهتمام العديد من الباحثين والمدرسين الممارسين لعدة سنوات. مما أدى إلى نشوء تيارين رئيسيين: أحدهما ينادي بعدم تدريس النحو ويتبنى "الموقف الصفري" (Zero position) (فوتوز وإليس، 1991، ص605). أما الآخر فيدافع عن أهمية تدريس النحو. فبالنسبة للتيار الأول فقد تأثر بالبحث الطبيعي المبكر الذي أظهر أن المتعلمين في اكتسابهم للغة الثانية بدوا وكأنهم يتبعون نظاما طبيعيا. ولعل أبرز من يمثل هذا الاتجاه هو كراشن عبر نظريته الاكتساب والتعلم (1981). والتي جادل فيها بأن تعليم القواعد النحوية لم يلعب أي دور في عملية الاكتساب (كراشن (1982)). بينما الثاني قد

4 تعلم اللغة الثانية يشير إلى أي لغة تم تعلمها بعد تعلم اللغة الأولى (ل1)، بغض النظر عن كونها اللغة الثانية أو الثالثة أو الرابعة أو الخامسة (انظر جاس وسلينك، 2009، ص7).

تأثر بالطرق التقليدية كالنحو والترجمة التي كانت تُؤلّي أهمية لتدريس النحو.

### \* حجج عدم تدريس النحو

جادل أصحاب هذا التصور بأن كل من اكتساب اللغة الأولى واللغة الثانية يقوم على عمليات مماثلة. وأنه إذا كان مكتسبو اللغة الأولى لا يحتاجون إلى تعليمات رسمية لتعلم اللغة فلا ينبغي ذلك أيضا على متعلمي اللغة الثانية. ودافع أصحاب هذا التصور عن موقفهم استنادا لمجموعة من الحجج منها:-

١- آثار تعليمات القواعد النحوية مؤقتة ومحدودة. بحجة أن المعرفة النحوية الصريحة حول البنيات والقواعد النحوية قد لا تتحول أبدا للمعرفة الضمنية القائمة على فهم اللغة وإنتاجها بشكل لا واعي.

٢- اعتبار أن سيرورة النمو لدى متعلمي اللغة الثانية مشابهة لسيرورة النمو لدى مكتسبي اللغة الأولى. وذلك، ما توضحه الدراسات الميدانية التي قام بها كل من روجر براون (1973) وكراشن (1974، 1977).

٣- وجود معرفة باطنية عميقة تتجلى في النحو الكلي (UG) الذي يتفاعل مع مدخلات تعلم اللغة الثانية.

٤- متعلم اللغة الثانية له تجربة لغوية سابقة تتمثل في اكتساب اللغة الأولى وما على المدرس إلا القيام بالمقارنة بين أنظمة اللغة الأولى والثانية. بمعنى لديه فكرة عن المقصود بتعلم اللغة، كما لديه أيضا نضج معرفي ووعي بمكونات اللغة (كراشن ، 1982، براون، 1973، ناساجي (فوتوز)).

علاوة على ذلك، توصلت الباحثة إلى أن هذا الموقف مستمد من عدة دراسات تجريبية لاختبار مورفولوجيا

اللغة الإنجليزية وتعلم المورفيم. والتي خلصت إلى أن المتعلم أثناء تعلمه يقوم بعمليات مماثلة سواء في تعلم اللغة الأولى أو الثانية. لذلك، فإذا كان متعلم اللغة الأولى لا يحتاج لتعليم رسمي لتعلم اللغة فالأمر نفسه يجب أن يكون لدى متعلم اللغة الثانية (ناساجي وفوتوز ، 2004، ص126). بالإضافة لذلك نجد مجموعة من الباحثين ككوردر (1981) وتيريل (1977) يزعمون أن دراسة القواعد النحوية لها تأثير سلبي. وهذا الموقف هو الذي يدعمه كراشن (1982) (سوزانة ، 2014، ص72). كما نجد أن تريسكوت (1996) هو أيضا ينفي وجود أي دراسات تؤكد فعالية التركيز على النحو أو الشكل في تدريس اللغة. فمعظم الدراسات حسبه وجدت تأثيرات إيجابية قصيرة المدى. لكن، لم يتم العثور على أية دراسة تدل على وجود تأثير بعيد المدى لتدريس الشكل (تريسكوت ، 1996، ص120-121). إضافة إلى ما سبق فهناك من الباحثين من يرفض تدريس النحو بحجة وجود فجوة بين ما يتم تعلمه وما يتم تطبيقه أي أن المتعلم قد يجيب جيدا في الاختبار فيما يتعلق بالقواعد النحوية. لكن، أثناء عملية الكتابة يرتكب أخطاء تم تدريسه عليها سابقا. لكن يعلم الجميع أن الفشل في تطبيق ما يتم تعلمه أمر لا مفر منه في أي تعلم (لخوا، 2012، ص2).

### \* حجج تدريس النحو

دافع مجموعة من الباحثين عن وجوب تدريس النحو. لأن معالجة تعلم اللغة الثانية عملية صعبة في ظل التعرض المحدود لممارسة اللغة الثانية خارج الفصل الدراسي. بالإضافة إلى أن ادعاء لويس (1993) المرتبط بتدريس اللغة عبر المقاربة المعجمية التي تقترح تدريس الكتلة اللغوية

(shunks) بدلا من القواعد النحوية له عدة قيود. من بينها وجود مئات من الكتل اللغوية في اللغة المدرّسة مما يطرح صعوبة على المتعلم أثناء تعلم استخدام هذه الكتل في المواقف المناسبة. لذلك، فتعلم القواعد النحوية سيكون أفضل لتشكيل عبارات مفهومة، وأيضا لتحسين الكفاية اللغوية لدى المتعلم (المرجع نفسه). وهناك مجموعة من الأسباب الأخرى لإعادة النظر في مكانة النحو في مناهج تدريس اللغة ومن بينها:-  
(ثورنبري، 1999، ص 15-17)

١- القواعد النحوية آلة لصنع الجمل: وهذا يعني أنه بالرغم من وجود عدد كاف من المفردات فبدون إتقان القواعد النحوية بشكل جيد سيواجه المتعلم صعوبة في ترتيب تلك المفردات في جمل مفيدة. وبالتالي فالنحو هو الذي يتيح لنا إمكانية الإبداع اللغوي اللامحدود.

٢- حجة التنظيم-المسبق: المقصود من هذه الحجة أنه قد يكون لتعليمات النحو تأثير بعيد المدى أو مؤجل. ونستحضر في هذا السياق تجربة ريتشارد شميدت الذي احتفظ بمذكراته التي كتبها حول تجربته في تعلم اللغة البرتغالية في البرازيل. ففي البداية كان قد تسجّل في فصل دراسي يحضر فيه لدروس اللغة التي كان يتم فيها تركيز كبير على النحو. لكن، عندما غادر تلك الفصول الدراسية، وسافر حقق تقدما جيدا. وهي حقيقة أرجع الفضل فيها إلى الاستخدام والتفاعل الطبيعي مع البرازيليين. بحيث كانت بعض العناصر النحوية تُلفت انتباهه. ولاحظ أن هذه العناصر قد درسها من قبل في الفصل الدراسي. وقد استنتج من خلال ذلك أن الملاحظة شرط أساسي للاكتساب. وبالتالي فالتدريس النحوي تظهر أهميته

في كونه المنظم المتقدم لاكتساب اللغة لاحقا أي أن النحو مفيد. لكن، نتائجه تكون بعيدة المدى.

٣- حجة تحقيق الضبط والدقة: تدريس النحو يؤدي لتحقيق الدقة في المعنى.

٤- التحجر اللغوي: تشير الأبحاث إلى أن المتعلمين الذين لا يتلقون تعليمات نحوية يتعرضون للتحجر اللغوي أكثر من الذين يتلقون تعليمات نحوية.

٥- حجة العنصر المنفصل: أي لغة ترى من الخارج ككتلة ضخمة مما يؤدي إلى تشكيل تصورات سلبية من طرف المتعلمين. بحيث تشكل اللغة بالنسبة إليهم تحديا لا يمكن تجاوزه. والقواعد النحوية يمكن أن تُقلّل من هذه التصورات السلبية حول اللغة سواء لدى المتعلمين أو المدرسين عن طريق تنظيم اللغة. وتقسيمها لفئات مرتبة. مثلا كتدريس عنصر واحد في الدرس كضماير الملكية، أو الزمن الحاضر المستمر.

٦- حجة قانون القاعدة (the rule-of-law argument): القواعد النحوية هي نظام اللغة التي يمكن نقلها من أولئك الذين لديهم معرفة إلى أولئك الذين ليس لديهم معرفة. مثلا من المدرس كمالك للمعرفة للمتعلم الذي لا يملكها بعد.

٧- حجة توقعات المتعلمين: يلتحق المتعلمون بالفصل الدراسي وهم مصحوبين بتوقعات ثابتة بخصوص أهم سیدرسون القواعد النحوية. وهذه التوقعات قد يكون مصدرها هو تجربة الفصل الدراسي السابقة لتعلم اللغة أو من خلال تجربة الفصول الدراسية بشكل عام.

بالإضافة إلى هذه الحجج، وجدت الباحثة أن هناك مجموعة من الدراسات التي أكدت على أهمية ودور تدريس

النحو. من بينها دراسة (تكونت من 11 دراسة ميدانية) قام بها لونج (1983) والتي أظهرت ستة منها بوضوح أن التعليمات النحوية الرسمية تُحدث فرقا وتُسهم في التطور السريع للكفاية اللغوية لدى الأطفال ولدى البالغين أيضا (لونج، 1983، ص 374). مما يعني أن تدريس النحو يساعد على تعزيز اكتساب اللغة الثانية. وأيضا يُسهم في تحقيق نتائج متقدمة في المستويات النهائية من تعلم اللغة (لونج، 1988، ص 40). ثم أدت الدراسة التي أجرتها سوان (Swain) وزملاؤها (1984, 1985, 1989, 1991) إلى استنتاج مفاده أنه بالرغم من التعرض الطويل لمدخلات ذات معنى لم يحقق المتعلمون الدقة في أشكال نحوية معينة. كما أنه تم مؤخرا تحليل 49 دراسة حول فعالية تدريس النحو في اللغة الثانية (نساجي، فوتوز، 2004، ص 127-129). إضافة لدراسة شميدت (2001) التي اقترحت فيها أن الاهتمام بالشكل أو ما يسميه الملاحظة هو شرط ضروري لتعلم اللغة (شميدت، 2001، ص 3). وهذه الملاحظة في نظر الباحثة لا يمكن أن تتحقق إلا عبر تدريس النحو. كما أن سوزانة (2014) خلصت من خلال دراستها إلى أن "للقواعد النحوية دور مهم فبدونها لن يكون هناك تواصل فهي تساعد على فهم العلاقات المتبادلة للجمل في نص أو فقرة. كما أنه عبر القواعد النحوية نعبر عن أفكارنا بدقة ووضوح في خطاب مكتوب أو شفهي" (سوزانة، 2014، ص 73).

واستنادا إلى ما سبق قد اتضح جليا للباحثة أن تدريس القواعد النحوية أمر لا غنى عنه في سياق تعليم اللغة

الثانية. لذلك، وجدنا أن النقاش قد تحول في الأدبيات من مسألة تدريس أو عدم تدريس القواعد النحوية إلى إشكالية أخرى ذات أهمية قصوى متعلقة بكيفية تدريس القواعد أي ما هي المقاربة الأجدر لتدريس القواعد النحوية؟

#### \* المقاربة الاستنباطية والمقاربة الاستقرائية

#### \* المقاربة الاستنباطية

هناك من أطلق عليها أيضا التعلم القائم على القواعد النحوية (ثورنبييري، 1999، ص 29). تقوم هذه المقاربة على المنطق الاستنباطي الذي ينطلق من العام إلى الخاص. ففي هذه المقاربة يُقدم مدرسو اللغة القواعد النحوية أولا ثم بعد ذلك تأتي مرحلة التطبيق من خلال الأمثلة. ونجد أن المدرس يؤكد في هذه المقاربة على القواعد النحوية على حساب المعنى من خلال تعزيز المشاركة السلبية للمتعلمين بدلا من المشاركة الفعالة (شافر، 1989، ص 395، لارسن فريمان، 2014، ص 268). كما أنه يتم توضيح القواعد بشكل صريح. وعادة ما تتم عملية التفسير والشرح بتوظيف تقنية الترجمة باللغة الأم للمتعلمين. فالتعلم حسب هذه المقاربة هو أكثر منطقية يؤدي إلى درجة أعلى من اليقين في المعرفة النحوية. وقد ارتبطت هذه المقاربة بالطريقة المعرفية (فيشر، 1979، ص 98) وطريقة النحو والترجمة (شاستين، 1976، ص 103). بحيث يبدأ الدرس في طريقة النحو والترجمة بشرح القاعدة التي تليها أنشطة تدريجية عبارة عن ترجمة الجمل من وإلى اللغة الهدف.<sup>5</sup> ما يؤخذ على هذه الطريقة هو أنه هناك فرصة ضئيلة لممارسة اللغة الهدف. فالمتعلم يشارك فقط في القراءة والكتابة.

<sup>5</sup> اللغة الهدف يُشير هذا المصطلح إلى اللغة التي تتعلم (انظر جاس وسلينكر، 2009، ص 6).

الجدول ٢: إيجابيات وسلبيات المقاربة الاستنباطية (ثورنبري ، 1999، ص 29-30، ويدودو ، 2006، ص 127).

إيجابيات المقاربة الاستنباطية	تصل مباشرة للنقطة، وبالتالي فهي توفر الوقت.
	يمكن تفسير العديد من القواعد النحوية خاصة قواعد الشكل بشكل أكثر بساطة، وبسرعة من الحصول عليها بواسطة الأمثلة.
	تتيح الوقت للممارسة والتطبيق.
	تؤكد توقعات المتعلمين حول التعلم في الفصول الدراسية خاصة لدى المتعلمين الذين لديهم أسلوب تحليلي.
	تسمح للمتعلم بالتعامل مع نقاط النحو عند ظهورها مباشرة دون الاضطرار إلى توقعها والاستعداد لها مسبقاً.
تشجع هذه المقاربة على الاعتقاد بأن تعلم اللغة هو ببساطة حالة من معرفة النحو.	
سلبيات المقاربة الاستنباطية	قد يكون بدء الدرس بعرض تقليدي نحوي أمراً صعباً بالنسبة لبعض المتعلمين خاصة الصغار منهم الذين قد لا يتمكنون من فهم بعض المفاهيم.
	يشجع التفسير النحوي على مركزية المدرس في الفصل الدراسي. غالباً ما يكون تقسيم المدرس على حساب مشاركة المتعلمين وتفاعلهم.
	تشجع هذه المقاربة على الاعتقاد بأن تعلم اللغة هو ببساطة حالة من معرفة النحو.

#### \* المقاربة الاستقرائية

ظهرت هذه المقاربة كرد فعل على المقاربة الاستنباطية التي انتقدتها الحركة الإصلاحية التي انتقدت طريقة النحو والترجمة القائمة على الاستنباط على اعتبار أنها لم تُنتج سوى متعلمين يعرفون اللغة دون معرفة كيفية التحدث بها (هامرلي، 1975، ص 15). كما أنها جاءت نتيجة التفكير الاستقرائي الذي يشير إلى أن المنطقي ينطلق من التفاصيل (أي الملاحظات أو البيانات) إلى العموميات (على سبيل المثال القواعد أو القوانين أو المفاهيم أو النظريات (ويدودو، 2006، ص 126). أي الانطلاق في درس النحو من الأمثلة للقاعدة أو الاستنتاج. أي أن المتعلم "يستنتج القاعدة من مجموعة الأمثلة المقدمة" (لارسن فريمان ، 2014، ص 268). بعبارة أخرى "فالتعلم يدرس الأمثلة التي يقدمها له المدرس كمدخلات ومن خلالها يستمد أو يستكشف القاعدة" (بيكسل، 2017، ص 112). فالهدف من هذه المقاربة هو تشجيع المتعلمين على ملاحظة البنية المستهدفة والتفكير فيها

ولا يتم إيلاء أهمية كبيرة لمهارة الاستماع والتحدث، ولا النطق. كما أن الجمل الموظفة في التطبيق فيها نقاش كبير. خاصة وأنه يتم التعامل فقط مع نصوص يتم استعمالها فقط كوسيلة لعرض قواعد النحو (سيتم التفصيل في هذه الطريقة في الفصل الثالث من هذا البحث) (ثورنبري ، 1999، ص 29). وتشير الباحثة إلى أنه في حالة تطبيق المقاربة الاستنباطية فإن مايكل سوان، 1994، (المشار إليه في إليس وشانناني ، 2014، ص 88، ويدودو، 2006، ص 126-127) لخص بعض المبادئ التوجيهية الخاصة بتقديم القواعد في هذه المقاربة فيما يلي:-

- ١- الصحة: يجب أن تكون القواعد صحيحة.
  - ٢- التقييد: يجب أن توضح القواعد بوضوح الحدود المفروضة على استخدام نموذج معين.
  - ٣- الوضوح: يجب أن تكون القواعد واضحة.
  - ٤- البساطة: القواعد يجب أن تكون بسيطة.
  - ٥- مألوفة: يجب أن تستخدم القواعد مفاهيم مألوفة (أي قريبة من محيط المتعلم).
- علاوة على ذلك، فهذه المقاربة لها نقط إيجابية وأخرى سلبية. ويمكننا تلخيصها فيما يلي:-

سواء بمفرده أو أحيانا بمساعدة المدرس من خلال أسئلة منظمة توحى بالقاعدة ولا تصرح بها أو من خلال قيام المتعلم بأنشطة تُسهم في رفع الوعي عبر القيام بمهام فردية أو عبر العمل في مجموعة صغيرة (إليس وشانتاني، 2014، ص90).<sup>6</sup> ولو أمعنا النظر في هذه المقاربة لوجدنا أنها "تبدو في ظاهرها كأنها هي الطريقة التي يتم بها اكتساب اللغة الأولى من خلال التعرض لكمية كبيرة من المدخلات التي تحتوي على بنيات نحوية" (ثورنبري، 1999، ص49) يستكشفها المتعلم بنفسه فيما بعد.

ومن ثمة، فالاستقراء أو التعلم من خلال التجربة كثيرا ما يُنظر إليه على أنه الطريقة الطبيعية للتعلم. نظرا لأنه يحاكي تجربة الاكتساب من خلال التعرض للمدخلات كما أشرنا سابقا. ثم لكونه أيضا "أحادي اللغة" (هامرلي، 1975، ص15) لأن لغة التدريس هي وسيلة وهدف في الآن نفسه. كما نشير أيضا إلى الاستقراء يعد أساس لطرق تدريس اللغة الثانية. التي تشكل نموذجا لاكتساب اللغة الأولى. وتشير الباحثة إلى أن جميع الطرق استقرائية باستثناء النحو والترجمة التي قامت على الاستنباط. فهذه الطرق التجريبية للتدريس تتفق حول افتراض أساسي مفاده أن بيانات اللغة أو المدخلات تتم معالجتها بشكل أفضل استقرائيا. لذا يجب حسن اختيار المدخلات وتنظيمها. وأيضا تحديد متى يمكن للمدرس أن يتدخل وكم مرة (ثورنبري، 1999، ص49). كما أن هذه المقاربة بالرغم من أنها جاءت نتيجة الإصلاح وكرد فعل على

هفوات المقاربة الاستنباطية إلا أن هناك العديد من المدرسين (أنصار الاستنباطية) الذين رفضوها مما جعل البعض منهم يعود لاستعمالها مرة أخرى. خاصة بعد مشروع بنسلفانيا (the Pennsylvania) الذي ادعى أن الطريقة الاستنباطية قد تغير اسمها إلى المقاربة المعرفية. وأنها أكثر المقاربات استقراءً مما أدى إلى تغيير الكتب المدرسية التي اعتمدت على الاستقراء بشكل أساسي إلى طبعات أخرى من الكتب تقوم أساسا على الاستنباط. لكن، مع ذلك فمشروع بنسلفانيا لم يؤثر بشكل كبير على مهنة التدريس لأن نتائجه لم تكن صالحة.<sup>7</sup> لذلك فسرعان ما تم التخلي عن نتائجه (هامرلي، 1975، ص15). علاوة على ذلك، فالمقاربة الاستقرائية أيضا لديها نقط إيجابية وسلبية سنقوم بتلخيصها في الجدول الآتي:-

التواصل. ورفع الوعي حسب إليس يتحقق من خلال عدة أنشطة. (انظر إليس (2002)).  
7 للمزيد انظر هامرلي، 1975، ص15.

<sup>6</sup> يعرفه إليس بإثارة الوعي أي محاولة تزويد المتعلمين بفهم واضح لظاهرة نحوية معينة. وتطبيقها في تدريبات لممارسة القاعدة بدل الاكتفاء فقط بالمعرفة الإجرائية التي تُستعمل فيها القواعد فقط من أجل

الجدول ٢: إيجابيات وسلبيات المقارنة الاستقرائية (ثورنبيري، 1999، ص 54-55، ويدودو، 2006، ص 128).

إيجابيات المقارنة الاستقرائية	جعل المعلمين يستكشفون القواعد بأنفسهم قد يكون أكثر فائدة. بحيث أن القواعد لا تنسى وقابلة للخدمة.
	يضمن الجهد الذهني المتضمن درجة أكثر من العمق المعرفي الذي يضمن مرة أخرى أكثر قدر من التذكر.
	اغراض المتعلمين بشكل أكثر نشاط في عملية التعلم بدلا من كونهم مجرد متلقين سلبيين. لذلك، فمن المرجح أن يكونوا أكثر انبعاثا وحماسا.
سلبيات المقارنة الاستقرائية	هي مقارنة تفضل قدرات التعرف على النماذج وحل المشكلات التي تقترح أنها مناسبة بشكل خاص للمتعلمين الذين يميون هذا النوع من التحدي. بحيث إذا تم حل المشكلات بشكل تعاوني، وباللغة الهدف يحصل المتعلمون على فرصة لممارسة لغة إضافية.
	تعمل تقنيات العمل الموجهة في التدريس على جعل المتعلمين مستقلين بأنفسهم.
	قد يؤدي الوقت والجهد المبذول في استكشاف القواعد من طرف المتعلمين إلى تضليل المتعلمين بجعلهم يعتقدون أن القواعد هي هدف تعلم اللغة وليس وسيلة.
المقارنة الاستقرائية	قد يكون الوقت المستغرق في استكشاف القاعدة على حساب الوقت المستغرق في الممارسة المنتجة في الأخير.
	قد يفترض الطلاب قاعدة خاطئة أو قد تكون القاعدة ضيقة جدا أو واسعة جدا في تطبيقها.
	لا يوجد اختيار علني لفرضياتهم سواء من خلال أمثلة الممارسة أو عن طريق الحصول على استنتاج صريح للقاعدة.
	قد تستدعي من المدرس متطلبات كثيرة أثناء التخطيط للدرس، تنظيم البيانات بعناية لتوجيه المتعلم إلى صياغة دقيقة للقاعدة مع ضمان أن تكون هذه البيانات واضحة.
	تجذب المقارنة الاستقرائية بعض الطلاب الذين يفضلون العرض للقاعدة منذ البداية بناء على أسلوب تعلمهم الشخصي أو تجربتهم السابقة في التعلم.

#### \* مقارنة بين المقارنة الاستنباطية والمقارنة الاستقرائية

تعد مسألة استعمال المقارنة الاستنباطية أو المقارنة الاستقرائية في تدريس القواعد النحوية هي واحدة من بين الإشكالات الكبرى المثيرة للاهتمام في تدريس اللغة الثانية. فقد تم إجراء العديد من الدراسات في السنوات القليلة الماضية في الفصول الدراسية لمحاولة تحديد ما إذا كان تقديم درس النحو أفضل استنباطيا أو استقرائيا. حيث وجدت الدراسات الأولى التي أقيمت اختلافا بسيطا بين المقاربتين بالنسبة للمتعلمين الأمريكيين الذين يتعلمون اللغة الأجنبية في الكلية. ومع ذلك، فلا يمكن للمرء أن يستنتج من خلال هذه الدراسات أنه لا يوجد أي فرق بين المقاربتين الاستنباطية والاستقرائية (كراشن وسيلجر، 1975، ص 176). في حين

أن الدراسات التي أجريت حديثا ومن بينها دراسة قام بها أعضاء مشروع (Gume)<sup>8</sup>. التي احتوت على عدد من الدروس تتضمن بنيات نحوية توصلت إلى أنه يجب تدريس المتعلمين الكبار الذين لهم درجة أعلى من الذكاء بالمقارنة الاستنباطية. وقد يرجع هذا إلى لوجود ميزة (+صريح) بدلا من وضعية التفسير المتعلقة بالممارسة. أما بخصوص الدراسة التي قام بها سيلجر (1975) بحيث قارن بين مجموعتين من طلاب اللغة الإنجليزية كلغة ثانية (البالغين) أحدهما يتم فيها التدريس بشكل استقرائي في حين الأخرى يتم فيها التدريس بشكل استنباطي. ولاحظ أن الفرق الوحيد كان في موقف التفسير في الدرس. أي أنه لم يجد فرقا كبيرا بين المجموعتين في اختبار التذكر. ولكن، بعد ثلاثة أسابيع أدت المجموعة الاستنباطية أداء أفضل بكثير من المجموعة الاستقرائية في اختبار الحفظ. ومع ذلك، خلص سيلجر إلى أن تفضيل المقارنة الاستنباطية على الاستقرائية هي مسألة سابقة لأوانها. خاصة وأن دراسته تناولت عدد قليل من القواعد النحوية. لذلك، فلا يجب أن نحكم على أفضلية إحداهما على الأخرى. وهذا ما أكدته الدراسة التي قام بها ديكاييسر، 1995، وروينسون، 1996. والتي أثبتت أن الطلاب قد تعلموا القواعد البسيطة بشكل أفضل في ظل التعلم الاستنباطي-الصريح. والقواعد الأكثر تعقيدا بشكل أفضل في ظل ظروف الاستقراء - الضمني. بمعنى أنه ليس جميع القواعد النحوية قد تلائم تقديم الدروس بواسطة الاستنباط. كما أن ليس جميع القواعد النحوية قد تلائم تقديم الدروس بواسطة الاستقراء (لارسن

<sup>8</sup> أعضاء مشروع (Gume) هم مجموعة من العلماء الذين درسوا تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في السويد.



فريمان، 2015، ص 268). وهذا جعل الباحثة تستشف أنه قد تكون هناك متغيرات تتحكم في اختيار مقارنة التدريس الملائمة كصعوبة القاعدة أو بساطتها. لكن، إن عدنا لافتراض كل "كراشن وسليجر (1975) فيمكن ذكر القواعد النحوية بشكل مناسب. لكن، الإشكالية المطروحة مرتبطة أساساً بافتقار الكتب للأوصاف التربوية الكافية. وكذلك الأوصاف اللسانية للعديد من الظواهر النحوية" (كراشن وسليجر، 1975، ص 176، فيشر، 1979، ص 98).

وعليه، انطلاقاً مما سبق استنتجت الباحثة أن مسألة المقارنة أو تفضيل مقارنة على أخرى لازال يشوبها الكثير من الغموض. لذلك، هناك من الباحثين من يرجع المسألة إلى كيفية تصور المقاربتين. ففي جميع الدراسات كان الفرق الوحيد بين المقاربة الاستنباطية والاستقرائية هو ما إذا كان المدرس قد صرح بالقاعدة قبل أو بعد الأمثلة. مما جعلها تلحظ أن المتعلم قد يكون له دور سلمي في كلا المقاربتين. وهو ما يتعارض مع النتائج الحديثة التي توصلت إليها الدراسات في علم النفس المعرفي. والتي تؤكد على أهمية مشاركة المتعلم بنشاط في عملية التعلم (هيرون وطوماسيلو، 1992، ص 708). وهذا الموقف يتوافق أيضاً مع ما ذهب إليه شاستين (1976) منذ زمن طويل أثناء مقارنته الاستنباط والاستقراء. حيث خلص إلى أن العوامل الحاسمة التي تفصل بين المقاربتين هي متعلقة بدور المتعلم في عملية التعلم. فكما هو معلوم أنه خلال عدة سنوات كان الموقف المهيمن والسائد هو السلوكية. التي تؤكد على التركيز على السلوك الخارجي للمتعلم. لكن، تم انتقاد هذه النظرية فيما بعد من طرف تشومسكي (1957). وبذلك، أصبح التركيز على المعالجة

الداخلية الذهنية للمتعلم (شاستين، 1976، ص 236). اذن، فيمكن أن يكون الفرق بين المقاربتين متعلق بدور المتعلم في عملية تعلم اللغة الثانية، الذي يجب أن يكون دوراً إيجابياً في التعلم. ولعلّ هذا ما دفع الباحثين في مجال تعلم اللغة الثانية إلى تطوير المقاربة الاستقرائية إلى ما يسمى "مقاربة الاستقراء الموجه". والتي يلعب فيه المتعلم دوراً نشطاً. بحيث يبدأ فيها الدرس بأسئلة سياقية شفوية ثم تتم الإجابة عنها من طرف المتعلمين. وعند الانتهاء من النشاط الشفهي يوجه المدرس انتباه الطلاب إلى السبورة حيث يتم دعوتهم لإتمام عملية جديدة تم فيها حذف البنية المستهدفة. ثم بعد ذلك يُقدم المدرس تغذية راجعة لمحاولاتهم. كما تُشير لمسألة مهمة هي أنه لا يتم ذكر القاعدة صراحة في أي وقت من الأوقات. فالافتراض في هذه المقاربة هو أن المتعلمين يُشكلون فرضية حول الانتظام الأساسي للمشاركة في النشاط الشفهي. وبالتالي استكشاف كيفية عمل نموذج نحوي معين مع توجيه غير مباشر فقط من المدرس. ثم بعد ذلك يقوم المتعلم بصياغة أمثلة جديدة تمنحهم الفرصة لاختبار تخميناتهم حول القاعدة النحوية. كما أن التغذية الراجعة لها دور أساسي في ترسيخ فهمهم للبنية النحوية" (هيرون وطوماسيلو، 1992، ص 710-711).

وتجدر الإشارة إلى أن المقاربة الاستقرائية الموجهة لم تقارن بشكل مباشر مع المقاربة الاستنباطية التقليدية. فالدراسة الوحيدة التي يمكن لنا العثور عليها هي المقارنة التي قام بها شافر (1989). الذي توصل فيها إلى أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المقاربتين الاستنباطية والاستقرائية سواء عند تعلم المفاهيم المتنوعة أو عندما يكون

مستوى بعض المتعلمين ضعيف. لكن، ما لاحظته من خلال دراسته التجريبية هو أن شافر كان يميل إلى تفضيل المقاربة الاستقرائية للمتعلمين من جميع المستويات. وهذا ما يتنافى مع نتائج البحث التي توصل إليها بعض الباحثين قبله بخصوص عدم استعمال المقاربة الاستقرائية للمفاهيم الصعبة" (شافر، 1989، ص399-400). كما أن دراسة شافر قد أكدت لنا النتائج التي توصل إليها برونر (Bruner)، 1961، بخصوص كون المتعلمين يقومون باستكشاف القواعد النحوية بأنفسهم بدل إخبارهم بها. فحتى أوزبل (Ausubel)، 1963، بالرغم من تفضيله للمقاربة الاستنباطية للبالغين. اعترف بأن المقاربة الاستقرائية كانت قيمةً للمتعلمين الذين لم يمتلكوا بعد المفاهيم التي تمكنهم بموجبه استيعاب مفاهيم جديدة (شاستين، 1976، ص236، شافر، 1989، ص400). وفي نفس السياق يشير هامرلي (1975) إلى أن "80% من القواعد النحوية في اللغة الفرنسية والإسبانية يمكن تدريسها بشكل استقرائي دون تفسيرات أو نقاشات صريحة. و20% من القواعد التي يمكن تدريسها بشكل استنباطي. بالرغم من أنه لم يقدم إرشادات واضحة لتحديد أي البنات يمكن تعليمها استقرائياً وأي منها بشكل استنباطي. ودعم هامرلي موقفه بالنتائج التي توصل إليها علماء النفس بخصوص كون التعلم بالاستكشاف يُحتفظ به بشكل أفضل" (هامرلي، 1975، ص18).

استناداً إلى ما سبق، اتضح أنه لا يمكن المفاضلة بين المقاربة الاستقرائية والاستنباطية في تدريس نحو اللغة الثانية. ذلك لأن الدراسات أظهرت أن الجدل لازال مستمراً. إضافة إلى أن هناك عدة متغيرات تحكم اختيار المقاربة الأنجع لتدريس

النحو في اللغة الثانية. منها السن فالمتعلم الصغير يميل إلى استكشاف القاعدة لأن المفاهيم المعقدة فيها شيء من التجريد، ولا يمكن فهمها بشكل مباشر من طرف بعض المتعلمين. عكس المتعلم البالغ الذي يُلائمه التصريح بالقاعدة النحوية منذ البداية. وذلك، لأنه ناضج ويلبي توقعاته حول تعلم اللغة. والمتغير الثاني مرتبط ببساطة القاعدة. والذي جعلنا "نطبق المقاربة الاستنباطية عندما تكون القاعدة بسيطة" (لارسن، فريمان، 2015، ص268). في حين هناك بعض الدراسات الحديثة التي قامت بمقارنة المقاربتين الاستقرائية والاستنباطية بناء على متغير الجنس فهناك من ادعى أن المقاربة الاستقرائية قد تكون أكثر فعالية مع الإناث من الذكور (بورمرادي وإيفادات، 2016، ص52). إذن، فكل مقارنة لديها نقط إيجابية. حسب الاختلافات والمتغيرات التي نجدها داخل الفصل الدراسي. مما جعل الباحثة تستنتج أن كلا من المقاربة الاستقرائية والاستنباطية لهما أهمية في تدريس نحو اللغة الثانية. ولعل هذا ما دفع بعض الباحثين إلى التأليف والجمع بينهما كما فعل ويدودو، 2006، الذي اقترح إجراء مكوّن من خمسة خطوات. وقد تضمن هذا الإجراء مفاهيم: الممارسة، ورفع الوعي، والمعرفة الصريحة والضمنية، والمقاربة الاستقرائية والاستنباطية لتدريس النحو. وهذا الإجراء له عدة مزايا. لكن، ما يؤخذ عليه هو أنه موجه فقط للمتعلمين البالغين في مستويات الجامعة أو في المدارس الثانوية. كما أنه

يمكن تطبيقه على بعض القواعد النحوية دون سواها (كتدريس الأزمنة) (ويدودو ، 2006، ص126).<sup>9</sup>

#### \* خاتمة

قامت الباحثة، في هذا البحث، باستعراض نقاش هام في الأدبيات حول تدريس النحو. وذلك، من أجل التوصل لمعرفة المقاربة الأحدث لتدريس النحو في اللغة الثانية. وأبرزت أن النحو له أهمية بالغة في إجادة اللغة الثانية. بحيث له دور في رفع الوعي بالقواعد النحوية، وفي إسراع عملية التعلم. كما أنه يزيد من الدقة والضبط أثناء تواصلنا باللغة الثانية، كما أن كل من المقاربة الاستقرائية والاستنباطية لهما أهمية في تدريس نحو اللغة الثانية. ولعل هذا ما دفع بعض الباحثين إلى الجمع بينهما.

#### \* نتائج البحث

قادت مضامين هذا البحث إلى مجموعة من النتائج منها:-

- 1- أهمية النحو في تدريس اللغة الثانية.
- 2- التعلم الضمني والتعلم الصريح كلاهما له دور في تعلم اللغة الثانية.
- 3- المعرفة الصريحة يمكن أن تتحول إلى معرفة ضمنية من خلال ممارسة القواعد النحوية من خلال مختلف الأنشطة الصفية.
- 4- ليس هناك تفاضل لحدود الآن بين المقاربة الاستنباطية والمقاربة الاستقرائية في تدريس النحو.

وأخيراً، فإن أهم ما يجدر الإشارة إليه هو أن كل استنتاج قدمته الباحثة أعلاه لا يزال يحتاج لمزيد من البحث والدراسات التجريبية في الفصول الدراسية. وذلك، للتوصل لحل مجموعة من الإشكالات المطروحة خاصة ما يتعلق بالتفاضل بين المقاربة الاستقرائية والمقاربة الاستنباطية والتعلم الصريح والتعلم الضمني.

#### \* التوصيات

بناء على النتائج السابقة التي خلصت إليها الباحثة فإنها توصي بما يلي:-

- 1- القيام بالمزيد من الدراسات النظرية الحديثة عبر استثمار اللسانيات ومستجدات علوم التربية في مجال تدريس نحو اللغة الثانية.
- 2- القيام بدراسات تطبيقية داخل فصول دراسية بهدف اختبار مدى نجاح التدريس عبر المقاربة الاستقرائية والاستنباطية.
- 3- القيام بتصميم مناهج وبرامج دراسية حديثة تأخذ بعين الاعتبار المقاربات الناجعة لتدريس كل مستوى على حدة.
- 4- استثمار مجموعة من المتغيرات أثناء القيام بالدراسات التطبيقية كالسن والجنس.
- 5- الحرص على تكوين المدرس لتمهيره على حسن اختيار المقاربة الملائمة لكل متعلم على حدة.

<sup>9</sup> للمزيد حول الإجراء الذي اقترحه ويدودو (انظر ويدودو، 2006، ص139).

\* المراجع

أولاً- المراجع العربية

الفاسي الفهري، عبد القادر (1986)، اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية. ك.1، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب.

علوي، حافظ إسماعيل. الملاخ، احمد (2017)، البرنامج الأدنوي: الأسس والثوابت. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 31.

النهبي، ماجدولين. (2016)، من المعرفة اللسانية إلى تدريس اللغة: ديدكتيك النطق وتأليف الأصوات العربية. مجلة التدريس، العدد 8، كلية علوم التربية، الرباط.

ثانياً- المراجع الأجنبية

Chastain, Kenneth. 1976, "Developing Second Language-Skills Theory to practice", Houghton Mifflin Company.

Clark, Eve V. 2020, "Conversational Repair and The Acquisition of Language, Discourse Processes", Routledge Taylor & Francis Group.

Ellis, R. Shintani, Natsuko. 2014, "Exploring language pedagogy through second language Acquisition research", Routledge, London and Newyork.

Ellis, R. 2006, "Current Issues in teaching of grammar an SLA Perspective", TESOL

QUARTERLY, Vol. 40, No 1.  
[https://scholar.google.com/scholar?hl=ar&as\\_sdt=0%2C5&q=Ellis%2C+R%2C+2006+%E2%80%9CCurrent+Issues+in+teaching+of+grammar+a+SLA+perspective%E2%80%9D%2C+Auckland%2C+New+Zealanda&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=ar&as_sdt=0%2C5&q=Ellis%2C+R%2C+2006+%E2%80%9CCurrent+Issues+in+teaching+of+grammar+a+SLA+perspective%E2%80%9D%2C+Auckland%2C+New+Zealanda&btnG=)

Ellis, Rod. Fotos, Sandra. 1991, "Communicating about grammar: A Task-based Approach, TESOL, vol.25, No 4.

[https://scholar.google.com/scholar?hl=ar&as\\_sdt=0%2C5&q=Ellis%2C+Rod%2C+Fotos%2C+Sandra%2C+1991%2C+%E2%80%9CCommunicating+about+grammar%3A+A+Taskbased+Approach%2C+TESOL%2C+vol.25%2C+N%CB%9A4&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=ar&as_sdt=0%2C5&q=Ellis%2C+Rod%2C+Fotos%2C+Sandra%2C+1991%2C+%E2%80%9CCommunicating+about+grammar%3A+A+Taskbased+Approach%2C+TESOL%2C+vol.25%2C+N%CB%9A4&btnG=)

Kelly, Ph, D. Louis, G. 1969, "Centuries of language Teaching", Newbury House Publishers, The United States of America.

Krashen, Stephen D, 1982, "Principles and Practice in second language Acquisition", Pergamon Press Inc.  
[https://scholar.google.com/scholar?hl=ar&as\\_sdt=0%2C5&q=](https://scholar.google.com/scholar?hl=ar&as_sdt=0%2C5&q=)

- Nassaji, Hossein. Fotos, Sandra. 2004, "Current Developments in Research on the Teaching of Grammar", Cambridge University Press, USA. [https://scholar.google.com/scholar?hl=ar&as\\_sdt=0%2C5&q=Nassaji%2Ch.+Fotos+%2C+2004%2C+%E2%80%9CAnnual+Review+of+Applied+linguistics%E2%80%9D%2C+Cambridge+University+Press.&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=ar&as_sdt=0%2C5&q=Nassaji%2Ch.+Fotos+%2C+2004%2C+%E2%80%9CAnnual+Review+of+Applied+linguistics%E2%80%9D%2C+Cambridge+University+Press.&btnG=)
- Pourmoradi, Vahid. Eh Vahdat, Sedigh. 2016, "The Interactive Relationship between Inductive-deductive Grammar Teaching GENDER AND The Cognitive Style of Iranian EFL learners", Theory and Practice in language studies, Vol.6, No 11.
- Samarxhiu, Suzana. 2014, "A case Study on the Role of grammar in English Second Language Acquisition", cyberleninka.ru, lingua mobilis, N° 5 (51).
- Thorbury, Scott. 1999, "How to teach grammar", Pearson Education Limited.
- Brown, Roger. 1973, "A first Language the Early Stages", Harvard University Press Cambridge, Massachusetts.
- Ellis, R. 2002, "Grammar Teaching-Practice or Consciousness-Krashen%2C+Stephen%2C+D%2C+1982%2C+%E2%80%9CPrinciples+and+Practice+in+second+language+Acquisition%E2%80%9D%2C+Pergamon+Press+Inc&btnG="
- Larsen-Freeman, Dian. 2014, "Teaching Grammar", In M.Celce-Marcia, D.M brinton, M.A. Snow, Teaching English as a second or foreing language. Boston, MA: National Geographic Learning.
- Larsen-Freeman, Dian. 2015, "Research into practice: Grammar learning and teaching", Cambridge University Press.
- Larsen-freeman, Dian. Celce-Murcia, Marianne. 2016,"The grammar book form, Meaning and use for English language teachers", third edition, National Geographic Learning, With Jan Frodesen, Benjamin with and Howard Williams.
- Lewis, Michael .1993, "The lexical Approach", language Teaching Publications. [https://scholar.google.com/scholar?hl=ar&as\\_sdt=0%2C5&q=Lewis%2C+Michael%2C+1993&oq=1](https://scholar.google.com/scholar?hl=ar&as_sdt=0%2C5&q=Lewis%2C+Michael%2C+1993&oq=1)

- Kermer, Franka. 2016, "A cognitive Grammar Approach to teaching Tense and aspect in the L2 contexte", Cambridge scholar.
- Lakhoua, Leila. 2012, "The Importance of Grammar in ELT", International Journal of Arabic-English Studies (IJAES), Vol.13.
- Long, h, Michael. 1983, "Does Second Instruction make a difference? Review research", TESOL Quarterly, Vol.17, N°3.
- Long, H, Michael. 1988, "Instruction Interlanguage Development", Department of English A second language.
- Noam, Chomsky. 1957, "Syntactic Structures", various reprints.
- Pixel. 2017. "Confrence Proceedings ICT For Language Learning", 10<sup>th</sup> Edition, Libreriauniversitaria. It Edizion.
- Schmidt, R. 2001, "Attention. In P. Robinson (Ed), Cognition and Second Language Instruction", Cambridge University Press.
- Shaffer, Constance. 1989, "A Comparaison of Inductive and Deductive Approaches to Teaching Foreing Language Modern Language, Vol: 73, No 4.
- Raissing?"
- [https://scholar.google.com/scholar?hl=ar&as\\_sdt=0%2C5&q=ellis+2002+grammar+teaching&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=ar&as_sdt=0%2C5&q=ellis+2002+grammar+teaching&btnG=)
- Fisher, Robert A. 1979, "The Inductive-Deductive Controversy Revisited", the Modern Language Journal, Vol 63, No 3.
- [https://scholar.google.com/scholar?hl=ar&as\\_sdt=0%2C5&q=Fisher%2C+Robert+A%2C+1979%2C+%E2%80%9CThe++InductiveDeductive+Controversy+Revisited%E2%80%9D%2C+The+Modern+Language+Journal%2C+vol%3A63%2C+N+%CB%9A3.&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=ar&as_sdt=0%2C5&q=Fisher%2C+Robert+A%2C+1979%2C+%E2%80%9CThe++InductiveDeductive+Controversy+Revisited%E2%80%9D%2C+The+Modern+Language+Journal%2C+vol%3A63%2C+N+%CB%9A3.&btnG=)
- Hammerly, Hectore. 1975, "The Deduction-Induction Controversy", the Modern Language Journal, Vol: 59, No ½.
- [https://scholar.google.com/scholar?hl=ar&as\\_sdt=0%2C5&q=Hammerly%2C+Hectore%2C+1975%2C+%E2%80%9CThe+DeductionInduction+Controversy%E2%80%9D%2C+The+Modern+Language+Journal%2C+Vol%3A59%2C+N+%CB%9A%C2%BD.&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=ar&as_sdt=0%2C5&q=Hammerly%2C+Hectore%2C+1975%2C+%E2%80%9CThe+DeductionInduction+Controversy%E2%80%9D%2C+The+Modern+Language+Journal%2C+Vol%3A59%2C+N+%CB%9A%C2%BD.&btnG=)

Thorbury, Scott, 2000, “*how to teach grammar*”, second edition, Pearson Education Limited.

Truscott, John. 1996,”Noticing in second language acquisition: a critical review”, second Language Research.

widodo, Handoyo Puji. 2006,”Approaches and procedures for teaching grammar”, English Teaching: Practice and Critique, vol 5, N°1.

[https://scholar.google.com/scholar?hl=ar&as\\_sdt=0%2C5&q=Handoyo+Puji%2C+widodo%2C+2006+%22Approaches+and+procedures+for+teaching+grammar%22%2CEnglish+Teaching%3A+Practice+and+Critique%2C+vol%3A5%2C+N+%CB%9A1&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=ar&as_sdt=0%2C5&q=Handoyo+Puji%2C+widodo%2C+2006+%22Approaches+and+procedures+for+teaching+grammar%22%2CEnglish+Teaching%3A+Practice+and+Critique%2C+vol%3A5%2C+N+%CB%9A1&btnG=)