

تعليمية اللغة العربية في الطور المتوسط-
-مقاربة تحليلية وصفية-

الباحثة: مداني ليلي
جامعة أحمد بن بلة 1 / وهران
إشراف: أ.د أحمد مسعود

تمهيد:

لقد شغل مفهوم التعليمية أذهان المفكرين والألسنيين، على اختلاف مشاربهم ومناهلهم، فمنهم من اهتم بتأصيل المفهوم ذاهبا بذلك إلى مذهب المتقدمين، ومنهم من اشتغل على التحديد في بعده الحداثي ، ثم النظر إليه ضمن نطاقه التداولي (البراغماتي ،أي النفعي)، وكلا المأخذين يصب في مصب واحد، لكن ما يمكن التنويه إليه في هذا المقام أن نشوء هذا المفهوم يعود إلى اللسانيات التطبيقية وما تمليه على آذان المستقبل من تصورات وإجراءات عملية تعنى بتلقين وتعليم اللغات، عبر طرق عملية تراعي الأبعاد النفسية والفسولوجية، والاجتماعية في عملية التعلم.

ولقد قوضت النظريات الألسنية على اختلاف مناهلها ومدارسها جملة من التطلعات والإجراءات والتصورات، التي أضحت تقدم مجموعة من البدائل الحديثة والمتباينة في تلقين العلوم عبر أطوار متفرقة من عملية التدريس. من هاهنا ومن المنطلق نفسه كانت بداية الانشغال بهذا الموضوع وكان طرحنا موازياً لهذا المأخذ الذي نسعى إلى النظر من خلاله في مختلف تلك التصورات والإجراءات العملية والكفيلة إلى تدريس اللغة العربية في طورها المتوسط.

هذه اللغة التي يتلقنها التلميذ وهو في مرحلة تختلف عن مرحلة التعليم الابتدائي، لها بعض الخصوصيات، وبعض المعارف التي تمتد بصلة إلى المفاهيم فيها وإلى حدودها، وكذا إلى وسائل المعالجة كإجراءات عملية كفيفة بالوصف والتحليل فيها دائما.

لقد اشتغلت ضمن هذا العمل على مدونة اللغة العربية في طورها المتوسط إذن، وحاولت أن أنظر بمعيار التقييم والتحليل وكذا الوصف إلى مجمل ما تملكه المنظومة التربوية في هذه المرحلة الهامة من تعليم اللغة العربية.

إذن، فما هي وسائل الكشف عن مدونة البحث ضمن المرحلة المتوسطة من التعليم؟ هذا من جهة ومن جهة ثانية فهل طرق الوصف والكشف المقدمة في هذه المرحلة كفيفة بإغناء الاكتساب اللغوي لدى الطفل المتعلم؟ ثم هل من سبيل إلى تطوير تلك المناهج التربوية في مرحلة المتوسط؟ وهنا حاولت أن أجد بعض التحاليل والنقد لمختلف أطوار التدريس لهذه اللغة في المرحلة نفسها.

وهل الأساليب الخاصة بتدريس العربية ناجعة إلى حد ما في وصف وتحليل الظاهرة؟ وقبلها كيف يتعامل المدرس لهذه المادة مع عملية التحضير والتخطيط لمختلف الدروس اليومية؟.

ولقد تعاملنا في هذا البحث مع جملة من المواد، ونحن نسميها بالإجراءات العملية، والتي تمثلت في القراءة والتعبير، والنحو والصرف التي تسمى بالقواعد النحوية.

فما هي مادة القراءة؟ وكيف يتعامل المدرس والدارس مع هذه المادة العلمية المصاحبة للفهم، والتحليل والتفكير والإنتاج، والاستنباط؟ وما هي الأساليب المساعدة على تدريسها حديثا؟ وإذا كانت القراءة هي السبيل الأول في الإنتاج اللغوي المثمر، وعملية الاكتساب العلمي للغة، فكيف هو الحال مع

ممارسة المكتسبات اللغوية التي نمتلكها من مادة القراءة في الأداء الكلامي الذي يمثل في هذه المرحلة التعبير بشقيه الشفوي والكتابي؟ فهل من خط يوصل بين الإجراءين في بعده التواصلية؟ أي بين القراءة والتعبير، ثم هل من طرق حديثة تسعى إلى تلقين القواعد النحوية في هذه المرحلة إذا كان النحو في تصور متمدري هذه المرحلة يشكل عائقاً لغوياً عويصاً يستدعي منهم بذل جهد جهيد في فهمه وتحليل تراكيبه والإعراب عنها؟

وقبل هذا كان حرياً بنا أن نحدد معالمه ووظائفه وصعوباته من أجل إيجاد البدائل فيه، ثم النظر إلى تلك المحاولات التي تسعى إلى تيسيره وكذا طرق التعلم له وخطوط السير في الدرس النحوي.

وسأحاول أن أبتدئ عملي هذا من منطلق تصفح لمجمل بعض المفاهيم والمصطلحات التي تمت بصلة وثيقة إلى عملي، وبداية سأنظر في مدخل سميت به بالمدخل المفاهيمي أقرأ من خلاله بعض الأسس والمفاهيم الإجرائية العملية.

• أولاً: قراءة في المفاهيم والأسس:

من جملة المفاهيم المتداولة في اللسانيات التطبيقية ما أنتجته هذه الأخيرة وهو مصطلح التعليمية.

1- التعليمية:

هو مصطلح حديث ظهر أول استعمال له ضمن اللسانيات التطبيقية في اللغة الألمانية وجاء هذا المفهوم للنظر فيما تقدمه اللسانيات التطبيقية من إجراءات ووسائل وطرق لتعلم اللغات من أجل النظر في الكيفيات النظامية

اللسانية منها والنفسية، والاجتماعية والبيداغوجية¹، وكذا من أجل تسطير إطار نظري عام بعيداً عن الغموض، الذي يشوب تلقين اللغات في العالم. إن هذا التعريف الذي تقدم به جورج مونان، يقودنا إلى أن المفهوم حديثاً تم استنباطه من اللسانيات التطبيقية وحسبما أولاه هذا العالم من عناية لسانية لهذا المفهوم جعله يؤثّر مفهومه ضمن اشتغالات اللغة الألمانية، ولعل ما قدمته المدرسة الألمانية المتمثلة في مدرسة فرنكفورت² الفلسفية التي عنيت في مرحلة مبكرة بفلسفة اللغة والتي جاءت على لسان هوبرماس في كثير من تصوراتها اللسانية الفلسفية القول من مبحثها الاجتماعي أصبحت تنظر إلى تفاعل الفلسفة والعلوم الاجتماعية التجريبية، وكذا المطلوب دراسة مجمل الأعمال الإنتاجية الإنسانية لمعرفة مدى مساهمتها لمتطلبات العصر فكرياً واجتماعياً والتأكد مما تحبل به من قيم³.

ويطالعنا منشغل آخر بالمفهوم نفسه من منظور لساني عربي فرنسي انجليزي في معجم سماه بالمصطلحات الألسنية، فجعل المفهوم في تصويره منكبا على معرفة الأحكام والاستعمالات اللغوية قصد المحافظة على نقاء اللغة وحمايتها من سوء الاستعمال، تحت تسمية فرنسية وأخرى انجليزية *didactique* و *didactic*⁴.

كما يبدو من خلال ما تقدم به العالمين في تحديد إشكالات هذا المفهوم فإننا ننظر إليه على أنه الممارسة الفعلية أو التطبيقية لوسائل تلقين اللغة العربية أو غيرها من اللغات، إلى المتدربين من أبناء لغتها أو من أولئك الذين يسعون إلى معرفة لغات أخرى ثانوية، وبذلك فإنها تفوض لهم مجموعة من الإجراءات الحديثة لتلقين هذه اللغات لغير الناطقين بها، وسعت الكثير من الجهود العلمية في هذا المجال إلى جعل وسائل آلية حضارية مختلفة لبلورة استعمال هذه الوسائل في تلقين هذه اللغات عبر أقطار العالم.

ولقد أصبح المفهوم شائعاً بقوة في مجتمعاتنا النامية، بصفة فعالة في تلقين اللغة العربية، كما أنه أعطى الكثير من السبل والطرق المساهمة في تبسيط تلقين اللغة في مختلف أطوار إنتاجها.

أما المفهوم الثاني الذي يرتبط وجوده بوجود المفهوم الأول كان التعلم والذي هو الآخر منبثق عن الأصل في الفعل عَلمَ .

غير أن استعماله كان سابقاً عن المفهوم الأول في الإجراء العملي، وقدمنا الأول عن الثاني لانهصار الأول ضمن نطاق اللسانيات التطبيقية لما لها من حداثة في المفاهيم والإجراءات، وأخرنا الثاني لأبجدية حتمية وجوده.

2- التعلم:

ليس في التاريخ سبق في الوجود لمفهوم التعلم، ذلك أن الاستعمال فيه كان ضارياً في أعماق التاريخ، وعبر عصور متفرقة في الوجود، ويعود تأصيل المفهوم في عربيتنا إلى ذلك النعت الذي يأخذنا إلى تصور المفهوم في بنائه الرباعي الذي ينعت بالتضعيف على مستوى عين الفعل فكان عَلمَ، والقصد بذلك هو تلقين وتدريب وتحصيل لمجمل منتجات اللغة، ومنه كان البناء في معجمات أهل اللغة العربية في أن المفهوم في بعده اللغوي يدل على أن عَلمَ نفسه، أعلمها وسمها بسما الحرب ورجل مُعَلِّمٌ إذا عَلمَ مكانه في الحرب بعلامة أعلمها. وفي مقام آخر يقول "علم الأمر وتعلمه": أتقنه والعلم نقيض الجهل، وعلمت الشيء أعلمه علماً: عرفته⁵.

كما أن المفهوم في بعده الاصطلاحي يعنى بتهيئة المواقف والمشاريع العملية التي تستدعي العمل على تزويد الطالب بالمهارات العلمية والمهنية، ثم خلق الشخصية المفكرة لتعبر عن نفسها⁶.

3- الفرق بين التعليم والتعلم:

يقصد بالتعليم المنظومة المعرفية التربوية التي تعنى بتعيين وتنظيم السبل الكفيلة لتعلم العلوم والتدريب عليها، غير أن التعلم هو وسيلة من وسائل هذا النظام التربوي التلقيني إذ بها تقنن لنا كل الوسائل في انتظام بناء هيكل عام يعنى بضبط تلك القوانين والوسائل.

أ- تعليم اللغة :

1- مفهوم اللغة:

تحدد اللغة في بعدها اللغوي عند واحد من أعلامها وهو ابن جني إذ يرى فيها على أنها " أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"⁷ وهو الحد الذي يعتبر حدًا حديثًا ودقيقًا جاء في مورث هذه اللغة، وغُيب ضمن الإرث العالمي اللساني، وهو الأقدم في نظر الكل قبل التعريف الذي قدمه لنا دي سوسير، فإذا كان دي سوسير يرى على أنها "نظام أو نسق من العلامات متمثلة في لغة الصم و البكم واللغات البحرية والحربية"⁸، فإن صاحب كتاب الخصائص يرى عمق المفهوم في محدداته الصوتية والتي هي ذات طابع إشاري محظ، بالإضافة إلى قرائن أخرى تعبيرية وتداولية، جعل المفهوم في أوج تحديداته عالميًا، وليس مذهبنا هاهنا غير مذهبٍ حدائي تراثي يراعي تأصيل المفاهيم ثم النظر إليها ضمن مدونات أهل اللغة من ألسنيين وفقهاء وما يمد إليهم بصلة. وقد نجد محددات أخرى لها ضمن اشتغالات بعض الفلاسفة وعلماء النفس أحيانًا، لكن الدقة كما سبقنا القول عند ابن جني كانت قد أخذت أبعاد هذا الحد إلى محاور أخرى جاءت على شكل مستويات تستحق العناية والدراسة والبحث والتعمق، ذلك أننا نجد المستوى الصوتي والمستوى التعبيري أي الأدائي والمستوى الاجتماعي، والمستوى التداولي أي النفعي البراغماتي، وقد لا يتسع

المقام للخوض في هذه المستويات المذكورة أكثر، وسنكتفي بذكر ماله من الأهمية بمكان حينما نظم استعمال هذا الحد في بعده التداولي التعليمي. ولا يختلف اثنان في أن اللغة تعتبر وسيلة من وسائل التعلم أو الإبلاغ غير أنها محل التعلم أو المدرس تأخذ بعداً آخر أعمق مما تكون عليه حينما تستعمل كوسيلة من وسائل الإبلاغ أو الاتصال التعليمي بين باث يتمثل في المعلم وبين مستقبل ألا وهو التلميذ، ولغة الحوار بينهما تشوبها بعض البساطة أحياناً، ودقة أخرى في التمثيل لها قصد الإفهام لحصول عملية الاتصال على أكمل وجه لها.

4- اللغة مادة التعلم:

تستطيق مهارات المعلم في الإبلاغ والإفصاح عن تحضيراته اليومية اتجاه هذه المادة، من منطلق بعض الخبرات المهنية التي يمتلكها الباث والمعلم لهذه المادة، كما أن هذه الإجراءات العملية التي يقوم بها المعلم لا تأتي من فراغ أو من خواء، ولكنها حتماً أتت من خلال ما يوجد في نطاق هذه اللغة من وسائل تعليمية تدفع بهذا الباث إلى استتطاق تلك القدرات التي قد تكون في أمثال بعض الصور أو بعض الحركات التفاعلية أمام تلامذته الذين قد زودهم من ذي قبل ببعض التمهيدات القبلية عن الموضوع، والتي ستسهل عليه الاندماج بطريقة آلية إلى مختلف وسائل التعبير والأداء داخل هذه اللغة ولعل ما يميز هذه اللغة هي خاصية الفصاحة التي تعتبر شيئاً مهماً عند النطق بها في بداية التلقين، وهاهنا قد يقودنا المستعمل إلى الوقوف عند مآثر أواخر اللفظ في أنساقها المتباينة من حالة إلى أخرى. وقد يستعين في مرحلة موالية إلى التطلع نحو التدريب على تلك الأنساق، وحفظها في مرحلة أخرى، ذلك أن بداية العلم

حفظه حتى قال الجاحظ فيه "..... و متى أهمل الحفظ لم تعلق بقلبه وقل مكثها في صدره، وطبيعة الحفظ غير طبيعة الاستنباط"⁹.

ولقد عنيت اللغة العربية بمكانة هامة ضمن مواد التعليم كلها في هذه المرحلة لما لها من خصائص علمية تميزها عن بقية مواد التدريس والوقت الذي تستغرقه هذه المادة ما يقرب ثلث¹⁰ مجموعة الجدول الأسبوعي لمختلف المواد، ومن جملة الخصائص التي تعنى بهذه اللغة أي العربية ما يلي:

أ. خصائص تعليمية اللغة العربية:

هناك أربع خصائص تمتاز بها اللغة العربية عن بقية اللغات وخصائصها، وأولى هذه الخصائص:

- المترادفات: كثيرا ما تتعت العربية بأنها لغة الترادف في كل استعمالاتها الأدبية واللغوية والعلمية، مما أكسبها قيمة علمية تفوق بها بعض اللغات في التصانيف، لكن الترادف في كل هذا يعتبر عيباً لغوياً، ذلك أننا حينما نتعامل مع أنساق ومعارف علمية لا ندعو إلى استنتاج مخزونات هذه اللغة والمتمثلة في الترادف حتى لا نقع في لبس التداخل والتضارب، وها هنا نجد ما قال به صاحب كتاب الفروق في اللغة أبو هلال العسكري¹¹ فيما أقصى هذا المفهوم عن اللغة كليّة، ورأى بأن تلك الاستعمالات المتباينة للفظ الواحد لا تعبر عن المفهوم نفسه، كونها لا تعدو أن تكون إلا أوصافاً للمفهوم الواحد أو المتعدد، ولقد وجدناه يذهب إلى أن لفظ سمع غير لفظ استمع، وصَفَ غير اصطف، وصبر غير اضطبر، ذلك أن كل واحد من هذه الألفاظ يفوق قرينه في حقل الإخبار و الإبلاغ، ومن هاهنا نجد إقصاء الترادف بطريقة لا مباشرة عند أبو هلال العسكري، ولقد نحى النحو نفسه مجموعة غير قليلة من أهل اللغة من المتفقيين والعلماء وليست المترادفات في اللغة الأدبية غير ذلك الإثراء وذلك النماء اللغوي البليغ والتعمق في غيابات اللفظ بين حالات الاستعمال ومتاهات

التفقه والتفلسف فيه، ويقود هذا الإجراء إلى صيغة أخرى لا تقل أهمية عن الترادف هي صيغة الجموع، ولقد ذهب علماء الوضع في اللغة العربية إلى تكريس الأخذ بصيغ الجموع في تعديدات صرفية تتباين فيها الحالة من المثني إلى الجمع، وهو الأمر الذي يقل استعماله في اللغات الأخرى ذلك أن صفة التنثية والجمع لها أوزانها وحركاتها الإعرابية وضبطها اللغوي الخاص بها وهو ما لا نجده إلا نادراً في بعض اللغات البشرية الأخرى وعلى المعلم أن يلتزم في تحبيب اللغة إلى تلامذته بذكره الترادف كونه لونا جمالياً وإثراءً لغوياً بليغاً، هذا من جهة ومن جهة ثانية النظر إلى محددات صيغ الجموع والقواعد التي تلزمها .

- الإيجاز والإطناب:

هنا يمر الباحث أو المعلم لهذه اللغة إلى النظر في خصوصية الإيجاز كونها ميزة حسنة في هذه اللغة وعليه أن يصوغها في بعض الأنساق الشعرية أو بعض الأداءات الاستعمالية ليدل على حسن استعمال الإيجاز في اللغة وأن يجعل هذا العنصر موازياً بالنقيض مع شيء ثانٍ يسمى الإطناب وعليه أن يدلل على مزايا الحالة الأولى ومغبة استعمال الحالة الثانية في الأداءات الكلامية، وعليه أن يتصرف بنوع من الحنكة في معالجة النقيض بالنقيض.

- الإعراب:

تعتبر أواخر اللفظ هي حقيقة اللغة العربية وكونها معربة جعلها تتماز بهذه الخصوصية، فإذا كنا نقصد بالإعراب الإبانة أو الإظهار¹² لأواخر اللفظ، فإن الوقوف على محددات اللفظ لا تأتي إلا من خلال ما يحمله هذا اللفظ من حركات إعرابية متباينة تقف عند البناء أحيانا والإعراب في حالات أخرى.

نبين عن اللفظ بالحركات الإعرابية، وقد نبين في أحيين أخرى ببعض الأحرف، والحركات تنقسم إلى قسمين هنالك الحركات الإعرابية والحركات

الإعجامية، والتي هي نقط الإعجام، وهي ما تقل عن مثل نظيرتها في اللغات الأخرى عالمياً.

الملقن لهذه اللغة لا ينطق الحرف ساكناً ولا يقف عند حدود الكلمات بالسكنات بل عليه أن يكون متأنياً ومبصراً في إنتاج اللفظ والتصويت به، وعليه كذلك أن يكون متذوقاً في النطق بأواخر الكلم في العربية. ولقد بين أهل العربية قديماً وعلى رأسهم سيبويه أن مجاري أواخر اللفظ في العربية ثمانية وتجمع في الكلم على أربعة أضرب، الضم والكسر، والفتح والوقف، والأصل في ذلك ثمانية مجاري، وهي الضم والرفع، الكسر والجر، والفتح والنصب، والجزم والوقف¹³.

- البلاغة ودقة التعبير:

البلاغة عكس الحقيقة، كما أن الخيال أو المجاز هو الذهاب إلى أبعد ما يدعو إليه العقل في الفطنة والبداهة، ولقد جعل أهل اللغة للبلاغة البيان والبدیع، فالتعامل إما أن يكون بياناً معرباً عن أشكال معاني العبارات والجمل وكذا الأنساق المتباينة، والبدیع هو الذهاب إلى جماليات اللفظ وما يحمله من ألوان بلاغية متباينة ولقد اجتمعت كثير من اللغات في العالم على هذه الألوان البلاغية واهتدوا بذلك إلى أن المصور يقود اللفظ من حالة الوجود إلى حالة الغياب، ومن حالة الحضور إلى حالة العدول، أو الانزياح ثم من أساليب الإبانة المباشرة إلى الأخرى اللامباشرة وهكذا دواليك مجمل التعبير في كنف البلاغة بعيداً عن التناول والأعمال نحو تشغيل المخيلة اللغوية التي يمتلكها المتعلم.

وعلى المعلم أن يتعامل مع بعض الأنساق في أبعادها الخيالية وأن يقارنها مع أشكالها الحقيقية كي يدرك المتعلم عمق التعبير في اللغة العربية.

• أساليب تعليم اللغة العربية:

اختلفت السبل وتعددت المناهج التي تنتظر إلى تعليمية اللغة العربية في هذه المرحلة الهامة من التعليم المتوسط، ولما كانت هذه السبل والطرق متعددة كان حرياً بنا أن نقف من باب التحليل والوصف لأهم هذه الأساليب، وسنقتصر في هذا المنوال على المواد التي تمت بصلة إليها أي اللغة العربية، بداية بالقراءة كإجراء عملي استنباطي إلهامي يسعى المتعلم والمعلم معا على المحاورة والانجاز الموحد من منطلق استثمار بعض المفاهيم القرائية وتوظيفها كإجراءات عملية مثمرة ضمن انجازات اللغة العربية.

1- القراءة وأساليب الفهم والاستثمار المنجز:

يقودنا فعل القراءة عامة إلى النظر في مكونات اللغة وشفراتها المتباينة إلى التفكير والفهم والتحليل، وقبلها إلى الكشف عن خبايا تلك الشفرات عبر استنطاق تلك المآثر، وما تبنيه أبجدية النص من مفاهيم إشارية تستدعي الوقف والتأني ضمن لحظات متباينة تباين تلك المفاهيم الإشارية الأيقونية أحيانا، ثم المرور مرحلة بأخرى ضمن تعدد عملية القراءة هذه إلى استنباط ما يمكن استنباطه من مفاهيم داخل النص، وعليه فإن القراءة موروثها اللغوي غير قليل، ثم إن وجوده في حضارتنا العربية الإسلامية يعود إلى أولى آيات الله التي نزلت على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، باستنطاقه للفظة اقرأ، ولعل البداية الجادة والمثمرة لهذا الإجراء العملي، يضعنا في صلب الموضوع ويدفعنا بدافع الدين والتفقه والتبصر إلى إقران سُبُل ومناهج حدائثية تتطلق من استثمار هذه المادة في حياتنا العملية والعلمية. إذن ما دلالة فعل القراءة في تعليمية اللغة

العربية؟ وماذا تحمله هذه الأمثلة المعرفية من إسهامات في إنتاج مفاهيم علمية نسعى من خلالها إلى اكتساب اللغة وتلقيها؟

قرأت الشيء قرّناً جمعته وضممت بعضه إلى بعض، وقرأت القرآن لفظت به مجموعاً أي ألقيته¹⁴ هذه هي بداية إنتاج فعل القراءة لغة فكيف هو حالها وهي في بعدها الاصطلاحي تسعى إلى استعمال المفاهيم وتوظيفها بعد الفهم والإفصاح عنها؟

"القراءة عمل فكري غرضها الأساسي الفهم بسهولة ويسر، وما يتبع في ذلك من اكتساب معرفي، وكذا التمتع بما تثمره العقول والتعود على جودة النطق وحسن الحديث وروعة الإلقاء"¹⁵.

وكان هذا المفهوم قد تدرج إجراؤه نوعاً ما إلى الأخذ به في مجال آخر غير هذا الذي هو فيه فتحوّلت عملية القراءة في بعدها الاصطلاحي نتيجة للبحوث العلمية المستجدة، فصارت عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم ثم أضيف تفاعل القارئ مع الشيء المقروء وأخيراً انتقال المفهوم إلى استخدام ما يفهمه القارئ في مواجهة المشكلات والانتفاع بها في المواقف الحيوية.

واختصاراً في ذلك نستطيع القول إذن أن القراءة أصبحت تعني إدراك الرموز المكتوبة والنطق بها ثم استيعابها واستثمارها على أساس أفكار جديدة¹⁶.

• طريقة تعليم القراءة:

إن الطريقة المقدمة في الطور المتوسط طريقة لا يُجزأ فيها الموضوع مثلاً هو الشأن في الأصناف الأخرى كالطور الابتدائي الأول والثاني وإنما يقرأ الموضوع كلية يُسبق فيه المعلم بتمهيد عام يكون عبارة عن طعم يفتح شهية الموضوع ويدفع به إلى التشويق لما سيأتي من أحداث يعالجها موضوع تلك

القراءة عند المناقشة بعد القراءة يقترح المعلم على تلامذته أن يجرب قدراتهم في الفهم والاستنباط واقتراح عناوين جانبية لكل فقرة قرأت، وقد يقوم المعلم باقتراح إمكانية أخرى يسعى من خلالها إلى تلخيص شفوي للدرس كله واستخراج الأفكار الرئيسية التي تدور في أثناء الحصة.

- استثمار النص:

من المحتمل أن يكون لهذا العنصر بعض الفوائد لطريقة الشرح في اللغة، فها هنا يتم التعامل مع معاني الأفعال والصور الحسية، إذ يقوم المعلم بشرحها بالتمثيل لها، ثم يمر إلى مرحلة أخرى، إلى تلك الألفاظ التي تمس المحسوسات ذات القرابة من العين واليد والحس، فيستثمرها المعلم ويقربها بطريقته الخاصة من ذهن المتعلم، ثم التمثيل لها، وقد تكون هذه الألفاظ دالة على الطبيعة وما تملكه من محسوسات سواء كان طبيعة صامتة أو متحركة، ثم قد يجد في جملة الألفاظ ذات الغنى المعنوي، والتي تقترب من الآباء والأمهات والوطنية والكرم مجالا آخر للاستثمار في جمل وتوظيفها بالصد أو الترادف ثم قد يمر إلى تلك التراكيب الخيالية ذات البعد المجازي فيشرحها ويعطي معانيها....، وقبل كل هذا الاستثمار كان بداية القراءة كما سبقنا القول فك شفرات النص عبر القراءة الصامتة ثم الجهرية، وكلاهما يدفعان أحيانا بالمتعلم بدافع القلق والخوف إلى شروء عقلي مبتذل، وها هنا يجب التنويه إلى أن استثمار عملية القراءة يمر بالطريقة الأخرى ألا وهي أولا حسب ما نتصور.

1- القراءة الاستكشافية:

هذه الطريقة يستكشف فيها المعلم والمتعلم معا مآثر النص والإشارات المتباينة فيه، بالوقف والتأني والحذر والاستفهام والتعجب كي يستثمر هذا الاستكشاف في مرحلة أخرى ثانية تساهم في المرور إلى النص عبر قنواته

المعرفية (اللفظية) من أجل بلورة هذه المآثر في الوقوف على معاني النص، وكذا فقراته عبر تسلسلها المنطقي، ومنطق الاستكشاف، هو منطق الكشف والكشف هو البحث والبحث هو أن يكون التحليل وقد يكون الوصف.... ، وليست الطريقة الاستكشافية وحدها هي الكفيلة في النص، بل إن الطريقة الاستنباطية والتي تستفيد من هذه الطريقة الاستكشافية لها الأهمية بما كان.

2- الطريقة الاستنباطية:

يتم الاستنباط بعد الكشف ذلك أن المتدرب في عملية السياق يتعرف على إشارات المرور وطريقة السياق ثم يمر إلى تطبيق ذلك التصور النظري في إجراءه العملي، وها هنا يُجسد كلُّ ما وعاه وأدركه بسرعة فائقة في الفهم، مجسدا في عملية الاستنباط، فحينما نستنبط ونستنتج ثم نستنبط وعليه تستثمر عملية القراءة بتحري فعل الاستكشاف ثم الاستنباط وكلاهما يبدو في مرحلة تالية للصمت والجهر.

ولقد تطورت القراءة وأضحت تملك نظريات ونقوض سبلا في الإنتاج الفكري عامة.

لابد ها هنا من ذكر أن فعل القراءة يجب أن يأخذ القدر الكافي من التعلم إذ بها تساهم في الاكتساب اللغوي بطريقة فعالة ومؤثرة.

- تعليمية التعبير:

التعبير هو الإفصاح عما هو في خاطر أو في المخيلة وهو ما ينعت عند علماء النفس بالتداعي الحر، وهذا التداعي سلوك إنساني، وفيه ضريان الأول شفوي والثاني الكتابي أو التحريري ومنه قسّم التعبير إلى:

أ. التعبير الشفوي:

هذا النوع من التعبير لا يرتبط في بداية حياة الطفل بالقراءة والكتابة بل يعبر بالإشارة والإيماء في شهوره الأولى وهي حاجة ملحة ومطلب إنساني، ثم ينتقل إلى التعبير باللفظ عن طريق المناغاة إلى أن يبلغ سن الدخول إلى المدرسة فإن التلميذ يتدرج في استعمال كلمات جديدة. يتدرج المفهوم في التعبير الشفوي بدرجة استيعاب التلميذ للدروس وقدرته على الكتابة والقراءة ودرجة إلمامه بمفردات اللغة وطرق استعمالها.

والتعبير الشفوي سيكولوجي بالدرجة الأولى فهو يتعلق بنمو الطفل الجسمي والنفسي والاجتماعي وكلها عوامل تؤثر في قدرات التلميذ على التعبير مشافهة، وقد تكون دوافع أخرى تؤثر في الاستكشاف والرغبة، في استكشاف مزيد من الخبرات وها هنا يجب أن نراعي في العملية التعبيرية الشفوية بعض الأشياء من بينها:

أ- الاستماع الجيد.

ب- التدرج معه في توجيه الأسئلة وكذا الاعتماد على القصص القصيرة والصور ومسائلة الأحداث الواقعة في الصور، ثم تشجيعه على المحادثة داخل القسم، فإذا كانت هذه المشافهة في بداية مرحلة التكوين الابتدائي فإن في مرحلة المتوسط ينتقل المعلم إلى استثمار مخيلة التلميذ في الإفصاح عن مكتسباته اللغوية وامتلاكه الأولوية حينما يتحول إلى الوصف لبعض الأشياء المحيطة به، كقوله ما هو شعورك اتجاه هذا الموضوع؟ ما رأيك في هذا الموقف؟ هل أعجبتك هذه الطبيعة....؟¹⁷

—

ب. التعبير الكتابي:

يطلب من التلاميذ في هذه المرحلة ضمن التعبير الكتابي أن يحرروا موضوعا يتناول مثلا رسالة إلى صديق أو كتابة طلب أو ربما حتى ملء وثيقة إدارية، والمعلم ها هنا يراعى جملة الأخطاء الشائعة فيقوم بتصحيحها ثم الاستفادة منها لكي لا يقع مرة ثانية أو ثالثة وبين الفينة والأخرى يذكر مجالات الرفع مثلا في الفاعل والمبتدأ، والنصب في المنصوبات مثلا كالمفعول به والحال، وأدوات الجر واستعمالاتها، الأمر الذي يستدعي به إلى استحضار واستنطاق القواعد النحوية وتوظيفها في الأداءات التعبيرية.

3. تعليمية القواعد النحوية (الظاهرة اللغوية):

يقصد بالقواعد النحو والصرف معا، فالطريقة المستعملة في هذا الطور هي طريقة الأمثلة المضبوطة شكلا ومضمونا بحركاتها الإعرابية الظاهرة على آخرها وبتحري الأوزان الصرفية في أوج استعمالها ثم يمر المعلم إلى استنطاق هذه الأمثلة ثم استخلاص القاعدة بحوار جماعي بين محوري الباث والمتلقي، ولكن هذه الطريقة ما عادت لتجدي نفعا في أوساط المتعلمين والمعلمين معا في دورها الأساسي إذ تحولت عملية الإنتاج النحوي القواعدي (النحو والصرف)¹⁸ من خلال القراءة المستثمرة (القراءة المشروحة الأولى)، لكن الانتقال الجديد الذي تحولت به المنظومة التربوية الجديدة ربما ستعود إلى إقران تلك الطريقة القديمة في التعليم بالطريقة الجديدة في تعليم قواعد اللغة العربية نحوها وصرفها.

أ. تعليم الإملاء:

الغرض من هذه المادة هو عدم الوقوع في الخطأ، يحضر الأستاذ مجموعة من القواعد الإملائية¹⁹ التي توظف فيها مثلاً حالات كتابة الهمزة، ومواطن وجود همزة الوصل والقطع وما إلى ذلك فهي عبارة عن دروس نظرية يتبعها إجراء تطبيقي، يحاول الأستاذ أن يمثل لها ببعض النصوص الشعرية أو النثرية كي يرى قدرة الاستيعاب، ومدى وجود آثار القاعدة في مخيلة من يقوم بفعل الكتابة.

ب. الخاتمة:

إن من أبرز ما يميز هذه المرحلة كونها مرحلة هامة في التلقين والإفهام وهي وإن أجدت نفعاً في عملية الاكتساب اللغوي في سنوات مضت إلا أنها لا زالت تنتظر سبلاً وقواعد وطرقاً يتم استكشافها من خلال اللسانيات التطبيقية ذلك أن تعليمية اللغات قد قوضت إجراءات عملية جديرة بالاهتمام في التحليل والوصف، فلازلنا ننتظر منها ومن علماءها أن يطوروا فكرة تعليمية اللغة العربية لهذه المرحلة، ومن جملة ما تطمح إليه هذه اللغة هو أنها يجب أن تتفاعل مع الوسائل الحضارية الحديثة كالتعامل الآلي لها. وكذا الاستفادة من جماليات هذه اللغة ومن الابتكارات الآلية التي ما فتئت تصنع لنا مناهج وسبل في التعرف على ألفاظ وتراكيب في لغات أخرى بالنظر إلى طابعها المعجمي مثلاً وكذا إيقاعها الصوتي الذي يحرك مناقر الآلة ثم التفاعل مع ما تمليه هذه الآلة من أحداث، وصور، ومشاهد، يقترن فيها أسلوب اللغة، بألوان الطبيعة والكائنات الموجودة فيه، وما إلى ذلك... وهو مكسب حضاري، وضرورة علمية بديهية استفادت منها كثير من اللغات في العالم فكيف لنا أن لا نتعامل معها من منطلق الإجراء نفسه، وربما بداية ليس بالأمر السهل ولكن بالدربة والتعود ترتقي

الطريقة ويتعود الأستاذ والمتعلم معا على الأخذ بها والتفاعل معها وهذا ما تقدمه لنا الأجيال القادمة إن شاء الله، كما أننا نطمح إلى ازدهار هذه اللغة وتطويرها والارتقاء بها من منطلق هذه المكاسب الحضارية.

هوامش البحث و إحالاته :

¹ - George mounin, Dictionnaire de la linguistique, quadige, presses universitaires de France, Paris Mars 1945, page 107

² - جاك مارك فيري ,فلسفة التواصل ,ترجمة عمر مهيبيل , منشورات دار الاختلاف ،المركز الثقافي العربي ، ط1 2006 ص56

³ - حسن مصدق، يورغن هابرماس ومدرسة فرنكفورت النظرية النقدية التواصلية، المركز الثقافي الغربي ط1 ،بيروت،لبنان،2005، ص31

⁴ - مبارك مبارك، معجم المصطلحات الألسنية فرنسي إنجليزي عربي، دار الفكر اللبناني، ط1 ،بيروت لبنان،1995، ص82 .

⁵ - ابن منظور، لسان العرب، المجلد التاسع، ط3، دار صادر بيروت 2004 ، المجلد الخامس ، ص263/264 .

⁶ - صالح بلعيد، لاروس في اللسانيات النصية، ط3 صنف4/062 دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، ص21.

⁷ - ابن جني، الخصائص الجزء الأول دار الكتاب العربي ،ص33

⁸ - كلاوس هيشن، القضايا الأساسية في علم اللغة، ترجمة سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ط2، القاهرة 2010 ص50

⁹ - الجاحظ، رسائل الجاحظ، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، المجلد2، دار الجيل، ط1، بيروت، لبنان، 1991م، ص30/29.

- ¹⁰ - سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها -سلسلة طرائق التدريس، دار وائل للنشر، ط1، عمان، الأردن، 2005، ص32.
- ¹¹ - أبو هلال العسكري، الفروق اللغوية، الطبعة الأولى، بيروت لبنان ، 2000 ، ص 65 .
- ¹² - ابن جني، الخصائص، ج1، ص35.
- ¹³ - سيبويه، الكتاب، تصنيف عبد السلام هارون، ج1، ط1، دار الجيل، بيروت، لبنان، ص 36 .
- ¹⁴ - ابن منظور، لسان العرب، ج12/11، مادة قرأ، ص50.
- ¹⁵ - سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ط2، دار المجدلوي، عمان، الأردن، 2007، ص15.
- ¹⁶ - سميح أبو مغلي، المرجع السابق، ص16.
- ¹⁷ - زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، السويس الشاطبي، 2005، ص170/171.
- ¹⁸ - ينظر: حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر 2000، ص222-227.
- ¹⁹ - سعدون محمد الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص201/204.

-المصادر و المراجع المعتمدة في البحث :

- ابن منظور، لسان العرب، المجلد التاسع، ط3، دار صادر بيروت 2004 ، المجلد الخامس.
- ابن جني، الخصائص الجزء الأول دار الكتاب العربي.
- الجاحظ، رسائل الجاحظ، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، المجلد2، دار الجيل، ط1، بيروت، لبنان.

-
- أبو هلال العسكري، الفروق اللغوية، الطبعة الأولى، بيروت لبنان ، 2000 م.
 - جاك مارك فيري، فلسفة التواصل، ترجمة عمر مهيبيل ، منشورات دار الاختلاف، المركز الثقافي العربي ، ط1 2006م.
 - حسن مصدق، يورغن هابرماس ومدرسة فرنكفورت النظرية النقدية التواصلية، المركز الثقافي الغربي ط1 ،بيروت، لبنان، 2005م.
 - سيبيويه، الكتاب، تصنيف عبد السلام هارون، ج1، ط1، دار الجيل، بيروت، لبنان.
 - كلاوس هيشن، القضايا الأساسية في علم اللغة، ترجمة سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ط2، القاهرة 2010م.
 - مبارك مبارك، معجم المصطلحات الألسنية فرنسي إنجليزي عربي، دار الفكر اللبناني، ط1 ،بيروت لبنان، 1995م.