

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر



قسم اللغة العربية وآدابها



كلية الآداب واللغات

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطّور الثالث ل م د تخصص لسانيات تطبيقية

بعنوان:

دور اللسانيات التطبيقية في تعليمية اللغة العربية

- الثالثة ثانوي نموذجاً -

إشراف الأستاذ الدكتور:

إعداد الطالب:

*ولد النّبية يوسف.

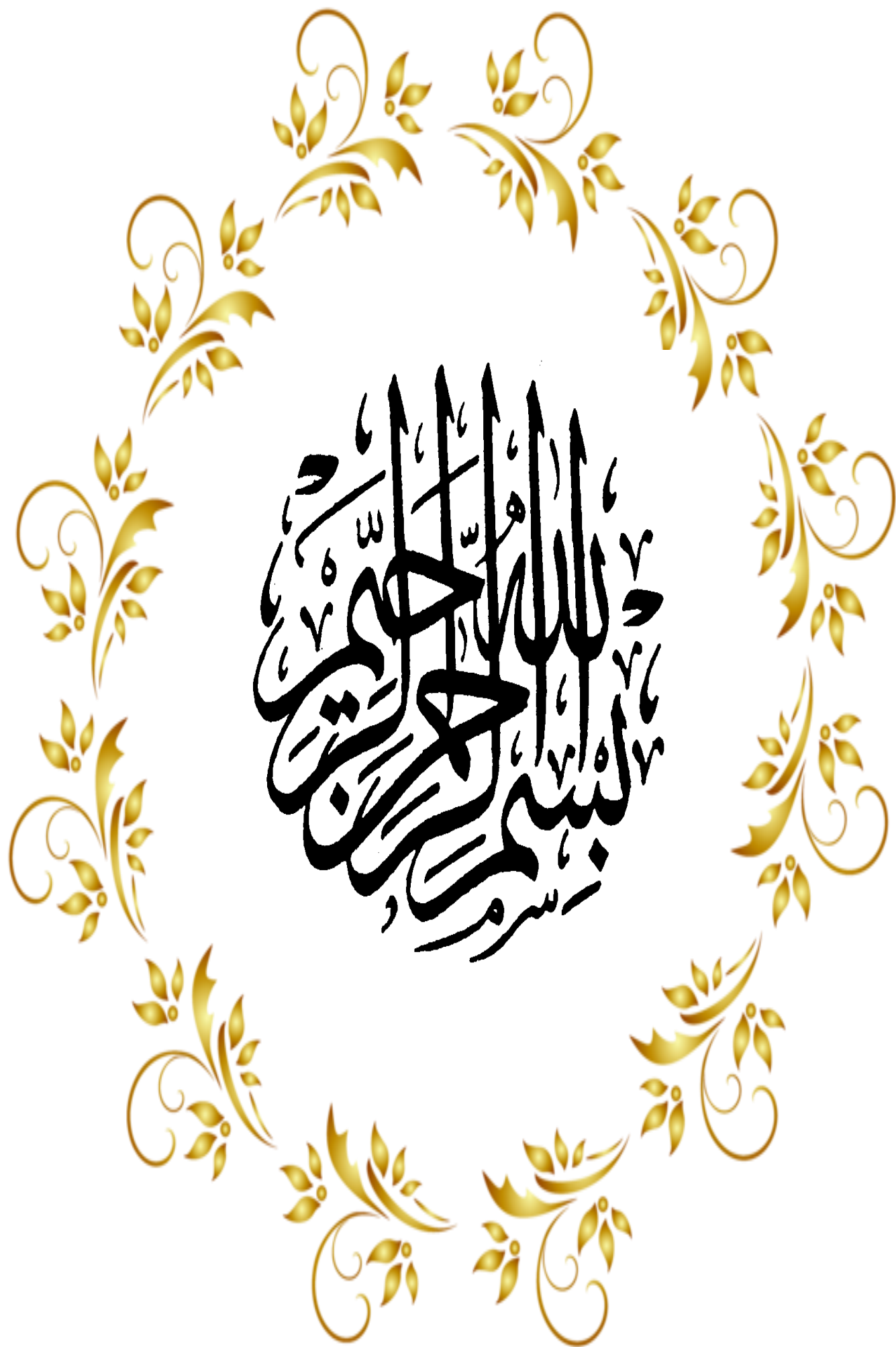
*سعيداوي هشام.

لجنة أعضاء المناقشة

الاسم واللقب	الجامعة	الرتبة	الصفة
حبيب بوزوادة	مصطفى اسطمبولي معسكر	أستاذ التعليم العالي	رئيساً
يوسف ولد النّبية	مصطفى اسطمبولي معسكر	أستاذ التعليم العالي	مشرفاً ومقرراً
محمد لوسرة	مصطفى اسطمبولي معسكر	أستاذ محاضر(أ)	مناقشاً
عثمان بعباع	مصطفى اسطمبولي معسكر	أستاذ محاضر(أ)	مناقشاً
محمد خاين	جامعة غليزان	أستاذ محاضر(أ)	مناقشاً
أحمد عرابي	جامعة وهران	أستاذ محاضر(أ)	مناقشاً

الموسم الجامعي: 1441 هـ - 1442 هـ / 2020 م - 2021 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



((وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا))

إلى كل من وضع بصمته في طريق نجاحي.

إلى الوالدین اللّٰهین، بارک الله فی عمرهما، وأمدّهما بموفور الصّحة
والعافیه.

إلى جميع إخوتي... كل باسمه..

إلى زوجتي، وابني الغالي "محمد الصالح".

إلى شيوخی، حفظهم الله تعالى بحفظه.

أهدي لكم جميعاً هذا العمل...

طالب الدكتوراه: هشام سعيداوي.

شكر وعرفان

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان لأستاذي المشرف: "يوسف ولد

النيبة"، الذي كان سنداً لي طيلة إنجاز هذا العمل.

تشكراًتي إلى كل من ساندني، ومدّ لي يد العون.

شكراً لجميع من ذكرتهم، ومن لم يكفِ إلمقام لذكرهم،

فلكم جميعاً وافر المحبة والثناء.

طالب الدكتوراه: هشام سعيداوي.

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد - صلى الله عليه وسلم - المبعوث رحمة للعالمين.

تكتسي اللغة في حياة الأمم أهمية كبيرة، باعتبارها جسراً للاتصال والتواصل بين مختلف الأفراد والجماعات، ومن المعلوم أنّ اللغة كلّما لاقى الاهتمام من أهلها، حققت الانتشار والديوع، ولعلّ التقدّم في مناهج تعلّم وتعليم اللّغات، والتحكّم في تقنياتها، يسهم بشكل كبير في التمكن للغة في محيطها.

وعليه فإنّ حقل تعليم اللّغات في العصر الحديث، قد شهد تراكمًا معرفيًا من البحوث والدراسات، تنظيرًا وتطبيقًا. ولعلّ مصطلح التّعليمية من أهم ما شغل أذهان الألسنيين والباحثين؛ فنجد بعضهم اهتمّ بتأصيل مفهومه، بالاعتماد على مذهب المتقدّمين، وبعضهم الآخر اشتغل على المفهوم الحدائي، غير أنّ ظهور هذا المفهوم اقترن باللّسانيات التطبيقية؛ حيث تقترن هذه الأخيرة بشكل واضح بميدان تعليم اللّغات، وهذا راجع لشدة التداخل بينهما، لاسيما فيما يتعلّق بمجالات الدّراسة فيهما، من مصادر ومرجعيات معرفية.

على أنه ينبغي الإشارة إلى أنّ ظهور اللّسانيات التّطبيقية، قد ارتبط بتعليمية اللّغة في منتصف القرن العشرين.

من هذا المنطلق، ارتأيت أن أتناول في هذا البحث، "دور اللّسانيات التّطبيقية في تعليم اللّغة العربية"، من خلال الوقوف تطبيقاً على السّنة الثالثة من التّعليم الثّانوي.

ومن أهمّ التّساؤلات التي أثارها البحث ما يأتي:

-ما مدى استفادة الدّرس اللّغوي العربي الحديث من نتائج اللّسانيات التّطبيقية، وتوظيفها في تعليمية اللّغة العربية في مختلف الأطوار التّعليمية، وبوجه أخصّ الطّور الثّانوي؟

-وهل أسهمت اللّسانيات التّطبيقية في حلّ أهم المشكلات المرتبطة بتعليم اللّغات، أو المرتبطة بعلوم أخرى؟

-وما هي أبرز طرائق التدريس الحديثة الناجعة في تعليم اللّغة العربيّة، في خضم تعدّدها وتنوّعها؟

-وإلى أي حدّ استفادت المدرسة الجزائرية من اللّسانيات التطبيقية في تعليم اللّغة العربية،
لاسيما الطّور الثّانوي؟

أما الأهداف والدوافع وراء اختياري لهذا الموضوع، فتعود لعدة أسباب أذكر منها ما يلي:

- إبراز الأهمية التي أصبحت تبوأها اللسانيات التّطبيقية في تعليمية اللّغات بشكل عام، وتعليمية اللغة العربية بوجه خاص.

- التأكيد على ضرورة استثمار اللّسانيات التّطبيقية في تعليم اللّغة العربيّة في مختلف المراحل التّعليمية.

-تسليط الضوء على الصلة والارتباط الوثيق بين اللسانيات التطبيقية، وحقل تعليم اللغات.

- التّعَرّف على أهمّ المناهج اللّسانية الحديثة، وإبراز أهمّ مجالات اللّسانيات التّطبيقية، بالإضافة إلى الوقوف على أهمّ طرائق تعليم اللّغة العربيّة وفق المناهج اللّسانية الحديثة، وتوضيح أهميّة استخدام الوسائل التّعليمية في تحقيق الأهداف المرجوّّة من التّعليم.

- تقديم عيّنات تطبيقية لتعليمية اللّغة العربيّة في الطّور الثّانوي، من خلال السّنّة الثّالثة ثانوي (الشعب الأدبية والعلمية).

وتكمن أهمية الدّراسة في سبر أغوار النّظريات التّعليمية الحديثة، والوقوف على وثيق الصّلة بين اللّسانيات التّطبيقية وتعليمية اللّغة العربيّة، مستهدفاً السنة الثّالثة من التعليم الثّانوي.

وقد قسّمت البحث إلى مدخل وثلاثة فصول؛ تناولت في المدخل قراءة في مصطلحات العنوان، أمّا الفصل الأول فقسّمته لثلاثة عناصر، تطرّقت أولاً للحديث عن أهم مناهج تعليم اللّغات، أمّا العنصر الثاني فأبرزت فيه نماذج تطبيقية للتمارين البنوية في تعليم اللّغات، أمّا الثالث فتحدّثت فيه عن مجالات اللّسانيات التّطبيقية؛ أمّا الفصل الثّاني فخصّصته للحديث عن تعليمية اللّغة العربيّة في ضوء المناهج اللّسانية الحديثة، بذكر أهم طرق التّدريس الحديثة وتصنيفها، وكذا أبرز الوسائل التّعليمية المستخدمة في تعليمية اللّغات؛ وأخيراً خُصّص الفصل الثّالث لتقديم تطبيقات لتعليمية اللّغة العربيّة في الطّور الثّانوي، من خلال السنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي.

وقد اعتمدت في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، المناسب لطبيعة الموضوع، باعتباره يقوم على استقراء المادة العلمية، ووصف مختلف النظريات اللسانية وأهم مناهجها، وتوضيح أهم خصائص العملية التعليمية في ضوء اللسانيات التطبيقية.

كما اعتمدت على عدّة مصادر ومراجع، كانت السند الأساسي لي في إنجاز بحثي،
أذكر منها: قضايا ألسنية تطبيقية – دراسات لغوية، اجتماعية، نفسية، مع مقارنة تراثية، "
لميشال زكريا"، محاضرات في علم النفس اللغوي "لحنفي بن عيسى"، والأسس العلمية واللغوية
لبناء مناهج التعليم ما قبل الجامعي "لعبد الرحمن الحاج صالح"، وأسس تعلّم اللُّغة وتعليمها
"لدوجلاس براون" وتعليم اللُّغة العربية بين النّظرية والتّطبيق "لحسن شحاته".

أما بخصوص الصعوبات التي اعترضتني أثناء إنجاز البحث، فتمثلت أساساً في تداخل الدّراسات التي عيّنت بحقلي اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللّغات، وتشعّبها، وتفرّعها الكبير، وكذا صعوبة ترجمة أهم المراجع الأجنبية للّغة العربيّة، مما أشكل عليّ انتقاء أحدث الدراسات في حقل اللسانيات التطبيقية وتعليم اللّغات.

ومن أهم الدّراسات السّابقة أذكر: "دروس في اللسانيات التطبيقية" لصالح بلعيد، ورسالة ماجستير بعنوان "دور اللّسانيات في تعليم اللّغة العربيّة وتطبيقاتها على الطّور

مدخل: قراءة في مصطلحات العنوان.

أولاً: مفهوم اللسانيات التطبيقية.

- 1- تعريف اللسانيات التطبيقية.
- 2- الفرق بين اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية.

ثانياً: تعليمية اللغة العربية.

- 1 - مفهوم التّعليمية.
- 2- أقطاب التّعليمية:
 - أ- المتعلّم.
 - ب- المعلّم.
 - ج- المادّة المعرفية.

أولاً: مفهوم اللسانيات التطبيقية.

ما إن ظهرت اللسانيات - بوصفها علماً حديثاً - في بدايات القرن الماضي، حتى بدأت تشقُّ لنفسها طريقاً بين مختلف العلوم الإنسانية، بل إنها كادت أن تكون في ريادتها، وما كان لها أن تتبوأ هذه المنزلة، إلا لأنها اتخذت من اللغة موضوعاً لها، ثم إن اللغة باعتبارها ظاهرة فكرية تتصل بالبشر اتصالاً وثيقاً في كل مكان وزمان، بل تعدُّ إحدى أهم خصائصهم المشتركة، كيف لا، وهي التي ميزهم بها الله عن سائر المخلوقات، لكن ما ميّز اللسانيات عن غيرها في نظرتها للغة، هو أنها عدّتها ظاهرة طبيعية، تخضع لما تخضع إليه الظواهر الطبيعية الأخرى، من اختبار علمي، وعلى أن العلاقة بين الدال والمدلول هي علاقة اعتبارية اصطلاحية عرفية، وُضعت باتفاق أفراد مجتمع ما، يستعملون اللغة أداة للتواصل والتفاهم الاجتماعي فيما بينهم.¹

ظلَّ مصطلح "اللسانيات التطبيقية" لسنوات طويلة رديفاً لتعليم اللغات، وهو ما أشار إليه "ستارن" (H.H. STARN)، باعتباره أحد المشاركين في الملتقى العالمي الأول حول "اللسانيات التطبيقية" المنعقد بمدينة ((Bensaçon)) الفرنسية، والذي شارك فيه العديد من الباحثين اللسانيين النظريين خاصة، ومن خلاله تمت مناقشة عدّة قضايا، تتعلق بموضوع "اللسانيات التطبيقية" ومنها: تعليم اللغات الأجنبية، والترجمة الآلية وغير ذلك.²

حيث قال "ستارن": ((أنّ العلوم الأساسية التي تعالج في نظرية "تعليم اللغات" هي اللسانيات، علم النفس، واللسانيات النفسية، علم الاجتماع، واللسانيات الاجتماعية، لتشمل الأنثروبولوجيا (علم السلالة)، نظرية التربية)).³

¹ التّواتي بن التّواتي، مفاهيم في علم اللسان، دار الوعي للنشر والتوزيع - الجزائر، 2008، ص 12.

² Voir: tatiana, salama, cazacu, psycholinguistique appliquée problèmes de l'enseignement des langues, p42.

³ هـ دوجلاس براون، تر: عبده الراجحي، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 173.

فمصطلح "تعليم اللغات" الوارد في النص إنما يتعلّق بمصطلح "اللسانيات التطبيقية"، على اعتبار أن المصادر الأساسية "اللسانيات التطبيقية"، هي نفسها المذكورة في النص السالف الذكر، (اللسانيات، اللسانيات النفسية، اللسانيات الاجتماعية، علم التربية).

غير أنه خلال السنوات الأخيرة شهد هذا المجال نشاطاً هائلاً، وزاد الاهتمام به نتيجة اتّساع المبادلات التجارية بين مختلف البلدان، من هنا تولّدت الحاجة الماسة لمعرفة لغات الشعوب الأخرى، من منطلق أن "اللسانيات التطبيقية" تهتم بتدريس اللغة وتنمية مهارات القراءة والكلام والكتابة، في مختلف المراحل التعليمية، سواء كانت اللغة الأم أم اللغة الأجنبية، مع الاستعانة بالوسائل البيداغوجية المنهجية (السمعية والبصرية)، التي تسهم وبشكل فعّال في بناء تقنيات تعليم اللغات البشرية وتعلّمها¹.

1- تعريف اللسانيات التطبيقية:

اتّسم الدرس اللساني الحديث خلال القرن العشرين بالعلمية، وذلك بفضل تطبيقه للمنهج العلمي، مما أدّى إلى ثبوت أركان النظرية اللسانية، وتنوع طرائق الوصف (بظهور المدارس والاتجاهات)، كما أن الدرس اللساني لم ينته عند حدود هاتين الدعامتين اللتين تقوم عليهما (اللسانيات العامة)؛ بل انبثقت عنه علوم فرعية كثيرة، تعدّ "اللسانيات التطبيقية" "LINGUISTIQUE APPLIQUEE" واحدة منها.

فلقد عدّت "اللسانيات التطبيقية" منذ زمن، فرعاً من اللسانيات، باعتبارها تهدف إلى وضع النظريات اللغوية موضع التطبيق، في بعض المجالات العلمية، كتعليم اللغة الأجنبية وتعليم القراءة، والتعبير والفنون اللغوية في اللغة الأم، ومن ثمة فإنّها تمثّل الجانب التطبيقي العلمي للنظريات اللسانية، لكن مع اتّخاذ اللغة، الموضوع الحقيقي والوحيد لللسانيات.

¹ مرجع سابق: دراسات لسانية تطبيقية، ص 23.

ويعود الظهور التاريخي لمصطلح "اللسانيات التطبيقية"، إلى سنة (1946م) على يد كل من العالمين اللغويين، "تشارلز فريز" "CHARLES FRAIES" و"روبرت لادو" "ROBERT LADO"¹، حين أصبح هذا العلم موضوعا مستقلا في معهد تعليم اللغة الإنجليزية بجامعة "ميتشجان"²، في الوقت الذي ظهر الاهتمام بمشاكل تعليم اللغات الحية للأجانب، إلى جانب ازدهار الدراسات التطبيقية³.

كما تجدر الإشارة هنا إلى أن المصطلح عرف مجموعة من الاقتراحات، التي كانت تهدف بالأساس إلى تغيير هذه التسمية، ومن ذلك "ولكنز WALKINS" في اقتراح تسميته بـ: "علم تعليم اللغة" "LANGUAGE DIDACTICS"، أو دعوة "سبولسكي SPOLSKY" تسميته بـ: "علم اللغة التعليمي EDIECATIONAL LINGUISTICS"، في حين انتشر بألمانيا مصطلح آخر وهو "تعليم اللغة وبحث التعليم SPRACHLEHR –UND LERNFERSCHUNG"، لكن كل هذه الاقتراحات المتنوعة لم ينجح أيّا منها أن يقوم مقام المصطلح، الذي استقر لهذه الدراسة، وهو "اللّسانيات التّطبيقية"، وهو الذي تأخذ به جامعات العالم الآن⁴.

*أهم التعاريف لللسانيات التطبيقية:

ولنستعرض في هذا المقام بعض التعاريف المتعلقة "باللسانيات التطبيقية" وهي كالآتي:

يقصد "باللسانيات التطبيقية" "LINGUISTIQUE APPLIQUEE": مجموعة البحوث التي تستعمل تلك الإجراءات اللسانية، من أجل حل بعض المشاكل الخاصة بالتساؤلات وكذا

¹ روبرت لادو (ROBERT. LAD): لغوي أمريكي، من مواليد: 1915/05/31، في تامبا، بفلوريدا الأمريكية، درس في جامعة تكساس، في أوستن، وجامعة ميتشيجان، توفي في 1995/12/11.

² ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دارالمعرفة الجامعية، مصر، 1992، ص 08.

³ ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، 2000، ص 11.

⁴ Bausch, k, vorwort , Zeitschrift fur literature wissenschaft and linguistic 13.1974.p 07-12.

الإشكالات المطروحة من قبل باحثي الحقول المعرفية الأخرى. كما أنها تمثل في الوقت ذاته الجانب النفعي والتطبيقي للسانيات العامة؛ ومن ثمة فهي ضرورية، غير أنها لا تمثل الحد النهائي للبحوث المتعلقة بالظاهرة اللغوية¹.

يقول "كوردير CORDER"² معرّفاً "اللسانيات التطبيقية" بأنها: ((استعمال ما توافر لدينا عن طبيعة اللغة، من أجل تحسين كفاءة عمل عملي ما، تكون اللغة العنصر الأساسي فيه))³.

وعليه يفهم من كلامه أنها تفعيل معطيات النظرية اللسانية في أسس البحث اللساني نفسه، فهو يكاد ينحصر الآن في تعلم اللغة وتعليمها لأهلها ولغير الناطقين بها، ومن ثم فهو ميدان علمي تعليمي في نفس الآن.

في حين يرى "ديفيد كريستال D. CRYSTAL"⁴ ((إن "اللسانيات التطبيقية" هي فرع من "اللسانيات العامة"؛ وظيفتها الأساسية تنحصر في محاولتها تطبيق النظريات اللغوية،

¹ 43. p, 1973, Larousse, Paris, Dubois, Jean, Et autres dictionnaires de linguistique, نقلاً عن: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ص12.

² ولد اللغوي ستيفن بيت كوردير في السادس من شهر أكتوبر في عام 1918م، وتوفي في السابع والعشرين من شهر يناير في عام 1990م. وهو معروف عمومًا بأنه أستاذًا في علم اللغويات التطبيقية في جامعة إدنبرة، المعروف بمساهمته في دراسة تحليل الأخطاء. كما كان اللغوي ستيفن بيت كوردير هو أول رئيس للجمعية البريطانية للغويات التطبيقية، وذلك من عام 1967م وحتى عام 1970م، حيث كان له دور فعال في تطوير مجال اللسانيات التطبيقية في المملكة المتحدة.

³ Corde, S. problèmes and solution in applied linguistics, 1974, p05.

⁴ ديفيد كريستال (David Crystal): من مواليد 1941/07/06، لغوي وأكاديمي وكاتب بريطاني، حائز على رتبة الإمبراطورية البريطانية. ... درس كريستال اللغة الإنجليزية في كلية لندن الجامعية بين الفترة الممتدة بين 1959 و 1962، وقد عمل باحثاً تحت إشراف راندولف كورك، ما بين 1962 و 1963؛ حيث عمل على استبيان يتعلق باستعمال اللغة الإنجليزية، يشغل حالياً أستاذًا بجامعة بانجور.

والطرائق المعتمدة من قبل " اللسانيات"، بالإضافة لارتكازها على نتائجها في المجالات المعرفية الأخرى، قصد تفسير وحل مشاكلها¹.

وبالتالي فهي أحد فروع اللسانيات العامة، تهتم بتطبيق ما جاءت به نظريات اللسانيات العامة، من أجل حلّ المشكلات التي تعترض متعلّم اللغة.

كما نجد " أنجرام INGRAM"² يذكر أنّ "اللسانيات التطبيقية": ((عبارة عن علم يتوسط العلوم اللغوية النظرية، والمشاكل العلمية في المجتمع، وهو نفس ما تضمنه ما أعلنته الجمعية الدولية للغويات التطبيقية في إحدى نشراتها عام 1972، بأن هدفها العام، هو العمل على تطوير الطريقة التي تُطبّق بها النظريات اللغوية على مشاكل اللغة في المجتمع بقصد حلّها))³.

كما يعرفها " صالح بلعيد" بأنها: ((العلم الذي ينطلق من الوعي بالمشاكل التطبيقية في ميدان تدريس اللغات، وتحليل تلك المشاك، ثم على إيجاد الحلول التربوية الملائمة لها))⁴.

في حين يرى "أحمد حساني" أنّ "اللسانيات التطبيقية": ((هي استثمار المعطيات العلمية للنظرية اللسانية، واستخدامها استخداما واعياً في حقول معرفية مختلفة، أهمها "حقل تعليمية اللغات"، وذلك بترقية العملية البيداغوجية، وتطوير طرائق تعليم اللغة للناطقين بها ولغير الناطقين))⁵.

¹ Voir: Introducing linguistics, England. Penguin, English, Clays LTD. 1992.p 11.

² أنجرام Ingram : مدرس قديم في قسم اللغات والآداب بكلية ماونت جرافات للتربية المتقدمة، ببريزبان بأستراليا، متحصل على الماجستير والدكتوراه في اللسانيات التطبيقية.

³ محمد سليمان فتّيح، في علم اللغة التطبيقي، القاهرة، دار الفكر العربي، ط01، 1410هـ/1989م، ص 38.

⁴ صالح بلعيد: تجربي في تدريس التراث النحوي (دراسة تطبيقية في أسلوب الاشتغال من خلال ألفية ابن مالك) :مجلة الخطاب، جامعة مولود معمري بتيزي وزو- الجزائر-العدد1، سنة 1996، ص17.

⁵ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2000، ص41.

نستنتج من خلال التعريفات السابقة، أنها تتفق على أنّ "اللسانيات التطبيقية" في منظورها العام، علم يسعى لإيجاد حلول المشكلات التي تتعلق بممارسة اللغة، وذلك باختيارها ما يناسب حلّ المشكلات من مختلف العلوم، غير أنه ينبغي أن يكون واضحاً في هذا المقام أنّ توجّه "اللسانيات التطبيقية"، يكون موجّهاً إلى واحد أو أكثر من العلوم الآتية: "اللسانيات العامة، وعلم النفس، وعلم وظائف الأعضاء العصبي، ونظرية المعلومات، والتربية، والفلسفة والمنطق"؛ حيث لا تنشأ المعرفة التفصيلية بدقائق هذا العالم، بل الجوانب الملائمة منها للأغراض التي تهدف الوصول إليها.

كما تشير التعريفات السابقة من جهة أخرى إلى أنّ هناك علاقة تأثر وتأثير، بين اللسانيات العامة (اللسانيات النظرية)، واللسانيات التطبيقية؛ حيث الثانية تُفيد من حقائق الأولى في دراسة المشكلات المرتبطة بفروع المعرفة الإنسانية الأخرى المتضمنة لاستخدام اللغة؛ كما أنّ لللسانيات العامة تعتمد على اللسانيات التطبيقية في نظرياتها، لأنّها تزودها بالتجربة التي بدونها لا يمكن لها - كعلم نظري- صياغة هذه النظريات، والتي تتمثل في الاستخدام العلمي والتطبيقي للمعرفة التي تشكلها¹.

كما تجدر الإشارة إلى أنّ اعتماد "اللسانيات التطبيقية" على نتائج هذه العلوم، هو ما جعلها أكثر قدرة على الاستجابة بطريقة منهجية لأي مشكلة مرتبطة باللغة².

كما أن "اللسانيات التطبيقية" تشمل عدّة مجالات من أهمها: تعليم اللغة وتعلّمها، تعليم اللغة الأجنبية بوجه خاص، التخطيط اللغوي، التعدد اللغوي، اللسانيات الاجتماعية وغير ذلك، وعلى غرار اللسانيات النفسية واللسانيات الاجتماعية، فإنما تمثلان التقاء علمين، علم الاجتماع واللسانيات وعلم النفس واللسانيات، "فاللسانيات التطبيقية" هي الأخرى ثمرة

¹ ينظر: محمد سليمان فتوح، في علم اللغة التطبيقي، ص 16 عن: Palmer, Joe Darwin, Toward a redefinition of applied linguistics, in Kaplan, Robert B. (ed) . p 23.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 34.

تقاطع علم التربية مع اللسانيات.

- فالعلوم الآتية: علم الاجتماع وعلم النفس وعلم اللغة، تتحد فيما بينها مُحدثة تفاعلا تنتج عنه علوم فرعية أخرى: اللسانيات الاجتماعية، اللسانيات النفسية، فكل هذه العلوم تُشكّل لنا علما شاملا يسمّى "علم اللغة التربوي" (EDUCATIONNEL LINGUISTIQUE).

كما يضاف إلى ذلك تميّزه بجملة من الخصائص، نخصّ بالذكر منها ما أورده "صالح بلعيد":

1-البرجماتية: لأنّها مرتبطة بحاجات المتعلّم، وكل ما يحرك المنتج من معتقدات وظنون وأوهام لإنجاز الكلام.

2-الانتقائية: حيث يختار الباحث ما يراه مناسباً وملائماً للتعليم والتعلم.

3-الفعالية: لأنّه بحث في المسائل الفعّالة لتعلم اللّغات الأم، واللّغات الأجنبية.

4-دراسة التداخلات بين اللغات الأم واللغات الأجنبية: وذلك من خلال دراسة الاحتكاكات اللغوية التي تحدث في محيط غير متجانس لغوياً، ودراسة ذلك في الجزر اللغوية أو في الحالات الخاصّة التي يقع بها التعدّد اللغوي.¹

فاللسانيات التطبيقية تُعنى بتدريس اللغة بوجه خاص، ويتحقق ذلك من خلال تنمية مهارات القراءة والكتابة في شتّى المراحل التعليمية، مع استخدام الوسائل البيداغوجية التي تساعد على بناء تقنيات لتعليم اللّغات وتعلّمها.²

ومن هنا يبرز مدى إسهامها وبشكل فعّال، في حلّ عديد المشكلات المرتبطة بتعليم اللغات أو المرتبطة بعلوم أخرى، غير أنه لا يمكن بأي حال من الأحوال أن تُفهم اللسانيات

¹ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 14.

² سامي عبّاد جنا وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة، إنجليزي-عربي، ص 14.

التطبيقية على أنها مجرد مشكلات أو قضايا ووسائل لتعليم اللغات، وذلك لأنّ ميدانها رحب، وحاجتها تقتضي عدّة علاقات مع بقية الأنظمة المستخدمة في الميادين التطبيقية (ليس فقط المعطيات اللسانية؛ بل البيداغوجيا وعلم النفس وعلم الاجتماع... وغير ذلك).

2- الفرق بين اللّسانيات العامة واللّسانيات التّطبيقية:

مما هو معلوم أن اللّسانيات التّطبيقية يفيد من اللّسانيات العامّة، والذي هو علم يهدف إلى الكشف عن جوانب اللغة، فهما يلتقيان في كثير من المناشط، بالإضافة إلى أنهما ينظران إلى الأداء اللغوي نظرة تعتمد الاستخدام اللغوي، وفقا للقواعد المتمثلة والواعية¹.

فعلم اللغة التطبيقي يفيد من النظرية العامة لعلم اللغة، وكذا مناهج التحليل اللغوي، من أجل تحديد المحتوى وتحليل الأخطاء، وبناء الاختبارات، وإعداد الكتب والمعاجم، ويفيد علم اللغة التطبيقي – أيضا- من علم النفس؛ من حيث الأسس العامّة لتعلّم اللغات.²

ومما هو ضروري ومهم على المطبق في اللّسانيات التطبيقية، أن يكون على دراية واعية، وملماً بالحقائق الأساسية للغة، وبالمناهج اللغوي التحليلي المعتمد من طرفه، باختيار وترتيب الحقائق وفق تطبيق نتائج اللّسانيات وأساليبها الفنية في التحليل. وعليه فعلى كليهما الوعي بالصّحة اللغوية التي تستهدف منهما إكساب العادات اللغوية الجيدة، عن طريق ممارسة طريقة تعليمية، تعتمد العمل على تفادي كل ما من شأنه أن يؤدي إلى القصور اللغوي.³

وتتجلى أهم الفروق بين "اللّسانيات العامّة" و"اللّسانيات التّطبيقية" فيما سيأتي :

1- "اللّسانيات العامّة" هي النظرية، "وَاللّسانيات التّطبيقية" هي تطبيق للنظرية.

¹ بتصرف: صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، ص 19.

² محمود فهمي حجازي، النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها في تعليم العربية على المستوى الجامعي، مجلة التعريب، دمشق، 1992، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، السنة الثانية، العدد 04، ص 64.

³ بتصرف: صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، ص 19- 20.

- 2- "اللّسانيات العامّة" " أعم وأسبق، "واللّسانيات التّطبيقية"، علم خاص ويأتي تجسيدا لنصوص اللّسانيات العامة.
- 3- "اللّسانيات العامّة" تقترح الموضوعات، "واللّسانيات التّطبيقية"، تجري عليها الدراسات التطبيقية.
- 4- "اللّسانيات العامّة" تقترح حلولاً، ولا ينظر في إمكانية تطبيقها، "واللّسانيات التّطبيقية"، تدرس تلك الحلول، وكيفية تجسيدها أو عدم تجسيدها.
- 5- "اللّسانيات العامّة"، تنظر في عمليات التلقي والاكتساب اللغوي، "واللّسانيات التّطبيقية" تنظر في ممارسة اللغة.
- 6- "اللّسانيات العامّة"، تقدّم توصيات واقتراحات من أجل الإصلاح، "واللّسانيات التّطبيقية"، تقدم إجراءات البديل النوعي.¹

لكن على العموم فإن العلاقة بين الجانبين النظري والتطبيقي، غير قائمة شكلياً، غير أنها متينة، وبشكل بسيط هي علاقة تأثير وتأثر، وأخذ وعطاء؛ حيث أن الجانب النظري يفيد اللسانيات التطبيقية، بتقديم توضيحات للمشاكل المطروحة من كل الجوانب التي تستخدم اللغة، خاصة عند اختيار المادة اللغوية في المقرر، فهي لا تأخذ بنظرية معينة أو منهج معين، بل تعتمد إلى انتقاء ما تراه مناسباً، ويخدم تعليم اللغة، ثم تفسره وتنظمه وفقاً لحاجات التعليم، لأن اللسانيات التطبيقية في منظورها العام، هي إيجاد حلول لمشكلة معينة، تخص ممارسة اللغة، وتتغير حسب تغير الظروف، وتحاول أن تجعل مجال التعليم مسيراً للتغيرات الزمانية، ويتطور بتطور العلوم التي تغذيه، بالمفاهيم والمعارف المتنوعة.²

¹ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 20.

² المرجع نفسه، ص 20.

ثانياً: تعليمية اللغة العربية.

يهدف تعليم اللغة العربية، إلى تطوير العملية التعليمية، والتي تهدف إلى الدّفع والإرشاد والتّطوير في بناء قدرة اللغة العربية الصّحيحة، من أجل تطوير مختلف المهارات اللغوية: (استماع، وكلام، وقراءة، وكتابة).

تعود بوادر ظهور مصطلح "التعليمية" (DIDACTIQUE)، في الفكر اللساني الحديث والمعاصر إلى بروز تحولات عديدة في الساحة التعليمية، والتي كان من أهمها: عودة الهيبة للمتعلم، واعتباره محور العملية التعليمية، بعدما كان المعلم هو عصى الرّحى فيها.

1 - مفهوم التعليمية:

"التعليمية": هي ترجمة لمصطلح: (DIDACTIQUE)، والمشتقة من الكلمة اليونانية (DIDAKTILOS) والتي كانت تُطلق على نوع من الشعر يتناول شرح معارف علمية أو تقنية (الشعر التعليمي).¹

أ - ويعرّفها "ميا لاري (MIA LARI) بأنها: ((مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعلّم)).²

ب - أمّا بروسو (BROSO) فيعرّفها بأنّها: ((هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلّم، التي يندرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية أو عقلية أو وجدانية أو نفسية حركية)).³

وبالتالي فهو يرى أنّ الموضوع الأساسي للتعليمية، هو دراسة الشروط اللازم توافرها في الوضعيات أو المشكلات التي المقترحة للتلميذ، قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصوّراته المثالية.

¹ خالد لبصيص، التدريس العلمي وافني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004، ص 131.

² ينظر: وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة وعلم النفس، الجزائر، 1999، ص 02.

³ المرجع نفسه: ص 02.

غير أنّ هذا المصطلح قد تطوّر وتغير في العصر الحديث؛ حيث أصبح علما من علوم التربية، له قواعده وأسس.

ونجد للمصطلح الأجنبي (DIDACTIQUE) في اللغة العربية عدّة مُقَابِلَات، وهو راجع لاختلاف الترجمات، وظاهرة التّرادف في اللغة العربية، ومن أشهرها نذكر: (تعليمية، تعليميات، ديداكتيك، علم التدريس، علم التعليم... وغيرها).¹

ونجد " محمّد الدريج " يذهب إلى القول إنّ المقصود بالديداكتيك أو ما يسمّيه هو بعلم التدريس، بأنّه: ((هو الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ، ولأشكال تنظيم مواقف التّعلّم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي حركي))².

وعليه نستنتج مما سبق أنّ التعليمية ترتبط أساسا بالمواد الدّراسية، من حيث محتواها وكيفية التّخطيط لها، اعتمادا على الحاجات والأهداف، والوسائل المعدّة لها، وطرق وأساليب تبليغها للمتعلّمين ووسائل تقويمها وتعديلها، فهي تضع المبادئ النّظرية الضرورية لحل المشكلات الفعلية للمحتوى، والطرق وتنظيم التّعلّم.³

2- أقطاب التّعليمية:

ويطلق عليها المثلث الدّيداكتيكي، وتتكون من: (المعلّم، والمتعلّم، والمادّة المعرفية) .

أ – المتعلّم: وهو أحد الأقطاب الأساسية في العملية التعليمية التّعلّمية، لذا وجب معرفة قدراته وخصائصاته واستعداداته، حيث أنّ نجاح المدرس في مهنته، يتوقف على معرفة هذه الخصائصات، نظرا لارتباطها بالتحصيل

¹ ينظر: بشير إبرير، تعليمية النّصوص، عالم الكتب الحديث، ط 01، الجزائر، 2008، ص 08.

² محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، داركتاب الجامعي، العين، 2003، ص 15.

³ ينظر: مرجع سابق، التعليمية العامة وعلم النفس، ص 03.

الدراسي إذا استغلت استغلالاً تربوياً حسناً، "فالمتعلم كائن حي عام، متفاعل مع محيطه، له موقفه من النشاطات التعليمية، كما له موقفه من العلم، من الوجود ومن العالم، وله تاريخه التعليمي، بنجاحاته وإخفاقاته وله تصورات لما يتعلمه، وله ما يحفزها وما يمنعه

عن الإقبال على التعلم، له مشروعا تعليميا تحصل له بخلاصة خبرته في العائلة والمدرسة، وفي من عاش معهم ومن رافقهم ومن تعلم على أيديهم، ومن تعلم منهم وما تعلمه من كل هذا، والمتعلم هو الذي يبني معرفته معتمداً في ذلك على نشاطه الذاتي.¹

ب - **المعلم**: وهو الكائن الوسيط بين المتعلم والمعرفة، له معرفته وخبرته وتقديره، فهو ليس وعاء يحمل معرفة، بل هو ميسر لنقل المعرفة في العملية التي يقوم بها المتعلم، إذ يشكل فيها الوساطة فقط، إنه مهندس التعلم ومبرمج ومعدل العمل فيه، إنه الركن الثاني من التعليمية، وهو الركن الذي لا قوام للتعليمية من دونه، وإن كان همّه في تعليمه أن يستغني المتعلم عنه في مساره التعليمي.²

المادة المعرفية: المعرفة، تشمل كل ما يتعلمه المتعلم من المعارف، وما يحصله من مكتسبات، وما يوظفه من موارد وما يمتلكه من مهارات وما يستثمره من قدرات وكفايات في عملية تعلمه التي يقوم فيها ببناء معرفته وباستثمارها في مواقف الحياة المتنوعة.³

ينبغي أن تتميز المعرفة بالتدرج في مفاهيمها. فالمناهج تختار من المعارف الأكاديمية ما يلائم عمر المتعلم العقلي وتقيم التدرج المتنامي بين هذه المعارف، وتبني الوضع التعليمي الأفعال

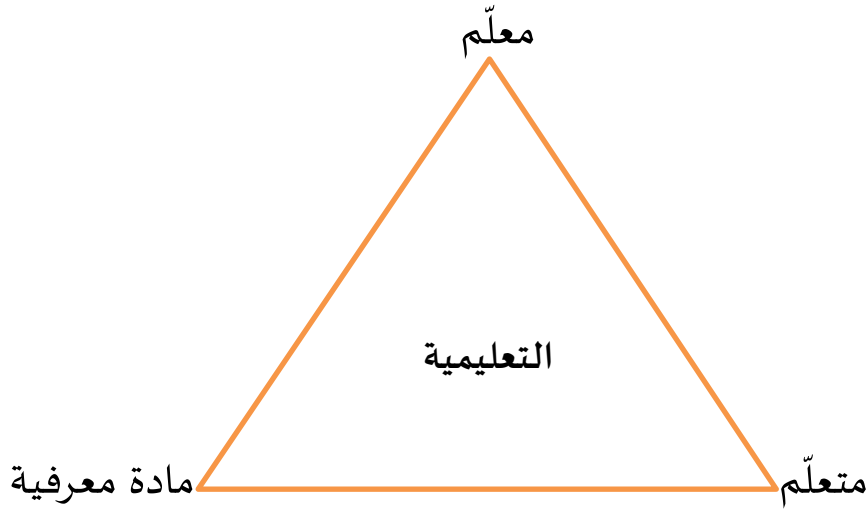
¹ زوليخة علال، التعليمية، المفهوم، النشأة والتطور، مجلة الآداب واللغات، العدد 04، جوان 2016، ص 138-.

² أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط 01، ج 02، 2006، ص 20.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 20.

لتحصيل المعارف تحصيلًا ناشطًا، لأن المعرفة تبني، ولكل مضمون معرفي طرائف خاصة فينائه، فالسرد طرائقه الخاصة، وللبهران والإقناع طرائقهما الخاصة.¹

ويمكن تمثيل المثلث التعليمي بالمخطط الآتي:



¹ ينظر: زوليخة علال، التعليمية، المفهوم، النشأة والتطور، ص 139.

الفصل الأول:

منهجية تعليم اللغات ومجالات اللسانيات التطبيقية

الفصل الأول: منهجية تعليم اللغات ومجالات اللسانيات التطبيقية.

أولاً: علاقة اللسانيات بعلم تعليم اللغات.

قبل ذكر العلاقة التي تربط اللسانيات بعلم تعليم اللغات، لابد من الإشارة إلى جملة من المسلّمات نخص بالذكر منها ما يلي:

المعلومات اللغوية والتي بدورها تنقسم إلى قسمين وهما:

1-معلومات تتعلّق بالمتكلم: وهي ذات اتّصال مباشر بملكته اللغوية، من منطلق أنّ كل البشر يولدون مزوّدون ومحمّلون باستعداد فطري على الفعل اللغوي، ثم يعقبه اكتساب لعادات وآليات وصيغ ومهارات علمية، تمكّنهم من تعلّم اللغة واستعمالها وفق ما يقتضيه التواصل المختلف.¹

وهو ما يذهب إليه "تشومسكي"؛ حيث يعتبر أنّ البنية اللغوية عند الإنسان لها حالات متعدّدة منها:

*حالة أولى (فطرية) وهي المرحلة الأولى للدماغ.

*حالات وسطية (وتوجد عند الطّفل).

*حالة قارّة نسبياً (وتوجد عند الإنسان البالغ).²

¹ عبد الرحمان الحاج صالح، اللسانيات، مجلة في علم اللسان البشري، تصدرها جامعة الجزائر، معهد العلوم اللسانية الصوتية، العدد: 04، مقال بعنوان: مدخل إلى علم اللسانيات الحديثة، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 21.

² عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، منشورات عويدات، بيروت، 1988، ص 43.

2- معلومات تتعلق بعالم اللسانيات: وتتمثل في المعرفة العلمية والنظرية البحتة، وتمثلها مجموع النظريات والمسلّمات.

لكن على الرغم من ذلك وإن بدا التمييز بين الصنفين سابق الذكر، من الأمور الثابتة التي لا خلاف حولها، فهما رغم ذلك كله، يبقيان مدخلان أساسيان لمعرفة العلاقة التي تربط علم اللسانيات بعلم تعليم اللغات.

-فاللسانيات: علم نظري، يسعى إلى الكشف عن حقائق اللسان البشري، والتعرف على أسرارهِ.

-أما علم تعليم اللغات: فهو علم تطبيقي، يهدف إلى تعليم اللغات، سواء كانت هذه اللغات منشؤها الفرد، أو ممّا يكتسبه من اللغات الأجنبية.

ثم إذا ما تأملنا الحقلين، تبين لنا مدى الصلة الوثيقة القائمة بينهما، فكلاهما يكمل بعضه البعض على الدوام، فاللساني يجد في حقل تعليم اللغات مجالاً خصباً عملياً، يختبر فيه نظرياته العلمية، والمربي بالمقابل، يحتاج في ميدان تعليم اللغات لبناء طرقه وأساليبه إلى معرفة القوانين التي أثبتتها علم اللسانيات الحديث¹.

والواقع أيضاً أنّ الملاحظة الموضوعية السريعة، كفيلة بإبراز ما بين العلمين (اللسانيات وتعليم اللغات) من حدود تداخل وانفصال، غير أنّه على الرغم من كل ذلك فإن علم تعليم اللغات بالإضافة إلى صبغته التطبيقية، لا يتعلّق بعلم اللسانيات فحسب، بل له امتدادات تداخل مع علوم أخرى: كعلم النفس وعلم التربية وعلم أمراض الكلام وعلم الاجتماع... وغيرها.

فمن المعلوم أنّ أهداف هذه العلوم تختلف، ومناهج البحث فيها أشد الاختلاف، فلكل منها نظرياته الخاصة التي يثبتها باعتماد الزاوية التي يهتم بها، باستثناء أنها تتكامل مع بعضها البعض في ميدان تعليم اللغات².

¹ مرجع سابق، اللسانيات، مجلة في علم اللسان البشري، ص 21-22-23.

² المرجع نفسه، ص 23-24-25.

وعلى ضوء ما سبق ذكره، يمكن القول أنه يصعب أن نعتمد في حل المشكلات الخاصة، المتعلقة بتعليم اللغات على اللساني وحده، أو أخصائي علم التربية وحده، أو على عالم النفس وحده، وهذا ما هو إلا خير دليل وحجة دامغة على طبيعة هذا الحقل، التطبيقية المتعددة الاهتمامات، فهو حقل تكاملي جماعي، يبحث في ظواهر النمو اللغوي لدى الطفل والراشد، اعتماداً على أساس علمي، مبني على حقائق علم النفس وعلم التربية، المستمدة من نظريات الاكتساب¹.

ثانياً: مناهج تعليم اللغات.

لا تكاد مناهج "تعليم اللغات" تنحصر في شكل معين، فهي متعددة ومتنوعة ومختلفة، نظراً لاختلاف طريقتها الخاصة في التبليغ، ومرد ذلك أصلاً والسبب هو المنطلقات الكبرى المحددة من قبل كل السياسات اللغوية، التي تعتمدها الدولة أو البلاد، حتى أن الأمر لم يعد يقتصر على ذلك فحسب، بل تعداه إلى ارتباط تلك السياسات بأمور ذات علاقة تكاملية مع الأنظمة السياسية، والاجتماعية والاقتصادية، وهو أمر طبيعي.

وهذا ما يعني أن مسألة "تعليم اللغات"، هي أيضاً تخضع لنفس الشروط مع المعطيات التي تفرزها هذه السياسة، وعلى ضوء ذلك فإنه لهذا الاعتبار، كان تحسين الأداء التربوي مرتبطاً أشد الارتباط بحسن اختيار المنهج المعتمد في تدريس وتعليم اللغة الوطنية أو اللغة الأجنبية، وعليه ونتيجة لما سبق، فإن الأمم والشعوب اليوم تتسارع لتدعيم لغاتها بأفضل وأحسن الطرائق العلمية العصرية، والتي أثبتت نجاعتها، وفعاليتها في المستوى التطبيقي².

كما أن التطورات الآنية تفرض علينا الأخذ في الحسبان، ما يتعلق بتشجيع الاتصال الشفاهي والكتابي، مع مراعاة تسهيل المعارف والخبرات من اللغة العربية إلى اللغات الأجنبية، مع تقديم الجانب المكتوب، وقواعد اللغة (الصرف والنحو)، والسعي لضمان التنسيق بين المواد.

¹ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 25.

² المرجع نفسه، ص 28.

وهذا كله لا يضمنه إلا حسن اختيار واعتماد المناهج المناسبة للغة العربية بالدرجة الأولى، مع ضرورة مراعاة كيفية تطبيق تلك المناهج في أوساط المتعلمين، مع الأخذ بمراعاة المستويات اللغوية، بالإضافة إلى الفروق الفردية والتكامل بين المواد وحسن تسلسلها.¹

1- المنهج التقليدي.

وهو منهج عتيق وقديم، يتم فيه الاعتماد على "المعلم"، باعتباره أساس عملية التعلم وقطب الرchy فيها، أمّا المتعلّم فهو بمثابة الوعاء الذي تصبّ فيه المعلومات لا غير.

فهذه الطريقة مركّزها الجوهرى هو " المتعلّم " أو " المدرّس " ، فهو المالك الوحيد للمعرفة، فى مقابل التلميذ أو المتعلم الفارغ والذي يحتاج إلى ترشيد وتوجيه من طرف المعلم، ولهذا الاعتبار فهو أحياناً يعامل معاملة قاسية كي يستفيد من علم المعلم وتجاربته.

كما يمكن تحديد ركائز هذا المنهج فى الخطوات التالية:²

- 1-المعلم (مالك المعرفة). – التلميذ (مستقبل سلبي)
- 2-المعلم (مرسل على الدوام). – التلميذ (مستقبل على الدوام)
- 3-المعلّم (مذهب ومرشد). - التلميذ (وعاء ينبغي ملؤه وردعه)
- 4-مضمون ما يقدم معرفى وجدانى أخلاقى.
- 5-العلاقة التواصلية علاقة إعطاء الأوامر وانتظار الردود.
- 6-لا يسمح فى الغالب بالتعبير عن الرغبات الذاتية أو الحاجات .
- 7- لا يسمح باقتراح ما يتعلق بعملية التعليم للمتعلّم.

¹ المرجع السابق: صالح بلعيد، دروس فى اللسانيات التطبيقية، ص29.

² المرجع نفسه: ص30.

8- التغذية الراجعة ضعيفة وغير وظيفية.

9- التواصل على المستوى الأفقي نادرة، بحيث لا يسمح بالتواصل بين المتعلمين إلا في حالات معلومة.

10- التركيز على المتعلم لا على المعلم.

11- الطريقة المعتمدة من انتقاء المدرس، وعلى المتعلم أن يكون إيجابياً ليستوعب جيداً.

والملاحظ على المناهج الكلاسيكية بصورة واضحة، هو اعتمادها على وسائل تركز على الطريقة الجزئية في التدريب، وبخاصة القراءة، بالإضافة إلى التركيز بشكل كبير على ذاكرة التلميذ، لتكون بذلك وعاءً أو خزاناً تصبُّ فيها المعلومات، أضف لذلك المواد التي تتم دراستها من دون مناقشة أو فهم، هذا كله دون أن نغفل ميكانيكية التمارين التي لا صلة لها بالواقع، مع ثبات النصوص وتعقدها وكثرتها، في حين يعتمد تقويمها على الامتحان الذي يعتبر صراط عظيم، تتجسد فيه المقولة المشهورة "يوم الامتحان يكرم المرء أو يهان"¹.

لكن ما يؤخذ على هذا المنهج أنه أجحف كثيراً في حق المتعلم، وكنتيجة لذلك ظهرت مناهج وطرائق جديدة تنتقد هذا المنهج، وتعطي الحق للمتمدرس باعتباره يمتلك آليات التفكير الفعالة الفطرية، غير أن هذه الطرائق² رأت أنه لابد كذلك على المتمدرس أن يكون إيجابياً وفعالاً³، من خلال تسخيرهِ للإمكانيات والمؤهلات الغريزية التي يتوفر عليها، كما ينبغي عليه استثمار طاقاته الفكرية والمعرفية، وفي الأخير تبقى هذه المناهج عائقاً يحدُّ من حرية المعلم تجاه المتعلم ... وعلى

¹ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 30-31.

² حاولت الأبحاث العصرية تحييد العوامل الأساسية في الطرائق البيداغوجية الحديثة، وفي نظريات التعلم، وتوصلت إلى: اعتمادها المنظور الوظيفي-اعتمادها سيكولوجية الملاحظة.

وقامت هذه النظريات في غالبيتها على المبادئ التالية: مبدأ الحجة* مبدأ الاهتمام* مبدأ الحرية .

³ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 31.

المدرس أن يكون سلبيا بمعنى أن يحدد دوره في التوجيه والإرشاد والمساعدة إذا أبدى المتعلم رغبة في ذلك¹.

وعليه استناداً لما سبق ذكره، فإنّ هذا المنهج لاقى ردود فعل كثيرة تنتقد طريقته التي يتبعها في تلقين الدروس، وكرد فعل على ذلك، طفت إلى السطح مناهج جديدة هي أكثر تطوراً، وتماشيا مع التغيرات المستجدة التي تجعل التلميذ فرداً له وعيه وأفكاره التي ينبغي احترامها.

2- المنهج البنوي.

فالمدرسة البنوية كما هو معلوم لدى باحثي علم اللغة، تمتلك جملة من الخصائص القومية والمعطيات التاريخية، المختلفة باختلاف البلدان، كما أنّها تعدّ منهجاً علّته وسبب ظهوره مثّلت قفزة التطور الثقافي في القرن العشرين، وبالضبط نصفه الثاني، وفضل ذلك يعزى للعالم اللساني المشهور "فردينان دي سوسير"، والذي كان بحق أوّل من وضع أسس هذا المنهج².

أ- البنوية: فالبنوية مذهب علمي يستند في توجّهاته إلى وضعية عقلانية، بغية توضيح الوقائع الاجتماعية والإنسانية، وذلك من خلال تحليلها وإعادة تركيبها؛ فالبحث فيه يستهدف شتّى الجماعات الاجتماعية، بمختلف عاداتها وتقاليدها، باعتبارها منظومات تتماسك وفق بنيتها الداخلية.

كما أنّ المنهج البنوي لم يأت إلا كردّ فعل على المناهج اللغوية، وبوجه أخص (طريقة تعليم النحو والترجمة)³.

¹ خالد المير وآخرون، نظريات التعلّم. المتعلم في جماعة الفصل، سلسلة التكوين التربوي- الرباط، ط2، 1996، العدد6، ص91.

² صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص31.

³ ينظر: هـ. دوجلاس، براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان، بيروت دار النهضة العربية، 1994، ص80.

هذه الأخيرة التي كان همّها هو مقارنة اللغات الهندية باللغات الأوروبية، ثم بعدها بين اللغات على اختلاف أنواعها، وكذا دراسة تاريخ هذه اللغات¹.

والمنهج البنوي نشأ مباشرة كرد فعل على طريقة النحو والترجمة، والتي انتشرت في أوروبا في وقت وجيز، لتنتقل إلى الوم أ، وأشهر مطبقها (CHARLE BERLITIZ) والذي أطلق اسمه عليها.

وقد أحدثت هذه الطريقة انقلاباً في مستوى تعليم اللغات؛ حيث لخص RICHARD "AND RODGERS" مبادئ هذه الطريقة فيما يلي:

-إنّ التعليم في قاعة الدرس يجب أن يتم كله باللغة الهدف.

-لا تعلّم إلا الجمل والكلمات اليومية.

-تقدّم مهارات الاتصال الشفهي في تسلسل متدرج، وتُبنى على مستوى الأسئلة والأجوبة بين المدرسين والطلّاب في قاعات ذات أعداد قليلة.

-يُعلّم النحو عن طريق الاستنباط.

-تُقدّم العناصر الجديدة شفهيّاً.

-تقدّم الكلمات الحسية عن طريق الأشياء والصور، وتُقدّم الكلمات التجريدية عن طريق ربطها بأفكار.

-التأكد من صحة النطق والنحو².

¹ بتصرف: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص32.

² ينظر مرجع سابق، هـ. دوجلاس، براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص 80.

ولقد كان من نتائج البنية انبثاق آراء واتجاهات جاءت بعد "سوسير"، والتي اكتسبت صفة المدارس وهي كالآتي:

1- المدرسة السوسورية: وانقسمت إلى: أ- حلقة موسكو. ب- حلقة قازان.

2- مدرسة براغ: والتي كان اهتمامها الكبير بالفونولوجيا؛ حيث نظرت إلى اللغة على أساس أنها "فونيمات"، وأن التفكير في اللغة مرتبط بالعودة إلى المادة الصوتية، وأن الوحدات الخطية فرع لا غير، وتشغل بالأساس كدوال على مدلولات تمثلها الفونيمات....

3- مدرسة كوبنهاغن: وهي مدرسة شكلية، ترى أن اللغة شكل وليس مادة، واللغة والكتابة يتواجدان دون أولية إحداهما على الأخرى، وإن إمكانية اللغة والكتابة كتعبيرين متلازمين لنفس اللغة الواحدة.

4- المدرسة الوظيفية: والتي اهتمت بعلم الأصوات الوظيفي، واشتهرت بمدرسة (أندري مارتيني ANDRE MARTINET) وشهرتها واسعة الآن في فرنسا.

5- المدرسة التوزيعية: واهتمت بتوزيع الكلمات في السياق اللغوي، فهي تصف اللغة نظرة إليها على أساس أنها مجرد عدة اجتماعية، سلوكية، تتعلم عن طريق الخطأ والصواب.

غير أن ما يمتاز به هذا المنهج هو الصبغة العلمية، المتّصف بها، لاسيما ما تعلق منها بالتمارين البنوية¹.

ب- التمارين اللغوية: فلقد استفادة اللغة كثيرا من البنوية من خلال التمارين البنوية، والتي تم استثمارها في تنمية قدرات المتعلمين واستثمارهم للضوابط اللغوية.

¹ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 33.

حيث تنطلق من مبدأ قائم على تمكين المتعلم على الاستعمال المكثف للغة، وتثبيت السلوكات اللغوية، وهذه الأخيرة أي (التمارين اللغوية، تتصل بالبنيات الصرفية والنحوية والمعجمية للغة) ولها عدّة أنواع وهي:¹

-الإعادة والتكرار.

-التبديل والتغيير.

-التدرب على الربط والتوسع.

-تبديل وتغيير المحور التركيبي.

-التدريب على تغيير التسلسل الكلامي.

-التدريب على التمارين الحوارية الموجهة.

*ومن خصائصها:

أ-التبسيط.

ب-التنوع.

ج-التدرّج.²

ويتم تثبيت السلوكات بالاعتماد على آليات الاستعمال المألوف، فما يلاحظ على هذا المنهج تجاوزه للمرحلة التقليدية، والتي كانت مرحلة تعتمد على جمع شتات المفردات دون إقامة التطبيق عليها.

¹ المرجع السابق: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص33.

² ينظر: عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط2، الرباط، سلسلة علوم التربية، 1994، ص 138.

فلقد اعتمدت التدريبات المستهدفة لاكتساب المتعلم مهارة ما، عن طريق التدريب المكثف والمتواصل للبنية المدروسة، قصد ترسيخها وتطبيقها في صيغ متعددة، وتعتبر هذه التمارين حاسمة في تحسين مردودية التعليم، ويلجأ إليها المدرسون لتلبية بعض حاجياتهم التعليمية.¹

ج- وتتمثل أهداف التمارين البنوية فيما يلي:

*إكساب المتعلم القدرة على نطق مخارج الحروف، نطقاً صحيحاً.

*إكساب المتعلم ثروة معجمية كافية يستعملها للتواصل مع الآخرين.

*إكساب المتعلم المهارة في استعمال التراكيب بطريقة عفوية دون التفكير في القواعد النحوية.

*إكساب المتعلم القدرة على الربط بين الجمل وإنشائه نصّاً لغوياً جيّد التركيب.

فالبنوية إذن في منظورها العام، تنظر إلى عملية التعليم، على أنه لكي يكون سهلاً ومنظماً، يجب تقديم البنى الأساسية الأكثر استعمالاً والأقل صعوبةً للمتعليم، ومن ثمة فإن هذه التمارين تعتمد بغض النظر عن الطريقة أو المنهجية المتبعة في التعليم، فهي تنجز-أحياناً- باعتماد بعض الوسائل السمعية البصرية، كأن يكون الانطلاق من درس مسموع أو مرئي مسموع، أو على شكل عرض أو حوار، فتعتمد صيغاً متنوعة ومتعددة نحو: التكرار والتبديل والإعادة والربط.²

3- المنهج الاتصالي.

مما هو معلوم أنّ وسائل الاتصال باتت تشكّل أكثر الخصوصيات التي لا يستغنى عنها الإنسان في وقتنا الحالي؛ حيث التواصل بين الناس يعتمد على طرق مختلفة، فقد تؤدي النظرات معاني لا تستطيع الكلمات تأديتها، أو ربما تعني اللمسة ما بعجز اللسان عن الإفصاح

¹ ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 33-34.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 41.

به، وتثير النغمة شجوناً وكذا الكلمات تؤدي إلى التعبير عن مكونات الفرد، وهكذا يفكر الإنسان بهويته، فيحدّد أناه التي لا تزيد على أن تكون مستعمرة في جهاز المعلومات العام.¹

أ- مفهوم الاتصال: ويعني التواصل والإبلاغ والإطلاع والإخبار. والمصطلح بالفرنسية (COMMUNICATION) يشير إلى إقامة علاقة مع شخص ما، أو شيء ما، وإلى فعل التوصيل والتبليغ.²

فهي عملية يتفاعل بها المرسلون والمستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية معينة.

كما أن التواصل اللساني ينحصر في عملية التواصل التي تجري بين البشر، عن طريق الفعل الكلامي، ولكي يتصل فيه القول لابد من استعراض منظورات ثلاثة عنه وهي: " الدال والمدلول والقصد"، من أجل تحقيق دائرة الكلام.

ويعرّف "CH COOLEY" التواصل بأنه: ((...هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يتضمن رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان. ويتضمن أيضا الإشارات وتعابير الوجه وهيئات الجسم، وكذا الحركات ونبرة الصوت والكلمات، والكتابات المطبوعات، والقطارات والتلغراف، والتلفون"، وكل ما يشملها آخر ما تم من الاكتشافات في المكان والزمان)).³

وعليه فإنه من الأكيد أن اللغة وإن كانت هي الوسيلة الجيدة للتواصل بين الناس، فإنها ليست الوسيلة الوحيدة فقط.

¹ ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 41 - 42.

² ينظر: نقلا عن: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 42 . petit Robert , p 346 .

³ Social organisation cité , Indy lo hisse, La communication anonyme Ed universitaires, 1969, P 42.

إذن فعملية التواصل ليست تكمن بين طرفي الإشارة اللغوية في الإبلاغ فحسب، وإنما نجد في هذه الإشارات اللغوية التي يقصد المتكلم، أشياء أخرى، يمكن عدّها من مشمولات وظيفة الإبلاغ.

ونجد أن أبسط تعريف للاتصال يكمن في: ((نقل معلومة من مرسل إلى مستقبل، بكيفية تُشكّل في حدّ ذاتها حدثاً، وتجعل من الإعلام منتوجاً لهذا الحد))¹.

وبالتالي يكون الاتصال البشري هو الوسيلة التي يتبادل الناس بواسطتها المعلومات والمشاعر والأفكار.

ومن خلال كل هذا، فإنّ الاتصال يعني كل شكل من أشكال العلاقات الاجتماعية، التي تتوفر فيها مساهمة واعية للأفراد والجماعات.

وهناك من يرى أنّه ليس ثمة ما يسمّى بالمنهج الاتصالي، وإنما هو في حقيقته " نظرية الاتصال"؛ حيث لا يوجد منهج قائم بذاته يسمى منهج الاتصال.

فنظرية الاتصال أو " الظاهرة الاتصالية" هي قديمة، غير أن الاهتمام بها بدأ حديثاً، وأصبح لها حدودها وأدواتها².

ويعود ظهور "نظرية الاتصال" إلى الرياضيين " كلود شانون"³، "ووارين ويفر"، سنة (1949)، وذلك من خلال كتاب لهما قاما فيه بشرح نظريتهما، فقد استندا إلى نموذج الإخبار

¹ EScarpit, Introduction à la théorie générale du l'information et de la communication. Paris.1976.Hachette. p 100.

² بتصرف: مرجع سابق، صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 43.

³ صنف شانون أنظمة التواصل الآلي إلى ثلاثة مستويات وهي:

أ- نظام متقطع = Système Discret يتعلّق بالمستوى الرمزي للتواصل.

ب- نظام اتصالي = Système Continu يتعلّق بالمستوى الدلالي.

ج- نظام مختلط = Système Mixte يتعلّق بمدى تأثير الرسائل وإشاراتها في المتلقي.

Théorie Mathématique de la communication

عبر التلغراف بتجريد نظرية (النظرية الرياضية للتواصل)، وكان المنطلق من التلغراف، إلى التواصل البشري عبر اللغة والخطّ والموسيقى والرقص...¹.

وعليه فقد كان "لنظرية التواصل" تأثيراً كبيراً في العلوم الإنسانية، حيث ارتبطت باللغة على يد العالم اللغوي " رومان جاكبسون"²، والذي قام بتطبيقها ضمن مفاهيم وظائف اللغة الست المعروفة، وذلك عندما عرض بعض قضايا الشعرية: وتساءل قائلاً: ((ما الذي يجعل من رسالة لغوية عملاً فنياً؟))³.

ويتعلّق هذا بأن الباحث يرسل رسالة إلى المتلقي، بحيث تتطلب الرسالة سياقاً تحيل إليه، فيستطيع المتلقي إدراكه، فهو سياق لغوي أو يقرن منه، والرسالة أيضاً تستند إلى شفرة مشتركة بين الباحث والمتلقي، فيصبح حينها المرسل مركّب شفرة، والمتلقي مفكّكها، وإلى جانب هذه العناصر لابد أن يكون بين الباحث والمتلقي "قناة" ترابط مادي أو نفسي، يمكنهما من إقامة التواصل.⁴

وهكذا استفاد "رومان جاكبسون" من نظرية التواصل عند " شانون"، وحاول تعميمها على وسائل التواصل بين البشر، سواء عن طريق اللغة أو غيرها من أدوات التعبير والتلقي.

فيا ترى ما هي هذه النظرية؟

¹ إدريس بلمليح، المختارات الشعرية وأجهزة تلقيها عند العرب من خلال المفضليات وحماصة أبي تمام، الرباط، 1995، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سلسلة رسائل وأطروحات، رقم 22، ص 19.

² رومان جاكوبسون أوسيوفيتش (Roman Jakobson): عالم لغوي، وناقد أدبي روسي (11 تشرين الأول 1896-18 تموز 1982)، من رواد المدرسة الشكلية الروسية، وأحد أهم علماء اللغة في القرن العشرين، وذلك لجهوده الرائدة في تطوير التحليل التركيبي للغة والشعر والفن.

³ ينظر: Essais de la linguistique générale, P120.

⁴ ينظر: صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 44.

2- مقارنة بين "شانون" و"جاكسون" من خلال نظرية التواصل¹:

شانون	جاكسون
*البث: جهاز تقني يقع بين الرسالة وقناةها. **المتلقي: جهاز تقني يعمل على تفكيك الإشارات فيحولها إلى رسالة. ***السياق: وحدات إخبارية صميمية ومنبئية في ضوء إشارية معينة. ****القناة: هي الأسلاك الموصلة للرسالة. *****الشفرة: هي الإشارات التي تتحملها الأسلاك، وعن طريق الضغط تتحول إلى أصوات مدركة. *****التواصل: يتم بلغات مصطنعة.	*جهاز النطق عند الإنسان يحمل طبقة انفعالية أو تعبيرية. **عدم تحديد الجهاز الذي يفكك الإشارات ويحولها إلى رسالة ملقاة أو مدركة، وعدم تحديد الوظيفة الإدراكية. ***السياق: ما نتحدث عنه، ومرجعه في علاقة نظام الإشارات، بما يحمل إليه من مدركات أو صور عقلية ونفسية. ****لم يورد جاكسون ما يتعلق بالقناة وعوضه بعنصر التلاقي، وجعل لها وظيفة تنبيهية. *****الشفرة: من صميم نظام التواصل، ومجمل القوانين الكفيلة بتحويل الرسالة إلى وظيفة ما بعد لغوية، واضعة لنظام التواصل. *****التواصل يتم عبر اللغة الطبيعية.

¹ مرجع سابق، صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 44.

ثالثاً: نماذج تطبيقية للتمارين البنوية في تعليم اللغات.

فإعداد التمارين يعتمد على مقاييس وهي كما يلي:

- 1-اختيار البنية التي نريد تثبيتها، ويتم ذلك بالانطلاق من نص أو حوار اطلع عليه المتعلم في حصّة الإدراك، وأيضاً استخراج العنصر اللغوي المراد تدريسه.
 - 2-القيام بجدد للصعوبات والتدرج في إدخالها (أي الصعوبات) بصورة متتالية؛ حيث يتناول التمرين البنوي صعوبة واحدة¹.
 - 3-الانطلاق من نموذج أساسي وتلقيه للطلّاب، عن طريق المنبه والاستجابة مع مراعاة مبدأ التقابل بين الأصول والفروع.
 - 4-التدرج في التمارين المقترحة، بالانطلاق من السهل إلى المعقد، وذلك بدءاً بتمرين التكرار، فالاستبدال البسيط، ثم المتعدد والتحويل البنوي.
- في حين نجد أنواع التمارين البنوية كثيرة ومتنوعة، ويمكن أن نشير إلى تصنيف "GENEVIERE VDE LAURE"، والذي يكتسي ميزة الانطلاق من التمارين السهلة الأكثر آلية، إلى التمارين الأكثر حرية، ويمكن الإشارة إلى هذا الأنواع وهي:

- 1-التمرين التكراري EXERCICE DE REPETITION: ويعتبر هذا التمرين من أبسط التمارين البنوية، والمدخل أنواع التمارين البنوية الأخرى، وحسب FRANÇOIS "REQUEDAT" يتقسم إلى ما يلي:²

¹ عبد الرحمان الحاج الصالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر: 73-1974، معهد العلوم اللسانية والصوتية، العدد: 4، ص 75.

² المرجع نفسه: ص 75.

1-1- التكرار البسيط LA REPETITION SIMPLE: ويهدف إلى إكساب المتعلم قدرة النطق

الصحيح للحروف والجمل، بالاعتماد على مفهومي الأصل والفرع، مثل "جملة الأصل": الدنيا جميلة. الفروع: إنّ الدنيا جميلة/ مازالت الدنيا جميلة/ ستكون الدنيا جميلة...

ونحو:

-الدّرس مفهوم.

-إنّ الدّرس مفهوم.

-كأنّ الدرس مفهوم...

1-2- التكراري التراجعي LA REPETITION REGRESSIVE¹:

وفيهما تكون إعادة الجملة بطريقة مجزأة نحو:

-التقيت البارحة بالرجل الذي يسكن في العمارة المقابلة البيضاء.

-سألتني غدا بالرجل الذي سيسكن في العمارة الأخرى.

-كم أنا سعيد عندما أدخل تلك العمارة البيضاء...

1-3- التكرار بالزيادة LA REPETITION PAR ADDITION²:

وفي هذا النوع يقوم المعلّم بقراءة الجملة الأصل(النواة)، ثم يقرأ نفس الجملة لكن مع

إضافة العناصر اللغوية في كل مرّة مثل:

-اقتنى صالح ثلاثة كتب.

-اقتنى صالح ثلاثة عشر كتاباً.

¹ مرجع سابق: عبد الرحمان الحاج الصالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص75.

² صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص36.

-اقتنى صالح ثلاثة كتب وأربعة أقلام.

-اقتنى صالح ثلاثة كتب وأربعة أقلام وخمسة قصص...

2-تمرين الاستبدال EXERCICE DE SUBSTITUTION :

وهو تمرين يعتمد على استبدال لفظ بآخر، مع مراعاة الحفاظ على نفس البنية التركيبية وله عدة أشكال نذكر منها:

2-1-الاستبدال البسيط SUBSTITUTION SIMPLE¹:

وهو الذي يخص الموضع الواحد من الصيغة، كأن نقول مثلاً:

-سيصل عمر غدا من الرحلة (الرجوع).

-سيرجع عمر غدا من الرحلة (العودة).

-سيعود عمر غدا من الرحلة (الراحة).

-سيرتاح عمر غدا من الرحلة (...).

2-2- استبدال متعدد المواضع PRAGRESSION MULTI PARTIE :

وهو تغيير للمادة في عدة مواضع² على النحو الآتي:

-جاء عشرة طلاب (طالبة)

-جاء عشر طالبات (وصل)

-.....

¹ ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص36.

² مرجع سابق: عبد الرحمان الحاج الصالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص75.

3-2-الاستبدال بالزيادة أو الحذف SUBSTITUTION PAR EXPANTION OU

REDUCTION¹:

وفيه تضاف مواضع أخرى إذا كانت الجملة أصلية، وتحذف مواضع أخرى إذا كانت الجملة فرعية، وذلك على النحو الآتي:

-جاء التلاميذ (راكبين).

-جاء التلاميذ راكبين (اليوم).

-جاء التلاميذ راكبين اليوم (الحافلة).

-جاء التلاميذ راكبين اليوم (في الحافلة).

4-2-الاستبدال بالربط SUBSTITUTION PAR CORRELATION

وفيه يُجري التلاميذ استبدالاً في مواضع متعددة، كما أنّ العنصر المقترح استبداله يؤثر على باقي المواضع ويأتي كما يلي:

-التلميذ المجد نجح في الامتحان.

-التلميذان.

-التلميذان المجدّان نجحا في الامتحان².

3-تمارين التحويل EXERCICE DE TRANSFORMATION

ويعتبر هذا التمرين من أهم التمارين البنوية، لأنها تُكسب التلميذ القدرة على التصرف في البنى.

¹ ينظر: صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص36.

² المرجع نفسه: ص37.

وتقوم هذه التمارين على مبدأ التقابل نحو:

-ما عرفا متى جاء؟ // ما أعرف متى يجيء؟

-ما عرفت متى جاؤوا؟ // ما أعرف متى يجيئون؟

4-تمارين التركيب EXERCICE DE COMBINASION¹:

ويستهدف الربط بين جملتين بسيطتين مستقلتين، لتكوين جملة مركبة مثل:

-جاء التلاميذ/ التلاميذ يزاولون دراستهم في مدرسة لالة فاطمة أنسومر.

-الذين يزاولون دراستهم في مدرسة لالة فاطمة أنسومر.

-جاء التلاميذ الذين يزاولون دراستهم في مدرسة لالة فاطمة أنسومر.

5-تمارين التكملة EXERCICE DE COMPLETION:

ويكون فيها إكمال جملة أو حوار نحو:

-يجب أن يعتمد التلاميذ...

-ستشرع الحكومة في...

-خرج التلاميذ...

6-تمارين الزيادة EXERCICE D'EXPANTION²:

وفيهما المطلوب إضافة عنصر لغوي في كل مرة للجملة الأصلية للحصول على جملة فرعية

طويلة مثل:

¹ ينظر: صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص38.

² المرجع نفسه: ص38.

-نال التلاميذ الجوائز (السنة السادسة).

-نال تلاميذ السنة السادسة الجوائز.

-نال تلاميذ السنة السادسة لمدرسة مولود معمري الجوائز (إلا ثمانية تلاميذ).

7- تمارين الحوار الموجه EXERCICE DIALOGUE DIRIGEE:

ويعدُّ هذا النوع من تمارين آخر محطة بالنسبة للتمارين البنوية، ويتميز هذا النوع بالعفوية، وله أنواع عدّة منها:

7-1-تقليص النص:¹

ويجري على شكل حوارات مصغرة، يتم فيها التقابل بين جملتين من بين جملة مثبتة وأخرى منفية نحو:

-الباب مغلق.

-ليس الباب مغلقاً، الباب مفتوح.

- الجوارح.

7-2- تمرين توجيه الطلبات INJONCTION:²

وفيه يطلب المعلم من التلميذ توجيه الطلب إلى زميله، على الشكل التالي:

-المعلم: قل لعلّي أن يتصل بك هاتفيا هذا المساء؟

-التلميذ: عليّ اتّصل بي هاتفيا هذا المساء.

¹ مرجع سابق: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 38.

² المرجع نفسه: ص 39.

-المعلم: قل لمصطفى وعمر أن يساعدك في حمل الكتب؟

-التلميذ: مصطفى وعمر، ساعداني في حمل الكتب.

3-7-السؤال والجواب QUESTION – REPONSE:

وهذا التمرين يدرّب ويساعد التلميذ على استعمال اللغة شفاهياً وكتابياً، ويقرب المتعلم من المواقف الطبيعية؛ حيث يوضع التلميذ في المواقف العادية، ويطلب منه إجراء الحوار مع زميله في قضايا السياق الطبيعي أو المقام.¹

إذن فما إن تمّ اكتشاف المقام في الدراسات اللسانية حتى تم إحداث تحولات جذرية كبيرة في " تعليم اللغات"؛ حيث أصبحت بذلك الطريقة المباشرة، تعتبر " المقام" كمنطلق أساسي من منطلقات المنهجية، والتي حلّت محلّ تعليم مفردات معزولة.

ومعها تطورت تطبيقات مفهوم البنية اللغوية، وكذا مفهوم المقام، مع ظهور ما يسمى بالمنهجية البنوية، التي تحبّد استعمال التمرين الإبداعي والوجداني للمتعلّم، وذلك قصد اكتساب البنيات اللغوية في مواقف حيّة جديدة.

وبناء على ذلك فإنّ المتعلم يسهل عليه الفهم، وتألّف عدد لا حصر له من الجمل الصحيحة، التي لم يسبق له سماعها أو التلفظ بها من ذي قبل، كما يستطيع –أيضاً- إدراك الوحدة أو الوحدات الصحيحة بين مستويات الواقع ، والتي تتمتع بقيمة أساسية في الاستعمال.

وكل هذا لا يعني أن التمارين البنوية نالت القبول والرضا والنجاح، فبالقدر الذي كان لها من دافع عنها وأثنى عليها، فهناك من انتقدها بحجة أن منطلقاتها، تمارينها، تراكيب معزولة من أحوال الخطاب الطبيعي، بحيث أن المتعلم يكتسب البنى اللغوية حقيقة، غير أنه يقف عاجزاً عن استعمالها بما تقتضيه أحوال الحديث.²

¹ المرجع السابق، صالح بلعيد دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 39.

² المرجع نفسه: ص 40.

أضف لذلك أيضا إسهامها في التطبيق الشفاهي، وإهمالها للجانب الكتابي. وكذلك اعتبار التمارين البنوية تمارين آلية، لا تدرب التلميذ على الخلق والإبداع، لاسيما منها تمرين التكرار؛ هذا كله مع العلم أن "أهمية هذه التمارين في اكتساب القدرة على التصرف في البنى اللغوية"، التمارين البنوية التي تعتمد على استبدال شيء بشيء، أو تحويل بأي طريقة كانت، وهو بالفعل جد مفيد في اكتساب هذه الآليات، شرط أن لا تكون مجرد حكاية أو تكرار، بل تحويلا حقيقيا على مثال سابق، يستوجب التأمل والتصرف المحكم في البنى اللغوية.¹

ومن ثمة فمن شروط التكرار أن لا تكون مجرد تكرار آلي، وإنما على مثال سابق يتطلب التأمل العقلي، وبالخصوص ما تعلق منه بالتمرين المتضمن للتحويل، إذ هو إبداع وليس ترديدا، ولو كان معزولا عن الحال فهو نافع.

كما يضاف إليه نقائص أخرى منها ما يعرف عنها من البطء وعدم التنوع.²

¹ عبد الرحمان الحاج الصالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، تونس، 1985، الألسكو، العدد 02، ص 26.

² يرى الأستاذ الحاج الصالح أن قلة فائدها تتمثل في أنها تقتصر على اكتساب بعض الآليات النحوية، وليس الأمر كذلك، لأن اللغة ليست أداة ساذجة، بل اللغة جهاز تنتظم فيه عدّة دوايب، وتتداخل عناصره و تتقابل ويرتبط بعضها ببعض، وهذا لا يتم التحكم فيه، إلا إذا زاد المتعلم تدريبه على اكتساب مهارة التبليغ تدريجا آخرا في الآليات النحوية. نقلا عن: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 40.

رابعاً: اللسانيات التطبيقية ومصادرها العلمية.

حين توجد مشكلة ما، فالحل لها، لا يلتمس من مصدر واحد، وتعليم اللغة، هو أيضاً مشكلة، تحاول "اللسانيات التطبيقية" أن تبحث لها عن حل، لأجل ذلك كان علماً يمثل جسراً يربط بين علوم كثيرة، أو نقطة التقاء العلوم ذات الصلة بلغة الإنسان، وهي مسألة مهمة جداً في مبدأ التطبيق على وجه العموم، وذات أهمية بالغة أيضاً في المنهج الذي نودّ أن نلفت إليه.

1- مصادر اللسانيات التطبيقية العلمية:

إذن فاللسانيات التطبيقية، علم متعدد المصادر والروافد، تستمدّ منها مادتها لحل المشكلة التي تضطلع بها، فإذا كان من الواجب علينا ألاّ نحصر هذه المصادر في علوم بعينها؛ باعتبار أنّ اللغة الإنسانية لها اتصال وثيق بالنشاط المعرفي للإنسان، فإنّ ثمة اتفاقاً على أنّ علومها أربعة تمثل المصادر الأساسية لللسانيات التطبيقية سنأتي على ذكرها.¹

1-1 المصادر الأساسية لللسانيات التطبيقية:

أ- علم اللغة.

ب- علم اللغة النفسي .

ت- علم اللغة الاجتماعي.

ث- علم التربية.²

وبناءً على ما سبق ذكره، فإنّ "اللسانيات التطبيقية" تشمل ميادين متعددة، باعتبارها علم يُعنى بالنمو اللغوي، وقضايا مرتبطة بالتعلّم وتعليم اللغات الأجنبية، والأمراض اللغوية والوسائل الناجحة لعلاج شتى الاضطرابات النطقية (اللغوية)، التخاطب أو التواصل عند

¹ ينظر: عبد الراجعي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، اسكندرية - مصر، 1995، ص 16.

² المرجع نفسه، ص 17.

الصم البكم، الترجمات سواء كانت ترجمة آلية أو ترجمة فرد، العلاقات بين اللغة والفعل الإنتاجي التوليدي الذي يصير قضايا تتعلق بالترميز الخاص، (وهو حركة انتقاء الرموز التقنية، المصطلح العلمي، وفي العموم مصطلحات الاختصاص أشكالها وصياغتها، معايير وقواعد تعددها)¹.

1 - 2 - مجالات اللسانيات التطبيقية:

كما أنّ "اللسانيات التطبيقية" مجالات متعددة أهمها ما يلي:²

- أ- اللسانيات النفسية.
- ب- اللسانيات التقابلية.
- ت- اللسانيات الاجتماعية.
- ث- اللسانيات الأنثروبولوجية.
- ج- ميدان صناعة المعاجم (اللغوية المتخصصة الأحادية والمتعددة اللغات العادية).
- ح- ميدان تحليل الخطاب بعامة والخطاب الأدبي بخاصة.
- خ- ميدان الإعلام والاتصال.
- د- ميدان الترجمة واللسانيات الحاسوبية (الترجمة الآلية للغات).
- ذ- تعليم وتعلّم اللغة الأم واللغة الأجنبية.
- ر- التخطيط اللغوي.
- ز- التحليل الأسلوبي.
- س- الإلقاء وعيوب النطق والكلام.

¹ نقلاً عن: أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص 23-24. P 51. Psycholinguistique applied. Salama, Cazacu.

² ينظر: أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص 23-24.

ش - اللسانيات الإحصائية¹.

لننتهي إلى التعليمية عامة، وتعليمية اللغات بوجه خاص، وتجسيد العلاقة التي تجمع بين اللسانيات التطبيقية، وتعليمية اللغات.

1 - 2 - 1 - اللسانيات النفسية (PSYCHOLINGUISTIQUE):

وهي فرع من اللسانيات التطبيقية؛ حيث ترجع أول بوادر النشأة الأولى لهذا العلم، إلى المدرسة الإنجليزية، هاته الأخيرة التي تكوّنت في رحابها اللسانيات النفسية، كما أنّ أولى إرهاصات ظهور هذا العلم تعود إلى الترابطيين، إذ اهتموا بتفسير العمليات العقلية، بواسطة تداعي الأفكار، فكان اعتمادهم في ذلك على المعرفة اللغوية².

كما أنّ الترابطيين يرون أنّ السلوك عبارة عن جملة من الاستجابات اللفظية، فهي تتطلب وجود طرفين (مرسل ومرسل إليه)، ليحدث التواصل بينهما³.

وإذا ما بحثنا عن تجليات ملامح اللسانيات النفسية، وجدناها في ألمانيا، من خلال تأسيس مخبر علم النفس هناك سنة 1879م، على يد العالم " ولهام فونت " (WILHEM VENTDT)، والذي كتب دراسات جادة عن اللغة من وجهة نظر نفسانية، إضافة إلى أنه يعدّ من أوائل من كتبوا المقالات المتعلقة بسيكولوجية اللغة⁴.

وبالبداءة الأولى لاستعمال هذا المصطلح، الذي أضحى يشكل مرتكزا معرفيا في الثقافة الإنسانية المعاصرة خلال خمسينيات القرن الماضي، حينما عقدت ندوة " اللسانيات النفسية "

¹ أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، 1994، ص 24.

² ينظر: حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ص 158.

³ المرجع نفسه، ص 159.

⁴ ينظر: أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص 23.

سنة (1953م)، بإشراف " أ.زجود G . E OSGOOD " و " سيبيوك " A. SEBEOK "، هاذين الأخيرين هما مؤلفي الكتاب الموسوم بعنوان " اللسانيات النفسية " عام 1954م¹.

والاهتمام باللسانيات النفسية " PSYCHOLINGUISTIQUE " - يعود كذلك - إلى مطلع القرن (19)، بظهورها تحت المصطلح التقليدي، (علم نفس اللغة) " PSYCHOLOGY OF LANGUAGE " وذلك لدى علماء من أمثال: "هيرمان بول" HERMANN PAUL و " هايمان ستاينثال " HEYMAN STEINTHAL و " مورتز لازاروس " MORTITZ LAZARUS².

كما أنّ التقارب بين الظاهرتين النفسية واللغوية، ليس وليد اليوم؛ حيث منذ أن كان الاهتمام بالظاهرة اللغوية، كان التصور النفسي لهذه الظاهرة حاضراً حضوراً دائماً، ضمن أي مبحث يسعى لاستكشاف حقيقة هذه الظاهرة الإنسانية³.

ويعود الظهور الأول لملاح النزعة اللسانية النفسية، في شكلها العلمي المتميز إلى الثقافة الأمريكية، لاسيما مع ظهور أبحاث "واطسون" (J.B. WATSON)، مؤسس " علم النفس السلوكي"، ابتداءً من سنة (1921م)؛ حيث يرى هذا الأخير أنّ السلوك الإنساني ما هو إلا سلوك ديناميكي، وأن العقل غير مناسب للدراسة النفسية⁴.

وقد كان "واطسون" يرى ضرورة التركيز على السلوك الظاهري في الحدث الكلامي، مع إقصاء الجانب العقلي⁵. وقد جعل التفكير نوعاً من الكلام الصامت وحركات التلفظ سلوكاً لغوياً، يسمى " التفكير"، والذي يعد شكلاً من أشكال السلوك غير المرئي¹.

¹ ينظر: أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص 24.

² ينظر: أحمد مختار عمر، محاضرات في علم اللغة الحديث، القاهرة، عالم الكتب، 1995، ص 55.

³ ينظر: سامي عياد حنا وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة، بيروت مكتبة لبنان ناشرون، 1997، ص 115.

⁴ ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص 39.

⁵ ينظر: حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ص 218-219.

وقد أجرى "واطسون" (B.WATSON) عدّة تجارب حول التعلم عند الحيوانات، وكذا الطفل، اعتماداً على عاملي "المثير والاستجابة"؛ حيث كان يرى بأن اللغة ليست سوى استجابات يصدرها المتكلم ردّاً على مثير ما، وعلى أنّ الربط بين المثير والاستجابة يكون مدعماً بواسطة المكافأة مثلاً².

1 - 2 - 2 - ومن أهم الأسس العلمية التي تقوم عليها النظرية السلوكية (BEHAVIORISME) ما يلي:

1 - عدم الاهتمام بالجوانب الذهنية كالعقل، والتطور، والفكر، مع دحض كل تحليل نفسي يُعَوّل على الاستبطان، وإبراز ما يمكن ملاحظته ملاحظة مباشرة، وذلك اعتماداً على السلوك الظاهر دون سواه.

2 - التقليل من دور الدوافع والقدرات الفطرية في الظواهر السلوكية، وإعطاء أهمية بالغة لعملية التعلم في اكتساب النماذج السلوكية .

3 - التواصل اللغوي في نظر السلوكيين، لا يعدو أن يكون نوعاً من الاستجابات (REPONSE) لمثيرات ما (STIMULUS) تقدّمها البيئة أو المحيط (ENVIRONNEMENT)³.

كما أن مجال "علم اللغة النفسي"، هو السلوك اللغوي للفرد .

والمحوران الأساسيان في هذا السلوك هما: (الاكتساب اللغوي "ACQUISITION" و"الأداء اللغوي" "PERFORMANCE")، فلا يمكن الوصول إلى شيء من ذلك إلا بمعرفة الأنظمة المعرفية "COGNITIVE"، لدى الإنسان¹.

¹ ينظر: المرجع السابق، حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ص 219.

² Ducrot et Todorov, Dictionnaire encyclopédique de science du langage; p 96. "L'association entre le stimulus et la réponse est alors elle-même renforcée, Ceci signifie que la réponse sera très probablement déclenchée à toute réapparition des stimulus"

³ ينظر: أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999، ص 152.

أما "الاكتساب اللغوي"، فهو يعد من أهم قضايا العلم المعاصر؛ حيث فتح آفاقا هائلة أمام البحث العلمي، باعتباره ينبئ عن عوامل كثيرة لاتزال خافية علينا؛ ذلك أن الاكتساب اللغوي يحدث في الطفولة؛ فالطفل هو من يكتسب اللغة ويكتسبها في زمن قصير جداً، كما أن الأطفال يتشابهون في كل اللغات في طريقة اكتسابهم للغة، وهو ما يدل على وجود هذه الفطرة الإنسانية المشتركة أو هذا الجهاز اللغوي العام.²

هذا بالإضافة إلى أن الطفل يكتسب اللغة التي "يتعرض" لها - وهو بطبيعة الحال - ((تعرض)) غير منظم، فمهما يحاول الكبار من "تبسيط" للغة أمام الطفل، فإن ذلك لا يمكن أن يكون وفق تخطيط، ولا يوجد والدان يقرران أن يقدم لطفلهما طريقة الاستفهام في أسبوع، والنفي في أسبوع آخر، والتعجب أو التأكيد في أسبوع آخر كذلك، حتى وإن كان هناك نوعا من التنظيم "الداخلي" عند الطفل ذاته، ويكاد يكون هناك اتفاق على أنه توجد علاقة ما، بين الاكتساب اللغوي والتطور (البيولوجي) لدى الطفل.³

1- 2 - 3 - وهناك اتجاهان في فهم الاكتساب اللغوي وهما:

أ - اتجاه استقرائي: وهو يرى أن الطفل يقوم بجمع ما يتعرض له من ظواهر اللغة، ويخزنها، ثم يصل إلى تجريدات عنها، عن طريق تصنيفها وإجراء تعميمات عليها.

ب - اتجاه استدلالى: حيث يرى أن الطفل لديه نظرية فطرية عن اللغة، وهي تتكون من مفهومات موروثة؛ أي أنها جاهزة مسبقا، وهي مفهومات عامة عن اللغة الإنسانية، ليقوم بعدها الطفل بتطبيق هذه المفهومات المسبقة على ما يتعرض له من لغة.⁴

¹ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية - مصر، 1995، ص 20-21.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 21.

³ المرجع نفسه، ص 21.

⁴ المرجع نفسه، ص 21-22.

كما أنه لمن الضروري أن نقوم بالتفريق بين " اكتساب اللغة وتعليم اللغة": فأما الاكتساب: فهو يحدث في الطفولة كما سبق ذكره - في حين " أنّ تعلّم اللغة": يحدث في مرحلة متأخرة، حين يكون الأداء اللغوي قد تكوّن، وحينما تكون العمليات العقلية قد نضجت، أو شارفت على النضج، وهو ما يعني أن الذي يتعلم اللغة هو غير ذلك الطفل الذي كان يكتسب اللغة؛ حيث حدث تغير " كيفي" في وظائف الأعضاء وفي النشاط النفسي.

وأما " الأداء اللغوي: فهو يمثل المجال الثاني لعلم اللغة النفسي.

كيف يؤدي الإنسان الفرد لغته ؟ وماذا يكمن وراء ذلك من عمليات؟¹

فالأداء اللغوي " ضريان: أ-أداء إنتاجي (PRODUCTIVE): أو كما كان يسميه القدماء " أداء نشطا أو فاعلا" (ACTIVE)، وهو حين ينتج الإنسان اللغة؛ أي حين يكون متكلماً، أو كاتباً ب-أداء استقبالي (RECEPTIVE): أو ما كان يسمى " أداء سلبيا" (PASSIVE)، وهو حين يستقبل الإنسان اللغة؛ أي حين يكون مستمعا أو قارئا. وإذا ما نظرنا إلى الاهتمام العلمي الآن، وجدناه يكاد يتوجه بشكل أكثر إلى " الإنتاج الاستقبالي للغة"²؛ إذ ماذا يحدث بالضبط حين يستقبل الإنسان لغة ما ؟ أيراجعها على قوائم مخزونة لديه من أصوات ومفردات وجمل، أم أن لديه مخزونا آخر نظريا، يمثل قواعد كلية عامّة، يجري على أساسه عملياته اللغوية؟³

ويهتم علم اللغة النفسي في دراسته للأداء اللغوي بدراسة الأخطاء، سواء أكانت أخطاء إنتاجية أم أخطاء استقبالية، والبحث عن العوامل النفسية وراءها، وعليه فإن علم اللغة النفسي يقوم بدراسة السلوك اللغوي عند الإنسان، وهذه الدراسة تتمايز الآن في منهجين، منهج سلوكي، يدرسه في إطار المثير والاستجابة، ومن ثم يدرسه في إطار سلوك التعلم بصفة عامة لدى الإنسان والحيوان.

¹ المرجع السابق: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص22.

² المرجع نفسه: ص22.

³ المرجع نفسه: ص22.

ويقوم فيه التركيز على السلوك الظاهر، الذي يخضع للملاحظة، كمقاصد المتكلم ونواياه وخطته في الكلام وغير ذلك. ومعنى ذلك أن تعلم اللغة يبدأ من البيئة، وتؤثر فيه عوامل خارجية¹.

أما المنهج الثاني في فهم السلوك اللغوي، فهو "المنهج العقلي"، والذي يرى أن السلوك الإنساني أكثر تعقيدا جداً من السلوك الحيواني، هذا فضلاً على أن السلوك اللغوي خاصية إنسانية لا يشركه فيها غيره من الكائنات، ومن هنا انتقل الاهتمام من "البيئة" و"العوامل الخارجية" إلى الطفل ذاته أو إلى المتعلم ذاته؛ حيث إنّ تعلم اللغة يجري وفق قدرة فطرية في الإنسان، ولذلك ظهر مصطلح "جهاز الاكتساب اللغوي" (LINGUISTIQUE (L A D) ACQUISITION DEVICE هذا الأخير الذي يمد الإنسان بافتراضات عن اللغة، ثم يختبر الإنسان افتراضاته مما يسمعه، ويعدّل قواعده، إلى أن يصل إلى القواعد المستقرة بين الكبار².

وعليه "فاللسانيات النفسية" تختص بالسلوك اللغوي عند الفرد، لكن نحن حين نلفت إليها باعتبارها مصدراً من مصادر علم اللغة التطبيقي، فإنّ ذلك لا يعني أنه يغني وحده عن فروع أخرى لعلم النفس؛ فهناك مجالات مشتركة خاصة مع علم النفس التربوي، فيما يتصل بالتعلم ونظرياته³.

¹ ينظر: المرجع السابق، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص23.

² ينظر: المرجع نفسه، ص23.

³ نقلاً عن عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص24. Clark , H.E , Clark , psychology and Language ,

An introduction to psycholinguistics , New York , 1977.

-Foss ,D.D, Hakes , psycholinguistics : An introduction to the psychology of Language , England cliffs ,1978.

Slobin , D , psycholinguistics, Glenview, 1979.

1-2-4- تعريف السلوكية: النظرية السلوكية أو المذهب السلوكي (BEHAVIOURISME).

وهي تيار فكري معرفي، ومدرسة نفسية من مدارس علم النفس التجريبي، تقوم على فكرة جوهرية مفادها أن علم النفس لا يمكنه الارتقاء إلى مستوى العلم الحقيقي، إلا إذا تبنى المنهج المعتمد في العلوم الطبيعية، كما أنه لا يمكن اعتماد هذا المنهج، إلا إذا كان موضوعه قابلاً للملاحظة والتجريب.¹

ويعود تاريخ تأسيس المدرسة السلوكية، إلى مطلع القرن العشرين (20) في أمريكا، فقد ظهرت هذه النزعة في الثقافة الإنسانية الحديثة ابتداءً من سنة (1924م) على يد العالم "جون واطسون" (JOHN WATSON).²

حيث عرّف السلوكية بأنها: ((العلم الطبيعي الذي يدرس كل السلوك والتكيف البشري)).³ فلقد كان مناصراً للعالم "ثورندايك".⁴ هذا الأخير الذي تأثرت السلوكية بأعماله؛ حيث كانت السلوكية تأخذ من دراساته ومن دراسات غيره من علماء النفس التجريبي، ما يخدم اتجاهاتها، كما كانت تستعين بالكثير من تجاربهم.

ولقد توغلت السلوكية آنذاك في كل الميادين العلمية، حتى أوشكت أن تكون المنهج الفريد المعمول عليه في تقصي مظاهر النشاط الإنساني، فلا عجب أن تجدها تقتحم الميدان اللساني، فتضفي عليه طابعها الخاص.⁵

¹ حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، ط: دار القصة للنشر- الجزائر، 2003، ص 51.

² أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص 90.

³ محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983، ص 93.

⁴ يعد العالم ثورندايك من رواد علم النفس التجريبي الأوائل في أمريكا، أنشأ معمل علم النفس بجامعة كولومبيا سنة 1981، تأثر بأعماله وبأبحاثه العالم "جون واطسون"، كما تأثر هو الآخر باتجاهات المدرسة السلوكية الموضوعية، وبطريقة دراستها للظواهر النفسية.

⁵ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات - ، ص 20.

كما كان مفهوم السلوك " BEHAVIOUR " في هذه النظرية يقوم مداره حول مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي، سواء أكان طبيعياً أو اجتماعياً.

ومن ثمة فقد عرفت السلوكية بأنها: ((نظرية نفسية أثّرت بشكل حاسم في السيكلوجية المعاصرة؛ حيث هناك سلوك يبني على تعزيزات، أي أنّ هناك ما يسمى بالإجراء والإشراف الإجرائي، والتعزيز والعقاب. مع العلم أن المثير والاستجابة "، مشتقتان من الفيزيولوجيا "علم وظائف الأعضاء"))¹.

حيث يرى "ثورندايك": ((أن التعلم في هذه النظرية، يكون عن طريق إنشاء روابط أو علاقات في الجهاز العصبي بين الأعصاب الداخلية التي يثيرها المنبه، والأعصاب الحركية التي تنبه العضلات، فتعطي بذلك استجابة الحركة اعتماداً على "قانون المران" و"قانون الأثر.))²

وقد أعلن " واطسون"³ WATSON زعيم هذه النظرية، ذلك سنة (1912) حين قال: "لقد انتهى السلوكيون إلى أنه لا يمكن أن يقتنعوا بالعمل في اللامحسوسات، والأشياء الغامضة، وقد صمموا: إما أن يتخلوا عن علم النفس أو يحيلوه علماً طبيعياً.))⁴

1-2-5- نظرة النظريات الحديثة للنظرية السلوكية:

ترى النظريات الحديثة أنه ليس من المعقول أن تعتبر هذه النظرية اللغة، مجموعة عادات كلامية، يكتسبها الإنسان انطلاقاً من المفهوم السلوكي للاكتساب، وهنا يتساوى الإنسان

¹ مرجع سابق: صالح بلعيد دروس في اللسانيات التطبيقية، ص22.

² المرجع نفسه، ص 22.

³ هو عالم نفس أمريكي أسس المدرسة النفسية السلوكية، ولد في عام 9 يناير 1878 م وتوفي في عام 25 سبتمبر 1958 م في ترافيلرز ريسيت كارولينا الجنوبية، أحدثت مقالات "واطسون" وخطبته عن علم النفس، تغييراً كبيراً من وجهة نظر السلوكيين.

⁴ عن مجلة سلسلة التكوين التربوي "نظريات التعلم"، المتعلم في جماعة الفصل، ط2، الرباط، 996، العدد 2، ص07-08.

والحيوان، فالإنسان مبدع، إذ أن اللغة عنده عنصر الإبداع واللا نهاية في تطورها، كما أن مسألة الحافز التي هي ربط الفعل بالمعزز، لا ينطبق على الإنسان، الذي يملك سلوكات لفظية غير محددة، تخرج عن إطار البيئة والمحيط أحيانا، بالإضافة لذلك أن الإنسان ليس آلة طيعة قابلة للتوجيه. وإن كان صحيح أن الإنسان طيع وقابل للتوجيه، لكن ضمن الاختيار والإبداع والسعي للتغيير.¹

ولعل السلوكية قد نشأت في أواخر القرن (19م)، واعتمدت على مبدأ قائم على المساواة بين الإنسان والحيوان، وحصلت التنشئة والتعليمية بتكافؤ الفرص في الأنماط الفعلية، والممارسات السلوكية بينهما على حد سواء، كما أنها جرّدت الإنسان من كل عقل يميزه، ومن كل فكر يوسمه؛ وأخضعت الإحساس للحسية والميكافيلية .. واعتبرت سلوكاته اللفظية ناتجة عن فيزيولوجية كيميائية ... واتكأت على تجربة (بافلوفية) في الإشرط السيكلوجي.²

غير أنه يؤخذ على ما ذكر، أن النظرية السلوكية بذلك هي تُحد من حرية الإنسان، وفي قدرته على تحديد اتجاهاته ومصيره، بل وفي تحديد مصيره اللغوي، حسب ما يحيط به فقط. في حين أنه من المعلوم أن الإنسان يملك عددا لا محدود من الألفاظ والأساليب، وبتعبير أدق من الأصوات.³

2 – اللسانيات الاجتماعية:

إنّ اللسان باعتباره مؤسسة اجتماعية، لا غنى للمجتمع عنه، وهو الأمر الذي أكّده " دو سوسير" ذاته، في أولى صفحات دروسه.⁴ كما أنّ الواقع يثبت أنّ اللسان شأنه شأن كل المؤسسات الاجتماعية؛ حيث يعكس كل ما يجري في المجتمع الذي يستعمله، والمجتمعات

¹ الطيب المرغيثي، " مقارنة بين النظرية السلوكية والنظرية الفطرية "، مجلة آفاق تربوية، الدار البيضاء، 1998، مطبعة النجاح الجديدة، العدد 12، ص 19.

² المرجع نفسه، ص 19.

³ بتصرف، مرجع سابق، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 23.

⁴ خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر – الجزائر - ط2، 2000، ص 172.

الإنسانية بطبيعتها قائمة على التنوع، وأساسها الصراعات والتناقضات التي تتفاعل، فتجعل البنى الاجتماعية تشهد حركة ودينامية مستمرة ومتواصلة، وبالضبط تلك هي صيرورة الحياة، فاللسان مؤسسة اجتماعية، تتفاعل مع كل المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

وينطبع هذا التنوع والاختلاف، فيعكس بدوره الحركة الاجتماعية في تحولاتها وصراعاتها وتناقضاتها، بل قد تكون اللغة البؤرة والحيز الذي تنصهر فيه تلك الصراعات والتناقضات، فتظهر على الساحة الاجتماعية. كما أنّ اللغة تُمثل نشاطاً مؤسّساً اجتماعياً، وعلى ضوء ذلك ليس كيانا موحدًا؛ بل يعرف أيضاً التنوع، والتنوع من طبيعته وجزء من كيانه.¹

2 - 1- تعريف اللسانيات الاجتماعية:

جاء في معجم مفاتيح العلوم الإنسانية "لخليل أحمد خليل":

لسانة ناسيّة أو ناسيّة لسانية "ETHNOLINGUISTIQUE" واللسانيات الاجتماعية SOCIOLINGUISTIQUE.

غير أنه يصعب التفريق الواضح بين اجتماعيات اللسان، والناسيّات اللسانية، غير أنّ هذين العلمين لا يدرسان المجتمعات نفسها؛ فالناسيّات اللسانية تهتم بالمجتمعات البسيطة التركيب؛ أي العريقة والبدائية الأولى، أمّا اجتماعيات اللسان، فتدرس المجتمعات المركّبة المتحضرة.

كما أنّ مرادفات اللسانيات الاجتماعية كثيرة في العلوم الإنسانية نذكر منها ما يلي:²

-اللسانيات الاجتماعية "SOCIOLINGUISTIQUE".

-اللسانة الإنسانية "LINGUISTIQUE ANTHROPOLOGIQUE".

¹ ينظر: المرجع السابق: خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، ص 173.

² ينظر: المرجع نفسه: ص 174.

-اجتماعيات اللغة " " SOCIOLOGIE DU LANGAGE "

-الجغرافيا اللسانية.

إلا أنّ اللسانة النَّاسِيَّة، التي أدرجها عديد من العلماء حقلاً من حقول اللسانيات الاجتماعية، أو علم الاجتماع اللغوي، قد أدرجها بعضهم الآخر في مجال أوسع من ذلك، من منطلق أنّها لا تكتفي بالعمل على مستوى اللامتغيرات " INVARIANTS "، بل تسعى لدراسة المراسلة " MESSAGE " اللسانية في ارتباطها بمجمل الظروف التواصلية والتخاطب أو التوصيل والإبلاغ " COMMUNICATION " ¹.

فالسانيات الاجتماعية كما هو واضح من التعريف السابق، هي تخصص علمي، يجمع بين كل من علم اللسانيات، وعلم الاجتماع، وعلم السلالات البشرية " L'ETHNOLOGIE " وعلم الجغرافيا البشرية وعلم اللهجات. كما أنّ اللسانيات الاجتماعية تُعنى بدراسة العلاقة القائمة بين اللغة والأفراد من جهة، وبينهما وبين المعطيات الاجتماعية من جهة أخرى، كأن تدرس ما بين اختيار الفرد لنمط محدّد من الاتّصال، والوضعية الاجتماعية التي يوجد فيها الفرد؛ بالإضافة إلى أنّ اللسانيات الاجتماعية، تتدخل في وضع سياسة التخطيط اللغوي في الدول المتعدّدة اللغات. ²

2-2- نشأة اللسانيات الاجتماعية:

تعود البوادر الأولى لنشأة اللسانيات الاجتماعية، إلى تلك الدراسات التي قدّمها المدرسة الاجتماعية الفرنسية، التي أنشأها (إميل دوركايم)، في أوائل القرن العشرين، وقد انضمّ إلى المدرسة اللغوية الاجتماعية كثير من علماء اللغة، في كل من فرنسا وألمانيا وسويسرا ... وغيرها.

¹ لطفي بوقربة ، مجموعة محاضرات ألقاها بوقربة لطفي، على طلبة السنة الثانية لمعهد الآداب، التابع للمركز الجامعي بشار سابقاً، الموسم الجامعي 2002-2003، ص 02.

² المرجع نفسه: ص 03.

ففي الفترة التي كان فيها العالم السويسري "فردناند دي سوسير"¹ يضع القواعد لللسانيات البنيوية، والتي تُعنى بالبنيات الداخلية للغة، كان العالم الفرنسي "أنطوان ميلي" ANTOINE MEILLET " (1886 - 1936)، يُلجّ في بحوثه اللسانية على وثيق الصلة بين اللغة والمجتمع؛ حيث تأثر "أنطوان ميلي"، بنظريات عالم الاجتماع الفرنسي "دوركايم"، فلقد بيّن "ميلي" في مقال نشره بعنوان: (كيف تغيّر الكلمات معانيها)، ما للغة من والمتغيّرات اللسانية من تداخل بواقع الطبقات الاجتماعية، فوضّح الطريقة التي تعمل بمقتضاها الوقائع اللسانية والتاريخية، والاجتماعية في تغيّر معاني الكلمات، وأكّد أنّ تاريخ اللغة، محكوم بالوضع الحضاري العام للأمم، وعلى أنّ الكلام فعل اجتماعي، ووظيفة اللساني هي تحديد طبيعة كل بنية لسانية، مع إبراز البنية الاجتماعية التي توافقها.²

ونجد من العلماء الذين انضمّوا إلى هذه المدرسة: "سوسير" و "فندريس وميه"، الذي تعدّ مؤلفاته من أهم مراجع علم اللغة، أضف لذلك أنّه تطرّق للكثير من مسائل علم الاجتماع اللغوي، في مؤلفه " اللغة ". وبالعودة إلى نظريات علم الاجتماع العام، فقد طبّقت على اللغة، ومن خلالها حاول الباحثون أن يبرزوا لنا أثر المجتمع ونظمه، وحضارته المختلفة على الظواهر اللغوية، من منطلق أنّ الإنسان كائن اجتماعي أولاً وقبل كل شيء.³

وهو بالضبط ما يندرج تحت علم الاجتماع اللغوي؛ حيث يتعرّض له الدارسون بعلم الاجتماع، وذلك لأنّه يولي الجانب الاجتماعي أهمية كبيرة، لأنّه يدرس المجتمع في إطار علاقته باللغة.

¹ فردناند دو سوسير أو فردناند دو سوسور (Ferdinand de Saussure)؛ ولد في 26 نوفمبر 1857 في جنيف السويسرية، وتوفي في 22 فبراير 1913، عالم لغوي سويسري شهير. يعتبر بمثابة الأب للمدرسة البنيوية في علم اللسانيات. فيما عدّه كثير من الباحثين مؤسس علم اللغة الحديث. عُني بدراسة اللغة الهندية، الأوروبية. وقال إن اللغة يجب أن تعتبر ظاهرة اجتماعية. من أشهر آثاره: بحث في الألسنية العامة (كتبه باللغة الفرنسية ونُشر عام 1916، بعد وفاته) وقد نُقل إلى العربية بترجمات متعددة ومتباينة.

² لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات الاجتماعية، ص 03.

³ جلايلي سمية، مقال بعنوان: اللسانيات التطبيقية، مفهومها ومجالاتها، مجلة الأثر، عدد 29، ديسمبر 2017، ص 04.

كما نستشف أنّ المصطلح الأكثر ملائمة هو " علم اللغة الاجتماعي "، باعتبار أنّه يولي جانب اللغة القسط الأكبر من اهتمامه في دراسة علاقة اللغة بالمجتمع. وتكمن قيمة هذا العلم، في قدرته على إيضاح طبيعة اللغة بصفة عامة، وإيضاح خصائص محددة للغة بعينها؛ حيث يذكر " ديفيد كريستال "، أنّ اللسانيات الاجتماعية تقوم بدراسة كافة نواحي العلاقة القائمة بين اللغة والمجتمع، كما أنها تقوم بدراسة قضايا معيّنة نحو: الهوية اللغوية للجماعات الاجتماعية، والميول الاجتماعية نحو المجتمع، والأشكال اللغوية النموذجية وغير النموذجية، وكذا نماذج استعمال اللغة القومية وأغراضها والتنوعات الاجتماعية للغة، ومستوياتها، والأسس الاجتماعية للتعددية اللغوية... وغير ذلك.

ونجده يحدّد مجال هذا العلم بقوله: ((يدرس علم اللغة الاجتماعي الطرق التي تتفاعل بها اللغة مع المجتمع، إنّهُ يدرس الطريقة التي بها تتغيّر البنية اللغوية، استجابة لوظائفها الاجتماعية المختلفة، والتّعريف بماهية الوظائف))¹؛ أي أنّه علم يُعنى بدراسة العلاقة المتبادلة بين كل من اللغة والمجتمع، فكلاهما يؤثر ويتأثر بالآخر.

فإذا كانت "اللسانيات التطبيقية" تعزل النطق الإنساني في أجزاء أو قطع، وذلك وفق معايير معيّنة، من أجل دراستها دراسة موضوعية، فإنّ اللسانيات الاجتماعية، تدرس اللغة باعتبارها تتحقّق في مجتمع؛ أي أنها تدرس الظاهرة اللغوية ضمن تفاعلها اللغوي، وتعبير آخر حين لا بد أن يكون هناك متكلّم ومستمع أو متكلّمون ومستمعون، وعليه فلا بد أن يكون هناك موقف لغوي يحدث فيه الكلام، وتتوزّع فيه الأدوار والوظائف، وفق قواعد متعارف عليها داخل المجتمع.²

وبالعودة إلى "علم اللغة الاجتماعي " كمصطلح في الاستعمال، نجد " جاك ريتشارد JACK RITCHARD " يفرّق بين المصطلحين بناءً على أمور عدّة منها ما يلي:

¹ محمّد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، دار الفكر العربي - القاهرة - ط 2000، ص 09.

² مرجع سابق: عبده الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 24.

-أنّ اللسانيات الاجتماعية تقوم بدراسة اللغة، ضمن علاقتها مع العوامل الاجتماعية، وتقسّم إلى قسمين هما:

1- MICROSOIOLINGUISTIQUE: ويتناول أفعال الكلام وأحداث الكلام والأقوال المتعاقبة، وأيضاً تلك البحوث المتعلقة بالتنوع الذي يحدث في اللغة المستعملة، من قبل الجماعة اللغوية ضمن العوامل الاجتماعية.

2 – MACROSOCIOLINGUISTIQUE: ويتناول دراسة المجتمعات، وثنائية اللغة أو متعدّدة اللغة، والتخطيط اللغوي والميول اللغوية ... وغير ذلك.

كما يذكر "ريتشارد" أنّ من أهم الموضوعات التي تتناولها اجتماعية اللغة هي: ((الاختيار اللغوي، والتعدّد اللغوي والتخطيط اللغوي، وهنا ندرك من خلال هذه الموضوعات، أنّ مفهوم مصطلح " اللسانيات الاجتماعية الكبرى، ينطوي تحت مفهوم مصطلح اجتماعيات اللغة.¹

والمقصود بمصطلح " اللسانيات الاجتماعية SOCIOLINGUISTIQUE : ((هو

ذلك العلم الذي يدرس العلاقة بين اللغة والمجتمع؛ حيث يُنظّم كل جوانب بنية اللغة، وطرائق استعمالها التي ترتبط بوظائفها الاجتماعية والثقافية. ومن ثمة فهو يدرس مشكلات اللهجات الجغرافية أو اللهجات الاجتماعية أو الطبقية، من حيث خصائصها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وتوزيعها داخل المجتمع، ودلالاتها على المستويات الاجتماعية المختلفة، كما يهتم بدراسة مشاكل ازدواج اللغوي، مثل الفصحى والعاميّة، إضافة إلى دراسة اللغة بالنظر إلى المجتمع. فوظيفة اللسانيات الاجتماعية البحث في الكيفيات التي تتفاعل بها اللغة مع المجتمع.

((²

¹ مرجع سابق: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 17.

² مرجع سابق: محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، ص 91.

إذن فقد أصبحت "اللسانيات الاجتماعية" أحد أهم المجالات التطورية في الدراسات اللغوية، من منظور المناهج الدراسية، ومناهج البحث، وازدهر هذا العلم في الآونة الأخيرة، ممّا أسبغ على الدرس اللغوي طابعه الإنساني، كما شهد ازدهاراً أيضاً خلال الفترة ما بين (1960-1970)؛ حيث أسست تمهيداً له عدّة كتب جامعية، لعدّة كتّاب متميزين أمثال: (بريلنج 1970 BIELING، و"برايد" 1971 BRAIDE، و"فيشمان" 1972 FICHMAN)، غير أنّ هذا لا يعني أنّ دراسة علاقة اللغة بالمجتمع قد بدأت في تلك الفترة، ولكن كانت هناك محاولات تقليدية قديمة في هذا الموضوع.¹

وعلى الرغم ممّا قدّمه "أنطوان ميلي"، فإنّ نظرياته لم تلق أدنى اهتمام من علماء اللسانيات، فضلت مهملّة طيلة سنوات، حتى ظهر علماء اللسانيات الماركسيين، وعلماء اللسانيات الاجتماعيين الأمريكيين.

2 - 3 - اللسانيات الماركسية:

لم يعتن مؤسس الماركسية (كارل ماركس²، وفريدريك أنجلز) في أبحاثهما النظرية أو التطبيقية، بالمسألة اللغوية، وإنما اهتم بها أخ زوجة "كارل ماركس"، (بول لافارج PAUL LAFARGUE) (1824-1911).

فلقد أكّد "بول" في مقال "اللغة الفرنسية قبل الثورة LA LANGUE FRANÇAISE AVANT ET APRES LA REVOLUTION" والذي نشره عام (1789)،³ كان له أثر حدث تاريخي سياسي واجتماعي، على المعجم اللغوي؛ حيث وضّح أنّ الثورة الفرنسية (1789) قد

¹ الأنثروبولوجيا اللغوية، مها محمد فوزي معاذ، د.ط، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2007، ص 122.

² كارل ماركس (KARL MARX): ولد في عائلة يهودية ألمانية عريقة من الطبقة الوسطى في مدينة ترير في رابنلاند البروسية. وهو الثاني في عائلة من ثمانية أطفال. والده ، هاينريش ماركس (1777-1838)، وكان محامياً من عائلة حاخامات اليهود الأشكناز. درس ماركس في جامعة بون وجامعة برلين، حيث أصبح مهتماً بالأفكار الفلسفية للهيغلين الشباب.

³ ينظر: محاضرات في اللسانيات الاجتماعية، ص 03.

غيّرت المعجم اللغوي الفرنسي، وسجّل عدداً كبيراً من الكلمات الجديدة في اللغة الرسمية، بعضها كان من قبل مستعملاً في الأوساط الشعبية.¹

ومهما يكن من أمر، فإنّ "لفارج" على الرغم من صدق ملاحظاته، لم يستطع بلورة طرح نظري عميق للكشف عن البعد الاجتماعي للغة.²

وقد تطوّر البحث الماركسي بعد ذلك، خلال الفترة الممتدة ما بين (1920-1950) إذ تركّزت أبحاث اللسانيين الماركسيين بشكل كبير، على دراسات العالم "نيكولاي مار³ NIKOLAI MARR" (1865-1934)؛ حيث أبرز "مار" أنّ للطبقات الاجتماعية أثراً بارزاً على اللغة ومثّل لذلك بأنّ العامل الفرنسي والعامل الألماني وعلى الرغم من اختلاف هويتهما الوطنية، فإنّ وضعهما الطبقي الواحد، يجعلهما يشتركان في خواص لغوية مشتركة، مغايرة لخواص لغة أفراد الطبقة الرأسمالية.

غير أنّ نظريات "نيكولاي مار"، سرعان ما تمّ التخلي عنها من قبل علماء اللسانيات الماركسية، وذلك بأمر من رئيس الاتحاد السوفياتي "ستالين"، من أجل ذلك كانت هذه الفترة، عبارة عن نموذج يكشف عن مخاطر الطرح الإيديولوجي، وآثاره وانعكاساته على البحث اللساني؛ حيث حاول عديد الباحثين الماركسيين، تبرير أو فرض نظرياتهم الاجتماعية المسبقة على اللغة، بيد أنّ هذه المحاولات باءت بالفشل كلّها.⁴

¹ محاضرات في اللسانيات الاجتماعية، ص 03.

² المرجع نفسه: ص 04 .

³ وُلِدَ اللغوي نيكولاي ياكوفليفيتش مار (Nikolai Marr)؛ في السادس من شهريناير من عام 1865م، وتوفي في العشرين من شهرديسمبر من عام 1934م. وهو مؤرخ ولغوي ذو شهرة واسعة. اكتسب اللغوي "نيكولاي مار" شهرته كباحث في منطقة القوقاز، خلال العقد الأول من القرن العشرين، قبل الشروع بنظريته الجابثية، حول أصل اللغة، في عام 1924م. حيث كانت تُعتبر هذه العملية اللغوية علمية زائفة؛ وذلك لأنها تتصل بعدد من الفرضيات اللغوية التأملية.

⁴ المرجع نفسه: ص 04.

كما سعى العالم الفرنسي "مارسل كوهين" MERCEL COHN (1884م - 1974م) من خلال كتابه (أدوات من أجل علم اجتماع لغوي MATERIAUX POUR UNE SOCIOLOGIE DU LANGAGE) الصادر عام (1956م)، إلى التوفيق بين المقاربة البنيوية، المبنية على "التساوقية" "KSYNCHRONIE" والمقاربة الماركسية، المبنية على "التعاقبية" "DIACHRONIE"، غير أنه أخفق¹.

2 - 4 - اللسانيات الاجتماعية الأنجلوسكسونية:

عرف مسار نشأة اللسانيات الاجتماعية تحولاً كبيراً، كان ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية، فإلى جانب المدرسة البنيوية التوليدية، ظهر منذ العام (1960م) اتجاه جديد وهو "الأنثربولوجية اللسانية، وتمحور هذا الاتجاه حول أبحاث العالمين "دال هايمز DELL HYMES" "جون كانبيز JOHN GUMPEZ"، والذين اشتغلا على المحاورة "CONVERSATION"، وعلى ما تنطوي عليه من تبادلية في الأدوار، يمكن ملاحظتها في الاستعمالات اللغوية.²

وخلال نفس الفترة اهتم في بريطانيا العالم (بازيل بارنشاين BASIL BERNSTEIN)، بدراسة العلاقات بين البنيات اللسانية، والطبقات الاجتماعية، واهتدى لوضع مفهومي (راموز محدود) "CODE RESTREINT"، و (راموز محدد) "CODE ELABORE"، ووضح أن أطفال الطبقات الشعبية يعانون من فقر لغوي، بالقياس لأطفال الطبقات المترفة.³

¹ المرجع السابق: محاضرات في اللسانيات الاجتماعية، ص 04.

² المرجع نفسه: ص 05.

³ المرجع نفسه: ص 05.

2 - 5 - وليام لابوف واللسانيات الاجتماعية:

إنّ الخطوة الحاسمة من الناحية النظرية والمنهجية، في نشأة اللسانيات الاجتماعية، هي أبحاث اللساني الأمريكي (وليام لابوف WILLIAM LABOV) المولود عام (1929)؛ حيث بدأ " لابوف " حياته العلمية بالبنوية، ليتدرج نحو النحو التوليدي، فوضع أثناء ذلك إجراءات وقواعد للدراسة الميدانية، والتي اتّبعها في تحليل المتغيّرات الصوتية، والمتغيّرات الاجتماعية، كما ضبط " لابوف " دراسته في حيّز جغرافي محدّد، وهو " جزر مارتياش L'ILE DE MARTHA'S VINEYARD "؛ بالإضافة لتوضيحه لأثر العوامل اللسانية على الوقائع اللسانية في دراسة ميدانية أخرى، تناول فيها نطق حرف " R " عند سكان مدينة " نيويورك "، ودراسة ثانية تناول فيها (الملفوظ عند السود الأمريكيين).¹

2 - 6 - الوظيفة الاجتماعية للغة:

وضّح " سوسير " أنّ اللغة تعتبر ظاهرة اجتماعية، تكوّن الرابطة الاجتماعية، وأنّها مستقلة عن أفراد المجتمع الذين يتكلّمونها، لكن رغم عموميتها، فهي غير خاضعة لأي فرد، بل كل أفراد المجتمع خاضعون لها.

يقول " فردناند دي سوسير " : ((توجد اللغة لدى المجموعة الناطقة بها على شكل آثار مرتسمة في كلّ دماغ على شكل معجم تقريبياً، وتكون جميع نسخه المتماثلة موزعة بين الأفراد، فهي إذن أشبه ما تكون بشيء موجود عند كلّ فرد، وهي مشتركة بين الأفراد جميعاً، ومتواضعة خارج إرادتهم))².

والواقع أنّ اللسان مثله مثل كل المؤسسات الاجتماعية، يعكس كل ما يجري في المجتمع الذي يستعمله، والمجتمعات الإنسانية بطبيعتها قائمة على مبدأ التنوع، وأساسها الصّراعات

¹ المرجع السابق: محاضرات في اللسانيات الاجتماعية، ص 05 .

² المرجع نفسه، ص 05 - 06 .

والتناقضات، وعليه تكون اللغة نشاطاً اجتماعياً متحولاً، وليس كياناً موحّداً، تعكس التحول والتنوع على محورين هما:

1 - محور الزمان والمكان: وهو المحور الذي يعبر عن اختلاف اللغات وتنوع اللهجات، وما يتصل بذلك من تفاعل عبر خط الزمان، أو عبر جغرافية المكان.

2 - محور التنوع الاجتماعي: ويتعلق بكل ما يتصل بالنظام الاجتماعي، وبطبقات وشرائح وفئات¹.

ومن ثمة فاللغة تمثل مؤسسة اجتماعية، تختلف عن غيرها من المؤسسات الأخرى، باعتبار أنها تخصّ جميع أفراد المجتمع والفرق واضح بين اللغة كمؤسسة اجتماعية، وبين المؤسسات الاجتماعية الأخرى، ذلك أنّ الرموز اللغوية هي رموز اعتباطية غير معلّلة، في حين أنّ القوانين أو الأعراف تقوم على علاقات طبيعة الأشياء².

وفي الأخير نتوصّل إلى أنّ اللسانيات الاجتماعية، تهتمّ بدراسة العلاقات القائمة بين اللغة والمجتمع³، كما ذكر ذلك " جورج مونان JOURJ MOUNAN "، في معجمه (معجم اللسانيات): ((وعلى أنّه لا يمكن بأي حال من الأحوال إنكار العلاقة بين اللغة والمجتمع ... ومن هنا وجب علينا أن ندرس أحدهما بواسطة الآخر، كأن ندرس المجتمع بواسطة اللغة أو العكس، فيعتبر أحد الطرفين سبباً، والآخر نتيجة.))⁴

وهذا ما ذهب إليه " تودوروف TODOROV " و"ديكرو D.DUCRO"، وعلى أنّه من الضروري التفريق بين "اللسانيات الاجتماعية" SOCIOLINGUISTIQUE، وعلم الاجتماع اللغوي SOCIOLAGIE DU LANGUAGE، فإذا كان " علم الاجتماع اللغوي "

¹ المرجع السابق: محاضرات في اللسانيات الاجتماعية، ص 06 .

² المرجع نفسه: ص 06.

³ Dictionnaire de la linguistique , presses , universitaires de France , 1974 , p : 302.

⁴ Voir : Dictionnaire encyclopédique de sciences du langage , Edition du seuil , 1972, p : 112.

يَتَّخِذ من اللغة وسيلة تبليغ في المجتمع لا غير، فإنّ " اللسانيات الاجتماعية " على النقيض من ذلك، نجدها تركّز على الظاهرة اللغوية في حدّ ذاتها، بل وتعتبرها موضوعها الرئيسي والأساسي¹.

وهو ما يؤكّده " محمّد علي الخولي " في معجمه، حين يذكر أنّ " اللسانيات الاجتماعية " فرع من " علم اللغة التطبيقي "، يبحث في تأثير العوامل الاجتماعية، على الظواهر اللغوية، والفروق اللّهجية، في المقابل نجد أنّ " علم الاجتماع اللغوي، " فرع من " علم الاجتماع "، يبحث في التفاعل بين المجتمع واللغة، مع تركيزه على الجانب الاجتماعي².

-ونذكر أيضاً أنّ من أبرز اهتمامات اللسانيات الاجتماعية، إيجاد الحلول للمشكلات التي تعترض المجتمعات اللغوية.

-ملائمة اللغة كوسيلة تعبير للشعب أو المجتمع الذي يستعملها .

-وضع المقاييس للكتابة الصحيحة و الكلام الجيد.

-قدرة اللغة على أن تكون أداة للإبداع الفكري والعلمي .

-عدم القدرة على التفاهم بين المجتمعات اللغوية المتنوعة ضمن الدولة الواحدة³.

3- اللسانيات التقابلية:

تجري المقارنة الأولى داخل اللغة الواحدة، وذلك من أجل اختيار (الأنواع) اللغوية التي تُقدّم في التعليم، وهذه المقارنة جوهرية في تعليم اللغة لأبنائها، وأيضاً لغير أبنائها على السواء.

أمّا المقارنة الثانية وهي تلك التي يُطلق عليها –أحياناً- المقارنة الخارجية، فهي تجري بين لغتين أو أكثر، وهي مطلوبة في تعليم اللغة لغير أبنائها، والمصطلح العلمي لهذه المقارنة هو

¹ Voir: M Juliette Garmadi , La sociolinguistique , p: 17.

² معجم علم اللغة التطبيقي: ص 112.

³ ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية – دراسات لغوية، اجتماعية، نفسية، مع مقارنة تراثية – بيروت، لبنان، دار العلم للملايين، ط1، يناير، 1993، ص 11.

التحليل التقابلي (C A) CONTRASTIVE ANALYSIS¹. فالمقارنة اللغوية تعتبر موضوع قديم، وقد ازدهر في القرن الماضي " فقه اللغة المقارن " COMPARATIVE PHILOLOGY"، واستمر في هذا القرن " اللسانيات المقارنة " COMPARATIVE LINGUISTICS"، غير أنّ هدفه مختلف عمّا نحن بصددّه اختلافاً بيناً؛ حيث يختص علم اللسانيات المقارنة، بمقارنة لغتين أو أكثر من عائلة لغوية واحدة، ابتغاء الوصول إلى الخصائص الوراثية المشتركة بين هذه اللغات؛ كأن نقارن مثلاً بين العربية والحبشية والعبرية، وقد كان فقه اللغة المقارن منهمكاً في مقارنة التغيرات التي طرأت على لغات من عائلة لغوية واحدة، رغبة في الوصول إلى قوانين عامّة لهذه التغيرات، على نحو ما يعرف من أعمال " جريم GRIMM"². ثمّ ظهرت " اللسانيات التقابلية " CONTRASTIVE LINGUISTIQUE"، لتقارن بين لغتين أو أكثر من عائلة واحدة، أو عائلات لغوية مختلفة، بهدف تيسير المشكلات (العملية) الناشئة عند التقاء هذه اللغات " كالترجمة وتعليم اللغات الأجنبية ".

3-1- تعريف اللسانيات التقابلية (LINGUISTIQUE CONTRASTIVE):

ونعني بها المقابلة بين لغتين أو لهجتين، ليستا من أسرة واحدة، والهدف من وراء هذه المقابلة هو تيسير المشكلات التي تنشأ عند التقاء هذه اللغات، كالترجمة وتعليم اللغات؛ حيث يقوم الباحث اللغوي بمقارنة ظاهرة لغوية معيّنة بأخرى، غاية منه في إثبات أوجه التشابه والاختلاف بين لغتين أو أكثر.

يقول في ذلك " خليل حلمي": ((علم اللغة التقابلي، علم يدرس أوجه الشبه والاختلاف بين لغتين أو أكثر، لا تنتميان إلى عائلة لغوية واحدة، كالعربية والإنجليزية مثلاً، ويتم ذلك على المستويات الصّوتية والصّرفية والنّحوية والدّلالية)).³

¹ مرجع سابق: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 45.

² ينظر المرجع السابق: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 45.

³ مرجع سابق: قضايا ألسنية تطبيقية، ص 11.

"واللسانيات التقابلية" تنتمي إلى المقاربات اللسانية التطبيقية، في ميدان تعليم اللغات، فهي إجراء تقابلي يسعى إيجاد إجابات. كما تفضّل اللسانيات التطبيقية مصطلح " التحليل التقابلي"، بدلاً من " اللسانيات التقابلية"؛ حيث المقصود هنا، تحليل لغوي يجري على اللغة، التي هي موضوع التعليم، واللغة الأولى للمتعلم.

وتنبع فكرة "التحليل التقابلي"، من مقولة تُقرّر أنّ أي متعلّم للغة الأجنبية لا يبدأ – في الحقيقة – من فراغ، ولكن يبدأ تعلّم هذه اللغة الأجنبية، وهو يعرف شيئاً ما من هذه اللغة، هذا الشيء هو ما يشبه شيئاً ما في لغته، من أجل ذلك يجد هذا المتعلّم بعض الظواهر سهلاً، وبعضها الآخر صعباً؛ فمن أين تأتي الصعوبة والسهولة، وهو في المرحلة الأولى من تعلّم اللغة؟

صحيح أنّ المتعلّم الناجح يفترض ابتداءً أنّ اللغة الأجنبية التي يتعلّمها، تختلف عن لغته، وأنّ عليه أن يبذل جهده لتعلّم ذلك – غير أنّه وهو يتعلّم – يكتشف أنّ ثمة ظواهر تشبه أشياء في لغته.¹

"واللسانيات التطبيقية"، تنتمي إلى المقاربات اللسانية التطبيقية، في ميدان تعليم اللغات، فهي إجراء تقابلي يسعى إلى إيجاد إجابات كافية للمشاكل التي يطرحها التعدد اللغوي في الوسط التعليمي؛ خاصّة فيما يتعلّق بتعليم لغة أجنبية بالطرائق نفسها المستخدمة لتعليم اللغة الأم.

2-3- كما تهتم اللسانيات التقابلية – حالياً – بالموضوعات الآتية:²

1 – علم المعجم التقابلي.

2 – المعجمية المزدوجة أو المتعددة اللغات.

¹ مرجع سابق: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 46.

² المرجع نفسه: ص 46 - 47.

3 - علم الدلالة التقابلي.

4 - علم التركيب التقابلي.

5 - التداولية التقابلية.

ومنطلق "اللسانيات التقابلية"، هو تحليل الأخطاء، التي تظهر في الملفوظات المنجزة من قبل المتعلمين المبتدئين، وذلك لمعرفة أسبابها وعلاقتها بالكفاية اللغوية لدى المتعلم، وضبط مجالها في اللغة الأم، واللغة الثانية المراد تعليمها.¹

كما أنه قد تتدخل "اللسانيات التقابلية"، وكذا علم النفس اللساني لتيسير التلاقي اللغوي لدى المتعلم، وتذليل الصعوبات المتعلقة بمسار تشكّل التعددية اللغوية في الوسط التعليمي.² فليس من السهل تعليم لغتين أو أكثر، باعتماد المعطيات اللسانية فقط؛ حيث لابد من الأخذ بعين الاعتبار العوامل المباشرة وغير المباشرة، للتعارض بين اللغات، وكذا ضبط مجال التداخل في الوسط التعليمي، بالتركيز على العملية التلفظية في حد ذاتها.

وتعدّ المقابلة بين لغتين لا تنتميان إلى سلالة واحدة - مرتكزاً أساسياً - لللسانيات التقابلية، فالمقابلة بين اللغة العربية واللغة الفرنسية، لغرض تعليمي أو ترجمي، هي أكثر مردودية وإثارة من المقابلة بين الفرنسية والإسبانية، أو بين العربية والعبرية. كما تسعى "اللسانيات التقابلية" إلى وضع منهجية متميزة، لترقية التلاقي بين اللغات، منهجية قابلة للتطبيق في كل حالات التعدد اللغوي، سواء تعلّق الأمر بالترجمة أم تعليم اللغات.³

¹ أحمد حساني، أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، مقاربة بينية، مقال، ص 13.

² Paul Adolf : Linguistique Contrastive et Didactique de l'anglais, Revue de linguistique et de didactique , Nancy , n 17/1 mars 1999. نقلاً عن نفس المرجع: أحمد حساني، أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص 14.

³ المرجع نفسه، ص 14.

3 - 3 - التداخل بين اللغات (LINGUISTIQUE INTERFERENCE/)

:(INTERFERENCE LINGUISTIQUE)

فعندما تهيأ السبل لاحتكاك الأنساق اللغوية وتفاعلها، يحدث ما يسمى بالتداخل بين المكونات الفونولوجية والتركيبية والدلالية، التي تختلف باختلاف أنساقها اللغوية، والاجتماعية والثقافية، يتبدى التداخل في التبادل التلفظي على المستوى النطقي/السمعي، وعلى المستوى الدلالي والتركيبى للخطاب اللساني المنجز في سياق تخاطبي معين.

وبالعودة إلى ظاهرة التداخل اللغوي، فهي تبدو غامضة ومعقدة لدى المتكلم المستمع المتعدد اللغات، عندما يُقدم على استخدام خصائص نسق لغوي معين، في نسق لغوي معين آخر، سواء أكان ذلك بقصد أو بغير قصد، وعليه ففي كل الأحوال فإنّ الخطاب المنجز في هذه الحالة، يخضع لظروف المجتمع اللغوي، ودرجة امتلاك اللغات المتفاعلة في البيئة الاجتماعية نفسها.¹

ويظهر التداخل بشكل كبير في الفعل الترجمي؛ حيث الانتقال من نسق اللغة المصدر، إلى نسق اللغة الهدف، قد تطرأ فيه عديد التداخلات، لاسيما على مستوى "البنية التركيبية" وكذا على مستوى المكوّن الدلالي (المفاهيم والمضامين الفكرية والثقافية والحضارية)، فإن كانت الترجمة تتوخى التقريب بين اللغات من حيث المبدأ، فإنّها تُسهم في توسيع دائرة الاختلاف، في سعيها لإحداث القربة، وهو إبعاد في الوقت نفسه؛ فهي ليست وصلاً فحسب بل هي انفصال في الوقت نفسه، وإن كانت تروم التقريب بين الأنا والآخر، فهي لا تلغيه أبداً.²

كما يشكّل التداخل بين اللغات، مركز استقطاب في "المقاربة اللسانية التقابلية" منذ نشأتها، فهو الحقل الخصب للإجراء التقابلي، هو حقل التفاعل بين اللغات في الترجمة، والنقل

¹ المرجع السابق: أحمد حساني، أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص 15.

² ينظر: بن عبد العالي عبد السلام، الترجمة أداة للتحديث، مجلة فكر ونقد، عدد 80/79، أبريل 2006، المغرب، ص 34.

من لغة المصدر إلى لغة الهدف، وما يقتضيه هذا النقل من تداخل بين الأنساق الفرعية للغات، وللمقاربة التقابلية حضوراً فعالاً في تعليمية اللغات.¹

ويُعرّف " التداخل " عادة في نظرية التعلّم بأنه: ((تأثير تعلّم في تعلّم آخر أقرب إليه، وهو يتعلّق في تعليمية اللغات بالعوائق والصعوبات التي تعترض المتعلّم وكذلك الأخطاء التي يرتكبها أثناء تعلّمه اللغة الأجنبية تحت تأثير لغته الأم، أو لغة أجنبية أخرى، سبق له وأنّ تعلّمها. كما قد يظهر هذا التداخل في جميع مستويات اللغة (تداخل صوتي، ومورفولوجي، وتركيب ودلالي، وأسلوب)، فالتداخل يمكنه أن يؤخّر اكتساب مستوى من مستويات النسق اللساني، أو يقاومه، وقد يؤدي إلى حدوث اضطراب دلالي وأسلوب، يتجلّى في اختيار كلمات غير ملائمة بفعل تماثل دلالي خاطئ.²

واعتماداً على ما ذكر، فاللسانيات التقابلية، يمكنها التنبؤ بالتداخل على مستوى كل المستويات التي أشرنا إليها، وتسعى إلى شرحها وتوضيحها، وفي الوقت ذاته تقترح تقنيات خاصّة لمعلّمي اللغات، والتقنيات هذه نوعان وهما:

1 – تقنيات وقائية (TECHNIQUES PREVENTIRES): وتستخدم لتفادي الأخطاء الناتجة عن التداخل بين اللغات.

2 – تقنيات تصويبية (TECHNIQUES CORRECTIV): وتستخدم لتصحيح الأخطاء وتصويبها.

كما أنه ليس بإمكان هذه الإجراءات أن تتوصل لتحقيق أهدافها، دون تكثيف المقارنة البنيوية بين اللغات، ومن دون دراسة نسقية للأخطاء. وينقسم كذلك من حيث التأثير إلى:

¹ ينظر: أحمد حساني، تفاعل الأنساق اللغوية في المجتمع المتعدّد اللغات والثقافات، أعمال المؤتمر الدولي الخامس، التّعددية الثقافية في اللغة والأدب، تنظيم جامعة الزيتونة الأردنية (17- 19 نوفمبر 2015)، المجلد الأول، ص 297.

² مرجع سابق: أثر اللسانيات التقابلية والنّصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص 16.

أ - تداخل تقدّمي: عندما يؤثّر التعلم السابق في تعلّم اللغة (ب)، في التعلّم اللاحق تأثير تعلّم اللغة (أ).

ب - تداخل تراجمي: وذلك عندما يؤثّر التعلم اللاحق في السابق، تأثير تعلّم اللغة (ب) في اللغة (أ).

-ونجده ينقسم من حيث الفاعلية إلى:

1 - تداخل إيجابي: عندما يساعد على تيسير العملية التعليمية، حينما يسهّل على المتعلم تعلّم اللغة (ب) بمساعدة اللغة (أ)، أو العكس، تعلّم اللغة (ب) يعمّق تعلّم اللغة (أ).¹

1 - تداخل سلبي: عندما يعوق ويعرقل عملية التعلّم، تعلّم اللغة (أ) يعرقل تعلّم اللغة (ب)، يحدث اضطراباً في تعلّم اللغة (أ).²

3 - 4 - الأخطاء:

تهتم اللسانيات التقابلية بدراسة الأخطاء وتحليلها وذلك بـ:

1- ضبط أسبابها المباشرة وغير المباشرة.

2- توفير الوسائل الكفيلة بتحبيدها وإبعادها.

3- وضع برامج تدريجية لمقاومتها .

4- تقليص الفرص لظهور الخطأ في مسار اكتساب اللغة.

¹ Robert, Galisson et D .Coste :Dictionnaire de didactique des langues , Librairie Hachette (1976), paris , p 29/292.

² Robert , Galisson , OP, CIT, p: 569. نقلاً عن: أحمد حساني، أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، مقارنة بينية، ص 16 - 17.

كما تقر اللسانيات التقابلية بأن الأخطاء هي:

1 - طفيليات يمكن لها أن تعرقل التعلم.

2 - مكونات ضرورية لمسار اكتساب اللغات.

3 - سلسلة من المحاولة والخطأ.

4 - قواعد عبور أو قواعد انتقال.

5 - أعراض تظهر في مسار التعلم.

وقد يصبح الخطأ في العملية التعليمية الكاشف، أو المنبّه (REVELATEU) الذي يشير إلى نقاط الضعف في الطرائق المستعملة لتعليم اللغات.¹

3 - 5- التمييز بين الأخطاء (ERREURS/ERRORS) والأغلاط (FAULTES/FAULT):

يُميّز بعضهم بين الأخطاء والأغلاط؛ حيث يتماشى هذا التمييز مع المقابلة التي وضعها "تشومسكي"، بين الكفاية اللسانية والأداء الكلامي، أو الإنجاز، فالأغلاط ناتجة عن الأداء، والأخطاء ناتجة عن الكفاية.

وعليه فالانحرافات التي تلاحظ في تعليم اللغة الأم، هي أغلاط وليست أخطاء، والإخفاقات التي تطرأ على مسار تعلم لغة أجنبية هي أخطاء؛ لأنها تتعلق بامتلاك كفاية لسانية ثانية. وتتعلق الأخطاء بتعلم اللغة الأجنبية؛ حيث يرتبط تحليل الأخطاء مباشرة بهذا النوع من التعليم؛ لأنّ ظهور الأخطاء، يعكس قصوراً في كفاية المتعلمين في هذه اللغة؛ أي القدرة على تمثّل النّسق اللغوي الجديد.²

¹ Ibid , p 35 . نقلاً عن: أحمد حساني، أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص17.

² ينظر: سام عمار، نحو رؤية جديدة لتدريس النحو العربي على المستوى الجامعي، مجلة التربية، العدد 32، مارس، قطر، 2000.

وقد ظهر التحليل التقابلي حتى لا يترك لكل متعلّم هذه المهمة، من منطلق أنّه قد لا ينجح في اكتشافه، كما أنّه قد يتوهّم تشابهاً غير حقيق، كما هو الحال فيما يُعرف " بالنظائر المخادعة AMIS - FAUX ".¹ إذن فالتحليل التقابلي يختص بالبحث في أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة الأولى للمتعلّم واللغة الأجنبية التي يتعلّمها.

كما ينبغي لفت الانتباه إلى أنّ التشابه بين لغتين، لا يعني سهولة التعلّم، أو أنّ الاختلاف يعني صعوبة التعلّم؛ ذلك أنّ الاختلاف والتشابه مسألة لغوية، أمّا السهولة والصعوبة فمسألة نفسية لغوية.²

ومن الحقائق المقررة-أيضاً- أنّ أوجهاً مشتركة تجمع اللغات جميعها، وهي التي يسعى العلماء الآن إلى بحثها، فيما يُعرف (بالكليات اللغوية)، على أنّه من الحقائق المقررة - أيضاً - أنّ اللغات تختلف فيما بينها من حيث البنية على المستويات اللغوية جميعاً؛ حيث الاختلاف موجود في الأصوات وفي الكلمة وفي الجملة وفي المعجم.

كما أنّ " التحليل التقابلي " لا يقارن لغة بلغة، وإنّما يقارن مستوى بمستوى، أو نظاماً بنظام، أو فصيلة بفصيلة، ويجري هذا التقابل على كلّ ما ذكر سلفاً، فالتقابل الصوتي مهمّ جداً في تعليم اللغة، وكذلك التقابل الصرفي والنحوي والمعجمي.³

¹ النظائر المخادعة: تعبير فرنسي أصبح مصطلحاً مقبولاً في هذا المجال، يدل على وجود كلمات تبدوا متشابهة بين لغتين، لكنها في الحقيقة مختلفة في الاستعمال، وتؤدي إلى أخطاء، ويحدث هذا في اللغات المتقاربة، من أمثلة ذلك الجمل الآتية لطلاب ألمان يدرسون الإنجليزية أو الفرنسية:

1-He turned the last side . يقصد page لأنّ الألمانية تستخدم كلمة . site

2-Did you buy this in a ware house. / يقصد Department store warrenhaus

3- . He was astonished to find the following notice إذ في الألمانية . Notiz

4-Mon père et académicien . يقصد Fait des etudes universitaires AKademiker

² مرجع سابق: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 47 .

³ المرجع نفسه: ص 47.

ومن المهم جداً أن يتمّ التقابل على نموذج واحد، من الوصف اللغوي، لكن غير مهم أن يكون هذا النموذج بنائياً أو تحويلياً، أو تقليدياً، فكلّ من هذه النماذج لها مزاياها كما لها عيوبها، وهذا يؤكّد ما تمّ ذكره آنفاً، من أن علم اللغة التطبيقي، لا يرتبط بنظرية لغوية بذاتها، وإنما يأخذ ما يراه أكثر نفعاً في تعليم اللغة. لكن رغم ذلك فإننا نجد اتّجهاً يُحبّد استخدام المنهج التحويلي في التحليل التقابلي على وجه الخصوص، لأنّه يعين على اختصار الاختلافات، بإرجاعها إلى بنية عميقة متشابهة بين اللغتين، بالإضافة إلى أنه يبرز قيمة الكليات اللغوية في تعليم اللغة.¹

3-6 - وتنحصر أهداف التحليل التقابلي في ثلاثة أهداف وهي كما يلي:

- 1- فحص أوجه الاختلاف والتشابه بين اللّغات.
- 2- التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم لغة أجنبية ومحاولة تفسير هذه المشكلات.
- 3- الإسهام في تطوير موادّ دراسية لتعليم اللغة الأجنبية.

فأما الهدف الأول، فهو ما تطرّقنا له سابقاً، وأما الهدف الثاني، فيقوم على افتراضٍ علمي؛ حيث أنّ مشكلات تعلّم لغة أجنبية تتوافق مع حجم الاختلاف بين اللغة الأولى للمتعلم واللغة الأجنبية؛ حيث كلّما كان لاختلاف كبيراً كانت المشكلات كثيرة، وعليه فحين نضع أيدينا على طبيعة هذا الاختلاف، حينها يمكننا أن نتنبأ بالمشكلات التي ستنجم عند التطبيق العملي في عملية التعليم، كما يمكننا - أيضاً - نُفسّر طبيعة هذه المشكلات.²

فمثلاً: التّقابل بين العربية والإنجليزية، يشير إلى وجود اختلافات بنائية كثيرة على المستويات اللغوية جميعها، (فأصوات العين والحاء والخاء والغين) على سبيل المثال، ليس لها مقابل في الإنجليزية، وكذا بعض الصيغ الفعلية في العربية مثل صيغة " فاعل " فهي ليس لها نظير فيها كذلك، ونجد - أيضاً - النّعت يسبق المنعوت في اللغة الإنجليزية، ولا يجوز ذلك

¹ ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 48.

² المرجع نفسه: ص 48.

في اللغة العربية، وكلمة (العم والخال) لها مقابل إنجليزي واحد، وبعض ألفاظ القرابة ليس لها مقابل على الإطلاق.¹

إذن من هنا يمكننا توقع مواجهة متعلّم لغته الأولى، الإنجليزية مشكلات عند تعلّمه العربية في بعض الظواهر؛ حيث من المتوقع جداً أن نجد جملة من نحو:

رأيتُ طالباً الذي نجحَ. (هذه النّجمة رمز للجملة غير المقبولة نحويّاً).

وأما الهدف الثالث والأخير، فهو يمثل ثمرة طبيعية للهدفين السابقين؛ فإذا توصّلنا إلى وصف تقابلي لأنظمة اللغتين، وحدّدنا ما نتوقعه من مشكلات في ضوء هذا الوصف، كان بإمكاننا تطوير مواد دراسية تواجه مثل هذه المشكلات ابتداءً.²

وهو ما كان " فريز " (FRIES) يؤكّده منذ أول الأمر، أنّ أفضل المواد فاعلية في تعليم اللغة الأجنبية، هي تلك المواد المستندة إلى وصف علمي لهذه اللغة، مع وصف علمي موازٍ للغة الأم.³

لكن على الرغم ممّا يبيده بعض الباحثين من تحفّظ على هذا المبدأ، فإنّ "التحليل التقابلي" أثبت نفعاً حقيقياً في تطوير المواد الدراسية، في تعليم اللغة الأجنبية، كما قد يكون التحليل التقابلي نافعاً أيضاً في تعليم اللغة لأبنائها؛ حيث ثبت لنا بالتجربة العملية، أنّ كثيراً من الظواهر اللغوية في العربية، تكون أكثر وضوحاً حين يتمّ عرضها على الدرس التقابلي، وعليه فمن هنا يُصبح إدراكنا لطبيعة الظاهرة إدراكاً أكثر علمية من فهمنا لبعض الجوانب المشتركة في قدرة

¹ المرجع السابق: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 48.

² المرجع نفسه، ص 48 – 49.

³ Fries , C. Teaching and Larning English as a foreign Language , Ann Arbor Mich , 1945 , p:9. نقلا عن: علم اللغة

التطبيقي وتعليم العربية، ص 19.

(التعلم) حين تتلقّى هذه الظاهرة، ويثمر ذلك رؤية أفضل نحو تطوير المواد الدراسية لتعليم اللغة الأولى.¹

4 – اللسانيات الجغرافية:

ويهتم هذا العلم بدراسة وتصنيف اللغات واللهجات، طبقاً لموقعها الجغرافي، وبالنظر إلى خصائصها اللغوية (الصّوتية والصّرفية والنحوية والدلالية) التي تفرّق لغة عن لغة أو لهجة عن لهجة، وتنتهي هذه الدراسة بوضع الأطالس اللغوية، وفق رموز خاصة على خرائط جغرافية توضح موقعها وخصائصها اللغوية.²

وعلى اعتبار أنّ للسانيات الجغرافية علاقة وثيقة ووطيدة بالجغرافيا والمكان، ارتأيت أن أسلط الضوء على مفهوم الجغرافيا، ومن ذلك ما يلي:

-الجغرافيا: هي ((علم الموقع ومظاهر سطح الأرض (التضاريس)، وتوزيع الكائنات الحية (الإنسان والنباتات والحيوانات) على اليابسة وفي أعماق المياه، ويدرس الجغرافيون الأماكن التي يوجد فيها كلّ من الإنسان والحيوان والنبات، وعلاقتها بالأنهار والبحاري والجبال وغيرها من مظاهر السطح، وكلمة جغرافيا مشتقة من الأصل اليوناني " جيوغرافيا " وتعني وصف الأرض.))³

وتنقسم الكلمة إلى شقين اثنين وهما: جيو: وتعني الأرض؛ غرافيا: وتعني وصف الصورة . وترجمة في اللغة العربية إلى "وصف الأرض".⁴

وتُعرّف الجغرافيا أيضاً بأنّها: ((اسم يطلق على معلم أرضي، وبوجع فإنّ الاسم الجغرافي هو اسم العلم، كلمة محدّدة أو مجموعة محدّدة من الكلمات، تستعمل في اللغة استعمالاً

¹ مرجع سابق: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 49.

² حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 77.

³ الموسوعة العربية، ط2، الرياض – السعودية - ، 1999، ص 401.

⁴ عبد الحميد علي فلاح المناصير، الأسماء، الجغرافيا واللغة العربية الفصيحة، ص 1.

منسقاً للإشارة إلى مكان أو معلّم أو معيّن أو منطقة معينة)¹.

4-1- وللجغرافيا أقسام عديدة نذكر منها ما يلي:

1 - الجغرافيا الإقليمية.

2 - الجغرافيا الموضوعية.

3 - الجغرافيا البشرية: ويركّز هذا العلم على دراسة أنماط النشاط البشري، وأوجه صلتها بالبيئة، وتشمل كلّ من الجغرافيا الحضارية، وجغرافيا السّكان، والجغرافية الاجتماعية.²

وبالعودة لترجمة مصطلح "LINGUISTIQUE GEOGRAPHIQUE" ، نجد أنّها قد تعدّدت واختلفت، ومن أهمها " اللسانيات الجغرافيا"، "علم اللغة الجغرافي"، "علم اللغة الإقليمي"، "الجغرافية اللغوية"، "جغرافيا اللهجات".

غير أنّه على الرّغم من اختلاف المسميات، تبقى مضامينها واحدة، تتمثّل في دراسة اللغات واللهجات وتوزيعها على المناطق الجغرافية المختلفة، باستثناء مصطلح " جغرافيا اللهجات"، فإنّه مصطلح قاصر إذا ما قارناه بغيره، باعتباره اتّخذ اهتمام اللسانيات الجغرافية منحصرّاً فقط في دراسة اللهجات دون سواها، وهو ما يُعدّ حصراً وتضييقاً لمجال هذا العلم.

4-2 - تعريف اللسانيات الجغرافية:

تُعرّف بأنّها: ((العلم الذي يدرس العلاقة بين الظاهرة اللغوية، ومجال انتشارها، ويعرّفها كذلك " جون ديبوا " في قاموس " اللسانيات وعلوم اللغة " بقوله: " هي دراسة اختلاف اللهجات عند الأفراد، والجماعات اللغوية المنتمية إلى مناطق جغرافية مختلفة (...))³

¹ مرجع سابق: الموسوعة العربية، ص 401.

² المرجع نفسه: ص 401.

³ جون ديبوا، قاموس اللسانيات وعلوم اللغة، ص 221.

كما نجد الباحث " عبد المالك مرتاض "، يذهب إلى نفس الاتجاه، وذلك من خلال مقال له بعنوان: " اللسانيات الجغرافية ونظرة العرب إليها "؛ حيث جعل اهتمام اللسانيات الجغرافية منصباً حول اللهجات، حيث يقول: ((فاللسانيات الجغرافية هي في أبسط غاياتها، الاشتغال بالبحث في اختلاف اللهجات داخل لغة واحدة كبيرة.))¹

أما " ديكرو " فيُعرّفها في معجمه: ((ليس إلّا تجسيد اللهجات في علاقتها بمحلّيتها التي هي اجتماعية وحيزية في الوقت ذاته)).

وأما " محمد التونسي " و" وراجي الأسمر " فيعرّفانها في معجمهما بأنّها: ((دراسة مواقع اللغات الفصيحة والعامية، واللهجات من حيث انتشارها وانحصارها، أو انتشار التّخيل بين ألفاظها أو تبدّل أصواتها، بسبب اندماجها بغيرها، أو اعتناق شعوبها ديناً جديداً أو بسبب الغزو.))²

ونجد " أنطوان ميه " يرى في هذا العلم، إسهاماً في توضيح علم اللغة التعاقي حيث يقول: ((إنّ الخرائط اللغوية تمكّننا من أن نحدّد مناطق انتشار الخصائص المتعدّدة، التي تميّز لغات لسان ما، وقد استطاعت الخرائط اللغوية فعلياً أن تُجدّد علم اللسان (اللغة) التاريخي في نقاط عدّة.))³

وعليه نتوصّل من خلال التعريفات السابقة، إلى أنّها كلّها تتفق على أنّ علم اللغة الجغرافي هو أحد فروع اللسانيات التطبيقية (علم اللغة)، يهدف لتصنيف اللغات واللهجات على أساس جغرافي، ويبحث أيضاً في توزيع لهجات لغة ما، وكذا في الفروق بين اللهجات، من خلال

¹ عبد المالك مرتاض، مقال: اللسانيات الجغرافية ونظرة العرب إليها، جريدة الرياض، الخميس 18 ربيع الآخر 1426هـ - 26 مايو 2005م - العدد 13485.

² محمد التونسي وراجي الأسمر، المعجم المفصّل في علوم اللغات (اللسانيات)، ط1، دار الكتب العلمية، لبنان، مجلد 1، 2001، ج 1، ص 226.

³ ينظر: منهج البحث في اللغة، تر: محمد مندور، وهو ملحق بكتاب النقد المنهجي عند العرب، ص 56.

دراسة اللسانيات الجغرافية، اللغات أو اللهجات التي يتكلمها السكان في منطقة معينة، كما يدرس التوزيع الإقليمي للهجات .

كما تتركز أهم اهتمامات اللسانيات الجغرافية في معرفة اللغات البشرية، ولهجاتها وتوزيعها على الكرة الأرضية، وعدد المتكلمين بكل منها ونوعها، وفي أي نمط من أنماط الحياة تستخدم، وصراع اللغات وغيرها .

كما تهتم اللسانيات الجغرافية بدراسة اللغات المحلية، ومجالات النفوذ اللغوي، واللغات الوطنية والاستعمارية، والتعدد اللهجي للغة الواحدة، وكذا مدى الفروق الصوتية الدقيقة بين لهجة واحدة.¹

كما تهتم بتصميم الخرائط اللغوية بالمفردات من حيث بنيتها، ومرادفاتها ومشتكرها واختلافها، باختلاف المناطق، ومقدار انتشار الكلمات في الأمصار والأقاليم ...، مما يتيح لنا معرفة الواقع اللغوي للغات الإنسانية.

كذلك بيان التوزيع الجغرافي للغات في العالم، والإشارة إلى الحدود المختلفة للهجات ورصد الفروقات بينها.

الدراسة الموضوعية لتوزيع اللغات واللهجات على أساس جغرافي، مع تحديد الفصائل اللغوية (اللغات السامية / اللغات اللاتينية)، (وهناك إحصاءات تقول بوجود 3 آلاف لغة متكلمة في العالم).

إعداد خرائط وأطالس لغوية؛ حيث يسجل الواقع اللغوي على خرائط يسجلها أطلس عام، وقد تختص كل خريطة بكلمة، أو باستعمال أداة مع تسجيل الاختلافات الحاصلة بين

¹ رمضان عبد التّواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، ط3، القاهرة، 1997/1417، ص 147.

المناطق، كما تساعد الخرائط على معرفة مدى انتشار الأصوات، والمترادفات والصيغ في المنطقة اللغوية التي يتناولها البحث.¹

5 – تحليل الأخطاء: (E A) .ERROR ANALYSIS

تحليل الأخطاء هو أحد فروع اللسانيات التطبيقية، وهو أحد المصطلحات التي تستخدمها اللسانيات في تعليم اللغات، وهو الخطوة التالية للتحليل التقابلي، بل لعله ثمرة من ثمراته، غير أنه يختلف عنه، وعن المقارنة الداخلية في أنهما يدرسان اللغة، في حين يدرس هو لغة المتعلم نفسه، لا نقصد لغته الأولى وإنما نقصد لغته التي ينتجها وهو يتعلم.²

فمنهج تحليل الأخطاء منهج ضروري، لتحليل الأخطاء التي تعترض متعلمي اللغة العربية، على اختلاف جنسياتهم، لكي يتمكن المعلمون في حقل تعليم العربية للناطقين بغيرها، بغية الوصول إلى أحسن السبل، لتسهيل عملية التعلم والتعليم. حتى وإن كان الخطأ في اللغة من الأمور الشائعة في لغات العالم قاطبة، فإن أسباب الخطأ قد تختلف في لغة ما عنها في لغة أخرى، قد يتعلّق ذلك بتاريخ اللغة وتطورها وخصائصها الذاتية.³

فاللغة العربية تمتاز بخصائص تميّزها عن اللغات الأخرى في نظامها، (الصوتي والصرفي والتّحوي والدّلالي والمعجمي)، بالإضافة إلى قوّة بيانها، وأصالة ألفاظها وورصاتها وأصواتها، وموسيقى كلماتها، ووفرة معانيها، وهنا مكن الصعوبة. كما أنّ سبب ظهور منهج تحليل الأخطاء، هو فشل المنهج التقابلي، في تفسير عدد كبير من أخطاء المتعلمين، الخارجة عن نطاق التداخل اللغوي، ليظهر منهج تحليل الأخطاء، على يد " كوردن" (CORDER)، ونمسر)

¹ هيام كريدية، أضواء على الألسنية، ط1، لبنان، 2008/1429، ص 126.

² مرجع سابق: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 49.

³ منى العجومي، هالة حسني بيدس، مقال بعنوان: تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات، الجامعة الأردنية، 2015، ص 1.

(NEMSER)، وسلنكر (SLENKER)، مركّزاً على الأخطاء المنتجة فعلاً من قبل متعلّمي اللغة الثانية.¹

5-1- منهج تحليل الأخطاء:

يجري تحليل الأخطاء عادة على مراحل وهي:

1 - تحديد الأخطاء ووصفها.

2 - تفسيرها.

3 - تصويبها وعلاجها.

5-1-1 - تحديد الأخطاء ووصفها:

إنّ درس الأخطاء من حيث التّحديد والوصف يتّبع قواعد منهجية وهي:

أ - إنّ الأخطاء يقع فيها أفراد - ورغم ذلك فنحن لا ندرس - أخطاء الفرد؛ لأنّنا حين نضع مقرّرات تعليمية، إنّما نضعها لجماعات، والمفروض أن تكون هذه الجماعات متجانسة على معايير العمر والمستوى، والمعرفة اللغوية، واللغة الأولى أحياناً، ومن ثمّ فإنّنا ندرس الأخطاء التي تصدر عن جماعات متجانسة أيضاً؛ أي الأخطاء التي لها صفة من الشّيع في هذه الجماعات.²

ب - إنّ السمة الأولى للغة، أنّها "نظام"، ونحن حين ندرس لغة المتعلّمين، إنّما ندرس "نظاماً" أيضاً؛ أي أنّ الوصف اللغوي للأخطاء لا بد أن يكون منصّباً على طبيعتها النظامية، فالأخطاء التي تتصف بذلك، هي التي تكون مجالاً للدرس، وقد أثبتت التجربة أنّ المتعلّم قد ينتج جملاً

¹ ينظر: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 50.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 51.

مقبولة وملائمة بالصدفة، والصدفة لا تمثل "نظاماً"، ومعنى ذلك أن الخطأ والصواب ليس في الشيء ذاته، وإنما هو دليل على نظام صحيح أو نظام خاطئ.¹

ج - يكاد يكون هناك اتفاق على أن الأخطاء نوعان: 1/ أخطاء قدرة COMPETENCE. 2/ أخطاء أداء PERFORMANCE، ووصف أخطاء القدرة مهم جداً، خاصة في تعليم اللغة الأولى، لكن معظم الجهد يتوجّه إلى أخطاء الأداء. والأداء ضربان: أداء إنتاجي وأداء استقبالي، والحق أن الأداء الاستقبالي له أخطاؤه، لكنّها أخطاء يصعب تحديدها والإمساك بها للأسف الشديد؛ لأنّ المتعلّم للغة الأجنبية قد يتلقّى كلاماً ما، فتكون استجابته إيماءً أو حركة معيّنة، وقد يأوي إلى الصمت، وليس من السهل أن نعرف أكان استقباله صحيحاً أم خاطئاً، إلا إذا أنتج كلاماً؛ وحين نتمكّن من معرفة طبيعة أخطاء الأداء الاستقبالي، فإنّ ذلك سيفيد إفادة حقّة في الكشف عن طبيعة قدرة التلقّي اللغوي عند الإنسان، لذلك كلّه يتركّز تحليل الأخطاء على الأداء الإنتاجي أو الأداء التعبيري EXPRESSIVE، كما يسميه بعضهم.²

د - يجري وصف الأخطاء على كل مستويات الأداء، في الكتابة، والأصوات، والصّرف والنحو، والدلالة، وبديهي أن وصف الخطأ يتمّ في إطار نظام اللغة، بمعنى أن خطأ ما، إنّما يدلّ على خلل في قاعدة من قواعد النظام، فالأخطاء الكتابية مثلاً، ليست مجرد خطأ في حرف من حروف الهجاء، لكنّها قد تكون دليلاً قوياً على فقدان قاعدة في نظام اللغة، فالأجنبي الذي يتعلّم الإنجليزية مثلاً يخطئ حين يكتب "SKREW" فيضع حرف "K" مكان حرف "C"، وهذا خطأ يدلّ على فقدان قاعدة ما، ذلك أن نظام تجمّع الصّوامت في الإنجليزية حين يكون في أوّل الكلمة يشترط القاعدة الآتية: $S + [P + C] + R + V$.³

¹ ينظر: المرجع السابق، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 52.

² Corder, Intruducing, p: 261. نقلاً عن: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 52.

³ ينظر: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 53.

أي أنّ (S) لا يمكن أن يليها إلا واحد من هذه الأصوات الثلاثة، وبعده (R) وبعدها صائت¹. والشأن نفسه في اللغة العربية؛ حين يخطئ متعلّم، فيكتب كلمة (كتابة) مصدر (كَتَبَ)، بهاء (كتابه)، إنّما يخطئ في قاعدة من قواعد النظام اللغوي؛ لأنّه لا يفرّق بين التاء المربوطة الدالة على التأنيث، والهاء التي هي ضمير².

والمتعلم الأجنبي الذي يقول: اشتريت ثلاثة خبز، بدل أن يقول: ثلاثة أرغفة، إنّما يخطئ في قاعدة من قواعد النظام اللغوي، التي تفرّق بين ما يستخدم معدوداً، وما يستخدم غير معدود.

هـ – لقد جرت دراسات كثيرة في تحليل الأخطاء، وانتهت إلى أنّ الأخطاء تكاد تنحصر في أنواع: حذف عنصر، أو زيادة عنصر، أو اختيار عنصر غير صحيح، أو ترتيب العناصر ترتيباً غير صحيح، لذلك فإنّ وصف الأخطاء يتّجه في الأغلب إلى هذا التصنيف³.

5 – 1 – 2 – تفسير الأخطاء:

ويأتي تالياً – بعد تحديدها ووصفها – والوصول إلى تفسير صحيح يعين بلا شكّ على الإفادة من هذا التحليل، فليست هناك كلمة جامعة على معايير التفسير؛ إذ كلّها موضوع نقاش وجدل، لأنّ البرهنة على صوابها ليست أمراً سهلاً.

وأول ما نبدأ به هو المعيار الذي يفسّر الخطأ في ضوء التعليم، فالمتعلم يتلقّى ما يتعلّمه من اللغة من عينات مختارة معيّنة من هذه اللغة، وقد تنجم هذه الأخطاء بسبب طبيعة هذه العينات، وتصنيفها، وطريقة تقديمها (ولعلّ هذا من الأسباب الملحوظة في أخطاء تعليم العربية لأبنائها)؛ كما أنّ تعليم اللغة لا يحدث دفعة واحدة، وإنّما يجري على فترات زمنية، واللغة كما نعرف، نظام داخلي مستقل مكثّف بذاته، وعليه تنشأ الأخطاء نتيجة المعيار الثاني: فهو القدرة

¹ ينظر: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 53.

² هذا الخطأ شائع بين العرب شيوعاً واضحاً.

³ علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 53.

المعرفية " CONGTIVE " عند المتعلم؛ حيث إنَّ كلاً منَّا يتَّبَع استراتيجية معيَّنة في التَّعلُّم، في هذه الاستراتيجية ما هو كَلِّي مشترك بين البشر، ومنها ما هو خاص بكلِّ متعلم؛ أمَّا الكلي فقد زادت عليه دراسات نافعة، لكنها لا تزال جزئية، وأمَّا الخاص فليس من السهل الوصول إليه، هذا إلى أنَّ ما يجري في أعماق المتعلم من عمليات، لا يزال العلم يطمح إلى الكشف عنه يوماً ما.¹

أمَّا المعيار الثالث، فهو موضع نقاش واسع، وهو الذي يتمسَّك به الباحثون في الوقت نفسه، لأنَّه يجعل دائرة التحليل أكثر تناسقاً، فضلاً عن أنَّه يمدِّنا ببعض النتائج الملموسة، هذا المعيار هو الذي يعرف **" بالتدخَّل " " INTERFERENCE "**، وتدور فكرته على المبدأ الآتي: "إنَّنا نتعلَّم مهارة جديدة، على أساس مهارة موجودة تعلَّمنها قبلاً، ومعنى ذلك أنَّه لابد أن يحدث تدخَّل ما بين المهارتين عند التَّعلُّم، وهذا التدخَّل يكون نتيجة النقل **" TRANSFER "**، والنقل قد يكون أمامياً، بأن تؤثر المهارة الموجودة على المهارة الجديدة، وقد يكون العكس، وهو ما يسمَّى **" ارتجاعياً "**".²

وكلاهما قد يكون إيجابياً أو سلبياً؛ أمَّا **" الإيجابي "**، فهو تيسير تعلُّم مهارة جديدة، بسبب التشابه بين المهارتين؛ أمَّا **" السلبي "** فهو إعاقة تعلُّم مهارة جديدة، بسبب الاختلاف بين المهارتين، وحدوث المشكلات هو ما يُعرف **" بالتدخَّل "**، وعدم حدوثها هو ما يُعرف **" بالتيسير "**.

ومع ذلك فإنَّ مبدأ **" التدخَّل "**، لا يزال معياراً صالحاً لتفسير كثير من الأخطاء، إلى أن يكون في أيدينا معرفة واضحة عن عمليات التعلم الداخلية التي يجريها المتعلِّمون عند تلقِّيهم للغة.³

¹ المرجع السابق، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 55.

² المرجع نفسه: ص 55.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 56.

5 - 1 - 3 - تصويب الأخطاء:

من الواضح أنّ كل شيء في علم اللغة التطبيقي يُدرس للإسهام في حلّ مشكلة عملية، وعلى أساس ذلك فإنّ الأخطاء تدرس لذاتها، صحيح أنّها تفيد إفادة محقّقة في الكشف عن طبيعة التعلّم، لكن ما يهّمنا هو كيف نواجه الأخطاء؟ وكيف نتلافها؟

ومن الواضح أنّ تصويب الأخطاء، لا يتمّ إلّا بعد معرفة أسبابها، وليس من اليسير الوصول إلى هذه الأسباب بدرجة تقرب من اليقين؛ لأنّها قد ترجع إلى الاستراتيجية الداخلية التي يتّبعها المتعلّم، وقد ترجع إلى طبيعة المادة اللغوية التي تقدم له، وقد ترجع إلى تدخّل اللغة الأم، لكن ما يجب لفت الانتباه إليه، هو أنّ تصويب الأخطاء، لا يتمّ بأن نعيد تقديم المادّة مرّة أخرى، كما هو حادث مثلاً فيما يعرف " بدروس التقوية "، في المدارس العربية، وإنّما يكون بمعرفة مصدر الخطأ، ثم تقديم المادة الملائمة.¹

ومهما يكن من أمر، فإنّ تحليل الأخطاء له فوائد نظرية وأخرى تطبيقية، فعلى مستوى الجانب النظري، يختبر تحليل الأخطاء - وهو مسألة تطبيقية - نظرية علم اللغة النفسي في تأثير " النقل " من اللغة الأم، فيثبت صحتها أو خطأها، وهو يعدّ عنصراً هاماً في دراسة تعلّم اللغة، ثم إنّ تحليل الأخطاء يقدّم إسهاماً طيّباً عن الخصائص الكلية المشتركة في تعلّم اللغة الأجنبية. وعلى مستوى الجانب التطبيقي، يعدّ تحليل الأخطاء عملاً مهمّاً جدّاً للمدرّس، وهو عمل متواصل، يساعده على تغيير طريقته أو تطويع المادّة، أو تعديل المحيط الذي يدرس في، لكن تبقى أهميته الكبرى، تكمن على المستوى الأعلى في التخطيط للمقرّرات الدراسية، والمقرّرات العلاجية، وإعادة التعليم، وتدريب المتعلّمين أثناء العمل.²

¹ ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 57.

² المرجع نفسه: ص 57.

6 – اللسانيات الحاسوبية:

تعتبر اللسانيات الحاسوبية أحد أهم فروع اللسانيات التطبيقية، باعتبارها أحد أحدث فروعها في هذا العصر، وذلك نظراً لما تقدّمه من خدمات دقيقة وسريعة في نفس الآن، في عصر سادت فيه تكنولوجيا الإعلام والاتصال، ناهيك عن حتمية مساهمة روح العصر العلمية وتطوراتها المتزايدة والمتسارعة، وما تتطلبه من استحداث عصري وبرمجي في مختلف العلوم، وكذا مناحي الحياة، ونخصّ منها في هذا المقام العملية التعليمية التعلّمية.

كما يتّضح بشكل جليّ من خلال المسعى (اللسانيات الحاسوبية)، أنّها فرع بيّني، شقّه الأوّل ينتسب إلى اللسانيات، وشقّه الثاني إلى الحاسوب؛ فأما الأوّل فموضوعه اللغة، بينما الثاني موضوعه ترجمة اللغة إلى رموز رياضية.

6 – 1 – تعريف اللسانيات الحاسوبية:

عرّفت اللسانيات الحاسوبية في أوّل مؤتمر دولي يُقام بشأنها عام (1965) بأنّها: ((علم جديد تتقاطع فيه اللسانيات مع جهاز صوري، تفرزه العلوم المنطقية الرياضية، ويخضع للقيود التي تفرضها الآلات المُعدّة للمعالجة الآلية للمعلومة، ويؤدي البحث في هذا المجال إلى إنشاء نموذج خوارزمي.¹

فمن خلال هذا التعريف نلاحظ تحديد ملامح اللسانيات الحاسوبية، والمتمثلة في تلاقي جهازين مفهوميّين حديثين نوعاً ما، وهما: "اللسانيات" في تطوّره المتزايد، "والعلوم المنطقية الرياضية" في رؤيتها الصّورية، بمجال تقني حديث النشأة-أيضاً- وهو المعالجة الآلية للمعلومة.

¹ Léon(Jacqueline), "De la traduction automatique à la linguistique computationnelle. Contribution à une chronologie des années 1959-1965" , traduction automatique des langues N°: spécial trentenaire, 1992, vol-33.n° : 1-2: 25-44.

بالإضافة إلى إعلان هذا التعريف عن الهدف من ظهورها، وهو صياغة نموذج خوارزمي، وهو خطاطة منطقية رياضية للغة قابلة لأن تشغل في الحاسوب.¹

ونجد هذا المصطلح في الأدبيات العربية، يحيل عادة إلى المجال الذي ترتبط فيه اللسانيات، أو علوم اللغة بعلوم الحاسوب؛ حيث يقول أحد الباحثين في هذا الصدد: ((مما لاشك فيه أنّ معالجة اللغة العربية، كلغة من اللغات الطّبيعية تدخل في علم مخصوص، وليد التطورات التكنولوجية المتقدمة، ألا وهو اللسانيات الحاسوبية، مجالها البحثي دقيق وجديد، يعرض لآخر النظريات والتطبيقات الحاسوبية المجربة على جميع اللغات الطبيعية²)).

كما يؤكد-أيضاً- على وثيق الصلة بين هذا التخصص بالتكنولوجيا والإعلام الآلي؛ حيث يقول: ((يلتقي فيه الجانب النظري اللساني بكلّ خلفياته المعرفية والمنهجية، والجانب التقني المعلوماتي بكلّ تطوّراته، ليصوغ ما اصطلح عليه ب: "الهندسة اللسانية" أو "تكنولوجيا اللسان"³)).

كما نجد الباحث "عبد الرحمن الحاج صالح" يؤيد هذا الطرح، من خلال قوله بدلالة مصطلح "اللسانيات الحاسوبية" على الحقل الدلالي، الذي تمتزج فيه اللسانيات بالمعلوماتية؛ حيث يقول: ((إنّ الدراسات والبحوث العلمية في اللسانيات الرتائية(الحاسوبية)، ازدهرت في الوطن العربي في هذه الآونة، وتكاثر إلى حدّ ما الباحثون في هذا الميدان الذي تتلاقى فيه علوم الحاسوب وعلوم اللسان، وهو ميدان علمي وتطبيقي واسع جداً، كما هو معروف، إذ

¹ ينظر: غازي عزّ الدين، اللسانيات الحاسوبية واللغة العربية، الحوار المتمدّن- العدد1639، 2006/08/11، مجلة إلكترونية على العنوان: www.alhewar.org

² ينظر: رضا بابا أحمد، (اللسانيات الحاسوبية، مشكل المصطلح والترجمة)، ص03.

³ مرجع سابق: غازي عزّ الدين، اللسانيات الحاسوبية واللغة العربية. نقلاً عن رضا بابا أحمد، (اللسانيات الحاسوبية، مشكل المصطلح والترجمة)، ص03.

يشمل التطبيقات الكثيرة، كالترجمة الآلية والإصلاح الآلي للأخطاء المطبعية، وتعليم اللغات بالحاسوب...¹

لكن على الرغم من ذلك فإنّ هذه التطبيقات الحاسوبية الكثيرة التي تعالج اللغة العربية، ليس من اليسير أن تُجمع ضمن أصول واحدة، وأسسها المعرفية غير واضحة.

إذن من خلال ما سبق ذكره نستنتج أنّ اللسانيات الحاسوبية، علم بيئيّ تتقاطع فيه اللسانيات مع الحاسوب، لتنتج وتفرض نظريات لغوية حاسوبية تعمل على معالجة الوقائع اللغوية وفق منهج حاسوبي، لتمخض عن ذلك تطبيقات متعدّدة، بالإضافة إلى الحاجة الملحة في هذا العصر لمواكبة تكنولوجيا الإعلام والاتّصال والبرمجيات الحاسوبية، إذ تسهم بشكل كبير جدّاً في حلّ العديد من المشكلات المعقّدة، ذات الصّلة بحوسبة اللغة².

كما تسعى اللسانيات الحاسوبية إلى تطوير النّماذج الصورية، بترجمتها إلى برامج حاسوبية، بإدخالها إلى الحاسوب، وفق قواعد خاصّة.

وقد ترجم الباحثون العرب هذا المصطلح، من المصطلح الإنجليزي "COMPUTATIONAL LINGUISTICS"، والذي يحيل للمجال الذي يتفرّع من اللسانيات وعلم الحاسوب، ومن خلال التفاعل بين لغة الإنسان ولحاسوب، حيث يتضمّن النّص المكتوب والخطاب الشّفوي، وترجمة نصّ أو منطوق من لغة لأخرى، واستعمال اللغات الإنسانية(لا

¹ الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنّشر، الجزائر، ج1، ص 230.

² أستييتية سمير شريف، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2005، ص 527. نقلاً عن: اللسانيات الحاسوبية مشكل المصطلح والترجمة، ص 05.

الحاسوبية)، من أجل التواصل بين الحواسيب ومستخدميها، كما يتضمن نمذجة¹ النظريات اللسانية واختبارها.²

وهناك من يجعله مرادفاً للمعالجة الآلية للغة الطبيعية، باعتبار أن أبرز مهمة للسانيات الحاسوبية هو إنشاء برامج حاسوبية من أجل معالجة الكلمات والنصوص في اللغة الطبيعية، وهو ما يتلاقى مع مهمة مجال المعالجة الآلية للغة الطبيعية. كما يظهر من خلال ما سبق أن منى اللسانيات الحاسوبية هو لساني أكثر منه حاسوبي؛ أي أن اهتمام الباحثين فيه ينصبُّ على الوصف الصوري للغة بدلاً من اهتمامهم بالمشاكل الخوارزمية التي تصادفهم لدى القيام بعملية الصّورة، وعليه كانت هذه المشاكل موكلة إلى المعلومات حتى تعالجها، يضاف لذلك أيضاً أن الخوارزميات والبرمجيات المتصلة بها، والتكنولوجيات البرمجية يمكن تعددها تبعاً للأطر النظرية الحاسوبية وكذا بحسب الجوانب التقنية للآلة، بينما المبادئ اللسانية الأساسية ومناهجها الوصفية تعدّ أكثر ثباتاً.³

ويذكر "وليد العنّاتي" في هذا الصدد: ((أنّ اللسانيات الحاسوبية تقوم على تصوّر نظري يتخيّل الحاسوب عقلاً بشرياً، يقوم على محاولة استكناه العمليات العقلية والنفسية التي يقوم بها العقل البشري، حين ينتج اللغة ويستقبلها، ومن ثمّ يفهمها ويدركها، ولكنها تستدرك على الحاسوب أنّه جهاز أصمّ لا يستعمل إلا وفق البرنامج الذي صمّمه له الإنسان، ولذلك ينبغي أن نوصّف للحاسوب المواد اللغوية توصيفاً دقيقاً، يستنفذ الإشكالات اللغوية التي يدركها الإنسان بالحدس.⁴

¹ النمذجة: هي عملية هدفها كسفي Heuristique، تتضمن إنشاء النماذج، وذلك بنقل المعطيات وملاحظتها ومن ثمّ وصف مختلف السيرورات من خلال لغة مناسبة وصورية: Dufay (Lionel), théorie des opérations- énonciatives et modélisation éd – Ophrys, 2009, p38.

² Fromkin, (v) and a An introduction to language ,wads worth m 7th ed m USA, p412.

³ Bolshakov(I) And Gelbukh(A) computational Linguistics: models, resources, applications, Instituto politecnico

National, Mexicom 2004, p: 25. . نقلاً عن: اللسانيات الحاسوبية (مشكل المصطلح والترجمة)، ص 5-6.

4 اللسانيات الحاسوبية العربية، رؤية ثقافية، فكر ونقد، العدد 82، أكتوبر 2006، ص 01.

6 - 2 - اللسانيات الحاسوبية النشأة والتطور:

منذ أن تمّ اختراع جهاز الحاسوب (عام 1948م)؛ أي أواخر النصف الأول من القرن العشرين، أصبح لا يستغنى عنه في شتى مناحي الحياة، ومختلف العلوم والمعارف الإنسانية. لكن من الصعوبة بمكان التأريخ لبداية توظيف الحاسوب في دراسة اللغة على الصعيد العالمي؛ باعتبار أنّه لم يحدث دفعة واحدة، وإنّما ظهر في شكل جهود أحادية في غالبيتها العام، وتبعاً لفترات زمنية متعدّدة، وفي بلدان مختلفة، غير أنّ البحث اللساني الحاسوبي اتخذ شكله الرسمي الأكاديمي في عام (1954م)، في جامعة "جورج تاون"؛ حيث كان في بداياته في شكل (الترجمة الآلية) من اللغات الأخرى إلى اللغة الإنجليزية، لتتبلور معالم هذا العلم وتتشكّل دعائمه وترسخ مع انعقاد الندوات والملتقيات وإصدار المجلات.¹

كما أنّ اللسانيات الحاسوبية في بداياتها الأولى كانت تعتمد على التحليل الإحصائي للمفردات اللغوية، سواءً تعلّق الأمر بكتاب معيّن أو عند كاتبٍ ما، وذلك بغية إعداد فهارس أبجدية لتلك المفردات، وتحديد تواترها في مؤلفاته، لكن سرعان ما حقّقت قفزة نوعية- حينما اختصرت الزّمن- إذ أعدّت معاجم إلكترونية أحادية اللغة أو ثنائيتها أو متعدّدة اللّغات.²

ومع بداية خمسينيات القرن العشرين، ظهرت المعالجة الآلية للغات البشرية عند الغربيين، في حين بالنسبة للعلوم النظرية عند العرب في العصر الحالي، كانت العلوم الشرعية الشّاقّة لاستخدام تقنية الحاسبات الإلكترونية، وكذا نُظُم المعلومات وذلك في السبعينيات، وظلّت بذلك علوم اللغة العربية في منأى عن الانتفاع بها ردحاً من الزّمن.³

¹ ينظر: سعيد فاهم، نحو معجم لساني حاسوبي عربي، قراءة في المنهج والإجراء، (مقال)، مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، المجلد 04، العدد 12، (31 ديسمبر/كانون الأول 2016)، السعودية، ص 01.

² رضا بابا أحمد، اللسانيات الحاسوبية (مشكل المصطلح والترجمة)، مخبر المعالجة الآلية للغة العربية، جامعة تلمسان، الجزائر، ص 01.

³ مرجع سابق: نحو معجم لساني حاسوبي عربي، ص 02.

وشهدت مرحلة الستينيات من نفس القرن، وما تلاها، طفرة نوعية في إنتاج برامج وأنظمة الترجمة الآلية، وغيرها من التطبيقات اللسانية الحاسوبية؛ حيث كان بعضها ذو طابع تجريبي، تُغذى به الحواسيب لترجمة جملاً مكتوبة أو منطوقة، ومصطلحات كاملة في مجالات محدّدة أهمها: السياحية والتجارية، المرتبطة بمجال الخدمات مثل مصطلحات التّحية والاستفسار عن الأسعار والأماكن والزمن وغيرها.¹

6-2-1- مكوّنات اللسانيات الحاسوبية:

وتقوم اللسانيات الحاسوبية على مكوّنين أساسيين وهما: مكوّن تطبيقي وآخر نظري؛ فأما التّطبيقي فينصبّ اهتمامه على النّاتج العملي لنمذجة الاستعمال الإنساني للغة، والغرض منه هو إنتاج برامج ذات معرفة باللغة البشرية؛ حيث تمثّل هذه البرامج حاجة ملحّة من أجل تحسين التفاعل والعلاقة بين الإنسان والآلة، والعائق الأساسي لهذا التفاعل بين الإنسان والحاسوب هو التّواصل.²

وأما النظري (أو اللسانيات الحاسوبية النّظرية)، فإنّها تتناول قضايا في اللسانيات النظرية، والنظريات الصّورية للمعرفة اللغوية التي يحتاجها الإنسان لتوليد اللغة وفهمها.³ ومنتهى الغاية التي تسعى اللسانيات الحاسوبية للوصول إليها وتحصيلها، فهي تهيئة كفاية لغوية، تشبه ما يكون للإنسان عندما يستقبل اللغة ويسعى لفهمها وإدراكها ثمّ إعادة إنتاجها

¹ سليمان داوود الواسطي، التفاعل بين الإنسان والآلة في الترجمة الحاسوبية، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة، دمشق، ديسمبر 2000، العدد 20، ص 07.

² نهاد الموسى، العربية نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الأردن، عمان، ط 1، 2000. ص 53-54. نقلاً عن: وليد العنّاتي، اللسانيات الحاسوبية، رؤية ثقافية، ص 02.

³ مرجع سابق: نهاد الموسى، العربية نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية، ص 54.

وفق الحاجة¹. والكفاية اللغوية في هذا المقام تُمثل المؤدّي الضمني لمفهوم "تشومسكي" والتي تتألف على المستوى النظري من:²

أ – استدخال قواعد اللغة العربية: في نظامها الصّوتي، وأنساقها الصّرفية وأنماط نظّمها الجُملي، وأنحاء أعاريمها، ودلالات ألفاظها، وكذا وجوه استعمالها وأساليبها في البيان، وأحكام رسمها الإملائي؛ حيث إنّ لكل لغة نظامها الصّوتي والصّرفي والنّحوي والدّلالي... الخاص بها، والمؤسّس على قواعد يكتسبها النّاطق باللغة على نحوٍ واعٍ، ويؤدّيها بتلقائية. ومن الأمثلة على ذلك في اللغة العربية:

- في النظام الصّوتي: يصدّر العربيّ في نطق لغته عن قوانين صوتية لا تتهيأ له بالمعرفة المباشرة، فهو يُماثل في "ال" الشمسية، ويقصّر العلة قبل الساكن، ويُراعي قوانين التّركيب المقطعي، فلا يبدأ بصامتين، ولا ينتهي بهما إلّا في الوقف حصراً... .

- وفي النظام الصّرفي: يعرف الأبنية الصّرفية للاسم والفعل، وما هو مشترك بينهما، ويعرف أبنية اسم الفاعل وسم المفعول واسم المكان، فإذا التبتت الأبنية الصّرفية، استعان بالسياق ليُفَضّ اللبس.

- وفي النظام النّحوي: يعرف قواعد إعراب الأسماء والأفعال والحروف، ويعرف قواعد تركيب الجملة الاسمية، وتركيب الجملة الفعلية، وما يعرض لكلّ واحدة منهما من امتدادات من اليسار أو اليمين.

- وفي الدّلالة: يعرّف معاني المفردات المعجمية، ويستعين بالسياق ليفضّ الالتباس بين الألفاظ المشتركة، والشأن نفسه في النّظام الأسلوبي والهجائي¹.

¹ مرجع سابق: وليد العنّاتي، اللسانيات الحاسوبية، رؤية ثقافية، ص 02.

² مرجع سابق: نهاد الموسى، الأساليب في تعليم اللغة العربية، ص 123-124. نقلاً عن: وليد العنّاتي: اللسانيات الحاسوبية، رؤية ثقافية، ص 02.

ب - إنتاج ما لا يتناهى من الأداءات اللغوية الصحيحة: حيث على الرغم من انبناء اللغة على قواعد محدودة كما هو معلوم، إلا أنه بإمكاننا توليد عدد غير محدود و لا محدود من الأداءات اللغوية، من خلال هذه القواعد، وهو ما عُرف عند العرب " بالقياس والتّمثيل " وعند "تشومسكي"

ج- اللاتناهي": ونمثل من العربية لمفهوم اللاتناهي بما يلي:

-مَثَلٌ من الصَّرف: يُصاغ اسم المكان من الثلاثي على وزن(مَفْعَل)، إلا أن يكون مكسور العين في المضارع (يَفْعَل)، وهما بناءان حسب، لكن يمكننا أن نصوغ وفقاً لهما، عدد غير محدود من أسماء المكان في عربية، وهذا يشبه قالباً نَصَبُ فيه اللَّبَن، القالبُ واحد، وعدد اللَّبَن غير متناهٍ. ومن النَّحو: تنبني الجملة الفعلية العربية على الهيئة التالية: فعلٌ ثُمَّ فاعِلٌ(إن كان الفعل لازماً)، وفعلٌ ثُمَّ فاعِلٌ ثُمَّ مفعول به(أول أو ثانٍ، أو ثالث... إن كان الفعل متعدياً).²

لكن هناك مرونة في ترتيب هذه العناصر من حيث التّقديم والتّأخير، وهي محكومة بقواعد(الوجوب والجواز)، على الرغم من أن هذه الأنماط الفعلية محدودة، مهما تزايد عددها، لكن بإمكاننا التّسيق على هذه القواعد المحدودات عدداً غير متناهٍ من الجمل :

أ-نَزَلَ المَطَرُ.

ب-دَخَلَ مُحَمَّدٌ.

ج-أَدْبَرَ اللَّيْلُ.

د-جَفَّتِ الصُّحُفُ.

ه-نَافَسَ كَرِيٌّ خَلِيلَهُ.

¹ مرجع سابق : وليد العنّاتي، اللسانيات الحاسوبية، رؤية ثقافية، ص 03.

² ينظر: المرجع نفسه: ص 04.

و-تناول محمد الطّعام.

ز-ناقش المدرّس الامتحان.

ح-وجد عليّ الحاسوب مفيداً.

ط-رأيت الله أكبر كلّ شيء... الخ.

6 - 2 - 2 - مرجع في تمييز الخطأ من الصواب:

حيث يقوم هذا المرجع على قواعد النظام اللغوي، الذي قام باستدخال الناطق باللغة اكتساباً، وصقله بالدربة والمِران، حتّى يصبح هذا النظام مُحْتَكَمَهُ ومرجعه في ردّ ما يردّ عليه من أخطاء وزلاّت، وذلك من خلال أنّنا نفسّر الخطأ، ثمّ نقوم بتصويبه بالعودة إلى القاعدة التي نعرفها مُسبقاً. فمثلاً: إذا كتب أحدهم: ناقش الأستاذ القصّة. صوّبنا خطأه بقولنا: إنّ "القصّة منصوبة لوقوع الفعل عليها. وإن قال أحدهم: سبرت عليه كثيراً. صحّحنا خطأه وصوّبناه، بقولنا: "صبرتُ" بالصّاد بدل السين، لأنّ "السّبر" لا يكون في هذا السياق، وإنّما القصد "صبرتُ"..."¹

6 - 2 - 3 - ومن تمام هذه الكفاية اللغوية كفاية تواصلية:²

والكفاية التّواصلية (COMMUNICATIVE COMPETENCE): وهو مصطلح للساني الأمريكي (دل هايمز)، وهو استدراك أقامه على مفهوم الكفاية اللغوية عند "تشومسكي": حيث يرى "هايمز" أنّ معرفة قواعد اللغة وحدها لا تكفي للتّواصل، بل ينبغي أن يعرف الناطق باللغة، كيفية استخدام هذه القواعد، وكذا السياقات التي ينبغي أن تقال فيها، وهو مفهوم

¹ ينظر: وليد العنّاتي: اللسانيات الحاسوبية، رؤية ثقافية، ص 13.

² المرجع نفسه، ص 13.

يشبه إلى حدٍ بعيدٍ المقولة العربية الشهيرة: (لكلِّ مقامٍ مقالٍ). فلقد أصبح هذا المفهوم مرتكزاً أساسياً في ما يُسمّى "بعلم المقاميّات" PRAGMATICS¹.

ففي هذه الحالة ينبغي استخدام اللغة وفقاً لمقتضيات السّياق (أي سياق المقام وسياق المقال)؛ وهذا يدرك عند النّاطقين الأصلاء بلغة ما، باكتساب اللغة عرفياً؛ حيث أنهم يميّزون بين ما يجب استعماله في مناسبات الحزن، وما ينبغي استعماله عند الفرح والسرور... الخ.

وتعود البوادر الأولى للاتصال العلمي بين الحاسوب، والبحث اللغوي العربي، عند لقاء الطبيب محمد كامل حسين، مع الدكتور إبراهيم أنيس؛ حيث اقترح عليه إمكانية الاستفادة من الحاسوب في البحوث اللغوية، فلاقت هذه الفكرة قبولاً واستحساناً؛ نظراً لأنها كانت تلوح في أفقه منذ سماعه بإنجازات الحاسوب في شتى العلوم. لينتجز فرصة زيارته لجامعة الكويت سنة (1971م) للعمل بها أستاذاً زائراً، وهناك التقى بالدكتور "علي حلمي موسى"، أستاذ الفيزياء النظرية في جامعة الكويت، فطرح عليه فكرة الاستعانة بالحاسوب في إحصاءات الحروف الأصلية لمواد اللغة العربية ابتغاء الوقوف على نسج الكلمة العربية، فرحّب بهذه الفكرة واستحسنها أيّما استحسانٍ، وشرع بالتخطيط لها وتنفيذها في النصف الأول من عام (1971م)، وكان من ثمرة ذلك صدور الدراسة الإحصائية للجذور الثلاثية وغير الثلاثية لمعجم الصحاح للجوهري².

6 - 2 - 4 - أمّا خطوات العمل في هذا الإحصاء فتوزعت على ثلاث مراحل وهي:³

المرحلة الأولى: وتمثّلت في إدخال المواد اللغوية في ذاكرة الكمبيوتر (الحاسوب)؛ وأمّا الثانية: فقامت على وضع برامج له بإحدى لغات الكمبيوتر. في حين الثالثة: تُعنى بالتنفيذ الفعلي لهذا البرنامج.

¹ المرجع السابق، : اللسانيات الحاسوبية، رؤية ثقافية، ص 14.

² ينظر: سعيد فاهم، نحو معجم لساني حاسوبي عربي، قراءة في المنهج والإجراء، ص 05

³ المرجع نفسه، ص 05.

وجاءت نتائج هذه الدراسة في صورة جداول إحصائية لجذور اللغة وحروفها، وتتابع أصواتها وخصائص حروفها، مقرونة بدراسة تحليلية موجزة عن التفسير اللغوي لما ورد في تلك الجداول، وتلقى الباحثون هذا العمل العلمي بقبول حسن وأول مرة تمّ تعاون الفيزيائيين واللغويين حول إحصاء كلمات اللغة العربية.

وليس من باب المبالغة في شيء أن نقول إن هذا التوجّه في الفكر العربي المعاصر قد فتح باباً واسعاً للباحثين في الدراسات اللغوية للولوج من خلاله إلى عالم الحاسوب، وتسخيره لخدمة الدرس اللغوي. وهكذا كان حقل الإحصاء اللغوي هو الميدان الأول لتطبيق اللسانيات الحاسوبية على اللغة العربية، وهذه هي الإرهاصات الأولى لظهور فرع جديد من فروع علم اللغة، يطلق عليه أغلب الباحثين اللسانيات الحاسوبية¹.

كما أنّ الغاية التي تسعى اللسانيات الحاسوبية الوصول إليها، وكشف النقاب عنها، هي العمليات الذهنية التلقائية التي يقوم بها العقل البشري، أثناء استيعابه للتركيب اللغوية المتباعدة، أو لدى تلقيه خطاباً لغوياً يحمل عدّة خيارات صحيحة؛ حتى وإن كان العقل البشري يستعين بالقرائن السياقية بغية تحديد المعنى المراد، من خلال استعراض الاحتمالات الممكنة، ثم تقليلها بإقصاء معظمها، لكي يُقرّر واحداً منها؛ فإنّ تلك القرائن السياقية التي يستعين بها العقل البشري، هي ما تجهّد اللسانيات الحاسوبية في ترجمتها إلى ألفاظ إجرائية يمكن توصيفها لمبرمج الحاسوب، لغرض التمثيل الحاسوبي².

ويمكن التّمثيل لذلك بالعملية الذهنية التي يُحدّد من خلالها العقل البشري تشكيل (ضرب) في ثلاث جمل مختلفة على النحو الآتي:

أ - ضَرَبَ الأستاذُ التلميذَ.

¹ المرجع السابق، سعيد فاهم، نحو معجم لساني حاسوبي عربي، قراءة في المنهج والإجراء، ص 05.

² وجدان محمّد صالح كنالي، اللسانيات الحاسوبية العربية، الإطار والمنهج، المعهد الإسلامي للبحوث والتدريب، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية 07-10 ماي 2013، دبي، ص 07.

ب - ضُربَ التلميذُ من قبل الأستاذ لإهماله.

ج - ضُربَ الأستاذ الطالبَ سلوك غير مقبول.

وعلى ضوء ذلك يتعين في المثال (أ) أن يكون الفعل مبنياً للمعلوم؛ أمّا في المثال (ب) فيكون (ضُربَ) مبنياً للمجهول؛ حيث تساعدنا الأدلة السياقية على معرفة ذلك؛ في حين المثال (ج) في واقع الأمر أنّ العقل البشري في تحديده تشكيل الكلمة (ضُربَ) في الأمثلة المذكورة يقوم بعمليات تلقائية، فائقة السرعة لا نكتثر لأهميتها، ولا نجهد في أدائها¹.

وخلاصة القول أنّ اللسانيات الحاسوبية أصبحت علماً لا مناصّ منه بالنسبة لتعليم وتعلّم اللغة العربية، نظراً لما شهدته الثورة العلمية التكنولوجية من تطوّرات منقطعة النظير، فالحاسوب جاء لخدمة العقل البشري، وقدم خدمة جليلة للبحوث اللغوية، باعتبار أنّ اللسانيات الحاسوبية تسعى للكشف عن العمليات الذهنية التلقائية التي يقوم بها العقل البشري، وقد اعتمدت اللسانيات الحاسوبية في بداياتها الأولى التحليل الإحصائي للمفردات اللغوية، ثمّ أعدت معاجم إلكترونية أحادية وثنائية اللغة، ومتعددة اللغات، لتظهر بعدها المعالجة الآلية للغات البشرية، كما تقوم على عنصرين اثنين، أحدهما نظري، يهتم بالنظريات الصورية للمعرفة اللغوية، أمّا التطبيقي، فهدفه نمذجة الاستعمال الإنساني للغة، وإنتاج برامج ذات صلة باللغة البشرية، من أجل تحسين التفاعل والعلاقة بين الإنسان والآلة، كما ازدهرت الدراسات والبحوث العلمية في اللسانيات الحاسوبية في الوطن العربي في الوقت الراهن، لاسيما وأنّه ميدان علمي وتطبيقي واسع جداً كالترجمة الآلية والإصلاح الآلي للأخطاء المطبعية وتعليم اللغات بالحاسوب.

وحسب رأي فإنّ اللسانيات الحاسوبية تعتبر أحد أهم فروع اللسانيات التطبيقية، التي يمكن أن ترتقي بالعملية التعليمية التعلّمية، وذلك بفضل الدقة والسرعة في معالجة اللغة، وتيسير التخزين والاسترجاع، واستطاعتها على حلّ كثير المشكلات المعقّدة المتّصلة بحوسبة

¹ المرجع السابق: اللسانيات الحاسوبية العربية، الإطار والمنهج، ص 07.

اللغة، ونظراً لتعدد وكثرة البحوث والدراسات في هذا المجال، واهتمام علماء اللسانيات به أكثر من غيره، وتقدم البحث وتكنولوجيا الإعلام الآلي، والرقمنة في عصرنا الحالي.

الفصل الثّاني: تعليمية اللّغة العربيّة في ضوء المناهج اللّسانية الحديثة

الفصل الثاني: تعليمية اللغة العربية في ضوء المناهج اللسانية الحديثة.

المبحث الأول: طرق التدريس الحديثة وتصنيفها.

إذا ما عدنا إلى طرق التدريس، وجدناها تصنّف إلى مجموعات: فمنها من يضعها على خط متواصل، يبدأ بطريقة العرض، وينتهي بطريقة الاكتشاف، وبين هذه وتلك تقع طرق المناقشة، ومنها ما يصنف الطرق بحسب الجهد المبذول في كل طريقة، من المعلم أو المتعلم، أو منهما معاً، ومنها ما يصنف الطرق على أساس أسلوب الأداء إلى الطرائق الكلامية، والطرائق التوضيحية، والطرائق العملية، ومنها ما يقسّم الطرق على أساس فردي أو جماعي.

وفيما يلي سنقدم عرضاً موجزاً لكل تصنيف من هذه التصنيفات:

قدّم " أدوين فنتون " تصنيفاً لطرق التدريس؛ حيث وضعها جميعاً على خطّ متواصل: قطبه الأول أسلوب العرض، وقطبه الثاني أسلوب الكشف، وبين قطبي العرض والكشف، تقع الطرق التي تعتمد على المناقشة، فطرق العرض تعتمد على إعطاء المثيرات للطالب، وتندرج تحتها طرق الإلقاء والمحاضرة والعروض، والوسائل السمعية والبصرية، وأحياناً الطرق الاستنتاجية، والاستقرائية والجمعية. والطرق التي تعتمد على المناقشة الموجهة، هي الأسئلة والأجوبة، والحوار والاستقراء والاستنتاج، وقد يدخل ضمنها التعليم المبرمج، القائم على التفاعل بين الطالب والمعلم.

أما الطرق التنقيبية الكشفية، فهي التي تعتمد على النشاط الذاتي للمتعلم، وما يبذله من جهد، في كشف المعلومات الجديدة، دون أن يعطي مثيرات كثيرة¹. كما قد تصنّف طرق التدريس حسب الجهد المبذول في كل طريقة، فتقسّم الطّرق في ثلاث مجموعات:

-أولها يشمل الطرق التي يتحمّل المعلم وحده العبء فيها، دون مشاركة التلاميذ.

¹ فخر الدين القلا وجبرائيل بشارة، التربية العامة، موضوعات في أصول التدريس، جامعة دمشق، كلية التربية، مطبعة زيد بن ثابت، 1980، ص 67.

-وثانيها يشمل الطرق التي يتقاسم العبء فيها المعلم والتلاميذ.

-وثالثها يشمل الطّرق التي يتحمل التلميذ وحده العبء فيها، ويناقشه المعلم فيما توصل إليه من نتائج.¹

1- وتصنّف طرق التدريس من حيث هي نشاط تعليمي يشترك فيه المعلم والمتعلّم، إلى ثلاث مجموعات وهي:

أ-الطرائق الكلامية-ب-الطرائق الإيضاحية -ج- الطرائق العملية.

1-1- فالطرق الكلامية: تعتمد على الكلمة، ويتمّ من خلالها تنظيم عملية إدراك الكلام الشفهي أو الكتابي: ومن أشهر هذه الطرق، القصة، والشرح والوصف، والمحاضرة، والقياس، والاستقراء، والمناقشة.

1-2- أمّا الطرق الإيضاحية: فهي تعتمد على أنّ مصادر المعلومات، هي الإيضاح المادّي أو اللفظي: وتشمل طرق الصور، والعرض، والسينما المدرسية، والرحلات المدرسية.

1-3- أمّا الطرق العملية: فأهم مصدر للمعلومات فيها، الأفعال العملية، والأعمال الكتابية، التي ينفذها التلاميذ باعتمادهم على أنفسهم، مستفيدين من إشراف المعلم².

غير أنّ ما يهمّنا في هذا المقام، هو أن ننتقي من هذه الطرق - بصرف النظر عن تصنيفاتها- ما يفيدنا في تدريس اللغة العربية، ونحسن الطرق القائمة بتوصيفها في شمول ودقّة، تساعد المعلمين على سلامة تطبيقها، ونجنّبهم مزالقها. كما أنّ انتقاء هذه الطرق، سينظر إليه في ضوء الوضع الراهن لتعليم اللغة العربية، وفي ضوء طبيعة اللغة العربية، وخصائصها نطقاً وكتابة، حتى تجد هذه الطرق المنتقاة سبيلها إلى حيز التطبيق العملي لدى معلّمينا الأكفّاء.

¹ مرجع سابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 23.

² مرجع سابق: التربية العامة، موضوعات في أصول التدريس، ص 67.

ولنستعرض فيما يلي كل طريقة من هذه الطرق الآتية الذكر:

1-الإلقاء (المحاضرة):

وتعتبر أكثر الطرق شيوعاً بين معلمي اللغة العربية، لاسيما في المرحلة الثانوية. ونجدها في أحسن صورها، عرض شفهي للمعلومات من جانب المعلم، وقد يكتفي في هذا الشرح بالكلمة المنطوقة، وقد يستعين ببعض الوسائل المعينة، في حين أنّ الطلاب يستمعون فقط، كما قد يسجلون بعض ما يلتقطونه، مما يلقي عليهم للرجوع إليه فيما بعد. ويلجأ المعلمون إلى هذه الطريقة؛ لأنها تمكّنهم من عرض أكبر قدر من المعلومات، في أقصر وقت ممكن، على أكبر عدد من الطلاب. غير أنّ هذه الطريقة تؤدي إلى ملل الطلاب وسلبيتهم، وعدم فهمهم لكثير مما يلقي عليهم، واضطرارهم إلى الاعتماد على الحفظ على ظهر قلب، بدلاً من الفهم والتفكير، وضعف الصلة بمصادر المعرفة والعلم.¹

غير أننا نجد بعض المعلمين قد يتغلبون على هذه العيوب، بطرح مشكلة، أو سؤال يستثير جميع الطلاب ويدفعهم إلى التفكير، أو يرسم خريطة مبسطة للحصة يتّضح منها أقسامها الكبرى، وكيف نجيب عن السؤال، واختيار كمية من الأفكار تناسب زمن الحصة، وعرض هذه الأفكار في وحدات واضحة المعالم، بأسلوب سهل مع تكرار الفكرة أكثر من مرة، حتى يستوعبها أكبر عدد من الطلاب، على أن يكون التكرار في سياقات مختلفة وتعبيرات متنوعة، وبأمثلة مختلفة، وذلك من أجل منع تسلل وتسرب الملل إلى نفس المتدربين.²

وعند الانتقال من وحدة فكرية إلى أخرى، يحسن تلخيص الفكرة الأولى، وربطها بما تمّ عرضه من أفكار، وقد تنتهي الحصة بملخص وافٍ، يحدّد أفكارها ويسمح للطلاب بتدوينه، ثم يطرح المدرّس بعدها أسئلة، ويسمح للطلاب بتوجيه بعض الأسئلة والاستفسارات؛ لأنّ تمثّل

¹ مرجع سابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 24-25.

² ينظر: المرجع نفسه: ص 25.

المعارف واستيعابها شرط أساسي لنجاح طريقة الشرح أو الإلقاء هذه؛ لأنّ تكوين الأحكام والاستنتاجات والبراهين التي تسهم في حقائق جديدة عند الطلاب، لن تتوفر بغير ذلك.¹

وخير وسيلة يتّخذها الطالب للتغلب على ما في طريقة المحاضرة من صعوبة، أن يدوّن نقطاً محدودة، أو أفكاراً معينة في أثناء المحاضرة، وبعد انتهاء المحاضرة، يستطيع الطالب في وقت آخر أن يضعها في صيغة جديدة، وبعبارة جديدة، بأسلوبه الخاص، كما يقوم بترتيبها وتهذيبها، مع مراعاة الجودة والإتقان: فيوضح الغامض، ويكمل الناقص في الفكرة والأسلوب، وحبذا الأمر لو اطلع على كتب أخرى في الموضوع نفسه، واختار منها ما يحلو له من أفكار، يضيفها إلى موضوعه؛ حتى تتكوّن لديه مجموعة من المحاضرات الثمينة، في كل فرع من مادّته، ويعتاد حبّ الاطلاع، وتكثر معلوماته وتجاربه.²

وهنا يمكننا القول: إنّ الطالب المستمع قد بذل مجهوداً عقلياً في الكتابة والتذكر، والبحث والاطلاع، والتجديد والاختراع، والإجادة والإتقان، ولكن هل يستطيع ذلك الطالب أن يقوم بهذا في كل محاضرة، إذا كان لديه خمس محاضرات كل يوم، وثلاثون محاضرة كل أسبوع؟

وخلاصة القول أن: "طريقة المحاضرات لا تناسب التلاميذ، ولا تصلح لأن تكون طريقة أساسية للتدريس في المدارس؛ لأنّ التلاميذ في تلك المدارس، يحتاجون إلى السير معهم بالتدرّج، بالطريقة التي تلائمهم؛ كي يفهموا ما يعرض عليهم من الدروس، ولا يمكننا أن ننكر أن في طريقة المحاضرة اقتصاداً كبيراً في الوقت، وأنها منظمة مرتبة محدودة، ولهذا التنظيم والترتيب والتحديد فائدة كبيرة في الدرس.³

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 25.

² المرجع نفسه: ص 25.

³ المرجع نفسه: ص 26.

2-الاستقرائية – الاستنتاجية:

كثّر استخدام الطريقة القياسية بين معلمي اللغة العربية، وفيها يبدأ المعلم الدرس بذكر القاعدة أو التعريف العام، وتوضيح القاعدة بعرض أمثلة لها، ثم التطبيق على القاعدة، وتستند هذه الطريقة على القياس، وهو انتقال الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن الكل إلى الجزء، ومن المبادئ إلى النتائج، وهي إحدى طرق التفكير العامة التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول.

وانتشرت هذه الطريقة وشاعت بين المعلمين لسهولة استخدامها، لأنها لا تحتاج إلى مجهود كبير من المعلم، أو المتعلم لتسريعها في الأداء، غير أنها لا تسلك طريقاً طبيعياً في كسب المعلومات؛ لأنّ العقل يدرك الأمور الكلية بعد مشاهدة أجزائها، كما أنّ الأمثلة أيسر من القاعدة، بيد أنّ القاعدة الصعبة تقوم على الأمثلة السهلة، كما أنها تبعد التلاميذ عن اكتشاف القاعدة بأنفسهم، كما أنها لا تصلح في المرحلة الابتدائية؛ لأنها تحتاج إلى استخدام الفكر المجرد¹.

أمّا الطريقة الاستقرائية، ففيها يبدأ العقل من الخاص إلى العام، ومن الحالات الجزئية والمفردة، إلى القواعد العامة التي تنظم تلك الحالات المفردة، وفيها يحمل التلاميذ على كشف الحقائق وتعرفها، مُتدرّجين من الجزء إلى الكل، وفيها استخدام للأسئلة، وصولاً إلى استنباط القاعدة التي يراد تعليمها، وهي من طرق التفكير الطبيعية التي يسلكها العقل، وفيها يكثر المعلم من جمع الأمثلة الجزئية المتنوعة، التي تتضمنها القاعدة، وفيها مزج القواعد بالأساليب اللغوية، وهي شائعة في دروس القواعد النحوية والصرفية، ودروس الأدب والبلاغة، ودروس الإملاء، كما أنها تصلح لما بعد المرحلة الابتدائية².

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 26.

² المرجع نفسه: ص 26.

غير أنّ ما يؤخذ على الطريقة الاستقرائية، البطء في توصيل المعلومات، وأنّ المدرسين يتعجّلون تلاميذهم في الوصول إلى القاعدة من مثالين أو ثلاثة أمثلة، كما أنها تستخدم أمثلة متقطعة لا تجمعها وحدة فكرية.

إلاّ أن الطريقتين السابقتين، كليهما لا تستخدمان منفردتين، بل هما كلّ متكامل، يستخدمهما المعلمون معاً؛ ذلك لأنّ الاستقراء يتّفق وطبيعة العقل، ووصول التلاميذ إلى كشف القاعدة العامة، لا يكفل وحده حسن فهمهم لها؛ ولذلك يجب التأكد من ذلك بالتطبيق على هذه القواعد، باستخدام الطريقة القياسية الاستنتاجية، المكملّة والمُتمّمة للطريقة الاستقرائية. فالتدريس لا يستغني عن طريقتي الاستقراء والقياس معاً، فهي طريقة صاعدة هابطة الاستقراء لكشف المعلومات والاستنتاج لتثبيتها وتأكيدّها، وتلك حقيقة يجب أن يلتفت إليها معلّمو اللغة العربية في دروس القواعد النحوية والصرفية والإملائية، وفي دروس الأدب والبلاغة.¹

3- الطريقة الاستنباطية: وهي "طريقة هربارت":

والغرض من هذه الطريقة، أن تقود المتعلم إلى معرفة الحقائق، والأحكام العامة، بطريقة البحث والاستقراء والاستنباط، فهي طريقة يُبحث فيها عن الجزئيات أولاً، للوصول إلى قاعدة عامة؛ كأن تناقش التلاميذ في الأمثلة المدوّنة على السبورة، حتى تستنبط منها حكماً أو قاعدة من القواعد؛ بحيث تكون الأمثلة كثيرة، يمكن الاستنباط منها، وتُعَدّ هذه الطريقة من أحسن طرق التدريس، في تعويد التلاميذ التفكير، ولو أنها بطيئة، وهي تُعوّد التريث في الحكم، ومن السهل أن تستعمل في كثير من المواد، وتُسمّى أيضاً الطريقة الاستقرائية.²

وقد بنيت هذه الطريقة على الخطوات التي وضعها "يوحنا فريك هربارت" المربي الألماني، وبها يرتب الدرس إلى عدّة نقاط، يسميها "هربارت"، خطوات الدرس أو مراتبه، ولكل مرتبة منها

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 27.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 27-28.

غرض خاص، يجب العمل لتحقيقه؛ لأجل الوصول إلى الغرض المقصود من الدرس، وهو فهمه بطريقة منظمة.¹

وتسير هذه الطريقة في أربع خطوات هي:

*الإيضاح أو المقدمة، وتداعي المعاني أو الربط، والنظام أو الحكم، ثم الطريقة أو التطبيق والمراجعة. ويمكن تفصيل ذلك كما يلي:

*الخطوة الأولى: تمثل التحليل الأول للفكرة العامة، وتُعَدُّ أذهان التلاميذ للدرس الجديد، وتسمى مقدمة، وبها ننتفع بمعلومات التلاميذ القديمة، ونربطها بالمعلومات الجديدة؛ كي يسهل عليهم تذكرها. وليس الغرض منها استنباط كلمة أو عنوان للدرس -كما يظن كثير من الطلبة في مقدمات الدروس- ولكن الغرض إعداد أذهان المتعلمين للدرس الجديد، وتشويقهم إليه.

*الخطوة الثانية: وهي تداعي المعاني أو الخواطر، وهي خطوة البحث والاستكشاف، والتفكير في العلاقات التي تربط الأمثلة ببعضها ببعض، وتمثل مرحلتى العرض والربط، حيث تعرض الحقائق الجديدة في الدرس مرتبة منظمة، ويناقش التلاميذ فيها حتى يفهموها، ثم تربط تلك الحقائق والنقط ببعضها ببعض، وتربط المعلومات الجديدة بالقديمة، بالموازنة بين المتشابهة أو المتضادة؛ كأن توازن بين الفاعل ونائب الفاعل، وبين الفاعل والمفعول به، وبين كان وإن، وبين الجملة الاسمية والجملة الفعلية، وبين عمليتي الجمع والطح، أو الضرب والقسم.²

*الخطوة الثالثة: وهي خطوة النظام أو الحكم، ويُراد منها ترتيب العناصر ترتيباً منظماً بعد ربطها ببعضها ببعض؛ لتكوين حكم من الأحكام، أو استنباط قاعدة من القواعد، أو نظرية من النظريات، وهي التي تعرف بمرحلة الاستنباط، بعد المناقشة في أمثلة كافية مختارة. ففيها ينتقل العقل من أمر محسّ إلى أمر معنوي؛ كنظرية من النظريات، أو تعريف من التعريفات.

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 28.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 28.

*الخطوة الرابعة: وهي الطريقة، والمراد بها خطوة التطبيق أو المراجعة، فبعد معرفة القاعدة الجديدة، يجب تثبيتها بإعطاء تمرينات أو تطبيقات، أو أسئلة عليها؛ كأن تطالب بعض التلاميذ بذكر ملخص الدرس في حصة تاريخ، أو تعطيهم تمرينات هندسية، أو حسابية، أو تطبيقات عربية، أو إنجليزية على القاعدة الجديدة التي أخذوها شفويًا أو كتابيًا، حتى تثبت في أذهانهم.¹

وقد أدخل عليها بعض أتباعه مثل " زيلر (ZELER) " و " رين (REIN) " كثيراً من التنقيحات، وجعلوها خمس مراحل وهي: المقدمة، العرض، الربط والاستنباط، والتطبيق أو المراجعة.

فخطوات " هربارت "، وصف دقيق للطريقة التي بها يسير العقل، لتكوين حكم من الأحكام، أو قاعدة من القواعد. وتتضمن هذه الطريقة العقلية تحليل الشيء، ثم الموازنة بينه وبين غيره، ومعرفة أوجه الشبه أو الخلاف بينه وبين غيره، ثم استخلاص حكم عام بعد هذا البحث، ثم تثبيت الحكم العام، أو القاعدة الجديدة في أذهان التلاميذ، بالتمرينات، والتطبيقات، الشفوية والكتابية والإعادة والمراجعة.²

وباتباع خطوات " هربارت "، يجد المدرس كثيراً من التكلّف والصعوبة، ولا يعطى التلميذ فرصة كبيرة للتفكير؛ فالمدرس هو الذي يُعَدُّ له مقدمة الدرس، وهو الذي يعرض المادة عليه، وهو الذي يناقش ويشرح ويسأل، ويطلب بالموازنة، وذكر الحقائق التي يمكن استنباطها من الأمثلة، فلا يترك التلميذ يعتمد على نفسه في التفكير، ولا يسمح له بالبحث عن المشكلة بنفسه؛ حتى يشعر بصعوبتها ويحددها، ويعرفها حق المعرفة، ويعمل للتغلب عليها؛ بفرض الحلول الممكنة، والتفكير في كل حل، وقبول الحل الذي يمكن تنفيذه، والعمل بإرادة قوية للتنفيذ.³

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 28-29.

² ينظر: المرجع نفسه: ص 29.

³ المرجع نفسه: ص 29.

ومن ثمة فطريقة "هربارت" استقرائية، وفيها تربية للعقل إلى حدّ ما، ومراعاة للترتيب المنطقي، ولكنها لا تربّي العقل تربية استقلالية، وهي تتجاهل الترتيب النفسي الذي نادى به "جون ديوي"، الفيلسوف الأمريكي. كما هو جدير بالمدرس ألاّ يتقيد بطريقة من الطّرق، وأن يكون طبيعياً في تدريسه، ويختار الطريقة المثمرة التي تلائم درسه وتلاميذه؛" فيخبر حيث يجب الإخبار، ويستقرئ حيث يحسن الاستقراء ويحاور حيث يحسن الحوار، ويدرب حيث يجب التدريب، ويرشد حيث يجب الإرشاد، ويختبر حيث ينبغي الاختبار.¹

وعلى ضوء هذا المبدأ "لهربارت" في هذه الخطوات الخمس، أهملت النواحي الخلقية، كما أهملت تربية الشخصية، مع أنها من الأغراض الهامة في التربية. وقد عنى "هربارت" بالحواس والأمور المحسنة، أكثر من عنايته بتربية الخيال والتفكير المستقل، وهو بهذه الخطوات والمراتب يتحكم في المدرسين وتفكيرهم، ولا يترك لهم فرصة للإبداع والابتكار.

غير أنه على الرغم من هذا النقد لا يمكننا أن ننسى أو ننكر أنها قد أفادت المدرسين المبتدئين فائدة كبيرة في إعداد دروسهم، وترتيب خطتهم؛ فبالمقدمة يُشوّق التلاميذ إلى الدرس الجديد، فينتهون إليه، ويربطونه بالقديم. وبالعرض يفهمون المادة الجديدة بطريقة واضحة منظمة، فلا ينتقل المدرس من فكرة إلى أخرى، حتى يثق تمام الثقة بوضوح الفكرة الأولى في نفوس التلاميذ.

وبالربط تربط أجزاء الدرس بعضها ببعض ربطاً تاماً، ويعرف ما بينها من تشابه أو تضاد؛ كي يسهل فهمها وتذكّرها. وبالاستنباط يصل التلاميذ إلى القاعدة أو الحكم أو النتيجة أو التعريف بعبارة سهلة واضحة. وبالتطبيق تثبت المعلومات في أذهانهم، لكي ينتفعوا بها عند الحاجة؛ فالمدرس بعد انتهاء الدرس يسأل تلاميذه فيما عرفوه؛ ليتحقق فهمهم له، ثم يعطيهم تمريناً شفوياً على القاعدة، ثم تطبيقاً كتابياً؛ حتى يرسخ الدرس في أذهانهم تمام الرسوخ.²

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 29.

² ينظر: المرجع نفسه: ص 29.

وهذه الخطة " الهربارتية "، يربط الدرس الجديد بالقديم، وترتب الأفكار، ويسير المدرس مع تلاميذه نقطة نقطة، على حب قواهم، ويعودهم الملاحظة، والموازنة والحكم، ويشركهم معه في العمل، ويدربهم على التعبير عما لديهم من الأفكار، بعبارة صحيحة، ويكون التعليم شائقا في نفوسهم، وتثبت المواد في أذهانهم. لكننا لا ننكر أن هناك تدخلا كثيرا من المدرس، واتكالا عليه في كثير من الأمور؛ فهو الذي يعد المادة كما ذكرنا، وهو الذي يقوم بترتيبها وتنظيمها، وهو الموجه لنظر التلاميذ إلى هذه الحقيقة أو تلك، ولا يترك لهم فرصة كبيرة للاعتماد على أنفسهم في البحث والتفكير، والاستقلال في العمل.¹

4-طريقة المناقشة:

وهي طريقة تقوم في جوهرها على الحوار، وفيها يعتمد المعلم على معارف التلاميذ وخبراتهم السابقة، فيوجه نشاطهم بغية فهم القضية الجديدة، مستخدماً الأسئلة المتنوعة وإجابات التلاميذ لتحقيق أهداف درس. ففيها إثارة للمعارف السابقة، وتثبيت لمعارف جديدة، والتأكد من فهم هذا وذاك. وفيها استثارة للنشاط العقلي الفعّال عند التلاميذ، وتنمية انتباههم، وتأكيد تفكيرهم المستقل.²

وطريقة المناقشة في أحسن صورها، اجتماع عدد من العقول، حول مشكلة من المشكلات، أو قضية من القضايا، ودراستها دراسة منظمة، بقصد الوصول إلى حل للمشكلة، أو الاهتمام إلى رأي في موضوع القضية. وللمناقشة عادة رائد يعرض الموضوع، ويوجه الجماعة إلى الخطّ الفكري الذي تسير فيه المناقشة، حتى تنتهي إلى الحل المطلوب.

ومن بين مزاياها، الدور الإيجابي لكل عضو من أعضاء الجماعة، والتدريب على طرق التفكير السليمة، وثبات الآثار التعليمية، واكتساب روح التعاون والديمقراطية، وأساليب العمل

¹ ينظر: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 30.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 31.

الجماعي، والتفاعل بين المعلم والتلاميذ، والتلاميذ بعضهم والبعض الآخر، وتشمل كل المناشط التي تؤدي إلى تبادل الآراء والأفكار.¹

كما تصلح المناقشة في مختلف المراحل التعليمية، وتأخذ في الصفوف العليا - وخاصة في المرحلة الثانوية - صورة الجدل وتبادل القضايا والاتفاق، حول رأي موحد في أحد الموضوعات المطروحة للجدل، والتي تستخدم أسئلة تتناول جوانب الموضوع المدروس. ويعتمد نجاح المناقشة على تحديد موضوعها بدقة ووضوح، بحيث تكشف للتلاميذ الخطوات المراد إنجازها.²

لكن تبقى لهذه الطريقة مجموعة من العيوب، منها عدم صلاحيتها إلا للجماعات الصغيرة، وتحديد مجالها بالمشكلات والقضايا الخلافية، وطول الوقت الذي تستغرقه دراسة الموضوع، والافتقار في كثير من الأحيان، إلى الرائد المدرب، والذي يتيح الفرصة لكل عضوي يعطي ما عنده، مع التقدم المستمر في سبيل الوصول إلى الغرض الذي تسعى إليه الجماعة. ويمكن التغلب على هذه العيوب باختيار الموضوعات التي تسمح طبيعتها بالمناقشة، وبقسمة الجماعة، دون أن يستأثر بالقيادة أو يحتكر الحديث، وبالإعداد السابق للمناقشة، عن طريق جمع المعلومات المطلوبة، وتحضير الوثائق اللازمة، وتسجيل بعض مناقشات الجماعة، ثم إعادتها على أسماع الجماعة، ومناقشة نقط الضعف والقوة في الطريقة التي سارت بها هذه المناقشات.³

وللمناقشة أنواع مختلفة نذكر منها ما يلي:⁴

أ- المناقشة التلقينية: تؤكد هذه الطريقة على السؤال والجواب، بشكل يقود التلاميذ إلى التفكير المستقل، وتدريب الذاكرة. فالأسئلة التي يطرحها المعلم وفق نظام محدد، يساعد على استرجاع المعلومات المحفوظة في الذاكرة، ويثبت المعارف التي استوعبها التلاميذ ويعززها، ويعمل

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 31.

² ينظر المرجع نفسه: ص 31.

³ المرجع نفسه: ص 32.

⁴ مرجع سابق: فخر الدين القلا وجبرائيل بشارة، التربية العامة، موضوعات في أصول التدريس، ص 53- 54.

على إعادة تنظيم العلاقات بين هذه المعارف. وهذا النوع من المناقشة، يساعد المعلم أن يكشف النقاط الغامضة في أذهان التلاميذ، فيعمل على توضيحها، بإعادة شرحها من جديد، أو عن طريق المناقشة.

فالمراجعة المستمرة للمادة المدروسة، خطوة خطوة، تتيح الفرصة أمام التلاميذ لحفظ الحقائق المنتظمة، وتعطي المعلم إمكانية الحكم على تلاميذه، في مدى استيعابهم للمادة الدراسية.

ب- المناقشة الاكتشافية الجدلية: حيث يعتبر الفيلسوف "سقراط" أول من استخدم هذه الطريقة . فهو لم يكن يعطي تلاميذه أجوبة جاهزة، ولكنه كان بأسئلة تارة، ومعارضته تارة أخرى، يقودهم إلى اكتشاف الحلول الصحيحة. كما أن هدفه، لم يكن إطلاقاً إعطاء التلاميذ المعارف؛ وإنما كان إثارة جب المعرفة لديهم، وإكسابهم خبرة في طرق التفكير التي تهديهم إلى الكشف عن الحقائق بأنفسهم، والوصول إلى المعرفة الصحيحة. وقد سمي هذا الشكل، التوليدي للمناقشة بالطريقة السقراطية.¹

وفيها يطرح المعلم مشكلة محدّدة أمام تلاميذه، تشكّل محوراً تدور حوله الأسئلة المختلفة الهدف، فتوقظ فيهم هذه الأسئلة معلومات سبق لهم أن اكتسبوها، وتثير ملاحظاتهم وخبرتهم الحيوية، ويوازي التلاميذ بين مجموعة الحقائق التي توصّلوا إليها، حتى إذا أصبحت معروفة وواضحة لديهم، يبدأ هؤلاء في استخراج القوانين والقواعد وتعميم النتائج، وهكذا يكتشفون عناصر الاختلاف والتشابه، ويدرسون أوجه الترابط وأسباب العلاقات، ويستنتجون الأجوبة للأسئلة المطروحة عن طريق الاستدلال المنطقي. وبهذا يستوعبون المعارف بأنفسهم دون الاستعانة بأحد.²

¹ مرجع سابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 32-33.

² المرجع نفسه، ص 33.

وهناك أنواع أخرى للمناقشة نذكر منها:

ج- المناقشة الجماعية الحرة: فيها يجلس مجموعة من التلاميذ على شكل حلقة لمناقشة موضوع يهتمهم جميعاً، ويحدّد قائد الجماعة: المدرس أو أحد التلاميذ أبعاد الموضوع وحدوده. ويوجّه المناقشة؛ ليتيح أكبر قدر من المشاركة الفعّالة والتعبير عن وجهات النظر المختلفة، دون الخروج عن موضوع المناقشة، ويحدّد في النهاية الأفكار الهامّة التي توصّلت لها الجماعة.

د- الندوة: وتتكون من مقرّر وعدد من التلاميذ لا يزيد عددهم عن ستة، يجلسون في نصف دائرة أمام بقية التلاميذ، ويعرض المقرّر موضوع المناقشة ويوجّهها، بحيث يوجد توازناً بين المشتركين في عرض وجهة نظرهم في الموضوع، وبعد انتهاء المناقشة يلخص أهم نقاطها، ويطلب من بقية التلاميذ توجيه الأسئلة التي ثارت في نفوسهم إلى أعضاء الندوة، وقد يوجّه المقرّر إليهم أسئلة أيضاً، ثم يقوم بتلخيص نهائي للقضية ونتائج المناقشة.¹

هـ- المناقشة الثنائية: وفيها يجلس تلميذان أمام تلاميذ الفصل. ويقوم أحدهما بدور السائل، والآخر بدور المجيب، أو قد يتبادلان الموضوع والتساؤلات المتعلقة به.

و- السمبوزيم: يتكون من ثلاثة أو أربعة تلاميذ، يناقشون موضوعاً معيناً أمام باقي تلاميذ الفصل، بحيث يناقش كل منهم جانباً واحداً من جوانب الموضوع، سبق الاتفاق عليه، ويقدم المقرّر كلاً منهم ليعرض جانب الموضوع الذي كلّف إياه.²

وتعتبر المناقشة من الطرق الفعّالة في تدريس اللغة العربية، بحيث تنمّي معلومات التلاميذ وثروتهم اللغوية، وتحثّهم على البحث والإطلاع، وتكسبهم مهارة المناقشة، وتعوّدهم التعبير عن رأيهم وحسن عرض وجهة نظرهم، وتبادل وجهات النظر، واحترام رأي الآخرين. كما

¹ ينظر: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 33.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 33 - 34.

أنّ استخدام الأسئلة والأجوبة يشدّ انتباه التلاميذ نحو الدّرس، ويشعرهم بأثر مساهمتهم في سيره.¹

غير أنّ هذه الطريقة صعبة التطبيق؛ لأنّها تتطلب من المعلم مهارة ودقّة إعداد الدرس، والعناية الخاصّة بالأسئلة من حيث الصياغة والترتيب المنطقي، بما يناسب فهم التلاميذ. كما أنّ طريقة المناقشة تحتاج إلى زمن طويل؛ حيث يسير الدرس ببطء، والاستخدام السيئ لها يبعثر المعلومات، ويفقد الدرس وحدته؛ ولذلك فهي تحتاج إلى مدرس جيد، يمتلك مهارات التدريس والمفاهيم والمعارف الجديدة، والقدرة على التفكير المنطقي، وقيادة المناقشة ليشارك أكبر قدر من التلاميذ، وتقريب الحقائق إلى التلاميذ رغم الفروق الفردية. كما يجب أن يتمكّن المدرس من فن السؤال بمعنى:²

-أن يكون السؤال واضحاً بسيطاً، موجزاً في صياغته؛ ليثير التلاميذ في أقصر وقت ممكن إلى شيء محدّد.

-أن تكون هناك علاقة منطقية بين السؤال المطروح وما سبقه من أسئلة، بحيث يسير الدرس في نظام متتابع يثير نشاط التلاميذ، ويساعدهم على حسن الفهم.

-أن تكون لغة السؤال واضحة سليمة محدّدة؛ لتكون استجابات التلاميذ مقاربة أو واحدة؛ لأنّه لا يحتمل إلاّ تأويلاً واحداً.

-أن يكون إلقاء السؤال بلغة سليمة، وبشحنة انفعالية مناسبة تستثير التلاميذ، وتحفّزه إلى البحث والإجابة.

-الآ يعمد السؤال عند إلقائه إلى مفاجأة التلميذ وإرباكه.

¹ ينظر: المرجع السابق، السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 34.

² المرجع نفسه، ص 34.

-أن توزّع الأسئلة توزيعاً عادلاً على أساس عشوائي؛ حتى يضمن المدرّس المشاركة الفعّالة لكل التلاميذ وشد انتباههم ناحية الدرس.¹

-أن تتنوع الأسئلة؛ لتستثير معارف قديمة سبقت دراستها، وتثبيت معارف جديدة، وتطبيق هذه المعارف وتلك.

إذن مما سبق نتوصل إلى أنّ الأسئلة تهدف إلى وضع التلميذ في موقف مشكل يجعله يفكر ويبحث ويكشف الحل المطلوب.

5- الطريقة الحوارية:

وهي طريقة الحوار والنقاش بالأسئلة والأجوبة؛ للوصول إلى حقيقة من الحقائق. وتنسب هذه الطريقة إلى "سقراط"، ذلك الفيلسوف الذي كان يستعمل تلك الطريقة مع غيره متظاهراً بالجهل؛ ليرشد المتعلم حتى يصل إلى الحقيقة، بعد الأخذ والعطاء، والسؤال والجواب، في وقت بلغت فيه التربية العقلية في (أثينا) المركز الأسى من العناية بها. وقد كان غرضه بث المعلومات في نفوس التلاميذ، وتعويدهم البحث وراء الحقيقة؛ خباً للحقيقة.²

وجد "سقراط" حوله طلبة متعطّشين إلى العلم، مولعين بالتأمل والتفكير، والحكمة، كما وجد عدداً ليس بالقليل من السفسطائيين، وعلماء البلاغة، الذين كان من همّهم اللعب بالألفاظ، وتعليم الطلبة أساليب البلاغة.

ومن الأسباب التي دعت "سقراط" إلى الحوار والنقاش، ما رآه من تسرّع الإنسان عادة إلى ذكر الأحكام، والقواعد العامة قبل الاستقراء التام، والفحص الكامل، وتساهله في استعمال الكلمات والألفاظ قبل التحقق من معرفة معناها. فكان الغرض الرئيسي "لسقراط" من الحوار إزالة الأوهام من العقول والتخلص من العقبات التي كانت تقف في سبيل العلم والتعليم،

¹ ينظر: المرجع السابق، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص 35.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 35.

وإرشادهم إلى أحسن الوسائل في التفكير والحكم والتعليل، وكسب المعلومات والمعارف، والانتفاع بها انتفاعاً حقاً.¹

فطريقته في الأسئلة كانت تشجع على البحث والتنقيب والتفكير، وتهذيب قوى سامعيه.

وهذه الطريقة – وإن كانت تدعو إلى التفكير العميق – تستغرق زمناً طويلاً للوصول إلى حقيقة من الحقائق. ومن مثالها كثرة الاستطراد، والخروج من موضوع إلى آخر، وإهمال النقطة الأساسية. وليس من السهل على ضعاف المدرسين أن يستعملوها؛ فهي تحتاج إلى كثير من المهارة والدقة، وتتطلب نشاطاً وانتباهاً من التلميذ والمدرس، وهذه أهم فائدة من فوائدها، وهي تجمع بين الطريقة الإرشادية والطريقة التنقيبية؛ لأنها تحتج إلى الإرشاد والبحث والتفكير دائماً.

ولكي ينجح المدرس في استعمال الطريقة السقراطية، يجب أن يُعدّ كل درس من دروسه إعداداً كاملاً، ويعد أسئلته بكل عناية ودقة، ويرتبها ترتيباً تاماً؛ كي يسهل عليه بث المعلومات في نفوس تلاميذه، ويتوقف النجاح في استعمالها على درجة كبيرة من مهارة المدرس.²

فلقد كان "سقراط" يقود تلميذه ويسوقه إلى البحث والاستقصاء للوصول إلى الحقيقة، فكان يُري تلميذه أنّ هناك صعوبات مستترة في كثير من الأشياء التي تبدوا لنا سهلة عند عرضها علينا، وأنّ للقضايا العامة – التي يمكن تصديقها والموافقة عليها – استثناءات وشروطاً خاصة، وأنّه ليس من الحكمة أن نحكم على تلك الأشياء حكماً عاماً، قبل أن نعرفها ونختبرها بكل عناية ودقة.³

هذه المبادئ التي كان يفكر فيها (سقراط) من الأمور الضرورية للتربية العقلية.

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 35.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 36.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 36.

6- تمثيل الأدوار:

تَقْمَصُ الأدوار مدخل حيوي لتدريس اللغة، ويمكن أن يتمّ بتحويل الفصل إلى مسرح يمارس فيه كل تلميذ دوراً، ويتصرّف بناءً على أبعاد هذا الدور، سواء اتّخذ التمثيل مواقف اجتماعية يتحرّك من خلالها التلاميذ، أو مواقف تاريخية لشخصيات لها أبعادها الحضارية، أو السياسية أو العسكرية أو الدينية. فمن خلال هذه المواقف المسرحية، يمارس التلميذ اللغة في جوٍّ يقترب به من مواقف الحياة العادية التي يعيشها، ويمارس اللغة من خلالها فتؤدّي وظائفها في الفهم والإفهام.

ومن خلال هذه المواقف المسرحية يمارس أنماطاً لغوية وكلمات وجملًا وأساليب، ممّا يسمعه أو يتحدّث، هو أو غيره به داخل المجتمع، ومن خلال هذه المباريات اللغوية في شكل كلمات جديدة، يستخدمها أو معانٍ جديدة تكتسبها الألفاظ بجوار المعاني التي سبق له أن عرفها. كما أنّ أفكار التلاميذ تنمو وخبراتهم تزداد وأحاسيسهم تصقل. كل هذه الجوانب تيسر للتلميذ أن يمارس اللغة بنجاح في مواقفها الطبيعية العملية داخل المجتمع.¹

كما لا تقتصر هذه الطريقة على التمثيل وتقمص الأدوار المختلفة، بل تتعدّى ذلك إلى اللعب اللغوي، فاللعب إعداد للحياة المكتملة. فهو يعلم قواعد السلوك، ويعلم استخدام اللغة استخداماً حقيقياً فيه التنعيم وتلوين الصوت بأنواع الانفعالات، وتقليد أنماط لغوية صادرة عن أشخاص لهم أدوارهم الاجتماعية والمهنية، وقد يكون اللعب فردياً أو جمعياً. ونذكر من أبرز هذه الألعاب التليفون والبطاقات، وصندوق الكلمات، وتكوين الجمل. وهي تنمّي مهارات التلميذ في الفنون اللغوية الأربعة: الاستماع، والحديث، والقراءة والكتابة – في جوٍّ طبيعياً تقريباً يدفع التلاميذ إلى ممارسة اللغة عبر هذه المناشط.²

¹ المرجع السابق: تعليمية اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 37.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 37.

وتحتاج هذه الطريقة إلى الحركة والنشاط والعمل في الهواء الطلق، وهي لا تتقيد بحجر دراسية. فالدروس يمكن أن تعطى بطريقة تمثيلية في حديقة المدرسة، أو ملعبها، أو مكتبها، فيها يكون التعليم شائقاً، ويكون الأطفال سعداء حينما يقومون بتمثيل أدوارهم في دروسهم. وحينما يكونوا سعداء يبذلون كل جهدهم في عملهم.

وبها يكون التعليم عملياً، ويكون التلاميذ عمليين، ويشعرون بالغبطة والسرور حينما يكلّفون تمثيل رواية، فتراهم يعملون بشوق ورغبة، ويبذلون ما في طاقتهم، وما في وسعهم؛ لنجاح تلك الرواية، والقيام بكل شيء في إعدادها وتمثيلها إذا وجدوا تشجيعاً من أساتذتهم وإخوانهم.¹

إذ بالطريقة التمثيلية يتعلم التلاميذ البحث عن الرواية في مراجع مختلفة، بمساعدة المدرس وإرشاده، ثم كتابتها، وإعدادها، كما يتعلّمون الإلقاء والتمثيل والرجوع إلى التاريخ في الملابس والعادات والآراء والأفكار. ويقبلون النقد ويعتادون الاعتماد على النفس إذا كلفوا قراءة قطعة تمثيلية، وإعداد ما يلائمها من أزياء وأثاث. وبالطريقة التمثيلية تحيا الدروس من موتها، وتبدوا فرصة كبيرة للإقدام والخطابة، والبحث والكتابة، والاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية.²

فالأساس في التمثيل، هو الرجوع إلى الكتب الأدبية والاجتماعية لاختيار روايات أدبية، خلقية اجتماعية، تلائم البيئة والمجتمع؛ لهذا يجب أن تكون مكتبة المدرسة غنية بما يحتاج إليه التلاميذ من كتب تناسب مستواهم العقلي والعلمي، ومن مراجع يسهل عليهم الرجوع إليها، بحيث يشجعون على القراءة والاستعارة، وكتابة الروايات وتمثيلها.

وعلى المدرس أن يرشد التلاميذ إلى اختيار الكتب، والموضوعات التي تصلح للتمثيل. وسيجد من المتعلّمين والمتعلّّمات كثيراً من الرغبة وحبّ العمل، إذا وجدوا تشجيعاً.

¹ ينظر: المرجع السابق، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 37.

² المرجع نفسه: ص 38

وإنّ الواجب الأوّل على المدرس أن يوقظ في المتعلم الرغبة في التعلّم، ويبث في نفسه حب العلم، فإذا وجدت هذه الرغبة وهذا الحب، كان العمل مثمراً، وكانت الدراسة منتجة، فيجيدون دراسة اللغة عرضاً، وتتّسع معلوماتهم اللغوية وتكثر أفكارهم في أثناء بحثهم، ويعرفون كثيراً عن الأزياء القديمة، والعادات والتقاليد، والحرف والصناعات؛ فتزداد تجارتهم من حيث لا يشعرون، ويفكرون فيما يفعلون، ويرقى أسلوبهم الخطابي والكتابي، باستعمال عبارات غيرهم في تمثيلهم؛ حتى يصير هذا الأسلوب أسلوباً لهم.¹

وهم الذين يقومون بإعداد ملابس التمثيل، ويتغلبون على ما يعترضهم من الصعاب، فإذا غاب أحدهم وجدت في الحال من يتقدم ليقوم بالواجب بدلا عن أخيه. ولا تسئل عن مقدار سرورهم حينما يشعرون بالنجاح في عملهم. وإذا بدءوا تمثيل الرواية وجدت أعيناً ناظرة، وأذاناً صاغية، وعقولاً يقظة منتبهة، ونفوساً مستبشرة. فهم يتعلّمون أكثر مما يتعلّمونه بالطرق العادية والتدريس المعتاد.

وأحسن طريقة للتعلّم البحث والاطّلاع والتنقيب عمّا يميل إليه المتعلّم. وإنّ دراسة النبات في حقله خير من دراسته من نبات جفف، ثم حُفظ بعناية، ثم درس بطريقة الإسهاب في الشرح والوصف، وذكر خواصه ونوعه وفصيلته.²

وإذا كلفت الطلبة مساعدة إخوانهم في إعداد مناظر خاصّة بالرواية، أظهروا حبّهم للتعاون، وأعدّوا ما كلّفوا القيام به بعد البحث عنه وشعروا بالمسؤولية، واعتادوا الثقة بأنفسهم، والتعاون مع غيرهم والانتفاع بمواهبهم. وكثيراً ما يتسابق الطلبة في البحث في التراجم والكتب التاريخية والاجتماعية، عمّا يريدون من الحقائق التاريخية والاجتماعية والخلقية، عن حياة الأبطال وعظماء الرجال.

¹ ينظر: المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 38.

² المرجع نفسه، ص 38.

فبالطريقة التمثيلية، لا يفرّ التلاميذ من الكتب الجافة؛ بل يبحثون عنها؛ للوصول إلى حقيقة من الحقائق، أو حكم من الأحكام. وليس لديهم كتاب واحد للرجوع إليه، ولكن لديهم كثيراً من الكتب؛ فهم يقرءون الكتب التي تتصل بموضوعهم، ويختارون منها ما يشاءون، ويجمعون ما يريدون من المذكرات، ويقومون بترتيب المادة بعد اختيارها، ويختارون ممثلين من بينهم، ويختار لكل جزء من الرواية من يحسن تمثيل ذلك الجزء.¹

7- طريقة المشروع:

هذه الطريقة مؤسسة على نظرية "جون ديوي" ² الفيلسوف الأمريكي في التفكير، وقد اختار "ديوي" لتلك الطريقة خمس مراحل وهي:

الشعور بالصعوبة أو المشكلة، ومعرفة موضع الصعوبة أو المشكلة وتحديدّها، والإيحاء والإشارة إلى الحل الممكن، والتفكير في هذا الحل وفي طرقه والاستدلال على صحته، والملاحظة أو التجربة للوصول إلى قبول الحل الموعز به أو رفضه.

وفي هذه الطريقة يشعر الطفل بالصعوبة والمشكلة والحاجة إلى التفكير فيها، ويعرف موضعها، ويعمل للتغلب عليها بنفسه إذا أمكنه وإلاّ أوعز إليه بالحل، ثم يترك ليفكر فيه بنفسه، فيرسم خطة للحل، ثم يأخذ في اختيارها مستعيناً بتجاربه ومعلوماته السابقة، ويستمر في محاولته؛ حتى يصل إلى النتيجة الأخيرة.³

فيعود التلميذ الاعتماد على نفسه في التفكير، في طريقة المشروع، ويكلف البحث بنفسه عن الجواب، مستعيناً بتجاربه السابقة على التغلب على الصعوبات التي تعترضه، ولا يسمح لغيره بمساعدته إلا عند الضرورة القصوى. وهي من هذه الوجهة تعدّ للحياة الاستقلالية،

¹ ينظر: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص39.

² جون ديوي (بالإنجليزية John Dewey): هو مربٍ وفيلسوف وعالم نفس أمريكي، وزعيم من زعماء الفلسفة البراغماتية. ويعتبر من أوائل المؤسسين لها. ولد في 20 أكتوبر عام 1859 وتوفي عام 1952. ويقال أنه: هو من أطال عمر هذه الفلسفة، واستطاع أن يستخدم بلياقة كلمتين قريبتين من الشعب الأمريكي هما: "العلم" و"الديمقراطية".

³ ينظر: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص39.

ومواجهة المشكلات التي تتصل به في هذه الحياة. كما ينصح "ديوي" بأنه يجب تعويد الطفل الاعتماد على نفسه في التخلص من الصعوبات والمشكلات؛ حتى يعد نفسه لكل حالة من الحالات التي تفاجئه في الحياة، فيتصرف فيها بعقله تصرفاً مملوءاً بالحكمة وحسن التدبير، كما ينصح بأن تحدّد البيئة التي فيها الطفل، وتحدد الأمور التي يمكنه القيام بها بحيث تكون في مستواه، ثم يراقب ولا يرشد إلا عند الحاجة، ويمنح مقداراً كبيراً من الحرية في البيئة التي يعمل فيها.¹

وعليه فطريقة المشروع تُعدّ طريقة للتفكير المستقل، والتربية العقلية الاستقلالية. وإنّ القاعدة الجوهرية فيها أنّ أعمال الأطفال تدور حول مشروع أو مشروعات يختارونها بأنفسهم. أو تعين لهم لتنفيذها، والقيام بها بعد البحث في الطرق المؤدية إلى ذلك، بدلاً من جعلها محصورة في موضوع سطحي يطالبون به؛ كحفظ قاعدة من القواعد أو نظرية من النظريات.

وتحتاج طريقة المشروع إلى مهارة كبيرة من لدن المدرس؛ لأنّ عمل الأطفال هنا فردي يستدعي كثيراً من العناية؛ حتى يربي كل طفل تربية كاملة من كل وجهة: روحية وعقلية واجتماعية وجسمية ووجدانية. ولو اتبعت هذه الطريقة، وسمح للتلاميذ ببعض الحرية في اختيار أعمالهم، ومشروعاتهم التي يرغبون فيها، ويميلون إليها، واجتهد المربي في الانتفاع بمواهب كل تلميذ على حدة، وتوجيهها إلى الطريق المستقيم الذي يصلح لها وتصلح له، لاجتهد التلميذ في دروسهم، وقاموا بواجباتهم خير قيام، وتقدّموا في أعمالهم.²

ولن يكون واجب المدرس حينئذ مقصوراً على إعداد المادة وإلقائها على التلاميذ، وتكليفهم حفظها، بل يشمل تحويل نشاط الطفل وتسييره في مجراه الطبيعي، وهدايته إلى الطرق الصالحة

¹ مرجع سابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 39-40.

² المرجع نفسه: ص 40.

التي يمكنه الانتفاع بها علمياً، والسير معه بحسب مواهبه وقواه. ومن الممكن تعليمه إياها بالإكراه والتكرار قبل أن يشعر بالحاجة إليها، اعتماداً على أنه سيحتاج إليها في المستقبل.¹

8 – طريقة دلتون (التعينات):

إنّ التعيين بمفهومه القديم هو أن يُعطى للطلاب واجب بيتي يقومون بحلّه، كأن يكلفون برسم خريطة أو الإجابة على أسئلة معيّنة، وهي من الطّرق ذات الأهمية الكبيرة للمادة التعليمية، وهي تعالج عيوب المنهج التقليدي.

تنسب هذه الطريقة إلى المربية الأمريكية " هيلين باركهurst (HELEN PARKHURST)². وقد قامت بتنفيذها في سنة 1919 بمدينة (دلتون) بالولايات المتحدة الأمريكية، فسميت الطريقة منذ ذلك الحين باسم المدينة.³

أمّا التعيين بمفهومه الحديث، فهو طريقة من طرق التدريس تركز على التعلّم الذاتي. حيث يقوم المعلم بتحديد التعيين لكل طالب، فيقوم الطالب بدراسته وفق قدراته، فإذا انتهى من دراسة التعيين وفهمه، يحدّد له المعلم تعييناً آخرًا، ولا يجوز للطالب أن ينتقل من تعيين إلى آخر دون أن يتقنه.⁴

وتتطلب هذه الطريقة محملاً للمواد المختلفة، تتوافر فيه جميع الكتب، والمصادر المختلفة، والوسائل التعليمية المعينة على إتمام التعيين.

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 40-41.

² هيلين باركهurst: (1886 - 1973) قامت بتطبيق طريقته لأول مرة في مدينة "دلتون"، كان عدد طلابها 40 طالباً، ولاحقاً قامت بإنشاء مدرسة خاصّة بها في نيويورك.

³ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 41-42.

⁴ المرجع نفسه: ص 42.

8 – 1 – علاقة الطريقة بالجوانب العلمية التربوية:

1 – المقرر الدراسي: لا تعرض هذه الطريقة كما يقدم في المقرر الدراسي، وإنما تكون هناك تعيينات لكل مادة دراسية على شكل أنشطة وتوزع على الطلبة منذ الشهر الأول من العام الدراسي، على أن يحدد لها وقت للإنجاز.

2 – الفرق الدراسية: تقسيم المعلم الطلبة على شكل مجموعات يكون مسؤولاً عنهم، ويستطيع المعلم جمع جميع الطلاب في فرقة ما لبعض الأعمال أو المناقشة، الذي قد يرى أن تدريسها بطريقة جماعية، يؤدي أفضل إنتاج من تدريسها بطريقة فردية.

3 – الفصول: ألّفت هذه الطريقة نظام الفصول، وأحلت محلها ما يسمى (المعامل) وتم تزويد كل معمل بالأجهزة والمصادر والمراجع والخرائط والرسومات واللوحات والنماذج وكافة مستلزمات المادة الدراسية في معملها.¹

4 – الجدول الدراسي: استغنت هذه الطريقة عن الجدول الدراسي بصورته المعهودة، والذي يتقيد بوقت معين لبدء العمل؛ لكن هنا يعين كل متعلم للعمل الذي يفضل أن يبدأ به، فيذهب إليه ويبدأ دراسة التعيين الذي تعهد بدراسته، مستغرقاً من الوقت ما يشاء، حسب سرعته ورغبته وقدراته.

5 – المعلم: فالمعلم هنا يقوم بإعداد التعيينات، ومراجعتها وتعديلها حسب رغبات وقدرات المتعلمين، وحاجاتهم، وعليه أن يقوم بعملية الإرشاد والتوجيه، وتقديم المساعدة، وذلك بجمع كل الطلاب، ودراسة صفات كل فرقة حتى يتم ربط المواد والدراسات المختلفة بعضهم ببعض، كما يجب عليه ملاحظة مدى التقدم الذي أحرزه المتعلم، وتقديم ما يلزمه من إرشادات.²

¹ محمد محمود ساري حمادنه وخالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، عالم الكتب الحديث – الأردن- 2012، ص 66-67.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 67-68.

8 - 2 - أنواع التعيينات:

يكون التعيين على أشكال مختلفة، نذكر منها ما يلي:

1 - أن يقوم المعلم بتحديد بعض صفحات الكتاب المدرسي، ويطلب التلاميذ بفهم ما جاء فيها، وهذا النمط من التعيين يكرّس عملية الحفظ والاستظهار. ويفضّل أن يبتعد المعلم عن مثل هذا النوع ما أمكن.

2 - أن يصوغ المعلم التعيين على هيئة مشكلة، أو موضوع ويرشد طلابه إلى المصادر والمراجع والكتب التي يستطيعون بواسطتها حل المشكلة، وهذا النوع من التعيينات، يحرر الطالب من الكتاب المدرسي.

3 - قد يكون التعيين عمل خريطة أو رسماً بيانياً، أو الإجابة على أسئلة يعدها المعلم، فيرشدهم إلى القراءات التي يرجعون إليها في الإجابة.¹

8 - 3 - كيفية تقويم أعمال المتعلمين:

يتمّ تقويم أعمال المتعلمين من خلال ثلاثة أنواع من البطاقات وهي:

1 - بطاقة تحدّد مدى تقدّم كل متعلم في المادة الدراسية المحدّدة.

2 - بطاقة تحدّد ما قطعه تلاميذ الفرقة الواحدة في العمل.

3 - بطاقة شاملة تبين مدى ما قطعه جميع التلاميذ في الفرق المختلفة لجميع التعيينات.²

كما تفرّق هذه الطريقة بين المواد الأساسية كالتاريخ واللغة، والعلوم مثلاً، وبين المواد الإضافية كالموسيقى، والفنون والتربية الرياضية، فطريقة التعيينات تطبّق في دراسة المواد

¹ ينظر: محمد محمود ساري حمادنه وخالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص 68.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 68.

الأساسية فقط، وتخصص لها الفترة الصباحية، أما الفترة المسائية فتخصص لدراسة المواد الإضافية بطريقة جماعية لا تتبع فيها التعيينات.¹

8 - 4 - أهم الأسس التي قامت عليها طريقة التعيينات:

- 1 - الحرية في اختيار التعيين للمواد العلمية، والمقاعد المتحركة بدل المقاعد الثابتة، والحرية في التنقل بين المعامل، والتعاون بين الزملاء في المادة والعمل وفق قدراتهم.
- 2 - تحمّل المسؤولية: كل متعلّم يتعهّد بإنجاز عمله في الوقت المحدّد.
- 3 - التعاون: وهذا يتجسّد بين المتعلمين أنفسهم وبين المتعلمين والمعلّمين.
- 4 - تكيف العمل الدراسي لحاجات المتعلّمين من جميع النواحي الاجتماعية والجسمية والفكرية، وتهيئة الظروف المناسبة، حسب ميول ورغبات وقدرات المتعلمين.
- 5 - المدرسة: تمّ تهيئتها على شكل معامل وليست فصول، وتحتوي كل إمكانات المساعدة على إنجاز العمل.
- 6 - إيجابية المتعلّم: وذلك من خلال مشاركته في التخطيط والتنفيذ والاشتراك في التقويم.²

8 - 5 - ميزات طريقة التعيينات:

لطريقة التعيينات ميزات عديدة نذكر منها ما يلي:

- أ - تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؛ حيث يتعلّمون وفق قدراتهم.
- ب - تمنح المتعلّم حرية الحركة؛ حيث يختار بنفسه الوقت المحدّد الذي يلاءمه في الدراسة.
- ج - تنمّي لدى المتعلّمين روح تحمّل المسؤولية والثقة بالنفس.

¹ المرجع السابق: مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق، أساليب، استراتيجيات)، ص 68.

² المرجع نفسه: ص 69.

د - التقويم مستمر في هذه الطريقة منذ البداية، والمعلم يقوم بالإرشاد والتوجيه طوال فترة العمل، إضافة إلى إعداد التعينات بصورة محكمة.

هـ - تتيح للمتعلمين فرصة الاطلاع على المصادر والمراجع والكتب المختلفة، واستخدام الأجهزة والأدوات التي تساعد على عدم الاضطراب في العمل.¹

8 - 6 - عيوب طريقة التعينات:

1 - المبالغة في ملاحقة الطالب في كل شهر، بالامتحانات والاختبارات للوقوف على النتائج.

2 - أنها تركز على الحفظ والاستظهار دون التطبيق في الحياة العملية.

3 - يتحول المتعلم إلى مجرد ناقل للمعلومات من المراجع والمصادر والكتب، وإغفال النواحي الوجدانية والاجتماعية والجمالية والجسمية لديه.

4 - في المدارس المزدحمة، يكون هناك عبء في الإشراف من قبل المعلمين، مما يشكل ضعفاً في الإشراف.

5 - تتطلب هذه الطريقة إمكانيات مادية وتجهيزات ومباني، وكتب وأدوات وغير ذلك ...²

8 - 7 - كيفية الاستفادة من هذه الطريقة في مدارسنا:

أ - إتباع طريقة المناقشة الجماعية أو الفردية أثناء الحصص.

ب - توجيه المتعلمين للمطالعة في المنزل والمكتبة .

ج - تشجيع الطلاب على التحضير المسبق، وإعطاء أسئلة على الدروس السابقة، لقياس مدى فهمهم واستيعابهم.

¹ المرجع السابق: مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص 69.

² المرجع نفسه: ص 69.

د - مناقشة الطلاب في اليوم التالي مع مناقشة الدرس الجديد.¹

والغرض منها تعليم التلاميذ مادة من المواد، مع مراعاة الفروق الفردية؛ وذلك بتقسيم الفرقة الواحدة إلى فصول متجانسة بحسب الذكاء، وتكليف التلاميذ القيام بأعمال خاصة في زمن معين، وإعطائهم حرية البحث، وتشجيعهم على القراءة والمراجعة بأنفسهم، مع إرشاد أساتذتهم عند الحاجة، وتعويدهم الثقة بأنفسهم من الصغر، حتى يكونوا عمليين في الكبر، وبث روح التعاون والمساعدة فيما بينهم، والسير بحسب مقدرة كل مجموعة منهم؛ فلا يرهق الضعيف، ولا يضاع وقت الذكي في انتظار من هم أقل منه ذكاء.

وتتفق مبادئها مع نظام التعليم الفردي: ويمكن تطبيق هذه الطريقة في كثير من المواد. ومن بين هذه المبادئ:

- أن تشرك التلاميذ معك في العمل، وتعودهم البحث بأنفسهم والاستقلال في التفكير.

- أن تقلل الطريقة التلقينية في التعليم.

- أن تحول حجر الدراسة إلى معامل تعليمية؛ ليقوم التلاميذ بالتجارب والتعلم فيها بأنفسهم.

- أن تربط الأفكار والتجارب بعضها ببعض؛ كي يسهل التذكر.

- أن تعطي التلاميذ الحرية في اختيار الطريقة التي توصلهم إلى النتيجة المنشودة، من غير أن تتدخل في شؤونهم إلا عند الضرورة.

- أن تعودهم الدراسة التحليلية، وكذا البحث عن النتائج بأنفسهم، وتترك لهم فرصة كبيرة من الوقت؛ بحيث يستطيعون أن يقوموا بأعمالهم، وينتهوا منها من غير أن يقاطعهم أحد، ماداموا مشغولين بأداء الواجب، غير مقصرين في أي عمل.²

¹ المرجع السابق: مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص 70.

² المرجع نفسه: ص 70.

-أن يختص كل مدرس بمادة من المواد، و حجرة من الحجر الدراسية.

-أن يراعى نوع من التلاميذ؛ ليعمل كل فرد بحسب مستواه العلمي والعقلي، مشتركاً مع الجماعة التي تناسبه.

وفي هذا الصدد نذكر بعض الأمثلة من التعيينات التي يطالب بها التلاميذ الذين يتبعون طريقة " دلتون ":

*ارجع إلى كتاب كذا في مادة كذا.

*اقرأ الكتاب قبل أن تحاول الإجابة.

*إذا وجدت صعوبة في بعض المفردات، فاسأل عنها أحد الكبار من إخوانك، أو ابحث عنها في المعجم. وإذا لم تعرفها بعد البحث فارجع إلى كذا.

*بعد أن تنتهي من قراءة الكتاب وفهمه أجب عن الأسئلة الآتية كتابياً:

-ما أحسن حكاية أعجبت بها في الكتاب؟ اذكر هذه الحكاية.

-أي رجل أعجبت به في الكتاب؟ ولم أعجبت به؟ اذكر بعض أعماله.

-اكتب رواية قصيرة، منتفعاً بأي فصل من فصول الكتاب، أو اكتب موضوعاً لا يقل عن ثلاثين سطراً عن أي حادثة تختارها، أو أي شخص تميل إليه.¹

فإن نظرت واحدة إلى هذا التعيين، توضح أنّ التلميذ يقوم بكل شيء، معتمداً على نفسه في البحث، مستعملاً قواه العقلية؛ حتى يعتاد قوة الحكم، والثقة بالنفس، والتغلب على الصعوبات التي تعترضه في أثناء عمله، وتربي لديه عادة النظام في ترتيب الدروس وإعدادها وفهمها والإجابة عنها، ويحبّ إليه الاطلاع والقراءة والعلم لذات العلم. ومتى نجحنا في تشويق التلميذ لعمله وترغيبه فيه، سهل عليه النجاح، لا في الامتحان فحسب، بل في حياته العلمية

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 42.

كذلك. وهذه الوسيلة نشعر بأننا قمنا بإرشاده إلى أحسن الطرق في التعلّم؛ بفتح السبل أمامه، وتركه ليسير بنفسه فيها، وإعطائه الفرصة في استخدام عقله وفكره وذكائه، وتنمية مواهبه؛ حتى يستطيع في المستقبل أن يقوم بعمل جليل أو اختراع مفيد، أو تأليف كتاب نافع.¹

9- طريقة منتسوري:

"ماريا منتسوري"² طبيبة إيطالية وتتنسب إليها هذه الطريقة، وهي منتشرة في بعض رياض الأطفال بإنجلترا وأمريكا وإيطاليا. وقد جربت في بعض الرياض المصرية، وهي تتفق مع نظام التعليم الفردي.

ترى "منتسوري" أنّ الغرض من التربية تربية الشخصية، فقد أظهرت كثيراً من الشجاعة في محاولتها أن تشجع الطفل على أن يتعلّم بنفسه، ويعتمد على نفسه، وقللت التدخل في تربيته وتعليمه قدر الإمكان، فتلاميذها يتعلّمون كيف يعيشون مع غيرهم، وكيف يتعاونون معهم على العمل واللعب، وكيف يعتمدون على أنفسهم في أعمالهم، وأظهر شيء في طريقتها لعبها الثقيفية، والتعليمية التي بها يعلّم الأطفال أنفسهم ما يجب أن يتعلّموه في مرحلة الطفولة، من استعمال قواهم وميولهم ومواهبهم بمهارة في الحركة والعمل، ومعرفة مبادئ القراءة والكتابة والحساب.³

فيتترك الأطفال تحت مراقبة المرشدة؛ كي يسيروا في طريقهم وعملهم على حسب رغبتهم في وقتهم الخاص بهم، ويُعطون الحرية في اختيار أعمالهم، وينقدون أنفسهم بأنفسهم.

ومن مبادئ "منتسوري"، أنّ الفرد وحدة في التعليم، بخلاف الطرق القديمة التي تسير على نظام "التعليم الجمعي"، الذي يعدّ الفصل وحدة في التعليم.

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 43.

² ماريا مونتسوري (Maria Montessori و 1870 - 1952). مربية وطبيبة إيطالية، نالت شهرتها العالمية من نظامها التربوي لمساعدة الأطفال، وتطوير ذكائهم واستقلاليتهم. ... عملت مونتسوري مع الأطفال في المصحات العقلية في أول عهدها بالطب. وأصبحت مساعدة لمدير مدرسة أورثوفاينك للأطفال ناقصي النمو عام 1899م.

³ ينظر: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 43.

وتتلخّص مبادئ هذه الطريقة فيما يلي:

- استقلال التلاميذ بأعمالهم: فهم يعتمدون على أنفسهم، ولا تتدخل المرشدة في أعمالهم إلاّ عند الضرورة، وتنهز الفرصة التي يحتاج فيها الطفل إلى التعلّم والإرشاد فتقوم بتعليمه وإرشاده.
- ليس هناك دروس توضع، ولا جدول لأوقات الدروس؛ فكل طفل يدرس حسب رغبته، ويلعب متى شاء باللعب التعليمية، وترعى أحسن الوسائل العلمية والعملية لتربيته تربية حقّة.
- ليس هناك فصول مدرسية كالفصول العادية في التعليم الجمعي، تبدأ عملاً واحداً في وقت معين، وينتهي منه في وقت محدد.
- البعث والمشجع على العمل لديها السرور بالنجاح، والقيام بالعمل كما ينبغي، فلا ثواب ولا عقاب في مدارسها. ولا يشعر الطفل بأنه في سجن؛ بل في روضة طبيعية علمية تعمل لتربية حواسه ووجدانه وعقله وجسمه وخلقه وشخصيته.¹
- كل طفل يقوم بعمل ما يريد، وما يرغب فيه من الأعمال، وحينما يقبل بالمدرسة يرى جماعات صغيرة من الأطفال يلعبون ألعاباً مختلفة سارة، فيشترك مع الجماعة التي يحبها ويميل إليها، وحينما يتعب من لعبة من اللعب، يستطيع أن يستبدل بها غيرها.
- يجد الأطفال قماطر صغيرة تلائم أطوالهم، ومقاعد مريحة خفيفة يمكنهم نقلها من مكان إلى آخر بسهولة، كما يجدون زرابي صغيرة وضعت على الأرض؛ ليجلسوا ويستريحوا ويتكئوا عليها، متى شاءوا ذلك.
- "لمنتسوري" لعب تعليمية خاصة، بها يستمال الأطفال لتربية حواسهم وعقولهم، وعلى تلك اللعب يتوقف جزء عظيم من الابتداع والابتكار في طريقتها.²

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، 43 - 44.

² ينظر المرجع نفسه: ص 44.

وهذه الطريقة يترك للأطفال الحرية في اختيار أعمالهم، ويشجعون على الاعتماد على أنفسهم؛ فيصلون إلى درجة كبيرة من الابتكار، وحب العمل، والمثابرة، والاعتماد على النفس، ويتعلمون كيف يحترمون أنفسهم، ويفكرون في غيرهم وتنمو فيهم عادة الجد والاجتهاد، التي قلما تظهر في الأطفال الذي يعملون بغير رغبة، ويساقون إلى أعمالهم بالطريقة العادية في التعليم الجماعي في الحجر الدراسية.

ولحسن الصلة بين المرشدة والتلاميذ، تجد المرشدة كثيرا من الفرص لدراسة أطفالها، ومعرفتهم حق المعرفة، وإصلاح عيوبهم الخلقية والاجتماعية. ومن الصعب أن تعرف الطفل وبيئته، ومواهبه وميوله، والغرض من تربيته، إلا إذا كنت على صلة تامة به؛ فترشده إلى الطريقة المثلى، في الوقت الذي تسنح فيه الفرصة للإرشاد، وبذلك تستطيع أن تنمي فيه العادات الحسنة، وتبث في نفسه الأخلاق الكاملة.¹

10 – طريقة دكرولي:

تنسب هذه الطريقة إلى المربي البلجيكي " أوفيد دكرولي "، وتسير على مبادئ التربية الحديثة، وقد عني " دكرولي " بالناحية الجسمية، والتربية العملية، وتربية الحواس وتعويد التلاميذ الحركة، والعمل برغبة والاعتماد على النفس، ولم ينس الناحية العقلية والروحية والاجتماعية؛ فالتلميذ يُعنى بتربية الطيور والحيوان، ويتمتع بكثير من الحرية، ويتعلم في أثناء اللعب، وهو مملوء نشاطاً وسروراً؛ حيث يقضي كثيرا من وقته في الهواء الطلق، ويدرس المواد التي تلائم قدرته العقلية، وميوله الطبيعية وسننه المدرسية، والمدرسة متصلة بالحياة كل الاتصال، فالتلميذ يتعلم للحياة ويدرس ليكون على صلة تامة بالحياة، في كل فصل منها عدد صغير من التلاميذ، وفي معهده روضة للأطفال، وقسم ابتدائي وآخر ثانوي.²

¹ ينظر: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 45.

² المرجع نفسه: ص 45.

وقد راعى " دكرولي " في طريقته ومعهده المبادئ الآتية:

*استخدام الملاحظة: بأن يلاحظ التلميذ ما يحدث أمامه، وما يحيط به في المدرسة وخارجها، ويستعمل حواسه، ويشترك في تربية الدواجن، وتنظيم الحديقة وزراعته، والرحلات المدرسية.

*الانتفاع بالمعلومات التي يكتسبها التلميذ في أثناء التجربة والعمل، وتدوين المعلومات وتنظيمها، وتوضيحها بالرسم والتصوير.

*العناية باللغة والتعبير: يُعنى " دكرولي " باللغة كل العناية، حتى يستطيع التلميذ التعبير عما في نفسه من الأفكار بلسانه وقلمه ورسمه، تعبيرا لا صنعة فيه ولا تكلف. فالتلميذ يعلم الرسم والغناء والقراءة والطباعة والموسيقى - وكلها من وسائل التعبير عما في النفس- كما يعلم الغزل والنسج والنجارة والحياسة وصناعة التماثيل، فهو يعنى بالناحية اللغوية عنايته بالناحية العملية.

*مراعاة ميول الطفل وبيئته: فالطفل يجد من المواد ما يتصل بالبيئة والحياة، وما يميل إليه وما يرغب فيه من عالم الحيوان أو النبات، أو الإنسان أو الجماد.

*الاعتماد على النفس والتعاون: من أهم المبادئ التي يسير عليها " دكرولي " ¹ في معهده، تعويد التلميذ الاعتماد على نفسه، والتعاون مع غيره في البحث والفهم والعمل؛ فهو يعطيه الفرصة في أن يجرب ويعمل ويرسم ويصور، ويعمل نماذج، ويقرأ أو يطلع، ويبحث حتى يصل إلى الحقيقة. ²

ويقبل التلاميذ في روضة الأطفال، من السنة الخامسة من العمر، ثم ينقلون إلى القسم الابتدائي، ومدته ست سنوات، ثم إلى القسم الثانوي، ليمكثوا ست سنوات أخرى. ففي كل قسم من هذه الأقسام الثلاثة ما يلائم التلاميذ من مواد دراسية التي يتصل بعضها ببعض كل

¹ كان جان أوفيدي ديكرولي رونس: (23 يوليو 1871 / 10 سبتمبر 1932)، مدرسا وعالما نفسيا بلجيكيا. درس الطب في جامعة غنت، مع نصف عام في جامعة برلين؛ حيث درس عمل السموم ومضادات السموم على التغذية العامة في عام 1898. وعمل في وقت لاحق مع الأطفال المعاقين (عقليا) في عيادة الأمراض العصبية في بروكسل.

² المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 46.

الاتصال، وتتعلق بالبيئة والحياة، وتتفق مع المنطق والمبادئ الحديثة في التربية وعلم النفس، وإذا أتم الطالب دراسته في معهد " دكرولي" استطاع اللحاق بأي جامعة من الجامعات (البلجيكية).

ويعنى " دكرولي" بالتربية الخلقية والوجدانية، والتربية الاجتماعية، عنايته بالتربية الجسمية والعقلية؛ فهو يعمل لتربية شبان يحبون إخوانهم، ويوقرون أساتذتهم، ويقدرّون الجمال، ويتعاونون مع المجتمع: أجسامهم قوية وعقولهم مثقفة وعواطفهم سامية، وأذواقهم سلمية وأخلاقهم كاملة، وبعبارة موجزة، يرمي للوصول إلى المثل الأعلى في التربية.¹

لم ينس "دكرولي" التعاون مع البيت للوصول بالنشء إلى التربية الكاملة؛ فهناك تعاون دائم بين المدرسة والبيت، وبين المعلمين والآباء. ويدعى الآباء للبحث مع المعلمين في شؤون الأبناء من حين إلى آخر.

وقد راعى "دكرولي" مقاييس الذكاء أو الاختبارات العقلية والحالة الصحية للتلاميذ عند توزيعهم على الفصول؛ فضعاف الأجسام أو العقول يوضعون في معهد سمي باسمه، "معهد "دكرولي"، والعاديون من التلاميذ يوضعون في فصول تلائمهم من النواحي الجسمية والعقلية والعلمية؛ فيستفيد كل تلميذ من الدراسة ويوضع كل فرد في الموضع الذي يلائمه، ويستطيع المدرس أن يوجه انتباهه وعنايته إلى كل تلميذ؛ فيعالج الضعيف، ويقود القوي إلى العمل المنتج المستمر، ولا يجد المدرس صعوبة في ذلك، لأن عدد التلاميذ قليل في القسم.

ومع ما يجد التلميذ من عناية وتربية حقّة، لا تقل عن التربية الإنجليزية، كالمدارس الخاصة. تبلغ مصروفاته المدرسية خمسة عشر جنهما أو عشرين في السنة تقريبا. ولا عجب؛ فقد روعيت البساطة في المظهر وفي الأثاث وقلة التكاليف، مع حسن الذوق والاختيار.²

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 46.

² المرجع نفسه: ص 46-47.

كما لا يقتصر عمل التلميذ على الحفظ والقراءة والكتابة؛ بل يشغل بكثير من الرسم والتصوير، والأشغال اليدوية، وعمل النماذج وفلاحة البساتين، والرياضة البدنية، ودراسة الطبيعة التي تحيط به، وإعداد الحديقة، والبيع والشراء، وقياس الأشياء. فدراسته نظرية عملية، نظرية صباحاً، وعملية بعد الظهر: دراسة للبيئة والطبيعة وما فيهما من حيوانات ونبات ومعادن، ومبانٍ وآثار وزراعة وصناعة، وحياسة، ونجارة. فالتلميذ يتعلم ويعمل ويلاحظ الأشياء، ويعبر عنها بكل ما يستطيع من وسائل التعبير.¹

ونجد من المواد الإجبارية التي يجب أن يتعلمها التلميذ، ويجيدها المعلم - الطباخة - فلكتب محدودة، والتلميذ مطالب بوضع مذكرة له في معظم المواد التي يدرسها، والدروس التي يلاحظها، والقيام بطبعتها بعد أن يراجعها المدرس مراجعة دقيقة؛ لينتفع بها التلميذ، وينتفع بها غيره فيما بعد. وقد اهتم " دكرولي " بالرحلات والأسفار ووصفها، وتصوير ما يستحق من المناظر فيها، وكتابة ما يمكن أن يكتب عليها؛ لتكون مادة للدراسة، دراسة الأشياء كما هي في عالم الطبيعة.

من خلال نظرة عامة وشاملة إلى طريقة " دكرولي "، تبين لنا أنه يعتمد في طريقته على تربية الحواس، وتقوية الملاحظة، وتعويد التلميذ حسن التعبير، والاعتماد على نفسه في دراسة الطبيعة التي تحيط به، دراسة علمية وعملية متصلة بالحياة والبيئة كل الاتصال، وإعطائه الحرية في القول والعمل؛ لكي تظهر ميوله، وتقوى شخصيته، ويستمر في البحث وراء الحقيقة؛ حباً للحقيقة، فيعمل ويبتكر ويخترع، ويكون عمله من قوله، وإقدامه أكثر من ترده، ونشاطه أكثر من خموله.²

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 48.

² المرجع نفسه، ص 48-49.

11 – التسجيلات الصوتية:

التسجيلات الصوتية ليست وسيلة من وسائل التدريس فحسب، بل تتعدى ذلك لتصبح طريقة من طرق تدريس اللغة. ((فهي تتيح الاتصال بأنواع مختلفة من النشاط اللغوي داخل المدرسة وخارجها، كما تسمح بالتنوع والتغيير في عرض المادة التعليمية وإعادتها عدد المرات اللازمة في الوقت المناسب)). واستخدام التسجيلات الصوتية يساعد في إعطاء النمذجة اللغوية، وهذه النمذجة ضرورية في تدريب التلاميذ على الأنماط اللغوية السليمة في القراءة الجهرية الممثلة للمعنى والمعبرة عن الانفعالات، وفي إخراج الحروف من مخارجها، وفي النطق الإملائي والضبط النحوي.¹

كما تساعد التسجيلات الصوتية كذلك في التدريس على المحادثة الوظيفية، وفي الاستماع وتنمية عاداته ((من استماع في لطف وكياسة، وفي دقة وانتباه، وتكيف مع الحديث، وفهم قبل إصدار الحكم عليه والاتفاق مع المتحدث أو الاختلاف معه، وتعرف الهدف من الاستماع)).²

كما أنّ استخدام التسجيلات يزيد من دافعية المتعلم، واستجاباته لما يتعلّمه من ألوان النشاط اللغوي، ويؤدي إلى تثبيتها وتأكيد لها لديه.

ومضامين التسجيلات يمكن أن تتسع، لتشمل تقديم بعض المسرحيات الشعرية والنثرية، ومقتطفات من روائع الأدب العربي، على اختلاف عصوره، والأحاديث والمناقشات والخطب، وآيات القرآن الكريم، وبعض المقتطفات من البرامج المذاعة في الإذاعتين المسموعة والمرئية، وبعض المكالمات الهاتفية بعد تسجيلها. وبعض الأحاديث وألوان الحوار الطبيعي داخل المجتمع والبيئة، وبعض نشرات الأنباء، وأحاديث الملوك والرؤساء وأولي الأمر. واستخدام المعامل اللغوية

¹ حسن شحاتة: تطور مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام في مصر، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، 1981، ص 167.

² محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية الابتدائية، الكويت – دار القلم – ، ص 223-225.

في عمليتي التدريب على الإرسال اللغوي السليم، والاستقبال الدقيق، باستخدام نماذج من أداء المعلمين أو أساتذة الإلقاء بمعهد التمثيل، أو بعض الطلاب المتميزين في الخطابة والإلقاء.¹

12 – الصور المتحركة والثابتة:

تشكل طريقة الصور المتحركة والثابتة الأساس الحسي في عملية التدريس؛ فهي تُعطي التلاميذ إمكانية التعرف بشكل محسوس وملموس لمضامين اللغة، والمعاني الحسية للألفاظ ومدلولاتها، وبذلك يمكن أن يكون استخدام اللغة ناجحاً. فاستيعاب الرموز اللفظية يتم بصورة ميسرة إذا ابتعد عن الحسية؛ من أجل ذلك كان من الضروري أن يلتفت المعلمون - وبخاصة في المرحلة الابتدائية - إلى أهمية الأساس الحسي عند تدريس اللغة، فهي تساعد في وضع وتشكيل التصورات عند إدراك الظواهر المدروسة في وظيفتها الاجتماعية.

كما أنّ طبيعة الطفل تتطلب الإيضاح، فإن حاولت تعليم الطفل كلمة غير معروفة، فإنه سيبقى طويلاً يتملّل، وعبثاً تحاول، ولكن اقرن تعليمك بالصورة، وعلمه عشرين كلمة كتلك، فإنّ الطفل سيتعلّمها بكل سرور؛ ذلك أنّ الطفل يربط عن طريق الصور بين الكلمة والتصوير المناسب لها، والأطفال يفكّرون بالأشكال والألوان والأصوات والإحساسات كما يقول " أوشينكي"، ومن هنا تنبع أهمية التعليم بالصور. فإذا ازداد العمر الزمني للتلميذ تعاظم دور الكلمة في خلق التصورات والمفاهيم عنده، وعن محيطه الموضوعي؛ ولهذا تتم عملية تبديل الإيضاح المادّي باللفظي.²

وأنواع صور الإيضاح كثيرة؛ فهي تشمل بجانب الصور السينما والتلفزيون والتسجيل والفيديو وآلات العرض. ويمكن الاختيار من هذه الأدوات ما يناسب الهدف من استخدامها، ثم هل الهدف تتبع ظاهرة معينة، أو الحديث عن موقف معيّن، أو التركيز على أصوات لصور

¹ مرجع سابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 49.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 49.

محددة، أو وضع أسماء لمسميات أو أسماء الأصوات؟ فكل هذه الصور تعدّ مصدراً لمعارف التلاميذ وتنمية للغتهم، خاصة إذا تفاعل المتعلم والمعلم والصورة في كل واحد.

وجدير بالذكر أنّ فعالية الفيلم السينمائي كبيرة جداً في تثبيت المعلومات، واختصار الوقت وزيادة فعالية العملية التربوية، وتعديل العادات وتكوين الميول المرغوب فيها، حتى قيل: إنّ الفيلم السينمائي الذي يشكل جزءاً من الدرس يكسبه نوعية جديدة.

أمّا التلفيزيون فله عدد كبير من المزايا يمكن أن تفيد في التدريس: منها الخبرة الحية، والآنية، والتجديد، وتنوع أساليب العرض. فحينما تعرض الصفحة المطبوعة عملاً أو حادثاً أو فكرة فهي تستخدم الرموز المكتوبة، وهي تسجيل للرموز المنطوقة، وهذه الرموز المنطوقة والكلمات ليست هي الأعمال أو الأحداث أو الأفكار، بل علامات تدل عليها، إنها شيء مجرد يرمز للأشياء نفسها، والقارئ عليه أن يعرف هذه الرموز، وأن يترجمها إلى مدلولاتها، بقدر معرفته للرموز ومدلولاتها يكون توفيقه في الوصول إلى الفكرة أو الحديث الذي تريد أن تنقله الصفحة المطبوعة، حتى إذا استخدمت الصورة، تكون جامدة خالية من الحركة والحيوية. أمّا التلفيزيون فإنّه يعرض الفكرة أو الحادثة، عن طريق الصورة المتحركة، وبذلك يكون تأثيرها أوقع وأثبت، كما ينقل الحادث بمجرد وقوعه وفي مكان وقوعه.¹

والصفحة المطبوعة تستخدم الكلمة المطبوعة فقط، وقد تضيف إليها الصورة الثابتة، في حين التلفيزيون يستخدم بالإضافة إلى ذلك الكتاب نفسه، والتمثيلات والأفلام والزيارات والندوات والمناقشات والمشاهد التوضيحية، ويتصل بذلك استخدام المعينات البصرية والسمعية كالمصقات والخرائط والشرائح والرسوم والمسجلات الصوتية، وهي أدوات أساسية في العرض التلفيزوني، تسهم في تشويق التلاميذ، وتزيد من فرص نجاحهم في فهم الأفكار.²

¹ ينظر: المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 50.

² المرجع نفسه: ص 50-51.

13 – الرحلات والزيارات المدرسية:

الرحلات والزيارات التي تقوم بها المدرسة، سلوك هادف مقصود ومحدد، فيه يدرك التلاميذ الظواهر موضع الدراسة في ظروفها الطبيعية، وعن طريقها تتكون لدى التلاميذ انطباعات وصور ذهنية راسخة. والإعداد لزيارة مدرسية يحتاج إلى تحديد لهدف هذه الزيارة معرفياً ووجدانياً ومهارياً، وتعريف التلاميذ بداية بهذه الأهداف، حتى يدركوا ما يجب أن يفعلوه في أثناء الرحلة من ملاحظة أو تسجيل، وكذلك المعلومات التي يجب أن يجمعوها، وفي مكان الزيارة يستخدم رائد المجموعة سواءً أكان المعلم أو المرشد السياحي، أسئلة شفوية يوجهه إلى التلاميذ، أو ملاحظات يزودهم بها إذا كان الوقت لا يسمح بتوجيه الأسئلة.¹

وقد تأخذ هذه الزيارات طريقها إلى المؤسسات الاجتماعية المختلفة، التي تجمعها مع المدرسة بيئة واحدة، أو مؤسسات أو مراكز نشاط اجتماعي أو ديني أو سياسي أو اقتصادي أو مؤسسات خدمات كمكتب الهاتف والبرق والبريد، ودار الإصلاح، ومخافر الشرطة والمطافئ ورجال المرور، مع بيان ألوان النشاط اللغوي، التي يمكن أن تستخدم في كل منشط من هذه المناشط. مثل: استخدام صيغة السؤال في أماكن البيع والشراء، وكيفية كتابة برقية أو رسالة أو تلکس، أو استخدام الهاتف، أو كتابة تقرير عن نشاط معين، أو استدعاء رجال الإنقاذ والأمن، وما يستتبع ذلك من ألوان المحادثة الشفهية، والتدريب على عادات الاستماع ومهارته، والتعبير الوظيفي بألوانه، والتعبير الإبداعي، التي يمكن أن تعكس هذه الزيارات والرحلات.²

وبعد الانتهاء من الرحلة تعدّ التقارير والملاحظات وتجمع النتائج وتحلل الأفكار، وكذا الانطباعات، وأنماط الجمل، وأنواع الكلمات المستخدمة، وقدرة هذه الجوانب اللغوية في التعبير

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 51.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 51.

عن المعاني، وكذا كيفية كتابة الفقرات وكيفية تنظيمها، والأخطاء اللغوية والإملائية ومهارات الخط التي تحتاج إلى تدريب.¹

والزيارات والرحلات يمكن أن تستخدم كمدخل وظيفي للتدريس، فيدرس المنشط اللغوي في موقعه الطبيعي الحيوي، داخل البيئة كما سبق ذكره. كما يتمكن التلاميذ من تثبيت معارفهم عن طريق ما يكوّنون من تصورات ذهنية، وصور ثرية بالمعاني، وما يكتسبون من عادات سلوكية، ومهارات عملية واجتماعية، وقيم خلقية، وأفكار وخبرات متنوعة.

14 – القصة:

تعتبر القصة إحدى طرق التدريس الناجعة، فعن طريقها تقدم الأفكار والخبرات والتجارب في شكل حي معبر مشوق جذاب مؤثر، وعن طريقها نثري المفردات اللغوية للتلميذ، ونحبه في القراءة، ونزوّه بالأساليب اللغوية السليمة، والحوار الجذاب على اختلاف ألوانه.

كما تحقّق القصة للطفل الإمتاع والتسلية وتكوين الضمير، ثم تنمية الخيال والقدرة على الابتكار، كما أنها تعمل على تحقيق كراهية التعصب بأنواعه المختلفة، وكراهية الخداع وتنمية المعلومات.²

والقصة تسهم في تزويد التلميذ بحصيلة لغوية، وتسهم في زيادة سيطرته على اللغة، وتنمي معرفته بالماضي والحاضر، والبيئات والشعوب، وتكسبه القدرة على الاتصال الناجح حديثاً وكتابة، وتنمي ذوقه الأدبي.³

كما أنّ القصص من أنسب الوسائل للوصول إلى التلميذ واستثارة اهتمامه: فهي تعرف الخير والشر، فتجذبه إلى الخير وتبعده عن الشر، وتعرّفه المعلومات وكيف يميّز بين المعلومات

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 51-52 .

² كافية رمضان: تقويم قصص الأطفال في الكويت، مطبعة حكومة الكويت، 1978، ص 148.

³ Children's Lewis , Roger «Fiction and the Imagination » Literature In Education , Winter , 1975.173.

السليمة والمعلومات غير السليمة¹. وجدير بالذكر أنّ الأطفال يميلون إلى القصة، ويستمعون بأحداثها، ويجذبهم ما فيها من أفكار وأخيلة وحوادث فإذا أضيف إلى هذا كله سرد جميل، كانت القصة قطعة من الفن المحبب إلى التلاميذ.

والقصة تستخدم عند إثارة التلاميذ إلى الدرس، بحيث تمهّد له، وترسم الإطار النفسي الذي يربط التلميذ بما يتضمّنه الدرس من معلومات وقيم واتّجاهات. كما تستخدم في عرض محتوى المنهج في نسق ونظام مؤثر وميسّر. وقد تأتي القصة في نهاية الدرس بهدف التطبيق؛ لتكشف مدى ما حقّقه المعلّم من أهداف. كما تساعد القصة كذلك المدرس على تنويع طرق التدريس مثل طريقة المناقشة، وطريقة تمثيل الأدوار، وطريقة المشكلات، وطريقة المشروعات وطريقة الوحدات.

ونجد للقصة أنواع كثيرة منها: القصص الاجتماعي، والشعبي والأسطوري، والبوليسي والتاريخي، والتعليمي والخيالي، والديني، والعلمي، والفكاهي، والمغامرات، والوطني².

15 – الفريق المتعاون:

الاتجاه السائد في التدريس، هو أن يقوم المعلم بمفرده بالتدريس لعدد من فصول المدرسة، يتناسب مع عدد الحصص التي يكلف تدريسها في الأسبوع، وعدد الحصص المخصصة للمادة التي يقوم بتدريسها أسبوعياً. وأدّى ذلك إلى أن يستبدل بالمعلم الفرد، فريق من المعلمين المسؤولين عن القيام بتدريس المقرر الدراسي لعدد من الفصول، ويعتمد حجم هذا الفريق على طبيعة المقرر، بحيث يتعاون أفراد الفريق في وضع خطة التدريس، والقيام بالتدريس، وتقويم التلاميذ³.

¹ سامي عزيز: صحافة الأطفال، القاهرة، عالم الكتب، 1970، ص 103.

² محمود الشنيطي وآخرون: كتب الأطفال في مصر (1928-1978)، دراسة استطلاعية، اليونسيف، 1979.

³ رشيد لبيب، معلم العلوم: مسئولياته، أساليب عمله، إعداد، نموّه العلمي والمهني، القاهرة، المكتبة الأنجلو المصرية، 1983، ص 160.

وقد وضع "كارل" وصفاً لكيفية السير في العمل وفق هذا الأسلوب كما يلي:¹

*ينظم الجدول الدراسي الخاص بالفريق، بحيث يوحد الوقت المخصص لتدريس المقرر في فصول العمل؛ ليتمكن جميع التلاميذ معاً لتلقى محاضرة إذا لزم الأمر. وفي هذه الحالة يكون المعلمون تحت تصرف العمل الجمعي، فيلقي أحدهم المحاضرة، ويجهز الباقيون أنفسهم للمناقشات وإعداد الامتحانات.

*يشترك المعلمون في التخطيط للعمل الجماعي؛ حيث يختار أفضل من يلقي هذه المحاضرة أو تلك، ومن يضع خطط المناقشات، ثم من ينظم استخدام المكتبة، ومن يقوم بإعداد الوسائل المعينة، ومن يقوم بالتقويم.

*الغرض من المحاضرات العامة عدم تكرار ما يقدم لكل فصل على حدة، بحيث تقدم لجميع التلاميذ في وقت واحد المعارف الجديدة، فنوفر الجهد والوقت، ثم ينقسم التلاميذ إلى مجموعات لمناقشة موضوعات المحاضرة أو لممارسة بعض النشاط.²

وخلاصة القول أنّ العمل الجماعي يفيد في إثراء خبرات وأفكار التلاميذ عن طريق تبادل خبرات المعلمين، وتوفير جهودهم، ووقتهم بعدم تكرار ما يقومون به، وقد يفيد العمل الجماعي في سدّ بعض النقص في إعداد المعلمين، كما ينمي العمل الجماعي الجوانب العلمية والمهنية للمعلمين.³

16- التعليم البرنامجي:

يعتمد نمط طرق التدريس الشائع في مدارسنا، على المدرس الذي يدرس لأعداد كبيرة من التلاميذ، ويستخدم إحدى الطرق التي سبق عرضها، وبعض الوسائل التعليمية التي توضح فكرة غامضة، أو تثبت معلومة قديمة، أو جديدة توصل إلى أحد المفاهيم، والأعداد الكبيرة تعني

¹ Carl , Smith « Impressions on Team Teaching » The science Bulletin , Vol. 27 No.2 fall1962.

² المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 53.

³ المرجع نفسه: ص 53-54.

بالضرورة زيادة التباين في الفروق الفردية بين أفراد المجموعة الواحدة، ولم يعد المدرس قادراً على الاهتمام بكل تلميذ رغم إخلاصه في عمله.¹

لأنّ طريقة التدريس المتبعة لا تحقّق ذلك؛ وبذلك اتّجه المدرس إلى الفئة المتوسطة في الفصل، واتّبع طريقة واحدة أدّت في كثير من الأحيان إلى تطرّق الملل إلى نفوس التلاميذ، الذين تزيد قدراتهم عن متوسط قدرات الفصل؛ لأنّ ما يقدّمه المدرس لا يستثير اهتمامهم، أو يتحدّى قدراتهم، وفي الوقت نفسه يشعر فريق من التلاميذ بعجزهم عن متابعة الدراسة، وحاجتهم إلى عناية خاصّة تتفق وقدراتهم المحدودة.²

وقد ظهرت الحاجة إلى رفع مستوى التعليم، وإعطاء الفرد مزيداً من العناية، واتّجهت الدعوة إلى التعليم الذاتي؛ حيث يتمّ اختيار المدرس الجيد المتمكّن من مهارات التدريس ومن مادّة الدّرس، وتتمّ الاستفادة منه عن طريق تسجيل أدائه تسجيلاً صوتياً على أشرطة، حتى يمكن لكل طالب أن يتعامل مع هذه التسجيلات مباشرة، فتتحقق العلاقة بين المدرس والتلميذ على أساس نسبة عالية جدّاً، كما تسمح هذه الطريقة لكل تلميذ بحرية اختيار الموضوع والوقت والتحكم في سير عملية التعلّم. ولا يقتصر الأمر على هذه التسجيلات المسموعة والمرئية، بل أمكن تسجيل الدروس في كتب تصاغ فيها المادّة التعليمية، بطريقة تختلف عن صياغتها في الكتب المدرسية العادية، وتسمح للتلميذ بقدر كبير من التجارب والتفاعل مع المادّة المعروضة، وما صاحبها من توجيهات وتدريبات، وتسمى البرمجة.³

ويقصد بالبرمجة ترتيب المادّة العلمية، في سلسلة من الخطوات التي تساعد الطّالب على التعلّم الذاتي، وذلك بإعطائه عدداً من البنود التي يجيب عنها بطريقة محددة، وتعزز إجابته بالمعرفة الفورية للنتائج؛ أي أن الطريقة أساسها الربط بين الوحدات أو البنود وبين الأسئلة.

¹ ينظر: المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 54.

² المرجع نفسه: ص 54.

³ حسين حمدي الطوبجي: التعليم الذاتي، مفهومه، مميزاته، خصائصه، تكنولوجيا التعليم، العدد الأول يونيو 1978، الكويت، المركز العربي للوسائل التعليمية، ص 23-24.

وطبيعي أن يسير كل فرد بسرعه الخاصة، مما يعالج مشكلة الفروق الفردية، وينقل فلسفة التربية من الاعتماد على المدرس إلى التركيز على فاعلية التلميذ.¹

وقد عرف التعليم البرنامجي، بأنه ذلك النوع من الخبرة التعليمية؛ حيث يأخذ مكان المعلم بالنسبة للتلميذ، برنامج يقود التلاميذ خلال مجموعة من السلوك المحدد، صممت ورتبت بحيث تجعل الاحتمال أكبر بأنه سيستجيب مستقبلاً بطريقة معينة ومرغوب فيها، وبمعنى آخر فإن التلميذ سيتعلم ما صمم البرنامج من أجل تعليمه.²

وعليه يمكن الاستنتاج بأنّ التعليم المبرمج استراتيجيّة في التعليم الفرديّة، يتفاعل فيها المتعلم مع برنامج تعليمي، موضوع في كتاب مبرمج أو آلة تعليمية يمكن أن يتداوله المتعلم، فينقله من مستوى سلوك أولي إلى سلوك نهائي لاحق، انتقالات تدريجية بالاعتماد على نشاط المتعلم، والتقويم المستمر للنشاط. والنموذج العام الذي يسير عليه التعليم المبرمج هو تقسيم البرنامج إلى إطارات، كل إطار يتكون من ثلاثة مكونات هي: المعلومات التي تعطى للطالب والتي تتبع الأسئلة، واستجابة المتعلم عن الأسئلة، وتعزيز إجابة المتعلم، بإطلاعه على النتيجة الصحيحة للإجابة.

كما أنّ البرامج قد تكون خطيّة أو تفرّيعيّة: فالأول هو الذي يدعو إليه "سكنر" وهو الذي يسير خطوة خطوة، في صنف معيّن من المادة .. ولذلك سمّي البرنامج الخطّي/بينما الثاني هو الذي ارتبط باسم "كرادور"، ويسمى البرنامج المتفرّع أو المتشعب، ويستخدم إجابات متعددة البدائل، وحينما يختار التلميذ الإجابة يتوجّه إلى صفحة معيّنة في الكتاب تتفق واختياره، وتقود الإجابات الصحيحة إلى الخطوة التالية في التعليم والتي تقدّم بدائل جديدة أمّا الإجابات الخاطئة، فتقود إلى مكان آخر حيث يراجع التلميذ ما أخطأ فيه.³

¹ ينظر: المرجع السابق، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 55.

² عبد الله فكري الريان: "تفريد التدريس، وإعداد المعلم لممارسته" تكنولوجيا التعليم، ص 67.

³ مرجع سابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 55-56.

وجدير بالذكر أنّ النوعين: الخطي والتفريعي، يستخدمان سلسلة من الفقرات، أو الجمل أو الرسوم أو الصور أو المسائل التي يختار منها المتعلم، أو يبني استجابة من عنده. ويرى "كرادور" أنّ التلاميذ الذين لم يهيئوا تهيئة كافية، لابد لهم من العودة إلى المعلومات البسيطة، والتلاميذ الأكثر قدرة، يجب أن يقفوا إلى الأماكن التي تناسبهم؛ ولذلك فإنّ الكتب التي يؤلفها، تقدّم هذه السبل البديلة لتغطية المادة، وتقدم البرامج الخطية الحديثة، شكلاً من أشكال المراجعة للمحتاجين إليها، كما تسمح بالقفز لمن يمتلكون الاستعداد لذلك.¹

وتقدّم الآلات الحاسبة، مرونة عالية في هذا الشكل من التدريس، يضمن السبل البديلة والأمثلة المتعددة لمن يحتاج إليها. وهكذا فإنّ التعليم المبرمج ليس شكلاً واحداً من أشكال البرمجة، وليست مكائن التعليم نمطاً واحداً من المكائن؛ فبعض برامج التدريس بمساعدة الحاسب الآلي، تتيح لكل متعلم الاختيار من بنك للمعلومات، المناشط التعليمية التي تابعها من قبل متعلّمون آخرون لهم خصائص مشابهة. واستخدم الحاسب الآلي لتفريع التلاميذ لمواد علاجية، وذلك عندما يشير معدل الخطأ إلى ما يعادل ذلك.²

كما يستخدم في توجيه التلاميذ وإرشادهم أو التوصية بمقررات معينة للطالب، على أساس استجابته لعدد من الأسئلة، أو للتدريب لعدد كبير من التلاميذ، كما استخدمت الآلة الكاتبة المتحدثة بنجاح لتدريس القراءة والكتابة لأطفال المدن صغار السن، كما توفر للطفل بيئة مضبوطة للغاية تستثمر غريزة حب الاستطلاع عند الطفل لتوجيهه إلى مناشط تعليمية مناسبة.

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 56.

² المرجع نفسه: ص 57.

وجدير بالذكر أنه لا توجد آلة تعليمية - رغم أهميته - توفر تدريساً كفئاً بدون بنود سبق إعدادها إعداداً جيداً، وتمت تجربتها واختبارها؛ فالآلة في حد ذاتها لا تعلم، فهي وعاء يضم البرنامج الذي يقوم بالتعليم، والذي يعده معلمون أو أشخاص يتولون عملية التعليم.¹

17 - التعليم الفردي الإرشادي:

التدريس الفردي الإرشادي، هو التعليم الذي يوجه إلى كل فرد على حدة، بهدف تنمية شخصيته، والوصول به إلى أعلى ما تسمح به قدراته واستعداداته في البرنامج الذي أعد له. وهذا يعني أن التدريس يتم على أساس فردي، وبطريقة موجهة عند نقطة مناسبة لتحصيل التلميذ الفرد في البرنامج التعليمي، وبأسلوب يجعل التلميذ الفرد يعمل ويتقدم من خلال خلايا تعليمية متتابعة، بمعدل تحدده إمكاناته الذاتية، وعادات عمله الفردية، وذلك للتمكن من أهداف التدريس المرغوب فيها. وكل هذا يتم في حجرة الدراسة، تحت إرشاد المدرس وتوجيهه. وتفريد التعليم يتطلب إعداد مواد تعليمية خاصة، تناسب الأفراد الذين سيتعلمون فردياً.²

ومن أهم مميزات هذه المواد التعليمية، أنها تتكون من دروس صغيرة (موديلات)، تقوم على أساس التعليم الذاتي، وتحتوي على جميع المواد والتمرينات والاختبارات التي يحتاج إليها الطالب، وقد يحال المتعلم إلى مناشط خارجية، وبعض المواد الأخرى.³

والموديل يتكوّن عادة من: هدف الأداء، مجموعة المواد والمناشط التعليمية، وقد تكون متضمنة في الموديل أو خارجه، وطريقة يتبعها المتعلم للتقويم الذاتي؛ ليعرف مدى تمكنه من الهدف، ثم طريقة يتحقق بها المعلم من ناتج عملية التعلم.

ويزداد التركيز على المعلم في التوجيه والتقويم والتشخيص والمراقبة.⁴

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 57.

² المرجع نفسه، ص 58.

³ المرجع نفسه، ص 58.

⁴ طاهر عبد الرزاق " نماذج من التعليم المفرد " التربية الجديدة، العدد عشرون، اليونسكو، 1980، ص 29.

كما ينبغي أن يتوفر في برنامج التعليم المفرد: تفريد الأهداف، بمعنى أنها تحدد في سلوك فردي يحقق حاجات الطالب الفرد، وتسمح لطالب بمتابعتها؛ لأنها أهداف مرنة. وتفريد التقويم، بمعنى أنه لابد أن ينسجم مع الأهداف، وأن يقوم السلوك المكتسب بجميع أنواعه، وأن يستمر التقويم في أثناء التعلم، وقد يترتب على التقويم إجراء تغييرات في البرنامج التعليمي. وتفريد مسالك التعليم، على اعتبار أن لكل طالب مسلكاً للتمكن، ويُحدد مسلك تعلم الفرد عن طريق تحليل أسلوبه في التعلم، وهذا الذي يسمح له باكتساب المعارف والخبرات وفقاً لمعدلات مسلكه وتمكّنه، وتفريد الجدول الزمني للدراسة، بحيث يكون مرناً يسمح لكل طالب بأن يتقدّم في دراسته، ويصل إلى مستوى التمكن وفقاً لمعدل خطوه الذاتي. ثم تفريد المرافق بحيث تمكّن الطالب من أن يعملوا فرادى، ونذكر من هذه المرافق مراكز التعليم المزودة بالمعدّات.¹

ونجد أنّ هناك عدّة شروط يجب توفّرها لتحقيق الجودة في هذا النوع من التعليم، نذكر منها: تحديد الأدوار والمسؤوليات التي يقوم بها كل عضو في المدرسة، بحيث يشعر بدرجة عالية من الرضا الشخصي، وأن يحقق ذاته مهنيًا، - ومنها اتّخاذ القرارات الجماعية لتضمن احترام كل فرد، فيشارك المدرسون وأولياء الأمور والتلاميذ ومدير المدرسة في اتّخاذ القرارات.²

-ومنها التقدم المستمر للتلميذ، فنكفيه مع سرعته في التعلم وخصائصه الفردية، ما يقتضي استخدام نوعيات مختلفة من المناشط التعليمية، مع مختلف الأفراد.

-وتقديم مواد تعليمية عالية الجودة مطبوعة أو سمعية بصرية.

-ومنها التعليم الشخصي، وهو التعليم المكيف لحاجات الأطفال الفردية، باعتبارهم أشخاصاً. ففي هذا النوع من التعليم يكون الدّارس اعتباراً إيجابياً لذاته إلى جانب ضبط النفس والمسؤولية الشخصية والاجتماعية؛ لأنّ المشكلات التي تنشأ سوف تشكّل الشروط المنشطة للخبرات التعليمية، التي تنهض بنمو الشخصية. ومن شروط جودة التعليم الفردي الإرشادي أن

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 23.

² المرجع نفسه: ص 24.

يدخل النشاط في التعليم؛ لأنّ المعارف والمهارات تحتاج إلى رغبة المتعلم ونشاطه في التعليم حتى يتمكنّ منها؛ لأنّ الأطفال لا يملكون المفاهيم والمبادئ الضرورية للدراسة التجريبية.¹

ومن الشروط أيضاً التقويم المتصل للأهداف التعليمية، بحيث يتمكن الدارسون من معرفة مبلغ تحصيلهم للأهداف وإحساسهم بالنجاح الدائم، فالتقويم هنا يقع قبل التدريس، وفي أثنائه، وبعد التدريس، وبذلك يوفر معلومات للمدرسين والتلاميذ والآباء.

ونذكر من شروط التعليم الفردي الإرشادي الجيد بعد ذلك كله حماسة الوالدين، ومساندة المجتمع والسلطات التعليمية، فهم يتبادلون المعلومات ويتخذون القرارات الخاصة بتعليم التلاميذ. فالمدرسون يعرفون توقّعات الآباء وغيرهم من أعضاء المجتمع، لصالح مستقبل التلاميذ، فإذا كانت التوقعات بعيدة عن الموضوعية يجب تعديلها.²

18 – الاكتشاف الموجه:

الاكتشاف هو عملية تنظيم المعلومات، بطريقة تمكن المتعلم من أن يذهب إلى أبعد من هذه المعلومات،³ أو هو الطريقة التي يتم فيها تأجيل الصياغة اللفظية للمفهوم، أو التعميم المراد تعلّمه حتى نهاية المتابعة التعليمية، التي يتم من خلالها تدريس المفهوم أو التعميم. أو هو محاولة الفرد الحصول على المعرفة بنفسه، فهو يعيد لنا المعلومات بهدف الوصول إلى معلومات جديدة.⁴ فالتعليم بالاكتشاف، هو سلوك المتعلم لالتهاء من عمل تعليمي، يقوم به بنفسه دون مساعدة من المعلم.⁵

¹ ينظر: المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 24.

² Kausmeier , H . et al Individually Guided Elementary Education New Yourk , Pniversity of Wisonsin IN 1977 , p 7-10 .

³ Bruner , I, S ,«Tke Act of Discovery » , Harvard Ed . Reviews ,Vol 31Winter 1961, p 23 .

⁴ Bell , F ,H,Teahing and learning Mathematice In Secondary Schools N.Y.Brow company publisgers 1978 . p 241 .

⁵ Kuhfitting , P, « The relative Effectiveness of Concrete Aids in School Science and Mathematics , Discovery Learning » Feb 1974 , p 23 .

ومما سبق نصل إلى أنّ هناك نوعين من الاكتشاف: الاكتشاف، والاكتشاف الموجه. وكلاهما طريقة لحصول الفرد على المعلومات بنفسه.

بيد أنّ النوع الثاني يدخل في التوجيه بصورة أكثر وضوحاً، فكأنّ الفرق الأساسي هو مقدار والتوجيه والمساعدة، التي يقدمها المعلم للمتعلم؛ لأنّ الاكتشاف البحت لا وجود له في عملية التدريس، فهو ضرب من التعلم الذاتي، أمّا في المدرسة فلا بد أن يكون الاكتشاف فيها موجّهاً لوجود المعلمين.

والاكتشاف الموجه كطريقة للتدريس، له مزايا متنوعة: منها زيادة الكفاءة الذهنية للفرد المتعلم، وإحساس الفرد بأنه منجز عندما يقوم بعملية الاكتشاف، والاكتشاف يساعد على تخزين المعلومات بطريقة يسهل استرجاعها، كما تدربه على القيام بالاكتشاف بنفسه.¹ كما أنّ الفرد الأكبر سناً والذي يتوفر لديه يُسرُّ لغوي وحصيله معرفية، وخبرات ناجحة في مجال التجريد والعلاقات ذات المعنى بين المجردات – يستطيع أن يتعلّم بأسلوب الاكتشاف الموجه في يسر وسهولة. ويساعد الاكتشاف الموجه التلميذ في تطبيق القاعدة التي يتوصّل إليها على أمثلة واقعية، وتحويل البيانات التي يدركها إلى صورة تناسب التعميم أو القاعدة.²

ويدخل الاكتشاف في حلّ المشكلات، لأنّ التلميذ الذي تدرب على أسلوب الاكتشاف يستطيع أن يفهم القاعدة، وأن يجعلها قابلة للاستخدام؛ حيث يطبّقها على حالات جديدة. وفي تحليل موقف مشكل، بغية الوصول إلى حل. وخطوات حلّ المشكلة، ابتداءً من الشعور بالمشكلة إلى تحديدها، فافتراح الحلول، فجمع البيانات والتأكد من سلامة أحد الحلول، تميل إلى تغليب أسلوب الاكتشاف على أسلوب التلقّي، وأسلوب المبادأة على التبعية، والتلميذ يتعلّم عن طريقة الاكتشاف، ما يساعده على أن ينقل ما يتعلّمه في المدرسة إلى مواقف حياته المستقبلية خارجها.³

¹ Bruner Op. Cit ; p 23 .

² المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 60.

³ المرجع نفسه: ص 60-61 .

ويمكن أن نتوقع انتقالاً أكبراً لأثر التعلّم، إذا استطاع التلميذ أن يتوصل من خلال مواقف التعليم إلى القواعد التي تحكمها. ولا شك أنّ التلميذ حينما يتعلّم بالاكتشاف تتاح له خبرات منوّعة تمكّنه من استخلاص القاعدة، ومن استخدامها في سياقات عديدة، يضاف إلى كل ما سبق أنّ التعلم بالاكتشاف يُعزّز قدرة الفرد على التعلم بنفسه وتجديدها، ويزيد من تمكّنه من نقل ما يتعلّم إلى ما يستحدث من مواقف، والحق أنه أفضل طريقة تترك أثراً ما يتعلمه الفرد إلى ما يطرأ من مواقف، هو اكتسابه طرق التحصيل الذاتية، وطريقة الاكتشاف من أكثر هذه الطرق أهمية وحيوية.¹

ومن مزايا التعلّم بالاكتشاف، أنّه يثير حماس التلميذ ويستحوذ على اهتمامه وميوله. فالتلميذ الذي تتركز دوافعه حول تحقيق ذاته، يجد شعوراً أقوى لتقدير نفسه عندما يكتشف حقيقة أو قاعدة، دون مساعدة للآخرين. وهذا الشعور لا يجده عندما يحفظ قاعدة أو يسمعها من آخرين. والتعلم بالاكتشاف فوق كل ما سبق، يستخدم فاعلية دافع التواد والصدّاقة؛ لأنّ الآباء والمعلمين يُقدّرون التلميذ الذي يتعلم بنفسه.²

وهناك عدة أنواع للاكتشاف الموجه، نذكر منها: الاكتشاف الاستقرائي، والاكتشاف الاستدلالي، فالقاعدة يتمّ اكتشافها عن طريق دراسة مجموعة من الأمثلة النوعية، ويقوم التلميذ باكتشاف القاعدة، ويوجّهه المدرس في استقراء السمات المشتركة لهذه الأمثلة، وصولاً به إلى القاعدة التي تعطي الصياغة اللفظية في نهاية الدرس لا في بدايته. أمّا الاكتشاف الاستدلالي فيبدأ بمجموعة تعميمات لها صلة بالتعميم المراد اكتشافه، ثم أمثلة نوعية للتعميم المكتشف. ونعتقد أنّ كلا النوعين متداخلان في استخدام أسلوب الاكتشاف الموجه، في عملية التدريس.³

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 62.

² جابر عبد الحميد جابر: " التعلم بالاكتشاف بين التأييد والمعارضة "، القاهرة، صحيفة المكتبة، المجلد الثالث، أكتوبر 1971، ص 44-46.

³ Ausubel , David Learning By Discovery Rationale and Mystique , National Association of secondary School Principals 1961, p 19-56. Bell , F.H.Op.Cit , p 243 .

وهناك الاكتشاف القائم على المعنى، والاكتشاف غير القائم على المعنى: فالأول يضع التلميذ في موقف مشكل، يتطلب حل مشكلة ما، ويشارك التلميذ مشاركة إيجابية في عملية الاكتشاف، وهو على وعي وإدراك لما يقوم به من خطوات، ولما يشير إليه المعلم من إرشادات وتوجيهات، أمّا الاكتشاف غير القائم على المعنى، ففيه يُوضَعُ التلميذ في موقف مشكل أيضاً، تحت توجيه المدرس، ويتّبع إرشادات المدرس دون فهم لما يقوم به من خطوات، بل عليه أن ينفذ الأسئلة دون أن يفهم الحكمة في تسلسلها أو في مغزاها.¹

19 – حل المشكلات:

يكتسب الطّالِبُ مجموعة من المعارف النظرية، والمهارات العملية، والاتجاهات المرغوب فيها في أثناء الحياة المدرسية، كما يجب أن يكتسبوا المهارات اللازمة للتفكير بأنواعه، وحل المشكلات؛ لأنّ إعداد الطلاب للحياة التي يحبونها، والحياة المستقبلية، لا يحتاج فقط إلى المعارف والمهارات العملية، كي يواجهوا الحياة بمتغيراتها، وحركتها السريعة ومواقفها الجديدة المتجددة؛ بل لابد لهم من اكتساب المهارات اللازمة للتعامل بنجاح مع معطيات جديدة، ومواقف مشكلة لم تمر بخبراتهم من قبل، ولم يتعرضوا لها.²

وتدريب الطّالِب على حل المشكلات أمر ضروري؛ لأنّ المواقف المشكّلة ترد في حياة كل فرد، سواءً في نشاط مدرسية أو خارج المدرسة.³ وحل المشكلات يُكسب أساليب سليمة في التفكير، وينمّي قدرتهم على التفكير التأملي.⁴ كما أنّه يساعد الطلاب على استخدام طرق التفكير المختلفة، وتكامل استخدام المعلومات، وإثارة حبّ الاستطلاع العقلي نحو الاكتشاف.⁵ وكذا تنمية قدرة الطّالِب على التفكير العلمي، وتفسير البيانات بطريقة منطقية صحيحة، وتنمية قدرتهم على رسم

¹ ينظر: جابر عبد الحميد جابر: "التعلم بالاكتشاف بين التأييد والمعارضة"، ص 46.

² المرجع السابق: حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 64.

³ وليم عبّيد: رياضيات الثمانينيات، نظرة مستقبلية، القاهرة، أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، 1980، ص 249.

⁴ يحيى هندام: تدريس الرياضيات، القاهرة دار النهضة العربية، 1980، ص 12.

⁵ نائلة خضر: أصول تدريس الرياضيات، القاهرة، عالم الكتب، 1973، ص 37.

الخطط للتغلب على الصعوبات، وإعطاء الثقة للطلاب في أنفسهم، وتنمية الاتجاه العلمي في مواجهة المواقف المشكلة غير المألوفة التي يتعرضون لها.

ويُعرّف أسلوب حل المشكلات عدّة تعريفات نذكر منها: إنّ حل المشكلات هو سلوك ينظم المفاهيم والقواعد التي سبق تعلّمها، بطريقة تساعد على تطبيقها في الموقف المشكل الذي يواجه المتعلم. وبذلك يكون المتعلم قد تعلّم شيئاً جديداً، هو سلوك حل المشكلة، وهو مستوى أعلى من مستوى تعلم المبادئ والقواعد والحقائق.¹

ويُعرّف حلّ المشكلات على أنه: النشاط والإجراءات التي يقوم بها المتعلم عند مواجهته لموقف مشكل، للتغلب على الصعوبات التي تحول دون توصّله إلى الحل.²

ومعنى ذلك أنّ سلوك حل المشكلة، يتطلّب من المتعلم قيامه بنشاط ومجموعة من الإجراءات: فهو يربط بين خبراته التي سبق له أن تعلّمها في مواقف متنوعة وسابقة، وبين ما يواجهه من مشكلة حالية، فيجمع المعلومات، ويفهم الحقائق والقواعد، وصولاً إلى التعميمات المختلفة؛ أي أنّ سلوك حل المشكلات يقع بين الإدراك التام، وعدم الإدراك التام: إدراك تام لمعلومات سابقة، وعدم إدراك تام لموقف جديد معروض أمامه، يمكن أن يستخدم فيه ما لديه من معلومات ومهارات، وأن ينظّم خبراته ومعلوماته السابقة؛ ليختار منها ما يطبّقه في الموقف المشكلة الجديد الذي يواجهه.³

كما يتطلّب تدريب الطّلاب على أسلوب حل المشكلات، تعريضهم لمشكلات ترتبط بما يدرسونه من مواد مختلفة، أو لمشكلات تتصل بالحياة المدرسية وغير المدرسية، داخل بيئاتهم. وبداية تجدر الإشارة إلى أنّه ليس هناك اتفاق حول مفهوم المشكلة، فما هو مشكلة لشخص ما

¹ . 70 p, 1970, Holt, Rinehart & Winston, New York, R. Gagne, The Conditions of Learning

² . 52 p, December, 1977, Vol 25, Arithmetic Teacher, S. Krelik, «Problem Solving, some considerations»

³ مرجع سابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 63.

في وقت ما، قد لا يكون كذلك للشخص نفسه في وقت آخر، كما أنّ الأمر يتوقّف على الفرد نفسه في قبوله ما يطرح عليه من مشكلة، أيسى لحلّها أم لا؟¹

يضاف إلى ذلك أنّ ما يعتبر مشكلة بالنسبة للبعض، قد لا يعتبر كذلك بالنسبة لغيرهم؛ فبيان وجه من أوجه الجمال في قصيدة شعرية، لا يعتبر مشكلة بالنسبة لطالب سبق له أن مرّ بهذا الموقف؛ حيث إنّّه يصل إلى هدفه دونما مشقّة، في حين يعتبر هذا الموقف مشكلة بالنسبة لطالب آخر، فهو يحتاج إلى استحضار خبراته الأدبية السابقة، والقيام بالتفكير في مهارات التذوّق الأدبي، وقواعد النقد الأدبي المرتبطة بالنص الأدبي المعروض أمامه، ثم الانتقاء من هذه وتلك ما يمكن تطبيقه في هذا الموقف الجديد؛ وصولاً إلى الحل المنشود.²

ومعنى ذلك أنّ هناك شروط يجب توافرها في الموقف المشكل، ومن أهمها:

أ-هدف محدد أمام المتعلم يسعى لتحقيقه.

ب-صعوبة تواجه المتعلم تحول بينه وبين تحقيق هذا الهدف بسلوكه المعتاد.

ج-رغبة لدى المتعلم لاجتياز هذه الصعوبة لتحقيق الهدف، عن طريق بذل نشاط غير عادي.³

وهناك عدد من الخصائص تستخدم عند الحكم على جودة المشكلة التي

تعرض الطلاب منها:

أنّ المشكلة الجيدة هي التي تضع المتعلم في موقف يتحدّى مهاراته، ويتطلب تفكيراً لا حلاًّ سريعاً، وأن يكون مستوى صعوبتها مناسباً للمتعلم، وذات ألفاظ مألوفة بالنسبة له، وأنها تتضمن معلومات أو بيانات زائدة عن الحاجة أو أقل من المطلوب، كما أنّ العمليات التي

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 63 – 64.

² المرجع نفسه، ص 64.

³ المرجع نفسه: ص 64.

تتضمنها يجب أن تناسب المستوى المعرفي للتلاميذ.¹ وأن تثير المشكلة دافعية المتعلم، وألا تفقد المتعلم الثقة في نفسه أو تحبطه بأن تكون لغزاً، وأن تكون ذات معنى للمتعلم، بحيث تنمي مفاهيمه ومعلوماته ومهاراته، وأن تتضمن أشياء حقيقة يألفها المتعلم.²

وتعليم الطلاب حل المشكلات ليس بالأمر الهين مثل تعليمهم بعض المفاهيم أو المعلومات أو المهارات؛ لأنه ذو طبيعة مركبة من عوامل متشابكة ومتداخلة منها الدافعية، والاتجاهات والتدريب، وتكوين الفروض واللغة، وانتقال أثر التعليم، وعدم وجود محتوى محدد للتدريس في ضوءه، أو طريقة عامة تستند إلى خطوات مبرمجة، يلتزم بها المتعلم لحل المشكلة التي أمامه. غير أن ما يحققه حل المشكلات من أهداف تربوية، يجعلنا نقبل على تدريب الطلاب عليه.

وإذا كانت السباحة تُعلم عن طريق ممارسة السباحة، فإن حل المشكلات يُعلم عن طريق حل المشكلات؛ ولكي يتم تعليم طلابنا حل المشكلات بفعالية، يمكن الاسترشاد بهذه المجموعة من الأسس التي استخلصها أحد البحوث التي أجريت في مجال حل المشكلات.³

وهذه الأسس أو المتطلبات هي:

1- إعطاء فرصة الوقت الكافي للطلاب: فالطالب يحتاج إلى وقت كافٍ؛ ليفكر ويتأمل في الأسئلة الموجهة له؛ حيث إن الإجابة السريعة والسطحية لا تؤدي إلى تحسين قدرة الطالب على اكتساب أساليب تفكير صحيحة؛ لأن حل المشكلات ليس مباراة للسرعة بين التلاميذ، ويمكن أن ينشغل المعلم بعمل آخر تاركاً الوقت الكافي للتلاميذ؛ كي يحلّوا المشكلة في أناة، أو يطلب منهم أن يقدموا الحل في وقت آخر.

¹ Corle , C, : «Solving Verbal Problems », Teaching Mathematics In the Elementary School , The Ronald Press Co . New York , 1964 , p 327.

² ينظر: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 65.

³ شكري سيد أحمد: برنامج مقترح لتدريب تلاميذ المرحلة الإعدادية على أسلوب حل المشكلات في الرياضيات، وأثره على تفكيرهم لدى حل المشكلات الرياضية وغير الرياضية، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية البنات، جامعة عين شمس، 1984، ص 152-158.

2-السّماح بعرض الأفكار ولو بدت خاطئة: يتبادر إلى ذهن الطالب عدد من الإجابات التي يتصور أنها ممكنة، بعد عرض السؤال عليه، ثم يختار من بين هذه الإجابات ما يناسب السؤال، بعد أن يختبر صحتها. ويقوم بترك الحرية للطلاب لاختيار صحة أفكارهم وعرضها، حتى وإن بدت غريبة أو بعيدة عن الصواب؛ لأنّ هذه الأخطاء قد تكون الطريق إلى التفكير الصحيح. والمعلم عليه أن يناقش هذه الأخطاء، وهو بذلك يعطي الطالب فرصة أخرى للتأمل والتفكير.¹

3-إدارة المناقشة بصورة معتدلة: حيث يقوم الطالب بعرض فكرته، ويشرحها أمام زملائه، ويوضّح أفكاره؛ وصولاً إلى حل المشكلة، فالمعلم ينبغي عليه أن يتنبّه إلى من لا يشارك من الطّلاب، ومن يحاول أن يستأثر بوقت الحصة مناقشاً، ودور المعلم هنا أن يدفع هؤلاء، ويمنع هؤلاء، حتى يترك الفرصة كافية أمام جميع الطّلاب.²

4-توفير المشكلات المناسبة: يقوم المعلم بتوفير عدد من المشكلات، التي تحتاج إلى مناشط وإجراءات تحفّز الطّلاب على التفكير، وتناسب المحتوى الذي يقوم بتعليمه، وتتوفر في هذه المشكلات خصائص المشكلة الجيدة، ويفضل أن تكون واقعية مما يعيشه الطّلاب، داخل المدرسة أو خارجها، وأن يستثير المعلم دافعية الطّلاب نحو الحل.

5-العمل الجماعي والفردى في حل المشكلات: إذ يمكن أن يتم حل المشكلات بأسلوب جماعي؛ حيث يوفّر للطلاب بيئة تناسب طبيعة المشكلات، وتفاعل مجموعة من الطلاب، ينتج مجموعة أكبر من الفروض والأفكار. غير أنّ خبرة المجموعة لا تنتج طلاباً أكثر نجاحاً في حل المشكلات، عمّا لو اتّبع أسلوب العمل الفردي في الحل. والعمل الفردي يساعد في الاعتماد على النفس والثقة في النفس، والاستقلال في اتّخاذ القرار، كما أنّ أسلوب العمل الجماعي يحتاج إلى وقت طويل، قد لا يناسب وقت الحصة، كما يحتاج إلى سيطرة من المعلّم، وضمان بفعالية وإشراك جميع طلاب المجموعة الواحدة في الحل المشترك.

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 65 – 66.

² المرجع نفسه: ص 66-65 .

ويمكن للمعلم أن يستخدم العمل الجماعي والعمل الفردي معاً في حلّ المشكلات؛
ليضمن مزايا الأسلوبين.¹

20 – طريقة العصف الذهني Brain Storming:

مفهوم العصف الذهني: "يقصد به توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات،
لحل مشكلة معيّنة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة. أمّا عن أصل كلمة (عصف ذهني)
حفز أو إثارة أو إمطار، فإنها تقوم على تصوّر "حل مشكلة"، على أنه موقف به طرفان، يتحدّى
أحدهما الآخر العقل البشري... إلخ، من جانب والمشكلة من جانب آخر".²

هناك أربع قواعد أساسية للتفكير ذكرها "أوسبورن Osborn" (1963) هي:

1 – النقد المؤجل: وهذا يعني أنّ الحكم المضاد للأفكار، يجب أن يؤجل حتى وقت لاحق، حتى
لا نكتّم أفكار الآخرين، وندعهم يعبرون عنها، ويشعرون بالحيرة في تعبيرهم عن أحاسيسهم
وأفكارهم دون قيد.

2 – الترحيب بالانطلاق الحر، بتوسيع قاعدة الأفكار وشمولها.

3 – الكم المطلوب، كلما ازداد عدد الأفكار ارتفع عدد الأفكار المفيدة.

4 – التركيب والتطوير والسعي لإحرازهما، من خلال تحويل أفكار الآخرين إلى أفكار لأكثر جودة، أو
كيفية إدماج فكرتين أو أكثر في فكرة أخرى أفضل.³

¹ ينظر: محمد محمود ساري حمادنه وخالد حسين محمد عبيدات: مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق، أساليب،
استراتيجيات)، عالم الكتب الحديث – الأردن، 2012، ص 66.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 68.

³ المرجع نفسه، ص 68.

20-1 – أهمية استخدام أسلوب العصف الذهني:

- 1 – يساعد على تنشيط الذاكرة للطلاب.
- 2 – يكون الرأي وطرح الأفكار بعيداً عن الخوف من فشل الفكرة.
- 3 – تنمية التفكير الإبداعي والابتكاري لدى الطلاب.
- 4 – استخدام القدرات العقلية العليا (التحليل، التركيب، التقويم).
- 5 – يجعل نشاط التعليم والتعلم أكثر تركزاً حول الطالب.
- 6- يشجع غالبية الطلاب على إيجاد أفكار جديدة.¹

20-2 – مراحل عملية العصف الذهني:

أ – المرحلة الأولى: توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية التي تنطوي عليها، يفضل أن يكون عدد المشاركين، ما بين 10 – 12 فرداً، ثلاثة منهم على علاقة بالمشكلة موضوع العصف الذهني، والآخرين بعيدو الصلة عنها، كما يفضل أن يختار المشاركون رئيساً للجلسة يدير الحوار ويكون قادراً على خلق جو مناسب للحوار، وطرح وإثارة الأفكار وتقديم المعلومات، ويتسم بالمرح ويفضل التسجيل كل ما يدور في الجلسة.

ب – المرحلة الثانية: وهي تصوّر الحلول للمشكلة من خلال أداء المشاركين وأفكارهم ومناقشتها بشكل فردي، ثم بشكل جماعي؛ أي الاستفادة من أفكار الفردية، للوصول إلى أفكار جماعية مشتركة، مع تذكير المشاركين في بداية الجلسة بقواعد العصف الذهني، وتقبل الأفكار المطروحة وذلك من قبل رئيس الجلسة.²

¹ مرجع سابق: محمد محمود ساري حمادنه وخالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق، أساليب، استراتيجيات)، 56-57.

² المرجع نفسه: ص 57 – 58.

ج- المرحلة الثالثة: يتمّ فيها تقديم الحلول واختيار أفضلها ويمكن صياغة مجريات هذه الجلسة بصورة إجرائية كما يلي:

1 - تحديد ومناقشة المشكلة (موضوع الجلسة).

2 - إعادة صياغة المشكلة (موضوع الجلسة).

3- تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني.

4 - البدء بعملية العصف الذهني.

5 - إثارة المشاركين كلما خمدت الأفكار لديهم.

6 - مرحلة التقويم.

7 - تنفيذ موقف تعليمي باستخدام استراتيجية العصف الذهني.¹

*الموقف الأول(موضوع الجلسة): أساليب خفض التلوث البيئي على مستوى المملكة الأردنية الهاشمية.²

1 - تحديد ومناقشة المشكلة(موضوع الجلسة): أساليب خفض التلوث البيئي على مستوى المملكة، يعطي رئيس الجلسة مقدّمة عن موضوع الجلسة، بمدة لا تزيد عن 5 دقائق.

2 - إعادة صياغة المشكلة: يعيد رئيس الجلسة صياغة المشكلة، لمدة لا تزيد عن 5 دقائق على النحو التالي:

-التلوث البيئي، يعني تلوث الهواء والماء والأرض ويصيغها على شكل أسئلة: كيف نقلل من تلوث الهواء؟ كيف نقلل من تلوث الماء؟ كيف نقلل من تلوث الأرض؟

¹ المرجع السابق: مفاهيم التدريس في العصر الحديث، 57-58.

² المرجع نفسه: ص58.

3 - تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني:¹ حيث يقوم رئيس الجلسة بشرح طريقة العمل، وتذكير المشاركين بقواعد العصف الذهني لمدة 5 دقائق.

-اعرض أفكارك بغض النظر عن خطئها أو صوابها أو غرابتها.

-لا تنتقد أفكار الآخرين أو تعترض عليها.

-لا تسهب في الكلام وحاول الاختصار ما استطعت.

-استمع لتعليمات رئيس الجلسة ونفذها.

-اعط الفرصة لمقرّر الجلسة لتدوين أفكارك.

4 - تعيين مقرّر للجلسة، ليدون الأفكار.

5 - يطلب من المشاركين البدء بالإجابة عن الأسئلة لمدة 40 دقيقة.

6 - يقوم مقرّر الجلسة بكتابة الأفكار متسلسلة على السبورة أمام المشاركين.

7- يقوم رئيس الجلسة بتحفيز المشاركين، إذا ما لاحظ أنّ معين الأفكار قد نصب لديهم، كأن يطلب لديهم تدوين أغرب فكرة عملية، أو الإمعان في الأفكار للوصول إلى فكرة جديدة.

8 - التقييم: مناقشة جميع الأفكار من قبل رئيس الجلسة والمشاركين لمدة (40 دقيقة) من أجل تقييمها وتصنيفها إلى:²

-أفكار أصلية ومفيدة قابلة للتطبيق.

-أفكار مفيدة ولكنها غير قابلة للتطبيق، وتحتاج إلى مزيد من البحث.

¹ ينظر: مرجع سابق، محمد محمود ساري حمادنه وخالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق، أساليب، استراتيجيات)، ص 58-59.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 59.

- أفكار مستثناة، لأنها غير عملية، وغير قابلة للتطبيق.

9 - يلخص رئيس الجلسة الأفكار القابلة للتطبيق، ويعرضها على المشاركين لمدة (10 دقائق).¹

21 - طريقة الاستقصاء:²

تعدّ هذه الطريقة من أنجع طرق التدريس للعديد من المواد الدراسية، في مختلف المراحل؛ حيث يتيح للمتعلم القيام بتنفيذ مجموعة من الأنشطة ذات الطابع العملي التجريبي، وبذلك فهي تعمل على تنمية جميع مهاراته العلمية والعملية، وتوجد علاقة بين الملاحظة والمشاهدة المنظمة، التي تنمي بداخله الاستعداد للتعلم الذاتي.

لكن قبل الحديث عن موضوع الاستقصاء، جدير بنا أن نميّز بينه وبين الاكتشاف، نظراً للتداخل بينهما؛ ففي حين يعين الاستقصاء التقصي للإجابة على سؤال ما، نجد أن الاكتشاف، يمثل طريقة الوصول إلى الحقائق، وذلك من خلال الملاحظة والتفكير السببي، بعد حدوث عملية التقصي، من أجل ذلك كان التقصي أعمّ من الاكتشاف.³

21 - 1 - أهم عناصر الاستقصاء: وهي كما يلي:

1 - المعرفة: حيث تعرف المعرفة في وقتنا الراهن تسارعاً كبيراً، إذ يمكن أن تتضاعف عدّة مرات في سنة أو أكثر، بالإضافة إلى أنّ المعرفة التي تحدث بشكل يومي، في مختلف مجالات التقنيات الحديثة، والأنترنت والبرامج المتنوعة، جعلت من العالم عبارة عن قرية صغيرة؛ حيث قربت المسافات والعادات والثقافات، وأذابت الحدود... إلخ.

فالمستقصي الجيد، هو الذي يعرف الحقيقة ما هي إلا رأي لبعض الناس، الذين يعتقدون أنّها حقيقة، وهذه الحقيقة تتأثر بخلفيتهم ونظرتهم إلى الأمور؛ حيث كلّما استخدمنا

¹ المرجع السابق: مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص 58 - 59.

² المرجع نفسه: 72 - 73.

³ المرجع نفسه: ص 73.

الطريقة العلمية بالكشف عن الحقيقة، تكون أقرب لنا، والاستقصاء حتى يكون موضوعياً، لابد من معرفة أدواته، ونقاط الضعف والقوة، لكي نتوصل إلى الحقيقة الصحيحة مبتعدين في ذلك عن الشك.¹

2 - الاتجاهات والقيم: حيث يجب على المستقصي، امتلاك قيماً خاصة، واتجاهات، نحو: الموضوعية، والقدرة على البحث والاستقصاء، والتريث، وأن يتحلّى بحبّ الاطلاع والخيال الواسع، والاختلاط بالآخرين، والصبر في حلّ المشكلة مهما طال به الزمن.²

21 - 2 - خطوات الاستقصاء:

ويمكن ترتيبها كما يلي:

أ - الشعور بالمشكلة: وهي عبارة عما يدور في ذهن الباحث، وهذا الشعور قد ينتج نتيجة لملاحظة عابرة، أو نظراً لنتيجة غير متوقّعة، ويتمثّل دور المعلّم هنا في تنمية هذا الشعور عند المتعلّمين، وذلك عن طريق طرح أسئلة أو عرض وسيلة تعليمية، أو نقاش حول موضوع معيّن، هو ما يجعل الطلاب يدركون بأنّ معلوماتهم عن موضوع معيّن، هي معلومات ناقصة، فهم بذلك بحاجة إلى المزيد من المعلومات حول الموضوع، ويتمّ ذلك من خلال الرجوع إلى مصادر أخرى غير الكتاب المدرسي، فإذا استطاع المعلّم إثارة هذا الشعور عند الطّالب، فإنّه يولّد فيه روح البحث والاستقصاء، لمعرفة المشكلة من جميع نواحيها.³

ب - تحديد المشكلة: فتحديد المشكلة بدقة، يسهم في سهولة حلّها؛ حيث كلّما كانت المشكلة محدّدة وبدقة، كلّما كان حلّها سهلاً ويسيراً. فعلى سبيل المثال لو طرحنا هذه المشكلة على

¹ المرجع السابق: محمد محمود ساري حمادنه وخالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق،

أساليب، استراتيجيات)، ص 73 - 74.

² المرجع نفسه: ص 74.

³ المرجع نفسه: ص 74.

الطلاب وهي: " ما أسباب صراع أمريكا والغرب فيما بينهما على منطقة الشرق الأوسط والدول العربية بشكل خاص؟"¹

فهذه المشكلة الكبيرة، وغير المحددة، تتطلب دراسات وأبحاث مستفيضة، بالإضافة إلى الوقت والجهد الكبيرين، كما يمكن أن تستنفد وقتاً طويلاً من أجل حلّها، غير أنه لو تمّ تحديد المشكلة بشكل أضيق، وعرضت على النحو التالي: "هل لموقع الشرق الأوسط والدول العربية خصوصاً من العالم، دوراً في صراع أمريكا والغرب فيما بينها عليه؟" وهل لوجود ثروات النفط في الشرق الأوسط دوراً لهذا الصراع؟²

فتحديد المشكلة بدقة، ييسّر على المتعلم الفهم، وبالتالي الإجابة على المشكلة، من هنا تظهر أهمية التّحديد والدقة في استقصاء المشكلة.

كما أنّ وضوح المشكلة لا يعني سهولة حلّها، وإنما ينبغي أن تتناسب المشكلة مع مستويات المتعلّمين وقدراتهم، وكذا الإمكانيات المدرسية المادية المتوفرة لديهم، فلا يصحّ أن يقوم طلاب المرحلة الأساسية بحل هذه المشكلة، كما يجب أن تكون هذه المشكلة ضمن منهاج الطلاب حتى تعود عليهم بالفائدة عند حلّها.

ج - جمع المعلومات عن المشكلة: وفي هذه الخطوة، يكون دور المعلم مركّزاً على توجيه وإرشاد المتعلّمين، إلى المصادر التي ينهلون منها المعلومات اللازمة لحل المشكلة، وهنا ينبغي عليه أن يهيئ لهم هذه المصادر المساعدة في جمع المعطيات، من خلال جمعها في رفوف مكتبة المدرسة، أو متحفها، أو غرفة الوسائل التعليمية، أو مكتبة البلدية، وغير ذلك من المصادر المعرفية المساعدة، مع مراعاة تجنّب إرهابهم أثناء البحث عن المعلومات، وتوفير أفضل الظروف المناسبة للبحث والاستقصاء.³

¹ المرجع السابق: مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص 74.

² المرجع نفسه: ص 75.

³ المرجع نفسه: ص 75.

د - صياغة الفرضيات: يقوم المدرّس بمساعدة طلابه على صياغة فرضيات حول المشكلة التي تواجههم، فهذه الفرضيات تبحث عن حلول محتملة للمشكلة، ولا تتعارض مع الحقائق العلمية، والفرضية هي بمثابة نوع من التخمين الذكي، على مستوى عالٍ لحلّ المشكلة.¹

على سبيل المثال يمكن أن نضع فرضيات عديدة للمشكلة السابقة، ومن بين هذه الفرضيات ما يلي:

أ - إنّ وقوع الشرق الأوسط على الطريق التجاري المؤدي إلى جنوب شرق آسيا، جعله محطّ أنظار أمريكا والغرب.²

ب - إنّ وقوع الدول العربية خصوصاً، على حوض كبير من البترول، جعلها محطّ أطماع العديد من الدول الكبرى، من أجل استغلال البترول في مشاريع إنتاج الطّاقة.

ج - الوصول إلى تعميمات، بغية استخدامها في مواقف جديدة: فالنتائج التي يتوصّل إليها الطالب، لا تنحصر فقط في حلّ المشكلة التي بين أيديهم، وإنّما تتجاوزها إلى الوصول لتعميمات شاملة وعميقة. كما قد تؤدّي هذه التعميمات إلى طرح مشكلة جديدة، انبثقت من المشكلة السابقة، وهذا يتطلّب من الطالب صياغة وتحديد هذه المشكلة الجديدة، ووضع فرضيات جديدة لها بعد جمع المعلومات المرتبطة بها.³

¹ المرجع السابق: مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص 75.

² المرجع نفسه: ص 75 - 76.

³ المرجع نفسه، ص 76.

22 – طريقة المشروعات:

فقد أراد " وليام كلباترك" أن يضع فلسفة "جون ديوي" موضع التنفيذ، لكن بطريقة علمية، فوق اختياره على طريقة المشروعات عام(1918)، وهي تطبيق عملي لمنهج النشاط. وقد عرّف "كلباترك" طريقة المشروع بأنها: "نشاط غرض، تصاحبه ممارسة قبلية، ويجري في محيط اجتماعي؛ أي يهتم بالفرد والجماعة، ويمتد لبيئة التلاميذ".¹

22 – 1 – أنواع المشروعات:

والمشروعات أنواع نذكر منها ما يأتي:

أ – مشروعات بنائية (إنشائية): وفيها تتّجه المشروعات نحو الإنتاج والعمل، أو صناعة الأشياء، كصناعة الأسمنت والملابس، وصناعة الفخار، وصناعة الألبان، وإنشاء الحدائق، والمصانع ... وغيرها.

ب – مشروعات استمتاعية: وتمثّلها الرحلات العلمية والزيارات الميدانية التي تخدم درس معين، كزيارة المناطق السياحية، مثل: زيارة قصر تمنطيط، وهو عبارة عن منطقة سياحية في ولاية أدرار؛ حيث الهدف منها علمي، تتمثل في التعرّف على تاريخ المخطوطات، وأهم أعلامها، وفي نفس الوقت، الاستمتاع بالبناءات القديمة التاريخية، والبيوت الطوبية والآثار الغابرة.

ج – مشروعات في صورة مشكلات: والغرض من هذا النوع من المشروعات، حل المشكلات المعقدة، أو أية مشكلات تواجه المتعلّمين، أو بهدف البحث عن أسبابها نحو: مشروع تربية الطيور أو الأسماك ... إلخ.²

¹ المرجع السابق: محمد محمود ساري حمادنه وخالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث(طرائق،

أساليب، استراتيجيات)، ص 62 – 63.

² المرجع نفسه: ص 63.

د - مشروعات يقصد منها كتب مهارة: والهدف منها هو إكساب المتعلمين مجموعة من المهارات، مثل مشروع الصيانة المدرسية أو مشروع إطفاء الحرائق...الخ.

22 - 2 - خطوات المشروع:

يمر إعداد المشروع بعدة خطوات وهي كما يلي:

أ - اختيار المشروع: وتعتبر المرحلة الأولى من مراحل إنجاز المشروع، وأهمها، ويتم ذلك من خلال تحديد المشروع المراد القيام به من قبل المتعلم، لكن هذه المرحلة لها عدة شروط ينبغي توافرها في المشروع وهي كالآتي:¹

- (1) مراعاة ظروف المدرسة وكذا بيئة المتعلمين، عند اختيار المشروع.
- (2) أن تكون المشكلة التي يدور حولها المشروع واقعية؛ أي يتم أخذها من الحياة الواقعية.
- (3) أن يكون اختيار المشروع معبراً عن مشكلة حقيقية عند المتعلمين.
- (4) تضمّن المشروع نشاطاً مصحوباً بإدراك النتيجة المراد تحقيقها؛ بمعنى أن يكون المشروع المختار قائماً على نشاط المتعلم.
- (5) توازن وتنوّع المشروع في أهدافه؛ أي ابتعاده عن التقليدية والنمطية في أهدافه، كأن يركّز على الجانب العقلي أو جانب التفكير الآلي في المواقف، بل يتعدى ذلك فيتضمّن نشاطاً جسمى، وذهنياً، ودينياً، واجتماعياً، وانفعالياً، لكي يتحقّق نمو متوازن ومتكامل.

ب - تصميم خطة المشروع (التخطيط للمشروع): وهنا يبرز دور المعلم من خلال قيامه بوضع الخطة رفقة تلاميذه، مع مناقشة تفاصيلها، واختيار الوسائل المناسبة المساعدة على تحقيق الأهداف المرجوة، وألوان النشاط والمعرفة ومصادرها.²

¹ المرجع السابق: محمد محمود ساري حمادنه وخالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق، أساليب، استراتيجيات)، ص 63 - 64.

² المرجع نفسه: ص 64.

المبحث الثاني: الوسائل التعليمية.

أولاً - ماهية الوسائل التعليمية:

الوسائل التعليمية، أدوات حسية، تعتمد على مخاطبة حواس المتعلم، وبشكل خاص حاسي السمع والبصر؛ بغية إبراز المعارف والمعلومات المراد تحصيلها. غير أنّ هناك جملة من المشكلات واجهت استخدام هذه الوسائل التعليمية، ارتبطت بفهم سطحي للإسلام، كما ارتبطت بعدم توظيف التربويين للأفكار التربوية التي ينادون بها، ومن أهم هذه المشكلات:¹

الخوف من الربط بين التصوير والنحت والتماثيل، وتعليم الإسلام، ثم طبيعة المسائل المجردة والغيبية، التي يصعب إبرازها في صور محسوسة، كما أنّ القرآن الكريم يحتوي على قضايا فكرية كثيرة: القصة، ومشاهد القيامة، والنماذج الإنسانية، والمنطق الوجداني، والحالات النفسية وتشخيص المعاني الذهنية، وتمثيل بعض الوقائع التي عاصرت الدعوة المحمدية، والتشريع والجدل، وقليل من الأغراض الأخرى، التي تقتضي طريقة التقرير الذهني المجرد، كلها أشكال لغوية لتناول هذه القضايا.²

بالإضافة إلى أنّ استخدام الوسائط التعليمية في مواقف التعلّم أصبح ضرورة تربوية نتيجة للانفجار المعرفي والتكنولوجي وتعدّد مصادر المعرفة وأوعيتها؛ وذلك من أجل إتاحة الفرصة لخبرات متنوعة، ومواقف مختلفة ينتقل فيها التلميذ من نشاط إلى آخر، ومن إدراك صلة بين شيئين، كما أنّ الوسائل التعليمية، تعمل على تنمية الثروة اللغوية لدى المتعلّم، وتنمي لديه المهارات اليدوية، كما يصبح لكل معنى مفهوم واضح في الذهن.³

وتعمل على تعزيز الخبرة الإنسانية، وتقدّم حقائق هادفة ذات معنى، وتثير الاهتمام، وتساعد على توجيه استجابة المتعلم نحو الهدف المنشود، كما أنّ الوسائل التعليمية تتغلب على

¹ مرجع سابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 405.

² المرجع نفسه: ص 405.

³ المرجع نفسه: ص 405 - 406.

الحدود الطبيعية وتتعدّها إلى الآفاق البعيدة، وإلى الأزمنة الغابرة، وتساعد على حل المشكلات، كما أنها تقدم الأدوات التي تساعد على التشخيص والعلاج، وتحوّل المعلم من شارح للدرس وملقّن للمعرفة إلى مشرف وموجّه للتلميذ.¹

ثانياً – أدوار الوسائل التعليمية:

تؤدي الوسائل التعليمية أدواراً متنوعة للمعلم والمتعلّم؛ بغية تحقيق الأهداف المنشودة من التعليم، ومن أبرزها ما يلي:

1 – يعتمد المتعلم على نفسه في الاستماع إلى بعض القصص التي قام المعلم بتسجيلها، ويجب التلميذ عن الأسئلة حول هذه القصة، ثم يقوم التلميذ بتقويم نفسه بنفسه، كما يستخدم الأفلام الثابتة، وجهازاً خاصاً يمكن التحكم بواسطته في سرعة عرض المادة المقروءة وكميتها، كذلك يستطيع التلميذ بمفرده، عرض الجهاز الخاص بالشرائح حول الموضوع الذي قام المعلم بشرحه، واستنتاج بعض المعلومات من مشاهدة الشرائح، ومناقشتها مع المعلم.²

2 – تساعد الوسائل التعليمية على حل مشكلة تعلّم أعداد كبيرة ومتزايدة، وذلك في فصول مزدحمة؛ حيث أنّ هناك فروقاً فردية بين الدارسين، كما أنّ التلاميذ تتباين خبراتهم السابقة وتختلف حول موضوع الدراسة. واللجوء إلى طريقي الإلقاء والتلقين، يؤدي إلى مزيد من اللفظية، والتلميذ يجد نفسه أمام مفاهيم ومدرّكات مجردة، ويحاول أن يكونها لديه، وتنشأ نتيجة لذلك دلالات لهذه المفاهيم.³

3 – تُسهّل الوسائل التعليمية عملية التعليم على التلميذ. كما أنّها تحقق تنوعاً مرغوباً في الخبرات التعليمية، وذلك لأنّ النمطية في طريقة التدريس تبعث على الملل، بيد أنّ استخدام الوسائل التعليمية المعينة، يحقق تنوعاً في الخبرات التعليمية يقتل هذا الملل، ويحبب إلى

¹ المرجع السابق: حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 406.

² المرجع نفسه: ص 406.

³ المرجع نفسه: ص 406.

التلاميذ الموقف التعليمي، ويتيح لهم مصادر متنوعة من الخبرات والمعلومات، تتناسب مع اختلاف استعداداتهم في التعليم.

4 - الوسائل التعليمية تثير النشاط الذاتي لدى التلاميذ، وذلك أنه يغلب على التدريس اللفظي عنصر الحفظ والتلقين، مما يجعل دور التلميذ في الموقف التعليمي دوراً سلبياً، ولكن استخدام الوسائل التعليمية المعينة استخداماً سليماً، يتيح للتلاميذ فرص المشاركة الإيجابية في المواقف، سواءً عن طريق تحديد النواحي التي يرغبون في تعرّفها، من مشاهدة المعينات والاستماع إليها، أو عن طريق مناقشة ما رأوه أو سمعوه منها، ثم عن طريق البحث عن إجابات لما قد يثيره استخدام المعين من آثار جديدة حول موضوع الخبرة.¹

5 - يوسم العصر الذي نعيش فيه، بأنه عصر التغير السريع، وعصر ثورة المعلومات، كما أن هناك بعض مواقف التعلم بعيدة مكانياً وزمانياً؛ ومن ثم فإنه لو أمكن تقديم تلك المواقف والمواد التعليمية بواسطة عدّة أشكال، مثل الأفلام والتسجيلات والخرائط، فإنها سوف تقوم بعملية تعويض للتلاميذ، وذلك بمرورهم في خبرات لم يمرّوا بها من قبل، بسبب أنها حدثت إما في الماضي أو الحاضر، أو كانت صغيرة جداً، أو أنها يصعب إعادتها.

وذلك أن الخبرة المباشرة في مواقف التعليم السابقة، تحتاج أحياناً إلى وقت طويلاً، لا تسمح به كثرة الالتزامات التعليمية للإنسان في المجتمع الحديث، مما يجعل من غير الممكن الاعتماد على هذه الطريقة في مواجهة الزيادة المطردة في المعارف والخبرات التي تملأ الأحداث والتطورات السريعة لهذا المجتمع.²

6 - تُنمّي الوسائل التعليمية الاستمرار في الفكر والتفكير، وذلك عن طريق ما تقدّمه من خبرات حيّة تثير اهتمام التلاميذ وانتباههم، وتجعل هؤلاء التلاميذ يتابعون الفكر، فيما يقدّم أمامهم من حقائق وأحداث ومعانٍ مختلفة.

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 406-407.

² المرجع نفسه: ص 407.

7 - تظهر أهمية الوسائل التعليمية في تعديل بعض الاتجاهات، واكتساب التلاميذ اتجاهات تربوية سليمة، ولا شك أنّ التأثير في الاتجاهات أو السلوك أمر صعب، بيد أنّ الأبحاث أثبتت أنّ المعينات التعليمية - وخصوصاً الأفلام المتحركة، والإذاعتين المسموعة والمرئية، والرحلات التعليمية - لها القدرة في التأثير على السلوك وتعديل الاتجاهات.¹

8 - استثارة اهتمام وانتباه التلاميذ إلى موضوع الدراسة، ولاشك أنّ العرض العملي لدرس أو تقديم في الحصة أو الشرح على نموذج متحرك أو غير ذلك، من المواقف التعليمية التي تستخدم في الوسائل استخداماً سليماً - يخلق عنصر إثارة وتشويق وانتباه للتلاميذ، يجعلهم يهتمون بما يرونه ويسمعونه. كما أنّ هذا يؤدي بالتلميذ إلى مزيد من النشاط و التعلم، فليس مجرد مشاهدة فيلم أو الخروج في رحلة تعليمية، يعتبر هدفاً في حد ذاته، ولكن الهدف الأساسي أن يكتشف التلاميذ اهتماماتهم وميولهم، وممارسة عدة مناشط تحقق ذلك.

وتأتي مسؤولية المعلم في أن يساعد تلاميذه في تحديد أهدافه وصياغتها صياغة إجرائية، ثم تحديد المشكلات التي استثارة اهتماماتهم، واختيار الطرق التي تؤدي إلى تحقيق ذلك، وأخيراً تقويم هذا النشاط بموضوعية؛ حيث أنّ أهمية الوسيط التعليمي في أنّه نقطة لاستثارة الاهتمام نحو العديد من المناشط التعليمية الهامة.²

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 407.

² المرجع نفسه: ص 408.

ثالثاً: اختيار الوسائل واستخدامها.

يقوم المعلم باختيار الوسيلة التعليمية المناسبة لأهداف درسه، والتي تيسر له الدرس فتزيد من فعاليته، ويوفّر جهده ووقته، ويمكن عرض أهم الأسس التي تساهم في اختيار الوسيلة التعليمية واستخدامها، باعتبارها جزءاً أساسياً من موقف التعليم وهي كما يلي:

1 - أن يحدّد المعلم الأهداف التعليمية للدرس، ونوع الوسيلة ودورها في تحقيق الأهداف، وكيفية استخدامها. وأن يراعي عند اختيار الوسيلة التعليمية، نوع استراتيجية التدريس التي يستخدمها، وكثافة الفصل والإمكانات المتاحة في المدرسة.

2 - أن تتناسب الوسائل مع ما ينفق فيه من جهد ووقت ومال، عند شراء أو عمل أية وسيلة، ينبغي أن نراعي أنّ ما ينفق فيها من جهد أو وقت أو مال، إنما يتناسب مع ما ستحققه من أغراض في الموقف التعليمي. فإذا كان هناك غرض تعليمي يسهّل إيضاحه عن طريق لوحة ورقية مرسومة، بنفس الكفاية التي يحققها نموذج مجسم أو فيلم تعليمي، عندئذ يجب الاعتماد على الرسم الإيضاحي في اللوحة دون الوسيلة الأخرى.

3 - أن تكون المادة العلمية للوسيلة صحيحة، لا تتضمن معلومات أو حقائق خاطئة تؤثر على مدركات ومفاهيم التلاميذ عن الموضوع الذي تخدمه الوسيلة، وأن تحتوي على القدر الكافي من المعلومات الأساسية التي تناسب الدرس.¹

4 - أن تتناسب الوسائل ومستوى التلاميذ، فكلما كانت الوسائل حسية، وتسمح للتلميذ بالفعالية والنشاط، كان ذلك أفضل. كما ينبغي على المعلم أن يتعرّف على الخصائص المختلفة للوسائل التعليمية، من حيث مميزاتها، وحدود استخدامها، وبناءً على معرفته الدقيقة بكل خواص هذه الوسائل التعليمية، يستطيع المعلم أن يفاضل ويختار الوسيط المناسب.

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 208.

5 - أن تتناسب المادة العلمية التي تقدّمها المعينات مع خبرات التلاميذ؛ بمعنى أنه يجب أن تتناسب المادة العلمية للوسائل مع مستوى خبرات التلاميذ السابقة، بحيث يسهل ربط هذه المادة بخبراتهم وتحقق استمرارية المعلومات والخبرات التعليمية.¹

رابعاً : أنواع من الوسائل التعليمية.

1 - الأفلام التسجيلية والصور:

للأفلام التسجيلية والصور آثارها في تقريب المدركات وتوضيحها، وإعطائها صورة حية، وتؤدي الأفلام التسجيلية دورها الذي لا ينكر في تقليل ما نسميه باللفظية، أي الاعتماد فقط على اللغة التي لا تحمل مضموناً، ويشيع مثل هذا الأمر في التربية التقليدية على وجه الخصوص؛ إذ أنّ مواقف التعلم تعتمد - في الغالب - على قدرة التلميذ في الحفظ والترديد للمحفوظ بدون عناية تذكر، بما تدلّ عليه النصوص أو المواد التي راد حفظها أو دراستها.²

كذلك فإنّ للصور جاذبية خاصة بالنسبة للأطفال، ولها دورها الذي لا ينكر في عملية تقريب الرمز اللغوي، وإعطائه المفهوم الصحيح، وتقديم التسجيلات الصوتية، يكون مفيداً في تعليم القرآن، والشعر والأدب.

-وللتسجيلات الصوتية مميزات نذكر منها ما يلي:

- توفير الخبرات التي تعتمد أساساً على عنصر الصوت، وتحبب إلى التلاميذ القرآن الكريم، وحلاوة الإنصات وأدابه، وإلقاء الخطب التراثية، والشعر العربي، والقراءة المعبرة.
- توافر أجهزة التسجيل وسهولة تشغيلها، ويستطيع التلميذ إعادة الاستماع.

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق : ص 409.

² المرجع نفسه، ص 409.

- سهولة عمل نسخ إضافية من التسجيلات، وتوزيعها في سفطات (أشرطة) على التلاميذ بهدف الحفاظ السليم لها.

- تنوع الخبرات التعليمية للتلاميذ وتفرغ المعلم للمناقشة والتفسير والشرح والتمثيل.¹

ويمكن استخدام الصور في تفسير معنى بعض الكلمات الصعبة أو العبارات أو العلاقات أو الشواهد والأدلة ... إلخ، وإذا كانت الصورة المرسومة تؤدي أهدافاً جلية في التعليم فلأن طريقة التصوير هي أجمل طرائق التعبير وأفضلها في الفن. وإنّ التصوير هو الأداة المفضلة، فهو يعبر بالصورة المحسنة المتخيلة عن المعنى الذهني، والحالة النفسية وعن الحادث المحسوس، وعن المشهد المنظور، وعن النموذج الإنساني، والطبيعة البشرية.²

2 - الفانوس السحري وعرض الأفلام:

ومن الوسائل الناجعة التي تنمي مدارك المتعلم، وتعزز من ثقافته الاستعانة بالفانوس السحري، والجهاز السينمائي لعرض أفلام تتصل بالحقائق العلمية، والأمجاد التاريخية، والمواقع الجغرافية، والتوجيهات التربوية واللغوية والأدبية.

3 - زيارة المتاحف:

زيارة المتاحف الأثرية المحلية والقومية، إذ لاشك أنّ هذه الزيارة للمتاحف تفتح آفاقاً جديدة من المعرفة، والحضارة، وثقافة التاريخ، كما أنّها تربطه بروابط المجد في التاريخ، كما أنّها تقوي المشاعر النفسية والقلبية لعقد العزم على بناء العزة القومية والوطنية.

4 - استخدام المصورات:

- مصورات جغرافية توضح العالم العربي بشكل خاص، والعالم كله بشكل عام.

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 409 .

² المرجع نفسه، ص 409 - 410.

- مصورات عن البلاد العربية، توضح عمران هذه البلاد، ومساجدها ومصانعها، وكل ما يتصل بأحوالها العامة، وبالحضارات الحالية والماضية.¹

5 - القصص والسبورة والتقارير:

- نماذج من القصص، لاسيما القرآني منها والخيالي والتاريخي.
- تنظيم السبورة بكتابة وحدات الموضوع وعناصره عليها، والفوائد العملية، والنصوص الواردة فيه، وعناوين القصص والمراجع.
- يستقلّ الطلاب في إعداد تقارير وبحوث للراغبين فقط، ويكون المدرس منظماً لنشاط الصف، ومعيناً لهم على سلامة الفهم.²

6 - اللوحات والبطاقات:

- لوحة مصورة يقوم التلاميذ بإنتاجها بأنفسهم كنشاط تطبيقي ومجموعة من البطاقات التي يقوم التلاميذ بترتيبها على اللوحة الوبرية.
- تسجيل صوتي مرفق معه نصّ مكتوب على بطاقة ومغطّى بالبلاستيك الشّفاف لحفظه، ويكون التسجيل في موقف طبيعي.³

7 - الكتاب المدرسي:

يعتبر الكتاب المدرسي وسيلة من وسائل التعليم، وليس الهدف الأساسي منه بالنسبة للطلاب أن يستوعب ما ورد فيه من معلومات ومعارف يحفظها فقط، بل للكتاب المدرسي وظائف عدّة منها: أنّه يقدّم المعرفة العلمية للطلاب، في صورة منظمة فيساعدهم على استيعابها، وإدراك الترابط بين أجزائها، كما أنّه يتيح لكل تلميذ فرصة التعلّم الذاتي؛ نظراً لأنّ

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 410.

² المرجع نفسه: ص 410.

³ المرجع نفسه: ص 411.

لكل تلميذ كتابه المدرسي الخاص به، يضاف إلى ما سبق أنّ الكتاب المدرسي يحتوي على صور ورسوم توضيحية مختلفة تدعم من مكانه وتعزّز وجوده.

والكتاب المدرسي له دور أساسي في تحديد موضوعات الدراسة، ومداخل تدريسها، وأساليب تقويم الطلاب في تحصيل هذه الموضوعات، بجانب دوره الرئيسي كوسيلة للتعليم في الفصل، ودوره كوسيلة مهمة من وسائل التعلّم الذاتي.¹

فالكتاب يتبنّى موقف التدريس اليومي، باعتباره وحدة بناء منهج، وهو شركة بين المتعلم والمعلم، والكتاب المدرسي على أهميته، وسيلة من وسائل تنفيذ المنهج، وليس هو المصدر الوحيد للتعلم، والمعرفة وسيلة بناء الفكر، وبناء النسيج الوجداني للمتعلّم، وتشكيل كفاءاته وسلوكه، فأساليب التفكير، وما نودّ تنميته من اتجاهات وقيم يجب أن يترجم إلى مواقف حقيقية. والمعلم بهذا كله صاحب مهنة، فهو مجرب وباحث وصاحب فلسفة ومنظم ومدير لمواقف التدريس، وعليه أن يكون على صلة فكرية بمن تولوا تخطيط المنهج وبناءه، والقيادات التربوية على كافة مستوياتها معنية بمسألة الفكر والتطبيق معاً.²

8 – السبورة:

السبورة واسطة بصرية واقتصادية، وذات عمر طويل، وإذا ما حصل المعلمون على درجة من التدريب، فسوف يستطيعون أن يعرفوا كيف يُحسّنون استغلال هذه الواسطة الكتابية والتصويرية.

وبالرغم من كثرة الوسائل المعينة البصرية لدى المعلم، فإنّ للسبورة أهمية خاصة، نظراً لكونها في العادة سهلة وميسورة، ولا تتطلب موهبة خاصة أو تجهيزات معينة، كما أنّ

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 411.

² المرجع نفسه: ص 411.

التعديلات والتحسينات يمكن إجراؤها عليها بسهولة، كما أن استعمالها متعددة؛ حيث إنها تعدّ لعرض أي موضوع في أية مادة دراسية، فهي صوت المعلم المرئي.¹

والسبورة أنواع، من أهمها السبورة الطباشيرية، وهي التي تصنع من الخشب غالباً، وتثبت على الحوائط، أو تحمل على حوامل خشبية أو معدنية، وإمكانات هذه السبورة الخشبية في التدريس متعددة، من أهمها: عرض مواد غير موجودة في الكتب المدرسية، والتوضيح بالرسوم والتخطيطات، كما تصلح لمناقشة أعمال التلاميذ وتقويمها، كما أنها تستخدم في اللغة العربية عند تدريس الخط العربي، وللشرح والإيضاح، كما أنها تساعد في تعليم القراءة، وفي تدريس النصوص، وذلك عن طريق المعاونة في تذليل بعض الصعوبات اللفظية، بالإضافة إلى أنها تمكن المعلم من عرض الحقائق وتوضيحها، ويسجل عليها القواعد العامة والتعاريف الضرورية للفهم واستخلاص المعاني والمفاهيم.²

-وهناك السبورة المغناطيسية، وهي تصنع من الصلب وتعرض عليها مادة تعليمية معدة على مادة أو شريط مغناطيس. ومن أهم مميزات السبورة المغناطيسية أن أسلوب العمل بواسطتها بسيط، كما أنها يمكن أن تعرض معروضات ثقيلة. وأيضاً معروضات أكثر تعقيداً، كما يسهل تحريك المعروضات على سطح السبورة، دون رفعها من عليها، وتعمل بكفاءة عالية خارج جدران الفصل الدراسي.

-كما تستخدم السبورة الوبرية، وهي عبارة عن قماش وبري كالكستور أو الجوخ، مشدود على لوحة من الخشب، وتعرض عليها الرسوم أو الصور، أو بطاقات الكلمات عند تعليم القراءة للمبتدئين، ومن مزايا السبورة الوبرية، أنها توفر الوقت والجهد أثناء العملية التعليمية، نظراً

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ص 411 – 412.

² المرجع نفسه: ص 412.

لأنّها تُعدُّ مسبقاً. وأيضا تحفظ المعروضات لمدة أطول، كما أنها تستخدم في دروس محو الأمية، أو في تعليم التعبير، عن طريق القصص المصورة.¹

-كما يوجد من أنواع السبورات، السبورة المضئية، وبواسطتها تُعدُّ المادة التعليمية في لوحات وخرائط وبطاقات، وتوضع في مكان معين خلف سبورة خاصة، وتضاء بمصباح " فلورسنت " وأثناء الشرح يضيف المعلم التوضيحات الضرورية، ويشير إلى المادة التعليمية بالأسهم، أو الكتابة باستخدام أقلام معينة.

وللسبورة دورها المساعد والمعين، شريطة أن تُراعي حجم الكتابة، كي تناسب المجموعة المستقبلة من الطلاب، وعرض هذه الآيات والشعر والنصوص على الطلاب، كما يمكن الاستعانة بها، في تدريس القواعد والإملاء ولخط، ولتسجيل الكلمات التي تحتاج إلى تفسير مع مراعاة تنسيق المادة المسجلة عليها، بحيث تقود الطلاب إلى الاستجابة المطلوبة.(مصطفى رسلان 1984).²

9 – الملصقات:

الملصقات وسائل بصرية، تعبّر عن فكرة أو موضوع معين، بواسطة الصور والرسوم، وكتابة الكلمات والعبارات المناسبة، كما تتم الاستعانة بها في تدريس كثير من المواد الدراسية، وتناسب غالبية الموضوعات، ولا توجد أداة خاصة أو جهاز معين، يعمل خصيصاً على عرضها، ويمكن تكيفها بحيث تصبح ملائمة تماماً لأي اتجاهات تعليمية، كما أنها تجمع بين معانٍ متعدّدة وعلاقات كثيرة (رضا البغدادي 1983).

وتتصف الملصقات الجيدة بالخصائص الآتية: البساطة والتركيز على فكرة واحدة، ووضوح الفكرة التي يعبر عنها الملصق، وسهولة فهمها، والالتزان بين محتويات الملصق، من صور ورسوم وألفاظ، وملائمة الملصق لمستويات خبرات المشاهدين، وجذب الانتباه والتأثير في المشاهدين،

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 412.

² المرجع نفسه: ص 413.

ومناسبة مساحة الملصق مع موضوعه واستعمالاته، ومراعاة الاستخدام الوظيفي للألوان والتناسق بينها.¹

10 – التمثيليات:

يعتبر التمثيل من الطرق الطبيعية للتعبير عن النفس، فكثير من الأطفال يقومون أثناء لعبهم، بالكثير من التمثيل لأدوار الكبار، بطريقة تلقائية، وبدون إعداد سابق، وللتمثيليات أنواع كثيرة، نلجأ إليها للتعبير عن أحداث مرّت بنا أو عن مواقف نعيشها يجب إثارتها والانفعال بمواقفها، أو للتعبير عن آماني وأهداف مستقبلية، أو لتأييد فكرة أو مبدأ، وتركّز التمثيلية على الأحداث التي تتفق مع الغرض منها، وتستبعد ما عداها فلا تشتت انتباه المشاهد، وتتمرّ فيها الحوادث بغير فواصل زمنية، كما تتيح لبعض التلاميذ المشاركة الإيجابية في صنع هذه المواقف، والأحداث، فيدرسونها ويتعلّمون منها، كما تعدّ التمثيليات وسائل اتصال فعّالة، وذلك للتعبير عن مفهوم أو شعور معيّن، وهي تعتمد في ذلك على اللغة، وحركات الجسم، وتعبيرات الوجه، والإشارات وأسلوب الكلام، وعلى ذلك فإنّ التمثيل أسلوب تربوي هادف. (مصطفى رسلان، 1984)²

وتتميّز الخبرات المقدمة عن طريق التمثيليات بما يلي:

-تمكّن المشاهدين والمؤدّين للأدوار من الرؤية الواحدة للأحداث؛ حيث تركّز المشاهد التمثيلية على البارز في المواقف والنقاط الرئيسية فيه، وتستبعد التفاصيل غير المهمّة.
-تتخطّى الخبرات الممثلة بالحوادث الزمانية والمكانية، فهي تنقل المشاهد والمؤدّي إلى الأماكن والأزمان الماضية مثلاً، إلى الجزيرة العربية وما كان يجري فيها من حروب وغزوات.

¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 413.

² المرجع نفسه: ص 413.

-تتسم هذه الخبرات، بقوة انفعالية، تؤثر في المشاهد أو التلاميذ، فتجذب انتباههم وتجعلهم يشاركون بعواطفهم في أحداثها، وينفعلون بمواقف الممثلين، حباً وتقديراً.¹

-يستطيع المعلم بواسطة هذه الخبرات، أن يفيد من ميل تلاميذه للتقليد والتمثيل في تحقيق أهداف تعليمية كثيرة، فيبني المواقف والأحداث التي يصعب دراستها بصورتها الطبيعية مثل: الغزوات الإسلامية، أو بعض المسائل المعنوية مثل: الوفاء والتعاون، أو تحويل درس من دروس التهذيب، إلى موقف يمكن أن يؤديه التلاميذ في حجرة الدراسة، أو على مسرح المدرسة، أو يتم تمثيل القصة الدينية المقررة على التلاميذ، بأحداثها ووقائعها المختلفة.²

هذه الخبرات الممثلة، تؤثّق الصلة بين المدرسة والمجتمع، كما أنّها تعالج ما في البيئة من ظواهر اجتماعية، أو انحرافات سلوكية، بطريقة غير مباشرة ومؤثرة في الوقت نفسه.

تكسب القوة الانفعالية المصاحبة لهذه الخبرات قيمة معينة، يصعب تحصيلها بالوعظ والإرشاد، ويتفهمون المواقف الاجتماعية، وما فيها من مطالب لغوية متنوعة.³

¹¹ المرجع السابق: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 413.

² المرجع نفسه: ص 414.

³ المرجع نفسه: ص 414.

الفصل الثالث:

تطبيقات لتعليمية اللغة العربية في الطّور الثانوي- الثالثة ثانوي نموذجاً-

المبحث الأول: الوثيقة المرافقة وأهميتها في تعليمية مادّة اللغة العربية في الطّور الثانوي.

تمهيد: يعدّ كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التّعليم الثانوي سنداً تربوياً أساسياً للتلاميذ في الطّور الثانوي، فهو يفيدهم إفادة كبيرة في فهم مختلف دروس مادّة اللغة العربية في هذه السنة، والشأن نفسه يُقال بالنّسبة للأساتذة والمفتّشين، فهو عونهم ومعينهم على تأدية مهامهم وواجباتهم التّربوية النبيلة.

فكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي لمختلف الشعب، سواءً منها الأدبية والعلمية، يمثل امتداداً لكتّابي السنتين قبله (الأولى والثانية)، من أجل ذلك فقد روعي فيه قدرات التلاميذ ومواءمتها لمستوياتهم التي تحقّق الغاية المرجوة من إعدادهم، والمتمثلة في كونه لا يختلف عن سابقه كثيراً على مستوى البنية وكذلك المنهجية المتبعة في تقديم محتويات مختلف النشاطات المبنوثة فيه، والغاية من ذلك هي إبعاد التّشويش عن أذهان المتعلّمين من ناحية، والالتزام بالمنهاج والوثيقة المرافقة له من ناحية أخرى. وبخصوص عدد المحاور المعتمدة فيه فهي اثنا عشر محوراً، مدّة إنجاز كلّ محور أسبوعان، فهو يتضمّن نصّين أدبيين ونصّاً تواصلياً وآخر للمطالعة الموجهة.¹

والملاحظ فيها هو أنها نصوص متصرّف فيها لغايات تربويّة، كما يتمّ في النّصين الأدبيين المعالجة الأدبية والنّقديّة، بالإضافة إلى الاستثمار في النّواحي اللّغوية والبلاغية والعروضيّة، بغرض تنمية الملكة التّذوقيّة الفنيّة لدى المتعلّمين، وضبط اللّغة، كما أنّ الومضات النّحوية والبلاغية والعروضية ليست مستقلّة، بل هي عبارة عن مجموعة معارف مستمدّة من النّصوص نفسها التي يدرسها التلاميذ، ومن أجل خدمة المعنى والمبنى في تلك النّصوص، وبطريقة أخرى فالكتاب قائماً على أساس المقاربة النّصية كاختيار منهجي، وعلى المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي، وتمّ التّعمّد فيه

¹ بتصرّف: مقدّمة كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، وزارة التربية الوطنية، تنسيق وإشراف، الشريف مربي، 2012-2013.

معالجة هذه المادّة اللّغوية والبلاغية لكلّ محور انطلاقاً من نصّين يختلفان عن بعضهما بعضاً، رغبة في كسر طابع الرّتابة والملل لدى المتعلّمين، وتزويدهم بأكبر عدد من النّماذج النّصيّة.¹

وبخصوص النّصوص التّواصلية في الكتاب، فهي تحمل الطّابع التّقدي؛ حيث تُعالج ظاهرة أدبية نقدية، لها وثيق الصّلة بالنّصّين الأدبيين، فوظيفة النّصّ التّواصلي تنظيرية تفسيريّة، أمّا نصّ المطالعة الموجهة فما يميّزه هو طوله النّسبي، ومعالجته لقضايا أدبية أو فكرية أو سياسية أو اجتماعية، ومن ثمة فهو يحقّق غايات تربوية فضلاً عن الغايات التّعليمية، وذلك من خلال إثارته لبعض القضايا والمشكلات المعاصرة في العلاقات الإنسانيّة، وبين المجتمعات البشريّة، مثل العولمة والبيئة والتّسامح الدّيني ... وغيرها من القضايا، كما يذكر معدّو الكتاب أنّه روعي في إعداد الكتاب- فضلاً عن تنمية الرّوح الوطنيّة- تنمية روح التّسامح والرّوح الإنسانيّة، وعليه سيقوم المتعلّم بالاطّلاع على عدد لا بأس به من النّصوص لكتاب وشعراء جزائريّين، هذا فضلاً عن مراعاة انفتاح الكتاب على الثّقافة العربيّة والثّقافة الإنسانيّة.²

أمّا التّقييم في الكتاب فقد أخذ عدّة أشكال؛ حيث تمّ تذييل كل محور بتقييم تحصيلي الغاية منه ضبط إحكام موارد المتعلّمين وتنشيطها، وهذا انطلاقاً من نصّ متبوع بأسئلة اختبارية، ووضعية أو وضعيتين لإدماج المعارف المكتسبة في مختلف نشاطات المحور، وفي ذلك ربط بين التّقييم التقليدي الذي يعتمد على المقاربة بالمضامين، والتّقييم الحالي المُعتمد على المقاربة بالكفاءات.

بالإضافة إلى التعبير الكتابي وإنجاز مشروع مشترك بين التلاميذ على مراحل، وذلك لإتاحة فرصة ثمينة للمتعلّم من أجل إدماج معارفه المكتسبة في مختلف المراحل.³

¹ ينظر: المرجع السابق: مقدّمة كتاب اللغة العربيّة وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبيّة.

² بتصرّف: المرجع نفسه.

³ بتصرّف: المرجع نفسه.

في إطار مساعدة الأساتذة على التكفل بمناهج السنوات الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لجميع الشعب، بالنسبة إلى مادة اللغة العربية، تم إعداد هذه الوثيقة المرافقة. وضمن هذا المسعى، تتناول هذه الوثيقة المرافقة أبرز العناصر المكونة لهذه المناهج بشيء من الشرح والتحليل، وذلك بهدف إرساء ثقافة التعامل مع المناهج الجديدة لدى السيدات والسادة الأساتذة. هذه المناهج المبنية على بيداغوجيا حديثة.¹

ومن أبرز هذه العناصر ما يأتي:

(أ) المقاربة بالكفاءات: بحكم منطق المقاربة بالكفاءات في عالم التربية، فإن دور المدرسة قد تحول من مهمة تكوين الفرد-خزان المعارف- إلى الفرد المتفاعل مع المعارف، فرد يمتلك كفاءات تساعد على الإنتاج، لأنه لم يعد يكتفي بالاستهلاك بل يتعداه إلى الإبداع والتطوير والتجديد.

ومن هذا المنطلق تسعى هذه الوثيقة إلى تحسيس الأستاذ بضرورة تبني التدريس القائم على طرائق تساعد المتعلمين على الخروج من الركود والجمود، والإقبال على التفاعل والإنتاج والابتكار.²

(ب) المقاربة النصية: في هذا المستوى من الدراسة، يرتقي المنهاج بالمتعلم إلى التحكم

في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها، حسب خصائصها البنائية والمعجمية ولا يتأتى ذلك إلا إذا تحكّم الأستاذ بدوره في بناء استراتيجيات تعليمية لتدريس نشاط النصوص، على المستويين القرائي والكتابي معا. وعليه، فإن هذه الوثيقة توقف الأستاذ على أنماط النصوص

¹ الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها (جميع الشعب)،

اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية، ماي 2006، ص 02.

² ينظر: المرجع نفسه: ص 02.

وخصائصها، لأن معرفته بأنواع النصوص والوقوف على خصائصها، وطرائق انتظامها واشتغالها، من شأنه أن يُمكنه من وضع استراتيجيات معينة لتدريس النصوص حسب طبيعة كل نوع.

ولعل أهم ما يجدر بالأستاذ أن يعنى به - في سياق تدريسه للنصوص -، هو التأكيد على التحليل وتمارين المتعلمين على الإنتاج؛ حيث إن هذين النشاطين الهامين يمثلان جوهر الفعل التربوي في درس النصوص الأدبية. ولاشك في أن الأستاذ قد أدرك -من خلال الحديث عن المقاربة النصية في الوثائق المرافقة السابقة-¹

كما أن أهمية التركيز على النص، قد ظهرت من حيث هي دعامة بيداغوجية لتكوين التلميذ، وذلك بعد فشل الطرائق التي اتخذت من الجملة مرتكزا لها؛ حيث إن الفعل التربوي لا يجب أن يقتصر على أن يفهم المتعلم جملا فقط، بل يجب أن يتعلم أيضا على أي نحو تنظم المعلومات في نص أطول، في مقالة صحافية -مثلاً- كيف يلخص نصوصا تلخيصا سليما وصحيحا، وأخيرا كيف تترابط الأبنية النصية مع الوظائف الفكرية والعملية للنصوص. ومعنى هذا الكلام، أنه لا يكفي أن يوجه الأستاذ المتعلم إلى إنتاج نصوص متماسكة وسليمة في بنيتها، ولكن يتعين عليه أيضا أن يكسبه قدرة، تمكنه من جعل النصوص المنتجة مطابقة للسياق الذي أنتجت فيه.²

¹ المرجع السابق: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها (جميع الشعب)، ص 02.

² ينظر: المرجع نفسه: ص 02.

ج) تقديم نشاطات تطبيقية وفق بيداغوجيا الإدماج أو المقاربة بالكفاءات:

مناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي مبنية على بيداغوجيا الكفاءات، على غرار المناهج السابقة والكفاءة في حد ذاتها تمارس في وضعية إدماجية، فهي نتيجة إدماج المعارف والقدرات والمهارات. وهذا الإدماج يتجلى عند ما يكون المتعلم قادراً على تحقيق نتائج وأداءات محددة، وعلى فهمه ما يعمل، وقيامه به في استقلالية تامة، ووفق هذا الأسلوب ينشط الأستاذ مقرر نشاطات اللغة العربية وآدابها.

د) بيداغوجيا المشروع: إن المقاربة بالكفاءات، والمقاربة بالمشروع هما مقاربتان متفاعلتان، فإذا كان المشروع يفضي إلى إنتاج وثيقة تحسيسية في شكل مطوية أو نشرية، ويرسم المسار الممكن لذلك، فإن المقاربة بالكفاءات تدعو المتعلم إلى تفعيل موارده لإنجاز مشروعه، أضف إلى ذلك إن المشروع ميدان ممتاز لتعزيز مكتسبات المتعلم المتصلة بالمواد الأخرى، وبتوسيع الرؤية في إنجاز المشاريع، يتحقق الهدف من حصصها بالنسبة إلى هذا المستوى من التعليم.¹

أ) المقاربة بالكفاءات: من النقائص التي كان يعاني منها الفعل التربوي في ضوء بيداغوجيا المحتويات، تجزئة المعارف، التي ميزت المناهج السابقة؛ حيث كانت تضم في ثناياها مجموعة من المفاهيم يطالب المتعلم بالإلمام بها. وقد ترتب عن هذه الرؤية التجزئية تراكم المعارف لدى المتعلم، دون إقامة روابط بينها، مما حال دون امتلاكه لفعل الإنجاز والاكتشاف؛ حيث وجد نفسه خزاناً للمعارف، بعبارة أخرى وجد نفسه يتعلم من أجل أن يتعلم، وليس من أجل أن

¹ المرجع السابق: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها (جميع الشعب)، ص 03.

يساعده هذا التعلم على فهم محيطه المعيش، بكل مركباته وأن يتفاعل معه ويتكيف مع معطياته، استناداً إلى ما تعلمه.¹

وضمن مسعى علاج هذه النقائص، تم اعتماد المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم، من منطلق أن هذه المقاربة تستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف، والخبرات والمهارات المنظمة والأداءات، والتي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية – تعليمية إنجاز وضعيات فعلية. وعليه، تصبح هذه المقاربة بالكفاءات وظيفية، تجعل المتعلم يتحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات، وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، وبالتالي، فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في الحياة، من خلال تثمين معارفه المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.²

إن هذه المقاربة بالكفاءات من حيث هي تصور ومنهج منظم للعملية التعليمية-التعليمية، تستند إلى ما أقرته النظريات التربوية المعاصرة، وبخاصة النظرية البنائية، التي تنطلق من كون المعرفة تبنى ولا تلقن، تنتج عن نشاط، تحدث في سياق، وذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم. ومن هنا، يتوجب القول إن المقاربة بالكفاءات تستهدف تنمية قدرات المتعلم العقلية الوجدانية والمهارية، ليصبح بمرور المراحل الدراسية مكتمل الشخصية، قادراً على الفعل والتفاعل الإيجابيين في محيطه المدرسي والاجتماعي، وعموماً في حياته الحاضرة والمستقبلية.³

وحتى يكون المنهاج الدراسي في خدمة هذا التوجه، كان من الضروري التركيز على الكيف المنهجي، بدلا من الكم المعرفي، من خلال نظام الوحدات الذي يمكن من التركيز على مضامين

¹ ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها (جميع الشعب)، ص 04.

² المرجع نفسه: ص 04.

³ المرجع نفسه: ص 04.

بعينها، تتوافر على شروط التماسك والتكامل، تمكن المتعلم من كيفية الاعتماد على نفسه وتفجير طاقاته، وإحداث تغيرات ضرورية في ذاته للتكيف مع حاجات طارئة.

إنه يسعى يمكن المتعلم من اكتساب كفاءات ذات طابع مهاري وسلوكي، يتكيف مع الواقع المعاصر، سواء في عالم الشغل أو المواطنة أو الحياة اليومية. وإن الفعل التربوي -في ضوء المقاربة بالكفاءات-، يركز على خاصية الإدماج، باعتبارها مسارا مركبا يمكن من تعبئة المكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معينة، في وضعية ذات دلالة، قصد إعادة هيكلة تعلّلات سابقة، وتكييفها مع متطلبات وضعية ما لاكتساب تعلّلات جديدة. ومن ثمة، فإن الفعل التربوي المبني على بيداغوجيا الكفاءات، يقود المتعلم نحو تأسيس روابط بين مختلف المواد من ناحية، وربط هذه الخبرة بخبراته وقيمه وكفاءاته، وواقع مجتمعه من جهة أخرى. وعموما، فإن المقاربة بالكفاءات، تعتمد إلى جعل المتعلم¹:

- يعطي معنى للتعلّلات التي ينبغي أن تكون في سياق ذي دلالة بالنسبة له، وذات علاقة بوضعية فعلية.

- يتمكن من التمييز بين الشيء الثانوي والأساسي، والتركيز على هذا الأخير لكونه ذا فائدة في حياته اليومية، أو لأنه يشكل أساس التعلّلات التي سيقدم عليها.

- يتدرب على توظيف موارده في مختلف الوضعيات التي يواجهها.

- يركز على بناء روابط بين موارده وقيم مجتمعه خاصة، والقيم الإنسانية عامة.

- يقيم روابط بين مختلف الأفكار المكتسبة، واستغلالها في البحث عن حلول مختلف الوضعيات المشكلة التي يدعى إلى علاجها.

¹ المرجع السابق: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها (جميع الشعب)، ص 04 - 05.

والفعل التربوي، إنما يكون في تصميم التدريس بالكفاءات إذا كان يتمحور حول التدريس بالمشكلات؛ حيث يوضع المتعلم أمام وضعيات تعلم، باعتبارها نشاطات معقدة تطور لديه روح الملاحظة والمبادرة، روح الإنتاج والإبداع. وعلى الأستاذ أن يدرك بأن بناء الوضعية – المشكلة - التي تعد فرصة لاختبار مدى قدرة المتعلم على الإدماج – يتطلب منه تحديد ما يريد تحقيقه بدقة مع المتعلم، بمعنى الوعي التام بالعائق الذي سيحول دون حدوث التعلم لدى المتعلم، وتجاوز العائق دليل على جدوى الموارد التي جندها المتعلم، ومن ثم اكتسابه لتعلم جديد، أو بأن عائقاً قد اعترض المتعلم في وضعية سابقة، وفي ضوءه يحدد الأهداف التي يعمل على تحقيقها.¹

إضافة إلى ذلك لابد من أن ينتبه الأستاذ إلى درجة صعوبة الوضعية – المشكلة؛ أي يضع نصب عينيه أن لا يكون المشكل فوق مستواه وقدراته، ولكن مع هذا، وجب الإقرار بأن الوضعية- المشكلة ليست أية وضعية تعليمية؛ حيث إنها وضعية لا يستطيع فيها المتعلم حل المشكلة المطروحة بكل سهولة، أو بمجرد التكرار البسيط أو تطبيق معارف مكتسبة بشكل آلي، وذلك لكون المهمة التي يطلب من المتعلم إنجازها، قد تم بناؤها بناء يستدعي تجاوز عائق، وهذا الأخير يفرض على المتعلم تجنيد موارده وفحصها، ووضع فرضيات وتمحيصها، وإثباتها أو دحضها أو تعديلها، وابتكار حلول، واتخاذ قرارات، وبناء معارف لم يكن يتوافر عليها من قبل.

وهذا التجنيد للموارد القديمة، ينبغي استعماله بذكاء في سياقات ووضيعات جديدة. من هذا المنظور، لا يمكن الحديث عن اكتساب المتعلم لكفاءة ما، إلا حينما يعمل ويواجه وضعية جديدة، ويختار بنفسه مكتسبات بنيوية، وأخرى وظيفية تستجيب للأسئلة التي تطرحها الوضعية الجديدة، ومن منطلق أيضاً أن أحد العناصر الأساسية للكفاءة، هو القدرة على التكيف مع الوضعية الجديدة، والتصرف فيها بفاعلية.

¹ المرجع السابق: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها (جميع الشعب)، ص 05.

ولكي تستجيب الوضعية – المشكلة لهذا الهدف يجب أن:

- تنتظم حول تخطي عائق من طرف القسم، عائق محدد مسبقاً.
- تتضمن مقاومة كافية، تقود المتعلم إلى تسخير معارفه وبناء أفكار جديدة.
- إن التدريس بالمشكلات من صميم بيداغوجيا الكفاءات، وهو أسلوب تدريس يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، وتقديم الدعم لهم من قبل الأستاذ.
- وعلى العموم، جدير بالملاحظة القول بأن أسلوب التدريس بالمشكلات، يقتضي العمل وفق خطوات تنظيمية، وأخرى بيداغوجية وكذلك استراتيجية في التنفيذ.

ويمكن تلخيص ذلك فيما يأتي:¹

* على مستوى التنظيم:

- يقوم الأستاذ باختيار تلاميذ كل مجموعة، وعدم ترك ذلك للمتعلمين، حتى لا تنشأ مجموعات غير متجانسة.
- تتكون المجموعات من متعلمين ذوي قدرات مختلفة.
- يتراوح أفراد المجموعة بين 3 و 5 متعلمين.

¹ المرجع السابق: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها (جميع الشعب)، ص 05-06.

ب) تعليمية النص الأدبي والمقاربة النصية:¹

إن النص يمثل دعامة أساسية في التدريس بشتى تخصصاته عامة، وفي تدريس اللغة العربية خاصة، ولهذا توجهت عناية المربين واللغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص، لأن النصوص عندما تكون على هذه الحال تسهم في بناء عقلية منظمة، قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات، وعلى اكتساب مهارات نصية متعددة، وكذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي. والنص يتناول – في ضوء المقاربة بالكفاءات – من حيث هو بنية كلية مترابطة، وأن دراسته يجب أن تكون من هذا المنطلق.

إذن، فعند تناول النص الأدبي، يعتمد الأستاذ إلى توظيف للمعارف المكتسبة، التي يتوافر عليها المتعلمون، وذلك بتحريك ما لديهم من معلومات أو معارف لها علاقة بالنص المدروس.

ج) تقديم النشاطات التعليمية المقررة بالنسبة إلى السنة الثالثة الثانوية:

(شعبتا: آداب / فلسفة ولغات أجنبية وشعب (الرياضيات – العلوم التجريبية – تسيير واقتصاد – تقني رياضي).

تنجز نشاطات اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، بنظام الوحدات التعليمية. تتكون الوحدة التعليمية من أسبوعين.²

أ) بالنسبة إلى السنة الثالثة (شعبتا آداب / فلسفة, لغات أجنبية).

تنشط حصص اللغة العربية وفق ما يأتي:

¹المرجع السابق: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها (جميع الشعب)، ص 06.

²المرجع نفسه: ص 18.

1) الأسبوع الأول:¹

- الحصّة الأولى (شعبة آداب / فلسفة – شعبة لغات أجنبية):
أدب ونصوص (نص أدبي، قواعد اللغة، بلاغة، عروض).
- الحصّة الثانية: (شعبة آداب / فلسفة) المشروع.
- الحصّة الثانية: (شعبة لغات أجنبية) مطالعة موجهة.
- الحصّة الثالثة: (شعبة آداب / فلسفة) مطالعة موجهة.
- الحصّة الثالثة: (شعبة لغات أجنبية) تعبير كتابي.
- الحصّة الرابعة: (شعبة آداب / فلسفة) تعبير كتابي.

2) الأسبوع الثاني:²

- الحصّة الأولى (شعبة آداب / فلسفة – شعبة لغات أجنبية).
أدب ونصوص (نص تواصلي، قواعد اللغة، بلاغة)
- الحصّة الثانية (شعبة آداب / فلسفة) المشروع.
- الحصّة الثانية (شعبة لغات أجنبية) إحكام موارد المتعلم وضبطها.
- الحصّة الثالثة (شعبة آداب / فلسفة) إحكام موارد المتعلم وضبطها.

¹ المرجع السابق: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها (جميع الشعب)، ص 18.

² المرجع نفسه: ص 18.

- الحصة الثالثة (شعبة لغات أجنبية) تعبير كتابي.

- الحصة الرابعة (شعبة آداب / فلسفة) تعبير كتابي.

بالنسبة إلى السنة الثالثة (شعب الرياضيات – العلوم التجريبية – تسيير واقتصاد – تقني رياضي).

يكون تناول نشاطات اللغة العربية على النحو الآتي:¹

1) الأسبوع الأول:

- الحصة الأولى: أدب ونصوص (نص أدبي، قواعد اللغة)

- الحصة الثانية: مطالعة موجهة.

2) الأسبوع الثاني:

- الحصة الأولى: أدب ونصوص (نص تواصل، قواعد اللغة)

- الحصة الثانية : تعبير كتابي.²

*** ملا حظة:** تنشط التعلّيمات الواردة في الحصة الأولى من كل أسبوع بمنطق الإدماج لا مجزأة بتحديد مدة زمانية لكل نشاط. حيث إن هذه النشاطات تتناول انطلاقاً من النص على أساس أنها جزء منه لا مفصولة عنه.

¹ مرجع سابق: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها (جميع الشعب)، ص 18-19.

² المرجع نفسه: ص 19.

د) تقديم نشاطات تطبيقية وفق بيداغوجيا الإدماج أو المقاربة بالكفاءات:¹

د.1) الحصّة الأولى (شعبة آداب / فلسفة وشعبة اللغات الأجنبية).

النشاط : النص الأدبي

الموضوع: توظيف الرمز والأسطورة في القصيدة العربية

- أتعلم من خلال هذا النص، بالإضافة إلى دراسة المعاني والأفكار، وأساليب التعبير المختلفة وجماليات اللغة:

- تجليات التجديد في القصيدة العربية المعاصرة.
- توظيف الرمز والأسطورة.
- تحديد نمط النص والتعرف على أهم خصائصه.
- أحرف الجر ومعانيها.
- نشأة الشعر الحر.²

¹ مرجع سابق: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها (جميع الشعب)، ص 20.

² المرجع نفسه: ص 20.

جدول توضيحي لطريقة سير حصّة النصّ الأدبي:¹

1- أتعرف على صاحب النص	توجيهات بيداغوجية
- من يذكر بعض الشعراء المعاصرين؟ - مَنْ مِنْ هؤلاء الشعراء الذين ذكرتم، قد حمل لواء التجديد في القصيدة العربية؟ - ذكر أحدكم الشاعرة: نازك الملائمة، من يعرفنا بهذه الشاعرة بإيجاز. - ما هي الملامح العامة للتجديد في شعرها ؟	توجيه أسئلة للمتعلمين تقودهم إلى التعرف على الشاعرة، مع التركيز على الجوانب التي تبرز ريادتها للتجديد في القصيدة العربية المعاصرة، وخاصة توظيف الرمز والأسطورة .

2- تقديم النص: ²	يعتمد الأستاذ في تقديمه للنص، على الدقة والاختصار، ليستميل المتعلمين ويتمكن من إدخالهم في جو النص.
في هذه القصيدة تعبر الشاعرة عن هواجسها وآمالها، مستخدمة اللغة الرمزية في التعبير، مستلهمة الأسطورة للإحياء بالمعاني التي تنشدها.	
1-2) قراءة الأستاذ للنص.	وذلك بقراءته قراءة سليمة، بمراعاة جودة النطق وحسن الأداء، وتمثيل المعنى.

¹ مرجع سابق: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها (جميع الشعب)، ص 20.

² المرجع نفسه: ص 21.

تقتصر قراءة كل واحد منهم على جزء من القصيدة، على أن يعتني الأستاذ بتصويب الأخطاء حين وقوعها، حتى لا يثبت الخطأ في أذهان التلاميذ، وينبغي أن تتكرر قراءات التلاميذ، إلى أن يتعرفوا على القصيدة، ويحسنوا قراءتها.	<u>3 - قراءات التلاميذ الفردية.¹</u>
خدمة لإثراء الرصيد اللغوي للتلاميذ، تشرح الكلمات المفتاحية شرحاً نوعياً، أما بقية الكلمات فتشرح شرحاً شفوياً.	<u>4- أثري رصيدي اللغوي:²</u>
	صبابة: شوق، رقة الهوى.

¹ مرجع سابق: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها (جميع الشعب)، ص 22.

² المرجع نفسه: ص 22.

	تصخب: تتصايح وتتضارب سعللة: أنثى الغول الديجور: الظلام الشديد
صوغ أسئلة تمكن المتعلمين من إدراك المعاني التي عبرت عنها الشاعرة، مع الإشارة إلى المجازات والرموز والأساطير، بما يساعد للوصول إلى المعنى.	<u>5- أكتشف معطيات النص:</u>¹
	- ما هو الهاجس المركزي الذي تُعبّر عنه الشاعرة في قصيدتها؟ - استخرج بعض الأسماء والأفعال التي تشخص خوف الشاعرة وقلقها. - ما هي الدلالات الرمزية لهذه الأسماء والأفعال؟ - استخرج من النص أسطورة؟ ثم اشرح مغزاها في التراث. - ما هي دلالات هذه الأسطورة في القصيدة؟ - ما الذي ترجوه الشاعرة من المخاطب؟

¹ مرجع سابق: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها (جميع الشعب)، ص 22.

	- كيف عبرت رمزيا عن رجائها؟ - استخرج بعض الأسماء والأفعال التي تعبر عن طموح الشاعرة وأملها. - ما هي الإحياءات الرمزية لهذه الأسماء والأفعال؟ - اشرح فوائد توظيف الرمز ولأسطورة في هذه القصيدة .
الحرص على صوغ أسئلة تُمكن المتعلمين من الوقوف على دراسة النص، بما يهتدي بهم إلى الغوص في معانيه، ويشجعهم على بناء أسئلة، قد تقودهم إلى دلالات ومعاني خفية.	6- <u>أناقش معطيات النص:</u>¹

¹ مرجع سابق: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها (جميع الشعب)، ص 23.

	- ما هي الصيغة الصرفية لعنوان القصيدة؟ وما هو انعكاس هذه الصيغة على المحتوى العام للنص؟¹ - ما هو أثر "ارجع" في السطر الأول، على عبارة "لا تتركني". في السطر الأخير؟ وبماذا يرتبط اسم "الليل" في السطر الأول باسم "الديجور" في السطر الأخير؟ - ارسم جدولاً تحدد فيه الرموز الدالة على محور الخوف، والرموز الدالة على محور الأمل، ثم ادرس دلالات المعجم الشعري الذي وظفته الشاعرة. - ما هي ملاحظتك حول تطور الصراع الدرامي داخل القصيدة؟ استخرج التوكيدات اللفظية الموجودة في القصيدة، وبين أثرها في المعنى؟ - قارن بين ذات الشاعرة وذات الحبيب؟ وما هي

¹ مرجع سابق: الوثيقة المرافقة لمنهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها (جميع الشعب)، ص 23.

	الحواجز التي تحول بينهما؟ ¹
تقديم أسئلة جزئية، تساعد المتعلمين على كشف نمط النص، وإبراز خصائصه، مع الحرص على إنتاج نصوص وفق النمط المدروس، وفي مواقف ذات دلالة.	7- <u>أحدد بناء النص:</u> ²
	- ما هو الموقف الذي تريد الشاعرة شرحه لحبيبها؟ - ما هي آثار هذا الموقف في نفسيتهما؟ - علام اعتمدت في شرح موقفها، وفي ترغيب حبيبها بالعودة إليها؟ - في ضوء الحجج التي اعتمدتها لدعم رغبتها، حدد نمط النص واستخرج خصائصه.
تبنى أسئلة تهدف إلى تمكين المتعلمين من اكتشاف مظاهر الربط الدلالي والشكلي بين معاني الأسطر والمقاطع.	8 - <u>أتفحص الاتساق والانسجام في بناء فقرات النص:</u> ³

¹ مرجع سابق: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها (جميع الشعب)، ص 23.

² المرجع نفسه: ص 23.

³ المرجع نفسه: ص 23.

	- على من يعود الضمير المستتر في الفعل " ارجع "؟ عين الأفعال التي تجد فيها هذا الضمير، وبين دوره في بناء النص؟¹ - على من يعود الضمير في الفعل " مددت "؟ عين الأفعال التي تجد فيها هذا الضمير وبين دوره في بناء النص؟ - انطلاقاً من فكرة: أن النص خطاب. حدد المرسل والمرسل إليه، مبرزاً دورهما في تشكيل الوحدة العضوية للقصيدة؟ - ما هو أثر ثنائية: الخوف والأمان في انسجام معاني القصيدة؟ - ما هو دور توظيف أسطورة الغول في تعميق الموقف الدرامي العام للقصيدة وفي التحام نسيجها؟ - القصيدة غنية بعناصر الصراع، في ضوء هذه الفكرة، ارسم جدولاً للرموز المتضادة في القصيدة، ثم اشرح دور هذا التضاد في اتساق فقرات النص وانسجامها.
--	--

¹ مرجع سابق: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها (جميع الشعب)، ص 24.

صوغ أسئلة يتمكن المتعلمون من خلالها رصد تقدير عام للنص.	9 – أجمل القول في تقدير النص: ¹
	- ما النموذج الذي تمثله هذه القصيدة بالنسبة للقصيدة العربية المعاصرة؟ - ما هي الملاحظات اللغوية والعروضية التي نلاحظها على هذه القصيدة؟ - كيف يسمى هذا النوع من الشعر؟ وما هي أسباب ظهوره؟ - ما أهم خصائص هذا الشعر؟ - ما الإضافات الفكرية والجمالية التي استفادت منها الشاعرة من خلال توظيفها للرمز والأسطورة؟ - القصيدة مفتوحة على عدة قراءات، وما هي المقاربات التي يمكن إسقاطها عليها؟ - من خلال القصيدة، حدد علاقة الشعر بالفلسفة؟

¹ مرجع سابق: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها (جميع الشعب)، ص 24.

تفعيل الموارد جزئياً، خدمة للكفاءة المحددة في المجال الكتابي.	10 – تفعيل الموارد:¹
	انطلاقاً من فكرة أن الشعر صناعة لغوية، اشرح الكيفية التي تعاملت بها الشاعرة نازك الملائكة مع اللغة في قصيدتها؟ وما رأيك في ذلك؟
اختيار الجمل التي تتوافر على أحكام الدرس، بالعودة إلى القصيدة.	11- قواعد اللغة:² " أحرف الجر ومعانيها".
	11- 1 . أعود إلى النص واقرأ: وَمَدَدْتُ يَدَيَّ فَرَجَعْتُ بِحَفْنَةٍ ظَلَمَاءَ وَسَأَلْتُ اللَّيْلَ فَبُؤْتُ بِبِضْعَةِ أَصْدَاءَ أَصْدَاءِ مُغْرِقَةٍ فِي صُورَةِ إِغْمَاءَ جَاءَتْ تَزَحَفُ مِنْ أَغْوَارِ الْمَاضِي النَّائِي .

¹ مرجع سابق: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها (جميع الشعب)، ص 24.

² المرجع نفسه: ص 24.

2-11 . عن طريق أسئلة مناسبة، يستدرج الأستاذ المتعلمين إلى استخراج أحكام الدرس، باستخدام المنهج الوصفي المبني على الملاحظة. إذا لم تف الأمثلة المستخرجة من النص بجميع أحكام الدرس، يمكن للأستاذ الاستعانة بأمثلة خارجية، كل حكم يستخرج يشفع بتطبيقات شفوية.	
في هذه المرحلة يتدرج الأستاذ بالمتعلمين إلى استخراج أحكام القاعدة عن طريق أسئلة استكشافية.	3-11. صوغ أحكام القاعدة:¹ يتم استخراج أحكام القاعدة مدعومة بأمثلة من إنشاء المتعلمين .
صوغ أسئلة دقيقة، تهدف إلى تقييم جزئي للموارد التي اكتسبها المتعلم من خلال الدرس، تمهيدا لاستخدامها في مواقف أكثر تعقيدا.	4-11. إحكام موارد المتعلمين وضبطها.

¹ مرجع سابق: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها (جميع الشعب)، ص 24 – 25.

المبحث الثاني: نماذج مختارة لتعليمية اللغة العربية في الطّور الثانوي وفق المقاربة بالكفاءات(الثالثة ثانوي).

تُبنى تعليمية مادّة اللغة العربية في الطّور الثانوي وفق المنهاج التّعليمي الحديث(المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصية) على وضعيات تعلّمية مسبقة وهي:

1 – وضعية الانطلاق: وتسمى –أيضاً- الوضعية المشكلة، ويدل عليها اسمها، فهي تعني ما يدلُّ على العلاقات التي تقيمها الذات (ذات المتعلّم- مثلاً) مع المحيط الاجتماعي والفيزيقي(الأسرة، الأصدقاء، القرية أو المدينة، السوق، الأحداث، المحيط الطّبيعي... وهلمّ جر)؛ أمّا الوضعية المشكلة فتعني وضع المتعلّم أمام مشكل ينطلق من وضعية؛ أيّ من سياق له معنى بالنسبة له. وهي أنواع، وتكون في بداية الدّرس، والهدف منها اكتساب تعلّفات جديدة مرتبطة بكفاية محدّدة، ومن أبرز خصائصها أنّها وضعية تعليمية مرتبطة بتعلّفات جديدة، نسعى من خلالها إلى تحفيز المتعلّم وتشويقه وإثارة¹.

2 – مرحلة بناء التّعلّفات: وهي مرحلة ثانية بعد الوضعية المشكلة، ولها من الأهمية ما لها، فهي مرحلة يتمّ خلالها بناء المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات المرتبطة بالكفاية المنشودة.²

كما تعتمد وضعيات التّعلّم على أنشطة التّعليم وأنشطة المتعلّم؛ فأنشطة التّعليم في الغالب عبارة عن مجموعة من الأسئلة والتّساؤلات يثيرها الأستاذ من أجل انتظار استجابة ورد فعل من قبل المتعلّمين، في شكل مثيرات، ويصحّحها أنشطة المتعلّم، والمتمثلة في إجابة المتعلّمين عن تلك الأسئلة أو أغلبها حسب طبيعة الدّرس والحجم السّاعي الخاص بكل درس، وتؤدّي بطريقة حوارية

¹ فاطمة الزهراء بوكرم، دحدي إسماعيل، تنمية الكفاءات وفق وضعيات التّعلّم (وضعية مشكلة، وضعية إدماج، وضعية التقويم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ملتقى التكوين بالكفايات في التّربية، ص 492.

² المرجع نفسه: ص 493 – 494.

بين الأستاذ والمتعلّمين، باستثناء النّصوص الأدبية والنّصوص التّواصلية، التي يعقب وضعية الانطلاق فيها القراءة التّمودجية للنّص من طرف الأستاذ(طريقة إلقاءية)، مع قراءة بعض المتعلّمين وتصويب أخطاءهم.¹

كما أنّه ينبغي مراعاة ربط الدرس السابق باللاحق في مختلف الوضعيات الانطلاقية عند تعليمية مختلف الأنشطة التعليمية التّعلّمية، من خلال استصحاب الدرس الماضي، وربطه بالدرس الجديد، لكي يسهل بناء الدرس، ويتفاعل المتعلمون داخل القسم مع الأستاذ، وبالتالي يكسر جو الرّتابة والجمود، ويحدث نشاط وتجاوب مع الأستاذ، وتيسير بناء وفهم واستيعاب الدرس بأقل جهد ووقت.

وسنقوم بتقديم نماذج مختلفة ومتنوعة لتعليمية اللغة العربية في السّنة الثالثة ثانوي،(نصوص أدبية، نصوص تواصلية، قواعد اللغة، مطالعة موجّهة، تعبير كتابي)، وذلك تبعاً للتقسيم الذي وضعته الوزارة الوصية، والمتمثّل في الوحدات التّعليمية.

¹ المرجع السابق: تنمية الكفاءات وفق وضعيات التّعلّم (وضعية مشكلة، وضعية إدماج، وضعية التقويم، ص94.

أولاً: تعليمية النصوص الأدبية.

1 - الوحدة التعليمية: الأولى

المستوى: 3 أف- 3 لغ

النشاط: نص أدبي

التوقيت: ساعتان.

الموضوع: في مدح الرسول – صلى الله عليه وسلم- للبوصيري.

السند التربوي: الكتاب المدرسي ص 09.

الكفاءة المستهدفة: التعرف على المدح في عصر الضعف، والوقوف على خصائص النمط الوصفي.

أ- وضعية الانطلاق: تبتدأ بطرح أسئلة متعلّقة بالموضوع الذي سيدرس (طريقة حوارية بين الأستاذ والمتعلّمين). نحو: ماذا تعرف عن المديح في العصر العثماني؟

ب- قراءة نموذجية للأستاذ(القائية): تعقّيا قراءة بعض المتعلّمين يصحّحها تصحيح وتصويب الأخطاء إن وجدت.

ج - مرحلة بناء التعلّيمات: يتمّ فيها التّعرف على صاحب النصّ.

1- أتعرف على صاحب النص:¹

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، وزارة التربية الوطنية، ص 09.

هو شرف الدين محمد البوصيري ولد بمصر عام 608هـ، وعاصر أحداثاً هامة طرأت على الأمة العربية، منها هجمة المغول برع في الكتابة واشتهر بالمدائح الدينية، وأشهرها البردة ومطلعها :
أمن تذكّر جيران بذي سلم ، شرحها وعارضها كثيرون، والهمزية ومطلعها: كيف ترقى رقيق الأنبياء، توفي عام 696 هـ.¹

أثري رصيدي اللّغوي: ويقصد به تدليل بعض المفردات الصّعبة الموجودة في النّص وشرحها، ليتسنى للمتعلّمين معرفة معانيها ودلالاتها، وربطها بسياق النّص.

2- أثري رصيدي اللّغوي:

في معاني الألفاظ: السنا: الضياء، السنا: الرفعة، إضاء: مفردها أضاءة، وهي الغدير، اليتيمة العصماء: اللؤلؤة الفريدة من نوعها، الهويناء: الرفق، الإغفاء: النوم الخفيف، مقسط: عادل.

في الحقل المعجمي: ما هي الألفاظ الدالة على الصفات الخُلقية في النص؟

- من الألفاظ الدالة على الصفات الخلقية رحمة، عزم، حزم، وقار، عصمة، حياء.

- ما هي الألفاظ الدالة على الصفات الخُلقية في النص؟ من الألفاظ الدالة على الصفات الخلقية ضحكه التبسم، المشي الهويناء، نومه الإغفاء.

في الحقل الدلالي: عد إلى المعجم وتعرف على معاني "عصم".²

عَصَمَ يَعْصِمُ: اِكْتَسَبَ، وَمَنَعَ، وَوَقَّى، الْعَصْمُ الْإِمْسَاكُ، وَالْإِعْتِصَامُ الْإِسْتِمْسَاكُ.

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، وزارة التربية الوطنية، ص 09.

² المرجع نفسه: ص 10.

قَالَ تَعَالَى: ﴿لَا عَاصِمَ الْيَوْمَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ﴾¹ أَي لَا شَيْءَ يَعْصِمُ مِنْهُ، وَالْإِعْتِصَامُ التَّمَسُّكُ بِالشَّيْءِ، قَالَ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى: ﴿وَأَعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا﴾² - ﴿وَمَنْ يَعْصِمْ بِاللَّهِ﴾³ وَعِصْمَةُ الْأَنْبِيَاءِ حِفْظُهُ إِيَّاهُمْ أَوَّلًا بِمَا خَصَّهُمْ بِهِ مِنْ صَفَاءِ الْجَوْهَرِ، ثُمَّ بِمَا أَوْلَاهُمْ مِنَ الْفَضَائِلِ الْجِسْمِيَّةِ وَالنَّفْسِيَّةِ ثُمَّ بِالنُّصْرَةِ وَبَتَثْبُتِ أَقْدَامِهِمْ، ثُمَّ بِإِنْزَالِ السَّكِينَةِ عَلَيْهِمْ وَبِحِفْظِ قُلُوبِهِمْ وَبِالتَّوْفِيقِ، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَاللَّهُ يَعْصِمُكَ مِنَ النَّاسِ﴾⁴.

لتأتي مرحلة اكتشاف معطيات النص: والتي تأتي في شكل مجموعة من الأسئلة متعلّقة بموضوع النص، ليجيب المتعلّمين عنها لفهم النص جيدا واستيعابه.

3- أكتشف معطيات النص:

س1/ ما مكانة النبي- صلى الله عليه وسلم- من باقي الأنبياء والرسل؟

س2/ ما البيت الذي يشير إلى أنه جمع كل مكارم الأخلاق؟

س3/ أين تتجلى صفة التسامح في شخص النبي - صلى الله عليه وسلم؟

س4/ أين تتجلى صفة التواضع في شخص النبي - صلى الله عليه وسلم؟

ج1/ هي مكانة تفوق ارتفاع السماء قدرا، وتسمو على جميع الرسل والأنبياء قيمة وشأنا، فقد أرسله الله إلى الناس كافة، وختم به الرسل والأنبياء، وأعطاه الشفاعة العظمى وحده يوم القيامة.

ج2/ البيت السابع.

¹ سورة هود، الآية 43.

² سورة آل عمران، الآية: 103.

³ سورة آل عمران، الآية: 101.

⁴ سورة المائدة، الآية: 67.

ج3/ تتجلى في حلمه وصبره الطويل على أذى قومه، والرأفة بهم، والدعاء لهم بالهداية والتوفيق، فقد كان الرسول – صلى الله عليه وسلم – يردد قوله المأثور: "اللهم اهد قومي فإنهم لا يعلمون"

ج4/ تتجلى في اللين والرفق الذي عرف به الرسول - صلى الله عليه وسلم-

تلها مرحلة مناقشة معطيات النص: وذلك من خلال مجموعة من الأسئلة المتعلقة بمضمون النص الأدبي، مع إجابة المتعلمين عنها بتوظيف مكتسباتهم القبلية ومراجعتهم للنص في البيت.¹

4- أناقش معطيات النص:

س1/ ما الهدف الذي يرمي إليه الشاعر من خلال النص؟

س2/ هل ترى في مقارنة الرسول بباقي الأنبياء وباقي الخلق ما يخدم المدح؟ وضّح.

س3/ هل وصل الشاعر إلى إقناعنا بأنّ محمداً أفضل المخلوقات؟ علل.

س4/ وظف الشاعر كثيراً من ألوان البيان، ما الصورة البارزة في النص وأين تكمن بلاغتها مع التمثيل؟

ج1/ يرمي الشاعر من خلال مدح الرسول –صلى الله عليه وسلم- وإبراز مكانته، والإشادة بصفاته وخصاله.

ج2/ نعم في هذه المقارنة ما يخدم الموضوع، لأن الله منحه علماً غزيراً لم يعطه أحداً من البشر، وهدى به أمة، وأنزل عليه دستوراً خالداً هو القرآن الكريم، الذي كان سبباً في تقدم المسلمين عندما تمسكوا به، فميزه بذلك عن باقي الأنبياء والبشر.²

¹ كتاب اللغة العربية وأدائها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، وزارة التربية الوطنية، ص 10.

² المرجع نفسه: ص 10.

ج3/ نعم استطاع الشاعر إقناعنا بذلك، لأنه ركز على صفاته الحسية والمعنوية، فأمتعنا بمديح في ذات الرسول وصفاته، فلقد بلغ الكمال خلقاً وخلُقا، وحوى كل معاني الفضيلة.

ج4/ الصورة البارزة في النص هي التشبيه وتكمن بلاغتها في توضيح المعنى وتجليته، ومن أمثلة ذلك: أنت مصباح كل فضل.

تليها مرحلة تحديد بناء النصّ: من خلال أسئلة تتم الإجابة عنها من قبل المتعلّمين.

5- أحدد بناء النص:¹

س1/ مزج الشاعر بين الخبر والإنشاء ما غرضه من ذلك؟

س2/ ظاهرة الاقتباس من القرآن الكريم والحديث الشريف جلية في النص، استخرج بعض الأمثلة وبين الأثر البلاغي الذي أحدثته؟

س3/ اذكر ثلاث صفات صريحة وثلاث صفات مكناة وصف بها الشاعر محمداً -صلى الله عليه وسلم-؟

س4/ ما النمط الغالب في النص مع التعليل؟

ج1/ غرضه المدح والتعبير عن على تفاعل الشاعر مع موضوعه وإعجابه الشديد بخصال النبي- صلى الله عليه وسلم- التي تميزه عن باقي الناس.

ج2/ يبدو الشاعر متأثراً بالقرآن الكريم والحديث الشريف، ومن أمثلة ذلك قوله: مشيه الهوينا، جهلت عليه قومه فأغضى، فهذا مقتبس من قوله تعالى في سورة الفرقان:

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، وزارة التربية الوطنية، ص 11.

﴿وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا﴾¹ وفي ذلك تجميل للأسلوب.

ج3/ الصفات الصريحة: معجز القول والفعال، كريم الخلق، مقسط، الصفات المكناة: ضحكه التبسم، مشيه الهوينا، نومه الإغفاء...

ج4/ غلب على النص النمط الوصفي، لأن الشاعر في مقام تعداد صفات النبي -صلى الله عليه وسلم-

لتأتي بعدها مرحلة أتفحص الاتساق والانسجام في النص: بإبراز دور أدوات الربط وغيرها من الضمائر والقرائن اللغوية التي استعان بها صاحب النص لتحقيق الاتساق والانسجام في نصه، بالإضافة إلى ذكر نوع الوحدة (موضوعية أو عضوية).

6- أتفحص الاتساق والانسجام في النص:²

س1/ تحول الشاعر من ضمير المخاطب إلى ضمير الغائب، ما دلالة ذلك في النص؟

س2/ هل اعتمد الشاعر على وحدة البيت أم وحدة الموضوع في هذه القصيدة؟ علّل

س3/ ما البيت الذي توجه فيه الشاعر إلى المتلقي؟ ما كان غرضه؟

ج1/ يدل ذلك انتقال الشاعر من مدح الرسول-صلى الله عليه وسلم- بالحديث عن مكانته إلى الحديث عن صفاته الحسية والمعنوية.

¹ سورة الفرقان، الآية: 63.

² كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، وزارة التربية الوطنية، ص 11.

ج2/ لقد اعتمد الشاعر على وحدة البيت، فأبياته غير متماسكة، بحيث يمكن التقديم والتأخير فيها، أو حذف بعضها دون تأثير في المعنى.

ج3/ لقد توجه الشاعر في البيت 15 إلى المتلقي وهو نبي يدل على استحالة مقارنة الرسول-صلى الله عليه وسلم- بغيره في علو الشرف والمكانة.

تلها المرحلة الأخيرة وهي أجمل القول في تقدير النص: وهي ملخص مجمل لما جاء في النص مع ذكر نمط النص وبعض مؤشرات.

7- أجمل القول في تقدير النص¹ يمتاز شعر البوصيري في المدائح النبوية بالرصانة والجزالة وحسن استعمال البديع وتحتوي القصيدة على معاني دينية وخلقية بالإضافة إلى الرصيد اللغوي والجمال الفني.

الوحدة التعليمية الأولى: من الشعر التعليمي المستوى: 3 ع ت- 3 ا- 3 ر- 3 ريا

النشاط: نص تواصل التوقيت: ساعة

الموضوع: نشأة الشعر التعليمي - عبد بن عويقل السلمي-

السند التربوي: الكتاب المدرسي ص 14.

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم حقيقة الشعر التعليمي وسبب شيوعه في عصر الضعف.

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، وزارة التربية الوطنية، ص 11.

*القراءة النّموذجية للأستاذ، مع قراءة بعض المتعلّمين وتصويب وتصحيح أخطاءهم من لدن الأستاذ.

1- أكتشف معطيات النص:¹

س1/ ما الكلمة الاصطلاحية التي اتخذت للشعر التعليمي؟

س2/ متى فكر العرب في نظم الشعر التعليمي ولماذا؟

س3/ ما هي العصور العربية التي تنشط فيها هذا النوع من الشعر؟ ما التفسير الذي قدمه الكاتب لذلك؟

س4/ ما هي أشهر المتون التي نظمت في عصر المماليك؟

س5/ ما هي أشهر المتون التي نظمت في عصر العثمانيين؟

ج1/ الكلمة هي: المتن المنظوم.

ج2/ فكر العرب في نظم الشعر التعليمي حين اتسعت معارفهم، وتنوعت لديهم الثقافات، وزاد إقبالهم على التعلم.

ج3/ العصور العربية التي تنشط فيها هذا النوع من الشعر هي القرن الثاني، والتفسير المقدم هو: أنه يشكل وسيلة مشوقة ويسهل على المتعلمين حفظه.

ج4/ أشهر المتون التي نظمت في عصر المماليك المنظومات العلمية واللغوية وفي القراءات، والنحو مثل منظومتنا ابن مالك (الكافية والشافية) و(الخلاصة الألفية)، ومنظومة الشاطبي الجامعة في القراءات.

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، الشعب العلمية، وزارة التربية الوطنية، ص 14.

ج5/ أشهر المتون التي نظمت في عصر العثمانيين هي: أرجوزة الألفاظ النحوية لعصام الدين الإسفرائيني، ومنظومة الدرة البهية في نظم الأجرومية للعمريطي، ومنظومة الفرائد الجميلة للكرمياني.

2- أناقش معطيات النص:¹

س1/ هل ترى أن الشعر التعليمي يساعد على حفظ العلوم فعلاً ؟ علل إجابتك.

س2/ لماذا كان لعلم النحو القسط الأوفر في المنظومات التعليمية في رأيك ؟

س3/ هل ترى في الأخذ من التجارب العلمية للأمم الأخرى تقليداً أم مهارة ؟ علل.

ج1/ نعم يساعد على حفظ العلوم فعلاً، لأنّ الهمم قد ضعفت وأصبحت تميل إلى التبسيط والتسهيل.

ج2/ كان لعلم النحو القسط الأوفر في المنظومات التعليمية لأنّه العلم الذي يقبل عليه الطلبة بكثرة وهو الأكثر احتياجاً في صقل العلوم والمعارف الأخرى وتهذيب اللسان حتى يستقيم..

ج3/ الأخذ من التجارب العلمية للأمم الأخرى مهارة، فالاستفادة من العلوم والتجارب حكمة ينبغي استغلالها، وهذا ما حضّ عليه الحديث الشريف.

3- أستخلص وأسجل:²

س1/ على ماذا يدل اهتمام العرب بضبط علومهم في شكل منظومات شعرية ؟ أجب في فقرة من خمسين كلمة.

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، الشعب العلمية، وزارة التربية الوطنية، ص 15.

² المرجع نفسه: ص 15.

س2/ أشهر ما نُظم في الشعر التعليمي كان في عصر المماليك وعصر الأتراك لخص بإيجاز رأي الكاتب في ذلك.

س3/ سجل: (ظهر المتن المنظوم عند العرب في القرن الثاني الهجري، ولكنّ العرب لم يكونوا أول من اخترعه بل كانت له أصول عند اليونان، نرى ذلك عند هوميروس في ملحمة التارخية الإلياذة).

ج1/ يدل اهتمام العرب بضبط علومهم في شكل منظومات شعرية على اهتمامهم بعلومهم ومحاولة تدوينها على شكل منظومات يستفيد منها طلبة العلم، ويدل على تملكهم ناصية الشعر وتحكّمهم فيه، وتشويق الباحثين إليه.

ج2/ يرى الكاتب أن الشعر التعليمي كثر في عصر المماليك خاصة المنظومات العلمية واتسعت موضوعات هذا اللون من النظم، وشمل علوما كثيرة خاصة علم النحو، وكانت المنظومات في عصر العثمانيين أقل رواجاً من نظيرتها في عصر المماليك.

ج3/ ظهر المتن المنظوم عند العرب في القرن الثاني الهجري/ ولكنّ العرب لم يكونوا أول من اخترعه بل كانت له أصول عند اليونان، نرى ذلك عند هوميروس في ملحمة التارخية الإلياذة.¹

الوحدة التعليمية الأولى: من الشعر التعليمي المستوى: 3 ع ت - 3 ت ا - 3 ت ر - 3 ريا.

النشاط: نص أدبي التوقيت: ساعتان

الموضوع: وصايا وتوجيهات - ابن الوردي - السند التربوي: الكتاب المدرسي ص 10.

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على خصائص الشعر في عصر الضعف، وأن يتعرف على شعر الحكمة وخصائصه في هذا العصر.

¹ المرجع السابق: كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، الشعب العلمية، وزارة التربية الوطنية، ص 15.

*القراءة النّموذجية للأستاذ، مع قراءة بعض المتعلّمين وتصويب وتصحيح أخطاءهم من لدن الأستاذ.

1- أتعرف على صاحب النص:¹

زين الدين عمر بن الوردي ولد في معرة النعمان في الشام 689 هـ، عاش حياة علمية وأدبية غنية بالإنتاج، كتب في التاريخ والنحو ونظم ديواناً في الشعر، وله مقامات، من أشهر قصائده "لاميته" المؤلفة من سبعة وسبعين بيتاً. توفي عام 749 هـ.

2- أثري رصيدي اللغوي:²

القول الفصل: الجاد- النمرود: من الملوك الجبابرة في العصور الغابرة –كنعان: من أبناء نوح عليه السلام.

3- أكتشف معطيات النص:³

س1/ لم يدعو الشاعر في هذا النص؟

س2/ من المخاطب الحقيقي ؟

س3/ بم ذكرنا الشاعر في نصه ولماذا؟

س4/ الحس الديني قوي في هذا النص، أين يظهر ذلك؟ وضح.

س5/ ما هي التوجيهات الخلفية الواردة في النص؟ عددها.

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، الشعب العلمية، وزارة التربية الوطنية، ص 10.

² المرجع نفسه: ص 10.

³ المرجع نفسه: ص 11.

س6/ ما هي التوجيهات الدينية في النص؟ عددها.

س7/ ماذا فهمت من البيت العاشر؟

ج1/ يدعو الشاعر في نصه إلى هجر حياة اللهو والمجون والدعوة إلى تقوى الله والتحلي بفضائل الأعمال والأخلاق.

ج2/ المخاطب الحقيقي هو ابنه، إذا كان الخطاب عامة في بداية النص وخصص في البيت السابع.

ج3/ يذكرنا الشاعر في قصيدته هذه بوصايا لقمان الحكيم الواردة في القرآن الكريم، لأنهما يتفقان في المضمون والمخاطب.

ج4/ يبرز الحس الديني في القصيدة بالدعوة إلى تقوى الله والهداية في الحياة ثم التذكير بالمصير الحتمي والتأكيد على الجزاء الأخروي، إن خيراً فخير، وإن شراً فشر.

ج5/ طلب العلم- اجتناب الكسل - الزهد في الدنيا- ترك الحلة والدعوة إلى العمل- إتقان العمل.

ج6/ تقوى الله- الإيمان بالآخرة والحساب.

ج7/ في البيت العاشر تحذير من الله تعالى وراء الدنيا لأنها كلما أقبل عليها الإنسان فرت منه.¹

4- أناقش معطيات النص:²

س1/ اعتمد الشاعر أسلوب التلقين هل تراه ناجحاً؟ ولماذا؟

¹ كتاب اللغة العربية وأدائها، السنة الثالثة ثانوي، الشعب العلمية، وزارة التربية الوطنية، ص 11.

² المرجع نفسه: 11.

س2/ استعان الشاعر ببعض الأمثلة من التاريخ.

س3/ ما الأقوى في نظرك لرسوخ الفكرة؟ خطاب الفرد أم خطاب الجماعة ؟

س4/ هل ترى أن التوجيهات التي قدمها الشاعر صالحة لعصره؟

ج1/ لقد وفق الشاعر في اعتماده أسلوب التلقين في توجيهه وتعليمه، لأنه استطاع أن يمرر خلاصة تجاربه في الحياة بطريقة سهلة وواضحة ومقنعة فكان يقدم التوجيه التربوي ويلحقه بآثاره.

ج2/ لقد استعان الشاعر ببعض الأمثلة في التاريخ في توظيفه لأحداث وشخصيات كالنمرود وكنعان بغرض الإقناع بالفكرة "لا جدوى من الحرص على الحياة".

ج3/ خطاب الفرد أكثر ترسيخاً للفكرة لأن الكلام فيه يكون أكثر تركيزاً مما يسهل مهمة المخاطب.

ج4/ التوجيهات هذه صالحة لكل زمان ومكان توافقاً بمصدرها الذي هو القرآن الكريم الصالح لكل زمان ومكان.

5- أحدد بناء النص:¹

س1/ تراوحت أساليب النص بين التقرير والتوجيه، وضح ذلك بالتدعيم من النص.

س2/ سجل الشاعر بعض الحقائق التاريخية، ونبه إلى الظواهر الاجتماعية.

س3/ ما النص القرآني الذي اقتبس منه البيت السادس؟

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، الشعب العلمية، وزارة التربية الوطنية، ص 11.

س4/ بناء على ذلك في أي نمط نصنف النص؟

ج1/ تراوحت أساليب النص بين التقرير والتوجيه تماشياً وطبيعة النص الذي هو جملة من النصائح والإرشادات توجه بها الشاعر إلى ابنه، من إنشاء للنصح والإرشاد إلى الخبر للتقرير والإقناع.

ج2/ الحقائق التاريخية التي نبه إليها الشاعر هي موت النمرود وكنعان وزوال ملكيهما على جبروته وطغيانه. ومن الظواهر الاجتماعية تفشي اللهو والمجون، والتواكل، والكسب غير المشروع.

ج3/ قوله تعالى: ﴿يَوْمَئِذٍ يَصْدُرُ النَّاسُ أَشْتَاتًا لِّيُرَوْا أَعْمَالَهُمْ...﴾.¹

ج4/ نمط النص إيعازي أمري لأنه احتوى على نصائح وتوجيهات.

6- أتحص الاتساق والانسجام:²

س1/ رتب التوجيهات الواردة في النص حسب أولوياتها على الصعيد الخلقي، وهل توافق ترتيبك ترتيب الشاعر؟

س2/ حاول الشاعر أن يكون مقنعا فيما قاله، بم استعان في ذلك؟

س3/ بعض الأبيات في هذا النص مستقل بمعناه، وبعضها مكمل للبعض الآخر.

س4/ الصور البيانية في النص، تخدم الشكل أساساً أم تخدم المضمون؟ وضح.

¹ سورة الزلزلة، الآيات: 6 - 7 - 8.

² كتاب اللغة العربية وأدائها، السنة الثالثة ثانوي، الشعب العلمية، وزارة التربية الوطنية، ص 11 - 12.

ج1/ لقد وفق الشاعر في ترتيب الأولويات الخلقية حسبما يقتضيه الواقع، فبدأ بالحث على طلب العلم لأنه أساس التمييز بين الخير والشر ثم التحلي بمكارم الأخلاق لأنها حصن لكل إنسان ثم ليصل في النهاية إلى إتقان العمل كثمرة للعلم وحسن الخلق.

ج2/ مثل وسائل الإقناع في النص متعددة منها الحقائق التاريخية، معاني القرآن الكريم، الخبرة في الحياة، تقديم الحكم والتعقيب عليه.

ج3/ الأبيات المكملة لبعضها أي المترابطة معنويًا هي الأبيات الستة الأولى، حيث استهلها بالدعوة إلى ترك حياة اللهو والمجون واعتبر ذلك من تقوى الله، ومن دلائل تقوى الله تذكر الموت الذي هو مصير السابقين واللاحقين كنمرود وكنعان" ثم يجرى كل بما قدم"

أما الوحدة الثانية فأبياتها مستقلة؛ لأنها مجموعة نصائح، طلب العلم، الدعوة إلى مكارم الأخلاق، إتقان العمل.

ج4/ لقد جاءت الصور البيانية في القصيدة على غير عادة الشعر في عصر الضعف، وتماشيا مع طبيعة المقام.

7- أجمل القول في تقدير النص:¹

روح المربي واضحة في توجيهات الشاعر لخصت تجاربه في الحياة وحرصه على تبليغها " للسامع أو القارئ"

ج2/ الإنشاء الطلبي بما فيه الأمر والنداء والاستفهام. والإنشاء الطلبي المتمثل في التعجب " ما أبعد"، القصر بإنما و "لا، إلا"، كم الخبرة ...

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، الشعب العلمية، وزارة التربية الوطنية، ص 12.

كما يظهر تأثره بالدين في قوله "كتب الموت على الخلق، اطرح الدنيا سيعيد الله، أطلب العلم..."

الوحدة التعليمية: الرابعة

المستوى: 3أف- 3لغ

النشاط: نص تواصلى

التوقيت: ساعة

الموضوع: مفهوم الشعر عند المهجريين - ميخائيل نعيمة -

السند التربوي: الكتاب المدرسي ص 82.

الكفاءة المستهدفة: أن يقف المتعلم عند بعض الدراسات النقدية الداعية إلى التجديد وإلى النزعة الإنسانية في الأدب، وأن يفهم المتعلم بعمق خصائص المذهب الرومانسي.

*القراءة النموذجية للأستاذ، مع قراءة بعض المتعلمين وتصويب وتصحيح أخطاءهم من لدن الأستاذ.(القائنة).

*بناء التعلّـمات:

1- أتعرف على صاحب النص (القائفة):¹

ميخائيل نعيمة (1889-1988م) أديب لبناني كبير ، مفكر وشاعر وناقد من أبرز رواد النهضة الأدبية الحديثة ، ولد في بسكنتا. درس في الناصرة وروسيا . هاجر إلى الولايات المتحدة عام (1911م) . من مؤسسي الرابطة القلمية ومن أركانها مع جبران خليل. عاد إلى لبنان عام 1932م ولزم بسكنتا

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، ص 82.

وعرف (بناسك الشخروب). صاحب مدرسة في الأدب. من مؤلفاته الكثيرة: (الآباء والبنون- الغربال- همس الجفون- البيادر- المراحل- جبران خليل جبران- زاد المعاد- كان ما كان- مذكرات الأرقش).

2- أكتشف معطيات النص:¹

س1/ حدد تعريفا من التعريفات التي قدمها الكاتب للشاعر؟

س2/ ما مواصفات الشاعر الحق، حسب الكاتب؟

س3/ وضح النزعة الإنسانية في آراء الكاتب على ضوء مثالين من النص؟

س4/ غلب الكاتب الجانب العاطفي في النص، فيم تجلّى ذلك؟

س5/ ما الدلالة النفسية التي تحملها الألفاظ التالية: النور، الحق، ابتسامة، طفل، موسيقى، نسيمات، الجمال، يستريح؟

ج1/ هو جمال البقاء وبقاء الجمال.

ج2/ هو الذي يترجم معاناة الناس، ويستمد موضوعاته من عمق واقعه.

ج3/ فشعرهم يتسع للمعاني الإنسانية (هو ابتسامة الطفل ودمعة الثكلى- فالشعر هو الحياة ضاحكة باكية).

ج4/ في انطباعاته الذاتية حول مفهوم الشعر، ووظيفة الشاعر.

ج5/ التفاؤل، الاستبشار، البراءة، الطهارة، الأمل، الحياة.

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، ص 83.

3- أناقش معطيات النص:¹

س1/ إلام هدف الكاتب من خلال قوله: " لأنه يقدر أن يسكب ما يراه ويسمعه في قوالب جميلة من صور الكلام."؟

س2/ يلتقي الكاتب ميخائيل نعيمة بالشاعر القروي في النظرة التأملية وفي البعد الإنساني؟

س3/ علام يدل توظيف عنصر الطبيعة في هذا النص؟

س4/ ماذا تستنتج من قول الكاتب: "الوزن ضروري أما القافية العربية فليست من ضروريات الشعر لاسيما إن كانت كالقافية العربية بروي واحد يلزمها في كل القصيدة"؟

ج1/ التعبير على الحياة في قالب شعري.

ج2/ فكلاهما يتأمل أسرار الحياة، وخبيا النفس البشرية، وأشعارهما اتسعت لكل المعاني الإنسانية حينما صوّرت الإنسان في صراعه مع نفسه وغيره.

ج3/ على سيطرة النزعة التأملية على أفكاره.

ج4/ الدعوة إلى تحطيم قيود الكلاسيكية العربية.

4- أستخلص وأسجل:²

قدم الشاعر ميخائيل نعيمة في هذا النص مفاهيم متعددة للشعر، قوامها أن الشعر هو ذاك التعبير عن الجمال والحب والصفاء والنزعة الإنسانية، وهو التعبير عن الحياة في صورها

¹ كتاب اللغة العربية وأدائها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، ص 84.

² المرجع نفسه: ص 84.

المتعددة، كما أكد على رسالة الأدب لدى الرابطة القلمية والتي تتمثل في اعتبار الأدب رسالة اجتماعية إنسانية تدعو إلى الحق والخير والجمال.

ثانياً: تعليمية قواعد اللغة.

الوحدة التعليمية: الأولى.

المستوى: 3 أف- 3 لغ.

النشاط: قواعد اللغة.

التوقيت: ساعة.

الموضوع: الإعراب اللفظي والتقديري.

السند التربوي: الكتاب المدرسي ص 11.

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرّف المتعلم على الإعراب اللفظي والتقديري.

* الوضعية الانطلاقية: س / ما هو تعريفك للإعراب ؟ ج: هو تغير أو آخر الكلم لاختلاف العوامل الداخلة عليه لفظاً أو تقديراً.

تلميها تقديم أمثلة نحوية:

الأمثلة:

■ قال الله تعالى: ﴿الرَّحْمَانُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ خَلَقَ الْإِنْسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ الشَّمْسُ وَالْقَمَرُ بِحُسْبَانٍ وَالنَّجْمُ وَالشَّجَرُ يَسْجُدَانِ﴾¹.

■ قال البوصيري: كَيْفَ تَرْقَى رُقْيَاكَ الْأَنْبِيَاءُ يَا سَمَاءَ مَا طَاوَلَتْهَا سَمَاءُ لَمْ يُسَاووكَ فِي عِلَّاكَ وَقَدْ حَا لَ سَنَاءُ مِنْكَ دُونَهُمْ وَسَنَاءُ²

وقال الشاعر: قاضي المنيّة نافذ الأحكام عدل القضا حتى على الحكام .

بعدها يقرأ الأستاذ الأمثلة مع قراءة بعض المتعلمين وتصويب الأخطاء.

¹ سورة الرحمن، الآيات: 01.....06

² الإمام شرف الدين البوصيري، قصيدة الهمزية، ص 01.

ثمّ تأتي مرحلة اكتشاف أحكام القاعدة: بطرح مجموعة من الأسئلة متعلّقة بموضوع درس القواعد، وعلى ضوء الإجابة عنها تُبنى القاعدة.

1- أكتشف أحكام القاعدة:¹

س1 / ما هو الإعراب؟ وما هي علاماته؟

س2/ بم تختص كل حالة من الحالات الإعرابية؟

س3/ تأمل الآية الكريمة واستخرج الحركات في أواخر الكلم.

س4/ كيف نسمي هذا الإعراب؟

س5/ تأمل قول البوصيري، ما إعراب " ترقى " و "علا"؟

س6/ ما إعراب قاضي في البيت الثالث؟

س7/ متى أيضا تعرب الكلمة إعرابا تقديريا؟

ج1/ الإعراب هو تغير الحركة في آخر اللفظ بحسب موقعه في الجملة، والحركات الإعرابية هي : الفتحة، الضمة، الكسرة، السكون.

ج2/ يشترك الرفع والنصب بين الأفعال والأسماء، والجر خاص بالأسماء، والجزم خاص بالأفعال.

ج3/ الضمة والفتحة والكسرة وثبوت النون.

ج4/ الإعراب اللفظي.

ج5/ ترقى: فعل مضارع وعلامة رفعة الضمة المقدرة على آخره للتعذر.

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، ص 11.

علا: اسم مجرور وعلامته الكسرة المقدرة على آخره للتعذر.

ج6/ مبتدأ مرفوع بالضمة المقدرة على آخره للثقل.

ج7/ تعرب الكلمة إعراباً تقديرياً إذا انتهت بألف للتعذر، أو ياء أو واو للثقل، أو إذا اتصلت بياء المتكلم.

وأخيراً بناء أحكام القاعدة: بكتابة المتعلمين قاعدة الدّرس على الكرايس، وبذلك يكون انتهى الدّرس.

2- أبني أحكام القاعدة:¹

الإعراب: هو تغير الحركة في آخر اللفظ بحسب موقعه في الجملة، وفائدته توضيح المعنى، والحركات الإعرابية هي: الفتحة، الضمة، الكسرة، السكون.

يشترك الرفع والنصب بين الأفعال والأسماء، والجر خاص بالأسماء، والجزم خاص بالأفعال.

هناك إعراب لفظي وإعراب تقديري.

الإعراب اللفظي: هو أن تظهر علامة الإعراب آخر الكلمة للدلالة على موقعها الإعرابي.²

المرفوع من الأسماء: علامته الضمة، الألف للمثنى، والواو لجمع المذكر السالم

المرفوع من الأفعال: علامته الضمة، وثبوت النون.

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، ص 11.

² المرجع نفسه: ص 11.

المنصوب من الأسماء: علامته الفتحة، الياء للمثنى وجمع المذكر السالم، الكسرة في جمع المؤنث السالم، الألف في الأسماء الخمسة.

المنصوب من الأفعال: علامته الفتحة، حذف النون

المجرور من الأسماء: علامته الكسرة، الفتحة النائية عن الكسرة في الممنوع من الصرف، الياء في المثنى وجمع المذكر السالم والأسماء الخمسة.

المجزوم من الأفعال: علامته السكون، وحذف النون في الأفعال الخمسة.

ب- الإعراب التقديري¹: تعرب الكلمة إعراباً تقديرياً إذا انتهت بألف للتعذر، أو ياء أو واو للثقل، أو إذا اتصلت بياء المتكلم.

الوحدة التعليمية: الرابعة المستوى: 3أف- 3لغ.

النشاط: قواعد اللغة التوقيت: ساعة.

الموضوع: الجمل التي لها محل من الإعراب.

السند التربوي: الكتاب المدرسي ص 79 + سلسلة الممتاز في قواعد اللغة لجميع الشعب.

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على الجمل التي لها محل إعرابي ويوظفها.

الأمثلة: (القائية).

ارجع إلى النص، وتأمل الجمل التي تحتها خط.

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، ص 12- 13.

- الفقر يزهر في صحرائه أمل
- وملكوهم رقاباً حقّها النطع
- من لا يحركهم ظلم يجوعهم
- يرنو الإباء إليه دمه برك.
- *القراءة النّموذجية للأستاذ، مع قراءة بعض المتعلّمين وتصويب وتصحيح أخطاءهم من قبل الأستاذ.(إقائية).

1- أكتشف أحكام القاعدة: (حوارية)¹

س1 / كيف تعرب لفظة "الفقر" في المثال الأول؟

س2/ أين خبره؟ وما نوعه؟ أوله إلى مفرد؟

س3/ كيف وردت لفظة، "رقاباً" في المثال الثاني؟

س4/ ما نوع الجملة التي اتصلت بها؟ وما أصلها؟

س5/ ما علاقتها بالكلمة التي سبقتها؟

س6/ هل تستطيع تأويلها بمفرد؟ وكيف تعربها؟

س7/ أوّل لفظة "يجوعهم" إلى مفرد؟ ثم أعربه؟

س8/ كيف وردت لفظة "الإباء" في المثال الرابع؟

س9/ ما عناصر جملة "دمعه برك"؟ وما علاقة هذه الجملة بلفظة "الإباء" وما محلها من الإعراب؟

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، ص 79 – 80.

ج1/ مبتدأ مرفوع.

ج2/ خبره الجملة الفعلية "يزهر"/ مزهر.

ج3/ نكرة منصوبة.

ج4/ جملة اسمية/ أصلها: مبتدأ وخبر.

ج5/ تصف هيأتها.

ج6/ منطوعة/ صفة منصوبة متعلقة بالموصوف رقابا.

ج7/ مجوع/ وتعرب صفة مرفوعة متعلقة بالموصوف "ظلم.

ج8/ وردت معرفة، مرفوعة على أنها فاعل.

ج9/ مبتدأ وخبر/ تبين حالته. وتعرب في محل نصب حال.

2- أبني أحكام القاعدة:¹

* الجمل التي لها محل من الإعراب هي التي يصح تأويلها بمفرد، فتعرب مثله، ومنها:

- الواقعة خبرا، ونعتا، وحالا، ومفعولا به، ومضاف إليه، وتابعة لجملة لها محل من الإعراب، وجوبا لشرط جازم مقترنة بالفاء أو إذا الفجائية.

ملاحظة: الجمل بعد النكرات "صفات" وبعد المعارف "أحوال".

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، ص 79 – 80.

3- إحكام موارد المتعلم وضبطها:¹

اضبط محل الجمل الواقعة ما بين قوسين:

(1)- قال إيليا أبو ماضي:

كَمْ تَشْتَكِي وَتَقُولُ: (إِنَّكَ مُعْدَمٌ)

وَالْأَرْضُ مِلْكُكَ وَالسَّمَاءُ وَالْأَنْجُمُ

وَالْمَاءُ حَوْلَكَ فَضَّةٌ رَقْرَاقَةٌ

وَالشَّمْسُ فَوْقَكَ عَسَجْدٌ (يَتَضَرَّعُ)

(2)- قال الله تعالى: ﴿وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا (فَلَنْ يُقْبَلَ) مِنْهُ...﴾.²

(3)- قال المتنبي: لولا المشقة ساد الناس كلهم

الجود (يفقر) والإقدام قتال

(4)- قال الله تعالى: ﴿لَوْ أَرَادَ اللَّهُ (أَنْ يَتَّخِذَ وَلَدًا) لَأَصْطَفَى مِمَّا يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ﴾.³

(5)- قالت الخنساء في أخيها:

يُورِّقُنِي التذكَرُ حِينَ (أَمْسَى)

فأصبح (قد بليت) بفرط نكسي

¹ المرجع السابق: كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، ص 80.

² سورة آل عمران، الآية: 85.

³ سورة الزمر: الآية: 04.

الأجوبة:

1- إنك معدم: جملة مقول القول في محل نصب مفعول به / يتضمّن: الجملة الفعلية في محل رفع صفة.

2- فلن يقبل: جملة جواب الشرط في محل جزم.

3- يفقر: الجملة الفعلية في محل رفع خبر.

4- أن يتّخذ ولدا: المصدر المؤول في محل نصب مفعول به.

5- أمسي: الجملة الفعلية في محل جربالإضافة / بليت: الجملة الفعلية في محل نصب خبر أصبح.

الوحدة التعليمية السابعة: الشعر في الدفاع عن الإنسان وحقوقه.

المستوى: 3 ع ت- 3 ا- 3 ت ر- 3 ريا النشاط: قواعد اللغة.

التوقيت: ساعة. الموضوع: أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق.

السند التربوي: الكتاب المدرسي ص 116 + سلسلة في النحو العربي.

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على أحوال النحو والتمييز ويفرق بينهما.

*وضعية الانطلاق (إلقائية).

الأمثلة:

قال محمد الصالح باوية¹

■ يزرع الكون سلاما وابتساما وبطولات شهيد.

■ ينحني شوقا إلى صوت المناجل.

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، الشعب العلمية، ص 116.

1- أكتشف أحكام القاعدة:

- س1/ ما هي المواضع التي ينصب فيها التمييز وجوباً؟
- س2/ ما هو حكم تمييز (كم) الاستفهامية، و(كم) الخبرية و(كأين) وكذا؟
- س3/ ما هي الحالات التي يجب فيها تأخير الحال؟
- س4/ ما الجوانب التي يتفق فيها الحال والتمييز، وما هي الجوانب التي يفتقران فيها؟

*بناء التعلّمات:¹

- ج1/ إذا كان تمييز المفرد وتمييز النسبة، وتمييز أفعال التفضيل.
- ج2/ مميز (كم) الخبرية يكون مجروراً بإضافتها إليه، ومميز (كم) الاستفهامية يكون منصوباً، ومميز (كأين) يكون مفرداً مجروراً، ومميز كذا يكون مفرداً منصوباً.
- ج3/ في ثلاث حالات: محصورة، مرتبطة بالواو، صاحبها مجرور.
- ج4/ يتفق الحال والتمييز في أنهما اسمان نكرتان فضلتان منصوبتان رافعتان للإبهام. ويفترقان في كون الحال تعيى جملة وشبه جملة والتمييز لا يكون إلا اسماً/ الحال مبنية للهيئات والتمييز مبني للذوات/ حق الحال الاشتقاق وحق التمييز الجمود.

2- أبني أحكام القاعدة:²

- (1) التمييز نوعان: تمييز مفرد، وتمييز نسبة، وأحكامه إما النصب وإما الجر.

¹ كتاب اللغة العربية وأدائها، السنة الثالثة ثانوي، الشعب العلمية، ص 116.

² المرجع نفسه: ص 116 – 117.

* مميز "كم" الاستفهامية يكون مفرداً منصوباً مثل: كم كتاباً قرأت؟

* مميز "كم" الخبرية يكون مجروراً بإضافتها إليه، مثل: كم تلميذٍ تخرج في هذه الثانوية.

* مميز كأن يكون مفرداً مجروراً بـ "من" مثل قوله تعالى: ﴿وَكَايْنٍ مِّنْ نَّبِيٍّ قُتِلَ مَعَهُ رِبِّيُّونَ كَثِيرٌ فَمَا وَهَنُوا لِمَا أَصَابَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَمَا ضَعُفُوا وَمَا اسْتَكَانُوا وَاللَّهُ يُحِبُّ الصَّابِرِينَ﴾¹.

* مميز كذا يكون مفرداً منصوباً على التمييز دائماً نحو: اشتريت كذا كتاباً.

(2) الحال تكون نكرة وصاحبها يكون فاعلاً أو مفعولاً به أو مجروراً أو مبتدأ ويكون معرفة.

وتأتي الحال على شكل مفرد، جملة، شبه جملة.

(3) يتفق الحال والتمييز في أنهما اسمان نكرتان فضلتان منصوبتان رافعتان للإبهام.

ويفترقان في ثلاثة أمور وهي:

- تجيء الحال جملة وشبه جملة والتمييز لا يكون إلا اسماً.
- الحال مبنية للهيئات والتمييز مبني للذوات.
- حق الحال الاشتقاق وحق التمييز الجمود.²

¹ سورة آل عمران، الآية: 146.

² كتاب اللغة العربية وأدائها، السنة الثالثة ثانوي، الشعب العلمية، ص 117.

ثالثاً: تعليمية المطالعة الموجّهة.

الوحدة التعليمية: الأولى

المستوى: 3 أف- 3لغ.

النشاط: مطالعة موجهة.

التوقيت: ساعة.

الموضوع: إنسان ما بعد الموحدين- مالك بن نبي-

السند التربوي: الكتاب المدرسي ص 22.

الكفاءة المستهدفة: أن يتمكن المتعلم من تحليل النصوص الفكرية ومناقشتها، وأن يقدر المتعلم على التعليل والتعبير عن وجهات النظر.

1 – وضعية الانطلاق: طرح تساؤلات متعلّقة بموضوع الدّرس.

س1/ ما هو واقع الأمة الإسلامية اليوم؟ وما أسباب ذلك؟

س2/ في رأيك ما هي الوسائل الكفيلة للنهوض بالأمة واسترجاع أمجادها؟

ج1/ تعيش الأمة العربية اليوم وضعا مأساويا لعدة أسباب، أهمها: انقسام شمل الأمة، والجمود في التفكير، والركون والاستسلام، وعدم الشعور بالمسؤولية الأفراد نحو أمتهم ووجوب النهوض بها.

ج2/ العودة إلى تعاليم الدين الإسلامي التي تدعو إلى التغيير والتحلي بروح المسؤولية.¹

2 – بناء التّعلّمات:

*قراءة نموذجية للأستاذ. ، تليها قراءة بعض المتعلمين مع تصويب الأخطاء.

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، ص 22

1- أكتشف معطيات النص:¹

س1/ ما الوضع الذي تعاني منه الأمة الإسلامية؟ ومنذ متى ؟

س2/ ماذا يقصد الكاتب بـ "إنسان ما بعد الموحدين"؟

س3/ ما هي مظاهر التخلف التي يعيشها مجتمعنا الآن؟

س4/ ما الأولى في نظر الكاتب التصحيح الخلقي أم التصحيح المادي؟ لماذا؟

ج1/ تعاني الأمة الإسلامية من التخلف والانحطاط، منذ سقوط دولة الموحدين.

ج2/ يقصد الإنسان العربي في الوقت الحاضر

ج3/ من مظاهر تخلف مجتمعنا عجز أفراده عن تطبيق مواهبهم، واهتمامهم بالمظاهر الزائفة التي تبرز تناقضاً صارخاً بين الظاهر والجوهر، وتمسكهم بالعادات السلبية.

ج4/ الأولى في نظر الكاتب هو التصحيح الخلقي، لأن مهمة إعداد إنسان الحضارة تعد أساساً في حل مشكلات العصر باعتبار الإنسان عنصراً جوهرياً لا ينبغي إغفال دوره في تحريك عجلة الحياة.

2- أناقش معطيات النص:²

س1/ يرى الكاتب أن روح التقليد راسخة في حياة البشر، بم علل ذلك؟ وما رأيك في هذا الحكم؟ علل.

س2/ اعتمد الكاتب على أسلوب المقارنة في عرض أفكاره. فيم تمثل ذلك؟ وهل تراه أسلوباً ناجعاً في التحليل والتفسير؟

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية ص 23.

² المرجع نفسه: ، ص 23.

س3/ هل أسباب التخلف الواردة في النص أسباب موضوعية؟ وضّح.

ج1/ علل الكاتب ذلك بالوراثة الاجتماعية، فالسلوك الاجتماعي عند الأفراد عادة ما يكون مرتبطاً بعادات سائدة في المجتمع الذي يعيش فيه.

ج2/ تمثّل ذلك في المقارنة بين واقع إنسان الحضارة الإسلامية وإنسان ما بعد الموحدين، ويبدو أسلوباً ناجحاً في التحليل والتفسير.

ج3/ أسباب التخلف الواردة في النص أسباب موضوعية، لأننا نلمسها في واقعنا ولا زال الإنسان العربي يعتمد على موارثه الاجتماعية وطرائقه التقليدية في مزاولته نشاطه الحياتي دون أن يجدد في نمط حياته، أو يغير في أسلوب حياته.

3- أستثمر المعطيات:¹

نشأت دولة الموحدين في المغرب العربي سنة 515هـ- 1128م، وكانت قوية الجانب عزيزة السلطان ، فأعانت المسلمين في الأندلس على صدّ الهجوم المسيحي.

كما استعمل الكاتب في لغته الأسلوب العلمي، لأنه اعتمد على الحقيقة، وصاغ فكرته في لغة بسيطة، ومن أمثلة ذلك: العالم الإسلامي لا يعيش الآن في عام 1949م، بل في عام 1269هـ، وإنا لمضطرون إلى أن نوّكد هذا التاريخ.

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، ص 23.

الوحدة التعليمية: العاشرة.

المستوى: 3 ع ت- 3 ا- 3 ت ر- 3 ريا.

النشاط: مطالعة موجهة.

التوقيت: ساعة.

الموضوع: من رواية الأمير-واسيني الأعرج-

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على الخصائص الفنية للعمل القصصي.

*وضعية الانطلاق: س/ ماذا تعرف عن رواية الأمير عبد القادر وصاحبه واسيني الأعرج؟

ج/ رواية تاريخية تعالج أحداث ثورة الأمير عبد القادر، وكتابتها من أشهر الروائيين الجزائريين المعاصرين.

• -أتعرف على صاحب النص:¹

س/ ماذا تعرف عن الروائي واسيني الأعرج وأعماله الفنية؟

ج/ واسيني الأعرج: روائي جزائري (8 أغسطس 1954) ولد بقرية سيدي بوجنان (تلمسان)، ويعد واسيني من المبدعين الذين نجحوا في أن يتجاوزوا حدود أوطانهم، وأن يفرضوا إنتاجهم الروائي على مستوى العالم العربي، درّس في جامعات عربية وأجنبية عدة، وأشرف على فرق البحث العلمي أهمها فرقة 'الرواية / المجتمع والأشكال'. كما أشرف على إصدارات أدبية عدة. له رواية 'جغرافية الأجساد'. 'وقائع من أوجاع رجل غامر صوب البحر'. 'نوار اللوز'. 'مصرع أحلام مريم الوديعة'. 'ضمير الغائب'. 'الليلة السابعة بعد الألف'. 'سيدة المقام'. 'شرفات بحر الشمال'. 'حارسه الظلال'. له دراسات منها 'اتجاهات الرواية العربية في الجزائر'. حازت رواية الروائي الجزائري واسيني الأعرج 'الأمير' على جائزة الشيخ زايد للكتاب، وتسرد الرواية شخصية الأمير عبد القادر الجزائري.

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، الشعب العلمية، ص 175.

*قراءة نموذجية للأستاذ، تليها قراءة بعض المتعلمين مع تصويب الأخطاء.

1- أكتشف معطيات النص:¹

س1/ ما القضية التي يعالجها هذا المقتطف من رواية الأمير؟

س2/ اسرد وقائع الحدث الذي سجله هذا النص؟

س3/ ما هي الشخصيات المحركة لهذا الحدث؟ مع ذكر ملامحها

ج1/ يعالج بداية هزيمة الأمير واندحار جيشه بعد سلسلة من الانتصارات.

ج2/ في فصل الخريف قام الجنرال بوجو بمهاجمة الأمير وجيشه على رأس ثمانية آلاف رجل، فاندحر الأمير وتراجع إلى المنحدرات والجبال، وسقطت معظم قلاعها، ومع وجود المرتدين والخونة ازدادت الحرب صعوبة ومشقة.

ج3/ - بوجو: جنرال خبير بالحرب يشعر بقرب النصر على الأمير.

- دومال، شونقارييه، كورت: رجال الجنرال وقادته.
- سيدي العريبي: خائن ومرتد على أهله ودينه.
- الأمير عبد القادر: المجاهد المؤمن والقائد المحنك، وهو منهك من التعب والهم والحزن
- سيدي مبارك وبن يونس: رجال الأمير المخلصون.

2- أناقش معطيات النص:²

س1/ ما هي الخصائص الفنية للعمل القصصي والروائي المجسدة في هذا النص؟

¹ : كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، الشعب العلمية، ص 177.

² المرجع نفسه: ص 177.

س2/ هل أسهم الخيال الفني في دفع الكاتب إلى التصرف في واقع الأحداث التاريخية؟ وضح.

س3/ في النص كثير من الكلمات الدالة على المقاومة لفظاً ومعنى. هات بعضها وبين أهميتها في خدمة الحدث الروائي؟

ج1/ الشخصيات، الزمان، المكان، الحبكة، السرد، الحوار، الخيال.

ج2/ نعم، لا شك أن الخيال يُضفي على النص مسحة فنية رائعة تسبح به نحو الإبداع الأدبي والفني، وإلا أصبح النص مجرد سرد أحداث تاريخية.

ج3/ تقاوم موتاً محتوماً، الفيالق والقطاعات، خيالة الأمير، القوات المحلية، مسار الحرب، الاستيلاء، سقطت القلاع، دمرت، وتبدو أهميتها واضحة في إثراء الحدث الروائي والاتجاه به نحو تجسيد الحدث التاريخي الحقيقي.

3- أستخلص وأسجل:¹

س1/ السرد والحوار من الخصائص الفنية للعمل الروائي. هات أمثلة من النوعين وبين دورها في بناء الشخصيات والتعريف بالمكان.

س2/ اتمم عرض بقية الأحداث التي رافقت سيرة الأمير استناداً إلى المعطيات التاريخية الدقيقة بأسلوب قصصي.

ج1/ السرد: لم يستطع بوجو أن يصعد... لكن هذه المرة حاول الكرة على رأس ثمانية آلاف رجل... توغل الأمير في عمق منحدرات...

- هذا السرد مكن من التعريف بالشخصيات التي تدور حولها الرواية، وكذا الزمان والمكان.

¹ كتاب اللغة العربية وأدائها، السنة الثالثة ثانوي، الشعب العلمية، ص 177.

الحوار: الأمر يزداد صعوبة يا مولاي/ كل ذلك كنت أتوقعه/ انظر إلى هذه الأرض.

هذا الحوار أبرز بالتفصيل الأحداث الجارية بين الشخصيات.

رابعاً: تعليمية التعبير الكتابي في السنة الثالثة ثانوي.

الوحدة التعليمية: الأولى. المستوى: 3 أف- 3 لغ

النشاط: تعبير كتابي. التوقيت: ساعة

الموضوع: تلخيص نص. السند التربوي: /

الكفاءة المستهدفة: الوقوف على مفهوم التلخيص - الإلمام بشروط ومنهجية التلخيص.

*وضعية الانطلاق:

س1/ كيف يتعامل القارئ مع النصوص الأدبية؟

س2/ ماهي الطريقة المناسبة لإيجاز النصوص دون إخلال بالمضمون ؟

ج1/ قراءتها حتى يتسنى له الوقوف على المعاني

ج2/ التلخيص يعد إحدى طرق إيجاز النصوص دون إخلال بمضامينها.

*بناء التّعلّيمات:¹

س1/ ماذا نعني بالتلخيص؟

س2/ ما هي المراحل التي نعتمد عليها لإنجاز التلخيص .

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، ص 26.

ج1/ التلخيص هو وصف لمضمون النص يشمل أهم أفكاره بصورة موجزة، مع الحفاظ على ترتيب أفكاره وانسجامها بأسلوب ذاتي.

ج2/ المراحل التي نعتمد عليها لإنجاز التلخيص هي:

1- فهم النص المراد تلخيصه فهما دقيقا، ولا يتأتى ذلك إلا بقراءة النص بتأن، وإيضاح الكلمات التي تحول بيننا وبين الفهم الصحيح، مع وضع خط تحت الكلمات المفتاحية، والعبارات الأساسية التي تشكل موضوع النص، وأفكاره الجزئية، ونمطه.

2- رسم التخطيط: وفيه نرتب أفكار النص، ونضع الهيكل المفصل له.

3- التحرير: نشرع في تحرير التلخيص الذي يعطينا فكرة سريعة عن المضمون، بحيث نراعي أفكار النص وترتيبها وكيفية اتساقها وانسجامها، كما يجب أن نضفي على التلخيص طابعنا الخاص باعتماد:

- الأسلوب الواضح مع مراعاة قواعد اللغة.

- مراعاة حجم التلخيص، إذ تحدد نسبته بين ربع النص الأصلي.

¹* استثمار وتوظيف التّعلّمات:

نموذج للتطبيق:

تلخيص نص المطالعة الموجهة "إنسان ما بعد الموحدين" في القسم كنموذج للتصحيح.

- تذكير بتقنية التلخيص ومنهجيتها.

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، ص 26.

- استفسار المتعلمين عن الكيفية التي أتموا بها إنجاز أعمالهم
- عرض بعض الملخصات، مع التعليق والتعقيب وإبداء الملاحظات
- مطالبة المتعلمين بإحضار أعمالهم بعد تنقيحها.

الوحدة التعليمية: التاسعة. المستوى: 3 أف- 3لغ.

النشاط: تعبير كتابي. التوقيت: ساعة.

الموضوع: تحليل قصة قصيرة. السند التربوي: الكتاب المدرسي ص 228.

الكفاءة المستهدفة: أن يتمكن المتعلم من تحليل قصة قصيرة انطلاقاً من الخصائص الفنية.

*وضعية الانطلاق:

1- السند التربوي:¹

لعلك قرأت قصة مجموعة من القصص القصيرة الجزائرية أو غيرها من القصص العربية أو الغربية، واكتشفت أنها تتميز عن سواها من الفنون النثرية بمجموعة من الخصائص الفنية.

2- المطلوب:

عد إلى إحدى القصص المقررة في المنهاج، وحاول أن تستخرج منه أهم الخصائص الفنية المكونة لها، مستعينا بما قرأته في السنوات السابقة.

*بناء التّعلّّّمات:

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، ص 228.

3- تصميم الموضوع:

س1/ ماذا يمكن أن تحوي المقدمة؟

س2/ ماذا نتناول خلال العرض؟

س3/ ماذا تحوي الخاتمة؟

ج1/ التعريف بالقصة القصيرة ونشأتها.

ج2/ ذكر أهم الخصائص الفنية للقصة القصيرة، مع الاستشهاد من القصة المختارة لذلك. وأهم هذه الخصائص هي:

السرد، الوصف (المتعلق بالإطار الزمني والمكاني والشخصيات)، الحوار، الحبكة، الشخصيات.

ج3/ خلاصة تبدي فيها رأيك حول القصة القصيرة التي اخترتها، مبينا الأحكام النقدية التي استنتجتها من خلال تحليلك لهذه القصة القصيرة.¹

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، ص 228.

خامساً: تعليمية البلاغة في السنّة الثالثة ثانوي.

الوحدة التعليمية الأولى: من الشعر التعليمي. المستوى: 3 ع ت - 3 ا ت ر - 3 ريا.

النشاط: بلاغة. التوقيت: ساعة.

الموضوع: بلاغة المجاز العقلي والمرسل. السند التربوي: الكتاب المدرسي.

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على بلاغة المجاز العقلي والمرسل.

أ-وضعية الانطلاق:

س/ سبق لك أن درست المجازين العقلي والمرسل، فما هما؟

ج/ المجاز العقلي هو إسناد الفعل إلى غير فاعله الحقيقي لوجود علاقة بينه وبين الفاعل الحقيقي كالمكان والزمان والمفعولية والفاعلية، والمجاز المرسل هو استعمال اللفظة في غير ما وضعت له لوجود علاقة بينهما كالمحلية والحالية والسببية....

الأمثلة:¹

- اعتزل ذكر الأغاني

- كتب الموت

- اطرح الدنيا

ب – بناء التّعلّمات:

*القراءة التّمودجية للأستاذ، وقراءة بعض المتعلّمين مع تصويب الأخطاء.

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، الشعب العلمية، ص 13.

1- أكتشف أحكام القاعدة:¹

س1 / هل تبينت أن كل هذه العبارات جاءت على وجه المجاز؟

س2/ فيم تتمثل بلاغة هذه الأمثلة؟

ج1/ نعم، فالحقيقة في المثال الأول: انس ذكر الأغاني وفي المثال الثاني: تحقق الموت " ثبت"، وفي المثال الثالث: لا تهتم بالدنيا وما فيها.

ج2/ تقوية المعنى، وتجسيده وتشخيصه.

2- أبني أحكام القاعدة:²

1- فالمجاز العقلي وهو إسناد الفعل أو ما في معناه "كاسم الفاعل أو المصدر..." إلى ما غير ما هو في الظاهر مثل:

- من سره زمن ساءته أزمان. فقد أسندت الإساءة والسرور إلى الزمن. وهو لم يفعلهما فالمجاز عقلي.

2- المجاز المرسل: وهو تعبير بلاغي يقوم فيه الجزء مقام الكل، أو الكل مقام الجزء أو يقوم فيه العام مقام الخاص والخاص مقام العام أو السبب مقام المسبب والعكس وهكذا...فقول الشاعر:

- أين نمرود وكنعان: مجاز مرسل حقيقته: أين قوم نمرود وقوم كنعان... والعلاقة جزئية.

بعد هذا التذكير ما الذي يقدمه المجاز العقلي والمجاز المرسل للكلام بلاغياً؟ لا شك أنه زيادة على التنوع في الكلام وفتح المجال للخيال الفني، يسهم في تقوية المعنى وتجسيد المفاهيم كما يسهم في إيجاز الكلام.¹

¹ كتاب اللغة العربية وأدائها، السنة الثالثة ثانوي، الشعب العلمية، ص 13.

² المرجع نفسه: ص 13.

◆◆◆◆◆

• **•**

—

$\frac{1}{\sqrt{2}} \begin{pmatrix} 1 & -i \\ 0 & 1 \end{pmatrix}$

49

—

1000

—

1. *Journal of the American Medical Association*, 1997; 277: 1001-1005.

1. *Journal of the American Medical Association*, 1997; 277: 1039-1043.

— — — — —

الوحدة التعليمية: العاشرة

المستوى: 3ع ت- 3ا- 3ر- 3ريا.

النشاط: بلاغة.

التوقيت: ساعة.

الموضوع: الكناية وبلاغتها. السند التربوي: الكتاب المدرسي + سلسلة البلاغة الواضحة.

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على بلاغة الكناية.

*وضعية الانطلاق: تعلمت فيما سبق أن الكناية لفظ أطلق وأريد به لازم معناه، مع جواز إرادة

المعنى الحقيقي، وهي أنواع: كناية عن صفة، كناية عن موصوف، كناية عن نسبة.

الأمثلة:¹

- قال تعالى: ﴿وَيَوْمَ يَعَضُّ الظَّالِمُ عَلَى يَدَيْهِ﴾.²
 - قال أبو العلاء المعري: والذي حارت البرية فيه حيوان مستحدث من جمادٍ
 - قال شاعر: قوم إذا قعدوا في منصب شمخوا ناسين كم قرعوا بابا وكم ركعوا
- *قراءة نموذجية للأستاذ، تليها قراءة بعض المتعلمين مع تصويب الأخطاء.

1- أكتشف أحكام القاعدة:

س1 / هل العض في الآية الكريمة، عض حقيقي أم مجازي؟

س2/ هل الندامة والحسرة شيء معنوي أم حسي؟ وكيف تحول إلى حسي؟

س3/ ما نوع الكناية في بيت أبي العلاء المعري؟

س4/ ماذا أفادت الكناية هنا؟

¹ كتاب اللغة العربية وأدائها، السنة الثالثة ثانوي، الشعب العلمية، ص 169.

² سورة الفرقان، الآية: 24.

س5/ كيف وصف الشاعر القوم الذين اغتروا بمناصبهم؟

س2/ هل يقصد الشاعر فعلاً هاتين الصفتين؟

س3/ فماذا يعني إذن؟

س4/ فما نوع هذا المجاز الذي يعتمد التلميح لا التصريح؟

ج1/ عض مجازي فيه تلميح إلى شدة الندامة والحسرة

ج2/ هو معنوي فانقلبت الصورة إلى شيء حسي بفضل الكناية.

ج3/ كناية عن موصوف هو الإنسان.

ج4/ حقيقة مصحوبة بدليلها.

ج5/ بنسيانهم الأبواب التي طرقوها ،والركوع الذي ركعوه.

ج2/ لا ، وإنما يلمح من خلالهما إلى أشياء معينة.

ج3/ يعني بالصفة الأولى " [كم بابا طرقوا" تسول الحاجة وطلب المصلحة]. [أما عبارة "كم ركعوا" فيلمح بها إلى التذلل والخضوع].

ج4/ الكناية.

2- أبني أحكام القاعدة:¹

الكناية لفظ أطلق وأريد به لازم معناه، مع جواز إرادة المعنى الحقيقي، وهي أنواع: كناية عن صفة، كناية عن موصوف، كناية عن نسبة.

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، الشعب العلمية، ص169.

بلاغة الكناية:¹

- تعطيك حقيقة مصحوبة بدليلها. (بيت أبي العلاء)
- تعرض عليك قضية وفي طيّها برهانا (قول الشاعر)
- تضع لك المعاني في صور محسوسة. (الآية الكريمة)
- وحاصل الأمر أنها تصور لك المعاني تصويرا مرئيا (ماديا) ترتاح له النفس.

*استثمار وتوظيف التعلّّيمات:

3- إحكام موارد المتعلم وضبطها: من الكتاب المدرسي، أو بعض المراجع.

أ- في مجال المعارف:

حدد الكنايات الواردة في الأمثلة التالية وبلاغتها:

(1)-قال المتنبي: فمسّاهم وبسطهم حرير

وصبّحهم وبسطهم تراب.

(2) قال آخر: ترى أرماحهم يوم الوغى

مشغوفة بمواطن الكتمان.

(1) بسطهم حرير: كناية عن صفة الغنى والترف/

بسطهم تراب: كناية عن صفة الفقر والإذلال

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، الشعب العلمية، ص 169.

(تضع لك المعاني في صور محسوسة)

2- مواطن الکتمان: كناية عن موصوف "القلب"

(تعطيك حقيقة مصحوبة بدليلها)

3- صاحب الحوت: كناية عن نبي الله "يونس عليه السلام"

(تعطيك حقيقة مصحوبة بدليلها).

سادساً: تعليمية العروض في السّنة الثالثة ثانوي.

الوحدة التعليمية: الخامسة

المستوى: 3أف- 3لغ

النشاط: عروض.

التوقيت: ساعة

الموضوع: المتقارب في الشعر الحر.

السند التربوي: الكتاب المدرسي ص 105.

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على المتقارب في الشعر الحر والتغيرات الطارئة عليه.

*وضعية الانطلاق: س/ ما هي تفعيلات بحر المتقارب؟ ج/ فعولن فعولن فعولن $2 \times$

الأمثلة:¹

■ بلاد على أهبة الفجر.

■ صبرنا أقل ذكاءً.

■ لأنا نحملق في ساعة النصر.

■ لا ليل في ليلنا المتلألئ بالمدفعية.

*قراءة نموذجية للأستاذ، تليها قراءة بعض المتعلمين مع تصويب الأخطاء.

1- أكتشف أحكام القاعدة:

الكتابة العروضية:²

لا ليل في ليلنلّمتلألئ بلمد فعِيّة

بلادن على أهبة لفجر

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، ص 105.

² كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، ص 105 – 106.

/ 0// 0/0/ / / 0// /0// 0/ 0/ / 0/ 0/

/ 0/0 //0/ 0// 0/0//

عولن فعولن فعول فعول فعولن فعول فَع

فعولن فعولن فعولن فَع

صرنا أقلل ذكاءن

0/0// /0// 0/0/

عولن فعولن فعولن

لأننا نحمل قفيساً عَتِنَصِ ر

/ 0/0// 0/0// /0// 0/0//

فعولن فعول فعولن فعولن فَع

2- أستنتج الخلاصة:¹

الأبيات الخطية خاضعة لتفعيلة (فعولن) بالتغيرات المعروفة، وهي من البحر المتقارب.

ففي الشعر العمودي هي " فعولن 8 x " في البيت الواحد.

أما في الشعر الحر فهناك تحرر تام من مفهوم البحر. حتى التفعيلة ليس شرطاً أن تتم بل يكون جزء منها فيبيت خطي وجزء آخر في البيت الخطي الذي يليه.

ومن خصائص المتقارب في الشعر الحر أن تفعيلة فعولن قد تأتي:

● تامة: فعولن 0/0//

● متغيرة:

¹ المرجع نفسه: ص 106.

• فعول /0// (زحاف)

• فعولُ 00// (علة)

فعو، فعُلُ 0// (علة)¹.

3- أختبر معرفتي الفعلية:

للاستئناس أكثر إليك هذه الأبيات من قصيدة لمحمود درويش:

نعيش معكُ

نسيرُ معكُ

نجوع معكُ

وحين تموتُ

نُحاول ألا نموت معكُ.

المستوى: 3 أف- 3 لغ.

الوحدة التعليمية: السابعة

التوقيت: ساعة.

النشاط: عروض.

الموضوع: الوافر والهزج في الشعر الحر. السند التربوي: الكتاب المدرسي ص 150.

الكفاءة المستهدفة: أن يلاحظ ظاهرة المزج بين بحرین و تفعيلتين في الشعر الحر(الوافر

والهزج)

الأمثلة:¹

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، ص 106.

- سأضرع من يعانقني بلا زيف.
 - ومن يسخو بأعينه سماء الصّيف.
 - أبيع الرّوح إن ألقى
- *قراءة نموذجية للأستاذ، تليها قراءة بعض المتعلمين مع تصويب الأخطاء.

1- أكتشف أحكام القاعدة:²

س1 / قطع هذه السطر الشعرية		
ج1/ سأضرع من	يعانقني	بلا زيفي
0 / / 0 / /	0 /// 0 //	0 / 0 / 0 //
مفاعلتن	مفاعلتن	مفاعيلن
ومن يسخو	بأعيني	سماء صصيف
/ 0 / 0 / /	0 /// 0 //	00 / 0 / 0 //
مفاعيلن	مفاعلتن	مفاعيلن
أبيع ررو	ح إن ألقى	
0 / 0 / 0 //	0 / 0 / 0 //	
مفاعيلن	مفاعيلن	

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، ص 150.

² المرجع نفسه: ص 150.

2- أبني أحكام القاعدة:

لقد مزج الشاعر بين تفعيلتي الوافر "مفاعلتن"، والهزج "مفاعيلن"، فوظّفهما حسب الحاجة إلى التعبير، وهو بذلك يكون قد كسّر الرتبة الموسيقية المقيّدة، وحافظ على الوحدة الأساسية للشعر العربي (التفعيلة).¹

وأهم التغيرات الطارئة عليهما هي كالاتي:

1- الوافر:

- زحاف العصب: مفاعلتن ← مفاعلتن
- زحاف العقل: مفاعلتن ← مفاعلتن

2- الهزج:

- زحاف القبض: مفاعيلن ← مفاعيلن
- زحاف الكف: مفاعيلن ← مفاعيلن
- علة الحذف: مفاعيلن ← مفاعي (فعولن أو مفاعل)

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، ص 150.

سابعاً: تعليمية المشاريع في السّنة الثالثة ثانوي.

الوحدة التعليمية: الرابعة. المستوى: 3آف- 3لغ.

النشاط: المشروع. التوقيت: ساعة.

الموضوع: إعداد تقصيبة عن المدارس الأدبية. السند التربوي: الكتاب المدرسي ص.114

الكفاءة المستهدفة: تنمية روح العمل الجماعي/ غرس روح البحث والدربة عليه/ استثمار المعارف التاريخية والأدبية /توظيف المعارف المكتسبة.

*وضعية الانطلاق:¹ س1/ ماذا عرفت الحركة الأدبية في عصر النهضة؟

س2/ ما هي بؤادر النهضة الأدبية كما ظهرت عند الغرب؟

س3/ ما هي المدرسة الأدبية؟

ج1/ عرفت نشاطاً منقطع النظير ، وتوالت الإنتاجات الأدبية، وفتح المجال للتأليف والطباعة، بعد أن تخلصت الآداب من سلطة الكنيسة.

ج2/ تجلت بؤادها في ظهور تيارات أدبية حديثة.

ج3/ هي تيار أو مذهب يتبنى أصحابه فكراً محدداً.

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، ص 114.

الوحدة التعليمية السابعة: الشعور في الدفاع عن الإنسان وحقوقه.

المستوى: 3 ع ت - 3 ا - 3 ت ر - 3 ريا. النشاط: المشروع.

التوقيت: ساعة. الموضوع: إعداد تقصيبة عن جمعية العلماء المسلمين.

السند التربوي: الكتاب المدرسي ص 160.

الكفاءة المستهدفة: تنمية روح العمل الجماعي/ غرس روح البحث والدربة عليه/ استثمار المعارف التاريخية والأدبية/توظيف المعارف المكتسبة.

وضعية الانطلاق: س1/ ماذا تعرف عن جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ؟

ج1/ هي جمعية تأسست سنة 1931 بنادي الترقى، كان يرأسها الشيخ عبد الحميد بن باديس، وضمت خيرة العلماء الجزائريين آنذاك، وعملت على محاربة الجهل والامية وتعليم تعاليم الدين الإسلامي، لمحاربة الاستعمار الفرنسي.

1-مرحلة الإعداد:¹

- الموضوع: تحضير تقصيبة لجمعية العلماء المسلمين.
- شرح الموضوع والغاية من اختيار الموضوع.
- تقسيم التلاميذ إلى أفواج.
- توزيع لمهام على أعضاء الفوج الواحد
- الإحالة إلى المراجع.

2- مرحلة الإنجاز:

- صياغة نص يُعرّف بالجمعية (تاريخ تأسيسها، نشاطاتها، أعضاؤها، دورها في النهضة..)

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، الشعب العلمية، ص 160.

- جمع الصور الممثلة لأهم أعضائها بنبذة قصيرة عن حياتهم.

- تنسيق العمل استعداداً لعرضه.

3- مرحلة العرض والتقييم:¹

- قيام مقرر الفوج بعرض العمل.

- مناقشة أعمال كل فوج.

اختيار أحسن الأعمال لعرضه في المجلة الحائطية أو يوم مناسبة "يوم العلم".

¹ كتاب اللغة العربية وأدائها، السنة الثالثة ثانوي، الشعب العلمية، ص 160.

خاتمة

خاتمة

في الأخير نستنتج ما يلي:

* اللسانيات وتعليم اللغات كلاهما يكمل بعضه بعضاً، فاللساني يجد في حقل تعليم اللغات مجالاً خصباً عملياً، يختبر فيه نظرياته العلمية، والمربي بالمقابل، يحتاج في ميدان تعليم اللغات لبناء طرقه وأساليبه إلى معرفة القوانين التي أثبتها علم اللسانيات الحديثة.

* ظلّ مصطلح اللسانيات التطبيقية رديفاً لتعليم اللغات لأعوامٍ طويلة، وخير دليل على ذلك أنّ المصادر الأساسية لللسانيات التطبيقية، كانت هي نفسها مصادر علم تعلم اللغات.

* يركز المنهج التقليدي على المعلم، حيث يعتبره أساس العملية التعليمية، والمالك الوحيد للمعلومة، ويكمن دوره في تزويد المتعلم بالمادة المعرفية، كما تعتمد المناهج الكلاسيكية على الطريقة الجزئية في التعليم، لاسيما القراءة، والتركيز بشكل كبير على ذاكرة المتعلم.

* تجاوز المنهج البنوي للمرحلة التقليدية، فالتّمارين اللّغوية حاسمة في تحسين مردودية التّعليم، فهي تركّز على التّدريب المكثف والمتواصل للبنية المدروسة من أجل ترسيخها وتطبيقها في صيغ متعدّدة.

* أثّرت نظرية التّواصل تأثيراً كبيراً في العلوم الإنسانية؛ حيث ارتبطت باللغة على يد العالم اللّغوي "رومان جاكبسون".

* استفادة "جاكبسون" من نظرية التّواصل عند "شانون"؛ حيث حاول تعميمها على وسائل التواصل بين البشر، عن طريق اللغة أو غيرها من أدوات التعبير والتلقّي.

* التّمارين البنوية كثيرة ومتنوعة، نذكر منها التّمرين التّكراري الذي يعتبر أبسط التّمارين البنوية، تمرين الاستبدال، تمارين التّحويل، تمارين التّركيب، تمارين التّكملة، تمارين الرّيادة، تمارين الحوار الموجه.

* من عيوب التمارين البنوية أنها آلية، لا تدرب التلميذ على الإبداع، خصوصاً منها تمرين التكرار.

* اللسانيات التطبيقية علم متعدد المصادر والروافد، فهو بمثابة جسر يربط بين علوم متعددة.

* للسانيات التطبيقية مصادر متعددة منها اللسانيات النفسية والتقابلية والاجتماعية وميدان صناعة المعاجم، وميدان الترجمة واللسانيات الحاسوبية وتعليم وتعلم اللغة الأم واللغة الأجنبية، والتخطيط اللغوي واللسانيات الإحصائية...

* اختلاف تصنيف طرق التدريس، فهناك من يصنّفها بحسب الجهد المبذول وهناك من يصنّفها على أساس أسلوب الأداء، ومنهم من يقسّمها على أساس فردي أو جماعي.

* جدير بالمدرس ألاّ يتقيد بطريقة من الطرق، وأن يكون طبيعياً في تدريسه، ويختار الطريقة المثمرة التي تلائم درسه وتلاميذه.

* تصلح المناقشة في مختلف المراحل التعليمية، وتأخذ في الصفوف العليا – وخاصة في المرحلة الثانوية – صورة الجدل وتبادل القضايا والاتفاق، حول رأي موحد في أحد الموضوعات المطروحة للجدل، والتي تستخدم أسئلة تتناول جوانب الموضوع المدروس.

* للمناقشة أنواع عدّة منها: المناقشة التلقينية، المناقشة الاكتشافية الجدلية، المناقشة الجماعية الحرّة، الندوة، المناقشة الثنائية، السمبوزيم.

* تعتبر المناقشة من الطرق الفعّالة في تدريس اللغة العربية، بحيث تنمي معلومات التلاميذ وثروتهم اللغوية، وتحثهم على البحث والإطلاع، وتكسبهم مهارة المناقشة، وتعوّدهم التعبير عن رأيهم وحسن عرض وجهة نظرهم، وتبادل وجهات النظر، واحترام رأي الآخرين.

* تتيح التسجيلات الصوتية الاتصال بأنواع مختلفة من النشاط اللغوي داخل المدرسة وخارجها، كما تسمح بالتنوع والتغيير في عرض المادة التعليمية وإعادتها عدد المرات اللازمة في

الوقت المناسب، ويساعد استخدامها في إعطاء النمذجة اللغوية، والتي هي ضرورية في تدريب التلاميذ على الأنماط اللغوية السليمة في القراءة الجهرية الممثلة للمعنى والمعبرة عن الانفعالات.

* التعليم المبرمج استراتيجية في التعليم الفردية، يتفاعل فيها المتعلم مع برنامج تعليمي، موضوع في كتاب مبرمج أو آلة تعليمية يمكن أن يتداوله المتعلم، فينقله من مستوى سلوك أولي إلى سلوك نهائي لاحق، انتقالاً تدريجياً بالاعتماد على نشاط المتعلم، والتقويم المستمر للنشاط.

* يدخل الاكتشاف الموجه في حلّ المشكلات، كما يساعد على تخزين المعلومات بطريقة يسهل استرجاعها، بالإضافة إلى أنّ التعلم بالاكتشاف يُعزّز قدرة الفرد على التعلم بنفسه وتجديدها، ويزيد من تمكّنه من نقل ما يتعلّم إلى ما يستحدث من مواقف وهو من أكثر هذه الطرق أهمية وحيوية.

* تؤدّي الوسائل التعليمية أدواراً متنوعة للمعلم والمتعلّم؛ بغية تحقيق الأهداف المنشودة من التعليم، تثير النشاط الذاتي لدى التلاميذ.

* على الرغم من الجهود المبذولة من قبل وزارة التعليم الجزائرية من أجل تحسين تعليم اللغة العربية، تبقى المناهج المتبعة والمطبّقة تحتاج إلى تفعيل وديناميكية وحيوية داخل حجرات الدراسة.

* ضرورة إشراك مختلف الفاعلين في قطاع التعليم، في بناء أسس متينة وقوية في تعليم اللغة العربية، سواء أساتذة أو مفتشين أو خبراء...

* ما يلاحظ على تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي، محاولة إقصاء مادّتي البلاغة والنحو، وهما الركيزتان الأساسيتان في تعليم وتعلّم اللغة العربية.

ملاحق

صورة لواجهة كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبي آداب وفلسفة/آداب ولغات.



كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعب: الرياضيات والعلوم التجريبية وتسيير واقتصاد.



ج - أخلاقيات إطلاق الأحكام:

- الأهلية والاختصاص
- التواضع والتأدب وعدم التجريح أو التشخيص.
- الأحكام النقدية تكون موجهة إلى الأفكار أو السلوك لا إلى أصحابها.
- التأسيس والموضوعية.
- الاتصاف بروح الشك المنهجي لا اليقين المتزمت والمتعصب.
- تقبل النقد على أساس البحث عن الحقيقة لا غير.

الخلاصة:

- بيان صواب الرأي الوارد في المنطوق.
- الالتزام بالعمل به.

ثالثا : الوسائل التقنية لإنجاز الموضوع:

- 1 - الرصيد الفكري (المقالات الفلسفية، المقالات الأدبية الفكرية).
- 2 - اعتماد الأمثلة والشواهد من الواقع المعيش ومن الذاكرة الثقافية التاريخية.
- 3 - اعتماد التفسير، الوصف، الحجاج.

كتابة مقال فكري

نص الموضوع:

قال أحدهم: "الحكم الحقيقي الذي أصدره هو الحكم الذي أتساءل فيه هل يحق لي أن أصدره؟"

المطلوب:

اكتب مقالا فكريا تحلل فيه هذا النص وتناقشه.

أولاً: تحليل المعطى:

- طبيعة الموضوع: فلسفي / نقد اجتماعي
- سياق الموضوع: انتشار إطلاق الأحكام القيمية المسبقة غير المؤسّسة.
- الهدف منه: ضبط وتقنين إطلاق الأحكام وحصرها على أساس موضوعي وأخلاقي.
- عناصره: شرح محتوى النص، استنباط الموضوع المحوري وخصائصه وشروطه، تحليل أبعاد النص وملابساته، النتائج.

ثانياً: وضع هيكلية للموضوع:

المقدمة:

- انتشار ظاهرة إطلاق الأحكام من دون تأسيس، مما يضيف عليها طابع التعميم والأحكام القيمية المسبقة، وبالتالي عدم مصداقيتها.
- ضرورة وضع حدّ لهذه الفوضى الأخلاقية بوضع أسس وضوابط لهذه الظاهرة قصد تخصيص أصحابها وتحديد شروط ممارستها.

العرض:

- 1 - شرح نص الموضوع (يدور حول التحلي بالمسؤولية الأخلاقية عند إطلاق الأحكام)
- 2 - التركيز على صفة "الحقيقي" وأبعادها الدلالية، وعلى تحديد طبيعة الأحكام المتخلية بهذه الصفة.
- 3 - ملابسات النص:

- أ - تفشي ظاهرة إطلاق الأحكام دون دراية أو روية أو أساس منطقي أو موضوعي.
- ب - النتائج السلبية: الفكرية والأخلاقية والاجتماعية جرّاء تفشي هذه الأحكام العشوائية السلبية.

البناء اللغوي:

- بين كيف ساهمت لفظة «مخضلا» في تجسيد الصورة الشعرية؟
- ما هي أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين الحال والتمييز؟
- قطع بضعة أسطر من الوحدة الأولى وبيّن:
- الزحافات والعلل التي طرأت على تفعيلة البحر.
- تنوع القافية وأثر ذلك في موسيقى الشعر.

ثانيا: الوضعية الإدماجية:

بمناسبة الاحتفال بذكرى أول نوفمبر طلب منك أن تساهم بكتابة ترجمة عن أحد أبطال الثورة الجزائرية مبرزاً أهم الصفات التي كان يتمتع بها أبطال الثورة موظفاً الحال والتمييز والتقسيم البديعي.

إحاطم موارد المتعلم وتفعيلها

أولا: دراسة سند شعري:

النص:

مولد الثورة الجزائرية

الفجر شَعَّ من هنا، وانتَحَتِ الغيومُ
وموكب النجومِ
دوامة حمراء في مغارة تحومُ
وهالة الإشعاع في الفضاءِ
مشاعل الدماءِ
مظلة الفداءِ
وانطلقَ النداءُ.
من ها هنا، وانطلقَ النداءُ
أقوى من الموتِ، ومن تجبّر البحرُ
أقسى من النارِ، ومن مجاعة البشرِ
مخضلا بالنور من مناجم القمرِ

وغرة السحر.

من ها هنا...، وانطلق الزئيرُ
كأنه البشيرُ...
سنطلعُ الفجرَ على جنائز الظلامِ..
ونصنعُ المجدَ على مذابح السلامِ..
ونخضبُ الترابَ بالصديدِ...
ومهجة الشهيد...
الأرضُ للأحرارِ، أرضُ موطني
الكبيرِ

علي الحلبي

الثورة الجزائرية في الشعر العراقي لعثمان سعدي

■ الأسئلة:

1 - البناء الفكري:

- ابحث في النص عن جملة المفردات التي تنتمي إلى مجال التحدي.
- ارصد ثلاث صور شعرية وبيّن أيها أحسن سبكا مع تعليل الإجابة.
- ما موقفك من القيم التي نادى بها الشاعر وأيها أقرب إلى نفسك؟
- اذكر أنواع الوصف التي استخدمها الشاعر وماهي وظائفها؟
- استخرج من النص قطعة وصفية تسيطر عليها الحركة.
- كيف تستدل من النص على أن الشاعر يتحدث عن الثورة الجزائرية؟

أثري رصيدي اللغوي

- في معاني الألفاظ :
خلجة : تحرك واضطراب في النفس، ثر : دافق وغزير، بكر : أول كل شيء، والشيء الذي لا
مثيل له، صاغه : صنعه على مثال معين.

- في الحقل المعجمي :
ابحث عن المعاني التي تنتمي إلى حقل القيم حسب ورودها في النص.

- في الحقل الدلالي :
ماهي دلالات الكلمات الآتية : الأبيكار ، البكر ، البكور ، البكر.
- استعن بكتاب التاريخ المدرسي وحدد أهم العوامل في نجاح الثورة الجزائرية.

اكتشف معطيات النص

- من المتكلم في هذا النص، ومن المتلقي؟
- ما هو زمان النص ومكانه المؤطر له؟
- ما موضوع النص؟ وما مضمونه الإجمالي؟
- ضمن أي لون من ألوان التعبير الشعري تصنف هذا النص؟ ماهي الأسس التي بنيت عليها استنتاجك؟
- إذا كان « العنوان » بنية دالة من بنيات النص فماذا فهمت من الإنسان الكبير؟
- ما الفرق بين زمن الكتابة وزمن القراءة؟
- الفضاء قسمان : 1 فضاء خارج نصي (الواقع)
- 2 فضاء عبر المتخيل الشعري.
- حدد الفضاءين وقدم أمثلة عن كل قسم.
- بين عنوان النص وبين مضمونه علاقة قوية، وضح ذلك بأمثلة من النص.

أناقش معطيات النص

- إذا كان الشعر رسماً قوامه الكلمات، إلى أي حد وفق الشاعر في رسم حقيقة الثورة الجزائرية؟
- لماذا يلح الشاعر على كلمات الإنسانية، السلام، الحياة، الغد...؟ وهل من المصادفة أن يجمع الشاعر بين الحب والحرب؟

٣٦

ينحني شوقاً إلى صوت المناجل
 ينحني للشمس للفجر إلى خلجة نائر
 ينحني شوقاً إلى قبلة طفلي وزغاريد وشاعر
 يا جراحني
 أوقفني التاريخ أنا حدثٌ ثرٌّ، وكونٌ لا يحسد
 يغرق التاريخ والكون يجرح يستجد
 فبلادي ثورة بكرٌ .. بأرضي بسماي بكاني تستبد
 يا أنا يا ثورتي ... يا أغاني طفلي ..
 أنا إنسان كبير ..

قال شعبي يوم وحدنا المصير
 أحبس السحب .. هنا بحر وأمطار سخية
 وربيع صاغة طفل لشعبي وصبيه ..
 أوقف اللحظة أنا لحظة كبرى غنية
 لم تزل تنثر في الكون حكايا وهدايا عربية
 أطفئ النيران أنا قلب بركان جريء للأساطيل العتيقة
 للطواغيت، لأضنام غبية ..
 أسكت الطير

فأنا خلجة الإنسان تشدو في عروق عربيته
 تعب الأعلام للشمس السخية ..
 يا رفيقي أنا إنسان صراع
 ملء كفي حزمة مصلوبة من عزمات وشراع
 وغصون وبقايا ذكريات وشعاع
 قبضتي هذي، سماء وتراب، وعصارات متاعي ..
 وقلبي ثورة تمتص معنى العاصفات
 توقظ الأرض بفأس ولهة
 وتعيد العطر كل العطر للزهر المدمى ... للحياة ..
 ثورة إنسان الغلات تسقي أمنياتي
 والربى والصبح من نبع الحياة ..
 باركيها يا جموعي يا فتاتي
 أنا إنسان حياتي.

النص الأميري الأول

الإنسان الكبير

محمد الصالح باوية

أتعرف على صاحب النص



ولد محمد الصالح باوية بـ "المغير" ولاية الوادي عام 1930 م، حصل على الشهادة في الطب في بلغراد في سنة 1969 م وشهادة الاختصاص في جراحة العظام بالجزائر في سنة 1979 م، عمل في عدة مستشفيات، ولم يمنعه اختصاصه العلمي من قرض الشعر، فكان فنانا رقيق المشاعر.

من أشهر دواوينه "أغنيات نضالية" الذي تغنى فيه بالقضايا الوطنية والقومية، مثلما نرى في هذا النص الذي يربط فيه بين قضية وطنه (الثورة الجزائرية) وقضية الوحدة بين مصر وسوريا في سنة 1958 م.

تقدم النص

يقول أحد الدارسين:

«إن المتتبع للحركة الشعرية ومواكبتها للثورة الجزائرية يخرج بنتيجة مفادها أن الكلمة هي الأخرى كانت تقاتل إلى جانب الرصاصة، وعليه فالشاعر كان من جنود هذه الأمة...»
تري إلى أي حد ينطبق هذا القول على النص الآتي؟

النص

قال شعبي يوم وحدنا المصير:

أنت إنسان كبير...

يا جراحي

أوقفني التاريخ أنا نبغ تاريخ جديد

يزرع الكون سلاماً وابتساماً وبطولات شهيد

من ضلوعي من دمي عبّر الجزائر

من خطي طفل جريء يحمل المدفع في أرض الجزائر

يا جراحي ..

في دمي كنز السنابل

34

المحور السادس

أستطيع بعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجمال اللغة لنصوص هذا المحور أن:

- أتوصل إلى معرفة قيم الثورة الجزائرية، وكيف تمثلها الشاعر العربي في قصائده.
- أستخلص القضايا الفنية في الشعر الحر (اللغة، الموسيقى، الصورة، الرمز)
- أحدد نمط النص وخصائصه.
- أتعرف على أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق، وعلى الفضلة وإعرابها، وعلى الهمزة الزائدة في أول الأمر، وأوظف ذلك في سياقات مختلفة.
- ألاحظ التطور في موسيقى الشعر الحر من خلال بحر الكامل وبحر الرمل وأتدرب على التغني بهما.
- أنتج نصوصاً في وضعيات ذات دلالة مشافهة وكتابة.

المشروع الثالث

موضوع المشروع:

تحضير تقصيصية تمثل المدارس الأدبية والأوروبية وأثرها في الأدب العربي، مع تدعيم كل مدرسة باللوحة الفنية المناسبة لها وبجملة من القصائد الأوروبية المترجمة إلى اللغة العربية وبقصائد عربية تجسد مظاهر تأثير هذه المدارس.

المصادر	المهام	مراحل الإنجاز
الموارد المعرفية: - التحكم في إنجاز تقصيصية - توظيف أنماط النصوص - السردية والوصفية والحجاجية - استثمار المعارف اللغوية والتاريخية التي تخدم الموضوع.	- جمع المراجع (كتب، مجلات، جرائد، صور...) - اختيار كل فوج مدرسة أدبية - جمع ما يتعلق بكل مدرسة من قصائد مترجمة وعربية - وصور الأعلام الممثلة لكل مدرسة. - تعيين المراجع	المرحلة الأولى: - مناقشة الموضوع وتحديد الهدف منه - تقسيم التلاميذ إلى أفواج - تحديد طريقة إنتاج التقصيصية وكيفية عرضها
الوسائل المادية - ورق - مراجع (كتب، مجلات، أنترنت) - صور - جهاز الإعلام الآلي	- انتقاء الصور والرسوم التشكيلية المناسبة التي يتم الاتفاق عليها. - ضبط النصوص مع التأكد من نسبتها إلى أصحابها. - تقديم عنوان مناسب للتقصيصية - مراجعة العمل المنجز: - من حيث طبيعة النصوص والمعارف المختارة، ومن حيث انسجامها وسلامتها من الأخطاء. - من حيث دلالة اللوحات الفنية وملاءمتها للمحتوى. - تسخير ما أمكن من وسائل العرض الجيد وتوظيفها.	المرحلة الثانية: - عرض الأفواج أعمالها - تنسيق الأعمال على مستوى كل فوج. - إحكام الصياغة النهائية
		المرحلة الثالثة: - الإخراج - التقييم

32

أيها الواقفون على عتبات البيوت !
 اخرجوا من صباحاتنا،
 نطمئن إلى أننا
 بِشَرِّ مثلكم !
 نجد الوقت للتسليه:
 نلعب النرد، أو نَتَصَفَّحُ أخبارنا
 في جرائد أمس الجريح، ونقرأ زاوية الحظ:
 في عام
 ألفين واثنين تبتسم الكاميرا
 لمواليد بُرج الحصار.

7

كلما جاءني الأمس، قلت له:
 ليس موعدنا اليوم، فَلَتَبَتِ عَدُ
 وتعال غدا !
 أَفَكُرُّ، من دون جدوى:
 بماذا يفكر من (هو مثلي) هناك
 على قمة التلّ، منذ ثلاثة آلاف عام،
 وفي هذه اللحظة العابرة؟
 فَتَوَجَّعَنِي الخاطرة
 وتنتعش الذاكرة

ديوان حالة حصار (بتصرف)

4

هنا، عند مرتفعات الدخان، على دَرَج البيت،
 لا وقت للوقت.
 نفعل ما يفعل الصاعدون إلى الله:
 نَنسَى الألم.
 الألم
 هو: أن لا تُعَلِّقَ سَيِّدَةُ البيت حَبْلَ الغسيل
 صباحاً، وأن تكتفي بنظافة هذا العَلَم.

5

لا صدى "هوميري" لشيء هنا.
 فالأساطير تطرق أبوابنا حين نحتاجها.
 لا صدى "هوميري" لشيء. هنا جنرال
 يُنْقَبُ عن دولة نائمه
 تحت أنقاض "طروادة" القادمة
 يقيس الجنود المسافة بين الوجود وبين العدم
 بمنظار دَبَابَةٍ ...
 نقيس المسافة ما بين أجسادنا والقذائف
 بالحاسة السادسة.

6

أيها الواقفون على العتبات ادخلوا،
 واشربوا معنا القهوة العربية
 فقد تشعرون بأنكم بشرٌ مثلنا.

أثري رصيدي اللغوي

- في الإعلام:

أيوب: من أنبياء الله، يضرب به المثل في الصبر. هوميرو: نسبة إلى هوميروس الشاعر الإغريقي القديم صاحب الإلياذة. طروادة: مدينة تركية قديمة قد اشتبك أهلها في حروب مع اليونان تغنى بها هوميروس في إلياذته.

النص الأميري الثاني

حالة حصار

محمود درويش



أتعرف على صاحب النص

محمود درويش شاعر فلسطيني ولد عام 1941م في قرية البروة (عكا). واصل دراسته الثانوية في كفر ياسين. عمل في الصحافة في العديد من البلدان العربية، حصل على عدة جوائز وأوسمة عربية وعالمية، ترجمت أعماله إلى أهم اللغات الحية. من دواوينه: عاشق من فلسطين، حصار لمدائح البحر.

تقديم النص

قد يُعبّر كل عربي عن قضية فلسطين، ويُبدع ولكن من ذا الذي يعبر عنها أفضل من أبنائها الذين عايشوا مأساتها بعمق؟

النص

1 هنا، عند مُنحدرات التلال، أمام الغروب
وفُوهة الوقت
قرب بساتين مقطوعة الظل،
نفعل ما يفعل السُجناء،
وما يفعل العاطلون عن العمل
نربّي الأمل
بلاداً على أهبة الفجر. صرنا أقل ذكاءً
لأننا نُحملك في ساعة النصر
لا ليل في ليلنا المتلائي بالمدفعية
أعداؤنا (يسهرون) وأعداؤنا يشعلون لنا النور
في حلقة الأقبية

2 هنا، بعد أشعار "أيوب" لم ننتظر أحداً
سيتمتد هذا الحصار إلى أن نُعلم أعداءنا

نماذج من شعرنا الجاهلي
السماء رصاصية في الضحى
برتقالية في الليالي، وأما القلوب
فظلت حيادية مثل ورد السياج

3 هنا، لا أنا
هنا، يتذكر آدم صلّاله ...
يقول على حافة الموت:
(لم يبق بي موطئ للخسارة)
حرّاً أنا قرب حريتي. وغدي في يدي
سوف أدخل عما قليل حياتي،
وأولد حرّاً بلا أبوين،
وأختار لاسمي حروفاً من اللازورد ...
في الحصار، تكون الحياة هي الوقت
بين تذكر أولها
ونسيان آخرها.

30

فالماء يبقى دائما في باطن الصخور
هَزَمْتُمُ الجيوش .. إلا أَنْكُمْ لم تهزِمُوا الشعور
قطعتُمُ الأشجار من رؤوسها .. وظَلَّتِ الجذور

3
لن تستريحوا مَعَنَا ..
كل قتيل عندنا
يموت آلافًا من المرات ..

4
ما بيننا .. وبينكم .. لا ينتهي بَعَامُ
لا ينتهي بخمسة .. أو عشرة .. ولا بِأَلْفِ عَامُ
طويلةُ معاركِ التحريرِ كالصبيامِ
ونحن باقونَ على صدوركم ..
كالنَّقْشِ فِي الرُّخَامِ ..

يا آلَ إسرائيلَ .. لا يأخذكم الغُرُورُ
عقاربُ الساعةِ إن توقفتُ، لابدَّ أن تدورَ ..
إن اغتصابَ الأرضَ لا يُخيفُنَا
فالريش قد يسقطُ عن أجنحةِ النَّسُورِ
والعطش الطويل لا يخيفنا

الأعمال السياسية الكاملة (بتصرف)

أشري رصيدي اللغوي

- في معاني الألفاظ:

مشرّشون: شديدو الالتصاق، المرقوق: المدهون، آذار: مارس، نيسان: أبريل.

- في الحقل المعجمي:

عين الكلمات الدالة على المفاهيم السياسية في النص.

- في الحقل الدلالي:

عد إلى بعض المعاجم وبيّن معاني كلمة: عتيق

اكتشف معطيات النص

- إلى من يتوجه الشاعر بالخطاب؟

- نبرة التحدي ظاهرة في النص. فيم تتمثل؟

- سجّل الشاعر حقيقةً تاريخية، ما هي؟

- سجل الشاعر حقيقةً سياسية، ما هي؟

- أين يظهر في النص أن فلسطين مهبط الأديان السماوية؟

- هل الشاعر ساخط على إسرائيل وحدها؟ وضح.

النص الأميري الأول

منشورات فدائية

نزار قباني



أتعرف على صاحب النص

نزار قباني (1923/1998) شاعر سوري نشأ في ثراء وترف. ورث الحس الفني عن عمه أبي خليل القباني المعروف في عالم الفن والتأليف. درس الحقوق، وعمل في السلك الدبلوماسي. كتب أول قصيدة وهو في السادسة عشرة. يُلقب بشاعر المرأة. وهو أيضاً شاعر الوطن والقومية. وله في ذلك قصائد أحدثت ضجة، منها قصيدة: خبز وحشيش وقمر.

تقديم النص

تكتسي قضية فلسطين طابعا خاصا في السياسة الدولية، وفي نفس كل عربي. ما الذي جعلها كذلك؟ إليك موقف نزار قباني من هذه القضية.

النص

1

لَنْ تَجْعَلُوا مِنْ شَعْبِنَا
شَعْبَ هَنُودٍ حُمْرٍ ..
فَنَحْنُ بَاقُونَ هُنَا ..
في هذه الأرض التي تلبس في مِعْصِمِهَا
إِسْوَارَةً مِنْ زَهْرٍ
فهذه بلادنا ..
فيها وَجَدْنَا مِنْذُ فَجْرِ الْعُمُرِ
فيها لعبنا، وعشقنا، وكتبنا الشعرَ
مُشْرِشُونَ نَحْنُ فِي خِلْجَانِهَا
مثل حشيش البحر ..
مُشْرِشُونَ نحن في تاريخها
في خبزها المَرْقُوقِ، في زيتونها
في قمحها المَصْفَرِّ

2

مُشْرِشُونَ نحن في وجدانها
باقون في آذارها
باقون في نَيْسَانِهَا
باقون كالحفر على صُلْبَانِهَا
باقون في نَبِيِّهَا الكريم، في قرآنها ..
وفي الوصايا العَشْرِ
لا تسكروا بالنصر ..
إِذَا قَتَلْتُمْ خَالِدًا .. فسوف يأتي عَمْرُو
وَإِنْ سَحَقْتُمْ وَرْدَةً ..
فسوف يبقى العطرُ
المسجد الأقصى شهيدٌ جديدٌ
نضيفُهُ إلى الحساب العتيق
وليست النار، وليس الحريقُ
سوى قناديل تضيء الطريقَ

٢٨

فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن

فاعلاتن فاعلاتن

ويمضي على هذا النسق، حرا في اختيار عدد التفعيلات في الشطر الواحد، غير خارج على القانون العروضي لبحر الرمل، جاريا على السنن الشعرية التي أطاعها الشاعر العربي منذ الجاهلية حتى يومنا هذا.

والواقع أن نظم الشعر الحر، بالبحور الصافية، أيسر على الشاعر من نظمه بالبحور الممزوجة، لأن وحدة التفعيلة هناك تضمن حرية أكبر، وموسيقى أيسر فضلا عن أنها لا تتعب الشاعر في الالتفات إلى تفعيلة معينة لا بد من مجيئها منفردة في خاتمة كل شطر.

بحور الشعر الحر وتشكيلاته:

يجوز نظم الشعر الحر من نوعين من البحور الستة عشر التي وردت في العروض العربي هما:
أ- البحور الصافية: وهي التي يتألف شطرها من تكرار تفعيلة واحدة ست مرات وهذه هي:

الكامل، شطره (متفاععلن متفاععلن متفاععلن)

الرمل، شطره (فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن)

الهمز، شطره (مفاعيلن مفاعيلن)

الرجز، شطره (مستفعلن مستفعلن مستفعلن)

ومن البحور الصافية بحران اثنان يتألف كل شطر فيهما من أربع تفعيلات وهما:

المتقارب، شطره (فعولن فعولن فعولن فعولن)

المتدارك، شطره (فاعلن فاعلن فاعلن فاعلن)

أو (فعلن فعلن فعلن فعلن)

وينبغي لنا أن نضيف هنا وزن (مجزوء الوافر) (مفاعلتن مفاعلتن) فإنه من البحور الصافية وشطره تفعيلتان.

ب- البحور الممزوجة: وهي التي يتألف الشطر فيها من أكثر من تفعيلة واحدة على أن تتكرر إحدى التفعيلات. وهما بحران اثنان:

السريع، شطره (مستفعلن مستفعلن فاعلن)

الوافر، شطره (مفاعلتن مفاعلتن فعولن)

وأما البحور الأخرى التي لم نتعرض لها، كالطويل والمديد والبسيط والمنسرح، فهي لا تصلح للشعر الحر على الإطلاق، لأنها ذات تفعيلات متنوعة لا تكرر فيها. وإنما يصح الشعر الحر في البحور التي كان التكرار قياسيا في تفعيلاتها كلها أو بعضها.

قضايا الشعر العربي المعاصر (بتصرف)

نص تهدي

بداية الشعر الحر وظروفه

نازك الملائكة

البداية:

كانت بداية حركة الشعر الحر سنة 1947م، في العراق، ومن العراق، بل من بغداد نفسها، زحفت هذه الحركة وامتدت حتى غمرت الوطن العربي كله وكادت، بسبب تطرف الذين استجابوا لها، تجرف أساليب شعرنا العربي الأخرى جميعاً.

وكانت أول قصيدة حرة الوزن تُنشر قصيدتي المعنونة «الكوليرا»، وهي من الوزن المتدارك (الخبب).

... ثم صدر في بغداد ديوان بدر شاكر السياب (أزهار ذابلة) وفيه قصيدة حرة الوزن له من بحر الرمل عنوانها (هل كان حبا)، وقد علق عليها في الحاشية بأنها من «الشعر المختلف الأوزان والقوافي»...

وفي صيف سنة 1949 صدر ديواني (شظايا ورماد) وقد ضمنته مجموعة من القصائد الحرة... وما كاد هذا الديوان يظهر حتى قامت له ضجة شديدة في صحف العراق، وأثيرت حوله مناقشات حامية في الأوساط الأدبية في بغداد. وكان كثير من المعلقين ساخطين ساخرين يتنبأون للدعوة كلها بالفشل الأكيد. غير أن استجابة الجمهور الكبير كانت تحدث في صمت وخفاء خلال ذلك، فما كادت الأشهر العصبية الأولى من ثورة الصحف والأوساط تنصرم حتى بدأت تظهر قصائد حرة الوزن ينظمها شعراء يافعون في العراق ويبعثون بها إلى الصحف. وبدأت الدعوة تنمو وتتسع.

وفي آذار 1950 صدر في بيروت ديوان أول لشاعر عراقي جديد هو عبد الوهاب البياتي وكان عنوانه (ملائكة وشياطين) وفيه قصائد حرة الوزن. تلا ذلك ديوان (المساء الأخير) لشاذل طاقة في صيف، 1950 ثم صدر (أساطير) لبدر شاكر السياب في أيلول 1950، وتالت بعد ذلك الدواوين، وراحت دعوة الشعر الحر تتخذ مظهرها أقوى حتى راح بعض الشعراء يهجرون أسلوب الشطرين هجراً قاطعاً ليستعملوا الأسلوب الجديد...

تفعيلات الشعر الحر:

أساس الوزن في الشعر الحر أنه يقوم على وحدة التفعيلة. والمعنى البسيط الواضح لهذا الحكم أن الحرية في تنويع عدد التفعيلات، أو أطوال الأشرطة تشترط بدءاً أن تكون التفعيلات في الأشرطة متشابهة تمام التشابه، فيكتب الشاعر، من بحر الرمل ذي التفعيلة الواحدة المكررة، أشرطة تجري على هذا النسق مثلاً:

فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن

فاعلاتن فاعلاتن

فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن

فاعلاتن

المحور الخامس

أستطيع بعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجمال اللغة في نصوص هذا المحور أن:

- أقف على انشغال الشعراء المعاصرين بقضية فلسطين، وكذا حس المواطنة ونزعتها لديهم.
- أتعرف على الجمل التي لا محل لها من الإعراب، والخبر وأنواعه، وإعراب المسند والمسند إليه وأوظفها.
- أصنف النص حسب غط كتابته.
- أتعرف على بحر الرجز وبحر المتقارب في الشعر الحر.
- أتدرب على إنتاج نصوص في وضعيات ذات دلالة مشافهة وكتابة.

كتابة مقال نقدي وصفي عن الأدب المهجري

أسهم الأدب المهجري في ميلاد أدب عربي متميز، تطبعه نزعة تجديدية تحمل في طياتها ثورة على التقليد وبعدا إنسانيا وحنينا إلى الأوطان، وقيما أخرى.

- اكتب مقالا أدبيا تحلل فيه هذا الرأي مبرزاً مختلف مظاهر التجديد وأسبابه وعوامله لدى الأدباء المهجريين ذاكراً أشهر الأعلام وآثارهم ونشاطاتهم الأدبية التي جسدت شتى أفكارهم ومبادئهم.

مراحل الإنجاز:

- ضع تصميماً للموضوع انطلاقاً من المعطيات الواردة في نصه:
- ابن شبكة تقييم واحتكم إليها عند الفراغ من كتابة الموضوع.
- حرر الموضوع.

2 - في مجال البلاغة

الكناية وبلانها

- تأمل قول الشاعر:
- قومٌ إذا قعدوا في منصب شمشوا ناسين كم قَرَعُوا باباً وكم رَكَعُوا
- أراد الشاعر أن يصف القوم الذين يغترون بالمناصب بأنهم يتنكرون لماضيهم، فما الذي ينسأ هؤلاء عادة؟
- هل صرح الشاعر باللفظ المراد؟
- لا شك أنه عدل عن التصريح بهاتين الصفتين باللفظ الموضوع لهما، إذ يلزم «كثرة قرع الأبواب» مد اليد للآخرين طلباً للمساعدة، ويلزم «كثرة الركوع التذلل للآخرين»، وهما الصفتان اللتان أراد الشاعر إطلاقهما على هذا الصنف من الناس.
- تمنع الأمثلة الآتية:
- قال تعالى: ﴿وَالسَّمَاوَاتُ مَطْوِيَّاتٌ بِيَمِينِهِ﴾ (الزمر: 64).
- قال الشاعر: اليمن يتبع ظله والمجد يمشي في ركابه
- وقال أبو نواس:
- فلما شربناها ودب دبيبها إلى موطن الأسرار قلت لها قفي
- ففي الآية الكريمة كناية عن تمام القدرة وقوة التمكن.
- وفي المثال الثاني كناية يقصد بها النسبة
- وفي قول أبي نواس كناية لم يرد بها لا صفة ولا نسبة، حيث كان المكنى عنه موصوفاً لأن «موطن الأسرار» هو القلب.
- وبناءً على ما سلف يتضح لنا أن الكناية باعتبار المكنى عنه ثلاثة أقسام:
- أ - كناية عن صفة.
- ب - كناية عن موصوف.
- ج - كناية عن نسبة.
- ما سر بلاغة الكناية؟
- بتأمل الأمثلة السابقة وغيرها تلاحظ أن الكناية:
- تعطيك حقيقة مسحوبة بدليلها. (بيت أبي نواس)
- تعرض عليك قضية وفي طيها برهانها. (من لا يحركهم...)
- تضع لك المعاني في صور محسوسة. (الآية الكريمة)
- وحاصل الأمر أنها تصور لك المعاني تصويراً مرئياً (مادياً) ترتاح له النفس.

23

- ما المعنى الذي تحمله «إذا» في كل مثال؟
- ما الحرف الذي اتصل بـ «إذا» في الجملة الأولى؟
- وماذا وليها؟ اسم أم فعل؟ وما علامته الإعرابية؟
- انتقل إلى «إذ» وتمعن في الأمثلة الآتية:
- كلمت جاري إذ كان نازلاً من بيته
- نصحتك وكنت حينئذ شارد الذهن.

﴿وإذ قالت الملائكة يا مريم إن الله اصطفاك...﴾ (آل عمران: 42)

﴿وإذ كثر في الكتاب إبراهيم إنه كان صديقاً نبياً إذ قال لأبيه...﴾ (مريم: 41)

- لعلك تبين أن وظائفها مختلفة من جملة إلى أخرى وإن احتملت كلها معنى الظرفية، ولعلك لاحظت أيضاً أن «إذ» في الجملة الثانية موصولة بـ «حين»، التي تعرب ظرف زمان وهو مضاف، و«إذ» ظرف زمان مضاف إليه مبني على السكون المقدر لاشتغال المحل بتنوين العوض، فالتنوين في «إذ» هنا هو تنوين عوض ناب عن جملة محذوفة لتفادي التكرار، وتستعمل «حينئذ» إذا بوعد بين الوقتين.
- تأمل الآن العبارات الآتية:

بينما كنا نائمين إذ رنَّ الهاتف.

كافأت المجتهد إذ نجح.

- ما المعنى الذي أفادته «إذ» في كل مثال؟
- بتحديدك معنيها، هل أدركت عدم عملها؟
- اقرأ الجمل الآتية وتأمل «إذا»؛ «إذن» ثم استنتج:
- أ - للمتعلمين أستاذٌ يُعلِّمهم إذا يَمُرُّهم على الفهم (أو) مرَّهم على الفهم.
- ب - لو تناصح الأخلاء إذا تناصحنا

ج - إذن تنجح (جواباً لمن قال لك: سأجتهد في دراستي)

ففي المثال أ: «جواب»، وفي المثال ب: «تقوية وتوكيد»، وفي المثال ج: «جواب» يتضمن جزاء في المستقبل مما استلزم النصب.

فائدة:

- إذا فصل بين إذن ومعمولها بالقسم عملت النصب
- إذا سُبقت بالواو أو الفاء العاطفتين جاز إعمالها وإهمالها.

الرسالة

استثمر موارد النص

1 - في مجال قواعد اللغة

إِذَا، إِذَا، إِذَا، حِينَئِذٍ

- تأمل الجمل الآتية الواردة في النص:

وإذا بصرت به بصرت بأشمط،

إذا نزل البلاء بصاحبي دافعت عنه بناجدي وبمخليبي،

إذا أساء إلي لم أتعجب،

فإذا رأيته فكما ترى ...

- ما دلالة «إذا» في الأمثلة المذكورة؟ ما المعنى الآخر الذي تضمنته؟ وبم تعلق؟

علام دخلت؟

- بإجابتك عن هذه الأسئلة تهتدي إلى ما يأتي:

إنها ظرف لما يُستقبل من الزمان (الفعل بعدها ماض غالبا أو مضارع) متضمن معنى الشرط، متعلق بجوابه ... وهو مضاف

- تفحص الأمثلة الآتية:

وإذا المنية أنشبت أظفارها ألفيت كل تميمة لا تنفع

وإذا أنت أكرمت الكريم ملكته

إذا المعلم كان حاضرا أتيت

- لاشك في أن «إذا» في الأمثلة المذكورة كلها ظرفية، لكن هل دخلت في كل الحالات

على فعل؟ الجواب: لا؛ وعليه وجب تقدير فعل محذوف يفسره الفعل المذكور في

الجملة حتى يتسنى إعراب الاسم الذي يليه.

فالمنية مثلا فاعل لفعل محذوف يفسره الفعل المذكور «أنشبت»، و«المعلم» اسم لناسخ

يفسره الناسخ المذكور «كان»، والجملة من الفعل المحذوف وما بعده في محل جر مضاف

إليه؛ فكيف نعرب «أنت»؟ وقد اتصل بالفعل المذكور بعده ضمير؛ يعرب توكيدا لفظيا

للضمير المتصل بالفعل المحذوف المفسر بالمذكور «أكرمت».

- تأمل ما يأتي:

دخلت المدينة فإذا المؤذن ينادي إلى الصلاة.

استكتمته السر إذا طلبت منه أن يستتره



أستطيع بعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجمال اللغة لنصوص هذا المحور أن:

- أستنتج بعض مظاهر التجديد في الشعر العربي الحديث.
- أكتشف النزعة الإنسانية في شعر المهجريين.
- أتبين مفهوم الوحدة العضوية في القصيدة العربية الحديثة.
- أحدد نمط النص وأتعرّف على أهم خصائصه.
- أدرك أهمية توظيف «إذ وإذا وإذن وحينئذ» وأميّز بين مختلف معانيها.
- أميّز بين وظائف الجمل التي لها محل من الإعراب وأتمكّن من استعمالها.
- أتدرّب على التعبير بالكناية بمختلف أنواعها.

المشروع الثاني

٩٥

موضوع المشروع:

إعداد إضبارة عن عوامل النهضة العربية ومظاهرها وأهم أعلامها

الموارد	الأعمال المنجزة	مراحل الإنجاز
الموارد المعرفية :	- ذكر مبررات وأهداف اختيار الموضوع.	مرحلة الإعداد
- تنمية روح العمل الجماعي.	- التفويج وتوزيع المهام بين أعضاء الفوج.	
- غرس روح البحث والدربة عليه	- منهجية البحث عن المراجع	
- التحكم في كيفية استعمال المراجع والاستفادة منها.	- جمع النصوص والمراجع وتبويبها.	مرحلة الإنجاز
- توظيف المكتسبات الأدبية.	- تبويب محتويات الموضوع.	
- توظيف المكتسبات اللغوية.	- إعداد ملفات خاصة بكل عنصر من عناصر الموضوع.	
	- بناء شبكة تقييم	
	- كتابة مسودة المشروع.	
	- عرض تقارير وأعمال كل عضو.	مرحلة العرض الأولى
	- الربط بين العناصر وتنسيق الأعمال	
	- التصحيح ووضع الصياغة النهائية	
الموارد المادية :	- قيام مقرر الفوج بعرض العمل.	مرحلة العرض النهائي والتقييم
- أوراق للتسويد	- مناقشة أعمال كل فوج.	
- أوراق للتبييض	- انتقاء أحسن الأعمال لتزويد المكتبة بها .	
- صور الأعلام		
- كمبيوتر - أنترنت		
- أقراص مضغوطة		
- أقلام		
- المراجع التاريخية والأدبية		
- كتب تاريخ الأدب العربي الحديث.		

٢٥

2 - البناء اللغوي :

- في الأبيات 2، 3، 4، 5 علاقة منطقية بين الجمل. بين هذه العلاقة، والأداة أو الأدوات التي حققتها، وأثر ذلك في المعنى وتبيان الحالة الشعورية للشاعر.
- أدت التشبيهات في النص وظيفتين: جمالية ومعنوية. بين ذلك مستشهدا بمثالين من النص.
- أترى أن لموسيقى القصيدة -وزنا وقافية- علاقة بالمضمون والحالة النفسية للشاعر أم هي نتيجة لمحاكاة القصيدة القديمة؟ علل إجابتك من خلال التحليل العروضي لأحد الأبيات

ثانيا: الوضعية الإدماجية:

الوضعية الأولى :

- وأنت في بلاد الغربة، اكتب نصا أدبيا - بين 220 و250 كلمة - تعبر فيه عن مشاعرك نحو وطنك وأهلك واصفًا حالتك الشعورية وعواطفك وأملك في العودة، موظفا مكتسباتك المعجمية والنحوية والبلاغية التي تحتاج إليها.

الوضعية الثانية:

- الحنين إلى الأوطان والأحبة أهم مضامين شعر المنفى.
- تناول هذا الموضوع بالدراسة مبينا:
- عوامل وملابس هجرة الشعراء.
- علاقة المنفى بشعر الحنين إلى الأوطان.
- مظاهر شعر الحنين إلى الأوطان مع تحليلها فكريا وعاطفيا وأسلوبيا.

أستثمر موارد النص

1 - في مجال قواعد اللغة

نون الوقاية

- ماهي نون الوقاية؟ ماهي وظيفتها : أهي نحوية، صرفية أم لسانية؟ مم تقي؟
- لمعرفة ذلك عد إلى النص وتأمل الجملتين:
- ... على اسم الله تكفلنا.
- ... أي هوى الأمين شاجينا؟
- حوّل « تكفلنا »، « شاجينا » من ضمير المتكلمين إلى ضمير المتكلم المفرد.
- حدّد عناصر الجملتين .. ما الذي يحول بين الفعل تكفل واسم الفاعل شاجي وبين ياء المتكلم؟ .. حاول قراءة الجملتين دون نطق النون .. هل تستطيع؟
- فماهي نون الوقاية وما وظيفتها؟
- نون الوقاية توضع لوقاية اللسان من استحالة الجمع بين الكلمة المضافة إلى ياء المتكلم وبين هذه الياء. وعليه فوظيفتها لسانية.

2 - في مجال البلاغة

بلاغة التشبيه

- عرفت - فيما سبق - التشبيه وأقسامه والآن بقي لك أن تعرف أثر التشبيه وبلاغته، ولماذا دأب الأدباء على استعماله؟
- تأمل قول الشاعر:
- لكن مضر عَيْنٌ على الخلد ، لم نخل من روح يراوحنا، كأم موسى ..،
- انزل كما نزل الطل الرياحينا
- حلل التشبيهات الواردة في الأمثلة.
- تأمل المشبه به في هذه الأمثلة. ماذا أضاف للمعنى؟ وماذا يثير فيك؟ لماذا؟
- فأين تكمن بلاغة التشبيه؟

أستنتج :

- التشبيه هو أن يشبه الخفي غير المعتاد بالظاهر المعتاد وهذا يؤدي إلى إيضاح المعنى وبيان المراد فيزيد المعنى وضوحا ويكسبه تأكيداً.
- وهو يؤثر في النفس ويحركها ويمكن المعنى من القلب بنقله من العقل إلى الإحساس فيزول الشك والريب.
- ومن أسباب بلاغته -أيضا- هو التماس شَبِّهٍ للشيء في غير جنسه وشكله فيكون له موقع لدى المتلقي لا يهز ولا يتحرك.

إحاطة موارد التعلم وتفعيلها

أولاً: دراسة سند شعري:

- 1 - اختلاف النهار والليل يُنسى
 - 2 - وسلا مصر: هل سلا القلب عنها
 - 3 - كلما مرت الليالي عليه
 - 4 - مُستطارٌ إذا البواخر رُنْتُ
 - 5 - راهبٌ في الضلوع للشفن فطن
 - 6 - يا ابنة اليمِّ، ما أبوك بخيلٌ
 - 7 - أحرامٌ على بلبله الدَّو
 - 8 - نفسي مرَّجلٌ، وقلبي شرَّاعٌ
 - 9 - وطني لو شُغلتُ بالخلد عنه
 - 10 - وهفا بالفؤاد في سلسبيل
 - 11 - شهد الله، لم يغب عن جفوني
- أحمد شوقي (الشوقيات)

■ الأسئلة:

1 - البناء الفكري:

- ما العلاقة بين موضوع النص والحالة السياسية والاجتماعية التي يعيشها الشاعر في هذه المرحلة من حياته؟
- قسم النص إلى أجزاء باعتبار الأفكار.
- لخص مضمون كل جزء من النص. هل ترى بين هذه الأجزاء انسجاماً؟ علل إجابتك.
- بعض الأبيات تم حذفها للاختصار. هل أثر الحذف واضح؟ ماذا تستنتج؟
- شوقي شاعر معجب بفحول الشعراء القدامى إلى حد المحاكاة. هل ترى في هذا النص ما يدل على ذلك؟ علل مستشهداً.
- علاقة الشاعر قوية بوطنه. ما القرائن الدالة على ذلك؟

استثمر موارد النص

1 - في مجال قواعد اللغة

المضاف إلى ياء المتكلم

- ما الذي يحدث للكلمة المضافة إلى ياء المتكلم من حيث حركة إعرابها؟ وكيف تتمكن من معرفة هذه العلامة؟ عد إلى النص وتأمل هذه الجمل:
... أبقى الهوى من مهجتي ..
... رعت كبدي.
... لهم ودي وإشفاقي
- ما إعراب «مهجة - كبد - ود - إشفاق»؟ فما العلامة الإعرابية الظاهرة في آخرها؟
هل هي أصلية؟ فما العلامات الأصلية إذا؟ وماذا تستنتج؟
إذا أضيف الاسم إلى ياء المتكلم فإن علامة إعرابه الأصلية لا تظهر إلا في حالة الجر وتعوض بالكسرة لتجانسها مع الياء في النطق. وتقدير العلامة الأصلية لأجل المناسبة.

2 - في مجال البلاغة

بلاغة المجاز العقلي والمرسل

- سبق لك أن عرفت المجازين العقلي والمرسل لكن هل عرفت الآثار البلاغية لكل منهما؟
تأمل قول البارودي:
.. لا عدتك سماء ذات إغداق
وإن مررت على المقياس فأهد له مني تحية..
- هل إلحاق الفعل عدا بالسماء واقعي أم مجازي؟
- فمن هو الفاعل الحقيقي؟ ما علاقته بالسماء؟
- ما أثر ذلك جماليا ومعنويا؟
- هل مقصود إهداء التحية هو حي «المقياس» أم أهله الذين يقطنونه؟
- فما العلاقة بينهما؟
- أين وجه البلاغة في هذا المجاز المرسل؟
- أستنتج: إذا كان المجاز العقلي هو إسناد الفعل إلى غير فاعله الحقيقي لوجود علاقة بينه وبين الفاعل الحقيقي كالمكان والزمان والمفعولية والفاعلية، وإذا كان المجاز المرسل هو استعمال اللفظة في غير ما وضعت له لوجود علاقة بينهما كالحلية والحالية والسببية والمسببية...
- فإن بلاغتهما تكمن في إشغال ذهن المتلقي بالبحث والتأمل وإثارة الفضول فيشير ذلك فيه الإعجاب والدهشة ومتعة الاكتشاف والإحساس بجمال البلاغة.

المحور الثالث

أستطيع بعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجماليات اللغة لنصوص هذا المحور أن:

- أستنتج خصائص شعر المنفى لدى الشعراء الرواد في العصر الحديث (البارودي وشوقي نموذجاً)
- أعلل التوجه الفني لدى الشعراء في هذه المرحلة.
- أصنف النصوص حسب أنماط كتابتها.
- أتعرف على نون الوقاية والمضاف إلى ياء المتكلم، وبلاغة التشبيه والمجاز العقلي واللغوي وأوظفها.
- أدمج تعلماتي في التدرب على إنتاج نصوص في وضعيات ذات دلالة في التعبير الشفوي والكتابي.

١١١

- تأمل الجملة الآتية: « أننى لك بمساجلتي ومقاومتي في الفخر ومنافرتي » هل تجد فرقا بين الحجاج والسجال؟ وضح.
- قارن بين الحجج التي قدمها الكاتب على لسان القلم، وبين الحجج التي أتى بها على لسان السيف، إلى أي جانب تقف ولماذا؟
- اتخذ الكاتب أسلوب السجع دعامة أخرى للتأثير في الخصم، قدم أمثلة من النص تبين من خلالها الغاية من السجع.

2 - البناء اللغوي:

- تكرر حرف العطف « ف » في النص، ما هي دلالاته المختلفة؟ وكيف ساهم في بناء النص واتساقه؟
- ورد حرف الجر « الباء » في النص بعدة معان، اذكرها مدعما إجابتك بأمثلة أخرى.
- استخدم الكاتب الحوار في أبسط مستوياته، وضح ذلك، حدد سمات هذا الحوار.
- أعد صوغ الفقرة الأولى على أساس التقسيم البديعي، ومعاني حروف العطف.

ثانيا: الوضعية الإدماجية:

طلب منك في إحدى المسابقات الثقافية التي تنظمها إدارة الثانوية أن تجري مناظرة بين الكتاب وجهاز الإعلام الآلي.

بين النمط الذي تعتمده في هذه المناظرة موظفا ما يناسب ذلك من زاد معرفي، مراعيًا أسلوب الجمع البديعي.

إحطام موارد المتعلم وتفعيلها

أولاً: دراسة سند نشري:

النص:

قال القلم للسيف: فررت من الشريعة وعدلها، وعولت على الطبيعة وجهلها، فافتخرت بحيفك وعدوانك، واعتمدت في الفضل على تعديك وطغيانك، فملت إلى الظلم الذي هو إليك أقرب، وغلب عليك طبعك في الجور والطبع أغلب، فلا فتنة إلا وأنت أساسها، ولا غارة إلا وأنت رأسها، ولا شر إلا وأنت فاتح بابه ولا حرب إلا وأنت واصل أسبابه تؤكد مواقع الجفاء، وتكدر أوقات الصفاء، وتؤثر القساوة وتوتر العداوة.

أما أنا فالحق مذهبي، والصدق مركبي، والعدل شيمتي، وحلية الفضل زينتي، إن حكمت أقسطن، وإن استحضت حفظت، وما قرطت، ولا أفشي سرا يريد صاحبه كتمه، ولا أكتنم علماً يبتغي متعلمه علمه، أدير في القرطاس كاسات خمري، فأزري بالمزامير وأهزأ بالمزاهر وأنفث فيه سحر بياني، فألعب بالألباب، وأستجلب الخواطر، وأنفذ جيوش سطوري على بعد فأهزم العساكر:

فلکم یفل الجیش وهو عرمرم والبيض ما سلت من الأغمد

فقال السيف: أطلت الغيبة وجلت بالخيبة، وسكت ألفاً ونطقت خلفاً.

السيف أصدق أنباء من الكتب في حده الحد بين الجد واللعب

إن نجادي حلية للعواتق، ومصاحبتي آمنة من البوائق، ما تقلدني عاتق إلا بات عزيزاً، ولا توسدني ساعد إلا كنت له حرزاً حريزاً... لم أزل للنصر مفتاحاً وللظلام مصباحاً، وللعرز قائدًا وللعداة ذائداً. فأني لك بمساجلتي ومقاومتي في الفخر ومنافرتي، مع عرزي جسمك، ونحافة بدنك، وإسراع تلفك، وقصر زمنك، وبخس أثمانك... وما أنت عليه من جاري دمك، وضيق ذرعك، وتفرق جمعك، وقصر باعك، وقلة أتباعك.

أبو العباس القلقشندي (صبح الأعشى)

■ الأسئلة:

1 - البناء الفكري:

- صنف القيم الواردة في النص إلى حقلين دلاليين، وبين مجال كل حقل.
- اربص نوع الحجاج المستعمل في النص واستخرج أهم القرائن اللغوية المساعدة على الاستدلال.



R1

المعاني الفرعية :

- التبعية: كما وردت في الآية القرآنية السابقة
- المقابلة: مثل أين العالم من الجاهل؟
- البدل: مثل:
- « أترضى من العيش الرشيد وعيشة مع الملا الأعلى بعيش البهيمة ».
- إلى: معناها الأصلي: انتهاء الغاية الزمانية أو المكانية.

المعاني الفرعية :

- التبيينية لفاعلية مجرورها بعد تعجب أو اسم تفصيل مثل: ما أبغض الكذب إلي.
- عن: معناها الأصلي: المجاوزة الحقيقية أو المجازية.

المعاني الفرعية :

- بمعنى بعد مثل: قوله تعالى: ﴿ قال عما قليل ليصبحن نادمين ﴾ (المؤمنون: 40).
- بمعنى الباء مثل: ﴿ وما ينطق عن الهوى إن هو إلا وحي يوحى ﴾ (النجم: 3، 4).
- على: معناها الأصلي: الاستعلاء حقيقة أو مجازا.

المعاني الفرعية :

- بمعنى التعليل مثل: قصدك على أنك كريم
- المصاحبة مثل: غفرت له ذنبه على جوره
- الاستدراك مثل: لا يدخل الجنة لسوء عمله على أنه لا يئأس من رحمة الله.
- في: معناها الأصلي: الظرفية حقيقية أو مجازية

المعاني الفرعية :

- بمعنى المصاحبة مثل: جاء القائد في موكبه
- بمعنى التعليل مثل: أتعاديني في ذنب بسيط
- رُبّ: معناها التقليل وشرطها أن تكون في صدر الكلام ويكون اسمها اسما ظاهرا نكرة.

المعاني الفرعية :

- بمعنى التكثير مثل: ربّ كاسية في الدنيا عارية في الآخرة.
- أحكام رُبّ - إذا لحقت رب « ما » الكافة يبطل عملها غالبا.

استثمر موارد النص

1 - في مجال قواعد اللغة

معاني حروف الجر

جاء في النص :

«وأما القمر فهو كوكب مكانه الطبيعي الفلك الأسفل، من شأنه أن يقبل النور من الشمس على أشكال مختلفة، ولونه الداني إلى السواد يبقى في كل برج ليلتين وثلاث ليلا، ويقطع جميع الفلك في شهر، وهو أصغر الكواكب فلكا وأسرعها سيرا. وزعموا أن جرم القمر جزء من تسعة وثلاثين جزءا وربع جزء من جرم الأرض، ودورة القمر أربعمئة واثنان وخمسون ميلا بالتقريب، وهذا ما وصل إليه آراء الحكماء بحكم المقدمات الحسابية»

- اقرأ هذا المقتطف واستخرج ما فيه من حروف الجر.
- تعلمت أن الاسم يجرفي موضعين، ما هما؟
- إن الحروف نوعان: حروف مباني وحروف معاني ما الفرق بينهما؟
- وتعلمت أيضا معاني بعض حروف الجر، وخاصة المعاني الأصلية.

أكتشف أحكام القاعدة:

- ماهي معاني حروف الجر الواردة في هذا المقتطف؟
- اذكر بقية حروف الجر الأخرى.
- قسّم النحاة حروف الجر إلى ثلاثة أنواع، ماهي؟
- لا بد لحروف الجر من متعلق، ماهو؟ اذكر الاستثناء من هذا الحكم.
- لحروف الجر معاني أصلية ولكن وجوه استعمالاتها يضيفي عليها معاني عدّة تعرف من خلال الجملة النحوية.
- ركب ثلاث جمل مفيدة تشتمل على حروف الجر الآتية: رُبَّ - حتى - اللام المكسورة، وبين معناها.
- قال تعالى: ﴿مِنَ الْمُؤْمِنِينَ رِجَالٌ صَدَقُوا مَا عَاهَدُوا اللَّهَ عَلَيْهِ، فَمِنْهُمْ مَنْ قَضَىٰ نَحْبَهُ وَمِنْهُمْ مَنْ يَنْتَظِرُ، وَمَا بَدَّلُوا تَبْدِيلًا﴾ (الأحزاب: 23).
- بين المعنى الأصلي لـ «من» ومعناها في الآية القرآنية

أبني أحكام القاعدة:

- إن البحث عن معاني حروف الجر ووجوه استعمالاتها في الكتابة والمشافهة يتطلب الاختصار على اللازم الذي لا يستغني عنه المتعلم
- من: معناها الأصلي: ابتداء الغاية المكانية أو الزمانية

المحور الثاني

أستطيع بعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجمال اللغة للنصوص الواردة في هذا المحور أن:

- أستنتج خصائص النثر العلمي في عصر الممالك
- أعلل ضعف الإبداع وازدهار حركة التأليف في هذا العصر.
- أصنف النصوص حسب أنماط كتابتها.
- أدرك أهمية معاني حروف الجر وحروف العطف في بناء النص وأوظفها في سياقات مختلفة.
- أتعرف على الجمع والتقسيم، وأوظفهما في وضعيات متنوعة.
- أتدرب على إنتاج نصوص في وضعيات ذات دلالة مشافهة وكتابة.

المشروع الأول

موضوع المشروع:

إعداد خريطة سياسية للعالم العربي قبيل النهضة، مع إثبات مظاهر ضعف الأدب في
العصر العثماني [923 هـ - 1213 هـ]

مراحل الإنجاز	المقام	الموارد
مرحلة الإعداد	- شرح المطلوب والغاية من اختيار الموضوع. - توزيع المهام على أعضاء الفوج. - الإحالة إلى المراجع (التاريخية والجغرافية والأدبية)	- الموارد المعرفية: - تنمية روح العمل الجماعي - التحكم في إعداد خريطة - استثمار المعارف التاريخية والجغرافية والأدبية - ربط الأدب بالسياسة. - توظيف المعارف المكتسبة
مرحلة الإنجاز	- وضع خطة عمل (التحرير والخريطة) - ضبط الخريطة السياسية المطلوبة ... وتلوين المناطق ... - جمع نصوص أدبية تجسد ضعف الإبداع الفني في هذا العصر، مع ذكر أصحابها. - تنسيق العمل استعداداً للعرض.	- الوسائل المادية: - أوراق من الحجم الصغير والحجم الكبير - أقلام تلوين - مراجع: كتب ومجلات
مرحلة العرض والتقييم	- عرض العمل من قبل ممثل الفوج. - شرح الخريطة والتعليق على الحواشي والتذييلات. - تعقيب أولي. - التقييم. - اختيار أفضل عمل لعرضه في المجلة الحائطية.	



٤

ثانيا : الوضعية الإدماجية

الوضعية الأولى :

لقد أكثر الشعراء العرب من مدح الرسول عليه الصلاة والسلام، قديماً وحديثاً. حاول أن تحاكيهم في فقرة نثرية مضمناً ما أمكنك من الأشعار التي نُظِّمَتْ في المدح النبوي.

الوضعية الثانية :

اكتب فقرة تبين فيها موقفك من شعر الزهد الذي انتشر في عصر الضعف مستعينا بما عرفتته من هذا الفن، وموظفا أقصى ما يمكن من المكتسبات اللغوية والبلاغية التي تعلمتها في هذا المحور.

إحاطة موارد المتعلم وتفعيلها

أولاً: دراسة سند شعري

النص:

- 1 - " يا صاح دَعْنِي مِنْ ذِكْرِ الْحَبِيبِ وَمِنْ
2 - وَلَيْسَ فِي رُبَّةِ الْخُلُخَالِ لِي أَرْبٌ
3 - مُحَمَّدٌ بْنُ الذَّبِيحِينَ الشَّفِيعُ لَنَا
4 - طَهَ وَيَاسِينَ كَهْفُ الْأَنْبِيَاءِ وَمَنْ
5 - خَيْرُ النَّبِيِّينَ فِي فَضْلِ وَفِي كَرَمٍ
6 - مَاضِي الْعِزَائِمِ وَالْأَبْطَالِ فِي قَلْقٍ
7 - وَبِالْهُدَى رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ أَتَى
8 - مِنْكَ الشَّفَاعَةُ أَرْجُو فِي الْمَعَادِ غَدًا
9 - لِأَنَّ لِي فِيكَ كَنْزَ الرَّجَا أَمَلًا
10 - فَلَوْ أَصِيرُ تُرَابًا فِي هَوَاكَ فَلَا

علي بن محمد بن مليك الحموي

■ الأسئلة :

1 - البناء الفكري :

- ما الجانب الذي ركز عليه الشاعر في مديحه للرسول عليه الصلاة والسلام: الديني أم الخلفي؟ وضح بالتدعيم من النص .
- انثر الأبيات في ستة أسطر.
- قسّم النص باعتبار معانيه، وضّع لكل قسم عنواناً.
- ما النمط الغالب في هذا النص؟ ما دليلك على ذلك؟

2 - البناء اللغوي :

- أسلوب الاقتباس أسهم في تبيان شخصية الشاعر. وضح بالتدعيم.
- مظهر التقليد للشعراء القدامى بارز في النص. فيم يتمثل، وهل تراه ضرورياً لبناء النص؟
- ما الصورة البيانية البارزة في النص؟ استخرج مثالين لها وبين أثرهما في الكلام.

6

2 - في مجال البلاغة

التضمين

تأمل النماذج التالية:

■ قال الشاعر:

تَعَوَّدْتُ قَهَرَ النَّفْسِ طِفْلاً وَإِنَّهُ لِكُلِّ امْرِئٍ مِنْ دَهْرِهِ مَا تَعُودَا

■ وقد قال قبله المتنبي:

لكل امرئ من دهره ما تعودا وعادة سيف الدولة الطعن في العدا

■ وانظر إلى قول أبي فراس الحمداني:

سَيِّدُ كُرْنِي قَوْمِي إِذَا جَدَّ جَدُّهُمْ فِي اللَّيْلَةِ الظُّلُمَاءِ يُفْتَقَدُ الْبَدْرُ

■ وقد قال قبله عنتر بن شداد:

سَيِّدُ كُرْنِي قَوْمِي إِذَا الْخَيْلُ أَقْبَلَتْ فِي اللَّيْلَةِ الظُّلُمَاءِ يُفْتَقَدُ الْبَدْرُ

لاحظ أن الشاعر الأول في كلا المثالين أخذ شيئاً من شعر الثاني وضمّنه في كلامه.

إذن: لقد تعرفت على محسن بديعي آخر: هو التضمين وهو من المحسنات اللفظية، أي أن يُضمّن الشاعر شيئاً من شعر غيره بعد أن يُوطئ له توطئة حسنة تُلحِّقُه بكلامه، وتجعله وكأنه له. والتضمين هو نوع من أنواع «التناص» في النقد المعاصر، الذي يرى بأن الشعراء لا ينطلقون من فراغ في إبداعهم وإنما لهم مرجعية ثقافية يشتركون فيها وينهلون منها جميعاً، فتتقاطع أفكارهم وعباراتهم وأساليبهم

■ كقول ابن نباتة:

عَفْتُ الإِقَامَةَ فِي الدُّنْيَا لَوْ أَنْشَرَحْتُ حَالِي، فَكَيْفَ وَمَا حَظِي سِوَى النَّكَدِ
وَمَا عَجِبْتُ لِدَهْرٍ دُبْتُ مِنْهُ أَسَى لَكِنْ عَجِبْتُ لِضِدِّ ذَابٍ مِنْ حَسَدِ

■ وقول الطغرائي:

لَمْ أَرْضَ الْعَيْشَ وَالْأَيَّامُ مُقْبِلَةً فَكَيْفَ أَرْضَى وَقَدْ وَلَّتْ عَلَى عَجَلِ

النص الأول

في مدح الرسول ﷺ

البوصيري

أتعرف على صاحب النص

هو شرف الدين محمد البوصيري ولد بمصر عام 608 هـ، وعاصر أحداثاً هامة طرأت على الأمة العربية، منها هجمة المغول برع في الكتابة واشتهر بالمدائح النبوية، وأشهرها «البردة» التي تُرجمت إلى عدة لغات: شرقية وغربية، توفي عام 696 هـ وقيل عام 698 هـ

تقديم النص

يقول الله عز وجل في سورة القلم مخاطباً رسوله الكريم عليه الصلاة والسلام: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ (القلم: الآية 4). هل في القصيدة التي بين يديك ما يؤيد ذلك؟

النص

- 1 - كيف ترقى رقيك الأنبياء
 - 2 - لم يساووك في علاك، وقد حا
 - 3 - أنت مصباح كل فضل فما تصد
 - 4 - حبذا عقد سُودِدٍ وفخار
 - 5 - سيد ضحكك التيسم، والمش
 - 6 - ما سوى خلقه النسيم، ولا غي
 - 7 - رحمة كلّه، وحزم وعزم
 - 8 - لا تحل البأساء منه عرى الصب
 - 9 - كرمت نفسه فما يخطر السو
 - 10 - عظممت نعمة الإله عليه
 - 11 - جهلت قومه عليه، فأغضى
 - 12 - وسع العالمين علماً وحلما
 - 13 - شمس فضل تحقق الظن فيه
 - 14 - معجز القول والفعال كريم الـ
 - 15 - لا تقس بالنبي في الفضل خلقاً
 - 16 - كل فضل في العالمين فمن فضـ
- يا سماء ما طاولتها سماء
ل سنا منك دونهم وسناء
دُر إلا عن ضوئك الأضواء
أنت فيه اليتيم العصماء
ي الهوينا، ونومه الإغفاء
ر مُحياه الروضة الغناء
ووقار وعصمة وحياء
ر، ولا تستخفه السراء
ع علي قلبه ولا الفحشاء
فاستقلت لذكره العظماء
وأخو الحليم دأبه الإغضاء
فهو بحر لم تعيه الأعباء
أنه الشمس رفعة والضياء
خلق والخلق مُقسط معطاء
فهو البحر والأنام إضاء
ل النبي استعاره الفضلاء

ديوان البوصيري

١٤

المحور الأول

أستطيع بعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجمال اللغة
في هذا المحور أن :

- أتعرف على ظاهرة المديح النبوي والزهد في عصر الضعف.
- أتعلم الإعراب التقديري والإعراب اللفظي وإعراب المعتل الآخر، وأوظفها.
- أحدد نمط النص.
- أتعرف على تشابه الأطراف والتضمين وأوظفها.

36



النص التواصلية يعالج قضية نقدية مرتبطة بالنص الأدبي



محتويات

7	أغنيات لالام	142	صبح منتهى الجموع وقياسها	145	المندارك في الشعر المر	145	الإحساس بالآلم عند الشعراء المعاصرين	151	التسامح الديني مطلب إنساني	154	حراري موضوعه «الغنية انسحاق للضعيف وللقوي نقطة انطلاق»	159	إنتاج تفهيمية لجمعية العلماء	160
8	خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين	168	اسم الجنس الإفرادي والجمعي	171	الإرصاد	172	الرمز الشعري	173	الصدمة المضاربة: متى نتخطاها؟	176				
9	منزلة المتقين في الأمة الصراع بين التقليد والتحديد	182	لو، لولا، لوما موازين الأفعال	185 186	بلاغه الاستعارة	187	المقالة والصحافة ودورها في نهضة الفكر العربي	193	الأصالة والمعاصرة	196	كتابة مقال تفهيري حجاجي عن النمو الدائم الي	201	إنتاج إختياره للذين التفهمي بأنواعه ومقوماته	202
10	الجرح والامل العريق إلى قرية الطوب	204	الأحرف المشبهة بالفعل	210	التفريق	211	صورة الاحتلال في القصيدة الجزائرية	220	من رواية «الأمير»	223	تحليل قصة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنية	228		
11	من مسرحية شهرزاد كابوس في الظهيرة	230	أي، أي، أي تصريف التثنية	233 234	الجمع مع التفريق	234	المسرح في الأدب العربي	242	ثقافة الحوار	245		إعداد مسرحية	252	
12	لا إلهة إلا الله والمرأة الصغرى	254	نونا التوكيد	260	المشاكل	262	المسرح الجزائري: الواقع والآفاق	274	الملازمة الجزائرية «محمد أبو شبيب»	277	تحليل نص مسرحي	284		

الغور	نصوص أدبية	قواعد اللغة	بلاغة وعروض	نصوص تواصلية	مطالعة مرجعية	تعبير	مصادر
1	في مدح الرسول (ص) 9 في الزهد 14	أعراب اللغوي 11 أعراب التقديري 12 أعراب المعنى الآخر 17	تشابه الأطراف 13 التضمن والتناص 18	الشعر في عهد المماليك 20	إنسان ما بعد الموحدين 22	تلخيص نص 26	إعداد الخريطة السياسية للمعالم العربي قبل النهضة 28
2	علم التاريخ 38 خوارق القمر وتأثيراته 30	معاني حروف الجر 34 معاني حروف العطف 42	الجمع 37 التقسيم 77	حركة التأليف في عصر المماليك 45	مقفورنا والبيئة 48	كتابة مقال عن الجهات المسؤولة عن تكوين شخصية الفرد 52	-
3	آلام الاغتراب 55 من رحي المنفى 59	لغزاق إلى بيا التكلّم 58 نون الوقاية 62	بلاغة المجاز العقلي 58 والرسل 62 بلاغة التشبيه 62	اختلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب 63	المجتمع المعولماني 65	إعداد إحصاء عن عوامل النهضة ومظاهرها، وأهم أعلامها 70	-
4	هنا وهناك 77	الجميل التي لها محل 79 الجميل التي لها محل 79	الكناية ولافتها 81	الشعر مفهومه وغايته 82	ثقافة آخر 85	كتابة مقال نقدي وصفي عن الأدب المهجري 90	-
5	مشورات فداية 94 حالة حصار 101	الجميل التي لا محل لها 97 من الإعراب 98 الخير وآثاره 98	الرجز في الشعر الحر 99	الانتماء في الشعر العربي الحديث 107	رصيد الأزهري لا يحجب 109	-	تعبير تفصيلية تحمل المدارس الأدبية الأوروبية وآثارها في الأدب العربي 114
6	الإنسان الكبير 116 جميلة 123	أحكام التمييز والحال 120 المنظمة وأعرابها 127 الهمزة الزائدة في أول الأمر 129	الرمز في الشعر الحر 122 الكامل في الشعر الحر 129	الأعراس في الشعر العربي 131	إشكالية التعبير في الأدب الجزائري 135	كتابة مقال فكري موضوعه « ماهية الحكم الحقيقي الذي أصدره » 139	-



أستطيع بعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجمالها
لنصوص هذا المحور أن :

- أستنتج مظاهر الحزن والألم عند الشعراء المعاصرين.
- أعلل سبب هذه الظاهرة نفسيا واجتماعيا وحضاريا.
- أصنف النصوص حسب أنماط كتابتها ووظيفتها الدلالية.
- أتعرف على صيغ منتهى الجموع وقياسها وجموع القلة وأوظفها، كما أتعرف على تصريف الفعل الأجوف مع الضمائر في مختلف الأزمنة.
- أتعامل تحليلا وتوظيفا مع بحور المتدارك والوافر والهزج في الشعر الحر.
- أتدرب على إنتاج نصوص في وضعيات ذات دلالة مشافهة وكتابة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

*القرءان الكريم برواية ورش عن نافع.

- (1) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2000.
- (2) أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، 1994.
- (3) أحمد مختار عمر، محاضرات في علم اللغة الحديث، القاهرة، عالم الكتب، 1995.
- (4) أستيئية سمير شريف، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2005.
- (5) أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط 01، ج 02، 2006.
- (6) بشير إبرير، تعليمية النصوص، عالم الكتب الحديث، ط 01، الجزائر، 2008.
- (7) التّواتي بن التّواتي، مفاهيم في علم اللسان، دار الوعي للنشر والتوزيع – الجزائر، 2008.
- (8) جابر عبد الحميد جابر، " التعلم بالاكشاف بين التأييد والمعارضة "، القاهرة، صحيفة المكتبة، المجلد الثالث، أكتوبر 1971.
- (9) الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنّشر، الجزائر، ج1، 2007.
- (10) حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، ط: دار القصة للنشر- الجزائر، 2003.
- (11) خالد المير وآخرون، نظريات التعلّم. المتعلم في جماعة الفصل، سلسلة التكوين التربوي- الرباط، ط2، العدد6، 1996.
- (12) خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف، بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004.
- (13) خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر – الجزائر- ط2، 2000.
- (14) رشيد لبيب، معلم العلوم: مسؤولياته، أساليب عمله، إعداد، نموّه العلمي والمهني، القاهرة، المكتبة الأنجلو المصرية، 1983.

- (15) رمضان عبد التّواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، ط3، القاهرة، 1417هـ/1997م.
- (16) سامي عزيز، صحافة الأطفال، القاهرة، عالم الكتب، 1970.
- (17) سامي عياد حنا وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، 1997.
- (18) صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، 2000.
- (19) طاهر عبد الرزاق، " نماذج من التعليم المفرد " التربية الجديدة، العدد عشرون، اليونسكو، 1980.
- (20) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، اسكندرية - مصر، 1995.
- (21) عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، منشورات عويدات، بيروت، 1988.
- (22) عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط2، الرباط، سلسلة علوم التربية، 1994.
- (23) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1992.
- (24) فخر الدين القلا وجبرائيل بشارة، التربية العامة، موضوعات في أصول التدريس، جامعة دمشق، كلية التربية، مطبعة زيد بن ثابت، 1980.
- (25) كافية رمضان، تقويم قصص الأطفال في الكويت، مطبعة حكومة الكويت، 1978.
- (26) كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة/آداب ولغات أجنبية، والشعب العلمية، وزارة التربية الوطنية، تنسيق وإشراف، الشريف مريبعي، 2012-2013.
- (27) لطفي بوقربة ، مجموعة محاضرات ألقاها بوقربة لطفي، على طلبة السنة الثانية لمعهد الآداب، التابع للمركز الجامعي بشار سابقاً، الموسم الجامعي 2002-2003.
- (28) محمّد التونجي وراجي الأسمر، المعجم المفصّل في علوم اللغات (اللسانيات)، ط1، دار الكتب العلمية، لبنان، مجلد 1، ج1، 2001.
- (29) محمد الدريج، مدخل إلى علم التّدرّيس، دار اكتاب الجامعي، العين، 2003.

- (30) محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة ، ط 2000.
- (31) محمد سليمان فتيح، في علم اللغة التطبيقي، القاهرة، دار الفكر العربي، ط01، 1410هـ/1989م.
- (32) محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية الابتدائية، أسسه وتطبيقاته، الكويت - دار القلم -، 1983.
- (33) محمد محمود ساري حمادنه، وخالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، عالم الكتب الحديث - الأردن- 2012.
- (34) محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983.
- (35) محمود الشنيطي وآخرون: كتب الأطفال في مصر (1928-1978)، دراسة استطلاعية، اليونسيف، 1979.
- (36) مها محمد فوزي معاذ، الأنثربولوجيا اللغوية، د.ط، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2007.
- (37) الموسوعة العربية، مجموعة من العلماء والباحثين، ط2، الرياض - السعودية - ، 1419/1999.
- (38) ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية - دراسات لغوية، اجتماعية، نفسية، مع مقارنة تراثية - بيروت، لبنان، دار العلم للملايين، ط1، يناير، 1993.
- (39) نظلة خضر، أصول تدريس الرياضيات، القاهرة، عالم الكتب، 1973.
- (40) نهاد الموسى، العربية نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الأردن، عمان، ط1، 2000.
- (41) هيام كريدية، أضواء على الألسنية، ط1، لبنان، 2008/1429.
- (42) الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها (جميع الشعب)، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية، ماي 2006.
- (43) وجدان محمد صالح كنالي، اللسانيات الحاسوبية العربية، الإطار والمنهج، المعهد الإسلامي للبحوث والتدريب، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية 07-10 ماي 2013، دبي.

- (44) وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة وعلم النفس، الجزائر، 1999.
- (45) وليم عبيد: رياضيات الثمانيات، نظرة مستقبلية، القاهرة، أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، 1980.
- (46) يحيى هندام، تدريس الرياضيات، القاهرة، دار النهضة العربية، 1980.

المقالات والمجلات:

- (1) أحمد حساني، تفاعل الأنساق اللغوية في المجتمع المتعدد اللغات والثقافات، أعمال المؤتمر الدولي الخامس، التعددية الثقافية في اللغة والأدب، تنظيم جامعة الزيتونة الأردنية (17- 19 نوفمبر 2015)، المجلد الأول.
- (2) بن عبد العالي عبد السلام، الترجمة أداة للتحديث، مجلة فكر ونقد، المغرب، عدد 80/79، أبريل 2006.
- (3) جلايلي سمية، مقال بعنوان: اللسانيات التطبيقية، مفهومها ومجالاتها، مجلة الأثر، عدد 29، ديسمبر 2017.
- (4) حسين حمدي الطوبجي، التعليم الذاتي، مفهومه، مميزاته، خصائصه، مجلة تكنولوجيا التعليم، العدد الأول، الكويت، المركز العربي للوسائل التعليمية، يونيو 1978.
- (5) رضا بابا أحمد، اللسانيات الحاسوبية (مشكل المصطلح والترجمة)، مخبر المعالجة الآلية للغة العربية، جامعة تلمسان، الجزائر، دط، دت.
- (6) زوليخة علال، التعليمية، المفهوم، النشأة والتطور، مجلة الآداب واللغات، العدد 04، جوان 2016.
- (7) سام عمار، نحو رؤية جديدة لتدريس النحو العربي على المستوى الجامعي، مجلة التربية، العدد 32، مارس، قطر، 2000.
- (8) سعيد فاهم، نحو معجم لساني حاسوبي عربي، قراءة في المنهج والإجراء، (مقال)، مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، المجلد 04، العدد 12، السعودية، (31 ديسمبر/كانون الأول 2016).
- (9) سليمان داوود الواسطي، التفاعل بين الإنسان والآلة في الترجمة الحاسوبية، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة، دمشق، ديسمبر 2000، العدد 20.

- (10) صالح بلعيد، تجربتي في تدريس التراث النحوي (دراسة تطبيقية في أسلوب الاشتغال من خلال ألفية ابن مالك): مجلة الخطاب، جامعة مولود معمري بتيزي وزو-الجزائر-العدد 1، 1996.
- (11) الطيب المرغيثي، "مقاربة بين النظرية السلوكية والنظرية الفطرية"، مجلة آفاق تربوية، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، العدد 12، 1998.
- (12) عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، الجزائر، العدد: 4، 1973-1974.
- (13) عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، تونس، الألسكو، العدد 02، 1985.
- (14) عبد الرحمان الحاج صالح، مقال بعنوان: مدخل إلى علم اللسانيات الحديثة، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد: 04، 1973.
- (15) عبد الله فكري العريان، "تفريد التدريس، وإعداد المعلم لممارسته، مجلة تكنولوجيا التعليم، الكويت، العدد 01، حزيران 1987.
- (16) عبد المالك مرتاض، مقال: اللسانيات الجغرافية ونظرة العرب إليها، جريدة الرياض، الخميس 18 ربيع الآخر 1426 هـ - 26 مايو 2005 م - العدد 13485.
- (17) غازي عز الدين، اللسانيات الحاسوبية واللغة العربية، الحوار المتمدّن-العدد 1639، 2006/08/11، مجلة إلكترونية على العنوان: www.alhewar.org
- (18) فاطمة الزهراء بوكرمة، دحدي إسماعيل، تنمية الكفاءات وفق وضعيات التعلّم (وضعية مشكلة، وضعية إدماج، وضعية التقويم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، دت.
- (19) مجلة سلسلة التكوين التربوي "نظريات التعلم"، المتعلم في جماعة الفصل، ط2، الرباط، العدد 2، 1996.
- (20) محمود فهمي حجازي، النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها في تعليم العربية على المستوى الجامعي، مجلة التعريب، دمشق، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، السنة الثانية، العدد 04، 1992.

- (21) منى العجرمي، هالة حسني بيدس، مقال بعنوان: تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات، الجامعة الأردنية، 2015.
- (22) وليد العنّاتي، اللسانيات الحاسوبية، رؤية ثقافية، فكر ونقد، العدد 82، أكتوبر 2006.

الرسائل الجامعية:

- (1) إدريس بلمليح، المختارات الشعرية وأجهزة تلقيها عند العرب من خلال المفضّليات وحماسة أبي تمام، الرباط، 1995، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سلسلة رسائل وأطروحات، رقم 22.
- (2) حسن شحاتة: تطور مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام في مصر، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، 1981.
- (3) شكري سيد أحمد، برنامج مقترح لتدريب تلاميذ المرحلة الإعدادية على أسلوب حل المشكلات في الرياضيات، وأثره على تفكيرهم لدى حل المشكلات الرياضية وغير الرياضية، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية البنات، جامعة عين شمس، 1984.

فهرس الموضوعات

فهرسة الموضوعات

الصفحة	المحتويات
-----	إهداء
-----	شكر وعرفان
أ-----د	مقدمة
01-----	مدخل: قراءة في مصطلحات العنوان.
03-----02	أولاً: مفهوم اللسانيات التطبيقية.
08-----03	1- تعريف اللسانيات التطبيقية.
11-----09	2- الفرق بين اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية.
11-----	ثانياً: تعليمية اللغة العربية.
12-----11	1 - مفهوم التعليمية.
12-----	2- أقطاب التعليمية.
13-----12	أ- المتعلم.
13-----	أ- المعلم.
14-----13	أ- المادة المعرفية.
15-----	الفصل الأول: منهجية تعليم اللغات ومجالات اللسانيات التطبيقية.
18-----15	أولاً: علاقة اللسانيات بعلم تعليم اللغات.
19-----18	ثانياً: مناهج تعليم اللغات.
21-----19	1- المنهج التقليدي.
25-----21	2- المنهج البنوي.
29-----25	3- المنهج الاتصالي.
30-----	ثالثاً: نماذج تطبيقية للتمارين البنوية في تعليم اللغات.
30-----	1- التمرين التكراري EXERCICE DE REPETITION

31-----	1-1- التكرار البسيط LA REPETITION SIMPLE
31-----	1-2- التكراري التراجعي LA REPETITION REGRESSIVE:
31-----	1-3- التكرار بالزيادة LA REPETITION PAR ADDITION
32-----	2- تمرين الاستبدال EXERCICE DE SUBSTITUTION
32-----	2-1- الاستبدال البسيط SUBSTITUTION SIMPLE
32-----	2-2- استبدال متعدد المواضع PRAGRESSION MULTI PARTIE
33-----	2-3- الاستبدال بالزيادة أو الحذف SUBSTITUTION PAR EXPANTION OU REDUCTION
33-----	2-4- الاستبدال بالربط SUBSTITUTION PAR CORRELATION
33-----	3- تمارين التحويل EXERCICE DE TRANSFORMATION
34-----	4- تمارين التركيب EXERCICE DE COMBINASION
34-----	5- تمارين التكملة EXERCICE DE COMPLETION
34-----	6- تمارين الزيادة EXERCICE D'EXPANTION
35-----	7- تمارين الحوار الموجّه EXERCICE DIALOGUE DIRIGEE
35-----	7-1- تقليص النص
35-----	7-2- تمرين توجيه الطلبات INJONCTION
37-----36	7-3- السؤال والجواب QUESTION –REPONSE
38-----	رابعاً: اللسانيات التطبيقية ومصادرها العلمية.
38-----	1- مصادر اللسانيات التطبيقية العلمية
39-----38	1-1- المصادر الأساسية للسانيات التطبيقية
40-----39	1 – 2 – مجالات اللسانيات التطبيقية
42-----40	1 – 2 – 1- اللسانيات النفسية)

	(PSYCHOLINGUISTIQUE)
43-----42	1 - 2 - 2 - أهم الأسس العلمية التي تقوم عليها النظرية السلوكية (BEHAVIORISME)
45-----43	1- 2 - 3 - اتجاهها في فهم الاكتساب اللغوي
47-----46	1-2 - 4 - تعريف السلوكية
48-----47	1-2-5- نظرة النظريات الحديثة للنظرية السلوكية
49-----48	2 - اللسانيات الاجتماعية
50-----49	2 - 1- تعريف اللسانيات الاجتماعية
54-----50	2 - 2- نشأة اللسانيات الاجتماعية
56-----54	2 - 3 - اللسانيات الماركسية
56-----	2 - 4 - اللسانيات الاجتماعية الأنجلوسكسونية
57-----	2 - 5 - وليام لابوف واللسانيات الاجتماعية
59-----57	2 - 6 - الوظيفة الاجتماعية للغة
60-----59	3- اللسانيات التقابلية
61-----60	3 - 1 - تعريف اللسانيات التقابلية (Linguistique Contrastive)
62-----61	3-2- الموضوعات التي تهتم اللسانيات التقابلية - حالياً -
65-----63	3 - 3 - التداخل بين اللغات (Linguistique Interference/ Interference Linguistique)
66-----65	3 - 4 - الأخطاء
68-----66	3 - 5- التمييز بين الأخطاء (ERREURS/ERRORS) والأغلاط (FAULTES/FAULT)
70-----68	3- 6 - أهداف التحليل التقابلي
70-----	4 - اللسانيات الجغرافية
71-----	4-1- أقسام الجغرافيا

73-----71	4 - 2 - تعريف اللسانيات الجغرافية
74-----	5 - تحليل الأخطاء: ERROR ANALYSIS (E A)
75-----	5 - 1 - منهج تحليل الأخطاء
77-----75	5 - 1 - 1 - تحديد الأخطاء ووصفها
78-----77	5 - 1 - 2 - تفسير الأخطاء
79-----	5 - 1 - 3 - تصويب الأخطاء
80-----	6 - اللسانيات الحاسوبية
83-----80	6 - 1 - تعريف اللسانيات الحاسوبية
85-----84	6 - 2 - اللسانيات الحاسوبية النشأة والتطور
88-----85	6-2-1- مكوّنات اللسانيات الحاسوبية
88-----	6 - 2 - 2 - مرجع في تمييز الخطأ من الصواب
89-----88	6 - 2 - 3 - الكفاية اللغوية التواصلية
92-----89	6-2-4- خطوات العمل في هذا الإحصاء
93-----	الفصل الثّاني: تعليمية اللغة العربية في ضوء المناهج اللسانية الحديثة.
95-----94	المبحث الأول: طرق التدريس الحديثة وتصنيفها.
95-----	1- تصنيف طرق التدريس من حيث هي نشاط تعليمي يشترك فيه المعلم والمتعلم
97-----96	1- الإلقاء (المحاضرة)
99-----98	2- الاستقرائية - الاستنتاجية
102-----99	3- الطريقة الاستنباطية (طريقة هربارت)
108-----103	4- طريقة المناقشة
109-----108	5- الطريقة الحوارية
113-----110	6- تمثيل الأدوار
115-----113	7- طريقة المشروع
115-----	8- طريقة دلتون (التعيينات)

116-----	8 - 1 - علاقة الطريقة بالجوانب العلمية التّربويّة
117-----	8 - 2 - أنواع التعيينات
118-----117	8 - 3 - كيفية تقويم أعمال المتعلّمين
118-----	8 - 4 - أهم الأسس التي قامت عليها طريقة التعيينات
119-----118	8 - 5 - ميزات طريقة التعيينات
119-----	8 - 6 - عيوب طريقة التعيينات
122-----119	8 - 7 - كيفية الاستفادة من هذه الطريقة في مدارسنا
124-----122	9- طريقة منتسوري
127-----124	10- طريقة دكرولي
129-----128	11- التسجيلات الصوتية
130-----129	12- الصور المتحركة والثابتة
132-----131	13- الرحلات والزيارات المدرسية
133-----132	14- القصة
134-----133	15- الفريق المتعاون
138-----134	16- التعليم البرنامجي
140-----138	17- التّعليم الفردي الإرشادي
143-----140	18- الاكتشاف الموجه
148-----143	19- حل المشكلات
148-----	20 - طريقة العصف الذهني Brain Storming
149-----	20 - 1 - أهمية استخدام أسلوب العصف الذهني
152-----149	20 - 2 - مراحل عملية العصف الذهني
152-----	21 - طريقة الاستقصاء
153-----152	21 - 1 - أهم عناصر الاستقصاء
155-----153	21 - 2 - خطوات الاستقصاء
156-----	22 - طريقة المشروعات
157-----156	22 - 1 - أنواع المشروعات

157-----	22 - 2 - خطوات المشروع
158-----	المبحث الثاني: الوسائل التعليمية
159-----158	أولاً - ماهية الوسائل التعليمية
161-----159	ثانياً - أدوار الوسائل التعليمية
163-----162	ثالثاً: اختيار الوسائل واستخدامها
163-----	رابعاً : أنواع من الوسائل التعليمية
164-----163	1 - الأفلام التسجيلية والصور
164-----	2 - الفانوس السحري وعرض الأفلام
164-----	3 - زيارة المتاحف
165-----	4 - استخدام المصورات
165-----	5 - القصص والسبورة والتقارير
165-----	6 - اللوحات والبطاقات
166-----165	7 - الكتاب المدرسي
168-----166	8 - السبورة
169-----168	9 - الملصقات
170-----169	10 - التمثيليات
171-----	الفصل الثالث: تطبيقات لتعليمية اللّغة العربية في الطّور الثّانوي- الثالثة ثانوي نموذجاً-
174-----172	المبحث الأول: الوثيقة المرافقة وأهميتها في تعليمية مادّة اللّغة العربية في الطّور الثّانوي.
174-----	أ) المقاربة بالكفاءات
176-----174	ب) المقاربة النصية
176-----	ج) تقديم نشاطات تطبيقية وفق بيداغوجيا الإدماج أو المقاربة بالكفاءات
176-----	د) بيداغوجيا المشروع
195-----	المبحث الثاني: نماذج مختارة لتعليمية اللّغة العربية في

	الطور الثَّانوي وفق المقاربة بالكفاءات(الثالثة ثانوي)
195-----	1 – وضعية الانطلاق
196-----195	2 – مرحلة بناء التعلّّمات
215-----197	أولاً: تعليمية النصوص الأدبية
225-----216	ثانياً: تعليمية قواعد اللغة
232-----226	رابعاً: تعليمية التعبير الكتابي في السّنة الثالثة ثانوي
235-----232	رابعاً: تعليمية التعبير الكتابي في السّنة الثالثة ثانوي
242-----236	خامساً: تعليمية البلاغة في السّنة الثالثة ثانوي
247-----243	سادساً: تعليمية العروض في السّنة الثالثة ثانوي
251-----248	سابعاً: تعليمية المشاريع في السّنة الثالثة ثانوي
255-----252	خاتمة
300-----256	الملاحق
307-----301	قائمة المصادر والمراجع
315-----308	فهرس الموضوعات

ملخص الأطروحة:

تناولت في هذا البحث دور اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية، وذلك بالوقوف بالبحث والدراسة على السنة الثالثة من التعليم الثانوي، حيث تمّ طرح عدّة تساؤلات في الإشكالية، من أهمها: ما مدى استفادة الدرس اللغوي الحديث من نتائج اللسانيات التطبيقية، وتوظيفها في تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي؟ ثم ما هي أهم الطرائق التعليمية الحديثة في ضوء اللسانيات التطبيقية؟ ويأتي هذا البحث لينبش في أغوار أهم الدراسات الحديثة في اللسانيات التطبيقية، معتمداً على المنهج الوصفي التحليلي، كما قسّمت البحث إلى مدخل وثلاثة فصول، خصّصت المدخل للتعريف بمصطلحات عنوان البحث، أما الفصل الأول فتناولت فيه منهجية تعليم اللغات ومجالات اللسانيات التطبيقية، أما الفصل الثاني فأبرزت فيه تعليمية اللغة العربية في ضوء المناهج اللسانية الحديثة، في حين كان مدار الحديث في الفصل الثالث عن تطبيقات تعليم اللغة العربية في الطور الثانوي من خلال السنة الثالثة، مسدلاً الستار على البحث بخاتمة أجملت أهم النتائج التي توصّلت إليها.

Summary : This research examined the role of applied linguistics in the teaching of Arabic, By studying and studying the third year of secondary education; Several questions have been raised about the problem, following : How much has the modern linguistic lesson benefited from the results of applied linguistics, And hire her to teach Arabic at the secondary level? Then what are the most important modern teaching methods in the light of applied linguistics? This research comes to be found in the most important recent studies in applied linguistics, Relying on the descriptive analytical approach, the research was divided into an entry and three chapters, The entry is devoted to the introduction of search word terms, Chapter I deals with the methodology of language education and the fields of applied linguistics, Chapter II highlights the teaching of Arabic in the light of modern lexical curricula, In the third chapter, Madhar was talking about the applications of Arabic in the secondary phase, Through the third year, They drew the curtain to a conclusion that outlined its most important findings.

Résumé : Cette recherche a examiné le rôle de la linguistique appliquée dans l'enseignement de l'arabe, Par l'étude et l'étude de la troisième année de l'enseignement secondaire; Plusieurs questions ont été soulevées dans le problème : Dans quelle mesure la leçon linguistique moderne a-t-elle bénéficié des résultats de la linguistique appliquée, Et l'engager pour enseigner l'arabe au niveau secondaire ? Alors quelles sont les méthodes modernes d'enseignement les plus importantes à la lumière de la linguistique appliquée? Cette recherche se retrouve dans les études récentes les plus importantes en linguistique appliquée, S'appuyant sur l'approche analytique descriptive, Il a également divisé la recherche en une entrée et trois chapitres, L'entrée est consacrée à la définition des termes de titre de recherche, Le chapitre I traite de la méthodologie de l'enseignement des langues et des domaines de la linguistique appliquée, Le chapitre II met l'accent sur l'enseignement de la langue arabe à la lumière des programmes lexicaux modernes, Dans le troisième chapitre, Madhar parlait des applications de l'arabe dans la phase secondaire, Pendant la troisième année, Ils ont tiré le rideau sur mes conclusions les plus importantes.