جانب الجهة المنظّمة لمؤتمر الدولي الثالث للّغة العربيّة،

تحيّة طيّبة وبعد،

فيسعدني أن أرفع إلى حضراتكم ورقة العمل للمشاركة في المؤتمر الذي سيُعقد هذا العام تحت عنوان "الاستثمار في اللّغة العربيّة ومستقبلها الوطني والعربي والدولي"، بعد أن حصلت على موافقتكم على ملخّص موضوعي وهو "المهارات اللّغويّة وتعليم العربيّة".

وأسأل الله عزّ وجلّ أن يُسدّد خطاكم ويديمكم ذخراً لخدمة هذه اللّغة الكريمة التي نزداد شرفاً بخدمتها وتطوير ميادين البحث فيها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

د.خليل عجينة

المؤتمر الدوليّ الثالث للّغة العربيّة

المهارات اللّغويّة وتعليم العربيّة

د.خليل عجينة

- التمهيد:

لا يختلف اثنان في أنَّ معلمي اللّغة العربيّة في بلادنا العربيّة حريصون كلَّ الحرص على هذه اللّغة القيّمة، فهم لا يألون جهداً في خدمتها وتعليمها وتطوير أساليب تدريسها، وفي الوقت نفسه لا جدال في أنَّ عالمنا العربي يعاني أزمة حقيقيّة في تعليم العربيّة، وفي تقبّل المتعلّمين لها ولا سيّما في عصر التكنولوجيا "الأجنبيّة"، وفي حسن استعمالها وفق قواعدها وبلاغتها، هذا وإنَّ كثيراً من طلابنا في المدارس والجامعات ينفرون من مادّة اللّغة العربيّة وكأنّها مادّة نظريّة شديدة التَّعقيد في موضوعاتها ومجالاتها.

ومن يطّلع على أهداف تعليم اللّغة العربيّة في مدارسنا يلحظ أنَّها تُجمل في "أن يُصبح المتعلّم قادراً على التعبير عن مشاعره وأفكاره تعبيراً سليماً يُراعي قواعد اللّغة العربيّة الصرفيّة والنحويّة وخصائصها البلاغيّة"، ولكنّنا جميعاً نُجمع على أنَّ هذا الهدف الكبير ما زال بعيد المنال لدى كثير من طلابنا في المدارس وفي الجامعات أيضاً، ولعلّ ذلك كلّه يعود إلى خلل واضح في مناهج تعليم اللّغة العربيّة في مدارسنا من حيث الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والتقويم، وقبل هذا كلّه جهل كثير من المعلّمين الهدف الأساسيّ من تعليم اللّغة، وضعفهم في امتلاك المادّة، وفقرهم في طرائق تدريسها وأسس تقويم الطلاب، وليس موضوع هذا البحث أن يعرض هذه المشكلات كلّها، بل يدعو إلى إعادة النظر في مناهج تدريس اللّغة العربيّة في مدارسنا وفق المهارات اللّغويّة الأربع (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة) مع مراعاة الأسس العلميّة في هذا الجانب كما هي الحال في تدريس اللّغات الأجنبيّة في كثير من الدول الأجنبيّة المهتمّة بلغتها وسلامة ألسنة أبنائها.

ويطرح هذا البحث أفكاراً تطبيقيّة، وآراءً عمليّة لتدريس اللّغة العربيّة في مدارسنا وفق المهارات اللّغويّة الأربع بطريقة متكاملة تُكسب المتعلّم القدرة على التعبير الشفويّ والكتابيّ عن طريق المحاكاة فإعادة التركيب ثمَّ الإبداع، وسأقدّم أنموذجاً تطبيقيّاً مجرّباً من شأنه أن يُساعد المتعلّم على اكتساب المهارات اللّغويّة الأساسيّة وعلى أن يُغني مخزونه اللّغويّ ويُعينه في استثمار تلك المهارات المكتسبة في التعبير والتواصل.

- أهداف تدريس اللّغة:

هناك فرق كبير بين تدريس اللّغة لهدف استعمالها في التواصل الشفويّ والكتابيّ وفق خصائصها الصوتيّة وقواعدها الصرفيّة والنحويّة والبلاغيّة الصحيحة، وتدريس اللّغة لهدف معرفة خصائصها الصوتيّة وقواعدها الصرفيّة والنحويّة والبلاغيّة لذاتها.

ولا شكَّ في أنَّ هذا الهدف "يمثّل بعداً واحداً من القدرة يُعالج فيها المتعلّم الظواهر السطحيّة للّغة خارج السياق الاتصاليّ المباشر، وهذا ما يؤديه من التدريبات والاختبارات داخل قاعة الصّفّ" [دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها]، ويمكن أن نطلق على هذه القدرة اسم "القدرة اللّغويّة"، أو " القدرة اللّغويّة المعرفيّة الأكاديميّة"، فيكون عمل المعلّم قائماً على ما يجب أن يعرفه المتعلّم عن قواعد اللّغة وأشكالها وخصائصها وغير ذلك من المعارف النظريّة.

وأمّا الهدف الأوّل فيُمثّل قدرة المتعلّم على استعمال اللّغة كأداة تواصل واتّصال داخل المجتمع، ويمكن أن نُطلق على هذه القدرة اسم "القدرة التواصليّة" أو "القدرة الاتصاليّة"؛ فيكون عمل المعلّم قائماً على ما يجب أن يعرفه المتعلّم من أجل الاتصال باللّغة لمختلف الأغراض والوظائف.

وممّا لا شكّ فيه أنَّنا جميعاً عندما نعي جوهر الهدف من تعليم اللّغة العربيّة ندرك تماماً أنَّنا بحاجة إلى أن ندرسّها تحت سقف الهدف الأوّل؛ فما الفرق بين تدريس اللّغة لهدف القدرة اللّغويّة وتدريسها لهدف القدرة الاتّصاليّة؟

1- تدريس اللّغة لهدف "القدرة اللّغويّة":

سأعرض أنموذجين اثنين يوضّحان حرص المعلّمين على أن يمتلك المتعلّم القدرة اللّغويّة في أيّ مجال من مجالاتها الصرفيّة أو النحويّة أو البلاغيّة أو في دراسة النصّ ونقده، حيث يلجأ المعلّمون إلى توضيح القاعدة وشرحها بالأمثلة والشواهد اللازمة والوقوف على الوجوه اللّغويّة المطّردة والنادرة والشاذّة وغير ذلك من الاستعمالات التي تدخل ضمن الباب موضوع الدرس. والمعلّمون في هذا المجال تختلف طرائق تدريسهم وسبل شرحهم.

أ- فمنهم من ينطلق من الأمثلة والشواهد ويتتّبع فيها مواطن الشاهد الصرفيّ أو النحويّ أو المعجميّ أو البلاغيّ الذي يُساعده على استنباط القاعدة وبيان وجوهها وما يجب فيها وما يجوز وما يمتنع، وهو حريصٌ على أن يُشرك المتعلّمين في الملاحظة والاستقراء والوصف والاستنباط، وهو بذلك يُنمّي مهارات المتعلّم الفكريّة والتَّحليليّة كالملاحظة والربط والاستنتاج وغيرها من المهارات العقليّة، ثمَّ بعد ذلك يطلب إلى المتعلّمين أن يُطبّقوا القاعدة التي "دُونّت باللّون الأحمر" أمامهم على اللّوح أو على الشاشة، وهذه

التدريبات التي يُكلّفهم بها لا تعدو كونها استخراج أمثلة ترتبط بالقاعدة، أو تطبيق جزء منها، أو تحليل بعض الشواهد والأمثلة تحليلاً صرفيّاً أو نحويّاً أو بلاغيّاً، وقد يتخطّى ذلك كلّه في بعض الدروس إلى أن يطلب إلى المتعلّمين كتابة بعض الأمثلة المرتبطة بالقاعدة موضوع الدرس، ويذهب المتعلّم إلى البيت وقد تعلّم مصطلحات جديدة في النحو أو في البلاغة أو في النقد عليه أن يدرسها ويحفظها!!

ب- ومن المعلّمين من ينفرد في شرح القاعدة وتوضيح وجوهها، أو تفسير نصّ، أو غير ذلك من المسائل اللّغويّة، فيكون المتعلّم متلقيّاً غيرَ فاعِل، يستقبل ما يمليه عليه مُعلّمه من دون أيّ ملاحظة أو تحليل أو استنتاج، فالمعلّم حريصٌ على أن يُخبر المتعلّم كلّ المعلومات التي درسها وقرأها وكتبها ترتبط بالقاعدة التي يشرح، ويكون مسروراً عندما يستغرب طلابه بعض الشواهد اللّغويّة الغريبة التي يحفظها هو من أمّهات الكتب، والتي لا ترتبط بوجه من الوجوه ببيئة المتعلّم اللّغويّة، لينتقل به بعد ذلك إلى مجال التدريبات النظريّة المرتبطة بالقاعدة موضوع الدرس.

من الواضح أنَّ المعلّم الذي يُشارك طلابه في الشرح والاستنتاج يستطيع أن يُطوّر مهارات المتعلّم الفكريّة والعقليّة، وهذا لا يُحقّقه المعلّم الذي يعتمد على التلقين والحشو، ولا شكّ في أنَّ المتعلّمين الذين يستنتجون القاعدة ويُشاركون في استنباط أحكامها أقدر على حلّ التمارين اللّغويّة، وعلى التَّحليل النحويّ (الإعراب وغيره) الذي يُطلب إليهم إنجازه، وكذلك هم أسرع حفظاً للتعريفات والمصطلحات والشواهد التي يوعَز إليهم حفظها واستظهارها.

ولكنَّ هناك جملة من الأسئلة تستدعي الوقوف والتأمّل: لماذا ينفرُ أكثر المتعلّمين من اللّغة العربيّة؟ لماذا يهزأ كثيرٌ منهم من القواعد التي استنتجوا ودرسوا وحفظوا؟ لماذا يرفض معظم الناس أن يتقدّموا لإلقاء كلمة في حفل أو مناسبة، أو أن يكتبوا فقرة في مجلّة أو جريدة؟ لماذا يعجز جُلُّ المتكلّمين عن التعبير عن أنفسهم باللّغة العربيّة الفصحى سواءٌ أكان ذلك في مقابلة أو في حوار أو غير ذلك؟

لا شكَّ في أنَّ من أبرز أسباب ذلك كلّه أنّهم دُرّسوا اللّغة لهدف معرفة قواعدها الصرفيّة والنحويّة والبلاغيّة لذاتها، ولم يُدرّسوها لهدف الاتّصال والاستعمال اليوميّ شفويّاً وكتابيّاً، وفرق شاسع بين الهدفين.

2- تدريس اللّغة لهدف "القدرة التواصليّة":

قبل الكلام على تدريس اللّغة لهدف "القدرة التواصليّة" وبيان خصائصها ومتطلباتها نريد أن نقف على بعض تعريفات اللّغة لعلماء اللّغة القدامى والمحدثين التي من شأنها أن توضّح العلاقة بين مفهوم اللّغة وأهداف تعليمها.

يقول ابن جنّي: "اللّغة أصوات يُعبّر بها كلّ قومٍ عن أغراضهم". [ابن جنّي، الخصائص]، في هذا التعريف القصير استطاع ابن جنّي أن يُعرّف اللّغة تعريفاً علميّاً دقيقاً، يمكن تقسيم عناصره إلى أربعة عناصر:

أ- اللّغة أصوات: وفي هذه إشارة لافتة إلى مهارتين اثنتين من المهارات اللّغويّة ينبغي على المعلّم الاهتمام بهما وجعل المتعلّم قادراً على اكتسابهما وهو يدرّسه اللّغة العربيّة الفصحى هما مهارة الاستماع ومهارة المحادثة؛ وذلك لأنَّ اللّغة تقوم على المشافهة والحديث، ولا يكتسب مهارة المحادثة من لم يستمع إلى حديث، فهاتان المهارتان متلازمتان لا يمكن أن يُتخيّل وجود لغة على الأرض من دونهما، ويستحيل دراسة لغة من اللّغات من دونهما، وقد قال يسبرسن أحد علماء اللّغة المحدثين: "إنَّ اللّغة يُنظر إليها عن طريق الفم والأذن وليس عن طريق القلم والعين". [عبده الراجحي، فقه اللّغة]

ب- يُعبّر بها: وهذا هو العنصر الثاني من عناصر تعريف ابن جنّي، وفيه إشارة واضحة إلى وظيفة اللّغة، وهي "التعبير". وتختلف اتّجاهات اللّغويين المحدثين بين كلمتين يطلقونهما على وظيفة اللّغة وهما "التوصيل" و "التعبير"، والكلمة في كتب اللّغويين هي أنَّ "اللّغة هي التوصيل داخل المجتمع"[عبده الراجحي، فقه اللّغة]، ورغم كثير من الخلافات بين اللّغويين في قصر اللّغة على وظيفة "الاتّصال" أو "التعبير" بحجج أنّ هذا يحول دون تحليل أشكال السّلوك الكلاميّ كاستعمال اللّغة في الصلاة والدّعاء، أو في القراءة الانفراديّة الجهريّة أو في الحديث مع النفس، فإنّ ذلك كلّه لا يُخرج الكلام عن أن يكون فيه عناصر ثلاثة أساسيّة هي المرسِل والمرسَل إليه وموضوع المرسلة، وقد يكون المرسَل إليه هو المرسِل نفسه، فيتحقّق المتكلّم والسامع في شخص واحد، فبذلك يكون "يتّصل بنفسه".

ج- كلّ قوم: هذا العنصر الثالث من عناصر تعريف ابن جنّي يدلُّ دلالة واضحة على قانون مُهمّ من قوانين حياة اللّغة وهي ارتباطها الوثيق بالمجتمع؛ لأنَّ اللّغة ظاهرة اجتماعيّة، لا تكون إلاّ حيث يوجد "المجتمع"، لذا هي مُكتسبة وليست غريزيّة، بمعنى أنَّ الإنسان لا يتكلّم لأنَّ لديه جهازاً للنطق يُصبح في مرحلة مُعيّنة من مراحل نموّه قادراً على الكلام، بل

يتكلّم لأنّه يعيش في محيط اجتماعيّ ما يتكلّم لغة مُعيّنة، فيكتسب أصواتها ونبرتها وتراكيبها، فالصبيّ الذي يولد لأبوين عربيين وينشأ ويتربّى في انكلترا ولم يُكتب له أن يسمع العربيّة أو يتحدّث بها ستكون اللّغة التي يتكلّم بها هي اللّغة الإنكليزيّة.[محمود سعران، اللّغة والمجتمع]

لذا كان تعريف اللّغة من منظار السوسيو- ألسنيّة أو علم اللّغة الاجتماعيّ بأنّها "مجموعة من التصرّفات الكلاميّة "Speech Acts" في المجتمع، وفي ظلّ هذه النظرة إلى اللّغة ينبغي تعليم التلميذ قواعد استعمال اللّغة في المجتمع وتطوير ما يُسمّى بالكفاية اللّغويّة التواصليّة أي المعرفة الضمنيّة بقواعد التواصل اللّغويّ في المجتمع التي تفسّر قدرة الإنسان على استعمال لغته في ظروف التواصل المختلفة القائمة في بيئته الاجتماعيّة." [ميشال زكريا، مباحث في النظريّة الألسنيّة وتعليم اللّغة]

د- <u>عن أغراضهم</u>: وهذا العنصر الأخير من عناصر تعريف ابن جنّي، ويُعدُّ أساسيّاً في فهم اللّغة وتحديد أهداف تدريسها، فقد كان ابن جنّي أكثر دقّة في استعمال كلمة "أغراضهم" من كثير من علماء اللّغة المحدثين الذين استعملوا كلمة "التفكير" عندما ربطوا اللّغة بالفكر إذ ظهرت في كتاباتهم مثل هذه العبارات "فنحن نُفكّر بجمل"، "اللّغة وعاء الفكر"، لا "وجود للفكر من دون اللّغة"، "إنَّ الكلمات إنَّما هي علامات حسيّة على الأفكار"، "اللّغة عبارة عن سلسلة من الكلمات تعبّر عن تفكير كامل"، وكلّ ذلك يدلُّ على أنَّ اللّغة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالفكر، فليست اللّغة مجرّد كلمات وعبارات تُقال وإنَّما تُعبّر عن أفكار قائلها، ولعلّ الدقّة في تعريف ابن جنّي في استعمال كلمة "أغراضهم" تكمن في أنَّه لم يُخصّص هذه الأغراض كما خصّصها اللّغويّون المحدثّون "بالفكر"، وإنّما هي كلمة تشتمل على كلّ ما يمكن أن يجول في النفس البشريّة من أفكار ومشاعر وميول وغير ذلك ممّا يمكن أن تُعبّر عنه اللّغة.

وفي ضوء ما تقدّم، وبعد أن سلّطنا الضوء على بعض الجوانب المهمّة في تعريف ابن جنّي "للّغة" يتبيّن لنا أنَّ تدريس اللّغة يجب أن يكون بهدف تعزيز "القدرة التواصليّة" لدى المتعلّم التي تجعله قادراً على استعمال اللّغة استعمالاً اتصاليّاً يَرتبط ارتباطاً واضحاً بالنسبة إليه في حياته وواقعه، من هنا كان لا بُدَّ من التركيز على نقاط بالغة الأهميّة في تحديد الأهداف واختيار المنهج واستعمال الأساليب التي تجعلنا نصل إلى مقصدنا في تدريس اللّغة العربيّة، وهذه النقاط تُجمل في أن يكون تدريس اللّغة قائماً على المهارات اللّغويّة الأربع وهي السماع والمحادثة والقراءة والكتابة.

وهذا يعني أنَّنا نتّجه إلى تدريس اللّغة تدريساً وظيفيّاً يركّز على مكوّنات القدرة الاتصاليّة لدى المتعلّم لا على مكوّنات المعرفة الصرفيّة والنحويّة والبلاغيّة، إذ ينبغي أن يكون استعمال اللّغة هو الهدف النهائيّ للدارسين في قاعة التدريس سواءٌ أكان ذلك في استقبالها أم في إنتاجها في سياقات مختلفة.

- المهارات اللّغويّة الأربع:

تبيّن لنا من التعريف السابق الذي أجمله ابن جنّي في قوله: "اللّغة أصوات يُعبّر بها كلُّ قومٍ عن أغراضهم"، أنّ اللّغة تقوم على أساسين يرتبطان ارتباطاً سببيّاً هما "الاستقبال اللّغوي" و"الانتاج اللّغوي"، فإذا كانت اللّغة أصواتاً على حدّ تعريفه كان لا بُدَّ من أن تكون هذه الأصوات ملفوظة ومسموعة، ولا تكون مسموعة إن لم تكن ملفوظة ولا تكون ملفوظة لفظَها الصحيح إن لم يكن المتكلّم قد سمعها من قبل، ولا نقصد بالأصوات هنا المستوى الصوتيّ للّغة فقط وإنّما نقصد به اللّغة كنظام متكامل صوتيّاً وصرفيّاً ونحويّاً ودلاليّاً.

وإذا كانت اللّغة لها وظيفة "التعبير" على حدّ قوله كانت صورة هذا التعبير "الإنتاجات اللّغويّة" التي يُعبّر المتكلّم من خلالها عن أغراضه ومعانيه.

وهكذا يكون الاستقبال اللّغويّ عن طريق السّماع سبباً للإنتاج اللّغويّ عن طريق التكلّم، ومن ناحية أخرى يكون الاستقبال عن طريق القراءة سبباً للإنتاج الكتابيّ، إذ إنَّ المتكلّم في العمليَّة الأولى (السماع) يتعرّف إلى خصائص اللّغة الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والبلاغيّة وما يندرج تحت ذلك كلّه من سمات وظواهر فيكتسبها اكتساباً طبيعيّاً ويحاكيها محاكاة حيّة، وأمّا في العمليّة الثانية (القراءة) فيتعرّف المتكلّم إلى الرموز الكتابيّة التي تُعبّر عن أصوات اللّغة، فيكتسب عن طريق الملاحظة البصريّة خصائص رسم الحروف وربطها، وسبك التراكيب، وتحسين الشكل، فيصبح قادراً على الكتابة.

من هنا نجد أنَّ هناك أربع مهارات أساسيّة تقوم على أساسها عمليّة اكتساب اللّغة وتعلّمها هي:

1-الاستماع

2-التكلّم

3-القراءة

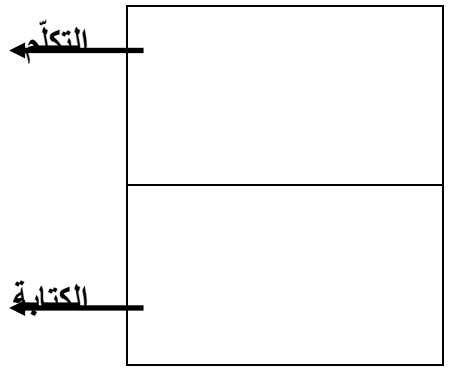
4-الكتابة

ولا بُدَّ أن يُراعى التَّسلسل السابق في عمليّة اكتساب اللّغة أو تعلّمها، فنحن نسمع أوّلاً، ونتكلَّم ثانياً، ثمَّ نقرأ وبعد ذلك كلّه نكتب.

ولعلّك تلحظ أنَّ كثيراً من الناس يتكلّمون ولكنّهم لا يقرأون، ومن لا يعرف القراءة لا يعرف الكتابة، ومن لا يُجيد القراءة يُخطئ في الكتابة، ولكنّنا لم نسمع أنَّ إنساناً لا يعرف أن يتكلّم وهو سليم حاسّة السّمع وصحيح أعضاء النطق، وهو الذي عبّر عنه تشومسكي "بالمتكلّم المستمع المثاليّ".

في ضوء ما تقدّم يمكن أن نوضّح عمليّة اللّغة من خلال الرسم الآتي:

الاستقبال اللّغويّ: **الإنتاج اللّغويّ:**



المتعلّم

فإذا كنّا ننظر دائماً إلى "الإنتاج اللّغويّ" لدى المتعلّم، ونقيّم كلامه وكتابته ونصاب تارة بالإحباط أمام تلعثمه أو تعثّره وهو يُعبّر عن نفسه بأبسط العبارات، ونصاب طوراً باليأس أمام أخطائه الأسلوبيّة والإملائيّة، فهلاّ نظرنا قبل ذلك كلّه إلى ما قدّمناه نحن معلّمي اللّغة للمتعلّم من بيئة لغويّة طبيعيّة أو مصطنعة عَزّزنا فيها "الاستقبال اللّغويّ" لدى المتعلِّم عن طريق السّماع والقراءة؟

وليسأل كلُّ واحد منّا نفسه: لماذا ندرّس اللّغة؟ وماذا ندرّس فيها؟ وكيف ندرّس ذلك كلّه؟ وإلى من نتوجّه؟ وما المخرّجات التَّعليميّة التي نتوقّعها من هؤلاء المتعلّمين؟

كلّ هذه الأسئلة تدعونا إلى إعادة النظر في مناهج تعليم اللّغة العربيّة في بلادنا العربيّة أهدافاً وطرائق ووسائل تقييم.

- أنموذج في التدريب على التعبير الإبداعيّ:

لا شكَّ في أنَّ التعبير الكتابيّ يُعدُّ من المهارات الأساسيّة التي نهدف إلى أن يكتسبها المتعلّمون، ويتفرّع منها فنون كتابيّة مُختلفة كالرسالة، والمقالة والخطبة والنصّ الوصفيّ والسرديّ وغير ذلك من الأنماط الكتابيّة التي نطلب إلى المتعلّمين أن يُعبّروا وفق شروطها وخصائصها؛ ولكنّنا كثيراً ما نفتقر إلى أساليب تدريبيّة تطبيقيّة تؤهّل المتعلّم لأن يمتلك هذه المهارة، ولعلّ انشغالها في تحليل النصوص

ودراستها من حيث المضمون والأسلوب يستغرق وقتاً طويلاً يُصرف على حساب التمارين اللّغويّة التطبيقيّة العمليّة التي من شأنها أن تقوي ملكة المتعلّم اللّغويّة وتُسهم في تنويع أساليب تعبيره وإكسابه مهارة التعبير الكتابيّ وفق الفنون والأنماط المختلفة.

من هُنا فإنّنا ندعو إلى أن يحتلّ التمرين اللّغويّ مرتبة أساسيّة في مجال تعليم اللّغة، ونقصد بالتمرين اللّغويّ أن يُعرّض المتكلّم إلى بيئة لغويّة معيّنة يتعرّف إلى مفرداتها وأساليبها وتراكيبها بالاستماع والقراءة، ثُمَّ يتذوّق تلك المفردات والأساليب بالمحادثة والتعبير ثمَّ يستثمرها في التعبير عن أفكاره ومشاعره عن طريق المحاكاة بالتدريب العمليّ وصولاً إلى الإبداع الشخصيّ مستفيداً من نماذج لغويّة حيّة، فمثل هذه الأنشطة اللّغويّة المدروسة من شأنها أن تقوي ملكة المتعلّم اللّغويّة وتساعده على الارتقاء بمستوى لغته بإغناء مخزونه بالمفردات والتراكيب اللّغويّة المختلفة من خلال الممارسة اللّغويّة التطبيقيّة استناداً إلى المهارات الأربع.

وهذا يتطلّب ما يلي:

1- اختيار نصوص لغويَّة غنيّة بالمفردات والتراكيب فتكون مادّة لغويّة غنيّة نعرّض المتعلّم لها.
2- حسن توظيف التمارين اللّغويّة التطبيقيّة باستثمار النصوص المختارة وفق الأهداف التّعليميّة التي نسعى إلى تحقيقها.
3- حسن اختيار الوسائل التّعليميّة التي تدعم البيئة اللّغويّة.
4- وضع معايير واضحة للتقييم والتقويم على أساس المهارات اللّغويّة.

وأقدّم في ما يلي أنموذجاً تطبيقيّاً لخطّة درس في التعبير الكتابيّ فيه مجموعة من الأنشطة والتمارين اللّغويّة التي من شأنها أن تدرّب المتعلّم على التعبير الإبداعيّ باستثمار المفردات والتراكيب المختلفة بالمحاكاة وصولاً إلى الإبداع من خلال تعريضه إلى بيئة لغويّة تخدم الهدف المنشود.

خطّة الدرس:

1- الهدف الأساسيّ:

أن يُصبح المتعلّم قادراً على أن يكتب فقرة إبداعيّة محاكياً أسلوب أديب.

2- الوسائل التعليميّة:

- نصٌّ قصيدة المساء للشاعر خليل مطران.
- شريط مسّجل قصيدة المساء.
- شريط مسّجل صورة لأمواج البحر وأصواتها.
- بعض المعاجم.

النصّ

داءٌ أَلَمَّ فخِلْتُ فيه شفائـي ... من صَبْوتي فتضاعفَتْ بُرَحَائي

يا للضَّعيفين! استبدّا بي ... وما في الظّلم مثلُ تحكّم الضّعفاء

قلبٌ أذابتْهُ الصَّبَابةُ والجَـوَى ... وغِلالةٌ رثّتْ منَ الأدواءِ

والروحُ بينَهما نسيمُ تَنَهُّدٍ ... في حالَيِ التَّصْويبِ والصعداءِ

والعقل كالمصباحِ يغشى نورَهُ ... كَدَرِي ويُضْعِفُهُ نَضُوبُ دمائي

مُتَفَرِّدٌ بصــبابتي، متفـرِّدٌ ... بكآبــتي، متفرِّدٌ بعنــائي

شاكٍ إلى البحرِ اضطراب خواطري ... فيُجيبُني بريـاحِهِ الهوجـاءِ

ثاوٍ على صخرٍ أصمَّ وليتَ لي ... قلباً كهذي الصخرةِ الصَّـمَّاءِ

يَنْتَابُها موجٌ كموج مكارِهـي ... ويَفُتُّهَا كالسُّقْمِ في أعضـائي

والبحرُ خفّاقُ الجوانبِ ضائقٌ ... كمداً كصدري ساعةَ الإمساءِ

تغشى البريّةَ كدْرَةٌ وكأنّهـا ... صَعِدَتْ إلى عَيْنـيَّ من أحشــائي

والأفقُ مُعْتَكِرٌ قريـحٌ جَفْنُهُ ... يُغضي على الغَمَراتِ والأقذاءِ

يا للغُرُوبِ ومابهِ من عِبْرةٍ ... للمُسْتَهَـامِ! وعِبْرَةٍ للرّائـي!!

أوليسَ نزْعاً للنّهار وصَرْعةً ... للشّمسِ بينَ مـآتمِ الأضـواءِ؟

أوليسَ طمساً لليقينِ ومبعـثاً ... للشّكِّ بينَ غـلائلِ الظّلّمَـاءِ؟

أوليسَ محواً للوجودِ إلى مـدىً ... وإبـادةً لمعـالم الأشيــاءِ؟

حتى يكونَ النّورُ تجديداً لـها ... ويكونَ شِبْهَ البعثِ عَوْدُ ذُكاءِ

ولقد ذكرتُكِ والنَّهارُ مـودِّعٌ ... والقلبُ بينَ مَهَـابَةٍ ورجــاءِ

وخواطري تبدو تُجاهَ نواظري ... كَلْمَى كداميةِ السّـحاب إزائـي

والدمعُ من جفني يسيلُ مُشَعْشِعاً ... بسَنَى الشّعـاعِ الغاربِ المترائـي

والشمسُ في شفقٍ يسيلُ نُضَارُهُ ... فَوقَ العقيقِ على ذُرىً سـوداءِ

مرَّتْ خـلالَ غمامتينِ تحدُّراً ... وتقطّـرَتْ كالدمعـةِ الحمـراءِ

فكأنّ آخـرَ دمعةٍ للكونِ ... قد مُزِجَتْ بآخـرِ أدْمُعِـي لرثائـي

3- الأعمال والأنشطة وفق المهارات اللّغويّة:

أ- التمهيد- يدرّب المعلّم فيه على مهارة التكلّم والمحادثة

يهدف المعلّم من خلاله إلى إثارة أفكار المتعلّمين، وخيالهم لأجل تهيئتهم للتَّعبير، وإنّه لمن المُهمّ جدّاً أن يوجد المعلّم البيئة المناسبة التي تثير عواطف المتعلّم وأفكاره وخياله وذلك من خلال النقاشات المفتوحة الموجّهة، أو من خلال الأفلام المصوّرة، أو من خلال النصوص المسموعة أو غير ذلك من الوسائل التي يراها المعلّم مناسبة.

وقفة تأمليّة مع صورة أمواج البحر وأصواتها، يطرح المعلّم بعدها سؤالاً يُناقش إجابته شفويّاً مع المتعلّمين: بمَ يوحي إليك هذا المشهد؟ وهذا الصوت؟

ب- القراءة الصامتة- يدرّب المعلّم فيه على مهارة القراءة

- يطلب المعلّم إلى المعلّمين أن يقرأوا قصيدة المساء لخليل مطران قراءة صامتة. وهنا نشير إلى أهميّة تدريب المتعلّمين على القراءة الصامتة، وعلى ضرورة استعمال القلم في أثناء القراءة للإشارة إلى المفردات الجديدة غير المفهومة، والعبارات الجميلة اللافتة، والأفكار التي تثير تساؤلاتهم، وغير ذلك من الأمور التي تدرّب المتعلّم على فهم ما يقرأ.

ج -الاستماع إلى النصّ- يدرّب المعلّم فيه على مهارة الاستماع

- يطلب المعلّم إلى المتعلّمين أن يضعوا النصّ جانباً، ويستمعوا إلى نصّ خليل مطران مسجّلاً تسجيلاً صوتيّاً.

ونؤكّد هنا إلى أنَّ أداء المتعلّمين النصوص أيّاً كان نوعها (قصيدة، خطبة، مقالة...) أداء صحيحاً يتوقّف على مدى الاستماع إليها وهي تؤدّى أداء صحيحاً يُراعي فيها المعلّم- سواءٌ أكان ذلك بصوته أم بصوت غيره- إسماع المتعلّم مخارج الأصوات الصحيحة، والوقف والابتداء، والوصل والفصل، والنبر والتنغيم، وحسن الانتقال من مقطع إلى آخر، وبراعة الإقفال وغير ذلك من شروط القراءة والأداء، ولا شكَّ أنَّ من وظيفة مُعلّم اللّغة العربيّة أن يُدرّب أُذن مُتعلّميه على سماع النصوص العربيّة، والتمرّس على ذلك؛ لأنَّ السماع أبو الملكات كما هو معروف.

د- القراءة الجهريّة- يدرّب المعلّم فيه على مهارة القراءة الجهريّة

- يختار المعلّم بعض المتعلّمين ليقرأوا مقاطع القصيدة قراءة مُعبّرة، وهو يُصحّح ويوجّه ويُدرّب على معايير القراءة والأداء.

ه- فهم معاني القصيدة- يدرّب المعلّم فيه على مهارة القراءة والتكلّم والكتابة

- يطلب المعلّم إلى المتعلّمين أن يُشارك بعضهم بعضاً في فهم مفردات القصيدة ويضع بين أيديهم المعاجم اللّغويّة للاستعانة بها.

ويُعدُّ هذا النشاط مُهمّاً جدّاً من نواحٍ مختلفة:

- تدريب المتعلّم على البحث وهو من المهارات التي تجعل المتعلّم أقدر على امتلاك المعلومة والاستفادة منها.
- تعرّض المتعلّم إلى بيئة لغويّة فيها من المفردات الجديدة والتراكيب الجميلة والأساليب المتنوّعة وهذا يجعله يكتسب مخزوناً لغويّاً وافراً، ونشير إلى ضرورة تكرار هذا النشاط باستمرار بصور مختلفة وطرائق أخرى.
- إنَّ المتعلّم يستطيع أن يفهم المعلومة ويكتسبها بمشاركة زملائه بطريقة أسرع. (تعليم الأقران).
- إعطاء المتعلّم فرصة للتعبير عن رأيه أمام زملائه، ومناقشتهم والتواصل باللّغة الفصحى وهذه وسيلة مهمّة لتحقيق أهداف تعلّم اللّغة لهدف التواصل، لأنّنا بذلك نُنَمّي لديه القدرة على التواصل.
- يطلب المعلّم إلى المتعلّمين في كلّ مجموعة أن يكتبوا خمس مفردات جديدة تعلّموها في القصيدة ويضعوا كلَّ مفردة في جملة ذات تعبير مجازيّ، ثمَّ تُقرأ الجمل وتُناقش معانيها.

إنَّ هذا النشاط يُعدُّ خطوة أولى في التعبير الإبداعيّ وذلك من عدّة وجوه:

1- تدريب المتعلّم على تأليف جمل ذات معانٍ مجازيّة في ضوء نصّ يمكن الاستعانة به ومحاكاة تراكيبه.

2- مُناقشة التعابير المجازيّة التي يؤلّفها المتعلّمون في قاعة الصفّ وتذوّق معانيها والوقوف على النواحي الجميلة فيها وتشجيع أصحابها بشتّى الوسائل (ليس هذا محلّها) وهذا يكسب المتعلّم ثقة بنفسه، ويزيده اندفاعاً نحو العمل.

3- استعمال مفردات مُعيّنة في تراكيب مختلفة ذات معانٍ جديدة يُغني المخزون اللّغويّ لدى المتعلّم.

كما أنَّ هذا النشاط شأنه شأن غيره من النشاطات التي ذكرنا أنّها تدرّب المتعلّم على حسن التواصل مع غيره باللّغة الفصحى وذلك من خلال التكلّم والمناقشة والتَّقييم.

يطلب المعلّم إلى المتعلّمين في مجموعات جديدة أن يستخرجوا من القصيدة الحقول المعجميّة وهي "الكلمات والعبارات التي ترتبط في نصّ مُعيّن بعلاقة معنويّة: تشابه أو تماثل أو تجاور أو تعارض أو تضاد، فتتمحور حول موضوع واحد أو مجال فكري واحد [د.نبيل أيّوب، التعبير منهجيّته وتقنيّاته]. لكلٍّ من الداء، والانفعال، والطبيعة ويضعوها في جداول. (يمكن أن يكون هذا النشاط نشاطاً تنافسيّاً يُحدّد له المعلّم وقتاً محدّداً ينال الفريق الذي يستطيع أن يستخرج أكبر عدد من المفردات والعبارات مكافأة ما).

ويهدف هذا النشاط إلى جعل المتعلّم يتعرّف إلى أكبر عدد من مفردات اللّغة ويصنّفها تصنيفاً يجعله قادراً على توظيفها في ما بعد في التعبير؛ لأنَّ وظيفة المعلّم كما بيّنّا أن يُعرّض المتعلّم إلى البيئة اللّغويّة التي يكتسب منها المفردات والتراكيب العربيّة ثمَّ يدرّبه في استعمالها وتوظيفها توظيفاً حيّاً في تعبيره الشفويّ والكتابيّ.

و- محاكاة أساليب التعبير في القصيدة- يدرّب المعلّم فيه على مهارة الكتابة والقراءة والتكلّم

- يطلب المعلّم إلى المتعلّمين أن يستخرجوا من القصيدة ثلاثة تشابيه أعجبتهم ويتشاركوا في توضيحها وبيان الوجوه البيانيّة فيها.
- يوضّح المعلّم بعد انتهاء المتعلّمين من هذا النشاط مفهوم التشبيه وأركانه ووظائفه التعبيريّة من غير الخوض في المفهومات البلاغيّة التي لا يحتاج إليها المتعلّم في هذه المرحلة، وإنّما يركّز على دورها الجماليّ في التعبير.
- يطلب المعلّم إلى المتعلّمين أن يؤلّفوا تشابيه على نسق التشابيه الموجودة في القصيدة، والتي سبق أن حلّلوا وتذوّقوا النواحي الجماليّة فيها، مستعينين بالجدول الخاصّ بالحقول المعجميّة التي استخرجوا قبل ذلك.

وبهذا النشاط يكون المتعلّم قد تدرّب على ما يلي:

1- أن يؤلّف تشابيه مُختلفة محاكياً أسلوب الشاعر.

2- أن يوظّف مفردات جديدة اكتسبها في التعبير.

3- أن يُعبّر عن أفكاره بأسلوب فنّي جميل.

- يطلب المعلّم إلى المتعلّمين أن يعرضوا الجمل التي ألّفوا أمام زملائهم مركّزاً على تدريبهم على القراءة المُعبّرة، ومناقشة ما سمعوا، وفي هذا يكون قد جمع بين المهارات الأربع في هذا النّشاط، وإن كان النصيب الأوفر فيه لمهارة الكتابة.

ز- التعبير الحُرّ:

يأتي التعبير الإبداعيّ الحرّ في المرحلة التدريبيّة الأخيرة، بعد أن يكون المتعلّم قد تعرّض إلى نصوص إبداعيّة مُختلفة استماعاً وقراءة وفهماً لمفرداتها وتعابيرها، وبعد أن يتذوّق تراكيبها النحويّة والبلاغيّة ويُحاكيها تحت إشراف مُعلّمه.

بعد ذلك كلّه يمكن أن يُطلب إلى المتعلّم أن يكتب فقرة وصفيّة إبداعيّة ذات معايير واضحة بالنسبة إليه، وهنا يكمن دور المعلّم في التوجيه والتوضيح.

ثمَّ يكون تدرّج من كتابة فقرة إلى كتابة فقرتين إلى كتابة نصّ وصفيّ.

خلاصة عامّة:

إنَّ نجاح المتعلّم في التعبير الشفويّ أو الكتابيّ نجاحاً يجعله قادراً على استعمال اللّغة العربيّة استعمالاً صحيحاً في التعبير عن نفسه موظّفاً مفرداتها وتراكيبها توظيفاً دقيقاً، هذا النجاح يتوقّف على نجاح المعلّم في تعليم اللّغة العربيّة تعليماً وظيفيّاً تدريبيّاً قائماً على قدرة المعلّم على زرع متعلّميه في بيئات لغويّة حيّة بحيث يكون نموّهم بعد ذلك مبنيّاً على عوامل طبيعيّة قد تعرّضوا لها ولا يكون ذلك إلاّ إذا نظرنا إلى اللّغة بأنّها مجموعة مهارات يجب تعزيزها لدى المتعلّمين عن طريق التدريب اللّغويّ سماعاً وتكلّماً وقراءةً وكتابةً، أمّا إذا قدّمناها بقوالب جامدة، أو بطرائق حديثة غير لغويّة، فستبقى أهدافنا من تعليمها مجرّد عبارات وضعت في الصفحات الأولى من المقرّرات والمناهج.

المراجع:

1- أبو الفتح، عثمان بن جنّي، الخصائص، دار الكتب العلميّة، بيروت، 2001

2- أيوب، نبيل، التعبير منهجيّته وتقنيّاته، دار المكتبة الأهليّة، بيروت، 2011 زكريا، ميشال،...

3- دوجلاس، براون، أسس تعليم اللّغة العربيّة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي، دار النهضة، بيروت، 1994.

4- الراجحي، عبده، فقه اللّغة في الكتب العربيّة، دار النهضة العربيّة، بيروت.

5- زكريا، ميشال، مباحث في النظريّة الألسنيّة وتعليم اللّغة، المؤسسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1985.

6- سعران، محمود، اللّغة والمجتمع، دارالمعارف، مصر، 1963.