تعليمية اللّغات بين معيارية اللّسانيات والتّجدد المنهجي.

صراع محمد

جامعة أحمد زبانة–غليزان/الجزائر.

لاسيما أنّ ما نعرفه اليوم عن الإنسان لازال محدودا بالمقارنة بما نعرفه عن عناصر البيئة الأخرى والعالم المادّي والطّبيعي، وحتّى هذا القليل المحدود من المعرفة العلمية بالإنسان غير معروف إلاّ للقلّة القليلة المتخصّصة، وعليه لا تعجب إن كنت قد وجدت الكثير من العامّة أو المثقّفين بصفة خاصّة يجيدون قيادة سيّارة، أو يبنون صرحا، أو يصلحون أجهزة أو يديرونها، لأنّهم حتما قد يجيدون التّفكير ويشعرون ويحلّلون المشاكل ويحلّونها وهذا ما كان أساسه علم النّفس لفهم الحياة الإنسانية بجوانبها المختلفة ويؤمنون أنّ هناك لا محدود في إثراء المعرفة وفق شروط تحكم السّلوك الإنساني وهذا جدير بتلك المعرفة إنّما هي نفع للفرد خاصّة والمجتمع عامّة.

ومن هذا المنطلق نرى أنّ دراسة علم النّفس يجب أن تكون صارمة ومشوّقة التي تفترضها قواعد المنهج العلميّ الذي أصبح اليوم هو مطمح العلوم الإنسانيّة والطبيعيّة، فممّا لا شكّ فيه أنّ اللّسانيات التّربويّة هي ثمرة اللّقاء بين علم اللّسانيات وعلم التّربيّة، وتهتمّ اللّسانيات التّربويّة بموضوع حقائق اللّسانيات العامّة بمناهجها ونتائج دراستها وتطبيق ذلك كلّه في مجال تعليمية اللّغات، فكما استطاعت اللّسانيات الوصفية أن تزيل عددا من الأوهام الشائعة التي ردّدتها القرون الماضية حول اللغة، تستطيع أن تسترشد بها لحلّ مشكلات لغويّة تربويّة كوضع البرامج وإصلاح القواعد وتبسيطها ، ورصد المفردات وتحقيقا للمنهج الذي التزمته في هذا العرض المبسّط هما محورين حول الموضوع، أوّلهما ما الغاية من اللّسانيات التربوية؟ وثانيها كيف سنتعلّم منها وماذا نحرّر أيّان نكتب؟ هذا المنعرج يؤول نحو بؤرة مشكلة: إلى أيّ مدى يمكن الاستفادة من معطيات الدّرس اللّساني التربوي خاصة واللّسانيات العامّة في تعليمية اللّغات؟ " Didactique des langues "

واللّبنة الأساسية لتحقيق تلك المعارف هي اللّغة، فيراها **تشّومسكي** تنظيما عقليا معقّدا وأنّها أداة تعبير وتفكير في آن واحد[1] ولتوظيف مهارة ما لتتعلّم لغة فإنّ تحقيق القدرات اللّغوية عند التّلميذ بحيث يتمكّن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العلمية ممارسة صحيحة[2] . نستنتج من هذا الحدّ أنّ القدرات اللّغوية تقتضي الممارسة الفعلية في الحياة العملية ممارسة صحيحة، وهذا ما أقرّه الوظيفيّون بأن تتحوّل اللّغة إلى مهارة ولا تكون ذا شأن إن لم يتمكّن المتعلّم بصورة جيّدة، والتّمكّن يقتضي سلامة الأداء.

وممّا لا ريب فيه أنّ الوجه النّظري أساس أهمّ في بناء المهارات اللّغويّة، ولكن هذا الوجه ليس هو الغاية والسّبيل الأنجع وإنّما هو مساعد إلى الهدف الذي هو الممارسة العلمية والتّطبيق الحيّ، وما فطن إليه الأوائل من علماء ومفكّرين عرب أنّ ضرورة ولزومية العناية بالوجه التّطبيقي، وعدم الإكثار من الجانب النّظري إلاّ بمقدار الحجم الذي يخدم التّطبيق ، فقد ورد عن **ابن الأزرق** في كتابه الشّهير " بدائع السلك في طبائع الملك" ما مضمونه أنّ على المعلّمين –باعتبار الوجه النظري للعلم وسيلة– ألاّ يستبحروا فيه، ولا يستكثروا مسائله، وقوفا بالمتعلّم مع الغرض منه[3]، واستشهد لذلك بقول الإمام الغزالي فقال: مثله قول **الغزالي:** كلّ ما يطلب لغيره فلا ينبغي أن تجد فيه المطلوب وتستكثر منه[4]، وعاب على الذين لا يفقهون هذه الحقائق ووصفهم بانقطاع سند التّعليم في أفقهم[5]، وممّن خاضوا غمار العمل التّربوي بعد أن نهل من معين التربية السّليمة ما جعله في مصافّ المربيّن هو "ابن القيّم" – رحمة الله عليه–، فأفكاره التّربوية لم تكن مجرّد دروس نظرية بعيدة عن الواقع العلمي، وإنّما خاض غمارها فعلا، فوصف أنّه: ((موسوعة علمية هائلة وحافظ مدهش وباحث متعمّق ومؤلّف مكثر، وشحن المكتبة الإسلامية بالكثير من مؤلّفاته في عامّة علوم الشّريعة))[6]. وكان إمام المدرسة الجوزيه ولم تكن المدارس في ذلك العصر كمدارس التّعليم اليوم بل (...كانت الدّراسة بهذه المدارس أشبه ما تكون بالدّراسة الجامعية... من حيث طريقة التّدريس، ومستوى الدّراسة، ونظم التّلقّي)[7] .

ومهمّتنا في هذا الفصل أن نبرز أهمّ المعالم لهذه "التّربية" عسى أن ينفعنا بها ربّنا ونفيد بها مؤسّستنا التّربوية.

مفهوم التّربية:

ففي اللّغة: (ربّ) الولد ... وليه وتعهّده بما يغذّيه وينمّيه ويؤدّبه... و (ربّ القوم) : ترأّسهم وساسهم، وفي حديث ابن عبّاس مع ابن الزّبير: " لأن يربّني بنو عمّي أحبّ إليّ من أن يتربّني غيرهم". وربّ الشّيء ملكه (وربّ الشيء): أصلحه ومتّنه، ويقال ربّ الأمر[8].
الربّاني العالم المعلّم الذي يغدو الناس بصغار العلم قبل كبارها[9]، والمراد بصغار العلم ما وضّح من مسائله وبكباره ما دقّ منها[10].

ولبنة التّعريفات تحيل أنّ التّربية هي الإشراف على أمر الطّفل كما تعني تعهّد النّاس والتّدرج معهم في التّعليم والإشراف على أمورهم، وتعني أنّها مسؤولية المربي والقيم والمدبّر لأمر النّاس، وقد توصّلت الأبحاث اللّسانية والتّربوية على حدّ سواء إلى حقيقة غائبة مؤدّاها أنّ الحواجز بين هذه الاهتمامات التي أشرنا إليها سالفا هي حواجز وهمية لا وجود لها في أثر في الواقع أي أنّ: بين البنى اللّغوية الفطرية وبين طريقة اكتسابها علاقات قارّة وقوانين ضمنية لابدّ من استكشافها وإعادة صياغتها صياغة علمية دقيقة[11].

والذّي أفضى إلى هذا الرّبك الشّديد أنّ التربية قرينة العملية التّعليمية وفق أطر اللّسانيات (اللغوية) من حيث أنّها الدراسة العلمية الموضوعية للظاهرة اللّغوية حينئذ تصبح آلية إجرائية للعملية التّعليمية، بهدف توضيح الغايات والأهداف البيداغوجيّة من جهة وتذليل كلّ ما هو عائق وصعب، وعلى المعلّم اللّجوء إلى النّظرية اللّسانية لأنّه يتعامل مع نسق مكوّن من وحدات لغوية وهي المراد تعليمها.

في خضمّ هذه الدّراسة حول المرجعيّة اللّسانيّة يمكن أن نذكر أهم الأفكار التّربوية التّي يطرحها الفكر اللّسانيّ التّربويّ وهي مايلي:

- اعتبار الطّفل كائن يتميز بخصائص وحاجات تختلف عن حاجيات الكبير، فهو ليس رجلا صغيرا كما ينظر إليه في التّربية التّقليدية.
- اعتبار اللّعب مبدأ تربويّ أساسيّ في العمليّة التّعليمية.
- اعتبار النّشاط الذّاتي للأطفال أنّه حجز الزّاوية في العملية التّعليمية.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.
- مراعاة ميول ورغبات ودوافع الأطفال[12].

وفي ضوء هذا المنعرج يسعى معلّم اللّغة إلى جعل القواعد البيداغوجية وسيلة مساعدة في انتقاء المادّة اللّغوية (التّعليمية) بالاستناد على ما تقدّمه اللّسانيات من قواعد ويكون هدف

هذه القواعد بالدّرجة الأولى تسهيل عملية تعليم الكيفية التي تستعمل وفقها اللّغة داخل المجتمع[13].

وعليه فإنّ مسار إنجاح العملية البيداغوجية التّربوية يكون وفق ثلاث معالم رئيسية:

1- الكفاية اللّغويّة:

يكون المعلّم قد امتلك الكفاية بالفعل لغويّا، ممّا يسمح له باستعمال هذا الإجراء استعمالا صحيحا، وفرّق "تشومسكي" بين الكفاية والأداء وعدّ الفرق بينهما فرقا أساسيا، فلا يعدّ الأداء عنده انعكاسا للقابلية بل يعكسها تحت جملة من الشّروط المثالية التي تربط بين المتكلّم والسّامع[14].

2- الإلمام بمجال البحث:

يكون معلّم اللّغة على دراية بالتّطور الحاصل في مجال البحث اللّساني وذلك بالتّعرف على ما توصّلت إليه النظرية اللّسانية في ميدان وصف اللّغة وتحليلها.

3- مهارة تعليم اللّغة:

ولا يتحقّق ذلك إلا بالاعتماد على الشّرطين السّالفين بمعية الممارسة الفعلية للعمليّة التّعليميّة، والإطّلاع على النّتائج اللّاحقة في البحث اللّساني والتّربوي من جهة أخرى[15] .

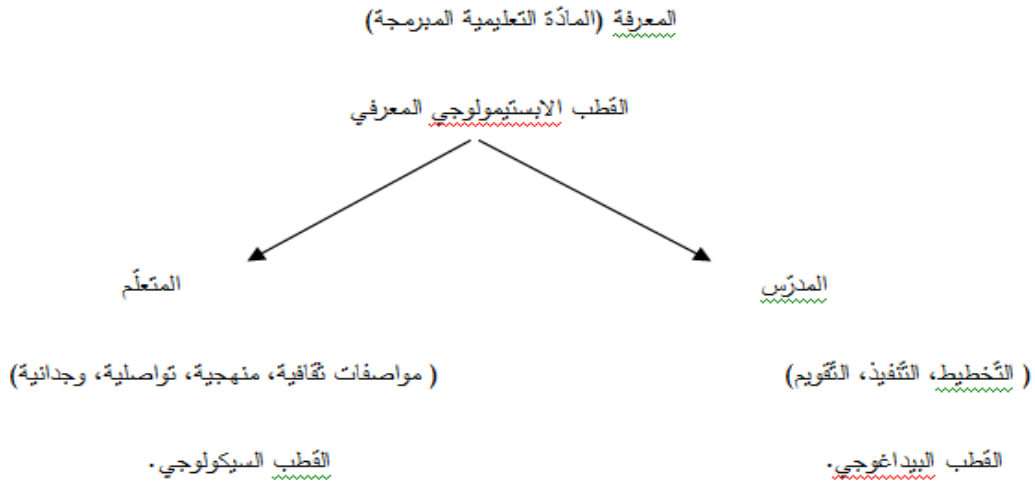
ولزومية الشّروط الآنف ذكرها تقتضي ثلاث مرتكزات وهي (المتعلّم والأستاذ والوسيط أو ما يعرف بالطريقة والمعرفة التّعليمية).

المتعلّم: يمتلك قدرات وعادات، فهو مقدّم ومبرمج آليا للانتباه والاستيعاب، فدور المعلّم هو أن يحرص كلّ الحرص على الدّعم المستمّر والمكثّف للارتقاء الطبيعي لاستعداده للتّعليم.

أ- **الأستاذ:** وهو أن يكون مكوّنا لسانيا ونفسيا وتربويا بطريقة تجعل الأستاذ نفسه يقبل على تحديد المعلومة وتحسينها باستمرار، لأنّ الأستاذ كما يقال كالمهندس يجب أن يبذل جهدا إضافيا خاصّا يجعل معلوماته ومعارفه حاضرة حضورا يوميا في الميدان، ولا يتحقّق ذلك إلاّ بالتكوين المستمر[16].

ب- **الوسيط (الطريقة):** هي الوسيلة التّواصلية والتّبليغية للمحتوى المعرفي في العملية التّعليمية، لذلك فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف التّربوية لعملية التّعلّم، ولذلك يجب أن تكون الطّرائق التّعليمية قابلة في ذاتها للتّطور والارتقاء[17] .

وتمثّل العلاقة بين هذه العناصر الثّلاثة مثلث تعليمي Triangle didactique المبيّن في الشّكل التالي[18]:



4- منهجية تعليم اللّغة:

إنّ مجمل هذه العناصر لا يمكن أن تحقّق التّفاعل الأمثل إلاّ وفق منهجية محدّدة والتي تشتمل على المسائل التالية:

أ- **التّحليل اللّساني للمادّة المدرسية:** لبناء استراتيجية التّعلّم عبر الممارسة اللّغوية المختصّة، وليس من خلال تلقينه قضايا اللّغة

ب- **اختيار المادّة التّعليمية:** على المعلّم اختيار المادة التي تناسب تلاميذه والتّي يحتاجونها في حياتهم وفق مستواهم والوقت المقرّر لذلك مستعينا في ذلك بنتائج الدّراسات اللّسانية الإحصائية لاختيار المسائل اللّغوية التي يجب انتقاؤها لتدريسها وفق الهدف المحدّد.

ت- **التدريج في تعليم المادّة اللّغوية:** يعدّ أمرا طبيعيا يخدم الاكتساب اللّغوي، ويتماشى مع طبيعته، لذلك فعلى معلّم اللّغة أن يحسن اختيار المادّة المقتضاة تعليمها عبر مراحل معيّنة.

وتتمثّل مهمّة معلّم اللّغة في دراسة المسائل المرتبطة ببعضها البعض، والمرتّبة في هيكل واحد بحيث تشكّل وحدة متكاملة متلاحمة، لذلك فلابدّ من إتّباع مراحل يمرّ خلالها البرنامج التّعليمي، وهذه المراحل تتكوّن من ثلاث عناصر أساسية:

أ- **السّهولة:** يقصد بها عملية الانتقال من السّهل إلى الأقلّ سهولة، هذا التّدرج يمكّن المتعلّم من اكتساب مهارات لغوية عالية، لأنّ سهولة التّركيب تؤدّي إلى سهولة

الإدراك وحسن الاستيعاب، فالإدراك مرتبط بالقواعد والتّحويلات الكامنة في التّركيب.

ب- الانتقال من العامّ إلى الخاصّ: هذا المبدأ يركّز على أن يكتسب المتعلّم من العناصر اللّغوية مهارة معيّنة أثناء العملية التّعليمية، فحواها هو الانتقال من الألفاظ المحسوسة قبل الألفاظ المجرّدة، والكلمات المفردة قبل كلمات الجمع، ومن التّراكيب البسيطة قبل المركّبة.

ت- تواتر المفردات: يقصد به مراعاة التّدرج في تعليم المفردات، وهذا المبدأ يجب أخذه بعين الاعتبار أثناء وضع البرنامج التّعليمي لأيّة لغة، بحيث ينتقل في المفردات من الألفاظ الأكثر تواتر في الأداء الفعلي للكلام، وتسمّى هذه الألفاظ ب: الألفاظ الأساسية[19].

ث- عرض المادّة اللّغوية: وهي اللّبنة وموضوع الفصل، ويراعي تقديم المادّة بصورة واضحة وبمختلف الوسائل لعرضها (الكتاب، الصّورة، التّسجيل...) وهذه المنهجية على علميتها ليست صارمة وهي تشتمل على تحديد شكل اللّغة، ومراحل تعليمها وترتيب هذه المراحل، غير أنّ وحدات العرض يجب أن تخضع لتقسيم الوقت بين الوحدات، كما تخضع بصورة مصداقية لتطوير إدراك اللّغة والتّعبير بها[20].

5- الأهداف التّعليمية وأنواعها:

لقد تفضّل الدكتور" رشدي طعيمة" بتعريف للهدف عن **"ميجر"** قائلا: "إنّ الهدف هو إيصال ما تقصد إليه، وذلك بصياغة تصف التّغير المطلوب لدى المتعلّم صياغة تبيّن ما الذي سيكون عليه المتكلّم حين يكون قد أتمّ بنجاح خبرة التّعلّم، إنّه وصف لنمط السّلوك أو الأداء الذي نريد أن يقدر المتعلّم على بيانه"[21].

6- طرائق التّدريس:

- مفهوم الطّريقة: الطّريقة هي جملة المراحل والخطوات التي تستند على مجموعة من الفرضيات اللّسانية والنّفسية والبيداغوجية، بغية تنفيذ أهداف التّعليم وغاياته.

وقد عرف التّربويون طرق التّدريس بتعريفات متعدّدة منها مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلّم والطّالب أثناء الدّرس من أجل بلوغ أهدافه.

أو هي: "ما يتّبعه المعلّم من خطوات متسلسلة مترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف المحدّدة مسبقا".

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف فإنّ الطّريقة تعتمد على عدّة أمور منها:

-تحديد الأهداف الرامي إلى تحقيقها.

-مراعاة جملة من الجوانب:

-الجانب اللّساني الذي يراعى فيه المضمون والدّلالة، دور العناصر غير اللّغوية، المواقف... ،والجانب البيداغوجي الذي تراعى فيه أمور كالعرض والربط والاستنباط والاستقراء والتّطبيقات... ،والجانب النّفسي يراعى فيه إدراك المعاني من خلال المعطيات المقدّمة، ولا يمكن أن نتكلّم عن صلاحية طريقة ما، إلا إذا كان هناك انسجام بين مبادئها العامّة وأغراضها والتّقنيات التي تستعملها.

كما تعرف الطّريقة بأنّها المجموعة البيداغوجية المسخّرة لعملية التّعليم، كالوثائق البيداغوجية المختلفة، الوسائل، الكّتاب المدرسي.

وفيما يلي عرض لأهمّ طرائق التّدريس:

أ- الطّريقة الاستقرائية:

هذه الطّريقة تجعل المتكلّم يبحث ويستقري طلبا للحقيقة لكونها تنطلق من الجزيئات لتصل إلى القضايا الكليّة، وهي الطّريقة الأنسب للمرحلة الأساسية وفيما يتمّ تعويد المتعلّم على التّفكير السّليم والمنطقي بالفحص والمقارنة ثمّ استنباط القاعدة، تمتاز هذه الطّريقة بما يلي:

-تكسب الفعل حدّة ومرانا وفعالية متجدّدة، لأنّ القانون الذي يصل إليه الطّالب يترك أثرا فعالا.

-تعوّد الطّالب الاعتماد على نفسه للكشف عن الحلول.

-تعوّد الطّالب على حبّ البحث.

ب- الطريقة القياسية:

على نقيض الطّريقة الاستقرائية تقوم الطريقة القياسية، والتي تنطلق بدورها من الكلّيات للوصول إلى الجزئيات، وتستند هذه الطّريقة إلى القياس، وهو انتقال الفكر من الحقيقة العامّة إلى الحقيقة الجزئية، من المبادئ إلى النتائج وهي إحدى طرق التّفكير التي يتّبعها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول وهذه الطّريقة لا تصلح للمراحل الأولى من التّعليم الأساسي لاعتمادها على التّجريد بينما يعتمد التّلميذ على المحسوس أكثر من المجرّد.

ت- الطّريقة الحوارية:

تقوم على الحوار بين المعلّم والمتعلّم، قصد تفاعل متبادل داخل الصفّ الدّراسي من جرّاء المناقشة والحوار بالأسئلة والأجوبة، للوصول إلى حقيقة من الحقائق، كما تساعد هذه النّظرية في التّدريب على التّخمين والحدس الذّهني، لتنمية الجوانب العقلية ومن محاسن هذه الطّريقة أنّها:

-تشيّع جوّا من الحيوية في الصّف فتكسّر وتدفع الملل وتثير الدّافعية للتّعلّم.

-تفسح المجال أمام المعلّم لتنمية انتباه التّلاميذ وتفكيرهم المستقبل.

-الاعتماد على الأسئلة والأجوبة تجعل التّلاميذ يشعرون بأنّهم قد ساهموا في سير الدّرس.

-تثبّت المعلومات في ذهن المتعلّم.

ث-الطّريقة الإلقائيّة:

هي طريقة تقليدية، وهي الطّريقة التي يكون فيها المدرّس هو المتكلّم الوحيد في حجرة الدّرس، أمّا الطّلاب فيستمعون منصتين لما يلقى عليهم، وقد يسجّلون بعض النّقاط للرّجوع إليها فيما بعد. وتستخدم هذه الطّريقة في المحاضرات خاصّة، وهذه الطّريقة تنسجم مع نظرية الملكات التي تعتمد بشكل رئيسيّ على الحفظ والتّلقّي والتّسميع ويستحسن لو طرح المعلّم المشكلة في البداية لاستشارة الطّلاب ويقوم بفسح المجال بعد نهاية الدّراسة لأسئلة المتمدرسين، غير أنّ هذه الطّريقة غير مناسبة للتّلاميذ في المراحل الأولى من التّعليم، ورغم الانتقادات التي وجّهت لهذه الطّريقة كونها تجعل المتعلّم سلبيا من عملية التعلّم وتمنعه من اكتساب المهارات والمعارف، إلاّ أنّه قد أحصي لها عدّة مزايا من بينها:

-تعطي للمعلّم الفرصة لتعديل بعض القضايا أثناء الدّرس.

-تعطي التلاميذ الفرصة لكي تتكوّن لديهم الخبرات والمهارات المتعلّقة بالإصغاء والاستماع الجيّد.

-تختصر وقتا ثمينا على التّلاميذ في الصّف[22].

7- الوسائل التّعليمية:

وقد عرّفها "محمّد وطّاس" نقلا عن "إبراهيم مطاوع" قائلا: " الوسائل التّعليمية هي كلّ أداة يستخدمها المدرس لتحسين عملية التّعلم والتّعليم وتوضيح معاني كلمات الدّرس أي لتوضيح المعاني أو شرح الأفكار وتدريب التّلاميذ على المهارات أو تعويدهم على العادات

وتنمية الاتّجاهات وغرس القيم دون أن يعتمد المدرّس أساسا على الألفاظ والرّموز والأرقام"[23].

وتعدّ الوسائل التّعليمية عنصرا هامّا في طرائق التّعليم، فيجب أن تكون هادفة، دافعة إلى التّعلّم مسيّرة لحوصلة ملائمة لأنماط وخصوصيات كلّ مادّة[24].

وفيما يلي نعرض أهمّ استخدامات الوسائل التّعليمية:

-استثارة المتعلّمين: يسهم استخدام الوسائل التعليمية في تحفيز المتعلّمين واستثارة الدّافعية إليهم وإشباع حاجاتهم للتّعلّم.

-تتغلّب على اللفظة وعيوبها: فهي تساعد على فهم معنى بعض الألفاظ التي تستخدم أثناء الشرح من خلال تزويد المتعلّم بأساس مادي محسوس.

-ترسيخ المعلومات وتعميقها: تتّصف الوسائل التّعليمية النّاجحة بأنّها تقدّم للمتعلّم خبرات حيّة قويّة التأثير، فالمتعلّم عن طريق التّوضيحات العلمية والرحلات وغيرها من الوسائل التعليمية على أساس من الحفظ والتّلقين وسرعان ما ينسى عكس التّعليم الذي تستخدم فيه الوسائل التعليمية استخداما جيّدا وصحيحا، فإنّه يبقى في ذاكرة الإنسان.

-التّنويع والتّجديد: تتيح الوسائل التّعليمية فرص التجديد والتّنويع في الأنشطة مما يدفع الملل في نفوس المتعلّمين.

-التّغلب على الحدود الزّمنية والمكانية: إنّ الوسيلة التّعليمية تقرّب المسافة الزّمنية والمكانية وتجعل المتعلّم قادرا على مشاهدة تفاصيل ودقائق يستحيل علية مشاهدتها مثل الأفلام التّصويرية للبحار والاستكشافات العلمية والنموّ لدى الكائنات.

-تحويل المعلومة النظرية إلى أنماط سلوكية: إنّ معرفتنا أنّ الأمانة فضيلة وسمة من سمات المؤمن، لا يكفي بل على المتعلّم بعد معرفته لها أن يترجم هذه المعرفة إلى نمط سلوكي في حياته، هنا يتجلّى دور الوسيلة في تحويل المفاهيم المجرّدة إلى سلوك يمارس في الواقع، وذلك عن طريق قصّة تمثّل أمام المتعلّمين.

-توفير الجهد والمال: أثبتت التّجارب أنّ استخدام الوسائل في التّعلّم يقلّل من الوقت والجهد على المتعلّم بنسبة 40% خاصّة إذا تكرّرت الوسيلة مرارا واستخدمت.

-تقوية العلاقة بين المعلّم والمتعلّم: إنّ استخدام المعلّم الوسائل التّعليمية يقرّبه إلى الدّارس ممّا يقوّي ثقته بمعلّمه.

-المساعدة على تدريب الحواسّ وتنشيطها وتسيير عملية التّعلّم: برهنت التجارب أنّ التّعلم يجري في الدّماغ عن طريق الحواسّ التّي تزوّده بالمعلومات، وثبت أنّ هذه الحواسّ ليست على درجة واحدة في قدرتها على تجميع المعلومة وتزوديها بالدّماغ.

-تنمية الثّروة اللّغوية لدى المتعلّم: تقوم الوسائل التّعليمية بدور مهمّ في زيادة الثّروة اللّغوية للمتعلّم من ألفاظ جديدة بما تقدّمه من خبرات، حيث تثير اهتمامهم وانتباههم.

-تسهيل المعلومة وتيسير عملية التّعلّم: تساعد الوسيلة على اختيار المعلومة وتمييزها من خلال اشتراك أكثر من حاسّة ممّا يساعد على سرعة الإدراك والفهم.

-تنمية الملاحظة والنّقد: يؤدّي استخدام الوسيلة على دقّة الملاحظة وتنمية النّقد من خلا العرض.

مساهمتها في معالجة انخفاض المستوى العلمي لدى المعلّمين: إذ أنّ الوسيلة المعدّة من قبل أخصائيين تربويين تدفع المعلّم إلى مواكبة هذه الوسيلة والتّزوّد بالمادة بشكل سليم وصحيح.

-تنمّي في المتعلّم حب الاستطلاع.

-تساعد على استمرارية المعلومات وبشكل واضح في أذهان المتعلّمين.

-الوسيلة تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية.

-تساهم في تعليم أعداد متزايدة من الطّلاب خاصّة في هذا الوقت الذي يعيش فيه النّاس انفجارا سكانيا ممّا جعل عدد التّلاميذ يزداد عاما بعد عام داخل الصفّ[25].

8-تدريس مهارات اللّغة:

أ -تدريس الاستماع: المسألة تتضح إذا فهمنا معنى (الرّكن) و معنى (الشّرط) فالرّكن لازم للوجود، أما الشّرط فلازم للإتمام والإكمال. و منه يكون السّمع ركن للاستماع، والإنصات شرط للاستماع، و عليه فلا يتحقق الاستماع والإنصات من غير سمع كما أنّ الاستماع قد يكون بإنصات و بغير إنصات ذلك حسب أهمية المسموع؛ لذلك فعند قراءة القرآن يطلب مواصلة الاستماع بالإنصات يقول تبارك وتعالى:﴿ وإذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلّكم ترحمون**204**﴾ الأية من سورة الأعراف ، الفرق بينهما فرق في الدّرجة فقط وليس في طبيعة المهارة[26]

*المعلّم والاستماع: إنّ الاستماع الغرضي يحتاج من المعلّم أيضا معرفة بعض الأمور منها:

-أنّ فهم غرض المتحدّث يعدّ أمرا أساسيا.

-أنّ الاستماع الدّقيق يقوم على الرّغبة في الفهم.

-أنّ الاستماع الجيّد يتطلّب القدرة على تركيب الفكرة الرئيسية وإعادة تكوينها.

-أنّ الفهم في الاستماع يتطلّب القدرة على التّمييز بين النقاط الرئيسية والفرعية، ومعرفة مغزى تحقّق الغرض من التّفاصيل والموضّحات[27].

ب-تدريس الخط والكتابة:

الكتابة تصوير اللّفظ بحروف الهجاء، فقد كانت الكتابة قليلة بين العرب في الجاهلية وعند مجيء الإسلام عرفت انتشارا واسعا، أمّا الخطّ فقد حظي تعليمه بعناية المربّين المسلمين، وبعد انتشار مكاتب التّعليم أصبح معلّم الكتّاب مطالبا بتعليم الصبيان الكتابة وتحسين الخط، وكان شرط تحسين الخطّ من الأمور المعتبرة في تقدير حدقة المعلّم.

وفي تعليم الكتابة فرّق المربّون بين الخط والرسم، فالرّسم هو: العلم الباحث في كيفية تصوير ألفاظ القرآن عند الكتابة على نحو ما في المصحف العثماني، ببيان ما يثبت وما يحذف وما يزداد من الحروف، وما يوصل من الكلمة وما إلى ذلك ويدخل تعلّمه ضمن القراءات القرآنية، أمّا الخطّ فيخصّص لتعلّم قواعد الخطّ العربي المطلق بأشكاله.

*الكتابة: تدريس الكتابة يهدف إلى تكوين المهارات الآتية:

-تكوين العبارات والجمل والفقرات التي تعبّر عن المعاني والأفكار.

-رسم الحروف رسما يجعلها سهلة في القراءة.

-كتابة الكلمة كتابة توافق قواعد الإملاء.

-اختيار الأفكار التي يجب أن يشتمل عليها كلّ لون من ألوان الكتابة التي يحتاج إلى استعمالها.

-القدرة على تنظيم هذه الأفكار تنظيما تقتضيه طبيعة كلّ لون من ألوان الكتابة[28] .

*الخطّ: ولعل أنّ أبرز مصوّر للمنطوق هو تلك المرامي والحفريات التي تكون بطرق ووسائل مختلفة ومتعددة، يركن إليها صاحبها أثناء الحاجة.

1- أهميّه تدريس الخطّ:

-الارتياح النّفسي عند قراءة النصّ المكتوب بخط واضح وجميل.

-قد يكون الخطّ مجالا لتعليم الطّالب بعض المثل والقيم الأخلاقية، وذلك إذا تمّ اختيار المادّة المناسبة من القرآن والسّنّة والشّعر.

-يكسب الخط من خلال الصّفات الخلقية والتّربوية: النّظافة، الترتيب والتّنظيم والصّبر، والانتباه والموازنة.

2- الهدف من تدريس الخطّ:

-يعزّز المثل والقيم الإسلامية لدى المتعلّمين.

-يجيد الكتابة بيسر وسهولة.

-ينمّي الذوق الفنّي والحسّ الجمالي.

-يكشف تعليم الخطّ عن الموهوبين ويشجّع على الإبداع[29].

3- تدريس النّحو:

إنّ تدريس النّحو أمر لابدّ منه تعلّما وصناعة، فمعرفة النّظريات العامّة عن اللّغة ليس بالأمر الهامّ، وإنّما الأمر الهامّ هو مراعاتها عند الاستخدام، وفي هذا المعنى يصرّح **ابن جنّي** أنّ: " النّحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره، كالتّثنية والجمع، والتّحقير والتّكسير والإضافة والنّسب والتّركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وإن لم يكن منهم وإن شذّ بعضهم عنها ردّ بها إليه"[30].

ومن هنا نتبيّن أنّ تعليمية النّحو تنقسم إلى قسمين:

أ-النّحو العلمي التّحليليّ: يقوم على نظرية لغوية تستند الدّقة في الوصف والتّفسير، ويعدّه هذا الراحل اليوم، المغفور ذنبه "عبد الرّحمن الحاج صالح" أنّه نشاط قائم بدراسة أهدافه القريبة الخاصّة به هي الاكتشاف المستمّر والخلق والإبداع وهذا هو الأساس.

2-النّحو التّربوي التّعليمي: يتمثّل في المستوى الوظيفي النّافع لتقويم اللّسان وسلامة الخطاب وأداء الغرض، وترجمة الحاجة فهو يركّز على ما يحتاجه المتعلّم، يختار المادّة المناسبة من مجموع ما يقدّمه النّحو العلمي، مع تكييفها تكييفا محكما طبقا لأهداف التّعليم وظروف العمليّة التّعليمية، فالنّحو التّربويّ يقوم على أسس لغويّة ونفسيّة وتربويّة وليس مجرّد تلخيص للنّحو العلميّ[31].

أهداف تدريس علم النّحو:

-زيادة الثّروة اللّغوية وصحّة الأداء وتقويم اللّسان، بمعنى تطبيق القواعد النّحوية عمليّا (قراءة، كتابة ومحادثة).

-التّعرّف على أوضاع وصيغ اللّغة بفضل دراسة القواعد النّحوية المختلفة وبيان التّغيرات الطّارئة.

-تدريب المتعلّمين على دقّة التّفكير والتّعليل والاستنباط بالاستناد على قوّة النّحو في التّرتيب وتنظيم المعلومات.

-إدراك موقع النّحو من النّظام اللّغوي العامّ، وإدراك الصّلة العضوية بين النّحو الوظيفي وفروع اللّغات الأخرى[32].

وفي ضوء هذا الطّرح الموجز حول اللّسانيات التّربوية بصفتها المحطّة الأخيرة في الحديث عن المرجعيات التّعليميّة التّعلمية، فإنّها تحاول من خلال إرهاصاتها إيجاد حلّ للمشاكل اللّغوية التّربوية، ماذا يجب أن نعلّم؟ وكيف نعلّم؟ بمزيّة الاعتناء بالمحتوى اللّغوي كمّا وكيفا، بالإضافة إلى اعتنائها بطريقة تبليغ المحتوى أو طرائق التّدريس. كما تبحث في سبيل تعليم مهارات اللّغة، وهذا بمثابة إثبات لجذورها التّأصيلية في التّراث العربي عامّة، وما تفرّد به "ابن خلدون" خاصّة، بغرض اكتشاف الملامح التّعليمية للّغة المتمثّلة في المعلّم والمتعلّم والمادّة. فعلى قدر جودة التّعليم وملكة المعلّم يكون حذق المتعلّم في حصوله على ملكة التّعلّم.

قائمة المصادر والمراجع:

- **القرآن الكريم**
- **ابن الأزرق:** طبائع السلك في بدائع الملك، تحقيق: د.علي سامي النشّار، منشورات وزارة الثّقافة والفنون العراقية، 1978.
- **ابن جنيّ:** الخصائص، تحقيق: محمّد علي النّجار، دار الكتاب العربي، بيروت.
- **ابن حجر العسقلاني:** فتح الباري، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه، محمّد فؤاد عبد الباقي، وقام بإخراجه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب، المكتبة السّلفية.
- **ابن منظور:** لسان العرب، "مادّة ربب" طبعة مصوّرة عن بولاق، المؤسسة المصرية العامّة للتأليف والنّشر، الدار المصرية للتّأليف والتّرجمة.

- **أحمد حساني:** دراسات في اللّسانيات التّطبيقية- حقل تعليمية اللّغات- ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 2009.
- **بكر بن عبد الله أبو زيد:** التّقريب لفقه ابن القيّم الجوزيه، مطابع دار الهلال للأوفست، ط1، سنة 1401هـ.
- **حسن شحّاتة:** تعليم اللّغة العربية بين النظرية والتّطبيق، الدّار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط6، 2004.
- **حسني عبد الباري عصر:** قضايا في تعليم اللّغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، (د.ط)، 1999.
- **داوود عبده:** نحو تعليم اللّغة العربية وظيفيا، مؤسّسة دار العلوم، الكويت، 1979.
- **رشدي أحمد طعيمة:** محمّد السيّد مناع: تدريس العربية في التّعليم العامّ، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2001. فتحي علي يونس-محمود كامل ناقة: أساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثّقافة للطّباعة والنّشر، القاهرة، 1977.
- **رشدي طعيمة:** الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2.
- **صالح بلعيد:** دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومة، الجزائر، (د.ط)، 2000. وينظر أيضا: مجموعة من المؤلّفين، قراءات في طرائق التّدريس، مطابع عمّار قرفي، باتنة، الجزائر، ط1، 1994.
- **طاهر سليمان حمّودة:** ابن قيّم الجوزيه، دار الجامعات المصرية.
- **عبد الرحمان الحاج صالح:** أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربية، مجلّة اللّسانيات، العدد 4، 1974.
- **فيصل حسين طحيمر العليّ:** المرشد الفنّي لتدريس اللّغة العربية، مكتبة الثّقافة للنّشر والتّوزيع، عمان-الأردن، ط1، 1988.
- **مازن الوعر:** قضايا أساسية في علم اللّسانيات الحديثة، دار طلاس، ط1، 1988.
- **ماهر إسماعيل يوسف:** من الوسائل التّعليمية إلى تكنولوجيا التّعليم، مكتبة الشّقري، الرياض، ط1، 1994.
- **محمّد العيد رتيمة:** تعليم اللّغة العربية الأسس والإجراءات، الملتقى التّكويني لموجّهي التّعليم الأساسي المنعقد في المعهد الوطني (15-12 ماي 2000م) كليّة الآداب واللّغات، جامعة الجزائر.

- **محمد مصطفى زيدان:** نظريات التّعلّم وتطبيقاتها التّربوية، ديون المطبوعات الجامعية الجزائرية، الجزائر، 1983.
- **محمّد وطّاس:** أهميّة الوسائل التّعليمية في عمليّة التّعلم عامّة والعربية للأجانب خاصّة، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1988، الجزائر، عبد الكريم قريشي: مرتكزات التدريس الجيّد، مجلّة الأثر، العدد5، كليّة الأداب والعلوم الإنسانية- جامعة قاصدي مرباح- ورقلة، الجزائر، مارس2006.
- **المعجم الوسيط:** مجمع اللّغة العربية، مادة "ربّ"، ط2، سنة1392.
- **ميشال زكريا:** مباحث في النّظرية الألسنية وتعليم اللّغة ، بيروت، 1983.
- **نعوم تشومسكي:** جوانب من نظرية النحو، ترجمة: مرتضى جواد باقي، البصرة، 1985.
- **نوال زلاتي:** تعليم اللّغة، مجلّة اللّغة الأمّ، دار هومة، الجزائر، 2004.

الهوامش:

[1] : مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللّسانيات الحديثة، دار طلاس، ط1، 1988، ص13.

[2] : داوود عبده: نحو تعليم اللّغة العربية وظيفيا، مؤسّسة دار العلوم، الكويت، 1979، ص10.

[3] : ابن الأزرق: طبائع السلك في بدائع الملك، تحقيق: د.علي سامي النشّار، منشورات وزارة الثّقافة والفنون العراقية، 1978، ج2، ص363.

[4] : المرجع السّابق، ج2، ص363.

[5] : المرجع نفسه، ج2، ص363.

[6] : بكر بن عبد الله أبو زيد: التّقريب لفقه ابن القيّم الجوزيه، مطابع دار الهلال للأوفست، ط1، سنة 1401هـ، ، ص09.

[7] : طاهر سليمان حمّودة: ابن قيّم الجوزيه، دار الجامعات المصرية، ص20.

[8] : المعجم الوسيط مجمع اللّغة العربية، مادة "ربّ"، ط2، سنة1392.

[9] : ابن منظور: لسان العرب، "مادّة ربب" طبعة مصوّرة عن بولاق، المؤسسة المصرية العامّة للتأليف والنّشر، الدار المصرية للتّأليف والتّرجمة.

[10] : ابن حجر العسقلاني، فتح الباري، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه، محمّد فؤاد عبد الباقي، وقام بإخراجه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب، المكتبة السّلفية، ج1، ص162.161.

[11]: أحمد حساني: دراسات في اللّسانيات التّطبيقية- حقل تعليمية اللّغات- ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 2009، ص139.

: ينظر: محمد مصطفى زيدان، نظريات التّعلّم وتطبيقاتها التّربوية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، الجزائر، 1983. [12]

[13]: ميشال زكريا: مباحث في النّظرية الألسنية وتعليم اللّغة ، بيروت، 1983، ص[12].

[14]: نعوم تشومسكي: جوانب من نظرية النحو، ترجمة: مرتضى جواد باقي، البصرة، 1985، ص[28].

[15]: عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربية، مجلّة اللّسانيات، العدد 4، 1974، ص[42].

[16]: محمّد وطّاس: أهميّة الوسائل التّعليمية في عمليّة التّعلم عامّة والعربية للأجانب خاصّة، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1988، الجزائر، ص[20].

[17]: أحمد حساني: دراسات في اللّسانيات التّطبيقية– حقل تعليمية اللّغات – ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 2009، ص[142].

[18]: عبد الكريم قريشي: مرتكزات التدريس الجيّد، مجلّة الأثر، العدد5، كليّة الأداب والعلوم الإنسانية– جامعة قاصدي مرباح– ورقلة، الجزائر، مارس2006، ص[256].

[19]: نوال زلاتي: تعليم اللّغة، مجلّة اللّغة الأمّ، دار هومة، الجزائر، 2004، ص[117-118].

[20]: محمّد العيد رتيمة: تعليم اللّغة العربية الأسس والإجراءات، الملتقى التّكويني لموجّهي التّعليم الأساسي المنعقد في المعهد الوطني (15–12 ماي 2000م) كليّة الآداب واللّغات، جامعة الجزائر.

[21]: رشدي طعيمة: الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، ص[29].

[22]: ينظر: صالح بلعيد: دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومة، الجزائر، (د.ط)، 2000، ص[58-62]، وينظر أيضا: مجموعة من المؤلّفين، قراءات في طرائق التّدريس، مطابع عمّار قرفي، باتنة، الجزائر، ط1، 1994، ص[83-86].

[23]: حسن شحّاتة: تعليم اللّغة العربية بين النظرية والتّطبيق، الدّار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط6، 2004، ص[24-36].

[24] : صالح بلعيد: دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومة، الجزائر، (د.ط)، 2000، ص[84].

[25]: ماهر إسماعيل يوسف: من الوسائل التّعليمية إلى تكنولوجيا التّعليم، مكتبة الشّقري، الرياض، ط1، 1994، ص [58-59].

[26]: حسني عبد الباري عصر: قضايا في تعليم اللّغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، (د.ط)، 1999، ص[121].

[27] : رشدي أحمد طعيمة، محمّد السيّد مناع: تدريس العربية في التّعليم العامّ، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2001، ص[48].

[28] : فتحي علي يونس–محمود كامل ناقة: أساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثّقافة للطّباعة والنّشر، القاهرة، 1977، ص[255] .

[29] : رشدي أحمد طعيمة–محمّد السيّد مناع: تدريس اللّغة العربية والتّعليم العامّ: نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2001 ، ص[165-166].

[30] : ابن جنيّ: الخصائص، تحقيق: محمّد علي النّجار، دار الكتاب العربي، بيروت، ج1، (د.ط)، ص[34].

[31] : عبد الرّحمن الحاج صالح: أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربية، مجلّة اللّسانيات، العدد الرابع، معهد العلوم اللّسانية والصّوتية، جامعة الجزائر، 1973–1974، ص[22].

[32]: فيصل حسين طحيمر العليّ: المرشد الفنّي لتدريس اللّغة العربية، مكتبة الثّقافة للنّشر والتّوزيع، عمان–الأردن، ط1، 1988، ص[210].