أثر القواعـد الخلفية للّسانيـات في تعليـم اللغـة العربيـة

- مرحلــة التعليــم الابتدائــي أنموذجــا-

د. بلعباس عبد القادر*، أ.بن مالك سميرة* -رحمهما الله-
[1] وحدة البحث: واقع اللسانيات وتطور الدراسات اللغوية في البلدان العربية (الجزائر)
[2] وحدة البحث: واقع اللسانيات وتطور الدراسات اللغوية في البلدان العربية (الجزائر)

تاريخ الإرسال: ...../ .../.....	تاريخ القبول:.../.../....	تاريخ النشر:.../..../.....

ملخص:

تهدف هذه الورقة البحثية إلى مناقشة مدى الاعتماد على الأسس النظرية اللسانية في تعليمية اللغة العربية، سواء من حيث بناء المنهاج الخاص بمرحلة التعليم الابتدائي، أم من حيث إعداد الوسائل التعليمية وطرائق التدريس الخاصة بهذه المادة المحورية لكونها تمثل أداة تعليمية وغاية في الوقت ذاته.

كما نروم من خلال هذه الدراسة تقديم الطريقة البنيوية الكلية السمعية البصرية في تعليم اللغة العربية وتعلُّمها باعتبارها من أهمّ النظريات التي كان لها أثر في تطوير تعليمية اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية : اللسانيات ؛ تعليمية اللغة العربية ؛ الطريقة البنيوية الكلية السمعية البصرية .

1. **تمهيد:**

يُعدُّ تدريس اللُّغة العربيّة من المواضيع المركزية في الميدان التّعليمي، شغل ومازال يشغَل العديد من المهتمّين باللّغة، اقتناعًا بالدّور الكبير الّذي تلعبه اللّغة في حياة الفرد والمجتمع؛ فهي أداة للتّواصل والتّفكير.

وتهدف هذه الدّراسة إلى تبيان مدى انفتاح منهاج اللّغة العربيّة للتّعليم الابتدائي على الدّرس اللّساني الحديث وتحديد الأسس اللّسانية والإجراءات العملية المُتَّخذة في تعليم اللّغة العربيّة في هذه المرحلة.

يقوم منهاج التّعليم الابتدائي على مرتكزات يَستمدّ منها أسُسَه ومقوّماته، ويسعى من خلالها إلى الرّفع من مستوى العمليّة التعليميّة، كي تستجيب لحاجيات المتعلّمين المعرفيّة والوجدانيّة ومستجدّات الخطاب التّربوي

* د.بلعباس عبد القادر و أ.سميرة بن مالك رحمهما الله

بواسطة الدّرس اللّساني الحديث الّذي أحدث نقلة نوعية في جميع مستويات الدّرس اللّغوي الصّوتي والفونولوجي والمعجمي والتّركيبي، بهدف إكساب المتعلّم مهارات لغويّة تمكنّه من التّواصل بصورة مثمرة.

فكيف عالجت الاتّجاهات اللّسانية مسألة تعليم اللّغة في هذه المرحلة الحسّاسة من التّعليم؟ وما مدى وعي مخطّطي منهاج اللّغة العربيّة بتطبيق الدّرس اللّساني في تعليم اللّغة العربية ؟

2. الإجراءات العمليّة في تعليـــم اللّغة العربيّة:

أولا: خصائص اللّغة العربيّة وأهــداف تعليـم اللّغــة الأمّ:

للغة العربية أهمية كبرى في العملية التعليمية التعلمية، فبالإضافة لكونها أداة التعلم الأولى، فهي اللغة الأم لغالبية التلاميذ، لذا من المهمّ توضيح خصائصها قبل مناقشة مسألة الإجراءات العملية في تعليمها، ولعلّ من أهمّ خصائص هذه اللغة ما يلي:

أ/ تمايزها الصّوتي:

تشتمل اللّغة العربيّة على جميع الأصوات الّتي تميزت بها اللّغات السّامية وأضافت إليها أصواتا لا وجود لها في أيّ واحدة منها مثل: الثّاء، والذال، والغين، والضّاد. فاستوعبت بهذه الأصوات جهاز النّطق الإنساني و وظّفته أحسن توظيف، وحدّدت لكل حرف مخرجَه، وفي ضوء هذه الخاصيّة تأكّدت وفرة الأصوات في اللّغة العربيّة، وارتبط كل صوت، وكل حرف بمخرج، وبذلك لا تختلط الحروف ذات المخارج المتقاربة بعضها مع بعض.[1] وحسب محمد المبارك فهي تمتاز بتوزعها في مدرجها الصوتي توزيعًا عادلاً يؤدي إلى التوازن والانسجام بين الأصوات. أضف إلى هذا أنّ العرب يُراعون في اجتماع الحروف في الكلمة الواحدة وتوزعها وترتيبها فيها ما سبب الانسجام الصوتي والتآلف الموسيقي. وقد تنبّه إلى ذلك السّلف من علماء اللغة واستخرجوا بعض هذه القواعد الصّوتية الّتي راعاها العرب في تأليف الألفاظ من الحروف وذلك كتجنُّبهم جمع الزاي مع الظاء، والسين، والضاد، والدال... الخ[2]

ومن الخصائص الصّوتية للكلمة العربيّة ثبات أصوات الحروف على مدى العصور والأجيال توفيرا للجهد ودلالة على الاتصال بين أجيال الأمّة العربيّة وتعبيرًا عن الثّبات والخلود فيما لا يوجب تقلّب الأيام وتبدّل الحياة تغييره.[3] وفي بنية الكلمة لكلّ نوع من الحروف والأصوات وظيفة في تكوين المعنى وتثبيت أصله وتنويع شكله وألوانه مع ما يتناسب مع أصوات اللغّة وأصوات الطّبيعة وتوافق بين الصّورة اللّـفظية والصورة المعنوية المقصودة.[4]

ب/ لغة اشتقاق: والاشتقاق هو أخذ كلمة من كلمة، أو توليد بعض الألفاظ من ألفاظ، و ذلك لوجود علاقة بين اللّفظة المشتقّة، والجذر الّذي اشتُقّت منه. فمن اللّفظة الأمّ (الجذر) يمكن استخراج مجموعة كبيرة من الألفاظ المتفقة معها في الحروف الأصلية، مع وجود اختلاف في الحركات والسكنات والحروف الزّائدة لتعبّر عن معان مختلفة... حيث نشتقُّ من كلمة (كتابة) (كَتَبَ، يَكْتُبُ، أُكتُبْ، كاتِب، مَكْتَبة، مَكْتَب، مَكْتُوب)؛[5] للاشتقاق قيمة تربوية تعليميّة عظيمة فمعرفة بضع كلمات من المجموعة أو الأسرة الواحدة تمكّن المتعلّم من معرفة سائر أفرادها معرفة جماليّة لِما بينها من حروف مشتركة فهي تحفظ الجهد وتوفّر الوقت؛

ج/ لغة إعراب: ويعتبر الإعراب من خصائص اللّغة العربيّة الّتي مكنّت من استخدام التَّركيب في الدّلالة على أدّق المعاني من خلال التَّقديم والتَّأخير في التَّركيب، وذلك لتلبية مقتضيات حال السَّامع؛[6]

د/ لغة صيغ: ويقصد ببناء الصّيغ أنه يمكن تشكيل قدر كبير من الصيغ من أصل واحد.[7] وبناء الصّيغ مع الاشتقاق أساسا لتوليد المفردات وإثراء اللّغة؛ وتقوم طريقة اللّغة العربيّة في هذا التّوالد والتنوّع على اتّحاد قوالب للمعاني تصبّ فيها الألفاظ وهياكل تُبْنى على هيئتها موادّ الكلمات، فتختلف حينئذ في الوظيفة الّتي تؤدّيها وعلى ذلك فإنّ هذه الألفاظ: النّاظِر والمَنْظور والمَنْظَر، والألفاظ: سَلِم واسْتَسلَم وسَالِم، والألْـفاظ: يَعْلَم وعَلِمَ وعالِمات وعالِمون، تختلف مفردات كل مجموعة منها في مدلولها مع اتفاقها في أصل المفهوم العام الذي هو النَّظر والسّلم والعلم؛[8]

هـ/ لغة تصريف: وفي العربية قد يتغيّر حرف بحرف آخر كان يترتّب عليه الثّقل. فكلمة "ميزان" كان حقّها أن تكون "مِوْازن" فتغيّرت وصارت "مِيزان" تجنُّبًا للثّـقل؛[9]

و/ لغة غنيّة في التّعبير: يقصد بذلك تزايد مترادفاتها، كما يقصد به أنّ حريّة الرّتبة أعطت اللّغة غنًى في التّعبير فمن الممكن تقديم الخبر والمفعول به... إلخ.[10]

وتمتاز اللّغة العربيّة بدّقة تعبيرها والقدرة على تمييز الأنواع المتباينة والأفراد المتفاوتة والأحوال المختلفة سواء في ذلك الأمور الحسيّة والمعنويّة ولنضرب الأمثلة لذلك: فالمشيُ عامّ، ودَرج الصّبي الصّـغير، وحَبَا الرّضيع، وحَجل الغُلام،أي يرفَع رجلاً ويمشي على الأخرى، وخطر الشّاب باهتـزاز ونشاط، ودَلِف الشّيخ مشى رُوَيدا بخطًى متقاربة، وهدَج مشى مُثقلاً، ورسف للمقيّد، واختال، وتبختر، وتخلَج، وأَهْطَع، وهرْوَل، وتهاوى، وتأوَّر أنواع من المشي؛[11]

ز/ لغة متنوعة في أساليب الجمل: تتميّز الجملة في اللّغة العربيّة بأنماطها، الجملة الاسمية والجملة الفعليّة، و الجملة الخبريّة والجملة الإنشائية، وهناك الجملة الاستفهامية والجملة الدُّعائية... وغير ذلك من أنماط الجمل الّتي تتميّز بها العربيّة؛[12]

ح/ لغة تتميّز بظاهرة النّقل: تتميز اللّغة العربيـّة بظاهرة النّقل بالنّسبة لوظائف المفردات والجمل، فالمعنى الواحد يمكن التّعبير عنه بصيغة، ثم يعبّر عنه بصيغة أخرى[13]

ط/ لغة غنيّة بوسائل التّعبير عن الأزمنة النّحوية: إنّ الـزّمن النّحوي يمكن التّعبير عنه بأكثر من طريقة. فمن الممكن استعمال النّواسخ الفعلية مع الأفعال، وكذلك بعض الحروف الخاصّة بتغيرات الزّمن؛[14]

ي/ لغة تزاحمها العامّية: تشترك لغات العالم في هذه الظّاهرة، إلاّ أنّ العربية نظرا لتاريخها العريق وسعة انتشارها بين شعوب مختلفة اللّغات، وقد تباعدت فيها المسافة بين العربية الفصحى والعاميّات.[15]

3. أهداف تعليم اللّغة العربية:

تعليم اللغة العربية ينحصر في تكوين القدرات التالية:[16]

أ- **التّعبير الكلامي السّليم:**تتجسد في قدرته على استخدام اللّغة بتعبيرات لائقة ومناسبة، وذلك بتحديد العناصر التي تشكل كفاءة التواصل اللساني؛

ب- **القراءة المُتقَنة:** والمراد بها الأداء اللفظي لِما كُتِب، بأمانة ودقّة في الصوت والصيغة، والإيقاع والنبر والتنغيم، والوصل والوقف؛

ج- **الفهم الكامل:** ونعني به أن يصبح لدى المتعلم قدرة كافية، لاستيعاب ما يسمع أو يقرأ في حياته اليومية، وفي دراسته ومطالعته وثقافته؛

د- **الكتابة الصحيحة:** وهي مهارة فكرية يدوية جاهزة، لنقل ما في العقل والنفس من معلومات ومشاعر وتصورات وآمال وعواطف وخيال؛

هـ- **الإنتاج الأدبي:** ونقصد به التعبير الفني باللغة، عمّا يجيش في النفس من تجارب إنسانية، بأساليب مُوحية فاعلة، من الشعر والقصص والمسرحيات والخطابة والرسائل للإمتاع والسموّ بالذّوق والإحساس والخيال.

فالكفاءة الّتي يسعى معلّم تعليمها لمتعلم اللّغة العربيّة تتمثل فيما يلي:

- التّعبير الشّفوي والتواصل، والإملاء، والتعبير الكتابي.....[17]

وهذا ما يتطابق مع المستويات اللّسانية، أو قطاعاتها والمتمثّلة فيما يلي: الجوانب الصوتية والصّرفية والتّركيبية والدّلالية.[18]

ثانيا: الإجراء اللّساني:

1- المستويات اللسانية:

إن المستوى اللغوي على حسب تعبير أحمد حساني[19]، أو القطاع اللّغوي على حسب تعبير أحمد محمد قدور، هو جانب من جوانب الكلام الذي يراد تحليله وبيان معناه باعتبار اللّغة ظاهرة، لذلك تحدّدت قطاعات الدّرس اللّغوي على هذا النّحو المتدرّج:[20]

- **قطاع الأصوات:** ويشمل وصف الأصوات وقواعد تشكيلها، أي ما ينضوي تحت مصطلحي (Phonologie)و(Phonétique)اللذان اهتمّا بالصّوتيات الوظيفيّة واقتصرا في ذلك على دراسة الوحدات الصّوتية (Phonèmes)بوصفها عناصر لغويّة؛[21] وقد اهتم اللّسانيون بدراسة أصوات الكلام دون النظر إلى وظائفها اللّغوية أو تحديد اللغة التي تنتمي إليها. أمّا مصطلح (الفونولوجيا) فقد استعمله "دو سوسير" لدراسة آلية النّطق؛[22] وجعلت مدرسة براغ الفونولوجيا فرعًا لسانيًا يُعالج الظواهر الصوتية من ناحية وظيفتها اللغوية. ومنهم من حاول تعريبه فقال: «علم الفونولوجي أو التحليل الفونولوجي». واقترحت للفونولوجيا تسميات عربية نحو: (منهج التشكيل الصوتي)، و(علم الأصوات التشكيلي)، و(علم الأصوات التنظيمي)، و(علم وظائف الأصوات) **و(علم النّطق)** ؛[23]

ب- قطاع الصّرف: أي ما يدخل ضمن مصطلح (Morphologie).[24] الأقسام الرّئيسة الّتي تنظم المسائل الصّرفية ثلاثة، يضمّ كلّ منها عددًا كبيرًا من القواعد الفرعية. أوّلها مخصص لتصريف الكلمة لغاية معنوية، وفيه الاشتقاق وأنواعه، والنّسب، والتصغير، والزيادة ومعانيها، ومسائل التّعريف والتّنكير، والتّذكير، والتّأنيث، والجمع والتّثنية، ونحو ذلك. وثانيها موجّه لرصد التّعبيرات الّتي تعتري الكلمة لغير غاية معنوية، وفيه الإعلال، والإبدال، والقلب، والنقل، والإدغام، ومسائل أخرى كالإمالة، والوقف، والتقاء السّاكنين، ونحوها من قواعد الأداء الصّوتية الصّرفية. أمّا الثّالث فهو ما يُسمَّى بمسائل التّمرين، وهي تطبيقات على قواعد الصرف لتدريب الطُّلاب على إتقان التّصريف والتّجويد فيه.[25] نركّز هنا على القسم الأوّل لارتباطه بالطّور المراد إجراء التّطبيق عليه وخاصّة التّنْكير والتّذْكير والإفراد والتّثنية والجمع؛

ج- **قطاع التّركيب أو النّحو:** أي ما يتّصل بتركيب الجملة (Syntaxe)أو (Grammaire).[26]ويقتصر في المرحلة الابتدائية على أنواع الجمل (الاسمية الفعلية)؛

د- **قطاع الدّلالة:** وهو ما يتعلّق بمعاني الكلمات معجميًا، وما يلحق به من مجالات علمية تطبيقيّة كالمصطلح والمعجم ممّا يضمّه مصطلح(Sémantique).[27]

وتنظر اللّسانيات الحديثة إلى كيفية تكوين الملكة اللسانية لدى المتعلّم وما يكتسبه المتعلّم من ثروة لغويّة مستمدّة من بيئته الّتي يعيش فيها، ومفاهيم مستمدة من الواقع المجسّد في شكل صور مرئيّة.

4. البُعد اللّساني في الطّريقة المعتمدة في العمليّة التعليمية:

تعدّ تعليمية اللغة في الفكر اللساني المعاصر من أهم موضوعات اللسانيات التطبيقية، وذلك باستغلال النّتائج العلمية والمعرفيّة المحقّقة في مجال البحث اللّساني النّظري في ترقية طرائق تعليم اللّغات للنّاطقين بها وغير الناطقين بها، ما جعلها تكتسب الشّرعية العلميّة لتصبح فرعا من مباحث اللّسانيات التطبيقية. وحتّى تتّم الإفادة في هذا المجال لابدّ من الارتكاز على مبادئ رئيسة لتعليميّة اللّغة وهي كالآتي:

- ❖ إعطاء الأولوية للجانب المنطوق من اللّغة بالتعامل مع اللغة على أنّها ظاهرة لغوية؛
- ❖ تهدف تعليميّة اللغة إلى إكساب المتعلمّ مهارة التعبير الشفوي؛
- ❖ تحقيق عملية التواصل حيث يسهل على المتعلّم اكتساب مهارات الكلام باندماجه في الوسط اللّـغوي؛
- ❖ شمولية الأداء الفعلي للكلام حيث إنّ جميع الحواس لدى المتكلّم تتدخّل في تحقيق الممارسة الفعليّة للحدث اللغوي.

وهذا ما ذهب إليه جلّ اللّسانيين و علماء النّفس التّربويين المهتمّين بالظّاهرة اللّغوية فهم يُقرّون بأن استعمال اللغة يشمل الفرد المتكلم والمستمع. لذلك فأغلبُ الطرائق التعليمية هي طرائق سمعيّة بصريّة.[28]

ومن هذا المنطلق؛ فقد ارتأينا تقديم أهم نظرية تؤمن بتأثير الحواس على العملية التعليمية التعلمية مع إدراج بعض التمارين وهي طريقة البنيوية الكلية السمعية البصريّة .

5. الطريقة البنيويّة الكلّية السّمعية البصريّة–الشفويّة-:

نشأت البنيويّة الكليّة السّمعية والبصريّة بإنجلتراّ في منتصف الخمسينات، ثم تطورّت بظهور بحوث تطبيقيّة متعددّة، تعتمد أساسا على الفرضية السّيكولسانيّة القائلة إنّ الإنسان لا يُدرك البنيات اللّغوية مجزأةً وإنّما يُدركها بصفة كليّة، وكذلك الطّفل، منذ نشأته الأولى يتلقَّظ مقاطع لغوية، ويقلّدها ولا يقلّد الفونيمات أو الأجزاء الصّوتية الأحادية، وبذلك قامت هذه الطريقة على دمج الصّورة والصّوت والحركة في المواقف التّعليمية للّغة، إذ يتمّ تعليم كلّ الجوانب اللّغوية، بشكل تصاعدي منسجم، وبطريقة كلية متضافرة إدراكيا وصوتيّا ومعجميّاً وصرفيّاً ونحويّاً، على اعتبار أنّ النسق جزء لا يتجزّأ. ومن المبادئ الأساسيّة الّتي تقوم عليها:

- إعطاء الأولوية لمهارة التعبير الشفوي؛
- الاعتماد على المواقف الكلاميّة الحيّة، خصوصًا تلك المواقف الّتي تلّبي حاجات المتعلّم المباشرة، بهدف تكوين مهارات لغوية؛
- الاهتمام بالقيم الخلافية الّتي يُؤدّيها النّبر والتنغيم والإيقاع وتصحيح الأخطاء فيها؛
- الاهتمام بالنصوص الحوارية. فغالب النصوص في المرحلة الابتدائية مَجَسّدة في حوار مطوّل بين الأب والابن أو الجدّ والبنت...إلخ
- تنويع التدريبات على التمارين البنيوية بإدخال بعض مفاهيم النظرية التوليدية التحويلية كمفهوم الإبداعية ومفهوم الإنتاجية ومفهوم التحويلات...[29].

وتقوم هذه الطّريقة على المراحل التالية:

أ- **مرحلة العرض:** ويتم فيها عرض الحوار وتسميعه عدّة مرات، تعرّض فيه الصّور بعد الاستماع إلى تعابير الحوار المسّجل بثواني قصد تحقيق فهم عامّ للموقف؛

ب- **مرحلة استيعاب الوِحْدات المعجميّة والتّراكيب الجديدة**، حيث تتميّز بخطوط وألوان؛

ج- **مرحلة التذكّر وإضمار الوحدات المعجمية والتراكيب** بإعادة عرض الصّور من دون صوت، بحيث يتذكّر المتعلّم المفردة والتّركيب اللّغوي المصاحِب لها...

د- **مرحلة الاستثمار:** وتتجسّد في تشخيص المواقف الحوارية، وطرح أسئلة حول الصّور وإنجاز بعض التّمارين خارج مواقف الصّور المستعملة، أو إنتاج حوار حرّ.[30]

وهي بذلك تقوم بتدريب الجهاز السّمعي للمتعلّم على إدراك القيم الخلافيّة للأصوات ثمّ تدريب جهازه النّطقي على إخراجها، بطريقة بنيويّة كليّة أوّلا، قبل اللّجوء إلى الثّغرات الملحوظة والعمل على تصحيحها اعتمادا على المنهجيّة الإيقاعية في التَّصحيح.[31]

6. **التّمارين البنيويّة:**

تهدف هذه التمارين إلى تعليم التّراكيب اللّغوية للمبتدئين، قصد إبراز الدّور الفاعل الّذي يلعبه المتعلّم في تنمية نشاطه اللغوي، وممارسته لهذا النشاط حتى يتمكّن من التّصرف باللّغة على نحو قيّم، سعيًا إلى ترسيخ البنيات اللغوية وخلق العادات السليمة، حيث إنّ التَّجارب المختلفة، قدّمت للمدّرس مقاييس تخفف عنه العبء وتساعد المتعلّم على اكتساب المهارات اللّغوية الأساسيّة، حيث كان مفهوم البنية مفتاحا لتطوير المنهجية الكلية التي نالت استجابة في إعداد مناهج تدريس اللّغات، باعتبار اللّغة بنية كليّة متماسكة، كما تعمل في صالح المتعلّم، حيث أصبح هذا الأخير يتعامل مع بنية كاملة، سهلة الإدراك، ولا يتعامل مع عناصر مشتّتة، متناثرة في قوائم يجبر على حفظها [32].

- **تمارين تطبيقيّة في البنويّة:**

تتعدّد هذه التّمارين و تتنوّع معتمدة على نهج ينطلق من التّنظيم اللّغوي ككلّ للوصول إلى العناصر المكوّنة لهذا التّنظيم، هدفها إكساب المتعلم المهارات اللغوية التي تُؤهله للتعبير مشافهة وكتابة.[33]

1) **تمارين التّكرار:** يهدف هذا التّمرين إلى تعويد المتعلّمين على النّطق الصّحيح من خلال إسماعهم عددًا من الجمل تحتوي على فوارق بنيانية يرغب المعلّم في إيصالها للتّلاميذ.[34]

ولنأخذ أمثلة من كتب التّلاميذ للسّنوات المنوطة بالدراية في هذه المذكّرة:

يُلاحظ التلاميذ الصّور ويكرّرون بعد المعلّم.[35]

المعلّم	التّلاميذ
اسمي رضا	اسمي رضا
أبي وأمّي	أبي وأمّي
أختي مُنى	أختي مُنى

2) تمرين التّحويل: يهدف تمرين التّحويل، إلى تنمية الحسّ اللّغوي عند المتعلّمين، بإدراك التّغيير الّذي يطرأ على الجملة. مثل:

❖ تمرين يتعلّق بتحويل الجملة الفعليّة إلى جملة اسمية:[36]

لنأخذ أمثلة من المقرّر، وهذا بعد التّفريق بين الجملة الاسمية والجملة الفعليّة. مثل

- أحضرت الأمّ الأكل من المطبخ: "جملة فعلية"؛
- الأم أحضرت الأكل من المطبخ: "جملة اسمية"؛
- ضحكت الأم: "جملة فعلية"؛
- الأم ضحكت: "جملة اسمية"؛ [37]

❖ تمرين يتعلّق بتحويل الجملة من الإثبات إلى النّفي [38]؛

- عندي أقلام ملونة: "جملة مثبتة"؛
- ما عندي أقلام ملونة: "جملة منفية". [39]

3) تمرين التّوسع في المعنى: يهدف هذا التمرين إلى تدريب المتعلّمين على التّفكير بتوسيع الجملة "الأمّ" باقتراح كلمات أو مقاطع جديدة، أوّلا بأوّل، بما يساعد على توسيع المدارك وتفتيح آفاق الفكرة[40].

- **نظّمت المدرسةُ رحلةً؛**
- **نظّمت المدرسةُ رحلةً إلى حديقة الحيوانات؛**
- **نظّمت المدرسةُ رحلةً إلى حديقة الحيوانات للتلاميذ؛**
- **نظّمت المدرسةُ رحلةً إلى حديقة الحيوانات للتلاميذ المجتهدين.**[41]

4) تمرين التّرابط: يهدف هذا التّمرين إلى تدريب المتعلّمين على حُسن استخدام أدوات الرّبط بين جملتين فأكثر لنحصل على جملة مركّبة، فعبارة، فموضوع. ومثال ذلك [42]

- **العُصْفُورُ هو .... يُغَرِّدُ؛**

- **العُصْفُورُ هو الذي يُغَرِّدُ؛**
- **النَّحْلَةُ هِيَ..... تَصْنَعُ العَسَلَ؛**
- **النَّحْلَةُ هِيَ الّتِي تَصْنَعُ العَسَلَ.**

خـــاتـمة:

إن تطبيق النّظريات اللّسانية في تعليم اللّغة العربيّة، يُسهم في تطويرها، بعد ما تبيّن مدى كفايتها الإجرائية وبيان أوجه قوّتها وضَعْفها، وكذا في تقديم الحلول للمشكلات ذات الصِّلة باللّغة واستعمالها. لقد بذل اللّغويون واللّسانيون العرب مجهودا كبيرا في استيعاب النّظريات اللّسانية الغربيّة وتطبيقها على معطيات اللّغة العربيّة وساهموا في تطوير هذه الطّرائق التعليميّة ونشرها على أوسع نطاق؛ لكنّهم لم يحقّقوا الكثير في استثمارها، أو في حلّ المشكلات التي تعاني منها اللّغة العربيّة ومستعملوها. فمجال اللسانيّات التربويّة ظلّ يشكو من نقص كبير، وذلك لغياب الرُّؤية الشاملة، وكذا افتقار مؤسّساتنا التربوية إلى مشروع متكامل في هذا الميدان. فكل ما أنجز هو حصيلة مبادرات ظرفيّة فردية وجماعية محدودة المدى. فهذه النّظريات اللّسانية عندما وضعت لم تكن موجّهة إلى التّلاميذ من أجل تذليل الصّعوبات الّتي يواجهون في المراحل الأولى من التّعليم، ونحن نروم من خلال هذا البحث الخروج بتوصيات نحاول من خلالها مساعدة هذا المعلم في إنجاح مهمّته؛

-يجب أن يحصر مهمّته في كيفية الاستفادة من هذا العلم الدّقيق؛

-لا يربط نفسه بنظرية معينة كما يفعل اللّساني، بل يحاول الاستفادة منها من أجل إنجاح التّعليم؛

- يجب أن يقنع نفسه بأن مهمته لا تقتصر على كيفية الاستفادة من اللّسانيات وإنما تتعدّاها إلى مجالات أخرى، لأنّه يتعامل مع إنسان محاط بهذه المجالات كلّها. وما نتج عن انفتاح منهاج اللّغة العربيّة على الدّرس اللّساني ما يلي:

1. تقليص المسافة المعرفية بين القراءة المنهجيّة والدّرس اللّغوي تجسيدا لمبدأ وحدة مواد اللّغة العربية وتكاملها؛
2. دراسة اللّغة العربيّة كظاهرة لغويّة ،فلم تعد هذه اللّغة أبوابا في النّحو والبلاغة؛ إنّما أصبحت ظاهرة محاطة بمجتمع أثر على ألفاظها ومدلولاتها، فما يعلمه المعلم في هذه المرحلة هو لغة وظيفية حية تلبي حاجيات المتعلم البيداغوجية والوجدانية؛

3. التّأكيد على الجانب المنطوق من اللغة باعتبارها لغة حيّة؛
4. إكساب المتعلم مهارة التّواصل اللّساني؛
5. السّعي إلى تكوين مهارة التّعبير الشّفوي والكتابي.

الإحالات:

[1]المرجع في تدريس اللّغة العربيّة وعلومها، علي سامي الحلاق، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس- لبنان، 2010م: 46.

[2]فقه اللغة العربية وخصائص العربية، محمد المبارك، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، (1425هـ/2005م): 250.

[3]نفسه: 251.

[4]نفسه: 263 .

[5]المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها: 47.

[6]الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، 2006م: 163.

[7]تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، (1420هـ/2000م): 42.

[8]فقه اللغة العربية وخصائص العربية: 276-277.

[9]تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب): 42.

[10] نفسه: 42.

[11]فقه اللغة العربية وخصائص العربية: 312.

[12]تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب): 42.

[13]نفسه، ص.42.

[14]نفسه: 42.

[15]نفسه: 42-43.

[16]المهارات اللغوية وعروبة اللسان، فخر الدين قباوة، دار الفكر المعاصر، بيروت- دمشق، ط1، (1420هـ/1999م): 70-71.

[17]اللغة العربية، السنة أولى من التعليم الابتدائي: 4-5.

[18]مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور: 25.

[19]مباحث في اللسانيات، أحمد حساني: 16.

[20]مبادئ اللسانيات: 25.

[21]المرجع نفسه، مأخوذ عن محاضرات دي سوسير: 40.

[22]المرجع نفسه، مأخوذ عن محاضرات دي سوسير: 40.

[23]ينظر: مبادئ اللسانيات: 41-42.

[24]نفسه: 25.

[25]نفسه: 140.

[26]نفسه: 25.

[27]نفسه: 25.

[28]منتدى اللسانيات العربية اللسانيات التطبيقية وتعلم اللغات.

[29]مجلة المترجم، دار الغرب للنشر والتوزيع، جامعة وهران، العدد 05، جويلية- سبتمبر 2002؛ الجوانب اللسانية التربوية والنفسية لتعليمية اللغات، يحيى بعيطيش:77.

[30]نفسه:78.

[31]تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، مصطفى بن عبد الله بشوك، الرباط، ط2 1994م: 55.

[32]تعليمية اللغة العربية للكبار (القراءة أنموذجا)، نسيمة سعيدي، رسالة ماجستير: 73

[33]نفسه: 202.

[34]كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي: 9.

[35]اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقًا، يوسف الصميلي: 204.

[36]كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص.18.

[37]اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقًا: 204.

[38]كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي: 35.

[39]اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقًا: 205.

[40]كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي: 67.

[41]اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقًا: 205.

[42]كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي: 67.