المعجم الذهني وتعليم اللغة العربية في السلك الإعدادي

الأستاذ محمد كورّي
باحث في سلك الدكتوراه
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن زهر أكادير
المغرب

تمهيد

أظهرت نتائج البرنامج الوطني لتقييم التعلمات الذي أنجزته الهيئة الوطنية لدى المجلس الأعلى للتعليم منذ سنة 2008، والمعروف اختصارا ب (PNEA)[1]، والمتعلق بمستوى التحصيل في اللغة العربية، أن 63% من المتعلمين المغاربة حصلوا على أقل من 50 نقطة من أصل 100 نقطة التي هي المعدل المعتمد. وفي السياق نفسه كشفت دراسات أخرى أجنبية؛ منها الدراسة الدولية (PIRLS)[2] أن هؤلاء المتعلمين يحتلون الرتبة الأخيرة ضمن خمسين دولة مشاركة في الدراسة، بمعدل (310) نقطة الذي يقل بكثير عن المعدل المعتمد من قبل هذه الدول والمقدر ب (500) نقطة. وقد كشفت هذه الدراسات عن مؤشرات ضعيفة جدا ترتبط بالقدرات اللغوية المختلفة لدى المتعلمين؛ كالقراءة السليمة، والفهم الجيد للنص المقروء، والقدرة على تحليل أفكاره، وإعادة تركيبها، والقدرة على اكتساب مفردات جديدة، وتوظيفها في سياقات مختلفة.

وإضافة إلى هذه الدراسات، شارك المغرب سنة 2018 في البرنامج العالمي لتتبع مكتسبات التلاميذ (PISA) الذي تشرف عليه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCDE) منذ سنة 2000، واستهدف تقييم أداء 7218 تلميذا في عمر خمس عشرة سنة في القراءة والرياضيات والعلوم، أي ما تقارب نسبته 64% من هذه الفئة ضمن المتعلمين. «ويبين توزيع التلامذة المغاربة وفق سلاليم الكفاية التي وضعها (PISA) أن نسبة كبيرة منهم لا يتوفرون على الحد الأدنى من الكفاية، وذلك في المجالات الثلاثة: 73% في فهم النصوص المكتوبة، و% 76 في الرياضيات و% 69 في العلوم»[3].

وانطلاقا من هذه النتائج الخطيرة كان من الضروري أن يهتم كل من يشتغل في التربية والتعليم بسبل إخراج المتعلم المغربي من هذه الوضعية. ومن جهتي سأحاول ربط هذا الإشكال بمحث لساني هو التنمية المعجمية الذي له علاقة باكتساب اللغة وتعلمها، لأرى كيف سيمكنني توظيف بعض نتائج هذا المبحث فيما يتعلق بتطوير وتقوية قدرات متعلم اللغة العربية وكفاءاته في مستوى التعليم الإعدادي.

وقبل ذلك لا بد من تقديم تعريف وجيز للمعجم وما يرتبط به، وللتنمية المعجمية وعواملها.

1. المعجم

أول ما تنبغي الإشارة إليه هو الفرق الموجود بين المعجم الذهني والقاموس، يقول عبد القادر الفاسي الفهري في هذا الصدد إن القاموس هو «الصناعة التي تتوق إلى حصر لائحة المفردات ومعانيها. [أما المعجم] فهو المخزون المفرداتي الذي يمثل جزءا من قدرة المتكلم أو المستمع اللغوية»[4]. وانطلاقا من هذا يتم التمييز من جهة بين القاموس الذي يستعمل للدلالة وانطلاقا من هذا يتم التمييز

من جهة بين القاموس الذي يستعمل للدلالة على كل مؤلف يجمع لائحة من المفردات، تقابلها لائحة من المداخل المعجمية التي تحقق وجودها بالفعل في لغة من اللغات، وتخضع لشرح وترتيب معينين، ومن جهة أخرى بين المعجم الذي يستعمل للدلالة على المفترض واللامحدود من الوحدات المعجمية التي تمتلكها جماعة لغوية معينة بكامل أفرادها بفعل القدرة التوليدية الهائلة للغة.

ويرى عز الدين البوشيخي[5] أن المعجم الذهني للمتكلم المستمع في لغة ما لا يتضمن المفردات من أفعال وتصاريفها، وأسماء ومشتقاتها، وصفات، وظروف، وحروف، وضمائر، ولواصق، وعلامات إعراب وغيرها بكمٍّ هائل، وإنما يضم عددا محدودا منها فقط، وتتكفل بإنتاج المواد الأخرى قواعد معجمية خاصة، بمعنى أن الجذور هي ما يشكل مادة المعجم اللغوي، وأن باقي المشتقات تنتجها قواعد خاصة مضمرة في ذهن المتكلم/المستمع. ويضيف عبد القادر الفاسي الفهري[6] في السياق نفسه أن متكلم اللغة يمر عبر معنى الكلمة إلى أصواتها، حيث تكفي أصوات كلمة لاستحضار المعلومات المنتظمة في الذهن تنظيما تصوريا يتعلمه الإنسان عندما يتعلم المفردات. ويتسم تنظيم الذاكرة المعجمية من هذا المنظور بما يكفي من المرونة؛ إذ «يجب اختزان عدد كبير من المعلومات العالقة بكل كلمة، ولائحة دنيا لهذه المعلومات تشمل ما يلي:

أ- النطق (و/ أو الكتابة)

الصوتيات (بما في ذلك النبر)

ب- الصرف (بما في ذلك الصيغ المختلفة للمادة الوحدة)

ج- التركيب (لمعلومات المقولية، التفريع المقول، السياق ...)

د- المعنى: الحد (المفهوم، علاقة المفهوم بمفاهيم أخرى)، قيود التوارد

هـ- القيود الذريعية [التداولية]: الوضع المقامي، والوضع البلاغي ...»[7]

وفي ارتباط بالمعجم نجد في المباحث اللسانية مبحثا يعرف ب "المعجمية"، وهي باختصار «علم المفردات، تهتم بدراسة الألفاظ من حيث اشتقاقها أو بنيتها أو دلالتها المعنوية، وغير ذلك من الظواهر التي تهتم بالألفاظ وطرق نموها من استعارة ومجاز وكل الظواهر التي تؤدي إلى التطور اللغوي[8]». والعلاقة بينها وبين القاموسية هي علاقة ما هو نظري بما هو تطبيقي؛ لأن المعجمية أساس للقاموسية لمعرفة مختلف قضايا المفردات من تأصيل واشتقاق، وترادف واشتراك وتجانس وتضاد وحقيقة ومجاز، إضافة إلى قضايا التغير والتطور اللغويين، والمسائل المتصلة بالفصحى والعامية، والعلاقات بينهما زمنيا وآنيا، وقضايا المعرب والدخيل والمولّد، ومستويات اللغة، والمعيار اللغوي ... ويرتبط بمبحث المعجمية مبحث آخر هو التنمية المعجمية الذي سنلقي عليه ضوءا خاطفا في الفقرات الموالية.

2. التنمية المعجمية

يقصد بالتنمية المعجمية في الدراسات اللسانية النمو اللغوي الذي هو «انتقال اللغة من طور إلى طور أحسن وأفضل [...] على أساس أن اللغة بهذا الانتقال قد أدت وظيفتها على خير، حاجات الإنسان المتجددة في حياته الفكرية والمادية، ولم تقف عاجزة أو جامدة أمام مواكبة الحركة الدائبة في المجتمع الذي يحتضنها. وهذا النوع من النمو اللغوي مرغوب فيه، لأنه يثري اللغة [...] الثراء الحقيقي الذي تظل به فتية تلبي حاجيات المجتمع، ومتصلة اتصالا وثيقا برقي الفكر[9]». أما مصطلح المعجمية فيدل على مجموعة من الأسس التي تخضع لها اللغة لتنمّي ثروتها اللفظية، وتولد معجما جديدا يضم بدوره معجمية جديدة.[10]

وتحصل هذه التنمية اللغوية بفضل عوامل كثيرة تنقسم إلى عوامل خارجية، نذكر منها الموقع الجغرافي الذي تحتله لغة ما وعلاقتها مع ما يجاورها من لغات أخرى، والوضع السياسي في البلد الذي تسود فيه، والنشاط التجاري، والديني، والفكري، وغير ذلك من العوامل الأخرى المؤثرة في هذا النمو. أما العوامل الداخلية، فترتبط بالقوانين والأسس اللغوية المولدة لثروة لغوية جديدة، مثل: الاشتقاق والنحت والافتراض والتعريب والترجمة، وما إلى ذلك.

ويجب أن ننتبه إلى أن التنمية المعجمية بهذا المعنى ترتبط باللغة بمعناها العام وبأنساقها المختلفة في تفاعلها مع المحيط الذي تنتشر فيه، أما التنمية المعجمية التي نقصدها في هذه الورقة فمرتبطة بالقدرة المعجمية التي يكتسبها المتكلم المستمع بشكل فطري في لغته الأم، أو يتعلمها في المدرسة أو عبر وسائط التعلم المختلفة. وهي تعني في شقها التعلمي الاغتناء والثراء الذي يحصل للقدرة المعجمية لدى متعلم اللغة العربية بوصفه فردا يتفاعل مع محيطه المدرسي والاجتماعي، وبفضل قدرته المعجمية هذه يصير قادرا على التواصل باللغة في مواقف وسياقات مختلفة، بوصفه متكلما ومستمعا، سواء أكان هذا التواصل شفويا أو كتابيا.

3. التنمية المعجمية لدى متعلمي السلك الإعدادي

1.3. المتعلم المغربي واللغة العربية

قبل الخوض في طرق حصول التنمية المعجمية لدى المتعلم في المستوى الإعدادي لابد من الإشارة إلى أن ثمة فرقا بين اكتساب لغة ما، وتعلمها. فالعملية الأولى عفوية وغير واعية، وترتبط باللغة الأم، بينما العملية الثانية مقصودة وواعية، وترتبط بتعلم اللغة الثانية في المدارس أو خارجها. ويصعب من ثمَّ الحديث عن اكتساب، بشكل مطلق، للغة العربية لدى المتعلم المغربي، بما أنه يستعمل في محيطه الاجتماعي إما عاميات تتداخل مع اللغة العربية، أو أمازيغيات بوصفها لغته الأم. لذلك اللغة العربية لغة ثانية بلا شك، بالنسبة للمتعلم المغربي في الحالة الثانية، وقريبة من ذلك في الحالة الأولى. وهذا ما أكده الفاسي الفهري بقوله[11]: «لا نحتاج إلى كبير عناء لنبين أن اللغة العربية ليست لغة أولى، فالطفل العربي لا يخرج إلى محيطه ليتلفظ لغة عربية فصيحة متداولة في الأفواه، بنفس الكيفية التي يخرج بها الفرنسي إلى محيطه ليتعلم الفرنسية أو الإنجليزي ليكتسب الإنجليزية، المغربي ليكتسب العامية العربية المغربية أو الأمازيغية. إذن العربية الفصيحة ليست لغة أولى في محدداتها النفسية والإدراكية والذاكرية.»

وانطلاقا من هذا فالطفل المغربي إما مزدوج اللغة وإما متعدد اللغات إذا جمع بين الأمازيغية والعامية والعربية الفصيحة، ومن ثمَّ سيكون تعلمه تحت تأثير لغته الأولى بلا شك. لهذا لابد من خلق جسر بين اللغة العربية الفصيحة واللغة الأولى للمتعلم داخل الفصول الدراسية، وخاصة إذا كانت عاميات عربية، فهذا يساعده في تنمية ثروته المعجمية. وقد أظهرت دراسات معجمية[12] أن الرصيد المعجمي الذي يوظفه الطفل العربي المتعلم في محيطه الاجتماعي الطبيعي له صلة قوية بالمعجم الفصيح، فمن أصل 372 كلمة الأكثر شيوعا في استعمال الأطفال توجد تقريبا 193 كلمة مشتركة بين العامية والفصيحة، فتكون نسبتها حوالي النصف.

ويلزم عن هذا الواقع أنه لا يمكن إغفال ثروة الطفل المعجمية، بل يجب الانطلاق منها وتحفيز المتعلم على التدرج في توظيفها من الاعتماد الكامل عليها في بادئ الأمر بتفصيح المعجم العامي على المستوى الصوتي والصرفي، إلى مجرد الاستئناس بتلك الثروة في مراحل لاحقة. وعلى المدرس أن ينتبه إلى أن بعض الكلمات العربية تنحرف في العامية المغربية عن معناها الفصيح برغم تماثل الصورة الصوتية. فمثلا كلمة (حاشا) التي تفيد الاستثناء في العربية الفصيحة، تفيد في العامية معنى آخر مختلفا. وما أكثر المرات التي

يصادف فيها المدرسون خلط المتعلمين بين التوظيفين المختلفين لهذه الكلمة ما بين العربية الفصيحة والعامية المغربية، نظرا إلى ذلك التماثل الموجود بينهما في الصورة الصوتية.

ولا ينبغي أن تكون إستراتيجية الاكتساب المعجمي لدى المتعلمين مجرد حشو معرفي في أذهانهم. فذلك لا يساعد على التعلم الناجح، بل يجب أن يصاحبها وعي المتعلم للقيمة التواصلية لتلك الثروة المعجمية في سياق الاستخدام داخل وضعيات تقترب مما هو طبيعي وتستحضر واقعه المعيش،[13] وفي كل المكونات الدراسية لمادة اللغة العربية، غير أننا سنركز على مكون الدرس القرائي.

الدرس القرائي وتنمية الثروة المعجمية

إذا كانت الذاكرة المعجمية، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، تنقسم إلى محتوى الذاكرة، وآليات تدبير هذا المحتوى، فإن العملية التعليمية بدورها تنقسم إلى محتوى المادة التعليمية، وإجراءات تبليغ هذه المادة إلى المتعلم. ولا شك أن المتعلم في المدارس الرسمية يكتسب تعلماته اللغوية، بما فيها الثروة المعجمية، عبر مصادر متنوعة نذكر منها: مجموع النصوص التي تقررها البرامج والمقررات الرسمية، والإنتاجات الكتابية والشفوية المدرسية، والتفاعلات الصفية، بالإضافة إلى التعلم الذاتي. وهو سيرورة مستقلة إلى حد ما عن السيرورات السابقة التي تتم داخل الفصل الدراسي. وليست هذه المصادر معزولة عن بعضها البعض، بل هي متداخلة ومتفاعلة فيما بينها إلى حد صعوبة الفصل بينها. لكن ونظرا إلى إكراهات المنهج والمقام، سنقتصر على دراسة النصوص القرائية في علاقتها بالتنمية المعجمية. وسنبدأ أولا ببيان المقصود بالنص القرائي، ثم وصف مختلف الأنشطة التعليمية التي تتمحور حوله من أجل تحقيق التنمية المعجمية.

مواصفات النص القرائي

يعد النص القرائي محور الدرس القرائي، أحد مكونات مادة اللغة العربية في السلك الإعدادي. فهو منطلق التفاعلات الصفية داخل الفص، بحيث تنظم مادته ومعطياته، وتوظف وفق إستراتيجيات ديداكتيكية وتربوية محددة بدقة. ونتيجة ذلك تحول النص في ميدان التعليم إلى مسلّمة مدرسية بلا تعليل أو تفسير، وازداد رسوخها بقِدم تداول النصوص في المدارس. ولم يشعر واضعو المناهج والبرامج التعليمية بالحاجة إلى الأنشطة التي يوجهها المدرس والمتعلمون إلى النص داخل الصف الدراسي. لذلك أخضعوا عملية النقل الديداكتيكي في النصوص من المعرفة العلمية والأكاديمية الخالصة إلى المعرفة الإجرائية المدرسية لمعايير كثيرة منها[14]:

- انتزاع النص من مجاله المعرفي، وإدماجه في مجال يعيد إنتاجه وفق ما يلائم أهدافا تعليمية خاصة.
- اصطناع بنية مغلقة ومكتملة للنص المقتطف بعد انتزاعه من النص الأصلي.
- التصرف في بنية النص المقتطف بالحذف والتعديل والزيادة لملاءمة الوضعيات التعليمية وشروط تنفيذه.
- إدراج النص في محور من محاور الوحدات الدراسية، وتصنيفه وفق ما يحمله من قيم ومضامين.

نستنتج مما سبق أن مداخل بناء النص الذي هو محور الدرس القرائي، هي مداخل الكفايات والقدرات والقيم التي يوظف لأجل تمريرها وتحقيقها لدى المتعلم، وليست مداخل النص في حد ذاته، أي مراعاة المعايير النصية، كالاتساق والانسجام والإعلامية، إلخ[15]. ومن ثمَّ يمكننا اعتبار النص القرائي، في هذا السياق مجرد مطية وذريعة (prétexte)، وقاعدة لتعليم اللغة ونقل القيم عبر نشاطي القراءة والتعبير الشفوي والكتابي. وهذا الرهان هو ما يميز المنظور التربوي المدرسي الوظيفي للنص عن المنظور العلمي الأكاديمي. لذلك فالنص القرائي من الناحية الديداكتيكية هو موضوع استعمال لأغراض التعليم والتعلم، بحيث يكشف بالدرجة

الأولى لدارسيه عن إمكانات لغوية قابلة للاستثمار في تعلم اللغة، كما يكشف لهم عن أساليب وطرائق في التواصل تسمح للمتعلمين بإدراك اللغة في بعدها التواصلي، وهو أخيرا يحمل معارف ومهارات وقيما على المتعلم أن يتفاعل معها بشكل إيجابي.

وعلينا الآن القيام بوصف مختلف الأنشطة التعليمية والتعلمية التي يكون النص القرائي محورا لها من أجل تنمية الرصيد اللغوي لدى المتعلمين.

آليات إنماء القدرة المعجمية

تقدم التوجيهات الرسمية الخاصة بمادة اللغة العربية للمدرس طريقة إنجاز الدرس القرائي وفق ما يعرف بالقراءة المنهجية. وهي إستراتيجية تهدف إلى أن يبني المتعلم معنى النص، ويكون عنه تأويلات تنسجم مع طبيعته ووظيفته. فهي إذن نشاط فكري ولغوي يمارسه المتعلم على النص، فيكتسب جملة من القدرات والكفايات اللغوية والأسلوبية والمنهجية والمعرفية والقيمية. وتقوم هذه القراءة على مجموعة من الآليات يتم بواسطتها الانتقال من افتراض معنى النص، إلى اكتشافه، فتثبيته، ثم استثماره. وهي المراحل المصنفة إجرائيا في التمهيد والتأطير والملاحظة والفهم والتحليل والتركيب والتقويم.

وتستفيد هذه المراحل، كما هو واضح، من صنافة بلوم للأهداف السلوكية في المجال العقلي والمعرفي. وسنركز ضمن تلك المراحل على ثلاث أساسية بالنسبة لموضوع التنمية المعجمية، ألا وهي: الفهم والتحليل والتركيب. وبقدر ما تحيل هذه المفاهيم على النشاط العقلي أو الذهني للمتعلم، فإنها تحيل كذلك على الإجراءات التعليمية والتعلمية المتعاقبة التي يقوم بها كل من المدرس والمتعلمين.

الفهم

تدخل ضمن هذه المرحلة القراءة التسميعية للنص التي ينجزها المدرس بشكل مضبوط وسليم من أجل تمكين المتعلمين من البناء الأولي لمعنى النص، عن طريق الإصغاء والاستماع، وتمكينهم كذلك من الصورة الصوتية الصحيحة للكلمات والتراكيب والأساليب التعبيرية، خاصة أن المتعلمين في السلك الإعدادي يعانون من خلل موجود بين التمثل الصوتي للكلمات وتمثلها الإملائي، فهم يكتبون الكلمة كما ينطقونها. فمثلا كلمة (ضفدعة) يكتبونها بالضاد بدل الدال، لأنهم لا يميزون الدال أثناء النطق. وبما أن النصوص في هذا السلك كثيرا ما تخلو من ضبط الحروف بالشكل، فإن قراءة المدرس أساسية للمتعلم كي يتجاوز صعوبات الربط بين الكلمات المكونة للجمل، أقصد هنا الإعراب، وكذلك صعوبة تطبيق قواعد الاشتقاق والتصريف. فعن طريق هذا التسميع نعوّد المتعلم على ظواهر اللغة العربية، ونساعده على أن يكتسب بشكل لاشعوري في ذاكرته المعجمية قواعد تدبير الكلمات مفردة أو مركبة. وهذه العملية أنفع له وأحسن من تعليمه قواعد النحو والصرف بشكل مجرد ومعقد ومعزول.

وفي إطار الفهم دائما، بعد قراءة المدرس يتناوب المتعلمون على قراءة النص، ويصاحبها تصحيح أخطائهم في الأداء الصوتي أو الإعرابي للكلمات. وهي عملية لا يجب على المدرس التساهل فيها، لأن من شأن ذلك أن يرسخ في ذهن المتعلم صورة خاطئة للكلمات والتراكيب، يصعب تصحيحها إذا تعود فيما بعد استعمالها. وأثناء قراءات المتعلمين يتم توضيح وشرح الكلمات، ومن الأفضل خلال ذلك الاقتصار على الكلمات الأساس في النص التي لها علاقة بالمجال والقيم التي يحملها، كي نقدم للمتعلم كلمات تترابط فيما بينها برابط ما، فيسهل عليه تمثلها وإدماجها ضمن معجمه الذهني، أما الكلمات النادرة الاستعمال، أو التي لن يحتاج المتعلم إلى استعمالها في مجالاته التداولية، فالأفضل تجاهلها، أو المرور عليها مرور الكرام كما يقال.

أما التوضيح والشرح فيمكن أن يتما بطرق كثيرة مثل: شرح الكلمة بالمرادف أو بالضد، وبيان الدلالة التي تكتسبها في سياق ورودها، وبيان نوع اشتقاقها ومعناه. ويمكن توسيع دائرة الشرح والتوضيح لتشمل تقديم معلومات عن الكلمة إن كانت أصيلة في اللغة العربية أو دخيلة أو مترجمة، وينظر كذلك في الدارجة المتداولة في محيط المتعلم إن كان من الممكن أن يستمد منها ما يفيد في تقريب معنى الكلمة الفصيحة وتوضيحه.. إلخ، لكن يراعى في ذلك كله مستوى المتعلمين، ومدى أهمية هذه المعلومات، ودورها في توضيح الكلمة. غير أن العملية الأهم في هذا كله هي مطالبة المتعلمين بتوظيف الكلمة في جمل وتراكيب ينتجونها، لتترسخ في أذهانهم بالاستعمال لا بالحفظ وحشو الذاكرة بالمعلومات. ثم بعد ذلك يسجل أحدهم الكلمة وشرحها على سبورة ليتمثلوا بدقة صورتها الإملائية. ونظرا لكثافة الجهد المطلوب في هذه المرحلة، فالأفضل للمدرس التركيز على شرح عدد أقل من الكلمات خلال كل نص قرائي لأن العبرة في الكيف لا في الكم.

فيما يتعلق بهذا الإجراء يرى الأستاذ عبد الغني أبو العزم أن المتعلم في المستوى الإعدادي لا يحتاج إلى محاضرات حول معاني النص وأبعاده الفكرية، ولا إلى سماع شروحات لمفرداته اللغوية، فهذه العملية غير مفيدة، لأن من أهداف العملية التعليمية تنمية روح التحليل والاستنتاج والنقد لدى المتعلم. ولأجل ذلك يقترح خلال عملية التحليل المنهج الإحصائي اللغوي لأنه سيساعد المتعلم على تكوين معجم لغوي انطلاقا من ألفاظ النص، وكذا بناء قدرات ومهارات تتحول عن طريق الدربة والتراكم إلى كفايات. وهكذا فإن «تحديد كمية الكلمات والجمل المتناظرة وغير المتناظرة، والمتناقضة وغير المتناقضة، والمتكررة والمتواترة، [... يتم] عبر إحصاء كيفي وكمي لها، واستقراء صارم لها لمعرفة مستويات النص، وبذلك تعتمد العملية الإحصائية على معطيات عددية، لاستخراج نسب الأسماء والأفعال والحروف والخصائص المميزة لها. ومواصفاتها وتصنيفها، سبيل من السبل لاستخلاص ومعرفة طبيعة هذه الدلالات»[16].

والهدف من هذه الطريقة استقصاء كلمات ومفردات النص القرائي، ووضعها في جداول توضيحية لاستعمالها أثناء الكشف عن الدلالات التي يمكن أن يصل إليها المتعلم، فيكون تأويله وكذا حكمه التقويمي على النص خاضعا لمقاييس دقيقة. وتمكنه هذه العمليات أيضا من القدرة على التمييز بين المفردات والاستعمالات اللغوية التي تضفي عليها معاني مختلفة. يقول أبو العزم في هذا الصدد: «عندما نلح على ضرورة الكشف عن معجمية النص، وحقوله الدلالية وترابطها، فإننا نسعى إلى خلق حاسة التمييز بين المفردات والاستعمالات اللغوية، حتى ولو كانت في سياق الترادف، لأنها في نهاية المطاف تحمل معاني مميزة[17]». كما أن هذه العملية تجبر المتعلم على إعادة قراءة النص مرات عديدة دون أن يشعر بالملل، بخلاف الطريقة التقليدية المعتمدة على التحليل المضموني للنص.

ولإثراء هذه الطريقة يمكن تعزيز عملية التحليل عبر تكليف المتعلمين بجرد الأسماء الواردة في النصوص، وتصنيفها، مثلا وفق دلالتها: (أسماء الأعلام، والحيوانات، والأماكن، والمؤنث، والمذكر... إلخ)، أو وفق صيغتها: (اسم فاعل، اسم مفعول، أسم مكان، اسم زمان، اسم الآلة، وما شابه ذلك من صيغ). وجرد الأفعال، وتصنيفها حسب صيغها الصرفية والزمن الذي تدل عليه، أو حسب أحرفها: (المجرد، والمزيد، والثلاثي والرباعي، وملاحظة اللواصق هل هي سوبق أم لواحق، أم حشوية، وما إلى ذلك). ثم جرد الأدوات من حروف وضمائر وظروف وأسماء إشارة وأسماء موصولة وسواها.

ويمكن إجراء عملية الجرد هذه كذلك على المستوى الدلالي لعزل الحقول الدلالية الواردة في النص، وتصنيف الأساليب التي يوظفها الكاتب حسب أنواعها، من تعجب، واستفهام، ونداء، وتوكيد، وأمر، ونهي، إلخ. وتُنظم هذه المادة في جداول توضيحية حسب الأصناف وإحصاء التكرار. وليس يعني إيراد هذه العمليات بهذا التفصيل أن يشتغل بها المدرس في نص واحد دفعة واحدة، وإنما يختار ما يهيمن على ذلك النص، ويؤدي فيه وظيفة محورية، أي الانتباه إلى بؤرة النص.

التركيب

إن عملية التحليل لوحدها لا تكفي كي يحصل لدى المتعلم فهم النص واستيعاب معطياته اللغوية والدلالية، بل لا بد من تركيب مادة النص المفككة وإعادة إنتاجها. يتعلق الأمر بعملية التركيب التي «قوامها التأليف بين العناصر والأجزاء، إلخ، بكيفية تجعلها تكون بنية لم نكن نميزها بوضوح من قبل. ولتحقيق ذلك يتوجب، بصفة عامة، التأليف من جديد بين أجزاء سابقة ومواد جديدة [...] وتعتبر مقولة التركيب أكثر مقولات المجال العقلي التي تقدم للطالب إمكانات أكبر لسلوك إبداعي[18]». وهي مرحلة مهمة كذلك، لأنه خلالها يوظف المتعلم ما اكتسبه من ثروة معجمية وقدرات ومهارات تعبيرية وأسلوبية وحجاجية ...إلخ. فيكون مطلوبا منه استنساخ العلاقات ما بين عناصر المادة التي قام بتحليلها، ودلالتها العامة وربطها بالموضوع الأساس للنص.

والمتعلم في هذه المرحلة مجبر على توظيف كل تعلماته السابقة بشكل متضافر كي يعيد إنتاج النص القرائي كما تمثله في ذهنه. وقد تتم هذه العملية شفهيا بحيث تعطى للمتعلمين الفرصة لصياغة التركيب، والتعبير عن الخلاصات والاستنتاجات، أو تتم كتابيا. لهذا يجب على المدرس ألا يكون صارما أثناء تدخله لتصحيح الإنتاج الشفوي، وألا يعامله كما الإنتاج الكتابي. لأن الأول يكون سريعا وخاضعا للبديهة وتداعي الأفكار، فيقلُّ فيه الضبط والتقيد بالقواعد اللغوية الصارمة، فلو انشغل المتعلم بضبط القواعد لنفرت منه الأفكار وتلاشت. لكن غالبا ما يحصل العكس داخل الفصل الدراسي؛ إذ يرغب المدرس من المتعلم أن يكون دقيقا في تعبيره الشفهي كما لو أنه يعبر بالكتابة، وينسى أن هذا التعبير يتقيد بقيود تداولية مرتبطة بمقام التواصل، لا بقيود كتابية. ونرى أنه من الأنسب في هذه المرحلة التركيز على توظيف وحدات من المعجم المهيمن في النص، وأن يطلب من المتعلمين توظيفها في نصوص قصيرة تستجيب لوضعيات تعليمية مرتبطة بأهداف الدرس ومقاصده. أما التعبير الكتابي فمطلوب فيه التدقيق اللغوي، وضبط القواعد لأن الوقت فيه متاح للتصرف في المكتوب بالإعادة والحذف والزيادة والتنقيح. وخلاصة القول إن التركيب مرحلة وإجراء يستعمل المتعلم خلاله ثروته المعجمية ومهاراته الأسلوبية والاستدلالية والحجاجية من أجل تنمية قدرته النصية تلقيا وإنتاجا، لذلك على المدرس العناية بالأنشطة المرتبطة بها.

خلاصات وتوصيات

نستخلص من الإجراءات والأنشطة السابقة الكيفيات التي يحقق بها الدرس القرائي تنمية الرصيد المعجمي والمعرفي والمهاري لدى المتعلم في المستوى الإعدادي. غير أن السؤال الذي يطرح نفسه بإلحاح هو: لماذا إذن تحصيل المتعلم المغربي في مادة اللغة العربية هزيل وضعيف لغويا ومعرفيا ومهاريا، مادامت كل هذه الخطوات والإجراءات تنجز لفائدته؟ جواب هذا السؤال متشعب جدا، وسنقتصر على جانب واحد يرتبط بالممارسة التعليمية، وذلك في إشارات مختصرة نقرنها ببعض التوصيات، وفق الآتي:

- لا يعتمد أغلب المدرسين الإجراءات المنهجية الموصوفة في الفقرات السابقة بشكل مستمر، إما لكثافتها وتطلبها بذل مجهود كبير من قبلهم، وإما لاكتظاظ الفصول الدراسية بالمتعلمين، فيلجؤون إلى طريقة التلقين التقليدية.
- المدرسون مطالبون بتنفيذ برامج ومقررات دراسية كثيفة خلال حيز زمني ضيق جدا، فتراهم يسارعون لإنهاء المقررات الدراسية، وذلك ما لا يسمح لهم بتحقيق جودة الأداء والإنجاز.
- البرامج والمقررات لا تستجيب في أغلبها لحاجات المتعلمين، ولا تراعي قابلية استثمارها في محيطهم.
- في حالات كثيرة يكون النص القرائي غير ملائم لمستوى كفاءات المتعلمين المستهدفين، وذلك أنه، حين إخضاعه لإجراءات النقل الديداكتيكي، لم يتم فيه الاعتناء بإدخال التعديلات التي تجعله ذا مردودية تعليمية جيدة حين استثماره في مكون الدرس القرائي.

وسأستدل بخصوص هذه الإشارة بمقطع من نص قرائي بعنوان "الإنسانية العامة"[19] للكاتب مصطفى لطفي المنفلوطي، ورد فيه: «الجامعة الإنسانية هي الجامعة الأساسية الثابتة التي رأت طينة آدم أولا، وسترى نفخة إسرافيل آخرا، والتي تسير مع الإنسان حيث سار في بره وبحره، وسهله وحزنه... لا تستحيل مادتها، ولا تبلى جدتها على كر الليالي ومر الأيام». وورد في موضع آخر من النص ذاته: «تَعرِض لجوهر الإنسانية بعد تكوينه، واستتمام خلقه، وتتوارد عليه توارد الأعراض على الأجسام».

واضح من أسلوب النص ومن معجمه أن متعلم السنة الثانية إعدادي سيجد صعوبة في التعامل مع كثير من تراكيبه ومفرداته، تفوق قدرات الاكتساب لديه. فالكاتب اهتم بأساليب المقابلة والطباق والجناس والسجع، وتقليب المعاني على العبارات، وإيراد الألفاظ الغريبة، أكثر مما اهتم بالفكرة وتوضيحها، سيرا على معهود الكتابة في عصره التي تتسم ببعث الأساليب القديمة وتقليدها. وهذا من حقه، ولا مشكل فيه، لكن مؤلفي الكتاب المدرسي كان عليهم الانتباه إلى هذا الأمر وملاءمة النص مع حاجات المتعلمين المغاربة هنا والآن. فكيف سيفهمون الحَزْن، والجوهر، والعرَض، وغيرها من الكلمات؟

- حين يكون النص القرائي مملوءا بالكلمات التي تحتاج الشرح، فإن الكتب المدرسية المقررة في هذا المستوى تشرح في الغالب الكلمات معزولة عن سياقها استعمالها، وذلك اعتمادا على القواميس القديمة، وتضعها غير مرتبة وفق الترتيب الألفبائي، ثم إنها تدونها في صفحة غير التي طبع فيها النص، فلا يرجع إليها المتعلم إلا بطلب من المدرس، وحين يفعل لا يستدخل الكلمة إلى ذاكرته المعجمية، لما يحسه فيها من بعد عن سياق ورودها وعن أي سياق آخر قريب من مجال تداوله. لهذا نرى أن يطبع النص والكلمات المشروحة في صفحة واحدة بشكل متواز، وأن ترتب ترتيبا قاموسيا ليتعود المتعلم على طريقة البحث في القواميس، ثم تشرح في ارتباط بسياق ورودها أو بسياق قريب من التداول المعاصر.

- إن النصوص القرائية لوحدها لا تكفي لأجل تنمية الثروة اللغوية للمتعلم مهما كانت طرق تدريسها، لهذا يلزم أن تتوفر الفصول الدراسية على مكتبات تضم قواميس وقصصا ومجلات وكتبا تناسب مستوى المتعلمين، ويكون تقويم قراءتها جزءا من تقويمات السنة الدراسية، لأنه بغير المطالعة المستمرة لا سبيل إلى التنمية المعجمية ولا المعرفية ولا المهارية لدى المتعلمين.

الهوامش:

[1]– المجلس الأعلى للتعليم، التقرير التحليلي لتطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2013/2000، دجنبر 2014، صص 117-118-119.

[2] – المرجع نفسه.

3 – المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير وطني: البرنامج الوطني لتتبع مكتسبات التلامذة (PISA) لسنة 2018 (ملخص)، ص11.

[4] – حمائز حسن، التنظير المعجمي والتنمية المعجمية، إربد، الأردن، عالم الكتب الحديث، 2012، صص 118-119.

[5] –البوشيخي عز الدين، خصائص الصناعة المعجمية الحديثة وأهدافها العلمية والتكنولوجية، مجلة اللسان العربي، ع 46، ديسمبر 1998، صص 22-27.

[6] – الفاسي عبد القادري، اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية، ج 2، دار توبقال، الدار البيضاء، ط 4، 2000، ص 198.

[7] – المرجع نفسه، ص 198.

[8] – حمائز حسن، المرجع السابق، ص 92.

[9] – حمائز حسن، المرجع نفسه، ص 91.

[10] – الفاسي عبد القادر، المعجم العربي، نماذج تحليلية جديدة، دار توبقال، الدار البيضاء، 1986، ص20-21.

[11] – الفاسي الفهري عبد القادر، (1986)، المرجع السابق، ص 20-21.

[12] – توبي الحسن، بداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي، الدار البيضاء، إفريقيا الشرق، 2012، ص 29.

[13] – توبي الحسن، المرجع نفسه، ص 30.

[14] – وزارة التربية الوطنية، مصوغة ديداكتيك مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي– الدرس القرائي، المغرب، أكتوبر 2009.

[15] – حدد روبيرت دوبغراند معايير النصية في الآتي: الانسجام، والاتساق، والإعلامية، والمقامية، والقصدية، والمقبولية، والتناص. انظر: الفصل (4): النصية، من الصفحة 97 إلى 107 من كتاب:

– دوبغراند روبيرت، النص والخطاب والإجراء، ترجمة حسان تمام، القاهرة، عالم الكتب، ط1، 1998.

[16] – أبو العزم عبد الغني، النص والمنهج، مدخل إلى التحليل الإحصائي اللغوي للنصوص الأدبية في الفصل الدراسي، الدار البيضاء، ط1، 1986، ص11-12.

[17] – المرجع نفسه، ص 10.

[18] – بلوم بنيامين. س، صنافة الأهداف البيداغوجية، المجال العقلي، ترجمة محمد ايت موحى، ط1، 1995، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، ص 126.

[19] – الفاربي عبد اللطيف وآخرون، مرشدي في اللغة العربية للسنة الثانية من العليم الثانوي الإعدادي، ط3، 2006، الدار البيضاء، أفريقيا للشرق، ص 67.