

المعجم الذهني وتمظهرات إثرائه في منهاج اللغة العربيّة السنة الثانية من التعليم المتوسط أنموذجا - دراسة وصفية تحليلية-

The mental lexicon and the manifestations of its enrichment in the Arabic language curriculum

The second year of intermediate education as a model - a descriptive and analytical study

نعيمّة سعدية جامعة محمد خيضر بسكرة (الجزائر) naimasadiad@gmail.com	الزهرة صغيري* جامعة محمد خيضر بسكرة (الجزائر) zohra.seghiri@univ-biskra.dz
--	--

تاريخ النشر: 2025/12/26

تاريخ القبول: 2025/12/08

تاريخ الاستلام: 2025/03/19

ملخص:

سيادة التيار العرفاني/الإدراكي في شتى المجالات العلمية فرضت على اللسانيات الولوج إليها عبر بوابة العلوم البيئية؛ بحثا عن حلول لأهم إشكالاتها؛ فيما يتعلق خاصة بتموضع اللغة وعملياتها في الدماغ البشري- ناهيك عن اكتسابها- بما يخدم بالدرجة الأولى تعليميتها، فأن نفهم نمط اكتسابها وسيرورة نموها؛ وما يؤثر فيه داخليا وخارجيا، وطريقة معالجتها المدخلات بوعي أو دون وعي؛ يعني أن نُهيئ كل ما من شأنه تنميتها كما و نوعا كفعل قصدي في التعليم والتعلم، كل هذا يندرج ضمن مباحث "المعجم الذهني"؛ إذ القصد ليس تعلم لغة ما بتعلم كلماتها وجملةا بمعانيها فحسب، بل دعم ذلك بإثراء الرصيد اللغوي لمتعلمها وفق المحتوى المقرر في مناهجها.

الكلمات المفتاحية: المعجم الذهني- الأجرة اللغوية- اللغة في الذهن - السياق اللغوي - تعلم الكلمات.

Abstract:

The predominance of the cognitive current in various scientific fields has forced linguistics to enter them through the gateway of interdisciplinary sciences in search of solutions to its most important issues, especially with regard to the positioning of language and its processes in the human brain - not to mention its acquisition - in order to serve primarily its education. Understanding the pattern of language acquisition, the process of its development, what affects it internally and externally, and the way it processes inputs consciously or unconsciously means that we should prepare everything that can develop it qualitatively and quantitatively as an intentional act in teaching and learning. All of this falls within the "mental lexicon", as the intention is not only to learn a language by learning its words and sentences

with their meanings, but also to support this by enriching the learner's linguistic stock according to the content prescribed in its curricula.

Keywords: Mental Lexicon – Language processing – Language in the mind – Linguistic context – Words learning.

1. مقدمة:

تقدّم العلوم المعرفيّة باتّساعها وعمقها -معا- زجّ بالعديد من المجالات العلميّة في بوتقة التّيّار الإدراكيّ، على تشعب وتعمّد علاقاته واتّصالاته تأثيراً وتأثراً رَمِيّاً إلى فهم الظّاهرة اللّغويّة الإدراكيّة العصبيّة، ورصدًا لمجرياتهما على مستوى الدّماغ البشري، وقوفاً على محطّاتها ومتطلّباتها، ومعيقاتها وحلولها، ولعلّ من أهمّ مباحثها "المعجم الذهني Mental" "Lexicon" الموضوع الأساس الذي يتمحور حوله اكتساب اللّغة، وتعليمها وتعلّمها، في المقرّرات الدّراسيّة -الوطنية- للغة العربيّة. فكيف عرّف الإدراكيّون المعجم الذهني؟ وهل خلّصوا إلى تعريف شامل جامع مانع متّفق عليه؟ وما المناهج المعتمدة في تدريسه للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط؟ وفيما يتبدّى إثرؤها رصيد المتعلّم اللّغوي/الذهنيّ؟

وتوخّياً للإجابة تمّ تقسيم الدّراسة إلى جانبين؛ نظريّ يُسلّط الضّوء على جهود الدّارسين في سبيل صياغة التّعريف الأمثل للمعجم الذهنيّ، وأهمّ التّماذج المفسّرة له، إضافة إلى مفاهيم أساسيّة تمسّ المنهاج اللّغويّ الرّسميّ ومقاربات تدريس العربيّة للمرحلة المتوسطة في اهتمامها بالمكوّن الذهني وما إليه، وجانب تطبيقيّ يُعنى ببيان مظاهر العناية والإثراء للرّصيد اللّغوي؛ الوجه الآخر للمعجم، الذهنيّ في المنهاج عامّة وفي الكتاب المدرسيّ خاصّة. إذ الهدف من كلّ ذلك تكوين مفهوم أو تصوّر للمعجم الذهنيّ، للانطلاق من خلاله للكشف عن متعلّقاته وتمثّلاته في الوثائق التربويّة الأساسيّة على رأسها كتاب المتعلّم، لمعرفة مدى كفايتها وفق معايير عديدة: كالمفردات من حيث نوعها وعددها، والتّصورات والمفاهيم اللّغويّة؛ نحواً وصرفاً وبلاغة، والأوزان والصّيغ والبيان والبدیع... الخ يجب أن تحتوي مقدمة المقال على تمهيد مناسب للموضوع، ثم طرح لإشكالية البحث بالإضافة إلى تحديد أهداف البحث ومنهجيته.

أولاً: الجانب النظري:

1- المعجم الذهنيّ:

1-1- الظّهور والتّسمية:

البحث في كُنه " المعجم الذهنيّ" كان ولا يزال ضرورة معرفيّة ملحّة، إذ كلّ ما يتعلّق باكتساب وتعلّم اللغة ووظيفتها وسبل تفعيلها وتقويتها مطمّح بالغ الأهميّة؛ كون اللغة ميزة بشريّة فريدة قابلة للنّموّ المستمرّ، وهي الرّكيزة التي يتمّ بها التّعليم والتّعلّم الرّسميّ.

ومع تلاقي العلوم وتأثر اللّسانيّات بها، خاصّة تلك التي تبحث في الدّماغ كعلم الأعصاب والتّشريح وغيرهما؛ قادت التّساؤلات حول تمّوضّعها فيه وطريقة عملها وتفعيلها -ونحو ذلك- إلى صياغة هذا المصطلح دلالة على مبحث يُعنى بكلّ ما يخصّ اللّغة في الدّماغ البشريّ (العضو)؛ بِضَمّ كلمة الذهنيّ/العقليّ (الوظيفة) إلى المعجم ليكون المركّب الاسميّ "المعجم الذهنيّ" (Mental L'exicon)، الذي يُشار إلى أنّ واضعه أولد فيلد (Oldfield سنة 1966)، ممّا جعله محطّ اهتمام العلماء والباحثين في اللّسانيّات النفسيّة-خاصّة-. الأمر الذي تَعَمّد بعض المراجع إلى نقيبه؛ لِتَنَسِب تسمية المعجم أو القاموس الذهنيّ إلى آن تريسمان (Anne Triesman سنة 1961)؛ مؤكّدة

أما أول من أطلقه على "مخزون الكلمات" (Word store)¹. لم يتمّ التوقّف كثيراً عند التسمية بقدر ما شغلت العلماء العرفانيين/الإدراكيين مواضيع ذات أهمية أكبر؛ على رأسها: مفهوم المعجم الذهني، والكينونة اللغوية في الدماغ البشري، بما ينعكس على تعليمها وتعلمها.

1-2- تعريف المعجم الذهني:

لم يكن على الباحثين في المعجم الذهني - كمجال جديد للدراسة - بدايةً سوى ضبط مفهومه، ليتمّ الخوض فيه، وفهمه كبحث جذّي نتائجه تحلّ مشكلات واقعية علمية وتعليمية، هذا ما اجتهد-فعلا- في سبيله الدارسون، فمن التحديدات المبكرة للمعجم الذهني، التعريف الذي اقترحه فاي وكترلر (Fay & Cutler سنة 1977)؛ فهو حسبهما "قائمة كلمات في الرأس"²، بمعنى الدماغ، ويعدّ أبسط مفهوم يمكن الانطلاق منه بتكوين تصوّر مبدئي للوafد (المصطلح) الجديد.

ليتوّعلاً انطلاقاً من هذا التعريف الموجز في تشبيهه بالقاموس المطبوع/ المرقون، بتسميته "القاموس أو المعجم الذهني" متخذين حجةً لذلك تشكّله من أزواج من المعاني مرفقة بتمثالاتها الصوتية، وإدراجها مدخلٍ نُطقي للكلمة التي يحددها بكلمات أخرى³ بناءً على الظاهر، صنيع المعاجم الورقية. نحاً هذا النحو في المماثلة-بين القاموس والمعجم الذهني- العديد من الباحثين؛ منها ما يؤيده ومنها ما ينقضه، باستناد كلٍّ منهم إلى مرجعيته وتوجّهه العلمي.

تري آيتشيسن (Aitchison سنة 1987)، أنّ معنى كون "المعجم الذهني" "مخزون الكلمات الإنساني"⁴ يُحيل إلى وظيفته والمهمة المئونة به، وهي حفظ وتخزين (Storage) الكلمات؛ التي يمتلكها المتكلمون الفطريون (Native Speakers)، ليس هذا فحسب، بل وكلّ المعلومات الفونولوجية والتركيبية والدلالية الضرورية⁵؛ فكلّ المستويات اللغوية معنية.

لا تقصر الباحثة مفهوم المعجم الذهني على وظيفة التخزين، كما لا تعتدّ بمشابهته مع القاموس، بل تدعو إلى تجاوزها والتعمق في وصف المعجم؛ إذ تجنح إلى مشابهة من نوع آخر؛ بعده "شبكة من العُجَر (Nodes) مترابطة فيما بينها (Interconnected) مماثلة للخرم العصبية (Bundles of neurous) في الدماغ"⁶ البشري؛ مُعربة بذلك عن انتمائها الترابطي ومرجعيتها العلمية التي تسم كثيراً من الباحثين في مجالي اللغة والدّهن، متمثلة -أساساً- في التخصصات العصبية؛ نحو علم الأعصاب، واللسانيات العصبية وعلم النفس العصبي... الخ.

يقوم توجّه آيتشيسن وصنوها من الترابطيين على فكرة اهتمام المعجم الذهني أولاً وقبل كلّ شيء بالروابط (Linkes) التي باتصالها ضمن علاقات متنوعة تشكّل شبكة من العُجَر؛ فهي تنظر إليه كعقد متصلة تُشكّل ما يشبه الشبكة العصبية؛ تضطلع بمهمة ذاكرية بالدرجة الأولى هي الحفظ التخزين لما يتمّ اكتسابه، إضافة إلى مهمّات أخرى. لتؤكد هذه الترابطات بتعقدها ولا نهايتها أنّها أبعد ممّا تتخيّل أنّ يكون عليه قاموس أو معجم⁷، هي بذلك تنفي عقد المشابهة بينهما، بحجة أنّ كليهما مخزون للكلمات؛ إذ لا مجال لها، ولا تصحّ من الأساس، بناءً على رأيها.

يؤيد مارسلين وبلسون (Wilson- Marslen سنة 1989)، ما ذهبّت إليه آيتشيسن بتسمية المعجم الذهني "الرابط (Link) المركزي في الأجرة اللغوية (Language processing)"⁸؛ نظراً لانتمائه الترابطي؛ الذي يستمدّ تسميته -أساساً- من هذه الفكرة والمصطلح المحيل إليها، ويُشار إليه في بعض المراجع بالتمودج الاقتراني، أو الاتصالي.

مورثي (Murthy سنة 1989)، لا ينأى كثيراً عن توجّه آيتشسين، غير أنّه يتخذ المعجم الذهنيّ مكوّنًا نحوياً، بقوله: "المعجم الذهنيّ هو ذلك المكوّن من النّحو الذي يحتوي على جميع المعلومات الفونولوجيّة والمورفولوجيّة والدلاليّة التي يمتلكها المتكلّمون بخصوص الكلمات الفردية (Individual words) والتّعبير"⁹. فالمعجم الذهنيّ هنا لا يُهمل أيّ جانبٍ أو مُستوى من مستويات اللّغة؛ بدءاً بأصغر وحداتها (الصّوت) مروراً بالجانبين الصّرفيّ والتّركيبيّ، ووصولاً إلى مُستوى الدّلالة، مُشتملاً في ذلك على المفردات والجُمْل والعبارات - كالمسكوكات - على حدّ سواء.

لا خلاف في إحتواء كلّ من القاموس والمعجم الذهنيّ كلمات اللّغة وانتظامها في كلٍّ منهما وفقاً لمبادئ مُعيّنة، حسب منظور صاحبي؛ بل الخلاف يكمن في الأجزاء (العمليات) اللّغويّة على مستوى الدّهن، التي تتمّ في نسقٍ منتظم بقواعد بالغة التّعقيد، إضافة إلى عددٍ لا مُتناهٍ من الوحدات اللّغويّة المخزّنة والقابلة للتّخزين، ممّا يجعل عملية البحث في المعجم الذهنيّ تتمّ بسبيلٍ وعمليات مختلفة تماماً عما هي عليه في القاموس المرقون؛ بالبحث عن الكلمات ألفبائياً أولاً¹⁰. كلّ ذلك ينفي مقبولة المماثلة، ويُدحض معقوليتها.

ولعلّ الأمر لا يقتصر على آيتشسين ومورثي ومن شاكلهما، بل يطبع هذا التوجّه العديد من الباحثين في المعجم الذهنيّ - على تنوّع مشاربهم ومرجعياتهم اللّسانية والنّفسية والعصبية - إذ لا يرون في تشبيه معجم ذهنيّ بأخر مرقون إنصافاً ولا لزوماً.

بدعوى أنّه (المعجم الذهنيّ) أكثر من مجرد مُستودع للزّمر المعجميّة؛ إذ يتكوّن من المفاهيم وتحقّقاتها اللّغويّة، والفونولوجيّة، والإملائيّة على حدّ سواء، فهم يرونه نسقاً تصوّرياً. يمثّل هذا الطّرح غابريس-بركر (Gabrice-Parker سنة 2005)، فإنّ يكون المعجم الذهنيّ نسقاً تصوّرياً (Conceptual system) يشتمل المفاهيم وتحقّقاتها اللّغويّة، بكلّ مستوياتها ومن أصغر إلى أكبر وحداتها؛ يعني أنّه أكثر من جرد للمداخل المعجميّة - حسب رأيه - ويتجلى ذلك بوضوح أثناء المعالجة اللّغويّة المعجميّة، وما يحدث بإشتغال الدّهن من نقاذٍ واسترجاعٍ وما إلى ذلك¹¹ من مهامّ.

يزيد إموراي وفرومكين (Emorey & Fromkin سنة 1988)، على عدّ مورثي المعجم الذهنيّ مُكوّنًا نحوياً بل ويُفصّلان فيه؛ فهو: "ذلك المكوّن (Component) من النّحو الذي تُدرج فيه المعلومات الخاصّة بالكلمات مُفردة و/ أو المورفيمات، أي ما يعرفه متكلّم/ مستمع لغةٍ ما بخصوص صورة المدخل (فونولوجيّة) وتّعقيده البنيويّ (Structured Complexity) ومورفولوجيّته ومعناه وسماته التّأليفيّة (Combinatorial properties) وسماته المقوليّة التّركيبية، وأيضاً تمثيله الدّلاليّ أو الهجائيّ"¹². غير أنّهما لم يُشيراهنا إلى العبارات المسكوكة كما فعل مورثي، كما منحا الشّموليّة للنّحو الذهنيّ على حساب المعجم؛ الذي حُصر في زاوية الجزئية، إلّا أنّ بعض الباحثين رأي آخر. أمّا جاكندوف (Jackendoff سنة 2002) فقد قام بربط المعجم الذهنيّ بالذاكرة - إثر مقابلته بالنّحو - فهو:

"نخزون في الذاكرة الطويلة المدى، ومنه يبنى النّحو الجمل والعبارات"¹³؛ إذ به تُحفظ المعلومات النّحوية، ويتمّ دمجها في المعرفة المعجميّة، أثناء العمليات اللّغويّة، فالنّحو في هذا الطّرح لا يعدّو أنّ يكون جزءاً من المعجم، ومستورداً منه كلّ ما يحتاجه من معطيات ليقوم بعمله كمصدر ثريّ من الخبرات المحفوظة منذ اكتسابها؛ فلا استغناء عن الذاكرة البشريّة التي يمكن تشبيهها بقاعدة البيانات التي يعتمد عليها الدماغ في أنشطته وأهمّها النّشاط اللّغويّ بكلّ حيثياته ومراحل.

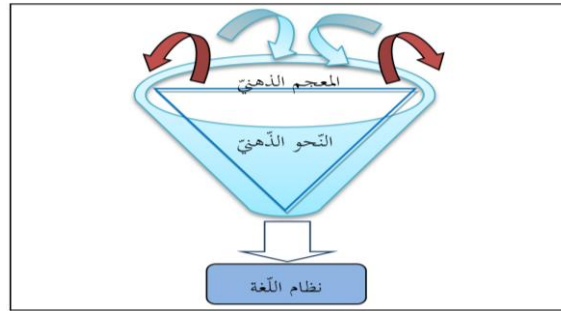
يوافق ذلك ما افترضه بنكر (Pinker سنة 1998)؛ بقوله: "هناك معجم كلمات خاصّ بالوحدات المشتركة أوالفردية (Idiosyncratic)، والآليّة النّفسية المصمّمة لمعالجته هي ببساطة، عبارة عن نوعٍ مُعيّن من الذاكرة"¹⁴.

فالذاكرة لدى جاكندوف وبنكر تعمل رُفقة النحو الذهني (القواعد) لتركيب الجمل والتوليف بين مفرداتها، فلا يتأتى اكتساب الطفل للغة ونمو ذكائه اللغوي بطرادٍ مع نموه العام (الجسدي، العقلي، الانفعالي...) إلا بوجود ذاكرة سليمة وفعالة تقوم بالوظائف المنوطة بها؛ أهمها التخزين والتفاد والانتقاء والاسترجاع... الخ

أما الفاسي (سنة 2016) في إطار ضبطه للجهاز الاصطلاحي لعلوم المعجم فينأى بالمعجم الذهني إلى عده جزءاً من قدرة المتكلم اللغوية أو ملكته، وهي قدرة باطنة مخزنة يستعملها المتكلم عن وعي، فهو يمثل معرفة فردية واعية ملفنة محدودة بوصفه جزءاً من هذه القدرة، لا القدرة كلها¹⁵، وعليه فالمعجم الذهني لجماعة لغوية مهما كبر تعدادها، ومهما اشتركت في المحتوى الدلالي للكلمات وضبطت مفاهيم الاصطلاحات، يبقى اختلاف المعجم الذهني من فرد إلى آخر واقع ظاهر، في الجماعة نفسها، نظراً للخصوصية التي سيصغها بها.

فالمعجم -مقابل النحو في الذهن- بمعنى "الرصيد المشترك الذي لا يُعرف كيف ينتظم في الدماغ، هو نظام فرعي يكون مع النظام الفرعي الثاني؛ أي النحو، نظام اللغة، ويمثل المعجم القسم المفتوح دائماً والقابل للتطور مقابل النحو الذي هو قسم مغلق صارم ثابت"¹⁶. يتضح هنا أنّ أهم خاصية للمعجم الذهني هي الدينامية والنمو المستمر، مما يُعَلِّلُ لا نهائية مقابل ثبات ونهائية النحو الذهني (Mental Grammar).

ويمكن تمثيل ذلك في: الشكل (1): يوضح نظام اللغة القائم على التكامل بين النحو والمعجم الذهني



المصدر: من تصميم الطالبة

تعريف رو (Roux سنة 2013) للمعجم الذهني الأحداث مقارنة بمن سبقه، وهو يعدّه تمثيلاً جماعياً (Collective representation) للكلمات في الذهن، ويرصّد- في مجمله- الأبعاد السياقية والشخصية والتشاركية (Interpersonal) للمعنى كما يساعد بشكل أساسي، على اكتساب اللغة وحفظها (Retention) والتعبير عنها¹⁷، إذن رو يؤكد على تعدد الأبعاد وتنوعها فيما يخص المعنى فمنها ما يرتبط وفق علاقة تأثير وتأثر بكل ما هو ذاتي أو اجتماعي أو خاضع لسياقات لغوية وغير لغوية شتى، مما يُثري الرصيد اللغوي على مستوى الاكتساب، والحفظ، والتواصل، مُناهضاً بذلك فكرة تكون المعجم الذهني من أزواج/ثنائيات تتشكل من كلمة ومعنى، فمعنى الكلمة هنا معانٍ، تؤثر فيها عوامل عدة ويضبطها السياق.

ينسجم مع هذه المعطيات التعريف الذي يتبنّاه قاموس العلوم المعرفية، الذي لا يعدو أن يكون المعجم الذهني- حسب- بنية افتراضية، وضعها العلماء، محاولة منهم فهم وتفسير تموضع اللغة وأجراها في الدماغ البشري، فلفظة " (Lexique Mental)" بنية ذهنية افتراضية تنصوي تحتها المعارف اللغوية المتعلقة بالكلمات المنعزلة، أم إدراكها سمعياً

أوبصرياً¹⁸؛ أيّ يشتمل على الكلمات مُنفردةً بمنأى عن سياقاتها، سواء أكانت مُدخلاتها صوتية/ مسموعة أو بصرية/ مرئية.

ويتمّ فيه التأكيد على خاصيّة التخزين وعلى الذاكرة، كونه أيضاً: "منظومة ذاكرية تُمكن من تخزين واستعادة تصوّرات الكلمات، تحتوي هذه التّصوّرات على معلومات تتعلّق بالشكل الإملائيّ، واللفظيّ معناها وسماتها النّحويّة"¹⁹، تعني "منظومة ذاكرية" أنّ عمل المعجم الذهنيّ مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالصّلة بالذاكرة، فهو مبنيّ أساساً على عمليّتيّ التخزين (الحفظ)، والاسترجاع (التذكر)، ولا يتمّ دُوْهما -بأيّ حالٍ من الأحوال- اكتساب اللّغة ولا تطوُّرها ولا استعمالها تعبيرياً أو تواصلياً.

لقي تعريف المعجم الذهنيّ تنوّعا واختلافاً كبيرين تبعاً لتنوّع تخصّصات الباحثين، واختلاف مشاربهم، وتمايز أهدافهم وغاياتهم البحثيّة، ويعدّ أهمّ تيّارين للمدّ المعرفي/ الإدراكيّ -فيما يتّصل بتفسير ودراسة المعجم الذهنيّ بأبعاده ومستوياته- التّيار القاليّ، والتّيار الترابطيّ.

1-3-3- نمذجة المعجم الذهنيّ:

بإجراء نظرة شاملة لكثير من التعريفات يدرك الملاحظ أنّ جلّها مُنضو تحت عباءة أحدهما مُفسّراً ومُحلّلاً، مستخدماً بذلك المصطلحات الأساسيّة التي تخصّ انتماءه، والتي تُدلّل لغيره على هذا الانتماء.

1-3-1. النموذج القاليّ (Modular model):

تتلخّص فكرة القاليّة (Modularity) في كون المعجم الذهنيّ قالب (Module) في ذاكرة الإنسان بعيدة المدى (Long-term memory) يضمّ كلّ معرفة المتكلّم (ة) المتعلّقة بالكلمات في لغته (ا)ته²⁰، وهي وحدات منفصلة تعمل كل منها على حدة. ويتبنّى هذه الفكرة ويدافع عنها عدد غير قليل من الباحثين أمثال فودور وليفلت، مدعّمين بإثباتاتهم وتجاربهم.. ويصطلح عليه أيضاً النموذج المعياريّ أو النمطيّ.

1-3-2. النموذج الترابطيّ (Connectionist model)

تتمحور الترابطيّة (Connectionism) -أساساً- في تفسيرها للأجْرة اللّغوية وفي تعريف المعجم الذهنيّ وبيان تنظيمه ومكوّناته وكلّ متعلّقاته، حول الفكرة التي تبنتها آيتشسين ومن توجّه هذا التوجّه؛ مفادها أنّ المعجم الذهنيّ يعمل وفق شبكة من الرّوابط والوصلات، وبالنسبة لمارسلين-ويلسن فقد تعدّى هذا إلى جعل المعجم الذهنيّ الرّابط المركزيّ للأجرة اللّغوية²¹ (Link Language processing).

والميزة التي تسمّ الرّوابط تظهر حين تفعيل كلمة ما؛ إذ تُفَعَّل معها كلمات أخرى؛ من الصّورة نفسها أو المعنى أو التّركيب أو الإملاء أو المحتوى الذهنيّ الانفعاليّ²². وتظهر خيارات كثيرة تتحكم فيها علاقات متنوعة؛ كالتضاد والتّرادف والجزئيّة والكلّيّة والاشتقاق والسببيّة... الخ. ويتمظهر ذلك بجلاء في الحوسبة والدّكاء الاصطناعيّ؛ الأمر الذي جعل شركات وسائل التّواصل الاجتماعيّ تعتمد في عملها على خوارزميّات بُرِجَتْ وفق هذه المعطيات؛ محاكاةً للدماغ البشريّ بكلّ ما يملكه من قدرات وآليّات تمّ اكتشافها في سيروورة البحث العلميّ وتقدّم وتبرّزه وتطوّر أدواته سعياً لإستنساخه آلياً.

تسعى العلوم البيئية نحو العلوم المعرفية/الإدراكية بنظرياتها ومخرجاتها، إلى التغلغل في مجالات مختلفة تكون موطناً لتجسيد وتنمين ما أنتجته لحل ما استعصى من تحدياتها ومشكلاتها الميدانية نظرياً وتطبيقياً؛ على غرار تعليمية اللغات بما تنتقيه من مرجعيات ومناهج وطرائق تصل من خلالها إلى ماثوئله.

2- منهج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط:

يُعدّ المنهج أهم وثيقة بيداغوجية تربوية مرجعية؛ تُهيكل تعليمية اللغة، ومصدراً لما يُرفق بها من وثائق تشرحها تخطيطاً وتنفيذاً، بما يُسهّل سيرّ التعلم واكتساب الكفاءات، ويضمن يُسرّ إسقاط المعايير التي ينصّ عليها نظرياً بتحويلها إلى خطوات عملية محققة على الميدان؛ وتتمثل هذه الوثائق أساساً في:

2-1- الكتاب المدرسي (لمتعلم السنة الثانية متوسط):

هو ترجمة للمنهج الرسمي للمادة (اللغة العربية) في الطّور الثاني (إلى جانب السنة الثالثة) من مرحلة التعليم المتوسط، من خلال نشاطات تعليمية تقويمية يتناولها المتعلم بتوجيه من المعلم. وُضع ليكُون سَنَدَ المتعلمين في سبيل التحكم بمهارات اللغة العربية والمعارف والتوجيهات والقيم²³ التي تحملها نصوصه. يضم ثمانية مقاطع لكل منها موضوع مختلف؛ تعطي المتعلم معلومات وخبرات تخدم الجانب الشخصي والعائلي وتتوسع لتشمل الجانب الاجتماعي وحتى الإنساني، ويتم إنجاز الواحد منها في غضون أربعة أسابيع بما فيها أسبوع إدماج المكتسبات.

يبلغ عدد النصوص المكتوبة في متنه (24) أربعاً وعشرين نصاً مُستثنى منها نصوص دليل استخدام كتاب اللغة العربية، التي يتولّى المعلم قراءتها، تتوزع بالتساوي على المقاطع الثمانية، يُخصّص آخرها للإدماج والمعالجة؛ يقوم فيه المتعلم بإدماج كل مكتسباته في المقطع المدروس، ممّا يُحوّل للمعلم رصد وتقييم وتقويم كفاءاته وقيمه ومهاراته التي سُطّرت أهدافاً للمقطع، في حين تكفّلت النصوص التي تسبق نصّ الإدماج ببناء المكتسبات اعتماداً على المقاربة النصية. يتم تناول النصوص المكتوبة في حصص القراءة المشروحة وقواعد اللغة ودراسة النصّ على التوالي؛ تنضوي هذه النشاطات تحت ميدان (فهم المكتوب). تتصدّر كل أسبوعٍ بيداغوجي-من المقطع- حصّة "التعبير الشفهي" كنشاط أساسي لميدان "فهم المنطوق"؛ الذي يتمحور حول نصّ/سندٍ مسموع، يُلقيه المعلم على مسامع متعلميه بأدائه الصوتي، أو بتسجيل مُرفق بدليل الكتاب.

أمّا نشاط "التعبير الكتابي"، فيكون آخر حصّة من كل أسبوع؛ متجسداً ضمن ميدان "إنتاج المكتوب" بإدراج كل ما تعلّمه من رصيد لغوي ومعرفي ومنهجي في دروس المقطع.

2-2- دليل استخدام الكتاب المدرسي:

هو كتاب موجّه للمعلم "قصد شرح كفايات الممارسة الصفية الرشيدة لإرساء الموارد المقررة والإثراء المتدرّج للكفاءات المنصوص عليها في المنهج (...). صمّم هذا الدليل ليؤدّي وظيفتين متكاملتين هما: 1- توضيح طريقة استخدام الكتاب، 2- توفير سند التكوين الذاتي، في مجال الاختصاص، وفي مجال البيداغوجيا والديداكتيك"²⁴. يُخصّص لكل من الموضوعات التالية فصل من الفصول: أولها: مرجعية الوسيلة التعليمية، ثم المقاربات المعتمدة في تعليم وتعلّم اللغة، ثم طريقة تناول الكتاب، ويليه السير البيداغوجي للنشاطات، ويُختتم بنصوص فهم المنطوق وإنتاجه²⁵؛ وهي نصوص مسموعة تعمل على تنمية مهارة الإصغاء لدى المتعلم، والتي يطور من خلالها مهارة التحدث على هيئة تعبير شفهي، يدور حول

محتوى النصّ أو محاكيًا له، وهو وجهٌ من أوجه الإنتاج التي يتجلى فيها النّمّ اللّغويّ للمتعلم كمهارات فردية ذات طبيعة تراكمية.

ينقسم إلى جزئين يُعنى الأول منهما بما يستدلّ به المعلم في تخطيط وتنفيذ دروسه إضافة إلى أدبيات منهاج اللغة العربيّة، والثاني يحتوي نصوصَ ميدان فهم المنطوق المقرّرة في الأسابيع الثلاث الأولى من المقطع؛ غير أنّه بالنظر إلى عدم ملائمة عدد النصوص (24) المقرّرة في الميدان مع مدّة الحصّة ومع الإسماع والشرح والإنتاج الشفهيّ للمتعلم، أُجريت تعديلات من قبل مفتشيّات التربية تمثّلت في اختيار نصٍّ واحد من بين النصوص المقترحة في الدليل (لتنهي إلى ثمانية نصوص) يتمّ تسميعه والتّسج على منواله شفهيًا على امتداد المقطع، باستثناء أسبوع الإدماج ونصّه المسموع، في الأسبوع الرابع، وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ التّركيز في هذا الأسبوع يكون غالبًا على نصّ الإدماج المقروء والاكتفاء به لمحدودية الحجم الساعي.

2-3- المخطّطات السنويّة:

المخطّطات السنويّة لمادّة اللغة العربيّة للسنة الثانية من التعليم المتوسط هي وثيقة رسميّة دائمة التّحيين وفقا للمستجدّات، أصدرتها وزارة التربية الوطنيّة من خلال المفتشيّة العامّة للبيداغوجيا ومديريّة التعليم الأساسي، تضمّ الخطّة التدريسيّة للعام الدّراسي؛ وتتعلّق ببناء التّعلّيمات، والتّقويم البيداغوجي، والمراقبة المستمرة، وملصّح التّخرّج من مرحلة الطّور الثاني ومن التعليم المتوسط ككلّ، والحجم الساعي وبعض المفاهيم الضّروية، من أهمّ ما جاء فيه أنّ المسعى خلال سنة دراسيّة كاملة هو إنجاز عمل مركّب يضمن تجنيد الموارد المكتسبة (معرفيّة، منهجيّة، قيم ومواقف وكفاءات عرضيّة) واستعمالها استعمالًا صحيحًا في وضعيّات مشكلة، وفق أنماط محدّدة²⁶.

3- تعليم اللغة العربيّة بين المقاربة النّصيّة والمنهج السّياقي:

3-1- المقاربة النّصيّة:

يعتمد التّدرّس بالكفاءات في معالجة النّصوص على المقاربة النّصيّة التي تستمدّ أدواها وآليّاتها من لسانيّات النّص؛ لتشمّل بذلك النّصوص المسموعة والمقروءة معًا. بتركيزها على النّصّ "تريد أن تتجاوز الانعزال اللّسانيّ داخل الجملة، وتبحث في النّصيّة أي كيف تتنامى الجمل وتتسق لتشكّل نصًّا، وتقارب ظواهر النّصّ في مقامات التّواصل والتّفاعل المختلفة"²⁷. فمهمّتها لا تقتصر على إنتاج جمل سليمة تركيبًا ودلاليًا، بل تدرّس وترسيخ هيكلّة اللغة في نصوص، والرّوابط وكلّ وسائل الانسجام والاتّساق في أنماط النّصوص لامتلاك الكفاءة النّصيّة، انطلاقًا من كون النّصّ كلاً ووحدة لغويّة كبرى وليس تجميع جمل، ومعناه تحدّده مكوّناته؛ إذ تحيل كلّ جملة منه عليه وعلى معناها العميق²⁸. حيث يلعب المعلم دور الموجه، والمرشد لمتعلم؛ المتفاعل بنشاطه الذهنيّ للكشف عن معطيات النّص ومعلوماته، ثمّ انتقائها، ثمّ تحويلها، ثمّ إعادة تنظيمها بنية ذهنيّة وجدانيّة مطابقة أوشبيهة ببنية النّص، في سياق ثقافيّ وتاريخيّ مُعيّن، مع مؤثّرات ذاتيّة وموضوعيّة، أثناء المعالجة والتحليل؛ أي يكتسب المعرفة من النّصّ ويُعملُ ذهنه فيها، ويُنتج على منواله نصوصه، مُستجيبًا لتوجيه معلّمه، ممّا يجعله مُبدعًا في استقصاء النّصّ من حيث المبنى والمعنى بالحجّة الواضحة والفكر **المستنير**²⁹. وهنا تتحقّق الغاية الأسمى للمقاربة النّصيّة، التي لا تفصل بين البعد الذهنيّ والبعد اللّغويّ في سبيل تحقيق مرامي المنهاج، ولا يُمكن بحسّده واقعيًا فعليًا دون التّكامل بينهما عمليًا.

تفاعل المتعلّم مع النصّ يتمّ على مستويين اثنين: مستوى التلقّي (الفهم)؛ عبر نشاط الإصغاء، مدارّ ميدان فهم المنطوق، وعبر نشاط القراءة، مدارّ ميدان فهم المكتوب؛ خاصّة في حصّة القراءة المشروحة ودراسة النصّ. ومستوى الإنتاج؛ متمثلاً في التعبير بنوعيه؛ الشفهيّ، كونه نشاطاً ملحّفاً بالإصغاء والتحدّث في حصّة فهم المنطوق، والكتابي؛ كونه نشاطاً تراكمياً تُدمج فيه مكتسبات المتعلّم، نهاية كلّ أسبوعٍ بيداغوجي، وكلّ مقطعٍ تعلّميّ.

تُولي هذه المقاربة اهتماماً كبيراً للمكوّن ألبعد الذهنيّ في تعلّم اللغة، انطلاقاً من مرجعيّات متنوّعة مضافاً إلى اللسانيّات النصّية؛ منها المقاربة المعرفيّة؛ متمثلة أساساً في "علم النفس المعرفيّ" و"التعلّم ذو معنى"؛ إذ تنطلق عمومها من كون: "المتعلّم ليس عضويّةً سالبة بل هو عنصر نشيط وفعال، بإمكانه اتّخاذ القرارات المنطقيّة"³⁰، القرارات التي تُمسّ اكتسابه اللغة-مبنى ومعنى- على مستوى التلقّي وكذا الإنتاج، فيُحسّن بذلك من خلال قدراته العقليّة التحكّم في رصيده اللغويّ؛ فيحلّل ويفكّك ويقارن ويصنّف ويرتب وينتقي...وما إلى ذلك، ليحصل على نصّ مشابه أو مطابق للسند المدروس؛ ويحسّن بل ويجدّ به الانتقال من مجرد المحاكاة إلى العمل الإبداعيّ، وهذا لا يتمّ دون تكامل بين المكوّنين اللغوي والذهنيّ، موضوع المعجم الذهنيّ، ويُخرج ذلك في سياقٍ مناسب يتنوّع بتنوّع المواقف.

دراسة النصّ جوهر المقاربة النصّية، فهي بحث ذهنيّ في معطياته (كلمات ومعلومات ومنهجية)، و"البحث الذهنيّ نشاط يتنوّع؛ بين التعرّف إلى الرّموز واستدعاء معانيها، إلى تحليل تراكيبها، والنظر في العلاقات القائمة بين بنياتها، إلى الفهم والتدليل عليه، إلى القراءة المتولّدة عن النصّ بأدوات النصّ"³¹، إذ تنتقل الكلمات في الأجرأة اللغوية من الدماغ إلى الواقع، أو من الأفضية الذهنيّة المتعلقة بالمعجم الذهنيّ إلى الممارسة اللغويّة الفعلية؛ حيث لا يتحقّق ذلك إلا بفعل القراءة.

فعل القراءة هنا هدف ووسيلة في الآن نفسه؛ فهي مهارة أساسيّة من مهارات اللغة الأربع يُتغيّأ إكسابها وتطويرها لدى المتعلّم بدءاً من الحروف أو الرّموز انتهاءً إلى التصوُّص، وهي مَطِيّة المتعلّم إلى إنتاج نصوصه الخاصّة، مشيرة بذلك إلى كفاءته ومهارته في بناء وضعيّات تواصلية دالّة تقيّ بكلّ الشّروط المطلوبة. وهنا تكون قد تحقّقت المقاربة بالكفاءات مع كلّ ما يدعمها من مقاربات (تواصلية، معرفيّة، بنائية).

فالمناهج ينصّ مُقرّاً بأنّ المقاربة النصّية: "إنّما هي طريقة أو منهج لدراسة النصّ من منظور ديداكتيكيّ، تُمكن المتعلّم من تفكيكه، وفهمه واستثمار بنياته الدلاليّة وتراكيبه، ومجموع العلاقات التي تتنظّمها في الإنتاج التّواصليّ؛ بما يتناسب ورصيده المعرفيّ وقدراته الفكرية؛ أي أنّ النصّ سيصبح بُؤرة العمليّة التعليميّة-التعلّميّة، حيث سيكون مصدراً لكلّ معرفة لغويّة وعلميّة، والمنطلق الأساس لبناء كفاءاتها التّواصلية، لقد أصبح ثابتاً أنّه البنية الكبرى، التي تظهر من خلالها مستويات اللغة (الصّوتيّة، والصّريّة، والنّحويّة، والدلاليّة، والأسلوبيّة)، وأنّه الفضاء الذي تتجسّد فيه مختلف المؤشّرات السياقيّة (المقاميّة، والثّقافيّة، والاجتماعيّة)"³².

يتمّ خلال حصّة القراءة تفكيك النصّ-كوحدة موضوعيّة- بعد تحديد موضوعه والفكرة التي يتمحور حولها إلى وحدات فرعيّة وتعيّن الجزئيّة التي تتناولها، في حوار وتفاعل بين طرفيّ العمليّة التعليميّة التعلّميّة ممّا يُظهر ويُطور العديد من القدرات والمهارات كالفهم والاستنتاج والاستقراء والتحليل والتفسير...الخ. لتسهيل بذلك إعادة بناء نصّ جديد متلائم مع أرصدة المتعلّم اللغويّة والمعرفيّة والفكرية والمنهجية التي استقاها من النصوص المدروسة إضافة إلى معرفته المسبقة.

مستثمراً النصّ -مصدر تعلّماته- في لغته والمعلومات التي تحملها، وكذا إطاره المنهجيّ؛ كونه نسيجاً متماسكاً- بانسجامه واتساقه- مُشكّلاً وحدةً دلاليةً مَتيّنة نظراً لما يربط بين مكوّناتها من علاقات متنوّعة، تُنسّج الشّكل والمضمون معاً، فيتعلّم لغته منجزةً في نصوص مكتملة الأركان، مختلفّة الأنماط، فيكتسب، بوعيٍّ أودون وعيٍّ، المستويات اللّغويّة والسيّاقات المتعدّدة.

فالمُتعلّم أثناء فعل القراءة أو الإصغاء، والمناقشة البعدية، يحلّل أفكار ولغة نصّه؛ فهو يُفكّك أولاً ليُدرك ما يُمكنه من البناء آخراً، عند حلّه لوضعيّات مشكّلة بوضعيّات أخرى دالّة-من إنجاز- تفي بالغرض التّواصليّ، تماشيّاً مع المنهج الاتّصاليّ المبتقى لتعليم اللّغة العربيّة.

3-2- المنهج السيّاق:

أثناء نموّ الطّفل الجسديّ ينمو ذهنيّاً ولغويّاً-أيضاً- إذ تُؤثّر هذه الجوانب في بعضها بشدّة، وتتأثّر بالسلامة العضويّة والوظيفيّة لكلٍّ منها؛ سواءً على مستوى الدّماغ ووظائفه وعمليّاته العقليّة أو على مستوى الجسم وأعضائه وحواسّه والأدوار المُتوّطة بها، ففعاليّتها بل وعملُ أيٍّ منها مرتبطٌ بالصّحّة والسّواء-عضويّاً ووظيفيّاً-. فاللّغة لدى الطّفل تتطوّر باطرادٍ مع سنّه وتطوّر دماغه وحواسّه، بما يؤهّله لاكتساب -أولاً- لغة أسرته ومجتمعه؛ محاكيّاً الأصوات والحركات التي يلاحظها، بما يتناسب مع خصائص مرحلته العمريّة، ممّا يُكسبه اللّغة بغير وعيٍّ أو انتباهٍ لمجرباتها، هذا إذا تعلّق الأمر باللّغة الأمّ، أمّا بالنّسبة لتعلّم اللّغة الفصيحة-إذا سلّمنا بأنّ اللهجة المحليّة لغته الأمّ-أو لتعلّم لغة ثانية/أجنبيّة، فإنّ الأمر يكون بوعيٍّ نوعاً ما، أو بتعبيرٍ أدقّ بقصديّة،

تؤكّد آراء العديد من الباحثين في المعجم الذهنيّ على أهمّيّته في التعلّم، بل وبناءً على آراء إموراوي وفيجوستكي وحتىّ إلمان- كما يشير كلّ من بندر دوسوسا ورونجيلا كابرييل (Gabriele Rangella، سنة 2015)- فالمعجم "هو بنية مركّبة في وصف اللّغة وفي التعلّم"³³، إنّ الشّروع في تعلّم لغة ما يتمّ- كخطوة أولى- بتعلّم قائمةٍ أساسيّة من الكلمات؛ إذ تؤكّد عديد الأبحاث أنّه "فيما يتعلّق بالمنهج الأنجع لتعلّم الكلمات، من الواضح أنّه ذلك الذي يعزّز التعلّم في السيّاق..."³⁴ والأمر ذاته في بحوث علماء اللّغة الذين يتخذون المعجم نقطة انطلاقهم لوصف اللّغة؛ أيّ التّمحوّر حول المعجم حتميٍّ سواءً على مستوى اكتساب اللّغة -بالنّسبة لمراحل النّموّ البشريّ- أو على مستوى الأبحاث والدراسات اللّغويّة الرّامية لوصفها (اللّغة)، والتّعريف بها تعريفاً دقيقاً، وتحليل عمليّاتها وتفسيرها، للخروج بنتائج تسمح بتطويرها وتحسين ظروف تعلّمها وتعليمها ودراستها علميّاً. لهذه الغاية ارتأى المنهاج تعليم المعجم وفق المنهج السيّاق؛ بتبنيّ معنى المفردات ضمن موضوع النصّ، واعتماد الاستبدال النّصّي لإزالة مايكتنفها من غموض.

فالاهتمام بالسيّاق الذي وردت فيه الكلمات مُتجانسٌ مع الكفاءة التّواصليّة، التي جعلها المنهاج هدفاً له ونصّت عليها تشريعاته؛ وهي قدرة الفرد على استعمال اللّغة في سياقٍ تواصليٍّ لأداء أغراضٍ معيّنة، وتتضمّن إضافةً إلى ذلك القدرة على التّليغ، وتتجسّد في منظومتنا التربويّة من خلال الوضعيّات التّواصليّة الدّالّة والتّفاعليّة المحاكية للمواقف الطّبيعيّة للخطاب، والقريبة من حياة واقع المُتعلّم. وتعكس الكفاءة امتلاك كفاءاتٍ عدّة تُعتمد عليها؛ أهمّها التمكن من النّظام اللّغوي، وإمكانيّة تكييفه مع الأحوال، ومع المنهجية الصّحيحة، وقدراتٍ أخرى منطقيّة ومعرفيّة واجتماعيّة وإدراكيّة... كلّها تندمج أثناء عمليّة التّواصل، لتتعدّى بذلك اللّغة؛ لأنّ تعلّم اللّغة لا يتمّ إلّا في سياقاتٍ ومواقف³⁵. ابتداءً بسماع النّصوص، فقرأتها، انتهاءً إلى النّسج على منوالها مشافهةً وكتابةً.

نجد في مستخرج هام من الوثيقة المرافقة للمنهاج تحديداً للكفاءة الشاملة لمتعلّم السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، في مادّة اللّغة العربيّة، فتُدْرَسُ اللّغة العربيّة خلال عامٍ دراسيّ كاملٍ في سبيل أن: "يتواصل المتعلّم بلغة سليمة ويقرأ قراءة مسترسّلة معبّرةً نصوصاً مركّبة مختلفة الأنماط، مع التّركيز على التّمتّين الحواريّ والتّوجيهيّ، لا تقلّ عن مائة وثمانين كلمة، ويُنْتِجُها مشافهةً وكتابةً في وضعيّاتٍ تواصليةٍ دالة" ³⁶ وذلك بحلّ وضعيّاتٍ مشكّلة جزئية، انطلاقاً من الوضعيّات المشكّلة الأم (الانطلاقية) ووصولاً إلى وضعيّاتٍ إدماجيةٍ ختاميةٍ تنحصر بين مائة وثمانين ومائتي كلمة- بين شفهيّ ومكتوب- بالنّظر إلى عدد الكلمات، أو اثني عشر (12) سطرًا من الإنتاج المكتوب، مع توظيف الرّصيد اللّغويّ، والاستعانة بالوسائل المختلفة ³⁷. وذلك إغناءً لمعجم المتعلّم من حيث عدد الكلمات وحرصاً على أهميّة السياق عامّة والسيّاق اللّغوي خاصّة. وما يحدث في الصّفّ الدّراسيّ ماهو إلّا محاكاة لما يحدث خارجه من مواقف إنسانية لا يسعّ البشر فيها إلّا أن يتواصلوا، والتّواصل النّاجح رهينُ مراعاة السيّاق؛ فمستعملوا اللّغة في التّواصل الإنسانيّ، يعتمدون- بشكل ملحوظ- على السيّاقات التي تظهر فيها كلماتهم المنتقاة، مستدلّين على معاني هذه الكلمات اعتماداً على ما يحمله السيّاق من المعطيات اللّغويّة، وغير اللّغويّة ³⁸. ويتناسب هذا مع طرح باختين (Mikhail Bakhtine) الذي يؤكّد أن كلّ كلمة تنبعث منها رائحة السيّاق الذي عاشت فيه حياتها الاجتماعية ³⁹.

فلكلّ مجتمعٍ لغته، ولكلّ لغة مجتمعتها الخاصّ الذي يؤثّر فيها، ويُمثّلها من الدّلالات ما يرتبط بتاريخه وثقافته وعاداته وانتمائه، ممّا يُضفي عليها طابع الخصوصيّة ويمنحها الفرادة. وبناءً عليه تمّ إنشاء محتوى المناهج والمقرّرات الدّراسيّة الرسميّة.

ثانياً: الجانب التطبيقي:

4- مظاهر الاهتمام بإثراء رصيد المعجم الذهنيّ اللّسانيّ للمتعلم:

- متن الكتاب المدرسيّ ⁴⁰:

على رأس صفحات الكتاب وزّعت الميادين والأنشطة على ثلاث محطّات؛ تدرّس تباعا؛ أصغي وأتحدّث: تضمّ ميدان فهم المنطوق، أقرأ نصّي: وتضمّ ميدان فهم المكتوب بأنشطته (القراءة المشروحة، الظاهرة اللّغويّة، دراسة النّص)، أكتب: وتضمّ ميدان إنتاج المكتوب، ليختتم المقطع بأسبوع الإدماج: الآن أستطيع؛ الذي يتمّ عبر حصص ثلاث يحتوي نشاطاً يخدم كلّ ميدانٍ ممّا سبق، وينتهي بشبكة تقويم للإنتاج والمشروع، وجدّير بالذّكر أنّ الأنشطة اللّغويّة، على تنوّعها، تدور حول المباني أو المعاني أو كليهما، غايتها فهم وإنتاج اللّغة المدروسة، وهذا فعلاً معجميّ ذهنيّ لسانيّ؛ وتفصيل ذلك فيما يأتي:

4-1- فهم المنطوق وإنتاجه: يفتتح الأسبوع البيداغوجيّ ميدان فهم المنطوق، ويتمّ عبر خطوات هي:

4-1-1. أصغي وأتحدّث: يُسمع المعلّم النّصّ مرّتين؛ يدوّن المتعلّم أثناءها أهمّ الأفكار التي فهمها، أو الكلمات التي استعصى عليه استيعابها، فالأولويّة للفهم السّماعي. والملاحظ هنا غياب شرح المفردات؛ الذي كان مدوّناً في دليل السّنة الأولى متوسّط، وقد يرجع الأمر للسهولة النّسيّة - قصداً- لمفردات النّصّ المسموع؛ تجنّبا لعدم فهمه، كما أنّ النّصّ بين يديّ المعلّم دوناً عن متعلّميّه؛ لأنّ المهمّة موكلة إليه بالأساس.

يتمحور هذا الميدان حول ثلاث مهامّ: الإصغاء والفهم والتّحدّث؛ فعندما يستمع المتعلّم لمفردات النّصّ في سياقه ووحدة الموضوعيّة، يعرضها على خبرته المعجميّة الدّهنيّة، فتحدث مقارنة سريعة بين ما هو محفوظ لديه من معانٍ

وبين المعنى الحالي في السياق الجديد، ليدرك بذلك ما يقصده صاحب النصّ، إدراكاً تاماً أوجزياً، وإذا كان جديداً عليه قد يدركه إدراكاً خاطئاً أولاً يدركه البتّة؛ وذلك رهين الفروقات الفردية في الذكاء اللغويّ وفي قوّة الذاكرة بين المتعلّمين، وهنا تتدخل شروحات المعلم.

ما يسمعه المتعلّم من مفردات يتراوح ما بين (72) و (240)، مكتسباً الجديد؛ بمعدل (0) إلى (10) مفردات في النصّ الواحد؛ فنصّ (عائلة عيني) يحتوي (177 كلمة) بما فيها من كلمات تتطلّب شرحاً وعددها (7)، وتعدّ النصوص الشعريّة مثل نصّ (بجاية الناصريّة 72 كلمة) والحواريّة مثل نصّ (صباح العيد 78 كلمة) الأقصر غالباً. وعلى الرّغم من أنّ العدد الإجماليّ للنصوص المسموعة (32) نصّاً، غير أنّ المعمول به في إطار مناهج الجيل الثاني وحسب التعليمات الحديثة؛ المتناول منها لا يتجاوز (16) نصفها موزّع على الأسابيع الأولى للمقطع- نصّ واحد مكرّر- والنصف الثاني موزّع على أسابيع الإدماج؛ بمعدل نصّين لكلّ مقطع تعلّميّ.

4-1-2. أفهم وأناقش:

يتفاعل المتعلّمون من خلال ما فهموه وما دوّنوه مع أسئلة البناء الفكريّ للنصّ، بحيث يقودهم المعلم لاستخلاص أفكاره وقيمته، وإبداء آرائهم حولها، مذكّلاً ما أمكن من صعوبات، أهمّها شرح المفردات؛ نظراً لعدم توقّر النصّ لديهم، وهو جهد إضافيّ له؛ كون النصّ لم يرفق بأيّة شروحات.

توجّه للمتعلم أسئلة من قبيل: (اذكر أوصاف البيت من الخارج ومن الداخل) "نصّ عائلة عيني"، يجب المتعلّم حسب مادّونه من رؤوس أقلام، أو حسب ما علق في ذاكرته ممّا سمعه، بذلك يعرف أنّ هذا الأسلوب -أو النمط- يسمّى وصفاً-مثلاً- ومع التكرار ينتبه لمؤشّراته ويُحسن القياس عليه، فإدراك المفهوم من خلال بيان ملامحه وأساليبه في النصّ يساعد في اكتسابه وتثبيتته وتحقيقه عمليّاً وهو المطلوب.

ومواصلة للسعي في المقطع الأول لإدراك النمط الوصفيّ تمّ اختيار ما يخدمه من نصوص، ثمّ تنبيه المتعلّم إلى مؤشّراته، ففي النصّ المقرّر للأسبوع الموالي "وجبة بلا خبز" طُلب وصف طبق الحساء الذي تتناوله العائلة. وعلى المنوال ذاته يتمّ التعامل مع بقية الأنماط المقرّرة.

4-1-3. أنتج مشافهة:

تعدّ آخر خطوة للنشاط؛ يطرح المعلم فيها خيارين إمّا تلخيص ماجاء في النصّ، وعرضه مشافهة وفق أداء فرديّ، مع توظيف الكلمات المفتاحيّة للنصّ المسموع، وإمّا -وهو ما تحثّ عليه المناهج- تقديم عروض ثنائية أوفي مجموعات؛ بما يخدم موضوع الدّرس والمقطع؛ كالحوار، والتّوجيه... الخ.

4-2. فهم المكتوب:

يتكوّن ميدان فهم المكتوب من ثلاث حصص، يتركز كلّ منها على نشاط أساسيّ، وهي:

4-2-1- القراءة المشروحة: يبدأ هذا النشاط: بأقرأ نصّي؛ وتنوّع القراءة فيه بين صامته لفهم، وجمعيّة؛ يؤدّيها المعلم أولاً، ثمّ يتبعها بأخرى موزّعة بين المتعلّمين على مدار مرحلة القراءة والشرح والمناقشة لفهم واستنباط أفكاره وقيمته، مع المرور بكفاءات عرضيّة تختلف من نصّ إلى آخر. حصّة القراءة من أثرى الحصص كون المتعلّم يمارس فيها مهارات عدّة، ويكتسب فيها المفردات والمصطلحات والمفاهيم والأساليب المتنوّعة، وتتجلّى فيها قدراته القرائيّة والاستيعابيّة

والتحليلية والتعبيرية والاستنباطية وغيرها، من خلال نشاط القراءة وما يتعلق به من فهم قرائي تُديره أسئلة البناء الفكري؛ والفكري مكمل للغوي، فالمعاني تتجسد في المباني، والمباني لاهوية لها بلا معانٍ.

أثري لغتي:

نظرًا لتبني المقاربة بالكفاءات المقاربة النصية في تعلّم/تعليم مهارات اللغة العربية؛ باتخاذ السند المسموع أو المقروء بؤرة العملية التعليمية التعلمية؛ فمنه يأخذ المتعلّم معارفه ومعلوماته (ثقافية، اجتماعية، جمالية...) ومنه أيضا يستقي لغته، اتكاء على ما يفهمه، سماعا أو قراءة، من مفردات صعبة مشروحة تحت عنوان "أثري لغتي" على الهامش الأيمن للنصّ المقروء، وما يُضيفه المعلم من شروحات للكلمات الغامضة التي لم يتناولها الكتاب. إذ وُكّلت إليه مهمة إثراء الرصيد اللغوي لمتعلّمه؛ ببحثه عن معاني المفردات والعبارات في القواميس⁴¹، لما في ذلك من تذليل للصعوبات التي تُعرقل الفهم القرائي.

تُعزى مهمة شرح المفردات الصعبة إلى المعلم أثناء المناقشة لأسئلة فهم النصّ ضمن البناء الفكري، وكذا عند القراءات الفردية للمتعلّمين، وتذليلًا لمعوقات استيعاب النصّ المقروء يسأل عن معنى الكلمات المستعصية، حسب تموضعها فيه، فيتلقّى منهم إجابات خاطئة يصوّبها أوقرية يعزّزها أوصحيحة يثمنها، ليتم إدراك الفكرة الأساسية وجزئياتها. تدوّن الكلمات المشروحة-التي لا تقلّ عن ثلاث- تزامنًا مع الشرح في جدول على السبورة، يتكوّن من خانة لتقييد الكلمات الصعبة وأخرى للشرح؛ بمعنى أو معنيين مع التركيز على المعنى السياقي، وثالثة لتوظيفها في جملة مفيدة مختارة من مشاركات المتعلّمين الشفهية.

شُرح فيها المفردات حسب معناها في سياق النصّ، تتراوح في الغالب بين: ثلاث (3) وسبع (7) كلمات، قد تكون كلمات منفردة (أسماء أو أفعالا)، كما قد تكون مركّبات اسمية أو فعلية، تدلّ على مؤنث أو مذكر، مفرد أو جمع، إذ يتبع اللفظ الشارح اللفظ المشروح في كلّ هذه الحالات. أمّا عدد الكلمات الصعبة المنضوية تحت هذا الوسم، في كلّ النصوص مجتمعة، لا يزيد عن مائة وتسع وعشرين كلمة (129)، تتنوّع بين أفعال نحو: (يتجالدون، تُحدّق، ذنت)، وأسماء نحو: (بغنة، جسيم، المخضّل)، أرفقت بمعانيها حسب توقعها في النصّ المدروس، شُرحت بكلمة واحدة نحو: (الفدّ: الفريد، بَرّ: أفحم)، أو اثنتين؛ إمّا مرادفتين نحو: (السقم: الداء، المرض)، وإمّا جملة نحو: (يتسخطّ: يُكثر الشكوى)، أو أكثر حسب الحاجة نحو: (وعاء: ما يُجمع فيه الشيء ويُحفظ)، وقد تفوق ذلك نحو: (الصريخ: الصوت العالي الذي يطلب التجدة)، أو كما في تناول بعض المصطلحات العلمية نحو: (الباريوم: عنصر كيميائيّ يستخدم في صنع الزجاج والدهانات)، بل وتتجاوز السطر أحيانا كما في شرح مصطلح (البروتين).

غير أنّ النصوص تضمّ بعض الكلمات التي تستشكل على المتعلّم، لم يشرحها الكتاب، نحو: (سؤدّدك، مصفود، خطراتي) عددها يتراوح بين (1) و(18) كلمة في النصّ الواحد-بالنظر إلى استيعاب ذوي المستوى الوسط- ولسدّ هذه الثغرات يُكتفى بتذليلها وإيضاحها شفهيًا حتّى تُفهم وتُدرّك وظيفتها المكتملة للوحدة العضوية للسند.

أفهم وأناقش: يتناقش أطراف العملية التعليمية في جوّ من التواصل والتفاعل الصّفيّ حول البناء الفكريّ للنصّ؛ من خلال توجيه أسئلة من قبيل: (بماذا؟ وأين؟ ولماذا؟ وماهي؟ ما القيم؟ كيف؟) وأوامر يتعامل من خلالها المتعلّم مع النصّ ومحتواه؛ على شاكلة: (قسّم النصّ، استخرج، حدّد، بيّن، أبّد رأيك، تمثّل معاني كذا...، أبرز، علّل، عدّد،

أذكر...)، ومن ثمّ استقبال إجاباتهم؛ الغرض من كلّ هذه النقاشات فهم مبنى النصّ المحيل إلى معناه الكلّي والمعاني الجزئية التي تحقّق أغراضه.

حرّي هنا ذكر نماذج لما تمّ الإشارة إليه؛ كما ورد في نصّ "هدية لأمي": (تنوّع موقف الأمّ بين الدهشة والحيرة وبين الإعجاب والحنق، وضّح ذلك)؛ والدعوة لإدراك مفاهيم متقاربة أو متباعدة مجرّدة تدلّ على شيء معنويّ كالمشاعر والأحوال مع الموازنة والمقارنة والمفاضلة بينها يُكسب المتعلّم فهماً أعمق وأدقّ ويقوّي الملكة اللّغوية لديه. وفي نصّ "تحية العلم الوطنيّ" ورد: (للعلم إحياءات خاصّة لكلّ فرد من المجتمع، اذكرها)؛ فهذه النوعين من الأسئلة خاصّة، يتيح له فرصة الرجوع إلى ذاكرته بتركيزٍ موجّهٍ باحثاً في معجمه الذهنيّ عمّا يمكن أن يُسعفه من مكتسباته السابقة، تزامناً مع الغوص في معطيات السياق النصّي.

أقوم مكتسباتي:

تختصّ هذه الجزئية بحوصلة مدار في الحصّة، من خلال أسئلة موجّهة أو أوامر مباشرة تؤدّي هذا الغرض مثل: (لخصّ معاني النصّ بأسلوبك)، (أعد قراءة النصّ متمثلاً معاني...)، (قم...بتمثيل مقطع حوار...)، وقد يكون عملاً فردياً أو ثنائياً، أو جماعياً. وكثيراً ما نجدتها تقتبس عبارة أو معنى من النصّ ويطلب إلى المتعلّم شرحها كما في نصّ "تحية العلم الوطنيّ": (عند مرآك تحتلج القلوب في الصدور الأبية)، (اشرح هذا القول معبراً عمّا يجب أن يكون عليه شعورك الخاصّ حين يُرفع العلم الوطنيّ بمتوسّطك). تبرز هنا معاني الوطنية بمشاعر المتعلّمين فتنتقل ألسنتهم معبرة عمّا تحيى به عواطفهم هائمة في حبّ الوطن؛ إذ من الأهداف الأساسيّة للمنهاج، تكوين مواطن صالح يحبّ وطنه ويؤدّي واجباته نحوه، وليس أجدي -بغية ذلك- من ربط الموضوع بمشاعر المتعلّمين واستثمار الأمر الذي يُدكي الرّوح الوطنيّة ويجعلها مُتّقدة صعبة التسيان أو التّجاهل.

4-2-2- دراسة النصّ: وهي الحصّة الثّالثة في ميدان "فهم المكتوب" بعد القراءة المشروحة؛ ويمثّلان معاً البناء الفكريّ، تسير دراسة النصّ سيرّ القراءة المشروحة؛ فيما يخصّ نوع القراءة وشرح المفردات واستنباط أفكار النصّ وقيمه، مع تقليل عدد القراءات وأسئلة الفهم القرائي، للتركيز على أسئلة البناء الفكريّ أكثر من البناء الفكريّ، بتناول مفاهيم بلاغية غالباً، ومنهجية من حين إلى آخر، ويقودها في ذلك وسم تذوّق النصّ.

أذوّق نصّي: يتضمّن هذا النشاط -كشطر أساسي من الحصّة- مجموعة من الأسئلة والأوامر والمهمّات، تُوجّه للمتعلّمين ليتسنى لهم إدراك جماليّات النصّ التي تمسّ الشّكل أو المضمون؛ فنجد ما يستفسر عن عاطفة الشّاعر أو الكاتب، نوعها والحكم عليها، وعن الأساليب وأغراضها البلاغية، وما يسأل عن حقيقة العبارة أو مجازها، وما يخصّ التشبيهات والاستعارات والكنائيات، من صور بيانيّة بين إجمال وتفصيل، وما يستفهم عن معاني المفردات وعلاقاتها من ترادف وتضادّ وما إليه، وعن الجناس والطّباق والسّجع، أوحقول معجميّة ومفهوميّة واشتقاقية وغيرها.

وعلى سبيل التّمثيل نجد: (ما دلالة أفعال الأمر في النصّ؟) وفي موضع آخر: (ما الذي يجمع "يرعى" و"ليس براع" من حيث المعنى؟) وفي غيره: (تنتشر مشاعر احترام الأبناء لوالدهم في النصّ، اذكر بعض العبارات الدّالة على ذلك)، وأيضاً: (ما العلاقة بين النّحافة والرّشاقة؟)، (ما العلاقة بين مغلول وصفود؟ كيف تسمّى هذه العلاقة؟)، و(قارن بين: يبيتون قلقين، ويبيتون ليلتهم على مثل الجمر، أيهما أبلغ وأجمل في التعبير؟)، و(ما الذي يجمع بين لفظي "النساء" و "السّناء" وما الذي يفرّق بينهما؟)، يظهر جلياً كيف يتمّ تحفيز تفكير المتعلّم لتنشيط معجمه اللّغوي أثناء تعلّم اللّغة

العربية من خلال التفكير في معنى المفردات والعبارات والمقارنة بينها، وإدراك الدلالات والعلاقات بين المفردات وبين المفاهيم، وكذا الانتباه إلى الصيغ والاشتقاق، والتسمية... الخ، مما يمنحه القدرة على التمييز وإصدار قرارات معجمية وأحكام تظهر في تجاؤبه.

أوظف تعلماتي: هو تدريب فوري بغية تثبيت المكتسبات على شكل إنشاء فقرة قصيرة توظف فيها الظاهرة البلاغية المدروسة، أوبعض الأساليب أو الصور البيانية والمحسنات البديعية، وقد يكون شرحا لمقولة ما أو فقرة ومن ثم تحويلها إلى توجيهات مثلا أحوار، وقد يكون استخراجا لمعطيات معينة من النص، أو تلخيصا له -أو غير ذلك- بما يخدم أهداف المقطع.

4-2-3- **الظواهر اللغوية:** يُعدّ النشاط الثالث ضمن ميدان فهم المكتوب، يُرمز له في الكتاب بأيقونة "أستثمر" يقابلها على السطر ذاته عنوان الدرس حسب الظاهرة المقررة، درج سابقا تناولها تحت مسمى "القواعد"، يُعتمد في تدريسها أساسا على النص؛ كونه السند في ملاحظة عيّنات من الظاهرة واستقراءها، ويتم ذلك على خطوات، كما هو موضح:

ألاحظ: هنا إما يُطلب إلى المتعلم العودة إلى النص وقراءته، وإما يتم عرض مثال إلى ثلاث غالبا -وأربع على الأكثر- من السند المقروء سلفا، مع تمييز ما سيتم دراسته بلون أحمر، أو بخط سميك، وقد لا يميز أحيانا، تتخذ الجمل والعبارات المستخرجة أو المصاغة في سياق النص نموذجا تستخلص منه قاعدة يمكن القياس عليها، تقويما للسان الناطق بالعربية، على معاييرها.

أناقش: بعد قراءة الأمثلة عدّة مرّات تتم مناقشة محتواها النحوي أو الصرفي أو البلاغي، بالتدرج في استخلاص أجزاء القاعدة؛ بدءا بمفهوم الظاهرة، ثم مكّوناتها أو أقسامها، ثم أصنافها أو أنواعها، مع إرفاق كل جزئية بمثال وظيفي منتقى من إنشاء المتعلمين.

ومثال ذلك: (أعد قراءة المقتطف لتُدرك معاني الحروف الملونة)؛ فهي قراءة واعية هادفة إلى تفحص الكلمات وسياقاتها لفهم معانيها الخاصة، أو في شرح المفاهيم النحوية والصرفية نحو: (مفهوم الفعل الصحيح ومعنى العلة، مفهوم الفعل الجامد والفعل المشتق)، والتي يتم إدراكها بالتدريج عبر أسئلة تفاعلية، تنتهي باستنتاج.

أستنتج: تدوّن خلاصة ماتم التوصل إليه من خلال أسئلة المناقشة؛ المطروحة بأسلوب يثير استنتاجات المتعلمين وكذا استحضار مكتسباتهم القبلية ذات الصلة بالموضوع، تتم معالجتها على مستوى الدماغ وفق عمليات ذهنية عدّة كالتحليل والتركيب والمقارنة والاستنتاج والفهم وما إليه في وقت وجيز، بما يتيح له فرصة النموّ ذهنيا ولغويا في آن واحد. أوظف تعلماتي: تختتم الحصّة كسابقاتها بتدريب فوري تثبيتا للمكتسبات، يُعمل فيها المتعلم فكره في مراجعة سريعة لدروسه اختبارا لمدى فهمه واكتسابه الكفاءة المستهدفة، تكون عادة بطرح سؤال أو أمر مباشر حول الموضوع؛ نحو: (استخرج أوحّد أو عيّن أوهات أمثلة للظاهرة)، وقد يكون نشاطا إعرابيا؛ بعرض نموذج من النصّ يحتوي الظاهرة المدروسة لإعرابه، وقد يأتي -لتمكين المتعلمين من الإنتاج الكتابي- على هيئة: (اكتب فقرة حول موضوع ما موظفا الظاهرة)، ففي تدريب درس "حروف العطف" مثلا أدرج سند في سياق (فرحة الأمّ بهدية ابنها، وطُلب من المتعلمين كتابة فقرة تصف فرحة الأمّ) مع توظيف عبارات مخصوصة (مأخوذة من نصّ القراءة) هي (نظرات دهشة-نظرات حيرة-نظرات إعجاب-موقف تقدير-لمسة حنان)، مع الرّبط بينها بما يناسب من حروف العطف)، وهذا النمط من التمارين يساعد

في تقوية إدراك الفروق البسيطة بين المعاني المتقاربة، ويميّز بينها ويصنّفها ذهنيًا، ويظهر مدى فهمه في صياغته لفرقة وترتيب عباراتها بشكل سليم لغويًا ومرتب منطقياً، مع حسن الربط بانتقاء الحرف الملائم لكل موضع. لم يخلُ هذا النشاط من الدعوة للاستعانة بالقاموس، من باب التعمق في فهم اللغة نحوها وصرفها وبلاغتها؛ ففي درس "الاسم الممدود" دعوة للبحث عن معاني الكلمات -في إطار استراتيجية المزاوجة- ونصّه: (إليك الأسماء الممدودة الآتية: ثغاء-غثاء-استيقصاء-حواء-مُوءاء، تعاونًا في البحث عن معاني هذه الأسماء باستعمال القاموس، وظّف كلّاً منها في جملتين)، وفي درس "الفعل المجرد"؛ تُوكّل للمتعلم مهمة الإتيان بأمثلة تستوفي أوزانه الثلاث (فَعَلَ-فَعُلَ-فَعِلَ)، مع ملاحظة مفادها: (استعن بالقاموس للتحقق من أوزان الأفعال، ثم اجعل الأفعال الآتية مجردة: استقبل-تنجلي-تردد)، ويليه فقرة للتوظيف. يسلّط درس القواعد -نحوًا وصرفًا وبلاغة- على المعاني كما المباني؛ حتى يحدث فهم الظاهرة اللغوية في سياقها،

مع كلّ التغييرات التي تطرأ عليها؛ في أوزانها، أو إسنادها. أورتبتها، أو حذفها، أو لواحقها، أو سوابقها، أو إعرابها... الخ نلاحظ دمج كفاءات جزئية وعرضية عدّة لتمنح الاستحقاق للمتعلم في انتقاله إلى مستوى أعلى كملمح للتخرج منصوص عليه مسبقًا؛ إذ اجتمع -هنا- تعليم كيفية البحث في القاموس اللغوي، مع العمل الثنائي، ممّا يطور المهارات الاجتماعية إلى جانب الحوارية والمنهجية والعلمية واللغوية وغيرها دفعة واحدة، ليصبّ كلّ ذلك في الكفاءة الشاملة؛ التي يعدّ توظيف الظاهرة اللغوية في جملة أوفرقة مقياساً فعالاً لرصد مدى تحقّقها، من خلال مؤشرات كالصحة والسلامة في المبنى والمعنى.

4-3- إنتاج المكتوب: يمثّل ميدان إنتاج المكتوب النشاط الأخير في الأسبوع البيداغوجي، دُون في رأس صفحة الكتاب وَسمُ: أكتب؛ دلالة على نوع النشاط والهدف المراد تحقيقه عبره، سُجّل بعد ذلك العنوان المناسب للتقنية التعبيرية أو النمط النصّي، ليتمّ الخوض فيه على مراحل هي:

4-3-1. أتعرف: يكون بلفت الانتباه إلى الموضوع كالتذكير بالسند، تمهيداً للتعمق في الشرح، على شكل أسئلة تفاعلية بين طرفيّ العملية التعليمية التعلمية، وكذا توجيه أوامر باستخراج نماذج أو تحديد عناصر وما إلى ذلك، للإحاطة بالمفاهيم المطلوبة، ومثال ذلك: في درس "الروابط النصّية" ورد: (عُد إلى الفقرة الأولى من نصّ (أرض الوطن)، واستخرج الضّمائر الموجودة فيها. احذف هذه الضّمائر من الفقرة، ثمّ اقرأها، ما الذي تستنتج؟ لاحظ الروابط اللغوية وغير اللغوية الموجودة في النصّ؛ علامات التّرقيم-وراء-الاستفهام-التوكيد-الضّمائر. هل كلّها روابط لغوية؟ ميّز الروابط اللغوية (من غيرها). فهنا تمّ إعمال الفكر في سياق لغويّ مخصوص مع ربط مكوّناته بالمعرفة المسبقة لدى المتعلّم فيما يخصّ أدوات النصّ من روابط لغوية وغير لغوية. فيحدث التمكن من المفهوم.

4-3-2. أستخلص: يحدث إدراك المفهوم بالتدرّج كما تبين سالفًا، إذ يتوصّل المتعلّمون إليه أثناء النقاش، فيتمّ تدوين الصياغة المثلى للمفهوم الأساسي والجزئيات المتصلة به، مع عيّنة من الأمثلة التي قدّموها، وتثبيت كلّ ما دُون ببضع قراءات.

4-3-3. أتدرّب: نحو ترسيخ ما استجدّ من مفاهيم يُتخذ تدريب فوري؛ على هيئة: (استخرج، حدّد، بيّن...) كما قد يكون وصفاً لمعنويّ أو محسوس أو حواراً؛ مثلما ورد في درس تقنية "الحوار" ما نصّه: (الحوار الموجود في نصّك (الشّعري)): "يا جميلة" حوار له اتجاه واحد، حدّد طرفيه، ثمّ انثره واجعله متبادلاً بين الطرفين). يُدكي هذا التّوع من الأنشطة قدرة المتعلّم ومهارته في ترجمة ما فهمه من معانٍ في كلمات منظومة؛ لها ما لها من موسيقى وأوزان وبحور وقوافي... إلى فقرة

تُؤايمها في المعنى وتتمايز عنها في المبني؛ من حيث موسيقاه وجلّ ملامحه الشعريّة، يُدرك ضمناً أنّ نثر الشعر يتطلّب إحاطة بمفهوميهما؛ بما فيهما من خصائصٍ منحتهما هذين التصنيفين؛ فينتابه أنّ النثر لا يقوم على أوزان، ولا أبيات محدّدة التفعيلات والقوافي، ولا يشترط تكرار رويّ لإحداث نغم، إلّا ما قد يكون سجعا تنتهي به جملاً مترابطة مختلفة الأطوال.

4-3-4. أنتج: هو خلاصة ما انتهى إليه المتعلّم من مهارات ومعارف لغويّة ومنهجية وقيميّة، تظهر فيها مدى كفاءته، من خلال تقويم ما ينتجه كتابياً ومن خلال ما يضمّنه مكتوبه من مكتسبات خلال الأسبوع البيداغوجي الواحد.

تضع تعليمته المتعلّم في موقفٍ مشكلٍ يتطلّب حلّاً، على شكل مهمّة أسبوعيّة جزئية، لحلّ الوضعيّة المشكّلة الأمّ نهاية المقطع، وعليه إيجادُه معبّراً عن المطلوب بلغة سليمة صحيحة مع توظيف ما تعلّمه من مفردات المقطع وظواهره اللغويّة وجماليّاته، في قالبٍ منهجيّ قويم. ومثاله: (ابن فقرة تبرز فيها معاني التّرابط بين أبناء الوطن، موظّفاً حروف العطف والاستعارة والرّوابط التّصنيّة)؛ فالكفاءة المستهدفة من كلّ أنشطة الأسبوع البيداغوجي هي إنتاج نصّ مكتوب (أو منطوق) يُظهر مدى اكتساب اللّغة.

4-4- إدماج المكتسبات:

يتمّ إدماج المكتسبات عبر حصص ثلاث؛ فهم المنطوق أولها؛ ويضمّ الإصغاء والتّعبير الشّفهيّ، وثانيها فهم المكتوب؛ ويضمّ قراءة ودراسة نصّ واحد نهاية كلّ مقطع، وآخرها إنتاج وتقويم الوضعيّة الإدماجية بحلّ الوضعيّة المشكّلة الأمّ (الانطلاقية) المنصوص عليها بداية المقطع.

4-4-1. فهم المنطوق وإنتاجه:

تخلو نصوص إدماج فهم المقروء من شرح المفردات، كما تخلو بعض نصوصه من الكلمات عسيرة الفهم ونجدها في البعض تتراوح بين (3) و(10) في النصّ المسموع الواحد، وبين (1) و(14) في النصّ المقروء الواحد، بالتّظر إلى القدرة الاستيعابية لدى المتعلّمين ذوي المستوى المتوسّط.

4-4-2. فهم المكتوب:

بحث المتعلّم في الدلالات المتنوّعة لكلمات النصّ/السند إضافةً إلى ما اكتسبه من السياق اللّغويّ الواردة فيه، مكسّب هامّ يُثري رصيده على مستوى معجمه الذّهنيّ/اللّسانيّ، وينعكس ذلك-لاغرّو- على قيمة إنتاجه في التعبيرين الشّفهيّ والكتابيّ، ككفاءة مكتسبة انتقلت من مجرد تخزين للمعلومات والأفكار إلى سلوكٍ قابلٍ للملاحظة والقياس، وهذا جوهر المقاربة بالكفاءات.

ضمّنت حصص إدماج فهم المكتوب مهمّة البحث في قواميس اللّغة، نحو: ما ورد في نصّ "الوطن والوطنية" من المقطع الثّاني "حبّ الوطن": (استعن بالقاموس لمعرفة المعاني المختلفة لكلمة "الوطن")، وكذا نصّ "سليم الفطرة" من المقطع الثّالث (استعن بالقاموس لمعرفة المعاني المختلفة لكلمة "عظيم").

وفي حين طُلب في المثالين أنّي الذكر الشرح المعجميّ/القاموسيّ لكلمة واحدة هي موضوع المقطع، طُلب إليه في مواضع أخرى شرح كلمات لا تشترك في المعنى، بل يجمعها انتماءها لذات النصّ/السند فحسب، نحو ما أدرج في

أسئلة نصّ الإدماج من المقطع الرابع: (استعن بالقاموس لشرح الكلمات التالية: مؤيداً - اقتراف - المواعظ - أبلغ - الثناء - يحترز - يحتذي - يقتبس).

بينما طُلبت في نصّ "عيد العمال" من المقطع السادس: (العودة إلى القاموس والبحث ليس عن المعنى فحسب بل عن جذر كلمة "عيد" وعن جميع مشتقاتها).

4-4-3. إنتاج المكتوب وتقويمه:

تسير الحصّة على خطى حصّة الإنتاج الكتابي الأسبوعية، و تزيد عليها بحلّ الوضعية المشكّلة الأمّ التي دُوّنت مع انطلاق المقطع، وكذا بتقويمها في جدول تمّ توثيقه على دفاتر المتعلّمين كنشاط نهائيّ؛ زُوّد بمعايير و مؤشرات يتبعها المتعلّمون في تقويم أعمالهم ذاتياً و يستأنس بها المعلّم في تقويمهم، و الغاية من ذلك رصد مدى تحقّق الكفاءة المنشودة و الأهداف المسطرة.

- ملحق الكتاب المدرسي:

يتذيل الكتاب المدرسيّ ملحق من ثلاث صفحات؛ بعنوان "الرّصيد اللّغوي" وُضعت إشارة "هامّ" تصديراً للنصّ الوارد أدناه، يعدّ مقدّمة لجداول تحوي كلّ الكلمات المشروحة في المتن مرفقة بمعانيها وإحالاتها، تمّ ترتيبها ألفبائياً، تنصّ -المقدّمة- على ضرورة العودة إلى القاموس للتعرّف على المعاني المختلفة لهذه المفردات. ونصّها: "هذا مسرّد الألفاظ التي أثري بها الرّصيد اللّغويّ للتلميذ خلال السنة الدّراسيّة. يُحيل رقم الصّفحة على موضع شرحها سياقياً في إطار معالجة النص. وهي مرتّبة على حروف المعجم ترتيباً ألفبائياً، ليُمكن استثمائها في الشّرح المعجميّ بالعودة إلى القاموس والتعرّف على معانيها المختلفة".⁴² نستشفّ من هذا النصّ أهميّة إدراك وفهم المتعلّم للمعاني المتعدّدة للفظة الواحدة، والحثّ على ذلك، فمع أنّ الشّرح المرفق بالنصّ المقروء شَرّح سياقياً، إلّا أنّ الأمر لا يقتضي الاقتصار عليه، ممّا يوسّع مدارك المتعلّم ويثري لغته، حتّى خارج إطار النصّ والمقاربة النصّيّة والمنهج السياقيّ؛ الذي تتبنّاه مناهج اللّغة العربيّة تحت عباءة المقاربة بالكفاءات؛ وهذا ما تمّ انتهاجه على مستوى التّدريبات والإدماج لاحقاً.

يُشبه هذا الملحق القاموس المدرسيّ المصغّر الذي يرجع إليه المتعلّم كلّما دعت الضّرورة؛ بالبحث عن اللفظ في الصّفحة المحال إليها، يتضمّن أربعاً وعشرين (24) جدولاً، رُتبت ألفبائياً، بحيث خصّص لكلّ حرف جدول منفصل، دُوّنت فيها الكلمات من واحد (1) إلى مائة وتسع وعشرين كلمة (129)، وهي محصورة بين كلمة (1) وخمس عشرة كلمة (15) في الجدول الواحد، دُوّن في رأس كلّ جدول منها "اللفظ" بدل الكلمة. هذا العدد من الكلمات المشروحة هو الحدّ الأدنى؛ بالنظر إلى عدم احتساب المفردات التي يشرحها المعلّم أثناء الدّرس، والتي يطلب من المتعلّم البحث عن معانيها.

علماً أنّ الشّرح المرفق بالنصّ شرح سياقيّ، يستعين به المتعلّم عبر طريقة الاستبدال النصّيّ بغية فهم أصحّ وأوضح، يتجاوز العقبات التي تُعيق الفهم⁴³، دون الحاجة إلى جعل الشّرح القاموسيّ أولويّة. لا يضير اعتماد الشّرح السياقيّ للكلمات بما ينتجه من معانٍ محدّدة، فهم المعاني الأخرى بالبحث في قواميس اللّغة، ويُستحسن اتّخاذ الشّرح القاموسيّ في صيغة واجبات منزليّة، أو تدريبات في حصص إدماج المكتسبات⁴⁴ نهاية كلّ مقطع تعلّميّ.

كلّ ذلك يثبت أنّ المناهج تُحضّ على الاستزادة والتّوسّع لإدراك معاني ما ورد في السّنندات مقروءة ومسموعة، لما في ذلك من إثراء للغة المتعلّم وإدراكٍ لقدر كبيرٍ من الكلمات ودلالاتها المختلفة.

5- الخاتمة:

شهد تعريف المعجم الذهني تنوعاً كبيراً؛ فاختلاف التخصصات والمشارب والأهداف تبعه اختلاف المنظور؛ كونه مجالاً بينياً تتقاطع فيه فروع من تخصصات عدة، وكلّ يراه من زاوية نظره؛ انطلاقاً من أبسط مفهوم له "مخزون للكلمات في الذهن" إلى أعقدها "الرباط المركزي للأجراة اللغوية"؛ بين "قابلية" ترى أنّه مجموعة من القوالب الجاهزة يختصّ كلّ منها بدوره، وبين "ترابطية" تؤكد وجود عُقد وموصلات عصبية تسم المعجم الذهني، وبين من لا يرى أيّ تعارض بين الفكرتين بناءً على الطرح التكاملي. ناهيك عن الخلاف في كونه بنية متجسدة أو افتراضية.

إذ ينقسم نظام اللغة ذهنياً إلى قسمين؛ أولهما مفتوح غير مُنتهٍ، ديناميّ متطور باستمرار؛ وهو المعجم الذهني، وثانيهما: مغلق مُنتهٍ، ثابت غير متجدد، وهو النحو الذهني، يعملان معاً في تكامل وانسجام، ولا يستقيم النظام إلّا بذلك.

ومن الباحثين من اتخذ في سبيل بيان ماهيته نهجَ مقارنته بالقاموس المرقون، أوربطه بالنحو، أوجعله نوعاً من الذاكرة؛ الأمر الذي يلقي قبولاً واسعاً نظراً لما يتاح من أدلة شبه تجريبية؛ تؤكد أنّ "المعجم الذهني" منظومة ذاكرية، إذ تحزّن كل البيانات اللغوية التي يكتسبها الإنسان منذ طفولته في الذاكرة بعيدة المدى، والتي يتمّ تشغيلها خلال أيّ نشاط لغويّ، كطرف أساسي ومصدر للبيانات التي تتمّ معالجتها أو استخدامها أثناء الأجرة اللغوية.

كلّ ما يبحث أو يبحث على البحث في المعنى أو المبنى يُثري المعجم الذهني؛ نظراً إلى كونه نسقاً تصوّرياً يتضمّن التّصورات وتمثّلاتها اللغوية.

يتأثر بعوامل ذاتية (شخصية، داخلية: المشاعر، القدرات العقلية، الفروق الفردية، الاستعدادات الوراثية) وموضوعية (خارجية: السياقات اللغوية، الثقافية، الاجتماعية، التاريخية)، ممّا يجعله مختلفاً من فرد إلى آخر ومن مجتمع إلى آخر.

استفادت التكنولوجيا الرقمية خاصّة من الأبحاث في الدماغ البشريّ بما فيه الجهاز الذهنيّ اللغويّ في تطوير الذكاء الاصطناعيّ ليحاكي القدرات البشرية، كما خدمت هذه التطبيقات البحث في المعجم الذهنيّ، مستندة أساساً إلى التشبيه القائم بين الشّابكة وبين الشّبكة العصبية للدماغ، والتي تخضع للمبدإ ذاته: العمل وفق روابط ذهنية هي التي تصنع تشابكها.

نخلص من خلال ما تمّ طرحه إلى أنّ تحديد ماهية المعجم الذهنيّ وإيجاد تعريف شامل جامع مانع مازالت بعيدة؛ نظراً لغزارة المحاولات وتباينها؛ كونها تبني أساساً على نتائج غير يقينية تقوم على الملاحظة (على المرضى دون الأسوياء) لاستحالة التجريب، ومحدودية التّدخل.

ما يُثري المعجم الذهنيّ الاهتمام باكتساب المفردات والمفاهيم كمّاً ونوعاً؛ فكلّما زاد عددها وتنوّعت معانيها كلّما كان أكثر ثراءً، وعليه فإنّ الكتاب المدرسيّ يتعامل مع المفردات المستجدة على أشكال عدة:

- منها ما تمّ تقييده على هامش التّصوص تحت عنوان "أثري لغتي" وتمّ جمعه في الملحق في هيئة جداول مع الإحالات على موضع الشّرح في متن الكتاب وعددها (129) مائة وتسع وعشرون كلمة. يدوّن بعضها في كلّ درس مع توظيفها في جمل من إنشاء المتعلّمين.

- ومنها ما يستصعبه المتعلّم ولم يشرحه الكتاب فتعيّن على المعلّم دَرء الغموض عنه وتذليله.

- منها ما طُلب شرحه في مناقشة البناء الفكريّ، أو اللغويّ، أو الفنيّ.
- ومنها ما ضُمّن في تدريبات فورية بشرحه في القاموس، أو توظيفه.
- ومنها ما بُنّي في حصص إدماج المكتسبات وكُلّف المتعلّم بالبحث عن معناه (سياقيّ وغير سياقيّ)، أو جذره، أو حقله الدلاليّ أو المعجميّ، أو الإتيان بضدّه، أو مرادفاته.
- على أن يعرّف المتعلّم ختاماً عن موضوع أحد المحاور بمائتي (200) كلمة، في ما يعادل من (12) إلى (14) سطر، بلغة صحيحة سليمة، موظّفاً كلّ الموارد اللغويّة والقيميّة والمنهجية المكتسبة خلال العام الدراسيّ؛ إذ يعدّ ما ينشئه المتعلّم كمّاً ونوعاً؛ كمّاً من حيث عدد الكلمات والأسطر، ونوعاً من حيث المواضيع والأنماط بما فيها من كلمات ذات معانٍ ومبانٍ مخصوصة، مؤشّر لمدى تحقّق الكفاءة الشاملة.

6-الهوامش:

- ¹ ينظر: ربيعة العربي وآخرون، المعجم الذهنيّ التّمدّج والتّقييس، ط:1، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، 1441هـ، 2020م، ص 163.
- ² ينظر: المرجع نفسه، ص 163.
- ³ ينظر: المرجع نفسه، ص 90، 163.
- ⁴ Aitchison Jean , Words in the Mind- An Introduction to the Mental Lexicon-Basil Blackwell, Oxford, 1987. P34.
- ⁵ ينظر: Sihem Hamlaoui Salhi 2012. _Words_In_The_Mind
<https://www.researchgate.net/publication/279206831>
- ⁶ ينظر: Sihem Hamlaoui Salhi 2012. _Words_In_The_Mind
- ⁷ ينظر: ربيعة العربي وآخرون، المعجم الذهنيّ التّمدّج والتّقييس، مرجع سابق، ص 164.
- ⁸ المرجع نفسه، ص 164.
- ⁹ Sihem Hamlaoui Salhi 2012. _Words_In_The_Mind
- ¹⁰ Sihem Hamlaoui Salhi 2012.
- ¹¹ ربيعة العربي وآخرون، المعجم الذهنيّ التّمدّج والتّقييس، مرجع سابق، ص 167، 168.
- ¹² المرجع نفسه، ص 91.
- ¹³ Jackendoff, R. Foundations of language: brain, meaning, grammar, evolution. New York, Oxford University Press, 2002. 130p.
- ¹⁴ ربيعة العربي وآخرون، المعجم الذهنيّ التّمدّج والتّقييس، مرجع سابق، ص 58.
- ¹⁵ ينظر، حفيظ محمد وآخرون، 2016، ص 43.
- ¹⁶ حفيظ محمد وآخرون، 2016، ص 42.
- ¹⁷ ربيعة العربي وآخرون، المعجم الذهنيّ التّمدّج والتّقييس، مرجع سابق، ص 91.
- ¹⁸ تيّبرغيان وآخرون، (د.ت)، ص 255.

- ¹⁹ المرجع نفسه، ص 225.
- ²⁰ ربيعة العربي وآخرون، المعجم الذهني التّمدّج والتّقييس، مرجع سابق، ص 91.
- ²¹ المرجع نفسه، ص 163.
- ²² ينظر: المرجع نفسه، ص 163.
- ²³ أحمد سعيد مغزي وآخرون، إشراف ميلود غرمول، الكتاب المدرسي في اللغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، وزارة التّربية الوطنيّة، الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبية، أوراس للنّشر، المقدمة، ص 3.
- ²⁴ أحمد سعيد مغزي وآخرون، إشراف ميلود غرمول، دليل الكتاب المدرسي في اللغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، وزارة التّربية الوطنيّة، الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبية، أوراس للنّشر، 2017م، تقديم، ص 3.
- ²⁵ ينظر، أحمد سعيد مغزي وآخرون، مرجع سابق، 2017، ص 3، 4.
- ²⁶ المفتشيّة العامّة للبيداغوجيا، مديرية التّعليم الأساسي، المخطّطات السنويّة لمادّة اللغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، وزارة التّربية الوطنيّة، الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبية، جويلية 2019م، ص 4.
- ²⁷ المرجع نفسه، ص 4.
- ²⁸ المرجع نفسه، ص 4.
- ²⁹ أحمد مغزي وآخرون، الدليل، مرجع سابق، ص 20.
- ³⁰ المرجع نفسه، ص 20.
- ³¹ المرجع نفسه، ص 21.
- ³² المرجع نفسه، ص 22.
- ³³ ربيعة العربي وآخرون، مرجع سابق، ص 56.
- ³⁴ المرجع نفسه، ص 137.
- ³⁵ ينظر، أحمد مغزي وآخرون، الدليل، مرجع سابق، ص 25.
- ³⁶ المرجع نفسه، ص 11.
- ³⁷ ينظر: المخطّطات السنوية لمادة اللغة العربية، مرجع سابق، ص 3.
- ³⁸ ينظر، ربيعة العربي وآخرون، ص 92، 93.
- ³⁹ Bakhtin, Mikhail Mikhailovich, The dialogic imagination, Holquist, J. Michael, University of Texas Press, Austin and London, 1981. 276p.
- ⁴⁰ أحمد سعيد مغزي وآخرون، إشراف ميلود غرمول، الكتاب المدرسي في اللغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، وزارة التّربية الوطنيّة، الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبية، أوراس للنّشر، المقدمة، ص 5-173.
- ⁴¹ أحمد مغزي وآخرون، الدليل، مرجع سابق، ص 84.
- ⁴² أحمد سعيد مغزي وآخرون، الكتاب المدرسي، مرجع سابق، ص 173.
- ⁴³ ينظر، أحمد مغزي وآخرون، الدليل، مرجع سابق، ص 58.
- ⁴⁴ ينظر، المرجع نفسه، ص 58.

7- المراجع

- 1- أحمد سعيد مغزي وآخرون، إشراف ميلود غرمول، الكتاب المدرسيّ في اللغة العربيّة للسنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنيّة، الجمهورية الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة، أوراس للنشر، 2017م.
- 2- أحمد سعيد مغزي وآخرون، إشراف ميلود غرمول، دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة للسنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنيّة، الجمهورية الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة، أوراس للنشر، الديوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، (د.ت).
- 3- المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التعليم الأساسي، المخططات السنويّة لمادّة اللغة العربيّة للسنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنيّة، الجمهورية الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة، جويلية 2019م.
- 4- غي تيرغان وآخرون، ترجمة: جمال شحيّد، قاموس العلوم المعرفيّة (فرنسي-عربي)، (د-ط)، المنظمة العربيّة للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربيّة للتوزيع، (د-ت).
- 5- ربيعة العربي وآخرون، المعجم الذهنيّ التّمدجة والتّقييس، ط:1، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، 1441هـ، 2020م.
- 6- محمد حفيظ وآخرون، لسانيات، تخطيط، معرفة، وتربية، ج:1، دار كنوز المعرفة للنشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 1437هـ، 2016م.
- 7- Aitchison Jean, Words in the Mind- An Introduction to the Mental Lexicon-Basil Blackwell, Oxford, 1987. P34.
- 8- Bakhtin, Mikhail Mikhailovich, The dialogic imagination, Holquist, J. Michael, University of Texas Press, Austin and London, 1981.276p.
- 9- Jackendoff, R. Foundations of languagem: brain, meaning,grammar, evolution.New York, Oxford University Press, 2002.130p.
- 10- Sihem Hamlaoui Salhi 2012
- 11- https://www.researchgate.net/publication/279206831_Words_In_The_Mind
<https://www.researchgate.net/publication/279206831>