مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب
Issn:2572-0058/E-issn:1969-2676
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/485

المجلد: 06 العدد: 01- (2022) ص 136/ 151

التجربة ومسارات بناء المعرفة في كتاب "المفتاح لتعليم وتعلّم اللغة العربية بنجاح "

Experience and knowledge building paths in a book Elmeftah to successfully teaching and learning Arabic

د، خالد وهاب *
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة (الجزائر)
Khaled.ouahab@univ-msila.dz

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2021/05/19
تاريخ القبول:
2021/10/26

الكلمات المفتاحية:
- ✓ مقاربة نصية ،
- ✓ نسق النص .
- ✓ تعليمية اللغة العربية
- ✓ تدريس بالكفاءات،
- ✓ فنيات التدريس.

الملخص:

يقترح مُؤلّف كتاب"المفتاح" طرائق لتعليم وتعلّم اللغة العربية وآدابها ؛حيث تقوم هذه الطرائق والتقنيات على منهجية المقاربة النصية ، وذلك إسهاما في بناء العملية(التعليمية/التعلمية) بناء يتّسم بالدينامية والحيوية ، وهو ما يؤدي إلى تجاوز وتذليل العقبات والصعوبات التي من شأنها إرهاق(المعلِّم/المتعلّم) بتقديم بدائل علمية قابلة للتطبيق والإثراء والتعديل بما يتناسب مع بيئة ومحيط المتعلّم مراعية الفوارق الفردية ، ومتطلّعة إلى إكساب المتعلِّم مضمونا علميا سليما من شأنه الإسهام في بناء وتنمية الجوانب المعرفية والنفسية والسلوكية لديه ، وإعداده ليكون فردا فاعلا متفاعلا ضمن إطار محيطه الاجتماعي.

Article info

Received
19/05/2021
Accepted
29/10/2021

Abstract :

Proposed author of the book "EL Meftah" new modalities innovative to learn and teach the Arabic language and literature at the secondary level, where these methods and techniques to systematically approach a text in order to contribute in the construction process (educational / learning) to build a dynamic and vitality, which leads to an

* المؤلف المرسل

overflow and to overcome the obstacles and difficulties that will overwork (teacher/ learner) To provide alternatives to the scientifically viable enrichment and modification commensurate with the environment and the learner, taking into account the differences of individual and group to give the learner the content of a scientifically sound, will contribute to the building and development aspects of cognitive, psychological and behavioral, and prepared to be an individual An interactive actor within the framework of its social environment .

Keywords:
Text approach . Text format.
Arabic language education.
Teaching with competencies
Teaching techniques:

مقدمة:

تقوم المنهجية العلمية التي تطبع الكتب التعليمية الموجهة للناشئة عادة على مفهومين متداخلين ومنصهرين في الوقت ذاته هما : مفهوم التَّجرِبة ، ومفهوم بناء المعرفة ؛ وإذا كان المفهوم الأول يرتبط ارتباطا وثيقا مع الطرف الأول من العملية (التعليمية / التعلمية) ، فإنّ المفهوم الثاني هو صلب وجوهر العملية ؛ لأنّ مناط التعليم يَكْمُنُ في إيجاد الطرائق المثلى لإقامة جسور تواصل متينة كفيلة بنقل التّجربة ومن ثمّة بناء المعرفة بطريقة تجعل المُتعلِّم كتلة حيوية نشطة متصلة ومنفصلة في الوقت ذاته ، ولا شك أنّ ضمان الاتصال الأمثل بين الطرفين (المُعلِّم/ المُتعلِّم) ناجم عن ثراء وفرادة التّجرِبة . أما بناء المعرفة فيتطلب وجود مبادرة من طرف المُتعلِّم ، غير أنّ المعضلة تتمثل في إيجاد الطرائق والكيفيات المناسبة لتحفيز وجعل المُتعلِّم يأخذ زمام المبادرة للدخول في عملية اتصالية تواصلية مع الموضوع المراد تعلُّمه مما يجعل وجود وسيط مساعد يعمل على ضمان نجاح هذا التفاعل أمرا ملحا وضروريا ، وهو ما يتطلّب جهدا معرفيا ونفسيا وسلوكيا يكون بمثابة المسهل والمحفز للدخول ضمن مسار بناء التعلّمات ما يحتّم على المُعلِّم تنويع طرائق التدريس ، واختيار الأكثر حيوية وقربا وجذبا ومتعة ، معتمدا في ذلك على المقترحات التي تقدمها نظريات التعليم التي يمكن تصنيفها إلى نمطين : " نمط يركّز على الجانب المعرفي ؛ أي كيفية بناء المعرفة مثل نظريات (برونز – أوزبل – جانييه – بياجيه – بوجالسكي –دينز – سكنر) ونظريات تركز على الجوانب الاجتماعية ؛ أي السياق الاجتماعي الذي يحدث فيه التعلم مثل بيئة التعلّم والسلوك والدافعية والحاجات ، وتعدّ حاجات المتعلّم أساس بناء التعلّم وفق التصور الذي جاءت به هذه النظريات مثل : نظريات ألبرت باندورا – جوليان روتر – فيجوتسكي – دافيدوف وغيرهم من أصحاب المنحى الاجتماعي.

إنّ مسار بناء التعلّم لأنشطة وعلوم اللغة العربية وآدابها ليس مسارا واحدا ووحيدا ، وإنّما تتخلله مسارات فرعية غالبا ما تكون في حالة كمون أو خمول ، ولا يمكن تنشيط وفتح هذه المسارات إلا عن طريق المحاورة والمناقشة والتمثيل وتبادل وجهات النظر وطرح تساؤلات جديرة بالتدقيق والملاحظة والتعقيب من طرف المُعلِّم الذي يملك قدرا من الخبرة التي تؤهله لتنشيط وفتح مغاليق هذه المسارات والاستفادة منها وتنمية منحى (التفكير التشاركي) ، على اعتبار أنّ المُتعلِّم كتلة حيوية نشطة لها ميولات ورغبات يجب العمل دوما على إشباعها ما يضمن للذات تحقيق نوع من الاستقلالية للتعبير عن نفسها بكل ثقة وحرية ...

وللوصول إلى تحقيق هذه الغايات لابد من الوقوف عند أهم المفاهيم المؤطرة لعملية بناء التعلُّم :

1- مفهوم التَّجرِبة :

لا نعني به المفهوم الدارج والمتداول ؛ أي المدّة الزمنية التي يقضيها العامل أو الموظّف في أداء وممارسة نشاط معين مما يكسبه خبرات وأساليب في التعامل مع العقبات التي قد تعترض مساره العملي ...وإن كان لهذا المفهوم الأثر البالغ الذي لا يمكن إغفاله أو إنكاره ، إلاّ أنّنا نقصد مفهوما آخر للتجربة ؛ والمتمثِّل في مجموع المعارف والخبرات

والأساليب التي يستدعيها الموقف (التعلمي/التعليمي) Position d'enseignement في لحظة زمنية محدّدة" [*] ، وهو ما يتطلّب شحذا وتغذية مستمرّة ومتواصلة مواكبة للتطورات الحاصلة في علم من العلوم وفن من الفنون ، وبالعودة إلى تعليمية اللغة العربية وآدابها ، فإنّ البلاغة مثلا ليست فقط تلك المفاهيم المبثوثة في بطون الكتب التراثية ، وإنّما هي بلاغات جديدة ومتجدّدة مواكبة لسيرورة عصر الانفجار المعرفي ... وكذلك الأمر بالنسبة لتحليل نص من النصوص الأدبية ذات الطابع الحداثي فإنّ التعامل معها بآليات نقدية إجرائية قديمة من شأنه سحبها من سياقها التاريخي والحضاري ، وتسيج دلالة معانيها وتحجيم أفقها القرائي ضمن قالب بنيوي مغلق لا يُمْكِنُهُ التحرّكَ إلا ضمن نطاق ضيّق تمليه مفاهيم تنتمي إلى اتجاه نقدي لغوي معروف، لتصبح اللغة ضمن هذا التصور غاية وأداة لبلوغ تلك الغاية في الوقت ذاته ؛بمعنى تركيز البحث في شعرية النص الأدبي(poétique)[*] أو تلك القوانين اللغوية الداخلية التي يختص بها نص من النصوص متجاوزين فكرة النظر في السياقات الأخرى المساهمة بشكل أو بآخر في بناء معمارية النص ، فيغدو التعامل معه على مستوى البنية اللغوية وما توفره من صور وأساليب فقط تعاملا آليا فجا قد يبعدنا عن ملامسة فحوى الرسالة الفنية والرؤية الفكرية والتربوية التي يحملها النص.

2- النسق... وما وراء اللّغة :

إنّ تحجيم أفق النص ضمن قالب بعينه قد يحجب عنا الرؤية لاستكشاف دلالة المعاني الحافة المحيطة بالنص أو ما يعرف بـ "ضفاف المعنى" ، ولا يتأتي لنا استكشاف دلالة تلك المعاني إلا بالخروج من دائرة السياق الداخلي اللغوي للنص الأدبي إلى دائرة أوسع هي دائرة السياق الخارجي الناظم لمختلف التصورات والمعتقدات والأفكار التي تحملها الذات المنتجة ، بحكم أنها ذات منفعلة ومتفاعلة داخل منظومة مجتمعية لها خصائصها الفريدة والمميزة ، والتي لابد وأن تتسرب بشكل واع أو غير واع إلى نسيج النص الأدبي ، وهو ما يتطلب " نقدا معرفيا يبحث فيما وراء المعرفة ؛ أي في الأدوات التي تصنعها" (محمد سالم، 2008، صفحة 03) وذلك على اعتبار أنّ الشخص الذي لا يفكّر في الأداة التي يفكّر بها لن يتعلّم التفكير أبدا.

ولعلّ هذا الخلل (الاكتفاء فقط بدائرة السياق الداخلي اللغوي أثناء تحليل النص الأدبي) لا يتحمله الممارس للعملية (التعليمية / التعلمية) لوحده ، وإنما قد يكون مرده إلى مناهج المادة في حد ذاتها ، والتي لابدّ أن تكون مفسّرة ومعلّلة لبعض المضامين الواردة في الكتب المدرسية ، ومجيبة في نفس الوقت عن بعض التساؤلات التي قد تعترض سبيل الممارس للعملية (التعليمية / التعلمية) من مثل (لماذا نُدَرِّس الشعر الجاهلي أو الحداثي في المرحلة الثانوية ؟ هل لمجرّد تنمية الذوق والحسّ الجمالي لدى المتعلم ، أم هنالك أبعادا ومرامي أخرى قد تتعلق أساسا بتوسيع دائرة التجربة الرمزية ، وتمكين المتعلّم من الانفتاح على محيطه الثقافي والاجتماعي ، وربطه بموروثه الفكري والأدبي والحضاري ، والعمل على تشخيص بعض المفاهيم المجرّدة من مثل : مفهوم الحرية ، السعادة ، الخير ، الشر ، الحب ، الهوية الاختلاف ... وذلك على اعتبار أن ما تخفيه عنا اللغة الأدبية أكثر بكثير مما تظهره وتبديه ، فلغة المجاز كما يصفها الباحث المغربي (سعيد بنكراد) " تكذب ، تخاتل ، تخادع ، تتثنى ، تتغنج ، تخفي ، تضلّل ولا تقول كل شيء بطريقة مباشرة ." (بنكراد، 2020) ما يجعل المجاز ليس مجرّد حلية تزينية ، وإنما هو وسيلة يتوسّلها المبدع لتثبيت قيم مرغوبة وشذب قيم دخيلة ، لذا وجب على محلّل النص الأدبي الوقوف عند هذه المفاهيم المجرّدة ، كمفهوم الحرية مثلا وربطه ببعض المؤشرات اللغوية المقترحة من طرف النص المُشخِص لذاك المفهوم ، وذلك لتقييد دلالة معانيه بما يتناسب مع الأهداف المسطرة في المنهاج ، فأن تكون حرّا ليس معناه أبدا أن تعيش وتحيا خارج النواميس والقوانين المتواضع عليها من طرف الجماعة وهو ما من شأنه العمل على ترسيخ مفاهيم الهوية والاختلاف والمواطنة والاعتزاز بالانتماء بما يضمن وعيا متجانسا مع الذات وانفتاحا على الآخر.

إنّ ما قد تخفيه اللغة الأدبية عنا قد يسهم أحيانا في " بناء أنساق ثقافية غير مرغوبة أو شاذة كـ (نسق الاستفحال وصناعة مجتمع الحريم) " (الغذامي، 2005، صفحة 248) ومن هذا المنطلق يتم إعادة إنتاج تلك الصور النمطية المبتذلة والمكرورة عن المرأة بوصفا " كائنا نرجسيا ضعيفا يتمحور حول ذاته ما يفقده وجوده ضمن عالم الذكورة المتحيزة المكرسة لتقاليد الأجداد ، وإن وجدت المرأة ضمن هذا العالم فوجودها غالبا ما يكون هامشيا ، لتغدو مجردّ كينونة بيولوجية وسلعة قابلة للبيع والاستهلاك السريع ... " (الغذامي، المرأة واللغة، 2006، صفحة 79) وقد تسرب إلينا هذا النسق عبر نصوص شعرية لها قيمتها الفنية والجمالية سواء أكانت نصوصا تراثية أم حداثية ، والمتتبع لمنتوجنا الشعري الحديث لا بدّ وأن يلحظ في بعض نماذجه تغلغلا لمثل هذا النسق ،بحيث لم يسلم منه أعتا شعراء العصر الحديث شهرة كنزار قباني مثلا، " فعلى الرغم من أن شعره قد استقر في وعينا الجمعي على أنه شعر مُعبّر عن هواجس وآلام المرأة ومدافع ومنافح عن قضاياها ، إلا أن الصور البلاغية التي تلوّن وتزين بعض قصائده كـ (قصيدة رسم بالكلمات) تحجب عنا نسقا ذكوريا مضمرا ورثه الشاعر عن أسلافه فتسرب إلى وعيه واستوطن لغته ، لتغدو بعض القصائد الغزلية النزارية حديثة من حيث التّشكيل جاهلية من حيث التصور والرؤية ." (الغذامي، النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية ، 2005، صفحة 250) وينطبق الأمر ذاته على بعض الحكم والأمثال والأحاجي والحكايات الشعبية التي غالبا ما تكون مكرسة ومتحيّزة لنسق من الأنساق كـ(نسق صناعة الخوف وتبرير الفشل مثلا) والذي يظل يبسط نفوذه وسطوته علينا من دون رقيب ولا حسيب. ولنتأمل هذا البيت الشعري لأبي الطيب المتنبي ، والذي صار متداولا باعتباره مثلا ، أو حكمة يؤتى بها كلما تسرّب الوَهَنُ والضَّعْفُ والعَجْزُ إلى ذات المتكلم فيستحضر هذا البيت الشعري ربما مدارة لعجزه وفشله في القيام بالمَهَمَّة الموكلة إليه :

مَا كلُّ ما يتمنَّى المَرْءُ يُدْرِكهُ تجري الرِّياح بما لا تَشْتَهِي السُفُنُ

وقد يقول قائل إنّ البيت الشعري لأبي الطيب المتنبي قد اجتث من سياقه اجتثاثا ؛ فأصبح يدل على معنى غير الذي أراده صاحبه ، وهذا قول صحيح راجح لا يمكن إنكاره أو تسفيهه ،غير أنّ المسألة أعقد من ذلك بكثير ، وذلك لأنّ الموقف لا يستدعي دراسة جمالية أدبية فقط ، وإنّما يتطلب أيضا دراسة براغماتية تداولية pragmatique للخطاب الأدبي بغية الكشف عن تغلل بعض العيوب النسقية التي تعمل الثقافة دون وعي منها على تكريسها والأمثلة الدالة على وجود مثل هذه الأنساق في منتوجنا الأدبي كثيرة جدا لا يسمح المقام لذكرها كلها ، ولكنا أردنا الإشارة فقط إلى ما قد تخفيه عنا اللغة الأدبية ... لذا فمن واجب الممارس للعملية (التعليمية التعلمية) إدراك وجود مثل هذه الأنساق المثبطة والشاذة للحدّ من غوغائها وشيوعها وانتشارها ، خصوصا وأنها تعمل على زرع بعض القيم غير المرغوبة بطريقة غير مباشرة متخفية خلف حُجب كثيفة من الصور البلاغية وهنا مكمن الخطر ؛ فحين يكون الشيء الجميل حاضنا ومسربا لشيء قبيح ؛ فمعنى ذلك أنّنا إزاء شيء مبطن لا يمكن كشفه بآليات نقدية قديمة ، ومن هنا تتزايد الدعوات إلى ضرورة وجود بلاغات جديدة تحد من انتشار وذيوع مثل هذه الأنساق .

3_ كتاب المفتاح الرؤية والتشكيل :

3-1_ العنوان ودلالاته :

لنتوقف قليلا عند عنوان الكتاب لنتأوّلَهُ من الناحية اللغوية (المفتاح لتعليم وتعلّم اللغة العربية بنجاح)

ولنطرح هذا التساؤل الذي يبدو للوهلة الأولى تساؤلا بسيطا ساذجا ، غير أنّه قد يضفي معنى آخر للمسألة التي نحن بصدد تأويلها (ماذا لو حذفنا من العنوان مصطلح (التَّعَلُم) بما أنه فِعلٌ من أفعال التَّعْليم إذ لا يمكن أبدا أن نتصور تعليما من دون تَعلُّم ، ليصبح عنوان الكتاب بهذا الشكل (المفتاح لتعليم اللغة العربية بنجاح) وقد يقول قائل إن (الحذف) هنا جائز ومبرر بل ومُسْهِمٌ في تكثيف دلالة العنوان ، وهذا الرأي راجح سليم من الناحية اللغوية ، غير أنه بعيد كل البعد عن الفهم والتصور الذي أراده المؤلف وهو تصور مبني على وجود فئتين يتوجه إليهما المفتاح هما : فئة الراشدين (الُمعَلِمين) وفئة غير الراشدين (الُمتَعَلِمين) ، فالأولى يتوجه إليها المفتاح لإكسابها طرائق يراها ناجحة في تيسير تعليم اللغة العربية وآدابها ، أما الفئة الثانية فيتوجه إليها المفتاح لإكسابها المهارات اللغوية المناسبة لتتمكن من تعلّم اللغة العربية بطريقة ممتعة مبسطة تضمن لها النجاح . وهذا ربما ما جعل المؤلف يستعمل اللفظتين أو المصطلحين معا (التَّعْليم والتَّعَلُّم) رفعا للالتباس وسوء الفهم والتفسير والتأويل الذي قد يتعرض لهما العنوان ، وربما قد تتعدى المسألة ذلك إلى مسألة الترويج والإشهار، وذلك ضمانا لانتشار الكتاب على نطاق أوسع بين القراء.

2-3- تنظيم المحتوى:

إنّ الشيء الجدير بالملاحظة والتنويه هو " مبادرة مؤلف (كتاب المفتاح) إلى التجديد في طرائق التدريس والابتعاد - كما صرح في مقدمة كتابه- عن تلك الطرائق المكرورة المبتذلة والمتداولة على نطاق واسع ، والتي يراها تسهم في خلق نوع من الرتابة والملل مما يؤدي إلى فشل في العملية (التعليمية / التعلمية) برمتها ، ولعلّ هذا هو الدافع الموضوعي الرئيس لتأليف مثل هذا الكتاب ، بالإضافة إلى وجود دافع ذاتي تمثل في حبه واعتزازه وافتخاره باللغة العربية مما حذا به إلى المبادرة الحثيثة لإيجاد طرائق جديدة ومبتكرة تسهيلا لعملية تدريس أنشطة اللغة العربية وآدابها ." (روابح، 2017) فهل وفق المؤلف في مسعاه ؟ وما هي الطرائق الجديدة التي يعدنا بها كتاب المفتاح ؟ وهل هذه الطرائق مبنية وفق استراتيجيات وأفكار ناتجة عن دراسات معمّقة مهتمة بتعليمية اللغات ، أم هي نتاج مفهوم مسبق للتجربة؟

يقوم كتاب " المفتاح لتعليم وتعلّم اللغة العربية بنجاح " على منهجية علمية مبنية في أساسها على مقاربة نصية لتعليم أنشطة اللغة العربية وآدابها ، وقد اعتمدت هذه المقاربة في تعليمية اللغات ضمن منظومة المناهج التربوية القائمة على مفهوم التدريس بالكفاءات، حيث تم إعداد مناهج اللغة العربية وآدابها بالشكل الذي يسمح بـ :

- ترسيخ حب الاطلاع في نفسية المتعلمين ، وتعليمهم كيفية الوصول إلى الحقيقة عن طريق استغلال الموارد التعليمية .

- تعليمهم كيف يتعلّمون عن طريق تزويدهم بتقنيات التفكير المنهجي السليم القائم على أساس الاستغلال الأقصى للعمليات العقلية التالية : أ) الفهم. ب) التحليل. ج) التفسير والمقارنة. د) النقد والحكم. هـ) التعليل والاستدلال. و) التجديد والإبداع. مع تمكينهم من توظيف التقنيات التالية :

- منهجية معالجة المشكلات. - منهجية البحث. - ضوابط العمل الجماعي . - فنيات الحوار وآدابه. - تقنيات التلخيص والتدوين ." (للمناهج، مارس 2006) ليغدو التعليم بواسطة النص وفق مقترحات المقاربة الجديدة من أنجع الطرق التي تضمن ملاحظة وضبط وقياس تحقق الكفاءة اللغوية المستهدفة سواء أكانت كفاءة رئيسة أم مستعرضة ، ويمكن تلخيص هذه البيداغوجيا في كون النص هو نقطة الارتكاز لإنجاز جميع الأنشطة ، وذلك لأنّ النص (كُلٌ) مُشْتمل على مختلف الظواهر اللغوية ، ويبقى "(الكُلُّ) دوما أكبر من مجموع أجزائه على حدّ تعبير البنيويين." (بياجيه، 1985، صفحة 47) وهو ما يعنى البحث في الوظائف الُمنْتَجَةِ من قبل الأجزاء ، وذلك للوصول

إلى معرفة مدى انسجام واتساق هذا (الكُلُّ) (نص مُحْكمٌ متوافق من حيث المبنى والمعنى = نص منسجم ومتسق).

إذن ؛ فالمقاربة النصية تنظر إلى النص باعتباره " البنية الكبرى الحاضنة لكل المستويات اللغوية (صوتية ، صرفية ، نحوية ، دلالية ، أسلوبية ...) كما تنعكس فيه مختلف المؤثرات السياقية (المقامية الثقافية ، الاجتماعية ...) وبهذا يصبح النص بؤرة العملية (التعليمية/التعلمية) بكل أبعادها المعرفية والنفسية والسلوكية ." (عوينات، 2017، الصفحات 97-99)

إن قارئ كتاب (المفتاح لتعليم وتعلّم اللغة العربية بنجاح) ؛ يستشعر وجود تصور مسبق للنص الأدبي قد يقترب ويتقاطع مع التصور البنيوي الذي يعتبر النص الأدبي بنية لغوية مغلقة مكتفية بذاتها ، وقد تمثّل الناقد الجزائري (عبد المالك مرتاض) أمر النص الأدبي" حجرة مغلقة ومفتاحها بداخلها ، ولا يمكن فتح هذه الحجرة نتيجة لذلك إلاّ من داخلها، وعلى الرغم من أن هذا التصور لهذه المسألة قد يعدّ ملغزا ومستحيل التحقيق ، فليس هنالك من سبيل لمدارسة النص الأدبي مدارسة جادة ، وإذن فلا مناص من التلطّف والتجلد والتثبت لكي نتمكن من الإمساك بالمفتاح ليفتح الباب ، ولنشاهد ما بداخل هذه الحجرة السحرية العجيبة ، فالمعنى إذن عسير أن تفتح الغرفة بشيء داخل الغرفة ليس أمرا هيّنا ." (مرتاض، 1992، صفحة 13)

فهل هذا ما قصد إليه مؤلف كتاب المفتاح ، أم أنّ المفتاح مجرّد آلية من الآليات التي يتوسل بها المعلّم والمتعلّم لفتح مغاليق مسارات قد لا تخضع لمنهجية علمية محدّدة بعينها ، وإنما تَنْبَنِي في أساسها على مقاربة نصية Approche textuelle [*] تعتبر النص الأدبي حاضنا لمختلف الظواهر اللغوية التي ينبغي تعلمها ، مما يجعل التكامل المنهجي وسيلة من الوسائل التي يستعين بها المحلل لكشف دلالة معاني النص الداخلية والخارجية (دلالة معجمية ، دلالة صوتية ، دلالة نحوية ، دلالة تركيبية ، دلالة مقامية ، ثقافية اجتماعية ، تاريخية ...) ؟

يسعى كتاب المفتاح كما يشير مؤلفه في المقدمة إلى" علمنة طرائق تدريس أنشطة اللغة العربية وآدابها " (روابح، 2017، صفحة 05) تحقيقا للأهداف التالية :

1- إكساب المعلّم والمتعلّم طرائق للتعامل مع النسق اللغوي .

2- القدرة على التمييز بين مختلف أنماط النصوص الأدبية انطلاقا من مقولات أجناسية وبنائية .

3- تمكين المتعلّم من منهجية استقراء واستنباط معاني النصوص الأدبية بمختلف أنماطها .

4- حسن استثمار المعارف اللغوية والبلاغية في وضعية التلقي والإنتاج .

5- تمكين المتعلّم من التعرف على أنماط الكتابة النثرية والشعرية وخصائصها البنائية .

6- تحقيق لذة ومتعة بناء التعلّم .

7- غرس القيم الإنسانية وتنمية الذوق الحسي والجمالي لدى المتعلّم .

ولبلوغ هذه الغايات قسّم المؤلف كتابه إلى محاور رئيسة هي: (روابح، 2017، صفحة 07)

1- محور النص الأدبي .

2- الحقلان الدلالي والمعجمي .

3- محور الأنماط .

4- محور الاتساق والانسجام .

5 محور البلاغة .

6- محور القواعد النحوية .

7- محور العروض .

إنّ ترتيب المحاور بهذا النسق يجعلها تتّخذ شكلا هرميا يتدرج من المحسوس إلى المجرّد ، ومن البسيط إلى المعقّد ومن المجمل إلى المفصّل ، ومن المهمّ إلى الأهم ، وهي طريقة معروفة ومطبقة في مجال التعليم (*)حيث يتمّ التعامل مع الظواهر العلمية تعملا يُمكِّن المتعلم من الكشف عن البِنى المراد استبطانها وفهمها بطريقة منظمة تتدرج من الأسهل إلى الأصعب ؛ فمدرّب السباحة مثلا يعطي المُتدربّ تقنيات تساعده على تعلّم السباحة ، وهذه التقنيات غالبا ما تتدرج من الأسهل إلى الأصعب ، ولكنه في آخر المطاف لا يُمْكِن للمُتدرِّب تعلّم السباحة إلا إذا رمى بنفسه في الماء ، وهذا ما يحدث في التعليم ؛ فلا يمكن أن تتعلّم شيئا ما لم تكن مستعدا وراغبا في تعلّم ذلك الشيء ،وقصارى ما يمكن أن يقدمه لك المعلّم هو طرائق عرض المعلومات وتنظيمها وترتيبها وتبويبها وفق منهج علمي يضمن لك استدعاؤها كلما اقتضت الضرورة والحاجة لذلك،وهو النهج الذي سلكه مؤلف كتاب المفتاح لتعليم وتعلّم اللغة العربية بنجاح، ونحسبه نهجا مستقلا في مجاله ، يفسّره تطبيق أصوله ، كما يفسره حرص قارئه على تأمل مناحيه ، وهو المعنى ذاته الذي أشار إليه مُقدّم الكتاب الأستاذ (إبراهيم مشارة مفتّش التربية والتكوين لمادة اللغة العربية) :" ... وكتاب صديقنا الأريب عبد الوهاب روابح الموسوم (المفتاح) كتاب قلّ نظيره وعز شبيهه فهو كبيضة الديك كتاب يتوسل في تعليمية أنشطة اللغة العربية بالمنهج العلمي يحلّل ويعلّل ويناقش ، ويتوسل في ذلك كلّه بالحجة والمنطق العلمي دون إهمال الذائقة الأدبية فيما أتى به من شواهد وما أثبته من نصوص." (روابح، 2017، صفحة 04)

إنّ ضرورة إشراك المُعلم والمتعلّم ضمن مسار بناء التعلّمات ضرورة ملحة من شأنها تعزيز فكرة (التفكير التشاركي) كما أنها تعمل على تنشيط الذهن بدل الاكتفاء بملامسة الظواهر من دون مناقشة وتحليل وتعليل وتقديم للحج والبراهين التي من شأنها تعزيز الرأي السديد ، وكبح جماح الرأي المخالف الذي غالبا ما تعوزه الحجة العلمية الدامغة." (روابح، 2017، صفحة 10) وقد ألمح المؤلف في مواضع عديدة من كتابه إلى وجوب تخليص التعليم من تلك الطرائق البالية أو كما يصفها بـ (بيداغوجيا الحشو والحفظ) ويرى بأنها " تقتل في أبنائنا روح الإبداع وتنشر فيهم الخمول الذهني والضعف الفكري والفراغ الوجداني دعيا إلى ضرورة تصحيح المسار بما يتماشى مع "بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات" (روابح، 2017، صفحة 06) حيث يصبح المُتعلّم محور العملية التعليمية ، بمعنى يَبْنِي المعرفة بنفسه ولا شكّ أن المعرفة التي تُبْنَى من قبل الذات لا يمكن أن تنسى أبدا ، وذلك لأنها معرفة حصلت برغبة وجهد . أما دور المعلّم فيتراجع إلى الخلف ، بمعنى تنحصر وظيفته في إيجاد طرائق علمية كفيلة ببناء المعرفة ،وليس نقلها وإلصاقها إلصاقا بذهن المتعلم ، مما يحتم على المعلم التزوّد بالعُدّة المناسبة التي تمكنه من بلوغ الغاية ، وهو ما يجعله حسب المقاربة الجديدة مُتعلّما ومُعلّما في نفس الوقت. (المعلّم الناجح يخصص وقتا كافيا لتحضير الدروس خارج القسم ، ليكون مرتاحا أشد الراحة داخله ، فينحصر دوره في توجيه المتعلّم إلى أقصر السبل لبناء المعرفة بناء يتسم بالتنظيم والدقة والمرونة والحجة التي تكشف عن فهم للموضوع.)

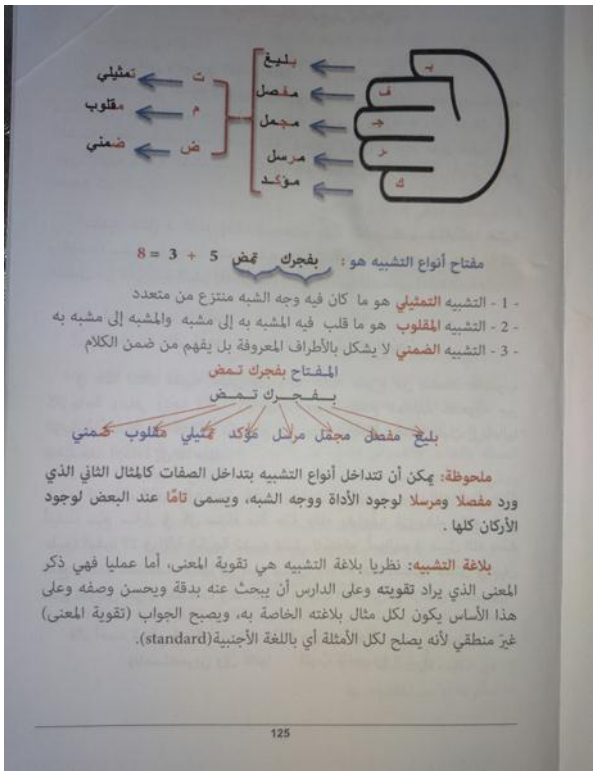
3-3 تقنيات وفنيات التدريس :

إن التقنيات والأساليب الموظّفة في كتاب الأستاذ : (عبد الوهاب روابح) تكشف عن غزارة معرفية وحسّ مرهف ، وسعي دؤوب إلى تنمية وتطوير الذات بما يتماشى مع متطلبات عصرها ، وهذا ما يبرّر استعانة المؤلّف في كثير من المحطات بتقنيات وأساليب بيداغوجية نابعة من روح مناهج المادة، وأخرى ناتجة عن تجربة بحثية فردية تروم إضافة شيء ما ، حيث يتم استدعاء تقنيات وأساليب من شأنها إعطاء مردود أكبر للعملية (التعليمية التعلمية) كأساليب التنمية البشرية التي غالبا ما يتمّ توظيفها اختصار للوقت والجهد ، وتثبيتا للمعلومات في ذهن المتعلّم

بشكل منظّم يسمح له باستظهارها كلما دعت الضرورة والحاجة لذلك.

أ/ الخريطة الذهنية :

هو أسلوب صار متبعا في كثير من العلوم ؛ والخريطة الذهنية " وسيلة قديمة حديثة نُعبِّرُ فيها عن أفكارنا عبر مخطط نقوم برسمه باستخدام الكتابة والصور والرموز والألوان عوض الاقتصار على الكلمات فقط ، فنربط معاني الكلمات بالصور والرموز ." (خلوي، 2017، صفحة 464) وللخريطة الذهنية فوائد كثيرة " تمكننا من قراءة المعلومة بكامل الدماغ بفصيه الأيمن والأيسر ، فترفع بذلك من كفاءة التَّعلم ، ومن ثمة يتمّ تخزين المعلومات في الدّماغ لأطول مدّة ممكنة ؛ لأنّها جمعت بين الصور والكلمات وربطت المعاني المختلفة بعضها ببعض عن طريق الفروع المستخدمة في رسمها. " (خلوي، 2017، صفحة 465) وللتدليل على ذلك نشير إلى الخطاطة الواردة في الصفحة (125) وهي خطاطة يستعمل فيها المعلّم أصابع يديه لحصر أنواع التشبيه، وقد استعان المؤلف بالصور والرموز والكلمات للعمل على تسهيل تثبيت المعلومات بشكل منظم ودقيق ، مختصرا كل ذلك في مفتاح مُكَوَّنٍ من كلمات ليست لها معنى في ذاتها لكنها تعمل على اختصار معانٍ تختص بعلم من العلوم ، وفي مثالنا هذا يعمل المفتاح والعلاقة الرياضية المكونة من رموز عددية (بفجرك تمض 5+3= 8) على اختصار أنواع التشبيه الذي ينتمي إلى علم البيان ، وهذه التقنية كان معمول بها من قبل علماؤنا القدماء في علم النحو والبلاغة والعروض والقافية ...



صفحة من كتاب المفتاح توضح كيفية استخدام تقنية الخارطة الذهنية

ب/ بيداغوجيا حل المشكلات :

والمشكلة هي : " سؤال محيّر أو موقف مربك يُجابه به شخص بحيث لا يستطيع الإجابة عن السؤال بما لديه من معلومات جاهزة ، عندئذ على المعلّم أن يضع كل معلوماته ومهاراته السابقة في قالب جديد لم يكن موجودا لديه

من قبل ، وعن طريق ذلك يستطيع الوصول إلى الإجابة عن السؤال المطلوب ، أو التصرف في الموقف ، وقد يتطلب الأمر اكتساب معارف ومفهومات ومهارات جديدة للإجابة الصحيحة .

وتعدّ هذه الاستراتيجية من أعقد الاستراتيجيات ؛ لأن المتعلّم فيها يستعمل عمليات عقلية كثيرة ومعقّدة مثل التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والاستبصار والتجريد والتعميم ويسمي (جون دوي) هذه الطريقة بطريقة التفكير المنتج ." (مذكور، الصفحات 278-279) ، وقد تمّ تصميم وهندسة كتاب المفتاح وفق هذه الاستراتيجية التى ترى أن السبيل الأوحد لتجديد أساليب تدريس أنشطة اللغة العربية وآدابها هو السؤال ، وذلك لأنّ بعض الأجوبة للأسف الشديد صارت عمياء تعوزها الحجة والدليل ، وتبقى الأسئلة وحدها قادرة على كشف سذاجة وعمومية بعض الأجوبة التي ورثناها وحفظناها من دون فهم وتبصر،ويطرح المؤلف العديد من هذه القضايا لفحصها وتدقيقها وتبيان مواطن الضعف فيها ، ولنأخذ مثال (بلاغة الاستعارة) للتدليل على المسألة التي نحن بصدد تشريحها." يقف المؤلف عند التحريف الذي مورس على بلاغة الاستعارة مستبطنا الجواب الدارج والمتداول الذي يأتي إجابة عن الصيغة الأمرية : (عين نوع الاستعارة مبينا بلاغتها.) حيث يأتي الجواب جاهزا (بلاغتها تقوية المعنى وتجسيده.) وهو جواب يراه المؤلف نمطيا صالحا لكل الأمثلة في اللغة العربية ليتحول التفكير في كيفية حصول تقوية المعنى وتجسيده ، وهو ما يجعل كل نمط استعاري مستقلا بذاته . وقد أورد المؤلف العديد من الأمثلة التي ترجح رأيه ، وتعمل في نفس الوقت على استثارة و تنشيط ذهن المتعلم للتفكير وبذل مزيد من الجهد ." (روابح، 2017، الصفحات 129-130) ويشير المؤلف في مستوى آخر من مستويات اللغة (مستوى التراكيب أو النحو) إلى ضرورة التخلص من الصيغة الدارجة (أعرب ما تحته خط) وذلك لأنها صيغة أمرية غير محبّبة بالنسبة للمتعلّم ، كما أنها صيغة مجملة تحتاج إلى تفصيل وتدقيق ويقترح بدل منها التعامل مع الظواهر النحوية بشكل مختلف يجعل كل ظاهرة تستقل بسؤالها الذي يجب أن يبنى وفق شروط معينة أبرزها مطالبة المتّعلم باستظهار الحج والبراهين المناسبة وهو ما يسهل عملية التقويم والتقييم ، ويضرب في هذا الجانب العديد من الأمثلة نورد منها مثالا واحدا على سبيل التدليل لا الحصر :

أعرب ما تحته خط في المثالين التالين :

_ لاَ تَنْسَ بِسْمِ الله .

_ قال تعالى " سَنُقْرِؤُكَ فَلاَ تَنْسى " (سورة الأعلى الآية 06)

ليصبح السؤال بالصيغة الجديدة التالية : لماذا حُذِفَ حرف العلّة في الفعل الأول (تنس) ولم يُحذف في الفعل الثاني (تنسى) والجواب سيكون على النحو التالي : حُذف في الفعل الأول ؛ لأنّ حذفه علامة جزم له؛لأن (لا) ناهية جازمة . ولم يحذف في الفعل الثاني ؛ لأنّ حرف (لا) يفيد النفي ولا يجزم ، والفعل المضارع المجزوم مرفوع بضمّة مقدرة على الألف المقصورة منعها التعذّر من الظهور ." (روابح، 2017، صفحة 161)

وقد يقول قائل بأن الصيغة الجديدة صيغة مُحَدِّدة وموجِّهة للمتعلم نحو استحضار وتوظيف معلومات بعينها ، وهذا أمر صحيح لا يمكن إنكاره ، لأنّ الهدف هو تعويد المتعلّم على استظهار الحج والبراهين المناسبة لظاهرة لغوية بعينها ؛ بمعنى آخر إن نمط هذه الأسئلة نمط قد يصلح للتدريب ، ولكنه في تصوري لا يصلح لقياس مدى تحكم المتعلم في المعارف خصوصا في الامتحانات الرسمية.

ج/ بيداغوجيا المحاولة والخطأ :

أساس هذه البيداغوجيا (من أخطائنا نتعلّم) ، وقد جاءت كردّ فعل عن البيداغوجيا التقليدية التي كانت تنظر إلى الخطأ نظرة سلبية داعية إلى عدم الوقوع فيه ، أما هذه البيداغوجيا الحديثة فإنها تنظر للخطأ نظرة مخالفة

وتعتبره ظاهرة بيداغوجية مهّمة لمواصلة بناء التعلّمات ، حيث يعتبر (فريني) الخطأ مجرّد محاولة تشق طريقها نحو النجاح .

أما (غاستون باشلار) فيعتبر الخطأ أحد سيرورات المعرفة ، ويميّز (باشلار) بين أنواع الأخطاء فهنالك خطأ السهو ناتج عن تعب ذهني ، وهنالك الخطأ الايجابي البناء،وهنالك الخطأ العام والخطأ العادي . وهكذا يعتبر باشلار الخطأ نقطة أساسية نحو المعرفة والنجاح في بناء التعلّمات أو العمل عموما . " (زرواق، 2003، صفحة 39)

ويرى " شبشوب أحمد " أن ثمّة أربعة مصادر للخطأ هي (زرواق، 2003، صفحة 40) :

_ مصدر نمائي : قد يخطئ التلميذ لأننا نطالبه بمجهود يتعدى قدراته .

_ مصدر ابستيمولوجي : وهذا نظرا لصعوبة المفهوم في حد ذاته .

_ مصدر تعليمي : ويعود إلى طريقة تعليم المدرسين التي تضع التلميذ في طريق الخطأ .

_ مصدر تعاقدي : ويعود إلى عدم التصريح بما ينتظره المدرس من التلميذ وقد يخطأ هذا الأخير.

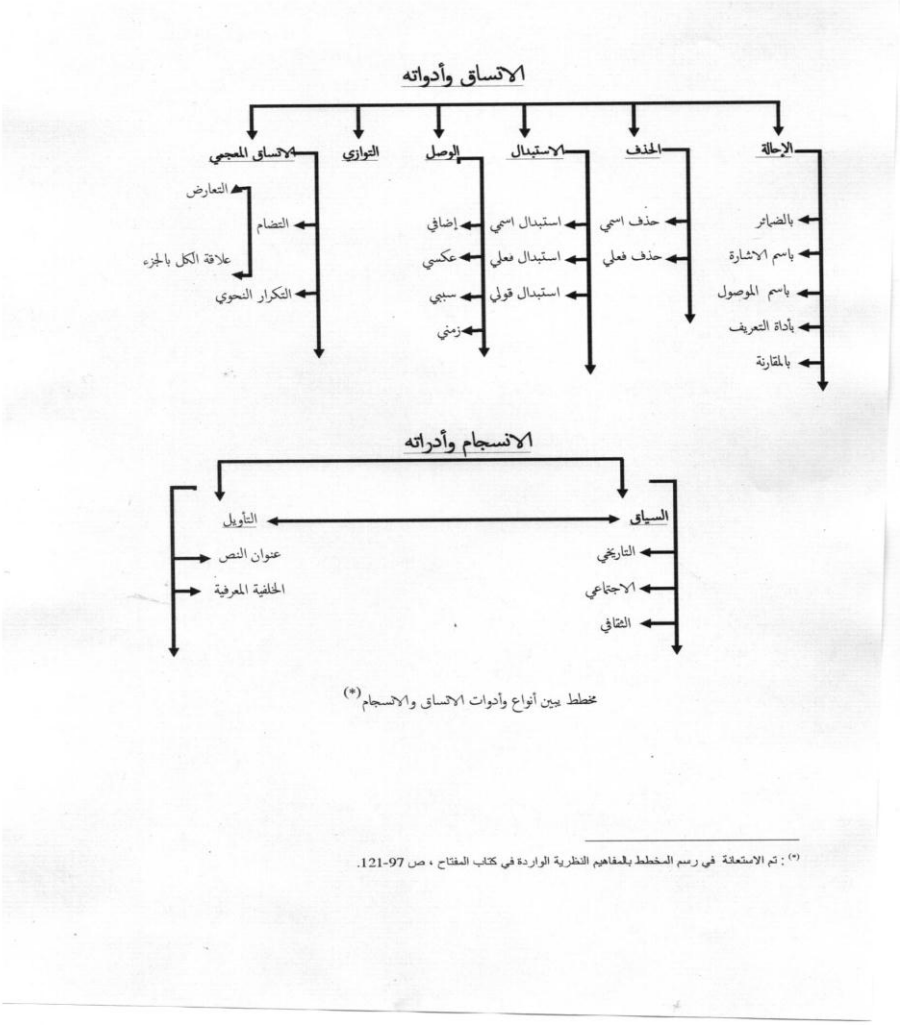
وقد تم اعتماد بيداغوجيا المحاولة والخطأ من قبل صاحب كتاب (المفتاح) لما لها من أثار إيجابية حيث تعمل على خلق جوّ من المتعة والمرح أثناء التعلّم ، كما أنها تسهم في ترسيخ المعلومة ، لأنها نتاج محاولة خاطئة تم التعامل معها بطريقة ذكية وناجحة ، ويبقى النجاح في تصوري سلسلة من الإخفاقات والفشل يحتاج فقط إلى إرادة صلبة وتوجيه سليم .

إن بناء وضعية تعليمية وفق(بيداغوجيا المحاولة والخطأ) تحتاج من المدرس استحضار معطيات خاصة بالمادة وأخرى تتعلّق بالتجربة وما تشتمل عليه من مهارات وخبرات وأساليب تمكنه من إضفاء شيء من المتعة والحيوية على الدرس المراد تعليمه ، وبما أننا نتحدث عن تعليمية اللغة العربية وآدابها فلنتوقف عند نشاط يعتبره بعض المعلمين والمتعلّمين نشاطا معقدا وغامضا وجافا ، وهو نشاط القواعد النحوية ، وتحديدا عند درس(معاني حروف الجرّ) كما يقترح صاحب كتاب (المفتاح) ولنهمد للوضعية التعليمية القائمة على استراتيجية المحاولة والخطأ بالشكل التالي : " قال شابٌ لصاحبه : مرّت علي سيارة رائعة ما رأيت مثلها ، فقال الصاحب : أمتأكد أنها مرّت عليك ؟! قال: نعم . فيجيبه صاحبه ضاحكا : أما زلت حيا ؟ ! فيضحك منتبها إلى توظيفه الخاطئ لحرف الجرّ (على) الذي يفيد الاستعلاء إذ الصيغة الأنسب والأصح هي ظرف المكان : مرّت أمامي أو بقربي ، ولا حاجة لحرف الجرّ ، وإن أردنا توظيف حرف الجرّ (الباء) نقول: مرّت بي سيارة رائعة ، ومعنى حرف الجرّ هنا ليس الالتصاق كما هو شائع بل معناه الظرف المكاني أمامي أو بقربي ، ومعنى الالتصاق لحرف الجرّ يكون في مثل قولنا : أمسكت بالقلم ، أمسك الشرطي باللص ..." (روابح، 2017، صفحة 156) ويمكن استثمار نص الوضعية ذاتها بالرغم من قصره في استذكار ظواهر لغوية أخرى بغية ترسيخها وتثبتها كالحديث مثلا عن صيغ التعجب ، الحال أو الصفة ، كما يمكن للمدرس الخروج من نشاط القواعد اللغوية إلى نشاط آخر فيتحدّث مثلا عن نمط النص ، وذلك سعيا منه إلى التَّحَقُّق من اكتساب المتعلّم لمعارف سابقة تم تناولها ، وبهذا يكون المعلّم قد طبق إستراتيجيتين هما : إستراتيجية المحاولة والخطأ ، وإستراتيجية ما يسمى بالكفاءة المستعرضة ؛ وهي كفاءة لا تعمل على خلق وضعيات -كما يعتقد البعض- ضمن إطار أنشطة مادة بعينها فحسب، وإنما قد تتعدى إلى أنشطة مواد أخرى ، فبالإمكان مثلا المرور من أنشطة اللغة العربية وآدابها إلى أنشطة مادة الفلسفة أو التاريخ أو الرياضيات أو الفيزياء أو العلوم الطبيعية أو حتى الأنشطة ذات الطابع الترفيهي فدرس (الأعداد) مثلا يسمح بوجود مسارات مؤدية إلى نشاط علم الحساب ، ودرس تحليل النص الأدبي يفتح مسارا يؤدي إلى نشاط تحليل النص الفلسفي أو التاريخي .. .وهو ما يسمح للمدرس من بناء

وضعيات تعليمية نشطة نابعة من نظرة موحدة للعلوم (وحدة العلوم) وهي النظرة ذاتها التي شكلت المنطلقات الابستمولوجية عند علمائنا القدماء فأبدعوا كتبا ومصنفات لا تزال محط إعجاب الغربيين وهي النظرة ذاتها التي نتمنى أن يتمثلها المدرس أثناء بناء وضعياته التعليمية.

د/ بيداغوجيا الإدماج :

النص " نمط لفعل تواصلي يعتمد على اللغة ، وأهم ما تُعنى به اللسانيات النصية هو التكفل بالسياق وتفاعل عناصر النص بناء على أنّ الصفة التي يتجلى بها النص هي الترابط والتماسك والانسجام ، وإذا كان الاتساق شرطا أساسيا في النص ، فهذا يعني أن العناصر اللّسانية تكوّن مركباته ، لأنّ الاتساق ينشأ داخل النص فيكوّن انسجاما دلاليا وتركيبيا ، أما خارجه فيكوّن انسجاما تداوليا تحدّده طبيعة الفهم لدى المتلقي.إنّ الانسجام ليس في داخل النص ولكنه يقرأ عبره ، فهو يستلزم وجود نشاط قارئ." (مانيقو و بدري، 2016، صفحة 77) وقد رصد صاحب المفتاح هذين المفهومين (الاتساق والانسجام) متوقفا عند الدلالة اللغوية والاصطلاحية لكل مفهوم كاشفا عن أدواته وأنواعه موردا أمثلة شارحة وموضحة لكل أداة ونوع ، ولنوجز الجهد النظري الذي قام به المؤلف في المخطط التالي :



مخطط يبين أنواع وأدوات الاتساق والانسجام(*)

(*) : تم الاستعانة في رسم المخطط بالمفاهيم النظرية الواردة في كتاب المفتاح ، ص 97-121.

مخطط يبين أنواع وأدوات الاتساق والانسجام(*)

ولو أنّ المؤلّف وفق في الخروج بنا من دائرة الجانب النظري المشفّع بنماذج نصية مثبتة ضمن الكتب المدرسية إلى دائرة أوسع تسعى إلى تعزيز فكرة (التفكير التشاركي) عبر اقتراح أو بناء وضعيات تعليمية وأخرى إدماجية لكان أتى بنفع كبير وخير عميم أفاد به المعلم ونفع به المتعلّم على حد سواء ولقرّب كتابه أكثر من جوهر التصور الذي بنيت عليه المناهج التربوية ، ونحن لا نزعم أو ندعي بأن كل مضامين الكتاب ليست قائمة وفق منهجية التدريس بالكفاءات ، ولكن ما لمسناه على الأقل في هذا المحور (محور الاتساق والانسجام) هو ميل الكاتب نحو جوانب نظرية مشفّعة بنماذج تطبيقية من دون العمل على إيجاد طرائق وتقنيات تعليمية كفيلة بجعل المتعلم قادرا على بناء المعرفة بنفسه عبر إبداع نصوص كتابية أو شفوية وفق معايير يحدّدها المحور أو الوحدة التعليمية مما يضمن للمعلّم ممارسة نشاط التقويم والتقييم وذلك لملاحظة مدى تحقق الكفاءة المستهدفة من عدمها . وفي تصوري أن محور الاتساق والانسجام يستمد جوهر وجوده ضمن مضامين المقرر من كفاءة مستهدفة تتمثل في : تمكين التلميذ من إبداع نصوص كتابية وأخرى شفوية تتسم بالاتساق والانسجام ، وليس لمجرد الحكم على نصوص بعينها بأنها نصوص متسقة ومنسجمة .

هـ/ تقنيات التعامل مع النصوص الأدبية :

إن التعامل مع النصوص الأدبية يخضع لعديد الإجراءات التي من شأنها ضمان الفهم والتفسير غير المفرط لدلالات النصوص ، وبالتالي بناء المعرفة بشكل سليم بما ينسجم مع استراتيجيات واضعي المناهج التربوية ، وهي استراتيجات- كما سبق وأشرنا - تسعى إلى تلبية متطلبات واحتياجات الفئات المستهدفة بما يجعلها فاعلة ومتفاعلة ضمن إطار محيطها الثقافي والاجتماعي ، وهو ما يتطلب إيجاد تقنيات وآليات تستمد جوهر وجودها من طبيعة ووظيفة النص في حدّ ذاته ، وهي طبيعة لغوية ذات وظيفة تأثيرية تواصلية تسعى إلى تحقيق العديد من الأهداف لعلّ أبرزها الفهم والتفسير والتعليل والمقارنة والنقد والحكم ... وللوصول إلى هذه الغايات لا بد من تقنيات وأدوات إجرائية تسهم في عملية بناء المعرفة (التعلّم) ، ومن بين هذه التقنيات تقنية التلخيص؛ أي "التعبير عن الأفكار الأساسية للموضوع في كلمات قليلة دون إخلال بالمضمون ، أو إبهام في الصيغة . وتتفاوت نسبة طول الملخص إلى الموضوع الأصلي وفقا لمدى تكثيف هذا الموضوع ، فقد يكون الأصل مركّزا موجزا لا تستطيع أن تختصره كثيرا ، وقد يكون حافلا بالتكرار مستفيضا بالأمثلة والشروح يمكن تلخيصه في سطور قليلة وللتلخيص أهمية كبرى في تعليمية النصوص إذ يعمل على (الشنطي، 2001، صفحة 157) :

أولا : تعويد القارئ على الاستيعاب والتركيز وترويض ملكته الذهنية على التقاط العناصر المهمّة للموضوع وبلورة الأفكار الرئيسة للاستفادة منها.

ثانيا : التلخيص تدريب على الكتابة وصياغة المفاهيم واستكشاف الأسلوب الخاص المتميز ، كما أنّ التلخيص استرجاع منظم للمعلومات التي اختزنها القارئ ، واختبار لمقدرته الاستيعابية وتنمية لخبراته الكتابية .

ثالثا: التلخيص ضرورة حياتية لاستثمار الوقت وادخار الطاقة، ووسيلة عملية مهمّة في مجالات التحرير المختلفة ، سواء في الكتابة الرسمية التي تقتضي أقصى قدرة على الاقتضاب والوصول إلى لبّ الموضوع ، أو التحرير الإبداعي الذي يستلزم قدرا من العمق والتركيز."

وقد عدّ صاحب (كتاب المفتاح) تقنية التلخيص مهمة وضرورية في عملية التعامل مع النصوص الأدبية ؛ لأنها تعكس مدى الفهم الصحيح للنص مقترحا خطوات إجرائية تسهل عملية التلخيص وذلك بـ :" تعيين الكلمات المفتاحية وكتابتها بشكل عمودي متسلسل حسب ورودها في النص ، وهكذا تتضح أفكار النص ويسهل تحديدها

واستخراجها ، بعدها نقوم بربط المعاني الجزئية لهذه الأفكار بأدوات وعبارات الربط ، وهو ما يسهل عملية انجاز التلخيص مع التصرف في الأساليب تعديلا وتصويبا وتبديلا على أن يكون حجم الملخص بين ثلث النص الأصلي أو نصفه." (روابح، 2017، الصفحات 43-46) ومع أنّ هذه الطريقة بسيطة وعملية ، إلا أنها تحتاج إلى شرح وإيضاح كالتالي :

فما هي مرة أخرى خطوات التلخيص ؟

أولا: القراءة الاستكشافية للموضوع الأصلي ؛ نعني بها القراءة التي تعمل على تبين الأفكار الرئيسة لذا ينبغي على القارئ تعليم المواضع المهمّة بعلامات .

ثانيا: القراءة الاستيضاحية : وفيها يقوم الكاتب بمراجعة لما قرأ وتسجيل المضامين الأساسية على شكل نقاط في ورقة جانبية .

ثالثا: على القارئ صياغة هذه النقاط في شكل فقرات بأسلوبه الخاص محافظا على التسلسل المنطقي لها في الأصل ، وفق تصميم ذهني أولي يقوم بإعداد صورته قبل الشروع في الكتابة .

وحتى يكون التلخيص مكثفا ومعبرا عن جوهر النص الأصلي لابد من (روابح، 2017، صفحة 158):

أولا : البعد عن التعليل والتحريف في المادة الملخصة بما يشوّه الأصل ، أو يغيّر المعنى ، أو يحمّله ما لا يحتمل من استنتاجات وتأويلات.

ثانيا : القدرة على التمييز بين الرئيسي والثانوي ؛ حيث ينبغي أن يكون وضع الأفكار وفقا لمراتب ثلاث : الأهم ، فالمهم ، فالأقل أهمية.

ثالثا : يجب التَّخَلُّص من الاستطرادات والهوامش والأمثلة المتعدّدة ؛ ولا يعني هذا حذف جميع الأمثلة لأنّ بعضها لا يمكن فهم النص من دونها ، وكذلك الهوامش يمكن اختصارها وإدماجها في النص الملخص .

رابعا : لا يعني التلخيص تجاهل الإشارة إلى المراجع والأصول التي استعان بها النص الأصلي وأثبتها في متن النص ، ولكن ذلك في حدود الضرورة القصوى. "

أما التقنية الثانية فهي تقنية الكشف عن أنماط النصوص الأدبية ، ويتم تعليم هذه التقنية في هذه المرحلة العمرية " تمهيدا للتعامل مع أجناس أدبية أكثر تركيبا وعمقا وتعقيدا (الرواية ، القصة ، المسرحية الحكاية ، المقامة)" (وزارة التربية الوطنية إعداد سعيدي دراجي، صفحة 13) وقد أفاض المؤلف في "شرح أنماط وتبيان المؤشرات الخاصة بكل نمط (الوصفي ، التفسيري ، السردي ، الحواري ، الأمري الحجاجي ، الإخباري) ، مقترحا العديد من الإجراءات العملية كطريقة : **الإلغاء ومحاصرة النمط** بحيث يتم قراءة النص وإلغاء الأنماط التي تكون بعيدة عن النمط السائد في النص ، ليبقى المجال محصورا في نمط أو نمطين أو ثلاث ، وهو ما يستدعي التحقق عن طريق المؤشرات اللغوية الغالبة على النص ، أما الطريقة الثانية فيقترح المؤلف **تحديد معالم ثلاث : أ_ نقطة الانطلاق ب- الهدف ج- النمط** ، ويقصد بنقطة الانطلاق مناسبة أو دوافع كتابة النص أما الهدف فهو تحديد غايات الكتابة بدقّة وهو ما يسهل عملية المرور إلى التعرف على نمط النص وقد أورد عديد الأمثلة الموضحة والشارحة لهذه الطريقة معتبرا إياها طريقة ناجحة في الحدّ من ظاهرة تداخل الأنماط وتشابه المؤشرات ، مقترحا في آخر هذا المحور نماذج للتدريب الشامل." (روابح، 2017، الصفحات 66-96)

خاتمة :

بالرغم من وجاهة وقيمة المعارف العلمية التي تضمنها كتاب " المفتاح" ، إلاّ أن هذا لم يمنعنا من تسجيل بعض الملاحظات والهفوات المنهجية والمعرفية التي طبعت هذا المشروع ، والذي نعتقد بأنّه مايزال يحتاج منّا ، ومن

المهتمين بمجال تعليمية اللغة العربية وآدابها على وجه الخصوص إلى وقفات متأنية لإثرائه وتوسيع دائرة اشتغاله بما يضمن نقل تجربة المعرفة بشكل يتواءم مع الظرفية الزمنية التي تمر بها اللّغة العربية ، ولنوجز هذه الهفوات المنهجية والمعرفية التي وقع فيها هذا المشروع في النقاط التالية :

_ تم بناء المشروع على منهجية علمية بنيوية ، وهو ما سعى المؤلف إلى إغفاله بطريقة واعية ، أو غير واعية مما عزّز بروز فكرة التجربة باعتبارها تراكما للمعارف فقط .

_ طرائق وتقنيات التدريس ليست طرائق جديدة ومبتكرة كما أشار إلى ذلك المؤلف ؛ كونها تستند في جوهرها إلى منجزات الفكر البنيوي الذي بنيت عليه المناهج التربوية ، وإلى بعض تقنيات وأساليب التنمية البشرية.

_ يشير مؤلف كتاب "المفتاح" إلى أنّ مجال اشتغاله هو مجال تعليمية اللّغة العربية وآدابها، وبالرّغم من فتحه لهذا المسار ؛ إلاّ أن عملية البحث فيه ظلّت في حدود ما توفره الكتب المدرسية والوثائق التعليمية والتربوية من معلومات ، وعلى الرغم من استعانة المؤلف - أثناء بسطه وشرحه وتحليله لبعض المعارف العلمية- ببعض التقنيات والطرائق والمعلومات التي توفرها كتب متخصصة في تعليمية اللغة العربية وآدابها ، وفي التنمية البشرية ؛ إلاّ أن هذه المعارف ظلّت تُشكلّ بالنسبة إليه تراكما للتجربة فقط وربّما هذا ما يفسّر عدم استعانته أثناء التوثيق العلمي بمراجع متخصّصة في هذين المجالين.

. قائمة المراجع:

اللجنة الوطنية للمناهج. (مارس 2006). *منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية)*. الجزائر: المطبوعات التعليمية والوثائق التربوية.

جان بياجيه. (1985). *البنيوية*. بيروت، لبنان : منشورات عويدات.

دومنيك مانيقو، و ترجمة منى بدري. (2016). القراءة بوصفها تلفظ. *مجلة معالم مجلة نصف سنوية تعنى بترجمة مستجدات الفكر العالمي ، 07*.

سعيد بنكراد. (2019).

سعيد بنكراد. (03 ماي , 2020). *محاضرات حول السيمياء والتأويل* . تم الاسترداد من https://youtu.be/O_tjIAQEnkQ : O_tjIAQEnkQ/https://youtu.be

شعد الله محمد سالم. (2008). *ماوراء النص دراسات في النقد المعرفي المعاصر*. العراق ، العراق: عالم الكتب الحديث .

شمسية خلوي. (19 أفريل , 2017). تدريس اللغة العربية في المؤسسات التعليمية بتوظيف أساليب التنمية البشرية. *إزدهار اللغة العربية الآليات والتحديات* ، 464.

عبد الله الغذامي. (2006). *المرأة واللغة* (الإصدار ط3). الدار البيضاء، المغرب : المركز الثقافي العربي.

عبد الله الغذامي. (2005). *النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية* (الإصدار ط3). الدار البيضاء، المغرب : المركز الثقافي العربي.

عبد الله الغذامي. (2005). *النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية*. (ط3، المحرر) الدار البيضاء ، المغرب : المركز الثقافي العربي .

عبد المالك مرتاض. (1992). *دراسة سيميائية تفكيكية لقصيدة أين ليلاي ؟ لمحمد العيد*. الجزائر، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

عبد الوهاب روابح. (2017). *المفتاح لتعلّم وتعليم اللغة العربية بنجاح*. الجزائر: دار جيطلي للنشر .

علي أحمد مذكور. *نظريات المناهج التربوية* . دار الفكر العربي .
لخضر زرواق. (2003). *دليل المصطلح التربوي الوظيفي*. الجزائر، الجزائر: دار هومة.
محمد صالح الشنطي. (2001). *فن التحرير العربي ضوابطه وأنماطه*. السعودية، : الأندلس للنشر والتوزيع .
محمد عوينات. (19 أفريل , 2017). مقترحات للنهوض باللغة العربية داخل الجزائر. *إزدهار اللغة العربية الآليات والتحديات* .
وزارة التربية الوطنية إعداد سعيدي دراجي. *دليل الأستاذ اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي(جميع الشعب)*. الجزائر، الجزائر: المطبوعات التعليمية والوثائق التربوية وزارة التربية الوطنية.

ملاحق:

(*) : موقف تعلمي تعليمي : هو ذلك التفاعل الحاصل بين المعلم والمتعلّم وموضوع التّعلم ووسائله وظروفه والموقف التّعلمي أو التّعلم ذاته هو عملية اكساب الوسائل المساعدة على اشباع الحاجات والدوافع وتحقيق أهداف معيّنة ، وغالبا ما يأخذ الموقف التّعلمي صورة حل المشكلات (لخضر زروق ، دليل المصطلح التربوي الوظيفي ، دار هومة الجزائر ،2003،ص81.)

(*) شعرية : مصطلح نقدي شائع الاستعمال في المناهج النقدية النصانية النسقية ، وهي تلك المناهج التي تُعنى بدراسة الجوانب الداخلية اللغوية دون النظر إلى السياقات الخارجية معتبرة النص الأدبي يتكون من أربع مستويات (الصوتي ، المعجمي ، التركيبي ، الدلالي) ، وقد سعت هذه المناهج في مراحلها الجنينية إلى اعتبار الأدب علم شأنه في ذلك شأن بقية العلوم ، داعية إلى ضرورة تخليص الأدب من العلوم التي بسطت نفوذها وسطوتها علية مثل علم النفس والأجتماع ..(ناظم حسن ،1994 ، مفاهيم الشعرية دراسة مقارنة في الأصول والمنهج ، لبنان ، المركز الثقافي العربي بيروت،دط.)

(*) : التداولية : يعرّفها ديكرو Ducrot بأنها : " تأثير المقام على المعنى ، فالتداولية تُعنى بدراسة معنى الملفوظ المربوط بالمقام الذي قيل فيه ، ولا تعُنى بدراسة التركيب اللساني الذي استعمل فيه.(سي كبير أحمد التيجاني ، جوان 2011 ، التداولية بين المصطلح وفلسفة المفهوم ، مقاربة تداولية للمثل الشعبي ، الجزائر ، مجلة مقاليد ، مجلة علمية محكمة جامعة قاصدي مرباح ورقلة عدد01 ، ، ص70.)

(*) : مقاربة نصية : تعدّ من منظور بيداغوجي مقاربة تُعنى بدارسة بنية النص ونظامه ، حيث يتوجّه الاهتمام في هذه المقاربة إلى النص بدل الجملة ، وذلك بعد ملاحظة نقائص وعيوب على المستوى الشفهي والكتابي للمتعلّم في إطار التعامل التقليدي مع النص ، أين كان الاهتمام منصبا على الجملة ، وكان البعد النصي مهملا ، وقد نتج عن ذلك أن المتعلّم صار بإمكانه تكوين جمل سليمة غير أنّه في المقابل لا يستطيع إنتاج نص طويل –نسبيا – منسجم سواء على المستوى الشفهي أم الكتابي .(بشير إبرير ،2009 ، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، الجزائر ، عالم الكتب الحديث ، ط1 ، ، ص 19.)

(*) : إن التخطيط للتعليم حسب (روبرت جانييه Robert Gagne) " ينبغي أن يهتم بتحديد وترتيب المتطلبات القبلية اللازمة لتعلّم كل موضوع داخل المادة الدراسية ، وأيضا تلك التي تلزم لتعلّم المادة الدراسية ككل وهو ما يستدعي ترتيبا هرميا يتألف من مستويات تبدأ بأكثرها تركيبا في قمّة الهرم وتنتهي في قاعدة الهرم بأبسطها ويتضمن كل مستوى مهاما لها نفس الدرجة من التركيب ، وتعتبر مهام كل مستوى مكتسبات قبلية لتعلّم المستوى الأكثر تركيبا ."

(مصطفى الزيات فتحي ،2004 ، سيكولوجية التعلّم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي ، مصر ، دار النشر للجامعات ، القاهرة ،ط2، ، ص303.)

(*) : تم الاستعانة في رسم المخطط بالمفاهيم النظرية الواردة في كتاب المفتاح ، ص 97-121.