مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب
Issn:2570-0058/E-issn:1969-2676
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/485

المجلد:07 العدد 01 جانفي (2023) ص 296- 308

المقاربة النّصية ودورها في تعليم العربية لأبنائها، النّص القرآني- أنموذجا-

L'approche textuelle et son role dans l'enseignement de l'arabe à ses enfants, le texte coranique comme modèle

د، نسيمة نابي *

جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي-الجزائر.

nabi.nacima@univ-oeb.dz

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2022/03/13
تاريخ القبول:
21 / 12 /2022

الكلمات المفتاحية:
- ✓ المقاربة النّصية.
- ✓ النّص القرآني.
- ✓ الوظيفية.

ملخص:

إنّ دراسة النّص في ضوء المقاربة النّصية يستلزم الانطلاق من النصوص النموذجية المقترحة على المتعلم في نشاط القراءة، والّتي لا يخلو طور تعليمي منه، لا ريب أنّ القراءة مفتاح العلوم، إذ تزوّد المتعلّم بالمادة اللّغوية، وبآليات و أدوات اكتساب المعرفة بكلّ أصنافها، ولا يكون ذلك إلاّ من خلال ممارسة الفعل التّعلمي على النّصوص الأدبية والفنية والعلمية لهذا ارتأينا فكرة استثمار النّص القرآني في تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بها باعتبار اكتساب اللّغة وتمكّن الطفل المتعلّم من استعمالها وإتقان مهاراتها أمر على درجة كبيرة من الأهميّة وهذا يدفعنا للتّساؤل : عن أثر ودور النّص القرآني في تعليم اللّغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات التّي تقوم على المقاربة النّصية لابن اللغة ؟ وإلى أيّ مدى يمكن أن يسهم النّص القرآني في تحسين تعليم اللغة العربية؟

وما هي جملة الأسس المنهجية المعتمدة في النّصوص القرآنية؟ هل فيها تتطابق والمعتمدة في المقاربة النّصية الحديثة في مجال تعليم اللّغات وتعلّمها؟ إذا كان الأمر كذلك فكيف يمكن استثمار واستغلال النّص القرآني في تعليم اللّغة العربية وتعلمها؟ هذا فضلا عن الدور التّهذيبي الّذي يقدمه النّص الديني وبالتالي تحقيق الأهداف الثقافية والاجتماعية؟

Article info

Received
13/03/2022

Résumé :

l'approche textuelle et son rôle dans l'enseignement de l'arabe à ses enfants, le texte coranique comme modèle

* المؤلف المرسل

L'approche textuelle nécessite de travailler à partir des textes modèles proposés à l'apprenant dans l'activité de lecture qui est omniprésente dans l'acte pédagogique, Sans doute la lecture est la clé de la science, car elle fournit à l'apprenant le matériel linguistique, les mécanismes et les outils pour acquérir des connaissances de toutes ses variétés, et ce uniquement par la pratique de l'acte d'apprentissage sur les textes littéraires, artistiques et scientifiques. C'est pourquoi nous avons eu l'idée d'investir le texte coraniquedans l'enseignement de la langue arabe à ses locuteurs car l'acquisition de la langue et la maitrise de celle-ci par les jeunes apprentis est d'une grande importance. ce qui nous amène à nous interroger :Sur l'impact et le rôle du texte coranique dans l'enseignement de la langue arabe à la lumière de l'approche par compétences qui se base sur l'approche textuelle du fils de la langue ? Dans quelle mesure le texte coranique peut-il contribuer à l'amélioration de l'enseignement de la langue arabe ?

Quels sont les fondements méthodologiques adoptés dans les textes coraniques ? Est-il compatible avec l'approche textuelle moderne dans le domaine de l'Enseignement et de l'apprentissage des langues ? Si, alors, comment le Texte coranique pourrait-il être investi et exploité dans l'enseignement et l'apprentissage de l'arabe En plus du rôle éducatif du texte religieux et donc de la réalisation d'objectifs culturels et sociaux ?

Accepted
21/12/2022

Mots clés:
- ✓ *l'approche textuelle.*
- ✓ *Texte coranique.*
- ✓ *Fonctionnalisme.*

مقدمة:

إنّ تعليميّة اللّغة محور رئيس وجب الاهتمام به، لأنّه يخدم المتعلّم بشكل يوصله لحدّ الإنتاج والإبداع، وإنّ الكثير من البيداغوجيّات المتبنّاة اليوم، تعمل على الارتقاء بلغة ومستوى المتعلّم.

إنّ التّعلم أو ما يصطلح عليه بالعملية التّعلمية التّعليمية ،أمر مهم و ذو أهمية قصوى في حياة الإنسان، خاصة في فترة الطّفولة، ويعود ذلك للتّركيبة البيولوجية الفريدة للإنسان، التّي تميّزه عن باقي المخلوقات، ممّا يجعل الفرد يتأقلم مع المجتمع ومحيطه، فيواجه صعوبات الحياة ومقتضياتها، ويتسنّى له ذلك بوجود وسيط بين الفرد و العالم الخارجي وهو اللّغة باعتبارها " وسيلة للاتصال بين أفراد الجماعة، تؤلف بينهم على صعيد واحد"(ليونز، 2009، صفحة 20)وهو ما يؤدّي الوظيفة التّواصلية التعبيرية، وأنها غير محصورة في الفرد، وإنّما تتعدى إلى الجماعة ؛أي اجتماعية فتجسد بذلك كل ما يتعلّق بالعنصر البشري.

كما تعرض لها علماء النفس والاجتماع، في إطار علم النّفس اللّغوي أو علم نفس اللّغة، الّذي يعنى بدراسة" طبيعة اللّغة من حيث عمليات الاكتساب والفهم والإنتاج اللّغوي، بالإضافة إلى العوامل النّفسية المؤثرة في هذه العمليات"(النصير & الزغلول الصفحة220) ، حيث يركز على جانب استقبال اللّغة وكل العمليات العصبية، المشاركة في تقبل وإدراك اللّغة، وما يمكن للمستمع إنتاجه من لغة جديدة(نصوص جديدة)، بحكم أن الإنسان يتعامل في المجتمع بنصوص، دون نسيان الانفعال الّذي يصدر منه وهو يمارس هذه العمليات.

1. الاكتساب اللّغوي:

تعتبر مرحلة الطفولة أحسن فترة للطّفل للتّعلّم و اكتساب اللّغة، وهي المرحلة الّتي ركّز عليها جلّ العلماء،باعتبارها مرحلة حسّاسة؛ بحيث يتمّ فيها إتقان اللّغة الأولى؛ أي اللّغة الأم وتكوين الهوية الشّخصية باعتبار التّعلم " بناء معلومات خاصة بالفرد، ومتعلقة بمعارف مرتبطة بثقافة معيّنة؛ أي إعداد التّصورات الذّهنية وتحويلها وتثبيتها، بعبارة أخرى

هيكلة النّظام المعرفي في الدّماغ حسب المعطى لها"(براون، 1994، صفحة 23) ؛أي عملية اكتساب معرفة ومهارات وردود أفعال تجاه مواقف و كلّها تؤدي إلى تغيّر في آداء الإنسان بمعنى هو " كلّ ما يكتسبه الفرد وهو حاصل التّعليم والتّدريس و التّدريب، ممّا يحدث تعديلا في سلوك المتعلّم، لذا يعرف بأنّه تعديل السلوك الّذي تنشده التّربية"(عطية، 2006، صفحة 56) فهو نتيجة لممارسة معزّزة.

يمكننا القول إن التّعلم هو الاكتساب أو الحصول على شيء، وهو الاحتفاظ بمعلومات أو بمهارة ما، من خلال جهود مكررة يبذلها الفرد، يعتمدها في حلّ المشاكل لما تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة لمواجهة المصاعب الجديدة حيث تتجلّى " الصّورة الواقعية للتّعلّم في تذليل العوائق والصّعوبات وحل المشاكل، الّتي تعترض سبيل المتعلّم...ويحدث التّعلم حينما تعجز الطرائق التّعليمية القديمة في التّغلب على المشاكل الجديدة ،و مواجهة الظروف الطّارئة"(حساني، 2000، صفحة 47)، بمعنى أنّ التعلّم مرتبط بتعديل وتغيير سلوك الإنسان الناتج عن مواجهته لمواقف جديدة.

إن التّعلم سلوك يؤدي إلى نمو الفرد وبنائه وجعل خبرته مغايرة لما كانت عليه أوّلا " وهو حث المتعلم و إلهامه ليعمل وحده، وليجرّب بنفسه حتّى يحصل على فوائد معيّنة، وينمو نموّا محسوسا بدنيا وأخلاقيا"(عبد العزيز و عبد المجيد، صفحة 169)، رغم اعتبار الأسرة أوّل مؤسسة اجتماعية تتكفّل بإعداد الطّفل، للدّخول في الحياة الاجتماعية، ليكون عنصرا صالحا وفعّالا؛ حيث تهتم بتربيته تربية صالحة وسليمة ومتوازنة، من جميع الجوانب الفكرية والعاطفية والسّلوكية، و ذلك باعتبار التربية وسيلة لبناء الفرد والمجتمع، وهذا يمنحه مطلق الحريات والحقوق في التّربية المتزنة، وفي الحياة الكريمة.

تأتي بعدها مختلف المؤسسات التّربوية الأخرى، و تخدم مصالح الطفل وتحقق سعادته؛ أي بعدها يأتي دور المدرسة، وهذا يجعلنا نتساءل عن طبيعة فكر ولغة المتعلّم في المدرسة، هل هي لغة متعلمة مكتسبة، أو موهبة، أو مجموع ما يتعلّمه الطّفل قبل ولوجه المدرسة، وهنا ضروري أو حري بنا لفت الانتباه إلى أنّ اللّغة يتم تحصيلها بعدّة طرق بحيث" أثبتت الأبحاث والدّراسات أنّ تعلّم الطفل اللّغة بشكل سليم منذ نعومة أظافره، يكسبه مهارات لغوية عالية، كما أثبتت الدّراسات أنّ إتقان الطفل للّغة، يعتبر من بين العوامل الأساسية الّتي تساعده على تحصيل العلوم الأخرى"(الدنان، 2005، صفحة 1)؛ بمعنى أنّ قبل دخوله المدرسة تعتبر هذه الطريقة الفطرية، الّتي يكتشف الطّفل من خلالها القواعد اللّغوية ويطبقها دون أن يعي بها، أمّا بعد دخوله المدرسة فتعتبر الطريقة الواعية، الّتي لا بدّ فيها من كشف القاعدة للمتعلّم وتدريبه على ممارستها تدريبا مقصودا ضمن خطّة منهجية، أي يتلقى الأطفال لغتهم الأولى أو اللّغة الأم، و بعدها يتلقى هؤلاء مبادئ اللغة العربية في المدارس، ممّا يستوجب علينا تكييف البرامج التّعليمية اللّغوية مع وضع أولويات منهجية، من أجل الحصول على النتائج المرجوة من تعليم اللّغة العربية، والّتي ستكون تحديّا حقيقيا أمام التّعدد اللّغوي المفروض.

وبهذا يمكننا القول: إنّ غاية التّعليم تتمثّل في تجهيز الأفراد والعمل على تنمية مختلف قدراتهم العقلية والبدنية لحل المشاكل الّتي قد تصادفهم في إطار تحديّات الحياة؛ أي إنّ التعليم أوسع من أن يرتبط بالنّشاطات البيداغوجية داخل الأقسام، بل يتعدّاها ليرتبط بكلّ النّشاطات الحياتية، بمعنى أنّ الفرد يخضع للتّدريب والتهيئة منذ اللّحظات الأولى من حياته.

إذن التّعليم لا يكون في المؤسسات التّربوية فحسب، بل نجده حاضرا في الأسرة والمجتمع أيضا، وهذا يعني أنّ التّعليم مهمة مجتمعية، تسند إلى الدّولة الّتي تسعى إلى ترقية الأفراد، بوضع استراتيجية تعليمية، تهدف إلى تسطير الغايات المرجوّة في تعليم اللّغة العربية، ولهذا تبنّت مؤخّرا مؤسّسات التّربية أو التّعليم في الجزائر المقاربة النّصية ،وفق الاتّجاه الوظيفي، مستهدفة بذلك تدريب المتعلم على حسن التفكير وتجويد العبارة، خاصّة وأنّ دراسة النّص في ضوء المقاربة النّصية، يستلزم الانطلاق من النصوص النموذجية المقترحة على المتعلم في نشاط القراءة، والّتي لا يخلو طور تعليمي منه حيث إنّها

تزوده بالأنماط اللّغوية الراقية، من خلال أسلوبها وبلاغتها، ومن ثمّ يقوم بمحاكاتها أوّلا، وبعد ذلك ينسج تدريجيا على منوالها.

2. المقاربة النّصية:

لقد تمّ اعتماد (المقاربة النصية) في كتب اللّغة العربية، في مختلف الأطوار التعليمية، كمقاربة لغوية بيداغوجية تأسست على معطيات مستمدة من علم النّفس وعلم التّربية وعلم الاجتماع واللّسانيات، تربط دراسة اللّغة بالنّصوص، الّتي تمتاز بكل خصائص الاتساق والانسجام، وتسعى إلى تنمية الكفاءات الداخلية والخارجية للمتعلم بدلاً من التّركيز على الأهداف التربوية فقط، ليصبح هذا المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية في التّدريس بالمقاربة النصية.

إنّ التطوّر الّذي عرفته المناهج اللّسانية، واكبه تطوّر في مجال تعليم اللّغات؛ حيث شهد هذا المجال مع المنهج التّداولي تطوّرا كبيرا، بحيث توجّه الاهتمام إلى تبني مقاربات، تجاوزت تدريس اللّغة كنظام، لتطرح في مقابل ذلك مقاربات جديدة، تولي اهتماما للتّواصل اللّغوي المرتبط بالسّياق اللّغوي الاستعمالي.

ويعود ذلك إلى ظهور كلّ من تيّار التّداولية، وتحليل الخطاب، ولسانيات النّص في الميدان اللّغوي، ومعطيات النّظرية البنائية لـ(جان بياجيJean Piaget)، ومعطيات النّظرية التّفاعلية الاجتماعية لـ(برينرفيقوتسكيBruner Vigotsky) في ميدان علم النّفس وعلم النّفس اللّغوي، الّتي وجّهت الاهتمام اليوم إلى تعليم الطّفل مجموعة الأفعال الكلامية، وهي مجموعة معاني الكلام كالاستفهام والتّعجب، والنّهي، والنّفي، والإخبار وما إلى ذلك، وكلّ الكلام لا يخرج عن هذه المعاني، وقواعد استعمالها الاجتماعية، لتمكينه من التّواصل اللّغوي الطبيعي بحسب المقامات اليومية، الّتي يجد فيها نفسه، بدل الانطلاق في تدريس اللّغة من اكتساب رصيد معجمي؛ أي اكتساب قائمة من الكلمات، أو اكتساب مجموعة من التراكيب..

لقد أقرّ علماء النّفس اللّغوي أمثال (هاليديMack Halliday)، الّذي بيّن أنّ أصغر وحدة كلامية يكتسبها الطفل عند تفاعله مع محيطه، هي النّص أو الخطاب بمفهومه الواسع، وليست الكلمة أو الجملة كما عوّدتنا عليه النّظريات اللّسانية البنوية والأنحاء..."(الوصيف، غطاس، و آخرون، 2003، صفحة 5)، إذ تتميّز تلك المقاربة بجعلها المتعلّم محور العملية التّعليمية، ممّا استوجب تغيير الممارسات التّعليمية السائدة سابقا، رغم أنّها اتّسمت بالعلمية والموضوعية، الّتي تحلّل وفقها، وهي الفكرة الّتي جاء بها دي سوسير، واستغلها علماء اللّغة وطوّروها، تأسيسا على ميدان علم النّفس العام بدءا بالسّلوكيين وصولا عند بياجيه ونظريته البنائية في تحليل الظاهرة اللغوية أوّلا، ثم تعليمها لاحقا، إذ" لابد لفهم هذا التّحول العميق، من إدراك التغير الذي طرأ على نظريات التعلم.

لقد جاءت البنائية في تعليمية اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، لتكشف لنا أن التلميذ لا يتعلم المعارف، إلا إذا أعاد بناءها بنفسه، في التفاعل مع رفاقه ومعلميه، وتبين أن المعرفة ليست بضاعة جاهزة، تلقن وتمرر من مرسل هو المعلم إلى متلق هو التلميذ، استنادا إلى التكرار، والتدريب، والترويض، كما في النظرية السلوكية"(طعمة و آخرون، 2006، صفحة 17).

3. تعليمية اللّغة العربية والنّص القرآني:

إنّ تعليم اللّغة العربية سواء تعلّق الأمر بالنّاطقين بها أم النّاطقين بغيرها، يؤدى بمعلم هذه اللغة من منظور منهجي، إلى مراعاة مبادئ تدعو إليها اللّسانيات العامة، على أن يكون له علم بالقواعد الّتي أقرتها الدّراسات اللّسانية؛ حيث إنّ جميع قواعد اللّغة ، إنّما الهدف منها التواصل، وهذا ما أقرّ به ميشال زكريا في قوله" القواعد بمثابة الأداة التي تبيح للإنسان أن يتكلم اللّغة، والّتي تحدد شروط التّواصل والتّفاهم وضوابطهما بين أبناء اللّغة الواحدة"(زكرياء، 1985، صفحة 65)، يعزز هذا القول ابن خلدون قائلا: " وهي في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم"(ابن خلدون، د ت، صفحة 546) .

لا نهدف طبعا إلى البحث العميق بالنّظريات اللّسانية، بقدر ما هو استثمارها كوسيلة لبلوغ الأهداف البيداغوجية لاكتساب مهارات تعليم اللّغة. إنّ المهارة باعتبارها الاستطاعة و القدرة على القيام بأمر ما على أكمل وجه؛ أي بكفاءة عالية وإتقان وسرعة تامة، مرتبطة بهدف يسعى الفرد أو الشّخص لتحقيقها، وهي في مجال التّعليم " نتيجة لعمليتي التّعليم والتّعلم، وهي السّهولة والدّقة في إجراء عمل من الأعمال"(أحمد زكي، 1971، صفحة 79) .

أمّا المهارة اللّغوية فهي " مجموعة من المهارات والأداء، إمّا أن يكون صوتيا أو غير صوتي، **فالأداء الصّوتي** يشتمل على القراءة والتّعبير الشّفوي و إلقاء النّصوص النثرية والشعرية، أمّا **غير الصّوتي** فيشتمل على الاستماع والكتابة والتّذوّق الجمالي الخطّي"(طعيمة، 2004، صفحة 14)، فالمهارات اللّغوية هي القدرة اللّازمة على استخدام لغة ما وهي: (الاستماع، والقراءة، والتحدث، والكتابة) بمهارة، أي: (ببراعة وبحذق)، وتنبّهُ الطالب إلى كيفية القراءة الصحيحة والتحدث السليم والتفكير، والموازنة، فالمهارات اللغوية تمثل جسرا يربط المعرفة بالسلوك ،وإهمالها في الدراسة يؤدي إلى ضعف عام في فهم مجالات المعرفة واستيعابها عند المتعلمين.

إنّ الإطار النّظري والتّطبيقي لتعليمية اللّغة العربية، يفرض التّركيز على تعليم المهارات الأساسية المتمثلة في :

أ. **مهارة الاستماع:**

وهي أوّل ما يتشكل عند الطّفل الصغير، وتبدأ في التطور عبر مراحله التعليمية، وتعني استقبال الصّوت ووصوله إلى أذن المتلقي بقصد أو بدون قصد، والاستماع والإنصات متقاربان، لكن الإنصات استماع مستمر بدرجة تركيز أكثر.

والاستماع قد يتخلله انقطاع، يسير بسبب السرحان أو النظر العابر ، وقد اهتمّ ابن خلدون بحاسة السّمع اهتماما كبيرا، لإدراكه أهميتها الكبيرة في تكوين الملكة اللّسانية؛ حيث يقول:" السّمع أبو الملكات اللّسانية"(ابن خلدون، د ت، صفحة 506)، مبيّنا أنّ التكرار مهم في هذه العملية، كونه يهدف إلى ترسيخ ما تمّ الاستماع إليه في الذّهن (خفضه)، وهو ما يساعد على تنمية مهارة الاستماع لدى المتعلّم، وهي (أولى ممارسة بعد القراءة الصامتة، أو بعد الاستماع لتفرغ الذهن والتخفيف من أعباء النطق).

ب- مهارة التّحدث:

تسمى أيضا بالمحادثة، التعبير الشفهي، وهو ما يعرف بالمهارة الإنتاجية، أو المهارة النشطة، حيث يتطلب منّا ذلك استخدام اللّسان والحنجرة (المنطقة الصوتية (Vocal Access) ، وأدمغتنا، لإنتاج اللغة بشكل صحيح من خلال الصّوت، وعبر هذه المهارة "تتم ترجمة الصّورة الذّهنية الموجودة في ذهن المتعلّم، نتيجة تفاعله ودفعه إلى الكلّ، فيصبح قادرا على إنتاج الأفكار وتقديمها في قوالب لفظية وسياقات تعبيرية"(الدّيلمي، 2008، صفحة 132)، فتمنحه قدرة على الإفصاح عما يختبئ في داخله فقد تتمثل في " المشاعر الإنسانية، والمواقف الاجتماعية، و السّياسية، والاقتصادية والثّقافية، بطريقة وظيفية أو إبداعية، مع سلامة النّطق و حسن الإلقاء"(مدكور، 2008، صفحة 151)، فهذه المهارة على أهمية كبيرة باعتبارها وسيلة من وسائل الاتصال بين البشر، ليحصل التّفاعل فيما بينهم.

ج.مهارة القراءة:

تترجم المهارتين السّابقتين وتعتمد عليهما، تعتبر القراءة المهارة اللّغوية الثّالثة، والتي قد نكتسبها في لغتنا الأم، وكما هو الحال مع الاستماع ، فهي تعد مهارة استقبال حسية أو سلبية، حيث تتطلب منا استخدام أعيننا وأدمغتنا لفهم ما يكافئ المكتوب للّغة المحكية، وهي واحدة من اثنتين من المهارات اللغوية المصطنعة (المفتعلة)، حيث لا تحتوي جميع اللغات المنطوقة الطبيعية على نظام كتابة .

كما تعتبر" عملية عقلية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرّموز والرّسوم، يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني والاستنتاج والنّقد والحكم والتّذوق وحلّ المشكلات"(شحاتة، 2002، صفحة 105) فهي عملية ذهنية تأملية" تنمو كتنظيم

مركّب من أنماط التّفكير والتّحليل والتّعليل وحلّ المشكلات والتّقويم، وينبغي أن تكون نشاطا فكريا، يشتمل على تعرّف الحروف والكلمات والنّطق بها صحيحة، وفهم هذه الرّموز وتحليلها و إدراك ما تعبّر عنه من أفكار"(الدّيلمي، 2008، صفحة 130)، وتقع القراءة على مستويين: السّطحي البسيط، يحصل من خلال التّعرف على الرّموز وكيفية تركيبها، والعميق المركّب يحصل من خلال قراءة ما بين السّطور؛ أي فهم المعنى المراد، وتعتبر هذه الأخيرة القراءة الواعية، تقوم على الإدراك والفهم والتّركيب ،والتحليل، والتّطبيق، والنّقد، والحكم...الخ.

ج. مهارة الكتابة:

تسمى أيضا بالتّعبير الكتابي، حيث يستفيد المتعلم من المعارف السابقة، ويوظف ما اكتسبه من قواعد وقوانين خاصة باللّغة الّتي يعبر بها عن أفكاره، تعتبر الكتابة رابع المهارات اللّغوية التي قد نكتسبها في لغتنا الأم، وكما هي الحال في مهارة التّحدث ، فهي تعد مهارة منتجة أو نشطة ، حيث تتطلب منا استخدام أيدينا وأدمغتنا لإنتاج الرموز المكتوبة الّتي تمثل لغتنا المنطوقة.

وجنبا إلى جنب مع القراءة، تعتبر الكتابة واحدة من اثنتين من المهارات اللغوية المصطنعة، إذ لا تمتلك كل اللّغات المنطوقة الطبيعية نظام الكتابة، فبواسطتها يعبّر الفرد عمّا يجول في خاطره من أفكار ومشاعر وأحاسيس، أي تجارب ومواقف مرّ بها ممّا يجعلنا نستخدم" رموز تكون كلمات أو جملا ذات معنى وظيفي، و على هذا الأساس لا نحكم على الفرد أنّه فد تعلّم الكتابة، إلاّ عندما يكتب كلمات تملى عليه، أو جملا يعبّر بها عن نفسه، ونشاطه واحتياجاته الخاصّة"(حسن، 2000، صفحة 101)، فالرّسم الخاطئ للكلمة يؤدي إلى ضعف مستوى العمل الكتابي و يتعذّر التّعبير عن المقصود.

لقد تمّ الفصل بين هذه المهارات فقط من النّاحية النّظرية، قصد التّعريف بها، ففي الحقيقة ووفق الواقع التّربوي فإنها مترابطة، ولا توجد فواصل زمنية بينها، فالتّحدث نتج بفضل ما تمّ اكتسابه عن طريق السّماع، كما يتعلّم الفرد فعل القراءة عن طريق التّدريبات السّماعية، الّتي يقوم بها المتعلّم، انطلاقا من القراءة النّموذجية المعروضة على المتعلمين، كما يمكن ترجمة ما سمعه وتحدث به، وقرأه، وبهذا الشّكل يحصل التكامل بين المهارات، وهي ضرورية جدا في ا لمراحل التّعليمية الأولى، لا ينبغي أن تغفل عنها أية منظومة تربوية مهما كانت اللّغات المستعملة.

تجدر بنا الإشارة في هذا الصّدد إلى أنّ القرآن الكريم، يدفع المرء إلى إتقان اللّغة العربية، ليُحصّل أقصى استفادة من كتاب الله، فقراءة القرآن الكريم تُقوّم اللّسان، فيُتقن القارئ مخارج الحروف وصفاتها، وقواعد تفسيره وبيان معانيه.

لقد أثبتت الدّراسات اللّغوية الدّور الفعّال للقرآن الكريم في التّوجيه، والتّقويم، والتّصويب، و رفع مستوى المتعلمين باعتباره وسيلة لنقل المعارف والخبرات، إذ الهدف من تعلّم وتعليم اللّغة العربية هو إتقان مهاراتها الأربع: الاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة، والتّمكن من هذه المهارات والارتقاء بها، يستدعي العودة إلى مصدرها ألا و هو القرآن الكريم الّذي يؤثر في دارسه، ويجعله متميّزا بفصاحة لسانه وبلاغته، ناطقا للأصوات من مخارجها الصّحيحة، معبّرا عمّا يجول في الفكر والوجدان.

يعتبر النّص القرآني خطابا حجاجيا إقناعيا، يستحيل فهم دلالاته الصريحة والضمنية، ما لم نفهم المقاصد التي يحملها ؛حيث يقوم هذا الأخير على المقاربة التّواصلية، الّتي تميّز بين القواعد اللّغوية والقواعد التّداولية، الّتي تحكم استعمال اللغة في تفاعلها الاجتماعي والثّقافي، و هو ما ذهب إليه ابن خلدون ـ بما معناه ـ بقوله القرآن أصل التّعليم الّذي ينبني عليه ما يحصل بعده من ملكات، فنتبيّن بذلك الفارق بين دارس القرآن الكريم عن غيره.

4. الطرائق التربوية لتعليم اللّغة العربية:

يكتسي موضوع تعليمية اللّغة أهمية بالغة في عصرنا الراهن، ولاسيما أن المجتمعات المعاصرة منشغلة بالنّهوض بلغتها وترقيتها على عتبة القرن الجديد، وهذا ما جعلها تركز الاهتمام على البرامج، والكتب التعليمية، وطرائق التدريس، والمعلم، والمتعلم، وذلك لمواكبة العصر.

إنّ زمننا هذا أصبح يعرف اهتماماً كبيراً بطرائق التعليم والتعلم، وهذا يعود إلى عوامل شتى حضارية وثقافية، وعلمية، واجتماعية، مما يجعل أمر تحسين طرائق تدريس اللّغة العربية لأهلها، ولغير النّاطقين غاية في الأهمية.

قديما: فيه من يتّهم اللّغويين العرب القدامى، بأنّهم أهملوا الدّور الوظيفي للنّحو، الّذي يهتم بالحركية، فكانت عندهم بهذا المنظور "العلم الّذي يرينا كيف نكتب ونتكلم بصورة صحيحة، وهدفه أن ننظّم الحروف في مقاطع، والمقاطع في كلمات، والكلمات في جمل، متجنبا سوء الاستخدام اللّغوي والعجمة في التعبير"(فتيح، 2006، صفحة 30) وليس هذا بغريب على الدّراسات اللغوية العربية.

رغم أنّ النحويين القدامى ركزوا على العناية باستظهار القواعد والأحكام، بدل أن ينشدوا تحقيق المهارة اللّغوية والعناية بها، إلاّ أنّهم عرفوا دور التطبيقات والتدريبات، وإن لم تكن بالصّورة الّتي نعرفها اليوم "فقد عرفوا الجانب التطبيقي الشّامل، من خلال تحليل نصوص عالية؛ أي إنّهم عرفوا الجانب التّطبيقي في نصوص لغوية غير مصنوعة للتّطبيق، وغير متكلّفة لخدمة قاعدة معينة، من قواعد النّحو"(عبادة، 2009، صفحة 463) فقد قدموا نماذج محدودة كانت تحتاج إلى تطوير وفهم أعمق، لدورها في تكوين واكتساب الحس اللّغوي.

وفي هذا المقام يقوم تدريس اللّغة بالتّركيز على المفردات قبل النّحو، ولكن على الرغم من أنّ العمل يشمل المهارات الأربع: القراءة، الكتابة، التحدث والاستماع من البداية، إلاّ أنّ التّركيز الأكبر ينصب على لغة التّخاطب، لذا تبنى تمارين القراءة والكتابة على التّدريبات والممارسات الشّفوية، التي يؤديها الطلاب في البداية، كما تحظى تمارين النّطق السّليم بالاهتمام منذ بداية البرنامج، ومن ثم يطلب المعلم من الطلاب استعمال اللّغة، وليس الغرض عرض معلوماتهم عن اللّغة.

إن وقوفنا عند بعض المحاولات وإن كانت "تدعي التّطور، إلاّ أنها لا تأتي في نظرنا بأي جديد، فيما يخص تعليم اللّغة، بل إنها لا تظهر أيّ اختلاف جوهري، بالمقارنة مع الاتّجاه التّقليدي"(الراجحي، 2004 ، صفحة 80)، فتمتد مثلا من خلال الدّرس اللّغوي المراحل التالية:

← قراءة المعلم النّص.

← قراءة التلميذ بعده النّص.

← استخراج القاعدة.

← قراءة القاعدة المستخرجة.

← التّطبيق.

يتضح من خلال هذا المخطط أنّ القاعدة المستخرجة من النّص، هي ذاتها القاعدة المنصوص عنها في كتب القواعد التّقليدية، هذا وإن دلّ على شيء إنّما يدلّ على أن القاعدة التّقليدية بالرغم من كونها كلاسيكية، إلا أنها سائرة المفعول ليومنا هذا، والدّليل على ذلك "النّظريات التربوية الحديثة، الّتي حاولت أن تأتي بالجديد، إلا أنها وجدت نفسها تعتمد الطّريقة نفسها، وبالتالي منضمة للاتجاه نفسه"(زكريا، صفحة 82)، وما يميز هذه الطريقة أنها تساعد على ترسيخ مادة اللغة العربية، عن طريق مزج النحو بالتعبير الصحيح، وهي ترتبط بالحياة اليومية، لذلك نجد العديد من الطلاب يرغبون بها ويميلون إليها، كما أنها من الطرق التي تجعل الطالب يفهم اللغة ومعانيها بشكل أكبر، من خلال التمرس والتدريب عليها بشكل كبير.

حديثا: اعتمدت العملية التّعليمية على وظيفتي كلّ من المعلّم والمتعلّم، بهدف التعبير السليم ومحاورة النّصوص النّحوية، عن طريق الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النّص، اعتمادا على دراسة بعض الظواهر النّحوية: أقسام الكلمة وعناصر الإسناد، وتقسيم الزمن، والاهتمام بالعلامة الإعرابية...الخ، من خلال عرضها على المتعلم بطريقة مبسطة، تجعله على دراية بالمعنى الوظيفي للمفردات المكونة للتراكيب، والتمييز بين أصناف الكلمات وتحديد الأزمنة، حيث ينبغي تلقين المتعلّم النّحو كسياق واستعمال يتحرك بتحرك المواقع، بإيضاح الروابط بينها وطرائق إسنادها أو إضافتها قصد الوصول إلى المعنى المقصود.

إن التركيز على المستوى النّحوي دون المستويات الأخرى كالمستوى الصوتي والمستوى الدّلالي إنّما يعود ذلك إلى طبيعة التّعليم، حيث إنّ النّحو ضروري جدّاً في تعليم اللّغة واكتساب السليقة، وما نسميه الآن التربية الحديثة أو المتطورة، ما هو إلاّ رد فعل، نشأ من عدم القناعة والرضى عن النظرة التّربوية التّقليدية.

إنّ المتأمل في قواعد النّحو يلاحظ طغيان الجانب الشّكلي على تعليم القواعد، باعتبارها قواعد نظرية، تحفظ عن ظهر قلب؛ حيث تعتمد على حفظ القاعدة كمنطلق، ثم تشرح بأمثلة، فالاستنتاج، وأهملت بذلك الجانب التطبيقي وأغفلت جوانب التّفكير الأخرى كالفهم والتّحليل، والتّركيب والتقييم.

سعى علماء اللّغة المحدّثون إلى الاستفادة من النّظريات التّعليمية الحديثة، الّتي شهدتها السّاحة التربوية، وتأثرت بها طرق التّدريس، وخاصّة مع ظهور المنهج التّداولي؛ حيث تتجلى من خلاله المعاني المنطوية في النّص، وفهم المفاتيح الّتي تجعل المتعلم في مندوحة عن التعقيدات، فالعلاقة بين التداولية والتّعليمية، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتّعليمية، ولهذا فهو فعّال في التّحليل والتّعليم في الآن ذاته، يتجلى من خلاله الخطاب بوضوح، ويمكن الوقوف عليه تعليمياً سواء من خلال المخاطب، والمخاطب، أو الزمان والمكان، والأفعال الكلامية.

تجدر الإشارة إلى أهمية المقاربة النّصية في تدريس اللّغة العربية، ذلك باعتبارها مقوّما أساسيا في التّدريس بالكفاءات، المعتمدة اعتمادا فعليا على خاصية الإدماج، إذ من الضّروري أن يكون الاكتساب المعرفي هو الحجر الأساس في بناء المقاربة النّصية، وتفعيلها، وذلك لا يتحقق إلاّ في إطار وضعية إدماجية ذات دلالة.

العودة إلى الحديث عن النّص القرآني في هذا السّياق، يمكننا من القول إن الوحدة البنائية للنّص القرآني، هي من جهة أخرى موضوعا للسانيات النّص، وهي أحدث فروع اللّسانيات، الّتي تدرس النّص باعتباره الوحدة اللّغوية الكبرى باعتبار الرّبط التّداولي للنّص القائم على الأساس البراغماتي التّواصلي " لأنّ التفسير الدلالي لجملة ما في مواقف تواصلية يتوقف على المعرفة التّجريبية وفروض مسبقة مشتركة و معلومات إضافية (غير لغوية) أخرى لشركاء التّواصل"(جرهارد، 2007، صفحة 244)ممّا يعطي أهميّة لكلّ من منتج النّص والمتلقي؛ أي على محلّل الخطاب أن " ينتهج منهجا مقاصديا في دراسة اللّغة كما هي مستعملة.

من شأن هذا المنهج أن يتعرض بالدّرس إلى عدد من الموضوعات، منها السّياق الّذي ورد فيه مقطع من الخطاب"(بروان و يول ، 1997، صفحة 35)، بمعنى إنّ الآفاق الجديدة الّتي أوجدتها الدّراسات اللّسانية المتطورة تصلح لتكوين إطار سليم، تنمو ضمنه معرفة الإنسان بلغته، وتصلح أيضا لإعداد "مواد تعليمية لغوية، تتيح للتلميذ اكتساب القضايا اللّغوية ومعايشتها، ومشاركة زملائه في الصف مسؤولية اكتشافها وإدراكها"(زكرياء، 1985، صفحة 85). وهذا حافز للاهتمام بتعليم اللّغة العربية لأبنائها، باعتماد المقاربة التواصلية، ومنهج الانغماس.

إن المقصود بالمقاربة التواصلية إعطاء الأسبقية للوظيفة التّواصلية على القواعد النّحوية. أثناء تعليم اللّغة، وأما المقصود بمنهج الانغماس وضع المتعلم في محيط لغوي تعليمي، يماثل قدر الإمكان المحيط اللغوي الطبيعي للغة المتعلَّمة.

من الجدير بالذّكر الإشارة إلى أنّ النّص القرآني، كان يمثّل أهم المرجعيات النّصية في تعليم اللغة العربية للنّاطقين بالعربية، باعتباره أكثر استجابة لميول المتعلّمين واتّجاهاتهم، وترجمة لأهداف التّكوين وغاياته، إذ يعتبر النّص القرآني محورا أساسا في تعليمية العربية، لأنّ مسألة تعليم اللّغات مسألة لسانية تطبيقية، لذلك فشأن النّص القرآني في ذلك شأن النّص اللّغوي، وبما أنّ اختيار المحتوى في تعليمية اللّغات، يتطلب اعتماد جملة من الشروط؛أي ما يعرف بشروط الاختيار ومعاييره، فإنّه لابدّ من إخضاع مسألة اختيار النّص القرآني لتلك العوامل والمعايير، بالخصوص في ضوء التّطوّر الّذي عرفته الدّراسات اللّغوية الحديثة.

يعتبر النّص القرآني المرجعية الأولى والأساسية، بدفعه القدامى خاصة إلى الاهتمام بالبحث اللّساني العربي، وتعليم العربية، ثمّ انصرف الاهتمام عنه بعد ذلك إلى النّص الأدبي دون غيره، بدليل أنّ المتون اللغوية والنّحوية و شروحها ركزّت أكثر على النّص القرآني، باعتباره الكفاءة الحاصلة لدى كل المتعلمين، علما أنّ التّعليم الحديث ابتعد عن النّص القرآني على أساس أنّه نص ديني محض غير تعليمي، إلى جانب اعتبار لغة القرآن لغة صعبة، فغيّب على هذا الأساس النص القرآني من الدّراسات النّصية الأدبية، تغييبا مطلقا في العديد من المناهج التّعليمية، باعتبار تدريس اللغة العربية انطلاقا من القياس أمر خاطئ، لهذا ارتأينا رد الاعتبار للنّص القرآني في تعليم اللغة العربية.

لقد أثبتت التّجارب أنّ اعتماد التّلقين وحده، لا يحفّز المتعلّم ومن ثمّ لا تحصل فائدة نقل المعارف، حيث إنّ التّجارب تتم عن طريق جوّ من التّواصل والحوار، الّذي ينمّي القدرات اللّغوية عند المتعلّم ،وهو ما يسعى إليه الاتّجاه التّعليمي الوظيفي، الّذي تبنّاه الغرب في تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها، وباعتقادنا فإنّه لا مانع في استثماره في الآن ذاته في تعليم اللّغة العربية لأبنائها في مرحلة التّحضيري.

المنهج السابق هو نفسه المنهج الّذي انتهجه معهد اللّغات والحضارات الشرقية (إينالكو) في تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها، معتمدين فيها على المقاربة النّصية بالتّركيز على الحوار؛ إذ يلاحظ عليها التدرّج في النصوص المعتمدة يشكل حوار، إذ النصوص الأولى عبارة عن جمل بسيطة بشكل حوار، ثمّ تتطوّر شيئا فشيئا حتى تبلغ مرحلة النّص الأدبي، وقد اعتمدوا في ذلك على القصص القرآني ؛علما أنّ أسلوب القصص القرآني يغرس في نفوس المتعلمين القيم التربوية الموجودة فيه، فالنّصوص القرائية المعدة من القصص القرآني تسهم في تأصيل المناهج ونشر ثقافة اللّغة العربية والحضارة الإسلامية؛ إذ تكمن الفائدة في الاستعانة بالقصص القرآنية في تعليم اللّغة العربية لأبنائها ولغير الناطقين بها في تلبية حاجاتهم وميولهم وأغراضهم لتعلم اللّغة العربية، حيث يغلب عليها التّعرف على دينهم الإسلامي ولغة القرآن والثقافة العربية.

هذا إلى جانب الرغبة في الاستفادة من القرآن الكريم عامةً، والقصص القرآني، خاصةً في إعداد النصوص القرائية لتعليم مهارة القراءة لأبنائها وغير الناطقين بها، لما يمتاز به من عنصر الإثارة والتّشويق والخيال والإبداع والعبر والعظات، في إطار إعداد هذه النصوص لتعليم مهارة القراءة والاستفادة من القصص القرآني في تعليم المهارات الأخرى (الاستماع، المحادثة الكلام، الكتابة) ،والاستفادة من القصص القرآني بالقصة نفسها أو الاستفادة من ألفاظها وتراكيبها.

كما يجعل الحوار في قصص القرآن المشاهدة حاضرة، وقادرة على ملء الفراغات، الّتي تقع أثناء الحوار، والقرآن الكريم حافل بهذا النّوع من الحوار فهو على صور وأشكال عديدة إلى جانب اعتباره: أسلوب راق في التربية، له فوائد كثيرة، منها:

- أنك تسمع حديثاً فيه آراء وحجج يدلي بها المتحاورون، ليبرهن كل منهم على صواب ما يرتئيه.
- إنّ الحوار يثري السّامع والقارئ بأفكار تطرح أمامهم، بالحجة والبرهان فيعتادون التفكير السّليم والأسلوب القويم.
- إنّ الحوار أثبت في النفس لأن السامع يُعمل أكثر من حاسّة في تفهّم أبعاد الحوار ومراميه.

وفيما يلي نماذج لنوع النّصوص المقترحة في إطار استثمار النّص القرآني في تعليم اللّغة العربية لأبنائها وللنّاطقين بغيرها، وطبعا من خلال ذكر النّص الأصلي الّذي هو القرآن الكريم ثمّ النّصوص ملخصة بأسلوب مباشر بما معناها:

النّص1:

يدعو سيّدنا إبراهيم ـ عليه السّلام ـ أباه دعوة جامعة واضحة بأسلوبٍ محبب، وقد بيَّن له كثيراً من خصائص هذه الدّعوة، توضّحها لنا كان إبراهيم يتّصف بالأدب الكبير في خطابه مع أبيه؛ هو قدّم كلّ معلومة لأبيه بقوله: (يا أَبَتِ)، نتبيّن ذلك من قوله تعالى:

"وَاذْكُرْ فِي الْكِتَابِ إِبْرَاهِيمَ إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقًا نَبِيًّا (41) إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنْكَ شَيْئًا (42) يَا أَبَتِ إِنِّي قَدْ جَاءَنِي مِنَ الْعِلْمِ مَا لَمْ يَأْتِكَ فَاتَّبِعْنِي أَهْدِكَ صِرَاطًا سَوِيًّا (43) يَا أَبَتِ لَا تَعْبُدِ الشَّيْطَانَ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرَّحْمَنِ عَصِيًّا (44) يَا أَبَتِ إِنِّي أَخَافُ أَنْ يَمَسَّكَ عَذَابٌ مِنَ الرَّحْمَنِ فَتَكُونَ لِلشَّيْطَانِ وَلِيًّا (45) قَالَ أَرَاغِبٌ أَنْتَ عَنْ آلِهَتِي يَا إِبْرَاهِيمُ لَئِنْ لَمْ تَنْتَهِ لَأَرْجُمَنَّكَ وَاهْجُرْنِي مَلِيًّا (46)" مريم/41-46.

خطاب الله لنبيّه: واذْكُر يا محمد في كتاب الله إبراهيم خليل الرحمن، فاقصص على هؤلاء المشركين قصصه وقصص أبيه، إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقًا يقول: كان من أهل الصدق في حديثه وأخباره ومواعيده لا يكذب والصدّيق هو الفعيل من الصدق. وقد بيَّنا ذلك فيما مضى بما أغنى عن إعادته في هذا الموضع نَبِيًّا يقول: كان الله قد نبأه وأوحى إليه.

قال إبراهيم لأبيه: لم تعبد أصناما، ناقصة في ذاتها، وفي أفعالها، فلا تسمع، ولا تبصر، ولا تملك لعابدها نفعا ولا ضرا، بل لا تملك لأنفسها شيئا من النّفع، ولا تقدر على شيء من الدّفع؟

ـ إن كنت من صلبك وترى أنّي أصغر منك،لأنّي ولدك، فاعلم أنّي قد اطلعت من العلم من الله على ما لم تعلمه أنت ولا اطلعت عليه ولا جاءك بعد، فاتّبعني أهدك صراطا سويا أي: طريقا مستقيما موصلا إلى نيل المطلوب،والنّجاة من المرهوب.

ـ لا تعبد الشّيطان، لا تطعه فيما يزين لك من الكفر والشّرك ،إنّ الشّيطان كان لرحمن عاصيا.

ـ إنيّ أخاف أن تموت على كفرك فيمسك العذاب. فتكون للشّيطان وليّا أي قرينا في النّار.

ـ **والد إبراهيم:** أراغب أنت عن ألهتي يا إبراهيم؟ إن كنت لا تريد عبادتها ولا ترضاها فكفّ عن سبّها وشتمها وعيبها فأنّك إن لم تكف عن ذلك اقتصصت منك وشتمتك وسببتك واهجرني أبدا.

النّص2:

إنّه من الضروري تحقيق العدل بين الأولاد؛ لكي لا يقع في صدورهم من الغيرة ما وقع في نفس إخوة يوسف -عليه السلام- بسبب تفضيل أبيهم له عليهم، كما أن فيها ما يحث على الصبر على البلاء؛ إذ ينبغي الموازنة والمُساواة بين الأبناء في كُل شيء لاجتناب الشِقاق والنزاع الّذي قد يقع بين الإخوة بسبب الابتعاد عن منهج الله، أو لإهمال القيم الأخلاقيّة التي تدعو إلى المحبة، أو عدم التسوية بينهم، مثال ذلك قوله تعالى: **"لَقَدْ كَانَ فِي يُوسُفَ وَإِخْوَتِهِ آيَاتٌ لِلسَّائِلِينَ (7) إِذْ قَالُوا لَيُوسُفُ وَأَخُوهُ أَحَبُّ إِلَى أَبِينَا مِنَّا وَنَحْنُ عُصْبَةٌ إِنَّ أَبَانَا لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ (8) اقْتُلُوا يُوسُفَ أَوِ اطْرَحُوهُ أَرْضًا يَخْلُ لَكُمْ وَجْهُ أَبِيكُمْ وَتَكُونُوا مِنْ بَعْدِهِ قَوْمًا صَالِحِينَ (9) قَالَ قَائِلٌ مِنْهُمْ لَا تَقْتُلُوا يُوسُفَ وَأَلْقُوهُ فِي غَيَابَةِ الْجُبِّ يَلْتَقِطْهُ بَعْضُ السَّيَّارَةِ إِنْ كُنْتُمْ فَاعِلِينَ (10)" يوسف/7-10.**

قال الله تعالى(بما معناه):إنّ في قصة يوسف وخبره مع إخوته آيات ،أي عبرة ومواعظ للسائلين عند أولئك المستخبرين عنه.

إخوة يوسف فيما بينهم: إنّ يوسف وشقيقه أحب منّا إلى أبينا، يفضلهما علينا بالمحبة والشفقة، إنّه لفي خطأ بيّن، حيث فضلهما علينا من غير موجب نراه، ولا أمر نشاهده، غيبوه عن أبيه في أرض بعيدة لا يتمكن من رؤيته فيها، فيتفرغ لكم، ويقبل عليكم بالشفقة والمحبة، فإنه قد اشتغل قلبه بيوسف شغلا لا يتفرغ لكم، تتوبون إلى الله، وتستغفرون من بعد

ذنبكم، لا تقتلوا يوسف وألقوه في جوف البئر يلتقطه بعض المارَّة من المسافرين فتستريحوا منه، ولا حاجة إلى قتله إن كنتم عازمين على فعل ما تقولون.

النّص3:

لقد كان قوم مدين أهل تجارة وزراعة وتمر بديارهم واحدة من أهم الطرق التجارية أنذاك، إلا أنهم كانوا يتعاملون مع الناس بالغش والمكر والخداع، فهم إذا اكتالوا على الناس يستوفون ويزيدون عما يستحقون، وإذا كالوهم أو وزنوهم يخسرون وينقصون، ولا يعطونهم ما يستحقون. فنهاهم شعيب من مغبة هذه الأفعال الشنيعة والمعاملات السيئة فلم يأبهوا بما يقول وسلك قوم مدين طريق البغي والضلال فراحوا مع هذه الأعمال المشينة يشركون بالله تعالى ويتوعدون شعيباً.

"وَيا قَوْمِ أَوْفُوا الْمِكْيالَ وَالْمِيزانَ بِالْقِسْطِ وَلا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْياءَهُمْ وَلا تَعْثَوْا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ (85) بَقِيَّتُ اللَّهِ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ وَما أَنَا عَلَيْكُمْ بِحَفِيظٍ (86) قالُوا يا شُعَيْبُ أَصَلاتُكَ تَأْمُرُكَ أَنْ نَتْرُكَ ما يَعْبُدُ آباؤُنا أَوْ أَنْ نَفْعَلَ فِي أَمْوالِنا ما نَشؤُا إِنَّكَ لَأَنْتَ الْحَلِيمُ الرَّشِيدُ (87) قالَ يا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلى بَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّي وَرَزَقَنِي مِنْهُ رِزْقًا حَسَنًا وَما أُرِيدُ أَنْ أُخالِفَكُمْ إِلى ما أَنْهاكُمْ عَنْهُ إِنْ أُرِيدُ إِلاَّ الْإِصْلاحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَما تَوْفِيقِي إِلاَّ بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ (88) ويا قَوْمِ لا يَجْرِمَنَّكُمْ شِقاقِي أَنْ يُصِيبَكُمْ مِثْلُ ما أَصابَ قَوْمَ نُوحٍ أَوْ قَوْمَ هُودٍ أَوْ قَوْمَ صالِحٍ وَما قَوْمُ لُوطٍ مِنْكُمْ بِبَعِيدٍ (89) وَاسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّي رَحِيمٌ وَدُودٌ (90) قالُوا يا شُعَيْبُ ما نَفْقَهُ كَثِيرًا مِمَّا تَقُولُ وَإِنَّا لَنَراكَ فِينا ضَعِيفًا وَلَوْلا رَهْطُكَ لَرَجَمْناكَ وَما أَنْتَ عَلَيْنا بِعَزِيزٍ (91) قالَ يا قَوْمِ أَرَهْطِي أَعَزُّ عَلَيْكُمْ مِنَ اللَّهِ وَاتَّخَذْتُمُوهُ وَراءَكُمْ ظِهْرِيًّا إِنَّ رَبِّي بِما تَعْمَلُونَ مُحِيطٌ (92)"هود/85-92.

شعيب: يا قوم أوفوا المكيال والميزان، أتمّوها بالقسط، لا تبخسوا النّاس أشياءهم، لا تنقصوا من حقّهم شيئا لأنّ رزقه الباقي لكم بعد إيفاء الكيل والوزن خير لكم إن كنتم مؤمنين، وما أنا أراقبكم أو أجازيكم بأعمالكم.

قوم شعيب: يا شعيب أصلاتك تأمرك أن نترك ما يعبد آباؤنا أو أن نفعل في أموالنا ما نشاء.

شعيب: أخبروني إذا كان يليق بي أن أخالف أمر الله مسايرة لأهوائكم واللاّئق أن أبلّغ جميع ما أمرني بتبليغه دون خوف أو تقصير، يا قوم لا تحملنكم عداوتكم لي، على افتراء الكذب عليّ وعلى التّمادي في محاربتي وعصياني؛ لأنّ ذلك سيؤدي بكم إلى أن يصيبكم العذاب الّذي أصاب قوم نوح، أو قوم هود أو قوم صالح، فاتّعظوا بما أصاب قوم لوط جعل الله مساكنهم أسفلها، استغفروا الله من سالف الذّنوب وتوبوا إنّ الله رحيم ودود.

قوم شعيب: ما نفهم ولا نعقل كثيرا من قولك وإنا لنراك ضعيفا فينا، لست من الكبار والرؤساء بل من المستضعفين، لولا معزّة قومك وعشيرتك لرجمناك.

شعيب: أرهطي أعزّ عليكم من الله؟ ونبذتم أمر ربّكم فجعلتموه خلف ظهوركم.

5. خاتمة:

من خلال هذا المقال توصلنا إلى النتائج التالية:

- ضرورة استثمار النّظريات اللّسانية وتكييفها مع أهم طرائق التّعليم، للوصول إلى أهدافها التعليمية البيداغوجية، وضرورة استعانة معلّم اللّغة العربية باللّسانيات العامة وبفروع اللّسانيات الأخرى كاللّسانيات الاجتماعية، واللّسانيات النّفسية، واللّسانيات التّعليمية وبعض العلوم كعلم النّفس التّعليمي وعلم الاجتماع اللّغوي.
- إنّ التّعليم اللّغوي عملية اختيارية يلجأ فيها المتعلّم إلى اكتساب وتحصيل اللّغة.

– استثمار الأفعال الكلامية في القرآن الكريم كمنطلق لبناء نصوص تعليمية في تعليم اللّغة العربية، على أساس أنّها تلفت انتباه المهتمين بتعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها، انطلاقا من اهتمامهم بالكفاءة التّداولية بشكل عام والأفعال اللّغوية بشكل خاص.

– استثمار النّص القرآني في تعليم اللّغة العربية لأبنائها وللنّاطقين بغيرها على السّواء، وتوظيف تحليل الخطاب لفهم النّص القرآني قصد تيسير تعليم اللّغة العربية.

– الاهتمام بالسّياق الّذي يرد فيه جزء من الخطاب، إلى جانب الوحدات اللّغوية أثناء التّأويل، بغرض تيسير فهم النّص القرآني، كما أنّه ضروري معرفة هويّة المتكلّم، والمستمع، والإطار الزّماني والمكاني للحدث اللّغوي عامة والنّص القرآني خاصّة أي؛ إدراك:

- من المتكلّم: اللّه/فاطر السّموات والأرض.
- من المخاطب: الخلق/النّاس.
- الموضوع: سورة قرآنية كريمة.
- الخطاب: نص قرآني.

– إعادة النّظر ونقد ذواتنا في تعاملنا مع كتاب اللّه تعالى، من حيث العمل به وفهم بلاغته وغاياته،من خلال البرامج والمناهج العلمية في تدريس النّاشئة في كلّ المراحل.

– اعتماد القرآن الكريم كقاعدة في تنمية المهارات اللّغوية لدى المتعلّم في تعلّم اللّغة العربية وضرورة التّوعية بأهمية المدارس القرآنية.

6. قائمة المراجع:

– القرآن الكريم برواية ورش.

1. ابن خلدون) .د ت .(*مقدمة ابن خلدون*) .الاسكندراني .,دار الكتاب العربي.
2. أحمد حساني. (2000). *دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات-* (ط4). الساحة المركزية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
3. أحمد زكي .(1971) .,*نظريات التّعلّم*.القاهرة :دار النّهضة المصرية.
4. الدّيلمي ,ط .ع .(2008) .*تدريس اللّغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التّجديدية*.الأردن :عالم الكتب الحديث.
5. الوصيف ,ا .,غطاس ,ش .,وآخرون .(2003) .*بصمات دليل المعلم*.الجزائر ,الجزائر :المعهد التربوي الوطني.
6. أنطوان طعمة ، و آخرون. (2006). *تعليمية اللّغة العربية* (ط1، ج1). بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.
7. جون ليونز. (2009). *اللّغة و اللّغويات*. (تر: محمد العناني) الأردن: دار جرير.
8. جيليان بروان ، و جورج يول . (1997). *تحليل الخطاب* (ط1). (تر: محمد لطفي الزلطيني ، و التريكي) الرياض: جامعة الملك سعود.
9. حسن شحاتة. (2002). *تعليم اللّغة العربية بين النّظرية والتّطبيق* (ط5). الدار المصرية اللبنانية للنشر.
10. دوجلاس براون. (1994). *أسس تعلّم اللّغة وتعلمها*. (تر: عبده الراجحي، و علي علي أحمد شعبان) بيروت: دار النهضة العربية.

11. رافع النصير الزغلول، و عماد عبد الرحيم الزغلول. (بلا تاريخ). *علم النفس المعرفي*. عمان: دار الشروق.
12. رشدي أحمد طعيمة. (2004). *المهارات اللّغوية، مستوياتها،تدريسها، صعوبتها* (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.
13. صلاح عبد العزيز، و عبد العزيز عبد المجيد. (بلا تاريخ). *التربية وطرق التدريس* (ط1، ج1). مصر: دار المعارف.
14. عبادة ,م .إ .(2009) .*النحو العربي:أصوله وأسسه وقضاياه وكتبه*(ط1، ج1).القاهرة :مكتبة الآداب.
15. عبد الله الدنان. (2005). *دليل منهج تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة النظرية والتطبيق*. قطر.
16. عبده الراجحي. (2004). *علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية* (ط2). لبنان: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.
17. محسن علي عطية. (2006). *الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية* (ط1). عمان : دار الشروق للنّشر والتوزيع.
18. محمد فتيح. (2006). *في الفكر اللّغويدار الفكر اللّغوي* (ط1). مصر.
19. مدكور ,ع .أ .(2008) .*تدريس فنون اللغة العربية، النظرية والتطبيق* .ط1.عمان :دار المسيرة للنّشر والتّوزيع.
20. ميشال زكرياء. (1985). *مباحث الألسنية وتعليم اللّغة* (ط2). بيروت: المؤسسة الجامعية للدّراسات والتّوزيع.
21. هشام حسن. (2000). *طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة* (ط1). عمان: دار الثقافة.
22. هلبش جرهارد. (2007). *تطور علم اللغة منذ1970* . (تر: سعيد حسن البحيري) القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.