

نحو تعلم لغوي بدون تعثر :

مقاربة تربوية بيداغوجية

محمد سعيد صمدي

تروم عمليةُ التعلم والتعليم عموماً الانتقالَ بالكائن البشري المجهز بكل آليات الاستقبال والتلقي والملكة الفطرية للفهم والإدراك، الانتقالَ به من منطقة «الجهل/ الأمية» إلى منطقة «المعرفة/ العلم» ليحصل التناغم والتفاعل بين الإنسان ومحيطه الكوني معرفة وتواصلًا وتصرفًا واستمتاعًا، وبلغة الوحي «خلافة» و«استخلافًا»، قال تعالى: «وهو الذي جعلكم خلائفَ الأرض»⁽¹⁾، وقول الرسول الكريم عليه الصلاة والسلام: «إن الدنيا حلوة خضرة، وإن الله مستخلفكم فيها...»⁽²⁾، لهذا جاء الحث على تعلم القراءة والكتابة. والاستخلافُ والانتماء لمجتمع المعرفة بلغة اليوم لا يستغنيان البتة عن سلاح القراءة والكتابة، كمصدرين أساسيين وموردين ضروريين للانتقال من منطقة الجهل إلى منطقة العلم. والعلم والمعرفة لا تتحصلان إلا من أجل الاستثمار والتوظيف بكل ألوان الاستثمار والتوظيف...

ومدخلُ التعلم اكتسابُ اللغة باعتبارها الأداة الأساسية للتواصل والتخاطب وتفعيل دينامية الجماعة. فالجماعة السوية هي التي تتقاسم اللسان وتتمثل قواعد الجماعة وتحترم قيمها ومشاعرها، ويتشرب أبنائها

«مدخلُ التعلم اكتسابُ اللغة باعتبارها الأداة الأساسية للتواصل والتخاطب وتفعيل دينامية الجماعة. فالجماعة السوية هي التي تتقاسم اللسان وتتمثل قواعد الجماعة وتحترم قيمها ومشاعرها، ويتشرب أبنائها لسانَ بلدهم في المهده عبر الإغماس المبكر في الوسط اللغوي العفوي (أسرة/ رياض الأطفال) لتُمنح لهم فرصُ الفهم واكتساب الرصيد المعجمي وأساليب التخاطب حسب المقامات التواصلية وقيم الأسرة والمحيط الاجتماعي»

«مخاطب عاد» نفس الرد. وبغير واحد من المكونات الثلاثة لا تقوم الملكة اللغوية». (4)

1 - التحكم اللغوي وبناء الكفاية التواصلية؛

تمثل المدرسة الفضاء التعليمي الأمثل والمنطلق، إلى جانب الوسط الأسري، لاكتساب اللغة وبناء وتمية الكفايات اللغوية، قواعد ومهارات وقيما، ذلك أن الكفاية اللغوية والتحكم اللغوي شرط أساس لامتلاك الكفاية التواصلية باعتبارها كفاية الاستثمار والتوظيف وحل الوضعيات المشكلة اللغوية وغير اللغوية المبثوثة في واقع التواصل اليومي والمعيشي والمدرسي والمجتمعي. وعلى هذا الاعتبار تتحمل فضاءات التعليم الأولي والمؤسسات المدرسية مسؤولية بناء الأنشطة اللغوية المتنوعة التي تخدم بناء هذه الكفاية المحورية في نجاح مسار تعلم الطفل وقدرته على الانفتاح على المواد الأخرى وفهمها، إذ الكفاية اللغوية كفاية ممتدة/ مستعرضة، ترتبط باقي التعلّمات في المواد المختلفة بشرط التحكم في لغة التدريس اللغة العربية التي تتم بها العملية التعليمية التعلمية في المدرسة المغربية؛ فاللغة العربية إذن تتميز بخاصيتين داخل المؤسسة التعليمية: لغة مدرّسة ولغة وظيفية وسيطة في المواد الأخرى إلى حدود الإشهاد في التأهيلي/ البكالوريا.

لسان بلدهم في المهدي عبر الإغماس المبكر في الوسط اللغوي العفوي (أسرة/ رياض الأطفال) لتُمنح لهم فرص الفهم واكتساب الرصيد المعجمي وأساليب التخاطب حسب المقامات التواصلية وقيم الأسرة والمحيط الاجتماعي، وقد جعل الأستاذ فخر الدين قباوة اللغة ذروة النعم التي خص بها آدمي، فقال: «إن المهارة اللغوية هاجس إنساني يلزم كل أمة، في ميادين البحث والعمل والتعبير. ذلك لأن هذه الخاصية الحيوية العزيزة تمثل ذروة ما كرم به الله - تعالى - جنس البشر، وتقتضي توليد الملكة اللسانية، وتقويمها وتميئتها ورعايتها بالتجدد والإغناء والكفاية، ليواكب المرء لغة قومه، في الخطاب والفهم والعمل والإنتاج العلمي أو الأدبي»⁽³⁾، ويفسر اللساني المغربي محمد الأوراغي تركيب ثلاثية التعاضد التي تشكل المهارة اللغوية، فيقول: «الملكة اللغوية عبارة عن تضافر مكونات ثلاثة:

1. جهاز النطق المستعد طبعاً لأن يبني طبق «التصويتات» المسموعة في الوسط البيئي أو «النطائق» المستعملة في الوسط اللغوي.

2. العضو الذهني المرقون ببرنامج تثبيت.

3. نسق من القواعد المستنفرة في كل مرة من كل فرد في المجتمع اللغوي الواحد إبان بناء نطائق في عبارة قولية تلتقى من كل

ابتدائي» معياراً موضوعي لتعديل المسار التعليمي وضبط التعثرات اللغوية «شفوية وكتابية» قبل سنتين من الامتحان الإشهادي لإنهاء التعليم الابتدائي. وامتلاك المهارات القرائية مورد أساس في بناء وتممية كفاية التحكم اللغوي العربي على مستوى اكتساب القواعد المتحكمة في اللغة المعيارية، تركيباً وصرفاً وصوتاً، هذا الامتلاك والاستيعاب هما اللذان يمنحان المتعلم القدرة على التعبئة والاستثمار في الوضعية التواصلية البسيطة المطروحة أمامه «منجزاً كتابياً/ إنشأً»، أو «منجزاً شفويًا مُسيقاً/ تعبيراً شفويًا».

إن بناء الكفاية التواصلية على مستوى اللسان العربي، كما باقي الألسنة، لا يمكن أن يُستكمل على مستوى شخصية الطفل التعليمية/ التعليمية، إلا بالإغماس المبكر في الوسط اللغوي العفوي، بدءاً من حضانة الأطفال ومؤسسات التعليم الأولى التي يجب أن يتشرب فيها الصغير لغة بلده وهويته. وكل اختلال في هذا المستوى العمري من التعلم أو انعدام فرص التعلم الأولى في بعض الأوساط، وعدم التعميم لجميع أطفال المغرب، ينعكس لاحقاً سلباً على المكتسبات والمنجزات اللغوية، سواء على مستوى التقويم الجزئي الخاص بالموارد، أو تقويم الكفايات والوضعيات المركبة. وباعتبار مرحلة النمو العمري والذكائي واللغوي للطفل، فإن

ويبدو للمتتبع في الشأن التعليمي والتربوي التعثر الواضح الذي تعانيه المنظومة على مستوى مخرجات التحكم اللغوي لدى تلامذتنا، وهذا ما سجلته التقارير التي أنجزت بشأن تقويم عشرية الميثاق (2000 / 2010)، وبرامج المخطط الاستعجالي (2008 / 2012)، من خلال تقرير 2008 للمجلس الأعلى للتعليم، وتقارير الاختبارات الدولية (PIRLS 2011 وPIRLS 2006) التي جاءت صادمة، ولم تتغير مرتبة التلاميذ المغربية (المستوى الرابع ابتدائي) بخصوص مباراة الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم التي ظلت في المرتبة بعد الأخيرة من بين 45 دولة مشاركة.

والملاحظة السريعة الأولى في وثيقة 2011 تُظهر انحسار خمس دول عربية مشاركة في قاع الترتيب، وتلك مأساة كبرى، والملاحظة المؤلمة الثانية هي رتبة التلاميذ المغربية⁽⁵⁾ التي حازت آخر الدول العربية خصوصاً وآخر الدول المشاركة عموماً. مما يعني أن مسألة التحكم في أساسيات ومبادئ القراءة باللغة الوطنية والنهوض بها أضحت ذات أولوية واضحة وخطة استراتيجية مندمجة، تتسرع الخطى لإعادة الهيبة لمكانة اللغة الوطنية وتعزيز فرص الاكتساب وتجويد مهارات تعليمها وتعلمها.

إن قياس الكفاية القرائية في هذا المستوى من التعليم الأساسي «الرابع

وفي اكتشاف الأنظمة الأسلوبية والتركيبية والصرفية، واستعمالها شفويا وكتابيا، حسب تخطيط منهجي وقع تفصيل حصصه وبيان مراحل إنجازه في فقرة خاصة»⁽⁶⁾. فمتى ما تمت العملية التعليمية التعليمية مراعية للشروط البيداغوجية والتخطيط المنهجي للحصص والمقاطع التعليمية، تحققت الأهداف التعليمية وترسخت المكتسبات، فهما وحفظا وتذكرا وتوظيفا واستثمارا. ومتى ما اختلت شروط تنزيل الضوابط المنهجية والمقاربات البيداغوجية الملائمة وحسن استثمار الوسائل التعليمية وتمطت سلوكيات التواصل الصفي، انعكس ذلك سلبا على المنجزات اللغوية برمتها، لا فرق بين الأداء الشفوي والتحرير الكتابي.

ويعتبر التقويم بأنواعه الثلاثة دعامة بيداغوجية محورية ومندمجة لاكتساب الكفاية اللغوية وتقويم/تعديل لسان الطفل شفويا وكتابيا؛ فبواسطته يتم تشخيص مكامن الضعف والتعثر أو النقص الحاصل والمواكب لسيرونة التعلم. ويعتبر التقويم بالنسبة للمدرس مهمةً تربوية ومحطة ديداكتيكية أساسيتين في صلب العملية التعليمية والفضل التربوي، وعلى المدرس أن يمتلك كفاية التخطيط للتعليمات والتقويمات، وكذا مهارة وكفاية إعداد أنشطة التقويم الملائمة لمرحلة إرساء الموارد ومرحلة تقويم نماء الكفاية؛ إذ لا يُقبل من الممارس التربوي

أنشط مهارتين فطريتين يُعبئها الصغير ويستثمرها في الوضعيات التواصلية التي يواجهها أو يصطنعها المقطع الديداكتيكي، هي مهارة الاستماع ومهارة التحدث. وبالتالي تنطلق الأنشطة اللغوية، في هذه المستويات الأولى من التعليم، من «التعبير والتواصل الشفوي» وتصبح الكفاية الشفوية منطلقاً وجزءاً أساسياً من مكونات الكفاية التواصلية، وتشكل هذه الكفاية - أي الشفوية - رافداً ومورداً لإرساء المكتسبات اللغوية أولاً - القواعد والتطبيقات والإنشاء - وثانياً لبناء وتحقيق الكفاية الكتابية على مستوى التوظيف والإنتاج المركب في وضعيات مركبة مختلفة ...

2. المنجز اللغوي وإشكالية التعثر:

أ - المنجز اللغوي: تروم أنشطة الدرس اللغوي في المدرسة الابتدائية تمكين المتعلم من استثمار القواعد والرصيد المعجمي والأساليب في منجزات التعبير الكتابي والأداء الشفوي، وتتم عملية الاكتساب اللغوي للغة المعيارية من خلال عملية مدمجة تخضع للفضل الديداكتيكي وأشكال التواصل الصفي والممارسة البيداغوجية الملائمة لهذا النوع من المحتويات والمعارف اللغوية، فمكونات الدرس اللغوي تشكل «وحدة متماسكة يُستغل فيها المقروء والمكتوب ليكون منطلقاً لنشاط المتعلم في التعبير الشفوي والكتابي،

المدرس ببيانات ومعلومات تشخص وضعية التعلم ووتيرته، كان المعلم في أمس الحاجة إليها، تسمح له بضبط وتعديل مسار التعلم واستثمار نوع التعثر والخطأ في اختيار أنشطة الدعم والمعالجة البعدية. على أن الإنتاج الشفوي الذي يتجلى في الأداء الصوتي يقتضي معالجة آنية لا يُسمح بتأخير تصويبها وعلاجها، اللهم إذا تعلق الأمر بمعايير لا تتعلق بالصوت والأداء؛ فإن المعالجة البعدية - بخصوص الكفاية الشفوية - تقوم بدورها وترمم مواطن الخلل في الفهم أو التعثر والنقص في الرصيد اللغوي أو التدقيق في إتقان مهارة من مهارات التحدث والخطاب ...

ب- إشكال التعثر/ اللحن اللغوي:

إن اللحن أو الخطأ النحوي إذا دخل لغة التدريس والتخاطب الصفي ساهم بالضرورة - إلى جانب عوامل أخرى - في بروز منتجات ومُنجزات لغوية مليئة بالأخطاء اللغوية المتنوعة، ويصنف الدكتور تمام حسان رحمه الله الخطأ اللغوي الذي يمكن أن نصادفه في لغة التخاطب والتدريس والتواصل اليومي والبحث والدراسة إلى الأخطاء التالية في قوله: «فلقد نشأت دراسة اللغة العربية الفصحى علاجاً لظاهرة كان يُخشى منها على اللغة وعلى القرآن، وهي التي سموها: ذبوع اللحن، وعلى الرغم من تسمية هذه الظاهرة المذكورة لا تشير إلا إلى الخطأ

إجهد متعلميه بتقويمات تفوق مداركهم ومرحلة النمو اللغوي والذكائي والعمري عموماً. إن المحتويات والقواعد اللغوية التي وُضعت للناشئة، وفق البرامج الرسمية، تلائم المستويات الدراسية وتراعي المبادئ الأساسية لاكتساب النسق العربي الفصح، وذلك بالانطلاق من المحسوس إلى المجرد، ومن مبدأ استضمار القواعد في الأنشطة اللغوية لمدة أربع سنوات كاملة (سنتا التمهيدي + ق1 و2) إلى التصريح بها بدءاً من المستوى الثالث، في مراعاة تامة لمبدأ تدرج المعارف والقواعد الأساسية لكل درس، بل إن بعض الظواهر الإملائية تتكرر في مستويات السلك المتوسط كلها، تكميلاً وتشبيهاً وتركيزاً ودعمًا للرسم الصحيح للكلمات والمفردات العربية المتضمنة للتاء المربوطة والمبسوطة، والهمزة في مختلف أوضاعها، والألف اللينة في الأفعال والأسماء والحروف ...

إن المنجز اللغوي، في الوسط التعليمي، نعني به حصيلة الإنتاج اللغوي الذي يقدمه المتعلم لمدرسه ليقاس به درجة تحقق الأهداف التعليمية من خلال التمارين التطبيقية وأنشطة الإدماج الجزئي للتعلمات والتحرير الإنشائي، أو لقياس وتقويم الكفاية اللغوية الأساس، ملاءمة وفهماً واستخداماً سليماً للقواعد وانسجاماً في بنية الإنتاج. وبناءً عليه يُصبح المنجز اللغوي (الكتابي) وثيقة مرجعية ووسيلة بيداغوجية تمد

في ضبط أواخر الكلمات بعدم إعطائها العلامات الإعرابية الملائمة، أشعر بميل شديد إلى الزعم بأن الأخطاء اللغوية التي شاعت على السنة الموالي وأصابت عدواها السنة بعض العرب لم تكن مقصورة على هذا النوع من أنواع الأخطاء، فأكبر الظن أن هذا الذي سموه لحنا كان يصدق على أخطاء صوتية كالذي يشير إليه مغزى تسمية اللغة العربية الفصحى (لغة الضاد)... كما كان يصدق على الخطأ الصريح الذي يتمثل في تحريف بنية الصيغة أو في الإلحاق أو الزيادة، وعلى الخطأ النحوي الذي كان يتعدى مجال العلامة الإعرابية أحيانا إلى مجالات الرتبة والمطابقة وغيرهما، وعلى الخطأ المعجمي الذي يبدو في اختيار كلمة أجنبية دون كلمة عربية لها المعنى نفسه، ويصدق على جميع هذه الأنواع من الخطأ في المبنى أولا وأخيرا ولو أدت في النهاية إلى خطأ في المعنى لم يكن نتيجة خطأ في القصد⁽⁷⁾. على أن اللحن والخطأ في المنجز اللغوي للناشئة وتلامذة وطلاب المستويات العليا استفحل جرحه واتسعت رقعته، فلم يعد حبيس الحركة الإعرابية، أو الرسم، أو لكنة النطق، بل أصبح المنجز التعبيري التركيبي برمته محل هجنة لا يجمع بين مكوناته رابط ولا انسجام. ولا شك أن مرد ذلك يعود لاعتبارات بنوية ليس مجال سردها وتتبعها هنا. يقول الأستاذ محمد الأنطاكي صاحب المحيط: «كان أول ما ظهر

من اللحن على السنة العرب منحصرًا في دائرة الحركة النهائية للكلمة، تلك التي نسميها حركة البناء والإعراب. أما تصميم الجملة، وأما مواقع مفرداتها؛ فكانت لا تزال السليقة الصحيحة تحكمها وتنظمها... أما نحن. أبناء القرن الرابع عشر. فقد تسرب الخلل إلى بناء جملتنا نفسه، وأضحت عبارتنا تعاني من تشويه عجيب أصاب هيكلها العظمي في الصميم، وبات يهددها بمسح قد يفقد نسبها العربي ذاته، بحيث أصبحنا ننظر إلى اللحن في الإعراب على أنه أيسر المصائب وأهونها»⁽⁸⁾

ومع كل هذا المنتج اللغوي المقلق في الوسط التعليمي خصوصا، فإن الذي يجمع عليه أهل العلم بالتربية ومنهجيات التدريس أن الأخطاء اللغوية المختلفة، التي تتقاسمها منجزات التلاميذ، أو تختلف من تلميذ لآخر حسب إيقاع التعلم وتفرّد الاكتساب، يجب أن تُستقبل من قبل المدرسين بمنظار الحرّي الماهر الذي يتتبع صناعته ويرمم ما يلحقها من اعوجاج ونقص وخذش، قصد الخلوص إلى تجويد المنتج وحبك الصنعة، كذلك المدرس الماهر هو ذلك المعلم (المعلم) الذي ينظر إلى الخطأ اللغوي وغيره من الأخطاء، بمنظار المدرس المربي والمعالج الحاذق للثغرات التي يفرزها سبب أو أسباب متداخلة، يعمل المدرس على تجاوزها ومحاولة التغلب عليها. وهنا أيضا تظهر

تشخيص التعثرات اللغوية عبر مراحل يجب الانتباه إليها:

1. الكشف عن الخطأ (عمل تقني محض، ويجب التأكيد على شيء هام، وهو تحديد الخطأ في سياقه)، لأن السياق في التحرير والنص يلعب دوراً أساساً في تحديد دقة الخطأ كإعراب الكلمة، أوتصريفها، وأدلالها، أوحتى طريقة نطقها إذا جاورت صوتاً يقضي بالمخالفة، كحالة نطق لام اسم الجلالة مفخمة حالة الابتداء «الله أكبر» وضرورة ترقيتها في الإضافة بمجاورة الميم المكسورة «بسم الله»، ويُعد مستهجناً ومقلقاً للأذن عدم الانتباه لمثل هذه الأخطاء...

2. وصف الخطأ (وصفاً دقيقاً: هل يتعلق ببنية الكلمة مثلاً، أم المشكلة في التركيب،.....)

3. البحث عن مصادر الأخطاء: محاولة الوصول إلى الأسباب الخفية لتوارد الخطأ، واحتمال فرضيات حول مصادر الخطأ قبل الانتقال إلى المعالجة...

4. تهييء عدة الدعم والمعالجة المناسبة، وذلك كما يقول محمد الدريج باقتراح «جملة من الأنشطة التعليمية المندمجة والتي تهدف بالإضافة إلى حصول التعلم لدى جميع التلاميذ أو التلميذات (أو معظمهم) بشكل عاد، إلى تقويم تعلم فردي وقائي، ملائم للنقص الذي تم اكتشافه خلال المراقبة المستمرة...»⁽¹⁰⁾

مشكلة أخرى حينما يتعلق الأمر بدور أداء المدرس نفسه في الإسهام في صناعة التعثر وعدم تسهيل وتيسير وتيرة التعلم وتنمية وتطوير الاكتساب اللغوي الفصيح.

ويقتضي التحليل الموضوعي أيضاً لهذا التشخيص، أن نُقرَّ هنا بواقع تأثير الازدواجية اللغوية التي ابتلي بها الطفل العربي عموماً والمغربي خصوصاً، ذلك أن «تعثر المتعلم - كما يقول الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري - في المراحل الأولى من التمدرس، ناجمٌ عن صعوبة الانتقال من لغة البيت (الدارجة المغربية أو الأمازيغية) إلى لغة المدرسة (العربية الفصيحة)، وعدم العناية بتطوير طرق الدعم اللائقة، تلافياً لسلبات الازدواجية»⁽⁹⁾

ج - تشخيص الصعوبات والتعثرات:

إن التخطيط لتقديم الدرس اللغوي يعتمد على إعداد مسبق لأنشطة التعلم وحدود المعارف/ المحتويات التي يحصرها الهدف التعليمي لكل مقطع تعليمي، حسب المستوى، وتتوازي مع عملية تدبير الدرس وتنشيطه عملية تمرير أنشطة التقويم التكويني، وتليها أنشطة التقويم النهائي التي تشخص الخلل وتُبرز النقص والتعثر، وتساعد - ببيانات التقويم - المدرس على وضع خطة الدعم والمعالجة المناسبين، وتتم عملية

هكذا يصبح مُنتجُ الخطأ سندا /
حاملا بيداغوجيا (support pédagogique)
لوضعية تعليمية ناجعة لإعادة بناء الفهم
واكتساب المفهوم أو تصحيح الخلل العارض،
مما يؤدي بالضرورة إلى تنقية الكلام
وخلو التحرير الكتابي من شوائب الأخطاء
المختلفة، و تطوير مهارة الكتابة بمختلف
قدراتها وكفاياتها...

د- تناسبية التعثر والخطأ مع المستوى الدراسي:

تعتبر الأخطاء اللغوية - وغير اللغوية
عموما - التي ترد في ثنايا إجابات المتعلمين
الشفوية أو الكتابية، موارد ومعلومات
وبيانات، ناتجة عن مهارات حوارية تجري
داخل الصف، أو عبر تمارين تطبيقية
أو توليفية أو إدماجية، يقف من خلال
تصحيحها المدرس على نوع التعثر الذي لم
يكن له به سابق معرفة، وهنا يبرز نوعان
من الأخطاء:

النوع الأول: الخطأ الذي يناسب مستوى
التعلم والمستوى العمري، ويتميز بأنه خطأ
أولي وطبيعي وعاد، يستدعي المعالجة ولفت
الانتباه والشرح والتفهم والتذكير بالقاعدة،
وتكون مثل هذه الأخطاء في صفوف المتعلمين
الذين يسايرون إيقاع التمدرس والتحصيل
، من المستويات الدنيا إلى العليا، في ظروف
جيدة وغير منقطعة، هذا إذا اعتبرنا -

بطبيعة الحال - أهمية جودة المدرسين في
المستويات السابقة لسنة التعلم الفعلية.

النوع الثاني: الخطأ أو التعثر الذي لا
يمكن تصويغه أو تقبله في المستويات العليا
من سلك التمدرس، باعتبار التقدم الحاصل
في المدارك وتراكمات البرامج والتعلمات
والمهارات والقيم، و يبرز هذا النوع من
التعثر جليا واضحا في الخطأ اللغوي رسما
أو إعرابا أو معجما أو حتى فهما ودلالة.
والحديث ينصرف هنا بطبيعة الحال إلى
العينة المتمدرسة السوية، وفي وسط تعليمي
تتوفر فيه أساسيات الجودة التعليمية، على
اعتبار أن الأطفال في وضعية صعبة يجب
أن يُقدم لهم عرضُ تربوي يلائم وضعيتهم
وخصوصيتهم من أجل تحسين تعلمهم
والدفع بهم إلى اللحاق بزملائهم. أما إذا
تعلق الأمر بتقويم تعلمات تلامذة الوسط
القروي - بمختلف شروطه وظروفه التعليمية
المعروفة لدى الجميع - فإن حصيلة التعثرات
اللغوية خاصة في المستويات الإشهادية ، كما
ترصدها وتحللها عينات البحوث التربوية
التدخلية، تكون حصيلة مقلقة وتستدعي
مقاربة حل مندمجة وغير استعجالية
ونمطية...

**هـ - قراءة في نموذج خطأ بمستوى
دراسي معين:**

يمكننا من خلال الوثيقة أسفله أن

الأقران في المستوى الواحد، مما يفرض على المدرس تنويعَ وضعيات التعلم، من حوامل دالة وتقنيات تنشيط متنوعة، وتقويمات مناسبة، استجابة للتمثلات الشخصية للمتعلمين، والتي قد تكون مختلفة، مع تركيز المدرس على الإنجاز (الفاعل) لتبين هذه التمثلات وتعرفها...

ويمكن أن نقترح في هذا الصدد مقارنة مدمجة لاستراتيجية تحسين جودة التعلم في اللغة الأم، انطلاقاً من التوجهات الاستراتيجية للدولة ومخرجات المنظومة التربوية، واعتماداً على المهارة الفنية والمهنية التي يجب أن يتسلح بها المدرس لتقليص فرص الخطأ واللحن في إنتاجات المتعلمين اللغوية؟

• مدخل التعليم بالفطرة والممارسة: يعتبر الأستاذ الدكتور عبد الله الدنان (سوري) رائد هذا الفكرة التربوية من خلال إدماج الصغير في سن مبكرة في النسق الفصيح، من خلال الأسر أو رياض الأطفال، حيث تُستغل القدرة الفطرية المتوهجة لاستقبال مختلف أوضاع التواصل في حياة ومحيط الصغير فيتفاعل معها، استجابة وتعبيراً واكتساباً ونشاطاً، يقول الدنان متحدثاً عن تجربة مطبقة على ولديه: «دخل بأسل ولونة إلى المدرسة وكان لإتقانها الفصحى قبل السادسة أثر عجيب على مدى حبها للكتاب وإتقانها للعلم، لقد اكتشفا أن الكتاب

نصنف نوع التعثر عند المتعلم ، وكذا أيضاً التعرف من خلال نوع الخطأ اللغوي على المستوى الدراسي للمعنى بالإنتاج، إننا أمام إجابة باللغة العربية لمكون في وحدة التربية الإسلامية، بمعنى أن اكتساب الكفاية اللغوية ينعكس على باقي التعلّمات الأخرى، استجابة وفهما واستثماراً وتوظيفاً، وكل تعثر في الأولى (الكفاية اللغوية) بالضرورة يُنتج تعثراً مضاعفاً في المواد المدرّسة الأخرى.

3. مهارة اكتساب التعلّمات ودعم ومعالجة

التعثرات:

إن المداخل الطبيعية والخطوات المنهجية لاكتساب سليم لفصيح اللغة، تتلخص في المبدأ الأساسي لتعلم اللغة: «يبنى المتعلم مكتسبه اللغوي ولا يتقاه»، وهذا يعني أن المتعلم يؤسس نظاماً قاعدياً معيارياً لتمثلاته الخاصة للغة المستهدفة، وهذا النظام قابل للتطوير والتمهير... ويسمى العلماء جزء الدماغ المسؤول عن عملية اكتشاف القواعد المتحكمة في نسق التعبير التداولي: جهاز اكتشاف اللغة (LAD) Language Acquisition Device

وإذا كانت اللغة بالنسبة للمتعمّل بنيانا يُشيد متناغماً مع نموه العمري، فإن إيقاع الاكتساب في العملية التعليمية، يجب أن يراعي الظروف والشروط المتوفرة لكل متعلم، والفارقية التي نجدها بين

يتكلم لغتهما فصارا صديقين للكتاب، وبهذا أصبحا قارئين ممتازين، أتقنا التعلّم الذاتي واتفقنا الرجوع إلى الكتاب، وتوفقا في المواد العلمية كلها، وتكون لديهما إحساس راقٍ بجمالية اللغة⁽¹¹⁾. وطالما لم يُعمم التعليم الأولي الذي يؤكد عليه الميثاق، ولم يستفد منه سوى أبناء الميسورين في المقاولات التربوية التجارية التي يسيروها ويديرها القطاع الخاص في غفلة وعدم مراقبة وتتبع من الوزارة الوصية، فإن عدم الإنصاف هذا بين أبناء المغرب سيظل تراكمه وانعكاساته السلبية تؤرق نتائج المخرجات على مستوى التحكم اللغوي في اللغة الوطنية الأم...

• مدخل اكتساب القواعد : معلوم أن الفكر النحوي وظهر القواعد لم يعرفه العرب إلا بعد ظهور أسباب وضعها كمتحكمات تضبط اللسان وتقوم اعوجاجه. إن الفطرية المتحدثة عنها والإغماس المبكر للطفل في بيئة لغوية عفوية، هو الأصل في تعلم اللغة الأم، إلا أنه بتقدمه في السن يحتاج إلى امتلاك القواعد المتحكمة في توجيه الخطاب وضبط لغة التواصل وفهم لغة التدريس. وجدير ذكره أن ظهور القاعدة النحوية جاء لحفظ اللسان العربي موروثا لغويا فصيحاً مبيناً، تحفظ قواعده وقوالبه الصوتية والإعرابية جمالاً معانيه وذلاقة أساليبه. وهكذا أمست القواعد حصناً حصيناً يسور حمى هذه اللغة . كما يقول المفكر المصري

إسماعيل مظهر (1891 - 1962) وهو يقدم لكتاب صديقه العلامة اللغوي عبد الله العلايلي: «... قد نظلم السلف الصالح ظلماً كبيراً إذا نحن رميناهم بالجمود أو نسبنا إليهم ظلامية العقل والتفكير، وحكمتنا على القواعد التي وضعوها وقسناها على حاجتنا في العصر الحاضر، من غير أن نلّم بالحالات التي قامت في عصورهم، ولو أننا رجعنا إلى الحالات التي شهدناها أهل العربية في أوائل القرن الرابع الهجري، ودخول أقوام بعيدين عن العروبة في جسم العالم العربي يستعملون لغة القرآن فيفسدون من كيانها ويهدمون من بنيتها، حتى لقد طغى على العربية في ذلك العصر مدٌّ من العجمة، لرأينا أن سلفنا الصالح لم يجد من سلاح يقاوم به ذلك الطغيان إلا تلك القواعد التي سور بها اللغة واتخذها حصناً لها حصيناً...»⁽¹²⁾

وتقتضي المقاربة البيداغوجية أن يُدرج درس «القواعد» في المستويات العليا من المدرسة الأساسية، مراعاة للنمو الطبيعي لآليات الفهم والربط المنطقي بين مكونات الجملة، والظاهر منها والضمير، والموقع في الجملة، وسبقت الإشارة إلى أن التلميذ المغربي (بدءاً من سن الثامنة) بمجرد التحاقه بالسلك المتوسط من المدرسة الابتدائية، يبدأ بالتعرف على المتحكمات في بناء الجملة العربية، انطلاقاً من مبدأ التدرج في تعرف وفهم القاعدة للدرس الواحد.

قدرات المتعلمين ونضجهم البيولوجي والعقلي والنفسي، وتوظيف مختلف تقنيات التنشيط والتدبير المساعدة على بناء الفهم، مع الاستخدام الجيد للوسائط المتعددة (Multimedia). والاستثمار السليم للوسائل التعليمية، فتساب المفاهيم وتترسخ المحتويات والأهداف الإجرائية بسلاسة وانسيابية تعمق الفهم وتحقق الهدف التعليمي. يقول الأنتروبولوجي والفيلسوف الفرنسي Edgar Morin: «الفهم هو في نفس الآن وسيلة وغاية التواصل الانساني، غير أنه في تعليمنا تغيب التربية على الفهم، فالكوكب يتطلب في جميع المناحي فهما متبادلا، ونظرا لأهمية (هذه التربية) بالنسبة لجميع الأعمار والمستويات التعليمية، يقتضي تطور الفهم، اصلاحا للعقليات. هذا ما ينبغي العمل عليه من أجل التعليم مستقبلا»

« La compréhension est à la fois moyen et fin de la communication humaine . Or, l'éducation à la compréhension est absente de nos enseignements . la planète nécessite dans tous les sens des compréhensions mutuelles. Etant donné l'importance de l'éducation à la compréhension , à tous les niveaux éducatifs et à tous les âges , le développement de la compréhension nécessite une réforme des mentalités . Telle doit être l'œuvre pour l'éducation du futur... »⁽¹³⁾

• إعطاء معنى للتعليمات: تكتسي الكثير من

• استثمار حصيلة أسبوع التقويم التشخيصي: تعتبر مرحلة التقويم التشخيصي (L'évaluation Diagnostique) التي تُستهل بها الأسابيع الفعلية للتمدرس، من أهم المحطات التعليمية الأساسية التي يجب أن يستثمرها المدرس في تعرف المكتسبات وتشخيص الثغرات وتصنيفها، ويضع تخطيطاً على المستوى البعيد والمتوسط من أجل تجاوز عوائق التعلم والشرح الحاصل بين فئات جماعة الفصل، واضعا أمامه الشعار التربوي التالي، «أن يخرج المتعلم في نهاية السنة عكس ما دخل»، بمعنى أن تتغير ملامحه ومواصفات تخرجه أو انتقاله. ويمكن التقويم التشخيصي من تفريد التعلم (بيداغوجيا الفارقة) وتصبح محطة شهر دجنبر أو حتى يناير مثلا المحطة الهدف لفئة المتعثرين الذين يجب أن يلتحقوا بمجموعة القسم حتى يستطيعوا المواكبة والمسايرة. وهنا يُطلب من المدرس أن يتدخل بالمرونة الكافية التي تسمح بها المقاربات البيداغوجية الفعالة والتوجيهات الرسمية من أجل تأخير تدريس المقرر بالنسبة للفئة المتعثرة إلى حين، خاصة في العالم القروي وشبه الحضري، وأحيانا حتى في الوسط الحضري.

• بناء الفهم: تعتبر هذه الإستراتيجية مهارة أساسية من مهارات التدريس، فبواسطتها يتمكن المدرس من مسايرة

القواعد طابع التجريد والربط بين المعارف /
القواعد السابقة لبناء تمثل لقاعدة جديدة،
مما يفرض على المدرس ضرورة الاعتماد
على تقنية التغذية الراجعة التي تركز
استحضار وتذكر قاعدة سابقة لا يمكن فهم
أخرى إلا بناءً عليها، والاعتماد أيضا على
تشخيص المجردات (مصطلحات نحوية)
بمحسوسات يمكن للمتعلم أن يبني تمثلا
ذهنيا واضحا لها. وتعتبر هذه المصطلحات
النحوية بالنسبة للمتعلم متواليات صوتية
لا معنى لها ولو استظهر قاعدتها، إذا لم
يتمكن المتعلم من بناء معنى ودلالة واضحة
للمصطلح النحوي (الأجوف / المضارع / لا
النافية للجنس / الإعراب والبناء /...)،
ويمكن الاستشهاد هنا بالصحة والاعتلال،
فإذا تمكن المتعلم من كفاية نقل المفهوم من
عالمه المحسوس: "فلان مريض بعلّة الزكام
مثلا"، سهل عليه ضبط صحيح الفعل من
معتله، فمتى ما دخلت علّة الزكام المشبهة
عند الصغير بحروف العلة، على فعل أو
اسم نُعت بالمعتل للعلّة التي أصابته، وهنا
تصبح حروف العلة (واي) مقرونة في خانة
التخزين بانها حروف مريضة / عليلة،
وكلما كرر المدرس - في وضعيات مختلفة -
تشبيهها بالاعتلال والمرض ازداد الترسيخ
وقلّت فرص الخطأ اللغوي. وكطريقة ضبط
رسم الهمزة المتوسطة باعتماد معيار
القوة: الكسر أقوى، يليه الضم ثم الفتح
ثم السكون، ويمكن تشخيص ذلك في شكل

مسرحية. وهكذا تصيح التعليمات عند
المتعلم ذات معنى ويُسر، وتكون التطبيقات
الكتابية أيضا بالنسبة إليه أنشطة تعليمية
يتفاعل معها وينتج بإيجابية، دونما إحساس
باللامعنى والسلبية وحتى بعض نعوت التي
يلصقها به بعض المدرسين كالكسول والأبله
وما شابهها من نعوت تعمق الجرح وتوسع
الخرق على الرقع...

• التلخص من العلل الكثيرة والجزئيات

الدقيقة: النحو الوظيفي الذي يحتاج إليه
متعلمو المدرسة الأساسية يجب أن يُخلَص
من التفصيلات التي نجدها في بعض الكتب
المدرسية، والتي لا يحتاج إليها التلميذ في
التحرير الكتابي أو تعبيراته الشفوية، فعلى
سبيل المثال يقول الأستاذ عبد اللطيف أحمد
الشويرف: «يكفي أن نعلم الطالب أن الحركات
الثلاث مقدرّة» على الاسم الذي آخره ألف
لازمة ولو لم نسمه باسمه الاصطلاحي
وهو (المقصور)، ولا داعي لذكر علة عدم
ظهور الحركات بأنه التعذر، ويكفي أن نعلم
الطالب بأن الضمة والكسرة مقدرتان على
الاسم الذي آخره ياء لازمة، ولو لم نسمه
باسمه الاصطلاحي وهو (المنقوص)، ولا
داعي إلى ذكر علة عدم ظهور الحركتين
بأنه الثقل. ويكفي أن نقول في خبر (ليس)
المجرور بالباء الزائدة إنه منصوب محلا،
ولا لزوم إلى الشريط الطويل الممل وهو أنه
خبر (ليس) منصوب بفتحة مقدرّة على

الصغار وكل ما يقدم من خلالها يُستقبل ويُتلقى بالإعجاب والقبول والتقليد؛ لذا يجب استغلال تلك اللوحات المهيئة للنسق اللغوي السليم بالتصحيح المتواصل حتى يتدرب الصغار على التقويم اللغوي لكل ما يشاهدونه ويسمعونه في وضعيات حياتهم العادية...

• الاهتمام بمكون «القراءة» من قبل

المدرس: لما لها من قيمة «موردية» في التقليص من الخطأ أثناء الإنجازات التعبيرية، إذ يجب أن يعتبر المدرس أثناء تديره للدرس القرائي أن الطفل هنا يخزن المصطلحات صوتا ورسما ومعنى، لذا يجب إتقان القراءة أداءً وتفاعلا حتى يصل بالمتعلم إلى مقصدية النص المقروء، يقول عبد الله ضيف بهذا الصدد: «إن القراءة نفسها إذا لم تراعِ النغمة؛ فالتعجب له نغمته الخاصة، والاستفهام له نغمة دالة عليه؛... قلت إذا لم تراع لكل أسلوب خاصيته دخل الكلام في خمار اللحن، وذلك لتبديل المعنى وتغييرها عن مجراها الطبيعي، فيصبح الاستفهام تقريبا، أو التعجب استفهاما، أو الاستفهام تعجبا... ومن ثم يضيع المعنى وتختلط الأمور، وبالتالي يقع القارئ في اللحن، وللمزيد من التوضيح أشير إلى ضرورة القرائن اللفظية والمعنوية وعلى ضرورة الإمام بعلامات الوقف وخاصياتها»⁽¹⁵⁾

آخره منع من ظهورها اشتغال المحل بحركة حرف الجر الزائد، ويمكن أن نقول في مثل «نشط وتحرك سعيد» إن لفظ (سعيد) فاعل للفعلين، ولا لزوم لحشو ذهن الطالب بالخلاف الذي لا طائل من ورائه حول هذه المسألة⁽¹⁴⁾. والأمثلة كثيرة في الباب، لذا وجب على المدرسين حذق القواعد والاكتفاء بما هو وظيفي للتلميذ، بل إن بعض الشواهد التي لم يعد لها ذكر في الخطاب والتحدث المعاصر مازال المدرس ينقلها من المصادر والمراجع ليكررها على مسامع الطفل وهو غير فاقه لها بتاتا...

• تفعيل دور الكتاب المدرسي والانتقال به من التعامل النمطي إلى وسيلة ورقية أو رقمية محببة

• اعتماد المقاربة بالممرات اللغوية

• الاختيار الأمثل لأنشطة دعم وتصحيح التعثرات: وذلك بتفريد التعليمات واقتراح أنشطة تلائم نوع التعثر اللغوي، وقد لا يسمح الغلاف الزمني بترسيخ المكتسب، مما يجعل تحسيس الأطراف الأخرى بدورها من مهمة المدرس أيضا، حتى يتحمل كل طرف مسؤوليته في إنقاذ المتعلم من تراكم النقص والتأخر في المواكبة والمتابعة...

• التوجيه الدائم إلى عدم اعتماد لغة الإشهار المتلفزة أو المثبتة في الشرائح في الشارع العام: معلوم أن للتلفزة سحرا وسلطانا على جاهزية الاستقبال لدى

بصحة لغوية شاملة تتصدى لكل الثغور التي يمكن أن يتسلل منها اللحن أو الخطأ أو التصحيف، والتصدي لهذا التعثر بالتقويم والتصحيح إذا لم يوظف بمهارة المدرس الحدق قد يساهم في تحسين المتعلم بالصعوبة والعجز فيهمل قواعد اللسان العربي ويتخلى كلية عن التعامل مع الحرف العربي، وقد يجد فرصاً أخرى رائعة للتعلم في اللسان الفرنسي فيتمكن منه، ويصبح غريباً عن لغة هويته وبلده وهو يعيش داخله...

• **تفعيل دور الوسائط المرقمنة:** أصبح التدريس بالوسائط والاستعانة بها ضرورة لا مناص من إتقان مدرس اليوم والغد من أبجدياتها، خاصة أن الصغير يجذب أن يقضي وقتاً طويلاً متفاعلاً مع خدماتها السريعة والجذابة، لذا لا يستصاغ أن يُهمَل هذا الجانب...

• **على سبيل الختم:** إن التعثر والتعلم بالخطأ محطة تعليمية أساسية في السيرورة التعليمية، وتقليل فرص الخطأ اللغوي رهين

(10) الدعم التربوي: 9 / سلسلة علم التدريس / منشورات رمسيس / 1998.

(11) طريقة الدكتور عبد الله الدنان في تدريس العربية الفصحى المُعَرَّبَة للأطفال ونجاحه فيها / نقلاً عن موقع شبكة صوت العربية: http://www.voiceofarabic.net/index.php?option=com_content&view=article&id=251:252&catid=43:2008-06-07-10-17-59

(12) مقدمة لدرس لغة العرب وكيف نضع المعجم الجديد: ج / تأليف عبد الله العلايلي / المطبعة العصرية / مصر / مجهول تاريخ الطبعة.

13) UNESCO_ 1999 Paris: Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur

(14) الضعف العام في اللغة العربي (مظاهره - آثاره - علاجه): 184 / اللغة العربية إلى أين / منشورات إيسسكو / 2005 / مطبعة بني إزناسن / سلا

(15) اللغة العربية بين الخطأ والصواب: 16 / مطبعة النجاح الجديدة / البيضاء / ط 1 / 2003

الهوامش:

- (1) الرعد: 165
- (2) أخرجه مسلم في الذكر والدعاء (2742)
- (3) المهارات اللغوية وعروبة اللسان: 9 / دار الفكر / دمشق / 1999
- (4) لسان حضارة القرآن: 81 / ط 1 / 2010 / مطابع الدار العربية للعلوم / بيروت.
- (5) ينبغي التذكير أن 8414 تلميذا مغربياً ينتمون إلى 273 مدرسة شاركوا في اختبار المستوى الرابع ابتدائي، وهو عينة تمثل عدد الساكنة المتعدسة.
- (6) أهداف وتوجيهات: 71 / منشورات وزارة التربية الوطنية / 1996
- (7) اللغة العربية معناها ومبناها: 11 - 12 / دار الثقافة / البيضاء / المغرب .
- (8) المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرها: ج 4 / 1 / دار الشرق العربي / بيروت / بدون تاريخ / ط 4
- (9) أزمة اللغة العربية في المغرب بين اختلافات التعددية وتعثرات الترجمة: 22 / ط 1 / 2005 / مطبعة المعارف الجديدة / الرباط.