الباب الثاني

البحث النظري

فى هذا الباب سوف يوضح بوضوح عن : (أ) طرق تدريس اللغات الأجنبية، (ب) مفهوم الطريقة الإنتقائية، (ج) تدريس الكلام، (د) تقسيم الكلام فى آراء الباحثين العرب المحدثين، (هـ) تعليم التحدث (التعبير الشفوي).

أ. طرق تدريس اللغات الأجنبية[1]

هناك طرق متنوعة لتدريس اللغات الأجنبية. ولقد جرى حول كل منها جدال طويل، كما انتصر لكل طريقة بعض المختصين، فأبرزوا مزايا طريقة ما وعيوب الطرق الأخرى. ومن أهم هذه الطرق أربع هي : طريقة القواعد والترجمة، والطريقة المباشرة، والطريقة السمعية الشفوية، والطريقة الإنتقائية. وسنعطي فيما يلي وصفا موجزا لكل طريقة.

١. طريقة القواعد والترجمة

لهذه الطريقة عدة أسماء أخرى. فيدعوها البعض ((الطريقة القديمة)). ويدعوها آخرون ((الطريقة التقليدية)). ومن أهم ملامح هذه الطريقة ما يلي:

[1] دكتور محمد علي الخولي، "أساليب تدريس اللغة العربية"، الرياض : المملكة العربية السعودية، ١٩٨٢

(أ) تهتم هذه الطريقة بمهارات القراءة والكتابة والترجمة، ولا تعطي الاهتمام لمهارة الكلام.

(ب) تستخدم هذه الطريقة اللغة الأم للمتعلم كوسيلة رئيسية لتعليم اللغة المنشودة. وبعبارة أخرى، تستخدم هذه الطريقة الترجمة كأسلوب رئيسي في التدريس.

(ج) تهتم هذه الطريقة بالأحكام النحوية، أي التعميمات، كوسيلة لتعليم اللغة الأجنبية وضبط صحتها.

(د) كثيرا مايلجأ المعلم الذي يستخدم هذه الطريقة إلى التحليل النحوي لجمل اللغة المنشودة ويطلب من طلابه القيام بهذا التحليل.

ولقد واجهت طريقة القواعد والترجمة عدة انتقادات، من بينها ما يلي :

(أ) تهمل هذه الطريقة مهارة الكلام التي هي مهارة رئيسية ينبغي عدم إهمالها.

(ب) تكثر هذه الطريقة من استخدام اللغة الأم إكثارا يجعل اللغة المنشودة الاستعمال في درس اللغة، فلا تتاح للمتعلمين فرصة كافية للتمرن على اللغة المنشودة.

(ج) تهتم هذه الطريقة بالتعليم عن اللغة المنشودة أكثر من هتمامها بتعليم اللغة ذاتها. فالتحليل النحوي والأحكام النحوية تدخل ضمن التحليل العلمي للغة، وليس ضمن إتقان اللغة كمهارة.

ولكن هذه الانتقادات ليست نهائية. فإن مؤيدي طريقة القواعد والترجمة لديهم أيضا على معارضي طريقتهم.

٢. الطريقة المباشرة

ردا على طريقة القواعد والترجمة، ظهرت الطريقة المباشرة التي تمتاز بما يلي :

(أ) تعطي الطريقة المباشرة الأولوية لمهارة الكلام بدلا من مهارات القراءة والكتابة والترجمة، على أساس أن اللغة هي الكلام بشكل أساسي.

(ب) تتحنب هذه الطريقة استخدام الترجمة في تعليم اللغة الأجنبية وتعتبرها عديمة الجدوى، بل شديدة الضرر على تعليم اللغة المنشودة وتعلمها.

(ج) بموجب هذه الطريقة فإن اللغة الأم لا مكان لها في تعليم اللغة الأجنبية.

(د) تستخدم هذه الطريقة الاقتران المباشر بين الكلمة وما تدل عليه. كما تستخدم الاقتران المباشر بين الجملة والموقف الذي تستخدم فيه. ولهذا سميت الطريقة بالطريقة المباشرة.

(هـ) لا تستخدم هذه الطريقة الأحكام النحوية، لأن مؤيدي هذه الطريقة يرون أن هذه الأحكام لاتفيد في إكساب المهارة اللغوية المطلوبة.

(و) تستخدم هذه الطريقة أسلوب ((التقليد والحفظ))، حيث يستظهر الطلاب جملا باللغة الأجنبية وأغاني ومحاورات تساعدهم على إتقان اللغة المنشودة.

ولم تنج هذه الطريقة من انتقادات رجال الأساليب وعلماء اللغة. ومن بين الانتقادات الموجهة إلى هذه الطريقة مايلي:

(أ) تهتم هذه الطريقة بمهارة الكلام على حساب المهارات اللغوية الأخرى.

(ب) عندما لا تستخدم هذه الطريقة اللغة الأم في تعليم اللغة الأجنبية، فإن كثيرا من الجهد يبذل وكثيرا من الوقت يضيع. ولو استخدمت هذه الطريقة اللغة الأم بشكل محدود لتوفر كثير من الجهد وكثير من

الوقت. ولذا فإن بعض رجال الأساليب يتهم هذه الطريقة بأنها أبعد الطرق عن كونها مباشرة.

(ج) إن استبعاد هذه الطريقة للأحكام النحوية من التعليم يحرم المتعلم من إدراك ماهيا القوالب النحوية التي تنتظم فيها كلمات اللغة لتكوين الجمل.

٣. الطريقة السمعية الشفوية

جاءت هذه الطريقة رد فعل للطريقة التقليدية وللطريقة المباشرة معا. وللطريقة السمعية الشفوية مسميات أخرى مثل ((الطريقة الشفوية)) و ((الطريقة اللغوية)). وكان اسمها أول ما ظهرت ((أسلوب الجيش)) لأنها استخدمت أول ما استخدمت في تعليم العسكريين الأمريكيين اللغات الأجنبية لإرسالهم في مهمات خارج بلادهم بعد الحرب العالمية الثانية.

ومن أبرز افتراضات هذه الطريقة مايلي:

(أ) اللغة أساسا كلام، أما الكتابة فهي تمثيل جزئي للكلام. ولذلك يجب أن ينصب الاهتمام في تعليم اللغات الأجنبية على الكلام، وليس على القراءة والكتابة.

(ب) يجب أن يسير تعليم اللغة الأجنبية بموجب تسلسل معين هو : استماع، ثم كلام ثم قراءة، ثم كتابة. وهذا يعني أن يستمع المتعلم أولا، ثم يقول ما استمع إليه، ثم يقر ما قال، ثم يكتب ما قرأ أو عما قرأ.

(ج) طريقة تكلم اللغة الأجنبية تماثل طريقة اكتساب الطفل للغة الأم. فهو يستمع أولا ثم يبدأ يحاكي ما استمع إليه. ثم يذهب إلى المدرسة ليتعلم القراءة ثم الكتابة.

(د) أفضل طريقة لاكتساب اللغة الأجنبية هي تكوين العادات اللغوية عن طريق المران على القوالب.

(هـ) إن المتعلم بحاجة إلى تعلم اللغة الأجنبية، وليس إلى التعلم عنها. وهذا يعنى أنه بحاجة إلى التمرن على نطقها ولا ينفعه أن يعرف قوانينها وتحليلاتها اللغوية.

(و) كل لغة فريدة في نظامها اللغوي، ولا فائدة من المقارنات والتقابلات.

(ز) الترجمة تضر تعلم اللغة الأجنبية، ولا داعي لاستخدامها.

(ح) أفضل مدرس للغة الأجنبية هو الناطق الأصلي المدرب.

وكالعادة، لم تنج هذه الافتراضات من الإنتقاد، بل والرفض أحيانا. فقد وجه بعض رجال الأساليب الانتقادات الآتية لهذه الافتراضات:

(أ) الكلام ليس الشكل الوحيد للغة. فهناك الكتابة أيضا. وهناك مجلدات مكتوبة لم تمر بمرحلة الكلام قبل أن تكتب، بل هي تعبير لغوي مباشر.

(ب) إن الطريقة السمعية الشفوية تركز على الكلام على حساب المهارات اللغوية الأخرى التي لا تقل أهمية عن الكلام.

(ج) إن ترتيب المهارات من استماع إلى كلام إلى قراءة إلى كتابة ليس ترتيبا قطعيا ملزما، إذ يمكن تعليم هذه المهارات أو بعضها في وقت واحد وليس بالضرورة على وجه تتابعي.

(د) اكتساب اللغة الأجنبية يختلف اختلافا جوهريا عن اكتساب اللغة الأم. فعند اكتساب اللغة الأم، يكون الطفل مرتبطا عاطفيا بوالدته ووالده وأسرته، ويكون في حاجة إلى اللغة ليعبر عن حاجاته الأساسية وعواطفه وأفكاره. وعند اكتساب اللغة الأجنبية لا يكون لدى المتعلم ارتباط عاطفي قوي بالمعلم، كما لا تكون لدى المتعلم نفس الحاجة إلى تعلم اللغة الأجنبية حيث تكون لديه لغة أخرى يعبر بها عن عواطفه وأفكاره.

(هـ) اكتساب اللغة الأجنبية بالتكرار ممكن. ولكن هذا الاكتساب يكون أسرع رافق التكرار إدراك لماهية اللغة وماهية تراكيبها وعلاقاتها. وهذا ما يجعل للأحكام النحوية دورا تلعبه.

(و) إنه صحيح أن كل لغة تعتبر ظاهرة فريدة وأن كل لغة تختلف عن سواها. ولكنه أيضا صحيح أن هناك وجوه تشابه بين اللغات. وبذلك يكون من المفيد في تعلم اللغة الأجنبية الاستفادة من معرفة وجوه الشبه ووجوه الاختلاف بين اللغة الأم واللغة المنشودة.

(ز) من الممكن استخدام الترجمة في تعليم اللغة الأجنبية بطريقة حكيمة تفيد المتعلم وتوفر الوقت والجهد للمعلم والمتعلم على حد سواء.

(ح) ليس صحيحا أن الناطق الأصلي هو أفضل معلم للغة الأجنبية، لأنه غالبا لا يدرك مشكلات الطلاب مع اللغة التي يتعلمونها ولا يستطيع التنبؤ بأخطائهم ولا تفسيرها. ومرد ذلك إلى أنه لم يمر بتجربة تعلم اللغة التي يعلمها على أساس أنها لغة أجنبية، بل تعلمها على أساس أنها لغته الأم. وقد يكون معلم من نفس جنسية الطلاب يتقن اللغة الأجنبية فضل من معلم ناطق أصلي باللغة المنشودة.

٤. الطريقة الإنتقائية

تأتي الطريقة الانتقائية ردا على الطرق الثلاث السابقة. والافتراضات الكامنة وراء هذه الطريقة هي:

(أ) كل طريقة في التدريس لها محاسنها و يمكن الاستفادة منها في تدريس اللغة الأجنبية.

(ب) لا توجد طريقة مثالية تماما أو خاطئة تماما و لكل طريقة مزايا و عيوب و حجج لها و حجج عليها.

(ج) من الممكن النظر إلى الطرق الثلاث السابقة على أساس أن بعضها يكمل البعض الآخر بدلا من النظر إليها على أساس أنها متعارضة أو متناقضة. وبعبارة أخرى, من الممكن النظر إلى الطرق الثلاث على أنها متكاملة بدلا من كونها متعارضة أو متنافسة أو متناقضة.

(د) لا توجد طريقة تدريس واحدة تناسب جميع الأهداف و جميع الطلاب و جميع المعلمين و جميع أنواع برامج تدريس اللغات الأجنبية.

(هـ) المهم في التدريس هو التركيز على المتعلم و حاجاته, و ليس الولاء لطريقة تدريس معينة على حساب حاجات المتعلم.

(و) على المعلم أن يشعر أنه حر في استخدام الأساليب التي تناسب طلابه بغض النظر عن انتماء الأساليب لطرق تدريس مختلفة. إذ من الممكن أن يختار المعلم من كل طريقة الأسلوب أو الأساليب التي تناسب

حاجات طلابه و تناسب الموقف التعليمي التعلمي الذي يجد المعلم نفسه فيه.

ب.مفهوم الطريقة الانتقائية

قد تسمي بالطريقة المختارة أو الطريقة التوفيقية الطريقة المزدوجة هي في الحقيقة ليست طريقة نظرية تقوم على أساس فكرى و علمى لكنها تعتمد على خبرات و تجارب المدرس نفسه فهي إذن طريقة المدرس الخاصة في تعليم اللغة العربية في محاولة المدرس لاختيار طريقة مناسبة لنوع المادة التى سيدرسها و مناسبة لأحوال و ظروف الطلاب و التعليم و مناسبة للأهداف.[٢]

ج. تدريس الكلام

١. أهمية تدريس الكلام:

إن القدرة على امتلاك الكلمة الدقيقة الواضحة ذات أثر في حياة الإنسان. ففيها تعبير عن نفسه, وقضاء الحاجته, و تدعيم لمكانتهبين الناس.

و الكلام في اللغة الثانية من المهارات الأساسية التي تمثل غاية من غايات الدراسة اللغوية. وإن كان هو نفسه وسيلة للاتصال مع الآخرين. ولقد

---

[2] . غفران حنبلي, " الهجوم "مجلة عربية علمية للبرنامج الخاص لتعليم اللغة العربية, التابع للجامعة الإسلامية الحكومية مالنج, ٢٠٠٦, ٢٤

اشتدت الحاجة لهذه المهارة في بداية النصف الثاني من هذا القرن بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية, و تزايد وسائل الاتصال, و التحرك الواسع من بلد إلى بلد, حتى لقد أدى تزايد الحاجة للاتصال الشفهي بين الناس إلى إعادة النظر في طرق تعليم اللغة الثانية. و كان أن انتشرت الطريقة السمعية الشفوية و غيرها من طرق تولي المهارات الصوتية اهتمامها.

٢. توجيهات عامة لتدريس الكلام :

و فيما يلي مجموعة من التوجيهات العامة التي قد تسهم في تطوير تدريس مهارة الكلام في العربية كلغة ثانية.

(١) تدريس الكلام يعني ممارسة الكلام : يقصد بذلك أن يتعرض الطالب بالفعل إلى مواقف يتكلم فيها بنفسه لا أن يتكلم غيره عنه. إن الكلام مهارة لا يتعلمها الطالب إن تكلم المعلم و ظل هو مستمعا. من هنا تقاس كفاءة المعلم في حصة الكلام بمقدار صمته و قدرته على توجيه الحديث و ليس بكثرة كلامه و استئثاره بالحديث.

(٢) أن يعبر الطلاب عن خبرة : يقصد بذلك ألا يكلف الطلاب بالكلام عن شيئ ليس لديهم علم به. ينبغي أن يتعلم الطالب أن

يكون لديه شيئ يتحدث عنه. ومن العبث أن يكلف الطالب بالكلام في موضوع غير مألوف إذ أن هذا يعطل فهمه. و قد لا يجد في رصيده اللغوي ما يسعفه.

(٣) التدريب على توجيه الانتباه : ليس الكلام نشاطا آليا يردد فيه الطالب عبارات معينة و قتما يراد منه الكلام. إن الكلام نشاط عقلي مركب. إنه يستلزم القدرة على تمييز الأصوات عند سماعها و عند نطقها. و القدرة على تعرف التراكيب و كيف أن اختلافها يؤدي إلى اختلاف المعنى. إن الكلام باختصار نشاط ذهني يتطلب من الفرد أن يكون واعيا لما صدر عنه حتى لا يصدر منه ما يلام عليه. و قديما قيل إن عثرات اللسان أفتك من عثرات السنان.

(٤) عدم المقاطعة و كثرة التصحيح : من أكثر الأشياء حرجا للمتحدث و إحاطا له أن يقاطعه الآخرون. وإذا كان هذا يصدق على المتحدثين في لغاتهم الأولى فهو أكثر صدقا بالنسبة للمتحدثين في لغات ثانية. إن لديهم من العجز في اللغة ما يعوفهم عن الاسترسال في الحديث أو إخراجه بشكل متكامل, و لعل مما يزيد في إحساسه بهذا العجز أن يقاطعه المعلم.

و يرتبط بهذا أيضا ألا يلح المعلم في تصحيح أخطاء الطلاب.

(٥) مستوى التوقعات : من المعلمين من تزيد توقعاته كما سبق القول عن الإمكانات الحقيقية للطالب, فيظل يراجع الطالب, و يستحثه على استيفاء القول ثم يلومه إن لم يكن عند مستوى التوقعات. إن الحقيقة التي ينبغي أن يعرفها معلم العربية كلغة ثانية أن الأجنبي, خاصة إن تعلم العربية وهو كبير, يندر أن يصل إلى مستوى العرب عند ممارسته مهارة الكلام. وهذه ظاهرة لا تختص بتعلم العربية وحدها, وإنما تشمل كافة الدارسين للغات الثانية.

على المعلم إذن أن يقذر ذلك, و أن يكون واقعيا. و أن يميز بين مستوى الكلام الذي يصدر عن الناطقين بالعربية و ذلك الذي يصدر عن الناطقين بلغات أخرى.

(٦) التدرج : ينطبق مبدأ التدرج هنا أيضا. إن الكلام, كما قلنا, مهارة مركبة و نشاط عقلي متكامل. و تعلم هذه المهارة لا يحدث بين يوم و ليلة, و لا بين عشية و ضحاها. إنها عملية تستغرق وقتا من الصبر و الجهد و الحكمة ما ينبغي أن يملكه المعلم.

و عليه أن يهيء من مواقف الكلام ما يتناسب مع كل مستوى من مستويات الدارسين كالتالي :

(١) بالنسبة للمستوى الابتدائي : يمكن أن تدور مواقف الكلام حول أسئلة يطرحها المعلم و يجيب عليها الطلاب. و من خلال هذه الإجابة يتعلم الطلاب كيفية انتقاء الكلمات و بناء الجمل و عرض الأفكار. و يفضل أن يرتب المعلم هذه الأسئلة بالشكل الذي ينتهي بالطلاب إلى بناء موضوع متكامل. و من المواقف أيضا تكليف الطلاب بالإجابة عن التدريبات الشفهية, و حفظ بعض الحوارات و الإجابة الشفوية عن أسئلة مرتبطة بنص قرأوه.

(٢) المستوى المتوسط : يرتفع مستوى المواقف التي يتعلم الطلاب من خلالها مهارة الكلام. من هذه الموقف لعب الدور و إدارة الاجتماعات. و المناقشة الشائية, و وصف الأحداث التي وقعت للطلاب, و إعادة رواية الأخبار التي سمعوها في التلفاز و الإذاعة و الأخبار عن محادثة هاتفية جرت أو إلقاء تقرير مبسط و غيرها.

(٣) المستوى المتقدم : و هنا قد يحكي الطلاب قصة أعجبتهم, أو يصفون مظهرا من مظاهر الطبيعة. أو يلقون خطبة أو يديرون مناظرة أو يتكلمون في موضوع مقترح. أو يلقون حوارا في تمثيلية, أو غير ذلك من مواقف.

المهم في هذا كله أن يراعي المعلم الرصيد اللغوي عند الدارسين و كذلك اهتماماتهم و مدى ما لديهم من خبرة عن موضوع الحديث.

(٤) قيمة الموضوع : تزداد دافعية الطلاب للتعلم ,كلما كان ما يتعلمونه ذا معنى عندهم, و ذا قيمة في حياتهم. و ينبغي أن يحسن المعلم اختيار الموضوعات التي يتحدث الطلاب فيها خاصة في المستوى المتقدم, حيث الفرصة متاحة للتعبير الحر. فينبغي أن يكون الموضوع ذا قيمة, و أن يكون واضحا و محددا. و يفضل أن يطرح على الطلاب في كل مرة موضوعان أو أكثر حتى تكون حرية الاختيار متاحة لهم, فيتكلمون عما يعرفون.

د. تقسيم الكلام فى آراء الباحثين العرب المحدثين

ذكرت فى الفصل الأول من هذا الباب أهم ما تضمته أقو ال النحاة القدماء من آراء فى تقسيم الكلم وبيان علامات كل قسم، وعرضت خلال ذلك

استخلاصا لها بشيء من التعليق والنقد، وأرى هنا – استكمالا لصورة البحث، لجعلها واضحة أمام القارئ أن أعرض لموقف الباحثين العرب المحدثين من تقسيم الكلم، وما أحدثه من أصداء ماز الوا يرددونها فى أبحاثهم ومقالاتهم وكتبهم.

ذكر الأستاذ الدكتور إبراهيم أنيس أن اللغويين القدماء قنعوا بذلك التقسيم الثلاثى من إسم وفعل وحرف متبعين فى هذا ماجرى عليه فلاسفة اليونان وأهل المنطق من جعل أجزاء الكلام ثلاثة سموها الإسم والكلمة والأداة, وأوضح أن اللغويين العرب حين حاولوا تحديد المقصود من هذه الأجزاء شق عليهم الأمر، كما وجدوا أن من الأسماء ما ينطيق عليه تعريفهم للأفعال، أما الاسم فقد ذكر الأستاذ أنيس أنهم حاولوا أولا تحديده على أساس معناه فقالوا عنه: (هو مادل على معنى وليس الزمن جزءا منه) فلما أعترض عليهم بأسماء مثل (اليوم والليلة)، وبالمصدر الذى رغم إعترافهم بإسميته لا يشك أحد فى أنه يشير إلى الزمن– أخذوا يحورون تعريفهم ويفسرونه تفسيرا خاصا ينسجم مع فهمهم للاسم، على أن منهم من لم يكلف نفسه تعريف الاسم، مكتفيا بالتمثيل له مثل سبيويه الذى قال (والإسم رجل وفرس)، ومع ما فى ذلك التعريف من نقص أدركه بعض النحاة القدماء – ذكر الأستاذ أنيس أن سيبوبه يصف الاسم وصفا سلبيا فيشير إلى ماليس فيه من صفات إيجابية. أما الفعل فقد ذكر أن اللغويين العرب حين حاولوا تعريفه. قالوا عنه: إنه يفيد معنى، كما تدل صيغته على أحد الأزمنة الثلاثة:

الماضى والحال والاستقبال, وأما الحروف فقد أوضح الأستاذ أنيس أن علاج اللغويين لها أمر عجب، وذلك لأنهم يكادون يجردونها من المعانى وينسبون معناها لغيرها من الأسماء والأفعال فلما عثروا على شوا هد مثل قول مزاحم بن الحارث العقيلى:

غدت من عليه بعد ما تم ظمؤها تصل وعن قيظ بزيزاء مجهل

وفيه (على) بمعنى (فوق). وقوله قطرى بن الفجاءة :

فلقد أرانى للرماح رديئة من عن يمينى تارة وأمامى

وفيه (عن) بمعنى (ناحية) – قالوا : إن من الحروف ما يستعمل استعمال الأسماء فى بعض الأحيان، وفى هذا الصدد يتساءل الأستاذ أنيس فيقول: لم فرق النحاة بين (على) و (فوق)، وبين (فى) و(داخل) وبين (إلى) و (نحو) فجعلوا الأولى حروفا ولأخرى أسماء؟

لذلك فقد أوضح أن فكرة الحرفية كانت غامضة فى أذهان النحاة، وأن تعاريفهم للأسماء ليست جامعة مانعة، ولهذه الأسباب يرى الأستاذ أنيس أن النحاة حين أحسوا بشىء من الإضطراب فى تحديد الإسم والفعل، والحرف، لجأوا إلى ماسموه علامات الأسماء وقبولها التنوين والألف واللام وغير ذلك مما هو معروف مألوف فى كتبهم وعلامات الأفعال وإمكان إتصال بعضها بضمير الرفع المتصل، وسبق بعضها بقد، والسين وسوف ... الخ [٣]

[٣] أنظر من أسرار اللغة ص ١٩٣ ، ١٩٥

وفى عرضنا لرأى الأستاذ أنيس فى تقسيم النحاة للكلم نراه يؤكد الأمور الآتية:

١. أن النحاة العرب حين قسموا الكلم إلى إسم، وفعل، وحرف، قد اتبعوا ما جرى عليه فلا سفة اليونان والمناطقة من أن أجزاء الكلام ثلاثة ومعنى ذلك أنهم أخضعوا اللغة لأحكام الفلسفة ولمنطق غير منطقها ولقوانين لا تمت لها بأية صلة.

٢. إن النحاة العرب اضطربوا فى تقسيم الكلام وفى وضع مفهوم محدد للاسم والفعل والحرف، فهم قد اختلفوا فى تعريفها وفى بيان علاماتها. وقد أوضحنا ذلك فى الفصل الأول.

٣. إن النحاة العرب ربطوا بين صيغة الفعل ودلالته على الزمن، فالفعل الماضى عندهم هو مادل على حدث فى الزمن الماضى، أما الفعل المضارع فإنه يدل على الحال أو الأستقبال بقرينة، وهذا أمر لايبرره واقع اللغة ولا تقره أساليبها المستعملة، فليس كل ماضى الصيغة يدل على الزمن الماضى، وليس كل مضارع الصيغة دالا على الحال أو الأستقبال.

٤. إن النحاة العرب حين اضطربوا فى وضع مفهوم محدد للأسم والفعل والحرف عمدوا إلى التحرير فى التعريف و وضعوا تفسيرًا للأقسام ينسجم مع فهمهم للاسم، أو الفعل، أو الحرف، وفى اعتقادى أنهم عمدوا إلى ذلك لدورانهم فى فلك التقسيم الثلاثى دون مبرر وأن الأستاذ أنيس ألمح إلى هذا وإن لم يصرح به ويوضحه،

واكتفى بأنهم وضعوا علامات للاسم والفعل والحرف ليدفعوا اضطرابهم فى التحديد دون أن يشير إلى أهمية العلامات الشكلية فى عملية التقسيم.

وبعد أن عرض الأستاذ أنيس نقده للنحاة فى تقسيم الكلام أو رد الأسس التى رآها صالحة للتفريق بين أقسام الكلم. فقد ذكر أن المعنى والصيغة ووظيفة اللفظ فى الكلام، هى الأسس الثلاثة التى يجب ألا تغيب عن الأذهان حين نحاول التفرقة بين أقسام الكلم، وأن نقيس بها مجتمعة أقسام الكلم فى الفصائل المشهورة على الأقل، ثم قال: ((ولا يصح الا كتفاء بأساس واحد من هذه الأسس، وذلك لأن مراعاة المعنى وحده قد يجعلنا نعد بعض الأوصاف مثل (قائل، وسامع، ومذيع) أسماء وأفعالا فى وقت واحد، كذلك قد يحملنا هذا على اعتبار المصدر إسمًا وفعلا فى وقت واحد، انظر مثلا إلى قوله تعالى (لا هن حلّ لهم، ولاهم يحلسُّون لهنّ) تجد أن فى الآية السكريمة وصفا وفعلا، ومعناهما واحد بل و وظيفتهما فى الكلام متحدة، إذ يقوم كل مهما بعملية الإسناد، ولكن الصيغة مختلفة لكل منهما ولذا نفرق بين الكلمتين: جاعلين إحداهما تنتسب إلى نوع معين من أجزاء الكلام, والأخرى تنتسب إلى نوع آخر، ومراعاة الصيغة وحدها قد يلبس الأمر علينا حين نفرق بين الأفعال وبين تلك الأسماء والصفات التى وردت فى اللغة على وزن أحمد، ويترب، ويزيد، وأخضر ... الخ، بل حتى وظيفة الكلمة فى الإستعمال لا تكفى وحدها للتفرقة بين الإسم والفعل، فقد نجد إسما مستعملا فى

كلام ما استعمال المسند مثل (النخيل نبات)، ففى هذه الجملة استعملت كلمة (نبات) مسندا، أى كما تستعمل الأفعال والأوصاف. فإذا روعيت تلك الأسس الثلاثة معا، أمكن إلى حد كبير التمييز بين أجزا ء الكلم)). [٤]

وبعد أن أورد الأستاذ أنيس الأسس التى رآها صالحة للتفريق بين أقسام الكلم ذكر أن المحدثين وفقوا إلى تقسيم رباعى اعتبره أدق من تقسيم النحاة الأقدمين، وأوضح أنهم بنوه على الأسس الثلاثة السابقة، وهذا التقسيم يشتمل على ما يأتى :

١. أولا– الاسم :

وقد ذكر أنه يندرج تحت هذا العنوان ثلاثة أنواع تشترك إلى حد كبير فى المعنى، والصيغة، والوظيفة. وهذه الأنواع هى:

(١) الاسم العام :

وهو ما يسميه المناطقة بالاسم السكلى الذى يشترك فى معناه أفراد كثيرة، لوجود صفة، أو مجموعة من الصفات فى هذه الأفراد، مثل : شجرة، كتاب، إنسان، مدينة ... الخ. وقد أوضح الأستاذ أنيس أن الاستعمال اللغوى قد يخصص مثل هذه الأسماء ويعينها فى ذهن السامع بإدخال أداة التعريف عليها، ولكن لا يكاد بتغير معناها، أو وظيفتها، أو صيغتها، بمثل هذه الأداة، على أن (أل) المعرفة قد تدخل على

[٤] المصدر السابق ص ١٩٥-١٩٦

مثل هذه الأسماء، ومع هذا تبقى على شيوعها فى اللغة العربية، كأن تقول : (الرجل خير من المرأة) ولا نريد رجلا معينا، وتختلف اللغات فى مثل هذه الظاهرة مما يجعلنا نحن أبناء العربية نخطىء أحيانا فى استعمال بعض الأساليب الانجليزية حين نترجم تلك العبارة السابقة فقد يقول بعضنا The Man is Better Than The Woman ولا يخفى الخطأ فى هذه الترجمة [٥].

(٢) العلم :

ذكر الأستاذ أنيس أن العلم هو النوع الثانى من أنواع الأسماء ويحلو للمناطقة ومعظم النحاة أن يصفوه بأنه إسم جزئى يدل على ذات مشخصة لايشترك معها غير ها وأن إطلاقه على عدد من الناس إنما هو من قبيل المصادفة البحقة، وليس بين من يسمونه (بأحمد) مثلا صفة أو مجموعة من الصفات مشتركة من أجلها أطلق هذا العلم عليهم ولذا يروى الأستاذ أنيس أن (ستيورت ميل) وصف العلم بأنه لا مفهوم له، ويذكر أن من المناطقة من يدركون أن العلم قد يشيع و يصبح وصفا من أوصاف اللغة مثل (حاتم) بمعنى كريم، ومثل (نيرون) بمعنى ظالم أو طاغية، وحينئذ يكون له مفهوم يرتبط بمجموعة من الصفات ككل الأسماء العامة ويظهر أن المناطقة فى علاجهم (للعلم) كما يرى الأستاذ أنيس يقنعون من اللغة بما يرد فى معاجمها من ألفاظ، غير مدركين أن

[٥] أنظر المصدر السابق ١٩٦-١٩٧

ألفاظ المعاجم ليست إلا جثثا هامدة لا حياة فيها، ولا تكتسب الحياة إلا فى أفواه الناس، وعلى ألسنتهم، فالمتكلم حين ينطق بعلم من الأعلام يربط بينه وبين مجموعة من الصفات تكونت فى ذهنه من تجار به السابقة، وليس استعماله لمثل هذا (العلم) كاستعمال الرموز الرياضية أو العلامات[٦]. وقد أوضح الأستاذ أنيس أنه متى خطر (العلم) فى ذهن أحدنا خطرت معه مجموعة من الصفات المعينة التى ترتبط به ارتباطًا وثيقا فى ذهن المتكلم والسامع، بل ترتبط فى أذهان كل من عرفوا صاحب هذا العلم و اتصلوا به فى تجارب سابقة، فإذا اشتهر صاحب هذا العلم، شاعت صفاته فى دائرة أوسع، حتى تنتظم جميع أفراد البيئة اللغوية وهنا يمكن أن نتصور أن هذا (العلم) ينتقل إلى وصف من أوصاف اللغة متى أطلق دعا معه فى ذهن الناس تلك المجموعة من الصفات وإلا كيف تتصور أن بعض الأعلام قد تصبح صفات إذا جردنا العلم من كل مفهوم؟. وما دام العلم كذلك من أنه ذو مفهوم يرتبط بمجموعة من الصفات — يرى الأستاذ أنيس أنه من هذه الناحية يشارك الأسماء العامة إلى حد كبير فاعتبره نوعًا من أنواع الأسماء شاركها فى المعنى والصيغة والوظيفة، وأن الفرق بينه وبين الأسماء العامة لا يعدو أن يكون فرقا فى درجة المفهوم ونسبة الشيوع[٧].

(٣) الصفة :

---

[٦] المصدر السابق ص ١٩٧

[٧] أنظر المصدر السابق ص ١٩٧-٢٠٠

وقد اعتبرها الأستاذ أنيس النوع الثالث من أنواع الأسماء، وضرب لها أمثلة (كبير، وأحمر ونحو ذلك، وقد تصور الارتباط بين الأسماء التى تطلق عليها المناطقة أسماء الذوات، مثل إنسان وحيوان، وبين ما يسميه النحاة باالصفات، والنعوت، ككبير، وأحمر حين ذكر أن الصفة تنطبق على مجموعة من الأفراد أكثر مما قد ينطبق عليه إسم الذات، فالكبير قد يكون إنسانًا وقد يكون حيوانًا، وقد يكون شيئًا من الأشياء أى أن ما يسميه المناطقة بالماصدق أكثر عددا فى الصفات منه فى أسماء الذوات، ولكن مفهوم إسم الذات، وهو تلك الصفات الخاصة التى ترتبط به فى أذهان الناس أكثر تعقيدا من مفهوم النعوت والأوصاف، فا لإنسان لا يسمى إنسانًا إلا بعد تحقق مجموعة من السمات، كأن يتكون من لحم ودم وأن نلحظ فيه الحياة وأن يمشى على رجلين، وأن ينطبق وأن يفكر، وأن, وأن ... من تلك السمات المألوفة لنا، والتى لا تكاد تقع تحت حصر. فى حين أن كلمة ((الكبير)) لا يشتمل مفهومها إلا على سمة واحدة وهى ((الكبر)) التى تضاد ((الصغر))[٨].

وقد أوضح الأستاذ أنيس أن الصفة ترتبط أرتباطا وثيقًا باسم الذات من ناحية المعنى والصيفة، فلا يكاد يتميز أحدهما عن الآخر إلا بالاستعمال اللغوى، وأورد لذلك المثالين التاليين: ((الجنود التميميون على ميسرة الجيش))، و ((التميميون الجنود فى طليعة

[٨] المصدر السابق ص ٢٠٢: ٢٠٣

القبيلة يشفون الطريق لها))، فقد استعملت كلمة ((الجنود)) فى المثال الأول ((إسما)) وفى المثال الثانى ((صفة)).

وهى هى لم تتغير فى صيفتها أو معناها. ثم ذكر أن من الاستعمالات اللغوية التى تيسر التمييز بين الاسم والصفة فى اللغة العربية ما نعرفه من وضع الصفة بالنسبة للموصوف؟ فالصفة لا تتقدم على موصوفها، كذلك ما نعرفه من ميل اللغة إلى تمييز التذكير والتأنيث فى الصفات بتلك العلامات المشهورة أكثر من ميلها إلى مثل هذا فى أسماء الذوات التى منها: رجل، وامرأة، وأب، وأم، فى حين أن الصفة يدل على التأنيث فيها بعلامة خاصة مثل: كبيرة، وحمراء ...الخ. هذا إلى أن من أسماء الذوات ما هو مذكر، وليس له مؤنث مثل : كرسى، بيت, قلم...الخ، ومنها ما هو مؤنث, و ليس له مذكر, مثل : شمس, دار, حرب...الخ, وختم الأستاذ أنيس حديثه عن الصفة فقال : بهذا وغيره من ظواهر اللغة نرى أن الصفة أوثق اتصالا بالاسم، ولكنها مع ذلك تتميز ببعض السمات الخاصة[٩].

٢. ثانيا – الضمير :

ذكر الأستاذ أنيس أنه هو القسم الثانى من أقسام الكلم ويتضمن ألفاظًا معينة فى كل لغة، منها ما تركب من مقطع واحد، ومنها ما تركب من أكثر من هذا ولكنها

[٩] المصدر السابق ص ٢٠٣-٢٠٤

على العموم ألفاظ صغيرة البنية تستعيض بها اللغات عن تكرار الأسماء الظاهرة، وعلى هذا الأساس فهو يرى أنه يمكن أن يندرج تحت هذا القسم الأنواع الآتية :

(١) الضمائر :

وهى تلك الألفاظ المعروفة فى كتب النحاة بهذا الإسم مثل: أنا، أنت، هو ... الخ. وشرط استعمال الضمير و وضوحه فى ذهن السامع أن يسبق باسم ظاهر معروف مألوف لدى كل من المتكلم والسامع. و أوضح الأستاذ أنيس أنه ليس لديه ما يعقب به على حديث النحاة عن هذه الضمائر إلا حين يعدونها أعرف المعارف. أما ضمائر الغيبة فذكر أنها ألفاظ مهمة توقع فى اللبس، وتحتاج إلى البيان، ولا يمكن استعمالها بغير ما تشير إليه من أسماء ظاهرة، بل حتى ضمائر التكلم التى ظنها النحاة أنها من الوضوح والجلاء بحيث لا تحتاج إلى بيان أو تعريف ذكر أن استعمالات اللغة تبرهن على أنها لا تكاد تزيد وضوحًا عن غيرها من الأسماء الأخرى، وليس أدل على ذلك – كما يرى – مما يسميه النحاة بالتخصيص فى العبارات (نحن العرب، نحن المعلمين) إلا بيانا للضمير و توضيحا له عن طريق اسم ظاهرة ... وقد أوضح الأستاذ أنيس أن النحاة أنفسهم قد اختلفوا فيما بينهم على قدر ما فى الضمائر من معرفة وقد اكتفى أخيرا من بيان حقيقة

الضمائر بأن النحاة أنفسهم قرروا أن من أغراض استعمالها فى اللغة : الرغبة فى التعمية والإبهام[١٠].

(٢) ألفاظ الإشارة :

مثل هذا, تلك, هؤلاء... الخ, ويرى الأستاذ أنيس أنها من أنواع الضمير وذكر أنه يستعاض بمثل هذه الألفاظ عن تكرار أسماء ظاهرة فى كثير من الأحيان, غير أنها قد توضع جنبا إلى جنب مع ما تشير إليه من تلك الأسماء الظاهرة وقد بدأ له أن ربط النحاة هذه الألفاظ بالإشارة ليس فى حقيقته إلا ربطا ظاهريا تبرره حركات الناس فى أثناء الكلام, أما الغرض الحقيقى من استعمال ألفاظ الإشارة فهو الأستعاضة بها عن تكرار الأسماء الظاهرة كما فى الضمائر تماما. ففى قولنا (هذا الكتاب) إنما نبغى تعيين كتاب خاص, فذكرنا مع لفظ الكتاب لفظا آخر يفيده أيضا ويقوم مقامه, وهو ما يسمى باسم الإشارة فكأننا قلنا (الكتاب الكتاب)[١١].

وقد أورد الأستاذ أنيس مثلا على الإستعاضة التى يقوم بها لفظ الإشارة عن تكرار ما سبقه من عبارات, قوله تعالى (جنات عدن مفتحة لهم الأبواب, متكئين فيها يدعون فيها بفاكهة كثيرة وشراب وعندهم قاصرات الطرف أتراب, هذا ما توعدون ليوم

[١٠] أنظر المصدر السابق ص ٢٠٤, ٢٠٥

[١١] المصدر السابق ص ٢٠٥, ٢٠٦

الحساب)[١٢], فقد رأى أن كلمة (هذا) قد استعيض بها عن تكرار ما سبقها من عبارات, فهى بمثابة صورة رسمها فنان ماهر لما يستمتع به المؤمنون فى الآخرة, وقد عرضت على الأنظار بعد أن دوى وصفها فى الأسماع ثم قيل مع عرضها على الناس (هذا ما توعدون ليوم الحساب), فمثل ألفاظ الإشارة فى هذا مثل الضمائر التى تغنى عن تكرار الأسماء. ثم عقب الأستاذ أنيس على كل ما تقدم بقوله :

((ومع هذا نرى اللغة قد اختصت ألفاظ الإشارة باستعمالات تخالف استعمالات الضمائر, مما يبرر جعل كل منها مستقلا عن الآخر فى ناحية من النواحى))[١٣].

(٣) الموصولات

ذكر الأستاذ أنيس أنها النوع الثالث من أنواع الضمير وهى مثل : الذى, والتى, والذين... الخ. وقال عنها إنها ألفاظ تربط بين الجمل ويستعاض بها فى نفس الوقت عن تكرار الأسماء الظاهرة, ثم أورد مثالا لذلك : إنك لو قلت لصديقك : (إشتريت البيت الذى رأيناه فى الأسبوع الماضى), وقارنت مثل هذه الجملة بما قد يجرى على ألسنة الناس باللغة العامية المصرية : (إشتريت البيت, البيت إياه شفناه ويا بعض) لا تضع ما نعنية

[١٢] سورة ص آية ٥٠

[١٣] المصدر السابق ص ٢٠٦

من الإستعاضة بأسماء الموصول عن تكرار الأسماء الظاهرة من مقارنة هذين الكلامين, رغم أن للألفاظ الموصولة إستقلالها الخاص فى الاستعمال اللغوى.

(٤) العدد

ذكر الأستاذ أنيس أن ألفاظ العدد مثل ثلاثة, أربعة, ... الخ, هى النوع الرابع من قسم الضمير و أوضح أنها أيضا ألفاظ يستعاض بها عن تكرار الأسماء الظاهرة وإن كان لها استقلالها فى الاستعمال اللغوى. فقولنا : (ثلاثة رجال) يغنى عن قولنا (رجل, ورجل, ورجل). ثم ختم كلامه عن أنواع الضمير بقوله : ((فما يسمى بالضمائر وألفاظ الإشارة والموصولات, والأعداد, ليست فى الحقيقة إلا رموزا لغوية يستعاض بها عن تكرار الأسماء الظاهرة, وإن كان لكل منها استعماله الخاص, وهى من العناصر اللغوية القديمة, التى يستعين بها اللغوى فى مقارناته ويستدل بها عادة على ما تنتهى إليه اللغة من فصيلة لأنها فى غالب الأحيان عصية على التطور والتغير))[١٤].

٣. ثالثا – الفعل :

ذكر الأستاذ أنيس أن الفعل هو القسم الثالث من أقسام الكلام بعد أن ذكر الإسم والضمير, وقال عنه إنه ركن أساسى فى معظم لغات البشر, أما وظيفته فى الجملة فقد اعتبرها إفادة الإسناد وقال : إن الصفة تشاركه أحيانا فى هذه الوظيفة فى قوله تعالى

[١٤] المصدر السابق ص ٢٠٦, ٢٠٧

(لاهن حل لهم ولا هم يحلون لهن), وقال أيضا أما معناه فكما يقال عادة : فهو إفادة الحدث فى زمن معين, وقد رأى كما نرى أن ربط الزمن بصيفة الفعل لا يكاد يبرره الإستعمال اللغوى, وكذلك رأى أن النحاة أنفسهم قد أحسوا بدلالة المصدر على الحدث والزمن, وإن حاولوا تأويل هذا وتخريجه فى جدل عقيم لا طائل تحته[١٥].

٤. رابعا – الأداة :

وقد اعتبرها الأستاذ أنيس القسم الرابع و الأخير لأجزاء الكلم, وقد ضمن هذا القسم كل ما بقى من ألفاظ اللغة و منها ما يسمى عند النحاة بالحروف, سواء كانت للجر, كما يقولون, أو للنفى, أو للاستفهام, أو للتعجب ومنها ما يسمى بالظروف زمانية كانت أو مكانية, مثل : فوق, وتحت, وقبل, وبعد, وغير ذلك[١٦].

هـ. تعليم التحدث (التعبير الشفوي)

عرفنا أن اللغة تتمثل في فنون أربعة هي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. ولقد تحدثنا عن الاستماع فى جزء السابق, ونتابع الحديث الآن عن الفن الثاني هو الكلام.

ولا شك أن الكلام من أهم ألوان النشاط اللغوي للصغار والكبار, لذلك كان الناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة, أي أنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون. ومن ثم

---

[١٥] المصدر السابق ص ٢٠٧

[١٦] المصدر نفسه ص ٢٠٧

نستطيع أن نعتبر أن الكلام هو الشكل الرئيسي للاتصال بالنسبة للإنسان. ولقد تعددت مجالات الحيات التي يمارس الإنسان فيها الكلام أو التعبير الشفوي فنحن نتكلم مع الأصدقاء ونبيع ونشتري, نسأل عن الأحداث والأزمنة والأمكنة وغير ذلك كلها بوسيلة الكلام.

١- أهمية التحدث

إذا أردنا أن نجلي أهمية التحدث وقيمته في حياة البشر فلنا أن نطلق العنان لخيالنا لنتصور مجتمعا ما من المجتمعات وقد تعطلت فيه لغة الكلام يوما أو بعض يوم, ترى ماذا عساه أن يصنع ذلك المجتمع؟ وما الذي يمكن أن يحدث له؟ لا شك أن التواصل سيفتقد ويتعذر بين أفراد ذلك المجتمع, كما أن الحياة فيه ستصاب بالشلل والقعود, ولا غرو في ذلك, فالتحدث من أكثر فنون اللغة توظيفا في عملية الاتصال, ومعظم الناس يسلخون أكثر أوقاتهم في التحدث, ولا عجب – أيضا – في ذلك, فقد خلق الله الإنسان متكلما قبل تهيؤه للكتابة أو القراءة, فالكلام وسيلة الإنسان في الفهم والإفهام, كما أنه وسيلة المتعلم في بناء ثقته بنفسه, ومقدرته على المواجهة بالكلمة, والاتجال في المواقف التي تتطلب ذلك, كما أن الكلام يسهم في زيادة الثروة اللغوية لدى المتعلم فيتسع قاموسه اللغوي, وهنا تتضح أهمية القراءة أيضا وارتباطها بفن

الكلام ودورها في تجويده وتحسينه, خاصة إذا أحسن اختيار مادة قرأنية جادة وجيدة ومناسبة للمتعلمين.

ومن خلال الكلام – أيضا – يستطيع المتعلم أن يقف على مستوى حديثه, حيث تتاح الفرصة للمعلم ليخضعه للمحاكمة والتمحيص والتقويم والمقارنة, بما يقوده في نهاية المطاف إلى النهوض بمستواه والارتقاء بحديثه.

ويتعين على المعلم هنا "ألا يفكر في قدرة التلميذ على حسن التعبير وحده, بل يجب أن يفكر في إصلاح طريقة تفكيره, وتجاربه, ووجدانه وعواطفه نحو من يعيش معهم[١٧] إذ عن طريق الكلام يعبر المتعلم عن كل ما يدور برأسه, وكل ما يجيش بصدره, وكل ما يعن بخاطره ويتواصل مع غيره ويحقق مطلوب الله منه باعتباره خليفة لله في الأرض, لإعمارها وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله, والكلام من أهم وسائله لتحقيق ذلك, وبغير ذلك فقد المتعلم سمة الإنسانية ومن هنا قيل : إن الكلام هو الإنسان. ومن خلال استماعك للمتكلم يمكنك أن تحدد المستوى الثقافي والفكري الذي ينتمى إليه وتقف على عمق أفكاره وأصالتها, أو ابتسارها وضحالتها.

[١٧] عبد المعم سيد عبد العال "طرق تدريس اللغة العربية"، القاهرة، مكتبة غريب، د ، ت، ص ١٢٤.

وباختصار ترى صاحبها, كما قال أحد المفكرين لمن يجالسه "أنت لم تتكلم حتى أراك" وبحق فالمرء مخبوء تحت لسانه, والإنسان بأصغرية لسانه وقلبه" وهو ما عبر عنه الشاعر العربي بقوله :

"لسان الفتى نصف ونصف فؤاده فلم يبق إلا صورة اللحم والعظم"

هذا ويتقدم الاهتمام والاستخدام للتعبير الشفوي على التعبير التحريري حتى نهاية المرحلة الابتدائية ويتساوى الاهتمام في المرحلة الإعدادية, ثم يغلب الاهتمام بالتعبير التحريري في المرحلة الثانوية".

وعلى الرغم من تقدم التعبير الشفوي على التعبير التحريري في الاستخدام فإن التعبير التحريري يسبق التعبير الشفوي في اختيار اللفظة والجملة والعبارة وتماسكها وعدم تفككها, وعدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة, والسلاسة في الفكرة التي يريد التلميذ أن ينقلها إلى السامع أو القارئ وخلو الأسلوب من أخطاء النحو والصرف : وذلك لأن التعبير الشفوي تؤثر فيه عوامل مختلفة ومتعددة حيث لا يمكن للمتحدث أن يسيطر عليها أو يتغلب على ما يطرأ على الموقف نفسه"[١٨].

فالصلة جد وثيقة بين التعبيرين, إذ إن سيطرة المتعلم على مهارات الكلام تتطلب في كثير من الأحيان سيطرته على مهارات الكتابة, فكثيرا ما يلجأ المتحدث إلى

[١٨] إبراهيم عطا : مرجع سابق ، ج ١، ص ١١٦.

الاستعانة بالكتابة ليسجل أفكاره وخواطره, ليتوخى بذلك الدقة في صياغتها, وجودة الترتيب في عرضها, كما أننا لانعدم – في كثير أننا الأحيان – من استعانة بعض المتحدثين في المحاضرات والخطب, أو في بعض الحوارات والمناقشات ببعض الأوراق التي تحتوي على كتابة بعض العناصر الرئيسة, والنقاط الجوهرية ليتم تذكرها أثناء الحديث.

والملاحظ في ضوء الممارسات التي تتم أن تدريس التعبير الشفوي يتم جنبا إلى جنب مع التعبير الكتابي, وربما يكلف المتعلم بالحديث في نفس الموضوع الذي يكتب فيه, وهذا خطأ لا ريب فيه, إذ إن الميادين والمجالات التي يتعين على المتعلم التحدث فيها. تختلف عن تلك التي يكتب فيها.

٢- طبيعة التحدث

الكلام ليس حدثا بسيطا وإنما هو ينطوي على عدد من العمليات المركبة فهو "عبارة عن مزيج من العناصر التالية: التفكير كعملية عقلية, اللغة كصياغة للأفكار والمشاعر في كلمات, الصوت كعملية حمل للأفكار والكلمات عن طريق أصوات ملفوظة للآخرين, الحديث أو النطق كهيئة جسمية واستجابة واستماع [١٩] وتمر عملية الكلام بعدة خطوات هي:

[١٩] فتحى يونس، محمود الناقة، علي مدكور : أساسيات تعليم اللغة العربية، مرجع سابق ، ص ١٤٠.

١) الدافع (الاستثارة) : فقبل ان يتحدث المتحدث لابد أن يستثار والمثير إما أن يكون خارجيا أو داخليا.

٢) التفكير : وبعد أن يستثار الإنسان, يبدأ في التفكير فيما سيقول, فيجمع أفكاره ويرتبها يفكر فيها, والمدرس الواعي هو الذي يعلم تلاميذه ويدربهم على ألا يتكلم أحدهم إلا إذا كان هناك داع قوي للكلام, إذا كان التوجيه لمن يعتسف الخطا عبر سيره في طريق هو : قدر لرجلك قبل الخطو موضعها, فينبغي أن يكون توجهينا لمن يشرع في الحديث : زن الكلام إذا نطقت. فالكلمة مسئولية أمام الله والناس, ولا يكب الناس في النار على وجوههم مثل حصائد ألنستهم.

٣) الصياغة : حيث تنتقى الألفاظ والجمل والتراكيب التي تفي بالمعنى الذي يفكر فيه الإنسان, والتداخل يبدو جليا بين هذه المرحلة وسابقتها, إذ إن تفكير الإنسان يتم عن طريق رموز اللغة. وهنا ينبغي أن يعي المتعلم جيدا أن لكل مقام مقال, ولكل حدث حديث, وأن هناك فرق بين الكلمة وأختها, والكلمة وابنة عمها.

٤) النطق : الذي ينبغي أن يكون معبرا ممثلا للمعنى, خاليا من اللحن والخطأ, ويتعين على من يعد نفسه للحديث أن يبتدر نفسه ببعض التساؤلات مثل :

- ❖ لمن أتكلم ؟ إن الإجابة عن هذا التساؤل ستقوده بطبيعة الحال إلى أن ينتخير من المفردات والتراكيب والموضوعات ما يناسب مستوى من يتحدث إليهم, وما يلائم طبيعتهم وما يشوق ويروق لهم الاستماع إليه, والقاعدة الذهبية المتبعة في هذا السبيل هي : أمرنا أن نخاطب الناس على قدر عقولهم.
- ❖ لماذا سأتكلم ؟ وهنا يتعين على المتحدث أن يحدد الهدف من كلامه قبل أن يشرع في تحديد مضمونه.
- ❖ بماذا سأتكلم ؟ وهنا يحدد المتكلم مادة حديثة من مظانها الصحيحة ومصادرها المتنوعة في ضوء الهدف المحدد سلفا, واضعا نصب عينيه أن : ما من أحد يحدث قوما بحديث لم تبلغه عقولهم إلا كان فتنة على بعضهم.

٣- أهداف تعليم التحدث

من أهم ما نهدف إليه من تعليم التحدث ما يلي[٢٠] :

١) تعويد التلاميذ إجادة النطق وطلاقة اللسان وتمثيل المعاني.

٢) تعويد التلاميذ على التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار، وربط بعضها ببعض.

٣) تنمية الثقة بالنفس لدى التلاميذ من خلال مواجهة زملائهم في الفصل أو خارج المدرسة.

٤) تمكين التلاميذ من التعبير عما يدور حولهم من موضوعات ملائمة تتصل بحياتهم وتجاربهم وأعمالهم داخل المدرسة وخارجها في عبارة سليمة.

٥) التغلب على بعض العيوب النفسية التي قد تصيب الطفل وهو صغير كالخجل أو اللجلجة في الكلام أو الانطواء.

٦) زيادة نمو المهارات والقدرات التي بدأت تنمو عند التلميذ في فنون التعبير الوظيفي من مناقشة وعرض للأفكار والآراء وإلقاء الكلمات والخطب.

٧) الكشف عن الموهوبين من التلاميذ في مجال الخطابة والارتجال وسرعة البيان في القول. والسداد في الآراء.

٨) تعزيز الجانب الآخر من التعبير وهو التعبير التحريري مما يكتسبه التلميذ من ثروة لغوية، وتركيبات بلاغية، ومأثورات أدبية.

---

[٢٠] إبراهيم عطا : مرجع سابق ، ج ١، ص ١٠٨-١٠٩.

٩) تهذيب الوجدان والشعور لدى المتعلم ليصبح فردا في جماعته الإنسانية.

١٠) دفع المتعلم إلى ممارسة التخيل والابتكار.

وإذا كانت التلقائية والطلاقة من أهم أهداف تعليم التعبير، فينبغي أن نؤكد أن من أهم ما يتعين علينا أن نهدف إليه من تعليم الكلام، هو تعليم المتحدث أدب الحديث، ومتى يتحدث ومتى يحجم عن الكلام، وتبصيره بالمواقف وبالأماكن التي يتعين عليه التحدث فيها، وتلك التي يتوخى فيها السكوت ويلوذ بالصمت.

٤- ميادين التحدث وتدريسه

إذا كان التحدث من أهم فنون اللغة وأكثرها توظيفا في التواصل مع الآخرين، فإن هذا يعني بطبيعة الحال أن الميادين التي يشيع فيها هذا الفن من الوفرة بمكان، بما يتناسب مع درجة شيوع الكلام وأهميته في التواصل والفهم والإفهام. ومن أهم المواقف التي ينبغي الاهتمام بالكلام وتعليمه من خلالها :

المحادثات والمناقشات، الخطابة والإلقاء والارتجال، قص القصص والحكايات، وإعطاء التعليمات، وعرض التقارير وإدارة الحوار، ومواقف الاعتذار والشكر والدعوات والاستقبال والتوديع ...إلخ.

وهنا ينبغي أن يتم اختيار الموضوعات في جو من الحرية، بحيث يختار المتعلم الموضوع الذي يعن له التحدث فيه، وقد يوجه المعلم لعدد من الميادين التي يختارون من

بينها ما يمكنهم التحدث فيه، وإثارة دوافع التلاميذ لتجاوز ثقافة الصمت، والفكاك والانعتاق لعبور عتبة الانكفاء على النفس والتحوصل حول الذات في سكوت.

المهم هنا أن تكون الموضوعات مناسبة لطبيعة التلاميذ، وتناسب مرحلة نضجهم ونموهم اللغوي، وأن تحفل بميولهم واتجاهاتهم، وأن تقدم التلاميذ للعصر الذي يعيشون فيه وللمستقبل الذي ينتظرهم وينتظرونه، على أن يتم كل ذلك في مواقف طبيعية نعالج من خلالها الموضوعات التي تتصل بواقع التلاميذ، وترتبط ببيئتهم. وتلقى الضوء على مشكلاتهم، بحيث يمرن المتعلم على الحديث في شكل تعليمي وليس اختياريا.

ونلاحظ هنا أن مقاطعة التلميذ أثناء حديثه عن الانطلاق والتدفق في الحديث، قد تقوده للإحجام عن التحدث مرة أخرى خشية اتهامه بالضحالة في أفكاره، أو السطحية في أسلوبه. فيجب إعطاؤه الفرصة ريثما ينتهي من حديثه، ثم يكون التعليق من قبل المعلم أو التلاميذ حول ما طرحه زميلهم، ومناقشة ما ورد بالموضوع أو القصة من حقائق أو قيم وتعزيز الجوانب الجيدة بها. وقد يتدخل المتعلم أحيانا بإصلاح خطأ التلميذ إذا كان فادحا لا يحسن السكوت عنه. كما أنه قد يتدخل عند تلعثم التلميذ وتعذر مواصلة حديثه فيمده المعلم بفكرة، أو فقرة قصيرة، أو جملة تساعده على استئناف حديثه.

كما يمكن أن يعرض المعلم الموضوع "قصة مثلا" بعد التمهيد له بسؤال أو نحوه، ثم يطالب التلاميذ بوضع عنوان مناسب للقصة، ثم يطرح بعض الأسئلة المرتبة حسب حوادث القصة، أو يوجه التلاميذ هذه الأسئلة لبعضهم أو للمعلم، كما يمكن تلخيص القصة من قبل التلاميذ أو تمثيلها.

٥- تصحيح التحديث (التعبير الشفوي)

ثمة فارق يذكر بين التعبيرين الشفوي والكتابي في عمليات التقويم والتصحيح المصاحبة لكل منهما، فإذا كان في مقدورنا إجراء عمليات التصحيح في التعبير الكتابي بطريقة ميسورة فإن الإشكالية تظل قائمة فيما يتعلق بالتعبير الشفوي وطريقة تصحيحه، وفي هذا السبيل يشير رشدي طعيمة[٢١] إلى ضرورة البحث عن المعايير التي ينبغي أن يقوم في ضوئها مستوى التعبير الشفوي في كل صف دراسي ثم تصميم بطاقات متابعة سمعية أو استماعية يقوم في ضوئها حديث التلميذ حيا وليس مسجلا ؛ لأن الحديث يضم بين مقوماته ما يسمى بالجانب الملمحى، فإن يتسن ذلك لنا حيا يمكن استخدام شرائط الفيديوتيب، وأن نجعل من أمثلة هذه البطاقات بطاقة تضم المعايير التالية بالنسبة للمتكلم :

١) هل تعبير وجهه يقوي كلماته ومعانيه؟

[٢١] رشدي طعيمة : الأسس لعامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها، تطويرها، تقويمها، ط ١، العاهرة ، دار الفكر العربي، ١٩٩٨، ص ١٠١-١٠٢.

٢) هل يشترك كل جسمه في التعبير؟

٣) هل صوته مناسب يسمع الآخرين؟

٤) هل ينطق كلماته بعناية؟

٥) هل يتكلم بوضوح؟

٦) هل صوته مريح يبعث على الارتياح؟

٧) هل ينوع في نبرات صوته؟

٨) هل هو متمكن من معلوماته التي يطرقها؟

٩) هل مفرادته جيدة؟

١٠) هل يقرأ ملامح

هكذا البيان من الباب الثاني عن الإطار النظري حصوصا فى مادة طريقة الإنتقائية والكلام. وموقيع البحث فى هذا الرسالة الماجيستير هي ليكمل و لزيادة المراجع الموجودة. لأن ذلك هذا البحث يعمل بأحسن ما يمكن.