مجلة الحكمة للدراسات والأبحاث المجلد 04 العدد 02 (16) 2024/04/15
ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

استثمار اللّغة الأم في تعليم اللّغة العربية
–محتوى البلاغة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط أنموذجا–

عزوز وردية *
مختبر اللّسانيات وتحليل الخطاب
جامعة وهران 1 أحمد بن بلّة[1]
azzouz.wardia@yahoo.com

تاريخ الإرسال: 2024/01/09 تاريخ القبول: 2024/02/16

ملخص:

تهدف هذه الورقة البحثية إلى الحديث عن استثمار اللّغة الأم في تعليم اللّغة العربية، وبخاصّة في تعليم محتوى البلاغة الذي يعدّ عنصرا جديدا بالنّسبة للمتعلِّم في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، مع تِبيان مدى فاعلية ذلك في فهم واستيعاب المتعلم لما يقدَّم له من أساليب بلاغية من تشبيه وطباق ومجاز لغوي وجناس ...إلخ، وانعكاس ذلك على تيسير عملية التّعلم لديه، بحكم أنَّ استعمال المعلّم لبعض النّماذج التّركيبية الواردة في اللّغة الأم وجعلها منطلقا في تقديم دروس البلاغة يكون قد ربط المتعلّم بواقعه اللّغوي المعيش مما يحفِّزه على الإقبال على التّعلّم، ومن ثَمَّ تحقيق أهداف وغايات العملية التّعليمية التّعلّمية.

وقد خلصنا في نهاية البحث إلى أنَّ اللّغة الأم تحتوي على نماذج تركيبية توافق البلاغة العربية، ويتجلى ذلك بوضوح في أمثالنا الشعبية التي تتضمَّن أنواعا من الصّور البيانية والمحسّنات البديعية، واستعانة المعلِّم بهذه الأمثال في تقديم محتوى البلاغة يضفي على الحصة التّعلُّمية جوًّا تفاعليا ممتعا، وهذا كفيل بطرد جوِّ الملل وجعل المتعلّم عضوا نشيطا في العملية التّعليمية.

الكلمات المفتاحية: اللغة الأم، اللغة العربية، البلاغة العربية، المتعلم، العملية التعليمية

* **المؤلف المرسل:** عزوز وردية، **الايميل:** azzouz.wardia@yahoo.com

مقدّمة:

تعدُّ اللُّغة ظاهرة اجتماعية، وهي من أبرز مكوّنات الشّخصية الإنسانية، فهي منهج للتّفكير ونظام للتّواصل والتّعبير وأداة لتحصيل العلم وتوسيع المعرفة، وتعليم اللّغة اليوم للنّشء هو أحد أبرز اهتمامات المنظومة التّربوية التي تسعى ببرامجها ومناهجها إلى إعداد متعلِّم قادر على التّواصل بلغة سليمة في مختلف المواقف.

وتنشأ اللغة عند المتعلّم بنشأته وتنمو بنموّه، إذ يبدأ أوّلا في اكتساب لغته الأم من وسطه الأسري ثمَّ الاجتماعي، لينتقل بعدها إلى المدرسة ويبدأ في اكتساب وتحصيل اللّغة العربية الفصيحة بوساطة ما يقدَّم له من نشاطات لغوية، ولا بدَّ للمعلِّم ههنا أن ينتقل من واقع المتعلِّم اللُّغوي ليكون له معينا في تحقيق غايات التعلُّم ولينمّي مهارة التَّواصل اللّغوي لديه، ومن ثَمَّ لا يشعر المتعلِّم بالبون بين ما يتواصل به داخل المدرسة وخارجَها، وهذا يجعل العملية التّعليمية أكثر فائدة وسهولة ومتعة بالنّسبة للمتعلِّم والمعلِّم على حدٍّ سواء.

إنَّ استثمار المعلِّم لبعض التّراكيب اللّغوية الواردة في اللّغة الأم عند تقديمه للنّشاطات اللّغوية قد يسهم بشكل أو بآخر في معالجة الضَّعف اللغوي لدى المتعلِّم ويجعله يقبل على التعلِّم بكلِّ حيوية ونشاط، وبخاصة أنَّ المتعلِّم في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط يكون قد انتقل من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسّطة، ومن ثَمَّ يجد نفسه في جوٍّ تعليمي جديد عليه لم يألفه من قبل، ليكون دور المعلّم ههنا هو دمج المتعلمين مع بعضهم؛ وذلك بتأسيس وضعيات تعليمية-تعلُّمية أساسها التّواصل وتحفيز كلِّ متعلّم على حدة على استخدام المدّخرات اللّغوية التي اكتسبها من اللّغة الأم واللّغة الفصيحة، ومن ثَمَّ الانطلاق منها لتزويده بمعارف جديدة بوساطة النّشاطات المقرر تدريسها في هذه المرحلة، وبخاصة في تعليم محتوى البلاغة، هذا العنصر الذي لم يسبق للمتعلّم التّعرّف عليه في المرحلة التّعليمية-التّعلّمية السّابقة. ومن هنا نطرح الإشكال الآتي:

- هل تحتوي اللّغة الأم على نماذج لغوية توافق البلاغة العربية؟ وإذا تحقّق ذلك فكيف يمكن للمعلّم أن يستثمر هذه النّماذج في تعليم محتوى البلاغة للمتعلم؟ وما انعكاسات ذلك على فهم واستيعاب المتعلّم لمحتوى البلاغة؟

أولا: مفهوم اللّغة الأم:

لمصطلح اللّغة الأم تعريفات عديدة، فهناك مَن يذهب إلى أنَّ اللّغة الأم هي اللّغة الأولى التي تبادرت إلى أسماع الطّفل من أمّه بحكم ملازمته لها في مراحله العمرية الأولى من بداية اكتسابه للّغة، ومن ثَمَّ يتواصل بها مع وسطه الأسري، وهذه اللّغة يكتسبها الطّفل دون تدريس، "وقد اصطلح على تسميتها باللّغة الأم نسبة إلى المصدر الأوَّل الذي يتلقى الطّفل فيه اللّغة، وإدراكا للعلاقة الخاصّة والوثيقة التي تربط الوليد الإنساني بأمّه كأوَّل كائن يتَّصل به"(رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، 2000م، ص33).

وهناك مَن ينظر إلى اللّغة الأم أنها وليدة البيئة، والإنسانُ بطبيعته ابن بيئته يتأثَّر بما هو موجود فيها من لغة وغيرها، فيتلقى الطّفل معجمه اللّغوي بداية من أسرته ثم من مجتمعه أو الوسائل التي يشاهدها يوميا، مثل: التّلفاز، الألعاب اللّغوية ...إلخ، ويمكن للطّفل الذي ينشأ في منزل يستخدم فيه أبواه لغتين مختلفتين أن يكون مزدوج اللّغة، وعلى العموم فاللّغة الأولى للطّفل هي جزء من هويّته الشّخصية والاجتماعية والثّقافية (فتحي بحة، 2020م، ص363).

وعليه، فاللّغة الأم هي التي يبدأ الطّفل في اكتسابها منذ مراحله العمرية الأولى بداية من محيطه الأسري، ثم محيطه الاجتماعي فتكون لغته الأولى التي يستعملها بصفة طبيعية، وأداة لتفكيره وتواصله اليومي مع الآخرين.

ثانيا: نشاطات اللّغة العربية:

تعد النّشاطات اللّغوية التي يتلقّاها المتعلّم في جميع المراحل التّعليمية ذات أهمية بالغة لما تتضمّنه من مهارات لغوية تهدف إلى تنمية الكفاية اللّغوية للمتعلِّم، وسنركّز الحديث ههنا عن النّشاطات اللّغوية التي يتناولها المتعلّم في الطّور الأوَّل من التَّعليم المتوسِّط، وهذه النّشاطات تقدّم في شكل مقاطع، وكل مقطع ينجز في مدة شهر واحد، وهو يحتوي على ميادين محدّدة، هي:

- **ميدان فهم المنطوق:** "هو إلقاء نصّ بجهاز الصّوت، لإثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016م، ص4)، وقد تمَّ إدراج نصوص فهم المنطوق وطرائق تناوله في دليل الأستاذ.
- **ميدان فهم المكتوب:** "هو عمليات فكرية تترجم الرّموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركّبات (الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النّص)، ويعدّ وسيلة مهمّة

يكتسب المتعلّمون من خلالها المعرفة ويقفون عند الموروث الثّقافي والحضاري، وتدفعهم لأن يكونوا إيجابيين في تفاعلهم مع النّص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنمية المتعة وحبّ الاستطلاع عندهم" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016م، ص4)، ويشمل نشاط القراءة المشروحة التي تُقرأ وتُدرس وتُتّخذ سندا لدراسة الظّاهرة اللّغوية، ونشاط النّص الأدبي الذي يُقرأ ويدرّس ويُتّخذ سندا لدراسة الظّاهرة البلاغية، وبعض الأساليب الفنّية ذات الجودة والفرادة والتّميز.

- **ميدان إنتاج المكتوب (التّعبير الكتابي)**: "هو القدرة على استعمال اللّغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي، منسجم، واضح، تُتَرجَم بوساطته الأفكار والعواطف والميول (في حدود مكتسبات المتعلّمين في فترة زمنية معيّنة)، وهو الصّورة النّهائية لعملية الإدماج، ويتجسّد في كلّ النّشاطات الكتابية الممارسَة من قبل المتعلمين"(اللجنة الوطنية للمناهج، 2016م، ص4)، ويعدّ مجالا لقياس وضبط الكفايات وتقويمها.

وما نود أنْ نلفت إليه هو أنَّ كل مقطع يُختَم بنتاج مكتوب ونشاط إدماج من قبل المتعلّم للمحاولة والتّدرب على إدماج معارفه المكتسبة وتقويم قدراته ومهاراته، وهي فرصة للمعلّم لتقويم قدرات متعلّميه ومهاراتهم وكفاياتهم، ورصد نموّ مستوياتهم، وضبط جوانب ضعفهم لمعالجتها (ينظر محفوظ كحوال وآخرون، 2016م، صفحة التقديم).

والحجم الساعي المقرّر للميادين المذكورة يُقدَّر بخمس ساعات ونصف أسبوعيا موزّعة على النّحو الآتي:

الجدول 1: النّشاطات اللّغوية ومواقيتها

النّشاطات اللّغوية	التّوقيت الأسبوعي للنّشاط
فهم المنطوق وإنتاجه	1ســـاعـــة
فهم المكتوب (قراءة مشروحة+ الظّواهر اللّغوية)	1ســـاعـــة+1ســـاعـــة
فهم المكتوب (دراسة نص)	1ســـاعـــة
إنتاج المكتوب	1ســـاعـــة
أعمال موجّهة	30دقـــيـــقـــة

المصدر: اللجنة الوطنية للمناهج (إعداد المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية) (2016)، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، ص13.

ولا بدّ للمعلّم ههنا أنْ يجعل المتعلّمين في وضعية تعلُّم لا تعليم، ويُغيِّر دوره من مانح للمعرفة إلى مرشد وموجّه ومساعد لهم على بناء تعلُّماتهم" (مناهج مرحلة التعليم المتوسط، 2016م، ص26)، وكل هذا يمنح المتعلّم الطّابع التّحفيزي الذي يدفعه للتّعلّم، ويرسّخ في ذهنه القدرة على الإنتاج، ممّا يُسهم في تكوين الذّات المتعلّمة تكوينا سليما يقوم على أساس متين تُبنَى عليه المراحل التّالية من التّعليم.

ثالثا: الواقع اللّغوي في المجتمع الجزائري:

تعدُّ اللّغة وسيلة للتّواصل بين الأفراد وأداة للتّعبير عن الأغراض والمقاصد، هذا إلى جانب أنّها تعكس هويتهم ووجودهم وهي جزء من شخصيتهم، ولا يكاد يخلو مجتمع من التّعدد اللّغوي سواء لأسباب تاريخية من استعمار ومخلفاته الثّقافية وغيرها أم لأسباب حضارية فرضها التّقدم العلمي والتّطور التّكنولوجي، والألفاظ تتداخل مع بعضها وتُسرِّبها لغة لأخرى مع مرور الزّمن، لكن ينبغي أن يكون للّغة المنشأ النّصيب الأوفر في فرض أنساقها وأساليبها على أيّة لغة أخرى.

ولو عدنا إلى الواقع اللّغوي في المجتمع الجزائري نلفي تعايش مجموعة من اللّغات واللّهجات، بعضُها نابع من أصول ثقافية وأخرى وليدة تجربة استعمارية، وهذا ما شكّل تداخل أنظمتها اللّغوية عند النّاطقين الجزائريين ويتجلّى ذلك في ممارستهم اللّغوية (تداخل أكثر من لغة في خطاب واحد)، لكن هذا لا يلغي وجود ألفاظ وتراكيب من اللّغة الفصيحة بين طيات اللّغة الأم لدى المجتمع الجزائري وهذا ما ينبغي التّركيز عليه واستثماره في تعليم اللّغة العربية داخل الصّف؛ فالمعلّم ينبغي له أن ينطلق من اللّغة التي يتواصل بها المتعلّم في مجتمعه ومن ثَمَّ ينقله إلى تعلُّم العربية الفصيحة لكيلا يكون هناك بَوْن بين اللّغة المعتمدة في التّواصل داخل القسم وخارجه.

واللّغات واللّهجات المستعملة بصورة أساسية في المجتمع الجزائري نوردها على النّحو الآتي:

1- اللّهجة العامية:

تمثّل العامية في الجزائر المستوى اللّغوي الأكثر تداولا وشيوعا بين جميع الناس، بما في ذلك المثقفين وبخاصة خارج الأحوال التّخاطبية الرّسمية، وتتميّز اللّغة العامّية بالعفوية والتّلقائية والاختزال لا صنعة فيها ولا تكلّف (ينظر عبد الرحمن الحاج صالح، 2012م، ص185)، فهي ذات طابع لغوي غير مقنن (غير خاضعة لقوانين وقواعد تضبطها)، ولكن رغم ما بها من لحن وما تحتويه من ألفاظ أعجمية دخيلة إلا أنَّ بعض عناصرها اللّغوية تعود إلى العربية الفصيحة، والنماذج عن ذلك كثيرة، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

اللّغة العامّية الجزائرية	ما يقابلها في اللّغة العربية الفصيحة
– واه: بمعنى نعم.	– يقابلها من العربي الفصيح قول الشاعر أبي النّجم العجلي: واهًا لريَّا ثُمَّ وَاهًا واهَا (الفضل بن قدامة أبو النجم العِجْلِيُّ (ت120هـ)، 2006م، ص449)
– القصعة بتفخيم الحرف القاف: وهي ما يوضع فيها الأكل.	– وهي موجودة في العربي الفصيح، فقد استخدمها بديع الزمان الهمذاني في مقامته المضِيرِيَّة: "...في قَصعة يزِلُّ عنها الطَّرْفُ" (أبو الفضل الهمذاني (ت398هـ)، 2005م، ص122)

– الطّاقة، وهناك مَن يقلب حرف الطاء تاءً فيقول التّاقة: بمعنى النّافذة أو الشّباك.	– والطّاقة لفظة فصيحة وقد استخدمها بديع الزمان الهمذاني أيضا في مقامته المِضيرِيَّة: "...هذه داري كم تقَدِّرُ يا مولايَ أنفَقْتُ على هذه الطّاقة (الشّباك)؟ أنفقتُ عليها والله فوق الطّاقة (الوسع والاستطاعة ...) (أبو الفضل الهمذاني(ت398هـ)، 2005م، ص126)
– المخدة: ويقصد بها الوسادة.	– وهي كلمة فصيحة، وسميت بذلك لأنَّ الرأس أو الخدّ يوضع عليها عند النّوم.
– السّفود: يقصد به عود من حديد ينظم فيه اللحم ليشوى.	– وهي لفظة عربية صحيحة، وقد جاءت في بيت شعر لعبدة بن الطبيب: والكُوبُ مَلْآنُ طافٍ فَوقَهُ زَبَدٌ...وطَابَقُ الكَبشِ في السَّفُّودِ مَخْلُولُ (يحي الجبوري، شعر عبدة بن الطبيب، 1971م، ص81)
– جَاي: بمعنى الآتي	– وأصلها جائي، فحذفت الهمزة لثقلها على اللِّسان، وبخاصة عند العوَّام من النَّاس، وكلمة جائي وردت في قول الشاعر المخضرَم حارثة بن بدر: وَمَا اليَومُ إلَّا مِثْلُ أَمْسِ الَّذي مَضَى...وَمِثْلُ غَدِ الجَائِي وَكُلٌّ سَيَذْهَبُ (الجاحظ (ت250هـ)، 2002م، ص36)
– عفَس: بمعنى داس ووطئ.	– وهي لفظة عربية صحيحة وفضيحة، والعوام عندنا في المجتمع الجزائري يستخدمون عفس بدل داس.

انطلاقا ممّا تقدّم يتبيّن لنا مدى التّوافق الموجود بين اللّغة العربية الفصيحة واللّغة العامّية التي تعدّ لغة الحياة اليومية بالنّسبة لكلّ فئات المجتمع على اختلاف مستوياتهم، وبما أنَّ اللّغة العامّية هي اللّغة الأم، فهي تظلّ أكثر انتشارا من غيرها من اللّغات واللّهجات الأخرى (الأمازيغية، الفرنسية ...إلخ)، فهي لغة البيت والشّارع والمصنع والمدرسة في بعض الأحيان؛ بحكم أنّ المعلّم قد يستعمل العامّية في قسمه لتفسير بعض الأمور الغامضة التي قد يصعب على المتعلّم فهمها واستيعابها وبخاصّة في المراحل الأولى من التّعليم.

2- اللّغة الوسيطة:

وهي لغة الطّبقة المثقّفة والمتعلّمة، تتواصل بها في المناقشات والنّدوات العلمية، إلى جانب أنّها لغة الإعلام والحكومة والقضاء، تُستخدَم أساسا في المشافهة علما أنَّ هذا المستوى يتأثَّر بين الحين والآخر باللّهجات المحلّية، إذ تلتزم اللّغة الوسيطة بقواعد اللّغة العربية، وفي الوقت نفسه تستعمل بعض التّراكيب السّهلة الخاصّة باللّهجة، أي أنها لغة وسيطة بين اللّغة العامّية واللّغة العربية الفصيحة (ينظر كريمة أوشيش، 2021م، ص896).

3- اللّغة العربية الفصيحة:

وهي أرقى المستويات تُستَعمل في المكتوب أكثر من المنطوق، وهي لغة المتعلّمين باللّغة العربية والمتخصّصين فيها منهم الأدباء والأساتذة، وتُستَخدم في الصّحافة المرئية والمكتوبة التي تعتمد على مفردات وتراكيب عصرية فرضها التّطور العلمي والتّكنولوجي بوساطة التّرجمة والتّعريب بعد أنْ أسهمت في تبسيطها (ينظر كريمة أوشيش، 2021م، ص897).

وما يجدر بنا أن نشير إليه هو أنَّ اللّغة العربية مثل الكائن الحي تمرّ بأوقات قوّة وأوقات ضعف، وقد نشأت قويّة وزاد قوّتها نزول القرآن بلسان عربي مبين "وكانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك أحسن الملكات وأوضحها إبانة عن المقاصد لدلالة غير الكلمات فيها على كثير من المعاني...وليس يوجد ذلك إلّا في لغة العرب" (ابن خلدون عبد الرحمن (ت808هـ)، 2004م، ج2، ص367) الذين كانوا يتناقلونها سليقة، وينطقونها طبعا وسجيّة، "إلى أن خَبت تلك السليقة، وضعفت الملكة اللّسانية باختلاط العرب بالأمم غير العربية" (حسن البجة عبد الفتّاح، 2000م، ص497)، وقد قال ابن منظور في القرن السّابع الهجري في مقدّمة كتابه لسان العرب ناعيا ما صارت إليه حال اللّغة العربية في زمانه من ضعف ووهن: "... وذلك لما رأيتُه قد غلب، في هذا الأوان، من اختلاف الألسنة والألوان، حتى لقد أصبح اللّحن في الكلام يعدُّ لحناً مردوداً، وصار النُّطق بالعربية من المعايب معدوداً، وتنافس النَّاس في تصانيف التّرجمانات في اللّغة الأعجمية، وتَفاصَحوا في غير العربية، فجمعتُ هذا الكتاب في زمنٍ أهلُه بغير لغته يفخرون، وصنعتُه كما صنع نوح الفلك وقومُه منه يسخرون" (ابن منظور (ت711هـ)، 2014م، ج1، 04)، وهذا القول يعكس تماما واقعنا اللّغوي المعيش، لكن هذا لا يعني ألاَّ نتفاءل بمستقبل مشرق للغتنا العربية فقد أثبتت لنا عبر تاريخها الطّويل أنَّها تنهض من كلّ كبوة أقوى مما كانت عليه، وهذا ما أشار إليه شوقي ضيف في كتابه 'في التّراث والشّعر واللّغة'، حيث

يقول: "... إنّي أومن بأنَّ [اللّغة العربية] ستظلّ تزداد ازدهارا وانتشارا من يوم إلى يوم حتّى تحلّ نهائيا في الألسنة مكان العامية، لا فيما بقي لها من الفنون الأدبية الشّعبية فحسب، بل أيضا في لهجات التَّخاطب اليومية" (شوقي ضيف، 1987م، ص244)، فاللّغة العربية هي لغة العلم ولغة الفنون الأدبية المتنوّعة ولغة الصّحافة والإذاعة أيضا، بل وهي لغة القرآن الكريم وهذا كفيل بحفظها إلى يوم الدين.

4- اللّهجة الأمازيغية:

اللّهجة الأمازيغية هي اللّغة الأصلية لبلدان المغرب العربي بما فيهم الجزائر، وبعد الفتح العربي الإسلامي اختلطت بالعربية، بعد أنْ توجَّه النَّاس إلى تدارس القرآن الكريم والحديث النبوي الشَّريف وتعلُّم أصول العربية الفصيحة، وقد تلاشت في بعض المناطق مثل تونس، إلاَّ أنَّ اللهجة الأمازيغية حافظت على وجودها في الجزائر والمغرب، حيث بقيت مناطقُ كثيرةٌ تتواصل بها إلى يومنا هذا، مثل منطقة تيزي وزو، منطقة برج بوعريريج، بجاية، ...إلخ.

واللّهجة الأمازيغية في الجزائر تتوزَّع إلى مجموعات كبيرة، أبرزها:

أ- القبائلية: وهي اللّغة الأمازيغية الأكثر انتشارا وتعدّ منطقة القبائل أبرز منطقة ناطقة بالأمازيغية، وتشمل منطقة القبائل :بجاية تيزي وزو، مع وجود أقليات في المحور الممتدّ من سطيف إلى العاصمة ويضم سطيف، برج بوعريريج، البويرة، العاصمة.

ب- الشّاوية: وهي اللّغة التي يتحدّث بها مجموعة من السّكان الأمازيغ القاطنين بجبال الأوراس ضمن ولايات: باتنة، أم البواقي، خنشلة، تبسة، والجهة الجنوبية من سطيف.

ج- التّرقية: يتحدّث بها الطّوارق، وهم قبيلة كبيرة موزّعة بين الجزائر، ليبيا، والنّيجر.

د- الشّلحية: وهي لغة السّكّان المتمركزين في مناطق متفرّقة كتيبازة، ومدن الشريط المحاذي للمغرب الأقصى كمغنية، ولهم امتدادات عالية في المغرب.

هـ- الميزابية: وهي اللّغة التي يتحدّث بها سكان بني ميزاب، المستوطنون في غرداية والمدن الإباضية الأخرى من الجنوب الجزائري.

إنّ الأمازيغيات هي اللّغات الأم للنّاطقين بها، تبلغ نسبتهم حوالي **% 20** من العدد الإجمالي لسكّان الجزائر، أصبحت اللّغة الأمازيغية اللغّة الوطنية الثّانية بعد اللّغة العربية في الجزائر ابتداء من سنة 2002م (جيلالي بن يشو، 2012م، ص68).

5- اللّغات الأجنبية:

الجزائر كغيرها من بلدان المغرب العربي كانت عرضة لأحداث سياسية فرضت عليها التّفاعل والاحتكاك ببلدان أجنبية (إسبانيا، فرنسا، ...إلخ)، ونتج عن هذا الاحتكاك انعكاسات على الوضع اللّغوي، ففي العامّية مثلا يتجلّى تأثير لغات هذه البلدان، وبخاصة تأثير اللّغة الفرنسية التي ازدادت أهمية ورسوخا بعد الاستقلال، حيث أصبحت في متناول مجموعة كبيرة من المواطنين، والحديث عن سيطرة اللّغة الفرنسية هو من ناحية تأثيرها على الناطقين الجزائريين في وسطنا الاجتماعي، وهم لا يتكلّمونها فحسب بل يختارون التّعبير بها ويستعملونها في كتاباتهم ويتواصلون بها في الإدارة، ثمَّ إنَّ هذه اللّغة موجودة في مختلف مراحل التّعليم في الجزائر، إضافة إلى أنّها اللّغة الأساسية في التّخصّصات العلمية في الجامعة الجزائرية، ويبقى الشّيء الملاحَظ هو أنَّ اللغة الفرنسية في مجتمعنا تُستعمل للتواصل والتبليغ عند فئات معينة، هي:

- الفئة التي تنتمي إلى الجيل القديم، وعاشت إبَّان الاستعمار الفرنسي أو زاولت تعليمها باللّغة الفرنسية، فتأثّر لسانها باللّغة الفرنسية.
- فئة من الجزائريين المتعلّمين بالفرنسية المتخصّصين في المجالات العلمية والتّقنية بالدّرجة الأولى والعلوم الإنسانية بالدّرجة الثّانية.
- فئة من الشّباب الجزائري المولعين بالحديث باللّغة الفرنسية عادِّين ذلك ميزة من ميزات الحضارة والتّقدّم ومظهر من مظاهر الرّقي الاجتماعي والفكري (كريمة أوشيش، 2021م، ص899).

ونخلص ممّا سبق أنَّ اللّغة المعتمدة في التّواصل اليومي في المجتمع الجزائري هي اللّهجة العامّية التي تعدُّ اللّغة الأولى التي يكتسبها الطّفل من وسطه العائلي ثمّ الاجتماعي، إضافة إلى اللّغة الأمازيغية التي تتواصل بها بعض المناطق في الجزائر، واللّغة الفرنسية التي يختارها بعض الناس أساسا في التّواصل، أمّا اللّغة العربية الفصيحة فينحصر استعمالها عند بعض المثقّفين والمتخصّصين في الدّراسات اللّغوية وفي التّعليم، وبخاصّة في مادّة اللّغة العربية، وهذا رغم أنّها اللّغة الأولى في البلاد.

رابعا-لغة التّدريس والوظيفة التّواصلية:

تعدّ لغة التّدريس من أوضح المقاربات التّواصلية في العملية التّعليمية بدلا من كونها طريقة، وذلك لما لها من أهمّية كبيرة في الممارسات اللّغوية والتّواصلية الصّفّية، وترتكز هذه المقاربة بقوّة على الاستماع ومدى فهم واستيعاب المتعلّمين للّغة المستعملة من قبل المعلّم الذي يسعى إلى تبسيطها أثناء شرح درسه، علما أنَّ

لكلّ وضعية تعلُّمية لغتها الخاصّة التي تساعد على اكتساب جيّد للمعارف المتَعَلَّمَة، وبحسب كل مكوّنٍ تتّخذ لغة التّدريس شكلا خاصّا (ينظر عادل ضباغ، 2015م، ص59)، والتي تسهم في بناء تواصل لغوي سواء أكان النّشاط قراءة أم تعبيرا أم قواعد نحوية وصرفية وإملائية أم أساليب بلاغية أم نشاطات تهدف إلى دعم وتثبيت تعلّمات المتعلّمين ومكتسباتهم.

ويبقى الهدف الأساس من لغة التّدريس هو تطبيق المقاربة النّظرية للكفاية التّواصلية، وذلك بوساطة جعلها هدفا من ناحية وتثبيت التّبادل الموجود بين اللّغة والتّواصل من ناحية أخرى، فإذا تحقّق هذا تمكّن المتعلّم من التّواصل والتّعبير بلغة سليمة في مختلف المواقف الخطابية والسّياقات الاجتماعية، وهنا يمكن القول إنَّ لغة التّدريس بلغت غايتها المرجوَّة.

وللمعلّم دور مهمّ في عملية التّدريس وتسيير نشاطاته بلغة سليمة وتيسيرها لدى المتعلّمين، والوقوف عند مكامن الضَّعف اللّغوي لدى المتعلّم ومحاولة تقويمه بإتاحة فرص التّواصل بينه وبين المتعلّمين، وبين المتعلّمين أنفسهم بوساطة تأسيس وضعيات ملائمة لكي يتعزّز التّواصل، ولا بدّ للمعلّم أن يقتصر دوره على التّوجيه والمرافقة عند تقديمه للنّشاطات، وبخاصة أنَّ المعلّم أضحى في ظلّ التّدريس بالمقاربة بالكفايات مشرفا ومرشدا في عملية التّعليم بتقديم التّوجيهات التي تساعد المتعلّم على اكتساب المعارف بنفسه.

ولنجاح العملية التّعليمية ينبغي أن تتوافر في المعلّم جملة من الخصائص، نذكر منها:

- أن يتعمّق في فهم المناهج الدّراسية والوثائق المرافقة لها قصد فهم الاستراتيجيات التي يُبنى على أساسها المنهاج بجميع مكوّناته.
- أن يساعد المتعلّمين على التّعلّم الفعَّال، ويدرّبهم على استثمار تعلُّماتهم في حلّ وضعيّات مشكلة.
- أن يسهم في تحسين المخرجات العلمية والوجدانية والاجتماعية للمتعلّمين كالاعتداد بالّذات والسّلوك التّعاوني.
- الاعتماد على موارد مختلفة لتحضير الخطط الدّراسية، ومنح الفرص للمتعلّمين للمشاركة في الدّرس، وتعديل طرائق التّدريس بحسب الضّرورة.
- العمل على رصد التّقدّم الذي يحرزه المتعلّم وتعزيزه، ورصد جوانب الضَّعف لديه وتقويمها (ينظر عزام بن محمد الدخيل، 2016م، ص33).

بناء على ما سبق يمكن القول إنّ المعلّم له دور مهمّ في العملية التّعليمية، حيث يعمل على إعداد المتعلّمين من مختلف الجوانب (الشّخصية والنّفسية والاجتماعية) إلى جانب دعمهم وتحدّي قدراتهم قصد تطويرها؛ وذلك بإكسابهم المهارات الأساسية للتّعلّم عوض حفظ المعلومات دون استثمارها في وضعيّات مشابهة، وبهذا يكون المتعلّم محور العملية التّعليمية يشارك في بناء الدّرس مع المعلّم في جوّ تفاعليّ وتواصليّ هادف يمكّنه من توظيف تجارِبه الشّخصية والتّعبير عنها بلغة سليمة فيكون المعلّم قد تمكّن حينئذ من ربط التّعلّمات اللّغوية الصّفّية بواقع المتعلّم المعيش واستثمار لغته الأم في العملية التّعليمية استثمارا إيجابيا.

خامسا–استثمار اللّغة الأم في تعليم محتوى البلاغة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط:

من المعروف أنَّ اللّغة العربية هي اللّغة التي ينبغي للمعلّم انتهاجها في تدريسه، بل وفي تدريس جميع الموادّ التّعليمية، لكن هناك بعض المواقف التّعليمية التي تتطلّب من المعلّم استعمال اللّغة الأم في قسمه، منها تفسيره لبعض الأمور التي يصعب على المتعلّم إدراكها، وبخاصّة عند تقديمه لمحتوى البلاغة الذي يعدّ عنصرا جديدا يتعرَّف عليه المتعلّم في هذه المرحلة ويشار إليه بمصطلح 'أتذوَّق النّصّ'، حيث يستثمر المعلّم بعض النّماذج التّركيبية المتمثّلة في عدد من الحكم والأمثال الشّعبية السّائدة في اللّغة العامّية في تقديم الظّاهرة الفنّية المقرّر تدريسها في هذه المرحلة.

وقبل الحديث عن الكيفية التي ينبغي للمعلّم أن ينتهجها في استثمار اللّغة الأم في تعليم محتوى البلاغة لابدّ من تقديم قراءة عامّة لهذا المحتوى الوارد في كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، علما أنَّ محتوى البلاغة في هذه المرحلة جاء مرفقا ببعض دروس العَروض وبعض القضايا النّقدية التي يتدرَّب المتعلّم بوساطتها على تذوُّق النّصّ من مختلف الجوانب الجمالية فيه.

يحتوي كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى متوسّط على اثني عشر درسا في الظّواهر الفنّية، يتعرّف المتعلّم بوساطتها على المبادئ الأوّلية للبلاغة والعَروض، ويُتّخذ النّصّ الأدبيّ سندا لدراسة الظّاهرة الفنّية لتمكين المتعلّمين من تذوُّقها في سياقها، والجدول الآتي يبيّن مجموع دروس الظّواهر البلاغية والعَروضية المقرّرة في المحتوى التّعليمي موزّعة حسب المقاطع:

المقطع	1–الحياة العائلية	2–حبّ الوطن	3–عظماء الإنسانية	4– الأخلاق والمجتمع	5–العلم والاكتشافات العلمية	6– الأعياد	7– الطّبيعة	8– الصّحة والرّياضة
الظّواهر البلاغية والعَروضية (أتذوّق النّصّ)	الشّعر والنّثر	البيت الشّعري	المجاز اللّغوي	الطّباق	الأسلوب الخبري	حرف الرّوي	الأسلوب الإنشائي (1)	الأسلوب الإنشائي (2)
	القطعة الشّعرية والقصيدة	التّشبيه		السّجع	الأسلوب العلمي			
		الجناس						

نلاحظ انطلاقا من الجدول أنّ هناك تنوّعا في المحتوى المقرّر في البلاغة حيث شمل علومها الثّلاثة (المعاني، البيان، البديع) إضافة إلى تضمّنه المبادئ الأوّلية للعَروض، ويتعرّف المتعلّم على هذه الظّواهر في عنصر 'أَتَذَوَّق النَّصّ'. وإدراج درس الشّعر والنّثر في مستهلّ هذه الظّواهر شيء إيجابيّ بالنّسبة إلى المتعلّمين حيث يتسنّى لهم التّفريق بين هذين النّوعين ومعرفة خصائص كلٍّ منهما شكلا وقراءة، وهذا ما ينبغي للمعلّم أن يركّز عليه أثناء الدّرس، وبخاصّة في طريقة عرضه للنّصّ النّثري والنص الشّعري ليدرك المتعلّم الفروق التي تميّز قراءة كلٍّ منهما؛ فقراءة الشّعر تتطلّب مراعاة الوزن والقافية واحترام مواقع الطّول والقصر حسب صوائت الكلمة مع مراعاة السّياق الذي تردّ فيه، خلاف النّثر الذي لا يتقيّد بوزن ولا قافية.

ليتدرّج المتعلّم بعد ذلك إلى التّعرّف على القطعة الشّعرية والقصيدة والتّفريق بينهما، وهذه أمور أساسية لا بدّ من معرفتها وإدراكها حتى يسهل على المتعلّم استيعاب ما يورد عليه من دروس في علم العَروض مثل حرف الرّوي الذي تسمّى القصائد به، والبيت الشّعري الذي يعدّ بدوره ركنا أساسيا تُبنى عليه القصائد العمودية، وهنا يجب على المعلّم أن يشير إلى ما يميّز الشّعر العمودي والشّعر الحر بحكم أنّ كتاب اللّغة العربية يحتوي على نماذج من هذين النّوعين دون التّعمّق في ذلك مراعاة لقدرة استيعاب المتعلّمين.

واحتوى المقرر أيضا على بعض الصّور البيانية المتمَثِّلة في التَّشبيه والمجاز اللّغوي الذي يمكِّن المتعلّم من التّفريق بين الأسلوب المباشر وغير المباشر، والوصول إلى مثل هذه الصّور الفنّية يتطلَّب فهم النّصّ الأدبي فهما جيدا؛ فالمتعلّمون لا يدركون أسرار الجمال المكمونة فيه إلّا بعد سبر أغوار النّص وفهم معانيه وتحليلها، ثمّ تذوُّق مواطن البلاغة فيه (سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز، 2015م، ص472).

وإذا تطرّقنا إلى درس الأساليب بأنواعها (الأسلوب الخبري، الأسلوب الإنشائي، الأسلوب العلمي) فهنا يحسن بالمعلّم أن يُمكِّن المتعلّم من التّفريق بينها، وأن يدرّبه على استعمالها في تعابيره، وأن يستثمر مثل هذه الأساليب في معرفة أنواع النّصوص؛ فالأسلوب العلمي يوجد غالبا في النّصوص العلمية التي لا يكون للبلاغة محلّ فيها إلا إذا كان النص علميا متأدّبا، ولا ضرر في أن يشير المعلّم إلى ذلك دون أن يشوّش على المتعلّم الهدف الأساسي من الدّرس، فهو سيتعرّف على هذا النّوع من النّصوص وعلى الخصائص التي تميّزه في المراحل التعلُّمية اللّاحقة.

وينبغي للمعلّم أيضا أن يُنبّه المتعلّمين إلى تسمية المصطلحات البلاغية بأسمائها حتّى لا يخلطوا بينها، فغالبا ما نجد المتعلّم يسمّي الأسلوب الخبري بالإخباري وهو في الأصل مصطلح يطلق على نمط من أنماط النّصوص وشتّان بينهما، إضافة إلى عدم تمييزه بين الأسلوبين الخبري والإنشائي، وكذا الخلط بين الطباق والجناس، ولتجاوز ذلك لا بد من تكثيف التّطبيقات العملية لترسيخ الفهم ومعالجة الخطأ، والتّنويع في تصميم التّمارين التي تجعل المتعلّم يستحضر مكتسباته القبلية والتّدريب على توظيفها، وعدم الاكتفاء بتوجيهه إلى التّعريفات النّظرية التي يحتويها الكتاب المدرسي، يقول ابن خلدون (ت808هـ) في حديثه عن كيفية تحصيل ملكة البلاغة: "وهذه الملكة ... إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرّره على السّمع والتّفطّن لخواصّ تراكيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك التي استنبطها أهل صناعة اللّسان، فإنّ هذه القوانين إنّما تفيد علما بذلك اللِّسان، ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلّها" (عبد الرحمن بن خلدون، 2004م، ص387)، فهذا رأي صريح بعدم الاكتفاء بالمعارف النّظرية وتدعيمها بالممارسة والاستعمال، إلى جانب وضع المتعلّم أثناء الدّرس في مواقف تعليمية شبيهة بما درسه ليتمكّن من المقارنة بينهما والتّكيُّف مع المعارف التي سيتعلمها (ينظر عبد الحميد بوفاس، 2019م، ص116).

وبالعودة إلى الحديث عن الكيفية التي ينبغي للمعلّم أن ينتهجها للإفادة من اللّغة الأم في تعليم محتوى البلاغة لتثبيت آلياتها لدى المتعلّم، فسنورد فيما يلي الظّواهر الفنية الخاصة بمحتوى البلاغة وما يوافقها من الأمثال الشّعبية الواردة في اللّغة الأم وتبيان مدى دورها في تسهيل عملية الفهم والاستيعاب.

أ- التّشبيه: وأمثلة التّشبيه في اللّغة الأم كثيرة، منها: 'كي القط عندو سبع رواح'، بحيث شُبِّه الشّخص في المثل بالقطّ عند نجاته من أكثر من حادث أو مصيبة باستخدام أداة التّشبيه

(الكاف)، والمشبّه الذي يُستدلّ عليه من سياق الكلام بالضّمير، والمشبّه به (القط)، ووجه الشّبه (سبع رواح).

ب– **الجناس**: ومن أمثلة الجناس في اللّغة الأم نجد: 'جود بالموجود'، 'جَا (بمعنى جاءَ) يسعى ودَّر (فقد) تسعة'، كلاهما جناس ناقص (جود/ الموجود)، (يسعى/ تسعة)، وبإدراج المعلّم لمثل هذه الأمثال في درسه يسهّل على متعلّميه فهم الظّاهرة البلاغية مع إضفاء جوٍّ من الحيوية والنّشاط، ودفع الملل والسّآمة أثناء الدّرس، بل وقد يشارك المتعلّم بما في جعبته من اللّغة الأم ويحاول استخدامها في تعبيره، ويدرك حينها أنَّ ما يقدَّم له في هذا العنصر ليس بالشّيء الغريب عليه، وإنّما هو موجود في واقعه اللّغوي المعيش.

ج– **المجاز اللّغوي**، وينقسم المجاز اللّغوي إلى نوعين هما: الاستعارة والمجاز المرسل، والمتعلّم في هذه المرحلة يكتفي بالتّعرّف على الاستعارة دون الإشارة إلى المصطلح، بحيث يتعلَّم كيفية التّفريق بين الكلام العادي والكلام المجازي، ومن أمثلة الاستعارة الواردة في اللّغة الأم نجد: 'اضحك للدنيا تضحك لك' وهي استعارة مكنية شبِّهت الدّنيا في المثل بالإنسان الذي يضحك، فحذف المشبَّه به (الإنسان) ورمز له بقرينة تدلّ عليه (الضحك).

د– **الطّباق**: ومثاله في اللّغة الأم 'اليد اللّي تمد ولأَّت تشد'، والطّباق في المثل يكمن بين كلمتَي (تمد≠ تشد)، وقد يستثمر المعلّم هذا المثل في مراجعة درس الجناس مع متعلّميه بأن يطلب منهم تحديد نوع الجناس الوارد في المثل/ ومن ثَمَّ يثمِّن الإجابات الصّحيحة ويقوِّم الخاطئة منها.

هـ– **السّجع**: ومن أمثلته في اللّغة الأم 'قالوا للدّيك صِح، قال كل شي في وقته مليح'، واستخدام المعلّم لهذا المثل قد يسهّل على متعلّميه فهم الظّاهرة الفنّية 'الجناس' ويسهّل عليهم استنتاج مفهومه بطريقة يسيرة، وذلك باستدراجهم إلى ملاحظة النّغم الموجود بين آخر كلمة من العبارة الأولى وآخر كلمة من العبارة الثّانية في المثَل (صح/ مليح) وإدراك التّوافق الموجود بين الكلمتين، ثمّ ينتقل إلى الأمثلة الواردة في الكتاب المدرسي ويطلب منهم تحديد مواطن السّجع فيها، وبهذه الطّريقة يكون المعلّم قد يسَّر على متعلّميه فهم الظّاهرة دون صعوبة أو تعقيد.

و– ومن الأمثال الشّعبية الأخرى التي تتضمَّن بين طياتها ضروبا من ألوان البلاغة نجد:

- 'القرش الأبيض ينفع في اليوم الأسود'=طباق.

- 'ما حك جلدك مثل ظفرك'=كناية.
- 'قالوا للديك صِحْ، قال كل شيء في وقته مليح'=استعارة + سجع.
- 'القلب لحمة، إذا ما طاب يحمى'=تشبيه + جناس.
- 'قَد ما تَعْلى العين الحاجب أعلى'=استعارة.
- 'اضْحك للدنيا تضحك لك'=استعارة.
- 'كي القَط عَندو سبع أرواح'=تشبيه.
- 'اليد اللّي تمَد ولّات تشَد'=كناية وسجع وجناس وطباق.

إنَّ إدراج المعلّم لبعض التّراكيب اللّغوية الواردة في اللّغة الأم عند تقديمه لمحتوى البلاغة يكون قد استثمر لغة التّواصل اليومي باستخراج ما تتضمَّنه من مجازات وأسجاع وجناسات وتشبيهات وغيرها في درس الظّاهرة البلاغية ومقارنتها بنظائرها في الكلام الفصيح، وبهذا يجني المعلّم عدّة فوائد منها:

أ- سرعة الوصول إلى ما يريد إيصاله إلى المتعلّمين في يسر وسهولة.

ب- فهم المتعلّم أنَّ الدرس الذي يدرسه، واللّغة المستعمَلة ليس شيئا جديدا بعيدا عن واقعه، ولكنّها لغة لم تتغير في جوهرها ولا في طابعها الذي ألفه إلا بالصّقل والتّهذيب وتحرِّي الفصيح.

ج- إثارة المتعلّم وبعث شوقه وانتباهه بهذه التّراكيب المتّصلة بحياته اتّصالا وثيقا (عبد العليم إبراهيم، 1991م، ص311).

أمّا الاقتصار في المناقشة على استنباط التّعريفات وذكر المصطلحات والإشارة إلى النَّوع البلاغي، فهذا كلُّه لا ينفع المتعلّم ولا يجعله يتذوَّق الظّاهرة البلاغية، ولا بدَّ للمدرِّس أن ينبِّه المتعلم إلى أنَّ البلاغة فطرية في الكلام الذي نتواصل به، وهذا يدلُّ على أنَّ البلاغة ما هي إلا ألوان من الأداء وضروب من التَّعبير يكتسبها الإنسان عن طريق السَّماع والتّقليد طبقا لنموّه اللغوي، لذا من واجب المعلّم الإفادة من اللّغة العامية التي تحتوي على الألوان البلاغية ويجعلها وضعية انطلاق أو تمهيد للظّاهرة المقرّرة في الحصة التَّعلُّمية ويعطي ما يقابلها في الكلام الفصيح ليربط المتعلّم بواقعه اللّغوي، وبهذا يمكِن للمعلّم تذليل الصّعوبات التي قد يقع فيها المتعلّمون أثناء الدرس ويُيَسّر عليهم إدراكها واستيعابها، ويكون ذلك باعثا لإثارة انتباههم إلى

أنَّ طابع البلاغة ليس بالأمر الجديد عليهم، وإنما شيء يألفونه من ضروب الكلام الذي يتواصلون به مع غيرهم (ينظر محمد صالح سمك، 1998م، ص549).

خاتمة:

بعد دراستنا لهذا الموضوع خلصنا إلى أنَّ استثمار المعلّم لبعض النّماذج التّركيبية الواردة في اللّغة الأم في تعليم محتوى البلاغة يُيَسِّر على المتعلّم عملية الفهم والاستيعاب، وهذا يجعله يتذوَّق النّصوص الأدبية بعد اكتسابه لجملة من الألوان البلاغية في هذه المرحلة، وقد خلصنا إلى بعض النّتائج نُجملها في النّقاط الآتية:

- تحتوي اللّغة الأم على نماذج تركيبية توافق البلاغة العربية، ويتجلّى ذلك فيما تحتويه من أمثال شعبية تتضمّن بين طيّاتها صورا بيانية ومحسّنات بديعية.
- استعمال المعلّم بين الحين والآخر لبعض التّراكيب الواردة في اللّغة الأم في تعليم محتوى البلاغة يضفي على الحصّة التّعليمية–التّعلّمية جوًّا تفاعليا ممتعا، وهذا كفيل بطرد جوّ الملل مما يجعل المتعلّم يقبل على التّعلّم بكلّ حيوية ونشاط.
- استثمار المعلّم للّغة الأم في تقديم محتوى البلاغة يسهّل على المتعلّم فهم واستيعاب ما يقدَّم إليه من معارف بلاغية، ويكون ذلك باعثا على إثارة انتباهه إلى أنَّ طابع البلاغة موجود في ضروب كلامه الذي يتواصل به مع غيره.

وبناء على النّتائج المتَوَصَّل إليها في هذا البحث نورد بعض التّوصيات التي من شأنها أن تسهم في تفادي بعض الجوانب التي تعيق الوصول إلى الهدف المرجوّ من تدريس الظّواهر الفنّية في هذه المرحلة:

- استثمار لغة التّواصل اليومي في تدريس الظّاهرة الفنّية كاعتمادها مثلا في وضعية انطلاق للدّرس لتذليل الصّعوبات في الفهم بحكم أنّها قريبة من واقع المتعلّم.
- عدم الاكتفاء بتعريف الظّاهرة الفنّية وحشو المتعلّم بالمصطلحات البلاغية، وتدريبه على كيفية تكوين الذّوق الأدبي مع مراعاة مستوى فهمه واستيعابه.

الحديث عن استثمار اللّغة الأم في تعليم النّشاطات اللّغوية لا يعني تحفيز المتعلّم على التّواصل باللّغة العامّية داخل الصّف، وإنَّما هي دعوة إلى توظيفها لتدعيم اكتساب نشاطات اللّغة العربية بطريقة يسيرة وسهلة.

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

CONCLUSION

After studying this subject, we have concluded that including some of the syntactic patterns from the native language in the teaching of rhetoric enhances the learner's understanding and comprehension. This enables the learner to appreciate literary texts after acquiring a range of rhetorical devices at this stage. We have reached some conclusions, which can be summarized in the following points:

- The native language contains syntactic patterns that align with Arabic rhetoric, and this is evident in the popular proverbs that incorporate the figuratives of speech.
- The use of some syntactic patterns from the native language in the teaching of rhetoric creates an interactive and enjoyable learning atmosphere. This helps dispel boredom and encourages the learner to engage in the learning process with vitality and activity.
- The use of the native language in imparting the rhetoric facilitates the learner's understanding and comprehension of the presented rhetorical knowledge. This also serves as a reminder to the learners that the essence of rhetoric exists in the various forms of communication they use with others.

Based on the findings of this research, we provide some recommendations that can contribute to avoiding certain obstacles that hinder the achievement of the desired goal in teaching artistic phenomena at this stage:

- Utilize the language of everyday communication in teaching the artistic phenomenon, for example, by incorporating it into the introduction of the lesson to overcome comprehension difficulties, as it is close to the learner's reality.
- Do not limit the explanation of the artistic phenomenon to its definition and overwhelming the learner with rhetorical terminology. Instead, train them on how to develop literary taste while considering their level of understanding and comprehension.

Discussing the use of the native language in teaching language activities does not mean encouraging the learner to communicate in colloquial language within the classroom. Rather, it is an invitation to employ it as a means to facilitate the acquisition of Arabic language activities in an easy and straightforward manner.

المصادر والمراجع:

1- أبو الفضل أحمد بن الحسين بن يحي الهمذاني (ت398هـ)، مقامات بديع الزمان الهمذاني، قدَّم لها وشرح غوامضها: الشيخ محمد عبده، دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، ط2/ 1426هـ-2005م.

2- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور (ت711هـ)، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، المملكة العربية السعودية، دط/ 2014م.

3- أبو عثمان عمرو بن بحر بن الجاحظ (ت250هـ)، كتاب الحيوان، وضع حواشيه: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، ط2/ 1424هـ-2002م.

4- حسن البجة عبد الفتاح، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية الدنيا، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع الأردن، ط1/ 1420هـ-2004م.

5- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي القاهرة، ط1/ 1420هـ-2000م.

6- سعد علي زاير وسما تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع عمان-الأردن، ط1/ 1436هـ-2015م.

7- شوقي ضيف، في التراث والشعر واللغة، دار المعارف القاهرة، دط/ 1987م.

8- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر الجزائر، دط/ 2012م.

9- عبد الرحمن بن خلدون (ت808هـ)، مقدمة ابن خلدون، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي دمشق، ط1/ 1425هـ-2004م.

10- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف القاهرة، ط14/ 1991.

11- عزام بن محمد الدخيل، مع المعلم لمحات في أهمية دور المعلم في العملية التربوية والتعليمية، الدار العربية للعلوم بيروت، ط3/ 1437هـ-2016م.

12- الفضل بن قدامة أبو النجم العجلي (ت120هـ)، ديوان أبي النجم العجلي، تح: محمد أديب عبد الواحد جمران، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، دط/ 1428هـ-2006م.

13- محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر القاهرة، دط/ 1418هـ-1998م.

14- يحي الجبوري، شعر عبدة بن الطبيب، دار التربية للطباعة والنشر والتوزيع بغداد، دط/ 1391هـ-1971م.

المجلات والدوريات:

1- جيلالي بن يشو، الوضع اللغوي في الجزائر بين الازدواج والتعدد، مجلة المعيار، المجلد 3، العدد 5/ 2012م.

2- عادل ضباغ، لغة التدريس في قسم اللغة العربية قسم الثانية بكالوريا نموذجا، جسور المعرفة، المجلد 1، العدد 1/ 2015م.

3- عبد الحميد بو فاس، طريقة السياق المتصل في تدريس البلاغة –السنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجا-، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد 08، العدد 03/ 2019م.

4- فتحي بحة، استثمار اللغة الأم في تيسير تعليم البلاغة العربية اللهجة الجزائرية أنموذجا، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، المجلد 12، العدد 02/ 2020م.

5- كريمة أوشيش، الواقع اللغوي في الجزائر وأثره في تكوين مهارة التواصل اللغوي لدى المتعلم، مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي، المجلد 08، العدد 03/ 2021م.

الوثائق التربوية:

1- اللجنة الوطنية للمناهج (إعداد المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية)، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية/ 2016م.

2- محفوظ كحوال وآخرون، كتابي في اللغة العربية، موفم للنشر الجزائر/ 2016.

3-

Sources and References:

1- Abdul Alim Ibrahim, "The Technical Guide for Arabic Language Teachers," Dar Al-Ma'arif, Cairo, 14th edition, 1991.

2- Abdul Rahman Al-Haj Saleh, "Research and Studies in Linguistics," Mufam Publishing, Algeria, 2012 CE.

3- Abu Al-Fadl Ahmed ibn Al-Hussein ibn Yahya Al-Hamdani (d. 398 AH), "Maqamat Badee' Al-Zaman Al-Hamdani," introduced and explained by Sheikh Mohammed Abdo, Dar Al-Kotob Al-Ilmiyah, Beirut, Lebanon, 2nd edition, 1426 AH / 2005 CE.

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

4- Abu Al-Fadl Jamal Al-Din Mohammed ibn Makram ibn Mundhir (d. 711 AH), Ministry of Islamic Affairs, Endowments, Da'wah, and Guidance, Kingdom of Saudi Arabia, 2014 CE.
5- Abu Uthman Amr ibn Bahr ibn Al-Jahiz (d. 250 AH), "Book of Animals," with annotations by Mohammed Basal Ayoun Al-Soud, Dar Al-Kotob Al-Ilmiyah, Beirut, Lebanon, 2nd edition, 1424 AH / 2002 CE.
6- Al-Fadl ibn Qudamah Abu Al-Najm Al-Ajlani (d. 120 AH), "Diwan Abu Al-Najm Al-Ajlani," edited by Mohammed Adib Abdul Wahid Jamran, Publications of the Arabic Language Academy in Damascus, 1428 AH / 2006 CE.
7- Azam bin Mohammed Al-Dakhil, "With the Teacher: Glimpses into the Importance of the Teacher's Role in the Educational Process," Dar Al-Arabiyya for Sciences, Beirut, 3rd edition, 1437 AH / 2016 CE.
8- Hassan Al-Bajah Abdul Fattah, "Principles of Teaching Arabic Language between Theory and Practice in the Lower Basic Stage," Dar Al-Fikr for Printing, Publishing, and Distribution, Jordan, 1st edition, 1420 AH / 2004 CE.
9- Ibn Khaldun (d. 808 AH), "Ibn Khaldun's Introduction," edited by Abdullah Muhammad Al-Darwish, Dar Al-Balakhi, Damascus, 1st edition, 1425 AH / 2004 CE.
10- Mohammed Saleh Samak, "The Art of Teaching for Linguistic Education and Its Practical Impressions and Patterns," Dar Al-Fikr, Cairo, 1418 AH / 1998 CE.
11- Rushdi Ahmed Tayimah and Mohammed Al-Sayed Mina, "Teaching Arabic in General Education: Theories and Experiments," Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo, 1st edition, 1420 AH / 2000 CE.
12- Saad Ali Zair and Samaa Turki Dakhil, "Modern Trends in Teaching Arabic Language," Al-Manhajiyya Publishing and Distribution House, Amman, Jordan, 1st edition, 1436 AH / 2015 CE.
13- Shouki Dhaif, "In Heritage, Poetry, and Language," Dar Al-Ma'arif, Cairo, 1987 CE.
14- Yahya Al-Jubouri, "The Poetry of Abdah ibn Al-Tibb," Dar Al-Tarbiya for Printing, Publishing, and Distribution, Baghdad, 1391 AH / 1971 CE.

Journals and Periodicals:

1- Abdelhamid Bou Fass, "The Connected Context Method in Teaching Rhetoric - First Year of Middle Education as a Model," Ishkalat fi Al-Lughah wa Al-Adab Journal, Volume 08, Issue 03, 2019.
2- Adel Dibagh, "The Language of Instruction in the Arabic Language Department in the Baccalaureate Second Section as a Model," Jusur Al-Ma'arifa Journal, Volume 1, Issue 1, 2015.

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

3- Fathi Baha, "Utilizing the Mother Tongue in Facilitating the Teaching of Arabic Rhetoric - Algerian Dialect as a Model," Journal of Arabic Language Sciences and Literature, Volume 12, Issue 02, 2020.
4- Jilali Ben Yechou, "The Linguistic Situation in Algeria between Diglossia and Plurilingualism," Al-Ma'yar Journal, Volume 3, Issue 5, 2012.
5- Karima Ouchiche, "The Linguistic Reality in Algeria and Its Impact on the Formation of Linguistic Communication Skills in Learners," Journal of Humanities Sciences, University of Umm Al-Bouaghi, Volume 08, Issue 03, 2021.

Educational Documents:

1- Mahfoud Kahoual and others, "My Book in Arabic Language," Mufam Publishing, Algeria/ 2016.
2- National Curriculum Committee (Preparation of the Specialized Group for the Arabic Language Subject), the accompanying document for the Arabic language curriculum for the middle education stage, People's Democratic Republic of Algeria, Ministry of National Education/ 2016.

مجلة الحكمة للدراسات والأبحاث المجلد 04 العدد 02 (16) 2024/04/15
ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

Investing the Mother Tongue in Teaching Arabic.
The Content of Rhetoric in The First Year Middle School as (a Case Study) a Model.

azzouz wardia [1]
[1] Linguis tics Laboratory and Discourse Analysis
University of Oran 1 Ahmed Ben Bella (Algeria)
azzouz.wardia@yahoo.com

Abstract:

This research paper aims to discuss the investment of the mother tongue in teaching Arabic, especially in teaching the rhetoric, which is a new element for the students of first year middle school. It examines the effectiveness of this approach in enhancing the understanding and comprehension of students regarding various rhetorical techniques. This approach allows the teacher to connect students to their linguistic reality and motivates them to engage in learning.

The study concludes that the mother tongue contains structural patterns that align with Arabic rhetoric, as evident in our popular proverbs. Incorporating these proverbs in teaching rhetoric content creates an interactive and enjoyable learning environment, effectively eliminating boredom and transforming students into active participants in the educational process.

Keywords: mother tongue, Arabic language, Arabic rhetoric, the learner, education .teaching process.