الخلل المنهجي في تدريس اللغة العربية (نماذج من المدرسة المغربية)

The systematic flaw in the teaching of the Arabic language)Models from the Moroccan School(

نورة سهال
طالبة باحثة بسلك الدكتوراه – بكلية علوم التربية (المغرب)
أستاذة مادة اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي

تاريخ الإرسال: 2020/02/21 تاريخ القبول:2020/03/11 تاريخ النشر: 2020/05/02

ملخص:
يرجع انحدار مكانة اللغة العربية في العصر الراهن إلى عدة أسباب وعوامل سنتطرق من ضمنها إلى الجانب المرتبط بالتدريس قصد إبراز مكامن الخلل في المنهاهج المتعتمدة في تدريس اللغة العربية من خلال نماذج من المدرسة المغربية.
الكلمات المفاتيح: المنهج/ التدريس/ اللغة العربية

Summary:
The decline of the Arabic language at present is due to several factors, among them the problematic of the methodology adopted in the teaching that we will deal with in this article from the examples of the Moroccan school.
Keywords: methodology / teaching / Arabic language

تقديم

تشهد اللغة العربية وتدريسها في العصر الراهن واقعاً متدهورا ينعكس بشكل واضح ملموس في تزايد العزوف عنها، ليس فقط في أواسط التلاميذ بالمؤسسات التعليمية، إنما عند أغلبية الناس من مختلف شرائح المجتمع الذين وجهوا اهتمامهم صوب اللغات الأجنبية، معتبرين إياها رمزاً للتحضر ومعبراً لبلوغ النجاح والارتقاء في السلم الاجتماعي. لم يأت هذا التصور التهميشي الازدرائي لمادة اللغة العربية عبثاً، إنما أفرزه تضافر عدة عوامل وأسباب سياسية اقتصادية اجتماعية...وغيرها من العوامل المرتبطة بمستجدات العصر الراهن، ومقتضيات العولمة، ومن ضمن كل هذه العوامل، ارتأينا من خلال هذا البحث أن نركز على العامل المرتبط بالجانب التدريسي، مادام ازدهار اللغات رهينا بتجويد تعليمها. وسنحاول من خلال هذا البحث التركيز على عامل أساسي متحكم ألا هو **المنهج** المعتمد في تدريس اللغة العربية.

إشكالية البحث

يتمحور هذا البحث حول أسباب انحدار واقع تدريس اللغة العربية من خلال معالجة إشكالية المنهج في تدريس العربية، فملاءمة المنهج ونجاعته هو ما يحقق نتائج مرضية في تدريس اللغة، في مقابل ذلك، فإن تدهور وانحدار تدريس اللغة راجع بالضرورة إلى وجود خلل في المنهج المعتمد في التدريس.

أهداف البحث

يتوخى البحث تحقيق جملة من الأهداف أهمها:

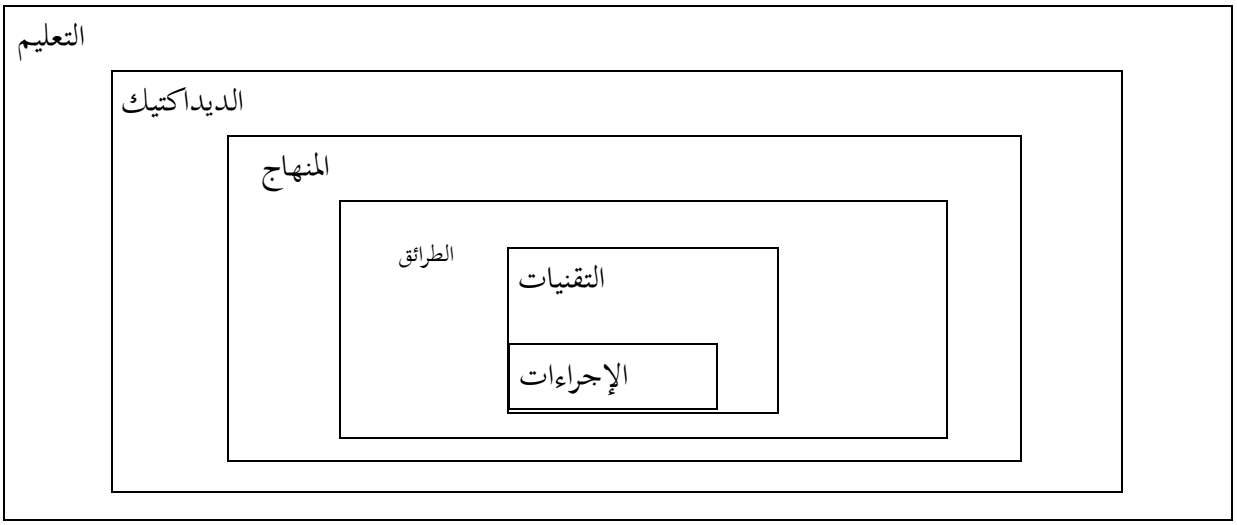
- تفسير الأسباب الكامنة وراء تدهور تدريس اللغة العربية.

- إبراز الخلل الكامن في المنهج المعتمد في تدريس اللغة العربية بمدارسنا، وإلى أي حد تمت الاستفادة من تجارب ومناهج الغرب الحديثة في تعليم وتعلم اللغات.
- اِقتراح بدائل وسبل أخرى لتشكيل منهج جديد في تدريس اللغة العربية يتجاوز المنهج التقليدي المعتمد.
- الدعوة إلى إعادة النظر في منهاج تدريس اللغة العربية، قصد تقريبه من الواقع المعاش وجعله مسعفة في التعبير عن ممارساتنا وحاجياتنا اليومية.

2. تطور مناهج تدريس اللغات

1.2. تعريف المنهج/المنهاج Méthodologie

إن أن أول سؤال مركزي ينبغي الإجابة عنه قبل الخوض في إشكالية منهج تدريس العربية، ما المنهج؟ إن المنهج – أو المنهاج- مفهوم عام يشمل منظومة من الطرق والأهداف والتقنيات والأدوات المعتمدة في التدريس، وأيضاً الأهداف والكفايات المراد تحقيقها. نعرضه وفق التمثيل التالي:



(Puren, C (1988) : méthodologie d'enseignement des langues. P 13)

2.2. تأريخ عام لتطور مناهج تدريس اللغات

إن أهم مسألة ينبغي الانتباه إليها أثناء الحديث عن تطور المناهج هو عدم الاعتقاد بأن هذا التطور محكوم دائماً بقطيعة زمنية و أنه لا يبدأ منهج في الظهور إلا بعد انقضاء ونهاية منهج سابق. ففي وقت تكون فيه بلدان قد جددت في مناهجها التدريسية هناك بلدان أخرى لازالت تتبنى منهجاً آخر تم تجاوزه (وسنلاحظ في هذا الموضوع كيف أن كل منهج يرتبط باسم البلد الذي ظهر فيه) فمثلاً ففي الوقت الذي كانت فيه فرنسا تجدد في مناهجها التدريسية متجاوزة المنهج التقليدي إلى تبني المنهج المباشر ثم بعده المنهج النشط – الذي شكل حيزا وسطا وتوازنا بين المنهجين السابقين- ثم المنهج السمعي-البصري كامتداد للمنهج المباشر، كانت الولايات المتحدة الأمريكية ماتزال رهينة المنهج التقليدي، ولم تقم بأي تجديد منهجي في تدريس اللغات إلا في فترة الخمسينيات، تحديداً مع المنهج السمعي الشفوي audio-orale الذي يمكن اعتباره بمثابة المنهج المباشر الفرنسي (لكن متقدما بنصف قرن من الزمن)،حيث أن كلاهما يمثل كلياً

ردة فعل ضد المنهج التقليدي المهيمن. ويبدو أن سيرورة المناهج وصيرورة تجديدها لا تتوقف، فقد شهد الميدان الديداكتيكي في الفترة المعاصرة كذلك بروزا لمناهج أكثر حداثة وأكثر استجابة لمتطلبات الحياة كالمقاربة التواصليةcommunicative التي امتدت وتطورت في إطار ما يسمى بالمقاربة الحركية actionnelle التي تم تطويرها أيضاً في صيغة أكثر استجابة لمستجدات العصر ألا وهي المقاربة التشاركية الحركية-الثقافية co-culturelle actionnelle co-.

المنهج التقليدي المنهج المباشر/ المنهج السمعي-الشفهي المنهج النشط المنهج السمعي-البصري المقاربة التواصلية المقاربة الحركية

❖ المنهج التقليدي/النحو والترجمة méthodologie traditionnelle

يعتبر أول وأقدم المناهج في مجال تعليم وتعلم اللغات، وقد اقترن ظهوره بتعليم اللغة اللاتينيّة – منذ عصر النهضة الأوربية خلال القرن السابع عشر- بعد اندثارها وكونها "لغة ميتة" لا توجد إلا في الكتب. ويسمى أيضا هذا المنهج التقليدي بمنهج النحو والترجمة لكونه قائماً بالأساس على تلقين القواعد اللغوية النحوية وأيضاً الصرفية، وأيضاً اعتماد تقنية الترجمة من خلال وساطة اللغة الأم في تعليم اللغة الهدف.

وبذلك فإنّ من الواضح أن تركّز هذا المنهج يعتمد بالأساس على الحفظ والذاكرة والاستظهار، وأيضاً كثرة القواعد النحوية، ودراسة النصوص التراثية سواء الدينة أو التاريخية أو الأدبية الكلاسيكية المكتوبة بلغة "ميتة" غير متداولة. ورغم ذلك قد ظلت هذه الطريقة مهيمنة على تعليم اللغات حتى حدود القرن العشرين.

ومن أبرز **الانتقادات** الموجّهة إلى هذه الطريقة[1]:

أ- التركيز على مهارتي القراءة والكتابة , وإهمال مهارتي الاستماع والحديث .

ب- التعامل مع اللغة بوصفها مجموعة من الرموز المكتوبة والقواعد الجافة بمعزل عن المواقف اللغويّة الطبيعيّة والوظيفيّة.

ت- استخدام الطريقة القياسيّة في تعليم قواعد النحو التي تبدأ بالقاعدة , ثمّ تنتقل إلى الأمثلة التي تؤكّدها , ومن المعلوم أنّ هذه الطريقة (القياسيّة) لم تحقّق النجاح في تعلّم اللغة , حيث يستطيع الدارس حفظ القواعد ؛ ولكنّه يعجز عن توظيفها في المواقف اللغويّة الطبيعيّة .

ث- اعتماد طريقة الترجمة على تدريس النحو على أنّه غاية في حدّ ذاته , وليس على أنّه جزء من اللغة , أو وسيلة من وسائل اكتسابها ؛ وبذلك تمزّق هذه الطريقة ، بدلاً من عرضها الطبيعيّ الذي يشتمل على العناصر الأساسيّة التي تشكّل نظام اللغة (العنصر الصوتيّ , العنصر النحويّ , العنصر الدلاليّ) .

ج- البطء في الوصول إلى الفهم نتيجة للانشغال بعمليّة الترجمة , والفشل في تحقيق التواصل السريع .

ح- غياب التعزيز الفوريّ الذي ينتج غالباً عن النجاح في استخدام اللغة ؛ نتيجة للنقطة السابقة .

خ- إرهاق المتعلم وإشعاره بالملل والنفور ؛ نظراً لانعدام الوسائل التعليميّة التي تجدّد الحياة الصفّيّة .

رغم كل هذه النواقص التي كانت تعتري المنهج التقليدي (أو ما يسمى بمنهج النحو و الترجمة) فإنه ظل أول منهج يعتمد في تدريس اللغات في أروبا منذ عصر النهضة و تحديدا من النصف الثاني للقرن حتى حدود القرن العشرين الذي سيظهر بعده منهج جديد يعارض بل يقوض جميع أسس و مرتكزات النحو و الترجمة، إنه المنهج المباشر Directe.

❖ المنهج المباشر méthodologie directe

يشكل المنهج المباشر في تعليم اللغات نقيضاً ومقابلا للمنهج التقليدي، بل يمكن اعتباره ثورة كلية شمولية على أسسه ومبادئه وأساليبه. لقد سمي هذا المنهج بالمباشر كونه يستمد أصوله واقتضاءاته من سبل اكتساب الطفل للغة الأم في البيت، لذلك يطلق عليه أيضا المنهج "الطبيعي" في تعلم اللغة.

فقد حاول بعض اللسانيين واللغويين التطبيقيين تأسيس طريقة لتعليم اللغة تقوم على فكرة مفادها أنّ الطريقة الطبيعيّة التي يتعلّم بها الطفل لغته الأمّ هي الطريقة الناجعة في تعلّم اللغة، كما هو الشأن بالنسبة لستيفان كراشن (Krashen,S 1977...1985) الذي ميز بين الاكتساب acquisition الذي يتم بشكل فطري عفوي لاواعي، وبين التعلم apprentissage الذي يتحقق في المدرسة بشكل واعي، وأشار على ضرورة استثمار أسس الاكتساب في تعلم اللغات في المدرسة. ويميل كراشن أكثر إلى الاكتساب كونه لا يخضع للترتيب المقيد الذي تقدم وفقه بنيات اللغة في الفصول التعليمية والذي يعيق الاكتساب الطبيعي للغة كما يعيق 'الطلاقة التواصلية' التي ترجع إلى ما اكتسبناه لا إلى ما تعلمناه[2].

❖ المنهج النشط (Méthodologie active)

. عرف هذا المنهج في فرنسا بمسميات أخرى من قبيل : المنهج الانتقائي (Electique) أو المختلط (mixte) : فهذا المنهج إذا يعد بمثابة حل وسط يحاول أن يوفق بين المنهجين التقليدي و المباشر (اللذين سبق التطرق إليهما) إذ يجمع ويؤلف بين إجراءات و آليات كلا المنهجين.

ترجع أصول هذا المنهج وأسباب ظهوره إلى الظروف التي عقبت الحرب العالمية الأولى، والتي جعلت فرنسا ترجع إلى اعتماد أسس تقليدية من جديد حيث وجه التركيز في تدريس اللغة الفرنسية الأم على الإملاء والقواعد والأدب الكلاسيكي وغيرها من الأسس والمقومات التي كان قد ثار عليها المنهج المباشر.

أما بالنسبة لمبادئ و مميزات هذه المنهج إلا أن أهم ميزة لهذا المنهج تظل انتقائيتها التقنية حيث لا تقوم بتغيير نواة المنهج المباشر إنما فقط تقوم بإنتاج تفريعات في كل مكون من مكوناته الثلاث. و تلك المبادئ كما حددها بورن هي كالآتي:

- 1. تسهيل الطريقة الشفوية: حيث لم يعد الاعتماد محصورا على الجانب الشفوي دون الكتابي، بل أصبح النص المكتوب يحتل مكانته الأساسية كدعامة ديداكتيكية خلافاً لما كان سائداً في المنهج المباشر. إلى جانب ذلك، ظل توظيف الوسائل السمعية–الشفوية المساعدة قائما.

و يرى F . CLOSSET أن الأستاذ في المنهج النشط ينبغي أن يتبع ما يلي:

. خلق روح التشارك و التعاون بين التلاميذ

. خلق مناخ إيجابي لتحقيق الثقة والتعاطف والتحرك بحرية والمزاج الجيد، وهي كلها أمور ضرورية من أجل مردودية أفضل للقسم.

وعموماً، فإن المكتسبات والتغييرات التي حققتها المنهج المباشر التي تجاوز بها هفوات المنهج التقليدي، تظل قائمة في المنهج النشط متجذرة فيه، و هنا نفهم لما يعتبر بعض واضعي المنهج هذا المنهج الجديد هو نفسه المنهج المباشر ميسَّراً و منقحاً.

و فيما يخص الفرق بين المنهجين المباشر و النشط، فإنه لا يتجلى في المستوى التقني إنما في إعادة إدماج الإجراءات والتقنيات التقليدية التي شكلت ملمحا بارزا للتجديد. الفرق إذن لا يكمن في المرجعيات النظرية: فوصف القواعد ظل هو نفسه، وكذا الأولوية التي أعطيت للتعليم النشط لم تخضع لأي تغيير جذري في مجال سيكولوجيا التعلم والبيداغوجية العامة التي ترتكز عليها المناهج الداخلية. إن الفرق بين المنهجين يتلخص فيما يمكنا أن نسميه بتوجيه عام جديد، عقلية أو فلسفة جديدة نستشعرها في كتابات واضعي المنهج النشط التي يمكن تقديم وصف لها انطلاقاً من أربعة عناصر هي: الرغبة في الدمج، الذرائعية، الانتقائية، الإصلاحية.

1. ***الرغبة في الدمج*** ***(Volonté d'intégration)***: خلافاً للنمط المباشر الذي يتميز بالرغبة في التخصيص والتقوقع فإن مرجعية الطريقة النشطة قد غيرت من هذا التصور، وهذا ما وضحه G. HIRTZ قائلا: (إن الطريقة النشطة إمكانية للتطبيق أكثر بكثير من الطريقة المباشرة التي تقوم قليلاً بفصل تعليم اللغات عن باقي التخصصات الأخرى) (ص136، 1927). و هذا ما جعل أصحاب هذا المنهج النشط يسعون إلى خلق نوع من التوازن في مجال تدريس اللغات بين ثلاثة أهداف أساسية: تكوينية، ثقافية و تطبيقية.
2. ***الذرائعية*** ***(Pragmatisme)***: إذا كان المنهج المباشر فإن أصحاب المنهج النشط ينطلقون من وضعيات ملموسة و من دروس لها صلة بالتجربة المطبقة. أو كما عبر عن ذلك S. CAMUGLI (1936) في قوله أن : الطريقة المباشرة المحضة تتطلب وقتاً أكثر مما نملكه، و يبدو أن الطريقة الأكثر تطبيقاً هي الطريقة المختلطة التي تحتفظ بالتمارين الحية للطريقة المباشرة دونما حاجة لتصحيحها أو شرحها حيث تكون واضحة و مفهومة و في ذلك ربح للوقت.
3. ***الانتقائية*** ***(Eclectisme)*** : حيث الانفتاح على جميع التقنيات و الإجراءات و الأدوات التي قد تبدو فعالة ومناسبة لتحقيق الغايات و المبادئ الاساسية. أو كما أكد على ذلك F . CLOSSET في قوله ما مفاده أن الطريقة لا تتم بتقنية واحدة و تهمل باقي التقنيات لأن اللغة في حد ذاتها معقدة، بل أكثر من ذلك فكل لغة لها خصوصيات تستدعي إجراءات خاصة. و التلاميذ كذلك بدورهم يختلف الواحد منهم عن الآخر، ووسائل التأثير في ذكائهم و ذاكرتهم إذا ستكون كذلك متنوعة. فكلما كانت الطريقة متنوعة أكثر إلا و كانت النتائج مرضية.

4. ***الإصلاحية*** (***Réformisme***) : خلافاً لأصحاب المنهج المباشر اللذين كانوا ثوريين، فإن المنهج النشط رسم لنفسه منحى إصلاحيا. و يمكن تفسير هذا الموقف و اختزاله فيما أورده R . VILLARD 1928:

إن الثورات لا تحقق سعادة الإنسان، كما لا تحقق النجاح في الطرائق.ففي السياسة مثل التعليم، ينبغي أن تكون هناك استمرارية في الآراء، فالتطور البطيء حينما يكون منطقيا، يقود إلى الكمال، لأن فيها تكمن إيجابية الجمع بين الإرادات الجيدة.

يمكن تلخيص روح هذا المنهج النشط في فلسفة التوازن. حيث أن المنهج الجديد يسعى إلى تحقيق – حسب تعبير A. PAILLARDON (توازن جذري، ثابت و نهائي)

الدروس الانتقائية / التقليدية:

تتشابه هذه الدروس التي نحن بصدد الحديث عنها كثيرا مع الدروس التقليدية ذات الهدف التطبيقي التي كان معمولا بها نهاية القرن التاسع عشر. إلا أن الفرق من الناحية التاريخية بينهما يتجلى في كون هذه الثانية خطوة نحو المنهج المباشر في حين أن الدروس الانتقائية التقليدية كانت بمثابة رد عنيف ضد المنهج المباشر، بشكل أسهم في فشله نسبيا و في تعريضه لانتقادات رسمية خلال العشرينات.

و لا شك أن أهمة سمة طبعت هذه الدروس هو ذاك المزج و التشارك الذي تتبناه، خلافا للدروس النشطة في المنهج المباشر) ، من حيث الوسائل و الغايات في التدريس:

- فمن ناحية الأهداف نجد اهتماما باللغة الشفوية
- لكن بالنسبة للوسائل المتوسل بها لتحقيق هذه الغاية هي وسائل تقليدية محضة. حيث رجع نفس الاهتمام البالغ بتدريس الصريح للقواعد كما كان سائدا في المنهج التقليدي.

و يتجلى تعارض و اختلاف هذا المنهج النشط عن المباشر كذلك من ناحية تبنيها منحى استنتاجي déductive: حيث أن تقديم القواعد و التمارين التطبيقية يسبق التعامل مع النص، خلافاً للمنهج النشط الذي لا تأتي فيه القواعد إلا في مرحلة لاحقة. كذلك البدء بالجزء (الكلمات، أشكال القواعد ، جمل منفصلة...) قبل الكل (النصوص، الحوارات...) في حين أن واضعي المنهج النشط كانوا يصرون دائماً على ضرورة عدم الفصل بين دراسة المعجم و دراسة القواعد.

❖ المنهج السمعي–البصري (Méthodologie Audio–visuelle)

أبسط ما يمكن أن نعرف به المنهج السمعي البصري هو كونه ذاك المنهج الذي كان مهيمنا في فرنسا خلال الستينيات والسبعينيات، والذي يعتمد أساساً على التوظيف المزدوج للصوت (مثال شريط صوتي مسجل) والصورة أثناء التعلم. ومن هذه الازدواجية أتت تسمية هذا المنهج بالسمعي–البصري.

لعل أهم ما يلفت انتباهنا أثناء اتباع المنهج السمعي–البصري هو ذلك التشابه الكبير بينه و بين المنهج المباشر. إذ نجد أن طرائق المنهج المباشر نفسها تظهر في المنهج السمعي–البصري بشكل متشابه: فكذلك هذا المنهج يعتمد هذه الطرق:

المباشرة، والشفوية، والنشطة والاستفهامية و طريقة المحاكاة وطرق التقليد و التكرار. كذلك، فهو امتداد Prolongement للمنهج المباشر حيث أن التجديدات التي أتى بها كانت بمثابة محاولات لتدارك الأخطاء التي وقع فيها واضعو المنهج المباشر. وأجدى طريقة لإبراز هذه الاستمرارية بين المنهجين هي طرح الاقتراحات التي قدمها L. *MARCHAND* في السنوات 1910-1914

❖ المقاربة التواصلية Approche Communicative

ظهورها و نشأتها:

قامت هذه المقاربة في السبعينيات من القرن العشرين، ردا على الطريقة السمعية الشفوية، وكان هدفها الأول تجاوز الأخطاء والزلات التي وقعت فيها المقاربة السمعية الشفوية الآلية من جهة، وتجاوز قصور التحويلية في التركيز على الجانب التواصلي الاجتماعي للاستعمال اللغوي من جهة أخرى.

استفادت المقاربة من مجموعة من التيارات اللسانية التي جعلت التواصل بؤرة اهتمامها وكذا التفاعل الإنساني مدار دراساتها، حيث إنها أفادت من النظرية الوظيفية خاصة مع "دل هايمز" الذي ثار على مفهومي الكفاية والإنجاز عند "تشومسكي"؛ إذ يرى "هايمز" أن الوصف الذي قدمه رائد اللسانيات التحويلية وصف تجريدي مثالي بعيد عن الوسط الاجتماعي الذي تسير فيه اللغة-إهمال الجانب التداولي بالأساس-، إذ إن هناك قواعد اجتماعية إضافة إلى القواعد الصرفية والنحوية التي تحكم استخدامنا للغة في المواقف الاجتماعية المختلفة، فإذا ما أردنا أن نتعلم لغة أجنبية ونتقن استخدامها لا بد من مراعاة القواعد الاجتماعية مضافة إلى القواعد اللغوية[3].

على هذا الأساس يمكن أن نقول بأن النظرية الوظيفية خاصة مع "هايمز" قد جعلت من امتلاك القدرة على ربط الاتصال بين أفراد المجتمع هدفا أساسيا من تعلم اللغة، ولذلك يؤكد أصحاب هذه النظرية على أهمية البعد الدلالي والتواصلي بدلا من أهمية البعد الصرفي والنحوي وغيرها من المستويات التي تدرس اللغة في ذاتها بمعزل عن وظيفتها الاجتماعية.

من هذا المنطلق يمكن أن نقول بأن المقاربة التواصلية تتجاوز أقدم مقاربة في تعليم اللغة وهي مقاربة النحو والترجمة في مسألة التركيز على المهارات اللغوية جميعها حيث كانت تقتصر الثانية على مهارتين اثنتين هما القراءة والكتابة، وتتجاوز أيضا المقاربة السمعية الشفوية بتركيزها المطلق على المعنى والسياق.

. مبادؤها و مرتكزاتها:

تقوم المقاربة التواصلية على مبادئ لغوية ترى أن وظيفة اللغة تتجلى في ثلاثة جوانب، هي:

- جانب وظيفي يرى في اللغة وسيلة لنجاح الفرد في تلبية حاجاته المختلفة.
- جانب اجتماعي وثقافي يرى في اللغة وسيلة للتواصل مع الآخرين.
- جانب انفعالي يرى في اللغة وسيلة للتفاعل لإقامة علاقات عاطفية وإنسانية مع الآخرين[4].

كيفية اشتغال المقاربة التواصلية في تعليم اللغة؟

يمكن أن نحصر طريقة اشتغال هذه المقاربة في خطوات ومراحل نذكر أبرزها:

1. تقديم حوار مختصر أو مجموعة من الحوارات القصيرة، يسبق ذلك تحفيز للدارسين بربط مواقف الحوارات بخبراتهم التواصلية المحتملة) ومناقشة الوظيفة والموقف والناس والأدوار، ودرجة رسمية اللغة التي تتطلبها الوظيفة والموقف في المراحل المبتدئة وحين يعرف الدارسون جميعهم اللغة الأولى نفسها يمكننا تقديم الحافز بلغتهم الأصلية).
2. التدرب الشفوي على كل عبارة في جزء الحوار الذي سيقدم في ذلك اليوم، مثل: التكرار الجماعي من الصف كله أو نصفه، وفي مجموعات صغيرة وعلى مستوى الأفراد.
3. أسئلة وإجابات مبنية على موضوعات الحوارات والمواقف نفسها(أسئلة معلومات أو أسئلة: هل، كيف، ماذا؟)
4. اكتشاف الدارس التعميمات أو القواعد الكامنة وراء التعبير أو التركيب الوظيفي ويجب أن تشمل أربع نقاط ف الأقل: صيغها الشفوية أو المكتوبة، والعناصر التي تتكون منها، موقع العبارة في الجملة، ودرجة رسميتها، وبالنسبة للتركيب وظيفته النحوية ومعناه.
5. أنشطة الإنتاج الشفوي وتتدرج من الأنشطة الموجهة إلى تلك الأكثر حرية.
6. كتابة الحوارات أو النماذج إذا لم تكن في الكتاب المقرر.
7. قراءة عينات من الواجب المنزلي المكتوب إن وجد.
8. تقويم التعليم الشفوي فقط مثلا: كيف تطلب من صديق أن....؟ وكيف تطلب مني أن...؟[5]

ويمكن أن نلخص مرتكزات المقاربة في الآتي:

- ❖ يرتبط بتدرج المادة مسألة اختيار المحتوى الذي يراد تعليمه للدارس، فالاختيار مرتبط بالتركيز على وظائف ومواقف اجتماعية لا على القواعد النحوية.
- ❖ تهتم هذه المقاربة بتلك المواقف اللغوية والتعليمية ولاجتماعية التي تجعل المتعلم يرغب ثقافيا ومعرفيا في استخدام اللغة الأجنبية كي يتعلم شيئا ما، أو يساهم بشيء من عنده في استخدام اللغة.
- ❖ تتمحور هذه المقاربة حول المتعلم، وليس حول المعلم؛ فهي طريقة مرنة تتيح للمتعلم أن يقوم بمختلف الأدوار التي لم تكن الطرائق السابقة التي تتيحها إلا نادرا[6].

انطلاقا مما سبق يمكن القول إن هذه المقاربة مرنة حيث تتيح للمتعلم أن يقوم بمختلف الأدوار التي لم تكن المقاربات السابقة تتيحه إلا ما ندر. ففي هذه المقاربة متسع للعمل المكثف، وللعمل العام حول النقاط العامة من مادة الرس، وهناك عمل فردي يؤديه كل متعلم في الفصل، وهناك عمل ثنائي وآخر جماعي، وهناك وقت للعمل التعاوني وآخر للتوجيه والإرشاد، وهناك اعتراف بالفروق الفردية بين المتعلمين، وإعطاء كل منهم الفرصة ليتعلم وفق جهده وإمكاناته.

ومن أجل ضمان اشتغالها بشكل عادي وسليم تستخدم المقاربة مختلف الوسائل السمعية والبصرية، مثل اللوحات والأشرطة وأصوات الناطقين باللغة الأجنبية، وكذلك الوسائل والأدوات الحقيقية والبيئية داخل الفصل وخارجه.

❖ **المنظور/ المقاربة الحركية perspective/ approche actionnelle**

يمكن اعتبار المقاربة الحركية (المنظور الحركي بتعبير كريستيان بورين الذي يفضل استعمال مفهوم المنظور ويعتبره أكثر دقة مقارنة مع المقاربة) امتداداً للمقاربة التواصلية، وقد تم اعتمادها خلال بداية القرن الواحد والعشرين، فالمنهج الحركي قائم على إعداد المتعلم لمختلف الوضعيات الواقعية الاجتماعية، وعلى إنجاز أعمال ومهمات (des taches) ليست فقط لغوية.

❖ **المنظور الحركي الثقافي التشاركي co–actionel co– culturel**

يمكن القول بأن المنهج التشاركي الحركي–الثقافي أكثر المناهج الديداكتيكية تطوراً وحداثة، ذلك أن المتعلم لن يخوض في الحياة الواقعية الاجتماعية عدة وضعيات بشكل فردي، بل سيدخل في تفاعل مع عدة أشخاص آخرين. وتقوم هذ المقاربة أيضاً على مكوّن أساسي لا ينفصل عن اللغة ألا هو المكون الثقافي، وما دام المحيط الاجتماعي محكوما بالتنوع والتعددية الثقافية فإنه لا سبيل للحديث عن أحادية ثقافية بل تشاركية ثقافية. وهذا هو التوجه العام للبحوث في الديداكتيك حيث أصبح التركيز موجها بالأساس إلى هيمنة الخلفية الثقافية على مختلف سلوكاتنا اللغوية اليومية وغير اللغوية.

3. بعض مظاهر الخلل المنهجي في مقررات اللغة العربية

بعد هذا الرصد العام الشمولي لأبرز مناهج تدريس اللغات، يُطرح التساؤل حول نصيب اللغة العربية من هذه المناهج؟ وأي منهج يُعتمد حالياً في تدريسها؟ وهل أُخضع تدريس العربية أيضا – كما هو الشأن بالنسبة للغات الأجنبية – لتجديدات منهجية، أم أنه ظل في ركود؟

– تدريس العربية: أي منهج؟ لأية لغة؟

قبل الحديث عن المنهج الأنسب لتدريس اللغة العربية، حري أن يُطرح التساؤل حول موقع ونوع اللغة المدرسة إذا كان ينبغي أن تُدرَّس كلغة أم (كما يذهب العض إلى ذلك ممن يعتبرون العربية لغة أم للمغاربة) أو كلغة أجنبية. الحقيقة أنه لا يمكن اعتبار اللغة العربية لغة أم مادمت مختلفة عن لغة البيت ولغة التخاطب في المحيط الاجتماعي، إلا أنه في نفس الآن لا يصح أن نعتبرها لغة أجنبية (foregin language) لأن اللغة الأجنبية تُطلق على أية لغة يتم تعلمها خارج بيئتها الأصلية، اللغة العربية المعيار ببساطة لغة ثانية بالنسبة للمتعلم الذي اكتسب في البداية لغتة الأم الأولى في البيت بشكل فطري، وخلافاً لمفهوم "اللغة الأجنبية" فاللغة الثانية يتم تعلمها في بيئتها.

– تغييب مهارتي الاستماع والمحادثة

إن أول خلل نلحظه في منهاج تدريس اللغة العربية إغفال وتهميش الجانب الشفوي– السمعي والاقتصار فقط على النصوص المكتوبة خلال التقييم والتقويم في الفروض والامتحانات، بمعنى أن مناهجنا التعليمية لا تختبر في المتعلم سوى مهارتي فهم المقروء، وإنتاج مواضيع مكتوبة، دون أن تلتفت إلى مهارة أساسية – ستكون أفيد له في حياته اليومية ألا وهي المحادثة speaking – هذا بالإضافة إلى مهارة الاستماع listening، خلافا لما نجده في البرامج الدولية للتقييم في اللغات الأجنبية tofel ، iltes، tcf.. فهي برامج تدرس المهارات الأربع : الاستماع– القراءة – الكتابة– المحادثة.

وهذا مؤشر واضح على أن المنهج المعتمد في تدريس اللغة العربية **منهج تقليدي** مازال أسير الكتابة والتدوين فقط.

– تدريس القواعد النحوية الميتة

مما يؤكد أكثر هيمنة رواسب المنهج التقليدي في تدريس اللغة العربية الاهتمام المفرط بالقواعد المرتبطة بالحفظ ، فمن غير المستساغ إدراج دروس وقواعد نحوية تلاشت ولم تعد توظف في المقررات من قبيل المدح والذم – الندبة والاستغاثة – في مقررات السلك الإعدادي، وأيضا تفاصيل الزحافات والعلل على كثرة أسمائها وتشعباتها في السلك الثانوي وإرهاق ذاكرة المتعلم بها دونما جدوى (مقرر الأولى باكلوريا آداب وعلوم إنسانية نموذجاً).

– عدم مواكبة متطلبات وحاجيات الحياة اليومية

ما ينبغي أن يُنتقد في هذا المنهاج أيضاً وجود برزخ بين ما يُلقَّن للمتعلم وبين متطلبات الواقع والحياة اليومية (مثلا تدريب التلميذ على كتابة طلب خطي للتسجيل بمؤسسة، أو رسالة تحفيزية، أو طلب الحصول على عمل أو على فرصة تدريب...الخ) فمن التلاميذ والطلبة من يحصل على شواهد بمعدلات مرتفعة إلا أنه يظل عاجزا عن صياغة طلب بسيط باللغة العربية.

4. مقترحات البحث

بعد التطرق إلى مناهج تدريس اللغات وبعض ما بدا لنا في مناهج تدريس اللغة العربية خللاً كامناً وراء تدهور مكانتها، نود أن نعرض بعض الاقتراحات التي يبدو إدراجها مفيدا في النهوض بتدريس اللغة العربية وجعله مواكبة لمتطلبات العصر:

– الاهتمام بمهارتي القراءة والمحادثة بنفس درجة الاهتمام بالقراءة والكتابة، وإدراجهما في عملية التقييم.

– إدراج النصوص الشفهية المسموعة في عمليات التقييم وعدم الاقتصار فقط على النصوص المكتوبة.

– حذف بعض الدروس النحوية التي أصبحت غائبة عن التداول: الندبة – الاستغاثة – المدح – الذم.

– تدريب التلميذ وجعله وإعداده لولوج سوق الشغل.

خاتمة

لقد حاولنا من خلال هذا البحث ملامسة جانب من الجوانب المتعددة للتحديات التي تواجهها اللغة العربية في هذا العصر ألا وهو الجانب الديداكتيكي، خاصة في إطار ما يتعلق بالمنهج المعتمد في تدريس اللغة العربية، وما يعتريه من هفوات تجعله أسير التراث والماضي، غير مواكب لمستجدات العصر، قد اقترح البحث الاستفادة من مناهج تدريس اللغات الحديثة – بما يتناسب طبعاً مع خصوصيات اللغة العربية.

المراجع والمصادر

- محمود، ع الرحمان كامل (2005) : طرق تدريس اللغة العربية
- الشويرخ، صالح ناصر (2017): قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. دراسات 11. المملكة العربية السعودية – الرياض.
- .الخطيب، محمد إبراهيم : طرائق تعليم اللغة العربية. جامعة الملك سعود.

- العاناتي، وليد (2003) : اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجوهرة للنشر
- الفاسي الفهري، عبد القادر: أزمة اللغة العربية في المغرب بين اختلالات التعددية وتعثرات الترجمة.
- مازن، محمد حسام (2002): نموذج مقترح لتضيمين بعض المهارات الحياتية في منظومة المنهج التعليمبي في إطار مفاهيم الأداء والجودة الشاملة رؤية مستقبلية، المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد1.
- مفلح، غازي: اتجاهات تعليم اللغة، جامعة أم القرى، قسم المناهج وطرائق التدريس.
- البرامج والتوجيهات التربوية 2011 – مديرية المناهج.

المراجع الأجنبية

- **Puren. C :** Histoire des Méthodologies de l'enseignement des langues
- **Puren. C :** La perspective de l'agir social sur les contenus de connaissance en classe de langue : de la compétence communicative à la compétence informationnelle".
- **Puren. C :** "Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle".
- **Puren. C :** "De l'approche communicative à la perspective actionnelle", *Le Français dans le Monde*
- **Puren. C :** "L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des 'unités didactiques'"
- **Puren. C (2002) :** "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle"

---

[1] مفلح، غازي :

[2] مالك، حسن : اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلم اللغات. ص 111...114

[3] وليد العناتي2003، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجوهرة للنشر، ص:91

[4] غازي مفلح، اتجاهات تعليم اللغة، جامعة أم القرى، قسم المناهج وطرائق التدريس، ص: 72

[5] لمرجع نفسه نقلا عن Finnochiaro et Brumfit1P

[6] وليد العناتي، ص: 91-92.