جامعة يحيى فارس المدية
Université Yahia FARÈS Médéa
مخبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن)
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
المنصة الجزائرية للمجلات العلمية
Plate-forme Algérienne des Revues Scientifiques

المنهجية التعليمية في تدريس اللغة العربية بين الواقع والمأمول (السنة الأولى متوسط نموذجا)

The educational methodology in the teaching of Arabic language between expectations and reality in the Algerian school. The first year of middle school as a case study

صوشة العمري
drsaouchalaamri@gmail.com
مخبر معجم المصطلحات اللغوية
جامعة سطيف 2 (الجزائر)
الزايدي بودرامة
boudrama1981@gmail.com
مخبر معجم المصطلحات اللغوية
جامعة سطيف 2 (الجزائر)

مجلة تعليميات
ردمد: 2253-0436
رقم الايداع القانوني: 2460-2012
ر ت م د إ : 7002-2600
المجلد 11 العدد 01 جانفي – جوان 2022 الصفحة 109-133

الإحالة للمقال:
العمري ص. وبودرامة ز. (2022). «المنهجية التعليمية في تدريس اللغة العربية بين الواقع والمأمول (السنة الأولى متوسط نموذجا) »، *تعليميات* المجلد 11 العدد 01، ص. 120-133

https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300

المنهجية التعليمية في تدريس اللغة العربية بين الواقع والمأمول (السنة الأولى متوسط نموذجا)

The educational methodology in the teaching of Arabic language between expectations and reality in the Algerian school. The first year of middle school as a case study

صوشة العمري
drsaouchalaamri@gmail.com
مخبر معجم المصطلحات اللغوية
جامعة سطيف 2 (الجزائر)

الزايدي بودرامة*
boudrama1981@gmail.com
مخبر معجم المصطلحات اللغوية
جامعة سطيف 2 (الجزائر)

الاستلام: 29 / 05/ 2021 **القبول**: 21/ 04/ 2022
النشر: 31/ 07/ 2022

ملخص

تسعى هذه المداخلة إلى الوقوف على المنهجية المعتمدة في تدريس اللغات عموما، وإسقاط إجراءاتها وتصوراتها النظرية في تدريس اللغة العربية في الجزائر، وقد اخترنا المرحلة المتوسطة أنموذجا للتوصيف والتطبيق؛ لأن هذه المرحلة مرحلة حساسة، إذ تصقل فيها المعارف التي أخذها المتعلم في المرحلة الأولى (الابتدائي)، والتي كانت ـ عموما ـ معارف ممهدة تمتاز بشحّ المعلومات، وسذاجتها، أما المعرفة التي تعطى له في مرحلة المتوسط فالمفترض فيها أنها معارف تؤهله للانفتاح على اكتساب مهارات أكثر عمقا، وحيوية وتفاعلا. لكن هذا كله مرهون بمنهجية دقيقة وعلمية. سنعمل في البداية على تقديم وصف للمعطيات التعليمية التي أسس لها الخبراء في ميدان التعليمية وخصوصا المسائل المتعلقة بوضع الطرائق التعليمية، ووضع الكتاب المدرسي، ثم سنعمل على تلمسها في هذه المرحلة، وذلك بالرجوع إلى الأدوات التعليمية والبيداغوجية المتاحة من كتاب مدرسي، ومنهاج، وغيرها من الوثائق التي تسمح لنا بطرح تصور واضح ودقيق لما نرمي إليه.

الكلمات المفتاحية: التعليم، التعليمية، اللغة العربية، مرحلة المتوسط، الكتاب المدرسي

* المؤلف المراسل

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2469-2012

Abstract

This intervention seeks to identify the methodology adopted in teaching languages in general, and to project its theoretical procedures and perceptions in teaching the Arabic language in Algeria. The middle stage has been chosen as a model for description and application, because this stage is a sensitive stage, in which the knowledge that the learner took in the first stage (primary) is refined, which was - in general - paved knowledge characterized by scarcity of information and its naivety. As for the knowledge given in the middle stage, it is assumed that it is a knowledge that qualifies the pupils to be opened to acquiring more in-depth, dynamic and interactive skills. In the beginning, a description of the educational data that experts in the field of education have established will be presented, especially the issues related to setting the educational methods and setting a textbook, then we will work on touching it at this stage from a textbook, curriculum, and other documents that allow us to achieve a clear and accurate perception of what we aspire to.

Keywords: Education – Educational - Arabic Language - Middle Stage - Textbook.

مقدّمة

لكلّ نشاط إنسانيّ غايات ومرامٍ كبرى وأهداف صغرى يسعى لتحقيقها في وسط معيّن، والوصول إلى هذه الغايات والأهداف يتطلّب سبيلا ممنهجا ينطلق من مدخلات، واختيارات، وأسس لتجسيد هاته الغايات والأهداف كمخرجات تأخذ أشكالا متعدّدة؛ سلوكات أو أفكارا لها طابع ديني، أخلاقي، أو ثقافي أو علمي بحت. وتكون طبيعة النتائج بقدر فاعلية الأسس المنهجية المعتمدة، ومناسبتها للوسط البيئي (ديني، علمي، تربوي) وكذا بمدى التطبيق الجيّد لهذه الأسس.

والعملية التعليمية عمل ممنهج ومنظم كغيره من الأنشطة الإنسانية له غايات وأهداف ذات طابع متعدّد (ديني، ثقافي، علمي) يرمي الوصول بالمتعلّم إلى سلوكات وأفكار محدّدة سلفا، وفق استراتيجيات ومنهجيات مختلفة باختلاف المجتمع وعاداته وثقافته، والتاريخ وتغيراته، والمعارف وتطوراتها. كما تختلف باختلاف المادة التعليمية، فلكل مادة تعليمية

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

طبيعتها التي تحدّد أسس تدريسها؛ فتعليم اللغات غير تعليم الفيزياء والعلوم والتاريخ وغيرها من المواد، وإن كانت تشترك في الأسس والآليات العامة للتعليم، إذ نجد تخصّصات عدّة للتّعليمية، فهناك تعليمية عامّة، وتعليمية المواد التي تندرج ضمنها تعليمية اللغات، وتعليمية الفيزياء، وغيرها.

وهنا نصل إلى الإشكال المنهجي والمحوري الذي نودّ طرحه بغية الإجابة عنه في هذا المقال، وهو: هل يقوم تدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية على الأسس التعليمية في بناء المقررات واختياراتها وطرائق العرض والتدريس؟

وقد اخترنا المرحلة المتوسّطة لأهميتها التي تنبع من موقعها في التدرج التعليمي، فهي مرحلة بنائية بارزة، تصبو إلى الارتقاء بالمتعلم بتقديم معارف ومحتويات تعليمية تنمّي قدراته وتصقل مواهبه لتكون له القدرة على تلقي معارف ذات مستويات أعلى.

وسنعمل على الإجابة عن هذه الإشكالية من خلال تبسيطها وتجزئتها في أسئلة فرعية على النحو الآتي:

أ- ما هي الأسس المعتمدة في تعليم اللغات؟ أو كيف يمكن لنا أن نكوّن مجموعة العناصر اللسانية بما يناسب المتعلِّم؟

ب- ما هي المبادئ التي استند إليها في تدريس اللغة العربية في المرحلة المتوسطة؟

ت- هل احترمت الأسس والمبادئ المنصوص عليها في مدارسنا؟

1. تعليمية اللغات بين القواعد اللسانية والتعليمية

تعرف التعليمية حسب (Lavalle) بأنها الدّراسة العلمية لتنظيم وضعية التعلم التي يعيشها من يتربى من أجل الوصول إلى هدف معرفي أو وجداني أو حركي...يعني أن المعلم يكون مسئولا على تنظيم وتجديد وخلق وضعيات التعلم المناسبة...لكي يجعلها تتلاءم مع متعلميه (محمد لمباشري، 2002م، ص.20-21).

وغير بعيد عن هذا عد فيرنيو (G.Vergnioux) التعليمية "ميدانا علميا مستقلا أُسْنِد إليه مُهِمَّة صياغة المفاهيم والطرائق التي يمكن أن تشكل

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

مقاربة عملية" (علي آيت أوشان، 2005م، ص.20). وممّا سبق فالتعليمية "موضوعـ[ها]المعارف وكيفية نقلها جزئيا أو كليا من أجل تمكين المتعلمين منها" (رشيدة آيت عبد السلام، 2008، ص 320) ممّا يعني أنها "تأخذ في الحسبان وبصفة نظامية المحتويات الخاصة بالمواد كما يقول أوديفري (Audifrier) أي أنها تتجه نحو التفكير حول طبيعة المعارف المدرسية ونحو أنماط نقلها" (عبد القادر لورسي، 1998، ص.24)

فالتّعليم ليس مجرد عملية نقل المعلومات والمحتويات من قبل المعلّم باتجاه المتعلم، بقدر ما هو وضعية مقصودة محدّدة بأهداف مسبقة تهتم بتنظيم وتسهيل نجاح التعلم. يعرف كانيي Gagné التعليم بأنّه " مجموعة من المؤثرات والأحداث التي يتم انتقاؤها وتخطيطها من أجل تشجيع وتفعيل ودعم عملية التعلم لدى الإنسان" (عبد الرحمن التومي، 2015، ص.29) إذا، التعليمية تصبو إلى خلق وضعيات تعليمية تعلمية يتم من خلالها نقل المعارف والمفاهيم بشكل يمكن من جعلها معارف وظيفية قابلة للتعلم بما يتناسب وقدرات المتعلمين. ما يؤسس لكون تعليم اللغة لا يعني تعليم النظام اللساني بكل مكوناته دفعة واحدة، وكيفما كان، وبأي طريقة، وبعشوائية، وإنّما يكون تعلّمها تدريجيا مما يتطلب فهم جزئياتها وعناصرها والعلاقات التي تضبط تفاعلاتها في مجاري الكلام، وهذا ما يستدعي أنّ اكتساب اللغة أو تعلمها لا بدّ أن يرتكز على أسس علمية موضوعية تُستمدّ من النظرية اللسانية.

> فليس بمقدور معلم اللغة أن يعلم مادته ما لم يكن ملما ببُنى اللغة وتنظيم القواعد القائم ضمنها، والتحليل الألسني وسيلتنا للتوصل إلى وصف اللغة وصفا دقيقا وعلميا. زد على ذلك أن للتحليل الألسني تأثيرا واضحا على المنهجية المتبعة في تعليم اللغة (ميشال زكريا، 1984م، ص15)

فتعليمية اللغات في حاجة إلى ما تقدمه اللسانيات من نظريات وإجراءات تطبيقية لها القدرة على إيجاد التفكير العلمي والوظيفي لكثير من القضايا اللغوية في مختلف المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية. واللّسانيات ليست الأداة الوحيدة التي تؤثر في تعليم اللغات، وإن كانت تعدّ هي الأهم لارتباطها الشديد بالبنى اللغوية إفرادا وتركيبا، وهذا يفضي بنا

رقم الإيداع القانوني: 2460-2012 | ر ت م د إ: 7002-2600 | ردمد: 2253-0436

إلى القول إن تعليم اللغات وتعلّمها بأمسّ الحاجة إلى المرجعية المعرفية التي ينتجها التفكير اللسانيّ، وذلك في ضوء ما يأتي:

أ- **التصورات اللسانية العامة**: ويُراد بها الاختيارات المنهجية التي رسمها اللسانيون، فالنظرية التي تنظر إلى اللغة على أنها مجرد قوائم ولوائح من الكلمات تختلف عن النظرية التي تتصور اللغة على أنها نظام من العلاقات، والنظرية التي تجعل من الوظيفة والمعنى أساسا لتحليل العلاقات اللغوية تختلف كثيرا عن التي تعتمد اللفظ والبنية أساسا صوريا لتحليل اللغة.

ب- **التصورات اللسانية الخاصة**: وهي مجموع الإجراءات الاختبارية والتطبيقية التي يتم بواسطتها وصف، واكتشاف الوحدات والبنى اللغوية في ذاتها والعلاقات القائمة بينها، وهي نتاج التصورات اللسانية العامّة، ومثال ذلك مفاهيم من قبيل الاستبدال، والتقطيع، والتشجير، وغيرها.

لكن القواعد اللسانية ليست غاية في ذاتها، بل هي وسيلة توظف في العملية التعليمية من باب أنّها تبنى من فهم عميق لآليات اشتغال اللغة المتعلمة بعدّها بنى ومعاني، فتسعى الدراسات اللسانية التطبيقية لتكييف الأوصاف اللسانية مع مقتضيات فعل التدريس وذلك بتخليصها من كل الممارسات العلمية والأصول النّظرية التي بنيت عليها، فينظر إليها في عموميتها كآلية اشتغال لغوية، لا في تفصيلاتها وتعميقاتها النظرية والمنهجيّة، ومثال ذلك القياس، فهناك قياس لغوي نظري، وهناك قياس لغوي تربوي، والفرق أنّ القياس اللغوي التربوي لا يشير إلى طرق استنباط وإقرار القواعد ولا يورد الأدلة التي تدعّم تلك القواعد. وكلّ هذا ينطلق من أنّ "تعليم اللغة لا ينحصر فقط في إكساب المتعلم لآليات الكلام بل لابد أن يراعي أيضا آليات الإدراك للعناصر اللغوية وفهم مدلولاتها." (عبد الرحمن الحاج صالح، 2012م، ص229) هذا ما يستدعي أن نولي اهتماما للتطبيقات اللسانية في تعليم اللغات، فأجرأة التصورات والمفاهيم اللسانية لا يتمّ عبر إسقاطات مباشرة، لأنّ القواعد اللسانية غير القواعد التعليمية والتربوية، والقواعد اللسانية توجّه اختيارات القواعد التربويّة، فالمحتوى اللغوي يحدد ويضبط حسب النظرة اللسانية ومتطلبات العملية التعليمية معا. ما يفضي إلى أنّ

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

العملية التعليمية تستند إلى القواعد اللسانية العلميّة، إلاّ أنّ للعملية التعليمية قواعد تنفرد بها وخصوصيات تتميز بها، ومن ثمة منهجية في التعامل مع المسائل اللغوية تعليميا وتربويّا، فتعليم اللغة يقتضي "اتباع منهجية علمية واضحة تنص، فيما تنص عليه، على القضايا اللغوية التي يجب تعليمها وعلى الترتيب المتبع في تعليمها وعلى طرق تقديم المواد وممارستها." (ميشال زكريا، 1984، ص.15)

2. الأسس والمراحل المنهجية في تعليم اللغة

يقول عبد الرحمن الحاج صالح:

> إنّ التعرف الموضوعي على المشاكل اللغوية التربوية، والتي تتمثل في الإجابة عن السؤالين: ماذا يجب أن نعلم من اللغة؟ وكيف يجب أن نعلمه؟ يتمّ من خلال النظر في محتوى اللغة المقدمة للتعليم، ومحتوى الطريقة المستعملة للتبليغ، وتأدية المعلم لها. ولمعالجة هذه المشاكل لا بدّ من أن تعالج انطلاقا من الواقع المحسوس، وبالوسائل العلمية ومعطيات اللسانيات والتربية (عبد الرحمن الحاج صالح، 2012م، ص.229)

يبيّن الحاج صالح أنّ الوصف الموضوعي لواقع المشاكل اللغوية التعليمية يتأسس ابتداء من سؤالين جوهريين، هما: ماذا نعلّم؟ وكيف نعلّم؟ ويتمّ هذا الوصف والنقد الموضوعي في ضوء الرجوع إلى الواقع التربوي، من كتب مدرسية ومناهج تعليمية، اعتمادا على المعطيات التي تقدمها اللسانيات (طرق الوصف والتفسير، وخصائص اللغة المتعلمة)، ومقتضيات الفعل التربويّ (التدرج والتسهيل والطرق التربوية). وسنهتدي بهذا المسلك، ابتداء من بيان المنهجية المتبعة في تعليم اللغات والمعايير اللسانية والتربوية التي تتأسس عليها هذه المنهجيّة العلمية، انطلاقا من الإجابة عن السؤالين السابقين: ماذا نعلّم؟ وكيف نعلّم؟

تتحدد هذا المنهجية، كما سلف الذكر، بالتصورات اللسانية العامة، فهل نُعلِّم اللغة بعدّها: (ميشال زكريا، 1984، ص.12)

- مجموعة فئات نحوية كالاسم والفعل والحروف، أو مجموعة قواعد صرف تركيبية، أو لائحة مفردات معجمية، أو أصوات لغوية.

رقم الإيداع القانوني: 2460-2012 | ر ت م د إ: 7002-2600 | ردمد: 2253-0436

- أو باعتبارها تنظيم قواعد.
- أو مجموعة تصرفات كلامية في المجتمع، أو ما يسمى بالكفاية اللغوية التواصلية.

إنّ منهجية تعليم اللغة عند من يعدّها تنظيما لغويا بالغ التعقيد تختلف جذريّا عمّن ينظر إليها على أنّها مجرّد بنى وفئات نحوية بسيطة وسهلة، فالتحليل اللساني هو العنصر الفاعل في تحديد منهجية تعليم اللغة.

وتشمل منهجية تعليم اللغة المراحل والأسس الآتية:

أ- اختيار المحتوى اللغوي والتدرج في تعليمه

يعدّ هذا العنصر عنصرا بارزا في تعليم اللغة، إذ يؤثر في العناصر اللاحقة له، لذا وجب أن يكون اختيار المقرر الدراسي علميا مؤسسا على معايير لسانية وأخرى تربوية، إذ سبق وأن أشرنا إلى استحالة تعليم اللغة دفعة واحدة، وبطريقة عشوائية، أضف إلى ذلك أنّنا نؤمن بأنّ اللغة نظام ذو مستويات وعلاقات مرتبط بعضها ببعض، وليست مجرّد قوائم ولوائح من المفردات والبنى، حيث يستحيل تعلم اللغة بكفاءة تواصلية بمجرد حفظ المفردات والبنى منفصلة عن نظامها. فالعناصر اللغوية تشكّل في مجموعها نسقا لغويّا تنتظم عناصره وفق ضوابط وقوانين منسجمة، ما يفرض التعامل مع هذا النظام كلّا متكاملا، فتختار المضامين الدراسية في حدود تفاعل هذه العناصر اللغوية وقواعد هذا الانتظام، والتفاعل بين المستويات اللغوية.

وقبل الخوض في هذه الأسس اللسانية، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ اختيار المحتوى اللغوي يتضمن ضربين من الاختيار: (عبده الراجحي، 1995،ص.64، 94).

- اختيار النمط اللغوي: يرى المتخصّصون من اللسانيين التطبيقيين أن أفضل نمط في اختيار المحتوى ما كان له امتداد تاريخي وبعد ثقافي، وفي لغتنا العربية، حسب المتخصّصين، فإننا نزاوج بين اللغة العربية الفصيحة المعاصرة، واللغة العربية التراثية أو الكلاسيكية، ويجب، حسب الراجحي، تقديم نماذج من الفصحى التراثية في المرحلة

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

الابتدائية مع مراعاة التبسيط، كيف لا وشكسبير يدرس في المرحلة الابتدائية في بريطانيا. فهذا النهج يربط المتعلم بتراثه وإرثه الثقافي ويجعل من لغته الفصيحة المعاصرة امتدادا حقيقيا للغة أجداده، ويكون ذلك بالاعتماد على النمط اللغوي للقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وكلام العرب من شعر ونثر.

- اختيار الأشكال اللغوية: ويراد بها المستويات اللغوية من معجم وصرف وتركيب، وهذا النوع من الاختيار يكون في حدود مرجعية الاختيار السابق. ويجب أن تصنف وتبوب هذه المادة اللغوية في الكتب التعليمية وفقا للتصورات والحقائق اللسانية التي تحكم النظام اللغوي، وأبرز ما نورده ما يلي:
  - **التواتر وكثرة الدوران**

اللغة بحر لا حدود له، وكما يقال: اللغة لا يحيط بها إلا نبيّ، الأمر الذي يستدعي الاقتصار على تعليم الشائع والمستعمل منها، فالإكثار من العناصر اللغوية بطريقة غير منظمة يصيب المتعلم بتخمة لغوية قد تتسبب في توقف آليات الاستيعاب الذهني. (الحاج صالح، 2012، ص205) إنّ البنى اللغوية ليست متساوية من حيث التداول، فهناك بنى أساسية لا غنى لمتعلم اللغة عنها، وهناك بنى هامشية يقلّ استعمالها، وأخرى يندر استعمالها كالغريب والشاذ، ونجد بنى بسيطة وأخرى مركّبة ومعقدة، هذا الاختلاف بين العناصر اللغوية يجعلها لا تتساوى في اختياراتنا التعليمية، وهذا ما يشتغل عليه اللسانيون التطبيقيون في انتقاء المفردات والتراكيب فيما يصطلح عليه بـ (القوائم اللغوية).

  - **توزّع الأنظمة اللغوية**

هذا القيد مكمل لما قبله، ذلك أنّ الاقتصار على الشائع والمستعمل من المفردات والتراكيب لا ينفع شيئا ما لم تراع التوزيعات التي تربط بين العناصر اللغوية، أي "الموقع الذي يحتله العنصر اللساني ضمن حواليته المألوفة" (أحمد حساني، 2005، ص.20) إذ ترد العناصر اللسانية وفق ترتيب وتصنيف معين. فالأصوات تشكيليا تتناسق حسب قوانين صوتية كالمماثلة والمخالفة جلبا للتناسق والاقتصاد الكلامي، وكذا الصيغ والتراكيب. وهذه التوزيعات قائمة على دلالات ووظائف كل عنصر لغوي

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

في السياق، فمعرفة المواقع التي تحتلها البنى يمكن من التعرف على الوظيفة الحقيقية لتلك البنى. ذلك أنّ العنصر اللغوي تجمعه مع غيره من العناصر علاقات تشابه واختلاف، وهذا المقياس يرتبط بالترتيب الذي تكون عليه المحتويات في الكتب المدرسية طيلة السنة الدراسية، حيث

تعتبر فيها أسبقية المطرد منها على الشاذ أو الشارد(حتى ولو كان الشاذ مستعملا بكثرة) وأسبقية الأصلي على الفرعي وضعا واستعمالا لذلك نحاول قدر المستطاع أن نقدم في الترتيب الأبواب من النحو والصرف التي تطرد اطرادا تاما ثم التي تقل فيها الشواذ وبفضل هذا المبدأ يتلافى المدرس ما يسميه علماء النفس بـ"الكبت العكسي" والمقصود منه هو اعتراض الاكتساب الجديد على الاكتساب السابق ويحصل ذلك بالنسبة للغة إذا بدأ المتعلم باقتناء المفردات أو التراكيب التي تنتمي إلى باب واحد وهي مع ذلك خارجة عن قياس هذا الباب فإذا بذل الجهد بعد ذلك لاقتناء هذا القياس اضطربت ذاكرته وعجز عن التمييز بين ما هو شاذ وما هو موافق للقياس فوقع في استعماله خلط كبير. (عبد الرحمن الحاج صالح، 2012، ص.227).

ولتقريب الصورة أكثر، فإن دراسة الصرف دراسة رأسية تنظر في الخلافات الشكلية (الصيغية) للمادة الواحدة؛ سواء أكانت اشتقاقية أم تصريفية؛ ما يوجب اتباع هذا النسق في تعليميته، فنختار الصيغ الأصول التي تعد نواة الاشتقاق، ثم فروعها الاشتقاقية الأقرب إليها مما يكثر تداوله، ثم تدرس الصيغ في تغييراتها التركيبية (العدد، الجنس، المطابقة، ...)، من ذلك أنّه من غير المعقول تعليميّا أن يتطرق إلى صيغة اسم المفعول دون أن يتعرف المتعلم على المبني للمجهول، وقبل أن يتعلم المبني للمعلوم؛ وهي الصيغة الصرفية النواة. والأمر نفسه مع النحو والتركيب فهو دراسة أفقية تنبني على العلاقات بين الأبواب النحوية، إذ نجد أن المتعلم في المرحلة الابتدائية يكتسب إعرابا للفعل مثل الفعل الماضي المبني على الفتح، من غير إدراك لحقيقة البناء والإعراب، أو يتعرف على المضاف إليه الذي يعرّف له بأنه يأتي معرفة لبيان نكرة قبله، نحو: ساحة المسجد كبيرة. فكيف تتحقق الكفاءة والمتعلم لم يسبق له أن درس باب التعريف والتنكير، فيكتسب مفاهيم نحوية من هنا وهناك دون أن تكون له

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

المقدرة الكافية لتوظيفها في تعبيره الشفهي ثم الكتابي اللذين يعدان مناط اكتساب الكفاءة اللغوية. وهذا راجع إلى عدم الاعتبار بنظامية اللغة وآليات تنسيقها وطريقة عمل عناصرها، وبالتالي عدم الاعتداد بالأوصاف والمقولات التي ينتجها البحث اللساني.

- **تحقيق الملاءمة التواصلية**

إنّ الاقتصار على ما يكثر دورانه في اللغة المستعملة يتقيد أيضا بمدى ملاءمته لحاجات المتعلمين التواصلية، فاللغة المتعلّمة تأخذ في الحسبان علاقتها بالمجتمع، ذلك أنّ المجتمع بمثابة السلطة اللغوية التي تحدد بموازاتها الاحتياجات والأهداف من تعلم اللغة. وكما يقول أندري مارتينيه:

> الملاءمة التواصلية هي التي تسمح بشكل أفضل فهم دينامية اللغة. ستصبح كل السمات اللغوية إذًا قبل سواها مبرزة ومُصَنَّفة استنادا إلى الدور الذي تلعبه في إيصال الخبر...وكما أن هذه الاحتياجات تخضع لتغييرات مستمرة فينبغي على أداة التواصل أن تتلاءم مع شروط جديدة، وهذا لا يعارض مفهوم لسان ما بوصفه بنية. (أندري مارتينيه، 2009م، ص.143-144)

فكون اللغة مجموعة بنى تتشابك في نظام ذي مستويات يتواءم وكونها ظاهرة تواصلية ذات طابع اجتماعيّ؛ وهذا يخدم مفهوم نظامية اللغة في أوسع حدوده، فقيمة عنصر لساني في هذا النظام ترتبط بعلاقات الاستبدال التي يتمثلها في أكبر عدد ممكن في السياقات اللغوية. ما يعطي له الأولوية في الجانب التعليمي لتمثيل القدرة اللغوية والتواصلية معا، ما حتّم على العملية التعليمية أن يكون هدفها الأساس الوصول بالمتعلم إلى التمكن من الملكة التواصلية وتوظيف اللغة في حياته اليومية.

واختيار المفردات والتراكيب مرتبط أشدّ الارتباط بنوعية النصوص التعليمية المختارة، فيجب أن تختار النصوص ذات اللغة المستعملة في عصر المتعلمين، وإن كان هذا لا ينفي أن تنتقى نصوص تراثية بسيطة قريبة من مستوى اللغة الفصيحة المتداولة حسب المستوى التعليمي، يقول الحاج صالح:

> إن اختيار الألفاظ والتراكيب مرتبط باختيار النصوص التعليمية، لذا يرى أن تترك النصوص التي يكثر فيها الغريب والنادر إلى

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

المراحل الأخيرة ويحسن أن تدخل في الأدب ولا يعتمد عليها في تحصيل الملكة اللغوية فتشرح مفرداتها وتراكيبها الغريبة كتحف لغوية شاهدة على ذلك العصر الغابر (عبد الرحمن الحاج صالح، 2012، ص.206)

ومما يلاحظ أنّ هذه الأسس اللّسانيّة تراعي أسسا تربوية، من قبيل: مراعاة مستوى المتعلمين، التدرج في تقديم المادة اللغوية، الانتقال من السهل إلى الأصعب، ومن البسيط إلى المركب، والوقت وغيرها. لذا لن نتعرض لها بالتفصيل والعنصرة، إذ تبنى العناصر اللسانية السابقة حسب المعايير التربوية التعليمية، وسنتعرض لشيء منها فيما يأتي.

أ- عرض المادة اللغوية

إنّ الاختيار والتدرج السليمين لن يؤتيا أكليهما ما لم يكن المعلم قادرا على العرض الجيد والفعّال لهاته المادة المنتقاة، فعرض المادة له دور بارز في إنجاح العملية التعليمية. وعرض المادة التعليمية اللغوية يتعلق بـ:

- الطريقة المعتمدة في العرض (إلقائية، حوارية، التكاملية، الاستقرائية)
- الوسيلة الموظفة (السبورة، الكتاب المدرسي، التسجيلات الصوتية والمرئية ...)
- ضبط الوحدات الكبرى والعناصر الصغرى بدقة، مع مراعاة عامل الزمن، فلا نعطي لعنصر أكثر مما يستحق من العرض وذلك حسب مستوى المتعلمين.
- كيفية تعليم قضايا المحتوى والشكل في اللغة (كاعتماد الرموز الرياضية، والمشجرات والخرائط التعليمية...)
- السير وفق الطريقة التربوية المعتمدة (طريقة النص الأدبي ثم الأمثلة ثم القواعد، أو الأمثلة ثم القاعدة، أو القاعدة ثم الأمثلة...).

وكلّ ما سبق مرتبط بالأهداف المسطرة وطبيعة الدرس المراد عرضه، فليس هناك طريقة واحدة صالحة لتوظيفها دائما، وإنما المزاوجة بين طرائق التبليغ والعرض.

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

ب-الترسيخ اللغوي

تعدّ التمارين أهمّ مرحلة تعليمية لامتلاك الكفاءة اللغوية والتواصلية، إن لم نقل أنّها تشكل النشاط اللغوي كله في صورته النشطة والحقيقية، انطلاقا من كونها وضعية ترسيخية للعناصر اللسانية المعروضة في الدرس في أشكال تواصلية متعددة، وبفضلها يتحقق المُعلم من مستوى تحقيق الأهداف المسطرة، ومن مدى الوصول إلى الكفاءة اللغوية المنشودة. ولمّا كانت هذه الممارسة الترسيخية تتوقف عليها العملية التعليمية،

يقضي التصور السليم لماهية اللغة أن تكون الأعمال الترسيخية هي أهم الأعمال الاكتسابية [...] إن قسطها من الدراسة يجب أن يكون أوفر بكثير من حصة العرض والإيصال ومهما كان فإنه يجب ألا تقل نسبتها عن ثلاثة أرباع الدراسة بل و لا نبالغ إذا قلنا بأن العمل الاكتسابي للغة كله تمرس ورياضة (الحاج صالح، 2012، ص233)

ويخضع التمرين اللغوي لمنهجية محددة

مرتبطة بأهدافه اللغوية وأبعاده النظرية، التي تحدد طريقة إعداده حتى يسهم في فاعلية تعليم اللغة، من هنا تصنف القواعد انطلاقا من القضايا التالية:

1. مصدر التمرين: تمارين الكتاب المدرسي، تمارين كتاب المعلم، تمارين أعدها المعلم.
2. المحتوى اللغوي: تمارين صرفية، تمارين نحوية، تمارين محادثة.
3. ما يطلب القيام به: تمييز بعض الكلمات، ذكر الخصائص الإعرابية.
4. أداء التمرين: يقوم به التلميذ، يقوم به مجموع من التلاميذ، ...
5. الهدف التربوي: الإلمام باللغة إلماما صحيحا شاملا، اكتساب بنية لغوية محددة، ...
6. النظرية اللغوية المعتمدة: المبادئ اللغوية التقليدية، المبادئ البنيانية، المبادئ التوليدية التحويلية (ميشال زكريا، المرجع السابق، ص77-78-79)

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

وهذا يجرّ إلى أنّ التمارين اللغوية لا تعتمد على نموذج تدريبي واحد، بل تتنوع هذه التدريبات اللغوية لتعدد الأنماط اللغوية، ولاختلاف أنواع التمارين حسب النظرية اللسانية وحسب الأهداف اللغوية التربوية.

3. الملامح المنهجية لتعليمية اللغة العربية في المرحلة المتوسطة

برجوعنا إلى منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط والوثيقة المرافقة له نرصد المنطلقات التأسيسية للنظرة البيداغوجية التي تحكم العملية التعليمية في هاته المرحلة، وهذا ما نجده أساسيا لنبني تصورا فيما يخص الأرضية التي يبنى عليها الكتاب المدرسي في اختياراته وفي تطبيقاته في الواقع التعليمي، ثم سننظر فيما بعد في الكتاب المدرسي وطرائق العرض والتطبيق لنتمكّن من وضع تصور شامل لهذه المنهجية في الواقع المدرسي وتأثيرها في المخرجات التعليمية.

1.3. المقاربة بالكفاءات

إن المقاربة بالكفاءات "تستند إلى نظام متكامل من المعارف والمهارات والسلوكات المنظمة التي تتيح للمتعلم في سياق وضعية مشكلة القيام بالإنجازات والأداءات الملائمة التي تتطلبها الوضعية" (عبد الرحمن التومي، المرجع السابق ، ص79) ففي هذه المقاربة البيداغوجية نتجاوز بيداغوجيا الأهداف التي تعرض للدروس مجزأة دون إدماج، فهي تنطلق من مبدأ أن التعلم كلّ لا يتجزأ، لذا تعتمد في بناء المعارف والمهارات على التنسيق بين مختلف الوحدات داخل المادة الواحدة، بل إلى الدمج بين مختلف المواد الدراسية (المنهاج المندمج) (عبد الرحمن التومي، المرجع السابق ، ص80).

وقد أصبح هذا التوجه البيداغوجي خيارا تربويا في المرحلة المتوسّطة، حيث يرسم منهاج اللغة العربية أبرز المبادئ التعليمية في عرض وتقديم الدروس، انطلاقا من أنّ العملية التعليمية تجعل من المتعلم محورا أساسيا فيها، وذلك بالتحول من التعليم التلقيني إلى التعليم التكويني وتعزيز المشاركة والحوار، وإعطائه فرصة التعبير والإبداع لإكسابه الثقة بقدراته، وتوظيف رصيده وخبراته اللغوية من إعراب وصرف ومفردات، ومن ثم العمل على تطويرها وبنائها، وتشجيعه على إبداء رأيه بتعزيز

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

النزعة النقدية لديه. (منهاج اللغة العربية، جوان 2013، ص25) وهذا المنهج في التعامل مع الظاهرة اللغوية مبني على استخدام أسلوب بناء المكتسبات لا تراكمها، اعتمادا على مبدأ التعلم الحلزوني المتميز بالتكرار والتوسع أثناء الفعل التربوي (منهاج اللغة العربية، جوان 2013، ص25) وتعدّ الطريقة الاستقرائية الاختيار الأمثل في التعامل مع النص، وفي تنمية الكفاءات، وفق ثلاث مراحل هي مرحلة الملاحظة، ومرحلة البناء، ومرحلة تعميم الاستعمال. (منهاج اللغة العربية، جوان 2013، ص24). وذلك وفق منطق التدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، ومن العامّ إلى الخاصّ حتى يكون المتعلم متمكنا من بناء معارفه بنفسه، ومستوعبا لما يقدّم بين يديه من ظواهر لغوية.

2.3. المقاربة النّصّيّة

تعدّ هذه المقاربة اختيارا بيداغوجيا يتجاوز اللغة ـ الجملة إلى اللغة – النّصّ؛ فالنص هو الوحدة التي تظهر فيها اللغة بكل مكوناتها ومستوياتها؛ لأننا في الواقع الطبيعي للغة لا نستعمل بنى معزولة سواء أكانت مفردات أم جملا، وإنما نستعمل عددا من الجمل المتسقة والمترابطة فيما بينها. وهذا ما يستدعي النظر إلى اللغة في شموليتها كنظام لغوي، "ففهم هذه الجمل التي تظهر في شكل مقاطع يتطلب إدماجها ضمن كلية نصية، لتحديد العلاقات المستمرة والمواقع التواصلية والمراجع الإحالية" (عبد الكريم غريب،2017م، ص28) حيث تقتضي الربط بين مكوني التلقي والإنتاج، أو كفايتي التلقي والإنتاج، بتمكين المتعلم من فهم النصوص وتحليل بنياتها الأدبية واللغوية وإعادة إنتاجها في مواقف تواصلية، أو بعبارة أخرى الانتقال بالمتعلم من القدرة على معرفة بنيات النص وهيكله، إلى القدرة على ربط هذه البنيات في قالب وهيكل أدبي مدروس (شعري أو نثري، منطوق أو مكتوب، وصفي أو حجاجي، ...).

إذا، النّصّ (المنطوق أو المكتوب) هو "محور العملية التعليمية ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة، ويتم تناول النص على مستويين:

- المستوى الدلالي: يتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النصية (المعجم اللغوية، الدلالات الفكرية، ...) فالنص يحمل قصدا تبليغيا ورسالة هادفة.

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

- المستوى النحوي:وهو الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا، يحدد الأدوار الوظيفية للكلمات." (الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية (المرحلة المتوسطة)،2013، ص05).

إنّ النّص وفق هذه النظرة التعليمية يحقق هدفين اثنين، هما:

- هدف فكري: ينحو نحو إرساء مفاهيم تحددها السياسة التعليمية للبلاد، من المحافظة على القيم الدينية والمجتمعية والثقافية والحضارية.
- هدف لغوي: يسعى لتمكين المتعلم من التحكم الجيد في لغته، وذلك بإثراء رصيده اللغوي المفرداتي، واستعمال لغته في حياته اليومية وفي الخطابات العلمية والخاصة، بما يجعل لغته لغة وظيفية وعالمية.

وقد جاء ذكرٌ لضوابط اختيار النصوص في الوثيقة المرافقة، وهي: (الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية (المرحلة المتوسطة)، 2013، ص3-4)

- تزويد المتعلم بنصوص أدبية في الثقافة العربية القديمة والحديثة والمعاصرة.
- إعادة الاعتبار للجانب الكتابي بأشكاله المختلفة.
- تخصيص مكانة لائقة للأنواع الأدبية الحديثة، مثل: الرواية والقصة والشعر الحرّ والمسرح.

على أن تكون هذه النصوص ذات دلالة بالنسبة للمتعلمين، ومناسبة لمستواهم ومثيرة لاهتمامهم، ومتنوعة المشارب فلا تكون ذات مستوى واحد، فمنها الثقافي والعلمي. وينبغي أنْ تتدرّج في التجريد بما يتلاءم ومستوى المتعلمين (منهاج اللغة العربية، جوان 2013، ص26) كما يجب أن تشتمل هذه النصوص على ما من شأنه أن يوضح ويقرب الصورة للمتعلمين والتمهيد لها بنبذة عن مناسبة النص وأغراضه (منهاج اللغة العربية، جوان 2013، ص26). وفي ظلّ هذه المقاربة فإنّ تدريس القواعد اللغوية يتجاوز نحو الأبواب والأحكام المسبقة إلى نحو النّصّ، حيث تصير القواعد اللغوية لا تقصد لذاتها بل ندرك بها نظام اللغة ووظيفته في مختلف أنماط النصوص المدرجة في الكتاب المدرسي. (منهاج اللغة العربية، جوان 2013، ص 24)

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

3.3. الكفاية التواصلية

هي مجموع القدرات التي يستطيع بواسطتها شخص أن يدخل في سيرورة تواصلية مع الآخرين، فهي لا تقوم على القدرة اللسانية وحدها، أي القدرة على تكوين جمل لغوية صحيحة، بل إنها تأخذ بعين الاعتبار قدرات لسانية تتدخل في سيرورة التواصل وترتبط باستعمال اللغة أكثر مما ترتبط بنسق نحوي شكلي" (عبد الكريم غريب، 2017، ص33)

فنحن إذا أمام كفايتين لغوية وأخرى تواصلية. فأمّا اللغوية فهي القدرة على فهم ومعرفة البنيات اللغوية أو التعرف على النسق الشكلي البسيط، في حين نجد أن الكفاية التواصلية تزيد عليها في أنّها معرفة المتعلم للنسق اللغوي التواصلي، بما يسمح له بالتواصل مع الآخرين بشكل جيد وفعال باستخدام القدرة اللغوية. فالتحكم الجيد للغة يفرض اكتساب كفاية لغوية مع كفاية تواصلية جنبا إلى جنب، وإلا فماذا نجني من معرفة المتعلم لبنيات لغوية منفردة وجافة.

لذا توجه المنهاج نحو هذا الاختيار البيداغوجيّ المنهجيّ اعتبارا من أنّ الهدف الأسمى لتعليم اللغة العربية هو

تزويد المتعلمين بكفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي. ولم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية يقتصر على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب، بل جعل المتعلم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمالها كلغة حية في جميع المجالات. (الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية (المرحلة المتوسطة)، 2013، ص03)

فالتعليم لا يهمّه من الجانب اللغوي إلا القدر الوظيفي النفعي الذي يمكنه من تحقيق غاياته، بإخراج متعلم مكتسب لملكة لغوية تجعله ضابطا للقواعد اللغوية، وقادرا على استعمالها سليقيا عند التواصل مع النصوص المقروءة المكتوبة، أو المسموعة المنطوقة.

وتجسيد هذه المقاربة وإنماء المهارة الخطابية الشفهية والكتابية للمتعلّم يكون بخلق وضعيات تواصلية مع مراعاة العلاقات التي تربط بين المتحاورين، وإمكاناتهم الفردية، وخصوصيات الموقف التواصلي

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

ومتطلباته، فالموقف التواصلي يتحدد حسب الهدف أو الدور المراد تحقيقه كالفهم أو النقد، أو التركيب أو التحليل أو غير ذلك. وعمل المعلّم هنا إثارة الوضعيات والسهر على إنجاحها وتعديل أو تصويب ما يجب تعديله وتصويبه من بنى لغوية أو إحالات مرجعية كتحريف بنية أو فكرة واردة في النص، وتنظيم مداخلات المتعلمين، ويجب تجنب الأسئلة ذات الأجوبة الجاهزة بنعم أولا؛ لأن المتعلم يتملص منها بسهولة وتعرقل اندماجه في الموقف التواصلي. (المصطفى بن عبد الله بوشوك، 1994م، ص90-91).

4. واقع تدريس اللغة العربية في السنة الأولى متوسّط

اتباعا للمنهجيّة التي حددناها سلفا في هذا البحث، نحاول في هذا العنصر النظر في محتوى اللغة المقدمة للتعليم، ومحتوى الطريقة المستعملة للتبليغ، وتأدية المعلم لها. وذلك انطلاقا من الواقع المحسوس؛ بالرجوع إلى الكتاب المدرسي وواقع تعليم اللغة العربية اعتمادا على خبرتنا في تدريس هذا المستوى، وسبيلنا في ذلك معطيات اللسانيات والتربية التي كنا قد حددناها وضبطنا مضامينها في العناصر البحثية السابقة.

تم اختيار التدريس بالنصوص كمقاربة بيداغوجية لتعليم اللغة العربية كمحتوى فكري ولغوي، وقد أقرّ علماء اللسانيات التطبيقية أنّ اختيار النصوص لا يقتصر على النصوص الحديثة دون غيرها من النصوص التراثية التي من شأنها أن تحقق الهدف الفكري لربط المتعلم بثقافة أمته المجيدة، وحفاظا على المستوى اللغوي الكلاسيكي القريب من لغته الوظيفية، وهذا واقع في نصوص شكسبير في مدارس الإنجليز، وقد كان هذا البند مقررا في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى متوسط، غير أنّه يندر أن نجد نصّا لشعراء أمويين أو عباسيين أو مخضرمين، فلم نجد إلا نصّا شعريا واحدا لـ(عباس بن مرداس)، عاش الجاهلية والإسلام في قصيدة مطلعها (ترى الرجل النحيف فتزدريه)، وحديثا شريفا للنبي صلى الله عليه وسلم (أيها الناس إن لكم معالم..)، ونصا قرآنيا واحدا (آيات من سورة الحجرات). وفي هذا تغييب للنصوص التراثية قرآنا وحديثا وشعرا ونثرا،

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

وإحداث شرخ كبير بين المتعلم وشخصيته التاريخية والدينية والثقافية، على الرغم من أن الوثيقة المرافقة نصت على ذلك.

ومما يظهر على النصوص أنّها ترتب على أساس المحاور، كمحور الحياة العائلية وحب الوطن والأعياد، وفي هذا خلق لوضعيات تواصلية انطلاقية تعدّ محور العملية التعليمية؛ حيث يطلب من المتعلم تلقي هذه النصوص بتحليلها من حيث الأفكار والمفردات والأسلوب والقواعد، ثم إعادة إنتاجها في نشاط إنتاج المكتوب، وفي فهم المنطوق وإنتاجه. وإن كنا لا نعثر على مقدمات أو نبذ للنصوص ومناسباتها لتقريبها للمتعلم كما أوجب ذلك المنهاج المدرسيّ، وأما التعريف بصاحب النصّ فلا يعدّ من أولويات تعليمية النصوص، إذ يبدأ المعلم بوضعية انطلاقية على شكل سؤال أو معلومة ينطلق من خلالها إلى النص دونما تعريج بتعريف ولو بسيط بالشاعر وعصره ونسبه، وفي هذا إفراغ للنصوص من محتواها فمعرفة الشاعر جزء لا يتجزأ من فهم النصوص وتحقيق غاياتها الفكرية والثقافية.

ولا يكفي ترتيب النّصوص على أساس المضامين والمحاور لتجسيد المقاربة التواصلية، بل لا بدّ من مراعاة النمط اللغوي الذي يتغيّأ المنهاج والسياسة اللغوية في البلاد تحقيقها، ما يوجب اختيارا مدروسا للنصوص وتحديدا دقيقا للنمط اللغوي المراد تعليمه، بتحديد البنى والأساليب اللغوية الأكثر دورانا واستعمالا، والأجدر في تحقيق مقاربات تواصلية نفعيّة مرتبطة بالتّراث الفكري واللغوي للمتعلّم، إلا أنّ المطّلع على هذه النّصوص يجد أنّها اختيرت عشوائيّا؛ فأساليبها متباينة، وترتيبها عشوائيّ أيضا، ومثال ذلك نصّ (ابنتي)؛ وهو أول نص في الكتاب المدرسي تهمس عباراته في أذنيك حسا أدبيا مرهفا، وأسلوبا لغويا راقيا، والمتعلم لم يتعرف على مثل هذه العبارات المجازية الراقية؛ مثال ذلك عبارة: (وفي قلبي سكينة وجوى من قربك المعطر بمثل أنفاس الروضة الأنف في البكرة الندية)، فهذه الجملة الطويلة مملوءة بالعبارات التي تحتاج إلى الشرح، وأضف إليها غيرها من العبارات التي تحتاج إلى الشرح أيضا، وهنا يصاب التلميذ بالتخمة اللغوية، ليجد نفسه أمام نصّ أدبي راق تكثر فيه الكلمات التي تحتاج إلى معالجة لغوية متعِبة، وحجم النصّ كبير يتساوى زمن تدريسه مع غيره من النصوص القصيرة جدا، والأدهى أنه أول نص أدبي، وفي هذا تعجيز للمتعلم وإكراه له، وإبعاد

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

لعنصر التّشويق. أضف إلى ذلك أنّ كثيرا من الكلمات التي يطالب بشرحها وفهمها مستعصية وقلما أن توظف في مواقف تواصلية مما يستدعي احتياجها، مثال: طرابين (ص18)، يضطرم، تصطك، مع صعوبة نطق في هاتين الكلمتين (ص20). إذا، يبدو أنّ المعجم الوظيفي المدرسي غير محدّد مسبقا، ولا مدروسا وفقا لمعايير لسانية تواصلية، وكل هذا مرتبط بالاختيار الجزافي للنّصوص.

والواجب أن ينتقل ترتيب القواعد النحوية وكيفية تدريسها من نحو الأبواب إلى نحو النصّ، ولكن لمّا كان اختيار النمط اللغوي للنصوص غير مبني على أصول لسانية وتربوية، فإنّ الأشكال اللغوية أو دروس القواعد ستتأثر بهذا الاختيار العشوائي ما دام تدريس القواعد يعتمد على النصوص، وإن كان الكتاب المدرسي تجاوز تدريس القواعد وفق نحو الأبواب إلى نحو النص، في أول قاعدة يدرسها المتعلم في هذا المستوى (النعت) وهي مناسبة للنص (ابنتي) ومحور الحياة العائلية، بدلا من الابتداء بالفعل وأنواعه كما كان معمولا به مسبقا. إلا أنّ معظم، إن لم نقل كل دروس القواعد النحوية، جاءت مرتبة ترتيب الأبواب النحوية، ومثال ذلك: المبتدأ والخبر ثم كان وأخواتها ثم إن وأخواتها، والمفعول به ثم المفعول المطلق ثم المفعول لأجله ثم المفعول معه، وهذا الترتيب وارد في كتب كثير من النّحاة، ولا نعيب هذا الترتيب إذ يجب أن يتعرف المتعلم على المبتدأ قبل الخبر، وعليهما قبل النواسخ، ولكن أن ألتزم بالناسخ (كان) قبل (إنّ) المشبه بالفعل، وبترتيب مباشر، وأن ألتزم بالمفعول به قبل المفعول المطلق وهذا قبل المفعول لأجله، فهذا ترتيب ارتآه النحاة، ولا يجب التزامه في التدريس بالمقاربة النصية؛ ذلك أن النص هو الذي يتحكم في القواعد التي تدرس وقواعد اختيار النصوص الأدبية وأنماطها اللغوية هي أساس تعليم القواعد بالنصوص. وقد سبق أن ذكرنا هذه المعايير اللسانية والتربوية. وخير دليل على الترتيب العشوائي للدروس أن محور الصحة والرياضة اقتصر فيه على دروس الإملاء دون دروس القواعد النحوية. ونجد بعض القواعد النحوية لا يحتاجها المتعلم، ولا يكثر دورانها في المواقف التواصلية اليومية، كما أنها مستعصية الفهم على من هو في هذا المستوى، من ذلك درس النعت السببي والمفعول

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

معه، وهذان الدّرسان لم ولن يستوعبهما المتعلّم في هذا المستوى إلا قليلا، وهذا واقع مجرب عند كثير من الأساتذة.

ويجسد الكتاب المدرسي المقاربة النصية في تدريس القواعد بقيام المعلم بطرح أسئلة حول النص الأدبي (بعد قراءة مشروحة) لاستخراج الجملة المراد تحليلها من النص، وهذا أمر إيجابي، ولكن، كثيرا ما يتمّ بتر هذه الجملة من النص والتعامل معها نحويا خارج حدود النص المدروس، ففهم هذه الجمل وفق المقاربة النصية يتطلب إدماجها ضمن كليّة نصيّة، لتحديد العلاقات المستمرة والمواقع التواصلية والمراجع الإحالية ، وأقترح هنا أن تكون الجمل المختارة للتحليل النحوي تشكل بؤرا نحوية في النص؛ بحيث ترتبط في تحليلها بغيرها من الجمل التي تمّ تحليلها في درس النص الأدبي أو القراءة المشروحة، وهكذا يتم تحديد الجمل لضرورة منهجية تعليمية ولكن يتعامل معها بعدّها مرجعا إحاليا، ووظيفة تواصلية لما لها علاقة مع غيرها من الجمل مثال: (وأغمض عيني القريرة بحبك، ثم أفتحها على جثة صغيرة حملتها بيدي هاتين إلى قبرها...) إنّ هذه الجملة تشكل بؤرة وظيفة أساسية، وإحالة نصية لما ينبني عليه النص، وفي هذا إعادة ربط أذهان المتعلمين بالفكرة الأساس للنص، ثمّ مناقشة الأوصاف التي نعت بها الكاتب ابنته والأوصاف التي نعت بها حالته معها وهي جثة هامدة عن طريق الحوار لاستخراج أمثلة أخرى وصولا لاستنباط لقاعدة الدرس. وبهذا يكون نحو القواعد مبنيا على النص، لأنّ القواعد واختياراتها ترتبط باختيارات النصوص التواصلية وما يحتاجه المتعلم في حياته. ومن الإشكالات التي تصادفنا في تعليم القواعد بالمقاربة النّصيّة أنّ النصوص المختارة لا تحتوي إلا على جزء يسير، وفي بعض الأحايين لا نجد في النص إلا مثالا واحدا، وهنا يضطر المعلم إلى اختيار جمل من إنشائه، فأين المقاربة النصية في تدريس القواعد اللغوية؟

وأما عن طريقة الإلقاء والعرض فنجد للمقاربة الكفاءات نصيبا في ذلك، حيث لا يعرض المعلم المحتوى بطريقة إلقائية، وإنّما يحاول الأستاذ الوصول بالمتعلم إلى الإجابة الصائبة، وذلك بتوظيف مكتسباته القبلية، وتوظيف المحاولة والخطأ، ليكتشف المتعلم الخطأ بنفسه، لكن الواقع التعليمي يحكي عكس ذلك، فهل المتعلم يكتشف ويستقرئ ويستخرج القواعد

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

بنفسه؟ إن طبيعة الأسئلة التي يوردها الكتاب والخبرة المهنية تبين عكس ذلك ، ومثال ذلك درس (النعت)، إذ طلب من المتعلم، بيان دلالة بعض الكلمات كالنجلاوين والصغيرتين، ثم قيل له ما هو النعت الحقيقي؟ فأنى له أن يكتشف ذلك من خلال هذين السؤالين، فيضطر المعلم إلى طرح أسئلة أخرى أكثر فاعلية من قبيل: ما نوع هذه الكلمة؟ ج: اسم. بم وصف الكاتب كلمة (عينيك)؟ ج: النجلاوين. إذا كيف نسمي هذه الكلمة؟ ج: صفة. ولكنني لا أظن أن المتعلم سيتعرف على معنى النعت الحقيقي فعلاً إلا بالتعرف على (النعت السببي)، وهنا نجد أنفسنا في الدور نفسه، فهلا درسنا النعت وأحكامه دون ضبطه ووصفه بالحقيقي والسببي في هذا المستوى المبتدئ. وقد عانينا كثيرا مع المتعلمين النجباء في فهم هذين الدرسين للتفرقة بين الحقيقي والسببي، فما بالك مع غيرهم من المتعلمين.

ثمّ إنّ تعاملنا مع (النعت) مثلا يجب أن ينظر إليه كوظيفة لا كعنصر نحوي أو قاعدة يجوز ولا يجوز، وهنا يُقترح أن نتخلى عن مصطلح (القاعدة) بـ(الوظيفة النحوية)، ونتخلى عن تعريفات النحاة بتعريفات تجعل المتعلم يتعامل مع لغة حية تفاعلية وأكثر تواصلية، ومثال ذلك: هناك كلمات تدل على صفة أو حلية لشيء ما يكون قبل هذه الصفة، مثال: البنتُ المهذبةُ. ونستبدل الضوابط النحوية بالجداول النحوية حيث يتعلم النحو ضمنيا بالمثال على سبيل التمثيل لا الحصر، أو عن طريق العلامات الرياضية.

	البنتُ	المهذبةُ	بنتٌ	مهذبةٌ
إنّ	البنتَ	المهذبةَ	بنتا	مهذبةَ
من	البنتِ	المهذبةِ	بنتٍ	مهذبةٍ
	بنتان	مهذبتان	بناتٌ	مهذباتٌ

وأما عن التمارين فحدث ولاحرج، فهي آخر ما يفكر فيه، إذ لا يخصّص لها إلا جزء يسير من الوقت، يقدّر أحيانا بربع ساعة أو عشر دقائق، وأحيانا أخرى يجيب عليه المعلم في عجالة وكأنه أمر غير ذي بال، وكثيرا ما يعنون بـ(تدريب فوري) واسمه دال عليه، كما أنه يكتفي بتمرين واحد فقط، وهنا الكارثة العظمى، فكيف تتحقق الكفاءة المستهدفة؟ وكيف يقيس المعلم أداء متعلميه؟

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

ولا ننسى أمرا مهمّا يتعلق بالمقاربة التواصلية، وآخر مرتبطا بالمقاربة بالكفاءات، فأما الأول فعملية الإنتاج، التي تعد الكفاءة الختامية لكلّ مقطع، حيث يطلب من المتعلّم إنتاج نصّ متسق ومنسجم يوظف فيه القيم الفكرية، والقواعد اللغوية، والأنماط النصية التي اكتشفها في المحور التعليمي معتمدا في ذلك على أسلوبه. وهذا الجزء الثاني من المقاربة النصية والمكمل لعملية التلقي، فإنه وعلى الرغم من أهميته فكثير من المعلمين لا يعبؤون به وكأنه جزء هامشي من العملية التعليمية، وهو من أسباب ضعف المتعلمين في الإنتاج الشفهي والكتابي، وهذه العملية أبرز ما تتحقق من خلاله الكفاءات المستهدفة لجعل متعلم قادر على فهم لغته والتواصل بها في مختلف المواقف نطقا وكتابة.

وأما ما يرتبط بالمقاربة بالكفاءات فهي المشاريع التي تعد عنصرا مهمّا لبناء العملية التعليمية وفق هذه المقاربة، ولكن المتعلمين ينجزونها باللجوء إلى مقاهي الأنترنيت، وتعرض على المعلم قراءة دون فهم ولا حل إشكالية، ويكتفي المعلم بكتابة جدول يقدم فيه خطوات إنجاز المشاريع دونما فهم ووعي لطريقة التدريس بالمشاريع، بل إن هذه الحصة ربما يستغلها المعلم في إنجاز درس متغافلا عن أهميتها في تكوين شخصية المتعلم وفق المقاربات التعليمية الجديدة.

هذه بعض الانتقادات التي كنا قد لاحظناها بحكم خبرتنا في التعليم، وهي تبين الخلل الواقع بين ما ينظر إليه في المنهاج والوثيقة المرافقة، وبين ما هو مجسد في الكتاب المدرسي والواقع التعليمي في مدارسنا، وهذا لا يعني أنّ تعليم اللغة العربية لم يراع المنهجية التعليميّة التي كنا قد وضّحناها فيما سبق من البحث، غير أنها لا زالت بحاجة إلى كثير من التعديلات المهمة، وما تم تطبيقه فعلا لا يشكل إلا نماذج سطحية وشكلية للمقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات.

5. خاتمة

نخلص من خلال هذه المداخلة البحثية، التي اعتمدنا فيها كثيرا على خبرتنا في تدريس هذه المرحلة، إلى جملة من النتائج والتوصيات:

رقم الإيداع القانوني: 2460-2012 | ر ت م د إ: 7002-2600 | ردمد: 2253-0436

أ- النتائج

- منهجية تدريس اللغة العربية في مستوى الأولى متوسط تنبني على المقاربة النصية، والمقاربة التواصلية، والمقاربة بالكفاءات.
- لا تحدد الوثيقة المرافقة ولا المنهاج شروط اختيار النصوص وانتقائها وطرق تقديم القواعد إلا عبر لمحات خاطفة، وهذا من شأنه تعتيم الرؤية للفاعلين التربويين الذين يعتمدون على هاتين الوثيقتين اعتمادا كليا.
- لا تراعي الكتب المدرسية في تصميمها كثيرا من الخيارات اللسانية والتربوية التي يتبناها المنهاج والوثيقة المرافقة.
- ثمّ عدم وضوح الرؤية في المنهاج والوثيقة أدى إلى اختيارات عشوائية للنصوص غالبا، وهذا بدوره جعل اختيارات الألفاظ والتراكيب والقواعد لا يتناسب ومستوى المتعلمين والمقاربات البيداغوجية المختارة.

ب- التوصيات

- تكثيف دورات التكوين من قبل مختصين في علوم التربية والديداكتيك واللسانيات لفائدة الأساتذة والمفتشين.
- يجب عدم الفصل بين خيارات المنهاج وتصميم الكتب المدرسية، وذلك بالتقيد الصارم بشروط المقاربات المختارة، لا أن يتم تصميم الكتب المدرسية ظاهريا وفقا لخيارات تعليمية، وتجاوز شروط اختيار وانتقاء وترتيب النصوص والدروس وفقا لهذه المقاربات البيداغوجية مثلما هو حادث في مدارسنا.
- مطالبة الأساتذة والمعلمين بإعطاء الأولوية للتعبير الشفهي والكتابي (إعادة إنتاج النّصوص) والمشاريع بخلق فضاءات تواصلية بينهم وبين المتعلمين لتحقيق الكفاءات المستهدفة لتعليم اللغة العربية.
- يجب تخصيص جزء كبير من الوقت للتدريبات والتمارين اللغوية.
- تجاوز نحو الأبواب إلى نحو النّص يتطلب منا إعادة النظر في مصطلح القاعدة وطريقة تقديمها، وذلك بتجاوز تلك المصطلحات النحوية القديمة بكلمات بسيطة، وتفعيل تدريس النحو ضمنيا لا سيما في هذه المرحلة المتوسطة، وإلا كيف يكون النحو تواصليا.

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

- يجب مراعاة الوقت التعليمي ومستوى المتعلمين باختيار نصوص ما بين قصيرة ومتوسطة الحجم للتمكن من فهمها، وإعادة إنتاجها في الوقت المخصص لذلك.
- ضرورة إرفاق النصوص بمدخل أو لمحة عن مناسبة النص، أو آية، أو حديث يفتح شهية المتعلم للنص ويعطيه لمحة عن النص.
- إرفاق النص بتعريف موجز عن الشاعر وأسلوبه، دونما خوض في تفصيلات حياته، والتعرف على أسلوبه من خلال النص.
- تحديد المعجم الوظيفي التعليمي مسبقا بإجراء دراسات مسحية للغة وظيفية تواصلية لها امتدادات تاريخية، واختيار لغة النصوص على منوالها.

المصادر والمراجع

1. آيت أوشان، علي، 2005، اللسانيات والديداكتيكا نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، المغرب: دار الثقافة.
2. آيت عبد السلام، رشيدة، 2008، تعليمية البلاغة العربية على ضوء علوم اللسان الحديث، الجزائر: كلية الآداب واللغات.
3. بوشوك، المصطفى بن عبد الله، 1994، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها(دراسة نظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات، اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية، بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية، الهلال العربية، المغرب: الرباط.
4. التومي، عبد الرحمن، 2015، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية (مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية)، المغرب: مطبعة المعارف الجديدة.
5. الحاج صالح، عبد الرحمن، 2012، *بحوث ودراسات في علوم اللسان*، الجزائر: موفم للنشر.

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

6. حساني، أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
7. الراجحي، عبده، 1995، *علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية*، مصر: دار المعرفة الجامعية.
8. زكريا، ميشال، 1984، *مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة*، لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
9. غريب، عبد الكريم، 2017، *ديداكتيك الكفايات*، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.
10. لمباشري، محمد، 2002، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة -مقاربة تحليلية نقدية-، ط1، المغرب: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
11. مارتينيه، أندري، تر:نادر سراج، 2009م، *وظيفية الألسن ودينامیتها*، لبنان: المنظمة العربية للترجمة.
12. منهاج اللغة العربية، جوان 2013، الجزائر.
13. الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية (المرحلة المتوسطة)، 2015، اللجنة المتخصصة للمناهج، الجزائر.

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012