تعليمية أنشطة اللّغة العربية بين الكفاءة اللّغوية والكفاءة التّواصلية -السّنة الثّانية متوسّط أنموذجا.

Teaching Arabic language activities between linguistic competence and communicative competence

د.وليد بركاني
جامعة 8 ماي1945 قالمة
walid-berkani@hotmail.com
ط/د نوال بوعمرة
جامعة 8ماي1945 قالمة

تاريخ الاستلام: 2021/06/05 تاريخ القبول: 2021/11/12 تاريخ النشر: 2022/09/30

ملخص:

تهدف هذه المداخلة الموسومة بـ: "تعليمية أنشطة اللّغة العربية بين الكفاءة اللّغوية والكفاءة التّواصلية - السّنة الثّانية متوسّط أنموذجا- إلى الكشف عن أحدث المقاربات البيداغوجية في تعليمية اللّغة العربية، ألا وهي المقاربة التّواصلية، هذه الأخيرة التّي تمكّن المتعلّم من تطوير مهاراته الكتابية والقرائية والسّمعية والكلامية بشكل أفضل، وترفع من مستوى تحصيله الذّاتي. وقد وقع اختيارنا على برنامج السّنة الثانية متوسّط أنموذجا للدّراسة، لِما لاحظناه عليه من قصور في تبّني هذه المقاربة خصوصا في تعليمية الأنشطة اللّغوية، حيث لا يكاد يخرج عن النّمط التقليدي. بناءً على ما سبق تتلخّص إشكالية هذه المداخلة في التّساؤلات التالية:

ما مدى تطبيق المقاربة التّواصلية في تعليمية أنشطة اللّغة العربية في التّعليم المتوسط؟ وكيف نفعّل العلاقة بين الكفاءة اللّغوية والكفاءة التّواصلية لتنمية الملكات اللّغوية لدى المتعلّم؟

أمّا الهدف الذي ترومه هذه الورقة البحثية هو الوقوف على أهمّية اعتماد المقاربة التّواصلية في العملية التّعليمية في مرحلة التّعليم المتوسط، وقدرتها على تمكين المتعلّم من إتقان اللّغة العربية واستخدامها في المواقف التّواصلية المختلفة.

الكلمات المفتاحية: الكفاء اللّغوية، الكفاءة التّواصلية، أنشطة اللّغة العربية ، تعليمية اللّغة العربية.

Abstract :

This intervention tagged with: "Educational activities of the Arabic language between linguistic competence and communicative competence - the second year, intermediate as a model. To uncover the latest pedagogical approaches in teaching the Arabic language, namely the communicative approach, the latter that enables the learner to develop his writing, reading, listening and verbal skills. We chose the intermediate second-year program as a model for the study, due to the shortcomings we noticed in adopting this approach, especially in teaching language activities, as it hardly deviates from the traditional pattern.

Based on the above, the problem of this intervention can be summed up in the following questions:

To what extent is the communicative approach applied in teaching Arabic language activities in intermediate education? How do we activate the relationship between linguistic competence and communicative competence to develop the linguistic abilities of the learner?

As for the aim of this research paper, it is to determine the importance of adopting the communicative approach in the educational process at the intermediate stage of education, and its ability to enable the learner to master the Arabic language and use it in various communicative situations.

Key words:

Linguistic competence - Communicative competence- Arabic language activities- Didactic Arabic language

مقدمة:

لم يبتعد التّعليم في الجزائر منذ الاستقلال إلى اليوم عن هيمنة الطريقة الواحدة في تعليم اللّغة العربية وتعلمها، وهكذا بقيت تعليمية اللّغة العربية بشكل عام في المنظومة التربوية عاجزة عن تجاوز عقم الطرائق التقليدية النّمطية رغم ادّعاءات التجديد والتّطوير، لكن الحاصل في أرض الواقع لا يشي بذلك.

فمتعلّمو اللّغة العربية في مرحلة التّعليم المتوسط -مثلا- يواجهون إشكالية عدم قدرتهم على تعلّمها واستخدامها بمهارة في المواقف التّواصلية المختلفة، لأنّ تعلّم اللّغة يرتبط دوما بسياقات ومواقف تواصلية معينة تتفاعل فيها أنماط مختلفة من المعرفة، تتعدّى مجرد اكتساب قواعد اللّغة؛ لأنّ التّواصل تقنية إجرائية أساسية في فهم التّفاعلات الانسانية وتفسير النّصوص واكتساب الخبرات والتّعلمات. في حين تعدّ اللّغة أهمّ آلية من آليات التّواصل والتبليغ البشري، ونقل الخبرات والمعارف. فما عملية التعليم سوى عملية تواصلية بين المعلّم والمتعلّم، وبين المتعلّم ومحيطه، تستند على معطيات لسانية ومعرفية.

تهدف هذه المقالة الموسومة ب:" **تعليمية أنشطة اللّغة العربية بين الكفاءة اللّغوية والكفاءة التّواصلية – السنة الثّانية متوسط أنموذجا-** إلى الكشف عن أحدث المقاربات البيداغوجية في تعليمية اللّغة العربية، ألا وهي المقاربة التّواصلية، هذه الأخيرة الّتي تمكّن المتعلّم من تطوير مهاراته الكتابية والقرائية والسّمعية والكلامية بشكل أفضل، وترفع من مستوى تحصيله الذاتي.

وقد وقع اختيارنا على برنامج السّنة الثّانية متوسط أنموذجا للدّراسة، لِما لاحظناه عليه من قصور في تبّني هذه المقاربة خصوصا في تعليمية الأنشطة اللّغوية (النحو والصرف والبلاغة)، حيث لا يكاد يخرج عن النّمط التقليدي.

بناءً على ما سبق تتلخّص إشكالية هذه المداخلة في التّساؤلات التالية:

ما مدى تطبيق المقاربة التّواصلية في تعليمية أنشطة اللّغة العربية في التّعليم المتوسط؟ وكيف نفعّل العلاقة بين الكفاءة اللّغوية والكفاءة التّواصلية لتنمية الملكات اللّغوية لدى المتعلّم؟.

1- تعليمية اللّغة العربية:

التّعليمية بشكل عامّ علم من علوم التربية له قواعده ونظرياته يعنى بالعملية التعليمية التعلمية من التّخطيط إلى التنفيذ. يرتبط أساسا بالمواد الدراسية من حيث المضمون والتخطيط لها وفق الحاجات والأهداف والقوانين العامة للتعليم، وكذا الوسائل وطرق التبليغ والتقويم.

فهي وسيلة إجرائية لتنمية قدرات التّعلم قصد اكتساب المهارات اللّغوية واستعمالها بكيفية وظيفية تقتضي الإفادة المتواصلة من التجارب والخبرات العلمية التي لها صلة مباشرة وملازمة في ذاتها بالجوانب الفكرية والعضوية والنفسية والاجتماعية للأداء الفعلي للكلام عند الإنسان. يتم التركيز فيها على شروط اكتساب المتعلّم للمعرفة والممارسة المهنية وتنفيذ الاختيارات التعليمية التي تسمح بقيادة القسم في أبعاده المختلفة. لذلك فهي تهتم مباشرة بالعقد الديداكتيكي من منظور العلاقة التعليمية التفاعلية بين المعرفة والمعلم والمتعلم داخل القسم.

نظرا للأهمية القصوى التي تحضى بها اللغة العربية في التّعليم، ركّزت المناهج الجديدة في إصلاح المنظومة التربوية على دعم اللّغة العربية بتخصيص الوقت الكافي لها والمناسب لممارسة أنشطتها المتنوّعة، ورفع معاملها ليصبح الاهتمام بها كبيرا في جميع الوضعيات التي تستعمل فيها. تهتم تعليمية اللّغة العربية "بعمليات التّعليم والتملّك المعرفي الخاصّة بالنّشاط المعرفي في موضوع التعلّم قراءة، كتابة، إنتاج شفوي.. ..إلخ. كما ترتبط بجملة من الأنشطة، وبذلك نتحدث عن تعليمية الإنتاج الشفوي، وتعليمية الإنتاج الكتابي، وتعليمية القراءة، وتعليمية الكتابة"[1].

ولتدريس اللّغة العربية نوعان من الأهداف:

الأولى أهداف عامة:

تهدف إلى التربية الوطنية والقومية تحقيقا لمقاصد اجتماعية وتربوية، حيث تصف الخطوات العريضة للسياسة التعليمية للدولة، و هي في مجملها تُعنى بتكوين المواطن الصالح المتآلف مع قومه و مجتمعه، المتمسّك بقيمه وعقيدته وتاريخه. أي "أنها ترسم الصّورة المستقبلية للفرد في ضوء نظام قيمي واجتماعي معين"[2] بشكل عام.

الثانية: أهداف خاصة:

أما الأهداف الخاصة للغة العربية فتتمثل فيما يلي:

1. تمكين المتعلم من القراءة الصحيحة، واكتساب القدرة على استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً في الاتّصال مع الآخرين
2. تعويد المتعلم التعبيرات السليمة الواضحة عن أفكاره وما يقع تحت حواسه نطقاً وكتابة وحسن استخدام علامات الترقيم.
3. تعويد المتعلم على قواعد الحديث واحترام الرأي الآخر
4. استخدام القواعد النحوية والصرفية أثناء القراءة والكتابة والتعبير بشتى أنواعه، ووضع النظري موضع التطبيق العملي في المواقف المشابهة.
5. العمل على النهوض باللغة العربية ونشرها بين لغات العالم.
6. تنمية الذوق الجمالي لدى التلاميذ بإدراك النواحي الجمالية في أساليب الكلام ومعانيه. في اللغة العربية.

2- قواعد تدريس اللّغة العربية

لتدريس اللّغة العربية قواعد عامة يمكن للمعلّم أن يستفيد منها، لذا يجب عليه الاطّلاع عليها والإحاطة بها والعمل بموجبها في أداء مهمته؛ وتتلخّص فيما يلي[3]:

- إن التّعلم يكون أبعد أثرا وأعمق إذا توصل إليه المتعلم بنفسه، ويترتب على هذا أن يعمل المدرس على إشراك المتعلم في الوصول إلى المعلومة وعدم الاكتفاء بإعطائها له جاهزة.
- إن التّعلم يأتي عن طريق الفهم لا عن طريق التلقين والترديد الشّكلي مما يقتضي عدم الانحياز إلى التلقين والحفظ في التدريس.

- اشتراك أكثر من حاسة في عملية التّعلم يجعل التدريس أكثر فعالية وتأثيرا مما يستوجب الاستعانة بالوسائل والتقنيات التعليمية التي يتطلبها الموقف التعليمي.
- التحضير المسبق، والتخطيط للدّرس يعدّ من عناصر كفاية الأداء التدريسي.
- إن الطرائق والأساليب التي يستخدمها المدرس يجب أن تكون ملائمة لمستويات ا لطلبة وقدراتهم العقلية والجسمية والموقف التعليمي.
- أن يوزع المدرس دوره وأدوار المتعلمين في الدرس.
- الأخذ بأخطاء الطلبة وتحليلها ووضع السبل الملائمة لمعالجتها سبيل من سبل نجاح التدريس.
- لا يجوز البدء بالدرس قبل أن يسود النظام.
- كثرة التجوال والتنقل في غرفة الدراسة يشتت انتباه الطلبة عن الدرس.
- يجب طرح السؤال أولا ثم اختيار المجيب، وذلك لاشتراك الجميع في التفكير بالإجابة، ولا مانع من توجيه السؤال إلى طالب بعينه بقصد تنبيه إذا ما كان لاهيا.
- التقديم للدرس هو مفتاح الدخول في الدرس، والتفاعل مع الطلبة لذا يجب اختيار أسلوب التقديم بدقة.
- خلاصة الدرس أمر ضروري في التدريس.

3- أنشطة اللّغة العربية:

تعدّ الأنشطة التعليمية من بين أبرز مكوّنات المحتوى التّعليمي ومن الوسائل الناجعة التي تهتم ببناء شخصية المتعلّم وتنمية قدراته وتعمل على تطويرها، وتُسهم في خلق التّواصل الفعّال بين المعلّم والتّلاميذ. وتختلف هذه الأنشطة في أهميتها من متعلّم إلى آخر حسب قدرة كل منهم على الاستيعاب واستعداداتهم النّفسية والمهارات التي يتمتع بها كل متعلم، وتتنوّع هذه الأنشطة بين نحو وصرف وبلاغة.

4- الكفاءة اللّغوية:

ورد في قاموس اللسانيات لجورج مونان أنّ الكفاءة اللغوية هي: "مفهوم أساسي يشير إلى قدرة المتكلم على فهم وترجمة وإنتاج عدد لا متناهي من الكلمات والجمل ، والتعرّف على أخطاء المرتكبة بعد إصدار الأصوات والكلمات"[4]، وعرّفت أيضا على أنها: "القدرة على التّواصل باستخدام نظام متعارف عليه من الرّموز والأصوات، والكلمات، تأخذ شكل المكتوب أوالمنطوق أوالمرسوم، ونقلها إلى الآخرين بكفاءة"[5]

نستخلص من ذلك أنّ الكفاءة اللّغوية هي مجموع المعارف الكامنة لدى الفرد المتكلّم، والّتي تسمح له بإنتاج الجمل الصحيحة وفهمها واستعمالها، وفق القواعد الخاصة بلغة معينة من حيث النطق والصرف والنحو. ويُعدّ تشومسكي أوّل من استخدم مصطلح الكفاءة اللّغوية إذ أنه وضع ثنائيته المشهورة المتمثلة في الكفاءة والآداء، لذلك كانت الكفاءة اللّغوية والأداء الكلامي المرتكز الذي قامت عليه نظرية تشومسكي اللّغوية.

5- الكفاءة التّواصلية:

أول من استعمل مصطلح الكفاءة التواصلية هو العالم اللغوي ديل هايمز Dill HYMESحين رأى أن كفاءة شومسكي لا تُعنى بتلك العناصر التي تستعمل في عملية التفاوض ونقل الرسائل إلى الآخرين، ومن ذلك إن الكفاءة التّواصلية المراد إكسابها للمتعلم، لا توازي أبدا الكفاءة اللّغوية عند تشومسكي Chomsky، هذه الأخيرة التي حدد مفهومها انطلاقا من أن اللغة عنده «طائفة من الجمل ولكنها الجمل الصحيحة نحويا، والنظرية اللّغوية نظرية للجمل الصحيحة نحويا». واليوم لا يعدّ المكون النحوي (اللغوي) إلا مكونا واحدا وجزءا يسيرا من الكفاءة التّواصلي[6]، لأنّ الكفاية التّواصلية ليست هي القدرة على إنتاج جمل صحيحة واحترام القواعد الخاصة بلغة معينة من حيث النطق والصرف والنحو فحسب، وإنما هي أيضاً القدرة على التصرف لغويا بالشكل الذي يناسب الوضعية الواقعية التي يتم فيها التبادل اللغوي. وهو ما يقتضي القدرة على التكيف لغويا مع وضعيات التواصل السائدة في مجتمع معين، واحترام المعايير والصيغ التعبيرية

المتواضع عليها داخل ذلك المجتمع. لهذا، يستعين أصحاب هذه المقاربة في وضع مقررات تدريس اللغات بعلم الاجتماع اللغوي وعلم الدلالة والنظرية البراغماتية[7].

6- مفهوم المقاربة التّواصلية (Approche communicative)

يرمز للطريقة التّواصلية بـ(CLT) وهي اختصار للعبارة الانجليزية: Communicative Language Teaching وتُسمّى أيضا المقاربة التّواصلية Approche communicative. ارتبطت أساسا بتعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، كانت نشأتها الأولى في البلدان الأنجلوساكسونية، ثم انتقلت إلى فرنسا ثم في باقي البلدان الفرانكوفونية في منتصف السبعينيات من القرن الماضي. في واقع الأمر هي عبارة مجموعة من الطرائق المدمجة معًا قوامُها التّواصل، جاءت بديلا عن الطريقة السّمعية اللفظية (الشفوية) وغيرها من الطرائق الأخرى كالطريقة المباشرة والطريقة المعتمدة على القراءة... التي أظهرت في الكثير من الأحيان حالات من الإخفاق والعجز في تحقيق النتائج المرجوة.

لم تقدّم المقاربة التّواصلية نفسها في مجال تعليم اللّغات وتعلّمها عموما وفي تعليمية المواد خصوصا، على أنها طريقة تعليمية، ولكنها طرحت نفسها في هذا الحقل باعتبارها تفكيرا تقنيا همّه الأساسي تحديد المقاصد وأشكال الأهداف التي يتوخاها تعلّم اللّغات. وهي مؤسسة على كفايات متعددة؛ الكفايات التفاعلية، الكفايات الثقافية وغيرها. فتعلّم اللّغة وفق هذه المقاربة لا يعني تعلم اللّغة من أجل اللّغة فقط، بل يتمّ التركيز على استخدام اللّغة في مواقف يومية، أوما يسمى المظاهر الوظيفية للغة fonctions linguistiques، وتقلّل من التّركيز على التراكيب اللّغوية structures linguistiques. ومن أهم مبادئها التركيز على حاجات المتعلّم Besoins واهتماماته intérêts. كما تعطي هذه المقاربة أولوية للمعاني وقواعد الاستعمال أكثر من القواعد النحوية. وهذه الأخيرة يجري تدريسهما باستخدام الوظائف اللّغوية والأفكار. ولا يعني ذلك إهمالها كلّيًا.

فالهدف الأساسي لهذه المقاربة هو "تنمية قدرة المتعلم على التواصل باللّغة الهدف في المواقف الحقيقية وليس تطوير المعرفة النظرية بقواعد اللغة"[8] وبذلك يكتسب

الكفاءة التّواصلية، عكس الطرائق والمقاربات التي سبقتها التي كانت تهدف إلى إكساب المتعلّم الكفاءة اللّغوية.

وتجدر الإشارة إلى أنّ تنفيذ هذه الاستراتيجية في تعليمية اللّغة العربية يتطلّب تدريب المعلّم وإعداده جيّدا كي تتماشى خبراته ومهاراته مع الكم الهائل من الفعاليات والخبرات المطلوبة لأداء دوره بنجاح. كما تستلزم توفير الصّف الدراسي المناسب لأجراء الفعاليات الجماعية والفردية، وكذلك توفير الوسائل التعليمية اللازمة للعملية التعليمية.

7- تعليمية أنشطة اللّغة العربية في السّنة الثّانية متوسط:

تتجلّى الرؤية الاستشرافية للمنظومة التربوية الجزائرية إلى تعليمية أنشطة اللّغة العربية في السّنة الثّانية متوسط من خلال تركيزها على بعدين في الفهم لدى المتعلّم، وهما فهم المنطوق وفهم المكتوب. حيث ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية- مرحلة التعليم المتوسط "أنّ مهارات فهم المنطوق وإنتاجه، وفهم المكتوب والإنتاج الكتابي، ستسهم إن طبّقت تطبيقا صحيحا ليس في تحقيق ملامح التخرج فحسب، بل في تليبة طموحات مجتمع يعمل على استرجاع عناصر تميّزه الحضاري وتملك أسباب النجاح والانفتاح على الثقافة العالمية."[9]

يبدو من خلال هذا الطرح أنّ المنظومة التربوية في حدّ ذاتها غير متأكدة ولا واثقة تمام الثقة من تحقّق هذه الأهداف بدليل أنها قالت : (إن طبّقت تطبيقا صحيحا)، بمعنى أنّ الإستراتيجية العامة المسخّرة لذلك غير واضحة المعالم والآليات، ومبنية على الأمنيات. وهذا ما يترجم الارتجالية في منظومتنا التربوية.

أما رؤيتها المنهجية لتجسيد ذلك على أرض الواقع فيترجمها المنهاج الخاص بالسنة الثانية من التعليم المتوسط الذي حدّد حصص تدريس اللّغة العربية بثلاث حصص أسبوعية توزع كالآتي :

الحصة الأولى : هي حصة ذات ثلاث ساعات (2+1)، يُتناول فيها نصٌّ واحدٌ قراءةً وتحليلاً. فيتدرّب فيها المتعلمون على آليات القراءة الجهرية، ثم يعالج النّص من

حيث المفرداتُ والتراكيبُ، وقواعدُ اللّغةِ (نحو، صرف، إملاء، ومبادئ أدبية أولية).

الحصة الثانية : ذات ساعة واحدة تخصص للتعبير الشفوي والذي يستوحي موضوعه من نص القراءة السابق أو نصّ المطالعة.

الحصة الثالثة: ذات ساعة واحدة تخصص للتعبير الكتابي والذي يقدم من خلاله أسبوعيا ما يأتي: - تقنية التعبير، والتدريب عليها.- تسيير المشروع.[10]

الملاحظ على هذا التقسيم أنّه ركّز بشكل كامل على الكفاءة اللّغوية التي تتبدّى في مهارتين اثنتين: مهارة شفوية تقوم أساسا على الملفوظ، وأخرى كتابية تعول على العادات الكتابية للغة، مع إهمال بشكل لافت للكفاءة التّواصلية. هذه الأخيرة التي يمكن إجمال وظائفها في ثلاث وظائف بارزة، قد لا نجدها مجسدة بشكل حقيقي في تعليمية اللّغة العربية، وهي:

- التبادلEchange
- التبليغ Transfert
- التأثيرImpact

وهي قادرة على تفعيل الأساليب المباشرة لدى المتعلّم كي يستعملها في مبادلات لغوية حقيقية، من خلال عمليات تلفظية مبنية على إبداء رأي، واستعمال مقولات الفهم بما يترجم تجربته التّواصلية كالتعبير عن: تظلم أوشكوى، أوشكر، أوتقديم اقتراح... لأنّ التدريس كما ينظر إليه (ستيفن كوري) هو عملية متعددة لتشكيل بنية الفرد بصورة تمكّنه من أن يتعلّم أداء سلوك محدّد أو الاشتراك في سلوك معين[11].

أما عن أهداف تعليم الأنشطة اللغوية في مرحلة التعليم المتوسط وفي مستوى السنة الثانية بالتحديد فقد صرّحت الوثيقة المرافقة بأنّ "تدريس هذه الأنشطة يجب أن يتجاوز التفاصيل في الجانب النظري المعرفي، ليركز على الجانب العملي السلوكي، بحيث تصبح القواعد التي يتلقاها المتعلمون مفاتيح لحلّ مشكلات لغوية حقيقية في نصّ عادي أو أدبي، من حيث فهمه أو قراءته أو ضبطه الإعرابي والكتابي"[12]. فتدريس قواعد اللغة

مثلا "يهدف إلى تكوين كفاءات في مختلف قواعد اللغة العربية من نحو، وصرف وإملاء، وإلى اكتساب مبادئ أدبية أولية"[13].

أما مقاربتها التّطبيقية في الدّرس فهي المقاربة النّصية من خلال عودة "المدّرس إلى نصّ القراءة المدروس ليستخرج منه، عن طريق أسئلة مختارة هادفة الأمثلة التي يحتاج إليها لمعالجة القضية اللغوية المقررة. فإن خلا النّص من بعض الأمثلة التي تتطلبها الظاهرة اللغوية المعالجة، يقوم المدرس بعمليات تحويل بعض جمل النص حتى يحصل على الأمثلة المرغوب فيها شريطة أن يكون هذا التحويل مناسبًا للأفكار الواردة في النص، وهذا طبقا لما يقتضيه العمل بالمقاربة النصية".

8- الظواهر السلبية في تدريس اللّغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط:

لا يخلو تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط من عوائق ومشكلات وصعوبات متنوعة يجب وضع اليد عليها، ووضع المعالجات الممكنة لها؛ ومن التمثيل لا الحصر نذكر:

- في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه(التّعبير الشفوي) لاحظنا حالات الضعف اللّغوي على ألسنة المتعلمين وحتّى في كتاباتهم وعدم قدرتهم على بناء جسور تواصلية باللّغة الفصيحة على الرغم من امتلاك بعضهم قواعد اللغة العربية، فنجد متعلّما يستطيع وآخر لا يستطيع والأسباب كثيرة.
- صعوبة تطبيق القواعد النحوية والصرفية والاملائية.
- عجز المتعلمين عن التعبير والإفصاح عما في نفوسهم من حاجات ومشاعر
- ميدان فهم المكتوب نجد أنّ الكفاءة لم تتحقق مع أغلبية المتعلّمين لعجز المتعلمين عن الكتابة
- الاهتمام بتعليم القراءة والكتابة وإهمال التدريب على الاستماع والكلام الذي يؤهل المتعلّم أكثر لفهم ما يطرح عليه من نصوص مقروءة، أو كلام مسموع.
- ترجيح الاهتمام بقواعد النحو على غيرها من فروع اللّغة العربية واعتبار المتعلّم المتمكن من النحو متمكنا من اللّغة.

- قلة تكليف المتعلمين بالمطالعات الخارجية، وقلة إشراكهم بأنشطة ثقافية خلال العام الدراسي، وهذه الأنشطة تعد من المحفزات على المزيد من تعلم العربية في وضعيات تواصلية.
- توجيه التدريس إلى ما يلبي متطلبات الأسئلة الامتحانية فقط دون الاكتراث بتنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلّم.

9-كيفية تعليم أنشطة اللّغة العربية في السّنة الثّانية متوسّط:

لمّا كان الهدف من تعليم اللّغة وتعلّمها هو تمكين المتعلّم من التّواصل بشكل فعّال، وليس معرفة النّسق اللغوي وحده، فإنّ تحقيق هذا الهدف(حسب هذه المقاربة) يكون من خلال إعطاء المتعلّم إمكانية القيام بدور فعال في بناء تعلماته بالتدريج من خلال مواجهة أكبر عدد ممكن من الوضعيات التّواصلية، التي ستشكل له انتقالاً من تصورٍ يعتبر تعلم اللّغة استبطانا آليا للقواعد والبنيات اللّغوية، إلى تصوّر يقوم على اكتساب الكفايات التواصلية؛ خصوصا إذا تمّ تفعيل دور حصص التّعبير بشقيه الشّفاهي والكتابي وجعلها مركز الانطلاق في الاكتساب المعرفي واللغوي، لأنّ اكتساب مهارات اللّغة العربية يتمّ بسهولة إذا اعتمدنا على طريقة (اسمع، قل). وكذا جعل نشاط المشروع يحقق فعليا ربط التّعلم بمواقف الحياة الاجتماعية، ويبقى دور المعلّم منحصرا في التنسيق والتنشيط والتوجيه، وخلق الوضعيات التعليمية، ومساعدة المتعلم على اكتساب الاستجابات المناسبة لمختلف الوضعيات التّواصلية.

وهنا يجب الاستناد في بناء مناهج اللغة العربية على النظريات التي تركز على الجانب الوظيفي والاجتماعي للغة. وجعل مقرراتها مقررات وظيفية (مفاهيمية) يتم تدريس القواعد من خلالها، "واستعمالها في وضعيات تواصلية بطريقة متدرجة من خلال القيام بأنشطة لغوية مقيدة مرورا بأنشطة تركز على المعنى والفهم وانتهاءً بأنشطة تواصلية خالصة. مثلا وظيفة الالتماس يتمّ تعلمها من خلال التّركيب الآتي: هل يمكنني أن...؟ ألا تمانع أن...؟"[14]. وبالتالي يصبح اهتمام المتعلّم موجها إلى دلالات ومعاني التراكيب اللّغوية وليس إلى المبنى فقط. فتعليم الأنشطة اللغوية يجب أن ينمي لدى المتعلّم القدرة على

استعمال اللغة العربية استعمالا صحيحا، بطلاقة وبعفوية. ويستهدف بالدّرجة الأولى تمكّن المتعلّم تمكنا سليما ووظيفيا من اللّغة العربية، من خلال تواصله اللّغوي الإيجابي وفهم أنواع الخطاب، وتفاعله معها تفاعلا يُعبّر عن واقعه المعيش، وعن البيئة.

ولتنمية الملكة التواصلية لدى المتعلمين في هذه المرحلة لا بدّ من إعطاء أهمية قصوى لمهارتي المحادثة والكتابة، لأنهما تخلقان وضعيات تواصلية متنوعة تدفع المتعلّم إلى استعمال ذخيرته اللّغوية لإنتاج تعبيرات جديدة غير متوقّعة وفق كفاءته.

10-بين الكفاية اللّغوية و الكفاية التّواصلية في تعليمية اللغة العربية:

الظاهر أنّ تعليم اللغة العربية وتعلّمها في مرحلة التعليم المتوسط خصوصا وفي المدرسة الجزائرية عموما مازال يلهث بطرائق تعليمه التقليدية المباشرة وراء إكساب المتعلّم كفاءة لغوية لا الكفاءة التّواصلية؛ على الرغم من أنه لا توجد قطيعة بين الاثنتين، ولكن التفريق الوحيد هو بين النظام الذي يمثل الكفاءة اللّغوية، وبين الاستعمال الذي يمثل كفاءة للتواصل. فنحن عندما نكون بصدد التواصل، تصبح اللغة ممارسة اجتماعية. ويمكن القول أنّ الكفاءة اللّغوية تنبني أساسا على البعد اللغوي في التواصل، والذي يتشكل من معارف لغوية، تمكّن المتعلم من تأليف عدد لا متناه من الجمل الصحيحة نحويا. ومعيار التأكد من نجاح أداء التواصل لوظيفته هو التّصحيح اللغوي. وهذا ما يمارسه المعلّم في الصّف الدراسي بامتياز ويحرص عليه في مدارسنا. بينما يجهل أو يتجاهل أهداف الكفاءة التّواصلية التي هي عبارة عن معارف عملية لا تكون ظاهرة بالضرورة (أوما يسمى بمعرفة الممارسة)، وهي معرفة بالنظام الترميزي، وبالقواعد النفسية، والاجتماعية، والثقافية، التي يسمح استعمالها بملاءمة الوضعية، لأنها تأخذ في الحسبان أبعادا لغوية، وأخرى غير لغوية في التواصل. ومن ثَم يصبح التصحيح اللغوي غير كافٍ أحيانا، لأنه من الممكن أن تساعد في عملية الفهم جملة غير صحيحة نحويا، وفي أحيان أخرى قد يصبح غير ضروري لأنّه لا ينوب عن بعض أنواع المعلومات التي تقدمها بعض الحركات والإيماءات الجسدية.

ودعوتنا بضرورة الاهتمام بالمقاربة التّواصلية بديلا عن الطرائق النمطية التقليدية لا يعني الفصل بين الكفاءتين اللّغوية والتّواصلية، بقدر ما هو تأكيد على ضرورة معرفة القواعد التداولية، التي تمكّن مستعمل اللغة من فهم وإنتاج خطابات سليمة، في مواقف بعينها وفي سياقات ملاءمة، لأن القدرة على استعمال اللغة لا تنحصر بالضرورة في استعمال القواعد اللّغوية وحدها وفي صحة استعمالها.

خاتمة:

بعد تتبعنا لتعليمية أنشطة اللغة العربية للسنة الثانية متوسط الجيل الثاني بين الكفاءة التواصلية والكفاءة اللغوية خلصنا إلى بعض النتائج منها:

- تسعى مناهج الجيل الثاني (نظريا) إلى جعل اللغة العربية لغة التواصل، ولكن واقعيا مازال الأمر يراوح مكانه

- المقاربة التّواصلية لا تشكل قطيعة مع المقاربات والطرائق الأخرى التي سبقتها، بقدر ما هي امتداد لها من خلال إضافة تحسينات تجعل التواصل باللغة المتعلَّمَة أحد أكبر أهداف تعليم اللغة العربية.

- ضرورة تعديل المقررات الدّراسية في مرحلة التعليم المتوسط، وجعلها وظيفية مفاهيمية بالإضافة إلى المكون القواعدي وكذا المكونات الأخرى (المفردات، اللغة الوظيفية، الملكات الأربع) من أجل الاستجابة لحاجات المتعلّم المختلفة،

- جعله المتعلم يستخدم اللّغة العربية في مواقف يومية، أو ما يسمى المظاهر الوظيفية للغة.

-التقليل من التركيز على تعليم قواعد اللّغة بالطريقة التقليدية وبناء جسر بين الاثنين من أجل تعلم فعال للغة العربية في المدرسة الجزائرية.

- يجب إعطاء الأولوية في تعليم اللغة العربية وتعلمها في هذه المرحلة إلى معرفة النسق اللغوي، واكتساب البنيات اللغوية، من خلال التدريب الكتابي والشفوي على استعمال التعابير والجمل النموذجية، وحفظ القواعد النحوية، والتمرن على تطبيقها.

- بتدريب المعلم وإعداده كي تتماشى خبرته ومهارته مع الكم الهائل من الفعاليات والخبرات المطلوبة لأداء الدور المنوط به.

هوامش البحث:

1عدار الزهرة، تعليمية اللغة العربية بين اكتساب الكفاءة اللغوية وتحصيل الكفاءة التواصلية، مجلة لغة كلام، مخبر اللغة والتواصل، المركز الجامعي أحمد زبانة - غليزان، الجزائر،2017 ، ص175

2 صلاح الدين عرفة محمود، تعليم وتعلم ومهارات التدريس، عالم الكتب، مصر، 2005، ص 18.

3 محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، الأردن، ط1، 2006 ، ص 68.

4 Georges Mounin.Dictionnaire De Linguistique.Qadrige.Presses Universsitairesde France. 1995.p75

5 أمال عبد السميع أباظة، اضطربات التواصل وعلاجه، مكتبة الأنجلو المصرية، 2003، ص47

6 ينظر: الكفاءة اللغوية و الكفاءة التواصلية (مقال) www.cte.univ-setif.dz

7 ينظر: مفاهيم مفتاحية: المُقاربة التواصلية| البيداغوجيا المُؤسسية(مقال) 12أوغسطس 2020 www.manhajiati.com

8 ينظر: صالح ناصر الشويرخ، قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية، الرياض، مركز الملك بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 2016

9 وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية- مرحلة التعليم المتوسط 2016، ص3

10 ينظر: الوثيقة المرافقة، مرجع سابق (المقدمة)

11 ينظر: طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الولائي، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص 80-81.

12 الوثيقة المرافقة، مرجع سابق، ص12

13 الوثيقة المرافقة، مرجع سابق، ص11

14 عبد الرحيم نشيط، الفرق بين المقاربة التواصلية والتعليم بالمهام، 2020/05/14،موقع تعليم جديد، www.new-educ.com