الاستثمار الوظيفي لتعليمية الظواهر اللغوية للسنة الرابعة المتوسطة على ضوء المقاربة بالكفايات

الأستاذ: يوسف قسوم
كلية الآداب واللغات
جامعة محمد خيضر – بسكرة (الجزائر)

ملخـــص:

يهدف هذا البحث إلى إبراز أهم المزايا والمساوئ الخاصة بمنظومتنا التربوية التي أصبحت حقل تجارب فمن التدريس بالمضامين إلى التدريس بالأهداف وصولا إلى التدريس بالكفاءات، مما انعكس سلبا على اللغة العربية فقمت بنقد وتقويم منهاج السنة الرابعة متوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات لمادة الظواهر اللغوية:

المحتوى التعليمي.

طرائق التدريس والوسائل التعليمية.

أساليب التقويم.

الحلول المقترحة من خلال الاستثمار الوظيفي لتعليمية الظواهر اللغوية على ضوء المقاربة بالكفاءات.

Résumé :

Cette recherche vise à mettre en évidence les principaux avantages et les inconvénients de notre système éducatif, devenu depuis quelques années, un terrain d'expérimentation. En effet, nous assistons à un renouvellement permanent méthodologies didactiques dont s'inspire notre système. A ses débuts il axait sa pédagogie sur l'enseignement des connaissances puis la pédagogie par objectifs, et récemment « l'approche par compétence ».

A travers ce travail, nous tenterons d'évaluer l'impact de ces changements sur l'enseignement / apprentissage de la langue arabe.

Nous limiterons notre étude au programme de 4ème AM, les contenus enseigné les méthodes et les outils pédagogiques, ainsi que les modes d'évaluation mis en place.

A le fin nous proposerons quelques remédiation, et ce en s'inspirant de l'approche par compétence.

خلال العقود الخمسة الماضية، أصبحت منظومتنا التربوية حقل تجارب، فمن التدريس بالمضامين إلى التدريس بالأهداف، وصولا إلى التدريس بالكفاءات، والشعار المرفوع هو: "الصيرورة بالمنظومة التربوية من التعليم التقليدي الكلاسيكي القائم على تلقين المعارف إلى ذهن المتعلم"[1]، وهذا "دون الأخذ بعين الإعتبار ميول الطلبة وإتجاهاتهم، مما جعل خبراتهم التربوية غير مترابطة، والصعوبات أصبحت تطغى على بقية الأمور، مما يجعل المنهج بعيدا عن تناول الفروقات والميول"[2] وبذلك أصبح المتعلم باحثا مستكشفا مسهما بفاعليته في بناء معارفه، وحصر دور المعلم في التنشيط والتوجيه على ضوء بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، التي وإن كانت قد إحتوت على مزايا فهي لم تخل من المساوئ كسابقيها.

1- إلقاء عبء ثقيل على المتعلم يجعله محور العملية التعليمية، وتكثيف المعارف والمعلومات.

2- تكثيف المقاييس والمحتويات مما يدفع بالمتعلم إلى التعب والسأم، فعدد وحدات البرنامج 24 وحدة تشمل دروسا مختلفة الغايات والأهداف.

3- نقص الوسائل المادية المساعدة على تطبيق هذه البيداغوجيا القائمة على التطور العلمي والعولمة المستحدثة مثلا: الحاسوب الشخصي لكل طالب.

"عملية التعليم والتعلم في صورتها العامة هي تقاطع بين مجموعة من المكونات، يؤدي التفاعل الإيجابي فيما بينها إلى تحقيق الأهداف المتوخاة من هذه العملية"[3]

لو أمعنا النظر في هذه المكونات لوجدناها غير منسجمة ومتوافقة مع بعضها، إنعكست سلبا على اللغة العربية التي تعاني الوهن في واقعنا المعيش، لذلك سأقوم بنقد وتقويم:

1-المحتوى التعليمي.

2-طرائق التدريس والوسائل التعليمية.

3-أساليب التقويم.

أولا: من حيث المحتوى التعليمي:

"يتمثل المحتوى في المعارف والمعلومات المجسدة في النصوص والدروس المبرمجة مع العلم إنه خلال تطبيق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، غُيرَ محتوى الكتاب المدرسي وتم تخفيفه وقد أشرت إلى ذلك في الفصل الأول".

"أصبح الهدف الأساس للعربية المعاصرة هو العمل على بلورة شخصية الفرد، وتنمية قدراته المختلفة، ومساعدته على التفاعل مع محيطه ونجاحه في تعامله مع الواقع الإجتماعي والمهني"[4]

"إن إختيار المحتوى المعرفي المناسب الذي هو جزء من الثقافة يتم إختياره، وتقديمه بالنظر إلى المقاييس اللسانية والتربوية، يقسم إلى وحدات تعليمية متدرجة تؤلف مجموعة من الدروس تراعي مميزات النظام اللغوي، ومستوى المتعلمين وقدراتهم على التحصيل وحاجاتهم وميولهم"[5]. وبالنسبة لمواضيع المنهاج التربوي المخصصة للسنة الرابعة المتوسطة في نشاط الظواهر اللغوية"، عبارة عن قوالب جاهزة خارجة عن التداول والإستعمال في واقع الحياة على المستوى الفردي، وعلى المستوى الإجتماعي لا تقوى على إكساب الأجيال القدرة على فهم الظواهر وتحليلها التحليل العلمي المطلوب، ولا تكسبهم الملكات الوظيفية التي تؤهلهم للتكيف مع الأوضاع التي يجدون أنفسهم في خضمها"[6]

"وبالنسبة إلى القواعد النحوية التي تمثل المناعة الذاتية، فإن ما كان له وظيفة في بناء اللغة أو فهم النصوص يجب الإبقاء عليه، بل ينبغي أن يعض عليه بالنواجذ"[7]

"هذا المحتوى هو ما يعرف بالنحو التربوي التعليمي الذي يمثل المستوى الوصفي الشائع"[8].

"هذا الإنتقاء للمادة النحوية يجب أن يكون علميا، يتضمن تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة المدرسة وكذا في طبيعة وغايات تدريسها، مع إعداد لفرضياتها الخصوصية إنطلاقا من

المعطيات المتجددة والمتنوعة بإستمرار في اللسانيات، وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم البيداغوجيا"[9].

إقترح منهاج السنة الرابعة موضوعات في نشاط الظواهر اللغوية والمبادئ الأدبية الأولية، وتقنيات التعبير، "تتناول من خلال نصوص القراءة والمطالعة الموجهة ضمن محاور ثقافية وأدبية تجسيدا للمقاربة النصية"[10]، يرمي منهاج تدريس اللغة العربية إلى تنمية معارف التلميذ المكتسبة، ومهاراته اللغوية لتمكينه من ممارسة النشاط اللغوي وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التواصلية من جهة، وتلقي المعارف وإستيعاب مختلف المواد من جهة أخرى"[11]

إن غاية التلميذ الأولى من الإلتحاق بالمدرسة هو تحصيل اللغة أولا، ثم تحصيل المعارف المختلفة ثانيا، ثم تحصيل المهارات الأخرى بعد ذلك، فإذا لم تتحقق الغاية الأولى وهو تحصيل اللغة شابها نوع من الخلل والنقصان، فإن تحصيل المعارف والعلوم والمهارات سيؤثر بلا شك على بقية المواد الأخرى"[12]

بعد قراءتي لهذه الموضوعات المختارة، وإعتمادا على تجربتي الطويلة في تدريس اللغة العربية وقواعدها خلصت إلى الملاحظات التالية

1- ورود الموضوعات المقررة خالية من كل تكييف تربوي:

"مفهوم التكييف أو التحويل التعليمي للمعارف النظرية يخص تلك العملية المتعلقة بالمراحل التي يمكن أن تتحول فيها المفاهيم المراد إكسابها للمتعلم في مستوى تعليمي معين، من معارف مرجعية إلى معارف تعليمية مع العلم أن هذه العملية، أي؛ عملية التكييف تخضع لمعايير لغوية، ونفسية، وإجتماعية وبيداغوجية"[13].

التكييف يعد عملية ضرورية في وضع المناهج، وبناء الوحدات حيث يشترط في المفاهيم أن تكون مصوغة صياغة تربوية دقيقة، تراعى فيها السهولة واليسر لكي يستوعبها المتعلم إستيعابا سليما وناجحا ويستطيع أن يتمثلها في سلوكياته اللغوية، "ويكون المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، فيقدم له النحو والصرف لا على أساس قواعد نظرية جافة معزولة عن أحوال الخطاب، تحفظ عن ظهر قلب، بل عملية تكتسب بكيفية خاصة"[14]. وإذا نظرنا

إلى الموضوعات المقترحة على تلاميذ السنة الرابعة المتوسطة، نجدها غير مكيفة تكييفا تربويا يجعلها صالحة للتعليم والتعلم، وتتناسب مع قدرات المتعلمين المعرفية، ومستوى نموهم العقلي والنفسي، ومثال ذلك الموضوعات الخاصة بإعراب الجمل مثل: الجملة الواقعة مفعولا به حالا، نعتا، الواقعة جواب الشرط، الواقعة خبرا لمبتدأ، الواقعة خبرا لناسخ، الجملة الموصولة، والموضوعات الخاصة بتقديم المبتدأ وجوبا وجوازا، وتقديم الخبر وجوبا وجوازا، وحذف المبتدأ وجوبا وجوازا، والإغراء والتحذير.

عند تأملي في محتويات هذه الدروس، لا أجد كبير فرق بين ما يعطى للمتعلم في قاعة الدرس وما نجده مبثوثا في المصنفات النحوية القديمة، وإن كان واضعو البرنامج يعتمدون الإختصار، ويبدؤون عملية الانتقاء واقتراح العناوين من قبل المكلفين بانتقائها، اتخذوا من النحو وسيلة لإكساب المتعلمين الملكة اللغوية فصار عندهم غاية، فجاءت هذه الموضوعات خالية من كل تهذيب، فهي تناسب المتخصصين أو المستوى الجامعي، أما تلاميذ السنة الرابعة المتوسطة فهي لا تناسبهم، ولا تكسبهم الملكة اللغوية، والقدرة التواصلية.

لذا فإن بناء ونجاح عملية تكييف المحتوى، ينبغي أن يؤسس على مبدأ يميز بين مفهوم النحو كعلم نظري مجرد، وتلك طبيعته، والنحو التعليمي كميدان تطبيقي يتعاطى بكل تلقائية، فكان أن تضمن مقرر الظواهر اللغوية، موضوعات لا تراعي طبيعة اللغة كظاهرة إجتماعية، يستعملها أفراد المجتمع وسيلة للتبليغ والتواصل. فغلب عليها الجانب المعرفي والنظري المبني على مبدأ حشو المعلومات النظرية وتكديسها في ذاكرة المتعلم، فجاءت خالية من البنى والتراكيب اللغوية الوظيفية، التي يحتاجها المتعلم في إستعماله الفعلي للغة العربية فكيف بتلميذ السنة الرابعة المتوسطة أن يستوعب إعراب الجمل؟ وهو لا يعرف معنى الجمل التي لها محل من الإعراب والتي ليس لها محل من الإعراب، فنجد الجملة التي لا محل لها من الإعراب الواقعة بعد اسم الموصول مثل: "جاء التلميذ الذي نجح"، جملة "نجح" لا محل لها من الإعراب. وكلمة الذي: إسم موصول مبني على السكون في محل رفع صفة، في حين نقول للتلميذ، إن الجمل بعد المعارف أحوال وبعد النكرات صفات، وهنا يتساءل التلميذ ما دمنا قد قلنا: إن جملة "نجح مع فاعلها المستتر" لا محل لها من الإعراب

أين الجملة الموصولة؟ كما نجد الجملة الموصولة أحدثت إشكالا كبيرا في أوساط الأساتذة ما بالك بالتلميذ، أيضا الجواز والوجوب في حالات التقديم والتأخير، التلميذ لم يستوعب بعد معنى الوجوب والجواز فكيف يتسنى له إدراك معاني التقديم والتأخير؟ وما فائدتها في هذا المستوى؟ أيضا الجملة الواقعة جواب الشرط وحرف الشرط، والتلاميذ لا يفرقون بين من الشرطية، ومن الموصولية، ومن الاِستفهامية، وكذلك بالنسبة لما الموصولية، أو الاِستفهامية كذلك الموضوعات الخاصة بالإغراء والتحذير والمدح والذم، أصبحت اليوم نادرة الاِستعمال "إذ ليس كل البنى النحوية متساوية من حيث التنوع، ولا من حيث التوزيع ولا من حيث قابلية التعلم والتعليم، هناك بنى بسيطة، وأخرى مركبة، وهناك بنى مركزية لا يستغني عنها الاِستعمال اللغوي وأخرى هامشية"[15]، نجد مثالا في التصغير في ص 151 على وزن فعيعيل: نجيجير لم تعد هذه اللغة مستعملة فالمجتمع الآن يعرف كلمة "نجار" فحسب فلم يعد هناك مكان للتعظيم أو التحقير أو تقليل حجم المصغر، ومن هنا تتجلى لنا أهمية الاِعتماد على الدراسات الميدانية في تعليم نشاط الظواهر اللغوية، ومن ثم الاِستعانة بخبرة المربين، وعلماء التربية المتخصصين في هذا المجال،وبالعودة إلى الموضوعات المتعلقة "بالجواز والوجوب" وحالات تقديم المبتدأ والخبر وحذفهما والتعجب بصيغتي ما أفعل! وأَفْعِلْ! به، ص 10 21، 29، 40، 48، 190، 197، التي تركز كما تدل عناوينها على الجانب الإعرابي، الذي يفترض أن لا نقف عنده، ومن ثمة جاءت الموضوعات المقررة متناولة البعد الشكلي للغة، دون مراعاة لبعدها الوظيفي بِاعتبار اللغة بنية وأداة للتبليغ والتواصل، وتلك طبيعتها، التي ينبغي مراعاتها في وضع وبناء منهاج تعليم اللغة العربية لأن "الغاية القصوى من تعليم اللغة هي قبل كل شيء أن نجعل التلميذ قادرا على اِستعمال اللغة في شتى الظروف والأحوال الخطابية، وخصوصا تلك التي تطرأ في الحياة اليومية ثم على اِستعمالها سليمة من لحن وعجمة"[16].

لا يمكن لأي منهاج في تعليم اللغة ونحوها أن يكتب له النجاح في تحقيق أهدافه ما لم يضع في الحسبان الأبعاد اللسانية والنفسية والتعليمية للغة الهدف، فاللغة لا يمكن اِكتسابها وهي معزولة عن مجالها الحيوي، أي أحوال الخطاب وظروفه ومن هنا كان من الطبيعي أن

تقدم قواعد اللغة العربية للمتعلم لا على شكل قوانين محررة تتعرض لحالات الوجوب والجواز، ثم يطلب من التلميذ حفظها.

1-التركيز على اللغة المكتوبة:

وجدت المقرر في الظواهر اللغوية لهذه السنة يفتقر إلى ما يدعم وينمى مهارة السمع والتعبير الشفاهي لدى المتعلم، وهذا ما يفسر غلبة الطابع النظري على موضوعات المقرر التي جاءت على شكل قواعد وظيفتها السرد كذكر حالات التقديم والتأخير، للمبتدأ والخبر وجوبا وجوازا، إعراب الجمل حيث "يتفق علماء اللسان وعلماء النفس على ضرورة منح الأولوية للغة المنطوقة، لأن الوظيفة الأساسية والطبيعية للغة هي التبليغ الشفوي، ومجالها الحقيقي يتمثل في المستوى السمعي-الشفوي بالتقابل مع المستوى البصري-الكتابي"[17]، وعليه فالموضوعات المقترحة أهملت إهمالا كليا المستوى اللغوي، أي مستوى الأداء الصوتي الذي يؤدي دورا كبيرا في تحديد وتوضيح المعاني.

2- إهمال المستوى الصرفي من المقرر:

اللغة العربية ذات طبيعة اِشتقاقية يعتمد عليها في توليد المعاني وتفريعها اِنطلاقا من لفظة واحدة والمؤسف أن واضعي برنامج الظواهر اللغوية قللوا من أهمية الصرف فإذا أحصينا الموضوعات المتعلقة بكل من النحو والصرف نجد:

1-النحو: 14 موضوعا (أربعة عشر موضوعا).

2-الصرف: أربع موضوعات (التصغير، الإدغام، صيغ المبالغة، اِسم التفضيل).

هذه المقاربة توحي بإغفال الجانب الصرفي الذي يعد خادما للجانب التركيبي، والنحو يعتمد على المباني الصرفية في تحديد معانيه الوظيفية، والموضوعات المقترحة في الصرف غلب عليها طابع التجريد من حيث تناولها، كما جاء أغلبها غير وظيفي لا تنمي في المتعلم الملكة التبليغية، ولنأخذ مثالا على درس التصغير ونقف عند الأوزان.[18] جاء في القاعدة: يأتي التصغير على صيغة من الصيغ الآتية:

فُعيل، مثل عُمير

فعيعل: دريهم، مصينع، مديرسة.
فعيعيل: نجيجير، قنيديل.
الملاحظة التي أراها أن بعض الكلمات لم تعد مستعملة مثل: نجيجير، قنيديل، دريهم فالواقع اليوم يتطلب الوظيفية، ملء الاِستمارات، كتابة الطلبات، إضافة إلى اللغة المستعملة لم تعد تعنى بالأغراض المتوخاة من هذا الدرس كالتحقير والتعظيم وتقليل حجم المصغر، وتمليح المصغر وتحسينه والدلالة على قرب الزمان أو المكان.

المفروض كانت الأولية لوضع دروس وظيفية مثل: تصريف الأفعال لأن التلميذ بحاجة إليها، وإعادة برمجتها كل سنة حتى لا تنسى، وكذلك عمل اِسم الفاعل واِسم المفعول وصيغ المبالغة، واِسم الآلة والتركيز على الجانب الوظيفي إضافة إلى ذلك تم تخصيص هذه الدروس في آخر المقرر، وهذا دليل آخر على عدم اِكتراث من قبل القائمين على واضعي البرامج فيما يبرمجونه.

3- التكرار وعدم التنظيم:

وردت الموضوعات وفق التدريج النحوي (تقديم المبتدأ وجوبا، وجوازا، تقديم الخبر وجوبا وجوازا تقديم المفعول به، حذف المبتدأ وجوبا وجوازا، الجملة البسيطة، الجملة المركبة، الجملة الواقعة مفعولا به حالا، نعتا، الواقعة جواب شرط، خبرا لمبتدأ، خبرا لناسخ، الجملة الموصولة)، وهذا الترتيب يكرس الاِتجاه الذي يجعل من النحو غاية في حد ذاته، لأن التلميذ قد يحفظ القواعد ولكن مجرد اِنقضاء السنة لا يحتفظ بأي معلومة؟ وماذا يفعل بهذه الدروس في هذا المستوى؟ وأين وظيفتها؟ زيادة على التكرار والملل، فالكثير من الأساتذة يؤكدون وأنا واحد منهم أن التلاميذ كلما قدمت لهم الدروس المتعلقة بحالات الجواز والوجوب لا يتجاوبون معها ويحسون بالملل، وينتظرون بفارغ الصبر متى تنتهي الحصة "والذي لا شك فيه أن هذا النوع من التدريج يفضي إلى خلل كبير في تعليم اللغة، وقد ظهرت اِعتراضات قوية على تطبيقه لأسباب واضحة أهمها أن تقديم المفردة دفعة واحدة يؤدي إلى دراستها دراسة مكثفة، لكنها تسقط في النسيان والتجاهل بعد ذلك"19.

لهذا أرى أن هذه الدروس رتبت ترتيبا عشوائيا لم يراع فيه مستوى المتعلمين من

حيث المادة النحوية من السهل إلى الصعب. وبالرجوع إلى كتاب التلميذ ص 115 وتحديدا الجملة الواقعة مضافا إليه نجد من الصعوبة بمكان أن يفهم التلميذ هذا الدرس وهذا نص القاعدة:

تضاف الجملة الفعلية إلى20.

ظروف الزمان.

-المصادر التي تعرب مفعولا لأجله.

-كلمات مثل: دون، بدل، عوض وتضاف الجملة الاِسمية إلى كلمات مثل: رغم، مع، حد.

- تكون الجملة الفعلية مضافة مباشرة إلى بعض الظروف مثل: يوم، نهار، ليل وتكون مقترنة بأن أو ما إذا أضيفت إلى قبل أو بعد.

تقترن الجملة الاِسمية بـ"أن" إذا أضيفت إلى كلمات مثل: رغم، مع، سوى، غير.

يكون فعل الجملة الواقعة مضافا إليه في صيغة الماضي أو المضارع بِاستثناء، مذ، منذ فلا يكون بعدهما إلا ماضيا.

-إذا تفحصنا هذه القاعدة وجدناها خالية من الأمثلة فالمفروض كل حكم يقابله مثالا ليتسنى الفهم.

- لم تؤسس على المنهج العلمي الذي يراعي طبيعة المادة من جهة، وطبيعة المتعلم من جهة أخرى، فنجد الأستاذ المتمكن في كثير من الأحيان يشرح الدرس لنفسه وتنعدم حرارة التجاوب معه، ما بالك ببعض الأساتذة الذين في حاجة إلى من يذلل لهم فهم هذه الدروس التي من المفروض أن تقدم في الثانوية أو في الجامعة، نتيجة لكل هذا لاحظت اِنعدام التفاعل لدى التلاميذ مع هذه المقررات القائمة على الاِختيار العشوائي الذي أدى إلى فشل المتعلمين في اِكتساب المهارات اللغوية، بل نفورهم وعزوفهم عن تعلم لغتهم الرسمية وفي كثير من الأحيان يحملون لها الكراهية بسبب هذه المقررات، وطرائق تدريسها. وعليه نقول: لا يمكن أن يستوعب التلاميذ الدروس ما لم يكن البناء سليما، والقاعدة صلبة، فكيف بالتلميذ أن يفهم التقديم والتأخير؟ وهو لا يعي معنى الوجوب والجواز، وكيف يستوعب إعراب الجمل مثل: الجملة الشرطية؟ وهو لا يفرق بين الشرط وجوابه؟ ولا بين

إسم الشرط وحرف الشرط، وكيف يستوعب الجملة الموصولة؟ أو الجملة الواقعة مضافا إليه، وهو لا يفرق بين المضاف والمضاف إليه؟ وعليه يجب أن يعاد البناء من خلال الإنغماس اللغوي والتغذية الراجعة، من خلال التكوين القاعدي والتسلسل المعرفي حتى يستوعب ما يقدم إليه ويتفاعل معه.

ثانيا: من حيث طرائق التدريس الملائمة والوسائل التعليمية

1- من حيث طرائق التدريس الملائمة:

إن الطرائق التعليمية منتوج تراكم نظريات تربوية ونفسية، واجتماعية ولغوية بصفة عامة، ويمكن أن يستفيد منها المعلمون في تعليم اللغة، إذ أن هذه الطرائق تشترك في جملة من المزايا أهمها:

1-التقليص من الشروح النظرية والإكثار من التدريبات.

2-أولوية التعبير الشفاهي على الكتابي.

3-إعتبار اللغة جملة من الملكات أو المهارات.

4-إدخال الوسائل والمعينات السمعية البصرية.

"المحتوى المختار لا يحقق هدفه إلا إذا أُختيرت له الطريقة الفاعلة المؤمنة تبليغه، فعلى قدر حسن إختيار المدرس الطريقة المناسبة يكون نجاحه في مهمته أوفر"[21].

"فليس لنا من سبيل إلا بتجاوز الطريقة النمطية التي يعالج بها نشاط القواعد في الكتاب المدرسي للوصول بسلام إلى ترجمة هذه الغاية"[22]، وثمة طرائق بإمكانها أن تسهم في تحسين مردودية العملية التعلمية لدروس النحو يراعي فيها ما يلي:

1- **السياقية والاجتماعية:** وتقتضي أن تقدم الوحدات اللغوية المراد تعلمها في سياقات ذوات معنى تجعل تعلمها ذا قيمة في حياة المتعلم، وليس دراستها في صور منعزلة[23]. وهده السياقية تكاد تكون منعدمة في معظم نصوص الإنطلاق للسنة الرابعة المتوسطة ولا تخدم طريقة المقاربة التطبيقية، أخذ النصوص والسندات المعتمدة للقراءة والنصوص عن الانترنت فهي مجهولة المصدر، وإن علم صاحبها فهو غير معروف نظرا لسيطرة العولمة، فأين نحن من نصوص التعليم الأساسي" كالفضيلة للمنفلوطي، العبقريات للعقاد؟ "قصائد" حافظ

إبراهيم؟ ومحمد العيد آل خليفة؟ ومقالات البشير الإبراهيمي، وغيرها من مؤلفات عباقرة الأدب العربي، ولا ننسى "نصوص" الجاحظ ومقالات "الهمذاني" وغيرهم، إضافة إلى عدم ملاءمة بعض النصوص وتناسبها مع ظروف المتعلم الاجتماعية، وعاداته وتقاليده القومية، وحتى مشاعره وطرائق تفكيره فنجد عدة نصوص مستمدة من الأدب اليوناني أو الغربي وكأن تراثنا جف! الدرس الأول: ص9، سيارة المستقبل "روب كامبوس" بتصرف ص15، صاحب النص لبنة ملكاوي، ص 46-47 عنوان النص من شمائل الرسول، مأخوذ عن الانترنت.

2- **البرمجة:** "وتعني توظيف المحتوى اللغوي الذي سبق تعلمه في محتوى لغوي جديد، بحيث يقدم هذا المحتوى الجديد في سياق يفسره"[24]، ألاحظ أن واضعي البرنامج لم يراعوا هذه النقطة ولا يأبهون بالتسلسل المعرفي والتكامل الأفقي والعمودي بين الدروس.

3- **الفردية:** "وتعني أن يعرض المحتوى اللغوي الجديد في صورة تتيح لكل متعلم الاستفادة، وأساس ذلك أن الطريقة الجيدة هي تلك التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، بخلاف النظرية السلوكية الموحدة لكل المتعلمين"[25]، وهنا أيضا أسجل أن طريقة التدريس بالكفاءات تتطلب أن لا يتجاوز الفصل 25 تلميذا، وهذا غير مطبق في المؤسسات التربوية إضافة إلى أن بعض التلاميذ يزاولون الدروس الخصوصية مما يمكنهم من الفهم أما الأغلبية فلا تتاح لهم الاستفادة من الفردية المذكورة.

4- **النمذجة:** "وفيها يكون الحرص على تقديم نماذج جيدة صالحة لأن يحاكيها متعلم اللغة"[26]وهنا أيضا يكاد يكون الكتاب خاليا من النماذج الجيدة خاصة تلك المستمدة، من القرآن الكريم أو السنة النبوية أو الشعر الجاهلي أو الشعر الإسلامي مثلما كان التدريس في السنوات الماضية حيث نجد كتاب اللغة يزخر بمختلف النماذج والقارئ والمتعلم، يستفيد من تعدد الأمثلة مبنى ومعنى.

5- **التفاعل:** "يقصد به تفاعل المعلم والمتعلم حين العملية التعليمية التعلمية"[27] وذلك باستمرار التصحيح الارتجاعي والمدرس الناجح هو الذي يعتمد في أداء رسالته على التصحيح الارتجاعي.

"فالدارس حين يتخذ مسارا واحدا (ذهابا بلا إياب) ينعدم دور المتعلم"[28]. وهكذا نجد معظم دروس البرنامج المقترح للسنة الرابعة المتوسطة خاصة حالات الوجوب والجواز وبعض الدروس الخاصة بإعراب الجمل تجد الأستاذ يشرح الدرس لنفسه.

ويمكن إرجاع عدم إستيعاب الدروس إلى:

أ- **عدم تحقيق الإنغماس اللغوي:** هو ما يؤدي إلى الخلل في العملية التعلمية ذلك أنه على "المتعلم أن ينغمس في البيئة التي يتعلم لغتها، فلا يسمع ولا ينطق ولا يمارس إلا اللغة التي هو بصدد نقلها ليتمكن منها ويصير قادرا على التخاطب مع أفراد المجتمع ومؤسساته"[29].

نحن نشكو من هذا الإنغماس لأن المتعلم لا يسمع ولا ينطق إلا كلمات مفرنسة خاصة في المناطق الشمالية، ناهيك عن بعض القنوات التي تدعو إلى العامية، تهبش وتنبش اللغة العربية، هبشا ونبشا.

"وأعظم شيء أثبته العلماء هو أن تطور الملكة اللغوية يتم في بيئتها اللغوية، فلا يسمع المتعلم إلا اللغة التي هو بصدد تعلمها، فلا بد أن يعيشها وحدها، وأن ينغمس في بحر أصواتها لمدة كافية"[30]. وقد كان العرب في الجاهلية يرسلون أبناءهم إلى البوادي من أجل تحقيق هذا الإنغماس، "لكن المتعلم الذي لا يجد المناخ المناسب الذي يمارس فيه هذه اللغة، فأنى لهذه الصورة التي درسها أن ترسخ؟ فلا المحيط الذي يعيش فيه يمارس هذه الصور ولا المدرسة تخصص جانبا كبيرا لهذه التمارين التحليلية التركيبية"[31].

ب-**عدم وجود "التصحيح الارتجاعي:** "والتصحيح الارتجاعي هو أن يكون نمط التواصل بين المعلم والمتعلم نمطا دائريا بدلا من سيره في اتجاه واحد"[32]، حيث تتبادل الأدوار بين المعلم والمتعلم فكل واحد منهما هو مرسل ومرسل إليه في الوقت نفسه، وهذا يضمن مبدأ التفاعل أي، تفاعل المعلم والمتعلم حين العملية التعليمية التعلمية. والمفروض على ضوء التدريس بالكفاءات أن يتحقق التصحيح الإرتجاعي إلا أن الطريقة السائدة تكاد تكون إلقائية،" ومن ثم لا تتاح للمتعلم فرصة لكي يكون طرفا فاعلا في العملية التعلمية كما يسجل أن التمارين الكتابية، تجور على التمارين الشفاهية التي هي الصورة الأصلية للكلام، لأن التعبير الشفاهي هو السائد في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي.

"حيث إن حفز المتعلم ودفعه لأن يشارك في صياغة المعرفة النحوية مهم جدا، إذ بذلك تتمكن تلك القواعد والمفاهيم من الإندماج مع معارفه اللغوية فتتحول تلك المعرفة النظرية الاصطلاحية لديه إلى معرفة إجرائية عملية"[33].

المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط لا يقوى على تحقيق الكفاية اللغوية بسبب طريقة المنهاج التي أفرطت بتلقين المتعلم القواعد النحوية رغم أنها تدعو إلى التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

ج-عدم كفاية تطبيقات الدعم: تعد حصة الأعمال الموجهة، وسيلة تدريسية للمتعلم على مختلف البنى وأنماطها اللغوية التي أخذها في حصة العرض بغية ترسيخها، وحتى تكون تطبيقات الدعم ذات أثر في ترسيخ القواعد النحوية، ينبغي إعادة النظر في نوعية تمارين الكتاب المدرسي بتكييفها يكون منسجما مع طبيعة أهداف وطريقة تعليم الظواهر اللغوية، بحيث تكون عباراتها بعيدة عن أي غموض والتباس، تعبر عن مضامين تستجيب لانشغالات المتعلمين وميولهم النفسية وحاجياتهم اللغوية، وأن تكتسي طابع الوظيفية حتى تساعد في تنمية المهارات اللغوية ولنأخذ أمثلة ص 29، تقديم المفعول به ، تقول القاعدة34: يجب تقديم المفعول به إن كان اسما له الصدارة في جملة، أو كان مضافا لاسم له الصدارة، أو كان ضميرا منفصلا عن عامله أو مقرونا بفاء الجزاء في جواب "أما" الشرطية الظاهرة أو المقدرة، هذه القاعدة لو تدرس لطلبة الجامعة لوجدوا صعوبة كبيرة، لماذا؟ لان هناك كلمات مفاتيح لا يعرفها المتعلم، الصدارة، اسم مضاف لاسم الصدارة، منفصلا عن عامله فاء الجزاء، الظاهرة أو المقدرة.

كيف بتلميذ الرابعة المتوسطة أن يدرك هذه المعاني؟ ولو أدركها أثناء الحصة من المستحيل أن ترسخ في ذهنه لأن الأصل أن تكون الأحكام مدعمة بأمثلة مباشرة وهذا ما لم نجده، ثانيا وهو الأهم التطبيقات35. ص 30، تخصيص ساعة لإنجاز هذه التطبيقات غير كافية لأن التطبيقات الموجودة ليست خاصة بالظواهر اللغوية، بل تتعداها إلى نشاط القراءة، المطالعة، التعبير، والأمثلة كثيرة مثل: تطبيقات حول الجملة الواقعة جواب الشرط ص 106، خصصت ثلاثة أسئلة للتطبيق على هذا الدرس وهي غير كافية لترسيخ

معلومات وأحكام جد رفيعة وقد جاء في القاعدة "الأصل في ترتيب عناصر الجملة الشرطية أن يتقدم الشرط على الجواب، وقد يتقدم الجواب لإبراز النتيجة، وقد يتوسط الشرط عناصر جملة الجواب، واذكر من التطبيقات التطبيق"36 رقم 03، اقرأ البيت الآتي، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه: قال الشاعر:

إذا إمتحن الدنيا لبيب تكشفت له عن عدو في ثياب صديق

الأسئلـــة:

1-إستخرج جملة شرطية من البيت

2-أعرب جواب الشرط

3-قطع البيت

الملاحظ هنا أن التلميذ لم يتعرف على كل أدوات الشرط، وإذا كانت "إذا" تعرب: ظرف لما يستقبل من الزمان خافض لشرطه متعلق بجوابه فلا أثر لهذا في كتاب التلميذ. وهنا لابد من التفريق بين أدوات الشرط، (إن، إذ ما) حرفان، وبقية الأدوات الشرطية فهي أسماء، وهناك الأدوات التي تتضمن معنى الشرط ومن هذا المنطلق يجب ألا تعزل قواعد اللغة عن إطارها الطبيعي وأن تكون هذه التمارين نفسها وسيلة فعالة، وناجحة في إكتساب المتعلم كفاءة نصية.

من هنا أرى ضرورة التنويع من هذه التمارين والإكثار منها، وخاصة تلك التي ترتبط بالتدريب على البنيات الصرفية والتركيبية، لأن التمرس والترسيخ للمثل الإجرائية ينبغي أن يكون لها الحظ الأوفر في نشاط الظواهر اللغوية.

"بالإمكان تصور ملامح طريقة فاعلة لإكساب المتعلمين الملكة التبليغية، تعتمد على التدريبات النحوية وتشمل كلا من المعرفتين: المعرفة العفوية، والمعرفة الواعية التي يكون فيها التركيز على النحو التربوي، الذي يتميز بأنه يقتصر على المظهر المطرد للقاعدة، وعلى القواعد الوظيفية[37]، ويمكن حصر أنواع التمارين البنوية التي تشكل أهم الأسس المكونة لملامح الطريقة الخاصة بذلك من حيث الهدف إلى نوعين:

1) تمارين تهم اللغة (تمارين الإستعمال).

2) تمارين إدراك العناصر اللغوية ومكونات نظريتها، "لأن تعلم اللغة لا ينحصر فقط في إكساب المتعلم آليات الكلام بل لا بد أن يراعي أيضا آليات الإدراك للعناصر اللغوية وفهم مدلولاتها"[38].

"لأن تعلم اللغة ينبغي أن يكون ثلاثة أرباعه تمارين.

ولتحقيق الكفاءة التواصلية التي هي الغاية القصوى التي تسعى إليها تعليمية الظواهر اللغوية يحسن إتباع ما يلي:

1- التركيز على المتعلم باعتبار أنه محور العملية التعلمية، وذلك يقتضي تحديد حاجاته في مجال تعلمه من النحو وتلبيتها.

2- التركيز على النحو التربوي الذي يتميز بأنه يقتصر على المظهر المطرد للقاعدة، وعلى القواعد الوظيفية.

3- السعي إلى تطوير محتوى النحو المراد تعلمه، مع التركيز على التدريبات النحوية التي تتجاوز التطبيق الآلي للمعرفة بغية تنمية الكفاية التواصلية.

خلاصة القول حول مستوى الطريقة:

1- ما زالت الطريقة تركز على نشاط الأستاذ بإعتباره المالك الوحيد للمعرفة.

2- تكريس آلية الحفظ لا آلية الإبداع والقياس.

3- تعتمد على أمثلة معزولة عن سياقاتها الإستعمالية لا تعبر عن واقع التلميذ ولا تنسجم مع مستواه المعرفي.

4- تهتم بالجانب المعرفي وتهمل تنمية الجانب المهاري لدى المتعلمين.

إن نجاح الطرائق متوقف على حسن إستخدام المعلم لها وفي هذا الصدد "إن إستخدام المعلم للطريقة الجيدة تمكنه من التعرف على مواطن القصور في محتويات المنهج المقرر أو مفردات الكتاب المدرسي المنفذ للمنهاج عندما لا يغطي متطلبات المنهج"[39].

الهوامـــش والمراجـــع

1- سعدون محمد الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، الأردن، ط1، 2005 ص 119.

2- المرجع نفسه ص 119.

3- رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر، ط1، 2009 ص 139.

4- بوفلجة غياث مواصفات المناهج الدراسية المقترحة، مجلة الرواسي، قراءات في المناهج التربوية

جمعية الإصلاح والاجتماع التربوي، باتنة، الجزائر، ط1، 1995 ص252.

5- مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، مجلة دورية لغوية علمية، جامعة باجي مختار، عنابة ص201.

6- المرجع نفسه ص 201.

7- نايف معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، 1985، ص 180.

8- رابح بو معزة، تسيير تعليمية النحو، ص 142.

9- د.رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، اكتساب ودراسة الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط، 1991، ص 39.

10- منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ص 28.

11- منهاج السنة الرابعة متوسط ص 28.

12- صالح ذياب هندي، هشام عامر عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار

الفكر والطباعة عمان، الأردن ط 07، 999 ص 87.
13- ابراهيم حمدوش" التعليمية، موضوعاتها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها" المجلة الجزائرية للتربية الجزائر 1995، وزارة التربية الوطنية العدد 2، ص 69.
14- عبد الرحمان الحاج صالح، اثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات الجزائر، 73-1974، العدد 4، ص 23.
15- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقية- تعليم اللغة العربية.مصر، دار المعرفة الجامعية 1998، ص 71.
16- الحاج صالح عبد الرحمان"الأسس العلمية واللغوية لبناء المناهج العربية في التعليم ما قبل الجامعي" مقال غير منشور، ينظر، عبد الكريم بن محمد– تعليمية النحو، ص 70.
17- باني عميري، دراسة تحليلية نقدية لكتاب "المختار في اللغة العربية"، المقرر للسنة الأولى من التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية. ماجيستير معهد اللغة والأدب العربي، جامعة الجزائر، ص 305.
18- كتاب التلميذ، ص 151.
19- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، وتعليم العربية، ص 74.
20- كتاب التلميذ، ص 115.
21- ينظر رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، ص 151.
22- ينظر د. ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة العربية، ص 12.
23- رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، ص 151.
24- المرجع نفسه، ص 151.
25- المرجع نفسه، ص 151.
26- ينظر محمود الدش، اللغة العربية، أطول لغات الأرض عمرا، مجلة العربي، ص 71.
27- ينظر د.رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص 35.
28- ينظر محمد الدريج، التدريس الهادف، ص 61.

29- بشير ابرير، دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، مطبعة المعارف، عنابة، الجزائر، فيفري 2007، ص .144

30- عبد الرحمان الحاج صالح، علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي، نقلا عن حسن خميس، سعيد الملخ، نظرية التقليل في النحو العربي، ص 249-252.

31- رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، ص .152

32- ينظر .محمد الدريج.التدريس الهادف، ص .50

33- ينظر جميلة حمودي، طريقة تعليمية قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية (د.ط)،(د.ت) ص .556

34- ينظر كتاب التلميذ، ص 29-30.

35- ينظر كتاب التلميذ ص .30

36- كتاب التلميذ ص.107

37- رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، ص .154

38- د.عبد الرحمان الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسانيات الحديث، مجلة اللسانيات، ص.65

39-عبد الله الأمين البغيمي، طرق التدريس العامة، ص 23-24.