

واقع تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: قراءة في مجالي إحكام موارد المتعلم والوضعيات المستهدفة

مصطفى بن عطية . المركز الجامعي برج
بوعريريج



يمكن أن يكون تدريس
اللغة وظيفيا يستجيب
لقدرات المتعلمين أولا
وللغايات التعليمية
ثانيا؟

Résumé

Cette étude analyse la réforme des méthodes d'enseignement de la langue arabe au cycle secondaire en se basant sur l'approche par compétence. Pour ce faire, je tiens à expliquer ce que le nouveau système a apporté, en axant mon étude sur deux des champs les plus importants des activités linguistiques : la maîtrise des ressources des apprenants et des situations-cibles. Par conséquent, j'ai essayé de répondre aux questions suivantes : qu'est ce que l'approche par compétence a apporté à l'enseignement de la langue arabe et aux besoins de l'apprenant? et comment peut on rendre fonctionnel cet apprentissage?

❖❖❖
يتناول هذا البحث قضية
إصلاح مناهج مادة اللغة
العربية في التعليم
الثانوي، ويركز على ما
❖❖❖ يعرف بالمقاربة
بواسطة الكفايات وما
صحبها من تغيير في
❖❖❖ ❖❖❖❖❖❖❖❖
كيفية تدريسها، من خلال
النظر في أحد أهم مجالات
الأنشطة اللغوية المقررة،
وهو ما يعرف بمجال إحكام
❖❖❖❖❖ ❖❖❖❖❖❖❖❖
الوضعيات المستهدفة .
فكان أن طرحت هذه القضية
❖❖❖❖❖ ❖❖❖❖❖❖❖❖
مطالب هذه الوضعيات
❖❖❖❖❖ ❖❖❖❖❖❖❖❖
يمكن أن تقدم هذه
المطالب للغته (الشفاهية
والكتابية)؟ وأخيرا كيف

•

يُخَيَّل إلى كثير من الناس أنَّ حفظ المقولات النحوية والشواهد الإعرابية عن الحالات الخاصة (الشاذة) في اللغة العربية وتسمية المصطلحات البلاغية كفيل بإنماء قدرة المتعلم للغة العربية، وعلى التحكُّم في تراكيبها وأساليبها، فاعتمد معدو المناهج اللغوية في المدارس العربية عموماً والجزائرية بصفة خاصة طرائق تعتمد نمط التعليم بواسطة الأهداف، ونتج عن ذلك إرهاب المتعلِّمين بكَمِّ هائل من المعارف بطريقة تراكمية دون النظر إلى قيمتها الوظيفية أو حاجة المتعلِّمين إليها. كما سَجَل في الوقت نفسه نفور واضح عن نشاطات اللغة العربية (الجانب النظري منها) خاصة في الطور الثانوي، وضعف شديد في استعمال اللغة (نحواً وبلاغة) عند الحاجة التواصلية في الوضعيات

التي تتطلب استخدام اللغة.

لذلك فإنَّ الحاجة لتدريس اللغة كمادة دراسية بعيدة عن اهتمام المتعلِّمين إذ لا حاجة لهم بها في واقع الحياة.

المقاربة بواسطة الكفاءات و غايات تدريس اللغة:

نظرا لما سبق أن أشرت إليه فقد وجد المشرفون على وضع المناهج التعليمية أنفسهم مجبرين على تدارك الوضع بإقرار مشروع بديل عن الطرائق التقليدية للتدريس في اللغة العربية. والتواصل بين لغة التدريس والمتمدرسين بها، ومن أجل إكسابهم القدرة على التواصل بها فهما وإفهاما، قراءة وتحريرا.

وكان أن اقترحت المناهج الجديدة مقاربة تبدو جديدة في طرحها النظري، وملأمة لما توصلت إليه الأبحاث في ميادين علوم اللسان وتعليم اللغات الأجنبية.

وتعدّ النظريتان: المعرفية لجون بياجيه (Jean Piaget) والتفاعلية الاجتماعية لـ فيجوتسكي (L.S. Vygotsky) (كما أشارت إليه منشورات وزارة التربية الوطنية)¹ أهمّ منطلق نظري وتوجّه علمي على أساسه يتمّ الاهتمام الأول بالمتعلّم الذي يفترض فيه أنه قادر على صنع تعلّماته بنفسه، من حيث أنه يمتلك مهارات تؤهّله لذلك وما على المؤسسة التعليمية سوى توجيهه نحو مدّ الصّلات بين مختلف المهارات لتكوين ما يسمى بالكفاءة التي هي "عبارة عن مجموعة مندمجة من القدرات، تتيح بشكل عفوي إدراك وضع من الأوضاع، والاستجابة له بشكل يتميز بالوجاهة نسبيا."²

وفيما يخصّ تعليم اللغة فإنّ الاهتمام الأكبر للمؤسسة التربوية هو إكساب هذا المتعلّم جملة من الكفاءات تتحد جميعها في ما يدعى بالكفاءة التواصلية، والتي يعرفها علماء الديداكتيك بأنها: "قدرة لغوية تترجم معرفة الفرد بقواعد التواصل في سياق اجتماعي"³ وهو ما يعني ضرورة قيام اللغة بدور تواصلية ضمن منظومة

اجتماعية يحقق، بواسطتها، الفرد المتكلم انتماءه التام لهذه المجموعة فلا يكون فيها غريبا لغويا أو فكريا.

الوضعيّات المستهدفة ومطالبها المتكفّفة:

إنّ المتصفّح لما جاء في مناهج تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية يلاحظ ما يلي:

- يجد عدد كبير من متعلّمي المرحلة الثانوية وفق النظام الجديد صعوبة كبيرة، بعد الفراغ من ضبط المعارف، في الاستجابة للوضعيّات التعلّمية

الوضعيّات التعلّمية: الوضعيّات التعلّمية الوضعيّات التعلّمية الوضعيّات التعلّمية الوضعيّات التعلّمية

القواعد والبلاغة، أو ما يسمى بالوضعيّات المستهدفة في نهاية وحدة تعلّمية؛ حيث نجد مطالب من هذا الشكل: "وقفت على آثار إسلامية في الأندلس فأوحت إليك بعظمة الحضارة العربية والإسلامية، وسع هذه الفكرة موظفا ما أمك" الوضعيّات التعلّمية الوضعيّات التعلّمية الوضعيّات التعلّمية الوضعيّات التعلّمية

عمل ليس.⁴ الوضعيّات التعلّمية الوضعيّات التعلّمية الوضعيّات التعلّمية الوضعيّات التعلّمية

تصحيح إجابتك في امتحان آخر السنة فرأيت بأن تقييمه لك لم يكن دقيقا، بحيث أهمل تصحيح جزئيات في إجابتك. بيّن الأسلوب الذي تسلكه لجعل أستاذك يراجع إجابتك باستخدام ما يناسب من أسماء الشرط والاستفهام.⁵ وفي عينة أشد تعقيدا نجد مطلبا كهذا: "إن التطور الهائل الذي حصل في مختلف مجالات الحياة في العصر العباسي أوجدته الوضعيّات التعلّمية الوضعيّات التعلّمية الوضعيّات التعلّمية الوضعيّات التعلّمية

والمفكرين فاخترعوا وأبدعوا وجددوا. تحدّث عن أهم الأسباب، موظفا النسبة وثلاث صيغ تعجب وأربعة الوضعيّات التعلّمية الوضعيّات التعلّمية الوضعيّات التعلّمية الوضعيّات التعلّمية

وهنا لا بد من طرح السؤال التالي: ماذا نعلّم؟ أو ما هو الهدف الرئيس من عملية التدريس؟ اللغة أم

الترسيخية التي تكسب الملكة اللغوية النحوية.

8

إنه لمن الضروري أن نؤكد أن مثل هذه الشروط
الطبيعية للعلم بعيدا جدا عن اللغة الطبيعية
العفوية، التي تحمل بصدق خلجات نفسه، وتنقل
حقيقة مدركاته الحسية، أو تعبّر عما يجيش في
صدره من تجارب عقلية أو حالات شعورية. إنه في
حال ما إذا كتب وفق ما اشترطنا عليه سيركز جل
تفكيره في كيفية إقحام اسم الشرط الجازم أو اسم
التفهام أو المجاز، حتى وإن لم يكن ذلك مناسبا
لحال الخطاب، وحينها نجده ينتج أسلوبا
متكلفا تبدو فيه العبارة غريبة عن حاجة المرسل
وتوقع المتلقي معا. ولعل هذا ما حاول التنبيه
إليه الباحث محمد الدريج حين قال بأن "الاهتمام
البالغ بالمحتوى وجعله في الصدارة يترتب عنه
نتائج تربوية جد سيئة؛ بحيث يطغى على التعليم
الفهم والتحليل والإبداع".⁹

فكيف يمكن إذن بعد ذلك أن تكون لدى المتعلم تلك
الحميمية مع اللغة التي يستعمل، وهي غريبة كل
الغرابية عن واقعه وأفكاره وأحاسيسه؟ ثم ما قيمة
الكلام، وإن استعمل فيه صاحبه ما هو مطلوب، إن
كان مُتصنعا واضح التكلف؟ فقد يحسن المتعلم
صياغة جمل تحتوي فعلا على نحو ما طلبنا منه، لكن
ذلك قد يأتي دون روابط معنوية تجمع هذا الإنتاج
في شكل وحدة يصح أن تدعى نصا، وقد يكون عالما
بالقاعدة النحوية، فيأتي بفعل مضارع ويختار له
حرفا جازما ويُعمله فيه، لكنه حينها لن يهتم بما
يضيفه هذا الاستعمال للمعنى، ولا بما يخدم
الفكرة، لأنها ستكون آخر ما يفكر فيه.

وفي هذه الحال "كيف لنا أن ندعي تعليم التعبير بواسطة اللغة، في حين أننا لا نمده بالكفاية اللغوية التواصلية التي هو بحاجة إليها للتعبير عن ذاته في المجتمع؟ فلا معنى لأي كلام إن لم يكن ملائما لظروف التواصل المرتبط به" ¹⁰ . الإشارة هنا إلى أنه لا يجب أن يفهم من هذا الكلام أننا ندعو إلى إحلال العامية محل الفصحى أو أننا نريد الابتعاد عن الأساليب اللغوية الراقية التي نجدها في كلام الأولين من الخطباء والبلغاء في عصور الاحتجاج وما بعدها وإنما نحن ندعو إلى تحرير المتعلم من مطالب المدرس التعليمية التي لا تمس في كثير من الأحيان حاجة المتعلم التواصلية فيضطر إلى مجاراته بحشو كلامه بعبارات وأساليب يضمنها المطلوب وإن لم تكن له بها حاجة لا شيء إلا لأن المدرس يريد لها وهو بالتأكيد سوف يجازيه على استعمالها ويعاقبه في حال عدم إدخالها في النص الإنشائي.

إنّ العلم بقوانين اللغة وقواعدها ليس الضمان الوحيد والدليل الكافي على اكتساب كفاءة استعمال اللغة بنجاح، فـ"العلم بقوانين الإعراب - النحو - إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل" ¹¹ وعلى هذا الأساس يجب إدراك الفرق ما بين اللغة كأداة للتواصل، وما بين علوم اللغة كنتاج التفكير في النظام الذي يحكم وحداتها، فإذا كنا نهدف إلى تعليم اللغة، فمثل هذه المطالب يجب أن تختفي ولأبد، وإن كنا نقصد تعليم علوم اللغة، فليس هذا مجالها، لأنّ المتعلم لم يتخصّص بعد في علوم العربية حتى يتعلّمها على هذا النحو؛ فنحن في هذه المرحلة نعدّ للمستقبل لبيب والمهندس والنحوي والقاضي والإداري على حد سواء، فما حاجة طبيب المستقبل مثلا إلى شروط

إعمال لا النافية للجنس أو أنواع الاستعارة أو
المستقبل قادرا على تحرير تقرير طبي باللغة
العربية أو توجيه رسالة إلى الدوائر الرسمية
المحلية أو العربية وأن يحسن الاتصال بلغة عربية
سليمة، وإن جهل المقولات النحوية وتعليقات
النحويين. وفي هذا الصدد أود أن أورد صرخة أحد
علماء اللغة الذين احتجوا على طرائق تدريس
اللغة العربية ومضامينها إذ يقول: "إن علينا أن
نفرّق بين نحو ندرسه لكي نفهّم به دقائق التراث
ونقرأه على ضوءه، ونحو نتعلّمه لكي نعرف به كيف
تقوم لغة المعرفة والثقافة الحية المعاصرة،
ولكي نفكر من خلال لغة صحيحة فنصل إلى أفكار
صحيحة".¹³ وهذا ما يؤكده المختصون بعلوم
التربية والديداكتيك عند تعريفهم للنشاط اللغوي
إذ هو عندهم "مجموع العمليات التي يقوم بها
المتعلم في إطار مجالات معينة، تتصل بحياته
اللغوية المقترحة في المناهج الجديدة التي وضعت
في الأصل لكي "تكسبه القدرة على ممارسة التواصل
الشفوي والتعبير الكتابي".¹⁵ والملاحظ هنا أن
المادة العلمية بقدر التركيز على الأداء الفعلي
بقصد اكتساب المعرفة الضمنية لقواعد اللغة؛ حيث
"يبقى بعد ذلك الدرس اللغوي وسيلة مدرسية
مساعدة على هذا الاكتساب عن طريق التحليل
واكتشاف قواعد التركيب والصرف والرسم (الإملاء)
والتمرين على استعمالها واستثمارها".¹⁶
تكون المعارف النحوية النظرية مقصودة لذاتها
كما هو معمول به في المنهاج بل تصير وسيلة لا
أكثر ويكون حينها التركيز منصبا على استعمال

جميع المعارف اللغوية بغرض الوصول إلى الاستعمال الصحيح لتراكيب اللغة عامة، دون الحاجة إلى تجزيئها وتشتيت ذهن المتعلم في تخيّر بعضها وإقحام لفظ أو تركيب أو صورة بيانية من غير داع تفرضه الوضعيات التواصلية المقترحة في الكتاب.

وعليه فإنّه من الواجب أن نترك للمتعلّم الحرية
ليعبّر بما شاء¹⁷ لأنّ "ميول المتعلّم وحاجاته
ومستواه اللغوي ومعارفه السابقة والبيئة
اللغوية التي يعيش فيها، كلها عناصر تتضافر
فيما بينها لتحقيق دافعيّة المتعلّم، مما يجعلنا
نأخذها بعين الاعتبار في التخطيط للتعليم وبناء
المناهج، لكي يتم الإقبال على التعلّم بنشاط
وفاعلية"¹⁸ شريطة أن نضعه في وضعيات ذات إشكال،
تستدعي منه استحضار العاطفة بما يميل إليه من
رأي يراه صواباً، خاصة فيما يحتمل رأيين من
القضايا، ثم أن نجعله دائم تحكيم العقل، وذلك
بتدريبه على النظر في الأمور بما أوتي من الأدوات
التي تعصمه من الزلل الفكري والمعرفي، ومن خلال
تنمية ملكته اللغوية بالحفظ والكتابة "فالملكة
اللغوية تنشأ بحفظ الشعر وملكة الكتابة بحفظ
الأسجاع والترسيل والعلمية بمخالطة العلوم
التي تهتمّ بالأسئلة..."¹⁹ فما يهمّنا
بشكل كبير هو أن يتعرّف المتعلّم في هذه المرحلة
على أصناف من التعبير العربي وأن يتذوّق جمالية
النصوص بما كان يحيطها من ظروف وما تثيره
بدورها من قضايا فكرية متجدّدة وتطورات فنية

مصطفى بن عطية ❖ واقع تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية...

معاصرة، ف"حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه ويتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم وخرخر عباراتهم في كلامهم حتى حصلت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم"²⁰ ولا يهمل بعد ذلك تسمية الظواهر اللغوية (النحوية والبلاغية) بمصطلحات غاية في الدقة والعلمية، مجالها المدارس في مجالس العلم المتخصصة.

ثم إنّه من الأهمية بمكان تدريب المتعلّمين على أبجديات الحوار الهادئ المستند إلى النزعة العقلية والمعتمد على الملاحظة والقياس والافتراض والتجربة الذاتيّة والجماعية. بهذا فقط نستطيع أن نصل بمتعلّميننا في نهاية المرحلة الثانويّة إلى مستوى من التعبير الفني والتحليل العقلي

الذي نأمل أن نرى في المستقبل. لأننا نرجوه لكن دون أن نقدم له ما يناسب من الطرائق والتعلّيمات الواعية الفعّالة، التي إن أردنا التأسيس لها فما علينا إلا أن نعتد على تعليم اللغة باللغة نفسها لا بعلوم اللغة وتلقين مقولاتها.

• ☐ ☐ ☒ ☐ ☐

- ¹ وزارة التربية الوطنية، مذكرة تقييم برامج من التعليم الأولي والثانوي. 2004. 1999 المعهد الوطني للبحث في التربية 04.
- ² عبد العزيز عمير، مقارنة التدريس بالكفاءات ما هي؟ لماذا؟ كيف؟ تالة للنشر والتوزيع، الأبيار، الجزائر، 2005 12.
- ³ معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، عبد اللطيف الفاربي 2006/2005 44.
- ⁴ الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، شعبة علوم تجريبية، وزارة التربية الوطنية، 2006/2005 85.
- ⁵ المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، وزارة التربية الوطنية، 2006/2005 207.
- ⁶ الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، شعبة علوم تجريبية، وزارة التربية الوطنية، 2006/2005 33.
- ⁷ ينظر: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، وزارة التربية الوطنية، 2006/2005 22.
- ⁸ ينظر: حبيبة بولدعة لعماري، دراسة تحليلية نقدية للسانيات، العدد التاسع، 2004 63-65، وينظر أيضا: فتيحة بن عمار، تحليل كتاب المعلم "القواعد وتمارين اللغة" للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخيلية الحديثة، مجلة اللسان 2004 43-47.
- ⁹ محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ط2 2000 89.
- ¹⁰ ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم 1983 92.
- ¹¹ المقدمة، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم م 2000 580.

¹² ينظر: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة
للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب،
وزارة التربية الوطنية، 11111111 2006/2005 72.

¹³ أحمد درويش، إنقاذ اللغة من أيدي النحاة حوار جذري
حول مشكلات العربية المعاصرة، ط1 11111111 1999
14-15.

¹⁴ معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا
والديداكتيك1، عبد اللطيف الفاربي عبد العزيز الغرضاف
محمد آيت موحى عبد الكريم غريب، دار الخطابي للنشر
11111111 1994 13.

¹⁵ معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا
والديداكتيك1، عبد اللطيف الفاربي عبد العزيز الغرضاف
محمد آيت موحى عبد الكريم غريب، دار الخطابي للنشر
11111111 1994 13.

¹⁶ المرجع نفسه، 13.

¹⁷ نقصد بما شاء مما صح من تراكيب اللغة العربية، وبما
يخدم الموضوع المقترح في المنهاج.

¹⁸ بشير إبرير، التواصل مع النص إشكالات الفهم والقراءة
الفعالة، مجلة اللسانيات، العدد العاشر، 2005 49.

¹⁹ عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ت. خليل شحادة، دار
الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2004 597.

²⁰ 1111 1111 بن خلدون، المقدمة، ت. خليل شحادة، دار
الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2004 581.