مجلة دراسات معاصرة؛ دورية دولية نصف سنوية محكّمة تصدر عن مخبر الدراسات النقدية والأدبية المعاصرة المركز الجامعي تيسمسيلت الجزائر

تاريخ الإرسال: 01 جوان 2018 تاريخ القبول: 18 جوان 2018

دور اللسانيات الحديثة
في تطوير مناهج تدريس اللغة العربية

د. عمر المغراوي
مركز المولى إسماعيل للدراسات والأبحاث
في اللغة والآداب والفنون
مكناس المملكة المغربية

الملخص:

سنحاول في هذه الورقة أن نبين واقع اللغة العربية في مجال التدريس، وذلك من خلال تقديم نظرة عامة عن المقاربة التواصلية للغة، كما سنتحدث عن بعض مظاهر تعليم اللغة العربية، حيث سنركز على بعض صعوبات التعلم التي تعترض المتعلمين في مسارهم الدراسي، والمرتبطة بتفسير ظواهر اللغة العربية في المستويات الصوتية والمعجمية والتركيبية والدلالية والتداولية، كما سنبرز بعض أسباب هذه الصعوبات، وفي الأخير سنبين أن اللسانيات الحديثة تعد حقلا مرجعيا أساسيا في البحث الديداكتيكي اللغوي، فهي محور البحث في تعليم وتعلم اللغة، وسنختم الورقة بتقديم بعض النماذج من استثمار اللسانيات في تطوير مناهج تدريس اللغة العربية.

الكلمات المفاتيح: اللسانيات الحديثة، المقاربة التواصلية، المستويات اللسانية، البحث الديداكتيكي اللغوي، مناهج تدريس اللغة العربية.

Abstract :

Through this paper, we will endeavour to demonstrate the reality of the Arabic Language in the field of teaching by presenting an overview on the Communicative Approach of the language. Also, we will talk about some characteristics of the teaching of Arabic, especially the learning difficulties that learners encounter during their learning process. Specifically, the aforementioned learning difficulties concern the explanation of the phenomena of the Arabic language at the vocal, lexical, structural, semantical, and communicative levels. Furthermore, we will demonstrate the causes that lead to the aforesaid difficulties. In the end, we will point out that Modern Linguistics is a pivotal, referential field in the didactic research of the Arabic language .

Key words *:Modern Linguistics, The Communicative Approach, The linguistic levels, The linguistic, didactic research, The curricula of the Arabic Language Teaching.*

تقديم:

تشكل اللسانيات الحديثة حقلا مرجعيا في البحث الديداكتيكيعامةوالبحث الديداكتيكي اللغوي خاصة، فهي منطلق أي بحث حول تعليم وتعلم اللغات، ولا ترجع هذه الأهمية إلى هيمنة اللسانيات على ديداكتيكا اللغات، بقدر ما ترجع إلى أن النظريات اللسانية تقدم لمنهاج اللغة العربية المعرفة اللسانية التي تساعد المدرس على صياغة العديد من المبادئ والقواعد وتقريبها إلى التلميذ، وذلك قصد تمكينه من الكفاية التواصلية.

إن إعلان تشومسكي عن نظرية اكتساب اللغة، وخاصة افتراضه القائل بأن الطفل يولد مزودا بجهاز فطري يمكنه من اكتساب اللغة، جعل العديد من الباحثين في مجالات علم النفس والتربية والبيداغوجيا والبيولوجيا وعلم الاجتماع وغيرها، يستثمرون هذا الافتراض في بحوثهم ودراساتهم حوله، وخاصة البحوث التعليمية، ومع ظهور افتراضات سيمون ديك رائد النظرية الوظيفية القائمة على مفهوم القدرة التواصلية، تم تبني مفهوم القدرة التواصلية في بيداغوجيا اللغات.

والمتأمل لمناهج تدريس اللغة العربية في مختلف المستويات (الابتدائي والإعدادي والثانوي)، يلاحظ أن هذه المناهج لم تستفد بالشكل الجيد من التراكمات التي عرفتها اللسانيات الحديثة، حيث حافظت مناهج تدريس اللغة العربية على طابعها التقليدي، وظلت كثير من الظواهر اللغوية تدرس بمنهجية قديمة.

1- واقع تعليم اللغة العربية في مجال التدريس

1-1نظرة عامة حول المقاربة التواصلية للغة

عرف تدريس اللغات تطبيق مجموعة من الطرائق، ومن بين الطرائق نذكر الطريقة الوظيفية النحوية، والطريقة التواصلية، حيث أحدثت هذه المقاربة تغيرا في دور المدرس والمتعلم، فحسب المقاربة التواصلية أصبح المتعلم يبني بنفسه لغته الخاصة، وذلك عبر استنباط كفايته اللغوية التي يحتاج إليها في التواصل.

إن تعليم اللغة العربية في الآونة الأخيرة يتجه نحو تحقيق هدف التواصل، وما يؤكد ذلك هو التطور الهائل في طرق تعليم اللغات، فلم يعد التركيز في تعليم اللغة مرتبطا بالأسس النحوية التي ظلت مستخدمة قرونا عدة، بل أصبح التركيز على تعليم اللغة بغية تحقيق التواصل السليم ووضع التراكيب النحوية في إطار وظيفي، وفي هذا الإطار يقول دوجلاكسنبراون(1994)" اندفع تعليم اللغة العربية الآن نحو الاتصال، فبدأ يتجه نحو اللغة الطبيعية الواقعية الوظيفية التي يستخدمها في قاعة الدرس، ومع أننا لم نصل بعد إلى هذا الهدف من اليقين عما ينبغي أن نفعله في تعليم الجوانب الاتصالية في اللغة، فإن التحرك الواثق نحو هذا الهدف قد بدأ"[1]. يعني هذا أن المقاربة التواصلية في تعليم اللغات تجاوزت المقاربات السابقة مثل طريقة النحو والترجمة والطريقة السمعية الشفهية والطريقة المباشرة وغيرها من الطرق.

ويمكن إبراز وظيفة التواصل التي تقوم بها اللغة من خلال ما يلي:

- لا تقتصر قاعدة الدرس على القدرة اللغوية، وإنما تركز على مكونات القدرة التواصلية.
- لا تمثل الأشكال اللغوية أساسا لتنظيم الدروس وترتيبها، وإنما تقدم من خلال تعليم الوظائف.
- الدقة اللغوية ليست غاية في ذاتها، بل هي أمر ثانوي في التعبير، ومن ثم فإن الطلاقة اللغوية أهم من الدقة، والمعيار النهائي في نجاح الاتصال هو التعبير الحقيقي عن المعنى المراد، وفهم المعنى المراد على وجهه الحقيقي[2].

إن اكتساب المهارة اللغوية أصبح مرتبطا بتحقيق ملكة التواصل، فاكتسابها يعني الارتقاء بالمتعلمين إلى استيعاب ما يسمع واستعمال ذلك في المواقف الاجتماعية المختلفة، وتكامل المهارات اللغوية(الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) يسهم بشكل كبير في تحقيق الأداء الشفهي والكتابي باللغة المتعلمة، كما يقدم معرفة لغوية وثقافية واسعة للمتعلمين.

وهكذا يتضح أن اتجاه تعليم اللغة تعليما تواصليا يحدد أهداف كل نشاط يتعلق بها وله صلة وثيقة بالمهارات الأربع التي سبق ذكرها، فتعلم مكون اللغة مثلا يكمن في تحقيق التواصل باللغة إذ لا جدوى من تعليم متون لغوية بعيدة عن الاستعمال اللغوي، ولا جدوى من تعليم لغة لا يعمل على اكساب المهارات، فالرسالة اللغوية شفهية كانت أو كتابية، منطوقة أو مكتوبة، هي في النهاية أشكال تواصلية، الهدف منها هو تحقيق التواصل مع الآخرين لهدف معين توجبه حاجات الكائن البشري. هذا التوجه الجديد في تعليم اللغات تغاضى عن تحفيظ القواعد النحوية والقوالب التركيبية للغة المتعلمة، وانصب اهتمامه على تلقين قدرات وعادات قائمة على المعرفة والفهم والاستعمال التداولي للغة، ولم يبق الاهتمام منصبا على تعليم اللغة من حيث هي حقائق وأحكام يكتفي بتلقينها وتعليمها للمتعلمين وإجبارهم على حفظ القوالب اللغوية واستظهارها، إذ لم تكن هناك ضوابط تعليمية منظمة ومضبوطة.

إن منهجية تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية تقوم على مبدأ الوظيفة التواصلية للغة لذلك كان من بين أهداف تدريس العربية التواصل عن طريق اللغة قراءة وكتابة وتعبيرا. والوظيفة التواصلية للغة بتبنيها لهذا المبدأ حسب أحمد فريقي(2016) تسير في ظل اللسانيات الوظيفية التي تعتبر اللغة وسيلة للتواصل بين أفراد المجموعة البشرية الناطقة بها، وترى أنه لا يمكن لمدرس اللغة أن يحقق نموا في مهارات المتعلمين اللغوية، إلا إذا اعتمد التواصل كحاجة غريزية لدى

التلاميذ، واستثمره كحافز سيكولساني. ويضيف أن منهجية تقديم مكونات اللغة العربية تقوم على الشكل الآتي[3]:

في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، يتبع تقديم مكونات اللغة العربية متكاملة حسب هذا الترتيب:

- التعبير الشفوي
- القراءة
- الكتابة

فأول مايتلقاه المتعلم كل (أسبوع) في هذه المرحلة،التعبير الشفوي الذي من خلاله يعبر (في إطار وضعية لغوية معينة) بطلاقة وحرية وتلقائية، فيتعلم كيف يسأل ويجيب وكيف يسمع ويعيد وكيف يلاحظ ويحاكي المنطوق، وتنتهي حصة التقديم في التعبير الشفوي بالحصيلة التي تستخلص في إطار الجملة القرائية المروجة المراد دراستها، والتي تكون موضوع درس القراءة التي يتعرف فيها الأطفال الحرف، من حيث مخرجه وصفاته وضبطه بالحركات والسكون، ثم يأتي التدريب على الحرف في درس الكتابة.

إن المرحلة الابتدائية في حياة التلميذ تعد أهم مرحلة في حياته الدراسية، وذلك لما تكتسيه من أهمية بالغة في تقويم التلميذ من جميع النواحي المتعلقة بحياته الدراسية، ذلك أنه إذا استقامت هذه المرحلة في حياة المتعلم ستكون لاشك المفتاح الأساس لكل المعارف الإنسانية الأخرى، فإتقان اللغة العربية قراءة وكتابة ينبغي أن يكون له الصدارة في حياته إلى جانب المواد الدراسية الأخرى، ولأنه من دون التمكن من مهارة اللغة في السنوات الأولى من تعليم الأطفال، فإن ذلك سيؤدي به لا محالة إلى نتائج سلبية على حياته، ونموه العقلي، والاجتماعي، وبالتالي يختل التوازن في قواه الذاتية، ولأنه دون مهارة اللغة الفعالة سيتعرض المتعلم بعدها إلى تعثر آخر على مستوى المواد التي يدرسها في المنهاج الدراسي.

إن ملاءمة البرامج والتوجيهات الخاصة باللغة العربية للسنوات الست من التعليم الابتدائي مع المستجدات التربوية المختلفة، عملية ضرورية تستهدف تطوير وتحسين آليات وتدابير تعليم اللغة وتعلمها، وفق مقتضيات ومتطلبات المقاربة بالكفايات، ولهذا الغرض تم استحضار مجموعة من الاعتبارات، واعتماد مجموعة من المبادئ التي تفرضها خصوصيات المتعلم في هذه المرحلة، وطبيعة المادة، وديداكتيك مكونتها، والرغبة في تمكين المتعلم من الكفايات والقدرات اللغوية المناسبة لهذه المرحلة .

ويمكن تلخيص بعض مبادئ تدريس اللغة العربية في:

- الارتباط بالكفاية النهائية لوحدة اللغة العربية.

- اعتماد المداخيل البيداغوجية: مدخل القيم، ومدخل التربية على القيم، والاختيار.

- مبدأ الإغماس اللغوي: يفضي هذا المبدأ إلى استعمال اللغة العربية الفصيحة في التواصل المدرسي اليومي، وفي جميع الأنشطة التعليمية التعلمية.

- مبدأ نسقية اللغة: اللغة نسق تام ومنسجم، أما التجزيء فما هو إلا فصل منهجي، فاكتساب اللغة يتم بشكل نسقي ومتكامل لا وجود فيه للفصل بين مكوناتها.

- التدرج في اكتساب الكفايات، وذلك حسب كل مرحلة ومن مستوى إلى آخر(كفاية شفوية وكفاية لغوية).

وتسعى المبادئ السابقة وغيرها حسب محمد علي ازروال (2016) إلى تحديد مواصفات المتعلم المرتبطة بالكفايات والمضامين، وإلى جودة التعليم المرتبطة أساسا برسم طريق يقود إلى أمور عدة منها[4]:

- التعبير السليم باللغة العربية.

- القدرة على التفاعل مع الآخر والمحيط.

- التمييز بين رسوم الحروف، وبين أصواتها.

- تكوين جمل بسيطة وربط بعضها بالبعض الآخر.

2-1 تشخيصبعض مظاهر تعليم اللغة العربية

إن تعليم اللغة العربية ظل في قلب الإصلاحات المتعاقبة على المنظومة التربوية منذ الاستقلال إلى اليوم، لاسيما وأن النتائج المسجلة حول المتعلمين في كل دورة أو في نهاية السنة أو السلك التعليمي، تشير إلى وجود تعثرات وثغرات في التعليم تحول دون تحكم غالبيتهم من الكفايات اللغوية اللازمة، وتؤكد ضعف المردودية اللغوية ومحدودية نسبة التعلمين، الذين يتوفرون على الكفايات المؤهلة للنجاح.

وفي هذا السياق، تعد صعوبات القراءة نموذجا من صعوبات التعلم بصفة عامة، لما تعتريه مهارة القراءة من أهمية سواء في حياتنا اليومية أو في المدرسة، فهي تلعب دورا أساسيا في تحقيق النجاح الدراسي للتلميذ واندماجه اجتماعيا، فالقراءة تعتبر مفتاح اكتساب كل المعارف، إذ لا يمكن للتلميذ متابعة دراسته دون أن يكون متمكنا من القراءة، وعليه فهي تشكل أوليات التعليم الابتدائي.

إن القراءة تساعد المتعلم على التقدم العلمي في كافة أنواع المعرفة، لأن كل المواد الدراسية ليست إلا فكرا مكتوبا تمثله الرموز اللغوية المكتوبة، فالقراءة ليست فقط أداة تحصيل المعارف الدراسية، بل تمكن المتعلم من عملية التوافق الشخصي والاجتماعي وتجعله يدرك معنى المواطنة الصحيحة.

وبما أن مجمل العملية التعليمية التعلمية في أقسامنا الدراسية تعتمد على القراءة، فإنه من المهم الكشف عن صعوبة تعلم القراءة وخاصة في المرحلة الابتدائية ووضع الاستراتيجيات التي تساعد التلاميذ على تجاوز صعوباتهم التعلمية والنجاح في مسارهم الدراسي دون عناء.

لقد قامت مجموعة من الدراسات التربوية الميدانية الحديثة بتشخيص بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومنها دراسة الغالي أحرشاو(2014) بعنوان " بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي"، وقد أنجزت الدراسة تجربتين اثنتين: الأولى استطلاعية والثانية أساسية ضمتا على التوالي (144) و(300) تلميذ وتلميذة تتراوح أعمارهم بين 6 و 11 سنة.

وتهدف هذه الدراسة إلى إنجاز وتوفير أداة قياسية وتشخيص للوسط المدرسي، قوامها تقويم مهارة القراءة لدى تلاميذ التعليم الأساسي (من القسم الأول إلى القسم السادس ابتدائي)، وبالتالي تعيين أنواع الصعوبات والمشاكل التي يواجهونها في هذا الإطار.

لقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من الصعوبات منها[5]:

- الخلط بين كثير من الحروف نتيجة عدم التمييز بين أشكالها الكتابية والقصور في إدراكها البصري مثل الخلط بين: (ج ح خ، أو بين ف-ق، أو بين ط-ظ...).

- صعوبة إدراك التطابق الفعلي بين عدد من الأصوات والحروف مثل:ص بدل س، أو د بدل ض، أو ت بدل ط...)، بعض التلاميذ يعتمدون على صيارة بدل سيارة، ودفدع مكان ضفدع.

_ الارتباكات الصوتية، بحيث لا يفرقون المجهورات عن المهموسات مثل(ض- ب- د- ط- غ- ذ- ز- ع)، بالنسبة للمجهورات، ثم (خ- ف- ث- س – ش- ح- ه – ط- ت -) بالنسبة للمهموسات، حيث يرتكب بعض التلاميذ أخطاء مثل " ورضة" بدل " وردة"، وهذا راجع إلى صعوبة إقامة التطابق صوت – حرف. كما لا يفرقون بين الأصوات الرخوة أو المنفرجة مثل ط- ع- ص- ح ...) عن الأصوات الشديدة أو المنفجرة مثل: (ض- ق...)، فالكثير من التلاميذ لا يميزون بين كلمة "سير" و"سيل". وتكمن هذه الصعوبات في قصور الجانب السمعي والبصري وفي الجهل بالجانب اللساني وبقواعد النطق.

- صعوبة التمييز بين الكلمتين المتشابهتين.

وعليه يمكن تصنيف فئات الصعوبات وأنواعها حسب الغالي أحرشاو(2014) إلى مايلي[6]:

- بالنسبة لفئات الصعوبات:

- *أغلاط الصوت: وهي تكمن بالأساس في كل تعيين سليم لحرف ما يتم التعبير عنه بصوت لا يطابقه، كنطق حرف "ض" في كلمة "ضفدع" ب " دفدع".*
- *أغلاط الشكل: وتكمن في كل تعبير عن حرف بحرف آخر تم تعيينه صوتيا كم هو، مثل اعتبار الحرف " د" في كلمة "وردة" ب "ض".*
- *أغلاط من نوع آخر: وهي تتجلى في فئة الأغلاط التي لا تشملها الفئتان السابقتان من الأغلاط.*

- بالنسبة لأنواع الصعوبات:

- *غموض الصوت أو الشكل: يوجد غموض حينما يكون هناك تشابه في صوت أو شكل حرفين أو مقطعين أو كلمتين.*
- *إلغاء الحروف: تغييب واحد أو حروف إضافية داخل مقطع أو كلمة معينة.*
- *الإضافة: حضور حرف أو حروف إضافية داخل مقطع أو كلمة.*
- *الإبدال: يحصل الإبدال حينما يتم تعويض حرف، أو مقطع، أو كلمة بحرف، أومقطع أو كلمة دون وجود أدنى تشابه بينهما.*
- *النطق السيء للمقطع: الجهل ببعض الأصوات القريبة الشبه أو البعيدة الشبه.*

إن تعلم اللغة العربية تعيقه أخطاء تتجاوز بكثير المعدل المقبول، وهو ما كشفت عنه نتائج البحث في إطار البرنامج الوطني لتقييم النتائج المدرسية تحت إشراف المجلس الأعلى للتعليم (2009/2008)، والتي أقامت باستطلاع حول تحكم التلاميذ في اللغات ومن مواد دراسية أخرى، تم تقييم حوالي 26500 تلميذ من مستويات دراسية بدء بالسنة الرابعة ابتدائي إلى السنة الثالثة إعدادي، ولقد كانت النتائج مقللة سواء على المستوى الابتدائي أو الإعدادي، فالأهداف المتوخاة من تعليم اللغة العربية في المدرسة المغربية، لم يتم بلوغها ويتراوح التحكم في اللغة بين 25 و38 في المئة في المدرسة الابتدائية، ويبقى أقل من 50 في المئة في الإعدادي بعد 6 و9 سنوات من الدراسة. فبخصوص القراءة، يظل إنجاز التلاميذ ضعيفا جدا، سواء في أنشطة التفكير أو في الإنتاج والتعبير الكتابي.

وبهذا يبدو جليا أن المتعلم المغربي يعاني صعوبات جمة في اكتساب مهارات اللغة، كما أن المستوى التعليمي للمتعلمين يعرف تدنيا وتراجعا خطيرين سنة بعد أخرى، ويعزى هذا كله إلى مجموعة من الأسباب، من أهمها أن دروس النحو والصرف تدرس

بمنهجيات قديمة لا تستطيع أن تسهم في جعل التلميذ قادرا على تصحيح أخطائه اللغوية وعلى تنمية مستواه التعبيري، فالتلميذ يستطيع أن يفهم المتن اللغوي فهما صحيحا لكنه يعجز عن توظيف ذلك المتن في تعابيره إن على المستوى المكتوب أو على المستوى المنطوق، فالتلميذ قد يفهم القاعدة النحوية أو الصرفية فهما صحيحا، لكنه لا يتوفر على ما يكفي من المؤهلات البيداغوجية التي تسهل عليه الاستفادة من هذه القواعد النحوية والصرفية في رفع أدائه اللغوي. بالإضافة إلى غياب منهجية لسانية تقتضي تبسيط القواعد، وتوضح البنيات اللغوية وعناصرها وتعوض التطبيقات التقليدية، وتركز على البنيات الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية.

كما لم تستثمر اللسانيات الحديثة في تعليم الدرس اللغوي بشكل واضح، إذ إن الموضوعات اللغوية المقررة هي موضوعات تناولها النحاة القدامى، وكأن اللغة موقوفة على القدامى وغير قابلة للتطور، فرغم ما أثبته الدرس اللساني الحديث من إجابات علمية عم عدد هام من الأسئلة المتعلقة باللغة والمتكلم والاكتساب والتعلم، فإن المعلومات اللسانية غائبة، خاصة في التعليم الابتدائي والإعدادي. وفي هذا الصدد يقول الفاسي الفهري" وما يلفت النظر في وضع اللغة العربية أن الأدوات الأساسية لتعلمها وتيسير استعمالها لم تحظ بالتجديد الذي حظيت به مثيلاتها من اللغات الأخرى، بل مازال القاموس هو قاموس القرن الثاني الهجري، أو الرابع في أحسن الأحوال، تصورا ومادة وتأليفا، ومازالت قواعد اللغة هي قواعد نحاة القرن الثاني"[7].

ولما كان الضعف عامة يمس قدرة التلميذ على الأداء اللغوي السليم نطقا وكتابة وفهما، فإن أسباب ذلك عديدة وفي ما يلي بعضها:

أ- غياب التخطيط اللغوي المتزن.

إن اللغة العربية تحتاج إلى تخطيط علمي بغية تجاوز أزمتها وتدارك اختلالاتها، ذلك أن واقعها يشهد على غياب منهج علمي وتخطيط لغوي سليم، وفي هذا الصدد أشار الفاسي الفهري إلى أن المغرب يعاني في المجال اللغوي من عدم قيام تخطيط لغوي هادف وملائم، يحد من الاختلالات اللغوية الأساسية بصفة دائمة، ويسعى إلى الضبط والتنسيق والتوجيه، واليقظة والتعاون[8].

إن السياسة اللغوية المغربية لم تغير وضع اللغة العربية فقد كانت السياسة اللغوية ومازالت سياسة فاشلة، لم تصل إلى ضبط العلاقات بين التعريب والفرنكوفونية...، فقد أدى التعريب إلى عدد من الاختلالات في التعليم، ناتجة عن قصور في تصوره وقصور في التخطيط له، وقصور في تنفيذه، فاللغة العربية لم يتم تطويعها بالصورة الملائمة حتى تصبح لغة واضحة ومهيأة للتواصل الطبيعي.

إن أي تخطيط لغوي ناجح وفعال لن يكون أمرا سهلا، نظرا لما يتطلبه ذلك من استحضار "للظروف النفسية والبيئية التي تمكن من تعليم لغوي فاعل، لا يؤدي إلى الانفصام والاضطراب، وإفساد الأهداف المتوخاة، بما في ذلك تعطيل إنضاج الملكة اللغوية في اللغة الوطنية الرسمية، التي يؤول إليها دور الإثراء اللغوي والمعرفي والفكري/ التفكيري، وإيصال المعارف وتوطينها، والتفعيل الإجرائي والرمزي والانصهار المجتمعي للغة في محيط منسجم وموحد، لا ينفي التنوع"[9].

ب- تأثير العامية في تعليم الفصحى

إن اللغة العربية تعيش صراعا مع اللغة الأجنبية واللغة العامية، أي أنها تحاصر من زاويتين اثنتين، من زاوية الثنائية اللغوية أو التعدد اللغوي، ومن زاوية العامية، وهذا الصراع ناتج في الحقيقة من غياب تخطيط لغوي متزن كما أشار الفاسي الفهري (2003)، لأن هذا الصراع غير حتمي يمكن حله بإقرار سياسة لغوية متزنة تحل بواسطتها سلبيات كثيرة من قبيل إحلال الأجنبية أو العامية محل الفصحى. والمتأمل لوضع اللغة العربية يلاحظ تأثير اللغة العامية على اللغة العربية فالمتعلم يستخدم جزءا مهما من نسق العامية لسد الثغرات عند إنتاج اللغة العربية.

ج - عدم فعالية مدرس اللغة العربية

إن مدرس اللغة عنصر أساسي لا غنى عنه في العملية التعليمية التعلمية، إلا أنه ما زال في كثير من الأحيان ينهج منهجية تعتمد على الصنعة والتكلف والتلقين الأصم، وهذه المنهجية لا تجذب التلاميذ، ولا تعمل على تنمية رصيدهم اللغوي، وتطوير مهاراتهم اللغوية، ويمكن رصد هذه المنهجية في:

أ- إتباع كثير من المدرسين طريقة التحفيظ والتلقين الآلي.

ب- احتكار كثير من المدرسين معظم الوقت المخصص للمادة، دون إتاحة الفرصة للتلاميذ بغية المناقشة والحوار والاستفسار...

ج- عدم مراعاة بعض المدرسين للفوارق العقلية والثقافية واللغوية بين التلاميذ.

د- عدم ملاءمة محتوى الكتاب المدرسي مع مستوى التلاميذ

إن أشد ما يؤخذ على الكتب المدرسية والمناهج التعليمية هو عدم استثمارها اللسانيات الحديثة في تعليم الدرس اللغوي، فالمتأمل لدروس اللغة في الإعدادي سيلاحظ تركيزها على دروس كتب النحو القديمة، كما يؤخذ عليها كذلك عدم قدرتها على مواكبة التطورات العلمية والثقافية وضعف محتواها من حيث تنمية القدرات اللغوية والمهارات اللغوية لدى المتعلمين، وتعويدهم على

ممارسة اللغة واستعمالها الاستعمال السليم من حيث الكتابة والقراءة والمحادثة.

2 - اللسانيات الحديثة ومناهج تدريس اللغة العربية

2-1 أهمية ودور اللسانيات في مجال تعليم اللغة العربية

لقد شكلت اللسانيات الحديثة حقلا مرجعيا أساسيا في البحث الديداكتيكي اللغوي، فهي محور البحث في تعليم وتعلم اللغة، فهي تمد الباحثين في مجال تعليم اللغات بمناهج حديثة يستطعون من خلالها سبر المعارف والمهارات، كما تساعدهم على تحقيق الأهداف المقصودة من العملية التعليمية التعلمية، وعلى الرغم من تعدد الأساليب الحديثة في عملية التدريس، مازال تعليم وتعلم اللغة العربية يعاني من توظيف المناهج التقليدية في التدريس.

وفي هذا السياق يشير علي آيتأوشان(2002) إلى أن هناك علاقة بين المعرفة اللسانية والبحث في ديداكتيكا اللغات بشكل يصعب معه الفصل بينهما، رغم اختلاف أسئلة كل طرف منهما، ذلك أن التفكير اللساني جزء من استراتيجية الديداكتيكية، لأنه يمدها بحقل من المفاهيم، وبمنهج التحليل، ومنظور التفكير، ويستمد منها في نفس الآن، بعضا من فرضيتها ومواضيع اشتغاله. كما أن أسئلة المهتم بديداكتيكا اللغات هي أسئلة في عمقها تستند إلى أسس ابستيمولوجية للسانيات مثلا[10]:

- كيفية اكتساب المتعلم للنسق اللغوي.
- علاقة النسق اللغوي بالمحيط الاجتماعي.
- كيفية تعلم اللغة: الجملة...

وترى أمينة فنان(2005)، أن مناهج تعليم اللغات عموما وتعليم اللغة العربية خصوصا مدعوة اليوم إلى أن تستفيد أكثر من المعطيات التي تقدمها اللسانيات في مجال تعليم اللغات، خاصة من مشروع الدكتور الفاسي الفهري الرامي إلى مايسميه" بناء نسق شامل للغة العربية"، وكذلك مشروع أحمد المتوكل الرامي إلى بناء نحو اللغة العربية الوظيفي، وفي نفس السياق يشير البوشيخي(2002) إلى أنه يجب أن نبني تعليمنا للغة العربية وغيرها على مبادئ اللسانيات التطبيقية منها خاصة، ويجب معرفة طبيعة هذه اللغة وطبيعة المتكلم وكيفية حصول الاكتساب والتعلم، ولاشك أن اللسانيات الحديثة قدمت إجابات علمية عن عدد مهم من الأسئلة المرتبطة باللغة والمتكلم والتعلم، وليس من المقبول علميا وحضاريا أن يتم التغاضي عن النتائج العلمية المحققة في هذا المجال، وعما يواكبها من تطورات في التصورات والوسائل والتقنيات، كما أنه ليس مقبولا عدم استثمار نتائج الأبحاث والدراسات المنجزة على اللغة العلربية ولهجاتها في المجال التعليمي[11].

إن استثمار اللسانيات الحديثة في تدريس اللغة العربية تساهم في تطوير مناهج اللغة العربية ومكوناتها بصفة عامة، وذلك باختيار بعض الظواهر اللغوية التي تناولتها اللسانيات الحديثة(التوليدية، والوظيفية)، كالروابط وآليات الاتساق وغيرها من الظواهر اللغوية في مكون علوم اللغة، ويعتبر الدرس اللغوي مكونا من المكونات التي تسعى إلى تحقيق الكفايات المستهدفة في اللغة العربية، حيث تتجسد أهدافه في بعدين هما: بعد معرفي، وبعد وظيفي يتجلى في توظيف الظاهرة اللغوية في قراءة النصوص وتحليلها، وبهذا يعد مجالا لإدماج الكفاية التواصلية لإنتاج قراءة سليمة للنصوص، وتعد مكتسباته إحدى المواد التي يوظفها المتعلم لتحقيقها.

وتجدر الإشارة إلى أن مناهج اللغة العربية بالمستوى الثانوي التأهيلي عرفت حضورا مهما لدروس مكون علوم اللغة، حيث أصبح المتعلم في هذه المرحلة التعليمية يتعامل مع دروس لغوية ذات طبيعة أصواتيةوصواتيةوصرافيةوتركيبية ودلالية، كالانسجام والمماثلة والنبر والاتساق والأدوار الدلالية وغيرها من الدروس اللغوية ذات طبيعة لسانية.

وفي هذا الإطار يقترح عبد الوهاب صديقي(2011) تدريس درس الجملة البسيطة على الشكل الآتي[12]:

يعرف المنحى الوظيفي الجملة بكونها تنقسم إلى قسمين:

- جملة بسيطة
- جملة مركبة

فالجملة البسيطة هي التي تتضمن حملا واحدا نحو ما نجد في الجمل الآتية:

1- كتب محمد الدرس
2- صليت العصر
3- الكتاب قرأت

ويمكن تمثيط الجملة البسيطة كالآتي:

(أ({ج{حمل}فالحمل أساسي في الجملة وهو الذي لا يستغنى عنه، فهو عمدة في مقابل الفضلات، نحو ما نجد في ج1 وأنا في الجملتين (2و3).

ويتركب كل حمل من محمول وحدود، فالمحمولات تعبر عن الوقائع، والحدود تعبر عن الذوات، فمحمولات الفعل في الجملة (1) هو كتب وفي الجملة (2و3) هو صلى وقرأ.

أما الحدود نوعان:

حدود موضوعات: وهي التي يستلزمها تحقيق الواقعة كالمنفذ والمتقبل والمستقبل نحو:

- رسم الولد اللوحة.

- الحدود اللواحق وهي حدود تدل على معلومات إضافية في الجملة تستلزمها الواقعة، كالحدالزمان، نحو:
- سافرت البارحة.

وتقترح فنان أمينة (2002)، أن علم الأصوات والصواتة قد نال حظا يسيرا من الدراسة اللسانية العلمية الحديثة، ولذا فإن الاستفادة من نتائج هذين العلمين كبيرة تيسر لمدرس دروس علوم اللغة تعليم الظواهر اللغوية التي هي في حقيقتها ظواهر صوتية، فنطق الأصوات في العربية كما في غيرها، يتغير بحسب المحيط الصوتي الذي توجد فيه، فإن تعليم اللغة العربية ينبغي أن يفسر مختلف أنواع نطق الصوت بالنسبة للأصوات الأخرى ويطلع هذا المجال المتعلم على معرفة أن فونيمات العربية وفونيمات لغة أخرى، مهما كانت متشابهة، لا يمكنها أن تكون متطابقة[13].

وانطلاقا مما سبق، يمكن القول إن الانتقال من المعرفة اللسانية إلى التطبيق البيداغوجي يواجه مجموعة من المشاكل نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- محاولة تفسير مجموعة من الظواهر اللغوية بمفاهيم لسانية حديثة، وبمفاهيم نحوية قديمة، يدرس مثلا المتعلم درس العطف على نحو حديث، ويدرس بعده مباشرة معاني حروف العطف على نحو قديم.

غياب الانسجام الاصطلاحي في الدرس الواحد، حيث نجد استعمال مصطلح واحد في عدد من الدروس.

- استعمال مصطلحات ومفاهيم غير واردة في النظرية اللسانية المقدمة إطارا للعمل.

وخلاصة القول، إن الحرص على انسجام الدروس اللسانية المقدمة للتلاميذ يضمن فرصة تمكين المعرفة اللسانية، ويتحقق الانسجام بواسطة التدرج في المباحث والابتعاد عن مجاورة القضايا السانية المتعارضة، والابتعاد كذلك عن الجمع في الدرس الواحد بين مباحث قديمة وأخرى حديثة، والحرص على الانسجام الاصطلاحي والانسجام بين مكونات الدرس اللغوي بالمستويات الثلاثة[14].

خلاصة

حاولنا في هذه الورقة البحثية إبراز أهمية المقاربة التواصلية في العملية التعليمية التعلمية، باعتبارها مقاربة تواصلية تساهم في تحقيق التواصل السليم الذي يجعل المتعلم يبني لغته بنفسه، وذلك عبر وضع التراكيب النحوية في إطار وظيفي، واستنباط كفايته اللغوية التي يحتاجها في التواصل، كما قمنا بتشخيص بعض الصعوبات التي تحول دون تحكم المتعلمين من الكفايات اللغوية الأساسية، حيث توقفنا عند بعض الصعوبات والمشاكل التي يواجهونها في مهارة القراءة، كما أشرنا إلى أن تدني وتراجع المستوى التعليمي للمتعلمين، يعزى إلى مجموعة من الأسباب، من أبرزها أن دروس النحو والصرف وغيرها تدرس بمنهجيات قديمة تجعل التلميذ غير قادر على تصحيح أخطائه اللغوية وعلى تنمية مستواه التعبيري، بالإضافة إلى أن مناهج تدريس اللغة العربية لم تستفد بالشكل الجيد من الأبحاث اللسانية الحديثة التي تقدم عموما للباحث الديداكتيكي اللغوي إطارا نظريا وتطبيقيا يمكنه من إدراك العديد من الظواهر اللغوية، فهي تمده بالعديد من النظريات والمقاربات التي يمكن الاستفادة منها وتوظيفها في وصف وتفسير الظاهرة اللغوية في مستوياتها الصوتية والمعجمية والدلالية والتركيبية والتداولية، وبهذا تعد مصدرا هاما يستفيد منه مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها.

هوامش البحث:

1- دوجلاس، براون(1994): أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان، ص، 296.

2- نفسه، ص ،297،296

3- فريقي، أحمد(2016)، فعل القراءة ودوره في التواصل اللغوي، مقاربة تربوية تحليلية، ص، 207.

4- انظر، ازروال، حسن محمد علي، (2016)، ديداكتيك اللغة العربية، من تدريس اللغة العربية إلى تقويم خبرة المدرس، ص، 4-5.

5- انظر، الغالي، أحرشاو(2014)، بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي، ص48-49.

6- انظر، الغالي، أحرشاو(2014)، بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي، ص64-65.

7- الفاسي، الفهري(1985)، اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية دلالية، ص، 1.

8- الفاسي الفهري(2003)، اللغة والبيئة، ص، 80.

9- الفاسي الفهري(2003)، اللغة والبيئة، ص،18.

10- علي آيتأوشان(2002)، ديداكتيكا اللغات، ص، 62-63.

11- - البوشيخي، عز الدين(2002)، نحو استثمار اللسانيات في تعليم اللغة العربية، ص، 26.

12- صديقي عبد الوهاب (2011)، اللسانيات وتدريس اللغة العربية، تدريس اللغة العربية من منظور لساني وظيفي حديث، ص، 85

13- فنان أمينة(2002)، ملاحظات حول الجانب اللساني من قضية تعليم وتعلم العربية، ص، 98، 99.

14- - سليم عبد الإله (2002)، اللسانيات وتدريس اللغة العربية، ص، 174.

لائحة المراجع:

- ازروال، حسن، محمد، علي(2016)، ديداكتيك اللغة العربية، من تدريس اللغة العربية إلى تقويم خبرة المدرس، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

- - البوشيخي، عز الدين(2002)، نحو استثمار اللسانيات في تعليم اللغة العربية، ضمن كتاب اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها، سلسلة الندوات 14، كلية الآداب والعلوم الإنسانية مكناس.

- الفاسي، الفهري عبد القادر(1985)، اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية دلالية، ط1، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء.
- - سليم عبد الإله (2002)، اللسانيات وتدريس اللغة العربية، ضمن كتاب تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب ج 2، الرباط.
- - صديقي عبد الوهاب (2011)، اللسانيات وتدريس اللغة العربية، تدريس اللغة العربية من منظور لساني وظيفي حديث، مجلة الدراسات الأدبية واللغوية، عدد 2، الجزائر.
- فنان أمينة(2002)، ملاحظات حول الجانب اللساني من قضية تعليم وتعلم العربية، ضمن كتاب اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها، سلسلة الندوات 14، كلية الآداب والعلوم الإنسانية مكناس.
- الغالي، أحرشاو، (2014)، بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، سلسسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة، عدد 35.
- الفاسي الفهري عبد القادر (2003)، اللغة والبيئة، منشورات الزمن، الرباط.
- دوجلاس، براون(1994): أسس تعلم اللغة وتعليها، ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
- علي آيتأوشان(2002)، ديداكتيكا اللغات، ضمن كتاب اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها، سلسلة الندوات 14، كلية الآداب والعلوم الإنسانية مكناس.
- فريقي، أحمد(2016)، فعل القراءة ودوره في التواصل اللغوي، مقاربة تربوية تحليلية، مجلة عالم التربية، عدد27، المغرب.
- فنان، أمينة(2005)، الكتابي والشفوي وتعليم اللغات الأجنبية، أعمال ندوة تعليم اللغات، نظريات ومناهج وتطبيقات، كلية الآداب والعلوم الإنسانية مكناس.