

أهمية المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية
وتجلياته من خلال الوضعية المشكلة في ضوء مناهج الجيل الثاني.

The importance of the functional approach in the teaching of Arabic language to primary school students and its manifestations through the problem situation in the light of programs of the second generation.

غمام عمارة الأمين / طالب دكتوراه
أ. د. مسين زعطوط

قسم اللغة والأدب العربي - جامعة قاصدي مرباح - ورقلة (الجزائر)
مخبر انتماء طالب الدكتوراه: مخبر اللسانيات النصية وتحليل الخطاب، جامعة ورقلة.
ghemame.lamine@univ-ouargla.dz

تاريخ القبول: 2019/09/30

تاريخ الإيداع: 2019/09/19

ملخص:

تقدم هذه الدراسة وصفاً لأهمية المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، والتأكيد على أنّ المناهج الحديثة قائمة على هذا المدخل من خلال الوضعية المشكلة، وذلك من أجل الوصول بتعليم اللغة العربية وتعلمها نحو تحقيق مهاراتها ووظائفها اللسانية والكتابية لدى الأجيال، ولأجل القضاء على الضعف اللغوي لدى المتعلمين، وإقناع المعلمين بإحداث قطيعة جزئية مع ما مضى من الأساليب التراكمية الحشوية؛ ليتجاوزوا المفهوم التقليدي لتعليم اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: المدخل؛ الوظيفي؛ اللغة العربية؛ المرحلة الابتدائية؛ الوضعية

المشكلة

Abstract:

This study describes the importance of the functional approach in teaching of Arabic language to primary school students, and emphasizes that the modern programs are based on this approach through the problem situation, so that teaching and learning Arabic language achieve its skills and linguistic and written functions for generations, to eliminate the language weakening at learners, and to convince teachers to make a partial

break with past cumulative and filling methods, to go beyond the traditional concept of teaching Arabic.

key words: Approach; functional; Arabic language; Primary school; Problem situation.

مقدمة:

يأخذُ التعلِيمُ في المرحلة الابتدائية مكانةً عظيمةً واهتمامًا واسعًا لدى الدول والهيئات، لأنّه يُعتَبَرُ اللَّبِنَةُ الأساسيّةُ في تَكوِينِ الأدمغةِ والكفاءات، وتأخذُ اللُّغةُ العربيّةُ فيه مكانةً بارزةً وامتيازًا؛ حيثُ أنّها تُعتَبَرُ الرّكيزةَ الأساسيّةُ في بناءِ شخصيّةِ التلميذِ فكريًا ونفسيًا واجتماعيًا، كما تُعتَبَرُ الأساسَ للتَّحصيلِ في الموادِ الدراسيّةِ الأخرى. ولأهميّةِ اللُّغةِ العربيّةِ في تلكِ المرحلة؛ فقد أخذتُ حَظًّا وافِرًا من الخُطّةِ الدّراسيّةِ التي اعتمدها المناهجُ التربويّةُ بما يتناسبُ والأهدافِ والغاياتِ والمرامي.

واللُّغةُ العربيّةُ كالإنسانِ تخضعُ للمتغيّراتِ والمستجداتِ، وهي تُضَعَفُ بضِعْفِ أبنائها، لذا كان من أوّلِي الأوّلوياتِ معالجةُ مشكلاتها، وإصلاحها، وتنميةُ مهاراتها لدى أبنائها، لتحقيقِ أهدافها وغاياتها في ضوءِ المتغيّراتِ الحاليّةِ للمجتمعات، ولن ترقى هذه اللُّغةُ إلا بتخطيطِ لغويٍّ محكمٍ لا يقلُّ أهميّةً عن التَّخطيطِ الاقتصاديِّ، أو الاجتماعيِّ، أو العسكريِّ. فمن مهامِ التَّخطيطِ اللُّغويِّ: تصميمِ المداخلِ التعلّيميّةِ التي تعملُ على توجيهِ تَعَلُّمِ اللُّغةِ وتعلّيمها نحو تحقيقِ غاياتها، وقد تعدّدت هذه المداخلُ، ولكن برز منها ثلاثةٌ مداخلٌ؛ والتي كانت محطَّ أنظارِ الكثيرِ من المختصّين والمهتمّين، حيث اعتبروها المداخلَ الرئيّسيّةَ والأنسبَ لتعلّيمِ اللُّغاتِ ومنها اللُّغةُ العربيّةُ، وهي المدخلُ الاتصاليُّ، والمدخلُ التكامليُّ، والمدخلُ الوظيفيُّ. وعلى أساسِ هذه المداخلِ يتمُّ بناءُ المناهجِ، وتنظيمِ محتواها، وتحديدِ طرقِ التدرّيسِ المُستخدمةِ، والوسائلِ وأساليبِ التقيومِ وأدواته، لذلك تكمنُ أهميتها جميعًا في تعليمِ اللُّغةِ العربيّةِ لأبنائها ولغيرهم.

وإنَّ أخطرَ ما يهدّدُ انتشارَ اللُّغةِ العربيّةِ ويقفُ حائلًا دون تحقيقِ أهدافها وغاياتها؛ هو اعتمادُ الأسلوبِ التّراكميِّ الحشويِّ الذي يقومُ على التلقينِ، حيث يعملُ على شحنِ ذهنِ المتعلّمِ بالكثيرِ من المعارفِ والمعلوماتِ والقواعدِ والقضايا الشكليّةِ، ثم يطالبُ باسترجاعِ ما حفظه في الامتحاناتِ، دون معرفةِ الغايةِ ممّا حَفِظَهُ وتعلّمه، وهو ما انتهت إليه المناهجُ الحديثةُ، حيث أكّد الكثير من الدّارسين والمختصّين في تعليمِ اللُّغةِ العربيّةِ على فشلِ هذا الأسلوبِ، ووقع شبه إجماعٍ منهم؛ أنّ الأسلوبَ الأنجعَ لتعليمِ اللُّغةِ العربيّةِ وتعلّمها -والذي يتوافق مع خصائصها وأهدافها- يكونُ باعتمادِ المُدخَلِ الوظيفيِّ. فما مفهومُ هذا المدخلِ؟ وفيه تتمثلُ أهميتهُ في تعليمِ اللُّغةِ العربيّةِ لتلاميذِ المرحلةِ الابتدائيةِ؟ وكيف يتجلى من خلالِ الوضعيةِ

المشكلة في مناهج الجيل الثاني للغة العربية؟ وهذا ما سوف نعمل على توضيحه من خلال هذه الدراسة.

أولاً: مفهوم المدخل الوظيفي وأهميته:

مما لا يختلف فيه اثنان أنّ اللغة أداة للتّعامل الاجتماعي، ومن المسلّم به أيضاً أن متعلّمها اجتماعيٌّ بطبعه؛ لذا كان لزاماً عليه البحث في الطّرق والوسائل التي يكتسب بها هذه اللغة؛ ليستخدمها في الاتصال بالآخرين في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، فوظيفة التّعليم أن يكون الفرد فعّالاً في مجتمعه، ولا يكون ذلك إلاّ بإمداده باللغة وبمهاراتها المختلفة، وهذا لا يعنى أن يزوّد المتعلّم بقواعد النحو والصرف وفنون البلاغة، وأن يحفظ الكثير من الكلمات والتراكيب وغيرها من أبواب اللغة؛ وإنّما تمكين المتعلّم من الاستخدام الفعلي والفعّال لما تعلّمه من فنون اللّغة في المواقف التي تعترضه وتعرضه في حياته الاجتماعية. أي الاستخدام الوظيفي للّغة، وهذا ما تصبو إليه التربية الحديثة، إذ لا فائدة من تعلّم اللغة دون توظيفها، ولا جدوى من حفظ قواعدها ومفرداتها وتراكيبها ونحن لا نستطيع استخدامها حديثاً وقراءة وكتابة، ومن هنا تأتي أهمية الوظيفيّة في تعليم اللّغة العربية، نظراً للوعي بأهمية الاتصال اللّغوي الفعّال لأجل تحقيق الوظائف والمهام التي يتطلّبها المجتمع الذي يعيش فيه متعلّم اللّغة.

1- مفهوم المدخل الوظيفي :

يُعرّف المدخل الوظيفي بأنه "اختيار المادة اللّغوية التي يحتاج إليها المتعلّم، وتؤدّي وظيفة تعبيرية في حياته"¹

ويعرّفه داوود عبده بقوله: "المقصود بتوجيه اللّغة توجيهها وظيفياً (Functionally) أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللّغوية عند التلميذ بحيث يتمكّن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة. ولا يمكن توجيه تعليم اللغة هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن المتعلم."²

فوظائف اللغة أربعة -والتي تتمثل أهداف تعلّمها- فهنّها منطوقة إذا سُمعت، وهنّها مكتوبة إذا قرئت، والتواصل بها شفويا وكتابيا بطريقة سليمة للتعبير عمّا يجول في الخواطر، فتدريس اللغة "لا يكون وظيفياً إلا إذا وُجّهت نشاطات المعلّم ونشاطات التلاميذ نحو تحقيق الغايات العملية الأربع السّابقة، أي إذا وُجّهت تلك النشاطات وجهة تساعد التلاميذ في تحقيق المهارات اللّغوية التي تجعلهم قادرين على استعمالها في المواقف الطبيعية استعمالاً صحيحاً (في مستوى قدراتهم)، أي فهمها إن سمعوها وفهمها إن رأوها مكتوبة ونقل أفكارهم بواسطتها إلى الآخرين شفويا أو كتابة."³

فهذا المدخل يعتمد على التعليم في سياق حيوي وظيفي، حيث يركّز على استخدام اللغة في مواقف حيوية واقعية يتفاعل معها المتعلم بالفعل في حياته اليومية، ولهذا فإنّ "المعلم -الذي يستخدم المدخل الوظيفي في تعليم اللغة- يحتاج إلى تحديد مواقف الحديث اليومي الشائعة حتى يحوّل موقف التعلّم اللغوي داخل الفصل إلى موقف حي، يتدرّب خلاله التلميذ على استقبال ضيف، أو التحدّث في تليفون، أو الحوار في موقف تمثيلي، أو التعارف على زميل، أو التحدّث في اجتماع، وهكذا يتدرّب التلاميذ باستمرار على كيفية التحدّث في المواقف الحياتية. كما يحتاج المعلم إلى تحديد مواقف الكتابة اليومية، ويدرّب تلاميذه عليها، ومن خلال هذا التدريب تنمى مهارات الكتابة: الخطية، النحوية، والإملائية، والتعبيرية، فلا تدرّس قواعد الخط أو الإملاء أو النحو لذاتها وإنّما من خلال ممارسة المواقف الكتابية المماثلة لما سيصادفه في حياته حتى يتقن هذه المهارات."⁴

فاستخدام اللغة وممارسة أنشطتها من خلال إتاحة الفرصة للمتعلمين باستخدامها عملياً، عن طريق خلق الظروف المناسبة والمشيئة تماماً للمواقف اللغوية خارج المدرسة، يساعد المتعلمين على الإبداع واستثمار النتاج اللساني في التعبير عمّا يجول بخواطرهم من مشاعر وأحاسيس تجاه هذا الموقف الذي يعينهم، وتجاه هذه الوضعية التي أسرّتهم، لذا يؤكّد الدكتور صالح بلعيد في كتابه دروس في اللسانيات التطبيقية؛ على ضرورة التركيز على النشاطات الأساسية للغة؛ والتي تتمثل في التحدث والاستماع والقراءة والكتابة، من خلال تدريبهم عليها تدريجياً واسعاً ودقيقاً ومثمراً وذلك عن طريق تنمية قدرة المتعلم على التعبير والاتصال شفاهاً وكتابةً، وكلّ ما يقتضيه الاتصال اليومي داخل محيطه، وذلك من أجل تحقيق الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية.⁵

2- فكرة الوظيفية في تعليم اللغة العربية بين القدماء والمحدثين:

انطلاقاً من مفهوم المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية، نجد أنّ لهذه الفكرة أثراً في الدرس اللغوي العربي القديم، حيث يقول (الجاحظ) في باب رياضة الصبي: «وأما النحو فلا تشغل قلبه فيه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عمّا هو أولى به، ومذهل عما هو أَرَدُ»⁶

حيث دعا إلى الاكتفاء من النحو بما يضمن التّواصل السليم، وما يعصمُ السنة المتكلمين من اللحن والخطأ. وقد ذهب ابن خلدون -كما ذكرنا سالفاً- مذهب الجاحظ، باختيار المادة اللغوية التي يحتاج إليها المتعلم.

ومن بين الباحثين المعاصرين الذين يؤكدون على أهمية المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية، نجد (د. انطون صياح) الذي يوضح مسألة اختيار الموضوعات الوظيفية في النحو- باعتبار أنه عماد اللغة- وأثره في تعلمية اللغة العربية، من خلال حديثه عن أهداف تعلمية القواعد العربية، في قوله "فمن الطبيعي التّظنر إلى تعلمية القواعد اللغوية العربية في اندراجها في مشروع التعلمية الكبير؛ وما يميز هذه التعلمية الخاصة للقواعد اللغوية العربية هو وقوعها في نشاط أعم وأشمل ألا وهو تعليم القواعد كخادمة لإتقان اللغة السليمة التي لا تشكّل هدفا في ذاتها، إنما هي أداة تعبير وتواصل بين أبناء البشر بما يؤمن إيصال المرسل اللغوية إلى المرسل إليه في ثوب لغوي سليم." ⁷ حيث أكد على الجانب الوظيفي لتعليم النحو وأنه وسيلة لا غاية، وأن ينظر إلى القواعد من الوجهة الوظيفية، حيث ينظر إليها لجهة مساهمتها في تحقيق سلامة التركيب وصحة الأسلوب مكتوبا ومنطوقا، ثم نجد أنه يؤكد على ضرورة فرز القواعد بما يحتاج إليه الاستعمال اليومي، ونبتد الاختلافات اللّهيّة القديمة والشواذ من الألفاظ والتراكيب التي تثقل كاهل كتب القواعد مما يؤدي إلى نفور المتعلم منها وكرهها، حيث يقول: "وإذا علمنا أنّ هذه اللهجات هي التي تشكّل الأساس لكثير من الفوائد والشواذات التي تثقل كاهل كتب القواعد دون أن يكون لها مبرّر سوى المعرفة الواسعة لما عليه الاستعمال اللغوي في فترة غابرة من تاريخ العرب، وإذا كانت هذه الفوائد والشواذات تشكّل الجزء المهم بل المنسي من الاستعمال اللّغوي الحي الذي نسمعه ونقرأه يوميا، أعدنا التّظنر في ما يمكن أن نورد منها في كتب القواعد التي تتوجّه إلى المتعلمين ذوي العود الرّخص والباع القصير في اللغة. ذلك أنّ النتيجة المباشرة لحشو كتب القواعد العربية بهذه الفوائد والشواذات إنّما هي نفور المتعلمين من هذا الكمّ الهائل من القواعد المطلوب حفظها والتي لا فائدة منها في الاستعمال الحيّ للغة." ⁸

3- أهمية المدخل الوظيفي:

إنّ التركيز على تعليم مهارات اللغة بشكل وظيفي أمر ضروري، من خلال الاهتمام بتنمية مهارات الاستماع لدى المتعلمين في مواقف طبيعية ومتنوعة، والاهتمام بموضوعات التعبير الكتابي الوظيفي بشقيه من خلال الوضعيات التعلمية الفعّالة المشابهة لواقع المتعلم، كإدارة اجتماع، أو المشاركة فيه، إلى جانب كتابة الرسائل وتقديم المفردات والتراكيب المهمة في حياة المتعلم والأكثر شيوعا في الحياة اليومية، والاقتران على القدر الكافي والضروري من القواعد اللغوية ليكتبوا ويقرؤوا بصورة صحيحة، ليحققوا الوظيفة اللسانية والكتابية.

فالعلوم-كما يراها الدكتور محمد كشاش- "لا يقاس إتقانها عن طريق استظهار أحكامها، ولكن عبر القدرة على استعمالها وتطبيقها. وهو ما افتقده الدرس النحوي" ⁹. ويقصد هنا بالدرس النحوي؛ الطريقة التقليدية في تدريس النحو القائمة على التلقين، حيث يشحن

ذهن المتعلم بالكثير من القواعد والقضايا الشكلية، ثم يطالب باسترجاع ما حفظه في الامتحانات، دون معرفة الغاية مما حفظه وتعلّمه، حتى غدا النحو غاية لا وسيلة، فتجد المتعلّم قد حفظ درس الفاعل وأنّه من المرفوعات، فإذا تكلم خارجا نصبه أو جرّه، لذا يؤكد ابن خلدون أنّ تعلم النحو وسيلة لا غاية، حيث قال: "وهكذا العلم بقوانين الإعراب إنّما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل"¹⁰. فالهدف من تدريس قواعد اللغة هو حفظ اللسان عن الخطأ، وحفظ القلم من الزلل، وفهم المنطوق، واستيعاب المقروء، وتوظيف ما تُعلّم في المواقف الحياتية المتنوعة، وقد ضرب ابن خلدون مثلا على الغاية الوظيفية من القواعد والأحكام بقوله: "وكذلك تجد كثيرا من جهابذة النحاة، والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلامه أو قصد من قصوده، أخطأ فيها الصواب وأكثر من اللحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك، والعبارة عن المقصود فيه على أساليب اللسان العربي"¹¹.

فلا عبرة بالقواعد والأحكام إذا لم ترتبط بالمهارات اللغوية والتي "تعد ممارسات عملية لقواعد اللغة، فالمستمع، والمتكلم، والقارئ، وال كاتب لا غنى لهم عن قواعد اللغة حتى تتم عملية الفهم والإفهام والتواصل عن طريقها مع الآخرين بشكل سليم"¹².

فالنحو ميزان العربية وأهم أركان اللسان العربي، به تتحقق وظيفة اللغة، ولكنّه صار من أعقد المشاكل التي تواجه التربويين والمعلمين والمنشغلين به، نظرا لنفور الطلاب منه وذلك لكثرة القواعد وتشعبها والتي لا تحقق هدفا وظيفيا في حياة الطلبة، وعدم الممارسة الفعلية لما درسه في أرض الواقع لاختلاف البيئتين، وثنائية اللغة، وكذا طرائق التدريس المعتمدة، وضعف معلمي المواد الأخرى في القواعد النحوية واستخدامهم للعامية مما يؤثر سلبا على ما بناه معلّم اللغة العربية، وغيرها من الأسباب.

وإذا بحثنا عن علاج هذه المشكلة، نجد الحلّ في الاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة العربية، من خلال التأكيد على أن تكون دروس النحو لها علاقة قوية وصلة دقيقة بالأساليب التي تواجه الطالب في حياته اليومية.¹³

إننا نريد أن يتعلّم التلميذ "لن" لكي يستخدمها وظيفيا في لغته، من خلال فهم صيغة النفي في المستقبل حين يسمعها أو يقرأها أو يتكلّمها أو يكتبها، وهذا الاستعمال الصحيح يتضمّن نصب المضارع بعدها، ولكنّ الهدف هو إتقان أسلوب النفي في المستقبل، فلو قارنا بين معلم يدرّس "لن" لغاية وظيفية، وآخر لغاية وظيفية، لوجدنا أنّ الأول يهتم ب"لن" كأداة نصب، والثاني يهتم ب"لن" كأداة نفي مع أنه لا يهمل أنها تنصب، ثمّ إنّ الأول يهتم بإعرابها وإعراب الفعل المضارع بعدها، أمّا الثاني فيهتم بتركيب الجملة التي تحوي "لن" في أسلوب

النفي، فتكون المخرجات اللغوية للأول تلاميذ يخطؤون في تركيب النفي في المستقبل فيقولون مثلاً: سوف لا أفعل كذا، على خلاف تلاميذ المعلم الثاني الذين صاروا يفرقون بين نفي الحاضر ب"لا" ونفي المستقبل ب"لن" وغيرها من الأمثلة.¹⁴

وتجدر الإشارة إلى أنّ "الوظيفية لا تتعلق بمسائل النحو والصرف والإملاء والبلاغة فقط، بل يتعلق الأمر كذلك بانتقاء الموضوعات التي يحتاجها التلميذ في كل مرحلة، والتي تعبر عن اهتماماته وحاجاته المختلفة، بالإضافة إلى مسألة التقويم والتدريبات اللغوية..."¹⁵، ولذا يؤكّد الدكتور صالح بلعيد على أنّ المبادئ التي ترتكز عليها نظرية اللسانيات التطبيقية -والتي تسمى حالياً صناعة تعليم اللغات- والتي اعتمدت أساساً على البحوث اللسانية المعاصرة؛ تركز على المتعلم واحتياجاته وحال الخطاب، أي التركيز على الجانب الوظيفي، حيث يقول: "وهنا نرى ضرورة التركيز على المتعلم لا على المادة اللغوية على حدة معزولة عنه، أي معرفة حاجياته الحقيقية، وإمداده بما يحتاج إليه من ألفاظ وعبارات وتراكيب، وهذه الاحتياجات تختلف باختلاف السن والمهنة والمستوى العقلي وما يحيط بالمتعلم؛ لأن الأفعال الكلامية التي يحدثها المتعلم لا تحصل منعزلة، بل تحدث في حال خطاب معين وتوجه إلى مخاطب معين (مقصود) ولكل ذلك تأثير على موقف المتكلم وسلوكه الكلامي، وعلى تعلم اللغة، فالعلاقة بين الألفاظ والبني ومدلولاتها تجعل المتعلم يسرع في التحكّم في هذه اللغة بكيفية عجيبة، وبذلك تظهر أهمية حال الخطاب وأهمية العلاقات الموجودة بين المتكلم والمخاطب والخطاب"¹⁶

ومن هنا تأتي مسألة اختيار المحتوى، والتي تعتبر إحدى عمليتي بناء المحتويات التعليمية، إلى جانب التنظيم، لكي يتّصف المحتوى بالجودة؛ ومن خلالهما تسعى المنظومة التربوية لتحقيق أهدافها، والمقصود بالمحتوى "المقررات الدراسية وموضوعات التعلم وما تحويه من حقائق ومفاهيم ومبادئ، وما يصحبها أو ما تتضمنه من مهارات عقلية وجسدية وطرائق البحث أو التفكير الخاصة بها والقيم والاتجاهات التي تنمّيها، وتشمل كل فروع المعرفة التي تنمّيها"¹⁷ فالمحتوى التعليمي يعكس أهداف المنهاج، من خلال إكساب المتعلمين المعارف والقيم والمهارات، والاستجابة لميولاتهم ورغباتهم وكذا المهارات التي تساعدهم على حل مشكلاتهم في حياتهم، والمساهمة في تأقلمهم مع محيطهم الذي يعيشون فيه، ومن هنا كان من الواجب أن تبنى هذه المناهج على أسس معرفية ووظيفية، وعلى هذا المنطلق في عملية اختيار المحتوى؛ يقول الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح: "إنّ النّظر في محتوى اللغة التي تقدّم للمتعلم، ومن ثمّ السؤال عمّاذا يجب أن نعلّم من العناصر والأليات اللغوية في مستوى معين من مستويات التعليم، يتوجه بالوجوه الآتية:

- ليس كل ما في اللغة من الألفاظ والتراكيب، وما تدلّ عليه من المعاني يلائم الطفل أو المراهق في طور معين من أطوار ارتقائه ونموّه.

- لا يحتاج المتعلّم إلى كل ما هو ثابت في اللّغة للتعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدلّ على المفاهيم العادية، وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية، ممّا تقتضيه الحياة العصرية، أمّا اللغة التقنية التي سيحتاج إليها بعد اختياره لمهنة معينة، ثم الثروة اللغوية الواسعة فهذا سيكون من مكتسباته الشخصية، يتحصّل عليها على ممرّ الأيام في مسيرته الثقافية وفي تلقّيه لشتّى الدروس غير دروس اللغة.

- لا يمكن للمتعلّم أن يتجاوز أثناء دراسته للغة في مرحلة معينة حداً أقصى من المفردات والتراكيب، بل وفي كلّ درس من الدروس التي يتلقّاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معيّنة، وإلا أصابته تخمة ذاكرية، بل حصر عقلي خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته للغة.¹⁸

إذ لا يعقل أن يشحن ذهن المتعلّم بكل أبواب اللغة ومفرداتها وتراكيبها وأساليبها، وغنّما وسمينها، مشهورها وشاذّها، بطريقة حشوية عشوائية، مما يحدث تخمة ذاكرية تجعل المتعلّم كمثل الحمار يحمل أسفارا، ولذا يجب اعتبار الوظيفة فيما يدرّس للمتعلمين، لأجل القضاء على الضعف اللّغوي لدى الأجيال، ولكي يكون متعلّم اللغة -من أهلها ومن غير أهلها- قادرا على القيام بجميع ألوان النشاط اللّغوي التي يتطلبها منه المجتمع، إذ لا معنى للغة إذا تحوّلت إلى معلومات وقواعد وتعميمات مخزونة في الأذهان أو مهارات منفصلة غير مستخدمة وظيفيا، ولعل أصدق ما يوصف به من ترك الوظيفة في تعليم اللغة قول الشاعر:

كالعيس في البداء يقتلها الظّما *** والماء فوق ظهورها محمول

ومن هنا فإنّ تعلّم اللّغة العربية وتعليمها وفق المدخل الوظيفي يحقّق تعلّما فعّالا، تتوقّر فيه الرّغبة والتشوّق للتعلّم، والمشاركة الفعّالة من قبل المتعلّمين، ويجعل بيئة التعلّم أكثر ملامسة للواقع، ويحفّز المتعلّم أكثر ويدفعه نحو التعلّم، فيجعله أكثر اهتماما باللغة لشعوره بقيمتها، والخدمات التي تقدمها له في حياته، إذ أنّ هذا الأسلوب بمفهومه الحديث يقوم على التعلّم من خلال العمل وإثارة الدافعية للتعلّم، والإقبال عليه برغبة وشوق وعلى الاستمتاع بالعمل واستخدام الخبرات السابقة، وهو السبيل الأمثل الذي يمكنه من مواجهة مختلف المواقف التي يكون فيها هذا المتعلّم بحاجة إلى اللغة.

ثانيا: تجليات المدخل الوظيفي من خلال الوضعية المشكّلة في مناهج اللغة العربية- الجيل الثاني- في المرحلة الابتدائية:

إنّ فكرة الوظيفة قامت على أحدث ما توصّل إليه في فلسفة المعرفة، وأسس التربية ونظريات علم اللّغة ، ونظريات علم النّفس اللّغوي ، ونظريات علم اللغة الاجتماعي؛ لتحقيق

أهداف تعليم اللغة، لإحداث تعلّم لغوي أفضل، وعلى أساسها يتم بناء مناهج تعليم اللغة، وتنظيم محتواها، وتحديد طرق تدريسها، ووسائلها، وأساليب التقويم وأدواته، ولذا فإنّ مناهج اللغة العربية للتعليم الابتدائي يؤكّد على أنّ تدريس اللغة العربية يجب أن يكون وظيفياً من خلال "إكساب المتعلم أداة التواصل اليومي، وتعزيز رصيده اللغوي الذي اكتسبه من محيطه الأسري والاجتماعي مع تهيئته وتصحيحه...لذا فإنّ مناهج اللغة العربية في هذه المرحلة يركّز على التعبير الذي لم يأخذ مكانته اللائقة في المناهج السابقة، إلى جانب الاهتمام بالاستماع، نظراً لدوره الأساسي في هيكلة الفكر وصقل الشخصية، وكأساس يبني عليه الفهم الذي يمثل مفتاح النفاذ في كلّ التعلّقات، وقاعدة لبناء كفاءة التّواصل.¹⁹

فتعليم اللغة العربية وفق هذا المدخل يكون باستخدام اللغة وممارسة أنشطتها من خلال إتاحة الفرصة للمتعلّمين باستخدامها عملياً، عن طريق خلق الظروف المناسبة والمشابهة تماماً للمواقف اللغوية خارج المدرسة، وتعزيز رصيده المتعلم اللغوي الذي اكتسبه من محيطه الأسري والاجتماعي مع تهيئته وتصحيحه: أي بتعلم ما يحتاجه وظيفياً في محيطه، باستخدام المهارات اللغوية الأربعة بصورة متكاملة، وهي الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة، فإذا تكاملت هذه الفنون تحقّقت الكفاية اللغوية والاتّصالية والوظيفية اللسانية والكتابية. لذا يؤكّد الدكتور صالح بلعيد على ضرورة التركيز على النشاطات الأساسية للغة؛ والتي تتمثّل في التحدّث والاستماع والقراءة والكتابة، من خلال تدريبهم عليها تدريباً واسعاً ودقيقاً ومثمراً وذلك عن طريق تنمية قدرة المتعلم على التعبير والاتّصال شفاهاً وكتابةً، وكلّ ما يقتضيه الاتّصال اليومي داخل محيطه، وذلك من أجل تحقيق الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية²⁰ ونظراً للتغيّرات المتعدّدة؛ والتي أحدثت نقلة نوعيّة في بنية المناهج وطرائق التّدريس، اعتمدت الجزائر مؤخراً التّدريس بالمقاربة بالكفاءات، وفي هذه المقاربة جزء هام جداً يعمل على بناء كفاءة المتعلم المنتظرة؛ من خلال وضعيات متعدّدة، بما يساعد التلاميذ على فهم روح العصر والتكيّف مع الحياة العملية، حيث أولت طرائق التّدريس الحديثة المتعلم عناية كبيرة، حيث جعلته في مركز التعلّقات؛ لكي يتعلّم نشيطاً، فعوض الاستماع ينشط، يعمل، يحلّ، أي يتعلم وظيفياً، وبذلك ينبيّ تكوينه الذاتي، فيتعلّم التعلّم نشيطاً، وفيما يأتي حديث عن إحدى هذه الوضعيات الفاعلة في التعلّم، والتي من خلالها يتجلى المدخل الوظيفي؛ إنّها الوضعية المشكّلة.

لذا كان لزاماً قبل الحديث عن تجليات الوظيفيّة من خلال الوضعية المشكّلة؛ أن

نتطرّق إلى مفهومها ومكوناتها.

1-الوضعية المشكّلة:

قبل التطرق إلى مفهوم الوضعية المشكلة؛ يجدر بنا أولاً تعريف الوضعية ثم المشكلة

ثم تعريف المركب الإضافي.

أ- مفهوم الوضعية :

إذا تصقّحنا معاجم اللغة العربية كلسان العرب ، والمعجم الوسيط؛ فإننا لا نجد كلمة الوضعية بهذه الصيغة، بل نجد كلمة وضع موضعاً وموضع الدالة على الثبات في المكان، وعليه يمكن القول : إنَّ الوضعية بمثابة إطار مكاني للذات والشيء.

لكن في اللغات الأجنبية نجد حضوراً لهذا المفهوم بشكل واضح ومحدّد، ففي معجم أكسفورد الإنجليزي نجد أنّ الوضعية تعني: معظم الظروف والأشياء التي تقع في وقت خاص وفي مكان خاص، وتقترب الوضعية بدلالة أخرى وهي السياق الذي هو عبارة عن وضعية يقع فيها الشيء وتساعدك بالتالي على فهمه.²¹

وفي الاصطلاح التربوي والديداكتيك: الوضعية "هي حالة راهنة مثيرة تشكّل جزءاً من واقع معيش، وعلى هذا الأساس نقول أنّ التّعلم الذي يرتبط بوضعية هو تعلّم ذو دلالة."²²
 "وفي السياق المدرسي، غالباً ما يدلّ مصطلح وضعية على التفاعلات بين المدرس وتلاميذه في إطار التعلّم."²³

فالوضعية إذن هي السياق العام الذي يحدث فيه التعلّم، وهذه الوضعية قد تكون قصديّة كما هو الشأن مثلاً بالنسبة للتعلّم المنظم في الفصل الدراسي، أو تلقائية كما هو الشأن بالنسبة للتعلّم أثناء اللّعب، أو الأنشطة الأخرى المختلفة.

ب- مفهوم المشكلة:

تعرف المشكلة بأنها "كل موقف غير معهود لا يكفي لحلّه الخبرات السابقة والسلوك المألوف، والمشكلة عائق في سبيل هدف مرغوب، يشعر الفرد إزاءها بالحيرة والتبرّد والضيق، ممّا يدفعه للبحث عن حلّ للتخلّص من هذا الضيق وبلوغ الهدف، والمشكلة شيء نسبي فما يعدّه الطفل مشكلة قد لا يكون مشكلة عند الكبير."²⁴

فالمشكلة تثير التساؤلات، وتكون ذات معنى بالنسبة لمن يواجهها وفي مستواه، لجلب انتباهه وتفكيره، حيث تشكّل عائقاً قابلاً للتجاوز بالنسبة إليه، أي أنّها قابلة للحل.

ج- مفهوم الوضعية المشكلة:

من خلال تعريف الوضعية والمشكلة؛ يمكن تعريف المركّب الإضافي بالآتي: "هي وضعية يحتاج المتعلّم في معالجتها إلى سياق منطقي يقود إلى ناتج، وينبغي أن يكون فيها السياق والناتج جديدين أو أحدهما على الأقل، وتستدعي الوضعية المشكل القيام بمحاولات منها بناء

الفرضيات، طرح تساؤلات، البحث عن حلول وسيطة تمهيدا للحل النهائي، مقارنة النتائج وتقييمها.²⁵

وقد عرفت أيضا بأنها: "وضعية تجعل المتعلم أمام إمكانياته وقدراته، وتتطلب منه تجاوز عائق أو مانع مادي أو لا مادي يصده عن تحقيق إشباع، وبالتالي يجد هذا المتعلم نفسه في حالة إحباط وحرمان، هذا الوضع يحتم عليه قلب الإحباط إلى إشباع معرفي في مستوى تدريس معين."²⁶

من خلال التعريفين يمكننا القول بأنّ الوضعية المشكلة تستهدف إرساء معارف ومهارات وقيم جديدة، وتعود المتعلم على الخروج من المأزق والعوائق التي يمكن أن تعترض طريقه، وتكتسب الوضعية المشكلة أهمية عالية لأنها براغماتية تحقق النفعية، من خلال استثارة المتعلم لاستنفار معارفه واستثمارها لحل المشكل المطروح الذي يعنيه، والذي قد يعتره في واقعه.

والمعلم الناجح هو من يختار المشكلات المناسبة، وينوع في أساليبها ومجالات ورودها، فيقترب مشكلات في قضايا علمية واجتماعية وثقافية ودينية ولغوية وغيرها؛ لتوسيع دائرة التفكير لدى المتعلم، وربطه بواقعه لحل المشكلات التي تعترض سبيله في الحياة.

وتتكون الوضعية المشكلة من:

-السند: ويسمى الرافد أو الحامل، ويقصد به مجموع الوسائل أو العناصر التي تعرض على المتعلم في شكل مسألة، صورة، نص أو خريطة. ويتكوّن السند من:

-السياق الذي يحدّد المحيط الذي توجد فيه جملة المعلومات التي ستعتمد من طرف المتعلم.

-المعلومات التي قد تكون تامة أو ناقصة، مناسبة أو غير مناسبة، وذلك وفقا لما هو مطلوب (درجة التعقيد).

-الوظيفة التي تبرز الهدف من إنجاز منتج معين.

- المهمة: أو النشاط المطلوب، وتتمثل في مجموع النشاطات والأعمال المطلوب من المتعلم إنجازها، والتي يعبر عنها غالبا بأفعال أمر أو أسئلة مغلقة أو مفتوحة.

-التعليمية: وهي مجموع الإرشادات والتوجيهات التي يطلب من المتعلم مراعاتها خلال تنفيذ المهمة والتي لا بدّ أن تتسم بالدقة والوضوح والبعد عن التأويل.²⁷

2- تجلّي الوظيفية من خلال الوضعية المشكلة في مناهج الجيل الثاني للغة العربية:

انطلاقا من تعريف الوضعية المشكلة ومكوناتها تتجلى الوظيفية فيها؛ من خلال ربط دروس اللغة العربية جميعها بالحياة، وذلك لإثارة الدافعية للتعلم والانتفاع بما يتعلم،

والاهتمام بالممارسة والتطبيق لا مجرد حفظ المعارف والقواعد والتعميمات، وذلك باعتبار المشكلة حافزا للممارسة والتطبيق بالبحث والتجربة والاستطلاع والكشف والتحدي، واستثمار المكتسبات، وكذا تنمية مهارات التّفكير العليا، حيث يوثّق استخدام الخبرات، ويربط بين المعلومات، ويفسر، ويحلل، ويستنتج، ويعمّم، فتتكوّن لديه القدرة على حلّ المشكلات ومواجهة المواقف في الحياة العملية، بحيث يختبر المتعلّم امكاناته وخبراته أثناء البحث عن الحلّ، فيصحّح المفاهيم ويعدّل من خلال الممارسة، فيكون التعلّم عنده عن طريق العمل، فالوضعية المشكلة تعلّم التّفكير وليس مجرد تذكّر واسترجاع، فالمعرفة لم تعد هدفا بل موردا، حيث يقع التعلّم للتصرّف لا للمعرفة فقط، ويستوعب التعلّم فيها موضوعات الواقع المعيش، وهو ما تؤكّد عليه الوظيفية. وللتأكيد على وظيفية الوضعية المشكلة نعرض هذه التساؤلات والتي طالما شغلت أذهان المعلّم والمربّي منها:

- كيف نحقّق التلميذ للتعلّم ؟
- كيف نجلب الانتباه والتركيز؟ وكيف نضمن استمرار ذلك ؟
- ما يتعلّمه المتعلّم سرعان ما يُنسى ويزول أثره .
- قد يتعلّم المتعلّم المعرفة، ولكنه لا ينتفع بها .
- إنّ تفسير هذه التساؤلات يتمثّل في غياب الوظيفية حيث أنّ :
- المتعلّم لا يتعلّم التّفكير بل يخزّن المعارف .
- موضوعات التعلّم لا دلالة لها بالنسبة للمتعلّم ولا تثير اهتمامه .
- المتعلّم لا يمارس ما تعلّمه .
- غرابة موضوعات التعلّم عن بيئة المتعلّم .
- الأستاذ لا يُتيح للمتعلّمين فرص بناء معارفهم بأنفسهم .

لذا كان من مبررات استخدام الوضعية المشكلة التّركيز على المتعلّم وجعله محور العمليّة التعليميّة التعلّميّة، حيث تعتمد على التعلّم في سياق حيوي وظيفي يعتمد على استخدام اللغة في مواقف حيوية واقعية يتفاعل معها المتعلّم بالفعل في حياته اليومية، وهذه غاية المدخل الوظيفي، حيث يشير صالح بلعيد أنّ تعليميّة المواد الدّراسية الحديثة تنصّ على تغيير الممارسة البيداغوجية التّقليدية العتيقة، والتي يقع الاعتماد فيها على المعلّم (السّيّد)؛ باعتباره أساس عمليّة التعلّم، والمتعلّم وعاء تصبّ فيه المعلومات لا غير، فقد ظهرت المناهج والطرق الحديثة، وأعطت له الحقّ في التواصل الفعّال باعتباره يمتلك آليات التّفكير الغريزيّة، فالتلميذ له وعيه وأفكاره وحرّيته.²⁸

ومن هنا تستقي الوضعية المشكلة أهميتها في تعليم اللغة العربية من أهمية المدخل الوظيفي، لذا نجد لها حضورا واسعا في مناهج تعليم اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية، ولبيان ذلك فقد وقع اختيارنا عشوائيا على مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي للجيل الثاني.²⁹

ومن خلال المنهاج والكتاب المدرسي ودليل استخدام كتاب اللغة العربية، نجد أنّ طريقة حلّ المشكلات أو الوضعيات المشكلة قد تجلّت في وضعيات الانطلاق، وفي وضعيات بناء التعلّقات، وفي مرحلة استثمار المكتسبات، وأيضا في نشاط الإدماج.

وللتدليل على ما ذهبنا إليه، فقد ورد في دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي؛ نموذجا لسيرورة مقطع تعلّمي³⁰، وهو المقطع الأول (القيم الإنسانية). ففي بداية كل مقطع تعلّمي، تكون وضعية الانطلاق بالوضعية المشكلة الانطلاقية، وتتميّز بقلّة مواردها، تهدف إلى تحفيز المتعلّم، وتهيئته للتعلّقات الجديدة، وتكون من واقع التلميذ، ففي المقطع الأول يعرض المعلّم نص الوضعية المشكلة الانطلاقية من دليل الكتاب والتي نصّها:

"قمت بزيارة دار العجزة مع والدك وفي طريق العودة لفت نظرك رجل معاق على كرسيه المتحرك صعب عليه نزول الدّرج، وأطفال يبيعون المناديل على قارعة الطريق، حزنت لحالهم فقال لك والدك: إن أحسنا بمعاناة الآخرين فإننا سندسى لتقديم يد العون لهم. فكيف يمكن أن نساعد هذه الفئات المحرومة ونخفف عنهم صعوبات الحياة؟"³¹

فقد وُضع المتعلّم هنا أمام عائق (مشكل) قد حدّده وتعرّف عليه و علم أنه قابل للتجاوز؛ مما يجعله يبحث في موارده عن المعلومات المتعلقة بحلّه، ثم يختار الحلّ من بين الحلول الكثيرة الواردة وهي: أن يبيّن كيف يجب أن يتعامل مع زملائه الذين يعانون إعاقة أو مرضا، أو يقترح صورا للتضامن مع الفئات المحرومة، أو يميّز الأخلاق الحسنة التي يجب أن يتحلّى بها الإنسان مع الآخرين، أو يكتب لائحة تتضمن حقوقه وواجباته في المدرسة والأسرة والمجتمع. وبعد اختيار ما يمثّل منها حلاّ أو حلوّلا للمشكلة، يتوصّل إلى النتائج وتعميمها على كل مشكلة مشابهة، فهو يوظف ما تعلمه عمليا، من خلال الانتاج الشفوي والكتابي لا مجرد التخزين والحفظ.

فتتجلى الوظيفية هنا في هذه الوضعية المشكلة الانطلاقية في الاهتمام بتنمية مهارات الاستماع لدى التلاميذ في مواقف طبيعية متنوعة مستفاعة من واقعه الاجتماعي، بما يساعده على إلى الإبداع واستثمار النتاج اللّساني في التعبير عمّا يجول بخاطرّه من مشاعر وأحاسيس تجاه هذا الموقف الذي يعنيه، وتجاه هذه الوضعية التي أسرّته.

وترد الوضعية المشكلة أيضا في مرحلة بناء التعلّيمات، عن طريق وضعيات تعلّمية تتمّ بوساطة إشكاليات يُطلب من المتعلّم حلّها، فتعمل بتحدياتها على تحفيزه وإثارته في بناء تعلّماته، وتكون مركّبة، وتتمّ معالجتها بمساعدة المعلّم، فرديًا أو ضمن عمل فوجي، حيث ترمي إلى إرساء موارد بعضها مكتسب، وبعضها جديد.

ففي المقطع الأول وفي ميدان فهم المنطوق والتعبير الشفوي؛ ومع النص المنطوق (صديقتي حورية)، يقرأ المعلّم النص المنطوق الآتي:

صديقتي حورية

كانت صديقتي حوريّة تُرافِقني في ذهابي وإيابي إلى المدرسة، تحملُ حقيبتي المدرسية، وكلما طال بنا المسيرُ تأخذ بيدي مازحةً، لكنني كُنْتُ أشعُر أنّها تريدُ أن تُعْفيني من جرّ هذه العصا الخشبيّة، وما أدري يومًا إلا وَقَلْتُ لها دونَ مقدّمة:

-حوريّة إنّي عرجاء. صَمَمْتُ فَأَعَدْتُ عَلمها:

-حورية ألم تسمعي إنّي عرجاء. فَالْتَفَتَتْ إليّ متأثرةً:

-إنّي أعلم، وَمَاذَا بَعْدُ يارجاء؟

-كَانَ يُوَسِّعُكَ أَنْ تَسْخَرِي مِنِّي مِثْلَ الأُخْرِيَاتِ، كَأَنْ تَقُولِي: ذات الثلاثة أُرْجَل، أو...فقاطعتني

بإشفاق أفاض الدمع من عيوني:

-لا، أنت أحسنُ مِنْهُنَّ...أنتِ مثاليّ للطفِ والتُّبَلِّ وَحُسْنِ الخُلُقِ، وَأَكْثَرُ مِنْ هَذَا.³²

وأثناء قراءة المعلّم لهذا النص، يجب التواصل البصري بينه وبين متعلّميّه، مع الاستعانة بالأداء الحس حركي والقرائن اللغوية وغير اللغوية، لكي تصدر من المتعلّم إشارات وإيحاءات تدلّ على اهتمامه بالموضوع ولتنمية مهارة الاستماع، ثم يطرح المعلّم أسئلة تتعلق بالنص المنطوق، لكي يجيب المتعلّم بجمل تامة تُترجمُ المعنى العام للنصّ، من هذه الأسئلة مثلًا: عمّ يتحدّث النص؟ ما عنوانه؟ سمّ شخصيات النصّ الذي سمعته؟ ممّ تعاني حورية؟ لماذا تأخذ حورية بيد زميلتها؟ على ما تدل عبارة "ذات الثلاثة أرجل"؟ ماذا كان ردّ حورية على كلامها؟ هل توافقها الرأي؟

فقد تجلّت الوظيفية في هذه الوضعية من خلال الاهتمام بتنمية مهارات الاستماع لدى التلاميذ من خلال المواقف اليومية الطبيعية التي يتفاعل معها المتعلّم في حياته اليومية. فهذه

الوضعية من واقع التلميذ ومن اهتماماته ومشاهبه لمواقفه اللغوية خارج المدرسة، مما يساعده أيضا على الإبداع، فهو يسمع، يعبر شفويا، ثم يستثمر ما استوعبه لسانيا وكتابيا (التعبير، والقراءة، والكتابة)، للتواصل حين ينغمز في مجتمه.

وتكون الوضعية المشكلة أيضا في مرحلة استثمار المكتسبات، وهي عبارة على وضعيات تقويمية، تتحقق عندما يقترح المعلم وضعيات مشكلة جديدة تهدف إلى تقويم قدرة التلاميذ على إدماج تعلماتهم في سياقات مختلفة، وترمي إلى تقويم الكفاءة، يعالجها المتعلم فرديا، ولا يتدخل فيها المعلم. ففي المقطع الأول وفي ميدان التعبير الشفوي يقوم المعلم بتعليق صورة أو مشهد للأطفال يسخرون من آخر، ثم يطرح أسئلة حول السند المعطى، ما رأيك في هذا السلوك؟ بم يشعر ذاك الطفل؟ هل تعرف حديثا شريفا يهانا عن السخرية من الآخرين؟ لكي يتدرّب المتعلم على حسن الاستماع، ويستقي معلومات ليجيب على الأسئلة اعتمادا على السندات التوضيحية المرافقة، فيجند المتعلم ويوظف مكتسباته المعرفية والمنهجية في وضعيات تواصلية دالة، لكي يتواصل مع الغير، ويفهم حديثه ويقدم ذاته ويعبر عنها، ويتمكن من الوصف، ويتربى على القيم النبيلة. وهذه غاية الوظيفية حيث تجلت في هذه الوضعية من خلال الاهتمام بموضوعات التعبير الوظيفي الشفوي حتى يتعود التلميذ على مهارة الكلام (الوظيفة اللسانية) من خلال إتاحة الفرص له للممارسة ومحاكاة النماذج اللغوية السليمة التي يتعرض لها في حياته اليومية.

وفي ميدان فهم المكتوب، وبعد دراسة التراكيب النحوية وهي أنواع الكلمة (الاسم والفعل والحرف)، يطلب المعلم من التلاميذ الرجوع إلى دفتر الأنشطة لينجز تمارين النحو (ص5) والتي منها:

أَكْمِلِ الْجُمْلَ بِفَعْلٍ مَنَاسِبٍ ثُمَّ سَطِّرْ تَحْتَ اسْمٍ فِي كُلِّ جُمْلَةٍ، وَلَوْ أَنَّ كُلَّ حُرُوفِ الْمُنْفَصِلَةِ:

.....الأطفالُ قواعِدَ اللَّعْبَةِ.

الصدِيقان.....في السَّراءِ والضَّرَّاءِ.

.....النَّاسُ من كان أَمِينًا.

المُسلِّمُ.....على صلاته.

..... هذه الجمعيَّةُ الخيريَّةُ على مساعدة المحرومين.

وهنا تكمن الغاية الوظيفية من دراسة القواعد النحوية والصرفية التي تعلمها، حيث أنها تخدم لغته المستعملة، وهذه القواعد خالية من التعقيد ومناسبة لمستواه، وذلك لغاية

الاتصال السليم باللغة السليمة الخالية من الأخطاء الإعرابية والتركيبية والإملائية، وهذا لتنمية مهارة الكتابة، ولتحقيق الكفاءة اللغوية والتواصلية.

وتكون الوضعية المشكلة أيضا في نشاط الإدماج، وهو نشاط يكون في آخر كل مقطع؛ عن طريق وضعيات تعمل على ربط الموارد المكتسبة في سياق خطّي جديد خارج سياق المدرسة، حيث أنها تمكن المتعلم من الربط بين الجانب النظري والعملي، وتؤطر فيه كافة المناشط الفاعلة للارتقاء بالأداء اللغوي للمتعلمين ليكون تواصلهم فعّالا شفويا وكتابيا، وليتمكن المتعلم من المهارات اللغوية بطريقة مندمجة متكاملة لتحقيق الكفاءة اللغوية والتواصلية أيضا، ولتحقيق الوظائف اللسانية والكتابية.

ففي أسبوع الإدماج وفي نهاية كل مقطع؛ يطالب التلميذ بحل الوضعية المقترحة في الإدماج مجددا كلّ معارفه السابقة، ففي المقطع الأول كانت الوضعية الإدماجية حسب الكتاب المدرسي للسنة الرابعة ص 22، وهي كالآتي:³³

المقطع
1

الإدماج

البائع الصغير

سالم طفلٌ مُعَدِّمٌ، يَدْرُسُ نهارًا، ويَسُجُّ التَطْلُوعَ مساءً لِإِسَاعِدِ الوِدَّةِ المَرِيضِ. ذاتَ يَوْمٍ باعَ سالمٌ التَطْلُوعَ لِأَخِيهِ الأَخْيَاءِ، فَأَعْطَاهُ وَرَقَةً نَقْدِيَّةً بِأَلْفِ دِينَارٍ. وَعِنْدَمَا أَرَادَ سالمٌ إِجْرَاعَ البَائِي، وَجَدَهُ قدِ واصلَ طَرَفَهُ، فَحَقَّقَ بِهِ وَقَالَ لَهُ: « تَفَضَّلْ بِمَا سَيَدِي لَيْسَ لِي مَا يَكْفِي لِأَزْوَاجِ لَدَى البَائِي، انْفَعْ لِي نَتْنِ التَطْلُوعِ مَرَّةً أُخْرَى ». أَمْجَبَتِ العَيْشِي بِشَخْصِيَّةِ هَذَا الطِّفْلِ الصَّغِيرِ، وَأَنْصَرَّ عَلَيْهِ لِتَخْفِيفِ بَحْلِ الشَّلَعِ وَقَرَّرَ أَنْ يُسَاعِدَ أَسْرَافَةَ لِشَتْفِيهِ عَنِ العَقْلِ.

الأسئلة :

– لماذا يَسُجُّ سالمٌ التَطْلُوعَ؟ هل انْفَعَّعَ عَنِ الدِّرَاسَةِ؟
– ما هي الصِّفَاتُ المُتَعَبَّرَةُ بِكُلِّ مَنِ سَالِمٍ وَ الرَّجُلِ العَيْشِي.

– اِشْتَبَعِ بِالصُّوَرِ وَاحِدًا تَحَيَّفَ سَاعِدَ الرَّجُلِ العَيْشِي
عائلةَ سالمٍ.

• جَدَّ فِي النِّصِّ: إِشْبَاعًا، فَعْلًا مَائِيًّا، فَعْلًا مُصَادِرًا، حَرْفًا.
• أَغْرَبَ الكَلِمَاتُ المُسْتَظْرَةَ فِي النِّصِّ.
• ضَمَّ كُلَّ كَلِمَةٍ فِي جُمْلَةٍ مُفِيدَةٍ: عَيْشِي – اِشْتَبَعَسَ – العَيْشِي.
• « الرَّجُلُ العَيْشِيُّ قَرَّرَ مُسَاعَدَةَ سَالِمٍ ».
لو تَحَدَّثْتُ عَنِ نَفْسِي مَاذَا أَقُولُ؟ / لو تَحَدَّثْتُ عَنِ نَفْسِي وَعَنِ عَائِلَتِي مَاذَا أَقُولُ؟
• انْفَعَلْ عَلَى كَرَامَتِكَ وَأَكْمِلِ الناقضَ بِمَاءِ:
شَاغِدٌ • أَطْفَالًا يَبْعُونَ عَلَى حَافٍ • الطَّرِيقَ فَتَاتَرُ • وَ تَمَتَّي • مُسَاعِدَتِهِمْ.

أهمير كتابيا :

ما هو مُعْرُوكٌ عِنْدَمَا تُشَاهِدُ الأَطْفَالَ المُشْغَرِّدِينَ وَ المُشْتَوِلِينَ فِي الشُّوَارِعِ.
تَحَدَّثْ عَنِ الحَقُوقِ الَّتِي تُحْرَمُوا مِنْهَا.

22

الوحدة الأولى

128

ISSN 1112-914X

مجلة علوم اللغة العربية وآدابها - المجلد: 12 العدد: 01 التاريخ: مارس 2020

فقد تجلّت الوظيفية في هذه الوضعية الإدماجية من خلال إتاحة الفسحة للتلميذ لأجل تكريس التعلّات التي اكتسبها؛ حيث أتاحت له فرصاً عديدة لإعادة توظيفها خطياً في وضعيات جديدة من أجل تثبيت تلك الموارد وإرسائها مدمجة بشكل وظيفي، عن طريق التنوع في المستويات اللغوية المقدّمة.

فمن خلال عنوان السند "البائع الصغير" فقد اختير وظيفياً من واقع التلميذ، وكذا الأسئلة المطروحة والتي تعتبر تدريباً حول النص المكتوب لاكتساب مهارة القراءة (فهم المكتوب)، وتدريباً وظيفياً على التعبير الشفوي انطلاقاً من الصور المعبّرة المستقاة من واقع التلميذ (استعن بالصور واحك كيف ساعد الرجل الغني عائلة سالم) للتدرب على مهارة الكلام، وتدريباً وظيفياً للظاهرة النحوية والصرفية والإملائية (أنواع الكلمة، الضمائر المنفصلة، تصريف الفعل الماضي، كتابة التاء آخر الكلمة) بشكل مبسط ومتكامل بعيد عن التعقيد والغموض، وباللغة المتداولة والمستعملة، تتلاءم مع النمو العقلي والفكري لتلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث أنّ هذه المادة اللغوية اختيرت من احتياجات واهتمامات المتعلّم وفي مستواه ومشابهة لمواقفه اللغوية خارج المدرسة لتؤدي وظيفة تعبيرية في حياته، فأنواع الكلمة، والضمائر المنفصلة، وتصريف الأفعال، وكتابة التاء آخر الكلمة كتابة صحيحة، واختيار الألفاظ (غني- استغنى- الغني) لتوظيفها في جمل مفيدة شفويّاً، كلّ ذلك يدخل في زمرة القدر الكافي والضروري في حياة المتعلّم في هذه المرحلة العمرية، وهي من الحصيلة اللغوية الأكثر شيوعاً في مواقفه الحياتية اللغوية اليومية، حيث وظّفت بطريقة تدريجية تطبيقية، لتتحقّق لديه الصحّة اللغوية استماعاً وحديثاً، وقراءة وكتابة.

وقد تجلّت الوظيفية أيضاً في هذه الوضعية الإدماجية؛ من خلال الاهتمام بنشاط التعبير الكتابي الوظيفي (أعبر كتابياً) انطلاقاً من موقف حيّ من واقع التلميذ (الأطفال المتشردين والمتسولين في الشوارع) وذلك بالتركيز على الاستعمال اللغوي لتنمية مهارات الاتصال الكتابي. فنشاط الإدماج يحمل أبعاداً وظيفية؛ فهو أساس المقاربة بالكفاءات، حيث يتدرب المتعلم من خلاله على أن يكون قادراً على القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي يتطلبها منه المجتمع بشكل صحي وسليم.

من خلال ما سبق نجد أنّ للمدخل الوظيفي وجود فعلي في مناهج تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، حيث تجلّى في الوضعية المشكّلة، ونظراً لأهمية هذه الأخيرة في تعليم اللغة العربية وظيفياً، فقد أكّد دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي على فاعليتها في العمليّة التعليمية التعلّمية، فقد ورد فيه أنّ "المقاربة بالكفاءات تجعل من المتعلّم محورياً أساسياً لها، وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عمليّة

التعلم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعلمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والموارد الضرورية لذلك، فحل المشكلات أو الوضعيات المشكلة هو الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال إذ أنه يتيح للمتعلم بناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة.³⁴

الخاتمة

وفي الأخير نخلص إلى ما يلي:

- يعتبر المدخل الوظيفي من المداخل الحديثة المهمة في تعليم اللغة العربية؛ لأنه بُني على أحدث ما توصلت إليه النظريات اللسانية والمعرفية والفلسفية، فهو يتوافق مع طبيعة اللغة ووظائفها، له أهميته ومبرراته ومزاياه؛ مما يجعله مدخلا رائدا في تعليم اللغة العربية، لذلك اهتم به القدامى والمحدثون.
- إن تعلم اللغة العربية وتعليمها وفق المدخل الوظيفي يحقق تعلمًا فعالًا، تتوفر فيه الرغبة والتشوق للتعلم، والمشاركة الفعالة من قبل المتعلمين، ويجعل بيئة التعلم أكثر ملامسة للواقع، حيث يقدم اللغة للمتعلم في ثوب جذاب وبأسلوب وظيفي.
- إن تدريس اللغة العربية وفق المدخل الوظيفي، في مراحل التعليم المختلفة- وخاصة مرحلة التعليم الابتدائي لأهميتها- يعتبر مطلباً تربوياً وتعليمياً ملحاً، للتخفيف من الأزمة التربوية الحادة المتمثلة في تدني كفاءة وفاعلية مخرجات التعليم بكافة مراحل ومستوياته ومنها المخرج اللغوي، وللتقليل من غربة العربية بين أهلها ورحمها.
- المدخل الوظيفي يتجاوز المفهوم التقليدي لتعليم اللغة العربية؛ إلى تعليم التواصل باللغة، التي يحتاجها المتعلم في المواقف الطبيعية، حيث تبلور فيه فلسفة تعليم اللغة وتعلمها، وتؤطر فيه كافة المناشط الفاعلة للارتقاء بالأداء اللغوي للمتعلمين ليكون تواصلهم فعالاً شفوياً وكتابياً.
- إن مناهج الجيل الثاني للغة العربية في المرحلة الابتدائية قائمة على المدخل الوظيفي ومن بين تجلياته؛ الوضعية المشكلة.
- يجب ضرورةً على معلمي اللغة العربية وفي المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص؛ أن يتمكنوا من مفاهيم هذا المدخل، لكي يُستخدم استخداماً سليماً وفعالاً، وذلك لتطوير تدريس اللغة العربية، والقضاء على مظاهر الضعف اللغوي لدى المتعلمين من جراء الأساليب التراكمية الحشوية التقليدية.

• كما خلصت هذه الدراسة إلى تعليل منطقي يؤيد الإصلاحات التربوية التي اعتمدها الجزائر مؤخرًا، والمتمثلة في المقاربة بالكفاءات؛ حيث لها مبرراتها العلمية والمنهجية والنفسية والاجتماعية، ملخصة في ربط المدرسة بواقع التلميذ من خلال التعلم الوظيفي.

الهوامش:

- ¹ - أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، ط1، 2000، ص76.
- ² - داوود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979م، ص9.
- ³ - المرجع نفسه، ص10/9.
- ⁴ - محمد رجب فضل الله، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة-مصر، ط1، 1998، ص30.
- ⁵ - يراجع: صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار همومة-الجزائر، (ط6)، 2011، ص105.
- ⁶ - الجاحظ، رسائل الجاحظ، شرحه وعلق عليه، محمد باسل عيون الشرذ، ج3، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، 2000، ص31.
- ⁷ - انطوان صياح، تعليمية القواعد العربية، دار النهضة العربية، بيروت-لبنان، ط1، 1432هـ/2011م، ص74.
- ⁸ - المرجع نفسه، ص79.
- ⁹ - انطوان طعمة وآخرون، تعليمية اللغة العربية، إشراف: أنطوان صياح، ج1، دار النهضة العربية، بيروت-لبنان، ط1، 1427هـ-2006م، ص125.
- ¹⁰ - ابن خلدون، المقدمة، تج: عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، دمشق-سوريا، ط1، 1425هـ/2004م، ج2، ص385.
- ¹¹ - المصدر نفسه، ص385.
- ¹² - أحمد إبراهيم صومان، اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 1435هـ/2014م، ص243.
- ¹³ - يراجع: المرجع نفسه، ص243.
- ¹⁴ - يراجع: داوود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مرجع سابق، ص11-13.
- ¹⁵ - هنية عريف، أساليب تقويم تعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر دراسة تحليلية تقويمية في ضوء التدريس بالكفايات، رسالة دكتوراه، غير منشورة، إشراف الدكتور العيد جلوي، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة-الجزائر، 2015/2016م، ص40.
- ¹⁶ - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص78/79.
- ¹⁷ - سعدون محمود الساموك وهدي علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان-الأردن، ط1، 2005م، ص61.
- ¹⁸ - عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، دار موفم للنشر، الجزائر، دط، 2012، ص203.
- ¹⁹ - وزارة التربية الوطنية، التعليم الابتدائي مهج اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، طبعة 2016، ص8.
- ²⁰ - يراجع: صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص105.
- ²¹ - يراجع: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة-الجزائر، دط، 2012، ص275.
- ²² - الحبيب مشري، مذكرات في التعليم لفائدة ممارسي التعليم في كل المستويات، سامي للطباعة والنشر والتوزيع، الوادي-الجزائر، دط، 2016، ص22.

- ²³- كسافي روجي، التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات، تر: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، ط1، 2007-1428 م ، ص12.
- ²⁴- الحبيب مشري، مذكرات في التعلّيمية لفائدة ممارسي التعليم في كل المستويات، مرجع سابق، ص22.
- ²⁵- فريد حاجي، التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية-القبة الجزائر، ط2، 1434هـ/2013م، ص11.
- ²⁶- محمد الصحي السعيد، المقاربة بالكفايات التعلّيمية الأساسيات النظرية والخصوصيات التطبيقية، دار الكتب الوطنية-تونس، ط1، 2009، ص40.
- ²⁷- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، مرجع سابق، ص275/276.
- ²⁸- يراجع: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص31/30.
- ²⁹- يعدّ الجيل الثاني قفزة نوعية مقارنة بالجيل الأول، فالمناهج الجديدة تحدّد بالتدقيق المصطلحات وتحدّد المعارف والمهارات المطلوب بلوغها بالنسبة للتلميذ، كما تقحم هذا الأخير في العملية التربوية ليكون عنصرا فاعلا فيها، أما الأستاذ فيكون له دور التوجيه والتقويم باستعمال الطرق الحديثة في التدريس، وذلك من خلال اشتراك التلاميذ في إيجاد حلول للمشكلات المطروحة، يراجع: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017/2018م، ص08/07.
- ³⁰- المقطع التعلّمي هو مجموعة مرتّبة ومتراصة من الأنشطة والمهمّات، وقد تضمن كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ثمانية مقاطع، يهتم كل مقطع بمحور من المحاور المقترحة في المنهاج معبّرة عن واقع ما يعيشه المتعلّم وتطلّعات مجتمعه فهي مقاطع ذات دلالة وأبعاد إنسانية، اجتماعية، وطنية، بيئية، ثقافية، ويهتم كلّ مقطع وبروح للرصيد اللغوي والموارد المعرفية والمنهجية الخاصة بالمحور من خلال ميادين اللغة الأربعة وهي فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي، وينتهي كل مقطع بمشروع ونشاط الإدماج والتقويم، يراجع: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017/2018م، ص13.
- ³¹- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص45.
- ³²- المرجع نفسه، ص49.
- ³³- وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2019م، ص22.
- ³⁴- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق ، ص09.