التدريس باللغة العربية في ظل المقاربات بالكفايات

رشيدة كوجيل

تقديم:

مما لا شك فيه أن ما نعيشه اليوم من تطور وتغيرات بسبب التقدم التكنولوجي والعلمي قد لامس العديد من المجالات المرتبطة بالإنسان. ولعل من أهم هذه المجالات، نجد المجال التربوي باعتباره البعد الحيوي المتغير بتغير نمط حياة الإنسان وحاجياته، لهذه العوامل سعت المنظومة التربوية المغربية في إطار برنامجها الإصلاحي إلى اختيار المقاربة بالكفايات كطريقة للتدريس وبديلة عن بيداغوجية الأهداف التي ثبت قصورها أمام التطور البيداغوجي والتربوي، هذه المقاربة جاءت بعدة تقنيات وتغيرات يتوخى من خلالها تسهيل العملية التعليمية التعلمية، ونقل المتعلم من البحث وراء حفظ القواعد واجتياز اختبارات والحصول على نقطة عددية، إلى جعله ذا كفاءة تمتد على مستوى الحياة بأكملها، ويصبح قادرا على مواجهة المشكلات التي تعترضه سواء على مستوى الفصل الدراسي أو خارجه. وتعتبر اللغة العربية كمادة مدرسة، ولغة لتدريس المواد الأخرى خيارا استراتيجيا اختاره المغرب منذ الاستقلال باعتبارها لغة البلاد تستوجب الحفاظ عليها وتطويرها. هذه المادة التعليمية طرحت إشكالا على مستوى التدريس، إذ نجد أن المتعلمين منذ ولوجهم المدرسة الابتدائية يتعلمون اللغة العربية بحروفها وكلماتها وقواعدها. إلا أنه بعد عشر سنوات نجد أن أغلبيتهم لا يجيدون التحدث بلغة عربية فصيحة ولو لخمس دقائق، هذا الأمر جعلنا نهتم في هذه الورقة البحثية بأهمية المقاربة بالكفاية في تطوير اللغة العربية كمادة مدرسة وكلغة التدريس. السؤال الذي يجب أن نطرحه على الفكر عامة هو كيفية تجديد طرق وأساليب تدريس اللغة العربية والتدريس بها بعد تجدر طرق التدريس التقليدية القائمة على سلطة المدرس والعالم والفقيه. ترى ماذا نعني بمقاربة التدريس بالكفايات؟ وما هي كفايات التدريس؟ وما موقع اللغة العربية في هذه المقاربة؟ وكيف يمكن تطوير اللغة العربية كمادة للتدريس؟ تعتبر الفلسفة التربوية الإطار المرجعي الذي يعتمد عليه أي نظام في توجيه وتنظيم وتطوير نظامه التربوي من خلال التخطيط للتعلم والتعليم، وفي هذا الصدد يتم اختيار الطرائق والمقاربات التربوية قصد مسايرة التطور التربوي العالمي. فالمجتمع يحتاج إلى تربية تكون أكثر تلاؤما مع طموحاته، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا بفضل فلسفة تربوية متكاملة الأبعاد. ويعد مدخل التدريس وفق المقاربة بالكفايات من أهم المداخل التي اهتم بها الميثاق الوطني للتربية والتكوين(×) وفق المنظومة التربوية المغربية باعتباره يهدف إلى إكساب المتعلم معارف ومهارات وقدارات تجعله قادرا على حل المشكلات ومواجهة الوضعيات- المشكلات المدرسية منها والحياتية، ولعل من ضمن هذه المشكلات مشكلة اللغة باعتبارها نسق من الإشارات والرموز تشكل أداة من أدوات المعرفة، وتعتبر أهم وسائل التفاهم والاحتكاك بين أفراد المجتمع في جميع ميادين الحياة، وبدون اللغة يتعذر نشاط الناس المعرفي، وترتبط اللغة بالتفكير ارتباطا وثيقا لكون أن أفكار الناس تصاغ دوما في قالب لغوي(١). وباعتبار أن اللغة هي جوهر التفكير، وهذا الأخير لا يتم إلا باللغة التي تستوجب عدة قدرات (الفهم والإفهام والتحصيل...) فإن الضرورة تحتم التفكير في كيفية تطوير هذه القدرات والمهارات لهدف جعل المتعلمين أكثر مهارة وكفاية لتحصيل ما يكفي من الآليات والمعارف، التي تجعلهم قادرين على امتلاك اللغة والتحدث بها بشكل سليم مدرسيا وحياتيا، والقدرة على مناقشة مختلف الآراء والقضايا، والتواصل مع الآخرين وإقناعهم، كذلك القدرة على التعبير الإبداعي والشفهي، وابتكار الأساليب وإدراك دور اللغة العربية في التعبير عن شخصيتهم وآرائهم.

أولا: طرائق التدريس من بيداغوجية الأهداف إلى المقاربة بالكفايات

إن المفارقة التي تواجهنا ولاسيما في ما يخص بعض البلدان العربية، ومنها المغرب كما يقول الباحث المغربي "نور الدين أفاية" تتمثل

في كون شبابنا يحصلون على معارف، ويجتازون الامتحانات، وينجحون فيها، لكنهم نجدهم لا يمتلكون القدرات المطلوبة (خاصة المهارات التواصلية) لتعبئة ما اكتسبوا لمواجهة المواقف المختلفة التي تستدعيها شروط العمل أو تفرضها الحياة أو متطلبات العائلة أو استثمارها في المجال العام. وقد رصد تقرير المعرفة العربي سنة ٢٠١٠ -٢٠١١ وأيضا في سنة ٢٠١٢ أن الطالب المغربي لا يصل إلى المعدل في مهارتين اثنتين: مهارة التواصل أي القدرة على القراءة والكتابة والتعبير، ومهارة حل المشكلات، وأنه يبلغ المعدل في مهارة واحدة هي استعمال التكنولوجيا (٢) ولعل هذا الاستعمال المفرط واللاعقلاني لوسائل التكنولوجيا عامل من عوامل التيه والتعثر لدى المتعلم المغربي في تحقيق مهارات التواصل السليم الواقعي وليس الافتراضي. إذ نجد من خلال تتبعنا لكيفية التواصل في مواقع الفيسبوك والواتساب مثلا كلمات مختصرة جدا ورمزية يتم اعتمادها مثل B8 يعني Bon nuit وslm يعني السلام عليك..... والأكثر من ذلك تبادل الرسائل باللغة العربية المدرجة والمفرنسة.

إن السؤال الجوهري الذي يطرح هنا هو ما هي الأنشطة التي تيسر عملية التعلم؟ وهو سؤال يرتبط بما هو بيداغوجي وتعليمي وتدريسي (Pedagogy ; learning ; and teaching) (٣)

لعل الحديث عن بيداغوجية الأهداف يقود إلى الاعتراف الضمني بوجود أهداف، إذ أن هذه الأخيرة في التربية مفهوم قديم قدم النظريات التربوية. خصوصا مع البراديغم السلوكي القائم على أساس مثير - استجابة أي التخطيط لإحداث سلوك مرغوب فيه لدى المتعلمين، ويعرف الهدف لغويا بالقصد والمرمى أو الغرض الذي نسعى إلى تحقيقه، والهدف التربوي هو تخطيط للنوايا البيداغوجية الذي يتم من خلالها وصف دقيق للسلوكات والإنجازات المراد ملاحظتها في فكر أو سلوك المتعلم عندما ينهي عملية التعلم والهدف على أساس أن يجعل التلميذ يفهم شيئا محددا. وعميلة الفهم تبقى غامضة إذا لم تترجم إلى أفعال سلوكية وإنجازات ملموسة معبر عنها في صور أهداف إجرائية(٣)

١- بيداغوجيا الأهداف:

جاءت بيداغوجية الأهداف استجابة للصعوبات التي عرفتها العملية التعليمية التعلمية التي سادت حتى بداية القرن العشرين. وكان اختيار التدريس بواسطة الأهداف نابعا من الرغبة في استثمار كل الإمكانيات العقلية، والترشيد التي تسمح بها فكرة الهدف في تنظيم الممارسة البيداغوجية. وقد عرف "محمد دريج" × الهدف بكونه سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يقوم به كل من المدرس والمتعلم وهو سلوك قابل للملاحظة والقياس. وتعتبر النظرية السلوكية البراديغم الذي توجه هذه البيداغوجية، نظرا لكونها غير مسايرة للتطورات التربوية. فظهرت الحاجة إلى توجه جديد هو المقاربة بالكفايات.

٢- المقاربة بالكفايات

أ- مفهوم الكفاية:

يعرف "ابن منظور" الكفاية بكونها مشتقة من - كفى يكفي كفاية - إذا قام بالأمر. وفي مجال التربية والتكوين يعرفها "محمد دريج " على أساس «أن الكفاية هي القدرة المكتسبة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال »(٤) وهذا لا يكون إلا في إطار سياقي أي استثمار مجموعة من الموارد المهارية والمعرفية والوجدانية في مواجهة مشكلات لحلها.

من خلال تحديدنا لمفهوم الكفاية بشكل مختصر، فإن هذا يفيدنا في عملية الاستيعاب السليم لدلالتها، خاصة وأن هذا اللفظ المرتبط بالكفاية اندمج مؤخرا في قاموس التربية البيداغوجية، ومع هذا كله فإن المصطلح يظل في جانب منه يتداخل بشكل كبير مع الأهداف في مفهومها العريض، وهذا ما جاء على حد تعبير جل المدرسين من باب توضيح هذا التداخل بين مفهوم الكفاية والأهداف، حيث اتجه المسار الأول إلى الاهتمام بالسلوكات المنجزة والتي يمكن ملاحظتها وقياسها آنيا، بعد ذلك ظهر المسار الثاني الذي اتجه إلى الاهتمام بالقدرات البعيدة المدى والقابلة للتحول. ولتعميق التحليل في هذا الصدد يمكن أن نعتبر الأهداف الإجرائية أو اكتساب السلوكات الدقيقة والجزئية، وسيلة ومرحلة من مراحل اكتساب قدرات وكفايات معينة، أو بلوغ وتحقيق أهداف عامة منشودة(٥) وبالتالي فإن الهدف الإجرائي يمكن

بلوغه في حصة تعليمية محددة، في حين تبقى عملية تحقيق هدف عام أو اكتساب المتعلم كفاية، ينبغي أن يتمكن منها المتعلم، وفي الوقت نفسه غاية ربما قد لا تتحقق عنده إلا بعد أسلاك تعليمية، وبعد تجربة وخبرة طويلتين. يشير الهدف الإجرائي إذن إلى عملية الانتقال من المستويات العامة التي يعبر عنها الهدف التربوي العام، إلى المستويات الملموسة والتي تشكل موضوع الفعل التعليمي كما يجري مباشرة بين المدرس والمتعلم، فإذا كان الهدف الإجرائي الذي يرومه الفعل التعليمي، في فترة محددة هو تعويد المتعلم على تحليل نص من النصوص تحليلا صحيحا، فإن الهدف التربوي يظل هدفا لا معنى له، إذا لم يخضع إلى تحديد إجرائي يبرز بشكل دقيق ما ينطوي عليه من دلالات ملموسة. فالأهداف الإجرائية (٦) تشكل سلوكات ذرية ومجزأة على غرار ما تعتمده المدرسة السلوكية، من تقطيع وتجزيء للسلوك الذي نرغب في إكسابه للمتعلم عن طريق التوجيه والإرغام والترويض. أما بخصوص المقاربة بالكفايات فهي من حيث مرجعياتها السيكولوجيا تتأسس على السيكولوجيا البنائية – المعرفية التي تقدم الوضعية كاملة وليست مجزأة إلى المتعلم، قصد الدفع به إلى القيام بإجراءات حس حركية فيزيائية أو معرفية، وذلك بغرض حله للمشكلات التي تواجهه، وليتسنى له بذلك من خلال حلها الانتقال إلى مشكلات جديدة أكثر تعقيدا وصعوبة. مما سيؤهله إلى بناء معرفته الخاصة والتي ستمكنه من التكيف مع مشكلات الحياة. إذا كانت بيداغوجيا الأهداف تجزئ المعرفة من أجل فرضها على المتعلم بشكل إجباري وترويضي، فإن مقاربة الكفايات تعمد إلى خلق وضعيات مشاكل تفرض على الفرد المتعلم مواجهتها بإجراءات تابعة مرتبطة باستراتيجياته الخاصة، وأنه من خلال تدرجه في حل الوضعية المشكل، سيبني خطاطات ثم مهارات ثم قدرات إلى أن يصل إلى بناء كفاية من الكفايات المنشودة، والتي ستتشكل لديه بفعل التعلم الذاتي، وتوفر له مرجعية يمكن توظيفها لحل مشكلات أخرى مشابهة. فبالنسبة للبعض تم استعمال مصطلح كفاية للتعبير عن مجموعة من المعارف والمهارات والسلوكات، وبالنسبة للبعض الآخر كان لزاما إظهار فكرة المعارف الإجرائية في النص التعريفي للكفاية. أما البعض الآخر الحديثو العهد فيرون أن الوضعية هي مجال ممارسة الكفاية وتنميتها تدريجيا (٧) لذلك فإن أحسن مناسبة لإرساء كفاية ما هو إعطاء المتعلم فرصة ممارستها. إن الكفاية وخلافا للتراكم المعروف جدا، لا تفقد فاعليتها إلا إذا لم نستعملها قط، حسب "لوبوترف"×. إن وضعية الإدماج إذن هي صورة الوضعية التي يكون فيها المتعلم مدعوا لممارسة الكفاية.

لقد مر أكثر من عقد من الزمن على تبني المنظومة التربوية المغربية للمقاربة بالكفايات في التعليم وهو الوقت الكافي للقول أنها حققت النصيب الأكبر من الغايات والأهداف التي تم وضعها، إلا أنه بنزولنا إلى الواقع يتبين لنا أن هناك أساتذة غير ملمين بهذه المقاربة، وفئة أخرى تعتبر أن هذه المقاربات لا يمكن تنزيلها على أرض الواقع وأن المتعلمين غير مؤهلين والمدرسة غير مؤهلة وأن هذه المقاربة تحتاج إلى ظروف ملائمة لتنزيلها.

ب- أنواع الكفايات:

إن اعتماد مدخل الكفايات في صياغة منهاج المرحلة الثانوية التأهيلية على سبيل المثال عرف تحولا من الاهتمام بنقل المعارف الجاهزة للمتعلم إلى الاهتمام بتمهيره في بناء المعرفة بنفسه، ويعيد استثمار مكتسباته في وضعيات وسياقات جديدة، من خلال امتدادات منفتحة على مختلف المواد الدراسية وعلى الحياة.

وتحدد الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج ٢٠٠١ (ص٦) أنواع الكفايات المنتظر تنميتها من طرف مختلف المواد الدراسية في الآتي(٨):

أنواع الكفايات	مضمونها
الاستراتيجية	تستهدف التعبير عن الذات والتموقع في الزمان والمكان، والتموقع بالنسبة للآخر والمؤسسات المجتمعية، والتكيف معها ومع البيئة؛ وتعديل المنتظرات والاتجاهات والسلوكات.
التواصلية	تستهدف التمكن من إتقان مختلف أنواع التواصل والخطاب وإتقان اللغات
المنهجية	تستهدف اكتساب منهجيات التفكير والعمل وتنظيم الذات والوقت وتدبير التكوين الذاتي.
الثقافية	تستهدف تنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وتوسيع دائرة إحساسه وتصوراته ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية في تناغم مع تفتح شخصيته. وترسيخ هوياتها كمواطن مغربي...
التكنولوجية	تعتمد أساسا القدرة على رسم وإبداع وإنتاج منتجات متنوعة، وتطويرها وتكييفها مع الحاجات...

ثانيا: مكانة اللغة العربية في المنهاج الدراسي

عرفت اللغة العربية أوجها الحضاري والإشعاعي مع الدولة العباسية التي ستمتد في رقعة شاسعة مع عهد السلاطين الثلاثة "أبي جعفر المنصور" و"المأمون" و"هارون الرشيد"، وحظيت اللغة العربية بأهمية كبرى باعتبارها لغة الترجمة لفكر اللغات الأجنبية كاليونانية والفارسية والهندية والرومانية. كما يتمظهر ذلك واضحا في بيت الحكمة الذي أسسه "الخليفة المأمون" لنقل الإرث الثقافي اليوناني إلى اللغة العربية، وانفتحت اللغة العربية على قواميس، ولغات وألسنة أخرى من باب التلاقح والاحتكاك الحضاري (٩) إلا أن تدريسها سيعرف تقهقرا وتراجعا في القدرة على الإبداع العلمي والإنتاج الثقافي والتكنولوجي، ولعل من الأسباب التي جعلتها كذلك هو تبعيتنا للغرب، حيث أصبحنا دولا محيطة نسير في فلك دول المركز، نستورد كل شيء من هذه الدول المتقدمة، ومن تم صرنا عالة على الغير مستهلكين غير منتجين ولا مبدعين، كما أن انعدام الوعي، وعدم الثقة في قدراتنا، وعدم الاعتزاز بلغاتنا، جعلنا نتيه بين اللغات وأصبحنا لا نتقن لا اللغة العربية، ولا اللغة الأجنبية، صرنا معاقين لغويا. وقد صدق الشاعر المصري حافظ إبراهيم حينما قال(١٠):

رجعت لنفسي فاتهمت حصاتي	وناديت قومي فاحتسبت حياتي
رموني بعقم في الشباب وليتني	عقمت فلم أجزع لقول عداتي
ولدت ولما لم أجد لعرائسي	رجالا وأكفاء وأدت بناتي
وسعت كتاب الله لفظا وغاية	وما ضقت عن آي به وعظات
فكيف أضيق اليوم عن وصف آلة	وتنسيق أسماء لمخترعات

في الحقيقة يرتبط تقدم اللغة دائما بتقدم فكر الأمة وإبداعها وإنتاجها. وعندما نطالب بتدريس العلوم باللغة العربية لا يعني هذا عدم الانفتاح والمناقشة منذ القديم أثناء احتكاكها مع الشعوب المجاورة، ولكن أن نفرط في لغتنا، ونرجح كفة لغات أخرى كاللغات الأجنبية فهذا ما لا نرضاه لأن اللغة هي أساس الحضارة والثقافة لكل أمة، وعليها أن تكون لسان الحداثة، والتقدم والحياة الحاضرة مسايرة للمستجدات الآنية ومتطلبات العصر(١١)

إذا كان القضاء على الأمية مسؤولية تاريخية جماعية مشتركة بين مؤسسات الدولة ومؤسسات المجتمع ابتداء بالأسرة وانتهاء بالمنظمات المدنية المختلفة تحتاج إلى تعبئة وطنية شاملة وإلى إدارة سياسية جماعية وقرار استراتيجي سياسي ذي أولوية استثنائية من أعلى مستوى ...فإن مسألة الارتقاء بتعلم اللغة العربية يبقى المدخل المتاح على المدى المتوسط مع التحلي بالصرامة القانونية والتنفيذية في فرض احترام مكانة اللغة العربية في الواقع اليومي المدرسي والإداري والإعلامي والسياسي وفق ما ينص عليه الدستور المغربي(١٢)

وحسب الرؤية الإستراتيجية ٢٠١٥-٢٠٣٠× التي تراهن المنظومة التربوية المغربية من خلالها على عدة رافعات، من ضمنها تلك المعنونة "بالتمكن من اللغات المدرسة وتنويع لغات التدريس" حيث تعير الأهمية لتحسين التعلمات، ودورها في النجاح المدرسي، وتحقيق المردودية الداخلية والخارجية والنهوض بالبحث في تحقيق الاندماج. في هذا الإطار يعتبر المجلس الأعلى للتعليم أن تحديد وضع كل لغة على حدة داخل المدرسة يعد عاملا حاسما في تطوير تدريس اللغات والتدريس بها، ومن تم تحقيق التكامل فيما بينها، وكذا الانسجام بين المكونات القطاعية للمنظومة.(١٣) ومن أهم أولويات هذه الرؤية هي: أن اللغة العربية اللغة الرسمية للبلاد ولغة معتمدة في تدبير الشأن العام ومقوم أساسي من مقومات الهوية المغربية، علاوة على كونها اللغة الأساس والأولى للتمدرس. وأن تعزيزها وتنمية استعمالها (الدستور – الفصل الخامس) في مختلف مجالات العلم والمعرفة والثقافة والحياة كان ومازال طموحا وطنيا (الميثاق الوطني للتربية والتكوين – المادة ١١٠) يتعين تقوية وضعها، وتنميتها وتحديثها، وتبسيطها، وتحسين تدريسها، وتعلمها، وتجديد المقاربات والطرائق البيداغوجية ذات الصلة بها.

كما حثت الرؤية على بدل مجهود نوعي مكثف من أجل تنمية اللغة العربية، وتحديث مناهج وطرائق ومضامين تدريسها، وأدوات قياس مستويات التمكن منها عبر تهيئتها العلمية والتربوية والثقافية والمعرفية والالكترونية والرقمية، وضرورة تفعيل أكاديمية محمد السادس للغة العربية، والإسراع بتفعيل المجلس الوطني للغات والثقافة المغربية المنصوص عليه في الفصل الخامس من الدستور، باعتباره الفضاء

الأمثل للاضطلاع على وجه الخصوص لحماية وتنمية اللغتين العربية والأمازيغية، ومختلف التعثرات الثقافية المغربية على أن يضم جميع المؤسسات المعنية بهذه المجالات.(١٤)

أمام هذا الوضع المركب أضحى لزاما على مدرس اللغة العربية أن يقوم قبل تدريسه ببحوث لتطوير مفاهيم اللغة وبنيتها والخطاب الواصف لها، كما يتحتم عليه القيام بتكوين ذاتي مستمر، والاطلاع على المقاربات الجديدة في عملية التدريس، والانتقال من كونه ملقنا مالكا للمعرفة إلى وسيط ومساعد يوجه المتعلمين، ويواكبهم أثناء التعلم. فعندما نواجه دراسة النص الأدبي نحو المقاربات الفعالة فإننا ننمي روح النقد ونشجع لذة البحث والتقصي والإبداع لدى المتعلم، وفي نفس المنحى نلزم المدرس بتمرير حب الأدب للمتعلمين نظرا لدوره كمسير وموجه وناقل للمعارف بشكل يجد فيه المتعلمون معنى لتعلمهم.

ثالثا: تدريس اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفايات

إن خصائص النموذج الديداكتيكي الذي يتطلبه منهاج× تدريس اللغة العربية هو النموذج الذي يركز على التعلم الذاتي والمتمركز حول المتعلم، وجعل دور المدرس يقتصر على توفير الشروط العلائقية والبيداغوجية الضرورية لتمكين المتعلمين من التعلم الذاتي، واستثمار قدراتهم في حل المشكلات والإبداع، وتعتبر الصورة في المجال التعليمي عنصرا أساسيا ووسيطا ذا أهمية قصوى، ولاسيما في السنوات الأولى من تمدرس المتعلم. وكلما تقدمت به السنوات من المدرسة قلت الصور من الكتاب المدرسي الذي يتعلم به وفيه، فالصورة تساعد على تعلم التلميذ، وتيسر أمر اكتسابه جملة من المعلومات والخبرات والمواقف.(١٥)

إن تدريس اللغة العربية ونبع الحياة فيها يحتاج إلى إستراتيجية، ومن أهم هذه الاستراتيجيات، إستراتيجية التواصل. وهي مجموعة من الإجراءات التي تؤدي إلى تطوير كفاية المتعلم التواصلية في اللغة الهدف، فالإستراتيجية التواصلية تساعد المتعلمين على الاستمرار في الحوار لأن المهم بالنسبة لهم هي القدرة على الإنتاج والعطاء، وهذا يعني أن متعلم اللغة الهدف يبرز مهاراته لتعويض عدم معرفته وإلمامه بمفردات ونحو اللغة.(١٦)

إذا كنا نتحدث عن كفايات تدريس اللغة العربية، والتدريس بها فإن الأمر يحتاج إلى استعمال هذه الكفايات أي التداول بها . والتداوليات نظرية استعمالية تدرس اللغة في استعمال الناطقين لها، ونظرية تخاطبية تعالج شروط التبليغ والتواصل وتحقيق ثلاثة أنواع من الكفايات، وهي: الكفاية النفسية، والكفاية التداولية، والكفاية النمطية، فإن قدرة المتعلم يجب أن تكون قدرة تواصلية وحوارية بمعنى أنها معرفة وتشغل القواعد التداولية والتركيبية والدلالية والصوتية التي تمكن من إنجاز مهمة في طبقات مقامية معينة(١٧).

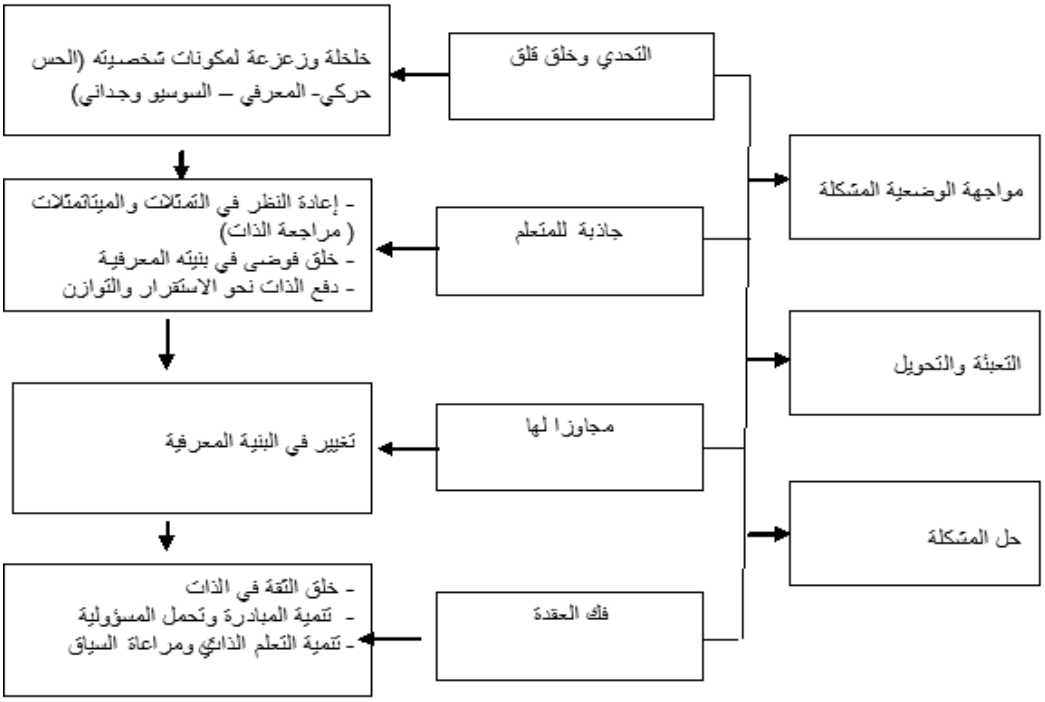
رابعا: أسس التفكير والاشتغال بمنطق الوضعيات المشكلات

مما لا شك فيه أن النحو في اللغة هو العمود الفقري وروحها الأساس، إلا أن الكثير من المتعلمين ينفرون من تعلم هذا العلم، بل والتحدث بلغة عربية سليمة أمر صعب المنال عليهم، والمشكل يرجع بالأساس إلى طرق تدريسهم، حيث إن المتعلم قد يَحفظ من قواعد النحو قدرا لا بأس به، وقد يتقن "إعراب" الجمل بشكل ممتاز، ولكن رغم ذلك يواجه ضعفا شديدا في التمكن من "إنشاء" التعبير العربي السليم نحويًّا، حين يُطلَب منه ذلك نُطقًا أو كتابة؛ إذ يَعجِز عن تجاوز الأخطاء النحوية الكثيرة في تعبيره وهنا يقوم بإنهاء عباراته بتسكين الكلمات (سكن تسلم)، أو بإقحام المفردات الأجنبية أو الدارجة العامية. والسؤال الجوهري هنا ما السبيل إلى جعل المتعلم يقبل على تعلم اللغة بصدر رحب؟. ألا يمكن منح المتعلم الحرية في التعبير ولو بارتكاب الأخطاء، بعد أن نعلمه بطريقة سلسة قواعد النحو كما هو قائم في التعليم الانجلوساكسوني؟ إن كل هذه التساؤلات تستوجب إتباع بيداغوجية فعالة تتجاوز (البراديغم) التقليدي في التعليم والتعلم.

إن الانتقال من باراديغم المعرفة اللاسياقية إلى ذلك السياقي، هو ما يجسد فعلا، جديد هذه البيداغوجية الفعالة، وهذا الاشتغال الوضعياتي بما هو عمل على نقل ديداكتيكي، يتم من خلال ممارسات واقعية طلبا للمعنى الذي عملت السلوكية على تفقيده وطمسه من مقاصد وأهداف عملية التعليم والتعلم.(١٨)

إن الوضعية المشكلة تتحدى المتعلم، وتستفزه، وتخلق لديه قلقا معرفيا (اللاتوازن عند بياجي) كما أنها محفزة ومشوقة تجعله يبحث

عن الحل، وتمثل الخطاطة التالية مراحل الوضعية المشكلة:



الملاحظ من خلال الخطاطة أن التدريس وفق المقاربة بالوضعيات المشكلات تعد السياق الذي بواسطته تقوم مدى كفاية المتعلم، وتمر من مراحل أساسية يحس من خلالها بمدى صعوبة حل المشكل، ويسعى إلى حله من خلال تجنيد واستحضار كل موارده المعرفية والمهارية والوجدانية وسنقدم هنا مثالين تطبيقيين حتى يتضح الأمر:

١- الوضعية الديداكتيكية مادة الصرف والتحويل(١٩):

المستوى الثالث ابتدائي

الكفاية: أن يكون المتعلم قادرا على التمييز بين أقسام الكلمة (اسم، فعل، حرف)

المكتسبات: الرصيد اللغوي المكتسب خلال السنتين السابقتين – الجمل المفيدة

الامتدادات:

- القدرة على توظيف المعجم المروج في جمل مفيدة
- القدرة على التفريق بين الجمل الاسمية والفعلية

الموارد المعرفية: أقسام الكلمة: الاسم والفعل والحرف

وسائل العمل: سبورة، طباشر ملونة

المدة الزمنية: ٤٥ دقيقة

الوضعية: نص

فتح رسول الله صلى الله عليه وسلم مكة في السنة التاسعة للهجرة حينئذ عفا الرسول الأكرم على كفار قريش.

دور المدرس	دور المتعلم
يقرأ النص، يصحح الأخطاء ويوجه	يتابع، يقرأ بعض المتعلمون النص
أسئلة الفهم	يجيب عنها المتعلمون
يوزع المتعلمون إلى مجموعات	يطالبون باستخراج الكلمات وتصنيفها حسب تمثلاتهم
يفتح نقاش بينهم	تناقش إنتاج المتعلمين
يوجه متعلميه إلى استخراج الكلمات التي تقبل "ال" أو التنوين	يصنف المتعلمون كلمات مثل: الرسول – اللّه- السنة- التاسعة- الهجرة- الأكرم- كفار
مناقشة	استنتاج: الاسم هو الذي يقبل "ال" مثل القمر ويلحقه التنوين
يطالب المتعلمون استخراج الحروف	ف- ل-على تناقش تضاف إليها ما يلي: من الحروف: من- إلى – عن – في- مع – على
تستخرج كلمات لا تقبل "ال" ولا يلحقها التنوين	فتح- صلى- سلم- عفا الأفعال لا يلحقها التنوين، ولا تقبل "ال"
يوجههم لاستنتاج القاعدة	الكلمة: اسم وفعل وحرف
تمارين التطبيق	يجيب عنها المتعلمون: - أضع دائرة على كل علامة من علامات الفعل ودائرة على كل علامة من علامات الاسم، مما يلي: لا يقبل التنوين – يصغر- تقبل "ال"- لا تقبل التعريف. أ- أعطي ثلاثة أحرف ب- أعطي ثلاثة أفعال ت- أعطي ثلاثة أسماء

البيداغوجية المتبعة هنا هي بيداغوجية متنوعة حيث تم استحضار البيداغوجية الفارقية، وبيداغوجية الخطأ، وبيداغوجية الاستكشاف. ومن الناحية القيمية تم التركيز على قيم العقيدة الإسلامية وقيم التسامح...

من خلال كل ما سبق يتضح أن اعتماد التدريس وفق المقاربة بالكفايات، استطاع المتعلم أن يفرق بين خصائص كل من الجملة الاسمية والجملة الفعلية وعلى مكوناتهما، كما استطاع أن يدرك الفرق بينهما. وبالتالي استيعاب قاعدة التنوين.

٢- الوضعية الديداكتيكية مادة التراكيب:

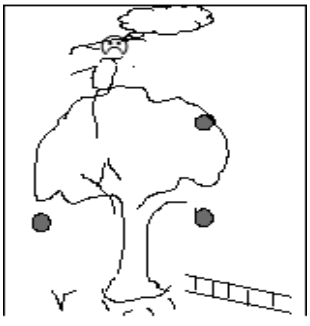
الموضوع: الحال

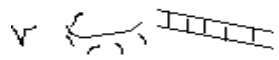
المستوى السادس ابتدائي

نقوم برسم طفل يتسلق شجرة باستعمال السلم، ولكن لما صعد إلى أعلى الشجرة سقط السلم. كيف سينزل؟

- نكتب جميع الأجوبة المقترحة من قبل المتعلمين دون إقصاء أي جواب

سينزل الطفل [قافزا- متزحلقا – باكيا – خائفا.....] نكتفي بمثال واحد لمناقشة الظاهرة مثلا: سينزل الطفل متزحلقا





- نبدأ بطرح مجموعة من الأسئلة من قبيل: كيف جاء الاسم متزحلقا (نكرة أو معرفة؟)، ما حالته الإعرابية؟، كيف جاء الاسم قبله؟. بعد ذلك نقارن ما بين الجملتين: (شربت الماء البارد) و(ينزل الطفل متزحلقا).
  - (البارد) يتبع الاسم الذي قبله في كل أحواله.
  - (متزحلقا) أتى نكرة والاسم الذي قبله معرفة. والاسم النكرة أتى منصوبا يبين حالة الاسم الذي قبله.
- إذن الاسم النكرة المنصوب يبين حالة الاسم المعرف قبله. فهو الحال.

نلاحظ أن المدرس من خلال هذه العملية التعليمية عمل على خلق وضعيات ديداكتيكية، استحضر في بنائها طابع المرونة التي تتماشى مع المتغيرات المرتبطة بالعملية التعليمية من خلال كشف تمثلات المتعلمين، واستثمارها في بناء التعلمات مع مراعاة ميولاتهم في انتقاء النصوص، فضلا عن التخلي عن تدريس المضامين لصالح المفهمة، وبناء الكفايات.

باعتبار التمثلات في اللغة العربية أفكار ومعاني تترجم تصوراتنا للواقع والظواهر التي قد تكون صحيحة أو خاطئة، فإنه انطلاقا من هذا الفعل يجب استثمارها من أجل بناء التعلمات، فإذا كانت صحيحة وجب دعمها وتبنيها، أما إذا كانت خاطئة فيتعين هدمها وتعويضها. وفي كلتا الحالتين يلزم بناء وضعية ديداكتيكية تحفز المتعلمين للإقبال على التعلم. لهذا الأمر فإن المعارف لا تتضمن في أحشائها كيفية تدريسها، لذلك لا بد من اعتماد إستراتيجية للتدريس قائمة على ربط التعلمات بالواقع المعيشي للمتعلم. وذلك كما سبق ذكره عبر وضعيات تستحضر في بنائها كل ما يتعلق بالمتعلم والقطع مع الطرق التقليدية القائمة على الإلقاء والحفظ، وعلى سلطة المدرس، وتبني بدل ذلك طرق فعالة حديثة يلعب فيها المدرس دور الوسيط والمحفز للمتعلم في بناء تعلماته وكفاياته. كما يتطلب منه أن يكون متقنا لعملية التواصل باعتبار العملية التعليمية فعلا تواصليا بامتياز.

الهوامش:

١. ويكيبيديا الموسوعة العلمية، مارس ٢٠١٦.

٢. محمد بونجمة، مدخل إلى التواصل الشفهي ومهارات التفكير النقدي، مطبعة أنفو- برانت فاس ٢٠١٧ ص:٤٨

٣. المرجع نفسه

٤. محمد الدريج، أكتوبر ٢٠٠٠، "الكفايات في التعليم" منشورات رمسيس السلسلة الشهرية المعرفة للجميع، العدد ١٦، الرباط، ص: ٤٩-٥٠.

٥. عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الكفايات، منشورات عالم التربية العدد ٥ ص: ٨٢

٦. المرجع السابق، ص: ١٤٧

٧. المملكة المغربية، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء المغرب، ٢٠٠٩، ص: ١٩

٨. المملكة المغربية وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر ٢٠٠٧، ص:٤

٩. جميل حمداوي، اللغة العربية وتدريس العلوم، مجلة علوم التربية العدد ٢٤ يونيو ٢٠٠٧.

١٠. المرجع السابق، ص: ٥٣

١١. جميل حمداوي نفس المرجع السابق، ص: ٥٦-٥٧

١٢. حسن الحداد، تجديد المنهاج في ديداكتيك اللغة العربية، مجلة علوم التربية العدد ٥٧ ٢٠١٣ ص: ١١٨

١٣. المملكة المغربية المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الانصاف والجودة والارتقاء، الرؤي الاستراتيجية ٢٠١٥-٢٠٣٠ ص: ٤١

١٤. المرجع الرؤية الاستراتيجية ٢٠١٥-٢٠٣٠ ص: ٤٥.

١٥. فريد أمعضشو، البعد الجهوي في الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية (كتاب التلميذ في التعليم الابتدائي نموذجا)

١٦. حسن مالك استراتيجيات تعلم اللغات الأجنبية، مجلة علوم التربية ص:٨١

١٧. عبد الرحيم وهبي مجلة علوم التربية العدد ٣٤ ص: ٤٧

١٨. عمر بيشو، ديداكتيك الكفايات والإدماج، ص: ٧٥.

١٩. عبد الله ضيف، بيداغوجية الإدماج مقاربة تدبيرية، الطبعة الأولى، مطبوعات الهلال، وجدة، ص: ٢٨

×الميثاق الوطني للتربية والتكوين: يعتبر بمثابة دستور الإصلاح التربوي والنظام التعليمي في المغرب حيث شاركت في وضعه كل الهيئات السياسية والمجتمعية والتربوية، ضمت ما يقارب ٣٤ شخصية.

× الرؤية الإستراتيجية ٢٠١٥-٢٠٣٠ هي رؤية تم وضعها من طرف المجلس الأعلى للتعليم لهدف إصلاح المنظومة التربوية المغربية وتتكون من مجموعة من الرافعات.

لوبوترف Guy Le Boterf مفكر فرنسي في علم الاجتماع من مؤسسي مقاربة الكفايات القائمة على الوضعيات المشكلات

× المنهاج أشمل من المقرر التعليمي وهو خطة وتنظيم للأهداف والمضامين والأنشطة التعليمية والأدوات الديداكتيكية وطرق التعليم والتعلم وأساليب التقويم.)