الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الدكتور مولاي الطاهر -سعيدة -
كلية الآداب واللغات والفنون

أطروحة

مقدمة لنيل شهادة

دكتوراه الطور الثالث

التخصص: اللسانيات الوظيفية العربية

الفرع: الدراسات اللغوية

من طرف:

بكيري لخضر

عنوان الأطروحة:

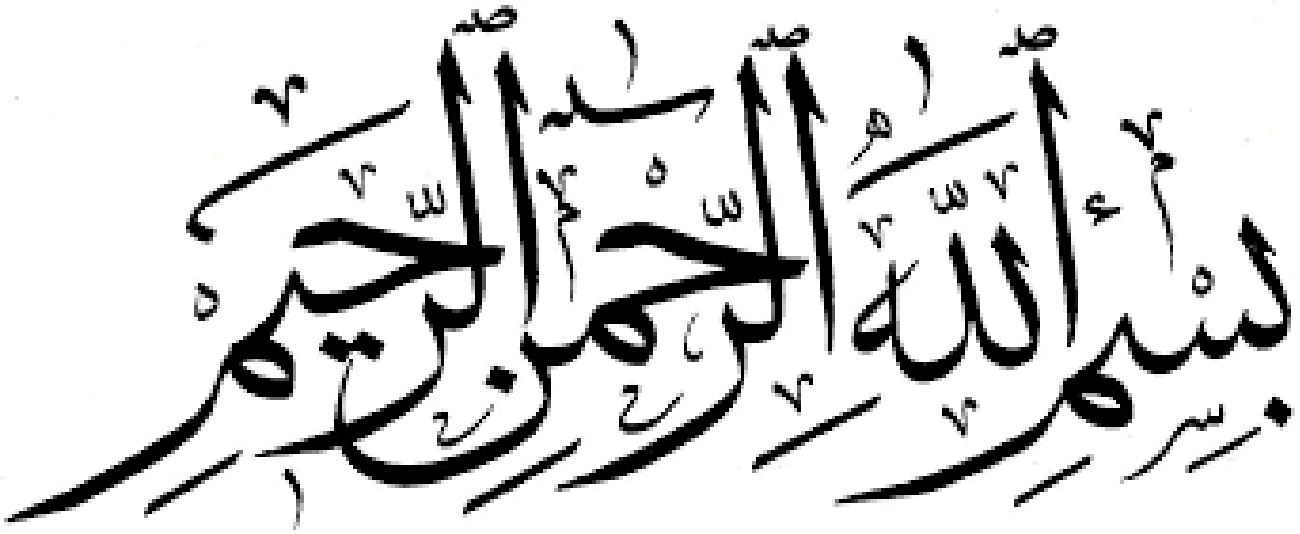
تداولية تعليمية اللغة العربية في الجزائر

-المرحلة الثانوية أنموذجا-

أطروحة مناقشة بتاريخ:2021/10/11 أمام اللجنة المشكلة من :

حاكم عمارية	أستاذة التعليم العالي	جامعة سعيدة- د مولاي الطاهر	رئيسا
زحاف الجيلالي	أستاذ التعليم العالي	جامعة سعيدة- د مولاي الطاهر	مشرفا ومقررا
بوزيدي محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة معسكر-ناصر اسطمبولي	مناقشا
حاكمي لخضر	أستاذ التعليم العالي	جامعة سعيدة- د مولاي الطاهر	مناقشا
كريم بن سعيد	أستاذ محاضر أ	جامعة سعيدة- د مولاي الطاهر	مناقشا
سحنين علي	أستاذ محاضر أ	جامعة معسكر-ناصر اسطمبولي	مناقشا

السنة الجامعية:1441-1442هـ 2020-2021م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

أتقدم بجزيل الشكر والامتنان لكل من قدم لي يد العون والمساعدة وعلى رأسهم الأستاذ المشرف الدكتور زحاف الجيلالي والأستاذ الدكتور بلقندوز هواري و الزملاء الأساتذة دحماني شيخ، بغداد يوسف ، دحوني ياسين ، تامي سعاد وكافة أستاذة قسم اللغة العربية وآدابها.

اهداء

الى الوالدة حفظها الله

والوالد تغمده الله برحمته

والى كل من قدم لي يد العون

اهدي هذا العمل

مقدمة

مقدمة

توصف اللغة ركيزة أي ثقافة والقالب الذي يشكل أفكارها ومبادئها فبحياتها تحيا الأمم وتزدهر الحضارات وبموتها تموت الأمم وتندثر الحضارات فهي كائن يحمل الهوية والثقافة والذاكرة والوجدان، وإذا كانت هذه قيمة اللغة وأهميتها فمن الضروري إعطاؤها أولوية ضمن الأنظمة والمؤسسات وأخذها بعين الاعتبار.

وبما أن التطور والتجديد يشمل العلوم المادية والإنسانية فإنه من غير المنطق ألا يمس اللغة التي هي في الأساس وعاء لهذا التطور والتجديد، وقد جاء علم اللغة التطبيقي الذي يهتم بقضايا لغوية متعددة نذكر منها: التخطيط اللغوي، صناعة المعاجم، تحليل الأخطاء وتعليمية اللغة، هذه الأخيرة وجدت لتهتم بوضع المناهج الدراسية ومقرراتها واختيار الطرائق التربوية، وتنظيم الدروس وتصميم التطبيقات، وتدريس الأنشطة اللغوية وكل ما يخص تعليم اللغات وتحديثها.

لذلك سنتطرق في بحثنا هذا لدراسة تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بالمرحلة الثانوية تحديدا، في محاولة اقتراح رؤية جديدة في الدرس اللغوي تقوم على استثمار اللسانيات التداولية في تعليم اللغة العربية و تدريسها فالتداولية تمثل آلية أو أداة لقراءة وتلقي نصوص وخطابات و هي في الأصل جملة من النظريات التي تبحث في الجوانب التواصلية بين الملقي (المعلم) والمتلقي (المتعلم)، والمواقف الكلامية ووضعية الملقي والمتلقي ومن هذا المنطلق سنبحث في كيفية الاستفادة من التداولية في عملية تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية في النحو والبلاغة والعروض وغيرها من الروافد والأنشطة و على هذا الأساس اخترت أن يكون عنوان هذه الدراسة "تداولية تعليمية اللغة العربية في الجزائر– المرحلة الثانوية أنموذجا" حيث ركزت على واقع تدريس اللغة العربية وفق الطرائق المعمول بها ومدى إمكانية الاستفادة من التداولية كأفق جديد لتعليمها ونجاعتها في ذلك من خلال البحث في مختلف الوثائق والمناهج والوسائل التي وضعتها وزارة التربية الوطنية الجزائرية وفق الإصلاح الجديد الذي أقرته، و في ظل المقاربة

بالكفاءات و المقاربة النصية للنهوض بمستوى التحصيل اللغوي المرجو والمأمول في هذه المرحلة من التعليم.

ولقد حاولت إظهار استثمار بعض الجوانب التداولية في تدريس النص الأدبي وروافده من خلال الواقع المدرسي الفعلي متسائلا هل حقق المنهج هدفه فيما يخص تحسين التحصيل اللغوي لدى المتعلم ؟ وهل أصبح المتعلم في هذه المرحلة قادرا على إنتاج خطابات ذات أنماط نصية مختلفة حسب مقتضى الحال وتوظيف مكتسباته القبلية مستثمرا توظيف هذه الروافد ؟

وقد وقع اختياري على المرحلة الثانوية كوني أعمل معلما في هذه المرحلة ولأني وجدت أنها مرحلة بلغ فيها المتعلم مرتبة لابأس بها من النضج الفكري والثقافي والعلمي تأهله لاجتياز امتحان البكالوريا، ولأنه من سمات ملمح الخروج من هذه المرحلة القدرة على التحدث مشافهة و الكتابة بلغة عربية سليمة وفق الخصائص اللغوية والبلاغية في مواقف ووضعيات مختلفة

وعلى هذا الأساس تمحورت إشكالية هذا البحث في ما مدى الاستفادة من التداولية في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية في الجانب التواصلي خاصة؟

ففي المدخل بحثت في واقع اللغة العربية من مشاكل تربوية ومشاكل سياسية واجتماعية وحضارية لأنتقل إلى الفصل الأول الذي عنونته بالتطور النظري للتعليمية عامة وتعليمية اللغة العربية في الجزائر حيث درست فيه عن الإطار النظري لأهم نظريات التعليم والتعلم كمبحث أول ثم التعليمية وفق النظريات اللسانية الحديثة كمبحث ثان ثم المناهج التعليمية الجزائرية وتعليمية اللغة العربية كمبحث ثالث و المقاربات وطرائق التدريس التي انتهجتها المنظومة التربوية الجزائرية والطرائق التربوية في تعليم اللغات عامة واللغة العربية خاصة كمبحث رابع.

لأنتقل إلى الفصل الثاني الذي عنونته ب"التواصل التربوي في ضوء المقاربة التداولية" بشكل عام، والمقاربة التواصلية بشكل خاص الذي يتجزأ بدوره إلى مباحث: مقاربة المفاهيم التداولية والمنهج التداولي أولا وأهمية التداولية في تعليمية اللغة العربية في الموقف التواصلي التعليمي ثانيا، ثم أهمية الكفاية التداولية للنهوض بتعليمية اللغة العربية ثالثا، والعناصر التداولية

وحضورها في العملية التعليمية التعلمية من قصدية وأفعال لغوية ونظرية الملاؤمة رابعا، ثم التواصل التربوي ومكوناته وخصائصه ومهاراته خامسا.

ليأتي الفصل الثالث من هذا العمل معنونا ب " استثمار التداولية في تعليمية اللغة العربية ومدى نجاعتها" ونهوضها بمستوى اللغة العربية لدى المتعلم لينقسم بدوره إلى مباحث: استثمار التداولية في المنهاج الدراسي للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية أولا، استثمار التداولية في تعليم النص الأدبي وروافده ثانيا، استثمار التداولية في تعليمية النحو والقواعد اللغوية ثالثا، استثمار التداولية في تعليمية البلاغة رابعا، استثمار التداولية في تعليمية العروض والإيقاع الشعري خامسا.

أما المنهج الذي التزمته في هذه الدراسة فهو المنهج الوصفي التحليلي فركزت على نظريات التعلم، ثم اللسانيات الحديثة والاستفادة منها لأمرّ في الجانب التطبيقي إلى التداولية كحل بديل أو على الأقل مرافق لطرق التدريس الأخرى.

وقد اعتمدت على مراجع متنوعة شكلت مكتبة لبحثي ، وهي ذات صلة بحقلين معرفيين هما التعليمية والتداولية مختلفة سواء كانت نظرية أو تطبيقية، لغوية أو لسانية أو تربوية عربية أو أجنبية ما أمكنني الجهد إلى ذلك، ومن أهمها: " مختلف الوثائق التربوية من منهاج دراسي للسنة الثالثة ثانوي ودليل الأستاذ والوثيقة المرافقة له والكتاب المدرسي، وكتاب تحليل العملية التعليمية التعلمية لمحمد الدريج وكتاب في سبيل العربية لمحمود أحمد السيد، وكتاب مدخل إلى التداولية للجيلالي دلاش وكتاب أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق لراتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحامدة وغيرها مما تعلق بموضوع الدراسة.

كما أنني فحصت واستقرأت مجموعة من المقررات المدرسية الخاصة بالسنة الثالثة من التعليم الثانوي ومناهجها والوثيقة المرافقة له ودليل الأستاذ وما جمعته من مقالات ومجلات.

أما بخصوص الدراسات السابقة لهذا الموضوع فإنني لم أعثر – في حدود اطلاعي – إلا على بعض الرسائل والبحوث القريبة من بحثي هذا لكنها جزئية ومن خلالها استطعت التموضع

المنهجي وتحديد هدف معين من دراستي هذه، ومنها رسالة دكتوراه "تعليمية النص الأدبي بين المدخل التاريخي والمقاربة النصية" لسميرة وعزيب ورسالة ماجستير " تدريس اللغة العربية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية" للطالب لطفي حمدان.

ومن بين الصعوبات التي واجهتني في مسيرتي لإنجاز هذا البحث هي وجوب الإلمام بحقلين معرفيين هما التعليمية والتداولية ولكل منهما تشعباته وتفرعاته ونظرياته، حتى أتمكن من المرور في الفصل الثالث من البحث إلى اقتراح التداولية كمنهج بديل أو مساعد على تعليم اللغة العربية وتعلمها.

لقد حاولت أقصى جهدي وطاقتي الإلمام بشتات موضوع هذه الدراسة وترتيب جوانبه والبحث فيما اعتقدت أنه أنسب للموضوع وما وجدت في نفسي حاجة إلى معرفته و تعلمه وما قد يبدوا مألوفا مستهلكا من معارف ومعلومات لطرف فإنه قد يكون جديدا جديرا بالدراسة لطرف آخر وإني في هذا المقام أوجه جزيل الشكر والتقدير لأستاذي رئيس مشروع دكتوراه لسانيات الوظيفية العربية الأستاذ: هواري بلقندوز و الأستاذ المشرف: زحاف الجيلالي اللذين لم يبخلا عليّ بتوجيهاتهما و نصائحهما ومساندتهما لي في أوقات اليأس و الفتور الذي أصابني أثناء إنجازي هذا البحث.

بكيري لخضر

سعيدة يوم: 2021/10/11

مدخل

واقع ومشكلات اللغة العربية

مدخل:

قبل الحديث عن مشكلات اللغة العربية يجب التعريج على فكرة أن اللغة منظومة ووحدة متكاملة وأن نظامها يتكون من عناصر أو مكونات وأن هذه المكونات تتبادل التأثير والتأثر فيما بينها بحيث أن كلا يؤثر في غيره ويتأثر به وأن ثمة عوامل خارجية تؤثر على هذه المكونات الداخلية.

وقد استعارت التربية المعاصرة مصطلح "نظام" من علم البيولوجيا الذي يهتم بدراسة النظم والأجهزة المكونة لجسم الكائن الحي ويطلق على كل منها اسم "جهاز" ونظام " كالهضمي والتنفسي.... الخ.

وفي دراسة كل نظام يركز الاهتمام على أمور ثلاثة وهي:

أ. مكونات هذا النظام.

ب. العلاقات الارتباطية بهذا النظام.

ج. العوامل التي تؤثر في هذا النظام وعلاقته مع النظم الأخرى.

وفي ضوء هذا المفهوم المنظومي أضحت فروع اللغة أجزاء تتكامل لتؤدي وظيفة التواصل اللغوي ويعد النظر إلى كل فرع على أنه غاية في حد ذاته، ومشكلة من مشكلات اللغة العربية[1] في ضوء المفهوم الشامل نلاحظ أن أغلب هذه المشكلات تتمثل في أربعة أبعاد هي البعد التربوي والبعد الاجتماعي والبعد السياسي والبعد الحضاري.

1-مشكلات ذات طابع تربوي: وهي متعددة جدا ونوجزها فيما يلي:

أ-ضعف إعداد معلمي اللغة العربية: من يلقى نظرة على مستوى إعداد معلمي اللغة العربية منذ الاستقلال يجد أن هناك صيحات تشير إلى ضعف هذا مستوى وقصوره [2]وقد انعكس هذا القصور على الأداء اللغوي لدى المتعلمين أيضا لأن فاقد الشيء لا يعطيه.

1ينظر محمد أحمد السيد، في سبيل العربية، منشورات وزارة الثقافة، ط1، 2015، ص75.

2المرجع نفسه، ص 75.

ومن مظاهر قصور إعداد معلمي اللغة العربية ما نلاحظه من أخطاء لغوية يرتكبها معلمو اللغة العربية في المحافل اللغوية التي يؤدونها محادثة أو قراءة أو كتابة ولا يقتصر الأمر على الأخطاء اللغوية في الأداء وإنما امتد إلى استعمال العامية في العملية التعليمية على ألسنة المدرسين.

"وإذا كان معلمو الدول المتقدمة يساعدون متعلمي اللغة في استعمالهم لغتهم الأم السليمة في العملية التعلمية التعليمية ويحاسبون طلبتهم على الأخطاء اللغوية التي يرتكبونها فإن هذا الصنيع لا نجده في واقعنا العربي وهذا ما يزيد الطين بلة عندما تحاول أن تبني ويتعرض البناء نفسه إلى الهدم من أطراف أخرى".[1]

ومن جوانب القصور أيضا أن بعض معلمي العربية وفي أثناء ممارستهم لعملهم بعد تخرجهم تجد أن الأهداف قد غابت من أمامهم وأن ثمة ضبابية في تمثل الأهداف وهذا ما يؤدي إلى التخبط في الفوضى أثناء تنفيذ دروسهم فينزاح درس القراءة مثلا إلى عملية ميكانيكية أو إلى بلاغة أو إعراب، وقد يؤدي درس النحو إلى غياب الهدف الأسمى وهو تقويم اللسان والقلم من الزلل والاعوجاج إلى الدخول في ممادحات أو محاكمات أو استثناءات.

ب-نقص في الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية: وهذا من استطلاع رأي المدرسين حول مشاركتهم في الدورات التدريبة أن ثمة شريحة منهم لم تشارك في أي دورة تدريبية وأن الذين اشتركوا في دورات تدريبية كانت مدة الدورة أقل من عشرة أيام وأن ثمة دورات لا تقوّم نتائجها.[2]

ج- القصور في بناء المناهج اللغوية التربوية: تعتمد التربية المعاصرة في بناء المناهج اللغوية التربوية على ثلاثة أركان في هذا البناء أولها: تحديد أساسيات المواد تحديدا علميا في ضوء التواتر والشيوع، فما يستخدم في الحياة بكثرة عدّ أساسيا ويركز عليه في المناهج وما يستخدم قليلا يرجأ إلى مراحل تالية.

---

[1] أحمد هيكل، **اللغة والحفاظ على المقومات الشخصية القومية**، الجمعية الخيرية الإسلامية، القاهرة، مارس 2001، ص 94.

[2] محمود أحمد السيد، **الكفايات اللغوية لطلاب ما قبل التعليم الجامعي**، مجلة التعريب، ع43، ديسمبر، 2012، ص69.

وثانيها حاجات المتعلمين ومتطلباتهم وميولهم وتفاعلهم مع المجتمع على أن تحدد تلك الحاجات والمتطلبات والميول في ضوء الدراسات العلمية.

وثالثها دراسة المجتمع بثقافته وفلسفته ومشكلاته والعصر بثوراته العلمية والتقنية.[1]

ينظر في عملية بناء المنهاج إلى هذه الأركان والمكونات في إطار علاقتها المتشابكة، إذ لا يمكن الاعتماد على أساس واحد في بناء المناهج، ذلك لأن كلا من المادة الدراسية، والمتعلم والمجتمع يعد أساسا من الأسس في إطار منظومي شمولي متكامل، "ولا تعد هذه النظرة الشاملة في تعدد المصادر تشتيتا أو بعثرة للجهود بل على العكس من هذا كله تجد فيه نسقا متصلا و بنيانا متراصا وهذا الذي نفتقده في بناء مناهجنا إذ ما تزال المناهج تبنى في ضوء الخبرات الشخصية والاجتهادات الذاتية، من غير الاستناد على الدراسات العلمية في تحديد أساسيات مواد المعرفة ولا تعرف حاجات المتعلمين وميولهم ومتطلباتهم ولا تعرف طبيعة المجتمع ولا روح العصر.[2] إضافة إلى ذلك فإن بعض محتويات المناهج بعيد عن اللغة الوظيفية النابضة بالحياة ويقدم بغير أساليب جذابة ولا مشوقة الأمر الذي يؤدي إلى النفور من اللغة والضعف فيها.

د-تختلف طرائق التدريس: ويظهر هذا في مسائل مثل:

1-سيطرة الطرائق التلقينية: حيث ما يمابزال العبء في العملية التعليمية التعلمية يلقى على كاهل المعلم في الأعم الأغلب مع العلم أن المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية وهو القطب الذي يوجه إليه الاهتمام، فهو الهدف والغاية من هذه العملية وينحصر دور المعلم في الإشراف والتعزيز والتوجيه والحث والتشجيع.

وما دامت المعلومات تلقن للمتعلمين تلقينا، وما على هؤلاء المتعلمين إلا أن يحفظوها ويستظهروها كانت معرضة للنسيان السريع لأنهم لم يبذلوا مجهودا في سبيل الحصول عليها

[1] ينظر، محمود أحمد سيد، **في سبيل العربية**، مرجع سابق، ص93.

[2] محمود أحمد سيد، **في الأداء اللغوي**، منشورات دار الثقافة السورية، سنة 2005.ص 104.

2-الإخفاق في تكوين الكفايات اللغوية والمهارات: ويرجح السبب في هذا الإخفاق إلى غياب القدوة الحسنة من المدرسين وإلى قلة ممارسة المتعلمين للغة ما داموا سلبيين منفعلين فيما يقدم إليهم وإلى غياب التوجيه الصحيح لأخطائهم، وإلى عدم مساندة معلمي المواد الأخرى لمعلمي اللغة في تصحيح خطأ المتعلمين،" ويتجلى هذا الإخفاق في القصور في كفاية الفهم، فهم ما يقرؤونه وما يسمعونه في المحاضرات والدروس، ولم يتدرب المعلمون التدرب الكافي على قراءة الاستماع، إذ تكاد تكون مهملة، كما يتجلى القصور في كفاية القراءة وسلامة النطق، وفهم المعاني و توظيف المقروء ويتجلى في عدم كفاية التعبير الوظيفي فهناك التفات إلى موضوعات التعبير الوصفية أكثر من الالتفات إلى موضوعات التعبير الوظيفية التي يتطلبها المجتمع مثل إلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة و كتابة الرسائل، و إعداد محاضر الجلسات وتوجيه الدعوات، وكتابة النشرات الإعلامية والإعلانات و الاعتذار و ملء الاستمارات، و إجراء المقابلات ...الخ[1].

ويلاحظ القصور أيضا في القدرات والكفايات النحوية والإملائية والتذوق الأدبي والنقدي وغياب الاستشهاد لا من قراءة أو حديث أو شعر.

3-الافتقار إلى التقنيات التربوية المساعدة في تفعيل العملية التعلمية التعليمية: ثمة غياب في أغلب المدارس على نطاق الساحة القومية للمخابر اللغوية والأفلام والرزم التعليمية والحواسيب لذا وجب " تعلم اللغة العربية وفق النظريات الحديثة والاعتماد على المختبرات اللغوية التي تؤمن المحاكاة الصحيحة للغة وممارستها سماعا ونطقا، وتصحيح الأخطاء[2] والتي من شأنها أن تكون من بين الأساليب الجذابة لتعلم اللغة.

4-القصور في اكتساب المتعلمين مهارات التعليم الذاتي: ويتجلى هذا القصور في عدم تمكن المتعلمين من اكتشاف أخطائهم والاعتماد على أنفسهم في تعريفها وفي عدم تمكنهم من الكشف

---

[1] ينظر: محمود أحمد السيد، في سبيل العربية، ص95-96.

[2] حورية مالكي، تكنولوجيات الحاسوب والعملية التعلمية، وزارة التربية والتعلم، الدوحة، قطر، www.moe.edu.aa . 2013.03.26

في المعاجم بسهولة ويسر، وعدم تمكنهم من اختبار المادة الصالحة للقراءة وفي عزوفهم عن القراءة والمطالعة.

5-ضعف ممارسة النشاطات اللغوية اللاصفية: من الملاحظ أن ثمة قلة في النشاطات اللغوية التي يمارسها المتعلمون إن في داخل الصفوف "بسبب هيمنة الطرائق الإلقائية التلقينية أو في خارج الصفوف في الإذاعة المدرسية، أو مجلة الحائط أو مجلة المدرسة أو في المناظرات والمساجلات أو كتابة اللافتات والإعلانات أو في طرق التمثل ولقلة الممارسة أثر سلبي في تكوين الكفايات اللغوية"[1].

6-القصور في أساليب التقويم: ويظهر هذا في أن الامتحانات تقيس المستوى الأول من مستويات المعرفة ممثلا في الحفظ والتذكر والاسترجاع في الأعم الأغلب، وتهمل قياس المستويات العليا فيها موازنة وتحليلا وتفاعلا وحكما وتوظيفا[2].

والواقع أن هذه الجمعيات تستطيع أن تؤثر في الرأي العام وأن تؤثر في صاحب القرار، وأن تعمل على التوعية، وأن تسهم في العملية التعلمية التعليمية بتقديم ملاحظاتها وأن تقوم بنشاطات لغوية في جميع المجالات، محاضرات وندوات ومناظرات ومسابقات وإقامة معارض، وعرض مسرحيات مصوغة بالفصحى وعرض أفلام"[3].

إن المهم في عمل هذه الجمعيات هو الخروج من المكاتب وعدم الاكتفاء بالتنديدات المتلاحقة، وإنما بالعمل الجاد في الميدان على غرار ما يجري في الدول المتقدمة الحريصة على هويتها المتمثلة في لغتها، حفاظا عليها وتمكينا لها في المجتمع.

2-مشكلات ذات طابع اجتماعي

[1]محمد أحمد السيد، في سبيل العربية، ص 96،97.

[2]ينظر المرجع نفسه، ص 97.

[3]محمود أحمد السيد، دور المسؤولين في نشر اللغة العربية، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، الجزء الأول، 2011، ص 17.

ومن ذلك غياب التنسيق بين النظام التعليمي وسائر الأنظمة في المجتمع " فإن لم يكن ثمة تفاهم وتناغم بين النظام التعليمي والنظام الاقتصادي والسياسي والثقافي والإعلامي في المجتمع فإن ثمة مشكلة لأن ما يبنى من طرف يهدم من طرف آخر ولا سيما أن ناشئتنا يتسمرون أمام شاشات التلفاز ساعات طوال، فإذا كانت اللغة التي تبث عبر الإعلام محشوة بالأخطاء وبالعامية فإن البناء اللغوي السليم لا يتحقق، كما أن ما ينشر على شبكة الأنترنت بعيد عن اللغة السليمة في أغلبه وينشر بالعامية وباعتماد رموز وأرقام مكان الحروف العربية، وهذه كلها معاول تهدم في صرح الفصيحة.[1]

ومن المشكلات ذات الطابع الاجتماعي أيضا قصور الجمعيات والمجتمع المدني في التمكين للغة العربية والتبصير بأهميتها في بناء المجتمع والأمة، " إذ إن النوعية اللغوية من الأهمية بمكان في عمل تلك الجمعيات وعلى المسؤولين فيها الولوج إلى لحمة المجتمع والتحرك لتطبيع الدساتير والقوانين التي تنص على استعمال العربية في جميع المعاملات الرسمية وفي الدوائر الحكومية كافة ومراقبة تجاوزات التي يرونها على واجهة المحلات وفي الشوارع ومراقبة البرامج الموجهة للأطفال والتلفزة والإعلام وباقي النشاطات الثقافية.[2]

والواقع أن هذه الجمعيات تستطيع أن تؤثر في الرأي العام وأن تؤثر في صاحب القرار" وأن تعمل على التوعية، وأن تسهم في العملية التعليمية التعلمية بتقديم ملاحظاتها وأن تقوم بنشاطات لغوية في جميع المجالات من محاضرات وندوات ومناظرات ومسابقات وإقامة معارض وعرض مسرحيات مصوغة باللغة العربية الفصيحة وعرض أفلام"[3]

إن المهم في عمل هذه الجمعيات هو الخروج من المكاتب وعدم الاكتفاء بالتمديدات المتلاحقة وإنما بالعمل الجاد في الميدان على غرار ما يجري في الدول المتقدمة الحريصة على هويتها المتمثلة في لغتها، حفاظا عليها وتمكينا لها في المجتمع.

[1]- ينظر، محمود أحمد السيد، في سبيل العربية، ص: 98-99.
[2]- ينظر: محمد ضياء الدين خليل، اللغة العربية والتحديات المعاصرة، دار صادر ، بيروت ، 2004، ص:18.
[3]- محمود أحمد السيد، دور المسؤولين في نشر اللغة العربية، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، ج1، 2001م، ص:17.

3-مشكلات ذات طابع سياسي: تنص دساتير الدول العربية على أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية المعتمدة في الدولة إلا أن هناك هوة بين ما تنص عليه و ما يطبق في الواقع فهناك " غياب تام لأي سياسية لغوية على الصعيدين الوطني والقومي و غياب لأي تخطيط لغوي، ويتحمل المسؤولون في الدولة من رؤساء وزعماء أحزاب مسؤولية التهاون في وضع السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي[1] فيجب أن يكونوا قدوة أمام شعوبهم في استعمال اللغة العربية السليمة في خطبهم، وبياناتهم وحريصين على حمايتها وإصدار القوانين المؤدية للحفاظ عليها والتمكين لها.

وطالما عقد المعنيون من الباحثين والدارسين وأعضاء مجامع اللغة العربية ندوات ومؤتمرات لمعالجة شؤون اللغة العربية "وطالما كانت ثمة بحوث جادة وهادفة وتوصيات ومقترحات مهمة توصل إليها هؤلاء، ومع ذلك كله لم تنفذ هذه التوصيات الصريحة ذلك لأن تنفيذ القرارات المتعلقة بالتخطيط اللغوي ليس بيد العلماء والباحثين وإنما هو بيد من يمتلكون الحل والعقد، فهو خاضع لإرادتهم، "ومن يمتلكون الحل والعقد في أمتنا قليلا ما يدركون أهمية ما ينظر إليه اللغويون والتربويون وما يخططون من أجله ويوصون بتنفيذه".[2]

ولما كانت اللغة العربية هي الوطن الروحي لأمتنا العربية وكان للوطن حدود لابد من الحفاظ عليها ومنع الاعتداء عليها فكذلك " للغة حدود لابد من حمايتها، ولو كانت ثمة سياسة لغوية وقوانين حماية في ضوئها لما رأينا مزاحمة اللغات الأجنبية للعربية في التعليم العالي حيث تهيمن اللغة الفرنسية في المؤسسات التعليمية للمغرب العربي، وتهيمن الإنجليزية في دول الخليج العربي وكما رأينا تدريس المواد العلمية حتى في مراحل التعلم الأولى ولا سيما المدارس الخاصة يتم باللغة الأجنبية، وكما رأينا مدارس و جامعات أجنبية على الأرض العربية تتبع في مناهجها وبرامجها جهات أخرى خارج الوطن العربي، ولا صلة لها بها ولا تدرس فيها جغرافية الوطن العربي، ولا تاريخه ولا حضارته وهذا ما يجعل طلاب هذه المدارس يعيشون بقلوب أخرى، وعقول

[1] محمد عبد الحي، **اللغة العربية والعولمة الثقافية**، مجلة التعليم، معهد التربوي بنواكشط، العدد 34، 2003، ص 41.

[2] محمد أحمد المعتوق، **التحديات التي تواجهها اللغة العربية المعاصرة**، مركز البحوث والدراسات، أبو ظبي، 2008، ص328.

أخرى و ضمائر أخرى، فلا يكادون يحسون بالانتماء الحقيقي لأوطانهم ولا يعتزون بتاريخهم، ولا بحضارة أمتهم ولا بهويتهم لأنهم يدرسون تاريخ أمة أخرى، وحضارة أخرى.[1]

ومن مشكلات العربية ذات الطابع السياسي" ما تتعرض له اللغة العربية على أيدي أرباب العولمة الذين يرومون وأد كل القيم الإيجابية والعوامل الفعالة التي تعمل على تقدم المجتمع العربي وكذا إيقاض كل القيم السلبية التي تفتت البنية"[2] وما دامت اللغة العربية توحد بين أبناء الأمة العربية "وينظرون بشيء من التقديس والاحترام وينظر إليها الغربي المنصف بشيء من الإعجاب والإكبار[3] كما أنها عامل مهم في وحدتهم وقوتهم كانت هذه اللغة محط سهامهم فعملوا من قبل على تفتيت هذا الرابط بإحياء العامية على أنها عامل التفريق في حين أن الفصيحة عامل توحيد، كما عملوا على وصم العربية بالتخلف و عدم مواكبة روح العصر وأنها غير قادرة على أن تحدث تواصلا بين الأصدقاء و النشر العلمي و تبادل الخبرات التكنولوجية والتجارة و الصناعة وغيرها"[4].

كما عملوا على محاربة اللغة العربية الفصيحة بوسائل أخرى منها إنشاء (الأكاديمية البربرية) واستعمال الحروف اللاتينية في كتابة الأمازيغية وإن كان الهدف تمزيق مجتمعنا العربي في المغرب تمزيقا لا يقتصر على استعمال اللسان فحسب بل يمتد إلى العرق، " فقد ورد في وثيقة صدرت عام 1973 عن الخارجية الفرنسية أن تاريخ شمال افريقيا كله تزييف و تحريف ويجب على البربر أن يتحدوا ضد جريمة نكراء أسمها العروبة".[5]

ومن أساليب محاربة العربية الفصيحة ما لجأت إليه فرنسا في ألّا تقدم لأبناء الجالية العربية امتحانات اللغة الثانية في الشهادة الثانوية بالفصيحة وإنما بإحدى عاميات أقاليم الوطن

---

[1] ينظر محمود السيد وآخرون، الخطة العامة لتعريب التعليم، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 2011، ص145.

[2] عمار الطالبي، **وضع اللسان العربي في الجزائر**، المؤتمر الأول للأعضاء ولمجمع اللغة العربية بالقاهرة، أفريل، 2009، ص90.

[3] بدر الدين أبو صالح، **المدخل إلى اللغة العربية**، دار الشرق العربي، سوريا لبنان، ط2، ص17.

[4] محمد ضياء الدين خليل، اللغة العربية والتحديات المعاصرة، ص 14.

[5] عمار طالبي، وضع اللسان العربي في الجزائر، ص 94.

العربي الأربعة (المغرب العربي، وادي النيل مصر والسودان، الخليج العربي، بلاد الشام والعراق) كما يسعى أعداؤها إلى استبعادها من بين اللغات الست المعتمدة في الأمم المتحدة بحجة عدم استعمال ممثلي الدول العربية لغتهم في عملهم في المحافل الدولية والمنظمات التابعة للأمم المتحدة وإنما يستخدمون اللغة الإنجليزية أو الفرنسية.[1]

4-مشكلات ذات طابع حضاري: اللغة مرافقة لمن يتكلمها من الأمم تقوى بقوتهم وتضعف بضعفهم تتطور بتطورهم وتتخلف بتخلفهم، ويسعى مجتمعنا العربي إلى التوجه نحو المعرفة لأنها نوع من أنواع القوة محاولين الانتقال من مجتمع تقليدي إلى مجتمع المعرفة لكنها ما زالت تراوح مكانها "ذلك لأن الخطوات التي نفذتها مؤسساتنا اعتمدت أسلوب الأوامر دون الأخذ بالحسبان موضوع الجمود الذهني والعقلية التقليدية، فبقى القرار مقحما على الواقع فاختفت المبادرة وضاعت ملامح الإبداع، وتحول الاستثمار إلى حالة استهلاكية"[2]،وهذا ما انعكس سلبا على واقع اللغة العربية، ما دامت مرافقة للمجتمع الذي يتكلمها، ومن مشكلات اللغة العربية ذات البعد الحضاري نجد :

أ-تعدد مواصفات حروف هذه اللغة: وهو أحد التحديات التي تواجهها اللغة العربية، في ميدان المعلوماتية واستخدامها على شبكة الانترنت إذ أنها تأتي في المرتبة الخامسة في العالم، وهي قبل الفرنسية والألمانية واليابانية والإيطالية، ومع ذلك فقد اعتمدت حروف هذه اللغات ورسميا ولم يتحقق ذلك عربيا وهذه الحال هي نفسها في كل المواصفات الأخرى لاستعمال اللغة العربية في جميع التطبيقات المكتوبة والمحكية.[3]

فإن تعدد هذه المواصفات يطرح إشكالات أخرى على مستوى الانترنت في قواعد المعطيات وفي الإعلام مسببا الكثير من المشكلات الإملائية والصرفية والنحوية والتحليل والتركيب وتوليد النص الآلي والترجمة بين اللغات والفهم الآلي للنص.

---

[1] ينظر، محمود أحمد السيد، في سبيل العربية، ص89-90.

[2] محمود أحمد السيد، في سبيل العربية، ص 78.

[3] ينظر، محمد مرياتي، **قضايا راهنة حول اللغة العربية والشابكة**، مجمع اللغة العربية، دمشق، 2006، ص20.

ب-ضآلة نسبة حضور اللغة العربية على شبكة الانترنت: تحمل شبكة الانترنت كما هائلا من المعلومات في شتى المجالات والحقول المعرفية، المختلفة من العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية والبحثية و شؤون الاقتصاد والمال، والطب والهندسة و السياسة" وهي منظمة في بنوك معلومات ومواقع الجامعات وشركات و مراكز بحوث و أكثرها مصوغ باللغة الإنجليزية إذ تزيد نسبة هذه اللغة على 70% أما العربية فنصيبها من 1.5 إلى 2%[1] ومن الشواهد على ضآلة نسبة حضور العربية على الشبكة أن محتوى الموسوعة العربية الحرة من حيث الحجم لا المضمون يماثل تقريبا ربع محتوى مقابلتها السويدية علما أن متكلمي السويدية لا يزيد على ستة ملايين في حين أن متكلمي العربية يزيد عن 300 مليون وفي مطلع عام 2009 كان عدد المقالات المنشورة على الموسوعة العربية الحرة 77.000 ألف مقالة تقريبا وفي اللغة السويدية 290.000 مقال.[2]

وثمة إحصاءات تشير إلى أن عدد صفحات (الويب) المفهرسة من قبل محركات البحث يقدر نحو 70 مليار صفحة و يقدر عدد صفحات (الويب) المفهرسة من قبل محركات البحث بنحو 750 مليون صفحة فتكون عدد صفحات(الويب العربية) المفهرسة بالنسبة إلى صفحات الويب بنحو 0.93% في منتصف عام 2009.[3]

وعلى الرغم من أن اللغة الأم تشكل الأداة الأهم في تداول المعلومات وتوليد المعارف فإن الخطر على اللغة العربية يأتي من تهميشها تدريجيا على أنها ليست لغة عمل وتواصل، ومن ضعف الأدوات المعلوماتية الأساسية لمعالجة اللغة العربية، وما هو متوفر حاليا لا يلبي الحاجيات[4]

---

[1]نبيل علي، الانترنت ونقل المعرفة في الوطن العربي، المؤتمر الوطني لصناعة المحتوى الرقمي، دمشق، جوان 2009، ص91.

[2]ينظر: نور الدين شيخ عيد، المحتوى الرقمي العربي، المؤتمر الوطني الأول لصناعة المحتوى الرقمي، دمشق، حزيران، 2009، ص 95.

[3]عبد القادر الكاملي، المحتوى الرقمي العربي، النمو والأهمية الاقتصادية، المؤتمر الأول لصناعة المحتوى الرقمي العربي، دمشق، حزيران، 2009، ص 117.

[4]منصور فرج، اللغة العربية على الانترت، دمشق، 2009، ص85.

وتجدر الإشارة إلى أن صناعة المحتوى في الوطن العربي ليس سببه عدم توفر الموارد المادية أو قلة المواهب، أو عدم توفر الأسواق بل يرجع التخلف إلى عدم وجود السياسات والرؤيا المستقبلية وضعف صناعة المحتوى، وضعف جهود البحث والتطوير في استخدام اللغة العربية وتطوير أدواتها الحاسوبية وضعف البيئة التمكينية لمساهمة القطاع الخاص في صناعة المحتوى، وضمور العرض وضعف الطلب.[1]

ومن الملاحظ أن هناك قصورا في توظيف التقنية واستنبات العلم عربيا وفي إبعاد اللغة العربية عن حركة التطور والتقدم العلمي في الجامعات العربية التي تقتصر في كثير منها على الأدب والعلوم الإنسانية، مما أدى إلى قلة المراجع ذات القيمة الأكاديمية في العلوم الدقيقة والطبية والتقنيات التي تقود الحداثة العلمية اليوم والتي تتصدرها الاتصالات المعلوماتية.

ج-البطء في مواكبة المستجدات العالمية و التدفق المعرفي: لا أحد ينكر أن هناك تدفقا معرفيا هائلا في عالمنا المعاصر وأن ثمة تقدما هائلا في ميدان التكنولوجيا ووفرة المصطلحات "إلا أن الواقع العربي يدل دلالة واضحة على القصور في مواكبة المستجدات على النطاق العالمي والمصطلحات المتدفقة في مختلف الميادين"[2].

د-البطء في حركة الترجمة من و إلى اللغة العربية: إن أمتنا في واقعها الحالي تعاني من مشكلة حادة في عملية الترجمة " إذ تشير إحصائيات اليونسكو المتعلقة بمسار الترجمة في العالم إلى أن ما نقل إلى اللغة العربية في العقود الثلاثة السالفة لا يزيد عما نقل إلى اللغة اللتوانية في الفترة نفسها، وعدد سكانها لا يتجاوز أربعة ملايين من الناطقين بها مع أن الناطقين بالعربية يزيد عن ثلاثمائة مليون نسمة أي5%من سكان العالم".[3]

هـ-التباين بين شريحتين في المجتمع العربي اتجاه التعريب: بالنظر إلى الوطن العربي الواحد وفي البلد الواحد نجد مجموعتين الأولى يقال عنها أنها في غربة معرفية والثانية يقال عنها أنها

[1] ينظر، المرجع نفسه، ص 85-86.

[2] عبد القادر الكاملي، المحتوى الرقمي العربي ، ص 118.

[3] المرجع السابق، ص 118-119.

في غربة عن الانتماء وإذ ظلت كل مجموعة متمسكة بمنهجها فإن في ذلك انعكاسا سلبيا على اللغة العربية[1]إذ لابد من تعزيز الانتماء إلى لغتنا الأم رمز كياننا القومي وعنوان شخصيتنا العربية، ولغة قرآننا الكريم و تراثنا الحضاري، وفي الوقت نفسه لا بد من الاطلاع على ثقافات الأمم الأخرى و التمكن من لغاتها الحية لأن في ذلك إغناء للغة العربية.

[1] ينظر: محمد مرياتي، قضايا راهنة حول اللغة العربية، ص 23-24.

الفصل الأول:

التطور النظري للتعليمية وتعليمية اللغة العربية

1-نظريات التعليم والتعلم الحديثة:

لا يمكن أن نختلف في أن موضوع التعلم من الأمور التي تشغل بالنا جميعا، فهو موضوع يثير الكثير من الجدل حول ماهيته وطبيعة القوانين التي تحكمه وتحدد نظرياته، وتطبيقاته، وكذلك اختلاف النظرة إلى ما يجري داخل الإنسان من عمليات وما يتم في بيئته من تفاعلات تؤدي في مجموعها إلى أحداث تغير في سلوكاته ونمط حياته ومن ذلك ما يمر به المتعلم من مراحل نمو على مستواه الجسمي والعقلي وما يميزه من الخصائص.

لذلك اهتم النفسانيون والمختصون في علوم التربية على مختلف مدارسهم بموضوع النمو الفيزيولوجي لدى المتعلم ومدى علاقته بالنمو اللغوي واتباع المدارك تدريجيا فبياجيه piaget قد قسم مراحل نمو المتعلم إلى أربعة مراحل:

1. مرحلة النمو الحسي / الحركي وامتلاك المفاهيم الدائمة للأشياء وهذا أقصاه أربع سنوات.
2. مرحلة الحدسية وظهور قابلية القلب والاجراء، ومفهوم الحفظ على المستوى الإدراكي وهذا أقصاه سبع سنوات.
3. مرحلة الإجراء الملموس والعمليات المعقدة حول الأشياء وهذا أقصاه إحدى عشرة سنة.
4. مرحلة الإجراء المنطقي والصوري: وهي سن السلوكات الفكرية السامية والتوازن النهائي.[1]

والنمو في عرف النفسانيين هو السلوك الآدمي الذي يتحدد عن طريق عاملين أساسين هما تكوين الفرد وطريقة نموه أولا ثم نوع تفاعل هذا الهيكل الحي وكل وظائفه مع العوامل الأخرى خارجه، والتي تعرف ببيئته، لن يكون مصدر غذائه الجسمي فقط بل غذاءه العقلي والنفسي أيضا أي ثقافته[2] ومن خصائص النمو في مرحلته الحرجة لدى الآدمي، أن مرحلة ما بعد الطفولة التي ترتسم خلالها خريطة البيانات الشخصية و يصبح أثناءها أهمية كبرى للتعلم.

---

[1] ينظر بيار اوليرون (Pierre Oléron) اللغة والنمو العقلي، ترجمة محمود براهم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، ص 06.

[2] ألفت محمد حقي، علم نفس النمو، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية (د ت)، ص13.

أ. **خصائص النمو الجسمي والفيزيولوجي:** تتميز هذه المرحلة بالنمو البطيء، المستمر عما سبق، فيزيد طول الجسم في هذه المرحلة بنسبة 25% ويزداد طول الأطراف بنسبة 50% كما يصاحب ذلك زيادة في الوزن ويصل حجم رأس المتعلم إلى حجم رأس الإنسان الراشد وتظهر الأسنان الدائمة بدل اللبنية وفيما يكون معدل النمو 11 ساعة في اليوم ولتحسين الظروف الغذائية دور كبير في رعاية النمو الحسي والفيزيولوجي.

ب. **خصائص النمو الحركي:** تظهر من خلال نمو العضلات الكبيرة والصغيرة للطفل حيث يزداد نمو التآزر بين العضلات وتزداد مهارة المتعلم في التعامل مع المواد ويتقن المهارات الجسمية الضرورية للألعاب الرياضية المناسبة له.

ج. **خصائص النمو الحسي:** تتضح هذه الخصائص في القدرة على الإدراك الحسي للطفل من خلال بعض العمليات الحسية كالقراءة والكتابة والتعرف على الأشياء، من خلال ألوانها وأشكالها وأحجامها ومعرفة الأشكال الهندسية ويتميز هذا النمو بالتوافق البصري والسمعي و اللمسي و الشمي والتذوقي يتجه إلى الاكتمال بالتدريج في نهاية المرحلة.

د. **خصائص النمو العقلي:** يتميز النمو العقلي للطفل في هذه المرحلة بالسرعة سواء من حيث القدرة على التعلم أو التذكر أو التفكير أو التخيل وكذلك نمو الذكاء وحسب الاستطلاع، ونمو المفاهيم وإدراك العلاقة بين الأسباب والنتائج.

هـ. **خصائص النمو الانفعالي:** تتهذب الانفعالات في هذه المرحلة نسبيا فيتعلم الأطفال فيها كيفية إشباع حاجاتهم بطريقة بناءة وتتكون لديهم العواطف والعادات والانفعالات المختلفة ويبدي المتعلم الحب ويحاول الحصول عليه بكافة الوسائل وتحسين علاقاته الاجتماعية والانفعالية مع الآخرين.

و. **خصائص النمو الاجتماعي:** يتميز النمو الاجتماعي للطفل بالاستقلالية وباتساع دائرة ميولاته واهتماماته، نمو الضمير والمفاهيم كالصدق والأمانة مثلا، ويتزايد الوعي الاجتماعي والإحساس بالمسؤولية و تزيد حدة تأثير الأقران في سلوكه ويضطرب سلوكه في حالة حدوث صراع، أو معاملة خاطئة من جانب الكبار في داخل المنزل أو خارجه.

ز. **خصائص النمو اللغوي:** تتمثل أهمية النمو اللغوي في العلاقة الكبيرة بينه وبين النمو العقلي والاجتماعي والانفعالي فكلما تقدم المتعلم في السن تقدم في تحصيله اللغوي وقدراته على التحكم في استخدام اللغة بطريقة سليمة، والأطفال الذين يعيشون في بيئات ذات مستوى اجتماعي و اقتصادي وثقافي مرتفع تكون فرص نموهم اللغوي أفضل من الذين يعيشون في بيئات ذات مستويات متدنية.

ح. **خصائص النمو الديني والأخلاقي:** ينمو لدى المتعلم الجانب العقدي حيث يتعرف على ربه ودينه ونبيه ويتعرف على كيفية ممارسة العبادات تدريجيا ويعتمد اكتساب هذه الجوانب في البداية على التلقين فتكون المعايير لدى المتعلم والممارسة والتطبيق سلوكا يطبقه المتعلم في حياته اليومية وهو في الأساس بدافع فطري.[1]

التعلم عملية أساسية هامة ومعقدة في الحياة البشرية، لا يخلو منها أي نشاط بشري، فهي جوهر كل نشاط يقوم به الإنسان، ولهذا تمثل نظرية التعلم جانبا مهما من حياة الفرد والمجتمع، ونظرا لدور ومكانة التعليم في حياتنا فقد اهتم به الناس على اختلاف مشاربهم و في الوقت نفسه انكب العلماء والدارسون على تبيين طبيعته ومعرفة آلياته والوقوف على الشروط المؤثرة إيجابا وسلبا في سيرورته وسعيا وراء الوصول إلى قوانينه الخاصة نسبيا وأنه جوهر كل كفاءة يتصف بها الإنسان أو يمتلكها حيث إن هذه الأخيرة تعد المعيار الأساسي في الحكم على مناهج التعليم وطرائقه ووسائله التي لا تأتي من العدم لكن تخفي وراءها رؤى ونظريات مختلفة الاتجاهات والمشارب، وقد انقسموا حيال دراسة مظاهره إلى اتجاهات وتيارات في شكل ما يعرف عندنا باسم نظريات التعليم والتعلم وهي عديدة ومختلفة أشهرها:

- النظرية السلوكية أو الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف.
- نظرية الارتباط لثورندايك.
- النظرية الإجرائية لسكينر.
- نظرية التعلم الجيشطالتية.

[1] ينظر فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو، دار الفكر العربي، 2001، مصر، ص،67-70.

- نظرية البنائية لبياجيه.
- نظرية جيثري في التعلم.
- نظرية الدافع لهيل.
- نظرية التعلم بالملاحظة لباندورا.
- نظرية النمو المعرفي لبرونو[1].

1.1 النظرية السلوكية:

أ. عند كل من الرائدين"ايفان بافلوف" "Ivan Pavlov" وواطسون Watsan.Jon.b حيث وضع بافلوف العالم الفيسيولوجي الروسي القواعد الأساسية للاشتراط الكلاسيكي بالإضافة إلى ذلك قدم إسهاما هاما إلى علم وظائف الأعضاء وإلى فهم الأسباب التي تكمن وراء السلوك الشاذ وطرق علاجه وقد أحدثت أعماله هذه أثارا عالمية وكان لأبحاثه في علم النفس أبعد الأثر على أصحاب نظريات التعلم الرئيسية في أمريكا في الماضي والحاضر.

"واليوم تقوم محاولات مستمرة في مجال الاشتراط الكلاسيكي ومن جملة ذلك قضايا مثل الطبيعة الحقيقية لعملية الكشف و أوجه الشبه والاختلاف بين الاشتراط الوسطي والاشتراط الكلاسيكي، وتأثير الفترة الزمنية التي تقضي بين المثير الشرطي والمثير غير شرطي ومدته وتأثير إعطاء التعلمات في عملية الاشتراط، ومن جملة القضايا كذلك المقارنات و تطور الأجناس وقيود التعلم وتأثير الخجل"[2].

وعلماء السلوك الذين يستخدمون إجراءات التعلم لتصحيح السلوك الشاذ يعرفون باسم المعالجين السلوكيين وقد استطاعوا تطوير تطبيقات متنوعة على إجراءات الاشتراط الوسطي والكلاسيكي، "وهذه الإجراءات ترتبط تاريخيا أو نظريا بالاشتراط الكلاسيكي وهي تتضمن إجراءات

[1]ينظر: مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ترجمة علي حسين حجاج، مجلة عالم المعرفة العدد 70، أكتوبر، 1983، الكويت، ص12.

[2]ألفت محمد، علم نفس النمو ، ص119.

الاشتراط المضاد والإطفاء الخاصة بالتقليل من الحساسية أو إزالتها بطريقة منظمة والتدريب على توكيد اللغات وتدريسها والعلاج القائم على الانفجار الانفعالي الداخلي و أساليب النفور"[1].

حاول بافلوف من خلال تجارب الميدانية الوقوف على قوانين ثانية للاشتراط (قانون المثير والاستجابة) حيث أدرك أن لكل سلوك مثير و إذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة كان السلوك سويا فالتعلم الكلاسيكي هو النمط الذي قام بافلوف بدراسته، معنى أن الكائن الحي لديه رد فعل طبيعي غير مشروط لمثير ما، " فمثلا عندما يرى الكلب الجائع الطعام

(أو المثير غير المشروط) فإنه يبدأ بإفراز اللعاب(أو الاستجابة غير الشرطية)، فإذا ما ربطنا بين رنين الجرس وتقديم الطعام فإن هذا الرنين وحده بدون طعام (أو المثير الشرطي) بعد مضي بعض الوقت يؤدي إلى إفراز اللعاب (الاستجابة الشرطية) و باختصار فإن الكلب قد تعلم الاستجابة إلى مثير له علاقة في السابق بالطعام (أو الجرس) وكان هذا المثير هو المثير الطبيعي أو الطعام المسيل للعاب.[2]

بعض الاستنتاجات التي توصل إليها بافلوف في مجال التعلّمية:

استنتج بافلوف أولا قانون التعزيز والتدعيم عن طريق الإثابة، قانون الكف الداخلي أو الانطفاء، أي ضعف سلوك المتعلم وخموده، إذا لم يمارس ويعزز قانون العادة أو التكرار، وهي رابطة اقترانية بين المثير والاستجابة، وتكرر الموقف فإنه لا محالة يعمم هذه الاستجابة على استجابات أخرى مشابهة، قانون التمييز فإذا كان التعميم استجابة للتشابه فإن التميز استجابة للاختلاف، قانون التعلم الذي هو تغيير في السلوك نتيجة الخبرة و الممارسة، قانون إعادة التعلم، ويحدث بعد الانطفاء حيث يتم تعلم سلوك جديد.

في حين يرى واطسون صاحب النظرية السلوكية الجديدة أن "معظم سلوكيات الكائن الحي الإنساني متعلمة ومكتسبة سواء من المحيط الطبيعي أو الاجتماعي، وهي على هذا الأساس قابلة

[1] المرجع السابق، ص120.

[2] مصطفى ناصف، نظرية الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف، ترجمة على حسن حجاج، عالم المعرفة، عدد 70، أكتوبر، 1983، ص65.

للتغيير والتعديل وبالتالي يمكن ضبطها والتنبؤ بها ومعرفة سيرورتها الدقيقة إذا تمكنا من إدراك المنبهات التي تثيرها ومن هذه الزاوية يتبين لنا أن كل تعلم قائم بالضرورة على منعكس شرطي.

يقول واطسون "لو وضع تحت تصرفي إثنا عشر طفلا رضيعا يتمتعون بصحة جيدة وبنية سليمة وطلب مني أن أعلمهم بالطريقة التي اعتقد أنها المثلى للتعليم فإنني قادر على تعليم أي من هؤلاء الأطفال بطريقتي هذه بحيث يصبح مختصا في المجال الذي اختاره له كأن يكون طبيبا أو محاميا أو فنانا أو رجل أعمال بغض النظر عن مواهبه واهتماماته أو ميوله أو قدرته أو مهنة أبائه وأجداده أو الجنس الذي ينتمي إليه".[1]

إن قدرة الكائن على الاستجابة لعلامة مبدئية بديلة عن العلامة الأصلية الطبيعية دليل واضح على الحيوية في تقدم التكيف لديه مع المحيط ثم إن الأصوات اللغوية والإشارات والرموز وأنساق التواصل ليس في الواقع إلا اشتراطا من مستوى أعلى لا علاقة له بالمنبهات الطبيعية وهذا هو جوهر و أساس العمليات التربوية وبناء المعرفة و الثقافة في بعدها المؤسسي إلا أن أعلى دراجات الوعي للفعل العكسي تبقى محدودة لدى الحيوان و كثيرة عند الإنسان.[2]

1.1.1 السلوكية عند ثورندايك thorndike

لم يكن ثورندايك يهتم بالبعد الاجتماعي و السوسيولوجيا في علم النفس التربوي وذلك على النقيض من زملائه الآخرين الذين كانوا يضعون البعد الاجتماعي في طليعة المؤثرات البيداغوجية إلا أن هذا لم يكن مانعا في أن يلتقي معهم في كثير من الآراء، فقد كان ينظر إلى التعلم باعتباره خبرة فردية خاصة أو عملية تعبير عضوي داخلي تحدث في الجهاز العصبي لكل كائن على حدى وإن ما يهم المعلم داخل الفصل الدراسي أن الارتباط يعني أساسا الارتباط بين المثير و الاستجابة و لا يعني التفاعل بين المتعلمين عندما ينظر إليهم كوحدة اجتماعية[3] وعليه لا يمكن القول بأن هذه النظرية هي أساس من الأسس التي لا يمكن تشيد غيرها بالارتكاز عليها.

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص 68.

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص69.

[3] مصطفى ناصف، نظرية الارتباط لثورندايك، ترجمة على حسن حجاج، عالم المعرفة، عدد، 70، 1 أكتوبر، 1983، ص28.

2.1.1 –السلوكية الإجرائية عند سكينر bf skiner:

وهو أحد أتباع الفيلسوف جون لوك (john looke) وأكثر المدافعين عن المذهب السني في علم النفس، والتي تعد إحدى النظريات المسيطرة في علم نفس النمو المعاصر، يعتقد كغيره من السلوكيين،"أن سلوك الكائن الحي يتم عن طريق المؤثرات الخارجية التي تعترضنا في الحياة، لهذا نجد أن معظم البحوث المعاصرة تهتم بطريق أو بآخر بالدراسة أو الاكتشاف الدقيق لكيفية تأثير البنية في سلوك المتعلم مثل الظروف التي تم بها الحمل والولادة، أسلوب الرعاية والتربية و تقاليد الجماعة التي ينتمي إليها المتعلم، و نمط حياة العائلة وبيئة فقرها أو غناها و أسلوب تعاملهم مع بعض.[1]

إن التجارب تحدث تغيرا في استجابات الكائن ومؤثرة في تبنى العادة أي السلوك المراد بناؤه والذي هو في النهاية ليس إلا ثمرة العلاقة الجدلية بين التجربة والتغير في الاستجابات فاستجابة الكائن تقوى وتكتمل بتزايد المؤثرات المعززة الإيجابية كما أنها تتقلص وتنطفئ بالمؤثرات السلبية والتعلم الإيجابي الفعال يبنى بتعزيز الأداءات القريبة من السلوك النمطي، أما التعلم السلبي المرتبط بالعقاب البدني فيبقى عادة بعيدة عن بناء السلوكات الإجرائية كهدف أساسي للعملية التعليمية التعلمية وفي جميع مراحل التحليل السلوكي التطبيقي لابد من تسجيل السلوك حتى يتمكن توثيق جميع التغيرات التي تحدث ولابد أن يسمح تصميم الإجراءات المعدة للمحلل السلوكي بتحديد المتغيرات التي كان لها الأثر الكبير في إحداث سلوك جديد.[2]

ومن الإسهامات الكبيرة التي قدمها سكينز للتربية أسلوب التعليم المبرمج، و يعتبر أن التعلم المبرمج يكون فعالا إذا تحققت الشروط التالية:

أ–أن تقدم المعلومات المراد تعليمها في شكل خطوات صغيرة سريعة تتعلق بنتيجة تعلمه في المواقف، بمعنى أن تعطي للمتعلم تغدية مرتدة.

ب–أن تتاح له فرصة معرفة نتيجة أدائه إذا كان صحيحا أو غير صحيح.

---

[1] بدر إبراهيم الشيباني، سيكولوجية النمو، منشورات مركز التراث والوثائق، الكويت، 2000، ص30.

[2] ينظر، مصطفي ناصف، النظرية الإجرائية لسكينز، ترجمة علي حسن حجاج، ص 192.

ج-أن يمارس المتعلم عملية التعلم بالسرعة التي تتناسب و إمكانياته.[1]

وقد رأى سكينز أن هذه المبادئ لا تراعى في التعليم الحالي لأن الأسلوب السائد في التدريس هو أسلوب المحاضرة وبالتالي يؤدي تطبيق ذلك الأسلوب إلى إعاقة تطبيق المبادئ التي أشار إليها، ولذلك اقترح سكينر أسلوبا بديلا لأسلوب المحاضرة هو ما أطلق عليه التعليم المبرمج يتضمن المبادئ التي يقوم عليها التعليم الجيد ومنها:

- فكرة الآلة التعلمية التي تعرض المادة التعلمية المبرمجة حتى يسهل تنفيذ الفكرة التي يقوم عليها التعلم المبرمج.
- استخدام البرامج في التغلب على بعض المشكلات الدراسية واستخدامها في تدريس المتعلمين وتأهيلهم مهنيا وتربويا، واستخدامه كوسيلة معينة للتدريس، واستخدامه في أعمال البحث التربوي.
- استخدام التعليم المبرمج المتكامل مع المعلم لتحقيق الأهداف التعليمية المعرفية في المجال الدراسي أفضل من استخدامه بمفرده.
- صلاحية التعليم المبرمج لتدريس مهارات اللغة في المدرسة الثانوية.
- إن استخدام التعليم المبرمج في شكل كتاب خطي مبرمج أفضل من استخدام الطريقة المعتادة بالنسبة لتحقيق الأهداف التعلمية.

إن استخدام الأسلوب المبرمج في اكتساب الدقة في أداء مهارات أفضل من استخدام الطريقة المعتادة ولذلك تحقق نتائج الدراسة صلاحية التعلم المبرمج لاكتساب المتعلمين دقة الأداء والمهارات.[2]

[1] ينظر الشرفاي أنور محمد، التعلم نظريات وتطبيقات، المكتبة الأنجلو مصرية، ط3، 1988، ص106-110.
[2] المرجع نفسه، ص 110-113.

2.1 نظرية تعلم الجيشطالتية:

قامت هذه النظرية على أنقاض المدرسة السلوكية حيث انتقدت الاتجاه نحو تفتيت الإدراك إلى جزئيات صغيرة، إن الفرد يدرك الموقف كوحدة واحدة وليس كجزيئات مترابطة، إذ الخبرة تأتي عادة في شكل صورة مركبة فما الداعي إلى تحليلها والبحث عما يربط بعضها البعض وهذا التصور نجد جذوره في الفلسفة اليونانية التي تعتبر أن الوحدة الأساسية العظمى في الكون هي وحدة العلاقات.[1]

ومفهوم الجيشطالت يحيلنا دلاليا على الشكل أو الصيغة أو النمط على أنه مترابط كلي متسق الأجزاء منتظم له مكانته ودلالته و دوره ووظيفته، حيث يقول ليفن: "أنه تنظيم عام تكون جزيئاته مرتبطة ارتباطا فعالا بحيث إذا تغير أحد أجزائه يتبع هذا التغير تغيرا في الشكل الكلي العام".[2]

ويتضح أن المفهوم الأساسي الذي ركزت عليه هذه المدرسة هو أن إدراك موضوع ما تحدد المجال الكلي الذي يوجد فيه وأن الكل ليس إلا مجموع الأجزاء وأن الجزء يتحدد بطبيعة الكل وأن الأجزاء تتكامل في حدوث الكلية.

إن التعليم ينبغي أن يكون دافعا داخليا أي نابعا من الذات " فالمتعلم الذي ينتصر على موقف إشكالي، ويفك مختلف أبعاد بنيته ومبادئ انتظامه ويحقق فهم المعنى الحقيقي للموقف الإشكالي المطروح أمامه أي الاستبصار بالموقف، يسعد بلذة باطنية سعادة تجاوزه للالتباس والغموض، إنها لحظة تحقيق التوازن الطبيعي وهذا بشكل عام تعزيز داخلي فعال ودائم للمتعلم"[3]فالتعليم هو الانتقال من وضعية اللامعنى إلى المعنى وذلك على مستوى إدراك المتعلم، أما التعلم بالمحاولة والخطأ "يعنى في المقام الأول أن لا شيء جديد يمكن أن يتعلم إنه ليس إلا

[1] ينظر، مصطفى ناصف، نظرية التعليم الجيشطالتية، ترجمة على حسن حجاج، ص 199.

[2] بول غيوم ، علم النفس الجيشطالت، ترجمة صلاح مخيمر وآخرون. مؤسسة سجل العرب، 1993، ص33.

[3] المرجع نفسه، ص33.

استبعاد بعض الاستجابات الخاصة والإبقاء على ما ثبت منها أي الصائبة، وهذه الطريقة مضللة وعمياء في التعلم لأنه لا يرى كيف وصل إلى الهدف"[1].

إن التعلم يرتبط بإدراك الكائن لذاته ولموقف التعلم فإدراك حقيقة المجال وعناصره والانتقال من الغموض وانعدام المعنى إلى فهم مبادئ التنظيم والحصول على الموضوع والمعنى"يعتبر النمط النموذجي للتعلم، إن سلسلة الأفعال الانعكاسية المترابطة ميكانيكيا، ليست إلا صورا جوفاء فارغة ومن هنا فالإشكال المركزي ليس كيف تبني الكائنات مجموعة من التداعيات الآلية الحرة أو المقيدة بين المثيرات والاستجابات ولكن كيف تنمي وتنوع استبصارها لواقعها الخارجي"[2]

حسب فرتيمر (1980-1943) التعلم سيرورة دينامية يرتبط بانطباعات صادقة عن مادة التعلم وهذه الارتسامات ليست في الواقع إلا إدراكات استبصارية لبناء المعرفة واكتساب المهارة التي تقتضي البدء بالإطار الكلي ذلك أن الذاكرة تشتغل وفق سيرورة الكل المنظم وهذا لا يتم إلا بإعادة البنية المعطاة أو الموقف موضوع التعلم، إذ لا يعقل أن يستقبل المتعلم المعرفة جاهزة أو المشكلة أو الموقف دون إحداث أثره وفعله فيه.[3]

إذن حقل التدريس بالنسبة لمدرسة الجيشطالت ليس شيء آخر غير تنظيم شروط التعلم بالاعتماد على مبدأ ترسيخ الاستكشاف، والبحث والإدراك التحليلي لكل نشاط ديداكتيكي فالممارسة الديداكتيكية تتجاوز محورية المادة المعرفية إلى محورية المتعلم.

3.1 النظرية البنائية لبياجيه piaget

يربط بياجيه التعلم بعمليتي الاستيعاب والتلازم التي تباشر بها الذات الفاعلة اشتغالها على موضوع المعرفي وذلك بغية خلق نوع من التوازن اللازم لوجودها الديناميكي، إن التعلم الحقيقي هو في الواقع سيرورة وعي بنائية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة و غايتها القصوى

[1] المرجع السابق، ص34.

[2] فريتر ماكس، مؤسس الجيشطالتية، عالم المعرفة، العدد 70، ص 209.

[3] المرجع نفسه، ص 210.

هي خلق النسقية التكيفية الإيجابية المقترنة بتحقيق الإشباع أو التوازن أمام التفاعل الإيجابي مع العالم الخارجي.

ويعترف بياجيه بأن ما يعرف إنسان ما إنما ينم جزئيا عما يتعلمه من بيئته الاجتماعية والمادية أي من عالم الناس والأشياء كما يعترف أن وجود الكائن بصورة سلمية لم يمسي شرطا أوليا لحصول التعلم ويضيف إلى عوامل التعلم الاجتماعية والمادية والنضوج عاملا آخر هو عملية الموازنة التي تقود المتعلم، والموازنة تعني كيف يستطيع الإنسان تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض وهي لا تنسجم مما يراه الإنسان بل إنها تساعد الإنسان على فهم ما يراه، وعن طريق هذه القدرة التي نطلق عليها اسم الموازنة يستطيع الإنسان تدريجيا الاستدلال على الكيفية التي ينبغي أن تكون عليها الأشياء في هذا العالم.[1]

إن المعرفة لدى بياجيه لا تكتسب أو تستقبل جاهزة من الخارج" وليس نسخا أو انعكاسا آليا للواقع، كما أنها ليست ارتسامات أو انطباعات تجريبية بمفهوم "**جون لوك**" أو المدرسة المادية التجريبية، كما أنها لا تمت للموروث الفطري القبلي بصلة، بل إن التعلم يؤسس ويبنى حسب بياجيه عن طريق التمثل، أي هدم المعارف القبلية الخاطئة العالقة بالذاكرة ومن ثمة تثبيت معرفة جديدة قوامها المنطق والعقل أي إعادة بناء الموضوع في الفكر استنادا للخريطة المعرفية التي يبنيها الفكر البشري الحر عن عالم الطبيعة والناس والأشياء".[2]

إن التعلم عند البنيوية التكوينية لا ينفصل عن الحركة الدياكرونية وعن التطور النمائي للعلاقة الوطيدة بين الذات العالمة وموضوع التعلم إنه تطور وعي المتعلم أو الإنسان عامة بالإجراءات التي يدرك بها المواضيع والأشياء والمعارف وهو يرتبط باشتغال الذات على الموضوع الذي يمكنه من المنهاج والتقنيات والوسائل التي تؤهله لبناء الإجراءات والمفاهيم على أساس استنتاجات استدلالية منطقية تسمد مادتها من خطاطة العقل لذا يرى **بياجيه** أن الخطأ بدوره شرط

[1] ينظر: مصطفى ناصف، النظرية البنائية لبياجيه، ترجمة علي حسين، ص283.

[2] الفت محمد حنفي، علم نفس النمو، ص 296.

التعلم[1]. لأنه صيغة من صيغ التعلم تقتضي فهم المتعلم لأخطائه وبناء أسئلته بنفسه، وذلك شكل من أشكال فهم الظواهر وبه يحدث فهم الإجابة.

فالسؤال الذي يطرحه المتعلم هو سيرورة تمثل وفهم، مرتبطة بالتجربة وليس بالتلقين وهذا يتم أساسا عن طريق تجارب النشاط المتعلمي الداخلي "وكل استيعاب هو هيكلة واكتشاف للواقع، إن التعلم عند بياجيه هو نفي وتجاوز للاضطراب، فاستيعاب المتعلم للمعرفة الجديدة والتلاؤم معها، يقتضي تطبيق فلسفة الإلغاء والرفض وتطبيق النفي على مستويات الفهم القبلية وكل المعارف والموروثات الجاهزة والسابقة[2].

وما دام الذكاء الحسي العملي سابق على الذكاء الصوري المجرد فإنه لا يمكن البتة تصور بناء المفاهيم والتصورات والمعلومات وتقعيدها إلا على أسس الذكاء الإجرائي، فالمعرفة حسب المدرسة البنائية تبنى وليست عملية تراكم ألي، ومن هذه الزاوية يرى بياجيه أنه على المتعلم أن يكون المفاهيم ويضبط بالمحسوس الأجسام والأشكال والعلاقات الرياضية ثم ينتقل إلى التجريد والاستدلال الاستنباطي ويكتسب السيرورات الاستكشافية عوض الاستظهار العقيم للأفكار والنظريات وإلغاء المعرفة الفوضوية.[3]

4.1-نظرية أدوين جاثري guthrive :

أو ما تسمى بالاقتران الشرطي التلازمي"يعتقد العالم الأمريكي جاثري أن العلم يجب أن يهتم فقط بالحالات والحوادث الموضوعية التي يمكن ملاحظتها وكان متشددا في اتجاهه العلمي هذا، بحيث عارض إيجاد صلة بين الحوادث السلوكية و بين المخ والجهاز العصبي كما رفض قانون الأثر عند ثورندايك وقانون التدعيم عند بافلوف، ووضع قانون الاشتراط المتزامن[4] ومن مميزات نظريته.

---

[1]ينظر: مصطفى ناصف، النظرية البنائية لبياجيه، ص 285.

[2]المرجع نفسه، ص 285.

[3]ينظر، عبد المنعم شحاتة، من تطبيقات علم النفس، ايتراك للطباعة القاهرة، 2004، ص18.

[4]ينظر جون جي كارلسون، نظرية جثري لتعلم، ترجمة حسين على حجاج، عالم المعرفة، عدد 108، ديسمبر، 1986، ص55.

أ-يعتمد جاثر في تفسيره للمتعلم على مبدأ رئيسي يشبه هذا المبدأ الاشتراط عند واطسون، وهو مبدأ الاقتران.

ب-إذا اقترنت استجابة بمثير ما مرة واحدة فقط فإنه من المحتمل أن تستدعي هذه الاستجابة بواسطة هذا المثير مرة أخرى أما في الاشتراط البسيط فإن الاستجابة الطبيعية تحدث في وجود المثير الشرطي خلال فترة التدريب لأن المثير غير الشرطي هو الذي ينشئها.

ج-إن آخر الأفعال التي يقوم بها الفرد هي التي تميل إلى الحدوث.

د-إذا لم يستطع الفرد الوصول إلى الحل، فإنه سيترك المشكلة جانبا بدون حل لأنه لم يستطع الوصول إليه.

هـ-في حالة إذا ما نجح في تحقيق الوصول إلى الحل، أو إذا فشل، ترك المشكلة جانبا، يكون قد تعلم الاستجابة بواسطة مبدأ الاشتراط الاقتراني بين المثيرات والحركات.

و-يستبعد جاثري أثر عامل الممارسة في تكوين الرابط بين المثير والاستجابة أي أن الممارسات التالية لا تؤثر على تقوية الرابط بين المثير والاستجابة والتعلم يحدث من أول ارتباط بينهما.

ز-الأداء الفعال لأي نمط من أنماط السلوك يتضمن العديد من الأحداث المثيرة كل منها يظهر في شكل استجابة إلى مجموعة خاصة مؤتلفة من المثيرات وبالتالي فإن تعلم عمل شيء معين أو ممارسة مهارة معينة يتضمن مجموعة من العلاقات بين المثير والحركات المعينة.

ح-التحسن في أداء مهارة ما يأتي تدريجيا حتى لو كان التعلم الذي يتم يحدث فجأة دون سابق إعداد لمتغيرات الموقف التعلمي أو لإجراءات ضبطه.

ط-لم يتعرض صراحة إلى مفهوم التعزيز ولكنه تناوله من زاوية أخرى مشيرا إلى أن ما يفعله الفرد في الموقف السلوكي وخاصة الحدث الأخير الصادر عن الفرد مهما كان شكل هذا الحدث سواء أكان ناجحاَ أو فاشلا، هو يميل الفرد إلى إجرائه مرة أخرى.

ي-من وجهة نظر جاثري إننا لا نتعلم عن طريق النجاح أو عن طريق التعزيز ولكننا نتعلم عن طريق العمل وما نعمله يتم تعلمه سواء كان ناجحا أو فاشلا، ومن هنا بدأت الدعوة إلى التعلم بالعمل تأخذ أهميتها وتبناها الكثير من علماء التربية بعد ذلك، وكذلك بدأ اهتمام المختصين في بناء المنهاج وطرق التدريس بطريقة النشاط، كأحد الطرق الهامة للتعلم وخاصة في مراحل العمر المبكرة.

ك-يتم التعلم عن طريق اقتران مجموعة المؤثرات المشاهدة باستجابات الفرد المشاهدة دون الحاجة إلى تدعيم أو تعزيز هذه العلاقة على أن تتم صيانة هذه الرابطة من الزوال، وذلك يمنع حدوث أية استجابات أخرى منافية في وجود هذه المؤثرات، معنى ذلك أن الكف الارتباطي يحدث خلال تعلم استجابة متضاربة.

ل-قسم جاثري الاستجابات إلى ثلاثة عناصر هي: المؤثرات الخارجية والمؤثرات العضلية، والمؤثرات الباطنية، وترتبط هذه العناصر بالاستجابة المصاحبة لها في موقف التعلم منذ الاقتران الأول، ولا يحدث التعلم بعد المحاولة الأولى لأن الكائن الحي يحتاج إلى متابعة المحاولات العديدة حتى ترتبط الاستجابة الصحيح بمؤثراتها[1].

م-تتكون المهارة من عدد كبير من الأفعال و أن كل فعل لا يمكن تعلمه إلا إذا اقترنت عناصر مؤثراته باستجاباته، فمثلا مهارة القراءة عبارة عن مجموعة من الأفعال تعتمد على سلسلة من الخبرات تنجز في ظروف متنوعة ويمكن اكتساب أية خبرة من بعد محاولة واحدة، ولكن "لكي يتعلم الفرد جميع الخبرات يجب أن تتاح له فرص، ترتبط هذه الأخيرة بمؤثراتها المتنوعة أي يجب أن يتدرب على فك شيفرة الحروف إذ يرى جاثري أن التكرار ليس له قيمة في عملية التعلم إذا كان المثير بسيط والاستجابة بسيطة بل وظيفة التكرار في هذه الحالة هي تكوين أكبر عدد ممكن من الارتباطات بين المثير والاستجابة"[2].

[1] ينظر المرجع السابق، ص 55-59.

[2] المرجع نفسه، ص 59.

ن-يعمل العقاب على خلق حالة من التوتر تساعد على استمرار في السلوك إذا كان بسيطا، أما إذا كان العقاب حادا فإنه يعمل على تغيير العادة و يسمح للمثيرات بأن ترتبط بخبرات جديدة و مغايرة أما إذا كان مستمرا فإنه يؤدي إلى خلق حالة توتر مستمر تبعث المتعلم على الاستمرار في النشاط حتى يصل إلى الهدف الذي يخفف من حدة التوتر، و العقاب كوسيلة للتعلم ليس المهم فيه الشعور الناتج عنه ولكن السلوك المعين الذي يسببه.

س-توجد ثلاث طرق لتغيير العادات السلوكية غير السوية وهو ما يسمى بكسر العادات تعتمد على الكشف عن المثيرات التي تستدعي استجابات غير مرغوبة والعمل على إيجاد وسائل استدعاء أخرى في إيجاد مؤثرات المراد حذفها من الموقف التعلمي.[1]

ومن الطرق التي اهتدى إليها **جاثري** نجد:

أ. **طريقة العتبة:** وتتضمن تقديم المثيرات المراد حذفها لتهمل تدريجيا حتى تنطفئ الاستجابة غير المرغوبة، وهنا يصبح المثير دون مستوى العتبة اللازمة للاستجابة[2] وتصلح هذه الطريقة للقضاء على العادات والسلوكات السيئة كالخوف والغضب.

ب. **طريقة التعب:** وفي هذه الطريقة تعد الإجراءات التجريبية في الموقف السلوكي بحيث يمكن العمل على استدعاء الاستجابة غير المرغوبة والمطلوب حذفها من السلوك عدة مرات بصفة مستمرة حتى يحدث التعب لدى الفرد، ويكف عن إصدار الاستجابة ويتحول إلى استجابات أخرى إذا لم يتوقف كليا عن السلوك.

ج. **طريقة المثيرات غير المتكافئة:** حيث تقدم مثيرات الاستجابة غير المرغوبة مع المثيرات الجديدة لتكوين استجابة أخرى مختلفة وغير متكافئة مع الاستجابة غير المرغوبة والمراد حذفها من السلوك وفي هذه الحالة ترتبط المثيرات الأصلية بالاستجابات الجديدة المطلوب

[1] ينظر: الشرفاوي أنور محمد، التعلم نظريات وتطبيقات، ص 116.

[2] ينظر: جون جي كارلسون، نظرية جيثري للتعلم، ص59.

إحلالها محل الاستجابات غير المرغوبة أي يحدث انفصال للاستجابات غير المرغوبة عن مثيرتها الأصلية.[1]

5.1-نظرية الحافز أو نظرية كلارك هل clark hull

وتسمى أيضا النظرية السلوكية الجديدة ونظرية التعزيز و نظرية الفرضية الاستدلالية، "هيل مفكر أمريكي اعتقد أن السلوك الإنساني نتيجة تفاعل مستمر بين الكائن الحي والبيئة، التفاعل يقع في نطاق أوسع من مفهوم المثير والاستجابة وأن استمرار الكائن الحي في الحياة إنما يكون بسبب تكيفه البيولوجي وكان هدفه بناء علم نفس سلوكي لا مكان فيه لمفاهيم مثل: الشعور والغرض أو أي فكرة عقلية من هذا القبيل، حيث حاول أن يحول كل مفهوم بسيكولوجي إلى مصطلح فيزيقي، كما اعتبر أن السلوك الإنساني سلوك أوتوماتيكي.

وأن ملاحظة السلوك يجب أن تكون موضوعية تماما، بعيدة كل البعد عن الذاتية.[2]

كما يرى أن قوانين السلوك يحكمها المنهج الفرضي الاستدلالي لصياغة تفسيره للتعلم وهو المنهج المتبع في العلوم التجريبية ذلك لأنه يرى أن الموضوعية في العلوم السلوكية لا تعني تطبيق المنهج الاستقرائي الذي اتبع في العلوم طبيعية لأن العلوم السلوكية يصعب إخضاع ظواهرها بدقة للصحة التجريبية مع التحكم التام في ظروف التجربة كما هو الحال في العلوم الطبيعية لذلك بدأ هيل بأن فرض مسلمات ثم قام بدراستها بطريقة استنباطية حتى يتوصل إلى صياغة نظرية معينة يخضعها لفحص آخر في المعمل والميادين العملية.[3]

ومن أساسيات هذه النظرية:

- إن التعلم عند الإنسان والحيوان هو اكتساب عادات آلية تعين الفرد على التكيف البيئي.
- تكون هذه العادات من الارتباط الشرطي بين مثيرات واستجابات تكرارا تقترن بالتدعيم.

---

[1] ينظر: الشرفاوي أنور محمد، التعلم نظريات وتطبيقات، ص 126-127.

[2] ربيع محمد شحاتة، تاريخ علم نفس ومدارسه، دار الصحوة، 1986، مصر، ص 331.

[3] ينظر عادل فاخر، مدارس علم النفس، دار العلم للملايين، ط7، بيروت، 1987، ص 134.

- العلاقة بين الاستجابة الصحيحة والتدعيم ليس علاقة سبب بل علاقة اقتران وتلازم.
- يؤكد على أثر الاقتران الزمني المتكرر المصحوب بأثر سار مريح أي أن تكوين العادة الرابطة بين المثير والاستجابة وقوتها يتوقفان على عدد مرات التكرار المقترن بالتدعيم.
- لا مجال للفرضية التي تنص على أن الأغراض علاوة على المثيرات تقوم بدور هام في تعيين السلوك وتوجيهه في عملية التعلم.
- إن جميع حالات التعلم الشرطي الكلاسيكي والتعلم بالمحاولة والخطأ تفسر بمبدأ واحد هو مبدأ التدعيم.
- التدعيم شرط ضروري وكاف لحدوث التعلم فإن لم يوجد دافع وتدعيم استحال التعلم.
- التدعيم هو تقوية الرابطة بين المثير والاستجابة.
- ينشأ التدعيم عن كل ما يخفض التوتر الناجم عن دافع مثار فطريا أو مكتسبا، أي ينشأ التدعيم من استعادة التوازن الذي اختل نتيجة لاستثارة الدافع.
- هناك نوعان من التدعيم، أولي وينتج عن إرضاء دافع أولي وثانوي وينتج عن إرضاء دافع ثانوي.
- اعتبر الدافع متحولا وسيطا والتمييز ينبثق عن مسلمته الأساسية عن الترابط بين المثير والاستجابة.
- أي مثير يحدث باقتران زمني شديد مع استجابة معززة يصبح مرتبطا بتلك الاستجابة بحيث يثيرها فيما بعد تكرار كاف.[1]
- إذا حدث انطفاء لاستجابة معينة فإننا نجد أن آثار هذا الانطفاء تأخذ في الزوال تدريجيا بعد فترة من الزمن ما لم تحدث فيها محاولات تعزيزية.
- تميل العادة المخبأة إلى الظهور ويسمى هذا بالاسترجاع التلقائي.
- أساس وجود الدافع هو إرضاء حاجات بيولوجية ويقوم الدافع بسبب الحاجة وقوة الدافع، ويمكن تقديرها بواسطة متغيرات مثل الحرمان، القوة، الشدة، وقرر كذلك أن

[1] ينظر: ربيع محمد شحاتة، تاريخ علم النفس، ومدارسه، ص 337.

الحرمان يؤدي إلى استفزاز الدافع الذي بدوره ليس محركا للسلوك ولكنه مقوم له أما تحريك السلوك فإنه يكون عن طريق المثيرات البيئية.

- يقوم التعلم على أساس الدافعية.
- زاوج بين قانون الأثر عند ثورندايك والاشتراط عند بافلوف حيث إن التعلم يمكن أن يفسر بمبادئ مثل الحداثة والتكرار والتدعيم[1] كما فسر التعلم بأنه عبارة عن عملية اكتساب عادة تكون بالتدرج عن طريق تكوّن رباط بين مثير واستجابة وقد حلل الظواهر السلوكية إلى ثلاثة عوامل:

أ-العوامل المستقلة: ويقصد بها ما يوجد في موقف التعلم من مثيرات في المجال الحيوي للفرد، وتتمثل مثيرات البيئة الطبيعية كما تشمل المثيرات الاجتماعية وغيرها كل هذه المثيرات يمكن ملاحظتها ملاحظة علمية موضوعية دقيقة.

ب-العوامل التابعة: وتشمل استجابة الكائن لنمط تنبيهي معين أو لمثير معين.

ج-العوامل المتوسطة: وهي العوامل أو الأحداث التي تتوسط سن الحيز والاستجابة وهي العوامل التي لا يمكن إخضاعها للملاحظة[2].

لقد فسر هيل عملية التعلم بكونها وظيفة الجهاز العصبي عند الكائن ودور أعصاب الحس في استقبال المثيرات ودور أعصاب الحركة في الرد على هذه المثيرات فإذا حدث أن تصرّف في الجهاز العصبي تيار عصبي حسي انبعث عن أي نمط تنبيهي وقت حدوث لاستجابة وتبعه مباشرة إشباع حاجة.

6.1 نظرية برونر bruner في النمو المعرفي:

كتب برونر عدة مقالات تناول فيها النظريات المعرفية وأسس استخدامها وتطبيقاتها التربوية، حيث طرق تحديث التربية العلمية والمنهجية بالمدارس، ونادى بضرورة رفع كفاءة العملية

[1] ينظر: عبد السلام فاروق سيد، دور نظريات التعليم في العلاج النفسي، جامعة أم القرى، 1984، ص21.

[2] ينظر: الغريب رمزية، التعلم دراسة نفسية توجيهية المكتبة الأنجلو مصرية، ط4، 1991، ص168.

التعلمية التعليمية كما وكيفا، حيث بلور اللبنات الأولى لنظريته في التعليم في كتابه المعروف، نحو نظرية للتعليم" والذي يهدف إلى تكوين صورة واضحة ومتكاملة لبنية المادة الدراسية لدى المتعلمين[1] أي مجموع المفاهيم والمبادئ والعموميات وأساليب البحث التي أدت إلى التواصل بهذه الأساسات المعرفية.

فهو يركز على ثلاثة أشكال للطرق والأساليب التي تقوم بتمثيل الواقع من قبل المتعلمين:

أ. النشاط العملي.

ب. النشاط الصوري.

ج. النشاط الرمزي

فيثير النشاط العملي عمليات التنفيذ الفعلية لنشاط عقلي معين، فالأشياء تكتسب معناها عند المتعلم من خلال النشاط الذي يستخدمها فيه ومع نمو المتعلم العقلي، يستخدم الشكل الصوري وهو شكل من التفكير نستخدم فيه الصور العقلية، فالمتعلم في هذه المرحلة لا يفكر من خلال الكلمات ولكن من خلال تصوره لحركة الأشياء.

يختلف الرمز عن شيء الذي يمثله، فهناك فرق بين الكلمة المنطوقة أو المكتوبة وبين الشيء الذي تمثله هذه الكلمة أو تدل عليه في الواقع.

اهتم بدور اللغة في التفكير والتعلم واعتبرها أداة تقدمها الثقافة والبيئة للطفل لتمكنه من توسيع استخدامات العقل أي تمكنه من التعلم.

الارتقاء المعرفي عند المتعلم يحدث من خلال اكتسابه الأساليب التي تمكنه من تمثيل مظاهر التنظيم والأنساق في الأشياء المحيطة به بدرجة جيدة و يتم استخدام اللغة و الرموز في تخزين وتصنيف الخبرات بصفة عامة في المرحلة الثالثة من مراحل الارتقاء المعرفي.

[1] سركز وآخرون، نظريات التعلم، منشورات جامعة فاريوتس، بن غازي، ط2، 1996 ليبيا، ص 73.

للغة جذور مستقلة عن جذور التفكير، فاللغة تنبثق من أصول بيولوجية أما التفكير فهو ناتج عن الخبرة والتعلم، ففي عمر السادسة يستطيع المتعلم أن يفكر بسرعة من خلال اللغة حيث يستخدم الكلمات بكفاءة في حل المشكلات.[1]

ويمكن حصر نظرية برونو التعلمية في أربع مبادئ أساسية هي:

1. **الميل للتعلم:** فالموقف التعلمي يعد موقف استقصائيا يقوم فيه المتعلم بالبحث عن حلول لمشكلات يتضمنها ذلك الموقف وينبغي تفاعل المتعلم مع عناصر الموقف المشكل مما يستوجب توافر قدر كاف من الميل لديه ويتطلب ذلك أن تؤدي التربية البيئية قبل المدرسة إلى غرس هذا الميل، وأن يساعد المعلم على إثارة هذا الميل لدى المتعلم من خلال المواقف التدريسية.
2. **بناء المعرفة:** فلكي تبنى المعرفة في ذهن المتعلم بطريقة صحيحة ينبغي أن تنظم المادة الدراسية بشكل يسمح للمتعلم بتمثلها ومن ثم يتمكن من فهمها واستيعابها.
3. **التسلسل في عرض الخبرات للمتعلمين:** إذ ينبغي أن تؤدي بهم إلى فهم بنية المادة الدراسية الأمر الذي يقودهم إلى التمكن من تحويل المعرفة إلى صورة جديدة ويساعدهم على المضي إلى ما بعد الحقائق التي تزود بها في الأصل، ويكسبهم القدرة إلى نقل المادة المتعلمة إلى مواقف أخرى جديدة.
4. **التعزيز:**إذ يتوقف التعلم الجيد من وجهة نظر برونو على معرفة المتعلم نتائج نشاطه التعلمي، وما يقدم له من تعزيزات وزمان ومكان تقديمهما[2].

1.6.1 خصائص أنماط التعليم عند برونو

1.يكون التعليم بالعمل أو بالنشاط والممارسة أو معالجة الأشياء والاستجابة لها وغالبا ما يستخدم هذا النمط صغار الأطفال، حيث يعتبر الأسلوب الوحيد الذي من خلاله يتعلم الأطفال في المرحلة

[1] ينظر: علي سليمان السيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية، مكتبة الصفحات الذهبية، ط1، الرياض، 2000، ص201.

[2] ينظر: لطفي فطيم وآخرون، نظريات التعلم المعاصرة و تطبيقاتها التربوية، مكتبة النهضة المصرية، ط1، القاهرة، 1998، ص 161-164.

الحسية –حركية وقد يستخدمها الكبار عندما يحاولون تعلم المهام النفس حركية وغيرها من العمليات المعقدة.

يعتمد تعلم العديد من الأشياء على هذا النمط من التعليم كتعلم الرسم والتلوين ويمكن للمتعلمين استخدام هذا النمط بإعطاء تطبيقات أو تدريبات أو تقديم نماذج أو الأنشطة المتعلقة بممارسة الأدوار المختلفة مع الأدوات والمواد اللازمة للقيام بها.

2.6.1 خصائص نمط التعلم الأيقوني أو التصويري:

يقوم على أساس استخدام التصوير أو الصور في اكتساب المفاهيم وتتزايد أهمية نمط التعليم التصويري مع تزايد العمر حيث الحاجة إلى تعلم المفاهيم والمبادئ التي لا يسهل تقديم نماذج تطبيقية لها.

يمكن للمدرسين تدريس أي محتوى بتقديم صور ونماذج ورسوم مرتبطة بالموضوع وخرائط وربما نماذج مجسمة أو مصورة تساعد الطلاب على تكوين صور ذهنية أو تصورات عقلية لما يراد تعلمه.

يفيد التصوير أو التمثيل الأيقوني الأطفال في مرحلتي ما قبل العمليات المحسوسة، كما أنه مقيد أيضا بالنسبة للكبار ممن يدرسون المهارات والمفاهيم المركبة ويوفر الجهد والزمن.

تعتمد فاعلية هذا النمط على استخدام المدرس للشرائح والأفلام وغيرها من العينات البصرية

3.6.1 خصائص نمط التعلم الرمزي:

- هو نمط من التعلم يشبه كثيرا التعلم اللفظي أي من خلال الكلمة المنطوقة او المكتوبة.
- يصبح هذا التعلم أكثر فائدة وكفاية مع انتقال الفرد من مرحلة العمليات الحسية إلى مرحلة العمليات الشكلية.[1]

[1] ينظر: باندورة كورنيليو ، التعلم بالملاحظة، ترجمة علي حسن حجاج، عالم المعرفة، عدد 108، 1986، ص 131– 135.

مبادئ التعلم عند برونو

مبدأ الدافعية: حيث يعتمد التعلم على حالة الاستعداد لدى المتعلم واتجاهه نحو التعلم.

مبدأ البنية المعرفية: ترتبط فاعلية التعلم بمدى دقة اختيارنا لنمط وأسلوب التعلم الذي يتناسب مع مستوى النمو المعرفي للمتعلم ومستوى إدراكه أو فهمه لما يقدم إليه.

مبدأ التتابع: يؤكد على أن تتابع و تركيب محتوى مواد التعليم يؤدي إلى يسر وسهولة تعلمه وإلى أن يأخذ التعلم مكانته بشيء من الجهد من قبل كان من المعلم والمتعلم.

مبدأ التعزيز: تعزيز السلوك في الاتجاه المرغوب يزيد من احتمال تكرار ذلك السلوك عند تكرار المواقف[1].

7.1 نظرية التعلم بالملاحظة عند آلبرت باندورا:

التعلم تغير شبه دائم في سلوك الفرد، أي أنه تغير قابل للمحو أو التقدم كذلك بالإضافة أو الحذف، فإن التعلم الاجتماعي هو تغير شبه دائم نسبيا في المعرفة أو السلوك، يحدث من خلال المواقف التي تتضمن علاقة فرد بآخر أو فرد بجماعة حينما يحدث تأثر متبادل بينهما، وهكذا يتعلم الفرد المعايير والقيم والعادات الاجتماعية"[2] ومن ثمة كان آلبرت باندورا من المهتمين والمنظرين لهذا الجانب وتتميز نظريته للتعلم الاجتماعي التي وضعها بعده خصائص ومقومات أهمها:

- يمكن اكتساب السلوك دون استخدام التعزيز الخارجي إذ يمكن للفرد أن يتعلم كثيرا من المظاهر السلوكية بناء على القدوة والمثل فيلاحظ الفرد الآخرين ثم يكرر أفعالهم، وهذا معناه أن الرد يكتسب السلوك عن طريق التعلم بالملاحظة.

[1] ينظر: عبد الهادي جودت، نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، الدار العلمية الدولية، دار الثقافة، بيروت، 2000، ص 71-72.

[2] المرجع نفسه، ص86.

- يمكن اكتساب الاستجابات الانفعالية بالطرق المباشرة أو الطرق البديلة عن طريق الملاحظة، كذلك يمكن إطفاء أو كف أو إزالة مثل هذه الاستجابات بالطريقة المباشرة أو بالطريقة البديلة، فملاحظة نماذج تتفاعل من غير خوف مع الموضوعات التي تخيف شخص ما يمكن أن يؤدي إلى تعديل استجابة الخوف.
- إن مقدار كبيرا من التعلم الإنساني يمكن أن يحدث من خلال ملاحظة سلوك الآخرين وما يترتب عليه من عواقب، وتكون ملاحظة سلوك الآخرين بالمشاهدة أو من خلال القراءة عنه أو الاستماع إلى وصفه ويخضع ذلك لعوامل خاصة يتوفر عليها الملاحظ أهمها:

أ-**عمليات الانتباه:** إن الانتباه هو العملية الأساسية في التعلم بالملاحظة وتوجد عوامل عدة تؤثر في الانتباه في هذه الحالة منها :

1. الإمكانيات الحسية لدى المفحوص فالنماذج التي تقدم للمكفوفين أو الصم يجب أن تختلف عن تلك التي تقدم للعاديين.
2. الخبرة السابقة للملاحظ فإذا ظهر أن النتائج المتعلمة من الملاحظة تؤدي إلى تعزيز فإن أنماط السلوك المماثلة لها تكون موضع الانتباه في مواقف الملاحظة اللاحقة وهذا ما يسميه باندورا "القيمة الوظيفية" السابقة الانتباه لنموذج من نوع معين وذي كفاءة معينة.

ب. عمليات الاحتفاظ: تتعرض المعلومات التي يحصل عليها بالملاحظة إلى عمليات الاحتفاظ حتى تكون مفيدة وفعالة في المواقف التعلمية التالية ويحتفظ بالمعلومات إما في صورة رموز أو في صورة لفظية.

ج.عمليات الإنتاج السلوكي: وهي تلك العمليات التي تحدد إلى أي مدى يترجم الملاحظة ما تعلمه واحتفظ به إلى أداء سلوكي ظاهر (عمل).

د. عمليات الدافعية: للتعزيز وظيفتان: الأولى أنه يحدث لدى الملاحظ توقعا ما بأنه سوف يعزز على النحو الذي يعزز به النموذج ثوابا أو عقابا إذ أدى الأنشطة التي يلاحظها والوظيفة الثانية

أنه يقوم بدور الدافع لتحويل التعلم إلى أداء فعلي، فما يتعلمه المرء بالملاحظة يظل كامنا حتى يتوفر للملاحظ دواعي الاستجابة واستعماله وتوظيفه.[1]

وتلعب التعليمات المقدمة للمتعلم قبل أن يشاهد النموذج دورها في إثارة دافعية فقد تكون هذه التعلمات متضمنة دافعيته عالية أو منخفضة فتؤثر على انتباه المفحوص للسلوك القدوة وقد لاحظ في هذا الصدد ما يلي:

1. إن الدافعية العالية يمكن أن تثار عن طريق إخبار المتعلم أنه سوف يكافأ بمقدار يتناسب مع المقدار الذي يستطيع أن يبديه ومن سلوك القدوة.
2. إن التعلمات المثيرة للدافعية بمقدار قليل، ينتج عنها نوع من التعلم يندرج تحت ما يمكن تسميته التعلم المؤقت أو التعلم العرفي الطارئ.
3. إن التعلمات المثيرة للدافعية بمقدار كبير يمكن أن تقدم للمتعلم بعد أن يؤدي القدوة السلوك وقبل اختبار المتعلم، مثل هذا الإجراء يساعد المتعلم على أن يلاحظ الفرق بين أداته وأداة القدوة السلوك.

هـ. التنظيم الذاتي: الناس قادرون على ملاحظة سلوكهم وترميزه وتقويمه على أساس ذكريات سلوكهم الذي لقي تعزيزا والذي لم يلق تعزيزا وكذلك على أساس عواقب أو نتائج مستقبلية متوقعة، أنهم على هذا الأساس يقدرون على ممارسة قدر من تنظيم الذات[2].

أما الخصائص والعوامل الخاصة بالنموذج أو القدوة، فأهمها:

1. خصائص ذات تأثير على المتعلم، وموجودة لدى الشخص القدوة مثل اللون والجنس والمركز والمكانة، وكلما كان الشخص القدوة ذا مكانة عالية للمتعلم، كان تقليده له أكبر، كمعلمه وأبيه مثلا.

[1] ينظر: لطفي فطيم وآخرون، نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية، ص 162.

[2] ينظر: بندورة ألبرت، التعلم بالملاحظة، ترجمة، علي حسن حجاج، ص 131-136.

2. مشابهة القدوة للمتعلم، حيث تقل المحاكاة كلما بعد النموذج أو القدوة عن أن يكون شخصا حقيقيا، أي تقل المحاكاة كلما بعدت المشابهة عن صفات الأشخاص الحقيقيين (مثل شخصيات الكاريكاتير أو الرسوم المتحركة السنيمائية).
3. كلما زاد تعقد المهارة المطلوب تعلمها قلت درجة تقليدها أي أن المهارات الأكثر تعقيدا تقلد بدرجة أقل إذا لم يتيسر للمتعلم المشاهدة الكافية بالعدد المناسب من المرات.
4. تقلد الاستجابات العدوانية (أو السلوك العدواني) بدرجة عالية لدى الأطفال.
5. يتبنى المتعلم المعايير الأخلاقية التي يتاح له مشاهدتها من خلال النموذج القدوة، كذلك يمكنه ضبط النفس بواسطتها باستخدام أساليب مشابهة لأساليب القدوة.[1]

يتبين لنا أن باندورا قد جمع بين النمو المعرفي "لبرونو" و البنائية " لبياجيه" و السلوكية عند كل من " ثورندايك" وسكينر وكذا مبدأ الحافز عند "هيل" و نظرية الاشتراط "لجثري" غير أنه تجاهل عوامل مثل الصراع الداخلي والدوافع اللاشعورية"[2].

اختلفت هذه النظريات في مشاربها و تصوراتها لآليات وقوانين التعلم وأسسه ومبادئه غير أنها تتقاطع و تلتقي حول التعلم ليبقى نشاطا اكتسابيا، فنجد تداخلا كبيرا بين مجالات هذه النظريات التي لا تكاد أن تنفصل عن بعضها من جانبها القيمي والنفعي في الحقل التعلمي التعليمي، لذا لا يمكن سوى نعتها بتلك الدروب التي تتنوع من أدوار المعلم أو الأستاذ، المنفتح على مختلف علوم التربية حيث أن دور المعلم السلوكي الذي ينهج طريقة التدريس بالأهداف هو في حد ذاته تعنيه بيئة التعلم لترغيب المتعلم، كي يتعلم السلوك المراد ، بينما يشمل دور المدرس الذي يروم منهاج و برامج التدريس بالكفاءات أو الطرق البنائية والمعرفية الناشطة الحديثة فهو يسعى جاهدا للدفع بالمتعلم إلى البحث والاكتشاف و بناء معرفته بالاعتماد على إمكانياته الذاتية وتمثلاته الطبيعية وقدراته المعرفية المتاحة.

[1] ينظر: الزيات فتحي، سيكولوجية التعلم، دار النشر للجامعات، ط1، 1996، الرياض، ص 362، 370.
[2] بربرة إنجلز، مدخل إلى نظريات الشخصية، ترجمة، فهد بن عبد الله الدليمي، دار الحارثي لطباعة والنشر، 1991، ص 384.

2. توظيف النظريات اللسانية والتعليمية في تدريس اللغة العربية:

إن نجاعة تعليم اللغات ولا سيما بالنسبة لتعليم اللغة العربية هي أمر مهم جدا، وذلك لخطورة المشاكل التي تثيرها هذه القضية، والتي تنحصر أبرزها في عدم استجابة المناهج التعليمية لما يتطلبه استعمال اللغة الطبيعي من تنويع التعبير حسب ما تقتضيه أحوال الخطاب الحقيقية غير المصطنعة. والغاية القريبة والبعيدة التي يرمي إليها كل تعليم للغات الحية هو تمكين المتعلم من تحصيل القدرة العملية على تبليغ أغراضه بتلك اللغة وفي نفس الوقت على تأدية هذه الأغراض بعبارات سليمة، أي جعل المتعلم قادرا على استعمال اللغة في شتى الظروف والأحوال الخطابية وبخاصة تلك التي تطرأ في الحياة اليومية. وإن علاج مثل هذه القضايا لا يمكن أن يتم إلا بالاعتماد على ما يثبته البحث العلمي من حقائق موضوعية[1] في مجالي اللسانيات وتعليمية اللغات وتأسيسا على ما تقدم يجب طرح الأسئلة التالية: فيم تكمن الفائدة النفعية من دراسة اللسانيات؟ وهل استفادت تعليمية اللغة العربية مما أثبتته اللسانيات من مبادئ في تعليم اللغة؟ هل معلمو اللغة العربية في الوطن العربي وتحديدا في الجزائر على وعي بما جاءت به تعليمية اللغات (didactique des langues) من نظريات وإجراءات تطبيقية ناجعة في تدريس اللغات؟ هل نعتمد في تعليمنا مفهوم النقل التعليمي (transposition didactique) الذي أتاح لنا التفريق بين النحو العلمي والنحو التعليمي...

أ-مفهوم التدريس والتعليم في التعليمة الحديثة:

يعرّف بعض الباحثين التدريس (Enseignement) على أنه " نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه، وتسهيل حصوله، إنه مجموعة من الأفعال التواصلية، والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي و منظم... من قبل الشخص (أو مجموعة من الأشخاص) الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي – تعلمي [2]، أو هو عبارة عن نشاط ينقل بواسطته المعلم إلى المتعلم معارف و كيفيات في التفكير من خلال طرائق و وسائل مهيأة لغرض تعليمه كيف يفكر،

[1] انظر: عبد رحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2007، ص 174 و 175.

[2] محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب الرباط، ط2 2000، ص13.

ولا كيف يتلقى المعلومات بطريقة سلبية [1] أي التفكير والتأمل الجيد فيما يقدمه المعلم بدل القبول به مباشرة. ويقتضي تدريس وجود محتوى و متعلم و معلم حتى تكتمل العناصر التواصلية في العملية التعليمية [2] لأن التواصل أثناء عملية التعليم بين المعلم و المتعلم يكون في أغلبه تواصلا لغويا على اعتبار أن الفصل الدراسي وما فيه من تفاعل لغوي، أو تدريس، إن هو إلا عالم من عوامل التواصل بكل ما للتواصل من خصائص وصفات وسمات وعيوب، وهو تواصل باللغة المحملة بالمعاني و الأفكار والقيم والاتجاهات.

ب- تحديد مفهوم التعلم، و بعض مبادئه: ظل التعلم (Apprentissage) من المفاهيم الأساسية في مجالي التعليم وعلم النفس التربوي، التي تحظى باهتمام العلماء والمفكرين وعلماء التربية، وهو من المفاهيم التي ليس من السهل وضع تعريف محدد لها لذلك يعرفه كل باحث من وجهة نظر علمية مختلفة وحسب المرجعية الفكرية التي ينطلق منها، فهو عند دوقلاس براون "أن تحصل أو تكتسب معرفة عن موضوع، أو مهارة عن طريق الدراسة، أو الخبرة، أو التعليم، أو هو ذلك التغيير المستمر – نسبيا – في الميل السلوكي، وهو نتيجة لممارسة معززة [3] ويشبه هذا التعريف من حيث النظرة السلوكية للتعلم تعريفا آخر ينظر إليه على أنه " عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد، يلاحظ مباشرة، ولكن يستدل عليه من الأداء أو السلوك الذي يصدر عن الفرد، وينشأ نتيجة الممارسة، كما يظهر في تغير أداء الفرد[4]

وقد نجد أن معظم التعاريف التي قدمت حديثا للتعلم لا تخرج في مضمونها الإجمالي عن التعريف الذي ورد في معجم روبير قاليسو و دانيال كوست (R.galisson & D.Coste) الذي يعده نمذجة أو ضبطا سلوكيا مكيفا يستجيب لمتطلبات موقف جديد أو لأوضاع تعليمية صعبة الإجراء exigences " modelage ou réglage d'un comportement adaptatif conforme aux

[1] ينظر، أوليفي روبول: لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي، تر: عمر أو كان، إفريقيا الشرق المغرب، 2002، ص87.

[2] – ينظر، المرجع نفسه، ص87.

[3] – دوقلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، دار النهضة العربية 1994 ص 25.

[4] – محمد محمود حيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر، بيروت، ص87.

"d'un situation nouvelle ou aux modalités contraignantes d'un procédure"[1]وإذا أردنا تحليل مكونات جملة هذه التعاريف يمكن أن نستخلص الحقائق التالية:

– لا يحصل التعلم إلا إذا أدى تكيف وتطور أو تغير في سلوك المتعلم وتصرفاته، ومواقفه ومهاراته وما إلى ذلك و إن هذه التطورات أو التغيرات يجب أن تكون مفيدة بحيث تستخدم في مواجهة أحداث و أوضاع جديدة، وحل إشكاليات جديدة[2].

التعلم تجربة شخصية، يحدث عندما يطرأ تغيير في السلوك الفردي، فيتصرف الشخص، أو يفكر بشكل مختلف، أو يكتسب معرفة أو مهارة جديدة[3] .

– يعني التعلم من وجهة نظر التواصلية استقبال المعلومات وتجميعها واستيعابها ثم إنتاج معلومات جديدة حيث يستحيل فيها المدرس والطالب والمادة الدراسية إلى مرسل ومستقبل وإرسالية [4]، ومعنى ذلك أن عملية التعلم مشروطة بقيام علاقة ثنائية أو جماعية، و التعلم الناجح هو المبني على التفاعل والتبادل بين المعلم والمتعلم، وذلك لا يمكن أن نتصور عملية تعليمية تعلمية ناجحة ليس فيها تواصل وتفاعل[5].

ج– مفهوم التعليمة العامة و تعليمية اللغات:

ظهرة مصطلح الديداكتيك (didactique) أو التعليمية في النصف الثاني من القرن العشرين، وقد عده لاند 1988 فرعا من فروع البيداغوجيا موضوعه التدريس، ومن أهم التعاريف التي وضعت له أنه تلك " الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو على المستوى

[1] –R_Galisson.D_Coste, Dictionnaire de didactique des langues édition n'5 Hachette, Paris–France, 1986 p41 (Apprentissage).

[2]– ينظر، محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، ص 103.

[3]– ينظر، محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ص 87.

[4]– ينظر، محمد دريج: تحليل العملية التعلمية، ص29.

[5]– نظر، العربي اسليماني: التواصل التربوي، الأستاذ والتلاميذ نموذجا، http://www.fikrwanakd.aljabriabed.net/index.htm

الوجداني أو على المستوى الحس حركي [1] ومن أهم الانشغالات الأساسية للتعليمية: بناء المناهج وإعداد المقررات التعليمية وتقويمها، وتكوين المدرسين المؤهلين لتحديد الصعوبات ووضع الحلول الناجعة لها [2]، ونعني بتعليمية اللغات (Didactique des langues) ، ذلك الاختصاص الذي يغطي مجموع المقاربات العلمية لتعليم اللغات يكون نقطة تأليف بين علوم كثيرة أهمها اللسانيات وعلم الاجتماع وعلم النفس وعلوم التربية...[3]

د- اللغة موضوع اللسانيات: يعرف اللسانيون اللسانيات على أنها الدراسة العلمية و" الموضوعية للظواهر اللسانية، العامة الوجود منها والخاصة، وذلك من خلال الألسنة الخاصة بكل قوم"[4]، أي استخدام الأسلوب العلمي في دراسة اللغة، الذي يعتمد على ملاحظة الظواهر اللغوية، والتجريب والاستقراء، وبناء وضبط النظريات اللسانية الكلية، واستعمال النماذج والتحليل الرياضية الحديثة [5]، والتحلي بالموضوعية المطلقة والدقيقة في مآل دراسة اللغة، وتوظيف المناهج الملائمة لها [6].

أما موضوع اللسانيات – المتفق عليه منذ سوسير إلى اليوم- فهو دراسة اللغة من حيث هي معطى بشري، وظاهرة كونية. خارجة عن نطاق الزمن و التاريخ والعرف، وبالنظر إليها على أنها وظيفة إنسانية عامة، وذلك هو منطلق البحث الأساسي فيما يسمى باللسانيات النظرية أو العامة[7].

---

[1]- محمد الدريج مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب البليدة، ط2 2000 ص13.

[2]-ينظر، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، تر: رشيد بناني، الحوار الأكاديمي والجامعي ط1، الدار البيضاء المغرب1991، ص 39-44.

[3]-ينظر، فتحي فارس و مجيد الشارني: مدخل إلى تعليمية اللغة العربية، دار محمد علي للنشر، تونس، ط1، 2003، ص23.

[4]- عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد4 سنة 1974/1973، ص 19.

[5]-ينظر، مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديثة، دار طلاس – دمشق، ط1، 1988،ص 10 و ما بعدها.

[6]-ينظر، شريف بوشحدان: واقع الخطاب العلمي في التعليم الجامعي (الخطاب اللساني نموذجا) مجلة المجلس الأعلى للغة العربية العدد 6، الجزائر2002، ص 269.

[7]-ينظر، مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ص12.

1.2 مفهوم اللغة في اللسانيات الحديثة:

ولما كان من بداهة المعرفة – في رأي الدكتور عبد السلام المسدي– أن يحدد العلم موضوعه تحديدا مفهوميا [1] فإن اللسانيات تحدد موضوعها وهي اللغة أو اللسان على أنها: "أداة تبليغ يحصل على مقياسها تحليل لما يخبره الإنسان على خلاف بين جماعة و أخرى، وينتهي هذا التحليل إلى وحدات ذات مضمون معنوي وصوت ملفوظ وهي العناصر الدالة على معنى (monémes) ويتقطع هذا الصوت الملفوظ بدوره إلى وحدات مميزة و متعاقبة: وهي العناصر الصوتية (phonémes) ويكون عددها محصورا في كل لسان وتختلف هي أيضا من حيث ماهيتها وبالنسب القائمة بينهما باختلاف الألسنة"[2]لذا يمكن أن نقدر على هذا الأساس أن اللسانيات قد أبرزت تعريف اللغة بوظيفتها التي هي الإبلاغ" [3] وهو التصور الذي دقق النظر فيه " أندري مارتني" لدى تحديده الدقيق لمفهوم اللغة، حيث اهتدى من خلاله إلى أن أية لغة أو لسان يمكن أن يختلف عن لسان آخر، ويتميز من بقية أنظمة الإبلاغ الأخرى بفضل قابليته للتقطيع والتمفصل[4].

ولما كان اهتمام اللسانيات منصبا على دراسة اللغة بصفتها ظاهرة عامة الوجود، فإنها لم تغفل الألسنة الأخرى، وهذا ما يبرر تمخض لسانيات خاصة بكل لغة عن اللسانيات العامة، حيث نسمع باللسانيات الفرنسية، واللسانيات الهندية واللسانيات العربية ...الخ.

---

[1]–ينظر، عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر والمؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986، ص23.

[2]–عبد الرحمان الحاج صالح: مدخل إلى علم اللسان الحديث تحليل ونقد لأهم مفاهيمه و منهاجه مجلة اللسانيات، العدد1 المجلد الأول، جامعة الجزائر، 1971، ص32.

[3]– عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية ، ص36.

[4]–ينظر رابح بوحوش: اللسانيات وتطبيقاتها على الخطاب الشعري، دار العلوم للنشر والتوزيع عنابة، الجزائر، 2006، ص 16/15.

2.2 **هدف اللسانيات من دراسة اللغة:** والهدف الأساس من دراسة اللسانيات للغات البشرية على اختلافها" هو الكشف عن أسرارها وقوانينها، سواء كان في مستوى النظام المتواضع عليه، أم في مستوى الكلام و تأدية المتكلمين لوحداته وتركيباته في المخاطبات (الشفاهية والكتابية)"[1].

ويعد هذا الهدف قطب الرحى الذي يدور حوله عمل الباحث اللساني، بحيث يتركز عمله أساسا في " البحث عن البنى التي بنيت عليها الألسنة البشرية وعن وظائفها، وكيفية أدائها لهذه الوظائف لفظا ومعنى، وإفرادا وتركيبا"[2]؛ أي البحث عن المعرفة اللغوية الموجودة في الدماغ البشري، كما يقول تشومسكي، أو معرفة (سر آلة الكلام) كما يقول الجاحظ، ولكون اللغة موضوعا غير مرئي بعلاقته المتشابكة، فإن العلماء اليوم يسعون إلى معرفة ما لا يمكن رؤيته من هذا الذي يمكن إحساسه وهو اللغة متكلمة فعلياً[3].

3.2الغاية النفعية من اللسانيات تعليم اللغة: إن اللسانيات–كما سبق الذكر – هي علم تجريدي نظري يدرس اللغة بأسلوب ومناهج علمية دقيقة، من أجل الكشف عن أسرارها وقوانينها التي تسير وفقها النظام اللغوي بجميع مستوياته، و اللغة من حيث هي وسيلة هدفها الأساسي التواصل والتفاهم الاجتماعي، وإذا كانت تلك اللغة موضوع الدراسة ظاهرة إنسانية عامة، يكتسبها الفرد منا بطريقة شبه فطرية، فما أهمية اللسانيات في دراسة هذه الظاهرة؟

يبدو أن هذا السؤال الجوهري حير الكثير من الباحثين المختصين، عن الغاية من دراسة اللغة وتحليلها والبحث فيها، فهل يكون ذلك عبثا وترفا علميا لا غاية منه ولا فائدة أم أنه ضرورة بفرضها الواقع العلمي والتعليمي؟

---

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، ص19.

[2]– المرجع نفسه، ص19.

[3]– حوار مع د/ مازن الوعر أجراه معه يونس البوسعدي حول (علم اللسانيات)، انظر في الموقع التالي:
http://www.almajara.com/forums/archive/index.php?t–12720.htm

يوجد من يرى – في هذا الصدد– أن بعض اللسانيين الفرنسيين المحدثين ذهبوا إلى حد الانزعاج من عدم الفائدة العلمية من اللسانيات[1]، في حين يعتقد اللساني المشهور بلومفيد (bloomfield) أن فائدة اللسانيات تكمن في التأهيل العلمي للعمل التطبيقي في تعليم اللغات وممارستها [2]، ويرى عدد غير قليل من الباحثين المختصين في مجال البحث اللساني، أن الدراسة العلمية للغة شيء وتعليم اللغات شيء آخر، غير أن العلاقة القائمة بين هذا وذاك هي كأي علاقة جدلية قائمة بين العلم و تطبيقاته، حيث لا يمكن للعلم أن ترقى نظرياته ومناهجه وتكثر اكتشافاته إلا إذا اختبرت نتائجه في ميدان التطبيق، ذلك أن التطبيقات الميدانية" تكشف عما يوجد من إيجابيات وسلبيات في النظريات وبالتالي مراجعتها و تطورها"[3]، والفصل المطلق بين البحث التطبيقي و البحث النظري هو من أخطر ما تصاب به العلوم؛ لأن العلم إذا قطع عن الواقع ولم يختبر نتائجه على محك التطبيق سيبقى فلسفة[4]، وكذلك اللسانيات فإنها إن لم تحدد ميدانا تختبر فيه نظرياتها ومفاهيمها، ولم تسهم في حل أي مشكلة من المشكلات العملية التي تمت بصلة إلى مجال بحثها، فما الفائدة من دراستها والاشتغال عليها، وهي التي من المفروض أن تكون مشدودة– على حد تعبير الفاسي الفهري– إلى الذهاب والإياب بين النظري والتطبيقي: حيث لا يكون النظري نظريا إلا إذا كانت له طموحات تطبيقية، وحيث التطبيقي لا يكون كذلك إلا إذا اختير (أو كان ذا دلالة) أساسا لإثبات القضايا النظرية[5].

وعليه فالبحث العلمي اليوم، هو واحد سواء المرتبط بالبحث النظري أم التطبيقي، والبحث اللساني بدوره لا يخرج عن هذا الحد، سواء الرامي منه إلى اكتشاف قوانين وأسرار الظاهرة اللغوية، أم إلى استغلال هذه القوانين والأسرار في مختلف ميادين الحياة، ولاسيما في ميدان تعليم اللغات.

---

[1]– ينظر، أحمد شامية، في اللغة، دراسة تمهيدية منهجية في مستويات البنية اللغوية، دار البلاغ للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2002، 1، ص 195.

[2]– ينظر، المرجع نفسه، ص 195.

[3]– أحمد حسين اللقاني و فارعة حسن محمد: مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، عالم الكتب، ط1. القاهرة، مصر، 2001، ص94.

[4]–ينظر، عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، ص23.

[5]–ينظر، عبد القادر الفهري، اللسانيات واللغة العربية، ص 31 وما بعدها.

لذا فإن دور اللسانيين زيادة على البحث عن البنى عليها الألسنة البشرية وعن وظائفها وكيفية أدائها لهذه الوظائف، فإنهم مطالبون بتوفير الأدوات التي تساعد مستعمل اللغة على الانتقال من معرفة غير واعية إلى معرفة واعية، ووضع قواعد تعليمية تسهل عليه عملية التعلم لإيجاد حلول لأمراض الكلام، إلا أن هذا العمل غير منوط باللساني وحده، لأنه" يستحيل أن يعتمد على اللساني وحده.. في حل المشاكل الخاصة بتعليم اللغات[1] لأنها كلها مشاكل تأخذ من جهة بأسس التنظير للمشكل في جانبه اللغوي، وأسس للمشكل في جوانبه الأخرى، من نفسية وتعليمية واجتماعية وفنية[2] ما يقتضي المشاركة الفعالة بين الباحثين المختفي التخصصات، لأن تعليم اللغات لا يهم المتخصص في اللسانيات فقط، بل الباحثين في علوم التربية، وعلم النفس وعلم الاجتماع، وحتى الأطباء المتخصصين في الأعصاب والتبليل (علم أمراض الكلام) وغيرهم، لأنه لا يمكن استغلال النظريات اللسانية في ميدان تعليم اللغات إلا إذا استغلت في الوقت نفسه نظريات البحث في العلوم الأخرى، ، وكل هذا يندرج ضمن مجال خصب من مجالات اللسانيات التطبيقية– التي ما هي إلا وجه الآخر للنظرية اللسانية العامة، ونظريات أخرى مساعدة لها– وهي اللسانيات التعليمية أو التربوية (linguistique pédagogique) أو على الأرجح تعليمية اللغات (Didactique des langues) ذلك التخصص الذي يهتم بالطرق والوسائل التي تساعد على تعليم اللغة الأم أو اللغات الأخرى التي يتعلمها الطلاب في المدارس بالاستفادة من نتائج اللسانيات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، كما يعد البرامج والخطط التي نؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه على الوجه الأكمل سواء بنفسه أم بمساعدة المخابر اللغوية[3].

وعلى ضوء ما تقدم ذكره نجد مبررا لطرح هذا السؤال البريء، ماذا استفادت اللغة العربية بحثا وممارسة وتدريسا من اللسانيات؟

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 24.

[2]–ينظر، عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية ص32.

[3]– ينظر، حلمي خليل، مقدمة لدراسة لم اللغة، ص180.

ما يلفت النظر في واقع تدريس اللغة العربية، أن الأدوات الأساسية لتعلمها وتيسير استعمالها والتفقه فيها لم تحظ بالتجديد الذي حظيت به مثيلاتها من اللغات الأخرى، بل مازال القاموس هو قاموس القرن الثاني الهجري (أو الرابع في أحسن الأحوال) تصورا وتأليفا ومادة، ومازالت قواعد اللغة هي قواعد نحاة القرن الثاني، لذا فإن هم اللساني العربي اليوم ليس فقط إعادة النظر في وصف اللغة العربية وخصائصها والمناهج الكفيلة بمعالجتها، بل هو مطالب استعجالا برسم الأدوات اللائقة بتنمية طاقة مستعمل اللغة والبحث في وسائل تطويعها وجعلها لغة وظيفية [1]، قادرة على الوفاء بمتطلبات العصر، ومواكبة لكل التطورات الحاصلة في الحياة اليومية، معبرة عن كل المفاهيم الحضارية والعلمية الجديدة والمستجدة بطريقة مستمرة.

3. تأثير النظريات اللسانية في التعليمية وتعليمية اللغة:

1.3 تأثير اللسانيات البنوية والسلوكية في تعليم اللغة:

لقد لاحظ علماء اللسانيات البنوية والسلوكية أن اللغة سلوك والتعلم أيضا سلوك، وكل سلوك هو استجابة لمثير، وقد بنوا تعليم اللغة على (مبدأ التكيف)[2]، وإن أهم ما قدمته هذه النظرية في مجال تعليم اللغات هو التمارين البنوية القائمة على السؤال و الجواب (المثير والاستجابة)، وإن أهم وظيفة حددها المتخصصون في تعليمية اللغات في هذا النوع من التعليم هي الوصول بالمتعلم إلى الآلية (automatisme) أي إلى مرحلة يصبح فيها مقتدرا على إنشاء جمل جديدة قياسا على الأنماط التي تعلمها، وهو النموذج من الجمل والمفردات الذي ينبغي للمتعلم أن يبني عليه تراكيبه، وربطه بالمثيرات الكلامية التي هي أوامر من المعلم تثير في المتعلم استجابة خاصة تتمثل في إعادة النموذج بعدد من التغييرات أو الإضافات أو الحذف وهذه العمليات التعليمية تحصر في برنامج متدرج أي على عدد معين من المراحل تسمى بالمراحل الصغرى[3]، ولما كانت اللغة العربية في عصر اختفت فيه الفصاحة السليقية تدرس للناشئة والمتعلمين في بيئة اصطناعية

---

[1]–ينظر، الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، ص05.

[2]–ينظر، عبد الرحمان الحاج الصالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية الجزائر،ج1، 2007، ص 194.

[3]–ينظر، المرجع نفسه، ص 194 و 195.

لا في بيئة طبيعية و ذلك لغياب بيئة المنشأ، فإن المتخصصين في تعليمية اللغة العربية رأوا أن الطريقة الناجعة لا تكون بتدريسها كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب، مطردها وشاذها، بل كمثل وأنماط بنوية، تكتسب بالدربة والمران؛ لأن معرفة معلومات نظرية عن اللغة ليست هي الأمر الهام، وإنما الهام هو مراعاتها واستعمالها وبناء على هذا الكلام، فإن التعليمية تميز بين طريقتين في تعليم اللغة:

–القواعد الصريحة المباشرة (Grammaire explicite): وتتضمن عرضا مباشرا للقوانين التي تقوم عليها التراكيب والجمل.

–القواعد الضمنية (Grammaire implicite): التي تخلو من العرض المباشر لأي قوانين. وفي ظل الاتجاه الوظيفي التواصلي، يرى بعض الدارسين أن القواعد الضمنية والقواعد الصريحة ضرورية في تعليم اللغات في جميع المراحل[1].

ب– **الاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة:** لم يقتصر أصحاب هذا الاتجاه على اللغة في ذاتها كمادة وصيغ وبالتالي لم يكن همه الوحيد هو السلامة اللغوية كما فعل أصحاب التوجه البنوي، وإنما تجاوزه إلى الاهتمام باحتياجات المتعلم والاهتمام بملكة التبليغ (la compétence communicationnelle)، **أي القدرة على استعمال لغة ما في مختلف الأحوال الخطابية لشتى الأغراض، وذلك إدراكا منهم بأن الملكة اللغوية (la compétence linguistique)**أي القدرة على التركيب السليم فقط لا تعطى صاحبها إمكانية الاستجابة لما تقتضيه الأحوال الخطابية المختلفة في الحياة اليومية[2]، ونعتقد أن هذا الاتجاه ملائم جدا لتدريس لغة عربية حية تستجيب لمتطلبات الحياة المعاصرة، بدل حشو ذهن المتعلم بقواعد مجردة ومعلومات عن اللغة. وقد بين الدكتور داود عبده أن " المنحنى الوظيفي في تدريس العربية هو تدريسها بطريقة تؤدي إلى إتقان المهارات اللغوية الأربع: فهم اللغة المسموعة وفهمها مقروءة

[1]– ينظر، محمد ساري، تيسير النحو ترف أم ضرورة؟ ، مجلة الدراسات اللغوية مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، المجلد الثالث، العدد الثاني، يوليو – سبتمبر 2001، ص124

[2]–ينظر، عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج1، ص 198.

والتعبير الشفوي (وهو يشمل ما يسمع بالقراءة الجهرية) والتعبير الكتابي، فوظيفة اللغة أية لغة هي القدرة على الفهم والإفهام. ولإتقان هذه المهارات الأربع لابد من اعتبار قواعد اللغة (قواعد تركيب الكلمة وقواعد تركيب الجملة وقواعد الكتابة) وسائل لإتقان المهارات لا غايات في حد ذاتها، وبالتالي يقتصر في تدريسها على ما يحتاج إليه الطالب وهذا يلغي معظم الإعراب التقليدي تلقائيا ويحل محله الإعراب الوظيفي[1].

لقد تأثرت صناعة تعليم اللغات أيما تأثر بهاتين النظريتين، فصار أكثر المدرسيين المتخصصين في تعليم اللغات ينتبهون إلى ما يقوله اللغويون، واقتنعوا بأهميته في ميادين اختصاصهم، وهكذا ظهرت في أوروبا وأمريكا الكثير من المناهج في تعليم اللغات روعيت فيها معطيات البحث اللغوي الحديث[2]، فكانت الطريقة المباشرة في تعليم اللغات (méthode direct) ، والطرق المسماة بالسمعية البصرية (audio–visuel) والطرق المسماة بالسمعية الشفاهية (audio– oral)، والحق أن هذه الطرق التي ذكرناها اعتمدت على البحث والنظريات العلمية المتواصلة في اللسانيات وبالاستفادة مما حققه علم النفس وعلم التربية من نتائج لها علاقة باكتساب اللغة و تعليمها ولذلك يعتبر العلماء ميدان تعليمية اللغات علما تطبيقيا متعدد التخصصات [3].

2.3 الملكة اللغوية نوعان:

1 –إحداهما تخص المتكلم كمتكلم: أي أنها راجعة إلى الملكة اللغوية التي يكتسبها الإنسان، فتمكنه من الاتصال مع غيره بالخطاب على الوضع (أي النظام المتواضع عليه) الذي بنيت عليه لغته. وكل إنسان مفطور على تلك القدرة أي على اكتساب وضع من الأوضاع

[1]–أحمد علي كعنان، تدريس اللغة العربية لغير المختصين في جامعة مشق، ندوة اللغة العربية والتعليم مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، 2000، ص 64.

[2]–ينظر، عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر 2007، ص 175.

[3]– ينظر، المرجع نفسه، ص 191.

التبليغية، والمعلومات التي تتكون منها هذه الملكة هي معلومات غير شعورية من قبيل المعرفة العملية غير النظرية.

2 – وثانيهما تخص اللساني وحده أي العالم بأسرار اللسان، لأن معرفته لظاهرة اللغة هي معرفة علمية محضة، وهي غير ملكته اللغوية التي اكتسبها كأي إنسان آخر في اللغة التي يحكمها، والدليل على ذلك وجود عالم الكبير في أسرار لغة ما واتصافه في الوقت نفسه بالقليل من الفصاحة والبلاغة في استعماله الفعلي لتلك اللغة، ووجود الشاعر المفلق والخطيب المصقع، وقد يجهلان كل شيء من النظريات التي تخص لغتهما.[1]

3.3 الفرق بين النحو العملي والنحو التعليمي [2]: لقد نبهت المدرسة الخليلية الحديثة منذ أكثر من أربعين سنة تقريبا إلى ضرورة التمييز بين نوعين من النحو: النحو العلمي، والنحو التعليمي (تربوي).

أ – **فالنحو العلمي التحليلي (Grammaire scientifique analytique)**:يقوم على نظرية لغوية تتشد الدقة في الوصف والتفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج. فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا، يدرس لذاته، وتلك طبيعته. وهذا المستوى من النحو – كما يقول الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح – يعد نشاطا قائما برأسه، أهدافه القريبة الخاصة به هي الاكتشاف المستمر والخلق والإبداع. وهذا هو الأساس والمنطلق في وضع نحو تعليمي تراعي فيه قوانين علم التدريس.

ب – أما النحو التربوي التعليمي (Grammaire pédagogique): فيمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض وترجمة الحاجة. فهو يركز على ما يحتاجه المتعلم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي، مع تكييفها تكييفا

[1]– ينظر، المرجع السابق، ص176.

[2]– ينظر، المرجع نفسه، ص 182.

محكما طبقا لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية[1]. وهذا التمييز العلمي والمنهجي يؤكده مفهوم إجرائي في التعليمية الحديثة يطلق عليها (النقل التعليمي transposition didactique) وهو نقل المعرفة من مستواها النظري الخالص الذي يمثل أصولها إلى مستوى إجرائي تطبيقي عملي يسهل تعليمه أي الانتقال من المعرفة العالمة (Savoir savant) إلى المعرفة المدرسة (S. enseigne)[2]

لقد أثبت اللسانيات الخليلية أن للغة العربية، وككل اللغات، مستويين من التعبير على الأقل: التعبير الترتيلي أو الإجلالي والتعبير الاسترسالي:

ا- **فالتعبير الإجلالي:** تقتضيه حرمة المقام وهي حال الخطاب التي سماها الجاحظ بموضع الانقباض، وفيها تظهر عناية المتكلم الشديدة بما ينطلق به من حروف وما يختاره من ألفاظ وتراكيب، وتستعمل الناس هذا المستوى من التعبير في جميع الحالات التي تتصف بالحرمة والمقامات الرسمية كخطاب الخطيب الديني أو السياسي وخطاب المذيع في الإذاعة ومقدم الأخبار في التلفزة ومحاضرات الأساتذة.. الخ.

ب- **أما التعبير الاسترسالي** فهو الذي يقتضيه مواضع الأنس كخطاب الأبناء والزوجة والأصدقاء أو شخص آخر في غير مقام الرسميات، وهذا التعبير العفوي غير المتكلف قد وجد بالفعل في المخاطبات اليومية بين الفصحاء العرب في الزمان الذي كانت تكتسب فيه الملكة بالسليقة أي بدون تلقين من معلم (كما نكتسب نحن العامية في البيت والشارع من دون معلم)، ويمتاز هذا التعبير عن الأول بكثرة الاختزال في تأدية الحروف والكلم، كاختلاس الحركات والحذف والإدغام و التقديم والتأخير وكثرة الإضمار، وهذه الظواهر اللغوية موجودة في اللهجات العربية، غير أن الفرق بينهما أن اللهجة العامية قد أصابتها تغييرات لم تصب بها الفصحى

[1]- ينظر: محمد ساري، تيسير النحو ترف أم ضرورة؟، مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، المجلد الثالث، العدد الثاني، يوليو-سبتمبر 2001، ص،124

[2]- ينظر، بشير إبرير، دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة عنابة، مطبعة المعارف-عنابة-الجزائر، ،2007، ص 80.

العفوية (كسقوط الإعراب في جميع الأحوال والتنوين وعلامات التثنية...)[1]، وما يؤكد وجود هذا المستوى من التعبير الفصيح في العربية عصر الاحتجاج هو قول الأصمعي بعد إنشاده بيتا شعريا يختلس فيه الإعراب قال:" سمعت أبا عمرو بن العلاء يقول: كلام العرب الدرج (لأن لغة التخاطب اليومي هي الإدراج أي تسلسل عفوي لمدرج الكلام يسوده التخفيف لعفويته). وحدثني عبد الله بن سوار أن أباه قال: العرب ترفرف على الإعراب ولا تتفيهق فيه وسمعت يونس يقول: العرب تشام الإعراب ولا تحققه وسمعت الخشخاش بن الحباب يقول: العرب تقع بالإعراب وكأنها لم ترده، وسمت أبا الخطاب يقول: إعراب العرب الخطف والحذف[2]وكمثال على التخفيف كتخفيف الهمزة فقد كثر في كلام العرب الفصحاء وعند القراء وبخاصة عند أبي عمرو بن العلاء، قال ابن مجاهد " أما أبو عمرو فكان إذا أدرج القراءة أو قرأ في الصلاة لم يهمز همزة ساكنة مثل (يومنون) و (يومن) و (ياخذون). وعن العاصم أنه لم يهمز الهمزة الساكنة"، وجعل الهمزة بين بين أو حذفها كثير في الكلام، يقول سيبويه" ومثل ذلك لحمر إذا أردت أن تخفف الأحمر ومثله في المرأة: المرة والكمأة الكماة، ... وحكى أبو زيد في نوادره " قريتُ القرآن فأنت تقرا وهو مقرِ وخبيت المتاع فهو مخبي... وقالوا: جاء فلان على التخفيف[3] وذلك لأن لغة التخاطب اليومي تكون أقل تكليفا و مؤونة ولأنها غير مقيدة بكتابة أو أي إعداد سابق للنص. هذا وقد نبه الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح إلى أن هذا المستوى من التعبير موجود أيضا في نوع من القراءات القرآنية التي تنقسم إلى ثلاثة أنواع من حيث كيفية الأداء وهو " الحدْر" في مقابل " الترتيل". أو (الإدراج والتحقيق). و"الترتيل" يعني التمهل في القراءة وإعطاء كل الحروف حقها أي تأديتها بدون اختصار أو حذف صفة من صفاتها، و"الحدْر" هو على العكس من ذلك، وفيه ما في التخفيف في لغة التخاطب من الاختصار الذي ذكرناه وكل ذلك نقله علماء اللغة العربية الأولون من الأئمة الذين أخذوه من الصحابة وهؤلاء من الرسول صلى الله عليه وسلم.[4]، وما

[1]– ينظر، عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج1، ص 176 –177.

[2]– ينظر، عبد الرحمان الحاج صالح: السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر الجزئر 2007، ص185.

[3]– ينظر، المرجع نفسه، ص 188.

[4]– ينظر، المرجع نفسه، ص 186.

يهمنا من هذا الكلام أن هذا المستوى من التعبير لا سبيل إلى وجوده الآن في العربية الفصحى التي نتعلمها في المدارس، ولذا يدعو العلماء المدرسين والمثقفين إلى إحياء هذا المستوى و إنعاشه، وذلك بإدخال عدد من قواعده في مناهج تدريس اللغة العربية وخصوصا في كيفية الأداء الصوتي، واعتماده في المسلسلات التلفزيونية و بعض الأفلام الناطقة بالعربية الفصحى ولا سيما في التمثيل لحالات الخطاب الاستثنائي الذي يستلزم كثرة التخفيف، كما يجب تنبيه المعلم على أن تخفيف الهمزة مثلا في " بير وذيب" وإخفاء الحركات ظواهر لغوية فصيحة سُمعت في مخاطبات العرب العفوية وقرئ بها القرآن الكريم. وإذا أردنا ألا تنحصر لغتنا في الاستعمال الانقباضي الذي لا يغطي جميع الأحوال التخاطبية، فلا بد من إحياء التعبير الفصيح غير المتكلف وتدخل بذلك العربية في جميع الميادين النابضة بالحياة وتخرج من الانزواء الذي أصابها منذ أن دعا البلاغيون في عهد الانحطاط إلى ترك الألفاظ التي تستعملها العامة ولو كانت فصيحة[1]، فصاروا شيئا فشيئا مقتنعين بأن كل ما هو مستعمل في العامية يعد خطأ في العربية الفصحى حتى حكموا على الكثير من الألفاظ و التراكيب الفصيحة أنها عامية محضة فقد أثبت المختصون وجود 80% من ألفاظ التخاطب اليومي في العاميات الحالية فصيحة أو قريبة جدا من الفصيحة، واتبعهم في ذلك المعلمون فراحوا يصححون لمتعلميهم كل نطق له علاقة باللغة العامة، فعندما ينطق المتعلم (قلمٌ وقسمٌ)، وإذا كان المتعلم لا يعرف أن النطق بالحركة والتنوين في الكلمة المسكوت عليها هو شيء غريب في العربية؛ فإن اللوم يقع على جهل المعلم لمثل هذه الظواهر التي تتميز بها اللغة العربية وبخاصة في حالة المشافهة لأن العرب لا تبتدئ بساكن ولا تقف على متحرك و أدنى سكتة تقتضي سقوط الحركة و التنوين[2].

[1]– ينظر، عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص 161.

[2]– ينظر، المرجع نفسه، ص 75–76.

3.3 الشروط التي يجب توفرها في معلم اللغة العربية: كي يكون تعليم أي لغة ناجعا اشترط علماء اللسانيات والتعليمية على معلم اللغة توفره على شروط ثلاثة[1]:

(أ)- **الملكة اللغوية الأصلية:** أن يكون قد تم اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى المتعلمين.

(ب)-**توفره على القدر الأدنى من المعلومات النظرية حول اللغة المدرسة:** أن يكون له تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل على ذلك إلا إذا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة بصفة خاصة.

(ج)- **ملكة تعليم اللغة:** تعد هذه الملكة الهدف الأسمى بالنسبة للمعلم، إذ يجب أن يكتسب أثناء تخصصه ملكة كافية في تعليم اللغة، ولا يمكن أن يحصل على ذلك إلا إذا استوفى الشرطين السابقين أولا، ثم هذا الشرط اللازم وهو اطلاعه على محصول البحث اللساني والتعلمي وتطبيقه إياه في أثناء تخصصه بكيفية عملية منتظمة ومتواصلة.

(د)- **مراعاة احتياجات المتعلم من اللغة:** إن المقصود من تعليم اللغة هو إكساب المتعلم الملكة اللغوية والتبليغية في أقصر مدة ممكنة وبأقصر الطرق وأنجعها، لا أن نجعل منه عالما متخصصا في اللسانيات، لأن الذي يحتاج إلى المعلم النظري هو المعلم الذي يكون في أمس الحاجة لأن يأخذ تصورا صحيحا عن اللغة التي يدرّسها[2] لذا يجب استغلال الحقائق العملية التي أثبتتها اللسانيات وما وصلت إليه البحوث الميدانية في تعليمية اللغات التي نحصرها في النقاط التالية:

- لا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية مما تقتضيه الحياة

[1]-ينظر، الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان... ص200.

[2]-ينظر، المرجع نفسه، ص 199.

العصرية، أما الثروة اللغوية الواسعة فهذه ستكون من مكتسباته الشخصية يحصل عليها على مر الأيام من مسيرته الثقافية وفي تلقيه لشتى الدروس غير دروس اللغة.

– لا يمكن للمتعلم أن يتجاوز أثناء دراسته اللغة في مرحلة معينة حدا أقصى من المفردات والتراكيب، بل وفي كل درس من الدروس التي يتلقاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معينة وإلا أصابته تخمة ذاكرية، بل حصر عقلي خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته اللغة.

– ليس من الضروري أن يعرف الإنسان عددا كبيرا من المفردات والتراكيب ليعبر عن أغراضه بلغة سلمية أو بأسلوب بليغ، فقد لوحظ أن الرجل غير المثقف الثقافة الواسعة لا يستعمل بالفعل في خطاباته اليومية أكثر من 2500 كلمة، أما الواسع الثقافة فلا تتجاوز كلماته الواقعة بالفعل في خطاباته اليومية 4000 أو 5000 مفردة [1]. وهذا يدل على أن المستعمل من اللغة في حالات الخطاب الطبيعي شيء محدود مقارنة بالرصيد لأي لغة.

إن أيًّ محاولة في ترقية أو تعليم اللغة العربية للناطقين ولغير الناطقين بها ستبقى ضعيفة المردودية، ما لم تنطلق مما أثبتته اللسانيات والتعليمية من مبادئ في ميدان تعليم اللغات[2]، لذا وجب على " معلم اللغات أن يستنير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية[3]، على أن غايته لن تكون الاشتغال على اللسانيات كما يفعل اللساني، وإنما يوظف النظريات التي يراها صالحة نافعة للوضع البيداغوجي الذي يواجهه في تعليم لغة ما[4]

4. المناهج التعليمية والتربوية في المرحلة الثانوية:

يرى ابن خلدون أن ازدهار العلم والتعليم يكون حيث تزدهر الحضارة لأنه حسبه من جملة الصناعات الناتجة عنها وعلى نسبة الحضارة في العمران تكون نسبة الصنائع في الجودة والكثرة، والصنائع تكسب صاحبها عقلا وخصوصا الكتابة والحساب فوجب أن يكون كل فرع من العلم

[1]– ينظر المرجع السابق، ص 203 و204.

[2]–ينظر، علي أيت أوشان، اللسانيات و البيداغوجيا " نموذج النحو الوظيفي " دار الثقافة المغرب، ط1998، ص 22.

[3]–عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، دار التونسية للنشر والمؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986،ص 136.

[4]– ينظر: علي أيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجي، ص23.

والنظر يفيدها عقلا فريدا والصنائع أبدا يحصل عنها وعن ملكتها، قانون علمي مستفاد من تلك الملكة، فلهذا كانت الحنكة في التجربة تفيد عقلا والملكات الصناعية تفيد عقلا و الحضارة الكاملة تفيد عقلا لأنها مجتمعة من الصنائع في شأن تدبير المنزل ومعاشرة أبناء الجنس وتحيل الآداب في مخالطتهم ثم القيام بأمور الدين واعتبار آدابها وشرائطها، وهذه كلها قوانين تنتظم علوما فيحصل منها زيادة العقل[1].

لا يمكن أن نجد وصفا أكثر دقة من الوصف الذي تقدمه النظرية الخلدونية حول بناء العقل البشري وبناء الحضارة التي لا يخفى على أحد ما حققته من قفزات خيالية على وجه المعمورة في شتى المجالات وفي كافة الجوانب العلمية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية وغيرها، وهي كل متداخل متكامل في شكل نسق معقد لا يمكن فصل أجزائه عن بعضها.

ولو التفتنا إلى مقولة ابن خلدون لاستقينا منها بعض النقاط المهمة ذات الصلة بالمنهج العلمي في عموم العلوم والمناهج اكتساب العلوم، ومنها اللغة التي تصير ملكة مكتسبة، وتترجم في شكل سلوك فعلي بتحول مع الوقت إلى مهارة أو قدوة أو كفاءة ومنها:

- المهارة تكمن ضمن التركيبة البيولوجية للإنسان.
- وكي تتحول إلى فعل سلوكي، لابد من التعليم والتدريب.
- التعلمات تكون متنوعة ومتجددة وهي تنمية للقدرات.
- يعد اكتساب ملكة مهارة من المهارات يستنبط قانون كيفية امتلاكها ليعمم كمنهج يستوجب الاتباع.
- يستنبط القانون العملي من الحنكة في التجربة.
- التعلمات على اختلاف مجالات تتظافر في الأخير لتنتج كفاءة ختامية.

هذا أهم ما تضمنته مقولة ابن خلدون والتي تبين تصوره العلمي ونظرته لمفهوم المنهج.

[1] عبد الرحمان ابن محمد ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، ط1، دار يعرب، دمشق، 2004 ص 235.

1.4 المنهاج التربوي التعليمي:

"التربية هي عملية تعبئة وإعداد مستمرين لأفراد المجتمع حتى يواجهوا الحياة وهذا الإعداد الذي تتولاه مؤسسات المجتمع التعلمية والتربوية وفق تدرج مرحلي للنهوض بالفرد وتهيئته للقيام بأعباء الحياة ومتطلبات الارتقاء والتنمية الحضارية يحتاج إلى منهج عمل يجنبه الفوضى والارتجالية[1] ويكون متوائما ومنسجما مع خصوصيات ومسلمات ذلك المجتمع ومتماشيا مع ظروف العصر المتغيرة وتقلبات العالم.

2.4 أسس بناء المنهاج:

المناهج عندما تؤسس أو تبنى في أي مجتمع من المجتمعات لابد أن توضع على أسس معينة ومعايير خاصة تتمثل هذه الأسس في المبادئ أو القواعد التي تبنى عليها المناهج التربوية التعلمية وهي مرتبطة ارتباط وثيقا بكل ما تحتويه "فالمجتمع يصنع غايات وأهداف يريد تحقيقها عن طريق هذه المناهج وما يقدم فيها من مادة تعلمية وطريقة تجسيد هذه المناهج وأدواتها ثم تقويم المناهج لمعرفة مدى ما تحقق من أهداف بحيث إن المنهج يحدد مجمل مسلك التعلمات المسطرة للمتعلم، وهو أوسع من البرنامج، فزيادة على البرامج يقدم إرشادات أخرى خصوصا على الطرائق البيداغوجية[2].

إن سياسة التعليم في أي دولة من الدول تولي كل العناية والاهتمام بالمنهاج كوسيلة من وسائل التربية والتعليم وتضع لها الأسس التي يجب أن تستند عليها وما يجب أن تتضمنه في ثناياها لذلك لابد من النظر أساسا في الغاية الأساسية من التعليم في المجتمع ومن خلالها ومن خلال أهداف التربية والتعليم الأخرى يمكن أن توضع الأسس التي يجب أن تبنى عليها المنهاج ومن هذه الأسس الاستراتيجية:

أ. الأساس الديني العقائدي

ب. الأساس العلمي المعرفي.

---

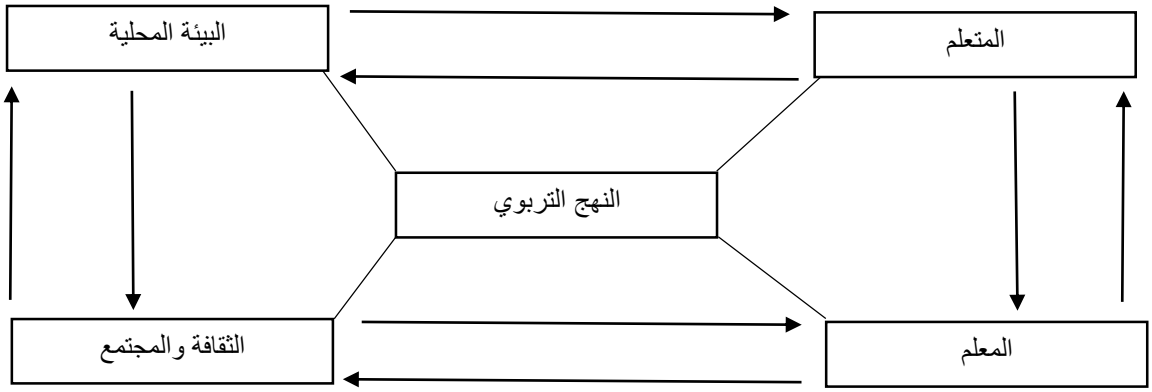
[1] أكزافي روجيرس، المقاربة بالكفاءات، تر: ناصر موسى، ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006، ص 14.

[2] المرجع نفسه، ص 15.

ج. الأساس النفسي.

د. الأساس الاجتماعي، الثقافي والاقتصادي.[1]

ويجسد المنهج في شكل مواقف تعلمية تعليمية وتشمل كل من المتعلم بالدرجة الأولى والمعلم والبيئة المحلية ثم عامل الثقافة والمجتمع.



يظهر المخطط مدى تفاعلات العوامل المؤثرة في المنهاج فيجب أن ترتكز المناهج على دراسة فئات المتعلمين دراسة وافية وشاملة زيادة على الأسس السالفة الذكر، ذلك لأن المنهج مجموعة من العمليات الدراسية المخططة المؤلفة من الأهداف والمضامين والطرائق والوسائل وأساليب التطوير، يتجه الاهتمام فيها إلى مساعدة المتعلمين على النحو الشامل والمتوازن وعلى تعديل سلوكاتهم، وعليه يمكن لتلك الطرائق أن تتغير وتلك الوسائل أن تجدد ولأساليب التقويم أن تتطور ومعطيات الدرس الحديث"[2].

[1] ينظر: عمر هاشمي، تقييم المناج، الكتاب السنوي الثالث، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، 2000. ص212-213.

[2] طيبي أمنة، قراءة في الطرائق البيداغوجية لتحليل النصوص الأدبية، مجلة اللغة والتواصل عدد 01- 2005- جامعة وهران، ص104.

يبدو من الواضح أن بناء المنهاج ليس مسألة تقنية وإجرائية فحسب بل يطرح بناؤه وتطويره في المقام الأول قضايا فلسفية وسياسية واجتماعية وثقافية "حيث تتدخل مبادئ الانتماءات و جماعات الضغط مما يفسر ويبرر في الآن نفسه إلحاح معظم الباحثين على تفصيل الحديث في بدايات تقاريرهم ومؤلفاتهم عن الأسس الفلسفية والاجتماعية والمعرفية والنفسية وغيرها في تصميم المنهاج وتطويرها[1].

وأهم ما يميز المنهج التعلمي، هو طابعه الشمولي والموحد وتركيزه على المبادئ الأساسية التي ذكرناها شاملة لفلسفة المجتمع وقيمه ومثله العليا، ومشخصة مجسدة من خلال التوجيهات الرسمية والمذكرات والكتب المدرسية والوسائل البيداغوجية الإيضاحية وغيرها.

هذا على مستوى التحفيز والصياغة أما المستوى الثاني فيكمن في تشخيص المنهاج الرسمي ومحاولة تنفيذه مزودا بترسانة من التوجيهات والمذكرات الوزارية التي تعمل على مراعاة خصوصيات المؤسسات و امكانياتها وظروف حياة الجماعة التي تنتمي إليها وذلك من خلال إقامة بعض التعديلات الاستثنائية التكيفية من قبل المختصين وتكون فرعا من المنهاج الرسمي الأساسي.

"وتتمثل في المنهاج المندمج للمؤسسة ومعناه أنه بالإضافة إلى وجود منهاج رسمي وطني عام وموجه لجميع الطلاب في مختلف الأقاليم هناك صنف من المنهاج المعدل أو المكيف والذي يلائم خصوصيات المؤسسة والخصوصيات الاقتصادية والثقافية للمنطقة واحتياجاتها.[2] وكخطوة أخيرة للمنهاج، تتمثل في برمجة الخطط الدراسية و تحضير الدروس التي ينجزها كل معلم حسب تخصصه والمستوى الدراسي الذي يتعامل معه كما تتمثل أيضا في النشاط التعلمي الفعلي، وأسلوب التعامل مع التوجيهات و تنفيذ المقررات التي تعد المرحلة النهائية لتجسيد المنهاج ومن ثم قياس مدى نجاعته و تناسبه مع الغايات المرسومة.

[1] عمر هاشمي، تقييم المنهاج، ص 214.

[2] المرجع نفسه، ص 215.

3.4 تجديد و تطوير المناهج:

حتى تكون عملية التعليم والتعلم ناجحة يجب تكييف و تطوير المنهاج باستمرار تماشيا مع المتغيرات، حيث يرى جاك ريتشارد (jack richard) أن النجاح اللغوي يعتمد على أنشطة تطوير المنهج أي استخدام مجموعة متنوعة من عمليات التخطيط و التطبيق في تطوير أو تجديد البرنامج اللغوي، وهذه العمليات تمثل تحديد حاجات المتعلمين و تحليل سياق البرنامج وأخذ تأثير العوامل السياقية بالحسبان و تخطيط نواتج التعلم و تنظيم الدورة أو تنظيم مجموعة من المواد التعلمية واختيار المواد التعلمية وإعدادها وتقديم ممارسة تدريسية فعالة والمحافظة عليها وتقويم البرامج و التطور بصفة عامة يعني الوصول بالمستهدف المرغوب و تطويره سواء أكان نظاما أو برنامجا إلى أحسن وأكمل صورة ممكنة حتى يؤدي الغرض المطلوب منه بكفاءة ويحقق ما رسم له من أهداف على الوجه المأمول بطريقة اقتصادية في التكاليف والوقت الأمر الذي يستدعي تغيرا في شكل المنهاج ومضمونه تغيرا مقصودا وهادفا.[1]

4.4 ديباجة المنهاج الجزائري في ضوء الإصلاحات:

لما تتصفح المناهج التي خرجت بها منظومة الاصلاحات التربوية في الجزائر تصادفنا أول عبارة تستهل بها المقدمة ألا وهي لماذا مناهج جديدة؟

"يعكس النظام التربوي طموحات الأمة ويكرس اختياراتها الثقافية والاجتماعية، ويسعى في حركية دائمة إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية تجعل منهم مواطنين فاعلين قادرين على الاضطلاع بأدوارهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على الوجه الأكمل، فحركية النظام التربوي تجد مصدرها في ضرورة التوفيق بين الثنائية القائمة بين ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي الوطني و القيم الدينية والاجتماعية التي يتميز المجتمع الجزائري عبر مسيرته

[1] ينظر: جاك ريتشاردز، تطوير منهاج تعليم اللغة، تر: ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ ، الجامعة الأمريكية، عمان، ص 14-15.

التاريخية من جهة و استشراف المستقبل بمستلزماته العلمية والتكنولوجية من جهة أخرى، لإعداد الأجيال إعدادا يجعل منهم مواطنين غيورين على هويتهم وقادرين على رفع التحديات المختلفة[1]

والمدرسة الجزائرية لا تشذ عن هذه القاعدة فهي مطالبة بتجديد مناهجها وبتغير طرق عملها ونسق إدارتها فالبرامج التي كانت تطبق في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال فالمجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت فكره و فتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقي في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة تكون فيها روح المبادرة و البحث المحرك الأساسي للتغيير الاجتماعي.

"فتغير البرامج التعلمية وتحديث محتوياتها أصبح يفرض نفسه خاصة وأن عولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحديات جديدة لن ترفع إلا بالإعداد الجيد، والتربية الناجحة للأجيال[2].

وتطوير مناهج التعليم عملية شاملة تنصب على جميع جوانب الإصلاح المستهدف فهمّ المسؤولون إلى إصلاح المنظومة التربوية وذلك يعني تطوير المناهج الدراسية ولابد أن يشمل التطوير جميع مكوناتها انطلاق من "الأهداف فالمقررات، ثم يأتي على الطرائق والوسائل و الكتب المدرسية و أساليب التقويم، بل إن التطوير بهذا المعنى ينصب على الحياة المدرسية بشتى أبعادها فلا يركز فقط على المحتويات العلمية وإنما يتعداه إلى الأنشطة وطبيعة الأداء ونظام التواصل و علاقات المدرسة بالبيئة والمجتمع المحلي[3].

فالتغيرات العالمية والوطنية تؤثر في الاستراتيجيات العامة ومن ثم تؤدي إلى تغيير فلسفة النظر إلى الحياة كما أن التطوير عملية ديناميكية، على اعتبار أن جميع العناصر التي يصيبها التغيير تعمل بتفاعل مستمر، بحيث يعمل كل عنصر معموله في العناصر الأخرى ويتأثر بها

[1] المرجع نفسه، ص15.

[2] عمر هاشمي، تقييم المناهج، ص215.

[3] المرجع نفسه، ص 215-216.

ومع أن التطوير قرار سلطوي لا سيما في البلدان المتخلفة إلا أنه في الواقع يفرض من خارج السياق وتحس الجماعة بالحاجة إليه، كلما دعت الضرورة إلى ذلك ليتولى أمره بضعة أفراد، رغم أنه نشاط اجتماعي تعاوني تشاركي نابع من الاحتياجات الحقيقية للأمة، ويجب أن يساهم فيه الجميع[1] وعلى العموم فإن دواعي تطوير المنهاج الدراسي كثيرة فمنها ما يرتبط بسوء وتصور المناهج السائدة التي عاف عليها الزمن ومنها ما يرتبط بالمتغيرات التي تطرأ على المجتمع كذلك التي سادت في الجزائر والعالم منذ مطلع السبعينات.

5.4 مستجدات المناهج التربوية في الجزائر:

أ-التحول من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المناهج: ورد التفريق بينهما في المنهاج الدراسي حيث "أن الأول (برنامج) يدل على المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للمتعلم خلال فترة معينة أما الثاني (المنهاج) فهو يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها المتعلم تحت مسؤولية المدرسة خلال فترت التعلم أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال الفترة المعينة[2] إن الوثيقة المقدمة تستعمل دون تميز للمصطلحين لدلالة على المنهاج

و استعمال عبارة البرنامج في الأوساط التربوية وللتفكير، فإنه اعتمد في بناء المناهج السابقة على الأهداف التربوية كأساس لتوجيه عملية التعليم والتعلم، لما بدا آنذاك من نجاعة المقاربة بالأهداف التربوية إلا أن المعاينة الميدانية أثبتت بأن المدرسين ولأسباب موضوعية عدة، يعود بعضها إلى التكوين والتأطير والبعض الأخر لظروف العمل، كانوا لا يولون إلا أهمية نسبية لهذه المقارنة التي كثيرا ما اقترنت على الجانب الشكلي والإداري، في بداية تعاملهم معها على الأقل، والمناهج الجديدة جاءت لتثري هذه التجربة الأولى واعتمدت المقاربة بالكفاءات التي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف و تمحيص إطارها المنهجي والعلمي.[3]

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص02.

[2] المرجع السابق، ص3.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 03-04.

وهذا ما حدث مؤخرا من تحول في المشهد التربوي الذي تمثل أساسا في تغير الباحثين لمجالات اهتمامهم وابتعادهم عن الخوض في العديد من المواضيع من مثل الأهداف التربوية وحولوا بوصلة النقاش والبحوث نحو بعض القضايا الجديدة – القديمة مثل قضية المتعلم وجعله مركز اهتمام العملية التعلمية التعليمية والتمحيص في طبيعة التعلم وآلياته والعودة للاهتمام مجددا بالمعرفة وبمحتويات التدريس وما يدور في فلكها من خطط منهجية، ومضامين حديثة. مما ساهم في ظهور نماذج لمناهج جديدة ترى أن "تطور التربية حاليا يلزم العودة للاهتمام بالعنصر البشري وبروز دوره بشكل جديد مما يدعو إلى تعديل السلوك والتكيف مع تحولات الواقع وضغوطاته لذا تلخصت المقاربة المعتمدة في المناهج الجديدة في الإجابة عن الأسئلة التالية[1]

1. ما الذي يتحصل عليه المتعلم في نهاية كل مرحلة، من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات؟
2. ماهي الوضعيات التعلمية التعليمية الأكثر دلالة ونجاعة لاكتساب هذه الكفاءات وجعله تمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويل لمكتسباته السابقة من معارف ومواقف وسلوكات؟
3. ماهي الوسائل والطرق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات المحفزة لمشاركة المتعلم في تكوين ذاته ومشاركته مشاركة مسؤولة؟
4. كيف يمكن أن يقوّم مستوى أداء المتعلم للتأكد من أنه قد تحكم فعلا من الكفاءات المستهدفة فالتقويم في هذه الحالة جزء من عملية التعلم، ويهدف إلى إنارة المتعلم فيما يتعلق بمسلكه خلال عمليات التعلم[2].

وقد نشطت موازاة مع التقدم العلمي والتكنولوجي دراسات تناولت مختلف أوجه الاستفادة من التكنولوجيا، في مجال التربية وتوظيفها لتحسين أداء المدرسة والمدرسين فعمت التكنولوجيا المعلوماتية والاتصال في مجال التعليم، كوسائل أثبتت قدرتها على الأداء المقبول، وكأسلوب في التفكير وتنظيم العمل، فظهر المنهاج التكنولوجي، الذي يجمع بين توظيف الحواسيب في العمل

[1] المرجع السابق، ص5.

[2] ينظر: المرجع نفسه،5-7.

البيداغوجي والاستفادة من مجال الشبكة العنكبوتية المعرفي كمؤسسة افتراضية وبدأت تظهر إلى الوجود مؤسسات التكوين والجامعات الافتراضية، ذات البعد الدولي العالمي، كالجامعة الأورومتوسطية الافتراضية، التي تساهم في التكوين الذاتي للمتعلم، واكتسابه كفاءات ذاتية.

ب- التخلي عن الكم و البحث عن الكيف: ما أصبح يميز المشهد التربوي الحالي هو العودة للاهتمام على مستوى الدراسة والبحث تقييم التربية وبعدها القيم الأخلاقية والاجتماعية، بعدما سادت منذ السبعينات من القرن الماضي"النزعة التقنية والنموذج التكنولوجي في التعليم الذي ظل زمنا طويلا يعمل على إعداد الإطارات والكفاءات مراعيا فيها البعد التكنولوجي لتحقيق الاكتفاء الذاتي في شتى ميادين الحياة مع حالة التشبع التي تحققت في ظل تلك السياسات المنتهجة حدثت إفرازات خطيرة، تولدت عنها أمراض اجتماعية واقتصادية كانت سببا فيم انجرت إليه الجزائر من انزلاقات ومخاطر لم تكن الكثير من الدول بمنأى عنها، فظهر ما يعرف بالمنهاج الإنساني والمنهاج الأخلاقي كعلاج للظاهرة[1]

6.4 الغايات التربوية من التعليم الثانوي:

تسعى المنظومة التربوية بالجزائر من خلال المناهج التعلمية الجديدة وبغض النظر عن خصوصيات مجالات المعارف، وحقول المواد التي تتكفل بها بصفة متكاملة مع الترتيبات الأخرى للمنظومة إلى إصلاح المنظومة ككل وتحقيق إيصال وإدماج القيم والتي منها:

أ-قيم الجمهورية والديمقراطية: تنمية معنى القانون واحترامه واحترام الآخر والاستماع إليه واحترام سلطة الأغلبية واحترام حقوق الأقليات.

ب-قيم الهوية: وتتمثل في ضمان التحكم في اللغات الوطنية وتثمين الإرث الحضاري الذي تحمله خاصة من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافية والارتباط برموزه والوعي بالهوية و

[1] محمد دريج، التدريس الهادف، من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفاءات، دار الكتاب الجامعية، 2004، ص79.

تعزيز المعالم الجغرافية والتاريخية والروحية والثقافية التي جاء بها الإسلام وكذا بالنسبة للتراث الثقافي والحضاري للأمة الجزائرية.

ج-القيم الاجتماعية:وتتمثل في تنمية معنى العدالة الاجتماعية والتضامن والتعاون وذلك بتدعيم مواقف الانسجام الاجتماعي والاستعداد لخدمة المجتمع وذلك بتنمية روح الالتزام والمبادرة و تذوق العمل في آن واحد.

د-القيم الاقتصادية: تنمية حب العمل والعمل المنتج المكون للثروة واعتبار الرأسمال البشري أهم عوامل الإنتاج والسعي إلى ترقية والاستثمار فيه بالتكوين والتدريب والتأهيل.

هـ-القيم العالمية: تنمية الفكر العالمي العلمي والقدرة على التفكير والاستدلال والتفكير النقدي والتحكم في وسائل العصرنة والاستعداد لحماية حقوق الإنسان بمختلف أشكالها والدفاع عنها والحفاظ على المحيط وكذا التفتح على الثقافات والحضارات العالمية[1]

هذه هي القيم التي تتأسس على أساسها مناهج التربية والتعليم في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية في ظل التطورات التي تأتي العولمة على رأسها وما ينجر عنها من مظاهر ونتائج، التي يرى بناة المنهاج أنه ينبغي التدرع بها كسلاح مناسب لمستجدات الظرف الحالي هذه القيم توائم بين التطلعات السياسية الراهنة للبلاد و "تهيئة النشء وتعبئته بحس التعاون و المواطنة في كنف النظام الجمهوري الديمقراطي والتداول على السلطة واحترام رأي الأغلبية وحماية الحقوق بما فيها حقوق الأقليات وتعزيز المكاسب الحضارية للأمة في ضوء الدين الإسلامي والثقافة العربية و تنمية الفكر العلمي والانفتاح على الحضارات[2].

فإعداد الإنسان وتحقيق هذه الأهداف وغيرها في بلد عربي مسلم لا يمكن أن يتم إلا بوجود منهاج دراسي خاص مشبع بروح الإسلام يبعث على اليقين والإيمان بالدرجة الأولى.

[1]ينظر، المرجع السابق، ص18-21.

[2]محمد الأخضر الصبيحي، مجلة منتدى الأستاذ، العدد 3 أفريل، 2007، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، ص39.

إن هذه المهمة ليست خاصة بمنهاج التربية الإسلامية ولكن يجب أن تساهم بقية المناهج و العلوم الأخرى في تحقيق هذا الإعداد وهذه الأهداف، لذلك يجب أن تبنى و تؤسس على أساس ديني قوي يساعد هذا الإنسان على أن يساهم في عمارة الأرض وفق منهج الله عز وجل بعيد عن المناهج التي تثبت إفلاسها الأخلاقي"[1].

إن معظم المناهج تهتم بدراسة العلوم لتزويد الإنسان بالمعلومات والمهارات والتجارب التي تمكنه من استغلال الأرض، كما تهتم معظم المناهج بدراسة التاريخ والجغرافيا بهدف تربية العزة القومية والنصرة الوطنية وتخليد المثل والنماذج التاريخية.

7.4 ملمح التخرج من التعليم الثانوي:

تهدف التربية القاعدية في المدرسة الجزائرية والتي هي إجبارية إلى "التنمية الشاملة للمتعلم في المجال الوجداني والمجال الحسي حركي، والمجال المعرفي"[2] ومعنى ذلك أنه لا ينبغي أولا استهداف بناء الشخصية وتكوينها بحيث يتم التأكد من إيقاظ:

أ. الفضول والتساؤل والاكتشاف لدى المتعلم لإدراك بنية الموجودات المحيطة به.

ب. الرغبة في الاتصال بينه وبين الأفراد في مجتمعه، الثقة بالنفس وتنميته الشخصية.

ج. الرغبة في التفتح على المحيط وتجاوز البيئة الضيقة لتنمية شعوره بالانتماء إلى مجتمعه.

د. حب العلم والتقنية في التكنولوجيا والفنون وإدراك أهميتها في التقدم والتغلب على مصاعب الحياة.

هـ. الإحساس والشعور الجمالي في تربية روح الإبداع والفكر الخلاق.

و. الشعور بالهوية الثقافية من خلال كل تركيباته الروحية والاجتماعية والحضارية.

ز. الضمير الأخلاقي الديني المدني، روح المواطنة والقيم السامية للعمل والتحلي بروح الاستقلالية والمسؤولية.[3]

---

[1] المرجع نفسه، ص38.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، ص7.

[3] ينظر، محمد الأخضر الصبحي، مجلة منتدى الأستاذ، العدد 3 أفريل 2007، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، ص36.

إن للمدرسة وظيفة رئيسية هامة في إيصال المعارف وتكوين السلوكات بمفهومها الشامل وهي أيضا الفضاء المميز لتعلم الحياة الاجتماعية والاندماج وسط المجتمع وذلك بالتحكم في بعض الكفايات الأساسية التي تتمثل في ثقافة المجتمع وتراثه وواقعه ونظامه ومبادئه ومشكلاته التي تواجهه وحاجياته وأهدافه الساعي إلى تحقيقها.

وهذا يعني أن المنهج يجب أن يكون وثيق الصلة بينه وبين المتعلمين وأن يتيح أمامهم الممارسة المنظمة في فلسفة المجتمع وأن يعكس هذه الفلسفة الاجتماعية ويحولها إلى سلوك يمارسه المتعلمون بما يتفق و متطلبات الحياة بجوانبها وأبعادها المختلفة، فإذا كانت المدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع من أجل استمراره وإعداد أبنائه، للقيام بدوره فيه فمن الطبيعي أن تتأثر المدرسة بالظروف المحيطة بها ومعنى ذلك كله أن القوى والعوامل الاجتماعية التي يعكسها منهج ما في المدرسة و تعكس نظام المجتمع وثقافته في مرحلة ما[1] ولذلك فإن المنهج لابد أن يختلف من حيث الشكل و المضمون من مجتمع لآخر تبعا لاختلاف العوامل والخصوصيات الاجتماعية المؤثرة فيه.

5. مقاربات تدريس اللغة العربية بالجزائر:

لمّا كانت طرائق تدريس المواد الدراسية مختلفة عموماً، وطرائق تدريس اللُّغات كذلك على الخصوص، فإن اللغة العربية من اللغات التي تباينت طُرق تدريسها، ابتداءً من الطرائق البدائية في الكتاتيب التي تعتمد على التلقين المحض، وصولا إلى طرائق التدريس الحديثة وفق أسُس ومبادئ النظريّات اللسانية الحديثة التي كثُر الجدال والنقاش حول جدوى مضامينها وفعاليّتها في تحقيق الأهداف المرجوّة من التعلّم النوعي للّغة العربية الصحي للناطقين بها، وكذا لغير هؤلاء من محبّي لغة الضّاد الذي يتعشّقون لغة القرآن الكريم.

إنَّ المنظومة التربوية الحالية في الجزائر وليدة لعدّة تطوّرات وتغيّرات ترجع جذورها إلى الحقبة الاستعمارية، حيث كان التعليم وقتئذٍ تحت وطأة الاستعمار الغاشم مضيَّقا عليه، فقد عملت

[1] ينظر، عمر هاشمي، تقييم المناهج، ص 218-219.

السلطات الاستعمارية على تقليص انتشاره، والتضييق على مدارس تعليم اللغة العربية والقرآن الكريم، بل عملت على هدمها وتحويل المساجد إلى مخازن وكنائس بهدف طمس معالم الهويَّة الجزائرية الإسلامية.

ولما أنعم الله على الأمّة الجزائرية بالاستقلال، كان لزاماً عليها أن تواجه مخلّفات الاستعمار الفرنسي بما فيها بناء الدولة الجزائرية القويّة القادرة على تسيير شؤونها، وإعادة بناء نظمها السياسية والاقتصادية والاجتماعية وخاصّة التربوية، ونظراً لصعوبة الأوضاع وتشعّب المشاكل، لم تعرف أيّة إصلاحات جديدة، إلا بعد سبعة سنوات من الاستقلال[1].

وإذ شهد قطاع التربية والتعليم في الجزائر بعد الاستقلال، طرائق للتدريس مختلفة المناهج والرُّؤى، اتسمت بالتراكمية والمعيارية، فجاءت وفق عهود تقتفي التطوير والتحسين، انطلاقا من بيداغوجيا المعارف أو المضامين (la pédagogie des objectifs) وُصولا إلى المقاربة بالكفاءات (L'approche par compétence)الممارسة وفق إصلاحات الجيل الأوّل والجيل الثاني التي انطلقت مع الموسم الدارس: 2017/2016.

1.5 النموذج التلقيني "أو" بيداغوجيا المعارف أو المضامين (La pédagogies des connaissances):

إن المناهج التي تعتمد هذا النموذج، تجعل المحتويات التعليمية هدفها الأساسي، وإذ يشكّل المعلّم الركيزة الأساسية في هذا المنهج التربوي، إذ يعتبر مصدر المعلومة، ويعمد إلى نقل المحتوى المعرفي منه إلى المدرسين، فتعمد بذلك على طريقة الإلقاء، ثم يُطلب من المتعلمين استرجاع هذه المضامين المعرفية كما نُقلت إليه، إن تحقّق ذلك فقد تمّت العملية التعليمية التعلّمية بنجاح وفق هذه الطريقة البيداغوجية، ليصبح المعلّم في هذا المنهج محور الاهتمام ومناط التتبّع لأنّه المنهل الأساسي للمعرفة، إذ يلقي المعارف على متعلميه من عناصر وأحكام وقواعد، فمنه تنطلق وإليه تعود، "ويصبح المتعلّم مجسًّا لنبض العملية التعليمية التعلّمية، ومثال ذلك في أيّ

1ينظر: خير الدين هني، تقنيات التدريس، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ط1، 1999، ص15.

نشاط من أنشطة تدريس اللغة العربية، أن يعرض الأستاذ المادّة المعرفية على طلبته بطريقة التلقين، ثم يطلب استظهار تلك المعارف والمضامين على وجه الدقّة التي طُرِحت بها"[1]، كأن يُقدّم الأستاذ درساً في العَرُوض وليكُن درس "حروف القافية" مثلا، فيقدّم تعريفا للقافية وما تتكوّن منه القافية من حروف، ليستظهر الطلبة هذا التعريف مع مكوّنات القافية بعد حفظها عن ظهر قلب، والتلقين في هذا المنهج هو جوهر التعليم إذ يصبّ المعلّم جلّ معارفه بالتلقين والتبليغ على سبيل الجَمع والتكديس والحِفظ، غير آبهٍ للكميّة المعطاة ولا بفعاليّتها وجَدواها في الحياة، فشعار هذا المنهج "التعليم من أجل التعليم"، ولذا تفقد هذه الطريقة إلى الأهداف التربوية (Les objectifs pédagogiques) وكذا إنها تجعل من المتعلّم عنصرا ثانويا بإزاء العملية التعليمية التعلّمية مما يفقد دوره في التحليل والاستنتاج والنقاش والإبداع[2].

2.5 النموذج السلوكي "أو" بيداغوجيا الأهداف (la pédagogie des objectifs):

في هذا المنهج التربوي الذي حاول فيه منظرو التربية تلافي سلبيات الطريقة السابقة، أستند فيه إلى التركيز على الأهداف من خلال الفعل التعلمي، و تعرف الأهداف في مجال التربية على أنها "صياغات صريحة للتغيرات المتوقعة لدى المتعلمين خلال سيرورة تربوية معينة (B.Bloom 1968)، أما (مجر 1972mager) فيرى أن الهدف قصد مصرح به ، يصف التغيرات التي تطرأ على المتعلم، وما سيفعله عندما ينهي تعليمه بنجاح، ويتفق معه الآخرون في كون الهدف التربوي هو نتيجة مصرح بها بغض النظر عن الوسائل المؤدية إليها"[3] ، وعبارة التربية يقول (جيلبارGilpert) تفيد ضمنيا التوجه نحو هدف مرسوم، ويضيف(مجر Mager) أن السائر في الطريق يحتاج معرفة التوجه و الوجه التي يقصدها حتى لا يتيه لأن التعرف المسبق على الأهداف المحددة يمكن المعلم من معرفة المراحل الواجب المرور بها، والوسائل التي تمكنه من قطعها، وتوقع الصعوبات التي يمكن أن تعرقلها، وبالتالي الاستعداد لها، أما (بلوم bloom) فقد ذهب بوصفه للأهداف التربوية بأنها التحديد الواضح للطرق الرامية إلى تغيير

[1] رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 1999، ص 149.
[2] ينظر، المرجع السابق، ص 150
[3] عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي، المغرب، ط1، 1994، ص 253.

سلوك المتعلم، أي الوسائل التي بواسطتها نغير طريقتهم في التفكير وعواطفهم وأعمالهم، فبدأ بذلك الجنوح إلى كفة المتعلم، إذ يصبح المعلم مناورا بشكل رئيسي على أهداف يريد بلوغها من خلال فعله التعليمي، فيعمد إلى تقسيم النشاط المدروس إلى مراحل محددة، يبتغي في نهاية كل مرحلة الوصول إلى هدف معين من خلال تقويم مرحلي يرنو فيه لتحقيق أهداف إجرائية، و تعتمد هاته الطريقة على فكرة المثير والاستجابة، إذ أن المعلم يعمد إلى استثارة المتعلمين بأسئلة تحفيزية تعمل على الوصول إلى غايات الدرس المرحلية، والملاحظ في هذا المنهج التربوي الاشتراك الجزئي للمتعلم في العملية التعليمية التعلمية[1]، ومثال ذلك في أنشطة اللغة العربية درس "الحال" مثلا في قواعد النحو، إذ يعتمد المعلم إلى استنطاق فهم المتعلم له من خلال معناه اللغوي ابتداء للوصول إلى معناه النحوي في الأخير من خلال جمل تتضمن "الحال" بأنواعه المختلفة: (مفرد، جملة، شبه جملة) ومن خلال طرح السؤال: كيف؟ وبذلك يصل المتعلم إلى الأهداف الإجرائية لكل جزء من النشاط المدروس، وإذ يعد هذا المنهج مستحدثا وأكثر عقلانية من سابقه، لأنه يحدد السلوكيات المراد تعديلها أو تغييرها عند المتعلم، وبعد فقد تحول التركيز من المعلم إلى المتعلم تدريجيا مما يتاح له إمكانية المبادرة والحركة، والتصرف لتنمية الحوافز الداخلية قصد تنمية شخصيته، وتطوير علاقته بالتعاون والتواصل فكانت المواقف الفردية والمنافسة النفعية، غير أنه يعاب على هذه الطريقة عوزها إلى أهداف ختامية مجملة، إذ تبقى الأهداف الإجرائية مفككة الأوصال، مما يفقد الدرس تماسكه المطلوب، وكذا فإن مقارعة المعلم لأجوبة المتعلمين التي قد تجانب السياق المرجو قد تحيد بسيرورة الدرس عن مضماره الذي يفترض إتباعه.

3.5 النموذج البنائي أو " المقاربة بالكفاءات"(l'approche par compétence) :

إنّ ضروريات الحياة الحديثة والمعارف، وتوفر الإمكانات، وتسارع المتطلبات الاقتصادية، دفع منظري التربية إلى ضرورة الوصول إلى طريقة جديدة في الأهداف والمحتويات والوسائط، فكانت بيداغوجية الكفاءات، وقد رأت النور في المؤسسات التدريبية والعسكرية، والمعاهد المهنية التي تؤمن بضرورة التوفيق بين الجانب النظري والتطبيقي المهاري في الميدان، كما ظهرت في

[1] ينظر: المرجع السابق، ص253.

التعليم التقني والمهني لبعض الدول المتقدمة في نهاية السبعينيات من القرن العشرين، وانتقلت تدريجيا إلى التعليم الأساسي، ثم إلى باقي الأسلاك التعليمية، وقد اعتمدت العديد من الدول السائرة في طريق النمو هذه المقاربة في إطار سياسات إصلاح منظوماتها التربوية منذ بداية هذا القرن، لذا يمكن رؤية المقاربة بالكفاءات كموجة عارمة ذات مغزى لكون المدرسة في نهاية القرن العشرين بحثت عن رهانات جوهرية، نجد في الأدبيات التي تناولت المقاربة بالكفاءات تعددا لمعاني "الكفاءة"، وفي هذا الصدد يقول " فيليب بيرينو" (perrenoud) "لا أحد ينكر أنه لا يوجد تعريف توافقي لمفهوم الكفاءة، البعض يرى أن هذا التوافق غير ضروري، والبعض الآخر يرى أن التمييز بين الكفاءة والقدرة واه ويختلف من مؤلف لآخر، وبخصوص الفعالية فيها فهي مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة و المستهدفة، والنتائج الملاحظة والكفاءة شرط للفعالية[1].

وقد تعرض المنهاج التربوي التعليمي الكلاسيكي في العصر الحديث لهجوم عنيف من طرف علماء التربية وعلماء النفس وغيرهم لكونه أغفل في أسسه وأهدافه مجال اهتمامات المتعلمين، وفروقهم الفردية وإمكاناتهم الذاتية، وحاجاتهم ورغباتهم و دوافعهم وحريتهم في اختيار الأسلوب التربوي الذي يمكنهم من الحركة بكل حرية ضمن كل الأنشطة التربوية التي يتعاملون معها، فكان ذلك أن قيدت حركاتهم الفكرية و السلوكية والانفعالية، وقد فرضت هذه الطريقة نفسها بسرعة ومكنت من إيجاد الفرد المناسب في زمن قياسي، الأمر الذي حفز وأغرى خبراء التربية بأهمية هذه الطريقة وضرورة الاستفادة منها كي تتناسب ومتطلبات الحياة الحديثة التي تفضل النموذج البشري الفعال المتكيف مع الواقع، القادر على حل مشكلاته معتمدا على كفاءاته المعرفية والاجتماعية والسلوكية.

وفي هذا المنهاج البيداغوجي يعمل المدرس على إدماج معارف المتعلم ومكتسباته القبلية وإدماجها لتصبح وظيفته، وتدعى هذه الآلية بيداغوجيا الإدماج (la pédagogie d'integration)، والإدماج هو " توظيف المتعلم مختلف مكتسباته بشكل متصل في وضعيات

[1] ينظر: المرجع السابق، ص 235.

ذات دلالة، أي التفاعل بين مجموعة من العناصر بطريقة منسجمة"[1]، وهذا ما يوافق رأي " إريك جونسن" في كتابه الشهير " التدريس الفعال" بقوله: "كانت مهمة المعلم هي أن يحشو رؤوس طلابه بالمعرفة مثل الحاوية الفارغة، لكن مهمته الفعالة اليوم هي أن يكون وسيطا بحيث يكتسب الطالب حبا للتعلم والمعرفة لكيفية التعلم على الحد الأمثل، وقد كان سقراط أول من فطن إلى أن التعليم لا يقصد منه صب الآراء في ذهن خال، بل إنه استمداد الحقائق الخالدة من العقل الذي تنضوي فيه، فكانت طريقته في التعليم أن يحدث طلبته و يحاورهم، وبذلك فإن دور المعلم أصبح ينحصر في التوجيه والإرشاد وإثارة عملية التعلم لدى المتعلم[2].

والكفاءة منظومة من المعارف المفاهيمية والمنهجية والعلمية التي تعتمد بنجاح في حل مشكلة قائمة، والتي تؤدي بدورها إلى كفاءة ختامية وهي هدف ختامي مدمج (objectif terminal d'intégration) أي أنها النتيجة المتوقعة في نهاية كل مرحلة تعليمية، ومثل ذلك الهدف الختامي المدمج لكافة التعلمات في مستوى دراسي معين أو مرحلة تعليمية محددة، أي مجموع القدرات التي اكتسبها المتعلم بنجاح، والتي يمكنه توظيفها مدمجة لحل مشكلات قد تعرض له مستقبلا خاصة تلك الوضعيات الشبيهة بالوضعيات التي تمرس عليها في برنامج دراسي محدد، والكفاءة في مفهومها البسيط مجموعة مدمجة من المواقف.

4.5 الطرائق التربوية في تعليم اللغة العربية:

من هذه الطرائق التربوية المساعدة للمعلم على تحقيق الكفاءة المستهدفة من كل درس لغوي، نذكر ما يلي:

أ- الطريقة الإلقائية:

هي طريقة تقليدية، كانت سائدة قديما يتحلق فيها الطلبة حول المعلم، حيث يقوم بإلقاء المعرفة عليهم بأسلوب الإملاء، وهذه الطريقة التعليمية هي التي كانت سائدة في المعاهد القديمة،

[1] خير الدين هني، تقنيات التدريس، ص16.
[2] -المرجع السابق، ص36.

كالأزهر والقرويين في مصر والمغرب والجامع الزيتوني في تونس، حيث كان المتعلم فيها سلبيا، ومدار عملية التعلم هو المعلم، تبدأ وإليه تنتهي، وربما لا يركز فيه المتعلم لمدة كافية.

ب-طريقة التلقين:

تشبه طريقة الإلقاء، فالمتعلم فيها يحفظ ويستذكر ليستظهر، واستخدام هذه الطريقة بدأ يتقلص منذ " أن كشف علم النفس النوعية الخاصة لنفسية المتعلم في كل مرحلة من مراحل نموه"[1].

لكن رغم هذه النقائص، هل يمكن لمعلم اللغة العربية الاستغناء عن هاتين الطريقتين؟ يمكن له استغلالهما في تدريس بعض المواد أو الأنشطة التعليمية، فمثلا يستعين بالتلقين في شرح المفردات، "أو بعض الاصطلاحات مثل: الألف المقصورة في الإملاء، والفعل المضارع في النحو، أما طريقة التلقين فيستعين بها في تحفيظ القصائد، أو القرآن الكريم، أو كيفية نطق الحروف وتلاوة القرآن الكريم وإلقاء الأشعار، شريطة استثارة شوق المتعلمين لذلك قبل التحفيظ.[2]

ج-طريقة التنشيط والحوار:

التنشيط هو وضع المتعلم في موقف، تستحث دوافعه لممارسة نشاط، يحصل على أكبر قدر ممكن من الخبرات والمهارات التي تلائم النضج التي بلغها"[3]، وتعتمد هذه الطريقة أساسا على الحوار والتفاعل بين المعلم والمتعلم، بواسطة السؤال والمناقشة لموضوع لغوي ما، ومن خصائصها:

- المعلم يسأل المتعلمين، ويتلقى الأجوبة منهم.
- تنمي المواهب العقلية واللغوية.
- اعتمادها على الأسئلة البسيطة والواضحة.

والجدير بالذكر أنه يمكن تقسيم الأسئلة إلى ثلاثة أقسام لدى معلم اللغة العربية، وهي:

---

[1]- توفيق حداد، محمد سلامة آدم، التربية العامة، مديرية التكوين والتربية، ط1 1977، ص89.

[2]- ينظر المرجع السابق، 90-91.

[3]- المرجع نفسه، ص91.

- أسئلة تعليمية

تكون في نهاية الدرس، للتأكد من استيعاب الطلبة للمعارف اللغوية المتقدمة لديهم، كتمارين النحو والصرف وغيرها، لذا يجب أن تكون أسئلة معلم اللغة واضحة وقصيرة، ومتسلسلة ومكتملة للأسئلة السابقة، وملائمة لسن المتعلمين وقدراتهم، وللبرنامج المقرر كي يعطي فترة قصيرة للمتعلمين للتفكير في الإجابة، كما يجب أن يتوجه لجميع المتعلمين دون استثناء، وعلى الرغم من نجاعة هذه الطريقة إلا أنه على معلم اللغة " عدم الإفراط في استخدام هذه الطريقة، وقصرها على مواضيع معينة، لأنها تحول دون تدريب المتعلمين على التعبير الشفهي عن أفكارهم، ولا تساعد بالتالي على إعدادهم للحياة الاجتماعية"[1]

استنادا إلى ما سبق، يمكن التوصل إلى النتائج الآتية:

1. وجوب اطلاع معلم اللغة العربية على النظريات اللسانية، وتكييفها مع أهم طرائق التعليم، للوصول إلى أهدافه التعليمية البيداغوجية.
2. على معلم اللغة العربية أن يتلقى تكوينا قاعديا في اللسانيات، ليكون عمله التعليمي مبنيا على أساس لغوي وعلمي في آن واحد.
3. لا يتعلق معلم اللغة العربية بنظرية لسانية واحدة، ولا بطريقة تعليمية معينة، بل يستعين بكل واحدة منها في مجال لغوي معين، وأن استيعابه لمجموعة من النظريات والطرائق، يجعله يهتم بالجانب التطبيقي أكثر من الجانب النظري في تعليم اللغة.
4. لا يكون هدف معلم اللغة العربية البحث العميق في النظريات اللسانية، وإنما هدفه أن يجعلها وسيلة في بلوغ أهدافه البيداغوجية، وأن يكسب مهارة تعليم اللغة.
5. اللسانيات العامة مساعد مهني لمعلم اللغة لا يكفي وحده، بل يجب على معلم اللغة العربية الاستعانة أيضا بفروع اللسانيات الأخرى، كاللسانيات الاجتماعية، واللسانيات النفسية، واللسانيات التعليمية، وبعض العلوم، كعلم النفس التعليمي وعلم الاجتماع اللغوي.

[1]- المرجع السابق، ص93.

مهما يكن فإن معلم اللغة العربية، يحتاج إلى توجيه و تكوين مستمر، لأنه يمثل في عمله التعليمي جانبين، جانب تنظيري لعلماء اللسان والبيداغوجيا، وجانب تطبيقي وهو الأصعب، هذا الجانب يتمثل في أنه يحول ما توصل إليه.

من خلال المراحل المختلفة التي مرت بها تعليمية اللغة العربية وتدريسها. ومن خلال تطبيق مختلف النظريات و المناهج التي حاولت أن ترسم معالم تعليم اللغة العربية ومحاولاتها في إيجاد طرائق فعالة ومثمرة النتائج للوصول بدرس اللغة العربية إلى بر الأمان، نجد في كل ذلك قصورا دائما ونقصا في تصورات طرائق التدريس مهما علا كعبها باسم مبادئ اللسانيات والمناهج التعليمية الحديثة التي لم تقدم دائما تفسيرا مقنعا و جادا للكثير من الإشكالات ذات الصلة بوظائف اللغة وآليات التدريس. ليس الأمر متعلقا بالتقليل من شأن الدور الكبير الذي لعبته هذه النظريات في علمنة طرائق التدريس في حركيتها المتواترة عبر حقب مختلفة. بل بوجود خلل دائم في شكل ما من أشكال تعليم اللغة العربية.

لذلك عكف القائمون والمهتمون بشأن تعليمية مادة اللغة العربية على الإلمام بالعلوم المختلفة والاستفادة من نتائجها مدعمة بمختلف النتائج التي احتوت النص اللغوي كونه الابن الأصل للغة. والشكل المناسب لتفسير عملية التفاعل التي تقوم بين اللغة وتعليمها. وبين ركني التعليم والتعلم. مع الاستفادة من جهود نظريات اللسانيات التطبيقية، في" استفادة نظريات التعليم من إفرازات المدارس اللسانية ليس بدعا، ولا حكرا على جهود البنيويين أو التوليديين، بل يتجدد هذا التكامل بما يطرأ على اللسانيات من تحولات"[1]، الهدف منها إصلاح ما يمكن إصلاحه في تدريس اللغة العربية وفي أداء العملية التعليمية، خاصة إذا ما وقفنا على المعاملة الخاطئة للغة العربية في مناهجها اللغوية، "إن الممارسات كانت خاطئة إن لم تكن في مجموعها ففي أغلبها، لأن التصور كان فاسدا في النظر إلى أنشطة اللغة العربية والعلاقة بينها. والذي انعكس سلبا على الممارسات التعليمية"[2]، والذي انعكس سلبا أيضا في ممارسات اللغة العربية عند المتعلمين

[1]– أمحد المتوكل، دراسات في نحو اللغة العربية والوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1986، ص140.

[2]– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2000

وأهل الاختصاص على حد سواء، وربما يعاز ذلك إلى أن تلقين اللغة العربية كان عملا نمطيا أساسه لا وظيفية اللغة، فيكون تدريسها مقتصرا على إيصال مختلف قواعدها وأساسها بطريقة خلفت مللا ورتابة لدى متعلمي اللغة وجعلهم يشعرون وكأنهم يدرسون لغة أجنبية عنهم غير لغتهم الأم على رأي الدكتور حسام الخطيب الذي ناقش فكرة أن: " أساليب تعليم اللغة العربية القائمة حاليا. وكذلك الظروف التربوية والاجتماعية لتطبيقها تكاد تؤدي إلى وضع العربية في موضع لغة أجنبية يدرسها الطالب ليحصل على علامة النجاح فيها، ولا ليكسبها كسلاح يمارسه في معركة الحياة".[1] لذلك يحصل النفور في تعلمها من قبل أبنائها.

ومن هذا المنطلق يبدأ الشعور بالخطر على مستقبل اللغة العربية وهويتها، فبدأ البحث في السنوات الأخيرة على إيجاد البدائل التعليمية في آليات التدريس والتي يمكن أن تهدم و تحسن من عملية تعليم اللغة العربية بمختلف أنشطتها، رابطة بين ما يقدم ومن يقدم ولمن يقدم، مع احترام خصوصيات اللغة العربية التي تختلف عن اللغات الأخرى في كثير من العناصر، بالإضافة إلى ما تمخض من تجارب تعليمية تربوية سابقة مرت بها المدرسة بحثا عن مشاريع ذات فائدة لتطوير وتحسين تدريس اللغة العربية، تفاديا من الوقوع في البون بين نظام اللغة كلغة وطبيعتها الوظيفية، وبينما يتم التعامل به في المدرسة والمجتمع.

لذلك جاءت موجة الاهتمام بالتطبيق والاستفادة من مختلف النظريات اللسانية الحديثة في سياق تعليمية اللغة العربية وتعلمها كاللسانيات التوليدية التحويلية والسيميائية ولسانيات النص و التداولية كمنهج إنجازي يساعد على دراسة اللغة في فعل التواصل مع كيفية استعمالها، لأنها اهتمت بالكلام الذي أهمله دي سوسير، لا اللسان الذي اعتبره سوسير موضع الدراسات اللغوية في تلك الفترة، إضافة إلى إمكانية أن تقدر التداولية على خلق جو جديد من أشكال التواصل اللغوي بين طرفي التعليم في مختلف أنشطة اللغة العربية المختلفة بعيدا عن الأشكال التقليدية في ميدان التعليم، نحو تأصيل أنموذج جديد يستفيد من كل النتائج التي حققتها التداولية على

[1]– أحمد عبده عوض، مدخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، مكتبة الملك فهد الوطنية، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، ط1، 2000.

مستوى الاشتغال على فعل التواصل والخطاب التواصلي وأفعال الكلام، الغاية من ذلك البحث عن سبيل يؤدي إلى اعتماد المنهج التداولي في المنظومة التربوية وقدرتها على الإسهام في تعليمية اللغة العربية.

الفصل الثاني:

التواصل التربوي في ضوء المقاربة التداولية

1. التداولية: مقاربة المفاهيم والمنهج

تطورت التداوليات (أو الذرائعية، البراغماتية، نظرية الأفعال الكلامية...) كمبحث من مباحث الدراسات اللسانية في السبعينات من القرن العشرين، وقد كانت قبل ذلك العهد (سلة المهملات) التي ترمى فيها كل العناصر التي لم تكن الأدوات اللسانية التقليدية مهتمة بتوصيفها والتي اعتبرتها دائما فضلة، والتي جمعت أيضا كل زخم المصطلحات والمفاهيم المتداخلة، التي جاءت من مناهج ورؤى متعددة (أنتروبولوجية، لسانية، فلسفية، اجتماعية)، لذلك سعت التداولية إلى " الإجابة عن العديد من الأسئلة التي لم تتمكن المدارس اللسانية (منها البنيوية) من الإجابة عليها، ولعل غناها ساهم في حل إشكاليات كثيرة مطروحة، وإن تسبب في إعاقة ضبط مفاهيمها.[1] فرأت في أن اللغة نشاط يمارس في سياق متعدد الأبعاد بعيدا عن التصورات الصورية التي جاء بها البنيويون خاصة عند الأمريكي نعوم تشومسكي، " اللذي نجده يعتمد عند وصفه للظواهر اللغوية على التقابل المشهور الذي وضعه دي سوسير بين اللغة والكلام، حيث أبعد الكلام – وهو الذي يمثل الاستعمال الحقيقي للغة– من دائرة اهتمام اللغويين و اقتصرت الدراسة على بنى اللغة و نظامها".[2]

كان فتح التداولية على اللغة جديدا من قبل منظرين أسسوها كمنهج في الدرس اللغوي المعاصر، وطوروها مهتمين بالطريقة التي تؤدي إلى توصيل معنى اللغة الإنسانية الطبيعية من خلال إبلاغ مرسل رسالة إلى مستقبل يفسرها، أبرزهم فلاسفة جامعة أكسفورد:" أوستن Austin" 1911–1960) ، " وجون رودجر سيرل 1932 john rogers searle و " بول جرايس 1913–1988 Poul grice" الذين عمدوا إلى الخروج من فخ البنيويين والبحث عن سبل أخرى ينظر إلى قضايا اللغة بكل جديد، يشير(إيلوار Eluerd) إلى أن التداولية "إطار معرفي يجمع مجموعة من المقاربات تشترك عند معالجتها للقضايا اللغوية في الاهتمام بثلاثة معطيات لها دور فعال في توجيه التبادل الكلامي وهي: المتكلمين، السياق، الاستعمالات العادية للكلام أي

[1] – أفنان نظير دروزه، النظرية في التدريس و ترجمتها عمليا، درا الشروق للنشر، عمان، الأردن، ط2، 2000.

[2] – آن روبل، جاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، تر: سيف الدين دعفوس، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1.

الاستعمال العفوي للكلام."[1]، ففي مجال الاستعمال أمكنها في الكثير من الأوقات المساهمة في خلق آفاق تواصلية جديدة وصارت تعالج كثيرا من ظواهر اللغة وتفسرها وتساهم في حل مشاكل التواصل ومعوقاته، ومما يساعدها على ذلك أنها مجال رحب يستمد معارفه من مشارب مختلفة، كعلم الاجتماع وعلم النفس المعرفي واللسانيات وعلم الاتصال و الأنثروبولوجيا والفلسفة التحليلية"[2]. هذا الاستعمال يضاف إليه دراسة اللغة في التداولية جعلها تنفرد عن بقية المدارس اللسانية السابقة، تصور انبثق من تيار" فلسفة اللغة العادية" الذي أرسى دعائمه الفيلسوف لدفيغ فيتغنشتاين (ludwing wittgenstein 1889-1951) الذي دعا إلى دراسة اللغة في جانبها الاستعمالي[3] وهي نفس الفكرة التي تبناها جون لانجشو أوستين وتلميذه جوان رودجر سيرل اللذان تأثرا بفلسفة فيتغنشتاين و استلهما منه بعض أفكاره التي تبدو واضحة في دراسة القوى المتضمنة في القول[4]، والمتعلقة بإطار البحث في استعمال اللغة مرتبطة بعناصر جديدة تتعلق بهذا الاستعمال كالمتكلم وما يتلفظه من كلام والمتلقي والغرض من الكلام زيادة على هذا فإن التداولية حملت تصورات حقل (الفلسفة التحليلية) فيما يتعلق بالشق المعرفي لها والمتضمن أساسا أفكار علم النفس المعرفي، يقول مسعود صحراوي في هذا الشأن: " والفلسفة التحليلية لا تعنينا لذاتها، ولكن ما يهمنا منها هو انبثاق ظاهرة الأفعال الكلامية من قلب التحليل النفسي ثم ما انجر عن ذلك من ولادة التيار التداولي في البحث اللغوي، لأن الفلسفة التحليلية هي السبب في نشوء اللسانيات التداولية."[5]

---

[1] – بوجملين لبوخ، بن قطاية بلقاسم، المنهج اللساني في تعليم اللغة العربية، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، الجزائر، عدد 14، 2002. ص 154

[2] – جيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، ترجمة: محمد يحياتن، دويان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1992. ص 67

[3] – حسام الخطيب، هموم اللغة العربية في عصرنا، مؤتمر تطوير تدريس علوم اللغة العربية وآدابها، منشورات اتحاد المعلمين العرب، الخرطوم، السودان، 1974. ص78

[4] – حسن خميس الملخ، رؤى لسانية في نظرية النحو العربي، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2007.ص 94

[5] – أحمد علي الفرماوي، نيوسيكولوجيا معالجة اللغة العربية واضطرابات التخاطب، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2006. ص 115

ولأنها تمثل البعد الثالث من أبعاد السميائيات العامة، فالتداولية كما رآها شارل موريس (charles morris 1903-1979) تتخص في:

1. علاقة اللغة باللغة= علم التركيب (syntax)
2. علاقة اللغة بالواقع = علم الدلالة (semantics)
3. علاقة اللغة بمستعملها= التداول (pragmatics)

بهذا المعنى ستكون التداولية دراسة اللغة أثناء ممارستها إحدى وظائفها الإنجازية أي الحوارية والتواصلية [1] وفي تصور فان ديك (Van Dik) فإن الفكرة الأساسية لمفهوم التداولية" هي إننا عندما نكون في حال التكلم في بعض السياقات فنحن نقوم أيضا بإنجاز بعض الأفعال المجتمعية وأغراضنا ومقاصدنا من هذه الأفعال"[2]، أي أنها تحقق فعل الإنجاز لغويا من خلال ما نمارسه من أنشطة و ما نعنيه من أغراض حسب السياقات المختلفة التي يتوقع أن يكون فيها المتكلم.

ويذهب صلاح إسماعيل إلى تبيان أهمية أقسام التداولية باعتبارها علما للاستعمال الوظيفي، فهي عنده: " دراسة لغوية ترتكز على المستعملين للغة، وسياق استعمالها في عملية التفسير اللغوي بجوانبه المتنوعة، وينقسم هذا العلم إلى عدة فروع، يبحث الفرع الأول كيف يحدد السياق المعنى القضوي الواحد بالنسبة لجملة في مناسبة معينة لاستعماله نظرية التخاطب أو نظرية الاقتضاء."[3]

إن بناء التداولية إذن لا يقتصر على المجهود النظري التأصيلي بقد ما تركز على المجهود العلمي الذي يجسد النظري، يرى جون ديوي (john Demey 1859-1952)أن التداولية هي النظرية التي ترى أن عمليات المعرفة وموادها إنما تتخذ في حدود الاعتبارات العلمية أو الفرضية،

[1] – خولة طالب الإبراهيمي، عن التداولية ، محاضرة ألقتها بمعهد اللغة العربية وآدابها جامعة الجزائر، ندوة الأستاذ، فيفري 1998.

[2] –. رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، ط1، 2000، ص 87.

[3] – المرجع نفسه، ص 87.

فليس هناك محل للقول بأن المعرفة تتحدد في حدود الاعتبارات النظرية التأملية الدقيقة أو الاعتبارات الفكرية المجردة."[1] فالتصور الوظيفي للتداولية يجعل من القول المنجز بواسطة هذه الملكة، وفي إطار التنظيم اللغوي الاجتماعي " فعلا واقعيا لا يختلف من حيث أثره عن أي فعل مادي، وهذا ما يعبر عنه بنظرية أفعال الكلام"[2]

يضاف إلى ذلك مفهوم القصدية كعنصر أساس من عناصر المقاربة التداولية، فلا يمكن بأي حال من الأحوال أن نتكلم عن قراءة محددة ما لم يكن هناك قصد من قبل المؤلف يوجه قراءتنا لما أنجزه، وهو تصور يقف ضد ما ذهب إليه (رولان بارث) حين أعلن موت المؤلف وإلغاء قصد المتكلم، [3] فالقصدية تتعلق بالمتكلم وما يجول في فكرة أثناء تلفظه بملفوظات، مرتبطا بكل المحفزات التي تدخل ضمن تحريك العملية التبليغية من جهة، وبوظيفة المتلقي الذي يؤول الملفوظات الصادرة من المتكلم، فالقصد مهم في تأويل الملفوظات الصادرة عن شخص قد لا يصرح عن مقاصده إلا قليلا، وعلى المفسر أن يبحث في ثنايا الملفوظات وفي ظروف إنشاءها وإصدارها، هذا ما يؤكد عليه (هوسرل) حين أقر" المواضعات الاجتماعية والقواعد و سياقات المنطوق تؤدي دورا أساسيا في تحديد الفعل الكلامي، فليس المعنى حصيلة للقصدية الفردية، وإنما هو نتيجة للممارسات الاجتماعية أيضا، فالقدرة على فعل الكلام تتحقق في عقل المرء، أما إنجاز هذا الفعل فهو تعبير عن القصدية، وكل من القدرة والانجاز ممارسة اجتماعية."[4]

و تعدّ العملية الاتصالية حدثا مهما يتحقّق بفضله عنصر التواصل بين مرسل ومرسل إليه، لذلك فحيزه أعم من حيز اللغة كونه يرتبط بإنتاج يكون لفظيا وأحيانا غير لفظي في ظل مختلف الظروف التي تحيط بطرفي عملية التواصل، يرى فلويد بروكر (floyde brooker) أن

---

[1] – عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، معهد العلوم الإنسانية والصوتية، جامعة الجزائر، ع07. ص166

[2] – سلطان الزغلول، المقصدية نظرية المعرفة وآفاق اللغة والأدب، صحيفة الرأي، ملحق الثقافة، 20 أفريل 2012، عن الموقع الالكتروني: www.alrai.com/article/507251

[3] – صلاح إسماعيل عبد الحق، نظرية المعنى في فلسفة بول غرايس، الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر و التوزيع، القاهرة، مصر، المغرب، 2000، ص 75.

[4] – المرجع نفسه، ص 75.

الاتصال هو عملية نقل معنى أو فكرة أو مهارة أو حكمة من شخص لأخر[1]، الأساس فيه وجود طرفين أحدهما يحمل معرفة ما يحاول نقلها بطريقة ما إلى الطرف الآخر.

ويتم ذلك عبر عملية تتيح لهذه المعرفة الوصول بصورة واضحة.

والاتصال في مفهومه الإجرائي "العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشرعا بينهما و تؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر، وذلك يصبح لهذه العملية عناصر و مكونات ولها اتجاه تسير فيه وهدف تسعى إلى تحقيقه ومجال تعمل فيه و تؤثر فيه، مما يخضعها للملاحظة و البحث والتجريب والدراسة العملية بوجه عام"[2]، فالطريقة التي يتواضع فيها الطرفان على أسلوب تحاور يؤدي إلى حصول الفائدة و الفهم وتكون قابلة للدارسة هي صميم عملية التواصل.

فالتواصل بصفة عامة " يتم بطرق لغوية لفظية وغير لفظية أو بطرق أخرى، لذا فهو مفهوم أشمل من مفهوم اللغة، فاللغة لا تمثل إلا أحد نظم الاتصال حيث إن هناك تمايزا واضحا في القدرة الاتصالية والقدرة اللغوية لدى الفرد، فكلاهما ينمو بصورة مستقلة نسبيا."[3]، وكلاهما أيضا يعد كفاءة تستخدم ضمن عناصر السياق الاجتماعي مع الوضع في الحسبان أن كفاءة التواصل تضم داخلها كفاءة التعبير اللغوي، ذلك أن التوصل اللغوي " عملية تشكل التقارب المعرفي هدفا محوريا، حيث أوضح ريلي أن تحقيق ذلك يتطلب التفاوض وتبادل وجهات النظر حول المعاني خلال التفاعل بين الأفراد، ذلك الذي يؤكد على المعني المقصود."[4]، فاللغة ترتبط بقدرها الاستعمالي والبحث عن معانيها يحتاج إلى قراءة تداولية، يقول جيفري ليج:" إننا لا نستطيع

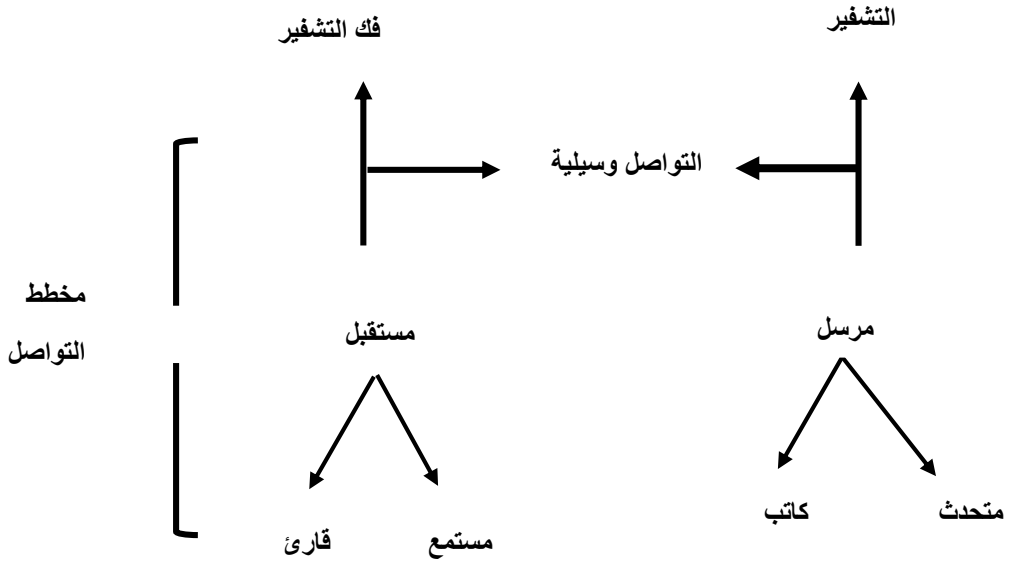
[1] – عامر الحلواني، في القراءة السميائية، مطبعة التسفير الفني، صفاقس تونس، ط1، جوان2005، ص26.

[2] – عبد العزيز شرف، الإعلام ولغة الحضارة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ص114.

[3] – عمر بلخير، تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2003، ص 96.

[4] – فاد ديك، النص والسياق، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، تر: عبد القادر قنيني، دار افريقيا الشرق، الرباط، المغرب، 2000، ص17.

فهم طبيعة اللغة ذاتها إلا إذا فهمنا التداولية وكيف نستعمل اللغة في الاتصال."[1]، فارتباط المرسل والمستقبل يحقق بفك معاني الخطاب الذي يجهه الطرف الأول للثاني وفق الشكل التالي:



وإدراك المعاني في تحقق معنى التواصل لا يتم إلا بالمسك بمهارات متعددة خاصة مهارات الإصغاء التي ترتكز على معايير الانتقاء، تقدير مشاعر المتحدث وإعطاء فرصة للمتحدث، تتبع الحديث إدراك ثناياه، الاحتفاظ بما يسمع حيا في الذهن، إدراك التغيرات في المعاني الناتج عن تعديل بنية الكلمات والتمييز بين أشكال الأساليب[2]، وهي كلها تلعب التداولية على أوتارها من خلال مختلف الأسس التي ترتكز عليها في بناء المنهج وأسس التحليل وهي:

- أفعال الكلام les actes de langages.
- متضمنات القول les implicites.
- الاستلزام الحواري l'implication conversationnelle.
- الإشاريات deicies.

[1] –فرانسواز أرمينكو، المقاربة التداولية، ترجمة: سعيد علوش، مركز الانماء القومي، الرباط، المغرب، 1986، ص45

[2] – فضيل عبد القادر، من أجل ترقية اللغة العربية والنهوض بتعليمها، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2009، ص 132.

بالإضافة إلى آليات أخرى مثل:

- الملائمةpertinence

- القصدية intentionalistic

- السياقcontexe

- الحجاج[1]l'argumentation

وإذا ركزنا على طرفي التخاطب في عملية التواصل لابد أن نركز أيضا على الرسالة التي تمثل قناة الاتصال وهي اللغة كوسيلة أساسية ومهمة في الربط بين الطرفين، فعملية الاتصال " التي لا تتم بين المرسل والمستقبل إلا عن طريق الرسالة، والرسالة هنا هي الوسيلة في عملية الاتصال، وبمعنى أوضح هي اللغة، فإذن هي وسيلة الاتصال الأساسية"[2]، وهي التي تحمل مضامين ما يقصده المتحدث وليست مجرد قوالب جاهزة جيء بها مجردة لذاتها، فهي" صيغ وأشكال يبدعها المتكلم أو المنشئ فتدب فيها الحياة بكل مضامينها وأبعادها، وليست عبارات مشكوكة، تحمل الطاقات التعبيرية حتى ولو كانت في المعجم، ولهذا فكل استعمال لأية صيغة من صيغ اللغة في الإفراد والتركيب ابتداع جديد غالبا في بعده السياقي غير اللغوي، لأن اللغة غرض وليست جواهر"[3]، وكلما توسع استعمال اللغة في عملية الاتصال كلما زادت قدراتها التعبيرية على حمل معان جديدة ومتجددة تخضع لاعتبارات السياق ومقتضى الحال الذي يؤسسه طرفا الاتصال، والتأصيل المتكامل في تدريس فنون اللغة" يرى خصوصية العلاقة بين فني الاستماع والتحدث باعتبارهما ركني عملية الاتصال اللغوي"[4] والمنهج التداولي على هذا الأساس ينظر إلى اللغة باعتبارها كلاما حيا، و منجزا في سياق ما يتلقاه المتلقي بمدركاته وأحاسيسه،

[1] – فرانسواز أرمينكو، المقاربة التداولية، تر: سعيد علوش، مركز الانماء القومي، الرباط، المغرب، 1986، ص 46.

[2] – محمد حناش، الأساس المعرفي لمنظومة الإبداع والتربية الدينية، مكتبة الأنجلو المصرية، 1979. ص 66

[3] – محمد صالح سمك، فن التدريس للغة العربية والتربية الدينية، مكتبة الأنجلو المصرية، 1979. ص 173

[4] – محمد مهران رشوان، مدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر ،ط2، 1984. ص 146 ،

هذا المتلقي الذي يسعى إلى فهم رموز اللغة وإشارتها، ظاهرها وضمنيها، عبر الخطاب المنتج لانعكاسات سلوكية توصل الملفوظ المجرد من شكله المنطوق إلى وجوده المتحقق فعليا وحسيا، حينها تنمو العلاقة الوطيدة بين مدلول القول واللغة والسياق العام مرتبطا بحالات المتكلم المختلفة، وأشكال الصوت التنغيمية مقرونة بمعرفة تؤطر الفعل المنجز و تحقق به أهافا معينة ترضي المرسل وتكون مقبولة عند المتلقي.

2.1 امتلاك الكفاية التداولية في النسق اللغوي

لقد استغل اللسانيون التطبيقيون تحليل التّداوليين للأقوال والأفعال اللغوية، واستغلوا أيضا إسهامات التداوليين المعرفيين في الكشف عن الآليات اللغوية والذهنية والمعرفية والثقافية لعملية التواصل، وكذا تفسيرهم لآليات صياغة الأقوال والاستقبال والفهم والتأويل والإنتاج...إلخ، استغلّوا كل ذلك في إعداد مناهج التعليمية التي تساعد على تنمية قدرات المتعلم اللغوية، وإكسابه ملكة تداولية تؤهله لاستعمال اللغة في المواقف. وعرض أساليب استغلال الجوانب النظرية للاتجاه التداولي لتمكين المتعلمين من امتلاك الكفايات اللازمة لتوظيف اللغة المكتسبة في سياقات تواصلية مناسبة، وإكسابهم ملكة تداولية تسمح لهم باستعمال اللغة لتحقيق مقاصد تواصلية في مواقف مختلفة، وفق مقتضيات الأحوال والأعراف الاجتماعية.

3.1 التداولية والتعليم التواصلي للغات:

من أجل الاستعمال التداولي للغة، وإشباع حاجات المتعلم التواصلية وممارسته للغة المدرسة ممارسة سليمة، فإن مفاهيم ومعطيات لسانيات تداولية مختلفة (باعتبار هذه الأخيرة العلم الذي يدرس الاستعمال اللغوي) قد شكلت أداة أساسية تساعد على بناء منهجية فعالة لتعليم اللغة للمتعلمين، فما المفاهيم الأساسية التي أفاد بها هذا العلم حقل تعليم اللغات؟

4.1 التمييز بين المعنى السيمونتيكي والمعنى التداولي :

التداولية حقل من الحقول اللسانية الجديدة، نشأ نتيجة قصور المنهج البنوي الذي كان يعني عناية مفرطة بالأشكال على حساب الوظائف والمواقف التي تستعمل فيها اللغة. وتعني

التداولية ب «دراسة استعمال اللغة في الخطاب، شاهدة في ذلك على مقدرتها الخطابية»[1] وترتكز في دراستها للغة على دور السياق في أداء المعنى، وقدرة اللغة على إحداث تفاعل بين المخاطبين، كما تعتني بمختلف العوامل المحيطة بعملية التلفظ كمقاصد المتكلم، وحالته النفسية والاجتماعية، ودرجته العلمية، وتكوينه الثقافي وبالمشاركين في الخطاب، وموضوع الحديث، واللغة المعتمدة في التخاطب، والظروف المحيطة بالشفرة اللغوية والمكان والزمان... الخ، حيث «عندما نقرأ أو نسمع قدرا من اللغة فإننا بطبيعة الحال لا نحاول فهم ما تعنيه الكلمات فحسب، بل فهم ما يقصده كاتب تلك الكلمات أو قائلها، ودراسة " المعنى المقصود للمتكلم هو ما يُعرف بالبراجماتية»[2]. وتعتبر التداولية فرعا جديد يتكفل ب« الدراسات التي تخص بوصف. وإن أمكن بتفسير. العلاقات التي تجمع بين "الدوال" الطبيعية و"مدلولاتها" وبين " الدالين" بها»[3]، وتعمل على الكشف عن كيفية فهم السامع لمقاصد المتكلم، وعن الكيفية التي يكون فيها مستعمل اللغة قادرا على تفسير المقاصد، وذلك من خلال دراسة اللغة في الاستعمال أو في التواصل.

وتؤكد التداولية، كما يقول فيريشوران (vereschueren) على أن « المعنى ليس شيئا متأصلا في الكلمات وحدها، ولا يرتبط بالمتكلم وحده، ولا السامع وحده، فصناعة المعنى تتمثل في تداول اللغة بين المتكلم والسامع في السياق محدد (مادي، واجتماعي، ولغوي) وصولا إلى المعنى الكامن في كلام ما»[4] وقد تجاوزت التداولية مستوى الجملة لتهتم بالخطاب الذي تجسده الملفوظات، وتهتم في الآن نفسه بعملية التلفظ، وقد استغل الديداكتيكيون وعلماء النفس التربوي تحليل التداوليين للأقوال والأفعال اللغوية لفهم كيف تتطور اللغة عند المتعلم ليكتسب ملكة تداولية فشكلت التداولية مرجعية أساسية للتعليم التواصلي للغات.

---

[1] – فرانسواز أرمنيكو، المقاربة التداولية، تر: سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، الرباط: 1986، ص8.

[2] – جورج يول، معرفة اللغة، ص 135.

[3] – طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ط2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء:2000، ص28.

[4] – محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية: 2002، ص14.

تركز التداولية اهتماماتها على:

* دراسة الجوانب الوظيفية للغة؛ المعرفية والاجتماعية والثقافية.

* محاولة فهم السيرورة التواصلية وإنتاج المتكلم للفعل الكلامي.

* الربط بين اللغة والمقام، باعتبار أن المعنى التداولي لعبارة ما يحدده المقام الذي قيلت فيه و مختلف الأحول المحيطة بتلك العبارة، بما في ذلك شخصية المتكلم والسامع وموضوع الخطاب... الخ، وتهتم بالكشف عن جوانب السياق الذي أنتجت فيه اللغة، والكشف أيضا عن قدرة المتكلم على استعمال اللغة.

* الاعتناء بمعاني المحادثات التي تجري بين المتخاطبين أثناء التواصل الفعلي.

وتكمل التداولية نقائص الاتجاه البنوي الذي يركز عنايته على الجوانب الشكلية للغة، وتدعو إلى دراسة كيفية استعمال تلك البنيات في مقامات تواصلية محددة، فلا تختص التداولية في دراسة البنية والصيغ اللغوية ولا بالاستعمال لوحده، لأن الاستعمال لا يتحقق بدون مبان لغوية، بل تربط البنيات اللغوية باستعمالاتها.

ومن ناحية أخرى أيهما أجدر بالتعليم، المعنى السيمونتيكي أم التداولي؟ للإجابة عن هذا السؤال ينبغي المقارنة بدقة بين اهتمامات العلمين: الدلالة والتداولية، إذ يهتم كلا الجانبين بالدلالة، والدلالة تتحدد بتحديد المقام، لكن الدراسات الدلالية تتناول معاني الملفوظات بمعزل عن طروف الاستعمال، فقد كان اهتمامها بالمواقف محدودا، في حين تتناول التداولية هذه المعاني بالبحث عن المقاصد ومختلف ظروف التلفظ، وتعمل على تفسير معاني الألفاظ أثناء استخدامها وعلاقة هذه الألفاظ بالمستخدمين، كما نجد أن عناية الدراسات الدلالية بالمعنى تخص بعض المستويات دون الأخرى، كعنايتها بدلالة الكلمة أو الجملة بالبحث عن العلاقات التي تربط الكلمات فيما بينها، في حين تهتم التداولية بمعاني المحادثات وتحديد مقاصد المتكلم. ويمكن توضيح ذلك بالمثال التالي: (هو الآن هنا). إنه من الضروري تفسير مدلول هذا التركيب للمتعلمين حتى يدركوا وظائف العناصر المكونة لهذا التركيب قبل اللجوء إلى استعماله، أو استعمال نماذج

مشابهة له في محادثاتهم. فكيف يتم إذن توضيح مدلول التركيب السابق في ضوء المنهجين: السيمونتيكي والتداولي؟

أولا: يمكن تفسير هذا التركيب من المنظور السيمونتيكي كالآتي:

(هو) ضمير الغائب للمذكر، **(الآن)** ظرف زمان يدلّ على وقت وجود المتكلم.

(هنا) ظرف مكان يدلّ على مكان وجود المتكلم.

ثانيا: من المنظور التداولي: يتطلب الموقف مقاما واضحا ومحددا، نحو: كان الأب يتحدث مع ضيفه الذي جاء لزيارة العائلة، في يوم من أيام العطلة الصيفية، وخلال تبادل أطراف الحديث سأل الضيف الأب:

الضيف: ما أخبار ابنك الذي يدرس في فرنسا ؟

الأب: هو الآن هنا.

وانطلاقا من هذا الموقف، تجد التداولية تفسيرا للعبارة السابقة كما يلي:

(هو): يدل على ابن صاحب البيت.

(الآن): تدل على أيام العطلة، وتدل بالضبط على لحظة وجود الضيف في منزل العائلة.

(هنا): تدل على المكان الذي تقيم فيه العائلة.

وطالما يركز المعلمون على تقديم التراكيب اللغوية للمتعلمين في مواقف محدودة، أي وجود متكلم يخبر عن مكان وجود فرد مذكر في وقت معين، وتقاس عليها أنماط أخرى مشابهة نحو: هي الآن هنا (التدريب عليها) / هم الآن هنا / أنتما الآن هنا... الخ، دون ربطها بسياقات الكلام، لكن غالبا ما يستعمل المتكلم الحقيقي صيغا لغوية بها معاني مخالفة تماما لمعانيها الحرفية، فإن قال أحد المدرسين لمتعلميه: (عاقبة الكسل هو الفشل) أو (النظافة من الإيمان) فلا يقصد بها الإخبار عن مضمون هذين التركيبتين، لأن مثل هذه التراكيب قد يحمل مقاصد لا

نستشفها من خلال المعنى المعجمي والنحوي للكلمات التي تكونها بل يدرك المتعلم المقصود منها عند إصدارها في مقامات معينة تستدعي إليها، كأن يكون المقصود من العبارة الأولى هو النصح والإرشاد، أو التوبيخ، أو الإنذار.. الخ، وقد يقصد من الثانية الإخبار أو التوبيخ، أو النصح وثمة عوامل تتدخل من أجل فهم مقاصد المتكلم؛ كالعوامل النفسية والاجتماعية والثقافية، هذا بالإضافة إلى العوامل الداخلية للغة، فتتظافر هذه العوامل لتساعد على فهم وإنتاج المعنى. وعليه، لا يكفي تبنى المنظور السيمونتيكي بمفرده في تعليم الدلالات اللغوية كونه عاجزا عن تفسير كثير من ملفوظات اللغة، إذ هو يعزل الظاهرة اللغوية عن سياقها الاجتماعي والتداولي. فعبارة (**الطقس حار**) قد يقصد بها المتكلم الوصف، وهي عبارة مخالة لعبارة (الطقس بارد) مثلا، كما يحتمل إحداث هذه العبارة أثرا في السامع، فيلجأ إلى فتتح النافذة بمجرد سماعه لهذه العبارة، أو إطفاء المدفأ... الخ، حيث إن وظيفة التركيب في المقام الذي تصدر فيه، والتي تدفع السامع إلى إنجاز فعل ما، هو ما يسمى بالتداولية. واطلاقا مما سبق، أصبح تعليم اللغة يتوخى التداول والاستعمال، وليس تخزين المباني اللغوية.

2.بعض مفاهيم اللسانيات التداولية الموظفة في التعليم التواصلي للغات:

يضم الخطاب البيداغوجي الذي يستند إلى المنهج الوظيفي التداولي في اللسانيات مجموعة من الكلمات المفتاحية، أهمها:

1.2 الكفاية التداولية: (compétence pragmatique): وهي قدرة المتعلم على فهم وإنتاج فعل تواصلي، كأن يكون هذا الأخير قادرا، مثلا، على التمييز متى يكون الجواب عن الاستفهام ب(نعم) بوصفه سؤالا في مثل (هل أنت مستعد للمشاركة في المسابقة؟) ومتى لا يكون كذلك، في مثل (هل تستطيع أن تقدم لي هذا الملح؟) بوصفه طلبا وليس استفسارا عن القدرة الجسدية للمرسل إليه ويكون قادرا على إنتاج أفعال مناسبة لمقامات التواصل، وتأويل أفعال الغير، والتمييز بين الأفعال المباشرة والتلميحية، وذلك بشكل مؤشرا على تنشيط كفاياته اللغوية والمنطقية والإدراكية والمعرفية والاجتماعية على إنتاج وتأويل أفعال اللغة في مختلف السياقات.

وتعتمد التداولية في معالجة المسائل التي تشتغل عليها على مفهوم التواصل، هذا المفهوم لا ينفصل على مفهومها للكفاية، إذ تضيف الأول إلى الثاني لتضع نموذجا خاصا يصف قدرة المتكلم على إنتاج صيغ تنطبق تمام الانطباق على مقتضى الحال، وهي الملكة التواصلية التي يصطلح عليها أيضا بالملكة التداولية، هذه الأخيرة تعكس الشرط السابق (الربط بين الكلام و مقتضى الحال) وهو النموذج الأرقى لتعليم اللغة.

2.2 القصدية (Internationnalité): القصد «دلالة على النية الإدارية الواعية من المتكلم. الباث. ما ينتج عنه تحديد المعاني ورصفها بشكل مسبق ونهائي. وبمعنى النية والإرادة في القصد، بمثل أو يطابق دلالة (الغرض) التي تتضمن في المدونة اللغوية معنى (...) القصد»[1] يعني أن مقاصد المتكلم ونواياه تتجسد في ألفاظ وتراكيب متناسقة و مترابطة في خطابات شفوية أو مكتوبة وذلك خلال سيرورة التوصل، حيث تنتظم العلامات وتتناسق من خلال هذه سيرورة استجابة لما يهدف إليه المتكلم من تجسيد مقاصده والتأثير في المتلقي، واستجابة للقواعد الصورية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية. لكن المتكلمين، حتى في حياتهم اليومية، لا يوظفون ملفوظاتهم لتدل على المعنى الحرفي لها، بل يكنون وراءها معان مجازية مسكوت عنها.

وتشكل هذه النقطة جانبا مهما في تعليم اللغة، إذ يحتاج المتعلم في حياته المستقبلية أنظمة اللغة التي يكتسبها في المدرسة للدلالة على معانيها الحقيقة الحرفية، وللدلالة على معان مخالفة للمعاني الحرفية. فثمة موافق يصادفها المتعلم في حياته التعليمية والاجتماعية والمهنية، تقتضي أداء العبارة لغير معناه الحقيقي السطحي وتلزمه على التوظيف في أحاديثه وخطبه ومحاضراته ونقاشاته ... الخ عبارات لغوية ويضمنها مقاصد لا يصرح بها.

3.2 المعنى المضمر (sous-entendu) : هو المعنى المستتر (غير المصرح به) في التركيب اللغوي المتلفظ به، وهو حذف مقصود للدلالة على فائدة، ويعتبر «فعلا لسانيا، يربط بين المتكلم

[1] – أحمد الطايعي، التوصل البلاغي، ط1، منشورات الزاوية، الرباط:2008. ص28.

والمخاطب، وفق شروط تفاعلية تداولية، أساسها القصد والتواصل»[1] ويرتبط المعنى المضمر بالمتكلم مهما تكن لغته، ومستواه العلمي والاجتماعي، وانتمائه الثقافي، ولا يختص فقط بالخطابات الأدبية، بل هو ظاهرة طبيعية ملازمة للمتكلم في جميع خطاباته العادية أو الرسمية أو الأدبية... الخ. فعند قول المتكلم في خطابه العادي (الجو حار) فإنه لا يعني في كل الأحول الإخبار، بل قد يقصد بكلامه: الانتظار حتى تنخفض الحرارة قليلا / أو فتح النوافذ / أو إطفاء المدفأة / أو تناول ماء بارد / أو عدم القدرة على النوم / أو تغيير المكان... الخ، حيث إن لهذه العبارة شبكة من المعاني، ينتقي منها المخاطب ما يناسب سياق الحديث، وتستنتج هذه المعاني من التركيب اللغوي عبر عملية الاستدلال، هذه الأخيرة تشكل محور اهتمام التداولية المعرفية،* حيث يستدل السامع على المعنى المضمر، أو يستنبطه من سياق الكلام، معتمدا في ذلك على كفايته اللغوية، ومعارفه السابقة وثقافته، و كفايته التداولية والخطابية، والأعراف المشتركة بينه وبين المتكلم.

4.2 الأفعال اللغوية (Actes de langage): هي من أبرز المفاهيم التي ركزت عليها الدراسات التداولية، حيث إن اللغة، من هذا المنظور، لا تصف الواقع الخارجي فحسب، بل هي أفعال تنجز في سياقات تواصلية محددة. ويعتبر الفعل اللغوي «الوحدة الأساسية في الخطاب حسب الدراسات التواصلية والتداولية اللسانية»[2] فيعتمد كل متكلم لغة في محادثاته أساليب لغوية مختلفة باختلاف مقامات الحديث، منها: الأمر، والنهي، والاستفهام، والترجي والإخبار...، أو ما يسمى عند علماء العرب بالأساليب الإنشائية والأساليب الخبرية، والتي تؤدي وظائف عديدة تتجسد في بنيات لغوية متنوعة، وبالتالي، يشكل الفعل اللغوي وحدة أساسية في تحقيق المقدرة على التواصل لدى المتعلم. وتركز المقاربة التبليغية التواصلية على هذه الوحدة، لأن اللغة، حسب روادها، لا تكتسب في الواقع بالتدريب على مقاطع الجمل أو البنيات النحوية، بل في شكل أفعال

[1] – بنعيسي عسو أزاييط، مدخلات لسانية مناهج ونماذج (سلسة دراسات وأبحاث) كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس. المغرب: 2008،ص24.

* وتحدث عنها أيضا علماء اللغة العرب القدماء، منهم السكاكي، وكثير من البلاغيين، إذ يربط هؤلاء المعاني المضمرة، والانتقال من المعنى الحرفي إلى المعنى المسكوت عنه (الاقتضاء أو الاستلزام...) بآلية منطقية وهي آلية الاستدلال.

[2] – بنعيسى عسو أزاييط، مداخلات لسانية، ص28.

تقع في الفعل حيث يتسم التحدث بأساليب مختلفة كالأمر والنهي والاستفهام ...، وليس ببنيات جاهزة ومصطنعة مسبقا.

5.2 الموقف (situation): الموقف هي الوضعية التي يوجد فيها المتكلمون أثناء التواصل، وتشمل جملة من العناصر التي لا يستغنى بعضها عن بعض للتحقيق الفعلي لسيرورة التواصل، أهمها: المشاركون في عملية التواصل، وكل طرف من الأطراف المتواصلة يلعب دورا معينا، ومكان الحديث وزمانه، وموضوع الخطاب، والعلاقات الاجتماعية بين المتخاطبين والمشاركين في عملية التواصل، وأهداف التواصل، واللغة المعتمدة في التبادل، والمقاصد التواصلية..الخ. ويتوقف تحديد معنى الكلام على الوضعية التي يرد فيها، ومقتضيات المقام، والتي تشمل العناصر السابقة إذ يلعب سياق التّلفّظ دورا أساسا في اكتساب الملفوظ دلالة، لأنّ المتعلّم بحاجة إلى وضعيات ملموسة ينتج ويستقبل من خلالها مقاصد الكلام. ويعتبر المعنى السياقي أساس اكتساب اللّغة وفهم المتعلّم للمعاني الوظيفية لها.

6.2 الاستعمال: الاستعمال هو التوظيف الفعلي للّغة، وهو الذي يطبع اللّغة بطابع الحركة والنّشاط والتّفاعل، حيث لا يتحقق بتراكيب جاهزة مصطنعة، بل بخطابات تحمل معان رمزية تنقل نوايا المتكلّم. فعندما تكون بين المتكلمين والسامعين التصورات نفسها بخصوص كيفية استعمال اللغة للتفاهم والتواصل فيما بينهم، ونفس الوحدات المكوّنة للخطابات، ونفس المعايير الثقافية والاجتماعية التي تضبط استعمال تلك الوحدات لتُطابق مقتضى الحال، فإنّ اللّغة بصدد أداء وظائفها.

ويعتمد التواصل، في أدائه للأغراض التبليغية، صيغا لغوية معيّنة تستدعيها ظروف الكلام ومعايير الاستعمال والتداول، هذه الأخيرة تضفي على تركيب معين الصّحة النّحوية والقبول، حيث تفرض تلك الظروف والمعايير على المتكلّم التحدّث بكيفية معيّنة، وتصريف الفعل في زمن معين واسناد هذا الفعل إلى هذا الفاعل، وجعل الفاعل مرفوعا والمفعول منصوبا.. الخ، فهي تقتضي احترام قواعد تركيب الأشكال اللغوية على نحو معيّن، وبالتالي، يرتبط أداء تركيب ما لأغراض تبليغية تواصلية في مقف اجتماعي– ثقافي معيّن ارتباطا وثيقا بكيفية تنسيق مكوناته،

وإذا كانت البنية ناقصة أو غير سليمة لم يكتمل المقصد. ويؤكد فيتجنشتاين، في دراسته حول التواصل أنّ الشيء الذي يمنح الحياة للعلامات هو الاستعمال، قائلا: « ... إنّ الذي يعطي معنى للكودات ويكسبها دلالات حقيقية هو التوظيف الحقيقي لها، ألم تكن الكودات هي نفسها نتيجة للتفاعل الاجتماعي؟ وبعبارة أدق: إنّ الكود هو النتيجة التاريخية لأعمال الاتصال وكذلك الاستعمال اليومي العادي لهذا الكود»[1]. وعليه يربط فيتجنشتاين، وفي كلّ الأحوال، الدلالة بالاستعمال، فلا يرى هذا العالم معان لمفردات والملفوظات إلا من خلال الاستعمال، ولا يقتصر اهتمامه على دور المفرد أو الملفوظ في اللغة، بل يعتني، إلى جانب ذلك، بدور اللغة في الحياة. ومن هنا تبرز أهمية مقتضى الحال ومعايير التبليغ والتواصل في بناء وإنتاج تراكيب لغوية صحيحة دلاليا ونحويا تخص مختلف الخطابات اللّغوية وكلّ ما يساهم في تعلّم اللغة على نحو متكامل من مختلف جوانبها: الشكلية الصورية واستعمال القيّم التبليغية للجوانب الشكلية. وتؤكّد هذه المعطيات والمفاهيم المذكورة أنّ الوظيفة تحدد البنية، والبنية تعكس الوظيفة، لذا لا جدوى من تعليم البنيات اللّغوية بعيدا عن الوظائف، كما يستحيل تعليم هذه الوظائف في غياب البنية.

3. البعد الاستدلالي لنظرية الأفعال اللغوية : بعد أن عرّف ش. موريس التّداولية بأنها جزء من السيميائيات تعالج العلاقة بين العلامات واستعمال هذه العلامات[2]، مميّزا في النظرية السيميائية، النّحو الذي يصف العلاقات بين العلامات، والدّلالة التي تصنف علاقة العلامات بالأشياء التي تدل عليها والتداولية التي تصف العلاقة بين العلامات ومستخدميها، ورأى أنّ العلامات ليست فعلا داخليا خاصا، بل هو سلوك قابل للملاحظة علنيا، تجاوزت التداولية إثر ذلك المفهوم الثنائي الذي اقترحه سوسير للعلامة (الدال والمدلول) لتتبنى تعريفا يأخذ في الاعتبار العلاقة بين العلامات والمتخاطبين والواقع الذي ترجع إليه ويتّضح ذلك من خلال

[1] – محمد الصابر، نظريات التعلّم والتواصل، (السيكولوجيا المعرفية والسيكولوجيا الاجتماعية) دار قرطبة، دار البيضاء 2004. ص4، نقلا عن: توماس لكمان، اللغة في المجتمع، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، 1985 ع58، ص10.

[2] – آن روبل وجاك موشلار، التداولية اليوم. علم جديد في التواصل، تر: سيف الدين دغفوس و محمد الشيباني، ط1، دار الطليعة. بيروت: 2003، ص 29.

تعريف "ش. موريس" Morris [1] للعلامة بوصف اللّغة نظاما من العلامات في الاستعمال، وقد شكلت هذه النظرة المتغيرة إلى اللّغة أهمية كبيرة في تفسير الكيفية التي تتطوّر بها عملية التواصل لدى متعلّم لغة، حيث إنّ تبني تعريف سوسير يفضي إلى اعتبار أنّ الأفراد يتواصلون بالشّفرة نفسها، مع أنّ التواصل بين البالغ والصغير، وبين المعلم والمتعلم ليس مماثلا، لكن كلا منهما يتواصل، أمّا تجاوز تعريف سوسير فذلك يعني الأخذ في الاعتبار ذلك التفاوت المؤقت بين الطرفين، والإدراك بأنه يمكن لكل من المتعلم والبالغ التواصل بالكلمات نفسها لكن دون أن ترجع هذه الأخيرة إلى الواقع نفسه، ومن أهم المقاربات التداولية التي تساعد على تحليل تطّور التواصل والاستعمال الصّحيح للّغة لدى المتعلم، (نظرية الأفعال اللغوية) هذه الأخيرة تسمح بالربط بين الأشكال والوظائف التواصلية وتسمح بتحليل تعدد الرسائل بحسب المواقف، وكيفية تطوّر القدرة على إنتاج رسائل متنوّعة بتنوع المواقف أيضا.

1.3 نظرية الأفعال اللغوية[2]: للحديث عن نظرية الأفعال اللغوية، ينبغي توضيح ثلاثة مفاهيم أساسية وهي:

أ.**الفعل:** حيث تكلم يعني فعل.

ب. السياق: يتعلق بكل ما نحتاج إليه لفهم ما قيل (المكان والزمان، الهوية، وضعية المتخاطبين...).

ج–الأداء: وهو إنجاز الفعل في السياق.

وتنسب هذه النظرية إلى الفيلسوف ج.أوستين (J. L austin) هذا الأخير قد تحقّق من أن الجملة تملك قدرة على أداء أفعال لغرض تحقيق هدف تواصلي انطلاقا من المعاني النّاتجة من تجميع الكلمات المنفردة فيها، ويعتبر هذا العالم الفعل اللّغوي (أو فعل الخطاب كما يسميه

[1] لقد تأثر موريس بتعريف بيرس للعلامة وهو تعريف ثلاثي يتكوّنه الممثلة (الصورة السمعية أو البصري) والموضوع (الواقع الذي تمثله العلامة) المفسرة (الصورة الذهنية).

[2] نظرية الأفعال اللغوية اقترحها أوستين (سنة 1962)، ثم وضّحها سيرل (سنة 1969، وسنة 1979)، وسيرل وفوندرفيكن Vanderveken (سنة 1985)، وفوندرفيكن (سنة 1992).

فاندرفيكن) أصغر وحدة للتّواصل، مركزا على الأفعال الإنجازية التي تحقّق بالدّلالة على شيء، ويحاول أن يبيّن كيف ينبغي فهم هذه الأقوال، وذلك لا يكون، حسبه، بالاهتمام بصحة تلك الأقوال أو خطئها أو بوصفها الأشياء كما هي، بل على أساس قدرتها على إحداث الإنجاز الفعلي فعبارة: "أعدك بالرجوع" تصنع حدثا بمجرد النطق بالفعل (أعد) حيث يلتزم المتكلّم بوعد يقطعه على نفسه بمجرد النطق بالفعل السّابق، ويسمّى أوستين هذه الأفعال أفعالا إنشائية، مثل : أسمي، أعد، أتعهد، أرفض، أعلن، أعتذر، ، أعلن افتتاح الجلسة....الخ، حيث يُعبّر المتكلّم من خلال هذه الأفعال عن مقاصده، فهي أفعال تؤدي وظائف اجتماعية مختلفة كالاعتذار، والاعتراض، والقبول، والوعد، والتّعزية، والتّهنئة..) وتتميّز بامتلاكها قوة تواصلية، وهذه الأخيرة تشكّل عنصرا مهما في حركية عملية التّواصل وتطوّرها، وهذا لأنّ التّلفظ بالفعل، حسب أوستين، لا يعني فقط قول شيء، بل إنجازه (quand dire c'est faire[1]) وعليه، فإنّ نظريته هي نظرية للعلاقة بين العلامة واستعمالاتها.

لقد كان أوستين متأثرا في أعماله بفكر فيتجينشتاين بخصوص ما يؤكده هذا الأخير من أن معنى الكلمة يحدده الاستعمال، وأنّ وظائف اللّغة لا تتحدد في وصف الوقائع وتقريرها، بل تتعدّد هذه الوظائف كالأمر والاستفهام والتّمني والشّكر والتّهنئة واللّعن والقسم والتّحذير... إلخ، إذ يتوقّف معنى الكلمة في اللّغة أو معنى الجملة على ما يريد المتكلّم أن يحقّقه بها، وعليه يدعو أوستين إلى عدم أخذ اللغة حرفيا والتّركيز على ظاهرة الجملة، بل كلّ فعل لغويّ يتكوّن، حسبه من ثلاثة أوجه[2] (تشترك في الفعل الواحد)، هي:

أ- **فعل القول (أو فعل اللّفظ** (Locutoire): هو تحقيق الفعل بمجرّد التلفّظ بشيء، وقول شيء ما يعني فعل شيء، حيث يكتمل هذا الفعل من النّاحية الصّوتية والصّرفية والنّحوية والدّلالية، والجديد فيه هو أن النّحو والنّحاة يعاملون أفعال اللّغة على أنّها دالة على الإثبات غرضها هو

[1] J. L . Austin. Quand dire c'est faire, traduction: Gilles Lane, Edition du seuil, Paris, 1970. P 44.
[2] المرجع نفسه، ص 115.

الوصف وتمثيل الواقع، لكنها، بالنسبة لأوستين، أفعال لا تصوف ولا تقرر شيئا، بل أنه بمجرّد التّلفظ بها يتحقق فعل[1]، فهو فعل كلامي.

ب- الفعل الانجازي (illocutoire): (أي الفعل المتضمن في القول) وهو القوة التوّاصلية، أو الفعل الذي يتحقّق عند قول شيء ما، ويصنع حدثا بمجرد التّلفظ به، وهذا الفعل يضمّن نيّة يتحقق من خلالها مقصد المتكلم، فيرتبط المعنى بالقصد، ويسعى المتكلم من خلاله إلى تحقيق هدف معين: كالإخبار، التّحذير، التوقّع، الطّلب، الأمر...الخ. وهو فعل تكلُمي.

ج- الفعل التأثيري (Perlocutoire): وهو الفعل الحاصل بالفعل نتيجة قولنا شيء ما، وهو فعل التأثير بالقول، يُحْدِث لدى المتلقي ردّ فعل: رفض، قبول، هو فعل تكْليمي.

وهذه الأوجه الثلاثة تشكّل كيان الفعل اللغوي، بمجرد التلفظ بجملة ما، فإنها توافق أداء فعل التأثير بالقول (كلمي) وفعل إنجازي (فعل متضمن في القول) وأحيانا القيام بفعل التأثير بالقول[2] فحين يقول المعلم لمتعلميه (اقرأوا النّص) فإنه ينجز عملا ذا ثلاثة أوجه: الأول يتمثل في فعل قولي، وهو التلفظ بالعبارات (اقرأوا النص). والثاني هو فعل متضمن في القول، وهو طلب المتعلمين بمطالعة النص. والثالث يتمثل في فعل التأثير بالقول، أي إثارة رد فعل المتعلمين (وهو مطالعتهم للنص).

لقد أدرك أوستين أن «الفعل اللفظي لا ينعقد الكلام إلا به، والفعل التأثيري لا يلازم الأفعال جميعا، فمنها ما لا تأثير له في السامع، فوجه اهتماماته إلى الفعل الإنجازي حتى غدا لبّ هذه النظرية، فأصبحت تعرف به أيضا، فتسمى أحيانا النظرية الإنجازية،»[3] وقد تخلى في ما بعد عن فكرة الجمل الوصفية (التي تصف الواقع الخارجي) ورأى في مقابل ذلك أن كل الأقوال هي

[1] J.L Austin, quand dire c'est faire, P.39.

[2] – آن روبل و جاك. موشلار، التداولية اليوم. علم جديد في التواصل، ص32.

[3] – محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص46.

أفعال، فعبارة: (الوقت متأخر) فهي، حتى في حالة الاخبار، توافق فعلا إنجازيا ضمنيا تقديره: "أنا أقول أن الوقت متأخر" وقد صنف أوستين الفعل الانجازي إلى خسمة أقسام وهي[1]:

1.الحكميات (verdictifsf): تدلّ على تنفيذ الحكم وليس على الأحكام في حدّ ذاتها، إذ تستلزم متابعة تلك الأفعال، كالتوسّل، والتّوصية، والاتّهام، والطّرد، والفتح، والاستقالة، والتسمية...

2. التنفيذيات (exécutifs): تدل على تنفيذ الأحكام وليس على الأحكام في حد ذاتها، إذ تستلزم متابعة تلك الأفعال، كالتوسّل، والتّوصية، والاتهام، والطّرد، والفتح، والاستقالة، والتسمية...

3.الوعديات (permissifs): هي أفعال تلزم المتكلّم على القيام بتصرف ما بكيفية ما، كالوعد، والقسم، والإذن، والنّية، والتّعاقد، والموافقة، والعزم... الخ.

4.السّلوكيات (comportatifs): تدل على أفعال الغير، كالتهنئة، والشكر، والنّقد، والرّأفة والاعتذار، والتّرحيب، والكره، والتّحريض...الخ.

5.العرضيات (expositifs): هي أفعال تدل على العَرْض، كالإثبات، والنّفي، والوصف والتّأكيد، والمحاجّة، والذّكر، والنّقل، والتّوضيح، والقول، والتّفسير، والتدليل...الخ.

لقد أنتقد هذا التّصنيف، وأدرك أوستين نفسه نقائص ما قام به عند تصنيفه للأفعال اللّغوية بالكيفية السّابقة، حيث إنّه "يحلّل الدّلالة مع المعنى، إذن بشكل قائم على الدّور دون توفّر معيار خارج العلامات ذاتها (...) ومثل هذه التصنيفية لا تقبل التعميم بما أنّها تستوجب التعديل، كلّما انتقلنا من لغة إلى لغة"[2]، ثم أعاد سيرل تصنيف هذه الأفعال بعد تحديده لمعايير صريحة وخارجة عن العلامات اللّغوية لوضع تصنيفية مقبولة للأفعال اللّغوية.

لقد استمر سيرل (searle J. 1972): في تطوير أفكار أستاذه أستين، معتبرا المعنى نوعا من الفعل، ومؤكدا أنّ الفعل اللّغوي لا يقتصر فقط على ما ينويه المتكلّم، بل يرتبط بالأعراف اللّغوية والاجتماعية، مميزا في الفعل القولي بين فعل التلفّظ والفعل القضوي، فإنتاج فعل ما يعني، حسب

[1] J.L Austin, quand dire c'est faire, p.153.

[2] – فيليب بلا نشيه، التداولية من أوستين إلى قوفمن، تر: صابر الحباشة، ط1، دار الحوار، سوريا: 2007، ص 63.

سيرل، تحقيق أربعة أنواع من الأفعال وهي: فعل التلفظ (énonciation) وفعل قضوي (propositionnel) وفعل إنجازي (illocutoire) وفعل تأثير perlocutoire.

ويرى سيرل أن الأفعال اللّغوية تتميز بقوة إنجازية (force illocutoire) (ويقصد به العمل المتضمن في القول وهو فعل الإنجاز)، ومحتوى قضوي (contenu propositionnel) (ما يتصل بمضمون العمل)، ويكتشف تحليل إنتاج لغوي ما عن وسائم (les marqueurs) القوة الإنجازية ووسائم المحتوى القضوي، وقد ركز سيرل اهتمامه على الأفعال المتضمّنة في القول، وتسمح نظرية الأفعال اللغوية، (عند سيرل) بالتّمييز بين:

الأفعال المباشرة: وهي التي يكون فيها تطابق تام بين معنى الجملة ومعنى القول (أي وجود تطابق بين القوة الإنجازية ومقصد المتكلم)، نحو: (أعلن عن فتتاح الجلسة) تتوفّر هذه الأفعال على سمة التّواضع، ويسميه سيرل بالفعل الإنشائي الثاني، في مقابل الفعل الإنشائي الثانوي، في مقابل الفعل الإنشائي الأولي الذي يستنبطه المستمع من مجموع أوضاعا التّواصل (أو التخاطب)[1]، ويخضع تفسير هذه الأفعال لمعانيها الدّلالية المباشرة.

والأفعال غير المباشرة: يقصد المتكلم من خلالها شيئا آخر غير المعنى الحرفي لكلامه، والمشكل المطروح بالنسبة لسيرل هو أنّ «بعض الجمل مستعملة بشكل عادي وعرفي للتّعبير عن مطالب غير مباشرة»[2]، حيث إنّ الأفعال غير المباشرة لا تطابق فيها القوة الإنجازية مقصد المتكلم، بل سوف يتحقّق الفعل الإنجازي من خلال فعل إنجازي آخر، نحو: هل تستطيع أن تناولي الملح؟ فلا ينبغي تفسير هذا الفعل حرفيا، لأنّ نيّة المتكلم ليس الاستفسار عن قدرة السامع، بل غرضه في الطلب بطريقة مهذّبة ليُقدم له الملح، والنغمة المصاحبة لمثل هذه الأفعال تختلف باختلاف القوة الإنجازية، مباشرة أو غير مباشرة.

[1] – الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، تر: محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، ص 27-28.

[2] – فرانسوا أرمنيكو، المقاربة التداولية، ص 71.

لقد اهتم سيرل كثيرا بالأفعال الإنجازية غير المباشرة، وفسّر، مثلا، توظيف الاستفهام لغرض الطّلب بالتأدب في الحديث، كما هو الحال في المثال المذكور (هل يمكنك ان تناولني الملح؟) ومن أجل فهم المعنى المقصود يقتضي على السامع على القيام باستدلالات انطلاقا من السّياق، ومفهوم الاستدلال هو محور الدّراسات التي أفرزتها التداولية المعرفية، بالخصوص أعمال غرايس، وسبيربر وويلسون (1989)، وهنا يمكن طرح إشكال مهم يخصّ تعليم اللّغة وتعلّمها وهو: كيف يمكن المعلم لمتعلميه من المضامين غير المعلّن عنها في النّصوص المختلفة، خاصة الأدبية منها؟

ويصنف سيرل الأفعال اللّغوية المتضمّنة في القول إلى ستة أصناف، هي[1]:

1. التأكيدات (التقريريات assertifs): غرضها تطويع المتكلم، إذ يتطابق الفعل مع العالم ويكون المتكلم يقينا بالمحتوى مهما كانت درجة القوة، نحو: (سأسافرّ بعد يوميّن).

2.الطلبيات (أو الأمريات directives): غرضها هو جعل المخاطب ينجز فعلا ما، ويجب أن يطابق العالم القول كـ: أمر، شكوى، استفسار، إذن، التحدي، التجرؤ على...).

3.الوعديات (أو الإلزاميات les promessifs): غرضها هو جعل المتكلّم ملتزما بإنجاز عمل ما (الوعد، إعطاء عهود..) وينبغي أن يطابق فيها العالم القول، والحالة النفسية الواجبة هي صدق النيّة، نحو: سوف أتي، أعدك بالمجيء.

4. التعبيرات (أو الافصاحيات(expressifs): غرضها هو التّعبير عن الموقف الذّهني والانفعالي للمرسل بخصوص وضع معيّن (الإعجاب، التأسي، الشّكر، الاعتذار، التهنئة، الإعجاب...) ولا تكون فيها مطابقة العالم للقول، حيث يسند المحتوى خاصية إلى المتكلم أو السّامع، وهو توافق السلوكيات عند أوستين، نحو: أعذُرني.

[1] فيليب بلا نشيه، التداولية من أوستين إلى قوفمن، ص 66.

5.التّصريحات (أو البوحيات déclaration): غرضها هو تحقيق حدوث الفعل (التّعميد المباركة، الأمر بالانصراف...) حيث يكون هناك توافق بين الفعل والعالم الخارجي، دون تطابق.

وكل فعل من الأفعال السّابقة يتحقّق، حسب سيرل، في صيغ لغوية مختلفة باختلاف مواقف الكلام والعناصر المكوّنة لهذا الموقف.

وقد حاول غرايس (paul herber grice 1979) بدوره أن يضع تصنيفا آخر للأفعال اللغوية استلهم هذا التصنيف من أفعال أوستين وسيرل، فرتب إياها في خمس نماذج كبيرة من الأفعال وهي:

- الأفعال الوصفية (représentatifs): كالتثبيت، والإبلاغ كوصف حال حدث، هذه الأعال تجمع بين (السلوكيات) عند أوستين، و(لإفصاحات) عند سيرل.
- الأفعال الإلزامية (commissifs): كالوعد، والعرض؛ وهو التزام يعقده المتكلم بأنه سوف ينجز حدثا مستقبليا.
- الأفعال الطلبية: (directifs): أمر، شكوى، استفسار، إذن: إلزام المخاطب بإنجاز مستقبلي.
- الأفعال التعبيرية (expressifs): التهنئة، اعتذار، الشكر، التحية: الإفصاح عن حالة نفسية.
- الأفعال التصريحية (déclaratifs): تصريح، لوم، تعميد: إعطاء فعالية لمحتوى الحدث.

2.3 فهم المقاصد في ضوء تداولية غرايس:[*] تستهدف التداولية المعرفية توضيح العمليات التي يقوم بها الذهن من أجل تنظيم الأفكار والتعبير عن المشاعر والمعتقدات، والتأثير بهذه الأفكار على الغير، ومعرفة كيف يتم الاستقبال والفهم والتأويل، وقد تجاوزت التفسير الذي يركز على

[*] – ظهرت نظريته في ضوء التداولية المعرفية التي تنتمي إلى العلوم المعرفية، وقد تطورت العلوم المعرفية تقريبا في السبعينيات من القرن العشرين، وهي علوم تهتم، بالدرجة الأولى، بالأفكار والمعارف والمعلومات، وهي علم النفس المعرفي والتداولية المعرفية والذكاء الاصطناعي والفلسفة ... الخ. تحاول هذه العلوم في مجملها الكشف عن طبيعة المعرفة ونموها ومكوناتها وكيفية اكتساب وتوظيفاتها المختلفة، والكشف عن كيفية اشتغال الذهن من أجل ربط المعرفة بالوظيفة.

الجوانب اللسانية، لتأخذ في الحسبان مختلف المشاعر وكل ما يدعو إلى قول، وربطت بين الشعور والمعرفة، وانتهت إلى أن العمليات المعرفية هي المسؤولة عن معالجة المعلومات والمشاعر محاولة الكشف عن الخلفيات المعرفية والسياق" التي تضبط عملية التوصل بين المتخاطبين، وذلك أن اللغة تعمل على تجسيد سيرورة البناء المعرفي للعالم. وقد اهتمت التداولية المعرفية الخاصة، بقضية المعنى؛ إنتاجه وفهمه وتأويله، فتساءلت عن الكيفية التي تحدث بها اللغة تأثيرا داخل سياق تواصلي من خلال الاستعمال اللغوي، وحاولت الكشف عن الآليات اللغوية والذهنية والمعرفية والثقافية لعملية التواصل، التي تحدث التأثير في السياقات التواصلية. كما اهتمت بتفسير آليات صياغة الأقوال والاستقبال والفهم والتأويل والإنتاج ... الخ، خاصة أن هذه الوظائف ترتبط بالمعنى الضمني أكثر من ارتباطها بالمعنى الحرفي، وأن المتكلمين لا يعتمدون، حتى في خطاباتهم العادية. على المعاني الحرفية المباشرة من أجل أدائهم لمقاصدهم التواصلية، إلا نادرا[1].

لقد أولى بول غرايس العمليات الاستدلالية، والتي أهملها أصحاب نظرية الأفعال اللغوية، عناية هامة، فحاول البحث في قضايا أساسية، « كالقدرة على اكتساب حالات ذهنية، والقدرة على نسبتها إلى الآخرين. وبين أن القدرة على تأويل الأقوال بكيفية تامة ومرضية رهن بهاتين القدرتين، وخصوصا بالقدرة الثانية»[2].وقد حدد غرايس قواعد الحوار مما ساهم في الكشف عن القيمة التداولية للكلام، وميز بين المعنى الصريح والمعنى الضمني، وبين الفهم والتأويل، كما ميز بين الدلالة الطبيعية والدلالة غير الطبيعية، وركز اهتمامه على الثانية، لأن من خلالها يقصد القائل شيئا ما، وينوي التأثير بجملته في المتلقي. وما يهم غرايس من التواصل اللغوي هو فهم وتأويل المتلقي لمقاصد المتكلم، لذا أدرج في دراسته ما سماه بالاستلزام الحواري ومبدأ التعاون، إذ لا يمكن للمتكلم، حسبه، أن يؤول معنى الأقوال إلا باحترام قواعد التخاطب، وليس احترام قواعد التخاطب هو الأساس عنده، بل كيفية استغلالها، مميزا بين الدلالة (الدلالة اللغوية التواضعية

[1] آن روبل وجاك موشلار، التداولية اليوم، ص52

[2] – المرجع نفسه، ص 53.

للجملة) والاستلزام الحواري (وهو ما تم تبليغه أي تأويل القول، وطريقة التبليغ في هذه الحالة هي حوارية، غير تواضعية، تستدعي استلزاما حواريا). ويؤكد غرايس، أن الاستلزام الحواري يتولد عن طريق الاستدلال، إذ عن طريق عملية الاستدلال يتوصل المتلقي إلى مقصد المتكلم، كما سيتضح من خلال هذا الحوار:

أ. هل نخرج لنتنفسح قليلا؟

ب. أحس بصداع خفيف!

حيث يصل (أ) إلى الاستلزام المتمثل في أن (ب) يرفض الخروج، وذلك من خلال تطبيقه لقواعد الحوار التي حددها غرايس.

3.3 نظرية الملاءمة: اقترح نظرية الملائمة*(Théorie de pertinence) العالمان ويلسون وسبرير (wilson et sperber سنة 1989) وأهم ما تقوم عليه هذه النظرية هو مفهوم الاستدلال (Inférence). و**الاستدلال** «عملية قد تطلق "على كل قضية مضمرة proposition implicite نستطع إخراجها من عبارة ما، واستنباطها من محتواها الحرفي contenu littéral»[1]. كما يُعتبر الاستدلال «عملية منطقية تنطلق من عدد معين من المعلومات المعروفة (المقدمات المنطقية) لتتولد نتيجة أو معلومة جديدة»[2]. وللعمليات الاستدلالية مقدمات تتمثل في الصيغة المنطقية للقول إضافة إلى معلومات أخرى، هذه الأخيرة تشكل ما يسميه سبربر ولسون بالسياق. ويتكون السياق من المعارف الموسوعية التي نتوصل إليها من خلال مفاهيم الصيغة المنطقية ومن المعطيات المستقاة من تأويل الأقوال السابقة. ويسمى العالمان مجموع هذه المعلومات بالمحيط المعرفي للفرد.

* لقد تم التركيز في هذا البحث على نظرية الملائمة (أو نظرية الإفادة) لكونها قد لقيت اهتمام علماء النفس التربوي، واستغلوها من أجل توضيح عدة إشكالات تخص عملية إدراك اللغة عند الطفل وفهمها وتأويلها، وفسروا في ضوئها، كيفية تطور عملية التواصل لدى الطفل والمتعلم المبتدئ.

[1] – بنعيسي أزاييط، مداخلات لسانية. مناهج ونماذج. ص33.

[2] – أن ربول وجاك موشلار، التداولية اليوم، ص62.

لقد ميز سبربر وولسون بين عمليتين أساسيتين للتواصل الإنساني، الأولى تكمن في العمليات اللغوية التي تفسر عملية التواصل بوصف هذا الأخير نسقا تركيبيا دلاليا يعتمد عليه المتخاطبون في تبادلاهم بالتركيز على قواعد معينة، وتتمثل الثانية في العمليات الاستدلالية التي تفسر عملية التواصل بأنها عمليات معرفية يقوم بها المتلقي لغرض معالجة الضوابط اللغوية، والقيام باستدلالات عقلية معينة من أجل فهم وتأويل الأفعال اللغوية للمتكلم وخطاباته. ويؤكد هذان الباحثان، في نظريتهما، على أن جزءا على الأقل من تأويل الأقوال يشكل موضوعا للعمليات المعرفية ولا يستقبل بذاته، وأن «عملية الفهم تستلزم تفكيك المعنى اللساني باعتباره مدخلا من مداخل العملية الاستدلالية المعتمدة بشكل أساسي في تأويل معنى الملقي»[1] وقد حاول العالمان الإجابة عن السؤال: كيف نجعل المتلقي يعتقد أنّ ما تلقاه ملائم أوليس ملائما، كما عملا على توضيح عملية تأويل الأقوال بالجمع بين العمليات الترميزية والعمليات الاستدلالية. وحيث أن الميزة الأساسية للتواصل هي التعبير عن المقاصد، أصبح الأساس في هذه النظرية هو «بناء نموذج تواصلي استدلالي أساسه "**القصد**" الذي يقيم المتكلم الدليل عنه ويستدل المتلقي عنه»[2]. وعملت على وصف الكيفية وسبب تأويل، والطرائق المعرفية لمعالجة المعلومات وانتقاء الملائم لها، إذ يعالج الفرد المعلومات لإثراء تمثيلاته عن العالم بما يناسب فوائده ومقاصده، ولا يرتبط إنتاج استلزام حواري بتجاوز قاعدة الملاءمة، كما كان الاعتقاد سائدا في منظور غرايس، بل الملاءمة ضرورية للتواصل والمعرفة.

مبدأ الملاءمة: تقوم نظرية الملاءمة على عدة مفاهيم ومبادئ، أبرزها مبدأ الملاءمة (أو الإفادة). والملاءمة «فكرة بسيطة تعني المردودية، إذ لا وجود لنشاط تواصلي بدون استحضار هذا المبدأ سواء في إنتاج الكلام أو تأويل يستطيع الإنسان أن يميز بواسطته بين المعلومات المفيدة وغير المفيدة، كما يسمح هذا المبدأ باختيار الفهم الملائم للسياق لذلك يعتبر أصلا في كل تواصل، تحركه أسباب سيكولوجية ومنطقية وتداولية ولا يمكن خرقه أو تجاوزه، يتدخل في كل لحظة من

[1] – أحمد العاقد، المعرفة والتوصل، عن آليات النسق الاستعاري، ط1، دار أبي رقراق. الرباط: 2006. ص 112.

[2] – المرجع نفسه، ص112

لحظات تشكيل الجملة أو القول أو أثناء التأويل»[1]. ويرى أصحاب نظرية الملائمة أن الإنسان بطبعه يملك حدس ملائم بأن السامع يستطيع التميز بين المعلومات على الأقل في سياق معين، ويكون القول ملائما مادام يتعلق بنظام من المعتقدات والمندمجة في هذا النظام. والمعلومة الجديدة هو الرفع أو التقليل من درجة معتقدات النظام. كما يمكن للقول (أو المعلومات الجديدة) عندما يرتبط ببعض معتقدات النظام، أن يكون له بعض التضمينات السياقية مما يجره إلى معتقدات أخرى تكون نتيجة لتفاعل بين المعلومة الجديدة والمعلومة القديمة[2]. والفرق بين مفهوم سبيربر وولسون للملاءمة وما يقصده غرايس بقواعد الحوار ومبدأ التعاون، هو أن قواعد الحوار التي حددها جرايس ينبغي الدّراية بها لتحقيق التواصل الفعال، لكن يمكن خرقها (الاستعارات والمجازات...) أما مبدأ الملاءمة فيستلزم معرفة مسبقة من طرف المتخاطبين حتى يتحقق التواصل الناجع، وعليه لا ينبغي خرق هذا المبدأ فهي قواعد موجودة مسبقا لدى الإنسان دون أن يشعر بذلك. ويستغل هذا مبدأ كمحرك لعمليات التأويل على مستوى النظام المركزي للذهن. وتربط الملاءمة بين المعطيات السياقية والقولية (معرفية ومنطقية) إذ تتوفر الإفادة في كل تواصل فعال، وينبني هذا المبدأ على التصور الاستدلالي والمعرفي تدعمه، في الوقت ذاته، أسباب سيكولوجية ومنطقية، يصعب خرقها.

وتشتغل هذه النظرية على مستويين؛ مستوى الذهن (والذي يتكفل بالاستقبال واستحضار المعلومات والتحليل والربط... ويتم خلال ذلك الفهم الحرفي) والمستوى المعرفي (يتكفل بالمعطيات الداخلية (الذاكرة والمراكز الخلفية) والخارجية (السياقات والمقامات والظروف العامة للقول) وتتم من خلال هذا المستوى عملية التأويل. وبهذه الكيفية تجاوزت نظرية الملاءمة التركيز التقليدي على تفكيك سنن اللغة، واعتنت بالمهارات الاستدلالية التي تتفاعل فيها الجوانب اللغوية

[1] – عبد السالم عشير، الكفايات التواصلية، اللغة وتقنيات التعبير والتواصل، ط1، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء: 2007، ص69.

[2] – Sperber D. et Wilson D. (1989), la pertinence, Communication et cognition, Paris, éd.De Minuit. P183 نقلا عن عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، افريقيا الشرق، المغرب:2007، ص33.

و المعرفية، حيث يشكل تفكيك السنن جزءا من أجزاء العملية الاستدلالية التي يقوم بها ذهن المتلقي، لذا سميت أيضا بالمقاربة الاستدلالية.

4.3 تفسير وفهم المقاصد في ضوء نظرية الملاءمة: لقد توصل التداوليّون المعرفيون إلى أن الفرد يمتلك آليات تسير عملية التواصل وتسمح بالفهم الأولي للأقوال ثم تأويلها، إذ يقدم النظام اللغوي تحليلا لغويا أوليا (المعنى الحرفي) يلي ذلك التأويل التداولي الذي يعتمد أساسا على السياق (المعطيات المرتبطة بالمحيط المادي الذي يجري فيه التواصل) وبالتالي، فإن التحليل التداولي للأقوال يأتي بعد تحليلها اللساني. وترتبط علمية التأويل بواقع وحقيقة الأقوال، وتتدخل في هذه العمليات إجراءات لغوية وأخرى معرفية سيكوليوجية، فلا ترتكز عملية التأويل على اللغة بمفردها، بل يتم من خلال عمليات معرفية تساهم في تحقيق الفهم الشامل للقول. ويأتي تأويل الأقوال، حسب سبرير وولسون، في المرحلة الأخيرة، وذلك بعد تحليل الأقوال تحليلا لغويا يلي التأويل الكامل والنهائي للقول بالتركيز على التحليل اللساني ومعطيات أخرى تساهم في التأويل التداولي للقول، ولا يمكن للفرد أن يستغل كل المعلومات الموجودة في المحيط المعرفي، لذا ينتقي منها ما يناسب موقف الكلام والظروف المحيطة به من أجل مساعدة مبدأ الملاءمة على اختيار تأويل معين.

5.3 العمليات الاستدلالية: تؤكد التداولية المعرفية أن المتكلم في العلاقة التخاطبية، لا يتواصل بمجرد عمليتي: الترميز وفك الترميز، بل يجمع بين الصريح والضمني، وبين الإظهار والإضمار، ويصدر أقوالا قد تحمل تأويلات عديدة حسب السياق الذي ينتقيه المؤول، ولا يكفي التركيز على الجانب اللساني في عملية التأويل، بل إن « ما يتم إيصاله بواسطة الأقوال هو إرادة القول (**vouloir dire**) أما المضمون فيتم حل عقده لسانيا، وأما التضمينات implication تستنتج»[1] إذ يتحقق التبادل والتفاهم، من هذا المنظور، بمساعدة مؤشرات يقدمها المتكلم ويستدل بها المتلقي على مقاصد أقوال الأول. ومنه، فإن تأويل الأقوال يتحقق بمعيار الملاءمة والذي يشتغل بقواعد استدلالية تسمح بالوصول إلى المعنى غير المباشر من القول، هذه القواعد هي المسؤولة عن

[1] – عبد السلاع عشير، عندما نتواصل نغير، ص46.

أفعالنا وأقوالنا، وهي مضمرة وفطرية في كل فرد، تصقلها التجربة والممارسة في الحياة، إذ يستطيع كل فرد فهم ما يلائم أفكاره ومعطياته، ويعرف الأفكار المناسبة للظروف التي يقال فيها الكلام. ويلعب دورا بالغ الأهمية في فهم وإنتاج الأقوال باعتبار أن السياق ذو خصوصية معرفية نفسية يتأثر بالمعطيات المحيطة بإنتاج وتأويل الأقوال[1]. ومن أجل معرفة مقصد المتكلم، ينبغي إعادة تكوين الشكل القضوي للقول، ويتم ذلك بمعرفة ما يلمح إليه صاحب القول، ويعتبر في الوقت ذاته ملائما ومفيدا للسامع، وقد عملت هذه النظرية على تقديم بعض التفسيرات عن كيفية الوصول إلى المعنى الضمني، حيث إن الوصول إلى المعنى الضمني للكلام الذي يقوله زيد لصديقه، في المثال التالي، يتم كما يلي:

1 . زيد (لقد أكل الدهر على غرفتك وشرب). هناك معنى حرفي ينقله كلام زيد ويستنتجه السامع من الملفوظ السابق(هو فرضية أولى)، لكن يمكن للمتكلم أن يضمن قوله هذا مقاصد أخرى (وهي فرضيات فرعية) إذ يستعين المتلقي بالمحيط المعرفي ليكتشف إذ كان المتكلم يتوخى الإخبار، أو الإثبات، أو السخرية، أو اللوم، أو التهكم...الخ، ومن أجل ذلك يلجأ إلى عمليات استدلالية، فيستحضر المعلومات التي يوفرها محيطه المعرفي للوصول إلى الفرضيات من قبيل:

2. زيد يخبر صديقه بأن غرفته قديمة جدا. (مجرد إخبار).

3. زيد يوبخ صديقه بسبب المنظر القبيح لغرفته. (توبيخ ولوم)

لقد انطلق السامع في استدلاله على المعنى المقصود من المعنى المباشر (والمنطقي) للملفوظ الذي تضمنه في الفرضية (1)، فأعيد تكوين الصورة الأولى مع الإضافة إلى المعنى اللغوي معلومات سياقية، فتحصل على شكل قضوي (2) يعبر عن الموقف بالشكل القضوي. أما (3) فقد نتج عن إعادة تكوين المعنى الحرفي انطلاقا من الفرضية المستخلصة من الذاكرة الموسوعية للمخاطب والمعلومات السياقية، مما يوضح الفرق بين «التواصل الصريح والضمني، حيث إن الأول هو مجموعة الفرضيات المرمزة، أما المضمون الضمني فهو مجموع الفرضيات

[1] – المرجع السابق، ص72.

المستنتجة»[1] ومن هنا يتضح الفرق الذي أقامه غرايس بين القصد الإخباري والقصد التواصلي، حيث إن القصد التواصلي هو تمهيد لتغير المحيط المعرفي للسامع، وهو السبب الآخر الذي يجعل الأفراد يتواصلون. كما أن القصد المباشر المفهوم من صيغة القول مثل (صباح الخير، طيب، أهلا...) لا يكفي، إذ يمكن أن يكون لهذا القصد الإخباري قيمة أخرى كالتهكم أو اللوم، أو الرفض... الخ، حسب السياق، ويمارس متكلمو اللغة العمليات الاستدلالية هذه بشكل عفوي، إذ لا تخضع هذه العلميات لقواعد منطقية بقدر ما تخضع لضوابط الملاءمة التي تضبط علمية التواصل.

6.3 أثر نظريتي الملاءمة والأفعال اللغوية في امتلاك الكفاية التداولية: إن البعد التداولي أساسي في التعليم التواصلي للغات، وقد تجاوزت نظرية أفعال اللغة والتداولية المعرفية التدريب على بنية النظام إلى قيمه ووظائفه التداولية، وذلك بعد أن تبين أن الضوابط التي تحكم إنتاجات المتعلمين تتجاوز مجرد الكفاية اللغوية وإتقان القواعد النحوية، إلى امتلاك كفاية معرفية وتداولية. ولعل الخلاصة المهمة التي ينبغي الخروج بها انطلاقا من المعطيات النظرية السابقة هي أنه يمكن جعل تعليم اللغة العربية الفصحى بمدارسنا تعليما مثمرا إذ ما تبنت مناهج تعليمها استراتيجيات فعالة تركز على المعنى والفهم والتنويع في الوظائف، وتنمية القدرات الذهنية والمعرفية للمتعلم من خلال تدريبه على العمليات الاستدلالية وإكسابه أدوات التحليل والتأويل لتفجير طاقته العقلية والعاطفية، وإثارة نشاطه الإبداعي، وامتلاكه قواعد معرفية تساعده على الفهم وتكوين صور عن المعاني المقصودة في الخطابات.

وينبغي أن تدرج في المحتويات التعليمية مختلف الأفعال اللغوية التي تثير الاشتغال المعرفي للمتعلم، حيث تتطور المعاني الإيحائية التي يبدع فيها انطلاقا من الاستدلالات التي يقوم بها لفهم الخطابات (الشفوية والمكتوبة) التي يتلقاها، والتي يحللها. وبالرغم من أن العمليات الاستدلالية فطرية في المتعلم، غير أن اشتغالها بفعالية ينبني على عوامل خارجية؛ كتنويع التجارب، ومواجهة المواقف، وتوفر المتعلم على العوامل المرتبطة بالإبداع؛ كالمرونة والأصالة

[1] – المرجع السابق، ص53.

والطلاقة والحساسية تجاه مشكلات وإعادة بناء تلك المشكلات، وتعتبر نوعية المحتوى التعليمي وطريقة المعلم في التعليم، والوسائل التعليمية، والجو المحيط بالمتعلم في القاعة وفي البيئة التعليمية بصفة عامة، دعائم أساسية لتكون هذه العوامل، ولتنشيط ذهن المتعلم وتفجير طاقته العقلية، وتطوير قدراته الإبداعية، وتدريبه على فهم الأمور وتأويلها تأويلا سليما، وتركيبا منظما، ميالا في ذلك إلى الخلق والإبداع وذكاء المعاني، وتجاوز السذاجة في التفكير والتحليل والتعبير.

ويتكن المتعلم من امتلاك الطلاقة اللغوية من خلال تسلحه بالأدوات التي تساعده على فك المعاني الضمنية وإنتاجها، والكشف عما يوحي به المتكلم (والباث مهما يكن؛ متكلما عاديا أو مؤلفا أو شاعرا أو مخاطبا...الخ) مما لم يصرح به في ظاهرة خطابه، لأن فهم النص (المسموع أو المقروء)، وإنتاج نص (شفويا أو كتابة) يعتمد على تجربة المتعلم ومحيطه المعرفي والمعطيات السياق وما يتزود به (بمساعدة المعلم والكتاب المدرسي ومختلف الأنشطة التعليمية) عن خصائص السياق المناسب.

نماذج من الإضمار ينبغي تدريب المتعلمين عليها:

أ.**التدريب على الافتراض المسبق** (Pré-supposition): يدخل الافتراض المسبق ضمن متضمنات القول (les implicites) وهو «مفهوم براجماتي تتضمنه العبارة في المقام الذي ترد فيه من حيث المعلومات المشتركة و المعروفة مسبقا لدى المتكلم والمخاطب[1]. فالمتكلم الذي اصدر الملفوظ التالي في سياق تواصلي معين: «**إنه الأن هنا**»، قد بنى خطابه على افتراض مسبق بأن السامع يدرك من هو الشخص المقصود ب (الهاء)والمكان المقصود باللفظ (ذلك) وباللفظ (هنا)... الخ. وإن سأل معلم اللغة متعلميه قائلا: (لم تنصب إن وأخواتها الاسم وترفع الخبر؟) فإن هذا السؤال يوضح افتراضا مسبقا مفاده أن (إن وأخواتها) تنصب الاسم وترفع الخبر، وأن كلا من المعلم والمتعلم على علم بهذه الحقيقة، ف «عامة ما يصمم المتحدثون دائما رسائلهم اللغوية على أساس افتراضات عما يعلمه السامعون، وبالطبع تخطئ هذه الافتراضات، ولكن

[1] – شاهر الحسن، علم الدلالة– السيمانتيكية في اللغة العربية، ط1، دار الفكر، الأردن: 2001، ص176.

تتضمن كثيرا مما نقوله، في استعمالاتنا اليومية للغة، فما يفترض القائل أنه صحيح أو يعلمه السامع يعرف الافتراض المسبق»[1]. وتلعب الافتراضات المسبقة دورا مهما في تعلم لغة من اللغات، إذ ينطلق في كل معلومة جديدة تقدم للمتعلم من افتراض سابق تبنى عليه، وتشكل هذه الافتراضات ضرورة قصوى في إنجاح عملية التبليغ والتواصل التربوي، حيث إن «أسئلة المتعلمين واستيضاحاتهم كثيرا ما تصدر عن الرغبة في الحصول على قاعدة مشتركة من الافتراضات المسبقة تكفل نجاح التخاطب»[2]. ويرتبط التقدم في التعليم والتعلم واكتساب خبرات وتجارب بمدى توجيه المعلم للمتعلمين ومساعدتهم على بناء المعلومات اللازمة حتى تتشكل لديهم هذه الافتراضات.

ب-التدريب على الاستلزام الحواري: يشكل الاستلزام الحواري جانبا مهما من الجوانب التي ركز عليها الدرس التداولي، عند بول غرايس، من ناحية الجمل التي تكتسب معان في بعض السياقات غير معانيها الحرفية، واعتمد في ذلك الحوارات والكيفية التي يعبر بها المتكلم عن مقاصده، وحاول أن يجعل السامع قادرا على تأويل تلك المقاصد وفهمها بالتركيز على عملياته الذهنية، وميز بين ما يقال(ما تعنيه الكلمات والعبارات الحرفية) أي القصد الإخباري، وما يقصد، وهو ما يريد المرسل أن يبلغه المتلقي بأسلوب غير مباشر وهو على علم بأن المتلقي قادر على أن يصل إلى مراد المتكلم من خلال ما يملكه من أعراف الاستعمال ووسائل الاستدلال، أي القصد التواصلي، حيث أراد جرايس أن «يقيم معبرا بين ما يحمله القول من معنى صريح وما يحمله من معنى متضمن، فنشأت عنده فكرة الاستلزام»[3]. وقد انشغل جرايس بالإجابة عن أسئلة كثيرة تخص الكيفية التي تسمح للمتكلم بقول شيء وهو يعني شيئا آخر، والكيفية التي تسمح للمخاطب الذي

[1] – جورج يول، معرفة اللغة، ص 137-138.

[2] – الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، ص 35.

[3]– Thomas. J. Meaning in interaction. An introducation to pragmatics/ longman London and New york. 1996; P:55.33 نقلا عن محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص

يسمع شيئا ويفهم شيئا آخر، فتنبه إلى مبدأ التعاون، وهو مبدأ حواري عام يشتمل على أربعة مبادئ (حكم) فرعية.

أ-قاعدة الكمية: إذ ينبغي أن تكون مساهمة المتخاطبين بالقدر الكافي ويعادل ما هو ضروري في المقام دون زيادة.

ب-قاعدة النوعية: ينبغي أن يكون المتكلم نزيها فيها يقول، ولا يقول ما ليس له دليل عليه وما يعتقد أنه غير صحيح.

ج-قاعدة العلاقة: أن يكون حديث المتكلم مناسبا للمقام، وله علاقة بأقوال المشاركين الآخرين في الحوار.

د- قاعدة الكيفية: ضرورة ترتيب الكلام وإيجازه ووضوحه، والابتعاد عن الغموض والتلاعب بالألفاظ[1]. وبمراعاة هذه القواعد واحترامها من قبل المتحدثين، يتحقق التعاون بين المشاركين في المحادثات، ويكون الحوار ناجحا. وبانتهاك احدى هذه القواعد، يحدث ما يسمى بالاستلزام الحواري، والذي ينبني على مبدأ التعاون بين المتخاطبين من أجل نجاح التواصل بينهم، إذ ينبغي، في حال إخلال أحد المتحاورين بقاعدة من القواعد السابقة، أن يصرف الأخر كلام محاوره عن ظاهره إلى معنى خفي يقتضيه المقام، وهذا المعنى المصروف إليه يحصل بطريق الاستدلال من المعنى الظاهر[2]. مثال ذلك:

(أ). هل نذهب الآن إلى المعرض؟

(ب). سأحضر اجتماعا بعد قليل.

يتضمن جواب (ب) معنيين؛ الأول حرفي وهو أنّ (ب) سوف يحضر مباشرة بعد الانتهاء من كلامه، والثاني استلزامي، وهو أنّ (ب) لن يذهب مع (أ) إلى المعرض، ويلاحظ أن جواب (ب)

---

[1] – Loyns.j.: linguistics semantics /An introduction . CCambridge University Press. 1996: P277. .34 نقلا عن محمود أحمد نحلة، المرجع نفسه، ص

[2] – طه عبد الرحمن، في أصول الفقه وتجديد علم الكلام، ص 104،105.

لا يلاءم سؤال (أ) بسبب انتهاك الأول قاعدة من قواعد الحوار وهي قاعدة الملاءمة، السائل (أ) طبعا سيحاول أن يجد العلاقة بين سؤاله والجواب الذي تلقّاه، ليصل إلى أنّ ما يقصده (ب) هو أنه لن يصحبه إلى المعرض لأنه سيحضر اجتماعا. فعبارة "سأخضر اجتماعا بعد قليل" تستلزم حواريا معنى عبارة: " لا أستطيع أن أرافقك إلى المعرض".

مثال آخر (حوار بين معلم ومتعلميه):

المتعلم: خمسة زائد ثلاثة يساوي تسعة.

المعلم: نعم، وثمانية زائد صفر تساوي تسعة أيضا.

يلاحظ انتهاك المعلم قاعدة الملاءمة، لأن إجابته غير مناسبة لما تقدم به المتعلم، وكان ما يقصده المعلم هو تأنيب المتعلم لعدم قدرته على إجراء عملية حسابية بسيطة جدا، لكنه يفهم مقصود مدرسه، كونه يدرك أنّ الصفر زائد أي عدد يساوي ذلك العدد، والمعنى الإستلزامي لما تلفظ به المعلم هو أن جواب المتعلم غير صحيح. وتساعد المعطيات السابقة المدرس على التفكير في الاستراتيجيات التعليمية التي يصل بواسطتها إلى التّرسيخ، لدى المتعلم، تقاليد إدراك الفروق بين المضامين المباشرة وغير المباشرة، والقدرة على إدراك هذه الأخيرة بكل سهولة، وأن يدرج مثل هذه الظواهر ضمن التبادلات الكلامية والنقاشات التي يجريها مع المتعلمين، إذ لم يعد الشكل أهم من المعنى، وما الأشكال إلا وسيلة لبلوغ المقاصد التواصلية.

ج.التدريب على الألفاظ الإشارية في سياقاتها التداولية: يوجد في اللغة الفاظ كثيرة لا يمكن تفسيرها إلا بوضعها في سياقات الكلام، فهي عناصر لغوية تعتمد السياق الذي قيلت فيه والمرجع الذي تحيل عليه، فيتحدد معناها من خلال هذا الأخير، كالضمائر، وأسماء الإشارة وزمان الفعل، وبعض ظروف المكان والزمان، نحو: هذا، وذلك، وهنا، وهناك، وبعد ذلك، وأمس والآن... وبعض الضمائر مثل: أنا، أنت، وهاء (للغائب أو الغائبة)، وضمير المفعول للغائبين أو الغائبات ... الخ. ففي الخطاب التالي: **(ليس هنا الآن، لكن سأخبره بذلك في ما بعد)**، يلاحظ أنّ هذا الخطاب تكتنفه عدة التباسات، ولا يمكن فهمه إلا بمعرفة المتكلم والمخاطب والشخص الذي

يتحدث عنه المتكلم، ومكان الحديث، وزمانه، كونه يحتوي ألفاظا إشارية: (الهاء، ذلك، في ما بعد، الآن، هنا) والتي يستدعي تفسيرها معرفة السياق التواصلي الذي أصدرت فيه ليتضح دورها في تحقيق التواصل بين المتكلمين. في حين يؤدي عزلها عن سياقها إلى اللبس وهذا ما لم يستطع علم الدلالة الصوري معالجته. وقد يبين تحليل المثال التالي: **(هو الآن هنا)** والذي سبق تحليله سابقا*، الفرق بين معنى هذا التركيب من الجانب السيمونتيكي والتداولي، ولا يمكن إدراك هذا الأخير إلا من خلال استحضار الموقف الذي قيل فيه التركيب.

ويعتبر السّياق أساس تعليم الاشاريات وتعلمها، مما يسمح للمتعلم بإدراك معاني هذه العناصر الدلالية والتداولية في الوقت ذاته، إذ حتى الضمائر التي تحمل المعاني في ذاتها (مثل الضمير أنا الدال على المتكلم، وأنت الدال على المخاطب) فهي بحاجة إلى سياق، يدرك المتعلم من خلال المقصود ب (أنا)و ب (أنت).

والاستدلال مهم وأساسي في عملية التواصل بين المتعلمين وبينهم وبين معلمهم، إذ غالبا ما ينتج المتعلّمون رسائل غامضة أو ناقصة أو غير مناسبة، ويمكن الاستدلال عن فهم الملفوظات والمعاني الإيحائية والالتباسات الدلالية والنّحوية والروابط المختلفة بانتقاء من الافتراضات المختزنة في ذاكرتهم ما يلاءم المعلومة الجديد. وتساعد عملية الاستدلال المتعلم في استنتاج معارف جديدة باعتماد فرضيات ومقدمات ومعلومات اختزنها في ذاكرته.

وانطلاقا مما سبق، فإن الهدف من إدراج هذه الظواهر في الوضعيات التعليمية هو تدريب المتعلمين منذ بداية تعلمهم على المعاني المضمرة للتراكيب اللغوية، والاستعمال السياقي للإشاريات، وإكسابهم أهم خاصية من خصائص اللغة البشرية بصفة عامة والخطاب اللغوي الفصيح خاصة، حيث إن تعود المتعلم على استنتاج المعاني المسكوت عنها، وفهمها، وإنتاجها، ينمي فيه ابعاد فكرية ليس فقذ في تعابيره الأدبية، بل في كلامه العادي، ويطور كفايته الاستنباطية

* – في العنصر: الفرق بين المعنى السيمونيكي والمعني التداولي من هذا الفصل.

مما يؤهله لفهم المعاني المجازية التي تتضمنها النصوص في المراحل التعليمية والإبداع في مثل هذه النصوص.

7.3 تعليمية الأفعال اللغوية:

وضحت لنا نظرية الأفعال اللغوية أن استعمال اللغة لا يقتصر على إصدار ملفوظات لغوية فقط، بل على إنجاز أحداث اجتماعية تحمل مقاصد تواصلية وكشفت لنا نظرية الملاءمة (أو الإفادة) عن الآليات المعرفية التي تساعد الفرد على فهم وتأويل هذه المقاصد وإنتاج معابير مناسبة لسياقات الحديث. ويحاول البحث في العنصر التالي شرح بعض العوامل المساعدة على تعلم وتطور هذه الأفعال لدى المتعلم، مستعينا بمواقف بعض علماء النفس التربويين الذين تلتقي أفكارهم مع تصورات فلاسفة اللغة بخصوص طبيعة اللغة والشبكة المفاهيمية التي اعتمدوها في دراساتهم لهذه الظاهرة.

إحلال الفعل اللغوي محل البنية في تعليم اللغات: لقد أدت نظرية أوستين وسيرل بالمربين إلى خلاصة مهمة مفادها أن اللغة ليس لإخبار ونقل المعارف فحسب، بل وسيلة للتأثير الاجتماعي على الآخر عن طريق الأفعال اللغوية الإنجازية، فتحول الاهتمام، إثر ذلك، من الشكل إلى الوظيفة، ومن البنيات النحوية إلى الأفعال اللغوية، بالتركيز طريقة التعليم على الوظائف التي يحققها إنجاز هذه الأفعال (التعبير عن الرفض، أو الرضا، أو تقديم خدمة، أو أمر ...) وتزويد المتعلمين ب«الأدوات التي تمكنهم من التحرك بواسطة الكلام تحركا يلائم المقام والمقاصد المراد تحقيقها»[1]. وقد استثمرت عدة تحليلات للحاجات اللغوية للمتعلمين، في ضوء المقاربة التواصلية، **الأفعال اللغوية** في وصف الأغراض والوظائف التي يحتاج إليها المتعلمون في كل مستوى من مستويات التعليم، لمساعدتهم على امتلاك كفاية لغوية. وتداولية تسمح لهم بامتلاك آليات تمكنهم من تحقيق قوانين الخطاب، ويكتسبون الأعراف الاجتماعية التي تكون خلفياتهم الثقافية والاجتماعية والمعرفية.

[1] – الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، ص46.

ويمكن أن تكتسي تفسيرات سيرل وأوستين وغرايس وغيرهم من فلاسفة اللغة لوظائف لأفعال اللغوية أهمية بالغة في تعليم اللغة الفصحى للمتعلمين، بالتركيز على تصنيفات هؤلاء العلماء لفئات الأفعال، من جهة، ومن جهة ثانية على الوظائف التي حددها البلاغيون العرب في مؤلفاتهم و تصنيف أغراضها، والحرص على التركيز أكثر على الأفعال الإنجازية بوصفها عناصر حيوية هذه العملية، وتدفع بها نحو الأمام، مع إدراج الأفعال القولية ضمن المحتويات اللغوية، ليتعلم من خلالها المتعلم عملية تشفير المفاهيم في مفردات مرتبة حسب ما تمليه قواعد اللغة العربية الفصحى، دون إغفال الأفعال التأثيرية التي تكسب المتعلم مختلف أساليب اللغة الفصحى (القبول، الرضى، الشكوى، الرضى التهكم، الطلب، الاستفسار...) وتنمى فيه المقدرة على التقويم، وإصدار أحكام تقويمية، والرفض والتعبير، والاحتجاج... الخ، مع ضرورة تحكمه في الشروط التداولية التي تحكم استخدام الأفعال اللغوية للغة العربية ، وقواعد التحاور بها.

وقد رصد فان ديك والكسندر[1] (Van Ek et Alexander) تقريبا سبعين وظيفة لغوية يجب تعليمها في المقررات منها: التحية والوداع والدعوة والقبول، المجاملة، والتهنئة والإغراء، والمباهاة، مقاطعة الحديث، الطلب، التحاشي، والكذب، وتهرب من اللوم، وتغيير موضوع الحديث، النقد والتأنيب، والسخرية والإهانة، والتهديد، والتحذير، الشكوى، الموافقة والرفض، والمجاملة، الإقناع والإلحاح، والاقتراح، والتذكير، التأكيد، النصح، كتابة التقرير والتقديم، والتعليق ، التوجيه والأمر، التعاطف ، الاستفسار، الاعتذار، الاتهام والإنكار... الخ.

ويمكن تكييف هذه الوظائف مع طبيعة اللغة العربية الفصحى، و الاستفادة مما توصل إليه العالمان سبيربر وولسون (بخصوص تصنيف سيرل للأفعال اللغوية) إذ حدد العالمان لهذه الأخيرة فئتين: الأولى هي أفعال أدائية؛ تتضمن الوعديات والتشكرات مثلا، وهي خاصة بكلّ ثقافة، فلا نعِد في جميع الثقافات بالكيفية نفسها، وهذه الأفعال تحددها مؤسسات خاصة بكل مجتمع، وينبغي أن يعرفها المتلقي كما هي حتى تؤدى بنجاح، أما بقية الأفعال مثل(أكّد ورفضَ، وحَذّر أو هدّد ...) فهي تندرج ضمن الفئة الثانية، حيث إنها ليس من الضروري أن يعرفها

[1] – هـ. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة و تعليمها، ص250، 251.

المتلقي كما هي حتى يؤديها بنجاح. ويذهب المؤلفان إلى وجود أفعال لا تدخل ضمن الفئتين السابقتين: (الأوامر) وأفعال أخرى مثل (القول بأن، القول ب، الطلب إذ كان ، لأي شيء... الخ) والتي تشكل أفعالا لغوية عالمية، وفئات أساسية للتواصل الإنساني أكثر من كونها سوسيو مؤساستية[1] فلا يجد المتعلم صعوبة في تعلم ما هو عالمي، لأن ذلك يكون قد اكتسبه بعفوية في محيطه. وتساعد مثل هذه الأفكار على تطوير عملية التواصل لدى المتعلم بالتركيز ليس فقط على النحو والدلالة باعتبارهما خصائص مميزة للغة، لكن ينبغي الاهتمام أيضا بالظواهر الإشارية والمرجعية والاستدلالية[2]. مع العلم أنّ المعاني الضّمنية للغة تتطوّر انطلاقا من العمليات الاستدلالية.

العوامل المساعدة على تعلّم الأفعال اللّغوية: من أهم الحقائق التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار لتعليم وظائف اللّغة، وتشكل عوامل أساسية تساعد على امتلاك مختلف فئات الأفعال التي حددها سيرل وأستين، مايلي:

أ.**القصد:** لقد شكل مفهوم **القصد** أساس التداولية، وانعكس ذلك في تفسير علماء النفس لتطور التواصل ولعملية اكتساب الكفاية اللّغوية التداولية، فالتواصل يعني افترض مسبقا قصدا متضمنا في الفعل اللغوي (القول المنطقي). ومفهوم القصد أساسي في نظرية الأفعال اللغوي ولأجله أقام أصحاب هذه النظرية تمييزا بين القيمة الإنجازية والقولية للملفوظات، وأكدوا أن الفعل اللغوي فعل اجتماعي مطروح قصديا من طرف المتكلم أثناء إنتاج القول، إذ يحاول كل طرف من أطراف الحديث، أثناء التخاطب، التعبير عن مقاصده من خلال صيغ معينة، ويحاول الطرف الثاني تأويلها عن طريق العمليات الاستدلالية.

وتنمو اللغة التي يتعلمها المتعلم في المدرسة بالتدرج حيث يبدأ هذا الأخير في تعلم الأفعال اللغوية الأكثر تدولا وأكثر تلبية لأغراضه التواصلية، وتشكل المقاصد حوافز أساسية تدفع

[1] – Mechéle Guidetti, pragmatique et psychologie du dévéloppement, Edition Belin: paris:2003, p44

[2] المرجع نفسه، ص 45.

بالمتعلم إلى التواصل، فيحاول أن ينسج كلامه وفق ما تقتضيه مواقف الحديث، ثم ترتقي لغته إلى أن تصل إلى مراحل الإبداع والتجريد. وقد حاول العالم النفساني ج. برونر (**J Bruber**) في أوائل السبعينيات أن يصوغ منهجا جديدا لدراسة المسألة المتعلقة بكيفية تعلم الأطفال أفعال اللغة، فتأكد من أن المتعلم يكتسب اللغة جراء استخدامها، ويحصل ذلك في «سياق (الحوار والفعل) الذي تنتظم فيه الأعمال المشتركة لدى المتعلم والشخص الراشد، وهذه الفعالية المشتركة تضع حدود الإشارة التي تحكم الإحالة المشتركة، وتحدد الحاجة إلى تصنيف الإحالات، كما تؤسس الحاجة إلى التنويه عن القصد، وفي النهاية توفر سياقا لتطوير الدلالات الصريحة»[1]. ويكتسب المتعلم الأفعال التواصلية الأولية، حسب برونر، من خلال استخدام هذه اللغة، ومن خلال التفاعلات التي يشارك فيها معلمه، وتشكل هذه الأدوات التواصلية (الأفعال اللغوية والحركات والإشارات..) المنطلق الأساس الذي تتطور في ضوئها، وببطء، الوسائل التواصلية اللغوية أكثر فأكثر (العبارات، والنحو والخطابات). ويؤكد برونر أن ما يتعلمه المتعلم في البداية هو الخواص الرمزية والبنوية التي تمتاز بها اللغة أثناء مشاركاته في التفاعلات الروتينية (خلال الألعاب اللغوية مثلا)[2]. وهذه الحوارات البسيطة تتطّور لتشكّل مهارات تواصلية متطوّرة تساعده على المشاركة بكفاءة مثمرة في التواصلات الحقيقية.

ب.الطبيعة الاجتماعية للّغة: إنّ العلامات اللّغوية هي نتاجات اجتماعية أُبدعت في مواقف التفاعل الاجتماعي، وتستعمل لأغراض اجتماعية، ويذهب برونكارت (Bronckart) إلى أنّ المتعلم «يستخدم العلامات كأدوات لينظم بها نشاطه الاجتماعي، وأثناء توظيفه لهذه العلامات يكشف أنّ قيمها التواصلية في التأثير على الغير مثلها مثل قيمها التمثيلية على تحديد الأشياء»[3]، ويدرك في نهاية المطاف، أنه باستطاعته التأثير في الآخرين(في الصف الدراسي مثلا) عن طريق اللغة التي تعلّمها مثلما كان يؤثر على الغير في محيطه الأسري بلغته الأم. ويربط العالم

[1] –. جون إي جوزيف وآخرون، أعلام الفكر اللغوي، تر: أحمد شاكر الكلابي، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة. لبنان: 2006. ص265،

[2] – المرجع نفسه، ص 265–266.

[3] – Mechéle Guidetti, pragmatique et psychologie du développement, p90.

النفساني فيكوتسكي تعلم الأفعال اللغوية بالجوانب الاجتماعية والثقافية، وقد استوحى من أصحاب النظرية أفعال اللغة تمييزهم بين المعنى والعلامة، وتأكيدهم أن القصد التواصلي نفسه يعبر عنه برسائل مختلفة، وأن الرَسائل ذاتها تعبر عن مقاصد مختلفة باختلاف السياقات[1]. وهذا ما يقتضي إعداد لوائح متنوعة من الرسائل اللفظية وفق الأفعال التواصلية وحسب حاجات المتعلمين وأعمارهم ومستواهم المعرفي. وأحسن نموذج تم وفقه تفسير عملية التعليم والتعلم واكتساب الكفايات، النّموذج الذي وضعه العالم فيكوتسكي، إذ ركّز هذا الأخير على المكون الاجتماعي في وضع أسس التعلم القائمة على مبدأ التفاعلية، مع رده الاعتبار لدور الراشد في اكتساب المعرفة، حيث إن «الفكر والوعي وفق هذا المنظور، هما حصيلة لأنشطة ينجزها المتعلم مع المحيطين به، سواء كانوا آباء أو مدرسين أو أشخاص آخرين»[2]. وفي مقابل ربط صاحب النظرية المعرفية (ج. بياجي) بناء المتعلم للمعرفة باعتبارات داخلية وفردية، وتأكيده أنّ الفكر ينطلق من الفرد إلى المجتمع، يرى فيكوتسكي أنّ « الاتجاه الحقيقي للفكر، لا ينطلق من الفرد إلى المجتمع وإنما من المجتمع إلى الفرد»[3]، إذ يلعب الراشد، حسبه، دورا أساسيا في مكتسبات المتعلم وفي نموه المعرفي وتطوره. وقد استنتج فيكوتسكي من خلال دراسته، أن العلامة قد تتغير ويبقى المعنى ذاته، وبالتالي، يمكن التعبير عن الفكرة ذاتها بجملة مختلفة، إذ كثيرا ما تعبّر الجملة الواحدة عن أفكار مختلفة، فاتضح لهذا العالم أن دور الدلالة هو الوساطة بين الفكرة والتعبير.

ج.الوعي والثّقافة: يمثل القصد، حسب فيكوتسكي، مظهرا من مظاهر الوعي. أماّ المعنى فتولده الثقافة، إذ ينمو المتعلم (استنادً إلى تغيّر العلامات) في هذه الثقافة، ويجد وعيه فيها. ومنه فإن أساس تنظيم النشاط الإنساني ليس التّعبير بالعلامات في حد ذاته، بل اشتمال هذا التعبير على المعنى باعتباره عنصرا من الثقافة[4]. ويشر فيكوتسكي إلى أنّ الوعي ينمو في التفاعل مع الغير،

[1] المرجع السابق، ص91.

[2] – لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية– رهان على جودة التعلم والتكوين، مكتبة المدارس،، 2006 – ص30، 31.

[3] – المرجع نفسه، ص 31.

[4] – Mechéle Guidetti, pragmatique et psychologie du développement, p93.

وأن القدرة على استخراج الأحداث يتم في أحضان الوعي (كل حدث يصبح علامة من أجل تفسير بقية الأحداث، ويتضع تأثر فيكوتسكي بالعالم بيرس جلياً بخصوص هذه النقطة). فالمدلولات هي صورة ذهنية عن الحقيقة ليس إلا، وفي حال دخول هذه المدلولات في الوعي الشخصي عن طريق العلامات والتي ولدتها العلاقات بين الأفراد، فإن سيرورة التفاعل اللاذاتي الاجتماعي، من منظوره، يَبْرُز، إلى جانب الثقافة، كمتغير آخر حاسم للوعي. وتدخل الكلمات بكيفيات مختلفة في بناء المعنى، حيث يتواصل الأطفال والبالغون بالكلمات نفسها، وذلك لا يعني أنهم يفكرون في الشيء نفسه، لأن المعنى يتغير بتغير السياقات، وتبقى الدلالة ثابتة لا تساهم إلا جزئيا في أداء معنى الكلمة بالنسبة لمتحدث في موقف معين، ويخلص فيكوتسكي إلى أن اللغة هي أفعال يتعلمها المتعلم في إطار نشاط مع البالغ وأقرانه، وحين يحاكي الآخرين يستوعب الأدوات والعلامات الثقافية.

د.التفاعل: يقوم المتعلم، في المراحل التعليمية ، بمحاولات متكررة لكي يعبر عن مقاصده، وبما أنّ الأفعال اللّغوية وسيلة لتحقيق مقاصد متكلّمين فاعلين اجتماعيا، وأنّ إحداث تأثيرات اجتماعية في المتلقّين وسيلة أساسية للتواصل، اقتضى الأمر من المدّرس ألاَ يكوون عنصرا فاعلا فقط، بل منشّطا ومسبّبا في خلق جوّ يسوده النشاط والتّبادل والتّفاعل، يشارك فيه المعلم المتعلم وأقرانه، مما يشجعه على التّحدث وإنجاز أفعال مختلفة باختلاف كمّ وعمق المعرفة التي كونها عن العالم المحيط به. وقد أكّد الوظيفيون مرارا أنّ أنظمة التواصل المختلفة، وفي مقدمتها اللغة، هي نتيجة التفاعلات التي تجري بين المتخاطبين، وتبين لهم أن هذه الأخيرة هي المسؤولة عن تشكيل وتكوين وتوظيف الأفعال اللغوية، وهذه التفاعلات تقدم إطارا لتأويلات ملموسة للمقاصد التواصلية بين المتعلم ومعلمه. وقد اصطلح برونر على هذه التفاعلات الهيئات(formats) وتتمثّل هذه الأخيرة في «بنيات تفاعلية مستقرة متكرر بشكل منتظم، لكنها مرنة تسمح بالأخذ في الحسبان مواقف التفاعل في الحياة اليومية (الأكل، اللّعب...) والتي يصادفها المتعلم ويحاكيها آلاف المرات بالكيفية نفسها تقريبا، منذ ولادته، ومع مخاطبين محددين»[1] وتجسدها المناهج في المقررات

[1] – Mechélé Guidetti, pragmatique et psychologie du développement, p81.

التعليمية، ليتحقق التفاعل بين المتعلم ولغة التعليم، وذلك من خلال تكرارها واستحداث أخرى جديدة. وقد توصل بعض علماء النفس (بياجي، فيكوتسكي، برونر...) كل من زاوية معينة، ومن خلال التجارب المتكررة، إلى أن هذه التفاعلات هي بالفعل ناتجة عن نشاط مشترك بين المتعلم والمحيط بصفة عامة، وهي التي تخلق سياقات إنتاج واشتغال التواصل اللفظي أو غير اللفظي في الوقت ذاته.

8.7 كيفية تعلّم الأفعال اللغوية :

لقد اتضح جليا، مما سبق، أن اكتساب المتعلم وظائف الأفعال اللغوية يتمم بتفاعل بنياته المعرفية مع السياقات والمواقف التي تتكرر داخل الصف، فيتكيف المتعلم مع عناصرها، ويحاول من خلال المشاركة الفعالة والمناقشة وإبداء الرأي استثمار مكتسباته السابقة، بالتالي، ينخرط في السيرورة التواصلية بشكل إيجابي، فيتعرف على وظيفة النفي من الإثبات، الاستفهام من الرفض والطلب من الاستفهام... الخ. ويكون المتعلم في بداية حياته التّعليمية، قد تعرف على رصيد معجمي مهم، وعلى بعض التراكيب الأساسية التي يستعين بها للتّصرف مع المحيطين به، ثم يتكيف فجأة مع المحيط الصفي، فيشارك في النقاشات والمحادثات والألعاب اللغوية والأنشطة المختلفة التي تجري في الصف، فيكتشف أن التراكيب الأولى التي اكتسبها لا تؤدي دائما معانيها الحقيقية، بل تكتسب وظائف أخرى في سياقات مختلفة ويدرك تلك الوظائف من خلال المواقف التي ينبغي أن يبتكرها المعلم بفطنة، كما يكتشف وجود صيغ تتكرر في السياقات تفاعلية لا تؤدي المعنى الذي تعرف عليه عندما اكتسبها بالتدرب و الممارسة في بداية تعلّمه، إذ يلاحظ أن وظائفها تتغير بتغير المواقف التي ينبغي أن تتنوع حتى يكون هناك تنوعا في أنماط الأفعال التي يتدرب عليها ثم يفهم معانيها إرسالا واستقبالا، وتدخل هذه المعاني ضمن مهارات ومعارف وثقافة المتعلم.

أكّد التداوليون إمكانية تتعدد وظائف الفعل اللغوي الواحد، إذ يمكن أن يكون القول من الناحية السيمونتيكية تأكيدا، لكن من الناحية التداولية رفضا. وقد وضح الباحث الجيلالي دلاش[1] تجربة تطبيق نظرية الأفعال في تعليم اللغة الأم، وهي تجربة اللغة الألمانية، فذكر الخطاطة التي اقترحها المؤلفون لفعل تربوي واحد (الأمر) حيث اهتم هؤلاء بخمسة أوجه مهمة لأفعال التبليغ، وهي: علاقة المعنى بالتّركيب، الأسلوب/ شروط الإنجاز العوامل النفسية، العوامل الاجتماعية، مع اقتراح تمارين متنوعة تشمل أهم الأبعاد التبليغية، تتضح كما يلي: من فضلك افتح النافذة ... ويتدرب المتعلمون من خلال هذه التمارين على إنتاج المعنى نفسه بصيغ متعددة ومختلفة من ناحية الشكلية، إذ تفضي الأفعال اللغوية بالمتعلمين إلى «فهم الوظائف اللغوية؛ فالرسالة اللغوية التي تجري داخل الحدث الكلامي إنما تؤدي وظيفة معينة، وإذا كانت هناك وظائف عامة بين اللغات فإنّ الأغلب والأعم أن هناك وظائف خاصة بكل لغة؛ لأنها تعبر عن نظام ثقافي خاص بالمجتمع؛ فوظائف التوجيه والإحالة والإبلاغ والمجاملة ليست واحدة، كما أن لغة التحية والشكر لا تؤدي وظائف واحدة في المجتمعات الانسانية»[2]. زيادة على ذلك، فإن كل وظيفة تؤدي بصيغ مختلفة باختلاف السياقات والمواقف، كالطلب في المثال السابق (فتح النافذة) إذ قد ترد في موقف طلبا صريحا (من فضلك افتح النافذة) ... الخ. وعليه، فإن الأفعال اللغوية التي ينجزها المتكلمون خلال تفاعلاتهم، هي «أكثر وأعقد بكثير من الصيغ الأربعة المتعارف عليها، والتي تتمثل في الجملة التقريرية، والطلبية والاستفهامية والتعجبية. كما أن تدريس هذه الصيغ دون الإشارة إلى أنها تخرج، في أغلب الأحيان، عما وضعت له أصلا لتفيد معان أخرى عديدة يفرضها السياق، سوف لن يمكن المتعلمين من اكتساب الكفاية التواصلية المنشودة»[3] لذ ينبغي أن يكتسب المتعلّم الوظائف الأساسية للّغة (الاجتماعية والثقافية والانفعالية والعاطفية والبلاغية، والإغرائية، المقنعة، الموحية ... الخ) مثلما تؤدي في اللغة التي يتعلمها، كما ينبغي أن تشكل هذه الوظائف مكونات

[1] – الجيلالي دلاش، مدخل إلى التداولية، ص47. 48.

[2] – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، درا المعرفة الجامعية، الإسكندرية: 1995، ص26.

[3] – محمد الأخضر الصبيحي "اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات" مجلة منتدى الأستاذ، جامعة قسنطينة. الجزائر: 2007، ع3، ص50.

أساسية يؤثر بها المدرس والمحتوى الدراسي على المتعلم لإيصال الرسالة وتحقيق الغايات المطلوبة.

وقد وضّح اللّساني التطبيقي "ويداوسون"[1] كيف يمكن التّعبير عن المعنى نفسه بصيغ متعددة وكيف تتعدد وظائف الصيغة الواحدة، إذ يرى ويداوسن أنّ المتخاطبين حين يصدرون جملا في سياقات تواصلية يحققون شيئين اثنين في الوقت ذاته، فهم يعبرون، من جهة، عن قضية معيّنة وينجزون، من جهة ثانية، فعلا تحقيقيا"*، ويوضّح هذه النقطة بحوار متبادل بين (أ)، و(ب)، وبين (ب) و(ج) حيث يدلي كلّ طرف بملاحظاته كما يلي:

(أ): سيبعث زوجي الطرد غدا، (فيمكن لـ (ب) أن ينقل جملة (أ) كما هي، أو باستعمال خطاب غير مباشر):

(ب): قالت (أ): (سيبعث زوجي الطرد غدا).

في هذه الحالة لم تنقل جملة (أ) بل نُقلت القضية التي تعبّر عنها الجملة، لكن يوجد أسلوب واحد ممكن لهذه الملاحظة باعتبارها جملة، وتوجد عدة أساليب ممكنة للملاحظة نفسها باعتبارها تعبيرا عن قضية وبالتالي، تشكّل الأقوال الأربعة التالية كلّها علاقات دقيقة وواضحة:

1: قالت بأنّ الطّرد سوف يتم بعثه غدا من قبل زوجها.

2: قالت بأنّ الزوج هو الذي سيبعث الطّرد.

2: قالت بأنّ الطرد هو الذي سيبعثه زوجها غدا.

4: قالت بأنّ ما سيقوم به زوجها غدا هو بعث الطّرد.

[1] في كتابة: Widdowson, une approche communicative de l'enseignement des langues, p32,33,34

* ويوضح سيرل في كتابه "أفعال اللغة" الفرق بين الجملة والقضية والفعل التّحقيقي، ويستمدُ سيرل هذا التّميز من أعمال أوستين، وقد وظّفه (أي هذا التمييز) ويداوسن في أبحاثه حول النّحو و تعليم اللّغة.

نلاحظ أنّ الكيفية الثالثة التي ينقل بها الشخص (ب) ملاحظة (أ) تقوده إلى تحديد ما هو الفعل التحقيقي الذي، حسبه، يؤديه الشخص (أ).

ويمكن ل(ب) ترجمة ملاحظة (أ) ونقلها بكيفيات مختلفة، حسب عوامل معيّنة وهي: ظروف التّلفظ بهذه الملاحظة وما يعرف (ب) عن الموقف والعلاقات بين (أ) وزوجها، وبين (أ) والشخص الذي يُبعث الطّرد، ونوعية الطّرد... الخ.

حيث إنّ التّرجمات التالية كلها ممكنة:

- وعدتني بأنّ زوجها سيبعث الطرد.
- حذرتني بأنّ زوجها سيبعث الطرد غدا.
- أنذرتني بأن زوجها سيبعث الطرد غدا.
- تنبأت بأنّ زوجها سيبعث الطرد غدا.
- أكّدت لي بأنّ زوجها سيبعث الطرد.

وينبغي الإشارة من خلال نقل هذه الأفعال (الوعد، التحذير، الإنذار، التنبؤ، التأكيد...) إلى أنّ (ب) ينقل قضية (أ) لكن ليس الجملة. كما يمكن ل(ب) أن يستعمل إحدى الأساليب المقدّمة في الأعلى:

(ب): وعدتني بأنّ الطرد سوف يُبعث من طرف زوجها.

أو : أنذرتْني بأنّ زوجها هو الذي يبعث الطرد.

لكن لا يمكن استعمال الأقوال مثل:

. وعدتني: «زوجتي سيبعث الطرد غدا»

. حذّرتني: «زوجي سيبعث الطرد غدا»

وعند التمعن في إشكالية اختيار الأسلوب، تبيّن أنّ كلّ عبارة من العبارات المذكورة تتناسب مع كيفية معينة ومختلفة من أجل تنظيم معلومة في القضية، حسب ما يفرضه الموقف. فإذا كان (ب) يعتقد بأن الشّخص (ج) والذي يتلقّى خبر ما قالته (أ) مهتمّا بالطّرد أكثر من الزوج، مال إلى استعمال الأسلوب (1). أمّا إذا فكر بأنّ (ج) يشكّ فيما سيبعثه الزوج، فإنّه سوف يشير إلى أنّ ما سيتمّ بعثه هو الطرد(وليس نقود، أو شيء آخر) وبالتالي يقع اختياره على العبارة (3). وإذا أحسّ بأنّ (ج) يتساءل عما إذا كان الزوج أو شخص آخر هو الذي سيبعث الطرد، سيختار العبارة (2). بمعنى أن قرار (ب) يرتبط بما يعرفه عن وضعية المعلومة المتوفّرة لدى (ج) وما يظنّ (ج) بحاجة إلى معرفته، حيث إنّ معرفة وضعية (ج) تندرج ضمن الموقف. كما يفترض أنّ (ب) التقى (ج) فبادله هذا الحوار:

(ج). إذن؟

(ب). قالت بأنّ الطّرد سوف يُبعث من طرف زوجها.

وأنّ (ب) يدرك بأنّ (ج) يعرف حكاية الطرد، وأنّ ما يريد معرفته هو ما سيحدث لهاذ الطرد.

وعليه فإنّ حوارهما يركز الاهتمام على الطرد دون ذكر لفظة (الطرد):

(ج): إذن؟

(ب): تقول بأنّ زوجها سيبعثه غدا.

وإذ تصورنا أنّ كل من (ب) و (ج) يعرف مسبقا بأنّ الطرد ينبغي أن يُبعث، وأن زوج (أ) هو الذي يقوم بذلك، لكنهما يجهلان متى سيبعث، فإنّ في هذه الحالة يمكن لجواب (ب) أن يأخذ الشكل التالي:

. (ج): إذن؟

. (ب): في الغد سيبعث زوجها الطرد حسب كلامها.

أو دون أن يكون (ب) صريحا، بما أنه هو و (ج) يعرفان بأن الأمر متعلق بالطّرد وبالزوج، فإنه يمكن للحوار أن يأخذ الشكل التالي:

(ج): إذن؟

(ب): غدا.

وانطلاقا مما سبق، فإنّ التنوّع مفهوم مفتاح عند الوظيفيين، أمثال ويداوسن، وذلك من أجل فهم الكيفية التي تتمّ بها الاختيارات التي تحكم استعمال اللّغة لدى المتعلّمين، وإعداد لوائح من الأفعال التي تستجيب لحاجات المتعلم التواصلية، وإدراجها في المحتوى التّعليمي. ويسهم الطّرح السّابق في بناء استراتيجيات تعليمية تأخذ في الاعتبار إمكانية التّعبير عن المقصد التواصلي ذاته برسائل وبنيات لغوية مختلفة، كما أنه يمكن للرسالة نفسها والشكل اللغوي نفسه أن ينقل مقاصد تواصلية مختلفة في مواقف وسياقات مختلفة، وهذا ما يبرز نقائص للتدريبات النمطية التي يتدرب المتعلمون من خلالها، على الصيغ اللغوية ويجهلون وظائفها التواصلية.

نستنتج بما أنّ الطلاقة في اللغة مرتبطة بالاستعمال والتّداول، فإنّه لا سبيل لإتقان المهارات التّواصلية إلا باعتبار اللّغة أحداثا تجري في مواقف مشابهة لمواقف الحياة العادية. وتبرز أهمية التّداولية في تعليمية اللّغة من خلال المعطيات النظرية التي تقدم بها فلاسفة اللّغة، واتضح للديدكتيكيّين الوظيفيين، من خلالها، الدور الحاسم للجانب التفاعلي والتّداولي للغة والتي عن طريقها يؤثر المتكلمون في غيرهم حسب طبيعة مقاصدهم. وباختصار شديد، فإنّ المبدأ الأساس للتّعليم التّداولي للّغات هو الوصول بالمتعلمين إلى الاقتناع بما يتعلمون، ويصبحون أعضاء اجتماعيين فاعلين وماهرين في أوساطهم. كما أن تعلم التعبير والتواصل لا يتوقف على إتقان القواعد الصوتية الإملائية والصرفية والنحوية للغة وخزن ألفاظها، وإنما باكتساب القواعد والاستعمالات السوسيو ثقافية التي تضبط علمية التواصل اللغوي ومنه ينبغي تحديد مجموعة من الأفعال اللغوية الأكثر استخداما وتداولا، حيث إن ملفوظات أي لغة لا تؤدي معنى إلا في الحركة

التواصلية التي تنتج فيها، فالملفوظ الذي يؤدي دلالة في الاستعمال، إذا عزلناها وشرحناه حرفيا سوف يفهم فهما خاطئا، لأنه منزوع عن سياقه.

4.تعليمية اللغة العربية تداوليا

لقد أصبحت تعليمية اللغة العربية من بين الاهتمامات الكبرى للسانيات التطبيقية، فهي اليوم، مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث أنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري وفي ترقية طرائق تعليم اللغات"[1]، وقد تجسد ذلك في مختلف النظريات التعليمية التي أرادت أن تنظم التعلم كل حسب خلفياتها و تصوراتها فكرية نفسية اجتماعية ولسانية تراعي الدقة في المنطلقات والأهداف المحققة"[2]، وما زاد من هذا الاهتمام هو طبيعة حقل التعليم في حد ذاته، وقابليته للتعامل مع البحوث اللسانية فيما له علاقة بعناصر التعليم، فالعملية التعليمية هي " عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف، وخاصة لدى عرضه للمادة الدراسية والتسلسلية في شرحها، وبمعنى آخر فإن العملية التعليمية في جوهرها ماهي إلا عملية تنظيم لمحتوى المادة المدروسة والتي كثيرا ما تأخذ شكل التسلسل الهرمي"[3]، يضاف إلى ذلك أن تدريس اللغة العربية بحاجة ماسة إلى نظريات تستوعب خصوصية هذا الدرس، هذا ما نلمسه في مختلف المقاربات التي تم تطبيقها في المدرسة الجزائرية من أجل الوصول إلى أهداف مثمرة في ميدان التعليم وفي تدريس اللغة العربية على وجه التحديد، فنجد مثلا أن المقاربة بالكفاءات كبديل عن المقاربة بالأهداف تهدف إلى إبراز و تثمين المدركات والمعارف والمعلومات التي يتحصل عليها المتعلم في المدرسة من أجل تكييفها واستثمارها في واقعه وفي مختلف المستجدات التي تطرأ على العالم، فيقوم بتوظيفها حالما يتعرض لوضعيات تشكل له مشكلات،

[1] – محمود إسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، (أعمال ندوة: تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، الرباط، 1987)، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1991، ص49.

[2] – مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص91.

[3] – منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان2004، ص7.

وتدريس اللغة العربية قائم على إكساب المتعلم مهارات اللغة المختلفة و توظيفها بكل نجاعة وفعالية بعيدا عن حشو فكره وإثقاله بالقواعد بعيدا عن عامل التوظيف حسب كل مرحلة تعليمية يمر عليها، إذ" لا يمكن للمتعلم أن يتجاوز أثناء دراسته للغة في مرحلة معينة حدا أقصى من المفردات والتراكيب بل وفي كل درس من الدروس التي يتلقاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معينة، وإلا أصابته تخمة ذاكرية بل خصر عقلي خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته للغة."[1]

وفق هذه النظرة، نجد أن التداولية تسعى إلى جعل العمل التعليمي أكثر تنظيما ومسايرا لكل خصائص هذه العملية، مراعيا خصائص درس اللغة العربية، فتتقاطع كثيرا مع مقترحات وتصورات المنهاج الذي تبنته المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، إذ تبنى المنهاج هذه الطرائق فإنما لتحقيق الأهداف المتوخاة وجعل المتعلم يمارس نشاطه التعلمي ضمن مسارات تدفعه إلى المبادرة الحرة التي تمكنه من الملاحظة والمعالجة والابتكار والاستقلالية في القرار الشخصي، فهذه التعلمات كفيلة بتزويده بكفاءات حقيقية يكون الأستاذ فيها المنشط لعملية التعلم والموجه لها.[2]

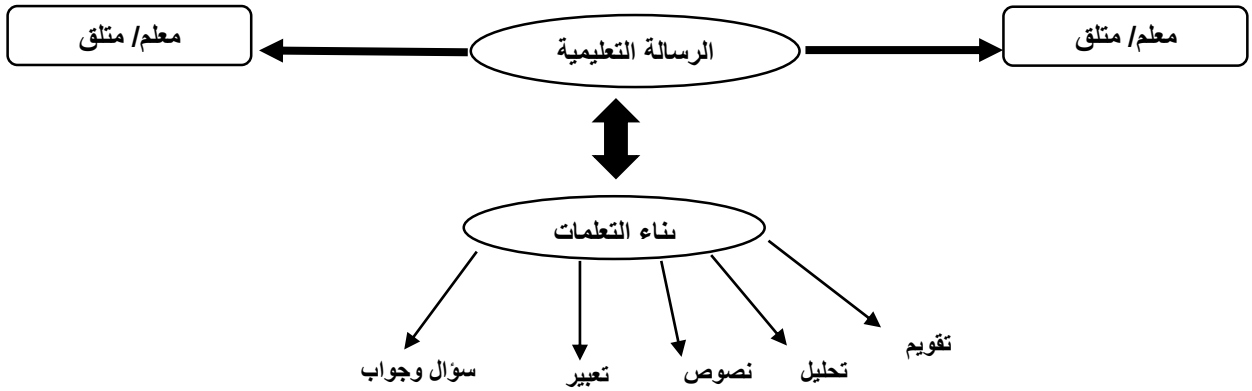
إن الغاية التي ترمي إليها التداولية هي عدم الفصل بين أنشطة ومهارات اللغة العربية المختلفة سواء تدريسها أو توظيفها كوحدة كلية لا تتجزأ، إذ: "إن المنظور العام يؤدي إلى جعل اللغة كل لا تتجزأ مما يقتضي تعليمها كوحدة متصلة، تترابط فروعها مع بعضها البعض، حتى تتمكن مجتمعة من تحقيق الهدف الأسمى من تعليم اللغة وهو تمكين المتعلم من توظيف لغته توظيفا صحيحا يؤدي إلى الفهم والإفهام، فنجد أن التداولية ترتبط كثيرا بتحليل الخطاب ولسانيات النص، ففي تعاملها مع النص الأدبي مثلا فهي ترى فيه نصا في سياق انطلاقا من قاعدة: لا نص بدون سياق، وذهبت أيضا إلى أن النص الأدبي هو نص ذو مقاصد انطلاقا من قاعدة: لا نص بدون مقاصد، إذ تحولت مقاصد التكلم في الدراسات التداولية الحديثة إلى منطلق أساسي

[1] – نعمان بوقرة، اللسانيات اتجاهاتها و قضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العالمي، عمان الأردن، ط1، 2009، ص12.

[2] – D.Coste, r Gallison ,Dictionnaire de didactique des langues,Paris, Hachette. 1976:p72

من منطلقات تحديد الخصائص الإنشائية في الخطاب وتدريس النحو في التداولية لا يرتبط بطريقة عملية واحدة، والطرق والبدائل كلها تستفيد من بعضها، "إذ ليس هناك فترة كلها قياسية ولا فترة كلها استقرائية لا في إدراك المتعلم لما يبلغه إياه المعلم بكيفية ضمنية وغير ضمنية، ولا في أثناء اكتسابه ملكة التعبير لذلك تصبح أهمية اللغة مرتبطة باكتسابها، وبالتحديد اكتساب مهارات التبليغ من أجل الوصول إلى هدف إجرائي قادر على التغيير، فالجمل في كلامنا" لا تستعمل لوصف الواقع بل لتغييره، فهي لا تقول شيئا عن حالة الكون الراهنة أو السابقة، إنما تغيرها أو تسعى إلى تغييرها."[1] فالإضافة إلى وجوب اكتساب مهارات التواصل الشفاهي في التعبير بها كفعل اتصالي تداولي يميز اللغة العربية، فيجب أن يراعي في اكتسابها التعبير والتواصل وفعل التعبير مع الذات وفعل التواصل الشفوي مع الغير، خاصة إذا وضعنا في الحسبان أن العملية التعليمية شأنها شأن التداولية في قيامهما على ثنائية مرسل ومرسل إليه والأدوار التي ترتبط بهما، إذ يكون المعلم مرسلا والمتعلم مرسلا إليه، لكن التداولية في سياق التعليم قد تصنع علاقة جديدة من نفس الطرفين أساسها الإجرائي أن يتبادل الطرفان الدور الأساسي لهما فيغدو المعلم مستقبلا و مرسلا إليه والمتعلم باعثا و مرسلا بالنظر إلى الظروف المختلفة التي نتوقعها أن تحيط بالدرس التعليمي تحقيقا لمبدأ التداولية القائل بوجوب تحقق الاتصال والقصيدة في شكل من أشكال أفعال الكلام التي ستتغير حين يستلزم الأمر ضرورة وقوع الفهم في مرحلة من مراحل التعلم كمرحلة التقويم (أولى، مرحلي، نهائي)، أو في أنشطة التعبير المختلفة، أو في الكثير من وضعيات السؤال والجواب فيكون المتعلم دائما مصدر إرسال السؤال ليكون المستقبل هو المعلم الذي يقدم الإجابة، فيصبح بذلك فعل التواصل في التعليم على شكل جديد وفق المخطط التالي:

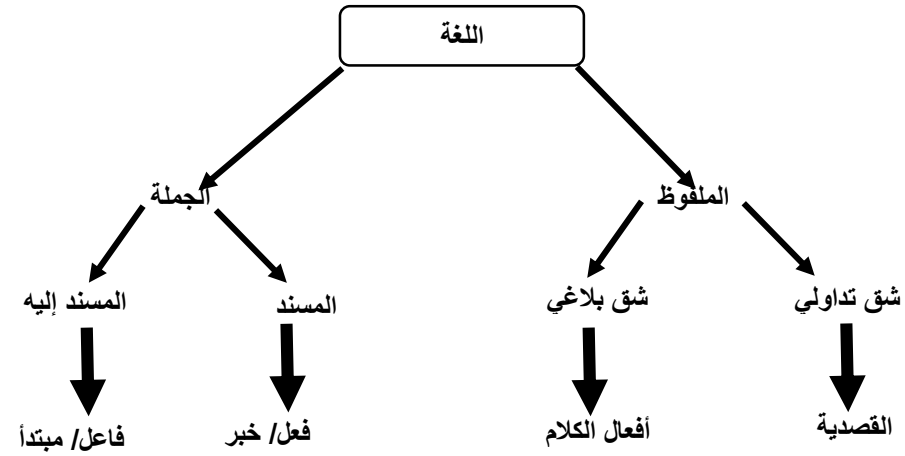
[1] نعمان بوقرة، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، ص 112.



المقاربة التداولية في العملية التعليمية

يضاف إلى ذلك قدرة التداولية على التكيف مع مختلف الوضعيات، وعلى استيعاب الكم الكبير من المعارف، و على احتمال أن تخلق هيئات جديدة في تدريس أنشطة اللغة العربية ربحا لوقت كبير قد يضيع مع الاشتغال على عناصر لا تنفع في مقاربات أخرى، وأيضا إمكانية استثمارها المبادئ التي نادى بها أمثال "أوستين" في تناوله لوظائف اللغة وطرق التعامل معها، إذ يرى " أن وظيفة اللغة الأساسية ليست إيصال المعلومات والتعبير عن الأفكار، إنما هي مؤسسة تتكفل بتحويل الأقوال التي تصدر ضمن معطيات سياقية إلى أفعال ذات صبغة اجتماعية"[1]، فالجمل عنده ترتبط بالأفعال التي تناسب موقفا ما بغية الإنجاز والتأثير، واستعمال الخبر والانشاء عنده لا يقتصر فقط على وصف الجمل و الحكم عليها بالصدق والكذب فقط، إنما الحاجة الملحة تقتضي تضمنها فعلا على شكل ما يفيد إنجاز عمل ما بصورة دقيقة يصل إلى المتلقي، ومن ذلك يمكن الحكم على الأقوال بأنها نجحت أو لم تنجح تداوليا، فالتداولية توسع من أفق إشتغال اللسانيات التي تلعب على وتر الكفاية اللغوية من أجل تحديد الخبر في اللغة، وتعتمد على توزيعية الجمل باعتبارها الوحدة الأساسية المكونة من مسند ومسند إليه، أما التداولية فتوظف آليات المكون البلاغي المعبر بشكل ثابت عن مرجع غير ثابت، وتولي اعتبارا للأصوات والتنغيم فيكون للملفوظ أهمية في دراسة اللغة، ويمكن تصوير ذلك وفق الشكل التالي:

[1] المرجع السابق، ص112-113.



وهو أمر مهم جدا ومناسب لعملية التعليم إذ ما تم الاشتغال على هذه العناصر في الخطاب التعليمي بغية تحقيق فعالية وإنجاح تدريس اللغة العربية.

فالتداولية إذن، إن تم تطبيقها في تعليم اللغة العربية فسيسهم ذلك في" وصف ورصد خصائصها وتفسير ظواهرها الخطابية التواصلية"، في ظل الوظيفة التي يؤطرها ثلاثي عملية التواصل (مرسل/ متلقي/وضعية تبليغية). وهي ذاتها مثلث العملية التعليمية (معلم/متعلم/وضعية تعليمية).

تجاوزت اللسانيات التداولية المفاهيم اللسانية التقليدية التي تبنت في دراستها دراسة اللغة كنظام لساني يدرس في ذاته ولذاته إلى دراستها كنظام للتواصل الفعال ممثلا في دراسة أفعال الكلام وأشكال الإقناع، وشروط تحقيق الخطاب الإقناعي وتحليله مركزة على المقام الذي تحدث فيه الخطابات وعلاقة العلامات اللغوية غير اللغوية بمستعمليها، وعليه « فلم يلبث أن توجه اهتمام الدارسين إلى العناية بكل هذه القضايا المتعلقة بالكيفية التي تستعمل بها اللغة بالكيفية التي تتحقق بها اللغة بالفعل عند الاستعمال وفي التخاطب، وتندرج هذه القضايا كلها في إطار تيار من الدراسات والنظريات تسمى عند أهل الاختصاص بالتداولية والتي تعني بصفة خاصة بالكيفية التي تستعمل اللغة عند الحديث أو الحديث»[1]، إذ اهتمت المقاربة التواصلية المنبثقة عن اللسانيات التداولية في مجال التعليم والتعلم بالتركيز على تطوير قدرة المتعلم التواصلية وتفعيل

[1] – أساليب و مبادئ في تدريس اللغات، ديان لارسن فريمان، تر: عائشة موسى سعيد، مطابع جامع الملك سعود، الرياض، 1995، ص140/139.

مهارته التعلمية و تحقيق طلاقته اللغوية ودرجة تفاعليته مع الاستعمالات الوظيفية للغة حيث يرى أصحابها أنه لا يكفي أن يكون المتعلم قادرا على قراءة جمل وكتابتها بطريقة سليمة "شكل اللغة أساسا" بل يجب اكتساب القدرة على استعمال هذه الجمل والعبارات في مواقف تواصلية معينة، وذلك بالاهتمام بسياق الاستعمال وأدوار المتكلم والمستمع أي نتكلم قصد ربط علاقة محادثة، والسعي إلى التأثير في السماع وبذلك يكون التحكم في مختلف وظائف اللغة واستعمالاتها في السياقات التداولية، « وعندما نتخاطب نستعمل اللغة لغرض محدد، مثلا: النقاش أو الإقناع أو الوعد... ،إلخ. وننفذ هذه الأغراض في قالب اجتماعي محدد، فالمتحدث يختار طريقته في التعبير عن نقطة، ولا تعتمد هذه الطريقة فقط نواياه ومستوى عواطفه، بل هي تأخذ في الاعتبار هوية المتحدث إليه وعلاقته به.فلا يكفي إلمام الطالب بقوالب اللغة ومعانيها والهدف منها فقط، بل يجب أن تستخدم هذه المعرفة للتداول حول المعنى »[1].

واستنادا إلى ما سبق فإن الاتجاه التداولي قد اهتم بالفعل الكلامي والظروف المحيطة به، حيث إن لكل فعل قيمة يكتسبها تدفع السامع إلى القيام بشيء استجابة لما فهمه من مخاطبه، كفعل إغلاق النافذة بمجرد سماع عبارة الجو بارد، أو إشعال المدفأة، فاللغة تنتج في وضعيات تواصلية تابعا لمعطيات التواصل التي لا تعني أنها « مجرّد خطاب لغوي، بل تتجاوزه لدراسة ردّ فعل المستقبل في المرسل نفسه، ولذلك لم تكن مكتفية بالعلاقة بين المرسل والعلامة أو بين العلامة والمستقبل... بل تحاول دراسة العلاقات المتبادلة بين المرسل والمستقبل عبر رسالة اتصالية »[2]. وقد أسهم هذا الاتجاه في الاهتمام باللغة في مواقفها الحية وذلك بتركيز الدراسة على مقاصد المتكلم، والسياق والتفاعلات الكلامية المحادثات المتبادلة بين المتكلمين إذ يعتبر الوظيفة الأساسية لها لا تكمن في نقل المعلومات والأخبار فقط بل تكمن حقيقتها في وجود التفاعلات بين المتخاطبين، وهذا ما يجعل تعليم اللغة ينطلق من ثقافة المجتمع وأحواله، بحيث يتم تنمية الملكات التبليغية التواصلية لدى متعلمي اللغة، وذلك بالتركيز على خصوصياتهم مع مراعاة ما هم في حاجة إلى تعلمه تبعا لتلازم قدرات ثلاث: قدرة نحوية وهي تضم مستويات

[1] المرجع السابق، ص 140.
[2] المرجع نفسه، ص 140.

صوتية و صرفية ومعجمية ودلالية وتركيبية للغة، وقدرة سوسيو لسانية وهي معرفة العلاقات بين اللغة وسياقها غير اللساني، وقدرة إستراتيجية وهي معرفة استراتيجيات التواصل اللغوي وغير اللغوي وهذا ما يسمح لهم بالتحكم في أنظمة اللغة والنسق اللغوي الاجتماعي المألوف، وإتقان استعمال هذا النسق في السياقات الاجتماعية للتفاهم مع أفراد الجماعة اللغوية وتحقيق العلاقات معهم، وكسب القدرة على فهم الخطابات التي يستقبلونها، وتوظيف خطاباتهم في سياقات ملائمة.

ومن ذلك أصبح المتعلم يحتل دورا مهما في المشاركة الفعلية الواقعية، وتبعا لذلك تغيرت النظرة إلى التعلم من مجرد قواعد صماء تحفظ عن ظهر قلب إلى اعتباره عملية ذهنية تقوم على الفهم والاستيعاب، وهذا ما يمنح المتعلمين فرصا فيما بينهم للقيام بمحاولات تعليمية إجرائية، وحل المشكلات، ولعب الأدوار، وذلك بإخراجهم من الجو الروتيني إلى فضاء مليء بالحيوية والنشاط.

1.4 العناصر التداولية للتواصل في العملية التعليمية:

تعتمد التعليمية على جملة من العناصر هي:

1.1.4 المرسل:

هو "فاعل الكلام" (المعلم) هو المصدر الذي يقوم بإرسال الخطاب وشرحه وهو الذي يلعب دور المسهل والميسر في مجال التعلم ولنجاح عملية التواصل ينبغي أن تتوفر فيه جملة من الشروط التي ينبغي توفرها في بناء خطابه لتحقيق الغرض الذي يقصده في موقف تعليمي تواصلي معين إلى متلق معين وهذه الشروط في:

أ.امتلاك الكفاية التواصلية:

تعدّ الكفاية التواصلية من أهم عوامل نجاح التواصل وهي « قدرة المتكلم على معرفة وكيف يستعمل اللغة، ومعرفة ما يجب قوله في ظروف معينة ومتى يجب عليه السكوت ومتى يجب عليه الكلام. إنّها المعارف التي تزداد على الكفاية اللغوية الصرفة المتمثلة في ثراء الرصيد المعجمي عند مستعمل اللغة و تمكنه من قواعد لغته، والسيطرة على المعاني ووضوح خطابه» ومن شروط امتلاكها:

-استحضار المعاني وألفاظها في الذهن:

يقول صاحب الصناعتين في ذلك: « إذ أردت أن تصنع كلاما فأحضر معانيه ببالك و تنوع له كرائم اللفظ وأجعلها على ذكر منها، ليقترب عليك تناولها ولا يتعبك تطلبها واعمله ما دمت في شباب نشاطك، فإن غشيك الفتور و تخونك الملال فأمسك... فإنّ الكثير من الملال قليل والنفيس مع الضجر خسيس، والخواطر كالينابيع يسقى منها شيء بعد شيء... فتجد حاجتك من الري وتنال إربك من المنفعة.. فإذا أكثرت عليها نضب ماؤها وقلّ عنك غناؤها»[1]

وما يفهم من هذا الكلام أنه لصناعة الكلام يجب اتباع الخطوات التالية:

- استحضار المعاني المراد إنشاء الخطاب فيها في الذهن.
- اختيار الألفاظ المناسبة المعاني التي تمّ استحضارها في الذهن.
- اختيار الوقت المناسب لبناء الخطاب، وذلك من خلال اختيار الحالات التي يكون فيها في قمة نشاطه ويتجنب حالات الفتور والملل.

-اختيار اللفظ المناسب للمعنى:

جاء في كتاب البيان والتبيين في ذلك: ".. أن يكون مقبولا قصدا وخفيفا على اللسان سهلا، وكما خرج عن ينبوعه ونجم من معدنه... وإياك والتوعر فإن التوعر يسلمك إلى التعقيد، والتعقيد هو الذي يستهلك معانيك ويشين ألفاظك، ومن أراغ معنى كريما... فإن حق المعنى الشريف ومن حقهما أن يصونهما عما يدنسهما ويهجنهما... ينبغي أن تعرف اقدار المعاني فتوازن بينها وبين أوزان المستمعين وبين اقدار المستمعين على أقدار الحالات واعلم أنّ المنفعة مع موافقة الحال وما يجب لكل مقام من المقال"[2].

وما يستشف من ها القول:

- أن يختار المرسل اللفظ الملائم للقصد من المعاني.

[1] أبو هلال الحسن بن عبد الله العسكري، كتاب الصناعتين، دار إحياء الكتاب العربي، مصر، ط1، 1952، ص315.
[2] أبو عثمان عمرو ابن محبوب الجاحظ، البيان والتبيين، تح عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، ط14، 2000، ص207.

– أن يكون سهل المخارج.

– أن يتجنب التوعر في الألفاظ كي لا يؤدي به إلى تعمية خطابة وتعقيده حتى لا يصعّب من عملية التواصل.

– موازنة أقدار المعاني بأقدار المستمعين.

– موازنة أقدار المعاني بأقدار الحالات.

– معرفة المقامات والتفريق بينها، واختيار المعاني والألفاظ حسب المقام لأنّه يستحضر السامع في كل عملية تواصلية ولو بصورة ذهنية.

–الهدوء والتمهل:

"وعلامة سكون نفس الخطيب ورباطة جأشه هدوءه في كلامه وتمهله في منطقه.. "[1]

فهدوء المتكلم في كلامه وتمهله في منطقه عون على إبلاغ رسالته للمتلقي للتأثير فيه وإقناعه أمّا الحيرة والدهشة فإنّها تؤدي إلى فشله في إبلاغ رسالته.

– العلم بموضوعه (الكفاءة العلمية):

لا بد من أن يكون المرسل عارفا بالموضوع الذي يتحدث عنه لأنّ المعرفة شرط إفادة المستقبل والحوار معه والتأثير فيه، لأّنه إن لم يكن مالكا للمعارف فلن يكون في مركز قوة الدورة التخاطبية، وذلك أنّه المتحكم في الإرسال ونوع المعلومات التي يرسلها معلومات ينبغي أن يتعرف المتلقي بأنّها أفادته وإلاّ ليس هناك فائدة للإخبار مما يؤدي إلى ردود أفعال سلبية من جانب المتلقي تجعله يملّ ولا يكترث بالخطاب الملقي والموجه إليه.

ب. امتلاك الكفاية اللغوية:

[1] المرجع السابق، ص208.

ينبغي للمرسل (معلم اللغة العربية) أن يكتسب مهارة تعليم اللغة، وهو من ثمة مطالب بامتلاك الكافية اللغوية الصحيحة للغة العربية التي تشكل جزءا أساسيا من أوجه الكفاية التواصلية ويقصد بها أن يعرف الفرد النظام الذي يحكم اللغة (النحوي، الصرفي، الصوتي الدلالي، المعجمي)، ويطبقه بدون انتباه أو تفكير واع به لأنّه "لا يكون المحاور ناطقا حقيقا إلاّ إذا تكلم لسانا طبيعيا، وحصل تحصيلا كافيا صيغه الصرفية وقواعده النحوية وأوجه دلالات ألفاظه واساليبه في التعبير والتبليغ".

ج. تقويم الرسالة:

تعدّ مهارة تقويم الرسالة شرطا من شروط نجاح التواصل وذلك لمعرفة مواضع النجاح والإخفاق في الإرسال، حتى يتجنب الإخفاق ويعزز النجاح.

د. التحلي بأدبيات المعاملة:

لا يكفي أن يلمّ المرسل (المعلم) بالمعرفة العلمية إذ لم يكن بيّنة من أدبيات المعاملة متواضعا يعلمه لا مترفعا ومتعاليا به، إذ يجب عليه أن ينتبه إلى الملفوظات التي يوظفها عند مخاطبته المتلقي (المتعلم)، والتي يغض النظر عن معناها اللغوي ودلالاتها قد يعتبرها المتعلم إشارة تشجيع أو إحباط لمجهوده الفكري ومشاركته داخل الفصل الدراسي.

هـ. امتلاك كفاية التجدد العلمي:

وتعني "الاطلاع الدائم على نتائج علوم اللغة الحديثة من دراسة الأصوات اللغوية، علم الصرف، علم النحو، علم الدلالة، علم التداولية"

2.1.4 المتلقي:

هو المستقبل (المتعلم) وهو الذي يستقبل رسالة المرسل/المعلم، ويفك رموزها ويعي دلالاتها ويتفاعل معها، فإذا كان المرسل هو منشئ الخطاب ومنتجه، ويجل له خصائص تميزه عن غيره

فإنّ المتلقي هو من ينشأ له الخطاب ومن أجله، وهو مشارك في إنتاج الخطاب مشاركة فعّالة وإن لم تكن مباشرة، ولنجاح العملية التواصلية ينبغي أن يتوفر فيه ما يلي:

أ.إمتلاك المهارة اللغوية:

المراد بها معرفة المتلقي اللغة التي يستعملها المرسل، ويبث بها رسالته والقدرة على التحليل والتركيب ورؤية العلاقات بين الأشياء.

ب. حسن الاستماع:

جاء في كتاب الصناعيتين: "إن المخاطب إذا لم يحسن الاستماع لم يقف على المعنى المؤدي إليه الخطاب....." [1]

معنى ذلك أنّ المتلقي إذ لم يصغ إلى كلام المتكلم لم يقف على الغرض التواصلي من الخطاب فالاستماع الجيّد من عوامل نجاح العملية التواصلية.

ج. رؤية المتلقي للمرسل:

لرؤية المرسل عند المتلقي أهمية كبيرة في تحقيق التواصل والتفاعل، لأنها تبرز حال المرسل وهو يحدّث خطاباته ويمارس العملية التعليمية، وما في ذلك من حيوية ونشاط أو علامات دالة أخرى، وكذلك حال الخطاب في لحظة حدوثه بمختلف ظروفه وما به من تفاصيل فالتعليم بالاحتذاء "هو الذي يلتئم بأن يرى المتعلم المعلم بحال ما في فعل أو غيره، فيتشبه به في ذلك الشيء أو يفعل مثل ما فعله"[2].

د. الرغبة في الاقبال على التعلم والاستفادة منه:

تتدخل في ذلك عدّة عوامل منها جوانبه الخلقية ونفسيته وقدراته الذهنية، ومن حيث تشوقه ورغبته في الإقبال على التعلم والاستفادة منه.

[1] أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين، ص 315.
[2] المرجع نفسه ص 315

3.1.4**الخطاب:** هو مدار التفاعل بين المرسل والمتلقي ونتاج التفاعل بينهما، وهو المحتوى الفكري المعرفي الجمالي الذي يرغب المرسل في ايصاله إلى المستقبل، حيث يتجلى التواصل وفق أشكال وصور مختلفة، ومرد ذلك إلى المقام الذي يكون فيه المرسل ونوعية المستقبل لهذا الخطاب والظروف المحيطة به، ومن ثمة يتحدد الخطاب فقد يكون كلمة، قد يكون إشارة رمزاً..... إلخ ومن مميزاته أنّه كما يحمل الخصائص التمييزية للمتكلم فهو ينبئ بطبيعة السامع الذي أنشئ من أجله، كما أنّ بنيته تختلف باختلاف أغراضه التواصلية التي يتوخاها المرسل ومن شروط بنائه ما يلي:

- مراعاة أحوال المخاطب.
- عدم التناقض في القول.
- الدقة في التعبير.
- البناء المحكم.
- الحجاج والبرهنة.
- مطابقته للحال التي يستخدم فيها بين المتكلم والسامع.
- ان لا يكون طويلا مملا حتى لا يمل المستقبل من الحشو الكلامي، والإطناب الإنشائي، والمقدمات الطويلة، قبل الدخول في الموضوع المراد إيصاله له.
- خلوّه من الأخطاء الإملائية، في حالة التواصل المكتوب أو النحوية والتعبيرية في التواصل الشفوي والمسموع.
- استخدام الوسيلة المناسب لنقله، فمهما كان الخطاب مهما فإنّه يتأثر تأثير كثيراً بالوسيلة التي ستحمله إلى المستقبل، فلكل خطاب وسيلته المؤثرة دون غيرها من الوسائل.

4.1.4 **القناة:** هي الوسيلة التي تنتقل فيها إشارات النظام أثناء عملية التواصل، وهي التي بموجبها تحدد نوعية الرسائل الموجهة إلى المتعلمين وقد صنفت إلى صنفين اثنين أولهما مجموعة

من الوسائل لنقل إشارة من مكان إرسالها إلى مكان استقبالها، وتتشكل في الصوت والأذن، وثانيهما النظام أو الكلام المستعمل كالهواء والنظر، والوسائل المادية للإشارة[1] ولأجل تواصل سليم يشترط بها انسجام شكلها مع مضمونه، ومن ضوابطها اللغوية ما يلي:[2]

- قدرتها على إيصال المحتوى، وهي المهمة الرئيسية لها.
- تيسيرها الفهم والإفهام، وذلك لأن وصول المحتوى بشكل سليم إلى المستقبل يعني ضمان فهمه محتوى الرسالة.
- مراعاة المستوى العقلي للمستقبل؛ لأن الفهم لا يتحقق إذا كانت اللغة التي تستعملها

قناة الاتصال أعلى مستوى من قدرة المستقبل العقلية على المتلقي، كما أنه يستهين بها إذا شعر أنها أدنى من مستواه العقلي.

ومن أهم الوسائل المستخدمة: الوسائل المكتوبة، (كتب) الوسائل الشفوية المباشرة الوسائل السمعية (أشرطة التسجيل)، الوسائل السمعية البصرية (أشرطة الفيديو) الوسائل الالكترونية الحديثة (أجهزة الحاسوب، شبكة الأنترنيت).

5.1.4 المقام:

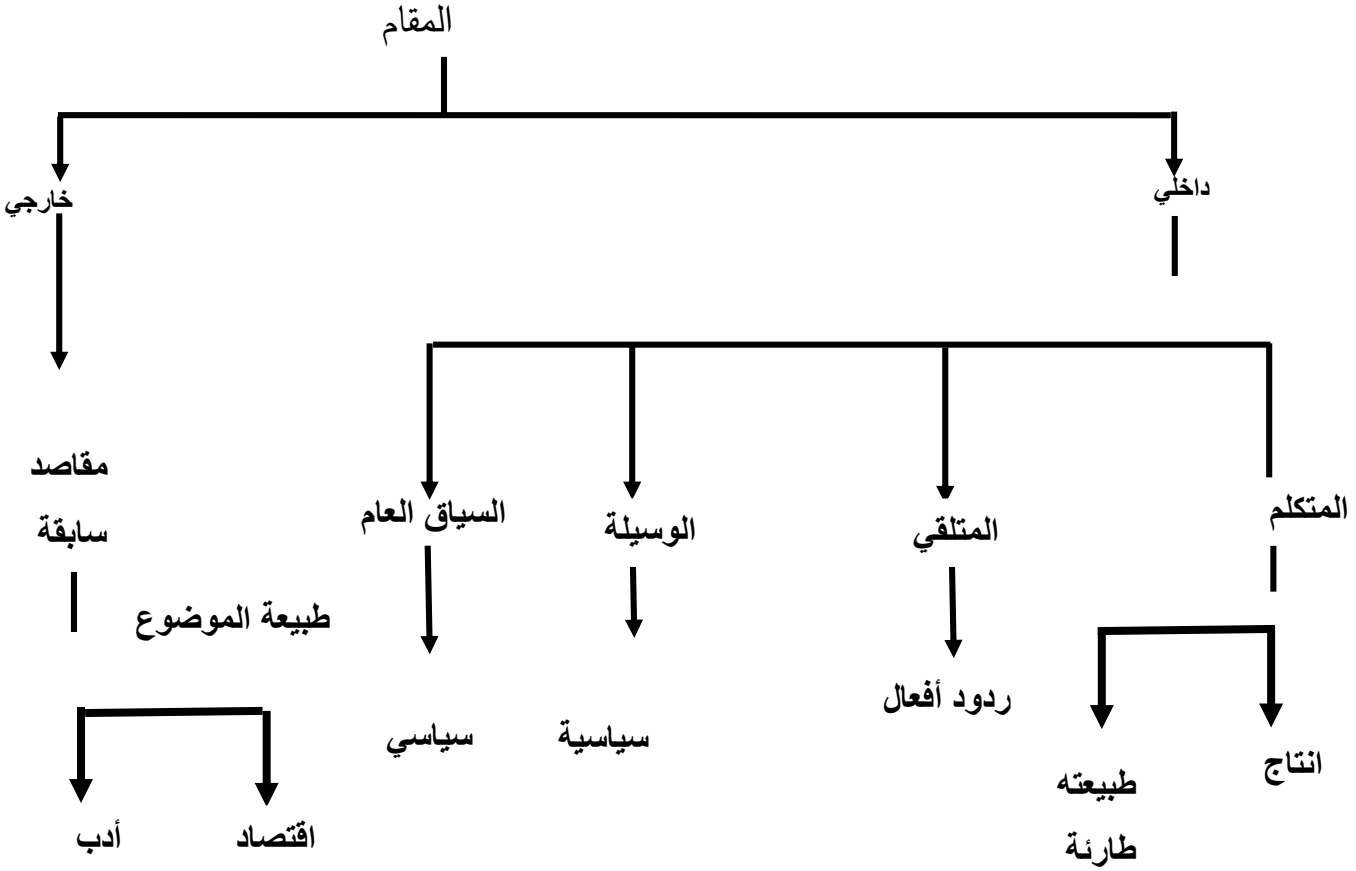
يعتبر المقام من أهم العناصر التواصلية إذ تحدث فيه أدوار العناصر التواصلية التعليمية السابقة وترتبط به ارتباطا وثيقا لأجل نجاح العملية التواصلية، فمراعاة المقام بالنسبة للمعلم عون له على الإنتاج الجيد لخطابه، كما أن معرفة مستقبل هذا المقام التواصلي عون له على التأويل الجيد للخطاب والوصول إلى ما قصده المتكلم. " لا يخفي عليك أن مقامات الكلام متفاوتة، فمقام الشكر يباين مقام الشكاية ومقام التهنئة يباين مقام التعزية، وكذا مقام المدح يباين مقام الذمّ، ومقام الترغيب يباين مقام الترهيب، ومقام الجدّ يباين مقام الهزل وكذا مقام الكلام ابتداء يغاير مقام الكلام بناء على الاستخبار أو الإنكار، ومقام البناء على السؤال يغير مقام البناء على

[1] منصور عبد المجيد،سيكولوجية الوسائل ووسلئل تدريس اللغة العربية، دار المعارف ، ط1 ، 1983 ص 23
[2] المرجع نفسه ، ص 23 .

الانكار؛ جميع ذلك معلوم لكل لبيب، وكذا مقام الكلام مع الذكي يغاير مقام الكلام مع الغبي، وكل من ذلك مقتضى غير مقتضى الآخر"[1] ، والمقام هنا يتخذ نوعين:

- مقام خارجي متعلق ب: المتلقي من حيث طبقته العلمية والفكرية والاجتماعية وردود أفعاله وتشمل الرفض القبول، وسيلة الاتصال التي هي المشافهة أو المكاتبة، السياق العام، طبيعة الموضوع قد تكون سياسية، اجتماعية، أو غير ذلك، على أن يراعي فيها المتلقي.
- مقام داخلي، متعلق بالمرسل من حيث مقاصده التي يريد ابلاغها للمتلقي.

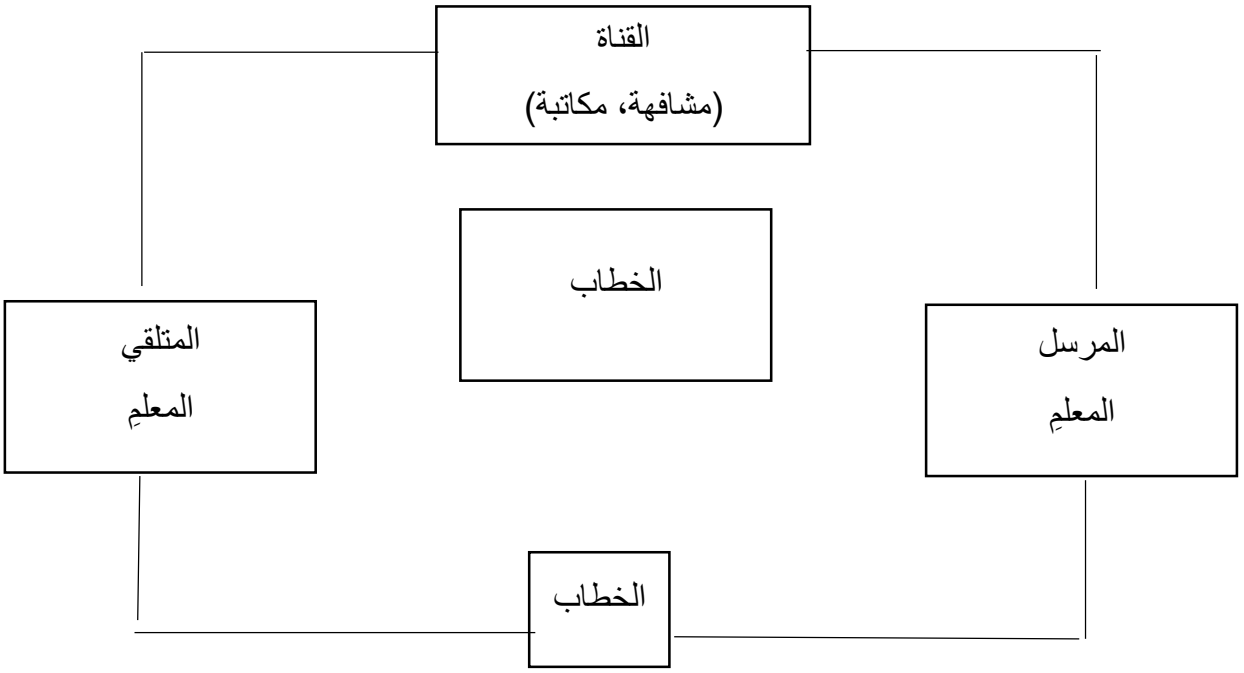
ويمكن تلخيص ذلك في المخطط التالي:



مخطط أقسام المقام

[1] الجاحظ، البيان والتبيين، ص11.

ويمكن توضيح العناصر التداولية السابقة في عملية التواصلية في المخطط التالي:



اهتمت المقاربة التواصلية المنبثقة عن اللسانيات التداولية في مجال التعليم والتعلم بالتركيز على تطور قدرة المتعلم التواصلية وتفعيل مهارته التعليمية وتحقيق طلاقته اللغوية ودرجة فاعليته مع الاستعمالات الوظيفية للغة حيث يرى أصحابها أنه لا يكفي أن يكون المتعلم قادرا على قراءة الجمل وكتابتها بشكل سليم بل يجب اكتساب القدرة على استعمال هذه الجمل والعبارات في مواقف تواصلية معينة[1]. إذ أن التداولية هي ذلك العلم الذي لا يكتفي بوصف الأشكال اللغوية وإنما يتعدى إلى وصفها أثناء التواصل يقول " مسعود صحراوي": « ليست علما لغويا محضا بالمعنى التقليدي، علما يكتفي بوصف و تفسير البنى اللغوية، و يتوقف عند حدودها وأشكالها الظاهرة، ولكنها علم جديد للتواصل يدرس الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال»[2].

إن الدراسة التواصلية للغة المستوحاة من المقاربة التواصلية تهدف إلى اكتساب المتعلم كفاية تواصلية تمكنه من توظيف اللغة التي يتعلمها في مختلف الوضعيات والمواقف الاجتماعية، وذلك بإدخال إجراءات وأساليب توظفها في الميدان التطبيقي، مع مراعاة البعدين الاجتماعي

[1] – ينظر الطيب شيباني: اللسانيات التداولية وتعليمية اللغة، مجلة الأدب واللغات، الأغواط، الجزائر، العدد، 13، 2014 ص170.

[2] – مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة " الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي" دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط1: 2005، ص16.

والثقافي للغة[1]. فبالإضافة إلى ضرورة احترام السياق الاجتماعي والثقافي في وضع المحتوى التعليمي، يجب خلق سياق التعلم المناسب لتعليمية اللغة العربية. هذا السياق يتمثل في البيئة التربوية المدرسية المناسبة، بالإضافة إلى خلق الموقف التعليمي التواصلي داخل القسم ومن ذلك

أ. بيئة المدرسة: "تعني مجموعة الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتأثر بها المتعلم، ويتشربها في نفسه، وتتجلى في تصرفاته العملية والنفسية والحركية الاجتماعية والجمالية في محيط مدرسته، وما يرتبط بها من أوجه نشاط، سواء داخل المدرسة وخارجها »[2] ف«كلما تثقف الشعب عمد إلى اصطناع الألفاظ العربية في كلامه وتقرب من الفصحى في استعمالاته»[3].

ب. بيئة تربوية « يشمل المجتمع الدراسي والبيئة المحلية وربما بالمناخ السري وما يوفره المجتمع من مقومات تساعد على توفير المناخ المناسب لتتم عملية التربية على أفضل نحو ممكن ومن هنا فإن المدرسة وأجهزة ووسائط الثقافة لا بد أن تكون لها لغة يراها المتعلمين ويتعلمون بها »[4] فكلما كان المجتمع الدراسي يستعمل اللغة ويتعامل بها في المحيط المدرسي كان من السهل تقريب اللغة العربية الفصحى إلى المتعلم وتشجيعه على استعمالها بطريقة عفوية لا إرادية.

الواقع أن المتعلم يتعلم اللهجة في محيطه الأسري والمجتمعي، وعند ذهابه للمدرسة يرى أن اللغة الفصحى غريبة عنه، وأنها بمثابة اللغة ثانية بالنسبة له، فهي لا تمثله ولا تعبر عنه وعن عواطفه، وللتخلص من هذا الشعور لدى المتعلم يجب استعمال اللغة العربية الفصحى في المجتمع و الأسرة وكذلك في الأوساط المدرسية بين المدرسين والإداريين وعمال المدرسة، حتى يكسر ذلك الحاجز بينه وبين اللغة العربية الفصحى « فاختلاف اللسان يوقع اختلاف الفهم، ويبعد عن الميراث القومي»[5].

---

[1] ينظر، عبد الرحمان حاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللغة العربية مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد4، سنة 1974/1973، ص100.

[2] – المرجع نفسه، ص68.

[3] – سامي الدهان المرجع في تدريس اللغة العربية، مكتبة أطلس، دمشق، دط: 1962، ص 43.

[4] – أحمد عبد الفتاح الزكي، فاروق عبده فاروق فليه: معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، ص 68.

[5] – سامي الدهان، المرجع في تدريس اللغة العربية: ص32.

5.الموقف التواصلي التعليمي:

1.5 الموقف التعليمي: «ويقصد بها الأحداث الواقعية التي يعيشها المتعلمون في الدراسة، أو خارجها، ومن شأن عرضها أن يسهل عملية التعلم ومن أمثلة هذه المواقف: التجارب العلمية، والعروض التوضيحية، والزيارات الميدانية، والرحلات والمحاضرات العامة، والندوات، والمؤتمرات»[1]

ويجب على المعلم خلق المواقف التعليمية التواصلية الملائمة لتعليم استعمال اللغة، وذلك أثناء تقديم الدرس وإنجاز الأنشطة، واستخدام الوسائل المناسب لذلك. وتشمل الأشياء الخارجية عن اللغة والاشياء الحقيقية والصور والمسرحيات والفيديوهات ... إلخ. كما يجب على المعلم خلق الأساليب الملائمة للمتعلمين وتنويعها حسب مقاصده انطلاقا من مبدأ استعمال اللغة في مواقف تواصلية.

حيث كشفت دراسات " بياجيه" أن أنماط التفاعل القائمة على تدعيم النشاط التلقائي والمستقبل للطفل، لهي العوامل الأكثر مساعدة لنمو العمليات الذهنية.[2] حيث أن «المناقشة بوصفها طريقة تعليم هي تنظيم محكم هادف وموجه للحوار والحديث بين الأفراد، فليس دردشة عفوية، وإنما هي تفكيك يبنى على أسس واضحة محددة»[3] ويخلق الموقف التواصلي لتنمية اللغة – لأن اللغة مكتسبة–وتنمية القدرة التواصلية في مواقف تواصلية جديدة تتناسب وإمكانات المتعلم العمرية والفكرية وتعليم القراءة والكتابة أما النطقية فيفترض أنها موجودة من قبل – مرحلة ما قبل التمدرس– ومنه القدرة على استعمال اللغة تواصلا مشافهة وقراءة وكتابة في مواقف تواصلية مختلفة.

[1] – محسن علي عطية: تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، دار المنهاج للطباعة و النشر، عمان، الأردن، ط1: 2008، ص 98–99.

[2] – حسان عبد الباري عصر: فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعليمها)، ص80.

[3] – سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، درا الشروق، الأردن، دط:2004، ص61.

2.5 عملية التواصل التعليمية:

1.2.5 التواصل و الاتصال: «عملية نقل المعلومات والآراء والاتجاهات بواسطة عدة قنوات منبعها المصدر القائم بهذه العملية. وهي العملية التي يتفاعل بمقتضاها متلقي ومرسل الرسالة في مضامين اجتماعية معينة، وأنه في هذا التفاعل يتم نقل أفكار ومعلومات بين الأفراد عن قضية معينة أو معنى مجرد أو واقع معين».[1] إذ يتركز التواصل اللساني عامة على ثلاثة عناصر أساسية:

1. المتكلم (المرسل).
2. المستعمل (المستقبل).
3. نظام متجانس من العلامات الدالة، يمتلكها المتكلم والمستمع على حد سواء.[2]

يورد " تمام حسان" في معرض حديثه عن المعنى أن الاتصال اللغوي لا يتم إلا بوجود طرفين هما الملقي والمتلقي، مؤكدا أن نجاح الاتصال اللغوي متوقف على المتلقي من خلال سعيه الدائم لإدراك مقاصد الملقي، وقد يفشل هذا الاتصال لوجود عقبات وقد يكون المتلقي نفسه سببا في فشل هذا الاتصال.[3]

2.2.5 عناصر التواصل التربوي:

« يتكئ التوصل على المرسل (المعلم)، والرسالة (المحتوى) والمتلقي (المتعلم). والقناة (التفاعلات اللفظية وغير اللفظية)، والوسائل الديداكتيكية (المقرر والمنهاج ووسائل الإيضاح والوسائل السمعية البصرية...)، والمدخلات (الكفايات والأهداف)، والسياق (المكان والزمان والمجزوءات)، والمخرجات (تقويم المدخلات)، والتغذية الراجعة (تصحيح التواصل وإزالة عمليات التشويش وسوء الفهم)».[4]

---

[1] – أحمد عبد الفتاح الزكي، فاروق عبده فليه: معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، ص47.

[2] – أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص76.

[3] – تمام حسان: اجتهادات لغوية، ص149.

[4] – لبوخ بوجملين، دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية وتطبيقها على الطور الأول " الابتدائي" دط ، 2009 ص42.

أ. المعلم: وهو ملقي الرسالة ويجب عليه اختيار أساليب التعلم المناسبة و «طريقة معالجة المشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون الفدر المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في المتعلم، كما يتضمن الأسلوب المستخدم من طرف المتعلم في حل أي مشكلة تواجهه خلال المواقف التعليمية»[1] وذلك من منطلق اكتسابه لقدرات و مهارات تواصلية مختلفة تتلاءم والاختلافات الفردية للمتعلمين، ويتوقف هذا على إعداد أكاديمي خاص بالاستعمال اللغوي، وتدريبه المستمر بهدف تحقيق الكفايات الضرورية لديه. حتى يكتسب قدرة مراعاة الخلفيات المعرفية والمستوى الاجتماعي للمتعلمين. و توكل المعلم مهمة خلق الموقف التعليمي الملائم لتعليمية اللغة، تبدأ من وقوفه في المكان المناسب، وتهيئة الطالب للتفاعل مع المحتوى التعليمي، والتحكم بدرجة الصوت، واختيار الوسيلة المناسبة والكافية لإغناء الموقف لتعلم اللغة و التخلص من عقبات تعلمها و اختيار الأنشطة المناسبة. كما توكل له مهمة الإرشاد التربوي المتمثلة في تلك المساعدة التي يمكن أن تقدم إلى المتعلم منذ التحاقهم بالمدرسة وحتى انتهائهم منها لتساعدهم في التغلب على بعض المشكلات والصعوبات التي تواجههم في استعمال اللغة العربية في مدرستهم ومحيطهم في مواقف تواصلية مختلفة تواجههم في حياتهم اليومية. إذ « لا تنهض بعملية التواصل القدرة اللغوية الصرفة وحدها بل تساهم فيها قدرات أخرى منطقية ومعرفية واجتماعية وإدراكية وغيرها. فمستعمل اللغة الطبيعية يستخدم أثناء عملية التواصل؛ بالإضافة إلى الملكة اللغوية، ملكات ذات طبيعة غير لغوية تسهم في إنجاح هذه العملية».[2] كما أن مهمة معلم اللغة العربية أن يستجلب السمع ويجذب النظر، ويقرب الأذهان من لغتنا، وبذلك يحفظ القومية العربية والوطنية الجزائرية.

ب. المتعلم: المتعلم هو المتلقي والمستقبل للخطاب التعليمي وهو الذي يستقبل رسالة المرسل، ويفك رموزها ويعي دلالاتها ويتفاعل معها، فإذا كان المرسل هو منشئ الخطاب ومنتجه، ويجعل له خصائص تميزه عن غيره فإن المتلقي هو من ينشأ له الخطاب ومن أجله، وهو مشارك في إنتاج الخطاب مشاركة فعالة وإن لم تكن مباشرة.[3] يتميز التعليم بتعدد المتلقين في القسم واختلافهم

[1] – مرداد سهام، معجم مصطلحات التربية والتعليم، 2015، ص3.

[2] – أحمد المتوكل: الوظيفة بين الكلية والمنطقية، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، دط: 2003، ص19.

[3] – المرجع نفسه، ص60.

اجتماعيا و نفسيا وثقافيا.. وكما ذكرنا سابقا أن نجا الاتصال اللغوي متوقف على المتلقي من خلال سعيه الدائم لإدراك مقاصد الملقي المعلم، وهذا ما تهدف إليه المقاربة بالكفاءات المعتمدة في المدرسة الجزائرية. من جعل المتعلم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، فهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات تسعى عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية وتسخير المهارات و المعارف الضرورية لذلك [1] كما أن: « عملية تطور المنهج، وخاصة ما يرتبط بتطور البرامج الدراسية والمواد التعليمية، يجب أن توجه جل اهتمامها نحو المتعلمين. بحيث يتم بناؤها و تأسيسها على أساس معلومات وقيم و خبرات المتعلمين الحياتية. بمعنى يجب أن تشبع تلك البرامج المواد بحاجات المتعلمين، وأن تلبى متطلبات المواقف التعليمية التي تسهم في تحقيق كفاءات المتعلمين وكفاياتهم، وأن تلائم قدرات المتعلمين وإمكاناتهم الذهنية».[2] وفي دراسة ل"vidson" و "lonjde" وجد أنه كلما كان إدراك المتعلمين لمشاعر المدرسين نحوهم موجبا، ارتفعت صورة المتعلم نفسه، وكلما ارتفع تحصيل المتعلمين أكاديميا كان سلوكهم المرتبط بالمعلم أفضل.[3]

ج . **المحتوى:** الرسالة أو الخطاب وهو مدار التفاعل بين المعلم والمتعلم ونتاج التفاعل بينهما، وهو محتوى الفكري المعرفي الجمالي الذي يرغب المرسل في إيصاله إلى المستقبل، حيث يتجلى التواصل وفق أشكال وصور مختلفة، ومرد ذلك إلى المقام الذي يكون فيه المرسل ونوعية المستقبل لهذا الخطاب والظروف المحيطة به، ومن ثمة يتحدد الخطاب فقد يكون كلمة، وقد يكون إشارة أو رمز... إلخ.[4]

د. **الوسائل التعليمية:** يجب أن تكون الوسيلة ملائمة للموقف التعليمي سواء كانت صور، خرجات ميدانية، محاضرات... الارتجال، والمحاور، والمحادثة، إذ يرى "روبير""Rober" أن أغراض التعلم تعد بمثابة محددات الأنشطة التعليمية التي تكون فعل التدريس، فالأنشطة التي تقود التعلم تتغير بتغير الأهداف التربوية، إذ أن هذه المحددات المباشرة لنمط التفاعل بين أفراد

[1] – عبد القادر اللوسي: الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس. جسور النشر والتوزيع، ط1: 2014، ص131.

[2] – مجدي عزيز إبراهيم: التفكير من خلال أساليب التعليم الذاتي. عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1. 2007، ص131.

[3] – عبد الباري عصر: فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها). ص 83.

[4] – شيباني الطيب: استراتيجية التواصل اللغوي في تعليم وتعلم اللغة العربية " دراسة تداولية"، ص61.

جماعة القسم تنحصر – خصوصا – في الفروقات الفردية بين المتعلمين وطباع المعلم، والأهداف التربوية، ونوعية النشاطات التربوية.[1] وهنا يمكن أن ننبه إلى أهمية مخابر اللغة التي تستخدم في تعليم اللغات، وذلك لم تتطلبه اللغة من النطق الصحيح من مخارجها الصحيحة. ولما كان النطق يكتسب عن طريق السماع ويتوقف ذلك على درجة الإسماع وسلامته وخلوه من كل ما يجعله مشوشاً وهذا ما تحققه مختبرات اللغة. زيادة على أن مختبر اللغة يدرب المتعلم على حسن الإصغاء، ويدرب على مهارة الاستماع، ويوفر للمتعلم سماع صوته، فيوازن بين نطقه والنطق الصحيح للحروف والكلمات والجمل.[2] وهذا خاصة في التعليم الابتدائي.

هـ. السنن: وذلك بمراعاة الخلفيات المعرفية للمتعلمين وكذلك الفروقات الفردية بينهم (النفسية والاجتماعية والإدراكية والعمرية الخ) ولكي يحصل الاتصال لابد أن يحصل الفهم بين الكلام والسماع، وكذلك بين الكتابة والقراءة، ولا يتم ذلك إلا إذا كان المتعلم والمعلم يملكان نفس السنن، لذا يجب على المعلم أن يراعي مستوى المتعلم، وذلك باستخدام الألفاظ الواضحة، والأسلوب السهل الخال من التعقيد، والعبارات المتناسقة إضافة إلى الحركات والإيماءات وتقاسيم الوجه، والوقف والوصل ... إلخ[3] «فاختلاف اللسان يوقع اختلاف الفهم».[4] كذلك مراعاة الإحالات الخارجية مع مستويات المتعلمين الدراسية والعمرية والمعرفية. كذلك تقريب اللغة العربية الفصحى للعامية وذلك:« بتخفيف الحركات حين الارتجال، وحذف الألفاظ الداخلية ب وحذف بعض الحروف كالباء في أول المضارع والميم في أوائل بعض الكلمات فتشبه الألفاظ العامية وتتجرد من عوامل اللهجات».[5] وذلك في التعليم الابتدائي لأن المتعلم يكتسب اللغة العامية من محيطه في البيت والمدرسة والمجتمع... وحين دخوله للمدرسة يفاجأ بلغة غريبة عنه لا تعبر عن مشاعره فيرفضها فاللغة العربية الفصحي بمثابة لغة ثانية له.

[1] – ينظر: المرجع السابق، ص 80.

[2] – أحمد عبد الفتاح الزكي، فاروق عبده فليه: معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء، مصر ،2004، ص136

[3] – محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1: 2006 ص166.

[4] – سامي الدهان: المرجع في تدريس اللغة العربية، ص32.

[5] – المرجع نفسه، ص 20–21.

6.تداولية السياق الزماني والمكاني في تعليمية اللغة العربية:

لأن المنهج التداولي يَصْبُ إلى تعليم اللغة العربية في مجال الاستعمال، وجب مضاعفة ساعات أو المدة الزمانية المخصصة لتدريس اللغة العربية وتخصيص ساعات الإنشاء أو التعبير، منها الشفوي ومنها الكتابي حتى يجد طلابنا ساعات كافية للارتجال والتعبير عما في نفوسهم شعرا أو نثرا، فعدد الساعات مهم جدا. [1] « ثم إن هناك أمرا في تماسك الساعات، وتلاحم خدماتها، و ترابط أجزائها، فالإنشاء يعين المطالعة، والمطالعة تعين الإنشاء، والمفردات تكسبها المحفوظات، والإملاء يكسب الاستظهار نصوصا جديدة. فالعدد إذن من حيث الكم والعدد من حيث الكيف هدفان في إصلاح مناهج الدروس العربية».[2] ومثال ذلك أن تكون نصوص المطالعة تحكي عن ثقافة العرب وبطولاتهم حتى نضع المتعلم في السياق الثقافي للغة العربية. وكذلك تقديم نصوص في التاريخ والجغرافيا على تاريخ العرب ومكان تمركز العرب. وهذا من قبيل تماسك المواد الأخرى مع مادة اللغة العربية.

أما من سياق آخر يجب أن تكون نصوص اللغة العربية ملائمة للزمان والمكان. مثل: تدريس نصوص فصل الربيع في الربيع مثلا... كما يجب أن «نعرف كيف نختار الأمثلة في العربية مما ينفع الوسط ويشفي المرض أو يمحو العادات البشعة، أو يزيد في الصفات الحسنة، وذلك عن طريق دروس العربية».[3] هكذا يمكن أن نلخص ولو جزء من عقبات تعلم اللغة العربية.

1.6 التواصل اللّغوي والتوصل غير اللغوي: يتحقق التواصل عبر قنوات مختلفة يقع عليها اختيار المتواصلين عن وعي أو بدونه، وتتخلص هذه القنوات في وسيلتين أساسيتين هما: الوسيلة اللّفظية والوسيلة غير اللّفظية، وتُعتبر هاتان الوسيلتان من أهم تقنيات التبليغ والتواصل.

أ.التواصل اللغوي: تشكّل اللغة، من منظور اللّغويين، وسيلة مهمة لتحقيق أغراض التواصل، فهي تمنح الباثّ الحرّية كلّها ليترجم أفكاره وينشئ علاقات تواصلية مهما كان نوعها. ويعتمد التواصل اللغوي في نقل رسائل القناة اللغوية، ويتم ذلك عن طريق أصوات اللغة وألفاظها وتراكيبها

[1] – المرجع السابق، ص24.

[2] – المرجع نفسه، ص24–25.

[3] – المرجع نفسه، ص42.

وخطاباتها ومعانيها الدلالية والتداولية، حيث إن معظم تفاعلاتنا تتحقق عن طريق الكلام والمحادثة. ونظرا لأهمية اللغة في الحياة الإنسانية اليومية، تبين أن دراسة لغة التداول اليومي ضروري لاكتشاف وفهم الكيفية التي ينتج بها المتكلمون ويعالجون بها الأخبار أثناء التبادلات الكلامية، وكيف يوظفون اللغة للقيام بذلك. وقد كانت الدراسات الإثنوميتودولوجية[1] خير مثال على ذلك، إذ تحاول هذه الأخيرة تحليل المحادثات، ودراسة الطرائق التي يعتمدها المتخاطبون لفهم أفعال الحياة اليومية، ويتم ذلك بالاستناد إلى السياق الاجتماعي الذي يساعد على فهم وتأويل تلك المحادثات، حيث إن معنى الملفوظ يحدده السياق التواصلي الذي يرد فيه، وأن الرسالة نفسها يمكن أن يكون لها عدة معاني إذا تم التلفظ بها في سياقات مختلفة.

ب.التواصل غير اللغوي: لا ينحصر التواصل بين الناس في الجانب اللفظي، فالإنسان بطبعه يميل إلى الحركة، ويستعين بالإشارات والإيماءات ... لتوضيح كلامه، كما تساعد ملامح الوجه على الفهم الدقيق للرسالة والكشف عن نوايا المرسل، وتركز الدراسات المهتمة بالتواصل غير اللفظي كثيرا على تعابير الوجه (كحركات العينين والانحناء، وشكل الفم، ولون الوجه...) وغالبا ما يلجأ المتكلم إلى استعمال مختلف الوسائل غير اللفظية خاصة في الوظائف التفاعلية، حيث « يكون للاتصالات الاجتماعية أهمية كبيرة وحيث لا يعول الإنسان فيها على (ما يقال) بل على (كيف يقال) وعلى ما تؤديه لغة الجسم، والإيماءات، والتقاء العيون، والمسافة وغيرها من طرق التواصل غير اللغوي. وهذا النوع من التواصل يجري بين أصحاب اللغة بطريقة دقيقة لا شعورية بحيث يصبح الاتصال اللغوي إلى جانبه أمرا آليا منتظما»[2] وتعتمد التفاعلات الاجتماعية في غالبيتها التواصلات غير اللغوية، حيث تتأصل هذه العادة في ثقافة الجماعة اللغوية حتى يصبح استعمالها لا شعوريا من طرف المتكلمين.

ومن أبرز خصائص التواصل غير اللغوي أنه» مباشر، ويعكس الانفعالات الآتية للفرد، فهو مجد فقط في لحظة إصداره»[3]، إذ يستعين المتكلمون، وباستمرار، بتعابير الوجه، والحركات والإشارات المختلفة... الخ لإتمام كلامهم وإصدار الرسائل أو لتلافي النقص فيها، كما يسمح

[1] –J.Lazar.la science de communication,2eme Ed,,Ed Dahlab.Alger:1996, P56.

[2] – هـ. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص257.

[3] – J.Lazar.la science de communication, P56.

التواصل غير اللفظي بإدراك أنَ ما تمّ التلفظ به لا يوافق دائما ما يفكر الفرد فيه، وغالبا ما يلاحظ أن تعبير الوجه واللغة الجسدية والإشارية كلها تضم إلى الكلام من أجل إتمام وتشكيل بعض المعاني أو لإخفاء أو تلطيف البعض الآخر.

2.6 الشفرة ومدى نجاعتها في تحقيق التواصل : لقد دخلت اللسانيات الحديثة مع أبحاث رومان جاكوبسن مرحلة جديدة وهي مرحلة اللسانيات التواصلية، ويعتبر جاكوبسن أول من وظف في مجال اللسانيات عناصر التواصل (المرسل، المرسل إليه، الرسالة، الشفرة...) لكن رغم التطورات التي تميزت بها دراسات هذا العالم، فإنها ظلت تحافظ على المبدأ الأساس الذي انبنت عليه اللسانيات البنوية، وهو التركيز على الشفرة. وقد أكدت نتائج أبحاث جاكوبسن حول عملية التواصل اللغوي ضرورة توحيد الشفرة لضمان مرور الرسالة على وجه كامل، قائلا إن « الرسالة تستدعي شفرة مشتركة، كليا أو جزئيا، بين الباث والمتلقي»[1] متأثرا في ذلك بنظرية التواصل وباتجاهاتها، والتي يأتي في طليعتها أن التواصل هو « تحويل الخبر بين باث و متلق بواسطة رسالة تنتقل عبر قناة. مثال على ذلك: التواصل الهاتفي؛ حيث يرسل الباث (المتكلم) للمتقلي (السامع) رسالة تكونها ذبذبات كهربائية سريعة، عن طريق قناة الخط الهاتفي»[2]. وقد أنتقد هذا التحليل لكونه لم يول أهمية لمعنى الرسالة، بل اعتنى بالأشكال التي يتم نقلها فحسب، في حين يستقر التواصل حسب قاليسون وكوست[3]، في مستوى الدلالة فقط، في حال امتلاك كل من الباث والمتلقي شفرة.

7. مفهوم التّواصل التّربوي:

التواصل التّربوي علمية تفاعل بين المتعلّم والوسط الذي يحيط به، وهي عملة تستهدف إحداث تغيرات في البنيات المعرفية للمتعلّم يمكن الاستدلال عليها من خلال ملاحظة التغيرات التي تحدث لدى جميع الأطراف المشاركة في تفاعل ما. ويعرف شارل كولي عملية التواصل التّربوي بأنّها «كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التّواصلية بين مدرّس ومتعلم. إنّه يتضمن

1 – R. jakobson,Essais de linguistique générale, P213,214.

2 – R, Galisson et D.Coste, Dictionnaire de la didactique des langues, P 102-103.

3 – المرجع نفسه، ص 103.

الوسائل التّواصلية والمجال والزمان. وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف، مثلما يهدف إلى التّأثير على سلوك المتلقي»[1] فالتّواصل التّربوي، حسب هذا التعريف، يتكون من العلاقات والتفاعلات المتبادلة بين المعلم والمتعلم والرسائل اللّفظية وغير اللّفظية، والوسائل المتعددة في الزّمان والمكان، والوظائف التي يؤدّيها كالتّبليغ والتّأثير والتّبادل، حيث يغطّي التواصل التربوي شبكة من العناصر الأساسية لا يقلّ أحدهما أهمية عن الآخر، بل تتكامل تلك العناصر وتتضافر لتحقّق الوضعية التّعليمية التّعلمية فعاليتها ونجاعتها.

وتستهدف عملية التّواصل التربوي الاختلاف والخروج عن المألوف لوضع المتّعلّم في فضاء يكاد ينحرف عن الفضاء الذي يحيا فيه حياته اليومية، فضاء مليء بالاختلافات، وذلك يشمل مختلف الجوانب: المعرفية، والحس حركية، والّتواصل التّربوي الإيجابي هو الذي تسود فيه الحركة والدّيناميكية، وتتفاعل فيه المثيرات مع ذهن المتعلّم، ممّا يسمح لهذا الأخير بالتكيف والانخراط في المواقف التّعليمية، فتمتزج لديه العمليات الذّهنية بالمحتوى المعرفي الثقافي، وترتقي بنياته المعرفية إلى مستوى أعلى من التفكير والفهم والتّحليل والتّركيب والتّقييم ... الخ.

واقترن مفهوم التواصل بمفهوم التفاعل على الدوام، وهما مفهومان جديدان في تعليم اللّغات، يعود الاهتمام بهما إلى الستينيات والسّبعينيات من القرن العشرين.

1.7 مكوّنات التّواصل التّربوي: يعتبر مجال التعليم الفضاء المناسب لتجسيد العملية التّواصلية الإنسانية باعتبار أن التّعليم والتّعلّم عملية تواصل مستمر تساهم الأطراف المشاركة فيها بكلّ حيوية ونشاط في تحقيق عملية التفاعل، كما يمثّل الحقل السّابق عناصر التّواصل تمثيلا دقيقا وذلك كما يلي:

الباث: يتمثّل في المعلم الذي يعتبر المحرك الأول لعملية التواصل داخل القسم، فيخاطب المتعلّمين ويوجّههم ويرشدهم وينمي فيهم كفاءات وقدرات، وهذا كله يتوقّف على مدى قدراته على التأثير في سلوكاتهم المعرفية والوجدانية والحسية الحركية.

[1] – الفرابي عبد اللطيف " التواصل داخل القسم" مجلة سلسلة علوم التربية ط3، النجاح الجديدة، الدار البيضاء: 1991. ع3، ص 59.

المتلقون: يتمثلون في المتعلّمين الذين يتلقّون هذه التوجيهات والارشادات والمعلومات والتفسيرات ويكتسبون المهارات والقدرات والكفايات والمعارف والقيم بكلّ أنواعها.

الرسالة: تتمثّل في مختلف الأنشطة، والمهارات، والمواد التّعليمية، وكلّ ما يتضمنه الدّرس من المحتويات. وتساهم الرّسالة في إنجاح عملية التّواصل التربوي، حيث كلّما كان محتوى الرسالة أكثر استجابة لحاجيات المتعلّمين، كان التفاعل إيجابيا.

القناة: تتمثل في تلك الوسائل المعتمدة للتبادل والتّواصل بين المعلم والمتعلم بما في ذلك اللّغة المنطوقة والمكتوبة والحركات والإشارات والرسومات والصور و الرسائل الأخرى التي يعتمدها الدّرس وتساعد المعلم على التسنين، بالإضافة إلى العناصر الحسّية والعاطفية التي تتدخّل لتساعد على تمرير الرّسالة واستقبالها على أحسن وجه، كميولات المتعلّم واهتماماته والحوافز التي تثير اهتمامه بموضوع الرسالة... الخ.

السّنن: هو النظام اللغّوي الذي يعتمده المعلم في تشفير رسائله، ولكي يتعرّف المتعلم على هذا النظام ينبغي أن يشترك مع المعلم في سجل واحد، لكن ذلك غير كاف، وإلا سوف تظهر مشاكل مختلفة منها ما يرتبط بالجانب الشّكلي للّغة، ومنها ما يتعلّق بالجانب الدلالي الخاص بموضوع الرّسالة (المفردات والمفاهيم والمصطلحات والمعارف المختلفة...) وهذا ما يستلزم العناية بالعناصر السّوسيو ثقافية المحيطة بالرّسالة، ومواقف المتعلّم وميولاته وعواطفه ومعارفه السابقة.

مرجعيّة الرّسالة: تتمثّل مرجعية الرسالة في تلك «الأطر الثقافية والمعرفية والقيمة المتضمنة في الرسائل وفي التبادلات الثقافية»[1] التي يتضمّنها المحتوى التّعليمي أو موسوعة المعلم، أو مبادرات المتعلّم.

التغذية الرّاجعة: تتمثل في ردود أفعال المتعلّمين إزاء الرّسالة التي يتلقّونها، ويتجلّى ذلك في مدى فهمهم للدّرس من خلال أجوبتهم والتّوضيحات التي يتقدّمون بها عن بعض المواقف و مختلف الحركات التي تصدر عنهم، وكل ما يبرز مدى تأثّرهم بالرّسالة.

[1] – ميلود حبيبي، التواصل التربوي وتدريس الأدب، ص76.

3.7 وظائف التّواصل التّربوي:

يسعى التّواصل التّربوي إلى تحقيق وظائف مهمة يقف عليها التّعليم والتعلّم في مختلف مستوياته ومراحله، أبرزه هذه الوظائف ما يلي:

أ- **التّبادل:** والتّبادل وظيفة من وظائف التواصل والتفاعل، حيث يستهدف التواصل التربوي تبادل المعارف والمهارات والخبرات بين المعلم والمتعلمين، ممّا يقتضي مراعاة المعلم خصوصيات الطّرف الآخر (المتلقي) بوصفه شريكا مستقلا يشكل ذاتا مختلفة عن ذات المرسل، لها خصوصيات وقدرات معيّنة على أداء أعمال وإنجازات في مستوى معيّن. ويجب ألا تنبني عملية التّواصل داخل الصف على التلقين وتبليغ المعارف والأفكار للمتعلم لأنّ التّعليم النّاجع ينبني على التّبادل الذي يمنح المتعلّم المكانة المناسبة، ويتحرّر الفعل التّربوي من القيود المتمركز على الباث والرسالة والمحتوى، ليقوم على علاقة تبادل بين الأطراف المتواصلة، ويمنح المتعلم فرصا ليساهم في بناء كفاياته ومعارفه وقيّمه، وتكوين شخصيته، وتربيته، وتنمية روح المباردة فيه، فيتفاعل مع الوضعيات التّواصلية، ويصبح المعلم هو الذي يستمع للمتعلم ويقيّم ويوجّه. وبهذه الكيفية يتخطى تعليم اللغات طرقة التلقي السلبي التي تعتمد التلقين وإبلاغ الرسالة ويعتمد، في مقابل ذلك، طريقة فعالة تتبنى على التواصل وتبادل النقاش مما يكون لدى المتعلمين مواقف تحليلية نقدية ويساهم في تكون شخصية كل متعلم وينمي فيه آليات الخطاب مما تسمح له بالتحدث في أي موضوع كان، وبأساليب قوية وصحيحة.

ب- **التبليغ:** (Transmission) هو نقل إرسالية ما إلى المتعلم وإيصال المعلومات والأخبار إليه، ويكون المعلم هو مصدر الرسالة (المرسل) يبلغ، والمتعلم يتلقى مضمون الرّسالة يكتسب من خلالها مهارات وكفايات ومعارف وخبرات متنوعة عن طريق مختلف الأنشطة والحوارات الموجّهة ... الخ، وتركز هذه الوظيفة على مضمون الرّسالة.

ولا يتوقف التواصل التربوي عند حدّ نقل المعلومات وتنمية مهارة، بل ينبني على التفاعل المتبادل بين الأطراف الفاعلة في الصّف في وضعية تربوية تفاعلية، ويستمد هذا التّواصل معانيه ممن السّياقات التّعليمية ومختلف الأنشطة التي تساهم في تفعيله.

ج- التأثير: يهدف التّبليغ والتّبادل إلى ممارسة تأثير المتلقّي (المتعلم) حيث «إنّ فعل التّعليم والتّعلّم هنا يكتسب قيمته من خلال التغيرات التي تحدث لدى المتلقي عندما يتلقّى إرساليات معينة»[1] إذ ينبغي أن يكون هناك تأثير وتجاوب وإثارة ردود أفعال ومواقف شخصية إزاء ما يتعلمه المتعلم، مما يؤكّد فعالية التّواصل في مجال التّعليم.

د- التفاهم: إنّ الباعث الأساس من وراء إقامة التّواصل التّربوي هو تحقيق الفهم والتفاهم من أجل التعلم الإيجابي، وتسعى التّربية منذ نشأتها إلى تحقيق هذه الغاية، حيث إنّ تربية الفرد على تفهم الغير يعني أن تغرس فيه التّسامح وتقبل أفكار الآخرين مهما بلغت درجة معارضتها لأفكاره. كما أن تفهم المعلم للمتعلّم وإحلاله محله يمنح هذا الأخير فرصة التعلم الذاتي وييسر العملية التواصلية داخل القسم، ويكتسب المتعلم الفهم عن طريق ممارسة التواصل.

4.7 شروط عمليّة التّواصل التّربوي:

يشترط التواصل في المجال التّعليمي التعلّمي أكثر من أي مجال آخر التفاهم المتبادل، إلى جانب مجموعة من الشروط التي تعتبر أساسية لتحقق التواصل التّربوي، أهمها:

أ- توفير المناخ المناسب: يقصد به الانضباط الصفي والمحافظة على النظام الداخل القسم لضمان السير الحسن للدّروس، وينبغي على المعلم أن يشغل متعلميه ويعودهم سلوكات جيدة تسمح لهم بالمشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية. ويوفر النظام داخل الصف المناخ المناسب لتسهيل عملية التواصل واستمرارها وحدوث عملية التعلم في أجواء منظمة، مما يؤدي إلى تنظيم المتعلمين لسلوكاتهم، وبالتالي تحقيق أهدافهم. ويرى المعرفيون أن «النظام الصفي هو نشاطات يقوم بها المعلّم من أجل تنظيم التعلم والبيئة التّعليمية، مما يساعد الطالب على الوصول إلى التّوازن، ويكون ملتزما بالنظام والقوانين؛ لأنه بذلك يستوعب البيئة ويطوّر معرفته ومخزونه المعرفي ويحقق أهدافه. التعليمية»[2]، فالمناخ الذي يشيع فيه الاطمئنان والصداقة في العلاقات يحفّز المتعلّمين على المشاركة الإيجابية في اكتساب المهارات والخبرات اللّغوية، ويساعد على نجاح العملية التواصل في الصّف.

---

[1] – الفرابي عبد اللطيف، "التواصل داخل القسم "مجلة سلسلة علوم التربية، ص61.

[2] – محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري، علم النفس التربوي، النظرية التطبيقية، دار الحامد، عمان: 2006، ص409.

ب. التفاعل: تعتبر العملية التعليمية التعلمية عملية تفاعل دائم، وبما أنه« لا يمكن الحديث عن التواصل إلا ضمن تفاعلية»[1] وأنّ التوصل «ليس تبادلا هادئا، بل هو أيضا تفاعل مخترق بين النسق* والمحيط[2]، فإن الفرد في حياته اليومية يتحرك تلقائيا ليتخذ مواقف و ليتواصل مع الغير باستمرار، هذه التلقائية في اتخاذ المواقف والميل إلى التواصل بشكل عفوي بلغة المدرسة هو ما يجب غرسه في نفسية المتعلّم.

ويتمثّل التّفاعل في التّواصل التّربوي في التأثير المتبادل بين المشاركين في هذه العملية، إذ يتخذ التّواصل في هذه الحالة شكلا دائريا تلتقي في مركزه أفكار هؤلاء المشاركين، ويتبادلون التأثير و من الطبيعي أن ينصبّ الاهتمام أكثر على المتعلّم وحاجاته وأهدافه و ميولاته. كما أنّ التفاعل هو «صورة من صور التواصل، صورة تسمح بأمور كثيرة للمتعلم؛ تسمح له بأن يكون أهلا للتعامل الإيجابي مع هذه المادة، فيفهمها ويستوعبها، ويترجم إلى سلوك كل معلومة تتقبل ذلك، وتسمح له بعد ذلك أن يكون مهيأ ليبني على هذه المادة معلومات أخرى»[3]، فلا يراكم المتعلم معلوماته بل يحولها إلى معلومات بنائية، مما يؤهله للإبداع والخلق، وينقسم التفاعل إلى:

التفاعل غير اللّفظي: يتحقّق من خلال اعتماد المعلم وسائل معينة كالاستفسارات والقرائن والإشارات والحركات والابتسامة...الخ. وتلعب الوسائل التّعليمية دورا بالغ الأهمية في حدوث التفاعل الصّفي وفي مدى استجابته المتعلّم للعملية التّعليمية للتّعليم.

وتتحقق التفاعلات داخل القسم من خلال التبادلات التي تجري بين المتخاطبين، فما يقوله أحدهم يثير استجابة الآخر، وهذه الأخيرة تجذب تدخّل جديد، أو تدفع فردا صامتا على قول شيء ... الخ. مما يقر بوجود تفاعلات تكمن في اتصالات متبادلة، هذه الأخيرة تشكل حياة الجماعة وتسمح، عند تسجيلها وتحليلها، ببيان وضعيات المتكلمين في النقاش[4]. ويسعى التفاعل

---

[1] – ج. كلود مارتان " تر: سعيد بن كراد، مجلة علامات، المتلقي برينتر. مكناس: 2004، ع21، ص48.

* ويمكن أن يكون النسق كائنا حيا أو دماغا أو لغة أو آلة مبرمجة، حسب المجال الذي يجري فيه التّواصل ولكلّ حالة اعتباراتها المميّزة.

[2] – بناصر البُعزاتي، خصوبة المفاهيم في بناء المعرفة، دراسة إبستمولوجية، دار الأمان، الرباط: 2007، ص133.

[3] – سمير شريف أستيتية، اللسانيات، المجال والوظيفة والمنهج، ط2، عالم الكتب الحديثة، الأردن:2008، ص478-479.

[4] –Roger Mucchielli, communication et réseaux de communication, p: 85.

الصفي إلى جعل المتعلم ينخرط في العملية التواصلية حتى لا يبقى مجرد متلق للأفكار والمعارف والمعلومات، فيشارك في بناء معارفه ويؤدي أدوارا فاعلة في تحقيق أغراض تعليمية تربوية. ويعتبر مفهوم التفاعل كمعطى أساسي يرد الاعتبار للمتعلم ودوره الفعال في تحقيق الأهداف المنشودة، فيتربى هذا الأخير على كيفية التخاطب، والتحاور، والانتباه، والتحدث، وعدم مقاطعة الغير، وتقدير مواقف الآخرين ووجهات نظرهم وخبراتهم ومشاعرهم. وقد أكدت الدراسات الميدانية أهمية التفاعل في زيادة التحصيل الدراسي، إذ إن مستوى المتعلمين يتحسن بازدياد مشاركتهم في الشرح والتحليل والاجابة عن الأسئلة وتبادل الآراء بعناية، كلّ هذه الأنشطة تجعل المتعلّم يقوم بتفعيل مكتسباته السابقة وإدماجه في المواقف والوضعيات التّعليمية الحاضرة ليكتسب مهارات ومعارف جديدة وسلوكات مرغوب فيها.

ج. التّغذية الراجعة: إنّ التعليم الناجع هو الذي يتجاوز الاقتصار على المخطط: (باثّ ←متلق) إلى ممارسة عملية نشاط وحيوية متبدلة بين الأطراف المشاركة، ليدرك المعلم مدى استيعاب المتعلم للرسالة، ومدى تأثير هذه الأخيرة في السامع، ومعرفة مدى نجاح التواصل أو فشله وذلك من خلال استجابة المتعلم وردود أفعاله اللّفظية وغير اللّفظية، خاصة ملامح الوجه، والمعلم الناجح هو الذي يبحث عن التغذية الراجعة فيركز اهتمامه على المتعلّم وما تلقاه، وتساعده التغذية الرّاجعة في الكشف عن الصعوبات التي تعيق النجاح التّواصل بينه وبنين تلاميذه، وفي تصحيح سلوكات المتعلمين بعد معرفة نتائج هذه السلوكات، وتسمح له بتعديل رسالته أو طريقة إرسالها وكيفية تعامله مع الطرف الثاني، وتزوده بمعلومات عن نتائج عملية التقويم لغرض تطوير وتحسين علمية التعليم و التعلّم، حيث إنّ التغذية الراجعة جزء من عملية التقويم، وتؤثّر في كلّ من الدرّس والمتعلّمين وفي العلاقة الرابطة بينهما.

وترتبط نوعية وطبيعة ردود الفعل أو التغذية الراجعة بطبيعة الإرسال وشكل الرسالة ومحتواها ومكونات الشفرة، وعلاقة المعلم بالمتعلّمين داخل السيرورة التّواصلية. وتتخذ التغذية الراجعة في مجال التعليم أشكال مختلفة؛ فقد تكون عبارة عن استجابة المتعلم لتعليمات المعلم لغرض إنجاز فعل إخباري إرجاعي معين، ويكون منظما، وقد يكون على شكل أسئلة تقدم للمتعلم في نهاية كل نشاط تعلمي لغرض ضبط معطيات كل درس، وقد تكون عبارة عن إشارات غير

لفظية يبديها المتعلّم وتظهر للمدرّس من خلال ملامح وحركات وتموضعات المتعلمين[1]، والميدان التربوي بحاجة ماسة، أكثر من أي ميدان آخر، إلى رسائل تحمل فقط قدرا كافيا من المعلومات و الأخبار حتى لا يقدم له معلومات جديدة إلا بعد التأكد من استيعاب القدر الذي قدم له من قبل.

د. العلاقات التّربوية والتّواصلية: إنّ طبيعة العلاقات التّربوية والتّواصلية المتبدلة بين المعلم والمتعلمين جد مهمة في توجيه عملية التواصل التربوي. وقد حدد بعض الباحثين في مجال التربية مجموعة من النماذج عن العلاقة التربوية بين المدرسة والمتعلمين، وأهمها[2]

– نموذج العلاقة التربوية السلطوية: تأخذ المعرفة والأفكار في هذا النموذج المكانة الأولى، ويبقى المتعلّم مجرد متلقي للمعرفة واستيعاب وإعادة إنتاجها، وينطلق هذا النموذج من دونية علاقة المتعلّم بمدرسته.

– نموذج العلاقة التّربوية اللاتوجيهية: هنا يأخذ المتعلّم المكانة الأولى في العملية التعليمية التعلّمية ومحور هذه العملية، وتعطى الأسبقية للجانب الوجداني على الجانب الفكري، لذلك يصبح المتعلّم مسؤولا عن تربيته الذّاتية، ويقتصر دور المعلم على التوجيه وتهيئة الشرط المادية والعلائقية بالدرجة الأولى، مماّ يساعد على إبراز ذكاء المتعلّم وتنمية قدراته وكفاياته المتنوعة من جميع النواحي.

وتتبنى العلاقة التّربوية على الاختلاف، فمن الطبيعي أن يتفوق المعلم عن المتعلم، ومن الطّبيعي أيضا أن يختلف كلاهما في الرّأي والتّجربة والتّكوين المعرفي، لكن يجب أن يسود بينهما علاقة التفاهم والتحاور بدل السيطرة والاحتكار. ويوجد إلى جانب العناصر السابقة، عناصر أخرى مهمة لإنجاح عملية التّواصل، وسيتم عرضها باختصار وهي:

–**السياق التواصلي:** حيث يستحيل وجود تفاعل وتبادل وتأثير في غياب سياق التعلّم والمتمثل في الزّمان والمكان والوسائل المحققة للتّواصل (لغوية وغير لغوية).

[1] – عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، ص423.

[2] – المرجع نفسه، ج1، ص 432.

-**الهدف:** فيجب تسطير الأهداف الأساسية من التّواصل البيداغوجي والذي لا يخرج عن الهدف العام الذي هو التبادل وتبليغ المعلومات، وإثارة ردود أفعال المتعلّمين، وتحسين سلوكاتهم وإكسابهم مهارات وكفايات متنوعة، وتتحدد الأهداف في شكل نوايا يراد تبليغها، أو آثار يراد إحداثها، أو غير ذلك.

-**الأطراف الفاعلة في التّواصل:** وهي المعلم والمتعلمون، بالإضافة إلى الوسائل المستعملة للتّواصل (لغة، حركات، أدوات...).

5.7 دور العلامات غير اللّفظية في نجاح عملية التّواصل التّربوي: يعتمد التواصل بين المعلم والمتعلم، إلى جانب النسق اللّغوي، أنظمة أخرى غير لغوية تساعد على تحقيق التواصل التربوية، وهي الحركات والإيماءات والتقاء العيون والمسافة ...الخ، وتساعد هذه الرسائل في تحديد الجوانب التالية.

. تحديد مؤشرات عن الانفعالات والعلاقات الوجدانية بين المعلم والمتعلم؛

. تعزيز الخطاب اللّغوي وإثراء الرّسالة من خلال تدعيمها بالحركات؛

. ضمان استمرارية التّواصل بين المعلم والمتعلمين.[1]

ويلجأ المتواصلون، في قاعة الدّرس، إلى هذه الوسائل لتحقيق وظائف تفاعلية، وهذا يشبه ما يجرى بين المتكلّمين العادين (في الحياة اليومية) حيث إنّ « الثقافة ترتبط بالاتصال غير اللّغوي ارتباطا قد يزيد على الاتصال اللّغوي الذي يقتضي استخدامه حاسة واحدة هي السّمع، على حين يتطلب الاتصال غير اللغوي الحواس الثلاث الأخرى مع استبعاد حاسة التّذوق»[2]. ومن الوسائل غير اللّغوية التي تساعد على التواصل التربوي في الصف الدّراسي؛ التّموضع في المجال والمسافة بين المعلم والمتعلمين والحركات والهيئات الجسمية وتعابير الوجه وكيفية اللباس، فتنظم المسافة التي تجمع بين المتعلمين ومدرسهم، حيث يتموضع المتعلّم في مجال محددّ، في حين يتحرك المعلم بكل حرية وفي مجال واسع، ويلجأ المتعلم إلى استخدام

[1] – ينظر: الفرابي عبد اللطيف، "التواصل داخل القسم " مجلة سلسلة علوم التربية، ص 83.

[2] – هـ. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 257.

حركات جسمية وهي حركات ذات دلالات معينة (الرضى، الرفض، الاستياء، القبول...) وتكون هذه الحركات مساعدة للغة المستعملة أو مستقلة عنها. وتحلل عملية التّواصل التّربوي بالاستعانة بهذه الحركات والتي من خلالها ندرك مدى اهتمام المتعلّم بالدّرس وانتباهه له او العكس. وتثير حركات المعلم وملامح وجهه بدورها انتباه المتعلّم أو نفوره. ولا يتوقّف التّواصل التّربوي عند الحركات والإشارات، بل استغلت الطّرائق التّعليمية الحديثة التقدّم التكنولوجي لإعداد وسائل سمعيّة بصرية جعلت من تلك الطرائق أكثر نجاعة في تنمية لغة المتعلّم، فهي توفر له الإمكانيات اللازمة لامتلاك لغة المدرسة في سياقاتها المناسبة، كتوفير المسجلات الصوتية وأشرطة الفيديو، والشاشة والحاسوب... هذه الأخيرة تثير في المتعلّم جوانب حس- حركية ومعرفة ووجدانية، وتلعب دورا حاسما في تنمية السمع والبصر والنطق والتعبير والتواصل بصفة عامة، وكل هذه الوسائل تفتقر إليها مدارسنا، سواء في تعليم اللغات الوطنية أو اللغات الأجنبية. وتشكل هذه العناصر كفايات غير لغوية تتدخل في عملية التواصل التربوي وتسهم في أداء الوظائف التّفاعلية وتوضيح الدلالات المختلفة.

6.7 خصائص عناصر التّواصل التّربوي: يختلف التواصل التربوي عن بقية الأنماط التواصلية الأخرى في التفاوت القائم بين عناصر العملية التواصلية، والمقصود بذلك الباثّ والمتلقي، حيث لا يتساوى كل منهما في العمر والمستوى العلمي والثقافي، والقدرات الفكرية والاستيعابية... الخ، وتربط بينهما علاقة تربوية تسعى المدرسة من خلالها إلى تكوين أفراد ذوي كفايات وقدرات، وهذه الأخيرة تسطر في شكل أهداف عامة واجرائية تتحقّق بالتدرج، ويعتبر التّواصل التربوي أساسا في تحقيق هذه الأهداف. ومن خصائص كلّ عنصر من عناصر التّواصل التربوي ما يلي:

أ. المعلم: ثمة علاقة بين نجاح فاعلية التعليم والتعلّم وامتلاك المعلم لخصائص وظيفة وشخصية. ويمكن تصنيف خصائص المعلم إلى صنفين: «خصائص شخصية عامة، وقدرات تنفيذية على هيئة واجبات وظيفية»[1]، وتحصيل هذه الخصائص ودمجها في شخصية المعلم مكنه من امتلاك أساليب وتقنيات التدريس تسمح له بممارسة القدرة التوجيهية في العملية التعليمية التعلّمية، وتمنح

[1] – السيد سلامة الخميسي، التربية و المدرس والمعلّم. قراءة اجتماعية ثقافية. دار الوفاء لدنيا. الإسكندرية:2000، ص265.

له القدرة على العطاء وإحداث التأثير في المتعلمين، وامتلاك الرغبة لأداء مهمته بكل جدية وإخلاص. وتتطلب العلمية التعليمية:

أولا: امتلاك المعلم درجة معينة من الذكاء مما يساعده «في تشكيل رؤيه تربوية واتخاذ قراراته التعليمية المعلقة بالجوانب المختلفة للعملية التعليمية داخل الفصل أو خارجه، كما يساعده الذكاء المناسب على اتخاذ الإجراءات الملائمة لمعالجة المشاكل الصفية وإدارة المواقف التعليمية داخل حجرة الدراسة، وتوجيه تلاميذه دائما نحو الأفضل»[1]. والمقصود هنا هو الذكاء الوظيفي الذي يساعد المعلم على انتقاء الاستراتيجيات التواصلية الملائمة لإحداث تأثير في المتلقي والتغيير في سلوكاته.

ثانيا: امتلاكه المعارف التي تساعده على تحقيق الأهداف المنتظرة من العملية السابقة.

ثالثا: وعيه بمختلف المناهج التعليمية وطرائق التدريس اللّغات بصفة عامة واللغة التي يدّرسها خاصة، مما يساعده على التّخطيط المحكم للدروس، وتحفيز المتعلمين على التعلّم، وإيصال المحتوى التعليمي بأنجع الوسائل وبطرق الفعالة.

رابعا: مراعاته للعلاقات الاجتماعية التي ينبني عليها التّفاعل داخل الصف الدراسي (العلاقات الإيجابية الفعالة والاحترام المتبادل وتفهم المعلم لمشاكل المتعلم كل على حدا، ويراعي الفروق الفردية بينهم، ويكون على دراية بمستوياتهم الاجتماعية وخلفياتهم الثقافية، وغيرها من العوامل التي قد يؤثر إهمالها سلبا على التفاعل مع المواقف التعليمية، حيث إن الأعداد الجيد للمعلم هو أمل كبير في التنشئة الصالحة.

ب- المتعلم: يسعى الوظيفيون إلى إيجاد نموذج يضع المتعلّم في قلب العملية التواصلية، أي نموذج تواصلي فعال يؤثر إيجابا في المتعلم، ويجعل منه عنصرا فاعلا يشارك في العملية التواصلية بكل ثقة، ويسيطر على وضعيات التواصل للمتعلم وفي كل مرحلة من مراحل تعلمه خصائص معينة، إذ يملك متعلم مرحلة التعليم الابتدائي خصائص يقتضي على المعلم وواضعي المناهج الوعي بها، وتتعلق هذه الخصائص بالجانب الانفعالي والوجداني والذهني والحس حركي

[1] – المرجع السابق، ص 266.

والاجتماعي والصحي والنفسي، ما يقتضيه تنمية المتعلم في هذه المستويات لتنمية طاقاته وبلوغه مستوى الكبار.

ج. محتوى التواصل: يقصد بمحتوى رسالة التواصل مضمون الخطاب التعليمي الذي يعتمده المعلم ليتصل بمتعلميه، وتدور حول نشاطات التعليم والتعلم. فالمحتوى وسيط بين التعلّم ومدرسه، ويسعى هذا الأخير من خلال مضامين الرسائل إلى إكساب المتعلم أفكارا ومعارف وقيما ومهارات وسلوكات جديدة، وإثارة مواقف فيه، وتنمية كفايته على الفعل والأداء المتقن. وينخذ محتوى الرسالة التّربوية بعدين أساسيين، هما:

بعد مؤسسي: وهو جملة المعايير (Normes) الضابطة للكلام داخل القسم، فهو تحديد لما ينبغي أن يقال أو لا يقال. وغالبا ما تمثل المقررات والتوجيهات الرسمية حدودا بين المسموح به والمحظور.

البعد الذاتي: وهو أسلوب المعلم في التعامل مع هذا المحتوى (style) إذ أنه يطبعه بشخصيته من خلال أبعادها الاجتماعية والثقافية والنفسية[1]. ويجب خلق توازن بين الجانبين السابقين والتلاؤم بين الشكل والمضمون، وهذا بالرغم من وجود حالات يحدث فيها التفاوت بين البعدين، وهذا يمكن إرجاعه إلى الهوة الواسعة بين المقررات الدراسية وحاجات المتعلّم وما يسعى المعلم إلى تحقيقه.

ويشترط في محتوى الرسالة التعليمية شروط مختلفة ينبغي أن يستجيب لها، كخصوصيات المتعلّم وقدراته وميولاته وحاجاته ومعارفه السابقة، ولأن يقع الاختيار بدقّة على المعلومات والأفكار و المعارف التي تناسب كل مرحلة تعليمية، وتوائم الأعمار والصفوف، دون التركيز على المعارف فقط، بل يحتاج المتعلم إلى أدوات ووسائل وتقنيات يعتمدها لتحقيق أنواع مختلفة من التعلّم ويوظّفها في مجالات متنوعة لبلوغ أهداف عملية مختلفة، ويجب أن يستمد المحتوى من واقع المتعلم وينبع من تحديد دقيق للهدف من عملية التواصل وتحليل كامل له، والاعتناء برموز الرسالة لتكون قادرة على ترجمة محتواها بصدق، وتناسب قدرات المتعلّم ومستواه التعبيري، وأن

[1] – الفرابي عبد اللطيف، "التواصل داخل القسم" مجلة سلسلة علوم التربية، ص67.

تكون مفهومة لديه. ومن الضروري أن يراعي في المحتوى السياق الاجتماعي والفائدة الاجتماعية للغة وأن يكون هذا المحتوى ميسرا للتفاعل والتواصل مما يسمح للمتعلم بالانخراط في السياق الاجتماعي وفي الحياة اليومية. ويجب أن يراعي فيه أيضا جانب آخر من الجوانب المحتوى وهو الأسلوب الذي يصاغ في ضوئه هذا المحتوى، لأن التواصل الناجح هو الذي يتجسد في أسلوب دقيق ومناسب لكل نشاط تعليمي تعلمي.

إن الأساس في المراحل التعليمية هو مهارات التفكير التي تشتق بها المعرفة، ومهارات أخرى مختلفة تمكن المتعلمين من أداء أعمال معينة أداء محكما، لذا ينبغي أن يخاطب هذا المحتوى مكونات المجال العاطفي أو الوجداني، ولا يقتصر على تبليغ المعلومات والأفكار فيتدرب المتعلمون على «عمليات التفكير والتخاطب، ومحتوى وجداني كقيم العدل والمساواة ومشاعر القلق والإحباط والمشاركة الوجدانية. وهكذا حين تكون المدارس ناجحة في عملها يتعلم تلاميذها المعلومات كما يتعلمون محتوى متباين الأنماط»[1]. فليست اللغة معارف وأفكار بل مهارات يتقنها الفرد أداء وإرسالا، هذه المهارات هي محور عملية التفكير والتي تدور حولها العملية التعليمية برمتها وأساس البحث عن المعرفة مهما كان نوعها.

د. الوسيلة: تساعد الوسائل التعليمية المتعلم على فهم الرسالة وإدراك مضمونها، وبلوغ الغايات التربوية، فيجب الاستعانة بها لإيصال مضمون التواصل، واختيارها حتى تناسب النشاط اللغوي المراد تدريسه، ومن الاعتبارات التي تساعد على اختيار الرسالة «نوع الرمز التي يمكن للوسيلة أن تنقلها بكفاءة، ونوع الأساليب التي تكون فعالة في عرضها وسرعة عرض الوسيلة للرسالة على المستقبل. والحاسة التي تستقبل بها الرسالة التي تحملها ومدى إتاحتها الاتصال المباشر أو غير المباشر بين المرسل والمستقبل...»[2] ويستعين التعليم التواصلي بالوسائل المختلفة والعلامات غير اللغوية مما يكمل اللغة، ويوضح الأشياء التي يصعب على المعلم إيصال معانيها إلى أذهان المتعلمين باعتماد الوسيلة اللفظية فقط، ويسهم في نجاح الدرس في طروف يغمرها التفاعل والنشاط. وتساعد الوسائل السمعية البصرية على خلق مواقف التعلم وسياقات التواصل تتحقق

[1] – عبد الحافظ محمد جابر سلامة، الوسائل التعليمية (تصميمها وانتاجها) ص 133.

[2] – الفرابي عبد اللطيف، "التواصل داخل القسم" مجلة سلسلة علوم التربية ، ص62.

من خلالها الملكات، إذ غالبا ما يرتبط غياب الكفايات(في مدارسنا خاصة) بغياب الوسائل اللازمة لتقديم درس اللغة، وبانعدام القدرة على استغلال نتائج العلوم الحديثة بخصوص الوسائل غير اللّغوية في التواصل التربوي، ويعمل التعليم الهادف على رصد الوسائل التي تثير الرغبة في التعلم، وتبرز ذكاء المتعلمين وإبداعهم.

د. الأهداف: ترتبط أهداف التواصل التربوي بأهداف تعليم اللغة، فإذا كان محتوى التواصل التربوي في المرحلة الابتدائية يركز على مهارات اللغة وليس على معارف ومعلومات مكثفة وقواعد مجردة، فإن ما يستهدف تعليم اللغة، أساسا، هو الإتقان المحكم لتلك المهارات، ويتمظهر هذا الهدف في الأهداف التالية:

أهداف معرفية: ترتبط بتنمية الجوانب المعرفية لدى المتعلم، والقدرات العقلية، كالذكاء والتفكير والانتباه والملاحظة، مما يساهم في إظهار القدرات اللغوية والتواصلية. وأبرز التصنيفات في هذا المجال تصنف بلوم (B.Bloom) وهي ستة أهداف: المعرفة والفهم والتطبيق والتركيب والتقويم. وتحتاج هذه المهارات إلى تفعيل الحوار والتركيز على ما ينتجه المتعلم، ومنحه فرصا للمشاركة والتحليل والشرح والتطبيق والتركيب والتقويم.

أهداف وجدانية: إن الفصل بين التواصل المعرفي والتواصل الوجداني يتم في الجانب النظري فقط، ولا يمكن الفصل بيننهما عند الممارسة والتطبيق. ويقصد بالأهداف الوجدانية تنمية التواصل الانفعالي (الوجداني)لدى المتعلم، إذ يكمن دور التربية والتعليم في «تنمية أفراد يتسمون بالاتزان الانفعالي الذي يعد شرطا مهما ومؤشرا صادقا على نضج الانفعالات والوصول إلى مستوى النضج والاتزان الذي يدل على نضج الشخصية، وكذلك الاستفادة من عامل الاستثمار والدافعية في تعليم الفرد بحيث يلازم الدافع إلى التعليم مدى الحياة»[1] ويجب تربية المتعلم على الأخلاق الفضيلة، والسلوكات المرغوب فيها، وعلى التمييز بين الخير والشر والحق والباطل والشجاعة والجبن، والخوف والجرأة، أن يحب ويكره، يقبل ويرفض... وتسعى المدرسة جاهدة إلى تربية

[1] – السيد سلامة الخميس، التربية والمدرسة والمعلم. قراءة اجتماعية ثقافية، ص46.

النشء على الشجاعة والتضحية وحب الغير والإيثار والعطف من أجل بناء مجتمع تسوده المحبة والخير والقيم الإنسانية والسلوكات الإيجابية.

أهداف حس حركية: تسعى التواصل الحس حركي إلى تنمية المهارات الحركية، واستعمال العضلات وتنمية المهارات اليدوية كالقدرة على الكتابة والرسم وتجميل الخط... الخ، ويشمل التواصل الحس حركي السرعة والدقة والتنسيق.

وتتحقق الأهداف السابقة بالانتقاء المحكم للمحتويات التعليمية التي تكون مناسبة للاستعدادات الفكرية للمتعلم وميولاته واعتماده طرائق تساهم في تحقيق وظائف التواصل، وتسطير منهجية تعليم تستجيب لمتطلبات الحياة العصرية، وتكون قادرة على تكوين أفراد مؤهلين وقادرين على تحقيق إنجازات عملية، والارتقاء بالمتعلم إلى أعلى مستويات المعرفة والتربية، هذا إلى جانب ضرورة ابتكار سياقات تعليمية يتحقق فيها التفاعل والاستيعاب للأنشطة واكتساب الكفاءات الضرورية والاهتمام المستمر بالتغذية الراجعة لمعرفة نتائج التعلم، وتقديم عناصر العملية التواصلية لمعرفة مدى تحقيق التغير في سلوكات المتعلمين و لتصحيح الثغرات.

7.7 مهارات التّواصل اللّغوي:

المهارة هي أن تصبح المعرفة سلوكا. وتتعلق المهارة ، حسب (قاموس ديداكتيك اللغات) ب « إتقان أداء شيء (savoir faire) مثلما هي استعداد طبيعي»[1] ويركز الديداكتيكيون، حاليا، في تعريفاتهم للمهارة على **الاتقان** أكثر من تركيزهم على المعرفة، باعتبار المهارات « هدف من أهداف التعليم، يشمل كفايات المتعلمين وقدراتهم على أداء مهام معينة بكيفية دقيقة أو متناسقة»[2] ، كمهارة القراءة، ومهارة الرسم، ومهارة الموسيقى...الخ. وقد تكون المهارة فكرية تشمل العمليات الذهنية التي يتحكم فيها المتعلم، وقد تكون حركية تساعد المتعلم في القيام بإنجازات حركية متنوعة، وتتميز المهارات الحركية بالسرعة والدقة في الإنجاز، ولتتحول المعرفة إلى إنجاز، يجب التدريب المستمر عليها حتى تترسخ في الأنسان وتصبح سلوكا لديه، ويؤديها بجودة وإتقان. ويكتسب المتعلم اللغة في شكل مهارات يتقنها قبل أن يأتي إلى التعامل الصريح مع عناصرها

[1] – R.Galisson et D. Coste. Dictionnaire de didactique des langues, p 506.

[2] – عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، المغرب، ج1، ص 94

المختلفة من أجل فهم آليات اشتغالها، وتميز مناهج تعليم اللغات أربع مهارات أساسية في تعلم واستعمال اللغة، وهي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، فالأولى والثانية تتعلقان بالإتقان الشفوي، وترتبط الثالثة والرابعة بالمكتوب. وقد ميز بعض الباحثين بين المهارات السلبية وهي الخاصة بالفهم، والمهارات الإيجابية الخاصة بالإنتاج. ويعتبر الباحث (عبد الرحمن الحاج صالح) المهارات السابقة آلية لغوية يرتبط بها التبليغ التعليمي وعمليات الترسيخ، ويحصرها في آليات أربعة وهي «الآليات التي تحصلها القدرة على الإدراك والفهم في مستوى المنطوق المسموع (السماع) وفي مستوى المكتوب المحرر (القراءة) ثم الآليات التي تتحصل بالقدرة على التعبير في هذين المستويين أيضا (التعبير الشفاهي والتعبير الكتابي)»[1].

وتصنف هذه المهارات بالتركيز على الأنماط المختلفة لأدائها، وكذا تحديد الفترة المناسبة للتدريب، ويتفق الكثير من الباحثين على أن تصنيف المهارات اللغوية « يجب أن يكون على أساس الجوانب العقلية – المعرفية، والعاطفية– الانفعالية والنفس– حركية، وأن المهارات اللغوية تصنف حسب ترتيب وجودها الزمني في النمو اللغوي عند الإنسان، إلى الاستماع، يليه التعبير الشفوي أو الكلام، ثم القراءة بأنواعها، ثم التعبير التحرري أو الكتابة. وهذه المهارات الرئيسية يمكن تحليلها على مكونات عقلية– معرفية وأخرى عاطفية– انفعالية، وثالثة نفسية حركية»[2]

ولا يعطي الاتجاه التواصلي في تعليم اللغات أولوية لإحدى المهارات السابقة عن الأخرى، بل يرتبط ترتيبها بالمواقف التواصلية التي يتم فيها تعليم والتعلم حيث «تساوي موقع المهارات اللغوية بمثل ما تتساوى أشكال الاتصال، فلا قيمة للقراءة على حساب الكتابة مثلا، ولا قيمة للمهارات الصوتية على حساب المكتوبة بحجة أن الاتصال الشفوي كان هو الأساس في أية لغة»[3].

[1] –عبد الرحمان. الحاج صالح" أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر: 74– 1973، ع4، ص65.

[2] – رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية – مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص37.

[3] – المرجع نفسه، ص183.

وعندما يتعلق الأمر بتعلم المبتدئين في المرحلة التعليمية الأولى فإن ترتيبها يتم بإعطاء« الاسبقية للمشافهة – بالنسبة للمتعلمين – على القراءة والكتابة وأسبقية الادراك على التعبير»[1] ويعني إتقان المتعلم لهذه المهارات الإشراف على توظيف قدراته اللغوية لأداء وظائف تواصلية، ويتم تنمية فعالية التواصل لدى المتعلمين بتدريبهم على هذه المهارات الأربعة الأساسية قبل المهارات الأخرى الفرعية. ويمكن توضيح هذه المهارات كل على حدة كما يلي:

أ.–الاستماع: تتوقف مهارة الكلام والقراءة والكتابة على الاستماع والفهم الجيد، مما جعل ابن خلدون يقر بأن (السمع أبو الملكات). ويؤدي التمرن الجيد على الاستماع إلى بروز بقية المهارات التواصلية. ويميز الباحثون بين السماع والاستماع، ويتمثل الأول في قدرة الأذن على التقاط أصوات اللغة وإدراك الذهن لها وفهم مدلولاتها، ويتعدى الثاني ذلك إلى تركيز الانتباه على المسموع بكل اهتمام من أجل الفهم و التحليل والتقييم. وعليه فإن «مهارة الاستماع لا تعني قدرة المسموع على سماع الرموز الصوتية المنطوقة، بل تعني فهم معنى الرموز وتفسيرها والتفاعل معها وتقويمها ونقدها وربطها بالخبرات السابقة والإفادة منها في تنمية الشخصية»[2] فالاستماع هو الإصغاء الإيجابي للمنطوق. ويشير ك. مارتان[3] إلى أن التواصل الجيد مبني على الإنصات الجيد، وعليه يجب أن ينظر، حسبه إلى الإنصات الجيد بأنه الإدراك والفهم، حيث إننا في بعض الأحيان نستمع دون معرفة كيف يجب أن ننصت.

ويذهب مارتان إلى أن:« الانصات الإيجابي هو الضمانة على خلق تواصل حقيقي. ومع ذلك فإن الإنصات هو الشرط الأساس لميلاد الظاهرة التواصلية»[4]. ويذهب آخرون إلى أن أهم اللحظات التي يتحقق فيها التواصل هي لحظة الإصغاء (ecoute) حيث إن المتعلم الذي يملك المهارة على الانتباه يعني أنه تدرب على الإصغاء وتدربت حواسه ودماغه على هذه المهارة. والاستماع مهارة من مهارات الاتصال الشفوي تساعد على فهم المسموع من خطابات المعلم وشروحاته وأسئلته، والحصول على المعلومات اللازمة وتتبع الأحداث، ويتعلم المتعلم المبتدئ

[1] – عبد الرحمان. الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية "ص 65، 66.

[2] – سمير روحي الفيصل ومحمد جهاد جمل: مهارات الاتصال في اللغة العربية، ص85.

[3] – جون. كلود مارتان، ما التواصل، ص49.

[4] – المرجع نفسه، ص 49.

لغة المدرسة (أصواته وكلماتها ومعانيها، وأفعالها الكلامية وأساليبها المتنوعة) من خلال الاستماع إليها باستمرار، مما يساعده على النطق الصحيح للحروف والتمييز بين الحروف المتشابهة والمختلفة، وتتبع عن غير وعي وظائف هذه الأصوات في الكلمات، ثم الكلمات في الجمل والعبارات، ويساهم المعلم في تحقيق ذلك من خلال « إيصال ذوات العناصر مشافهة لا كتابة وأن يجعل متعلميه بهذه المشافهة – المتكررة– يميزون بالسماع وحده بين هذا الحرف وذلك وبين هذه الصيغة الإفرادية والتركيبية وتلك»[1]. ويتحقق ذلك بدرجة أعلى إذا كان المسموع مصحوبا بوسائل التوضيح، مما يجذب أكثر انتباه المتعلّم، مع الربط بين ما يسمعه وما يراه. وفي المراحل التعليمية المتقدمة يساهم الاستماع الجيد في اكتساب المتعلّم المعارف والحقائق العلمية المتنوعة، وفي استجاباته للنغمات الموسيقية المصاحبة للنصوص الأدبية وتذوقها، ويتدرب على التحليل والتفسير واتخاذ مواقف وإصدار أحكام نقدية حول ما استمع إليه وبأسلوب رصين. وحاجات يريد إشباعها وليس مجرد استرجاع رموز ذات دلالات مشتركة عند جميع القراء»[2].

ب.القراءة: ويركز تدريب المبتدئين على القراءة على استضمار المتعلم قوانين الترميز وفك الرموز والتحكم في النطق الصحيح للأصوات لاكتساب عادات قرائية قويمة، قصد تجنب تلك الأخطاء التي تصاحب المتعلم حتى المراحل المتأخرة من حياته التعليمية التعلمية، والتي يعود سببها في الغالب إلى « عدم اهتمام أساتذة مواد اللغة العربية بتصحيح نطق المتعلمين، وتدريبهم على تلفظ الحروف العربية بمخارجها الصحيحة (...) كالدالّ والذال والضاد والظاء والتاء والثاء...الخ»[3]، مما يجعل المعلم، حتى في الثانوي، يضطر إلى التدخل المستمر (في حصص القراءة) لتصحيح نطق المتعلمين لمخارج الحروف. والإضافة إلى التركيز على الرسم الجيد للحروف والكتابة الإملائية الصحيحة لها والنطق بمخارجها وفق ما تنص عليه القواعد، بما في ذلك الضبط اللاشعوري لعلامات الإعراب التحكم الضمني في الصيغ والأبنية الصرفية، واستضمار مختلف القواعد الأساسية المتحكمة في القراءة الناجعة، وينبغي تركيز الاهتمام أيضا على مهارة فهم

[1] – عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" ص 66.

[2] – رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية– مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص188.

[3] – المصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، الهلال العربية للطبع و النشر، الرباط،ط2، 1994، ص271.

القروء واستنباط المعاني الظاهرة والخفية في النص، والكشف عن مقاصد ونوايا صاحب ذلك النص، لامتلاك المتعلم زمام القراءة.

ب. الكتابة: عكس عملية القراءة التي يقوم بها المتعلم بتحويل الرموز الخطية إلى أصوات منطوقة مع فهم مدلولاتها، فإن في عملية الكتابة يتدرب المتعلم على تحويل المنطوق إلى المكتوب، ويقوم من خلال ذلك بعملية الترميز للحصول على خطاب أو نص منسجم، تضبطه قواعد صوتية وصرفية وخطابية ودلالية وتداولية، وينظر الباحثون إلى عملية الكتابة من منظورين:

الأول: حسي حركي أو (آلي) إذ يكتسب المتعلم مهارة رسم الحروف والكلمات وفق القواعد الإملائية التي تضبطها. وتساهم القراءة إيجابا في تحقيق هذه المهارة، حيث يترسخ النظام الترميزي للغة من خلال التدريب المستمر على القراءة.

الثاني: ذهني وانتاجي، أي بعد استضمار المتعلم النظام الترميزي، يتدرب على الإنتاج بمختلف أنواعه بالتدرج، فيتدرب على المراحل التعليمية الابتدائية على التعبير البسيط بلغة واضحة وسليمة ثم يحسن مستواه الإنتاجي شيئا فشيئا، إلى أن يصل إلى أرقى مستوى من التعبير الكتابي، حيث يكون المتعلم قد أتقن النظام الترميزي للنسق الفصيح، والتعبير الوصفي بالتوظيف السليم لمختلف أساليب اللغة في التعبير الوصفي المسترسل، والتعبير التحليلي معتمدا على رصيده اللغوي لتحليل الأعمال الأدبية المختلفة، وبالتالي، ينتقل إلى مرحلة الإبداع ليستغل مكتسباته في الإنتاج الإبداعي، وينفرد تعبيره بمميزات خاصة تعكس فكر المنتج وأسلوبه وطريقة نظمه، وهذه المرحلة لا تشكل هدف مباشرا من تعليم الكتابة في مرحلة التعليم الابتدائي.

وتعتبر الكتابة احدى قنوات التواصلية المهمة ذات وظائف متعددة، أهمها التعبير والتواصل «وليست الكتابة مجرد رسم لما يجري في الذهن، بل يضفي الكتابة على المحتويات نظاما، وتعيد إنشاء المنتوجات بمزيد من الكفاءة والفعالية»[1]. قد ساهمت الكتابة بكل أشكالها في بلورة علاقات مجتمعة مختلفة، وأداء وظائف عديدة، وساهمت في صنع الحضارة الإنسانية بصفة عامة وإيصالها إلى الأجيال الجديدة. وإذا كان تعليم الكتابة في ضوء المناهج التقليدية يتم ب «اصطناع

[1] – بناصر البعزاتي، خصوبة المفاهيم في بناء المعرفة، ص 141.

مواقف للكتابة، لا يشعر الدارس فيها بهدف حقيقي للكتابة، ومن ثم يضطر للكتابة بغرض الكتابة ذاتها إرضاء للمدرس ومجاورة للمواقف التعليمي»[1]، فإن المناهج الحديثة. لاسيما التواصلي منها. يستند، في تعليم الكتابة والتعبير الكتابي، إلى مواقف الحياة اليومية، وتستمد المواضيع من واقع المتعلّم. ويربط بين القراءة والكتابة ربط التفاعل والتكامل يضمن للمتعلم نمو جانب مهم وأساسي من مهاراته التواصلية، إذ أن المتعلم الذي يتقن مهارتي القراءة والكتابة يكون قد تجاوز أهم وأصعب مرحلة في حياته التعليمية التعلّمية، ويصبح قادرا على الاستقبال الإيجابي والتأويل السليم للرسائل التي يتلقاها، وأحسن وسيلة لإتقان هذه المهارات هي التلقائية ولو بدرجة ضئيلة، حيث إنّ المهارات التي يكتسبها المتعلمون توفر لهم المعرفة الأساسية بلغة المدرسة، وتزودهم بالقدرات اللازمة لممارسة اللغة في مختلف المواقف والسياقات التي يتواجدون فيها، وتعتبر الممارسة معيارا أساسيا لنجاح المتعلم في اكتساب المهارات التواصلية.

1.7.7 توظيف المهارات اللّغوية:

يذهب اللّساني التّطبيقي ويداوسن، خلال توضيحه لأهداف دروس اللغة[2]، إلى أنّ هذه الأخيرة تتحدد في ظلّ الطرائق البنوية بالرجوع إلى المهارات الأربعة. ويرى أن هذه الأهداف ترتبط بنوعية النشاط الذي يكرس المتعلّم مجهوداته من أجلها. فماذا يسمع المتلّم؟ وماذا يفهم؟ وماذا يتحدث؟ وماذا يقرأ؟ والجواب هو: مفردات اللّغة يعني تطوير القدرة على الجمل الصحيحة. وهذه النظرة ناقصة، من منظور ويداوسن والوظيفيين، باعتباره أن الاستماع الجيد للجمل وفهمها وقراءتها وإنتاجها ليس هو كلّ شيء في تعليم اللغة وتعلّمها، بل ينبغي التحكم في القدرة على استعمال هذه الجمل والبنيات اللّغوية في السّياقات التواصلية، وممارستها الصحيحة في الحياة العملية والاجتماعية ومقامات مختلفة، فيتقن المتعلّم، من جهة المهارات اللّغوية بتدخل العمليات الذهنية حتى يمتلك ناصية اللّغة ويصبح قادرا على فهم المسموع والتحدث والقراءة والكتابة وتأويل معاني الجمل وأداء الأصوات أداء سليما.

---

[1] – رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية– مستوياتها، صعوباتها، ص190.

[2] – widdowsson, une approche communivative de l'enseignement des langues, tradiction de: kasty et Gérard Blamont Hatier – CREDIF , paris: 1981, p 11,12

ومن جهة ثانية، ينبغي أن يتقن و(وفي الوقت ذاته) توظيف هذه المهارات توظيفا فعليا يحقق الحاجات المختلفة للمتخاطبين، فقد يكون الهدف من إتقان هذا المهارات هو ممارسة اللغة في الحياة العملية ممارسة صحيحة، أو لغرض تحقيق حاجات الأفراد والمجتمع النفسية، أو العقلية، أو الاجتماعية، وتوظف أيضا للتعبير عن الفكر (الفكر الخاص أو فكر الغير) تعبيرا صحيحا، كما توظف المهارات السابقة من أجل الإسهام في بناء المجتمع. ويتوقف توظيف المهارات اللغوية لتحقيق غايات محددة تحقيقا مناسبا، على التخطيط المسبق لذلك، إذ تشكل نوعية التخطيط أساس بناء المحتويات والأنشطة والطرائق التعليمية وتقنيات التدريس والمواد الطبيعية التي تخدم الحاجات.

8.7 دور القواعد النحوية في ضبط عملية التواصل اللغوي: لا يستقيم التواصل ولا تمر الرسالة بين المتخاطبين بشكل إيجابي إلا إذا تحققت فيها الصحة القواعدية إلى جانب الصحة الدلالية والتداولية والاتساقية والانسجامية. وقد كان موقف الوظيفيين من تدرس النحو واضحا، إذ اعتبرت المقاربة التواصلية الكافية النحوية جزءا لا يتجزأ من الكفاية التواصلية، وأن إتقان هذه الكفاية الجزئية يشكل وسيلة أساسية لتقويم اللسان من الزلل وللتحقيق بمقتضاها غرض التواصل. وعليه، فإن السلامة القواعدية، باعتبارها لا تشكل غاية في ذاتها بل وسيلة لضبط اللغة وضبط سيرورة التواصل، هي مركز اللغة وأساس كل تواصل لغوي سليم، وحتى إن كان تبادل الرسالة اللّغوية بين المعلم والمتعلمين غرضه هو مجرد نقل المحتوى واستيعابه والتفاعل معه، فإن نقل ذلك المحتوى، على أحسن وجه، يستدعي التقنين والضبط بمعايير وسنن، ومنها اللغوية، والاجتماعية والنفسية، والثقافية ... الخ. وتتمثل القواعد النحوية في تلك (السنن) التي تسمح للمتكلم بتنسيق العناصر اللغوية فيما بينها، والانسجام بين شكل الشفرة اللّغوية ووضعية الارسال من أجل تواصل بيداغوجي مفيد.

"فاللّغة عملية عقلية معقدة تتجلى في توخي معاني النحو بين معاني الكلمات بناء على مقتضيات العقل، لبناء تراكيب في الذهن متطابقة مع مقاصد وأغراض المتكلم. هذه التراكيب أساسها المعاني النحوية والمعاني المعجمية، حيث إن عمليات التفكير العقلية لا تتعامل مع معاني الكلمات المفردة، بل تتعامل معها عندما تكون مرتبطة بمعاني النّحو. وهذه العمليات

العقلية تربط أغراض المتكلم بهذه التراكيب في داخل الذّهن، ثم ربط هذه التراكيب مع شكلها الصوت»[1] وتساهم القواعد النحوية والصرفية في تحقيق سلامة اللّغة ووضوح الكلام وأداء المعنى وتكوين ملكة لغوية صحيحة، حيث إنّ ما ثار عليه التواصليون ليس القواعد ذاتها، بل طريقة تدريسها، إذ يتفق الكثير منهم في كون جوهر مشكلة تعليم اللغة العربية ليس في اللغة ذاتها وإنما في كوننا «نتعلم اللغة قواعد جافة، وإجراءات تلقينية، وقوالب صماء، نتجرعها تجرعا عقيما بدلا من تعلمها لسان أمة، ولغة حياة»[2] ولما كانت القواعد على قدر كبير من الأهمية بالنسبة للغة وللتواصل اللغوين، فإنّ تدريسها يقتضي مراعاة الحاجات التواصلية للمتعلمين مما يستدعي التركيز على ما يسمى بالنحو الوظيفي.

وأفضل وسيلة يتم اللجوء إليها لمعرفة الحاجات النحوية هي تحليل انتاج المتعلمين (التعابير الشفوية والكتابية) مما يساعد على «معرفة المفاهيم النحوية التي يكثر شيوعها في أساليبهم، ويكثر الخطأ فيها في نفس الوقت، وتحليل أساليب المفكرين والكتاب المعاصرين في كلامهم وكتاباتهم، فمن هذه وتلك يتكون منهج دراسة القواعد»[3]. ويدعو الوظيفيون إلى اعتماد القواعد ذات التوجه الاجتماعي (هاليدي مثلا) والتركيز على قواعد الخطاب بدل قواعد الجملة، ولم يهتم هؤلاء باللّغة باعتبارها شيئا مجردا، ولم تعد وظائف الظواهر النحوية تشرح بعبارات نحوية أو صرفية، بل كان هاليدي، مثلا، يشرح تلك الوظائف ب«باعتبارها سلسلة في الاختيارات الأساسية التي تمثل المعنى المحتمل في اللغة، وتتأثر هذه الاختيارات لدى الكاتب أو المؤلف بعوامل اجتماعية؛ فاختيار الفعل المتعدي أو غير المتعدي يدل على العلاقة المحتملة بين المشاركين»[4]. بمعنى أن جملة مثل: "كُسّر الزّجاج" تطرح خيارات تتعلق بأنظمة الزمن والبناء للمعلوم والمجهول، والتي تمثل دلالات اجتماعية كعدم تحميل أي طرف ما المسؤولية تكسير الزجاج ولا يعامل هاليدي (والوظيفيون بصفة عامة) الجمل الصحيحة في النصوص الطويلة كوحدات مستقلة، بل يؤكدون ضرورة ربطها بالجمل الأخرى قواعديا من خلال التماسك التركيبي

[1] – علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص 84.

[2] – المرجع نفسه، ص 253.

[3] – المرجع نفسه، ص256.

[4] – ميشال مكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، ص86.

للنّص، مثل إحالة الضمير على أصله لما يعود عليه في جملة سابقة والحذف والرّبط، هذا بالإضافة إلى اعتبار هاليدي «علاقة اللّغة بالعلامات الاجتماعية ثنائية الاتجاه؛ (...) وأنّ اكتساب اللّغة واستخدامها مقرونا بالسياقات الاجتماعية»[1] ومن هنا، ينبغي أن ندرّس النّحو على أنه وسيلة لتحقيق التّواصل، ونولي ممارسة الكلام أهمية أكثر من التركيز على المصطلحات النحوية وشروحاتها، وندرب المتعلمين على إنتاج أفعال كلامية صحيحة في السياقات، وبالتالي نعلّمهم قواعد الإرسال والاستقبال.

نستخلص أن هدف عملية التواصل داخل القسم إلى التغيير في سلوكات المتعلّم، ولا يكون هذا التغيير إلاّ بالشكل الذي تريده المناهج المسطرة وطريقة المعلم في التعامل مع المتعلّمين، وعليه ينبغي مراعاة عنصرين أساسين، هما:

أ- إعداد مناهج تدريس اللّغات (المحتوى وطرائقه والوسائل) بجدية وموضوعية، مع الأخذ في الحسبان طبيعة المتعلّم في كلّ مراحله تعليمية، وطبيعة كل مرحلة، دون أن نتجاهل وضعية اللّغة العربية الفصحى، وجل الصعوبات والعوائق المحيطة بهذه اللّغة سواء في الحياة اليومية، أو الحياة التعليمية والمهنية، والبحث مسبقا عن الأسباب التي ينجم عنها افتقار دروس اللّغة الفصحى إلى التفاعل والتّواصل الإيجابي داخل القسم.

ب. تكوين مدّرسي اللّغة تكوينا جدّيا وعلميا، ليستوعبوا ما يحدث من تغيرات في الميادين النّظرية، لا سيما في مجال علم النّفس التّربوي واللسانيات التّواصلية والمقاربات البيداغوجية الجديدة حتى يلمّوا إلماما جيّدا برسالتهم.

وإذا كان التواصل بصفة عامة وسيلة للتوحيد بين البشر ومحافظة الإنسان على وجوده واستمرار حياته مع الغير، ويعبر عن فلسفة حياته، فإنّ التّواصل التّربوي هو مصدر المعرفة والاستقلال الذّاتي وبناء الشخصية والثقة بالنفس، وإن تعويد المتعلم على الانعزال والانغلاق على النفس يعني قتل فيه روح التفاعل والمبادرة والفضول، وإعاقة تنمية معارفه، ومهاراته، وقيمه، وعواطفه، وسيره نحو الأفضل.

[1] – المرجع السابق، ص87.

لا سبيل لتحقيق آليات الاستيعاب والإدراك والاستثمار والتكيف والتلاؤم والتوازن والاكتساب في جو يغيب فيه التواصل والتفاعل وتبادل الأدوار، ويغيب فيه استعداد الذات ورغبتها في التّواصل مع الذّوات الأخرى معرفيا ووجدانيا. وليس كلّ تواصل أو تبادل أو تفاعل يجري داخل القسم يعني نجاح سيرورة التّواصل التّربوي، إذ هناك معايير تربوية، وأخلاقية، واجتماعية ووطنية، وتاريخية تلتزم بها الأطراف المتواصلة لتحقيق الغايات الكبرى والصغرى من عملية التعليم والتعلّم.

الفصل الثالث

استثمار التداولية في تعليمية اللغة العربية

1. استثمار التداولية في المنهاج الدراسي للسنة الثالثة ثانوي

يكتسي تدريس اللغة العربية في هذه السنة أهمية خاصة وذلك بالنظر إلى كون هذه السنة تعد تتويجا لمرحلة التعليم الثانوي وكذلك كونها سنة اجتياز امتحان الباكالوريا. ومن هذه الأهمية يبرز دور المعلم في تقديم ما يفيد المتعلمين بأفضل طريقة تمكنهم من الاستيعاب الفعال، ساعيا دائما إلى تلمس أنجع السبل وتتبع أنفع الطرائق لكي ينجح في تنشيط فعله التربوي.

ومن المتفق عليه، أن تعليم اللغة العربية في جميع المراحل الدراسية يحتاج إلى جهد مستمر. ومن المتفق عليه أيضا أن المعلم في هذه السنة الحاسمة –بالنسبة إلى المتعلم –أحوج ما يكون إلى تعبئة الطاقات ومضاعفة الجهود لمساعدة المتعلمين على بلوغ أمنيتهم في الفوز وتحقيق آمالهم في النجاح. واعتبارا لخصوصية تدريس اللغة العربية في هذا المستوى من التعليم الثانوي، فقد بذل مجهود خاص الإعداد منهاج هذه السنة وذلك حتى يتمكن الأستاذ من:

- تفعيل الكفاءات المحددة في المجال المنطوق والمكتوب.
- تذليل الصعوبات التي تعترض تدريس النشاطات المقررة.
- التحكم في أساليب التدريس بمنطق التعلم.
- تعزيز أساليب ربط التعلمات بالواقع المعيش للمتعلمين.
- تقويم موارد المتعلمين وكفاءاتهم في ضوء المقاربة بالكفاءات، وعلى العموم، تم إعداد هذا المنهاج بالشكل الذي يسمح:
- بترسيخ حب الاطلاع في نفسية المتعلمين، وتعليمهم كيفية الوصول إلى الحقيقة عن طريق استغلال الموارد التعلمية –
- تعليمهم كيف يتعلمون عن طريق تزويدهم بتقنيات التفكير المنهجي السليم، القائم على أساس الاستغلال الأقصى للعمليات العقلية الآتية:

أ.–الفهم –النقد والحكم – التجديد والإبداع.

ب.– التحليل –التعليل والاستدلال.

ج.– التفسير والمقارنة.

مع تمكينهم من توظيف التقنيات العملية الآتية:

- منهجية معالجة المشكلات.

- منهجية البحث.
- ضوابط العمل الجماعي.
- فنيات الحوار وآدابه.
- تقنيات التلخيص و التدوين.

ولما كان مفهوم المقاربة بالكفاءات يتقاطع مع مجموعة من المفاهيم داخل الحقل التربوي – البيداغوجي، فإننا قد عملنا على تحديد مختلف أشكال العلاقات التي قد تساعد على التمييز بينه و بين أهم المفاهيم المتصلة بوظائفه و أغراضه ، كما هو الأمر بالنسبة لبيداغوجيا الأهداف و غيرها من المفاهيم المتداخلة معه. و إجمالا ، إن هذا المنهاج المتعلق بالسنة الثالثة الثانوية شعبة آداب / فلسفة و شعبة لغات أجنبية يرتبط بتعزيز الكفاءات القبلية و إثراء الكفاءات المقررة لهذه السنة و تعميقها بالشكل الذي يجعل المتعلمين يتفاعلون مع النشاطات التعلمية تفاعلا إيجابيا.

1.1 الأهداف الوسيطية المندمجة ضمن منهاج السنة الثالثة ثانوي :

لقد تم في منهاج السنة الأولى (جذع مشترك آداب – جذع مشترك علوم و تكنولوجيا) وضع الخطوط العريضة لتعليمية النص الأدبي، و كذا للنشاطات المقررة من مطالعة موجهة و تعبير شفوي و تعبير كتابي و ذلك انطلاقا من مبادىء المقاربة بالكفاءات . "كما تم تحديد الأهداف الوسيطية المندمجة لهذه النشاطات وبالنظر إلى ما تكتسيه هذه السنة من أهمية في المسار الدراسي للمتعلم. حيث على أثر نهاية السنة الدراسية قد ينتقل إلى مواصلة الدراسة في الجامعة أو يتبوأ الحياة المهنية و العملية"[1] فإنه قد تم إثراء هذه الأهداف الوسيطية بالنسبة إلى النشاطات المقررة على النحو الآتي:

أ) في الأدب والنصوص: يتوجه الأستاذ بالمتعلم إلي:

- اكتشاف معطيات النص الداخلية و الخارجية ومناقشتها.
- تلخيص النص لمعرفة مدى قدرته على الفهم والتمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية وحسن الإعراب عن الأفكار الواردة في النص بصورة محكمة صحيحة. علما بأن التلخيص

[1] - منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جميع الشعب): وزارة التربية الوطنية: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: مارس 2005، ص04..

ليس تعليقا ولكنه صورة صادقة للأثر الملخص. كما أن التلخيص ليس مناقشة وإنما نقل مختصر ووفي للأثر محل التلخيص.

- اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص وذلك باعتماد الأدوات اللغوية المناسبة.
- الشرح المعجمي وبناء المعنى وذلك دون الإفراط في الشرح اللغوي للكلمات حتى لا يتحول الدرس إلى شرح مفردات على حساب دراسة النص واستثماره.
- استثمار المفاهيم النقدية للتعمق في فهم النص.
- وضع النص في مفترق الأنماط النصية ثم العمل على نسبه إلى النمط الذي ينتسب إليه حقيقة.

ب) المطالعة الموجهة: يأخذ هذا النشاط أهميته من ملكة النضج الفكري للمتعلم في هذا المستوى الدراسي ومن ثم وجب أن يسمو اختيار النصوص للمطالعة إلى "نصوص ذات بعد فكري ثقافي ونصوص ذات نوع قصصي حديث ومعاصر على أن تحقق هذه النصوص قدرة المتعلم على التفاعل مع النصوص الطويلة واستثمار معطياتها الفكرية والفنية".[1]

ج) التعبير الكتابي: وهو نشاط يتيح للمتعلم تفعيل تعلماته القبلية ومهارته في حسن استثمارها، وما يتوافر عليه من معارف ومعارف فعلية ومعارف سلوكية أي القدرة على بناء جزء من الكفاءة المرسومة في المجال الكتابي.

2.1 **تقديم النشاطات:** تمارس النشاطات التعلمية المقررة من منظور المقاربة بالكفاءات حيث تحتل المعرفة دور الوسيلة التي تضمن تحقيق الأهداف التعلمية وتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والسماع وتناول المواد الدراسية منفصلة.

ومن مزايا تفعيل النشاطات التعلمية من هذا.

- الاهتمام بمتابعة العمليات العقلية المعقدة التي ترافق – عادة – الفعل التربوي باعتباره عمليات متواصلة ، متداخلة و مترابطة و منسجمة فيما بينها.
- اكتساب عادات جديدة سليمة وتنمية المهارات المختلفة والميول، مع ربط المادة التعلمية ببيئة المتعلم واهتماماته.
- انفتاح الفعل التربوي على كل جديد في المعرفة، وكل ما له علاقة بنمو شخصية المتعلم.

[1] المرجع السابق، ص4.

وفيما يأتي تفصيل القول في النشاطات التعلمية المقررة:

أ) النصوص الأدبية والتواصلية: انسجاما مع طريقة تناول دراسة الأدب في السنتين السابقتين، تتناول النصوص الأدبية مشفوعة بالنصوص التواصلية.

– **النصوص الأدبية :** يبدأ المنهاج بتناول أهم مأثور الأدب في عصر الضعف (656 هـ– 1213م) ثم أدب النهضة والعصر الحديث فالأدب المعاصر.

وإذا كان مؤرخو الأدب يتفقون على تحديد عصر الضعف، فإن الأمر ليس كذلك بالنسبة إلى الأدب الحديث والأدب المعاصر. "فكلمة " الحديث " بمعنى الجديد كلمة مرنة، فما يكون حديثا اليوم يصبح قديما في المستقبل"[1] فكم من زمان كان في إبانه تطلق عليه كلمة " حديث" وهو الآن في عداد القديم وليس بينه وبين الحديث أية صلة.

وكذلك كلمة "المعاصر" تخضع لنفس هذا الناموس الزمني، فما هو في عداد المعاصرة اليوم لا يكون معاصرا في المستقبل حين يمضي ركب التاريخ ويحل غيره محله، ويفقد بالتالي معنى المعاصرة.

وعن الفرق بين مدلول " الأدب الحديث " ومدلول "الأدب المعاصر" يلاحظ أن الأول أوسع مجالا وأعمق مدى من الثاني. و يمكن القول: كل أدب معاصر يعتبر أدبا حديثا و ليس كل أدب حديث داخل في مفهوم المعاصرة إلا بقدر محدود، ذلك لأن الأدب الحديث في اصطلاح مؤرخي الأدب العربي يبدأ من حيث الزمن بسنة 1213 هـ، و هو التاريخ الذي يصادف الحملة الفرنسية على مصر.

أما الأدب المعاصر، فالمراد به الأدب القائم خلال الخمسين عاما الأخيرة بالنسبة إلى التاريخ الحالي. و الجدير بالذكر أن مفهوم الأدب الحديث لا يتغير بامتداد الزمن مهما تعددت عصور المستقبل ، أما مفهوم " الأدب المعاصر " . وهو الحقبة الزمنية المقدرة بخمسين عاما – فإنه قابل للتغيير أو بمعنى آخر، فإنه بعد مضي خمسين عاما في المستقبل يدخل أدبنا المعاصر في عداد الحديث وتصبح الفترة التي تليه هي الأدب المعاصر، وهكذا مع امتداد الزمن.

[1] ينظر، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جميع الشعب): وزارة التربية الوطنية: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: مارس 2005، ص، 5.

و لقد ارتفع ستار القرن العشرين على مسرح الحياة العربية عن أحداث جسام منها النزاع بين هذه الشعوب العربية و هذا الاستعمار الذي بليت به ، "فظهر تيار الأدب القومي بجانبيه السياسي و الاجتماعي و كان للثورات الشعبية و مقاومة الاستعمار أعظم الأثر في هذا الأدب ، هذا من حيث التطورات العامة في حياة الأدب"[1] ، أما من ناحية مفاهيم الأدباء و أساليبهم و مسلكهم في عملهم الفني و ثقافتهم الفنية فكانوا من ذلك رهن التأثر بتيار الثقافة الأوروبية الغربية التي هضموها فأصبحوا منها في درجة النضج و التمثيل ، و من ثمة ، دخلت إلى الأدب العربي مدارس أدبية جديدة مثل الكلاسيكية و الرومنسية و الواقعية و الرمزية و غيرها من المدارس التي كانت محل محاكاة أدباء العرب أولا ثم خلق و إبداع ثانيا.

وقد استطاع الأدباء العرب بلباقة فذة أن يزاوجوا بين الثقافة العربية الأصلية والثقافة الغربية الدخيلة، فأخذوا من الثقافة العربية الهيكل، من تراكيب متينة وألفاظ عربية فصيحة واستعاروا من الأدب الغربي الأوروبي أجمل ما فيه من خيال مجنح وعاطفة متأججة ومعان مولدة وقدرة على تصوير كل جديد وأسلوب في المعالجة والتعبير.

وفي ظل نتاج تيار المزاوجة هذا، ترتب ثراء من النصوص المتنوعة في الشعر والنثر معا بحيث يجد الأستاذ الميدان فسيحا لتدريب المتعلمين على تمرس النصوص بمختلف أنماطها، ومن مظاهر هذا التدريب ما يأتي:

- تحديد نمط النص واستخراج خصائصه.
- تحديد المقاطع السردية في النص الحواري.
- تعيين المقاطع التفسيرية في النص الحجاجي.
- تبيان المقاطع الوصفية في النص السردي أو الحجاجي ...
- تلخيص نص سردي أو حواري أو وصفي أو حجاجي ...
- جدولة النصوص حسب نمطها مع الحرص على إثبات الأدوات اللغوية الرافدة لنمطها.
- إبراز المؤشرات والروابط الجملية التي تمكن من تحديد نمط النص.
- الوقوف على وسائل التأثير في نمط النص.
- تحويل عكسي لأنماط النصوص.
- تكييف أداء قراءة النص حسب نمطه.

[1] المرجع السابق، ص5.

وعلى العموم، على الأستاذ أن يجري من التدريبات ما يراه كافيا لجعل المتعلمين يتحكمون في إنتاج النصوص بمختلف أنماطها.

-**النصوص التواصلية:** النص التواصلي نص نثري رافد للنص الأدبي، فهو يعالج الظاهرة التي تناولها النص الأدبي بشيء من التوسع والتعمق. "والأستاذ في تدريسه لهذا النص يهتدي بالمتعلمين إلى أن يقفوا موقفا نقدية من الظاهرة التي يعالجها النص الأدبي في ضوء المعطيات الواردة في النص التواصلي"[1].

لقد استقر الأمر على أن النص الأدبي – في مرحلة التعليم الثانوي – يدرس دراسة كلية اعتمادا على كون النص ظاهرة لغوية متعددة الأبعاد ، معقدة في تشكيلها و مضامينها الأمر الذي يجعل معالجة النص تستمد من أفاق مختلفة منها المقاربة النصية أي النظر إلى النص على أنه وحدات لغوية ذات وظيفة تواصلية واضحة تحكمها جملة من المبادئ منها الانسجام و التماسك أو الاتساق .

ولتحقيق هذا المبدأ في تناول النص، تظهر حاجة المتعلم إلى التحكم في دعائم فهم النص من حيث بناؤه الفكري والفني. ومن هذه الدعائم: قواعد النحو والصرف، البلاغة والعروض.

وهذه الدعائم ينشطها الأستاذ انطلاقا مما يتوافر عليه النص من معطيات النحو والصرف أو البلاغة والعروض.

ب-قواعد النحو والصرف: إن قواعد النحو والصرف في هذا المستوى من التعليم "يجب أن تعزز المعرفة العملية التطبيقية بالحرص على الإكثار من الممارسة بهدف التثبيت والترسيخ، حيث إن الغرض الأسمى من تدريس القواعد هو تمكين المتعلم من التعبير السليم الواضح وفق هذه القواعد في جميع الحالات الخطابية وأن تساعده على تحليل النص وفهم الصيغ والتراكيب الموظفة فيه والسبب الذي دفع المؤلف لاستعمالها[2].

هذا و قد رسم المنهاج –وفق منطق المقاربة بالكفاءات تدريس ظواهر النحو و الصرف من حيث أنساقها و بنياتها ، انطلاقا من النصوص على نحو يمكن المتعلم من استثمار معارفه النحوية و الصرفية و البلاغية و العروضية في تفكيك رموز النص و تعميق دلالته . و يمكن إيجاز أهمية درس النحو و الصرف في هذا المستوى بتحقيق المتعلم للملكات الآتية:

[1] المرجع السابق، ص6.
[2] ينظر: المرجع نفسه، ص7.

الملكة اللغوية: حيث يتمكن المتعلم من خلالها من إنتاج و تأويل عبارات لغوية ، ذات بنيات متنوعة ومعقدة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة.

الملكة المعرفية: وتتمثل في الرصيد المعرفي المنظم الذي يكسبه المتعلم من خلال اشتقاقه معارف من العبارات اللغوية والأنساق النحوية، يخزنها ويستحضرها في الوقت المناسب ليؤول بها التراكيب اللغوية.

الملكة الإدراكية: وتمكن المتعلم من إدراك حقيقة وظائف النحو ليشتق منه معارف يستثمرها في إنتاج النص وتأويله.

الملكة الإنتاجية: وتمكن المتعلم من إنتاج الأثر الفكري والفني باحترام قواعد التعبير السليم ومنها قواعد النحو والصرف

و الخلاصة يتناول درس النحو و الصرف من حيث المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان و سلامة الخطاب و آداء الغرض و ترجمة الحاجة ، فهو جد ضروري في تعليم اللغة و اكتساب السليقة و لكن لا كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب ، مطردها و شاذها و لكن كمثل و أنماط علمية تكتسب بالتدريب و المران المستمرين.

ج.البلاغة: من خلال مقرر السنة الأولى والثانية من التعليم الثانوي، تمكن المتعلم من الإحاطة بأهم دروس البلاغة، وقد تناولها لا منفصلة مجزأة ولكن انطلاقا من النص أي مندمجة في تراكيب النص، الأمر الذي زاد من إدراكه لوظيفة البلاغة. وما ورد في مقرر هذه السنة بالنسبة لهاتين الشعبتين (الأدب والفلسفة/ لغات أجنبية هو تعزيز المكتسبات المتعلم القبلية مع التأكيد على الجانب التطبيقي العملي. وتحقيقا لهذا المبد في التعامل مع درس البلاغة في هذا المستوى ويسعى الأستاذ إلى تحقيق الأهداف الأتية:

- إدراك ما للبلاغة من وظيفة أساسية في تنويع أساليب التعبير، وبنائية الصورة وتطوير دلالة الألفاظ.
- الإفادة من الأدباء في التعبير البلاغي الجمالي، واقتباس أساليبهم ومحاكاتها.
- توسل المسائل البلاغية للتعمق في فهم النص الأدبي والتفاعل معه.
- توظيف المفاهيم والتقنيات والأساليب البلاغية في دراسة النص النقدية.
- رصد الصور الأدبية وترتيبها في جداول بحسب أنواعها وإجراء حوار حول وظيفتها الجمالية.

- إعداد جدول مقارنة بين صور متنوعة تعبر عن معنى واحد.

د.العروض: بعدما تمرس المتعلم فهم المصطلحات المتعلقة بعلم العروض والقافية وتدرب على اكتشاف البحور الشعرية التي نظمت بها القصائد الشعرية، يتجه الاهتمام في هذه السنة إلى جعله يطلع على تطور الوزن والتفعيلة والقافية في الشعر الحديث عموما والمعاصر خصوصا. وما يجب أن يتحقق من أهداف من خلال درس العروض يمكن إيجازه فيما يأتي:

- إتقان الكتابة العروضية، وتقطيع الأبيات الشعرية ومعرفة تفعيلاتها وبحورها.
- إدراك التطور الذي طرأ على وزن القصيدة العربية المعاصرة وما أحدثه من إيقاعات جديدة.
- تذوق دور الوزن والايقاع في جمالية النص الشعري.
- إكمال بيت ناقص بما يناسب وزنه وقافيته.
- إجراء مباراة بين المتعلمين حول اكتشاف الأوزان سماعا.
- ترسيخ قواعد علم العروض ومصطلحاته الأساسية بطريقة السؤال والجواب انطلاقا من شواهد.
- التوقف عند مبدا التفعيلة والتمثيل على كيفية توزيعها في الشعر ذي الشطرين والقافية الواحدة وفي الشعر الحديث والمعاصر.

تراعي المبادئ الأتية في تنشيط درس العروض.

- اعتماد القصيدة التي تدرس في النص الأدبي ميدانا للتدرب على التقطيع.
- اعتماد التدرج في مواجهة الصعوبات كالبدء بتقطيع أبيات لا تكثر فيها الزحافات والعلل.
- بعد أن يتقن المتعلمون تقطيع الأوزان التامة تعرض عليه المجزوءة.
- تشجيع المتعلمين على النظم ولا سيما المتفوقين منهم بهدف اكتشاف المواهب الجديرة بالرعاية والعناية.
- التحسس بالإيقاع بتجويد إلقاء النصوص الشعرية إبرازا للعنصر الموسيقي، وتبيانا لدوره في جمالية النص.
- يحاول الأستاذ بمشاركة المتعلمين تلمس العلاقة القائمة بين جو القصيدة ووزنها وإيقاعاتها الداخلية. او على العموم، يسعى الأستاذ إلى أن يدرك المتعلمون بأن الوزن والمعاني والصور البلاغية وحدة متكاملة ومنسجمة.

هـ.المطالعة الموجهة: تسهم المطالعة الموجهة في توسيع آفاق المتعلم و صقل ذوقه و تنمية حبه للاطلاع على نتاج الفكر البشري ، و لكي يحقق هذا النشاط أهدافه يجب تقديمه بأسلوب إبداعي شائق ، تبرز فيه عمليات استقلال المتعلم : فهما ، و تلخيصا و تقييما ، مع مراعاة المبادئ الأتية:

- إنها عمل حر، ينجز جزء منه داخل القسم والجزء الأكبر خارجه.
- للمتعلمين –أفرادا وأفواجا –الدور الرئيس في التنفيذ.
- للأستاذ دور الموجه الذي يصوب المسار، والحكم الذي يفصل في المناقشات.

ومن خطوات درس المطالعة الموجهة: يمكن إيجاز خطوات درس المطالعة الموجهة في المراحل الآتية:

- **مرحلة المطالعة الأولى:**

- مطالعة الأثر لتكوين فكرة عامة عنه: نوعه، موضوعه، طبيعته.
- مناقشة سريعة في القسم التقويم الفكرة المكونة لدى المتعلمين ولتثبيت خط التوجه.

- **مرحلة المطالعة المعمقة:**

- تقسيم الأثر مرحليا إلى أجزاء واضحة (يمكن أن توجه عناية المتعلمين إلى نقاط تحددها
- أسئلة مسبقة تتناول: موضوع النص، بنيته، الأشخاص وطبائعهم والعلاقات القائمة بينهم –إن كان الأثر قصة –المغزى وطريقة أدائه ...)
- كتابة تقرير عن الجزء المطالع.
- عرض التقارير في القسم بشكل فردي أو فوجي.
- المناقشة الجماعية وتصويب الرؤية.
- انتقاء نص صغير من الجزء المطالع وتحليله في القسم تحليلا نموذجيا تحت إشراف الأستاذ ومساعدته.

- **مرحلة التلخيص:** (يحدد الأستاذ نسبة التلخيص المطلوبة).

- تلخيص الجزء المطالع باحترام تقنيات التلخيص.
- قراءة نماذج من التلخيصات وتصويب أدائها.
- اعتماد الخطوات نفسها في معالجة الأجزاء الباقية من الأثر المطالع.

- **مرحلة التقييم** و **مرحلة استثمار الأثر** (بعد مطالعة الأثر بكامله).

- حكم عام على الأثر (مقارنة موضوعه –إذا أمكن –بأثار أخرى يعرفها المتعلم).
- ذكر للآثار التي تركها النص المطالع في نفس القارئ.
- الحكم على أسلوب الأثر.
- قراءة نماذج من تقارير المتعلمين في القسم ومناقشتها وإجراء التعديلات عليها.
- كتابتها بصيغتها النهائية وتقديمها إلى الأستاذ لتقييمها.
- القيمة الفكرية والفنية للنص.
- استخراج الخصائص التركيبية اللغوية لبعض الفقرات والجمل.
- إنجاز تدريبات لغوية.
- إنتاج نص وفق نمط الأثر المدروس.

و. إحكام موارد المتعلم و ضبطها: إن المتعلم من خلال تفاعله مع النشاطات المقررة قد اجتمعت لديه موارد متنوعة بتنوع هذه النشاطات، و هذه الموارد لا تكون بذات فائدة إذا لم توضع موضع التفعيل ، و تفعيلها إنما يكون مرة كل خمسة عشر يوما ضمن حصة اتفق على تسميتها بإحكام موارد المتعلم وضبطها.

وهذا التفعيل إنما يحصل بعلاج المتعلمين لوضعيات مستهدفة وهي وضعيات تقييمية ولكن وفق منظور المقاربة بالكفاءات، حيث:

- يتعلم المتعلم إدماج مكتسباته.
- من خلال إنجازه للوضعيات المستهدفة يتبين حجم كفاءته.
- ينجز المتعلمون أعمالهم بشكل فردي.
- الوضعيات المستهدفة تكون قريبة من وضعيات فعلية معيشة
- الوضعيات بنيت لأغراض تقييمية.

ومن فوائد هذه الحصة أنها:

- تعود المتعلم الاعتماد على نفسه.
- ترسيخ الموارد وتثبيتها لدى المتعلم.
- إكساب المتعلم مهارة الإبداع، والقدرة على الإنتاج.

- تعكس إنجازات المتعلمين مدى نجاح الأستاذ في تنشيط دروسه.
- يبين علاج هذه الوضعيات مدى قدرة المتعلم على تفعيل معارفه ومعارفه الفعلية ومعارفه السلوكية.
- تدريب المتعلم على الربط والاستنباط وإثارة تفكيره نحو الحقائق المقصودة.

وعلى الأستاذ إيلاء العناية اللازمة لهذه الحصة لما تكتسيه من أهمية في بناء شخصية المتعلم وبيان قدرته في استفادة موارده المكتسبة.

ز. **التعبير الكتابي** : للتعبير الكتابي و الوضعيات المستهدفة قاسم مشترك يتمثل في خاصة الإدماج أي إدماج المعارف القبلية في علاج المطلوب، غير أنهما قد يختلفان في البناء. ففي حين يتجه بناء الوضعيات المستهدفة إلى وضعيات فعلية ويتنوع التعبير الكتابي في طلبه حيث قد يكون الطلب يتعلق بوضعية فعلية وقد يتعلق بوضعية فكرية أو تحليلية إلخ ومهما يكن من أمر، على الأستاذ أن يراعي في درس التعبير الكتابي الخطوات الآتية:

- قراءة نص الموضوع مع تحديد الكلمات المفتاحية التي يرتكز عليها ثم الحرص على شرحها وتقطيع العبارات حسب الأفكار الرئيسة.
- إجراء مناقشة حول الأفكار لتوضيحها وتحديد المطلوب بدقة.
- وضع تصميم للأفكار الرئيسة التي تشكل مركز ثقل الموضوع.
- تدريب المتعلمين على التعبير عن عناصر التصميم المستخرجة عنصرا عنصرا تبعا للتصميم في تنظيمه وتدرجه، على أن يتميز تعبير المتعلمين بالتناسب بين المقاطع وبالانتقال الترابطي وباختيار التفاصيل المميزة، ولا بأس أن يختم التدريب بالتعبير الكلي الشامل لعناصر الموضوع من قبل المتعلمين النجباء.

في تصحيح التعبير الكتابي: يتناول الأستاذ حصة تصحيح التعبير الكتابي لتدريب المتعلمين على التصحيح الذاتي ، و من ثمة يسعى الأستاذ إلى جعل المتعلمين يفكرون في أخطائهم و يتفهمونها ويصححونها حتى لا يقعوا فيها مرة ثانية ، فيبحث في إنشاءاتهم عن المأخذ العامة و الأخطاء الشائعة و يدون خلاصة عنها ثم يعمد إلى تصحيحها في القسم بمشاركة المتعلمين

أنفسهم، وقد يختار تصحيح فقرة من إنشاء كل متعلم على السبورة أو تصحيح موضوع كامل، و كل ذلك بإسهام المتعلمين يحرص الأستاذ على اعتماد مصطلحات موحدة في التصحيح للفت انتباه المتعلم إلى أخطائه كي يتولى تصحيحها بنفسه أو بمعية زملائه في عمل الأفواج.

هذا، ومن الأهمية بمكان تذكير الأستاذ بضرورة كتابة ملاحظات موضوعية ومفصلة على كل موضوع تشمل:

- الأفكار التي تندرج تحت الموضوع من حيث صحتها، وسموها، وجدتها، وترتيبها
- والربط بينها، واستيفاء البحث حولها.
- الأسلوب من حيث بنية الموضوع، وصحة العبارة، ومراعاة البلاغة، وجمال التصوير ووضوح الدلالة.
- اللغة من حيث فصاحة المفردات ووضوحها، واستعمالها في معناها الصحيح، ومراعاة
- قواعد الصرف والنحو.
- الرسم الإملائي وطريقة الخط ومظهر النظام والترتيب والنظافة.

التعبير الكتابي

أ) التعبير التدريبي.

- تلخيص نصوص متنوعة.
- كتابة قصص قصيرة ومسرحيات قصييرة.

ب) التعبير الفكري:

- ليس بوسع المدرسة أن تلقن المتعلم كل ما يحتاج إليه.
- ليس عارا أن نفشل، وإنما العار أن يحولنا الفشل من حالة القوة إلى حالة الضعف.
- إن الحكم الحقيقي الذي أصدره هو الحكم الذي أتساءل فيه هل يحق لي أن أصدره.
- مأساة العالم في المستقبل تتمثل في الهوة القائمة بين النمو الديمغرافي المتزايد والإنتاج.

ج) التعبير الأدبي:

مظاهر التجديد في المدرسة الرومنسية التحليلية أو المدرسة المهجرية.

تحليل قصة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنية.

تحليل مسرحية انطلاقا من الخصائص الفنية.

3.1 طرائق التدريس :

أ) **الطرائق النشطة:** للتدريس عدة طرائق، وليس هناك طريقة من هذه الطرائق صالحة لكل الأحوال. بل هناك عدة عوامل تحدد متى تكون طريقة ما أكثر مناسبة من غيرها. ومهما يكن من أمر، إن الالتزام بطريقة واحدة في جميع النشاطات يجعل النشاط رتيبا مملا تنعكس آثاره على المتعلمين بالخمول والكسل.

وإذا كانت المقاربة بالكفاءات توصي باعتماد التنوع في طرائق التدريس وتجعل من المتعلم المحور الرئيس في تفعيل النشاطات. فإن هذا المبدأ يزداد أهمية في هذه السنة لكون المتعلم قد حصل على مكتسبات تسمح له بأن يتوصل بنفسه إلى استنباط الأحكام من الدرس وإبراز أهميتها في حياته. أضف إلى ذلك درجة النضج الفكري التي أصبح يتمتع بها وشعوره بالدخول في مرحلة الرشد والرجولة. وعلية فالطريقة الفضلي في هذه المرحلة الختامية من تمدرس المتعلم إنما هي تلك التي تقدمه في الفعل التربوي وتجعله يفعل إمكاناته الفكرية ويسخر قدراته العقلية. وإنما تكون طريقة التدريس فعالة إذا كانت تعمد إلي:

- التأكيد على أهمية موضوع الدرس في حياة المتعلم، وشعر المتعلم بأن نشاطه في الدرس يسهم في فهم بعض مظاهر الحياة.
- ربط التعلم بالعمل، حيث إن ذلك يثير دافعية المتعلم ويحفزه على التعلم.
- توظيف أساليب العرض العملي المشوقة والمثيرة للانتباه وإشراك المتعلمين خلال تنفيذها وتشجيعهم على حل وضعيات –مشكلة بأنفسهم.
- ربط الثواب بنوعية التعلم.

- التعرف إلى حاجات المتعلمين ومشكلاتهم والسعي إلى مساعدتهم على مواجهتها.
- إطلاع المتعلمين على النتائج المباشرة والبعيدة من وراء تحقيق الأهداف التعلمية للموقف التعلمي.
- فسح المجال للتلاميذ ليقيموا أعمالهم بأنفسهم.

ب) في بيداغوجيا المشروع: يظهر نشاط إنجاز المشروع أكثر من غيره من النشاطات الأخرى بأن المتعلم فيه يحتل مركز الثقل، بينما الأستاذ يتولى مسؤولية التوجيه و الإرشاد أو التعديل و الإغناء و حتى يكون في مستوى هذه المسؤولية وجب عليه أن يتحكم في طرائق اكتساب المعارف و طرائق العمل و أشكال التقييم و كذلك أن يتوافر على مهارة مساعدة المتعلمين في أداء أعمالهم المتعلقة بإنجاز مشروعهم: و لقد ظهرت بيداغوجيا المشروع من حيث هي ضرورة التكييف الفعل التربوي مع المخزون القبلي بحيث يدفع المتعلم إلى تفعيل قدراته الفكرية و اليدوية اعتمادا على مكتسباته القبلية. ولهذا كيف المنهاج مواضيع المشاريع مع محاور النشاطات التعلمية، على أن يراعي الأستاذ في بناء المشروع الكفاءات المرصودة في المقرر

وعلى العموم، إن إنجاز المتعلمين للمشاريع المقررة تهتدي بهم إلى:

- القدرة على تفعيل المعارف والمعارف الفعلية المكتسبة.
- تعميق المعارف بالنسبة إلى أنماط النصوص المقررة.
- اكتساب كفاءات أكثر فاعلية.
- الانتقال من المعارف الخبرية إلى المعارف العملية التطبيقية.
- تجنيد نشاطاتهم لاكتساب معارف عملية.

ومن شروط نجاح المتعلمين في إنجاز مشروعهم، جدير بالذكر ما يأتي:

- فهم معطيات المشروع المطروح للإنجاز.
- اختيار طريقة العمل والوسائل المساعدة على الإنجاز.
- حسن استخدام هذه الوسائل في الإنجاز.

- القدرة على تأويل المكتسبات لما يخدم الإنجاز.
- إبراز مظاهر المعارف السلوكية في الإنجاز.

4.1 وضعيات التعلم : وضعيات التعلم المناسبة في هذا المستوى من التعليم الثانوي هي دون شك تلك التي تمنح للمتعلم استقلالية أكثر في بناء موارده. ومن ثمة، يكون المتعلم في وضعيات:

الإسهام في بناء أحكام الدرس عن طريق الاكتشاف والاستنباط.

- تنمية مهاراته وتفعيلها.
- التدرب على معالجة وضعيات مشكلة.
- الإبداع والابتكار والبعد عن أسباب التلقي والحفظ.
- القدرة على التعبير المقنع.
- القدرة على اكتساب الميول والاتجاهات والدوافع التي تدعم تعلماته.
- توسيع الخبرات في مجالات عديدة لبناء شخصيته وتنميتها.

5.1 الوسائل التعليمية: إن استخدام الوسائل التعليمية على اختلاف أنواعها بطريقة فعالة و محكمة يساعد على تحقيق عائد تربوي هام يتعذر بلوغه في غياب الوسائل التعليمية الإيضاحية في كثير من الأحيان . او الوسائل المطلوبة في تنفيذ هذا المنهاج تتطلب ما يأتي:

- الوثيقة المرافقة للمنهاج.
- كتاب المتعلم المترجم لهذا المنهاج.
- دليل الكتاب المدرسي الخاص بالأستاذ.

* تنجز هذه الوثائق وفق المواصفات المحددة في منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي.

6.1 تدابير التقييم: في ظل بيداغوجيا المحتويات يقتصر التقويم على منح الأستاذ علامة للمتعلم بعد تصحيح فرض أو اختبار. وهي العملية التي أصبح ينظر إليها بأنها ليست معيارا وحيدا لقياس ما هو منتظر من الفعل التعليمي –التعليمي لكون:

العلامة تعكس أداء عاما، ولا تقدم صورة واضحة عن المهارات والقدرات المكتسبة للمتعلم، بينما التقويم بالكفاءات مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقق كفاءة المتعلم محل النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة –وتبعا لذلك يمكن القول أن تقويم الكفاءة هو أولا وقبل كل شيء تقويم قدرة المتعلم على إنجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم المعارف.

وعلى العموم، يمكن حصر تقويم المتعلم من منظور المقاربة بالكفاءات فيما يأتي:

- تنمية مستوى الكفاءة والأداء لديه.
- تشخيص صعوبات التعلم، والكشف عن حاجات المتعلم ومشكلاته وقدراته بهدف تكييف العمل التربوي.
- الوقوف على مدى نجاح الطرائق والأساليب المستعملة.
- التعرف على مدى تحقق الأهداف التعلمية بتحديد ما حصل عليه المتعلم من موارد.

وإن عملية التقويم عملية شاملة ومتكاملة وملازمة لكل فعل تعليمي / تعلمي. لذا تتطلب مهارة بناء الوضعية التقويمية أي الوضعية المستهدفة جملة من المهارات من قبل الأستاذ، منها:

مهارة بناء الوضعية وهذه المهارة تخضع لأربعة معايير هي:

الوضوح وعدم التعقيد.

التوافق مع الكفاءة محل التقويم.

إثارة تفكير المتعلم.

الانسجام مع قدرات المتعلم واهتماماته.

2.استثمار الكفاءة التواصلية في الكتاب المدرسي:

1.2 في تعليمية النص الأدبي والتواصلي:

إن الالتزام بطريقة واحدة في جميع النشاطات، قد يجعل النشاط مملا، فتنعكس آثاره على المتعلمين بالكسل والخمول، وبالتالي فالمقاربة بالكفاءات توصي باعتماد التنوع في طرائق

التدريس، واستخدام الطرائق الفعالة والنشطة، وجعل المتعلم المحور الرئيس في تفعيل النشاطات...وحتى تكون طريقة التدريس فعالة، يجب مراعاة ما يأتي[1]

– التأكيد على أهمية موضوع الدرس في حياة المتعلم، وشعور المتعلم بأن نشاطه في الدرس يسهم في فهم بعض مظاهر الحياة.

– ربط التعلم بالعمل، حيث أن ذلك يثير دافعية المتعلم ويحفزه على التعلم.

– توظيف أساليب العرض العملي المشوقة والمثيرة للانتباه، وإشراك المتعلمين خلال تنفيذها وتشجيعهم على حل وضعيات مشكلة بأنفسهم.

– التعرف على حاجات المتعلمين ومشكلاتهم والسعي إلى مساعدتهم في مواجهتها.

– إطلاع المتعلمين على النتائج المباشرة والبعيدة من وراء تحقيق الأهداف التعلمية للموقف التعلمي.

– فسح المجال للتلاميذ ليقيموا أعمالهم بأنفسهم.

1.1.2 تعليمية النص الأدبي :

إن أهم وسيلة يعتمدها مدرس اللغة العربية وآدابها هي :"النص"، وهو عماد عملية تعليم المادة اللغوية والأدبية، فهو غاية التعلمات والمنطلق الأول في تدريس أنشطة اللغة والأدب، وفق المقاربة الحديثة، والتي تجعل من أنشطة اللغة والأدب روافد تنطلق فيها التعلمات جميعا من النص لتعود إليه.

فلقد توجهت عناية المربين واللغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص، لأن النصوص عندما تكون على هذه الحال تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات وعلى اكتساب مهارات نصية متعددة وكذلك اكتساب أنواع

[1]– ينظر، منهاج السنة الثالثة آداب وفلسفة، ص: 02.

التفكير المنهجي، والنص يتناول في ضوء المقاربة بالكفاءات ، من حيث هو بنية كلية مترابطة، وأن دراسته يجب أن تكون من هذا المنطلق[1]، أو إذا فعند تناول النص الأدبي، يعمد الأستاذ إلى توظيف المعارف المكتسبة التي تتوفر عند المتعلمين، وذلك بتحريك ما لديهم من معلومات أو معارف لها علاقة بالنص المدروس، فالمتعلم غالبا ما يتوافر على معلومات متعلقة بنص من تلك النصوص التي طالعها، فقد يكون قرأ للأديب عملا أو مقطوعة مرت به، فأضحت مصدر صورة متمثلة يحملها. فهذه المعلومات و إن كانت بسيطة، يستطيع الأستاذ أن يوظفها كبداية التفاعل بين المتعلمين و النص"[2].

وهذا من منطلق أن الفهم لا يحصل دفعة واحدة، وإنما يبدأ بتجميع معلومات جزئية لا تلبث أن تجعل معالم النص تتضح تدريجيا، وهذا ما يسمى: بناء المعنى، فبإمكان الأستاذ أن يبدأ إثارة المعارف السابقة للمتعلمين بطرح أسئلة مركزة حول قضايا يعرفونها ولها علاقة بالنص المدروس، وإن من شأن الأجوبة والنقاش الذي يتخلل ذلك أن يمد جسور الاتصال بين المتعلمين والنص، فوضع النص في سياقه التاريخي له دور أساسي مهم يهتدي من خلاله المتعلم إلى مظاهر الأدب المتعددة عبر مراحل متعاقبة دفعت لتطوره تبعا لإفرازات سياسية أو ثقافية أو حتى اجتماعية ومنه حتمية العمل بما يناسب روح العصر ولا يبقى أدبا متحفيا متحجرا"[3] ، فينبغي للأستاذ أن ينطلق في النص غير مقيد بأغلال الضوابط المانعة لأن النص الأدبي كما يقال : حمال أوجه ، فتكون مهمته "تنشيطية مفجرة لقدرات الإبداع مسلطة الضوء على مكامن الجمال لتنشئة الذوق الفني لدى المتعلم، في مناقشات تستلزم النص تارة، وتتعداه تارة أخرى[4] ، واضعا نصب عينيه منطلق الإدماج واكتساب المهارات عبر المراحل الأتية[5]:

---

[1]– الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص : 07.

[2]– منهاج السنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة و لغات أجنبية، ص10.

[3]– . دراجي سعيدي، نجاة بوزيان وأخرون ، دليل الأستاذة اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي" جميع الشعب"، إشراف: الشريف مريبعي، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،(2007) ص:04

4– ينظر، منهاج السنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة و لغات أجنبية ، ص:07

5– ينظر عبد الحميد دوش ، ندوة تكوينية حول: كيفية تناول النص الأدبي في ظل المقاربة بالكفاءات، إشراف مفتش المادة: عبدالحليم منصور ،يوم 20 جانفي 2018، مديرية التربية لولاية الوادي، ص:06

مرحلة الملاحظة: وهي وضعية الانطلاق، يتم فيها تقديم النص والتعرف على كاتبة والقراءة النموذجية والفردية، والفهم العام، وبالتالي استدراج المتعلم لأجواء النص العامة.

مرحلة بناء التعلم: يتم عبرها تذليل الصعوبات، عبر اللجوء إلى آليات الفهم المختلفة، كاستحضار قواعد اللغة والشواهد، والمناقشة والإثراء.

مرحلة الاستثمار والتقويم (الإدماج): يتم عندها استثمار المقروء من بعض جوانبه، وتقويم استهداف الكفاءة المرسومة سلفا، وعموما يمكن لنا أن نجمل مراحل تحليل النص الأدبي كما هي موجودة في المنهاج والكتاب المدرسي وفق الخطوات الإجرائية الآتية:

أ.خطوات تحليل النص الأدبي و التواصلي :

النص سند نثري أو شعري، وبه تتم المعالجة الأدبية الفنية النقدية، وهو المحور الأساس الذي تبنى عليه الوحدة ككل من خلال موضوعها وأهدافها وكفاءتها المرحلية و الختامية وأخيرا الروافد التابعة لها، وتتم تلك المعالجة حسبما تقتضيه المقاربات الجديدة من خلال استثمار المجالات اللغوية والنحوية والصرفية، والبلاغية والعروضية كروافد الخدمة مبناه ومعناه كليهما، كل ذلك يتم بوساطة المقاربة النصية وهي المبدأ المنهجي الذي تقوم عليه بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات كما سبق وذكرنا، فيقدم النص المعني بالمعالجة لأغراض لغوية فنية كضبط لغة المتعلم وإثرائها، وصقل ملكة الذوق الفني الجمالي عنده وتوظيفهما، فيكتسب المتعلم "كفاءات الفهم والإفهام والتقويم ، تحليلا وتفكيكا وتركيبا ، تصنيفا ونقدا ، استثمارا وإيداعا ، عبر عناصر مرتبة ترتيبا منطقيا"[1] ، ومهارات الفهم والإدراك والاستنتاج و التحليل والتركيب و التقويم، وهي كالآتي:

--**تقديم النص:** ولأن الاستجابة القوية لن تتم إلا بوساطة إثارة قوية، فينبغي أن يقدم السند بتمهيد قوي مثير ومشوق انطلاقا من عنوانه عتبته وبوابة الحوار معه ، فمن خلاله نستطيع اشتقاق عدة إشكالات وطرح مجموعة من التساؤلات توصلنا في نهاية المطاف إلى كفاءة التقديم

[1]– منهاج السنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة و لغات أجنبية:ص 07.

مع المحافظة بطبيعة الحال عن التركيب العام المنسجم والسياق الدال عن المغزى، وللأستاذ الحرية المطلقة في كيفية تقديم الدرس، مع ما يراه مناسبا لتلاميذه، وخصائصهم فبإمكانه الدخول أو البدء في القراءة بربط النص الجديد – موضوع الدراسة و التحليل– بكل ما من شأنه – أن يحد أو ينقص من غرابة النص بالنسبة للتلاميذ، من خلال الحديث عن المكتسبات القبلية التي لها ولو جزئية بالموضوع خاصة وإن كان النص المعني بالمعالجة هو النص الأدبي الثاني في الوحدة فيكون الأمر في التقديم سهلا، أما إذا كان ضمن وحدة جديدة غريبة عن المتعلمين أو جديدة عليهم كلية، فيكون التقديم بعدة طرق أخرى ، كأن يتطرق الأستاذ إلى نوع النص أو الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه ، أو يتطرق – عن طريق بعض الأسئلة – إلى ما فيه من اقتباس ، من هنا ينطلق المتعلمون في رصد أوجه التشابه، وفي إيجاد نقاط التقاء بين هذا النص وبين معارفهم السابقة، وبذلك يتكون نوع من الألفة بينهم وبين هذا النص مما يسهل لهم التعامل معه، وينبغي ألا يكون زمن التقديم طويلا على حساب الدرس، لأن الهدف منه في النهاية هو دخول المتعلمين في جو الدرس ليس إلا.

–**التعرف على صاحب النص:** وهي ثاني خطوة يقوم بها المعلم مع تلاميذه في تحليل النصوص الأدبية، من خلال كلمة موجزة عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنص، أي عرض مقتطف وجيز عن حياة مؤلفه انطلاقا من موضوع الوحدة المتعلقة بالنص المعالج، والمطلوب في هذا التعرف: "أن يكون وظيفيا يخدم النص و أفكاره، ومراميه مع تجاوز لكل ما هو هامشي و ثانوي (يكون تعرفا لا تعريفا)" [1].

–**العنوان:** هو عتبة النص ومفتاحه، حيث يعطي القارئ فكرة عامة عن مضمون النص وأبعاده، وهو الخطوة الأولى من خطوات الحوار مع النص، ومعها تتزامن خطوة أخرى وهي ما يمكن تسميته بالقراءة الأولى، وفيها يطرح الدارس احتمالات و تساؤلات وافتراضات عديدة، وهو ما يسمى بالقراءة التفكيكية التحليلية والتي أتت بها النظرية البنائية في التعليم، فمعرفة العنوان وكشف

[1]– ينظر، بوعلام بادو، ندوة حول كيفية تناول النص الأدبي وروافده، ملتقى تعليمية اللغة العربية وآدابها، 12 نوفمبر 2014، الجزائر العاصمة، ص:03

أبعاده وخباياه ومضامينه، قد يعطينا فكرة كبيرة أو على الأقل أولية للدخول في النص بكل سهولة ويسر ويسعى المتعلم من وراءه إلى "تجميع شتى الاختيارات والانحرافات المبثوثة داخل النص، فكثيرا ما يتضمن العنوان إيحاءات مساعدة على ذلك"[1].

-**قراءة النص:** يقرأ رغبة في اكتشاف تضاريسه، وفهمها قلبا وقالبا بوساطة الحفر عن طبقات النص قراءة "لا صفية موجهة أولى ، وثانية صفية تفك شفراته الحرفية المتنوعة ذات الدلالات الفكرية والرمزية والفنية الجمالية الشكلية والمعنوية البلاغية و العروضية الصوتية الإيقاعية الداخلية والخارجية، اللغوية كالمعجمية النحوية، الصرفية، الإملائية ... تأهبا إلى التنقيب فيه تفكيكا وتركيبا لاكتشاف جديدة[2]، وبعد تعميق الفهم يتم التواصل بتصديره عن طريق الإفهام الشفهي و الكتابي على تعدد مستوياتهما وتنوع أنماطهما، وهي المرحلة التي يدخلها القارئ وهو مسلح بكفاءته اللغوية والأدبية والعلمية، سعيا إلى إثبات فرضياته وتأكيدها من خلال دلالات النص التي تتأسس على علاقات منطقية بين داله ومدلوله، وتتكون هذه المرحلة من مستويات متنوعة: دلالية ونحوية وصرفية وإيقاعية، والتي تتشابك وتتفاعل فيما بينها في علاقة جدلية، ينتج عنها مجموعة من الدلالات التي تتكامل وتؤدي إلى البؤرة الأصلية للنص، وتصبح مهمة المتعلم في هذه المرحلة أشبه بمهمة عالم الجيولوجيا الذي ينقب ويغوص في طبقات الأرض بحثا عن كشف جديد، وسعيا للوصول إلى نتائج محددة تقوم على فرضيات مسبقة[3] "، ولذلك فمن الطبيعي والضروري أن تكون قراءة الأستاذ قراءة معبرة متميزة، يتحكم في مخارج الحروف، ويميز بين درجات الأصوات – خفوتا وجهراء ضعفا وقوة – ولا يخفى على الجميع أن الوسيلة المتوفرة الوحيدة التي يمكن أن نستميل بها حب المتعلمين للغتهم تكمن في التأثير الصوتي؛ فمن الأمانة أن نستثمر في هذا الموقع هذه الوسيلة استثمارا أمثلا مع العلم أن هذا المؤشر قوي ومن مؤشرات

[1]– ينظر يونس بلعباسي، ندوة تربوية لفائدة معلمي اللغة العربية في الطور الثانوي، 29 نوفمبر 2011، مديرية التربية لولاية تيارت، ص:28.

[2]– منهاج السنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة و لغات أجنبية ، ص:22

[3]– حسين شلوف ومحمد خيط و أخرون، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام: شعبة أدابوفلسفة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006،ص:17.

استراتيجيات التواصل[1] ، وتلي قراءة الأستاذ قراءة المتعلمين وتكون قراءة كل واحد منهم مقتصرة على جزء من النص أو ثلاث أبيات أو أربع إذا كان شعرا وينبغي أن تتكرر قراءات المتعلمين إلى أن يتعرفوا على النص ويحسنوا قراءته.

-**إثراء الرصيد اللغوي:** يتناول فيه معاني الألفاظ مرة حيث الشرح القاموسي للكلمات الغامضة، والحقل المعجمي و أخرى لعرض معجم الجناسات التامة من مفردات اشتركت في اللفظ واختلفت في المعنى ، كالعين الجاسوس، النافورة، الحاسة و الشيء نفسه ، والدلالي ثالثة ومنها المترادفات والأضداد والمجاز، وكلها تهدف إلى استثمار وظيفي إدماجي دال[2] ويجب ألا يقتصر الأستاذ في هذا الجانب على الكلمات المشروحة في الكتاب المدرسي، بل ينبغي عليه أن يحفز أذهان المتعلمين بمحاولة شرح كلمات مفتاحية أخرى لها علاقة وطيدة بفهم العناصر التي تلي هذا العنصر، إذن فهناك آليتين في استخراج المفردات اللغوية؛ الآلية الأولى التعرف على المفردة من خلال المعجم، وهذه الآلية بحثية وجاهزة، بينما الآلية الثانية وهي السياق اللغوي، فتعتبر من الوسائل اللغوية الهامة التي تساعد في إثراء الرصيد اللغوي، وتدفع بالمتعلم إلى حب الاكتشاف والاستقراء

-**اكتشاف معطيات النص:** وهي مرحلة يتم فيها البحث عن المعاني المختلفة والأفكار المتضمنة داخل النص، ومرحلة الاطلاع على ما يتوافر عليه هذا المنتوج الأدبي، من معاني ومشاعر وانفعالات، وهي أولى الخطوات التي يتم التعرف فيها تدريجيا على جماليات السند (الشعري، النثري)، من خلال اكتشاف الدعائم الأساسية الفكرية، الوجدانية التصويرية الخيالية ، التعبيرية الأسلوبية له كأرضية انطلاق، إضافة إلى الأساليب التي يتخذها الأديب أو الشاعر كوسيلة للإقناع والتأثير، وموقف الأديب و غرضه من إنشاء النص الذي يدعو القارئ إلى الغوص في أفكاره ومعانيه وتراكيبه الأسلوبية المتميزة، فيثير حماسة المتعلم ويدعوه إلى التحاور معه من

[1]- ينظر بوعلام بادو، ندوة حول كيفية تناول النص الأدبي وروافده، ص: 05.

[2]- الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص:20.

خلال نقده والحوار مع غيره من خلال إثراء معطياته ومعانيه[1]"، إذا يمكننا القول بأن هذه المرحلة هي مرحلة بحث وتحسس ولمس و اكتشاف؛ المعاني والأفكار والعواطف والمواقف، والغرض العام، إضافة إلى الحقيقة والمجاز، كما يجدر بالمعلم في هذه المرحلة "احترام كل المقترحات فيما يجلي رأي المتعلم الحر، مع تقويم خلل تلك الآراء وتثمين صوابها[2] "، وهذا ما يعرف في الأدبيات التربوية بالتغذية الراجعة والتغذية الراجعة التصحيحية وهي ":تزويد المتعلم بمستوى أدائه بهدف مساعدته على تصحيح إجاباته الخاطئة، وتثبيت إجاباته الصحيحة...وتأخذ أشكالا وأنواعا عديدة، وأنماطا و أساليب مختلفة"[3].

-**مناقشة معطيات النص:** وتعتبر هذه المرحلة في الدراسة : "أهم مرحلة حيث يوضع فيها المتعلم في وضعية تتيح له تجنيد مهاراته ومكتسباته لإبراز ملكته النقدية على مستوى المعاني والأفكار وحتى الأساليب، واقتراع أكبر عدد من البدائل بما يفيد انفتاح النص الأدبي على مختلف الدلالات[4] ، فتناقش في خضم ذلك دعائم النص الأساسية تحليليا لفلك بنية قلبه وقالبه تشريحيا، وعرض البدائل التواصلية البنائية، إذ في هذه المرحلة " يوضع المتعلم في وضعية تسخير مكتسباته ليسلط ملكة المناقشة النقدية على المعطيات الواردة في النص، سواء تعلق الأمر بالمعاني والأفكار أم بأساليب التعبير المختلفة أم بجماليات اللغة على أن يكون النقد إبداعا يعتمد تعيين الظاهرة ثم تقييم مختلف أبعادها الفكرية والفنية[5] ، كما يساعد هذا العنصر على إضفاء جو الحماسة والفعالية داخل القسم من خلال تعدد الآراء والأفكار والقراءات، كما نجده يعزز من مفهوم التعلم التعاوني (مناقشات المتعلمين مع بعضهم البعض في إطار الدرس) الذي أتت به المقاربات الجديدة.

- **تحديد بناء النص:** يجزأ النص استنادا إلى فقراته وأقسامه الرئيسة، أين يتم فصل الترابط فيه، وتحديد النمط أو الأنماط الموجودة فيه، والنمط هو: هو الطريقة التقنية المستخدمة في إعداد

---

[1]- دليل الأستاذ، السنة الثالثة ثانوي، ص : 35.

[2]- منهاج السنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة و لغات أجنبية ، ص:20.

[3]- نبهان يحيى محمد (2008)، الأسئلة السابرة و التغذية الراجعة، الطبعة الأولى، الأردن: دار اليازوري، ، ص:50. 29.

[4]- ينظر عبد الحميد دوش، ص:07.

[5]- دليل الأستاذ للسنة الأولى ثانوي، ص:22.

النص وإخراجه لغاية يهدف الكاتب إلى تحقيقها كي يقنع القارئ بصحة ما يرمي إليه من أفكار ومعاني، فلكل فن أدبي نمط يتناسب مع موضوعه، ولكل نمط بنية تتناسب و الموضوع المطروح، فالقصة و السيرة يناسبها النمط السردي، و أدب الرحلات يناسبة النمط الوصفي والمقالة يناسبها النمط التفسيري ، والوصية يناسبها النمط الإيعازي ، والمسرحية النمط الحواري .... و هكذا[1]، فيهيمن في النصوص نمط على أخر تبعا لعوامل دلالية وسياقية (الخصائص أو المؤشرات)، وهو ما يسمح بنعته نصا وصفيا أو سرديا أو تفسيريا ... إلخ، ومن هنا يتحتم على المعلم " مرافقة المتعلم في تحديد النمط الغالب، والتأكيد على ضرورة تعليله، والكشف عن خصائصه تم تدريبه مشافهة وكتابة، على الإنتاج وفق النمط المدروس[2]، إضافة إلى ذلك، تحدد في النص خصائصه الأسلوبية والفكرية، مما يساعد على تنمية الحاسة المهارية والذوقية عند المتعلم.

-**تفحص الاتساق والانسجام في النص:** ولأن النص الأدبي إنتاج متزن متوافق متسق ، مترابط محكم منسجم ، يتم الاتساق فيه بوساطة أدوات ربط لفظية مختلفة شكلية، تنجب علاقات معنوية دلالية بين وحداته الفكرية الكبرى الفكرة العامة والصغرى الأفكار الأساسية والجزئية، مؤلفة حقلا مفهوميا في الداخل والخارج، يحول النص إلى متواليات من الجمل التضامنية المتألفة المتكاملة المتناغمة، بعيدا عن العشوائية والعبثية والفوضى، لأن النص: ليس تجمعا لكلمات أو تكديسا للمعاني، بل بناء متراص مترابط و منسجم، تحققه روابط لغوية وأخرى معنوية"[3] ، وتلك الروابط في الاتساق والانسجام.

ويكون الاتساق من خلال التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة للنص، وحتى يكون هذا التماسك قائما وجب الاتجاه إلى الوسائل اللغوية التي توصل بين العناصر المكملة لهذا النص، أي الكيفية التي بها تتألف الجمل[4]، فنجد الاتساق التركيبي، والمتمثل في استخدام الروابط

---

[1]- بوراس عبد الجبار، ندوة توحيد أنماط النصوص الأدبية، إشراف مفتش المادة: بوعلام بادو، 17 ديسمبر 2012، مديرية التربية لولاية ورقلة، ص03.

[2]- ينظر، عبد الحميد دوش، ندوة تكوينية حول: كيفية تناول النص الأدبي في ظل المقاربة بالكفاءات، نص: 08.

[3]-المرجع نفسه، ص: 08.

[4]- دليل الأستاذ، للسنة الثالثة ثانوي، ص:27.

المنطقية، كحروف العطف والجر والشرط والتوكيد... إلخ، والاتساق النحوي المتمثل في استخدام الضمائر المتصلة والمنفصلة والإحالة بالضمير، والاتساق المعجمي؛ كالتكرار المعنوي واللفظي. أما الانسجام فهو" نظرة شاملة تضع في الحسبان مقاربة النص، في بنيته الدلالية والشكلية، إذ من المفترض أن الانسجام يدل على العلاقة بين الأفعال الإنجازية، فهو لا يتعلق فقط بظاهر النص، ولكن أيضا بالتصور الدلالي والمعرفي[1]، ويكون الانسجام بعدة روابط؛ كالوحدتين العضوية والموضوعية، ووحدة الجو النفسي، والحذف، والإجمال والتفصيل، والتغريض (استعمال غرض واحد من الأغراض الشعرية)، ولا يحصل الانسجام إلا إذا تم الاتساق.

والاتساق لدى أغلب النقاد مصطلح متداخل مع الانسجام الذي يضع النص الأدبي في مقاربة شكلية شاملة، ودلالية ضرورية، ما دام خطابا يمثل وحدة كبرى شاملة، ذات وحدات مختلفة شكلية أفقية نسقية صغرى، تربط بينها وحدات نحوية أسلوبية، ودلالية عمودية كبرى تتكون من تصورات كلية منسجمة ، تربط بينها علاقات تماس معنوية موضوعية، فلو قلنا : اشتد عطشي، فأكلت خبزا، كان الكلام غير منسجم دلاليا، لافتقاره دلالات الترتيب المنطقي، ولو قلنا : أحسنت إلى أبي، فلبست ثوبي، كلام غير متسق شكليا لضعف روابطه ... وعلاقتهما وطيدة"[2].

-**مجمل القول في تقدير النص:** هذه الخطوة من أكثر المراتب تعقيدا فهي محصلة الخطوات السابقة، فالمتعلم لا يقدر على إصدار الأحكام إلا إذا اكتشف معطيات النص وتزود بالياته ومفرداته وتراكيبه وفي هذا السياق يوصل الأستاذ المتعلمين إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية ، واستحضار تلك الأحكام، وتدون كحصيلة ومردود أدبي يضاف إلى قائمة المكتسبات والمهارات المعدة للإدماج لاحقا، فمن خلال "هذه المرحلة التحصيلية، يكون المتعلم قد وصل إلى أبرز خصائص النص وما تفرد به الكاتب في عرضه لأفكاره التي تعكس ذوقه الجمالي من جهة،

[1]- دليل الأستاذ للسنة الأولى ثانوي، ص:18.

[2]- ينظر يونس بلعباسي، ندوة تربوية لفائدة معلمي اللغة العربية في الطور الثانوي، 29 نوفمبر 2011، مديرية التربية لولاية تيارت، ص:28.

وإبداعه من جهة أخرى"[1] ، ويعتمد هذا النص المعالج كمحطة انطلاق، ينطلق من خلالها إلى نشاطات الروافد المرتبطة به وتعرف ب الروافد اللغوية النص الأدبي.

2.2 استثمار التداولية في تعليمية القواعد النحوية والصرفية:

يعد الكتاب المدرسي وثيقة رسمية، ووسيلة هامة من الوسائل التعليمية إلى جانب الوثيقة المرافقة للمنهاج، ودليل الأستاذ، لأنه يعد الوثيقة المترجمة للمنهاج الدراسي، وهو " يتبنى موافقة التدريس اليومية باعتبارها وحدات بناء للمنهاج، وهو قاسم مشترك بين المعلم والمتعلم، وأهميته تتمثل في كونه وسيلة هامة في بناء فكرة المتعلم ونسيجه الوجداني وتشكيل كفاءاته وسلوكه، وهو على العموم خير مرجع لترجمة اتجاهاته وقيم المنهاج إلى قيم حقيقية، والكتاب يشتمل على نصوص أدبية ونصوص تواصلية".[2] إلى جانب قواعد اللغة والبلاغة والعروض والمطالعة الموجهة وإحكام موارد المتعلم وضبطها، والتعبير الكتابي، والمشروع، وهو " وثيقة رسمية تهيئها الجهة الوصية، وتعبر على رمز الدولة التي تعمل على إبراز تطلعاتها العلمية ورسم سياساتها المستقبلية، والكتاب المدرسي من أهم وأبرز الوسائل البصرية المعتمدة في التعليم، فهو المعجم الذي يحوي المادة التعليمية المطلوبة، ويقدم المواد الدراسية بشكل مسبط، وفق منهاج محدد، ويقدم الحد الأدنى من المعارف المطلوبة"[3].

إن الكتاب المدرسي الذي سأتناوله في هذه الدراسة هو كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي

شعبة آداب فلسفة ولغات أجنبية)، فيه من نصوص أدبية وتواصلية مع مواضيع قواعد اللغة العربية المقررة في المنهاج، وذلك بغرض تبيين تحقيق الأهداف المرجوة في المنهاج

إن رافد قواعد اللغة العربية من منظور التداولي « يدرس من خلال دراسة النص الأدبي بشكل لا يشعر فيه المتعلم بأنه يتلقى أحكام الرافد مفصولة عن دراسة النص..

---

[1]– دليل الأستاذ للسنة الثالثة ثانوي، ص:28.

[2]– منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها – ص38.

[3]– عبد الحميد عيساني،.مقاييس بناء المحتوى اللغوي ص 113

وعلى العموم يتناول رافد قواعد النحو والصرف كغيره من النشاطات الرافدة في ظل المقاربة النصية خدمة لفهم النص وبناء المعني»[1]، مدى انسجام النصوص الأدبية والتواصلية مع رافد قواعد اللغة العربية من منظور المقاربة النصية فأصبحت قواعد النحو والصرف المقررة على تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي تدرس انطلاقا من النص الأدبي أو التواصلي أي تدريس اللغة العربية كل متكامل. ومن هنا يشير المنهاج والوثيقة المرافقة له، ودليل الأستاذ إلى استخراج الأمثلة والشواهد اللغوية من النص المدروس في الوحدة نفسها. والسؤال الذي أطرحه هنا، هل يمكن أن نجد نصا متكاملا يضم جميع الأمثلة والشواهد اللغوية التي تخدم موضوع من مواضيع قواعد اللغة المقرر في المنهاج؟، و إذا لم نجد هذا النص المتكامل هل تحققت المقاربة النصية كما يهدف إلى ذلك المنهاج ؟ ، وما هو البديل أمام المعلم حينما لا يجد هذا النص فيما يخص الأمثلة التي تخدم موضوع قواعد اللغة العربية؟

سأحاول في هذه الدراسة أن أجيب على هذه التساؤلات عن طريق عرض بعض النماذج من الكتاب المدرسي، ثم جدول يوضح هذه الدراسة.

أ/ – ففي وحدة : خصائص شعر المنفى لدى الشعراء الرواد في العصر الحديث:

نجد النص الأدبي الأول، هو: ألام الاغتراب –لمحمود سامي البارودي – و موضوع قواعد اللغة العربية المقرر هو: المضاف إلى ياء المتكلم.

أما الأمثلة التي يمكننا استخراجها من النص الأدبي لمعالجة موضوع قواعد اللغة هي[2] :

1. .. أبقى الهوى من مهجتي.
2. .. رعت كبدي
3. .. لهم ودي وإشفاقي.

[1]– منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي– اللغة العربية وآدابها– ص 26–27.

[2]– ينظر: كتاب اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي، للشعبتين: آداب و فلسفة ولغات أجنبية – ص 58.

وهذه الأمثلة تخدم إلى حد كبير موضوع: المضاف إلى ياء المتكلم. وهذا من منطلق المقاربة النصية، ومنه فالهدف منها قد تحقق في هذا الموضوع. والنص الأدبي الثاني، هو: من وحي المنفى –لأحمد شوقي –وموضوع قواعد اللغة المقرر هو: نون الوقاية. أما الأمثلة التي يمكننا استخراجها من النص لمعالجة موضوع القواعد هي[1]:

1/.. على اسم الله تكفلنا.

2/..أي هوى الأمين شاجينا ؟.

ونفس الحكم الأول يقال حول هذا الدرس أيضا.

ب/ وفي وحدة: بعض مظاهر التجديد في الشعر العربي الحديث:

نجد النص الأدبي الأول، هو: – أنا – لإليا أبي ماضي – وموضوع قواعد اللغة المقرر هو:

– إذْا – إذّا – إذنْ ، حينئذ، إعرابها ومعانيها .

. أما الأمثلة التي يمكن أن يستخرجها المعلم رفقة تلاميذه بطريقة المقاربة النصية، لمعالجة موضوع قواعد اللغة هي[2]:

1/ وإذا بصرت به بصرت بأشمط وإذا تحدثه تكشف عن صبي

2/ إني إذا نزل البلاء بصاحبي دافعت عنه بناجذي وبمخلبي

3/ وألوم نفسي قبله إن أخطأت وإذا أساء إلي لم أتعتب

4/ فإذا رآني ذو الغباوة دونه فكما ترى في الماء ظل الكوكب

[1]– ينظرالمرجع السابق: ص 62.

[2]– ينظر المرجع نفسه، ص 75.

نلاحظ أن الأمثلة الأربعة المستخرجة من النص الأدبي كلها تخدم معنى واحدا فقط وهو إذا الشرطية التي تختص بالدخول على الأفعال.

وبالتالي يمكن للمدرس أن يختار مثالا واحدا فقط لأن الأمثلة السابقة كلها متشابهة من حيث معنى إذا الشرطية

ومن هنا سيلجأ المعلم إلى الاستعانة بشواهد وأمثلة أخرى لاستكمال بقية عناصر الدرس وذلك بالرجوع إلى المراجع والكتب الموازية .

ومن هذا المنطلق أقول: إن هذه الأمثلة غير كافية لانجاز مثل هذا الموضوع، انطلاقا من النص الأدبي المدروس، كما يهدف إلى ذلك المنهاج التربوي، وبالتالي تم تحقيق المقاربة النصية . في هذا الموضوع نسبيا فقط.

فعلى الرغم من إدراج الكتاب المدرسي لمجموعة من الأمثلة المختارة لاستكمال عناصر هذا الموضوع، إلا أنها غير كافية.

ونجد في **النص الأدبي الثاني:** –هنا وهناك –للشاعر القروي» –موضوع قواعد اللغة هو: الجمل التي لها محل من الإعراب.

أما الأمثلة التي يمكن أن يستخرجها المعلم رفقة تلاميذه لمعالجة هذا الموضوع فهي[1]: والفقر يزهر في صحرائه أمل خير من المال في جيناته الفزع

إن كرموا العجم ولو هم ظهورهم وملكوهم رقابا حقها التطع

يرنو الإباء إليهم دمعه برك أنفاسه لهب، أحشاؤه قطع

وما يلاحظ على هذه الأمثلة أنها تخدم جزءا فقط من موضوع القواعد و هو:

– الجملة الواقعة: خبرا

[1]– ينظر: كتاب اللغة العربية وآدابها–السنة الثالثة من التعليم الثانوي، الشعبتين: آداب وفلسفة ولغات أجنبية، ص 79–80.

– الجملة الواقعة: نعتا

– الجملة الواقعة: حالا.

أما بقية الجمل التي لها محل من الإعراب وهي:

– الواقعة مفعولا به، أو مضافا إليه، أو تابعة لجملة لها محل من الإعراب.

– أو جوابا لشرط جازم، مقترنة بالفاء الرابطة، أو إذا الفجائية.

فلا يوجد في النص الأدبي ما يدل عليها، ولهذا سيلجأ المعلم إلى الاستعانة بمراجع موازية، لاختيار الأمثلة والشواهد المناسبة التي تخدم بقية الجمل التي لها محل من الإعراب، ومنه فتحقيق هدف المقاربة النصية في هذا الموضوع كان نسبيا فقط.

ج/ وفي وحدة: خصائص فن المقال شكلا ومضمونا.

نجد النص الأدبي الأول: منزلة المثقفين في الأمة – لمحمد البشير الإبراهيمي – موضوع قواعد اللغة هو: إعراب – لو – لولا – لوما ومعانيها.

واللافت للانتباه أن هذا النص لا يحتوي إلا على مثال واحد فقط هو[1]:

1/ لو دخلوا في عمل أفسدوه.

| – ولا أمثلة تذكر حول « لولا، ولوما » في النص الأدبي المدروس وهنا سيلجأ المعلم إلى الاستعانة بمراجع وكتب موازية، لاستخراج الأمثلة والشواهد التي تخدم بقية عناصر الدرس. – ومنه يتبين أن تدريس هذا الموضوع (لو – لولا – لوْما) وفق المقاربة النصية تحقق بنسبة ضئيلة جدا، لعدم توفر الأمثلة الكافية لإتمام بقية عناصر الموضوع.

[1]– ينظر: المرجع السابق، ص186.

بوضع الجدول الآتي والذي يوضح مدى انسجام النص الأدبي مع قواعد اللغة العربية المقررة وتحقيق هدف المقاربة النصية:

النص الأدبي	قواعد اللغة العربية	الانسجام		تحقيق هدف المقاربة النصية	
		نسبي	مطلق	نسبي	مطلق
في مدح الرسول (ص)	**الاعراب التقديري**		×		×
في الزّهد	**إعراب المعتل الآخر**		×		×
خواص القمر وتأثيراته	**معاني حروف الجر**	×		×	
في الطبيعة والنفس الإنسانية	**معاني حروف العطف**		×		×
منشورات فدائية	**الجمل التي لا محل لها من الاعراب**	×		×	
حالة حصار	**إعراب المسند والمسند إليه**	×		×	
الانسان الكبير	**أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق**	×		×	
جميلة	**الفضلة وإعرابها**	×		×	
أغنيات للألم	**صيغ منتهى الجموع**	×		×	
احزان الغربة	**جموع القلة**	×		×	
أبو تمام	**البدل وعطف البيان**		×		×
خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين	**اسم الجنس الإفرادي و الجمعي**	×		×	
منزلة المثقفين في الأمة	**لو – لولا– لوما**	×		×	
الصراع بين التقليد والتجديد	**أمّا و إمّا**		×		×
من مسرحية شهرزاد	**أيّ–أيْ–إي**	×		×	
كابوس في الظهيرة	**كمْ– كأينْ– كذا**		×		×
لالة فاطمة نسومر" المرأة الصقر"	**نونا التوكيد مع الأفعال**	×		×	
من مسرحية المغص	**ما معانيها وإعرابها**	×		×	

ما يلاحظ من خلال هذا الجدول أن عدد مواضيع قواعد اللغة العربية المنسجمة مع النص الأدبي والمحققة للمقاربة النصية هو تسعة مواضيع من بين أربعة وعشرين موضوعا، وأما الخمسة عشر موضوعا المتبقية فتحقيق المقاربة النصية فيها هو نسبي فقط، وهذا ما يدفعني إلى القول، أن تدريس قواعد اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي،وفق المقاربة النصية حسب ما يهدف إليه المنهاج ما زال لم يتحقق بالصورة المرجوة في الواقع المعلم، ويعود هذا إلى ما يلي:

ما دام الكتاب المدرسي يقترح أمثلة تساعد المعلم على إتمام بقية عناصر درس قواعد اللغة العربية، لا علاقة لها بالنص الأدبي أو التواصلي المدروس، ومادام مدرس اللغة العربية يستعين بمراجع وكتب موازية لاستخراج الأمثلة المناسبة، لإتمام عناصر درس القواعد، لأنه يجد أحيانا أن الأمثلة المقترحة في الكتاب المدرسي جافة ومكررة، والشواهد القرآنية غير مضبوطة بالشكل[1]، ووجود بعض الأخطاء وغيرها.

وعليه ينبغي على مترجمي المنهاج إلى كتاب مدرسي، مراجعة هذه النصوص، واختيار نصوص أدبية أقرب من واقع المتعلم تخدم المقاربة النصية إلى حد ما، حتى تتحقق الأهداف المرجوة.

خ/ واقع تمارين قواعد اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي:

تعد تمارين اللغوية من أهم آليات ترسخ وتثبيت المعلومات والمعارف والتدريب على اكتساب المهارات لدى المتعلم، وتستخدم لمعرفة مستوى التحصيل، وحصر الصعوبات، واكتشاف الفروق الفردية، بالتطبيق على العناصر اللغوية المدروسة.

والسؤال المطروح هو كيف ينظر المنهاج الجديد إلى تمارين قواعد اللغة العربية؟ وما هي الأهداف المرجوة منها؟.

إن منهج المقاربة بالكفاءات اختار مصطلحا جديدا هو إحكام موارد المتعلم وضبطها، بديلا لما كان يسمى بالأعمال التطبيقية في المناهج السابقة.

[1]- ينظر:كتاب اللغة العربية وآدابها- السنة الثالثة من التعليم الثانوي- ص 35-36-43-97-121.

و «ان المتعلم يحصل على موارد (Ressources)، من خلال تفاعله مع الفعل التربوي، والموارد في الحقل البيداغوجي هي، المعارف، والمعارف الفعلية، والمعارف السلوكية وهذه الأنواع من المعارف هي التي يستخرها المتعلم في وضعية معينة ليبين تحكمه في كفاءة ما، ومن هنا انصب التقييم – مبدئيا على هذه الأنواع من المعارف عقب كل رافد للنص، بنية إحكامها لدى المتعلم وضبطها، على أن تسبق بنشاطات شفوية ممهدة لها».[1]

ما يستخلص من خلال ما ورد في المنهاج أن التمارين اللغوية تتدرج في ثلاث مراتب، وتلك التمارين تشكل كفاءة المتعلم وهي: المعارف، والمعارف الفعلية، والمعارف السلوكية

أ. فالمعارف: هي مجموعة تمارين بسيطة، تمثل أدنى رتب التفكير، تتناول مبادئ المعلومات، وتستهدف التحكم في لغة التعبير، ومن أمثلتها: استخراج أدوات الشرط غير الجازمة، أو وضع خط تحت جملة الشرط أو جملة جواب الشرط أو الجمل التي لها محل من الإعراب، أو ملئ الفراغ بحال أو تمييز مناسب... الخ، وفيها يكون الانطلاق من النص غالبا.

ب–المعارف الفعلية: وهي الرتبة الثانية في سلسلة التمارين، وهي تستهدف عدة مهارات، مثل: الاستعمال الصحيح للتراكيب والصيغ الصرفية وأدوات الربط، توظيف أزمنة الفعل، استخدام أسلوب الشرط أو الاستفهام أو التعجب في التعبير.. الخ.

ت– المعارف السلوكية : وهي الرتبة الثالثة في سلسلة التمارين، وهي تمثل أعلى درجة في الفهم ومهارة التركيب ، وفيها يطلب من المتعلم (غالبا) إنتاج فقرة ذات دلالة يوظف فيها أحكام الدرس.

كما يرى منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي: «أن المتعلم من خلال تفاعله مع النشاطات المقررة قد اجتمعت لديه موارد متنوعة بتنوع هذه النشاطات، وهذه الموارد لا تكون بذات فائدة إذا لم توضع موضع التفعيل، و تفعيلها إنما يكون مرة كل خمسة عشر يوما وهذا التفعيل إنما يحصل

[1]– منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي – وزارة التربية الوطنية – 2005، ص29.

بعلاج المتعلمين لوضعيات مستهدفة، و هي وضعيات تقييمية، ولكن وفق منظور المقاربة بالكفاءات، حيث:

- يتعلم المتعلم إدماج مكتسباته.

- من خلال انجازه للوضعيات المستهدفة يتبين حجم كفاءته.

- ينجز المتعلمون أعمالهم بشكل فردي.

- الوضعيات المستهدفة تكون قريبة من وضعيات فعلية معيشة.

- الوضعيات بنيت لأغراض تقييمية»[1].

أما أهداف إحكام موارد المتعلم وتفعيلها فهي[2]:

- تعود المتعلم الاعتماد على نفسه.

- ترسيخ الموارد وتثبيتها لدى المتعلم.

- إكساب المتعلم مهارة الإبداع، والقدرة على الإنتاج.

- تعكس انجازات المتعلمين مدى نجاح الأستاذ في تنشيط دروسه.

- يبين علاج هذه الوضعيات مدى قدرة المتعلم على تفعيل معارفه ومعارفه الفعلية ومعارفه السلوكية. ويوصي المنهاج أن يولي المعلم العناية اللازمة لهذه الحصة لما تكتسيه من أهمية في بناء شخصية المتعلم وبيان قدرته في استفادة موارده المكتسبة

إن مراتب هذه المعارف الثلاث مجسدة في الكتاب المدرسي للمستويين الأولى والثانية الثانوية، إذ أرفق كل موضوع من مواضيع قواعد اللغة بحصة إحكام موارد المتعلم وضبطها، ويمكن أن نلمس هذا من خلال تمارين وحدة تعليمية، وسأقتصر في تحليل الخطة المقترحة في

[1]- منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي- العام والتكنولوجي- وزارة التربية الوطنية، 2006، ص12.

[2]- المرجع نفسه، ص12.

تمارين الكتاب المدرسي على مثال من التمارين من خلال وحدة تعليمية في مقرر السنة الثانية من التعليم الثانوي (الشعبة العلمية بعنوان)[1]: (لا النافية للجنس)، وذلك الكون جميع التمارين على نمط واحد في كل الدروس.

1 –المحتوى: محتوى التمرين نحوي وهو (لا النافية للجنس).

2 –مكونات التمرين: يتكون من ثلاث أسئلة متدرجة، وفي كل سؤال مطلب أو مطلبان مختلفان.

3 –صيغ السؤال: تنوعت صيغ الأسئلة وجاءت كالتالي (بين – ميّز – أعرب – حرر. علل – وظّف).

أ –في مجال المعارف:

1/ بين «لا» النافية للجنس واسمها وخبرها فيما يأتي:

– لاشك في إخلاص المؤمن.

– لا منافق محبوب.

– لأ عاملا خيرا مذموم.

– لا رفيق سوء محبوب.

– «لا طاعة لمخلوق في معصية الخالق» حديث شريف.

2/ ميز لا العاملة من الملغاة:

– لا مكثر مزاح مهيب.

. لا الرجل كريم ولا ابنه.

[1]– الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة – للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي – الشعب: العلمية، ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2010– 2011، ص97.

– لا في القصيدة هجاء ولا مديح.

– لا زيد قائم ولا علي.

ب – في مجال المعارف الفعلية:

قال الإمام الشافعي:

فما كل من تهواه يهواك قلبه ولا كل من صافيته لك قد صفا.

إذا لم يكن صفو الوداد طبيعة فلا خير في ود يجيء تكلفا.

ولا خير في خل يخون خليله ويلقاه من بعد المودة بالجفا.

أعرب ما تحته خط

ج –في مجال إدماج أحكام الدرس: (كتابة نص) حيث جاء في السؤال ما يلي:« كلفت مع زملائك في المدرسة بإنجاز أنشطة متنوعة للاحتفال بيوم العلم، حرر نصا فيه الأنشطة التي تشاركون بها مع تعليل سبب اختياركم لها معتمدا على النمط المناسب، موظفا لا النافية للجنس»[1].

4–المصطلحات النحوية: جاءت المصطلحات النحوية واضحة ومناسبة للفئة العمرية ولقدرات المتعلمين، وليس معنى هذا أن كل المصطلحات التحوية أو الصرفية واضحة ومناسبة لقدرات المتعلمين وسنهم في جميع التمارين الأخرى بل هناك بعض منها يأتي غامضا ومضطربا.

5–نوعية الأمثلة: في هذه التمارين مجموعة من الأمثلة منطلقة من جمل معزولة عن بعضها بالإضافة إلى طلب إنتاج نص دال.

6–الترتيب: أما من حيث الترتيب فإن أسئلة التمارين جاءت مرتبة ومتدرجة من السهل إلى الصعب ومبوبة حسب درجات الفهم.

[1]– الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة – السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي–ص 97.

7-من حيث الكم والكيف: ما يلاحظ على هذه التمارين، أنها متنوعة وكافية وأنها تغطي كما كبيرا من المهارات، إلا أنه يلاحظ أن تمرين (في مجال إدماج أحكام الدرس) كان يمكن طلب كتابة فقرة لا تتجاوز عشرة أسطر مثلا، لأن كتابة نص تحتاج إلى وقت كاف، لإنجاز ذلك ، فينبغي مراعاة الوقت المخصص للحصة، والمقدر بساعة واحدة.

هذا مثال توضيحي الخطة إنجاز التمارين، في مستوى السنة الثانية ثانوية، ونفس الشيء يقال على السنة الأولى الثانوية، لكن هل تمارين السنة الثالثة من التعليم الثانوي لها نفس الخطوات في المستويين الأولى والثانية الثانوية؟ وللإجابة على هذا السؤال سأقتصر على تحليل الخطة المقترحة في تمارين الكتاب المدرسي للسنة الثالثة الثانوية، وذلك من خلال تحليل مثالين لنشاط إحكام موارد المتعلم وضبطها لوحدتين تعليميتين، لأن إدراج التمارين الخاصة بقواعد اللغة العربية في هذا النشاط ليست على نفس النمط لكنها مبنية على نفس الهيكل في كل الوحدات.

لقد بنيت الخطة المقترحة في تمارين الكتاب المدرسي لهذا المستوى، وفق خطوات مخالفة تماما لما رأيناه في المستويين الأولى والثانية من التعليم الثانوي، ويعود هذا إلى طبيعة المستوى والمتعلمين فهم يعدون مرشحين لشهادة البكالوريا، وعلى هذا الأساس تم اختيار خطة هذه التمارين وفق الخطة المقترحة في شهادة البكالوريا؛ ليتعود المتعلم على منهجية ونوعية الأسئلة، وكذلك طبيعة اختبار اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا، و الوحدة التعليمية التي سأتناولها هي بعنوان " مظاهر التجديد في القصيدة العربية المعاصرة[1]»

1-هيكلة التمرين (إحكام موارد المتعلم وتفعيلها):

وتتكون من جزأين:

أ/ الجزء الأول: ينطلق من سند شعري من مقرر السنة الثالثة من التعليم الثانوي وهو مقطوعة شعرية للشاعر "محمود درويش"

[1]- ينظر: كتاب اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي – الشعبة الأدبية، ص 161.

ويدرس من حيث: –البناء الفكري: وتضمن أسئلة ذات صلة وثيقة بمضمون النص وبعض القيم التي احتواها.

– البناء اللغوي: وتضمن الجوانب الآتية:

* دراسة ظاهرة نحوية (موضوع البدل).

* دراسة ظواهر بلاغية (الأساليب –الصورة البيانية مع إبراز وظيفتها وقيمتها الجمالية).

ب/ الجزء الثاني: الوضعية الإدماجية: وهي مقسمة إلى وضعيتين على المتعلم أن يختار إحداهما.

2–صيغ السؤال:

تنوعت صيغ الأسئلة وجاءت كالآتي (حدد– اشرح – علّل – عيّن – أعرب – هات مثلا – أبرز – فر– حاول التعبير – أثبت...)

النص[1]:

عار من الاسم. من الانتماء.

في تربة ربيتها باليدين.

«أيوب» صاح اليوم ملء السماء:

لا تجعلوني عبرة مرتين!

يا سادتي ! يا سادتي الأنبياء

لا تسألوا الأشجار عن اسمها

لا تسألوا الوديان عن أمها

[1]– كتاب اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي – الشعبتان: آداب وفلسفة ولغات أجنبية، ص 179–180.

من جبهتي ينشق سيف الضياء

ومن يدي ينبع ماء النهر

كل قلوب الناس .. جنسيتي

فلتسقطي علي جواز السفر.

– محمود درويش –

الأسئلة:

1–البناء الفكري:

– مم يشكو الشاعر في هذا النص؟

– لم جمع بين ضميري المتكلم والمخاطبين؟

– ماذا يقصد بقوله: " كل قلوب الناس .. جنسيتي».

– هل وظف الرمز؟ أين تجلى ذلك؟

– للنص قيم متعددة، حدد اثنين منها مع الشرح والتعليل.

2–البناء اللغوي:

– في النص بدل جملة، عينه.

– أعرب لا تجعلوني»

– تنوع الخبر والإنشاء في النص: هات مثالا لكل منهما مبرزا نوعه و غرضه، و مفسرا سبب التنوع .

– ما الصورة البيانية التي أثرت فيك؟ أوردها مفسرا موطن جمالها وقوتها المعنوية.

ثانيا : الوضعية الإدماجية

- **الوضعية الأولى:** -حاول التعبير بتوظيف الرمز أو الأسطورة عن شعور انتابك أو موقف اعتقدت صحته في ما تيسر لك من اسطر منظومة على بحر الرجز الحر.

- **الوضعية الثانية:** -الرمز خيط ربط بين الشعراء صلاح عبد الصبور وأمل دنقل ومحمود درويش، وغيرهم من معاصريهم ومن جيل اليوم.

على ضوء مكتسباتك المتنوعة في هذا المحور، أثبت أو انف هذا الرأي موظفا في تعبيرك "اسم الجنس" بنوعيه، وكذا " الإرصاد".

3-تمارين قواعد اللغة في هذا النشاط:

ما يلاحظ من هذا النشاط أنه مس و عالج موضوعين مقررين في هذه الوحدة التعليمية و هما: موضوع : "البدل و عطف البيان"، و " اسم الجنس الأفرادي والجمعي"

كما عالج موضوعا خارج الوحدة وهو: " نون الوقاية ولكن الملفت للانتباه هو عدم معالجة التمرين «لعطف البيان». والاكتفاء بجزء بسيط جدا من موضوع « البدل»، وهو حالة بدل الجملة، ثم لماذا جاء سؤالا حول إعراب : نون الوقاية؟ أليس من الأحرى أن يدرج سؤالا حول إعراب البدل أو عطف البيان؟

أضف إلى ذلك فقد جاء توظيف " اسم الجنس الإفرادي و الجمعي في القسم الثاني من التمرين وهو الوضعية الإدماجية، مع العلم أنها غير مدرجة حاليا في امتحان شهادة البكالوريا، و بالتالي فالمعلم حاليا غير ملزم بتدريب متعلميه عليها، و بالتالي إهمال موضوع اسم الجنس بنوعيه ثم أن هذه التمارين بنيت وفق استراتيجية الإدماج، وبما أن الوضعية الإدماجية لم تدرج إلى حد الساعة في امتحان شهادة البكالوريا فلم لا يزود المعلم بكتاب مدرسي جديد يبني على ما هو واقع حاليا في الميدان التربوي؟، توظف فيه مواضيع قواعد اللغة بشكل أوفر في نشاط احكام موارد المتعلم وضبطها.

4-من حيث الكم والكيف:

ما يلاحظ من خلال هذا التمرين أن أسئلة قواعد اللغة متنوعة نوعا ما فقط (عين – أعرب – وظف) لكنها ليست كافية، ولم تغط كما وافرا من المهارات.

وهذا مثال ثان لوحدة تعليمية بعنوان « خصائص شعر المنفى لدى الشعراء الرواد في العصر الحديث (البارودي وشوقي نموذجا)»[1].

1-هيكلة التمرين: وتتكون من جزأين، وهي ثابتة في جميع الوحدات التعليمية.

2-صيغ السؤال: جاء بصيغة واحدة وهو «وظف".

النص:[2]

سند شعري "لأحمد شوقي" متكون من أحد عشر بيتا مطلعه:

اختلاف الليل والنهار ينسى *** أذكرالي الصبا، وأيام أنسي

الأسئلة:

1-البناء الفكري:

كل الأسئلة تعلقت بمضمون النص وأفكاره

2-البناء اللغوي:

- في الأبيات 2، 3، 4، 5 علاقة منطقية بين الجمل، بين هذه العلاقة، والأداة أو الأدوات التي حققتها، وأثر ذلك في المعنى، وتبيان الحالة الشعورية للشاعر.

- أدت التشبيهات في النص وظيفتين جمالية ومعنوية، بين ذلك مستشهدا بمثالين من النص.

[1]- ينظر: كتاب اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي – ص 53.

[2]- المرجع نفسه، ص 68.

– هل ترى أن لموسيقى القصيدة –وزنا وقافية –علاقة بالمضمون، والحالة النفسية للشاعر أم هي نتيجة لمحاكاة القصيدة القديمة؟

ثانيا: الوضعية الإدماجية:

– **الوضعية الأولى:** وأنت في بلاد الغربة، أكتب نصا أدبيا ... موظفا مكتسباتك المعجمية والنحوية والبلاغية التي تحتاج إليها.

– **الوضعية الثانية:** الحنين إلى الأوطان والأحبة أهم مضامين شعر المنفي، تناول هذا الموضوع بالدراسة مبينا:

- عوامل وملابسات هجرة الشعراء.
- علاقة المنفى بشعر الحنين إلى الأوطان.
- مظاهر شعر الحنين إلى الأوطان مع تحليلها فكريا وعاطفيا وأسلوبيا.

3–قواعد اللغة العربية من خلال هذا التمرين:

إن هذه الوحدة التعليمية ضمت موضوعين في قواعد اللغة العربية هما: نون الوقاية و« المضاف إلى ياء المتكلم، والملاحظ من خلال أسئلة البناء اللغوي، أنه لا يوجد سؤال واحد حول هذين الموضوعين. على الرغم من أن النص يحتوي على ألفاظ كثيرة تخدم موضوع "المضاف إلى ياء المتكلم مثل : أنسي – نفسي – وطني – جفوني ... كما أن هناك كلمة – نازعتني – التي تخدم موضوع "نون الوقاية".

أما الوضعية الإدماجية، فقد سبق وأن أشرت إلى أنها غير مدرجة حاليا ضمن التمارين لهذا المستوى، وحتى ولو أدرجت مستقبلا، فالوضعية الأولى: ورد فيها سؤال قواعد اللغة مبهما، وغير محدد، ولا يركز على معرفة بعينها.

أما **الوضعية الثانية:** فقد جاءت خالية تماما من أسئلة قواعد اللغة العربية وبالتالي فهي لا تحقق هدف الإدماج.

ومما تقدم من أمثلة حول تمارين قواعد اللغة، نلاحظ أنها حققت إلى حد ما أهدافها في المستويين الأولى والثانية من التعليم الثانوي، أما بالنسبة للسنة الثالثة فقد ارتبط هيكلها باختبار شهادة البكالوريا، وتفاوتت بين محققة للأهداف، في تمارين وحدة تعليمية، ونسبية فقط في تحقيق الأهداف في وحدة أخرى، حول مدى تحقيق تمارين قواعد اللغة بهدف الترسيخ لدى المتعلم في نشاط إحكام موارد المتعلم وضبطها وتحليلها يمكن حوصلة ذلك في الجدول الآتي:

الوحدة التعليمية	احكام موارد المتعلم وضبطها				
	تمارين قواعد اللغة العربية		مدى تحقيق هدف ترسيخها وتثبيتها لدى المتعلم		
	كافية	غير كافية	محققة الهدف	نسبية	غير محققة الهدف
ظاهرة المديح النبوي والزهد في عصر الضعف		×		×	
خصائص التأثر العلمي في عصر المماليك	×		×		
مظاهر التجديد في الشعر العربي الحديث		×		×	
انشغال الشعراء المعاصرين بقضية فلسطين		×		×	
قيم الثورة الجزائرية		×		×	
مظاهر الحزن والألم عند الشعراء المعاصرين		×		×	
خصائص فن المقال شكلا ومضمونا		×		×	
الفن القصصي: نشأته وتطوره وخصائصه	×		×		
خصائص الأدب المسرحي العربي المشرقي مضمونا وأسلوبا		×		×	
بعض خصائص المسرح الجزائري	×		×		

يوضح في هذا الجدول علاقة تمارين قواد اللغة العربية، في وحدة تعليمية مقررة في المنهاج التربوي، بحصة إحكام موارد المتعلم وضبطها، ومدى تحقيق هدف ترسيخ وتثبي هذه القواعد اللغوية لدى المتعلم ، وأشير هنا أن كل وحدة تعليمية تتضمن موضوعين، من مواضيع قواعد اللغة العربية، وقد وضحت هذا من خلال المثالين السابقين ، والملاحظ من خلال الجدول، أن تمارين قواعد اللغة العربية في حصة إحكام موارد المتعلم وضبطها، غير كافية ولم تعط كما وافرا من المهارات كما أنها لم تحقق إلى حد بعيد الترسيخ و التثبيت للمعارف لدى المتعلم وهما يعدان من الأهداف الهامة في التمارين اللغوية

ومن هذا المنطلق، فإنه لم يبق أمام المعلم، إلا اللجوء إلى حصص الدعم والاستدراك لتزويد المتعلمين بأكبر عدد ممكن من التمارين اللغوية لأجل ترسيخ وتثبيت هذه المعارف لدى المتعلم، و تدريبه على اكتساب الملكة اللغوية الصحيحة، و إكسابه مهارة الإبداع ، والقدرة على الإنتاج، وتدريبه على الربط والاستنباط وإثارة تفكيره نحو الغرض من تدريس قواعد اللغة العربية، والوقوف عند نقاط الضعف لدى المتعلم ومحاولة تقويمها، و علاجها، ومعرفة الفوارق الفردية لدى المتعلمين .. و غيرها، أو اللجوء إلى حصص أسبوع « تسيير النشاطات بما يدل على تدارك التأخر في النص الأدبي وروافده»[1]، وهي حصص خصصتها الوزارة المعنية في التوزيع السنوي ليستفيد منها المعلم في استدراك التأخر في البرنامج، و تسمى أيضا:" نشاطات الاستدراك والدعم والتقويم والإدماج، إلا أن هذه الحصص خاصة بجميع الأنشطة التعليمية (النص الأدبي وروافده، المطالعة الموجهة، التعبير الكتابي، المشروع)، و بالتالي قد تكون غير كافية أيضا لهذا الغرض، باعتبارها أسبوع واحد كل ثلاثي دراسي.

كما أن هيكلة وطبيعة بناء هذه الحصة كما أشرت سابقا هي موافقة لطبيعة بناء اختبار شهادة البكالوريا، وينقصها تمرين التقويم النقدي المدرج في اختبار شهادة البكالوريا للشعب الأدبية ويبقى السؤال مطروحا لِم لم يدرج هذا التمرين الهام في نشاط احكام موارد المتعلم وضبطها علما أن سلم تنقيطه أربع نقاط في اختبار شهادة البكالوريا أو الاختبارات الفصلية أثناء السنة الدراسية.

وأود الآن أن أشير إلى ما ورد في دليل اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان شهادة البكالوريا حول طبيعة هذا الاختبار لأبين مدى تقاربه من نشاط احكام موارد المتعلم وضبطها، وقد اخترت لذلك مثالا حول هيكلة الاختبار في شعبتي "آداب / فلسفة ولغات أجنبية.

[1]– ينظر: وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي– مواد التعليم العام – وزارة التربية الوطنية، جوان 2008، ص 56.

طبيعة اختبار اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا[1] جميع الشعب:

آداب / فلسفة –لغات أجنبية –علوم تجريبية –رياضيات تقني رياضي تسيير واقتصاد

– اختبار اللغة العربية وآدابها يكون نوعيا خاصا بالنسبة لشعبتي الآداب والفلسفة، واللغات الأجنبية، ويكون مشتركا بين الشعب الأخرى (علوم تجريبية، رياضيات، تقني رياضي، تسيير واقتصاد)

هيكلة الاختبار في شعبتي الآداب والفلسفة، واللغات الأجنبية:

تتكون الهيكلة من جزأين:

الجزء الأول: (16 نقطة): ينطلق من سند شعري أو نثري من مقرر السنة الثالثة من التعليم الثانوي، يطالب المترشح بدراسته من حيث:

1–البناء الفكري: ويتضمن أسئلة دقيقة ومتدرجة ذات صلة وثيقة بمضمون النص، تهدف إلى تقييم استيعاب المترشح أبعاد النص الفكرية والأدبية.

2–البناء اللغوي: ويتضمن الجوانب الآتية:

أ–دراسة الظواهر النحوية والصرفية في علاقتها بالبناء الفكري.

ب–دراسة الظواهر البلاغية مع إبراز وظيفتها وقيمتها الجمالية.

ج–دراسة الظواهر العروضية إذ كان النص شعرا.

3–التقويم النقدي للنص: يصدر المترشح أحكاما نقدية ذات صلة بالبناء الفكري والبناء اللغوي.

[1]– دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا، وزارة التربية، ديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، أكتوبر 2008، ص 05.

الجزء الثاني: (04 نقاط)

يختار المترشح إحدى الوضعيتين الإدماجيتين الآتيتين:

الوضعية الأولى: وضعية ذات دلالة تمثل خصائص الأنماط التعبيرية المقدرة في منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، يبرز فيها المترشح كفاءته الفكرية واللغوية.

الوضعية الثانية: وضعية ذات طبيعة فكرية أو نقدية يستثمر فيها المترشح معارفه المتعلقة بنصوص المطالعة الموجهة والنصوص التواصلية المستعملة في السنة الثالثة ثانوي.

علما أن الاختلاف في هيكلة الاختبار، بين الشعب الأدبية، و الشعب العلمية يكمن في – سؤال (التقويم النقدي الخاص بشعبتي (آداب فلسفة ولغات أجنبية) وهو غير مدرج في أسئلة الشعب العلمية.

دور الوسائل التعليمية في تدريس قواعد اللغة

تعد الوسائل التعليمية جزءا لا يتجزأ من المناهج الدراسية، فهي كما تؤكد البحوث والتجارب، وسائط تربوية، وأدوات توضيحية مفيدة جدا، وبخاصة إذا أحسن المربون اختيارها وتوظيفها، فبالإضافة إلى مساهمتها الايجابية في تثبيت وترسيخ المعلومات، وتسهيل عملية استرجاعها، فهي توضح المفاهيم، وتشخص الحقائق، وتوفر الجهد والوقت، فتجعل المفاهيم والمعارف المجردة لدى المتعلمين محسوسة، والمعقدة بسيطة. ولذا يرى بعض اللسانيين «أن أحسن الطرق التربوية لتحصيل قواعد اللغة النظرية، هي التي تقدم معلوماتها وقواعدها، وقوانينها على شكل رسوم بيانية بسيطة يشار فيها إلى العلاقات والعمليات بالرموز»[1]، «والجداول والسهام والأقواس والمشجرات، أو الألوان وغيرها، وهي لازمة[2]» لجميع المواقف التعليمية؛ لأنها تظهر الخبرة، وتوضحها، وتجعلها ليست بقاصرة على مجرد النقل اللفظي، بل تبرزها في مجال من

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية: ، ص 72.

[2]– عبد الفتاح البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، المرحلة الأساسية الدنيا: دار الفكر، عمان (دون طبعة)، 2000، ص 594.

مجالات العمل المباشر، الذي يعتبر من أمثل الطرق وأقومها في اكتسابها وإدراكها.. فهذه الوسائل تجذب انتباه المتعلم، وتجعله ينفعل بالخبرة، ويتفاعل معها، فيتم لديه الإدراك السليم لها، والاهتمام بها، فيستمر تذكره لها ويدوم نشاطه في ميدانها»[1] ولقد ورد في منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي «أن استخدام الوسائل التعليمية على اختلاف أنواعها بطريقة فعالة ومحكمة يساعد على تحقيق عائد تربوي هام يتعثر بلوغه في غياب الوسائل التعليمية الإيضاحية في كثير من الأحيان، والوسائل المطلوبة في تنفيذ هذا المنهاج تتطلب ما يأتي:

– الوثيقة المرافقة للمنهاج –كتاب المتعلم المترجم لهذا المنهاج.

– دليل الكتاب المدرسي الخاص بالأستاذ»[2].

والسؤال المطروح هنا، ما هو واقع الوسائل التعليمية المعينة، والمستخدمة في تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟.

إن الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس قواعد اللغة العربية في واقعنا المدرسي تقتصر

على الكتاب المدرسي، والسبورة والأقلام، وقد يستعين بعض المدرسين بمراجع موازية وموافقة للبرنامج الجديد لتسيير درسه، وتقديم المعارف للمتعلمين، لكن عدم توفر الكتاب المدرسي الجيد شكلا، وأحيانا مضمونا، قد يمثل صعوبة كبيرة يواجهها مدرس اللغة العربية في تدريس هذا الرافد اللغوي ولقد أشرت فيما سبق لواقع الكتاب المدرسي.

إن النقص الواضح في استخدام الوسائل المعينة في تدريس قواعد اللغة العربية لا يقتصر على الكتاب المدرسي فحسب، بل نلمس – أيضا – فقرا في التقنيات والوسائل على مستوى الفعل البيداغوجي داخل القسم[3]، وأمام هذا الفقر في الوسائل التعليمية، فالحاجة والضرورة تحتم على

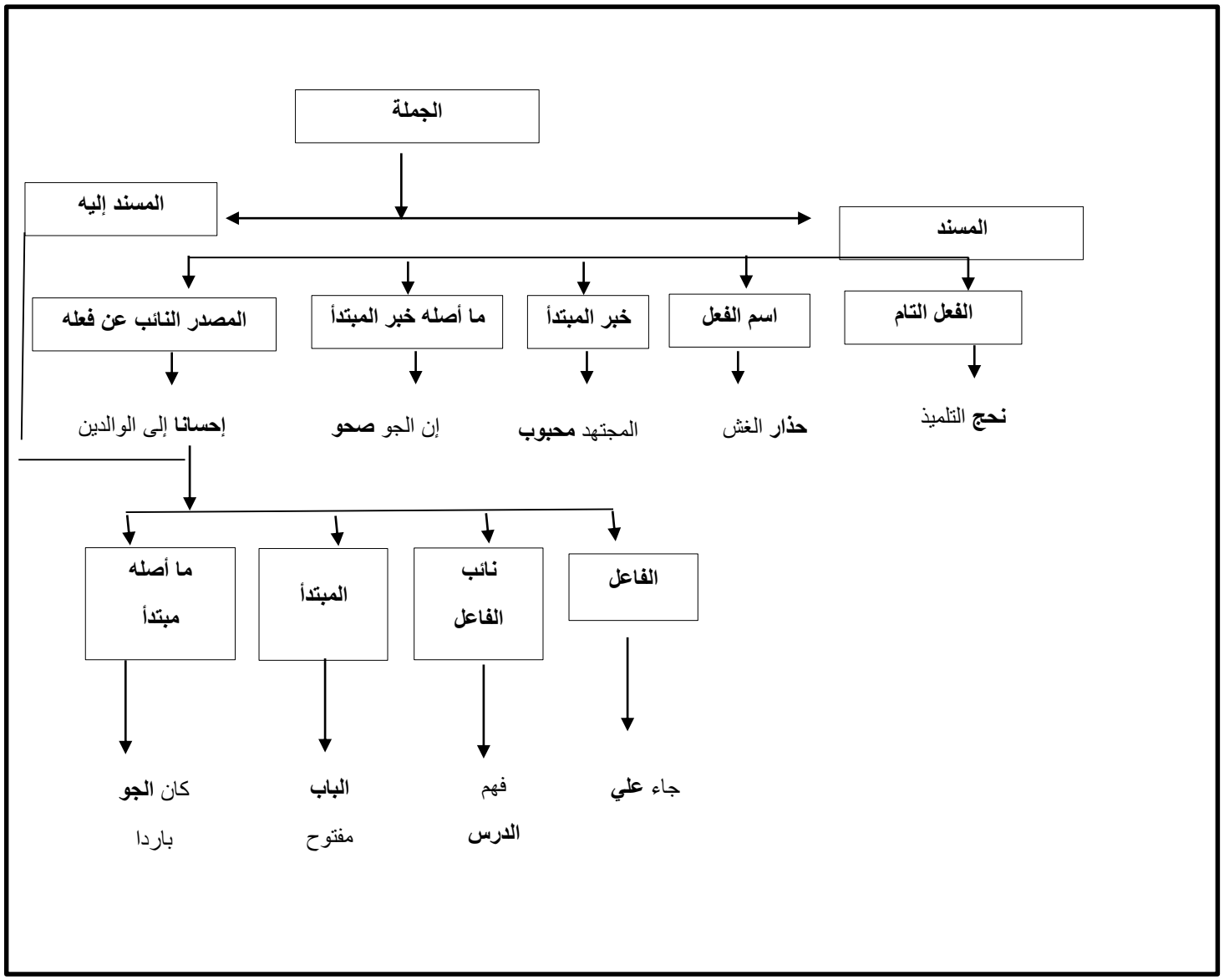
[1]– محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها السلكية وأنماطها العملية: ص 601.

[2]– منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي –(اللغة العربية وآدابها)، ص21.

[3] Marie Christiane. l'enseignement de la grammaires en classe de français langue étrangère ; fougerouse ; ELA ; Dinier N° 122, Paris, P 174

المعلم باعتباره أهم العناصر في الوسط التربوي، أن يبحث عن الوسائل التي تساهم في تسهيل وتبسيط تدريس هذه الرافد اللغوي ليبلغ إلى الأهداف المرجوة التي خطط إليها ويرمي إليها المنهاج المدرسي.

إن عنصر الترسيخ والتثبيت لقواعد اللغة العربية لدى المتعلم، واكسابه الملكة اللغوية الصحيحة وفتح المجال أمامه للإبداع والإنتاج تعد من بين أهم الأهداف المرجوة لدى المعلم، فماذا يمتعه من إعداد بعض الجداول البسيطة أو بعض الرسومات التي تلخص القاعدة النحوية أو الصرفية أو القواعد الأساسية المستهدفة من الدرس، وتوضح الترابط بين العناصر، كأن يختم موضوع " المسند والمسند" بمخطط كالآتي:



مع تلوين المسند والمسند إليه في كل مثال من الأمثلة السابقة بلون واضح، واعتقد أنها وسيلة تربوية بسيطة لا تحتاج إلى عناء من طرف المعلم، وتوفر الوقت و هي أكثر فعالية للترسيخ والفهم والاستيعاب لدى المتعلمين من الطريقة التقليدية حول كتابة القاعدة على السبورة.

ومن هذا المنطلق، فإن مدرس اللغة العربية، هو بحاجة ماسة إلى وسائل تعليمية معينة تجعله يقدم هذا الرافد اللغوي بأقل جهد، وأوفر وقت، وأكثر فعالية، لا سيما في وقتنا المعاصر الذي سيطرت فيه التكنولوجيا والمعلوماتية، ووسائل الاتصال المحيطة بنا، من جميع الجوانب وفي جميع المجالات، فلم لا تفكر في استغلال هذه التقنية المعاصرة في واقعنا المدرسي؟

وبعد هذا الملخص لواقع تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أنتقل إلى أهداف تدريس هذا الرافد اللغوي.

3.2 استثمار التداولية في تعليمة درس البلاغة

تعد المقاربة التداولية، كما أسلفت الذكر طريقة بيداغوجية، تجعل من النص الأدبي أو التواصلي محور العملية التعليمية التعلمية، في تدريس روافده (قواعد اللغة–البلاغة–عروض)، أي دراسة هذه الروافد من خلال النص، وليس منفصلة كما كان معمولا به في المناهج الدراسية السابقة (التدريس بالمعارف، والتدريس بالأهداف الإجرائية).

ولقد أورد المنهاج التربوي كيفية تنشيط رافد البلاغة العربية، بطريقة المقاربة النصية بحيث:" ينشط درس البلاغة انطلاقا من النص الأدبي، بدراسة الظاهرة البلاغية خدمة لفهم النص وكشفا لسبب اختيارها ولهذا فإن أهم ما يجب أن يركز عليه المعلم في درس البلاغية العربية، ليس العناية باستخراج أحكام الدرس وتحفيظها للتلاميذ، وإنما أن يتمدرس المتعلم مجموعة الأحكام والضوابط والقواعد التي يعرف بها ايراد المعنى الواحد بطرق مختلفة كقواعد التشبيه وضوابط

الاستعارة، والمجاز المرسل والكناية... والمهم هو الملكة التي تنشأ لدى الدارس، من دراسة هذه الضوابط وتطبيقاتها على العديد من النصوص، لا مجرد حفظها والإحاطة بها»[1].

نفهم من هذا الكلام، أن المنهاج المدرسي يبين لنا الغاية والهدف من درس البلاغة، حيث أصبحت تدرس من خلال النص الأدبي؛ خدمة لفهمه على أن يكون تركيز المعلم على تمرس المتعلم لأحكام وقواعد البلاغة لنصوص مختلفة، في وضعيات تعلمية جديدة، والمراد بالمعنى الواحد: هو الذي يعبر عنه المتكلم بكلام تام مطابق لمقتضى الحال، وليس الغرض من تدريس البلاغة حفظ وترديد مصطلحاتها وأنواعها وفروعها.

وورد في المنهاج أن المقاربة بالكفاءات بالنسبة لدرس البلاغة، تصب في مجرى التفعيل والتطبيق؛ أي أن يعبر المتعلم بكلام واضح يفهمه غيره، ويستلب بلبه [2].

لكن السؤال الذي يطرح هنا، هل فعلا أن هذا الرافد اللغوي يدرس وفق المقاربة التواصلية؟، وهل واقعنا المدرسي يتوافق مع أهداف هذه المقاربة؟، وللإجابة على هاذين السؤالين، سأتعرض إلى واقع تدريس رافد البلاغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

1.3.2 واقع تدريس رافد البلاغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي:

إن لتدريس البلاغة العربية أهمية بالغة لدى المتعلمين، فهي التي تربي وتنمي الذوق الفني الجميل لديهم، وتمدهم بملكة تحديد مواقع الجمال في النص الأدبي، قصد استثمارها في وضعيات تعلمية جديدة، ومن ثم يصبح المتعلم قادرا على الإنتاج والإبداع، لكن إذا نظرنا إلى واقعنا المدرسي، وخاصة في المرحلة الثانوية، ألفينا بعض المدرسين، ما يزالون يدرسون البلاغة العربية إلى المتعلمين بالطريقة التقليدية ؛ أي كما كانت تدرس في المناهج المدرسية السابقة (منهج التدريس بالمعارف ومنهج التدريس بالأهداف الإجرائية) ، و هذا يعني تدريسها منفصلة عن

[1]– المنهاج والوثائق المرافقة السنة الثانية من التعليم الثانوي العام التكنولوجي اللغة العربية وآدابها– جميع الشعب: وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمنهاج – مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد – مارس 2006، ص 38.

[2]– المناهج والوثائق المرافقة السنة الثانية من التعليم الثانوي العام التكنولوجي اللغة العربية وآدابها: ص 38.

النص الأدبي، فيكتفون ببعض الأمثلة على السبورة، وهي منقولة من بعض المراجع الموازية للكتاب المدرسي، ثم قراءتها مجزأة بالمصطلحات المقررة في المنهاج المدرسي، ثم محاولة التطبيق عليها بتمارين متشابهة، أغلبها على سبيل المثال : حدد الصورة البيانية الواردة في الأمثلة مبينا نوعها، و أثرها في المعنى، و ذلك في حصص مستقلة عن النص الأدبي (ساعة كل أسبوع)، بأسلوب علمي جاف؛ وهذا ما يجعل المتعلم يعتبر درس البلاغة متكلفا، شأنه شأن درس قواعد اللغة العربية.

ولقد رأى الباحث «حسن شحاتة» أن طريقه تدريس البلاغة العربية بمعزل عن الأدب، لا تؤدي إلى الأهداف المرجوة منها حيث يقول: «الطريقة الحالية في تدريس علوم البلاغة تؤدي إلى الإخفاق في الوصول بالطلبة إلى الغاية المرجوة منها، فالطريقة الحالية تفصل علوم البلاغة عن درس الأدب، وتعالجها في حصص مستقلة بأسلوب علمي نظري»[1].

إضافة إلى ذلك فإن بعض المدرسين يعمدون في الفروض و الاختبارات المحروسة، إلى طرح أسئلة أغلبها مكرر على سبيل المثال لا الحصر: في الفقرة الأولى، أو في البيت الثاني صورة بيانية حددها مبينا نوعها، و أثره في المعنى، وهي أسئلة اعتاد عليها المتعلم، وهذا هو الإجراء المعمول به حاليا في أسئلة شهادة البكالوريا، على الرغم من تبني المنظومة التربوية الجزائرية لمنهج المقاربة النصية التي تدعو إلى تدريس الرافد من خلال النص.

فلو طرحنا مجموعة من الأسئلة غير المعتادة على المتعلم مثلا:ما العلاقة بين التشبيهات الواردة في النص ونفسية الأديب ؟ ، أو ماذا أضافت الكناية الواردة في البيت الأول أو الثاني على جمال النص؟، ما الغرض البلاغي من النداء أو التعجب أو النهي الوارد في الفقرة الأولى ؟.. الخ وغيرها من الأسئلة التي تخدم النص، وتطلق عنان الإبداع للمتعلم ليبدي رأيه من خلال أسئلة متنوعة تخدم ذوق المتعلم وتنميه.

[1]– حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق: مرجع سابق، ص 190.

ولقد تم لنا هذا الحكم من خلال استقراء الواقع المدرسي، والقيام بزيارات ميدانية المعاينة، و حضور دروس تطبيقية مع بعض مدرسي اللغة العربية، في تدريس هذا الرافد اللغوي ، كحضوري موضوع الدرس بلاغة الاستعارة[1] والنص الأدبي هو منزلة المثقفين في الأمة للشيخ محمد البشير الإبراهيمية،[2] حيث استهل المعلم هذا الموضوع بالتشخيص كنقطة انطلاق له، وكان ذلك عن طريق أسئلة شفهية حول النص الأدبي المدروس، ليصل بعدها إلى الأمثلة التي تخدم هذا الموضوع، إلا أنها بدت غير كافية لإتمام بقية عناصر الموضوع، والذي حددت كفاءته العامة بأن يتوصل المتعلم إلى بلاغة الاستعارة، والتفريق بين نوعيها، ولذلك لجأ المعلم إلى الاستعانة بأمثلة مختارة من مراجع مختلفة ، خاصة فيما يخص الاستعارة المكنية، وبعد قراءة الأمثلة من طرف المعلم، وبعض القراءات المتفرقة المجموعة من المتعلمين، انتقل إلى بناء التعلمات الجديدة وهي الفرق بين نوعي الاستعارة وبلاغتها، وبعد استنتاج الخلاصة، انتقل إلى التقويم الختامي بتدريب حول هذا الموضوع، إلا أن ما لاحظته هو عدم قدرة بعض المتعلمين على التفريق بين نوعي الاستعارة (المكنية والتصريحية)، زيادة على ضعفهم في فهم معاني الأساليب التدريبية، وبالتالي صعب عليهم شرح هذه الأساليب، لان السؤال المطروح في هذا التدريب هو: ميز بين نوعي الاستعارة في ا لأساليب الآتية، ثم اشرحها وبين بلاغتها، ومن هنا استنتجت أن الكفاءة المستهدفة الختامية لهذا الموضوع لم تتحقق بنسبة عالية ، ويعود ذلك– فيها أرى – إلى نقص الحوار بين المعلم ومتعلميه خاصة في مرحلة بناء التعلمات واعتماده على طريقة التلقين والعمل الفردي، مع قلة تركيزه على الكفاءة المستهدفة من الدرس وهي أن يتوصل ويتمكن المعلم من بلاغة الاستعارة وبلاغتها لوجدناه يقر بارتباط تدريس هذا الرافد اللغوي بالنص الأدبي حيث جاء فيه: " البلاغة مرتبطة بالنص الأدبي، ودرس البلاغة طابعه التذوق والنقد

[1]– كتاب اللغة العربية وآدابها: السنة الثالثة من التعليم الثانوي، للشعبتين: آداب/فلسفة، ولغات أجنبية، ص 187–188.

[2]– المرجع نفسه، ص 182–183.

والمفاضلة، وعماده الحس والذوق لإصدار الأحكام الأدبية، وليست أحكاما عقلية تقضي بالخطأ أو الصواب، ولكنها أحكام فنية تقضي بالجمال أو القبح"[1].

إن منهج المقاربة بالكفاءات يلح على تدريس هذا الرافد اللغوي من خلال النص الأدبي، لأنه لا يمكن أن تفصل تدريس البلاغة عن الأدب فهما شيئان متلازمان، لكن الواقع التربوي يظهر أن بعض المدرسين يفصلون تدريس البلاغة عن النص الأدبي، وذلك بأن يأتوا بأمثلة وشواهد منفصلة عن النص الأدبي أثناء إنجاء درس البلاغة، وهذا ما لاحظناه أثناء زيارتنا لبعض الأستاذة وحضور بعض الدروس في هذا الرافد اللغوي.

ويضيف المنهاج المدرسي بأن: «الحكم الفني لا يستند إلى شيء ثابت من الحقائق والأسس المطردة، بل يستند إلى الحسن والذوق، ولما كان الذوق قائما على الاختلاف والتباين كان الحكم الفني أمرا صعبا نسبيا، و الوسيلة التي يمكن اعتمادها لتذليل الصعاب في التذوق الفني وتيسير إصدار أحكامه في تنشيط الأستاذ الدرس البلاغة يمكن إيجاز أسسها فيما يأتي:

– النظر إلى الأثر الفني مقترنا بأخر من جنسه.

– استبيان ما بين الأثرين من وجوه الاتفاق أو المغايرة، لتقدير القيمة الفنية لكل منهما والحكم عليه.

– اعتماد الموازنات لإظهار ما في الكلام من الصور الفنية، و إبراز ما فيه من نواحي الجمال والقبح»[2].

ومن هنا يتبين لنا أن بالاستفادة التداولية إلى تنمية الذوق الفني السليم، لدى المتعلم كما أنه يدعوا المعلم إلى أن يكون على وعي تام بضرورة التركيز على القيمة الفنية للنص ككل

[1]– منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، ص10.

[2]– المرجع نفسه، ص 10–11.

متكامل؛ أي من حيث الجمال الفني أو العكس، لا أن يركز على المصطلحات البلاغية وجعلها غاية في حد ذاتها؛ بل هي مجرد وسائل لفهم النص وتذوقه ومن ثم إصدار أحكام فنية.

كما يلح المنهاج على أنه يجب أن يتجاوز درس البلاغة دائرة اللفظ والجملة إلى دائرة أوسع، هي دائرة الصورة والفقرة والقطعة والمقالة والقصة والقصيدة، فهذا أجدى على دراسة النص الأدبي، و أقرب إلى التدريس القائم على الإدماج الذي يتجاوز الوقوف على الجزئيات وقوفا طويلا تضيع به الفائدة العامة، ولهذا يجب على الأستاذ أن يعني بتوجيه طلابه – عند دراسة النص – إلى أن تكون نظرتهم فاحصة شاملة تجلو لهم كل ما فيها من الصور الجمالية والنواحي الفنية والتذوقية[1].

إن ما ورد في المنهاج المدرسي من أهداف وتوجيهات يعد أمرا غاية في الأهمية، لكن لم تتحقق على الأقل في وقتنا الحالي، نظرا لوجود مجموعة من المعيقات، منها ما هو مرتبط بالمعلم، ومنها ما هو مرتبط بالمحتوى التعليمي، ومنها ما هو مرتبط بالكتاب المدرسي .. الخ.

فأما ما هو مرتبط بواقع المعلم فقد رأيناه سابقا، و أما ما هو متعلق بالمحتوى التعليمي وبعودتنا إلى موضوع: بلاغة المجاز العقلي و المرسل» – على سبيل المثال لا الحصر – نجد أن الكفاءة الختامية لهذا الدرس، هي أن يتعرف المتعلم على بلاغة المجاز العقلي والمرسل، في حين نجد أن بعض المدرسين يوجهون انتباه المتعلمين إلى المجاز بنوعيه وعلاقته، لا إلى بلاغته التي هي: "إشغال ذهن المتلقي بالبحث والتأمل وإثارة الفضول، فيثير ذلك فيه الإعجاب والدهشة ومتعة الاكتشاف والإحساس بجمال البلاغة"[2] ويركز بعض المدرسين على تعريف المجاز بنوعيه ثم إلى علاقته، بحجة عدم فهم المتعلمين إلى علاقات هذين المجازين، وعدم التفرقة بينهما، منذ السنتين الأولى والثانية من التعليم الثانوي، ولقد تم لي هذا الحكم عن طريق المعاينة الميدانية،

[1]– المرجع السابق، ص12.

[2]– كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي: للشعبتين: آداب و فلسفة ولغات أجنبية، ص 58.

وحضور درس في هذا الرفد اللغوي وموضوعه:" بلاغة المجاز العقلي والمرسل" رفقة بعض الأساتذة عن طريق ندوة داخلية بالثانوية.

نستنتج من خلال ذلك الموضوع أن هذا الموضوع "بلاغة المجاز المرسل والمجاز العقلي" لم يقم " ربما– بطريقة تقرب الفهم والاستيعاب للمتعلم، كأن يوازن المعلم بين علاقات المجاز العقلي وعلاقة الاستعارة المكنية، ذلك أن العلاقة المميزة للاستعارة المكنية هي المشابهة نحو قولنا:" ضحك الربيع" فقد شبهنا الربيع بإنسان يضحك حذفنا الانسان وتركنا لازما من لوازمه عليه، وهو لفظ " ضحك" ووجه الشبه بينهما هو الجمال والبهاء، ونحو قولنا: " ازدحام الشارع" فلقد اسندنا الازدحام إلى الشارع، في حين هو طريق مرصوفة بالحجر و الاسمنت، والذي ازدحم حقا هو الحافلات وعربات النفل والناس الكثيرون، والعلاقة بينهما ليست المشابهة، بل هي المكانية وهو من باب المجاز العقلي.

ومن هنا ينبغي على المعلم أن يقدم هذا الموضوع بأسلوب فني يستعمل فيه جمال الصور، مع التركيز على الخاصة المميزة لكل موضوع، وهي العلاقة التي يتميز بها المجاز العقلي، وعلاقة المشابهة التي تتميز بها الاستعارة المكنية، حتى يزول هذا التداخل في الفهم لدى المتعلم، وباطلاعنا على محتويات المنهاج الدراسي حول رافد البلاغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي لجميع الشعب، نجدها مبنية في الجدولين التاليين.[1]

الشعبة: آداب / فلسفة ولغات أجنبية
– بلاغة التشبيه. – بلاغة المجاز المرسل والمجاز العقلي – الاستعارة وبلاغتها – الكناية وبلاغتها – التضمين – الإرصاد

[1]– منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي–آداب وفلسفة و لغات أجنبية ، ص17.

– المشاكلة – تشابه الأطراف – التفريق – الجمع – الجمع مع التفريق – الجمع مع التقسيم

الشكل –1–

هذه المحاور رافد البلاغة فيها يخص الشعب الأدبية، أما فيما يخص الشعب العلمية فجاءت كما هو موضح في الجدول الآتي:

الشعبة: الرياضيات– العلوم التجريبية – تسيير واقتصاد – تقني رياضي
– بلاغة التشبيه – بلاغة المجاز المرسل و المجاز العقلي – الاستعارة وبلاغتها – الكناية وبلاغتها

الشكل –2–

أما الجدول الآتي فيبين المحتوى التعليمي لرافد البلاغة وهذا للشعب الأدبية كما ورد في وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي، لمواد التعليم العام.[1]

المحتوى التعليمي
– التضمين – بلاغة المجاز العقلي والمجاز المرسل – بلاغة التشبيه – الكناية وبلاغتها – بلاغة الاستعارة

الشكل –03–

[1]– وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي مواد التعليم العام، وزارة التربية الوطنية: مرجع سابق، ص 29–29.

أما المحتوى التعليمي لهذا الرافد للشعب الأدبية فقد ورد في الكتاب المدرسي كما يلي[1]:

المحتوى التعليمي
- تشابه الأطراف - التضمين و التناص - الجمع - التقسيم - بلاغة المجاز العقلي والمجاز المرسل - بلاغة التشبيه - الكناية وبلاغتها - بلاغة الاستعارة - التفريق - الجمع مع التقسيم - الجمع مع التفريق - المشكلة

الشكل –04–

بدراستنا للجدول السابق يتضح لنا جليا، أن الشكل رقم –1– لا يتطابق من حيث ترتيب المواضيع مع الشكلين 03 و 04،وهذا فيما يخص شعبة: آداب/ فلسفة ولغات أجنبية: ذلك أن ما رود في وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي من حيث المحتوى التعلمي مقتصر على خمسة مواضيع في رافد البلاغة، أما بقية المواضيع الأخرى والمثبتة في المنهاج والكتاب المدرسي حذفت بحجة أنها بعيدة عن الواقع اللغوي للمتعلم، حيث جاء في هذه الوثيقة أنه:" تلاحظ اللجنة أن ثمة مواضيع مقررة في البلاغة بعيدة عن الواقع اللغوي للمتعلم وبالتالي يتوجب حذفها وهي:

[1]– كتاب اللغة العربية وآدابها– السنة الثالثة من التعليم الثانوي: الشعب الأدبية: ص4–5

-الأرصاد-المشكلة-تشابه الأطراف-التقسيم-التفريق - الجمع-الجمع مع التفريق - الجمع مع التقسيم"[1]

ولقد قدمت هذه اللجنة مجموعة من المبررات جعلتها منطلقا لها في عملية تخفيف مناهج التعليم الثانوي، بحيث" تأتي هذه العملية بعد اجراء تحقيق ميداني، قامت به مديرية التقويم والتوجيه والاتصال لدى عدد من الممارسين البيداغوجيين، من معلمين ومفتشين ومديري مؤسسات تعليمية، استجابة إلى ضرورة معالجة الاختلالات التي أظهرها هذا التقييم المرحلي وقد حافظت عملية التخفيف على:

- ضمان الانسجام العمودي التام للمضامين المعرفية للمنهاج خلال كامل المسار الدراسي للتلميذ، بغرض تجنب التكرار والفوارق الهامة في التدرج المفاهيمي.
- التركيز على المعارف الأساسية للمادة وحذف كل المفاهيم أو المعلومات التي لا تشكل مكتسبات قبلية ضرورية للتعلمات اللاحقة.
- احداث التلاؤم بين المضامين المقررة في المنهاج مع الحجر الساعي المخصص لكل مادة"[2]

إن عملية تخفيف المناهج وتقييمها هي عملية ديناميكية مستمرة ودورية من تصور وتنفيذ ومتابعة وتقييم وتعديل، وهي عملية ليست يسيرة بل تحتاج إلى تخطيط وبرامج، وتنصيب أفواج عمل وغيرها، لكن هذا الحذف للمحتويات المذكورة سابقا - أرى - أنه كان ينبغي أن يعوض بمحتويات أخرى تناسب المكتسبات القبلية للمتعلم وعلى - سبيل المثال لا الحصر موضوع: الأسلوب الخبري والإنشائي، الطباق والمقابلة وهي مواضيع ضرورية للتعلمات اللاحقة، وهي أيضا من المعارف الأساسية للمادة، أما مسألة تجنب التكرار التي ذكرتها اللجنة، فأرى - أنها قد

[1]- وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي، ص 08.

[2]- المرجع نفسه، ص 08.

قامت بتكرار المواضيع المقررة نحو التشبيه والاستعارة والكناية والمجاز العقلي والمرسل والتضمين، وكلها مواضيع درست إما في السنة الأولى أو الثانية من التعليم الثانوي.

وصحيح أنها ركزت على بلاغة هذه المواضيع؛ أي الأثر البلاغي لها، لكن كان الأجدر بها أن تركز – أيضا على الأثر المعنوي للمحسنات البديعية المذكورة سابقا، وكذلك أغراض الخبر والإنشاء؛ لأن رافد البلاغة العربية لا يشمل بعض مواضيع علم البيان وحدها، بل يشمل بعض مواضيع البديع والمعاني ؛ ليتم بذلك اكتساب مهارة التذوق الفني لدى المتعلم والإحساس بجمال النصوص..

أما عن مسألة الحجم الساعي المخصص لرافد البلاغة، –فأرى –أنه يكفي لإدراج بعض المواضيع المذكورة؛ «ذلك أن مده السنة الدراسية مقدرة ب اثنين وثلاثين (32) أسبوعا من الدراسة الفعلية، تخصص أربعة (04) منها للتقويم التشخيصي، وأسبوع في كل فصل دراسي يوافق الزمن اللازم لإنجاز مختلف أنشطة التقييم[1]»، فلو قمنا بحساب الأسابيع الفعلية للدراسة، وحذفنا منها الأسابيع المقررة للتقييم وجدناها ثمانية وعشرين (28) أسبوعا، وهي كافية لتدريس ثمانية (8) مواضيع، بدلا من خمسة مواضيع.

هذا فيما يخص الشعب الأدبية، أما الشعب العلمية، فقد أبقت لجنة تخفيف المناهج المحتويات على حالها دون تغيير.

2.3.2 واقع درس البلاغة ضمن الكتاب المدرسي: يعد الكتاب المدرسي وسيلة تربوية هامة، ومرجع أساس للمدرس والمتعلم، ألفيناه لا يخلو من بعض المآخذ في طريقة عرض بعض المواضيع منها على سبيل المثال لا الحصر. موضوع «الكناية وبلاغتها» في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (شعبة أداب /فلسفة ولغات أجنبية)[2] أورد الكتاب المدرسي مثالا

[1]– وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي–مواد التعليم العام –، ص 03.

[2]– ينظر: كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم، ص 81.

واحدا مستخرجا من النص الأدبي المدروس و هو نص «هنا وهناك» للشاعر القروي (رشيد سليم الخوري)[1] ، أما بقية الأمثلة فلا تمت بصلة للنص الأدبي المدروس، وحتى الآية الكريمة في **قوله تعالى: «والسماوات مطويات بيمينه»** غير مضبوطة بالشكل، ورقمها خاطئ أيضا إذا أثبت الكتاب (الزمر: 64) وهي (الزمر: 67) وبقية الأمثلة بيتين من الشعر أحدهما: لم يوثق الكتاب المدرسي قائله والأخر للشاعر أبي نواس.

إن هذه الأمثلة المعزولة تماما عن النص الأدبي –نرى –أنها لا تخدم هدف المقاربة التواصلية؛ وهو تدريس رافد البلاغة من خلال النص لتذوقه واكتشاف جمالياته، بل على العكس من ذلك فهي تعود إلى استعمال الطريقة القديمة المتمثلة في الاستقراء أو القياس.

ومن هنا قد يلجأ المعلم إلى الاستعانة بأمثلة أكثر ي ا لإنجاز درسه، وإفهام تلاميذه موضوع الدرس المقرر في المنهاج وهو على سبيل المثال لا الحصر – «الكناية وبلاغتها».

أما المثال الثاني: فهو موضوع « بلاغة الاستعارة » في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة (رياضيات – علوم تجريبية – تسيير و اقتصاد – تقني رياضي).[2]

فقد أورد الكتاب المدرسي – أيضا- مثالا واحدا من النص الأدبي المدروس وهو «الفراغ» لأدونيس (علي أحمد سعيد)[3] ، أما بقية الأمثلة فهي منتقاة من نصوص شعرية مختلفة أحدها للشاعر مفدي زكريا في قصيدة «ثورة الشرفاء »[4]، و البيت الآخر للشاعر محمود درويش في قصيدته «حالة حصار»، وكلها أبيات تبحث في الاستعارة المكنية، وبيت آخر يبحث في الاستعارة التصريحية، لم ينسبه الكتاب المدرسي[5] إلى قائله و هو:

---

[1]– المرجع السابق: ص 77.

[2]– ينظر: كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي: الشعب العلمية: وزارة التربية الوطنية: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2007–2008، ص 131–132.

[3]– ينظر: المرجع نفسه، ص 128–192.

[4]– ينظر: المرجع نفسه، ص 80–81.

[5]– ينظر: المرجع نفسه، ص 96–97.

أنا جلساء لا نمل حديثهم مأمونون محبا ومشهدا ألباء .

وكلها شواهد كما رأينا ليس لها علاقة بالنص الأدبي المدروس، إنما جاءت مجتزأة من نصوص مختلفة، وهذا ما يجعل المعلم يلجأ إلى الكتب الموازية لاختيار أمثلة تناسب قدرات تلاميذه، وتكون أكثر مواءمة، و يسرا لإنجاز درسه، ومن هنا فالمقاربة النصية إذن –لم تتحقق على الأقل في هذين المثالين، ومنه يمكننا - الآن –الإجابة عن الأسئلة التي طرحناها سابقا حول تحقيق أهداف هذه المقاربة، وبطبيعة الحال نجد جليا أن تدريس هذا الرافد اللغوي وفق هذه الطريقة لم يتحقق بالقدر الكلي على الأقل في وقتنا الحالي – ولعل مترجمي المنهاج إلى الكتاب المدرسي. ربما–يتداركون هذا النقص وهذا الخلل، وهناك قد تتحقق هذه المقاربة مستقبلا

3.3.2 الهدف من تدريس رافد البلاغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي:

لقد أورد المنهاج الدراسي أيضا أهداف تدريس هذا الرافد اللغوي، وأوجزها فيما يأتي:

– إدراك ما للبلاغة من وظيفة أساسية، في تنويع أساليب التعبير، وبنائية الصور وتطوير دلالة الألفاظ.

– الإفادة من الأدباء في التعبير البلاغي الجمالي، واقتباس أساليبهم ومحاكاتها.

– توسم المسائل البلاغية للتعميق في فهم النص الأدبي والتفاعل معه.

– توظيف المفاهيم والتقنيات والأساليب البلاغية في دراسة النص النقدية.

– رصد الصور الأدبية وترتيبها في جداول بحسب أنواعها وإجراء حوار حول وظيفتها الجمالية.

– إعداد جدول مقارنة بين صور متنوعة تعبر عن معنى واحد»[1].

كما يضيف المنهاج التربوي (منهج الكفاءات) أهم الأهداف التي يرجو تحقيقها في العملية التعليمية التعلمية، من خلال تدريس رافد البلاغة العربية ويقع هذا. طبعا على عاتق المعلم الكفء

[1]– منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص09.

والفعال، حيث ينبغي عليه ترجمة هذه الأهداف إلى واقع ملموس تربوي داخل قاعات الدراسة، حيث جاء فيه: «ومن الأهداف التي يسعى الأستاذ إلى تحقيقها من درس البلاغة بالنسبة إلى هذا المستوى ما يأتي:

– فهم النص الأدبي بإدراك خصائصه البلاغية، ومزاياه وتبيان ما فيه من جمال، ومدى تأثره في النفوس.

الوقوف على أنواع الأساليب المختلفة، وكيف تؤدى الفكرة الواحدة بطرق مختلفة في وضوح الدلالة عن طريق الحقيقة أو المجاز، وكيف يكون الكلام مطابقا لمقتضى الحال، وكيف يعمد البلغاء إلى تزيين كلامهم بأنواع المحسنات اللفظية المعنوية ليزداد بها روعة وجمالا ويكون أوقع في النفس وألذ في السمع.

– التمرس على الأسس والأصول التي تقوم عليها بلاغة الكلام، وجودة الأسلوب من حيث الوضوح والقوة والجمال، وروعة التصوير، ودقة التفكير وحسن التعبير وبراعة الخيال. – القدرة على صوغ المعنى الواحد في صور مختلفة الدلالة. – في تنشيط الأستاذ الدرس البلاغة تتوجه الأسئلة إلى اختيار الذوق والحس الفني، بدل الإفراط في الإلمام بقواعد البلاغة.

– ما يجب أن يتفاداه الأستاذ هو إتباع الطريقة الجدلية في عرض درس البلاغة، فهذه الطريقة تمزق أوصال العبارات وتشوه جمالها، وتحول المناقشة إلى الاتجاه النظري وتجعل القواعد البلاغية ومصطلحاتها الفنية كأنها الغاية المقصودة لذاتها، وبالتالي تطبع الدرس بطابع الي بغيض، وهذا ما تأباه المقاربة بالكفاءات»[1].

هذا ما جاء في منهاج الشعب العلمية حول أهداف تدريس هذا الرافد، وكما رأيناها، فهي في مجملها تحرص على جعل البلاغة رافدا من النص الأدبي، لا يمكن فصلها عنه أو تدريسها منعزلة عنه، مع التركيز أثناء الحوار مع المتعلمين على تنمية الذوق الفني، وعدم الاكتراث بكثرة

[1]– منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها): الشعبة: رياضيات–العلوم التجريبية – تسيير واقتصاد – تقني رياضي: ص 11.

التعريفات والمصطلحات البلاغية والتقسيمات، ونجد نفس الأهداف تقريبا في منهج الشعب الأدبية فالهدف الأسمى لهذه السنة هو تعزيز المكتسبات القبلية للمتعلم مع التأكيد على الجانب التطبيقي العملي[1] ويطالعنا الباحث محمد صالح سمك» بأهم أهداف تدريس البلاغة العربية: ويجملها فيما يأتي:[2]

1-تنمية الذوق الأدبي للطلاب، وإرهاف إحساساتهم ومشاعرهم وإذكاء تذوقاتهم الفنية، و إقدارهم على فهم الأدب فهما دقيقا، ومعرفة خصائصه ومزاياه البلاغية، وبيان ما فيه من جمال، ومدى تأثيره على النفوس.

2-إدراك ما تدل عليه النصوص الأدبية من ضروب المهارة الفنية للأدباء والشعراء، وما يصوره أدبهم من ألوان عواطفهم وحالاتهم النفسية

3-تحصيل المتعة والإعجاب بما يقرؤون من الآثار الأدبية الرائعة، وتدريبهم على إنشاء الكلام الجيد بمحاكاتهم لها.

4-إقدارهم على تخيير الروائع من الأدب، وتمكينهم من المفاضلة بين الأدباء، وتقدير إنتاجهم تقديرا فنيا عادلا.

ويشير الباحث «عبد العليم إبراهيم» إلى أهداف تدريس البلاغة العربية فيجمعها فيما يلي:[3]

1-تذوق الأدب وفهمه فهما دقيقا، لا يقف عند تصور المعنى العام للنص الأدبي، بل يتجاوزه إلى معرفة الخصائص والمزايا الفنية للنص.

2-تبين نواحي الجمال الفني في الأدب، وكشف أسرار هذا الجمال، ومصدر تأثيره في النفس.

---

[1]- ينظر: منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي: أداب و فلسفة، لغات أجنبية، ص9.

[2]- محمد صالح سمك فن التدريس للتربية اللغوية، ص 551.

[3]- الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية: عبد العليم إبراهيم ، ص 304.

3-فهم ما يدل عليه النص من ضروب المهارة الفنية للأديب، ومالا يصوره من نفسية ولون عاطفته.

4-إنضاج الذوق الأدبي في الطلاب، وتمكينهم من تحصيل المتعة والإعجاب والسرور بما يقرؤون من الآثار الرائعة، وتمكينهم من إنشاء الكلام الجيد، محاكاة لهذه الأنماط البلاغية التي يستجيدونها.

5- إقدارهم على إجادة المفاضلة بين الأدباء ، و على تقويم إنتاجهم الأدبي تقويما فنيا سديدا[1] وقريبا من هذه الأهداف نجد الباحث «محمد صلاح الدين مجاور يبين لنا أن تدريس البلاغة العربية يرمي إلى تحقيق الأهداف الأتية[2].

1: الإلمام ببعض الأسس العامة التي يمكن بمقتضاها معرفة المستوى الفني للإنتاج الأدبي.

2: تربية الإحساس بقيمة اللفظ وأهميته في تأدية المعنى المناسب.

3: ترقية الأحاسيس والوجدان بالوقوف على ما في الأساليب من روائع الكلم.

4: الإحساس بقيمة التعبير الأدبي وأثره في النفس.

5: الاستمتاع بما في الكلام من جمال؛ لأن البلاغة كما قلنا هي الينابيع التي تعرف منها جمال الكلام.

6: إنها ترمي إلى إقدار المتعلم على التفريق بين أديب وأديب وتعبير وهذا أمر يعتمد

على الفنية أكثر مما يعتمد على القاعدة العلمية.

7: إن البلاغة ترمي إلى أن ينظر المتعلم إلى النص الأدبي دراسة شاملة متكاملة، فلا يقفون عند اللفظ أو الجملة بل يتجاوزون هذا إلى القصيدة ككل، وإلى الصورة والقصة والمقالة ...

---

[1]- المرجع السابق، ص304.

[2]- تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: محمد صلاح الدين مجاور ، ص 483-484-485.

8: تمكين الطلاب من أن يرقوا ذوقهم الأدبي وأن يكتسبوا المتعة والسرور بما بما يقرأون.

9: تمكين الطلاب من الحكم على الأدباء والمفاضلة فيما بينهم.

10: إقدار الطالب على تحديد مستويات الأدباء من قوة وضعف، من حيث التعبير والتصوير والتشبيه والتمثيل وملاءمة الكلام الموافق.

أما الباحث «محسن علي عطية» فيجمل أهداف تدريس البلاغة العربية فيما يأتي[1]:

1-تنمية الذوق الأدبي لدى المتعلمين وتمكينهم من فهم النصوص الأدبية.

2-تمكين الطلبة من المفاضلة بين النصوص الأدبية ولذلك بين الأدباء.

3-تبيان مواطن الجمال الفني في الأدب وكشف أسرارها.

4-اطلاع الطلبة على وسائل التعبير المختلفة وأساليبه والإفادة منها في تعبيرهم عن أفكارهم، وتمكينهم من كيفية استخدام المحسنات وكل ما توفره البلاغة من أساليب تعبير الاستعارة والكناية والتشبيه بأنواعه مما يجعل الكلام أكثر وقعا في نفس السامع أو القارئ

5-فهم ما يشتمل عليه النص من مهارات الأديب الفنية التي يعبر بها عن نفسه وعواطفه وأحاسيسه.

6-تحقيق المتعة الشخصية عند المتعلمين واستغلال أوقات الفراغ.

7-تمرس المتعلمين بالأسس التي تقوم عليها البلاغة.

8-تنمية القدرة لدى المتعلمين على إدراك العلاقة بين اللفظ والمعنى.

ومن هنا يتبين لنا جليا أن معظم الباحثين في مجال تدريس البلاغة يكادون أن يجمعوا على أهداف تدريسها، فهم متفقون على أنها تمي الذوق الفني والأدبي لدى المتعلم، وتمكنه من

[1]- محسن عطية ، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج،عمان،ط1، 2007 ، ص116

فهم النص، والوصول إلى مواطن الجمال فيه، وربط العلاقة بين اللفظ والمعنى، والمفاضلة بين النصوص والأدباء.

ونستطيع تلخيص أهداف تدريس البلاغة في قولنا، أنه ينبغي تدريس البلاغة من خلال النص الأدبي؛ بغية التأثر بجماليات النص الأدبي، وتنوع أساليبه، و جرسه الموسيقي، ومحاسن عباراته و ألفاظها ليستطيع المتعلم اكتساب الملكة الفنية الجمالية في النص ، لينسج على منوالها نصوصا مماثلة، أو قريبة منها، تسمو به إلى الأهداف المرجوة من تدريس هذا الرافد اللغوي.

لكننا نرى أن هذه الأهداف مازالت لم تتحقق بعد، على الأقل في وقتنا الحالي؛ لأن واقع تدريس هذا الرافد اللغوي –كما رأيناه فيما سبق –تشوبه نقائص عديدة، فيما يخص كفاءة بعض المدرسين، واختيار المحتوى التعليمي المناسب لمتعلمي السنة الثالثة من التعليم الثانوي، والوسائل التربوية المناسبة لتدريس هذا الرافد اللغوي وغيرها.

4.2 استثمار التداولية في تعليمية درس العروض

من الضروري أن نعرف أن منهج المقاربة بالكفاءات يطمح إلى جعل المتعلم أكثر حيوية ونشاطا وإنتاجا وإبداعا، ومن هنا فلقد اتجه إلى أنشط الطرق البيداغوجية لتوائم قدرات المتعلم، واهتماماته وميولاته، وخبراته السابقة ومن بين هذه الطرق، «المقاربة النصية»، التي تعتمد النص الأدبي منطلقا لتدريس الروافد اللغوية

وبما أننا بصدد الحديث عن كيفية تدريس العروض، فلا بأس أن نذكر بما جاء في المنهاج التربوي حول ذلك، فإن «العروض علم يمس أجمل فنون الأدب العربي، و هو فن الشعر، إلا أن تدريسه بطريقة عقيمة بفصله عن النص الأدبي وبإرهاق المتعلمين بسيل من المصطلحات الغريبة و البحور الشعرية بدا للمتعلمين وكأنه طلاسم أو ألغاز، والنهوض بتدريس هذا العلم بفاعلية لا يتم إلا من خلال اعتماد النص الأدبي أساسا لتدريس العروض، وذلك بشكل ملائم متواصل في سياق الدراسة الكلية للنص الأدبي المقرر، بقدر توافره على المبتغى.

ومن أساليب نجاح المعلم في تنشيط حصة العروض أن يكثر من إنشاد أبيات النص الشعرية ملحنة تلحينا موسيقيا؛ حتى ترسخ نغماته وإيقاعاته في أذهان المتعلمين، وعلى ألسنتهم، فتتولد لديهم ملكة الحسن الموسيقي (أو القدرة على التذوق الموسيقي)، وتنطبع على صفحات أحاسيسهم ومشاعرهم.»[1]

ومن خلال ما ورد في المنهاج التربوي نستنتج جليا، أنه يلح على تدريس رافد العروض وفق المقاربة النصية التي تضمن الشكل الملائم للدراسة الكلية للنص الأدبي، إذ هي الطريقة الناجعة لتحقيق أهداف المنهاج، ولو بشكل نسبي يحقق أهداف المنهاج؛ لأن هناك عوامل أخرى كثيرة تتداخل في إنجاحه، وإلى الأهداف التي يصبو إليها، ولقد ذكرناها فيما سبق.

كما ذكر المنهاج التربوي –أيضا- شيئا هاما، ينبغي أن ينتبه إليه المعلم، وهو الإكثار من إنشاد أبيات النص الشعرية؛ أي تغني المعلم بالأبيات الشعرية المقررة في المنهاج، لكي تتولد لدى المتعلمين ملكة الحس الموسيقى، فتأثر في وجدانهم، وبالتالي يسهل عليهم تذوق النص واكتشاف نغماته ووزنه الموسيقى، وأهم التغيرات التي طرأت على تفعيلاته.

إن المقاربة النصية من منظور منهج المقاربة بالكفاءات، ترى أن النص هو محور العملية التعليمية التعلمية في تدريس اللغة العربية، فالنص « يمثل دعامة أساسية في التدريس بشتى تخصصاته عامة، وفي تدريس اللغة العربية خاصة، ولهذا توجهت عناية المربين واللغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيد والتماسك للنصوص؛ لأن النصوص عند ما تكون على هذا الحال، تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي و المنطقي مع المعارف والمعلومات و على اكتساب مهارات نصية متعددة، وكذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي.

والنص يتناول– في ضوء المقاربة بالكفاءات من حيث هو بنية كلية مترابطة، وأن دراسته يجب أن تكون من هذا المنطلق.

[1]– منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جميع الشعب، ص 28.

إذن، فعند تناول النص الأدبي، يعمد المعلم إلى توظيف المعارف المكتسبة التي يتوافر عليها المتعلمون، وذلك بتحريك ما لديهم من معلومات أو معارف لها علاقة بالنص المدروس»[1].

نستنتج من خلال ما ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي أن واضعي المنهاج يطمحون إلى جعل النص الأدبي منطلقا أساسيا لتدريس الروافد اللغوية التي يتضمنها باعتباره بنية متكاملة، ومن هنا ينبغي على المعلم أن ينطلق من معارف ومكتسبات المتعلم القبلية، قبل الانتقال إلى التعلمات الجديدة. « فبعدما تمرس المتعلم فهم المصطلحات المتعلقة بعلم العروض والقافية، وتدرب على اكتشاف البحور الشعرية التي نظمت بها القصائد الشعرية، يتجه الاهتمام في هذه السنة إلى جعله يطلع على تطور الوزن والتفعيلة والقافية في الشعر الحديث عموما، والمعاصر خصوصا[2]، ولهذا رأينا أن المتعلم في السنتين الأولى والثانية من التعليم الثانوي، قد تعرف على بعض المصطلحات، كالكتابة العروضية، و البيت الشعري وأنواعه، و كيفية وضع الرموز، وبعض البحور الشعرية في الشعر العمودي، ننتقل به في السنة الثالثة من التعليم الثانوي إلى معرفة تطور الوزن والتفعيلة والقافية في الشعر الحر، ولهذا جاء محتوي هذه السنة كله مبنيا على مواضيع تخص شعر التفعيلية، أما هذه المحتويات فقد وردت في المنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبيتين (آداب وفلسفة/ لغات أجنبية) كما يلي [3]:

- نشأة الشعر الحر
- الأسباب والاوتاد في الشعر الحر
- التفاعيل في الشعر الحر
- الزحافات والعلل في الشعر الحر

* بحور الشعر الحر:

- الوفر في الشعر الحر
- الكامل في الشعر الحر

[1]– الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، ص 05.

[2]– منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي: الشعب الأدبية ، ص 09.

[3]– المرجع نفسه، ص 17

- الهزج في الشعر الحر
- الرجز في الشعر الحر
- الرمل في الشعر الحر
- المتقارب في الشعر الحر
- المتدارك في الشعر الحر

إلا أن هذا الترتيب جاء مخالفا قليلا في " وثيقة تخفيف المنهاج" وفي التوزيع السنوي لنشاطات اللغة العربية وآدابها وهما المعمول بهما فعليا داخل القسم حيث تقرر ما يلي[1]:

- نشأة الشعر الحر
- التفاعيل في الشعر الحر
- الرجز في الشعر الحر
- المتقارب في الشعر الحر
- الرمل في الشعر الحر
- الوافر والهزج في الشعر الحر
- الأسباب والأوتاد في الشعر الحر
- الزحافات والعلل في الشعر الحر

أما إذا اتجهنا إلى الكتاب المدرسي، باعتباره سند أساسي لمدرس في إنجاز الدرس المقرر، نجد أن معظم المواضيع قد جعلت من النص الشعري المدروس منطلقا لها، ما عدا في موضوع (نشأة الشعر الحر)، فإنه ينبغي على المعلم الاستعانة بالمراجع الموازية لانجاز هذا الموضوع، فعلى سبيل المثال– لا الحصر– موضوع الرجز في الشعر[2] فإن المعلم ينطلق من نص منشورات

[1]– وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي (مواد التعليم العام): وزارة التربية الوطنية ، ص 68–69.

[2]– كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي: الشعب الأدبية: ص 99.

فدائية لنزار قباني[1]، فينتقي مقطعا، ثم ينجز درسه وفق الخطوات المعروفة فمثلا يكتب المقطع الأتي:

لَنْ تَجْعَلُوا مِنْ شَعْبِنَا

شَعْبَ هُنُودٍ حُمْرْ

فَنَحْنُ بَاقُونَ هُناَ

في هذه الأرض التي تلبس في معصمها

إسْوارة من زهْرْ

فبعد كتابة هذه الأبيات الخطية كتابة عروضية، ووضع الرموز يتحصل المعلم رفقة تلاميذه على ما يلي:

لن تجعلو	من شعبنا
0/0/0/	0//0/0/
مستفعلن	مستفعلن
شعبهنو	دن حمر
0///0/	00/0/
مفتعلن	مفتعل وتحول إلى فعلان
فنحنبا	قون هنا
0//0//	0///0/

[1]– المرجع السابق: ص 94.

متفعلن مفتعلن

في هاذهل أرضللتي تلبسفي معصمها

0//0/0 0//0/0 0///0 0///0/

مستفعلن مستفعلن مفتعلن مفتعلن

إسوارتن من زهر

0/0/0 00/0/

مستفعلن مفتعل وتحول إلى فعلان

نلاحظ أن الأبيات الخطية كلها بنيت على تفعيلة بحر الرجر (مستفعلن) بتغيراتها المعروفة فتفعيلة: مستفعلن تغيرت إلى مستعلن وحولت إلى مفتعلن

0//0/0 0///0 0//0/

حيث حذف منها الرابع الساكن ويسمى زحاف الطي

وتفعيلة : مستفعلن تغيرت إلى متفعلن

0//0/0 0//0//

حذف منها الثاني الساكن ويسمى زحاف الخبن كما نلاحظ أن الشاعر قد تصرف في بعض التفعيلات الأخيرة التي جاءت على هذا الشكل : /00/0 مستفع وتحول إلى فعلان فتفعيلة : مستفعلن قطع وتدها ليصير على هذا النحو :/0/ 0 و حذف متحركين/0//0/0

وهي علة «و العلة في الشعر الحر، كما في الشعر العمودي، من الأمور الطارئة لكنها غير الازمة في كل القصيدة، فقد تجدها في سطر ولا تجدها في أخر، عكس الشعر العمودي الذي تلزم العلة فيه إن وجدت أبيات القصيدة كلها[1].

نلاحظ أن الشاعر قد اختار لقصيدته بحر الرجز ذا التفعيلة الواحدة، كما تصف في تفعيلة "مستفعلن" وهذا ما نراه عند معظم الشعراء المعاصرين، وهو اختيار البحور الصافية ذات التفعيلة الواحدة، ولذلك يطلق بعض النقاد على هذا النوع من الشعر بشعر التفعيلة بدل الشعر الحر. لكن الشاعر حين تصرف في التفعيلة، فإنه لم يلتزم بالتغيرات المطردة، بل قام . فيما نري- بالانزياح العروضي أو الموسيقي لتحطيم الرتابة الموسيقية التقليدية، وهذا من خصائص شعراء التفعيلة أو الشعر الحر؛ لأن هذا التغيير (فعلان) لا نجد له مثيلا عند العروضيين القدماء يقول الزمخشري: «و مستفعلن، مفعولن فعولن، مستفعلان، مفاعلان، مفتعلان ، فعلتان »[2] وهذا التغيير الذي استحدثه الشاعر قد يصعب على بعض المدرسين ذوي الكفاءة المحدودة، فما بالنا بالمتعلم، وهو من الأمور المعقدة في هذا العلم.

أما موضوع: المتدارك في الشعر الحر، فإن المعلم ينطلق من نص "أغنيات للألم"[3] للشاعرة نازك الملائكة، ويأخذ مثلا المقطع الأخير من النص وهو:

كيف ننسى الألم

كيفَ ننساهْ؟

منْ يُضيءْ لناَ

ليْل ذكراهُ؟

[1]– كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي: ، ص 100.

[2]– القسطاس في علم العروض: جار الله الزمخشري: تح: فخر الدين قباوة، دار المعارف، بيروت، 2009، ص 33

[3]– كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، ص 143.

فبعد كتابة الأسطر كتابة عروضية، ووضع الرموز والتفعيلات المناسبة يحصل المعلم رفقة تلاميذه على ما يلي:

كيفنن سلألم

0//0/ 0//0/

فاعلن فاعلن

كيفنن ساهو

0//0/ 0/0/

فاعلن فاعل فعلن

من يضي ءلنا

0//0/ 0///

فاعلن فعلن

ليلذك راهو

0//0/ 0/0/

فاعلن فعلن

نلاحظ أن الأسطر كلها بنيت على تفعيلة بحر المتدارك بتغيراتها المعروفة، ولقد وظفته الشاعرة باختيار تفعيلتين لكل سطر تماشيا مع متطلبات الموقف الشعوري لها.

ومن التغييرات التي طرأت على التفعيلية الأصلية نجد ما يلي:

- فتفعيلة: فاعلن ← تصير فأعل وتحول إلى فَعلْنْ، فقد حذف ساكن الوتد المجموع وأسكن ما قبله ويسمى علة القطع.
- فتفعيلة: فاعلن ← تصير فَعِلَنْ، حذف الثاني الساكن زحاف الخبن.

وهي تغيرات مألوفة كما في الشعر العمودي.

وبنفس الكيفية يقدم المعلم بقية مواضيع رافد العروض لتلاميذه، معتمدا ومنطلقا من النص الأدبي المدروس، حتى يحقق المقاربة النصية، وبأسلوب شيق قريب من مدركات وخبرات ومكتسبات المتعلمين.

ولكن هذا الأمر – نرى – أنه لا يتأتى إلا للمدرس الكفء المتمكن من مادته، والمهارة والقدرة على تحبيب هذا الرافد اللغوي إلى قلوب المتعلمين أولا، ثم إلى أذهانهم ثانيا ؛ لأن المعلم وفقا للمقاربة بالكفاءات لم يعد الآمر الناهي في القسم إنما هو منشط للدرس، مع فسح المجال للمتعلم لأن يكون حيويا فعالا منتجا، محاورا، مناقشا، مبدعا، وعلى هذا الأساس نشير إلى أنه ينبغي على المعلم أن يشرك المتعلم في الدرس، ويجعله محور العملية التعليمية العلمية فيعلمه كيف يكتب الأسطر الشعرية كتابة عروضية صحيحة مع التغني بالبيت لتحقيق الجانب الوجداني لديه، ثم يضع الرمز بكيفية سليمة تليها التفعيلات المناسبة، ويكتشف نوع البحر بمفرده إلا عند العجز في ذلك ، ثم يستنتج أهم التغيرات التي طرأت على التفعيلة، ثم يتوصل إلى الخلاصة حول الدرس، مع القيام بحل التطبيقات

والتمارين بمفرده وهكذا يكون المعلم قد حقق جزء من أهداف المنهج لكن هل هذا كاف لتحقيق طموحات وأهداف المنهاج بأكملها؟ ولمعرفة ذلك علينا أن ننظر إلى واقع تدريس هذا الرافد اللغوي.

1.4.2 واقع تدريس رافد العروض في السنة الثالثة من التعليم الثانوي:

إننا نجد صعوبات في تحصيل هذا الرافد اللغوي، لدى متعلمي السنة الثالثة من التعليم الثانوي (شعبة أداب فلسفة و لغات أجنبية) فعلى مستوى واقع المحتوى اللغوي: فإن «التعليم الحديث يبتعد بشكل أو بآخر عن عملية حشو ذاكرة المتعلم بمعلومات محددة، ويجعل هدفه الأسمى هو أن يتفاعل المتعلم مع المعرفة ويعمل بنفسه على الارتقاء بمعارفه وتحسينها وتحديدها، والتفاعل معها»[1].

لكننا نجد أن هناك مواضيع – تبدو – حشوا فقط لذاكرة المتعلم كموضوع الزحافات والعلل المقرر في المنهاج التربوي، فإن كثرة مصطلحات هذا الموضوع ودقتها، تجعل المتعلم يمل من العروض وينفر منها، وخاصة أنّ هذا الموضوع قد يكون حفظ مصطلحاته صعبا حتى على المعلم نفسه إضافة إلى ذلك، فإن أسئلة الاختبارات الفصلية أو شهادة البكالوريا، لم يرد فيها سؤال واحد عن هذا الموضوع منذ 2008 على غاية 2020، وقد تم لنا التعرف على ذلك من خلال تفحص أسئلة البكالوريا وبعض الاختبارات الفصلية على مستوى بعض الثانويات "فأنواع الزحافات الكثيرة تعي الحافظة، وتحتاج إلى دراسة مضنية في تحصيلها، فهي تارة إضمار وأخرى قص وثالثة خبن أو طي أو قبض أو عقل أو عصب أو كف أو خبل أو خزل أو شكل أو نقص، فإذا استعرضت العلل وجدتها لا تقل عن الزحافات تعقيدا فمنها الترفيل و التذييل و التسبيغ والحذف.. إلى غير ذلك مما هو معروف مشروح في كتب العروض يجد الطالب في تحصيله مشقة وعنتا"[2].

فما ضرنا لو بينا للمتعلم موقع التغيير في التفعيلة أو تركناه يكتشفها بنفسه، دون تسمية هذا التغير بمصطلحه العروض خبن أو طي أو ترفيل أو قطع، وتركنا تسمية هذه المصطلحات للمرحلة الجامعية، أين يتجه المتعلم إلى قسم اللغة العربية وآدابها، ولو أخذنا موضوع المتقارب

[1]– عبد المجيد عيساني مقياس بناء المحتوى اللغوي، ص06..

[2]– إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر، المكتبة الأنجلومصرية، مصر،ط2، 1952 ، ص 49.

في الشعر الحر[1] المقرر على متعلمي السنة الثالثة من التعليم الثانوي. "ألفيا أن النموذج المقترح للتحليل وبناء خطوات الدرس مأخوذ من نص حاله حصار لحمود درويش" [2] لتحقيق المقاربة النصية والمقطع المقترح هو:

بلاد على أهبة الفجَرِ

صِرنَا أقلَ ذكاء

لأنا نحملق في ساعة النصر

لا ليل في ليلنا المتلالي بالمدفعية

فإذا كتبناها كتابة عروضية وقطعناها تقطيعا عروضيا، ووضعنا الرموز والتفعيلات نحصل على الآتي:

بلادن	على أه	بتلفج	ر
0/0//	0/0//	0/0//	/
فعولن	فعولن	فعولن	ف
صرنا	أقلل	ذكاءن	
0/0/	/0//	0/0//	
عولن	فعول	فعولن	
لأننا	نحمل	قفيسا	عتتنص ر
0/0//	/0//	0/0//	0/0// /

[1]– كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص 105.

[2]– المرجع نفسه، ص 101-102.

فعولن	فعول	فعولن		فعولن		ف
لألي	فليلي	لئلم	تلال	ئبلمد	فعي	ة
0/0/	0/0//	/0//	/0//	0/0//	/0//	/

فالأبيات خاضعة إلى تفعيلة (فعولن) بالتغيرات المعروفة (فعول) مثلا، لكن في الشعر الحر، الأمر يختلف قليلا، فهناك تحرر تام من مفهوم البحر، حتى التفعيلة ليس شرطا أن تتم في البيت، بل قد يكون جزء منها في سطر، وجزء منها في السطر الذي يليه، فهذا التحديد بالضبط هو أمر معقد على المتعلم، إلا إذا كان المعلم يكتسب من المهارة والكفاءة العلمية ما يؤهله لتذليل هذه الصعوبة؛ لأن المتعلم من الصعب أن يكتشفها بخبرته المتواضعة، ومن هنا قد ينفر المتعلم من تحصيل هذا الرافد.

وبالفعل فإن علم العروض وتحصيله تكتنفه الصعوبة منذ القديم، فقد روي أن رجلا طلب إلى الخليل أن يعلمه العروض فأقام مدة من الزمان يختلف إليه ولم يحصل شيئا، وقد أعيا الخليل أمره، ولم ير أن يجابهه بالمنع فقال له يوما زن قول الشاعر:

إذا لم تستطع شيئا فدعه *** وجاوزه إلى ما تستطع

وفهم الرجل أنه يصرفه عن طلب العروض في رفق وأناة، فانظر كيف يفهم الرجل مراد الخليل بمثل هذا التلميح، ثم يعيا عن فهم العروض أليس في هذا العلم مشقته وعسره في الدراسة على كثير من الناس»[1].

فإذا كان هذا هو حال الرجل الذي عاصر الخليل بن أحمد، وكان يأخذ عنه هذا العلم مباشرة؛ أي من منبعه، وقد عجز عن تحصيله ولم يفلح، فما بال متعلم السنة الثالثة من التعليم الثانوي الذي لم يشد عوده بعد، ولم يمتلك ملكة التحصيل اللغوي، ولهذا الأمر ينبغي أن يكون المحتوى أكثر يسرا، وبساطة حتى نحبب هذا الرافد اللغوي إلى قلوب المتعلمين أولا، ثم أذهانهم،

[1]– إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر، ص50.

ليصبحوا قادرين على تحصيله وفهمه، وتذوقه ثم التطبيق على قواعده القصائد المختلفة، ومن تم الإبداع فيه ولم لا.

لكن "لايزال الطالب في عصرنا الحديث يلقى نفس العنت والمشقة في دارسته، فلا يكاد يؤدي فيه امتحانا حتى ينسى تفاصيله، ولا يذكر منه إلا عدة ألفاظ يظل يرددها ي حياته على سبيل الذكر"[1]

ولو ألقينا التفاتة لموضوع الرجز في الشعر الحر[2] لألقينا هذا التعقيد والصعوبة، يكتنفان المتعلم حين نستنتج تغيير تفعيلة (مستفعلن) إلى (فعلان)، وقد أشرت إلى ذلك فيهما سبق.

وأشير هنا أن واقع المحتوى اللغوي، مقترن بواقع الكتاب المدرسي، حيث أن هناك أخطاء كثيرة وردت في الكتاب المدرسي، وسأذكر على سبيل المثال لا الحصر – أن ما ورد فيه حول موضوع الرجز في الشعر الحر.[3] من تقطيع ووضع الرموز يحتوي على خطأ واضحا وهو:

شَعْبَ هَنُو دِنْ حُمْرْ

0///0/ 00/0/

مفتعلن مستفعلن

والأصح في التفعيلة الثانية فعلان

إسوارتن مِنْ رهَّرْ

0//0/0/ 0/00/

مستفعلن مستفعلن

[1]– المرجع السابق، ص50.

[2]– كتاب العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص 99.

[3]– المرجع نفسه، ص 99–100.

والأصح في التفعيلة الثانية: مِنْ زَهْرْ

00/0/

فَعْلانْ

لقد ورد في الكتاب ما نصه: "ونلاحظ أن الشاعر تصرف في بعض التفعيلات الأخيرة التي جاءت على هذا الشكل: 00/0/

فهنا دخلت علة على التفعيلة وتمثلت في قطع الوتد المجموع ليصير على هذا النحو

0// ⟵ 0"[1]

إن هذا الاستنتاج – فيما يبدو لي – ينتابه نوع كبير من الغموض، فمن أين سيدرك المتعلم معنى قولهم "قطع الوتد المجموع" ؟ ، وحتى المعلم الذي لا يقوم بالبحث، و غير المتمكن من المادة العلمية قد لا يفهم هذا المعنى، و عليه ينبغي أن يذكر الكتاب المدرسي، معنى قطع الوتد، حتى تتضح المعلومة جيدا للمدرس والمتعلم على حد سواء، فيذكر مثلا: أن قطع الوتد: هو حذف المتحركين من الوتد المجموع في أخر التفعيلة، ولا يكون هذا إلا في القصيدة الحرة، ولقد لجأ إليه الشعراء للتخلص من صرامة الوزن والقافية بغية التجديد في موسيقى القصيدة العربية المعاصرة.

أما واقع المعلم: فهو لا يختلف عن واقعة في تدريس رافدي قواعد اللغة والبلاغة؛ لأنه المعلم نفسه.

فهناك بعض المدرسين من يقدم درس العروض، قواعد جافة صماء كتقديمه لقواعد النحو والصرف، و العروض ليس كذلك؛ لأنه مرتبط بفن الوجدان والعاطفة، فهو يكتفي في درس العروض بقوله هذا صدر وهذا عجز وهذا ضرب وتلك عروض، وهذا خبن وذاك قطع.. الخ.

[1]– كتاب العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، مرجع سابق، ص 100.

كما يوجد بعض المدرسين من يكتفي بتقديم مصطلحات عروضية في شكل محاضرة، دون إشراك المتعلمين في الدرس، ودون أن يراعي قدراتهم، و فوارقهم الفردية، وميولاتهم.

كما لاحظنا أثناء زياراتنا الميدانية للمؤسسات التربوية، و حضور دروس رفقة المدرسين معاينة،لاحظت أن بعضا منهم يغفل تماما، قضية التغني بالقصيدة، و تلحينها التلحين المناسب تبعا التغير الوزن الموسيقي من قصيدة لأخرى.

كما يغفل بعضهم جانبا مهما من هذا الدرس، وهو التطبيق والتدريب حول التعليمات الجديد، بحجة ضيق وقت الحصة، وهو ساعة واحدة لكل حصة.

قلة خبرة ومهارة بعض المدرسين حول تدريس رافد العروض، مع نقص الكفاءة العلمية، والإلمام بقواعد تدريس هذا الرافد.

لقد استنتجنا هذه الملاحظات من خلال استقصاء الواقع المدرسي، وذلك بحضور دروس مع بعض الزملاء الأساتذة حول هذا الرافد اللغوي، كما تم لنا ذلك من خلال مشوارنا في أن واقع المتعلم في تحصيل هذا الرافد اللغوي يكمن في إحساس المتعلم بصعوبة هذا العلم ومصطلحاته، وبالتالي النفور منه، و عدم رغبته في تحصيله – وهذا فيما نرى – ظن غير صحيح لأننا – نرى – هنا دور بعض المدرسين في ترغيب المتعلمين وتحفيزهم على تحصيل هذا العلم يكاد ينعدم، زيادة على قلة الخبرة المهنية والكفاءة اللازمة لدى بعض المدرسين مع نقص تكوينهم التكوين الجيد في هذا الرافد، أثناء العمل لقلة التكوين المستمر من طرف بعض السادة المفتشين، مع عدم تركيز بعض المدرسين على التكوين الذاتي، و الرغبة الفعلية في تحسين مستواهم.

كما نستنتج أن هناك فئة من المتعلمين لديهم صفة اللامبالاة ونقص تحمل المسؤولية، مع قلة الرغبة في تحصيل هذا العلم بحجة أنهم أثناء الاختبارات الفصلية، أو في شهادة البكالوريا سيتجنبون الإجابة عن موضوع الشعر عامة، و سيتجهون إلى موضوع النثر؛لأن الوصاية أقرت ووضعت موضوعين على الخيار، وهذا الإجراء في حد ذاته – فيما نرى – يعد من العوامل التي أدت ببعض المتعلمين إلى الفور من هذا العلم، مع قلة الرغبة في تحصيله وتعلمه، بيد أن له

محاسن من بينها: فسح المجال للمتعلم لاختيار موضوع واحد يناسبه في التقييم (الحصول على علامة مناسبة).

هذا الرافد اللغوي؛ لتتوصل إلى ما يطمح إليه ومن هنا يمكننا تقديم بعض أهداف تدريس القائمون على العملية التعليمية التعلمية.

2.4.2 الهدف من تدريس رافد العروض في السنة الثالثة من التعليم الثانوي: لقد أورد المنهاج المدرسي الأهداف المتوخاة من تدريس هذا الرافد اللغوي، والتي لخصها فيما يأتي:

- إتقان الكتابة العروضية، وتقطيع الأبيات الشعرية ومعرفة تفعيلاتها وبحورها.
- إدراك التطور الذي طرأ على وزن القصيدة العربية المعاصرة وما أحداثه من ايقاعات جديدة
- تذوق دور الوزن والإيقاع في جمالية النص الشعري.
- إكمال بيت ناقص بما يناسب وزنه وقافيته.
- إجراء مباراة بين المتعلمين حول اكتشاف الأوزان سماعا.
- ترسيخ قواعد علم العروض ومصطلحاته الأساسية بطريقة السؤال والجواب انطلاقا من شواهد.
- التوقف عند مبدأ التفعيلة والتمثيل على كيفية توزيعها في الشعر ذي الشطرين والقافية الواحدة، وفي الشعر الحديث والمعاصر»[1].

ويمكن تلخيص أهداف تدريس العروض، في هذا المستوى التعليمي، في قولنا إنه ينبغي على المعلم، أن يجعل المتعلمين قادرين على الحسين الموسيقي للنص الشعري وتذوقه، مع قراءته قراءة شعرية معبرة، بجميع نغماته ونبراته ووصلاته، كما يجعلهم قادرين على التقطيع العروضي، ومعرفة الوزن والوصول إلى بحر القصيدة سماعا، وعموما يسعى المعلم جاهدا إلى أن يدرك

[1]– منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، مرجع سابق، ص09.

المتعلمون، بأن وزن القصيدة ومعانيها وصورها البلاغية وحدة متكاملة منسجمة لا يمكن الفصل بينها.

خاتمة

خاتمة

وفي ختام هذا البحث نستنتج أن فهم ظاهرة تراجع اللغة العربية والضعف الذي اعتراها والمشكلات التي تعانيها ما هو إلا انعكاس للوضع الذي وصلت إليه الأمة العربية من تدهور على جميع الأصعدة لذلك فإن الاهتمام بمشاكل اللغة العربية وقضاياها جزء من الاهتمام بقضايا الأمة وقضايا البناء الحضاري العربي.

وعليه فإني رأيت أن بداية الإصلاح تكون من المسار الدراسي وضرورة تطوير المناهج الدراسية وخططها وما تحمله من معارف وعلوم، وإن من أبرز أسباب ضعف مستوى الأداء اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية يمكن إرجاعه إلى محورين رئيسيين محور الوقت المخصص لتعليمية اللغة العربية الذي يعتبر غير كاف وحتى وإن بدا كافيا من حيث التوقيت الأسبوعي فإن كثافة البرنامج الدراسي والعدد الهائل للدروس المقررة يجعله غير كاف، ومحور ثان متعلق بمعلمي اللغة العربية وعدم الاهتمام بتدريبهم و رفع كفاءتهم أثناء الخدمة فغير تكوينهم الجامعي لا نكاد نجد إلا بعض الندوات الصماء أو الاجتهاد الشخصي في تكوين المعلم لنفسه بنفسه.

إضافة إلى ضرورة تطوير محتوى موضوعات اللغة العربية في المراحل التعليمية وتطوير برنامج ومنهاج اللغة العربية في ضوء القدرات والمهارات اللازمة للعصر فلا يجب أن نغفل أن ما سمي بالإصلاحات الجديدة في التربية والتعليم الجزائري حدث ما بين سنتي 2003 و 2008 يعني قبل 12 إلى 18 سنة وهذا في حد ذاته يدعو إلى القلق خاصة في ظل التطور التكنولوجي والمعرفي الهائل في السنوات الأخيرة.

لذلك يجب تطوير المناهج التعليمية عامة و تطبيق مقاربات جديدة وفعالة من شأنها النهوض بالعملية التعليمية كالتداولية التي اشتغلنا عليها في بحثنا هذا فكما لاحظت أن بيداغوجيا المعارف توفر معلومات هائلة للمتعلم ولكنه يبقى عاجزا عن توظيفها في حياته العملية فكم من عارف لقواعد ونحو اللغة العربية وصرفها يقف عاجزا في مناسبة بسيطة عن توظيف هذا المخزون وإنتاج خطاب أو نص مناسب لهذا المقام لذلك فإن المقاربة التداولية تكون بالتركيز على اللغة في مقام تواصل دال فهي تركز على المنطوق مع تثمين مهارات لغوية مختلفة كالاستماع والقراءة،

والكتابة، والتعبير والسعي إلى تثقيف المتعلم واعداده لمواجهة الانفجار المعرفي وجعله يجسد المعارف التي تلقاها في شكل سلوكات اجتماعية ونفسية و توظيفها في حل الوضعيات المعقدة.

فلا ريب أن المقاربة التداولية هي البديل الراهن المقترح في تعليمية اللغات، فهي تدرب المتعلم على استعمال اللغة والتواصل بها باستراتيجيات دقيقة كالحجاج الذي يهدف إلى الإقناع والأفعال اللغوية سواء كانت إنجازية أو تقريرية ومبدأ التداول والتبادل بين المعلم والمتعلم وفق مقتضى المقام وقواعد الكم والكيف والاستلزام وإذا تم الفعل التعليمي في مثل هذه الظروف والمعطيات فإنه سرعان ما يرسخ في ذهن المتعلم ويترجم في سلوكاته قولا وفعلا.

وأما بالنسبة للوصاية فإنه من الضروري الاتفاق والأخذ بعين الاعتبار المنهج التربوي وبناء المحتوى اللغوي الذي ورد في الكتاب المدرسي والإطار الزمني المخصص للغة فإنه رغم التخفيف النسبي أو عملية حذف بعض الدروس فإنه بقي إشكال آخر هو عدم تعويض هذه المواضيع بمواضيع أخرى تتناسب مع طاقتهم الإدراكية فبقيت فجزى في المنهاج الدراسي.

ثم إنها لا تنظر إلى محرك العملية التعليمية نظرة جدية فاحصة وعدم تكوينه التكوين اللائق بهذه المهمة وتطوير أدائه و تحفيزه على اكتساب مهارات جديدة وأساليب حديثة للتدريس وهذا من شأنه أن ينعكس سلبا على تحصيل المتعلم وأداءه.

كما أن الأيام الدراسية والندوات الداخلية والخارجية كما نراها قائمة على مبدأ الكم لا مبدأ الكيف وهي بهذا الشكل غير فعالة وغير مجدية وخالية من المقاييس العلمية دون تعميم هذا الحكم فهناك معلمون ذوو كفاءات وتكوين بيداغوجي وعلمي جيد وهناك من يسعون إلى تحسين أدائهم ومهاراتهم غير أننا نراهم قلة.

قائمة المصادر
والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

أ – الكتب:

1.أحمد حسين اللقاني و فارعة حسن محمد: مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، عالم الكتب، ط1. القاهرة، مصر، 2001.

2.أحمد الطايعي، التوصل البلاغي، ط1، منشورات الزاوية، الرباط:2008.

3.أحمد العاقد، المعرفة والتوصل، عن آليات النسق الاستعاري، ط1، دار أبي رقراق. الرباط: 2006.

4.احمد المتوكل: الوظيفة بين الكلية والمنطقية، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، دط: 2003.

5.أحمد المتوكل، دراسات في نحو اللغة العربية والوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1986.

6.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2000.

7.أحمد زياد محبك، أهمية المشافهة في تعليم اللغة العربية، ندوة اللغة العربية و التعليم، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، 2000.

8.أحمد شامية، في اللغة، دراسة تمهيدية منهجية في مستويات البنية اللغوية، دار البلاغ للنشر و التوزيع، الجزائر، ط2002.

9.أحمد عبد الفتاح زكي، فاروق عبده فاروق فليه: معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا.

10.أحمد عبده عوض، مدخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، مكتبة الملك فهد الوطنية، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، ط1، 2000.

11.أحمد علي الفرماوي، نيوسيكولوجيا معالجة اللغة العربية واضطرابات التخاطب، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2006.

12.أحمد علي كعنان، تدريس اللغة العربية لغير المختصين في جامعة مشق، ندوة اللغة العربية والتعليم مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، 2000.

13.أحمد هيكل، اللغة والحفاظ على المقومات الشخصية القومية، الجمعية الخيرية الإسلامية، القاهرة، مارس 2001.

14.السليماني العربي، الكفايات في التعليم" من أجل مقاربة شمولية" (2006)، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.

15.أفنان نظير دروزه، النظرية في التدريس و ترجمتها عمليا، درا الشروق للنشر، عمان، الأردن، ط2، 2000.

16.أكزافي روجيرس، المقاربة بالكفاءات، ترجمة ناصر موسى، ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006.

17.ألفت محمد حقي، علم نفس النمو، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية (د ت).

18.آن روبل وجاك موشلار، التداولية اليوم. علم جديد في التواصل، تر: س.د.. دغفوس و م. الشيباني، ط1، دار الطليعة. بيروت: 2003.

19.أوليفي روبول: لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة عمر أو كان، إفريقيا الشرق المغرب، 2002.

20.إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر، المكتبة الأنجلومصرية، مصر، ط2، 1952.

21.باندورة كورنيليو ، التعلم بالملاحظة، ترجمة علي حسن حجاج، عالم المعرفة، عدد 108، 1986.

22.بدر إبراهيم الشيباني، سيكولوجية النمو، منشورات مركز التراث والوثائق، الكويت، 2000.

23.بدر الدين أبو صالح، المدخل إلى اللغة العربية، دار الشرق العربي، سوريا لبنان، ط2.

24.بربرة إنجلز، مدخل إلى نظريات الشخصية، ترجمة، فهد بن عبد الله الدليمي، دار الحارثي لطباعة والنشر، 1991.

25.بشير إبرير: دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة عنابة، مطبعة المعارف– عنابة– الجزائر، ،2007.

26.بن عيسي أزاييط، مدخلات لسانية (مناهج ونماذج (سلسة دراسات وأبحاث) كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس. المغرب: 2008.

27.بناصر البُعزاتي، خصوبة المفاهيم في بناء المعرفة، دراسة إبستمولوجية، دار الأمان، الرباط: 2007.

28.بول غيوم ، علم النفس الجيشطالت، ترجمة صلاح مخيمر وآخرون. مؤسسة سجل العرب، 1993.

29.بيار اوليرون (**Pierre Oléron**) اللغة والنمو العقلي، ترجمة محمود براهم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

30.توفيق حداد، محمد سلامة آدم، التربية العامة، مديرية التكوين والتربية، ط1 1977.

31.جاك ريتشاردز، تطوير منهاج تعليم اللغة، ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ ، الجامعة الأمريكية، عمان.

32.جون إي جوزيف وآخرون، أعلام الفكر اللغوي، تر: أحمد شاكر الكلابي، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة. لبنان: 2006.

33.جون جي كارلسون، نظرية جثري لتعلم، ترجمة حسين على حجاج، عالم المعرفة، عدد 108، ديسمبر، 1986.

34.جيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، ترجمة: محمد يحياتن، دويان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1992.

35.حسن خميس الملخ، رؤى لسانية في نظرية النحو العربي، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2007.

36.حسين شلوف ومحمد خيط و أخرون، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام: شعبة أداب وفلسفة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006.

37.دوقلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة د/ عبده الراجحي، دار النهضة العربية 1994.

38.ديان لارسن فريمان، ترجمة عائشة موسى سعيد، أساليب ومبادئ في تدريس اللغات، مطابع جامع الملك سعود، الرياض، 1995.

39.رابح بوحوش: اللسانيات وتطبيقاتها على الخطاب الشعري، دار العلوم للنشر والتوزيع عنابة، الجزائر، 2006.

40.ربيع محمد شحاتة، تاريخ علم نفس ومدارسه، دار الصحوة ، مصر ، 1986،.

41.رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، ط1، 2000.

42.الزيات فتحي، سيكولوجية التعلم، دار النشر للجامعات، الرياض ، ط1، 1996.

43.سامي الدهان المرجع في تدريس اللغة العربية، مكتبة أطلس، دمشق، دط: 1962.

44.سركز وآخرون، نظريات التعلم، منشورات جامعة فاريوتس، بن غازي، ط2، 1996 ليبيا،

45.سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، دار الشروق، الأردن، دط:2004.

46.سمير شريف أستيتية، اللسانيات، المجال والوظيفة والمنهج، ط2، عالم الكتب الحديثة، الأردن:2008.

47.السيد سلامة الخميسي، التربية و المعلم والمعلّم. قراءة اجتماعية ثقافية. دار الوفاء لدنيا. الإسكندرية:2000.

48.شاهر الحسن، علم الدلالة- السيمانتيكية في اللغة العربية، ط1، دار الفكر، الأردن: 2001.

49.الشرفاي أنور محمد، التعلم نظريات وتطبيقات، المكتبة الأنجلو مصرية، ط3، 1988.

50.شيباني الطيب: استراتيجية التواصل اللغوي في تعليم وتعلم اللغة العربية " دراسة تداولية".

51.صالح بن رمضان، الرسائل الأدبية من القرن الثالث إلى القرن الخامس للهجرة، دار الفرابي، بيروت، لبنان، 2007.

52.صلاح إسماعيل عبد الحق، نظرية المعنى في فلسفة بول غرايس، الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر و التوزيع، القاهرة، مصر، المغرب، 2000.

53.طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ط2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء:2000.

54.عادل فاخر، مدارس علم النفس، دار العلم للملايين، ط7، بيروت، 1987.

55.عامر الحلواني، في القراءة السميائية، مطبعة التسفير الفني، صفاقس تونس، ط1، جوان 2005.

56.عبد الرحمان الحاج صالح" أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر: 74- 1973، ع4.

57.عبد الرحمان الحاج صالح: مدخل إلى علم اللسان الحديث تحليل ونقد لأهم مفاهيمه و منهاجه مجلة اللسانيات، العدد1 المجلد الأول، جامعة الجزائر، 1971.

58.عبد الرحمان الحاج الصالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج1..المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية الجزائر، 2007.

59.عبد الرحمان الحاج صالح: السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر الجزئر 2007.

60.عبد السالم عشير، الكفايات التواصلية، اللغة وتقنيات التعبير والتواصل، ط1، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء: 2007.

61.عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر والمؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986.

62.عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، افريقيا الشرق، المغرب:2007.

63.عبد السلام فاروق سيد، دور نظريات التعليم في العلاج النفسي، جامعة أم القرى، 1984.

64.عبد العزيز شرف، الإعلام ولغة الحضارة، دار المعارف، القاهرة، مصر.

65.عبد الفتاح البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، المرحلة الأساسية الدنيا: دار الفكر، عمان (دون طبعة)، 2000.

66.عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، دار توبقال الدار البيضاء، ط1، 1986.

67.عبد القادر اللوسي: الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس. جسور النشر والتوزيع، ط1: 2014.

68.عبد المنعم شحاتة، من تطبيقات علم النفس، دار ايتراك للطباعة القاهرة.

69.عبد الهادي جودت، نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، الدار العلمية الدولية، دار الثقافة، بيروت، 2000.

70.عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية: 1995.

71.اسليماني العربي: مفهوم التواصل التربوي، الأستاذ والمتعلمين نموذجا.

72.علي أيت أوشان: اللسانيات و البيداغوجيا " نموذج النحو الوظيفي " دار الثقافة المغرب، ط1998.

73.علي سليمان السيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية، مكتبة الصفحات الذهبية، ط1، الرياض، 2000.

74.عمر بلخير، تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2003.

75.عمر هاشمي، تقييم المناهج، الكتاب السنوي الثالث، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، 2000.

76.الغريب رمزية، التعلم دراسة نفسية توجيهية المكتبة الأنجلو مصرية، 1991، ط4.

77.فان ديك، النص والسياق، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، ترجمة: عبد القادر قنيني، دار افريقيا الشرق، الرباط، المغرب، 2000.

78.فتحي فارس و مجيد الشارني: مدخل إلى تعليمية اللغة العربية، دار محمد علي للنشر، تونس، ط1، 2003.

79.فرانسواز أرمينكو، المقاربة التداولية، ترجمة: سعيد علواش، مركز الانماء القومي، الرباط، المغرب، 1986.

80.فريتر ماكس، مؤسس الجيشطالتية، عالم المعرفة، العدد 70.

81.فضيل عبد القادر، من أجل ترقية اللغة العربية والنهوض بتعليمها، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2009.

82.محمد صالح سمك، فن التدريس للغة العربية والتربية الدينية، مكتبة الأنجلو المصرية، 1979.

83.فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو، دار الفكر العربي، 2001، مصر.

84.فيليب بلا نشيه، التداولية من أوستين إلى قوفمن، تر: صابر الحباشة، ط1، دار الحوار، سوريا: 2007.

85.جار الله الزمخشري: تح: فخر الدين قباوة القسطاس في علم العروض: مكتبة المعارف، بيروت،2009.

86.لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية– رهان على جودة التعلم والتكوين، مكتبة المدارس، 2006.

87.لطفي فطيم وآخرون، نظريات التعلم المعاصرة و تطبيقاتها التربوية، مكتبة النهضة المصرية، ط1، القاهرة، 1998.

88.مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديثة، دار طلاس – دمشق، ط1، 1988.

89.مجدي عزيز إبراهيم: التفكير من خلال أساليب التعليم الذاتي. عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1. 2007.

90.محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1: 2006 .

91.محسن علي عطية: تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، دار المنهاج للطباعة و النشر، عمان، الأردن، ط1: 2008.

92.محمد أحمد السيد، في سبيل العربية، منشورات وزارة الثقافة، ط1، 2015.

93.محمد أحمد المعتوق، التحديات التي تواجهها اللغة العربية المعاصرة، مركز البحوث والدراسات، أبو ظبي، 2008.

94.محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب الرباط، ط2 2000.

95.محمد حناش، الأساس المعرفي لمنظومة الإبداع والتربية الدينية، مكتبة الأنجلو المصرية، 1979.

96.محمد دريج، التدريس الهادف، من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفاءات، دار الكتاب الجامعية، 2004.

97.محمد ضياء الدين خليل، اللغة العربية والتحديات المعاصرة، دار صادر، بيروت، 2004

98.محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري، علم النفس التربوي، النظرية التطبيقية، دار الحامد، عمان: 2006.

99.محمد محمود حيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت،2017.

100.محمد مرياتي، قضايا راهنة حول اللغة العربية والشابكة، مجمع اللغة العربية، دمشق، 2006.

101.محمد مهران رشوان، مدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر ،ط2، 1984.

102.محمود أحمد سيد، في الأداء اللغوي، منشورات دار الثقافة السورية، سنة 2005.

103.محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية: 2002.

104.مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2005.

105.المصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، الهلال العربية للطبع والنشر، الرباط، الطبعة الثانية، 1994.

106.نبهان يحيى محمد ، الأسئلة السابرة و التغذية الراجعة، الطبعة الأولى، الأردن: دار اليازوري (2008).

107.نعمان بوقرة، اللسانيات اتجاهاتها و قضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العالمي، عمان الأردن، ط1، 2009.

ب المراجع باللغة الأجنبية:

- **D.Coste, r Gallison (1976),Dictionnaire de didactique des langues,Paris, Hachette.**
- **J.Lazar.la science de communication.**
- **Mechéle Guidetti, pragmatique et psychologie du développement.**
- **R, Galisson et D.Coste, Dictionnaire de la didactique des langues**
- **R. jakobson,Essais de linguistique générale**
- **Sperber D. et Wilson D. (1989), la pertinence, Communication et cognition, Paris, éd.De Minuit.**
- **widdowsson, une approche communivative de l'enseignement des langues, tradiction de: kasty et Gérard Blamont Hatier – CREDIF , paris: 1981.**
- **Bruner,J.S.(1977) Early social interaction and language acquisition.in H. Schaffer, ed.. studies in Mother–infant interaction, 271–89, London: Academic Press.**
- **J. L . Austin. Quand dire c'est faire, traduction: Gilles Lane, Edition du seuil, Paris, 1970.**
- **J.Lazar.la science de communication,2eme Ed,,Ed Dahlab.Alger:1996**

- **l'enseignement de la grammaires en classe de français langue étrangère ; Marie christiane fougerouse ; ELA ; Dinier N° 122, Paris.**
- **Loyns.j. (1996): linguistics semantics /An introduction . CCambridge University Press.**
- **–Roger Mucchielli, communication et réseaux de communication**
- **Thomas. J. (1996) Meaning in interaction. An introducation to pragmatics/ longman London and New york**

ج –الدوريات والمجلات:

1. حوار مع د/ مازن الوعر أجراه معه يونس البوسعدي حول (علم اللسانيات)، انظر في الموقع التالي:
2. شباني الطيب: استراتيجية التواصل اللغوي في تعليم وتعلم اللغة العربية "دراسة تداولية" (رسالة دكتوراه). إشراف: لبوخ بوجملين.
3. عبد الحميد دوش ، ندوة تكوينية حول: كيفية تناول النص الأدبي في ظل المقاربة بالكفاءات، إشراف مفتش المادة: عبد الحليم منصور ،يوم 20 جانفي 2018، مديرية التربية لولاية الوادي.
4. عبد الحميد دوش، ندوة تكوينية حول: كيفية تناول النص الأدبي في ظل المقاربة بالكفاءات، نص: 08.
5. محمد الأخضر الصبيحي "اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات" مجلة منتدى الأستاذ، جامعة قسنطينة. الجزائر: 2007، ع3.
6. يونس بلعباسي، ندوة تربوية لفائدة معلمي اللغة العربية في الطور الثانوي، 29 نوفمبر 2011، مديرية التربية لولاية تيارت.

7. حسام الخطيب، هموم اللغة العربية في عصرنا، مؤتمر تطوير تدريس علوم اللغة العربية وآدابها، منشورات اتحاد المدرسين العرب، الخرطوم، السودان، 1974.
8. بوجملين لبوخ، بن قطاية بلقاسم، المنهج اللساني في تعليم اللغة العربية، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، الجزائر، عدد 14، 2002.
9. بوراس عبد الجبار، ندوة توحيد أنماط النصوص الأدبية، إشراف مفتش المادة: بوعلام بادو، 17 ديسمبر 2012، مديرية التربية لولاية ورقلة.
10. بوعلام بادو، ندوة حول كيفية تناول النص الأدبي وروافده، ملتقى تعليمية اللغة العربية وآدابها، 12 نوفمبر 2014، الجزائر العاصمة.
11. محمد عبد الحي، **اللغة العربية والعولمة الثقافية**، مجلة التعليم، معهد التربوي بنواكشط، العدد 34، 2003.
12. خولة طالب الإبراهيمي، عن التداولية، محاضرة ألقتاها بمعهد اللغة العربية وآدابها جامعة الجزائر، ندوة الأستاذ، فيفري 1998.
13. شريف بوشحدان: واقع الخطاب العلمي في التعليم الجامعي (الخطاب اللساني نموذجا) مجلة المجلس الأعلى للغة العربية العدد 6، الجزائر2002.
14. شيباني الطيب: اللسانيات التداولية وتعليمية اللغة، مجلة الأدب واللغات، الأغواط، الجزائر، العدد، 13، 2014.
15. طيبي أمنة، قراءة في الطرائق البيداغوجية لتحليل النصوص الأدبية، مجلة اللغة والتواصل عدد 01- 2005- جامعة وهران.
16. عبد القادر الكاملي، المحتوى الرقمي العربي، النمو والأهمية الاقتصادية، المؤتمر الأول لصناعة المحتوى الرقمي العربي، دمشق، حزيران، 2009.
17. عمار الطالبي، وضع اللسان العربي في الجزائر، المؤتمر الأول للأعضاء ولمجمع اللغة العربية بالقاهرة، أفريل، 2009.
18. الفاربي عبد اللطيف " التواصل داخل القسم" مجلة سلسلة علوم التربية ط3، النجاح الجديدة، الدار البيضاء: 1991. ع3.

19. محمود أحمد السيد، الكفايات اللغوية لطلاب ما قبل التعليم الجامعي، مجلة التعريب، ع43، ديسمبر، 2012.
20. محمود أحمد السيد، دور المسؤولين في نشر اللغة العربية، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، الجزء الأول، 2011.
21. محمود إسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، (أعمال ندوة: تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، الرباط، 1987)، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1991.
22. مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ترجمة علي حسين حجاج، مجلة عالم المعرفة العدد 70، أكتوبر، 1983، الكويت.
23. نبيل علي، الانترنت ونقل المعرفة في الوطن العربي، المؤتمر الوطني لصناعة المحتوى الرقمي، دمشق، جوان 2009.
24. نور الدين شيخ عيد، المحتوى الرقمي العربي، المؤتمر الوطني الأول لصناعة المحتوى الرقمي، دمشق، حزيران، 2009.

د. الكتب والوثائق التربوية

1. دراجي سعيدي، نجاة بوزيان وأخرون ، دليل الأستاذة اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي" جميع الشعب"، إشراف: الشريف مريبعي، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. (2007)
2. دليل المعلم، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004.
3. دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا، وزارة التربية، ديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، أكتوبر 2008.
4. كتاب اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي، للشعبتين: آداب / فلسفة ولغات أجنبية.

5. كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013.
6. منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جميع الشعب): وزارة التربية الوطنية: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: مارس 2005.
7. المنهاج والوثائق المرافقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام التكنولوجي اللغة العربية وآدابها: وزارة التربية الوطنية: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: مارس 2005.
8. منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جميع الشعب): وزارة التربية الوطنية: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: مارس 2005.
9. منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان2004.
10. المنهاج والوثائق المرافقة السنة الثانية من التعليم الثانوي العام التكنولوجي اللغة العربية وآدابها- جميع الشعب: وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمنهاج – مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد – مارس 2006.
11. وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي-مواد التعليم العام – وزارة التربية الوطنية، جوان 2008.

هـ- المواقع الالكترونية:

1. **http://www.almajara.com/forums/archive/index.php?t-12720.htm**
2. حورية مالكي، تكنولوجيات الحاسوب والعملية التعلمية، وزارة التربية والتعلم، الدوحة، قطر، www.moe.edu.aa 2013.03.26 .
3. سلطان الزغلول، المقصدية نظرية المعرفة وآفاق اللغة والأدب، صحيفة الرأي، ملحق الثقافة، 20 أفريل 2012، عن الموقع الالكتروني:
www.alrai.com/article/507251

الفهرس

الفهرس

مقدمة .....أ

مدخل: مشكلات وواقع اللغة العربية

مدخل: **6**

الفصل الأول: التطور النظري للتعليمية وتعليمية اللغة العربية

نظريات التعليم والتعلم الحديثة: 19

النظرية السلوكية: 22

السلوكية عند ثورندايك thorndike.....24

السلوكية الإجرائية عند سكينر bf skiner:.....25

نظرية تعلم الجيشطالتية: 27

النظرية البنائية لبياجيه piaget 28

-نظرية أدوين جاثري guthrive : 30

-نظرية الحافز أو نظرية كلارك هل clark hull 34

نظرية برونر bruner في النمو المعرفي: 36

خصائص أنماط التعليم عند برونو **38**

خصائص نمط التعلم الأيقوني أو التصويري:..... **39**

خصائص نمط التعلم الرمزي: **39**

نظرية التعلم بالملاحظة عند آلبرت باندورا: 40

توظيف النظريات اللسانية والتعليمية في تدريس اللغة العربية:..... 44

أمفهوم التدريس والتعليم في التعليمة الحديثة: 44

مفهوم التعليمة العامة و تعليمية اللغات: 46

مفهوم اللغة في اللسانيات الحديثة:.....48

تأثير النظريات اللسانية في التعليمية وتعليمية اللغة: **52**

تأثير اللسانيات البنوية والسلوكية في تعليم اللغة:.....52

المناهج التعليمية والتربوية في المرحلة الثانوية:..... 60

المنهاج التربوي التعليمي: 62

أسس بناء المنهاج: 62
تجديد و تطوير المناهج: 65
ديباجة المنهاج الجزائري في ضوء الإصلاحات: 65
مستجدات المناهج التربوية في الجزائر: 67
ملمح التخرج من التعليم الثانوي: 71
مقاربات تدريس اللغة العربية بالجزائر: 72
الطرائق التربوية في تعليم اللغة العربية: 77

الفصل الثاني: التواصل التربوي في ضوء المقاربة التداولية

التداولية: مقاربة المفاهيم والمنهج 90
التداولية والتعليم التواصلي للغات: 97
بعض مفاهيم اللسانيات التداولية الموظفة في التعليم التواصلي للغات: **101**
تعليمية الأفعال اللغوية: 125
كيفية تعلّم الأفعال اللغوية : **131**
تعليمية اللغة العربية تداوليا 137
العناصر التداولية للتواصل في العملية التعليمية: 143
الموقف التواصلي التعليمي: 153
عناصر التواصل التربوي: 154
مفهوم التّواصل التّربوي: **160**
وظائف التّواصل التّربوي: 163
شروط عمليّة التّواصل التّربوي: 164
مهارات التّواصل اللّغوي: 174
توظيف المهارات اللّغوية: 179

الفصل الثالث: استثمار التداولية في تعليمية اللغة العربية

استثمار التداولية في المنهاج الدراسي للسنة الثالثة ثانوي.... 185
الأهداف الوسيطية المندمجة ضمن منهاج السنة الثالثة ثانوي : 186
.استثمار التداولية للكفاءة التواصلية في الكتاب المدرسي: 200

استثمار التداولية في تعليمية النص الأدبي والتواصلي: 200
تعليمية النص الأدبي :..... **201**
استثمار التداولية في تعليمية القواعد النحوية والصرفية: 210
دور الوسائل التعليمية في تدريس قواعد اللغة **230**
استثمار التداولية في تعليمة درس البلاغة **233**
واقع تدريس رافد البلاغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي:..... **234**
استثمار التداولية في تعليمية درس العروض 250
واقع تدريس رافد العروض في السنة الثالثة من التعليم الثانوي: **259**
خاتمة **268**
قائمة المصادر والمراجع **271**

تداولية تعليميّة اللّغة العربيّة في الجزائر –المرحلة الثانوية أنموذجا–

الملخص:

مرت تعليميّة اللّغة العربيّة في الجزائر بعدّة مراحل ومقاربات، من أجل النهوض بها والتّمكين لها، ولكلّ مقاربة محاسنها ومآخذها، نجاعتها ومواطن فشلها، مما يظهر لنا أن تدريس اللّغة العربيّة بحاجة إلى نظريات و رؤى جديدة تستوعب خصوصية هذا الدّرس، لجعل تعليم اللّغة العربيّة فعالا ومثمرا، تركز على المعنى والفهم والممارسة اللّغوية و التّنويع في الوظائف والمواقف التّواصلية، مع تنمية القدرات الذّهنية والمعرفيّة للمتعلّم، لذلك فإنّنا في هذا البحث نقترح المقاربة التّداولية كحل بديل أو مساعد على الأقل، في مرحلة مهمة من مراحل التّعليم هي المرحلة الثّانوية ، ذلك أن المتعلم بلغ نضجا فكريا يسمح له بالتّعرف على الخصائص اللّغوية والبلاغية ، وتوظيفها في مواقف و وضعيّات تواصليّة وتعبيرية وإبداعية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: التّداولية، التعليميّة، المعلّم، المتعلّم، المادّة التعليميّة، التواصل التّربوي، الكفاءة.

Didactic pragmatics of the Arabic language in Algeria, the secondary stage as a model

Abstract:

didactic Arabic in Algeria has gone through several stages, in order to advance it and empowering it, and each approach has its advantages and disadvantages, Its efficacy and its failures, Which seems to us that the teaching of the Arabic language need new theories and visions understand the privacy of this lesson, to make teaching Arabic effective and fruitful, focuses on meaning, understanding, language practice, and diversity in communicative functions and situations, with the development of the mental and cognitive capacities of the learner, therefore, in this paper, we suggest the pragmatic approach as an alternative or at least an auxiliary solution, in important stage of education is secondary education, this is because the learner has reached an intellectual maturity that allows him to identify the linguistic and rhetorical characteristics,and use it in different communicative, expressive and creative situations.

Keywords: pragmatic, didactic, teacher, learner, educational matter, educational communication, competence.