الأبعاد التّربويّة للتّواصل اللّغويّ الكتابيّ في منهاج الجيل الثّاني للتّعليم المتوسّط الخاصّ باللّغة العربيّة

Educational Dimensions of Written Communication in the second generation medium education(middle school) curriculum in Arabic

عبد الحفيظ دحماني / طالب دكتوراه
أ.د. نجيدة ولهاصي

قسم اللّغة والأدب العربيّ - جامعة جيلالي اليابس- سيدي بلعبّاس(الجزائر)
مخبر تجديد البحث في تعليميّة اللّغة العربيّة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة،
abdelhafidhdahmani@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2021/04/01 تاريخ القبول: 2021/05/20 تاريخ النشر: 2021/11/04

ملخّص:

لا يخفى على أيّ باحث أنّ الوظيفة الأساس للّغة هي التّواصل، لكنّ التّواصل ليس هدفا في حدّ ذاته بقدر ما هو منصّة لتلبية مجموعة من الأغراض. ومن الأغراض الّتي سنتعرّض لها في هذه الدّراسة الغرض التّربويّ للتّواصل الكتابيّ، وذلك بالوقوف على الأبعاد التّربويّة للتّواصل اللّغويّ الكتابيّ، أمّا الجانب التّطبيقيّ للدّراسة فقمنا باستطلاع تجلّيات ذلك في منهاج الجيل الثّاني للّغة العربيّة الخاصّ بالتّعليم المتوسّط وصفا وتحليلا. وأبرز النّتائج المتوصّل إليها أنّ التّواصل اللّغويّ الكتابيّ وسيلة لتمرير قيم تربويّة للمتعلّم. ومن ضمن التّوصيات الّتي كلّلنا بها الدّراسة ضرورة اختيار مؤلّفي الكتب المدرسيّة لنصوصٍ تستجيب للقيم التّربويّة الّتي تتناسب مع مجتمعنا الجزائريّ.

الكلمات المفتاحيّة: الأبعاد التّربويّة، التّواصل اللّغويّ الكتابيّ، منهاج الجيل الثّاني للّغة العربيّة، التّعليم المتوسّط.

Abstract: It is no secret to any researcher that the primaryfunction of language is communication, but communication - verbally or in writing - is not as much a goal in itself as a bridge to meet a range of purposes. The educational purpose of this study is written communication by examining the educational dimensions of written linguistic communication. As for the practical aspect of the study, we conducted a survey of the manifestations of this in the second generation curriculum of the Arabic language for medium-term education(middle school), description and analysis. The most notable findings are that written language communication is a way of passing educational values to the learner through reading texts. One of the recommendations we have been asked to make is the need to select the authors of school textbooks for texts that correspond to the educational values that suit our Algerian society.

Keywords: Educational dimensions, Written linguistic communication, second generation Arabic curriculum, intermediate education(middle school).

1. مقدّمة:

نحن عندما نتواصل – أيّا كان نوع هذا التّواصل - فإنّما نقوم بذلك ليس من أجل التّواصل في حدّ ذاته؛ بل من أجل تحقيق غايات معيّنة تقتضيها طبيعتنا البشريّة مادّية كانت أم معنويّة. والتّواصل اللّغويّ من أكثر أنواع التّواصل الّذي يمارسه النّاس في حياتهم اليوميّة رواجًا، إمّا تحدّثا واستماعا أو كتابة وقراءة.

ولَمَّا كانت التَّعليميّات حريصة على ربط تعلُّمات المتعلّم بمتطلّبات الواقع الّذي يعيش فيه، فإنّها اِهتمّت بعمليّة التّواصل. ولا يتأتّى لها هذا إلّا من خلال تعليميّة اللّغات باعتبارها وسيلة التّواصل، بعون الموّاد التّعلُّمِيّة الأخرى باعتبارها موضوعَه.

هذا ما جعلنا أمام إشكاليّة رئيسة مكوّنة من جزأين وهي: ما الأبعاد التّربويّة للتّواصل اللّغويّ الكتابيّ؟ وما مدى تحقيق منهاج الجيل الثّاني في التّعليم المتوسّط للّغة العربيّة هذه الأبعاد؟

وقبل الإجابة على هذه الإشكاليّة في ثنايا البحث، وباعتبارنا ممارسين لتعليم اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط، وباحثين في تعليميّاتها، سنقدّم إجابات أوّليّة على هذه الإشكاليّة في صيغة فرضيّات. ونترك البحث يتكفّل بالحكم النّهائيّ عليها. وكانت هذه الفرضيّات:

- التّواصل اللّغويّ باعتبار طبيعة نظامه الإرساليّ والاستقباليّ ينقسم إلى نوعين شفويٌّ وكتابيٌّ.
- التّواصل اللّغويّ الكتابيّ له أبعاد تربويّة يمكن له تحقيقها إذا ما غذّيناه بما لا يتنافى مع ذلك.

ـ منهاج اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط وإن سعى إلى تحقيق أبعاد تربويّة من خلال التّواصل اللّغويّ الكتابيّ، فإنّ هناك أبعادًا تربويّة أخرى إمّا لم يهتمّ بها أو أنّه لم يُعطها حقّها.

وعلى رأس الأهداف الّتي نسعى إلى تحقيقها من خلال بحثنا هذا محاولة تقويم منهاج الجيل الثّاني للّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط في جزئيّة من جزئيّاته، وهي اِستثمار التّواصل اللّغويّ الكتابيّ لزرع قيمٍ تربويّة في المتعلّم أو تنميتها. والعمل على أن يكون بحثنا واحدا من البحوث التّقويميّة الّتي هي خاصّيّة من خصائص المناهج التّعليميّة الّتي تتميّز بالتطوّر المستمرّ المساير لتطوّرات الحياة. ولا نحصل على هذا التّحيين إلّا بمجموع دراسات تقويميّة أكثرَ منها نقديّة.

ومن أجل معالجة هذا الموضوع اِرتأينا أن نبدأ بالوقوف على حقيقة التّواصل وأنواعه اللّغويّة. وبعد ذلك نعدّد أبعاد التّواصل اللّغويّ الكتابيّ التّربويّة. أمّا في الجانب التّطبيقيّ من البحث فعمدنا إلى استطلاع مدى مراعاة واِستثمار منهاج الجيل الثّاني للّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط للأبعاد التّربويّة للتّواصل الكتابيّ.

2.التّواصل اللّغويّ: المفهوم والأنواع:

التّواصل ظاهرة حيويّة بين عناصرَ متعدّدة، تتمّ بواسطة إشارات ورموز. وبالتّالي فإنّ التّواصل ليس مقصورا على الإنسان دون سواه؛ بل يتعدّاه إلى الحيوان وحتّى الخلايا الّتي تتلقّى إشارات من الوسط الّذي تعيش فيه وتترجِم هذه الإشارات في شكل اِستجابات تتناسب والإشارات الّتي تلقّتها. وبالتّالي يمكن أن نميّز بين أنواع من التّواصل؛ إمّا بتمايز العناصر المتواصِلة فيكون هناك: تواصل إنسانيّ وآخر حيوانيّ وآخر خَلَويّ...، وإمّا بتمايز الإشارات والرّموز إلى تواصل لغويّ، تواصل إشاريّ، تواصل إلكترونيّ...،والتّواصل اللّغويّ من أشهر أنواع التّواصل وأكثرها رواجًا بين بني البشر.

1.2 مفهوم التّواصل اللّغويّ:

التّواصل في اللّغة العربيّة يعود إلى مادّة (وَصَلَ) الّذي يعرّفه ابن منظور بقوله:" وَصَلت الشّيء وَصْلًا وصِلَةً، والوصل ضدّ الهجران... ووَصله إليه وأوصلَه: أنهاه إليه وأبلغه إيّاه... والتّواصل ضدّ التّصارم"[1]. أي أنّ مادّة وصل في اللّغة العربيّة هي الاِتّحاد والتّرابط؛ وضدّ الانفصال والتّصارم.

كما جاء في معاجم المصطلحات اللّغويّة أنّ التّواصل هو:" نقل الرّسالة من المرسل إلى المرسل إليه بواسطة نظام من الرّموز، سواء أكانت رموزا صوتيّة أم كتابيّة أم إيمائيّة في التّواصل الإيمائيّ."[2] فالمتفحّص لهذا التّعريف يجد أنّه يميّز بين أنواع للتّواصل بحسب الإشارات والرّموز المستخدمة.

أمّا في اللّغة الإنجليزيّة "يرجع أصل كلمة اتّصال (Communication)إلى الكلمة اللّاتينيّة (Cmmunis)ومعناها (Common) أي: (مشترك) أو (عامّ)."[3] فنلاحظ أنّ التّواصل حتّى في اللّغة الإنجليزيّة يدلّ على الاشتراك والتّرابط.

هذا عن التّواصل عموما، أمّا التّواصل اللّغويّ فيرى الدّكتور عبد الجليل مرتاض أنّه يمثل بالنّسبة لأيّة لغة وظيفتها المركزيّة سواء كانت هذه اللّغة ملفوظة أو مخطوطة[4]. وهناك من عرّف التّواصل اللّغويّ على أنّه: "عمليّة تفاعل بين اِثنين أو أكثر، من خلال إرسال الأفكار والمعاني واستقبالها بلغة سليمة، عن طريق مهارات الاستماع والتّحدّث والقراءة والكتابة."[5]

من التّعريفين السّابقين نفهم أنّ الوظيفة الأساس للّغة هي التّواصل، وأنّ التّواصل اللّغويّ هو عمليّة تفاعليّة بين طرفين يتمّ فيها إرسال واستقبال رسائلَ باستعمال المهارات اللّغويّة؛ والّتي يرى الباحث أن تقسّم إلى مهارتي إرسال: تحدّث وكتابة، ومهارتي اِستقبال: استماع وقراءة. وهذا ما يجرّنا لاستكشاف أنواع التّواصل اللّغويّ.

2.2 أنواع التّواصل اللّغويّ:

إنّ تقسيم المهارات اللّغويّة وفق ما يتطلّبه السّياق التّواصليّ إلى مهارات إرسال ومهارات استقبال يجعلنا نميّز بين نوعين من التّواصل اللّغويّ، وهما تواصل لغويّ شفويّ وتواصل لغويّ كتابيّ. وفي هذا المقام نجد أنّ الدّكتور عبد الجليل مرتاض قد أصاب حين لم يعبّر عن المهارات بأسمائها أو مصادرها؛ بل عبّر عليها بأفعالها وذلك بقوله: "ونظرتنا إلى اللّغة غالبا ما تتركّز حول أربعة مفاهيم فيها، ونعني بهذا: تَكَلَّمَ، فَهِمَ، قَرَأَ، كَتَبَ، ويُقال في هذه الحالة إنّ تَكَلَّمَ وفَهِمَ لهما سمة اللّغة المعبّر عنها بواسطة إحدى الدّعامات الشّفويّة، في حين أنّ قَرَأَ وكَتَبَ لهما سمة اللّغة المعبّر عنها بواسطة الدّعائم البصريّة."[6] فالأفعال عموما أكثر تعبيرًا عن الدّيناميّة والتّفاعليّة والحركة من الأسماء؛ والطّبيعة التّفاعليّة الدّيناميّة للتّواصل –حسب رأينا- هي ما جعلت الدّكتور يعبّر عن المهارات اللّغويّة بالأفعال: تَكَلَّمَ، فَهِمَ، قَرَأَ، كَتَبَ.

فيمكن أن نحوصل ونقول إنّ:

التّواصل اللّغويّ الشّفويّ هو التّواصل الّذي يتمّ باستعمال اللّغة المنطوقة باستخدام مهارتي التّحدث إرسالا؛ والاِستماع استقبالا. ويمكن أن تصاحب اللّغة المنطوقة أثناء الفعل التّواصليّ إشارات ورموز غير لغويّة كملامح الوجه ونبرة الصّوت...، إلّا أنّ هذا التّواصل يبقى في إجماله تواصلًا شفويًّا.

أمّا**التّواصل اللّغويّ الكتابيّ** فهو التّواصل الّذي يتمّ باستعمال اللّغة في شكلها غير الشّفويّ أي استعمالها في شكلها الخطّيّ أو الكتابيّ، كما يمكن أن تصاحب هذه اللّغة المكتوبة إشارات ورموز غير لغويّة كحجم الخطّ وعلامات التّرقيم والصّور المرفقة والألوان...

ومن أمثلة التّواصل الكتابيّ الدّالة على أهمّيته من جهة وقِدمه من جهة أخرى ما جاء نصّه في القرآن الكريم؛ حيث قال الله تعالى على لسان سيّدنا سليمان : ﴿ٱذۡهَب بِّكِتَٰبِي هَٰذَا فَأَلۡقِهۡ إِلَيۡهِمۡ ثُمَّ تَوَلَّ عَنۡهُمۡ فَٱنظُرۡ مَاذَا يَرۡجِعُونَ ٢٨ قَالَتۡ يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡمَلَؤُاْ إِنِّيٓ أُلۡقِيَ إِلَيَّ كِتَٰبٞ كَرِيمٌ ٢٩ إِنَّهُۥ مِن سُلَيۡمَٰنَ وَإِنَّهُۥ بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ ٣٠ أَلَّا تَعۡلُواْ عَلَيَّ وَأۡتُونِي مُسۡلِمِينَ ٣١ ﴾[7]، حيث نجد أنّ النّصّ المكتوب الّذي أرسله سيّدنا سلميان قد حقّق تواصلا ناجعًا وجامعًا لمتطلّبات التّواصل وعناصره من مرسِل ومرسَل إليه ورسالة، وحقّق المطلوب منه بالإفادة والإفهام.

بعد تمييزنا لنوعين من أنواع التّواصل اللّغويّ وهما: التّواصل اللّغويّ الشّفويّ والتّواصل اللّغويّ الكتابيّ تجدر الإشارة إلى أنّه من الصّعب الفصل بين أنواع التّواصل فصلا تامّا أثناء الفعل التّواصليّ اليوميّ، وذلك لأنّ الموقف التّواصليّ الواحد قد يستجلِب أكثر من نظام تواصليّ.

3.الأبعاد التّربويّة للتّواصل الكتابيّ لدى المتعلّم:

سبق وأشرنا في هذا البحث إلى أنّ التّواصل اللّغويّ -الّذي يُعتبر التّواصل اللّغويّ الكتابيّ نوعا منه- ليس هدفا في حدّ ذاته، فنحن نتواصل مع غيرنا من أجل تلبية أغراض معيّنة، كالأغراض الاجتماعيّة أو الأغراض التّعليميّة أو الأغراض التّربويّة...، وفي هذا الموضع سنسعى إلى إبراز الأبعاد التّربويّة للتّواصل الكتابيّ. إلّا أنّنا سنشير قبل ذلك إلى نقطة جوهريّة وهي أنّ التّواصل بين الكاتب والقارئ ليس أحادي الاِتّجاه؛ فالقارئ لم يصبح مرسَلا إليه ووعاءً فارغًا على الكاتب ملؤه بما يشاء من أفكار وقيم كما يُتوهَّم، بل صار عنصرا مؤثّرا ومتأثرا بالكاتب ويشكّل معه نسيجا تواصليّا تصعب حلحلته. فالنّصوص (المكتوبة/المقروءة) هي نصوص تواصليّة من جهتين، إمّا من جهة تواصل الكاتب مع القارئ، أو من جهة ما تحمله هذه النّصوص -الّتي تُعتبر رسالة التّواصل- من تفاعلات بين أطرافَ قد تكون داخل النّص أو خارجه. ومن الأبعاد التّربويّة الّتي قد يمتدّ إليها التّواصل الكتابيّ إذا تعلّق الأمر بالمتعلّم نستطيع ذكر الأبعاد الآتية:

- إنّ النّصوص المكتوبة الّتي يتلقّاها المتعلّمون تُعتبر منصّة لتنمية جوانب شخصيّتهم؛ بما تحمله من قيم. فكلّما كان فحوى النّصوص بنّاءً وقيّمًا ويحمل مبادئ مستساغة ومقبولة كان لدينا جيل في المستقبل يحمل تلك المبادئ والقيم، والعكس بالعكس. فأدب الأطفال المكتوب عمومًا بشتّى أنواعه وأنماطه "وسيلة من وسائل التّعليم والتّثقيف... وطريق لتكوين العواطف السّليمة والوطنيّة الصّادقة للأطفال، وأسلوب يقفون به على حقيقة العقيدة ويكتشفون مواطن الصّواب والخطأ في المجتمع."[8] في إشارة إلى أنّ التّواصل الكتابيّ من شأنه أن ينقل المتعلّم من قراءة النّصوص وفهمها إلى الاسترشاد بها في نقد وتقويم واقعه الّذي يعيشه. لذا لا غرابة أن تتوجّه الأمم الّتي تنشد الحضارة والبناء إلى الاِهتمام بالمكتبات، وزرع حُبّ المطالعة في أبنائها الّذين هم صنّاع الغد، وتبثّ فيهم روح الوطنيّة والعمل من خلال النّصوص الّتي تحملها هذه الكتب.

- التّواصل الكتابيّ يُمَكِّنُ التّلميذ من اِمتلاك كفاءة التّعلّم الذّاتي [9]، فصحيح أنّ المتعلّم أو الطّفل يتلقّى المعارف والمعلومات من مدرسته وأسرته...؛ لكنّ جُلّ المعارف المتراكمة سواءً تراكما زمنيّا أو تراكما موضوعاتيّا قابعة في الرّفوف والمواقع الإلكترونيّة، لا يتحصّل عليها المتعلّم إلّا إذا اِمتلك كفاءة تمكّنه من ذلك، فأمست القراءة من أجل الحصول على معلومات شائعة جدّا؛ لأنّ في عالمنا حمّى تجتاح كثيرا من النّاس، هي حمّى البحث عن الأسهل، والوصول إليه بأسرع وقت ممكن[10].

- كما نجد التّواصل اللّغويّ بنوعيه يغذّي الأساس النّفسيّ الاِجتماعيّ للتّربية، بِاعتبار هذا الأساس "يتعلّق بكلّ ما يتعامل به الإنسان في حياته اليوميّة مع أشخاص آخرين متباينين في أساسهم البيولوجيّ، وفي حاجاتهم المادّيّة والنّفسيّة."[11] فنحن عندما نتواصل بالنّصوص كتابة وقراءة فإنّما نعمل على تلبية حاجيات بيولوجيّة ومادّية ونفسيّة.

- أمّا عن جماليّة الخطّ العربيّ وزخرفته الّتي يتميّز بها عن غيره من الخطوط؛ فإنّه يبعث في نفس القارئ مشاعر الاِرتياح النّفسيّ عند قراءة النّصّ المكتوب بخطّ جميل وواضح، كما أنّه يُعتبر من الفنون الجميلة الّتي تتميّز بقدرتها على تربية الذّوق، وشحذ المواهب ورهافة الحسّ.[12]

فالخطّ العربيّ الجميل ليس رسالة تواصليّة تتطلّب فكّ ترميزها فحسب؛ بل هي رسالة فنّية جماليّة تربويّة من شأنها تنمية بعض السّلوكات التّربويّة عند المتعلّم كالصّبر والتّنظيم والهدوء...

4. التّواصل الكتابيّ في منهاج الجيل الثّاني للتّعليم المتوسّط الخاصّ باللّغة العربيّة:

منهاج الجيل الثّاني للتّعليم المتوسّط الخاصّ باللّغة العربيّة تناول التّواصل الكتابيّ من خلال الاهتمام بفهم المكتوب وإنتاجه وفق ما يحويه الجدول 01 [13].

جدول رقم: 01 يمثّل ميداني فهم المكتوب وإنتاجه في التّعليم المتوسّط وملمح التّخرّج منه

الميدان	ملمح التّخرّج من التّعليم المتوسّط
فهم المكتوب (قراءة)	يقرأ التّلميذ نصوصا مركّبة ومتنوّعة الأنماط من مختلف السّندات، قراءة تأمّليّة تحليليّة نقديّة، في وضعيّات تواصليّة دالّة.
الإنتاج الكتابيّ (التّعبير)	ينتج التّلميذ كتابة نصوصا منسجمة مركّبة متنوّعة الأنماط بلغة سليمة في وضعيّات تواصليّة دالّة.

المصدر: منهاج اللغة العربيّة الخاصّ بالتعليم المتوسّط.

من هذا الجدول نجد أنّ منهاج الجيل الثّاني يرى أنّ تعليم ميدانَي فهم المكتوب وإنتاجه يرميان إلى تمكين المتعلّم من قراءة وإنتاج نصوص في وضعيّات تواصليّة دالّة. أي أنّ التّواصل الكتابيّ المُتعلَّم يجب أن يحمل دلالة للمتعلّم ولا يكون من أجل التّواصل في حدّ ذاته.

وكلمة (دالّة) الّتي جعلها المنهاج صفة للوضعيّات التّواصليّة الكتابيّة تعني أنّ التّواصل يكون هادفا إلى خدمة أبعاد معيّنة متعلّقة بالمتعلّم؛ والأبعاد التّربويّة واحدة من هذه الأبعاد.

أمّا عن الحجم الزّمنيّ لتعليم التّواصل اللّغويّ الكتابيّ (قراءة/كتابة) من خلال ميداني فهم المكتوب وإنتاجه؛ فيشكّل نسبة ثلاثة أرباع من حجم ميادين اللّغة العربيّة في كلّيّتها في التّعليم المتوسّط. ذلك بإعتبار أنّ مادّة اللّغة العربيّة تقدَّم في التّعليم المتوسّط في أربعة ميادين وهي: فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب (قراءة ودراسة نص)، فهم المكتوب (ظواهر لغويّة)، الإنتاج الكتابيّ.[14]

والكفاءات الّتي يصبو منهاج الجيل الثّاني للّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط تحقيقها لدى المتعلّم من خلال تعليم التّواصل الكتابيّ هي: " القراءة الجهرية المناسبة لمعاني الموضوع، القراءة المسترسلة، احترام علامات الوقف، استعمال القاموس للبحث عن معاني الكلمات، نقد المقروء، تصنيف النّصوص وتحديد خُطاطات أنماطها، البناء السّليم للجمل، التّوظيف الصّحيح لقواعد النّحو والصّرف."[15]

والملاحظ على هذه الكفاءات المنشودة أنّها اِهتمّت بالتّواصل الكتابيّ السّليم قراءة وكتابة. فمن الكفاءات المرتبطة بالقراءة نجد الإسترسال وتمثيل المعنى واحترام علامات الوقف وتذليل الصّعوبات اللّغويّة بالإعتماد على القاموس والتّعرّف على أنماط النّصوص ونقدها، أمّا الكفاءات المرتبطة بالكتابة فهي البناء السّليم للجمل مع اِحترام القواعد اللّغويّة نحوًا وصرفًا.

5. وصف وتحليل الأبعاد التّربويّة للتّواصل الكتابيّ في التّعليم المتوسّط:

التّواصل الكتابيّ وما يحمله من قيم وأبعاد تربويّة يتمّ بوجه عامّ في حياتنا اليوميّة، بما تحمله نصوص وسائل الإعلام والجرائد والمجلّات والملصقات... من توجيهات وتوعيّة،... ونظرا لأهمّيته البالغة اِكتسى طابعا تعليميّا نظّر له المفكّرون وتبنّته المنظومات التّربويّة العالميّة. فصار النّصّ (المقروء/المكتوب) وسيلة تواصليّة لتمرير قيم تربويّة إلى المتعلّم.

ومنهاج الجيل الثّاني الّذي اعتمدته المنظومة التّربويّة الجزائريّة ليس بمعزل عن اِستثمار العمليّة التّواصليّة الكتابيّة في إرساء قيم تربويّة وتنميتها لدى المتعلّم. وفيما يأتي عرض وصفيّ لنظرة هذا المنهاج في هذا الشّأن من خلال المُستخرَجات الآتية:

المستخرَج01: " أمّا الهدف الأسمى لتعليم اللّغة العربيّة فهو تزويد المتعلّمين بكفاءة يُمكِنهم اِستثمارها في مختلف وضعيّات التّواصل الشّفهيّ والكتابيّ. ولم يعد المطلوب من تعليم اللّغة

العربيّة يقتصر على معرفة بعض النّماذج الأدبيّة وبلاغتها، ولا معرفة القواعد النّحويّة والصّرفيّة فحسب، بل جعل التّلميذ يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمال المعرفة، سواء على المستوى الشّفهيّ أو الكتابيّ."[16]

دليل إعداد مناهج الجيل الثّاني هو الّذي يحمل الخطوط العريضة والّتي يجب على مصمّميها الالتزام بها وبناؤها على أساسها، ومن إشارات الدّليل المذكور إلى الاهتمام بالتواصل الكتابي المستخرَج 01، والّذي يؤكّد على أنّ التّواصل الكتابيّ من أهداف تعليم اللّغة العربيّة الّتي اِنتقلت من مرحلة الاِهتمام بالكمّ إلى الاهتمام بالنّوع والاِستعمال.

المستخرَج 02 " اللّغة العربيّة من حيث هي لغة التّدريس تمثّل كفاءة عرْضيّة تُسهم في اِكتساب الموادّ الأخرى. فأنماط النّصوص الّتي تَعلّمها تمكّنه من إدراك المفاهيم الّتي تهيكل هذه الموادّ، على سبيل المثال، النّصّ السّرديّ يمكّنه من إدراك أحداث التّاريخ وتسلسلها، والنّصّ التّفسيريّ يُعينه على اِستيعاب دروس العلوم والتّكنولوجيا، والنّصّ الوصفيّ يساعده على إدراك خصائص الكثير من مناطق العالم في دراسة الجغرافيا الطّبيعيّة، بينما النّصّ الحجاجيّ يُكسبه المنطق، وييسر عليه فهم الكثير من مسائل الرّياضيات."[17]

فالمستخرج 02 يشير صراحة إلى أنّ تعليم اللّغة العربيّة سواء كتابة أو نطقا له أهداف وأبعاد تربويّة تعليميّة، لكونها ليست كفاءة في حدِّ ذاتها؛ وإنّما هي كفاءة مساعدة على تحصيل مختلف التّعلّمات الأخرى.

أمّا الأساس النّفسي الاجتماعيّ للتّربية فتضمّنه المستخرَجان الآتيان:

المستخرَج 03: "إنّ هيكلة الفكر مرتبط باللّغة بالدّرجة الأولى، لأنّها وسيلة التّعبير عن الأفكار والوجدان."[18]

المستخرج 04: "... ودور المدرسة في هذا السّياق، هو تصحيح تمثّلات المتعلّمين، ومنحهم حرّية التّعبير عن مكنونات أفكارهم ووجدانهم ومرافقتهم بيداغوجيّا في مسار تحويل حفظ القواعد اللّغويّة الجاهزة إلى أفق التّواصل الحرّ المبدع."[19]

المستخرَجان السّابقان 03 و 04 يتضمّنان الأساس النّفسيّ الاِجتماعيّ للتّربية والبيداغوجيا وربطه بالتّواصل، بِاعتبار هذا الأخير وسيلة التّعبير عن الأفكار والوجدان، وذلك بالاِعتماد على تلقين المتعلّمين آليات وصيغ لغويّة جاهزة تصل بهم إلى تواصل حرّ ومبدع، خاصّة في ظلّ الحاجة الماسّة إلى لغة تواصل تخدم حاجيات المتعلّم المتنامية.

فالمدرسة الجزائريّة ترى أنّ" كلًّا من القراءة والكتابة والحساب وسائل يجب إكسابها للتّلميذ في السّنوات الأولى من حياته المدرسيّة حتّى يستطيع تحقيق هذه الدّوافع وإشباع حاجياته المتنامية."[20]

أمّا البعد الجماليّ للتّواصل الكتابيّ الّذي له أبعاد تربويّة لا يُستهان بقيمتها –كما سبق الذّكر-، فإنّ منهاج الجيل الثّاني للتّعليم المتوسّط الخاصّ باللّغة العربيّة – وبعد دراسة مسحيّة له - فإنّه يولي عناية فقط بالجانب الإملائيّ وقواعد الكتابة السّليمة؛ أمّا جماليّة الخطّ وما يتميّز به الخطّ العربيّ عن غيره من الخطوط فليس في منهاج الجيل الثّاني للّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط ما يعزّزه أو ينمّيه أو يجعل المتعلّم يتذوّقه.

لكن لمّا ذهبنا إلى منهاج التّربية التّشكيلية لمرحلة التّعليم المتوسّط وجدناه يتضمّن جماليّة الخطّ العربي، وذلك في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط؛ وفق ما يحويه **الجدول 02**[21]

جدول 02: يمثّل المورد المعرفي وأمثلة عن أنماط وضعيّات تعلّمه.

المورد المعرفيّ	أمثلة عن أنماط وضعيّات التّعلّم
الخطّ العربيّ: ● القواعد الفنّيّة لأنواع الخطّ الكوفيّ. ● الأسس العلميّة للخطّ الكوفيّ. ● التّقنيات الفنّيّة للخطّ الكوفيّ. ● القيم الجماليّة الزّخرفيّة والغرافيكيّة للخطّ الكوفيّ.	● وضعيّة يعرف من خلالها القواعد الفنّيّة والأسس العلميّة لمختلف أنواع الخطّ الكوفيّ. ● وضعيّة توظّف فيها الأنواع الزّخرفيّة للخطّ الكوفيّ في أعمال فنّية تشكيليّة وفق قاعدتها. ● وضعيّة تناقش فيها القيم الجماليّة للخطّ الكوفيّ في مختلف مظاهره الغرافيكيّة والزّخرفية.

المصدر: منهاج التّربية التّشكيليّة الخاصّ بالتّعليم المتوسّط

ففي منهاج التّربية التّشكيليّة لمرحلة التّعليم المتوسّط، وتحديدا في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط اِهتمام بالبعد التّربويّ الجماليّ للخطّ العربيّ متمثّلا في الخطّ الكوفيّ، وذلك من خلال معرفة القواعد الفنّيّة لكتابته، وأنواعه الزّخرفيّة، ومناقشةٌ لقيمِه الجماليّة.

لكن نرى في هذا الشّأن أنّ جمال الخطّ العربيّ ينبغي أن يُدرّج في تعليم مادّة اللّغة العربيّة وذلك من أجل عدم الفصل بين اللّغة العربيّة ومستوياتها وبين جمال خطّها في أذهان المتعلّمين. وهذا ما من شأنه أن يجعل جماليات الخطّ العربيّ ذات بعد تواصليّ تربويّ أكثر منها ذات بعد تشكيليّ.

6. خاتمة:

عمدنا في هذا البحث إلى الوقوف على التّواصل اللّغويّ من حيث المفهوم، وتعديد نوعيه باعتبار نظام التّواصل إلى تواصل لغويّ شفويّ وتواصل لغويّ كتابيّ. وبعد ذلك تناولنا الأبعاد التّربويّة الّتي يمكن للتّواصل الكتابيّ أن يحقّقها عند المتعلّم. ثم عرضنا التّواصل الكتابيّ في منهاج الجيل الثّاني للّغة العربيّة الخاصّ بالتّعليم المتوسّط وحجمه والكفاءات الّتي يصبو إلى تحقيقها. ثم تناولنا الأبعاد التّربويّة له بالوصف والتّحليل.

وبحثنا هذا بشقّيه النّظري والتّطبيقي قادنا إلى مجموعة من النّتائج، والّتي سنعرضها مرتّبة ترتيبا يتوافق مع ترتيب عناصر هذا الموضوع. وهذه النتائج هي:

1 ـ التّواصل ظاهرة تفاعليّة بين عنصرين أو أكثر يتبادلون رسائل دالّة محدّدة بإستعمال نظام من الرّموز يقوم المرسِل ببناء رموزها وفق هذا النّظام؛ والمستقبل بفكّ شيفرتها التّرميزيّة. والتّواصل اللّغويّ (الشّفوي أو الكتابيّ) من أكثر أنواع التّواصل رواجًا بين البشر لسهولة اِستعمال اللّغة في مواقفَ شتّى.

2 ـ إذا اِعتمدنا على طبيعة اللّغة المستعمَلة في فعل التّواصل؛ فإنّنا سنميّز بين نظامين مختلفين من أنظمة الإرسال والاِستقبال. وهذان النّظامان هما (القراءة والكتابة) في التّواصل الكتابيّ، و(التّحدّث والاِستماع) في التّواصل الشّفويّ.

3 ـ التّواصل الكتابيّ يتجواز فعل التّواصل في حدّ ذاته؛ إلى جملة من الأبعاد والأغراض، والبعد التّربوي واحد من الأبعاد الّتي يحقّقها التّواصل الكتابيّ بين الكاتب والقارئ. لذا يعتبر النّصّ وسيلة ناجعة من الوسائل التّربويّة التّوجيهيّة.

4 ـ التّواصل الكتابيّ في التّعليم المتوسّط في ضوء منهاج الجيل الثّاني للّغة العربيّة له مكانة بارزة، وهذه المكانة تظهر نصًّا وحجمًا، فمن حيث النّصّ: فقد نصّ المِنهاج المذكور على هذا التّواصل وكيفية تقديمة والكفاءات المستهدفة منه، وأمّا حجمًا: فإنّه قد خصّص للتّواصل الكتابيّ ما يعادل الثّلاثة أرباع من الحجم الكلّيّ.

5 ـ تعليم التّواصل الكتابيّ في التّعليمالمتوسّط حسب منهاج الجيل الثّاني يحقّق جملة من الأبعاد التّربويّة المطلوبة منه، فإنّه يخدم البعد النّفسيّ للتّربية، ووسيلة للتعلّم الذّاتي والتّحصيل التّعليميّ لبقيّة الموادّ الدّراسيّة وصقل جوانب شخصيّة المتعلّم النّفسية الوجدانيّة، **لكنّه** لا يولي عناية بالبعد الجماليّ الفنّي للتّواصل الكتابيّ من خلال جمال الخطّ العربيّ والزّخرفة الّتي تميّزه ويميّزها.

بعد عرض النّتائج الّتي قاد إليها البحث، سنقدّم مجموعة من التّوصيات والمقترحات والّتي نعتقد أنّه من شأنها المساعدة على جعل التّواصل الكتابيّ في مرحلة التّعليم المتوسّط يحقّق الأبعاد التّربويّة المطلوبة منه. وحتى تكون هذه التّوصيات أكثر نفعا وأسهل فهمًا عنونّا كلّ واحدة منها بكلمة مفتاحيّة؛ فكانت:

1 ـ النّصوص التّعليميّة (المقروءة/المكتوبة): حسن اختيارها لغةً وموضوعًا، باعتبارها وسيلة تربويّة تؤثّر في المتعلّم وتدفع به إلى تغيير سلوكاته وفقها. لذا يجب أن تكون مواضيعها أكثر وظيفيّة. فالمتعلّم بحاجة ماسّة إلى اللّغة الّتي يوظّفها في واقعه المعيش كلغة الإعلام ووسائل الاتّصال الحديثة ومواقع التّواصل...

2 ـ منهاج تعليم اللّغة العربيّة: عليه أن يهتمّ أكثر بالجانب الجماليّ للخطّ العربيّ، والّذي من شأنه تقديم يد العون إذا ما تعلّق الأمر بتربية المتعلّم وصقل مواهبه وتنمية بعض السّلوكات الإيجابيّة كالصّبر والتنظيم والاتّزان...، حتّى وإن لم يكن أسبوعيّا وبحجم زمنيّ يضاهي بقيّة الأبعاد التّواصليّة، فلا بأس أن يكون فصليّا على سبيل المشاريع أو بالتنسيق مع أساتذة التّربية التّشكيليّة. فالخطّ العربيّ وإن حمل أبعادا فنّيةً تشكيليّةً، فإنّه كذلك يحمل أبعادا تربويّة نفسيّة.[22]

7. الهوامش:

1: محمّد بن مكرم بن عليّ أبو الفضل جمال الدّين بن منظور الأنصاريّ الرّويفعيّ الإفريقيّ، لسان العرب، ط3، ج11، مادّة (وصل) دار صادر، بيروت، لبنان، 1414هـ، ص726.

2: منير بعلبكّي، معجم المصطلحات اللّغويّة، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1990م، ص101.

3: حسن عماد مكّاوي وليلى حسين السّيد، الاتّصال ونظريّاته المعاصرة، ط1، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، مصر، 1998م-1419هـ، ص23.

4: ينظر: عبد الجليل مرتاض، اللّغة والتّواصل –اقترابات لسانيّة لإشكاليّات التّواصل للتّواصلين الشّفويّ والكتابيّ-، دط، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2012م، ص91.

5: فهد محمّد الشّعابي الحارثي، الاتّصال اللّغويّ في القرآن الكريم –دراسة تأصيليّة في المفاهيم والمهارات-، ط1، منتدى المعارف، بيروت، لبنان، 2014م، ص62.

6: عبد الجليل مرتاض، مرجع سابق، ص120.

7: سورة النّمل، الآيات: 28. 29. 30. 31.

8: علي الحديدي، في أدب الأطفال، مكتبة الأنجلو المصريّة، ط4، 1988م، ص5.

9: لا نقصد بالتعلّم الذاتي هنا أن يتعلّم المتعلّم من تلقاء نفسه فهذا من المستحيلات، بل نقصد تعلّمه في غياب شخص المعلّم أمامه –حضوريّا أو افتراضيّا-، وغياب مراقب له. فيكون التّلميذ هو من يختار المادّة التّعلّميّة ويفهمها ويقوّمها.

10: ينظر: عبد الكريم بكّار، القراءة المثمرة مفاهيم وآليات، ط6، دار القلم، دمشق، 1429هـ2008م، ص32

11: صالح بلعيد، علم اللّغة النّفسي، ط2،دار هومة، الجزائر، 2011م، ص107.

12: ينظر: نادية أبو رميس (2020م)، أهمّيّة الخطّ العربي، https://mawdoo3.com، تمّ الاطّلاع عليه في:2021/02/04م على السّاعة: 13:55.

13: ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، منهاج مرحلة التّعليم المتوسّط، الجزائر، مارس2016م، ص32.

14: ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

15: ينظر: المرجع نفسه، ص 36.

16: وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الدّليل المنهجيّ لإعداد المناهج، الجزائر، 2009م، ص37.

17: وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التّعليم المتوسّط، مرجع سابق، ص31.

18: المرجع نفسه، ص31.

19: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

20: وزارة التّربية الوطنيّة، المعهد الوطنيّ لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، التّربية وعلم النّفس، سند تكوينيّ، الجزائر، 2004م، ص41.

21: ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التّعليم المتوسّط، مرجع سابق، ص313.

8. قائمة المراجع:

- القرآن الكريم.

1. حسن عماد مكّاوي وليلى حسين السّيد، الاتّصال ونظريّاته المعاصرة، ط1، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، مصر، 1998م-1419هـ.
2. صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، ط2،دار هومة، الجزائر، 2011م.
3. عبد الجليل مرتاض، اللّغة والتّواصل –اقترابات لسانيّة لإشكاليّات التّواصل للتّواصلين الشّفويّ والكتابيّ-، دط، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2012م.

4. عبد الكريم بكّار، القراءة المثمرة مفاهيم وآليات، ط6، دار القلم، دمشق، 1429هـ2008م.

5. علي الحديدي، في أدب الأطفال، مكتبة الأنجلو المصريّة، ط4، 1988م.

6. فهد محمّد الشّعابي الحارثي، الاتّصال اللّغويّ في القرآن الكريم –دراسة تأصيليّة في المفاهيم والمهارات-، ط1، منتدى المعارف، بيروت، لبنان، 2014م.

7. محمّد بن مكرم بن عليّ أبو الفضل جمال الدّين بن منظور الأنصاريّ الرّويفعيّ الإفريقيّ، لسان العرب، ط3، ج11، مادّة (وصل) دار صادر، بيروت، لبنان، 1414هـ.

8. منير بعلبكّي، معجم المصطلحات اللّغويّة، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1990م.

9. نادية أبو رميس (2020م)، أهمّيّة الخطّ العربي، https://mawdoo3.com.

10.وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الدّليل المنهجيّ لإعداد المناهج، الجزائر، 2009م.

11.وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، منهاج مرحلة التّعليم المتوسّط، الجزائر، مارس2016م.

12.وزارة التّربية الوطنيّة، المعهد الوطنيّ لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، التّربية وعلم النّفس، سند تكوينيّ، الجزائر، 2004م.