السياسة التعليمية والتخطيط البيداغوجي للخطاب التعليمي الجامعي مقاربة سوسيولسانية في تدريس اللغة العربية

بلقندوز هواري
أستاذ محاضـر

يأتي هذا الموضوع البيداغوجي انطلاقاً من رؤيتنا البحثية، ضمن نشاطات مركز البحث في الأنثروبولوجية الاجتماعية والثقافية للبحث والتطوير التربوي، وقناعتنا بأن الحياة الجامعية مبنية اجتماعياً، وأن التفاعلات الصفية داخل الجامعة ليست منقطعة عن حقيقة ما يجري خارج الجامعة، وبالتالي فدراسة الواقع التعليمي الجامعي بصورة معزولة عن السياق الثقافي والاجتماعي يؤدي إلى تكديس لمعلومات ذهنية منقطعة عن سياقها الإنساني، وهذا– برأينا -شكل من المعرفة قليل الفائدة. في اعتقادنا أن أساس نجاح السياسات التربوية يعتمد على طبيعة الأبحاث في ميدان البيداغوجيا التطبيقي .وللبحث الإثنوغرافي دور مهم في التخطيط لهذه السياسات، حيث أن التخطيط السليم يستلزم فهماً عميقاً للتفاعلات الإنسانية ومعانيها، ولكن المعنى لا يكمن في كل ما يقال، بل بعضه يكمن فيما لا يقال. ولذلك لا تصلح تلك المنهجيات البحثية التي تعمل على تشييئ الظاهرة الإنسانية لتقيسها من خارجها، بل يجب الانخراط في السياق الإشكالي لبناء فهم ما قيل في إطار اللغة المحكية، وما لا يقال ضمن دلالات الكلمات،و الإشارات،و الإيماءات،. ..الخ. نعتقد أنه لا وجود لوقائع اجتماعية قائمة بذاتها، وبالتالي فإن الوقائع لا تتكلم عن نفسها، بل إنها على علاقة جدلية بالوعي الذاتي.ضمن هذا الإطار، سنحاول في هذا البحث أن نجوس في مسارب الوضع المعرفي الذي يروم الممارسة التعليمية للغة العربية وآدابها، مبرزين دور المناهج السوسيولسانية المعاصرة في ترقية تدريس العربية وإتقانها، ولا سيما لسانيات الخطاب بوصفها المقاربة الحصيفة والوجيهة في تنمية الخطاب التعليمي للغة العربية، متى سخرت تسخيرا علميا وعمليا بعد تكييفها وفق خصوصيات الخطاب التربوي

والبيداغوجي. ولبلورة هذه الرؤية بشكل جلي، سعينا إلى ضبط محاور هذا البحث على النحو الآتي:

1- مفهوم الخطاب التعليمي والعلمي الجامعي:

1-1- الخطاب، المصطلح والمفهوم:

إننا لا نكاد نعثرعلى تصورات نظرية دقيقة تفضي إلى تعريف واحد أوحد لمفهوم الخطاب، والسبب في ذلك يعود إلى عدم استقرار هذه المقولة في الممارسة والإجراء، فضلا عن كونها تغطي مساحة شاسعة من التصورات المختلفة لدى الباحثين. ويبدو أن هذه المقولة كانت متداولة في الاستعمال الفلسفي الكلاسيكي، حيث يتعين علينا بموجبها التمييز بين المعرفة الخطابية والمعرفة الحدسية. ومن ثمة كانت قيمتها المعرفية لا تقل أهمية عن قيمة اللوغوس في الثقافة اليونانية1. أما في اللسانيات، يبدو أنها شهدت أول استعمال مع بول.غيوم، وهي الفترة التي تميزت بأفول اللسانيات البنوية وتصعيد الاهتمام بالتيارات التداولية؛ إلا أنها لم تعرف تحديدا نظريا دقيقا في هذه المرحلة، اللهم إلا بعض الإشارات التنبيهية بالوضعية الابستيمولوجية للدرس اللساني، ولا سيما الإشكال المتعلق بعلاقة الاستعمال اللغوي بالنظام اللساني. لقد بات واضحا أن مفهوم الخطاب قد شهد تنوعا دقيقا في الاستعمال انطلاقا من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص فالسيميائيات. ومن ثمة تعذر على الباحثين من أهل الاختصاص حصر إشكالية الخطاب ضمن حقل معرفي واحد يتم بموجبه فحص تمظهرات الخطاب وأشكاله وأنواعه.

يحيلنا D.Mengueneauعلى جملة من التمفصلات المنهجية التي شكلت مفهوم الخطاب ضمن الفضاء العام لنظرية تحليل الخطاب، نذكر أبرزها على النحو الآتي:

- الخطاب بوصفه مرادفا للكلام من منظور لسانيات الجملة لدى مدرسة جونيف.

- الخطاب بوصفه وحدة فوق الجملة Transphrastiqueمرادفة للنص، من منظور لسانيات النص.

- الخطاب بوصفه فعالية تلفظية ذات تمظهرات سياقية من منظور لسانيات التلفظ.

– الخطاب بوصفه النموذج الأرقى للمشافه والمحادثة2.

ولا شك أن هذا الوضع المعرفي الذي آل إليه مفهوم الخطاب كان نتيجة لذلك التقاطع بين اللسانيات والأسلوبيات والنقد، حيث خرج مفهوم الخطاب من حيزه الضيق إلى مجالات واسعة تشق طريقها نحو السميائيات والتداوليات، باعتبار أن الخطاب فعل النطق فوق اللسانيات. وقد سار في هذا الاتجاه نخبة كبيرة من الباحثين أبرزهم: Van Dijk -R.Barthes - J.Kristiva - T.Todorov. ضمن هذا السياق يعالج R.Barthes إشكالية الخطاب من منظور سردي انطلاقا من التصور اللساني على أن الخطاب يتموقع في مستوى الجملة بوصفها وحدة دنيا تتوافر على شرط النظام، ومن ثمة أضحى الخطاب جملة كبرى، والجملة خطابا مصغرا. على أن يكتسب الخطاب طابعا لسانيا ولغويا انطلاقا من المعطى التصوري للجملة.

في الحقيقة لا يتعدى هذا المكسب الذي كان قد حازه مفهوم تحليل الخطاب الحدود اللغوية التي طالما نوهت بها جهود اللغويين والبلاغيين العرب القدامى والتي سرعان ما واصلت مسيرتها التقعيدية والإجرائية من المنظور البنيوي الذي روج له منظرو مدرسة براغ اللسانية انطلاقا من الأطروحات المركزية لـــ de Saussure إلا أن Barthes يتجاوز التصور اللساني البنيوي للجملة إلى التصور السردي مؤكدا على انتظام قواعد وقوانين الخطاب ضمن رؤية كلية Global يؤطرها فعل السرد بوصفه جملة كبيرة، لأن لغة السرد بعامة لا تعدو كونها أحد الاصطلاحات التعبيرية التي ضلت وفية للسانيات الخطاب Linguistique du Discours3.

ومن ههنا يصبح الخطاب ضمن الممارسة اللغوية وسيلة للمعرفة، ومن ثم يتحول إلى نص Texte، من حيث إنه يشكل مع مفهوم النص فرضية قابلة للتحليل والدراسة ضمن حقل لسانيات النص وتحليل الخطاب. وظل هذان المصطلحان (النص والخطاب) يتنازعان الاستعمال الواعي والمجاني على السواء في تحليل الممارسات عبر اللسانية Translinguistique، حيث ازدادا اتساعا بتعدد الاتجاهات واختلاف المقاربات. وفي هذا السياق يؤكد أحمد المتوكل من أن الاتجاه الغالب في أدبيات النحو الوظيفي: "هو اختيار مصطلح (الخطاب) وتفضيله على منافسه. ولعل السبب في هذا التفضيل هو أن مصطلح الخطاب يوحي أكثر من مصطلح النص بأن المقصود ليس

مجرد سلسلة لفظية(عبارة أو مجموعة من العبارات) تحكمها قوانين الاتساق الداخلي (الصوتية والتركيبية والدلالية الصرف) بل كل إنتاج لغوي يربط فيه ربط تبعية بين بنيته الداخلية وظروفه المقامية بالمعنى الواسع "4. في هذا النص تمييز صريح بين النص والخطاب من جهة العموم والخصوص. ولما كان الخطاب – والحال هذه– فضاءً متشعبا يحوي أشكالا متنوعة ومتعددة، أبرزها الخطاب المنطوق والمكتوب والبصري، ظل يختلف نوعه باختلاف مضمونه والمواقف التي يلقى فيها، ومن هنا تعددت الخطابات فمنها: السياسي، والاجتماعي، والديني، والعلمي، والتعليمي....إلخ.

1-2- الخطاب التعليمي والعلمي الجامعي:

بما أن التلفظ المنطوق يعد السمة الجوهرية في أي خطاب كائنا ما كان، بات من الممكن إدراج التدريس الجامعي ضمن دائرة الخطاب، انطلاقا من أن المحاضرة نص مكتوب يلقيه الأستاذ على طلبته قصد التبليغ والتوجيه والإقناع. هذا علاوة على أن نص المحاضرة في جوهره خطاب بين أفق الأستاذ والمعايير السوسيوثقافية للمجتمع، لكنه مثبت بالكتابة بتعبير بول ريكور5. وعندئذ فالخطاب التعليمي الجامعي العلمي هو خطاب قيل من قبل سواء على لسان الآخرين، أو على لسان الأستاذ الذي يحاول تبسيط مضامينه ومراميه، وجعلها في متناول المتلقي (الطالب). ففعل التعليم في الجامعة إذن لا ينفصل بسهولة عن علم المعرفة6. والدرس الأكاديمي في المؤسسة الجامعية بوصفه هيئة خطابية، يجري ضمن مقام تواصلي مميز يسمح بالتعبير عن "أنـــا" الفردية حينا، وعن "أنـــا" المزدوجة حينا آخر، ومن جهة أخرى تؤخذ بعين الاعتبار "أنت" المتلقي الذي يأخذ الكلمة بالدور التلفظي نفسه، ولكنه دائم الحضور قصد الاستيعاب والتحصيل7. ومن هذا المنظور كانت خطابات أساتذة الجامعات حسب ديبوا تقريبا كلها خطابات تعليمية، في حين نلفي بعضا منها خطابات تربوية عبارة عن مجموعة مغلقة من الأسئلة والأجوبة التي يبتغي من خلالها الأستاذ الحكم على كفاءة المتلقين، وعلى قدراتهم الذهنية وذلك أثناء تشكيل ملفوظاتهم التي تعكس مدى استيعابهم لملفوظات الأستاذ– بوصفها ملفوظات واصفة للمفاهيم العلمية–، والباقي عبارة عن تشكيل تعليمي للملفوظات العلمية8. ولعل هذا ما يحملنا على التسليم بأن الخطاب الجامعي هو خطاب تعليمي وتربوي وعلمي في الآن نفسه.

وسنحاول في هذه الوقفة العجلى أن نحدد كل خاصية مفهومية من خواص هذا الخطاب ضمن المحطات التالية:

1- 2-1- الخاصية التعليمية للخطاب الجامعي:

تعمد الخاصية التعليمية في الخطاب الجامعي على تحويل المادة العلمية إلى مادة خطابية تواصلية ذات أهداف توجيهية وتضامنية وإقناعية في الآن نفسه، ويتكرر فيها خطاب الآخر كما هي الحال في الخطاب التربوي9. وتتحدد بنية الخطاب التعليمي انطلاقا من الثنائية التلفظية (أنا إلى أنت) أو (أنا=أنت)، حيث تقوم هذه الاستراتيجية في الغالب الأعم، على أساس غياب علامات التلفظ في الخطاب، وبخاصة غياب الفاعل المتلفظ أما ملفوظه الذي يحدد الخطاب الأصلي العلمي10. إن الخطاب البيداغوجي الذي يتوسط المقرر الوزاري والأستاذ، يتأثر إلى حد بعيد بهيكلية المحتوى في المقرر، حيث أن هذا البرنامج الذي يتميز ببنية غير محكمة يتيح للأستاذ الباحث مساحة وهامشاً لتطوير خطاب بيداغوجي ديناميكي يمتاز بالخروج عن النص، وإثراء الموضوع، وفتح بوابات النقاش والحوار .وعلى عكس البنية المحكمة في موضوعات المقرر، التي تدفع الأستاذ لتبني خطاب بيداغوجي جامد، فيه تقيد بحرفية النص، والتزام صارم في تنفيذ محتواه

1-2-2- الخاصية التربوية للخطاب الجامعي:

إذا كان البحث العلمي آخر مستجدات العقل البيداغوجي، فلقد أسس معرفة ذات طبيعة ابستيمولوجية مغايرة؛ إذ تختلف أهداف البحث العملي" كلية عن أهداف البحث الإمبريقي. فإذا كان الهدف الأساس من البحث الإمبريقي تقويم الفعل التربوي، فالهدف الأساس من البحث العلمي البحث عن "تفسير" و"فهم" – بالمعنى الديكارتي، لا الفينومينولوجي– للإصطلاح الذي يحدث أثناء الوضعيات التربوية والتعليمية، والبحث ضمنها عن أسباب وكيفيات حدوثها، ثم تحليلها. ولا شك أن آثار هذا الفعل سيتم استخراجها من خلال النتائج، مما يعني وجود مدة زمنية، قد تكون طويلة أحيانا، تفصل البحث عن الفعل. وبالفعل فالهدف، كما يقول بويز R. Buyse الباحث التجريبي، هو اكتشاف و/أو البرهنة على القوانين التي تعمل الوضعيات التربوية حسبها، مع أخذ كلمة القانون هنا بالمعنى العام، أي إبراز التنظيمات، والعلاقات النوعية والكمية11.

ومن اللافت للنظر أن البحث العلمي يضم على اختلاف ميادينه، مبدأين أساسيين، هما: مبدأ الشفافية، ومبدأ القابلية النسبية لإعادة التجربة. فمن الضروري أن تكون كل الخطوات التي يقوم بها الدارس واضحة ومقبولة، ما دامت شفافية مجموع هذه الإجراءات هي أولى مميزات كل عمل علمي؛ بالمقابل ليس بمقدور المدرس دوما تفسير سبب قيامه بهذا الإجراء أو ذاك، لاعتماده على حدسه دون أن يكون قادرا دوما على تبرير وتفسير سبب نهجه تلك الخطوات. أما المبدأ الثاني صعب، إن لم نقل مستحيل، التحقق بشكل مضبوط ضمن وضعيتنا التربوية، فهو مبدأ قابلية التجربة للإعادة: إذ من الضروري أن تكون التجربة قابلة لأن تكرر حتى تؤكد أو تلغى.

لا شك أن الخاصية التربوية للخطاب الجامعي بمثابة المادة الخطابية التي تشكلها الملفوظات التي تم إنتاجها من قبل الأستاذ في نشاط من نمط خاص، وفي إطار مؤسسة معطاة (الجامعة). وهذا النوع من الخطابات يكرس عملية تلفظية ثلاثية البث، أي تعتمد ثلاثة فواعل أحدهم يدرس شيئا للآخر. هذه العملية تتكون من هيئة خطابية خاصة ومكررة في الآن نفسه، إلا أنها تبدو معقدة وذات مستويات خطابية مختلفة12. وفي هذا السياق يصنف فان ديك الخطاب التربوي ضمن النصوص المحاطة أو المحتجزة Les textes de l'enfermement 13 أي أنه يشكل نصا محدودا ومميزا في رحاب مؤسسة لها قوانينها وشروط العمل فيها. وحسب ماري هيلين مورسيل Marie-Hélène Morsel يمكن أن نميز في الخطاب التربوي بين "سلسلة من المقامات أو الأنساق (درس، معاملة، تبادل، حركة، فعل) ومحاولة النظر في العلاقات القائمة بين الفعل وتحقيقه اللفظي/النحوي، والأنساق الأكثر أهمية هي التبادل والحركة"14. ومن ثمة تسعى الخاصية التربوية للخطاب الجامعي إلى تحقيق المادة الخطابية في أشكال خاصة من مثل (نصوص من الدعائم البيداغوجية، دروس ومحاضرات، تعليقات هامشية، والقسم التحضيري في الجامعة، وإجراءات من نوع فعل المعرفة). وتقوم مهمة الأستاذ في هذا المقام على إعادة تشكيل خطاب قيل من قبل ويقال دائما، فالطالب لا يملك حق إعادة النظر فيما قيل، أو الاعتراض على الخطاب المقترح أو المفروض عليه على عكس الخطاب السياسي15. ومن ثم تتحدد بنية الخطاب التربوي في شكل

(أنا= أنت)، -شأنه في ذلك شأن الخطاب التعليمي- وفق علاقة حوارية تضع في الوضعية الخطابية فاعلين، يحاول أحدهما التأثير على الآخر. إن الموقف التفاعلي-الاتصالي بين الطالب والأستاذ لا يمكن اختزال تأثيره إلى مجرد انتقال معلومات من المرسل إلى المستقبل -على الرغم من أن ذلك كان واضحاً في خطاب الأستاذ البيداغوجي-، إلا أن هذا النمط التفاعلي الثلاثي الذي استخدمه الأساتذة في الجامعة وما نتج عنه من تفاعلات بين الأستاذ والطالب والمنهاج، أضفى على البرنامج المسطر هالة القداسة.

1-2-3- الخاصية العلمية للخطاب الجامعي:

تقوم الخاصية العلمية للخطاب الجامعي على إضفاء الصبغة المنطقية في عرض المادة الموصوفة، وتحري الموضوعية والدقة في وصف الظواهر المطروقة بالدراسة والتحليل، مع تجنب ما يثير التأويل، وعدم اللجوء إلى يحتمله الخطاب من دلالات تضمينية. وعلى هذا الأساس تبدو لغة الخطاب العلمي عارية الدلالة في سياق المنظومة المعرفية التي تشكل بنية الحقل العلمي الخاص في ميدان من ميادين المعرفة. بالإضافة إلى كونها دلالية محضة، تهدف إلى التطابق الدقيق بين الدال والمدلول. وعلاوة على ذلك فإن معجم الخطاب العلمي خال من الإيحاء والتراكم، محدد الدلالة من حيث أنه يقوم على نمو المعنى واسترساله في تشاكل وحيد، وغير قابل للاشتراك والترادف بل يسعى إلى توخي الدقة في استعمال المصطلح الخاص بالحقل المعرفي المطروق، كما تبدو فيه طاقة الإخبار مهيمنة. وفي ظل هذه الخواص تتحقق مشروعية الخطاب العلمي في المؤسسة الجامعية، كونه شرطا ضروريا، وعملية مقصودة لضمان التواصل البيداغوجي بين أعضاء الجامعة. ولا شك أن هذا الاعتراف الضمني، يحملنا على التسليم بوجود جملة من الأهداف، يتم تحقيقها في رحاب استرتيجيات الممارسة الخطابية، والتي سنخصص لها وقفة مفصلة في المحور الأخير من هذا البحث.

من اللافت للنظر أن الخطاب العلمي يتميز بالشفافية وانعدام الغموض، إذ أن مرجعيته تؤطرها الموضوعية، خلافا لبعض الخطابات الأخرى مثل الخطاب السياسي حيث تتغذى مرجعيته من الذاتية16. ومن ثمة أضحت ملفوظات الخطاب العلمي الجامعي تنتمي إلى قسم الملفوظات البعيدة عن أية وضعية. فهو خطاب يأخذ شكل الخطاب التربوي في

الجامعة، انطلاقا من أن المؤسسة الجامعية فضاء تتحول فيه الملفوظات العلمية إلى ملفوظات تربوية، وتتم عملية التحويل هذه في ثنايا الدرس الجامعي الذي يعتبر فعلا كلاميا من صنف الأفعال الكلامية الكلية Macro-acte de parole 17.

ضمن هذا المنظور، يمكننا القول بأن الخطاب الجامعي من جهة يتجلى بوصفه خطابا يسعى إلى إثبات كلام بدون فاعل علمي، ومن جهة ثانية هو كلام مشروط ومقيد بضوابط وقوانين المؤسسة البيداغوجية كونه خطابا ازدواجيا تعليميا وتربويا، أي أنا=أنت وأنا مقابل أنت في آن واحد. وهو بهذه الخاصية يوجه إلى المتلقين عامة وليس إلى متلق محدد أو معين، حيث يتأسس على هذه الطريقة كي يكون واضحا لدى المتلقي (الطلبة) بوصفه طرفا مشاركا في العملية التبليغية مع الأستاذ الذي يملك حق القول ووجوب الشرح والتفسير، فهو إذ ذاك يحقق وظيفتين هما: الوظيفة التعبيرية، والوظيفة المعرفية.

1-3- الوضعية السوسيولسانية للخطاب التعليمي:

إن السوسيولسانيات تبحث في العلاقة القائمة بين اللغة والمجتمع. ذلك لأن اللغة لها صلة بالمجتمع الذي ينظمها ويؤطرها على نحو يجعلها مختلفة عن اللغات الأخرى نظاماً وعادة وسلوكاً. فاللغة ظاهرة اجتماعية تتفق عليها الجماعات البشرية، وهي تعكس كل ما يموج فيها من عادات وتقاليد وثقافة ودين وتنوعات جغرافية وإقليمية. إن مهمة اللسانيات الاجتماعية البحث في: اللغة واللهجة، وخصائص استعمالهما، الأطلس اللغوي الجغرافي، العلاقات الاجتماعية والثقافية في المجتمع الواحد وأثر ذلك في تعليم اللغة القومية وتعلمها، الفروق القائمة بين لغة النساء ولغة الرجال، المستويات الكلامية اللغوية حسب سياقاتها الاجتماعية، اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة18.

إذا كان كل مشروع تربوي أو مجتمعي لا يمكن تصور استقامته وتكامل عناصره ومكوناته إلا في إطار فلسفة تربوية أو اجتماعية مؤطرة للنظر والفعل المؤسسة الاجتماعية، فإن مهمة مفهوم المؤسسة تصبح متسمة بالكثير من الصعوبة والتعقيد والاستشكال، ثم يستوجب علينا التساؤل كيف يمكن تحديد العلاقة بين الفلسفة التعليمية وبين ما يفترض أن تشكل هذه الفلسفة إطاره الفكري الموجه: المؤسسة التعليمية والمجتمع بشكل عام؟ بأي معنى، وضمن أي حدود يمكن

قبول الاعتراف بالإكراهات والضغوط التي تحكم المؤسسة، بشبكاتها العلائقية بين فاعليها، وبأهدافها وغاياتها، وبمعاييرها المعتمدة في التحرك والاشتغال نحو تحقيق مهامها وأهدافها، وأيضا بهوامش استقلاليتها النسبية المفترضة، وبشتى أشكال ارتباطاتها بآليات توزيع السلطة والمعرفة والنفوذ المراتبي والهيمنة المادية والرمزية في المجتمع19. أما مفهوم المؤسسة، فإننا نفضل ألا نقدم عنه هنا سوى ما هو مركز، دال، ومفيد. يرتبط مفهوم المؤسسة – كمفهوم سوسيولوجي – بالعديد من المفاهيم المجاورة أو المماثلة، ومن أبرزها مفاهيم: "البنية" (Structure)، و"التنظيم" ((Organisation، و"النسق" (Système).

وبالرغم من كون هذه المفاهيم كلها تستخدم للتعبير عن نفس الظاهرة: أي مجمل البنيات والهياكل والأطر الاجتماعية المنظمة (جامعة، مقاولة، مصنع، مدرسة...الخ)، فإنها تفترض، على مستوى المقاربة والفهم، مجموعة متعددة، متكاملة ومتباينة أحيانا، من النماذج النظرية التحليلية أو المقاربية. وذلك بكل ما لها من خلفيات وأطر مرجعية محددة، وما يترتب على ذلك من خلاصات واستنتاجات ومستتبعات على مستوى التأويل والفهم20. على العموم، فإن ما يفهم من المؤسسة الاجتماعية هو أنها تشكل منظومة متكاملة من العناصر، أي الفاعلين الاجتماعيين، الذين تربطهم علاقات محددة، وأهداف مشتركة، ومعايير متعارف عليها في مجال السلوك والفعل وتقويم الإنجاز. ويميز التحليل السوسيولوجي في تكوين كل مؤسسة بين نمطين من التنظيم لا يمكن الفصل بينهما إلا على المستوى النظري المجرد، إذ تنتظمهما على الدوام جدلية مسترسلة. فهناك، من جهة، تنظيم رسمي معلن، ويتجلى في مختلف القواعد والمساطر والضوابط المؤسسية المنظمة والموجهة رسميا لكل مؤسسة. كما أن هناك، من جهة أخرى، تنظيما لا رسميا ضمنيا ويتمثل فيما يخلقه فاعلو المؤسسة، على هامش ضوابطها وتحديداتها الرسمية، من علاقات وأهداف ومعايير خاصة ومغايرة.

في اعتقادنا، يتلخص المشكل الأساس للخطاب التعليمي الجامعي، الذي تجب مواجهته في معرفة كيفية ترابط مختلف أنماط المعرفة: المعرفة الإمبريقية، والمعرفة النظرية، والمعرفة العلمية، وكيفية قدرتها على التفاعل فيما بينها، وذلك دون أن تقوم بينها أية تراتبية. فلكل نمط من هذه الأنماط المعرفية نسقه الإبستمولوجي الخاص، ووظيفته الخاصة، وأهميته الخاصة (وذلك بالخصوص حسب نوعية الفاعلين التربويين).

إلا أننا نعتقد بقوة في ضرورة وجود كل هذه الأشكال المعرفية وفي التنسيق فيما بينها، أملا في خروج التربية من الوضع الصعب الذي توجد فيه، وفي تجاوز كل امبريقية ودغمائية ترتبط أكثر فأكثر بممارسات عملية موروثة عن الماضي عوض أن يكون لها وعي حقيقي بالتطور.

1-4- إشكالات الخطاب التعليمي للغة العربية:

من اللافت للنظر أن المعاينة الميدانية لحال الخطاب التعليمي الجامعي في مجال تدريس اللغة العربية وآدابها، تكشف لا محالة غياب استراتيجية لسانية ملائمة لمقتضيات البيئة السوسيوثقافية نتيجة استخفاف المخطط التعليمي بالمقومات السوسيولسانية، مما أدى إلى غياب استجابة النظام التربوي لمتطلبات العصر، وبالتالي عقم التحصيل لدى الطلبة والمتعلمين. ولا ينكر عاقل أن المقررات الجامعية الخاصة بتدريس مقاييس اللغة العربية وآدابها لا زالت تكرس نمطا تقليديا يحتكم إلى التقعيد اللساني، ورؤية ماضوية تستند إلى تاريخ اللغة العربية وتاريخ البحث فيها، مع تغييب كامل لرؤية نصية لواقع اللغة العربية وآدابها21. بالإضافة إلى أن الخطاب التعليمي الجامعي في هذا المجال لم يتخلص رواسب التقعيد المدرسي في سياسته البيداغوجية. والأمثلة عديدة ومتنوعة في هذا المجال؛ فإذا تفحصنا مثلا المقاييس النحوية (النحو والصرف، المدارس النحوية، أصول النحو) على الرغم من تنوع صيغها البيداغوجية إلا أنها تصب في اتجاه واحد أوحد، هو معرفة القاعدة النحوية لتبرير سلامة الجملة بعيدا عن سياق استعمالها، وبالتالي فهذا التصور لا يكاد يخرج عن نطاق لسانيات الجملة في نزعتها الموضوعية المجردة. الشيء نفسه مع البلاغة العربية التي ابتعدت كثيرا عن معايير الذوق الاستعمالي للغة، حيث أصبحت تدرس من خلال تراكيب واستعمالات تراثية منتقاة من كتب ومصنفات القدامى، منقطعة عن مواضعات الاستعمال في المعيش اللساني المعاصر. وفي كلا الحالتين ظل الطالب –عقب اكتساب القاعدة اللغوية يسعى إلى تحويل القدرة أو الراموز Code، ذلك بتحويل عدد من الضوابط والقواعد من النسق الاتصالي في استعمالات العامية إلى النسق المعيار في اللغة الفصحى، بحيث يلجأ في الغالب الأعم إلى ملء الفراغات أو الثغرات في النسق الفصيح بخصائص وضوابط لم يتعلمها، بل هي منتقاة إما من ضوابط العامية،

وإما من نسق قواعد اللسان الكلي Langue universelle، أي ملكة اللسان العامة التي يفترض أن كل إنسان مزود بها بيولوجيا.

وعلى غرار ذلك، ينبغي من أجل تحسين القدرة اللسانية في مستوى المؤسسة الجامعية، الاستفادة من اللسانيات التربوية في وضع سياسة تعليمية جديدة تقوم على تطوير الكفاءات التواصلية عن طريق تصعيد الاهتمام بالدور الوظيفي للمناهج الدراسية: والمراد هنا بجعل الثقافة الجامعية وظيفية (Fonctionnelle) أي ذات طابع إجرائي وعملياتي يربطها بأهداف واضحة ومحددة، ويتجاوز بها مختلف أساليب المراكمة والتجميع المعلوماتي، التي كانت تقوم عليها المنظورات البيداغوجية الكلاسيكية. لم يعد مطلوبا من الجامعة، إذن، في إطار المجتمع المعاصر، تقديم معرفة أو ثقافة إنسانية عامة وشاملة، وتعميم تلقينها كغاية في ذاتها ولذاتها، أي باعتبارها حاملة لقيم كونية مطلقة ومشتركة بين كافة أفراد الجنس البشري، وإنما أصبح مطلوبا منها أن تروج معرفة جامعية وأكاديمية جديدة تقوم – إضافة إلى بعدها الكوني المشار إليه – على الاستجابة لحاجات معينة، مرتبطة ببنية اقتصادية واجتماعية وثقافية لها شروطها ومحدداتها وخصوصياتها المميزة والمحددة لما تفرزه من "طلب اجتماعي" (Demande sociale) للبحث والتكوين والتعليم والثقافة22. وعلى صعيد تدريس اللغة العربية، ينبغي أن يكون ملمح الدور الوظيفي انطلاقا من رؤية وظيفية نصية تجمع بين النحو البلاغة، بعيدا عن النسق القواعدي التجريدي والمعياري23، مع ضرورة مراعاة الأبعاد الخطابية في تحصيل الدرس اللغوي من مثل احياجات الطالب المتعلم، والظروف السوسيوثقافية لعملية التلقي، ودور الرهانات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في الخطاب التعليمي. وعلاوة على ذلك فإن المعيش اللساني Bain linguistique للغة العربية يحتضن وضعا لغويا ازدواجيا Diglossie بين الفصحى الملحونة واللهجة العامية من جهة24، وثنائيا يظم نظامين لسانيين في الغالب الأعم من مثل: العربية/الفرنسية، أو العربية/الأمازيغية. ونحسب أن إشكال الازدواجية في اللغة العربية هو الذي أفضى إلى التشكيك في الاقتناع بما يمكن أن تضطلع به اللغة العربية من أدوار فاعلة في النمو المعرفي وتكنولوجيا الاتصال. وبالتالي تم فتح المجال –في نظرنا– أمام اللغة الفرنسية بوصفها وسيلة اتصال ناجحة في الأطر والمؤسسات الرسمية، وحتى في المواقف التي تتطلب استعمال اللغة العربية للتعبير عن الحاجات الرسمية

الخاصة بالهوية الوطنية. وكان من نتائج ذلك، ظهور إشكال آخر يتعلق بالثنائية اللسانية عربية/فرنسية، الذي ما فتئ يتصدر قضايا السياسة اللغوية* في الجزائر.

1-4-1- إشكالية اللغة العربية، مادة وأداة:

تشهد اللغة العربية في الوقت الراهن وضعا معرفيا هزيلا منذ المراحل الأساسية من التعليم إلى المراحل التعليمية العليا، تحيى بماضيها، وتغترب في بيئتها من حيث أنها لم تتمثل في حاضرها دور اللغة الأم. أو بالأحرى ظلت ولا تزال تفتقر إلى إستراتجية خطابية تقوم على إحداثيات التواصل الفعال. كان ذلك مما أثر سلبا على مدركات الطالب الجامعي، مما يدفعه إلى التشتت في التفكير ما بين الرؤية الماضوية، رؤية الحاضر؛ وانعكس ذلك على إبداعه ونمط تفكيره، مما دفع الطالب الجامعي إلى اكتساب ثقافة مزدوجة بالمعنى الإكلينيكي، من جهة التعبير عن نمطين مختلفين بلغة واحدة. كما أن الطالب الجامعي بحاجة إلى التشجيع على البحث في اللغة العربية والترجمة منها وإليها، كاعتماد ذلك في المقررات الجامعية. هذا كله يدفعه إلى الاهتمام باللغة العربية، وضرورة العناية بتحديث أطرها وأنساقها. ولا شك أن إقحام اللهجة العامية في الحوار وفي قاعات الدروس بحجة إيصال المعلومة، في غياب رؤية وظيفية تسعى إلى ضبط نحو اللهجة العامية ؛ أمر ينطوي على مزالق خطيرة في مسيرة التعليم الجامعي والأكاديمي.

1-4-2- إشكالية الكتاب الجامعي:

هذه المشكلة تعيق فعالية العملية البيداغوجية والعلمية للخطاب التعليمي الجامعي، إذ أن المراجع العلمية باللغة العربية نادرة وقليلة، ولعل سبب ذلك يعود إلى مشكلتي التأليف والترجمة. فعلى صعيد التأليف: نجد أن الكتب العلمية المؤلفة باللغة العربية قليلة جداً إذا ما قيست بالكتب المترجمة والكتب المؤلفة باللغة الأجنبية، ولعل سبب ذلك يعود إلى عدم وجود مؤلفين أكفاء باللغة العربية، وإن وجدوا فهم قلة25. بالإضافة انعدام رؤية سوسيولوجية مؤسساتية في تسويق الكتاب العربي وتوزيعه، إذ الكتاب العلمي المؤلف باللغة العربية يواجه مشكلة في التوزيع ومشكلة الطباعة والإخراج الفني غير الدقيق. وقد انعكس ذلك سلبا على مقروئية الطالب الجامعي، الباحث الناشئ. أما على صعيد الترجمة، فإن الكتب المترجمة أيضاً قليلة

ومحدودة على الرغم من وجود مكتب للتعريب والترجمة والنشر تابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بدمشق، ومكتب تنسيق التعريب بالرباط، إلا أن مردودية المنجز البيبليوغرافي تظل محدودة بشكل يعيق نجاح التحصيل العلمي لدى الطالب عبر كافة مراحل التدريس الجامعي. وعلى الرغم من ذلك، تبقى المكتبة العربية بشكل عام تفتقر إلى الكتب العلمية باللغة العربية مما يعيق الطالب الجامعي ويدفعه إلى الرجوع للمراجع الأجنبية لتوافرها. ولذلك لا بد من مواجهة هذا كله من خلال تسطير إستراتيجية بيبليوغرافية تخدم أفق الطالب الباحث، من خلال التأليف العلمي باللغة العربية بإعطاء الحوافز، واعتماد ذلك في الترقيات العلمية. والترجمة الحديثة لكل ما يستجد من معارف وعلوم الطباعة الجيدة، والتوزيع الجيد. وتدريب متخصصين أكفاء في التحرير والإخراج الفني مع التزام الدقة في المعلومات العلمية.

1-4-3- إشكالية المصطلح:

من اللافت للنظر أن إشكالية توحيد المصطلح وضبطه في الجامعات الجزائرية والوطن العربي عموما ما تزال قائمة مستعصية على الفهم والتبصر، رغم جهود مكتب تنسيق التعريب، ورغم قرارات الجامعة العربية، ورغم جهود اتحاد المجامع العربية في توحيده؛ فاختلاف مصدر المصطلح يؤدي إلى اختلاف في ترجمته إضافة إلى قلة المعاجم الاصطلاحية المتخصصة. وعلى غرار ذلك كله فإن المقررات الجامعية الخاصة بتدريس اللغة العربية لم تستثمر حصيلة اجتهادات تلكم الهيئات اللغوية في مجال التقييس المصطلحي وترجمته. كل هذا أضحى يشكل عائقا في طريق البحث العلمي في المؤسسة الجامعية؛ على الرغم من أن مشكلة التوحيد ليست مشكلة صعبة في حالة استعمال المصطلح المترجم في حقل التأليف العلمي، لأن حياة المصطلح بالتداول والاستعمال، لا في طيات المعاجم على الرفوف، وفي حال إيجاد لجنة عربية موحدة متخصصة تتولى أمر تعريب المصطلح، وفي حال التعاون بين المؤسسات العلمية العربية، فإن هذا كله سيساهم في الحد من مشكلة المصطلح وتوحيده وترجمته؛ كما يضمن استيعابه وتداوله في الأوساط الجامعية. من هنا فإن للتعريب أهمية علمية على المستوى القومي إذ يرفد الأمة بعلوم العصر ويساهم في تنمية المجتمع عامة فيكون العلم في تناول الجميع مما يساعد على ازدياد الوعي وتنامي الجماهير عامة.ولعل التعريب يساهم في فتح

آفاق علمية واسعة ويساهم في إيجاد التكنولوجيا وإبداع المشتغلين بالعلوم مما يؤهلهم إلى الابتكار العلمي حين يتعمقون في فهم التعريب بلغتهم، لأن اللغة القومية تكون هي لغة الأفكار والأحاسيس للإنسان، ومن خلال التجارب التي قيست في الجامعات، وجد أن أهمية التعريب في المستوى العلمي، تساهم في انخفاض نسبة الرسوب، إضافة إلى ازدياد نسبة الوعي والفهم.

1-4-4- إشكالية الطالب الجامعي:

إن مواقف الطلبة السلبية تجاه اللغة العربية وآداها، مردها أساساً إلى عدم رغبة الطالب في دراسة هذا التخصص والانتماء إليه خوفا من المجهول في مستقبله المهني، إذ نجده يعاني صراعاً داخلياً بين ما يتوق فعلاً لدراسته والتخصص فيه، وبين واقع دراسته. لذا نجده دائم النفور من هذه الشعبة التي ينظر إليها في بعض الأحيان نظرة ازدراء واحتقار، فيراها مبعثاً للملل والسأم، مما يؤدي ليس إلى اللاتفاعل بين الطالب وبين ما يدرسه من نصوص وقضايا فحسب، بل إلى الفشل في حياته الدراسية ككل. والسبب الرئيس ــ في رأينا ــ هو سوء التوجيه، وعقم الطريقة المعمول بها في توجيه طلبتنا إلى الفروع المختلفة؛ حيث نلاحظ تجاهلاً كبيراً لرغبات الطلبة وميولاتهم وقدراتهم الحقيقية، إذ أن الطلبة المتفوقين عادة يوجهون إلى فروع علمية حتى ولو كانت ميولاتهم ورغباتهم أدبية، والضعفاء منهم يوجهون إلى الفروع الأدبية التي لا يكن لها الطالب أية رغبة، ولا يميل إليها حتى مجرد الميل. هذا إضافة إلى عزوف المسؤولين وذوي النفوذ عن توجيه أبنائهم نحو الفروع الأدبية، مقابل توجيه الضعفاء إلى هذه الفروع. وهو موقف مسبق، وادعاء مغالط. وهنا يأتي عامل آخر مهم، وهو غياب الموجه الواعي الذي يمتد عادة من داخل الأسرة إلى المؤسسة الجامعية، ولهذا الغياب أسباب جمة منها: عامل الأمية لدى الأبوين، أو بساطة مستوى التعليم لديهما، وانشغالهما بهموم الحياة اليومية، والصراعات داخل الأسرة وما ينشب عنها من مشاكل اجتماعية؛ وغير ذلك من الأسباب الكثيرة التي ليس من مجال هذه الدراسة تقصيها.

وتأسيسا على ذلك، فإن عزوف الطالب الجامعي عن حب التمدرس والتكوين في لغته الأم، يفسر انطلاقا من قلة المراجع العربية، وقلة المصطلحات والمعاجم، وضعف هيئة التدريس لا سيما ما يتعلق بالطرق المنهجية المتبعة، مما يؤثر سلبياً على قدراته المعرفية، حيث

تصبح قضية التعريب بالنسبة إليه مشكلة مستعصية عن الحلول. فالطالب الجامعي في العلوم الإنسانية عامة، واللغة العربية بخاصة، يتلقى تعليمه من خلال حوار بيداغوجي هجين وغير مسترج، ولعل هذا ما أضحى يساهم في فسح المجال للهوة واقع الحياة اليومية (المجتمع) ولغة العلم (العربية الحديثة). لذلك فإن مبادرة التعريب وفق إستراتيجية خطابية فعالة عن طريق جعل لغة الحوار بالعربية الحديثة، تفعيل حركة الترجمة والتأليف بالعربية، كل هذا يؤدي إلى تجاوز عقبات التحصيل المعرفي لدى الطلبة، كما من شأنه أن يعيد للغة العربية حيويتها في الحاضر،بوصفها إحدى لغات العمل في المحافل الدولية من مثل هيئة الأمم المتحدة.

من اللافت للنظر، أن الفهم والتذوق عند الطالب أثناء دراسته نصاً معيناً لا يقوم إلا إذا سبقته معرفة معينة تكون هي المسؤولة عن التمييز بين جودة الفهم ورداءته، فالطالب الضعيف الذي يعاني فقراً معرفياً مفككاً وضحلاً يختلف في دراسته للنصوص عن آخر يتمتع بثراء معرفي ومعلومات جيدة متماسكة ومتسقة؛ وهذا يؤدي بالضرورة إلى اختلاف في مستوى الفهم والتذوق، وبهذا يكون الفشل في فهم الطلبة للنصوص بسبب نقص تلك المعرفة أو انعدامها لدى القارئ..بالإضافة إلى تأثير العوامل النفسية والانفعالية، حيث "إن القارئ ليس ذهنا فقط، وإنما هو وجدان كذلك، فله دافعية تؤثر في الفهم والتذوق، ولـــه انتباه واهتمام يؤثران في الفهم"26. وقد أثبتت البحوث أن الطلبة الذين يقرؤون مواد مكتوبة تثيرهم، ويألفونها وتزيد من دافعيتهم ويتفاعلون معها، يفهمونها ويتذوقونها أكثر مما يفهمون ويتذوقون النصوص التي لا تثيرهم ولا تحفزهم. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي عدم تغافل العوامل البيئية، إذ أن كثيراً ما يقرأ الطلبة النصوص بشكل سطحي عابر، يكاد يقتصر على قراءة الكلمات والأفكار الأولية التي تدل عليها هذه الكلمات، دون أن ينفذوا بعمق على هذه المعاني وما توحي به من دلالات. وقد يرجع هذا إلى قصور في تفكيرهم أو عجز في ثروتهم اللغوية، أو ضعف عندهم في الخوض في تفصيلات ما قرؤوه. والطلبة في هذا المجال مستويات مختلفة تتمثل في المستوى العقلي ثم الخبرات والمعارف السابقة، التي يرجع السبب الرئيس فيها إلى الفروقات البيئية ــ خاصة منها الثقافية ــ بين الطلبة. هذه الأخيرة التي بدورها تؤدي إلى اختلافات جوهرية في طريقة التفكير والتحليل والفهم بالدرجة الأولى، وتبدو هذه الفروقات خاصة في ثراء القاموس

اللغوي لدى بعض الطلبة وفقره لدى البعض الآخر. هذا إلى جانب عامل مهم آخر يساهم بقدر كبير في تحقيق هذا المستوى (الفهم والتذوق) لدى الطلبة لأنه محور الدراسة وعمادها ألا وهو النص ذاته.

2- نحو استراتيجية أفقية في تدريس اللغة العربية:

بالنظر إلى تمركز الخطاب التعليمي في الاستراتيجية التوجيهية القائمة على سلطة التبليغ، مع تغييب شبه كلي للاستراتيجيتين التضامنية والتلميحية، الأمر الذي يفسر العجز في تمكين الكفاءة التداولية بمستوييها التواصلي والحجاجي، نقترح مايلي: تغيير الوضع اللغوي توخيا للمعيش اللساني النابع من الأفق السوسيو ثقافي للخطاب المنطوق والمتداول، توليد المصطلحات الفنية المستعملة في الخطاب اللغوي العادي، إعادة النظر في أجهزة اللغة قصد تجديد أساليب التعبير وإتاحة الفرص للتطويع وفق مقتضيات حاضر اللغة العربية27، تصميم البرامج التعليمية بالاعتماد على مستجدات البحث اللغوي المعاصر ولا سيما اللسانيات التداولية والسوسيولسانيات، تحديث القواميس والمعاجم والقراءات اللغوية والنحوية مع استثمار نتائج البحث اللسانياتي المعاصر في تعليم اللغة العربية للناطقين بها ولغيرهم. إن اعتماد مثل هذه المقومات في تحديث أطر الخطاب التعليمي للغة العربية من شأنه أن يبعث التواصل البيداغوجي نحو واقع ملموس لنتائج العملية التعليمية في جامعاتنا، لا سيما ما يتعلق باللغة الوطنية لغة الهوية الحضارية لهذه الأمة.

عبر هذا المنظور النقدي يتسنى لنا في نهاية المطاف أن نطرح المستلزمات الضرورية لإصلاح الخطاب التعليمي الجامعي، لا سيما على صعيد تدريس اللغة العربية وآدابها، حيث يتعين على أن يكون هذا الإصلاح الذي يطمح إلى التغيير، عقلانيا وإيجابيا يفرض ضرورة الانطلاق من التحديد الدقيق للأزمة القائمة، ومن المعرفة العلمية الكافية لأسبابها، ومكوناتها وتجلياتها، وامتداداتها. وتبعا لذلك ينبغي ضرورة التأكيد على إلزامية المعرفة الدقيقة للنظام التعليمي في شموليته، بالإضافة إلى التأكيد على ضرورة دعم البحث العلمي وإعادة النظر في العوائق المترتبة عنه. باعتبار أن القرار السياسي لا يمكنه إلا أن يستند على أسس ونتائج البحث حيث الدعوة إلى تجنب تصريف قرارات تربوية وبحثية تهدر الجهد والمال لأنها لا تمتلك تصورات دقيقة وشمولية، حيث ضرورة النظر إلى النظام التربوي والتعليمي في

كليته لا كجزر منفصلة عن بعضها بل كحقول مترابطة ومتعالقة. كما إلى أن فشل الإصلاحات التربوية والتعليمية في المجتمعات العربية والثالثية، عائد إلى كونها غير نابعة من حاجات واختيارات داخلية، وإنما هي ناتجة عن إكراهات خارجية. وعلى هذا الأساس ينبغي الإلحاح على أهمية التخطيط* في إنجاح أي نموذج إصلاحي، وما يستتبع ذلك من إنجاز وتطوير ومتابعة وتقويم، وهو تقويم يبقى، في وجوده مشروطا بمعطيات داخلية لا بإلزامات مملاة من الخارج، وما يستتبع هذا من رؤية تكاملية بعيدة عن الإنجازات الظرفية والمناسباتية، حيث يغدو الإصلاح بالنسبة للمخططين "سيرورة أو مواصلة اجتماعية Continuité/ Processus مستمرة ودائمة.

ومن ثمة، يشترط في كل إصلاح مرتقب أن يكون مدعوما، من قبل المجتمع المدني والسياسي، وفق ميثاق وطني، ومحكوما برؤية واضحة ودقيقة لجميع الاستراتيجيات والسيناريوهات الممكنة لتجاوز الأزمة سواء بالنسبة للجزائر، أو للدول العربية والثالثية المتقاربة من حيث الإشكالات المعروضة. وما دام هذا الإصلاح تغييرا، وتحولا، في شكل سيرورات، واستراتيجيات واختيارات، وتخطيطات، إنه، إذن، إصلاح شمولي ناظم للكل المجتمعي، ومتساوق معه، وغير منفصل عن المسار الديمقراطي برمته. ولا بد لكل مشروع إصلاحي أن يمتد كيانه عبر جملة من المسارات نرسم إطارها على النحو الآتي: المسار الفكري والسياسي العام، المسار البيداغوجي، المسار الاقتصادي، المسار التنظيمي، المسار الاجتماعي، المسار الثقافي.

لا مندوحة أن يكون المشروع الإصلاحي للخطاب التعليمي الجامعي مغايرا للخطاب الإصلاحي النهضوي المرتبط بعمليات ترقيع وتحسين شروط سير وتطور قطاع من القطاعات، هو خطاب تغييري، جذري، نقدي، شمولي، كلي، في نظرته. حيث يعانق أسئلة تروم الإيغال في واقع القطاع التعليمي والبحثي وارتباطاتهما، أسئلة ترسم تجليات وعيها العميق، أسئلة تهتك عنف الأزمة، تجنح نحو العمق المتحكم في تمظهراتها، لترسم الإشراطات والمسارات الممكنة لتجاوز واقعها. وقد كان هذا مبتغى مشروع إصلاح التعليم العالي في الجامعة الجزائرية الموسوم بنظام ل.م.د، بوصفه تعديلا شاملا وعميقا، في مستويات عدة: هيكلة التكوين، محتويات البرامج البيداغوجية، طرائق التوجيه والتقييم؛ ذلك من أجل تدارك الاختلالات، والمسايرة التدريجية مع النظام العالمي للتعليم العالي.

هوامش ومراجع البحث

1. *Cf.P.Charaudeau ،D.Mangueneau Dictionnaire D'analyse de discours ،Paris ،Ed seuil ، 2002 ، p185.*
2. *Cf.D.Mengueneau ،Analyse de discours ، Ed Hachette 1997; P10.*
3. ينظر رولان بارث: النقد البنوي للحكاية، تر: أنطوان أبو زيد، بيروت، باريس، 1988، ص13.
4. أحمد المتوكل قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، بنية الخطاب من الجملة إلى النص، دار الأمان للنشر والتوزيع الرباط/المغرب 2001 ص 16.
5. *Cf.A.A.Bouacha ،Le discours universitaire La rhétorique et ses pouvoirs ،Berne ، éd Peter Lang 1984 ، p64.*
6. *Cf.Ibid p65*
7. *Cf.Ibid p59.*
8. *Cf.L.Dabene Et al ،Variations et retuels en classe de Langue ، Paris ، Hatier-Credif 1990 p52*
9. *Cf.A.A.Bouacha Op cit p36.*
10. ينظر غاستون ميالارية المعارف النظرية والعلمية والتطبيقيةفي المجال التربوي ترجمة: نور الدين البودلالي، مجلة فكر ونقد http; // Fikrwanakd.aljabiriabed. net 41-05 adiwan.htm
11. *Cf. Ibid p60.*
12. *Cf.ELLUG ،Les échanges langagiers en classe de langue/ un groupe de chercheurs ،université de grenoble 3 ، paris1984 p130.*
13. *Cf.Ibid p63.*
14. *Cf.A.A. Bouacha Op cit p44.*
15. *Cf.Galisson et Coste ،Dictionnaire de didactique des langues ، ed N 4 Paris Hachette 1976 p 18.*
16. *Cf.A.A.Bouacha Op.cit p48.*
17. ينظر ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقاربة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت/لبنان، ط1، 1993، ص 9.
18. ينظر مصطفى محسن، الفلسفة، المؤسسة التربوية وأسئلة التحول في المجتمع المغربي المعاصر نحو رؤية سوسيولوجية نقدية، مجلة فكر ونقد
19. *http; // Fikrwanakd.aljabiriabed. net 41-05 adiwan.htm*
20. ينظر المرجع نفسه.
21. ينظر محمد يحياتن، في ضرورة الاستفادة من لسانيات النص في النهوض بتدريس اللغة العربية، أعمال الندوة الوطنية حول إتقان العربي في التعليم، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، آفريل 2000 ص68.
22. ينظر سمير أمين: ملاحظات حول العولمة، مجلة "الفكر العربي"، معهد الإنماء العربي، بيروت، عدد 66، أكتوبر/ديسمبر 1991، ص ص(36-53). وانظر حول راهن إشكالية الانتقال الديمقراطي في العالم، ملف: "إشكالية الانتقال الديمقراطي في العالم" (ملف يضم آراء مجموعة من المفكرين المشاركين في المنتدى السياسي الثاني لمؤسسة عبد الرحيم بوعبيد للثقافة والعلوم حول هذه الإشكالية – ملف من إعداد امحمد نجيب)، مجلة "شؤون مغربية"، العدد 12، فبراير 1997، ص ص(4-13).

23. ينظر صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، الجزائر ط 3، 2000، ص ص 81/80.

24. ينظر، عبد القادر الفاسي الفهري، المقارنة والتخطيط في الحث اللساني العربي، دار طوبقال للنشر المغرب،ط.1، 1990، ص ص 153/150.

*- السياسة اللغوية، هي الإستراتيجية السلطوية التي تشكل المرجعية القانونية للتخطيط اللساني.

25. ينظر عبد الرؤوف خريوش، تعري التعليم الجامعي وأهم المشاكل التي تواجهه، مجلة الموقف الأدبي ع

26. ينظر حسن عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية 1999، ص152

27. ينظر:عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، دار طوبقال للنشر المغرب،ط.1، 1985/ منشورات عويدات، بيروت،ط.1986،1ص ص 53/51.

*- التخطيط اللساني هو كل نشاط مؤسساتي يتم من خلاله وضع الأهداف، واختيار الوسائل، والتكهن بالنتائج. وهو يستلزم الاختيار الصحيح للبدائل، عن طريق اتخاذ القرار المناسب لحل المشكلات اللغوية التي تعترض المجتمع.