الكفاية الاستراتيجية والتّعليم التّواصلي للّغة العربية

Strategic competence and Arabic teaching communication

صحرة دحمان [1]،

[1] أبو القاسم سعد الله ، جامعة الجزائر2 (الجزائر)، saradhmn@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2019/02/12 تاريخ القبول:2020/10/13 تاريخ النشر:ديسمبر /2020

الملخص:

تؤدي **استراتيجيات التّعليم** دورا مهما في تسهيل عملية التّعلّم اللّغوي. ذلك أنّ أهم غايات العملية التّعليمية هي مساعدة المتعلّم على اكتساب المعارف المختلفة بالطّرائق الملائمة لنوعية هذه المعارف. لذلك ترمي هذه الدّراسة إلى التّركيز على كيفية تمكّن المعلّم من أداء دور فعّال في هذه العملية، وذلك عن طريق تَمَثُّله لجملة من الاستراتيجيات والطّرائق التي تجعل **تعليم اللّغة العربيّة تعليما ناجحا**. ونظن أنّ من عوامل نجاح التّعليم وتحقيق مقاصد المنهاج التّعليمي هو ارتكازه على كفايتين يمكن اعتبارهما من أهم الكفايات التي تمنح تعليم اللّغات فاعلية وحيوية، هما **الكفاية التّواصلية والكفاية الاستراتيجية** في ظل تطّور تقني وتكنولوجي رهيب؛ ذلك أنّ هاتين الكفايتين تمكّنان المتعلّم من **استعمال اللّغة في وضعيات خطابية مختلفة**. وبذلك يصير الصّف الدّراسي في حصص اللّغة العربيّة صفا مُنتِجا ومتفاعلا يقوم على التّحاور والتّخاطب إذا تمكّن المعلّم من استغلال **الكفاية الاستراتيجية** بشكل جيّد.

الكلمات المفتاحية: التّعليم -التّعلّم – الكفاية الاستراتيجية - استعمال - وضع - وضعية خطابية -العملية التّعليمية.

Abstract:

Teaching strategies play an essential role in facilitating the linguistic learning process. The most important goal of the teaching process is enabling the learner to acquire different knowledge in ways appropriate to the quality of this knowledge. This study aims to focus on how the teacher can play an active role in this process by representing a range of strategies and methods that make the teaching of Arabic successful. We believe that one of the factors of the success of teaching and the achievement of the curriculum's goals is the fact of being based on two competences: The competence of communication and the competence of strategy are very important in the shadow of a great technical and technological development. These two competences enable the learner to use the language in different communication situations. Thus, the classroom becomes during Arabic classes a distinct and an interactive

المؤلف المرسل: صحرة دحمان ، الإيميل المهني: saradhmn@gmail.com

classroom based on dialogue and communication if the teacher uses the competence of strategy efficiently.

Key words: teaching, learning, competence of strategy, teaching process, use, communication situation, establishment.

مقدمة:

سعت المنظومات التّعليميّة على مدار عقود متتالية من الزّمن إلى الاهتمام بما يقّمه المعلّمون في الفصول الدّراسية من مواد تعليميّة،والتّركيز على أداء المعلّم باعتباره مالكا للمعرفة، ومن ثّمة إلغاء أدوار مهّمة للمتعلّمين؛ حيث يقتصر دورهم الرئيس على مجّرد استهلاك المعارف والإجابة عن أسئلة المعلّم، وتتحدّد مشاركتهم في العمليّة التّعليميّة وتدخّلاتهم بما يسمح به المعلّمون داخل الصّفوف. وهو ما يجعل هذه العملية قائمة على طرف واحد في الغالب. غير أنّ التّطّورات والتّحولات الحاصلة في النّظريات والمقاربات الحديثة غيّرت مسار العمليّة التّعليميّة وأصبح المتعلّم قطبا رئيسا من أقطاب هذه العمليّة. وبذلك انتقلت المقاربات من التّركيز على التّعليم إلى التّركيز على التّعلّم.

وعلى الرّغم من هذا الانتقال بقي **دور المعلّم** مهّما وجوهريا وأصبح الاهتمام باستراتيجيات التّعليم وطرائقه أكثر أهمية في عملية التّعليم،حتى إنّ بعض الباحثين ربطوا نجاح التّعليم بالطّريقة التي يصنعها المعلّم ويبدع في تنفيذها.

وإذا كان التّعليم - بشكّل عام - يحتاج إلى عدد من الاستراتيجيات التي تساعد المعلّم على تحقيق جملة من الأهداف والمقاصد كاكتساب المعارف والقيم، فضلا عن تعديل السّلوك؛ لأنّ من مهام التّعليم تعديل سلوك المتعلّم وجعله قادرا على مواجهة صعوبات الحياة بكل أشكالها؛ فإنّ تعليم اللّغات بشكل خاص وتعليم اللّغة العربّية بشكل أخص يحتاج إلى استراتيجيات تقوم على تخطيط دقيق يولي عناية واضحة بخصائص اللّغات وخصائص المتعلّمين وخصائص البيئة التي تحْدُث فيها عملية التّعليم والتّعلّم، وأيضا أهداف تعلّم اللّغة.

لذلك ستركّز هذه الدّراسة على الإجابة عن سؤالين **الأوّل** جوهري و**الثّاني** فرعي، وهما: كيف يكون للكفاية الاستراتيجية دورا مهّما في تعليم العربيّة؟ وكيف يمكن أن تسهم في جعل التّعليم تعليما فّعالا؟ فضلا عن بعض القضايا الأخرى المتعلّقة بهذه المسألة. ومنه سترتكز هذه الدّراسة على أساسيات التّعليم التّواصلي التّفاعلي، وعلى نموذج "**باخمان**" (Bachman).

وللإجابة عن هذه التّساؤلات التي طرحْتهُا، من أجل معالجة إشكالية هذا الموضوع، تناولت بالدّراسة العناصر الآتية:

1. الكفاية التّواصلية والكفاية اللّغوّية
2. الكفاية التّواصلية وتعليم اللّغات

3. الكفاية الاستراتيجية وتعليم العربّية
4. نتائج واقتراحات

1 -الكفاية التّواصلية والكفاية اللّغوية:

يرتبط الحديث عن اللّغة ارتباطا وثيقا بالتّواصل الذي يسيطر على ميادين ومجالات عديدة في الحياة اليومية، والاجتماعية، والتّعليمية...؛ ذلك أنّ العملية التّواصلية هي فعل *Acte* يقوم "على نقل المعلومات من مصدر إلى هدف، ويتحقق ذلك بين فردين أو بين مجموعة من الأفراد... [حيث إنّ] التّواصل هو جوهر العلاقات الإنسانية [وهو] عملية مشاركة وتفاهم وتفاعل بين طرفين حول رسالة معـّينة، أي مفهوم أو فكرة أو رأي أو مبدأ أو مهارة أو قيمة، إلى أن تصير الّرسالة مشتركة بينهما"[1].

ويبدو واضحا أنّ الفصل بين اللّغة والتّواصل أمر مستحيل، لأنّ الإنسان أوجد اللّغة من أجل هذا الغرض الذي هو التّواصل بكل أشكاله وفي كلّ مجالاته. ويشترط لتحقيق ذلك توفر عدد من المهارات والقدرات، أهمها: اللّغوية، والتّواصلية. وبالتّحديد توفر ما يعرف «**بالكفاية التّواصلية**» فما المقصود بذلك؟

في البداية لابد من تحديد مفهوم «الكفاية» *(Compétence)* بشكل عام، ثّم تحديد مفهوم الكفاية التّواصلية الذي له علاقة وطيدة بما تحدّثت عنه في الفقرة السّابقة وهو العملية التّواصلية. ولابد من الإشارة إلى وجود تعاريف كثيرة للكفاية تتعدّد بتعدّد وجهات نظر أصحابها وكذا بتعدّد المجالات المعرفية؛ حيث يمكن الحديث عن أنواع من الكفايات بعضها يسهّل التّعلّم وحل المشكلات التي تواجه الأفراد والمتعلّمين في عملية التّعلّم. وبعضها الآخر يجعلهم قادرين على حل المشكلات التي تواجههم في علاقاتهم الاجتماعية. كما توجد كفايات مرتبطة بالمعارف *Les savoirs* أو متعلّقة بالمهارات وكلّ أشكال التّكّيف والإتقان أو ما يعرف بالمعارف العملية *Les savoirs faire*، أو تلك الكفايات المرتبطة بـ *Les savoirs être*. لذلك ركّزت على ما يتوافق مع هدف هذه الّدراسة.

إنّ الكفاية بمعناها العام وحسب كلٍّ من *Raynal et Alain. R Françoise* هي "مجموعة من السّلوكات الممكنة (الوجدانية، المعرفية والمسحركية)، التي تسمح لفرد ما بالممارسة النّاجعة لنشاط معّين"[2]، وهي حسب نعوم تشومسكي *N.Chomsky* ترتبط باللّغة ومستعملِها وهي في نظره "نسق مُكـّون من القواعد النّحوية ومن العناصر التي تطَـبق عليها هذه القواعد، والمدمجة *intégrées* من طرف مستعمل لغة طبيعية، وهي تسمح له بتكوين عدد غير محدود من الجمل التي لم يسبق له أن سمع بها"[3]، وهذا يعني عددا من الجمل غير المتوقعة وغير الجاهزة تـّم إنشاؤها بما يوافق المقام الُمتَكَلَم فيه وبما يوافق حاجة المتحدِّث. وهو ما سّماه تشومسكي بالقدرة الخلاّقة لاستعمال اللّغة وتوظيفها، والتي تسمح بالتّعبير عن الآراء وعما يجول في الخواطر بأساليب وطرائق مختلفة. وعليه، فإنّ تحديد مواصفات الكفايات يتوقّف على ما يمتلكه الفرد من كفايات تفرضها الوضعيات الخطابية التي يمكن أن يجد الفرد

نفسه فيها، فيعبِّر عن نفسه شفويا وكتابيا باستخدام تلك اللّغة التي تمنحه القدرة على التّواصل مع الآخرين. وبما أنّ الموضوع الذي تناولته مرتبط باللّغة والكفاية والتّواصل، فإنّني حدّدت مفهومي الكفاية والتّواصل قبل تحديد مفهوم **الكفاية التّواصلية**.

2.1 -مفهوم الكفاية التّواصلية وعلاقته بالكفاية اللّغويّة:

انطلق أوليفي روبول *Olivier Reboul* من مفهوم الكفاية عند تشومسكي لتحديد مواصفات الكفاية التّواصلية ومفهومها، على اعتبار أنها تأكيد لتعلّم لغة معيّنة، حيث ينتج عنهذا التّعلّم "أمر لم يسبق للفرد أن اكتسبه؛ كما تشير الكفاية في هذا السّياق، إلى إمكانية التّعلّم التي تكون موحدة عند كافة النّاس"[4] وهو الذي يتجسّد في أنّ كلّ طفل قادر على اكتساب لغة بيئته أو لغة البيئة التي انتقل للعيش فيها حتى ولو لم تكن تلك اللّغة لغة أبويه الأصلية كما هو حاصل بالنّسبة إلى الجاليات العربيّة التي تعيش في بعض الدّول الغربية؛ حيث يكتسب الأطفال فيها العربية والفرنسية، أو العربية والإنكليزية (أوالعربية وأيّة لغة أخرى)... كما تتجسّد في **اكتساب لغتين** في الوقت نفسه،كأن تكون اللّغة**1** هي لغة الأب واللّغة[2] هي لغة الأم إذا استعمل الأبوين لغتين مختلفتين كالقبائلية والعربية. أو كأن يستخدم أفراد الأسرة الأمازيغية (القبائلية أو الميزابية مثلا) في المحيط الأسري، ويستخدمون العربية خارجه، وهذا حال عدد من الأسر الجزائرية أو المغاربية التي تعيش في بيئة ناطقة بالعربية، أو التي تعيش في بيئات احتكاك بين الأمازيغية والعربية مثلما يحصل في عدد من مناطق الجزائر كمنطقتي البويرة وبرج بوعريريج وغيرهما. وهو الأمر الذي يجعل من الأطفال مزدوجي لغات، أو متعدّدي لغات.

أمّا التّواصل فله تعريفات كثيرة لعدد من اللّسانيين، والمختصّين في مجال الإعلام والاتّصال والتّواصل؛ لكنّني أخذت بتعريف رأيته شاملا ودقيقا، يخدم إشكالية هذه الدّراسة. وهو تعريف ورد في معجم المصطلحات التّربوية والنّفسية، حيث عرّف التّواصل على أنّه:

عملية تبادل الأفكار والمشاعر بين الأفراد من خلال نظام مشترك ومتعارف عليه من العادات والتّقاليد والرّموز اللّغوية وهو علاقة اجتماعية بين الأفراد تستخدم فيها اللّغة القومية في إطار مجموعة من المعايير والقواعد لإنجاز أهداف وأنشطة مقصودة.وأهم عناصر موقف التّواصل، هي: المرسِل وهو مصدر المعلومات ومستقبلها في آن واحد، والمستقبِل الذي يستقبل المعلومات ويفسّرها، والرّسالة وهي المعلومات التي تتناقل بين المرسل والمستقبل لفظيا وغير لفظي من الكلمات والتّعبيرات والتّغذية الرّاجعة وهي الرّسائل التي يرسلها المستقبل أو المستمع استجابة للرّسالة الأصلية، ثم قناة الاتّصال وهي وسيلة نقل وتوصيل الرّسائل اللّفظية والبصرية، وأخيرا السّياق وهو البيئة المادية والاجتماعية والنّفسية والزّمانية التي يحدث في إطارها التّواصل أخذا وعطاء بين أفراد المجتمع[5].

جمع هذا التّعريف بين عدّة أبعاد تتعلّق باللّغة من جهة وبعملية التّواصل من جهة أخرى اعتمادا على اللغة كمحدّد جوهري، وعليه يمكننا تحديد أهم أسليات التّواصل بالاستناد إلى ما جاء في هذا التّعريف كما يلي:

- ✓يحصل التّواصل عن طريق تبادل الأفكار باستخدام اللغة.
- ✓يرتكز هذا التّبادل على **قواعد لغوية** وأخرى **غير لغوية** (لعادات، والتّقاليد والأعراف).
- ✓ يرتكز على **العلاقات الاجتماعية** بين أفراد مجتمع بعينه.
- ✓يسعى التّواصل إلى **تحقيق أهداف معيّنة** ترتبط بجملة من **المقاصد**.
- ✓عناصر التّواصل هي نفسها عناصر دورة التّخاطب: المرسل، المستقبل، الرسالة، وقناة الاتّصال، مضافا إليها **السّياق** (أو ما يعرف بالوضعية الخطابية) وهو كلّ ما يمكن أن يكون له دور أو وظيفة في إنجاح التّواصل أو إخفاقه. وهو ما سأتعـرّض له في الصفحات الآتية.

وعليه، يمكن تحديد **الكفاية التّواصلية** على أنّها "قدرة لغوية تترجم معرفة الفرد [وقدرته] على **استعمال اللغة في سياق اجتماعي، قصد أداء نوايا** [أي أغراض] **تواصلية معيّنة** حسب **مقام** و**أدوار** محدّدة *(D. Hymes, 1984)*؛ وهي أيضا كفاية فهم وإنتاج اللّغة في وضعيات تواصلية[6]. هذه الوضعيات التي تختلف باختلاف الأشخاص والموضوعات المتنـاوَلة؛ حيث تقوم على التّفاعل بين المتكلّمين.

2- الكفاية التّواصليةوتعليم اللّغات:

يعيش الفرد في محيط لغوي قد يتسم بالأحادية أو التّعدّدية اللّغويّة؛ حيث يستمع منذ أيامه الأولى إلى لغة (أو لغات) ذلك المحيط،فيكتسب الأصوات والكلمات والألفاظ وطرائق التّعبير المختلفة بشكل مباشر، في حال كانت اللّغة المكتسبة لغته الأولى. كما يمكنه أن يتعلّمها في المدرسة، في حال كانت هذه اللغات لغات ثانية أو أجنبية (ليست لغة البيئةَ المُمَارَسَة يوميا). ويصبح الفرد شيئا فشيئا قادرا على الرّبط بين الحديث الذي ينشئه وبين الوضعية الخطابية التي يجري فيها ذلك الحديث. لأنّ مرور الأفراد بعوامل مختلفةكالتّعليم والدّراسة والتّجارب الحياتية والاجتماعية تساعدهم على "الوقوف على أبعاد العلاقة بين أنواع الخطاب وأوضاعه السّياقية [والمقامية]، حتى يتمكّنوا في نهاية الأمر من تكوين نظرة شاملة على الاستعمال اللّغوي المناسب لمختلف الوضعيات التّواصلية في مجتمعهم"[7]،أو الوضعيات التّواصلية في لغة من اللّغات التي اكتسبوها عن طريق التّعلّم. فالنّاطقون باللغة يصيرون ممتلكين لجملة من المهارات اللغوية، والمهارات غير اللغوية (كلّ ما اكتسبوه وهـم يعيشون في جماعة لغوية معـّينة وأصبح داخلا في تكوينهم الذّاتي) التي تسهم في تحقيق تواصل ناجـح وفعّال.

كان للتفّريق بين الكفاية اللغوية والكفاية التّواصلية أغراضا مختلفة سعت عدد من البحوث إلى تحقيقها في سبعينات (70) القرن الماضي، من بينها أبحاث "جيمس كمنـز" (James Cummins) التي ميّـز فيها بين الكفاية اللّغويّة التي تمثّل قدرة المتعلّم على معالجة الظواهر السّطحية في الصّف الدّراسي خارج الاتّصال المباشر والفعلي والتي تتطلب معرفة بقواعد اللّغة وأشكالها، والكفاية التّواصلّية التي تُظهِر قدرة الفرد على

ممارسة الاتّصال اليومي في المجتمع وهي تفرض معرفة قواعد المحادثة والتّخاطب. وهي ما عبّر عنه جيمس كمنز بـ «الاتّصال في سياق مصغّر» و«الاتّصال الذي يشمله سياق (أو مقام) معيّن»[8].

لذلك سعت مناهج تعليم اللّغات، خاصّة مع بداية ظهور المقاربة التّواصلية التي ارتبطت في أول الأمر بتعليم اللّغات الأجنبية، إلى التّركيزعلى تعليم الكفاية التّواصلية وتمكين متعلمي اللّغات من التّحكّم في الممارسة اللّغوية في اللّغة الهدف داخل حجرة الدّرس وخارجها. وذلك لأنّ التّواصل لا يقتصر على وضعيات محدّدة. ويبدو من خلال البحوث التي قام بها عدد من الباحثين الغربيين تأكيد مسألة مهمة وهي أنّ اللّغة ليست العنصر الوحيد في عملية التّواصل، حيث توصل كلّ من مايكل كانال (M.) Canale وميريل سوين (M. Swain)[9] إلى وضع أربعة مكونات تتدخّل في تشكيل **الكفاية التّواصلية**، منها ما له صلة مباشرة بنظام اللّغة، ومنها ما له صلة بالوظيفة التّواصلية وهي تقوم على مجموعة من الكفايات الجزئية وتتمثّل في الآتي:

1. **الكفاية النّحوية** المتمثّلة في قدرة الفرد (مُستعمِل اللغة) على إنشاء جمل سليمة لغويا، وهي تعني التّحكم في نظام اللّغة (المعجم، والنّحو، والصّوف، والدلالة).

2. **الكفاية الخطابية** وهي قدرة الفرد على تكوين خطاب متسق ومنسجم عن طريق ربط الجمل في سلسلة متتابعة؛ حيث يكون للتّراكيب النّاتجة معان معيّنة. ويتوزّع هذا الخطاب على صنفين من الإنتاج اللّغوي هما التّراكيب والنّصوص البسيطة **المنطوقة** والتّراكيب والنّصوص المعقّدة والطويلة **المكتوبة**.

3. **الكفاية السّوسيولسانية** التي ترتبط بمعرفة الفرد بالممارسات اللغوية المقبولة والمتداولة لدى جماعة لغوية ما. وهي كفاية تتطلّب فهم كلّ أبعاد السّياق الاجتماعي في علاقته باللغة المستعملة.

4. **الكفاية الاستراتيجية** التي ترتبط باستخدام اللّغة لبلوغ أهداف ومقاصد محدّدة. وهي تعني كلّ ما يمكن توظيفه "من استراتيجيات لغوية وغير لغوية [لتعويض] النّقص الذي ينشأ عن متغيّرات الأداء أو عدم توافر [الكفاية]. أي أنّها – على ما تشرح **سافينيون** – الاستراتيجيات التي نستخدمها لنعوض نقصا ما في معرفة القواعد، أو بسبب عوامل تُحِدُّ من أدائنا كالمرض أو عدم التّركيز"[10]. وهي كفاية يمكن للمعلّم استغلالها في تعليم العربيّة المنطوقة التي يجد كثير من النّاطقين صعوبة في أدائها أداء مناسبا.

1.2- الكفاية التّواصلية وتعليم العربيّة:

عرف مجال تعليم العربية في المدرسة الجزائرية تغيّرات متواصلة منذ استقلال الجزائر، وانتقل هذا التّعليم من مقاربة إلى أخرى: فمن المقاربة بالمحتويات، إلى المقاربة بالأهداف وصولا إلى المقاربة بالكفايات. وقد عرفت المنظومة التّربوية أيضا إصلاحات شملت البرامج والطرائق والكتب المدرسية، كان آخرها إصلاحات الجيل الثّاني التي مست تقريبا كلّ المواد الدّراسية وليس تعليم العربيّة وحدها.

طرحت سؤالين يرتبط أحدهما بالآخر ارتباطا وثيقا، تمثّل الأول - على الرّغم من أنّه سؤال متداول كثيرا - في: ما الهدف الذي يسعى واضعو البرامج إلى تحقيقه من تعليم العربّية: نحوها وصرفها وتراكيبها وبلاغتها...؟

تتعدّد الإجابات عن هذا السّؤال، لكنّ أنّ أهم جواب بالّنسبة إلّي هو أن يمتلك المتعلّمون كفاية لغوية تمنحهم القدرة على التّعبير عن أفكارهم وخواطرهم وأغراضهم المختلفة بسهولة ويسر، فضلا عن قدرتهم على استعمال العربية في سياقات ومقامات متباينة، مع وعيهمبهذا التّباين.

وأّما **السّؤال الثّاني** فهو: لماذا لم تتمكّن المؤسسات التّعليمية - بما في ذلك الجامعة – من تحقيق تلك الأهداف الموضوعةفي برامج تعليم العربية كما خطّط لها واضعو البرامج والمناهج التّعليمية؟

يبدو السّؤال الثّاني أكثر ارتباطا بدراستي؛ لأنّ الإجابة عنه تفرض الّنظر إلى القضية من زوايا متعدّدة، كما تفرض التّمحيص والتّدقيق في جملة من المسائل الشّائكة التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بمجال تعليم العربّية؛ ذلك أنّ تعليم اللّغة هو "نشاط عملّي لا ترتبط نجاعة ممارسته بجملة من القوانين المضبوطة. وكلّما كانت معرفتنا بالعوامل الضّابطة لهذا الّنشاط ناقصة تَعيَّن تحاشي الإجراءات الجازمة بغية درس من يمارس الّنشاط في خبراته. وتعليم اللّغات من هذا الضّرب، إذ يتضّمن معايير مختلفة ليست من الثّوابت في شيء، فلا يتسنى سبر قيمها ولو ألّم الإنسان بها"[11]**.**وبالتّالي يحتاج إلى بحوث كثيرة تختلف باختلاف المعايير والطرائق والّنظريات. غير أنّ ما يهمنا من كلّ ما ذكرناه هو الوصول إلى استنتاجات نراها حتمية **وهي أولا** أنّ التّغيير إجباري وضروري وإعادة الّنظر في تلك المعايير التي تتغيّر وتُعدّل في كلّ مرة؛ لأنّ لكل عصر متطلباته ولكلّ جيل اهتماماته، ولكلّ مجتمع خصائصه. فلابد إذن من مسايرة التّطور الحاصل في الحياة المعاصرة بكلّ ما تحمله من أبعاد سواء أ كان ذلك على مستوى الحياة الاجتماعية والاقتصادية في شقها المادي، أم كان على مستوى الحياة الفكرية واللّغوّية؛ حيث يحمل هذان البعدان أهمية بالغة في حياة الشّعوب وهوياتها. أم كان ذلك في مجال التّربية والتّعليم اللذين يمثلان عصب المجتمع والفرد واللذين لهما تأثير واضح في كلّ بعد من الأبعاد المذكورة. وذلك لأنّ جيل اليوم ليس هو جيل الأمس، وقد قال الإمام علي بن أبي طالب رضي الله عنه:

"**ربّوا أولادكم على غير ما درجتم عليه إنهم مخلوقون إلى زمان غير زمانكم**"، مع ضرورة المحافظة على القيم والأخلاق التي دعا إليها الإسلام لأنّها ثابتة لا تتغيّر مهما تقّدمت البشرية تقنيا وتكنولوجيا.

و**هي ثانيا** الاستفادة من الميراث البشري، المتراكم على مّر العصور، الذي أبدع فيه الإنسان طرائق واستراتيجيات لتسيير حياته بوجه عام وتوجيه المجتمع تربية وتعليما. وعليه يمكن الانطلاق من حديث الّرسول صلّى الله عليم وسلّم: "الحكمة ضالة المؤمن فحيث وجدها فهو أحق بها "[12].

إنّ الإجابة عن السّؤال الثّاني تفتح مغاليق كثيرة أهمها معرفة مكْمن الخلل ومواطنه في مجال تعليم العربية في المدرسة الجزائرية التي حاول القائمون عليها دفعها إلى مسايرة ركب المدارس العالمية، على الرّغم من العثرات والعقبات التي وقفت حاجزا دون تحقيق النّتائج المرجوة.

إنّ ما تسعى إليه هذه الصّفحات هو الاستفادة من تجارب السّابقين مهما كانت انتماءاتهم اللّغظرية، ومهما كانت جنسياتهم، وهو ما أقررته سابقا، غير أنّني سأعمل جاهدة على مراعاة خصائص اللغة العربية وخصائص المجتمع الجزائري، إيمانا مني بأمرين **الأوّل** اشتراك البشرية في جملة من المواصفات العامّة و**الثّاني** تميّز كلّ شعب ومجتمع بمجموعة من المواصفات الخاصّة التي لا يشترك فيها مع غيره وهو ما يمنح المجتمعات خصوصياتها ومعاييرها. وهو ما يفسّر أيضا وجود أعراف خاصّة بكلّ مجتمع.

لذلك فإنّ "المعيار الأكثر صلاحا هو **الأفكار العلمية التّربوية** التي **تحدث تطويرا تعليميا نوعا وكمّا**، وتحقق أكبر قدر من الأهداف المبتغاة، وتغيّر الممارسات التّعليمية على مستويين: المنهج والتّعليم؛ إلى الأعم والأشمل والأكثر موازنة وفائدة"[13]. وهذا خدمة للمجتمع ورفعا لمستواه التّعليمي والتّركيز على **تعليم لغوي نوعي**يضمن تطوّر التّفكير، لأنّ اللّغة هي المرآة العاكسة له.

وعليه يطفو سؤال آخر: ما الذي ينبغي أن نسعى إلى تحقيقه في مجال تعليم العربّية من أجل الوصول إلى تعليم لغوي نوعي؟

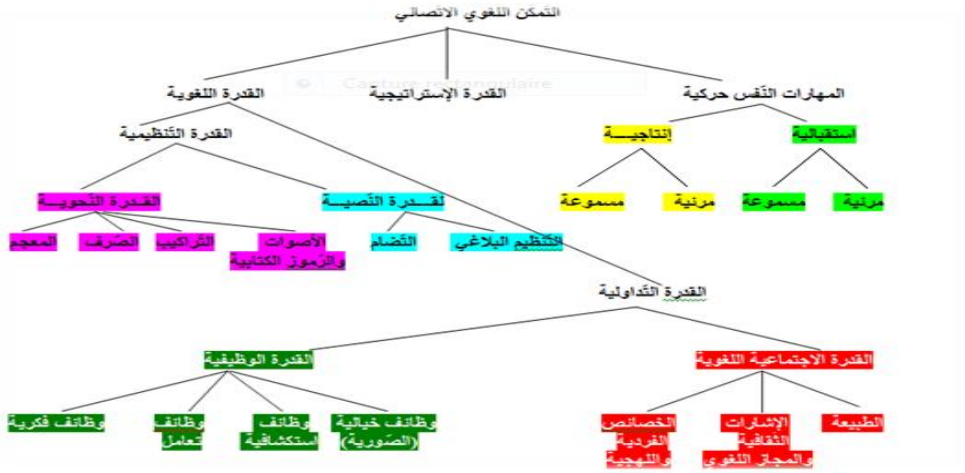
تختلف محتويات المواد التّعليمية وطرائق التّعليم وأساليبه باختلافالمراحل التّعليمية. وما ينبغي أن تسعى إليه المنظومة التّربوية هو "الإقلال من كم المعرفة والاعتماد على **البني المعرفية الأساس** التي تكّون النّظام المعرفي الأكاديمي في أي مادة دراسية، فضلا عن التّطبيقات العملية الاجتماعية لهذه البني"[14]وهذا يعني التّركيز على **الكيف** المهاري[15]، وليس الكم المعرفي.

إنّ تعليم العربية ليس تجميع لمعلومات نظرية عن جملة من القضايا النّحوية والصّرفية والإملائية والبلاغية التي أرهقت كاهل المتعلّمين لعقود متتالية من الزّمن؛ حيث إنّني أظن ظنّا يكاد يكون قاطعا أنّ المشكلات والصّعوبات التي يواجهها عدد كبير من المتعلّمين في مراحل التّعليم المختلفة ليس مردها إلى القواعد في حدّ ذاتها أو إلى صعوبة العربّية كما يدعي كثيرون، وإنّما هي نابعة من القصور الواضح الذي يعانيه المعلّمون في طرائق التّعليم واستراتيجياته. وهذه القضية متعلّقة بقضية جوهرية - كان لنا معها وقفة في مقال سابق - هي تكوين المعلّمين[16]؛ فيتأكّد لنا أنّ مسألة تعليم اللّغة هي مسألة شائكة جدّا لأنّها مركز تتجاذبه ميادين علمية متباينة.

وبما أنّ صفحات هذه الدّراسة محدودة بحدود الإشكالية المطروحة، فقد ركّزت على استراتيجيات التّعليم والكفاية التّواصلية بوجه عام وعلى الكفاية الإستراتيجية بوجه خاص، وهو الذي أعلنته منذ البداية.

اعتبر باخمان (Bachman) الكفاية الإستراتيجية عصب العملية التّواصلية، وقد أعاد تنظيم تعريف الكفاية التّواصلية الذي جاء به "كانال" *(Canale)* و"سوين" *(Swain)* فجعلها عنصرا قائما بذاته

له علاقة بالقدرات الأخرى، ولكّنه يؤدي دورا مهما جدّا – وفي بعض الأحيان دورا حاسما – في إنجاح التّواصل. لذلك نـقلت نموذج "باخمان"كما جاء في كتاب أسس تعلّم اللّ غة وتعليمها، لأّنه نموذج مطّور عن البحوث السّابقة ويتمثّل في الشّكل[17] الآتي:



أشير إلى أّنني سأفيد من هذا النّموذج الذي صار شائعا بين الدّارسين في مجال التّعليم اللّغوي الاتّصالي. وهو نموذج – كما هو ملاحظ - تتداخل فيه كلّ الكفايات وتمتزج مع بعضها بعض لتكّون كفاية تواصلية أو ما أطلق عليه "باخمان" **بالتمكّن اللغوي الاتّصالي.** ونظرا لأهمية الكفاية الاستراتيجية، في هذا النّموذج ولاعتقادي بأهميتها في مجال تعليم اللّغة بشكل عام وتعليم العربّية بشكل خاص وفي التّعليم التّواصلي التّفاعلي بشكل أخص، أوليتها عناية خاصّة في هذا الجزء من الدّراسة.

ما من شك أنّ تعليم قواعد اللّغة العربية وتراكيبها وتعلّمهما مهم جدّا، غير أنّ الاقتصار على ذلك لا يمنح المتعلّمين القدرة على استعمال اللّغة في سياقات ومقامات مختلفة تختلف باختلاف الموضوعات والأشخاص..إلخ؛ ذلك أنّ واقع الممارسة اللّغوية للمتعلّمين في كلّ المراحل التّعليمية يثبت القصور اللّغوي في المستويين: المنطوق والمكتوب. ويتأكّد ذلك من خلال الأخطاء الكثيرة التي يرتكبها المتعلّمون وهم يمارسون اللغة الشّفهية في مواقف التّعلّم، وأيضا من خلال المدونات المكتوبة التي ينجزونها ومنها على سبيل الذكر وليس الحصر: موضوعات الوضعيات الإدماجية في مرحل التّعليم : الابتدائي والمتوسّط والثّانوي، والإجابـة عن أسئلة الاختبارات، ومذكرات التّخرج في مرحلتي الليسانس والماستر في أقسام اللغة العربية وآدابها، وأقسام أخرى تستخدم العربية وسيلة لنقل المعارف، وغير ذلك كثير.

وما ينبغي تأكيده أنّ تناول موضوع **الكفاية التّواصلية** يمس الوضعيات التّعليمية المختلفة؛ أي في الوضعيات التي تكون اللغة هدفا في حـدّ ذاتها أو تكون وسيلة لنقل المعارف والعلوم. لذلك من غير الممكن إغفال الجانبين معا. لذلك أشرت إلى الموضعين.

1. عندما تكون اللغة وسيلة لنقل المعارف (لتّعليم باللغة): ذلك أنّ تكوين الكفاية التّواصلية في جميع المراحل التّعليمية ليس متعلّقا بالضّرورة بمعلّم العربّية أو حصصها ودروسها فحسب بل يتعدّاه إلى معلّمي المواد التّعليمية الأخرى: التّاريخ والجغرافيا، والعلوم، والفيزياء، والرياضيات...إلخ. إذ ينبغي أن يخرج التّعليم عن الإطار التّقليدي، الذي يركّز على تعلّم العربية من خلال النّصوص الأدبية بأنواعها والقواعد والنّحو والصّرف والبلاغة، إلى رحابة الاستعمال اللّغوي الذي يتجسّد في كلّ السّياقات والوضعيات التّخاطبية التي تظهر فيها العربية، سواء أكانت منطوقة أم مكتوبة. وفي هذا يؤكّد دوجلاس براون *(Douglas Brown)* أنّ تعلّم اللّغة لا يعني أبدا " إتقان تراكيبها الشّكلية، وإنّما إتقانها بتحقيق **«وظائفها» الاتـصالية** ، ذلك أنّ السّيطرة على المفردات والتّراكيب لا تفيد شيئا إن لم يستطع المتعلّم أن **«يستخدمها»** في نقل الأفكار والمشاعر وفي استقبالها. صحيح أنّ «الأشكال» [اللغوية] هي المكّونات الفعلية للغة، لكنّ «الوظائف» هي التي تمدّها بوجودها الفعلي"[18]. وينبغي أن تظهر نتائج تعلّم العربّية في الاستخدام السّليم للّغة في كلّ المواد التّعليمية وفي كلّ الموضوعات سواء أكانت أدبية أو علمية أو ثقافية. وهذا هو الذي يجب أن تسعى إليه حصص اللّغة العربية وحصص المواد الأخرى، لأنّ هذه الأخيرة فضاء فسيح يمكن استغلاله لتعلّم العربّية، لأنّها تشكل بيئة لغوية تتجسّد فيها وظائف اللّغة التّواصلية، وذلك باتخاذ التّدابير الآتية:

- توسيع الاهتمام بالممارسة اللغوية في المواد التّعليمية المختلفة.
- أن يُفرض على جميع المعلّمين استعمال العربّية الفصحى مع مراعاة خصوصية كلّ مادة.
- أن تُضاف في كلّ الكتب التّعليمية المدرسية ودليل المعلّمين والوثائق المرافقة تعليمات بخصوص الاستعمال اللّغوي تركّز على أهمية الجانب اللّغوي في تعليم المواد المختلفة؛ لأنّ ذلك من شأنه أن يسهم في تكوين الكفاية التّواصلية، حيث لا يقتصر تكوين هذه الكفاية على حصص اللّغة العربّية وحدها ، خاصّة حصص النّحو والصّرف. فالقواعد لا تُمد المتعلّم باللّغة؛ لأنّها مجرّد وسيلة وليست غاية لذاتها.
- تكوين الوعي اللّغوي لدى المعلّمين قبل الخدمة وإعطاء أهمية خاصّة لأداء المعلّمين اللغوي في انتقاء المعلّمين.
- وضع نقاط خاصّة في ترقيات المعلّمين تخص تحسين الأداء اللغوي أثناء الخدمة بالنّسبة لمعلمي المراحل التّعليمية الثّلاث: الابتدائي، المتوسّط، الثّانوي.

2 - عندما تكون اللّغة هدفا في حد ذاتها (تعليم اللّغة): تجدر الإشارة إلى مسألة جوهرية في تعليم اللّغات بوجه عام وتعليم العربّية بوجه خاص، وهي أنّه لا ينبغي أبدا أن ننتظر من العلوم التي تهتم بتعليم

اللّغات كاللسانيات الظّبيقية والتّعليمية أن تزّود المعلّمين بوصفات عجيبة وجاهزة للتّعليم. غير أنّ ما يحتاجه مجال التّعليم هو **تحسين تكوين المعلّمين** وتطويره، ليتمكّن المعلّمون من ممارسة مهنتهم بجدارة، وإصدار الأحكام الصحيحة التي تخص التّعليم أو الإعداد له. ويمكن للساني في هذا الإطار أن يساعد المعلّمين على إعادة تحديد أهداف ممارساتهم التّعليمية. كما ينبغي أن يكون تكوين المعلّمين مرتبطا بالميدان وبما تعلّموه في معاهد التّكوين؛ لأنّ الغالب أن يجدوا أنفسهم في الواقع بعيدين كلّ البعد عمّا تعلّموه نظريا. ونظن أنّ المعلّمين هم وحدهم القادرين - إن تلقوا تكوينا جيّدا وملائما - على توظيف معلومات النّظريات المختلفة توظيفا يناسب أهدافهم وأهداف المتعلّمين في الصّفوف الدّراسية، ذلك أنّ المدرسة لا ينبغي بأيّ حال من الأحوال أن تكون مركزا لتصادم نظريات لسانية مختلفة[19]. وإنّما تكون مركزا لتعليم اللّ غة باستخدام نتائج الأبحاث النّظرية.

وبالإضافة إلى ما عرضته في العنصر السّابق، فإنّ التّركيز على أداء معلّم اللّغة العربية أمر مطلوب وضروري، لأنّ معلّم العربية هو المكلّف تكليفا إجباريا بإكساب المهارات اللّغوية الأربع:الاستماع والتّعبير والقراءة والكتابة للمتعلّمين ويسهم إسهاما واضحا في تكوين الكفاية التّواصلية. فكيف يحصل ذلك؟

تشغل حصص اللّغة العربية حيزا زمنيا معلوما في كلّ المراحل التّعليمية خاصّة في مرحلتي الابتدائي والمتوسّط؛ حيث تمثّلان فترة مهمّة من أفضل فترات اكتساب اللّ غة وتعلّمها وتطّورها؛ حيث إنّ تعرّض الأطفال –المتعلّمين للّغة في هذه الفترة في مواقف متباينة يعتبر مفيدا جدّا. ويحتاج معلّم العربّية إلى استغلال الزّمن الممنوح استغلالا مناسبا. ولن يتأت له تحقيق ذلك إلاّ بجملة من الاستراتيجيات والتّقنيات التي تجعل تعليم العربّية وتعلّمها ممتعان وسهلان.

يشيع في كثير من الصّفوف الدّراسية في حصص العربية الاقتصار على إملاء القواعد على المتعلّمين، وشرح المفردات الصّعبة، واستخراج الأفكار الأساسية والجزئية من النّصوص الأدبية. والأصل في تعليم اللغة أن يقوم على تعليم القدرة على استعمال اللّغة نطقا وكتابة.فيغيب التّفاعل الذي هو أساس الممارسات اللّغوية اليوميّة، وهو ما يجعل المتعلّمين يشعرون بالملل من دروس اللّغة العربّية؛ لأنّهم لا يجدون المتعة المطلوبة في عمليّة التّعلّم؛ ذلك أنّ تلك الدّروس لا تثير لديهم أيّ اهتمام أو انتباه. فما هو البديل؟

3- الكفاية الاستراتيجية والتّعليم الفعّال للعربّية:

أولى باخمان الكفاية الاستراتيجية عناية كبيرة كما سبق ورأينا في نموذجه، حيث جعلها عنصرا مستقلا عن الكفايات الأخرى وإن كانت مكّملة لها؛ فمن غير الممكن تصوّر دور للكفاية الاستراتيجية دون الأدوار التي تؤديها الكفايات الأخرى؛ حيث ستصاحبها. فالكفاية اللّغوية التي تنقسم بدورها إلى كفايتين: **الكفاية التّنظيمية** بفروعها كما يظهر في النّموذج وهي "تقابل الكفاية النّحوية عند **كانال وسوين**"[20]، **والكفاية التّداولية** وهي ما تعرف في الدّرس اللّساني العربي **بالاستعمال** في مقابل **الوضع**

بفرعيها الرّئيسين: **الكفاية الاجتماعية اللّغوية** التي تتدخّل في تكوينها خصائص الفرد وصفاته التي يتميّز بها كانتمائه اللّهجي الذي يتجسّد في نطقه للأصوات وهي ظاهرة معروفة تدرّسها اللّسانيات الاجتماعية. كنطق القاف كافا، أو همزة، أو نطق الهمزة عينا وغيرها من المميزات الصوتية التي تتوزع على مناطق الجزائر. **والكفاية الوظيفية** التي تتشكلّ من عدّة وظائف كتلك التي تساعد على تصوّر الأشياء وتخيّلها وهي الوظيفة التّخيلية.

وسأستعين **بدور الممثّل المسرحي** لتوضيح أهمية الكفاية الاستراتيجيّة في الكفاية اللّغويّة.

عندما يقف الممثّل على خشبة المسرح لأداء دور معّين بالعربّية الفصيحة ، فإنّه يستخدم التّراكيب اللّغوية التي تناسب ذلك الدّور ؛ حيث إنّه قد يؤدي أدوار مختلفة، فقد يكون قاضيا، وقد يكون طبيبا، وقد يكون حاكما، وقد يكون فنانا وقد يكون سجينا أو سجّانا...إلخ. والسّؤال المطروح:هل سيحتاج هذا الممثّل إلى قواعد اللّغة أو إلى اللّغة؟ ليس على هذا الممثّل أن يخطئ وهو يتكلّم، فالمطلوب منه أن يرفع المرفوع وينصب المنصوب ويجر المجرور، في المواضع التي تقتضي ذلك دون أن يخبرنا بتلك القواعد. بكلّ بساطة سيمارس اللغة فعلا، سيُظهِر قلقه حيث يجب إظهاره، وسيصرخ حيث يجب أن يصرخ، وهو في هذه الوضعية الخطابية لا يحتاج إلى التّعابير والأشكال اللّغوية فحسب، بل يحتاج إلى التّعابير غير اللّغوية كرفع العينين والحاجبين ويحتاج إلى الإشارات اليدوية، إذ قد يحتقر بطريقة نظرته بعينيه ليجعل الآخر المقصود بتلك الّنظرة يشعر بالدّونية. فضلا عن طريقة مشيته وجلوسه ووقوفه التي تحمل العديد من الدّلالات.

كما أنّ المخرج المسرحي يساعد طرفي عملية التّواصل، وهما الممثّل المسرحي والمتفّرج، على تواصل ناجح. فمن جهة يجعل الممثل يستغل كلّ ما يوجد في الفضاء المادي لتبليغ رسالة المسرحية إلى الجمهور عن طريق: الأضواء، والدّيكور الذي يحوي شفرات ورموزا معّينة...واللّباس الذي قد يُعبِّر عن الهوية، أو عن ثقافة منطقة بعينها. ومن جهة ثانية يساعد المتفّرجين على فهم تلك الرّسالة وإدراك مقاصدها عن طريق فك شفرات التّراكيب اللّغوية وغير اللّغوية في ذلك الفضاء.

وتجب الإشارة إلى أنّ الممثّل المسرحي **قد يخطئ** في مواضع الحركات الإعرابية الدّالة على وظائف الكلمات في الجمل وهو يؤدي دوره كممثّل، فتتدخل **الكفاية الاستراتيجية** لتكون بديلا يعوّض تلك الأخطاء التي لا يشعر المتفرج بتأثيرها في فهم المعنى –حتى لو كان المتفّرج متخصصا في اللّغة – لأنّ المُمثّل عنها يُتقن أداء دوره الذي لا ينبغي أن يقتصر على التّراكيب اللغوية بل يتعدّاه إلى الحركات والإشارات. فهناك أشياء كثيرة في الوضعية الخطابية تعوّض النّقص الذي قد يوجد في الكفاية اللّغوية لدى الممثّل وبذلك لن يولي المتفّرج عنايته بالتّراكيب اللغوية وحدها، بل سينساق وراء الفكرة خاصّة إذا كانت هذه الأخيرة واضحة وتعبّر عن قضية معّينة.

والسؤال الذي يطرح نفسه: **ما العلاقة بين هذا المثال وتعليم العربية؟** وكيف نستثمره في العملية التّعليمية؟

جاء في تعريف الكفاية الاستراتيجية أنّها تعني قدرة الفرد على توظيف استراتيجيات لغوية وغير لغوية لتعويض النّقص الذي قد ينشأ عن متغيّرات الأداء اللّغوي، أو هي الاستراتيجيات التي يمكن

استخدامها لتعويض نقص ما في معرفة القواعد.فكيف يمكن للمعلّم أن يساعد المتعلّم على استخدام الكفاية الاستراتيجية؟

من المعلوم أنّ للمتعلّمين يجدون صعوبات في التّواصل باستخدام العربية الفصيحة، وهي مشكلة يعاني منها عدد كبير منهم لذلك يمكن للمعلّم أن يتغاضى عن أخطاء المتعلّمين؛ لأنّ الفرد يتعلّم اللّغة - في الغالب - من خلال التّجربة والخطأ. ويعمل على تكوين الكفاية الاستراتيجية التي تعوّض النّقص في الكفاية اللغويّة، ويفسح المجال للمتعلّمين للتّعبير عن مقاصدهم وأفكارهم "بشرح العبارات أو بالدّوران حول المعنى، أو بالتّكرار أو التّردد أو التّحاشي أو التّخمين أو تغيير اللّهجة أو الأسلوب"[21] وأيضا بترك المتعلّم يواصل الخطاب دون إيقافه؛ لأنّ ذلك يجعل المتكلّم قادرا على التّحكّم شيئا فشيئا في التّواصل باللّغة في وضعيات مختلفة.

كما يمكن له أن يسمح للمتعلّم بالدّوران حول المعنى، إلى غاية تمكّنه من التّعبير عن مقصده فيستخدم التّكرار مرارا، وقد يُلاقي من المتكلّم تردّدا أو تلعثما وهو يتكلّم؛ لكن يبقى المعلّم مصرا ومتمسّكا بمبدأ تحفيز المتعلّم على مواصلة الكلام، وإن احتاج إلى استعمال عبارة أو بعض العبارات بالعامية لسدّ فراغ معجمي فلا بأس بذلك، فيتدخل المعلّم بعد إنهاء المتعلّم لكلامه لتصحيح ما ورد من أخطاء.

وهنا نذكّر أنّ المتعلّم يشبه الممثّل المسرحي في إمكانية **الخطأ** في مواضع الحركات الإعرابية الدّالة على وظائف الكلمات، فيكون دور المعلّم هو مساعدة المتعلّم على تكوين الكفاية الاستراتيجية وجعله قادرا على أداء لغوي مناسب؛ بحيث يحترم السّياق والمقام الذي يتكلّم فيه؛ لأنّ المتعلّم سيكتسب شيئا فشيئا **استراتيجيات مساعِدة** على تجاوز عقبة اللّغة فيصبح متقنا لمبدأ عدم الاقتصار على التّراكيب اللغوية، فيجنح إلى الحركات والإشارات التي تعينه على إيصال مقاصده فيعوّض بذلك النّقص الذي يعتري كفايته اللّغوية.

وليس القصد من ذلك السّماح بارتكاب الأخطاء ليكون ذلك هدفا لذاته، وإنّما هي استراتيجية يتبناها المعلّم في العملية التّعليمية ليساعد المتعلّم على تكوين الكفايتين: اللّغويّة والتّواصلّية بالجنوح إلى الكفاية الاستراتيجية. ويمكن للمعلّم أن يستعين **بالتّغذية الرّجعة**[22] لتصحيح أخطاء المتعلّم وإرشاده إلى الصّواب.

فالتّغذية الرّاجعة هي تقنية من أهم تقنيات التّعليم اللّغوي، حيث تُعبِّر عن تدخُّلات المُعلّم التي تهدف إلى التّصحيح عند تلقّي جوابٍ من المُتعلِّم؛ فهي عبارة عن إجراء تصحيحي قائم على مبدأ توضيح الرُّؤيا، وهي ضمان لنجاح العمليّة التّعليميّة؛ فهي تسمح للمعلّم والمتعلّم بتكييف سلوكهما بما يتناسب مع كلٍّ منهما، فيصبح التّفاعل بينهما أكثر إيجابيّة وتحقيقاً للأهداف المنتظرة من العمليّة التّعليميّة.

فالمتعلّم لا يحتاج إلى حفظ القواعد وإنّما يحتاج إلى الكفاية التّواصلية في جانبيها المنطوق والمكتوب.ويحتاج إلى الكفاية الاستراتيجية التي يستخدم فيها لغة الجسم حيث لا يُعوِّل على «ما يقول» وإنّما على «كيف يقول»[23].

ولكي يستطيع المعلّم مساعدة المتعلّم على استخدام **الكفاية الاستراتيجية** التي تهدف إلى تكوين الكفاية التّواصلية؛ حيث يهدف هذا الاستخدام إلى جعل تعليم العربيّة تعليما فعّالا، ولتحقيق ذلك لابد أن يقوم تعليم العربّية على جملة من المبادئ[24]:

1. أن يمتلك المعلّم الكفاية الاستراتيجية ليتمكّن من تعليمها للمتعلّم، لأنّ فقدان هذه الكفاية لدى المعلّم يؤثّر سلبا في تعليمها.

2. أن يهيئ بيئة لغوية تعليمية تواصلية في صفه؛ وهذا يعني أن يقوم تعليم العربّية على مبدأ التّداخل بين اللّغة والتّواصل.

3. أن يقوم تعليم العربّية على مبدأ مهم جدّا وهو أنّ المتعلّم **يستخدم العربية ليتعلّمها، ولا يتعلّمها ليستخدمها**، وهذا يعني أنّ الاقتصار على تعليم قواعد اللّغة والتّراكيب الجاهزة غير كاف لتعلّم التّواصل بكلّ أشكاله.

4. المعنى أساسي وضروري، والسّياق فرضية جوهرية؛ حيث لا يمكن تعلّم لغة بعيدا عن مقاصد المتكلّم وبعيدا عن السّياق والمقام.وبالتّالي لا يمكن تعليم العربّية بعيدا عن هذا المبدأ.

5. الكفاية التّواصلية هي الهدف من عملية التّعليم والتّعلّم.

6. تدور الحوارات في حال استخدامها على الوظائف الاتّصالية: الوظيفة النّفعية، الوظيفة التّخيلية...إلخ.

7. استخدام لغة المتعلّم الأولى بحكمة مسموح به (وفي المجتمع الجزائري نقصد باللغة الأولى العاميات العربية واللّهجات الأمازيغية).

8. يساعد المعلّم المتعلّمين بتحفيزهم على التّعامل باللّغة داخل الصّف الدّراسي؛ خاصّة وأنّ العربّية الفصيحة محدودة الاستعمال في الحياة اليومية، فتكون المؤسسات التّربوية هي البيئة التي نراهن عليها في تعلّم العربية. وذلك بتشجيع المحاولات الاتّصالية في الصّف من بداية السّنة الدّراسية.

إنّ الارتكاز على الكفاية التّواصلية والكفاية الاستراتيجية يجعل التّعليم تعليما فعّالا، ويحدث ذلك إذا اتّصف المعلّم بالمواصفات الآتية:

1. أن يملك **مهارة التّواصل الفعّال**، وذلك بمراعاة ما يلي:

2. مهارة التّحكم في الوقت، وضبط الصّف المدرسي، وذلك بقدرته على تجاوز كلّ الصّعوبات التي يمكن أن تواجهه. إذ ينبغي أن يكون قادرا على التّحكم في الصّف الدّراسي؛ لأنّ نجاح التّعليم مرهون بصف متوازن يحسن أفراده الحوار والتّعامل بفعالية.ولن يتم ذلك في صف تحكمه الفوضى وسوء التّسيير لتدخّلات المتعلّمين. لذلك فإنّ السّير وفق نظام مدروس في الصّف يمنح المعلّم القدرة على السّيطرة على عقول المتعلّمين وقلوبهم؛ وبالتّالي السّيطرة على سلوكهم.

3. لكي يكون التّعليم تعليما فعّالا ينبغي أن يتواصل المعلّم مع كلّ المتعلّمين، دون استثناء: المتوسّط والعادي، والمتميّز، لأنّ مراعاة الفروق الفردية ضروري في العملية التّعليمية.

4.القدرة على صياغة أسئلة تثير انتباه المتعلّمين واهتمامهم، وتثير تفكيرهم.
5.استعمال طرائق مختلفة، ذلك أنّ التّعليم بطريقة واحدة في كلّ الدروس يجلب الملل إلى التّلاميذ.

6.القدرة على التّنويع في بدايات الدّ روس، لأنّ كلّ طور تعليمي وكلّ درس له خصوصية معّينة، ويكفي أن يبدأ المعلّم كلّ درس من دروسه بطريقة مختلفة، ليكون تعليمه تعليما فّعالا.

7. تقُلى أخطاء المتعلّمين مهما كانت وعدم السّخرية منهم، ويكفي أن يقول المعلّم لتّلاميذه متعّجبا: كيف لا تعرفون هذا أو ذاك! أو يقول لهم: وجودكم وعدم وجودكم واحد، أو أنتم تأتون إلى القسم لتسخين الكراسي، فينسحب أغلبهم من العملية التّعليمية ويبقى المعلّم مع مجموعة قليلة العدد، فتسود الفوضى بدل النّظام. وبدل أن يصبح المتعلّم شخصا فّعالا ومتفاعلا يتحّول إلى شخص مشاكس أو منعزل. وربّما يكون سلوك المعلّم وردود أفعاله السّلبية سببا في التسرّب المدرسي.

4-الخاتمة:

حاولت من خلال هذه الدّراسة تناول جملة من القضايا والمسائل الشّائكة التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بتعليم العربّية وتعلّمها. قد ركّزنا على **أهمية الكفاية التّواصلية** التي يمكن فيها **للكفاية الاستراتيجية** أن تسهم بشكل كبير وتتحّول إلىعصب العملية التّواصلية. وقد توصّلنا إلى بعض النّتائج أهمها:

1. أن هناك علاقة وطيدة بين الكفاية اللّغوية والكفلية التّواصلية، حيث إنّ التّواصل النّاجح يحصل بتداخل مجموعة من الكفايات، وهي التي رأيناها في نموذج باخمان.

2. أنّ الفصل بين الكفايات الجزئية هو فصل شكلي، لأنّها تتداخل في واقع الاستعمال.
3.لا يمكن تعلّم اللّغة بعيدا عن التّواصل والتّفاعل.

4.أنّ تعلّم العربية يمكن أن يحصل بتضافر جهود جميع معلّمي المواد، لأنّ العربية تستعمل في سياقات متعّددة وترتبط بموضوعات متعّددة أيضا.

5. المشكلات التي يعانيها مجال تعليم العربّية ترتبط – في نظرنا - بالطرائق والاستراتيجيات وليس بالبرامج. ذلك أنّ نفس البرنامج حين يُفذ باستراتيجيتين مختلفتين قد يؤدي إلى مردود ضعيف أو مقبول أو جّيد.

6. **عدم تكوين المعلّمين** في الجزائر تكوينا ملائما لمتطلبات المدرسة الحديثة عقبة من عقبات التّعليم عامة والتّعليم اللّ غوي خاصّة.

7.**انتقاء هيئة التّعليم**عقبة أخرى من عقبات التّعليم اللّغوي في الجزائر.

8. غّياب **معايير الانتقاء** عقبة ثالثة من عقبات تطوير المدرسة الجزائرية.

لذلك نقترح:

1. إعادة النّظر في انتقاء المعلّمين بشكل عام، ومعلّمي العربية بشكل خاص.
2. أن يقوم الانتقاء على معيار **الفــرز الفطري** الذييعني انتقاء الأفراد المهيئين فطريا لمهنة التّعليم.
3. إعادة النّظر في استراتيجيات التّعليم اللّغوي والاستفادة من تجارب تعليم اللّغات الأولى والثّانية.
4. وضع هيئة عليا تراقب جودة التّعليم اللّغوي في المدارس.
5. إعادة الـنّـظر في النّدوات التّكوينية للمعلّمين أثناء الخدمة؛ لأنّها فضاء مهم يمكن استغلاله.
6. تحيين معارف المفتشين، وربطهم بمستجدات الدّرس اللّساني الحديث، من أجل مدرسة جزائرية متطوّرة؛ لأنّ من شروط أداء المفتّش لمهامه أن يكون مُطّلعا على آخر المستجدات خاصّة فيما يخص التّعليم الفعّال والتّفاعلي.

الهوامش:

1. غريب عبد الكريم، **المنهل التّربوي** معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والّديداكتيكية والّسيكولوجية، مطبعة النّجاح الجديدة، ط1، الّدار البيضاء، 2006، ص.158.
2. المرجع نفسه، ص.163.
3. المرجع نفسه، ص.163.
4. المرجع نفسه، ص.164.
5. حسن شحاتة وزينب النّجار، **معجم المصطلحات التّربوية والنّفسية**، الّدار المصرية اللبنانية، ط/1، 2003، ص.159.
6. عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص.173.
7. نهر، هادي، **الكفايات التّواصلية والاتصالية** دراسات في اللغة والإعلام، عّمان:دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 2004، ط1، ص.91.
8. ينظر: دوجلاس براون، **أسس تعلّم اللغة وتعليمها**، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، دار الّنهضة العربية للطباعة والنّشر، بيروت، ص.245.
9. ينظر: المرجع نفسه، ص245 -246. ويُنظر أيضا: عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص.173.
10. دوجلاس براون، مرجع سابق، ص. 246.
11. عبد الّسلام المسّدي، **مباحث تأسيسية في اللسانيات**، دار الكتاب الجديد المتحدة، 2010، ص.187 . 188.
12. هذا الحديث روي بألفاظ متقاربة؛ منها: ما خرجه الترمذي في (جامعه) من طريق إبراهيم بن الفضل المدني عن المقبري عن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم قال» :الحكمة ضالة المؤمن، فحيث وجدها فهو أحق بها «ورواه أيضا ابن ماجه في (سننه)، والعقيلي في (الضعفاء)، وابن عدي في (الكامل)، وابن حبان في (المجروحين). والحديث ضعيف جدا، لا تصح نسبته إلى الرسول ﷺ؛ لأن في إسناده إبراهيم بن الفضل المدني، وقد أجمع علماء الحديث على تضعيفه، قال الإمام أحمد فيه: ليس بقوي في الحديث، ضعيف الحديث. وقال يحيى بن معين: ليس بشيء. وقال مرة: ضعيف الحديث لا يكتب حديثه. وقال أبو حاتم الّرازي والبخاري والنّسائي: منكر الحديث. وإن كان هذا الحديث موصوفا بالضّعف، فإنّه لا يتعارض مع مبادئ الإسلام وشرائعه، ومعناه تشهد له عموم النّصوص، ذلك أن الكلمة المفيدة التي لا تنافي نصوص الشّريعة، فربما تفوه بها من ليس لها بأهل، ثم وقعت إلى أهلها، فلا ينبغي للمؤمن أن ينصرف عنها، بل الأولى الاستفادة منها والعمل بها من غير التفات إلى قائلها.
13. عصر حسني عبد الباري، **تعليم اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية**، الإسكندرية، الدار الجامعية، (د.ت)، ص.83.
14. المرجع نفسه، ص.110.
15. وهذا يعني أن يتم التّركيز على إكساب المتعلّم ما يفيده ويمكنه توظيفه، بحيث تكون المناهج قادرة على تخريج متعلّمين قادرين على أن ينتقوا من الألفاظ أحسنها في الوضعيات الخطابية التي تفرض استعمال اللغة

المناسبة في لسياق المناسب، وعدم التّركيز على الحفظ والاجترار للمعلومات فتكون المناهج مناهج لحشو للمعلومات تُنسى بمجرّد مغادرة قاعات الدّروس.

16. صحرة دحمان، "**تكوين المعلّمين ضرورة ملحّة نحو مستقبل زاهر للّغة العربية**"، أعمال الملتقى الوطني: ازدهار اللغة العربية/ الآليات والتّحديات، المكتبة الوطنية – الحامّة، يومي 19 و20 أفريل 2017، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2017، ص.205 وما بعدها.

17. هذا الشّكل مأخوذ من كتاب أسس تعلّم اللغة وتعليمها تقريبا كما هو، وورد تحت مسمى "إطار لوصف التّمكن اللغوي الاتّصالي" (باخمان – 1987) بتصرّف بسيط في إضافة الألوان. ينظر: دوجلاس براون، مرجع سابق، ص.247.

18. دوجلاس براون، مرجع سابق، ص. 248.

19. De Pietro Jean – François, «Un enseignant de langues à recherche de la philosophale», Institut de linguistique, Université de Neuchâtel – Suisse, 1984, pp.24–26.

20. دوجلاس براون، مرجع سابق، ص.247.

21. المرجع نفسه، ص.247.

22. للتّغذية الرّاجعة عِدّة معانٍ وتعريفات حسب موضع استخدامها. غير أني أخذت التّعريف الخاص بالعملية التّعليمية.

23 ينظر: دوجلاس براون، مرجع سابق، ص.257.

24. ينظر: **جاك ريتشاردز وثيودور روجرز**، تر: محمود إسماعيل صيني وآخرون، مذاهب وطرائق في تعليم اللّغات وصف وتحليل، دار عالم الكتب للطباعة والنّشر، المملكة العربية السّعودية، 1990. ص.129.