

فاعلية التحويل التعليمي في تعليمية القواعد في ضوء المقاربة النصية
قراءة تقييمية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة
د.محمد خاين

المركز الجامعي أحمد زبانة بعليزان، معهد الآداب واللغات، khainmohamed2001@yahoo.fr

تاريخ القبول: 2017/11/06

تاريخ المراجعة: 2017/10/30

تاريخ الإيداع: 2017/01/31

ملخص

تروم هذه الورقة الإجابة عن بعض الأسئلة الجوهرية في تعليمية قواعد اللغة العربية، ذات الصلة بطبيعتها التجريدية، والمعيارية، والذي جعل منها غاية تطلب لذاتها، ومن ثمة صارت محل شكوى لدى المعلم والمتعلم، وهو ما يفرض على الدارسين البحث عن أنجع الآليات لترقية تعليمها، والتي تنطلق من تكوين علمي وبيداغوجي للمعلم يؤهله لممارسة تحويل سلس يحبب المادة. ويندرج التحويل التعليمي ضمن هذا النسق العام، بوصفه استراتيجية تعليمية / تعلمية تركز على آليات تقود إلى تحويل المعرفة من طابعها المرجعي إلى بيئة تعليمية. وعليه تكون الإشكالية: أنى للتحويل التعليمي أن يحقق الفاعلية في الارتقاء بالقواعد في ظل المقاربات النصية المتبناة.

كلمات المفاتيح: تعليمية، قواعد، تحويل تعليمي، مقارنة بالكفاءات، مقارنة نصية.

La transposition didactique des savoirs grammaticaux: importance, mécanismes et finalités Lecture évaluative du manuel de la 4^{ème} année moyenne

Résumé

Dans le présent article; on aborde la question de l'efficacité de la transposition didactique dans la résolution des problèmes de l'enseignement des grammaires. C'est pour cela que les chercheurs proposent des solutions qui visent à préparer l'enseignant qualifié à transférer des savoirs en souplesse. La transposition didactique en tant que stratégie convertit le savoir référentiel en savoir enseigné. La question que nous posons est donc: comment la transposition didactique peut-elle promouvoir la grammaire

Mots-clés: Didactique, grammaire, transposition didactique, approches par compétence, approche textuelle.

The Importance of Didactic Transposition in Teaching Grammar According to a Textual Approach Evaluative Reading in the Manual of Fourth AM

Abstract

Grammar is abstract, and standard, which makes it a complaining matter. Therefore, didactic transposition is necessity to facilitate it. This obliges researchers to find solutions for preparing a qualified teacher who is able to do a smooth knowledge transfer. Didactic transposition as a pedagogical strategy converts the reference knowledge to a teaching environment. The problematic is: How can didactics transposition promote grammar?

Key words: Didactics, grammar, didactic transposition, competency approach, textual approach

مقدمة

تروم هذه المداخلة الإجابة عن بعض الأسئلة التي نراها جوهرية في تعليمية قواعد اللغة العربية، ذات الصلة بطبيعتها من حيث كونها مغرقة في التجريدية، والمعيارية، وأنها كانت محل تراكم نظري تشكّل عبر العصور المتتالية، والذي جعل منها في العصور المتأخرة غاية تطلب لذاتها، ومن ثمة صارت محل شكوى لدى المعلم والمتعلم على السواء.

وهو ما يفرض على الدارسين والمهتمين بالفعل التعليمي البحث عن أنجع الآليات المساعدة على ترقية تعليم هذه القواعد. والتي تتطلق أولاً من تكوين علمي وبيداغوجي للمعلم يؤهله لممارسة عملية تحويل سلس وانسيابي يحبّب هذه المادة إلى نفس المتعلم، وذلك بالارتكاز على ما وفرته الدراسات المنبثقة في حقول معرفية عدة من حصيلة فكرية كعلم النفس، واللسانيات النظرية والتطبيقية وتعليمية اللغات.

ويندرج التحويل التعليمي / التعليمي (La transposition didactique) ضمن هذا المسار العام، بوصفه إستراتيجية تعليمية / تعليمية ترتكز على جملة من الآليات المساعدة على تحويل المعرفة من طابعها المرجعي إلى بيئة تعليمية.

وعليه فإن الإشكالية التي تفرض حضورها هنا هي: أنى للتحويل التعليمي أن يحقق فاعلية الارتقاء بالدرس القواعدي في ضوء المقاربات النصية المتبناة في المدرسة الجزائرية؟ وهل ما زالت للقواعد مكانة في تعليمية اللغة العربية في ظل هيمنة هذه المقاربة على الميدان التعليمي؟ وما طبيعة هذه المكانة: أوصفها مادة إجرائية تساعد على صون اللسان والقلم من اللحن والخطأ، وتنمي ملكات اللغة أم أن دورها قد تقلص مع التوجهات البيداغوجية القائمة فلسفتها على مبدأ التفاعل والتواصل ما بين أقطاب العملية التعليمية؟. وهل أثر أفول نجم طريقة القواعد التقليدية التي كانت تركز على أن تعلم أية لغة يمر حتماً عبر قواعدها على تقلص المساحة التي كانت تحتلها في تعليمية اللغات، مما قد يؤدي إلى انزياحها عن بؤرة الاهتمام، والذي قد تكون له آثار سلبية، أهمها عزوف المعلمين والمتعلمين عنها؟.

ولأجل مقارنة هذه الإشكالية، ومحاولة إيجاد إجابات علمية وعملية لها، ارتأينا أن نحصر دراستنا هذه في تعليمية قواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، عاملين على مساءلة الوثائق الرسمية الصادرة عن اللجنة الوطنية للبرامج، من مناهج ووثائق مرافقة لها، وكتاب مدرسي. وذلك بغية الوقوف على المكانة التي تحتلها هذه المادة في المقاربة الجديدة المتبناة في تعليمية اللغة العربية عموماً. كما سنحاول إظهار أهمية عملية التحويل للقواعد اللغوية، وإظهار جدواها في تقريب هذه القواعد إلى نفوس الناشئة، بحيث تجعلهم يقبلون على المادة دون نفور، عن طريق تقديمها في صورة وظيفية تسهم في ترقية مخاطباتهم وكتاباتهم.

ويعود اختيارنا لمرحلة التعليم المتوسط إلى جملة من الاعتبارات يمكن إجمالها في يأتي:

- 1- اشتغالنا بتعليم اللغة العربية في هذا الطور لما يزيد عن عقدين من الزمن نزعماً أنها كانت كفيلاً بمدنا بالوعي الكافي بمشكلات تعليم قواعد اللغة العربية.
- 2- كانت القواعد تمثل قطب الرحي في تعليمية اللغة العربية بهذه المرحلة وفق الطرائق السابقة على تبني المقاربة بالكفاءات أسلوباً تعليمياً بالمدرسة الجزائرية، حتى كاد معلم اللغة العربية أن يصير معلماً للقواعد.
- 3- تمثل هذه المرحلة محطة حاسمة في حياة المتعلم، نظراً لاشتراك الجميع في معرفة موحدة تخضع لتقويم واحد، ومن ثمة يبدأ ملمح المتعلم في التشكّل، والذي يتم على أساسه التوجيه إلى المرحلة الثانوية حيث تتباين فيه نوعية

المعارف التي يتلقاها هنالك حسب الشعبة التي ينتمي إليها، وما يهمننا في هذا المقام أن المتعلم الذي يوجه إلى الشعب العلمية تكاد تنقطع صلته بالقواعد إلا لماما، ومعنى هذا أن المرحلة المتوسطة هي أساس التكوين القاعدي، الذي تعتبر القواعد لبه.

2- مفهوم التحويل التعليمي:

تكاد تجمع الدراسات المهمة بشأن التعليمية (Didactique) على أن مصطلح التحويل التعليمي تعود نشأته إلى سنة 1975، على يد ميشال فيري (M. Verret) في حقل العلوم الاجتماعية، ومنها انتقل إلى الرياضيات بفضل الجهود التي بذلها شوفلار (Yves Chevallard) في تعليمية الرياضيات، وقد أصبح هذا المفهوم موضوع اهتمام كبير من طرف المشتغلين بالتعليمية، حتى كاد يكون هو إياها، ومن ثمة عرف انتشارا في تعليمية المواد الأخرى⁽¹⁾. ومن جملة ما يراد به إعادة تنظيم المحتويات التعليمية المجتثة من حقول معرفية مختلفة وتصنيفها وترتيبها وهيكلتها بغية جعلها موائمة للفعل التعليمي/ التعلّمي.

والسؤال الذي يجد وجهة الطرح هنا بشأن التحويل التعليمي، يكمن في الآلية التي تسمح بتحقيق الانتقال من معرفة علمية إلى معرفة صالحة للتعليم / التعلم. وعليه يطفو إلى السطح مصطلح آخر ذو صلة بالأقطاب المشكلة للعملية التعليمية، ألا وهو المثلث التعليمي (Triangle didactique): معرفة، معلّم، متعلّم. بما يمثله من علاقات متداخلة بين أقطابه تستدعي الوعي التام بجهاز مفاهيمي ومصطلحي يعود في أساسه إلى علم النفس والبيداغوجيا كالتصورات (Conceptions)، والعقد التعليمي (Contrat didactique)⁽²⁾.

وهكذا يتغير دور المعلم من خلال التحويل التعليمي، بوصفه نقلا فعليا للمعرفة، يخرجها عن طابعها المرجعي وحالتها الخام، التي وضعت فيها، ممثلا في بيئة اجتماعية مخصصة، لتغدو معرفة مكيفة ومطوّعة، وصالحة لأن تُعلّم وفق آلية تفاعلية يضطلع فيها المتعلم بدور الشريك، بحيث يكون الدرس حين إنجازه ثمرة مجهود الجميع معلمين ومتعلمين. وهو ما يعني أن المعرفة خضعت إلى شروط وقوانين المؤسسة التعليمية، بوصفها سياقاً اجتماعياً مغايراً.

وذلك ما ينم عن فلسفة تربوية مخالفة لتلك التي كانت سائدة مع الطرائق التقليدية، والتي كانت فيها العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم علاقة خطية (Linéaire)، ينحصر دور المتعلم فيها على التلقي السلبي للمعرفة في مقابل معلم مالك لها.

وعليه فإنه ينظر إلى التحويل عادة على أنه إستراتيجية تعليمية القصد منها حل المشاكل المرتبطة بنقل المعرفة من وسط مرجعي يتسم بالتجريدية، والإغراق في التفاصيل، والطابع الخلافي، وكثرة المرجعيات الحاضرة لها إلى وسط تعليمي يسعى دائما إلى الاختصار والاختزال وتبسيط المفاهيم، وتيسير المصطلحات التي تتأسس عليها المعرفة، كما يعمل التحويل التعليمي على عزل المعارف المراد تعليمها / تعلمها عن البيئة المعرفية التي نشأت فيها، وكذا عن مؤلفيها، وذلك من خلال برمجتها في وحدات تعليمية يراعى فيها التسلسل المنطقي، والتدرج الذي يأخذ بعين الاعتبار جملة من المعطيات تخص المتعلم من حيث مستواه العمري والعقلي، واستعداداته وميوله ورغباته ووسطه الاجتماعي والثقافي⁽³⁾.

كما يهدف التحويل التعليمي لتلك المعارف إلى إدراجها في وضعيات لغوية تواصلية حقيقية تسهم في تقريبها من المتعلم، وبهذا يقع التألف ما بين التحويل التعليمي والمقاربة النصية التي تبتغي اتخاذ النص مرتكزا في معالجة كل الظواهر اللغوية. فهو المنطلق في تدريسها والأساس في تحقيق كفاءاتها. إنه يمثل البنية الكبرى التي

تتمظهر فيها كل المستويات اللغوية: الصرفية، والنحوية، والصوتية، والدلالية، والأسلوبية، دون إهمال للشروط التلظفية السياقية، والمقامية والثقافية والاجتماعية. وبهذا يصبح النص بؤرة العملية التعليمية / التعلمية بكل أبعادها (4).

ومن المفاهيم التي تحيل عليها هذه المقاربة ما يعرف بنحو النص، وذلك باتخاذ القواعد سييلا لفهم النص، وإدراك اتساق سلاسله الكلامية وانسجام مقولاته الفكرية، المحققة لبعديه التواصلي والتداولي. وبهذا يكون نحو النص قواعد لغوية لا تقصد لذاتها، بل آلية لإدراك نظام اللغة، وطرائق اشتغالها، وتبيان المهمة التي تضطلع بها قوانين النحو وقواعده في مختلف أنماط النصوص التي يتعامل معها المتعلم (5).

وعليه تصير هذه المقاربة حلا لمشاكل التواصل مع النصوص مهما كانت طبيعتها، أو وظيفتها، من منطلق النظرة التي ترى أننا لا نتواصل وظيفيا إلا بواسطة النصوص (6).

ومن الآثار الإيجابية الملحوظة لعملية التحويل التعليمي استبعاد كل الخلافات النحوية والبلاغية والمواضيع التي انقطعت صلتها بحياة اللغة المعاصرة. وهو مما يسهم في التخفيف من وطأة البرامج ويقرب المادة من ذهن المتعلم، وبذلك تصير القواعد كما نظر لها علماءنا الأوائل مهارات تصون المتعلم من اللحن والخطأ، لا متونا تحفظ وتُسْتَظْهَر في الامتحانات فقط. مما يؤدي إلى تمكين المتعلم من الكفاية التواصلية (La competence

communicative) التي نادى بها ديل هايمز (Dell Hymes)، والتي تتجاوز الكفاية اللسانية التي جاء بها تشو مسكي، لتشمل الاستعمالات المختلفة للغة في المجتمع: "وما يصحب ذلك من قواعد اجتماعية وضوابط وظروف تحيط بالمتخاطبين وتحدد استعمالاتهم بالنظر إلى مكونات أخرى غير المكون اللساني، وهي المكون المرجعي، والمكون الخطابي، والمكون الاجتماعي - الثقافي" (7).

ونلاحظ هذا جليا في التوصيات والتعليمات التي حملتها الوثائق الرسمية من مناهج ووثائق مرافقة، والتي تحرص على وجوب استثمار النصوص التواصلية والأدبية المأخوذة في حصص القراءة المشروحة ودراسة النصوص، مع العلم أنه بتبني هذه المقاربة قد تم إلغاء حصة كانت تعتبر مفتاحية في الطرائق السابقة، ألا وهي حصة القواعد، أو ما عرف في بيداغوجيا الأهداف بالتركيب النحوية والصيغ الصرفية، والتي استحالت إلى مادة مندمجة في درس القراءة المشروحة، بغية جعل نص القراءة المنطلق والمنتهى لتعليم قواعدي يركّز فيه على التدرّب على البنيات اللغوية، والصيغ الصرفية تحت اسم جديد هو البناء اللغوي. في حين تقدّم القواعد البلاغية والعروضية تحت عنوان البناء الفني، وذلك رغبة من واضعي المناهج الجديدة في تكريس نظرة تكاملية بين مختلف نشاطات اللغة العربية على أنها عناصر تتضافر فيما بينها في تنمية ملكة اللغة بمهاراتها الأربع: الفهم، وإنشاء اللغة، والقراءة والكتابة.

وبذلك احتلت القراءة ودراسة النصوص مركز الصدارة في هذه المقاربة، وصارت القواعد نشاطا مكملا للقراءة، إذ إنه بعد الانتهاء من مقارنة النص المقروء يتم التعرض بصورة موجزة ومقتضبة لظاهرة لغوية ما، من خلال أمثلة مستتبطة من النص المشار إليه، ويتم دراستها وفق طريقة حوارية تفاعلية تنتهي بتدوين قاعدة بسيطة على السبورة، وفي دقات المتعلمين، وتُسْفَع بكفاءة ختامية للتأكد من مدى تمكن المتعلمين من تلك الظاهرة، كل ذلك يقع في مدة زمنية وجيزة، على خلاف ما كان سائدا في المقاربات السابقة التي كانت فيها لدرس القواعد حصة أسبوعية مستقلة، كما كانت تولى لها كامل العناية أيضا في حصة الأعمال الموجهة، لأن: "تبني المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية يتطلب استنباط القواعد اللغوية النحوية منها والصرفية من النص المقرر في حصة

القراءة الذي يفترض أن المتعلم تدرج على قراءته بطريقة جيدة وتفهم معانيه، وأدرك بناءه، قبل أن يتحول إلى لغته بقصد اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة وتركيبها وصيغها⁽⁸⁾.

وعليه نفهم أن التحويل التعليمي يجنب الممارسة الميكانيكية المنمطة في مقارنة الظواهر النصية، وذلك بالتركيز على المهارات بوساطة الممارسة الفعلية للغة في سياقات تلفظية حقيقية، ويساعد على تقادي الاقتصار على الجانب البنوي المغيب لجمالية الخطاب وتواصلته.

كما أنه لا ينبغي النظر للتحويل التعليمي على أنه عمل تبسيطي عقيم للمعرفة المرجعية وإنما بوصفه عملية تهيئة إبداعية في إطار تفاعلي مكيف مع قدرات المتعلمين⁽⁹⁾، كما ينبغي ألا يتحول هذا التحويل إلى عملية تشويه للمعرفة.

3- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

قبل التعرض لواقع تعليمية القواعد في ظل المقاربة المشار إليها يجدر بنا التطرق إلى مفهوم هذه المقاربة كما ورد عند المختصين في حقل تعليمية المواد عموما وتعليمية اللغة على الخصوص.

ينبغي التأكيد أولا على أن هذه المقاربة قد فرضت حضورها على جل النظم التربوية في العالم. وبهذا قدمت نفسها بوصفها البديل البيداغوجي الذي ينبغي أن يحل محل بيداغوجيا المحتويات، وكذا بيداغوجيا الأهداف نظرا لموافقتها للأنساق الثقافية والاجتماعية العاملة على التشكل في عصر العولمة، وما صاحبه من انهيار للحدود وتقلص للمسافات بين الأمم، وكذا الإغلاء من شأن المعارف التطبيقية، والتكنولوجيات المتنامية في شتى الميادين، وما يستتبع ذلك من مهارات في التعامل معها⁽¹⁰⁾. فقيمة أي معرفة أصبحت تقاس مصداقيتها حاليا بما تمدّه من إجراءات عملية تسهم في حل مشاكل المجتمع، وترقية أداء أفرادها بمهارة عالية. وهو ما يعني أن هذه المقاربة قد أصبحت ضرورة حضارية مسايرةً للتحويلات العالمية والإقليمية، ومن ثم صار لزاما على الجزائر تبنيها بغية إخراج مواطن متفتح على القيم الوافدة، وقادر على التأقلم معها بما اكتسبه من معارف إجرائية، دون أن يفقد هويته، أو أن يتخلى عن ثوابته.

ومن ثمّ أمكن تقديم مفهوم للكفاءة يتأسس على أنها جملة من المعارف المنسقة والمهارات العلمية والعملية، والمواقف التي يستحضرها المتعلم في وضعية معينة بهدف القيام بنشاط محدد، أو إنجاز مهمة معينة. وهو ما يؤدي بنا إلى القول إن المقاربة بالكفاءات تغرس في المتعلم كيفية التأقلم مع الوضعيات المختلفة التي تواجهه وليس الاقتصار على إحداث استجابات آلية لمثيرات خارجية، بمعنى أنه يحدث اختياراته الواعية وفق ما لديه من وسائل فكرية وإجرائية تعتبر بدائل متاحة، وتكون عملية الاختيار هاته مشفوعة بعملية تنسيق لتلك الوسائل، مع الأخذ في الحسبان عناصر الوضعيات التي يواجهها، إلى أن يصل في النهاية إلى بناء الطريقة الأنسب التي يراها تصلح لتجاوز الوضعيات - المشكلة التي هو فيها⁽¹¹⁾.

وهو ما يعني أن المتعلم سيقوم باستثمار المعارف التي اكتسبها في بناء مهارات يوظفها عند الحاجة لتجاوز المشاكل التي تعترضه في حياته - وما أكثرها -، وهذا يجزُّ بدوره إلى مفهوم آخر شاع وانتشر في الدراسات البيداغوجية الحالية، والمعروف بالبنائية أو التكوينية (Constructivisme). ويعتبر جان بياجيه (J.Piaget) رائد هذا التوجه⁽¹²⁾ ومؤداه أن المعارف: "لا تنتقل من شخص يعرف إلى شخص لا يعرف، ولا تأتي عبر الحواس، كما يزعم أصحاب المدرسة الترابطية، وإنما يبنيها الشخص بوساطة الأعمال التي يجريها على الأشياء. هذه الأعمال يتم هضمها فتصير صورا وأشكالا ذهنية يقوم المخ بتنظيمها وتخزينها في شكل بنى عملياتية، تسمح للفرد

بالتصرف بشكل مرض إزاء وضع من الأوضاع⁽¹³⁾. وهو ما يعني أن البنائية لا تعترف بالمعرفة التراكمية القائمة على حشو الدماغ بالمعلومات، ويتم استظهارها عند حصول المثير. وبذلك تتحول الإجابات المقدمة مجرد استجابات لمثير خارجي، وتخلو من التفكير والإبداعية، وتتسم بالآلية والتميط، وفق ما أقرته نظريات التعلم السلوكية.

4- واقع تعليمية قواعد* اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات:

لقد اعتبرت القواعد وعلى مدار عقود عديدة الأداة المثلى للتحكم في استخدام اللغة: إملاء، وشرحا للنصوص، وأساليب، وجمالية تعبير، وهو ما يعني أنها كانت تحتل مكانة متألفة ضمن ثنائية اللغة والأدب، وذلك لأنه كان ينظر إليها على أنها تقدم المعرفة التقنية العالمية حول اللغة، في حين يمثل الأدب المدونة اللغوية، والشواهد المثلى لمصادقية هذه القواعد.

غير أن الممارسة الحالية لتعليمية القواعد في ظل المقاربة بالكفاءات أخلت بقواعد اللغة في ثلاثة جوانب أولها: أنها فقدت موقعيتها بوصفها الركيزة الأساسية في تعليمية اللغة، فقد قلصت أهميتها في إمكانية إسهامها في تحسين لغة المتعلم، وحل النص والخطاب محلها، وانزاحت إلى المقام الثاني، وخُفضت الحصص الزمنية المخصصة لها، وأخذت موقعا هامشيا في البرامج والمقررات والكتب المدرسية بحجة أنها وسيلة لا غاية⁽¹⁴⁾. وقد انجر عن ذلك خلل في جانب ثان لدى المعلم والمتعلم على السواء في فهم فلسفة المقاربة النصية (etextuelle Approach) والمقاربة بالكفاءات (Approche par compétences) كان من نتائجه الظاهرة أن فقدت القواعد مصداقيتها التي كانت تتقاسمها مع الآداب الراقية، في كونها عاملا هاما في ترقية الكفاية اللغوية، وبذلك انزاحت من دائرة الاهتمام⁽¹⁵⁾، وقد عمل على تعزيز ذلك عزوف من المتعلمين صادف هوى في نفوس المعلمين أنها مجرد قشور جافة لا يمكن لها أن ترقى بتعليمية اللغة.

ومما عرّضها للاضطراب الذي أفقدها هويتها الخلل الذي مس الجانب الثالث مجسدا في عمليات إعادة النظر المتواصلة في مقرراتها، وأنماط تقديمها للمتعلمين بغية إيجاد سبل مثلى لتعليمها⁽¹⁶⁾، وقد انعكس ذلك أيضا في الخلخلة التي حدثت في أساليب تقديم مادتها وتقريبها من ذهن المتعلم. وأكثر ما تجلى ذلك مع الانبثاق الحاصل في النظريات التواصلية في تعليمية اللغات. وخاصة بعد الطرح الذي تقدم به ديل هايمز حول الكفاية التواصلية في سنة 1966، والذي جعل منها أفقا بيداغوجيا، مما نتج عنه التقليل من أهمية القواعد في تشكيل المعرفة التواصلية، بحيث لا يؤدي التركيز على تعليمها إلى تكوين متواصلين أكفاء، بل على العكس من ذلك وفي أحسن الأحوال إلى علماء صغار بمعرفة عقيمة⁽¹⁷⁾.

وهذا ما نطقن إليه منذ أمد بعيد ابن خلدون، من أن المعرفة بقوانين ملكة اللغة لا يعني التمكن منها، بدليل أن الكثير: "من جهابذة اللغة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلامة أو قصد من قصوده، أخطأ فيها عن الصواب وأكثر من اللحن ولم يجد تأليف الكلام لذلك"⁽¹⁸⁾.

بيد أن هذا لا يعني إمكانية إسقاط نظرية ديل هايمز على سائر اللغات، كما أنها لا تصلح للتعميم، فالعربية مثلا التي وضعت قواعدها عن طريق الاستقراء لمدونة كلامية فعلية، هي كلام العرب الخالص وفق معايير زمانية ومكانية يعلمها جميع المهتمين بشأن اللغة العربية.

وما أشار إليه ابن خلدون ينطبق على المتأخرين من العرب الذين فسدت ملكتهم اللغوية، والدليل على ذلك أن النحو كما حدّه ابن جني في تعريفه المشهور يشير إلى أنه وسيلة لتعلّم اللغة والتمكّن منها لا غاية، فهو: "انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع، والتحقيق، والتكسير والإضافة والنسب، والتركيب ليلحق من ليس من أهل العربية باهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شدّ بعضهم عنها ردّ به إليها"⁽¹⁹⁾.

ويمكن فهم الطريقة التواصلية التي نادى بها ديل هايمز في ستينيات القرن الماضي بردها إلى سياقها التاريخي الذي نشأت في أحضانه، ذلك أنها جاءت ردة فعل على هيمنة اتجاه القواعد التقليدية على الممارسة التعليمية إلى ذلك الحين: "لأن معظم الكتب المدرسية لتعليم قواعد اللغة الإنجليزية ظل، حتى أوائل الستينيات يورد ست حالات إعرابية للاسم يضطر الدارس لحفظها، دون أن يكون لها أثر في فهمه لما يقرأ أو في استخدامه للاسم في مواقع الجملة المختلفة"⁽²⁰⁾.

5- فاعلية التحويل التعليمي في ترقية تعليمية القواعد:

يسهم التحويل التعليمي في ترقية تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة النصية من خلال تجليته وتقريبه للعناصر المشكلة لنصية النص إلى ذهن المتعلم كالأستحسان، والإفادة والتناص، والقصدية والاكتمال الدلالي، ونهاية النص، وذلك عبر استثمار المكون القواعدي في ترقية تحليل النصوص، والوصول إلى ملامسة العناصر الجمالية والتواصلية التي تتحقق عبر النص⁽²¹⁾.

إذ يصاحب الانتقال من المعرفة المرجعية إلى المعرفة التعليمية عبر عملية التحويل التعليمي إدخال تعديلات جذرية عليها من حيث وضعها وطبيعتها، فالمعارف ذات المنشأ اللساني حول طرائق اشتغال اللغة تصير بفضل التحويل المتبنى وفق طريقة المقاربة بالكفاءات أدوات في خدمة الممارسة النصية التي يقوم بها المتعلمون، أي أن التحويل المشار إليه يحول المعرفة النظرية المحضنة (Savoir savant) إلى معرفة تطبيقية (Savoir faire)، مما يوصل المتعلم إلى تأويل وإنتاج نصوص وخطابات شفوية وكتابية، فالقصد التعليمي محدد سلفاً في تكوين متعلمين قادرين على التواصل لسانياً، حسب الوضعيات والسياقات التي تفرضها عليهم الحياة، وليس إخراج علماء باللغة⁽²²⁾.

وهكذا يعمل التحويل على إخراج القواعد من دائرة الجفاف والتعقيد بإسقاطها مفاهيمياً على نصوص فعلية في وضعيات تواصلية مخصصة، وبهذا تصير وسيلة لا غاية تُطلَب لذاتها. كما أن التحويل المتحدث عنه يجنّب الوقوع في فخ الشواهد المصطنعة على طريقة ضرب زيد عمراً والأمثلة المعزولة عن الواقع الفعلي للغة، والتي زالت من الاستعمال كاحر نجم الجمل وجلود الفأر.

ويكون ذلك باستثمار النصوص التواصلية والأدبية المدرّسة داخل الفصل في مقارنة قواعد اللغة العربية، وهو ما يقلل من العودة إلى النماذج المصطنعة المشار إليها آنفاً، وذلك ما ينتج عنه تعلّم للقواعد في بيئتها الطبيعية، من خلال استثمار العناصر المقامية في تعليمية القواعد، وبذلك يترسخ في ذهن المتعلم البعد التكاملي بين نشاطات اللغة العربية، وبيتعد عن النظرة التجزئية المترسخة لدى الكثير بفعل الفصل بين مكونات اللغة. وهو ما حرصت الوثائق الرسمية على التأكيد عليه: "ويوصي المنهاج بتناول موضوعات قواعد اللغة العربية عقب الانتهاء من دراسة نص القراءة من حيث معانيه ومفرداته وتراكيبه، وفق طريقة لا يشعر فيها المتعلمون أن ثمة حاجزاً بين القراءة والقواعد"⁽²³⁾.

وهو ما يعني صيرورة المقولات النحوية والبلاغية أدوات مسهمة في تقريب النص إلى المتعلم، وبذلك يتم تقادي دراستها على أنها ظواهر معزولة، مما يؤدي إلى الكشف عن جمالية النص من خلال التعرض إلى الظواهر النصية والأسلوبية المؤسسة لأدبيته كالانزياح، والاختيار والتركيب. ولا بأس هنا من الاستلها من التراث اللساني العربي الذي مازالت الكثير من عناصره صالحة لأن تُقدّم إلى المتعلم، بعد إلباسها لباس العصر كنظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني، وذلك بتيسير تعليمها للنائشة، فما هي إلا نظرية للنص، وما النحو إلا آلية لتحسين الكلام، وذلك ما يؤكده التعريف الذي يقدمه صاحب النظرية للنظم: "واعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنه، وتحفظ الرسوم التي رسمت لك، فلا تخل بشيء منها"⁽²⁴⁾. ويكون ذلك بمراعاة مستوى المتعلم.

كما تساعد هذه المقاربة النصية على إبراز دور الروابط المنطقية والضمائر، والأوصاف، والظروف بوصفها موجّهات تداولية في البناء الكلي للنص من خلال إقامة الحجاج، والتأكيد والنفي وما إلى ذلك من المقاصد، وهذا يؤدي إلى تجنب الاكتفاء بالدلالة النحوية التي تقدم تفسيراً قاصراً للظاهرة النصية.

ويؤدي تبني المقاربة النصية إلى الوصول إلى تحديد طبيعة النص ووظيفته ومقصدية من خلال بعض المؤشرات القواعدية، ويكون ذلك بالتعرض للحقل الدلالي المهيمن على النص، وزمن تصريف الأفعال، والصور البيانية الموظفة، والأساليب المستخدمة.

ونشير كذلك إلى أن هذه المقاربة تؤدي إلى تحقيق الكفاءة المندمجة لدى المتعلم من خلال استحضار معارفه السابقة في مواجهة أية وضعية / مشكلة تصادفه. وهي التي تقدمها الوثائق الرسمية على أنها: "مجموعة من المعارف تدرج داخل سياق معين ومحدد يتم من ورائها دمج المكتسبات لإنجاز عمل ما"⁽²⁵⁾، ويكون انتقاء هذه الوضعية مما يعايشه المتعلم ويعاينه، وذلك بأن يقوم المعلم باصطناع عوائق قابلة للتجاوز، قصد امتحان قدرة المتعلم على تجنيد معارفه المكتسبة سابقاً على شكل مهارات في تجاوزها، من خلال نتاج منتظر، مع العلم أن هذه الوضعية تتأسس من ثلاثة عناصر هي السند، والسياق، والمعلومات⁽²⁶⁾.

ومعنى هذا أن طريقة المقاربة بالكفاءات المرتكزة على آلية التحويل الذي هو أساس أي عملية تعليمية تسمح بتلافي النقائص الملاحظة في الطرائق التقليدية على الرغم من كونها ترحز القواعد إلى مقام هامشي في تعليمية اللغة العربية، وأهم هذه النقائص:

1- التركيز على اللغة المكتوبة على حساب المنطوقة، مما ينجم عنه تخريج متعلمين معوقين خطابياً، في حين أن المواقف الحياتية التي تفرض العودة إلى المنطوق أكثر من التي نحتاج فيها إلى المكتوب، كأخذ الكلمة، وإقامة الحجاج، والدفاع عن الرأي، والعمل على إقناع الآخرين، والتعبير عن الحاجات، والإفصاح عن الرغبات، ثم إن التدرج الطبيعي لاكتساب اللغة لدى الطفل، يستدعي البدء بالمنطوق.

2- الابتعاد عن الاستعمال الفعلي للغة من خلال التركيز على تعليم قواعد لغوية وتعبير عفا عليها الزمن، وزالت من اللغة المعاصرة. كما أنه من الضروري التفريق بين مستويين من اللغة كما يرى عبد الرحمان الحاج صالح: المستوى الترتيلي أو الإجلالي، وتظهر فيه عناية المتكلم بما ينطق به، ويستعمل في جميع المواقف التي تتصف بالحرمة، كالخطب المناسباتية بمختلف أشكالها، والمحاضرات، والمستوى الثاني الذي وسمه بالمستوى الاسترسالي، وتقتضيه مواضع الأُس، ويتصف بكثرة الاختزال والحذف والإدغام والتقديم والتأخير وكثرة الإضمار⁽²⁷⁾.

3- أغفلت الطرائق السابقة الاهتمام بالنواحي الصوتية التي تؤثر في المعاني التي يقصدها المتكلم من خلال التلويحات التي يدخلها على ملفوظاته، والتي تحمل دلالات إضافية تختفي من الدراسة القواعدية. كالنبر، والاستفهام، والتمني، والترجي، والنداء، والترخيم...

4- فصل البعد الدلالي عن كل دراسة قواعدية، من خلال إهمال التطرق إلى الوظائف والمعاني والأثر الذي تحدثه على النص في كليته، كما أن من عيوب هذه الطرائق أنها تقدم دراسة موضعية تقدم تحليلاً قواعدياً للظاهرة اللغوية المدروسة لا تتجاوز في أفضل حالاتها مستوى الجملة، إن لم تقتصر على الجانب الركني. بمعنى أنها لا تحاول أن تقدم مقارنة لتأثيرها على النص.

5- الاكتفاء باستظهار التعريفات القواعدية دون البحث عن ممارستها فعلياً في اكتساب ملكة اللغة.

6- غياب منهج واضح أو أسس ثابتة تضبط هذه القواعد فهي منطقية دلالية حيناً، وفي أحيان أخرى لغوية محضة، ومن أمثلة ذلك أن الاسم هو لإنسان أو حيوان أو نبات أو حالة، وهو كما نرى لا علاقة له باللغة، على خلاف تعريف حروف الجر فهو لغوي صرف⁽²⁸⁾.

7- لا يمكن للقواعد المدرسة وفق الطرائق التقليدية أن تقدم توصيفاً شاملاً للغة لأنها لا تمثل إلا مستوى واحداً أو مستويين من اللغة، وبالتالي تبقى قاصرة على الرغم من أهميتها في الإحاطة بالظاهرة اللغوية.

وتفقدنا معاينة هذه النقائص في تعليم القواعد، والحديث عن فاعلية التحويل في تعليميتها إلى ضرورة التفريق بين نوعين من القواعد، لكل منهما طابعه المميز، وخصائصه وجمهوره من المهتمين، إذ يعرف النوع الأول بالقواعد العلمية، أو ما يعرف في الدراسات الناشئة حول مفهوم التحويل التعليمي بالمعرفة العلمية، وتمثل الإطار المرجعي للنوع الثاني المعروف بالقواعد التعليمية، وقد اختصرت هذه الثنائية في العنوان الفرعي لكتاب أيف شوفلار: "من المعرفة العالمية إلى المعرفة التعليمية"⁽²⁹⁾.

ومن مواصفات هذه القواعد أنها معرفة متخصصة، تبتغي الدقة في الوصف والتفسير، وتتبنى المناهج العلمية، وأنها عميقة ومغرفة في التجريد، ويسعى العاملون في هذا الحقل المعرفي دوماً نحو البحث والاكتشاف والإبداع⁽³⁰⁾، وأنها تراكمية بفعل المدارس والنظريات المتباينة التي نشأت في أحضانها عبر الحقب المتتابعة. وأما القواعد التعليمية ففتتضي تكييفاً دائماً لمجموع ما يستلهم من القواعد العلمية، بما يتوافق ومقتضيات العملية التعليمية، وظروفها وحاجات المتعلمين، عن طريق التبسيط والاختزال والتمهيد للمفاهيم، بحيث تغدو هذه المعرفة وظيفية وإجرائية، وهو ما يعني أن الجهد ينصب على تبسيط طرائق عرض المادة القواعدية على المتعلمين، من خلال تقديمها في قوالب تتناسب وحاجات المتعلمين النفسية والتربوية واللغوية. وبذلك تسهم في تحقيق سلامة الخطابات المنجزة من لدن المتعلمين، والمؤدية للأغراض التواصلية⁽³¹⁾.

وهو ما يعني أنه لا بد أن تخضع القواعد العلمية لعملية تحويل تعليمي تطوعها وتكيفها وفق مقتضيات العملية التعليمية في مختلف مكوناتها حتى تصير معرفة قابلة للتدريس (Enseignable).

ولكن ما يلاحظ على مستوى الممارسة الفعلية، وتجسيد التوصيات والتعليمات التي حملتها الوثائق الرسمية التي أشرنا إليها من قبل، من وجوب الالتزام باستنباط الأمثلة من النصوص المقروءة، هو أن واضعي الكتب المدرسية المقررة لهذه المرحلة لم يعتدوا بها، مع الإشارة إلى أن وضع الكتب الدراسية يندرج في باب التحويل التعليمي الخارجي، وهو أساس التحويل الداخلي الذي يضطلع به المعلمون داخل فصول الدراسة، بما يقدمونه من شروح مبسطة لما غمض أو استغلق على المتعلمين⁽³²⁾.

ولتوضيح ذلك سنأخذ عينة واحدة للتدليل على دعوانا هاته، وتتمثل في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الذي لم يُراعَ فيه شرط استنباط الأمثلة من نصوص القراءة المشروحة، فجل الموضوعات المقترحة للدراسة عمد فيها واضعو الكتاب إلى الأمثلة المصنوعة، فمن أصل أربعة وعشرين موضوعا حواها الكتاب هناك سبعة عشر موضوعا تم فيها اصطناع الأمثلة الشارحة للقواعد⁽³³⁾.

وفي هذا تكريس لحالة التنشيط القائمة ما بين القراءة والقواعد بفعل عدم تقديم الظاهرة اللغوية المدروسة في وضعية فعلية تواصلية طبيعية ترد بصورة عفوية في ثنايا النص المقروء. وهذا مما يسهم في شعور المتعلم بوجود تباعد ما بين الممارسة اللغوية الفعلية والتنظير لها.

وقد كان بإمكان واضعي الكتاب أن يعمدوا إلى انتقاء النصوص بما يتوافق وطبيعة المواضيع المقترحة قبليا، كما كان في مقدورهم أن يلجأوا إلى عملية تقديم وتأخير لها بما يتناسب والترتيب الطبيعي لموضوعات القواعد المقترحة. وبذلك يصير ميسورا لهم عمليا الالتزام بالتوصيات التي حملتها المناهج والوثائق المرافقة لها. مع أننا نقر بصعوبة هذا العمل ميدانيا، إلا أن الصعوبة لا تعني الاستحالة.

فلو أن الأمر اقتصر على موضوع واحد أو اثنين أو على خمسة لهان الأمر ودخل ذلك في باب الشاذ الذي يحفظ ولا يقاس عليه، ولكن ما حصل هو أن الاستثناء أصبح قاعدة. فعن طريق العمل الجماعي المنسق، والتخطيط المسبق، وبعملية المسح لمدونة نصية واسعة واستقراءها تكثر الخيارات التي تسهل المهمة، ويصير في الإمكان تحقيق هذا المطلب الأساسي. ويؤدي التحويل التعليمي دوره في تقريب القواعد من المتعلم.

كما غاب جهد آخر لا يقل أهمية عن الأول، وهو تبيان أثر المقولات النحوية المدروسة دلاليا وتواصليا على النص موضوع الدراسة، وهذا أمر طبيعي لاعتماد واضعي الكتاب في جل عملهم على الأمثلة الموضوعية، فاتخاذ النصوص المقروءة سندات تربوية للقواعد ليس عملا اعتباطيا يفتقد التعليل، ولا هو مقرر لمجرد التصريح بل لغاية بيداغوجية تقتضيها المقاربة النصية القائمة على الاستقراء المنطلق من أمثلة النص إلى غاية الوصول إلى استخراج القاعدة بمعونة المتعلمين، كل ذلك للأجل الوصول إلى الفهم البناء للظواهر اللغوية المتمظهرة عبر النص بما يخدم مقصدية صاحبه، ويوضح معناه، ويحقق استحسانه (مقبوليته) لدى متلقيه، ويغرس في خُده أن الإنتاج النصي أو تأويله يتطلب الوقوف على جميع مكوناته التي تتلاقى من خلال اتساق عناصره اللغوية السطحية، وانسجام مقولاته الفكرية العميقة، وبالتالي يتشكل وعي لدى المتعلم بتلك التكاملية المنشودة في مقاربة النص.

ونشير أيضا إلى أمر آخر هو عدم تمكن واضعي الكتاب من التخلص من المعيارية في عملية التقعيد التي تتسم بها قواعد اللغة العربية، إذ ألفينا تلك الأحكام الصارمة التي يوظفونها من وجوب وجواز في التقديم والتأخير. ونحن نرى أنه كان الأحرى بهم تجاوزها والاكتفاء بعرض الأمثلة، ووصف ما هو ظاهر حتى استنتاج القاعدة، وأن توجّل هذه المعيارية إلى المرحلة الثانوية عندما يرجع إلى هذه الموضوعات بتفصيل أكبر وفق مبدأ التدرج الذي يعد ركنا ركينا في عملية التحويل التعليمي. وبهذا نخفف القواعد على متعلمينا. فعدم دراستها في هذه المرحلة لا يعني إسقاطها من النحو العربي، وإنما هو تيسير لطريقة تدريسها، ودخول في توافق مع استعدادات المتعلمين وقدراتهم العقلية.

كما أن إلقاء نظرة خاطفة على فهرس الموضوعات يهدينا إلى خلل آخر في ترتيب المقولات الفكرية المقررة للدراسة، ونحن نعلم أن من شروط التحويل التعليمي أن تبرمج هذه المقولات اللغوية في وحدات تعليمية تكون متسلسلة تسلسلا منطقيا بحيث يرتبط السابق باللاحق بوسائل متينة تخدم العملية التعليمية برمتها. إذ نلاحظ أنه قد

تم البدء بتقديم المبتدأ والخبر وجوبا وجوازا، ليقع الانتقال بعدها إلى تقديم المفعول به، على أن تتم العودة إلى حذف المبتدأ والخبر وجوبا وجوازا⁽³⁴⁾، ونحن نرى أن ترتيبا كهذا قد أوقع خلطا في الموضوعات، يصعب على المتعلم متابعته، وكان الأجدر - في رأينا على الأقل - ألا يتم الانتقال إلى ظاهرة لغوية إلا بعد تجلية الأولى في جميع جوانبها والتأكد من استيعابها.

وقد تكرر الأمر ذاته مع موضوعات نحو الجمل التي تم خلط ترتيبها، حيث أُفحمت الجمل التي تقوم عناصرها مقام عنصر لازم في الجمل التي تقوم عناصرها مقام عنصر غير لازم، فجاء الترتيب على الشكل التالي: الجملة الواقعة مفعولاً به، الواقعة حالا، الواقعة نعتاً، الواقعة جواب شرط، الواقعة مضافاً إليه، الواقعة خبراً لمبتدأ، الواقعة خبراً لناسخ، الجملة الموصولة. ونحن نرى فيه تشويشا على ذهن المتعلم من خلال المراوحة بين هاته وتلك، فلو أنهم توخوا الترتيب الذي كان في المناهج القديمة⁽³⁵⁾ لكان ذلك أفضل وأفيد، فما كل قديم انتهت صلاحيته.

إذ كان أولى بهم تقديم الجمل البسيطة والمركبة، فالجملة الواقعة مفعولاً به، ثم يمرون مباشرة إلى الجمل الواقعة خبراً لمبتدأ وخبراً لناسخ، ليتم بعدها دراسة الجمل الواقعة حالا، فنعتاً، مضافاً إليه، فجواباً لشرط، ويختم بالجملة الموصولة.

ومن باب إحقاق الحق أننا نثمن الطرح الذي تقدم به واضعو الكتاب من خلال إدراجهم لما يعرف بالجملة الموصولة في باب الجمل التي لها محل من الإعراب⁽³⁶⁾، وذلك بعدم الفصل ما بين الاسم الموصول وصلته، لتكامل معناهما، وهذا من صميم التحويل التعليمي الساعي دوماً إلى التبسيط وتفادي التعقيدات اللفظية التي ليس من ورائها طائل، ومن لب المقاربة النصية التي تجعل من المعنى قطب الرحي في أية عملية تحليلية نحوية، على خلاف ما درج عليه القدماء من الفصل بينهما ويكون للاسم محل من الإعراب حسب موقعه في الجملة، وصلة الموصول لا محل لها من الإعراب.

كما أنه قد تم انتقاء الموضوعات المطروحة في التعبير الكتابي بكيفية تنمّي الكفاية التواصلية، وتستدعي تجنيد كل المعارف المكتسبة قبلياً، من نحو وصرف، وبلاغة، وخبرات تم صقلها في قراءة النصوص التواصلية ومن المطالعات الحرة، ودراسة النصوص لأجل استثمارها في أعمال فردية أو في شكل مشاريع جماعية، وهذا فعلاً ما ينمّي المهارات اللغوية لدى المتعلمين، وهي قابلة للتجسّد في بنيات إجرائية في مواجهة وضعيات - مشكلة. وقد شملت تقريباً كل الوضعيات اللغوية التي يصادفها المتعلم في حياته، حتى ولو توجه إلى الحياة العملية ك: توسيع فكرة، وتلخيص نص، أو تقليصه، أو كتابه نص إخباري، أو حوارية أو وصفي، أو حجاجي، أو كتابة خاطرة، أو قيام باقتباس، أو كتابة نص سردي، وما إلى ذلك مما يتعرض له المرء في حياته العلمية والعملية⁽³⁷⁾.

ومما يحسب للفريق المعدّ للكتاب هو القدرة على اختصار المفاهيم في تركيز يُبقي على الأهم سواء في تلك المقدّمة للموضوعات النحوية أو الصرفية، أو البلاغية، أو في تلك الموضوعات للظواهر النصية المطروحة للتعبير الكتابي، مع ابتعاد عن تشويه للمعرفة المبتغاة في هذه المرحلة، وبذلك صارت بعملية التحويل المنجزة قابلة للاستيعاب والتمثّل والأجرأة، وأضحت أكثر وظيفية مما لو قدمت بشكل موسّع كما كانت عليه في البرامج السابقة.

6- نتائج الدراسة:

- 1- عرفت العربية عبر تاريخها الطويل محاولات تيسير النحو بدءا بآبن مضاء القرطبي، مروراً بجهود المتأخرين في أعمالهم الاختزالية لمدونات النحو والبلاغة في منظومات، وصولاً إلى محاولات المعاصرين في التفريق ما بين القواعد العلمية والقواعد التعليمية، وعلمهم على تخفيف البرامج، وحذف بعض الأبواب من النحو العربي في الميدان التعليمي وقصرها على المتخصصين فقط، ماهي إلا تحويل تعليمي في أشكال مختلفة، وتحت أسماء متعددة. لأنه لا يمكن الحديث كما يرى برونود (P.Perrenoud) عن تعليم بدون تحويل، فالتحويل ليس تشويهاً للمعرفة، وإنما نقل عادي لا يمكن لأحد أن يتملص منه إذا رغب في تمرير معرفة إلى طرف آخر (38).
- 2- يسهم التحويل التعليمي في ملء فراغ وسد حاجة بتقديمه لوصف أكثر دقة لمسار انتقال المعرفة العلمية إلى معرفة تعليمية، إضافة إلى تقديم رؤية واضحة عن المعارف القابلة للتعليم.
- 3- يتوجه التحويل التعليمي إلى الأبعاد الوظيفية للقواعد أكثر من اهتمامه بمصطلحاتها ومفاهيمها، بمعنى أنه يتمحور حول النظم الدلالية والتواصلية أكثر من تركزه حول طرائق اشتغال الجوانب الصرفية والتركيبية، وهنا تتجلى فاعليته في ترقية تعليمية اللغة العربية.
- 4- يضطلع المعلم وفق المقاربة بالكفاءات بدور الوسيط الذي يعمل على تسهيل تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة تطبيقية، وهو لب فلسفة التحويل التعليمي.
- 5- تسهم المقاربة بالكفاءات في خلق روح المبادرة والإبداع لدى المعلم حين ممارسته للعملية التعليمية، بما توفره له من فضاء الحرية الذي يسمح له بالتحرك من قيود الطرائق التقليدية الصارمة، التي يعد تجاوزها خروجاً عن النص يعرض صاحبه إلى عقوبات تأديبية، وبالتالي فإن المعلم يعمل وفق هذه المقاربة على إجراء عمليات التحويل التعليمي للقواعد بما يراه مناسباً لحاجات متعلميه، لا وفق ما تفرضه الطرائق المنمطة لسلوكاته التعليمية كما كان سائداً.
- 6- إدخال التحسينات على البرامج الحالية ضرورة لازمة لتفادي النقائص الملحوظة فيها، ولذا ينبغي على المسؤولين عن المنظومة التربوية، وواضعي البرامج الاستئناس بتجارب ذوي الخبرة من العاملين في الميدان التعليمي ترقية، مع فتح باب الاستشارة على الباحثين في حقل التعليم، والمختصين في علوم اللسان، والنفوس والاجتماع وكل من له صلة بالتربية والتعليم بغية تحيينها وتخليصها من الشوائب العالقة بها.
- 7- الاهتمام بالتكوين أثناء الخدمة للإطار التربوي العامل في الميدان بوصفه الساهر على تجسيد الطموحات التربوية وتحويلها إلى واقع ملموس.

الهوامش:

- 1- P. Perrenoud. La transposition didactique: des savoirs aux compétences. In: Revue des sciences de l'éducation. Vol.24. n°3.1998.Cannada.pp.487 - 488 et C. Garcia - Debanc. Transposition didactique et chaine de reformulation des savoirs: Le cas des connecteurs. In: Pratiques. n.97 - 98. Juin1998, p 133.
- 2- ينظر: إبراهيم حمروش، التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها. المجلة الجزائرية للتربية، ع 2، السنة الأولى، مارس 1995، ص 63 - 74.
- 3- ينظر: أحمد حساني، تعليميات اللغات والترجمة - بحث في المفاهيم والإجراءات - مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع 1. السنة الأولى، ربيع الأول 1426، ماي 2005، ص 93.
- 4- ينظر: اللجنة الوطنية للبرامج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، منشورات وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ديسمبر 2003، ص 8.
- 5- السابق، ص 08.

6- Voir: Encyclopaediauniversalis 2003, Version 9, (Sémantique).

7- بشير إبرير، استثمار علوم اللغة في تحليل الخطاب الإعلامي. مجلة اللغة العربية، ع23، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، السادس الثاني، 2009، ص 108.

8- اللجنة الوطنية للبرامج، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جويلية 2005، ص 26.

9- Voir: C.Garcia - Debanc. Transposition didactique et chaine de reformulation des savoirs: Le cas des connecteurs, p 152.

10- Voir: Denis Simard, L'approche par compétences marque - t - elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement? In: Vie pédagogique, n°118.Cannada, Fév 2001, p 19.

11- الوطنية للبرامج، مناهج ال سنة 4 من التعليم المتوسط، منشورات وزارة التربية الوطنية.الجزائر، جويلية 2005، ص 26.

12- ينظر: نايف خرما وعلي حجاج.اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، ع 126، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يونيو 1989، ص 60.

13- الدين بن تريدي.قاموس التربية الحديث - عربي - إنجليزي - فرنسي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010، ص 87.

* نريد بالقواعد هنا جملة الأنحاء والمعايير المنظمة والمتحكمة في أنساق اللغة على مختلف المستويات ومهما كانت طبيعة النص ونوعه كالنحو، والصرف، والإملاء، والبلاغة، والعروض.

14- Voir: J - F.Halté, La grammaire au cœur des apprentissages, In:Langue et études de la langue, Actes du colloque international de Marseille, juin 2003, sous la direction de C.Vergas, Publication de l'université de Provence, pp 4 - 6.11.

15- Ibid, p 11.

16- Ibid, p 11.

17- Ibid, p 14.

18- الرحمن بن خلدون، المقدمة، دار صادر، ط 1، بيروت، 2000، ص 453.

19- أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ج 1، الهيئة العامة المصرية للكتاب، ط 4، مصر، 1999، ص 35.

20- نايف خرما وعلي حجاج.اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، مرجع مذكور، ص 22.

21- ينظر: روجر. ت. بيل، الترجمة وعملياتها: النظرية والتطبيق، ترجمة محي الدين حميدي، مكتبة العبيكان، ط 1، السعودية، 2001، ص 337 - 352.

22-Voir: C.Garcia - Debanc. Transposition didactique et chaine de reformulation des savoirs: Le cas des connecteurs, p 137 .

23- اللجنة الوطنية للبرامج. مناهج اللغة العربية للسنة الثانية المتوسطة، منشورات وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ديسمبر 2003، ص 33.

24- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق محمد التنحي، ط 1، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، 2005، ص 69 - 70.

25- اللجنة الوطنية للبرامج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة 4 من التعليم المتوسط، منشورات وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جويلية، 2005، ص 9.

26- السابق، ص 10.

27- ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، الجزء الثاني، ج 1، موفم للنشر، الجزائر، 2007، ص 177.

28- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، مرجع مذكور، ص 24.

* «La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné».

29-P.Perrenoud. La transposition didactique: des savoirs aux compétences, p 512.

- 30- ينظر: محمد صاري. تيسير النحو موضة أم ضرورة. ضمن أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001، ص 185.
- 31- السابق، ص 185.
- 32- P.Perrenoud, La transposition didactique: des savoirs aux compétences, p 494.
- 33- ينظر: الشريف مربي وآخرون. اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2007 - 2008، ص 11، 21، 29، 40، 48، 98، 83، 106، 114، 125، 132، 139، 150، 159، 182، 215، 225.
- 34- السابق، ص 10، 21، 29، 40، 48.
- 35- ينظر: موهوب حروش وآخران، قواعد اللغة العربية - السنة التاسعة من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1989 - 1990، ص 5 - 88.
- 36- ينظر: الشريف مربي وآخرون، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط. مصدر مذكور، ص 139.
- 37- السابق. ص 17، 26، 33، 44، 52، 60، 71، 79، 86، 102، 110.
- 38- P. Perrenoud, La transposition didactique: des savoirs aux compétences, p 491.