آليات البحث التربوي وسبُل نجاعة العملية التعليمية.

د. عبد العليم بوفاتح
جامعة الأغواط

ملخص :

نتناول في بحثنا آليات البحث التربوي وسبل نجاعة العملية التعليمية التعلّمية، ودور مختلف الدراسات والبحوث في تحقيق آثارها الإيجابية في مجال علوم التربية، لنبيّن التأثير المتبادَل والفوائد التي يمكن تحصيلها، ومدى نجاعتها في تحقيق الأهداف المسطرة. وقد حاولْنا أنْ نجمع جوانب الموضوع في أربعة محاور عامة بدتْ لنا شاملة في هذا الباب، وذلك بدءًا بأهمية البحث التربوي وروافده، وانتقالاً إلى إعداد المناهج والمضامين، فمعالجة أساليب التعليم وطرق التدريس، وختاماً أهمية تكوين المعلمين وتوجيههم من أجل نجاعة العملية التعليمية وتحقيق نتائجها المتوخاة منها. ولا يخفى أن هذه المحاور متصلة ومتكاملة فيما بينها، كما أنّ ثمة جوانب أخرى تندرج ضمنها وتتفرع عنها وتترتب عليها..

Abstract :

This research is a study of the mechanisms and the ways of educational research and methods of the teaching / learning process. It deals also with the role of the different studies and researches that aim at achieving its positive effects in the field of education . Through this research paper our aim is to clarify the mutual influence and the benefits that can be reached , as well as the goals to be achieved .

we divided this paper into four general themes , starting with the importance of the eductional research and its benefits , to making the approaches and syllabus , then treating the ways of teaching, and to conclude with the improrttance of the formation of teachers , and guiding them in order to achieve a successful teaching / learning process with its goals. These themes are interrelated, and there are other sides that are included in them , whereas others are a result to the same themes .

أهمية البحث التربوي وروافده :

إنّ سنّة التطور التي ترافق كلّ عصر ومصر تفرض على كلّ مَنْ تهبّ عليهم رياحها أنْ يتجهوا وجهتها في شتّى مجالات الحياة. ولا يمكنهم أنْ يجعلوا مسيرتهم على عكس مسيرتها. ذلك أنّ التطوّر سنّة في الكون وسبيل لا بدّ من سلوكه في الحياة. فلا يبقى الكلام عندئذ إلاّ عن كيفية هذا التطوّر وعن تباين مفهومه .. غير أنّه من دون شكّ لا يعني الانسياق وراء كلّ جديد لا لشيء إلاّ لأنه جديد، والإعراض عن كلّ قديم من أجل أنه قديم وحسب. فكم نجد في الآثار القديمة ما هو جدير بتقديمه على الجديد، وكم نجد من الإبداعات الجديدة ما لا يحمل من القيمة إلاّ اسم الجدّيّة. غير أنّ هذا لا يعني أيضاً التمسّك بكل ما هو قديم واطّراح كل ما هو جديد. إنما ينبغي النظر في قيمة الشيء ومدى الفائدة التي يقدّمها في المجال الذي يتصل به.

وانطلاقاً من هذه المسلّمة التي نريد إسقاطها على علاقة الدراسات اللغوية والأدبية بعلوم التربية من خلال التركيز على تعليمية اللغة العربية ، انطلاقا من هذه المسلّمة نرى بأنّه من الجدير مراعاة هذه الدراسات التي تتعلّق بمجال التربية قديمها وحديثها ، واستعراض ما قدّمه العلماء والباحثون في مجال التربية، إلى جانب ما تمّ التوصّل إليه من التجارب التربوية في العالم الغربي .. ثم القيام باستثمار هذه الدراسات في البحث طلباً للفائدة المرجوّة وسعْياً إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

إنّ البحث في أسباب نجاح التعليم ليس وقْفاً على فئة من العلماء دون أخرى ، لأنّ ثمّة نقاطاً كثيرة تلتقي فيها مختلف التخصّصات ، باعتبار أنّ هذا العمل ينصبّ على نفس الإنسان ذات التركيبة المعقّدة المختلفة في طبيعتها ، الحافلة بالأسرار والخبايا ، وهذه النفس هي ذات علاقة بمحيطها الاجتماعي بكلّ اتجاهاته ومفارقاته . فهذا التعدد وذاك الاختلاف والتباين الطبيعي في هذه النفس يتطلّب تعدّد المناحي والاتجاهات في دراستها .

وهذا البحث – هو بحث في اللغة وعلاقتها بالعقل الذي ينتجها – لذا وجب أنْ ينهض به علماء النفس وعلماء التربية وعلماء الاجتماع وعلماء اللغة ، وغيرهم من الذين يعنيهم البحث في كيفية الارتقاء بالعقل نحو الأحسن في كل مراحل تطوره ونموّه . وباعتبار أنّ اللّغة هي مادّة الفكْر وأداة التواصل ووسيلة التخاطب فإنّه من الضروريّ أن تتّحد جهود العلماء والباحثين لمعرفة أساليب هذا التواصل بكلّ أشكاله وإدراك سُبُل تحسينه وتطويره باعتباره المرآة التي تعكس حقيقة هذا العقل ، وتكشف عن مواصفاته المختلفة ..

فاللغة إذاً وثيقة الصلة بعقل الإنسان ، كما هو رأي تشومسكي ، إذْ لا وجود للّغة خارج إطار تصوّرها العقلي .. ويبدو أنها مفيدة لمعرفة المسار العقليّ واكتشاف نظامه .. وعلى هذا فإنّ خصائص العقل مرتبطة بخصائص التنظيم اللغوي ، بل لا نستبعد أنّ ثمّة قيوداً أو ضوابط معرفية يضعها الطفل ، كما يضعها الكبار ، حين استعمال اللغة. ومن هنا يمكن القول إنّ دراسة اللغة تُسْهم إلى حدّ كبير في تحليل المسار العقلي واكتشاف نظامه ... بل إنّ الفعل الكلامي هو فعل عقليّ ، ولا يمكن اعتباره مقتصراً على الفعل الفيزيائي . وعلى هذا ، فاللغة انعكاس للعقل الإنساني.([1])

نستخلص ممّا سبق أنّ كل الدراسات التي تنصبّ على العقل أو الفكر أو ما إلى ذلك ممّا يتصل بالإنسان هي في الحقيقة دراسات متعلّقة باكتساب اللغة وطرق انتاجها واستعمالها، وذلك لوجود علاقة وطيدة بين اللغة وهذه الجوانب كلّها . ومن هنا تبرز أهمّية إقامة مثل هذه الدراسات التي من شأنها – على الرغم ممّا بينها من اختلافات جوهرية أحياناً – أنْ تقدّم تفسيرات مقنعة للكثير من الظواهر اللغوية ..

وفي ميدان دراسة الأدب مثلاً أصبح من الضروريّ إيلاء الأهمية اللاّزمة للعلاقة القائمة بين الأدب وغيره من الدراسات الأخرى ، كما هو الشأن فيما يسمّى بعلم النفس الأدبي الذي يُحتاج إليه مثلاً في تحليل النصوص ودراستها . إذْ إنّ عناصر الأدب من فكرة وعاطفة وخيال، وغيرها. كلّها ذات علاقة بنفسية الكاتب أو الشاعر وبيئته. وهي بذلك تمثل جانباً مهمّاً لا يجوز إغفاله في التعامل مع الأثر الأدبي. وقد قدّم بعض النّقاد مجهوداً معتبراً في هذا المجال غير أنّ هذا النوع من الدراسة والتحليل ما زال لم يصل إلى الحدّ الذي ينتظر أنْ يصل إليه. إذْ انصبّتْ أكثر الجهود على دراسة صاحب الإنتاج من حيث شخصيتُه كفرد . "وهذا النوع من الدراسات مازال أقرب إلى النفس منه إلى علم النفس الأدبي . ففي هذا العلْم ينبغي أن يكون الفنّ ذاته أو الأدب – أي ما ينتجه الفنّان أو الأديب – هو موضوع الدراسة والتحليل .

وعلى هذا ينبغي أنْ تكون الدراسات النفسية وغيرها في خدمة الأدب ، فلا تتعرّض لصاحب الإنتاج الأدبي إلاّ بقدر ما يُسْهم في تفسير هذا الإنتاج من حيث هو إنتاج أدبي أو فنّي . أي أنها ليستْ مقصودةً لذاتها ، بل المقصود هو العمل الأدبي الذي يُراد فهمه . ويُستعان في ذلك بالعلاقة القائمة بينه وبين العلوم الأخرى ، ومنها علم التفس الذي اعتبره البعض ضروريا لا غنًى عنه " ... فإذا كنّا بسبيل دراسة الأدب وتفسيره وجدنا في علم النفس وسيلة أيّ وسيلة لفهم الأدب على أساس صحيح ولسنا نَبْعُد في القول فندّعي أنّ الأدب أو الفنّ يمكن تفسيره من جميع جوانبه في ضوء علم النفس ، وإنما نستطيع بسهولة أن ندّعي أنّ علم النفس قادر على أنْ يفسّر لنا بعض الجوانب التي ظلّتْ غامضة في الماضي ، وأيضا فإنه يجنّبنا كثيراً من المشكلات التي جرّها منهج التقويم القديم . "([2])

ومن أهمّ البحوث في هذا الشأن ما يقدّمه علم النفس الأدبي الذي يلتقي مع الأدب في أبرز الجوانب التي تتمّ من خلالها الدراسة الأدبية والفنيّة للنصوص، ألا وهي : الأفكار والخيالات والعواطف وغيرها من العناصر التي يتضمّنها النص . وكلّما مرّ المدرّس على أحد هذه الجوانب وجب عليه أن يأخذ بيد المتعلّم من أجل تجليته والكشف عن أسراره من خلال النص . فيغوص في تحليله للأفكار والمعاني ويبحث في دلالاتها وإيحاءاتها ، ويستثمر النصوص من جهات عديدة بطريقة

فنّيّة ابتكارية ، لا على الطريقة الآلية السائدة في المدارس والثانويات اليوم ، فهي تبعث الملَلَ وتسبّب الخمول لكونها طريقة سطحيّة روتينيّة ثابتة لا تتغيّر بتغيُّر النصوص واختلافها ..

إعداد المناهج والمضامين :

إنّ مهمّة إعداد البرامج وما تتضمّنه من مواد ليس بالأمر الهيّن ، لذا وجب أن توكَلَ هذه المهمّة لأهلها القادرين على القيام بها مراعين في ذلك جملةً من الشروط والظروف والمعطيات التي تتصل اتصالاً وثيقاً بهذه العملية . وذلك ما سنبيّنه في الأسطر الآتية .

وقبل الحديث عن أهمّ الشروط التي نراها ضرورية بل واجبة في ميدان التعليم نرى من اللاّزم الإشارة إلى أهميّة التخطيط وإقامة الدراسات المتعددة ، وإنجاز البحوث المكثفة في هذا الشأن مع اتّباع استراتيجية معيّنة إنْ على المدى القصير أو على المدى الطويل ، ووضع غايات محددة ترمي إليها هذه البرامج في مضامينها .

وهنا لابدّ من استثمار الدراسات اللغوية والأدبية إلى جانب غيرها من الدراسات الأخرى التي ترتبط بها ارتباطاً وثيقاً في المجال التربوي والتعليمي . إذْ لا يمكن الاعتماد – في صياغة البرامج –على ما تقدّمه البحوث المتخصصة في الجانب اللغوي والأدبي فحسب بمعزل عن الجهود والدراسات الأخرى التي قد يراها لبعض مكمّلة ، وهي ضرورية لنجاح البرامج، باعتبار أنّ هذه الجهود والدراسات الاجتماعية والنفسية والتربوية وغيرها هي التي تهيّء الظروف الملائمة لتطبيق المضامين والبرامج . فالتخطيط إذاً لا بدّ أن يشمل كلّ هذه الأعمال والجهود والدراسات مجتمعةً متكاملةً فيما بينها . كما ينبغي أنْ يُسْتفاد من التجارب المتراكمة على مدى العقود السابقة . وممّا لا يمكن تحقيق النجاح ، في هذا الميدان، إلاّ به هو أنْ يكون هذا التخطيط مبنياً على دعائم ثابتة وأسس راسخة انطلاقاً من مقومات الأمة ومبادئها ، وحاجات المجتمع ومتطلباته ، وعلاقته بالمتجمعات الأخرى . فكلّ عمل ليس له أصول يمتدّ إليها هو عمل مبتور، وكلّ جهد غير مبنيّ على أسس ثابتة هو جهد محكوم عليه بالفشل .

أمّا الشروط العامة التي ينبغي توفّرها في إعداد المضامين والبرامج – وهي ما ينبغي أنْ يكون محلّ الدراسة والبحث – فنبينها فيما يأتي ، مع شيء من التوضيح والتفصيل :

* أن تكون المضامين والبرامج المتعلّقة بتعليم اللغة العربية مستمدّة من الأصول الثابتة التي تنبني عليها لغة الضّاد ، فلا مجال لبناء تعليم العربية وترسيخها على الأسس التي بُني عليها تعليم اللغات الأخرى ." فعلى الرغم من الاتفاق العام بين الثقافات المختلفة إلاّ أنّ هناك بعض التباينات في عملية قياس المعنى ، حتى مع افتراض تكافؤ المصطلحات ، فليس لدينا طريقة لمقارنة الاستخدام الموضوعي للمصطلحات في المنطوقات الفعلية بواسطة متحدثين بألسنة مختلفة . " (3)

* أنْ تُراعَى خصوصيات اللسان العربي ومزاياه الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية ، وغيرها من المزايا الفنيّة والجمالية ، فتكون دراسته انطلاقاً من هذه الخصوصيات والمزايا ، لتأتي بالنتائج المتوخاة منها.

* أنْ يُحافَظَ في المضامين على معاني الأصالة ورموز التراث بكلّ أشكاله ، لكن دون إهمالٍ لطابع الحداثة والتطور بمعناه الصحيح ، إذْ لابدّ من مسايرة الحضارة والسعي إلى تحقيق الازدهار .. ذلك أنّ تحديث تعليم اللغة العربية لا يعني – كما يعتقد البعض – التخلّي عن التراث ومنابع الأصالة ، بل إنّ الدراسة الحديثة للغة تستطيع أن تُقدّم التراث في صورة أحسن وتصوغه صياغة جديدة ..

* أنْ تكون البرامج مستوحاة من بيئة التلميذ وواقعه الاجتماعي بكلّ أبعاده ، يجد فيها ما يشاهده في حياته وتستجيب لما يشغل باله . ذلك أنّ لغة الطفل – ولا سيما في مراحله الأولى – تتشكّل من خلال بيئته التي يعيش فيها ، وما يحيط به من ظروف اجتماعية ، وما هو سائد من أساليب التفكير حوله ..

* أنْ يُراعَى في إعداد البرامج عُمْر التلميذ وقدرات استيعابه ومختلف المؤثرات التي تحيط بعملية تعليمه وتكوينه . فلا يُقدَّم له ما يفوق مستواه وطاقته سواء أكان ذلك من حيث الكمّ أم الكيف . فأمّا من حيث الكمّ فيكون ذلك بتجنّب التراكم المذهل للمعلومات والمفاهيم بما يثقل كاهل التلميذ ويعرقل جهوده المحدودة ،خصوصاً في السنوات الأولى من التعليم، لفهم ما يُقدَّم له . وأمّا من حيث الكيف فيكون بتجنّب الصعوبة والتعقيد في صياغة البرامج في مختلف المستويات. وإنّ عدم مراعاة هذا الجانب لممّا يسبّب النفور والإعراض من التلميذ عن الدراسة، وقلّة رغبته في التحصيل.

ولقد أثبتت الدراسات أنّ لغة الطفل في السنوات السبع الأولى من عمره تتميز عموماً بالبساطة والمركزية حول حياته وحاجاته ورغباته ، وتقلّ هذه الظاهرة تدريجياً من سنة إلى أخرى . ثم تتحوّل – ابتداءً من سنته السابعة – من المركزية البحتة إلى من حوله من الناس وما يحيط به من الأشاء وذلك نتيجة التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ، إذْ يفْسَح المجال عنده لصيغ أخرى منسَّقة ومنظّمة في ألفاظها ومعانيها تأخذ في اعتبارها وجهات نظر الآخرين ورغباتهم .. لأنّ الطفل في هذه المرحلة قد نما في إدراكه حتى وصل للعمليات المحسوسة التي يستطيع بها التعاون مع الآخرين .. ثم يعرف الطفل – في المرحلة اللاحقة بعض الأسماء ويدرك بعض الأشكال المحيطة به ، ويفهم إشارات الآخرين ؛ ثم يتمكّن من أن يستجيب لمخاطباتهم بمفردات وعبارات محددة تتكوّن في الغالب من كلمة واحدة ؛ ثم يميّز في بيئته بعض الأشياء المحيطة به بتسميتها ؛ ثم يتعلم التحاور أكثر مع الآخرين ؛ ثم يبدأ بمزج كلمات عديدة للتعبير عن فكرة أو للإجابة على سؤال .. ([4]) وهكذا تزداد قدرته على الاكتساب والتعلّم كلّما زاد عمره . ومن النادر أنْ نجد الطفل – في مختلف مراحل نموه – تتعدّى قدرتُه على استعمال اللغة وفهمِها عددَ سنوات عمره .

* أنْ يُوضَع في الاعتبار رغبات المتعلّمين وميولهم . ولا شكّ أنّ رغبة المتعلّم أحد أهمّ عوامل نجاحه ؛ ويستطيع بها وحدها أنْ يحقق الكثير ممّا يصبو إليه ، بينما لا يمكنه بدونها أنْ يحقق شيئاً ممّا نريده أنْ يحققه .. وهذا ما يتمّ التّوصل إليه عن طريق البحث الميداني والقيام بالتجارب الحيّة التي تفضي إلى النتائج المؤكّدة .. وهنا يتجلّى دور علم النفس بمختلف فروعه وكذلك علم الاجتماع إضافة إلى علم التربية واللسانيات .. إذْ ينبغي توكَل لعلماء النفس مهمّة دراسة الجوانب المتعلّقة بنضج المتعلّم وقدراته العقليّة واستعداداته الفطرية ؛ ولعلماء الاجتماع دراسة محيط المتعلّم وبيئته الاجتماعية والثقافية ومختلف المؤثرات في هذه البيئة ، ثمّ يأتي دور علماء التربية والمختصّين في الدراسات اللغوية والأدبية متضافراً مع ما تمّ التوصّل إليه من نتائج الدراسات النفسية والاجتماعية ليقوموا بتحديد البرامج المناسبة والمضامين العلمية التي يحتاجها المتعلّم وذلك بناءً على المعطيات السابقة ..

* أنْ يُراعَى في صياغة المضامين مبدأ التدرّج من السهل إلى الصعب ، ولا سيما في تعليم الصغار . وهذا ممّا نجده عند علمائنا ، إذْ دعا العلاّمة ابن خلدون إلى ذلك مع الأحداث بحيث لا يتمّ إلقاء الغاية عليهم قبل فهمها ([5]) . ونحن نرى أنّ هذا التدرّج في التعليم هو الأنسب حتى في المراحل التعليمية العلْيا كالتعليم الجامعي . ولذلك ينبغي الاهتمام به في صياغة البرامج التعليمية في كلّ المراحل والمستويات . فمرحلة التحليل للمادة المقدَّمة للدرس تتمّ " عن طريق تجزئة المادة إلى عناصرها ومكوناتها الأساسية مع مراعاة مبدأ التدرّج وقواعد التدريس العامة ، ومدى ملاءمة ذلك للهدف من الدرس والفئة المستهدفة ، وما يفرضه الموقف التعليميّ من تعديل واقتراح البدائل الملائمة"([6])

ومن التدرّج أيضاً الانطلاق من المحسوسات إلى المجردات ، ذلك أنّ المتعلّم في المراحل الأولى من التعليم تكون قدرته على الإدراك محدودة . ولذلك فإنّه ينبغي الوقوف عند حدود هذه القدرة . ولا يتمّ الانتقال إلى المحسوسات إلاّ في المراحل التي تتّسع فيها مداركه و يملك القدرة على التصوّر والإدراك ..

* إدراج الألفاظ الحضارية والاستعمالات اللغوية المعاصرة ما لم يكن في ذلك إخلال بالجهاز اللغوي الفصيح أو خروج عن القياس الأصيل، حتى تبقى العربية محافظة على مكانتها ومسايرة لسنن التطوّر في الاستعمال اللغوي بكل أشكاله.

* اختيار الموضوعات الشائقة في مجال النصوص الأدبية ، ونعني بها تلك التي تبعث في المتعلّم حبّ الإقبال عليها ، وتجعله – بما يتوفّر فيها من الذوق الأدبي والفنّي – يتجاوب معها بحكْم فطرته . ثمّ إنّ هذه النصوص التي يتمّ اختيارها بعناية تنمّي لدى دارسها ملَكَةً أدبية فنّيّة تمنحه القدرة على فهم النصوص وتذوّقها ونقدها .. فقضية الذوق الأدبي شرط لا بدّ من توفّره فيما يتمّ اختياره من نصوص ، فالذّوق أهمّ المقاييس في دراسة الأدب ، مع أنّه لا اتّفاق على مقياس واحد له. فهو المقياس الأساس الذي ليس له مقياس .

* الاهتمام بتنظيم المادة المدرَّسة في أُطُر علميّة يُراعَى فيها التماسك والترابط وحسْن الترتيب والتسلسل والتكامل بين الموضوعات ، تجنّباً للتشويش على المتعلّم واتّقاءً لتشتيت تركيزه بين تشابه بعض الموضوعات وتداخل بعها مع بعض، فتضيع الجهود سُدىً بسبب سوء استثمارها واستغلالها ..

* حسن الانتقاء لما يُقدَّم من المواد اللغوية ، حتى لا تنحصر عملية التعليم في حشو ذهن التلميذ بكمّ كبير من المادة اللغوية مع الاعتقاد أنّه " كلّما زاد علْم المتعلّم باللغة وأوضاعها – مهما كانت – فهو ثروة لغوية ولا بدّ أن تفيده . وهذا غير صحيح ، بل ينفيه الواقع الذي يعيشه المتكلمون ." ([7]) فعلى خلاف ما يعتقده بعض المعلمين تبيّن أنّ المتكلّم سواء أكان عادياً أم متوسط الثقافة أم عالي الثقافة فإنه لا يستعمل سوى عدد محدود من المفردات في مخاطباته اليومية.

كما أثبتت بحوث بعض العلماء أنّ المادة التي تقدَّم للناشئة تتصف بصفتيْن : أولاهما غزارة المادة اللغوية وكثرة المفردات التي لا يحتاج إليها الطفل ليواجه الحياة ككثرة الألفاظ الدالّة على المسمّى نفسه في الكتاب الواحد ، وكذا الغريب الذي لا يعرفه حتى المعلّم نفسه ، وغير ذلك .. أما الصفة الثانية فتتمثل في الخصاصة اللغوية الفظيعة فيما يخص الألفاظ التي تدلّ على المسمّيات المحدثة في عصرنا الحاضر ، كالكثير من أسماء الملابس والأدوات وأجزائها ، والمرافق وغيرها ... وهذا ما جعل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تقدّم مشروعاً في هذا الشأن ، الغرض منه هو ألاّ يزيد الرصيد اللغوي الذي يكتسبه الطل على ما يحتاج إليه ، وعلى ما يقْدر على إدراكه في سنّ معيّنة من عمره ، وألاّ ينقص عن ذلك في الوقت نفسه ، فهو القدر الأمثل ، (أي : أقصى ما يمكن وأدنى ما يُحتاج إليه). ([8])

فالملاحظ هو أنّ المتعلّم للّغة تتدرّج حاجاته اللغوية عبْر سنوات التعليم إذْ ينتقل حاجة لغوية محدودة في سنوات التعليم الأولى – على اختلاف في هذه الحاجات بالزيادة من سنة إلى أخرى – إلى حاجة أكبر في المرحلة التي تليها إذْ تشمل تشابك المعاني وبناء الجمل ، وهنا يمكنه التعامل مع أشكال متنوعة من التخاطب اليومي ، بحيث تتطور حاجته إلى استعمال اللّغة أكثر من ذي قبْل ، وتكون في تزايد مستمرّ ما لم تكن هناك عوائق أخرى تعترض عملية الاكتساب والتعلّم ..

طرق التعليم وأساليب التدريس :

لا نريد أن نتكلّم ههنا عن الطرق والمنهجيات والضوابط المعروفة المتبعة في التدريس مثل الطريقة الحوارية والطريقة الاستقرائية والقياسية وما إلى ذلك .. وإنما نريد الكلام عمّا ينبغي مراعاته من الأساليب التي تستجيب لوضعية المتعلّم

المتغيّرة باستمرار ، وهي عبارة عن اجتهادات يقوم بها الباحث والمدرّس ، كلّ في ميدانه ، سواء أكان ذلك في إطار الطرق المحددة أو خارج هذا الإطار .

إنّ طرُق التدريس عامل بارز من عوامل نجاح التعليم ، ولذلك وجب أنْ تحظى بالأهمية التي تستحقها . وتختلف هذه الطرق باختلاف المواد المدرَّسة من جهة ، واختلاف المتعلّمين من حيث العمر والنضج العقْلي والنمو الفكري ، وكذا من حيث الاستعداد والقابلية للتعلّم . ثم باختلاف الأهداف المرسومة لتدريس هذه المادة أو تلك. " فليس هناك طريقة تدريس واحدة تنفع لجميع أغراض التربية ، ولجميع العلوم والمواد الدراسية ، ولجميع مراحل النمو ومستويات التعليم ومستويات النضج والذكاء ، ولجميع المربّين والمعلمين ، ولجميع الأحوال والظروف المحيطة بالعملية التربوية، وليس هناك من سبيل لفرض طريقة خاصة على المعلم في أيّ مادة أو ناط دراسي. "(9)

وعلى هذا لا يكون من السهل إيجاد طريقة واحدة صالحة لانتهاجها في كل الحالات المتفاوتة التي سبق ذكرها. وفي ظلّ هذا التفاوت يتجلّى دور المدرّس وقيمة اجتهاده في اختيار الطريقة التي يراها ناجعة بالنسبة لكل فئة يقوم بتعليمها ، ولا سيما في المراحل الأولى من التعليم . فالمدرّس فنّان يبدع ويبتكر الأساليب التي يتمكّن بواسطتها من تحقيق أهدافه ومراميه . وهناك حالات ينبغي أنْ يتمّ التعامل معها بطرائق خاصة ، وهو ما لا يهتدي إليه كثير من المدرّسين.

وهنا يأتي دور الباحثين في مختلف الميادين التي تمسّ هذا الجانب ، لكي يقدّموا – بناءً على ما يقومون به من بحوث وتجارب ودراسات ميدانية – ما يتوصلون إليه من أنواع الطرق والأساليب التي يثبتون نجاعتها ، وما تنطبق عليه من الحالات والأوضاع المختلفة .

ويجدر بنا الكلام في هذا الصدد عمّا يسمّى بالطرق النشيطة ، وهي الطرق التي تجعل من المتعلم طرفاً إيجابياً مشاركاً وعنصراً حيويّاً فاعلاً ، لا مجرّد متلقٍ سلبيّ غير فاعل في اكتسابه للمعلومات ..

وهذه الطرق النشيطة هي ممّا تمّ استيراده من الغرب في إطار عمليات الإصلاح التي شهدتها الساحة التربوية العربية وهي لم تحظ بالعناية اللاّزمة من جهة الذين أُسنِدتْ إليهم شؤون التربية فانقلبتْ في الميدان عكسيّاً وصار تأثيرها سلبياً ، وذلك بسبب عدم تهيئة الظروف المناسبة لها ، وعدم توفير شروط نجاحها .. فقد تمّ اجتلاب البذرة من دون إعداد المكان الخصب لها أو وضعها في مناخها المناسب . فما كان مآلها في النهاية إلاّ الفشل والذبول .. لنعود من حيث بدأْنا عوضَ أنْ نواصل السيْر إلى الأمام على درب التطوّر في إيجاد الآليات الحقيقية التي تُفْضي بنا إلى النجاح ..

ولابدّ، عند الإقدام على تعليم أية لغة، من مراعاة خصوصيات هذه اللغة ومميزاتها ، إذْ نجد بعض المناهج والأساليب المتّبعة في تعليم لغةٍ ما قد لا تتناسب مع تعليم لغة أخرى .. وإذا أردنا أن نتكلّم عن تعليم اللغة العربية وجب علينْا النّظر في آليات تعليمها ، وما ينبغي استحضاره وبناء عملية التعليم عليه ..

إنّ الأصل في اللغة هو المنطوق منها ثم يأتي المكتوب تابعاً له . ولذلك فنحن بحاجة إلى تحسين مستوى المتعلّمين فيما يتعلّق باستعمال اللغة على أصلها (أي بمراعاة الاستعمال النطقي) لكن هذا لا يعني إهمال الاستعمال الخطيّ الذي ينبغي أنْ يكون تابعاً للنطق .

ونحن إذْ نركّز على المنطوق فإنّنا نعني به ما يتّصل بالمتعلّم من حيث استعماله العفوي التلقائي للّغة في كل جوانبها البنيوية والجمالية . ذلك انّ اللغة الشفهية تترجم الحال الحقيقية للمتكلّم باعتبار أنّه يعبّر عن أحاسيسه من غير تكلّف أو تصرّف أو مبالغة . وهذا ما لا يكون في اللغة الكتابية التي يتصرّف فيها المتكلم بالإضافة والتعديل والمبالغة وما إلى ذلك، ممّا يُفْقِد

اللغة بعضا من طبيعتها الفنية الجمالية. فالقضية تكمن في تدريب المتعلّم على استعمال اللغة تلقائياً بسهولة ويُسْر دون عوائق أو صعوبات . ثم تكون الكتابة تابعة لذلك.

ومن الأسباب التي أدّتْ إلى وجود صعوبة لدى متعلّم اللغة اليوم (وتعنينا ههنا اللغة العربية) ذلك الاستعمال الجافّ المبْنيّ على اعتبار قواعد اللغة غاية لذاتها يسعى المدرّس مجهداً نفسه في تلقينها لتلاميذه ، لكنه عندما يطالبهم بتطبيق ما تلقّوه من القواعد لا يستجيبون له لأنهم لا يقدرون على ذلك . بل لأنهم لم يتدرّبوا على استعمال اللغة وتوظيفها وإنما تمّ تحفيظهم قواعدها من غير مراعاة ما يمكن أن يكون لديهم من القدرات والمهارات والإبداع فيما لو تمّ إعطاؤهم الفرصة للتعبير عن أفكارهم باستعمال ألفاظ اللغة وعباراتها انطلاقاً ممّا سمعوه وتعوّدوا عليه واكتسبوه من كثرة المران الفعليّ لا من الحفظ النظري البحت .

وهذا يجرّنا إلى الكلام عن الملَكة اللغوية التي يجب أنْ يكون تحقيقها لدى المتعلّم من أولويّات المدرّس والمربّي . وهذه الملَكة توجد لها بوادر واستعدادات فطرية على مستوى ذهن المتعلّم المتكلّم .. وما نقوله ههنا عن المتعلّم المتكلّم نقوله عن المتعلّم المستمع . ذلك أنّ استعمال اللغة في التخاطب يقتضي وجود تفاهم بين طرفيْن حول الألفاظ المتخاطَب بها وما تحمله من دلالات . وبذلك يتحقق التواصل والتبليغ بنجاح ، وهذا هو الهدف من اللغة وتلك هي وظيفتها الأساسية التي ينبغي مراعاتها في كلّ دراسة نقوم بها .

وفي مقابل الملَكة اللغوية واستعداداتها الفطرية ، وهي التي سمّاها العلاّمة ابن خلدون " نفس كيفية " يوجد الكثير من المعارف التي لا غنى للمتعلّم عنها . وهنا يأتي دور المدرّس الذي يُنْتَظَر منه أن يزوّد المتعلّم بهذه المعارف ويوجّه هذه الملَكة الفطرية وذلك بتدريبه على استعمال ضوابط تنظّم استعماله للّغة . وتلك هي قواعد اللغة التي يكتسب تعلّمها عن طريق المران . وهي ما سمّاه ابن خلدون " علْم بكيفية " .

وبناءً على ما سبق فإنّ الأمر يتعلّق باستعداد فطريّ وعلْم مكتَسَب . والأول يقابله الجانب التطبيقيّ من اللغة ، أي ما يستطيع الطفل – باعتبار أننا نتكلم عن الاستعداد الأولي – أن ينتجه من اللغة أو ما يستطيع أن يفهمه ويتجاوب معه .. أمّا الثاني فيقابله الجانب النظريّ من اللغة ، أي ما يتمّ اكتسابه عن طريق التعلّم نظرياً قبل تطبيقه .. وهما متكاملان إذْ لا بدّ أنْ ينطلق العمل النظريّ المكتسَب من الاستعداد الفطريّ باعتباره الأصل ، كما أنه لا بدّ من تطوير هذا الاستعداد بمواصلة الاكتساب ، ذلك أنّ المتعلّم بحاجة إلى توسيع آفاقه ومداركه وهذا ما لا يتأتّى له إلاّ عن طريق التعلّم والاكتساب المتجدّد الذي يواكب تطوّر الحياة وتبدّل المعطيات .

وفي هذا الإطار تعتقد النظرية اللسانية التوليدية التحويلية أنّ ثمّة " قدرات فطرية على درجة عالية من الاختصاص تحدد نمو البنى الإدراكية وتهتمّ إلى حد كبير بتحديد ما هو فطري في عملية النموّ اللغوي . وبهذا الاعتقاد يتسنّى للقدرات الفطرية للطفل إنجاز عملية اكتساب اللغة ." ([10]) وعلى هذا تكون فكرة (القواعد الكلّية) التي جاء ت بها هذه النظرية ميزة فطرية في العقل الانساني ، ويمكن – من حيث المبدأ – تحليلها في إطار البيولوجيا الإنسانية . ([11]) وهذا يستدعي أن تكون المادة اللغوية المكتسبة لاحقة للاستعداد الفطري وملائمة له ، ولا يمكن إلاّ أن تكون كذلك . وههنا ارتباط حتميّ بين القدرات العقلية والمادة اللغوية المقدَّمة . وهو ما ينبغي مراعاته ..

وعلى اعتبار أنّ القواعد الكلّية عند تشومسكي هي ظاهرة مشتركة بين جميع اللغات ، وأنها يجب أن تكون ملائمة للقدرات الفطرية للعقل الإنساني فإنّ ذلك يؤدّي إلى وحدة التفكير كذلك بين البشر وإن اختلفت لغاتهم . وبعبارة أخرى يكون ما يسمّى – على المستوى اللغوي – بالبنية العميقة أمراً مشتركاً في كل اللغات لأنه يتعلّق بقدرات

واستعدادات فطرية كامنة في العقل الإنسانيّ ، أمّا ما يسمى بالبنية السطحية فهو المظهر الخارجي المتعلّق بالصياغة اللغوية التي تخضع للقواعد الخاصة بكل لغة ، والدوافع الخاصة بالمتكلمين بأية لغة .

انطلاقاً مما سبق، لا بدّ من البحث عن الآليات المناسبة في ممارسة عملية التعليم ومراعاة طُرُق التعليم وسُبُل الاكتساب على الوجه الأحسن . وهنا يتجلّى الدور الذي يُنْتظَر من الباحثين في مجال التعليم ، سواء أكانوا من علماء اللغة المتخصّصين أم من علماء التربية أم من علماء النفس أم من غيرهم من العلماء في الحقول الأخرى التي لها صلة بدراسة العقل البشري وبعمليّة التعلّم والاكتساب . ذلك أنّ تعليم اللغة يقتضي مراعاة جوانب عديدة لها علاقة بالمتعلّم في مختلف حالاته ووضعياته والظروف المحيطة به ..

ويمكن الكلام في هذا الصدد عن تنوّع الأساليب التربوية ، وأهمية هذا التنوّع في التحصيل اللغويّ . وهذه الأساليب يكون للمدرّس فيها دور مباشر وحيويّ وأساسيّ ، كما قد يكون لبعض الهيئات الأخرى ذات العلاقة المباشرة بهذا الميدان دور بارز في تطوير عملية الاكتساب . مثلما هو الشأن بالنسبة للأسرة باعتبارها نقطة انطلاق الطفل في التعلّم قبل خروجه إلى العالَم الآخر كالشارع والمدرسة . فالتربية الأسريّة لها دور أساسيّ في تنميّة اكتساب اللغة عند الطفل ، وذلك في السنوات الأولى إلى حين دخوله إلى المدرسة . وتعود أهمّية هذه الفترة إلى وجود استعداد فسيولوجي فطريّ لدى الطفل يسهّل له عمليّة اكتساب اللغة .

ومن أبرز الأساليب نذكر أسلوب المحادثة أو الحوار ، وذلك على مستويْن : أولهما الحوار بيْن التلاميذ أنفسهم ، ولا سيما في المراحل الأولى من التعليم . وثانيهما الحوار بيْن المدرّس والتلاميذ ، وذلك في كلّ المراحل التعليميّة . فالحوار سلوك اجتماعي يظهر من خلال اللغة . وعن طريق الحوار المتحرّر من القيود يمكن للمتعلّم أن يعبّر عن أفكاره بحرّية ، وهذه الحرية في التعبير تتْبعها حرّية في استعمال الرصيد اللغوي . ذلك أنّ اللغة أفضل أداة للتعبير عن الأفكار ، وهي عامل مساعد على نمو التفكير وتطوره .. والحوار هو القناة التي من خلالها يستطيع المتعلّم أنْ يتخاطب بحرّية مع الآخرين بحيث يكتسب الثقة في نفسه ويوطّد العلاقة بينه وبين محيطه ، كما يجعله يسفيد من خبرات غيره . وهذا ما يزيده إقبالاً على التكلّم والإفصاح للآخرين عمّا بداخله .. وعن طريق الحوار – أيضاً – يتمكّن المدرّس من التعرّف إلى مستوى التلميذ بما يكفي ليستطيع بذلك تلبيّة حاجاته ، وتحقيق التجاوب معه أثناء التدريس .. إلى غير ذلك من الفوائد التي يمكن تحصيلها من الحوار . وفي ذلك إكساب التلميذ مهاراتٍ لغويّة متنوعة .. وكلّما زادتْ فرص الحوار وتنوعاته كان في ذلك فرص أكثر لاستعمال اللغة وتنويعها .

ومن هذه الأساليب التي لها أثر بارز في تعلّم الطفل في المراحل الأولى أسلوب اللعب، نعمْ : اللعب الذي يتعلّم الطفل من خلاله اللغة كما يتعلّم غيرها ، لأنه (أي اللعب) يكون عبْر اللغة " فاللعب هو اللغة التي تشكّل عالم الطفل والتي تعبّر عنه .. فالطفل أثناء اللعب يقوم بتكرار الأفعال واستدعاء صور ذهنية ، ويتصور ويتذكر ويتخيّل ، فضلاً عن قيامه بممارسة المهارات اللغوية والحركية والاجتماعية ... وتؤكد نظريات التعلّم على أنّ اللعب يعتبر وسيلة جيدة من وسائل التعلّم ، وإنه يمكن أن يُعتبَر نشاطاً تعليمياً أكثر منه نشاطاً تلقائياً بل ووسيطاً تربوياً إذا ما خضع لأهداف محددة وفي إطار خبرات منظمة .. "([12])

ومن هذه الأساليب أيضاً انتهاج أسلوب الإثارة والتشويق ، وذلك من خلال الأنشطة التربوية المتنوعة التي يتوفّر فيها ما يشدّ انتباه التلميذ ويجلب حواسّه ويثير اهتمامه ، كأنْ يكون ذلك بإعداد مَشاهد متنوعة بغية التعبير عنها ، فهذا ممّا يدفع التلميذ إلى توظيف مهاراته اللغوية والفنيّة .. أو أنْ يكون ذلك بإيجاد جوٍّ من التنافس بين التلاميذ يحظون إثره بمكافآت

تشجيعية .. أو أنْ يتمّ استعمال الحاكي والأشرطة لتسجيل ما ينجزه التلاميذ .. أو أن يتمّ انتهاج أسلوب القصّة الذي يُقْبِل عليه المتعلّمون – في كلّ المراحل – إقبالاً كبيراً . ومن خلال الأسلوب القصصي يمكن أنْ يستفيد المتعلّم من جوانب عديدة ، إذْ يتزوّد بالأفكار والمعاني وطابعها الفنّي الذي ترد فيه ، كما يكتسب منها عدداً من الألفاظ والعبارات المتنوعة التي يُثْري بها قاموسه اللغويّ ، ليقوم بتوظيفها في مناسبات أخرى، كما يتدرّب تلقائياً على معرفة السياقات المختلفة التي تستعمل فيها اللغة ، وكذلك العلاقات بين مختلف الوحدات التي تتألّف منها الجمل والتراكيب. إلى غير ذلك من مظاهر استعمال اللغة وإنتاجها وفهمها في آن واحد.

ومن أساليب التعليم كذلك نشاط الرحلات المنظمة التي تُسطَّر لها أهدافها في جوانب عديدة ، منها جانب التعبير (الشفهيّ والكتابيّ) الذي يتمرّن المتعلّم من خلاله على إعمال الفكْر وتوسيع الخيال ، ثم استعمال اللغة لوصف الواقع من جهة ، وللتعبير عن الحاجات والإفصاح عن المشاعر من جهة أخرى ..

فهذه الأنشطة التربوية المتنوعة هي ممّا لا غنىً للمدرّس عنه في ممارسة التعليم وهذا ما أثبتتْه الدراسات والتجارب التربوية والنفسية والاجتماعية في العصر الحديث ، إذْ أصبحتْ هذه الأساليب ضرورية لا بدّ منها إذا ما أردْنا أنْ نصل إلى الأهداف التي نتوخّاها من التعليم في عصرنا الحالي ، نحو إعداد جيل يواكب عصر التطور التكنولوجي المذهل في شتّى الميادين ..

تكوين المعلمين وتوجيههم :

كثيراً ما يُوجَّه اللّوم – عن سبب تدنّي مستوى التعليم – إلى المدرّس في كلّ المراحل التعليمية . أمّا المدرّس فيوجّه لومه إلى المناهج والبرامج بالدرجة الأولى .. والحقيقة أنّ القضيّة معقّدة تتشابك فيها عوامل أخرى منها ما يتصل بالمتعلّم ومنها ما يتصل بالبرامج ومنها ما يتصل بالمحيط الاجتماعي العامّ بنسبة كبيرة ، ومنها ما يتصل بالمدرّس. وباعتبار أنّ المدرّس يملك إلى حدٍّ معيّن ،إذا كان قد أُعِدَّ إعداداً حسناً، القدرة على توجيه المتعلّم وجهة إيجابية على الرّغم من عدم ملاءمة الظروف الأخرى ، فإنّه لمن الأولويات أنْ يكون للمدرّس المستوى الذي يؤهّله للقيام بهذه المهمّة الصّعبة . ولا يتأتّى له هذا المستوى إلاّ إذا كان على اطّلاع بما يجدّ على المستوى العلْميّ للمادّة التي يدرّسها.

وما دامت اللغة هي موضوع كلامنا ههنا ، فإنّه من الضروريّ للمدرّس لكي يواكب مسيرة التطوّر في هذا المجال أنْ يكون على علْم بما يجدّ في مجال الدراسات اللغوية والأدبية بكل فروعها ، لأنّ إلمامه بهذه الدراسات يمكّنه من تصحيح بعض المفاهيم السابقة ، ويجعله يقف على حقيقة الظواهر المختلفة التي تخصّ الجوانب اللسانية الصوتية والصرفية والتركيبية ، وكذا ما يتعلّق بالمناهج الحديثة في دراسة الآثار الأدبية وتحليلها ، ممّا يفتح أمامه آفاقاً جديدة للبحث في دلالات النصوص وخفاياها .. فالمدرّس – على هذا – بحاجة إلى تكوين نظري مستمر مساير لعمله في الميدان ، وهذا ما توفّره له متابعته للبحوث والدراسات الحديثة لاستثمار نتائجها في عمله التربوي والتعليميّ .. ويمكن أنْ نجمل حاجة المدرّس في مجال البحث اللساني في النقاط الآتية : ([13])

* أنْ يكتسب– قبل تخصّصه– الملكة اللغوية الأساسية التي سيكلّف بإيصالها إلى تلاميذه.

* وأن يكون له تصوّر سليم للّغة حتّى يُحْكم تعليمها ، ولا يمكن أن يحصل على ذلك إلاّ إذا اطّلع على أهمّ ما أثبتتْه اللسانيات العامة واللسانيات العربية بصفة خاصة .

* أن يكتسب أثناء تخصّصه ملكة كافية في تعليم اللغة ، ولا يمكن أن يحصل على ذلك أيضا إلاّ إذا استوفى الشرطيْن السابقيْن أوّلاً ، ثم هذا الشرط الآخر اللاّزم وهو أطّلاعه على محصول البحث اللساني والتربوي مع تطبيقه في أثناء تخصّصه بكيفية منتظمة متواصلة ..

وبما أنّ البحث العلميّ – النظري والتطبيقي – لا يمكن أن ينقطع وينتهي فإنّ جميع المدرّسين – ككلّ من يتعاطى صناعة من الصناعات – مجبرون مبدئياً على تطوير معلوماتهم النظرية والمنهجية بالاطّلاع المتواصل على ما يجدّ في صعيد البحث العلْمي وتطبيقه بكيفية معقولة . ([14])

وفي مجال التعامل مع المادة الأدبية – ولا سيما ما يتعلّق بدراسة النصوص وتحليلها – فإنّ للمدرّس دوراً أساسيّاً يتمثل في جعْل تلاميذه يُقبِلون على النصوص لاكتشاف ما فيها من الجوانب الفنيّة الإبداعية والجماليّة . بل قد يجعل من النص الذي تقلّ فيه مواطن الجمال نصّاً حيويّاً مرغوباً فيه ، وقد يجعل من النص الغنيّ بمواطن الجمال نصّاً جافّاً مرغوباً عنه . فكل ذلك إنما يتوقّف على كيفية تعامل المدرّس مع ما يعرض له من النصوص ..

ويجدر بنا أن نتساءل ههنا: أنّى للمدرّس بهذه المهارة ؟ ومن أين يكتسبها ؟ وجواباً على ذلك نقول : إنّ ذلك متوقّف على تكوين المدرّس من عدة جوانب متكاملة نوجزها فيما يأتي:

* التكوين العلْميّ المعرفيّ: ونعني به حصول المدرّس على قدْر كافٍ وصحيح من المادة العلمية التي تؤهّله – في مجال تخصّصه– للتعامل مع الأشكال المعرفية المختلفة التي يصادفها في أثناء تعليمه للّغة أو تحليله للنصوص أو غير ذلك. وبدون هذا التكوين المعرفيّ الكافي تكون جهوده التي يبذلها محدودة مهما كان اجتهاده.. بل إنّ الأمر لا يقتصر أحياناً على مجال التخصّص. فقد يجد المدرّس نفسه بحاجة إلى معارف أخرى لها علاقة بميدان تخصّصه.

كما أنّ على مدرّس اللّغة أنْ يُدرك الاستعمال الصحيح لها ، لأنّ ضعفه وتعرّضه للخطأ باستمرار ينعكس سلْباً على تلاميذه . ويكون من الصعب جدّاً تصحيح العادات اللغوية غير الصحيحة التي تعوّد عليها التلاميذ . وقد لاحظْنا هذه الظاهرة ميدانياً بصفة متكررة ، إذْ ينتقل التلاميذ من مرحلة معينة إلى أخرى بأخطاء متنوعة ترسّختْ في أذهانهم وتعوّدوا عليها لسنوات عديدة .. وعندما يُراد تصحيحها يكون هذا التصحيح أمراً غريباً عليهم . وربما لا تثمر الجهود في ذلك إلاّ قليلاً .. والسبب في ذلك هو قلّة زاد المدرّس ، وعدم كفايته العلمية ..

كما أنه لا يكفي المدرّسَ علْمُه النظريّ بالقوانين والأحكام والضوابط التي تنظمها من غير تطبيق اها . بل إنّ عليه تعويدَ التلاميذ على الممارسة لهذه القوانين والأحكام والضوبط حتى يتعوّدوا عليها من خلال التمرين والتدريب الفعليّ.

* التكوين التربويّ : ونعني به اطّلاع المدرّس على ما يجدّ في ميدان البحوث التربوية وما يتصل بها من الدراسات على اختلاف أنواعها ومناهجها لاستثمارها في الأوضاع التي يواجهها في أثناء تعامله مع المادة اللغوية والأدبية . فهذه البحوث هي التي تزوّده بالآليات المناسبة التي تقوده إلى النجاح .

ومن مظاهر هذا التكوين النظري معرفة المدرّس بأساليب التدريس وما ينبغي مراعاته في المادة التي يقوم بتدريسها. ومنها أيضاً إعداده لما يدرّسه إعداداً يُراعي فيه مستوى المتعلّمين وتفاوتهم في قدرات الاستيعاب، ومدى استعدادهم للتجاوب مع المادة. ومنها كذلك الاقتصار على حاجة المتعلّمين من هذه المادة، وربط ذلك بالمدة التي تُقَدَّم لهم فيها. ومنها انتهاج الأسلوب السهل الذي يقرّب المفاهيم ويرغّب المتعلّم في الإقبال على التعليم. وما إلى ذلك ممّا يتعلّق بهذا الجانب.

في الختام نقول.. إنّ ما يتمّ بذله من جهود في ميدان التعليم – على مستويات عديدة – لا يمكنه أن يُوصِلَ إلى النتائج المنتظرة أو يحقق الأهداف المتوخاة ما لم تُراعَ فيه جميع الاعتبارات الاجتماعية والنفسية والتربوية وغيرها . ويُرْجَع في كلّ

ما يتّصل بهذه العملية إلى ما أثمرتْه جهود الباحثين – غير علماء اللغة – في كل الميادين ذات الصلة بهـــذا الموضـــوع . وحتمية الاستعانة بهذه العلوم في دراسة اللغة متأتية من حتمية العلاقة بين اللغة وهذه الدراسات على تنوّعها . إذْ إنّ اللغة هي نتاج عمليات وعوامل مختلفة تشترك كلّها في توجيه اكتساب اللغة واستعمالها ..

غير انّنا نودّ ، على الأقلّ ، أن نشير إلى ما قدّمه علماء العربية ، القدماء منهم والمحدثون ، من جهود في مختلف العلـــوم والتخصصات . ومنها ما قدّمه علماء اللغة والنقّاد وكذا المربّون والمصلحون عبْر مسيرتنا التراثية العريقة والثريّة، يجدر بنا أنْ نستقي منها مبادئ التربية والتعليم . وعليها نبني مشاريع إصلاحنا لمنظومتنا التربوية . فليست تلك الجهود بأقلّ شأناً ممّا يفِد إلينا من النظريات الغربية التي لم تؤت ثمارها في حقولنا التربوية ؛ بل إنّنا لا نزداد في الحقيقة إلاّ تراجعاً . وذلك لسببيْن في نظرنا : أولهما أنّنا لم نحْسِن فهم هذه النظريات أو أنها ليست مناسبة لنا في كل الحالات. وثانيهمـــا أنّنـــا لم نستثمر الأفكار النّيّرة والأعمال الإيجابية التي تميّز بها علماؤنا من خلال نظرياتهم في شتّى المجالات: الاجتماعية والنفســـية والتربوية والمعرفية وغيرها ، مع أنها هي الأنسب لنا لأنّها مسمدّة من طبيعتنا الفطرية وملائمة لمجتمعنا ومحيطنـــا بكـــل خصوصياته.

والذي يُنْتَظَر منّا ،إن أردْنا تحقيق شيء مما نصبو إليه ، هو الاستثمار الإيجابيّ لمختلف الجهود والأعمال التي أُنْجِزتْ قديماً وحديثاً ، سواء ما كان منها لأعلام العربية أو ما أنتجه مفكّرو الغرب، مع مراعاة خصوصيات المواد التعليمية ووضعيّات المتعلّمين وصياغة المناهج والبرامج وإعداد المدرّسين وتهيئة الظروف الملائمة لتجسيد الأفكار النظرية، والانطلاق من الواقع والميدان حيث التجربة والتطبيق ، فذلك من الأخذ بأسباب النجاح ..

* الهوامش والإحالات :

[1]- يُنظر : اللغة بين النظرية والتطبيق – للدكتور خالد عبد الرزاق السيد – مركز الاسكندرية للكتـــاب2003 . ص 143 وما بعدها .

[2] – د/ عز الدين إسماعيل : التفسير النفسي للأدب : دار الثقافة ودار العودة – بيروت . 20.

[3] – اللغة بين النظرية والتطبيق :ص134 .

المرجع نفسه : ص134 .

[4]) – ينظر : الدكتور محمد زياد حمدان : ترشيد التدريس بمبادئ واستراتيجيات نفسية حديثة – دار التربية الحديثة – الأردن : 1985م . ص 128 وما بعدها .

ينظر المقدمة . 532 وما بعدها . (والأحداث هنا : بمعنى التلاميذ الصغار في المراحل التعليمية الأولى

[5]) – ينظر المقدمة : ص 532 وما بعدها .

[6]) – محمد الصالح حثروبي : نموذج التدريس الهادف : أسســـه وتطبيقاتـــه – دار الهـــدى/عين مليلـــة – الجزائـــر (1999).15

[7])– اللغة العربية : مجلة فصلية يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية . ضمن مقال للدكتور عبد الرحمان الحاج صالح بعنوان : الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي .عدد : 3 لســـنة : 2000 ص115 . (عدد خاص بالمنظومة التربوية) .

[8]) – ينظر المرجع نفسه : ص115 وما بعدها .

[9]) – نموذج التدريس الهادف : أسسه وتطبيقاته .46

[10]) – اللغة بين النظرية والتطبيق . ص233 – 235 .

[11]) – ينظر المرجع نفسه : 158.

[12]) – المرجع نفسه : ص233 – 235 .

[13]) – يرجع إلى مجلّة اللسانيات – مجلة في علم اللسان البشري تصدرها جامعة الجزائر – معهد العلوم الصوتية واللسانية – ضمن مقال مطوّل للدكتور عبد الرحمان الحاج صالح – العدد : 4 لسنة : 1974/1973 م. ص41 – 42

[14]) – مجلة اللسانيات : ص 42 (الهامش) .