مسألة التعليمية في الجزائر:
بين وعي المناهج اللسانية ولاوعي الاكتساب اللغوي

صالح خديش، جامعة عباس لغرور ـ خنشلة

❖❖❖❖❖

ملخص
يعالج هذا المقال مسألة تعليمية استعصى حلها في الوطن العربي عموما فبالرغم من توفير الوسائل المادية المساعدة على التحصيل المعرفي، بمثل ما هو متوفر في المدارس الغربية. فإن تعليمية اللغات ظلت تتطور هنالك متخذة مسارا تصاعديا بينما انحدرت في الوطن العربي متدهورة إلى أغوار سحيقة أفزعت التربويين واللسانيين جميعا، مما جعل الهمم تتجه إلى استقصاء المناهج اللسانية بمختلف أنواعها أملا في العثور على باب المخارج الأمينة من هذا النفق المظلم. ولكن ظلت المطبعة الغربية تنتج و تصيب، وظلت المطبعة العربية تستهلك وتخطئ ما جعل التعليم في حد ذاته عقبة كؤودا لا تنتج إلا خطأ متكررا.

Résumé
Le présent article traite d'une question didactique à laquelle une solution n'a pas été trouvée dans le monde arabe malgré la disponibilité des moyens, matériels facilitant l'enseignement /apprentissage à l'instar du monde occidental ou la didactique connait un essor spectaculaire. Cependant, dans le monde arabe cette discipline connait une stagnation, sinon un véritable déclin alarmant; ainsi pédagogues et linguistes essayent de jeter la lumière sur les causes et les origines de ce probléme.

❖❖❖❖❖

التعليمية وصف وتأطير

لقد اكتفت التعليمية العربية ـ في أحسن أحوالها ـ بمراجعة ما توصلت إليه المناهج الحديثة فهي لا تستنكف أن تطبق ما استحدث من نظريات لسانية غربية دون الالتفات إلى مسألتين يؤدي الإخلال بهما أو بإحداهما إلى فشل ذريع في التعليمية كلها.

المسألة الأولى عدم مراعاة المراحل التعليمية التي يمر بها المتعلم في أثناء المسار التعليمي برمته. فليس يكفي ما يحمله المنهج من ألق في البيئة التي أنتجته ليكون بالضرورة صالحا لأن يطبق بحذافيره في بيئة مغايرة. ومن هنا فالضرورة التربوية تقتضي توظيف المنهج وإخضاعه إلى طبيعة المرحلة التعليمية أو **المرحلة** العمرية للمتعلم. وهذا لا يعني أن المنظومة التربوية ستلجأ إلى المناهج اللسانية لتلوي أعناقها وتداخل بينها فتصطنع هجينا منهجيا سيتحول إلى لا منهج فيزيد من ارتباك العملية التعليمية ويصيبها في الصميم، **بل إن الأمر** يتجاوز ذلك إلى قضية جوهرية مازالت التعليميات العربية بعيدة عنها كل البعد. **ولعل الانتباه** إليها والاجتهاد في مراقبة اشتباك خيوطها هو ما يؤدي إلى تجاوز المسالة الأولى التي تعاني منها التعليمية العربية. وهذه المسألة يكمن جوهر حلها في اختيار المنهج المناسب للمرحلة العمرية **المناسبة**.

وهذا عمل شاق عويص لم تتوفر بعد الجهود العربية لسبك صورته الأولى. فهي مهمة يشتغل بها اللساني المختص في ظروف علمية تسمح بوجود معلم أو مرب قادر على استيعاب مقومات المنهج اللساني وإدراك أهدافه ومقولاته، كما يكون بعد ذلك كله

قادرا على مد جسور هذه المعرفة اللسانية بالفئة التي يتولى تعليمها.

إن هذا الأمر مازال بعيد المنال عصي المرام. فاللسانيات في العالم العربي لا تكف تركض لاهثة وراء بريق المصطلح المتوالد بطريقة مقصودة مؤدلجة أو بطريقة علمية ترقب بعض التنوع في بعض المسائل اللسانية النظرية. وهذا كله يعود إلى غربة هذا العلم في العالم العربي برمته حتى وإن بدا لفاحص المناهج الجامعية، بأن اللسانيات لها حجم ساعي ما في المرحلة الجامعية. ولكني أرى أنها تعمق من الأزمة أكثر من معالجتها، لأن مدرس اللسانيات في الجامعة لا يجد المساحة الزمنية ليناقش (المعلم المرتقب) أو (المتعلم الراهن) أبسط المقومات الفلسفية التي يقوم عليها ذلك المنهج اللساني أو تلك المدرسة اللسانية في غياب أي صلة مسبقة بمبادئ التفكير اللساني عند الطالب المتعلم المعلم.

لقد اكتفت التعليمية بملاحقة الوافد الغربي دون مراعاة المراحل التعليمية. نقدم هنا ملحوظة سريعة نبين من خلالها ابتداء أن المشروع البيداغوجي الجزائري عموما لم يكن موازيا للوحدات التعليمية مما جعل مسألة التأطير غائبة، وهذا من العوامل التي عطلت آليات الاكتساب اللغوي المتزن لدى الطفل الجزائري. فالمدرسة الجزائرية تشهد تناقضا صارخا بين النظرية اللسانية وآليات تطبيقها. ويمكننا أن نبين هذا التناقض في الشكل الآتي:

النظرية المسيطرة
حاجيات المتعلم

البنيوية
السلوكية أو التداولية
فمهما كان المعلم الجزائري لا يعي بدقة أصول النظرية اللسانية التي يعتمد مبادئها في التدريس، إلا أنه يخضع إلى منظومة فكرية اعتادت على إعطاء الأولوية إلى بنية القاعدة اللغوية عموما. وهو ما يدرج ضمن الأهداف البنيوية، **مع** أن الحاجات التعليمية تقتضي أن تكون السلوكية ثم التداولية مرتكزا لكل عملية بيداغوجية **في** مراحل التعليم **الأولى.**

المشروع البيداغوجي

استعمل في هذا المقام مصطلحي المشروع البيداغوجي والوحدة التعليمية أو البيداغوجية بالمعنى الذي وظفته الباحثة " أخنانشة " التي تعرفهما بقولها : " يتولى المشروع البيداغوجي تنظيم مجموع النشاطات في شكل وحدات تعليمية متناسقة تحمل مقاصد بيداغوجية وتضع تصورا للكفاءات والقدرات التي سيكتسبها المتعلم في نهاية كل مرحلة تعليمية."[1]

فالمشروع البيداغوجي – **إذن** – هو تصور عام للسيرورة التعليمية التي يقطعها المتعلم خلال مراحل تعلمه، بغية تحقيق الأهداف الكبرى التي تضعها المنظومات التربوية. وهو الذي يمثل الردم الأول الذي لم نسطتع أن نظهره أو نحدث له نقبا.

فإذا كانت الوحدة التعليمية " تضمن الاكتساب وتنظيم المعارف فإن المشروع البيداغوجي يسمح بإعطاء معنى للاكتساب فيجعل من

المتعلم فردا مستقلا ومسؤولا.[2] فالوحدة التعليمية ممارسة لفعل الاكتساب أما المشروع فهو تأطير لذلك الفعل من خلال مراقبة إجراءاته واختيار نشاطات بعينها اختيارا دقيقا وصارما.

فإذا كانت الوحدة (فعلا) فإن المشروع (تأطير) له، ولكي تحقق العملية البيداغوجية أهدافها المرجوة فإن الضرورة تقتضي أن يكون هناك موازاة ومطابقة بين الفعل وإطاره. إضافة إلى المعضلة السابقة فإن العملية البيداغوجية برمتها متصلة عضويا بطبيعة اللغة موضوع التعلم فلا يتم تأطير أداءاتها تأطيرا ناجحا إلا إذا كانت من جنس تلك اللغة، منبثقة عن طبيعة بنياتها وطبيعة وظيفتها التواصلية.

ونظرا لندرة المهتمين بمجال التعليمية في الجزائر و بما يتصل بها من مدارس لسانية ونظرياتها، وما يصحبها من معارف مجاورة. فإن هذه المشكلة المعقدة ما فتئت تنمو وتتطور في إطار وهم مقنّع بمعرفة أصول النظرية اللسانية المنبثقة عنها. وهذا ما يجعلنا في حاجة ماسة إلى إعادة النظر في المسألة التربوية والتعليمية بغرض وصلها بكل ذلك ربطا منهجيا.

فاللغات التي وضعت المناهج التعليمية وسيلة لتعلمها وتعليمها، تختلف مكوناتها عن مكونات اللغة العربية من نواح متعددة، لعل أهمها ما يتعلق بالطبيعة التحليلية التي تتصف بها تلك اللغات والطبيعة التأليفية التركيبية التي تتصف بها اللغة العربية.

هناك تباعد ملحوظ على مستوى الاستعمال والأداء بين اللغة العربية وعموم أفراد المنظومة العربية، مما يجعل المنظومة الاجتماعية في ذاتها **عائقا أمام سلاسة الاكتساب**، وليس عاملا مساعدا **وداعما**، كما هو الحال في اللغات الغربية، **مصدر** اختبار النظريات التعليمية المعاصرة.

يلتحق الطفل في الغرب بمدرسته وقد هيئت ملكته بطريقة تلقائية معتادة داخل الحوض اللغوي المجانس بدرجة كبيرة للغة التعلم. مما يجعل عملية الانتقال إلى مرحلة الاكتساب اللغوي **النظامي أمرا سلسا ومتزنا**. وذلك ما لا يتوفر **لدى** متعلمي اللغة العربية مما يجعل كل التطبيقات آيلة إلى الفشل الذريع، وهو ما نلاحظه في مختلف مستويات التعليم، وهذا ما أدى إلى اختلاق أسباب بعيدة كل البعد عن أصل العلة في التعليم.

إن ما طرح من إشكالات منهجية يحتم على اللساني التطبيقي في الجزائر أن يعيد صياغة المشروع البيداغوجي، انطلاقا من مراجعة جذرية لكل الأسس التي تقوم عليها التعليميات الجاهزة المستوردة على غير قياس. **ثم إن الاستمرار في** تطبيق مثل هذه الإجراءات يعمق من مشكلات التعليم ويقلل من احتمالات نجاحه. ولذا يجب بداية أن نحدد بدقة جوهر المشكلة التعليمية في الجزائر بغرض معالجتها معالجة علمية تراعي كل ما يحيط بها من ظروف وسياقات.

فالمشكلة مركبة ومعقدة لا ترتبط أصولها ببعد محدد من أبعاد العملية التعليمية من معلم ومتعلم ومنهج تعليمي، بل تتصل بها مجتمعة. **و**المعلم في حد ذاته – ونحن لا ننظر إلى المعلم

بوصفه شخصا طبيعيا يجب أن يتوفر على مجموعة من الكفاءات الأدائية المتصلة بحسن التكيف مع مقامات المتعلم فحسب ـــــ بل إنه شخص يحمل كفاءات من نوع خاص تؤهله ـ عندما تكون بحوزته ـ أن يؤدي مهامه التعليمية بنجاح أكيد. وهي إلمامه بروح المناهج اللسانية وحسن استعمالها بما يتلاءم والفئة المقصودة بالتعليم والتعلم. لا يحتمل هذا المقال تشريح مشاكل التكوين في الجزائر ولكني أحيل القارئ إلى " محمد بوعلاق " الذي أرخ للمشكلة في الجزائر.[3]

تقتضي الضرورة المنهجية إذن أن نحدد مفهوم الكفاءة التعليمية الذي طالما أهملته الدراسات التعليمية في الجزائر. فقد اكتفى أصحابها بنقل مفهومها نقل الدخيل الوافد من أصول معرفية تمتاز بالتجانس، كما أسلفنا، إلى بيئة لغوية غير متجانسة تماما. وهي بيئة اللغة العربية المعاصرة.

إن العملية التعليمية كل متكامل لا تتجزأ مما يجعل التذكير بمقوماتها أمرا ضروريا. فالكفاءة مرتبطة في جوهرها بمستعمل اللغة، مما يجعلها متصلة بحدين: حد اللغة وحد مستعمل اللغة ويعود صلاحها إلى صلاحهما معا فإذا ما اختل أحدهما فسدت واختلت. ومن هنا فلا يمكن أن نقيم صرح تعليمية ناجحة إلا إذا راعينا العنصرين معا وأقمنا بينهما علاقة انسجام واتساق.

نلخص القول في المسألة المتعلقة باللغة العربية بوصفها موضوعا للعملية التعليمية لدى الطفل الجزائري: اللغة العربية لغة تاريخية

بامتياز، وستظل كذلك مادام القرآن الكريم يشد وتدها ويرفع سقفها. ومادام الشعر العربي القديم يطبع نغمتها ويرتب موسيقى إيقاعها.

ولقد أنتجت هذه الظاهرة السوسيو ـ لسانية وضعا لغويا مختلفا جذريا عن الوضع السوسيو ـ ثقافي الذي أنتج المناهج التعليمية المعاصرة في أمريكا وأوروبا جميعا، وهو يشبه إلى حد بعيد الوضع المعرفي العام الذي عرفته الحضارة الغربية في القرن التاسع عشر، **"ذلك لأن الفلسفة في القرن التاسع عشر قد أصبحت ـ لسبب أو لآخر ـ** موضوعا أكاديميا إلى حد بعيد لا يشتغل به إلا أساتذة الجامعات ولا يكترث به رجال الشؤون العملية إلا قليلا " الموسوعة،[4] لا أقصد هاهنا أن التشابه في الوضع يعني أن الأكاديميين العرب الآن مشغولون بالتأسيس لنظريات فكرية **عامة كما** كان يشتغل أكاديميو الغرب في القرن 19. **ولكن** التشابه يعود إلى عدم اهتمام كل منهم بالأصول العملية للنظرية. **أما الغرب فقد أحدثوا بعد** ذلك انقلابا معرفيا جذريا مس بقوة مجال التعليميات برمتها كما فعل " جون ديوي " (1856ـ 1952) **أما العرب الآن فقد شُغلوا بنقل تركة أبحاث علماء الغرب دون مراعاة** خصوصية **العلاقة** البيداغوجية بين اللغة موضوع التعلم **و**مناهج **تعليمها**.

قبل أن أفيض القول في أس المشكلة الأولى وهي اللغة، أريد أن أقف قليلا أمام إشارة المرور التوجيهية التي وضعها " ديوي " أمام البحث **التربوي. نقرأ في الموسوعة : " وفلسفة "** ديوي

" في التربية جزء متكامل مع فلسفته الاجتماعية العامة ففي رأيه أنه ينبغي أن نقيم التربية على أساس المقدمة القائلة بأن كل تفكير حقيقي ينشأ **عن مواقف مشكلة.** ومعنى هذا أن تربيتنا لطفل عن طريق إخضاعه لتعليم صارم مقنن في " المهارات **الأساسية** الثلاث " (القراءة والكتابة والحساب) هي أيضا طريقة في السير "من القمة فنازلا " أما إذا كان للتربية أن تسير " من القاع فصاعدا " فعليها أن تكيف نفسها وفقا لما يشعر به الطفل من مشكلات حقيقية، وأن تربيه بأن تعلمه ابتكار الفروض واستخراج نتائجها وتمحيصها بال**ممارسة** الفعلية. فتأكيد ما يشعر الطفل بأنه مشكلة حقيقية في مقابل ما يتصوره المدرس مقدما من حقائق يضعها موضع التسليم هو دليلنا إلى نظريات " ديوي " التربوية. "[5]

إن مشكلة طفل " ديوي " هينة جدا إذا ما **قوبلت بمشكلة طفل"** ابن باديس **". فالطفل** الباديسي يعاني ـــ علاوة عن المشاكل المتعلقة به **كطفل ـــ من** مشاكل المجتمع برمته بما في ذلك علاقته باللغة الأم. فلكي نضمن نجاح العملية التعليمية يجب أن نعالج مسألة اللغة **أولا. وذلك** عبر التهيئة الجيدة لملكة الطفل لكي يصبح قادرا **بعد ذلك أن** (يستمع في السلُم **التربوي الذي** يستمع فيه طفل " ديوي").

إن اللغة العربية ذات الطبيعة التاريخية تختلف جذريا عن عموم اللغات الهندوـــ أوروبية المستعملة حديثا في المجتمعات الغربية وغيرها. فهذه لغات جديدة جدا قياسا إلى اللغة

العربية التي احتفظت بكثير من جوانب بنيتها ـ مما جعل الفارق هينا بين **استعمال تلك اللغات** على مستوى الأكاديميات والمدارس واستعمالها على **مستوى العامة من الناس.**

فالحوض الاجتماعي كفيل بأن يصقل بصورة تلقائية أدوات **المتعلم.** بينما تتكفل المدرسة بتهذيبه وتقويمه وترسيخ قواعده في الأذهان. فمشكلة التعليم عند طفل "ديوي " تقوم على تهذيب الملكة اللسانية المهيأة سلفا. بينما هي عند الطفل الباديسي معقدة لأنها تنطلق دائما من ملكة غير مهيأة، مما يجعلها في أحسن حالاتها كذلك الرياضي الذي يغمس في جو المباراة دون أي حركة استعداديه مما يجعله **عرضة لخطر آني أو مؤجل. فالاشتغال المبدئي ـ عندنا ـ يقوم أساسا** على تهيئة الملكة اللسانية لدى الطفل قبل أن **نزج** به في أتون التعليم النظامي الصارم.

إذا كانت هذه التهيئة غير كافية إلا أنها ضرورية. فلا يمكن تجاوزها بأي حال من الأحوال. **ونحن ـــ اعتبارا لما سلف ـــ نفتقد للضرورة** والكفاية **معا.** ولذا فإني أركز هاهنا على **ما** تستكمل به العملية التعليمية كفايتها، **من** المراحل العمرية وما يلائمها منطلقا من الانشغالات التي طرحها **" المسدي"** بإلحاح ولكنه لم يبلغ حد الإجابة عنها.

إن تحديد المراحل العمرية عامل مهم جدا للسيرورة البيداغوجية للمتعلم. وقد منحها التربويون وعلماء النفس والفلاسفة أيضا أهمية **قصوى.** لأن نجاح المهمة التربوية مرتبط بها أصلا. فهي من العناصر الضرورية في العملية البيداغوجية. إذ يؤدي الخطأ في تحديد مساراتها

إلى فشل المنظومة التربوية كلها. وهي من العوامل الأساسية التي تقف أمام المعلم في أداء مهمته التعليمية بنجاح. ولتصحيح هذه الوضعية يجب أن نراجع بإمعان وتبصر الوضعية العامة للطفل العربي عموما والجزائري بوجه خاص.

سؤال التعليمية وغياب النموذج

إن الوضعية العامة التي تحيط بالفرد العربي عموما مختلفة جذريا عن مثيلتها في الغرب. ولذا فإن الاقتداء بها سيؤدي حتما إلى **الفشل**. ولذا ارتأيت أن أراجع الجذور الأولى للعملية التربوية الناجحة عند أسلافنا. **لنقف على** خصوصياتها وإجراءاتها، **مع الحرص على مراقبة** المستجدات الحضارية والتاريخية التي سيؤدي إهمالها إلى فشل آخر، يعقد من طبيعة المشكلة. فلا يسمح لنا الوقت باستئصالها من جذورها. **فكل** إرجاء أو تأجيل **آخر** سيضيف إلى المشكلة الراهنة مشاكل إضافية تجعل **(أقراص العلاج** مهدئة، ولكنها **لا تكون ناجعة** في معالجة الداء واجتثاثه من أصوله).

من هنا يجب أن نعيد من جديد **طرح سؤال الاستعداد لتقبل** التعليم. فمتى يستكمل الطفل العربي أهبته ؟ وما هي السن المواتية لدخوله مجال التعليم النظامي في المدرسة ؟

ليس من السهل تحديد بداية هذه المرحلة. فهي مرتبطة بعوامل تخص المتعلم وطبيعة علاقته **بلغة التعلم. كما تخص** وضعية **اللغة موضوع التعلم** وعلاقتها بالمنظومة الاجتماعية ثقافيا ووجدانيا.

فالتحديد الاعتباطي لمراحل **الاكتساب والتعلم من** الأسباب الجوهرية في فشل العملية التربوية.

يتحدث " ابن سينا " في كتاب السياسة عن هذه المرحلة مجملا القول بأنها "المرحلة التعليمية التي تسبقها التربية الجسدية ومن ثم الخلقية، تواكبها مرحلة التعليم بعد أن تشتد **مفاصل الصبي،** ويصبح قادرا على التحكم بعضلاته **وبعض قواه الأخرى، أي مرحلة النضج،** على ما يتفق عليه التربية الحديثة، وعلى ما يبدو فإن النضج (Maturation) **اللازم للتعلم،** لا يحصل للصبي قبل **الخامسة من عمره،** حيث بإمكانه السيطرة على بعض قواه الجسدية والعقلية متمكنا من استيعاب ووعي ما يسمع وما يرى، قادرا على التعبير عما يجول **في خاطره،** مخضعا حركاته وسلوكه لإرادته."[6]

يفيدنا هذا النص كثيرا لأنه يؤسس لعملية بيداغوجية تراعي مجمل الاستعدادات التي يجب أن يكون عليها الصبي، **قبل الدخول المدرسي،** من حيث البنية الجسدية والفكرية، **فالطفل مشروع حضاري** يستدعي الاهتمام به في كل مراحل حياته. **و**"يشدد ابن سينا في كتاب القانون على ضرورة تغذية الطفل من لبن أمه وفي حال اختيار مرضعة له، يوصي بأن تكون هادئة الطباع، رفيعة الأخلاق، عديمة العاهات لأن الحليب يعدي كما يقال."[7]

تؤكد هذه المسالة خطورة مرحلة التنشئة **الاجتماعية** للطفل، إذ لا نكتفي بتهيئة الطفل جسديا، بل يجب أن ندرجه ضمن محيط اجتماعي متزن يؤهله لاكتساب اللغة الأم، **في جو من الاطمئنان**

والأريحية. وهو ما تمثله الخصال التي يجب أن تتحلى بها المرضعة بوصفها الحاضنة الاجتماعية الأولى. ولعلي أضيف خصلة أخرى تختص بها **المرضعة** الأجنبية، مما يجعلها تسهم أكثر من الأم في تأهيل **ملكة الاكتساب عند الصبي ابتداء. " إذ إن إحضار مرضعة للأطفال، كان من العادات الشائعة عند** العرب كما إنهم كانوا يرسلون أطفالهم إلى مرضعات في الصحراء ظنا منهم أن هواء ومناخ الصحراء فيه من الصحة والنشاط، أف**ضل مما في** هواء ومناخ المدينة. وانتقلت هذه العادة عبر العصور الإسلامية، وخاصة في العصرين الأموي والعباسي عند أصحاب النزعة الارستقراطية، **وأصبحت** من العادات التي حافظت عليها الطبقات الميسورة والثرية."[8]

وهذه الخصلة تعود لسبب جوهري متصل بطبيعة **الأم**، التي تستجيب بطريقة تلقائية لاحتياجات **الطفل**، فتشعر بعطشه وجوعه وقلقه، وتحقق له تلك الحاجات العضوية والبيولوجية، قبل أن يلح في طلبها بالبكاء أو الصراخ والحركة. وهذا ما يجعله أميل إلى الهدوء والاطمئنان فتخمل بذلك تلك العوامل المساعدة على تهيئة ملكة الاكتساب السريعة لدى الطفل. بينما لا تتوفر المرضعة الأجنبية على تلك القدرات الحدسية مع غير أبنائها ـ ولكنها مع ذلك تستجيب للطفل دون ملل انطلاقا من الخصال التي حددها ابن سينا من هدوء الطبع ورفعة الأخلاق. فتسهل بسلوكها ذلك عملية التهيئة السليمة لملكة الطفل اللسانية.

مثلما شدد "ابن سينا" على مرحلة التنشئة الجسدية وخص الرضاعة والمرضعة بالاهتمام فإنه يصرح في " كتاب القانون " كما يقول صاحب المذهب التربوي عند "ابن سينا" : "بأن السن السادسة من العمر هي السن المناسبة للبدء **بالتعلم**، إذ يمكن حينها أن يقدم الصبي للمؤدب **أو المعلم**"،[9] هذه مسألة مهمة لا يمكن أن نتجاوزها دون مناقشة، بل إن المنهجية التربوية تقتضي أن نفصل فيها القول لمعرفة مدى ملاءمتها للطفل العربي عموما، والطفل الجزائري على وجه الخصوص. فـ " السن القانوني لدخول الطفل إلى المدرسة الابتدائية هو الخامسة في لبنان وسوريا **ومصر ومعظم** البلاد العربية" [10] إني أرى أن هذه السن تكون ملائمة للطفل الذي نشئ في ظروف اكتسابية مواتية، وهي الظروف التي يكون فيها الطفل مهيئا للانتقال إلى حجرات التأديب أو التعليم، ويحدد ذلك قرب المنظومة الاجتماعية من **المستوى التداولي من اللغة موضوع التعلم. وقد** كان ذلك متحققا في جيل " ابن سينا " وعصره، **كما** هو متحقق الآن في المدرسة الغربية عموما. **أما الطفل العربي المعاصر**، فإنه ينتقل في هذه السن إلى المدرسة دون تهيئة لملكته الاكتسابية، **مما** يجعل مسألة التعلم صعبة، إن لم تكن مستحيلة كما **أسلفنا**. ولذا يجب أن نفتح مجالا تعليميا نخص به كل طفل في مثل وضعية الطفل العربي الذي ابتعدت الشقة عنده بين لغة الاستعمال ولغة التعلم. وإني أقترح أن تمتد هذه المرحلة من الرابعة إلى السابعة تخصص كلها إلى التهيئة. ومن هنا فإن

مرحلة التعلم النظامي عندنا يحسن أن تحدد **ابتداء من السن السابعة أو الثامنة. وتكون** مرحلة متصلة في طبيعتها بمرحلة التهيئة إذ تستند المنظومة التربوية فيها إلى المنهج السلوكي الذي يهدف إلى تهذيب السلوك اللغوي. ولعل أهم ما يدعم هذه المرحلة الأساسية في حياة التلميذ التعليمية أن نجعله في ألفة مع العادات الاكتسابية التي كان يعيشها في أثناء التهيئة، فلا نبهر مداركه بمسائل عقلية منطقية كما تلح على ذلك المناهج المعتمدة في مدرستنا عن قصد أو غير قصد.

إن عالم الخبرة المحسوسة لدى الطفل يشمل مربعين متلازمين، مربع المثيرات الحسية بمختلف أنواعها ومصادرها ومربع الاستجابات التلقائية لتلك المثيرات. وهذان المربعان كلاهما ينتميان إلى عالم خارجي ويمثلان واقعا ماديا ملموسا.

المعلم بين ضرورة الوعي بالمناهج اللسانية ومراعاة لا وعي الاكتساب لدى الطفل

أما دور التعليمية هاهنا فإنه يتجلى في البحث **عن الوسائل التي تسمح بانتقال تلك العوالم** الخارجية إلى داخل الطفل، وذلك عندما تجعل منه شخصا قادرا على الاستجابة لتلك المثيرات بطريقة **ناجحة**، لأن مربع الاستجابات يسجل ردود أفعال الناس تجاه مربع المثيرات. **فعالم الخبرة** التواصلية لا يقتصر على تلك الانطباعات الحسية **المتفرقة بل تضم مجموعة من العلاقات** الضمنية التي تحدد علاقة الفرد بها كما تحدد علاقة الفرد بغيره من الأفراد في أثناء استحضار تلك المثيرات أو اصطناعها أمام التلميذ المتعلم.

يجب أن نسجل هنا الفروق الدقيقة بين الاكتساب السلوكي في مرحلة التهيئة والاكتساب **اللغوي في مرحلة التعلم. إن التعلم في أصل** تعريفه العام والشامل هو مراقبة العلاقة بين المربعين السابقين. فالسلوكية الأولى تذهب إلى أن الحقيقة التواصلية قضية معطاة مسبقا، وهي موجودة بالفعل أمام مرأى الطفل ومسمعه وملمسه. مما يجعل دوره يقتصر على تسجيلها والاحتفاظ بها دون أن يعمل فكره في معرفة طبيعتها وخصائصها.

أما التداولية وإن كانت تنطلق من قاعدة سلوكية وتأخذ في الحسبان العلاقة بين مربعي المثيرات والاستجابات، إلا أنها تدرج عنصرا جديدا، وهو الوعي بطبيعة العلاقة بينهما. **فإذا** كان الطفل في مرحلة الاكتساب يعتقد أن العلاقة بينهما علاقة توارد طبيعي وتلا**زم مبدئي**، فإنه في هذه المرحلة يدفع بطريقة تربوية إلى اختبار طبيعة هذه العلاقة فكريا، **وذلك مع الإبقاء على** التلازم بين المربعين مع مراعاة الشروط التعليمية الآتية :

ـــ يجتهد المعلم أن تكون استجابات التلميذ لغوية بينما يقوم هو بمراقبتها من ناحيتين: الناحية الأولى ونطلق عليها النجاعة التداولية، أي أن التلميذ يربط استجابته اللغوية بالمثير **المناسب**، النجاعة النحوية التي تضمن سلامة التركيب اللغوي ومراقبة مواقع اللحن.

ـــ يحذر المعلم كل الحذر ـــ وهو يراقب أي نوع من الأخطاء التداولية أو النحوية ـ أن يلجأ إلى **القاعدة التي تحكم الاستعمال اللغوي. فمدارك** التلميذ في هذه المرحلة لا تحتمل مراقبة القواعد الضمنية التي تحكم الظاهرة اللغوية، ولعل هذا

السلوك التعليمي الذي لا تكترث المدرسة الجزائرية بخطورته، هو الأصل الأول لكل ما تعرفه المنظومة التربوية من فشل. فالتلميذ الذي يواجه بسلطة القاعدة، يجد نفسه في جو غير مألوف تماما، فينفر منه نفورا سلوكيا سرعان ما يكرس في ذهنه كعامل غير مرغوب فيه البتة. يجعل المسدي من الاكتساب مرجعا " لكل أسئلة اللغة والإرادة والتحصيل.[11] «ولكننا عندما نتأمل مفهوم لاكتساب عنده نجده يختلط مع مفهوم آخر وهو التعلم. ولم يكن الأمر ليؤدي إلى التدخل لفك الارتباط بين المصطلحين لولا أن قرن اللساني العربي بين اللغة وتحصيلها عبر حبل التعلم ف"لا تعلم إلا بتعليم :إرادي أو غير إرادي. "[12]

فالمسدي يجعل من الاكتساب أصلا تتفرع عنه مفاهيم صغرى متعددة. يقول متحدثا عن **اللقاء** بين اللسانيات وتعليم اللغة أنه : " قد أوجد **حقلا من البحث متضافرا، وتضافره نظري وإجرائي في نفس الوقت**، لذلك كان مؤذنا بميلاد مجال معرفي جديد هو هذا الذي يتنزل فيه البحث في موضوع الاكتساب بكل حيثياته النوعية المتباينة والتي يشي بها تباين الفروق الدلالية في شقائق المصطلحات بين التعليم، والتحصيل، والتلقين، والتعلمُ بين المراس والتمرين، والارتياض، **وتشي** بها كذلك الفروق بين مصطلحات الموهبة والمقدرة **والملكة**، دون أن نحشر معها مفهومي الكفاءة والإنجاز ولا مفهوم العبقرية، هذا الذي ينسب إلى متكلم اللغة حينا وإلى اللغة ذاتها أحيانا

أخرى."[13] لقد اتخذنا في هذا المقال تحديدا آخر يجعل من الاكتساب قسيما للتعلم. إذ يكون **الاكتساب منوطا بمراحل ما قبل استغلال الوعي في معرفة اللغة، أي تلك المرحلة التي تراقب الطفل** وهو يكتشف سلوكيا هذه الأداة العجيبة التي هي اللغة الأم بطريقة تلقائية دون تدخل الوعي أو إرغامه على معرفة تلك القواعد. أما التعلم فإننا نقصره على مراحل التعليم النظامي الذي يخضع فيه التلميذ إلى محددات توجيهية واعية، يشعر في أثنائها أنه موجه قصدا إلى تحصيل نوع محدد من المعرفة اللغوية.

لم ينتبه " المسدي " كغيره من اللسانيين والتعليميين إلى مسألة تهيئة الملكة اللغوية، ولذا فلا يضير الباحث أن يجعل من الاكتساب أما وأصلا والتعلم شقيقا لمجموعة أخر من المصطلحات **كما أسلفنا.**

وهو إذ يطرح انشغاله المشروع عندما يتساءل: "إلى أي مدى يصح لنا أن نتبنى أجهزة تعليمية نشأت عند أقوام لغاتهم ليست من جنس اللغات الإعرابية ؟ ولكنه بدلا من استقصاء الفروق الدقيقة بين مسارات اللغة العربية واللغات الأخرى كما بينا، في مقدمة هذا البحث. فإنه يتخذ تأويلا آخر يغلب فيه وجهة النظر **اللساني النظري الذي انكب على وصف اللغة في** ذاتها ولذاتها بغض النظر **عن أصول التنشئة** الاجتماعية في اكتسابها، وهذا لكي لا استعمل مصطلحه "نشوئية اللغة في مستوى الفرد الآدمي

الواحد، وعلى مقطوعة من محور الزمن هي تاريخه الفردي لا تاريخ البشرية جمعاء؟"[14]

لا شك أن اللغات الطبيعية تشترك في كثير من ألأصول العامة التي كشفت عنها اللسانيات النظرية، ولكن المختلف في كل ذلك طبيعة العلاقة بين مجتمع ما ولغته الخاصة، وعلاقة الفرد بهما. وهذا ما يهم التعليمي في المقام الأول، **فمعرفة** تلك العلاقة يجعله ـ عندئذ ـ قادرا على مخابرة طبيعتها، فينتقي تبعا لذلك من المناهج التعليمية ما يسهل توطيدها أو تحسينها وتهذيبها. وهذا هدف يختص به التعليمي، بينما يظل بعيدا عن اهتمامات اللساني.

إن هذا الهدف الذي ارتسمه " المسدي " لنفسه يندرج ضمن طموحات الوصف اللساني العام الذي يهتم بوصف المنجز. أما التعليمية فإنها تضع في حسبانها الفرد أو الفئة المستعدة لاكتساب لغة هي غير موجودة بالفعل في أذهانهم ،ولمًا تتشكل بعد ملكاتهم اللسانية بقوالبها وقوانينها. فالبون بينهما بين. ولكي نتبين منطلقات المسدي المنهجية نقرأ قوله دون ابتسار مهما طال: "من هذا المكمن يبرز اليوم الحديث عن التجارب العالمية في حقل البحث اللساني متضافرا مع مجال تعليم اللغات إذ كلاهما سابح في حوض التجربة الإنسانية، ولئن كان الأول منهما وهو البحث التربوي ضاربا جذوره في التاريخ البعيد ـــ لأن الحديث فيه حديث شامل ومطلق منذ القديم ـــ فإن البحث اللغوي لم يعرف انطلاق أحكامه وانسراح مقاييسه إلا مع اللسانيات، فمعها

وبفضلها انحجب الفردي والنوعي، **وتبوأ الكلي مرتبة الصدارة.**"[15] إذا كان اللساني يهدف إلى حجب المختلف ما دامت النظرية العلمية تقتضي الاطراد الذي يمثله المشترك، فإن التعليمي يأخذ المسار المضاد. إذ عليه أن يستقصي أولا المختلف فيعرف طبيعته الخارجية والداخلية من أجل أن يوصل بالمتعلم إلى المؤتلف والمشترك. " فعالم اللسان ـــ كما يضيف المسدي ـــ وان اعتمد كلام الأشخاص وهو المستوى الفردي من الظاهرة اللغوية، وبحث في الألسنة التي هي المستوى النوعي منها ـــ إنما ينصب همه أساسا على استخلاص المشترك بغية **استنباط النوا**ميس المتحكمة في الكلام الإنساني عامة مهما كانت تجلياته الفردية أو القومية ومهما كانت خصوصياته التاريخية والراهنة."[16] **لا** شك أن هذه النظرة العلمية المستمدة مباشرة من لسانيات " دوسوسير " تجعل من اللغة كائنا مستقلا بذاته مفصولا عن أي علاقة خارجية. ولكنها في التعليمية بحث عن تلك العلاقة. وهذا ما جعل المسدي يستشعر عظمة المشكلة وخطورتها ما جعله يقدم تعجبا في أسلوب الاستثناء عندما يقول: " فاللسانيات ترتسم لنفسها غاية محدودة هي البحث في الكليات (غير) أن البحث اللساني مازال ينتظر كشف الخصوصيات العالقة باكتساب اللغة الإعرابية دون اللغات غير الإعرابية، وما زال يترقب استنباط الآليات الذهنية التي ينجز بها الأطفال الإفصاح السليم دون وعي بقواعد النحو وهم يحصلون مهارة التعبير باللغة الإعرابية التامة. "[17] **إن** هذا الاستثناء الذي تعمدت وضع أداته بين قوسين

يؤكد في التعليميات **البحث عن الخاص، ولن تقدم** اللسانيات الراهنة للمسدي حلا ما لم تراع خصوصية العلاقة بين الفرد العربي ولغته ـ فالاختلاف في العلاقة بين نظلم اللغة ومستعمل هذا النظام وليس في أصول هذا النظام ذاته.

يكشف "المسدي" عن نزوع واضح للتنظير **اللساني،** إذ نراه يرنو إلى طرح بديل نظري هو أقرب إلى جوهر اللغة، وهو ما أصطلح عليه بالمنهج التأليفي في مقابل المنهج التحليلي **السائد،** دون أن يكترث كثيرا بمسألة التعليمية. يقول : " وليس لعالم اللسان أن يقف عند عتبة **الإشكال التربوي،** وليس هو يفيد كثيرا إن هو اقتصر على الإشادة بالطريقة التأليفية واكتفى بتعضيد الحجج التربوية أو النفسية المؤيدة إياها، فكل ذلك ـــ لو حصل ـــ تنفل منه لأن له أهله وذويه.[18] لقد لقيت نظرية تشو مسكي التوليدية والتحويلية رواجا كبيرا في الوسط اللساني كما كشفت عن قدرات مذهلة في تحليل اللغة وسبر مسارات تشكلها وتوالدها **مما جعل** "المسدي" يطرح كل تلك الأسئلة الهامة، وهو يعتقد أن التربوي سيجد ضالته ـــ إن أراد نجاعة ـــ في هذا التيار اللساني.

ولكني أبادر إلى القول بأن المدرسة التوليدية والتحويلية، **قد حققت بالفعل وصفا** بنيويا للغة، يقوم على المنطقية الرياضية **القادرة على مراقبة** العلاقات التحويلية بين تراكيب اللغة وبناها. وهو ما يسهل صناعة مدونة تعليمية منسجمة مع سؤال المنطق والعقل. **مما**

يجعل المتعلم مقبلا بكل جوارحه على الاستزادة من اكتشاف هذه المنطقية اللغوية ووعيها. ولكن ما يؤاخذ عليه صاحب هذا الاتجاه الإقصائي لمناهج أخرى. سيؤدي إلى إشكال مواز ومساو لما كانت عليه الدراسات التحليلية التجزيئية قبل ذلك. ولكي تكون دراستنا مستوعبة لفكر المسدي فإننا سنتناول فكرته بشيء من التفصيل والنقد أيضا. نقرأ في "العربية والإعراب": " وهذا يجيز لنا القول إن النظرية التربوية في تعليم اللغة لتجد أقوى معاضداتها في اللسانيات التوليدية، وإن النظرية التوليدية لواجدة أرقى تجلياتها في العملية التربوية المتحددة بتعليم اللغة، وعند هذا التوالج المعرفي تنبثق ـــ كما نرى ـــ نشوئية جديدة ضمن نشوئيات الاكتساب هي ما سنصطلح عليه بنشوئية التركيب."[19] إن الذي يؤهل هذه النظرية لأن تنال أرقى تجلياتها في العملية التربوية هو اهتمامها بالتركيب على حساب التجزيء الذري التحليلي الذي كان منطلقه الفونام فالمورفام فالتركيب. إن نظرية تشومسكي التوليدية والتحويلية تفترض عند تطبيقاتها التعليمية تلميذا مهيأة ملكته من قبل. كما أسلفنا.

سأدعم وجهة نظري هذه بما استشهد به " المسدي " ذاته لتعضيد وجهة نظره وأبين من خلالها البون البيداغوجي بين النظرية والفئة التي أراد المسدي أن يطبق عليها مبادئ هذه النظرية، وهي فئة "الطفل" ، يقول مؤيدا لاختياراته المنهجية هذه : " فالقدرة على تعليم اللغة ملكة ذاتية في الطفل تنبثق انبثاقا بمجرد تهيؤ البيئة

الموضوعية حولها، أي بمجرد وجود الطفل ـ السليم بحواسه ـــ في وسط متكلم باللغة وهو ما نسميه **بالحوض اللغوي.** "[20]

إن السؤال الذي ستظل علامته منتصبة أمام التعليميات العربية، هو ما يتعلق بذلك **الحوض** الذي جفت مياهه منذ زمن غير قصير. فالنظرية التوليدية لا تنطلق إذن من فراغ معرفي. بل إنها تتكئ على هذا المنجز ثم تجتهد في تفسير مكوناته، فهي لا تملك القدرة على إنتاجه أو توليده بالمعنى الذي توحي به هذه الكلمة في المعجمات العربية بل تكتفي بمراقبة الكيفيات التي انتظمت اللغة وفقها، فتسهل معرفة قواعد التحويلات بالمعنى الذي درسناه في مقال سابق. " فكأن الملكة اللغوية ـــ كما يضيف المسدي ـــ طاقة ذات حركة انتشارية تنطلق من ذات الإنسان بحثا عما به تتشخص في المحيط الخارجي"؛[21] ولكننا نقول إن هذه الطاقة ستظل خ**امدة، منطفئة** ما لم تتصل بهذا الخارجي الذي يمنحها بريقها. فلا يمكن لهذه الطاقة أن تتجلى بعيدا عن هذا الخارج، ولذا فإن كل دراسة لهذه الطاقة إنما هي دراسة للغة. فاللسانيات التوليدية مطالبة بالكشف عن هذه القدرة أو هذه الطاقة من خلال **المنجز اللغوي الفعلي. كما** هو ممارس في البيئة اللغوية، أو الحوض اللغوي. فاللسانيات التوليدية لم تتكفل في أي مرحلة من مراحلها بدراسة الملكة اللغوية في ذاتها باعتبارها بؤرة **انتشار الطاقة،** بل كان همها مقصورا على معرفة طرائق انتظام التركيب اللغوي المبهر، **الذي**

يفترض وجود كفاية قبلية تسمح باستيعابه. **ونظرا** لأن هذه الملكة تمتاز بالعمومية المطلقة، والتجريدية المطلقة، فإن دراستها لا تكون إلا استنتاجيه، وهذا من خلال المنجز الاجتماعي الذي هو اللغة. ولذا ستظل الدراسة متصلة باللغة لا تتجاوزها.

أما اللسانيات التعليمية التي تأخذ بعين **الاعتبار** العناصر الخارجية من متعلم ومحيطه ضمن مجالات اهتمامها، فإنها تتساءل دوما عن كيفيات **ملء تلك الطاقة**، فإنها لا تجعل من تلك الملكة أو الطاقة ـــ كما عبر عنها المسدي ـــ مركزا للإعصار المنتشر بل هدفا له، **أي أن الحركة** التعليمية تتجه من الخارج إلى الداخل في محاولة لتشكيله وفق اللغة التي نهدف إلى تعليمها.

إن إدراج النظرية التوليدية والتحويلية في مجال التعليميات، يقتضي مراعاة عناصر المعادلة ذات المجهولين. هل اللغة هي التي تتولى سبك الملكة اللسانية وفق قوانينها أم هل الملكة اللسانية هي التي تتولى سبك اللغة وفق نواميسها الخاصة ؟ إن الجلي هاهنا أن الملكة اللسانية هي التي تتكيف مع طبيعة اللغة. فاللغة هي التي تبسط نفوذها على تلك الملكة. أي أننا نجد مع الاكتساب أو التعلم فردا يحسن لغة ما أو مجموعة من اللغات، هي تلك التي شغلت بها ملكته اللسانية في مرحلة ما من مراحل عمره. **ولكن في المقابل**، ليست لأي لغة منجزة أن تفرض نظامها بطريقة مسبقة على ملكة فرد معين، **بل إن كل** اللغات بإمكانها أن تؤدي هذه الوظيفة بمعدل **نجاح واحد**.

أما الصورة المجازية التي استعملها " تشومسكي "للتعبير عن علاقة الفرد بلغته عندما قال: "إن على الطفل أن يتعرض للغة"[22] كما يتعرض للعاهات أو مظاهر الانحراف الأخرى، فإنها تحتاج إلى تفكيك مزدوج.

الأول ما يتصل بصيغة الوجوب التي تدل عليه الصيغة " على الطفل " فالطفل مجبر على أن تعترضه لغة ما. ولا يمكنه أن يكتسب صفة الطفل الاجتماعي السوي بعيدا عن اللغة. ولكن ما نلمسه من طبيعة المسند في التركيب (يتعرض) وما يوحي به من دلالة سلبية. فإن عكس ذلك هو الأسلم، والأصح ولكن المهم في هذه الصورة هو ما تدل عليه بنيتها العميقة عند التفكيك الثاني. ومفاد هذه الدلالة أن الطفل لا يمتلك حرية اختيار لغته، وليس له من المؤهلات العقلية ما يجعله يفعل ذلك. وهذا يدل على أن الاحتكاك الأول مع اللغة يكون لا واعيا.

نلاحظ هنا الفرق الجوهري بين طبيعة الاكتساب الأولى وما تمليه النظرية التوليدية من عمل **للعقل.** وهو ما يتنافى وإستراتيجية الاكتساب في المرحلة الطفلية لأن "نشوئية التركيب كما يقول " المسدي " نفسه تقوم على انبثاق القوالب التجريدية للغة بينما كان تصور الماضي لتعليم اللغة قائما على مبدأ المحاكاة للصيغ المترددة **على مسامع الطفل الساعي إلى اكتساب اللغة."**[23] نستنتج من هذا أن التعليمية في حاجة ماسة إلى توزيع المدارس اللسانية وفق طبيعة المتعلم ذاته

وليس لمدرسة بعينها أن تتكفل بكل ذلك في مختلف مجالات التعليم ومراحله. إن مشكلة التعليمية في بلادنا العربية تعود ـــ في نظري ـــ إلى سببين أساسيين، تجب معالجتهما قبل التفكير في أي منهج تعليمي: **الأول؛** تهيئة الملكة اللسانية لدى الطفل **العربي، والثاني؛ مراعاة** التناسب بين المنهج اللساني والمدارج العمرية للمتعلم. وهذان العاملان غائبان كلاهما في هذه المدرسة.

نحاول في هذه المقالة أن نرتب المناهج اللسانية وفق حاجيات المتعلم، مستفيدين في كل ذلك من قياسات النضج الفكري والنفسي كما اتفق عليه علماء التربية وعلماء النفس. **وكنا قد** أشرنا في بداية هذه المقالة التعليمية إلى السن المناسبة لبداية انخراط التلميذ الجزائري عموما في العملية التربوية المنظمة، مراعين ضرورة إدراجه ضمن منظومة فعل تهيئية. **وقد اخترت ـــ** من أجل عمليات التصنيف المصطلحات التي استعملها " سمير شريف استيتية " في حديثه عن العمليات العقلية في تعلم المهارات : " يستخدم العقل.. . عند كل عملية آليات عقلية كثيرة منها : **التصور، والإدراك،** والتبصير، والتمييز، **والجمع،** والتفريق، **والمبادأة، والمراجعة، والحكم. فإذا** حدثت هذه العمليات جميعا حدث ما نسميه الفهم، وإلا تأخر الفهم بمقدار التأخر الذي يحدث في أداء هذه الآليات العقلية."[24]

يستعمل " استيتية " هذه المصطلحات لمراقبة عمليات تعلم المهارات، ولكنني استعملها مدارج منطقية لتعلم اللغة برمتها، **فاجعل كل مصطلح أو**

مجموعة من المصطلحات التي تنتمي إلى حقل دلالي واحد عنوان المرحلة العمرية التي تناسبها كما سأوجه بعضا منها توجيها بيداغوجيا يختلف كثيرا أو قليلا عما وظّف عنده. يستعمل المؤلف هذه المصطلحات جميعا في وصف مرحلة تمتاز بالنضج الفكري إذ يكون المتعلم فيه مهيئا تماما لاكتساب المهارات. هذا العمل يندرج ضمن إطار محدود في مسار العملية التعليمية التي نروم التأسيس لها. ولكي أرتب مقولاتي المنهجية تعليميا، **أقسم** العملية التعليمية إلى مرحلتين كبيرتين، **تتفرد** كل منهما بخصائص معينة.

المرحلة الأولى: وتنقسم بدورها إلى حالتين. أ ـ حالة التهيئة. ب ـ حالة الاكتساب. تشترك الحالتان كلتاهما في ضرورة الابتعاد عن تشغيل **ملكة العقل.** فإذا كان الأمر طبيعيا في مرحلة التهيئة إذ إن الطفل في السنة الرابعة التي نفترض أنها السنة المواتية لبداية عمليات التهيئة، وذلك عبر ما نطلق عليه بيداغوجية الحفظ والنسيان.

أما بالنسبة إلى الحالة الثانية فإنها تندرج ضمن العملية التربوية النظامية، ويشترط من أجل نجاحها أن تراعي قضايا حساسة في حياة **المتعلم الناشئ.** ولعل أهم هذه القضايا على الإطلاق هو استدراج الطفل إلى مواجهة التراكيب اللغوية التي أنشأ معها في مرحلة التهيئة بعض **الألفة،** أو يجد عند أقرانه من المتعلمين ما يماثلها لتكون منطلقا لبدء عمليات تطوير **الاكتساب،** على أن تكون مقرونة دائما بمقابلها **المرجعي (الواقعي).** فالعنصر الذي يحرص المعلم ـ في هذه المرحلة ـ ألا يظهر له أثرا في كل

مجريات العملية التربوية هو (ما يتعلق بنظام اللغة). وإذا أردنا أن نوضح هذه القضية أكثر يجب أن نميز في صميم اللغة بين الوظيفة السلوكية ـ والوظيفة التواصلية، والوظيفة الميتا لغوية أو اللغة الواصفة. فالوظيفة الأولى تكون متصلة أصلا بنشاطات الطفل العادية ـ ولذا فإن اللغة هاهنا تشكل أحد نشاطات المتعلم ـ وتكون في العادة محاصرة بعوامل خارجية يعطيها الطفل أهمية تفوق بكثير الأهمية التي يوليها للعبارة اللغوية المطابقة لها. وذلك ضمن ما تعرفه المدرسة السلوكية بالمثير والاستجابة. فالمثيرات الخارجية تكتسي أهمية بالغة لدى المتعلم في هذه المرحلة العمرية. ولذا فإن العملية التربوية الناجحة هي تلك التي يستطيع المعلم فيها أن يحول اللغة أو الملفوظات اللغوية المتصلة بمثيرات خارجية إلى هدف يحقق التلميذ من خلاله نجاحا في تحقيق تلك المثيرات الخارجية، لا أريد أن أطنب هنا في تحديد خصائص المدرسة السلوكية. ولكني أؤكد على أهميتها القصوى في هذه المرحلة بالذات. واستعمل هنا السلوكية للتأكيد على ضرورة استبعاد كل ما يتصل بملكة التفكير أو استعمال العقل النقدي للظاهرة اللغوية. فاللغة هنا استجابة لمثير معين أو يحولها المعلم إلى مثير يحقق التلميذ من خلاله هدفا سلوكيا معينا. ومن هنا فإن اللجوء إلى الوظيفة الميتا-لغوية بغرض تصحيح أي سلوك لغوي خاطئ يحصل عن التلميذ يؤدي إلى فشل العملية التربوية برمتها. ولعل عدم اكتراث المعلم بذلك من الأسباب المباشرة في تقويض صرح التعليمية عندنا. لقد اخترت أن استعمل تلك الآليات العقلية دون الالتفات كثيرا إلى التناقضات

التطبيقية عند صاحبها. إذ لا يحتمل المقام هنا أن أقدم نقدا منهجيا لهذه الآليات في إكساب الطفل مهارات القراءة والكتابة، فذلك يتطلب بحثا خاصا، ولكني أكتفي بإبداء الملحوظات السريعة التي تتكئ على منطقية العقل وعقلانية المنطق. يقول المؤلف بصدد هذا الموضوع الجوهري : " في تعلم القراءة – باعتبارها أهم المهارات اللغوية – تجري عمليات عقلية كثيرة، قبل امتلاك ناصية الكلام المقروء وفي أثناء ذلك وبعده، وبالمقدار الذي يستطيع فيه المتعلم أن يمارس هذه العمليات، يوصف بأنه قارئ جيد، أو متوسط، أو رديء. بل إن الأمي لا يكون أميا إلا بسبب فقدان هذه العمليات. "[25] نسجل في هذا القول تناقضا صارخا يلخصه التساؤل الآتي: هل المعلم مطالب بتعليم المهارة القرائية انطلاقا مما يتوفر عليه المتعلم من آليات عقلية مكتسبة قبل أم أن تلك الآليات العقلية هي محصلة ما يحققه المتعلم من خلال اكتسابه لمهارة القراءة ؟ ولتوضيح ذلك عبر مخطط بياني نستلهمه من النص السابق:

ـــ الأمي (الذي لا يحسن القراءة والكتابة) شخص يفتقد إلى تلك العمليات العقلية أو ما اصطلح عليه الكاتب بالآليات العقلية.

ـــــ الصعوبات القرائية التي يعاني منها المتعلمون هي صورة لعدم تمكنهم من هذه المهارات (لعل الكاتب هنا يقصد الآليات العقلية وليس المهارات).

من هنا فإن المتعلم الذي يمتلك مهارة القراءة هو الشخص الذي أصبح ممتلكا لتلك الآليات

العقلية. نتيجة لذلك فإننا نعيد التساؤل بالشكل الآتي : هل تبدأ عملية تدريس مهارة القراءة بعد أن يستكمل المتعلم الإحاطة بتلك الآليات العقلية، أم أن تعليم مهارة القراءة هو الذي يؤدي بالمتعلم إلى اكتساب تلك الآليات ؟

إن الخلط بين المهارات والآليات قد أدى إلى عدم التحكم في العملية التربوية، **وذلك لأن** المهتمين بهذا المجال لم يكن ليخطر ببالهم بأن تلك الآليات لا تتم – بالضرورة – عبر الفعل القرائي ذاته، بل إنه يستكمل تدريجيا من خلال المراحل الأولى بطريقة بسيطة ينميها تهذيب السلوك اللغوي في المرحلة الأولى التي نخصها على مستوى المنهج اللساني بالسلوكية. ونخصها على مستوى الآليات بالتصور. **ولكن قبل أن استخلص** لنفسي هذا المصطلح الذي استعمله " استيتية " **كما أسلفت. تجدر الإشارة إلى الاختلاف الجذري في** مفهومه في هذا المقال ومفهومه عند صاحبه الذي يعرفه : " أما التصور فهو كون موضوع ما قابلا للتحديد – في الذهن البشري – بخصائصه وصفاته. "[26] لا شك أن هذه القابلية لا يكون لها أن تتحدد في الذهن بتلك الصفات وتلك الخصائص قبل أن يكون صاحبها قد مارس فعل القراءة ونقدها فغدا قادرا على امتثال نماذجها في الذهن. ولعل ما يرسخ هذا الفهم ما ضربه الكاتب من مثل عندما يقول : " فعندما يشرع أحدنا بقراءة قصة – مثلا – فإن أول ما يرد إلى ذهنه، توقع أحداث عامة يسردها **الكاتب وأن ثمة مواقف ومفاجآت ستكون في أحداث** هذه القصة، بسبب معرفته لذلك من خبرات سابقة"،[27]

يبدو أن الكاتب يقصد بمهارة القراءة هاهنا المفهوم النقدي المعاصر الذي بات يدرس في **الجامعات ومراكز البحوث**، وذلك لا علاقة له بمهارة القراءة التي يقصد إليها التعليميون عادة. ولكنه في الواقع يقدم مثالا من جنس ليبرهن على صحة قضية من جنس مغاير. فالكاتب لا يتجاوز مفهوم القراءة بوصفها مهارة تعليمية وذلك لأنه يقول قبل ذلك : " يطلب من المتعلم أن يقرن بين الكلمة مكتوبة وهيئتها النطقية عند القراءة، فيحدث الاقتران بينهما.. . "[28] **إن عدم الفصل المتكرر** عند اللسانيين والتعليميين ـــ عندما يتعلق الأمر بمسائل التعليمية ـــ بين آليات الاكتساب (أي المنطلقات القاعدية التي تبنى عليها المهارات من صحة جسدية ونفسية ونضج عقلي) والاكتساب في حد ذاته (أي القدرة على استعمال **اللغة أو إحسان القراءة والكتابة**) **عمق الفجوة** بين مناهج التعليمية وموضوعات تطبيقها. **لنقرأ** نصا مهما للـ" مسدي " في هذا الصدد: "وإذا ما تسنى للطفل بعد ست سنوات دراسية أن يعرف مفاصل الكلام معرفة مرضية فإن اكتساب القدرة النهائية على التقطيع الفونولوجي وتمييز فضاءات الأداء اللغوي لن يترسخ لديه إلا مع السن **الخامسة عشرة** إذا كان له فيها حظ الاسترسال في سنوات دراسية **متعاقبة**. فاليوم نجزم أن المدرسة المألوفة في النظام التربوي القديم، إن هي أهلت الطفل لاكتساب التمييز الفونولوجي للغة فلن يكون ذلك إلا في مستوى تقبل اللغة واستيعاب نماذجها، **أما** إعادة إنتاج أبنيتها ـ **وبالتالي إعادة إنتاج** دلالاتها ـ فلن يتسنى للطفل إلا إذا حظي بتجربة

التعليم الأساسي أو ما يسد مسده. وهذا أصدق على اللغة الإعرابية منه على أي لغة أخرى غير إعرابية."[29]

يضعنا هذا النص موضع جدل، نسعى إلى تجاوزه معتمدين المنهجية المستعملة في بحثنا.فإذا كان الطفل غير مؤهل لاكتساب التمييز الفونولوجي للغة إلا عندما يبلغ مستوى تقبل اللغة واستيعاب نماذجها. فإن هذه القضية تطرح مشكلة مزدوجة. فإن نحن انتظرنا مرحلة تقبل اللغة واستيعاب نماذجها، لنتولى بعد ذلك تعليم الطفل التقطيع الفونولوجي وتمييز فضاءات الأداء اللغوي. فإننا نتساءل هاهنا عن جدوى تعليم الطفل تلك المهارة الفونولوجية وقد تقبل اللغة واستوعب نماذجها ؟ ألم يكن الهدف من تعليم الطفل اللغة البلوغ به إلى مستوى تقبل اللغة واستيعاب نماذجها ؟ وإذا كان الجواب ببلى. فهذا يعني أن الهدف الأساس قد تحقق، أما هدف تحصيل كفاءة التقطيع الفونولوجي فإنه يندرج ضمن أهداف إجرائية مغايرة تتجاوز حسن استعمال اللغة إلى معرفة قواعدها. أما مشكلة المدرسة العربية عموما فيلخصها الإشكال اللغوي. كيف نصل بالطفل إلى ذلك المستوى الذي يصبح فيه متقبلا للغة مستوعبا لنماذجها ؟

أما الشق الثاني الذي يطرحه نص " المسدي" عندما يجعل من تقنيات التقطيع الفونولوجي هدفا في ذاته، فهذا يعيد المشكلة التعليمية إلى مبتداها. فالتقطيع الفونولوجي عملية عقلية واعية يؤدي تطبيقها في تعليم الطفل إلى استمرار الانتكاس التربوي. إذ لو كان الأمر متعلقا بذلك

وحده لاستحدثت عبقرية المعلم ـــ عبر الزمن ـــ نظاما تقطيعيا يحفظه المتعلم ولا يستعمله. اقتداء بالمدرسة التقليدية التي اكتفت بتلقين قواعد اللغة غاضة الطرف عن تربية مهارة الأداء **اللغوي لدى الطفل.**

اكتفي بهذا لأبين التناقضات الكبرى التي تعترض سبيل التعليمية في الجزائر وغيرها **من** الدول العربية. واقترح للمناقشة العلمية مسارا تعليميا يراعي العلاقة بين المشروع البيداغوجي والوحدة التعليمية أو العلاقة الحميمة بين المنهج اللساني ومدارج المتعلم العمرية. مع المبادرة بتقديم الملحوظات الآتية:

ـــ الأصل في تعليمية اللغة أن يكون **المنهج** اللساني تابعا للمتعلم منسجما مع مدرجه العمري.

ـــ لا يستوفي منهج بعينه، مهما كانت قدرته على وصف آليات اللغة، مجمل مدارج المتعلم العمرية. فلكل منهج دوره الفعال في مرحلة بعينها.

لعل أهم ما يقف حاجزا أمام الدراسات التعليمية في العالم العربي ما نلاحظه من **انفصال** مذهل بين الدراسات النفس ـ اجتماعية والدراسات اللسانية، وليس من مبرر لذلك الانفصال عندما يتعلق الأمر بالتعليمية، فالتعليمية تميل بطبيعتها الوظيفية إلى الانتشار لا للانحسار وهي بطبيعتها التحديدية تمس كل أطراف المعادلة ذات المجاهيل الثلاثة من متعلم وبيئته السوسيو ـ نفسية ولغته. فليس بمقدور كل فئة بمفردها أن تقدم الحلول التربوية الناجعة. ولذا فإن أي مشروع بيداغوجي لا يأخذ بعين الاعتبار طبيعة تلك العلاقة سيؤول إلى الفشل لا محالة. إن التعليمي الناجح هو الذي يكيف موضوعه التربوي مع طبيعة

المرحلة العمرية وينتقي من هيكل اللغة ما يناسبها. فاللغة هاهنا تكف أن تكون مجرد نظام مجرد بل إنها نسيج متعدد المستويات والوظائف. فما يستعمله الطفل في بيئة رعوية فلاحيه مستوى وما يستعمله طفل آخر في بيئة حضرية صناعية مستوى ثان وما يستعمله الكبير في البيئتين مستوى آخر. وهكذا تتعدد المستويات لتصب كلها في نظام واحد هو سنن اللغة الذي طالما انكب اللساني المختص على وصفه وانكب التعليمي غير المختص على فرضه فرضا على ذهن المتعلم دون مراعاة ما سبق من مستويات. إن التعليمية وهي تجتهد في ترسيخ النظام اللغوي في ذهن المتعلم تجد نفسها مضطرة إلى اتباع سبل مغايرة تراعي طبيعة أطراف المعادلة الثلاثة السابقة.

تكاد الدراسات النفسية المتعلقة بالطفل تجمع على أن الطفل في مرحلته العمرية الأولى التي تمتد حتى التاسعة من العمر " وهي التي يعيش فيها الطفل في عالم صغير، ضيق تكون فيه العلاقات الشخصية مباشرة."[30] إن مفهوم المباشرة هنا مهم للغاية لا يمكن تجاوزه دون تقديم ما يفسره في النظرية السيميائية عموما. **فالعامل** الذي يتخذ دور الوسيط بين الشخص بوصفه كائنا مستقلا بذاته ومحيطه الخارجي في أثناء التواصل **الإنساني**، هو اللغة بوصفها منظومة علاماتية، تستخدم بديلا عن الامتدادين السابقين، **إلا أن** الطفل كما تثبت الدراسات النفسية واللسانية أيضا في هذه المرحلة، يمارس تواصله بطريقة آنية عبر مراقبة المراجع المحيطة به مباشرة. فالإفادة والاستفادة من المعلومة الجديدة لا

تأخذان أهميتهما من العلامات اللسانية في حد ذاتها بل بما تتصل به تلك العلامة من موضوعات خارجية ولذا " يجب أن لا يدون لديه (في هذه المرحلة من العمر) كلمات مثل " السرقة " و " الاعتداء " و " العناد " وإنما يذكر قائمة بأشياء لا يمكن أن تسرق وتنطوي على دروب من الأذى لا يمكن أن يوجهها هو وتحتوي على قواعد لا يمكن أن يخرقها."[31] فالمرحلة الأولى التي تمتد إلى غاية التاسعة من عمر الطفل، تكون فيها المراجع الخارجية مسيطرة على مدارك الطفل، ويكون المنهج السلوكي كفيلا بتدعيم الاكتساب التلقائي كما أسلفنا.

أما المرحلة الثانية التي تبدأ من التاسعة فإن الدراسات النفسية تسجل خلالها انتقال مركز اهتمام الطفل من الأم إلى المعلم. يقول " شارلس. و. فالنتاين " : " وبعد بلوغ الطفل التاسعة من العمر يبرز المعلم إلى الأمام فيظهر في دنيا الطفل، دلالة على أن اثر المدرسة قد خلف أثر البيت وحل محله، وأن الطفل قد خرج إلى عالم أوسع من عالمه السابق ـــ وهو البيت ـــ فينخفض ذكر الأم إلى 6 %، في حين يرتفع ذكر المعلم من 2% إلى 16%"[32] لا شك أن هذا التغير المهم في حياة الطفل يستحق العناية المركزة من قبل واضعي المشاريع البيداغوجية ومنفذيها على السواء. إذ يجب الحرص على أن يكون ذلك التحول تدريجيا وتظل اللغة متصلة بمراجعها التواصلية مع استغلال بروز مظاهر الوعي باللغة لدى الطفل. فننتقل تدريجيا من السلوكية الغائصة في التلقائية اللاواعية إلى

التداولية التي تحتفظ بالحوارية التلقائية مع إضافة عناصر الوعي بالحوار فتتحول اللغة إلى غاية ووسيلة بعد أن كانت وسيلة ليس إلا. فالمشكلة التعليمية لا تعود إلى ضعف في الوصف اللساني أو قلة التجارب المحددة لمسارات تطور مدارك المتعلم يلخص المسدي ذلك عندما يقول " إن ديمومة التعليم الأساسي في نظر عالم اللسان هي ضرورة اقتضائية لا نقاش فيها، فمن كبريات التجارب المعرفية العالمية ـــ في هذا المقام ـــ ما أخبرتنا به النظرية التكوينية في علوم النفس حين تبين أن النمو الذهني عند الطفل يتدرج من مرحلة حسية حركية مع نهاية السنة الثانية، إلى مرحلة التهيئة الإجرائية مع الرابعة، إلى المرحلة الحدسية مع السابعة وفيها يتجلى وعيه للمحاورة باللغة، إلى المرحلة الإجرائية المجسمة وذلك مع الحادية عشرة، وعندها يتدرج النمو الذهني لدى الطفل نحو مكانة التوازن النهائي حيث يتسامى نحو الترتيبات الإدراكية الراقية في العمليات المنطقية والصورية."[33]

يكتفي هذا النص، كما يكتفي غيره من علماء النفس بوصف المدارج العمرية للمتعلم دون أن توضح ما يناسب كل مرحلة من الوضعيات اللغوية الملائمة. وهذا ما يجب أن يتولاه اللسانيون من خلال إعادة وصف اللغة وترتيب مستوياتها وفق ما تتطلبه العملية التعليمية. يكفي ـ في نظر المسدي ـ أن نزج بالطفل في أتون التعلم توليديا وتحويليا ـ لنصنع مته شخصا غير أمي. إذ يواصل قائلا : " فالسنوات الست الأولى من عمر الطفل قبل ولوج المدرسة، ثم السنوات التسع الموالية فيما

يعرف إجمالا بديمومة التعليم الأساسي، هي الضامنة لرفع الأمية في بعديه : المباشر، وهو توفير المؤهل التربوي، وغير المباشر وهو **الحؤول دون** أن يرجع الطفل إلى ما كان عليه قبل الاختلاف إلى المدرسة حتى لا يلتحق ـ يوم يغادرها ـ بمن لم يختلفوا إليها يوما"[34] ثم يخلص إلى أن "التعليم الأساسي يمثل إذن المدى الأدنى الذي يضمن الانتصار على ظاهرة النسيان التي هي من **مستلزمات الطبع**، فيكون عندئذ السلاح **الأقدر على** دحر الأمية العائدة ما ظل ينأى بنا عما يجذبنا الطبع إليه". [35]

لا شك أن المنطلقات المنهجية في مجال التعليمية متباينة، فكأن المسدي يكتفي برصد ما من شأنه أن يزيح عن الطفل لبوس الأمية، بينما تطمح التعليمية عندنا إلى بلوغ أهداف أخرى تجعل منه قادرا على فهم اللغة وتفسيرها.

فبعد الانتهاء من المرحلة الأولى التي يمكن أن نطلق عليها مرحلة اللاوعي أو اللانظام، **تبدأ** المرحلة الثانية التي تمتاز بالوعي وسلطة النظام حيث يركز المعلم حينها على اللغة وكيفيات انتظامها. وذلك عبر حالتين أيضا. يركز **المعلم في الحالة الأولى** على تنظيم اللغة تنظيما توزيعيا يكشف من خلاله المكونات المباشرة للغة وآليات انتظامها أفقيا وفق ما تشترطه المدرسة التوزيعية وعموديا وفق ما تمليه المدرسة التوليدية والتحويلية من بني متصل بعضها ببعض، دون أن يتطرق إلى الوظيفة الميتا-لغوية التي

تحكم هذه الانتظامات من فاعلية ومفعولية وغيرهما من الوظائف النحوية. بل إنه يؤجل ذلك إلى الحالة الثانية، وهي التي تمكن المتعلم الذي أصبح يمتلك نضجا معرفيا يؤهله لمعرفة العلاقات العاملية التي تحكم التركيب من مراقبة تلك الوظائف وتفسير البنى التركيبية من خلالها.

انطلاقا مما سبق يمكننا أن نضع مخططا عاما لمسارات تعليم اللغة العربية منذ التهيئة الأولى إلى غاية استكمال التلميذ لمهاراته المختلفة.

مسارات تعليم اللغة العربية

أولا، مرحلة التهيئة والاكتساب

وهي تنقسم إلى حالتين:

ـــــ حالة التهيئة: ونستعمل مصطلح التصور **بالمعنى** الظاهراتي للدلالة عليها، **إذ نكتفي في** هذه المرحلة التي تمتد من السنة الرابعة إلى السنة السابعة بتحفيظ الطفل العربي القرآن الكريم وترديد آياته بطريقة آلية. **فترسخ في** ذهنه ـ مع مرور الزمن ـ صور الأصوات كما تتدرب أعضاؤه النطقية شيئا فشيئا على التلاؤم مع **الطبي**عة النطقية بعيدا عن أي دلالة أو معنى.

ـــ حالة الاكتساب ويشترط من أجل نجاحها أن تراعي قضايا حساسة في حياة المتعلم النشء. ولعل أهم هذه القضايا هو استدراج الطفل إلى مواجهة التراكيب اللغوية التي نشئ عليها في مرحلة التهيئة مع أقرانه من المتعلمين ما يماثلها لتكون منطلقا لبدء عمليات تطوير إدراكه باللغة. ومن هنا فإن ما يقابلها من مصطلحات نفسية هو الإدراك بالمعنى الذي يعرفه "استيتية" عندما يكتب: " أما الإدراك فهو مرحلة تالية للتصور،

ذلك أن العقل يضع الجزئيات التي وردت عليه في **مرحلة التصور**، فتنصرف إليه هذه الجزئيات بخصائصها الزمانية والمكانية والموضوعية، فعندما نقرأ جملة كهذه " ضرب زيد عمرا أمام الناس " ندرك الحدث وزمانه ومكانه وندرك الأمر الذي حدث وهو الضرب. **أي أننا نعرف حدود الكلام** المقروء ونلم بها."[36] **فالإدراك بالنسبة إلى** العملية التعليمية يمثل المرحلة الأولى في عملية **ربط الدال بالمرجع بغرض الوصول إلى صناعة** المدلول أو اكتشافه. فالمنهج هنا يتجاوز السلوكية الأولى إلى التداولية، لأن التداولية لا تكتفي بمراقبة الأداء اللغوي بل تجتهد في معرفة مكنوناته وإدراكها. ونقترح أن تمتد هذه **المرحلة من السابعة إلى التاسعة.**

ثانيا : مرحلة التعلم الواعي

وهي تنقسم بدورها إلى حالتين:

ـ الحالة الأولى، ونطلق عليها منهجيا الحالة التوزيعية التي ينطبق عليها ما اصطلح عليه " استيتية " بالتمييز والتفريق والجمع . **" أما** التمييز فهو عملية عقلية.. . وتتمثل حقيقة في تمييز الشيء عن أي شيء **آخر."**[37] **ونحن نركز في** هذا المقام على توجيه المتعلم إلى تمييز المكونات اللغوية المباشرة بعضها عن بعض. **ثم** التفريق بينها فالتفريق " هو الفصل بين الأشياء **المتخالفة..** . ذلك أنه كلما كان المتعلم قادرا على تمييز الأشياء بمميزاتها، **كان قادرا على** التفريق بين المتخالفات منها والمتباينات، **وفي**

المقابل يكون قادرا ـــ **بوساطة الجمع** ـــ " **على** رصد الأشياء المتشابهة.. ."[38]

ـــ الحالة الثانية ونطلق عليها منهجيا الحالة التوليدية والتحويلية وينطبق عليها من المصطلحات التعليمية بالمبادأة والمراجعة. فالمبادأة " هي القدرة على طرح قضية والتساؤل عنها والقدرة على سد نقص أو فجوة في قضية ما، **وتتضمن المبادأة كذلك قدرة المتعلم على سبق** الآخرين في تناول المسائل وإحراجها"،[39] **فالمدرسة** التوليدية والتحويلية بما توفره من تراكيب وآليات توليدها وتحويلها تؤهل الطفل إلى تعميق معرفة المتعلم بلغته وأساليبها. "**أما المراجعة** فقدرة عقلية متقدمة، يتمكن المتعلم بها من إعادة النظر في المقروء والمسموع وكل ما هو **واقع تحت الحس**، وما هو قابل للتعلم. "[40] ونقترح أن تمتد من التاسعة إلى الثانية عشرة حيث يكون فيها المتعلم قادرا على التقطيع **الفونولوجي**، ويكون بذلك قادرا **على الولوج في** عالم المصطلحات الوظيفية التجريدية فيدرس علاقة العامل بالمعمول والعلل وغيرها من الوظائف النحوية. لا يفوتني أن أقدم هاهنا ملاحظة تتعلق بتفاعل المناهج مما يجعل المعلم في المرحلة الثانية وهي مرحلة الوعي والنظام أن يجيب عن **بعض الأسئلة التي تتعلق** بالوظيفيات المجردة، فالمتعلم في هذه المرحلة يمتلك من النضج العقلي ما يؤهله لاستيعابها ثم التعمق فيها في المراحل **اللاحقة**.

الإحالات:

1 – Ahlem Idjet- Khenancha :(Magister) Analyse du système grammatical sous-jacent a l'enseignement du français en première année secondaire, Université Mentouri, Constantine, 2005/2006, P10 2- Ibid., P1O

3 ـــ **بوعلاق (محمد) :** الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته، **دراسة** نظرية وميدانية، ط1، **قصر الكتاب**، البليدة، 1999، ص.10

4 ـــ الموسوعة الفلسفية المختصرة: نقلها عن الإنجليزية فؤاد كامل، جلال العشري، عبد الرشيد الصادق، راجعها وأشرف عليها وأضاف شخصيات إسلامية الدكتور زكي نجيب محمود، **دار القلم**، بيروت، **لبنان**، ص، ص201

5 ـــ نفسه، ص 205

6 ـــ **عبد الأمير ـ ز ـ شمس** الدين : المذهب التربوي عند ابن سينا من خلال فلسفته العملية، الشركة العالمية للكتاب، ط1 1988 ص، 127

7 ـــ نفسه، ص، 120

8 ـــ نفسه، ص، 120

9 ـــ نفسه ،ص، 128

10 ـــ نفسه، ص، 128 ،(الهامش) .

11 ـــ عبد السلام المسدي : العربية والإعراب، **مركز النشر الجامعي**، 2003، ص275

12 ـــ نفسه، ص، 257

13 ـــ نفسه، ص، 259

14 ـ نفسه، ص، 257

15 ـ **المسدي**، نفسه، ص، 259

16 ـــ نفسه، ص، 260

17 ـــ نفسه، ص، 260

18 ـــ نفسه، ص ،274

19 ـــ نفسه، ص، 280

20 ـــ نفسه، ص، 281

21 ـــ نفسه، ص، 281

22 ـــ نفسه، ص، 281

23 ـــ نفسه، ص، 281

24 ـــ سمير شريف استيتية : اللسانيات ـ المجال، الوظيفة، والمنهج، عالم الكتب الحديث، **جدارا للكتاب العالمي**، 2008، ص، 425

25 ـــ نفسه، ص، 424

26 ـــ نفسه، ص، 425

27 ـــ نفسه، ص، 425

28 ـ نفسه، ص، 424

29 ـــ **المسدي، مرجع سابق**، ص، 276

30 ـ ترجمة عبد العالي الجسماني : الطفل السوي، الدار العربية للعلوم، ط1 1994 ص، 258.
31 ـــ نفسه ، ص، 258
32 ـــ نفسه ، ص، 258
33 ـــ المسدي، م س، ص، 269
34 ـــ نفسه ، ص، 268
35 ـــ نفسه ، ص ،268
36 ـــ استيتية ، م س، ص، 426
37 ـــ نفسه ، ص، 427
38 ـــ نفسه ، ص، 427
39 ـــ نفسه ، ص، 427
40 ـــ نفسه ، ص، 427