مجالات الإفادة من اللسانيات في تعليمية النصوص في مرحلة التعليم المتوسط.

د/كيفوش ربيع
جامعة جيجل

تمثل منظومة التربية والتعليم الدعامة الأساسية لكل تنمية اقتصادية واجتماعية وبشرية، وهذا ما جسدته على أرض الواقع كثير من التجارب المتميزة في شتى أنحاء المعمورة. بيد أن الحديث عن إصلاح منظومة التربية والتعليم لا يقف عند أبعاده الكمية، بل ينبني على المراهنة على النوعية والجودة، عبر تأهيل الموارد البشرية القادرة على الاندماج في محيط اقتصادي عالمي، يتسم بالمنافسة الشرسة، وتطبعه رهانات وتحديات العولمة وتنامي اقتصاديات المعرفة. فمحددات الجودة التعليمية تتمثل في تمكين المتعلمين من كفايات تستجيب لمتطلبات عالم الشغل، وتمكينهم من كفايات لغوية وتواصلية تؤهلهم للتعبير عن ما يطالعنا به مجتمع المعرفة، ليصبحوا فاعلين اجتماعيين متشبعين بالقيم الأخلاقية والإنسانية والمواطنة الإيجابية في بعدها المحلي والعالمي.

من هذا المنطلق يعتبر الإصلاح البيداغوجي، وفق مدخل المقاربة بالكفايات، لبنة لتطوير تعليم اللغة العربية بغاية تمكين المتعلم من بناء اكتساب كفاية لغوية وتواصلية، وتمكينه من الكفايات الضرورية، للمشاركة الفعالة في عملية البناء والتنمية البشرية المستدامة والمواكبة الايجابية لمختلف الإصلاحات التي تشهدها بلادنا في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

وإذا كنا على مشارف نهاية عشرية الإصلاح، فإن تعليم اللغة العربية لم يرق بعد إلى المستوى المنشود رغم المجهودات الكبيرة التي بذلت، فالتقارير الميدانية تشير إلى أن مراجعة المناهج والبرامج وفق المقاربة بالكفايات لم تتحقق الأهداف والغايات المرجوة منها على الشكل المطلوب، وخصوصا تلك المتعلقة بتحديد قاعدة الكفايات اللغوية والتواصلية التي يتحكم فيها التلاميذ في نهاية المسار التعليمي الإلزامي، أو تلك المرتبطة بتجديد طرائق تعليم اللغة العربية وتعلمها، والإفادة من المعطيات اللسانية والتعليمية في بناء الحصيلة اللغوية للمتعلم.

1- النظام التربوي وضرورة التقييم: أسهم التطور الاجتماعي والاقتصادي والعلمي، وتقدم العلوم اللسانية والنفسية والاجتماعية والتعليمية في إلقاء الأضواء على الجوانب المختلفة لتعليمية

اللغات. كما أدى تطور وسائل التواصل إلى جعل المتعلم يتعلم خارج المدرسة أكثر مما يتعلمه داخلها. الأمر الذي فرض على المنظومة التربوية واقعا تقييميا جديدا، تطلب مراجعة مكوناتها ووضع مناهج تتماشى مع هذه التغيرات والمستجدات سعيا نحو إقرار مدرسة جزائرية متطورة تتكفل بالإعداد الأمثل للأجيال. بإعادة النظر في المفاهيم التربوية السائدة، وصياغة أطر تحليلية جديدة مناسبة للعملية التعليمية الدائمة التجدد بفعل تجدد المتعلم، والتغير الدائم الذي يسير به في تعلمه بفعل ما تطالعه به وسائل التواصل التي يعيشها في البيت والمجتمع. وهذا الواقع التعليمي المتجدد لابد أن يستتبعه تجديد في المناهج بما ينعكس على تحصيل المتعلم اللغوي والمعرفي والكفايات التي يكتسبها. والحديث عن المناهج الجديدة يستوقفنا أمام ملاحظتين :

أ- إن البحث في الإصلاحات التربوية يفرض سلفا تحديد الفرق بين الطريقة التقليدية لتعلم اللغة والطريقة الحديثة. فقد اعتبرت التربية التقليدية اللغة مجموعة من الحقائق والقواعد والقوانين والأحكام تلقن، يحفظها المتعلمون، وبقدر حفظهم لها يُعَدون متمكنين من اللغة وينظر إلى أدائهم اللغوي على أنه أداء جيد. أما التربية المعاصرة فترى أن اللغة لا تخرج عن كونها مهارة تكتسب بطريق التدريب الواعي المنظم والممارسة المستمرة وأن اكتسابها لا يختلف عن اكتساب المهارات الأخرى[1]. فتعليم اللغة ليس قضية تحصيل معرفة نظرية حول اللغة المتعلمة ولا هو بناء معرفة في المواقف الأكاديمية أو العمليات الفكرية. إنما هو اكتساب المتعلم المهارات اللغوية والتواصلية للتعبير عن أغراضه الاجتماعية. والمتأمل في مسار المدرسة الأساسية منذ الاستقلال يجدها اهتمت بتسميع التلاميذ الحقائق الواردة في الكتاب المدرسي، معتمدة أسلوب الحفظ دون العناية بفهم التلاميذ للمادة المقررة. وفكان اكتساب المعرفة غاية في حدّ ذاته ولا يهم إن كانت المعرفة المكتسبة ذات قيمة عملية أم لا.

ب- إن المتأمل في المسار الوظيفي للمدرسة يلحظ أن التلميذ لم يحظ بالعناية الكافية، وكثيرا ما كان التلميذ البطيء التحصيل يعالج بطرق غير تربوية من طرف المعلم الذي عدّ « نبع يتدفق منه سيل المعرفة وأن واجب تلاميذه إذا رأوا هذا النبع يتدفق أن يصغوا إليه حتى لا يفوتهم شيء منه »[2] دون مراعاة لحاجات التلاميذ وميولهم، والتأكد من أن المعرفة المحصلة ذات فائدة وقيمة عملية . ولما تغير مفهوم عملية التعلم تبعا لما حدث من تغيرات في المجتمع الحديث ، كان من واجب المدرسة أن تساير هذه التغيرات في مجال التحصيل المعرفي واللغوي « بضمان تعليم ذي

نوعية يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة »[3]

يعدّ اكتساب التلاميذ للحصيلة اللغوية والمعرفية جانبا مهما في عمل المعلم ومن خصوصيات المدرسة المعاصرة، التي تعترف بضرورة اكتساب المعرفة نحو غاية أسمى، تتمثل في إعداد مواطن على قدر من التمكن اللغوي والاستيعاب المعرفي، تحدّث تغيرات إيجابية في سلوك المتعلم وتفكيره. كما تؤمن بضرورة توافر النشاط الذاتي من جانب المتعلم، وأن تكون المواد التعليمية وثيقة الصلة بحاجات التلاميذ واهتماماتهم، خاصة عندما تبين أن الإنسان يتعلم فقط عندما يشترك في عمل يفهمه وتتحقق لديه الدافعية والرغبة للقيام بهذا العمل. لهذه الاعتبارات وأخرى جعلت المدرسة المتعلم محور العملية التعليمية، « ومركز اهتمامات السياسة التربوية»[4] ، والمعلم يوجه هذه العملية، ويدير الحوار التعليمي، وينظم خطوطه الرئيسية، « وبدلا من أن ننقل المعلومات للمتعلم نساعده على البحث عنها، وعلى بناء فكره »[5]

بالرجوع إلى المسار الزمني للمدرسة يتبين أنها أصبحت غير قادرة على الاستجابة لتطلعات التلميذ الجزائري. وما ضعف الولاء للغة العربية وزيادة الإقبال على تعلم اللغات الأجنبية بعد أكثر من خمسين سنة من الاستقلال إلا شاهدا من الشواهد المتعددة والمتنوعة. ويكفي لو أردنا اختزال مسار المدرسة في ملامحها البادية أن نرى أن الجهد الأعظم لدى القائمين عليها كيف يصرفونه في البحث عن الوسائل والمنهج والمسالك قبل أن يلجأوا إلى جوهر المشكلة ومضمونها، ناهيك عن ثنائية الحاضر والمستقبل من جهة وثنائية الهوية والمواطنة من جهة ثانية التي لم تحسم بعد في المنظومة التربوية، ولا حُسِمَتِ إشكالية اللغة العربية واللغة الأمازيغية واللغات الأجنبية.

بين اللغة والتاريخ والسياسة والاقتصاد والثقافة ينبثق إشكال جامع أكثر وقعا في تصورنا يكون هو الشاهد الجامع لكل وجهات الأزمة اللغوية، إنه مأزق المنظومة التربوية، حيث ما انفك هذا المشهد يتلون بأصباغ تبعث على عدم الاطمئنان. وهو ما يتطلب حلولا عاجلة لإيجاد آليات ومناهج جديدة تستجيب لطموحات المجتمع الجزائري. والمؤكد أن النظام التربوي لكل أمة لا يكون أصيلا هادفا مفيدا إلا إذا قام على أساس من تراثها، وحضارتها وقيمها، وبعد نظر إلى واقعها، واستشراف لمستقبلها، فاللغة أول قاعدة يقوم عليها كل نظام تربوي أصيل لكل أمة

حريصة على أن تبني ذاتها وتعدّ لغد مشرق. وللجزائر أن تفتخر بتنوع تراثها وغناه، وتراثنا هو رمز وجودنا ولا توجد أمة تزعم أنها ذات حضور إنساني متميز دون أن يكون لها لغتها الفاعلة في التاريخ .

تأتي ضرورة معرفة اللغة العربية وتعريف التلاميذ بها، من أنها ضرورة عقلية وبنائية، فالتعرف على اللغة العربية هو تعرف على ذواتنا. وعلى حدّ تعبير فاخر عاقل، « فإنه وبدون هذا التعرف، لا نستطيع أن نبني مستقبلنا ، ونعجز عن وضع خططنا لهذا المستقبل، ونفشل في تحديد دورنا الذي سنلعبه في هذا العالم وفي حضارته وتقدمه»(6). وإن تعرفنا على اللغة العربية وتعريفنا بها ليس واجبا قوميا فحسب ولكنه قبل هذا وبعده واجب إنساني حضاري، ذلك أن اللغة العربية ليس ملكا لنا وحدنا، وإنما هي ملك للإنسانية التي ننتسب إليها. من هذا المنطلق نحاول التعرف على مدى الإفادة من اللسانيات تعليم اللغة العربية وإعداد مناهجها واختيار المحتويات التعليمية ، حين نخطط لمستقبلنا ومستقبل أبنائنا .

2- تعليمية اللغة Didactique des langues : يقوم تعليم اللغة العربية وتعلمها قراءة وإنتاجا على مرتكزات بيداغوجية، يستمد منها أسسه المعرفية والمنهجية، كي تستجيب لحاجيات المتعلمين المعرفية والوجدانية والمهارية، ومستجدات الخطاب التربوي والتطور المعرفي، وتحقيق تعليمية/ تعلّمية تنهض بشخصية المتعلم معرفيا ومهاريا وانفعاليا. تفرض هذه العملية القيام بدراسات موسعة تتضح من خلالها كيفيات بناء المعرفة وامتلاكها من طرف المتعلم في وضعية تعليم اللغة العربية وتعلّمها(7). بيد أن الباحث في مجال التعليمية يصطدم بإشكال تحديد هذا العلم وضبط حدوده ومجالاته وروافده المعرفية؟

استعمل مصطلح التعليمية في المعاجم الفرنسية باعتباره صفة لكل ما له صلة بالتعليم، فتحدث عن الوسائل وعن المؤلفات، فهي مجموع الوسائل التي يستند إليها المعلّم لتيسير عملية التعلم، وهذه المستندات نوعان؛ يشمل الأول الوسائل المادية التي يستعملها المعلم لتيسير عملية التعلم، ويتعلق الثاني بالطرق والمنهجيات المعتمدة في الدرس. (8)

وعرفت في معجم اللسانيات وعلوم اللسان: « بأنها العلم الذي يدرس طرائق تعلم اللغات »(9). وتحيل عبارة تعليميات على استعمال التقنيات وطرائق التعليم الخاصة بكل مادة تعليمية. وهي تقنيات تختلف من مادة إلى أخرى، وذلك لارتباطها بالمضمون المعرفي المعلّم. أما

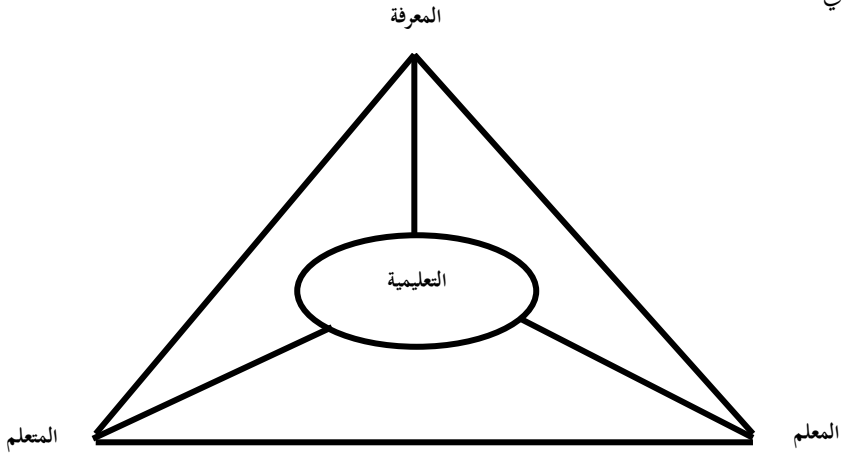
التعليمية في مفهومها الحديث، فتدرس التفاعلات التي يمكن أن تحدث في وضعيات تعليمية/ تعلمية بين معرفة معينة ومعلّم باث لهذه المعرفة ومتعلم مستقبل لها، وذلك بوضع شروط ضرورية تتمثل في تفكير المعلّم في طبيعة المعرفة التي سيعلمها، والأخذ بعين الاعتبار تصورات المتعلمين حول هذه المعرفة « ذلك لأن الغاية الرئيسية للتعليمية هي الرضا عن المردود التعليمي التعلمي؛ بمعنى تحسين أداء المتعلمين في أحسن الظروف، والغاية الثانية هي التفاعل بين البحث والعمل التعليمي/ التعلمي تفاعلا يكسبها ذاتيتها واستقلاليتها عن المواد الرافدة لها »(10)

من هذا المنطلق تكون التعليمية حقل تفكير في تمشيات التعليم والتعلم، وإحدى الوسائل الخاصة بتوفير الحلول التعليمية/ التعلمية لصياغة المعارف واكتسابها. وتهتم أيضا بوصف الصعوبات التعليمية وتحللها قصد توفير الوسائل المساعدة لكل من المعلم والمتعلم كي يستطيعا تخطيها ومن ثمة تحسين قدرات المتعلمين .استنادا إلى مرجعيات متعددة لسانية وبيداغوجية ونفسية واجتماعية أثناء إعداد المضامين المعرفية، وكيفية معالجتها وتعديلها كي تناسب سن المتعلم ومستواه الذهني.

ولفهم التحول العميق في تعليم اللغات استعان علماء اللغة بالنظرية البنائية لبياجه، التي جاءت لتكشف لنا أن التلميذ لا يتعلم المعارف إلا إذا أعاد بناءها بنفسه في تفاعل مع رفاقه ومعلمه، لأن « المعرفة ليست بضاعة جاهزة تلقن وتمرر من مرسل هو المعلم إلى متلق هو التلميذ، استنادا إلى التكرار والتدريب والترويض، كما في النظرية السلوكية »(11). كما استنجدت التعليمية بكل العلوم التي اهتمت بالمعرفة وكيفيات اكتسابها وتعلمها، وتمكنت من صياغة مفاهيم تختص باستعمالها. وهي مفاهيم تساعد على تشخيص المشاكل والصعوبات وإيجاد الحلول العملية لهذه العوائق التي تحول دون اكتساب المتعلمين للمعارف المدرسية.

3-تعليمية النصوص: تهتم التعليمية بعمليات التعليم والتملك المعرفي الخاصة بالنشاط المعرفي موضوع التعلم. كما ترتبط بجملة من الأنشطة هي تعليمية الإنتاج الشفوي، وتعليمية الإنتاج الكتابي، وتعليمية القراءة، وتعليمية الكتابة.عندما تجيب التعليمية عن الأسئلة المتعلقة بمجال بحثها، تكون غايتها تمكين المتعلم من إنجاز تعلمات ناجحة، وامتلاك كفايات مستديمة تتعلق بالنصوص المعلّمة، ومن ثمّ فإن مجال اهتمام تعليمية النصوص الأساسي، إنما هو العلاقة التي يربطها المتعلم بين المعارف المكتسبة وسياقها التواصلي(12). تنتظم وضعية تعليم وتعلم النصوص

تلقيا وإنتاجا وفق علاقات تفاعلية بين المعلم والمتعلم والمعرفة موضوع التعلّم. أولها العلاقة بين المتعلم والمعرفة، وتؤكد على أهمية النشاط الذي يقوم به المتعلم لامتلاك المعرفة موضوع التعلم.وثانيها العلاقة بين المتعلم والمعلم: وتشير إلى الدور التعليمي الذي يقوم به المعلم في الوضعية التعليمية التعلمية(التعليم والتقيم والإرشاد). وثالثها العلاقة بين المعلم والمعرفة، وتشير إلى مختلف عمليات التطويع المعرفي التي يقوم بها المعلم عند إعداده للنصوص الواجب تعليمها للمتعلم، وقدرته على قراءة التوجيهات وتحويل محتوى النصوص إلى مهارات، تتولد عن هذه العلاقات ثلاثة تمشيات في الوضعية التعليمية التعلمية تأخذ دائما شكل مثلث على الشكل الآتي(12) :



3-1 المعلم: لم يعد دور المعلم في المقاربة بالكفايات ممثلا في نقل المعارف، وتلقين المفاهيم للمتعلم، بل صار « المعلم في ظل بيداغوجيا الكفايات يعمل على بناء المعارف لا على تراكمها»(13)، خاصة عندما بيّنت الدراسات والأبحاث اللسانية والتربوية أن المتعلم يمتلك مؤهلات ومكتسبات، وله تصورات وقدرات أولية، وما على المعلم إلا استغلال هذه الاستعدادات والمكتسبات وتوجيهها الوجهة الصحيحة لتمكين المتعلم من الملاحظة والاكتشاف وبناء معارفه بوضعه في وضعيات تعليمية لها دلالة في حياته اليومية، وتكون مرتبطة بمكتساباته وقدراته. لأن المتعلم عندما يدرك الدلالة المعنوية لما يتعلم في حلّ مشاكله اليومية يبذل طاقته ويجند معارفه وقدراته العقلية في التعلم والتكيف مع المطالب المتغيرة في قاعة الدرس وخارجها،

وهذا ما يسعى إليه التعليم بالكفايات. ولتحقيق هذا الهدف يجب تغيير الممارسات البيداغوجية القائمة على الإلقاء والتلقين إلى ممارسة أكثر نجاعة تستوحي أصولها من المدرسة البنائية التي تعطي أهمية كبيرة لنشاطات المتعلم، وتركز على قدراته الذاتية في التعلم .

تستدعي تعليمية اللغة العربية تصورا جديدا لعلاقة المعلم بالمتعلم في كل مادة تعليمية، يصغي إليه ويضعه دوما في وضعية التفكير والبحث وحلّ المشاكل، يثير بها اهتمامه، ويدفعه إلى تجنيد معارفه وإدماج مكتسباته (14)، ودور المعلم بيداغوجيا يقتصر على التنشيط الفعّال القائم على انتقاء الوضعيات المناسبة، وتنويعها لتسهيل عملية التعلم وللوصول إلى هذا الهدف، يتفاعل مع التلاميذ، ويتعرف على خصائصهم النفسية والاجتماعية، وميولهم والطريقة التي يفكرون بها ويتصورون، وما هي مكتسباتهم؟ وحدود قدراتهم؟ ومتى يعتري أذهانهم النشاط والفتور؟

3- 2المتعلم: أصبح المتعلم محور العملية التعليمية وعنصرا فاعلا فيها، يساهم في تحديد المسار التعليمي، يلاحظ ويبحث ليبني معارفه بنفسه ويستثمر تعلماته السابقة ويسخر قدراته العقلية لحلّ الوضعيات المشكلة التي يقترحها عليه المعلم. ينمي مهاراته بالتدرج ويتدرب على إدماج معارفه لبناء الكفايات التي تسمح له بالتكيف داخل محيطه الاجتماعي(15). نشير في هذا المقام إلى أن المتعلمين متفاوتون في التعلم، ما يستدعي تنويع الوضعيات التعلّمية التي تسمح لكل متعلم بتنمية كفايته ومهاراته في التحليل والتصنيف والموازنة، والقراءة والنقد الموضوعي الذي يمنحه القدرة على تثمين عمله، وإدراك ما أحرزه من تقدم في مساره التعليمي.

صار المتعلم في رحاب المقاربة بالكفايات طرفا فاعلا في العملية التعليمية، « وتجعل المقاربة الجديدة من المتعلم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم. وهي تقوم على اختيار وضعيات تعلمية، مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك»(16). والمتعلم كذلك هو المؤشر الذي نستطيع أن نُقَوِم من خلاله المنهج المطبق باستطلاعنا مدى تحقيقه الأهداف المسطرة عند نهاية العملية التعليمية ومدى رسوخها في سلوكه اللغوي تفكيرا وتأدية وإدراكا، وهو شريك ضروري ودليل على نجاح المنهاج أو إخفاقه.

يعتبر شريكا لأنه يأتي وقد وجّهته دوافع جعلته يبحث عن التوازن والارتياح بالنجاح في عملية التعلم، وفق أسلوب حلّ المشكلات، وهو الأسلوب المعتمد للتعلم الفعّال، الذي يمكن

المتعلم من بناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة . فما من شيئ يقدم له أو يُطرح عليه فيمحّصه، عاملا فيه قدراته على التحليل والتفاضل والتكامل والتعميم والتجريد. لهذه الاعتبارات ترتبط تعليمية النصوص بالاعتداد بمميزات المتعلم النفسية، المعرفية، اللغوية والاجتماعية. أما إقدامه على التعلم فقد ولدته رغبة في إحداث توازن لاضطراب ناتج عن حاجة داخلية أو خارجية. يتخذ من التعلم أداة لتحقيق توازنه ومطية تضمن له الارتياح النفسي والوجداني والاجتماعي(17). فالمتعلم كائن معقد الميزات والتفكير له سلوك كلي يمكن أن يحلل إلى مكونات ذرية أساسية. أما إقدامه على التعلم ولدته رغبة في إحداث وتحقيق توازن يضمن له الارتياح النفسي والوجداني، وفقا لمؤشر فكره وميكانزمات استراتيجياته الذهنية.

3- 3 المحتوى(المعرفة): المقصود بذلك كل النصوص المراد تعليمها وتعلمها، وما يرتبط بتعليمها من تسخير لجملة من القدرات الذهنية العقلية والفيزيولوجية والنفسية الموصلة إلى تشكيل قدرات تواصلية فيها؛ لأن المتعلم هو العنصر الأساسي الذي يتعامل مع الظاهرة اللغوية داخل الصف الدراسي. فتعليم اللغة لا يعني اكتساب البنى والتراكيب اللغوية في معناها اللساني الضيّق فحسب، بقدر ما يعني تعليم كل النظم الظرفية التي تغشى الخطاب اللغوي أثناء عملية التعليم والتعلم؛ إذ يقتصر « المتعلم في تعبيره الشفوي والكتابي على بعض العناصر اللغوية دون غيرها، فلا يستعمل كل ما في اللغة مهما كانت درجة ثقافته، وسعة ثروته اللغوية، وهذا القدر المشترك في الاستعمال بين الناس جميعا لتأدية الأغراض التبليغية الضرورية هو الذي يحتاج إليه المتعلم »(18).

تحقق تعليمة النصوص أهدافها عندما يحسن المتعلم استثمار معارفه في وسط اجتماعي بما يكفل له تلبية حاجاته التواصلية. وهذا الأمر دفع المشتغلين بتعليمة اللغات إلى اختيار المحتوى وفقا للعوامل النفعية والسياقية (19) التي أساسها الوسط الاجتماعي والدراسي للمتعلمين، فاعتنوا باستعدادات وتوجيهات المتعلمين سواء أكانوا فرادى أم أعضاء داخل الأفواج الدراسية.

يعتمد اختيار النصوص التعليمية على مجموعة من المبادئ اللسانية والتربوية والاجتماعية تتمثل في تلازم المضامين والمعاني التي تحويها النصوص مع البنى المعرفية للمتعلمين بخاصة جوانب القيم والأهداف والدوافع. واحتواء هذه النصوص على البنى والمثل والأصول والتراكيب التي يحتاجها المتعلمون في مرحلة ما من مراحل التعليم. ثم وجود جانب شكلي إجرائي يتمثل في عفوية النصوص؛ بمعنى تقديم نصوص أصلية أم نصوصا تصرف فيها المعلم بالحذف أو الزيادة أم

نصوصا موضوعية أو مصطنعة. وأخيرا ترتيب هذه النصوص وفقا للكيفية الفكرية الذاتية التي ينظم بواسطتها المتعلم معلوماته(20). من أجل الربط بين ما يتعلمه في المدرسة من معارف وبين ما يتعرض له من خبرات في الحياة، كاهتماماته، ومشكلاته واحتياجاته، وبذلك يتحقق التكامل بين كل خبرات المتعلم والأنشطة التعليمة والمعرفة المكتسبة. فتتوثق الصلة بين المعرفة المدرسية وأنشطة الحياة الخارجية التي يمارسها المتعلمون. ويتكامل كل ما يتعرض له المتعلمون من خبرات التعلم وأنشطته. والمشكلات والمفاهيم والقيم والمبادئ التي تجتمع حولها المعلومات والحقائق اللغوية، وتمارس فيها الأنشطة في كل فنون اللغة (21) .

والمرحلة الأخيرة من مراحل إعداد المحتوى هي التقديم أو العرض، وهي اختيار الوسائل الكفيلة بتيسير تعامل المتعلمين مع المحتوى اللغوي باجتثاث عوامل التشويش، ليصل مردود التواصل بين المتعلم والموضوع إلى حدّ الكمال(22). ويمكن لهذا الأمر أن يتحقق بانتقاء الدعائم المادية ذات المردودية الأكيدة مثل وسائل الاتصال الحديثة، التي عرفت قفزات نوعية واكبت التطور التكنولوجي الذي يعرفه المجال السمعي البصري، سواء تعلق الأمر باللغة الشفوية أو المطبوعات والكتب والسبورات والحواسيب إذا تعلق الأمر باللغة المكتوبة. يضاف إلى كل ما تقدم ذكره اختيار الأوقات التي تسمح للمتعلمين أن يتعاملوا مع المادة اللغوية في ارتياح وتركيز، بما يزيد من مردود التجاوب ويشدّ من عرى العلاقة الرابطة بين المتعلم والموضوع(23). من خلال تنظيم الكيفية التي يقدم بواسطتها المحتوى، وما يتطلبه ذلك من توفير لجملة العناصر غير اللغوية، تضمن تعامل المتعلم والموضوع في مسالك واضحة تبدو الأهداف من آفاقها واضحة والمعاني أقرب من مداركه ومدونة معارفه.

4- استغلال المعطيات اللسانية في تعليمية النصوص: تعدّ اللسانيات أكثر العلوم حضورا في تعليمية النصوص. وقد يجد ذلك مبررا له في كون النظرية اللسانية نفسها تسعى في جوهرها إلى إيجاد التفسير العلمي لكثير من العوائق التي تعوق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، إلا أن «تطبيق المبادئ الألسنية في هذا المجال لا يتم بصورة مباشرة وعبر إسقاط قضايا الألسنية على مجال إعداد المواد التربوية والتعليمية إنما يتخذ سبلا عديدة »(24). وتعليمية النصوص بوصفها ممارسة إجرائية لتنمية كفاية المتعلم التواصلية، تقتضي الإفادة من الخبرات العلمية التي لها صلة بالجوانب الفكرية والعضوية والنفسية والاجتماعية للأداء الكلامي، ومنها اللسانيات التي تقدم

الأدوات المنهجية التي تفي في مجملها بمتطلبات العمليتين البيداغوجية والتعليمية على حدّ سواء[25].

تظهر الفاعلية العلمية للخبرة اللسانية في تذليل الصعوبات التي تعترض العملية التواصلية، وإيجاد التفسير العلمي للإشكالات التي تعيق تعلم النصوص، مع التأكيد أن « معلم اللغة يستخدم النظرية اللسانية ولا ينشئها، وتعليم اللغات اختصاص قائم بذاته وليس هو جوهر اللسانيات، ولكن إذا أدرجنا في محور تعليم اللغات كل القضايا المتأتية من التخطيط التربوي والقرارات التعليمية مما يتخذ خارج جدران الفصل تجلت شرعية حضور اللسانيات في قضية تعليم اللغات برمتها، تماما كشرعية حضورها في علاج عاهات النطق أو في فحص النص الأدبي»[26]. هناك جملة من المبادئ اللسانية يمكن الإفادة منها في تعليم النصوص ولو مع بعض التكييف «فثمرة أبحاث اللسانيين في هذا المضمار يتأكد عند صوغ البرامج التعليمية التي موضوعها اللغة، وعلى معلم اللغة أن يستنير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية»[27]. فالنتائج التي توصلت إليها اللسانيات النظرية والاجتماعية لا يمكن الاستغناء عنها في تعليمية النصوص. وسوف أتجاوز في هذا المقام معالجة القضايا الكلية التي تتصدى لها اللسانيات، لأنني إنما أقصد هنا إلى أن استطلع فقط مجالات الإفادة من اللسانيات في تعليمية النصوص .

وأول ما أستحضره من مقولات اللسانيين على هذا الصعيد أن اللغة كائن حي مع اعتبار أنها تركيبة قائمة في ذاتها؛ أي أنها كل يقوم على ظواهر مترابطة العناصر ماهية كل عنصر وقف على بقية العناصر بحيث لا يتحدد أحدها إلا بعلاقته بالعناصر الأخرى، فتُكون جهاز تنتظم في صلبه عناصر مترابطة عضويا بحيث لا يتغير عنصر إلا انجرّ عنه تغير بقية العناصر، وبالتالي كل الجهاز وما أن يستجيب الكل لتغير الجزء حتى يستعيد انتظامها الداخلي[28]. إن اللغة بنية متماسكة تنطوي على شبكة من العلاقات المتبادلة بين جميع عناصرها وفق مستويات التحليل المختلفة ، ووصفها يكون في ضوء علاقاتها البنيوية بالظواهر الأخرى. والنص في حدّ ذاته عالم لغوي متكامل فكأنما هو اللغة ذاته، وهو بنية متماسكة ومتجانسة، وليس مفردات مستقلة، وهو هياكل متآلفة على مختلف مستويات التحليل اللساني، الصوتية والنحوية والدلالية والصرفية

والأسلوبية. وقيمة العنصر اللساني المفرد تحقق بذاته، إنما تتحقق من خلال شبكة علاقات بنيوية ترتبط بعناصر أخرى تنتمي إلى نفس النظام.

أكدت اللسانيات البنيوية أن تعليم اللغة إنما يكون لذات اللغة. والبنيوية بتركيزها على النص جعلته مركز العملية النقدية باعتبار « النص يشكل عالما قائما بذاته يحمل في طياته ما يفسره ، ويحمل العناصر المكونة لمعناه وفي ذلك ما يغني الباحث في الاستعانة بعناصر خارجة عنه»(29). هذه النظرة تنتقض على التصور الذي يختزل أصحابه النص في مركز ثابت هو المبدع عليه تدور الدراسة الأدبية بالبحث في سيرة الأديب أو الظروف التي حفت بنشأة أثره. وبعد الكلل الذي أحسّ به الدارسون إزاء التحاليل التاريخية للأدب بالبحث عن المؤثرات الخارجية الخاصة بالمؤلف، بدأ النظر في النص في ذاته وبنيته وكيفية اختيار المؤلف للوسائل التعبيرية المختلفة التي تتيحها له اللغة لتأدية أغراضه. وهذه النظرة لم تستبدلها البنيوية بأخرى لأنها قامت على فكرة المركز الثابت المتمثل في النص مقطوعا عن ملابساته.

والبنيوية منهج شكلي خالص لا شأن له بالمعنى الأدبي ولا بالمضمون الفني، والنقد العلمي الصحيح هو الذي يهتم بالشكل. لذا ركزت البنيوية على الشكل والوظيفة أساسا في التحليل بدلا من التركيز على المعنى. باعتبار أنه ليس مظهر خارجي، يمكن النظر إليه وفق المنهج العلمي المستخدم في العلوم الطبيعية. أما الهدف من التحليل فهو البحث عن نوعية العلاقة الرابطة بين حدث التعبير ومدلول محتوى صياغته بالوقوف على العلاقات والوظائف التي تجمع بين الوحدات المكونة لبنية النص في مختلف مستويات التحليل دون البحث عن المعنى. « ولكل جزء من أجزاء الكلام مكان خاص هو وكل الأجزاء التي تنتمي إلى جنسه. واكتشافها يتم بالنظر في جميع السياقات التي تكتنف الوحدة اللغوية »(30) . لهذه الضوابط التزمت البنيوية بالنص، وقصرت نفسها على نص النص وذلك بتخطي كل المقاييس المتجاوزة له من أبعاد تاريخية أو نفسانية.

لا شكّ أن ما جاءت به البنيوية يتعلق بكيفية مختلفة في إدراك الظاهرة الأدبية، بإعادة تشكيل مجموعة من المعارف الموجودة وصياغتها صياغة جديدة، تمكن من انخراطها في ما قام عليه النقد الأدبي من إشكاليات جديدة تؤثر بالضرورة في النص موضوع الدرس. وقد نتج عنها تصور يكرس مركزية النص وثباته. إذ يعتبر مختلف الأدوات التي يستعين بها الدارس مجرد أضواء يلقيها

على النص فتتغير الأضواء ويتحول الدرس من أداة إلى أخرى ويبقى النص متعاليا ثابتا لا يطرأ عليه تغيير(31). لكن هذه النظرة المتعالية للنص قد جنت عليه، عندما أقامت بينه وبين سائر العناصر تعارضا بيّنا ومن ثمّ حرمت دارسيه من الإفادة من مكاسب اختصاصات أخرى في دراسة النصوص، ما فتح المجال واسعا للاهتمام بالمتلقي والسياق والتواصل.

وهنا جاءت ضرورة توظيف نظرية التلقي في تعليمية النصوص، التي جعلت القارئ محور الدراسة حيث يبقى المعنى مؤجلا إلى حين قدوم القارئ الذي يقرأ النص ثم يقيمه لينتج الدلالة ويكمل المعنى. «والقارئ للنص ليس على إطلاقه بل يجب أن تتوفر فيه الكفاءة التي تمكنه من استيعاب النص وتفكيكه، وتتمثل تلك الكفاءة في معرفة لغة النص وأسلوبه»(32). والقارئ الجيد هو ذلك الذي يدرك طبيعة المنتج، وطبيعة النص، والوسائل اللغوية المستعملة فيه وسياق النص، وهو القارئ النموذجي. والقراء يتفاوتون في فهم النص ويختلفون في إسناد هذا المقوم إلى النصوص أو تجريدها منه، فإذا بالنص الواحد يراه بعضهم منسجما ويحسبه آخرون خلاف ذلك. وهذا ما جعل بعض الدارسين يقولون بضرورة وجود القارئ لوجود النص لأن النص لم يكتب إلا لأجله. « فالنص ليس له وجود إلا عندما يتحقق، وهو لا يتحقق إلا من خلال القارئ. ومن ثمّ تكون عملية القراءة هي التشكيل الجديد لواقع مشكل من قبل هو العمل الأدبي نفسه »(33). فوجود النص وانسجامه وتحققه هو من أمر القارئ يقرّه وينفيه بحسب المعرفة التي يمتلكها حول لغة النص ومبدعه وسياقه. لكن هذه المقاربة ستصطدم بكفاءة المتعلم في إنجاز هذه المهام أثناء تعليم، لأن المتعلم لا تتوفر فيه الكفاءة لقراءة النص وتفكيكه وإعادة بنائه.

يدفعنا هذا الوضع إلى أن نتساءل عن كفاية المتعلم على القراءة لتوليد المعنى العام للنص؟ فهو مازال متعلما ولم يبلغ مستوى القارئ النموذجي؟. وهنا لا يمكن تجاوز خطأ القيميين على إعداد المناهج التعليمية، فكثيرا ما يطلب من المتعلم في الوضعية الإدماجية بإنتاج نص لا علاقة له البتة بالنص المدروس؟ وهذا ما يفسر غياب الانسجام في بعض الوحدات التعليمية بين الوضعية التعلمية والوضعية الإدماجية. والذي يخلق خلل بين الأهداف التعليمية للتدريس بالكفايات وبين تصميم الوضعيات التعلمية، ويحول دون أن يكتسب التلميذ الكفاية المستهدفة. وبما أن المتعلم مطالب بتقديم معنى عام للنص يستجمعه من الدلالات التي حصلها من القراءة والتحليل. فإن المناهج تحثّ على تنمية مهارة تحليل النصوص باستمرار، لمنح المتعلم القدرة على

اكتشاف المعطيات النصية، وتلخيصها والاحتجاج بها عند الضرورة. وبعد أن يقرأ التلاميذ النص ويكتشفون معطياته ويحللونها ويركبونها ويستخلصون نمطه ونوعه وخصائصه ومكوناته اللغوية للاستعانة بها في كتابة نصوص مماثلة بمفردهم. وهذه الإجراءات النظرية والتطبيقية تقدمها لسانيات النص بوصفها أساسا للمقاربة النصية وتحقيقا للقراءة الفاعلة.

قامت لسانيات النص منذ نماذجها المبكرة حقلا معرفيا نحا أصحابه نحوا مختلفا في التعامل مع الظاهرة اللغوية. تمثل هذا التوجه بتجاوز النظرة التقليدية للغة من حيث إنها عناصر معجمية تحمل معنى مستقلا منعزلا عن السياق. وعناية اللسانيات النصية باللغة عناية تتجاوز بنية الجملة إلى بنية النص والخطاب، « خاصة عندما تأكد وجود ظواهر لسانية عديدة عجزت لسانيات الجملة عن تفسيرها. وعلى رأسها ظاهرة الإحالة القبلية والبعدية التي لا يمكن تفسيرها إلا بالرجوع إلى إطار أوسع هو النص»(34). وأنكر روادها « أن يختزل النص في سلسلة من الجمل، وأن يبقى موضوع دراسته مقتصرا على استخلاص نحوه وطرائق تتابع جمله، وما يقوم بين تلك الجمل من علاقات شكلية. »(35). إن وظيفة الجملة في النص ليست تكملة المعاني أو سدّ الفراغات الدلالية، وإنما تتجاوز ذلك إلى بناء النص والإسهام إسهاما مباشرا في اتساقه وانسجامه شكلا ومضمونا.

يتجلى الاتساق في العلاقات الدلالية التي تربط مفردات النص لتأدية وظائف بنيوية وأسلوبية وخطابية. والاتساق شرط لا تقوم به وحدة النص إلا إذا عضده شرط آخر وهو الانسجام. لا يتسم النص به إلا إذا ألفينا مقصدا عاما يرمي إليه وعملا قوليا يضم مختلف الأعمال القولية الموجودة فيه. وأدركنا الغرض الذي يندرج فيه، والموضع الذي يطرقه والعوالم التي يدور فيها. لذا يختلف الدارسون في إسناد هذا المقوم إلى النصوص.« فالنص الواحد يراه البعض منسجما ويحسبه آخرون خلاف ذلك. وهذا ما جعل بعض الدارسين يقولون بأن الانسجام لا يوجد في النص. بل هو من أمر القارئ يقره وينفيه بحسب المعارف التي يمتلكها حول سياق النص وصاحبه. » (36)

وإذا كان النص يشكل وحدة، فإنه لم يحجب عن الدارسين تعقد الظاهرة النصية وتعذر مقاربتها على النحو الذي تحلل به الجمل في الدرس اللساني. فمكونات الجملة غير مكونات النص، والطرائق التي تلتئم بها تلك المكونات لتشكيل الجمل والنصوص لا يمكن أن

يستوعبها نحو واحد. لذلك تعدّ اللسانيات النصية خطوة مهمة خلصت الدرس اللساني من قبضة الجملة. فكان النص فضاء أرحب انفتحت أعين الدارسين عليه. بفضل ما جاءت به اللسانيات النصية من تصور جديد للظاهرة النصية وما استحدثته من مفاهيم وطرائق في تحليل النصوص. وفي ثنايا مقررات اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط تترامى أطراف نظرية لسانيات النص بوصفها علما يؤسس للمنظومة النصية.وأول ما يلاحظه الدارس هو ذلك التوظيف المقصود لنظرية السياق تمثلا كاملا، إذ تجري معظم المفردات على المنوال التداولي داخل النص. وهذا العمل يرسخ الكلمة كمدلول ومفهوم. وتوظف في جمل تعبر عن محيط التلميذ حتى يتوصل إلى التركيبة المفهوماتية للدليل اللغوي.

أما الملاحظة الثانية، فهي حضور نحو الجملة قبل الانتقال إلى مستوى النص، إذ يعتبر الإمساك ببنية الجملة من خلال معرفة كيفية اشتغالها وطريقة تركيبها خطوة هامة نحو استيعاب بنية أكبر تتشكل من خلال النص، يعاد تركيبها من خلال التعبير وتمارين الكتابة. وضمن كتب تعليم اللغة العربية نعثر على آلية تعليمية موظفة لخدمة هذا الغرض، تقع تحت عنوان **البناء اللغوي**، وعقب كل نص قراءة نجد توظيف قاعدة مستخلصة من النص، يأتي استخراجها منه ثم تحويرها ومقتضيات الصياغة كصورة تمرينية لإكساب التلميذ الكفاية المستهدفة. تدور مجمل هذه الصيغ حول آليات البناء النصي وتعالق البنيات التي تتلخص في أدوات الربط والنفي والاستفهام والضمائر والتكرار والمناسبة والحذف والتوابع. والتعالق يتجاوز الروابط الموجودة في النص إلى الروابط الخارجية، ومن ثم تبرز وظيفة السياق في تفسير أبعاد النص التي قد تبدو متنافرة، فيقرب السياق بينها لتظهر جلية متعالقة . يتضمن المستوى التركيبي أيضا سلسلة من الأسئلة تقع تحت لازمة **التطبيقات** تصب بدورها في هدف تشكيل البنية الكبرى من خلال استقصاء الوحدات الدالة في بنية النص، وحتى لا نغفل عنصر أساسي في نظريات القراءة والتلقي، نشير إلى أهمية العنوان في بيان دلالات النص، حيث يمثل أهم مفاتيح النص ومداخله، ويأتي الربط بين الأسئلة مجال بحث البنيات الثانوية والعنوان كدليل للنص لإثبات ذلك التعالق(37).

تعتبر المقاربة النصية خطة عملية موجهة لتعليم فروع اللغة العربية من جانبها النصي، باعتبار النص بنية كبرى تظهر فيه مختلف المستويات اللغوية والبنائية والفكرية والأدبية والاجتماعية. تنطلق هذه المقاربة من دراسة النص، وفهمه ومعرفة نمطه وخصائصه ثم التعامل مع

أدواته. تقوم « المقاربة النصية التي يوصي المنهاج باعتمادها على جعل النص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية، ولذلك يشكل النص دوما نقطة انطلاق الأنشطة اللغوية الأخرى»(38)، ويكون النص دائما هو المنطلق الأساسي في الفهم والإفهام والتعبير، ومصدر لدراسة الظواهر اللغوية المقررة في النحو أو البلاغة أو المبادئ الأدبية والجمالية. ومن خلاله يمارس المتعلم « القراءة والتعبير الشفهي والتواصل ويتعرف على كيفية بنائه كما يلتمس من خلاله القواعد النحوية والصرفية والإملائية ليتوصل إلى إنتاج نصوصه الخاصة »(39). وبعد اكتشاف القيم والأفكار التي يتوافر عليها النص يطلب منه توظيف قاعدة من المعارف المتجانسة والمترابطة لبناء الكفاية القاعدية.

ومحورية النص هذه في اللسانيات البنيوية يقابلها محورية النص في المقاربة بالكفايات، التي تبنت المقاربة النصية كمدخل لتعليم اللغة العربية. لكن النص قد لا يفي بجميع أنشطة تعلم اللغة العربية. إذ نادرا ما يتهيأ للنص الواحد أن يستوعب جميع الأنشطة اللغوية، ما يضطر المعلم إلى تكيف النص وتحويره، وإثرائه بالشواهد لتناسب القاعدة. يُمثل النص سند تعليمي لاكتساب جملة من المهارات منها « ما هو معرفي كالمقارنة والتصنيف، ومنها ما هو حركي كالكتابة بالقلم أو بالطبشور، ومنها ما هو اجتماعي كالاستماع والتواصل والحوار»(40) فنشاط القراءة مثلا يشمل الأداء وعمليات لغوية أخرى « باعتبار نص القراءة ركيزة لعمليات وممارسات يضطلع بها في الدرس اللغوي »(41)، وبذلك تتوثق الصلة بين نشاط القراءة والتعبير الشفوي والكتابة.

وإجمالا نقول إن اعتماد المقاربة النصية يخدم وظيفتين تربويتين. تتعلق **بالأولى** بالتلقي والفهم، بمعرفة محتويات النصوص وقصدية أصحابها وفي مستوى أكثر تجريدا يدرك المتعلم الآليات المتحكمة في تعالق البنيات النصية. **وتتعلق الثانية** بالإنتاج؛ بعد فهم الآلية التي تشتغل بها النصوص ، يمكن استثمار ذلك في إنتاج نص منسجم ومتماسك. والمقاربة النصية كذلك« تعتبر ذات وظيفة لغوية خاصة للغاية سواء في بنيتها أو في نمط اشتغالها» (42)، يمضي المتعلم من خلالها ليثري رصيده اللغوي، ويثري رصيده الفكري بمعارف كثيرة نحو ملامح بيئة صاحب النص، ونمط النص وخصائصه، واكتشاف معطيات النص المدروس ومناقشتها، مع تفحص تركيب فقراته ومدى اتساقها وانسجامها. ليصل في الأخير إلى نسج نص على منوال النص المدروس، باحترامه

الخصائص المناسبة لنمطه، مدمجا الظواهر المدروسة على اختلافها، بعد أن انطلق من النص وحلّله واستخلص خصائصه .

أما مركزية المتلقي فيقابلها مركزية المتعلم، فقد أصبح المتعلم في رحاب الطرائق النشطة [43] محور العملية التعليمية وعنصرا فاعلا فيها، يساهم في تحديد المسار التعليمي، يلاحظ ويبحث ليبني معارفه بنفسه ويستثمر تعلماته السابقة ويسخر قدراته العقلية لحلّ الوضعيات المشكلة التي يقترحها عليه المعلم، مدمجا معارفه لتحقيق الكفايات المستهدفة التي تسمح له بالتكيف مع محيطه الاجتماعي. نشير في هذا المقام إلى أن المتعلمين متفاوتون في التعلم، ما يفرض على المعلم تنويع الوضعيات التعلّمية لتمكين المتعلم من تنمية كفاياتهم في القراءة والتحليل والتصنيف والموازنة، والنقد والتقييم. « تعمل المقاربة الجديدة على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم. وهي تقوم على اختيار وضعيات تعلمية، مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك »[44]. فالمتعلم هو المؤشر نُقَوِم من خلاله المنهاج المطبق باستطلاعنا مخرجات التعلم المكتسبة عنده، وتقييم سلوكه اللغوي تفكيرا وتأدية وإدراكا. فهو إذن شريك ضروري ومكتسباته دليل على نجاح المنهج أو إخفاقه.

ولما كانت الكفاية النهائية لتعليمية النصوص هي تنمية قدرة المتعلم على التعبير الشفوي والكتابي لإنتاج نصوص خاصة به، فإن تحقيق هذه الكفاءة يستلزم تعويد المتعلم على بعض طرائق التعامل مع النصوص من أجل التحكم في كفايات التعبير والقراءة والكتابة، وتدوين المعلومات، والتعليق مشافهة أو كتابة، ووصف المشاهد، والمبادرة باختصار الكلام وحوصلته، والتمتع بفكر منفتح وتقبل الاختلافات، واحترام الآخرين، والدفاع عن الرأي بعد تكوين قناعة، والموافقة على انجاز عمل مشترك، واتخاذ القرارات، وتحمّل المسؤولية الشخصية ضمن المجموعة، والتعبير عن آراء المجموعة أمام المجموعات الأخرى. كما تسمح هذه الأنشطة للمتعلم بمعرفة كل النصوص وممارستها إعدادا له لمرحلة الإنتاج والابتكار التي يحاول فيها محاكاة النص المدروس عبر إعادة تركيب النظم اللغوية.

والمقولة الثانية هي أن الأصل في اللغة أنها منطوقة، وعند تعلم اللغة نبدأ بتعليم الكلام والحوار قبل القراءة والكتابة، لكي يحصل المتعلم قدرة كافية للاستعمال اللغوي السليم تمكنه من

التواصل مع كل الناطقين بتلك اللغة. فتعليم اللغة « لا ينحصر فيما يكتبه الناس من أدباء وغيرهم بل هي أيضا أصوات تلفظ وتسمع، والمخاطبات اليومية تشكل القسط الأوفر من استعمال اللغة. وهذا الجانب الحي من اللغة كان قد تناساه المربون وصاروا لا يلتفتون إلا إلى النصوص الأدبية»(45). ولا مانع اليوم أن نعيد إلى الكلام الطبيعي التلقائي مكانته بوصفه العنصر الأساسي في العملية التواصلية وغاياتها الاجتماعية على مختلف المستويات خدمة لتجاوز الحواجز والفوارق اللسانية الاجتماعية داخل المجتمع وصولا لتحقيق تفهم مشترك وتفاعل متبادل(46). والتفاعلية سمة تلازم اللغة وتتجلى أحسن ما تتجلى في التفاعل الشفوي، وتظل قائمة فيه، والنص يظل دائما شكلا من التبادل بين باث يصدر منه ومتلقي يتجه إليه لا يكون بالضرورة كيانا حقيقيا وذاتا حاضرة ساعة إنتاجه.

لقد بدا من الضروري تقسيم البرنامج اللغوي إلى مستويين اثنين؛ يعني الأول باللغة المنطوقة ويعني الثاني بلغة الكتابة. مع الاهتمام بالجانب المنطوق. لأن الغاية من تعليم اللغة العربية تحقيق دربة كلامية وكفاية تواصلية قائمة على استعمال الهياكل البسيطة والمفردات اللغوية المتعددة. والنظر إلى اللغة بوصفها هياكل قارة لا وحدات معجمية، ذلك أن اللغة عبارة عن هياكل لا مجموع مفردات تتكون من اسم وفعل وحرف، فهل باستطاعة الفرد مثلا أن يلفظ مفردات دون التفكير في البنى التي تنصهر فيها تلك المفردة ، والتي يوحي بها المقام وجوبا.

في ضوء ما سبق نقرأ في المناهج الجديدة أن تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية يهدف إلى « ضمان التحكم في اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التعامل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج »(47). في ضوء هذا الهدف العام، حددت الأهداف الخاصة لتعلم اللغة العربية وهي تعليم التلميذ لغة شفاهية قصد استعمالها في المدرسة أو المجتمع. وتأكيدا لهذا التوجه نقرأ في المنهاج أن تعليم اللغة العربية يهدف إلى أن « يتحكم التلاميذ في القدرة على القراءة الميسرة والتعبير والتواصل مع غيرهم مشافهة وتحريرا »(48)، كما أن تعلم اللغة الشفوية هو السبيل الوحيد « لتعلم اللغة الكتابية والولوج إلى عالم الكتابة»(49). فالتعامل بين المعلم والمتعلم يكون باللغة الشفوية من خلال السؤال والجواب، المناقشة والمحادثة في وضعيات تواصلية مختلفة. يلتزم فيها المتعلم بقواعد الحوار وأدبياته ويكتسبون قيمة الاحترام. واللغة الشفوية كذلك تسهم في النمو النفسي والاجتماعي للتلاميذ، وتمكنهم

من « إشباع حاجاتهم الفردية المدرسية منها والمجتمعية»(50). خاصة إذا استعان المعلم بالوسائل البصرية لأن عالم الصورة أكثر تأثيرا من سواه وعلينا اعتماده كوسيلة تربوية لتعليم التواصل الشفوي.

ولما كان التواصل «مهارة شديدة التعقيد تتضمن أكثر من مجرد إتقان تراكيب لغوية، فينبغي أن يكون المنطوق ملائما لمستويات عدة منها هدف المتحدث، والعلاقة بين المتحدث والمتلقي، والموقف والموضوع، والسياق اللغوي »(51). فإن المناهج الجديدة حرصت على إعطاء اللغة الشفوية بعدا تربويا يجعل منها أداة للبحث والمناقشة والتفسير والسؤال، والمشاركة بشكل إيجابي. تسمح المناقشة للتلميذ التعبير عن مواقفه تجاه قضية مطروحة، وتثير حماسته « وتثبت مبادئ التواصل في دمج المهارة اللغوية بالاجتماعية وبالمرجعية وبالإستراتيجية وبالحوارية»(52). وتكون المناقشة انطلاقا من أسئلة يطرحها المعلم لترسيخ قناعة أو تثبيت معرفة. أما غاية هذا العمل فهي تنمية القدرة التواصلية للتلميذ لكي يكتسب خبرة كافية تساعده في تعلم المواد الأخرى. لأن الضعف اللغوي كثيرا ما يعيق التلميذ « في القراءة والدراسة بوجه عام، وفي التهجئة والتاريخ والجغرافيا. وقد يؤدي إلى ضعف الميل والمبادرة والاستجابة في الصف، كما قد ينمو لدى الطفل شعور بكراهية المدرسة، مما يؤدي إلى التسرب المبكر منها»(53).

أما المقولة الثالثة والأخيرة فهي أن اللغة ظاهرة اجتماعية تداولية تتوسط النشاط الاجتماعي، وتدرس في مواقف اجتماعية طبيعية وحية، بعيدا عن التصنع والتكلف. وقد وجدت هذه النظرية في اللسانيات ترحيبا خاصا، بما أن الاهتمام بالإطار التواصلي يقع في صلب هذا المذهب المهتم باللغة الذي يرجع تأسيسه إلى الوعي بافتقار المناهج التقليدية إلى البعد البراغماتي التواصلي(54). فالمفرادات اللغوية لا تكفي للتواصل لأنها تكتسب معانيها في إطار اجتماعي يتحقق فيه التواصل.

إن «اللغة نشاط اجتماعي تمارسه مجموعة من الأفراد في ظروف معينة ضمن إطار زماني وآخر مكاني بهدف التواصل والتفاهم. وبما يسمح في النهاية لكل فرد بتكوين كيان اجتماعي مستقل تجمع بين أفراده رابطة اللغة »(55). ولما كانت الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل، «فإنّ دراسة الألفاظ ودلالتها على نحو دقيق لا تتم إلا في إطارها الاجتماعي والحضاري، والتغير اللغوي لا يفسر تفسيرا كاملا إلا في ضوء الظروف الحضارية والاجتماعية »(56). لهذه الاعتبارات كانت

عناية اللسانيات الاجتماعية بمفهوم التواصل وعناصره وكيفية تحققه والسياقات المتحكمة فيه. لأن المعنى هو حصيلة الاستعمال؛ أي هو حصيلة استخدام الكلمة ووظائفها في المواقف الكلامية المختلفة. كما أن إيحاءات الرمز اللغوي هو حصيلة استخدامه في السياق أكان سياقا لغويا أم موقفيا أم عاطفيا أم ثقافيا. تمثل هذه النظرة للتداولية في الأصل ثورة على اللسانيات البنيوية التي درست النظام اللغوي دراسة محايثة، وانفتاح على السياق ليغدو معطى دون استحضاره يتعذر تأويل النص، إذا لم يكن النص موصولا بالسياق الذي يكتنفه والملابسات التي تحفّ بنشأته. وهذه النظرية نقلة نوعية للتداولية فضل كبير في تحقيقها، والتي قامت على إضافة مكون ثالث في اللغة هو المكون التداولي بالإضافة إلى المكونين التركيبي والدلالي.

تهتم التداولية بالعملية القولية في المطلق، معبرة بذلك عن تصور جديد للغة يختلف عن ذلك الذي يدرس نظامها بعيدا عن السياق وعن ساحة الاستعمال. تنطلق من النص كيانا يختلف عن الجملة ويستأثر دونها بجملة من الخصائص تتعلق ببنيته وكيفية تولد المعنى فيه وبجملة من القواعد المتحكمة في إنتاجه ورواجه وتلقيه(57) وتأويل النص يتجاوز الفهم البسيط الذي يعتبر السياق مجرد إطار يحتوي النص إلى تصور أعمق يقيم تفاعلا بين النص وسياقه. وفضلا عن المعطيات المادية والفيزيائية التي تمثل إطاره الخارجي التي يعبر عنها بالسياق المقامي، توجد معطيات أخرى تساعد على تأويله ويصطلح عليها بالسياق المقالي. وللنص أيضا أصول اجتماعية يجري عليها شأنه في ذلك شأن سائر الأفعال التي يأتيها الفرد وسط الجماعة. والنص كذلك لا ينكشف معناه إلا إذا جعلناه بسبب من نصوص أخرى، فمن خصائص النص أنه يعقد صلات صريحة وضمنية مع عدد من النصوص، قد تكون من جنسه أو من جنس آخر وربما كانت سابقة له، أي ما يصطلح عليه في الدراسات النقدية الحديثة بالتناص.

يشمل تأويل النصوص الظواهر الزمانية والمكانية المحددة، ومعرفة المتخاطبين لهذه الظواهر، ومعرفتهم للفكرة الحاصلة من النص، وإدراكهم جميع المعطيات الخاصة بالمنتج. والأحداث السابقة له والمؤثرة في مجراه. أما المعطى اللساني – مجموع الجمل التي يندرج فيها النص– فهو جزء من النص وذلك من حيث الإفادات التي يوحي بها. والتي تعتبر حاصلة لدى المتخاطبين. (58)

حاول القيمون على إعداد المناهج الإفادة من هذه الأفكار في تعليم للغة العربية، فأكدوا على الوظيفة الأساسية للغة المتمثلة في التواصل، واعتمدت المقاربة التواصلية لتنشيط حصة التعبير الشفوي والتواصل. مستثمرة نتائج الأبحاث حول تعليمية تقنيات التعبير الشفوي والتواصل، قصد التدرج بالمتعلمين إلى « التعبير بوضوح وسلامة العبارة عن أفكارهم والتحدث عن تجاربهم ، وإبراز ما يخامر الوجدان من عواطف وأحاسيس»(59). ولتحقيق هذا الهدف، تُعْتَمَدُ الوضعيات النشطة لحثّ التلاميذ إلى التعبير؛ كأن يعتمد المعلم نص القراءة أو استغلال مناسبات وطنية أو دينية لتحفيز المتعلم على التوسع في بعض جوانبه. ويستلهم المتعلم أفكاره من نص القراءة الذي « يزوده بالألفاظ والعبارات وطريقة تنظيمها من خلال ما تعرضه بنيته من انسجام وتماسك في الأفكار »(60). وقد برمجت حصة التعبير والتواصل بعد القراءة، ليكون نص القراءة سندا ومنطلقا للمتعلم في اكتساب رصيد لغوي وظيفي يؤهله للتعبير، فيحقق الفهم والإفهام وينقل أفكاره إلى الغير.

يستند المعلم في تنشيط حصة التعبير الشفوي، إلى تسجيل الحوارات وتحليلها، واستخراج قواعد الكلام من خلالها، لبناء رصيد لغوي وظيفي يمكن المتعلم من تنمية مهارته في التعبير عن تجاربه، حتى يتأتى له نموذجه الخاص، في التعبير التواصلي الوظيفي أو في التعبير الفني الإبداعي. هذا التصور الجديد لتعليم اللغة أنزلها من عليائها إلى ساحة الاستعمال، وفتحها على المقاصد والأفعال، وقرنها بالسياقات التي تكتنفها، وما يجري بين مستعمليها من تفاعلات، وراء ذلك كله تحولات علمية كبيرة انعكست على منظومتنا التعليمية، مما اضطرها إلى البحث عن طرائق تعليمية جديدة تضمن بها تعليما نوعيا لأطفالنا بما يخدم مصالحهم ويرسخ قيمهم ويضمن هويتهم.

إن تعليمية النصوص « لن يستقيم لها أمر إلا إذا انبنت على الرصيد المعرفي للفكر اللساني المعاصر وما يوفره هذا الفكر من نظريات وإجراءات تطبيقية مؤهلة سلفا لإيجاد التفكير الكافي لكل القضايا التي تتعلق بكل جوانب الظاهرة اللغوية ؛ من هذه الجوانب ما هو صوتي ، ومنها ما هو دلالي ، ومنها ما يقع بين ذلك من حيث التركيب والتأليف بين العناصر اللسانية في سياقها المألوف » (61) فتعليم النصوص يستمد شرعيته من محاولة فهم الظاهرة اللغوية فهما باطنيا عبر إدراك خصائص اللغة العربية، مما يحقق لنا غايتها الأولى من تعليمها وتعلمها وهي

الإبلاغ والتواصل. كما يخضع تعليم اللغة لاعتبارات لسانية وسياسية ونفسية واجتماعية وتربوية. أما نجاح خطط تعليم اللغة العربية يتوقف على كل الأطراف الفاعلة، أولها المجتمع ممثلا بالسلطة التربوية، ثم عالم اللسانيات التطبيقية فالمعلم المباشر في فصلها، وأخيرا الطريقة وما تقدمه من مساعدة منهجية لتنمية الكفاية التواصلية للمتعلم. والتي تقوم على أسس ثلاثة هي:

أ– الأساس اللساني: يتعلق بالنظرية اللسانية التي تتبناها الطريقة وتلتزم مبادئها، وتتعامل مع اللغة طبقا لها.

ب– الأساس النفسي: وهو مرتبط بنظرية التعلم التي تفسر تعلم اللغة ونموها وتطورها حتى تصل درجة الكفاية اللغوية المتكاملة .

ج– الأساس الاجتماعي : ويعنى مدى الاهتمام بملكة التواصل وأحقيتها في احتلال مركز مناسب في تقنية التعليم وأهدافه من ناحية ، وأهداف تعليم اللغة من ناحية أخرى .

الخاتمة: إن تنمية الكفاية التواصلية للمتعلم أمر مرهون برسم سياسة لغوية واضحة المعالم تحدد فيها الأهداف التعليمية تحديدا دقيقا من ناحية، ومن ناحية أخرى تحديد الحاجيات التواصلية لدى المتعلم، والعمل على النهوض باللغة العربية إلى مصاف اللغات الحية التي تفترض التفاعل والتداول في الوسط الاجتماعي الفعّال والنشط، والتخلي عن تعليم القواعد التقليدية وحفظ المفردات المعجمية واستظهارها، وتنمية روح المبادرة والنقد والتحليل والاستقلالية والميل إلى الإبداع اللغوي بدل التلقي السلبي.

تقتضي تعليمية النصوص استثمار النظرية اللسانية في تعليم اللغة العربية، والإفادة الانجازات النظرية والتطبيقية للنظرية اللسانية بمرجعيتها ومفاهيمها وإجراءاتها التطبيقية، والحرص على الدقة في التقصي والتحري للعناصر الفاعلة في المحطات الفكرية البارزة للمسار التحولي للنظرية اللسانية المعاصرة دون الانحياز إلى نظرية بعينها. يفرض منا البحث كذلك استثمار اللغة العربية باستمرار اجتماعيا والاعتزاز بها، والرقي بها معجميا لمجابهة تغيرات النتاجات الفكرية المادية والمفاهيمية لكل ما يستجد على الساحة المعاصرة، والتعايش بقوانينها الدينامية في ميادين الحياة المختلفة، كتمثل العلوم والتقنية ومسايرة التطورات العالمية وقضاياها، وكذلك التعبير عن وجدانيات الفرد وأفكاره وخصائصه التي لا يمكن أن تحملها إلا لغته ثقافة وإحساسا وتربية.

الهوامش:

1. نايف خرما وعلى حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون الآداب ، الكويت ، 1988، ص 213، 114
2. فكري حسان زيان، التدريس ، عالم الكتاب الحديث، القاهرة، ط4، 1999، ص 129
3. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية ، قانون رقم 08- 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الباب الأول الفصل الثاني، المادة 4
4. الجريدة الرسمية، الفصل الثالث ، المادة 7
5. R. la Borderie , le métier d'élève , Hachette, Paris , 1991, P 13
6. فاخر عاقل، معالم التربية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط 5 ، 1983، ص 113، 114
7. أنطوان صياح وآخرون، تعلّمية اللغة العربية،دار النهضة العربية، بيروت، ط1 ، 2006، ص 33
8. le petit Robert ,Dictionnaire de la langue Française, Imprémè en France, 2002, P572
9. J. Dubois Et autres, Grand Dictionnaire L'inguistique Et Science Du Language, Larousse, Parais, 200 ,P 147
10. أنطوان طعمة، علم جديد لتجديد التعليم: تعلّميّة المواد (نحو تعلّميّة للغة والأدب)، في تعلّمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006 ، ص 14
11. المرجع نفسه، ص 17
12. المرجع نفسه، ص 25
13. أنطوان وآخرون، تعلّمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006 ص14
14. مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004، ص 5.
15. مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، 2004، ص 4
16. مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة متوسط، ص 5
17. مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003 ص 7
18. نصر الدين بوحساين، الأيقونة والخطاب اللغوي في كتاب اللغة العربية المعتمد في المدارس الجزائرية بين المجانسة والمماثلة، مجلة تعليميات، جامعة المدية، الجزائر، ع2 ، 2011، ص 9

19. عبدالمجيد سالمي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، ع5، 1995، ص 140
20. بشير مقرون، على درب الكفايات الأساسية- المعرفة المهارة الكفاية-، دار شوقي للنشر، تونس،1998، ص 169، 170
21. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص 61- 72
22. المرجع نفسه ، ص 77، 78
23. نصر الدين بوحسابن، الأيقونة والخطاب اللغوي في كتاب اللغة العربية المعتمد في المدارس الجزائرية بين المجانسة والمماثلة، ص 8
24. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 63، 64
25. ميشال زكرياء ، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط2، 1985، ص 9
26. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات – الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص 01
27. عبد السلام المسدي، اللسانيات أسسها وقواعدها المعرفية، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر والدار التونسية للنشر تونس، 1986، ص 137
28. المرجع نفسه، ص 136
29. عبدالسلام المسدي، مدخل إلى النقد الحديث، أشغال ندوة اللسانيات واللغة العربية، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، تونس، ع4، 1974، ص 209
30. إبراهيم صحراوي، تحليل الخطاب الأدبي- دراسة تطبيقية- دار الآفاق، الجزائر،ط1، 1999، ص 17
31.) الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2007،ص 194
32. حاتم عبيد، في تحليل الخطاب، دار ورد الأردنية للنشر والتوزيع، الأردن ، ط1، 2013،ص 33
33. صبحي ابراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2000 ص 110
34.) نقلا عن صبحي إبراهيم الفقي: نبيلة إبراهيم، القارئ في النص، مجلة فصول، عدد الأسلوبية، م5، ع1، ص 102
35. كورنيليا فون راد صكوحي، لسانيات النص أو لسانيات ما بعد الجملة وما قبل الخطاب: في مقالات في تحليل الخطاب، منشورات كلية الآداب والفنون والإنسانيات، جامعة منوبة، تونس، 2008، ص 56
36. حاتم عبيد ، في تحليل الخطاب، ص 17

37. المرجع نفسه، الصفحة نفسها
38. الطاهر مرابعي، المقاربة النصية، قراءة في مقرر اللغة العربية للسنة الثانية إبتدائي، في http://www.ahewar.org
39. مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة ابتدائي ، ص 8
40. المرجع نفسه ، الصفحة نفسها
41. جورج سلهب، تقنيات التواصل الشفوي من الطرائق الناشطة إلى الكفاية الاندماجية، في تعلّمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006، ص 142
42. مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص 24
43. S.Bernard, Le langage écrit chez l'enfant, La production des textes infrmatifs et argumantatifs, Delachaux et Niestlé, paris,1988,P 45
44. الطرائق النشطة : ظهرت في أوروبا بسبب الانتقاد الشديد الذي وجهه بعض المربين لمنهجية التدريس التي كانت سائدة لغاية القرن العشرين. وأهم الملاحظات التي سجلها هؤلاء المربين هي سيطرة المعلم في الدروس، وعدم مشاركة التلميذ مشاركة فعّالة. ويكتفي فقط المتعلم بالاستماع ثم تطبيق ما يسمعه من التعليمات. عند ذلك ظهرت الطرائق النشطة(Méthodes actifs) التي تقلل من تدخل المعلم وتترك المجال لنشاط المتعلم أثناء الدرس. وقد أثبتت علوم التربية وعلم النفس ضرورة إشراك المتعلم في النشاط التعليمي. فيشارك مشاركة فعلية في تنمية المعارف التي يتلقاها من معلمه. وأن تكون له المبادرة حتى تكون له القدرة على الإبداع. وهذه الأفكار قد ساهم في إثباتها بياجه (Piaget) وعلماء آخرون ممن حذو حذوه. (عبدالرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص 190- 192)
45. مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003 ص 7
46. الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص 193
47. رضا السويسي ، في تحليل الخطاب وبعض القضايا التواصلية من وجهة نظر لسانية اجتماعية، أشغال الملتقى الدولي الثالث في اللسانيات، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، ع 6،1986، ص 90
48. الجريدة الرسمية، الباب الأول، الفصل الثاني ، المادة 4
49. مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، ص 10
50. المصدر نفسه ، ص 11
51. مديرية التعليم الأساسي ، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، ص 11
52. حسن شحاتة، قراءات الأطفال، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، 2000 ، ص 68

53. E. Bérard(E) , L'Approche Communicative ,CLE International , France , P 28, 29

54. الخولي محمد على، الحياة بين لغتين، – الثنائية اللغوية– مطابع الفرزدق التجارية، الرياض، ط1، 1998، ص 217

55. كورنيليا فون راد صكوحي، لسانيات النص أو لسانيات ما بعد الجملة وما قبل الخطاب، في مقالات في تحليل الخطاب، منشورات كلية الآداب والفنون والانسانيات، منوبة، تونس، 2008 ، ص 63

56. محمود فهمي حجازي، علم اللغة العربية مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللغات السامية، وكالة المطبوعات، الكويت، 1973، ص 51

57. المرجع نفسه، الصفحة نفسها

58. حاتم عبيد ، في تحليل الخطاب، ص 19،20.

59. رضا السويسي في تحليل الخطاب وبعض القضايا التواصلية من جهة نظر لسانيات اجتماعية. ص 87

60. مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الرابعة، ص 16

61. مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الخامسة ، ص 16

62. أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات – ، ص 2