

تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة النصية د. بورقذة صغير د. غريب حسين جامعة الجلفة

ملخص:

قصور الهدف السلوكي في تعليم اللغة عامة و العربية خاصة فسح للدرس اللساني بحث الرؤية انطلاقا من أسبقية الكل على الجزء ، فنتج عنه مقارنة تهتم بالنص بدل الجملة ، هذا الذي أدخل معايير نصية جعلت من مناهج التعليم تأخذ منحى غير المنحي التفتيتي الذي غيب خصائص اللغة في تكامل فروعها ؛ فكانت المقاربة النصية التي تعطي النص مرجعية أساس في تعليم اللغة.

كلمات مفتاحية: تعليمية، اللغة العربية، المقاربة النصية

Abstract:

The failure of the behavioral objective in teaching the language in general and Arabic especially for the linguistic learners. The study of the vision based on the primacy of the whole on the part. It resulted in an approach that is concerned with the text rather than the sentence, which introduced textual criteria that made the educational curricula take the course that nullified the characteristics of the language in the integration of its branches. Textual approach that gives text a basic reference in language instruction.

Keywords: Educational, Arabic, Textual Approach

مقدمة

إنّ طريقة التدريس هي مجموعة القواعد والإجراءات التي ينفّذها المدرّس داخل حجرة الدّرس بما يتّبعه من خطوات متسلسلة متتالية ومتداخلة، وبما يُقدّم من أنشطة من أجل تحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محدّدة مسبقا؛ وتُصنّف طرائق التدريس إلى مجموعتين من حيث طريقة استخدامها، وهي تشمل طريقة تدريس عامّة، والتي يعتمد عليها المدرّس في كلّ التّخصّصات، وطريقة تدريس خاصّة، والتي تتطلّبها تخصّصات محدّدة؛ وبما أنّ مجال دراستنا محدّد، رأينا عدم الحديث عن الطرائق العامّة المعروفة كطريقة المحاضرة، الطّريقة الحوارية، الطّريقة الاستقرائية...، ليس لغياب اعتمادها من طرف المدرّسين في هذا اللون من الأنشطة، ولكن لما يركّز عليه منهاج السّنة الخامسة ابتدائي للغة العربية، والذي يتوسّل في تحقيق الكفاءات المستهدفة بالمقاربة النصّية (وزارة التربية الوطنية، 2006). هذه الأخيرة التي تراعي تدريس فروع اللّغة انطلاقا من النّص، كما تراعي الرّبط بين الكفاءات التّعليميّة مع مراعاة التّوازن فيما بينها، وذلك حتّى تجعل منها صورة من الإدماج اللّغوي الصّحيح والمرتبط بالمواقف الحياتيّة، والذي يعني أنّ نقطة الانطلاق في عمليّة تدريس كلّ الأنشطة اللّغوية هي النّص بأشكاله المختلفة ، إذ يُعتمد كمنطلق أساسيّ إلى جميع فروع اللّغة من نحو وصرف وتعبير وبلاغة وعروض...، وهذا لتحقيق النّظرة الشّاملة والكلّيّة لدى المتعلّم، والتي تستدعي المران على بعض طرائق، ومن المقاربات التي تبنتها المناهج الجزائريّة في إصلاحها الأخير، المقاربة النصّية.

- الخلفية اللسانية للمقاربة النصية

مع أن العلوم تتفق على أن النصوص هي المادة الأساسية التي يقام عليها التحليل والفهم والبحث، إلا أنها تختلف فيما بينها في وجهة النظر إليها من جهة تحليلها ، وكيفية توظيفها ؛ كما أن ما عرفه التطور الحادث في العقدين الأخيرين من هذا القرن، هو الذي جعل مشكلات تحليل النصوص وأهدافها تنتظم في فروع مختلفة، وكذا موضوعا لدراسة متكاملة شكلت ميدان لسانيات النص "Linguistique textuelle"، باعتباره فرعاً من فروع اللسانيات، يعنى بدراسة خصائص النص من حيث حدّه وتماسكه ومحتواه الإبلاغي والتواصلي، وعليه تلخّصت محاور اللسانيات في:

- الحدّ والمفهوم وما يتّصل بينهما.

- المحتوى التواصلي وما يرافقه من عناصر ووظائف لغوية داخل مقام تواصلي " Situation communicative".

- التماسك والاتساق أو النصية.

إن مسألة النصية تحتل مكانة مميزة في البحث اللساني، لكونها تعمل على تحديد الطرائق التي ينسجم بها النص/الخطاب "Texte/discours"، وهو بذلك كوثيقة مكتوبة أو ملفوظة ، بمثابة المرجع الأول لكل عمليات التحليل التي يمكن أن تكشف عن الأبنية اللغوية وكيفية تماسكها وتجاورها كوحدات لسانية تتحكم في مبادئ وقواعد إنتاج متتالية مبنية، يكشف عنها تحليل الخطاب ولسانيات النص، كميدانين لسانيين (Dubois, et autres, 1982).

- مفهوم المقاربة النصية

يعني مصطلح المقاربة لغة: الدنو والاقتراب مع السداد وملامسة الحق ، فيقال: قارب فلان فلانا، إذا دنا منه كما يقال: قارب الشيء، إذا صدق وترك الغلو. هذا عن المقاربة؛ أما عن تركيب اللفظتين "المقاربة النصية" يمكن القول أن هذه الملازمة تعني الدنو من النص، والصدق في التعامل معه، بعيدا عن الحكم المسبق، أما في عرف الاستعمال النصوصي اللغوي نجده يقابل مصطلحا آخر، وهو الدراسة اللغوية للنص، أو لسانيات النص؛ وإذا كانت لسانيات الجملة تعتمد على مجموعة من المستويات، لأنها تراها السبيل للتحكم ببنية الجملة والإفادة بتحليلها، فإن لسانيات النص تعتمد المستويات نفسها، مع الارتقاء بها إلى مستوى النص مراعية المستوى الصوتي والمستوى النحوي والمستوى الدلالي والمستوى التداولي.

والمقاربة النصية هي مقاربة تعليمية لتدريس اللغة العربية، وهي تدعو إلى الانتقال من مستوى الجملة إلى مستوى النص ونظامه – لكونه نسيجا، وبالتالي فإن إنتاجه يعني نسج وجمع عناصره المكونة له في شبكة من العلاقات – والعناية بظاهرتي الاتساق والانسجام اللتين تجعلان من النص متجاوزا ذلك التابع من الجمل، ومن ثمة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نصوص محكمة البناء، متوافقة المعنى .

كما أن المقاربة النصية تجعل من النص محور كل الأنشطة التعليمية الأخرى، ليتم تدريس فروع اللغة انطلاقا من نص القراءة، وهذا يعني أن كل فروع اللغة هي أداة ضبط تمكن المتعلم من كشف معطيات النص الدلالية والنحوية واللسانية، ليحدث في النهاية إكساب المتعلم ملكة لغوية تؤهله للتواصل كتابة

ومشاهدة، وفي كل المواقف؛ وعليه فإن المقاربة النصية "Approche textuelle" تعني "تعليم اللغة، بوصفها نصوصاً، لا جملاً وخاصة وأن السلوك الإنساني في المجال الرمزي اللغوي يتصف بالطابع النصي، كما أن إنتاج النص في حد ذاته محكوم بالعديد من العمليات اللغوية والنفسية والاجتماعية والمعرفية، والتي تشكل من الأجزاء وحدة منسجمة قائمة على قواعد تركيبية ودلالية وتداولية معاً، بحيث أن الفصل بينها يؤدي إلى خلل مؤكد في عملية التفسير" (لوصيف، 2008/2007، ص: 29/28).

- أهمية المقاربة النصية

إن النص يعبر عن البعد الاستقلالي الحقيقي للغة، كما أنه يمثل نقطة التقاء العديد من العلوم في تناوله بالدراسة والتحليل، ليشكل بديلاً للجملة التي فسحت المجال للدراسات النصية، دون أن تفقد مكانتها كحقة دراسية ساهمت وتساهم في تشكيل المسار التطوري للدراسة اللسانية من جهة، وفي صياغة أغلب المفاهيم والنظريات والممارسة الإجرائية لدراسة النظام اللغوي، من جهة أخرى، الأمر الذي جعل منها العدة المنهجية الكافية للقيام بالدراسة النصية، وبذلك، التوجه نحو تحقيق آفاق جديد على المستويين اللساني النظري والتعليمي اللغوي القائمين على مجموعة من المبررات النحوية التركيبية والتداولية التبليغية والمعرفة النفسية. وعليه تبنت المنظومة التربوية الجزائرية مناهج جديدة ترنو إلى الفعالية من خلال تدريس اللغة العربية الناهض على المقاربة بالمشروع والمقاربة النصية؛ هذه الأخيرة التي تراعي تدريس فروع اللغة انطلاقاً من النص، كما تراعي الربط بين الكفاءات التعليمية مع مراعاة التوازن فيما بينها، وذلك حتى تجعل منها صورة من الإدماج اللغوي الصحيح، والمرتبطة بالمواقف الحياتية؛ وهذا يعني أن نقطة الانطلاق في عملية تدريس كل الأنشطة اللغوية هي النص بأشكاله المختلفة، إذ يعتمد كمنطلق أساسي إلى جميع فروع اللغة من نحو وصرف وتعبير وبلاغة وعروض..... وهذا لتحقيق النظرة الشاملة والكلية لدى المتعلم، والتي تستدعي الممران على بعض طرائق التعامل مهما كانت بسيطة، كالتدوين، التعليق، الوصف إبداء الرأي، النقد، المناقشة، وتناول الكلمة، بغية التحكم في كفاءات القراءة، والتحرير، والتبليغ.

إن المقاربة النصية تضع المتعلم أمام المشكلة المراد حلها، إذ تدفعه إلى تناولها بقوة الأمر الذي يقوده إلى الحل الذي يجعل منه متمكناً من قدراته وكفاءاته اللغوية، وحل المشكلات التي يعرضها النص، حيث يتعامل مع المفردات اللغوية داخل سياقها الطبيعي، فيكتشف بالتالي معانيها ومدلولاتها الصحيحة التي لا تقبل غيرها، كما يتمكن أيضاً من دراسة الظاهرة اللغوية الموجودة في النص، ويوظفها في نصوصه الشفوية والكتابية، وهذا ما يجعل من النص بأنواعه القصصي، الحوارية، الحجاجية، الإخباري... الوسيلة المناسبة لذلك.

كما أن تغييب البعد النصي من شأنه أن يؤدي إلى اعتبار النص وعاء من المفردات والألفاظ التي يتطلب بعضها الشرح والتفسير لدعم قاموس المتعلم اللغوي بمفردات جديدة أو إلى اعتباره خزاناً من الصيغ والتراكيب يمكن النسج على منوالها؛ وعليه فإن هذا التغييب يجعل المتعلم غير قادر على إنتاج نص طويل منسجم كتابة ومشاهدة ليبقى منتوجه محصوراً في تكوين وتأليف الجمل البسيطة.

وبناء على ما سبق، فالمقاربة النصية تقتضي التحكم في الإنتاج الشفوي والكتابي وفق منطق البناء لا التراكم، وفي تعليم اللّغة تُقترح نصوص لغرض تنمية اكتساب الكفاءة اللغوية، ويندرج ضمن هذه الكفاءة كفاءتا النحو والتواصل مع مراعاة الصياغة الفنية والعلمية التي تتناسب مع ما نسعى لإيضاحه من قضايا لغوية وأسلوبية وثقافية (بحيري، 1997).

- المقاربة النصية والصعوبات اللغوية

من الجدير بالذكر في معرض الكلام عن المقاربة النصية ودواعيها أن نستحضر علم القواعد باعتباره العلم المختص بوضع وبحث، وتعليم ضوابط الاستخدام، والاستعمال اللغوي الصحيح لأبنية المفردات وصيغها، وأبنية الجمل وتراكيبها (سمك، 1991). هذا الاعتبار الذي يجعل من تدريس القواعد ذا طبيعة جافة ومعقدة لما يتطلبه تعلمه من عمل عقلي شاق؛ وإذا كان من الوجوب بيان ضرورة المقاربة النصية فإنه من الأهمية الالتفات إلى الأسباب التي تزيد من صعوبة درس القواعد وتعقيده هذه التي يمكن أن نجمل بعضها منها في:

- طبيعة القواعد المحتاجة إلى حصر الفكر والانتباه، لاعتمادها على الملاحظة والموازنة، والتجريد، والتعميم لاستنباط الأحكام العامة من كثير الأمثلة المتنوعة؛ هذا الذي يراعي قدرا خاصا من النضج العقلي .

- تدريس القواعد بشكل لا يؤدي إلى هدف مباشر محسوس، يشعر به المتعلم كشعوره بأنشطة عملية كالرسم والأشغال

- تقديم درس القواعد بطريقة إقائية آلية جافة لا تدفع في المتعلم شوقا ولا اهتماما.

- حاجة القواعد إلى المحصول الوفير من الألفاظ والأساليب المتعددة الواضحة .

إن بحث تجاوز هذه الأسباب يجعل من طريقة النص سبيلا لإقصاء الكثير منها، هذه الطريقة التي تتضمن الوسائل المساعدة في نجاح المتعلم في درس القواعد، إذ من خلالها يمكن مايلي:

- الابتعاد بالمتعلم عن الأمثلة المتكلفة المصنوعة، والتي تزيد من جفاف وصعوبة درس القواعد.

- ربط درس القواعد بالأدب والحياة، من خلال نصوص مختارة، جيدة الأسلوب، ليكون الدرس غير باعث على الملل والسآمة.

- العناية ببيان معاني الأدوات اللغوية، وطريقة استعمالها في الكلام، وبيان أثرها الإعرابي دون الحاجة إلى تفاصيل الإعراب .

- التدرج في تقديمها، وذلك بالانتقال من المحسوس إلى المعنوي، ومن السهل إلى الصعب، والأهم الانتقال من وحدة الفكرة في النص بدلا من اعتبار الكلمة هي الأساس.

- مراعاة ماله علاقة بصحة ضبط الألفاظ والكلام، وتأليف الجمل والتراكيب تأليفا صحيحا.

وإذا كانت الغاية من تدريس القواعد هي الاستخدام السليم، وذلك بصحة التعبير والتواصل، فإن ثمة جملة من المشكلات التي قد تقف دون تحقيق ذلك، ولعل من بينها:

- كثرة القواعد كثرة يضيق بها احتمال المتعلم.

- سوء اختيار وعرض القواعد التي تدرس للمتعلم .

- اقتصار تدريس القواعد على القيمة الشكلية في بناء بنية الكلمة، أو ضبط آخرها ؛ هذا الذي يعني عدم معالجة القواعد بما يربطها بالمعنى.
- تدريس القواعد دون حساب مقاصد النحو ووظيفة القواعد.
- إهمال ربط القواعد بمواقف الحياة .

هذا عن درس القواعد والصعوبات التي قد تكون حائلا دون تعلمها وتوظيفها توظيفا سليما. وإذا كانت هذه القواعد ذات قيمة جليلة في استخدامها لأبنية المفردات وصيغها وأبنية الجمل وتراكيبها، فإنه من النافع العودة إلى ما يعانيه المتعلمون، وبشكل عام، في فروع اللغة العربية، هذه الأخيرة التي تخدم في تلاحمها الغاية من تدريس اللغة، والتي لا تخرج عن التعبير السليم والتواصل الأمثل. و مما لا شك فيه، أن القراءة هي تلك العملية التي يراد بها إدراك الصلة بين لغة الكلام الإنسانية ولغة الرموز الكتابية الواقعة على العين، لتكون بهذا نشاطا فكريا يهدف إلى اكتساب معرفة إنسانية ذات طبيعة علمية وثقافية، هذه العملية التي لم تعد تعني مجرد النطق بالألفاظ والعبارات دون حساب لعملية الفهم، ودون اعتبار إلى ما يدركه القارئ ويشعر به من متعة في المعنى، وعليه فمفهوم القراءة قائم على عمليتين أساسيتين؛ عملية ميكانيكية فسيولوجية تستجيب فيها أعضاء القراءة وأجهزتها لدى القارئ لإدراك المقروء إدراكا لفظيا منطوقا طبقا للرموز المستخدمة في الأداء والتعبير اللغوي، وعملية ثانية عقلية ذهنية من خلالها يتم إدراك المعنى الذي توحى به الألفاظ وتفسير محتوى الرموز اللفظية، هذه العملية التي هي في ذاتها الغاية من القراءة، في حين أن العملية الأولى هي الوسيلة لها.

لقد كان من نتائج البحوث التربوية تغير مفهوم القراءة واتساع أهدافها، فبالإضافة إلى أنها عملية فكرية وانفعالية، فإنها عملية نفعية، إذ أن القارئ يستخدم محتواها ومستخلصاتها في مواقف الحياة، وبالتالي فإنه من الضروري قيامها على: الإدراك، والتعرف، والنطق، والفهم، والنقد، والتفاعل، ومواجهة المشكلات وحلها، والتصرف على هدي المقروئية وموحياتها؛ ولما كانت العلاقة بين عمليتي القراءة علاقة طردية من حيث صعوبتها، فإنه من المهم أن نعرّج على بعض الصعوبات التي قد تعترض تعلمها :

- التعرف الخاطئ على الكلمة، هذا الذي يشمل مظاهر عديدة، كعدم كفاية التحليل البصري
- القراءة في اتجاه خاطئ، والذي من أسبابه الخط ، والإبدال، والانتقال الخاطئ لحركة العين .
- مشكلات في القدرة على الاستيعاب ، كعدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معنى
- مشكلات في القدرة على الفهم، مثل عدم القدرة على استخلاص الحقائق، والاحتفاظ بها .
- ضعف في القراءة الجهرية، والذي قد يرجع إلى عدم تناسب المدى البصري والمدى الصوتي، والتوتر الانفعالي أثناء القراءة .

- صعوبة تكوين عادات صحيحة من خلال القراءة الصامتة (مصطفى ، 2001).

وبما أن المقدم على الكتابة والتحرير يقوم بتعبئة كل ما تعلمه من معارف متعلقة بفروع اللغة جمعاء، فإن أي خلل يمس تعلم هذه الفروع، قد يلحق العيب والنقيصة بموضوع الوضعية الإدماجية "التعبير الكتابي"، هذا الأخير الذي من أهم ميزاته، أنه نشاط إدماجي، يلجأ فيه المتعلم إلى دمج كل تعلماته، والتي قد لا ترتبط

- باللغة فحسب، بل تتعداها إلى بقية الأنشطة الأخرى؛ وإذا اتفقنا تجاوزا أن المتعلم لا يعاني من صعوبات على مستوى فروع اللّغة العربية، فإن هذا غير مانع من تعثراته التحريرية، والتي قد تعود إلى:
- مطالبة المتعلم بالتعبير عن أمور لا يعرف منها شيئا أو غير واضحة لديه.
 - قد تكون ثروته اللغوية، وحصيلته التعبيرية غير كافية لتناوله موضوع ما بدقة ووضوح.
 - الإزدواج اللغوي بين العامية والفصحى، والذي قد يدخل القلق التعبيري والاضطراب اللفظي في نفس المتعلم.
 - عقم الطريقة المتبعة في تدريس نشاط التعبير، هذه التي تجعل من موضوع الكتابة خاليا من وجهة أفكاره، وترتيبها، ومن جودة عرضها، وسلامتها اللغوية.
 - عدم تعلم البناء وفق معايير ومؤشرات محددة.
 - اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللّغة
 - اللسانيات التطبيقية
- وبشكل عام، فإن مريد تخطي هذه الصعوبات التي قد تصادف متعلم اللّغة ومستعملها، يجد نفسه أمام سؤالين أساسيين، وهما، ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟؛ هذان السؤالان اللذان يحيلان الدارس إلى ميدان اللسانيات التطبيقية، ميدان يقصد به استخدام منهج النظريات اللغوية ونتائجها في حل بعض المشكلات ذات الصلة باللّغة في حقلها الشاسع الذي يهتم باللغات الأجنبية، إضافة إلى تعلم اللّغة الأم، واللسانيات التطبيقية - كعلم مستقل له قواعده، ومصطلحاته، ومنهجه - لم يظهر إلا في حوالي 1947 وذلك بمعهد اللّغة الانجليزية، وقد ظهرت أعمال هذا المعهد في المجلة المسماة مجلة علم اللّغة التطبيقية، ليعرف بعدها مدرسة علم اللّغة التطبيقية في جامعة ادنبرة سنة 1954، ثم ليشهد سنة 1964 الاتحاد الدولي لعلم اللّغة التطبيقية (الراجحي، 1966). ولتوضيح مفهوم اللسانيات التطبيقية في ميدان التعليم، الذي يهم دراستنا، من الضروري وضع الخط الفاصل بين اللسانيات واللسانيات التطبيقية على تعليم اللغات، من جهة، وخط آخر بين اللسانيات التطبيقية على تعليم اللغات ومنهجية اللغات.
- لقد مرت اللسانيات التطبيقية عبر تطورها بمرحلتين أو جيلين، حيث تميز الجيل الأول بالسمة الاحتوائية، لأن اللسانيات التطبيقية حينها كانت تبحث كل ماله صلة بالطريقة (كيف ندرس؟) من جهة، وماله صلة بالمادة (ماذا ندرس؟) من جهة ثانية؛ الأمر الذي صعب على الباحثين التفرقة بين منهج اللسانيات التطبيقية ومنهج علوم التربية نتيجة للعلاقة الاحتوائية المذكورة قبيل، لكن بتجاوزها الجيل الأول إلى الجيل الثاني، تحولت العلاقة إلى علاقة تجاورية، إذ تكفلت اللسانيات التطبيقية بما له صلة بالمادة فقط تاركة طريقة تدريس هذه المادة لمنهجية اللّغة (انظر الجدول التالي الموجز لتعاقب جيلي اللسانيات التطبيقية).

اللسانيات التطبيقية (1)				
الجيل الثاني			الجيل الأول	
اللسانيات العامة الفرنسية الإنجليزية الألمانية إلخ			اللسانيات العامة الفرنسية الإنجليزية الألمانية إلخ	
اللسانيات التطبيقية التداولية الانتقاء الآنية التقابل			نظريات معارف	
العلوم التربوية + اللسانيات ماذا ندرس ؟ مادة			كيف ندرس ؟ الطريقة	
الحاجات ميتودو لوجيا تعليم اللغات			اللسانيات التطبيقية ماذا ندرس ؟ المادة	
البيداغوجيا السيكولوجيا السوسولوجيا التكنولوجيا			كيف ندرس ؟ الطريقة	

الجدول (1) : اللسانيات التطبيقية

وبالرغم من القاسم المشترك الجامع للسانيات التطبيقية ومنهجية تدريس اللغات، إلا أن لكل من العلمين هدفا خاصا، باعتبار أن الأول يهتم بوظيفة اللغة، في حين أن الثاني يعمل على استعمالها وتوظيفها؛ ومجمل القول فإن من خصائص اللسانيات التطبيقية ما يلي :

- النفعية: وذلك لأنها ترتبط بالحاجة إلى تعليم اللغات، ولأنها لا تأخذ من الدراسات النظرية للغة إلا ماله علاقة بتدريس اللغة وتوظيفها في الحياة العملية.

- الفعالية: لأن هذا العمل يبحث عن الوسائل الفعالة، والطرق الناجعة لتعليم اللغة عموما.

- دراسة نقاط التشابه والاختلاف بين اللغة الأم واللغات الأجنبية من أجل الوصول إلى طريقة فعالة في التدريس (آيت أوشان: 2005).

- تعليمية اللغة

وبقصد بها مجموع الخطابات التي قامت حول تعليم اللغات وتعلمها، هذه الخطابات التي نشأت، كما مر بنا سابقا، مرتبطة بميدان اللسانيات التطبيقية، لتتفتح منه على حقول معرفية أخرى، كالبيداغوجيا ، السيكولوجيا ، السوسولوجيا والتكنولوجيا .

وانطلاقا من هذه الحقول، حاولت الأبحاث الصابة في تعليمية اللغات الاهتمام ببعض المتغيرات التي تشكل في مجموعها منظومة العملية التعليمية / التعليمية، باعتبار أنها تبحث المتعلم أولا، من حيث الاستراتيجيات التي يتعلم بها اللغة والأخطاء المرتكبة وآلية فهم اللغة، واستعمالها وإنتاجها ؛ والمادة التعليمية ثانيا، وذلك من حيث محاولة استثمار ما توصلت إليه النظريات والمقاربات اللسانية في بناء وضعيات تعليمية لدرس

اللغة؛ وعملية التدريس ثالثاً، وما تحتويه من تخطيط وتكوين للمدرسين وطرائق تعليمية واستعمالاتها للوسائل والوسائط التكنولوجية، والأساليب التقييمية .

- موضوع بحث تعليمية اللغة

وبناء على ما سبق فإن مجالات البحث في تعليمية اللغة متعددة، لأن تحليل عناصرها السالفة الذكر يجرنا إلى طرح أسئلة خاصة ودقيقة تمس كل ما له علاقة بالأهداف والمحتويات والطرائق في ارتباطها بالمتعلم، لذلك نجد أن الأسئلة التي تحاول تعليمية اللغة بحثها، هي على صيغة: من ندرس؟ لماذا ندرس؟، ماذا ندرس؟، وكيف ندرس؟.

هذه الأسئلة التي أوجت بتقطيع فعل العملية التعليمية - التعليمية إلى أبعاد كوّنت صنافاً مجالات البحث في هذا الميدان، وهي:

1/ المتعلم: إذ يهتم البحث اللغوي به من حيث حوافزه، وأسلوب تعلمه، وموقفه من المادة المتعلمة ومن حيث أيضاً، علاقاته بالمحيط، واستعماله للغة، إضافة إلى قدراته العقلية، ومكتسباته القبلية

2/ المدرس: حيث يتجه البحث نحوه، عبر علاقته بالتوجيهات العامة للتعليم، وأساليب ممارسته، وكذلك خبرته، وفهمه للنظام اللغوي .

3/ المادة التعليمية: وهذا من خلال دراستها بناء على مقاربات معينة، كالمقاربة المعيارية، والمقاربة الوصفية والمقاربة الوظيفية.

إن هذه الصنافة تشير إلى أن مجال الاهتمام بالدرس اللغوي لم يعد منحصرًا، كما كان سابقًا، في المادة باعتبارها الأساس الوحيد لبناء الاستراتيجيات ووضع الأهداف والطرائق؛ وبحكم أن العلاقات التربوية محكومة بمنطقها. وبناء على هذه المجالات فإن الاهتمام اللغوي توسع مراعيًا إضافة إلى المادة التعليمية، خصوصية المتعلم والمدرس والوسط التربوي العام والمحيط السياسي والإيديولوجي، والوسط السوسيو ثقافي؛ وبهذا عرفت تعليمية اللغة انتقالاً من حصر الفعل اللغوي في مستوى لغوي أصغر "La microlinguistique" إلى مستوى أكبر "La macrolinguistique" قائم على عوامل سيكولوجية وسوسيلوجية وثقافية، هذا الانتقال الذي ينطلق بدوره من أسئلة محيطة بكيفية التعليم: لماذا نعلم؟ وماذا نعلم؟ ولمن؟ وكيف؟ وبواسطة ماذا؟.

- مرجعيات تعليمية اللغة

أشرنا إلى أن الأصول المرجعية لتعليمية اللغة متعددة، تبعاً لتشعب موضوعها وعناصره ويمكن إيجاز هذه المرجعيات في:

أ/ الدراسات اللسانية: باعتبار أنها تخدم المهتم بالدرس اللغوي على مستويين، مستوى نظري، من خلال الإطار العام للقضايا اللغوية، ودراسة أبعادها؛ ومستوى منهجي من خلال ما تمده من أدوات إجرائية لتعليم اللغة وتعلمها؛ وفي هذا الصدد نلاحظ أن تعليمية اللغة قد استفادت من تطور المقاربات اللسانية، لاسيما، من خلال الموازنة بين البنيوية والوظيفية، لكون أن الأولى غنية بوسائلها التكنولوجية كالمسجلة، المسلاط،..... في حين أن الثانية ثرية، من حيث، خطابها النظري؛ كما أن انشغالات من قبيل كيفية اكتساب

النسق اللغوي، وعلاقته بالمحيط الاجتماعي، وكيفية تعلم اللغة ، تبين مدى العلاقة المتبادلة بين الدراسة اللسانية وتعليمية اللغة، فالتفكير اللساني يغذي حقل التعليمية بالكثير من المفاهيم ومناهج التحليل؛ ويستمد منها في الوقت ذاته، بعضا من فرضياته، ومواضيع اشتغاله؛ هذا الذي يجعل العلاقة قائمة باعتبار التساؤل الخاص بالظاهرة اللغوية، من جانب والتساؤل الخاص بتعليم اللغة وتعلمها، من جانب آخر.

ب/ سيكولوجية التعلم

يهتم هذا الفرع بالنظريات التي تفسر ظاهرة التعلم، وتحدد آلياته وعملياته، الأمر الذي يجعل منه مرتكزا تستند عليه العملية التعليمية القائمة بصورة جلية على المتعلم، لكونه العنصر المركزي فيها، من خلال تفاعله بعناصرها (المادة، المدرس، الطرائق، ...)، وعليه فإن مباحث هذا الفرع من شأنها أن تقدم العديد من النظريات، والمقاربات التي تنمي آليات التعلم، وخاصة وأنها تتطوي على دراسات وبحوث تركز على المتعلم من حيث استعداداته، ونموه النفسي والعقلي (الدافعية، الذاكرة، الإدراك، الإبداع ...).

ج/ البيداغوجيا

هذا الحقل الذي يرفع العديد من الإشكالات مثل:

- العلاقة البيداغوجية بين المدرس والمتعلم في الدرس اللغوي.
- استعمال الطرائق والتقنيات البيداغوجية في مجال تدريس اللغات.
- توظيف الوسائط في تدريس اللغات.
- استعمال أدوات وأساليب تشخيص وتقييم تعلم اللغات.

وبالرغم من محدودية الإطار النظري لتعليمية اللغة، إلا أن التصورات المبني عليها غير محدودة لكونها مستقاة من أسس معرفية متباينة ، هذا الذي يجعلها جديرة بالثقة من جهة، ومدعاة للحيرة من جهة أخرى في كيفية استثمار معطياتها ونتائجها بالشكل العملي وخاصة وأنه لا يمكن للتعليمية عموما أن تتطور بعيدا عن الممارسة والتطبيق؛ وفي ما يلي نقترح جدولا يبرز الخطابات الرائجة حول تعليمية اللغة لعله يساهم في زيادة فعاليتها.

نوع الـديداكتيك	الأصول اللسانية	المبادئ النظرية	أهداف التعليم والتعلم	الأنشطة التعليمية التعليمية
الديداكتيك المعيارية	اجتهادات فقهاء اللغة ونماذج النحو	- يتم اكتساب اللغة بالتحكم في نسقها الشكلي عن طريق تركيب أجزاء وعناصر القاعدة. - تعتبر الأشكال النحوية وكأنها جزء من اللغة ذاتها وليست نتيجة تصورات ومفاهيم معينة.	- تستهدف هذه المقاربة اكتساب المتعلم قدرة نحوية ، تجعله يتحكم في النسق الشكلي للغة أي القدرة على إدراك مواقع الكلمة ووظيفتها وفق معايير وقواعد محددة.	- استنباط القواعد الواصفة للظاهرة اللغوية. - حفظ القواعد وتطبيقها. - اعتماد المتن اللغوي المكتوب. - تنمية الحس الجمالي شفويا وكتابيا. - صقل القدرات التعبيرية شفويا وكتابيا.
الديداكتيك الوصفية	اللسانيات الوصفية والتصنيفية	- إن ممارسة الكلام تقود إلى التحكم في النسق اللغوي العام. - إن أساس اللغة هو بنيتها، فهي تتكون من فئات وعلاقات بينها ثابتة	- تستهدف هذه المقاربة القدرة اللسانية للمتعلم بجعله يتحكم في الآليات اللغوية عن طريق التمرين حيث يتمكن من بناء تراكيب	- التركيز على التطبيقات اللغوية. - توظيف مهارة تعميم نتائج القواعد - المقارنة بين الظواهر اللغوية.

		وخاضعة لقواعد محددة. - اللغة سلوك يتجسد في الكلام ويكتسب بالتعود والتمرن. - إن الوحدة الأساسية في اللغة هي الجملة.	لغوية ميكانيكية. - الانطلاق من الجملة كوحدة لدراسة الظاهرة اللغوية ووصفها.
الديدانتيك الوظيفية لسانيات النص التداولية لسانيات الخطاب التفظية	- إن ظاهرة اللغوية نشاط لغوي و سوسيوثقافي. - إن التبادلات اللغوية تجري داخل سياقات تحدد الأدوار والعلاقات. - إن تعلم اللغة لا يتم بمعرفة بنية الجمل، بل إنه استعمال لها لأداء نوايا تواصلية. - إن الوحدات الأساسية في اللغة هي أفعال الكلام.	- يتوخى تعليم وتعلم اللغة إكساب المتعلم قدرة تواصلية، أي القدرة على التواصل باللغة في وضعيات تواصلية ووفق حاجيات لغوية. - إن المتعلم يستعمل اللغة وفق استراتيجيات تواصلية من أجل بلوغ أهداف معينة. وتعلم اللغة تتحكم فيه مبادئ لغوية ومرجعية ونصية وتداولية	- الاعتماد على الاستعمال الشفوي. - الاعتماد على تنويع الأساليب اللغوية حسب وضعيات التواصل. - استحضار النص أو الخطاب منطلقا لدراسة الظواهر اللغوية نظريا وتطبيقيا. - استثمار الأساليب اللغوية في التواصل. - القدرة على اختيار المقال المناسب للمقام.

الجدول (2) : الخطابات الرائجة حول تعليمية اللغات

خاتمة

إن التطور الحاصل في الدراسات اللسانية أبان عن قصور نحو الجملة في تعليم اللغة ، حيث ظهرت المقاربة النصية مقدمة النص في كليته التي تسمح للمتعلم بالنسج اللغوي بناء على ما يقوم عليه النص من معايير تضمن الحاجة اللغوية في الفعل التواصل ، هذا الذي أغفلته مقاربات سابقة فاضلت الوصف و بالغت في الاهتمام بالجزء .

المراجع

- 1- وزارة التربية الوطنية.(2006). مديرية التعليم الأساسي.مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي .الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر .
- 2-Jean Dubois et autre.(1982). Dictionnaire de linguistique libraire, Larousse, imprimerie, Bergerlevault, Nancy, France, Edition.
- 3- الطاهر ، لوصيف.(2008). تعليمية النصوص والأدب، مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر .
- 4 - بحيري ،سعيد حسن.(1997) . علم لغة النص (المفاهيم والاتجاهات)، الطبعة الثانية، القاهرة ،الشركة المصرية العالمية للنشر .
- 5- سمك، محمد صالح.(1998). فن التدريس، القاهرة، دار الفكر العربي.
- 6 - مصطفى، فهميم .(2001).مشكلات القراءة، الطبعة الأولى، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- 7 - الراجحي، عبده.(1966).علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- 8- آيت أوشان ، علي.(2005) . اللسانيات والديداكتيك ، الطبعة الأولى ، الدار البيضاء، دار الثقافة .