- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية -
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي-
- جامعة الحاج لخضر-
- باتنة 1 -

كلية اللغة والأدب العربي والفنون　　قسم اللغة والأدب العربي

استراتيجيات الخطاب التعليمي في التعليم الثانوي

تدريس اللغة العربية في السنة الأولى ثانوي بمدينة عين البيضاء نموذجا

مقاربة تداولية

أطروحة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في اللسانيات العامة

إعداد الطالب:
هشام بلخير

إشراف الأستاذ الدكتور:
لبوخ بوجملين

اللجنة المناقشة:

السعيد هادف	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	رئيسا
لبّوخ بوجملين	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	مشرفا ومقرّرا
عز الدين صحراوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	عضوا مناقشا
عمّار ربّيح	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
نور عبد الرشيد	أستاذ محاضر (أ)	جامعة المسيلة	عضوا مناقشا
لزهر كرشو	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الوادي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 1439-1440هـ/2018-2019م

- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية -
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي-
- جامعة الحاج لخضر-
- باتنة 1 -

كلية اللغة والأدب العربي والفنون　　قسم اللغة والأدب العربي

استراتيجيات الخطاب التعليمي في التعليم الثانوي

تدريس اللغة العربية في السنة الأولى ثانوي بمدينة عين البيضاء نموذجا

مقاربة تداولية

أطروحة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في اللسانيات العامة

إعداد الطالب:
هشام بلخير

إشراف الأستاذ الدكتور:
لبوخ بوجملين

اللجنة المناقشة:

السعيد هادف	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	رئيسا
لبّوخ بوجملين	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	مشرفا ومقرّرا
عز الدين صحراوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	عضوا مناقشا
عمّار ربّيح	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
نور عبد الرشيد	أستاذ محاضر (أ)	جامعة المسيلة	عضوا مناقشا
لزهر كرشو	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الوادي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 1439-1440هـ/2018-2019م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿قَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِى أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِى أَنْعَمْتَ عَلَىَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَىَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَـٰلِحًا تَرْضَىٰهُ وَأَصْلِحْ لِى فِى ذُرِّيَّتِىٓ ۖ إِنِّى تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّى مِنَ ٱلْمُسْلِمِينَ﴾ [الأحقاف:15]

مقدِّمة

يدخل هذا البحث ضمن الدراسات التداولية التي تـهتم بتحليل الخطابات المكتوبة والمنطوقة فـي المواقف الملموسة والمعيَّنة، من حيث إنتاج الناس لها وفهمها وتأويلها. ولعلّ السِّمات الـمشتـركة التي تميِّـز الخطابات المختلفة، هي كونـها تنتمي إلـى نظامين عامين: نظام طبيعي ونظام غيـر طبيعي أو نظام العلامات اللسـانية ونظام العلامات غير اللسـانية، فينتج عنـهما خطابات لسـانية وأخرى غيـر لسانية أو مزيج منـهما. لهذا كان التساؤل دوما عن كيفية بناء الخطاب بالاستعانة بمكوِّنات النظامين وإنتاجه وكيفية تحقيقه للتواصل والتأثير في المخاطَبين؟ فهو في هذه الحال أمام استجابتين: اتفاق بين المتخاطبين أو اختلاف وافتراق بينهما، ونتيجة لهذا الافتراق تطرح التداولية إشـكالية البحث في أسباب فشل المتخاطبين في تحقيق الغرض من الخطاب.

ولأن الخطاب؛ لساني من جهة استمداده لـمادته من اللسان نفسه، فيحوز الـمتدخلون على كفاءة لسانية، هي مقدرتـهم على إنتاج وفهم وتـأويـل الخطابات من جوانبـها اللسانية، ولأنـه كذلك خارج لساني، بسبب خضوعه لمجموعة من المعايير الاجتماعية والأخلاقية، فإن إنتاجه وفهمه وتأويله لا يتوقف على الجوانب اللسانية فحسب، بل يقتضي أن يمتلك المتخاطِب كفاءة أخرى تسمّى الكفاءة التداولية، وتقتضـي توفُّر جملة من المعارف؛ معرفة المسـافة الاجتماعية والمرتبة الاجتماعية بين المشاركين في الموقف التواصلي، معرفة ثقافية، ومعرفة لغوية (ظاهرة وضمنية).

والخطاب خطابات؛ من جهة موضوعاته والمسائل التي يعالجها والأنشطة التي يتولّى مناقشتها، لهذا كان الخطاب السـياسـي لاهتمامه بشـؤون السـياسـة والحكم، وكان الخطاب الفلسـفي لاهتمامه بفقه الفلسفة والإجابة عن تساؤلاتها العميقة، وكان الخطاب التعليمي لاهتمامه باللـغة المعـبِّرة عن جملة **التصـورات والمفاهيم والاقتراحات** حول الواقع التعليمي، وصـفا وتحليلا ونقدا واسـتشـرافا لمستقبله.

وعلى الرغم من أن الخطاب التعليمي ينتمي إلى الخطاب عامة، إلا أنه يتّسـم بأنه خطاب ذو خصائص مميّـزة وعناصر محدّدة، تبيِّـن طبيعة بنائه ومضمونه، مدخلاته ومخرجاته والأهداف التي يسـعى إلى تحقيقها. إنَّه بذلك يختلف اختلافا بيِّنا عن خطابات أخرى (الخطاب التربوي، الخطاب البيداغوجي، الخطاب العلمي...)، وهذا الاختلاف فـي طبيعة نظام الخطاب التعليمي (لسـاني وغير لسـاني) هو ما دفعني إلى البحث فـي هذه الطبيعة وعناصر بنائه وروافده ومكوِّناته اللسـانية وغيـر اللسانية، وكذا البحث عن الاستراتيجيات التي ينبغي أن يتبنّاها منتجوه (المدرِّس والمتعلِّمون).

2. بين يدي الموضوع:

بناء على ما تقدَّم رغبت فـي أن يكون موضوع بحثـي في إطـار التداولية، وفقا لآليات التحليل التداولي، وأن يكون الخطاب التعليمي ممثلا فـي تدريس مادة اللغة العربية فـي السـنة الأولى ثانوي بمدينة عين البيضاء متنا للدراسة، فاخترت أن يكون موضوع بحثي المقدم لدرجة الدكتوراه بعنوان:

إستراتيجيات الخطاب التعليمي في مرحلة التعليم الثانوي؛

تدريس اللغة العربية في السنة الأولى ثانوي بمدينة عين البيضاء نموذجا،

مقاربة تداولية.

3. أسباب اختيار الموضوع:

كانت علاقتي بموضوع " **إستراتيجيات الخطاب التعليمي** " وليدة التّعامل الميداني الصفي مع مناهج اللغة العربية ما يقارب الخمسة عشر سنة؛ وهي مدّة كافية لمن تتبّع سير مناهج اللغة العربية من بداية تطبيقها إلى غاية تحقُّق أهدافها وكفاءاتها المستهدفة ومخرجاتها. من الناحية النظرية، نعم المراحل واضحة والأهداف محدّدة والطرائق مبيَّنة. أما على المستوى التطبيقي والتفعيل الميداني، لما سبق ذكره، يجد عوائق وصعوبات موضوعية وذاتية، داخل المؤسسة وخارجها، تؤدّي بالقائمين على الفعل التعليمي إلى الفشل والإحباط والوقوع في الارتجال والرتابة، وينعكس هذا على المتعلِّمين أنفسهم، والنتيجة ضعف واضح في تعلُّم اللغة العربية محادثة وكتابة. وقد جمعت العوائق التي تواجه الممارسة الميدانية في النقاط الآتية:

- افتقار العمل الميداني إلى المرتكزات النظريّة العلميّة والمنهجيّة التي تنسجم مع فلسفة المقاربة بالكفاءات، التي تركِّز على تدريس شامل يتفادى التعلُّمات المجزأة، بل يحرص على إدماجها وتجنيدها واستثمارها.
- افتقار العمل الميداني إلى المرتكزات النظريّة العلميّة والمنهجيّة التي تنسجم والأهداف المرسومة من تطبيق المقاربة النّصيّة، التي تهدف إلى تدريب المتعلِّم على استثمار موارده في إنتاج نصوص منطوقة ومكتوبة في وضعيات ذات دلالة.
- إعراض الكثير من المتعلّمين عن تعلُّم اللّغة العربيّة لأسباب مؤسسية واجتماعية وثقافية.
- التناول الرتيب للنصوص الأدبية رغم توجيهات المنهاج والوثائق المرافقة له من أجل تبنِّي مقاربات نشطة وفعّالة في تدريس النصوص، والتي تعدّ أهم وسيلة لتدريس اللغة العربية في جميع مراحل التعليم.

انطلاقا من هذا الواقع غير المرغوب فيه بيداغوجيّا واجتماعيّا تولّدت لديّ الرّغبة في البحث عن سبيل للوقوف على الأسباب الحقيقية وإيجاد الحلول اللازمة بشكل علميّ منهجيّ مدروس، وتقديم تصوّر مختلف عن الممارسات السّائدة. وقد كانت فترة الدّراسات العليا عونا لي في تقديم وسائله الممثّلة في الأبحاث التي توصّلت إليها اللّسانيّات التّطبيقيّة في مجال تعليم اللّغات والتداولية، وفي مجال تحليل الخطابات والمحادثات. فكانت الممارسة تمدّ الموضوع بالملاحظات، وكانت الدّراسات النّظريّة تمدّه بالمنهجيّة والضّبط والجديد.

كما أن رغبتي في إنجاز وتحقيق هذه الدراسة، والتي تستشرف مقاربة الخطاب التعليمي بأدوات منهجية حديثة، مستقاة من لسانيات الخطاب والتداولية ممثلة في **استراتيجيات الخطاب.**

أما عن اختياري للخطاب التعليمي (اللغة العربية في السنة الأولى بمدينة عين البيضاء نموذجا) متنا للدراسة؛ فلمعرفة خصوصية الخطاب التعليمي وإستراتيجياته في هذه المنطقة، مقارنة مع الغايات التي تسعى إليها الهيئات الوصية على قطاع التربية والتعليم، هذه هي الأسباب التي دفعتني إلى اختيار هذا الموضوع.

4. الدّراسات السّابقة:

اهتمت الدراسات السابقة بتحليل مختلف الخطابات: الخطاب السياسي، الروائي، الشعري، المسرحي، الحجاجي، الأدبي، الصحفي، الإعلامي، إلا أن الخطاب التعليمي لم يكن له نصيب في التحليل والدراسة من قبل الباحثين في حقل الدراسات اللغوية، إلا ما تعلق بتحليل العملية التعليمية، وفي تعليمية اللغة العربية، وفي تحليل النصوص الأدبية وفق المقاربة بالكفاءات. ما عدا ما وجدته من عناوين اهتمت بإستراتيجيات الخطاب التعليمي في التعليم الجامعي في جامعة تيزي وزو.

تميّزت الدّراسات السّابقة حول اعتماد إستراتيجية تدريس النّصوص في المرحلة الثّانويّة وفق المقاربة بالكفاءات بالقلّة لأسباب أهمّها:

أ- أنّها كانت مترجمة عن الدّراسات الأجنبية في مجال تعليميّة اللّغات.

ب- كانت تتميّز بالتّنظير أكثر من التّطبيق على مناهج دراسيّة كاملة، في محاولة لتبنّي رؤى لسانيّة معاصرة أثبتت نجاعتها في البلدان الغربيّة، وهي بحاجة إلى تعريف وتقديم في شكل رسائل وأطروحات جامعيّة.

وفيما يلي أهم الدراسات التي تناولت الخطاب وإستراتيجياته، أو تناولت الخطاب دون التعرض لهذه الإستراتيجيات، أو تناولت العملية التعليمية بالدراسة دون تناول الخطاب التعليمي، أو دراسات

تناولت النصـــوص وطرائق تحليلها، ولكنها لم تتناول الخطاب التعليمي في إســـتراتيجياته في مرحلة التعليم الثانوي:

- أنطوان صيّاح: تعلّميّة اللّغة العربيّة.
- أنطوان صيّاح: دراسات في اللّغة العربيّة الفصحى وطرائق تعليمها.
- لطيفة هباشي: استثمار النّصوص الأصيلة في تنميّة مهارة القراءة النّاقدة.
- محمّد الأخضر الصبيحي: أثر المناهج اللّسانيّة المعاصرة في تدريس النّصوص.

-مدخل إلى علم النّصّ. مبادئه وتطبيقاته.

- محمد البرهمي: ديداكتيك النّصوص القرائيّة بالسّلك الثّاني الأساسي، بين النّظريّة والتّطبيق.
- محمّد حمّود: مكوّنات القراءة المنهجيّة للنّصوص، وتدريس الأدب، إستراتيجيّة القراءة والإقراء.
- محمد العبد: النص والخطاب والاتصال.
- عبد الهادي بن ظافر الشهري: إستراتيجيات الخطاب؛ مقاربة لغوية تداولية.

وأمّا هذا البحث فيحاول أن يكون عمليّا أكثر منه نظريّا؛ وذلك باتّخاذ منهاج اللّغة العربيّة وآدابها في المرحلة الثّانويّة الخاصّ بأقسام السنة الأولى ثانوي (بجذعيـــها) مجالا للتّطبيق والدّراسة في ضوء ما تفيد به إستراتيجيات الخطاب التعليمي والتداولية ولسانيات الخطاب.

5. إشكالية البحث:

يطرح البحث سؤالا مفاده:

كيف يمكن الكشف عن خصوصية الخطاب التعليمي، من حيث نظامه وقواعد بنائه وروافده والإستراتيجيات التي يتبنّاها قصد تحقيق الكفاءات المستـــهدفة لدى متعلّمي السنة الأولى ثانوي فـــي بعديها الشفوي والكتابي؟ وتتفرّع عنه مجموعة من الأسئلة:

- ما هي طبيعة الخطاب التعليمي؟
- ما هي القواعد التداولية التي تساهم في بنائه؟
- ماهي إستراتيجيات الخطاب التعليمي؟
- ما مدى توافر هذه الإستراتيجيات لدى أطراف العملية التعليمية التعلُّمية؟
- ما هي المؤثِّرات التي تحرّك عملية اختيار إستراتيجيات الخطاب التعليمي؟

- ما مـــدى تحقق الانســـجام بين توجهات وتوجّهات المنهاج الدراسي (الصادر عن وزارة التربية الوطنية الجزائريـة)، مع حقيقـة الممارســات الميـدانيـة لأطراف العمليـة التعليميـة التعلميـة، فيمـا يخص إستراتيجيات الخطاب التعليمي؟
- ما هي العوائق التي تحول دون تحكم أطـــراف العملية التعليمية التعلمية في إســتراتيجيات الخطاب التعليمي؟

6. المنهج المتّبع في دراسة الموضوع:

تطلق المـقاربة التـداولية على النظرية التي تدرس اللغة باعتبارها مجموعة من الأفعال يسمح السـياق بتحقيقها. وتكمن الصــعوبة في تطبيق هذه المقاربة على أي خطاب، في كثرة المصــطلحات ومفاهيمها، مما يجعل الباحث يقع فـي حيرة كبيـرة، من أين يبدأ وإلى أين ينتهي؟ ورغم هذه الصعوبة، إلا أن الباحثين فـي حقلها ووفق منهجها، حاولوا تحديد أهم الأدوات التي تقوم عليـــها، والتي تحاول المزج بين عناصــر اللغة وعناصـر السـياق المرتبطة بالمتكلم والمخاطب وكل الظروف التي كانت سـببا فـــي نجاح العملية التبليغية، ممثلة فـــي: **القصدية**؛ والتي تدرس مقاصد المتكلم، وكيف يستطيع القيام بعملية التبليغ متجاوزا مستوى دلالة المقول الحرفية، **وإســتراتيجيات كل من المتكلم والمخاطب في إنتاج الخطاب وفهمه وتأويله وإعادة إنتاجه.** حيث تربط عملية التبليغ بعناصر السياق الذي حدثت فيه، ومنها ما هو مكوّن ذاتي، مثل: مقاصد المتكلّم، ومعتقداته، وكذا اهتماماته ورغباته، ومنها أيضـا المكوّنات الموضـوعية، أي الوقائع الخارجية، مثل: زمن القول ومكانـه، وكـذلـك العلاقـة بين طرفي الخطاب. فيعنى المنهج التـداولي إذن، بـدراســة مـا يعنيـه الخطاب في سياق معين، كما يعنى بمعرفة أثر هذا السياق في لغة الخطاب عند إنتاجه وعند تأويله.

وطبيعة هــذا الموضوع (إستراتيجيات الخطاب التعليمي) والعناصر التي تكوّنه وبخاصة: المدرِّس والمتعلِّم، تقتضي اعتماد المقاربة التداولية لأنها تعد منهجا لقراءة النصوص والخطابات.

7. أهـداف دراسة الموضوع:

أبغي من خلال هــذا البحث الكشـف عن أهم الإستراتيجيات التي يجب أن تُــتَــبنَّى في خطابنا التعليمي تحقيقا للنجاعة والنجاح، ويمكن حصر أهدافي في النقاط الآتية:

- التعريف بالخطاب بصــفة عامة، وبالخطاب التعليمي بصــفة خاصــة وتمييزه عن غيره من الخطابات.
- الكشف عن القواعد التداولية لإنتاج الخطاب التعليمي.
- الكشف عن إستراتيجيات الخطاب عموما، وتلك التي يعتمدها الخطاب التعليمي.

- الكشف عن العوامل المؤثرة في اختيار الإستراتيجيات وفقا للمواقف التعليمية المختلفة.
- الكشف عن العوائق التي تحول دون تحقيق الخطاب التعليمي لأهدافه.

وقد جاءت خطة البحث مشتملة على خمسة فصول متدرِّجة من العام إلى الخاص ومن النظري إلى التطبيقي الميداني:

- الفصل أول؛ شمل تعريفا للاستراتيجية والخطاب والخطاب التعليمي مع إجراء مقارنة بينه وبين الخطاب العلمي والخطاب البيداغوجي. ثم حصر لقواعد بناء الخطاب التعليمي التبليغية والتهذيبية، الأحداث الكلامية.
- الفصل الثاني؛ شمل تعيينا لروافد الخطاب التعليمي من: منهاج ووثيقة مرافقة له، دليل الأستاذ وكتاب مدرسي، ثم دراسة للبيئة المؤسسية، وأخيرا مداخل تدريس اللغة العربية.
- الفصل الثالث؛ حول الاستراتيجيات الخِطابية؛ قسم قسمين مبحث تناولت فيه استراتيجية العلاقة بين المدرِّس والمتعلِّم ومبحث خصِّص لاستراتيجية الهدف التعليمي.
- الفصل الرابع؛ خصص للاستراتيجيات المنهاجية، وهي عامة وخاصة؛ أما العامة فهي الاستراتيجية البنائية والاستراتيجية التعاونية، والخاصة هي استراتيجية القراءة التفاعلية واستراتيجية الإنتاج الشفوي والكتابي.
- الفصل الخامس؛ خصص للدراسة الميدانية، باعتماد استبانة أداة لقياس آراء المدرِّسين والمتعلِّمين واتجاهاتهم في عناصر بناء الخطاب التعليمي.
- الخاتمة كانت حصيلة لما أفرزته الدراسة الميدانية بما لها من ارتباطات بالفصول الأخرى خاصة الفصلين الثالث والرابع.

اعتمد البحث على مجموعة من المصادر والمراجع العامة منها والمتخصصة؛ فالمصادر هي كل الوثائق البيداغوجية والتربوية التي يعتمد عليها المدرِّس في تقديم دروسه، منها: منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في اللغة العربية، والوثيقة المرافقة له، الدليل التربوي لأساتذة التعليم الثانوي، ودليل أستاذ اللغة العربية الخاص بالسنة الأولى من التعليم الثانوي، الكتاب المدرسي للغة العربية الخاص بالسنة الأولى من التعليم الثانوي (الجذع المشترك آداب، والجذع المشترك علوم وتكنولوجيا).

وبخصوص المراجع فهي الكتب المتخصصة في اللسانيات التداولية وتعليمية اللغة، مثل: كتاب نظرية أفعال الكلام لأوستن، فعل القول من الذاتية في اللغة، لأوريكيوني، المعجم الموسوعي لعلوم

التربية لأحمد أوزي، التداولية اليوم؛ علم جديد في التواصل،لـــ: آن روبول وجاك موشلار، تحليل الخطاب، ل براون ويول، استراتيجيات الخطاب لعبد الهادي بن ظافر الشهري، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي لطه عبد الرحمن، ديداكتيك النّصوص القرائيّة بالسّلك الثّاني الأساسي لـــ محمد البرهمي، تدريس الأدب؛ إستراتيجية القراءة والإقراء لـــ محمد حمود. النص والخطاب الاتصال لمحمد العبد. ما الخطاب؟ وكيف نحلِّله؟ لـــ عبد الواسع الحميري. التداولية من أوستن إلى غوفمان، فيليب بلانشيه.

وفي ختام هذا البحث أتوجَّه بالشكر الجزيل لكل من ساعدني على مستوى الثانويات من أساتذة ومديرين وإداريين، وعلى مستوى الجامعة من أساتذة، وأخص بالذكر والشكر، الأستاذ المشرف: الأستاذ الدكتور **لبوخ بوجملين** على قبوله الإشراف على بحثي، وعلى تتبعه لجزئياته وقراءته له، وتقويمه لما اعوجّ منه، وتسديده لما انحرف منه، وتثمينه لما صحّ منه. أسأل الله أن يجعل جهده مقبولا مجازى عليه في الدنيا والآخرة.

الفصل الأول: مدخل مفاهيمي (الخطاب، الخطاب التعليمي وقواعد إنتاجه)

المبحث الأول: مفهوم الخطاب

المبحث الثاني: مفهوم الخطاب التعليمي

المبحث الثالث: القواعد التبليغية

المبحث الرابع: القواعد التهذيبة

المبحث الخامس: قواعد الحدث الكلامي

المبحث الأول: مفهوم الخطاب

أولا: تعريف مصطلح استراتيجيا (Stratégie):

حاول بعض الباحثين تعريف استراتيجيات التعلم والتعليم من خلال الرجوع إلى أصل كلمة استراتيجيا (Strategy)، حيث أشاروا إلى أن هذه الكلمة مشتقة من الكلمة اليونانية التي تعني **فن الحرب**، أي القدرة على وضع الخطط وإدارة القتال في ساحة المعركة. والتكتيك (Tactics) من المفردات التي تستخدم أحيانا للتعبير عن المعنى نفسه، وهذا يتعلّق بالأدوات المستخدمة لتحقيق نجاح الاستراتيجيات[1].

لذا، كانت الاستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة المغلقة التي يمارسها كبار القادة واقتصرت استعمالاتها على الميادين العسكرية، وارتبط مفهومها بتطور الحرب، كما تباين تعريفها من قائد إلى آخر. وبهذا الخصوص، فإنه لا بد من التأكيد على ديناميكية الاستراتيجية؛ حيث إنه لا يقيِّدها تعريف واحد جامع. وقد بدأ استخدام الاستراتيجية في الميادين العسكرية إلا أن مدلولها كان يختلف من قائد إلى آخر ومن بلد إلى آخر مع اختلاف معانيها، هذا من كونها فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض أو لكونها نظام المعلومات العلمية عن القواعد المثالية للحرب إلا أنها تتفق جميعا في:

- اختبار الأهداف وتحديدها.
- اختبار الأساليب العلمية لتحقيق الأهداف وتحديدها.
- وضع الخطط التنفيذية.
- تنسيق النواحي المتصلة بكل ذلك[2].

إذن، " **استراتيجا** " مستعار من ميدان العلوم الحربية والعسكرية، التي تقتضي أنه لا يمكن الدخول في معركة دون إستراتيجية تأخذ بعين الاعتبار كل الأبعاد والعوامل التي من شأنها أن تشكل سندا وعونا في سبيل الانتصار على العدو، ولكل طرف في المعركة إستراتيجيته الخاصة به. وينصرف كذلك هذا المصطلح إلى مجموعة من الأنشطة والأفعال من شأنها أن تحقّق النصر وتضمن التغلّب على الخصم، وهو المعنى الأصلي للفظ (Suntaxix) لدى الإغريق.

مفهوم استراتيجيا غامض، بل إنَّها كلمة شائعة، نادرا ما يعرِّفها الباحثون بوضوح، لكنّها بصفة عامة تشير إلى الفروق الكيفية بين الأفراد في عمليات الضبط، وليس فقط النواحي البنائية؛ إذ ليس من المُرضي الاكتفاء بالتعرُّف على العمليات المعرفية المتضمنة في أداء المهام العقلية، لكننا نحتاج إلى أن نعطي مزيدا من الانتباه لطرق تنظيم هذه العمليات وصولا إلى أداء فعّال[3].

---

[1] حسن محمد أبو رياش وآخران: أصول استراتيجيات التعلّم والتعليم النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، الطبعة الثانية، 2014م/1435هـ، ص 18.

[2] كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، 1423هـ/2003م، ص 265.

[3] حسن محمد أبو رياش وآخران، مرجع سابق، ص 18.

استعمل مصطلح استراتيجا **(Stratégie)** في العلوم الأخلاقية وخصوصا في الاقتصاد السياسي، قبل أن يدخل إلى حقل التعليم، حسب ما جاء في موسوعة لالاند للفلسفة، بالمعنى الذي وضّحه رنيه روي Roy " في لغة نظرية الألعاب، تدلّ استراتجيا على **مجموعة قرارات متناسقة**، تأخذ على كاهلها اتّخاذ عامل يتحمَّل مسؤولياته، بمواجهة مختلف الاحتمالات التي يتوصَّل إلى تصوّرها، سواء بموجب الظروف الخارجية أو بمقتضى فرضيات تدور حول سلوك عاملين آخرين معنيّين بقرارات كهذه. يستلزم وضعُ استراتيجيا: من جهة، تقدير احتمالات وقوع أمور خليقة بالاهتمام، من جهة ثانية، اعتماد قاعدة أو مؤشر تفضيلي يسمح بتصنيف النتائج المحسوبة على أساس تنفيذ استراتيجيات مختلفة "[1].

يتّضح من هذا التعريف المجال الذي تطبّق فيه الاستراتيجيا، وهو نظرية الألعاب. حيث يظهر دور المكلّف بتتبع مجموع القرارات التي تتّخذ بالنظر إلى مختلف المعطيات الداخلية والخارجية المتوفّرة لديه لمواجهة أي احتمالات ممكنة الوقوع أو الحدوث، وما يشترط في هذه القرارات تحقّق شرط التناسق والانسجام بينها.

وفي تعريف آخر لـ **"هنري منتزبرج "** يقول:" الاستراتيجيا هي **الخطة أو الاتجاه أو منهج العمل** الموضوع لتحقيق هدف ما، وهي الممرّ أو الجسر الذي يأخذنا من هنا إلى هناك، وهي **الأسلوب** ونعني بذلك نمط أو طريقة العمل والثبات على سلوك معيّن، وهي مكان أو موقع، أي تحديد مكانة نريد الوصول إليها، وهي منظور أو صورة تطمح المؤسسة إليها مستقبلا[2].

وهذا التعريف أوضح من الأول؛ إذ يربط الاستراتيجيا بجانبها الإجرائي، والمتمثّل في الخطة أو منهج العمل أو الاتجاه، فهي طريقة تحقيق الهدف، أي كيف نستطيع تحقيقه عن طريق الخطة أو الأسلوب، هذا من جهة، وربطها بالمكان أو الهدف المراد الوصول إليه، ولذلك ذكر الاتجاه، فهي طريقة عمل في اتجاه معيّن قصد الوصول إلى المكان المطلوب، وتتسم هذه الطريقة أو الأسلوب بنمطية معيّنة تفرّقها عن غيرها من الطرق والأساليب.

ويتجاوز مدلول مصطلح الاستراتيجية معناه اللغوي المباشر: الهجوم أو النزعة الهجومية إلى مدلولات أخرى، فاستراتيجيات الدفاع في أحيان كثيرة أهم من الهجوم وأجدى نفعا لأنها لا تكتفي بتحقيق النصر زمن الخيبة وإنما هي قادرة على حفظ الحياة وإبقاء ماء الوجه أي حماية الأنا والأتباع جسديا ونفسيا[3].

وقد بدأ استعمالها في المجالات المختلفة بمعاني مختلفة **كفن للتخطيط والتدبير**، أو **فن المزج بين الفكرة والوسائل** من أجل الوصول إلى القبول بالغاية أو تحقيق الغايات الحميدة، أو **سيرورة**

---

[1] أندريه لالاند: موسوعة لا لاند الفلسفية، تعريب خليل احمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، باريس، الطبعة الثانية، 2001، الملحق، ص 1586-1587.

[2] طارق السويدان ومحمد أكرم العدلوني: كيف تكتب خطّة استراتيجية، الإبداع الخليجي، الكويت، طبعة 1425هـ، ص 18.

[3] عبد الله البهلول: في بلاغة الخطاب الأدبي؛ بحث في سياسة القول، التسفير الفني صفاقس، الطبعة الأولى، جانفي 2007م، ص 15.

لتحسين الأداء. وتتعدد الإستراتيجيات بتعدد وتنوّع الظروف المحيطة والسياقات التي توظّف فيها، فلا يمكن الاعتماد على نفس الإستراتيجيات بصفة دائمة وثابتة كما سبقت الإشارة إليه. فيقال إستراتيجية اللعب، إستراتيجية التعليم...ولهذا يمكن القول إن الاستراتيجية استراتيجيات (Stratégies).

وتتحدَّد الإستراتيجيات، من حيث المجال أو الحقل الذي تطبّق فيه، إلى **إستراتيجية شاملة** والتي مفادها التوجّه العام للفعل الذي يسعى المتكلم أو الباثّ إلى تطبيقه أثناء العملية التفاعلية، ثم هناك **الإستراتيجية المحلية** التي تميز فترة محدّدة للعملية التفاعلية. ورغم هذا التعدّد في مجالات استخدامها إلا أنها واحدة في حقيقتها واحدة من حيث **الجوهر والهدف والأسلوب.**

وإذا خصّصنا مجالا تطبيق الاستراتيجيات في قطاع التعليم؛ فإنها إستراتيجيات كثيرة سيكون التركيز فيه على الاستراتيجيات الخطابية والمنهاجية؛ أي استراتيجيات الخطاب التعليمي. وتثير دراسة سياسة القول والاستراتيجية الخطابية مسائل منهجية يجب أخذها بعين الاعتبار، من هذه المسائل دراسة الوسائل في ضوء المقاصد. فالنص تنضيد وترتيب وتنظيم؛ إذ لا مجال للحديث عن العنصر خارج المجموعة، فكل عنصر ينظر إليه منزّلا في المجموعة التي ينتمي إليها. والمقاصد نوعان منها ما هو بعيد ومنها ما هو قريب الأمد[1]. ومن خصائص الاستراتيجية أنها خفيّة متفرّدة، لا تصلح منها واحدة لـ معركتين مختلفتين. وهذا الاختلاف يشرّع الحديث عن استراتيجيات مختلفة ويكسب النص الأدبي فرادته[2].

على مستوى الدولة، تلك الغايات التي تحدّدها هذه الدولة في إطار سياستها التعليمية وفلسفتها التربوية من أجل تخريج أجيال تخدم بلدها وتساهم في بنائه. هذه الغايات تتفرّع فيما بعد إلى مرامي وأهداف جزئية تتحقّق بالتدريج مع جميع المستويات التعليمية.

وعلى مستوى الفصل الدراسي، هي مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتّبعها المعلِّم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات، في ضوء الأهداف التي وضعها. وهي تتضمّن مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف أو هي مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفا من قبل المعلِّم أو مصمِّم التدريس، والتي يخطِّط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس، بما يحقِّق الأهداف التدريسية المرجوّة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة[3].

يمكن أن نسمّي كلا من المدرّس والمتعلّم في هذه الاستراتيجيات **بفاعلي العبارة**؛ أي ما يقوم به كلاهما من عمليات مبرمجة للوصول إلى تحقيق **الكفاءات المستهدفة**، حسب ما ينص عليه المنهاج، داخل وضعيات تعليمية-تعلّمية متميزة. وإن كان للمدرّس الحصّة الأكبر باعتباره الموجّه لهذه العملية دون أن نغفل دور المتعلّم.

---

[1] المرجع سابق، ص 15.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] حسن شحاتة وزينب النجّار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي إنجليزي، إنجليزي عربي، مراجعة حامد عمّار، أصول استراتيجيات التعلّم والتعليم النظرية والتطبيق، ص 39.

والحديث عن الاستراتيجية الخطابية مشروط بتحقّق كفاءات ثلاث لا بدّ من توفّرها في المتقبّل أو المتعلّم؛ إذ بها يمكن استنطاق النص وتبيّن سياسة القول والاهتداء إلى الاستراتيجية التي توسّلها المتكلّم أو الكاتب لإيقاع تأثيرات معيّنة في ذات مخاطبه: الكفاية اللسانية (Compétence linguistique)، الكفاية التداولية (Compétence pragmatique)، الكفاية الموسوعية (Compétence encyclopédique)[1].

يعرِّف قطامي الاستراتيجية التعلُّمية التعليمية بأنها " جملة من الأساليب أو الطرائق المستخدمة في مواقف التعلُّم والتعليم. وتتضمّن الاستراتيجية التعليمية جملة من المبادئ والقواعد والطرائق والأساليب المتداخلة التي توجِّه إجراءات المعلِّم في سعيه لتنظيم خبرات التعلُّم الصفّي وتحقيق النتاجات الموصودة "[2].

إن استراتيجية التعلُّم هي إجراء أو مجموعة من الإجراءات المحدّدة التي يقوم بها المتعلِّم لجعل عملية التعلُّم أكثر سرعة وسهولة ومتعة، وموجّهة ذاتيا بشكل أكبر، بالإضافة إلى قابليتها للانتقال إلى مواقف جديدة[3].

إن كل استراتيجية من استراتيجيات التدريس تتضمن عددا من طرق التدريس، وإتقان المعلم لآليات كل طريقة، وإجادة مهارات التعامل معها، وفهمه فنيات (تحركات) تنفيذها يضمن نجاح الاستراتيجية المختارة في الموقف التعليمي التعلمي. مجموعة القرارات التي يتخذها المعلم بشأن التحركات المتتالية التي يؤديها في أثناء تنفيذ مهامه التدريسية، بغية تحقيق أهداف تعليمية محدّدة سلفا[4].

يعرِّفها كمال عبد الحميد زيتون بأنها " خطّة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، فهي تضع الطرق والتقنيات (أو الإجراءات) التي من المؤكّد أن المتعلِّم يفعلها في الواقع ليصل للهدف "[5].

وقد ذكر ممدوح سليمان أن استراتيجية التدريس عبارة عن مجموعة تحركات المعلم داخل الفصل والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل وتهدف لتحقيق الأهداف التدريسية المعدّة مسبقا، وتتضمّن أيضا أبعادا مختلفة مثل طريقة تقديم المعلومات للتلاميذ وطريقة التقويم ونوع الأسئلة المستخدمة وهكذا، فهي الخطة العامة للتدريس[6].

---

[1] المرجع السابق، ص 16.

[2] حسن محمد أبو رياش وآخران، مرجع سابق، ص 19.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] محمد السيد علي: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، عمّان، الطبعة الأولى، 1432هـ/2011م، ص 157.

[5] كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، 1423هـ/2003م، ص 265.

[6] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وهكذا يمكن القول بأن استراتيجية التدريس عبارة عن إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقا، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس على ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبنيها، وبأقصى فعالية ممكنة[1].

نفرّق بين مصطلحات ثلاثة من حيث عمومها وخصوصها؛ العملية، الاستراتيجية والأسلوب. فالعملية أكثر المفاهيم عمومية؛ إذ إن كل البشر يشتركون في عمليات كلية معيّنة، يشتركون في مستويات أو أنماط معيّنة من التعلم تماما كما يحتاجون جميعا إلى الهواء والماء والغذاء أي أننا جميعا نستعمل مثلا أسسا كلية من النقل في عملية التعلم والاسترجاع فالعملية إذن خصيصة لكل كائن بشري[2].

وأما الاستراتيجيات هي الطرق المعيّنة لتناول مشكلة أو عمل، وهي أنواع الفعل لإنجاز شيء ما، وهي الخطط التي تحكم معلومات معينة وتعالجها، إنها كخطط المعركة قد تتنوّع من خطة لأخرى، ومن يوم لآخر، ومن سنة لأخرى، أي أن الاستراتيجيات تتنوّع داخل الفرد، إذ إن كل فرد فينا يمتلك حشدا هائلا من الطرق المحتملة لحل مشكلة ما، ثم نختار واحدة أو عددا منها لمشكلة معيّنة[3].

ويبقى الأسلوب خاصا؛ لأنه مصطلح يشير إلى الميول والتفضيلات المطّردة الثابتة داخل الفرد، والأساليب هي تلك الخصائص العامة للعمل العقلي، والنمط الشخصي أيضا التي تنسب إليك باعتبارك فردا والتي تميّزك نت أي شخص آخر، فقد تكون مطبوعا على الرؤية، أو أكثر اتساعا مع اللبس أو انعكاسيا أكثر من غيرك، هذه كلها أساليب تحدد نمطا عاما في تفكيرك وشعورك[4].

ثانيا: مفهوم النص (Texte):

أ- **المفهوم اللغوي لكلمة " نص "**

1- أصلُ النَّصِّ **أقصى الشيءِ وغايَتُهُ**. أقصى النَّصُّ: **رفْعُكَ الشيءَ**. نصَّ الحديث ينصُّهُ نصًّا: **رَفَعَهُ**. وكل ما أُظْهِرَ، فقد نُصَّ. يقال: نصَّ الحديثَ إلى فُلانٍ، أي رَفَعَهُ، وكذلك نَصَصْتُهُ إليه. والنَّصُّ **التَّحْريكُ حتّى تستخرجَ الناقة أقصى سيرها**. قال ابن الأعرابي: النَّصُّ الإسناد إلى الرئيس الأكبرِ، والنَّصُّ التوقيفُ، والنَّصُّ التعيينُ على شيءٍ ما، ونصُّ الأمرِ شدَّتُهُ. ونَصَّ الرَّجُلَ نصًّا **إذا سألَهُ عن شيءٍ حتّى يستقصيَ ما عنْدَهُ**. ونصُّ كلِّ شيءٍ **منتهاهُ**. قال الأزهري: النَّصُّ أَصْلُهُ مُنْتَهى الأشياءِ ومَبْلَغُ أقصاها، ومنه قيل: نَصَصْتُ الرَّجُلَ **إذا اسْتَقْصَيْتَ مسْأَلتَهُ عنِ الشيءِ حتَّى تَسْتَخْرِجَ كلَّ ما عنْدَهُ**. ويُقالُ: نَصْنَصتُ الشيءَ **حرَّكْتُهُ**[5].

---

[1] المرجع السابق، ص 266.

[2] دوجلاس براون: أسس تعلم اللـغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، طبعة 1994، ص 103-104.

[3] المرجع نفسه، ص 104.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] ابن منظور، جمال الدين: لسان العرب، إعداد وتصنيف يوسف خيّاط، دار لسان العرب، بيروت، مادة (ن ص ص).

2- نصَّ الحديثَ ينصُّهُ نصًّا، وكذا نصَّ إليه، إذا **رفَعَهُ**. وأصْلُ النَّصِّ: **رفْعُك للشيءِ**. ونصَّ ناقته ينصُّها نصًّا: **إذا استخرجَ أقصى ما عندها من السَّيْرِ**، وهو كذلك من الرَّفْعِ، فإنَّهُ إذا رَفَعَها في السَّيْرِ فقد استقصى ما عندها من السَّيْرِ. النَّصُّ: التحريك حتى تستخرجَ من الناقة أقصى سيرها. ونصَّ الشيءَ ينصُّهُ نصًّا: **حرَّكَهُ**، وكذلك نَصْنَصَهُ. ونصَّ المتاعَ نصًّا: **جَعَلَ بعضَهُ فوْقَ بعْضٍ**. ومن المجاز: نصَّ فلانًا نصًّا، **إذا استقصى مسْألتَهُ عن الشيءِ، أي أحْفاه فيها ورفَعَهُ إلى حدِّ ما عندَهُ من العِلْمِ**، كما في الأساس وفي التهذيب والصِّحاح: **حتّى استخرجَ كلَّ ما عنده**. ونصَّ الشيءَ أي **أظْهَرَهُ**، وكلُّ ما أُظْهِرَ فقدْ نُصَّ. ونصَّص الرجلُ غريمَهُ تنصيصا، وكذا ناصَّهُ مُناصَّةً، أي **استقصى عليْهِ وناقشهُ**. وفي حديث هِرَقْلَ: **ينصُّهم**، أي **يستخرجُ رأْيهم ويُظهِرُهُ**. قيل: ومنه نصَّ القرآن والسنَّة[1].

3- النَّصُ: **صيغة الكلام الأصليّة التي وردتْ من المؤلِّف**. والنَّصُّ **ما لا يحتمل إلا معنىً واحدا، أو لا يحتمل التأويل**، ومنه قولهم: لا اجتهاد مع النَّصِّ. (ج) نصوص. عند الأصوليين: الكتاب والسنّة. والنَّصُّ من الشيءِ: **منتهاه ومبْلَغُ أقصاه**. يقال: بلَغَ الشيءُ نصَّه وبَلغْنا من الأمر نصَّهُ: **شدَّتَهُ**[2].

ب- **المفهوم الاصطلاحي للنّصّ:**

من المصطلحات الغامضة والعائمة مصطلح " **النص** "، فبدون " تحديد مفهوم النص وبحث حدوده المنهجية، فإن هذا المفهوم يفقد طابعه الإجرائي ويتحوّل إلى مفهوم عائم "[3].

وبالعودة إلى معاجم المصطلحات المتخصّصة، نجد التعريفات الآتية للنصّ:

- الكلمات المطبوعة أو المخطوطة التي يتألَّف منها الأثر الأدبي.
- اقتباس أجزاء من الكتب المقدَّسة والتعليق عليها في الوعظ.
- الاقتباس الذي يعتبر نقطة انطلاق لبحث أو خُطبة[4].

يحل مصطلح النص محلَّ العمل الأدبي، ويصبح النص أثراً للكتابة، ويستهدف إنكار مفهوم العمل المكتوب كحقيقة تعبيرية. ولا يفكّر فيه، إلا من خلال أدبيته وفضائه.

تقترح **جوليا كريستيفا** تعريف ظاهرة النص في تعارض مع توليد النص للإشارة إلى النص في أدبيته، ولا تقرأ ظاهرة النص المطبوع دون إلمام بمكوّناته الآتية:

- المقولات اللسانية.
- طوبولوجية الفعل الدال، بحيث تصبح الدلالة هي هذا التوليد.

---

[1] الزَّبيدي، محمد مرتضى: تاج العروس، تحقيق عبد الكريم العزباوي، مراجعة عبد الستّار احمد فراج، ج18، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، طبعة 1399هـ/ 1979م، مادة (ن ص ص)، ص 178-182.

[2] مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، مادة (ن ص ص)، ص 926.

[3] حسين خمري: نظرية النص؛ من بنية المعنى إلى سيمائية الدال، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 1428هـ/2007م، ص 43.

[4] مجدي وهب وكامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، الطبعة الثانية (منقّحة ومزيدة)، 1984، ص412.

والنص المحدّد عند جماعة **تيل كيل** قوة حيّة نظرية شكلية للغة. والتنصيص طريقة تصبح بها الكتابة نصًّا[1]. يعرّف النص التام، بأنه نص انتهي من كتابته، قابل لعضوية ما، يقابل النص غير التام[2].

ومن تعريفات النَّصُّ كذلك كونه مجموعة **أقوال خاضعة للتحليل**، فهو مرادف للمتن اللغوي(corpus). يطلق يلمسليف (Hjelmslev) كلمة نص على **القول الشفوي أو الخطي، الموسَّع أو الموجز، القديم أو الجديد**: فكلمة " **قف** " نص، والرواية بكاملها نص. وقد يشبه النص الجملة، ولكنّه يبقى نظاما خاصا مستقلا عن نظام اللغة، وإن تجاورا وتشابها[3]، فلا يشترط في النص طولا معيّنا، له نظام خاص يختلف عن الجملة وإن تشابه معها، شفوي أو مكتوب.

يفرّق رولان بارث بين العمل الأدبي والنص بقوله: إن العمل الأدبي شيءٌ مكتمل، شيء يقبل العدَّ والحساب، شيء يشغل حيّزا ماديا، ولكن النص مجال منهجي. والعمل الأدبي هو ما يوجد في أيدينا، والنص هو ما يوجد في اللغة. إذا كان لنا أن نعرف العمل الأدبي بألفاظ تتخطّى اللغة أي تتضمّن اللغة فيما تتضمن (من شكل الكتاب إلى العوامل الاقتصادية التي تحدِّد إنتاجه) فإن النص يظلّ مقصورا على اللغة وحدها من ألفه إلى يائه. فهو ليس سوى لغة، ولا يمكن أن يوجد إلا في لغة غير نفسه. وبعبارة أخرى فنحن لا نستطيع أن نشعر بوجود النص إلا في الإنتاج[4]. إذن فالعمل الأدبي يحتوي النص ويتجاوزه، ويتجاوز اللغة وله وجود مادي.

أما بالنسبة لدي بوقراند ودريسلر فالنص يعدّ حدثا تبليغيا occurrence communicationnelle) يستجيب لمعايير مترابطة:

1- **معيار الاتساق**، الذي يتجلّى خاصة في لعبة ارتباط الجمل بعضها بعض.
2- **معيار الانسجام** Cohérence/Cohésion

هناك معياران آخران يتعلّقان بالمشاركين في فعل التبليغ / الاتصال:

3- **معيار القصدية:** يسعى المتلفِّظ إلى إحداث نص من شأنه التأثير على المتلفِّظ المشارك.
4- **معيار الاستحسان** (أو المقبولية) acceptabilité: يستعدّ المتلفِّظ المشارك إلى تأويل نص يأتي ليندرج في عالمه[5].

---

[1] ينظر سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، الطبعة الأولى، 1405هـ/1985م، ص 212-213.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص213-214.

[3] لطيف زيتوني: معجم مصطلحات نقد الرواية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، الطبعة الأولى، 2002م، ص 167.

[4] محمد عناني: المصطلحات الأدبية الحديثة؛ دراسة ومعجم إنجليزي عربي، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، الجيزة، مصر، الطبعة الثالثة، 2003م، ص115.

[5] دومينيك مانغونو: المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ترجمة محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 1428هـ/ 2008م، ص 127.

بالإضافة إلى هذا، هناك معيار التناصية (لا يكتسي نص ما دلالته إلا من خلال علاقته بغيره من النصوص) Intertextualité. وكذا معيار **الإخبارية والمقامية** (الوجاهة / الحصافة بالنسبة إلى سياق التلفُّظ)[1].

ولتمييز النص عن الخطاب والملفوظ، ربط النص بخصيصتين متلاحمتين أيما تلاحم هما: افتراق النصّ عن السياق؛ فهو **بنية قويّة وهو مستقلّ نسبيا عن السياق**، لهذا يفضِّل بعض المؤلّفين هذه التسمية بالنسبة للنصوص الأدبية والقانونية إلخ. والنص هو **الملفوظات الشفوية أو المكتوبة المصوغة بحيث يكتب لها الديمومة وترديدها** داخل تقليد أو تراث بعينه[2].

لذا فضّلت اللسانيات النصية مصطلح النص بدلا عن الخطاب، في منظور هذه الفكرة القائلة باستقلالية النص الكبرى إزاء السياق. أمّا حين يستعمل لفظ خطاب، فيحصل حينئذ ربط الملفوظ بمقام تلفّظ متميِّز، وحينما يستعمل لفظ النص، فيتمّ التشديد على ما يضفي عليه وحدته، التي تجعل منه كيانا وليس سلسلة بسيطة من الجمل، يميِّز **جون ميشال آدم** بين ملفوظ (موضوع مادي أكان شفويا أو مكتوبا، وموضوع تجربة ما) والنّص (موضوع مجرّد)[3]. لنسمِّ نصًّا كل خطاب تثبته الكتابة. تبعا لهذا التعريف، يكون التثبيت بالكتابة مؤسسا للنص نفسه[4].

وقد عرَّفت الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، النص من منظور لسانيات النص. فهو " مجموعة من الجمل المترابطة، فهو منتوج، مترابط، متسق ومنسجم وليس تتابعا عشوائيا للألفاظ، والجمل والأفعال الكلامية؛ وإنما هو تتابع للجمل تستند فيه الجملة اللاحقة على الجملة السابقة. وحتى يتحقق ذلك لابد من وجود روابط بين هذه الجمل، وهذا يتطلب ارتباط عناصر ببعضها، أي الجمل، وهذا ما يوصل إلى بناء نسيج النص. وكل نص له نسيج يميزه عما هو غير نص، وهذا النسيج ينتج من العلاقة الاتساقية بين عنصر وآخر، ومفهوم النسيج باعتباره علاقة اتساقية يفتح مجال الكلام عن الروابط. ولكن قبل ذلك يجب التطرق إلى ماهية الاتساق "[5].

ومن منظور تعليمي بيداغوجي ترى الوثيقة المرافقة أن تناول النصوص الأدبية والتواصلية ينبغي أن يتم وفق المقاربة النصية التي ترتكز على النص لا الجملة، وتنطلق منه لا من الجملة. ولا يتم ذلك إلا بالتحكم في آليات تناسق أجزائه وترابطها، ومن ثَمَّ التمكُّن من القدرة على إنتاج النص، وعلى هذا الأساس يقصد بالاتساق ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص ما[6].

---

[1] المرجع السابق، ص 128.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 129.

[4] بول ريكور: من النص إلى الفعل؛ أبحاث التأويل، ترجمة محمد برّادة وحسان بورقية، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، القاهرة، الطبعة الأولى، 2001م، ص105.

[5] وزارة التربية الوطنية الجزائرية، اللجنة الوطنية للمناهج، ص 15.

[6] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وإذن، يتناول الاتساق الكيفية التي يتم بها تآلف الجمل لضمان تطور النص ونموّه، ويتجلى ذلك في قدرة المتعلم على إنتاج نص متسق. فالنص عموما كلية تحده مجموعة من الحدود تسمح لنا أن ندركه بصفته كلا مترابطا بفعل العلاقات النحوية التركيبية التي تسوده. وكذلك باستعمال أساليب الإحالة وضروب العائد والروابط المختلفة، على أن النص لا يكون مترابطا فحسب بل ينبغي أن يتصف بالاتساق الذي يعد من الشروط الأساسية لبناء نصية المعنى، وينتج هذا الاتساق باستعمال النظائر الدلالية. وإذن فمفهوم الاتساق دلالي إذ أنه يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النص والتي تحدده من حيث هو نص، ولكن ليس معنى هذا أن نتوقف عند المحتوى الدلالي (المعاني) فحسب، بل يتم الاتساق كذلك على المستوى النحوي المعجمي (الأشكال) والصوت والكتابة (التعبير)[1].

هذا، واللافت للنظر، أنه لا يتم انسجام نص ما إلا إذا كان متسقا، فعندما نقرأ نصا خاليا من عناصر الاتساق، كالروابط مثلا، فهذا يدل على عدم تحكم صاحبه في آليات تشكيل النص، مثل القواعد النحوية التي تجعله يوظّف العناصر التي تراعي تناسق النص وانسجامه[2].

وإذن، لا يمكن أن نتصور نصا منسجما دون أن يكون متسقا، وبهذا المعنى يكون الاتساق شرطا ضروريا للانسجام[3]. على أن الانسجام نظرة شاملة، تضع في الحسبان مقاربة النص في بنيته الدلالية والشكلية. بينما يقوم الاتساق على الصيغة التي يتم بوساطتها التركيب أو الربط فيما بين الجمل أو أقسامها. فالاتساق بذلك يتعلق على وجه الخصوص بالأساليب المعتمدة لإحلال الربط فيما بين المعلومات السابق تقديمها (المعلومات السابقة) وتلك الجديدة[4].

ثالثا: مفهوم الخطاب (Discours)

أ- **المفهوم اللغوي لكلمة خطاب**

1- خطب، الخطْبُ: **الشأنُ أوِ الأمْرُ**، صَغُرَ أوْ عَظُمَ؛ وقيلَ: هو سَبَبُ الأمْرِ. والخطْبُ: **الأمْرُ الذي تقَعُ فيهِ المخاطَبَةُ**، والشَّأنُ والحالُ؛ ومنه قوْلُهُمْ: جلَّ الخطْبُ، أيْ عظُمَ الأمْرُ والشّأْنُ. وفي التَّنزيل العزِيزِ:" **قال فما خطْبُكُمْ أيُّها المرسَلُونَ** " وجمعه خُطوبٌ. والخِطابُ والمُخاطَبةُ: **مُراجَعَةُ الكَلامِ**، وقدْ خاطبَهُ بِالكَلامِ مُخاطَبَةً وخِطابًا، وهُما يَتخاطَبانِ. والمخاطبَةُ مُفاعَلَةٌ مِن الخِطابِ والمُشاوَرَةِ. وفَصْلُ الخِطابِ، قيل هو **أَنْ يحْكُمَ بالبيِّنةِ أوِ اليَمينِ**، وقيلَ: معناهُ **أن يفْصِلَ بيْنَ الحقِّ والباطِلِ**، ويميّزَ بيْنَ الحُكْمِ وضِدِّهِ[5].

2- الخَطْبُ: **الشأْنُ**، وما خَطْبُكَ ؟ أيْ ما شأْنُكَ الذي تَخطُبُهُ، وهو مجاز كما في الأساس. والخطْبُ: **الحالُ**، والأمرُ صغُرَ أو عظُمَ، وقيلَ: هو سَبَبُ الأمْرِ، يقال: ما خطْبُكَ ؟ أيْ ما

---

[1] المرجع السابق، ص 15-16.

[2] المرجع نفسه، ص 16.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] ابن منظور، جمال الدين، مرجع سابق، ص 1194-1195.

أمْرُكَ، وتقول: هذا خَطْبٌ جليل، وخطْبٌ يسيرٌ، والخطْبُ: الأمْرُ الذي يقع فيه المُخاطَبَةُ، وجلَّ الخَطْبُ أيْ عَظُمَ الأمْرُ والشَّأنُ[1].

3- خَطَبَ الناسَ، وفيهم، وعليهم خَطابَةً، وخُطْبَةً: **أَلْقى عليهم خُطْبَةً**. وخاطَبَهُ مُخَاطَبةً وخِطابًا: **كالمَهُ وحادثَه.** ووجَّهَ إليه كلامًا. ويُقالُ: خاطَبَهُ في الأمْرِ: **حدَّثَهُ بشأْنِه**. تخاطَبا تكالَما وتحادثا. الخطابُ: **الكلام.** وفي التنزيل العزيز: "**فَقَالَ أَكْفِلْنيهَا وعزَّني في الخِطَابِ** ". وفَصْلُ الخطاب: **ما ينفَصلُ به الأَمرُ من الخِطاب**. وفي التنزيل العزيز:" **وآتيناه الحِكْمَةَ وفَصْلَ الخِطابِ** ". وفَصْلُ الخِطاب أيضا: **الحُكْمُ بالبيِّنَةِ، أو اليمين، أو الفقه في القضاء، أو النُّطْقُ بأمَّا بعدُ، أو أنْ يفصِل بين الحقِّ والباطل، أو هو خطابٌ لا يكون فيه اختصار مخلٌّ، ولا إسهاب مُملّ.** والخِطاب المفتوح: خطابٌ يوجَّهُ إلى بعض أُولي الأمر علانية. والخَطْبُ: الحالُ والشأْنُ. وفي التَّنزيل العزيز:" **قال فما خطْبُكُمْ أَيُّها المرسلون** ". والأمْرُ الشديدُ يكثر فيه التَّخاطُبُ، (ج) خُطُوبٌ[2].

أما في الثقافة الغربية، فالخطاب (Discours)، على المستوى اللغوي البحت، مأخوذ من اللاتينية (Discursus)، ومما يعنيه الجري ذهابا وإيابا[3].

والترجمة الشائعة لمصطلح (Discourse) هي **الخطاب**، ومعناه اللغة المستخدمة أو استخدام اللغة (Language in use) لا باعتبارها نظاما مجرَّدا[4]. أو هو وضع اللغة في حالة استعمال[5].

ومما تعنيه كلمة (خطاب) (Discours) في المعاجم الفرنسية[6]:

- الموضوع الذي نتكلّم فيه.
- الحديث أو المكالمة أو التعبير اللفظي عن الفكر (= الكلام).
- خطبة شفوية أمام جمع من الناس.
- أحاديث تتعلق بنفس الموضوع.
- كتابة أدبية تعالج موضوعا بطريقة منهجية.
- الكلام، وقد يعني ملفوظا لغويا قابلا للملاحظة (جملة، متوالية من الجمل المنطوقة، نص مكتوب، وذلك على النقيض من النسق المجرد للسان).
- عالم الخطاب: أي مجموع أسيقته.

---

[1] الزَّبيدي، محمد مرتضى، مرجع سابق، ص 370.

[2] المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص 242-243.

[3] Universalis, 2010, discours.

[4] محمد عناني، مرجع سابق، ص 19.

[5] Le Discours est le langage mis en action. (Syn: Parole), in: jean dubois et autres: dictionnaire de linguistique. P 450.

[6] زاهي طلعت قبيعة : لوديكسيونير قاموس فرنسي – فرنسي – عربي، Le dictionnaire Francais-Francai-Arabe، برمجة وتصميم إلكتروني محمد وفيق حبلي. ص؟ ينظر كذلك : Le petit Robert, sous la direction de : josette rey debove et alain rey, 2001, p735.

يلاحظ أن مدلول كلمة (خطاب) غير ثابت، له مدلولات عامة وأخرى خاصة، فالعامة من قبيل الحديث أو المكالمة الشفوية بين الناس، ولكنه يتعلق أساسا بالحديث الشفوي أو التعبير اللفظي، أو مجموع الأحاديث الشفوية في نفس الموضوع.

تلتقي التعريفات السابقة، في الثقافة الغربية، مع تلك الواردة في الثقافة العربية في النقاط الآتية:

- تركيزها على الخطاب الملفوظ؛ لأنه هو الأصل (دون إهمال الخطاب المكتوب).
- الخطاب هو نفسه الموضوع المتحدَّث فيه.
- تحقق خاصيتي التواصل والتفاعل في الخطاب.
- الهدف من الخطاب هو إقناع الجمهور أو المتلقِّين.

وإن كان الكلام، في الثقافة العربية، يتوخَّى تحقق شرطين: **تحقق قصد الإفهام**، وإلا نفيت عنه الصفة الخطابية من جهة. **وتحقق شرط اللغة المشتركة** (اللفظ المتواضع) بين المتخاطبين من جهة أخرى.

ب- المفهوم الاصطلاحي للخطاب:

بالعودة إلى تاريخ لفظ **خطاب** وتاريخ استعمالاته، يتبيّن ارتباطهما بتاريخ الفكر. وفي تراثنا العربي نجد أن مفهوم الخطاب من أكثر المفاهيم دورانا على ألسنة علماء أصول الفقه وكتاباتهم، ولا نحتاج إلى بحث كبير للوقوف على شدَّة تواتر هذا المفهوم في كلامهم؛ بل إنّه مفهوم مركزي في دراساتهم الأصولية. ونضرب مثالين للتدليل على ما سبق من قول؛ فهذا السرخسي يجمع " أسماء صيغة الخطاب في استعمال الفقهاء وأحكامها في هذه الأسماء الأربعة: **الظاهر والنصّ والمفسّر والمُحكَم**، ولها أضداد أربعة: **الخفيّ والمُشكِل والمُجمَل والمتشابِه** "[1]. وهذا الآمدي يشترط في الخطاب، ثلاثة شروط، وهي[2]:

- **مضمون الخطاب:** اللغة المشتركة بين المتخاطبين.
- **المقصد من الخطاب:** تحقيق الإفهام لدى المخاطَب أو المستمع.
- **وضعية المخاطَب:** تهيؤ المخاطَب أو المستمع لتلقي الخطاب.

وقد شبَّه عبد القاهر الجرجاني واضع الكلام بمن **يأخذ قطعا من الذهب إلى الفضَّة، فيذيب بعضها في بعض حتى تصير قطعة واحدة**، فيربط بين أجزاء الخطاب ربطا علائقيا، بحيث يصبح مجموع الكلام كلاما واحدا. ويشير العلماء القدامى إلى الترابط العضوي بين الوحدات اللغوية – داخل الخطاب – بالعبارة الشهيرة " **كل كلمة مع صاحبتها مقام**"، حيث التغيُّر الحادث في أي وحدة لغوية يصاحبه تغيُّر في سائر الوحدات اللغوية.

---

[1] السرخسي، أبو بكر محمد: أصول السرخسي، ج1، حقق أصوله أبو الوفا الأفغاني، لجنة إحياء المعارف النعمانية، حيدر آباد، ص 163.

[2] اللفظ المتواضع عليه المقصود به إفهام من هو متهيء لفهمه. ينظر الآمدي: الإحكام في أصول الأحكام، علّق عليه الشيخ عبد الرزاق عفيفي، ج1، دار الصميعي، الرياض، الطبعة الأولى، 1424هـ/2003م، ص 132.

وعند المُحدَثين، يُعرَّف بالنظر إلى علاقته بمصطلحات أخرى، مثل النص، الملفوظ، والجملة. بالنسبة لعلاقته بالجملة، يُعرَّف الخطاب بأنَّه" **كل كلام تجاوز الجملة الواحدة، سواء كان مكتوبا أو ملفوظا** "[1]. ويضيف التعريف الآتي **الصفة التواصلية** في الخطاب، فضلا عن تجاوزه الجملة، حيث " **يعدُّ خطابا كل ملفوظ / مكتوب يشكّل وحدة تواصلية قائمة الذات** "[2]. ويتَّسم الخطاب بأنَّه " **كتلة بنيوية واحدة متماسكة الأجزاء، وأيَّة محاولة لفصل أجزائه بعضها عن بعض، تؤدي إلى تغييره وإعادة بنائه**"[3]. ويربط تعريف آخر بين الكتلة البنيوية للخطاب وبين ظروف إنتاجه الخارجية، بأنَّه " **كل إنتاج لغوي يربط فيه ربط تبعية بين بنيته الداخلية وظروفه المقامية (بالمعنى الواسع)**"[4].

فالخطاب – حسب التعريفات أعلاه – يشمل الملفوظ والمكتوب، ويشمل الجملة ويتجاوزها، ذو بعد تواصلي. حيث يربط، في الخطاب، بين البنية اللغوية (الأصوات والوحدات المعجمية والعلاقات التركيبية...) والظروف المقامية. ويشترط توفُّر معارف (عامة[5] ومقامية[6] وسياقية[7]) تبرِّر إنتاج الخطاب وتحقُّق التواصل بين المتخاطبين[8].

وقد جاء في معجم اللسانيات لـ " **جون ديبوا " (Jean Dubois)** أن الخطاب يدلّ على أربعة معان[9]، يمكن إرجاع اثنين منها إلى اختلاف في التسمية. **فالمعنى الأوّل** يرادف فيه الخطابُ **الكلامَ**، وهذا ما يوافق تعريف الخطاب في اللغة، والمعنى الثاني يرادف فيه الخطابُ **القولَ أوِ الملفوظَ**. يُبرِز المعجمُ أن للخطاب معنيين آخرين، أحدهما ينتمي إلى البلاغة، والآخر وارد في بعض التوجّهات اللسانية المعاصرة.

أما **دومينيك مانغونو (Dominique Maingueneau)**، فيعتبر الخطاب **ذا دلالة عامّة**، باعتباره نشاط **فواعل واقعين** في سياقات معيّنة. ومثلما يفترض الخطاب تمفصل اللغة، وفق معايير غير لسانية، فإنَّه لا يكون موضوع مقاربة لسانية صرفة. ويرى أن **الخطاب** يدخل ضمن **التداولية**، لأن هذه الأخيرة تهتم بالعملية التواصلية والعلاقة التي تجمع بين أطرافها. وفي هذا السياق، يضع مانغونو مجموعة من الخصائص[10] والسمات للخطاب، يمكن أن تختصر فيما يلي: سمة المجتمعية[11]،

---

[1] ميجان الرويلي وسعد البازعي: دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الثالثة، 2002، ص 155.

[2] احمد المتوكّل: الخطاب وخصائص اللغة العربية؛ دراسة في الوظيفة والبنية والنمط، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 1431هـ/ 2010م، ص 24.

[3] محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى؛ أنظمة الدلالة في العربية، دار المدار الإسلامي، بيروت، الطبعة الثانية، آذار/مارس، 2007م، ص 153.

[4] احمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية؛ بنية الخطاب من النص إلى الجملة، دار الأمان، الرباط، طبعة 2001م، ص 16.

[5] وهي مدركات المتخاطبين عن العالم.

[6] وهي مشتقة من عناصر المقام الذي تتم فيه عملية التواصل.

[7] وهذه المعارف يوفرها للمتخاطبين ما تم إيراده في قطعة خطابية سابقة.

[8] نبيل موميد: حد الخطاب بين النسقية والوظيفية، مجلة علامات، العدد 89، ماي 2007م، ص 87.

[9] Jean Dubois : Dictionnaire de linguistique, Edition Larousse, Paris, 1994, P150.

[10] ينظر نبيل موميد، مرجع سابق، ص 87.

[11] ويقصد بها أن الخطابات – باعتبارها وحدات عبر- جملية (Transphrastique) تخضع للقواعد المعمول بها داخل مجتمع محدد.

التوجيهية[1]، الفعل والتأثير[2]، التفاعلية[3]، السياقية[4]، الذاتية[5]، التبريرية[6]، والتبعية[7]. إذن الخطاب هو **نسق تفاعلي** مفتوح على أسيقة مقامية متعددة: **لغوية، اجتماعية، سياسية، ثقافية**...

وقـد أورد **أوليفي روبول (Olivier Reboul)** ثلاثة تعريفات لمصطلح الخطاب بقوله: " هذا الاصطلاح، الذي صار حاليا ادّعاءً فارغا من طرف كل العلوم يشتمل بالفعل على عدّة معانٍ:

1- **المعنى الشائع:** الخطاب هو **مجموع منسجم من الجمل المنطوقة جماهيريا من طرف نفس الشخص عن موضوع معطى**، ومثال ذلك (خطاب انتخابي). ويمكن أن يعني عن طريق التوسّع، **نصّا مكتوبا**. لكنّه في الأخير جنس محدود جدا، خصوصا في ثقافتنا، إنتاج شعائري واحتفالي شيئا ما، ومثاله: **خطاب استقبالي** بالأكاديمية الفرنسية.

2- **المعنى اللساني المضيَّق**، بالنسبة للسانيين المعاصرين، يُعتبر الخطاب (**متوالية من الجمل المشكِّلة لرسالة لها بداية وانغلاق**)، إنَّه إذن **وحدة لسانية تساوي الجملة أو تفوقها** ومثال ذلك في لغة التربية: حكمة، مقال، ...

3- **المعنى اللساني الموسّع**، تأخذ اللسانيات الاصطلاح بمعنى أكثر اتّساعا. إنها تقصد بالخطاب مجموع الخطابات (بالمعنى المضيَّق) المرسلة من طرف نفس الفرد أو من طرف نفس الجماعة الاجتماعية، والتي **تعرض طبائع لسانية مشتركة**..."[8].

ما يلفت النظر في كلام **روبول** ربطه بين المعنيين اللسانيين المضيّق والموسّع، واعتبار الثاني متكوّنا من مجموع الأوّل، دون أن يشير إلى دور الاجتماع والثقافة في تكوين هذا الخطاب، ولا هدفه.

ومن التصوّرات الجديدة آنذاك، والتي سيكون لها تأثير في تغيير منهج الدراسة ما يراه بنفنست من أن اللغة ظاهرة إنسانية تلتقي فيها الحياة الذهنية والحياة الاجتماعية للمتكلّمين بها، وهي أيضا وسيلة هذا الالتقاء والتفاعل. وهذا ما يدعو، في نظره، إلى إرساء قواعد لسانيات جديدة تقوم على مثلّث: **اللغة، الثقافة والشخصية**[9].

وهذا ما يجيب عنه بنفنست Benveniste، حين يربط الخطاب بأهدافه المتوخاة منه، ثم مساواته بين مصطلحي الخطاب والتلفّظ، حين يقول: بأنَّه **قول يفترض متكلِّما ومخاطَبًا، ويتضمَّن رغبةَ الأوّل بالتأثير في الثاني، بشكل استراتيجيات من الأشكال.** وهذا يشمل الخطاب الشفهي بكلِّ

---

[1] حيث يكون الخطاب موجَّها، ليس فقط لأنه مشكّل تبعا لوجهة نظر المتكلم، ولكن أيضا لأنه يتطوّر بشكل خطي في الزمان.

[2] حيث يعد فعل الكلام شكلا من أشكال التأثير على الغير وليس فقط تمثلا للعالم.

[3] يعد الخطاب نشاط بيني يشرك شريكين بحيث يبرزان في الملفوظ من خلال الزوج أنا – أنت.

[4] لا يمكن أن يوجد خطاب إلا داخل سياق معيّن.

[5] لا يعتبر خطابا إلا إذا أرجع إلى ذات، إلى أنا تمثل في الآن مصدرا لتحديد الشخصية والزمكانية، كذا تحديد موقفها إزاء مقولها ومخاطبها.

[6] حيث يخضع الخطاب لعدة معايير، مثلا : طرح السؤال يقتضي جهل الجواب.

[7] حيث يتموقع الخطاب داخل عوالم خطابات أخرى يشق عبرها مساره الخاص.

[8] أوليفي روبول: لغة التربية؛ تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة عمر أوكان، إفريقيا الشرق، 2002م، ص 41-42.

[9] محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 1429هـ/2008م، ص 46. نقلا عن: Benveniste(Emile). Problème de linguistique générale. Editions Gallimard. 1966, p.16.

أنواعه ومستوياته ومدوّناته الخطيّة، ويشمل الخطابَ الخطِّي الذي يستعير وسائل الخطاب الشفهي وغاياته، كالرسائل والمذكِّرات والمسرحيات **والمؤلَّفات التعليمية** (المناهج والكتب المدرسية وشبه المدرسية)، أي كلَّ خِطاب يتوجَّه به شخص إلى شخص آخر معبِّرا عن نفسه بضمير المتكلِّم[1].

وقد وضعنا تعريف بنفينيست، في سياق بحثنا بتحديده لعناصر العملية التخاطبية؛ من متكلّم ومخاطَب، والهدف من الخطاب وهو التأثير في المتلقي وفق استراتيجيات محدّدة ومعروفة لدى المتكلِّم.

ولا يجب أن يفوتنا أن بنفينيست يساوي بين القول والخطاب، أو بين الملفوظ والخطاب، وهذا ما يجعلنا نثبت له تعريفه للخطاب كخطاب شفوي، وتفريقه بين النص والخطاب على هذا الأساس.

ولكن بعض الدارسين خالف بنفينيست، في اعتبار غياب المتكلِّم مؤشِّرا كافيًا لغياب المخاطَبَة، ودلالة ذلك وجود نصوص أخرى، غير النّص التاريخي، يغيب عنها المتكلّم ومنها **النّص التعليمي** الذي يقدِّم **المعلومات كحقائق ثابتة، من غير إشارة إلى طرفيْ الخِطاب** (متكلِّم/مُخَاطَب) وإن كانت تقاليد التعليم (معلِّم/طالب) تعوِّض مثل هذا الغياب[2].

وعليه، حصل اقتناع لدى دعاة التوجّه التداولي، مفاده أنه **لا يمكننا التطلّع إلى فهم اللغة إذا لم نفهم الخطاب، ولن نفهم الخطاب إذا لم نراع الهدف منه (نوايا المتكلّمين ومقاصدهم)، وإذا لم نحاول معرفة مؤثرات السياق فيما نقول[3].**

لذا، نقول إن أيّة مقاربة تجرّد الخطاب من سياقاته " تظلّ قاصرة وربما ينتج عنها مجرّد توصيفات سطحية شكلية، وربما ساذجة، لا تفي الخطاب أو الحوار حقّهما من التحليل؛ ذلك أن الخطاب، وما أعقبه من كلمات، لا يمكن اجتثاثهما من الواقع الاجتماعي والسياسي الذي أحاط بهما"[4]. فليس ما يؤثّر في الخطاب أو يتأثّر به هو الموقف الاجتماعي في حد ذاته، " بل رؤية المشاركين في الخطاب هذا الموقف وإدراكهم إيّاه "[5].

ليست السياقات إذن مجموعة من الأسباب المباشرة التي تحاول تقديم تبريرات للخطاب، وليست الظروف الموضوعية المجرّدة، بل هي " **مجموعة من التصوّرات الذاتية الشخصية التي تتشكّل وتتغيّر باستمرار أثناء التفاعل بين المشاركين في الخطاب، بوصفهم أفرادا ينتمون إلى جماعات ومجتمعات. آية ذلك أننا إذا سلّمنا بأن السياقات هي مجموعة من الظروف والقيود الاجتماعية**

---

[1] لطيف زيتوني، مرجع سابق، ص 88.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 88-89.

[3] محمد الأخضر الصبيحي، مرجع سابق، ص 46. نقلا عن: Kerbrat-Orecchioni (Cathérine). L'énonciation de la subjectivité dans le langage. Arnand Colin 1980.p.9.

[4] بهاء الدين محمد مزيد: تبسيط التداولية؛ من أفعال اللغة إلى بلاغة الخطاب السياسي، دار شمس للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى، 2010، ص 28.

[5] المرجع نفسه، ص 29.

الموضوعية المجرّدة، فلا بدّ أن نتوقّع ممن يقفون الموقف الاجتماعي نفسه أن يتكلّموا بنفس الطريقة والأسلوب "[1]. وهذا غير متحقّق في واقع الحال.

وقد ذهب كل من أنسكومبر وديكرو، في سياق المقارنة بين الجملة والملفوظ، إلى أن الجملة عبارة عن الوحدة اللسانية المجرّدة، منظورا إليها في غياب أي ارتباط بالسياق، أمّا **الملفوظ فعبارة عن جملة في حال استخدامها في سياق**، أو منظورا إليها من زاوية علاقتها بسياق استخدامها. أي من زاوية **علاقتها بمقام التلفّظ بها، وأغراض المتلفّظ (ومقاصده)، وانتظارات السامع (فهوماته وتأويلاته)، والمعارف المشتركة (السنن) بين المتلفّظ** في الجملة والمخاطَب[2].

إن الجملة المجرّدة تصير ملفوظات، فقط حين تستعمل في سياقات محدّدة، عند ذاك **تصير ملفوظات من جهة، وتصير ملفوظات ذات معنى (معيّن)** من جهة ثانية[3].

إنّه لكي تقترب جملة من ملفوظ ما، عليها أن تستجيب لبعض **الشروط النحوية والدلالية**، بالإضافة إلى إنتاجها، الذي عليه أن يلبّي بعض **الشروط التداولية**، كإنتاجها من طرف **كائن واع، له موقف من الوجود والعالم**[4].

ومن الممكن تحليل السياق أكثر فأكثر (السياق التعليمي-التعلّمي على سبيل المثال)، بالتركيز على المتكلّم (المدرِّس) والمستقبِل (المتعلّم) وزمن الإنتاج(الدرس) والمكان (حجرة الدرس)...لإمكانية حصولنا بذلك على علاقات متعدّدة الثنائيات بأربعة حدود وبخمسة فأكثر[5].

في سياق تحليلنا لملفوظ(النص) الخطاب، نفرّق بين الملفوظات والألفاظ التي تتألف منها تلك الملفوظات، من جهة أن **الملفوظات هي الألفاظ في حال التلفّظ بها**، أي في حال الاتصال والتواصل بها ومن خلالها، أو في حال العلاقة المباشرة معها، ومع عالم التلفّظ من خلالها، أي وقد صارت (الألفاظ) في طور **الصيرورة والجدل**، أو في حال التشكّل والتشكيل= الإنتاج والتلقّي[6].

وإن تركيزنا على الملفوظات المنتظمة في سلك/ نظام التلفّظ (الخطاب) المشخّص في الملفوظ المنجز، دون الألفاظ؛ مفردة معزولة بعضها عن بعض، يعدّ تركيزا على الألفاظ أيضا، لكن في إطار علاقتها (الزمانية والتزامنية) بعضها ببعض، من جهة، وفي علاقتها الاستبدالية، هذا فضلا عن شبكة العلاقات التي تربطها بالمتلفّظين بها في حال تلفّظهم بها، من جهة، كمتكلّمين أو كمتحدّثين، وليس كفاعلين، وبالمتلفّظ فيه، وبالمتلفّظ له أو لأجله، وبالمتلفّظ إليه، وأن نكشف عن شبكة العلاقات القائمة بالفعل بين الملفوظات (كألفاظ مفردة ومركّبة) وعناصر التلفّظ الأخرى هذه، أو عن بنية الملفوظ/

---

[1] المرجع السابق، ص 30.

[2] عبد الواسع الحميري: ما الخطاب وكيف نحلّله؟ المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1430هـ/2009م، ص 23.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] فرانسواز أرمنكو: المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، د.ت، ص 43.

[5] المرجع نفسه، ص 44.

[6] عبد الواسع الحميري، مرجع سابق، ص 19.

التلفّظ في حضور شبكة العلاقات القائمة (بالفعل) بين تلك العناصر، فهذا يعني أننا نكشف عن طبيعة النظام/ الخطاب الناظم بين عناصر الملفوظ[1].

يقدِّم **طه عبد الرحمن** تعريفا متميِّزا وشاملا للخطاب، يقول فيه: " **حدُّ الخطاب أنَّه كل منطوق به موجَّه إلى الغير بغرض إفهامه مقصودا مخصوصا** "[2].

فالخطاب – حسب طه عبد الرحمن – يحتوي على ثلاثة عناصر:

- أن الخطاب كل منطوق، فهو يستبعد المكتوب على أساس أن الأصل في الخطابِ المنطوقُ.
- أن الخطاب موجَّهٌ إلى متلقٍ(ين).
- أن الخطاب يوجَّه إلى المتلقي قصد إفهامه مقصودا مخصوصا.

وفي تعريف آخر يَربِط بين الخطاب والنص؛ إذ يعتبر **النَّص اللغوي بعد استعماله**[3]**خطابا**. فيعدُّ عنصر الاستعمال حاسما في التفرقة بين النص والخطاب فأي نص دخل مجال التعامل والتفاعل بين المتكلم والمستمع أصبح **خطابا**. وهو " وسيلة المتخاطبين في توصيل الغرض الإبلاغي من المخاطِب إلى المخاطَب. وتترابط أجزاء الخطاب فيما بينها علائقيا، عضويا وخارجيا "[4].

ويضيف أحد التعريفات كون الخطاب **استراتيجية للتلفّظ**؛ أي إن الخطاب هو عملية تلفّظ الملفوظ أو القول وفق **نظام (أو نسق) مركّب من عدد من الأنظمة التوجيهية والتركيبية والدلالية والوظيفية (النفعية) التي تتوازى وتتقاطع جزئيا أو كلّيا فيما بينها**[5]. أي إن هذه الأنظمة المكوّنة للخطاب تتضافر كلّها من أجل تحقّق أهداف هذه العملية كلّية.

وبهذا، يعدّ الخطاب **برنامجا للتلفّظ الذي نخضع لنظامه خلال عملية التلفّظ، ونخرج أو نتمرّد على نظامه، في الوقت نفسه**، إنّه نظام القول أو الفعل (ودوافعهما) الذي يسكن وعينا، ويكيّف سلوكنا، أو لنقل: **إنه النظام/ البرنامج الذي يصوغ وعينا، ويوجّه إرادتنا، وسلوكنا التواصلي**[6].

ما يبدو من التعريف السابق هو تأثير الخطاب أو نظام التلفّظ في المتكلّم أو تحكّمه فيه إلى درجة يغيب فيها وعيه، ويصبح خاضعا لإرادته؛ فهو **نظام العقل الذي نعقل من خلاله الأشياء، ونتصرّف إزاءه بمقتضاه، إنَّه نظام الوعي بنفسه، وبما هو وعيٌ به، وبما هو وعي فيه، وله ولأجله**[7].

إن هذا النظام التلفّظي يحدّد وعي المتكلّم بما يقول أو يتلفّظ؛ أي **ناتج الفعل الإنجازي للقول أو الفعل**، ما يعني أنه بمثابة إنجاز لذلك الفعل التواصلي أو لنظام القول أو الفعل[8]، ووعيه بما يريد

---

[1] المرجع السابق، ص 20.

[2] طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 2006م، ص 215.

[3] محمد محمد يونس علي، مرجع سابق، ص 157.

[4] المرجع نفسه، ص 153 وما بعدها.

[5] ينظر عبد الواسع الحميري، مرجع سابق، ص 9.

[6] ينظر المرجع نفسه، ص11.

[7] المرجع نفسه، ص 12.

[8] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

أن يوصله إلى متلقيه؛ باعتباره **نظاما للسلوك الاجتماعي والتواصلي**، حيث **التفاعل والجدل** بين **أطراف العملية التواصلية**[1]. وبما يقصده ويهدف إليه ويتغيّاه، إنه بالجملة الوعي بالعملية التلفّظية.

ولكون هذا البرنامج التلفّظي يسيطر علينا أحيانا خلال عملية التلفّظ، ونخرج أو نتمرّد على نظامه، أحيانا أخرى، وجب ألا يكون لهذا البرنامج نظام واحد فحسب؛ بل إن له أنظمة ثلاثة تسير وفق درجة سيطرة الخطاب على منتجيه؛ فإما يكون[2]:

1- **نظام التعالي**؛ تعالي الكينونة المتلفّظة على عالم التلفّظ، متضمّنا تعاليها على ما تتلفّظ به، وتعاليها على ما تتلفّظ فيه، وتعاليها على ما تتلفّظ له أو لأجله، وتعاليها على المتلفّظ إليه. وعن هذا النظام ينتج ما نسمّيه بـ **ملفوظ خطاب التعالي**.

2- و**نظام العلوّ (التفاعل والجدل)**؛ علوّ الكينونة المتلفّظة في عالم التلفّظ؛ متضمّنا علوّها فيما تتلفّظ به، وعلوّها فيما تتلفّظ فيه، وعلوّها فيما تتلفّظ له أو لأجله، وعلوّها في المتلفّظ إليه، وينتج عن هذا النظام ما نسمّيه بـ ملفوظ خطاب العلوّ أو بخطاب الكينونة المتفاعلة أو الجدلية.

3- و**نظام التبعي والسقوط**؛ سوط الكينونة المتلفّظة في عالم التلفّظ، وتبعيتها له، متضمّنا تبعيتها وسقوطها فيما تتلفّظ به، وسقوطها فيما تلفّظ له أو لأجله، وسقوطها فيما (أو من) تتلفّظ إليه، وينتج عن هذا النمط من الأنظمة ما نسمّيه بـ ملفوظ خطاب البينونة/ السقوط.

يمكن وصف النظام الأول بأنه يمثّل **نظام التواصل الكلّي المنفتح**، والنظام الثاني بأنه يمثّل **نظام التواصل الجزئي المنغلق** والنظام الثالث بأنه يمثّل **نظام التواصل التابع**. والسؤال المطروح في هذا السياق، ويحتاج إلى إجابة خلال البحث بأكمله هو: ما النظام التلفّظي السائد في التعليم الثانوي؟

ولكي نتوصّل إلى بناء هذا النظام التلفّظي وجب الانطلاق من بنية الملفوظ للوصول إلى بنية التلفّظ. و**بنية الملفوظ** تتكوّن من بنيتين؛ بنية القول المفرد، من ناحية، وهي بنية القول المركّب من ناحية أخرى. أما **بنية التلفّظ**، فهي بنية الخطاب، بوصفه **نظام بناء النص**، أو بوصفه " **النسق أو المنوال** الذي تنسج خلاله النصوص (نصوص الأقوال ونصوص الأفعال) "[3]، فتعدّ البنية الأولى سطحية أو فوقية، والثانية عميقة أو تحتية.

وعند تكوّن هذا النظام تقتضي عملية تحليل الملفوظات البحث في كلّ ملفوظ عن بنيته التلفّظية؛ أي الانتقال من البنية السطحية إلى البنية العميقة بمحاولة فكّ رموزها. وتتألّف البنية التلفّظية من " ذات متلفّظة تربطها بملفوظاتها علاقة تلفّظٍ، تتمّ أو تتحقّق في إطار متلفّظ فيه (مقام أو سياق بعينه) لتحقيق غاية أو غرض (مقصدية) بعينها نطلق عليها: المتلفّظ له أو لأجله، وهي عملية مشروطة في الغالب بحضور طرف سادس نطلق عليه: المتلفّظ إليه (مباشر أو ضمني) "[4].

---

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] المرجع نفسه، ص 12-13.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 14.

[4] ينظر المرجع نفسه، ص 14-15.

وكذلك الحال بالنسبة للمكتوب (أو الملفوظ المكتوب)؛ إذ يمكننا، في كل ملفوظ كتابي، البحث عن: ذات كاتبة تربطها بمكتوبها علاقة كتابة تتم أو تتحقّق في إطار مكتوب فيه (مقام أو سياق) ومكتوب له أو لأجله (غاية أو مقصدية) ومكتوب إليه (مباشر أو ضمني)[1].

وفي السياق نفسه؛ أي تحليل النظام التلفّظي متمثّلا في علاقة **المتلفّظ بملفوظاته (المدرّس أو المتعلّم في العملية التعلمية)** نطرح جملة من التساؤلات: ما الذي استدعى من المتلفّظ أن يتلفّظ بهذا الملفوظ بالذات[2]، وهو سؤال يتضمّن طرح **سؤال الضرورة** التي يفترض أنّ المتلفّظ قد انطلق منها، خلال عملية التلفّظ (سؤال المقام أو السياق الخارجي؛ واقع حال المتلفّظ وملفوظاته، في آن معا [واقع الأستاذ والمتعلّم، الظروف الاجتماعية والنفسية والثقافية والسياسية المحيطة بهما])، و**سؤال الحرية** التي سعى إليها خلال عملية التلفّظ، في الوقت نفسه (سؤال المقصدية[ماذا يقصد كل من الأستاذ والمتعلّم في خطابهما])[3].

وهذا يقتضي البحث في **مقام التلفّظ**، من جهة، وفي **الغاية أو المقصدية** التي سعى إلى تحقيقها المتلفّظ، خلال عملية تلفّظه الشفاهي أو الكتابي، بوصفه السبيل الوحيد للإجابة عن هذين السؤالين[4]. انطلاقا مما يسعى المنهاج الدراسي إلى تحقيقه، أي المقارنة بين أهداف المنهاج الدراسي وما سعى إليه الأستاذ أو المدرّس.

ما الذي استدعى من الكائن المتلفّظ التلفّظ بهذا اللفظ (دون غيره)؛ أي ما هي الاختيارات اللفظية لكل من المدرّس والمتعلّم؟ ولماذا لفظه أو تلفّظ به بهذه الكيفية المشخّصة، دون غيرها من الكيفيات الأخرى الممكنة (الاستراتيجيات التلفّظية)؟

من المتلفّظ في هذا الملفوظ؟ ما هي صفته؟: مدرّس أم متعلّم؟ وإلى من يتلفّظ؟ إلى المتعلّم أم إلى المدرّس؟ ويتضمّن: من أيّ موقع يتلفّظ؟ هل له السلطة، الدرجة الاجتماعية، المستوى الثقافي؟ وكيف يتلفّظ (استراتيجيات التلفّظ)؟ ولماذا يتلفّظ؟ أيتلفّظ من موقع انتمائه إلى ذاته المتلفّظة بوصفها ذاتا فردية مفردة؟ أم من موقع انتمائه إلى الملفوظ المشخّص في ذاته، أي من حيث هو ملفوظ جاهز؛ تمّ التلفّظ به (بناؤه) من قبل؟ هل الخطاب التعليمي مصوغ من قبل أم إن المدرّس هو من يصوغه؟ أم من موقع انتمائه إلى المتلفّظ فيه (إلى المقام أو السياق) ؟ أم من موقع انتمائه إلى المتلفّظ له أو لأجله ؟ أم من موقع انتمائه إلى المتلفّظ إليه ؟ أم من موقع انتمائه الكلّي إلى كل ذلك، وفي سبيله ؟ أي إلى ذاته المتلفّظة، وإلى الملفوظ، في الوقت نفسه ؟

ما الذي يحمله إلينا الملفوظ من آثار المتلفّظ ؟ وما الذي تعكسه علاقته المباشرة به ؟

---

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] هذا الملفوظ مفردا، في مرحلة من مراحل التحليل، وهذا الملفوظ مركّبا من جملة الألفاظ التي يتألّف منها، في مرحلة لاحقة، أي في سياق تحليل علاقات اللفظ المفرد التركيبية بباقي الألفاظ التي تشكّل وإيّاه بنية الملفوظ ككل.

[3] عبد الواسع الحميري، مرجع سابق، ص 17.

[4] المرجع نفسه، ص 17-18.

يعدّ الخطاب **برنامجا للتلقّظ**، كما سبق القول،ينتج عنه إما خضوع تام لنظامه خلال عملية التلقّظ، وإما خروج وتمرّد عليه. مما يجعلنا نبحث في مقاصد هذا التلقّظ وآثاره على الذات المتلقّظة وعلى الذات المتفاعلة، وقبلها وجب التعرّف على حقيقة **النشاط التلقّظي، وخصائصه: التفاعلية، الاجتماعية، السلطوية.**

1- التلقّظ: المقاصد والآثار

يحكم المتقبّل أو المتلقّي على نص بأنه متناسق إذا وجدا فيه قصدا يتمسّك به من البداية إلى النهاية. كل تلقّظ لقصة يسعى إلى إنتاج أثر في متقبّل، وهذا بفضل مسار مزدوج للتحقّق: التحقّق من القصد والتحقّق من المؤسسة[1].

لأن فعل التلقّظ يعني " **الانخراط في شكل من السلوك القصدي محكوم بقواعد** "[2]. وهذا ما أصبح سائد في التقاليد التداولية منذ أوستين وسيرل، ومن بعدهما أوزفالد ديكرو " ما يؤكّد أنه لا يمكن اعتبار القصدية ثانوية؛ فمفهوم التلقّظ يجب أن يتنزّل وفق الملفوظ الإنجازي، والفعل الإنجازي وأثر القول التأثيري المتّصلة بالمؤسسات التي تدعم المقاصد "[3].

يحقّق فعل التلقّظ اتساقا دلاليا وتداوليا. يتحقّق من البنية التداولية الكبرى بفعل الأحداث الكبرى غير المباشرة المنجزة بسلسلة من الأحداث المحلّية (وعد، سؤال، ترغيب، تهديد، تعجب، استفهام...).

والذات المتلقّظة هي " كائن كينونته في عملية التلقّظ، أي أنه عبارة عن كائن كينونته مرتبطة بالكون "[4]، فهو **نشاط إنساني دال**؛ فالإنسان وحده الكائن الذي يتكلّم ويدلّ وهو يتكلّم في كل مرّة لغة خاصة[5].

تسعى الذات المتلقّظة لبناء خطاب يستفزّ القارئ النشيط فيفتح أمامه أبواب التأويل فلا يكفّ عقله ولسانه عن التساؤل والاستغراب.

2- حقيقة النشاط التلقّظي:

يُتساءل عن طبيعة النّشاط التلقّظي الذي تقوم به الذات المتلقّظة، ولا شك أنّه فعل لغوي، وإن كان مُصاحَبا بأفعال غير لغوية. يقوم بهذا الفعل فاعل لغوي ما أو متلقّظ، وتظهر قيمته في انعكاس آثاره في البنية الداخلية للملفوظات، كما يقول ديكرو " **إن القول منطبعٌ في المقول** "[6]. ولتحليل

---

[1] جين آدم: تحليل تداولي ونصي لقصة سياسية؛ النموذج الجيسكاري لنهاية خطاب الاختيار الجيد لفرنسا، ترجمة ثامر الغزّي، مجلة نوافذ، العدد 21، رجب1423هـ/ سبتمبر2002م، ص 95.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 96.

[4] عبد الواسع الحميري، مرجع سابق، ص 36.

[5] إميل بنفينست: الشكل والمعنى، ترجمة الحسن الهلالي، مجلة نوافذ، ع 30، ديسمبر2004م، ص 46.

[6] رشيد الراضي: الحجاجيات اللسانية عند أنسكومبر وديكرو، عالم الفكر، ع1، مجلد 34، يوليو سبتمبر2005م، ص 217.

بنية الملفوظات ينبغي " مراعاة **معطيات سياق التلفّظ التداولي**، وبخاصة **الاستراتيجية التلفّظية** للمتلفّظ (**مقاصده المضمرة**)، وهذا يعني اعتماد **التداولية المدمجة** "[1].

3- خصائص النشاط التلفّظي

- **التفاعلية:** ويقصد بالتفاعلية في النشاط التلفّظي كون عملية التخاطب وإنتاج الملفوظات لا ينجرّ عنه نقل المعلومات والأخبار إلى المخاطبين فحسب، وإنما يتحقّق **التفاعل فيه بين المتخاطبين** " وتبرز فيـه **العلاقات البشرية بكل زخمها وحمولتها الاجتماعية والنفسية**؛ لأن الأصل في اللغة أنها ليست مجرّد سنن، أو مجرّد أداة للتواصل، كما عرّفها سوسير، بل هي **لعب** كما يعرّفها ديكرو، فهي تضع **قواعد لعب** تمتزج بصورة كبيرة مع حياة الناس اليومية"[2]. لذا، ولفهم **الملفوظات في أي نشاط تلفّظي (تعليمي-تعلّمي)** يقتضي استخدام البعد التداولي اللغوي أثناء عملية التحليل.
- **الاجتماعية:** تظهر اجتماعية النشاط التلفّظي لأن الذات المتلفّظة وإن بدا لنا انجذابها للداخل قصد إنجاز الفعل التلفّظي " إلا أنها تعدّ صورة كلّية نتاجا لعلاقات اجتماعية متداخلة "[3]. ذلك أن هذا الفعل يمثّل الخبرة الداخلية للذات المتلفّظة التي تقع أيضا ضمن الحدود الاجتماعية مثلها مثل التعبيرات الخارجية، " ومن هنا فإن السبل التي تصل الخبرة الداخلية المعبّر عنها بعملية تحويلها (التلفّظ) إلى موضوع خارجي تقع بكاملها ضمن العالم الاجتماعي"[4].

هذا يعني أن النشاط التلفّظي عبارة عن فاعلية بين متحاورين (فعليا أو افتراضيا) ينتميان عضويا إلى مجتمع واحد؛ إذ الأصل في هذا النشاط – حسب باختين – أنه موجّه لمخاطَب ما، وإلى ما يكونه ذلك المخاطَب. مما يطرح مسألة نمط النشاط التلفّظي، أو إن شئت قلت، نمط الخطاب فيقع هذا التلفّظ، بالضرورة، في إطار نمط واحد (كالخطاب التعليمي) أو أكثر من أنماط الخطابات التي يحدّدها أفق بعينه. ويرجع هذا بدرجة أساسية إلى أن الأصل في لغة التلفّظ بالنسبة للوعي الذي يسكنها أنها **ليست نظاما مجرّدة من الأشكال والصور المعيارية** بل هي **رأي مختلف ملموس عن العالم** أو قل: إنها تتضمّن **موقفا جاهزا من العالم**، لذا فكل كلمة نستخدمها تفوح برائحة السياق أو مجموع السياقات التي عاشت فيها حياتها الاجتماعية بحدّة وكثافة[5].

- **السلطوية:** أصبح الحديث عن الخطاب والسلطة مرتبطا بفكر ميشال فوكو، ففي كتاب المعرفة والسلطة؛ مدخل إلى قراءة فوكو لجيل دولوز يذهب **فوكو** إلى أن السلطة التي يجسّدها الخطاب هي **علاقة قُوى**، والعكس صحيح، لذلك فهو لا يطرح سؤال ماهية **السلطة/ الخطاب** بل يتساءل

---

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] المرجع نفسه، ص 216.

[3] ينظر تزيفيتان تودوروف: المبدأ الحواري، ترجمة فخري صالح، الشؤون الثقافية، بغداد، الطبعة الأولى، 1992م، ص 68.

[4] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] ينظر المرجع نفسه، ص 69.

عن **كيفية** تحقيق السلطة/ الخطاب، بعبارة أخرى كيف تتمظهر هذه السلطة/ الخطاب؛ أي كيف تصبح موجودة بالفعل بعد أن كانت موجودة بالقوة؟[1]

وليجيب عن هذا السؤال يقارن فوكو بين قوّتين متجابهتين تنتج عنهما السلطة/ الخطاب للعيان. نوع هذه العلاقة هي " **سجال وصراع وتدافع أو علاقة تأثير وتأثر** ما دامت القوّة تتحدّد هي نفسها بقوّتها على التأثير في قوة أخرى تربطها بها علاقة، وبقابليتها للتأثر بقوة أخرى، **فالتحريض والإثارة والإنتاج** (وسائر المفردات المشابهة) **مؤثرات فاعلة**. أما التعرّض للتحريض والحث...فهي **مؤثرات استجابية (منفعلة) "**[2].

ولا يعنى أن هذه العلاقة تجمع طرفا فاعلا قويّا بطرف آخر ضعيف منفعل بل إن هذا الأخير لا يفقد كلية القدرة على المقاومة، فكلا الطرفين له قدرة على التأثير في الآخر وقابلية لأن يتأثر في الوقت ذاته بقوة أخرى. فنكون إزاء " حقل قوى في علاقات دائمة فيما بينها توزّع القوى تبعا لهذه العلاقات ولتنوّعاتها، لذا فإن الفاعلية أو التلقائية وقابلية التأثير يحصلان مع فوكو على معنى جديد وطريف ألا وهو **التأثير والتأثر "**[3].

[1] ينظر جيل دولوز: المعرفة والسلطة؛ مدخل إلى قراءة فوكو، ترجمة سالم يفوت، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1987، ص 77-78.

[2] المرجع نفسه، ص 78.

[3] المرجع نفسه، ص 79.

المبحث الثاني: مفهوم الخطاب التعليمي

لقد سبقت الإشارة إلى مفهوم الاستراتيجية في المبحث الأوّل؛ فهي **جملة قرارات متناسقة ناتجة عن عامل يواجه مختلف الاحتمالات المتصوَّرة بالنظر إلى الظروف الخارجية أو بسبب وجود فرضيات لها علاقة بعوامل أخرى وثيقة الصلة بالقرارات آنفة الذكر.**

أما مفهوم الاستراتيجية في حقل التعليم، فهي لا تختلف كثيرا عن مفهومها العام إلا في تخصيص العوامل المكلّف القيام بها وتنفيذها من جهة، واختلاف الظروف الخارجية المحيطة بها، وهي استراتيجيتان عامتان؛ **استراتيجية للتعليم واستراتيجية للتعلّم**، أو إن شئت قلت، استراتيجيات بالجمع. فالأولى هي سلسلة الإجراءات التي يقوم بها المدرّس لجعل عملية التعليم أكثر فاعلية وسرعة ويسرا ومتعة لدى المتعلّم، بتوجيه من المدرّس ولصالح المتعلّم، من أجل تحقيق الأهداف والغايات المعلنة مسبقا والمحدّدة في مناهج التعليم. والثانية سلسلة الإجراءات المحدّدة التي يقوم بها المتعلّم لجعل عملية التعلّم أكثر **سرعة وسهولة ومتعة، وموجّهة ذاتيا** بشكل أكبر، بالإضافة إلى **قابليتها للانتقال** إلى مواقف جديدة[1].

وأهم الاستراتيجيات المنبثقة عن الاستراتيجية التعليمية والتعلّمية نجد **الاستراتيجية الذهنية.** بالنسبة للمتعلّم هي **حلقة متكاملة، تقريبا، طويلة ومعقّدة من الإجراءات المنتقاة لتحقيق هدف ما، مثل جعل الأداء التعلّمي أفضل**. فهذه الاستراتيجية بمثابة **سيرورة المتعلّم لتحسين الأداء**، فهي بالتالي تتألف من الإجراءات الذهنية التي يمتلكها المتعلّم لبلوغ هدف محدّد، إذن هي مجموع العمليات التي يبرمجها المتعلّم طبقا لمكتسباته السابقة وذلك قصد الوصول إلى هدف معرفي معيّن داخل وضعية تعلّمية متميّزة.

وبالنسبة للمدرّس هي كذلك عبارة عن **حلقة متكاملة، تقريبا، طويلة ومعقّدة من الإجراءات المنتقاة لتحقيق هدف ما، مثل جعل الأداء التعليمي أفضل**. فهذه الاستراتيجية بمثابة سيرورة المدرّس لتحسين الأداء، فهي بالتالي تتألف من الإجراءات الذهنية التي يمتلكها المدرّس لبلوغ هدف محدّد، إذن هي مجموع العمليات التي يبرمجها المدرّس طبقا لكفاءاته التداولية والمعرفية، وذلك قصد الوصول إلى أهدافه المعلنة، والمبيّنة في المناهج المدرسية، داخل وضعيات تعليمية متميّزة.

فهاتان الاستراتيجيتان تلتقيان في العنصرين الأساسيين للعملية التعليمية- التعلّمية، وهما المدرّس والمتعلّم؛ حيث يشتركان في القيام بإجراءات ذهنية طيلة أطوار هذه العملية، مع ما فيها من تعطّلات وضغوط وإكراهات داخلية وخارجية، فيعلّم المدرّس متعلّمه كيف يتعلّم تعلّماته، من جهة، متّبعا في ذلك تلك الإجراءات التي سبق الحديث عنها مستثمرا القدرات الداخلية، التي يمتلكها المتعلّم حتى يتمكّن بواسطتها من توجيه انتباهه وتعلّمه لموضوع معيّن، وكذا توجيه عملية التذكّر والاحتفاظ

[1] ينظر حسين محمد أبو رياش وآخران، مرجع سابق، ص 19.

لديه، مع تمكينه من مراقبة تنفيذ أو تطبيق عمليات ذهنية مختلفة[1]. ويبرمج المدرّس، من جهة أخرى، كلّ الإجراءات التي من شأنها تحقيق ما حدّدته المناهج من كفاءات وأهداف.

أولا: الفرق بين الخطاب التعليمي والخطاب البيداغوجي:

1- الفرق بين التعليمية والبيداغوجيا:

لقد خضع مصطلح التعليمية أو الديداكتيك، كما يحلو للبعض، للكثير من التطوّر والتعدّد والظهور تحت عناوين مختلفة عند الباحثين في الموضوع، على الرغم من وجود تحديدات دقيقة، في بعض الأحيان، لهذا المصطلح ومجال اهتمامه. ويعدّ من المصطلحات الشائعة الاستعمال إلا أنّها، ولهذا الشيوع، ليست من الوضوح بمكان؛ إذ يرى **ميالاري** أن حداثة استخدام مصطلح **الديداكتيك** (La Didactique) لاتساع مجال استخدامه، جعله عرضة لكثير من الخلط والغموض وسوء استعمال مفهومه في ميادين تتجاوز اختصاصه.

ولقد ظهر هذا المصطلح في منتصف القرن العشرين (ق20)، واستخدم بمعنى **فن التدريس** أو **فن التعليم** (Art d'enseigner). هذا هو التعريف الذي قدّمه قاموس Le Robert سنة 1955م وقاموس Le Littré سنة 1960م. وابتداء من هذا التاريخ أصبح المصطلح لصيقا بميدان التدريس، دون تحديد دقيق لوظيفته. وهناك من منظّري علوم التربية من اعتبر **هانس ابلي** (Hans Aebeli) أول من اقترح عام 1951م إطارا عمليا لموضوع الديداكتيك في مؤلفه (La Didactique psychologique)؛ حيث نظر إلى الديداكتيك كمجال تطبيقي لنتائج السيكولوجيا التكوينية[2].

إلا أن المشكلة تبقى مطروحة، على مستوى المفهوم الاصطلاحي للتعليمية، على مستوى العلم الذي يبحث في أصول التدريس أو على مستوى الممارسة؛ فالترجمات العربية للمصطلح متفاوتة تتراوح بين **فن التدريس وعلمه وأصوله وأسسه وطرائقه التدريسية**. وهي تسميات تتقاطع فيما بينها مقابل المصطلح الفرنسي الواحد (La Didactique) الذي يترجم إلى مصطلح (التعليمية) في المجال التداولي البيداغوجي الجزائري على المستويين النظري والتطبيقي.

ونظرا لتوافر شرطي الشيوع في الاستعمال والمقابل الفرنسي الواحد (La Didactique)، فإنه من الدواعي المنهجية القويّة التي تحتّم على الباحث أن يستجيب لها التزاما بالضبط المصطلحي المحكوم بالشرطين المذكورين، لذلك كان مصطلح **التعليمية** هو المعتمد في البحث، مع ضرورة الإشارة إلى أن هناك مصطلحا آخر، يعدّ بديلا للمصطلح الأول هو **التعلّمية**. وقد عرف رواجا كبيرا، حيث يكون التركيز فيه على المتعلّم بدل المعلّم. وهناك من عرّب المصطلح الفرنسي (La Didactique) إلى ديداكتيك أو ديداكتيكا.

---

[1] احمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب. الطبعة الأولى، 1427هـ/ 2006م، ص 26.

[2] المرجع نفسه، ص 140.

هذا على مستوى تحديد المصطلح، أما على مستوى المفهوم فنجد بعض التداخل والتقاطع أحيانا بين مصطلح التعليمية ومصطلح البيداغوجيا، لذلك سنبدأ أولا بتعريف التعليمية، ثم البيداغوجيا، وبعدها نحدّد علاقتهما ببعضهما في إطار التعريف بالخطاب التعليمي.

أما لالاند، في موسوعته الفلسفية، فقد عرّف الديداكتيك (أو **التعليمية**) بقوله هي " **جزء من علم التربية موضوعه التدريس** "[1]. فهي شق أو مكوّن من مكوّنات البيداغوجيا، موضوعه التدريس بمختلف طرائقه. وفي تعريف آخر أخصّ من الأول تعدّ التعليمية " **العلم الذي يدرس طرائق تعلّم اللغات** "[2]. فموضوع التعليمية هو عملية التدريس بكل مكوّناتها، وعلى وجه الخصوص، الطرائق التي يعتمدها المدرّس في تقديم دروسه.

وقد أطلق قديما على **علم التربية**، ولا تزال بعض اللغات الأوروبية تحتفظ به كالفرنسية والألمانية[3]. وبالعودة إلى **الدراسات التأثيلية**، نجد أنها كلمة إغريقية الأصل، كانت تدلّ على العبد الذي يرافق الطفل في تنقلاته وبخاصة من البيت إلى المدرسة. ولقد تطوّر استعمال الكلمة وأصبح يدلّ على المربّي **Pédagogue**. والبيداغوجيا هي مجمل الأنشطة التعليمية- التعلّمية التي تتم ممارستها من قبل المعلّمين والمتعلّمين[4].

عرّف سميث (Smith) **التعليمية** بأنَّها فرع من فروع التربية، موضوعها **التخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها** عند الضرورة. موضوع التعليمية التخطيط للوضعية البيداغوجية، ثم المراقبة أثناء تنفيذ الوضعية والتعديل أو التغذية الراجعة أو الفيد باك. يربط هذا التعريف العلاقة بين التعليمية والبيداغوجيا **كون الأولى استراتيجية للثانية**، فهي تتبع مسار الوضعية البيداغوجية من بداية التخطيط لها حتى الوصول إلى تقييمها وتقويمها مرورا بكيفيات مراقبتها أثناء عملية التنفيذ.

وبالانطلاق من التعلّم " اشتقت عبارة **التعلّمية** وهي علم تربوي مستحدث، يدرس التفاعلات التي تربط بين المعلّم والمتعلّم والمعرفة، في إطار مفاهيمي معيّن، قصد إعانة الطفل على امتلاك المعرفة "[5]. وقد جاء التعلّم من الفعل تعلّمَ، ويفيد علّم نفسه بعلم أو علامة. وتفيد صيغة تفعَّلَ النشاط والحركة والفعل. ومعناه اكتساب سلوك أو خبرة جديدة بعد تمرين أو تدريب خاص[6]. ويتمّ هذا الاكتساب

---

[1] أندريه لالاند، مرجع سابق، ص 276.

[2]La Didactique des langues est la science qui étudie les méthodes d'apprentissage des langues.Jean Dubois et autres : Dictionnaire de linguistique, paris, 2001, p : 147.

[3]مجمع اللغة العربية: معجم التربية وعلم النفس، القاهرة، الهيئة العامة للمطابع الأميرية، 1984، ص 77.

[4]احمد أوزي، مرجع سابق، ص 51.

[5] المرجع نفسه، ص 84.

[6] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وفق سيرورة تكيّفية، بفضلها يستطيع الفرد أن يتكيّف مع مواقف جديدة في بيئته. وهو عملية معقّدة لا يمكن إرجاعها إلى خطاطة ذهنية محدّدة[1].

أما **ميالاري** فيعرّف التعليمية بأنها مجموعة **طرق وأساليب وتقنيات التعليم**. إنها الاستراتيجيات المتّبعة لتحقيق التعليم. وفيه تركيز على عملية التعليم، بالدرجة الأولى، وبعدها يأتي التعلّم.

أما **بروسو**، فيعرّفها بأنها **الدراسة العلمية** لتنظيم وضعيات التعلّم ليحقّق التلميذ من خلالها أهدافا معرفية عقلية أو وجدانية أو نفسية حركية. يشترط في الدراسة العلمية ما توصّلت إليه النظريات التعليمية-التعلمية من نتائج، وما تهدف إليه العملية- التعلمية لتكوين شخصية المتعلّم.

من خلال هذه التعريفات يمكن تعريف التعليمية على أنها **علم من علوم التربية** له قواعده ونظرياته، حيث استطاعت التعليمية، عبر سيرورة تشكّلها، أن تتوافر على الخصائص الأساسية للبناء العلمي المتمثلة في توافرها على حقل الدراسة والاشتغال، وعلى مصطلحات وجهاز مفاهيمي خاص بها، وعلى منهجية محدّدة لمقاربة الموضوعات المشكّلة لحقل اهتمامها.

وقد قسّم الباحثون في مجال علوم التربية التعليمية إلى تعليميتين؛ **تعليمية عامة** والتي تسعى إلى تطبيق مبادئها وخلاصة نتائجها، وتقدّم المعطيات القاعدية، التي تعتبر أساسية، لتخطيط كل موضوع وكل وسيلة تعليمية لمجموع المتعلّمين. و**تعليمية خاصة** والتي تهتم بتخطيط عملية التدريس أو التعلّم لمادة دراسية معيّنة وتبني الوضع التعلّمي الأفعل لتحصيلها؛ لأن لكل مضمون معرفي طرائق خاصة ببنائه، فلتعليم إنتاج نص سردي طرائقه الخاصة، أو تعليم كتابة رسالة طرائق خاصة، ومن هذا المنطلق، لم يعد ممكنا الاكتفاء بالتربية العامة (بيداغوجيا)، بل برزت الحاجة الملحّة إلى الطرائق الخاصة في تعلّم المواد والأنشطة داخل المادة الواحدة، مراعاة لخصوصية المحتوى التعلّمي، ولفرادة المتعلّم، والوضع التعلّمي.

هذا، وتتميّز البيداغوجية بالمميّزات الآتية[2]:

- تسعى البيداغوجية اليوم إلى **نقل المعارف**، وهذا النقل يتمّ بكيفية معتمدة على نتائج البحث العلمي، باستخدام تقنيات تمَّ اختيارها تبعا للتفكير المبني على تحديد غايات، يفرضها **السلوك الاجتماعي** على الممارسة البيداغوجية.
- تؤسَّس البيداغوجية على تأملات تستند إلى بديهيات فلسفية، كالقول بأنها **موهبة فطرية** أكثر منها شيء مكتسب.
- تؤسَّس البيداغوجية على الممارسة التي تكسب صاحبها الخبرة، وتجعله قادرا على نقل المعارف إلى الغير.

[1] المرجع السابق، ص 84.

[2] المرجع نفسه، ص 51-52.

- تستند البيداغوجية إلى نظريات التربية، المعتمدة على العلوم التجريبية، والتي لها علاقة بميدان التربية، كما هو الحال مثلا بالنسبة لنظريات التعلّم.
- تؤسَّس البيداغوجية على الاعتقاد السائد لدى بعض الناس، أنها موهبة فطرية، وهذا الأمر هو الذي يجعلها تختلف عن العلوم الدقيقة كالفيزياء أو البيولوجيا، وذلك بالنظر إلى تعدّد المتغيّرات التي تتدخّل في كل وضعية بيداغوجية، وكذلك بالنظر إلى تعدّد أهدافها وعدم دقّتها في كثير من الأحيان.

ثانيا: الفرق بين الخطاب العلمي والخطاب التعليمي

1- تعريفات الخطاب العلمي:

يعرّف الخطاب العلمي بأنه كلّ **عملية تواصل لساني مؤطّر بالرؤية العلمية**، ما يجعله يشترك مع الخطاب ات الأخرى في أداة التبليغ، وهي اللغة. ولكنه يختلف عنها من حيث الهدف؛ لأنه يسعى إلى نقل مضامين علمية دقيقة أو ينقل موقفا نظريا إزاء الإنسان أو الطبيعة، مع تفاوت في المستهدف، من النقل بين فحوى الخطاب ومتلقّيه، ففي الحالة الأولى، تتقدّم عمليات شرح وجهة النظر العلمية أو الأفكار أو التصوّرات على المتلقّي، أي أن الغرض منصبّ على مضمون الخطاب أكثر من التركيز على إعلام أو إقناع المتلقي بما ينقل إليه. وأما الحالة الثانية، فيحتل المتلقي الصدارة؛ إذ يصبح المستهدَف بالخطاب، فيتّخذ المرسل لأجل ذلك استراتيجيات تواصلية وطرائق فعّالة لإنجاح عملية التبليغ العلمي[1]؛ إذ " تستدعي المقتضيات التعليمية استحضار إواليات "(axiomes) معيّنة تضمن استلال هذا الموضوع من مجاله العالم، قصد إدماجه بشكل ملائم في إطار خطاب ديداكتيكي "[2]. ينطلق الخطاب التعليمي من بديهيات علمية معينّة في الخطاب التعليمي.

شكلا الخطاب العلمي:

من التعريف السابق، نجد أن الخطاب العلمي يتّخذ شكلين يجسّدان غايته:

- **شكل تعبيري تفسيري:** مضمون الخطاب هو الغاية المرجوة، وهو بذلك يهمل المتلقي أو المخاطَب. يعمل على تقديم أفكار وتصورات وتفسيرات لمختلف الظواهر، فهو " خطاب نظري يمكن تصوّره كبنية تفسيرية تربط عددا من الظواهر بعدد من المفاهيم والمسلّمات والمبادئ عن طريق جهاز استنتاجي "[3]. فهو خطاب نظري: يكتفي بربط الظاهرة بالمفهوم أو المبدأ.

---

[1] يوسف منصر: الخطاب العلمي مرتكزاته وخصائصه، مجلة اللسانيات واللغة العربية الصادرة عن مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة عنابة، العدد السادس، جوان 2009م، ص47.

[2] محمد حمود: المعرفة بين خطابي النقل الديداكتيكي والتبسيط العلمي، منشورات الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 2004م، ص 30.

[3] عبد القادر الفاسي الفهري: عن أساسيات الخطاب العلمي والخطاب اللساني، ضمن: المنهجية في الأدب والعلوم الإنسانية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الثالثة، 2001م، ص 55.

- **شكل تعبيري نقلي:** وهذا الشكل ينتقل إلى المتلقي أو المخاطَب، فيهتم بآليات ومنهجيات تحويل المضمون العلمي من **الشكل التعبيري التفسيري إلى الشكل التعبيري النقلي**[1]، وفي هذه الحالة يوسم الخطاب العلمي بأنه عملية " **نقل محتوى دلالي خاص بنشاطات معرفية وتبليغية، دون هدر للمعلومات، ودون غموض ولو ضئيل** "[2]. يشترط الوضوح والدقة والاختصار في تبليغ أو نقل محتويات المعرفة ذات الدلالة.

ينطلق الخطاب العلمي من الشكل التعبيري التفسيري إلى الشكل التعبيري النقلي، فهل يشترط هذا الانتقال؟ وما شكل هذا النقل أو التحويل؟ ومن يقوم به؟

2- نظام العلامات في الخطاب العلمي:

يتأسس الخطاب العلمي على نظامين علاميين عامين؛ إما على العلامات اللسانية (اللسان) أو العلامات غير اللسانية، كالخطابات التي ترتكز على الأرقام والأشكال الخاصة والبيانات والرسومات وغيرها أو ما يصطلح عليه باللغة الصورية. وقد يجمع الخطاب العلمي بين النظامين، حيث يكون أحدهما رئيسيا ومحوريا كوسيلة في التبليغ، بينما يكتفي الآخر بلعب دور المساعد في عملية إنجاح التواصل والتبليغ.

3- معايير تصنيف الخطاب العلمي:

أ- المعيار الإبستيمولوجي:

إنَّ النشاط العلمي الذي ينشأ حول ظاهرة طبيعية أو إنسانية، يستند في أصل نشأته إلى فلسفة تحدّد **طبيعة المعرفة وأهدافها ومسلّماتها وأسسها**. ويحفل تاريخ الممارسات العلمية الإنسانية بالعديد من الفلسفات والرؤى التي تمكّننا من الإجابة عن أسئلة من قبيل: لماذا درست هذه الظاهرة من هذه الزاوية؟ ولماذا اعتمدت على أسس معيّنة وأهملت أخرى؟ ولأي سبب كانت تهدف إلى تحقيق غايات دون أخرى؟ وغيرها من الأسئلة ذات الطابع الإبستمولوجي، وعلى هذا النحو تكون مساءلة الخطاب العلمي إبستمولوجيا وقوفا عند بعض المنعطفات الكبرى التي عرفتها بعض المعارف العلمية، لا من أجل مسحها والتأريخ لها، بل بغية رصد مظاهر التجديد والطرافة فيها باعتبار أنها كانت مناسبات لإعادة النظر في المطلقات وفيما ينظر إليه على أنه أولى وضروري لا داع للتساؤل حول صلاحيته والتشكيك فيه[3].

ب- المعيار التراكمي:

تتطوّر العلوم على اختلاف أنماطها وغاياتها على صورتين: التراكم والقطيعة، فالتراكم تضاف فيه جهود المتأخرين إلى جهود المتقدّمين، مع بقاء مجال الرؤية موحّدا مستمرا على الوتيرة نفسها، وفي الطبيعة تكون حركية العلم مبنية على الاتصال والانفصال في الآن نفسه، فبقدر ما يعنى المتأخرون

---

[1] يوسف منصر، مرجع سابق، ص46.

[2] Gérard Vigner : lire du tête au sens. C.L.E international, paris, 1979, p :98.

[3] عبد السلام بنعبد العالي وسالم يفوت: درس الإبستمولوجيا، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثالثة، 2001، ص 5.

بتغيير اتجاهات البحث ومناهجه وزوايا النظر للظاهرة، بقدر ما يكونون قد دفعوا بالمعرفة أشواطا إلى الأمام، أو بثّوا فيها جديدا[1].

ت- المعيار التداولي:

الخطاب العلمي خطاب تداولي بامتياز، بصرف النظر عن الوسيلة التبليغية التي يعتمدها كقناة للتخاطب؛ إذ لا يخفى على أحد أن النشاط العلمي في حد ذاته يهدف إلى تحقيق غايات تتجلّى آثارها على الفرد والمجتمع في مختلف مجالات الحياة، فالعلوم كانت ولا زالت تؤثّر في حياة البشر، وتطوّر أساليب معيشتهم وحتى تفكيرهم[2].

وكون الخطاب العلمي تداوليا بالأساس، بالنظر إلى العلم في حد ذاته أو وظيفته أو من باب نفي مقولة العلم للعلم، لا يعني أن الوسيلة التي يعتمدها قناة ينفذ عبرها إلى مخاطبيه لا تلعب أي دور تأثيري، بل إنها تساهم بشكل فعّال في تحقيق هذا الدور من خلال استعمال منشئ الخطاب لصيغ وألفاظ وتراكيب لغوية مخصوصة ولا يتوقّف البعد التداولي في الخطاب العلمي عند العامل اللغوي فحسب، بل قد يتعدّاه إلى أشكال تواصلية أخرى يصطنعها هذا الخطاب، يقدّر صاحبه أنها الأنجع والأكثر فعالية في تحقق الغايات المرجوّة، من ذلك مثلا: الرسوم، البيانات، الأشكال الهندسية، المعادلات الرياضية[3].

أما فيما يخص الخطاب التعليمي فننطلق من المسلَّمة التي مفادها أنه لا يمكن تصوّر متكلِّم ما بإمكانه أن يختار الوحدات المعجمية والبنيات التركيبية من مخزونه من العناصر اللغوية دون أن يكون لـه قيـد سوى ما يريد أن يقوله. بل إن هناك قيودا أخرى تظهر وتشتغل تحدّ من اختياراته، ويمكن أن تحصر هذه القيود في عاملين: عامل خارج-لساني (Extralinguistique) هي الشروط الواقعية للتواصل، والثاني القيود الشكلية. وفي هذا المقام نمثّل لهذين العاملين بالخطاب التعليمي؛ حيث يجب الأخذ بعين الاعتبار بما يلي:

- الطبيعة الخاصة للمتكلّم (المدرِّس) حيث يجب توافر جملة من المعايير، ثم طبيعة المخاطَبين المتعلّمين (عددهم، سنهم، مستواهم، سلوكهم)، التنظيم الاجتماعي للمجال حيث تقام العلاقة بينهما وهو البيئة التعليمية، وتتم وفق الاستراتيجية التوجيهية.
- يستجيب الخطاب التعليمي للقيود الآتية: **خطاب توجيهي** وهذا عامل شكلي، ما يتعلّق باللغة كعامل موضوعي.

ويعد النص إحدى الدعائم الأساسية التي يقوم عليها الخطاب التعليمي بشتى مجالاته؛ لأن التحصيل العلمي والمعرفي لا يمكن أن يتحقّق بطريقة جيدة إلا من خلال نصوص حسنة التنظيم. وعن طريق ما يطلق عليه بالنقل أو التحويل التعليمي **(Transposition Didactique)**؛ حيث تنتقل المعرفة

[1] يوسف منصر، مرجع سابق، ص48.

[2] المرجع نفسه، ص49.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

من الجانب العلمي إلى الجانب التعليمي. وهذا ما يفرض علينا طرح الإشكالات الكبرى لتدريسها مادة تعليمية، فنتساءل: مم تعاني تعليمية اللغة العربية في التعليم الثانوي، هل من غياب الطريقة التعليمية الناجعة الكفيلة بمساعدة المدرّس على تلقين مادته والتلميذ على تلقّيها دون تكلّف؟ أم في المنهاج المقرّر؟ وهل وُفّرَت الوسائل البيداغوجية المساعدة على ترسيخ المحتوى اللغوي في أحسن الظروف؟ وما مدى نجاعة التقويم الثانوي لمادة اللغة العربية؟ وما مدى رضا التلاميذ بنوعية التقويم؟

إن المعرفة اللغوية الموجّهة للتدريس في شكل برامج مقرّرة على تلاميذ الثانوي، تكون معرفة علمية مبسّطة، قد تمّ تعديلها وتحويلها وفق متطلبات العملية التعليمية، حتى تصبح مهيأة وملائمة لجمهور المتعلّمين، وصالحة للثانوية كمؤسسة اجتماعية فاعلة، ويعرف هذا النمط من المعرفة الموجّهة إلى التدريس بالمعرفة التعليمية أو المدرسية (Le savoir scolaire) أو الدراية.

كما أن معرفة المتعلّم لخصائص خطاب المادة التي يدرُسُها (اللغة العربية مثلا) يعينه كثيرا في فهم المادة واستيعابها. لذلك يهتم جزء من لسانيات النص أو الخطاب بوضع المعايير التي تصاغ أو تنتج وفقها النصوص التعليمية في مختلف التخصصات والمجالات، وذلك بتحديد خصائص الخطاب التعليمي بصفة عامة، وتحديد خصائص هذا الخطاب في كل مادة تعليمية بصفة خاصة.

المبحث الثالث: القواعد التبليغية

تتصف العلاقات بين الناس عامة وبين طرفي العملية التعليمية-التعلّمية، المدرّس(Enseignant)[1] والمتعلّم(Apprenant)[2]، خاصة بأسبقيتها على إنتاج الخطاب والخطاب التعليمي ذاته. وتوصف هذه العلاقة في علوم التربية والبيداغوجيات الحديثة بالعلاقة الديداكتيكية (La Relation Didactique). وقد كان منطلقها المثلّث الديداكتيكي (Le Triangle Didactique)، أحد أقدم الأوصاف لهذه العلاقة، وأقطابها: **المدرّس، المتعلّم والمعرفة أو مضمون التعلّم**. لكن التفكير الديداكتيكي يتطلّب أكثر من ذلك؛ إذ تسعى المقاربة الديداكتيكية إلى الاهتمام بالعلاقات فيما بين أقطاب المثلث أكثر من الاهتمام بكل قطب على حدة[3]. وهذا ما يحدّده التعريف الآتي للعلاقة الديداكتيكية: " قصد شخص من أجل وضع شروط تسمح لشخص آخر أو لعدّة أشخاص بتعلّم مضمون تعلّم بنجاح "[4].

ومن المهم جدا قبل البدء في أي عملية تعليمية-تعلّمية مع المتعلّمين الاعتراف بهم، من جهة وجودهم المختلف عن المدرّس اختلافا جذريا، وهذا ما يجعل إنتاج الخطاب التعليمي ينبني على هذه الحقيقة الساطعة وإلا فشل المدرّس في أداء مهمته الحقيقية؛ وذلك لسبب بسيط يعود إلى اختلاف مشكلات المتعلّمين وتعثّراتهم وتطلّعاتهم وقدراتهم عن المدرّس فوجب عليه ألا يسجنهم في قناعاته وتفسيراته المقدّسة اجتماعيا، فيحكم عليهم بالنجاح والفشل بناء على ما سبق ذكره.

سنركّز في التعريف السابق للعلاقة الديداكتيكية أو التعليمية على جملة التفاعلات التي تحدث بين أقطابها[5]:

- تفاعلات بين المتعلّمين والمضمون؛ من خلال الأسئلة التي يطرحها المتعلّم أو التصوّرات التي يحملها عن المضمون.
- تفاعلات بين المدرّس والمضمون؛ من خلال تكوينه للوضعيات التعلّمية بسيطة كانت أو مركّبة.
- تفاعلات بين المدرّس والمتعلّمين مستقلة عن المضمون؛ من خلال تنظيم المدرّس لعمل المتعلّمين داخل حجرة الدرس ضمن ما يعرف ببيداغوجية المشروع على سبيل المثال.

---

[1] مدرّس، معلّم (Enseignant): كل الأشخاص الذين يتحمّلون مهمة تربية التلاميذ داخل المدارس. عبد الكريم غريب: المنهل التربوي؛ معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج1، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2006م، ص 340.

[2] متعلّم (Apprenant): تسمية من تسميات المتعلّم، استعملت على الخصوص من طرف الاتجاهات البيداغوجية الحديثة، لأنها توحي ضمنيا بإمكانية الفرد في التعلّم الذاتي والمبادرة الشخصية. المرجع نفسه، ص 69.

[3] ينظر فيليب جونايرو سيسيل فاندر بورخت: التكوين الديداكتيكي للمدرّسين؛ التدريس بالكفايات من خلال خلق شروط التعلّم، ترجمة عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2011، ص 67.

[4] المرجع نفسه، ص 104.

[5] المرجع نفسه، ص111-112.

- تفاعلات مباشرة بين المدرّس والمتعلّمين بخصوص المضمون؛ من خلال ما يتم تبادله بين الطرفين أثناء تنفيذ وضعية تعلّمية معيّنة.
- تفاعلات بين أقطاب العلاقة التعليمية؛ المدرّس والمتعلّمين والمضمون؛ من خلال استعمال الوسائل التعليمية التي تساعد على تنفيذ وضعيات التعلّم.

من خلال هذه العلاقات الفرعية داخل العلاقة الديداكتيكية يمكن اعتبارها تجميعا للتفاعلات القائمة بين المدرّس والمتعلّمين " **من أجل إنجاز عمل خاضع لغاية تتعلّق بمضمون التعليم والتعلّم، داخل إطار مكاني وزماني محدّد، وهو الإطار المدرسي عموما** "[1].

يحافظ كل من المدرّس والمتعلّمين على **مبدأ التعاون** وذلك في سياق " دينامية العملية التعليمية-التعلّمية، [والتي] تندرج ضمن تمفصل التنازلات الديداكتيكية والتنازلات الديداكتيكية المضادة. ويلزم هذا الفسخ للعقدة الديداكتيكية، المدرّس والتلميذ باستمرار، على لعب الدور الموكول لهما، أي التعليم والتعلّم تباعا"[2].

تمرّ عملية إنتاج الخطاب التعليمي بمراحل ثلاث؛ مرحلة استباقية، مرحلة تفاعلية ومرحلة تغذية راجعة؛ فأثناء **المرحلة الاستباقية** لما قبل العملية التعليمية-التعلّمية يهيئ المدرّس ويستَبِقُ المقطع التعليمي-التعلّمي.

وخلال **المرحلة التفاعلية** والتي ينتج فيها الخطاب التعليمي فعليا، يضع المدرّس المتعلّمين داخل وضعيات ملائمة لموضوع التعلّم ويدبّر التفاعلات بين المتعلّمين من جهة ومعه من جهة أخرى.

وأثناء **مرحلة التغذية الراجعة**، يحلّل المدرّس أثر المقطع التعليمي-التعلّمي عليه وعلى متعلّميه.

تحكم العلاقة التي تربط المتخاطبين، المدرّس والمتعلّمين، من حيث السياق، علاقتان، الأولى داخل السياق، والأخرى خارجه؛ أي ما يعرفه المتخاطب عن الآخر، سواء أكان المدرّس أو المتعلّم. وما يعرفه المتخاطبان عن المقام المدرسي وعما يريدان قوله أو سماعه، فالعلاقات ذاتها ولكن صور هذه العلاقات تتناسب مع المقام الذي توضع فيه.

وقد يحدث أن تكون العلاقة بين المدرّس والمتعلّمين من جهة، وبين المتعلّمين أنفسهم من جهة أخرى معدومة أو تكاد، كأن يكون اللقاء بينهم لأول مرة؛ فإن المدرّس يسعى إلى إيجاد هذه العلاقة عن طريق خطابه التعليمي التفاعلي؛ إذ يسعى إلى توطيد علاقته بمتعلّميه. وهذا ما يبرز دور اللغة التفاعلي من خلال " ما طوّره سينكلير (Sinclair) وكولتهارد (Couthard) (1975) في دراستهما التفاعلات اللغوية بين المعلّم والمتعلّم في الفصول الدراسية. في هذه الدراسة المهمّة تمييز بين التفاعل / التبادل اللغوي / الكلامي Exchange والنقلة أو الانتقالة move والفعل اللغوي (Act)[3].

---

[1] المرجع السابق، ص 112.

[2] المرجع نفسه، ص 312.

[3] بهاء الدين محمد مزيد، مرجع سابق، ص 103.

فمن **الأفعال اللغوية أو الكلامية** وهي **الوحدات أو البنيات الصغرى** ومن أمثلتها السؤال، والأمر، والنهي، والخبر، والنداء وغيرها من الأفعال تتشكّل النقلات التعليمية-التعلّمية بين المدرّس والمتعلّمين، وتكون حسب سينكلير وكولتهارد بداية **بالاستهلال**Initiation ، ويكون عادة من المدرّس، ثم الردّ réponse، وعادة يكون من المتعلّم، ويليه التعقيب على الردّ-Feedback وعادة يكون من المدرّس، وهكذا الأمر طوال الحصة الدراسية، ومن **مجموع تلك النقلات يتكوّن التبادل اللغوي**.

ونأخذ مثالا عن الأفعال اللغوية أو الكلامية وهو السؤال، فما طبيعة السؤال التعليمي؟

لماذا نسأل؟ من البداهة أن طرح السؤال ناتج عن حالة **فراغ معرفي** نسعى إلى تحقيق اكتمال معرفة السائل، وقد يسعى المتكلّم بالسؤال إلى معرفة ما إذا كان المتلقي يمتلك الإجابة أم لا كما هو الشأن في السؤال التعليمي يلقى للتأكد من فهم المتعلّم الدرس[1].

ولكنّ مادام السؤال ينطلق من المدرّس فهو لا يخلو من سلطة؛ لأنه يتحرّك من موقع القوّة والنفوذ فهو أعلى رتبة من مخاطَبه المتعلّم، وهذا التفاوت يجعله ذا سلطة تخوّل له معرفة ما يريد معرفته[2].

وبالعودة إلى العلاقات التعليمية فإن مجموع التفاعلات التي تحدث داخل جماعات التعلّم، تتم كذلك بين المدرّس وبين المتعلّمين ومواضيع التعلّم أو المضمون المعرفي-التعلّمي، أو ما يُعرَف بـ" **المثلث التعليمي**" (Le Triangle Didactique)، والسياق العام الذي تحدث في سياقه هذه التفاعلات هو **الوضعيات التعليمية-التعلّمية.**

وقد حاولت التوجّهات التربوية الحديثة تأسيس العمل البيداغوجي على ما يسمّيه **فيليب ميريو (Philippe Meirieu) تكامل عناصر المنهج البيداغوجي** وهي المكوّن [أو المدرّس] والمتعلّم والمعرفة"[3].

في الواقع، لا يمكن تحقيق هذا التكامل إذا كان المدرّس " يشتغل كناقل للمعلومات لا يشرك تلاميذه في تعلّمهم في الغالب. وهو ينسى أن هؤلاء التلاميذ يتعلّمون بأساليب مختلفة وسرعات متفاوتة، بينما يتخذ هو لتعليمه طريقة لا تتغيّر وإيقاعا واحدا مفروضا على الجميع. كما ينسى أن التعليم لا يتمّ حقيقة إلا من خلال النشاط والعمل. وإن المعارف التي ترسخ في الذهن هي تلك التي نكتشفها بأنفسنا، وينسى أيضا أن نمو المهارات العقلية أكثر أهمية من تحصيل المعلومات. فالواقع أن الشخص الذي تنمّت لديه مهارات عقلية أكثر هو الذي يستطيع النفاذ بسهولة وبنفسه إلى عالم المعارف، والعكس غير صحيح"[4].

---

[1] ينظر عبد الله الهلول، مرجع سابق، ص 59.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] عبد الحق منصف: رهانات البيداغوجيا المعاصرة؛ دراسة في قضايا التعلّم والثقافة المدرسية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، طبعة 2007، ص 50. مأخوذ من: PH.Meirieu: l'école mode d'emploi-E.S.F.Editeur-1992-Paris-p :105.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من: كلود بيجان: الديداكتيك وانشغالاته الأساسية، ترجمة رشيد بناني ضمن كتابه: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي-1991-الدار البيضاء، ص 73.

وأما العلاقة التي تربط المتخاطبين في العملية التعليمية – التعلّمية، من حيث القواعد والقوانين التخاطبية، فهي علاقتان، الأولى تبليغية والأخرى تهذيبية، أما الأولى فنجدها في منجزات بول غرايس(Paul GRICE)، حين صاغ مبدأ التعاون(Principe de coopération) بمسلّماته الأربع، وهو أول من وضع قواعد للتخاطب في القرن العشرين، حيث عُرف هذا الباحث بمبدئه هذا، والذي يعدّ **أول مبدأ تداولي** للتخاطب. وكان هدفه من وضع هذه القواعد التخاطبية " أن تنزل منزلة الضوابط التي تضمن لكل مخاطبة إفادة تبلغ الغاية في الوضوح، بحيث تكون المعاني التي يتناقلها المتكلم والمخاطَب معاني صريحة وحقيقية "[1].

وسنكتفي بذكر فحوى هذا المبدأ وما ينبثق عنه من مبادئ فرعية، ثمّ" ما قُدِّم له من نقد. وما تجدر الإشارة إليه أن هذه المبادئ وإن كانت حديثة، إلا أن فحواها ورد عند العديد من باحثينا العرب القدامى.

يصاغ مبدأ التعاون كالآتي:

- **ليكن انتهاضك للتخاطب على الوجه الذي يقتضيه الغرض منه**[2].

أي إن " مشاركتك الحوارية تطابق ما هو مطلوب من طرفك في الميدان الذي تصله، في إطار الهدف أو الاتجاه الذي يقبله التبادل الكلامي الذي تساهم فيه"[3].

وانطلاقا من تسمية **مبدأ غرايس**، نلاحظ وجوب التعاون بين المتكلم والمخاطَب لأجل تحقيق الغرض من الخطاب، وما يساعد على ذلك ما حدَّده غرايس من مبادئ فرعية:

1-مبدأ الكم (Maxime de quantité)، وقاعدتاه[4]:

- لتكن إفادتك المخاطَب على قدر حاجته؛ أي أن تشتمل مشاركتك على أخبار ومعلومات ومعطيات قدر المطلوب (لكي تعتبر مناسبة للتبادل).
- لا تجعل إفادتك تتعدى القدر المطلوب؛ أي ألا تشتمل مشاركتك وإفادتك على أخبار أكثر من المطلوب.

انطلاقا من هاتين القاعدتين، يسعى المتكلّم، ممثلا في المدرّس، إلى إخبار المخاطَب ممثلا في المتعلّم. لذا اختلفت نظرة الباحثين البيداغوجيين والمشتغلين في حقل التعليم والتربية إلى التدريس،

---

[1] طه عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 239.

[2] المرجع نفسه، ص 238. ويترجمه البعض بقوله: أن تكون مساهمتك الحوارية بمقدار ما يطلب منك في مجال يتوسل إليه بهذه المساهمة، تحدوك غاية الحديث المتبادل أو اتجاهه، انت ملتزم، بأحدهما، في لحظة معيَّنة". ويلاحظ في هذه الترجمة أنها شملت القواعد الفرعية المنبثقة عن مبدأ التعاون. ينظر:P.Grice، logic and conversation trad، fr، communication N30, 1979، (in) p45-46.. في: عبد العزيز السراج. مرجع سابق. ص 279.

[3] كيريرا أوريكيوني: كفايات المتكلّمين، ترجمة وتعليق محمد نظيف، مقال ضمن كتاب: في التداولية المعاصرة والتواصل، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، طبعة 2014، ص 132.

[4] ينظر طه عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 238. وينظر كيريرا أوريكيوني، مرجع سابق، ص 132. ينظر آن روبول وجاك موشلار: التداولية اليوم؛ علم جديد في التواصل، ترجمة سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، مراجعة لطيف زيتوني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، طبعة 1998، ص 55.

حيث لم يعد مجرّد نقل للمواد والمحتويات بشكل تلقائي، بل أصبح توليدا لأنشطة التعلّم وتغذية لها بوسائل ملائمة من بينها المعلومات والمحتويات التي يتمّ نقلها للمتعلّم وتزويده بها. " إن نظام التدريس بكامله يتّجه حسب شارل هادجي (Charles Hadji) نحو تحقيق التعلّم وتسهيله "[1].

فالتعلّم هو قاعدة التدريس، والعامل المقرّر لأهدافه ولمادته وكيفياته. فعندما يدرّس المعلّم شيئا للتلاميذ يقوم بذلك على أساس نوع التعلّم الذي يجسّده هذا الشيء والرغبة في تعلّمه منهم، وفي الواقع، تأتي أهمية التعلّم في توجيه التدريس وتقرير استراتيجيات تنفيذه من مبادئ وأساليب وطرق[2].

لذا، ينبغي على عملية تبليغ (أو إخبار) المضمون المعرفي-التعلّمي ألا تكون عائقا أمام فعل التعلّم، كون ارتباط أنشطته به تجعله يتخلّى عن العديد من مثالاته، فقد انتهى زمن المدرّس الذي يدفع متعلّمه إلى الوعي بفقره الداخلي وبجهله، وإنما عليه أن يقرّ بوجود مكتسبات قبلية لدى المتعلّم تمكّنه من جَسْرِها مع تعلّماته الجديدة.

2-مبدأ الكيف (Maxime de qualité)، وقاعدتاه[3]:

- لا تقل ما تعلم كذبه ولا تثبت ما تعتقد أنه كاذب؛ أي أن تكون مشاركتك صادقة.
- لا تقل ما ليست لك عليه بيّنة. لا تثبتوا ما تعوزكم فيه الحجج.

الهدف المتوخّى من تطبيق هذا القاعدة، وكل قواعد مبدأ التعاون، هو تحقيق مردودية كبرى لتبادل الأخبار بين المدرّس والمتعلّمين وبين المتعلّمين أنفسهم. ويرتكز على اعتبارات تجريبية أن يكون سلوك الأشخاص على هذا النحو، فذلك لأنهم تعلّموا ذلك خلال طفولتهم، ولم يفقدوا تلك العادة، واعتبارات منطقية، أريد أن أتمكّن من اعتبار القواعد العادية للحوار ليس باعتبارها مبادئ فقط حيث نلاحظها كلنا أو قريب من ذلك في إجراء الحوار، لكن باعتبارها مبادئ نتتبعها بدراية ويجب أن نتمسّك بها فهي نتاج لخاصية المتخاطبين النفسية الجوهرية.

3-مبدأ المناسبة أو العلاقة (Maxime de relation)[4]:

- تحدّثوا في الوقت المناسب وبكيفية ملائمة، بعبارة أوضح وأبلغ ليناسب مقالك مقامك.

يقدّم المدرّس المعلومات والمعارف ويحلّلها ويصوغ العمليات الضرورية التي تجعل اكتساب المعرفة ممكنا وسهلا. يقوم إذن بتحليل المعلومات بوصفها عمليات للإنجاز وذلك بواسطة تمارين وأنشطة للتدريب على المهارات تكون ملائمة.

---

[1] عبد الحق منصف، مرجع سابق، ص 50. مأخوذ من: Charles Hadji: l'évaluation، règles du jeu-E.S.F.Editeur-1992-Paris-P :86.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من: محمد زيدان حمدان: ترشيد التدريس بمبادئ واستراتيجيات نفسية حديثة، دار التربية الحديثة، الأردن، 1985، ص 26.

[3] ينظر طه عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 238. وينظر كيريرا أوريكيوني، مرجع سابق، ص 132. ينظر آن روبول وجاك موشلار، مرجع سابق، ص 56.

[4] ينظر طه عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 238. وينظر كيريرا أوريكيوني، مرجع سابق، ص 132. ينظر آن روبول وجاك موشلار، مرجع سابق، ص 56.

إن الإلقاء أو التبليغ لا يمكنه أن يؤدي وظيفته داخل أنشطة التدريس ما لم يخضع لشروط بيداغوجية أهمها وظيفته، أي توجيهه نحو مهام يكون في مقدور المتعلّم إنجازها. كما ينبغي احترام السجلّ المعرفي للمتعلّم (سجل الخبرات والمعارف التي ترسّخت لديه في تعلّم سابق وأصبحت جزءا من رصيده). وأخيرا يجب أن يتلاءم هذا الإخبار – حسب أوليفي روبول – مع حاجات المتعلّم واهتماماته واتجاهاته[1].

4-مبدأ الجهة أو الطريقة (Maxime de modalité)، وقواعده[2]:

- لتحترز من الالتباس؛ أي تجنب الحديث الغامض والمبهم.
- لتحترز من الإجمال؛ أي تحدّث بوضوح.
- لتتكلَّم بإيجاز.
- لترتِّب كلامك؛ أي كن منهجيا.

لماذا يجب أن نكون متعاونين خلال تبادل كلامي ما؟ ماذا نجني جرّاء هذا التعاون؟ إنه تحقيق المقاصد والأهداف التخاطبية بكل بساطة، حينما نتمتع بالإصرار على تحقيقها يمكننا أن نكون كذلك. التبادل التخاطبي يجد نفسه، في حال الامتناع عن التعاون، متعذّرا ومقفلا حتما، مما يسبّب ضررا كبيرا للمخاطب. للمخاطب فحسب؟ ألا يتضرّر المتكلّم؟! بلى، سيتضرر هو كذلك: حينما تُخرق المبادئ الحوارية من طرف المدرّس في حالة بحثنا هذا يلحق الضرر منافعه الخاصة إضافة إلى منافع الحضور. سيجد المدرّس نفسه مضطرا إلى التعاون وإلا فشل في الوصول إلى أهداف دروسه، والمتعلّم كذلك.

هذا التصور الجديد للغة، حسب ما يصبو إليه غرايس، عبارة عن آلة ذات تناغم ضروري وتعاضد مناسب في كنف المجتمع. رغم أن البعض يرى أن هذا النموذج التعاوني ليس إلا وهما خياليا ومهدِّأً يخفّف من الصراعات، المواجهات التي تميّز أيضا التبادلات الكلامية والواقع التعليمي يثبت ذلك.

ورغم وجود أفعال تدلّ على حدّة الصراع والعنف اللفظي بين المتخاطبين، إلا أن جادل(ولو كان مذموما) تعني شارك هي تقاسم (أو الإقرار بوجود قيم مشتركة ولو ضمنيا)، " عدد من قيم وقواعد اللعبة اللسانية والحوارية لن تطرح قاعدة للاشتغالات التواصلية تلك التي ترتكز على وجود عقد مشابه للعقد الذي يحكم مجموع السلوكات الاجتماعية (العقد البيداغوجي مثالا)، هذا ما يعلنه بلطف ديسكمبر" ندعو مجتمعا مجموعة من الالتزامات التي تكون بين عدة أشخاص بإزاء بعضهم البعض حينما يكونون مجتمعا" أي حينما يتشاركون الربح والخسارة"[3].

إنه صحيح أيضا أن بعض أنماط التبادل، نحو المجادلة، الحرب الكلامية، هي من حيث مبدؤها أقل تعاونا من التبادلات الهادئة السليمة، لا بل الاندماجية. ويتاح بالتأكيد أن نجد المواجهات والخلافات

---

[1] عبد الحق منصف، مرجع سابق، ص 50. مأخوذ من: Olivier Reboul: Qu'Est-ce qu'apprendre ?Ed.P.U.F.1980-Paris-P :21.

[2] ينظر طه عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 238. ينظر كيريرا أوريكيوني، مرجع سابق، ص 132-133. ينظر آن روبول وجاك موشلار، مرجع سابق، ص 56.

[3] كيريرا أوريكيوني، مرجع سابق، ص 135.

ومظاهر الانشقاق وإجراءات الإقصاء مفيدة أكثر من التفاعلات السعيدة بل أكثر تمييزا: بحسب تمحور فكرتها حول التبادلات الناجحة أو الفاشلة، وبحسب أن تشكّل فيها صورة مرحة أو مشؤومة[1].

فيما يخص مبدأ التعاون، ينحصر في التذكير بأن المتحاورين يشكّلون مجتمعا. إذا طلب المدرّس من المتعلّم الإجابة عن سؤال يتعلّق بدرسه، يمنح لنا المبدأ اعتبار المدرّس والمتعلّم يشتركان في ممارسة نشاط مشترك يتمثل في ثنائية سؤال/ جواب، والتي تكون متبادلة بينهما أثناء سير الدرس. ينجم عن هذا التشارك أن الالتزام الذي على المدرّس أن يضطلع به هو أن يسأل سؤاله بكلمات وعبارات يفهمها المتعلّم. بينما يلتزم المتعلّم بأن يعطي جوابا بكلمات وعبارات يفهمها المدرّس. " إذا تصرّف أحدهما بخلاف ذلك فإنه يعاكس هدف المجتمع الذي شكّله هو نفسه مع شريكه ومن ثم هدفه الخاص. الالتزام الذي يعلنه مبدأ التعاون ليس إلا الارتباط الاجتماعي الكلامي"[2].

إذا حصل للمتخاطبين، المدرّس والمتعلّمين، التخاطب أن تكون فائدة بينهما أو مقاصد وأهداف بينهما، فإنهما يحصلان معا على هذه الفائدة وهذه المقاصد والأهداف، إذا نجحا في فعل ذلك، ويخسران معا إذا لم ينجحا في ذلك، " هناك إذن تشارك الربح والخسارة، ويكون لنا الحق في أن نعتبر تبادلهم الكلامي نشاطا منجزا في المجتمع"[3].

يصرح ويلسون (Wilson) وسبيربر(Sperber) بأن المتكلّم لا يسعى لمجرّد التعاون بينه وبين المخاطَب، وإنما يبحث في " أن يكون له أكبر تأثير ممكن على المستمع، درجة ما من التعاون ستكون الثمن الذي على المتكلّم دفعه للنجاح في مشروع أساسي أناني، سيكون متكلّما إذن، بشكل ما، غير تعاوني بطبعه لكنّه تعاوني بالضرورة "[4].

ويتحقّق هذه المبدأ، بقواعده المتفرّعة عنه، بمدى تحقّق التفاعل بين المدرّس والمتعلّم، وهذا لا يعني أن هذه القواعد " عبارة عن معايير ينبغي للمخاطبين اتّباعها فحسب، بل تمثّل ما ينتظرونه من مخاطبيهم، فهي مبادئ تأويل أكثر من كونها قواعد معيارية أو قواعد سلوك"[5].

وتكمن أهمية مبدأ التعاون، كونه أداة ملائمة ومهمة في تحليل الخطابات. ومما يحسب له أن تأسست عليه نظريات **التأدّب والتهذيب والكياسة واللباقة**، التي سنناقشها فيما بعد؛ لأنها تعدّ مكمّلة له وموضّحة لما غمض من جوانبه.

وهناك مبدأ حواري آخر يقابل وحده، حسب صاحبيه ويلسون وسبربر، مجموع أدوار المبادئ الغرايسية وهو **مسلّمة الملاءمة (Axiome de pertinence)**. يقولان في هذا الصدد:" توصلنا إلى أن

---

[1] المرجع السابق، ص 137.

[2] المرجع نفسه، ص 136.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 137.

[5] آن روبول وجاك موشلار، مرجع سابق، ص 57.

المبادئ ترجع إلى مسلّمة الملاءمة التي كانت الوحيدة المتّصفة بالوضوح والدقّة، أكثر من مجموع المبادئ "[1].

قد يكون الفعل التعليمي للمدرّس متمركزا حول ذاته، فهو الفاعل الأساسي، بحيث يتحدّد دور هذا الأخير في تقديم المعرفة. وهنا نجد تفاعلا بين المدرّس والمعرفة التي يقدّمها لا غير، ويغيب المتعلّم عن الفعل التعليمي تماما، ويصبح الفعل التربوي من طرف واحد، يقوم المدرّس " بترويض التلميذ اعتمادا على قيم السلطة والنظام والامتثال، لهذا تتصف بالأوتوقراطية "[2].

ففي الطرق التلقينية الإلقائية القديمة، يكون الخطاب التعليمي منتجا من طرف المدرّس فحسب، فهو سابق زمنيا عن المتعلّم؛ لأن فكر هذا الأخير يبقى تابعا لفكر مدرّسه.

وشأن فكر المتعلّم في هذه الحالة أنه لاحق وتابع في مراحله فكر المدرّس؛ لأن هذا الأخير سبق وأن وضع خطوات كوّنها وبناها دون أن يعرف المتعلّم ذلك البناء حتى ينخرط فيه. لذلك تظلّ علاقته بموضوع الدرس جزئية متدرّجة بتدرّج خطوات الدرس الإلقائي.

لذا، يجد فكر المتعلّم صعوبة في متابعة فكر المدرّس؛ لأنه يشتغل بشكل سريع ومنظّم لإحاطته مسبقا بكل مراحل الدرس، فلا يجد المتعلّم الوقت الكافي للإحساس بنفس الاهتمامات التي يحسّ بها المدرّس. ويحدث في هذه الحالة فشل ذريع للخطاب التعليمي؛ لأن المتعلّم سينتهي به المطاف إلى الملل والسلبية. وقد يحدث أن يفتح خطابه هذا للمتعلّم آفاقا للتفكير، ليس في الدرس، بل على هامشه، كثيرا ما تصبح مشوّشة على صيرورته داخل قاعة الدرس. ناهيك عن مخاطر تحوّل انتباهه عن الدرس بفعل منبّهات خارجية.

وعموما، إن موقع كل من المدرّس والمتعلّم في الدرس القائم على الإلقاء والتلقين، يختلف؛ فالمدرّس يتصوّر خطابه التعليمي بشكل كامل: فهو لديه خطاب متكامل اللحظات يعرف من أين يبدأ وإلى أين سينتهي؛ لأنه قد حضّره بشكل مسبق وضبط لحظاته. أما المتعلّم فلا يعلم عن هذا الخطاب شيئا وهو غائب عنه كلّية. وإن كان متابعا للدرس فهي لحظات يتابع تحققها بالتدريج.

يقوم المدرّس في هذا النوع من الخطابات بمهمة تفكيكه إلى وحدات من المنطوقات، حسب لحظات الدرس، أما مهمة المتعلّم فهي تركيب هذه الوحدات المتدرّجة بعد تحصيله كل وحدة، في تكاملها مع الوحدات الأخرى.

وأثناء قيام المتعلّم بمهمته، يحدث أن تنهك قواه الفكرية في الحفاظ على نفس مستوى الانتباه والفهم. وإذا كان انتباهه أقوى في اللحظات الأولى من الدرس، فإنه يتقلّص بفعل منبّهات داخلية، كالملل والشرود ومنبّهات خارجية. فلا تتحقّق مهمته ويفقد القدرة على التركيب في نهاية الدرس.

---

[1] ينظر كيريرا أوريكيوني، مرجع سابق، ص 138.

[2] عبد الكريم غريب: المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج2، ص 824.

وقد يتمركز الفعل التعليمي حول المادة الدراسية أو المضمون المعرفي، حسب تصنيف ج.ديكلو (J.Duclos)، وقيمها الأساسية هي العقلانية والفعّالية، وتتصف بكونها ذات طابع تقنوقراطي[1]. ويتحرّى المدرّس **الدقّة** في تبليغ المضمون المعرفي-التعلّمي، وذلك بالتحقّق من " وثوقية المعلومات المشاطرة، وذلك في أفق المزيد من الموضوعية والعقلانية"[2].

وما تحقّقه الدقّة من إيجابيات الخبرة التي يكتسبها المدرّس في تبليغ المضمون المعرفي-التعلّمي، والذي يتّصف " بالاختزال والضبط على مستوى فك رموز الإرساليات التي يتم تلقّيها"[3]. ولضمان استمرار الاعتماد على هذا المبدأ ينبغي على المدرّس أن يواصل البحث عن مزيد من الموضوعية والدقّة، ثم عليه أن يخبر متعلّميه بما يراد تبليغه لهم، شرط أن يتمكّن المتعلّمون من تلقّي وفهم ما يصرّح لهم به، وبعدها يتمكّن المتعلّمون من جهتهم من التعبير عما يريدون تبليغه، ويتلقّى المدرّس ويفهم ما يعبّر عنه المتعلّمون. ولكن قيمة هذا **الفعل التعليمي وقيمة المدرّس الجيّد**، لا تتحدّد بنوع المحتويات والمضامين المعرفية التي يقدّمها فقط إنما بنوع العلاقة التي يبنيها مع المتعلّم.

لهذا السبب، ولإنجاح الفعل التعليمي-التعلّمي، وجب أن يتمركز حول المتعلّم، فيكون " الاهتمام الأكبر فيها موجّها نحو التلميذ، ومبدؤها الأساسي احترام شخصيته وتثبيت قيم الحرية والاستقلالية والإبداعية لديه، لهذا تتّسم هذه العلاقة بالتلقائية وتنبني على تعامل ديمقراطي"[4]. وفي هذه الحالة يكتفي المدرّس بمساعدة المتعلّم على بناء المعرفة، فالدور الإيجابي يعود للمتعلّم في بناء تعلّماته بنفسه. ويقوم المدرّس بدور المرشد والمنشّط. وقد يؤدي فيها المدرّس دورا أكبر من دور المرشد والمنشّط، فيكون له دور المحفّز؛ إذ يسهّل سيرورة التعليم/التعلّم من غير أن يوجّهها أو يشارك فيها، ويستجيب لطلبات التلاميذ. فالمعرفة في نهاية المطاف ناتجة عن نشاط المتعلِّم ومرتبطة بانشغالاته، وليست صادرة عن المدرّس؛ لأن الهدف من إنتاج الخطاب التعليمي هو تحقيق حاجات وطموحات المتعلّمين، فربما كان المضمون المعرفي-التعلّمي ثريّا، ولكنه غير ملائم يسبّب للمتعلّمين الملل والشرود، وقد " يكون القول ملائما بالأحرى مع القليل من الأخبار؛ إذ يقود المستمع إلى إغناء أو تغيير معارفه أو تصوّراته"[5] وهذا هو المطلوب.

ما سعى غرايس إلى تحقيقه في مبدأ التعاون، يتحقّق بحسن تأويل الأقوال، وإن حدث خرق لبعض القواعد الفرعية. بعبارة أخرى نقول إن ملاءمة القول التعليمي تكون مباشرة وحاسمة بمقدار ما تحقَّق من نتائج تداولية لدى المتعلّم[6].

---

[1] المرجع السابق، ص 824.

[2] عبد الكريم غريب: التواصل والتنشيط؛ الأساليب والتقنيات، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 1429هـ/2008م، ص 97 وص 136.

[3] المرجع نفسه، الصفحات نفسها.

[4] عبد الكريم غريب: المنهل التربوي؛ معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج2، ص 824.

[5] ينظر كيريرا أوريكيوني، مرجع سابق، ص 139.

[6] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وإذا حدث وأن حقّق الخطاب التعليمي أغراضه ومقاصده، قد يصبح المدرّس متعلّما، وهنا يمكن أن يتحقق مبدأ التعاون الغرايسي بشكل مذهل؛ لأن العملية التعليمية–التعلّمية تتم داخل الفصل الدراسي المغلق، أين يقوم فيها المدرّس بتقديم المضمون المعرفي-التعلّمي وفق أهداف وكفاءات محدّدة بدقّة ومصرَّح بها في المنهاج الدراسي، على افتراض أن هذا الأخير راعى أطراف العملية التعليمية وخاصة المتعلّم.

وبالعودة إلى أهمية تحقيق التفاعل الجيد بين أقطاب العلاقة الديداكتيكية، فإنه يمكن القول إن التفاعلات عامة وشاملة تتم بين المتعلّمين في أغلب الأحيان بينهم وبين المدرّس. وما يدمّر العلاقة التعليمية التعلّمية هي **سلطوية المدرّس**، ومن ثم تدمّر كل ما يتعلّمه المتعلّم، حتى وإن كانت المحتويات التي تقدّم من المستوى الجيد. لذلك لا بدّ لكل مدرّس، وهو يحضّر خطابه التعليمي الذي سيوجّهه إلى متعلّميه، أن يميّز وبدقّة، داخل ذهنه، بين المضمون المعرفي والعلاقة التعليمية.

ثم، عليه أن يعامل المتعلّم من داخل عوالمه النفسية والوجدانية، ومن قلب مخاوفه، وأن ينصت إلى ما يتطلّع إليه من دون أن يتمكّن من الإفصاح عنه. وعليه أن يبذل الجهود القصوى لكسب ثقة المتعلّم قبل البدء في أيّة عملية-تعليمية.

يقول فيليب ميريو (F.Meirieu):" إذا لم أكن قادرا على اعتبار الآخر، المراهق أو المتعلّم عموما، كائنا حرا له هويّته وتاريخه الشخصي، وإذا لم أكن قادرا على التحدّث إليه على قدم المساواة ومقاربته والنظر إليه على الدوام كذلك، وإذا لم أكن قادرا على مواجهته بكل الجدّية المطلوبة، وعندما أكون مهووسا بالبحث، وبأي ثمن، عن الإجابة عن أسئلته لا عن فهمه والاعتراف باختلافه، حينها أضيّع كل فرصة لأمكّنه من أن يكبر معه أيضا "[1].

فليست الأمكنة المدرسية مجرّد ساحات للتواجد والحضور المشترك، بل هي فوق ذلك أمكنة للكلام حيث " ينصت الآخر لكلامنا ويتلقّاه. والفصل بكامله ينبغي أن يأخذ وجهة المجموعة التي تشغل مكان اللغة المتكلّمة، حيث يوجد الأفراد أو لا يوجدون، أو يكتشفون أنفسهم من جديد بذواتهم "[2].

ورغم ما نحاول إصباغه على العلاقة التعليمية من شروط نجاح متحقّق، إلا أن أقل ما يوصف به أنَّه نجاح ناقص التحقّق؛ لاقتصاره على الجانب التبليغي فحسب، بناء على قواعد غرايس؛ لأن المدرّس في هذه الحالة يقتصر على تبليغ المعارف والخبرات والمعطيات لمتعلّميه، وهذا ما يعترض عليه في هذه القواعد التخاطبية الغرايسية " **إغفالها للجانب التهذيبي التأدُّبي**".

---

[1] ينظر منير الحجوجي: **نظرية التعامل مع التلميذ**؛ من الإرسال الأحادي للمعرفة إلى العلاقة التربوية، مجلة رؤى تربوية، مركز القطّان للبحث والتطوير، رام الله، العدد الثاني والثلاثون، ص 73.

[2] عبد الحق منصف، مرجع سابق، ص 50. مأخوذ من: F.Oury/A. Vasquez: Vers une pédagogie institutionnelle ? Ed. F.Maspéro – 1967- Paris- p : 69.

وقد ذكر طه عبد الرحمن ثلاثة أسباب لعدم اهتمام غرايس (P.Grice) بالجانب التهذيبي في التخاطب، نجملها فيما يلي[1]:

1. ذكره له في جملة حديثه عن الجوانب الاجتماعية التجميلية في التخاطب.
2. أغفل ذكر كيفية تطبيق هذه القواعد التهذيبية، وما ترتيبها مع القواعد التبليغية.
3. غفلته عن كون الجانب التهذيبي ربما يكون أصلا في خروج العبارات عن المعاني الحقيقية أو المباشرة.

[1] ينظر طه عبد الرحمن. مرجع سابق. ص 239.

المبحث الرابع: القواعد التهذيبة

لقد شغلت **المزايا العلائقية** مكانة هامة في مواصفات المدرّس الجيّد، ومن ثمّ، إمكانية نجاح العلاقة التعليمية، إلا أنها تبدو، عند الكثيرين، مرتبطة دوما بالمضمون المعرفي-التعلّمي الذي يقدّم للمتعلّمين، أي ما هو مرتبط بالكفايات التقنية أو المعرفية.

إلا أن هناك من رأى غير ذلك، فلقد بيَّن مونتاندون (Montandon)، من خلال تمييزه بين مختلف المزايا العلائقية؛ كالمزايا الديداكتيكية والمزايا البيداغوجية المرتبطة بالصرامة والسلطة، **والمزايا الإنسانية** التي ترتبط بالطيبة، رأى " أن المتعلّمين يضعون في الواجهة بالمقام الأول المزايا الإنسانية لتحديد المدرّس الجيّد"[1].

ويمكن أن نقابل المزايا الأولى بالجانب التبليغي البحت، ونقابل المزايا الثانية بالجانب التهذيبي. فالتخاطب في العملية التعليمية/التعلّمية لا ينبني على **مبدأ التعاون** (الجانب التبليغي) فحسب، رغم كونه أداة ملائمة ومهمة في تحليل الخطاب التعليمي. بل لابد له من **مبدأ تداولي ثان** هو مبدأ " **التّأدُّب أو التهذيب** ". والذي تأسس، في نظرياته المتنوّعة؛ **التأدّب والتهذيب والكياسة واللباقة**، على مبدأ التعاون، أو إن شئت قلت على مبدأ التبليغ، فهو مكمّل له وموضّح لما غمض من جوانبه.

وأولى هذه النظريات، نظرية " **روبين لاكوف**"**(Robin LAKOFF)** في التأدّب، والتي أوردتها في مقالتها الموسومة بـ " **منطق التأدُّب** ". وقد صاغت لا كوف في شكل مبدأ عام، وقواعد فرعية، تأثّرا بغرايس، تنبثق عنه:

المبدأ العام:

- **لتكن مؤدَّبا**[2]: وهو مبدأ يضبط قواعد التهذيب، مع الحفاظ على قواعد التبليغ بضوابطها المعلومة.

وقد تفرّعت عن هذا المبدأ مجموعة من القواعد[3]:

1-قاعدة التعفُّف، ومقتضاها:

- **لا تفرض نفسك على المخاطَب:** أي أن يجعل المتكلم بينه وبين المخاطَب مسافة تحفظ لهما المكاشفة في الأحوال الداخلية. لذا يحترز المتكلم في انتقاء العبارات، في تلافي أفعال القلوب، والأفعال المكروهة من قبل المخاطَب، وإذا كاشفه استأذن قبلا واعتذر بعدا.

[1] عبد الكريم غريب: مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1435هـ/2014م، ص 96.

[2] طه عبد الرحمن. مرجع سابق. ص 240.

[3] المرجع نفسه. ص 240-241. لتفصيل أكبر في هذا العنصر يمكن العودة إلى الكتاب.

تنطبق هذه القاعدة على المتعلّم أكثر من انطباقها على المدرّس، بالنظر إلى مركزيهما في العملية التعليمية/التعلّمية؛ فالمدرّس يحتل مركز الصدارة معتمدا على كل " قيم السلطة والنظام والامتثال "[1]، ولا يسمح للمتعلّم بتجاوز ما يراه حدودا مقدّسة لا يجب تجاوزها، فيتحرّز المتعلّم وهو يخاطِبُ مدرّسه.

فقد يحدث أن يصير المتعلّم عرضة للمعاناة، عندما تتقلّص قدرته على التعبير عن ذاته أو يحرم منها بصفة كلّية؛ إذ ينصاع لهيمنة واستبداد المدرّس، الذي يمارس عليه سلطته من دون هوادة. وما ينتج عن هذه الهيمنة نزوع هذا المتعلّم من لحظة لأخرى، إلى تبنّي سلوك عدواني اتجاه مدرّسه أو محيطه بصفة عامة؛ وذلك بفعل حاجته إلى الثأر أو تفريغ شحنة العنف والغضب التي تعتمل في دواخله.

إذن، من مصلحة المتعلّم، أن يعمل على تنمية قدراته على التعبير عن ذاته وتدريب نفسه على إظهار شخصيته الحقيقية بمزيد من الحرية، " ولا يتأتّى ذلك إلا من خلال الامتثال لخمسة مبادئ هي: الإصغاء للذات، التصريح بالمعتقدات، التصريح بالمشاعر، التصريح بالحاجيات والرغبات، التقييم الذاتي بموضوعية ويقظة "[2].

وقد يحدث أن يكون التحرّز من جانب المدرّس في حال كان المتعلّم مركز العملية التعليمية-التعلّمية، وحينها يكون مبدأ العلاقة " احترام شخصيته وتثبيت قيم الحرية والاستقلالية والإبداعية لديه"[3].

2-قاعدة التشكُّك، ومقتضاها:

- **لتجعل المخاطَب يختار بنفسه:** أي أن يترك المدرّس (باعتباره متكلِّما) للمتعلّمين (باعتبارهم مخاطَبين) المبادرة في اتخاذ القرارات، فيتجنَّب الأساليب التقريرية المباشرة. ويأخذ بالأساليب الاستفهامية كما لو كان متشككا في مقاصده. من قبيل: " قد يكون من المفيد لكم إنجاز الوضعيات الإدماجية ".

ويقتضي تطبيق هذه القاعدة التطرّق إلى طريقة طرح السؤال من طرف المدرّس، أو إن شئت قلت، طريقة طلبه من المتعلّمين لأجل تحصيل المعرفة أو تطبيق الأنشطة التعليمية-التعلّمية، فينبغي على المدرّس أن يحقّق شروط صياغة السؤال بتفادي طرح الأسئلة بطريقة مباشرة، لأنها قد لا تحقّق المطلوب. إضافة إلى ارتباط السؤال بالموضوع، وجب أن يكون صعبا بما فيه الكفاية حتى يثير الاهتمام ويولّد النشاط العقلي لدى كل المتعلّمين. كما ينبغي على المدرّس أن يحضّر ويجمع أسئلة خاصة لمختلف الملكات التي يمكن للتدريس تشغيلها كأسئلة الذاكرة وأسئلة التخيّل وأسئلة البرهان وأسئلة الحكم. وأن يصوغ أسئلته بعبارات واضحة وصحيحة تجعلها سهلة الفهم والاستيعاب لدى المتعلّم. وتكييفها مع متوسط قدرات الفصل إذا كانت تستهدف مجموعة التلاميذ، ومع قابليات الفرد العقلية إذا كانت أسئلة فردية. كما يجب مراعاة الترتيب النفسي الملائم فلا تتسبّب في التشتت والتبعثر بل تسهم في تركيز الانتباه

[1] عبد الكريم غريب: المنهل التربوي؛ معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج2، ص 824.

[2] عبد الكريم غريب: التواصل والتنشيط؛ الأساليب والتقنيات، ص 97 وص 107.

[3] عبد الكريم غريب: المنهل التربوي؛ معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج2، ص 824.

على ما هو جوهري على أن يهدف إلى تشجيع الاكتشافات والاستدلال وتداعي الأفكار، لا أن يكون تمرينا للذاكرة فحسب مبنيا على العمل الآلي أكثر منه على فعل العقل والإدراك.

3-قاعدة التودُّد، ومقتضاها:

- **لتظهر الود للمخاطَب:**

تظهر قيمة الودّ[1]، فيما يذكره ابن وهب الكاتب، في صلاح جميع أمور الإنسان فهي من " أنفع الأشياء للإنسان وأعونها على الزمان، لأن بالمودّة صلاح جميع الأمور، وبالعداوة فسادها"[2].

والتودّد المقصود في سياقنا هذا ما سمّاه ابن وهب بودّ المنفعة للدنيا، ويتحقّق، عنده، " بتأكّد الأسباب الموجبة لها، ويزيد فيها الإحسان والإفضال"[3]. ويدعو ابن وهب المتكلّم إلى بذل الجهد في التودّد إلى المخاطَبين بكل جِدٍّ وكدٍّ، من أجل نيل محبّتهم؛ " فإنّك لن تعدم بذلك مروءة كريم، أو أمن لئيم، فتكون قد نلت المحبوب وكفيت المرهوب، إن شاء الله "[4].

وتتحقق هذه القاعدة في حالتين وهما أن يكون المتكلِّم أعلى مرتبة من المخاطَب أو مساويا له؛ إذ الهدف من هذه الندّية في التخاطب تحقيق الأنس والاطمئنان لدى المخاطَب. فيستعمل المتكلم كل ما يقوّي علاقة التضامن والصداقة من قبيل ضمير المخاطَب والاسم والكنية واللقب.

وفي العملية التعليمية التعلّمية، لا بد من تحقّق وعي الطرفين بذواتهم وبالعلاقة المرساة ما بين المتخاطبين، بمعنى وعي كل طرف بمركزه كونه يتواجد في وضع مهيمِن أو مهيمَن عليه داخل منطقة التوازن، ويرتكز التخاطب الواعي على طرح العديد من التساؤلات على امتداد فعل التخاطب، وهكذا، فإن من يقوم بتسيير فعل التخاطب، " يتساءل بصفة مستمرة حول نفسه وحول محاوره بشأن ملاءمة إرساليته سواء من زاوية الباث أو التلقي أو المحتوى في حد ذاته وظروف بثّ الإرسالية"[5].

ولا يمكن أن تتحقّق **قاعدة التودّد** هذه، حسب فيليب ميريو (F.Meirieu)، إذا لم يكن المدرّس قادرا على اعتبارا المتعلّمين أحرارا، لهم شخصيتهم وكيانهم المستقل، وإذا لم يستطع أن يخاطبهم على قدم المساواة وأن ينظر إليهم بهذه النظرة دوما[6].

وقد يعوق هذا التحرّر لدى المتعلّمين جهلهم لكيفية تكوين خطابهم التعلّمي وكيفية صياغته بصفة كاملة، ولا يتحقّق لهم ذلك إلا من خلال سلوكهم والإبقاء على طبيعتهم والتقليص من قلقهم وتوتّرهم، فهناك العديد من المتعلّمين " يعانون بشكل بالغ مما يسمّى **بالقلق العلائقي**، ولعلّ المجال الذي يظهر فيه هذا القلق في المجال الجماعي عندما يعرّض للأضواء فتظهر عليه علامات القلق في

---

[1] والودّ ودّان: **ودّ للمشاكلة والمجانسة. وودّ بالعرض**، وهو ينقسم قسمين: أحدهما ودّ العصمة في الدين، والآخر: ودّ المنفعة للدنيا. ينظر الكاتب، ابن وهب: البرهان في وجوه البيان، تقديم وتحقيق حفني محمد شرف، مطبعة الرسالة، مصر، د.ط.د.ت، ص 238.

[2] المرجع نفسه، ص 237-238.

[3] المرجع نفسه، ص 238-240.

[4] المرجع نفسه، الصفحات نفسها.

[5] عبد الكريم غريب: التواصل والتنشيط: الأساليب والتقنيات، ص 97-98.

[6] ينظر منير الحجوجي، مرجع سابق، ص 73.

سحنته وحركاته وتموضعه، وعندما يدعى لأخذ الكلمة يزيد قلبه خفقانا وينقبض صدره ويجد صعوبة في التنفّس وتنحبس الكلمات في حنجرته ويتكلّم بصوت خفيض لدرجة يتعيّن معها أن نطلب منه إعادة ما قاله لتوّه وهو الأمر الذي يشكّل بالنسبة إليه معاناة لا تطاق، ولكي نتلافى هذه المعاناة ينبغي الامتثال لهذه المبادئ: الإصغاء للجسد، كون الفرد ذاته، ضبط الانفعالات من خلال التنفّس، إفساح المجال لنفاذ الأحاسيس، التقليص من درجة الضغط"[1].

ولتحقق المساواة بين طرفي العملية التعليمية التعلّمية، وجب تحقيق ما يسمّى **التبادلية**، وهي " تعني الإصغاء للآخر والأخذ بعين الاعتبار لواقع واختلافات الآخر، واحترام المحاور"[2]، ويمكن أن نجمل مبادئ التخاطب التبادلي في خمسة: " إصغاء كل طرف للآخر، الاهتمام بما يعتقده الآخر، الانفتاح على المشاعر، تلبية الحاجات، تقدير الآخر"[3].

والذي يهمّ داخل الفصل الدراسي " تجاوز موقف الحذر وعدم الثقة بالآخرين والصراع معهم...وقبولهم بوصفهم أناسا مثلنا يتكلّمون كما نتكلّم ونمارس. هؤلاء الآخرون –راشدين كانوا أو أطفالا-ينصتون لنا وينبغي أن ننصت لهم. والحال، إننا نصادف دوما داخل الفصل أفرادا قد تحدث لنا معهم ارتباطات لا شعورية –كأن نتعلّق بهم ونتماهى معهم مثلا-لكي نخرج من وضعية الأفق المسدود التي نعيشها خارج المجال المدرسي أو داخله "[4].

بالنظر إلى **مبدأ التأدّب والقواعد المتفرّعة عنه** يظهر لنا قصورها من ثلاثة أوجه:

- اقتصارها على الجانب التجريدي من التهذيب، وعدم إمكانية تطبيقها في الجانب العملي، أي ما ينتج عن التهذيب.
- عدم إمكانية تطبيقها كاملة، حيث يمكن العمل بقاعدة أو اثنتين والاستغناء عن الثالثة " **فحيث تصلح قادة التودد، فقد لا تصلح قاعدة التشكُّك...**"[5].
- تعارضها مع قواعد التعاون عند غرايس. فيمكن أن توضع هذه القواعد تحت قاعدة التعفُّف.

وإذا كانت **روبين لاكوف** قد اقتصرت في مبدإها على **الجانب التجريدي** من التهذيب المقوِّم للتخاطب، وأغفلت **جانبي العمل والإصلاح** فإن هذا الأثر يظهر في المبدأ الذي وضعه كل من **براون وليفنسن** في دراستهما المشتركة " **الكليات في الاستعمال اللغوي: ظاهرة التأدب**"، ويسمى هذا المبدأ بـ: **مبدأ التواجه واعتبار العمل**. ويتكوَّن من وجه وخطة؛ فالوجه عبارة عن الإرادات الأساسية أو المقاصد التي يسعى طرفا عملية التخاطب إلى تحقيقها (رغبات دفع الاعتراض ورغبات جلب الاعتراف).

---

[1] عبد الكريم غريب: التواصل والتنشيط؛ الأساليب والتقنيات، ص 97 وص ص119-120.

[2] المرجع نفسه، ص 97 وص129.

[3] المرجع نفسه، الصفحات نفسها.

[4] عبد الحق منصف، مرجع سابق، ص 50. مأخوذ من: F.Oury/A. Vasquez: Vers une pédagogie institutionnelle ? Ed. F.Maspéro – 1967- Paris- p : 69.

[5] طه عبد الرحمن. مرجع سابق. ص 242.

والخطة عبارة عن المسلك أو المسار المناسب الذي يختاره طرفا عملية التخاطب لتنفيذ هذه الإرادات وتحقيق هذه المقاصد. فيحتاج هذان الطرفان (المتكلِّم والمخاطَب) " إلى الاستدلال بالمقاصد [الوجه الدافع والوجه الجالب] على الوسائل [الخطط التخاطبية] الكفيلة بتحقيقها، كما يحتاج إلى الموازنة بين مختلف الوسائل حتى يتخير أفضلها تحقيقا لهذه المقاصد"[1].

ضرب طه عبد الرحمن مثالا لهذه الخطط، بما يلي[2]:

المثال: **طلب إغلاق النافذة.**

وأعطى خيارات للمتكلم إزاء مخاطبه.

1-فقد يمتنع المتكلم عن أن يطلب إغلاق النافذة، لأن في هذا الطلب مخاطرة تضرُّ به أو تضرُّ بالمستمع.

2-قد يطلب المتكلم من المستمع إغلاق النافذة دونما استعانة بصيغة تلطِّف من الأثر التهديدي لهذا الطلب، كما إذا قال: أطلب منك أن تغلق النافذة.

3-قد يطلب المتكلم من المستمع إغلاق النافذة مع التوسل بصيغة تحفظ الوجه الدافع لهذا المستمع، كأن يقول: هل لك أن تغلق النافذة؟

4-قد يطلب المتكلم من المستمع إغلاق النافذة مع التوسل بصيغة تحفظ الوجه الجالب لهذا المستمع، كما إذا قال: ألست تبادر إلى إغلاق النافذة كلما تعرَّضنا لمجرى الهواء؟

5-قد يطلب المتكلم من المستمع إغلاق النافذة بطريق التعريض، كأن يقول: إن الجلوس في مجرى الهواء مؤذٍ إيذاءً، تاركا لمخاطبه استنباط المعنى المقصود بنفسه.

وصيغة هذا المبدأ:

- **لتصن وجه غيرك**[3].

ويتكوَّن هذا المبدأ من مفهومين أساسيين هما: **مفهوم الوجه ومفهوم التهديد**، فأما الوجه ففيه **وجه دافع ووجه جالب** أو إن شئت قلت **وجه سالب**؛ ويتمثل في إرادة كل طرف من طرفي عملية التخاطب إلى رفض اعتراض الغير سبيل أفعاله. ووجه جالب؛ ويتمثل في إرادة كل طرف من طرفي عملية التخاطب إلى اعتراف الغير وإقراره بأفعاله. ففي المخاطبة يتوخَّى المتكلم حفظ ماء وجهه ووجه مخاطبه.

وأما التهديد فيحدث في الأقوال التي تنزل في التداولية منزلة الأفعال؛ إذ تهدد بطبيعتها إرادة المتكلم أو المخاطَب.

نضرب أمثلة على الأقوال التي تهدد وجه المتكلم، إما الدافع وإما الجالب، ففي الدافع من الأقوال التي تهدد وجهه الدافع الشكر وقبول الشكر. وفي الجالب، مثال هذه الأقوال: الاعتذار، الإقرار والندم[4].

---

[1] المرجع سابق. ص 245.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 244.

[3] المرجع نفسه، ص 243.

[4] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ومن أمثلة الأقوال التي تهدد وجه المخاطَب، إما الدافع وإما الجالب، في الدافع هناك أقوال تحمله على أداء أشياء، مثل: الأمر، الطلب، النصح، التذكير، الإنذار، التحذير والوعيد. وفي الجالب، فقد تكون أقوالا تعبر عن التقويم السلبي مثل: الذم والسخرية، أو أقوالا تعبّر عن عدم الاكتراث مثل: التعرُّض لكلام المخاطب قبل أن يفهم مراده أو قطع كلامه قبل أن يتمه[1].

ويتفرَّع على هذا المبدأ، خطط تخاطبية، حدَّدها " **براون** " و " **ليفنسن** " يختار منها المتكلم ما يراه مناسبا لقوله ذي الصبغة التهديدية[2]:

1-أن يمتنع المتكلِّم عن إيراد القول المهدِّد.

2-أن يصرّح بالقول المهدِّد من غير تعديل يخفِّف من جانبه التهديدي.

3-أن يصرّح بالقول المهدِّد مع تعديل يدفع عن المستمع الإضرار بوجهه الدافع.

4-أن يصرّح بالقول المهدِّد مع تعديل يدفع عن المستمع الإضرار بوجهه الجالب.

5-أن يؤدي القول بطريق التعريض، تاركا للمستمع أن يتخيَّر أحد معانيه المحتملة.

وتظهر قيمة مبدأ التواجه عند براون وليفنسن، في أخذه بمبدأي التعاون والتأدُّب؛ حيث إنه " **يأخذ بالدلالة العملية لعنصر التهذيب...فضلا عن أخذه بعنصر التبليغ**"[3].

ولكن ما يعاب على هذا المبدأ-حسب طه عبد الرحمن – هو جعله للتهديد أصلا في الدخول في عملية التخاطب وسمة مميّزة فيها، ويجعل " جميع الأقوال حاملة للتهديد، إما بالذات وإما بالعرض"[4]، فيحصر العمل المقوّم للتهذيب في وظيفة التقليل من التهديد فحسب، ولكن التهذيب أوسع من ذلك بكثير؛ إذ تحتاج عملية التخاطب بطريقة أو أخرى إلى أدب المتكلِّم والمخاطَب، سواء أكان القول مهدِّدا أم لم يكن كذلك.

وهذا ما يجعل هذا المبدأ لا يقصد التقرُّب من الغير، بقدر ما يقصد إلى **التحوُّط من التهديد.** وما تحتاجه عملية التخاطب لتحقيق التواصل الإنساني هو تحقيق **الأنس والإلف والقرب.** وهذا لا يتحقق إلا مع وجود **التأمين.** وإذن، ورغم أهمية مبدأ التواجه واعتبار العمل إلا أننا نحتاج إلى مبدأ آخر يتقصَّد تحقيق التقرُّب.

وقد سعى ليتش (Geoffrey LEECH) إلى تحقيق التقرُّب بين المتخاطبين، من خلا لصياغته لمبدأ أسماه: **مبدأ التأدُّب الأقصى واعتبار التقرُّب**، وهو رابع مبدأ تداولي، يعدُّ مكمِّلا لما سبقه من مبادئ، وصيغته[5]:

- **قلِّل من الكلام غير المؤدَّب (صورة سلبية).**

---

[1] ينظر المرجع السابق، ص 243.

[2] المرجع نفسه، ص 244.

[3] المرجع نفسه، ص 245.

[4] المرجع نفسه. الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، ص 246.

يفترض في الخطاب التعليمي أن يخلو أو يكاد من الكلام الخارج عن نطاق التربية والقيم والأخلاق العالية، لذا ينبغي على المدرّس والمتعلّمين أن يتحلوا بما يحفظ للعملية التعلمية-التعلّمية قيمتها. وقد أورد الماوردي في (أدب الدنيا والدين) كلاما ينطبق على جميع المتكلّمين، ومنهم المدرّس والمتعلّم، حيث قال: " واعلم أن للكلام آدابا إن أغفلها المتكلّم أذهب رونق كلامه وطمس بهجة بيانه ولها الناس عن محاسن فضله بمساوئ أدبه فعدلوا عن مناقبه بذكر مثالبه"[1].

وهذا ما يمكن أن يحدث للمدرّس خصوصا، ولو كان صاحب علم يشهد له به، فتغطّي مساوئ أدبه وقيمه الهابطة كل المحاسن العلمية والمعرفية. وقد يحدث الأمر نفسه للمتعلّم، فينشغل المتعلّمون والمدرّس عما يملكه من قدرات علمية ومعرفية وذكاءات خارقة إلى أخلاقه الهابطة وسوء أدبه.

ومن القواعد التي يجب أن تراعى للتقليل من الصور السلبية في عملية التخاطب ألا يسرف أطراف العملية التعلمية-التعلّمية في الذمّ " وإن كانت النزاهة عن الذم كرما...والسرف في الذم انتقام يصدر عن شرّ وكلاهما شين وإن سلم من الكذب "[2].

ومن القواعد كذلك ألا يسترسل في الوعيد؛ فإن من بعثته الرهبة في وعيد يعجز عنه ولا يقدر على الوفاء به، فإن أطلق لسانه به ولم يستثقل من القول ما يستثقله من العمل صار وعيده عجزا[3].

ومن القواعد عدم رفع الصوت بكلام مستكره مزعج، ولا يقوم بحركة طائشة " فإن نقص الطيش أكثر من فضل البلاغة "[4].

ومن القواعد تجنّب القول المستقبح، والعدول عنه إلى الكناية " عما يستقبح صريحه ويستهجن فصيحه ليبلغ الغرض ولسانه نزه وأدبه مصون "[5].

- **أكثِرْ من الكلام المؤدَّب (صورة إيجابية).**

ويقسِّم ليتش هذا المبدأ إلى قواعد تحمل كل قاعدة صورتين، الأولى **سلبية** والأخرى **إيجابية**، ويركِّز على **قاعدة اللباقة**، حيث تعدُّ السبب الرئيس في استعمال التعابير غير المباشرة، كما سنرى في المثال، وهذه القواعد مرتبة كما يلي[6]:

1-قاعدة اللباقة:

- قلِّل من خسارة الغير.
- أكثِر من ربح الغير.

2-قاعدة السخاء:

- قلِّل من ربح الذات.

---

[1] الماوردي، أبو الحسن: أدب الدنيا والدين، شرح وتعليق محمد كريم راجح، دار اقرأ، بيروت، الطبعة الرابعة، 1405هـ/1985م، ص 290.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 291.

[4] المرجع نفسه، ص 292.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] طه عبد الرحمن، مرجع سابق. ص ص 246-247.

- أكثر من خسارة الذات.

3-قاعدة الاستحسان:

- قلِّل من ذمِّ الغير.
- أكثر من مدح الغير.

4-قاعدة التواضع:

- قلِّل من مدح الذات.
- أكثر من ذم الذات.

5-قاعدة الاتفاق:

- قلِّل من اختلاف الذات والغير.
- أكثر من اتفاق الذات والغير.

6-قاعدة التعاطف:

- قلِّل من تنافر الذات والغير.
- أكثر من تعاطف الذات والغير.

وما يعاب على هذا المبدأ التداولي الليتشي أن التقرُّب الذي يدعو إليه ليتش " يشوبه الميل إلى التظاهر والنزعة إلى الغرضية بمقتضى أمرين: أحدهما الخاصية اللاتناظرية لمفهوم التأدُّب الأقصى؛ والثاني، خاصية الربح والخسارة لمفهوم اللباقة والسخاء"[1].

ففي الخاصية اللاتناظرية، نلاحظ اختلاف مفهوم التأدب بالنسبة لطرفي عملية التخاطب، مما يجعله محل تنازع بينهما، لأن طرفا واحدا فقط سينتفع به، فلا يمكن أن يوصف بالتأدب **الصادق** لعدم حصول الانتفاع به لدى المتخاطبين معا.

وفي خاصية الربح والخسارة، فإن التصور الذي قدَّمه ليتش للأقوال " يجعل من العمل التهذيبي للتخاطب عملا أشبه بالمعاملة التجارية منه بالتعامل الأخلاقي"[2]. وعلاقة المتكلم بالمخاطَب هي علاقة خدمية أو مصلحية كعلاقة الدائن بالمدين. فلا يعد هذا عملا تهذيبيا **خالصا** متى ما غابت القيم والمعايير المعنوية.

ورغم أهمية هذا المبدأ، **مبدأ التأدُّب الأقصى واعتبار التقرُّب**، إلا أنَّه يقوم على **" التظاهر وتحصيل الأغراض "**[3]. فوجب البحث عن مبدأ آخر يحقق **الصدقية** بعيدا عن التظاهر، **والإخلاص** بعيدا عن الغرضية.

---

[1] المرجع السابق، ص 248.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 249.

وهذا ما حقَّقه طه عبد الرحمن، في المبدأ الموسوم بـ: **مبدإ التصديق واعتبار الصدق والإخلاص**، ويجد هذا المبدأ جذوره في التراث العربي الإسلامي في أقوال كثيرة، منها: **مطابقة القول للفعل، وتصديق العمل للكلام**.

وصاغ طه عبد الرحمن هذا المبدأ، كما يلي:

- **لا تقل لغيرك قولا لا يصدِّقه فعلك.**

يدعو الماوردي المتكلّمين عامة إلى الاحتراز من الوقوع في زلل الكلام لاعتبارات دنيوية وأخروية، وذلك بالصمت إن لم تكن هناك حاجة[1]، وإما بالتقليل من الكلام إن كانت الحاجة ملحّة له[2]؛ لأن " الكلام ترجمان يعبّر عن مستودعات الضمائر ويخبر بمكنونات السرائر لا يمكن استرجاع بوادره ولا يقدر على ردّ شوارده "[3].

وقد جاءت شروط الكلام التام مجموعة عند ابن وهب الكاتب سمّاها بالفضائل، وهي: البلاغة الصحيحة، والجزالة الفصيحة، والجِدُّ الصائب والحسن الحق والنافع الصادق، المقبول عند ذوي العقول والألباب، غير متكلّف ولا فضلة زائدا، شرط أن يوضع هذا الكلام في موضعه زمانا ومكانا وحقّق به أهدافه ومقاصده. " فأما التام من الكلام ما اجتمعت فيه فضائل هذه الأقسام، فكان بليغا صحيحا، وجزلا فصيحا، وكان جدا صوابا، وحسنا حقا، ونافعا صدقا، وعند ذوي العقول مقبولا، ولم يكن تكلّفا ولا فضولا، فإذا اجتمع ذلك فيه، ووضعه قائله موضعه، وأتى به في حينه، وأصاب به مقصده، فهو التام "[4].

ومن هذا المبدأ ينبثق عنصران يكوِّنان عملية التخاطب، وهما الجانب التبليغي والجانب التهذيبي، فالجانب الأول أسماه، طه عبد الرحمن، بـ" **نقل القول**"، والثاني أسماه بـ" **تطبيق القول**".

ووضع – طه عبد الرحمن – فروعا هي بمثابة القواعد لتحقيق **مبدأ التصديق** في جانبه التواصلي التبليغي استقاها، مما ذكره الماوردي في كتابه " **أدب الدنيا والدين**"، وهي[5]:

1-ينبغي للكلام أن يكون لداع يدعو إليه، إما في اجتلاب نفع أو دفع ضرر.

2-ينبغي أن يأتي المتكلم به في موضعه ويتوخَّى به إصابة فرصته.

3-ينبغي أن يقتصر من الكلام على قدر حاجته.

4-يجب أن يتخيَّر اللفظ الذي به يتكلم.

يشدّد الماوردي على ضرورة الأخذ بها وتحصيلها واستيفائها حتى يحقق المقصود من الكلام والغرض منه ولا يتعدّاه إلى غيره، فيسلم بذلك من الزلل ولا يعتري كلامه نقص[6].

---

[1] قال أحد البلغاء: الزم الصمت فإنه يكسبك صفو المحبّة ويؤمنك سوء المغبّة ويلبسك ثوب الوقار ويكفيك مؤونة الاعتذار.

[2] وقال بعض الفصحاء: اعقل لسانك إلا عن حق توضّحه أو باطل تدحضه أو حكمة تنشرها أو نعمة تذكرها.

[3] الماوردي، أبو الحسن، مرجع سابق، ص 282.

[4] الكاتب، ابن وهب، مرجع سابق، ص 246.

[5] الماوردي، أبو الحسن، مرجع سابق، ص 283. طه عبد الرحمن. مرجع سابق. ص 249.

[6] واعلم أن للكلام شروطا لا يسلم المتكلّم من الزلل إلا بها، ولا يعرى من النقص إلا بعد أن يستوفيها.

ولكي يجتلب النفع من هذا الكلام، كما قال الماوردي، ينبغي أن تكون عواقبه في القول أو الاستماع إليه أو العمل عليه تؤدي بصاحبها إما إلى نفع عاجل أو آخر آجل والضار ضد ذلك[1].

أما القاعدة الأولى فتقابل مبدأ التعاون عند غرايس، حيث يشترط تحديد الغرض والهدف من عملية التخاطب، فتحقيقها يلزم بالضرورة حماية المتكلّم من الهذيان، لأن الكلام الذي " لا داعي له هذيان وما لا سبب له هُجْر[2]. ومن سامح نفسه في الكلام إذا عنّ ولم يراع صحة دواعيه وإصابة معانيه كان قوله مرذولا ورأيه معلولا "[3].

أما القاعدة الثانية: فتقابل قاعدة **العلاقة أو المناسبة** عند بول غرايس، حيث يناسب **المقام المقال**.

فإذا أراد المتكلّم أن يحقّق مطلوبه وجب عليه " أن يأتي بالكلام في موضعه "[4]. وموضعه المقصود بألا يقدّم ما حقّه التأخير ولا يؤخّر ما حقّه التقديم، " فإن قدّم ما يقتضي التأخير كان **عجلة وخرقا** وإن أخّر ما يقتضي التقديم كان **توانيا وعجزا** ".

وإيتاء الكلام في موضعه يقتضي كذلك ألا يسكت في الأوقات التي يجب أن يتكلّم فيها؛ لأنّه " متى سكت عن الكلام في الأوقات التي يجب أن يتكلّم لحقه من الضرر بترك انتهاز الفرصة فيها مثل ما يلحقه من ضرر الكلام في غير وقته "[5].

ويتعلّق القول بمقامه من جهة وبما يقابله من عمل مؤدّى من جهة أخرى؛ لأن القصد منه تحقيق الانتفاع به من طرف المخاطَبين به، وإلا عُدَّ هذا القول **هذيانا وهُجْرا** باصطلاح الماوردي؛ " لأن لكل مقام قولا وفي كل زمان عملا "[6].

وهذا ما اشترطه ابن وهب الكاتب في الكلام التام، فوجب على قائله أن يضعه موضعه وأن يأتي به في حينه، ويصيب مقصده[7].

القاعدة الثالثة: تقابل **قاعدة الكمّ** عند غرايس، حيث يُكتفى في الخبر بضروريه، فلا يزيد ولا ينقص، فإذا زيد سمِّي هذرا، وإن أنقص سمِّي حصرا باصطلاح الماوردي.

" وهو أن يقتصر منه على قدر حاجته فإن الكلام إن لم ينحصر بالحاجة ولم يقدر بالكفاية لم يكن لحدّه غاية ولا لقدره نهاية وما لم يكن من الكلام محصورا كان إما حصرا إن قصر أو هذرا إن كثر "[8].

---

[1] ينظر الكاتب، ابن وهب، مرجع سابق، ص 218-219.

[2] الهُجْرُ: الهذيان والقبيح من القول، ينظر المعجم الوسيط، مادة (هجر)، ص 973.

[3] الماوردي، أبو الحسن، مرجع سابق، ص 283.

[4] المرجع نفسه، ص 285.

[5] الكاتب، ابن وهب، مرجع سابق، ص 208.

[6] الماوردي، أبو الحسن، مرجع سابق، ص 285.

[7] الكاتب، ابن وهب، مرجع سابق، ص 246.

[8] الماوردي، أبو الحسن، مرجع سابق، ص 285.

من علم أن كلامه من علمه قلّ كلامه إلا فيما يعنيه[1].

واشترط ابن وهب الكاتب في الكلام التام ألا يكون زائدا عن الحاجة بقوله: " ولم يكن تكلّفا ولا فضولا "[2].

- **القاعدة الرابعة:** وتقابل **قاعدة الجهة أو الطريقة** عند غرايس، حيث يشترط في الخطاب مراعاة صحة المعاني وفصاحة الألفاظ ووضوح الأسلوب، فإذا خرج الخطاب عن هذه الشروط كان مختل المعنى مستغلق الألفاظ[3].

ما يقابل هذه القاعدة جاء على لسان بصورة أكثر وضوحا ودقّة؛ حيث يعدّ اللسان عنوانا لكل متكلّم يشترط في إنتاجه للكلام أن يتحرّى تهذيب ألفاظه وتخيّر كلماته والحرص على تقويمها؛ " **اختيار اللفظ الذي يتكلّم به فلأن اللسان عنوان الإنسان يترجم عن مجهول ويبرهن عن محصوله فيلزم أن يكون بتهذيب ألفاظه حريّا وبتقويم لسانه مليا** "[4].

ويشترط ابن وهب في الكلام التام[5]، كما يسمّيه، أن يكون " بليغا صحيحا، وجزلا فصيحا، وكان جدا[6] صوابا، وحسنا حقا، ونافعا صدقا، وعند ذوي العقول مقبولا "[7].

ويمكن أن تكفي قاعدة الصواب عند ابن وهب في الإحاطة بقاعدة الجهة أو الطريقة، ألا ترى أن المتكلّم يراعي أحوال المخاطَبين بأن " يعرف أوقات الكلام، وأوقات السكوت، وأقدار الألفاظ، وأقدار المعاني، ومراتب القول، ومراتب المستمعين له، وحقوق المجالس وحقوق المخاطبات فيها. فيعطي كل شيء من ذلك حقّه، ويضمّ كل شكل منه إلى شكله، ويأتيه في وقته، وبحسب ما يوجبه الرأي له "[8]،

وتلتقي هذه القواعد مع القواعد الجامعة لمبدإ التعاون عند غرايس، إلا قاعدة واحدة هي قاعدة الكيف (أو قاعدة الصدق).

وفرَّع قواعد ثلاث لتحقيق مبدأ التصديق في جانبه التهذيبي استقرأها من التراث العربي الإسلامي، وهي[9]:

1-قاعدة القصد:

---

[1] وقيل في عمله وهي أنسب للسياق، الكاتب، ابن وهب، مرجع سابق، ص 199.

[2] المرجع نفسه، ص 246.

[3] ينظر طه عبد الرحمن. مرجع سابق. ص 250.

[4] الماوردي، أبو الحسن، مرجع سابق، ص 288.

[5] ثم إن للمتكلّمين من أهل اللغة أوضاعا ليست في كلام غيرهم مثل: الكيفية، والكمية، والكمون والتولّد والجزء والطفرة وأشباه ذلك فمتى كان المتكلّم غيرهم كان المتكلّم بذلك مخطئا، ومن الصواب بعيدا، ومتى خرج عنها في خطابهم كان في الصناعة مقصّرا. الكاتب، ابن وهب، مرجع سابق، ص 196.

[6] الحديث الجد: فإنه كل كلام أوجبه الرأي وصدر عنه، وقصد به قائله وضعه موضعه، وكان مما تدعو إليه الحاجة، وباستعمال ذلك وبالإمساك عما سواه. ينظر الكاتب، ابن وهب، مرجع سابق، ص 198.

[7] المرجع نفسه، ص 246.

[8] المرجع نفسه، ص 207-208.

[9] طه عبد الرحمن، مرجع سابق. ص 250.

- **لتتفقد قصدك في كل قول تُلقي به إلى الغير.**

يبلغ إلى المقاصد التي يتغيّاها المتكلّم في خطابه بتتبّع جملة من القواعد أوردها ابن وهب، وكلّها قواعد تهذيبية تأدّبية؛ تجمع بين وجهين؛ وجه إيجابي ووجه سلبي، يحقّقان معا قواعد ليتش جميعها بتدرّج يوصل إلى الغاية منها؛ يقوم المتكلّم، حسب ابن وهب، بحسن التلطّف في قوله بتحقيق القبول لدى سامعه من خلال الإتيان بالقول المقدِّر له، وحسن حيلة في إيراد ما يقبل عليه، هذا بالنسبة للوجه الإيجابي، أما الوجه السلبي، فينبغي على المتكلّم أن يتجنّب القول الذي ينكره مستمعه، وألا يهجم عليه بما يغضبه، أو ما لا يحتمله قلبه، ولا يسعه صدره، ولا يليق به قبوله. وفي هذا كلّه يراعي قاعدة أخيرة تعدّ جامعة لكل القواعد بأن يزيد قوله شيئا بعد شيء حتى يبلغ به أقصى مراده منه[1].

يمكن أن نجمع قواعد ابن وهب في وجهين؛ وجه إيجابي ووجه سلبي فيما يلي:

قواعد الوجه الإيجابي في عملية التخاطب عند ابن وهب الكاتب:

1- **قاعدة التلطّف:** حسّن قولك.
2- **قاعدة التقدير:** أكثر من القول اللائق.
3- **قاعدة التحقق:** تحقّق من قبول قولك.
4- **قاعدة التدرّج:** تدرّج في أقوالك.

قواعد الوجه السلبي في عملية التخاطب عند ابن وهب الكاتب:

1- **قاعدة التحرّز:** تجنّب القول المنكر، وتجنّب القول المغضب.
2- **قاعدة التحقّق:** تحقّق من احتمال قولك.
3- **قاعدة التدرّج:** تدرّج في أقوالك.

ويخالف الماوردي ابن وهب في ضرورة التلطّف على أي حال والبحث عن القبول لدى المخاطَب مهما كانت الحالة التخاطبية، لأن لكل قول مقصدا أو مقاصد يتغيّاها المتكلّم كما اتفق عند كليهما (ابن وهب والماوردي)؛ فلا بدّ " أن يراعي مخارج كلامه بحسب مقاصده وأغراضه فإن كان ترغيبا قرنه باللين واللطف وإن كان ترهيبا خلطه بالخشونة والعنف لأن لين اللفظ في الترهيب وخشونته في الترغيب خروج عن موضعهما وتعطيل للمقصود بهما **فيصير الكلام لغوا والغرض المقصود لهوا** "[2].

2-قاعدة الصدق:

- لتكن صادقا فيما تنقله إلى غيرك.

وهذه القاعدة تلخّص فعلا حرص المسلمين الأوائل فيما تعلّموه من الرسول عليه الصلاة والسلام من ضرورة الجمع بين القول والعمل في القرآن والسنّة، وعدم التورّط في قول لا يصدّقه عمل لذا يقول الماوردي: " ومن آدابه أنه إذا قال قولا حقّقه بفعله وإذا تكلّم بكلام صدّقه بعمله".

---

[1] ينظر الكاتب، ابن وهب، مرجع سابق، ص 211.

[2] الماوردي، أبو الحسن، مرجع سابق، ص 291.

فالمتكلّم ليس ملزما بالكلام ولا مضطرا إليه، وإن تكلّم اضطرّ إلى العمل به كما يقول الماوردي. ولا يشترط الماوردي اقتران القول بالفعل إذا كان الفعل سابقا؛ لأنه " أجمل من أن يقول ما لم يفعل "[1].

وقد يضطر المتكلّم نتيجة الرغبة في الاسترسال في الكلام أو الرهبة أن يعد بالترغيب أو بالترهيب ما يعجز عن تحقيقه والوفاء به؛ " فإن من أطلق بهما لسانه وأرسل فيهما عنانه ولم يستثقل من القول ما يستثقله من العمل صار **وعده نكثا ووعيده عجزا** "[2].

3-قاعدة الإخلاص:

- **لتكن في تودُّدك للغير متجرِّدا عن أغراضك**

وتلتقي هذه القواعد مع مبدأي التأدُّب والتواجه، في بعض النقاط، مع تفوُّقها عليهما في الكثير من النقاط، منها:

- ربطها بين الجانبين التبليغي والتهذيبي، وإمكانية خروج القول عن الدلالة الظاهرة، في قاعدة القصد.
- ربطها، في قاعدة الصدق، بين مستويات ثلاثة في الصدق: **الصدق في الخبر، الصدق في العمل ومطابقة القول للفعل**.

فما يقابل **الصدق في الخبر** ما ذكره **ابن وهب الكاتب** في **(البرهان في وجوه البيان)** في حرص الناس جميعا على تقصّد الحق والصدق " فلا ترى أحدا إلا وهو يحرص أن يصدق في قوله، وأن يصيب الحق اعتقاده "[3]؛ وقد صنّفهم في ثلاث فئات، أما الأولى فهي الموصوفة بالصادقة المتحرّية له في إخبار الناس فهذا قصدها وبغيتها، وأما الفئة الثانية فهي الموصوفة بالكذب وإن كانت طالبة للصدق" حتى إن الكاذب إنما يكذب ليصدَّق على كذبه، فطلب الصدق قصده، ونيله بغيته"[4]، والفئة الأخيرة وهي التي جانبت الحق والصدق عن طريق التمويه، وقد سمّاها المُبْطل، والذي " يقصد الحق فيخطئ في الوصول إليه، وطلب الحق قصده، وإن كان من المموهين على الناس، فإنما يزخرف لهم باطله حتى يقيمه مقام الحق الذي يقبل ويعمل به "[5].

وما تتفق فيه هذه الفئات تقصّد الحق والصدق بقولهم وفعلهم. وإن اختلفت الطرق والنيّات.

- تحقق قاعدة الإخلاص تقرُّبا صادقا وخالصا لأنها تنبني على التنافس في التجرُّد والتخلق.

---

[1] المرجع السابق، ص 291.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] الكاتب، ابن وهب، مرجع سابق، ص 217.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يحقق **مبدأ التصديق** ارتقاء للجانب التهذيبي من عملية التخاطب؛ إذ يُخرِجُه من دائرة التأدُّب الاجتماعي، الذي يتقصَّد المجاملة والكياسة والمداراة، إلى دائرة التخلُّق المخلص، الذي ينشد الكمال في السلوك[1].

[1] ينظر طه عبد الرحمن، مرجع سابق. ص 253.

المبحث الخامس: قواعد الحدث الكلامي

أولا: نظرية الحدث الكلامي: ويطلق عليها أيضا **نظرية أفعال الكلام**، وهي ترجمة للمصطلح الإنجليزي (Speech act theory)، وقد ترجمت إلى العربية ترجمات عدة منها: نظرية الحدث الكلامي، نظرية الحدث اللغوي، النظرية الإنجازية ونظرية الفعل الكلامي وغيرها من الترجمات.

احتلت هذه النظرية مكانة كبيرة في مجال تحليل الخطابات، ولقد فتحت بابا جديدا أمام منهجية لسانية جديدة، فهي لا تفرّق بين أنواع الخطابات؛ لأنها تسعى إلى تحليلها كلّها مهما كانت خصوصيتها وخصائصها التي تميّزها عن بعضها بعضا. فكلّها، في نظر هذه التداولية، توصف بكونها أفعالا لغويا ترتبط بمقاصد ونيّة المتكلّم وأغراضه. ثم، إن تحقيق المعنى وإدراكه، وفق هذه النظرة الجديدة، لا يتم إلا في سياق التواصل الفعلي بين المتخاطبين. بل إنها اقتحمت مجالا كان حكرا على المناهج النقدية الأدبية وهو المسرح، من خلال توظيفها لبعض الأسس المنهجية، قصد فهم سيمياء المسرح.

ومن هنا، توصلت **نظرية الحدث الكلامي** إلى حقيقة أن ما يحدث بين المتكلِّمين هو أفعال حقيقية وأداءات فعلية؛ فللملفوظات **قدرات اجتماعية وأدائية**، بعبارة أخرى الكلمات تنجز الأفعال والأداءات، أو كما قال أوستين متسائلا: كيف ننجز الأشياء بالكلمات؟ (How to do things with words).

وتحتل **تداولية الحدث الكلامي الدرجة الثالثة** في الدرس التداولي، ولعلّها أهم المحاور فيه. ومبدؤها الذي تنطلق منه في عملية التحليل التداولي أن " **الاستعمال اللغوي ليس هدفه إبراز منطوق لغوي فقط، بل إنجاز حدث اجتماعي معيَّن أيضا في الوقت نفسه** ". ويظهر من هذا القول البعد الاجتماعي الذي سبق وأن ذكرناه؛ فالملفوظات المتبادلة بين المتخاطبين ضمن وضعيات التلفّظ المحدَّد، لا تبقى كذلك وإنما تتحوَّل إلى أفعال ذات أبعاد اجتماعية. وبهذا يختلف القول أو الملفوظ عن الجملة، فهذه الأخيرة مفهومها نحوي، ومهمتها نقل مضامين مجرَّدة بعيدة عن السياق، أما الأقوال والملفوظات فتنقل مضامين السياقات التي ترد فيها، وتؤدي وظائف تختلف باختلاف المقامات والأحوال.

1- مراحل النظرية:

أما عن مؤسسي هذه النظرية، نبدأ بمن وضع أصول هذه النظرية، وهو الفيلسوف أوستين (Austin))، ثم أقام بناءها سيرل،(Searle) ، ووسَّع مجالها غرايس(Grice) وفان إيميرن Emeren Vanوغروتندورست. (Grootendorst) على مستوى الأفعال المركّبة، ثم فان دايك(Van dijk) .

نتساءل الآن، ما الفعل الكلامي؟ يجيبنا مسعود صحراوي بقوله " **كل ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلالي إنجازي تأثيري**"[1]. الفعل الكلامي أفعال ثلاثة قولي وإنجازي وتأثيري، فحين ينجز المتكلّم قولا أو ملفوظا فهو لا يقف عند حدود هذا الملفوظ أو القول إنما يتجاوزه إلى جانب عملي فيه، يسمى إنجازيا، فهو أوسع من مجرد التكلّم وإن " **استعمال اللغة ليس هو إنجاز فعل مخصوص فقط، وإنما هو جزء**

[1] مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار الطليعة للطباعة والنشر، لبنان، الطبعة الأولى، 2005م، ص 54.

كامل من التفاعل الاجتماعي"[1]. فأفعال الكلام تحقق أغراضا إنجازية تواصلية من لدن المتكلمين، وغايات تأثيرية تخص ردود أفعال المخاطَبين.

ما نستنتجه من الكلام السابق اعتبار **الفعل الكلامي** وحدة تحليل الخطاب، وليست العلامة أو الجملة.

وقد شهدت هذه النظرية، حسب طه عبد الرحمن، أطوارا ثلاثة أساسية[2]:

- تمييز مستويات مختلفة في الفعل اللغوي.
- وضع شروط محدَّدة للفعل اللغوي.
- وضع قواعد خطابية للفعل اللغوي.

ولعلّنا نضيف مرحلة رابعة عما ذكره طه عبد الرحمن، تعود إلى **فان دايك**، الذي وسّع مفهوم الحدث الكلامي أو الفعل الكلامي ليشمل النص، سنفصّل فيها في حينها.

ثانيا: مراحل نظرية الحدث الكلامي

مرّت نظرية الحدث الكلامي بعدة مراحل:

1. مرحلة الفعل الكلامي المباشر مع أعمال كل من أوستين وسيرل.
2. مرحلة الفعل الكلامي غير المباشر مع أعمال بول غرايس وأعمال سيرل المتأخرة.
3. مرحلة الفرضية الإنجازية، أين انتقل الفعل الكلامي إلى النحو التوليدي، بحيث أدخل المكوّن الدلالي في البنية العميقة، وأصبح يمثل له تمثيلا دلاليا على يد مجموعة من علماء الدلالة التوليدية من بينهم صادوك (Sadok).
4. وأخيرا مرحلة **الفعل الكلامي الكلي** لدى **فان دايك**.

1- مرحلة الفعل الكلامي المباشر:

أ- أفعال الكلام عند أوستين:

بدأ أوستين تأسيس نظرية الحدث الكلامي، انطلاقا من التمييز بين الجمل الوصفية والجمل غير الوصفية، حين فرّق بين موقفين من هذه هذه القضية؛ موقف الفلاسفة وموقف النحاة. فالجمل التي تستحق الوصف والدراسة، حسب الفلاسفة، هي الجمل الوصفية أو التي تحقق واقعا عينيا، والتي يتحقّق فيها شرطا الصدق والكذب. والثاني يقسّم الجملة إلى عدة أنماط: الجمل الإثباتية، والجمل الاستفهامية، والجمل التعجبية، والجمل التي تفيد الطلب والتمنّي[3].

---

[1] فان دايك: النص والسياق؛ استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، طبعة 2000م، ص 227.

[2] طه عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 260.

[3] يقول جون أوستين: " أما الفلاسفة فلطالما توهّموا حينما افترضوا أن شأن الحكم في القضية إما يصف حالة شيء ما، وإما يثبت واقعة عينية مما يعني أن حكم القضية إما أن يكون صادقا أو كاذبا. أما علماء النحو فإنهم في الحقيقة قد أشاروا على وجه مطّرد أنه ليست جميع الجمل بالضرورة تفيد فائدة خبرية أو تنتج أحكاما. إذ بالإضافة إلى الأحكام على اصطلاح النحاة، هناك من الجمل ما يفيد التعارض في العادة الاستفهام، ومنها ما يفيد التعجّب، والأمر والتمني، ومنها ما يفيد التعارض على وجه ما. ولا شكّ أن الفلاسفة لا ينكرون هذا

وإن بدا لأوستين أن الوصف النحوي أوسع من الوصف الفلسفي؛ لأنه لا يقتصر على نمط واحد من الجمل فإنه دحض المنظورين معا. واعتبر أن الجمل الوصفية عند الفلاسفة ليست دائما وصفية وسمّاها شبه وصفية، وبدلا من تسميتها جملا وصفية سمّاها جملا خبرية " فليست كل الجمل القابلة للصدق والكذب جملا وصفية، ولهذا اخترت استعمال لفظ خبرية "[1]. وينتهي أوستين في آخر قوله إلى صعوبة التمييز فعلا؛ لأن الحدود الرابطة بينها غير معلومة ولا نعرف كيف نصل إليها.

ولاحظ أوستين، أن إطلاق لفظ الوصف وهم، وأن هناك عبارات لا تصف ولا تخبر، ولا تثبت، فهي لا تدل على صدق ولا كذب لكن مجرد النطق بها هو إنجاز للفعل أو جزء منه[2].

وقد لاحظنا أن أوستين لم يكن واضحا في نظريته في البداية، ولذا اتسمت بالغموض، ثم بدأت تتضح ويستدرك عليها ما كان قد غفل عنه.

ففي البداية رسّخ أوستين ثنائية الوصف/ الإنجاز، " فالنطق بجملة هو إنجاز لفعل أو إنشاء لجزء منه، ولنكرر القول هنا، نصف بقولنا شيئا ما على وجه الضبط"[3]، و قد أفادته هذه الثنائية في تقسيم أفعال الكلام فيما بعد، فإذا كان الوصف يوضّح حالة أو حدثا بعيدا عن الجانب العملي الفعلي وينطبق عليه شرطا الصدق والكذب،فإن المصطلح الثاني في ثنائيته ينجز أفعالا بالأقوال ويخضع لشرطي النجاح والفشل بدلا عن الصدق والكذب.

ب- أفعال الكلام عند سيرل:

جاء تلميذ أوستين جون سيرل(J.Searle) ليطوِّر نظرية الحدث الكلامي من خلال الإضافات التي ضمّنها كتابه الأفعال الكلامية (Les actes de langage)، وقد كانت إضافاته مهمة جدا إلى درجة أن اعتبر صاحب النظرية الفعلي من خلال ما أدخله عليها من تعديلات جوهرية أضفى عليها قيمة علمية أكبر وبخاصة في تطبيقاتها في الخطابات المختلفة.

بالرغم من تسامحهم في استعمال لفظ الجملة. وهم يعنون القضية. ولا شك أيضا أن كلا من الفلاسفة والنحاة يدركون تمام الإدراك أنه ليس من السهل دائما أن نميّز الجمل الاستفهامية والطلبية عن الخبرية بسبب ما نفتقر إليه من علامات نحوية كضابط نظم الألفاظ وترتيبها وكصيغ الأفعال ونحوها، وليس من المتعارف في مثل هذا الحدث أن نطيل الكلام عما يثار من الصعوبات. لأننا في نهاية الأمر لا ندري كيف يمكن أن نميّز أصناف هذه الجمل ونفصل بعضها عن بعض؟ ثم ما هي الحدود التي تفصل بينهما وكيف نعرفها؟"، جون أوستين: نظرية أفعال الكلام العامة؛ كيف ننجز الأشياء بالكلام، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، طبعة 1991م، ص 13.

[1] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] " وقد اتضح بعد ذلك أن كثيرا من الألفاظ المحيّرة مما يدرج في الجمل الوصفية ظاهريا لا تستخدم في التنبيه على وجود خاصية زائدة وغريبة عن الواقع المخبر عنه على وجه أدق. بل إنما تستعمل هذه الألفاظ لتدل (ولم أقل لتخبر) بل لتنبّه على الظروف والملابسات التي وقع فيها حكم مضمون الجملة أو على الاحترازات التي روعي فيها ذلك الحكم أو على الكيفية التي اتخذ بها أو على شيء من هذا القبيل. وإن الذهول عن هذه الإمكانات هو الذي أشاع إطلاق وهم الوصف على أن مصطلح الوصف هذا ليس هو بأفضل تسمية، إذ لهذا اللفظ ذاته معنى مخصوص، ثم إن جميع القضايا الصادقة منها والكاذبة ليست كلها دالة على الوصف. ولهذا عدلت عن لفظ الوصف واخترت بدله استعمال لفظ خبرية "، المرجع نفسه، ص 14-15.

[3] المرجع نفسه، ص 16.

وقد استخرج شروطا أربعة[1] للفعل الكلامي، حتى يؤدَّى أداءً موفَّقا وناجحا، وهي على أنواع أربعة: 1-شروط مضمون القضية[2]، 2-الشروط الجوهرية[3]، 3-شروط الصدق[4]، 4-الشروط التمهيدية[5].

ولعلّ ما اشتهر به سيرل أكثر تركيز حديثه في نظرية الحدث الكلامي على الفعل الإنجازي، فهو يعتبر النظرية ككل ترتكز على هذا الفعل. وحجّته في هذا أن الوحدة اللغوية للتحليل التداولي ووحدة التبليغ هي الفعل الكلامي ممثلا في الفعل الإنجازي، وليست الجملة أو العبارة أو العلامة أو التأليف بين الوحدات اللغوية، والاعتبارات التي بنى عليها سيرل هذه النظرة كون الفعل الكلامي الإنجازي مرتبطا بالعرف اللساني الاجتماعي. لذا، وحين نتلفظ بملفوظ ما فإننا نقوم بسلوك معيّن خاضع لقواعد معيّنة تتسم بالتعقيد، ينبغي احترام هذه القواعد لارتباطها بالاستعمال. إننا، حسب سيرل، ننجز أوامر ونثبت وقائع ونقدّم وعودا ونطلب طلبات ونعتذر ونلتمس...وما يسوّغ لنا هذا هو العرف، فمن يستطيع أن يأمر أو يطلب أو ينهى أو يعد أو يتعهّد إذا لم يكن له القدرة على تنفيذ ما تلفّظ به أو قاله؟ حقيقة الأمر إذن أن تداولية الحدث الكلامي هي تداولية الفعل الإنجازي. بالفعل الكلامي الإنجازي نؤدي أفعالا لغوية: كالإخبار، وتوجيه السؤال، وإعطاء الأوامر، وعمل الوعود، والاعتذارات...إلخ. كل من الأفعال اللغوية السابقة يسمى الفرض الإنجازي أو المقصد الإنجازي[6].

وإذا كان أوستين يركّز، في عملية الفهم، على قصد المتكلّم وحده، فإن هذا غير كاف في نظر سيرل، بل لا بدّ من النظر المستمعين في الوضعيات الاجتماعية المعيّنة. فأخضع سيرل إنجاز الفعل الكلامي من طرف القواعد عرفية: اجتماعية وثقافية صنّفها سيرل صنفين؛ تأسيسية وضابطة. فالأولى مهمتها إنتاج الفعل الإنجازي. والثانية تنظّم أشكال الفعل الكلامي الموجودة.

ث- أنواع الفعل الكلامي عند سيرل:

كما سبق القول، تقوم نظرية الحدث الكلامي عند سيرل على مفهوم الفعل الإنجازي فهو أهم الأفعال في تداولية الحدث الكلامي منذ تأسيسها حتى الآن. ويظهر اهتمام سيرل في تعريفه للفعل الكلامي، بطرح السؤال ما الفعل الكلامي؟ وأشار بأنه ينبغي له أن يطرح السؤال بصيغة أدقّ ما الفعل الإنجازي؟.

---

[1] أورد طه عبد الرحمن هذا المثال لتوضيح الشروط التي وضعها سيرل للفعل الكلامي والنظر في مدى مطابقتها، يقول: فإذا قلنا مثلا: الشرق مهد الحضارة، فقد قام بفعل الجزم، **والشرط القضوي** للجزم هو أنه حكم يحتاج إلى دليل، **وشرطه الجوهري** هو أن المتكلم يتحمَّل إثبات الحكم الذي أصدره، **وشرطه الصدقي** هو أن يعتقد صدق هذا الحكم، **وشرطه التمهيدي** هو أن المتكلم يعتقد أن المستمع لا يعلم بمضمون قوله وأن الإتيان بالدليل عليه قد يحمله على التسليم به. ينظر طه عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 261.

[2] وهي التي تحدد أوصاف المضمون المعبر عنه بقول مخصوص.

[3] وتعيّن هذه الشروط الغرض التواصلي من الفعل التكلمي. هذا الغرض الذي يلزم المتكلم بواجبات معيّنة.

[4] وهي تحدد الحال الاعتقادي الذي ينبغي أن يقوم بالمتكلم المؤدي لهذا الفعل التكلمي.

[5] وتتعلق هذه الشروط بما يعرفه المتكلم من قدرات واعتقادات وإرادات المستمع وعن طبيعة العلاقات القائمة بينها. ينظر طه عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 261.

[6] محمد العبد، تعديل القوة الإنجازية؛ دراسة في التحليل التداولي للخطاب، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 65، خريف 2004 شتاء 2005، ص 137.

وللإجابة عن هذا السؤال اعتبر سيرل أن الفعل الإنجازي هو " وحدة الاتصال الإنساني باللغة. وكذلك الرأي عند دانيال فاندرفيكن، فالفعل الإنجازي في رأيه هو الوحدة الأولية لمعنى الجملة، وهو الوحدة الأولية للاتصال "[1].

يتضمّن كل فعل إنجازي حسب، سيرل على (محتوى قضوي) يعبّر عن هذا الفعل. فهو قاسم مشترك بين مختلف الأفعال الإنجازية في أشكالها ووظائفها، وندلّل على هذا بالمثال الآتي[2]:

1. هل يترك س الغرفة؟ (سؤال)
2. س سيترك الغرفة. (إخبار)
3. س اترك الغرفة! (أمر).

فالفعل الإنجازي في (1) سؤال، وفي (2) إخبار، وفي (3) أمر أو طلب، ولكن المحتوى القضوي سمة مشتركة بين المنطوقات الثلاثة السابقة. وهو أن يترك **س** الغرفة.

وتجدر الإشارة هنا، أن سيرل يقسّم الأفعال الكلامية إلى: فعل التلفظ والفعل القضوي والفعل الإنجازي. وهي تتّحد في الملفوظ الواحد. إضافة إلى الفعل التأثيري الذي يتغيّاه المتلفّظ من مستمعه أو متلقيه.

ثم، ميّز سيرل بين مجموعة من المصطلحات ومفاهيمها، وهي القوة الإنجازية، مقصد الفعل الإنجازي وغرضه، ثم بيّن مؤشرات القوة الإنجازية ودرجاتها[3].

ج- مفهوم القوة:

لكي نفهم القوة الإنجازية للفعل الكلامي ينبغي الانطلاق من المثال السابق (أعلاه)، لدينا ثلاثة أفعال إنجازية (السؤال، الإخبار، الأمر) لمحتوى قضوي واحد هو ترك الغرفة. تختلف إذن، قوة المنطوقات الإنجازية. ومن جهة أخرى تختلف أيضا هذه القوة لاختلاف الغرض الإنجازي التي تعرض لأجله، على سبيل المثال؛ الطلب: فقد يعرض بقوة الأمر، وقد يعرض بقوة الالتماس أو الدعوة وهي أضعف، أو بقوة العرض، أو بقوة التمني وهي الأضعف درجة.

تعرّف القوة الإنجازي بعد هذا التدليل بأنها " هي الشدّة أو الضعف اللذان يمكن أن يعرض بأحدهما غرض إنجازي واحد "[4]. ويعود هذا الاختلاف في قوة الغرض الإنجازي الواحد إلى اختلاف سياق وظروف وملابسات استعمال الملفوظ الواحد، ولهذا تعدّدت قوى الإنجاز. لهذا السبب اعتبر سيرل أن وحدة التواصل والتبليغ هي الفعل الكلامي الإنجازي وليست الجملة، وهذا الفعل يضمّن في ملفوظ؛ فالملفوظات هي التي تمتلك هذه القوى الإنجازية لا الجمل.

---

[1] المرجع السابق، ص 137.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 138.

وإن كان الأمر يبدو، من خلال المثالين السابقين، سهلا ويسيرا، فإن واقع حال تحليل الملفوظات يبيّن صعوبة إدراك قواها الإنجازية بسبب صعوبة تحديد ملابسات كل ملفوظ والظروف التي قيلت فيه.

ولهذا نميّز في هذه اللحظة بين قوة الإنجاز ومقصده والسياق الإنجازي، أما القوة فقد سبق الحديث عنها، وأما المقصد من الملفوظ فيرتبط عند سيرل بالمستمع عكس أوستين الذي ربطه بالمتكلم؛ لذا أعطى اهتمامه الأكبر لإبراز مقصد المتكلّم. ويؤيّد نظرة سيرل " بعض محللي الخطاب مثل ساكس وزملائه في أن يبرهنوا على أن قوة المنطوق الإنجازية هي ما يعمد إليه المستمتع لا ما يقصد إليه المتكلّم وذلك أن أحدا من المستمعين أو محللي الخطاب لا يمكنه أبدا أن يتأكد من مقصد المتكلم لأنه لا يقبل الفحص أما تفسير المستمع فإنه يتجلى في استجابته وهذا ما يحدّد تقدّم التفاعل اللغوي أو نجاحه. غني عن البيان أن فكرة تفسير المستمع واستجابته قد صار لها الآن امتدادات قوية في نظرية التأويل الأدبي"[1].

ويتّفق أوستين وسيرل في تداولية الحدث الكلامي على تحقّق المقصد بنجاح الفعل الكلامي الإنجازي. ولكن أوستين يرى أن قوة المنطوق الإنجازية تحقيق لمقصد المتكلّم تحقيقا ناجحا، وسيرل يرى أن القوة حاصل تفسير المستمع للمنطوق[2].

أما عن علاقة القوة الإنجازية بالسياق، فهي ارتباط الأولى بالعرف الاجتماعي وبالشبكة الاجتماعية المعقّدة؛ أي ما يمكن أن يفعله المتلفّظ على نحو أفضل، أي " إن كان يريد بمنطوقه التهديد أو التحذير أو نحوهما. ومن الضروري أن يكون السياق كما يقول هولدكروفت على النحو الذي يراه فيه المتكلّم فمثلا ينبغي للمتكلم أن يكون في موقع السلطة حتى يصبح منطوقه طلبا حقيقيا وينبغي له أن يمتلك موقع الملاحظة حتى يصبح منطوقه تبليغا حقيقيا...وهكذا. يستنبط من ذلك أن دراسة أفعال الكلام ينبغي لها أن تكون عملا لغويا اجتماعيا، وذلك أن هناك دائما صلة وثيقة بين الفعل الكلامي ودور المتكلم الاجتماعي "[3].

ما يميّز الغرض الإنجازي انقسامه إلى أغراض إنجازية فرعية؛ فمثلا إذا كان الغرض الإنجازي الأكبر هو التوجيه، انبثقت عنه أغراض إنجازية، تعكس اختلافا في القوى الإنجازية بين غرض فرعي وآخر وفقا للمقصد والسياق[4].

د- القوة والغرض:

ميّز سيرل بين القوة الإنجازية والغرض الإنجازي حين اعتبر الغرض الإنجازي جزءا من القوة الإنجازية وعنصرا من عناصرها لا أقل ولا أكثر، هذا لا ينفي قيمته في نجاح القوة الإنجازية في تحقيق

[1] المرجع السابق، ص 138.

[2] المرجع نفسه، ص 139.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] ينظر المرجع نفسه، ص 141.

المقصد من عملية التلفّظ. وأيّده في هذا التوجّه كلا من فاندرفيكن وجانيت هولمز وغيرهم وندلّل على هذا بما ذكره سيرل فمثلا: " الغرض الإنجازي للالتماس هو ذاته الغرض الإنجازي لكل أنواع الطلب؛ لأن كلا منهما محاولة لجعل المستمعين يفعلون أشياء محدّدة، ولكن القوى الإنجازية بينهما مختلفة اختلافا بيّنا. بناء على ذلك يرى سيرل أن القوة الإنجازية حصيلة عناصر عدة، الغرض الإنجازي عنصر واحد فقط منهما، وإن كان كما يعتقد أهم هذه العناصر"[1]. هذا التمييز لم نجده عند أوستين ولا عند هارولد وأنا ويرزبيكا واحمد المتوكّل[2].

وتجدر بالإشارة هنا أن سيرل كان يرى القوة بعدا من أبعاد التمييز بين الأفعال الإنجازية، ولكنني أرى الأحرى أن تكون القوة بعدا من أبعاد التمييز بين الأغراض الإنجازية الفرعية لغرض إنجازي أكبر واحد: فالاقتراح والإصرار فعلان إنجازيان يمثلان غرضا إنجازيا واحدا هو الغرض الإخباري ولكن درجات القوة بينهما مختلفة[3].

2- الأفعال الكلامية غير المباشرة:

لا شك أن الإشكالية الكبرى التي سعت نظرية الحدث الكلامي إلى تحقيقها والوصول إليها هي معالجة الملفوظات من أجل الوصول على طبقات المعنى المختلفة، وفي هذا السعي طُرحت قضية الأفعال الكلامية غير المباشرة. وهنا ينبغي الربط بين الملفوظ وقوته الإنجازية في سياق الظروف والملابسات التي قيل فيها والأغراض التي يبتغي تحقيقها وهو جوهر الإشكالية. ينبغي حلّها لتحليل هذه العلاقات وتحديد المسافة بين الملفوظات ومقاصدها من جهة والقوى الإنجازية وأغراضها مع طبقات المعنى المتعدّدة من جهة أخرى، وبين المحتوى القضوي والفعل الإنجازي من جهة ثالثة. ولأن المتكلم لا يتلفّظ بما يريد أن يقوله بصفة مباشرة، وإنما يمكن للمتكلم أن يعني أكثر مما يعنيه الملفوظ نفسه. ولهذا السبب كان البحث عن المعنى الحرفي يسيرا والبحث عن المعاني المقصودة أقل يسرا إن لم نقل إنه بحث عسير.

فإذا كانت " الأفعال الإنجازية الإعلانية والاستفهامية والأمرية تستعمل عادة على الترتيب للتبليغ والسؤال والطلب، فإن هذا لا يعني وجود تناظر كلي بين الفعل ووظيفته. مثال ذلك أن الفعل الإنجازي الإعلاني: أنت آت غدا" يمكن إذا لم يقيّد السياق الخاص: اللغوي وغير اللغوي يمكن أن يفسّر بأنه تبليغ: أنت آت غدا، أو استفهام: أنت آت غدا؟ أو طلب: أنت آت غدا !"[4].

يظهر في هذا المثال ارتباط الفعل الكلامي المباشر بالفعل الكلامي غير المباشر ارتباطا وثيقا من جهة، ثم ارتباط الفعل الكلامي غير المباشر بالسياق التواصلي الاجتماعي، أو ما يشار إليه بالعرف من جهة أخرى. فنفرّق بين الاستفهام باعتباره فعلا كلاميا مباشرا غرضه السؤال، وبين الطلب (الذي فيه التماس) باعتباره فعلا كلاميا غير مباشر ناجما عن الاستفهام، مثاله: هل يمكن أن تناولني الملح؟

---

[1] المرجع السابق، ص 141.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 142.

[4] المرجع نفسه، ص 138.

فالمتلفّظ، في هذا المثال، لا يعني بملفوظه مجرّد سؤال عن الملح، وإنما يطلب من المخاطَب مناولته الملح بنوع من الالتماس في طلبه.

توصّل سيرل في عملية تحليله لأفعال الكلام غير المباشرة إلى جملة من النتائج المهمة[1]:

1- يمتلك المنطوق الواحد قوتين إنجازيتين، إذ يؤدي فعل إنجازي أداء غير مباشر عن طريق أداء فعل آخر.

2- تبدو بعض الجمل من النوع السابق مستعملة غالبا استعمالا عرفيا على أنها التماسات غير مباشرة.

3- في أفعال الكلام غير المباشرة يبلغ المتكلم أكثر مما يقوله عن طريق الاعتماد على خلفية المعلومات المشتركة المتبادلة بينهما لغوية وغير لغوية بالإضافة غلى اعتماده على قوى الإدراك والاستدلال العامة عند المستمع.

4- بناء على ذلك، فإن الجهاز الضروري لشرح الجانب غير المباشر من أفعال الكلام غير المباشرة سوف يشتمل على نظرية الحدث الكلامي وعلى بعض الأسس للمخاطبة، وعلى خلفية المعلومات المشتركة المتبادلة بين المتكلم والمستمع، فضلا عن مقدرة المستمع على الاستدلال.

5- من حقل الأفعال ال،جاوية غير المباشرة، كانت التوجيهات الأكثر فائدة للدراسة وذلك أن متطلبات الكياسة أو التأدب في المخاطبات المألوفة تجعلها ثقيلة ومحيّرة في إنتاج جمل أمرية بسيطة (مثل اترك الغرفة) أو أدائيات صريحة(مثل آمرك أن تترك الغرفة) من ثم يسعى الناس إلى إيجاد وسائل غير مباشرة لأداء أفعالهم الإنجازية.

6- يلعب العرف في بعض الحالات دورا خاصا. هناك بعض الصيغ اللغوية التي تميل إلى أن تصبح مؤسسة تأسيسا عرفيا على أنها الصيغ اللغوية القالبية المعيارية لأفعال الكلام غير المباشرة. تحتفظ تلك الصيغ بمعانيها الحرفية، ولكنها تكتسب أيضا استعمالات عرفية، مثل صيغ التأدب التي تستخدم للالتماس.

7- في ضوء ما سبق، يسلم سيرل بالتمييز بين المعنى والاستعمال. ولكنه يرى التسليم بالتمييز بين أعراف الاستعمال وأعراف المعنى على درجة أقل. بين ذلك أن (هل يمكنك وأريد أن ونظائرها من الأشكال اللغوية الأخرى، ليست في رأيه إلا وسائل عرفية لعمل التماسات، ومعروف أن الدافع الأظهر إلى تجنّب المباشرة في الالتماسات هو التأدب. تميل بعض الصيغ هنا إلى أن تصير وسائل التأدب العرفية لعمل الالتماسات غير المباشرة.

8- لقد احتل سيرل منزلة متميزة في تداولية أفعال الكلام، لأنه انفرد بمحاولة إعادة بناء الخطوات الضرورية لإنتاج فعل إنجازي أولى من فعل إنجازي حرفي، وهي إعادة بناء مؤسسة على حقائق

[1] المرجع السابق، ص 139.

عن المخاطبات، وأسس التعاون الخطابي، ونظرية أفعال الكلام، وخلفية المعلومات المشتركة بين المتخاطبين، ومبدأ الاستدلال.

3- مرحلة الفعل المركّب:

جاء غرايس(Grice) فوضع قواعد خطابية للفعل الكلامي، انطلاقا من المبدإ العام المسمَّى" مبدأ التعاون"، ومقتضاه إجمالا أن يتعاون المتخاطبون على الوصول إلى الغرض المطلوب من دخولهما في التخاطب[1].

وما يقدَّم كنقد لجهود هؤلاء الباحثين اشتغالهم، في الغالب، بالأفعال اللغوية البسيطة، وإهمالهم للأفعال اللغوية المركَّبة؛ وهذا ما أراد الباحثان الهولنديان فان إيميرن (Van Emeren) وغروتندورست(Grootendorst) تفاديه، فقاما بتوسيع هذه النظرية حتى تشمل الأفعال اللغوية المركَّبة، فضلا عن الأفعال اللغوية البسيطة[2]. فأدرجا الحجاج في جملة الأفعال اللغوية، الذي يعرَّف عندهما بأنَّه " فعل تكلمي لغوي مركَّب"[3]، واقتفى الباحثان أثر سيرل (J.R.Searle) آخذين بمبدئه في تحديد شروط أداء الفعل اللغوي، وتولى هذان اللسانيان استقصاء الشروط التي يؤدي استيفاؤها إلى توفق المتكلم في أداء فعل الحجاج، وقد قسَّماها إلى " شروط الحجَّة المثبِتة" و"شروط الحجَّة المبطِلة"[4].

وما يمكن أن يقدَّم كنقد لما قدَّمه هذان الباحثان " ردَّ هذا التصور وظائف النص إلى وظائف الجملة"[5] على اعتبار أن الفعل اللغوي مختص ومستقل بالجملة؛ أما الحجَّة، فتتعلّق " بحقيقة خطابية متميّزة هي النص". وما فعله فن إيميرن وغروتندورست هو " نقل مقولات وقواعد نظرية الأفعال اللغوية إلى هذا الفعل المتعلِّق بالنص"[6]، ودعَّماها بمبدأ التعاون عند غرايس وما يتفرَّع عنه من قواعد، فأبدلا، هذا المبدأ، بمبدإ آخر يتَّسع للحقيقة الخطابية النصية أطلقا عليه اسم مبدأ التواصل.

وبناء على المبدإ يصبح الفعل الحجاجي هو الأصل والفعل اللغوي البسيط هو الفرع، فيكون الحجاج حاكما على هذه الأفعال البسيطة لا محكوما بها. وأن بعض الأفعال اللغوية[7] تسهم بأدوار

---

[1] طه عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 261.

[2] ينظر المرجع نفسه. ص 262.

[3] ويقصد به أن **الحجَّة** فعل تكلمي لغوي مؤلف من أفعال تكلمية فرعية وموجَّه، إما إلى إثبات أو إلى إبطال دعوى معيَّنة.

[4] ينظر السابق، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه. الصفحة نفسها.

[6] المرجع نفسه. الصفحة نفسها.

[7] تتبّع فان إيمرن وغروتندورست دور كل صنف من الأفعال اللغوية التي صنَّفها سورل، إذ وجدا أن بعضها ذو دور حجاجي، أما البعض الآخر فليس له ذلك الدور. ينظر فان إيمرين وروب غروتندورست: الحجاج فعل لغوي مركَّب، ترجمة ياسين ساوير المنصوري. الجزء الخامس. ص 197. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي.

مختلفة في الحجاج[1]. تلزم هذه الأفعال المتكلّم والمخاطَب بوجه ما، لتحقيق الدلالة التفاعلية للفعل اللغوي.

يفرّق فان إيمرين وغروتندورست بين فعل الحجاج وأفعال اللغة البسيطة كالجزم والالتماس والوعد والإلغاء والمعارضة والإعلان والنصح والتنبؤ، نذكرها في الجدول الآتي[2]:

أفعال اللغة البسيطة	أفعال اللغة المركَّبة (الحجاج)
❖ تتكون من منطوق واحد ووحيد. مثاله: أ- الوعد: غدا سأردم هذا الحائط. ب- الجزم: لقد توقَّف المطر. ت- النصح: أفضل ما تفعله ذهابك للتمدد لحظة.	❖ يتكوَّن فعل الحجاج من عدة منطوقات. مثاله: ستحسن صنعا بأن لا تأخذ دروسا في السياقة، فعمرها يقارب الواحد والستين وقلبها يفرق بسهولة وتقاعدها لا يؤهلها لابتياع سيارة.
❖ للمنطوق وظيفة تواصلية واحدة.	❖ للمنطوقات التي تبني الحجاج وظيفتين تواصليتين في الآن نفسه. فالمنطوقات الثلاث السابقة معا تشكل حجاجا لها وظيفة تواصلية إذا كانت متصلة، ووظائف تواصلية أخرى إذا كانت منفصلة.
❖ استقلالية كل فعل لغوي بسيط	❖ عدم استقلالية الحجاج وارتباطه بفعل لغوي آخر يعبِّر عن الدعوى التي يدافع عنها الحجاج.
❖ لها وظيفة تواصلية في الجملة	❖ له وظائف تواصلية في النص.
❖	❖ يطلب الحجاج القبول لا التسليم.

[1] إذ يضطلع كل منها بدور محدد في الحجاج بين طرفي الخطاب وتترتب الأفعال حسب مقدار الاستعمال؛ فالمخاطِب يستعمل أغلب أصناف الفعل التقريري، إن لم يكن كلها ليعبّر عن وجهة نظره وليحدّد موقفه من نقطة الخلاف، كما يستعمله للمواصلة في حجاجه من خلال التأكيد أو الادّعاء، ولتدعيم وجهة نظره أو للتراجع عنها عند اقتناعه بأنها لم تعد صالحة، كما يعبّر بها عن تنازله عن دعواه، وكذلك لتأسيس النتيجة. ينظر عبد الهادي بن ظافر الشهري: إستراتيجية الخطاب؛ مقاربة لغوية تداولية. ص 481.

[2] فان إيمرين وروب غروتندورست. مرجع سابق. ص 199.

4- مرحلة الفعل الكلي:

وقد تجاوز فان دايك فيما بعد الأفعال الكلامية البسيطة والأفعال المركبّة ليقدّم نموذجا أكبر وأكمل، في نظره، وهو ما سماه بالأفعال الكلامية الكلية " بدا أنه من الضروري أن نميّز بين بنية أفعال الكلام الفرد والتركيب الخطي (المستقيم) لمتواليات فعل الكلام من ناحية أولى، والبنية الكلية الشاملة للفعل المشترك الإنجاز من ناحية ثانية"[1].

وفي كتابه المعروف **النص والسياق** عنى فان دايك بتطوير تداولية أفعال الكلام عن طريق توجيهها من مجال الجملة (أو المنطوق) إلى طريق النص. وكان من أهم ما صنعه في ذلك الكتاب تحليله ما أسماه أفعال الكلام الكبرى. الفعل الكلامي الأكبر عند فان دايك هو فعل الكلام الإجمالي الذي يؤدّيه منطوق الخطاب الكلي والذي تنجزه سلسلة من أفعال الكلام المختلفة. انتهى فان دايك هنا إلى أن سلسلة الأفعال الكلامية تفسر بأنها فعل كلامي واحد. إذا كانت تشير إلى مقصد إجمالي واحد. ويمكن لهذا الفعل الكلامي على مستوى أعلى أن يكون بدوره شرطا أو نتيجة لأفعال كلامية أخرى. أطلق فان دايك على أفعال الكلام المفردة (أو البنية الطولية لسلاسل أفعال الكلام) اسم التداولية الصغرى، وأطلق على دراسة التنظيم الكلي للتفاعل الاتصالي، أي التنظيم الكلي لمتواليات الأفعال الكلامية والسياقات وعلاقتها ببنية الخطاب، اسم التداولية الكبرى. الفعل الكلامي الذي تؤديه متوالية من الأفعال الكلامية هو إذن فعل كلامي إجمالي أو فعل كلامي أكبر. تفسر متوالية الأفعال الكلامية فيما يأتي مثلا بأنها فعل إجمالي واحد هو الوعد(والد يتأمّل ما رسمه ولده الصغير):

1- ولكن هذا رسم خرافي! هل أنت الذي رسم هذا؟
2- بالطبع، أنا الذي رسمه.
3- هائل، أحبه. لكنني أرى أنك بحاجة إلى ألوان أكثر.
4- نعم، كاد الأزرق أن ينفد.
5- إذن سأشتري لك بعض الألوان الجديدة.
6- لا تنسها ثانية.
7- كلا! لن أنساها أبدا!

يبيّن فان دايك أن هذه المحادثة قد اشتملت على أفعال كلامية عدة: كالمدح والسؤال والتصريح والاقتراح والتوكيد والوعد، ولكن الوظيفة الإجمالية هي الوعد، وربما كانت الوعد في ثناء[2].

الأفعال من حيث هي أفعال مجرّدة كالمعاني والدلالات، هي أمور قصدية معنوية، وتتعيّن ضروب الإنجاز الملاحظة ما تتعيّن بضروب الدلالات ضروب التلفّظ. ثم إن الأفعال كالدلالات تنتظم وتقترن مع أفعال أخرى لكي تشكّل أفعالا مركّبة ومعقّدة ومتواليات من الأفعال. وأخيرا يمكن أن الأفعال كالحال

[1] فان دايك، مرجع سابق، ص 309.

[2] محمد العبد، مرجع سابق، ص 136.

تماما مع المعلومات السيمانطيقية تنتظم في المستوى الأعلى للوحدات والبنيات. وبوجه خاص فإن متواليات حصول ضروب الإنجاز إنما تحدّد وتعيّن بنيات الفعل تعينا تراتبيا، وتصمّم وتؤول من حيث هي كذلك على مستويات متنوّعة من تنظيم كلي شامل[1].

واختم هذا الفصل بالتحليل الذي قام به ديتر فوندرليش Dieter wunderlich لمقطع من نص، وقد رأى فيه كيف تحدد أفعال الكلام المقصودة فيه. شرح فوندرليش هذه الفكرة من خلال الحوار الآتي[2]:

1. الأم: كلاوس! ألا تأتي إليّ؟
2. الابن: لماذا؟
3. الأم: آه، ما زلت هناك، لتناولني الوسادة!
4. الأم: عندما تفرغ مما بيدك، تعال إليّ، نعم.
5. الابن: لماذا؟
6. الأم: لننظف أسناننا.
7. الابن: (...) هذا ما يفعله أبي لي.
8. الأم: نعم، يفعله.
9. الابن: أبي! نظّف لي أسناني!
10. الأب: تستطيع أن تفعل هذا وحدك.
11. الابن: لا، افعل هذا لي.
12. الأب: طيّب!
13. الابن: تعال يا أبي.

لاحظ فوندرليش أن المنطوق رقم 7 في المحادثة السابقة يعدّ من الناحية الدلالية إثباتا أو إقرارا. ولكنّه رفض أو استنكار من الناحية الاتصالية التداولية. يستنتج فوندرليش أن للفعل الكلامي عدّة وظائف في نفس الوقت. يمكن للمنطوق أن يكون إقرارا من الناحية الدلالية (وفقا لشروط النجاح المحددة للمنطوق) ولكنه من الناحية التداولية (أي وفقا لوظيفته في الخطاب) استنكار[3].

[1] فان دايك، مرجع سابق، ص 310

[2] محمد العبد، مرجع سابق، ص 135.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الفصل الثاني: روافد الخطاب التعليمي ومداخل تدريس اللغة العربية

المبحث الأول: الوثائق التربوية والبيداغوجية

المبحث الثاني: البيئة المؤسسية، والاجتماعية والثقافية للمدرسة

المبحث الثالث: مداخل تدريس اللغة العربية

المبحث الأول: الوثائق التربوية والبيداغوجية

تُسيَّر المؤسسة التربوية الجزائرية (ابتدائية، متوسطة، ثانوية) بناء على نصوص تشريعية وقانونية، يلتزم بها كلّ من ينتمي إليها. من بين هذه القوانين، **القانون التوجيهي للتربية**، تلتزم به كل المؤسسات التربوية، تصوغ قوانينها الداخلية المنظِّمة لسيرها منه.

أولا: المنـهاج

1. تعريفات المنهاج الدراسي:

في بداية الأمر، ينبغي الانطلاق من **المدخل المعجمي**، من أجل تحديد تعريف واضح للمنهاج، ولكن هذا المدخل نفسه يثير اختلافا تاريخيا، " **خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار وجود تباين في المرجعيات التربوية الفرنكو-فونية والأنجلو-سكسونية** "[1]. لذا، والحالة هذه، لا يمكننا اعتبار المنهاج (Curriculum) مفهوما عالِميا (Savant)[2].

نحن إزاء مسارين مفهوميين على الأقل، **المسار الأوَّل:** أنجلو-ساكسوني، يرتبط فيه المنهاج بالمسار التربوي المقترح على المتعلِّمين، أمَّا **المسار الثاني:** فرنكوفوني، يعتبر فيه المنهاج مرادفا لبرنامج الدراسة (Plan d'étude) أو البرنامج عموما (Programme) أو المقرّر (Cursus)؛ وهذا راجع إلى عدّة عوامل:

- **العامل الأول:** يركّز فيه على سيرورة اكتساب المعارف وتلقّيها،
- **العامل الثاني:** يركّز على تراتبية المحتويات،
- **العامل الثالث:** يركّز فيه على بنية الحياة المدرسية في المؤسسة التربوية[3].

وبعد هذا العرض العام لتعريف المنهاج، ذي المفهوم الواسع والحديث، سيقدّم البحث جملة من التعريفات الاصطلاحية، ثمَّ يحاول رصد عناصره ومكوّناته، ثم مقارنتها مع منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي.

يُعدُّ المنهاج أهم أداة تسعى الجهة المسؤولة عن التربية والتعليم، في أي دولة، أو المجتمع من أجل تربية الأجيال الناشئة، بالنظر إلى سياستها التعليمية ومشروع المجتمع المأمول. لذا، ركّزت الكثير من التعريفات على تبيان غايات ومرامي المنهاج وأهدافه العامة، والتي لا تخرج عن كونها تسعى إلى تعديل سلوك المتعلِّمين وتنمية شخصيتهم في جوانبها المتعدّدة بشكل متكامل، وهذا ما يتّضح في التعريف الآتي:

- **مجموع الخبرات التربوية التي تُهيِّئُها المدرسة للتلاميذ، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل**؛ أي النُّمو في جميع الجوانب (العقلية، والثقافية، والاجتماعية، والجسمية،

---

[1] لحسن توبي: بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، طبعة 2012م، ص37.

[2] فيليب بيرنو: المنهاج الشكلي والواقعي والخفيّ، ترجمة عز الدين الخطابي، مجلة رؤى تربوية، العدد الثالث والثلاثون، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله، ص 91.

[3] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

والنفسية، والفنية)، نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم، ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة[1].

ولا يختلف عنه كثيرا تعريف كلٍّ من دولاندشير ولودهاينون (L'Dhainant)؛ فالأوَّل يُعرِّفُه بإضافة **الخبرات المعرفية**، فضلا عن التربوية " **الخبرات التربوية والمعرفية التي تُتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نموّ شخصيتهم، في جوانبها المتعدّدة نموًّا ينسجم والأهداف المسطّرة** "[2].

والثاني يضيف عنصر **الاتّزان** في تنمية جوانب الشخصية " هو **كل ما تقدِّم المدرسة لتلامذتها لتحقيق نموِّهم الشامل؛ روحيا وعقليا وجسميا ونفسيا واجتماعيا في تكامل واتّزان** "[3].

أمَّا **محمَّد عزّت عبد الموجود**، وبناء على المواصفات الجديدة للمنهاج[4]، يتحدّث عن حدوث تفاعل بين المتعلّم وبين الخبرات التربوية والمعرفية التي يتلقاها، ثمَّ يبيّن الهدف من العملية التربوية-التعليمية، متفقا مع سابقيه، بتحديد جوانب تعديل السلوك وإحداث التغييرات المطلوبة على شخصية المتعلّم، وهي **النمو الشامل المتكامل**[5].

تتّفق التعريفات السابقة على اعتبار المدرسة أو المؤسسة التربوية حاضنة للمتعلّمين؛ فخطاب المنهاج **مُجَدِّد، وظيفيٌّ، إنسانيٌّ.**

مُجدِّد؛ لأنَّه يتمحور حول المتعلِّم، وهو ذو نزعة استقلالية يطالب بالحريّة، يُحفّز المتعلّمين من خلال الانطلاق من تجربتهم واهتمامهم العفوي[6]، عكس الخطاب الذي قدّمه المنهاج السابق، المتمحور حول البرامج والمضامين، فهو ذو **نزعة سلطوية**، يضبط المتعلّمين عن طريق الرغبة في الثواب والخوف من العقاب.

من آثار **خطاب المنهاج المجدِّد**[7] أنَّه تعاوني، واقعي ينطلق من الملموس والممارس، يستند إلى التجارب المعاشة الكاملة والناجحة، طريقته شاملة شبيهة بالحياة، فلا يفصل بين التعليم والتربية لأنَّه يهدف إلى تخريج إنسان متكامل؛ في أبعاده النفسية، الأخلاقية والبيداغوجية، فالأمر يتعلّق

---

[1] فؤاد محمد موسى: المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، طبعة 2003، ص 31.

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (وزارة التربية الوطنية الجزائرية): النظام التربوي والمناهج التعليمية، 2004م، ص 132.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] عرَّف **محمَّد عزّت عبد الموجود** المنهاج بأنَّه:" **مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدّمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها. ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلُّم أو تعديل في سلوكهم، ويؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية** ".

[5] عبد الرحمن صالح عبد الله: المنهاج الدراسي وصلته أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، طبعة 1405هـ/ 1985م، ص 8. مأخوذ من: محمد عزّت عبد الموجود: أساسيات المنهج وتنظيماته، ص 11.

[6] ينظر أوليفي روبول، مرجع سابق، ص 58.

[7] ما يعاب عليه اهتمامه المفرط بالطرائق على حساب المحتويات؛ **فالمحتوى ليس مهما وإنما الأساسي أن يتعلّم الناس سويّة ما هم بحاجة إلى تعلّمه.** ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

بمعرفة المتعلّم لحاجاته، بنياته، مراحله قبل تثقيفه، وينبغي كذلك احترام استقلالية المتعلّم وكرامته الخاصة وأن يكون متّصلا بالسيرورة التربوية، وأخيرا المتعلّم هو أصل الابتكار والإبداع. أمّا خطاب المناهج السابقة فيغذّي الأنانية في متعلّميه، ينطلق من المجرّد[1].

ووظيفيٌّ؛ لأنَّه **" يُؤكّد على أن العلوم والتقنيات التي يستمد منها كفيلة بمعالجة كل مشاكل التربية، وأن التقدّم الحقيقي بالنسبة للبيداغوجيا[2] هو أن تصير علمية "**[3].

وهو **خطابٌ إنسانيٌّ**؛ لأنه **يحترم الإنسانية في الإنسان**[4]؛ لأنَّ المدرّس يحفِّز المتعلّم من أجل تقليد آبائه، الكبار، أبطال الرسوم المتحرّكة، أو يكتشف المتعلّم ذاته من خلال تقليد **النماذج الإنسانية الكبرى** التي خلّدها التاريخ، من كتّاب وفنّانين وعلماء، فيحقِّق الإبداع في ضوء التعاون مع الأقران أو بشكل فردي.

وما لم تشر إليه التعريفات السابقة، وهي العناصر الخارجة عن المنهاج في بنائه ومضمونه ولكنها تؤثِّر فيه بشكل أو بآخر، فضلا عن العناصر الداخلية، وهذا ما رصده **لحسن توبي** في تعريف شامل ودقيق نصّ عليه مرصد إصلاح التربية (ORE): **" يضم المنهاج مجموعة من العناصر التي تنتظم فيما بينها بشكل فعَّال، تخوّل أجرأة خطَّة عمل بيداغوجية داخل نظام تربوي. ويُرسى داخل واقع تاريخي واجتماعي وسياسي واقتصادي وديني وجغرافي وثقافي لبلد معيَّن...هكذا يضطلع المنهاج بوظائف أجرأة خطَّة عمل بيداغوجية، وتوجيه الإجراءات التي يتعين القيام بها، وتكييف نظام تربوي معين مع المشروع المجتمعي "**[5].

وبعد استعراض كل هذه التعريفات، أضحى مفهوم المنهاج كاملا أو يكاد، فقد أحاط التعريف السابق بعناصر لم تذكر في التعريفات التي سبقته، من بينها تركيزه على ذكر المؤثرات الخارجية التي تُوجِّه بِناءَ أيّ منهاج، وتتمثَّل في الواقع التاريخي والسياسي والاقتصادي والديني والجغرافي والثقافي؛ لأنَّ لها حضورا قويّا عند مؤسسي المنهاج، ومطبّقيه فيما بعد.

وقد أشار التعريف إلى ما يعرف في الأدبيات التعليمية **بملمح الخروج**، فلا بدّ أن يحدّده المنهاج بدقّة. وهذا التحديد وذلك التأثير يجعل من القائمين عليه يكيّفونه مع مشروع المجتمع ومع السياسة التعليمية للدولة من ناحية الأسس التي يقوم عليها والبرامج الدراسية التي ينبغي تطبيقها،

---

[1] ينظر المرجع السابق، ص 58.

[2] يسعى هذا الخطاب إلى تحقيق الدقّة اللازمة بعيدا عن المفاهيم المبهمة والمستعارة والجمل الملتبسة؛ أي إنه يسعى إلى تحاشي " اصطلاحات مثل تحسيس أو حتى مثل فهم، التي لا يمكنها أن تترجم إلى سلوكات قابلة للملاحظة. ينظر المرجع نفسه، ص 64.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 70.

[5] لحسن توبي، مرجع سابق، ص37-38. مأخوذ من: Moussadk. E, Renato.O et Jonnaert. Ph (2008). Logique des compétences développement curriculaire. Débats, perspective pour les systèmes éducatifs. Direction. Ed. L Harmattanp : 31.

وخطط التكوين الواجب القيام بها إزاء المدرّسين والقائمين على الجوانب البيداغوجية في المؤسسات التربوية في ضوء الواقع الذي تعيشه المؤسسة بمختلف أبعاده[1].

وباستقراء التعريفات السابقة وتحليلها نصل إلى جملة من النتائج:

- يسعى المنهاج إلى تنمية شخصية المتعلّم في مختلف الجوانب وبشكل متكامل ومتوازن.
- يقدّم المنهاج إلى المتعلّمين جملة من المعارف والخبرات التربوية.
- يسعى المنهاج إلى تحقيق التفاعل بين المتعلّم وتلك الخبرات المعرفية والتربوية بما يكفل له حسن التصرّف (Le savoir vivre) في الحياة العامة.
- يسعى المنهاج إلى وضع خطط بيداغوجية تناسب الواقع المدرسي والحياتي.
- يسعى المنهاج إلى تحقيق ملمح الخروج لدى المتعلمين من خلال حسن تطبيق البرنامج.

أما من الناحية الشكلية والرسمية فيعرّف المنهاج بأنَّه " **وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسية ما** "[2].

وبالعودة إلى القانون التوجيهي للتربية الوطنية (**قانون رقم 08- 04 .مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير 2008**) في بابه الثالث تحت عنوان: **تنظيم التمدرس**، وفي فصله الأول (أحكام مشتركة)، وفي المادة الثامنة والعشرين (28)، يحدّد غايات ومهام المدرسة، والجهة المخوّلة لإصدار الوثائق الرسمية ومنها المنهاج والبرنامج؛ حيث " **يصدر الوزير المكلف بالتربية الوطنية البرامج التعليمية لكل مستوى تعليمي** "، وفي المادة التاسعة والعشرين (29)، يلزم أعضاء الهيئة التربوية والإدارية والبيداغوجية بضرورة الالتزام بكل ما جاء في الوثائق التي تصدرها الوزارة الوصية؛ إذ " **تشكل الأهداف والبرامج التعليمية الإطار المرجعي الرسمي والإلزامي لجميع النشاطات البيداغوجية الممنوحة في المؤسسات المدرسية العمومية منها والخاصة** ".

هذا عن المنهاج المدرسي بصفة عامة، أمَّا بالنسبة لمناهج تعليم اللغات، ومنها اللغة العربية، فلها خصوصيتها، فالبرامج اللغوية يتمّ تنفيذها في سياقات أو مواقف معيّنة، يعلّق كلارك (Clark) على ذلك بقوله:" إن المنهج اللغوي عبارة عن وظيفة من العلاقات المتبادلة التي تربط بين المسائل الخاصة بالمادة والعوامل الأخرى الأكثر اتّساعا، والتي تشمل القضايا الاجتماعية/ السياسية والفلسفية، وأنظمة القيم التعليمية، والنظرية والتطبيق في تصميم المنهج، ومعارف المدرّس المكتسبة بالتجربة، ودافعية المتعلّم "[3].

يلخِّص مجدي إبراهيم العلاقة التي تربط منهاج اللغة بالعوامل التي تساهم في بنائه؛ فيعتبره منظومة فرعية للعديد من المنظومات الأكبر، وذلك في الشكل الآتي[4]:

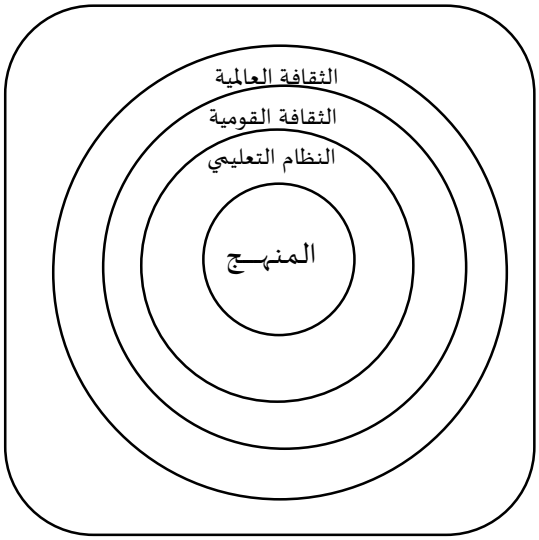
---

[1] ينظر المرجع السابق، ص38.

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، ص 132.

[3] جاك ريتشاردز: تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ، ص 124.

[4] مجدي إبراهيم: موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، طبعة 2000م، ص 21.



بالنظر إلى المناهج الدراسية الجزائرية، بما فيها منهاج اللغة العربية، ولعلَّه الأهم، فإنَّ مشكلة تحديد معالم فلسفة تعليمية أو تربوية، يحظى باهتمام كثير من الدارسين، ومن الصعب القول بأنَّ هناك فلسفة تربوية تسير عليها الدولة، ويرجع ذلك إلى ما خلّفه الاستعمار من ثقافة، ما زلنا نعاني منه حتى اليوم (الازدواج الثقافي)، دخلت الجزائر، بسببه، في متاهات التجريب بالمحاولة والخطأ أو بوضع مبادىء عامة إصلاحية في ظاهرها، إلا أن أقلّ ما يمكن قوله أنها تحمل بصمات العمل المرتجل.

2. تصور السياسة المنهاجية وفق كزافييه روجيرس(Xavier Rogers):

إذا جئنا إلى **كزافييه روجيرس (Xavier Rogers)** وجدنا له تصورا يختلف عمَّا أوردناه في تعريفات المنهاج السابقة، فهو ينطلق مما يصطلح عليه **بالسياسة المنهاجية**؛ إذ يعتبر أن أجرأتها (أي جعلها إجرائية عملية) تتمّ عبر منهاج لاحتوائه على مجموع العناصر، والتي تساهم في تنفيذ تلك السياسة، منها: **ملامح التخرّج، محتويات التعلّم، والبرامج الدراسية، والتوجيهات التربوية، وكيفيات تكوين المدرّسين والمكوّنين وطرائق التقويم ونوع الوسائط البيداغوجية**[1]، وغيرها من العناصر التي احتوى عليها المنهاج الدراسي الجزائري، كونه يتبنّى هذا التصور، وسبق لوزارة التربية الوطنية الجزائرية أن تعاملت مع **كزافييه روجيرس** في بداية الإصلاحات التربوية (في 2001 وما بعدها) وتبنَّت طروحاته.

يعرّف روجيرس **السياسة المنهاجية** بأنها:" **مجموع القيم والغايات والمحتويات الأساسية التي يقترح نظام التربية والتكوين إرساءها** "[2].

[1] ينظر كزافييه روجيرس: بيداغوجيا الإدماج؛ أنظمة التربية والتكوين في قلب مجتمعاتنا، ترجمة نصر الدين الحافي وحماني أقفلي، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1432هـ/2011م، ص 22.

[2] المرجع نفسه، ص 21.

يظهر من التعريف السابق، أن صاحبه يتبنّى ما يعرف في الأدبيات التربوية-التعليمية بمشروع المجتمع أو الفلسفة التربوية للدولة أو سياستها التعليمية؛ إذ ينبغي عليها أن تحدّد غاياتها الكبرى من قطاع التعليم والتربية، مجيبة عن السؤال: ما هي مخرجات قطاع التربية والتعليم؟ ماذا نريد أن نخرّج؟ ما هي القيم التي ينبغي أن يحملها المتعلّمون؟ ما هي اللغات التي ينبغي أن يتعلّموها؟

ينطلق المختصون في بناء المناهج الدراسية عادة، من تصوّر معيّن لمجموعة من القضايا الخاصة بالعملية التربوية وفلسفتها، مثل تصوّرهم لعملية التعليم، ولمفهوم المنهج ومكوّناته، ومقوّمات بنائه، وتصوّرهم للشخصية الإنسانية التي يتصدّون للعمل معها، والمهارات التي ينبغي إكسابها للدارسين، ومفهوم الخبرة التربوية لديهم[1]. وبالحديث عن المنهاج المدرسي الجزائري، فإنه يعتمد على جملة من الأسس، لا تخرج عمَّا ذكره كزافييه، وهي[2]:

أ- **الأساس الفلسفي:** وهي أن كل المجتمعات تسترشد، في ممارستها، بالفلسفة التي يتبنّاها المجتمع، وتتلخص في العقيدة والأفكار والمبادئ التي تحكم مسار المجتمع في فترة معيّنة، وعليه فكلُّ منهاج دراسي يجب أن يتركّز على فلسفة تربوية معيّنة محدّدة وواضحة، تعكس في المقام الأول فلسفة المجتمع؛ لأنها هي التي تحدّد التوجُّهات العامة للمنهاج.

وقد نصّت المادة الثانية من (القانون التوجيهي للتربية[3]) على أن رسالة المدرسة الجزائرية تتمثّل **في تكوين مُواطِن مزوَّد بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلُّق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيُّف معه والتأثير فيه، ومُتفتّح على الحضارة العالمية.**

وبهذه الصفة، تسعى التربية إلى تحقيق الغايات التالية:

- تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا، وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلُّقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة؛
- **تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية؛**
- ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني، في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا، التاريخي والجغرافي والديني والثقافي؛
- **تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية؛**
- ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون؛

---

[1] رشدي احمد طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية؛ إعدادها تطويرها تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، طبعة 1425هـ/ 2004م، ص 27.

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، مرجع سابق، ص 136-137.

[3] القانون التوجيهي للتربية: قانون رقم 08-04. مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير 2008.

- إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، متفتح على العالمية والرقي والمعاصرة، بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح، وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة، على الخصوص، بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية.

ب- **الأساس الاجتماعي:** لا بدَّ من مراعاة المجتمع ومشكلاته التي يعاني منها، وكذلك تطلُّعاته التي يطمح إليها، حتى يمكِّن المتعلمين من إدراك ممارسة مبادئ المجتمع وعاداته والقيم " التي يقوم عليها، والتي تتحدّد على أساسها غايات النظام التربوي والتعليم العالي والتكوين المهني "[1]، وذلك للمحافظة على تطويره وتقدّمه.

ت- **الأساس النفسي:** تسعى التربية في المقام الأوّل إلى مساعدة الفرد المتعلم على النمو الشامل المتكامل، من خلال ما تقدم في مناهجها الدراسية، ومن هنا فالمنهاج الجيّد، هو الذي يضع في الحسبان الخصائص النفسية، وخصائص النمو في كل مرحلة من مراحل التعلّم، وذلك بالاعتماد على الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية في هذا المجال.

يسعى المنهاج الدراسي الجزائري، من ضمن ما يسعى إليه، إلى ضمان **تعليم ذي نوعية**، يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ، بتنمية قدراتهم الذهنية والنفسية والبدنية، وكذا قدرات التواصل لديهم، واستعمال مختلف أشكال التعبير، اللغوية منها والفنية والرمزية والجسمانية، وتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام، وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية، قصد **الاندماج في مجتمع المعرفة**[2].

ث- **الأساس الثقافي:** إن الثقافة المحلية للمجتمع هي الأخرى، لها دورها في توجيه المنهاج لاحتواء خبرات ومعارف مقبولة اجتماعيا، وهي " المحتويات الضرورية التي تتشكّل منها الثقافة التي يراد نشرها؛ كالمحتويات التاريخية والأدبية والدينية وغيرها "[3]، وتجنِّبه أخرى غير مرغوبة أو مرفوضة في المجتمع. يضمن المنهاج المدرسي الجزائري **تكوينا ثقافيا** (في مجالات الفنون والآداب والتراث الثقافي) **يُكسِب المتعلمين معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية، ويجعلهم يتحكمون في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية**، ويزوِّدهم **بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة** يمكن توظيفها، بتبصُّر، في وضعيات تواصل حقيقية وحلّ المشاكل، بما **يسهل عمليات التعلم والتحضير للحياة العملية** مدى الحياة والمساهمة، فعليا في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وكذا التكيف مع المتغيِّرات[4].

---

[1] كزافييه روجيرس، مرجع سابق، ص 21-22.

[2] ينظر المادة الرابعة (04) من القانون التوجيهي للتربية: قانون رقم 08-04.

[3] كزافييه روجيرس، مرجع سابق، ص 21-22.

[4] ينظر المادة الرابعة (04) من القانون التوجيهي للتربية: قانون رقم 08-04.

ومن ضمن ما تقترحه **السياسة المنهاجية**، نجد على وجه الخصوص[1]:

أ- **الاختيارات الكبرى في مجال اللغات:** لغة أو لغات التدريس واللغات الأجنبية التي ينبغي تعلّمها؛ فبالنسبة للغة التدريس يضمن المنهاج المدرسي الجزائري " **التحكم في اللغة العربية، باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية، وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري** "[2]، ثمَّ يسعى المنهاج إلى ترقية وتوسيع تعليم اللغة الأمازيغية **باعتبارها لغة وطنية ورسمية** حسب آخر دستور جزائري.

أما اللغات الأجنبية فقد نصّ القانون التوجيهي للتربية على ضرورة " تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للاطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية "[3].

ب- **مكانة التكوين العلمي والتكنولوجي (ومنها تكنولوجيات الاتصال والتواصل):** ضرورة إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلميذ، وفي أهداف التعليم وطرائقه، والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعّالية، منذ السنوات الأولى للتمدرس[4].

ت- **الموقع المخصّص للتكوين الفني والرياضي:** يثري الثقافة العامة لدى المتعلمين بتعميق **عمليات التعلم ذات الطابع العلمي والأدبي والفني**، ويمكّنهم من ممارسة النشاطات الرياضية والثقافية والفنية والترفيهية والمشاركة في الحياة المدرسية والجماعية، وتكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية[5].

ث- **الأسس التي تعتمد في منح الشهادات:** أي دبلوم؟ لمن يمنح؟ على أية أسس؟ وفي أي مستوى أو أية مستويات؟

ولقد قدّمت باسكا (Baska) وستامباوج (Stambaugh) جملة من الأسس التي يقوم عليها المنهاج، ولعلّها الأشمل، منها ما يرتكز على المتعلّم ذاته: بالتركيز على الجانب العلمي والعمليات العقلية وعلاقاته الشخصية والاجتماعية والمهنية، ومنها ما يرتكز على الوسائل والأدوات.

---

[1] كزافييه روجيرس، مرجع سابق، ص 22.

[2] ينظر المادة الرابعة (04) من القانون التوجيهي للتربية: قانون رقم 08-04.

[3] ينظر المادة الرابعة (04) من القانون التوجيهي للتربية: قانون رقم 08-04.

[4] ينظر المادة الرابعة (04) من القانون التوجيهي للتربية: قانون رقم 08-04.

[5] ينظر المادة الرابعة (04) من القانون التوجيهي للتربية: قانون رقم 08-04.

أسس المنهاج[1]	الشرح والتفصيل
تركيز المنهج على تطوير العمليات العقلية	- يهتم بمهارات تطوير العمليات العقلية للطالب والتوصل إلى تبني المواد المنهجية المنظمة حول مهارات التفكير العليا. - له جذور سيكولوجية نتج عنه ظهور نموذج المحتوى المستقل للمنهج، والذي يستخدم المهارات العقلية كمركز أساسي لجميع الأنشطة التعلمية والتعليمية. - يفترض أن تعلم المهارات العقلية سوف يترجم ويطبق ويتم تعزيزه في أي مجال من المجالات التي يريد الطالب أن يستقصيها.
تركيز المنهج على المبرر	- له جذور قوية في الحضارة الأوروبية والأمريكية التي ركّزت على المبرر الإنساني. - له ارتباط بالفلسفة المثالية حيث يزود الطلبة بفهم الأفكار والمثل العليا العظيمة. - يوفر القدرة على تحليل وتركيب ما تمَّ تحصيله في الماضي.
تركيز المنهج على العلاقة	- يؤمن أصحاب هذا التوجه بالنموذج المتمركز حول الطفل، الذي يزود الطالب بالخبرات أو الأنشطة التعلمية التي تناسب حاجاته واهتماماته وميوله وقدراته. - يمثل الهدف الرئيس للمنهج هنا في المشاركة الشخصية للطالب في الخبرات أو المناشط التعلمية، وعرض خبرات تكميلية متعددة تعمل على تنمية مستوى فهم كل طالب.
تركيز المنهج على إعادة عملية	- ينبغي التركيز في المنهاج على القضايا والمشكلات والأمور الاجتماعية والثقافية. - يتم اختيار الموضوعات الدراسية من أجل تشجيع الطلبة على التعامل المباشر مع بيئة المجتمع المحلي المحيطة بهم. - تنمية روح المسؤولية الجماعية لدى الطلاب.
تركيز المنهج على التمهيد للعمل	- له جذور تاريخية مع نموذج المدرسة التخصصية ونموذج المدرسة المهنية، التي أثرت بقوة على عملية طرح المقررات المنهجية خلال عدة عقود من النصف الثاني للقرن العشرين، حيث تم التركيز بقوة على الجوانب التطبيقية أو العملية في مناهج المرحلة الثانوية وما بعدها.

[1] ينظر جودت احمد سعادة: المنهج المدرسي للموهوبين والمتميّزين، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الطبعة العربية الأولى، 2009م، ص 253-256.

تركيز المنهج على التكنولوجيا	- يركز على تنظيم المنهج حول مدخلات الطالب ومخرجاته. - يعتمد هذا المنحى بقوة على الأهداف السلوكية أو الأدائية المحددة، مع نواتج يتم قياسها بدقة من أجل تحديد مدى التقدم التربوي المطلوب أو التحصيل التربوي المرغوب فيه. يفترض وضوح معايير المنهج وتحديد مسار عمليات التدريس ودقة اختيار نتائج تطبيقاتها. - فعالية المنهج وكفاءته واقعا فعليا وقابلا للتطبيق، وبخاصة إذا ما تمّ تبنّي نظام تعلمي وتعليمي مناسب من جانب المدارس الأساسية والثانوية.

3- خصائص المنهاج وفق توجّه المدرسة الجزائرية:

بالعودة إلى الوثائق التربوية الصادرة عن مركز تكوين المستخدمين (بالجزائر العاصمة وهي الهيئة المشرفة على تكوين إطارات قطاع التربية الوطنية)، نجده يفرّق بين المنهاج والبرنامج، ويقدّم أسسا لبناء المنهاج، وفق التصورات البيداغوجية والتربوية الجديدة. وقبل ذلك، ينبغي إجراء مقارنة داخل المنهاج ذاته؛ فالمنهاج ليس واحدا حسب **فيليب بيرنو (Philippe Perrenoud)** وإنما هو منهاجان؛ الأول **شكلي** والثاني **مقرَّر**. ولكنّهما لا يتناقضان، وإنما هما صفتان متكاملتان، رغم الاختلاف في تعريف كل منهما.

ويتحدّث كذلك، عن منهاج خفي أو مضمر (Hidden Curriculum)، وهو جانب التعلم غير المبرمج من قبل المؤسسة المدرسية، أو على الأقل غير المصرّح به من قبلها. يقابله المنهاج المُعلَن أو المصرَّح به، وهو " **وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية، لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسية ما** "[1]، وبين المنهاجين يتدخّل علم الاجتماع، بمفاهيمه التي يضمّنها أي منهاج مهما كان واضحا، من أجل إبراز " النتائج غير الإرادية (Involontaires) الناجمة عن الأفعال والمؤسسات الإنسانية "[2]. وهذا ما وضّحه ميرتون (Merton)، حين بيّن دور الأنساق الاجتماعية في توجيه المناهج الدراسية، بما تقوم به من وظائف خفية، هي **تأثيرات منحرفة** في نظر بودون (Boudon)[3].

بالنسبة **للمنهاج الشكلي** هو " عبارة عن عالم من النصوص والتمثلات، ويشمل القواعد المحدِّدة لأهداف التعليم العمومي، والبرامج التي يتعيّن الاشتغال عليها داخل مختلف المستويات أو أسلاك الدراسة، وكيفما كان نوع المسالك والمناهج المفروضة والوسائل التعليمية الرسمية بهذا القدر أو ذاك، وكل الشبكات والمذكرات ووثائق العمل الأخرى التي تـدّعي مساعدة أو تدبير الفعل البيداغوجي[4].

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، مرجع سابق، ص 132.

[2] فيليب بيرنو، مرجع سابق، ص 91.

[3] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 92.

فالمنهاج يقرر؛ لأنه يعتبر بمثابة معيار (Norme) " **وما يجب أن يكون** "، وبمثابة أمر (Injonction) موجّه إلى الفاعلين؛ وبشكل رئيسي إلى المعلّمين؛ وأيضا، لكن بشكل غير مباشر، إلى أولئك الذي يتوقف عليهم احترام البرنامج وبخاصة التلاميذ[1].

وهو شكلي، بالمعنى المأخوذ من سوسيولوجيا التنظيمات، التي ترجع واقع الممارسات إلى البنيات الشكلية للمقاولة أو الإدارة، أي إلى الهيكل التنظيمي (Organigramme) وقواعد الاشتغال والخطوط التراتبية والوظيفية المرسومة على الورق والمبادئ المنظمة لتقسيم المهام والكفايات الأساسية لهؤلاء وأولئك، وإجراءات التشاور واتخاذ القرار ونقل المعلومة...إلخ. وهنا يتم التأكيد على الإلزام بالمعنى الضيق للكلمة، أقل من التأكيد على دور الحلم والضبط واليوتوبيا العقلانية، داخل كل تنظيم إنساني. وبالتالي معرفة ما يتم تعريفه وتعلمه حقا داخل الأقسام[2].

وقد يبدو هذا التمييز عديم الفائدة، لكنه أساسي على الرغم من كل شيء. فحتى لو رغبنا في دراسة نتائج التعليم، فإنه من اللازم علينا ضبط المتغيرات الوسيطة (Variables Mediatrices) وبالخصوص، الطريقة التي ينجز بها المنهاج المقرر، داخل القسم. وترتبط تلوينات وتنويعات المضامين الواقعية للتعليم، باستقلالية وذاتية المدرسين في تأويلهم للنصوص، وبتنوّع العمل[3].

نأتي الآن إلى إبراز الفرق بين **المنهاج والبرنامج**؛ حيث يرجع الاختلاف إلى سببين اثنين[4]:

أولا: الاختلاف في الاستعمال من طرف المدارس الغربية نفسها؛ فالمدرسة الفرنسية تستعمل عبارة Programme بمعنى دال على المنهاج، والمدرسة الإنجليزية تستعمل مصطلح منهاج Curriculum. وهذا ما أشرنا إليه في بداية تعريفنا للمنهاج؛ مسار أنجلو-ساكسوني، يرتبط فيه المنهاج بالمسار التربوي المقترح على المتعلمين، ومسار فرنسي، يعتبر فيه المنهاج مرادفا لبرنامج الدراسة (Plan d'étude) أو البرنامج عموما (Programme) أو المقرّر (Cursus).

ثانيا: المنهاج أشمل من البرنامج، من حيث أنه يتضمن أهدافا عامة وطرائق شاملة وتوزيعا للوقت وتحديدا للمبادئ، التكوين والتسيير الإداري وتوزيع أوقات العمل أو المقرر، قد يكتفي بتحديد المحتوى، وقد يلتقي مع المنهاج في مبادئ مثل الأهداف والوسائل والطرائق وأساليب التقويم.

يشتمل المنهاج على خصائص تميّزه عن البرنامج الدراسي، نفصِّلها فيما يأتي[5]:

أ- **المحور الذي يدور حول المنهاج هو التلميذ نفسه وليس العكس**؛ فيكون **المنهاج المقرَّر برمجة للتجربة**، فتبرز اتجاهات بناء المنهاج، منها التي تراعي حضور المتعلّم فيه، ومنها التي تتعامل معه على أساس المتلقي السلبي. فيهتم البعض من الاختصاصيين والمقرِّرين " بتنسيق وتأطير أو دعم

[1] المرجع السابق، ص 92.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 93.

[4] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، مرجع سابق، ص 133.

[5] ينظر المرجع نفسه، ص 133.

النقل الديداكتيكي الداخلي، بمنح المدرسين شرحا للبرامج ووسائل تعليمية أساسية وشبكات وأدوات للتقويم ودليلا منهجيا أو ديداكتيكيا؟ "[1]. وهذا ما يوافق نوعا ما المناهج الدراسية في الجزائر، على اعتبار أن المدرّسين يحصلون على جملة من الوثائق البيداغوجية اللازمة لسير العملية التعليمية-التعلّمية، مثل: المنهاج، الوثيقة المرافقة للمنهاج، دليل الأستاذ، إضافة إلى القرارات والتعليمات الوزارية الدورية التي تنظّم عمل الأستاذ فيما تعلّق بكيفيات التقويم.

في هذه الحالة، نحن إزاء متعلّم حقيقي أو يكاد، ولسنا أمام متعلّم مجرّد، بعيد عنا لا نعرفه ولا يعرفنا، " وإن كانت فكرتنا عن القسم الذي نريده بعيدة المنال، ونقصد به القسم الخاضع لمنهاج نموذجي، أو على الأقل لمنهاج أرقى، صالح لمئات وآلاف أو عشرات الآلاف من التلاميذ، بغضّ النظر عن اختلافهم، لأن المطلوب هو أن يتبعوا البرنامج نفسه، وعن المخاطر المقترنة بأجرأة كل غرض تربوي"[2].

أما آخرون، فقد اهتموا " بما يدعوه شيفلار (Chevellard) **النقل الديداكتيكي الخارجي**، أي بإعادة تحديد دائرة دائمة للمعارف والإتقانات (Savoir faire) التي يتعيّن تعليمها وفق تطور العلوم والتكنولوجيات والثقافة وأنماط الحياة والإيتيقا وتنظيم الشغل "[3]. وهذا ما يوافق نوعا ما المناهج الدراسية في الجزائر، على اعتبار أنها مناهج منفتحة على المحيط الخارجي، وتسعى في ملامح الخروج التي تنص عليها، إلى تكوين متعلّم قادر على مواجهة وضعيات حقيقية في الحياة.

ب- **يشمل المنهاج أكثر من المحتوى المطلوب تعلّمه**؛ فالمدرسة تعلِّم شيئا آخر، يتجاوز ما تُعلن عنه. وهنا نجد أنفسنا، حسب فيليب بيرنو، فوق صفيح ساخن: فما الذي يخفيه هذا الخفي؟ ولماذا تظل بعض نتائج التمدرس غامضة بالنسبة للمعنيين بها؟ والملاحظ، أن مفهوم المنهاج الخفي، يمكن أن يتضمن كل التأويلات المكيافليّة للنظام التربوي، كجهاز أيدلوجي للدولة وكأداة للعنف الرمزي وكمصنع أو آلة لغسل الدماغ، أو ببساطة، كإطار للتنشئة الاجتماعية (Socialisation) في خدمة النزعة المحافظة اجتماعيا. وبهذا المعنى، سيوجد المنهاج الخفي على مفترق طرق التحليل والتشهير والتقرير والتشكيك[4].

ت- **يتجسّد في خبرات التلاميذ وليس في الكتب**؛ إلا أن الغالب والمعتاد أن القائمين على بناء المناهج الدراسية " يبنون نصوص البرامج، على تلميذ مجرَّد شبيه بالذات الإبستيمية (Epistémique Sujet) لدى بياجيه...فتجربة التلميذ توجد في أقصى طرف من سلسلة النقل الديداكتيكي؛ لأن جزءا كبيرا من الفاعلين داخل النظام التربوي، يعتبر أن تمفصل الحلقات السابقة للسلسلة، هو الرهان الأكبر "[5].

---

[1] فيليب بيرنو، مرجع سابق، ص 92.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 91.

[5] المرجع نفسه، ص 92.

ث- **يؤكد المنهاج بمفهومه الواسع الصحيح النظرة المتكاملة لكل من الفرد والمجتمع معا**؛ لأن التربية لم تعد مقصورة على الإعداد للحياة فقط، بل هي الحياة بكامل أبعادها الماضي بخبراته والحاضر بمشكلاته والمستقبل بتوقعاته. ففي معناه العام، " يعتبر المنهاج مسارا؛ وهو ما تلخصه لفظة سيرة الحياة (Curriculum Vitae). أما في الحقل التربوي، فهو بمثابة مسار التكوين. وهنا يبرز التعقيد: فهل هو مسار واقعي أو متخيّل أو مفكّر فيه أو منظّم ومبرمج لتوليد بعض التعلّمات؟ "[1].

يفرض المنهاج على المدرّس استخدام الأساليب واكتساب المهارات والخبرات، وتحويلها إلى كفاءات. " تزداد المسافة بين الغرض التعليمي وتجارب المتعلِّمين اتّساعا، داخل الأنظمة التربوية المعاصرة، إلى درجة أن التمييز بينهما أصبح أمرا ضروريا. غير أن بإمكاننا إقرار هذا التمييز وفق الصيغتين الآتيتين[2]:

ج- **الصيغة الأولى** من الغرض التعليمي تنطلق من منهاج مقرر، لتهتم بإنجازه الفعلي، أي لتصل إلى مستوى المِنهاج المُنجَز.

ح- أما **الصيغة الثانية**، فهي على العكس من ذلك، تنطلق من تاريخ الحياة التربوية، ومن تسلسل التجارب التكوينية، وتتساءل حول الأغراض والاستراتيجيات التي يتضمنها هذا المنهاج الواقعي. وتبدو المقاربتان متكاملتين، وهما توضحان، كل واحدة بطريقتها، واقع الفعل التربوي وعمليات التعلم والتنشئة الاجتماعية.

خ- **يعتبر المعلِّم في ظل المنهاج مُوجِّها لتلاميذ يتعلَّمون بأنفسهم من مصادر مختلفة**؛ فهو " عامل أساسي في التطبيق الناجح للتغييرات في المنهج. فالمدرّسون المتميِّزون يمكن في الغالب أن يعوّضوا عن الموارد والمواد التعليمية الضعيفة الجودة التي يستخدمونها، في حين أن المدرّسين غير المدرّبين تدريبا جيّدا، قد لا يستطيعون استخدام المواد التدريسية استخداما فعّالا، مهما كانت جودتها، ويتفاوت المدرّسون في كلِّ مؤسسة وفقا للأبعاد الآتية: الكفاية اللغوية، الخبرة التدريسية، المهارة والدربة، التدريب والمؤهلات، المعنويات والدافعية، أسلوب التدريس، الاعتقادات والمبادئ "[3].

ويأتي **المنهاج المُنجَز متوافقا مع الواقع**؛ عندما ننطلق من المنهاج المقرَّر، فإنّه يتعيَّن علينا طبعا التساؤل حول نسبة الأغراض المتجلِّية في الواقع. ويبدو هذا المنظور مشروعا، وبخاصة أن التنظيمات التربوية تتبنَّى خطابا جوهريا حول ما يجب على المعلِّمين تعليمه، وما يجب على التلاميذ دراسته. ومن الطبيعي في هذه الحالة، أن يعمل الملاحظ على قياس حجم تحقق هذه الأغراض أو الادّعاءات. ونحن نقرُّ على الفور، بأن غايات التربية، غالبا ما تتسم بالطموح، وهي لا تتحقق إلا لدى جزء ضئيل من التلاميذ. غير أن هذه المسافة تخضع للتفكك: فمن جهة، يتم تأويل المنهاج المقرَّر وأجرأته

[1] المرجع السابق، ص 91.

[2] المرجع نفسه، ص 92.

[3] جاك ريتشاردز، مرجع سابق، ص 125.

بالأقسام، بأشكال مختلفة. ومن جهة أخرى، لا تتحقق التعلُّمات المنتظرة إلا لدى جزء صغير من التلاميذ على الرغم من الاحترام التام للمنهاج المقرَّر[1].

وتحيل هذه الآلية الأخيرة على الشكوك المقترنة بكل فعل تربوي، كما تحيل، فيما يخص الإطار المدرسي، على التفاوتات والاختلافات من كل نوع (في المواد والشرط الاجتماعي والثقافة الأسرية والموقف والشخصية) التي تفسّر، إذا ما ربطناها بشكل معيّن للتنظيم التربوي وللممارسات البيداغوجية، التفاوت الحاصل على مستوى المكتسبات؛ أي على مستوى الامتياز والنجاح[2].

د- **يُبرِز المنهاج الإيجابيات التي يجب أن يكون عليها التلميذ**؛ وذلك من خلال الأنشطة العديدة التي يقوم بها لتنمية مختلف جوانب الشخصية. على خلاف المناهج الدراسية السابقة، فقد بُنِيتْ على" المحتويات؛ فانطلقت من كون عقل المتعلِّم مستودعا فارغا ينبغي ملؤه بكنوز المعرفة، بغضِّ النظر عن جدوى حاجته إلى هذه المعرفة "[3]. في هذا السياق، جاءت المقاربة بالكفاءات وتمَّ تبنِّيها من قبل الهيئات التربوية الجزائرية، فهي " تقوم على أساس أن قليل العلم يستعمله العقل خير من كثير يحفظه القلب. حيث إنَّ العناية موجهة إلى فاعلية التعلمات وعمليتها، على صعيد حياة المتعلم. وجدوى ما يتعلمه مرهون بما يقدر على فعله، لا بما يقدر على خزنه "[4].

والسؤال المطروح: كيف يتعامل المدرِّس مع المنهاج؟ كيف يبني خطابه بالاعتماد على منهاج ليس هو المنهاج؟

وللإجابة عن هذا السؤال، يقرّ **فيليب بيرنو** بوجود مجموعة من العوامل التي تتحكّم في تنفيذ المنهاج، وهي[5]:

أ- إنَّ البرنامج هو مجرَّد لُحمة (Trame). ولإنجازه، يستدعي المدرِّس علاقته الخاصة بالمعرفة وثقافته وتصوّره لما هو مهم وضروري.

ب- يخفِّف المدرِّسون، على طريقتهم وبشكل انتقائي، من البرامج التي تعتبر" **مشحونة أكثر من اللازم** ".

ت- يتمثل البرنامج الحقيقي في الكتب المدرسية ودفاتر التمارين المستعملة يوميا، فهي تجسده أكثر من النصوص العامة.

ث- يبني المعلِّم خطوات ديداكتيكية شخصية، تتضمن تأويلا خاصا للبرامج.

ج- يمكن للمدرِّس أن يمرِّر عددا من المفاهيم والمعارف والإتقانات خلال السنة الدراسية نفسها، وذلك بحسب طاقاته وقدراته على تعبئة التلاميذ.

---

[1] فيليب بيرنو، مرجع سابق، ص 93.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] اللجنة الوطنية للمناهج؛ المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية (وزارة التربية الوطنية)، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب، وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا، طبعة جانفي 2005، ص 1.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] فيليب بيرنو، مرجع سابق، ص 93-94.

ح- يعدِّل المعلِّم المحتويات، بحسب مستوى ومواقف التلاميذ وفي إطار تفاوض (Negociation) صريح أو ضمني معهم، لكي تكون هذه المحتويات في متناولهم وتسمح بأجرأة التعاقد الديداكتيكي.

خ- يهتم المعلِّم بمنتظرات زملائه الذين يدرِّسون المقرَّر نفسه أكثر من اهتمامه بالبرنامج.

د- تؤثِّر الثقافة والمناخ البيداغوجي ودرجة الانتقائية داخل المؤسسة على المقتضيات والتوجهات التربوية لمدرسة معيّنة.

ذ- يأخذ المدرِّسون بعين الاعتبار، التشكيلة السوسيولوجية لجمهورهم.

ر- يوجَّه التعليم بحسب المنافذ المدرسية أو المهنية الممكنة.

ز- تؤثر الجماعة المحلية على تأويل الثقافة المدرسية.

أما كزافييه روجيرس فيرى، وفقا لسياسته المنهاجية، أن المنهاج يمرُّ بثلاث مراحل؛ مرحلة المنهاج المتوقّع أو المأمول، مرحلة المنهاج المُرْسى أو المطبَّق، ومرحلة المنهاج المحقَّق أو المقيَّم[1].

أ- **المنهاج المتوقّع:** يجسد عمليات هندسية منهاجية، ويوضع في خدمة المدرسين والمكونين.

ب- **المنهاج المُرْسى:** وهو يترجم الممارسات الفعلية في الفصل أو في فضاءات التكوين ويستدعي الموارد الخاصة بالتعلمات.

ت- **المنهاج المحقق:** وينظر إليه على أساس النتائج التي حصل عليها المتعلمون، وبناء على التقويمات التي أنجزت، من جهة المستوى المحلي أو الدولي، وينزل منزلة مرجع يركن إليه لتعديل المنهاج المتوقع.

وتترجم الخطاطة التالية هذه الحالات الثلاث وتفاعلاتها[2]:

السياسة المنهاجية	الهندسة المنهاجية	الممارسات المنهاجية	التقويم المنهاجي
أي مشروع تربوي لأي مشروع مجتمعي؟	أي منهاج لتجسيد سياسة المنهاج؟	أية ممارسة تعلمية يومية؟	أية ممارسات تقويمية؟
أية غايات تربوية؟	**المنهاج المرتقب أو المتوقّع**	**المنهاج الموطّن أو الـــمُرْسى**	**المنهاج المنجز أو المحقّق**
أي مضامين دراسية؟			
الغايات والنوايا	**موقع بيداغوجيا الإدماج**		

[1] ينظر لحسن توبي، مرجع سابق، ص38. ينظر كذلك كزافييه روجيرس، مرجع سابق.

[2] كزافييه روجيرس، مرجع سابق، ص 23.

4- بناء المنهاج الدراسي وفق المقاربة بالكفاءات:

إن المقاربة البيداغوجية المعتمدة في بناء مناهج التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، إنما هي المقاربة بالكفاءات[1]، وقد اعتمدت في بناء مناهج التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي[2]. تتميّز عن المقاربات السابقة (المقاربة بالمضامين أو المحتويات والمقاربة بالأهداف الإجرائية) في تركيز اهتمام أكبر على المتعلّمين وعلى دمج التعلمات من أجل تحقيق كفاءات لديهم، تساعدهم على حسن التصرّف والتدبير في الحياة العامة.

بالنسبة للمتعلّمين تسعى هذه المقاربة إلى " وضع مبادئ تربوية توافق الحاجات الفيزيولوجية والوجدانية والعقلية للمتعلّمين، بهدف تنميتها تنمية متّسقة ومتّزنة، حيث لا مجال للاهتمام بالحاجات المستقلة عن بعضها، وإنما الاهتمام بها في شموليتها بحيث تسهم بكليتها في التنمية العامة للمتعلّم؛ أي انطلاقا من مفهوم إدماجي ووظيفي يأخذ بعين الاعتبار الدوافع والرغبات المختلفة للمتعلّمين "[3].

وبالنسبة للتعلّمات، فإنَّ الاختلاف بينها وبين المقاربة بالأهداف الإجرائية، أن هذه الأخيرة تقوم على تعلّمات مجزّأة، أثبت الواقع أن المتعلِّمين لا يستطيعون استثمار ما تعلّموه في الوضعيات الحياتية المختلفة، على العكس من ذلك تقوم المقاربة بالكفاءات، في الحقل البيداغوجي، على الإدماج، أي على " إدماج المعارف لمعالجة وضعيات معيّنة ذات دلالة. وإذن فلا مجال للتعلّمات المنفصلة والمجزّأة لأنها لا تخدم الكفاءة أو الكفاءات المحدّدة "[4].

وانطلاقا من هذا المبدإ الذي تقوم عليه المقاربة بالكفاءات، تم تناول النشاطات التعلمية المقرّرة، بالنسبة إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام، حيث تمّت دراسة النص الأدبي أو النص التواصلي بتحليل معطياته ومضمونه، وما يتعلّق بالمسائل المقرّرة في النحو والصرف والبلاغة والعروض والنقد الأدبي. وتحليل النص من منظور المقاربة بالكفاءات يطمح إلى فتحٍ جديد في دراسة النصوص، حيث إن استثمار المعارف ضروري لكنّه غير كاف، فلا بدّ من تدريب المتعلّمين على البحث والتقصّي والاكتشاف وجعلهم محور العملية التعليمية-التعلّمية[5].

ومن جهة أخرى، انتقدت المقاربة بالكفاءات المقاربة بالمضامين أو ما يعرف في الأدبيات التعليمية بالمقاربة الموسوعية؛ لأنها تقوم على المعرفة، تلقين المتعلِّمين أكبر قدر ممكن من المعارف، ولكن الثابت أن " المعارف أخذت تزداد في هذا العصر بشكل سريع، حيث إن الخبراء يؤكدون أن المعارف في شتى الميادين تتغير كلية كل سبع أو خمس سنوات، الأمر الذي يجعل من عالم اليوم يعيش بحق مرحلة الانفجار المعرفي، فكان لخبراء التربية أن أخذوا يفكرون في إعادة بناء الفعل التعليمي – التعلمي على

---

[1] حسين شلوف وآخران: المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة، السنة الأولى ثانوي (جذع مشترك آداب)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص 3.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص 3.

[3] حسين شلوف وآخران، مرجع سابق، ص 3.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

مبادئ قائمة على ما هو أنفع وأفيد بالنسبة إلى المتعلم وأكثر اقتصادا لوقته. والمتعلم لا يستطيع أن يكون في مستوى تتبع هذه المعارف المتنامية واستفادة أهمها إذا لم يكن يتوافر على ذكاء يرقى إلى فهم مركّبات هذا العصر "[1].

إذًا، مع المقاربة الجديدة تغيَّرت النظرة للمتعلِّم وللمعارف، نتحدَّث عن ذكاء المتعلِّم فينبغي العناية به، بشخصيته في اتصالها بالمجتمع الذي تعيش فيه، عن حسن التواجد وحسن التدبير وحسن التصرُّف وحسن التخطيط للمستقبل. فلا مجال لمعارف غير مستعملة، " وبنظر فاحص إلى بناء البرامج التعليمية السابقة، يمكن أن نلاحظ دون عناء بأن هذه البرامج مثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة في مجملها ولا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العملية. فكان لابد من التفكير في مقاربة بيداغوجيا تساير مستجدات العصر "[2]، يتعامل المتعلِّم الآن مع معارف يستثمرها في حياته لحل مشكلات تواجهه، ما فائدة المتعلِّم الذي يحوز على كمٍّ هائل من المعلومات النظرية في اللغة قواعد وبلاغة وعروضا وهو لا يستطيع أن يستثمرها في حديثه أو في كتاباته بما ينسجم مع المحيط المحلي والعالمي. تتحدَّث المقاربة بالكفاءات عن حد أدنى من الكفاءة وحد مقبول من الإتقان، مع تحيين هذه الكفاءات وهذه الإتقانات لأنها تصبح غير صالحة بمرور فترة زمنية معيَّنة.

يلخِّص منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي خصائص المقاربة بالكفاءات فيما يأتي[3]:

- النظر إلى الحياة من منظور عملي.
- التخفيف من محتويات المواد الدراسية بالاقتصار على الجانب العملي منها.
- تفعيل المحتويات والمواد التعلمية في المدرسة وفي الحياة.
- السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.
- جعل المتعلِّمين في قلب العملية التعليمية التعلُّمية بدفعهم إلى بناء تعلُّماتهم بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه إلى استثمار مكتسباتهم.

من جهة أخرى يُبرِّر القائمون على المنهاج أسباب اختيار المقاربة بالكفاءات، بدءا بأهمية التكوين الذي تطمح إليه خاصة، وأنه يسعى إلى حسن استثمار المعارف وحسن توظيفها، فيعتبر تحدِّيا بالنسبة للمتعلِّم. وثانيا يقارن بين الكفاءة باعتبارها منتهى التعلُّمات وغايتها مع المعارف والمهارات، فيعتبر المنهاج أنَّ الكفاءة أعلى منهما؛ لأنهما يشكِّلان رافدا لها. وثالثا، يشترط المنهاج جملة شروط لتحقيق الكفاءة منها: " أن تؤدَّى في إطار وضعية اندماجية ذات دلالة، وإن هذه الوضعية الاندماجية تسمح للتلميذ أن يبرهن بأنه قادر على تسخير مختلف مكتسباته بصورة فعالة وإجرائية، ومن ثمة تعطي للعملية التعلمية معنى خاصا "[4].

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص 3.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 3-4.

[4] المرجع نفسه، ص 4.

ولعـلَّ هذا الكلام يقودنا إلى الحديث عن علاقة المقاربـة بالكـفاءات بالعملية التعلمية. وهنا يمكن القول بأنَّ المقاربة بالكفاءات تسهم في ترقية العملية التعلمية[1]، وهذه الترقية تتحدَّد أساسا في ثلاثة مستويات هي[2]:

- **إضفاء دلالة على التعلمات:** وذلك بتحديد أبعادها عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد المتعلم بفاعلية في حياته المدرسية والعائلية أو في حياته المقبلة عندما يبلغ سن الرشد، حيث يدخل الحياة سواء بوصفه عاملا أو مواطنا.

مثال: التلميذ يتعلَّم الكتابة، ويزداد اهتمامه بتعلمها عندما يوضع فعل الكتابة في السياق الدلالي له، مثل كتابة رسالة للتواصل مع الآخرين في مختلف شؤون الحياة. وهنا يدرك المتعلم بأن تعلم الكتابة يكتسي معنى في حياته.

- **جعل أشكال التعلم أكثر فاعلية:** بتثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة، فتكون المكتسبات أكثر ارتباطا فيما بينها وأكثر وضوحا، ويكون الاهتمام منصبا على الأهم دون المهم. ولعل هذا ما جعل أحد المربين يطلق على المقاربة بالكفاءات تسمية " **بيداغوجيا الأهم وترك المهم** ".
- **بناء التعلمات الداخلية:** إنَّ جعل مختلف مكتسبات التلاميذ في وضعية تناسق تدريجي وتوظيف متصل وفي وضعيات ذات دلالة؛ فكل هذا يجعل هذه المكتسبات تجاوز إطار القسم البيداغوجي أو الموسم الدراسي إلى بناء داخلي لدى المتعلم نظام أكثر شمولية وثراء. فمن سنة إلى أخرى ومن طور إلى آخر يعاد استغلال المكتسبات المتراكمة تدريجيا وتوضع هذه المكتسبات في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا.

5- وصف عام لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي:

يحتوي منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي (للجذعين) على العناصر الآتية:

1- تقديـم المـادة
2- الكفاءات المستعرضة
3- التوزيع الزمني (جذع مشترك آداب)
4- التوزيع الزمني (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)
5- ملمح دخول المتعلم إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي
6- ملمح الخروج من السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي
7- الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي
8- الأهداف الوسيطية المندمجة للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي
9- طرائـق التدريـس

[1] المرجع السابق، ص 4.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

10-تقديم النشاطات: النصوص الأدبية، المطالعة الموجهة، التعبير الشفوي والتعبير الكتابي، قواعد النحو والصرف، البلاغة، العروض، النقد الأدبي، الأعمال التطبيقية.

11-المحتويات

12-وضعيات التعلم.

13-الوسائل.

14-التقييم

تقديم المادة:

إن اللغة هي جوهر التفكير لأن التفكير في حقيقته عملية ذهنية لا تتم بدون اللغة. وقد أثبتت الأبحاث والتجارب أن التمكن من اللغة له ارتباط وثيق بالقدرات العقلية وبالقدرة على الفهم والإفهام وبالتحصيل في كل نواحي المعرفة والثقافة.

ومن هنا تبرز أهمية اللغة العربية من حيث هي قِوام الفعل التعليمي-التعلمي في منظومتنا التربوية عامة وفي النهوض بفكر المتعلم في الأقسام الأدبية خاصة.

لهذا السبب يسعى تدريس اللغة العربية بالنسبة إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى:

- جعل المتعلم يكتسب مهارات أساسية للتعلم الذاتي والاعتماد على النفس في اكتساب المعارف.
- اكتساب القدرة على التعبير عن الخواطر النفسية والمشاعر الوجدانية والمنهجية في التفكير والعمل.
- القدرة على التعبير السليم في مختلف المجالات.
- امتلاك التعبير الإبداعي والابتكار في الأساليب والأداء وإدراك دور اللغة في التعبير عن شخصية الفرد وآرائه ومتطلباته.
- القدرة على مناقشة مختلف الآراء والقضايا والتواصل مع الآخرين والإقناع.

إن تنشيط حصص اللغة العربية بصورة فعالة يتطلب من المدرس رسم خطة للعمل بما يفيد المتعلمين ويعالج أوضاعهم وينتقل بالفعل البيداغوجي من منطق التعليم إلى منطق التعلم وهذا المبدأ لا يتحقق إلا بمراعاة حاجات المتعلمين واستعداداتهم والنتائج التي تسفر عنها مختلف العمليات التقويمية.

وبما أن المنهاج مبني على المقاربة بالكفاءات فإن الأمر يستوجب مراعاة خاصة الإدماج في تفعيل النشاطات التعلمية. علما بأن بيداغوجيا الإدماج تستند بدورها على المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية التي لا يتم التعلم الحقيقي بدونها لاكتساب كفاءة من الكفاءات في اللغة الشفوية أو الكتابية للمتعلم.

الكفاءات المستعرضة:

- ممارسة التواصل الشفوي والكتابي بشكل منسجم في وضعيات الحياة المعيشة.
- الاستماع إلى الآخرين وتسجيل الملاحظات، والتدخل بفاعلية وفق ما يقتضيه المقام.

- الإجابة بلغة سليمة واضحة عن الأسئلة.
- البحث في المراجع والمصادر.
- الشعور بالمتعة في الكتابة والقراءة.
- التزام المنهجية في أداء الأعمال الفردية والجماعية.
- ممارسة الملكة النقدية في تناول النصوص المختلفة.
- تفسير الظواهر الاجتماعية والسياسية والأدبية والعلمية انطلاقا من معطيات ملموسة.
- إجراء الموازنة والمقارنة بين الظواهر والمظاهر.
- تطبيق تقنيات وفق حقل الاختصاص.
- إصدار أحكام نقدية معللة.
- الاستقلال بالرأي تدريجيا.

ملاحظة: سنقوم بتضمين باقي العناصر في الفصول اللاحقة.

ثانيا: الوثيقة المرافقة

بعد تعريفنا بالمنهاج، باعتباره الوثيقة البيداغوجية التعليمية الأساسية في العملية التعليمية التعلُّمية، والتي لا يمكن الاستغناء عنها لوجوب العودة إليها[1]. يأتي الدور على وثيقة أخرى مهمَّة لكنَّها أقلُّ أهمية من المنهاج، لكونها في درجة أدنى منه، وهي **الوثيقة المرافقة.**

1- تعريفها:

تُعرِّفها اللجنة الوطنية للمناهج (المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية) بأنَّها **وثيقة بيداغوجية تعليمية مساعدة**؛ إذ تضمن حسن تعامل المدرِّسين مع المنهاج، منهاج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي (بجذعيه)، فهي تشرح خطوطه العريضة[2]. وقد اعتمدت الوثيقة المرافقة على منهجية ترتكز على شرح العناصر الأساسية التي نصّ عليها المنهاج مدعومة بأمثلة عملية تطبيقية ترفع اللَّبس عن كُلِّ غموض وتُوضِّح كُلَّ مُبهم[3].

ويظهر من فحص منهجية الوثيقة المرافقة في عرض المعلومات والمعارف والمعطيات بالمتعلِّقة بالمنهاج؛ منهاج اللغة العربية لسنة الأولى ثانوي، أنها تعتمد على الاستقراء والاستنباط والمقارنة؛ تعرض المصطلحات العامة فتتناولها بالوصف والشرح، ثم تنتقل إلى المصطلحات الأخصّ بنفس المنهجية السابقة، وتعمد أحيانا إلى المقارنة بين بعض المصطلحات، والآن تفصيل لهذه المنهجية.

ركَّزت الوثيقة المرافقة على مفردات المقاربة بالكفاءات، من قبيل: المقاربة بالكفاءات، المقاربة النصية، بيداغوجيا المشروع، المقاربة بالكفاءات وبناء المنهاج، تحقيق الكفاءة في الحقل التربوي، الوضعيات المشكلة (الوضعية المشكلة عملية شاملة، الوضعية المشكلة عملية معقدة، الوضعية المشكلة ذات دلالة)، الوضعية المشكلة التعليمية والوضعية المستهدفة، مفهوم التلميذ الكفء، مركّبات الكفاءة (المحتوى (contenu)، القدرة (capacité)، الوضعية (situation) و نعني بها الوضعية – المشكلة)، مفهوم الدلالية في وضعية التعلم، مفهوم إدماج المكتسبات، الكفاءات والوضعيات المستهدفة (« cibles » Compétences et situations)، مفهوم التعلُّم من منظور المقاربة بالكفاءات، التعلُّمات المتعلِّقة بالمعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية، نشاطات الإدماج، الهدف الختامي المندمج

---

[1] المنهاج " **وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسية ما** "[1]. وبالعودة إلى القانون التوجيهي للتربية الوطنية (**قانون رقم 08- 04 .مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير 2008**) في بابه الثالث تحت عنوان: تنظيم التمدرس، وفي فصله الأول (أحكام مشتركة)، وفي المادة الثامنة والعشرين (28) يحدّد غايات ومهام المدرسة، والجهة المخوّلة لإصدار الوثائق الرسمية ومنها المنهاج والبرنامج؛ حيث " **يصدر الوزير المكلف بالتربية الوطنية البرامج التعليمية لكل مستوى تعليمي** "، وفي المادة التاسعة والعشرين (29)، يلزم أعضاء الهيئة التربوية والإدارية والبيداغوجية بضرورة الالتزام بكل ما جاء في الوثائق التي تصدرها الوزارة الوصية؛ إذ " **تشكل الأهداف والبرامج التعليمية الإطار المرجعي الرسمي و الإلزامي لجميع النشاطات البيداغوجية الممنوحة في المؤسسات المدرسية العمومية منها والخاصة** ". ينظر المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، ص 132.

[2] ينظر اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص 1.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(L'objectif terminal d'intégration)، مقارنة بين بيداغوجيا تبليغ المحتويات وبيداغوجيا الكفاءات، مقارنة بين التكوين بالأهداف والتكوين بالكفاءات، المقاربة النصية، مظاهر الاتساق والانسجام،

وهدف الوثيقة المرافقة إلقاء الضوء على المقاربة بالكفاءات باعتبارها مسعى بيداغوجي معتمد في بناء المناهج، من أجل تقريب مفهومها وخصائصها من أذهان المدرّسين حتى يكون فعلهم البيداغوجي مبنيا على رؤية جديدة قطباها التعلُّم ذو المعنى والدلالة وإدماج التعلُّمات[1].

وقد ركَّزت الوثيقة المرافقة على مصطلحات أساسية في المقاربة بالكفاءات؛ حيث عرَّفت المقاربة بالكفاءات باعتبارها المقاربة البيداغوجية المعتمدة في بناء المناهج الدراسية الجزائرية، وفي منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي. وقد اختيرت **بيداغوجيا الإدماج** من بين أربع مقاربات تعلُّمية منبثقة عن المقاربة بالكفاءات[2]، وهي إطار منهجي لأجرأة المقاربة بالكفاءات. وقد اعتمدت بدلا عن المقاربة بالأهداف الإجرائية التي أضرَّت بتكوين المتعلِّمين[3]، حسب زعم أصحاب المقاربة بالكفاءات؛ لأنها حقَّقت تعلُّمات لهم لكنَّها مجزَّأة غير قابلة للتوظيف والاستثمار في المواقف الحياتية المختلفة.

2- مميّزات بيداغوجيا الإدماج:

- تعمل من جهة على إقامة ترابط بين التوجهات والاختيارات التي يتبناها نظام تربوي معين، والتي يترجمها إلى خطوات تعليمية أو تعلمية أو تقويمية مناسبة؛ ومن جهة ثانية بين الممارسات البيداغوجية التي توضحها تلك الخطوات، مع مراعاة خصوصية بعض المواد الدراسية.
- تتميز بكونها تستحضر الغايات والمحتويات العامة لنظام تربوي معين، وتتكيف معه غير أنها تقترح في مقابل ذلك تنظيما فعالا للتعلمات قصد الوصول إلى ملمح التلميذ المنشود.
- يتحدد ملمح الخروج على أساس مجموعة من الكفايات، ترتبط بمواد دراسية محددة ويستدعي إكسابها إرساء مجموعة من التعلمات أو الموارد سواء أكانت معارف أم مهارات أم مواقف (سلوكات)

---

[1] ينظر المرجع السابق، ص 11.

[2] وهي المقاربة بالمعايير، المقاربة وفق الكفايات العرضية أو المستعرضة، المقاربة وفق الكفايات الحياتية، وبيداغوجيا الإدماج.

- المقاربة بالمعايير: شاعت مقاربة المعايير (Standards) في العالم الأنجلو-سكسوني، وتميزت بكونها تسطِّر مجموعة من المهارات والقدرات أو مجموعة من المعارف في شكل أهداف لإكسابها للمتعلمين في كل مستوى دراسي وبقي هاجسها الأول هو توحيد الكفاءات uniformisation والاستجابة لتطلعات نموذج العولمة.
- المقاربة وفق الكفايات العرضية أو المستعرضة: يحرص معدو المنهاج القائم على منطق المقاربة بواسطة الكفاية المستعرضة على تطوير صنف آخر من المضامين التي هي عبارة عن مجموعة من القدرات المستعرضة والمشتركة بين مختلف المواد الدراسية، وتدعى كذلك الكفايات المفاتيح، حيث يتجه الاهتمام إلى بناء تمثل لمفهوم أو وضعية أو إشكالية باستحضار العديد من المواد الدراسية.
- المقاربة وفق الكفايات الحياتية: تعرف المقاربة بواسطة المهارة الحياتية (Life skills)، أيضا، باسم مقاربة الأمم المتحدة؛ إذ شاعت في أوساط الكثير من المنظمات التي تهتم بالشأن التربوي (كاليونيسكو واليونيسيف...)، وتروم تنمية المواقف المواطنة داخل المجتمع، أي تركّز على أهداف ترتبط بالمواقف أو معرفة الكينونة (savoir être) كالتعود على النظافة وتدبير الماء والاقتصاد في الطاقة...وتهتم بالسلوكات ذات الطابع المحلي أو الكوني...ينظر لحسن توبي، مرجع سابق، ص 50.

[3] ينظر اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص 1.

وإعداد المتعلمين على تعبئتها على نحو يضمن لها اندماجها وذلك من أجل حل وضعية مشكلة أو مركبة[1].

وبعدها عرَّفت بالمقاربة التعليمية التعلُّمية المعتمدة في تدريس اللغة العربية وهي المقاربة النصية. وقد أوضحنا أهمية هذه المقاربة بالنسبة إلى المقاربة بالكفاءات في كونها رافدا قويا يمكِّن المتعلِّم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته حيث إنَّ النشاطات المقررة في تدريس اللغة العربية تنطلق من النص. فالنص يصبح المحور الرئيس الذي تدور في فلكه هذه النشاطات خدمة لملكة التعبير الكتابي والشفوي لدى التلميذ[2].

وبعدها وضّحت حصص اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي (للجذعين)، وهنا، حرصنا على تقديم نماذج تطبيقية للحصص المقررة بما رأيناه كافيا لتنوير درب الأستاذ في تنشيط فعله التربوي وفق نمط بيداغوجيا الإدماج[3].

ثم ختمت شرحها بالتعريف بمقاربة أخرى أو استراتيجية معتمدة في تدريس اللغة العربية والمواد الأخرى وهي بيداغوجيا المشروع. وقد بيَّنا مدى نجوع هذا الأسلوب التعلمي في بناء كفاءات التعلم؛ إذ إن المشاريع المقررة في المنهاج كثيرا ما تدعو المتعلمين إلى البرهنة على قدراتهم المعرفية -الفعلية في إنجاز أعمال فعلية. وقد حرصنا على تقديم نموذج تطبيقي في تنشيط حصة مشروع من المشاريع[4].

3- المقاربة بالكفاءات وبناء المنهاج:

في هذا العنصر أرادت الوثيقة المرافقة أن تبيّن دور المقاربة الجديدة في بناء منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي فقد اعتمدت هذه المقاربة البيداغوجية، في السابق في بناء مناهج التعليم الابتدائي والمتوسط وستعتمد كذلك في بناء كل مناهج التعليم الثانوي، بما فيها منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي.

ثم طرحت السؤال: لماذا وقع الاختيار على بناء المناهج باعتماد المقاربة بالكفاءات؟ وهو سؤال قد يتبادل إلى ذهن أساتذة الثانوي، ثم أجابت عنه بشيء من التفصيل، ومفاده ما يلي[5]:

- صعوبة التحكُّم في المعارف بسبب الانفجار المعرفي، سواء من قبل المدرِّس أو المتعلِّم يقتضي التفكير في مقاربة جديدة تركِّز على اختيار ما هو أنفع وأفيد بالنسبة إلى المتعلم وأكثر اقتصادا لوقته.
- العناية بالمتعلِّم من حيث بناء شخصيته داخل المجتمع الذي يعيش فيه بغرض حسن التكيُّف مع المحيط المحلي والعالمي، ولا يتحقَّق له إلا بالتمكُّن من مستوى محدد من الإتقان للكفاءات المطلوبة
- تجديد الكفاءات وتحيينها لمسايرة متطلبات التكيف مع المحيط الخارجي.

---

[1] ينظر لحسن توبي، مرجع سابق، ص 50.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص 1.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 2.

[5] المرجع نفسه، ص 3.

وعن علاقة المقاربة بالكفاءات بالعملية التعلمية، تحصرها الوثيقة المرافقة في ثلاثة مستويات هي: إضفاء دلالة على التعلمات، جعل أشكال التعلم أكثر فاعلية، وبناء التعلمات الداخلية[1].

4- كيف تتحقق الكفاءة في الحقل التربوي؟

سؤال أجابت عنه الوثيقة المرافقة بعرض العناصر التي يجب أن تتوفَّر؛ حيث يفترض أن المتعلِّم يملك مكتسبات (معارف، معارف فعلية، طرائق، مواقف...) ويستطيع تسخيرها وتجنيدها بصورة فعلية لمعالجة وضعية مشكلة معينة. لأنَّ تحقُّق الكفاءة يكون في وضعية تسمَّى الوضعية المشكلة (situation Problème) أو الوضعية المسألة من خلال تسخير مجموعات مندمجة من القدرات والإمكانات[2].

ثمَّ تفرِّق الوثيقة المرافقة بين أنواع أو مستويات المعرفة أو باصطلاح المقاربة بالكفاءات **(الموارد)**، فهناك: **المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية.** وضربت أمثلة عن هذه الموارد في اللغة العربية:

- **المعارف:** أي التحكم في لغة التعبير.
- **المعارف الفعلية:** صوغ الأسئلة، الإجابة عن الأسئلة، حسن توظيف أزمنة الأفعال، استعمال علامات الترقيم حسب مقتضيات المقام، الاستعمال الصحيح للتراكيب النحوية والصيغ الصرفية وأدوات الربط والتسلسل في بناء الأفكار. الرسم الصحيح لقواعد الإملاء، التعليل المنطقي للموقف.
- **المعارف السلوكية:** وضوح الكتابة، حسن الخط، التنظيم في عرض الأفكار[3].

ما هي الوضعيات المشكلة؟

سؤال آخر طرحته الوثيقة المرافقة يرتبط بسابقيه. تعرِّف الوضعية المشكلة (أو المسألة) بأنها وضعية تعلُّمية. أي يشترط أن يتمَّ التعلُّم ببناء وضعيات تعلُّمية من طرف المدرِس تسمَّى الوضعيات المشكلة. في المقاربات السابقة لم يكن الاهتمام على بناء التعلُّمات بوضع المتعلِّمين في وضعيات تعلُّمية وإنما كانت التعلُّمات تتم في شكل تعليمات فوقية أو تلقينات من قبل المدرِّس.

تظهر قيمة الوضعية المشكلة في كونها وضعية بيداغوجية شاملة ومعقَّدة وذات دلالة بالنسبة للمتعلِّم، تسمح ببناء المعارف[4]؛ **وضعية عملية شاملة:** لأنها تُبنى في ضوء مجموعة من المعطيات المعرفية المنهجية وضمن سياق تعليمي-تعلُّمي اجتماعي من أجل تحقيق كفاءة قاعدية، ثم تنفَّذ بتظافر جملة من النشاطات والطرائق والعمليات، تشغل حيِّزا زمنيا يطول أو يقصر حسب نوع الكفاءة فهي " تُصاغ بدلالة تغطيتها لهدف أو لعدَّة أهداف من المنهاج، فهي مهيكلة على صعيد المخطط التعليمي لأنها مبنية من منطلق تعلمات مدققة "[5]، تنسجم مع حجم المعارف والموارد المراد تسخيرها. ولهذا السبب تُجزَّأ إلى عدة أجزاء أو عناصر.

---

[1] المرجع السابق، ص 4.

[2] المرجع نفسه، ص 5.

[3] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] ينظر المرجع نفسه، ص 6.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وهي وضعية عملية معقدة (مركَّبة): لأنها تشترط وجود مستويات من المعرفة: معارف علمية، معارف عملية ومعارف مشروطة. درجة تعقيدها تسمح لها بوضع المتعلِّم أمام تحدٍ معرفي ينبغي عليه أن يسلك إلى حلِّه سيرورة معرفية ومنهجية، حيث تناقش هذه السيرورات من طرف المدرِّس والمتعلِّمين ثم تختار السيرورة الأحسن بمراعاة السلامة المعرفية والدقَّة العلمية والاقتصاد في الوقت والجهد. لذا يشترك في بناء الوضعية المشكلة ألا تكون مستعصية الحل على المتعلِّمين؛ أي أن تكون قابلة للتخطّي المعرفي والإنجاز العملي.

وهي وضعية ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلِّم: لأنها تنطلق من واقعه المدرسي أو الاجتماعي، فلا يجب أن تكون غريبة وبعيدة عن هذا الواقع وإلا دفعت المتعلِّم إلى الإحجام عن التعلُّم. وتنطلق من مكتسبات سابقة يملكها المتعلِّم تدعوه لأن يفعِّلها، وطبيعة هذه المكتسبات هي معارف، تقنيات، استراتيجيات وطرائق متعددة[1].

بعد الإجابة عن سؤال: ما هي الوضعية المشكلة؟ تطرح سؤال آخر من أجل التفرقة بين الوضعية المشكلة والوضعية المستهدف، وإبراز الفرق يوضِّح طبيعة كل منهما ومجال استعمالهما، وأسبقية إحداهما على الأخرى، وطريقة تقديمها أو تناولها، والجدول الآتي يوضِّح بجلاء هذه الفروقات[2]:

الوضعية المشكلة التعليمية Situation – problème didactique	الوضعية المستهدفة Situation «cible»
• تُيسِّر السبيل إلى تعلّمات جديدة (معارف، معارف فعلية)	• تُعلِّم التلميذ إدماج مكتسباته. • تُبيِّن مدى كفاءته.
• إنجاز الأعمال تتم عن طريق الأفواج أو جماعة.	• إنجاز الأعمال يتم بشكل فردي بصورة خاصة.
• الدقة في التعلمات. • بعض المعارف والمعارف الفعلية جديدة	• مجال لتعلم الإدماج حيث إن المعارف والمعارف الفعلية قد درست وأصبحت من مكتسبات المتعلم.
• الوضعية بنيت لأغراض بيداغوجية.	• الوضعية قريبة من وضعية فعلية معيشة.

تُميِّز الوثيقة المرافقة، من جهة أخرى، بين نوعين من الوضعيات المستهدفة: الأولى وضعية تعلُّمية تُمكِّن المتعلِّم من تعلُّم إدماج معارفه (النظرية، الفعلية والسلوكية) فتظهر كفاءته الفردية، والثانية وضعية تقويمية لأنها تمكِّن المتعلِّم من التأكُّد من كفاءاته، وبجمع مختلف الوضعيات التقويمية

[1] ينظر المرجع السابق، ص 6.

[2] المرجع نفسه، ص 7.

القاعدية والمرحلية يصل المتعلِّم إلى تحقيق الكفاءة الختامية وبعدها الهدف الختامي الإدماجي، فيسمَّى حينها المتعلِّم الكفء.

5- من هو المتعلِّم الكفء؟

ليس المتعلِّم الكفء الذي يمتلك محتوى (Contenu)، فحسب، وإنَّما الذي له القدرة (Capacité) على توظيفه في وضعية (Situation) مُحدّدة ودالة (significative) بالنسبة له، أي تضفي معنى على ما تعلَّمه[1]. من أمثلة ذلك؛ قدرة المتعلِّم على توظيف ما تعلَّمه في اللغة العربية، بشكل مدمج، من أجل كتابة نصوص لها معنى تحقِّق التواصل مع الآخرين، من قبيل الرسائل الإخوانية أو المقالات الأدبية[2].

6- دور الوضعيات المستهدفة في المقاربة بالكفاءات:

تعتبر الوثيقة المرافقة أن وجود الوضعيات المستهدفة سبب في وجود المقاربة بالكفاءات؛ لأنها وضعيات فعلية واقعية قريبة من حياة المتعلِّم تجعله يضع كفاءته موضع الاختبار والتقييم[3]. وقد كان شعار المقاربة بالكفاءات هو: " المدرسة هي الحياة ". ويمكن أن نمثِّل لها بالجدول الآتي[4]:

الحياة قبل المقاربة بالكفاءات	المدرسة بتطبيق المقاربة بالكفاءات	الحياة بعد تطبيق المقاربة بالكفاءات
الحياة تتطلب أن يكون التلميذ كفـءًا. يعني أن يكون قادرا على معالجة وضعيات فعلية وحلِّها.	للاستجابة لهذا المطلب، تحضر المدرسة التلميذ ليتمكن من حل وضعيات فعلية وبدلالة قدرته على حل هذه الوضعيات تكون كفاءته.	بما أن المدرسة استطاعت أن تجعل التلميذ كفـءًا، حينئذ يمكنه مواجهة وضعيات فعلية في الحياة.

تنظر المقاربة بالكفاءات إلى التعلُّم نظرة تختلف عن المقاربات التي سبقتها؛ حيث يمرُّ التعلُّم في المقاربة الجديدة بمرحلتين ويمسُّ نوعين من النشاط[5]:

- المرحلة الأولى: ويكون النشاط التعلُّمي متعلقا بتحقيق التعلمات الدقيقة المتعلقة بالموارد وهي: المعارف، المعارف الفعلية والمعارف السلوكية المتعلقة بكفاءة محدَّدة المنهاج وبشكل تدريجي الكفاءات الأساسية قبل كفاءات الإتقان، ثم تدريبهم على إدماجها فيما بينها بالتدرج.
- المرحلة الثانية: ويكون النشاط التعلُّمي إدماجيا للتعلُّمات المحقَّقة في المرحلة الأولى بتدريب المتعلِّم على تجنيد وتسخير موارده وإمكاناته في وضعيات معقَّدة[6].

[1] المرجع السابق، ص 9.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 8.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 9.

[4] ينظر المرجع نفسه، ص 10.

[5] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

7- الهدف الختامي المندمج:(L'objectif terminal d'intégration)

بعد مرور نشاط التعلُّم بمرحلتيه السابقتين يحقِّق المتعلِّم كفاءة تسمَّى قاعدية، ثم في مرحلة تالية وبعد مرور فترة زمنية قد تكون ثلاثيا دراسيا أو أقل قليلا يتمكَّن من تحقيق كفاءة تسمَّى مرحلية، وهي دمج للكفاءات القاعدية، وفي مرحلة أخيرة يفترض أن يحقق المتعلِّم الكفاءة الختامية أو النهائية وهي التي تحقق في نهاية سنة دراسية أو طور دراسي. يصبح المتعلِّم بعدها قادرا على مواجهة وضعيات معقَّدة والتمكُّن من علاجها وحلِّها فيكون قد حقَّق ما يعرف بالهدف الختامي المندمج في مرحلة تكوينية.

قارنت الوثيقة المرافقة بين مصطلحات خاصة، مثل الوضعية المشكلة والوضعية المستهدفة، والآن تقارن بين مصطلحات عامة: بيداغوجيا تبليغ المحتويات وبيداغوجيا الكفاءات من جهة، والتكوين بالأهداف مع التكوين بالكفاءات. ولعلَّ غرض الوثيقة المرافقة هي نقل أذهان وممارسات المدرِّسين على وجه الخصوص من مقاربات تجاوزها الزمن وأثبتت فشلها البيداغوجي إلى مقاربة جديدة، تزعُم أنها مناسبة بيداغوجيا وتعليميا، فيتحكَّموا فيها من ناحية أسسها ومبادئها وتطبيقاتها. نعرض الآن المقارنة بين بيداغوجيا تبليغ المحتويات وبيداغوجيا الكفاءات[1]:

بيداغوجية تبليغ المحتويات	بيداغوجية الكفاءات
ترتكز على منطق التعليم، لذلك المدرِّس هو محور التعليم والمتعلِّم مستقبِل للمعارف وخزان لها، فبُنِيَ البرنامج على أساس المحتويات.	ترتكز على منطق التعلم، لذلك جعل المتعلِّم محور التعلم، والبرنامج مبني على أساس الكفاءات.
المعلِّم مالك المعرفة؛ يُنظِّمُها ويُقدِّمُها للمتعلِّمين الذين يكتسبون المعرفة ويستهلكون المقررات.	المعلِّم مُنشِّط، مُوجِّه فحسب، والمتعلِّم مُسهِم فعَّال في بناء معارفه بمختلف أنواعها.
يرتبط المحتوى بكنوز المعرفة المتوافرة المخزونة في الكتب والمراجعوالوثائق؛ لأن عقل المتعلِّم مستودع فارغ ينبغي ملؤه بكنوز هذه المعرفة.	المحتويات تحددها الكفاءة التي يأمل المدرس تحقيقها؛ لذا يعمد المتعلِّم إلى البحث والاكتشاف.
في طريقة التدريس: تعتمد التلقين لأن المدرِّس متكلِّم منتج وعارف والمتعلِّم سامع مستهلك وجاهل.	في طريقة التدريس: تعتمد على الحوار والمناقشة لأن المتعلِّمين بصدد اكتساب قدرات ومهارات، ومعارف ومعارف فعلية وسلوكية بمساعدة المدرس.

[1] ينظر المرجع السابق، ص11-12.

وسيلة التعليم تكاد تقتصر على الكتاب المدرسي.	تتعدد الوسائل والأدوات كما تتعدد معايير اختيارها وتوظيفها.
التقييم يكاد ينحصر في امتحانات مبنية على قياس الحجم المعرفي المخزون في ذاكرة المتعلم.	التقييم يتصف بالشمولية ولا ينحصر في المعارف وحدها بل يتعداها إلى المعارف الفعلية والسلوكية، بتوظيف قدرات المتعلم ومهاراته.

المقارنة الثانية بين مقاربة أخرى سابقة على المقاربة بالكفاءات ولاحقة على المقاربة بالمحتويات من حيث تطبيقها في المدرسة الجزائرية، تُعرف في الأدبيات التعليمية الجزائرية بالمقاربة بالأهداف الإجرائية مع المقاربة بالكفاءات. وهي مقارنة منطقية على أساس أن الكثير من المنتمين إلى حقل التعليم والتربية يعتقدون أن المقاربتين تلتقيان في الكثير من العناصر وإن الأولى تحقِّق الثانية فلا بدَّ من الاعتماد عليها أو على الأقل الاطلاع الجيّد على المقاربة بالأهداف الإجرائية قبل تطبيق المقاربة بالكفاءات، والحقيقة أن المقاربتين تختلفان من حيث أسسهما المعرفية بين النظرية السلوكية والنظرية البراغماتية. لذا أرى أن توضيح الفرق بينهما ضروري للمدرّسين ولكل المنتمين لحقل التربية والتعليم وخاصة المكوِّنين (مفتشو المواد ومنها مادة اللغة العربية والأساتذة المكوّنون). والآن نأتي إلى عرض المقارنة في شكل جدول كما يلي[1]:

الموضوع	التكوين بالأهداف (F.P.O)	التكوين بالكفاءات (F.P.C)
التعلُّم	▪ يرتكز خصوصا على المعارف. ▪ مقاصد التعلم في غاية الوضوح. ▪ التعلم مجزأ (الأهداف غير مندمجة). ▪ جد متأثر بالسيكولوجيا السلوكية. ▪ يعتمد في تطوره على التمارين النظرية.	▪ يركز خصوصا على المعارف الفعلية. ▪ مقاصد التعلم شاملة وأقل وضوحا. ▪ التعلم مندمج (معارف، مهارات، قدرات). ▪ جد متأثر بالسيكولوجيا المعرفية. ▪ يعتمد في تطوره على الأنشطة التطبيقية.
المتعلِّم	▪ يدرك بسهولة تحقيق الأهداف. ▪ يندفع إلى النشاط بحافز خارجي. ▪ يرتكز على تعليمات واضحة تساعد على إنجاز الفعل.	▪ يدرك بصعوبة تحقيق النتيجة لكونها تتصف بالشمولية. ▪ يندفع إلى النشاط بحافز داخلي.

[1] ينظر المرجع السابق، ص 13-14.

		▪ يرتكز على تعليمات عامة تساعد على المبادرة.
التعليم	▪ تظهر أهمية التعليم التلقيني. ▪ الميل إلى التحليل. ▪ تخطيط أنشطة التعليم، أولا بدلالة الأهداف ثم بدلالة محتوى المادة.	▪ ظهور أهمية التعليم ذي العناصر المتبادلة التأثير (يرتكز على أنشطة التعلم والتقييم التكويني). ▪ الميل إلى الشمولية. ▪ تخطيط أنشطة التعليم بدلالة الكفاءات ثم بدلالة محتوى المادة.
التقييم	▪ حجم التقييم أقل سعة. ▪ عملية القياس موضوعية. ▪ في بعض الأحيان يحدث شق بين التعلم والتقييم. ▪ التقييم يحدث بصوغ أسئلة وأحيانا عن طريق المشروع. ▪ التقييم معياري: المقارنة بين التلاميذ. ▪ الميل إلى الكمية. ▪ البحث عن فاعلية المحتوى (تغطية مجموع محتوى المادة). ▪ يعرِّف بالنتائج بدلالة الأهداف.	▪ حجم التقييم أكثر سعة. ▪ عملية القياس نسبية (تتضمن إصدار حكم). ▪ البحث عن الإدماج بين التعليم والتعلم والتقييم. ▪ يحدث التقييم عن طريق فعل مندمج. ▪ التقييم مقياسي: مقارنة النتائج بمقاييس النجاح. ▪ الميل إلى النوعية. ▪ انتقاء المحتوى. ▪ البحث عن إدماج الكفاءات. ▪ يعرف بدرجة التحكم في الكفاءات استراتيجية التعلم.

8- المقاربة النصية:

تعرِّف الوثيقة المرافقة المقاربة النصية بأنها، من منظور بيداغوجي، " مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة "[1]. وهذا توجُّه جديد يستفيد من لسانيات النص والتداولية في دراسة وتحليل النصوص بعيدا عن المقاربات اللسانية البنيوية التي لا تتعدى في دراستها الجملة. وتبرِّر الوثيقة المرافقة هذا التوجُّه بالربط بينه تعلُّم اللغة والمقاربة النصية؛ إذ " إنَّ تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء،

[1] المرجع السابق، ص 15.

منسجم العناصر. ومن ثم تنصب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل، بل تتعدى ذلك إلى محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء، متوافق المعنى"[1].

ومن منظور بيداغوجي كذلك، تربط الوثيقة المرافقة بين التعلُّمات السابقة والتعلُّمات التي سيحصل عليها المتعلِّم في السنة الأولى ثانويّ؛ إذ إنَّه قد تعرَّف على أنماط النصوص في مرحلة التعليم المتوسط، وتدرَّب على فهمها وتقنيات الكتابة فيها، فوجب الآن أن يعزِّز هذه التعلمات وتعميقها وفق ما يسمح به المستوى الفكري للمتعلم[2].

ومن باب الزيادة في الإيضاح، نورد فيما يأتي بعض مظاهر الاتساق والانسجام التي تتخلل النصوص وتعتريها وذلك ليستأنس بها الأستاذ في الدراسة والتحليل[3].

أ) من مظاهر الاتساق[4]:

- **الضمير:** ويتعلق بعودته على سياق قبلي. مثال: كان خالد بن الوليد إذا سار، سار النصر تحت لوائه.
- **التعريف:** ويتحقق بالانتقال من النكرة إلى المعرفة. مثال: وأشار إلى وردة في البستان، ثم اقترب منها، فحركها برفق، فتحركت الوردة.
- **الاعتماد على موجود لغوي للوصول إلى غير موجود:** مثال: أما الموسوعة العالمية فقد تركها الأب لابنه الأكبر محمد، بينما ظفر علي بمجموعة والده القصصية.

فالسياق "بينما ظفر علي بمجموعة والده القصصية" يجعل القارئ يستنتج أن عليًا ابن هذا الأب مثل محمد، والسياق "ابنه الأكبر" يوصل إلى أن لهذا الأب أكثر من ولد[5].

- **ربط السابق باللاحق:** وذلك تحقيقا للعلاقة القائمة بينهما. مثل: شراء النفوس بالإحسان خير من بيعها بالعدوان[6].

فالتعبير السابق "شراء النفوس بالإحسان" مرتبط بالتعبير اللاحق "خير من بيعها بالعدوان" والرابط هو خبر المبتدإ "خير"[7].

- **إضافة ما هو جديد لما هو قديم (والعنصر الرابط هو العنصر القديم في هذه الحالة):** مثل: انطلق لسانه من عقاله فأوجز وأعجز[8].

---

[1] المرجع السابق، ص 15.

[2] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 16.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[7] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[8] المرجع نفسه، ص 17.

ومن أدوات الاتساق نذكر ما يأتي: حروف العطف، لكن، إذن، بما أن، لأن، وهكذا، لهذا، إذا، لما، عندما، ومهما يكن، إلا، بمجرد أن، حتى يكون، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، والظروف، الضمائر، أسماء الشرط، أدوات التشبيه[1].

ب) ومن مظاهر الانسجام:

- الترابط بالرابط أو بدونه. (والعلاقة بين الجمل علاقة تركيبية ودلالية). والترابط لا يتوقف على وجود الروابط، كما أن عدم وجود الروابط لا يعني عدم الترابط. مثال: طارق بن زياد قائد مغربي، فتح الأندلس سنة 92 هـ[2].
- توفر العلاقة الدلالية بين معاني الكلمات. مثال: بسبب مسمار نضيع النضوة وبسبب النضوة نضيع الحصان، وبسبب الحصان نفقد الفارس[3].
- الشخص المتحدث عنه في طرفي الجملة هو نفسه. مثال قوله تعالى: "ألا إن أولياء الله لا خوف عليهم ولا هم يحزنون"[4].
- الترتيب الزمني: فلو قلنا – مثلا – أمس كان الطقس حارا جدا، فذهبنا إلى الشاطئ، في الأسبوع الماضي، تعبير غير معقول وغير مترابط لعدم توفر الترتيب الزمني[5].
- ارتباط المعنى اللاحق بالسابق ارتباطا منطقيا: مثل: حلمت أن الطقس حار جدا، فذهبت إلى الشاطئ. (فكون الطقس حارا في الحلم لا يبرر الذهاب إلى الشاطئ في واقع الحياة)، وإذن فهذا التعبير ينعدم فيه ارتباط المعنى اللاحق بالسابق[6].

وتعيب الوثيقة المرافقة على التوجه القديم في التعامل مع النصوص الأدبية إهماله وتغييبه للبعد النصي، ونجم عن هذا التوجُّه ضعف قدرة المتعلِّم على الإنتاج الكتابي والشفهي الذي يحقق الاتساق والانسجام، وهذا مبرِّر كاف للبحث عن وسائل تعلُّمية تمكِّن المتعلِّم من التحكُّم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها، عن طريق الاطلاع الكافي على عيِّنات ونماذج من كل أنواع النصوص التي سيدرسها المتعلِّم خلال السنة الدراسية أو الطور الدراسي، والغرض من هذا الاطلاع هو التحكُّم في الخصائص اللغوية والبنائية لهذه الأنواع تمكِّنه من اكتساب المهارات النصيّة تسهِّل عليه التعامل مع نصوص مشابهة[7].

وقد مهّدت مناهج اللغة العربية للطور المتوسِّط لهذا الغرض، كما سبق أن أشرنا، ولذا عمدت هذه المناهج إلى " تصنيف النصوص حسب المهارة النصية المراد تعليمها للتلميذ، وكذا الكفاءات المأمول

---

[1] المرجع السابق، ص 17.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[7] ينظر المرجع نفسه، ص 18.

التحكم فيها. وهكذا بنيت النية التعلمية على أساس جعل المتعلم يتموقع في الزمان والمكان من خلال التدرب على نصوص الإخبار والوصف والسرد "[1]، وأضاف منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي نمطين آخرين من أنماط النصوص هما النص الحجاجي والتفسيري لما لهما من علاقة بالنمو الفكري للمتعلِّم في هذه المرحلة وتمكُّنه من بناء أسس الاستدلال من أجل الدفاع عن هذه الأفكار، دون أن يهمل المدرِّس الأنماط النصية الأخرى[2].

وتخلص الوثيقة المرافقة، في هذا العنصر إلى اعتبار المقاربة النصية عماد الإنتاج الشفوي والكتابي؛ لأنها تعتمد منطق البناء والإدماج لا التراكم أو التعليم المجزأ،ويكون البناء بالاعتماد على الموارد اللغوية والبلاغية والنقدية التي يكتسبها المتعلِّم طيلة الموسم الدراسي، والتي تدرَّس انطلاقا من النص، وليس من شواهد مصنوعة وبعيدة عن واقع المتعلِّم[3]، فالروافد خادمة للإنتاجين الشفوي والكتابي وليست غاية في حدّ ذاتها لكي يصبح هذا الإنتاج ملكة وكفاءة لدى المتعلِّم.

[1] ينظر المرجع السابق، ص 18.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ثالثا: دليل الأستاذ

1- ما هو دليل الأستاذ؟

يُعرَّف دليل الأستاذ، بصفة عامة، بأنه دفتر تُكتَب فيه خطَّةٌ مُفصَّلةٌ تُوضِّح ما يقوم به المدرِّس أثناء التدريس تشمل: المقاربة البيداغوجية المعتمدة، المقاربات التعليمية التعلُّمية، الأهداف التعلّمية، المحتوى (مختصرا)، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، الأنشطة التعلُّمية، أساليب التقويم، كما يحتوي على خُطَّة مفصّلة لما يقوم به المدرِّس من أعمال خلال فترة زمنية معيّنة، قد تكون أسبوعا أو شهرا أو سنة، بناء على تنسيق بينه وبين السلطات الإشرافية بالوزارة[1].

وقد اعتبر البعض أن وجود دليل الأستاذ إلى جانب المنهاج والوثيقة المرافقة بمثابة الإضافة التي لا فائدة منها؛ بل إنها ترهق المدرِّس وتشوِّش أفكاره، وقد تؤدّي إلى إفشال العلمية التعليمية-التعلُّمية برمَّتها. فيختلط الأمر على المدرِّس أي الوثائق ألزم وأسهل في توظيفها في تدريسه؟ وربَّما يفاضل بينها دون أن يدري أنها كلُّها ملزمة له وفق توجُّه وزارة التربية الوطنية. ولعلَّ حجَّة هؤلاء أن الوصاية قد نقلت عن دول متقدِّمة في مجال التربية والتعليم، ولم تراع خصوصية البلد ولم توضِّح بشكل كاف الهدف من كل وثيقة، وإن كان المنهاج وثيقة أساسية لا غنى عنها، إلا أن الاستغناء عن الوثيقة المرافقة أو دليل الأستاذ ممكن مادام هناك تداخل بينهما.

صحيح أن دليل الأستاذ، في نظر الوصاية هو دعامة تعليمية يستعين بها المدرِّس في التخطيط لدرسه أو لوحدته التعلُّمية ولتدرُّجه السنوي وليقدِّم له الإرشادات التعليمية الضرورية ليكون عمله أكثر نجاعة وفعالية في تعامله مع الكتاب المدرسي، ولأغراض أخرى سنأتي على ذكرها في حينها، إلا أنه تجاوز هذا الهدف فأصبح وسيلة تعفي المدرِّس من تخطيط وضعياته البيداغوجية والتعليمية[2]؛ لأنها تقدِّم نماذج لوحدات تعلُّمية في ظاهرها العمق وفي باطنها البساطة والسطحية، ربَّما خالفت توصيات المقاربة البيداغوجية والتعليمية المعتمدة.

ولكن البعض الآخر، وهو الأكثرية، يرون أن دليل الأستاذ جاء في وقته فأخرج المدرِّسين من حيرتهم وتململهم في تطبيق المقاربة البيداغوجية الجديدة (المقاربة بالكفاءات) وفي اعتماد المقاربات التعليمية-التعلُّمية المنبثقة عنها. وسنرى، وفق هذا التوجُّه، ثراء دليل الأستاذ مع ما فيه من نقائص.

ولنبدأ بالحديث عن دليل الأستاذ الخاص باللغة العربية، وقد هيّأ له المنهاج قبل صدوره بأن عرَّفه كما يلي: " مرجع بيداغوجي هدفه مساعدة الأستاذ على استيعاب المفاهيم التربوية الواردة في المنهاج الجديد وتفعيلها في تدريس نشاطات اللغة العربية المقرَّرة "[3].

---

[1] ينظر المركز الوطني للوثائق التربوية؛ ملحقة سعيدة الجهوية: المعجم التربوي، تصحيح وتنقيح عثمان آيت مهدي، طبعة 2009، ص 71-72.

[2] ينظر عبد الرحيم كلموني: مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص، من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2006، ص 88.

[3] منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 34.

واضح من تعريف منهاج اللغة العربية الهدف من إنشاء دليل الأستاذ؛ فهو وثيقة بيداغوجية تربط المدرِّس بالمقاربة بالكفاءات من أجل تلقٍ حسن لها من ناحية أسسها الفلسفية والمعرفية، وفهم مصطلحاتها ودلالاتها في سياق الحقل التعليمي، وهذه نقطة في غاية الأهمية، خاصة وأن المدرِّسين (القدامى والجدد) لم يسبق لهم أن درَّسوا وفق هذه المقاربة. ثم، إن مشكلات استيعابها واضحة المعالم في الممارسة الميدانية، ويعود هذا إلى أسباب كثيرة منها ما له علاقة بالمدرِّسين أنفسهم، ومنها ما له علاقة بالمشرفين على التكوين، ومنها ما له علاقة بمؤلِّفي الوثائق التربوية. وسيعود البحث إلى توضيح هذه النقطة في الدراسة الميدانية.

أما تفعيل المقاربة بالكفاءات، وخاصة بيداغوجيا الإدماج في تدريس نشاطات اللغة العربية فله علاقة وطيدة بفهم المقاربة نظريا بشكل أعمق، ثم تنزيل هذا الفهم على واقع العملية التعليمية التعلُّمية.

إذا جئنا إلى مكوِّنات دليل الأستاذ، بصفة عامة، وجدنا منهاج اللغة العربية يحصرها في المعطيات الآتية[1]:

- شرح المقاربة المعتمدة في بناء المنهاج من حيث هي اختيار منهجي، وشرح مقاربة تفعيل هذا الاختيار من حيث هي طريقة تعليمية.
- تقديم نموذج عن كيفية تنشيط وحدة تعلُّمية من منظور المقاربة بالكفاءات بمراعاة خاصة الإدماج والنشاطات المقررة.
- شرح تدابير التقييم المقترحة وتقديم نماذج في أساليب تفعيلها.

ولم يخرج دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وجذع مشترك آداب) المشوِّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجَّهة عن هذه المعطيات؛ حيث شرح المقاربة المعتمدة في تدريس اللغة العربية، وهي المقاربة بالكفاءات وتناول عناصرها؛ كتعريف الكفاءة وتوظيفها في الحقل التربوي، ثم دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات بالنسبة لتدريس اللغة العربية، والأسس العلمية والفلسفية للمقاربة وهي النظرية البنائية. ليقدِّم لنا إسهاماتها في العملية التعليمية ويقدِّم لنا نموذجا جديدا للمتعلِّم والمدرِّس يقوم على الكفاءة. ويختم الدليل هذا العنصر بتقديم الهدف الختامي المندمج[2] للسنة الأولى ثانوي (بجذعيها):

> **في مقام تواصل دال، يكون المتعلِّم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوِّعة في أشكال متعدِّدة من التعبير.**

[1] المرجع السابق، ص 34.

[2] الهدف الختامي المندمج: كفاءة مكبرة (Macro-compétence) ومثل كل كفاءة؛ فإن هذه الكفاءة المكبَّرة تحدث في وضعية مندمجة وكلمة "ختامي" تدل على الفترة الزمنية التي يصبح فيها المتعلم يتحكم في المادة التعلمية، وقد تمتد هذه الفترة الزمنية إلى سنة دراسية أو طور دراسي. ينظر الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 10.

يتفرَّع عن هذا الهدف الختامي المندمج كفاءتان؛ كفاءة شفوية وكفاءة كتابية. تتحقَّق الأولى بإنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتلخيص أو التحليل أو التعليق[1]. وسيحرص دليل الأستاذ على تقديم نموذج لنشاط التعبير الشفوي في تقنيات التلخيص والتحليل والتعليق، ولا تتحقَّق الكفاءة الشفوية إلا خلال فترة زمنية هي السنة الدراسية للسنة الأولى ثانوي. ولا يختلف الجذعان في المجال الشفوي إلا في بعض التفصيلات الصغيرة.

وأما الكفاءة الثانية الكتابية فتتحقَّق بإنتاج أو كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة ونصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة[2]. وسيحرص دليل الأستاذ على تقديم نموذج لنشاط التعبير الكتابي في كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية، مثلما فعل مع المجال الشفوي. ولا تتحقَّق الكفاءة الكتابية إلا خلال فترة زمنية هي السنة الدراسية للسنة الأولى ثانوي. ولا يختلف الجذعان في المجال الكتابي إلا في حسن توظيف مصطلحات النقد المناسبة[3] في الجذع المشترك آداب، باعتبار أن نشاط النقد الأدبي فيه أعمق.

يمكن الآن أن نجمل العناصر التي شرحها دليل الأستاذ فيما يلي (وستكون لنا عودة لبقية العناصر بالشرح فيما هو آت من البحث)[4]:

- شرح المقاربة البيداغوجية المعتمدة في تدريس نشاطات اللغة العربية.
- الحجم الساعي المخصّص لنشاطات اللغة العربية وآدابها.
- طريقة تناول نشاطات اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات.
- طريقة تنشيط وحدة تعلُّمية.
- وضعيات التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات.
- توزيع النشاطات على الوحدات التعلُّمية.

[1] دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وجذع مشترك آداب) المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجَّهة، ص 3.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

رابعا: الكتاب المدرسي

يعدُّ الكتاب المدرسي **كتابا تعليميا** بامتياز، يعتمد عليه كل من المدرِّس والمتعلِّم على حد سواء، أو بشكل أوسع بالنسبة للمتعلِّم على اعتبار أن المدرِّس يعتمد على وسائل أخرى. وهو من أقدم الوسائل التعليمية التي لا يمكن الاستغناء عنها لما تحمله من خصائص ومميِّزات تجعله سهل الاستعمال من طرف المدرِّس والمتعلِّم واستثمار المعارف والخبرات التي يحتوي عليها. له تعريفات كثيرة لكنها تدور حول عناصر محدّدة ومضبوطة؛ المكانة، الأسس، الأهداف والغايات، البنية، المحتوي والمكوِّنات، والعلاقات التي تربطه بالأشخاص أو الوثائق الأخرى.

1- تعريفه:

تتَّفق الكثير من التعريفات على مجموعة من الصفات التي يتَّصف بها الكتاب المدرسي فهو وسيلة من الوسائل التعليمية التعلُّمية (بل لعلّه أقدمها). يحتل مكانة أساسية في سيرورة العملية التعليمية التعلُّمية بالنسبة للمدرِّس والمتعلِّم على حد سواء فهو قاسم مشترك بينهما.

من جهة هو **وسيلة تعليمية**؛ لأنه يحتوي على مجموعة من المعلومات المختارة والمبوّبة والمبسَّطة التي يمكن تدريسها[1]. عُرضتْ فيه المادة العلمية بطريقة منظّمة ومختارة في موضوع معيَّن، وقد وضعت في نصوص مكتوبة بحيث تناسب موقفا تعليميا مُعيَّنا إذا أحسن المدرِّس استخدامه. وجوده ضروري وإلزامي للمدرِّس دون أن يجعل من نفسه عبْدًا له، بل عليه أن يستعين به لتكملة دروسه[2]، ويستفيد من مراجع أخرى شبيهة به تسمَّى " بالكتب المرجعية التي تعرض مجموعة من المعلومات التي يمكن الاعتماد عليها، فهي معينة على التعلمات واكتساب المعارف المدرسية "[3]، لإثراء الدروس. وعلى المدرِّس أن يضع في اعتباره أنا الكتاب المدرسي ليس هو المنهاج وإنما عليه أن يتقيَّد بالمنهاج واستعنْ بالوثيقة المرافقة والتوزيع السنوي، وأن يُعرِض عن نقدها حتى لا تفقد مصداقيتها وقيمتها العلمية لدى المتعلِّم[4].

ومن جهة أخرى هو **وسيلة تعلُّمية**؛ لأنه عبارة عن مجموعة من المعلومات المختارة والمبوّبة والمبسَّطة التي يمكن تدريسها، ومن حيث عرضها تمكِّن التلميذ من استخدام الكتاب المدرسي بصورة مستقلَّة[5]. فهو وثيقة ضرورية وإلزامية للمتعلِّم؛ لأن بناءه ومضمونه موجَّه ومقصود ليتعلّم كيف يعلِّم

---

[1] المركز الوطني للوثائق التربوية، مرجع سابق، ص 84.

[2] وزارة التربية الوطنية، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، أوت 2014، ص 21.

[3] طارق لكحل: دراسات في الكتاب المدرسي؛ قراءة تركيبية، ترجمة عبد الحق منصف، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، شتمبر 2010، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ص 61-62.

[4] وزارة التربية الوطنية، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، أوت 2014، ص 21.

[5] المركز الوطني للوثائق التربوية، مرجع سابق، ص 84.

نفسه[1]. بناؤه سهل " مطبوع منَّظم موجَّه للاستعمال "[2]. وفي متناول المتعلِّم ويعدُّ مدخلا للمادة الدراسية، ومبني على نحو مقصود بحيث تندرج ضمن سيرورة تعلُّم ما، لأجل تحسين نجاعته[3]. عُرضتْ فيه المادة العلمية بطريقة منظّمة ومختارة في موضوع معيَّن، وقد وضعت في نصوص مكتوبة بحيث تناسب موقفا تعلُّميا معيَّنا إذا أحسن المتعلِّم استخدامه الفعَّال في القسم، يتضمَّن مصطلحات ونصوصا مناسبة وأشكالا وتمارين[4]. فهو كتاب تعلُّم لكنَّه مجزأ ومتدرّج[5] بكيفية تسمح للمتعلِّمين بالاستفادة منه؛ لأن محتوياته متمفصلة مع بعضها بعضا في جداول مقسَّمة إلى مقاطع زمنية يومية أو أسبوعية بمراعاة قدرات الانتباه لدى المتعلِّمين.

ومن حيث **المحتويات والمضامين**، فهو ليس مجرَّد مادة مطبوعة ولا يضمُّ الكتاب المدرسي معارف وخبرات فحسب؛ نعم إنه ينقل الموروث المعرفي البشري والخبرات التقنية والاجتماعية للأجيال الصاعدة ولكن ليس هذا هدفه ولا المقاصد التي يسعى إليها، وإنما يتجاوزها إلى بناء المفاهيم والميول والاتجاهات والقيم والمهارات في أذهان ونفوس المتعلِّمين فيبني أفكارهم ويشكِّل نسيجهم الوجداني ويحقِّق كفاءاتهم ويضبط سلوكاتهم[6]، فهو، في الحقيقة، يعكس فكر وتصور الخبراء وفلسفة المجتمع لكيفية إعداد النشء وتخريج الجيل الصاعد. وبالتعبير الاقتصادي إعداد مخرجات التعليم، وأن يكون هذا الكتاب وسيلة ليتعلّم التلاميذ كيف يعلِّمون أنفسهم[7]. وأهميته تتمثَّل في كونه وسيلة هامة في بناء فكر المتعلِّم ونسيجه الوجداني وتشكيل كفاءاته وسلوكه.

من حيث مصدر الكتاب المدرسي، فهو وثيقة رسمية موجّهة مكتوبة أو مطبوعة ومنظَّمة تمّ تأليفها طبقا لمقرّر دراسي تحدّده وزارة التربية الوطنية (الجزائرية) كانت توزِّعه مجّانا على المتمدرسين. يُعدُّ مدخلا لمادة دراسية معيَّنة (اللغة العربية) ولمستوى دراسي معيَّن (السنة الأولى ثانوي) ولشعبة معيَّنة (جذع مشترك آداب أو جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، ومُصمَّم لكي يستخدم في القسم من طرف المدرِّس والمتعلِّم، كما يمكن أن يستعمل خارج القسم من أجل الاطّلاع على النصوص والتمارين والتطبيقات لتحضيرها وإنجازها، يتضمَّن مصطلحات ونصوصا مناسبة وأشكالا وصورا وتمارين.

---

[1] رجاء علي عبد المجيد سالم: جودة الكتاب المدرسي في المرحلة الثانوية، ضمن كتاب جودة المدرسة الثانوية العامة، إشراف فيليب إسكاروس، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مصر، ص 144.

[2] طارق لكحل، مرجع سابق، ص 61.

[3] يوسف العماري: أسئلة أوَّلية حول تقويم الكتاب المدرسي، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، شتمبر 2010، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ص 19.

[4] المركز الوطني للوثائق التربوية، مرجع سابق، ص 85.

[5] يوسف العماري، مرجع سابق، ص 19.

[6] منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 33.

[7] رجاء علي عبد المجيد سالم، مرجع سابق، ص 144.

يُنظَر إليه من طرف الفعّاليات التربوية، على اعتبار أنه محصِّلة لكل عمليات تخطيط المنهج، يتبنَّى مواقف التدريس اليومية باعتبارها وحدات بناء هذا المنهاج، ووسيلة لتنفيذ ما يراد من الخبرات، وخير مرجع مترجم لاتجاهات وقيم المنهاج إلى مواقف حقيقية[1].

وقد تغيَّرت النظرة للكتاب المدرسي فلم يعد دوره مقتصرا على الجانب البيداغوجي والمعرفي كما كان من قبل وإنما أصبحت له ارتباطات بمجالين آخرين هما: المجال الاقتصادي والمجال الاجتماعي. فإذا كان **المجال البيداغوجي**، يعنى بكيفية تصوُّر الكتاب المدرسي وتأثيره على مختلف جوانب شخصية المتعلِّم الفكرية والثقافية والإيديولوجية والانفعالية من جهة، وارتباط بنيته وهيكلته ارتباطا وثيقا بالبيداغوجيا المعتمدة (بيداغوجيا توجيهية كاملة، توجيهية نسبية، فردية، جماعية...)، والتي تؤثّر بشكل كبير على العلاقة البيداغوجية بين المدرّس والمتعلّم[2]. فإن **المجال الاقتصادي**، يدفع الأسر والعائلات إلى زيادة الإنفاق من أجل اقتناء الكتب المدرسية، مع الزيادات في الأسعار التي تقرّها الوصاية من حين إلى آخر الشيء الذي أثقل كاهل الطبقات الفقيرة والمتوسطة على السواء.

أما **المجال الاجتماعي**، فيرتبط بفائدة استعمال الكتاب المدرسي بالنسبة للمجتمعات النامية (مثل الجزائر)، فهي فرصة للمتعلِّمين كي ينتقلوا من الثقافة الشفهية إلى الثقافة المكتوبة التي تتطلب بالضرورة اختيار لغة رسمية مخالفة للدارجة المتداولة التي تشكلت داخلها شخصية المتعلم منذ السنوات الأولى لطفولته[3].

2- أصناف الكتاب المدرسي:

يصنِّف البعض[4] الكتاب المدرسي صنفين اثنين، حسب الغرض منه وبنيته، ويصنِّفه آخرون حسب الوظيفة التي يؤدّيها إما بالنظر إلى أهدافه العامة أو أنماط العمل البيداغوجيأو بالنظر إلى علاقته بعملية التعلُّم والتكوين، وأبدأ بالتصنيف الأول

1- حسب الغرض منه[5]:

أ- الصنف الأول موجَّه لأغراض تعلُّمية بحتة فلذلك نجد الكتاب المدرسي يخضع في بنائه الداخلي لترتيب نسقي لكل المحتويات والأنشطة، وفق معايير من قبيل اختيار المعلومة بحسب قيمتها ونوعيتها وأهميتها العلمية أو الأكاديمية عموما، وملاءمتها مع المحيط الخارجي والبيئة الثقافية والإيديولوجية للمجتمع، وجعلها في مكنة مستعملي الكتاب المدرسي مع تيسير قراءتها، وأخيرا مراعاة التماسك البيداغوجي للمضامين والوحدات. كل هذه المواصفات تنطبق على المفهوم الدقيق للكتاب المدرسي.

---

[1] ينظر المرجع السابق، ص 139. وينظر منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 33.

[2] ينظر طارق لكحل، مرجع سابق، ص 60.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 61.

[4] هناك صنفان للكتب المدرسية حسب شوبان (1992م)، هما: كتب مدرسية بالمعنى الدقيق للكلمة، وكتب اكتسبت، بعد تأليفها، صفة أو بعدا مدرسيا. ينظر طارق لكحل، مرجع سابق، ص 62.

[5] المرجع نفسه، ص 61.

ب- أما الصنف الثاني فيتعلق بالكتب المرجعية التي تعرض مجموعة من المعلومات التي يمكن الاعتماد عليها عند الحاجة.

2- حسب الوظيفة:

تختلف وظائف الكتاب المدرسي باختلاف الأهداف التي يسعى القائمون على التربية والتعليم تحقيقها، وهي أهداف عامة لأنها تستهدف مستوى دراسي معيَّن. يمكننا التمييز بين ثلاث وظائف أساسية[1]:

أ- **الوظيفة الأكاديمية (أو العلمية)**، وترتبط بنوع المعارف التي يتضمّنها الكتاب المدرسي، وبإيديولوجيا المعرفة التي يستند إليها (كمثال على ذلك، يتضمّن الكتاب المدرسي تصورا معيّنا عن التاريخ...). وبالتوجُّه الفكري والسياسة العامة للدولة.

ب- **الوظيفة البيداغوجية:** وتحدِّد نوع العلاقة التربوية التي ينبغي أن تربط المدرِّس بالمتعلِّم.

ت- **الوظيفة المؤسسية والتنظيمية**، وتمس علاقة الكتاب ببنية النظام المدرسي وهيكلته حسب الأسلاك والشعب والمستويات الدراسية.

نميِّز ثلاث وظائف أساسية من منطلق **أنماط العمل البيداغوجية**، نلخِّصها كالآتي[2]:

أ- وظيفة الإخبار ونقل المعلومات.

ب- وظيفة تنظيم التعلمات وهيكلتها.

ت- وظيفة التوجيه (فالكتاب المدرسي يوجِّه الطفل أو الراشد في إدراك العالم الخارجي وتكوين الخبرات المعرفية والتمكن من ترصيد التجارب الشخصية).

وينجم عن اختلاف الوظائف المتعلِّقة بعملية التعلُّم والتكوين اختلافا في نوعية الكتاب المدرسي، فهناك الكتاب الموجه لعملية التعليم (المدرِّس) والتعلم (المتعلِّم)، وهناك الكتب الموجهة للتعليم الفردي أو الجماعي، وهناك الكتب التي يلزم استعمالها في التعلم، وهناك أخيرا الكتب المرجعية المعينة على التعلمات واكتساب المعارف المدرسية[3].

في مقابل ذلك، هناك الكتب والحوامل البيداغوجية التي ترافق الكتب المدرسية السابقة (كالدلائل الموجهة للمدرّسين، وكتب التمارين والتطبيقات...)، وهي غالبا ما تكون مفيدة للتعلم الصفي ومرتبطة بمادة دراسية معينة ومستوى دراسي وفصل دراسي، بل وحتى بمحور معين من المقرر. فهي تقدّم للتلميذ مضمون المقرّر تبعا لنظام متسلسل واضح المعالم، كما تصلح في الوقت ذاته للاستعمال الجماعي (داخل الفصل) أو الفردي (داخل البيت)[4].

---

[1] ينظر المرجع السابق، ص 61.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 61-62.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 62.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3- البناء الشكلي والهيكلي للكتاب المدرسي

لعل توجُّه المدرسة الجزائرية نحو المقاربة بالكفاءات متمثِّلة في مدخلها الإدماجي، والذي يمثِّله التربوي البلجيكي كزافييه روجيرس (Xavier Rogers) يجعلنا نقدِّم نظرته لبناء الكتاب المدرسي، ثم نقارن مع الكتاب المدرسي الجزائري في نموذجنا الكتاب المدرسي الخاصة باللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، لنرى مدى التزامه بالتوجهات البيداغوجية لروجيرس. وقد وجدنا أنه يحدِّد خمس مراحل أساسية لبناء كتاب مدرسي مُدْمَج، وهي:

1- **تحديد بعض الكفايات:** يرى كزافييه روجيرس أن المقاربة بالكفاءات مبنية على بيداغوجيا الإدماج، فلا بدّ أن يتضمَّن الكتاب المدرسي أنشطة للتعلُّم وأخرى للإدماج، ولكنها تحتاج إلى طرائق وكيفيات لتنفيذ وتوجيهها وتوجيهها يكون بتحديد كفاءات يسعى المدرِّس لتحقيقها مع متعلِّميه. وقد التزمت الكتب المدرسية الجزائرية وقبلها مناهجها المدرسية بتحديد الكفاءات المستهدفة وكذا الكفاءات المستعرضة، ولكنها أرهقت المدرِّس والمتعلِّم بعدد كبير منها يتراوح بين 9 إلى 12 كفاءة في السنة الدراسية؛ أي بمعدّل 4 كفاءات في كل ثلاثي، وحقيقة الأمر أن كزافييه روجيرس " يقترح اعتماد ما بين أربعة إلى ست كفايات في كل كتاب مدرسي. لأن تحديد عدد أقل، نادرا ما يسمح بتنمية المضامين المطلوبة؛ أما إذا كان العدد أكبر، فإنه يُضعِف الخاصية الإدماجية للكتاب المدرسي "[1].

2- **إدراج أنشطة الإدماج داخل الكتاب المدرسي:** يبنى التعلُّم وفق المقاربة بالكفاءات على مبدأ الوضعية التعلُّمية والوضعية الإدماجية، فلا يتمّ التعلُّم إلا في وضعية تعلُّمية ذات دلالة بالنسبة للمتعلِّم تطرح لديه إشكالا معرفيا يسعى للبحث عنه وحلِّه. ثم تليها وضعية إدماجية تتحقَّق فيها الكفاءة المستهدفة. وقد حصر عز الدين الخطّابي الأنشطة التي يستدعيها التعلُّم وفق بيداغوجيا الإدماج في: " أنشطة الاستكشاف وحلّ المشكلات والتعلُّم النسقي والبنينة والتقويم والمعالجة. وتتميز أنشطة الإدماج بتمركزها حول التلميذ باعتباره فاعلا، وتحيين مجموعة من الموارد واكتساب معنى بالنسبة للمتعلِّم وتضمُّنها لما هو جديد باستمرار "[2].

3- **حذف المضامين الزائدة:** والمبدأ الثالث الذي تقوم عليه المقاربة بالكفاءات هو الارتكاز على تقديم المضمون الأهم دون المهم والتعلُّمات الأساسية على حساب التعلُّمات الثانوية. وبالنظر إلى الكتاب المدرسي التقليدي، فإنه مليء بالمضامين وغزير بالمعلومات؛ أي إنه يرتكز على بيداغوجيا المضامين، " ويرجع ذلك إلى عدَّة عوامل نذكر من بينها: كون عدد كبير من الكتب المدرسية يرتبط بثقافة مدرسية تُثمِّن كثافة المضامين، وكون المناهج والمقررات تتضمن هذه الكثافة أصلا. ولأن الكتاب المدرسي ينجز من طرف المتخصصين في المادة، فإن التصوُّر السائد حول التلميذ هو

[1] عز الدين الخطابي: تصور الكتاب المدرسي من منظور بيداغوجيا الإدماج؛ قراءة في كتاب بيداغوجيا الإدماج لكزافي روجييرز، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، شتمبر 2010، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ص 57.

[2] المرجع نفسه، ص 58.

اعتباره بمثابة وعاء يتعيَّن ملْؤُه بالمعارف[1]. ولكن التوجُّه الجديد يفرض على القائمين على التربية والتعليم أن يخفِّفوا من غزارة المحتويات ويركِّزوا على تنمية المهارات وإكساب القدرات وتحقيق الكفاءات. وعلى الرغم من أن بيداغوجيا الإدماج لا تنكر دور المحتويات، إلا أنَّها تُؤكِّد على ضرورة ملاءمتها للكفايات التي يجب تعبئتها[2]. وبصيغة أخرى **" فإن المحتوى لا يعتبر مُلائما إلا إذا ما ساهم في اكتساب الكفاية "**.

4- **تنمية جوانب خاصة بالكفايات:** يجب علينا أن نأخذ من التوجهات بعين الاعتبار: صنف أوَّل يهتم بالقدرات الضرورية لاكتساب الكفاية؛ مثلا، إذا كانت الكفاية تستدعي القيام بعرض شفهي، فإنَّ المطلوب هو أن ننمِّي لدى التلميذ القدرة على تبليغ رسالة شفهية. أما الصنف الثاني، فيسعى إلى تنمية ثقافة الإدماج، ويخضع للمبادئ التالية[3]:

أ- بنينة الكفايات حول كفاية موجّهة.

ب- أخذ تمثلات التلاميذ بعين الاعتبار.

ت- التحفيز على تعبئة المعارف المنهجية.

ث- الاهتمام بتنوع العمليات الذهنية وأنماط الحلول لدى التلاميذ.

ج- تشجيع التداخل والتقابل بين المواد.

ح- وضع الأمثلة في سياقاتها.

خ- تعليم التلاميذ كيفية مواجهة تعقد الوضعية.

5- **بنينة جديدة وتامة للكتاب المدرسي من منظور تنمية الكفايات:**

توجد مقاربتان بهذا الخصوص[4]:

د- مقاربة مركَّزة للكفايات التي تعالج الكتاب المدرسي.

ذ- مقاربة مرافقة أو متزامنة للكفايات التي يتم تنميتها في نفس الوقت.

وتتجلى مزايا المقاربة المركزة للكفاية في تمكُّن التلميذ من إدراك التماسك الحاصل بين عناصرها ووضوح الكفاية الموجهة بالنسبة إليه وتمكُّنه تدريجيا من معالجة تعقُّد الوضعية[5].

أمَّا سلبياتها، فتتمثل في إمكانية شعور التلميذ بالملل وعدم توفره على الوقت الكافي لإدماج مكتسباته. وكيفما كان الحال، فإن التلميذ مطالب بتنظيم تعلُّمه عبْر الإدماج التدريجي للمكتسبات[6].

والخلاصة أن الكتاب المدرسي مطالب بتجاوز تنمية المعارف لدى المتعلم، واقتراح أنشطة تسمح بتطوير المكتسبات وتقويمها والعمل على إدماجها.

---

[1] المرجع السابق، ص 58.

[2] ينظر المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 59.

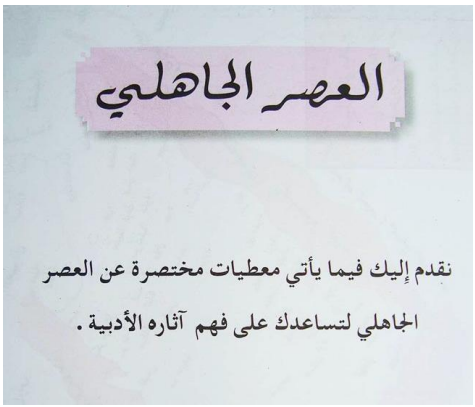
[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يقترح طارق لكحل مبادئ أساسية تحكم بناء الكتاب المدرسي وهيكلته[1]:

1. **جذب نظرة القارئ وانتباهه**؛ لذلك من المفيد أن توضع عناوين المحاور في المساحات العليا للصفحة.

وهذا نموذج من الكتاب المدرسي (للسنة الأولى ثانوي): المشوِّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجَّهة، يحتوي على عنوان المحور: العصر الجاهلي بخط واضح وحجم كبير بما فيه الكفاية، وأسفله تفسير لسبب تقديم عرض مختصر عن هذا العصر وهو فهم النصوص الأدبية التي ستقدَّم للمتعلِّم. وينسحب هذا على كل المحاور التي يحتوي عليها هذا الكتاب المدرسي.


العصر الجاهلي

نقدم إليك فيما يأتي معطيات مختصرة عن العصر الجاهلي لتساعدك على فهم آثاره الأدبية .

2. بما أنَّ ما يثير انتباه القارئ هو **الخطوط القويَّة البارزة**، فيجب اعتمادها في كتابة العناوين الرئيسة والعناوين الفرعية.

كُتبَت العناوين الرئيسية والفرعية بلون وردي بارز وحجم كبير يميِّز بينها وبين بعض العناوين الصغيرة وكذا الفقرات.

العنوان الرئيسي: النص الأدبي: في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب.

العناوين الفرعية:

- أتعرَّف على صاحب النص.
- تقديم النص.

وينسحب هذا على الكتاب المدرسي ككل.

النص الأدبي: في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب

أتعلم من خلال هذا النص بالإضافة إلى دراسة المعاني، وأساليب التعبير المختلفة، وجماليات اللغة:

- مزايا الحياة في ظل السلم والسلام.
- ويلات الحرب وآثارها على حياة الإنسان
- تحديد نمط النص وخصائصه.
- التدرب على بناء أفكار وفق النمط السائد في النص.
- الفعل المضارع المجزوم (الأدوات التي تجزم فعلا والأدوات التي تجزم فعلين).
- التشبيه وأركانه.
- مفهوم النقد الأدبي.

أتعرف على صاحب النص

هو زهير بن أبي سلمى بن ربيعة بن رباح، من قبيلة مُزينة من مُضر، ولد بنجد ونشأ وشب في غطفان من بيت يكتنفه الشعر من كل جانب. وقد كان معروفا بين قومه بالأناة والروية وحب الخير والدعوة إليه. وكان يعنى بتنقيح شعره، حتى سميت قصائده بالحوليات. وهو من أصحاب المعلقات. شاهد زهير الحروب وكره ويلاتها واستفظع جرائمها، فنادى بالسلم وأشاد بصنيع المصلحين. توفي قبيل البعثة عن عمر يناهز تسعين سنة.

تقديم النص

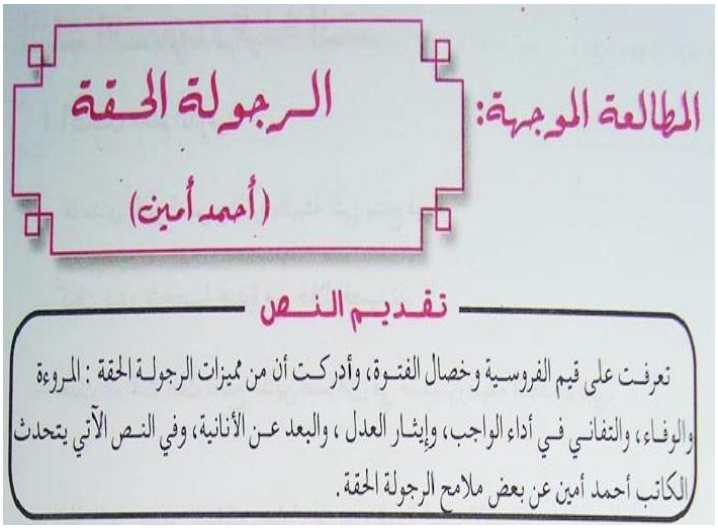
من أخلاق العرب إصلاح ذات البين بين المتخاصمين، و النص الآتي يكشف عن هذه الخليقة المحمودة التي علقت بطباع العرب في العصر الجاهلي. وهي خليقة تنم عن نفس صافية وفطرة سليمة وتعايش ملؤه الصدق و المودة و الإخاء.

النص:

1. يمينا لنعم السيدان وجدتما ... على كل حي من سجيل ومبرم
2. تداركتما عبسا وذبيان بعدما ... تفانوا ودقوا بينهم عطر منشم

[1] طارق لكحل، مرجع سابق، ص 64.

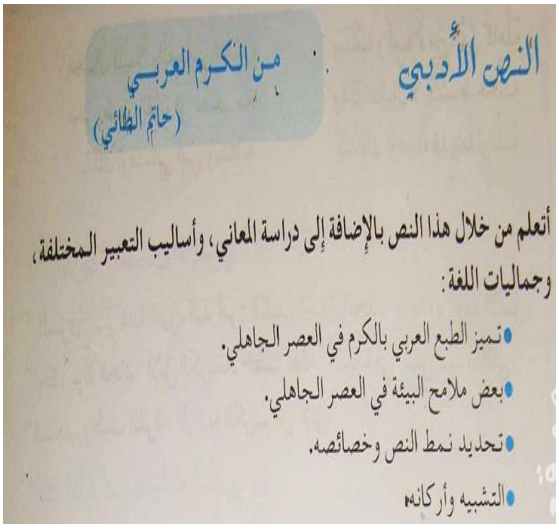
3. **إبراز الكتل الخطية** دون التدخل في هيئتها وكثافة خطوطها، وذلك بعزلها داخل المساحات الفارغة البيضاء التي تحيط بها داخل الصفحة.

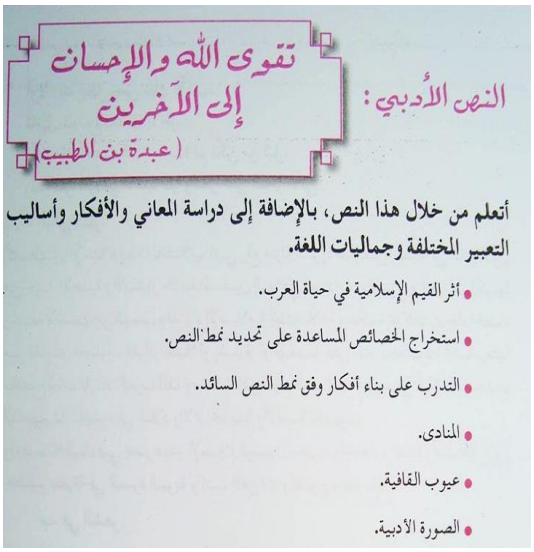


نلاحظ أن الكتاب المدرسي للسنة الأولى ثانوي يعتمد على إبراز بعض الكتابات منها العناوين، والتعريفات وتقديم النص الأدبي أو التواصلي أو نص المطالعة الموجَّهة، في مساحات ذات خلفية زرقاء داخل إطار يعزلها عن الكتابات الأخرى. وهذا ما يجعل القارئ يركِّز عليها فلا يخرج عن إطارها حتى ينهيها.

4. يتميَّز **الإخراج الفعَّال** لصفحات الكتاب المدرسي **باقتصاد الوسائل**. فهو يتعارض مع تنويع أساليب وكتلة وكثافة الحروف داخل الصفحة الواحدة، بل داخل الكتاب نفسه.
5. يبحث القارئ أول الأمر عن المعلومات التي هو في حاجة إليها في المساحات العليا للصفحات، وفي يمين الصفحات التي توجد على اليمين داخل الكتاب المدرسي.

في الصورتين المقابلتين نلاحظ أن النص الأدبي يتضمّن جملة من الأهداف التعلُّمية التي سيتعلّمها المتعلِّم في نهاية الوحدة التعلُّمية، وهي أهداف تتوزّع بين أهداف النص الأدبي؛ مضمونه المعرفي، نمطه وبناؤه الفكري. تليها أهداف موارد هذا النص؛ الظاهرة النحوية، الظاهرة البلاغية، الظاهرة العروضية، الظاهرة النقدية.





6. كلَّما كانت التوضيحات كبيرة، كلَّما أثارت انتباه القارئ، شريطة الا تتجاوز حدود الصفحة كاملة.
7. الرسومات الملوَّنة أكثر إثارة للانتباه من الرسومات بالأبيض والأسود.
8. يمكن الوصول إلى المبدأين السادس والسابع، وأحيانا مخالفتهما، وذلك بالتوظيف الذكي للمبدأ الأول والثالث والرابع. كمثال على ذلك، إن الاكتفاء بوضع رسم واحد على صفحة بيضاء، مرفق بتعليق، سيشدّ انتباه القارئ أكثر من وضع رسوم عدّة بالألوان.

4- **القيمة البيداغوجية للكتاب المدرسي**

إن الحديث عن قيمة الكتاب المدرسي البيداغوجية تجعلنا نقارن بينه وبين منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ما العلاقة التي تربط بينهما؟

بالعودة إلى منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي نجد أنه يضع الكتاب المدرسي ضمن الوسائل التعليمية التعلُّمية، ويعتبر أن التجسيد الحقيقي له يكون عن طريق إنجاز ما يحتوي عليه الكتاب المدرسي (Le Manuel scolaire): **كتاب التلميذ الخاص بالأدب والنصوص والمطالعة**، فضلا عن إنجاز دليل الأستاذ، وقد أُنجِز كتاب **المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة** وفقا لتوصيات منهاج اللغة العربية للسنة الأولى الثانوية للجذعين (آداب وعلوم وتكنولوجيا)[1].

يحتوي الكتاب المدرسي للسنة الأولى ثانوي (**المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة**) على ما يلي:

- تقديم للكتاب: ويحتوي على قيمة اللغة العربية، والمقاربة المعتمدة من أجل تنفيذ الكتاب.
- مداخل النصوص،
- المراحل والأنشطة المختلفة الواجب اتباعها في القراءة،
- أمثلة الدرس اللغوي وتحليلها والقواعد المستخلصة.

النصوص الأدبية: ويشترط فيها أن تكون:

- موافقة للظواهر المحددة بالنسبة إلى العصر الأدبي.
- مناسبة لمستوى المتعلمين الفكري واللغوي.
- مشتملة على أسئلة تساعد على الدراسة الأدبية الوافية للنصوص المختارة.
- مطابقة لأهداف المنهاج.
- مشكولة شكلا كاملا إذا كانت كلماتها وعباراتها غير متداولة وجزئيا إذا كانت معروفة مألوفة.
- تحتوي نشاطات وتطبيقات ومشاريع تسمح بتحقيق الأهداف والكفاءات وذلك ضمن عمليات التقييم.

5- **النصوص التواصلية:** وهي نصوص داعمة للنص الأدبي ويشترط فيها أن تكون

- مساعدة على تعميق الفهم الخاص بالظاهرة التي تعالجها النصوص الأدبية.
- من إنتاج كبار الأدباء والنقاد في عالم الأدب والفكر.

[1] ينظر منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 32-34.

- مقنعة في دعم الظاهرة التي تعالجها.
- تتميز بالعمق الفكري والثراء اللغوي بحيث تغني معارف التلميذ ومعلوماته في الموضوع المعالج.
- مشتملة على أسئلة تساعد المتعلمين على حسن استثمار الأثر من جميع الجوانب.
- مثيرة لفضول المتعلمين في البحث عن سندات ومراجع أخرى زيادة في المعرفة وفتحا لآفاق جديدة.
- مشكولة شكلا جزئيا تدريبا للمتعلمين على قراءة نص غير مشكول.
- تراعي مستوى المتعلمين الفكري واللغوي.

6- نصوص المطالعة الموجهة:

يقترح منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي نصوصا للمطالعة الموجهة. وهذه النصوص تكون إما قصصا قصيرة أو مقالات أو فصولا مسرحية.

تختار القصص والفصول المسرحية على الأسس الآتية:

- أن تكون متفقة مع مرحلة نمو المتعلمين الفكري واللغوي، منسجمة مع رغباتهم وميولهم.
- أن تعالج قضايا اجتماعية، أخلاقية أو تاريخية مما يحتاج إلى بذل الجهد وإعمال الفكر ليكون ذلك أساساً لتدريب المتعلمين على النقد وإصدار الحكم والموازنة.
- أن تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلمين بحيث يحسون بأنها هامة ترتبط بخبراتهم، وتتعلق بحاضرهم أو مستقبلهم.
- أن تكون من نتاج كبار الأدباء الجزائريين، العرب، أو العالميين بحيث تثري لغتهم وتقوم أسلوبهم في التفكير والتعبير، وتنمي فيهم حب المطالعة.
- وتختار المقالات على أساس معالجتها لقضايا اجتماعية أو علمية أو نقدية.

وينبغي أن تكون من تلك التي تختص بالخصائص الآتية:

- البعد عن التكلف.
- استخدام عبارات جزلة وألفاظ مختارة موحية.
- تصوير المشكلة ومناقشتها في هدوء وروية.
- صغر الحجم ووحدة الموضوع.
- يظهر فيها التمهيد والعرض والخاتمة.

ولا بأس أن تكون نصوص القصص القصيرة والفصول المسرحية والمقالات مذيلة بأسئلة تيسر للأستاذ والتلاميذ استثمارها على أحسن وجه، على أن تؤخذ هذه الأسئلة من باب الاستئناس لا من باب الامتثال القسري.

المبحث الثاني: البيئة المؤسسية، والاجتماعية والثقافية للمدرسة

أولا: تعريف المدرسة

تُعدُّ المدرسة **مفهوما مجرّدا**، وهي **مجتمع مصغّر له ثقافته ومناخه الخاص** كما رأى كل من باكمان (Backman) وسيكورد (Secord)، **أو هي مؤسسة اجتماعية وتربوية وثقافية بطبيعتها، وسياسية**[1].

مفهوم مجرّد من وجوه عدّة: **الوجه الأوَّل:** المدرسة لا تعني وجود مدرِّسين ومتعلِّمين وإداريين وعمّال فحسب، إنها تشمل البرامج والمناهج التي هي موضوع التعلُّم والبحث والدراسة[2].**الوجه الثاني:** الثقافة المدرسية ليست رُكاما من المعارف العلمية الخالصة، وإنما هي إضافة إلى ذلك نمطٌ من القيم والمعاني والدلالات ونسقٌ من العلاقات ونظام للتفاعل بين أعضائها. وهكذا ينبغي على المدرسة أن تتلائم برامجها ومناهجها مع متطلبات المجتمع، وذلك باحترام خصوصيات وزمان ومكان كل مجموعة سكنية في حدود ما تسمح به الإمكانيات الاقتصادية والمالية[3].

وتتحدّد هذه الثقافة المدرسية وتتكوَّن من مركّب متمايز من ثقافات المنتمين إلى المدرسة كبارا وصغارا، إدارة ومدرِّسين، والتي تُؤثِّر في سلوك المتعلِّمين وتكوينهم بشتى الطرق وفي مختلف المواقف. ويبرز هذا الأثر، على وجه الدقَّة، من خلال المواد والأنشطة الدراسية التي يتلقاها المتعلِّمون عبر المناهج. ولأنها ثقافات، فهي " لا تتطابق بالضرورة مع جميع المبادىء والآداب التي تلقّنها الأسرة لأبنائها، وقل مثل هذا في وسائل الإعلام والأعراف الاجتماعية السائدة "[4]، ويلاحظ هنا أن الباحثين ينظرون إلى المدرسة بوصفها **مجتمعا متكاملا بثقافته ومكوّناته**[5] ينطبق عليه ما ينطبق على المجتمع الكبير، من حيث الظاهر التي تسود فيه، والقواعد والسنن التي تطَّرد فيه، والمتغيِّرات التي تطرأ عليه.

الوجه الثالث: يسرد علينا عبد الكريم غريب جملة التحوُّلات التي أدخلت على المدرسة الجديدة فيما تعلَّق بالنظرة إلى المتعلِّم في علاقته بالمعرفة المتعلَّمة، يقول:" في ظل هذا المنطق الجديد الذي أصبح يسود التكوين داخل المؤسسات التربوية فإن الأمر لم يصبح متوقفا على المعارف والمكتسبات وعلى ما كدّسه المتعلم في ذاكرته بقدر ما أصبح متوقفا على تكوين قدرات الدراية (Savoir) وقدرات الإتقان (Savoir faire) وقدرات حسن التواجد (Savoir être) وقدرات حسن التخطيط للمستقبل (Savoir devenir)، ذلك أن هذه القدرات في تآلفها تسعى إلى تكوين شخصية وفق نموذج الكفايات، للتكيّف مع مختلف الوضعيات والظروف، وقادرة بالتالي على الخلق والإبداع "[6].

---

[1] ينظر علي أسعد وطفة، مرجع سابق، ص 117-118. وينظر العربي اسليماني: المعين في التربية، ص 226. وينظر عبد الكريم غريب: مستجدات في التربية والتكوين، ص 50.

[2] ينظر العربي اسليماني، مرجع سابق، ص 232.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 233.

[4] عبد الكريم بكّار، مرجع سابق، ص 46.

[5] علي أسعد وطفة، مرجع سابق، ص 117-118.

[6] العربي اسليماني، مرجع سابق، ص 231. مأخوذ من: عبد الكريم غريب: نحو قراءة جديدة للميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص77.

ويتوافق مع هذا التصوُّر، التوجُّه الجديد للمدرسة الجزائرية بحصرها على تخريج كفاءات قادرة على التحرُّك لحل المشكلات التي تواجهها فتحسن التصرُّف بقدرتها على توظيف ما تعلَّمتها في الوضعية المناسبة، وفي الزمن المناسب وهذا أطلق عليه عبد الكريم غريب بـ " قدرات حسن التواجد (Savoir être) "، إلا أن المناهج الجزائرية وكل الوثائق الرسمية لم تشر إلى " قدرات حسن التخطيط للمستقبل (Savoir devenir) " بلفظها إلا أنها توجد ضمنيا فيها.

وما يعزِّز هذه النظرة الجديدة أن التوجُّه العالمي اليوم يسير جلُّه في سبيل توضيح الغايات الحقيقية للتعلُّم فليس " المهم اليوم أن يحفظ الطلاب لدينا بعض المعلومات وبعض التواريخ، وإنما المهم أن نوجد المنافذ العملية التي تمكّن الطلاّب من فهم حقيقي للغايات التي تعلّموا من أجلها، ولن يكون ذلك واضحا ومقنعا ما لم يعرف الطالب كيف سيستخدم المعارف التي تعلمها عند الحاجة إليها، وكيف يستفيد منها في مواجهة تحدِّيات الواقع، والارتقاء بنفسه. وهذا يعني أن الحاجة قائمة إلى نوع من (البيان العملي) لكثير مما يتعلّمه الأولاد في المدارس "[1].

ثانيا: المدرسة والمحيط

لا يمكن للمدرسة، بداية من القرن العشرين، أن تبقى معزولة عن المجتمع لأن هذه العزلة لا تنسجم مع الأهداف التي تسعى لتحقيقها، وبخاصة وأن التوجُّهات القديمة أثبتت فشلها حين كانت المدرسة تتعالى على المجتمع وتعتبر أفرادها نخبة فوق العادة، فلم تعد عزلة المدرسة تواكب العصر الراهن (عصر الاتصال). ولكي تحقِّق المدرسة أهدافها لابدَّ لها أن تخرج من قوقعتها وتنفتح على محيطها القريب والبعيد والأبعد، إذ إن عزلتها " ضد طبيعة العملية التربوية. وتبعا لذلك، فإن تعليم الطفل بالمدرسة من المستحيل أن يحقق أهدافه ما لم يكن هنالك تعاون وتكامل ما بين الأسرة والمدرسة وتواصل مستمر بينهما "[2]. ومن جهة أخربانفتاحها تتفاعل فتؤثِّر وتتأثَّر، تؤثِّر في العالم الخارجي فتُمدَّه بالكفاءات التي تخرِّجها وتتأثر به فتعدِّل مناهجها وطرائقها، فتبقى العلاقة بينها وبين العالم الخارجي ديناميكية[3].

وفي سياق فهم العلاقات التي تربط المدرسة بعالمها الخارجي، وفهم العلاقات الداخلية التي تربط أفرادها ينبغي لنا أن نفرِّق بين مجموعة من المصطلحات تستعمل في التدليل على مختلف هذه العلاقات.

أما المحيط فهو **مفهوم عام**؛ قد يشمل علاقات داخل المدرسة ذاتها وقد يربط بين المدرسة وشركائها الاجتماعيين. نفرّق بين محيط قريب يسمّى **الوسط التعليمي (Le milieu Didactique) أو**

---

[1] عبد الكريم بكّار، مرجع سابق، ص 113.

[2] عبد الكريم غريب: مستجدات في التربية والتكوين، ص 58.

[3] نتيجة لهذا الانفتاح على العالم ظهرت بيداغوجيات جديدة محل البيداغوجيات التقليدية مثل بيداغوجية الانفتاح وبيداغوجية الاكتشاف وبيداغوجية التحكم والبيداغوجية الفارقية وبيداغوجيا النجاح. وهي بيداغوجيات تدعو جميعها إلى انفتاح المدرسة على محيطها وانفتاح المحيط على المدرسة، وجعل المتعلم وباقي عناصر المنظومة التعليمية أطرافا تساهم بفعالية في التنمية الشاملة والمستدامة للمجتمع. ينظر العربي اسليماني، مرجع سابق، ص 228-229.

الفضاء المدرسي (L'espace Scolaire)؛ فالمدرسة باعتبارها مؤسسة إذن، هي محيط بالنسبة إلى منظومة القسم الدراسي. نتحدّث عن فضاء مدرسي يجمع المدرِّسين والمتعلمين؛ فهو ليس مجرّد ساحة للتواجد والحضور المشترك بينهم فحسب، إنما هو مكان لتبادل عملية الكلام حيث " **ينصت الآخر لكلامنا ويتلقاه، والفصل بكامله ينبغي أن يأخذ وجهة المجموعة التي تشغل مكان اللغة المتكلّمة، حيث يوجد الأفراد أو لا يوجدون، أو يكتشفون أنفسهم من جديد بذواتهم**"[1]. لذلك ينبغي النظر إليه من زاوية العلاقات الديناميكية النشطة التي تجمع بين المدرِّس ومتعلّميه داخل الفصل الدراسي. فتكون، علاقتهم بالفضاء المدرسي حميمية؛ أي أن " **تتحوّل أمكنة ذلك الفضاء إلى مجال للتعبير وتحرير الخطاب الشخصي والتواصل مع باقي أفراد الجماعة** "[2]. على أساس كل ذلك، وجب أن يكون الفضاء المدرسي مجالا للكينونة لا مجرّد مجال يُفرَض على المتعلّم والمدرِّس من الخارج.

إن بعد الإحساس بانعدام الأمان، والذي يميّز مناخ المؤسسات المدرسية في عمومها، يبقى من أهم الأبعاد الهامة؛ ذلك أن المدرسة تعرف تنامي أشكال السلوك اللاحضاري؛ بمعنى خرق القوانين المبدئية التي تؤثِّث الحياة داخل المجتمع والنظام المدرسي، مثلا من قبيل قلة الأدب والمشاجرة والشتم. لا تقتصر هذه الظواهر على المؤسسات ذات الصعوبات[3] فحسب؛ إذ يبدو أنها على ارتباط وثيق بتركيز التلاميذ المهمشين في وضعية فشل دراسي؛ وهذا التفيؤ يفضي بالتأكيد إلى فوارق ما بين أنماط التنشئة الأسرية للتلاميذ وأنماط التنشئة لدى المدرّسين[4].

ومن أسباب الفشل الدراسي أو التدريس مشاعر الإحباط وخيبة الأمل التي يعاني منها المدرِّسون، وهي نتيجة لعدم إدراكهم للأثر السلبي الكبير جدا الذي تتركه البيئة المحيطة في نفوس المتعلِّمين، في مقابل ضآلة الأثر الإيجابي لرسائهم التربوية الخاصة، وإن كان بعض المدرِّسين لا يدركون الأثر السلبي الذي تتركه بعض رسائلهم التربوية التي ترافق عملية التدريس، وإن كانت نيَّتهم حسنة؛ لأن ما نقوله للمتعلِّمين لا يستوعب مباشرة وإنما يمرُّ بعملية ترميز من البيئة المحيطة أو رسائل المدرِّس، ثم إن العبرة لدى المتعلِّم بالوضعية التي يرى عليها مدرِّسه لا بما تنطق به شخصيته، فإن رآه في أحسن أحواله تأثَّر به إيجابيا وهذا من أسباب الإرهاق في مهنة التدريس، وإن رآه عكس ذلك كانت الرسالة البصرية سلبية[5].

---

[1] عبد الحق منصف: رهانات البيداغوجيا المعاصرة، ص 49. مأخوذ من: F.Oury/ A.Vasquez : Vers une pedagogie institutionnelle, Ed.F.Maspero, 1967, Paris, p : 178.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من: F.Oury/ A.Vasquez : Vers une pedagogie institutionnelle, Ed.F.Maspero, 1967, Paris, p : 178.

[3] المؤسسات ذات الصعوبة: هي المؤسسات التي تعاني من الاكتظاظ، وتواجدها في الأحياء الشعبية ذات الكثافة السكانية العالية والمستوى الاجتماعي المنحط، أو المؤسسات التي لا تعرف استقرارا إداريا وتربويا بالتغيير المستمر لطاقمها الإداري وخاصة مدير المؤسسة، والتغيير المستمر لطاقمها التربوي بمجيء أساتذة جدد كل سنة إليها. وقد أصبحت الكثير من الثانويات اليوم ذات صعوبة لتضافر المشكلات المذكورة سابقا ومشاكل أخرى...

[4] ينظر عبد الكريم غريب: مستجدات في التربية والتكوين، ص 57.

[5] ينظر عبد الكريم بكّار، مرجع سابق، ص 49. هناك إضافات لم يذكرها الكاتب.

وهناك **محيط واسع** ويسمّى البيئة المدرسية (L'environnement Scolaire)، وهو الذي يجمع كل فعّاليات المؤسسة التربوية من مدرّسين ومتعلمين وإداريين وعمّال، تجمع أطرافه علاقات، مثل علاقة المدير بالأساتذة والمتعلّمين بالإدارة عموما. وهذا يعني، يجب أن يوفر للفاعلين كل إمكانات التواصل. ولن يكون ذلك ممكنا إلا حينما تصبح جميع الأمكنة المدرسية (الفصل، المكتبة، قاعة العروض، ساحة اللعب، المطبعة، قاعة الرسم والأنشطة الموازية...) ذات دلالة بالنسبة للمتعلّمين وتمثّلاتهم وثقافتهم التي يكوّنونها ويعبّرون بواسطتها عن ذواتهم. أن يصبح الفضاء المدرسي **دالا داخل ثقافة المتعلّم** يعني أيضا أن يكون بإمكانه تغييره أو المساهمة في تعديل أشيائه وإعادة تنظيمها[1].

وتظهر أهمية المحيط المدرسي في صورتين: نجاعة وهدوء أو قلّة نجاعة واضطراب، حيث تجمع الفريق التربوي والبيداغوجي والإداري علاقات من جهة، وكذا أنماط التواصل داخل المؤسسة التربوية[2]، وفي علاقة المؤسسة بالمؤسسات الأخرى المنافسة لها؛ فالعمل على كشف أبعاد العلاقات داخل التنظيمات والمؤسسات- ومنها التربوية- على الخصوص سيمكِّن من معرفة لماذا تنجح بعض المؤسسات وتصل إلى الريادة ضمن نمط معين من الإدارة، وأخرى تفشل وتتقهقر في وقت أصبح فيه الحكم على نجاعة المؤسسة يخضع لمتطلبات المنافسة المابين-مؤسساتية على المستويين الداخلي والخارجي[3].

وفي هذه الحالة نحن أمام **محيط أوسع**، وهو الأكثر شمولية، على اعتبار أنه يتجاوز حدود المؤسسة التربوية إلى **كل ما يقع خارج حدودها**، لكنه يتفاعل معها بطريقة ديناميكية، يمكن أن نطلق عليه مصطلح المحيط وهو " **مجموع التكوينات والتشكيلات الخارجية التي تؤلف، منفردة أو متَّحدة أنساقا متفاعلة** "[4].

وهذا **المحيط الأوسع** يحدّد علاقة مباشرة وغير مباشرة بين المدرسة وبين هذا المحيط؛ فعلى المستوى المباشر نجد المحيط المحلي (البلدي أو الولائي) والجهوي والوطني، وفق هذا الترتيب. وعلى المستوى غير المباشر، نجد العالمي أو الدول أو الكوني (Universel).

وضمن المحيط المحلي المباشر للمؤسسة التربوية نجد أن السمة الغالبة حاليا " **المراقبة الواسعة التي يمارسها الآباء على أنشطة المدرّسين**؛ فهؤلاء يتلقون على سبيل المثال طلبات لإعطاء دروس خصوصية، ويسهرون على أنشطة خارج المدرسة "[5]؛ حتى أصبحت ظاهرة نحت منحى خطيرا تنافس المدرسة بطريقة غير نظامية مجهولة الأهداف والنتائج، بل إن الأخطر أن يقدِّم الدروس الخصوصية من هم غرباء وأجانب عن التعليم فلا علاقة لهم بالبيداغوجيات (القديمة والحديثة)، فضلا عن بعدهم

---

[1] ينظر عبد الحق منصف، مرجع سابق، ص 49. مأخوذ من: F.Oury/ A.Vasquez : Vers une pedagogie institutionnelle, Ed.F.Maspero, 1967, Paris, p : 176-177.

[2] ينظر فوزي بن دريدي: المناخ المدرسي؛ دراسة ميدانية، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 1430هـ/2009م، ص 23.

[3] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] ينظر العربي اسليماني، مرجع سابق، ص 227.

[5] عبد الكريم غريب: مستجدات في التربية والتكوين، ص 56.

عن الاختصاص (من يدرّس اللغة العربية في الثانوي وفي المستويات الأخرى ليس من أصحاب الاختصاص: أساتذة العلوم الإسلامية أو الشرعية أو التاريخ والجغرافيا أو الفلسفة). والأدهى أن بعض الآباء وأولياء الأمور لا يترددون في التماس فصل دراسي أو مدرّس بعينه، والتدخل في محتوى العمل المدرسي، وانتقاد الكتب المدرسية، أو المطالبة بنقاط وعلامات مرتفعة لأبنائهم من أجل التفوُّق وليس الاكتفاء بالنجاح فقط.

وهذا ما حدا بالبعض إلى النظر إلى الثقافة المهيمنة على المدرسة على أنها انعكاس لثقافة الطبقة التي تهيمن وتسود اجتماعيا. ويعدّ كل من بودلو (**Baudelot**) واستابليه (Establet) وبيير بورديو (Pierre Bourdieu) وباسرون (Passeron) وبرنشتاين (Bernstien) من أبرز ممثلي ذلك الاتجاه في مجال **علم الاجتماع التربوي المعاصر**[1].

ومن تجلّيات هذه الهيمنة توفُّر بعض أولياء الأمور على شبكة من العلاقات على المستويات المحلية أو الوطنية تسمح لهم بالتأثير على مديريات التربية، ومن ثمة على الثانويات للتصرُّف في النتائج المدرسية بتغييرها بالترغيب أو بالترهيب، فكيف للمدرِّس أن يعمل في هذا المحيط؟

أما بالنسبة لفئة أخرى من أولياء الأمور، فالأمر يختلف؛ لأن بعض المؤسسات التربوية في علاقة عمودية معهم، الشيء الذي أحدث شبه قطيعة بين الطرفين بتأثير مباشر أو غير مباشر من " الشرائح الاجتماعية ذات الامتياز، فهي تغذي من جهتها استراتيجيات انغلاق في وجه العناصر الأجنبية؛ بهدف الحفاظ على امتيازاتها، وتقوية قدرتها على الفعل الجماعي في المدرسة "[2]. نتحدَّث عن بداية تشكُّل نوع من الطبقية داخل مجتمع المؤسسات التربوية ناتجة عن الطبقية الموجودة في المجتمع الكبير وكل هذا ناتج عن عولمة المجتمع اقتصادا وسياسة وثقافة وقيما.

ينبغي ألا نفقد الأمل في التقليل من مظاهر التمايز في المجتمع المدرسي؛ إذ لا بدَّ من استحداث طرق تعامل جديدة بين المدرسة وجمعية أولياء التلاميذ. فالمصالحة والتواصل والحوار والتفاهم، كل ذلك يبقى أرقى سبل الانفتاح المنشود، إذ لا بد من تقريب الأولياء من المدرسة وتنظيم أيام مفتوحة والقيام بأنشطة تربوية وثقافية وعلمية مشتركة. إن الانفتاح الناجح هو الانفتاح الذي يحوِّل المدرسة إلى مجال عمومي[3].

وضمن **المحيط الأوسع** تبقى مؤسساتنا التربوية رهينة القرارات التي تتّخذها الوصاية بما يستجيب للضغوط التي تمارسها بعض القوى الخارجية تحت عنوان الانفتاح على العالم؛ وذلك لأن العلاقات الدولية ومتطلبات الحياة والاستمرارية تستدعي انخراط المؤسسة التربوية والمجتمع في المحيط

[1] ينظر علي أسعد وطفة، مرجع سابق، ص 119.

[2] عبد الكريم غريب: مستجدات في التربية والتكوين، ص 56.

[3] ينظر العربي اسليماني، مرجع سابق، ص 233.

الدولي من خلال الانفتاح على الآخر والعيش معا. ويتكوَّن المحيط كيفما كان مقياسه الجغرافي من عدة عناصر اقتصادية واجتماعية وثقافية وسياسية وعلمية وتكنولوجية[1].

يفضّل البعض استعمال مصطلح **المناخ المدرسي**، على اعتبار أنه شامل لمختلف العلاقات الداخلية والخارجية للمؤسسة التربوية؛ فهو يحيل على نوعية الحياة والاتصال المتصور داخل المدرسة لعلاقة المشابهة بينها والجو الذي " يعمُّ في العلاقات الاجتماعية وفي القيم، الانتظارات المشتركة من طرف الفاعلين في المؤسسة المدرسية "[2]، وبربطه بقاعدة العلاقات الخارج-مدرسية؛ لأن هناك تماهيا في طبيعة العلاقات الداخل-مدرسية مع طبيعة العلاقات الخارج-مدرسية، فالفعاليات التربوية تشتغل ضمن منظومة القيم الاجتماعية، وإن كانت داخل الوسط التعليمي.

يتبيّن لنا، أن كل ما يجري داخل أسوار المؤسسة التربوية لا يعدو أن يكون استمرارا لما يحدث خارجها أي ضمن المجتمع الكبير، فجو المدرسة العام يحيل إلى الجو الاجتماعي ككل؛ لأن النسق التربوي المدرسي يستعير أنماط العلاقات والتفاعلات وعمليات التواصل اللسانية وغير اللسانية من النسق الاجتماعي العام[3].

وجوّ المدرسة أو المؤسسة التربوية هذا، يصطلح عليه البعض **مناخ العمل** (وهو شامل للمناخ المدرسي)؛ لأنَّه، في رأيهم، " **انعكاس لخصائص البيئة الداخلية للعمل في وعي ولاوعي العاملين فيه، مما يدفع الفرد لبناء تصور معيَّن حول هذا العمل يتميز بثبات نسبي، ويحدد درجة كبيرة سلوكه وأداءه في هذه البيئة** "[4]. فيؤثِّر في الفعاليات التربوية، وخصوصا المدرِّس والمتعلِّم، ضمن بعدين أساسيين هما: الوعي واللاوعي فيجعلها تتمثَّل هذه البيئة أو هذا المناخ وتتحرَّك وفقه، فينطبع سلوكه به (أي مناخ العمل) وينقاد أداءه له، مع قدرة هذه الفعاليات على التغيُّر بتغيُّر المناخ أو البيئة، إن سلبا أو إيجابا[5].

ومن الاعتقادات السائدة فيما يتعلّق بالوسط التعليمي أن العملية التعليمية-التعلّمية تتم داخل الأقسام ولكنَّ الحقيقة أنها تحدث داخل البيئة المدرسية ككل، باعتبارها **مجتمعا مصغّرا** شبيها **بالمجتمع الكبير**، فتشكِّل المدرسة **تنظيما اجتماعيا** يشترك فيه الأفراد على غرار اشتراكهم في التنظيم الاجتماعي الخارجي، تتحرّك ضمنه الفعاليات التربوية، باعتبارها **تنظيمات اجتماعية**، فتعقد علاقات رسمية وغير رسمية، وتمارس نشاطات، وتستهدف غايات ومرامي.

---

[1] ينظر المرجع السابق، ص 227.

[2] فوزي بن دريدي، مرجع سابق، ص 27. مأخوذ من: Marc Thiebaud (2005) : Climat scolaire, www.formaction.ch, consulte le : 10/07/2008.

[3] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 27-28. مأخوذ من: القريوتي محمد قاسم، المناخ المدرسي في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة مؤتة للبحث والدراسات، العدد 5، الأردن 1994، ص 72.

[5] ينظر المرجع نفسه، ص 28.

هذا ويؤدي التجانس بين ثقافة الوسط الذي ينتمي إليه الأطفال وثقافة المدرسة دورا كبيرا في تحديد مستوى نجاحهم وتفوقهم على صعيد الحياة المدرسية. وعلى خلاف ذلك فإن من شأن اتّساع الهوّة بين الثقافة المرجعية الأسرية والثقافة المدرسية أن يشكّل عامل إخفاق مدرسي بالنسبة للأطفال[1].

ومما تجدر الإشارة إليه أن تأثير الوسط الثقافي المرجعي لا يتوقّف في مرحلة الدخول إلى المدرسة وإنما يواصل استمراريته وهيمنته في مراحل التحصيل المدرسي كافة. فالوسط الثقافي الذي يتميّز بالغنى لا يستمر في تعزيزه لمسيرة الأطفال في نجاحهم المدرسي فحسب، وإنما يميل تأثيره الإيجابي إلى التضاعف كلما تدرّج الأطفال في سلّم التعليم المدرسي[2].

وعلى العكس من ذلك يتضاعف التأثير السلبي للوسط الثقافي الشعبي كلّما تدرّج الطفل صعودا في السلم المدرسي ففي الوقت الذي يمكن فيه للآباء الذين يتوضعون في الدرجة الدنيا من السلم التعليمي مساعدة أطفالهم في تجاوز الصعوبات المدرسية في المرحلة الابتدائية فإنهم يقفون عاجزين عن تقديم مثل هذه المساعدات في المرحلة الثانوية وهم في المقابل لا يستطيعون توفير الشروط المادية الكافية لتوفير المناخ المناسب لتعليمهم (توفير دروس خاصة)، وذلك كما يحدث في الأوساط الميسورة اجتماعيا وثقافيا[3].

إن كانت المدرسة متأثِّرة أيما تأثر بالمجتمع، إلا أن لها تأثيرها التربوي الشامل على المجتمع؛ حيث عليها أن " تحاول أن تجعل من نفسها **البيئة النموذجية** لتجسيد ما تقدّمه من قيم ومُثُل لطلابها في أوضاعها العامة وفي العلاقات القائمة فيها "[4]، فينتقل التفاعل المدرسي إلى المجتمع فيؤثِّر إيجابيا فيه.

وبعد استعراض مختلف العلاقات التي تحكم المدرسة داخليا وخارجيا، يُلخِّصها كيفيت (Kivet) في شكل بنيات أو طبقات أو دوائر تؤثِّر بطريقة أو بأخرى في العلاقة الديداكتيكية التي تجمع المدرِّس بالمتعلِّمين، وهي: البنية الكبرى (Macro-structure)، البنية الوسطى (Meso-structure)، البنية الصغرى (Micro-structure)[5]:

الطبقات المقررة	المكان	متخذو القرارات
بنية كبرى	وزارات، إدارة مركزية	مقررون
بنية وسطى	مؤسسات مدرسية ومحيطها المباشر	مجلس إدارة وسلطات منظمة للمدارس، إدارة
بنية صغرى	قسم، مختبر، ورشة، قاعة للاستماع	مدرّس، تلاميذ، آباء

[1] علي أسعد وطفة، مرجع سابق، ص 119-120.

[2] المرجع نفسه، ص 121.

[3] المرجع نفسه، ص 122.

[4] عبد الكريم بكّار، مرجع سابق، ص 112.

[5] فيليب جونابر وسيسيل فاندر بورخت، مرجع سابق، ص 166.

ثالثا: المدرسة والمجتمع

المدرسة ذات طابع اجتماعي، كما سبق القول؛ لأنها تُعدُّ منظومة تنهض بوظيفتين اجتماعيتين: **وظيفة إدماج** المتعلّمين، على نحو جوهري، في المجتمع من دون تجاهل طبيعتهم وهذا ليس بالعمل السهل[1]. **ووظيفة إنتاج** المدرّسين والباحثين والإطارات التربوية من أجل استفادة المحيط المدرسي منهم[2]. وبالوظيفتين تنشأ أهمُّ علاقة اجتماعية في المؤسسة التربوية وهي العلاقة البيداغوجية.

خلال هذا القرن، أخذت **العلاقةّ البيداغوجية** تكتسب استقلاليتها بالنسبة لباقي العلاقات الاجتماعية؛ ذلك أن المدرِّس انعتق من عباءة الحرفي (Artisan) الذي يقوم بنقل إتقانات (Savoir-faire) للمتعلم، ومنه جاء تكسير قاعدة التعلم التي تتأسس على **الإنجاز والاستماع**. إن الامتثال لقواعد لا شخصية، هو ما يجمع بين مختلف هذه العناصر، أي المدرّس والتلاميذ، وفضاء مختلف عن باقي الأنشطة الاجتماعية، ومدة زمنية وأجندة خاصة، وذلك بهدف إعطائها شكلا خاصا وبنية جديدة[3].

ثم، إن دور المدرسة، حسب تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الواحد والعشرين مقدَّم إلى اليونسكو، هو **خلق اللحمة الاجتماعية** التي أصبحت تهددها عوامل متعددة كعدم المساواة والعنصرية والفقر والهجرة بمختلف أشكالها والتمدّن العشوائي والتمزقات العائلية، إلى جانب استغلال السياسيين لمفهومي الدولة الأمة والديمقراطية[4].

وكلما كان إحساس الفرد داخل عامة بمسؤولياته داخل المكان الذي يتواجد فيه، كلما كان اندماجه فيه كبيرا. لذلك، كانت الطريقة التي يعيش بها المدرِّس والمتعلّم تجربتهم داخل الفضاء المدرسي ذات أهمية كبرى لأنها تمس مباشرة صحتهم النفسية. لذلك، كلما كان إحساسهم بهذا الفضاء عميقا وحميما، كلما قلّت لديهم مشاعر القلق والخوف وسلوكات عدم التكيّف[5].

ويظهر **الطابع الاجتماعي** للمدرسة فيما يؤكده أنصار البيداغوجيا المؤسسية (Pédagogie institutionnelle) من دور مهم وخطير وسلبي أحيانا تلعبه المؤسسة التربوية في ظهور مشاعر القلق والعدوانية والسلبية لدى الأفراد والذي يتولّد نتيجة إكراهات الفضاء المدرسي بكل مكوّناته المادية وتنظيمه الهيكلي والإداري الداخلي على الأفراد المتواجدين فيه وخاصة لدى المتعلِّمين والمدرّسين؛ لأنهم

---

[1] عبد الكريم بكّار، مرجع سابق، ص 47.

[2] ينظر العربي اسليماني، مرجع سابق، ص 232.

[3] عبد الكريم غريب: مستجدات في التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص 48. مأخوذ من: G.Vincent, l'éducation prisonnière de la forme scolaire, p : 17.

[4] ينظر العربي اسليماني، مرجع سابق، ص 232.

[5] عبد الحق منصف، مرجع سابق، ص 49. مأخوذ من: F.Oury/ A.Vasquez : Vers une pedagogie institutionnelle, Ed.F.Maspero, 1967, Paris, p : 145.

لم يساهموا فيه ولم يستشاروا في تحسينه، مما يولّد لديهم هذه المشاعر السلبية وردود الأفعال المضطربة على مستوى سلوكاتهم[1].

ما يحثُّ عليه أنصار البيداغوجيا المؤسسية حتى يتخلَّص المتعلِّمون على وجه الخصوص من كل المشاعر السلبية التي تصاحب عملية تعلُّمهم، ينبغي أن يندمجوا في تجربة التعلّم هاته، وأن يعيشوا الفضاء المدرسي، باعتباره تجربة للتفاعل والمشاركة وليس مكانا رتيبا مملا يفرض عليهم فرضا بكل محتوياته. وإن كان تواجد المتعلِّمين فيه لمدة أطول من المدّة التي يتواجدون فيها في منازلهم قد تضعفهم وقلّل من قدرتهم على التكيُّف الفعال مع هذا الفضاء[2].

وحسب الباحثين الاجتماعيين، من أمثال بولز (Bowles) وجنتيس (Gintis)، لا يتم تبرير النجاح المدرسي والمهني بصفة تامة **بكفاءات الأفراد**، وإنما أيضا بشخصيتهم، ومن ثم، فإن **المدرسة تقوم بقولبة شخصية المتعلّمين الذين تلقّنهم قيما وحسن تواجد (Savoir être) ملائمة لدورهم الاجتماعي المسبق**[3].

رابعا: المدرسة والتربية

وهي **تربوية بامتياز**؛ لأن وظيفتها هي تنشئة المتعلّمين وتثقيفهم وإعدادهم للحياة الاجتماعية وليس مجرّد نقل المعارف العلمية إليهم فحسب، فهي تسعى إلى تربية التلاميذ وفقا لهذه المعايير والقيم التي تسود في وسطها وثقافتها. وتكمن مهمة هذه الثقافة في تشكيل أنماط من السلوك والاتجاهات والوعي عند المنتمين إلى المدرسة.

فلكل مجتمع مبادئه ومثله العليا؛ فالإنسان لا يولد إنسانا، حيث لا يملك شيئا من مقوّمات الإنسانية: اللغة والفكر والمشاعر الأخلاق...ولا ينتقل إليه شيء من ذلك بالوراثة من أبويه، وعليه أن يكتسب كل ذلك من خلال التربية الأسرية والاجتماعية[4]. والتجارب البشرية تشير إلى أنه لا بدَّ من المزج في تربية الطفل بين عنصرين: عنصر حب الطفل ومراعاة مشاعره وتلبية بعض رغباته وعنصر التوجيه والنظام والمنع[5].

وفي مقابل هذه المبادىء والمثل يسعى الإنسان من أجل تحقيق مصالحه وطموحاته كما أن له تقاليد ومشكلات تحول بينه وبين مبادئه، وبين هذه وتلك نوع من التشابك والتضاغط المستمر؛ المثل والمبادىء تضغط على المصالح حتى تظل في إطارها والمصالح تضغط على المبادىء كي تتسع لها من

---

[1] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من: F.Oury/ A.Vasquez : Vers une pedagogie institutionnelle, Ed.F.Maspero, 1967, Paris, p : 69.

[2] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من: F.Oury/ A.Vasquez : Vers une pedagogie institutionnelle, Ed.F.Maspero, 1967, Paris, p : 69.

[3] ينظر عبد الكريم غريب: مستجدات في التربية والتكوين، ص 48.

[4] عبد الكريم بكّار، مرجع سابق، ص 20.

[5] المرجع نفسه، ص 48.

خلال توسيع مدلولاتها، والتخفيف من صرامة أحكامها ومن المبادىء والمصالح تتكوّن **البيئة القيمية والأخلاقية**[1].

لذا ينبغي على الآباء والمعلمون، وكل من يقوم على الشأن التربوي، أن يحاولوا الارتقاء بمن يربونهم نحو أفق المبادىء والقيم التي يؤمنون بها وأن يحولوا دون استسلام الناشئة لأحكام البيئة التي يعيشون فيها[2].

يتفق الباحثون على أن الثقافة تتراكم بانتقالها عبر الأجيال من خلال التربية؛ وفي ضوء المدرسة الحديثة، أصبحت التربية ودورها في نقل التراث الثقافي، هي الوظيفة الأساسية لهذه المؤسسة، المتمثّلة فيما يلي[3]:

أ- تبسيط التراث الثقافي وخبرات الكبار وتقديمهما وفق نظام تدريجي، يتوافق وقدرات الأفراد؛ وعلى هذه الشاكلة يتدرج الطفل في تعلّمه من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد. فالمدرسة كمؤسسة تربوية متخصصة، تشكل أول فضاء بعد الأسرة يزود الطفل بالبيئة الاجتماعية المبسطة؛ **إذ نختار الملامح الأساسية للبيئة الاجتماعية الخارجية، ونتمثلها في بيئتها المدرسية، حتى يتمكن التلاميذ من الاستجابة لها والتفاعل معها**.

ب- تنقيح وتطهير التراث الثقافي وخبرات الكبار، مما يفسد نمو الطفل ويؤثر سلبا على تربيته؛ فعمل البيئة المدرسية يتمثل في حذف كل ما هو غير ملائم من البيئة الخارجية، كي لا يؤثر في عادات الطفل واتجاهاته، ويتأتى ذلك من خلال **بنائها لوسط تفاعلي نقي**.

ت- توفير بيئة اجتماعية أكثر اتّزانا من البيئة الخارجية، مما يؤثّر في تنشئة التلميذ وتكوين شخصيته بشكل يمكنه من التفاعل والتكيف مع المجتمع، ومن العمل على تطويره؛ فالبيئة الاجتماعية خارج المؤسسة تضم جماعات عديدة متباينة، ولكل من هذه الجماعات أهدافها ونظمها وعلاقاتها، التي تنعكس في تأثيرها التشكيلي لشخصيات أعضائها. واختلاف هذا التأثير وتعارضه وعدم اتّزانه، يؤثر في قدرة التلميذ على التكيّف مع الماكرو مجتمع.

خامسا: المدرسة والثقافة

هي **ثقافية**؛ لأنها تسعى إلى جعل الفرد واعيا بجذوره الثقافية التي تمكنه من تحديد موقعه في العالم أولا، وأن تعلمه احترام الثقافات الأخرى...وتقديرها، وكذلك جعله قادرا على الانخراط في الحياة وتأويل الوقائع التي تهم مصيره الشخصي ومصير الآخرين[4].

أمّا الرسالة التي تريد المدرسة الجزائرية أن تُوصِلها للناشئة ولأولياء أمورهم وللقائمين على مهمة التدريس فتكمن في " **تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلُّق بقيم الشعب**

[1] ينظر المرجع السابق، ص 49.

[2] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] عبد الكريم غريب: مستجدات في التربية والتكوين، ص 57-58.

[4] العربي اسليماني، مرجع سابق، ص 233-234.

الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيُّف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية "[1]؛ لأننا في زمن أصبحت فيه مخرجات المدرسة تتعدّى الحدود القطرية للوطن إلى تكوين ما يسمّى **بالمواطن العالمي** " الذي يجوب الأرض معلِّما ومتعلِّما، وآخذا ومعطيا، ومؤثِّرا ومتأثِّرا...ولا بدَّ للتربية أن تسعى إلى تكوين هذا الإنسان فكرا وثقافة وروحا وخلقا "[2].

فالطفل يتشكّل نفسيا واجتماعيا على منوال المعايير الثقافية للأسرة التي ينشأ ويعيش فيها، أي: وفقا للنمط الثقافي المرجعي بوصفه الأساس الثقافي لصياغة سلوك الفرد وشخصيته[3]، ثم يواصل تشكُّله في بيئة ثقافية أخرى هي المدرسة؛ فالعملية التربوية في المدرسة لا تبدأ في الفراغ، حينها يواجه المتعلِّم هذه البيئة في مرحلة من أهم مراحل حياته يكون قد تشبّع أولا بالقيم الثقافية لوسطه المرجعي الأسري فينتقل بهذا الرصيد المهم ليعاد تشكيله من جديد، وفق بيار بورديو. لأننا إزاء انتقاء الدلالات التي تحدد بصفة موضوعية ثقافة جماعة أو طبقة بوصفها **منظومة رمزية تعسفية**، ووظائف هذه الثقافة لا يمكن أن تكون مستخلصة من أي مبدأ كوني أو طبيعي أو بيولوجي أو روحي فلا يربطها أي نوع من العلاقات الداخلية الخاصة بطبيعة الأشياء أو بالطبيعة البشرية[4].

ما يواجهه المتعلِّم في المدرسة من تعدُّد في الثقافات ذات المرجعيات الأسرية المختلفة يطرح إشكالية تربوية واجتماعية على قدر كبير من الخطورة والأهمية. وشكّل ذلك حقلا واسعا للدراسات الاجتماعية والتربوية التي تسعى إلى تحليل طبيعة العلاقة بين هذه الثقافات المرجعية من جهة وتحليل طبيعة العلاقة بين هذه الثقافات والثقافة المدرسية من جهة ثانية وتحديد مدى تأثير هذه المنظومة من العلاقات في طبيعة التحصيل المدرسي عند الأطفال من جهة ثالثة وأخيرة[5].

إن اختيار وانتقاء التخصصات المدرسية كما هو الشأن بالنسبة لاختيار محتويات هذه التخصصات هو نتاج علاقات قوى بين الجماعات الاجتماعية[6].

ما هي الثقافة المدرسية؟ وفق التصوُّر السابق نحن إزاء ثقافة متحيِّزة، كما يقول عبد الوهاب المسيري، وربما هي ثقافة طبقية " **فوّضتها الجماعة المسيطرة سلطة الفرض أي سلطة فرض المحتويات المطابقة فقط لمصالح هذه الجماعة** [7]"، وقد بسطنا الحديث في العلاقة بين المدرسة والمحيط القريب المتمثِّل في أولياء الأمور.

---

[1] المادة (02) الثانية من القانون التوجيهي للتربية.

[2] عبد الكريم بكّار، مرجع سابق، ص 35.

[3] علي أسعد وطفة، مرجع سابق، ص 118.

[4] عبد الكريم بزاز: المدرسة وإعادة الإنتاج الاجتماعي حسب بيار بورديو، مجلة ثقافات، 2010، ص 98. مأخوذ من: P.Bordieu : Les Heritiers, Minuit, Paris, 1964

[5] علي أسعد وطفة، مرجع سابق، ص 118-119.

[6] عبد الكريم بزاز، مرجع سابق، ص 99.

[7] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

إن أبناء الطبقات العليا لهم رأسمال ثقافي موروث من عائلاتهم، ويتكون من رصيد ثقافي مستبطن في شكل أدوات فكرية، وبفضل التفاعلات التي تتم داخل أسرهم، فإن أبناء الفئات الميسورة يبرهنون على مستوى من النمو العملي المبكّر، وكذلك الشأن بالنسبة لنمط لغوي أكثر تلاؤما مع متطلبات المدرسة. وهذا الرأسمال يوجد في شكل متموضع داخل بيئة هؤلاء الأطفال: كتب وأعمال فنية وسفريات ووسائل إعلام...كلُّ هذه العناصر تشكِّل محيطا ملائما للتمرُّن والتدريب وتُفسِّر النجاح المدرسي للأطفال المنحدرين من هذه الطبقة[1].

ولكن الثقافة المدرسية، رغم هذا، ثقافة مؤثِّرة ولها دور بالغ الأهمية في عملية التنشئة الاجتماعية، فكلَّما حقَّقت المدرسة النجاح كلَما قلَّت المسافة بين الثقافة المدرسية وثقافة المحيط القريب منها.

سادسا: المدرسة والسياسة

المدرسة ذات طابع سياسي؛ لأنها لا تمثّل فضاء التقاء ما بين فاعلين فرديين فحسب؛ بل تمثل كذلك **فضاء سياسيا**؛ إذ أن المؤسسة المدرسية تسيّرها جماعات تندرج في إطار الدولة، أو تشتغل في إطار تفاعل معها وفق منظور استراتيجي معيّن؛ أي عبر مشاريع تتوخّى توجيه وتحويل اشتغال هذه المؤسسة. في هذا الصدد، ينبغي الإحالة على الأسس التي ترتكز عليها المدرسة الحديثة؛ ويتعلق الأمر بالتكافؤ ودمقرطة التعليم من جهة، والنجاعة واللامركزية واستقلالية المؤسسات من جهة أخرى[2].

يتواجد في عمق نموذج المدرسة الحديثة عدة مثل، من ضمنها التكافؤ وديمقراطية الاستحقاق؛ بمعنى، إرادة الإقرار داخل المجتمعات الديمقراطية بمشروعية التفاوتات المرتبطة بقيمة كل فرد فحسب. من هذا المنطلق، فإن التكافؤ والاستحقاق يوافق سياسات لدمقرطة كمية للتعليم؛ بمعنى القيام بفتح تدريجي لنظام التعليم في وجه شرائح اجتماعية كانت تقصى منه سابقا؛ وهو ما يلاحظ مثلا في ولوج التعليم الأولي، وفي محاربة الأمية، بناء على مبدأ الحق في تعلم القراءة والكتابة والحساب للجميع. كما يلاحظ ذلك في اتساع دائرة ولوج السلك الثانوي والتعليم العالي. من هنا كان اندراج السياسة المدرسية في سياق إيجابي[3].

تشكل المدرسة المصدر الرئيس للموارد البشرية التي تلج عالم الشغل، فقد أضحت مطالبة بتحويل وظيفتها إلى هذا الاتجاه؛ بمعنى أنها لم تعد فضاء لتلقين المعارف فحسب؛ بل ينبغي أن تعمل على استثمار رأسمالها البشري بغية تأهيله لحياة مهنية واجتماعية ناجعة. على هذا الأساس، يتعيّن على المدرسة أن تنسلخ من وظيفتها المختزلة في تلقين المعارف، وأن تضطلع بدور إكساب الدرايات والإتقانات وحسن التواجد، وهي العناصر التي يمكنها أن تخلق لدى المتعلم فن حسن العيش؛ بمعنى التعامل مع مختلف الوضعيات أيا كانت، مهنية أم اجتماعية، وبطابع من المرونة وحسن التدبير والنجاعة المطلوبة.

---

[1] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] عبد الكريم غريب: مستجدات في التربية والتكوين، ص 50.

[3] المرجع السابق، ص 51.

زد على ذلك، أن هذه العناصر من شأنها تربية المتعلم على حسن المسؤولية، سواء في إطار مهني أو اجتماعي؛ أي الوعي بحقوقه وواجباته؛ الشيء الذي يضمن خلق مواطن منتج في كافة المناحي[1].

[1] المرجع السابق، ص 55.

المبحث الثالث: مداخل تدريس اللغة العربية

إن التباين في المداخل والطرائق التي يتّبعها المدرّسون يعدّ أمرا إيجابيا في العملية التعليمية التعلُّمية؛ إذ يوجد لكل موقف تعليمي مدخل أو طريقة مناسبة للتدريس، ولكل هذه المداخل والطرائق مبادئها وأسسها الخاصة بها.

ينبغي قبل عرض وجهات النظر المختلفة تحديد المقصود بمصطلحات ثلاثة أساسية في ميدان تعليم اللغات: الأول هو المدخل والثاني هو الطريقة والثالث هو الإجراءات. ومن الممكن التمييز بين هذه المصطلحات كالتالي[1]:

- **المدخل:** ويُقصَد به المنطلقات التي تستند إليها طريقة التدريس مثل: تصوُّرها لمفهوم اللّغة وفلسفة تعليمها، والنظرة إلى الطبيعة الإنسانية وشخصية المتعلِّمين.
- **الطريقة:** ويُقصَد بها مجموع الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلِّم من أجل تحقيق أهداف تربوية معيّنة.
- **الإجراءات:** هي الأساليب التي تُتَرجِم الطريقة إلى أداءات، وتُنفِّذ مبادئها سواء من حيث ما يقوم به المدرِّس في الفصل بالفعل، أو من حيث إعداد المواد التعليمية، أو إعداد الوسائل التعليمية، أو أدوات التقويم.

وسيقدِّم البحث ثلاثة مداخل مشهورة في تدريس اللغة الأم واللغات الأجنبية، وهي: المدخل التكاملي، المدخل الوظيفي، والمدخل الاتصالي لأن لها حضورا في المدرسة الجزائرية في مراحلها المختلفة، رغم وجود مداخل أخرى لا مجال لذكرها الآن، وسنفصِّل الحديث عن المداخل الأربعة، ثم نركِّز على التي لها حضور الآن في الوثائق التربوية الرسمية أو في الممارسات الميدانية.

أولا: المدخل التكاملي (البنيوي):

يقتضي المدخل التكاملي في تدريس اللغة، أيّ لغة بما فيها اللغة العربية، أن يعتمد المدرِّس فيه، على " **أسلوب تنظيم عناصر الخبرة اللغوية[2] التي يقدِّمها للمتعلّمين (معرفة ووجدانا)، وتدريسها بما يحقِّق ترابطها وتوحُّدها بصورة تمكِّنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللغوي** "[3]، ولا يتمكّن المدرِّس من ذلك إلا من خلال منهاج مبني على **محتوى لغوي متكامل العناصر**؛ منطلق تطبيقه **نص نثري أو شعري أو موقف تعبيري شفهي أو تحريري**، وطريقة تدريسه تعتمد **على التكامل والممارسة والتدريب**، بمصاحبة **التقويم المستمر والدوري للمتعلمين**[4].

---

[1] رشدي احمد طعيمة ومحمود كامل الناقة: تعليم اللغة اتصاليا؛ بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسسكو، مطبعة بني إزناسن، سلا، المغرب الأقصى، طبعة 1427هـ/2006م، ص 43.

[2] تتضمّن الخبرة اللغوية جانبين: **الجانب المعرفي** ممثّلا فيما يقدّم ضمن **المحتوى اللغوي**، وتوجهات لممارسة اللغة: **استماعا أو تحدّثا أو قراءة أو كتابة**، **والجانب الوجداني** ممثّلا فيما يمكن أن يكتسبه الطالب من **اتجاهات وقيم**؛ نتيجة دراسته الموضوعات المتكاملة في المنهج، ومن ثم **يتحقّق التكامل داخل المتعلّم**، مما ينعكس على ممارسته اللغة وأدائه لها. ينظر احمد عبده عوض، مرجع سابق، ص 21.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وقد حصر اللغويون العناصر التي تكوّن بنية اللغة في أربعة عناصر تعدّ أنظمة (فرعية) دون نظام اللغة ذكر تمَّام حسّان ثلاثة منها " **هي النظام الصوتي والنظام الصرفي والنظام النحوي للغة** " وأغفل العنصر الرابع، وهو الجامع بينها، وهو النظام الدلالي الذي يشتغل على مستوى كل الأنظمة السابق ذكرها، ويضيف تمَّام حسَّان أن الرابط بين أنظمة اللغة **عضوي ووظيفي**، فحين " نسمّي أفكارا مركَّبة ما نظاما فلا بدّ أن تكون بين بعضها وبعض **علاقات عضوية معيّنة وكذلك أوجه خلاف بين كلٍّ واحدة منها وبين الأخرى**، بحيث تؤدي كل واحدة منهما في النظام وظيفة تختلف عما تؤديه الأخرى، **فللنظام إذًا تكامل عضوي، واكتمال وظيفي** يجعله جامعا مانعا، بحيث يصعب أن يستخرج منه شيء، أو أن يضاف إليه شيء "[1].

وبالعودة إلى لسانيات سوسير (F.de Saussure)، نجد أن نظام (أو بنية) اللغة يحتوي على أنظمة فرعية تتضافر فيما بينها لأجل تحقيق التكامل بينها، وتتمثَّل هذه الأنظمة الفرعية في الأصوات أو الفونيمات والموفيمات والجمل أو التراكيب تربطها علاقات لغوية متبادلة " **بحيث لا يؤدي كل نظام غرضه كاملا إلا عندما تكون هناك تراكيب أخرى تضفي عليه دلالات. كما يرجع إلى كون الأداء الوظيفي للغة يعكس هذا التكامل، حيث يستخدم اللغة بجملتها وبكل عناصرها، كما يؤدي كل نظام منها وظيفته بالتعاون مع النظم الأخرى** "[2].

ومما يحتجّ به أصحاب هذا الاتجاه، أن التكامل اللغوي يستمدُّ أسسه ومرتكزاته من عدَّة أشياء منها:

- تكامل إنتاج اللغة عند الإنسان.
- طبيعة الأشياء في العالم.
- الخلفية الفلسفية والاجتماعية والنفسية.
- الطابع الاجتماعي للغة ولمكوّناتها وعناصرها التي تتضافر لأداء هذه الوظيفة الاجتماعية[3].

ولهذه المرتكزات تأثير بالنسبة للمتعلّم؛ إذ يُعدُّ التكامل اللغوي تكاملا اجتماعيا على اعتبار أنه يعيش داخل مجتمع، كما سبق القول، ثم إنَّه " من أهم **الأسس التي تساعد المتعلِّم على التكامل الطبيعي، وعلى استمرار هذا التكامل عنده**، وأن يُعنى بالفائدة التي يجنيها المتعلِّم من المادة الدراسية، **ويهتم بنماء المتعلِّم نمو متكاملا في مختلف النواحي لتكامل خبراته السابقة بخبراته الحالية** "[4].

---

[1] تمّام حسّان: اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، طبعة 1994م، ص 312.

[2] احمد عبده عوض، مرجع سابق، ص 22.

[3] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من: مجدي إبراهيم، قراءات في المناهج، 1985م، ص 250. ينسجم هذا المدخل مع ما يطرح في المقاربة بالكفاءات من الاعتماد على المقاربة النصية؛ إذ إن عناصر الخبرة اللغوية التي يمكن دراسة التكامل من خلالها هي النصوص اللغوية التي تكون مجالا للتكامل، والمواقف التعبيرة الأدائية وفنون الأداء اللغوي والتدريبات اللغوية وقواعد اللغة وألوان النشاط اللغوي المصاحب. ينظر احمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية، ص 23.

ومن جهة أخرى، يرى أصحاب هذا الاتجاه أن **المدخل التكاملي** يقف على أرضية صلبة مقابل المداخل الأخرى، كونه يُناسِب تعليم اللغات، وأدلّتهم في ذلك تعود إلى طبيعة اللغة ذاتها فهي متكاملة، تمنح الفرصة لكل من المدرِّس والمتعلّم؛ فالمدرِّس يقضي على تفتيت اللغة إلى فروع ويجمع الفروع المتداخلة في معالجة واحدة، ويوفِّر الوقت والجهد. كما يُعطى له مجالا لتوحيد المفاهيم اللغوية. أما المتعلّم فتعطى له فرصة لتعلُّم اللغة في وحدة واحدة على نحو ما يمارسها في أدائه[1].

ولتحقيق التكامل بين العناصر السابقة ثمَّة عدة مداخل للتكامل تقترحها الأدبيات التربوية مثل[2]:

- **المدخل المفهومي**، ويكون بالتركيز فيه على **المفاهيم الرئيسية.**
- **المدخل البيْني**، ويعتمد على **المشكلات البينية** كأساس للتكامل.
- **مدخل الأفكار الأساسية**، وفيه **تُنظَّم المجالات المعرفية المختلفة** في ضوء بعض الأفكار الأساسية.
- **مدخل الموضوع**، ويعتمد فيه على أنَّ أيَّة مجموعة من الموضوعات المميَّزة في إطار خاص بها يمكن دراستها على أكثر من ترتيب.
- **مدخل العمليات**، وفيه تُوجَّه العناية إلى عمليات خاصة تكون أساسا للتكامل، مثل العمليات التي يحصل التلاميذ بواسطتها على المعلومات، مع مراعاة تتابُع هذه العمليات وتطوُّرها.

ورغم أن **مدخل العمليات** هو الأقرب إلى طبيعة اللغة ومهاراتها لكونه يُعنى بالمتعلِّم الذي يمارس اللُّغة في التواصل مع غيره، كما يُعنى بالسياق اللغوي الذي يدرَّب المتعلِّم من خلاله على مهارات اللغة، فإنَّ **مدخل الموضوعات، ومدخل المفاهيم** لهما الغلبة في البحوث التي درست التكامل، خاصة العربية منها.

ثانيا: المدخل الاتصالي

عرّف قاموس المورد الحديث **الاتصال** بأنَّه[3]:

1- الاتصال (Communication): معلومات مبلّغة وبخاصة رسالة أو خبر.

2- التواصل: تبادل الفكرات أو الآراء أو المعلومات من طريق الكلام أو الكتابة أو الإشارات.

يركِّز هذا التعريف على مهمتين للاتصال؛ تبليغ معلومات أو أخبار مشافهة أو كتابة، من جهة، وتبادل الأفكار والآراء بنفس الوسيلتين السابقتين. فيقتضي وجود طرفين مُبلِّغ ومُبلَّغ، مُتحدِّث ومُستمِع. ويقتضي حدوثه في مجتمع واحد يشترك في وسائل الاتصال اللغوية وغير اللغوية.

---

[1] ينظر المرجع السابق، ص 23.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من: شيسمان، مناهج العلوم المتكاملة، ص 24.

[3] منير البعلبكي ورمزي منير البعلبكي: المورد الحديث، دار العلم للملايين، بيروت، طبعة 2008م، ص 249.

أما في الاصطلاح فهو: **عملية يتم بمقتضاها نقل فكرة أو معلومة إلى فرد أو مجموعة من الأفراد وقد تكون مجموعة من الأفراد إلى فرد أو من فرد إلى فرد**[1].

فيشترط في هذه العملية وجود عناصر الاتصال: **المُرسِل والمستقبِل والرسالة والوسيلة** التي نستخدمها في عملية الاتصال، كما أن له أشكالا وصِيَغًا يظهر بها؛ فقد يكون ملفوظا أو منطوقا، أو من خلال الكتابات والمراسلات أو المخططات أو الرسوم البيانية، أو غير ذلك من الوسائل الأخرى[2].

لذا، ولهذا السبب، عُدَّتْ **" وظيفة الاتصال** إحدى أهم وظائف اللغة ذات الطابع الاجتماعي، فهي تمثِّل علاقة اللغة بالمجتمع، وعلاقة الفرد بالمجتمع من خلال اللغة؛ **فاللغة هي أداة المرء في الاتصال بأفراد المجتمع "**[3].

وأدوات الفرد في الاتصال بالجماعة، غالبا، هي **التحدُّث والاستماع**، من أجل معرفة تبليغ أفكاره ومعرفة ما لديهم من أفكار ومعلومات وآراء، ويستطيع التواصل كذلك عن طريق **القراءة والكتابة** من أجل توسيع دائرة اتصاله من الجماعة الصغيرة المباشرة إلى الجماعة الكبيرة غير المباشرة[4].

وهو ما يبيّن أن اللغة هي الوسيلة الأساسية في تحقيق عملية الاتصال؛ " التي لا تتم بين المرسل والمستقبل إلا عن طريق الرسالة، والرسالة هنا هي الوسيلة في عملية الاتصال، وبمعنى أوضح هي اللغة، فاللغة إذن هي وسيلة الاتصال الأساسية"[5].

ترى **ساندرا سافجنون (S.Savignon)** أن الاتصال " عملية مستمرة للتعبير والتفسير وتبادل وجهات النظر(التفاوض)، وأن فرص الاتصال غير محدودة (Infinite). وتشتمل على نظم مختلفة للإشارات، والعلامات والرموز التي لا نستطيع الآن البدء في تصنيفها، أو حتى تعريفها بدقَّة والتي تتكوّن منها أي لغة "[6].

اللغة إذن، هي وسيلة الاتصال الأساسية، وهذا ما جعل اللسانيين التطبيقيين يعتقدون أن غرض الإنسان في تعلّم اللغة ليس من أجل اللغة في حد ذاتها فحسب، بل من أجل التعامل مع الجماعة اللغوية الصغرى والكبرى، لذا أوجدوا **المدخل الاتصالي أو التواصلي** من أجل تحقيق هذا الغرض، فكان التركيز على **إكساب المتعلِّم اللغةَ**، بمهاراتها الأربع، من خلال **المواقف الحياتية أو القريبة منها**.

---

[1] فهد محمد الشعابي الحارثي: الاتصال اللغوي في القرآن الكريم، ص 16. مأخوذ من: اللقاني والجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ص 8.

[2] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] احمد عبده عوض، مرجع سابق، ص 65.

[4] ينظر محمود رشدي خاطر وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مطابع سجل العرب، القاهرة، طبعة 1989م، ص 12.

[5] عبد العزيز شرف: الإعلام ولغة الحضارة، دار المعارف، القاهرة، د.ط، د.ت، ص 31.

[6] رشدي احمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، مرجع سابق، ص 32.

وقد اختلف اللسانيون التطبيقيون في المصطلحات التي يطلقونها على تدريس اللغة أو إكسابها للمتعلمين وفق هذا الاتجاه التواصلي بين من يسمّيه **التدريس الاتصالي، والتعليم الوظيفي، والمحادثة والمواقف**[1]، وهل هو **مدخل أم طريقة أم إجراء؟**

فرأى كل **ريتشاردز ورودجرز (Richards and Rodgers)** و**ديان فريمان (D.Freeman)** أنَّه **مدخل (بالمفرد)**، وليس طريقة، وبرّرت **فريمان** ذلك بأن الاتصال في أساسه عملية، وليس ناتجا. أما **شتيرون (Stern)** فيرى أنه ليس مدخلا واحدا، وإنما هو مداخل اتصالية[2].

ويرى **كريستال (Crystal)**و**هو وات (Howatt)** أنها طرق اتصالية[3] تختلف إجراءاتها وتتفق فلسفتها، وليست طريقة أو مجرّد مدخل[4]، وهو ما جعله يُشملها عددا من الطرق أهمها[5]: **الطريقة الإيحائية، الطريقة الصامتة، تعليم اللغة من خلال المجتمع، الممارسة الشفوية المرجأة، الاستجابة الحركية الكلية.**

وفي موضع آخر يعرّفه **كريستال** على أنه مدخل قائلا: " إن **المدخل الاتصالي** هو ذلك المدخل الذي يركّز في تعليم اللغة على اللغة ذاتها ووظائفها، وكذلك الكفاية الاتصالية، وليس على البُنى أو المباني النحوية "[6].

فيذكر بذلك العناصر التي يركّز عليها المدخل الاتصالي والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها؛ فهناك الجانب الذاتي للغة فهي هدف في حد ذاتها، ثم إن تعلّمها يتغيَّا تحقيق التواصل وأداء الوظيفة كي يصل المتعلّم إلى الكفاءة التواصلية لا الكفاءة اللغوية كما يرى تشومسكي.

وهناك رأي آخر يخالف كل الآراء السابقة فلا يقرُّ بتكامليته في أداء وظيفته في تدريس اللغة وتدريب المتعلمين عليها؛ لأنه يفتقر إلى **الخصائص المحدِّدة أو المعالم بارزة**، وإنَّما يعتبره مزيجا (يطلق عليه Hodge-Podge) من **الاستراتيجيات التدريسية** التي تسعى جميعها إلى تدريب المتعلّم على **الاستخدام التلقائي والمبدع للغة**، وليس مجرّد إجادة قواعدها[7].

ومهما كانت التسميات أو الاصطلاحات، فإن الشيء المؤكّد أن له فلسفة عامة وطرقا عديدة وإجراءات مناسبة تتقصّد إكساب المتعلّم اللغة وحسن استعمالها في المواقف الحياتية التواصلية

---

[1] احمد عبده عوض، مرجع سابق، ص 68.

[2] رشدي احمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، مرجع سابق، ص 44.

[3] ذكر كريستال في قسم آخر من دائرة المعارف أنه مدخل اتصالي، وذلك عند الحديث عن الكفاية الاتصالية. ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] المرجع نفسه، ص 45.

[7] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المختلفة. وسيسير البحث مع مصطلح " **المدخل الاتصالي** " لأنه يشتمل على " مبادىء عامة ومنطلقات توجه أسلوب العمل في أكثر من طريقة "[1].

من الناحية التاريخية، يعتبر ظهور هذا الاتجاه، في تدريس اللغات(الأم والأجنبية)، حديثا مقارنة مع **المدخل البنيوي التكاملي**، فهو يعود إلى أواخر ستينات وسبعينات القرن العشرين الميلادي بوصفه بديلا للطرق البنائية-الموقفية والسمعية الشفهية، وعرف ازدهاره في سبعينات القرن العشرين الميلادي حيث اتجه الكثير من الناس نحوه رغم الغموض الذي لفّ هذا المدخل[2].

وتعود أسباب ظهور المدخل الاتصالي، واسع الانتشار حاليا في التدريس، إلى اعتباره " مبدأ تنظيميا للتدريس بدلا من التركيز على التمكّن من النظام القواعدي للغة "، فتحوّل " التركيز في علم اللغة من القواعد بوصفها مكوّنا جوهريا للقدرات اللغوية إلى الاهتمام بكيفية استخدام اللغة من قبل المتحدّثين في سياقات اتصالية مختلفة "[3]. فليس الهدف من تعلّم اللغة أن يحيط المتعلّم بكل جوانبها النحوية والتركيبية ويبقى عاجزا عن التواصل مع الجماعة اللغوية وفق ما تعلّمه، لذا جاء المدخل الاتصالي من أجل تغيير المنطلقات حول طبيعة اللغة وطبيعة الغايات والأهداف والمقررات ومناهج تدريس اللغة وليس تغيير طرائق تدريسها فحسب.

فغاية تعليم اللغة وتدريب المتعلّمين عليها هي قدرتهم على " استخدام اللغة استخداما اتصاليا وفقا للمحيط ولأدوار المشاركين، ولطبيعة التحوّلات أطلق عليها اسم **القدرة الاتصالية (Communicative Competence)** "[4].

ومع تحديد هذه الغاية حاول علماء اللسانيات التطبيقية تحقيقها بالانتقال من مقرّرات ومناهج بُنيت على مفهوم القدرة القواعدية (Grammatical Competence) إلى مقررات ومناهج تسعى لتحقيق القدرة الاتصالية[5].

وسعيا وراء فهم المدخل الاتصالي، وكيفية تحقيق أهدافه في تدريس اللغة حدّد **ولكنز(Wilkins)** هدف تعليم اللغة اتصاليا في أنَّه " تنمية القدرة عند الفرد لأن يبدع Create ويكوِّن Construct أشكال التعبير Utterances (كلاما أم كتابة) التي لها القبول الاجتماعي، أو تحقّق الهدف المطلوب"[6] من خلال الإجابة عن سؤال كيف يمكن أن يكون شكل المقرر الدراسي في اللغة؟

في البداية، وصف **ولكنز(Wilkins)** النوع التقليدي من المقرّر الذي قوامه القواعد بأنَّه مذهب تأليفي، وهو مخالف للمذهب التحليلي الذي ليس فيه محاولة للتحكّم الدقيق ببيئة التعلّم لغويا، فمكوّنات اللغة لا ينظر إليها على أنها وحدات بناء يجب تكديسها تدريجيا، بل يسمح بتنوّع كبير للتراكيب

---

[1] المرجع السابق، ص 45.

[2] ينظر جاك ريتشاردز، مرجع سابق، ص 63.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] رشدي احمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، مرجع سابق، ص 32.

اللغوية منذ البداية، ومهمة المتعلّم هي تقريب سلوكه أكثر فأكثر من اللغة الشاملة...إن المذاهب التحليلية سلوكية (لكنّها ليست متّصلة بالنظرية السلوكية)، فهي منظَّمة على أساس الأغراض التي من أجلها يتعلّم الناس اللغات وأنواع الأداء اللغوي الضروري لتحقيق هذه الأغراض.

ثم، وللأسباب السابقة، اقترح **ولكنز** مقرّرا يقوم على **مبدأ الفكرة** على أساس أنه نوع جديد من المقررات يحقق هذه المعايير. ويحتوي هذا المقرّر على ثلاثة أنواع من تصنيفات المعنى: المعنى الدلالي-القواعدي، والمعنى الصِيَغي، والوظيفة الاتصالية[1].

وقد أُنتُقِد **ولكنز** في نموذجه خاصة ما تعلَّق بالمجموعتين الأوليين خاصة وأنه أعاد صياغتها من خلال المفاهيم والأفكار، التي اعتبرها (جاك ريتشاردز) خدعا دلالية لم يكن لها فائدة كبيرة في تصميم المقررات. إلا أن المجموعة الثالثة عرفت اهتماما كبيرا من طرف المهتمين بالحقل التعليمي على أساس أنها تحقق هدفين في المقررات الدراسية؛ فهي مفيدة وعملية في التفكير بالمقرَّر اللغوي[2].

ورغم هذا النقد إلا أن التحوُّل الحاصل في بناء المقرّرات والمناهج، في نهاية السبعينات والثمانينات، وفق المدخل الاتصالي من نظام الوحدات اللغوية القواعدية إلى نظام الوحدات اللغوية الاتصالية كان له تأثير كبير على أصحاب الاختصاص وخاصة اللسانيون التطبيقيون. ولعلَّ رغبتهم، حسب **يالدان (Yalden)**، في بناء مقرّرات قادرة على إحداث التواصل المرغوب بطريقة مناسبة وفعّالة هو الذي دعاهم إلى تقديم جملة من المكوّنات لخّصها **ريتشاردز** كالآتي[3]:

- تأمُّل مفصَّل قدر الإمكان بالأغراض التي يرغب المتعلِّمون في اكتساب **اللغة الهدف** من أجلها.
- فكرة حول المحيط الذي سوف يستخدمون فيه **اللغة الهدف** (يجب الأخذ بالحسبان الجوانب المادية إلى جانب المحيط الاجتماعي).
- الدور المحدَّد اجتماعيا الذي سوف يتخذه المتعلِّمون في **اللغة الهدف** إضافة إلى دور محاوريهم.
- الأحداث الاتصالية التي سوف يشارك فيها المتعلِّمون: المواقف اليومية والمواقف المهنية والمواقف الأكاديمية وهلمَّ جرّا.
- الوظائف اللغوية التي تتضمَّنها تلك الأحداث أو الأشياء التي سيكون المتعلِّم قادرا على القيام بها من خلال اللغة.
- الأفكار ذات العلاقة أو الأشياء التي يحتاج المتعلِّم إلى أن يكون قادرا على التحدُّث عنها.
- المهارات التي يتضمَّنها " حَبْك الخِطاب اجتماعيا ": الخطاب والمهارات البلاغية.
- ضرب أو ضروب **اللغة الهدف** التي يحتاج إليها المتعلِّم، ومستويات اللغة المحكية والمكتوبة التي يحتاج المتعلم إلى الوصول إليها.

---

[1] **الوظيفة الاتصالية**: هي المعاني التي تم توصيلها بواسطة ما يطلق عليه علماء اللغة الأحداث الكلامية، مثل: الطلبات، الشكاوى، الاعتذارات، التحيات، الاقتراحات. ينظر جاك ريتشاردز، مرجع سابق، ص 64.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 65.

[3] المرجع نفسه، ص 65-66.

- المحتوى القواعدي الذي سوف يحتاج إليه.
- المحتوى الدلالي الذي سوف يحتاج إليه.

ويظهر من خلال هذه المكوّنات أن تعلُّم اللغة يتطلَّب التركيز على جوانب لغوية صرفة، وعلى جوانب اجتماعية تتمثَّل في المحيط اللغوي الاجتماعي، وتحديد المواقف الكلامية والكتابية التي سيستعمل فيها متعلِّم اللغة هذه اللغة، وقد اختصر **هكتر هامرلي (Hector Hammerly)**موقفه من مداخل تعليم اللغات من خلال نظرة تكاملية تجمع ثلاث كفاءات في أي برنامج لتدريس اللغات وهي: الكفاءة اللغوية والكفاءة الاتصالية والكفاءة الثقافية، بطريقة متدرّجة، منضبطة ومتلاحمة. والتدرُّج وفقه يتم بالتمكُّن والتحكُّم في الأساس اللغوي أو الكفاءة اللغوية قبل الدفع بالمتعلِّم إلى التواصل مع الآخرين في المواقف المختلفة[1].

وقد نتج عن هذه الاجتهادات ظهور مصطلحات لصيقة الصلة بالمدخل الاتصالي من قبيل الكفاءة اللغوية، الكفاءة التواصلية أو الاتصالية والكفاءة الثقافية (عند هكتر هامرلي). وهي مصطلحات متقابلة تحقُّق إحداها لا يحقِّق الآخر، ولكنها في نهاية المطاف متكاملة.وقد استعمل هايمز (D.Hymes) لأول مرَّة مصطلح **الكفاءة التواصلية** في سياق انتقاده لنموذج **الكفاءة اللغوية** عند **تشومسكي** (N.Chomsky)، الذي يرى أن " **الملكة اللغوية** لدى المتعلِّم أو المعرفة اللغوية والتي يُقابلها **الأداء أو التعبير لغويا** في المواقف المختلفة هما **مظهران للتواصل اللغوي** الذي يكشف عنهما "[2]، ولكنَّه تواصل محدود يبقي الكثير من الغموض بالنسبة لتعلُّم اللغة (الأم أو الأجنبية) خاصة عند الأطفال؛ لأن " هذه الفكرة عن الإبداع المقنَّن في وصف إتقان الأطفال في الثالثة والرابعة للقواعد النحوية لم تفسّر القواعد الوظيفية والاجتماعية للغة "[3].

ورغم هذا النّقد إلا أنَّ **هايمز (Hymes)** لم ينكر وجودهما (الملكة اللغوية والأداء اللغوي)، بل أضاف لهما كفاءة استخدام اللغة في المجتمع في التعبير عن الوظائف اللغوية والقدرة على المشاركة في مختلف المواقف التواصلية (الشفوية والكتابية على حد السواء)[4]. كونها، أي **الكفاءة التواصلية**، هي التي تُعطينا التفسير الصحيح لاستعمال اللغة في المواقف الاجتماعية المختلفة، فهي التي تمكِّن " **الفرد على أن ينقل رسالة أو يوصل معنى معيَّنا وأن يجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية**

---

[1] هكتر هامرلي: النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ترجمة راشد بن عبد الرحمن الدويش، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، طبعة 1415هـ، ص 10 من مقدِّمة المترجِم.

[2] نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص 186.

[3] دوجلاس براون، مرجع سابق، ص 244.

[4] ينظر نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1988، العدد 126، ص 186.

والقيم والتقاليد الاجتماعية في الاتصال"[1]، ولا نكتفي بنقل الرسائل وإنما **تفسيرها والتفاوض مع الآخرين في سياقات محدّدة**[2].

وما يميِّز الكفاءة التواصلية، حسب سافينيون (Savignon)، أنَّها[3]:

- لها طابع **النسبية**، فهي ليست **مطلقة**؛ لأنالخصائص التواصلية تختلف من مجتمع إلى آخر نتيجة اختلاف خصائص اللغات وبالتالي اختلاف الأنماط الإدراكية.
- عامة واجتماعية؛ لأنها تتحقَّق بتعاون أطراف عملية التواصل، وليست مقتصرة على الفرد معزولا كما كان يرى تشومسكي.
- **لها طابع الديناميكية**، فهي ليست ساكنة، خاصة وأنها تختبر في المواقف الحقيقية بين متخاطبين أو أكثر.

ويضيف احمد عبده عوض ميزة أخرى **للكفاءة التواصلية** تجمع بين خاصيتي التحقُّق والديناميكية عند سافينيون وهو " **وعي الفرد بالقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي**، وتشتمل على مفهومين أساسيين هما: **المناسبة والفعالية** وهذا المفهومان يتحقَّقان في كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة "[4].

والمواقف التي يحتاج الفرد إلى استعمال اللغة للاتصال مواقف كثيرة يجعلها هاليداي (Halliday) في ثماني وظائف أساسية: **الوظيفة النفعية والوظيفة التنظيمية والوظيفة التفاعلية والوظيفة الشخصية والوظيفة الاستكشافية والوظيفة التخيلية، الوظيفة البيانية، الوظيفة الشعائرية.** وتضيف **وليجا ريفرز** (W.Rivers) الوظيفة التاسعة وهي **وظيفة التلاعب باللغة**، نلخّصها فيما يأتي[5]:

1- **الوظيفة النفعية (Instrumental Function):** ويقصد بها استخدام اللغة للحصول على الأشياء المادية مثل: الطعام والشراب، ويلخّصها هاليداي في عبارة " **أنا أريد** " (I want).
2- **الوظيفة التنظيمية (Regulatory function):** ويقصد بها استخدام اللغة من أجل إصدار أوامر للآخرين، وتوجيه سلوكهم ويلخّصها هاليداي في عبارة " **افعل كما أطلب منك** " (Do as I tell you).
3- **الوظيفة التفاعلية (Intaractional function):** ويقصد بها استخدام اللغة من أجل تبادل المشاعر، والأفكار بين الأفراد والآخرين. ويلخّصها هاليداي في عبارة " أنا وأنت " (Me and you)

---

[1] احمد عبده عوض، مرجع سابق، ص 68. مأخوذ من: هويدا محمد الحسيني: دراسة تقويمية لكتب تعليم العربية كلغة أجنبية في ضوء مفاهيم المدخل الاتصالي، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، 1991م، ص 61.

[2] ينظر دوجلاس براون، مرجع سابق، ص 244.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 245.

[4] احمد عبده عوض، مرجع سابق، ص 68.

[5] رشدي احمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، مرجع سابق، ص 26-27.

4- **الوظيفة الشخصية (Personal function):** ويقصد بها استخدام اللغة من أجل أن يعبّر الفرد عن مشاعره وأفكاره. ويلخّصها هاليداي في عبارة " إنني قادم " (Here I come)

5- **الوظيفة الاستكشافية (Heuristic function):** ويقصد بها استخدام اللغة من أجل الاستفسار عن أسباب الظواهر، والرغبة في التعلّم منها. ويلخّصها هاليداي في عبارة " أخبرني عن السبب " (Tell me why).

6- **الوظيفة التخيّلية (Imaginative function):** ويقصد بها استخدام اللغة من أجل التعبير عن تخيّلات، وتصورات من إبداع الفرد، وإن لم تتطابق مع الواقع. ويلخّصها هاليداي في عبارة " دعنا نتظاهر أو ندّعي " (Let us Pretend).

7- **الوظيفة البيانية (Representational function):** ويقصد بها استخدام اللغة من أجل تمثّل الأفكار والمعلومات، وتوصيلها للآخرين. ويلخّصها هاليداي في عبارة " لدي شيء أريد إبلاغك به " (I have got something to tell you).

8- **وظيفة التلاعب باللغة (Play function):** ويقصد بها اللعب باللغة، وبناء كلمات منها حتى ولو كانت بلا معنى، ومحاولة استغلال كل إمكانات النظام اللغوي. وتلخّصها وليجا ريفرز في عبارة (Billy Pilly).

9- **الوظيفة الشعائرية (Ritual function):** ويقصد بها استخدام اللغة لتحديد شخصية الجماعة، والتعبير عن السلوكيات فيها. ويلخّصها هاليداي في بعارة " كيف حالك؟ " (How do you do ?).

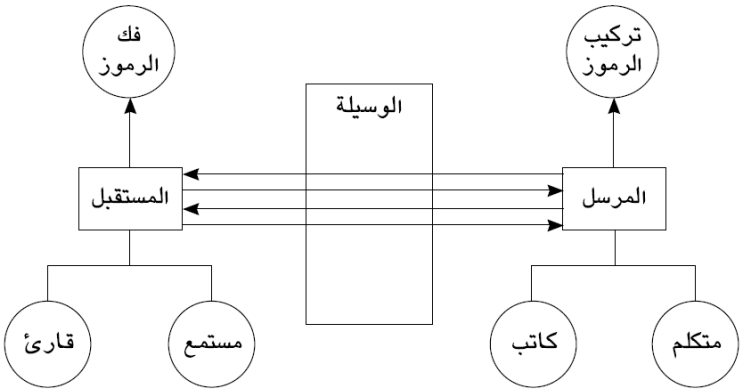
ومن خلال تحقق هذه الوظائف التي تؤديها اللغة في المواقف الحياتية **تتكامل عناصر عملية الاتصال** من خلال **مُرسِل** تنشأ لديه رغبة في توصيل **رسالة معيَّنة** إمَّا ردًّا على مُثير واستجابة له، وإمَّا رغبة في البدء بطرح مُثير[1]. وقد يكون المثير داخليا من دوافع المرسِل ورغبته في تحقيق أهداف معيَّنة أو خارجيا من محفِّزات من طرف المستقبِل أو من أي جهة أخرى.

ونضرب مثالا على ذلك في مجال التعليم؛ إذ يقوم المدرِّس بإنتاج خطابه الشفوي عن طريق تركيب مجموعة من الرموز بناء على أهداف وكفاءات المنهاج ويقوم المتعلِّم باستقبال هذه الرموز فيحاول فهمها من خلال فكّ شفرتها بناء على ما يكتسبه من رصيد لغوي ومعرفي سابق، ثمَّ يؤولها في السياق التعليمي-التعلُّمي.

وقد وضع حسين الطوبجي نموذجا للاتصال يلخِّص الموقف السابق وكل المواقف المشابهة له[2]:

[1] احمد عبده عوض، مرجع سابق، ص 66.

[2] رشدي احمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، مرجع سابق، ص 28.



لا تقتصر عملية الإرسال على المدرِّس كما سبق أن ذكرنا، ولكنها عملية متبادلة بينه وبين المتعلِّمين، وبين المتعلِّمين أنفسهم؛ فكل طرف يساهم في إنتاج الخطاب الشفوي أو الكتابي من خلال تركيب الرموز من جهة، ويستقبل من جهة أخرى خطابا آخر ، فيقوم بفك رموزه.

ولذا يشير مصطلح التواصل اللغوي إلى الأشكال اللغوية التي تنتقل خلالها الأفكار والمعلومات والاتجاهات ويشمل عمليات الإرسال والاستقبال[1].

ويتحقّق التواصل، حسب **نايف خرما وعلي حجاج**، من خلال ثلاثة عناصر هي[2]:

- **موقف التواصل:** كالظرف أو السياق الذي يتم فيه التواصل كإحدى الحصص الدراسية مثلا.
- **حدث التواصل**: وهو أحد عناصر الموقف كالتمهيد للحصة مثلا.
- **فعل التواصل**: يشمل مجموعة الجمل والعبارات التي تمثل محتوى الرسالة اللغوية وتمثل جوهر عملية التواصل.

ويتحقّق، حسب **رشدي احمد طعيمة ومحمود كامل الناقة**، من خلال أربعة عناصر[3]:

[1] احمد عبده عوض، مرجع سابق، ص 66.

[2] نايف خرما وعلي حجاج، مرجع سابق، ص 45-46.

[3] رشدي احمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، مرجع سابق، ص 33-35.

الرسالة	المرسِل	الوسيلة	المستقبِل
خصائصها	خصائصه	خصائصها	خصائصه
▪ الترتيب المنطقي للأفكار. ▪ دقة المفردات والعبارات في التعبير عن الأفكار. ▪ بساطة التراكيب اللغوية. ▪ قلّة الرموز والتجريدات. ▪ مناسبة حجمها، فلا هي بالطويلة المملّة ولا بالقصيرة المخلّة. ▪ صحّة اللغة التي نقلت من خلالها الأفكار. ▪ وضوح المفاهيم والمصطلحات وقلّة عددها.	▪ وضوح الفكرة في ذهنه. ▪ عمق خبرته بالموضوع الذي يعالجه. ▪ تنوّع طريقته في عرض الأفكار. ▪ قدرته في اختيار الألفاظ المناسبة. ▪ وضوح صوته عند الحديث. ▪ إعادة عرض الأفكار بتفصيل أكثر. ▪ ضرب أمثلة تجعل الرسالة محسوسة وليست مجرّدة.	▪ دقتها في نقل الأصوات (بالنسبة للحديث). ▪ عدم وجود مؤثرات جانبية تشوّش على الحديث. ▪ وضوح الطباعة. ▪ دقة الطباعة وقلة الأخطاء المطبعية. ▪ جاذبية الإخراج وحسن تنسيق الصفحة.	▪ سلامة حواسه في استقبال الرسالة (الأذن والعين). ▪ قدرته على فك الرموز التي وصلت إليه.درايته باللغة التي يستقبل بها الرسالة. ▪ خبرته بموضوع الرسالة. ▪ أُلفتُه بالمرسِل ومعرفته لعاداته في الحديث أو الكتابة. ▪ اتجاهه نحو الموضوع وتحمّسه لأفكاره. ▪ مفهومه نحو نفسه Self-concept ومفهومه نحو الآخرين.

التأكيد على اشتمال أي خطّة لدعم اللغة العربية على ما يلي[1]:

- مناهج متقنة ووسائل تعليمية متطوّرة لمراحل التعليم المختلفة...تستجيب إلى حاجات المتعلّم، وتستفيد من إمكانات العصر الحديث وتقنياته المتنوّعة.
- المراعاة في هذه المؤلفات للجوانب النفسية والتربوية والثقافية واللغوية للمتلقي، بحيث تتناسب مع سنّه وخلفيته الثقافية وقدراته العقلية، وتعمل على تنمية مهاراته بالطرق العلمية والتربوية.
- الاستعانة في إعداد المناهج والكتب المنفّذة لها بنتائج الدراسات اللغوية الحديثة، وأن يلتفت إلى المشكلات اللغوية القائمة والمتوقّعة، مع الاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة في هذا الشأن.
- الاهتمام بطرق التدريس التي تركّز على المتعلّم وتجعله محور العملية التعليمية، وتراعي الفروق الفردية والفئات الخاصة.

[1] المرجع السابق، ص 14.

وجدير بالإشارة أنه عند تدريس اللغة كأداة اتصال " **فلا بد من أن يكون من بين الأهداف الاهتمام بكفاءة الاتصال**، والاتصال في حد ذاته **مهارة شديدة التعقيد** حيث تتضمن أكثر من مجرد **إتقان تراكيب لغوية** فينبغي **مراعاة أن يكون المنطوق ملائما لمستويات عدة منها هدف المتحدث والعلاقة بين المتحدّث والمتلقي والموقف والموضوع والسياق اللغوي**"[1].

وخلاصة القول إن **عملية الكفاية الاتصالية** لا يراد بها استخدام اللغة بعد استيعاب نظامها، بل إنها **عملية فردية اجتماعية معا وتكمن فرديتها حين تتعلق بالأساليب الخاصة للفرد لمواجهة الموقف، واجتماعية حين تتعلق بالسياق الذي تم فيه الاتصال**[2].

ثالثا: المدخل الوظيفي

في البداية أودُّ أن أشير إلى أنَّه من الناحية التاريخية، يعدُّ المدخل الوظيفي أحد مداخل تعلُّم وتعليم اللغة. وقد ظهر في سبعينات القرن الماضي بديلا عن **المدخل التركيبي** السائد، آنذاك، في المناهج التعليمية. وهو " مدرسة من مدارس الفكر اللغوي المعاصر، وهو **يُعْنى بكيفية استخدام اللغة وبالقيمة الاتصالية للغة.** فاللغة في نظر هذا الاتجاه عبارة عن **وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع للتوصل إلى أهداف وغايات "**[3]. وقد سبق القول بأن المدخل، أي مدخل، يُعنى بتبيان المنطلقات التي تستند إليها طرائق تدريس اللغات، من قبيل: تصوُّرها لمفهوم اللّغة وفلسفة تعليمها، والنظرة إلى الطبيعة الإنسانية وشخصية المتعلِّمين.

لذا كانت نظرة المدخل الوظيفي للغة مختلفة عن المداخل الأخرى، وإن كانت تلتقي في الكثير من النقاط والتصوُّرات مع المدخل الاتصالي، فهو يقوم على سؤال مفاده: لماذا نستعمل اللغة؟[4]، وتتفرَّع عنه أسئلة أخرى تتعلَّق بكيفيات تعليم اللغات وتعلُّم مهاراتها وبناء المنهاج الدراسي في اللغة الهدف؛ فهو يهتم بها بوصفها أداة للتعامل الاجتماعي أي لها **وظيفة اجتماعية** تؤدِّيها أكثر من كونها **نظاما مستقلا**، كما يراها المدخل البنيوي. وبهذه النظرة الاجتماعية الوظيفية اعتبرت **المتعلِّمُ كائنا اجتماعيا**، يربط تعلُّمه للغة بهذا الجانب، فيبحث عن الطريقة المناسبة والفعّالة التي تُكتسبه هذه اللغة الهدف، ثم كيف يوظِفها في تواصله مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المتنوّعة التي يصادفها في حياته. وهي بهذا تكون قد أظهرت المتعلّم في موقف إيجابي، وهذا ما تتبنّاه المدرسة الجزائرية حاليا متجاوزة النظرة التقليدية التي تقوم على مركزية المدرِّس.

تتمُّ عملية التعلُّم وفق هذا المدخل على طرح مشكلة أو قضية أو موضوع، ويتم بعده تبادل الآراء للوصول إلى تعلُّم فاعل ضمن **بيئة مناسبة تعمل على خلق الدافعية عند المتعلّمين للتعلُّم والحصول**

---

[1] احمد عبده عوض، مرجع سابق، ص 68. مأخوذ من: حسن شحاتة: تنمية مهارات التذوُّق الأدبي لدى طلاب الصف الخامس دراسة تجريبية، المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، 1990م، ص 29.

[2] المرجع نفسه، ص 68-69.

[3] يحيى احمد: الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة، مجلة عالم الفكر، عدد خاص بالألسنية، المجلد 20، العدد 3، 1989م، وزارة الإعلام، الكويت، ص 71.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

على المعرفة، من خلال المشاركة الفعلية دون انتظار تقديمها جاهزة من قبل المدرِّس. فالمتعلِّم لا يتعلَّم اللغة ونظامها بعيدا عن جانبها الاجتماعي؛ فالنظام النحوي اللغوي يؤدّي وظائف مختلفة حسب السياقات التي يرد فيها على اعتبار أن طرفي العلاقة المدرِّس والمتعلِّمين، وهما يتبادلان اللغة، يؤديان وظائف اجتماعية وليست لغوية فقط.

لهذا السبب اعتبر **يحيى احمد** أن الجمل والتراكيب لها ارتباط مباشر بالوظيفة التي تؤدّيها في السياقات المختلفة[1]. وهذا ما يسمّيه هاليداي (Halliday) بالطاقة الاستيعابية الكلية لوظائف اللغة، وذلك عبر تأكيده على ضرورة **إضافة عبارة ذات صلة لتصبح الظروف أوالملابسات ذات الصلة وليس كل شيء محيط بالحدث الكلامي**، يقول:" من المهم أن نقيّد فكرة السياق وذلك بأن نضيف لها كلمة ذات صلة (Relevant)؛ لأن **سياق الحال** لا يعني كل شيء في المحيط المادي، كتلك التي تظهر فيما إذا كنا نسجّل بالصوت والصورة حدثا كلاميا مع كل المشاهد والأصوات المحيطة بنا... "[2]، واقترح أن يفسر النوع المعين من المواقف كتركيب سيميائي (Semiotic Stucture) بحيث يمكننا أن نشير إليه على أنه كيان ذو ثلاثة أبعاد: **النشاط الاجتماعي المستمر، علاقات الأدوار، الطريقة الرمزية أو البلاغية**[3]. وتعد هذه الأبعاد الثلاثة الإطار الفهمي الذي يمثل السياق الاجتماعي كبيئة سيميائية؛ إذ من خلالها يمكن للأشخاص أن يتبادلوا المعاني[4]. ونصَّ على أنماط للسياق تصاحب عملية إنتاج الكلام بقوله: " **إذا كان بإمكاننا أن نغيِّر مستوى الرسمية في كلامنا أو كتابتنا، أو أن ننتقل بحرية من نمط سياقي معيّن إلى نمط آخر، فنستعمل اللغة تارة لتخطيط نشاط منظّم، وتارة لإلقاء محاضرة عامة، وتارة لتدبير شؤون الأولاد؛ فلأن طبيعة اللغة على شاكلة، بحيث إنَّ جميع هذه الوظائف مبنية حسب طاقتها الاستيعابية الكليَّة** "[5].

ويضيف هاليداي فكرة طريفة عن وجود نص يصاحب النص المنتج[6] فهو لصيق به ولا ينفكّ عنه، فهما مظهران للعملة نفسها ولا يمكن لأحدهما الاستغناء عن الآخر[7]؛ لأن **سياق الموقف** عنده " جزء من التخطيط الكلي...فليس هناك انفصال بين ماذا نقول وكيف نقول، اللغة إنما تكون لغة عن طريق الاستعمال في سياق الحال، وكل ما فيها مرتبط بالسياق "[8]، وهو ما يشتمل على أشياء كثيرة لغوية وغير لغوية في البيئة العامة التي يظهر فيها النص[9]، ولعل فكرة (ما يصاحب النص) هذه تخرج

---

[1] المرجع السابق، ص 71.

[2] عرفات فيصل المنّاع: السياق والمعنى؛ دراسة في أساليب النحو العربي، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 2013م، ص 33. مأخوذ من: عواطف كنوش المصطفى: الدلالة السياقية عند اللغويين، ص 199.

[3] المرجع نفسه، ص 33-34.

[4] المرجع نفسه، ص 34. مأخوذ من: Gregoy.M and Carroll.S(1978 :87-88)

[5] يحيى احمد، مرجع سابق، ص 71.

[6] عرفات فيصل المنّاع، مرجع السابق، ص 34. مأخوذ من: Halliday.M.A.K and Hassan.R(1989 :5)

[7] المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من: Halliday.M.A.K and Hassan.R(1989 :5)

[8] يحيى احمد، مرجع سابق، ص 84.

[9] عرفات فيصل المنّاع، مرجع سابق، ص 34. مأخوذ من: Halliday.M.A.K and Hassan.R(1989 :5)

السياق الخارجي من كونه سياقا طارئا (Uegent Context) يلجأ إليه المفسّر عندما يواجه بعض الغموض في النص اللغوي، وتجعله نصا رئيسيا (Main Text) له دوره في إنتاج الدلالة، فمعرفة المتكلّم والمستمع والعلاقة بينهما وكذا زمان الحديث ومكانه فضلا عن البيئة الاجتماعية التي قيل فيها النص تعمل مصاحبة جنبا إلى جنب مع النص في فهم الخطاب[1]، وتأسيسا على كلامه هذا يكون تحليل النص على مرحلتين[2]:

الأولى: داخلية تتعلق بالنص نفسه؛ لأنَّ النص عنده وحدة لغوية مستقلة بذاتها، فمعرفة الخصائص اللغوية التي يتكوَّن منها النص هي التي تكشف معنى النص، ومعنى هذا أن المعنى في هذه المرحلة يكون داخليا ويمكن فهمه من خلال النص ، ويسمي هاليداي هذه المرحلة بالمرحلة الأقل تعقيدا بالمقارنة مع المرحلة الثانية.

الثانية: وهي مرحلة تقييم النص، وهي المرحلة الأكثر تعقيدا، فالتحليل اللغوي يمكِّن الإنسان من أن يعرف لماذا النص هكذا، أو لِمَ لم يكن النص هكذا، وإلى أي مدى نجح النص، إلى أي مدى لم ينجح، وهذه المرحلة تحتاج إلى تفسير ليس للنص فقط وإنما إلى سياقه، وكذلك **العلاقة بين السياق والنص**.

ميشيل توماسيللو:

يتعيَّن علينا أن نعترف بالفكرة النظرية المحورية وهي أنَّ **المرجعية اللغوية أو الإسناد اللغوي** هو **فعل اجتماعي** يحاول شخص ما جذب انتباه شخص آخر نحو شيء ما في العالم. ويجب أن نعترف أيضا بالحقيقة التجريبية وهي أنَّ الإسناد اللغوي لا يمكن فهمه إلا داخل سياق أنواع بذاتها من التفاعلات الاجتماعية والتي سوف أسميها **مشاهد الانتباه المشترك**[3].

وإنَّ **مشاهد الانتباه المشترك** هي **تفاعلات اجتماعية** حيث يشترك الطفل والكبير في الاهتمام بشيء ثالث، وبانتباه كل منهما إلى هذا الشيء الثالث لفترة زمنية ممتدة لحد معقول[4].

إنَّ مشاهد **الانتباه المشترك** ليست، من ناحية، **أحداثا إدراكية**، إنَّها تتضمَّن فقط طائفة ثانوية من أشياء في عالم الطفل الإدراكي. ونجد من ناحية أخرى أن مشاهد الانتباه المشترك ليست أيضا **أحداثا لغوية**؛ إنها تحتوي على أشياء أكثر مما تشير إليه صراحة في أي طائفة من الرموز اللغوية. وهكذا فإن مشاهد الانتباه المشترك تشغل ما يُشْبِه مكانا وسطا، هو في جوهره وسط للواقع الاجتماعي المشترك، بين العالم الإدراكي الأكبر والعالم اللغوي الأصغر[5].

---

[1] المرجع السابق، ص 34-35.

[2] المرجع نفسه، ص 34. مأخوذ من: Widdowson, H.G(2004 :17-18)

[3] ميشيل توماسيللو: الأصول الثقافية للمعرفة البشرية، ترجمة شوقي جلال، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، أبو ظبي، الطبعة الأولى، الطبعة العربية الأولى، 2006م، ص 128.

[4] المرجع نفسه، ص 129.

[5] المرجع نفسه، ص 129-130.

فهم الطفل لمشهد الانتباه المشترك يتضمن كعنصر متكامل معه ذات الطفل نفسه ودوره في التفاعل المدرك من المنظور الخارجي نفسه باعتباره الشخص الآخر والموضوع بحيث يكون الجميع داخل صيغة أو إطار تمثيلي مشترك والذي يصبح ذا أهمية حاسمة لعملية اكتساب الرمز اللغوي[1].

ولكن مشهد الانتباه المشترك ليس هو نفس المشهد المرجعي المعبر عنه رمزيا بصراحة في مقطوعة من اللغة. **إن مشهد الانتباه المشترك يهيىء ببساطة السياق المتبادل بين الذوات التي تجري فيه عملية الترميز**[2].

انتبه **ميشيل توماسيللو (Michael Tomasello)** إلى مسألة تعارض العناصر اللغوية وغير اللغوية فيما بينها في الإحالة إلى المعنى المقصود وهنا أكد ضرورة الانتباه إلى ما يقصده منشىء الحديث وما يضعه من **موجِّهات** ترجِّح كفة عنصر من عناصره على الأخرى، فقد نختار سياقا ما من بين مجموع السياقات المتاحة أمامنا، ونبدأ بتوجيه انتباه المقابل إليه، فيكون ذلك السياق هو العنصر المشترك بيننا في العملية الكلامية، وهي ما يسمّيها بمشاهد الانتباه المشترك.

ميشيل أودونيل:

أما **ميشيل أودونيل (Michael O'Donnel)** فقد ميّز بين نوعين من السياق هما **السياق الديناميكي أو المتغيّر**؛ إذ يتغيَّر في السياق في أثناء عملية التواصل، **والسياق الثابت** الذي لا يتغيّر في التواصل، ونادى بضرورة **دراسة السياق المتغيّر**، فجميع العناصر التي ذكرها **هاليداي** ووصفها بأنها من محددات المعنى: **الحقل، التوجهات، والنمط** تكون عرضة للتغيير، فقد يبدأ الكاتب بطريقة رسمية (Formal) وبالتدريج ينتقل إلى استعمال صياغة غير رسمية، حتى إن المحادثات يمكن أن تبدأ بالكلام وتنتقل إلى استعمال الكتابة[3].

إنَّ النظام اللفظي على خلاف نُظُم العلامات الأخرى يُمكنه من خلال التمحيص الدقيق لبنيته النحوية والدلالية أن يشير إلى **تنوُّع واسع للمقاصد والمفاهيم.** في الوقت ذاته فإن التفاعل اللفظي يُعدُّ كما يقول جامبرز Gumperz**نسقا اجتماعيا تُختَار فيه المنطوقات وفقا للمعايير والتوقعات المعترف بها اجتماعيا.** ويستتبع ذلك قابلية الظواهر اللغوية للتحليل، سواء أكان هذا داخل سياق اللغة ذاتها أم داخل السياق الأوسع للسلوك الاجتماعي[4].

---

[1] المرجع السابق، ص 130.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] عرفات فيصل المنّاع، مرجع سابق، ص 38-39. مأخوذ من: O'Donnel.M.(1999 :46-66)

[4] محمد العبد: العبارة والإشارة؛ دراسة في نظرية الاتصال، مكتبة الآداب، القاهرة، الطبعة الثانية، 2007م، ص 15. مأخوذ من: Gumperz, j : The Speech Community, in Pier Paolo Giglioli (ed) : Language and Scocial Context, Selected Readings, Penguin Books, Clays Ltd . England (1990) pp. 219-231, p 219.

ويجتمع مع النظام اللفظي النظام غير اللفظي في المواقف التعليمية المختلفة، ولعل الملاحظ أن المدرِّسين لا يحرصون كثيرا على انسجام النظامين[1]، بل إن بعضهم لا يقدِّر قيمة النظام غير اللفظي فيركِّز على النظام اللفظي رغم أن إمكانية جمع الموقف الاتصالي الواحد بين الاتصال اللفظي والاتصال غير اللفظي. ولا غرو فالإنسان مزوَّد بالنمطين معا. وتبيِّن تجارب خبراء الذاكرة على نحو مقنع أن التفكير قد اتخذ له مكوِّنيْن اثنين يتَّصل أحدهما بالآخر اتصالا وثيقا عند الإنسان: أحدهما لفظي، والآخر غير لفظي[2]. ولكل منهما خصائصه المميِّزة[3].

أما خصائص النظام اللفظي فهو كما يصفه هادي نهر يتَّسم بكونه نظاما من العلاقات أو الدلائل اللغوية يعمل كما تعمل الآلة التي بواسطتها يتناقل الناس الخبر عن الأشياء، أو " إنها ليست إلا نظاما من القيم والعناصر المعتمد بعضها على بعض، تنتج قيمة كل عنصر من وجود العناصر الأخرى في وقت واحد "[4]، هذا من جهة، ومن جهة أخرى هو نظام عفوي يبتعد عن التكلُّف في غالب الأحيان، إلا أنه يبتعد عن العفوية كلما كان الخطاب أكثر رسمية وتجريدية، واقتضى نوعا من الانقباض النفسي والفيزيولوجي، زيادة على أن اللغة المنطوقة أكثر عفوية من لغة التحرير لما في الأخيرة من الحشو والزيادات والتصنُّع[5].

يرتبط نجاح النظام اللفظي، حسب هادي نهر، بتحقُّق وظيفة اللغة في جانبين[6]:

أولهما: توكيد أهمية الموقف الكلامي أو المقام أو السياق الذي تباشر فيه اللغة عملها.

ثانيهما: النظر إلى العوامل الرئيسة التي ينتظمها هذا الموقف، وهي المتكلم أو الباثّ والمستمع أو المستقبل، والأشياء.

وبالربط بين الجانبين؛ الموقف الكلامي وعناصر عملية الكلام (المتكلم والمخاطَب، الأشياء أو العالم الخارجي) يحقِّق النظام اللفظي مراده بالمواءمة بين الموقف الكلامي والمتكلم، والمواءمة بين الموقف الكلامي والمستمع، أي المواءمة بين الموقف الكلامي وعناصره بكل أبعاده وأوضاعه وظروفه، وسياقه

---

[1] تبرهن بحوث لغة الطفل علميا على اجتماع نمطي الاتصال عند الإنسان منذ ميلاده. كما تحاول أن تقدّم تفسيرا علميا لتطور اللغة اللفظية قياسا على نموذج الطفل؛ فالطفل منذ ميلاده يبدأ في الاتصال كثيرا أو قليلا. ويستطيع الطفل حديث الميلاد، أن يعير بالفعل انتباها: فعندما تتحدث إليه أمه ينصت وفي خلال ثلاثة أسابيع أو أربعة، يسهم بمشاركته الخاصة في النقاش مستجيبا بحركات جسمه النشطة بذراعيه وساقيه وبلسانه وشفتيه أيضا. ينظر المرجع نفسه، ص 16. مأخوذ من: Halliday, M.A.K : Spoken and Written Language, 2 ed. Impression, Oxford Uni. Press (1990), pp, 2-3.

[2] يرى بعض الباحثين أن هذا النشاط الجسدي ليس له بَعدُ أن يعدَّ لغة. ويسمي كولوين تريفارثن (Colwyn Trevarthen) وهو من أوائل دارسي هذه العملية حركات اللسان والشفتين باسم ما قبل الكلام وذلك أن الطفل يكرِّر النشاط العضلي الذي سوف يستخدمه بعد ذلك في إنتاج الكلام. ينظر المرجع نفسه، ص 18. مأخوذ من: Halliday, op. cit, p 3.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 16. مأخوذ من: Sebeok, Zoosemiotic Components, p, 160.

[4] ينظر هادي نهر: علم اللغة الاجتماعي، الجامعة المستنصرية، الطبعة الأولى، 1408هـ/ 1988م، ص 187.

[5] ينظر المرجع نفسه، ص 165.

[6] المرجع نفسه، ص 187-188.

المتعلق بكل ما قيل أو ما سيقال وغير ذلك. وقد اشتهر ما اصطلح عليه بـ سياق الحال لدى مالينوفسكي وفيرث[1].

وسياق الحال يعني فيما يعني: جملة العناصر المكوّنة للموقف الكلامي أو الحال الكلامية نذكر[2]:

أولا: شخصية المتكلم أو السامع وتكوينهما الثقافي وانتماؤهما الاجتماعي أو المهني وشخصيات من يشهد الكلام من غير المتكلم والمستمع – إن وجدوا – وبيان ما لذلك من علاقة بالسلوك اللغوي، ودورهم أيقتصر على الشهود أم يشاركون في آن إلى آخر بالكلام، والنصوص الكلامية التي تصدر عنهم.

ثانيا: موضوع الخطاب، أو ما يدور حوله الكلام.

ثالثا: هدف النص الكلامي وغايته المتوخاة في المشتركين في الكلام.

رابعا: العوامل والظواهر الاجتماعية ذات العلاقة باللغة، والسلوك اللغوي لمن يشارك في الموقف الكلامي، كحالة الجو، والوضع السياسي، ومكان الكلام، وجنس المتحدثين، وكل ما يطرأ أثناء الكلام ممن يشهد الموقف الكلامي من انفعال أو أي ضرب من ضروب الاستجابة، وكل ما يتعلّق بالموقف الكلامي أيا كانت درجة تعلّقه.

خامسا: موقع الكلمات من التركيب اللغوي، ومستوى ذلك التركيب من حيث قربه أو بعده من القواعد المقرّرة في النظام اللغوي المعيّن.

وهكذا يتضح " أن أهم خصائص سياق الحال إبراز الدور الاجتماعي الذي يقوم به المتكلم وسائر المشتركين في الموقف الكلامي، وبيان أهمية موقع الكلمات من السلسلة اللغوية المعيّنة.

ومن دون هذه العناصر المكونة للحال الكلامية لا يستقيم الرمز اللغوي ولا يتم التواصل الصحيح الناقل للأفكار والمعبِّر عن الحاجات سواء اختلف المتكلم أم المستمع أ عناصر الموقف وأحواله؛ لأن هذه العناصر المتوائمة هي الوظائف الأساسية للغة عند المتحدثين "[3].

وهذا ما يؤكد أن ثمة إطار اجتماعيا تستعمل ضمنه اللغة فتتأثر بمعطياته، وتتكيف عناصره وهي كما ذكرنا:" عنصر بشري في موقف لغوي ما، وعنصر موضوعي، يعمل على تحديد نوع الكلمات المستعملة، وعنصر هادف تحدث من أجله العملية اللغوية ". ومثلما دعا اللغويون الاجتماعيون إلى دراسة أثر النشاط الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والثقافي وغير ذلك من مظاهر الحياة الإنسانية على الأسلوب اللغوي كما بيّنا فيما مضى، فإنهم من جهة ثانية قد دعوا إلى دراسة الموقف الكلامي المعيّن ومناسبته وظروفه في الاستعمال اللغوي، ويقتضي ذلك ملاحظة الكلمات والتعابير التي يستعملها المتكلم في مواقف الفرح أو الحزن أو الاستقبال والتوديع أو في مواقف تعليمية أو أدبية أو سياسية أو دينية وغير ذلك من المواقف. ورصد أثر المستمع في تحديد الخصائص اللغوية، كأن يكون من جنس النساء أو

---

[1] المرجع السابق، ص 188.

[2] المرجع نفسه، ص 188-189.

[3] المرجع نفسه، ص 189. مأخوذ من: Paul Garvin, The Prague School of linguistics, edited by Hill A.A. 1969, p 261-262.

المثقفين كي يتحاشى المتلكم نوعا معيّنا من الكلمات، أو كأن يكون المستمع طفلا يحدّثه أحد والديه في حديث قد لا يستخدم المتحدِّث ألفاظه أو أسلوبه في مخاطبة الجيران أو غيرهم[1].

وبذلك فإن الاتجاه الوظيفي يربط النظام اللغوي اللفظي وكيفية توظيف هذا النظام لأداء المعاني في المواقف الكلامية المعيّنة وبالاستعانة بالنظام غير اللفظي. ويتمثل هذا الربط في ثلاثة مظاهر[2]:

المظهر الأول: الخيارات المتعددة المتاحة للمتكلم والمتمثلة في الأبنية والتراكيب المختلفة الموجودة في لغته. إن كل تركيب يؤدي وظيفة مختلفة لأنه يمكن المتكلم من تنظيم كتل المعلومات طبقا لظروف الكلام.

المظهر الثاني: هو أن جذور اللغة تمتد على البنى الاجتماعية بكافة أشكالها. فلا يمكن فصل اللغة عن الثقافة: التراث والعادات والتقاليد. إن الظواهر الاجتماعية التي يرتبط بها الفرد بحكم انتمائه إلى مجتمع ما تفرض عليه سلوكا لغويا معيّنا. ويظهر ذلك بوضوح في أساليب التخاطب التي ينتقيها الفرد في المواقف المختلفة.

المظهر الثالث: تضافر العناصر، بمعنى أن عناصر اللغة مجتمعة تساهم في أداء الفكرة التي يريد المتكلم توصيلها والأمر هنا يشبه عمل السلك الكهربائي (...) وهكذا الأمر بالنسبة للغة فلا يمكن أن يستقل عنصر لغوي أو مستوى لغوي بأداء الوظيفة. فالوحدة الصوتية مثلا تستطيع أن تؤدي وظيفة من خلال وحدات صوتية أخرى تشكل الكلمة ذات الدلالة المفيدة في المعجم والكلمة بدروها تؤدي وظيفتها ضمن نظام نحوي.

إذن فالاتجاه الوظيفي يتميّز من بين الاتجاهات الأخرى في الدراسات اللغوية بأنه يربط اللغة بالوظيفة التي تؤديها من جانب، وبالبيئة الاجتماعية وتضافر العناصرمن جانب آخر. والتحليل اللغوي الوظيفي يكون من منظور يهدف على بيان الوظائف التي تؤديها اللغة في البيئة اللغوية. أم الإطار النظري الذي يتم من خلاله التحليل فهم مصمم لأداء هذا الغرض العام. ولذلك لا يحفل الوظيفيون بجدلية النظرية اللغوية وإلى أي حد تتمثل فيها الكفاية الوصفية والكفاية التفسيرية فالنظرية ليست هدفا وإنما هي إطار يتم من خلالها الكشف عن الخيارات المتاحة أمام المتكلم[3]. يقول هاليدي في مقدمة كتابه " مقدمة في النحو الوظيفي " (Halliday 1985 : 19): " إننا لسنا بحاجة إلى نظرية متخصصة إلى حد كبير بحيث يستطيع المرء أن يفعل القليل بها...إن الكلام المنطوق يحتاج إلى شكل مرن وليس إلى بناء جامد من التمثيل الشكلي "[4].

وقد اتجه تعليم اللغة نحو الوظيفية والنفعية والاجتماعية؛ إذ لا فائدة من تعلم أي مادة إذا لم يكن لها نفع اجتماعي وفائدة للناشيء في تفاعله مع المجتمع الذي يحيا فيه. فمادامت اللغة وسيلة

---

[1] المرجع السابق، ص 189-190.

[2] يحيى احمد، مرجع سابق، ص 71-72.

[3] المرجع نفسه، ص 72.

[4] المرجع نفسه، ص 73.

اتصال بين الأفراد والجماعات فإن لها وظيفة تؤديها في تسهيل عمليات الاتصال ونقل الفكر والتعبير عن النفس[1].

إن النمط الوظيفي الذي اقترحه هايمز (Hymes) يعتبر في جوهره رد فعل للتيار العقلاني الذي نشره شومسكي وأتباعه منذ منتصف الستينات. لقد قصر شومسكي معرفة الفرد بلغته على الملكة الذهنية التي سماها القدرة والجانب التنفيذي الذي سمّاه الأداء[2].

لقد توقف هايمز عند هذه النقطة ورأى أن تعريف شومسكي للقدرة اللغوية تعريف ضيّق لا يناسب الطبيعة الاجتماعية للغة. ومن ثم فقد اقترح أن تستبدل بفكرة القدرة على الاتصال أن اللغة وسيلة اتصال في المجتمع، ومن ثم فإن أي حديث عن قدرة المرء على اللغة ينبغي أن يربط باستعمال اللغة في بيئة ثقافية-حضارية معيّنة[3].

ووجد أن عناصر سياق الموقف عند أصحاب النظرية السياقية قبله معقّدة ومتداخلة وغير مقننة فحاول أن يرسم حدودا فاصلة بينها من خلال حديثه عن الأحداث الكلامية (Speech Events)؛ إذ إنها عنده الموحّدات الأكبر في النشاط اللغوي التي تحدث في السياق غير اللغوي أو الموقف الخِطابي، وعنده أن لكل موقف خِطابي مكوّنات مهمة جمعها في كلمة (Speaking)[4] وهي: الخلفية (Setting)، المشاركون في الحوار (Participants)، الغرض(End)، مفتاح الرموز(Key)، المسار أو وسيلة الاتصال(Channel)، الموضوع(Topic)، نوع الرسالة(Message Form)[5].

ويرى هايمز (Hymes 1971 : 281) أن قدرة المرء على اللغة لها أربعة مظاهر تنبع كلها من استعمال اللغة[6]:

- إلى أي حد يكون الشيء ممكنا (نحويا). وهذا المظهر يشير إلى إمكانيات اللغة وانفتاحها.
- إلى أي حد يكون الشيء معقولا استنادا إلى وسائل التنفيذ المتاحة. والتركيز هنا على الجوانب النفسية التي نستخدمها في تنفيذها للغة، مثل الذاكرة والتخطيط الذهني، والفهم إلخ.
- إلى أي حد يكون الشيء مناسبا وذلك ضمن السياق الذي يستعمل فيه الشيء. وهذا يشير إلى فكرة الاستعمالات اللغوية والأساليب اللغوية التي يلجأ مستخدم اللغة إليها في الظروف المختلفة متخذا لكل حالة ما يناسبها من مفردات وطريقة تعبير، مع مراعاة الأعراف والتقاليد الاجتماعية.
- إلى أي حد يكون الشيء قد أنجز (من حيث الأداء). أي ماذا نطق المتكلم من عبارات وجمل وماذا يستتبع هذا النطق من سلوك. وهذا المظهر يتكلم عن محوري المتكلم والمتلقي في آن واحد: ماذا يستطيع أن يقوله الفرد كمتكلم، وماذا يستطيع أن يتقبله كمتلقي.

---

[1] احمد عبده عوض، مرجع سابق، ص 77.

[2] يحي احمد، مرجع سابق، ص 93.

[3] المرجع نفسه، ص 94.

[4] عرفات فيصل المنّاع، مرجع سابق، ص 31.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] يحي احمد، مرجع سابق، ص 94.

والصورة النهائية التي يمكن أن تخرج بها بعد قراءتنا لهذه المظاهر الأربعة هي أن مفهوم القدرة لم يعد مقصورا على المعرفة البحتة بقواعد اللغة وتوليد عدد لا متناه من الجمل، وإنما أدخلت فيه اعتبارات وظيفية جعلته يشمل أمورا أخرى[1]، من بينها[2]:

أولا: أنه يفسح المجال لعنصر النية أو القصد في التعبير. فقد يستعمل المتكلم في موقف ما جملة تبدو من حصيلة مفرداتها أنها جارحة أو تنطوي على إهانة، ولكن المتكلم يقصد بها المزاح أو الدعابة في ذلك الظرف.

ثانيا: أنه يصرّح بوجود مهارات أخرى عديدة يتمتع بها المتكلم والمتلقي بحكم كونهما أفرادا في بيئة اجتماعية-ثقافية معينة، مثلا مهارة الاستماع وإظهار الكياسة والأدب، والرغبة في الإبقاء على مودة زمالة العمل وغيرها.

ثالثا: أنه يؤكد على أهمية التقاليد الاجتماعية والأعراف والموروثات الشعبية في استعمالنا للغة وفهمنا وتحليلنا لها.

والملاحظ في اتجاه هايمز، أنه لا يقترح نموذجا لغويا يمكننا من الاستفادة من هذه الملامح الاتصالية في التحليل (...) ولذلك فإن النموذج الوظيفي الذي يقدمه عبارة عن مقترحات عملية في الجانب الدلالي على وجه الخصوص. ومن الممكن توظيف النموذج في مجال تحليل النصوص. وفي هذا المجال نجد أن آراء هايمز تلتقي مع آراء هاليدي التقاء واضحا[3].

[1] المرجع السابق، ص 94.

[2] المرجع نفسه، ص 95.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الفصل الثالث: الاستراتيجيات الخِطابية

المبحث الأول: استراتيجيتا العلاقة

المبحث الثاني: استراتيجية الهدف

يحكم الخطاب التعليمي، وأي خطاب آخر، معايير كثيرة؛ منها **معيار شكل الخطاب** من حيث بناؤه، فيكون مباشرا وغير مباشر، **ومعيار الهدف** فيكون مقنعا ومؤثِّرا، **ومعيار العلاقة**، فتكون تراحمية وتوجيهية. سندرس في هذا البحث نوعين من الاستراتيجيات: **استراتيجية الهدف واستراتيجية العلاقة**، على اعتبار أن **الخطاب التعليمي** يقوم على تحقيق الهدف التعليمي التعلُّمي ضمن علاقة تجمع بين مدرِّس ومتعلِّمين. يسير بينهما فيحقِّق الهدف أو جزءا منه أو يحقِّق العلاقة وأحيانا يحقِّقهما معا. فلنرى كيف يوظِّف المدرِّسون والمتعلِّمون استراتيجية العلاقة؟ وهل تتحقَّقان معا عند كليهما؟ ومن أكثر ميلا إلى الواحدة منهما دون الأخرى؟ وما هي انعكاساتها على العملية التعليمية التعلُّمية؟

المبحث الأول: استراتيجيتا العلاقة بين المدرِّس والمتعلِّم

تتصف العلاقات بين الناس عامة وبين طرفي العملية التعليمية-التعلُّمية، المدرّس(Enseignant)[1] والمتعلّم(Apprenant)[2] خاصة، بأسبقيتها على إنتاج الخطاب، أيّ خطاب ومنه الخطاب التعليمي. وتوصف هذه العلاقة في علوم التربية والبيداغوجيات الحديثة بالعلاقة الديداكتيكية/التعليمية (La Relation Didactique).

ويختلف مستوى هذه العلاقات حسب القرب والبعد بين الطرفين أو ما يعرف بالمسافة الاجتماعية أو عامل التكافؤ فهي إما عمودية فتكون هناك **مسافة اجتماعية** كما يقول هدسون، وإما هي علاقة أفقية فيكون هناك **عامل تكافؤ** كما يقول براون وجيلمان. فإذا افترضنا جِدّة العلاقة بينهما فالأصل أن تكون علاقة عمودية بين المدرِّس والمتعلِّمين، ولكنَّ الطرفين يسعيان معا إلى بناء علاقة تربوية-بيداغوجية، الأصل فيها، أن تحقِّق التوقير والتراحم؛ لأنها علاقة إنسانية. ولكن الواقع التعليمي يفرض نفسه بقوّة، فتقوم علاقات هشّة بين الطرفين يغيب فيها الاحترام والمودّة والرحمة ويحلّ محلّها السلطوية والترهيب والعنف من جهة، أو الضعف والتسيّب والإهمال من جهة أخرى. وقد تصل هذه العلاقة إلى الانسداد التام، فيسود جو من التوتّر بين الطرفين قد يصل إلى استعمال العنف من أحد الطرفين أو كليهما.

نحاول في هذا المبحث أن نتناول هذه العلاقة، ذات البعدين الأفقي والعمودي، من زاويتين؛ **زاوية التضامن والتراحم والتقدير** بين طرفي العلاقة التعليمية-التعلّمية، وهي علاقة تكاد تكون أفقية، من خلال سعي المدرّس للتقرّب إلى متعلّميه بالتخلّي عن سلطته أو عن جزء منها. **وزاوية التوجيه والسلطة** من جهة أخرى، وهي علاقة عمودية يسعى من خلالها المتعلّمون إلى كسرها أو تطويعها ولكنها

[1] مدرّس، معلّم (Enseignant): كل الأشخاص الذين يتحمّلون مهمة تربية التلاميذ داخل المدارس. عبد الكريم غريب: المنهل التربوي؛ معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2006م، ص 340.

[2] متعلّم (Apprenant): تسمية من تسميات المتعلّم، استعملت على الخصوص من طرف الاتجاهات البيداغوجية الحديثة، لأنها توحي ضمنيا بإمكانية الفرد في التعلّم الذاتي والمبادرة الشخصية. المرجع نفسه، ص 69.

تقابل بالرفض من طرف المدرّس؛ لأنه يريد الاحتفاظ بمركزه البيداغوجي والاجتماعي. ينتج عن العلاقة الأفقية استراتيجية، قائمة على الاحترام والرحمة، هي **الاستراتيجية التضامنية أو استراتيجية التراحم.** وينتج عن العلاقة العمودية استراتيجية، قائمة على السلطة والتوجيه، هي **الاستراتيجية التوجيهية أو استراتيجية السلطة.**

وهاتان الاستراتيجيتان معتمدتان في بناء العلاقات التربوية التعليمية بين المدرّس والمتعلِّمين. ولنبدأ بالتعريف بهما، وسنعمد إلى المقارنة بين الاستراتيجيتين؛ لأنَّ" **التضامن والسلطة يرتبطان بعلاقة متضادة** "[1]لا تجتمعان معا، أو إنهما لا تتحقَّقان معا بشكل تام. وقد اختار البحث تسمية الاستراتيجية الأولى **بالاستراتيجية التراحمية** تناصا مع التوجيهات التربوية النبوية التي تركِّز في بناء العلاقات الاجتماعية على ثنائية التراحم/ التوقير[2]. بديلا عن ثنائية **التضامن/ السلطة** باصطلاح **تينان ديبوراه (Deborah Tannen)**، وأفضل من ثنائية **التضامن/ القوة** باصطلاح هدسون؛ لأن في التضامن الذي يظهره الطرفان لبعضهما لا يكون محقّقا إذا شابته أغراض أو مصالح أو منافع، وخاصة من قبل المتعلِّمين. وأما القوة أو السلطة فهما تحقِّقان إذعانا تشوبه الأغراض والمصالح أو المنافع والخوف أو الرهبة. على عكس ذلك نجد أن **الرحمة والتوقير**، كما سنرى في تحليلنا للخطاب التعليمي، لا تشوبهما الأغراض ولا المنافع ولا يعتري صاحبهما خوف ولا رهبة، ففيهما المودَّة والتقدير.

وينبني تحديد **استراتيجية الخطاب اجتماعيا** على هذين العاملين بشكل عام (التراحم والتوقير)، أو (التضامن والسلطة)، وهو مردّ تصنيف **جيفري ليتش** للعلاقات بين الناس إلى صنفين: الصنف العمودي ومحوره السلطة، والصنف الأفقي الذي يتحدّد على أساسه " ما يسمّيه (براون وجيلمان) معيار التضامنية كبعد اجتماعي "[3].

والآن، سنتحدّث عن مدى حضور هاتين الاستراتيجيتين في الخطاب التعليمي. نبدأ بتحديد نوع العلاقة التي تربطهما (المدرِّس والمتعلِّم) في البيئة المدرسية؛ حيث تحكمهما علاقتان، الأولى داخل هذه البيئة، والأخرى خارجها؛ أي ما يعرفه كل من المدرّس والمتعلّم عن الآخر. وما يعرفانه عن البيئة المدرسية وماذا ينتظر كل طرف من الآخر، ماذا يريد أن يقوله وماذا يريد أن يسمعه. تسير العلاقة في اتجاهات ثلاثة؛ مدرّس ومتعلّم، مدرّس وبيئة مدرسية، ومتعلّم وبيئة مدرسية، شرط تفاعل هذه

---

[1] عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، طبعة 2004م، ص 257. مأخوذ من: Deborah Tannen: That s not what I meant، Ballantine Books، New york, 1992، p 93.

[2] عن عَمْرو بنِ شُعَيْبٍ، عن أبيه، عن جَدِّه رضي اللَّهُ عنهم قال: قال رسولُ اللَّه صَلّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّم: «**لَيْسَ مِنَّا مَنْ لَمْ يَرْحَمْ صَغِيرَنَا، وَيَعْرِفْ شَرفَ كَبِيرِنَا**» حديثٌ صحيحٌ رواه أبو داود والترمذي، وقال الترمذي: حديثٌ حسنٌ صحيح وفي رواية أبي داود«**حَقَّ كَبِيرِنَا**». وفي توجيه الله تعالى لنبيّه في علاقته مع صحابته ومع الناس عامة نجد القرآن الكريم يحثُّه على اللين والرحمة والرفق، في قوله تعالى: ((فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمْ ۖ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ ۖ فَٱعْفُ عَنْهُمْ وَٱسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِى ٱلْأَمْرِ ۖ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى ٱللَّهِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُتَوَكِّلِينَ)) آل عمران 159.

[3] عبد الهادي بن ظافر الشهري، مرجع سابق، ص 256.

العناصر مع بعضها. فلا تقاس العلاقة بين المدرّس من جهة والمتعلّمين من جهة أخرى إلا في ضوء معرفة وتأثير البيئة المدرسية فهي تتناسب معها تناسبا طرديا إن سلبا أم إيجابا.

أولا: اللقاء الأول

قد يحدث أن تكون العلاقة بين المدرّس والمتعلّمين من جهة، وبين المتعلّمين أنفسهم من جهة أخرى معدومة أو تكاد، كأن يكون اللقاء بينهم لأوَّل مرَّة. ماذا يفعل المدرِّس إزاء ذلك؟يسعى المدرّس إلى إيجاد هذه العلاقة عن طريق خطابه التعليمي التفاعلي؛ إذ يستهدف توطيد علاقته بمتعلّميه. وهذا ما يُبرز دور اللغة التفاعلي من خلال ما طوّره سينكلير (Sinclair) وكولتهارد (Couthard) (1975) في دراستهما التفاعلات اللغوية بين المعلّم والمتعلّم في الفصول الدراسية. في هذه الدراسة المهمّة ميَّزا بين التفاعل/التبادل اللغوي/الكلامي Exchange والنقلة أو الانتقالة move والفعل اللغوي (Act)[1].

تبدأ العلاقة بين المدرِّس والمتعلِّمين في اللقاء الأوَّل في حجرة الدرس، المتعلِّمون يترقَّبون، خاصة وأنهم يلتحقون أوَّل مرة بالمؤسسة، فهم في بيئة جديدة، والمدرِّس قد يكون عارفا بهذه البيئة إلا أنه لا يعرف مع من سيتعامل. وإن كان يحمل نظرة أو تصوُّرا عاما حسنا أو سيئا عن المتعلِّمين الجدد، لكنَّه يترقَّب هو الآخر. فتكون اللحظات الأول ما قبل اللقاء الأول حاسمة للطرفين. وربَّما بعض المدرِّسين لا يبالون فعلاقتهم بالمتعلِّمين علمية معرفية، أو هي علاقة عقلانية ولا دخل للمشاعر والعواطف، وربَّما عند البعض هي علاقة رسمية تبدأ وتنتهي عند باب حجرة الدرس. والشيء نفسه بالنسبة لبعض المتعلِّمين. لكن هذا الاختلاف في النظرة للعلاقة التي تجمع الطرفين لا يعني أن الجميع لا يولي عناية لها، بل إن الجميع يهتم بها وتختلف درجات الاهتمام.

وبالعودة إلى الوثائق البيداغوجية نجد حرصا كبيرا على بناء علاقة وطيدة بين المدرِّس والمتعلِّمين بداية من اللقاء الأوَّل[2]. وهي علاقة تميل نحو ثنائية التراحم/التوقير، وتخفِّف من سلطة المدرِّس من خلال قراءة الإرشادات التربوية التي وجّهتها الجهات الوصية للمدرِّس.

1. **استراتيجية التعارف** أو ثنائية التعريف/التعرُّف: يبدأ المدرِّس بناء علاقته مع المتعلِّمين بالتعريف بنفسه: " تعرَّفْ على التلاميذ وأَقِمْ علاقة تربوية معهم تقنعهم بحرصك على رفع مستواهم. قدِّم نفسك بإيجاز لتلاميذ القسم، واحفظ أسماء تلاميذ القسم تدريجيا، نادِ التلاميذ كلاًّ باسْمِه مع النطق السليم بها. وإن أردت يا ولدي لتحفظ علاقة التلميذ بأستاذه"[3]، ويبدأ هذا التعارف بعيدا عن التقارير الصادرة عن الفوج الذي سيدرِّسُه سواء أكانت إيجابية أم سلبية، وألا يصدِّق كل ما يقال، وإنما عليه أن يتعرَّف بنفسه عليهم. وقد أوضح هدسون أن " **الشواهد اللغوية والدَّالة على العلاقات الاجتماعية بين الناس**، مثل استخدام الأسماء مثل جون والسيد براون، فلكل فرد عدد

[1] ينظر بهاء الدين محمد مزيد، مرجع سابق، ص 103.

[2] الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، ص 16.

[3] المرجع نفسه، الصفحات 15-16-17.

من الأسماء المختلفة يمكن مخاطبته بها، منها اسمه الأول واسم العائلة واللقب إذا وجد. وينبغي علينا أن نتفحّص صيغتين فحسب من هذه الأسماء، هما **صيغة الاسم وحده مثل John وصيغة اللقب، أو صيغة المهنة** التي يتبعها اسم الأسرة مثل Mr. Brown كيف إذن يقرّر الفرد مخاطبة غيره سواء بصيغة الاسم أو بصيغة اللقب واسم الأسرة؟ ترتبط الإجابة عن هذا السؤال بكل من **عاملي القوة والتضامن "**[1].

ولا يختلف الأمر كثيرا عندنا فيما يتعلَّق ببناء العلاقات اجتماعية كانت أو ديداكتيكية أو معرفية صرفة، فعند اللقاء الأول بين المدرِّس والمتعلِّمين في قسم السنة الأولى ثانوي، تستخدم صيغة الاسم وحده أوصيغة اللقب، أو صيغة المهنة التي يتبعها اسم الأسرة مرتبط بتحديد موقفين نموذجيين يبيّنان درجة القرب والبعد بين المدرِّس والمتعلِّمين تُستخدم في كل منهما صيغة الاسم أو صيغة اللقب واسم الأسرة على حدة، ويمكننا بعد ذلك ربط المواقف الأخرى بهذين الموقفين. فإذا استخدم المدرِّس اسم المتعلِّم، وفق توجيهات الوثائق البيداغوجية، فقد حقَّق قدرا كبيرا من التضامن بينه وبين المتعلِّم، وفي نفس الموقف هو أقلُّ سلطة، ولا يمكن أن يحدث العكس؛ أي أن يستخدم المتعلِّم اسم المدرِّس فحسب؛ لأن وجود قدر قليل من التضامن مقرون بأن يكون المتحدِّث صاحب سلطة وأعلى منزلة وأكثر قوة من الآخر.

وفي **الموقف الثاني**، يدخل المتعلِّم في البداية باحتشام أو حذر فيستخدم، غالبا، **صيغة المهنة** مع مدرِّسه مخاطبا إيَّاه بـ " أستاذ "؛ لعدم وجود علاقة سابقة معه، وأحيانا تأتي مقرونة بصيغة لقب الأسرة (أستاذ فلان)، وعندما تصبح العلاقة أكثر قربا فيشعر أنه أصبح يعرفه أكثر، فيستعمل بعض المتعلِّمين صيغة المهنة مقرونة بياء النسبة (أستاذي). وعندما يُسألون عن مدرِّس مادة اللغة العربية يذكرون صيغة لقبه وقد يكتفون بذكر اسمه فقط، وربَّما إذا ساءت العلاقة بينهم وبين أستاذهم يذكرون اسمه مصحوبا بسبَّة أو كنية.

وفي المقابل يستخدم المدرِّس في بداية السنة، صيغة اللقب لمناداة المتعلِّمين؛ لأنهم جاءوا من متوسطات ولا يعرفون أحدا في الثانوية والمدرِّس لا يعرفهم، وبعد مدّة، قد تطول وقد تقصر، يبدأ في استعمال صيغة الاسم: فلانة، فلان، فلانة...وقد يحافظ المدرِّس على صيغة اللقب مع بعض المتعلِّمين؛ لأن مسألة التقارب بين المدرِّس والمتعلِّمين في غاية التعقيد والاختلاف بين المدرِّسين والمتعلِّمين، فبعض المدرِّسين سرعان ما يقتربون من تلاميذهم والبعض الآخر يبقون على المسافة الاجتماعية مع الجميع أو الفئة الغالبة وخاصة الذين لا يشاركون في الدرس، ومن جهة أخرى نجد أن المتعلِّمين هم كذلك يختلفون في المدة الزمنية التي يقتربون فيها من مدرِّسيهم، وفي طريقة اقترابهم، بل إن بعض المتعلِّمين لا يحبذّون الاقتراب نهائيا، ربما بسبب طبيعة المادة أو شخصية المدرِّس أو غيرها من الأسباب، فالمسألة أعقد مما نتصوَّر.

[1] هدسون: علم اللغة الاجتماعي، ترجمة محمود عياد، عالم الكتب، القاهرة، طبعة 1990م، ص 192.

2. **استراتيجية التأدُّب:** وخير من يمثِّل هذه الاستراتيجية جيفري ليتش في مبدئه: مبدأ التأدُّب الأقصى واعتبار التقرُّب، يجمع بين صورتين سلبية وإيجابية[1]:

- **قلِّل من الكلام غير المؤدَّب (صورة سلبية)، وأكثِرْ من الكلام المؤدَّب (صورة إيجابية).**

يطلب من المدرِّس أن يُحْسِنَ الإصغاء إلى المتعلِّمين ويُظْهِرَ اهتمامه بمن يحدِّثُه منهم، ويُظهِرَ البشاشة واللطافة لكي تُحبِّبه إلى متعلِّميه، يتعامل بأدب واحترام في علاقته مع رؤسائه وزملائه وتلاميذه. وأن يتجنَّب شتمهم أو لعنهم لأي سبب كان والسخرية والتلفُّظ بما يسيء إليهم. وأن يَحْرص على التجوَّل بنظره في جميع أنحاء قاعة الدرس بثقة ورضى وأن ينقل النظر بين التلاميذ ليشعرهم بالعطف والعناية. وأن يكون معتدلا بين الصرامة والدعابة. وأن يتجنَّب البدء بنقد تلميذ أو التلاميذ ككل في بداية الحصَّة على وجه الخصوص. وأن يهتم بجميع المتعلِّمين ولا يستثني منهم أحدا[2]. ولكن ينبغي عليه ألا يكون تقرُّبه إلى المتعلِّمين مشوبا بالتظاهر والنزعة إلى الغرضية[3]، بل عليه أن يرتقي بأخلاقه فيخرج من دائرة التأدُّب الاجتماعي، الذي يتقصَّد المجاملة والكياسة والمداراة، إلى دائرة التخلُّق المخلص، الذي ينشد الكمال في السلوك[4].

وقد اعتبر جورج يول توظيف صيغ التهذيب السلبي هي تأكيد على حرية الطرفين المتحادثين، وخاصة المستمع أو المخاطَب وفي هذه الحالة لا يوجد شيء مشترك بين الطرفين فهي علاقة موضوعية (غير شخصية)، وهذا ما يكون في اللغة المستعملة من طرف المدرِّس والمتعلِّمين في اللقاءات الأولى حين تكون مبنيا على استراتيجية أسماها جورج يول بـ **استراتيجية الاحترام (Deference strategy)**[5]، وهي أقرب ما تكون من التوقير ليس فيها تقريب بين المتكلِّم والمستمع، لكن التهذيب فيها شكليٌّ **(formal politeness)** وربَّما داخلته المجاملة، على عكس التوقير فهو نابع من سلطة أخلاقية صادقة.

وقد ميَّز يول بين حالتين تستعمل فيهما؛ فهي خيار للمتكلِّم في ظرف كلامي معيَّن أو في موقف اجتماعي أو قد تكون استراتيجية مثالية لمجموعة برمَّتها[6]. وفي كلتا الحالتين يستعمل المتكلِّمون بعض الصيغ اللغوية التي لا تشير إلى أيِّ طرف، لعدم وجود علاقة شخصية كما قلت، فهما مستقلان عن بعضهما واقعا فلا يشارك طرف الطرف الآخر. ومثال ذلك أن يقدِّم المدرِّس درسه بعيدا عن الإشارة إلى نفسه أو إلى المتعلِّمين بالإشاريات الشخصية؛ هيّا المشاركة في الدرس تنجحه، ضمن استراتيجية التعلُّم الفردي (ويصحبه بنبرة صوت عادية وغير حيوية).

وقد يوظِّف المتكلِّم (المدرِّس او المتعلِّم) صيغ التهذيب الإيجابية بدلا عن صيغ التهذيب السلبي لأنَّه يسعى إلى التقرُّب من الطرف الآخر. وله الخيار في أن يستعملها في ظرف كلامي معيَّن أو في موقف

---

[1] المرجع السابق، ص 246.

[2] الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، الصفحات 9-15-16.

[3] هدسون، مرجع السابق. ص 248.

[4] ينظر طه عبد الرحمن، مرجع سابق. ص 253.

[5] ينظر جورج يول: التداولية، ترجمة قصي العتّابي، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، الطبعة الأولى، 1431هـ/2010م، ص 107.

[6] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

اجتماعي أو أن يجعلها استراتيجية مثالية للفوج برمَّته، فيستعمل فيها بعض الصيغ اللغوية من قبيل (نحن) و(لنذهب) وغيرها التي يفهم منها على أن الطرفين قريبان جدا من بعضهما لدرجة يستطيعان استعمال المعلومات الشخصية والألقاب وحتى المصطلحات البذيئة[1] (خصوصا بين الذكور، بل أصبحت ظاهرة بين الإناث في المستويات التعليمية المختلفة خصوصا المتوسط والثانوي)، كما يمكن استعمال اللهجة المحليَّة. يسمِّي يول هذا النوع من التقارب **باستراتيجية التآزر (Solidarity strategy)**. وهو نوع من التضامن بين أطراف عملية الكلام.

ويمكن للمدرِّس أن يعمد إلى هذه الاستراتيجية في بناء الوضعيات التعلُّمية، وفي المواقف التعليمية التعلُّمية، وخاصة في مرحلة بناء التعلُّمات، من أجل إشعار المتعلِّمين بقربه منهم حتَّى يتمكَّن من إيصال المعلومات والمعارف وتحقيق الأهداف التعليمية التعلُّمية المتوخّاة. والصيغ التي يمكنه استعمالها العبارات والجمل المقرونة بضمير جماعة المتكلِّمين (نحن) ضمن استراتيجية التعاون التعلُّمية؛ فبدل قوله للمتعلِّمين: افعلوا أو شاركوا أو أجيبوا وغيرها من صيغ الأمر المقرونة بضمير المخاطَب (أنتم) يقول لهم: هيّا يا أبنائي لنشارك في الدرس لننجح جميعا معا، لنفعل كذا أو لنشارك في إنجاز التمرين أو لنجيب عن السؤال. ويقرن كلامه بتنغيمات دالة على التفاؤل والحيوية، وعلامات غير لسانية تصاحب كلامه كبشاشة الوجه وانفتاح الأسارير وتوزيع النظرات على جميع المتعلِّمين.

ولا يستعمل صيغة المفرد سواء صيغة المتكلِّم (أنا) أو صيغة المخاطَب (أنتَ) أو المخاطَبة (أنتِ) كذلك لأنها ستستبعد مشاركة أحد الطرفين في نظر المتعلِّم، فإذا سمع المتعلِّم الصيغة الأولى (أنا) اعتبر نفسه غير معني بالدرس لأن الخطاب التعليمي غير موجَّه إليه فما يلبث حتى يذهب بذهنه بعيدا عن حجرة الدرس وعما يحدث فيها. وإذا سمع الصيغة الثانية (أنتَ أو أنتِ) اعتبر المدرِّس غير معني بالدرس فشعر بثقل الحمل وكأن مدرِّسه يحمِّله المسؤولية وحده (وكذلك الأمر في صيغة جماعة المخاطَبين وإن كانت المسؤولية تتوزَّع بين المتعلِّمين).

واستعمال ضمير جماعة المتكلِّمين (نحن) بدلا عن ضمير المفرد المتكلِّم (أنا) أو ضمير المفرد المخاطَب (أنتَ) أو ضمير المفردة المخاطَبة (أنتِ) أو ضمير جماعة المخاطَبين (أنتم) أو ضمير جماعة المخاطَبات (أنتنَّ)؛ لأنَّ ضمير جماعة المتكلِّمين (نحن) " يفيد معنى المشاركة والقرب؛ إذ يجعل المتكلم ناطقا باسمه وباسم غيره، ولا غير أقرب إليه من المخاطَب، حتى كأن هذا المخاطب عالِم بما يخبره به المتكلِّم ومشارك له فيه، فيكون ضمير الجمع، من هذه الجهة، أبلغ في الدلالة على التأدُّب والتواضع من صيغة المفرد، ولا دلالة له إطلاقا على تعظيم الذات ولا على الإعجاب النفس "[2].

أصل الأصول في هذا النموذج هو أسبقية **العلاقة التخاطبية** بين المتكلّم والمخاطب؛ فما تكلّم أحد إلا وأَشْرَكَ معه المخاطَب في إنشاء كلامه، كما لو كان يسمع كلامه بأذن غيره وكأن الغير ينطق

[1] ينظر المرجع السابق، ص 106.

[2] طه عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 13.

بلسانه[1]. فيكون، بذلك، إنشاء الكلام من لدن المتكلم وفهمه من لدن المخاطب عمليتين لا انفصال لإحداهما عن الأخرى، وانفراد المتكلم بالسبق الزمني ما كان ليلزم عنه انفراد بتكوين مضمون الكلام، بل ما إن يشرع المتكلم في النطق حتى يقاسمه المخاطَب **دلالاته**؛ لأن هذه **الدلالات الخِطابية** لا تنزل على ألفاظها نزول المعنَى على المفردات في المعجم، وإنما تنشأ وتتكاثر وتتقلّب وتتعرَّف من خلال **العلاقة التخاطبية**، متجهة شيئا فشيئا إلى تحصيل الاتفاق بين المتكلّم ونظيره المخاطب، بعد أن تكون قد تدرّجت في مجاوزة اختلاف مقتضيات مقاميهما واختلاف طرق عقدهما للدلالات[2].

كما يمكنه أحيانا أن يستعمل تجوُّزا اللهجة المحليَّة والعبارات العامية حتى يربط الاتصال ببعض المتعلِّمين الذين لا يسمعون مدرِّس اللغة العربية إلا متحدِّثا بها.

حفظ ماء الوجه:

تحدَّثنا فيما سبق عن استعمال صيغتي التهذيب السلبي والإيجابي، والحقيقة أن المتكلِّمين يتوقَّعون قبل اختيار أي صيغة كلامية واستعمالها المساس بوجه المخاطبين فيبدأ " عمل سلوك حفظ ماء الوجه قبل إنشاء ألفاظ مثل هذه، متّخذا شكل تتابعات قبلية (Pre-sequences)[3]. والغرض منه أن يحدث التفاعل بين الطرفين قبل التلفُّظ بالأقوال.

وفي حالة بحثنا هذا، قد يتعرَّض وجه المدرِّس أو المتعلِّم للمخاطرة؛ لأنه خطاب من طرف إلى آخر، أي هناك تشارك بينهما، واحد يسأل والآخر يجيب فعندما تغيب المعلومة عن المسؤول يشعر الطرفان (السائل والمسؤول) عندها بالحرج فتتفاقم المخاطرة. وكذا عند القيام ببعض التصرُّفات من قبل المدرِّس دون أن يعي مخاطرها عليه أو على المتعلِّمين فتسيء إلى وجهه أو على وجه المتعلِّمين، مثل: البدء بنقد متعلِّم أو المتعلِّمين ككل في بداية الحصة أو رفع الصوت بالصراخ لأسباب كثيرة تعود إلى عدم انتباه من البعض أو خطأ في الإجابة أو تأخر بعضهم عن الالتحاق بالصف ففي هذه الحالة يعرِّض وجه المتعلِّمين للمخاطرة. ومثال آخر: يجنح بعض المدرِّسين إلى تقديم الأعذار المسبقة عما سوف تعمله أو بسبب نقص تحضيره أو غيرها من الأعذار التي تهدِّد وجهه، ثم إن بعض المدرِّسين يظهرون الارتباك والتوتُّر في بداية الحصة أو أثناءها فيصبح محل استهزاء أو انعدام الثقة من طرف متعلِّميه.

وللخروج من هذا المأزق وتفادي المخاطرة وتهديد الوجه يقدِّم جورج يول طرائق لتفادي ذلك بإعطاء فرصة للآخر لإنهاء الفعل الخطر الكامن. على سبيل المثال: ينبغي في بداية الحصَّة من المدرِّس أن يثِق في نفسه ويتغلَّب على الارتباك. وأن يتجوَّلَ المدرِّس بنظره في جميع أنحاء قاعة الدرس بثقة ورضى، وأن يستجمع انتباه التلاميذ قبل البدء في الحصة. وأن يتغافَلَ عن بعض التفاهات الصادرة منهم. وأن يتحكَّم في أعصابه ولا يعط الأمور أكثر مما تستحق تجنُّبا لإثارة الفوضى والكراهية نحوه. وألا

[1] طه عبد الرحمن: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 2000م، ص 50.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] ينظر جورج يول، مرجع سابق، ص 107.

يصرخ فإن الصوت الهادئ أشدّ تأثيرا. فكل هذه الاستعدادات النفسية والسلوكات غير اللغوية تحفظ ماء وجه المدرِّس والمتعلِّمين على السواء قبل أن ينجز أيَّ فعل كلامي.

وهناك حالات تحفظ ماء الوجه بإنجاز أفعال كلامية قبلية أو طلبات قبلية (Pre-request) كما يسمِّيها جورج يول بدلا عن تقديم طلبات مباشرة فورية[1]. وهذا موقف حقيقي من واقع العلاقة بين مدرِّس اللغة العربية مع متعلِّمة:

نص الحوار: (م: متعلِّمة، س: مدرِّس) حوار بين متعلِّمة ومدرِّسها يلتقيان لأول مرة في أولى الحصص

م: أوه، أستاذي الفاضل، كم أن سعيدة لأنني سأدرس عندك هذه السنة

س: شكرا لك، بنيَّتي

م: لقد سألت عن كل الأساتذة، قبل أن ألتحق بالثانوية

س: وماذا قالوا لك؟

م: كُلُّهم أجمعوا على كفاءتك

س: أتمنّى أن أكون في مستوى هذه الشهادات

م: أحبُّ اللغة العربية، ولكن كل من درَّسني زهَّدني فيها

س: ستحبّينها مرَّة أخرى.

يمكن تسمية **التفاعل الموسَّع** في المثال السابق **مقام كلام طلبي** دون وجود فعل كلام مركزي للطلب. لاحظ انعدام تقديم أي طلب حقيقي من المتعلِّمة إلى المدرِّس للقيام بأي شيء، يمكن أن نصف الملفوظ: (*أوه، أستاذي الفاضل، كم أنا سعيدة لأنني سأدرس عندك هذه السنة*). على أنه **طلب قبلي** يبيح للمتكلمة أن تطلب من مدرِّسها أن يساعدها في مادة اللغة العربية، خاصة وأنها تلتقي به أول مرة في الحصة الأولى في بداية العام الدراسي، وهي تخشى ردّ فعله اتجاهها وهي لا تعرفه وهو لا يعرفها، مع ما يبدو عليه من مظاهر الجدّية والهيبة وقلَّة الكلام وكثرة الصمت وعدم الضحك وحتى الابتسامة.

على عكس المثال السابق، نجد في الحوار الآتي عدم استجابة من قبل المدرِّس:

نص الحوار: (م: متعلِّمة، س: مدرِّس) دار بين المتعلِّمة والمدرِّس في نهاية الحصة الدراسية الأولى، وقد انبهرت بأسلوبه وفصاحته.

متعلِّمة: أوه، أستاذي الفاضل، كم أن سعيدة لأنني سأدرس عندك هذه السنة

المدرِّس: يصمت.

متعلِّمة: لقد سألت عن كل الأساتذة، قبل أن ألتحق بالثانوية

المدرِّس: لا داعي لهذا الإطراء (ينظر ناحية النافذة)

متعلِّمة: كُلُّهم أجمعوا على كفاءتك...

المدرِّس: يمكنك الانصراف (ويشير بيده للخروج) [يتوقَّف الحوار]

[1] ينظر المرجع السابق، ص 107-108.

يشيع استعمال **التتابعات القبلية** من قبل المدرِّسين مع المتعلِّمين قصد تحقيق استجابتهم لهم، من قبيل (س: مدرِّس، م1: متعلِّم أوّل، م2: متعلِّم ثانٍ):

س: قراءتك رائعة

م1: شكرا أستاذ.

س: اقرأ يا فلان.

م2: يواصل قراءة النص

فغرض المدرِّس في هذا الحوار أن تتوقف (م1) عن القراءة دون أن يجرحها وقد أطالت القراءة.

3. **استراتيجية القدوة:** يطلب من المدرِّس أن يقترب من متعلِّميه بأن يعطي صورة حسنة عنه في مظهره وفي أخلاقه وسلوكاته؛ فيتجنَّب الثقة الزائدة في النفس وألا يتصرّف بديكتاتورية، وأن يكون القدوة الحسنة التي يقتدي بها المتعلِّمون في أخلاقهم، وأن يحرص على الوصول إلى القسم قبل المتعلِّمين، وأن يُظْهِر بِهِنْدام يليق بوظيفة التعليم وهيبتها، وأن يُثْبِت شخصيته في التعامل معهم، وأن يتصرّف بصفة موظَّف الدولة فينفِّذ المهام الموكلة إليه بمسؤولية ويتعامل بالأخلاقيات التي تتطلبها المهنة ويحافظ على مظهره العام واتّزانه وثباته الانفعالي، وأن يمتنع عن التدخين واستعمال الهاتف خلال الحصة، والأهم من كل ذلك ألا يذكرَ زملاءه إلا بكل خير[1]، حتى لا تهتز مكانة المدرِّس ومركزه العلمي والاجتماعي بين المتعلِّمين.
4. **استراتيجية التعاقد:** يربط بين المدرِّس والمتعلِّمين عقد ديداكتيكي ضمني غير معلن، حيث يلتزم الطرفان بجملة من القواعد والنظم والسلوكات، ومنها طريقة عمل المدرِّس. فعليه أن يحرص على إعلانها في الحصة الأولى أو الحصص الأولى فيوضِّح فيها أهم الحقوق والواجبات الخاصة بكل من المتعلِّم والمدرِّس، ثم بعدها يُقدِّمُ البرنامج التعليمي والتوجيهات البيداغوجية الضرورية لتعلُّم المواد[2].

يحدِّد عبد الكريم غريب مفهوم العقد الديداكتيكي بكونه يحتوي على مجموعة من القواعد التي تضبط آليات العلاقة بين المدرِّس ومتعلِّميه، أين يكون اللاتماثل هو سيد الموقف؛ لأن المدرِّس، وفق عبد الكريم غريب، مالك للمعرفة من جهة، والمخطِّط لبنائها لدى المتعلِّم من جهة أخرى. وأرى أن حصر المعرفة في المدرِّس أمر عفا عليه الزمن، وهو مخالف للتوجهات التربوية والبيداغوجية في المقاربة بالكفاءات، فالمدرِّس لا يقدِّم معرفة وإنما يسهِّل بناءها لدى المتعلِّم؛ لأن هذا الأخير، ووفق النظرية البنائية الاجتماعية يقوم ببناء تعلُّماته بنفسه لما له من قابلية للتعلُّم مركوزة فيه منذ ميلاده. قد يكون دور المدرِّس مقتصرا على تسهيلات التعلُّمات لكنَّه بصورة أو بأخرى يتحكَّم في المعرفة التي يقدِّمها للمتعلِّمين، فيراعي مستواهم المعرفي والذهني، وحالة الفوج العامة.

[1] ينظر الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، الصفحات 9-15-16.

[2] المرجع نفسه، ص 16.

في الحالة العامة والغالبة يتمحور العقد البيداغوجي حول شخصية المدرّس، وقلّما يتجاوز خطية الاتجاه؛ ومن ثم، يستحسن تعويضه بالعقد الديداكتيكي الذي يعد أكثر إجرائية.

إضافة إلى ما ذكره عبد الكريم غريب، يعتبر العقد التعليمي-التعلُّمي (الديداكتيكي) عقدا مضمرا بين المدرِّس والمتعلِّمين وقلّما يشير إليه المدرِّس أو إلى إحدى مكوِّناته أو قواعده، وأرى أن يكون العقد معلنا وصريحا وواضحا للطرفين حتى يتحمّلا مسؤولية ما يترتّب عن التقصير؛ لأن المدرِّس، من الناحية القانونية والإدارية، ملزم بالتدريس، والمتعلِّم ملزم بالتعلُّم، ولا يجوز أن يتخلّى كل طرف عن هذه المسؤولية القانونية والأخلاقية.

قبل وضع العقد الديداكتيكي قيد التنفيذ من طرف المدرِّس والمتعلِّم ينبغي أن نعرف الدعامات التي يقوم عليها، صحيح أن طرفيه هما المدرِّس والمتعلِّم ولكن ما محتوى هذا العقد؟ وما الدعامات التي يتأسس عليها؟ ترتبط معرفة هذه الدعامات بمعرفة مصطلح آخر يقارب مصطلح العقد الديداكتيكي وهو النقل الديداكتيكي. فهذا الأخير يقوم على نقل المعرفة، وهذه المعرفة تنقسم قسمين هما: المعرفة العالمة والمعرفة المتعلَّمة، ولكن بالنسبة للعقد الديداكتيكي يتحدَّث عن معرفة المدرسية ومعرفة مدرَّسة إضافة إلى معرفة المتعلِّمين[1]. يجمع المدرّسون ذوو الحنكة والتجربة، على أن التطبيق الجيّد للعقد الديداكتيكي، يؤسّس لعلاقات جيّدة بين المدرّس والتلاميذ؛ إذ يمثل العقد الديداكتيكي إجمالا، تعاقدا ضمنيا بين المدرّس والتلاميذ منذ مستهلّ السنة الدراسية؛ وبناء على هذا التعاقد، تحدد واجبات وحقوق كل من المدرّس والتلميذ من تحديد الأهداف والكفايات المنشودة والوسائل الديداكتيكية المعتمدة، إلى الانضباط داخل الفصل الدراسي، والحق في الاعتراض والمناقشة[2].

ما يلاحظ في الحقل التعليمي، هو جهل أغلب المدرّسين بمفهوم العقد الديداكتيكي؛ إذ إنَّ أغلبهم لا يعمد إلى تحديد الواجبات والحقوق بمعيّة تلامذتهم، بالرغم من أن هذه المسألة تُعدُّ جزءا من العقد الديداكتيكي؛ ولذلك، فإن المدرِّس الذي يفطن إلى فاعلية هذا العقد، يكون هو الأنجح في العملية التعليمية[3].

ثانيا: العلاقة بين التضامن والسلطة

يعتمد بعض الدارسين على **مصطلح التضامن** باعتباره استراتيجية ينبغي أن يبنى عليها الخطاب بصفة عامة ويسعون لتعريفه. ومن هؤلاء **وليم برايت** الذي يرى صعوبة كبيرة في تحديد مفهوم التضامن؛ لأنّه " **معقّد ومراوغ؛ فهو صنف نظري بحت** "[4]، وتعمل هذه **الاستراتيجية** على تحديد درجة العلاقة بين المتخاطبين ونوعها، ومتابعة مدى التزام الطرفين باحترام هذه العلاقة والرغبة في المحافظة عليها، أو السعي لإزالة الفروق بينهما، ومن ثم تقاس درجة التفاعل الحاصل في الخطاب

[1] ينظر عبد الكريم غريب: مستجدات التربية والتكوين، ص 123-124.

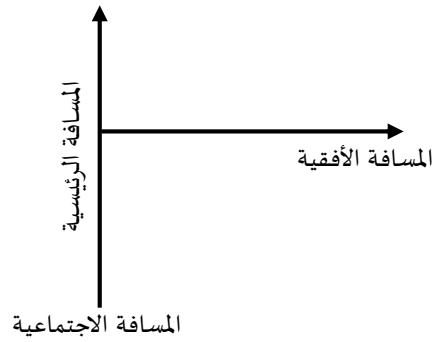
[2] المرجع نفسه، ص 124.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] عبد الهادي بن ظافر الشهري، مرجع سابق، ص 257.

جرّاء هذا التضامن المتبادل بقياس لغته وملفوظاته المشحونة بالعبارات الدالة على هذا التقرّب والتقريب.

ويقيس المحور الرئيسي **درجة المسافة** بالنظر إلى السلطة أو تحويل مشارك سلطة الآخر، وهذا تدبير غير متناظر، حيث إن أحدهما المخوَّل له السلطة يمكن أن يستعمل الشكل المألوف في البراعة مع آخر يستعمل هو بدوره نفس الأسلوب. أما المحور الأفقي فهو من جهة أخرى يقيس ما أطلق عليه كل من (براون وجيلمان) **عامل التكافؤ** أو ما يمكن أن نعتبره من وجهة نظر مضادة **المسافة الاجتماعية** والدرجة الكلّية للاحترام بالنسبة لأي موقف **فعل كلامي** إنما تتعلَّق على وجه الشمول بالعوامل المستقرَّة نسبيا للأوضاع والسنّ ودرجة الأُلْفة...وأيضا إلى حد ما قد تتعلَّق بالدور المؤقّت لعلاقة الشخص الأسرية مع آخر. وقد يرى المحاضِر أنه من المعقول أن يقول لطالب ما: (قدِّم لي محاولتك في الأسبوع القادم)، ولكن لا يجوز أن يقول له: (حضِّر لي كأسا من القهوة) ففي الحالة الأولى ينبغي أن يمارس سلطته المشروعة على السلوك الأكاديمي للطالب لكن في الحالة الأخيرة قد يتجاوز ما يعترف له فيه بمهمّته، ومرّة أخرى فإن الحقوق والواجبات تكون ذات أهمية عند تعريف منزلة المشارك في علاقات الناس بعضهم ببعض[1].



ثالثا: العلاقة بين التراحم والتوقير

لقد وقع الاختيار، في هذا البحث، على **مصطلح التراحم** بديلا عن **مصطلح التضامن** لما يحمله الأوَّل من دلالات العلاقات الإنسانية المبنية على القيم الأخلاقية بعيدا عن المنفعة واللذة وحسب، وكما يقول عبد الوهاب المسيري؛ " كانت هناك حسابات أخرى غير مادية وغير أنانية تشكّل مكوّنا أساسيا في هذه العلاقات "[2]، حين فرّق بين المجتمع التراحمي والمجتمع التعاقدي.

فالعلاقة التي تجمع بين طرفي العملية التعليمية-التعلّمية يجب أن تكون **تراحمية** بعيدة عن الأغراض، فلا غرض للمتعلّم إلا نيل العلم من مدرّسه. وهذا ما دعا إليه طه عبد الرحمن، ومن قبله

[1] جيفري ليتش: مبادئ التداولية، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، طبعة 2013م، ص 166.

[2] عبد الوهاب المسيري: رحلتي الفكرية في البذور والجذور والثمر؛ سيرة غير ذاتية غير موضوعية، مطبوعات الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، الطبعة ال الأولى، 2000، ص49.

الماوردي، إلى جعل قاعدة الإخلاص شرطا لتحقق مبدأ التأدّب. فالتأدّب الذي يظهره الطرفان لبعضهما لا يكون محقّقا إذا شابته أغراض أو مصالح أو منافع.

وتهدف هذه الاستراتيجية من خلال تطبيقها من لدن المدرّس خاصة والمتعلّمين في درجة أدنى إلى تحقيق المساواة بينهما أو السعي لتحقيقها، أو على الأقل تقليص المسافات وتقليل الدرجات بينهما مما يساهم في نجاح العملية التعليميةالتعلّمية، ومن ثم نجاح الخطاب التعليمي في تحقيق أغراضه ومقاصده. ومما يساعد على إنجاحه وعيُ الطرفين بقيمة إنماء العلاقة بينهما وتأليفها حتى تصبح العلاقة في نهاية الخطاب التعليمي أفضل منه في بدايته. ثم السعي إلى تحسين البيئة المدرسية، ماديا ومعنويا، لما لها من تأثير على العلاقة بين الطرفين.

رابعا: البنيات الخِطابية ودورها في بناء العلاقة بين المدرِّس والمتعلِّم

1- بنية التبادلات أو التناوبات

يقوم الخطاب التعليمي في عمومه على تبادل عملية الكلام بين المدرِّس والمتعلِّمين، بغض النظر عن صاحب النصيب الأكبر فيها. لكن الحقيقة الساطعة أن تبادل الكلام وتقسيمه إلى أجزاء مفصَّلة في الدرس حاصل لا محالة، بل إن دراسات تحليل الخطاب تتحدّث عن تناوب (take turns) عملية الكلام[1] أو مشاركة كل المتحدِّثين أو جُلُّهم.

وفي هذا السياق يتساءل هدسون عن مدى تحقُّق عملية التناوب في الكلام بين المتخاطبين: هل فعلا يتناوب المتحدثون أدوارهم أم أن هذه الأدوار تتشابك وتتطابق مع بعضها البعض؟ وكيف يوضِّح المتحدِّث أنه على وشك الانتهاء من الكلام؟ وكيف يوضِّح المتلقون أنهم على وشك أن يبدأوا في الكلام؟ ومن يحدِّد مَنْ الذي سيتكلَّم في الدور التالي؟ ومَنْ يقوم بمعظم الكلام؟ مَنْ يتحدَّثُ مع مَنْ؟[2]

وحقيقة الأمر أن عملية التناوب ليست بتلك السهولة؛ لأن واقع الحال في العملية التعليمية يبرز جملة من المشكلات التي تواجه هذا التناوب والتبادل بكيفية سلسلة دون تشابك ولا تداخل بين المتحدِّثين. وقد بيَّن هدسون من خلال دراسات قام بها علماء النفس الاجتماعي في مجال الأبحاث الخِطابية، وقد اتضح من هذه الأبحاث والدراسات أن التناوب في الكلام نوع من النشاط غاية في المهارة[3]، وصعبة التحقُّق لما فيها من وجوب التنسيق بين حركة العينين بين المتحدِّثين وحركة اليدين من جهة وعملية الكلام من جهة أخرى، من أجل أن يتكلَّم من كان مستمعا عندما يصمت المتحدِّث، أي لا بد أن تكون ردود أفعال المشتركين في الكلام غاية في الدقة والانتظام[4].

[1] هدسون، مرجع سابق، ص 205.

[2] المرجع السابق، ص 205.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

أ- الأزواج المتجاورة أو الأزواج المتوازية

يبحث الناس دوما عن طريقة للتعامل وإيجاد مساحة مشتركة بينهم للتفاهم والتفاعل الاجتماعي، على الرغم من الاختلافات في أسلوب الحديث، وما يساعدهم في هذا التفاهم وجود **نماذج تلقائية تقريبا** في بنية المحادثة[1]، وهي بنية تقوم على التناوب والتبادل كما سبق القول. وضمن هذه البنية يتحدَّث **جورج يول وهدسون** عن وجود بنيات أو أزواج متجاورة أو متوازية (Adjacency pairs)، وهي العبارات والأقوال التي تقتضي أقوالا أخرى تجاورها أو توازيها تعدُّ بمثابة الإجابة أو الاستجابة أو رد الفعل المناسب للأقوال الأولى.

تتكوَّن بنية التجاور من ثنائية سؤال/جواب، أو فعل/ ردّ فعل، ومن أهم أنواعها، رغم كثرتها:

- **البنية الأولى:** تحية + ردّ التحية،
- **البنية الثانية:** شكوى + اعتذار،
- **البنية الثالثة:** نداء + رد أو استجابة،
- **البنية الرابعة:** دعوة + قبول الدعوة،
- **البنية الخامسة:** توديع + رد التوديع.
- **البنية السادسة:** شكر + إجابة.

ومن الأمثلة الواضحة على هذه النماذج[2]:

المثال الأول:

الشطر الأول:	*الشطر الثاني*
س: السلام عليكم	*ع: وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته.*
س: كيف حالك؟	*ع: الحمد لله.*
س: مع السلامة	*ع: الله معك*

المثال الثاني:

الشطر الأول:	*الشطر الثاني*
س: كم الساعة؟	*ع: حوالي الثامنة والنصف*
س: شكرا	*ع: عفوا*
س: هل لك أن تساعدني في هذا؟	*ع: بالتأكيد*

يسمّي جورج يول هذه الأزواج بالتتابعات التلقائية، التي تتكوّن دائما، وفق يول، من **شطر أول first part وشطر ثان second part**ينشئهما متكلمان مختلفان. يخلق قول الشطر الأول على الفور توقُّع لفظ الشطر الثاني لنفس الزوج، وهما شطران يجب أن يتوافر دائما[3].

[1] ينظر جورج يول، مرجع سابق، ص 119.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يرى هدسون ويول أن بعض الأقوال والعبارات تتطلّب رد فعل متوقَّع من قبل المتلقي إلا أنه في بعض الحالات لا يمكن توقُّع ردود أفعال المتلقين، بل إن هناك تنوُّعا كبيرا في الصيغ التي تملأ الفراغات، حسب **يول**. وفي بعض الحالات لا تحدث الاستجابة من المتلقي رغم أن الردّ متوقَّع،" وعدم القيام بالرد المتوقّع في مثل هذه الحالات يعد رد فعل ذا دلالة معيَّنة، فعلى سبيل المثال إذا ألقى (أ) التحية على (ب) ولكن الأخير لم يردها فإن ذلك التصرف سيفهمه (أ) على أن (ب) لديه سبب معيَّن لعدم ردِّ التحيّة "[1]، يعتبره يول فشلا في الإتيان بالشطر الثاني يعامل على أنه غياب ذو مغزى ولذا فإنه ذو معنى.

ولكن الأنواع الأخرى من العبارات ليست بمثل هذا الوضوح. فغالبا ما يعقب التحذير نوع من الاستجابة من جانب المتلقّي، حتى ولو كانت هذه الاستجابة مجرّد رفع لحاجب العين أو إيماءة من الرأس، ولكن هذا النوع من إظهار الاستجابة ليس ضروريا إذا وضح أن المخاطب قد سمع التحذير. وهناك في الجانب الآخر أنواع أخرى من الكلام، مثل المحاضرة الجامعية حيث يكون ردّ الفعل من المتلقي محدودا للغاية. وينبغي علينا أن نذكر أن الدراسات الخاصة بالأزواج المتوازية لم تدرس بعد المشكلات النظرية الخاصة بتحديد أنواع الأزواج المتوازية، وبدلا من ذلك قامت هذه الدراسات بمناقشة استخدام أنواع من الأزواج، مثل النداء + الردّ[2].

تقسَّم الأزواج المتجاورة أو المتوازية إلى أزواج افتتاحية (تحية + ردّ التحية) وأخرى تكون ضمن الخطاب (شكوى + اعتذار، نداء + رد أو استجابة، دعوة + قبول الدعوة، شكر + إجابة) وثالثة تكون في ختامه (توديع + رد التوديع).

يشترط في البنيات المتجاورة أن تتألّف من شطرين ولكن تتابعها قد لا يتحقَّق في بعض الأحيان، فيتأجَّل الشطر الثاني. فتتتالى الأشطر الأولى ثم تليها الأشطر الثانية، وتكون البنية حينها على الشكل:

سؤال أوّل + سؤال ثانٍ + جواب أوّل + جواب ثانٍ

أو

سؤال أوّل + (سؤال ثانٍ + جواب ثانٍ) + جواب أوّل

التتالي في الشكل الثاني يسمّيه يول بتتابع الحشر **(insertion sequence)**، حيث: الجواب الثاني يتبع السؤال الثاني (سؤال ثانٍ + جواب ثانٍ).

ويحدث أن يبدو الجواب الثاني مقابلا للسؤال الأول، ولكن مضمونه يوحي بغير ذلك؛ لأن الأصل في تتابع الأشطر أن تتتابع الأجوبة بناء على تتابع الأسئلة الأوّل فالأوّل، ولكن الالتزام بهذا التتابع ليس شرطا لتحقق أزواج التجاور.يوضّح المثال الآتي هذا النموذج[3]:

الوكيل: هل تريد الرحلة المبكّرة؟ (س1) *الشطر الأول*

المراجع: متى تصل؟ (س2) *الشطر الثاني*

[1] هدسون، مرجع سابق، ص 205-206.

[2] المرجع نفسه، ص 206.

[3] جورج يول، مرجع سابق، ص 120.

الوكيل: في التاسعة وخمس وأربعين دقيقة (ج2) الشطر الأول

المراجع: نعم- هذا عظيم (ج1) الشطر الثاني

من خلال هذا النموذج، يستنتج يول أن تتابع الحشر هذا ينتج زوجين متجاورين، أو بالأحرى زوجا متجاورا صغيرا أو وسطا (س2-ج2) داخل الزوج المتجاور الكبير الذي ينطلق من س1 ليصل إلى ج1. نستنتج كذلك أن تتابع ثنائية سؤال/جواب أو ثنائية شطر1/شطر 2 لا تعني أن السائل دوما هو المنتمي إلى الشطر الأول، فقد لاحظنا كيف أن السؤال ينتقل بين الشطرين بحسب الحاجة التخاطبية. يسأل المدرّس المتعلِّم فيردُّ عليه المتعلِّم بسؤال آخر فيوضِّح المدرّس مجيبا عن سؤال المتعلِّم، بعدها يجيب المتعلِّم عن سؤال المدرّس، وكثيرا ما يحدث هذا النموذج في الخطاب التعليمي، خاصة إذا كان سؤال المدرّس غامضا بالنسبة للمتعلِّمين.

هناك نموذج آخر يقدِّمه جورج يول، يتمثَّل في ثنائية طلب/ قبول الطلب، كما مبيّن في المثال الآتي، هناك زوج يتألف من تقديم طلب-قبول الطلب (س1-ج1) مع تتابع حشر لزوج سؤال-جواب (س2-ج2) الذي يبدو أنه يؤدي وظيفة شرط لقبول (ج1)[1]:

س: هل لك أن ترسل هذه الرسالة بالبريد؟ (س1=طلب) الشطر الأول

ع: أيوجد عليها طابع؟ (س2) الشطر الثاني

س: أجل (ج2) الشطر الأول

ع: حسنا (ج1=قبول) الشطر الثاني

يلاحظ يول في هذا المثال أن الجواب عن السؤال الأول أو القبول بالطلب قد تأخر، وهو ما أنتج تتابع حشر (س2-ج2)، وسبب تأخره يعود إلى عدم توفُّر إمكانية القبول في زمن تقديم الطلب، وهو ما يمثِّل حقيقة أساسية عند يول: لا تتلقّى الأشطر الأولى بالضرورة الأشطر الثانية التي يتوقّعها المتكلِّم. يوسم تأخير الإجابة رمزيا عدم توافر كامن للجواب المتوقَّع المباشر (التلقائي عادة). يمثل التأخير تباعدا بين ما هو متوقّع وما هو متوفّر، ويفسّر دائما على أنه ذو معنى[2].

ب- بنيات التوقُّع:

تتحدَّث كلير كرامش (Claire Kramsch) في كتابها (اللغة والثقافة) عن تكوُّن بنيات خِطابية لدى مستخدم اللغة في مرحلة الطفولة، نتيجة لعاملي التنشئة الاجتماعية والامتزاج الثقافي في المجتمع الذي عاش وترعرع فيه، ثم تتطوَّر عبر الزمن وترسَّخ. تسمّي كلير كرامش هذه البنيات بخطط العمل أو بنيات التوقُّع **(Structures of expectation)** التي يتعلَّمها كل المستخدمين للغة معيّنة، فهم لم يتعلَّموا " كيف يفسِّرون العلامات ولا كيف يتصرَّفون على أساسها فحسب؛ وإنما تعلَّموا أيضا أن يتوقَّعوا سلوكا معيَّنا

[1] المرجع السابق، ص 121.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

من الآخرين بالمثل..."[1]، فيقابلون أفعال كلام معيّنة بأفعال كلام تناسبها في سياق ثقافي معيَّن، وإذا تغيَّر السياق تغيَّرت أفعال الكلام فهي ذات بعد اجتماعي ثقافي، من قبيل استعمال فعل الشكر للردّ على تلقّي الهدية، أو قول مع السلامة أو إلى اللقاء من أجل إنهاء المحادثة[2].

يكوّن مستعمل اللغة كذلك بنيات يفرّق من خلالها بين الكبار والصغار، بين المنتمين إلى طبقات اجتماعية أو ثقافية معيَّنة، فتصبح هذه البنيات جزءا من تكوينهم العضوي؛ لأنها ضاربة في أعماق خبرتهم الحياتية التي يستقون منها فهمهم وتفسيرهم للعالم من حولهم. يتعلَّم كيف يفرّقون بين الإهانة والتحيَّة[3].إنها " بنية عامة ترسَّخت في عقول الناس من خلال الثقافة التي يعايشونها هي ما نطلق عليه **الأطر (Frames) أو البنى الكبرى (schemata) "**[4].

وإذا طبَّقنا هذا النموذج على العلاقات التي تنشأ بين المدرِّس والمتعلِّمين وجدناها شبيهة به، تسير على منواله، فحقيقة الأمر أن طرفي العلمية التعليمية التعلُّمية يكوّنان **بنيات التوقُّع** انطلاقا من نماذج المتعلِّمين والمدرِّسين السابقة لديهم، وبما يجمّعونه من معلومات في بداية العام الدراسي، وفي مرحلة ثالثة ما يكتسبونه في التعامل اليومي من عادات سلوكية تجعلهم يتوقَّعون أن يحييهم المدرِّس (بالنسبة للمتعلِّمين) عند أوّل مقابلة، أو يستمعوا إليه عندما يتحدّث أو يجيبهم عن أسئلتهم، مع وجود اختلافات ثقافية تؤثّر في هذه التوقُّعات...

ومما يتكوَّن لدى المدرِّس من بنيات توقُّع أن يحييه تلميذه بطريقة مختلفة عن تحيَّة زميله الأستاذ أو تختلف عن تحيَّة زميلته الأستاذة (المصافحة بين الذكور والمعانقة بين الإناث)، ويتوقَّع الصديق أن يحييه صديقه بطريقة تختلف عن تحيته الضيف الغريب، كما يتوقَّع المتعلِّمون أن يحيّيهم الأستاذ الجديد بطريقة مختلفة عن تحيَّة أستاذ درَّسهم من قبل، وانطلاقا من خبرتهم في ثقافتهم ينظِّم الناس معارفهم ومفاهيمهم عن العالم، ويستخدمون هذه المعرفة لاستباق التفسيرات والعلاقات الخاصة بأية معلومات وأحداث أو خبرات جديدة يصادفونها في مسيرة حياتهم.

نصل إلى أن كلا من المتعلِّم والمدرِّس يكوّن بنيات توقُّع عن مدرِّسيه، كل مدرِّس على حدة فيتعامل معهم بناء على هذه الخطّة، وكذلك الأمر بالنسبة للمدرِّس. يشتغل المدرِّس مع كل فوج وفق بنيات التوقُّع التي كوَّنها عن كلِّ متعلِّم أو عن مجموع المتعلِّمين. والأهم من هذا هو كيف يوظِّف المدرِّس بنيات التوقُّع في سير الدرس، في بناء اختباراته، في بناء علاقته مع المتعلِّمين، في المحافظة على نظام قسمه والسيطرة عليه، في اختيار الاستراتيجيات المناسبة مع المتعلّمين: مع من يستعمل الاستراتيجية التراحمية؟ ومع من يستعمل الاستراتيجية التوجيهية؟.

---

[1] كليركرامش: اللغة والثقافة، ترجمة أحمد الشيمي، مراجعة عبد الودود العمراني، وزارة الثقافة والفنون والتراث، الدوحة، قطر، الطبعة العربية الأولى، 2010م، ص 50.

[2] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 51.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ج- **بنية التفضيل:** تقع بنيات التفضيل بين أزواج التجاور وبنيات التوقع، فهي جزء من أزواج التجاور،لأنها تتحقَّق في الشطر الثاني منها. ومن جهة أخرى هي بنية توقُّع يفضِّلها أحد الطرفين وهو المتكلِّم الثاني. وقيمة بنيات التفضيل تكمن في كونها أفعالا اجتماعية مثلها مثل أزواج التجاور وبنيات التوقُّع. تتكوَّن من عرض أو طلب يمثِّل الشطر الأول من زوج التجاور، وقبول يمثِّل الشطر الثاني منه، ويقابل هذا القبول ما أطلق عليه جورج يول " بنية التفضيل "؛ لأن الطلب قد يقابل بالرفض فتسمّى هذه البنية، عند يول، بالبنية غير المفضّلة، تقسم بنية التفضيل preference strucrure الأشطر الثانية إلى أفعال اجتماعية مفضَّلة وغير مفضَّلة. الفعل المفضّل هو الفعل التالي المتوقَّع بنيويا، أما الفعل غير المفضَّل فهو الفعل التالي غير المتوقع بنيويا[1]..

تلتقي بنية التفضيل مع بنية التوقُّع في كون الأولى متوقَّعة أكثر من طرف المتكلِّم الأول عندما يقدِّم طلبه أو عرضه أو ما شابه ذلك، فالقبول مرجَّح بنيويا أكثر من الرفض. تسمّى هذه الاحتمالية البنيوية **تفضيلا preference**، يستعمل هذا المصطلح للإشارة على نموذج بنيوي محدّد اجتماعيا ولا يشير إلى أيّ من رغبات الفرد العاطفية أو الذهنية. في هذا الاستعمال التقني للكلمة، فإن التفضيل نموذج مراقب في الحديث وليس رغبة شخصية[2].

ولنلاحظ الأمثلة الذي يسوقها جورج يول لتوضيح بنيتي التفضيل وغير التفضيل:

1- المثال1: يتكوَّن من أمثلة فرعية من [أ-د]، تمثل الأجوبة في كل شطر ثان جوابا مفضّلا[3] أو جوابا غير مفضَّل.

الشطر الأول (العروض)	*الشطر الثاني (بنية التفضيل: القبول)*	*الشطر (البنية غير المفضَّلة: الرفض)*
أ-هل لك أن تساعدني؟ (طلب)	*بالتأكيد*	*لا يمكنني*
ب-تريد بعض القهوة؟ (عرض)	*نعم، رجاء*	*لا ، لا أرغب*
ج-أليست رائعة بالفعل؟ (تقييم)	*نعم، إنها كذلك*	*لا أعتقد*
د-ربما يمكننا الذهاب للتمشي. (مقترح)	*سيكون هذا رائعا*	*أنا متعبٌ*

على اعتبار أن أزواج التجاور (ببنياتها الخِطابية) أفعال كلامية اجتماعية وخاضعة للسياق الثقافي، فإن المتكلِّمين يتوقَّعون الأشطر الثانية سواء المفضَّلة المتوقَّعة أو تلك التي لا يفضِّلونها، وإن كانت غير مستبعدة. وفي المثال 1، نلاحظ أن العروض والطلبات التي قدَّمها المتكلِّم الأول تستقبل بالقبول

[1] جورج يول، مرجع سابق، ص 122.

[2] المرجع نفسه، ص 121.

[3] المرجع نفسه، ص 122.

من طرف المتكلِّم الثاني، إلا أنه يمكن أن نتصوَّر أنها قد تقابل إما بالرفض في صورة المثال 1، وإما بالصمت، وفي كلتا الحالتين، يعدُّ الردُّ بنية غير مفضَّلة لدى المتكلِّم الأوّل[1].

2- المثال 2:

يقودنا المثال الثاني الذي ذكره يول إلى فهم طبيعة بنية التفضيل، وكيف يحاول المتكلِّم الأول تحقيقها أو الوصول إليها عبر إعادة القول أو تقييم أقواله نتيجة للصمت الذي تقابل به عروضه وطلباتـه؛ فالصمت يقود " المتكلِّم الأول غالبا إلى مراجعة الشطر الأول للحصول على شطر ثان لا يكون صمتا من المتكلِّم الآخر "[2]. وفيما يلي نعرض المثال 2:

ساندي: ولكني متأكدة أن عندهم طعاما لذيذا هناك (ثانية وستة أجزاء من الثانية)

ساندي: أم م م- أظن أن الطعام ليس رائعا.

جاك: أي- يذهب الناس هناك غالبا لأجل الموسيقى.

نلاحظ أن (ساندي) قد عدّلت في قولها الأوّل من التأكيد على أن الطعام لذيذ إلى أنه ليس رائعا، وسبب التعديل فيه أن (جاك) لم يستجب ولم يقدِّم قولا تفضِّله (ساندي)، بل كان ردُّه الصمت التام، " لاحظ أن صمت جاك يقع في المكان الذي كان سينشأ فيه عدم موافقة (أي جواب غير مفضّل) إزاء تقييم ساندي. توصل عدم الإجابة أن المتكلِّم غير مؤهّل لتقديم إجابة مفضَّلة[3] ". اعتبرت (ساندي) أن البنية التي توقَّعت تحقُّقها والتي فضَّلتهالم تتحقَّق، فقامت بمراجعة أقوالها من الوصول إلى بنية مفضَّلة، وهو ما حدث من رد فعل من طرف (جاك) حقَّق لها بنيتها التفضيلية[4].عموما، عندما يتوجَّب على المشاركين إنشاء إجابات تمثّل الشطر الثاني غير المفضّل، فإنهم يشيرون إلى أنهم يقومون بشيء موسوم للغاية[5].

3- المثال 3:

يقدِّم يول في هذا المثال نموذجا آخر للبنية غير المفضَّلة

أنشأت المتكلمة الأولى جملة خبرية يبدو أن المتكلمة الثانية تعارضها. ستكون الموافقة هي الشطر الثاني المفضّل، ممثلة في إجابة مثل نعم أو حتى أعتقد ذلك. تجد المتكلمة الثانية جولي نفسها في محل إنشاء شطر غير مفضّل[6].

سندي: إذن يعالج الإقداميون الأيدي

جولي: آم م م- حسنا – هنا – هم، هم يعالجون أقدام الناس غالبا.

---

[1] ينظر المرجع السابق، الصفحة نفسها. هناك إضافات لم يذكرها الكاتب.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 123.

[4] المرجع نفسه، ص 122.

[5] المرجع نفسه، ص 123.

[6] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

لاحظ أن الشطر الثاني غير المفضّل لجولي موسوم بترددات ابتدائية، إنما الفعل صعب الإتيان (أساسا تصحيح الآخرين). يوجد تأخير (آم م م زائدا توقف) في البدء، وجاءت الجملة الواقعية التي تشير إلى التعارض بعد مقدّمة (حسنا)، وإشارة إلى آراء الآخرين (هناك)، وتكرار متعثر (هم، هم). حتى أن الجملة تتضمّن تعبيرا (غالبا) لجعل المعلومة أقل تحديا للادّعاء في الشطر الأول. عن التأثير العام هو أن هذه المتكلمة تقدِّم نفسها على أنها غير راغبة (وتجد صعوبة) في وجوب قولها لما قيل. توجد الترددات والمقدِّمات في الأشطر الثانية غير المفضَّلة للدعوات، كما هو مبيّن في [1].

[1] بيكي: تعالي فيما بعد لتناول القهوة

ويكي: آه-أيه- أرغب في ذلك- ولكنّك تلاحظين-أنا-يتوجّب عليّ إنهاء هذه- أنت تعلمين.

كما هو الحال عادة، يمكن إتمام تعبير الرفض (شطر ثان غير مفضّل) دون قول كلا فعليا. نقل شيء لم يتم قوله مطلقا في [1]. بعد مقدمة (آه) وتردد (أيه)، أنشأت المتكلمة الثانية في [1] نوعا من القبول الرمزي (أرغب في ذلك) لتقديم الشكر على الدعوة، متبوعا بسبب (يتوجَّب عليّ إنهاء هذه) لتبيين ماالذي يعيق المتكلمة من قبول الدعوة. يوجد أيضا معنى منقول إضافي مفاده أن ظروف المتكلمة خارجة عن سيطرتها بسبب التزام (يتوجَّب عليَّ) و، مجددا، استحضرت تفهم موجهة الدعوة (أنت تعلمين).

يوضح [2] النماذج المرتبطة بالشطر الثاني غير المفضَّل في الإنجليزية على شكل سلسلة من العناصر الاختيارية.

كيف تنجز غير المفضل	*الأمثلة*
أ-تأخر/تردد	*توقف؛ آم م م، أه*
ب-أبدأ بمقدمة	*حسنا؛ أوه*
ج-عبر تشكيك	*لست متأكدا؛ لا أعلم*
د-نعم رمزية	*هذا عظيم؛ أرغب في ذلك*
هـ-اعتذار	*آسف؛ آسف*
و-إذكر التزام	*يتوجَّب علي القيام بـ (س)* *يتوقع مني أن أكون في (ص)*
ز-إدع للتفهم	*أنت ترى؛ إنك تعلم*
ح-تبني الموضوعية	*الجميع؛ هناك*
ط-قدم سبب	*عمل كثير؛ ليس عندي وقت*
ي-استعمل ملطفات	*حقا؛ غالبا؛ نوعا ما*
ك-استدرك السالب	*لا أعتقد؛ غير ممكن*

د- بنية موضوع الخطاب:

وهناك نوع آخر من البنية في بناء الخطاب وتعتمد هذه البنية أولا وأخيرا على الموضوع topic، أي موضوع الخطاب ومن الواضح أنه لا توجد علاقة بين التناوب في الحديث والموضوع لأن المتحدّثين

كثيرا ما يغيّرون الموضوع خلال تناوبهم الأدوار. ومن السهل أن نتصوّر أن البنية القائمة على موضوع الخطاب بنية هرمية أي أننا نستطيع تحليل الخطاب إلى وحدات أصغر فأصغر، وذلك اعتمادا على بنية الموضوع في الخطاب. ويدعم هذا التصور البنية السائدة في النصوص المكتوبة التي اعتاد عليها معظم المثقفين. ويمكن على سبيل المثال التعرف على البنية التدريجية التي تعتمد على الموضوع في هذا الكتاب فبنيته هرمية واضحة للغاية تكون الفصول فيها أكبر الوحدات حجما ثم الأقسام الرئيسة ثم الأقسام الثانوية ثم الفقرات وأخيرا التركيب. ويحدد كل هذه الوحدات نوع أو آخر من العرف الطباعي والكتابي. وعند فرض هذه البنية على كتابنا الحالي، حاولت أن أجعل هذه البنية تعكس الموضوعات التي يقدمها الكتاب ولذلك تعدّ هذه الجملة مثالا على نوع البنية، وهي جزء من الفقرة التي هي بالتالي جزء من هذا القسم الثانوي الذي يتناول أنواع بنية الخطاب، هذا بالإضافة إلى الدخول والخروج وهما جزءان آخران من هذا القسم الذي يعالج بنية الخطاب، ويعد كل هذا جزءا من الفصل الخاص بدراسة الكلام باعتباره نوعا من التعامل الاجتماعي[1].

وقد ادّعى كثير من الباحثين أنهم يستطيعون اكتشاف مثل هذه البنية الهرمية في أنواع من الخطاب منها المكتوب والمنطوق. فقد قام جون سينكلير John Sinclair ومالكولم كولتهارد Malcolm Coulthard (1975) بتحليل عدد من الأشرطة التي سجَّل عليها عددا من الحصص الدراسية في المدارس الثانوية، واستطاعوا التعرُّف على بنية هرمية الخطاب hierarchical discourse تبدأ بأكبر وحدة وهي الحصة ثم التعامل ثم التبادل ثم الحركة ثم تأتي في النهاية الفعل، الذي يتطابق بالكاد مع الوحدات التركيبية الجملة الأساسية (انظر كولتهارد 1975 الذي يقدم عددا من الاقتراحات الأخرى لتحليل الخطاب تحليلا هرميا). وأيا كانت درجة اقتناعنا بهذه المقترحات فمن الواضح أنه لا توجد أي بنية هرمية في انواع معيَّنة من الاتصال الاجتماعي حيث يتغيّر الموضوع أو يتبدل تدريجيا إلى موضوع آخر دون تحديد واضح[2].

ويبدو أن السبب في ميل المتحدث إلى الكلام في نفس الموضوع أو عدم الابتعاد عن الموضوع الرئيسي إلا بشكل تدريجي هو أن ذلك يزيد من فرص اهتمام المشتركين بما يقال لأنه يزيد من احتمالات فهم المشتركين للخطاب، لأننا نملك حصيلة ضخمة من المعلومات عن العالم في أي موضوع ونستطيع أن نحسن استغلالها كمتحدثين أو متلقين. والمتحدِّثون الذين يحافظون على موضوع واحد يفترضون أن الجميع يعرفون مهاد موضوع الحديث[3].

والخلاصة التي يبدو أننا ننتهي إليها في مسألة البنية التي تعتمد على الموضوع، أن بعض أنواع الخطاب قد تكون ذات بنية هرمية، وخاصة إذا كانت لدى المتحدِّث فرصة للتخطيط للخطاب بأكمله قبل أن يبدأ حديثه (كما هو الحال عند كتابة كتاب أو إلقاء محاضرة) ولكن غالبا ما تكون معظم أنواع

[1] هدسون، مرجع سابق، ص 207.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 208.

الخطاب ذات بنية فضفاضة وغير متماسكة إلى حدّ كبير. وهذه النصوص تتميَّز بتغيّر الموضوع فيها بين آونة وأخرى، وتتكوَّن بحسب من الموضع الراهن المطروح في لحظة بعينها[1].

خامسا: بنية موضوع الخطاب التعليمي والاستدلالات السياقية

1- الاستدلالات السياقية:

ترتبط الكلمات التي يتبادلها المدرِّس والمتعلِّمون في مواجهتهم الكلامية اليومية أو في كل حصة دراسية بطرق لا تعدُّ ولا تحصى بسياق الحال وسياق الثقافة التي تجري فيهما تلك المواجهات الكلامية. فعندما يقول المتعلِّم للمدرِّس: **أريد أن أدخل هنا هلاَّ فتحت لي الباب؟** فإن المدرِّس سيفهم المعنى المقصود من كلام متعلِّمه فسيربط المدرِّس بين المتعلِّم والفعل (أريدُ) التي تدل على الضمير أنا الذي يعرفه جيِّدا إنه من متعلِّميه من خلال صوته وهيئته الخارجية. ويربط بين هنا وحجرة الدرس التي تقع خلف الباب التي يراها من موقعه أين يقف. كما أن ال في لفظة الباب تشير إلى باب الحجرة هذه التي يريد أن يدخل إليها وليس غيرها. أضف على ذلك أن عليه أن يفهم من ابتسامة المتعلِّم المرسومة على وجهه ومن نبرة صوته وطريقته في الكلام ومن خبرته معه أن الطلب مشروع من متعلِّمه في هذا السياق التداولي حال النطق به. هذه الألفاظ (أريد، هنا، الباب) ومصاحبات الأفعال (النبر ونغمة الكلام وسرعة النطق والضحك) وكذلك العلامات غير الكلامية (كاتجاه النظر وملامح الوجه ووضعية الجسد ونغمة الصوت) هي التي تجعل المتكلِّمين يشيرون على مستمعيهم أو يوضِّحون لهم أو يرشدونهم إلى تفسير ما يقولونه لهم في خضمّ سلسلة لا تنتهي من العوامل ذات الصلة احتماليا في السياق، كل ذلك نسمِّيه إشارات مساقية (Contextualization cues)[2].

تساعد هذه الإشارات في صنع ما نسمِّيه الاستدلالات السياقية (situated inferences) ذات الصلة أو بعبارة أخرى تساعد في استحضار الخلفية الثقافية والتوقُّعات الاجتماعية الضرورية لتفسير الكلام ويصبح في مقدور المتكلِّمين والسامعين، من خلال استخدام الإشارات المساقية، نقل توقُّعاتهم إلى الطرف الآخر حسب طريقتهم في التواصل أو التخاطُب وعلى المشاركين في تلك المبادلات اللفظية أن تتوفر لديهم القدرة على الاستفادة من الحوار حسب فهم كل فريق لسياق الحال وسياق الثقافة لحظة بلحظة[3].

2- **التماسك السياقي**: تعدُّ الجهود المبذولة في سبيل جعل الكلمات المنطوقة ذات معنى في إطار سياق الحال والثقافة، جزءا من خضمّ المبادلة اللفظية، في إطار الجهود التي تهدف لتأسيس التماسك (coherence) السياقي. لا يأتي التماسك في كلام المتكلِّمين جُزافا وإنما يُستحدَثُ استحداثا في عقول المتكلِّمين والسامعين على السواء وبفضل الاستدلالات التي يَخرجون بها

[1] المرجع السابق، ص 208.

[2] ينظر كلير كرامش، مرجع سابق، ص 51-52.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 52.

تأسيسا على الكلمات التي يسمعونها. ومن ثم فبينما يعمل التماسك الدلالي على إقامة الصلة بين الكلمات فإن التماسك التداولي يعمل على إيجاد الصلة بين المتكلمين والسامعين في إطار السياق الثقافي الأوسع لعملية التواصُل[1].

نص الحوار:

المدرّس: *من يذكّرنا بالسياق (الثقافي) التاريخي والسياسي؟ (النص الأدبي: قصيدة في مدح الهاشميين للكميت بن زيد الأسدي).*

المتعلّم: *تميّز الشعر بالركود في عصر صدر الإسلام وازدهر في العصر الأموي.*

المدرّس (يسجّل على السبورة): *تطوّر الشعر بظهور الأحزاب السياسية ما جديد هذا العصر؟*

المتعلّم: *ظهور العصبية القبلية*

المدرّس: *هل ظهرت؟ يركّز الأستاذ (حالة الوجه، النظرات، تحريك الرأس، نغمة السؤال)*

المتعلّم: *بل تجدّدت.*

المدرّس: *إلام يعود تناقض الشعراء؟*

المتعلّم: الصراع السياسي حول الخلافة بنو هاشم وآل البيت.

المدرّس (يركّز): *أنتم قلتم؟ هل هذا صحيح؟*

المتعلّم: *بنو هاشم.*

المدرّس (مصوّبا): *والأمويون.*

المتعلّم: *السنّة والشيعة؟*

المدرّس: *ظهرا فيما بعد*

المدرّس: *ما هي ميزة العصر؟*

المتعلّمون: *حرية التعبير*

المدرّس: *من أمثلة الشعراء؟*

المتعلّم: *الكميت بن زيد الأسدي*

المدرّس: *إلى أي فئة؟*

المتعلّم: *إلى بني هاشم*

المدرّس: *ما الدليل؟*

المتعلّمون *(من التعريف الوارد في الكتاب المدرسي): يدافع، يحب، يمدح، الأحقية في الخلافة، من المتشيّعين: يناصر، تعلّقه بالهاشميين، يريد أن يصبح ناطقا باسمهم أو شاعرهم الخاص. أن يستعمل كل ما لديه.*

المدرّس: *في أي شيء يدافع عنهم؟ الخلافة*

[1] ينظر المرجع السابق، ص 53.

المدرّس (مصوّبا): الأولوية، الأحقيّة.

الألفاظ (أريد، هنا، الباب): الأسئلة، الإجابات

ملاحظات عامة على الحوار:

هناك مصاحبات الأفعال (النبر ونغمة الكلام وسرعة النطق والضحك): التجاوب أو عدمه، التفاعل، الابتسامات أو التجهُّم، تقطيب الجبين، رفع الصوت في حالة الخطأ وفي حالة انفعال المدرّس، تلكؤ أو سرعة في الكلام، الشدَّ على المقاطع التي أخطأ فيها المتعلِّمون من طرف المدرّس وتكرارها، استعمال الأصوات أس سسسسْ لضبط القسم والتركيز على الدرس، التفاعل أمام الإجابات الصحيحة...

وكذلك العلامات غير الكلامية (كاتجاه النظر وملامح الوجه ووضعية الجسد ونغمة الصوت): ينظر إلى كل التلاميذ، ثم عند العجز عن الإجابة ينظر إلى التلاميذ المجيدين: هيا يا فلانة أسعفينا...وجه مشدود إلى المدرّس من طرف المتعلّمين. وقفة جانبية عند إجابة المتعلِّم ووقفة مواجِهة عند سؤالهم، استعمال اليدين عند الشرح جمعهما وتشبيكهما.

من خلال هذه الشبكة المتقاطعة من التكرارات المعجمية والصوتية التي تمنح حديث المتحاورِينَ تماسُكًا دلاليا نجد أن المدرّس والمتعلِّمين وهم من مدينة واحدة ولهم نفس الخلفية الثقافية إنما يدعمون كل إشارات الآخر السياقية (إشارات المدرّس وإشارات كل متعلِّم). أما التماسك الدلالي للكلمات التي ينطق بها المتكلِّمون مضافا إليها الخلفية الثقافية المشتركة لكليهم فإنه إنما يؤسِّسُ لتماسك تداولي عميق من خلال ما يفعله المتحاورون. والطريقة التي تصادت بها كلماتهم وتعانقت بها ألفاظهم وعباراتهم، وبها واصلوا حديثهم تصل بهم إلى أن استنباط المعلومات التي تنقلها الكلمات ليست هي أهم ما في هذه المحادثة (بل إنها توحي في الواقع بأنهم يختلفون)، ولكن المهم هو إحساسهم بانطلاقهم من مساحة حوارية واحدة وأنهم ينتمون لثقافة واحدة[1].

في وُسْع الإشارات المساقية أيضا أن تؤكِّد على التناقضات الكامنة في استنتاجات المشاركين وإطارات توقعاتهم، ومن ثمَّ تؤدّي بهم إلى انهيارات تماسك في المجابهات عبر الثقافية[2]. أو إلى مراجعات في التوقّعات من أجل الحفاظ على التماسك السياقي.

وقد تؤدِّي الإشارات المساقية نفسها إلى استنتاجات مختلفة بين المتعلِّمين، وقد يحدث سوء فهم حقيقي لأنها تعزى أحيانا إلى مواقف أو صفات شخصية وما ينتج عن ذلك من نقص في التماسك الدلالي يترك المتكلِّمين في حالة ارتباك وحيرة شديدة و قد أخذ بهم الإحباط والغضب كل مأخذ.

نص الحوار:

المدرّس (مبتسما ومتحدّثا مع متعلّم، ينظر إليه): بُنَيْ، هل بإمكانك أن تقرأ النص؟

المتعلّم (متجهما، وموجّها نظره ناحية النافذة): لا أريدْ...أووووف

[1] ينظر المرجع السابق، ص 54.

[2] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المدرّس (مشدوها، بقي صامتا لمدّة وهو ينظر إلى ذلك المتعلّم):...ما هذا الزمان؟ ! قرّيني وأنا سيدك (بالدارجة)

المدرّس(موجّها كلامه إلى إحدى المتعلّمات): تقراي – لا (بصوت جهوريّ غاضب)

المتعلّمة: ما نقراش (بابتسامة خجولة)

المدرّس (مبتسما وقد ذهب عنه الغضب): نعم اقراي...اقرئي يا فدوى...

المدرّس (يوجّه ملاحظة للقارئة): أنت مستبدّة (لأنها قرأت سطرين).

المدرّس (موجّها كلامه إلى المتعلّم الممتنع عن القراءة): أنت ما تزيدش تجيني

المدرّس: ما معنى كلمة النهى؟

المتعلّمون: ينظرون...ولا يجيبون...

المدرّس: أجيبوا يا أهل النهى؟ بل أنتم أصحاب النهي!

المدرّسُ (مجيبا): النُهى: أصحاب العقول الراجحة.

المتعلّمون: يضحكون...هاهاها

المدرّس: حانت نهايتكم!

(إذا نبرة الصوت قد تفسَّرُ على أنها مفتاح الوصول إلى موقف المتكلّم، ومن هنا فهي جزء من سلوكه المقصود. علوّ نبرة الصوت عند نطقه حانت نهايتكم على أنها علامة على توتُّره وعدم قدرته على ضبط أعصابه وأن ارتفاع نبرة صوته عندما نطق بعبارة "أنت ما تزيدش تجيني" على أنها محاولة لطرده والانتقام لموقفه معه بطريقة عنيفة؛ لأنه مسَّ بمركزه كأستاذ ولو وجد طريقة أخرى لفعلها)

أما مع المتعلّمة فالأمر مختلف؛ فلاعتبارات تراحمية وعلاقة جيّدة معها باعتبارها مجتهدة وطيّعة، على عكس المتعلّم الذي يبدو الموقف محمَّلا بتراكمات اجتماعية وشخصية بينهما. أراد المدرّس أن يحفظ ماء وجهه بالتوجُّه إلى المتعلّمة (حسن التخلُّص) المجتهدة.

تحكم هذه القواعد الأربع لمبدأ التعاون في المحادثة، في جزء منها، توقعات المتحدّثين والسامعين في المبادلات اللفظية القائمة على تبادل المعلومات (كما في العملية التعليمية التعلُّمية). فإذا أُصيبَ السامعون بالإحباط أحيانا لأنهم يشعرون أن محادثيهم يسعون لإبلاغهم بمعلومات غير ضرورية أو جاوزت القصد، أو أنهم يريدون البعد عن الموضوع الأصلي، أو الأسوأ من ذلك يسعون لخداعهم، فهذا لأنهم يتوقّعون منهم أن يلتزموا بقواعد السلوك التعاوني[1].

3- أدوار المشاركين والبناء المصاحب للثقافة:

بالإضافة إلى الأدوار المؤسساتية التي انتحلها المتكلّم بحكم عمله أو موقعه (كموقع المدرّس والمتعلّم)، فهنالك أدوار أخرى محلية (حسب إيرفنج جوفمان Erving Goffman) أو إطارات مشتركة، على المتكلّم والسامع أن يكتسبها بنفسه من خلال ما يقوله والطريقة التي يقول بها. إذ يمارس المشارك

[1] ينظر كلير كرامش، المرجع السابق، ص 58.

في المبادلات الكلامية أدوارا اجتماعية مختلفة تكشف الكثير عن الشخصية الاجتماعية التي يريدون تمثيلها، وكما تكشف الكثير أيضا عن الشخصيات الاجتماعية التي يدعونها لأنفسهم أمام محادثيهم. فهم يمارسون تلك الأدوار من خلال نوعية اللغة (regiter) التي ينتمون إليها (في لغة فصحى أو غير فصحى)، ومن خلال نبرة الصوت (الجادة أو الهازلة أو لاذعة السخرية)، وعدد مرّات التوقف عن الكلام، والطريقة التي يدخلون بها في المحادثة والإشارات الاسترجاعية التي يعودون بها واختيارهم للبنى المعجمية والنحوية وطريقتهم في توزيع نوبات الصمت، أو قد يأتي الواحد منهم واثقا أو حييا مهتما أو غير مكترث دانيا أو مبتعدا معطاء أو ممسكا بل وقد يتّخذ الواحد منهم لنفسه دور الودود المحب أو دور المنافس الشريف أو دور المتسلِّط الطاغية أو دور الأم الحنون[1].

وقد تختلف أدوارهم التفاعلية، خذ على سبيل المثال هذا التفاعل المتبادل بين مدرِّس (س) ومتعلِّم (م1) ومتعلِّم (م2):

س: لماذا لم تنجز الواجب؟

م1: يصمت.

م2: إنه مريض، ولم يحضر الحصة الماضية.

س: أنجزْه مكانه.

إن (م2) في الواقع يساهم بكلمات ليست له، بل كان ينبغي أن تكون لـ (م1). وقد يُفهم تدخّله بالكلام نيابة عن (م1) على أنه يريد تقديم المساعدة، أو على أنه يحشر نفسه فيما ليس من شأنه، وكان ينبغي أن يهتم بأموره الشخصية فحسب. كما يمكن أن ينظر إلى تدخُّله في الكلام الذي جاء بعد صمت (م1) والذي فهمه على أنه يطلب مساعدته أو أنه في حاجة إلى مساعدة لأن صمته يعود إلى سبب ما أو مانع معيَّن. وقد يُفهم تدخّله على أنه مدخل لانعقاد الصلة بينه وبين (م1). أو ربَّما هناك نيَّة من (م2) للتقرُّب من (س) لاختلاف المراكز بينهما فيظهر (م2) بمظهر الإنسان الخدوم ولغرض التقليل من الأثر السيء الذي أحدثه صمت (م1). أما إجابة (س) فتظهر علاقة السلطة التي أراد أن يمارسها على (م2) فلا حقَّ له أن يجيب عن سؤال لم يوجَّه إليه، ثم يظهر سلطته لـ (م1)؛ لأنه يجب أن يجيب عن سؤال (س) حالا.

إن **الحديث بالنيابة** أو **التدخُّل من أجل التضامن** مع ما يقوله الآخر هو واحد من الأدوار التي يقوم بها المشاركون في الحديث في علاقة كلماتهم بكلمات الآخرين. وقد يحقّ لنا أن نطلق على الدور الثاني دور **المدير** تأسيسا على السلطة المؤسساتية التي يمنحها المجتمع للمتحدِّث. ونطلق على الدور الثالث دور **المؤلِّف** أي الذي يزعم لنفسه المسؤولية عن أقواله. يستطيع المتحدّثون إذًا أن يتحدَّثوا بوصفهم مؤلِّفين أو مسؤولين[2].

[1] ينظر المرجع السابق، ص 59.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 60.

ويتحقَّق البناء المشترك للثقافة من خلال تفعيل هذه الأدوار جميعا أي من خلال ما نطلق عليه (عمل اللغة في الأداء). فالأطفال مثلا ليسوا كيانات بيولوجية فقط، بل هم أدوار مشيَّدة اجتماعيا يقوم الوالدان على تنشئتهم ثقافيا ويتكلمون نيابة عنهم باستمرار، والأطفال يقبلون أن يتحدَّث الوالدان نيابة عنهم[1].

وكذلك ليست أدوار النوع (المؤنّث والمذكّر) نتيجة طبيعية للتركيب البيولوجي، لكنها أدوار محدّدة اجتماعيا، أي يقوم النوعان (الذكر والأنثى) بأداء أدوار مختلفة كمشاركين في محادثة. ويساعد في تحقُّق هذه الأدوار منظومة من الإشارات الصغيرة، التي تظهر التأكيد على الذات أو الشك في قدرات الذات، كما تعمل على إظهار حبِّ السيطرة أو الخضوع التام، وقد التصقت الصفات بمرور الزمن بنوع أو آخر من النوعين[2].

نص الحوار:

وقد تختلف أدوارهم التفاعلية نتيجة للنوع (الذكر والأنثى)، خذ على سبيل المثال هذا التفاعل المتبادل بين مدرِّسة (س) ومتعلِّم (م1):

س: لماذا لم تكتب درسك؟

م1: ينظر إليها نظرة غاضبة، ثم يقول: ما كَتَبْتَشْ (بنبرة عالية).

س: هل أستطيع مساعدتك (بنبرة خافتة ومرتبكة).

م1: وما شأنك بي (بنبرة عالية وغاضبة جدا).

س: لا عليك، لم أقلْ شرًّا...(وتنسحب إلى مكتبها لتجلس وقد احمرَّ وجهها)

نفسِّر نبرة (م1) المرتفعة والغاضبة من (س) على أنها دليل للسيطرة الذكورية، أو على قدرة الذكر على الرد على المواقف المحرجة دون أي تأثُّر بما يناسب شخصيته دون مراعاة أي قواعد للتأدّب أو اللياقة، ثم نفسِّر ردَّ فعل (س) غير المنتظِر لإجابة (م1) العنيفة بأنَّ سؤالها له لم يكون فيه زجر له وتأنيب وإنما استفسار قصد مساعدته اجتماعيا، فهي حاولت توظيف الاستراتيجية التراحمية معه ودليل ذلك سؤالها له بإمكانية مساعدته إن كانت لديه مشكلة أو شيء من هذا القبيل واستعمالها لنبرة خافتة لما في صوتها من تأثير على المخاطَبين، حسب ظنِّها، أما ارتباكها فيعود إلى عدم توقُّعها لردِّ فعله معها، وهذا يعود إلى سلوكها المعتاد مع المتعلّمين بالمعاملة الحسنة والأخلاق الراقية بتوظيف قواعد التأدُّب مع الجميع.

ولا ينبغي أن نعمِّم هذا الموقف على كل المواقف التي تربط بين نوع (أنثى) ونوع آخر (ذكر)، فقد يختلف التفسير باختلاف السياق الموقفي والثقافي.

[1] ينظر المرجع السابق، ص 61.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 62.

4- تأنيب الذات

يقوم المتعلِّمون بتأنيب ذواتهم حتى لا يعاقبوا أو يخففوا من غضب المدرِّس، وقد تكون هذه الآلية هي أقل ما يستعمله المتعلمِّم باتجاه ذاته. وعليه فإنه " يتضمّن صنف التذمّر من الذات تلك الشكاوى التي ينتقص فيها المرسل نفسه بالشكوى من قدرته أو سلوكه أو أفعاله أو مظهره الجسدي. ولا يتضمّن هذا المحور الشكوى من السياق الذي هو فيه"[1].

ولكن يجب أن لا يكون مفرطا في ذلك فالعبرة هي بإظهار التضامن مع المرسل إليه باستعمال هذه الآلية، إذ هي مؤشِّر عليها، ويظل "مدار الأمر على إفهام كل قوم بمقدار طاقتهم، والحمل عليهم على أقدار منازلهم، وأن تواتيه آلاته وتتصرّف معه أداته، ويكون في التهمة لنفسه معتدلا وفي حسن الظن بها مقتصدا فإنه إن تجاوز مقدار الحق في التهمة لنفسه ظلمها فأودعها ذلة المظلومين وإن تجاوز الحق في مقدار حسن الظن بها آمنها فأودعها تهاون الآمنين"[2].

التنغيم: دور التنغيم في نجاح العملية التعليمية

وبهذا فإن التنغيم المناسب هو أساس كل تلفُّظ بالخطاب فبه يستطيع المرسل تمثيل الاستراتيجية التضامنية مهما كانت أداته اللغوية أو آليته المستعملة بل إن التنغيم لوحده قد يدل على التضامن رغم عدم دلالة الخطاب الحرفية[3].

5- التوقفات والتداخلات وقنوات الإرجاع

تتكوّن المحادثة في معظم الأوقات من مشاركيْن اثنين أو أكثر يتبادلون الأدوار يتكلّم مشارك واحد فقط في الوقت الواحد. ويبدو أن الانتقالات السلسة من متكلِّم إلى المتكلِّم الآخر يتم تقييمها. تكون الانتقالات التي يصاحبها صمت طويل بين الأدوار أو تداخل (overlap) جوهري (أي محاولة كلا المتكلمين التكلُّم في الوقت ذاته) غير مناسبة. عندما يحاول شخصان إجراء محادثة ويكتشفان انعدام الانسيابية أو التناغم السلس لانتقالاتهما فإن الكثير الأوفر يتم إيصاله دون قوله[4]. يتبيَّن وجود شعور بالبعد وانعدام الألفة والانزعاج في التفاعل المبين في المثال بين المدرِّس ومتعلّميه.

نص الحوار:

س: من صاحب القصيدة

م1:

س: أجب بدقَّة ولا للإضافة

م2: وهو

---

[1] عبد الهادي بن ظافر الشهري، مرجع سابق، ص 320. مأخوذ من: Diana Boxer: Social distance and speech behavior: the case of indirect complaints، journal of pragmatics، volum 19، no 2، February 1993.، p 109

[2] الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر: البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، ج1، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة السابعة، 1418هـ/1998م، ص 93.

[3] عبد الهادي بن ظافر الشهري، مرجع سابق،ص 321.

[4] جورج يول، مرجع السابق، ص 113.

م3: وهو

س: سؤالي هو

م1 وم2: يتكلمان معا: هو

س و م3: يتكلمان معا: ماذا؟

س: ينبغي أن تنتظم الإجابات حتى نستطيع الفهم.

المدرّس:

المتعلّم: الإجابة ثم --- إكمال (3 ثوان) المدرّس: سؤال ---سؤال وتعليق

المتعلّم: لا --- نعم ---إجابة مضطربة (ثانيتان ونصف)

المدرّس: لماذا؟ --- ماذا؟ ---حسنا

المتعلّم: أعني لم--- آمممم --- أوف آسف---- لا أدري

تعتبر التوقفات القصيرة جدا (الموسومة بفراغ "-") ترددات، بينما تكون التوقفات الأطول صمتا. لا يعزى الصمت إلى أي من المتكلمين لأن كلا منهما أكمل دورا. إذا سلّم متكلم الأرضية على متكلم آخر ولم يتكلّم هذا الأخير، فيعزى الصمت على المتكلم الثاني ويصبح ذا مغزى. يسمى هذا **صمتا معزوًا (attributable silence)**

س: هل توجد كلمة تحتاج إلى شرح؟

م1: آممم – لا توجد—ربَّما

س: ركِّزوا—القصيدة واضحة؟

م2: واضحة؟-لم نفهم شيئا

م3: كلمة-- " شعور".

س: ماذا نقصد بطربت؟

م2: طربت؟--// فرحت

م3://فرحت

م1:-- سعدت// سررت

س: //سررت حسنا—شرح مقبول

يبيّن الخطَّان المائلان (//) في بداية الحديث المتداخل، يحدث التداخل الأول عادة عندما يحاول كلا المتكلمين البدء بالحديث. وفقا لنظام الإدارة المحلي، سيتوقف أحد المتكلِّمين ليسمح للآخر امتلاك الأرضية أو ربَّما سيتوقَّف اضطرارا ليفسح المجال للآخر بسبب نقص المعلومة أو لأنه الآخر صاحب سلطة أو لأنه يوهمه بالحديث لا أقل ولا أكثر أو لأنه يريد التقرُّب إليه أو لأي سبب آخر.

قد يواجه المتكلمون صعوبة في الوصول إلى إيقاع تحادثي مشترك، قد يتكرَّر نموذج:

قف-ابدأ-تداخل-قف

يمثِّل نوع التداخل أحيانا جزءا من محادثة أولى عسيرة بين المدرِّس ومتعلِّمين لم يتعوَّدوا على أخذ الدور أو تبادله، أو إن العملية التعليمية تقتضي ذلك أحيانا حتى يضفي المدرِّس نوعا من الحيوية على درسه لأن الغرض من ذلك هو إحداث التفاعل بينه وبين متعلِّميه. أو ربَّما لأن بعض المتعلِّمين يريدون إثبات الذات وخاصة في بداية السنة حتى يعرفهم المدرِّس أو لغرض الحصول على نقطة عالية في التقويم المستمر التي تحسب بمشاركة المتعلِّمين في الدروس أو لنمط التعلُّم لدى بعض المتعلِّمين: يتعلُّمون بالمشاركة أو إن شئت قلت بالحديث إلى الآخر مدرِّسا كان أو متعلِّما أو شخصا آخر أو لأسباب أخرى شخصية بين المتعلِّمين أو لغرض التنافس بين المتعلِّمين. توجد أنواع أخرى من التداخل تفسَّر بصورة مختلفة بالنسبة للكثير من المتكلمين (الشباب غالبا) يبدو أن الحديث المتداخل يؤدي وظيفة معيَّنة مثل التعبير عن التآزر أو عن قرب في التعبير عن آراء أو قيم متشابهة. وكما هو مبيَّن في المثال الآتي، يخلق تأثير الحديث المتداخل شعورا بأن صوتين يتناغمان كأنهما صوت واحد.

قد يوصل التداخل إلى القرب وقد يوصل إلى التنافس

نص الحوار:

س: لماذا وردت في القصيدة كلمة (قصائدَ) بالفتح؟

م1: جاءت (بقصائدٍ) مجرورة يا أستاذ.

وم2: // بل مفتوحة (تنظر إلى م1)

م1:// الضرورة الشعرية—يحق للشاعر ما لا يحقُّ لغيره (تنظر ناحية الأستاذ غير مبالية بـ م2)

م2: // لأنها-- ممنوعة من الصرف.

س: أحسنت م2-- الممنوع من الصرف يخالف القاعدة.

م2: نعم يا أستاذ-- هذا ما قصدته (تبتسم وتنظر إلى م1 بسخرية)

سادسا: سلطة المدرِّس

للمدرِّس، بالنظر إلى مركزه، سلطة تتفرَّع إلى سلطات معرفية واجتماعية وبيداغوجية تربوية، ولنبدأ بالسلطة المعرفية:

1- سلطة المعرفة:

تقوم بين المدرِّس والمتعلِّمين مجموعة من العلاقات من بينها العلاقة المعرفية، وهي التي " تعكس انتصار الديداكتيكي على العلائقي وسيادة المعرفي على السيكولوجي. فالعلاقة داخل الفصل من هذه الزاوية، هي علاقة تلقين معارف وشحن عقول بطريقة أحادية وعمودية تجعل من المدرِّس مقدِّما للمعارف ومن التلميذ متلقيا سلبيا "[1].

[1] ينظر عبد العزيز دادي: دور العلاقات التربوية والبيداغوجية في تحقيق جودة الأداء المدرسي، ص 21.

وتظهر سلطة المدرِّس أكثر ومركزيته، حسب لويس دينو[1] وآخرون[2]، في العلاقة التربوية التقليدية، ومن مظاهرها امتلاكه المعرفة وتحكُّمه في طرائق وتقنيات تبليغها وتمريرها إلى المتعلِّم، ولا تحدث تفاعلات معرفية بين الدرِّس ومتعلِّميه، لأن العلاقة تسير في اتجاه وحيد؛ أي من المدرِّس نحو المتعلِّمين.

ويرى عبد الكريم غريب أن تمركز الفعل التعليمي حول المضمون المعرفي-التعلّمي، يحتِّم على المدرّس تحرّي **الدقّة** في عملية تبليغ المضمون المعرفي-التعلّمي، **وفق مبدأ الكيف**، وذلك بالتحقّق من " وثوقية المعلومات المشاطرة، وذلك في أفق المزيد من الموضوعية والعقلانية"[3].

ولهذا السبب اعتبر المدرِّس صاحب السلطة في المعرفة المقدّمة للمتعلِّم؛ لأن معرفته وخبرته بهذه المعرفة تجعلانه يسيطر على المتعلِّمين، فهو مالك المعرفة يستطيع بناءها وتبليغها بالكيفية المناسبة لمستوى المتعلِّمين، يصفها عبد الكريم غريب بالاختزال والضبط على مستوى فك رموز الإرساليات التي يتم تلقّيها[4]. ولضمان استمرار الاعتماد على هذا المبدأ ينبغي على المدرّس أن يواصل البحث عن مزيد من الموضوعية والدقّة، ثم عليه أن يخبر متعلّميه بما يراد تبليغه لهم، شرط أن يتمكّن المتعلّمون من تلقّي وفهم ما يصرّح لهم به، وبعدها يتمكّن المتعلّمون من جهتهم من التعبير عما يريدون تبليغه، ويتلقّى المدرّس ويفهم ما يعبّرون عنه.

ورغم تركيز المقاربة بالكفاءات على المتعلِّم واعتباره محور العملية التعليمية التعلُّمية، واعتباره قادرا على بناء معرفته بنفسه إلا أن هذا لا ينزع عن المدرِّس شرعيته المعرفية، فهو الذي يحوِّل المعرفة العالمة إلى دراية؛ أي هو الذي يبسِّط المعرفة الممثلة في نظريات وقوانين ومدارس واتجاهات إلى دراية يتمكَّن المتعلِّم من استيعابها وتطبيقها ما أمكنه ذلك.

وسلطة المدرِّس تكمن في قدرته على تمثُّل المعرفة والانتقال بها من العلم إلى التعليم وإمكانية التعلُّم. ولكن عليه ألا يستغل سلطته للتعالي على المتعلِّمين؛ فلا يتكلَّم " على ما لم يقع له العلم به من جهته، ولا يتكلَّم إلا على المقصود من كلامه ولا يتعرّض لما لا يقصده مما جرى في خلاله، فإن الكلام على ما لم يقصده عدول عن الغرض المطلوب؛ ولا يستدل إلا بدليل قد وقف عليه وخبره وامتحنه قبل ذلك وعرف صحّته وسلامته لأنه ربما يستدلّ بما لم يمعن في تأمله ولا تصحيحه "[5]، أوقعه في الحرج أمامهم.

---

[1] **العلاقة التربوية** هي مجموع التفاعلات التي تحدث داخل جماعات التعلُّم، والتي تتم في الوقت نفسه بين المدرِّس والمتعلِّمين، وبين المتعلِّمين أنفسهم، وبين المدرِّس والمتعلِّمين ومواضيع التعلُّم والإطار العام الذي تحدث في سياقه هذه التفاعلات هو الوضعيات التعليمية التعلُّمية. ينظر محمد آيت موحى: العلاقة التربوية (طبيعتها وأبعادها)، ص 12.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 12-13.

[3] عبد الكريم غريب: التواصل والتنشيط؛ الأساليب والتقنيات، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 1429هـ/2008م، ص ص 97-136.

[4] المرجع نفسه، الصفحات نفسها.

[5] الباجي، أبو الوليد: كتاب المنهاج في ترتيب الحجاج، ص 11.

يطلب من الأستاذ أن يدرك أن توظيف استراتيجية الحواس المتعدِّدة تزيد من فاعلية التعليم، فكلَّما زاد عدد الحواس المستخدمة في إدراك المعرفة الجديدة دلَّ ذلك على فاعلية الوسائل التعليمية المناسبة إذا ما استخدمت بشكل مناسب[1].

ورغم سعي (ج.دوكلو J.Duclos) إلى جعل العلاقة التي تقوم على المعرفة علاقة تقنوقراطية لا هيمنة فيها للمدرِّس تقوم على عقلانية والفعّالية، إلا أن حضور المدرِّس أثناء تقديم المعرفة يضفي على العلاقة طابع السلطة والهيمنة من طرفه[2].

وحتى في حال كانت العلاقة البيداغوجية متمركزة حول المتعلِّم فإن سلطة المدرِّس حاضرة في توجيهه وإرشاده وتسهيله لعمل المتعلِّمين وتلبية حاجاتهم لكنَّه أقل تدخُّلا من ذي قبل، فيتحدّد دوره في تنظيم وتوفير الشروط الضرورية للتعلُّم. وتتميَّز التفاعلات بينه وبين متعلِّمين بطابع الشمولية؛ أي إنها متبادلة بين المدرِّس والمتعلِّمين وبين المتعلِّمين أنفسهم. تقوم على أساس احترام شخصيتهم وإكسابهم قيم الحرية والاستقلالية والإبداعية (علاقة ديمقراطية). وفي بعض الحالات يتحوَّل دور المدرِّس من التعليم على التعلُّم.

علاقة وظيفية: وتخص التمثلات التي يبرمجها المدرِّس والتلميذ. فالمدرِّس مقتنع، في ظل غياب دور الأسرة والمجتمع، بأن مهمته ووظيفته الأساسيتين هي التدريس وتلقين المحتويات، وبأنه ليس مجبرا على قبول أعباء إضافية تكلفه المزيد من الوقت والجهد للتربية والتنشئة والتكوين. ومن جهة أخرى، ينحصر دور التلميذ في التلقي والاستجابة لأوامر ونواهي مدرِّسه. ولا يستطيع أغلبهما الانخراط في الأنشطة الموازية الداعمة للتربية والتكوين والتثقيف والإبداع لأسباب مرتبطة ببنيات الاستقبال[3].

2- السلطة الاجتماعية

هناك عدد من العناصر الاجتماعية التي تسهم، **منفردة أو مجتمعة**، في اختيار الاستراتيجية المناسبة لبناء العلاقة الاجتماعية بين المدرِّس والمتعلِّمين، وغالبا ما تعكس عملية الكلام هذه**العلاقة (أو العلاقات)، والتي تنحصر في علاقتين**عامتين هما، حسب هدسون: **القوّة (Power) والتضامن (Solidarity)**[4].

الاستراتيجية التوجيهية أو استراتيجية القوة تركِّز على المخاطَب قصد إضفاء المشروعية كقيمة على الخطاب[5]. وهي التي تسمّى في حقل التربية والتعليم بالعلاقة العمودية، وتستمد أصولها من طرق التدريس التقليدية حيث التراتبية المبنية على مبدأ توازن القوى، وعلى متغيّرات غير تربوية (كالفارق العمري، والمكانة الاعتبارية للوظيفة، والإكراهات التشريعية والمدرسية، وثقل التمثلات

[1] الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، ص 15.

[2] ينظر محمد آيت موحى، مرجع سابق، ص 12.

[3] ينظر عبد العزيز دادي، مرجع سابق، ص 21.

[4] هدسون، مرجع سابق، ص 192.

[5] ينظر آن روبول: وظائف اللغة، ص 67.

السوسيوثقافية)، وتجعل من المدرِّس تارة، ومن مادة التدريس تارة أخرى، محور العملية التعليمية. ويتّخذ خط العملية التربوية اتجاها واحدا يفرز علاقات عمودية لا تسمح بالتواصل وبالتفاعل من المدرِّس إلى التلميذ[1].

ولعل النظرة إلى العلاقة بين المدرِّس من جهة وبين المتعلِّمين من جهة أخرى يتم تناولها من منظور بيداغوجي بعيدا عن جوانبها الاجتماعية، وهو ما جعل البعض يعتبر البعد الأقل بروزا ومباشرة[2]، على الرغم من أن النظرة الاجتماعية أو السوسيولوجية للعلاقة، أو ما يسمّى بديناميكية جماعة التعلُّم الداخلية، تفرز جملة من التبادلات السوسيو وجدانية والانفعالية المركّبة وغير الصريحة. تصف هذه التوجهات الاجتماعية جماعة التعلُّم ما يحدث من " عمليات تحويل وإسقاط وإحساسات وتصوّرات يكون موضوعها هو المدرِّس أو أي عضو من أعضاء الجماعة"[3].

وقد شكَّل البعد العلائقي موضوع أبحاث عديدة أبرزت جميعها أهمية اعتبار البعد العلائقي في النظر على العلاقة التربوية. فركّز بعضها على الدور الذي تؤدّيه التمثُّلات المتولِّدة عن وجود المدرِّس والمتعلِّمين في وضعية جماعة في تحديد علاقاتهم بعضهم ببعض. ويذهب ميشال جيلي (M. Gilly) في هذا الصدد إلى التأكيد على " الكيفية التي يدرك بها كل واحد من الشركاء المدرِّسين الآخر، وعلى المحدِّدات الكامنة والنتائج التربوية المحتملة "، ومن خلالهما، على البعد العلائقي، وهكذا يهتم المدرِّس، في علاقته بالمتعلِّم، بالجوانب المعرفية في شخصية هذا الأخير، وبموقفه من العمل المدرسي أكثر من اهتمامه بالجوانب الوجدانية (العاطفية والانفعالية)؛ بينما يركِّز المتعلِّم، في إدراكه لأستاذه، على مقدرة هذا الأخير على تفهُّم مواقفه، وعلى كيفية تعامله معه وقدرته على إفساح مجال المبادرة أمامه. وتتحدّد العلاقة بين الطرفين بناء على مدى التوافق أو التباين بين تمثُّل وإدراك كل منهما للآخر[4].

ومن أهم الدراسات التي ركّزت على البعد السوسيو-وجداني، من منظور التحليل النفسي، دراسة " بيتر فرستناو "[5]. يتناول فيها الباحث العلاقة التربوية من خلال مقارنتها بعلاقة الطفل بأهله، ويرى أن الطابع الغالب على هذه العلاقة هو الطابع اللاشخصي، إذا ما قورنت بالعلاقة السائدة داخل الأسرة بين الطفل وأهله. فبحكم طبيعة عمل المدرِّس ودوره، يتحاشى هذا الأخير النظر إلى المتعلِّمين من زاوية كونهم أطفالا [أو مراهقين]، ولا يعتبر فيهم سوى صفات المتعلِّم[6].

أما **الاستراتيجية التراحمية**، فإن لها نظرة مختلفة إلى العلاقة الاجتماعية التي تربط المدرِّس بمتعلِّميه، تتحدَّث عن تقريب المسافة الاجتماعية بين الطرفين؛ إذ " **يختص التضامن بالمسافة الاجتماعية بين الناس، وبتجاربهم الاجتماعية وخصائصهم الاجتماعية المشتركة (مثل الديانة**

---

[1] ينظر عبد العزيز دادي، مرجع سابق، ص 22.

[2] محمد آيت موحى، مرجع سابق، ص 15. مأخوذ من: مرسيل بوستيك: العلاقة التربوية.

[3] المرجع السابق، ص 15. مأخوذ من: مرسيل بوستيك: العلاقة التربوية.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من: M. Gilly: Maitre، élève: rôles institutionnels et représentation، pp 11-12-15

[5] بيتر فرستناو: مساهمة في التحليل النفسي للمدرسة كمؤسسة، مجلة الفكر العربي، 1979، ص 406-407.

[6] محمد آيت موحى، مرجع سابق، ص 16.

والجنس والسن ومسقط الرأس والعرق والمهنة والاهتمامات). ومدة استعدادهم للمشاركة في مسائلهم الشخصية "[1].

1- المسافة الاجتماعية بين المتخاطِبين (المدرِّس والمتعلِّمين)

2- التفاوت في التجربة الاجتماعية (بين المدرِّس والمتعلِّمين)

3- الخصائص الاجتماعية المشتركة والمختلفة (الدين، الجنس، السن، مسقط الرأس، العرق، المهنة، الاهتمامات)

4- الاستعداد للمشاركة في المسائل الشخصية.

ومدى التشابه والاختلاف الاجتماعي، مدى تكرار الاتصال، مدى امتداد المعرفة الشخصية، درجة التآلف، أو كيفية معرفة طرفي الخِطاب لكل منهم، مدى الشعور بتطابق المزاج أو الهدف أو التفكير، الأثر الإيجابي/السلبي[2].

3- **السلطة التربوية أو سلطة المركز التعليمي**

تربط بين المدرِّس والمتعلِّمين علاقة تربوية-بيداغوجية باعتبار العقد الذي يربطهما، من بداية السنة الدراسية إلى نهايتها. وطبيعة الخطاب التعليمي تقتضي أن يكون توجيهيا في الكثير من الحالات؛ لأنه خطاب تربوي بامتياز يقتضي النصح والإرشاد والتوجيه، وهو ما يتجلّى في القانون الداخلي للمؤسسة التربوية، حيث يلزم المتعلِّمون بمجموعة من التوجيهات والتحذيرات الموجبة للعقوبة في حال الإخلال بها، داخل حجرة الدرس وداخل الوسط المدرسي عموما.ولننظر إلى خطاب المدرِّسين في بداية السنة وخلال الحصص: يغلب على الكثير منهم أسلوب التحذير والتهديد إن لم يصل إلى العنف مع المتعلّمين.

والعلاقة التربوية-البيداغوجية علاقة مركّبة تجمع بين عناصر العملية التعليمية تنجم عنها تفاعلات تحدث داخل جماعات التعلُّم، أولا بين المدرِّس والمتعلِّمين، ثانيا بين المتعلِّمين أنفسهم، ثالثا بين المدرِّس والمتعلِّمين ومواضيع التعلُّم والإطار العام الذي تحدث في سياقه هذه التفاعلات هو الوضعيات التعليمية التعلُّمية[3].

يقوم المدرِّس، بالنظر إلى مركزه التربوي-البيداغوجي، بمجموعة من العمليات والإجراءات والتدخُّلات قصد توفير الشروط الضرورية واللازمة لممارسة فعل التدريس وتسهيل عمليات التعلُّم. وإحداث التفاعلات اللازمة في مختلف الوضعيات التعليمية التعلُّمية الإدماجية والتقويمية، والقيام بمختلف العمليات والمظاهر والسيرورات التواصلية، بغرض تبليغ المتعلِّم محتويات التعلُّم (معارف، مهارات، قدرات وكفاءات، قيم واتجاهات...)، أو تبادله أو تتحقق عملية التأثير المتبادل بين طرفي عملية التعليم والتعلُّم. ويتّخذ التواصل البيداغوجي في الغالب الأعمّ الإرسال اللفظي وسيلة أساسية لكنّه قد

[1] هدسون، مرجع سابق، ص 192.

[2] عبد الهادي بن ظافر الشهري، مرجع سابق، ص 259.

[3] ينظر محمد آيت موحى، مرجع سابق، ص 12.

يتم كذلك بواسطة وسائل أخرى غير لفظية معزِّزة للإرسال اللفظي كالحركات والإيماءات وتعابير الوجه وهيئات الجسد ونبرات الصوت وغيرها[1].

وقد تأخذ التفاعلات في إطار التواصل اللفظي أشكالا متعدِّدة تتحدَّد بنموذج التواصل المتبنّى وطبيعة الطرائق البيداغوجية الموظَّفة والمعايير مؤسسية كانت أم غير مؤسسية التي تخضع لها العملية التواصلية. وهكذا تفسح بعض النماذج والطرائق البيداغوجية المعتمدة هوامش فسيحة لمشاركة المتعلِّمين في عمليات التبادل والتواصل (النموذج المتمركز على المتعلِّم والطرائق الحديثة عموما)، بينما قد تقلِّص نماذج وطرائق أخرى من هذه الهوامش إلى درجة يكون فيها المدرِّس هو المرسِل الأوحد والمتعلِّم مجرَّد متلقٍ[2].

حدّد بياجيه بعض الشروط التي بدونها لا تكون علاقة التواصل البيداغوجي داخل جماعة التعلُّم علاقة حقيقية، قائلا[3]:

- " ليس ثمّة تواصل حقيقي عندما يكون المدرِّس متمركزا على ذاته.
- عندما يبدي المتعلِّم تحفُّزا وانتباها فإنه يسهم بفعالية في التواصل.
- يقوم التواصل البيداغوجي على العلاقات الاجتماعية الإنسانية بين المدرِّس والمتعلِّمين.
- هناك شروط لتحقيق التواصل منها: الاشتراك في اللغة والمرجع وتعزيز التواصل عن طريق التغذية الراجعة (الفيدباك) والانتباه إلى وضعيات المتلقّي ".

ويدخل ضمن العلاقة التربوية البيداغوجية ما يعرف بالجانب التنظيمي للعملية التعليمية وما يحيط بها. تتم عملية التعليم والتعلُّم في شكلها النظامي خاصة ضمن سياق مؤسسي تحكمه قواعد وضوابط محدّدة. ويشكِّل هذا السياق، في الوقت ذاته إطارا تتم فيه العلاقة التربوية. ويشمل البعد التنظيمي بصفة أساسية صيغ تنظيم فضاء التعلّم وأشكال توزيع المتعلّمين داخله وكذا القواعد (الموجودة أو المتّفق عليها) التي تحكم السلوك والتصرُّف العام لطرفي العملية التعليمية التعلّمية داخل ذلك الفضاء. وتؤثّر هذه الجوانب كلها في طبيعة العلاقة وشكلها[4].

ينظّم فضاء التعلُّم (داخل حجرة الدرس) في الغالب الأعم بكيفية تقليدية (ترتيب الجلوس في صفوف عمودية، جلوس المتعلّمين في مواجهة السبورة، عدم قدرتهم على التواصل فيما بينهم وجها لوجه...) بيد أن هنالك أشكالا أخرى عديدة متنوّعة لتنظيم هذا الفضاء، وهي تتيح إمكانية إقامة حلقات نقاش أو توزيع المتعلّمين في مجموعات أو غير ذلك[5].

---

[1] ينظر المرجع السابق، ص 13. مأخوذ من: عبد اللطيف الفاربي: البعد التواصلي للعلاقة (دينامية التواصل داخل القسم)، ص 56.

[2] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من: محمد آيت موحى: دينامية الجماعة التربوية، ص 146.

[3] المرجع نفسه، ص 14. مأخوذ من: J.Piaget: Le langage et la pensée chez l'enfant. p 44

[4] المرجع نفسه، ص 14-15.

[5] المرجع نفسه، ص 15.

ويفترض تنظيم فضاء التعلُّم توزيعا معيّنا للمتعلِّمين داخله، ويقتضي كل شكل من أشكال التوزيع نمطا محدّدا من التفاعلات بين المتعلِّمين من جهة، وبينهم وبين المدرِّس من جهة أخرى. كما ينطوي على قواعد وضوابط سلوكية محدّدة ترسم لكل طرف حدود تصرُّفه. فغالبا ما يكون من الصعب على المتعلّمين، في إطار التنظيم التقليدي للفضاء الفصلي، التواصل المباشر والتلقائي فيما بينهم. وإذا ما تم ذلك فإنه يتحقّق في حدود ما يسمح به المدرِّس وتقتضيه الضرورة البيداغوجية. وتتصف القواعد والضوابط السلوكية المعمول بها بقدر كبير من الصرامة وبتوظيف لافت للنظر لسلطة المدرِّس، الشيء الذي يطبع العلاقة التربوية بطابع المركزية، أو إنها تكون متمركزة على المدرِّس[1].

أما عندما ينظم الفضاء تنظيما أكثر تفتُّحا (عمل في مجموعات، مجموعات مناقشة...)، فإن التفاعلات بين أطراف العملية التعليمية التعلُّمية تكون أكثر انفتاحا وقواعد السلوك أكثر مرونة، كما يكون التواصل بين المتعلّمين مباشرا وأكثر تلقائية، وبذلك تتقلّص هوامش المنع ويغدو المتعلّم (أو المتعلِّمون) مركز فعل التعليم والتعلُّم[2].

4- البنى الخِطابية وسلطة المدرِّس:

تعتمد البنى المحادثية، أساسا، على حقيقة أن " الناس يتناوبون (take turns) عند الكلام، ذلك في غالبية أنواع الاتصال لدرجة أن الخطاب يمكن تقسيمه إلى أجزاء مفصّلة من الكلام يتناوبها أو يشترك فيها كل المتحدّثين. وفي دراسة هذا الجانب من الخطاب علينا أن نطرح أسئلة خاصة بنوعية هذه الأدوار فعل يتناوب المتحدثون أدوارهم أم أن هذه الأدوار تتشابك وتتطابق مع بعضها البعض؟ وكيف يوضِّح المتحدِّث أنه على وشك الانتهاء من الكلام؟ وكيف يوضِّح المتلقون أنهم على وشك أن يبدأوا في الكلام؟ ومن يحدِّد مَنْ الذي سيتكلَّم في الدور التالي؟ ومَنْ يقوم بمعظم الكلام؟ مَنْ يتحدَّثُ مع مَنْ؟..."[3].

ولتحليل **نظام تبادل الأدوار** من خلال تحليل بُناها في المحادثة التعليمية-التعلُّمية؛ ينبغي النظر إلى عدّة أشياء، من بينها أن هذا النظام ليس نمطا واحدا ولا ثابتا، وإنما يحتوي على عدة أنماط ونماذج يتسبَّب الجهل بها اختلاف في المحافظة على النظام وإعطاء معان كثيرة ومختلفة من قبل المدرِّس والمتعلِّمين. فما يتوقَّعه البعض قد لا يجدونه في الموقف التعليمي التبادلي كما يشاءون فينجر عنه سوء فهم قد تكن عواقبه وخيمة على العملية التعليمية التعلمية.

تتعدّد أنماط التحدُّث بين الناس عموما، فما يتوقَّعه بعض المدرِّسين من متعلِّميهم أن تكون مشاركتهم فعّالة جدا وناجحة في الدرس، قد يتوقَّع مدرِّسون آخرون مشاركة باهتة وقليلة من متعلِّميه، والبعض الآخر لا ينتظر من المتعلِّمين المشاركة تماما أو ربما تكون نادرة. وتفسير هذا الاختلاف في التوقعات يعود إلى معدّل سرعة التحدُّث.

---

[1] محمد آيت موحى، المرجع السابق، ص 15.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] هدسون، مرجع سابق، ص 205.

نميّز بين أنماط التحدُّث، إذا، بالنظر إلى معدّل سرعة التحدُّث:

- فإذا كان معدَّل التحدُّث سريعا جدا دون أية توقُّفات بين الأدوار، مع كثرة التداخل أو حتى إكمال دور الآخر، سُمِّيَ هذا النمط بأسلوب الاشتراك الفوضوي أو المتداخل جدا (وهو أسلوب تحادثي متعدِّد). وهو نمط متفتح جدا من طرف المدرِّس أو أنه لم يستطع التحكُّم في فوجه؛ حيث يتنازل المدرِّس مكرها عن سلطته لصالح إرضاء المتعلِّمين أو لعجزه أمامهم أو خوفه منهم.
- وإذا كان معدَّل التحدُّث " سريعا نسبيا دون أية توقُّفات بين الأدوار تقريبا، مع بعض التداخل أو حتى إكمال دور الآخر "[1]. سُمِّيَ هذا النمط **بأسلوب عالي الاشتراك (High involvement style)** (وهو أسلوب تحادثي واحد (Conversational style)). وهو نمط أكثر تفتحا من الطرفين؛ حيث يتنازل المدرِّس قليلا عن سلطته لصالح سير الدرس ونجاحه وتحقيق أهدافه.
- يختلف هذا النمط جوهريا عن النمطين السابقين؛ لأن معدل التحدُّث أبطأ، والتوقّفات أطول بين الأدوار، ولا توجد تداخلات بين المتحدِّثين لأنهم يتفادون المقاطعة أو إكمال دور الآخر؛ ويسمّى هذا الأسلوب الذي يخلو من المقاطعة وفرض الذات **أسلوب عالي المراعاة (High considerateness style)**[2]. وهو نمط أقل تفتُّحا؛ حيث يحتفظ المتعلِّمون بمراكزهم ولا يحاولون تجاوزها أو التقليل من سلطة المدرِّس، خاصة وأن هذا الأخير متحفِّظ ولا يريد التنازل، فيراعي المتعلِّمون قواعد التأدُّب والكياسة مع مدرِّسهم.

وعند التداخل بين الأنماط المحادثية الثلاثة تختلف التفسيرات بين المنتمين إلى كل نمط فتصدر أحكام من كلا الأطراف غالبا ما تكون خاطئة؛ لأنها نابعة من جهلهم للطرف الآخر. فالنتيجة المنتظرة هي ألا يحدث تبادل محادثي بين الطرفين أو الأطراف. وسوف نفصِّل كل حالة على حدة:

- عندما يتحادث متكلِّم يستخدم النمط المتداخل جدا مع متكلِّم يستخدم النمط عالي الاشتراك، يميل الحديث لأن يكون متداخلا جدا، ولكن من الطرف الأول؛ لأنه الأسرع والأكثر خرقا لقواعد تبادل الأدوار حيث تشابكت مع بعضها البعض، وتمسَّك المتحدِّث الأول بالكلام، ولم يستطع المتحدِّث الثاني أن ينتزعه من الأول، بسبب غياب من يسيِّر المحادثة ومن يحدِّد مَنْ الذي سيتكلَّم في الدور التالي، ومَنْ يقوم بمعظم الكلام، ومَنْ يتحدَّثُ ومع مَنْ[3]. ولا ينتبه، غالبا، الطرفان أو أحد الطرفين إلى الاختلاف البيِّن في نمط المحادثة. بل على العكس من ذلك، سيتّهم كل طرف الآخر إما بالسرعة أو بالبطء؛ فالأول يعتقد أن الثاني كلامه قليل لأن معلوماته قليلة، وأنَّه خجول أو حذرٌ في تعامله. والثاني يعتقد أن الأول كثير الكلام مهذار وفوضوي ومستبد برأيه وكثير الإلحاح.
- عندما يتحادث متكلِّم من النمط عالي الاشتراك مع متكلِّم من النمط عالي المراعاة، يميل الحديث لأن يكون أحادي الجانب. قد لا يعلم المتكلمان بالضرورة أن أسلوبي التحادث هما اللذان يختلفان

[1] جورج يول، مرجع سابق، ص 118.

[2] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] ينظر هدسون، مرجع سابق، ص 205.

قليلا. بل بالعكس، سيعتقد المتكلّم الأسرع (الذي يستخدم الأسلوب الأول) أن المتكلّم الأبطأ ليس لديه شيء لقوله، وأنه خجول وربّما ضجر أو حتى بليد. وبالمقابل سيُحكم عليه أنه ضوضائي لحوح مستبد أناني، وحتى ضجر. ستفسّر خصائص أسلوب المحادثة هذه على أنها مزايا شخصية[1].

وإيتاء الكلام في موضعه يقتضي كذلك ألا يسكت في الأوقات التي يجب أن يتكلّم فيها؛ لأنّه " متى سكت عن الكلام في الأوقات التي يجب أن يتكلّم لحقه من الضرر بترك انتهاز الفرصة فيها مثل ما يلحقه من ضرر الكلام في غير وقته "[2].

ويتعلّق القول بمقامه من جهة، وبما يقابله من عمل مؤدّى من جهة أخرى؛ لأن القصد منه تحقيق الانتفاع به من طرف المخاطَبين به، وإلا عُدَّ هذا القول **هذيانا وهُجْرا** باصطلاح الماوردي؛ " لأن لكل مقام قولا وفي كل زمان عملا "[3]. وهذا ما اشترطه ابن وهب الكاتب في الكلام التام، بأن يضعه موضعه وأن يأتي به في حينه، ويصيب مقصده.

عند محاولة الناس التعبير هم أنفسهم فإنهم لا ينشئون ألفاظا تحوي بنى نحوية وكلمات فقط، وإنما ينجزون أفعالا عبر هذه الألفاظ. فإذا كنت تعمل في مكان يكون للمدير فيه قدر كبير من السلطة، فإن قول المدير للتعبير في [1] يفوق الجملة الخبرية[4].

[1] أنت مطرود.

قد يستعمل اللفظ في [1] لإنجاز فعل إنهاء توظيفك[5].

كما هو الحال في قول المدرِّس للمتعلِّم: **أنت راسب.** فهو ليس إخبارا وإنما هو قرار يقتضي أن هذا المتعلِّم ليس من الناجحين ولا يمكنه أن يلتحق بالقسم الأعلى. فهو قرار صادر من صاحب سلطة وهو المدرِّس على من هو دونه. ونفس الأمر يقال لمن قيل له: **أنت ناجح.**

هناك سياقات لا تناسبها الخطابات المرنة التي تمنح الأولوية لمبدأ التهذيب وعوامل التخلُّق، ومردّ ذلك إلى أسباب كثيرة منها ما يتعلَّق بأولوية التوجيه على التأدُّب في خطابات النصح والتحذير وغيرها؛ فالمرسل يولي عنايته فيها لتبليغ قصده وتحقيق هدفه الخطابي بإغفال جانب التأدب التعاملي الجزئي في الخطاب. كما يودُّ باستعمال هذه الاستراتيجية أن يفرض قيدا على المرسل إليه بشكل أو بآخر، وإن كان القيد بسيطا أو أن يمارس فضولا خطابيا عليه، أو أن يوجِّهه لمصلحته بنفعه من جهة وبإبعاده عن الضرر من جهة أخرى[6].

يفسِّر مبدأ التأدُّب كثيرا من الاختيارات البلاغية. تلك الاختيارات التي تتشكَّل من خلال التوتُّر بين الغايات التواصلية والغايات الاجتماعية.

---

[1] جورج يول، مرجع سابق، ص 118.

[2] الكاتب، ابن وهب، مرجع سابق، ص 208.

[3] الماوردي، أبو الحسن، مرجع سابق، ص 285.

[4] جورج يول، مرجع سابق، ص 81.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] عبد الهادي بن ظافر الشهري، مرجع سابق، ص 322.

سابعا: دور المكوّنات الوظيفية في الخطاب التعليمي

لاحظ هاليداي، حسب احمد محمد نحلة، أربعة مكوّنات وظيفية (1968م) تكوّن النص أو الخطاب، أي خطاب، هي: المكوّن التجريبي، والمكوّن المنطقي، والمكوّن الخِطابي، والمكوّن الكلامي الوظيفي أو المكوّن التبادلي، سنركّز على إحدى هذه المكوّنات المتعلّقة ببناء العلاقة. بعدها قام هاليداي بإعادة النظر في التسمية والعدد، فضمّ المكوّنين التجريبي والمنطقي تحت مصطلح جامع هو **الوظيفة الفكرية**، وأعاد تسمية المكوّن الخِطابي ليصبح **الوظيفة النصية** وأبقى على المكوّن التبادلي مطلقا عليه **الوظيفة التبادلية**[1]. فأصبحت لدينا ثلاث وظائف أو ثلاثة مكوّنات.

أما عن قيمة كل وظيفة أو مكوّن، فيرى هاليداي ألا تفاضل بينها ولا انفصال، بل إنها متداخلة الخيوط جميعا مكوّنة نسيج النص، فنحن لا نستطيع أن نقول إن لهذه العبارة مكوّنا فكريا فحسب، أو أن لتلك مكوّنا تبادليا فقط، فالحياة على وجه العموم ليست كذلك، ومن المؤكّد أن اللغة ليست كذلك أيضا، ففي كل نص تتعدّد الوظائف والمكوّنات، وما ينبغي أن ننظر إلى أي منها بمعزل عن الآخر بل ينبغي النظر إليها من جهات متعدِّدة، كل جهة منها تسهم في التفسير الكلي للنص أو الخطاب، وتلك طبيعة الاتجاه الوظيفي[2]. سأكتفي بذكر المكوّن التبادلي أو الوظيفة التبادلية والتعريف بها لعلاقتها بالعنصر المدروس

فهو أولا، أي المكوّن التبادلي، مؤسِّس للعلاقات الاجتماعية بين الناس أو محافظ عليها، وذلك من خلال فتح قنوات التواصل بينهم أو إبقائها مفتوحة؛ كالتحيات والحديث عن الطقس أو السؤال عن الحال. وتبادل الأقوال في هذا المجال يجري على أنماط من الصياغة من الممكن توقعها، لا يكاد يخرج عنها أحد، فإذا خرج عنها عُدَّ قوله شاذا أو خارجا عن المألوف[3]. تتحدَّث كلير كرامش (Claire Kramsch) في كتابه (اللغة والثقافة) عن تكوُّن بنيات خِطابية لدى مستخدم اللغة في مرحلة الطفولة، نتيجة لعاملي التنشئة الاجتماعية والامتزاج الثقافي في المجتمع الذي عاش وترعرع فيه، ثم تتطوَّر عبر الزمن وترسَّخ. تسمّي كلير كرامش هذه البنيات بخطط العمل أو بنيات التوقُّع **(Structures of expectation)** التي يتعلَّمها كل المستخدمين للغة معيّنة، فهم لم يتعلَّموا " كيف يفسِّرون العلامات ولا كيف يتصرَّفون على أساسها فحسب؛ وإنما تعلَّموا أيضا أن يتوقَّعوا سلوكا معيَّنا من الآخرين بالمثل..."[4]، فيقابلون أفعال كلام معيّنة بأفعال كلام تناسبها في سياق ثقافي معيَّن، وإذا تغيَّر السياق تغيَّرت أفعال الكلام فهي ذات بعد اجتماعي ثقافي، من قبيل استعمال فعل الشكر للردّ على تلقّي الهدية، أو قول مع السلامة أو على اللقاء من أجل إنهاء المحادثة[5].

---

[1] محمود أحمد نحلة: علم اللغة النظامي (مدخل على النظرية اللغوية عند هاليداي)، ملتقى الفكر، مصر، الطبعة الثانية، 1422هـ/2001م، ص 137.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 141.

[3] المرجع نفسه، ص 139.

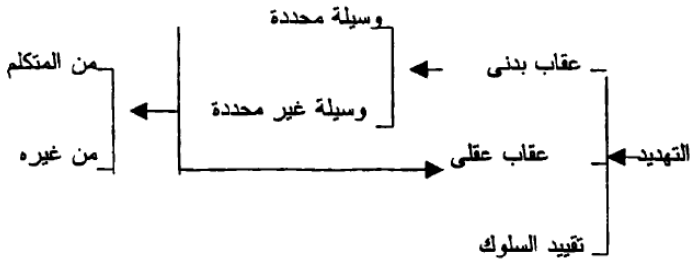
[4] كلير كرامش، مرجع سابق، ص 50.

[5] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وهو ثانيا: وسيلة للتأثير في سلوك الآخرين، وتوجيههم إلى أشياء معيَّنة قولا أو فعلا، كالرجاء والاستفسار والنصح والنهي والتحذير والأمر والتهديد...إلخ[1]. وهو ما يضفي نوعا ما سلطة من المتكلِّم أو من منتج الخطاب على المخاطَبين أو المتلقين.

وهو ثالثا: تعبير عن موقف المتكلِّم قبولا أو رفضا، أو ترجيحا أو شكا أو توقُّعا أو اندهاشا أو أسفا...إلخ[2].

ومن النماذج العملية التي قدّمها لنا هاليداي، في سياق شرح المكوّن التبادلي، مناقشته للسياق الاجتماعي الذي يمكِّن الأم من التحكُّم في طفلها بالوسائل اللغوية المتاحة للاستنكار (disapprobation) معتمدا في ذلك على معجم روجيه الموضوعي (Roget's thesaurus)، وهذا المخطّط يبيّن التصنيف الفرعي لتهديد الأم لطفلها[3].



وأمثلة التهديد تصفها الشبكة والمرتبطة بقواعد التحقيق، وهي كلها قد تكون مصحوبة بشرط صريح مثل: إذا فعلت ذلك...أو: إذا فعلت ذلك مرَّة أخرى، أو: إذا استمررت [استمريت] في فعل ذلك...

1. *فسوف أصفعك (عقاب بدني، وسيلة محدّدة، من المتكلِّم)*
2. *فسوف يضربك أبوك (عقاب بدني، وسيلة محدّدة، من غير المتكلِّم)*
3. *فسوف أغضب عليك (عقاب عقلي، من المتكلِّم)*
4. *فسوف يغضب عليك أبوك (عقاب عقلي، من غير المتكلم)*
5. *فلن تلعب الكرة بعد الآن (تقييد السلوك)*[4].

سابعا: أسماء العلم أدوات للتضامن والتراحم:

يستعمل المرسل الاسم الأول للمرسل إليه عند ندائه مثلا، أو عند الحديث عنه، كما قد يستعمل المرسل اسمه الأول عند التعريف بنفسه مع غيره[5]:

- إذا كان المرسل أعلى من المرسل إليه مرتبة، ولديه استعداد لمحو ذلك التراتب.
- أدنى منه مرتبة ولمس رغبة لدى المرسل إليه أو تسامحا في محو ذلك التراتب.

[1] محمود أحمد نحلة، مرجع سابق، ص 139.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 151.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] عبد الهادي بن ظافر الشهري، مرجع سابق، ص 270.

- إذا كانا متساويين في عنصر أو أكثر من العناصر السابقة، مثل السن، أو الدرجة الوظيفية أو المهنة.

ويستعمل المرسِل اسم المرسل إليه الأول في الخطاب، وهذا الاستعمال ذو دلالات منها قربه منه، إما قربا ماديا [في المكان] أو قربا عاطفيا. وقد لا يكون القرب موجودا من قبل، ولكنَّه حصل مع مرور الوقت وتنامي التعامل بين طرفي الخطاب[1].

يستعمل المدرِّس لقب المتعلِّمين في خطابه التعليمي، وهذا الاستعمال ذو دلالات منها بعدهم عنه في بداية العام الدراسي، فلا يكون القرب موجودا من قبل، لغياب أية علاقة سابقة بينه وبينهم؛ وبخاصة وأنهم التحقوا بالثانوية لأول مرَّة (ما عدا معيدي السنة)، فعدم معرفته لهم يجعله يتفادى ذكر أسمائهم، فالقرب في المكان (القرب المادي) لا يعني القرب العاطفي أو العقلي (الذهني)، وإن حدث وذكرت أسماء المتعلِّمين كانت قرينة اللقب، ولكنَّ القرب (العاطفي والفكري) سيحصل مع مرور الوقت وتنامي التعامل بين طرفي الخطاب التعليمي التعلُّمي بعد التوجيهات التي قدَّمتها الوصاية (وزارة التربية الوطنية) للمدرِّس سعيا منها لتقريبه من متعلِّميه بداية من اللقاء الأوَّل؛ إذ يطلب منه " العمل على إقامة علاقة وطيدة مع التلاميذ "[2]. ومن خلال جملة من **الإرشادات التربوية (في اللقاء الأول) وفي مناسبات أخرى** (بداية الدرس، في التعرُّف على المتعلِّمين، في تسيير الدرس)، كما يلي[3]:

- قدِّم نفسك بإيجاز لتلاميذ القسم،
- تجنَّب الثقة الزائدة في النفس والتصرُّف بديكتاتورية،
- احفظ أسماء تلاميذ القسم تدريجيا،
- أَظهِرْ أن لديك شيئا من البشاشة واللطافة التي تحبِّبك إلى تلاميذك،
- كُنْ قدوة واحرص على الوصول إلى القسم قبل التلاميذ،
- تجنَّبْ تصديق كل ما يقال أو يكتب من تقارير جيِّدة كانت أو سيئة عن القسم،
- احترم التلاميذ وتجنَّب السخرية والتلفُّظ بما يسيء إليهم،
- اهتم بجميع التلاميذ ولا تستثني منهم أحدا،
- اِظْهَرْ بهِنْدام يليق بوظيفة التعليم وهيبتها،
- أَثْبِتْ شخصيتك في التعامل مع التلاميذ،
- امتنع عن التدخين واستعمال الهاتف خلال الحصة،
- لا تذكرْ زملاءك إلا بكل خير،
- أَحْسِنْ الإصغاء وأَظْهِرْ اهتمامك بمحدِّثِك من التلاميذ،
- أَعلِنْ عن طريقة العمل التي ستتبعها موضِّحا أهم الحقوق والواجبات الخاصة بكل من التلميذ والأستاذ.

---

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، ص 16.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- يتعامل بأدب واحترام في علاقته مع رؤسائه وزملائه وتلاميذه، ويعمل على تنشئة التلاميذ على التسامح وروح الاحترام والتضامن[1].
- اِحْرصْ على نقل النظر بين التلاميذ لتشعرهم بالعطف والعناية.
- كُنْ معتدلا بين الصرامة والدعابة.
- تغافَلْ عن بعض التفاهات الصادرة من التلاميذ.
- تحكَّم في أعصابك ولا تعط الأمور أكثر مما تستحق تجنُّبا لإثارة الفوضى والكراهية نحوك.
- نادِ التلاميذ كلاًّ باسْمِه وإن أردت يا ولدي لتحفظ علاقة التلميذ بأستاذه.
- تجنّب شتم التلاميذ أو لعنهم لأي سبب كان.
- كُنْ القدوة الحسنة التي يقتدي بها التلاميذ في أخلاقهم[2].
- تجوَّلْ بنظرك في جميع أنحاء قاعة الدرس بثقة ورضى.
- استجمع انتباه التلاميذ قبل البدء في الحصة.
- تجنَّبْ البدء بنقد تلميذ أو التلاميذ ككل.
- لا تقدِّم الأعذار المسبقة عما سوف تعمله.
- لا تصرخْ فإن الصوت الهادئ أشدّ تأثيرا.
- ثِقْ في نفسك وتغلَّبْ على الارتباك[3].
- كلَّما عرفتَ أفراد القسم بشكل أفضل كان باستطاعتك تعليمهم بشكل أجدى[4].
- نادِ التلاميذ بأسمائهم مع النطق السليم بها.
- تعرَّفْ على التلاميذ وأَقِمْ علاقة تربوية معهم تقنعهم بحرصك على رفع مستواهم.
- أَشْرِكْ جميع تلاميذ القسم في دروسك.
- لا تحكم على التلميذ بصفة ما وتفترض بأنه لن يتغيَّر.
- لا تُظهر إلى التلاميذ أية أمور شخصية تتعلَّق بتلميذ أو بأسرته.
- لا تركِّز اهتمامك على التلاميذ الممتازين أو تفرِّق بين التلاميذ في المعاملة.
- لا تحاولْ أن تصبح صديقا لهم...فأنت دائما موضع سلطة بالنسبة إليهم.
- لا تشرِك التلاميذ في همومك الشخصية أو الاجتماعية.
- خُذْ في الحسبان أنك تتعامل مع تلاميذ في سنّ المراهقة.

[1] المرجع السابق، ص 9.

[2] المرجع نفسه، ص 15-16.

[3] المرجع نفسه، ص 16.

[4] المرجع نفسه، ص 17.

- راعِ الفروق الفردية للتلاميذ داخل القسم من كل النواحي محاولا معرفة حالتهم الاجتماعية من حيث العوز والصحة[1].

لا شك أن المدرِّس الذي يلتزم بهذه التوجيهات التربوية سيحقِّق قربه من المتعلِّمين، قربا مكانيا، عاطفيا وفكريا.

أما بين المتعلِّمين فالأمر يختلف قليلا، وإن كان التشابه موجودا في بداية اللقاء؛ حيث يتعاملون في البداية باستعمال الألقاب ثم بعد نمو العلاقة الاجتماعية بينهم يكتفون باستعمال الأسماء وربما كنيات تصبح هي الأكثر حضورا، ولكن ينبغي الإشارة إلى أن العلاقة بين الإناث والذكور تكون أقل اجتماعية.

ثامنا: شروط ومسوِّغات اختيار الاستراتيجية العلائقية:

هناك عدد من المسوِّغات التي ترجِّح استعمال الاستراتيجية التوجيهية دون غيرها، وهي:

1. عدم التشابه في عدد من السمات مثل: السمة المعرفية، الطالب/الأستاذ، خصوصا المبتدئ الذي يحتاج إلى توجيه أكثر من ملاطفته، أو عند الشعور بعدم تطابق الأمزجة، أو اتحاد الهدف، وانتفاء الحاجة للسعي إلى ذلك.
2. عدم وجود تكرار في الاتصال بين طرفي الخطاب؛ إذ تنحصر اللقاءات في اللقاءات الرسمية التي يؤطرها جوّ العمل مثلا، وبالتالي فليس هناك عمق في المعرفة الشخصية، فلا تتجاوز المعرفة داخل إطار التعامل الرسمي.
3. الشعور بالتفاوت في مستوى التفكير بين طرفي الخطاب، مما يؤثّر في فهم كل منهما لطبيعة الآخر، فقد يستعمل المرسل الاستراتيجية التضامنية، بالرغم من سلطته، ولكنَّ المرسل إليه قد يؤول ذلك بأنه ضعف من المرسِل، ويتساءل لماذا لا يستعمل التوجيهية كما تقتضي صلاحيته مثلا، ودرأ لهذه التأويلات المفترضة، يجد المرسل أنّ استعمال التوجيه بدءا هو أسلو استراتيجية وأضمنها نتيجة.
4. تهميش ما قد يحدثه استعمال هذه الاستراتيجية من أثر عاطفي سلبي على المرسل إليه، فيقصي المرسل اعتبار التأثيرات على نفسية المرسل إليه متجاهلا إيّاها.
5. تصحيح العلاقة بين طرفي الخطاب غير المتكافئين في المرتبة، وإعادتها إلى سيرتها الأولى، إذا كان التعامل حسب الاستراتيجية التضامنية قد يؤثِّر على سير العلاقة بينهما، أو يقلِّل من هيبة المرسل أو شأنه، بسبب تنازله عن حقّه المكتسب، فالتلفّظ بالخطاب بهذه الاستراتيجية هو إعادة لهيبة العلاقة وتجسيد لها، وتأكيد لحضورها في الذهن وعدم إغفالها، حتى ولو استعمل المرسل استراتيجية التضامن في بعض السياقات.
6. رغبة المرسل في الاستعلاء أو الارتفاع بمنزلته الذاتية وقد يتّضح هذا في خطاب المظلوم الذي يطلب من القاضي أو الموظّف أن يمنحه حقوقه، بقوله: أنصفني، وأعرني سمعك لتسمع دعواي، فإذا لم

[1] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

تفعل، فمن تريد أن يفعل؟ بيد أنه لا يملك السلطة، ليأمره وينهاه، ولن يمتلك السلطة بهذا الخطاب التوجيهي.

7. إصرار المرسل على تنفيذ قصده عند إنجاز الفعل، وعلى حصول أقصى مقتضى خطابه، والتأكيد على أنه لا يتوانى عن تعقُّب خطابه والتمسُّك بمدلوله؛ فمدلوله الحرفي هو الفيصل عند اللبس في ذهن المرسل إليه، وبالتالي، فإن استعمال تلك الاستراتيجية يعدّ احترازا من سوء الفهم أو التأويل الخاطئ.
8. حصول تحدٍّ واضح للمرسل أو لتعليماته، أو تحد ضد الأنظمة والتعليمات العامة، أو بالإساءة إليه رغم سلطته، أو عندما يشعر المرسل بأن المرسل إليه قد يتجاوز حدوده في النقاش، أو الحوار، أو أنه يتحدّاه بفعل ما؛ كمن يتجاوز رئيسه بأن يأمر بقية الموظفين بعدم قراءة الصحف في مكاتبهم، رغم أنه ليس من حقّه أمر أي موظف، فليس لديه صلاحية، بما يبدو معه أنه يتلكأ في خطابه على المدير، مما يدعو المدير إلى المبادرة إلى إبراز حقّه السلطوي في خطابه، والردّ بوصفه مرسلا هذه المرّة، مستعملا الاستراتيجية التوجيهية بالاتّكاء على موقعه السلطوي، ليجعل المرسل إليه يتراجع عمّا يقوله ويعيد حساباته.
9. مناسبة السياق التفاعلي لاستعمال التوجيهية بين الطبيب والمريض مثلا، عندما لا يلتفت إلى التراتب الاجتماعي بينهما، فلا يراعي كون المريض أميرا أو وزيرا أو غير ذلك مما يتميّز به المرسل إليه، إذ ينصبّ اهتمامه على التبليغ والمتابعة، كما يفعل طبيب الأسنان عند نزع أعصاب أحد الضروس، إذ يخاطب المريض بقوله المتوالي: افتح فمك، أمِلْ رأسك، لا تتحرّك، أغلق فمك.

المبحث الثاني: استراتيجية الهدف التعليمي

ينظر إلى كلام المدرّس والمتعلِّم على أنَّه خطاب؛ بفعل منابعه المعرفية المتعددة من لغة وثقافة وسياسة وشريعة وأخلاق وتربية وغيرها من منابع المعرفة؛ حيث يوظِّف كل منهما اللغة بكل جزئياتها وفروعها، فجمع هذا الخطاب التعليمي بين الفكر والنص الثري بالصوت والصرف والنحو والمعجم وعَلَاقاته الدلالية، والبلاغة والسياق، والأبعاد التداولية والحجاجية، وغير ذلك.

أولا: إقناعية الخطاب التعليمي

قبل إثبات إقناعية الخطاب التعليمي ينبغي التعريف أولا بمصطلح الإقناع، وقد ارتأينا أن نقدِّم تعريفا جامعا لجملة من العناصر لها علاقة بالخطاب، ولنبدأ بتعريف الإقناع. يُعرَّف **الإقناع(Persuasion)** بأنَّه **محاولة واعية لحمْل الإنسان على اعتقاد رأي للعمل به أو التأثير في سلوكه دون إكراه أو قسر**[1].

نستخلص من هذا التعريف جملة من النتائج:

- الإقناع عملية تأثير واعية مقصودة.
- يستهدف الإقناع الاعتقادات والسلوكات بهذا الترتيب.
- الإقناع عملية تنبذ العنف والقسر والإكراه[2].
- يُحدث الإقناع أثرا هو الاقتناع بتغيُّر اعتقاد الفرد وسلوكه.
- يحصل الاقتناع فقي مرحلتين: مرحلة الاعتقاد بالرأي وهو إيمان الآخر بشيء ما أو فكرة ما، ومرحلة العمل به؛ لأن الاقتناع باعتقاد معيَّن لا يعني العمل به في نهاية المطاف.
- تتمظهر عملية الإقناع في وجهين: وجه لغوي لساني، ووجه فكري.
- يعتمد الوجه اللساني في الإقناع على أدوات اللغة المعروفة في جانبيها اللغوي الصرف والبلاغي.
- يعتمد الوجه الفكري على درايتين بالآخر؛ ثقافية ونفسية.
- عملية الإقناع هي استمالة للآخر باستعمال وسائل الحجاج والبراهين أو التوسلات[3].

---

[1] ينظر محمد العبد: النص والخطاب والاتصال. ص192. وينظر أيضا محمد العبد: "**النص الحجاجي العربي**"؛ دراسة في وسائل الإقناع. الجزء الرابع. ص 6. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي. وكذلك موسوعة لاروس الكبيرة .Grand Larousse Encyclopedique (Persuasion)-Libraire Larousse-France والموسوعة البريطانية:.Encyclopedia Britanica (Persuasion) 15thedition

[2] يضع طه عبد الرحمن **الإقناع** ضمن شروط التداول اللغوي، فيقول:" فعندما يطالب المحاوِر غيره بمشاركته اعتقاداته[2]، فإن مطالبته لا تكتسي صبغة الإكراه، ولا تَدْرُج على منهج القمع، وإنما تتبع في تحصيل غرضها سبلا استدلالية متنوّعة تجرّ الغير جرا إلى الاقتناع برأي المحاور. وإذا اقتنع الغير بهذا الرأي، كان كالقائل به في الحُكم، وإذا لم يقتنع به، ردَّه على قائله، مُطْلِعا إيّاه على رأي غيره، ومُطالِبا إياه مشاركته القول به". ينظر طه عبد الرحمن: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص 38.

[3] KEVIN HOGAN, JAMES SPEAKMAN : COVERT PERSUASION; Psychological Tactics and Tricks to Win the Game. Published by John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey. 2006. P3.

وإذا جئنا إلى الخطاب التعليمي وأسقطنا عليه التعريف السابق وجدناه خطابا إقناعيا بامتياز، على الأقل من الناحية النظرية. ودليل ذلك ما نصَّت عليه الوثائق التربوية البيداغوجية من توصيات وتعليمات وتوجيهات، ثم بناء الدرس في الخطاب التعليمي يقوم على وسائل الإقناع. ولنبدأ بأولى القضايا التي يستهدفها المنهاج الدراسي، بل ويلزم المدرِّسين بضرورة تحقيقها، وهي ملمح الخروج والهدف الختامي الإدماجي، الذي تندرج تحته أهداف وسيطية وأهداف تعلُّمية خاصة بكل وحدة تعلُّمية.

ينص المنهاج على ملمح الدخول وهو الصورة التي يلتحق بها المتعلِّم في بداية السنة الدراسية، على الأقل من الناحية النظرية، أو الكفاءات المكتسبة لديه أو المفترض أن يكون قد اكتسبها في السنة السابقة، وفي حالة بحثنا هذا يلتحق المتعلِّم من السنة الرابعة متوسط برصيد معرفي ومنهجي ولغوي يسمح له بأن يدرس السنة الأولى ثانوي

عند دخول المتعلم إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي يكون قادرًا على:

- القراءة الجهرية مقرونة بسلامة في النطق وحسن في الأداء وضبط للحركات وتمثيل للمعنى.
- فهم المعاني المتعددة للكلمات.
- مناقشة أفكار النص بإقامة الحجة والتزام الموضوعية.
- تمييز الصواب من الخطأ في بنية الكلمات والعبارات والتراكيب.
- فهم محتوى المقروء ومناقشة أفكاره الرئيسة والجزئية.
- تلخيص قصة أو نص أو مقالة في حدود مستواه الفكري والمنهجي.

وفيما يلي ملمح الخروج من السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للجذعين:

1. الجذع المشترك آداب:

أ. إصدار الأحكام على النصوص المقروءة.

ب. إبراز مواطن الجمال الفني في المقروء.

ج. تلخيص المقروء بلغة سليمة وفكر منتظم.

د. التمييز بين الصور البلاغية التي يلبس الأديب بها معانيه وما فيها من جمال وقوّة تأثيرها في النفس.

هـ. البحث المنهجي وتقصي المسائل واستخدام المراجع والانتفاع بمختلف مصادر التوثيق.

و. توظيف الأسس التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الوضوح والقوة والجمال بمراعاة خاصة الإدماج.

ز. إبداء الرأي في قضية من القضايا المطروحة عليه باعتماد قوّة الحُجة وسلامة التعبير.

ح. تحديد الخصائص الفنية للنص الأدبي وما يتركه من أثر في النفس مع التعليل.

ط. كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في مقام تواصل دال.

ي. الكتابة في أنماط متنوعة من النصوص.

2. الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا:

أ. استنتاج عناصر العمل الأدبي شكلا ومضمونا وإصدار أحكام معللة عليها.

ب. البحث المنهجي وتقصي المسائل واستخدام المراجع والانتفاع بمختلف مصادر التوثيق.

ت. إبداء الرأي في موضوع ذي دلالة يطرح عليه بتوظيف مكتسباته العلمية.

ث. توظيف الأسس التي يقوم عليها الأسلوب التعبير المؤثر بمراعاة خاصة الإدماج.

ج. كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في مقام تواصل دال.

ح. الكتابة في أنماط متنوعة من النصوص.

وبعد اطّلاع المدرّس على ملمح الدخول لمتعلّمي السنة الأولى ثانوي وملمح الخروج من نفس السنة، ينبغي عليه أن يبني مخطَّطا، يقوم على اعتبار **ملمح الدخول** بمثابة الأرضية التي ينطلق منها للوصول إلى تحقيق ملمح الخروج وفق ما نصَّ عليه الدراسي للغة العربية (للسنة الأولى ثانوي)، وهذا طبعا بعد القيام بالتقويم التشخيصي في بداية السنة الدراسية، فيقارن بين ملمح الدخول في المنهاج وما تحقَّق فعليا لدى المتعلِّم الملتحق حديثا بالسنة الأولى ثانوي، وفي الغالب يجد المدرّس فرقا معتبرا عند الكثير من المتعلّمين، فيكيِّف مخطَّطه وفق ما تبيَّن له بعد وضع شبكة التقويم التشخيصي وتحديد مواطن الخلل والنقص لدى كل متعلِّم على حدة. وبعدها يجمع المشترك منها مقابل ما تحقَّق لدى المتعلِّمين من كفاءات مستهدفة ومستعرضة، وبعد هذه العملية الشاقة يكيِّف مخططه ويبدأ في تطبيقه بشكل تدريجي.

ويعتني المدرّس بخطابه التعليمي، **شكلا ومضمونا**، ويَعتبِرُ حصول الاقتناع لدى المتعلِّم أثرٌ بالغٌ في القلب كأثر الغيث في التربة الكريمة، خاصة إذا زاوج بين **الإقناع والإمتاع** " فتكون، إذ ذاك، أقدر على التأثير في اعتقاد المخاطَب، وتوجيه سلوكه لما يهبها هذا الإمتاع من قوة في استحضار الأشياء، ونفوذ في إشهادها للمخاطَب، كأنه يراها رأي العين "[1]. وفي هذا المقام يقول الجاحظ **" إذا كان المعنى شريفا واللفظ بليغا وكان صحيح الطبع بعيدا عن الاستكراه، وكان منزها عن الاختلال، مصونا عن التكلّف، صنع في القلب صنيع الغيث في التربة الكريمة"**[2]. فيقصد المدرّس **إلى إحداث تغيير في الموقف الفكري أو العاطفي لدى المتعلِّم**[3].

[1] طه عبد الرحمن: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص 38.

[2] ينظر مثلا: أبو سليمان حمد بن محمد إبراهيم الخطَّابي: بيان إعجاز القرآن. ص24. رسالة ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن، تحقيق محمد خلف الله وزغلول سلام. وينظر كذلك محمد العمري. مرجع سابق. ص 11.

[3] ينظر هنريش بليث: البلاغة والأسلوبية؛ نحو نموذج سيميائي لتحليل النصوص. ترجمة وتقديم وتعليق محمد العمري. ص 102.

يعتبـر كابفيـرر أن الإقناع عبارة عن كلٍّ مكوَّنٍ من متتالية تشمل ست عمليات رئيسية، نجملها في المخطَّط الآتي[1]:

تهدف هذه العناصر الستة إلى تحقيق الإقناع لدى المتلقِّين وفق الترتيب الآتي[2]:

1. لكي يتم التعرُّض للرسـالة أو للخطاب يُطرَح السـؤالان: لماذا نتعرَّض للرسـالة أو الخطاب؟ وكيف نتعرَّض له؟
2. تفكيك شفرة الخطاب: ويتم بواسطة متتالية العمليات التوجيهية والتحويلية من أجل إثارة حواس المتلقِّين للخطاب بإعطاء صور وكلمات ومفاهيم مستقاة منه.
3. قبول الرسالة (التصديق): ويطرح في هذه المرحلة سؤالان:
   أ. كيف يتم إعداد مسلسل قبول القصد الإقناعي للرسالة أو رفضه؟
   ب. كيف يتم المرور من الفهم إلى الاقتناع؟
4. ويطرح السـؤال الآتي: كيف يتم اندماج القبول في الموقف الشـخصـي لمتلقي الخطاب، أي ما هي المعالجات البسيكولوجية التي تسمح للمتلقين بالمرور من مسلسل القبول إلى تكوين موقف جديد؟
5. وكيف يتم تعميق القبول والحفاظ عليه؟ أي كيف تتطور المواقف في الزمن؟ وهل تتمتع التغيُّرات بما يكفي من أسباب المقاومة؟
6. وأخيرا كيف يتقيَّد السلوك الشخصي لمتلقي الخطاب بالقبول. كيف يترجم تغيير الموقف إلى تغيير السلوك؟

[1] هذا المخطَّط هو حوصلة لعمليات الإقناع التي ذكرها ليونيل بلنجر في مقاله الموسوم بـ: الآليات الحجاجية للتواصل. ص99-100.

[2] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

1- الإقناع والتواصل في الخطاب التعليمي

يعتبر الإقناع من أهم وظائف التواصـــل وغاياته وإحدى النماذج أو القوالب المهمة في عملية التواصـــل، حتى أن البلاغة العربية جاءت من أجل " **التواصـــل والإقناع والإمتاع**[1] "، حيث جعلت الإقناع من بين الوظائف التي من أجلها وضـــعت البلاغة العربية، وحســـب رأي كل من هوراد مارتين (Howarad Martin) وكينيث أندرسين (Kenneth Andersen) " أن كلَّ اتصال هدفه الإقناع، وذلك أنه يبحث عن تحصيل ردّ فعل على أفكار القائم بالاتصال"[2].

ويلاحظ أن الإقناع يهدف – فيما يهدف – إلى إبراز" رغبة المتكلِّم في التعبير عن إحساس، حالة أو عن وجهة نظره عـــن العالم أو عن نفسـه أو للإخبار عن شيء معيّن. أي أنه يصـف بأكثر موضـوعية ممكنة لـــ: وضعية، أو إقناع كذلك. أي إنه يقترح أسبابا قويّة لإلحاق المستمتع بالرأي المعروض عليه. لا يمكن الخلط بين كلمات من قبيل: التعبير، الإخبار، الإقناع، لكن عند التكلم لا توجد حدود واضـحة بينها كما تريده النظرية[3].

إن الوسـائل المسـتعملة في عملية الإقناع عديدة ومتعدِّدة. توظِّف طرائق مركَّبة، مسـتمدَّة من ثراء التصرفات والسلوكات الإنسانية...وإحدى هذه الوسائل هي الحجاج المتميّز بتوظيف التفكير في ثنايا عملية التواصل[4].

وفعل الإقناع، بصـــفة عامة،" هو أحد أشـــكال الفعل الإدراكي، وهو يتعلَّق بمقام التلفُّظ، ويتجلَّى في اسـتدعاء المتكلِّم لكل أنواع الصـيغ والطرق التي تهدف على أن يكون التواصـل فعَّالا، ويقبل المخاطَب التعاقد أو التفاهم التلفُّظي المقترح"[5]. ويعدُّ بديـــلا عن اسـتعمال العنف الجسـدي. غالبا ما نحصل على عكس ما نريد باستعمال القـوَّة. الابتعاد عن العنف خطوة نحو إنسانية أكبر، ونحو روابط اجتماعية مشتركة وغير مفروضة بالقوة[6].

---

[1] محمد مفتاح: التلقي والتأويل، ص 38.

[2] محمد العبد: النص الحجاجي العربي؛ دراسة في وسائل الاتصال. ص45.

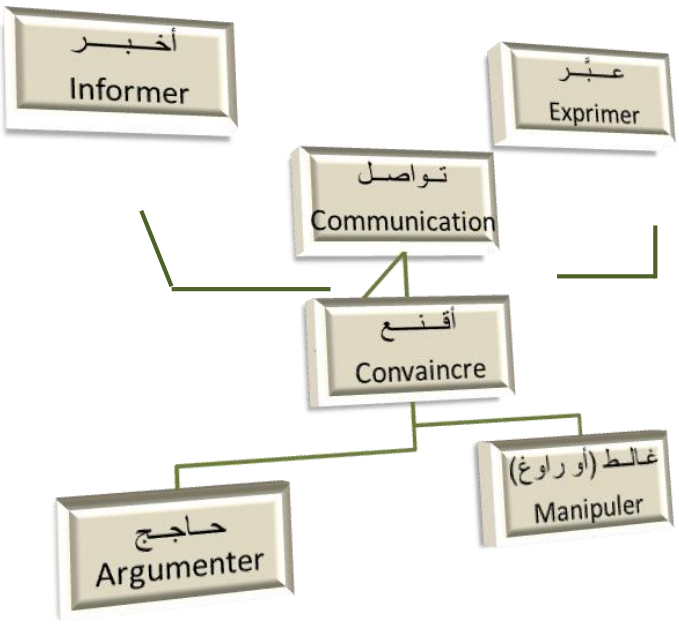
[3]Philippe Breton: L'argumentation dans la communication. Collection Repères. 3eme éditions. 2003. P 3. Introduction.

[4]Ibid, p3.

[5]Greimas, Courtes; Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, T1, p274، في: حافظ إسماعيلي علوي ومحمد أسيداه: "**اللسانيات والحجاج؛ الحجاج المغالط : نحو مقاربة لسانية وظيفية**". الجزء الثالث؛ الحجاج وحوار التخصصات. هامش ص 270. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي.

[6]Philippe Breton:, Ibid, P 4. Introduction.

وقد وضــع فيليب بروتون (Philippe Breton) رســما تخطيطيا يوضِّــح فيه مســتويات عملية التواصل، نعرضه – مترجما - كما يلي[1]:



ونلاحظ استعمال التضليل والتغليط النفسي (La Manipulation psychologique) على نطاق واســع من أجل تحقيق الإقــناع. على سبيل المثال: ما يحدث في بعض تقنيات البيع هي نوع من العنف المستعمل ضد الغير، كما تثبت التجارب التي قام بها جول (Joule) و بوفوا (Beauvois) (1987م)؛ حيث يمكن وضع هذه الإستراتيجيات دون أن يتفطَّن الغيــر إلى نيَّة المتكلم. وهذا ما تحدَّث عنه فانس باكار (Vance Packard) في كتابه (La persuasion clandestine) في (1967)[2]. هذا التضــليل قد يحدث في الخطاب التعليمي من خلال محاولة المدرِّس إقناع المتعلِّمين ببعض المعارف والمعطيات التي تغيب عنها المصداقية بسبب ميولات المدرِّس الفكرية أو الأيديولوجية، وأحسن مثالا على ذلك ادّعاؤه أحقيّة بني أميّة بالملك ردّا على شاعر الهاشميين الكميت بن زيد. وادّعاء بعض المدرِّسين في الموضوع نفسه بأحقية آل البيت بالخلافة مع أنها تتم بالشــورى واختيار الأفضــل من طرف أهل الحل والعقد. يمكننا الإقناع كذلك بطرائق أكثر لينا بإثارة إعجاب الغير، يمكننا جرُّهم إلى تبنِّي وجهة نظرنا[3].

[1]Philippe Breton, Ibid, P 4. Introduction.

[2]Ibid, P 5. Introduction

[3] Ibid, P 5. Introduction.

هناك الكثير من المكوّنات الموظَّفة في عملية التواصل ليست سوى وسائل وآليا تهدف إلى إيقاع الغير في فخ معنوي يخرج منه متبنِّيا للرأي المعروض عليه[1]. الكثير من رجال السياسة يلعبون على هذا الوتر الحسَّاس بخلق علاقات حميمة مع الجماهير لكسب أكبر عدد ممكن من المنتخبين[2].

سبل أخرى للإقناع تلجأ إلى مخاطبة العقل لا الأحاسيس، وألا وهي الأدلة والبراهين، بحيث لا يمكن للغير معارضة وتكذيب أو تفنيد القضية المعروضة عليه إلا بعرض نص آخر أكثر إقناعا (ببراهين وحجج أقوى من الأولى)[3].

2- الإقناع والاقتناع في الخطاب التعليمي

فأمَّا الاقتناع (Conviction) فيعرّف بأنه:" الرضى به [أي بالشيء]، ويطلق على اعتراف الخصم بالشيء عند إقامة الحجَّة عليه، وهو على العموم إذعان نفسي لما يجده المرء من أدلَّة تسمح له بقدر من الرجحان والاحتمال كاف لتوجيه عمله، إلا أنه دون اليقين في دقَّته "

إذعان نفسي لما نجده من أدلَّة، ويسمح بقدر من الرجحان والاحتمال يميّزه من اليقين. ويستند إلى أدلَّة فكرية يتميَّز بها عن الاعتقاد الذي قد يكون مجرَّد قبول أو نتيجة بواعث عملية أو شخصية.

وتؤيّد موسوعة لالاند الفلسفية اختلاف الاقتناع عن اليقين من جهة، وأنَّه دونه درجة أو مرتبة، حيث يدلُّ مصطلح اقتناع – في نظر لالاند – " على اشتراك العقل الكافي لتعيين العمل وتقريره، والمختلف:

- أولا، عن اليقين، بأنه يتقبَّل جانبا من الترجيح، وتاليا يتقبَّل إمكانَ الخطأ، الضئيل عمليًّا، ولكنَّه غير المنعدم نظريا؛
- ثانيا، عن الاعتقاد، الإيمان، بأن ذلك المقتنع إنما هو مقتنع بأسباب عقلية وليس بمؤثرات عملية وشخصية. "

وتُورد موسوعة لالاند الفلسفية أربعة تعريفات للاقتناع (Conviction) ، حيث يقابل في إحدى تعريفاته بين الإقناع والاقتناع. ويعدُّ الاقتناع عند لا لاند ذا دلالتين الأولى هي واقعة الاقتناع أو الإقناع والثانية هي النتيجة أي الحُكْمُ عينُهُ المُقتَنعُ به . فتشدِّدُ [واقعة الاقتناع] على الطابع العقلي والمنطقي؛ ويفسح [الحُكْمُ] مجالا لتدخُّل الاعتقاد.

ويعتقد بيرلمان وتيتيكاه – حسب عبد الله صولة (ت2009م) " أن تحقيق الاقتناع (conviction)، الذي هو غاية الحجاج، يقع في منطقة وسطى بين الاستدلال La démonstration والإقناع . La persuasion ويهدفان في نظرياتهما الجديدة إلى تحقيق الغاية من الحجاج وهو " إذعان العقول بالتصديق لما يطرحه المرسِل أو العمل على زيادة الإذعان " ولا يتحقق هذا الأخير إلا بدفع المستمع إلى " المبادرة سواء بالإقدام على العمل أو الإحجام عنه" أو القيام " بالعمل في اللحظة

[1]Ibid, P 5. Introduction.

[2]Ibid, P 5. Introduction

[3]Ibid, P 5. Introduction

الملائمة ". ويفرّق شانييه Chaignet)) بين الإقناع والاقتناع، حيث ير أن المرء في حالة الاقتناع يكون قد أقنع نفسه بواسطة أفكاره الخاصّة. أما في حالة الإقناع فإن الغير هم الذين يقنعونه دائما. "

أن الإقناع وهو "...أحد طرفي العلاقة بين رسالة هادفة إلى توجيه الفكر أو الاعتقاد، وطرفها الآخر هو الإقناع، وهذان الطرفان متلازمان وجودًا أو عدمًا فلا وجود للاقتناع دون وجود الإقناع ".

يتبيَّن مما سبق أن الإقناع والاقتناع وجهان لعملة واحدة، حيث لأن الاقتناع يكون من طرف المرسل إليه/ المتلقي، والإقناع يكون من طرف الأول وهو المرسل/ الملقي، فإن لم يكن الأوَّل فلا وجود للثاني. يسعى كل من المدرّس والمتعلِّم إلى إقناع الطرف الآخر بما يعرضه عليه من مقدّمات ودعاوى تتعلق بمعارف ومعطيات الدرس أو بما يعرضه من إجابات تحاول استمالة الطرف الآخر من أجل تغيير قناعته وجعله يتبنى آراءه. وكثيرا ما يحدث من طرف المدرّس استعماله لأساليب الإقناع عن طريق استدلالاته اللغوية أو الأدبية أو النقدية ويجابه في الجهة الأخرى برفض من بعض المتعلِّمين بعدم الاقتناع بعرض المدرّس لضعف الحجج والاستدلالات. وفي هذه الحالة يلجأ بعض المدرّسين إلى استعمال العنف الرمزي باستعمال المغالطة المنطقية أو العنف اللفظي من أجل التسليم والاقتناع.

3- الإقناع والإذعان في الخطاب التعليمي

للإذعان(Détermination) معنيان، ذكرهما الكفوي في (كلّياته)، المعنى الأول: **العزم**، ومصدره القلب[1]، في قوله " ...[الإذعان] اعتقاد بمعنى عزْم القلب، والعزم جزمُ الإرادةِ بعد تردُّدٍ"[2]، ويحصل التردُّد نتيجة عدم الاستقرار على رأي لشك أو ظن فيما يعرض عليه.

والمعنى الثاني: **الخضوع والانقياد**، ومصدرهما القلب كذلك، " الخضوع والذلّ والإقرار والإسراع في الطاعة والانقياد، لا بمعنى الفهم والإدراك "[3]. ونفي الفهم والإدراك نتيجة لعدم استيعاب الخطاب بمكوّناته أو لسلطته على المتلقي، فيسارع المتلقي إلى الإقرار بما يعرض عليه (أو بالأحرى بما يفرض عليه). وقد حدَّد البعض مراتب للإذعان، من أدناها إلى أعلاها، فأدناها يسمَّى ظنًّا، والأعلى منها يسمَّى يقينًا، وما بينهما التقليد والجهل المركَّبُ[4].

وعليه فالعزم الذي يحصل به الإذعان لا يغيَّب فيه العقل؛ لأن التردُّد الحاصل في موقف المتلقي إنما هو نتيجة لتوظيفه لكل الفعاليات الإدراكية، ومنها العقل، من أجل حسم موقفه وإعلان رأيه.

---

[1] اعتقد فلاسفة المسلمين قديما – تأثرا بالفلسفة اليونانية - أن مفهوم العقل مستقل عن مفهوم القلب، لأن العقل، في اعتقادهم، يختص بوظيفة معرفية، والقلب يختص بوظيفة وجدانية. والأصحُّ – حسب طه عبد الرحمن – أن العقل فعالية من فعاليات القلب مصاحب لكل الفعاليات الإدراكية الذهنية منها والحسية. فلا يمكن تغييب العقل في أي عملية أو فعالية كانت، وإنما نتكلَّم عن درجة حضور العقل لأنه ليس درجة واحدة بل درجات متعدِّدة.

[2] التهانوي: كشّاف اصطلاحات الفنون. ص 131، والكفوي : الكليات. ص 72. الجرجاني: التعريفات. ص 73.

[3] الكفوي. مرجع سابق. ص 72.

[4] التهانوي. مرجع سابق. ص 131.

والإقناع يبحث، فيما يبحث، عن تحقيق إذعان المتلقي إذعانا تاما بحصول استجابته لما يعرض عليه من آراء، فيتَّخذ موقفا إيجابيا منها إما فعلا أو تركا. حالات الإذعان كثيرة في الخطاب التعليمي نظرا للتركيبة النفسية والذهنية للمتعلِّمين تجعلهم يسلِّمون تسليما تاما فيتّبعون ما يقوله المدرِّس وما يفعله من أجل أن يحاججوه به ايام الاختبارات والتقويمات الفصلية، فهو إذعان مؤقّت أو مغالط وليس حقيقيا.

4- الإقناع والتأثير في الخطاب التعليمي

يعرَّف التأثير(L'Influence) بأنَّه" **القدرة على إحداث تغيير في الآخرين – لا يُرى إلا من خلال الأثر الذي يتسبب في إحداثه – دونما استخدام للقوة أو السلطة الرسمية** "[1].

ما يستنتج من هذا التعريف ما يلي:

- أن التأثير قوة ناعمة تحدث أثرها في المتلقين.
- يرى أثر هذه القوة الناعمة من خلال مواقف وسلوكات المتلقين.
- التأثير نقيض للإكراه واستخدام السلطة (بمفهومها الواسع).

ويرى البعض أن التأثير أعم من الإقناع، ولكنه يقترب بدرجة كبيرة منه. فهو" إبقاء الأثر في الشيء وتركه فيه "[2]. و" جعل فيه أثراً وعلامة؛ فتأثَّر أي: **قَبِلَ وانْفَعَلَ** "[3]. فيكون القبول أقرب للإقناع، والانفعال موافق للمؤثِّر، سواء أكان تأثيره ماديا أو نفسيا، وقد يكون هذا التأثير متدرِّجا ومتَّصلا، أو يكون غير متصل وغير متدرّج. وما يهمنا هنا هو التأثير النفسي، أي ما يتركه الباث لدى المتلقي من أثر نفسي نتيجة لما عرضه عليه في خطابه الإقناعي.

وقفت في الخطاب التعليمي على حالات كثيرة للتأثير في جانبه الانفعالي لدرجة أن المتعلِّم يتّبع مدرِّسه في سلوكاته وأقواله.

5- الإقناع والتصديق في الخطاب التعليمي

التصديق - عند الفلاسفة القدماء- إما تصوُّر[4] فحسب أو تصوُّر مقرون بحكم[5] ويقال لهذا التصوّر **تصديق**[6] **وهو** فعل عقلي يستلزم نسبة الصدق إلى القائل، وضدُّه الإنكار والتكذيب[7]. وهو –

---

[1] برنامج مهارات الإقناع والتأثير مقدم إلى المركز العربي للتدريب والتأهيل جدة- المملكة العربية السعودية. تقديم د. أيوب خالد الأيوب. 2003/9/30م. معهد الأيوب الدولي- دولة الكويت-2003م. Web Site: www.aljumana.net.

[2] لسان العرب مادة (أثر)، وينظر المصباح المنير مادة (أثر)، ومختار الصحاح مادة (أثر)، والمعجم الوسيط 1 مادة (أثر).

[3] المصباح المنير مادة (أثر).

[4] التصور هو: حصول صورة الشيء في العقل.

[5] التصوُّر المقرون بالحكم هو: إسناد أمر إلى آخر إيجابا أو سلبا، ينظر جميل صليبا : معجم الفلسفة. ص 277.

[6] جميل صليبا: معجم الفلسفة. ص 277.

[7] المرجع نفسه. الصفحة نفسها.

عـند بعـض الحكماء – أمـر كسـبي كالإيمان يثـبت بالاختيار. ولهـذا يؤمر المرء به ويثاب عليه[1]. وعند الشريف الجرجاني" أن تَنسِبَ باختيارك الصِّدقَ إلى المُخبِر"[2].

والتصديق درجات، إمَّـا يكون تصديقا ظنِّيا[3] أو تصديقا جازما[4]، فإن كان هذا الأخير غير مطابق للحقيقة سُمِّيَ **جهلا مركَّبا**، وإن كان مطابقا لها بدليل سُمِّيَ علما يقينيا[5].

ويستخدم أهـل الكـلام (أو المتكلِّمة) والفلسفة العرب والمسلمين- قديما - مصطلح **التصديق** ويقصدون بـه **الإقـناع** أو يعدُّونه مرادفا له، حيث يقول ابن رشد (595هـ) في هذا الصدد:" **إن طباع الناس متفاضـلة في التصـديق، فمنهم من يصـدّق بالبرهان، ومنهم من يصـدّق بالأقاويل الجدلية تصـديق صـاحب البرهان بالبرهان، إذ ليس في طباعه أكثر من ذلك، ومنهم من يصـدّق بالأقاويل الخطابية كتصديق صاحب البرهان بالأقاويل البرهانية"**[6].

فالتصديق هـنا هـو **الإقناع العقلي** الذي يحصل [في العقول] على حسب تفاوتها في الإدراك " فالعقل ليس درجة واحدة، وإنما درجات متعدِّدة ولا هو شـكل واحد، وإنما أشـكال مختلفة"[7]، فهي تقتنع بالأدلة التي تناسب مستواها الفكري والثقافي[8]. فالتصديق والإقـناع يلتقيان في كونهما يحصلان بأشكال متعدِّدة، وإن كان التصديق يخص العقلي منها.

وأما ما يختلفان فيه، حسب رأيي، اشتمال مصطلح التصديق على وجهين؛ وجه تبليغي ووجه تهذيبي، أما الإقـناع فقد يحصل بتوفُّـر الوجه التبليغي فحسب. فربَّما كان استعمال مصطلح التصديق أفضل لتحقُّق جانبي عملية التخاطب. وسيأتي بيان هذين الوجهين حين الحديث عن قوانين التخاطب، وبخاصة، **مبدأ التصديق واعتبار الصدق والإخلاص** عن طه عبد الرحمن.

يسـعى بعض المدرِّسـين في بناء علاقته بمتعلِّميه إلى إقناعهم بسـلطة المعرفة حتى يتمكّن من إحداث التصديق المطلوب لديهم، يجتهد في بناء المعارف والمعلومات مستندا إلى الأدلة اللغوية والعلمية التي تؤيِّد رأيه.

6- الإقناع والحجاج في الخطاب التعليمي

يربط أوستين فريلي (Austin Frely) **الإقـناع بالحجاج (أو المُحاجَّة)** ويعدُّهما جزأين من عملة واحدة، وأنَّـهما لا يختلفان إلا فـي درجة التوكيد Emphasis[9].[فإذا طمح الحجاج إلى عرض قضـية

---

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] الجرجاني، علي بن محمد الشريف: التعريفات، تحقيق وزيادة محمد عبد الرحمن المرعشلي. ص 123.

[3] التصديق الظنّي: هو الذي يكون مجوّزا لنقيضه.

[4] التصديق الجازم: هو الذي لا يكون مجوّزا لنقيضه

[5] جميل صليبا. مرجع سابق. ص 277.

[6] ابن رشد: فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال. تحقيق محمد عمارة. ص 31

[7] طه عبد الرحمن: سؤال الأخلاق؛ مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية. ص 153.

[8] بن عيسى باطاهر. مرجع سابق. ص 21.

[9] محمد العبد: النص والخطاب والاتصال. ص192. وينظر أيضا محمد العبد: "**النص الحجاجي العربي؛ دراسة في وسائل الإقناع**"، ص 6.

منطقية ما، مرفقة ببراهين وضمانات، فإن الإقـناع يسعى إلى دحـض الآراء القائمة واقتـراح البديل، والسعي إلى التأثير الواضح، بل وتعديل موقف المتلقّي].

يعـرّف الحجاج Argumentationعلى أنَّه **فن الإقـناع**[1]، إذ " يوَّجه إلى الشخص الذي نسعى إلى إقناعـه "[2]، فالحجاج إذن هـو إجراء يستهدف من خلاله شخص ما حمل مخاطَبه على تبني موقف معيّن عبر اللجوء إلى حجج تستهدف إبراز صحة هذا الموقف أو صحّة أسـسه. فهو إذن عملية هـدفـها **إقـنـاع** الآخـر والتأثير عليه، ووسيلتها الحجج[3]، ولا يكون الحجاج جيّدا إلا إذا نجح في تحقيق هدفـه هذا[4].

ويشـير المصـطلح Argue في اللغة الإنجليزية الحديثة إلى وجود اختلاف بين طرفين، ومحاولة كل منهما **إقناع** الآخر بوجهة نظره من خلال تقديم الأسـباب والعلل التي يراها حجَّة مدعّمة أو داحضـة لفكرة أو رأي أو سـلوك[5]. فتظهر علاقة الحجاج بالإقناع انطلاقا من التعريف اللغوي للحجاج؛ إذ إنه يرتبط بالهدف منه وهو الإقناع، فلا وجود لحجاج دون تحقـق الإقـناع؛ إذ " الحجاج هو بذل الجهد لغاية الإقناع "[6].

ومما تجب معرفته أن **الإقناع** مرتبط أساسا **بالحجاج**، وأن الحجاج قد يكون حجاجا جدليا، وقد يكون حجاجا خطابيا، ولكن الإقناع الحادث في المحاورة الجدلية يسـمَّى **تبكيتا**؛ لأن تلك المحاورة تقوم بين طرفين كلاهما يحاول تخطئة الطرف الآخر مسـتعملا البرهانيات من مقدمات وعلائق ونتائج صـورية منطـقية. أما **الإقـناع** الحادث في الحجاج الخطابي فهو تقريب بين المتحدِّث والمتلقّي، وليس بالضرورة أن يستخدم البرهانيات الصورة بحرفيتها المستعملة في المحاورة الجدلية البرهانية، بل هو قد يستعملها بصورة بسيطة، أو قد يستعمل حججا مختلفة، ويمكن أن تكون تلك الحجج، أو ما سمّاه أرسطو **بالتصديقات** حججا خارجية (كالشهود، واليمين) في بعض أنواع الخطابة.

والحـق أن ما يحـدث في المداخـلـة من حجاج، ليس مناقشة جدلية برهانية بالمفـهوم المنطقي لهذه المناقشة، ولكنه جدل أو **حجاج خطابي يرمي إلى الإقناع والاقتناع.**

والحجاج عند فان إيميرن (Van EEMEREN) وخروتندورسـت (Rob GROOTENDORST) هو عبارة عن " **فعل تكلّمي**[7] (Acte Illocutoire) **لغوي مركَّب** "[8].

---

[1] أبو الزهراء : دروس الحجاج الفلسفي، Powered by PHILOMARTIL.com copyright © 2008، ص 5.

[2] ليونيل بلنجر: عدَّة الأدوات الإجرائية. ص 121.

[3] أبو الزهراء. مرجع سابق. ص 5.

[4] ليونيل بلنجر: عدَّة الأدوات الإجرائية. ص 121.

[5] ينظر مادة (Argue) في: Longman, Dictionary of contemporary English, longman, 1989، في: حافظ إسماعيل علوي. مرجع سابق. ص 2.

[6] حافظ إسماعيل علوي. مرجع سابق. ص 4.

[7] أو فعل إنجازي.

[8] ومعنى ذلك أن الحجَّة فعل تكلمي لغوي مؤلف من أفعال تكملية فرعية وموجه، إما إلى إثبات أو إلى إبطال دعوى معينة. ينظر طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي. ص 262.

ولأداء فعل الحجاج، وضع اللسانيان فان إيميرن (Van EEMEREN) وخروتندورست (Rob GROOTENDORST)، شروطا للحجَّة المثبة، وأخرى للحجَّة المبطِلة، وضمن هذه الشروط، نجد الشرط الجوهري، يربط أداء الفعل الحجاجي بتحقق **إقناع** المستمِع بصواب الدعوى في حال الحجَّة المثبتة، أو بطلانها في حال الحجَّة المبطِلة[1].

ويرى كل من هاورد مارتين (Howard Martin) وكينيث أندرسين(Kenneth Andersen) أن كل اتصال **هدفه الإقناع**، وذلك أنَّه يبحث عن تحصيل ردّ فعل على أفكار القائم بالاتصال[2].

يبدو أن هذين الباحثين يعنيان بالإقناع هنا معناه العام [الإقناع في الاتصال، حيث كل حجاج اتصال وليس كل اتصال حجاج]، وليس **الإقناع الحجاجي** الذي يصدر عن وسائل منطقية ولغوية خاصة[3]. وعلى هذا **يكون النص الخطابي نصا إقناعيا، ولكنه ليس نصا حجاجيا بالضرورة؛ لأنه لا يعبّر بالضرورة عن قضيّة خلافية. يعني هذا أن كل نص حجاجي نص إقناعي، وليس كل نص إقناعي نصا حجاجيا. يرتبط الإقناع بالحجاج إذن ارتباط النص بوظيفته الجوهرية الملازمة في محيط أنواع نصية أخرى كالوصفيات والسرديات**[4].

ينتمي الحجاج إلى أسرة الأفعال الإنسانية التي تهدف إلى تحقيق الإقناع. العديد من حالات التواصل (en effet) تهدف إلى اقتراح، وعند الاقتضاء، للحصول على ما يلي: تبني المستمع أو الجمهور لموقف أو سلوك أو مشاطرة المتكلِّم في رأيه. وكثيرا ما نصادف مثل هذه الحالات في حياتنا الخاصة أو المهنية، مثل: في الإطار العام للتفاوض[5].

ويأتي ديكرو (Ducrot) برأي غريب – وفي تلميح غير بريء لـ " الخطابة الجديدة "[6] – بأن " **الحجاج مختلف فعلا عن السعي إلى الإقناع، فهو بحسب رأيي، فعل علني، صريح، لا يمكن أن ينجز إلا إذا قدَّم نفسه على أنه من ذات القبيل** "[7]، فيبرر وجود نظريته بمنافسة النظريات غير اللسانية، أي أن لا سبيل للتخلي عن الحجاج لصالح نظرية تُدخل في اعتبارها المقوِّمات غير اللغوية[8].

---

[1] ينظر طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي. ص 262.

[2] Martin,Howard;H-Andersen,Kenneth,F:Speech communication. Allyn and Bacon.tnc.Boston(1968).p6.، في: محمد العبد : النص والخطاب والاتصال. ص192.

[3] محمد العبد: النص والخطاب والاتصال. ص192.

[4] المرجع نفسه. ص ص192-193.

[5] Philippe Breton, Ibid. P 3. Introduction.

[6] في رأي عبد الرزاق بنور: "**الأطر الإيديولوجية لبعض نظريات الحجاج**". ص 315.

[7] أوزفالد ديكرو: 1984. ص 185. ينظر عبد الرزاق بنور. مرجع سابق. هامش ص 315. النص الأصلي بالفرنسية: "L'argumentation, en effet, bien différente de l'effort de persuasion est pour moi un acte public, ouvert, qui ne peut s'accomplir sans se dénoncer comme tel."

[8] ينظر عبد الرزاق بنور. مرجع سابق. ص 315.

ثانيا: الحجاج والتواصل في الخطاب التعليمي

يقول البعض أن الحجاج أصبح شأنا من شؤون التواصل، يدبّره علماء النفس والبلاغيون أكثر مما يدبّره المناطقة. وسنقدِّم هذا التعريف للحجاج لتبيان علاقته بالتواصل لتأكيد أو نفي المقولة السابقة:" إنه تلك الخطوات التي يحاول بها الفرد أو الجماعة أن تقود المستمع أو المخاطَب إلى تبني موقف معيَّن وذلك بالاعتماد على تمثلات حجاجية ذهنية مجرَّدة أو حسّية ملموسة تهدف إلى البرهنة على صلاحية رأي أو مشروعيته"[1].

ما يستنتج من هذا التعريف[2]:

- أن الحجاج إستراتيجية تواصلية.
- أن الهدف من هذه الإستراتيجية هو التأثير في الآخرين وإقناعهم.
- أن الحجاج نظام تواصلي يتفاعل فيه ما لفظي بما هو غير لفظي.

ويمتاز التواصل الحجاجي بجملة من الخصائص، تتمثل في:

- **القصدية أو المقصدية:** وهي إستراتيجية ضرورية لعملية التواصل الحجاجي؛ إذ الأصل في الكلام، الموجَّه من قبل المتكلِّم، القصد. وما يقصد إليه المتكلِّم في عملية التواصل الحجاجي هو الوصول إلى إقناع المخاطَب بما يعرضه عليه من آراء وأفكار؛ أي وصول المخاطَب إلى درجة الاقتناع بتغيير موقفه وتبني موقف المتكلِّم.
- **الاتّفاق:** وهو شرط لنجاح وفعَّالية التواصل الحجاجي؛ إذ " ينجح في إنماء قوة الانضمام بطريقة تحريك المستمعين للفعل المرتقب (إقدام (فعل إيجابي) أو إحجام (فعل سلبي))، أو على الأقل أن تخلق في أنفسهم ميلا إلى الفعل الذي سيفصح عنه في وقت مناسب"[3].
- **التسييق(Contextualisation):** وهي أهم خاصية في التواصل الحجاجي، على اعتبار أن الخطاب يجب أن يوضع في سياق حتى يسمَّى خطابا، ولكي يحقِّق أهدافه لا بد من وضعه في سياقه الخاص به، وهو السياق المقامي. الذي يجعل من عملية التواصل أمرا ممكنا، فيما يتعلَّق بعناصر العملية التخاطبية، الظاهرة منها والمضمرة.

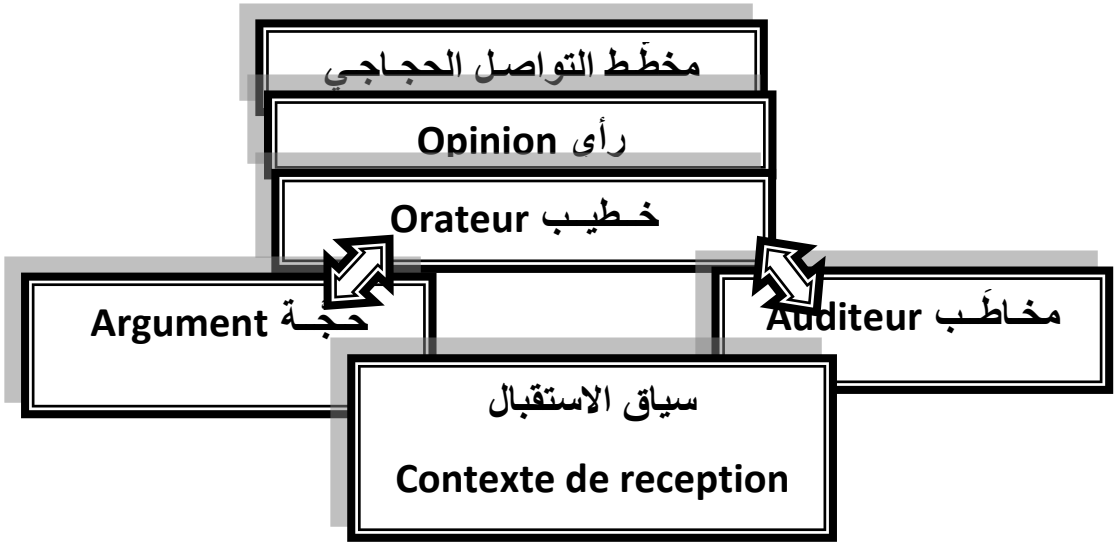
ومما سبق عرضه، عن علاقة الحجاج بالتواصل أو ما يسميه فيليب بروتون(Ph.Breton) بالتواصل الحجاجي، يضع مخططا، يسمِّيه المثلّث الحجاجي:

---

[1] عبد العزيز السراج: "**التواصل والحجاج (أية علاقة؟)**". الجزء الأول؛ الحجاج: حدود وتعريفات. ص 274. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص ص 274-275.



1- حجاجية الخطاب التعليمي

ينبغي النظر إلى الخطاب التعليمي باعتبار منجزه الأوَّل وهو المدرِّس خطابا حجاجيا غائيا لأنه يقع عادة بين أكثر من شخصين؛ الأوَّل هو الأكثر حضورا في العملية التعليمية-التعلُّمية لأنه هو قائدها والموجِّهُ لها، فالمدرِّس هو الذي يحضِّر درسه وهو الذي يقدِّمه وبعدها يقيِّمه ويقوِّمه فهو منجز الخطاب رغم مركزية المتعلِّم في المناهج التعليمية. يحاول المدرِّس أساسا، وبدرجة أقل المتعلِّم، إقناع الطرف الآخر بوجهة نظره حول موضوع مبرمج سلفا ومحدَّد الأهداف والكفاءات، فيسعى إلى توجيه فعله التعليمي نحو إقناع المتعلِّمين وتثبيت الاعتقاد لديهم أو ربَّما صناعة الاعتقاد، كما تقول **سامية الدريدي**، فهو خطاب حجاجي موجَّه بامتياز. وبالعودة إلى تعريف الحجاج وفق منظور بيرلمان (Perelman) فإنه " جملة من الأساليب تضطلع في الخطاب بوظيفة هي حمل المتلقي على الاقتناع بما نعرضه عليه أو الزيادة في حجم هذا الاقتناع"[1].

وهذا ما ينطبق بنسبة تكاد تكون كاملة على الخطاب التعليمي، خاصة في الخطاب الذي يعتمد على طرائق التدريس الحوارية، فيحمل كل طرف الطرف الآخر على الاقتناع برأيه أو الزيادة في هذا الاقتناع، ولعلّ الطرف الأكثر تأثيرا في الخطاب التعليمي الحجاجي هو المدرِّس؛ لأنه هو الأقدر على تغيير عقائد المتعلِّمين وأفكارهم وسلوكاتهم باعتبار الخطاب التعليمي خطابا تربويا قائما على التوجيه والنصح والإرشاد من أجل تعديل سلوك المتعلِّمين وهو أبسط تعريف للتربية فتنسجم مع غايات الخطاب الحجاجي فيأتي المتعلِّم بأفكار مسبقة واعتقادات راسخة فيقوم المدرِّس بحمل المتعلِّمين على تغيير هذه الاعتقادات والسلوكات إذا كانت لا تنسجم مع السياسة التعليمية ومع الأهداف البيداغوجية ومع التوجيهات التربوية الرسمية.

[1] سامية الدريدي، مرجع سابق، ص 21.

وبعد أن أثبتنا حجاجية الخطاب التعليمي ينبغي الحديث عن أدوات الحجاج فيه، ولئن تحدَّث بيرلمان عن الغرض من الحجاج وهو تغيير الاعتقادات والسلوكات بإقناع المتلقِّين، فإن ديكرو يرى أن الحجاج يتم باللغة بحيث يجعل الأقوال تتتابع وتترابط على نحو دقيق فتكومن بعضها حججا تدعم وتُثبت بعضها الآخر؛ أي أن المتكلِّم إنما يجعل قولا ما حجَّة لقول آخر هو بلغة الحجاج نتيجة يروم إقناع المتلقي بها وذلك على نحو صريح أو بشكل ضمني. بمعنى آخر إن المتكلِّم قد يصرِّح بالنتيجة وقد يُخفيها فيكون على المتلقي استنتاجها لا من مضمون هذه الأقوال الإخبارية بل اعتمادا على بنيتها اللغوية فحسب[1].

ثالثا: بناء الخطاب التعليمي:

بما أن الخطاب التعليمي خطاب إقناعي دائما وحجاجي أحيانا؛ لأن القضايا والمسائل التي يطرحها ليست خلافية بالكامل، فما كان منها خلافيا عدَّ الخطاب حينها حجاجيا وإن كانت غير ذلك عدَّ إقناعيا فحسب، وفي الحالتين هو إقناعي بامتياز[2]؛ لأن طرفيه يسعيان إلى إقناع الآخر، وإن كان النصيب الأكبر للإقناع يرجع للمدرِّس باعتباره باني الخطاب ومنتجه، والمتعلِّم مساهم في إنتاجه بنسبة تزيد أو تنقص حسب طرائق التدريس والاستراتيجيات المنهاجية المعتمدة من قبل المدرِّس.

ومادام البناء يرجع إلى المدرِّس فينبغي عليه وهو يبني خطابه هذا أن يركِّز على جانبين لا ينفصلان هما: البناء المنطقي والبناء اللغوي، فإذا اختلَّ بناءٌ اختلَّ الخطاب التعليمي كلَّه، وإذا اختلَّ البناءان معا تهدَّم الخطاب كلُّه وإن كان سالم المضمون صحيح المحتوى.

إن الخطاب الحجاجي وهو يعرض فكرة ما ويحتجُّ لها احتجاجا قد يكون صارما دقيقا وقد يفتقر أحيانا على الصرامة والدقَّة المنشودتين إنما يهدف إلى إقناع المتلقي أو إغرائه أو حمله على الإذعان دون اقتناع حقيقي، ونجاعة هذا الخطاب إنما تكمن في مدى قدرته على اقتحام عالم المتلقي وتغييره، إذ أن الحديث عن وضعية ما خارج الخطاب يمكن أن ينتهي بتغييرها لا على مستوى الفكرة فحسب بل على مستوى الوقائع وهذا يعني حقيقة لا سبيل إلى دحضها هي ارتباط الخطاب الحجاجي بوضعية كل الباث والمتلقي وتعتبر نظرية بيرلمان في هذا المجال هامة ومفيدة ذلك أنه تناول مسألة الحجاج أكَّد خاصيتي التفاعل والتحاور في كل خطاب حجاجي مشيرا في الوقت ذاته إلى ارتباط هذا الخطاب بوضعية طرفيه بحيث يبدو التناقض جليا بين استراتيجيات الإقناع والاستدلال الصوري الذي يتناول الحقائق العامة دون التقيُّد بالسياق وباعتماد قواعد صورية كونية[3].

---

[1] المرجع السابق، ص 23.

[2] يكون النص الخِطابي نصا إقناعيا، ولكنَّه ليس نصا حجاجيا بالضرورة؛ لأنه لا يعبِّر بالضرورة عن قضية خلافية. يعني هذا أن كل نص حجاجي نص إقناعي، وليس كل نص إقناعي نصا حجاجيا. يرتبط الإقناع بالحجاج إذن ارتباط النص بوظيفته الجوهرية الملازمة في محيط أنواع نصية أخرى كالوصفيات والسرديات. ينظر محمد العبد: النص والخطاب والاتصال، ص 150.

[3] سامية الدريدي، مرجع سابق، ص 31-32.

ويذهب بيرلمان إلى أن الخطاب الحجاجي وهو يلزم الباث بوجهة نظر معيَّنة ويتَّخذ من إقناع المتلقي هدفا أساسيا إنما يبتعد عن كونه مجرَّد تواصل عادي من جهة أنه لا يقوم على مجرَّد التبليغ الذي يقتضي من المتلقي مجرَّد فك الرموز بواسطة اللغة ليكون الفهم بل يقوم على الفعل في هذا المتلقي ويقتضي تأويلا محدَّدا للخطاب وبهذا وحده يكون الحجاج ناجحا والخطاب ناجعا لأنه تمكَّن من تغيير وضعية سابقة له، ويخلص بيرلمان من هذا كلِّه إلى نتيجة أساسية مفادها أن العلاقة بين الباثّ والمتلقي ليست معطى كما هي عليه من وجهة نظر سكونية بل هي موجِّه يقود الخطاب في كل مراحله وهو ما يقترب كثيرا في نظرنا من النظرية البلاغية القديمة وتحديدا من حديث القدامى عن خصال الخطيب أو المتكلم عموما وأصناف المخاطبين ومقتضيات المقام[1].

على أن اهتمام بيرلمان بهذا الأمر قد قاده إلى تصنيف آخر مشهور وهو حديثه عن المتلقي الخاص والمتلقي الكوني مؤكِّدا أنهما وباعتبارهما موجِّهين كما قدَّمنا يحدِّدان نوع الخطاب الحجاجي، فالمتلقي الخاص باعتباره الهدف في الخطابات التي ترمي إلى الإقناع يجعل من هذه الخطابات تنزع إلى الإغراء والحمل على الإذعان أكثر من كونها ترمي إلى تحقيق الاقتناع الفكري بما تدافع عنه وتحتجُّ له، في حين يجعل المتلقي الكوني أيَّ خطاب حجاجي إقناعا فكريا خالصا[2].

رابعا: الخطاب التعليمي بين المدرِّس والمتعلِّم:

حجاج السلطة هو حجاج تأييد، فهو يدعم نتيجة ق في حجاج شكله التقليدي هو التالي:

العارض: ق، لأن س يقول إن ق، ولأن س يمثِّل سلطة في هذا المجال[3].

يوجد حجاج سلطة عندما يقدِّم العارض دليلا يؤيِّد به إثباتا ما ويتمثَّل هذا الدليل في كونه صادرا عن متكلِّم حجة يعوّل عليه أو يلوذ به، فبسبب اعتقاد ق (أو فعله) لا يطلب إذن في صحة ق، وملاءمته للكون كما هو أو كما ينبغي أن يكون، وإنما هو في كونه مقبولا من لدن شخص يضمن صحَّته[4].

ينبغي التمييز بين حالتين: حالة السلطة التي تتجلَّى مباشرة من قبل المخبر أو مصدر الإثباتات وحالة السلطة التي يستشهد بها المتكلِّم لدعم أقواله. وكما هو الشأن في الحجاج المركِّز على الشخص، فإن حجاج السلطة يركِّز على صور المحاجِّين؛ إن رهانات نقد حجَّة السلطة تتجاوز مجرَّد تحديد شفرة للاستعمال السديد للخبرة وهو المظهر الأيسر تناولا[5].

---

[1] المرجع السابق، ص 32.

[2] المرجع نفسه، ص 32-33.

[3] كريستيان بلانتان: الحجاج، ترجمة عبد القادر المهيري، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، طبعة 2008م، ص 153.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، ص 153-154.

1- الخطاب التعليمي بين التوجيه والتقويم

يسود في الخطاب التعليمي-التعلُّمي حجاجان؛ حجاج توجيهي وحجاج تقويمي. والفرق بينهما يكمن في استحضار المخاطَب (مدرِّسا كان أم متعلِّما) من عدمه. وقد لاحظنا أن بعض المدرِّسين يكتفي بإنتاج خطابه التعليمي دون تفكير في المتعلِّمين وما سيواجهون له من أسئلة وبما سيواجهونه من حجج. أو ربما يواجهون متعلِّما افتراضيا لا يسأل ولا يحاجج بل يذعن ويستسلم، وبعضهم الآخر، وهم قلَّة، يضعون في حسبانهم، حسب علمهم، كل الحجج المفترضة أو التي يتوقَّع أن تواجههم من قبل بعض المتعلِّمين، وهم قلَّة، فيبنون خطابهم التعليمي وفقها فهي أساسه ومرتكزه المنطقي والمعرفي.

وسنعرِّف الآن بالحجاج التوجيهي، ثم الحجاج التقويمي، وبعدها نقدِّم نماذج منهما في الخطاب التعليمي. يرتكز الحجاج التوجيهي على بناء المتكلِّم لخطابه بالنظر إلى انشغاله بمقاصده وأقواله وأفعاله المصاحبة لها دون النظر إلى المخاطَب فلا يجرِّد ذاتا أخرى تمثِّله في محاولة لتوقُّع اعتراضاته واستباق حججه ليدحضها ويصل إلى إقناعه[1]. وقد عرَّف طه عبد الرحمن التوجيه بقوله:" التوجيه هو هنا فعل إيصال المستدِّلّ لحجَّته إلى غيره"[2].

وهذا هو الملاحظ في الخطاب التعليمي القائم على الطريقة التلقينية التي لا مجال فيها للحوار أو المناقشة أو الاعتراض أو إبداء الرأي؛ إذ يعمد بعض المدرِّسين إلى إعداد مذكراتهم بناء على مجموعة من المعلومات والمعطيات التي ينبغي توصيلها إلى المتعلِّمين فلا يهمُّهم مقدار إسهامهم في إنتاج الخطاب ولا يحبِّذون مشاركاتهم إلا لغرض الإجابة الآلية عن أسئلة المدرِّس دون زيادة أو نقصان، ولهم حجَّة في هذا وهي توفير الوقت لإنهاء المقرَّر. فيكتفي المدرِّس في هذا النموذج بإيصال حججه إلى المتعلِّمين. وهذا الصنف من الحجاج في منزلة أدنى، حسب الشهري، من الحجاج التقويمي للاعتبارات التي ذكرناها آنفا.

نموذج أوَّل:

المستوى التعليمي: السنة الأولى ثانوي (جذع مشترك آداب)

النشاط التعلُّمي: بلاغة

عنوان الدرس: أضرب الخبر

يعتمد المدرِّس في تقديم هذا الدرس على المقاربة التعليمية وهي المقاربة النصيّة؛ إذ ينبغي عليه العودة إلى النص الأدبي أو التواصلي الذي قُدِّم سابقا في نفس الوحدة التعلُّمية. وفي درس أضرب الخبر يحيل إلى نص تواصلي بعنوان: من آثار الإسلام على الفكر واللغة (لزكريا عبد الرحمان صيام). يستشهد منه بجمل تناسب موضوع درس البلاغة، وهي[3]:

- جاءت خُطبتها الأسبوعية نعمة كبرى للنثر يعالج خلالها الإمام شؤون الناس.

[1] ينظر عبد الهادي بن ظافر الشهري، مرجع سابق، ص 470.

[2] طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص 227.

[3] الكتاب المدرسي للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب، ص 144.

- إن الخطباء وجدوا المجال فسيحا للاستشهاد بقدر أكبر من ألفاظ الآية القرآنية.
- وإذن فإن تأثُّر النثر بالقرآن الكريم كان أعمق غورا من الشعر...

يستعرض المدرِّس هذه الأمثلة بقراءة واضحة ومتمعِّنة منه ومن بعض المتعلِّمين، ثم يطرح جملة من الأسئلة لأجل اكتشاف أحكام هذا الدرس، وقد قدّم الكتاب المدرسي جملة من الأسئلة التي يستأنس بها المدرِّسون، ويستطيعون الاستغناء عنها واستبدالها بأخرى مناسبة لموقف التعليمي التعلُّمي.

قد لاحظنا أن أسئلة الكتاب المدرسي وأسئلة بعض الأساتذة تندرج ضمن الصنف الأول من الحجاج وهو الحجاج التوجيهي، وعلَّة ذلك أن الغرض من الدرس واضح بيِّن من العنوان، وهو أن يعرف المتعلِّم الخبر بأضربه فيفرِّق بينها من خلال الشواهد والأمثلة، ثم يعدِّد أدوات توكيد الخبر. استخراج أضرب الخبر بتحديد ما يلي:

- حدِّد أضرب الخبر في الأمثلة السابقة مع التعليل.
- ما هي أدوات التوكيد المستعملة في المثال الثاني والثالث؟
- ما هي أدوات توكيد الخبر عموما؟

النتيجة:

- إذا كان المخاطَب حين سماعه الخبر خالي الذهن من الحكم عليه غير متردد في قبوله سمي الخبر ابتدائيا، مثل: الحياة مواقف.
- أما إذا كان مترددا في قبول الخبر ومطالبا بالوصول إلى اليقين في معرفته حينئذ يلجأ المتكلِّم إلى توكيده بأداة واحدة فهو خبر طلبي، مثل: إن أخاك عاقل.
- وإن كان منكرا للخبر يتم توكيده له بمؤكدين أو أكثر، وذلك حسب درجة إنكاره قوة وضعفا، فهو خبر إنكاري، مثل: إنك لعلى صواب في حكمك.
- أدوات توكيد الخبر هي : أنَّ، إنَّ، قد، القسم، لام الابتداء، نونا التوكيد الخفيفة والثقيلة، أما الشرطية، إنما، أحرف التنبيه، الحروف الزائدة.

قد يكون خطاب المدرِّس حجاجا على خطاب تعليمي متوقَّع من متعلِّم متخيَّل أو حقيقي فيراعي المدرِّس في خطابه أمرين هما الهدف الذي يريد تحقيقه، وهو الإقناع والحجج التي يمكن أن يعارضه بها المتعلِّم الكوني أو الحقيقي والتي يضعها في الحسبان في أثناء بناء خطابه، ويمحِّصها عند استحضار حججه، فيفنِّدها ويعارضها بالحجج التي يتوقَّعها من المتعلِّم، فلا يتمسَّك بها إلا إذا أدرك أنها تؤول بخطابه إلى القبول والتسليم، وهذا ما يسمَّى بالحجاج التقويمي، والمقصود بالحجاج التقويمي هو " إثبات الدعوى بالاستناد إلى قدرة المستدِلّ على أن يجرِّد من نفسه ذاتا ثانية ينزلها منزلة المعترض على دعواه؛ فها هنا لا يكتفي المستدِلُّ بالنظر في فعل إلقاء الحجَّة إلى المخاطَب، واقفا عند حدود ما يوجب عليه من ضوابط وما يقتضيه من شرائط، بل يتعدَّى ذلك إلى النظر في فعل التلقي باعتباره هو نفسه أوَّل متلقٍ لما يلقي، فيبني أدلَّته أيضا على مقتضى ما يتعيَّن على المستدَلّ له أن يقوم به، مستبقا استفساراته واعتراضاته ومستحضرا مختلف الأجوبة عليها ومستكشفا إمكانات تقبُّلها واقتناع المخاطَب

بها. وهكذا، فإن المستدِلَّ يتعاطى لتقويم دليله بإقامة حوار حقيقي بينه وبين نفسه، مراعيا فيه كل مستلزماته التخاطبية من قيود تواصلية وحدود تعاملية، حتى كأنَّ عين المستدَل له في الاعتراض على نفسه "[1].

من أدوات الحجاج التقويمي أسئلة يطرحها المدرِّس ويجيب عنها وهو يحضِّر درسه، أو يطرح سؤالا واحدا ثم يقدِّم الاعتراضات التي يمكن أن تواجهه، ومنها الاعتراض على السؤال في حدِّ ذاته فيطلب تغييره إلى سؤال آخر قبله أو أكثر أهمية منه، وهو اعتراض منطقي عقلي. ثم يكون التسليم بهذا السؤال والاعتراض على إجابات متوقَّعة له فتُدفع وتُعرض أجوبة أخرى فيكون الاعتراض معرفيا وكل هذا يتم في الخطاب نفسه، وأثناء تقديم المدرِّس لدرسه تعترضه حجج أخرى لم تكون في حسبانه من قبل؛ لأن حججه مبنية على متعلِّم مفترض أو متوقَّع. وفي هذه الحالة يقوم المدرِّس بتقديم حجج أخرى ليردَّ الحجج الجديدة، قد لا يستطيع ردَّها فيسلك مسلكين؛ مسلك المراوغة والمداورة والمغالطة ومسلك التسليم بحجج المتعلِّمين أو تأجيل الردِّ عليها بما يكفل له بناء حجج أخرى تناسب هذه الحجج وتعارضها بما يحقق الغرض من الدرس وفي كلتا الحالتين يتحقَّق الإقناع، ولكنه إقناع مؤقت في المسلك الأول سرعان ما يظهر غلطه، وفي المسلك الثاني يتأجَّل الإقناع ولكنه يتحقَّق فيما بعد. فنحن إزاء إقناع مراوغ وإقناع لاحق محقَّق. ولنا هذا المثال من دروس السنة الأولى ثانوي.

نموذج أوَّل:

المستوى الدراسي: السنة الأولى ثانوي

النشاط: نص تواصلي

العنوان: ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي / د / أحمد محمد الحوفي

س: ماذا كان ينتج عن اشتعال الحرب في العصر الجاهلي؟

ج: ينتج عن اشتعال الحرب في العصر الجاهلي إزهاق الأرواح وتيتُّم الأطفال، وترمُّل النساء، وتثكُّل الأمهات وكذا الخراب والدمار، وانحلال عقد الأسر والقبائل وطمع الأعداء فيهم، وزيادة الأحقاد والكراهية بين المتحاربين.

طرح المدرِّس سؤاله ثم حشد عددا كبيرا من النتائج المتوقَّع حدوثها بسبب الحرب في العصر الجاهلي، وهي بعض هذه النتائج وسيستقبل عددا آخر منها أثناء تقديم درسه فلا يمكن أن يكتفي بما ذكره في مذكِّرته فهي مجرّد افتراضات بناها بالنظر إلى معطيات سابقة يملكها عن المتعلِّمين الحقيقيين أو المفترضين. وقد يعترض معترض فيقول: اشتعال الحروب هي نتيجة لأسباب أخرى، تتمثَّل في ثقافة الثأر التي يستند عليها الجاهلي، فيسفك دماء الأبرياء بجريرة فرد من قبيلة، فلمَّا جاء الإسلام وضع الثأر وجاء بالقصاص.

س: ما الدوافع التي كانت تدفع عقلاء العرب وأشرافهم إلى الصلح بين المتحاربين؟

[1] طه عبد الرحمن: اللسان والميزان، ص 228.

ج: الدوافع التي كانت تدفع عقلاء العرب وأشرافهم إلى الصلح بين المتحاربين هي رؤيتهم إراقة الدماء، وانقطاع الصلات.

وبنفس الكيفية يبني أسئلته الأخرى التي لها علاقة بهذا النص التواصلي.

وقد يعتمد المدرِّس على أدوات أخرى في حجاجه التقويمي من قبيل الإشاريات الشخصية وهي كثيرة الاستعمال في الخطاب التعليمي من طرف المدرِّسين، من قبيل: من يقول كذا أو من يعترض على كذا من له رأي آخر في كذا. ويستعمل الفعل المبني للمجهول بتقديم سلسلة من الافتراضات والاعتراضات تقابلها الردود والحجج التي تدحضها ويتحقَّق الاقتناع والتسليم بشكل تدريجي مع سوق الحجج حجَّة بعد أخرى، من قبيل: لو سئلت كذا لأجبت بكذا، ولو قيل لي كذا لقت كذا. وقد يستعمل المدرِّس ضمائر المخاطبة بشكل مباشر باستعمال فعل أمر كقوله: اعلم أن أو اعلموا أن، أو بصيغة قريبة منها كقولنا: ليكن في علم الجميع مخاطبا كل المتعلِّمين أو نهي مثل قولنا: لا يغب عن بالكم، لا تنسوا أن،

وبهذا يتّضح أن " المخاطَب المتخيَّل الذي يحتويه المتكلِّم فعليا، يؤدي أساسا وظيفتين: إحداهما حجاجية والأخرى حوارية. وأولاهما منبثقة من الثانية؛ لأنه انطلاقا من الأجوبة المتخيَّلة، التي يفترض أن تكون مطروحة في المقام، يكون مسار الكلام وطبيعة مكوِّناته البلاغية واللغوية. ويظهر ذلك بصفة جليّة في الخطاب الشفوي (البلاغي منه) فعامل الحضور العيّاني فيه يعدّ مصدر إلهام الصور، وأساس التفاعل مع المقام، ذلك التفاعل الذي يعمل على تشكيل الحوار الذي ينبغي أن تسفر عنه لوازم أفعال الكلام "[1].

2- البناء اللغوي للخطاب التعليمي:

إن حرص ديكرو على اعتبار اللغة أداة لإنتاج الخطاب الحجاجي له ما يبرِّره؛ إذ يختار المدرِّس المتكلِّم الأكثر حضورا في العملية التعليمية ما يناسبه من أدوات اللغة (الأدوات اللغوية الصرفة والأدوات البلاغية) قصد إقناع المتعلِّمين بما يعرضه عليه من أفكار متضمنة في الموضوعات التي ينص عليها منهاج اللغة العربية للسنة الألى ثانوي صراحة. وهو ما يؤكِّده ديكرو في الغاية من البناء اللغوي للخطاب الحجاجي؛ إذ يعتقد ديكرو (O. Ducrot) أننا نتكلّم عامَّة بقصد التأثير[2]، وهذا التأثير والحمل على الإذعان والاقتناع بما يعرض علينا من أفكار ومعتقدات، إنما يحصل " بالوسائل اللغوية وبإمكانات اللغات الطبيعية التي يتوافر عليها المتكلِّم"[3]، كون " اللغة تحمل بصفة ذاتية وجوهرية

[1] محمد سالم ولد محمد الأمين: مفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة، ص 70.

[2] أبو بكر العزّاوي: "**الحجاج في اللغة**". الجزء الأول؛ الحجاج: حدود وتعريفات. ص 56.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وظيفة حجاجية"[1]، أي في بنية الأقوال اللغوية، فالغاية تتمثَّل فـي أن تفرض [أو أن توجِّه (Orienter)] على المخاطَب نمطا من النتائج باعتبارها الوجهة الوحيدة التي يمكن للمخاطَب أن يسير فيه[2].

3- الأدوات اللغوية:

السؤال الحجاجي في الخطاب التعليمي:

لا يخفى أن حجاجية السـؤال ذات أهمية كبرى في الخطاب التعليمي، تعود إلى كونه حجاجاً موقفيّاً أكثر التصـاقاً بالمتخاطبين فيه، وخاصـة المتعلِّمين، يرومُ المدرِّس من خلاله إقناع متعلِّميه واستمالتهم وإذعانهم له، ومنعهم من الانخراط في طريق مغاير لما يراه المُدرِّس.

وحينئذ؛ إذا كان المتكلم والسـائل يجهل الجواب فإنَّ كلامه يخلو من أيّ حجاج، وأما إذا كان يعيه، فيحمل هذا شحنة حجاجية يريد أنْ يوصلها صاحب السؤال إلى المتلقّي لتغيير قناعاته.

غاية السـؤال التعليمي الحجاجي أنْ يجعل عقول المتعلِّمين تذعن لما يُطرح عليـها، أو يزيد في درجة ذلك الإذعان، فيكون السـؤال ناجعا كلما وُفِّق المدرِّس في جعل حدة الإذعان تقوى درجتها لدى المتعلِّمين بشـكل يبعثهم على العمل المطلوب إنجازه أو الإمسـاك عنه، أو هو ما وفِّق على الأقل في جعل المتعلِّمين مهيئين لذلك العمل في اللحظة المناسبة.

" وحدُّ الحجاج أنَّه فعالية تداولية جدلية، فهو تداولي؛ لأنَّ طابعه الفكري **مقاميّ واجتماعي**؛ إذ يأخذ بعين الاعتبار مقتضيات الحال من معارف مشتركة ومطالب إخبارية وتوجُّهات ظرفية، ويـهدف إلـى الاشـتراك جماعيّاً في إنشـاء معرفة عملية، إنشـاءً موجّهاً بقدر الحاجة "[3]. وهذه العَلَاقة الموقفية تنعكس على السـؤال الحجاجي القائم على تغيير القناعات، وإذعان الأذهان في المقام التداولي المنطلق من التواصل والإقناع.

تنطلق نظرية المسائلة عند ميشـال مايير من أنَّ كلّ كلامنا يقوم على التسـاؤلات التي تنطلق من الافتراضات المسبقة لدى المستمع، وهذا ما سمّي المبدأ الافتراضي في النظرية، ومبدأ الاختلاف الإشكالي داخل الأقوال، أي: الأقوال المختلفة، ويمكن تلخيص أهمّ الركائز فيها على وفق الآتي:

الركيزة الأُولى: المجاز والبلاغة، والثانية: السؤال والجواب، والثالثة: الضمني والمصرّح به.

اشـتـهر ميشـال مـايير (Michel Meyer) بنظريتـه الموسـومـة بنظريـة المسـاءلـة (La Problématologie)، وما يهمنا في هذا المقام آراؤه فـي الحجاج. " فالحجاج لديه محايث لاسـتعمال الكلام؛ لأن الكلام يتضـمَّن بالقوة سـؤالا يسـتمدُّ منه دلالته"[4]، أو " إثارة السـؤال أو التصـدّي له"[5]، أما

---

[1] المرجع السابق، ص 55.

[2] سامية الدريدي، مرجع سابق، ص 23.

[3] طه عبد الرحمن، في أُصول الحوار وتجديد علم الكلام: ص65.

[4] محمد علي القارصي: "**البلاغة والحجاج من خلال نظرية المساءلة لميشال ميار**". ص 394. مقال ضمن كتاب أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو على اليوم، إشراف حمّادي صمود.

[5] ميشال مايير: "**اللغة والمنطق والحجاج؛ اللغة والسياق**"، تقديم وترجمة محمد أسيداه. الجزء الخامس؛ نصوص مترجمة. ص 16. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة. إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي.

الحجاج فهو " ...يشـمل كل ضـروب الخطاب الشـفوي والمكتوب الأدبي وغيره...وهو ضـرورة تؤدي إلى نتيجة أو موقف نحمل الغير على اتخاذه إزاء مشـكل مطروح في سـياق يوفِّر للمتخاطبين مواد إخبارية ضـرورية للقيام بعملية الاسـتنتاج المتصـل بالزوج سـؤال/جواب"[1]. ويمثِّل لديه هذا الزوج الوحدة الأساسية للغة، ومن ثم فإن استعمال اللغة يحدَّد دائما تبعا لها[2].

إن السـؤال هو الإمكانية الوحيدة التي يسـمح بها السـؤال عن جوهر الكلام وهذا ما يمثِّل حجر الزاوية في نظرية مايير. أما بقيَّة الأحداث الكلامية فهي فرع عن السـؤال. ومن هذه النتيجة بالذات تتفرَّع نظرية مايير حول المساءلة (Le Questionnement) وطبيعة السؤال والفرق بين السؤال والجواب وطبيعة الكلامية الاستفهامية والحجاجية[3].

أ- خصائص السؤال عند مايير[4]:

- إننا عندما نسـائل الكلام نجيب بأن عملية التفكير هي عملية المسـاءلة وإن اسـتعمال الكلام الحامل لقدرة الفكر على المساءلة يعدُّ فعل تفكير.
- إنه بإمكاننا الوصـول إلى الجواب حينما نسـتفهم السـؤال لكن السـؤال بما هو سـؤال لا يقدِّم جوابا لأن حقيقته الأولى هي أن يكون سؤالا.
- إن حضـور الجواب يقتضـيه احترام عملية السـؤال تلك لا ولا أقلّ ومن هنا فرض الاختلاف وجاء الجواب لكنه جواب يشتق من السؤال ولا يدع السؤال يختزله.
- إن الفرق بين السـؤال والجواب باعتبارهما ظاهرتين تأسـيسـيتين للكلام ليسـت بناء نحوي. إن مفهوم السؤال يتجاوز حدود المجال اللساني. ماذا نقصد بقولنا إن أمرا ما هو محل سؤال؟

يسـتعمل المدرِّس السـؤال في بناء الوضـعية المشـكلة (أو المسـألة Situation problème) التي يتأسـس عليها درسـه، وغرضـه إثارة انتباه المتعلِّمين وتحريك أذهانهم وعواطفهم بتوظيف **الاسـتفهام التقريري**؛ لِما يحمله من شـحنة حجاجية فـي لحظة علم المتلقي بالجواب، فيقوم المدرِّس بإذكاء تصـوُّرات المتعلِّمين وترتيب أفكارهم على مستوى الذهن بما يناسـب المسـألة المطروحة عليـهم، لكون الاسـتفهام حجَّة للمتعلِّم أو عليه وخاصـة بعد أن يذكَّر في بداية تقديم الوضـعية المشـكلة بالبديهيات المعروفة؛ ليُذكي تصـورات المخاطَب، ويدعوه لإعادة ترتيب أفكاره، وهذه أهم سـمة أكّدها ميشـال مايير من حيث إن " مايير يشترط في السؤال الحجاجي أنْ يكون حاملًا لطرافة فكرية يكون بحثُ المخاطب عن دلالاتـها مصدرَ متعةٍ له من جهة، وتأييداً منه لـمضمون الفرضيات المقدمة من جهة

[1] محمد علي القارصي. مرجع سابق. ص 394.

[2] ميشال مايير. مرجع سابق. ص 16.

[3] محمد علي القارصي. مرجع سابق. ص 392.

[4] المرجع نفسه، ص 392-393.

أُخرى"[1]، هذا من جهة، ومن جهة أُخرى ((يجعل المخاطَب في حالة اضطرار إلى الجواب... فهو يجعل المخاطب يجيب في الاتجاه الذي يرسمه السؤال"[2].

وانطلاقا من الوحدة الأساسية للغة عند ميشال ماييـر (M.Meyer) وهي ثنائية سؤال/ جواب، يصوغ القانون العام الآتي[3]:

1- كل استعمال للغة يمثل جوابا عن مشكل، حتى حينما يتعلَّق الأمر بالتعبير عنه.

2- إذا كانت الغاية من كل حل هي عرض الجواب، فإن المشكل الذي استوجبه لن يطرح البتَّة بعد أن يقترح له، لذلك فإن غاية اللغة لا تتمثل في التعبير عن المشاكل بل في التعبير عن حلولها. ويلزم عن هذا التقابل حل/ مشكل يطابق التقابل القائم بين المظهَر والمضمَر. فالمشكل، حتى عندما يعبر عنه لا ينقال؛ إنه لا يصرح به، بل يطرح نفسه.

3- إنَّ الإجابة باللغة والالتجاء إلى المظهَر للبتَ في أيما مشكل معناه بناء صورة ما، وهذه الصورة، من حيث هي لغة، هي ما به يرتسم بين المشاكل والحلول، لذلك فهي تقيم حاجزا بينهما بموجب الخط الفاصل بين المضمَر (الذي يكون عديم الصورة) والمظهَر (الذي له صورة).

4- عندما نجيب عن مشكل ما بالتعبير عنه، فإن الحل الجزئي الذي يستدعي على نحو صريح حلا مكملا يرتسم صوريا باعتباره حلا جزئيا. فهذا الذي لا ينقال، الذي لا يصرّح به أبدا يذكّر بصورة الحياة، الأثيرة عند فتجنشتاين، التي تناسبها مختلف الاستعمالات اللغوية التي لا تستنفدها أبدا. وهذه الفكرة كانت توجد أصلا في الرسالة، لأن الأسئلة عندما تحل أو تحلل فإن المشاكل الحقيقية والأصلية التي لا تنقال، المرتبطة بالحياة تبقى مطروحة، ولا يمكن لأي لغة أن تحيط بها على نحو كاف بله أن تحلّها.

ب- الوضعية المشكلة (أو المسألة) (Situation problème) والسؤال الحجاجي

بادئ ذي بدء، إنَّ الوضعية – المشكلة **وضعية تعلُّمية**. أي بوساطتها تتم التعلمات، إنها **وضعية بيداغوجية** تسمح ببناء المعارف وإنها أخيرا **عملية شاملة، معقدة وذات دلالة**[4]. وإذن فما المراد من هذه النعوت المسندة إلى الوضعية المشكلة؟

الوضعية المشكلة عملية شاملة: لأنها تنطلق من معطيات وسياق لتحقِّق هدفا، وهي تنجز في ظلِّ تظافر جملة من النشاطات والطرائق والعمليات. وقد تتجزأ إلى عدة أجزاء أو عناصر[5].

---

[1] محمد سالم محمد الأمين الطلبة، مرجع سابق، ص135.

[2] البلاغة العربية في ضوء البلاغة الجديدة أو الحِجَاج، بحث ضمن كتاب (الحجاج مفهومه ومجالاته): ج1، ص47.

[3] ميشال مايير. مرجع سابق. ص S.32

[4] مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب، وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا، ص 6.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الوضعية المشكلة عملية معقدة: لأنها تتطلب معارف متعدِّدة منها **المعارف العلمية والمعارف العملية والمعارف المشروطة**. إنَّها تقدم للتلميذ **إشكالا معرفيا** ليس بالضرورة أن يصل إلى حلِّه، فهي تضع المتعلم أمام تحدٍ في متناوله بحيث يمكنه تخطّيه لأنه فعلي وقابل للإنجاز.

تُصاغ **الوضعية المشكلة** بدلالة تغطيتها لهدف أو لعدَّة أهداف من المنهاج، فهي مهيكلة على صعيد المخطط التعليمي لأنها مبنية من منطلق تعلُّمات مدقَّقة[1].

الوضعية المشكلة ذات دلالة: إنَّها ذات دلالة بالنسبة إلى التلميذ لأنها تدعوه إلى تفعيل مكتسبات يتوافر عليها وهي ذات علاقة مع واقعه المدرسي. فهي وضعية فعلية تستهدف منتوجا يتطلب تحقيقه استعمال معارف، تقنيات، استراتيجيات وطرائق متعددة تؤدي إلى الحل المطلوب[2].

خصائص الوضعية المشكلة[3]:

- تشتمل على معطيات أوّلية تحدِّد سياق الوضعية، وتكون هذه المعطيات مفيدة لحل المشكلة.
- تتوافر على غرض تحققه (وهو غرض يختلف عن الهدف التعليمي) وهذا الغرض بدوره يفسِّر تسخير المعارف وتنظيمها.
- تسعى إلى تجاوز الصعوبات والعراقيل؛ وهذه الصعوبات والعراقيل تتطلب **إعادة تنظيم المعارف الداخلية** التي بدورها تدفع التلميذ إلى إيجاد وسائل أخرى لتخطِّي هذه الصعوبات الأمر الذي يجعل المتعلم في وضعية تعلُّم.
- تدفع المتعلِّم إلى إجراء بحث معرفي ثري ومتنوّع لمعرفة طريقة الأسلوب الذي يجب اتخاذه للوصول إلى الحل.

مميزات الوضعية المشكلة[4]:

- تسمح للمتعلمين بإنجاز تعلُّمات فعلية وذلك بجعلهم محور العملية التعلمية.
- تجعل من المتعلمين الفاعلين دون سواهم للعمل المنوط بهم بالاعتماد على معارفهم الخاصة وذكائهم.

في التعامل مع القضايا الخلافية في الخطاب التعليمي، يلاحظ أن الذي لا يعرف سوى منظوره للقضية لا يعرف سوى القليل عنها. قد تكون مبرّراته وجيهة، وربّما لم يتسنَّ لأحد دحضها، غير أنه إذا كان عاجزا بالقدر نفسه عن تفنيد الموقف المعاكس، لن يكون لديه أساس لتفضيل أي من الموقفين[5]، وهذا ما يحدث لبعض المدرّسين والكثير من المتعلِّمين إزاء المواقف النقدية الأدبية.

---

[1] المرجع السابق، ص 6.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 6-7.

[4] المرجع نفسه، ص 7.

[5] م.نيل براون وستيورات م.كيلي: طرح الأسئلة المناسبة، ترجمة نجيب الحصادى ومحمد أحمد السيد، المركز القومي للترجمة، القاهرة، الطبعة الأولى، 2009م، ص 50.

تنقسم المسائل التي تطرح في أي خطاب بأنها إما تثير أسئلة عن مدى دقة أوصاف الماضي والحاضر والمستقبل وهي المسائل الوصفية، وإما تثير أسئلة عما ينبغي علينا القيام به، أو عما هو صائب أو مخطىء، وهي المسائل المعيارية[1].

تتحدّد صعوبة التعامل مع النصوص الأدبية والتواصلية من طرف بعض المدرّسين والكثير من المتعلِّمين في تعيين **المسألة الأساسية.** في بعض الأحيان يصرّح الكاتب أو الشاعر بها في نصه وعادة في مستهله، بل إنك تعثر عليها في عنوانه. ولكن في الكثير من الأحيان لا يصرّح بل ينبغي للقارىء أن يشتقها من مفاتيح أخرى للنص. غالبا ما يقترح السؤال " ما الذي يستجيب له المؤلِّف " المسألة المركزية في النص. ثمَّة مفتاح مفيد آخر يتعيَّن في معرفة خلفية المؤلِّف[2].

ترتبط هذه المسائل بعناصرها الأساسية، وهي: النتيجة أو النتائج، المبرِّرات، والحجّج والاستدلالات، وسينعرض لكل عنصر بهذا الترتيب:

يُبحثُ دوما عن أضمن سبيل لاكتشاف المسألة وتحليلها إلى عناصرها، خاصة في حال عدم ذكرها صراحة من قبل الكاتب أو الشاعر، لذا ينبغي البحث عن **النتيجة أو النتائج** التي يريد الوصول إليها. يطرح السؤال من طرف القارىء الخبير أو المتعلِّم " ما الذي يحاول الكاتب أو المتحدِّث إثباته؟ [أو نفيه] أو " ما النقطة الرئيسة التي يحاول المؤلِّف الأساسي إقناعنا بها؟. الإجابة عن أي من هذين السؤالين هي النتيجة[3].

سوف تفتِّش إبان بحثك عن النتيجة عن جملة أو مجموعة من الجمل يرغب الكاتب أو المتحدِّث في إقناعك بها. إنه يريد أن تعتقد في نتيجته تأسيسا على سائر جمله، باختصار، البنية الأساسية للاتصال الإقناعي أو الحجَّة هي: هذا لأن ذاك. هذا تشير إلى النتيجة، ذاك يشير إلى الدعم المقدَّم للنتيجة. إن هذه البنية إنما تعرض عملية الاستدلال[4].

ج- مفاتيح الوصول إلى النتيجة[5]:

[1] المرجع السابق، ص 66.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع السابق، ص 67.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، ص 69-71.

اســـأل مـــا المسألة؟	لأن النتيجة عادة ما تكون استجابة لمسألة، سوف يعينك العثور على النتيجة حال درايتك بالمسألة. بداية انظر على العنوان، ثم اعتبر الفقرات الاستهلالية. إذا لم تفدْ من هذه الطريقة، قد يكون تصفُّح عدَّة صفحات أمرا ضروريا.
ابـحـث عـن المـؤشـــرات اللفظية	غالبا ما تسـب النتيجة مؤشـرات لفظية تنبىء بمجيىء النتيجة، وفيما يلي قائمة بهذه المؤشرات[1]. وفق ذلك، لذا، يلزم عن ذلك، يقترح أن، لنا أن نشتق أن، التفسير الأوضح هو، حقيقة الأمر هي، من ثم، هكذا، يبيّن أن يتوجَّب أن، تشـير إلى نتيجة مفادها، من المرجَّح، الحقيقة، باختصـار، يشـير إلى أن، يسـتبان أن، الأمر الذي أحاول إقراره، يثبت أن.
ابـحـث فـي المـواضـــع المحتملة	تنزع النتائج على شـغل مواضـع بعينها. أوَّل موضـعين تبحث فيهما هما البداية والنهاية. كثير من الكتاب يستهلُّون مقالاتهم بجملة تحدِّد المقصد، تشتمل على ما يودّون إثباته. آخرون يوجزون نتائجهم في النهاية. إذا كنت تقرأ فقرة طويلة مركَّبة، ووجدت صعوبة في تحديد مسارها، انتقل مباشرة إلى نهايتها. تذكَّر ما لا تكون النتيجة، النتائج ليسـت أيا مما يلي: أمثلة، إحصـائيات، تعريفات، معلومات تشكل الخلفية، شواهد. تقصَّ سـياق المقال وخلفية مؤلِّفه؟ غالبا ما يتّخذ الكتاب والمتحدثون ومواقع الشـبكة مواقف متوقعة مم المسـائل المناقشـة، الدراية بمحاباة المصـدر المحتملة وخلفية مؤلفه قد تكون مفاتيح مفيدة في حال عدم التصـريح بالنتيجة. اهتم خصوصا بالمعلومات المتعلقة بالمنظمات التي قد يرتبط بها الكتاب أو المتحدثون.
اسال السؤال " ومن ثم؟	لأن النتائج غالبا ما تكون مضمرة، حدِّد ما يجيب عن السؤال " ومن ثم "؟. اسأل " هل يريد منا المؤلِّف أن نستنبط نتيجة مضمرة من المعلومات التي يلِّغنا بها؟".

الـمبـرِّرات: المبرِّرات هي الجمل والعبارات التي تشكِّل في مجموعها أساس **إثبات مصداقية النتيجة. وهي تفسيرات أو مسوِّغات لوجوب اعتقادنا في نتيجة بعينها. إنها ما يطرح بوصفه أساسا لعلّة قبول النتيجة**[2]. حين يكون لدى المؤلِّف نتيجة ما، يرغب في قبولك إياها، فإنه يتوجَّب عليه أن يعرض مبرِّرات تقنعك بصحة ما يقول ويبيّن لك لماذا[3]، وقد رأينا كيف حاول الكميت بن زيد إثبات مزاعمه بأحقيّة أهل البيت أو بني هاشم بالخلافة، أو في محاولات زهير بن أبي سلمى حل النـــزاع بين القبائل واستباب السلم.

[1] المرجع السابق، ص 69.

[2] المرجع نفسه، ص 83.

[3] المرجع نفسه، ص 81.

لا يكفي أن يقدِّم الكاتب معتقداته عارية وإنما ينبغي عليه دعمها بإثباتات مناسبة، خصوصا في المسائل الخلافية. طبيعة هذه الإثباتات عي عبارة عن مزاعم، شواهد، مجازات، مقارنات، مسوِّغات تؤمِّن استجابات المتلقّين واقتناعهم ومعرفتهم: لماذا يتَّخذ شخص ما قرارا ما أو يقرُّ معتقدا ما؟

ولكن المبرِّرات لا تعني صحّة المعتقد أو سلامته من العيوب وقد تكون المبررات واهية رغم وجاهة المعتقد وصحته؛ **فهزم القديم ليس لعلَّة قدمه وإنما لفساده وبطلانه**. وطبيعة المبررات[1] أنها مجرّد إعادة للنتيجة ليس إلا. ولا تكفي العبارة: لأنني أعتقد ذلك من أجل تبرير المعتقد وإنما ينبغي أن يكون الرضا عن الحجّة التي تدعم النتيجة.

مؤشرات المبررات اللفظية:

فيما يلي قائمة بمؤشرات المبررات اللفظية[2]:

- نتيجة لـــ...، بسبب حقيقة أن، أولا،...ثانيا، ذلك أن، مثال ذلك، بسبب المبرر أن، بحسبان، يدعمه أن، باعتبار الشاهد، اكتشف الباحث أن.

المؤشرات المنطقية للمبرِّرات[3]:

تختلف المبررات باختلاف المسألة المعروضة، هناك أنواع عديدة من المبررات. يفضِّل الكتاب استخدام نوع من الشواهد لإثبات معتقداتهم، وهذه نماذج لهذه الشواهد:

- الحقائق العلمية. الاكتشافات البحثية. أمثلة من الحياة الواقعية، إحصائيات، الخبرات والسلطات، الشهادات الشخصية. المجازات. المقارنات.

من الناحية النظرية تأتي الدعاوى والمقدمات بمبررات ونتائج مبنية بناء منسجما ومنطقيا، ولكن واقع الحال أنها في الكثير من الأحيان تأتي غير منسجمة أو كثيرة الاستدلالات الطويلة والمشوّشة. وأحيانا تأتي النتيجة مدعومة بمجموعة من المبررات. وقد توظَّف هذه النتيجة مبرِّرا لنتيجة أخرى، فتكون النتيجة المبرِّر لنتيجة أخرى مدعومة بمبررات أخرى. وفي الحالات المركّبة يصعب تحديد بنية المسألة بصورة واضحة ومفهومة. للتغلُّب على هذه المشكلة حاول تطوير إجراء تنظيمي يخصّك لعزل المبررات عن النتائج بشكل منطقي[4].

الحجّة: الحجّة هي توليفة تجمع نوعين من الجمل: النتيجة والمبرِّرات التي يزعم أنها تدعمها[5].

---

[1] تحديد المبررات خطوة مهمة بشكل خاص في التفكير الناقد. لا تقوِّم الرأي تقويما منصفا ما لم نسأل عن علَّة إقراره ونرضى عن الإجابة. التركيز على المبرِّرات إنما يشترط علينا أن نظل قادرين على الانفتاح على رؤى قد تغاير رؤانا والتسامح معها. إذا كنا نستجيب للنتائج عوضا عن الاستجابة للمبررات، سوف نزع إلى التشبُّث بقبولنا المتسرِّع. إذا رغبنا حقيقة في فحص آرائنا، يتوجَّب أن نظلَّ مفتوحين على المبررات التي يؤمّنها أشخاص يقرّون آراء نختلف معها. ينظر المرجع السابق، ص 82.

[2] المرجع نفسه، ص 87.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 89.

[5] المرجع نفسه، ص 82.

2- التعليل في الخطاب التعليمي

تعدّ الأدوات اللغوية في كل خطاب، وفي الخطاب التعليمي، من الوسائل الأفضل لتحقيق الإقناع، والتصديق بما جاء فيه، ويمكننا أن نميّز بين عدد منها التي يمكن أن تسهم بشكل فعّال في عملية الإقناع، لعلّ من أهمها[1]:

أ- ألفاظ التعليل:

يستعمل المدرّس من بداية درسه على نهايته في خطابه الشفوي على وجه الخصوص ألفاظ التعليل من أجل أن يقنع متعلِّميه بما يعرضه عليهم، ونذكر، على سبيل المثال، بعضا من هذه الألفاظ[2]: **المفعول لأجله، وكلمة السبب، ولأنَّ**؛ ولا يستعمل المتكلِّم أي أداة من هذه الأدوات، إلا تبريرا أو تعليلا لفعله، إما بناء على سؤال ملفوظ به من قبل المتعلِّم الحقيقي أو الكوني أو كون السؤال مفترضا في ذهن المدرّس أو متوقَّعا بناء على الخبرات التي يكوّنها جراء عملية التدريس المتواصلة.

- **لفظ التعليل (لأنَّ):**

يقوم الخطاب التعليمي على استعمال لفظ التعليل (لأنَّ) في جميع مراحل العملية التعليمية؛ لأنه خطاب تبريري يقوم على تبيان النتائج المراد الوصول إليها من العملية التعليمية برمَّتها، وفي كل مرحلة دراسية، وفي كل وحدة تعلُّمية، بل وفي كل حصَّة. فالسؤال المطروح دوما في الخطاب التعليمي: لماذا ندرّس؟ لماذا نقرأ؟ لماذا نكتب؟ لماذا نتعلَّم اللغة العربية؟ فالسؤال لماذا؟ بشكل عامة مرتبط بالأهداف التعلُّمية والهدف الختامي الإدماج لكل مستوى دراسي، ومنه ما تعلَّق بتدريس اللغة العربية في السنة الأولى ثانوي (بجذعيها). والإجابة عن هذا السؤال تقتضي أن يستعمل المدرّس والمتعلِّمون لفظة لأن أو ما يقابلها من ألفاظ التعليل والسبب لتبرير الإجابة.

ويندرج اللفظ (لأن) ضمن الروابط الحجاجية؛ إذ تشتمل اللغة العربية، كغيرها من اللغات، على عدد كبير من الروابط الحجاجية؛ إذ تعرَّف بأنَّها: " وحدة لغوية تصل بين ملفوظين أو أكثر تم سوقهما ضمن نفس الاستراتيجية الحجاجية "[3]. ويختلف دور الروابط الحجاجية عن دورها التقليدي المتمثِّل في مجرَّد الإخبار وإنما تكون لها قيمة حجاجية؛ إذ تضطلع بدورين: الربط بين قضيتين(ملفوظين)، والترتيب بينهما حسب قوَّة أو ضعف الحجج المعروضة في الخطاب. من هذه الروابط في اللغة العربية: غنِّي عن القول، لكن، بل، فضلا عن، حتى، لا سيما، إذن، بما أن، إذ، لأن، إذ، إذا، الواو، الفاء، اللام، كي...[4].

1. معايير الرابط الحجاجي:

---

[1] وردت بعض هذه الآليات في كتاب: النص والخطاب والاتصال، محمد العبد، ص230 وما بعدها.

[2] ذكر عبد الهادي بن ظافر الشهري هذه الألفاظ. ينظر عبد الهادي بن ظافر الشهري، مرجع سابق، ص478.

[3] رشيد الراضي: الحجاجيات اللسانية والمنهجية البنيوية. الجزء الثاني؛ مدارس وأعلام. ص 100. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي.

[4] لمزيد من الاطلاع على النماذج التطبيقية للروابط الحجاجية ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب؛ مقاربة لغوية تداولية. ص 508 وما بعدها. وينظر كذلك: رشيد الراضي. مرجع سابق. ص 100 وما بعدها.

أ- معيار عدد المتغيرات:

يربط الرابط الحجاجي بين المتغيرات الحجاجية، فيكون محمولا ذا موقعين حجاجيين[1]، أو ذا ثلاثة مواقع[2].

ب- معيار وظيفة الرابط: يحدد هذا المعيار وظيفيتين للرابط الحجاجي، فهناك فئة الروابط التي وظيفتها سوق الحجج[3]، من هذه الروابط : حتى، بل، لكن، مع ذلك، لأن. وفئة أخرى وظيفتها سوق النتيجة[4]، من هذه الروابط : إذًا (إذن)، لهذا، وبالتالي...

ج- معيار العلاقة بين الحجج التي يسوقها الرابط: وهذا المعيار يحدد فئتين من الروابط، الأولى تكون حججها متساندة، من هذه الروابط[5] : حتى، لا سيما. والثانية تكون حججها متعاندة، من هذه الروابط[6]: بل، لكن، مع ذلك.

وهناك روابط تصنف حسب قوتها الحجاجية، فهناك الروابط المدرِجة للحجج القوية، وهي: حتى، بل، لكن، لا سيما. وأخرى مدرِجة للحجج الضعيفة. ثم، تصنف الروابط، حسب اتجاهها الحجاجي، إلى روابط التعارض الحجاجي، وهي : بل، لكن، مع ذلك. وروابط التساوق الحجاجي، وهي : حتى، لا سيما.

- **المفعول لأجله:**

يتحقَّق المفعول لأجله بوجود شروط أربعة[7]:

أ. أن يكون مصدرا قلبيا[8]؛

ب. يدل على سبب ما قبله (أي بيان علَّته)؛

ج. يشارك عامله في الزمن؛

د. ويشارك عامله في الفاعل،

ويرد المفعول لأجله في الخطاب في وجوه ثلاثة قياسية[9]:

أ-مجرَّد من (أل)، والإضافة؛

---

[1] حيث يتوسَّط الرابط الحجاجي متغيرين حجاجيين، ومثاله: الجو ممطر، **إذن** سأبقى في المنزل. ينظر: رشيد الراضي. مرجع سابق. ص 101.

[2] حيث يتوسَّط الرابط الحجاجي ثلاثة متغيِّرات حجاجية، ومثاله: ساءت أحوال عمار، أصبح يدخِّن، ويشرب الخمر، **بل** وصار من مدمني المخدّرات. ينظر: رشيد الراضي. مرجع سابق. ص 102.

[3] من أمثلتها، قضاء العطلة في وهران مغر، الجو فيها جميل، وحتى شواطئها رائعة. ينظر رشيد الراضي. مرجع سابق. ص 102. بتصرُّف في الأمثلة.

[4] من أمثلتها، لقد تأخرت كثيرا، ومع ذلك فلن أركب الحافلة. ينظر: رشيد الراضي. مرجع سابق. ص 102.

[5] وتسمى كذلك روابط التساوق الحجاجي، ومن أمثلتها: عمار يتقن السباحة والرماية، وحتى ركوب الخيل.

[6] وتسمى كذلك روابط التعارض الحجاجي، ومن أمثلتها: فريد ذكي جدا، لكنه كسول.

[7] عباس حسن: النحو الوافي. الجزء الثاني. ص 237.

[8] سعيد الأفغاني: الموجز في قواعد اللغة العربية. ص 243.

[9] عباس حسن. مرجع سابق. ص 237.

ب-مضاف؛

ج-مقترن بـ (أل)[1].

وإذا توفَّرت شروط المفعول له، أو لأجله، جاز[2] فيه النصب أو الجر بحرف من حروف الجر التي تفيد التعليل: كاللام، ثم، في، الباء، ومِنْ.

3- التكرار في الخطاب التعليمي:

استقر الأمر منذ مرحلة التقعيد (القرن السابع الهجري)، على أن وظيفة البديع هي التحسين، وأن هذا التحسين قد يكون في اللفظ، وقد يكون في المعنى. والأول هو تحسين الألفاظ أو المحسنات اللفظية، والثاني هو تحسين المعنى أو المحسنات المعنوية[3].

ولكن النظرة المعاصرة للبديع اختلفت، فاستعمال المتكلِّم أشكالا لغوية تنتمي إلى المستوى البديعي، وأن دورها يقف على الوظيفة الشكلية. رأي غير كامل؛ إذ إن للبديع دورا حجاجيا لا على سبيل زخرفة الخطاب، ولكن بهدف الإقناع والبلوغ بالأثر مبلغه الأبعد، حتى لو تخيَّل الناس غير ذلك.

التكرير أو التكرار[4]: يُعدُّ التكرار أسلوبا من أساليب الفصاحة العربية، واستراتيجية من إستراتيجيات الإقناع[5]. وظاهرة من الظواهر الأبرز في الخطابات عموما، وفي الخطاب التعليمي خصوصا ولعلَّها السمة الغالبة عليه، يشتكي بعض المتعلِّمين من تكرار المدرِّس للدرس أو جزء منه لأن بعضهم لم يفهم]، يعرَّف عند أهل اللغة " الكَرُّ الرجوع على الشيء، وكَرَّرَ الشيء وكَرْكَره أَعاده مرة بعد أُخرى، ويقال كَرَّرْتُ عليه الحديث وكَرْكَرْتُه إِذا ردّدته عليه"[6].

أمَّا في الاصطلاح فهو " **دلالة اللفظ على المعنى مُردَّدًا** "[7]، أو هو " **عبارةٌ عن الإتيان بشيءٍ مرَّةً بعد أخرى**"[8]. وهو **تكرير الكلام أو مضمونه**[9]، " **حتى يفْهَمَهُ منْ لمْ يفْهمْهُ، أو ليزداد الفهم له**

---

[1] وهذا القسم دقيق في استعماله وفهمه، قليل التداول قديما وحديثا.

[2] ومع أن النصب والجر جائزان، والمعنى فيهما لا يختلف؛ فإن نصب المجرَّد أفضلُ من جرّه، لشيوع النصبفيه، ولتوجيه الذهن مباشرة إلى أن الكلمة: مفعول لأجله. وجرّ المقترن بـ (أل) أكثر من نصبه. أما المضاف فالنصب والجر فيه سيان. ينظر عباس حسن. مرجع سابق. ص 238.

[3] جميل عبد المجيد: البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية. ص 75.

[4] أو الترداد كما سمّاه عبد الملك مرتاض في كتابه: نظام الخطاب القرآني. ص 55. أو الترديد كما ذكره محمد العبد في كتابه: النص والخطاب والاتصال. ص 231.

[5] تسمِّي باربرا جونستون كوتش(B.J.Koch) التكرار: **استراتيجية الإقناع بالتكرار**. في: محمد العبد : النص والخطاب والاتصال، ص 234. وفي: محمد العبد: النص الحجاجي العربي؛ دراسة في وسائل الإقناع. الجزء الرابع؛ الحجاج والمراس. ص 34.

[6] ابن منظور: لسان العرب. 136/5.

[7] ضياء الدين بن الأثير: المثل السائر. ص ؟

[8] علي بن محمد الشريف الجرجاني: كتابُ التعريفات. تحقيق وزيادة محمد عبد الرحمن المرعشلي. ص 130.

[9] الشاهد البوشيخي: مصطلحات نقدية وبلاغية في كتاب البيان والتبيين. ص 174.

والتأثر به "[1]. يظهر التكرار كذلك في مواضع منها: بداية الحصة حين يستذكر المدرِّس عناصر ليبني عليها درسه الجديد، في نهاية الحصة أو العنصر أو المحور عندما يلخِّص أو يجمل القول.

وما تجدر الإشارة إليه، في هذا السياق، هو إبراز الدور الحجاجي للتكرار، وهذا ما كادت تجمع عليه الدراسات الدائرة حول الدور الذي يضطلع به أسلوب التكرار؛ إذ " **يعدُّ رافدا أساسيا يرفد الحجج والبراهين التي يقدِّمها المتكلِّم لفائدة أطروحة أو دعوى معيَّنة، بمعنى أن التكرار يوفِّر طاقة مضافة تحدث أثرا جليلا في المتلقي وتساعد على نحو فعَّال في إقناعه أو حمله على الإذعان**"[2].

وللتكرار وظيفتان؛ **التبليغ وإفهام المخاطَب الذي لم يفهم من جهة، وترسيخ الرأي أو الفكرة في الأذهان وتحقيق التأثير في المخاطَب، من جهة أخرى.** وذلك لتحويل الخطاب [التعليمي] المكرَّر إلى مُعتقد لديهم[3]، أو ترسيخ المعلومات المراد إيصالها حتى يتحقَّق الهدف التعليمي.

يقول الجاحظ في شأن حد التكرار (أو الترداد):" وجملة القول في الترداد أنه ليس له حد يُنتَهَى إليه ولا يؤتى على وصفه. وإنما ذلك على قدر المستمعين، وما يحضره من العوام والخواص. وقد رأينا الله عز وجل ردَّد ذِكرَ قصة موسى، وهود، وهارون، وشعيب، وإبراهيم، ولوط، وعاد وثمود، وكذلك ذِكْرَ الجنَّة والنار، وأمورٍ كثيرة. لأنه خاطب جميع الأمم، من العرب وأصناف العجم. وأكثرهم غبي غافل أو معاند مشغول الفكر ساهي القلب "[4].

إذا تكرّر الشيء رسخ في الأذهان رسوخا، تنتهي بقبوله حقيقة ناصعة، وله تأثير في عقول المستنيرين، وتأثيره أكبر في عقول الجماعات من باب أولى، والسبب في ذلك كون المكرر ينطبع في تجاويف الملكات اللاشعورية، التي تختمر فيها أسباب أفعال الإنسان، فإذا انقضى شطر من الزمن نسي الواحد منا صاحب التكرار، وانتهى بتصديق المكرَّر[5].

يقسَّم التكرار إلى قسمين[6]:

- التكرار في اللفظ والمعنى
- والتكرار في المعنى دون اللفظ.

---

[1] يروي الجاحظ في كتابه البيان والتبيين أن " ابن السمَّاك جعل يوما يتكلَّم، وجارية له حيث تسمعُ كلامَه، فلمَّا انصرفَ إليها قال لها: كيف سمعتِ كلامي ؟ قالت: ما أحسنَه، لولا أنَّك تُكثرُ ترادَدُهُ. قال: أردِّدُهُ حتى يفهمَهُ من لم يفْهمْهُ. قالت: إلى أن يفْهَمَهُ من لا يفهَمْهُ قد ملَّه من فَهِمَهُ. ينظر الجاحظ، أبو عمرو عثمان بن بحر: البيان والتبيين. الجزء الأول. تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون. ص 104.

[2] سامية الدريدي. مرجع سابق. ص 168.

[3] التكرار كما يقول جوستاف لوبون: " يحوِّل المكرَّر إلى معتقد"، ينظر جوستاف لوبون: روح الاجتماع. ص 157. في. عبد العظيم بن إبراهيم المطعني: خصائص التعبير القرآني وسماته البلاغية. الجزء الأول. ص 321.

[4] ينظر الجاحظ : البيان والتبيين. الجزء الأول. ص 105.

[5]ينظر: احمد احمد بدوي: من بلاغة القرآن. ص 112.

[6] ضياء الدين بن الأثير: المثل السائر. ج2. ص 146.

فالـذي يوجد فـي اللفـظ والمعـنى، على صعيد الجمل، كثيـر الورود في القرآن. وهـو على نوعين، الأول مـا دلَّ على معـنى واحـد وقُـصِـد بـه غرضـان. والثَّـاني مـا دلَّ على معـنى واحـد وقُـصِـد بـه غـرض واحد.

وأمَّـا الـذي فـي المعـنى دون اللفـظ، وهـو كذلك على نوعين، الأول، يـدلُّ على معنيين مختلفين، والثاني يدلُّ على معنى واحد. ويجـيء هـذا النَّـوع فـي القـرآن والعلاقـة بين الجملتين قائـمة إمَّـا على الفصل أو على الوصل.

- خصائص التكرار[1]:

1- للتكرير وظائف خطابية عـدَّة، عُـبِّرَ عـنها بالإفـهام والإفصاح والكشـف، وتوكيد الكلام لدى السامع. والتشييد من أمره، وتقرير المعنى وإثباته بالعناية بالمكرَّر.
2- ليس التكرير محـض وقـوع للفـظ في الكـلام أكـثـر مـن مـرة، أو صياغة المعنى الواحد أكثر من مرة. يقتضي سبك الكلام، إذ ذاك، أن يعاد لفظ الأول مرة ثانية ليكون مقارنا لتمام الفصل.
3- تـرتـبط بعض حـالات التكريـر بالتغـييـر في سلـوك المخاطـب. يقـول ابن الأثير:" إذا صدر الأمر من الآمر على المأمور بلفظ التكرير مجرَّدا من قرينة تخرجه عن وضـــعه، ولم يكن موقنا بوقت معين. كان ذلك حثا على المبادرة إلى امتثال الأمر على الفور "[2].
4- التكرير ظاهرة لغوية مقامية، من أهـــم ما يدل على هذا الفهم إشـارة ابن الأثير إلى تكرير المعنى في مقام الاعتذار والتنصّل قصدا إلى التأكيد والتقرير لما ينفى عن المتكلّم ما رمي به[3].
5- يعطي التكرار الاستمرارية في النص[4].
6- يبرز التكرار أمام انتباه القارئ، قصـــد تحديد الدور الذي يقوم به بين مجموع الوحدات المشـــكِّلة للنص، والذي ينبغي مراعاته في أي تأويل محتمل[5].
7- يســـمح التكرار المبدع بتوليد بنيات لغوية جديدة باعتباره أحد [آليات] ميكانيزمات عملية إنتاج الكلام، ويضمن انسجام النص وتوالده وتناميه "[6].

خامسا: المغالطات المنطقية في الخطاب التعليمي:

لا يســـتطيع المدرِّس إقناع المتعلِّمين كلُّهم أو جلُّهم أو قِلُّهم وإن كان على حق، وما يقـدِّمه لهم عين الصـــواب، لأن الأمر يتعلَّق بالحجَّة بناء وعرضـــا وتقييما فالحجّة في الخطاب التعليمي، تعتمد على مستويات عدّة من اللغة؛ لغة علمية، تعليمية، عامية. ولذلك فإنها " لا تأتي مصفّاة ولا تكشف صيغتها

[1] محمد العبد: النص والخطاب والاتصال، ص 231-232.

[2] ضياء الدين ابن الأثير. مرجع سابق. ص

[3] المرجع نفسه، ص

[4] ينظر حميد لحميداني: القراءة وتوليد الدلالة. المركز الثقافي العربي. ص ص 117-121.

[5] ينظر المرجع نفسه. الصفحة نفسها.

[6] أبو بكر العزاوي: الخطاب والحجاج. ص 48.

المنطقي بسهول وطواعية إنما تأتي ممتزجة بلحم اللغة ودمها متلفّعة بانفعالات الناس وأعرافهم، مورّبة بتضاريس الواقع وبشؤون الناس وشجونها "[1].

وما تشكِّل الصيغةُ المجرّدة للحجّة (المقدّمات المؤدية إلى نتائج) إلا لبًّا ضئيلا أو هيكلا نحيلا متواريا وراء طبقة كثيفة من الاعتبارات الدلالية والتداولية للغة. ومن طبيعة الخصم وأيديولوجيته وسيكولوجيته، ومن مَقام الحديث وسياق الجدل، ومن عواطف جمهور الحاضرين وانتماءاتهم وتحيُّزاتهم[2].

ومن أجل فهم الخطاب التعليمي وتحليل لبِّه ينبغي أن ينصبّ التحليل على اختبار صدق المقدِّمات وصواب الاستدلالات ومن ثمة صواب النتائج؛ لأنه خطاب ينصبّ على تبليغ المحتويات والمضامين الصادقة والصحيحة وبناء الكفاءات والقدرات المرتبطة بحسن فهم الواقع لحسن توظيف التعلُّمات في مختلف مواقف الحياة العملية، فلا فائدة من تعلُّمات لا توظَّف توظيفا صحيحا. فأحيانا نُصدم بغياب أي بناء منطقي لا من حيث حسن تقديم الدعاوى والمقدِّمات ولا من حيث قوّة الاستدلالات والمبررات وإنما يُركَّز على تقديم النتائج التي يطلب من المتعلِّمين قبولها دون برهان ولا مناقشة تذكر.

تحليل نماذج من الحوارات التي تدور غالبا بين المدرِّس ومتعلِّميه

عندما يبني المتعلِّم خطابه التعلُّمي فإنه لا يعتمد حجّة واحدة وإنما يلجأ على كم هائل من الحجج نسمِّيها " **حججا مندمجة** " قصد إقناع مدرِّسه والتأثير فيه كي ينال مراده.

تتوجَّه متعلِّمة (وهي تبكي) إلى مدرِّسها بمجموعة من الحجج من أجل نيل علامة جيّدة، تنطلق من اهتمام المدرِّس بالمتعلِّمات الممتازات على وجه الخصوص في مادة اللغة العربية:

م: أستاذي العزيز، أنا حزينة جدا لأنني لم أحصل على علامة جيدة في مادتك وأنت الذي تحرص على التلميذات الممتازات.

م: رغم أنني عملت طيلة الثلاثي، سهرت ليلا، ولم أغب في حصصك أبدا، وكنت دوما متابعة باهتمام لدروسك.

سيكون ردّ المدرِّس محتملا إجابتين على الأقل؛ إما أن يستجيب للمتعلِّمة ويعدِّل لها العلامة، وإما لا يستجيب.

س: حسنا يا بنيتي أرني ورقتك، (يعيد قراءتها) الآن أصبحت العلامة جيدة.

م: شكرا جزيلا يا أستاذي.

أو:

س: حسنا يا بنيّتي أرني ورقتك، (يعيد قراءتها)، كما قلت هذه هي علامتك هذا ما تستحقينه، اجتهدي، في المرّة القادمة تنالين الأفضل.

---

[1] عادل مصطفى، مرجع سابق، ص 14.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

م (تواصل البكاء): ماذا أفعل؟

نلاحظ في البدء أن هذا المثال هو قياس مضمر (حيث أخفيت النتيجة)، ثم إن الحجج التي قدّمتها المتعلِّمة توضع ضمن فئة **الحجج الانفعالية** (البكاء والتركيز على عواطف المدرِّس) ولكن يجري عليها ما يجري على الحجج المنطقية، وبتحليلنا لردّ فعل المدرِّس في الحالتين، نرى أن الرد المناسب هو الرد الثاني؛ حيث إن دور المدرِّس هو العدل بين المتعلِّمين وإنصافهم، وتفادي أي تمييز (حسب الجنس، أو القرب العاطفي، الاجتهاد...) فالمعيار المعتبر هو الاحتكام للعلم وليس لاعتبار آخر اجتماعي أو ثقافي ولذلك جاءت حجَّة المتعلِّمة مغالطة للمدرِّس في الحالة الأولى تندرج ضمن مغالطة **الاحتكام إلى الشفقة (ad misericordiam).**

ما يجري في عالم المتعلِّمين أن نموهم المعرفي (حسب بياجيه) يمرّ بأربع مراحل آخرها مرحلة العلميات الصورية، وفيها تواتي المتعلِّم القدرة على التفكير المنطقي المعقّد، والتفكير التجريدي غير المرتبط بالأشياء والأحداث المادية، والتفكير الافتراضي، والحل المنطقي للمشكلات[1].

ولكن البعض يضيف مرحلة خامسة أرقى من المراحل السابقة هي مرحلة التفكير الجدلي، وهي مرحلة بعد منطقية، إن صحّ التعبير، وفيها يكتسب المرء التفكير النقدي، ويدرك مفارقات الحياة، ويتناول الأسس التحتية التي يقوم عليها المنطق ويحلّلها ويضعها موضع التساؤل والنقد. وهي مرحلة لا يبلغها المرء إلا بالتعلّم والتدريب والممارسة[2].

وهذا التفكير النقدي الذي ينبغي أن يكتسبه المتعلِّم في مراحل تعليمه، وخاصة في المرحلة الثانوية أين اقترب نموّه العقلي من الاكتمال. يُدرَّب المتعلِّم على التفكير النقدي بالمرور بثلاث مراحل: " الوعي بوجود افتراضات أساسية، والتصريح بهذه الافتراضات وإخراجها الضوء، وبعدها تسليط أضواء النقد على هذه الافتراضات: هل هي ذات معنى؟ هل تنسجم مع الواقع كما نفهمه ونعيشه؟ متى تصحّ هذه الافتراضات ومتى تبطُل؟ "[3].

[1] ينظر المرجع السابق، ص 20.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 21.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الفصل الرابع: الاستراتيجيات المنهاجية

المبحث الأول: الاستراتيجيات المنهاجية العامة

المبحث الثاني: الاستراتيجيات المنهاجية الخاصة

نعتمد في هذا الجزء من البحث على قراءة المنهاج الدراسي عموما، ومنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي خصوصا، من أجل تبيُّن الاستراتيجيات المنهاجية المناسبة من ثلاثة أوجه: ما نصَّ عليه المنهاج صراحة من استراتيجيات يتبنّاها، وما لمَّح إليه المنهاج من استراتيجيات، وأخيرا ما رأيناه منسجما مع التوجهات العامة للمنهاج في تدريس اللغة العربية.

وقد قسَّمنا الاستراتيجيات قسمين؛ استراتيجيات عامة تصلح للغة العربية ولغيرها من المواد. وقد اقتصر بحثنا على تناول استراتيجيتين عامتين تنسجمان مع المقاربة البيداغوجية المعتمدة في المنهاج هما: استراتيجية التعلُّم البنائي، واستراتيجية التعلُّم التعاوني وهما استراتيجيتان تعلُّميتان تنسجمان مع توجُّهات المنهاج الدراسي الجزائري، وإن كانت الاستراتيجيات التعلُّمية كثيرة جدا.

أما الاستراتيجيات الخاصة فتتعلَّق بتدريس اللغة العربية، وقد اخترنا منها استراتيجيتين تنسجمان مع المقاربة التعليمية التعلُّمية المعتمدة وهي المقاربة النصيَّة، الأولى تعتمد على التلقي وهي استراتيجية القراءة التفاعلية والثانية تعتمد على الإنتاج وهي استراتيجية الإنتاج الشفوي والكتابي؛ لأن الهدف الختامي الإدماجي في اللغة العربية عموما (في جميع مراحل وأطوار التعليم العام) ينص على تحقيق الإنتاج الكتابي والشفوي في نهاية السنة أو الطور الدراسي، ومثال ذلك الهدف الختامي الإدماجي للسنة الأولى ثانوي في مادة اللغة العربية: " في مقام تواصل دال، يكون المتعلِّم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوِّعة في أشكال متعدِّدة من التعبير "[1].

وهذا الاختيار للاستراتيجيات يستند على معايير علمية وموضوعية، أو أكثر تفسيرية، بتعبير عبد الوهاب المسيري، منها ما تعلَّق بالمعرفة العميقة بالمنهاج الدراسي والوثائق المرافقة له (الوثيقة المرافقة، دليل الأستاذ، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، وحتى الكتاب المدرسي). وينبغي كذلك أن تنسجم الاستراتيجية المختارة مع طبيعة الأنشطة التعليمية التعلُّمية المبرمجة في أي مادة وأنماطها، والشرط الأهم أن تكون مناسبة للمتعلِّمين، أو على الأقل محفِّزة لهم على الإقبال على التعلُّم، خاصة وأن المتعلِّمين ليسوا سواء في معدّلات ذكاءاتهم ولا في أنماط تعلُّمهم ولا في ميولاتهم ورغباتهم، ودور الاستراتيجية المختارة أن تصل إلى الجميع قدر الإمكان.

المبحث الأول: الاستراتيجيات المنهاجية العامة

وسيجيب البحث من خلال سرد وحصر للعوامل المتحكِّمة في اختيار الاستراتيجيات المذكورة أعلاه، كل استراتيجية بالحجج والأدلَّة المنهاجية والمنطقية والعملية:

1. توصيات المنهاج الدراسي تحدِّد الاستراتيجية

بالنسبة لاختيار استراتيجية التعلُّم البنائي؛ فقد نص المنهاج الدراسي للغة العربية (في السنة الأولى ثانوي) صراحة على المقاربة البيداغوجية التي يتبنّاها ويعتمد عليها في الوصول إلى الأهداف العامة أو ما اصطلح عليه المنهاج بملمح الخروج وهي القاعدة العامة الأولى التي تحكم اختيار

[1] دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وجذع مشترك آداب) المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجَّهة، ص 3.

الاستراتيجية، أي استراتيجية؛ حيث إن " الاستراتيجية تقررها طبيعة المهمة التعليمية حيث أن المعلمين يبدؤون بأهداف المحتوى العامة ومن ثم الأهداف المحددة والمهمات التعليمية وبعد ذلك يقررون أنماط الاستراتيجيات المناسبة التي تكون أكثر فاعلية "[1].

يرتكز **التعلُّم النشط** على **المدخل البنائي** الذي **يُعنى ببناء معرفة الإنسان بعالمه** بما يمكنه من فهمه، وجعله يتفاعل مع عناصره المتشابكة والمتغيِّرة وذلك من خلال صياغاتها في **بناءات تتعدَّل باستمرار** نتيجة لتفاعله مع هذا العالم. فالمتعلم يحمل إلى المدرسة **كل خبراته الشخصية والتعليمية**، وهي الرصيد الذي من خلاله **تكتسب خبراته الجديدة معنى**، وكلما زادت خبرات المتعلمين كلما تعدّل البناء المعرفي لديهم، ويتم ذلك بمساعدة المعلم وتشجيعه للمتعلمين ليصلوا إلى المعرفة بأنفسهم بدلا من تلقيها بسلبية.

التعلم النشط هو تعلّم قائم على **الأنشطة المختلفة** التي يمارسها المتعلِّم وتنتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلِّم الفاعلة والإيجابية في الموقف التعليمي التعلمي؛ فالمتعلّم محور العملية التعليمية التعلمية، فالتعلم النشط يوفر فرصا عديدة أمام المتعلمين لاكتساب واختبار ما يحيط بهم وهم يتبعون **التكرار والتقليد والتجربة والخطأ** من أجل أن يفهموا عالمهم ويوسّعوا مداركهم، فيتعلّموا مهارات الاتصال والتفاوض والتعامل مع المشاعر والصراعات[2].

المتعلمون **يتعلمون حين يشاركون في المسؤولية وفي اتخاذ القرار** ويكون **تعلمهم أشمل وأعمق** أثرا وأمتع بوجود الكبار حولهم يهتمون بمشاركتهم ويحترمونهم ويوفرون **بيئة داعمة وآمنة ومحفّزة** على المزيد من الاكتشاف[3].

أهمية التعلم النشط[4]:

- يزيد من اندماج المتعلمين في العمل.
- يجعل التعلم متعة وبهجة.
- ينمّي العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين وبينهم وبين المعلّم.
- ينمّي الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي.
- ينمّي الدافعية في أثناء التعلّم.
- يعوِّد المتعلِّمين على اتباع القواعد وينمّي لديهم الاتجاهات والقيم الإيجابية.
- يساعد على إيجاد تفاعل إيجابي بين المتعلمين.

[1] حسين محمد أبو رياش وآخران: أصول استراتيجيات التعلّم والتعليم النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الطبعة الثانية، 1435هـ/2014م، ص 29.

[2] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، 2010، ص 104.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

دور كل من المعلم والمتعلم في التعلم النشط

1- **دور المعلِّم:** يمكن ذكر أهم ما يقوم به المعلِّم خلال التعلُّم النشط فيما يلي[1]:

- هو ميسِّر ومدير وموجِّه للتعلُّم ومرشد له.
- يضع دستورا وأساليب للتعامل مع المتعلِّمين داخل الصف.
- ينوّع الأنشطة وأساليب التدريس وفقا للموقف التعليمي.
- يستخدم أساليب المشاركة وتحمل المسؤولية.
- يربط التدريس ببيئة المتعلمين وخبراتهم.
- يعمل على زيادة دافعية المتعلمين للتعلم.
- يراعي التكامل بين المواد الدراسية المختلفة.

ثانيا: دور المتعلّم[2]:

- يمارس أنشطة تعليمية/ تعلمية متنوعة.
- يبحث عن المعلومات بنفسه في مصادر متعددة.
- يشترك مع زملائه في تعاون جماعي.
- يطرح أسئلة وأفكارا آراء جديدة.
- يشارك في تقييم ذاته.

معوّقات التعلم النشط: تدور معوّقات التعلم النشط حول عدة أمور منها:

- فهم المعلِّم لطبيعة عمله وأدواره.
- عدم الارتياح والقلق الناتج عن التغير المطلوب.
- قلة الحوافز المطلوبة للتغيير،

ويمكن تلخيص ذلك في النقاط الآتية[3]:

- الخوف من تجريب أي جديد.
- قصر زمن الحصة.
- زيادة أعداد المتعلمين في بعض الصفوف.
- نقص بعض الأدوات والأجهزة.
- الخوف من عدم مشاركة المتعلمين وعدم استخدام مهارات التفكير العليا.
- عدم تعلم محتوى كاف.

---

[1] المرجع السابق، ص 105.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- الخوف من فقد السيطرة على المتعلمين.
- قلة خبرة المعلمين بمهارات إدارة النقاش.
- الخوف من نقد الآخرين لكسر المألوف في التعليم.

دور المعلم في استراتيجيات التعلّم النشط[1]	دور المتعلّم في استراتيجيات التعلم النشط[2]
- تصميم المواقف التعليمية المشوّقة والمثيرة للتحدّي	- طرح الأسئلة
- الإدارة الذكية للموقف التعليمي بتوجيه المتعلمين نحو الهدف	- فرض الفروض
- تنظيم الوقت	- الاشتراك في المناقشات
- إدارة المناقشات	- البحث
- طرح الأسئلة	- القراءة الذاتية
1. تقديم التغذية الراجعة	2. الكتابة
	3. حل المشكلات
	4. التجريب العملي

وحين اختيرت المقاربة بالكفاءات بالنسبة لتدريس اللغة العربية نصَّ المنهاج والدراسي والوثيقة المرافقة ودليل الأستاذ بشكل صريح على الخلفية العلمية والفلسفية للمقاربة وهي النظرية البنائية. ولعلّ الوثيقة المرافقة تدعو المدرِّس إلى تبنّي **البيداغوجيا الاجتماعية البنائية**، باعتبار أن **استراتيجية التعلم النشط** قد انبثقت من **مضامين هذه النظرية (البنائية)**، تركّز على المتعلّم، فهي أساسها النظري.

ثم إن المقارنات التي عقدتها مختلف الوثائق البيداغوجية ما تعلّق بالاستراتيجيات والطرائق البيداغوجية؛ فقارنت بين بيداغوجيتين؛ بيداغوجيا تبليغ المحتويات وبيداغوجيا الكفاءات، الأولى هي نفسها البيداغوجيا الإلقائية باعتبار الطريقة، والآخرة ترتكز على البيداغوجيا الاجتماعية البنائية. ثم ألقت (الوثيقة المرافقة) الضوء على أهم البيداغوجيات التي مرّت بها المدرسة الجزائرية؛ **البيداغوجيا الإلقائية، البيداغوجيا السلوكية، البيداغوجيا الاجتماعية البنائية**، من خلال **العبارة الآتية: مَيِّزْ** بين الطرائق البيداغوجية التي تقدّم تحت مسميات مختلفة. وجاء الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي أخيرا ليؤكِّد على تبنِّي المنهاج للبيداغوجيا البنائية، وفيما يلي جدول يلخّص الفروق بين هذه البيداغوجيات[3]:

[1] حسين محمد أبو رياش وآخران، مرجع سابق، ص 35.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] وزارة التربية الوطنية، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، أوت 2014، ص 6-7.

البيداغوجيا الإلقائية	البيداغوجيا السلوكية	البيداغوجيا الاجتماعية البنائية
تقوم على عرض المضامين والمحاضرات.	تعتمد عموما على تحقيق الأهداف الإجرائية من خلال طرائق التنشيط المجزأة وترويض التلميذ.	تعتمد على أحدث أساليب التعليم والتعلم حيث يقوم المدرس بدور المنشط (لا الملقن).
تتسم بالروتينية؛ لأنها تعتمد على التلقين التقليدي.	تصلح للتعلمات البسيطة.	يجتهد المدرِّس في مساعدة المتعلم على اكتساب كفاءات أساسها بناء معارفه بنفسه.
قد تُسبّب الملل لدى التلاميذ.	تُقلِّلُ من استقلالية المتعلِّم. ولا تسمح له بإدراك الجانب الشمولي للنشاط بسبب كثرة الأهداف الإجرائية المتزامنة التي ينبغي بلوغها.	يتم التعلّم من خلال وضعيات تستند على الاكتشاف وطريقة المحاولة والخطأ وتصحيح خطأ التمثلات التي لا يخلو عقل المتعلم منها مرتكزا عليها للوصول إلى التعلّم والاستقلالية.

إن تنشيط حصص اللغة العربية بصورة فعالة يتطلب من المدرس رسم خطة للعمل بما يفيد المتعلمينويعالج أوضاعهم وينتقل بالفعل البيداغوجي من منطق التعليم إلى منطق التعلم وهذا المبدأ لا يتحقق إلا بمراعاة حاجات المتعلمين واستعداداتهم والنتائج التي تسفر عنها مختلف العمليات التقويمية.

وبما أن المنهاج مبني على المقاربة بالكفاءات فإن الأمر يستوجب مراعاة خاصة الإدماج في تفعيل النشاطات التعلمية. علما بأن بيداغوجيا الإدماج تستند بدورها على المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية التي لا يتم التعلم الحقيقي بدونها لاكتساب كفاءة من الكفاءات في اللغة الشفوية أو الكتابية للمتعلم[1].

أما بالنسبة لاستراتيجية التعلُّم التعاوني؛ فقد نصَّ المنهاج صراحة على تبنِّي بيداغوجيا تعتمد على العمل ضمن مجموعة أو فوج، وهي بيداغوجيا المشروع؛ إذ يعرِّفها المنهاج بأنها " أسلوب تعليمي يضع المتعلم أو مجموعة من المتعلمين في وضعية التعبير عن رغبات أو حاجات، طموحات أو تساؤلات "[2]. واعتبرها كذلك امتدادا للطرائق النشطة التي تستند إلى الفكر البنائي، حيث يبرهن المتعلِّمون على قدراتهم المعرفية الفعلية من خلال إنجاز أعمال فعلية يدعون فيها إلى تسخير مختلف مكتسباتهم الملائمة. ويستفيدون من جهة أخرى في أبعاد ثلاثة سمَّاها المنهاج وظائف؛ البعد النفسي حين يزداد إقبال المتعلِّم على الدراسة والتعلُّم بوضعه في وضعية تعلمية ذات دلالة تجعله يدرك أهداف العملية

[1] منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 1.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التعليمية التعلمية. البعد المعرفي بحسن توظيف المعارف المكتسبة والكفاءات المأمول اكتسابها في إنجاز المشروع. البعد الاجتماعي؛ لأن المتعلِّم يتهيأ لممارسة الحياة المدنية مستقبلا بصفته مواطنا راشدا.

وبالاستناد إلى **البنائية الاجتماعية:** نأخذ في الاعتبار البيئة المجتمعية للمتعلم، ونهتم بالتركيز على التعلُّم التعاوني. ويرجع الكثيرون الفضل إلى فيجوتسكي الذي ركّز على الأدوار التي يلعبها المجتمع. وأشار كثيرون بأن **تعلم الأفراد كمجموعة يفوق بالطبع تعلم كل منهم على حدة، وأن تعاون الأفراد يجعل تعلّم كل منهم أفضل وأقوى، حيث يجعل التفاعل بينهم علاقة تبادلية لولبية**[1].

ثم بالعودة إلى تعريفات التعلّم التعاوني والإيجابيات الكثيرة التي يحقِّقها المتعلِّمون بتبنِّيها؛ حيث يعرّف بأنه استراتيجية تعلُّم يتم فيها تقسيم المتعلِّمون إلى مجموعات صغيرة غير متجانسين من حيث مستوياتهم التحصيلية السابقة، وتعمل كل مجموعة معا لإنجاز مهارات تعليمية محددة وكل متعلِّم عليه أن يتعلّم ويعلّم ويساعد بقية أفراد مجموعته في تنفيذ المهام المطلوبة، ويكون المدرِّس موجّها ومرشدا ومراقبا لأداء المتعلِّمين في المجموعات، فيقلُّ العبء عن المدرِّس من حيث مسؤوليته الكاملة عن عملية التدريس[2].

ومن إيجابياته تكوين المتعلِّمين من أجل المشاركة الإيجابية في تعلمهم المستقبلي، من أجل العالم الحقيقي والحياة الحقيقية التي تكافىء من يتعاون مع الآخرين[3]. يستهدف التعلم تحقيق تأثيرات تعليمية أبعد من التعلم الأكاديمي، وخاصة تنمية التقبل داخل الجماعة، وتحسين مستوى المهارات الاجتماعية والجماعية، حيث يجعل المتعلِّمين يقبلون التحدي في سبيل تحقيق أهداف التعليم، بل يعمل الجميع للوصول إلى الحد الأعلى للتعلّم سواء للفرد أو للآخرين. ويبذلون المزيد من الجهد في مواجهة الصعوبات، كما أنه يزيد من الفعالية الذاتية لكل عضو من أعضاء الجماعة، وبالتالي فمن المتوقع أن يكون مستوى الإنجاز مرتفعا لدى المتعلِّمين نتيجة لارتفاع فعاليتهم الذاتية[4].

ولكي ينجح التعلم التعاوني في الوصول إلى ملمح الخروج وتحقيق الهدف الختامي الإدماجي لأي مستوى دراسي ينبغي أن تتوافر خمسة عناصر، سيكتفي البحث بذكرها دون شرح، ثم يعود إليها حين يفصِّل القول في استراتيجية التعلُّم البنائي، وهذه العناصر هي[5]: **الاعتماد المتبادل الإيجابي، التفاعل وجها لوجه، المسؤولية (المحاسبة) الفردية، المهارات الاجتماعية بين الأشخاص داخل المجموعات الصغيرة، عمليات المجموعة تقدم المجموعة.**

أما عن المبدأ الذي روعي في تحديد مشاريع السنة الأولى ثانوي في مادة اللغة العربية، فينبني على اختيار الظاهرة المراد دراستها في شكل مشروع يبنى في وضعية تعلُّمية وتكون موافقة لرغبات

---

[1] ينظر كمال عبد الحميد زيتون: تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية؛ تأصيل فكري وبحث أمبريقي، دار عالم الكتب، القاهرة، د.ط، د.ت، ص 18.

[2] ينظر محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 248.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 247.

[4] المرجع نفسه، ص 247-248.

[5] ينظر المرجع نفسه، ص 249-250.

وميولات المتعلِّمين، ثم إن الموضوعات المبرمجة في هذا المستوى اختيارية وغير ملزمة للمدرِّس والمتعلِّمين يمكن للمدرِّس أن يختار ظواهر أخرى وموضوعات تلائم حاجات المتعلِّمين واهتماماتهم وتناسب استعداداتهم.

ويتم إنجاز المشاريع بتوجيه المدرس وإشرافه لكونه يمثِّل الشخصية المرجعية للمتعلمين وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة ذاتية متعددة في مجالات متنوعة، وينطلق هذا التوجه من ممارسة تتجاوز الحدود الفاصلة بين النشاطات الدراسية حيث تتداخل هذه النشاطات لتتمحور حول مجموعة من الأفعال الهادفة بحيث تصبح المعلومات والمعارف مجرد وسيلة لا غاية في حد ذاتها[1].

وفي الأساس، فإن المحتوى والمهمة هما اللذان يحددان اختيار الاستراتيجية بالشكل المناسب للأهداف العامة والمحددة وأنماط الأنشطة وإجراءات التدريس الموصى بها في المنهاج أو دليل توظيفه. وليس المهم فقط أن يرى المعلم أن هذه الاستراتيجيات مفيدة للمنهاج، ولكن يجب أن يرى الطلبة أنها مهمة لتنفيذ الأنشطة الصفية، ولذا، يجب أن ينظر إلى هذه الاستراتيجيات باعتبارها جزءا أساسيا وحيويا لتدريس المنهاج المقرّر[2].

2. البدء بعدد قليل من الاستراتيجيات

من حيث عدد الاستراتيجيات المطبَّقة في تدريس اللغة العربية، يحدِّد العامل الثاني اختيار عدد الاستراتيجيات بالنظر إلى معيار البدء باختيار عدد قليل منها لا يتجاوز استراتيجيتين اثنتين؛ أي يمكن البدء باختيار استراتيجية تعلُّمية واحدة تطبَّق في تدريس اللغة العربية واختبارها في الميدان وبعد التأكُّد من نجاحها والتحكُّم فيها من قبل المتعلِّمين يمكن الانتقال إلى الاستراتيجية الثانية. واعتبارات هذا العامل كثيرة نذكر منها[3]:

- البدء بتطبيق عدد كبير من الاستراتيجيات التعلُّمية دفعة واحدة يؤدِّي إلى الفشل في تطبيقها جميعا.
- ما ينتج عن الفشل في تطبيق الاستراتيجية هو عزوف المتعلِّمين عن التعلُّم، وميل المدرِّسين إلى اعتماد التلقين وحشو أدمغة المتعلِّمين بالمعلومات دون فائدة.
- الفروق الفردية بين المتعلِّمين والاختلاف في حاجاتهم ورغباتهم وميولاتهم واهتمامتهم.
- النجاح في تعلُّم استراتيجية واحدة يدفع بالمتعلِّمين إلى تعلُّم الاستراتيجية التي تليها؛ لأنهم يدركون أن الاستراتيجية السابقة ذات فائدة كبيرة.

أملا في الوصول إلى أهداف الخطاب التعليمي، وبالنظر إلى الاعتبارات السابقة، اختار البحث استراتيجيتين عامتين هما: استراتيجية التعلُّم البنائي واستراتيجية التعلُّم التعاوني، واختار

[1] منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 1.

[2] ينظر حسين محمد أبو رياش وآخران، مرجع سابق، ص 29-30.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 30.

استراتيجيتين خاصتين باللغة العربية وهما: استراتيجية القراءة التفاعلية واستراتيجية الإنتاج الكتابي والشفوي.

ثالثا: استخدام مهمات متوسطة الصعوبة

من القواعد ذات العلاقة باختيار استراتيجية مناسبة، ألا تكون مهمة التعلّم نفسها على درجة كبيرة من الصعوبة، فإذا كانت المهمة بالغة الصعوبة، لن يكون لدى الطلبة فرصة المرور بخبرة النجاح في وقت مبكّر، وسوف يتبادر إلى أذهانهم أن الاستراتيجية غير مفيدة على سبيل المثال يجب أن يكون نشاط القراءة المراد تعلّمه من خلال استراتيجية معينة معقولا بحيث يمكن التعامل معه من قبل الطلبة، ويجب أن يحتوي على الأقل من المعلومات التي يعرفها الطلبة مسبقا، بدلا من احتوائه كما كبيرا من المفردات الجديدة بالإضافة إلى التعقيدات اللغوية[1].

وتشير الخبرات حول هذا الموضوع إلى أن المواد والمهمات التعليمية بالغة الصعوبة تفشل حتى في أفضل الاستراتيجيات في تبسيطها وتسهيل عملية استيعابها وبالتالي إنجاز تعلّمها، الأمر الذي يقود الطلبة بسهولة إلى الشعور بالإحباط[2].

رابعا: اختيار استراتيجات ذات سند تجريبي قوي

من الموجّهات المهمة في اختيار استراتيجية التعلم المناسبة أن يكون لهذه الاستراتيجية دعم قوي من الناحية التجريبية، وألا يعتقد أنه من الملائم البدء بغير ذلك لأن المعلم يقوم في هذه الحال بمغامرة قد لا تعود على الطلبة بالفائدة أو استثارة الدافعية والاهتمام بالتعلم. ومن الناحية المثالية فإن الاستراتيجيات التي تدعمها البحوث التجريبية يجب أن تستخدم مع ذلك النوع من الطلبة الذين يناسبهم استخدام مثل هذه الاستراتيجيات[3].

خامسا: استخدام استراتيجيات يمكن استخدامها في مجالات مختلفة

القاعدة الخامسة التي تؤخذ في الاعتبار عند اختيار استراتيجية التعلم هي أن تثبت هذه الاستراتيجية فائدتها من حيث القابلية للاستخدام في مجالات وموضوعات مختلفة. فإذا كانت مفيدة في الاستيعاب القرائي للنصوص الأدبية والعلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية، فإن الطلبة سيكونون أكثر رغبة في تبنّي الاستراتيجية كجزء منظم من خبراتهم وعموما فقد يحتاج الطلبة إلى إرشاد وتوجيه من المعلم لإدراك أهمية استخدام استراتيجيات التعلم في جوانب وموضوعات مختلفة[4].

استحدثت وزارة التربية الوطنية الجزائرية وثيقة تربوية تحت مسمّى " **الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي** " تقصد من ورائها تحسين أداء الأساتذة فيما يعرف في أدبياتها بالتكوين المستمر أو

[1] المرجع السابق، ص 30.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 31.

أثناء الخدمة، فيستفيد الأساتذة من وثائق بيداغوجية وتربوية، فضلا عن الندوات التربوية والأيام الدراسية الدورية.

وقد شملت الوثيقة البيداغوجية/التربوية (الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي) على جملة من التوجيهات والإرشادات البيداغوجية/التربوية والقواعد المهنية التي تصاحب الأستاذ طيلة مساره المهني تهدف إلى استكمال إصلاح النظام التربوي الجزائري من خلال " تطوير مجموعة متكاملة من الوسائل والجوانب البيداغوجية قصد تحقيق جودة التعليم المبنية أساسا على نوعية الموارد البشرية التي تفرض نفسها كرهان استراتيجي وعامل حاسم لتلبية حاجيات التنمية المستدامة للبلاد "[1].

وقد جاء أسلوب الوثيقة بصيغة الأمر على اعتبار أنها وثيقة رسمية من سلطة عليا مسؤولة عن قطاع التربية إلى الأساتذة باعتبارهم منفّذين للبرامج الدراسية الرسمية.

من بين التوجيهات والإرشادات البيداغوجية ما تعلّق بالطرائق البيداغوجية؛ إذ تلقي الوثيقة الضوء على أهم البيداغوجيات التي مرّت بها المدرسة الجزائرية؛ **البيداغوجيا الإلقائية، البيداغوجيا السلوكية، البيداغوجيا الاجتماعية البنائية**، من خلال **العبارة الآتية:** مَيِّزْ بين الطرائق البيداغوجية التي تقدّم تحت مسميات مختلفة.

ولعلّ الوثيقة تدعو الأستاذ إلى تبنّي **البيداغوجيا الاجتماعية البنائية**، باعتبار أن **استراتيجية التعلم النشط** قد انبثقت من **مضامين هذه النظرية (البنائية)**، تركّز على المتعلّم، فهي أساسها النظري لما عُرف في أدبيات المدرسة الجزائرية بالتعلّم النشط أو الطرائق النشطة، ولا يقتصر مفهوم التعلم النشط على نظرية محددة، فكل نظرية تدّعي أنها قادرة على خلق تعلُّم نشط حسب تفسيرها لتعلم الفرد، فمثلا ترى النظرية السلوكية أن التعلم النشط يمكن أن يخلق في غرفة الصف إذا ما استطاع المعلِّم تقديم المعزّزات المناسبة للطلبة، وتأتي هذه الرؤية من تفسير هذه النظرية للتعلم. لكن مثل هذه النظرية لا تستطيع تفسير عمليات التفكير، وبالتالي سيكون تركيزها على الآثار الخارجية الملاحظة دون الالتفات لما يدور داخل دماغ المتعلم من عمليات ذهنية[2].

وترى **النظرية المعرفية** أن التعلُّم يكون نتيجة **لمحاولات المتعلم إعطاء معنى للعالم من حوله**. ولتحقيق ذلك فإن المتعلمين يستخدمون جميع **الأدوات الذهنية** التي يملكونها؛ **فطرق التفكير والمعرفة والتوقعات والمشاعر والتفاعل مع الآخرين** تؤثر في كيف وماذا نتعلم؟، وبناء عليه فإن التعلُّم هو **عملية ذهنية نشطة لاكتساب وتذكُّر ومعالجة وتوظيف ما يتعلمه الفرد**[3].

أسهمت نظريات التعلّم بفضل أبحاثها التجريبية المتميّزة في تحديد مسار الممارسات التعليمية تحديدا غدا معه الفعل التعليمي مقترنا بالفعل التعلّمي لا من حيث السياق اللغوي الذي جعل من مصطلح التعلّم يرد في الغالب رِدفا لمصطلح التعليم؛ ذلك أن **العملية التربوية عملية تعليمية تعلّمية**،

[1] وزارة التربية الوطنية، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، أوت 2014، ص 2.

[2] حسين محمد أبو رياش وآخران، مرجع سابق، ص 22.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ولكن أيضا من حيث **طرائق التدريس وأساليب التقويم** التي صارت تعكس في المجمل خلفية نظرية معيّنة إما أن توصف بالسلوكية أو البنائية أو السوسيوبنائية[1].

النموذج التحويلي: يحيل على تلك الممارسات التقليدية التي طبعت الأنظمة التربوية ووجهت فعلها التعليمي لعقود طويلة وذلك في غياب أي خلفية نظرية واضحة، ويحضر المدرس في هذا النموذج كشخص مالك لمعرفة موسوعية يقدّمها جاهزة للمتعلّم الذي يركّز على **مهارة الاستماع** في تحصيله للمكتسبات الدراسية، على اعتبار أن الفعل التعليمي-التعلّمي هنا فعل سماعي فالمعارف بمثابة بضائع تنقل أو تحوَّل من جيل لآخر وفق عمليتي الحفظ والاستظهار[2].

ساهم هذا النموذج في ترسيخ العديد من القناعات التربوية التي أسست في مجملها **لمحورية المدرِّس** في العملية التعليمية، حيث اختزلت أنشطة التعلّم في حفظ وتكرار المعارف بل وجعلت منهما المقياس الأبرز للحكم على ذكاء المتعلّم ومن ثم سمة تفاضلية بين المتعلّمين (...) وهكذا أصبحت الكفاية المعرفية للمتعلّم رهينة بمدى قدرته على حفظ واستظهار المعارف عن ظهر قلب[3]. فبحسب جيرار بارنييه (Gérard Barnier) " نحن جميعنا نعرفه [أي التعليم المباشر]؛ إذ سبق لنا أن مارسناه أو سنمارسه في لحظة ما من حياتنا المهنية. يعمل المدرِّس في هذا النموذج على إلقاء الدرس حيث يعرض ويشرح لمجموعة من التلاميذ نقطة محدّدة من المقرّر. إنه يحوّل المعارف لتلاميذ في حالة إصغاء يدوّنون الملاحظات أو يسجّلون ما يمليه عليهم المدرِّس بحسب مستوى الفصل"[4].

نستنتج مما سبق ما يلي:

- يركّز هذا النموذج على نشاط المدرّس الذي يحوز أو يملك المعرفة.
- ينطلق من فرضية أن رأس المتعلّم فارغة قبل بدء سيرورة التكوين فهو لا يملك أي تصوّر حول المعارف التي يقدّمها له المدرِّس.
- يقوم المدرِّس بالشرح التدريجي والواضح للمعارف التي يراد من المتعلّم الاحتفاظ بها.
- العملية الذهنية التي تصاحب تحويل (نقل) المعطيات هي نفسها بالنسبة لكل تلميذ كما أنها تؤدي إلى تعلّم ينسحب على جميع التلاميذ، ويبقى حياد التلميذ في علاقته بكل من نشاط المدرّس والمعارف المنقولة أهم ما يطبع هذه العملية.
- ترتبط فعالية تعلم المعارف بشكل مباشر بطبيعة هذه المعارف وأيضا بمدى تعقيدها[5].

---

[1] عبد الرحيم سالم: تأثير نظريات التعلّم على الممارسة التعليمية، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد الستون، أكتوبر 2014م، ص 68.

[2] المرجع نفسه، ص 68-69.

[3] المرجع نفسه، ص 69.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من: Gérard Barnier : Théorie de l'apprentissage et pratique d'enseignement, IUFM d'Aix-Marseille, France, p :4.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من: Eric Szmata (2005) : Proposition de centre d'intérêt pour l'enseignement de la production, DAFPIC(Délégué Académique a la formation Initiale et continue) de l'Académie de Toulouse, France, p :4.

وفيما يلي جدول يلخّص الفروق بين هذه البيداغوجيات[1]:

البيداغوجيا الإلقائية	البيداغوجيا السلوكية	البيداغوجيا الاجتماعية البنائية
تقوم على عرض المضامين والمحاضرات.	تعتمد عموما على تحقيق الأهداف الإجرائية من خلال طرائق التنشيط المجزأة وترويض التلميذ.	تعتمد على أحدث أساليب التعليم والتعلم حيث يقوم المدرس بدور المنشط (لا الملقن).
تتسم بالروتينية؛ لأنها تعتمد على التلقين التقليدي.	تصلح للتعلمات البسيطة.	يجتهد المدرِّس في مساعدة المتعلم على اكتساب كفاءات أساسها بناء معارفه بنفسه.
قد تُسبّب الملل لدى التلاميذ.	تقلل من استقلالية المتعلم.	يتم التعلّم من خلال وضعيات تستند على الاكتشاف وطريقة المحاولة والخطأ وتصحيح خطأ التمثلات التي لا يخلو عقل المتعلم منها مرتكزا عليها للوصول إلى التعلّم والاستقلالية.
	لا تسمح له بإدراك الجانب الشمولي للنشاط بسبب كثرة الأهداف الإجرائية المتزامنة التي ينبغي بلوغها.	

أما الوثيقة المرافقة للمنهاج، وهي سابقة على الدليل التربوي، فقد قارنت بين بيداغوجيتين بيداغوجيا تبليغ المحتويات وبيداغوجيا الكفاءات، الأولى هي نفسها البيداغوجيا الإلقائية باعتبار الطريقة، والآخرة ترتكز على البيداغوجيا الاجتماعية البنائية، وقد أفاضت الوثيقة في المقارنة من جوانب عدّة، منها ما يرتبط بأطراف العلاقة البيداغوجية التعليمية، ومنها ما تعلّق بطرائق التدريس، ومنها ما تعلّق بالوسائل التعليمية، ومنها ما تعلّق بطريقة التقويم.

ومادامت المدرسة الجزائرية تعتمد في مقارباتها على المقاربة بالكفاءات والمستندة على البنائية الاجتماعية ينبغي التعريف بهذه النظرية وكيفية حدوث التعلّم وفقها؛ لأنها تعتبر التعلم عملية نشطة؛ بمعنى أن يبذل المتعلِّم جهدا عقليا في عملية التعلم وذلك للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه. وتنطلق تلك العملية النشطة للتعلم كونها مسؤولة عن تعلمه وليست مسؤولية المعلم[2]:

[1] وزارة التربية الوطنية، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، أوت 2014، ص 6-7.

[2] محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 263.

أولا: استراتيجية التعلم البنائي

ترتكز النظرية البنائية، في أفكارها، على تشارك والتقاء حقول معرفية ثلاثة، هي: **علم النفس المعرفي، وعلم نفس النمو والأنثروبولوجيا.** فقد أسهم الأول بفكرة " **أنّ العقل يكون نشطا في بناء تفسيراته للمعرفة، وتكوين استدلالاته منها** ". وأسهم الثاني بفكرة " **تباين بنيات الفرد المعرفية في مقدرته على التنبؤ تبعا لنموه المعرفي** ". أما الثالث فقد أسهم بفكرة " **أنَّ التعلّم يُحدِّد بصورة طبعية بوصفه عملية ثقافية مجتمعية يسهم فيها الأفراد كممارسين اجتماعيين...إذ يعملون سويا على إنجاز مهام ذات معنى، ويحلّون مشكلاتهم بصورة ذات مغزى** "[1].

والبنائية، باعتبارها نظرية تعلّم، ليست تيارا واحدا ولا اتجاها وحيدا؛ بل هي تيارات واتجاهات كثيرة متعدّدة، ولكنّها تلتقي في أفكار كثير ة ونقاط عديدة. يمكن أن نطلق عليها (بصيغة الجمع) **"بنائيات" أو "البنائيات"، نلخّصها فيما يلي:**

1- **البنائية البسيطة:** ويتلخّص هذا الاتجاه في علاقة المعرفة بالمتعلّم، أو علاقة المتعلِّم بالعالم من حيث فهمه وتفسيره له، وارتباط تعلّم الفرد بالمعرفة السابقة أو ما يعرف في أدبيات المدرسة الجزائرية بالمكتسبات القبلية أو السابقة فهي شرط أساسي لبناء التعلّم ذي المعنى حيث إن التفاعل بين المعرفة الجديدة والمعرفة القبلية لدى المتعلم يعد من أهم مكونات التعلم ذي المعنى[2]، فلها أثرها الكبير في بناء المتعلم لمعرفته الجديدة. ولعلّ المبدأ الذي صاغه بياجيه، أشهر أعلام البنائية، يعكس هذه الأفكار: " يتم تبنّي المعرفة بصورة نشطة على يد المتعلّم، فلا يستقبلها بطريقة سلبية من البيئة". وهنا تستبعد البنائية النموذج التحويلي للمعرفة من حيث طريقة التدريس، وتنتقد النظرية السلوكية من حيث مصدرية المعرفة. فالمتعلّم يبني معرفته، ولا يستقبلها من بيئته حسب السلوكيين. وقد سمّاها **جلاسرسفيلد (Glassersfeld)البنائية البسيطة أو البنائية الشخصية**[3].

2- **البنائية الجذرية:** وترتكز هذه البنائية على مبدأ البنائية البسيطة وتضيف له مبدأ آخر، وهو " **يعدّ التعرُّف على شيء ما عملية تكيّف ديناميكية، يتكيّف فيها الفرد مع تفسيرات قابلة للتطبيق**"[4]؛ إذ كلما مرَّ المتعلم بخبرات جديدة أدى ذلك إلى تعديل المنظومات الموجودة لديه أو تكوين منظومات معرفية جديدة. وليس معنى ذلك أن التعلم مجرد عملية تراكمية آلية لوحدات المعرفة، ولكنه عملية ابتكار عضوي للمعرفة، بحيث إننا نعيد بناء التراكيب المعرفية لدينا من جديد اعتمادا على نظرتنا الجديدة للعالم[5].

---

[1] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 49.

[2] محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 263-264.

[3] ينظر كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 17. وينظر حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون: التعلّم والتدريس من منظور النظرية البنائية، الطبعة الأولى، 1433هـ/2003م، ص 50.

[4] ينظر كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 17. وحسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 51.

[5] ينظر محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 263.

3- **البنائية الاجتماعية:** وتتلخّص هذه البنائية في أنَّ التعلّم يحدث من خلال وجود المتعلّم ضمن عالم اجتماعي يحتوي على أفراد يؤثّرون عليه في نمو المفاهيم لديه؛ أي إنه لا يبني معرفته عن معطيات العالم الخارجي من خلال أنشطته الذاتية معها فقط، ولكن أيضا من خلال التفاوض الاجتماعي مع الآخرين (المدرّس والأقران والأقرباء وجميع الأفراد الذين يتشارك أو يتعامل معهم من خلال أنشطته المختلفة.) **في بيئة تعاونية**، بمعنى أن التعلّم وفق (**البنائية الاجتماعية**) **سياقي** فوجب أن نأخذ في الاعتبار **البيئة المجتمعية** للمتعلم من جهة، وتعاوني من جهة ثانية، فوجب التركيز على **استراتيجية التعلّم التعاوني**، وذو معنى بالنسبة له؛ أي أن " بصمته المعرفية التي تميّزه عن غيره "[1] من جهة ثالثة؛ لأن منظومته المعرفية تتعدَّل معانيها تبعا لما يحدث له نتيجة تفاوضه مع الآخرين.

ويرجع الكثيرون الفضل إلى **فيجوتسكي** الذي ركّز على الأدوار التي يلعبها المجتمع. وأشار كثيرون بأن تعلم الأفراد كمجموعة يفوق بالطبع تعلم كل منهم على حدة، وأن تعاون الأفراد يجعل تعلّم كل منهم أفضل وأقوى، حيث يجعل التفاعل بينهم علاقة تبادلية لولبية[2].

4- **البنائية الثقافية:** وهنا تتجه الأنظار إلى ما وراء البيئة الاجتماعية لموقف التعلم فيما يطلق عليه **التأثيرات الثقافية** وما يتضمنه من عادات وتقاليد وسمات بيولوجية ولغة. ويرى منظّر هذا الاتجاه فيجوتسكي أن ما نحتاج إليه هو مفهوم جديد للعقل لا كمعالج للمعلومات بل ككائن بيولوجي يبني نظاما يتواجد في ذهن الفرد بصورة متساوية لتسهيل التفاعل الاجتماعي والثقافي من خلال أدوات وأنظمة رمزية ويقصد بالأدوات اللغة وغيرها من الأنظمة الرمزية بجانب الأدوات الفيزيقية التي لها دور مؤثّر في طريقة تفكيرنا[3].

5- **البنائية النقدية:** تنظر البنائية النقدية إلى بناء المعرفة في ظل البيئة الاجتماعية والثقافية، ولكن تضيف إليهما البعد النقدي والإصلاح الهادف إلى تشكيل هذه البيئات، حتى تتمكّن البنائية من تحقيق ما ترمي إليه وإنجازه. ويمكن وصف البنائية النقدية على أنها " معرفة اجتماعية تخاطب السياق الاجتماعي الثقافي لبناء المعرفة "[4].

6- **البنائية التفاعلية:** تنظر البنائية التفاعلية للتعلم على أنه ذو بعدين؛ أحدهما: خاص والآخر عام. ووفقا لهذا الرأي فإن المتعلّمين يبنون معرفتهم ويتعلمون عندما يكونون قادرين على التفاعل مع العالم الفيزيقي حولهم، ومع غيرهم من الأفراد، ويمثّل هذا التفاعل الملمح العام لهذا النموذج، أما المعنى فيبنى عندما يتأمل المتعلمون في تفاعلاتهم، ويمثل هذا الملمح الذاتي (أو الخاص). وعندما يتوافر للمتعلمين الوقت للتمتّع بهذين الملمحين يتسنى لهم ربط الأفكار القديمة (أو الشائعة) بخبراتهم الجديدة، ومن سمات البنائية التفاعلية أنها تطلب من المتعلمين أن يكتسبوا القدرة على بناء التركيبات والتفكير بطريقة نقدية

[1] المرجع السابق، ص 263.

[2] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 17. وحسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 52.

[3] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سباق، ص 17. وحسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 53.

[4] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 17. وحسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 54.

والقدرة على إقناع الآخرين بآرائهم، وممارسة الاستقصاء الموجّه والتعامل مع التغير المفهومي والتفاوض الاجتماعي فضلا عن القدرة على التجريب والاستكشاف والتبرير والتدعيم والدعم وخلق التفاعل بين القديم والجديد والمهارة في تطبيق المعرفة[1].

ويجب على المعلم أن يتعرف أولا على ما يعرفه المتعلمون بالفعل، وما هم في حاجة إلى معرفته، فيكون المعلم مرشدا (أو ميسّرا) للموقف التعليمي لمتعلميه، ويستثير أفكارهم ويتحداها أما المتعلم فتمثل معرفته وأفكاره المبدئية عن الموضوع نقطة البداية ليقوم المعلم بمساعدته على التوصل للمعرفة عن طريق مختلف الأنشطة والخبرات[2].

7- **البنائية الإنسانية:** ربط نوفاك (Novak) بين بناء المعرفة الجديدة والتعلم ذي المعنى بقوله:" إن العمليات النفسية التي يبني بها الفرد معنى خاصا وجديدا هي بالضرورة نفس العمليات الإبستيمولوجية التي عن طريقها تبنى المعرفة الجديدة ما هو إلا صورة من صور التعلّم ذي المعنى "[3].

تؤكد البنائية الإنسانية على أن العمليات المعرفية التي يوظّفها المحترفون الذين ينتجون أعمالا خارقة للعادة هي نفسها التي يوظّفها المبتدئون الذين ليس لهم خبرة واسعة في المجال. ففي كلتا الحالتين يلجأ الفرد إلى بناء المعنى عن طريق تكوين علاقات بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم الأخرى التي هي جزء من المعرفة السابقة. فهي عمليات ميكانيكية لصناعة المعنى. وبرغم المحاولات العديدة السابقةلـ نوفاك فإن البنائية الإنسانية لـ نوفاك هي الشكل الأمثل الذي تّصف بالشمولية والذي نجح في تركيب المعرفة الحالية والمستشفة من نظرية معرفية في التعلّم[4].

ومن هذا المنطلق يصبح التعلّم تدريجيا ومتجانسا في طبيعته. والاعتقاد الذي ترسي قواعده البنائية الإنسانية هو إصرارها على استحالة بناء فردين المعنى نفسه بدقّة، حتى وإن تمَّ تقديمه بصورة واحدة لهذين الفردين. لذا ففهمنا للبنية المعرفية للمتعلمين يجب أن يعاد النظر فيه. وهذا بدوره يحملنا إعادة النظر في أغراض التعليم، والطرق التي يستخدمها المعلمون في تفاعلهم مع المتعلمين وتقويمهم[5].

ويرفض البنائيون الإنسانيون النظر إلى المعرفة على أنها منبع يمكن للمعلمين أن يحملوه فالمعرفة تعدّ بناء فريدا وديناميا. وما يرمي إليه التعليم هو إرساء جسر يمكن عبوره بمساعدة المتعلمين على تخطي الاختلافات بينهم ويكون المعلم هو الشخص الذي يقوم بدور الوسيط في علمية بناء المعنى والتفاوض حوله، وتتضمن عملية التفاوض الاستعداد والقدرة على التغير. ويتطلب التغير المفاهيمي وقتا طويلا مستغرقا في عملية التفاوض انطلاقا من هذا المبدأ الذي ينعكس على كل المنهج والتدريس، ومن ثم التقويم. ويتطلب ذلك انتقاء الموضوعات، وتقويم تعلمها تقويما حقيقيا[6].

---

[1] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 17. وحسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 54-55.

[2] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 17. وحسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 55.

[3] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 17. وحسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 55.

[4] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 17. وحسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 55.

[5] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 17. وحسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 57.

[6] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 17. وحسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 50.

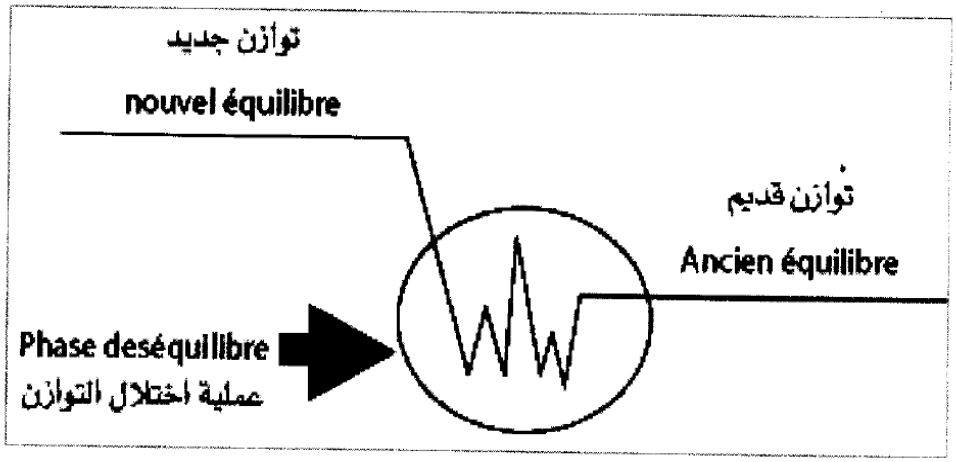
النظرية البنائية عند بياجيه (J.Piaget):

تعتبر البحوث التي أجراها عالم النفس **جان بياجيه (j.Piaget)** في نمو المعرفة وتطورها عند الإنسان هي التي وضعت الأساس للفلسفة البنائية، فقد وضع بياجيه **نظرية متكاملة ومنفردة** حول النمو المعرفي لدى المتعلم، ولهذه النظرية شقان أساسيان مترابطان يطلق على أولهما **الحتمية المنطقية** ويطلق على ثانيهما **البنائية**[1].

وفي إجابة بياجيه عن سؤال كيف ترد المعارف على الأفراد؟ ردّ بقوله: هو البنائية؛ أي إن المعارف لا يتم نقلها من فرد يعرف إلى فرد آخر لا يعرف وإنما يتمّ بناؤها[2]، وليست مجرّد بناء، حسب تصوره، بل إنها تنتقل من الحالة الممكنة إلى الحالة الحقيقية " في ضوء سيرورة نمائية يتم خلالها الانتقال **[عبر قفزات متتالية]** من حالة توازن إلى حالة توازن آخر جديد ظرفي استدعاه الاختلال الذي اعترى التوازن القديم، وذلك بغية تجاوز الاضطراب وإعادة التوازن والاستقرار إلى الذهن "[3].

وما يحقق التوازن ويوصل الفرد إلى الحالة الحقيقية للمعرفة شرطان أساسيان يصاحبان السيرورة البنائية هما **الاستدماج والمواءمة**؛ الأول يدمجالمؤثرات الجديدة في **الشيمات القائمة** (أو البنيات المعرفية الحالية)، والثاني يظهر **شيمات جديدة** أو بنيات معرفية جديدة تمكن من مواجهة صعوبات استخدام الشيمات القائمة (البنيات المعرفية الحالية) بشكل جديد أو بشكل اقتصادي[4].

لذا، امتاز النموذج البنائي عند بياجيه بالتركيز على التفاعل بين الفرد ومحيطه: فالطفل يؤثِّر في محيطه ويستجيب لمؤثِّراته في الوقت نفسه، ولا يمكن للطفل أن يستمر في نموه دون فعل ورد فعل[5].



[1] محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 262.

[2] عبد الكريم غريب: المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الطبعة الأول، 1428هـ/2007م، ص 225.

[3] عبد الرحيم سالم، مرجع سابق، ص 72.

[4] ينظر كزافييه روجيرس: بيداغوجيا الإدماج، ص 128.

[5] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وإذا أردنا أن نعرّف البنائية عند بياجيه في أبسط توصيفاتها هي " **أن يبني المتعلم معرفته من خلال تفاعله المباشر مع مادة التعلّم وربطها بمفاهيم سابقة وإحداث تغييرات بها على أساس المعاني الجديدة بما يتحول إلى عملية توليد لمعرفة متجددة** "[1]،

تقييم النظرية البنائية عند بياجيه:

- ميّز Piaget ومعاونيه، إثر العديد من الملاحظات التي قاموا بها في أوضاع طبيعة ومصطنعة عدة مراحل نوعية متتابعة ولا رجعة فيها في نمو الفكر[2].
- يرى **بياجيه** أن **الخبرات المحسوسة تمثِّل المادة الخام للتفكير**، كما أن الاتصال مع الآخرين يمكّن الطلاب من استخدام قدراتهم التفكيرية واختبارها وتعديلها[3].
- ما يعاب على بياجيه اهتمامه، بحكم تكوينه في البيولوجيا، بالنمو أكثر مما اهتمامه بعملية التعلّم. فجاءت نتائجه سيرورة نضج مستقلة (أي خاضعة لقوانينها الذاتية) وفردية ومبرمجة وراثيا.
- ويرى **بياجيه** أنَّه إذا تم فهم طريقة تفكير الأطفال بشكل جيّد عندها يمكننا المواءمة بين **طرق التدريس وقدراتهم الذهنية**؛ فالطلبة يطوّرون فهمهم الخاص الذي يعني أن **التعلم عملية بنائية**. ففي كل مرحلة من مراحل النمو المعرفي ينبغي أن يرى المعلمون الطالب وكأنه عنصر نشط في عملية التعلم، كما يودون أن يدمج المعارف والمعلومات والحقائق التي تقدّم إليه لتصبح جزءا من مخططاته المعرفية الخاصة به للتعامل بالمحيط، لذا ينبغي من الطلاب التفاعل مع معلميهم وزملائهم لاختبار تفكيرهم، والشعور بالتحدي والمنافسة والحصول على تغذية راجعة وملاحظة كيف يحل الآخرون المشكلات.
- يعتبر بياجيه أن المتعلّم يتفاعل مع الأشياء فأهمل علاقته بالأفراد والجماعات؛ أي إنه أهمل البيئة الاجتماعية أو السياق الثقافي للمتعلّم.
- وضع حدودا من أجل تسريع عملية النمو لهذا اعتبر أنه من غير الممكن تسريع وتيرة النمو فوق حدود معينة. وقد تمت إعادة النظر في هذا النموذج فيما بعد؛ إذ تبيّن أن حدود السنّ التي حددها **بياجيه** لكل مرحلة من مراحل النمو تختلف عما لوحظ في عينات أخرى، وأن النتائج المحصل عليها تتباين تباينا كبيرا تبعا **للأوساط والثقافات** التي يعيش فيها الأطفال. ومن ناحية أخرى تبيّن أن عدم التراجع في النمو الذي تحدّث عنه **بياجيه** لا يمكن المراهنة عليه[4].
- واصل بياجيه التشبث بهيمنة النمو على عملية التعليم والتعلّم.

[1] محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 262-263.

[2] ينظر كزافييه روجيرس، مرجع سابق، ص 128.

[3] حسين محمد أبو رياش وآخران، مرجع سابق، ص 22.

[4] كزافييه روجيرس، مرجع سابق، ص 128.

- ألح بياجيه في آخر حياته المهنية على **أن التعليم ليس تلقينا للمعارف وإنما هو تسهيل لعملية بناء المعارف من قبل الطفل نتيجة فعله على الأشياء وتفاعلاته مع المحيط**. وهكذا أصبح التعليم يعني **اختيار الأشياء ووضع وسط معين رهن إشارة الأطفال تبعا لدرجة نموهم.**
- يرى **بياجيه** أن الهدف النهائي للتعليم هو **تمكين الطفل عندما يصل إلى مرحلة المراهقة من بناء معارف صورية صحيحة أي مفاهيم دقيقة ومنظمة في شكل شبكات معترف بعلاقاتها من قبل المجتمع العلمي.** يفترض هذا أن تكون للمدرسين معرفة علمية معمقة بالمادة التي يدرّسونها، وأن يكون لهم تكوين إبستيمولوجي[1].
- تعدّ العملية التعلمية من المنظور البنائي عملية شخصية وتأملية وتحويلية تتكامل فيها الأفكار والخبرات ووجهات النظر وبهذا تنمو المعارف والخبرات الجديدة. هذا الأسلوب يعني أن العملية التعليمية تقوم على عملية البناء وعليه تكمن الأهمية العملية للفلسفة التربوية البنائية في أن المتعلم حتما يقوم بنفسه ببناء المعرفة وامتلاك الحلول للمشكلات، فتصبح هذه المعرفة جزءا أصيلا في بنيته المعرفية[2].
- قد لا يستطيع المتعلّم من الوصول إلى الهدف النهائي للتعليم الذي وضعه بياجيه وهو **تمكّنه من بناء معارف صورية صحيحة أي مفاهيم دقيقة ومنظمة في شكل شبكات معترف بعلاقاتها من قبل،** وذلك لغياب البعد الاجتماعي في عملية التعلّم.

نظرية البنائية الجديدة:

تنطلق هذه النظرية من القصور الذي صاحب النموذج البنائي عند بياجيه دون القدح في مبادئه الأساسية فحاول أصحابها (**بيري كليرمون (Perret Clermont 1980) ودواز (Doise) وموغني (Mugny 1981)**) وهم تلاميذ **بياجيه**، تجاوز النموذج السابق بتقديم نموذج موسّع عن نظرية بياجيه يضيف مفهوما جديدا أغفله أستاذهم وهو **الصراع السوسيو معرفي.**

الحقيقة أنبناء **" المتعلم معرفته من خلال تفاعله المباشر مع مادة التعلّم وربطها بمفاهيم سابقة وإحداث تغييرات بها على أساس المعاني الجديدة بما يتحول إلى عملية توليد لمعرفة متجددة "** يعتبر نوعا من **الصراع المعرفي الذاتي** بين البنيات المعرفية القديمة والبنيات المعرفية الجديدة وبينها وبين المحيط. لكن هذا الصراع، حسب أصحاب هذه النظرية، غير كاف لتحقيق عملية التعلّم.

ولهذا السبب أضافوا الجانب الاجتماعي فهو **أساس للنمو والتعلم فهو يجعله كافيا ومتحقّقا**[3]. وتقوم **نظرية الصراع السوسيو معرفي**، إذن، على فكرة مفادها أن **التأثير المهيكل للصراع المعرفي يتنامي إذا ما رافقه صراع اجتماعي**، فإذا طلبنا من مجموعة من المتعلمين أن يقوموا مجتمعين بمهمة معيّنة، فإن أفعالهم وأقوالهم ستتعارض فيما بينها، لأنها تقوم على شيمات معرفية مختلفة. وهذا

[1] المرجع السابق، ص 129.

[2] محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 262.

[3] كزافييه روجيرس، مرجع سابق، ص 129.

التعارض هو الذي يتيح لهم فرصة إرساء سيرورات مواءمة البنيات المعرفية الأصلية، وتحسين سيرورات التوازنات بين تلك البنيات[1].

يقوم هذا النموذج على **مجموعة من الوضعيات التجريبية** ثم إجراؤها وفق منهجية سليمة في أغلب الحالات، حيث يطلب من جماعات من المتعلمين (تتكون من ثلاثة أفراد في كثير من الأحيان) حل مشاكل معيّنة (من النوع الذي وضعه بياجيه نفسه) بشكل جماعي. ثم تقارن النتائج التي حصلت عليها الجماعات التي اشتغل أفرادها جماعة بنتائج الجماعات التي اشتغل أعضاؤها فرادى[2]، ويشرح دواز(Doise) وكليرمون(Clermont) ولورانزي سيولدي (Lorenzi-Cioldi) في كتاب تركيبي (1992) النتائج الرئيسية لمجموع تلك الأبحاث كما يلي[3]:

1. يساعد **التفاعل الاجتماعي**، في ظروف جيّدة، تلاميذ مستوى معيَّن على إنجاز مهام لا يستطيعون إنجازها فرادى.
2. إذا واجه أولئك التلاميذ تلك المهام مرة أخرى، فإنهم يتمكّنون من إنجازها فرادى.
3. إن البنيات التي تتكون على أساس تلك المهام تكون قارة وقابلة للتعبئة من أجل إنجاز مهام جديدة.
4. يترتّب عن ذلك أن الصراعات السوسيو-معرفية تكون محرّكا للتعلم.

وقد مكّنت الأعمال التي قام بها فوندون بلاس (Vandenplas 1999) من فهم الشروط التي يكون فيها التفاعل الاجتماعي أكثر فعالية، وذلك من خلال تغيير تكوين الجماعة التجريبية من حيث تفاوت أعضائها في درجة النمو، والشروط التي يتم فيها إنجاز المهمة المطلوبة[4]. وقد استنتج من ذلك ما يلي[5]:

1. توجد مستويات تفاوت قصوى (المطلوب ألا تكون الجماعة جد متجانسة، ولا غير متجانسة جدا).
2. يوجد احتمال كبير لتعبئة المعلومات التي يأتي بها التلاميذ الآخرون الذين تتكون منهم الجماعة بشكل فعّال إذا دخلت في صراع مع الشيمات القائمة، وإذا كانت التفاوتات بين مستويات التلاميذ غير كبيرة جدا.
3. إن الشروط التي يتم فيها إنجاز المهمة والمعلومات التي يأتي بها باقي أفراد المجموعة، تساعد التلميذ على أخذ مسافة إزاء وجهة نظره الخاصة.
4. إن شروط المهمة المطلوب إنجازها تساعد التلاميذ على الانخراط في وضعية التعلم (طابعها الدال والرهان الاجتماعي المرتبط بها).

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] المرجع نفسه، ص 129-130.

[3] المرجع نفسه، ص 130.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

النظرية البنائية الاجتماعية عند فيجوتسكي(L.S.Vygotski):

لقد اهتم فيجوتسكي **(Vygotski)**مثل **جون ديويبالتطور الاجتماعي للعقل** أو ما يطلق عليه **بالوظائف العقلية العليا**. وكان على معرفة وثيقة بعلماء النفس في عصره من السلوكيين والجشطالتيين، كما كان مطّلعا على أعمال **بياجيه**. ولقد استمد **فيجوتسكي** من ماركس فكرته الاجتماعية القائلة:" **إنَّ الحياة العقلية للناس تتشكّل من خلال الأنشطة الاجتماعية التي يشاركون فيها** "[1].

ولقد أثبت **فيجوتسكي** أن **الوظائف العقلية العليا** تتطوّر بالمشاركة في الأنشطة الاجتماعية؛ ولهذا أكّد على **السياق الاجتماعي للتعلّم**. ومدخل فيجوتسكي كان عبارة عن **مدخل تاريخي**؛ لأنه لا ينظر للتعلّم الفردي ودوره في النشاط الاجتماعي ضمن سياق محدّد، بل يرى أيضا أن كل أنواع الأنشطة المتاحة هي شكل من أشكال الحياة الاجتماعية[2].

في الوقت الذي يركز **نموذج بياجيه** على بناء الفرد لمعارفه بفضل تفاعله مع الأشياء، وفي الوقت الذي يعطي **النموذج البنائي الجديد** أهمية كبيرة لدور الأقران الذي يشكل مصدر الصراع السوسيو-معرفي، يعيد **نموذج فيجوتسكي** الاعتبار لدور الراشد في عمليتي النمو والتعلم.

الافتراضات التي تقوم عليها نظرية النمو الاجتماعي

تقوم هذه النظرية على أربعة افتراضات أساسية، انعكست بعد ذلك على التدريس:

الافتراض الأول: للحديث الذاتي دور مهم في عمليتي التعلُّم والتفكير: تعدّ اللغة وسيلة أساسية للتفكير والنمو المعرفي، فهي تزوّد المتعلِّم بطرق التعبير عن الأفكار، ووسائل لطرح الأسئلة ووعاء لاستيعاب المفاهيم اللازمة لعملية التفكير، فعندما نواجه مشكلة ما، فإننا نفكّر بواسطة كلمات وجمل جزئية، ومن هنا ركّز فيجوتسكي على دور اللغة في النمو المعرفي مقارنة بـ بياجيه[3].

ويعتقد فيجوتسكي أن اللغة التي تكون في شكل **حديث ذاتي** تعمل على توجيه النمو المعرفي. وبما أن **الحديث الذاتي** يساعد المتعلمين على تنظيم أفكارهم فيصبح من المعقول السماح لهم وتشجيعهم على استخدامه في المدرسة، مع الإصرار على استخدامه **بصمت تام**، وخاصة مع هؤلاء الصغار الذين يحاولون حل مسألة أو مشكلة صعبة، ويلاحظ أنه كلما زادت **تمتمة الأطفال** كان ذلك مؤشرا على أنهم بحاجة إلى مساعدة أكثر. وإذا صرفت بعض الوقت في مراقبة الأطفال فستجدهم **يتحدّثون مع أنفسهم** وهم يلعبون، وهذا ما أطلق عليه فيجوتسكي **الحديث الذاتي**[4].

ويرى بياجيه أن **الحديث الذاتي المتمركز حول الذات** هو بمثابة مؤشر على أن الطفل لا يستطيع رؤية العالم من وجهة نظر الآخرين؛ لأنهم يتحدثون عن الأشياء التي تهمهم وحدهم دون سامعيهم. وكلما

[1] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 51.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 52.

[4] المرجع نفسه، ص 53.

نضج هؤلاء الأطفال، كما يرى بياجيه، فإنَّهم يطوّرون **الحديث التفاعلي الاجتماعي** من خلال الإصغاء وتبادل الأفكار[1].

إلا أن أفكار **فيجوتسكي** تختلف عن **بياجيه** عند الحديث عن **حديث الأطفال الذاتي**، فهو يتفق معه في أنه مؤشر لعدم نضج الطفل المعرفي، في حين يختلف عنه ويقترح أن هذه التمتمة تلعب دورا مهما في التطور المعرفي...وقد أكد على أن تحوّل **الحديث المسموع إلى الحديث الصامت الداخلي** يعدّ عملية أساسية في النمو المعرفي ويستخدم الطفل اللغة خلال هذه العملية في إنجاز النشاطات المعرفية المهمة لحل المشكلات، التخطيط، تكوين المفاهيم، تعلّم الضبط الذاتي[2].

وينزع الأطفال إلى استخدام **الحديث الذاتي** عندما يعانون من صعوبات، فيشعرون بالارتباك عندما يرتكبون خطأ ما. ولذا **فالحديث الذاتي** لا يساعدنا فقط على حل المشكلات بل يتعدّى ذلك ليسمح لنا بتنظيم تصرفاتنا[3].

الافتراض الثاني: كل متعلّم يجب أن يصل إلى أقصى درجة في نطاق نموّه الحدّي

توجد حسب **فيجوتسكي**، لحظتان أساسيتان في عملية التعلم، في اللحظة الأولى (اللحظة المناسبة)، يتدخّل الراشد ليعطي الانطلاقة للتعلم، لا يستطيع التلميذ أن يقوم بهذه العملية بمفرده. وإذا كانت اللحظة مناسبة وفعل الراشد ملائما أمكن للتلميذ في لحظة ثانية أن يشتغل بمفرده اعتمادا على معارفه المكتسبة وحدها. هذا هو أساس مفهوم **(المنطقة الأقرب للتنمية)**، وهي الفرق بين مستوى معالجة وضعية معيّنة تحت إشراف الراشد وبمساعدته، ومستوى معالجتها من قبل المتعلم بمفرده...ويشير فيجوتسكي بوضوح إلى أن التعلم هو مرحلة مؤسِّسة للنمو الذهني للطفل. فهو يعمل على تفعيل هذا النمو بإيقاظ سيرورات تطويرية لا يمكن أن تتحقق بدون ذلك التعلّم[4].

قد يكون المتعلم على وشك حل مشكلة، إلا أنَّه بحاجة إلى بعض **الموجِّهات أو الإيحاءات أو المساعدة من الآخرين** للتمكّن من تذكّر بعض الجزئيات والخطوات اللازمة لحل تلك المشكلات. ويُعرَّف **نطاق النمو الحدّي** بأنَّه:" المساحة أو المنطقة التي لا يستطيع فيها الطفل حل المشكلة إلا بمساعدة وتوجيه الراشدين أو بالتعاون مع زميل أكثر نموا منه. أي أنها تلك المنطقة التي تكون فيها التعليمات ذات فائدة وتؤدي إلى تحقيق الغاية؛ وهي بذلك المنطقة التي يمكن أن يحدث فيها التعلم الحقيقي "[5].

إذن هي اكتشاف المعرفة التي يكتسبها المتعلم إذا تلقى مساعدة من الآخرين أو تفاعلا اجتماعيا معهم من أجل النمو المعرفي بصورة متكاملة. وتمثل هذه المنطقة مجالا للتفاعل الاجتماعي؛ ولهذا تنص

[1] المرجع السابق، ص 53.

[2] المرجع نفسه، ص 53-54.

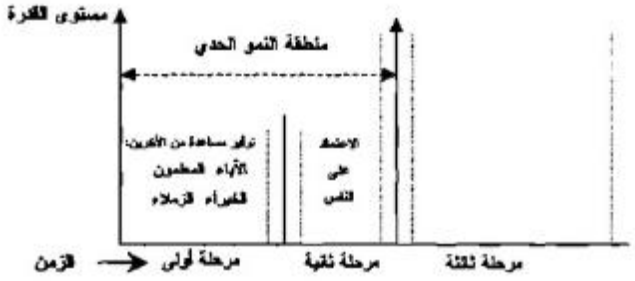
[3] المرجع نفسه، ص 54.

[4] كزافييه روجيرس، مرجع سابق، ص 131.

[5] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 54.

نظرية فيجوتسكي على أن **التفاعل الاجتماعي يلعب دورا أساسيا في النمو المعرفي**. كما تؤكد على أن أي شيء يمكن تعلُّمه من خلال التفاعل الاجتماعي، بما يؤدي إلى تكامل البنية العقلية للأفراد[1].

وتتجسّد أفكار فيجوتسكي عن **الحديث الذاتي والنمو المعرفي مع فكرة منطقة النمو الحدي في مساعدة الراشد للطفل في حل المشكلة أو إنجاز عمل ما باستخدام الموجّهات أو الإيحاءات اللفظية.** وتقلّ هذه المساعدة تدريجيا كلما اتّبع المتعلّم هذه الموجّهات[2].



شكل (٢- ٢) يبين منطقة النمو الحدي.

الافتراض الثالث: التعلُّم بمساعدة الآخرين

يرى فيجوتسكي أن **سيرورات النمو الداخلية للطفل** لا تكون ممكنة، في أوقات معينة، إلا في إطار تواصل هذا الأخير مع الراشد أو مع الأقران[3]. ولا يستطيع إحداث هذا التواصل إلا من خلال اللغة فهي أساس النمو المعرفي لدى المتعلّم. ويعمل الراشد والأقران أو من يتعامل مع المتعلّم كموجّهين له؛ إذ يزوّدونه بالمساعدة اللازمة لتطوير قدراته على الفهم ونموها. فالطفل لم يولد وحيدا في هذا العالم ليكتشف العمليات العقلية كالتصنيف والمحافظة على نفسه، وإنما يكتشف هذه العمليات بمساعدة أفراد الأسرة والأقران والمعلِّمين[4].

وتتم معظم **توجيهات المحيطين** بالطفل من خلال اللغة أو ملاحظة الطفل الأداء المتقن لعمل ما؛ مما يساعد الطفل على التعلم. لقد أطلق فيجوتسكي على المساعدة التي يقدّمها الراشدون للطفل **المساندة.** ويستخدم الأطفال هذه **المساندة** أثناء بنائهم للفهم الذي يؤدي في النهاية إلى حلّ مشكلاتهم بأنفسهم[5]؛ وهكذا يميّز فيجوتسكي (1987) بين التعلم والنمو؛ الأول: وهو المرحلة الأولى التي يتدخل فيها الراشد، والثاني: وهو المرحلة الثانية حيث يمكن لسيرورة داخلية فردية أن تشتغل تبعا لآلياتها الخاصة[6].

---

[1] المرجع السابق، ص 54-55.

[2] المرجع نفسه، ص 55.

[3] كزافييه روجيرس، مرجع سابق، ص 131.

[4] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 55.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] ينظر كزافييه روجيرس، مرجع سابق، ص 131.

ويكون هذا الدعم أو المساندة على **شكل إيحاءات أو تجزئة المشكلات إلى خطوات وإعطاء أمثلة أو نماذج تطور نمو الطفل كمتعلم، وتقديم التشجيع في الوقت المناسب وإعطاء معلومات**...ثم السماح للمتعلمين بالاعتماد على أنفسهم في حل المسائل والمشكلات[1].

لقد تطوّرت **فكرة التلمذة المعرفية** وهي فرضية من فرضيات فيجوتسكي الاجتماعية، لاسيما في الجزء المعرفي منها، فمثلما تتضمن التلمذة الحرفية العادية أو التقليدية قيام صبي بالتتلمذ على يد حرفي ماهر يتعلم مهنته أو حرفته؛ فإن **التلمذة المعرفية** تتمضن أيضا قيام المتعلم بالمشاهدة والتفاعل مع مجموعة خبراء أو مجموعة أقران أكثر تمكّنا في العمليات المعرفية. وتستخدم **التلمذة المعرفية خبرات اجتماعية لتشكيل التعلم وإحداث تكامل في العملية المعرفية**[2].

ويبدأ مفهوم **التلمذة المعرفية** بمشاهدة المتعلم نموذجا أو عدة نماذج من أقرانه الأكثر منه خبرة ومهارة في المهام المعرفية المتعلمة، ويكون مقدم النموذج هو المعلم، ويتبع تقديم النموذج إرشادات وتوجيهات...في المحاولات الأولية من العمليات المعرفية الجديدة على المتعلّم. ويتضمّن جزء من التدريب الحصول على **تغذية راجعة** من القائد أو المعلِّم أو المتعلِّم الأكثر كفاءة وتمكّنا[3].

وتكون هذه التغذية في شكل مساعدة معرفية؛ حتى يتمكّن المتعلم من أداء العملية بنجاح. وبعد تقديم هذه المساعدة المعرفية حافزا أو تعزيزا. وتعمل هذه الحوافز على إمداد المتعلم بتلميحات تساعده على أداء عملياته بنجاح[4].

ويتم تقليل تلك التلميحات أو التغيرات تدريجيا؛ مما يساعد على السيطرة على تلك المهمة المعرفية شيئا فشيئا، ومن ثم يعتمد على نفسه، ويقلّل اعتماده على المساعدة الخارجية حتى يستغني عن هذه المساعدة نهائيا[5].

الافتراض الرابع: للمحادثة التعليمية دور كبير في التعلّم

يتطلّب كل من التعلُّم الفعَّال والفهم ضرورة **التفاعل والمحادثة أو الحوار**. ويحتاج المتعلِّمون إلى مجهود في حل المشكلات إلى أن يصلوا إلى **منطقة نموّهم الحدّي**. وهم بحاجة إلى **المساندة** التي يحصلون عليها من خلال التفاعل مع المعلِّم والمتعلِّمين الآخرين. وتعدّ **المحادثة التعليمية** بديلا عن المحاضرة التقليدية التي يسيطر فيه المعلِّم على **الموقف التعليمي**. فهدف المعلِّم هو مشاركة جميع الطلبة في المناقشة، وهكذا يصبح المعلِّم موجّها يساعد المتعلمين في تحديد طريقة فهمهم للمشكلة[6].

---

[1] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 56.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 57.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يتصوّر العالم الروسي **فيجوتسكي** أن الكلام – لدى الطفل – يكون اجتماعيا في البداية ثم يليه الكلام المتمركز حول الذات وبعده الكلام الداخلي (أو التفكير)[1].

أي أن عملية التفكير اللغوي تكون في مرحلة متأخرة بعد الكلام الاجتماعي، ثم الكلام الذاتي أي المتمركز حول ذاته، لماذا؟ لأن الطفل في هذه المرحلة المتأخرة يستطيع أن يفكّر في صمت مع نفسه بدون لغة منطوقة، بل بلغة داخلية، وهي التفاعل بين اللغة والتفكير. فلا يسمعه أحد سواه، ولذا نرى الطفل المتأخر في نموه عن هذه المرحلة (مرحلة التفكير اللغوي) يكرّر كلماته وينطقها بصوت خافت بدون وعي أو تفكير أو ملاحظة أن أحدا يسمعه[2].

ويرى **فيجوتسكي** أن **التعلم النشطوالفهم** يتطلبان **التفاعل والمحادثة**، فالطلبة يحتاجون إلى الكفاح في حل المشكلات في منطقة نموهم **(الحدية التقريبية)**، أي المنطقة التي لا يستطيع فيها الطفل حل المشكلة بمفرده إلا بمساعدة وتوجيه الراشدين أو التعاون مع زميل أكثر نموا منه. وقد أطلق **فيجوتسكي** على هذا النمط من التفاعل **بالمحادثة التعليمية**، لأن المعلم قد خطّط لها كي تستثير المتعلّم، وهذه **المحادثة التعليمية** ليست محاضرة أو مناقشة تقليدية، بل يكون المعلِّم موجّها ليساعد الطلبة على تحديد طريقة فهمهم للمشكلة، وبهدف إشراك جميع الطلبة في المناقشة[3].

عاد عالم النفس الروسي **غال بيران (Gal Perin)** إلى فرضية **فيجوتسكي** (يجب أن يؤدي التعلّم إلى الاستبطان، أي إلى ظهور سلوكات ذهنية) وتناولها بمزيد من التفصيل[4].

يرى **غال بيران** أن التعلّم يتميّز بأربعة متغيّرات مستقلة هي[5]:

1. **مستوى السلوك** الذي يمكن أن يكون من طبيعة مادية أو شفهية أو ذهنية. فلتنمية السلوكات الذهنية بشكل لائق، من الضروري المرور عبر سلوكات مادية (الاستعمالات اليدوية) وشفهية (التعبير أو التصوّر).
2. **مستوى كمال السلوك:** يتوفر السلوك في شكله الكامل على ثلاث خصائص هي **الاتجاه (الهدف والوظيفة)، والتحقيق والمراقبة**. خلال التعلم، يتطور السلوك، عموما، من شكله الكامل إلى شكل مختصر.
3. **مستوى تعميم السلوك:** يكتسب كل سلوك تم تعلمه قابلية تطبيق أعم. فهو يطبق في البداية على أشياء وسياقات خاصة، ثم يعمّم على أشياء وسياقات أخرى أكثر عمومية، وأكثر تجريدا.
4. **درجة التمكّن من السلوك:** يكون السلوك المكتسب في البداية بطيئا ومترددا وواعيا، ليزداد بعد ذلك سرعة وثباتا وآلية.

---

[1] عطية سليمان احمد: في علم اللغة النفسي؛ نمو الدلالة وتكوين المفاهيم دراسة ميدانية لاكتساب الدلالة لدى الأطفال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، الطبعة الأولى، 2014م، ص 50.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] حسين محمد أبو رياش وآخران، مرجع سابق، ص 22.

[4] كزافييه روجيرس، مرجع سابق، ص 131.

[5] المرجع نفسه، ص 131-132.

نموذج التعلم البنائي:

تتعدَّد نماذج التدريس القائمة على **الفلسفة البنائية** نظرا لما تتضمنه تلك الفلسفة من نظريات عديدة في عملية التعليم والتعلم، وتؤكد هذه النماذج على الدور النشط للطالب في عملية التعلّم كما تؤكد على المشاركة الفكرية للطالب بحيث يحدث تعلما ذا معنى قائم على الفهم[1].

هذا ويعدّ نموذج التعلُّم البنائي أحد النماذج التعليمية القائمة على المبادئ الرئيسية للفلسفة البنائية، والذي يعمل على تحقيق أهدافها، كما أنَّه يهتم بجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية، فالمتعلِّم هو الذي يقوم بالبحث عن المعرفة أو التفكير للوصول إلى أكبر عدد ممكن من الحلول لمشكلة معيَّنة مستخدما قدراته الخاصة، لذا فهو من النماذج التي تساعد على تنمية التفكير[2].

مراحل نموذج التعلم البنائي:

يسير **نموذج التعلم البنائي** وفق أربع مراحل متتابعة هي: مرحلة الدعوة، مرحلة الاستكشاف والاكتشاف، مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول، ومرحلة اتخاذ الإجراءات بهدف تحقيق الأهداف التعليمية المحددة[3].

1. **مرحلة الدعوة**: ويقصد بهذه المرحلة أن يقوم المعلِّم بجذب انتباه الطلاب إلى ما يريد عرضه عليهم سواء أكان درسا أم مشكلة معينة يريد منهم الوصول إلى حلّها، إذا مرحلة الدعوة متوقفة في المقام الأول على المعلم وشخصيته والطريقة التي يتبعها في جذب انتباه طلابه، وقد تتم الدعوة من خلال قيام المعلم بطرح بعض الأسئلة أو المشكلات التي قد تبدو محيرة أو متناقضة لدى الطلاب، إلا أن مثل هذا النوع من الأسئلة هو الذي يدعو الطلاب إلى التأمل والتفكّر لأنها تثير دهشتهم[4].
2. **مرحلة الاستكشاف والاكتشاف والابتكار**: تأتي هذه المرحلة بعد المرحلة السابقة والتي يكون فيها المعلم قد قام بطرح مشكلة على الطلاب طالبا منهم التوصل إلى حل لتلك المشكلة ويقوم المعلم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل غير متجانسة فيقوم الطلاب من خلال العمل بتلك المجموعات بتحدي قدراتهم العقلية، والبحث عن إجابات لما يتولد لديهم من أسئلة واستفسارات أثناء قيامهم بالملاحظة والتجريب، ثم بعد ذلك يقوم كل طالب بطرح ما توصل إليه من أفكار ومقترحات على أقرانه من الذين يبحثون عن حل للمشكلة نفسها، لأن العمل هنا يتم بروح الجماعة ويجب ملاحظة أنه ليس من الضروري أن تعمل جميع المجموعات بالعمل نفسه، وإنما قد تقوم كل مجموعة بمهمة معينة تعمل على تحقيقها[5].

---

[1] محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 266.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 266-267.

[5] المرجع نفسه، ص 267.

3. **مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول**: تعتمد هذه المرحلة بشكل أساسي على الطلاب، حيث يقومون بتقديم ما تم التوصل إليه من تفسيرات وحلول ومقترحات، وذلك من خلال الطالب الذي قد أنابته كل مجموعة للتحدث باسمها. فتقوم المجموعات الواحدة تلو الأخرى بتقديم ما توصلت إليه. ولا نغفل في هذه المرحلة الدور الأساسي الذي يؤديه المعلم فهنا يقوم المعلم بالاستماع الجيد لمقترحات الطلاب دون تدخل أو اعتراض حتى وإن كان في مقترحاتهم ما هو خطأ أو غير صحيح، فيجب عليه ألا يقابل هذه الأشياء بنوع من السخرية أو الاستهزاء أو التقليل من شأن هؤلاء الطلاب، حتى لا يصيبهم بنوع من الإحباط، ولأن هدف البنائية هو جعل الطالب معتمدا على نفسه في البحث عن الحقيقة فإذا توصل إليها بشكل خطأ في المرات الأولى فإنه بعد ذلك سوف يصل إلى هذه الحقيقة بشكل صحيح[1].

ولكن ليس المقصود بذلك أن يقبل المعلم مقترحات الطلاب الصحيحة وغير الصحيحة ويسلم بها ويعتبرها حلولا صالحة للمشكلة، وإنما استماعه الجيد لما يقدم إليه من مقترحات وحلول يكون أثناء عرض الطلاب لمقترحاتهم، إلا أنه أثناء التعقيب وبعد انتهاء المجموعات جميعها من عرض كافة مقترحاتهم يقوم بمناقشة هذه المقترحات مع كل مجموعة على حدة، فالمقترحات الصحيحة ينوّه عنها ويطلب من الطلاب تقديم تفسير لهذه المقترحات أو الحلول، أما المقترحات غير السليمة فإنه أثناء مناقشة الطالب لها يكون المعلم قد توصل أو استقرأ الأسباب التي جعلت الطلاب يقومون بالتفكير الخطأ فيقوم بإرشادهم إلى الطريق الصحيح والسليم الذي يجعلهم يتوصلون إلى الحل الصحيح للمشكلة بأنفسهم[2].

مما سبق نجد أن هذه المرحلة تعد أهم مرحلة بالنسبة للمعلم حيث إنها تساعده في التعرف على المستوى الحقيقي لطلابه كما تساعده في التوصل إلى بعض الفروق الموجودة لدى الطلاب ليس هذا فحسب بل إنها تساعده أيضا في التعرف على بعض طرق وأساليب التفكير الخطأ التي قد يتبعها الطلاب في أثناء حلهم لبعض المشكلات التي تواجههم ومن ثم إيجاد الطرائق المناسبة لعلاجها[3].

4. **مرحلة اتخاذ الإجراء:** في هذه المرحلة يقوم الطلاب بتطبيق ما تم التوصل إليه من مقترحات ونتائج وتفسيرات في خبرات جديدة يمرون بها أو مشكلات أخرى يبحثون عن حل لها. وبالتالي في هذه المرحلة يقوم المعلم بإعطاء الطلاب مشكلة معينة قد تكون مماثلة إل حل ما المشكلة الأساسية المطروحة سابقا ويطلب من الطلاب أن يقوموا بإيجاد الحلول المناسبة لتلك المشكلة، من هنا نجد أن هذه المرحلة تعطي فرصة كبيرة للمعلم كي يقوم بتقويم طلابه كما أنها تعطي الطلاب فرصة أيضا كي يقوّموا أنفسهم. ويقتصر دور المعلم هنا على التوجيه والإرشاد للطلاب أثناء قيامهم بالأنشطة المختلفة وتشجيعهم على مواصلة القيام بهذه الأنشطة دون تدخل كبير منه[4].

---

[1] المرجع السابق، ص 267-268.

[2] المرجع نفسه، ص 268.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 268-269.

ومراحل نموذج التعلم البنائي متكاملة فيما بينها حيث تؤدي كل مرحلة مهمة معينة تمهيدا للمرحلة التي تليها، فمرحلة الدعوة تؤدي إلى دفع الطلاب إلى البحث للوصول إلى حل فيما يعرض عليهم بهذه المرحلة، وفي مرحلة الاستكشاف ينخرط الطالب في الأنشطة بحثا عن الحل فيما يعرض في المرحلة السابقة وفي مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول يقود المعلم الطلاب إلى التوصل إلى الحقائق والمفاهيم والقوانين المطلوبة من خلال حلولهم وتفسيراتهم ومقترحاتهم وفي مرحلة اتخاذ الإجراء يتم تطبيق المفاهيم التي تم التوصل إليها في مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول في مواقف مشابهة أخرى، وفي أثناء قيام الطلاب بممارسة أنشطة مرحلة اتخاذ الإجراءات قد تصادفهم معلومات جديدة تؤدي إلى دعوة جديدة وهكذا تبدأ حلقة جديدة من نموذج التعلم البنائي[1].

التدريس وفق نظرية البنائية الاجتماعية:

يقوم التدريس على عدة مبادىء[2]:

- يعد التعلم والنمو بمثابة نشاط اجتماعي تعاوني.
- يستخدم نطاق النمو الحدي كمرشد في التصميم المنهجي وتخطيط الدرس.
- يتم التعلم المدرسي في سياق ذي معنى؛ بحيث لا يكون منفصلا عن نمو المتعلم المعرفي في العالم الحقيقي.
- يجب أن يكون الفصل مجتمعا تعليميا، مما يستوجب الاهتمام بإعداد الجانب المادي؛ مثل: إعادة ترتيب المقاعد، وترتيب الحيّز المكاني.

دور المعلم[3]:

- التركيز على فكرة؛ اختيار المعلم فكرة لتكون محور النقاش، ولديه خطة لمعالجتها، والاستفادة من الخلفية المعرفية المتوافرة.
- ربط الأفكار، وإعطاء المتعلمين المعلومات الضرورية حول الفكرة ومصادرها وكيفية الوصول إليها وتوظيفها.
- التعليم المباشر لمهارة أو مفهوم محدّد للمتعلمين.
- استثارة لغة ذات تعبيرات معقّدة...ليستثير المتعلمين ومشاركتهم في طرح الأسئلة والتلخيص.
- الوصول إلى قواعد ومبادئ يستند إليها الفرد في مواقفه: يطلب من المتعلمين إعطاء آرائهم مع تدعيمها بالبراهين والأدلة اللفظية والصور.
- يطرح المعلم بعض الأسئلة معروفة الإجابة والتي تحتمل أكثر من إجابة.
- الاستجابة لإسهامات المتعلمين مع الحفاظ على خطة للمناقشة وتماسكها.

[1] المرجع السابق، ص 269.

[2] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 57-58.

[3] المرجع نفسه، ص 58-59.

- المحادثة المتصلة وتكون تفاعلية متعددة الجوانب متصلة الأدوار مبنية على ما سبق.
- توفير جو يتّسم بالتحدي دون تهديد تسوده مشاعر الحب والمودّة والاحترام والتعاون.
- المشاركة العامة بما في ذلك الأدوار التي يخترها الفرد فلا يحدد من سيتحدّث في المناقشة وإنما الأمر متروك للمتعلمين أنفسهم.
- يشجّع المتعلمين على الاشتراك مع الأقران منذ بداية العام الدراسي.
- يخطّط لإحداث مواءمة بين المتعلمين والبيئة المدرسية.
- يتواصل يوميا مع تلاميذه من خلال خطط المنهج، وعمليات تقويم إنجاز المتعلمين.
- يكون ثابتا حازما وفي الوقت نفسه مرنا في توجيهاته للمتعلمين وتوقعاته منهم.
- يستطيع أن يقيم نفسه وخبراته التدريسية.

دور المتعلّم[1]:

- يحاول حل المشكلات التي تطرح عليه.
- يعمل بصورة متعاونة مع زملائه لرفع منطقة نموه الحدي.
- يشارك في الفعاليات العامة وطرح الأسئلة والتلخيص وإعادة الصياغة.
- يكون قادرا على التفاعل الاجتماعي.
- يتعاون مع المتعلمين الآخرين.
- ينشط في المواقف التعليمية التي يصممها المعلم.
- يولد أفكارا جديدة وينتج حلولا للمشكلات المطروحة.
- يحاول الوصول لمستوى التمكّن والكفاءة بمساعدة زملائه.
- يناقش تصوراته ويطرحها من خلال المحادثات والمناقشات التي يوفرها المعلم.
- يتبع الإيحاءات والموجهات اللفظية التي يوجهها المعلم.
- يكون عضوا عاملا في مواقف الجماعة المختلفة.
- يكون قادرا على تشخيص حالات المجموعة من خلال العمل التعاوني مع الأقران.
- يكون عضوا في الحلقات الدراسية.
- يكون قادرا على تقويم كفاءته في التفاعل وعمله مع المجموعة.

الوسائط التعليمية: ورشة العمل الجماعية، الزيارات الميدانية، تنظيم الحلقات الدراسية، زيارة المكتبات والمتاحف، عمل الندوات الثقافية، تنظيم بيئة الفصل المادية ووضع المقاعد في شكل تجمعات تسمح بمزاولة النشاط الجماعي[2].

[1] المرجع السابق، ص 59-60.

[2] المرجع نفسه، ص 61.

التقويم[1]:

- المشروعات الجماعية هي مشروع شامل للمهارات يتطلب إبداء فكر المتعلمين ويدير شرحا أو يقدّم أداء في الفصل أمام الأقران. وقد يأخذ شكل مناقشة بين الأفراد أو الجماعات.
- العروض الشفوية والمقابلات تسمح المقابلات أو العروض الشفوية للمتعلمين بتبادل المعرفة فيما بينهم عن طريق سماع حديث المتعلمين في المواقف المختلفة.
- المقالات: تستخدم المقالات منذ القدم لتقويم فهم المتعلم لموضوع معين من خلال وصف مكتوب أو تفسير موضوع ما. وتوضح المقالات كيفية استخدام المتعلم للحقائق في سياق معين. وتتطلب أسئلة المقال تحليلا ناقدا، وكذلك تستخدم المقالات في تقويم مهارات التعبير.
- ملفات أو سجلات الأداء: تحتوي هلى تجميعات لعمل المتعلّم فهو يصف ويجمع أداء الفرد خلال فترة زمنية لتوضح عمل المتعلّم.

استراتيجية التعلم التعاوني:

إن السائد في مدارسنا وثانوياتنا نمطين من العلاقات البيداغوجية التعلّمية بين المتعلِّمين؛ نمط التعلُّم الفردي ونمط التعلُّم التنافسي، وهذا ما حدى ببعض التربويين لا يتفقون في كون حجرة الدرس يمكنها ان تجمع ثلاثة أنماط من التعلّم في الآن نفسه، فبالإضافة إلى النمطين السابقين نضيف نمطا ثالثا يظل غائبا أو يكاد وهو التعلّم التعاوني. وقد جمعها محمد رضا البغدادي فيما يلي[2]:

1- يشترك المتعلِّمون في منافسات مكسب وخسارة لكي يروا من الأفضل (التنافسية).
2- يعمل المتعلِّمون مستقلين لتحقيق أهدافهم التعلُّمية الخاصة بكل واحد منهم لكي يصل إلى معيار متعارف عليه للتفوّق (الفردية).
3- يعمل المتعلِّمون متعاونين في جماعات صغيرة بحيث يكون كل فرد في هذه الجماعات متمكِّنا من المادة الموكولة إليه (التعاونية).

يعد التعلّم التعاوني من الاستراتيجيات الحديثة والمتطوّرة التي تضفيعلى العملية التعليمية كثيرا من الحيوية وتبعد عنها الملل والضجر لدى المتعلِّمين على وجه الخصوص، حيث إنها تزوّدهم بالقدرة على المشاركة الإيجابية في بناء تعلُّماتهم بأنفسهم؛ وتخرجهم من تعلُّم صفي أكاديمي إلى تعلُّم ينمّي قدرات التفكير الناقد وزيادة الفعالية الذاتية وارتفاع مستوى الإنجاز لارتباط هذا التعلُّم بالجماعة.

تعريف التعلّم التعاوني: هناك تعريفات كثيرة للتعلم التعاوني سنقتصر على التعريفات الإجرائية، حيث يعرِّفه **محمد السيد علي** بأنه استراتيجية تعلُّم يتم فيها تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسين من حيث مستوياتهم التحصيلية السابقة، وتعمل كل مجموعة معا لإنجاز مهارات تعليمية محددة وكل طالب عليه أن يتعلّم ويعلّم ويساعد بقية أفراد مجموعته في تنفيذ المهام المطلوبة، وتكون

[1] المرجع السابق، ص 61-62.

[2] ينظر محمد رضا البغدادي وآخران: التعلُّم التعاوني، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، 1426هـ/2005م، ص 13.

فيها العلاقة ترابطية بين تحقيق الفرد لأهدافه وأهداف الآخرين، ويعمل الجميع للوصول إلى الحد الأعلى للتعلّم سواء للفرد أو للآخرين، يكون الاعتماد فيها إيجابيا متبادلا بين أعضاء كل مجموعة. تقلل العبء عن المدرّس من حيث مسؤوليته الكاملة عن عملية التدريس، فيتحدّد دوره في مراقبة وتوجيه وإرشاد وتقويم التعلّم لدى المتعلِّمين في المجموعات، فهي استراتيجية تعلّم خاصة بالفصل، حيث إنها تسهل التعلم وفهم المشكلات[1].

يحدِّد التعريف السابق مجموعة من العناصر والمقوِّمات التي تحقِّق التعلُّم التعاوني هي:

- العمل في مجموعات متنوِّعة في مستويات الذكاءات وفي تعدّدها.
- مجموعات العمل صغيرة حتى يسهل العمل؛ لأنه كلما زاد عدد المتعلِّمين صعب التحكُّم فيهم.
- دور المتعلِّمين تعليمي تعلُّمي.
- تعتمد أساسا على تعزيز أعلى مستويات السلوك وإكسابها للطلاب،
- دور المدرِّس تشكيل مجموعات المتعلّمين وتوضيح مهامهم وإرشادهم عند العجز.

العناصر الأساسية للتعلم التعاوني:

لكي ينجح في إعطاء مخرجاته التربوية، سواء أكاديمية أو اجتماعية أو انفعالية، فلا بد من توافر خمسة عناصر رئيسة هي[2]:

1- **الاعتماد المتبادل الإيجابي:** ويعني هذا المبدأ أن كل فرد في جماعة صغيرة هو عنصر هام فيها، ويعتمد عليه أفراد الجماعة الآخرين، ولديه ما يقدمه لهم في المهمة الموكلة إليه. ويدرك كل فرد أن نجاح الجماعة مسؤوليته الشخصية كما هو مسؤولية الجماعة ككل، أي الكل للفرد والفرد للكل. فأفراد الجماعة يرتبطون في ثلاثة عناصر هي: الطريقة أو الكيفية والعمل والمكافأة. ولزيادة الدافعية، والمسؤولية الفردية، ونجاح العمل فلا بد من زيادة الاعتماد الإيجابي، وتحديد المهام والأدوار، ونوع المهمة، وحجم المجموعة، الأمر الذي يساعد على توفير الألفة وخلق الترابط بين الزملاء، ويدعم الاعتماد المتبادل الإيجابي بمكافأة المجموعة التي تحقق الهدف المطلوب منها.

2- **التفاعل وجها لوجه:** ويعني ضرورة جلوس أفراد الجماعة مع بعضهم والتفاعل لفظيا وبصريا، يتبادلون وجهات النظر، ويتناقشون بشكل عقلاني سعيا للوصول إلى فهم مشترك وحلول متفق عليها. ونشير في هذا الأساس إلى ضرورة زيادة علاقة الوجه للوجه وتحديد واجبات أفراد كل جماعة والالتزام بالعلاقات داخلها بما يحقِّق التوافق النفسي بين عناصرها والتنافس الاجتماعي ودعم التفاعل بين الأفراد وتحديد أبعاده من خلال المعلومات والمعارف وتقديم التغذية الراجعة وتحسين الأداء واتخاذ قرارات عالية الجودة والموافقة

[1] ينظر محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 248.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 249-250. وينظر محمد رضا البغدادي وآخران، مرجع سابق، ص 47-54.

على الجهود المتبادلة. وقد أشار البعض إلى تحقُّق التفاعل الأمثل عن طريق بناء مجموعات صغيرة تتراوح بين (2-7) أفراد من أجل التقليل من مشكلات كثرة العدد وزيادة التواصل، وتقوية التفاعل وخلق التفاهم من خلال الحركات المعبّرة للوجه وتقارب الرؤوس معا، ويساعد التفاعل الإيجابي في تدعيم كل فرد للآخرين، كما يساعد التفاعل في تحفيز النجاح والتفوّق وتحقيق أكبر فائدة للتعلم، ومن مميزات التفاعل وجها لوجه أنه ينمّي الفهم لدى المتعلِّمين وقد تتعدى استفادتهم هنا الاستفادة من المدرِّس.

3- **المسؤولية (المحاسبة) الفردية:** أي أن يتحمل الفرد في كل جماعة مسؤولية إنجاز المهمة الموكلة إليه في الوقت المحدّد وبالنوعية والإتقان المطلوبين؛ لأن المدرِّس يقوم في البداية بتوزيع الأدوار والمهمات على كل فرد في كل جماعة صغيرة، وتختلف الأدوار ولكنها تتكامل وتتفاعل ويتم تنسيق الجهود لتحقيق الهدف الجماعي، وتتم مساءلة كل متعلِّم عن عمله باعتباره عضوا في المجموعة، وسؤاله أو تكليفه بعمل، وإعطاء إجابة محدّدة ومنحه درجات على إتقان الأداء وإعطاء تغذية راجعة، وتعتبر المساءلة الفردية طريقة للتقييم ويتم بواسطتها مراقبة تعلم كل متعلِّم، وهي ضرورية لتعظيم التعلم وزيادة التحصيل. ويمكن أن نحدِّد بعض المسؤوليات الفردية[1]:

- الحفاظ على حجم الجماعة الصغيرة وذلك على أساس أنه كلما كان حجم الجماعة أصغر كلما أمكن تحديد المسؤولية الفردية بكفاءة.
- اختبار النواحي الفردية لكل متعلِّم.
- الاختبار باختيار عيّنات عشوائية لدى العمل الجماعي الموجود في قاعة الدرس تمكِّن من وضع كل فرد في حالة استعداد للمحاسبة.
- ملاحظة كل جماعة وتسجيل تكرار كل عضو وإسهاماته في العمل الجماعي، فكلما كان تكراره عاليا كانت مساهمته إيجابية.
- تحديد دور كل متعلِّم وتقديم آلياته من خلال هذا التوجه.
- تعليم كل متعلِّم بعض المعارف والمعلومات المعنية باستشارة طرق النجاح المختلفة.

4- **المهارات الاجتماعية بين الأشخاص داخل المجموعات الصغيرة:** يكتسب المتعلِّمون داخل جماعة التعلُّم التعاوني القدرة على التواصل الإيجابي وتبادل الأفكار ووجهات النظر بفضل المهارات الاجتماعية التي تتحقَّق لهم، ولا يمكن النجاح بدونها؛ لأنها هي المحور الرئيس في عملية التعلم، وتمثل مهارات المجموعة مفتاحا لإنتاجية أفراد المجموعة ويمكن تعلمها مثل أي أسلوب وتتمثل في احترام آراء الآخرين والتعبير عن الرأي بوضوح. إن العمل التعاوني ضروري لتشكيل المهارات الاجتماعية، مثل الثقة بالنفس، والقدرة على مشاركة الآخرين في

[1] ينظر محمد رضا البغدادي وآخران، مرجع سابق، ص 51.

الأفكار، والمشاعر، والقدرة على التفاهم، والاتصال، والتعبير عن الفكرة بوضوح، وممارسة القيادة والقدرة على توجيه الآخرين نحو إنجاز المهام، وحل الخلافات بين الأفراد، وتوزيع الأدوار وتبادلها، والتأكيد على مهارة التشارك من خلال التعاطف والتحاور والأخذ والعطاء والانتماء للمجموعة ونبذ التحيّز والأنانية.

وهناك بعض المهارات المهمة التي يجب أن تنمّى لدى الطلاب مثل:

- **مهارات التكوين**؛ المشاركة بالصوت الهادئ والمثابرة على التعلم وتجنّب النقد السلبي.
- **مهارات التوظيف**؛ مراعاة الوقت وخلق مناخ حيوي وطلب المساعدة والقيادة الفعالة.
- **مهارات التوضيح**؛ تبادل الأدوار وتكوين مستوى واضح لفهم المادة وتنمية عملية التفكير.
- **الإثارة**؛ تشجيع الجدل والمناقشة وإضافة الأفكار الجديدة وتنمية التفكير الإبداعي.

5- **عمليات المجموعة تقدم المجموعة:** ينمو السلوك التعاوني بالممارسة في العمل ويخضع إنجاز المجموعة للملاحظة والمتابعة من خلال التغذية الراجعة لأداء المجموعة، وبيان مدى التقدم الذي أحرزته بهدف التحسين والتطور للمهارات التعاونية للمجموعة، وتحسب درجة الطالب بناء على متوسط درجات زملائه في المجموعة وضرورة إعطاء الوقت الكافي الذي تحتاج إليه المجموعة للحفاظ على علاقات العمل.

أدوار المدرِّس والمتعلِّم في التعلم التعاوني:

يقوم المدرِّس بدور الوسيط بين المعرفة وبين المتعلِّمين، ولا يعني أنه دوره ثانوي، ولكنه ينسجم مع استراتيجية التعلُّم التعاوني التي تمنح مساحة أكبر للمتعلِّمين، وهذا ما قدمه روفن فيوير شتاين وليف فيجوتسكي وآخرون حيث عرفوا هذه الوساطة بأنها تسهيل وعرض وتدريب للمتعلّمين[1].

1- **أدوار المدرِّس:** تتوزّع أدوار المدرِّس على ثلاث مراحل على النحو التالي[2]:

- **قبل الدرس:** وهي مرحلة تمهيدية تحضيرية للقيام بالتعلُّم التعاوني على أكمل وجه، ويقوم فيها المدرِّس أولا بتحديد الأهداف التعليمية لكل درس بوضوح، وتحديد حجم مجموعات العمل، ويتوقف هذا على المهام المنشودة والأدوار المتاحة، وتحضير تقسيم الطلاب إلى جماعات متعاونة ووفق مهام محدّدة مسبقا، وتزويد المتعلِّمين بالمشكلات والمواقف، وتحديد الأدوار لأفراد المجموعة على أن يتبادل الأفراد تلك الأدوار من درس لآخر. ثم يعمل على إعداد بيئة التعلّم المناسبة (حجرة الدرس أو أي فضاء آخر مناسب)، ثم إعداد الأدوات المناسبة من وثائق وأجهزة ووسائل إيضاح مناسبة للموضوع. وفي حقيقة الأمر تعدّ هذه المرحلة من إعداد الثانوية أو المؤسسة التربوية، فهي التي توفِّر البيئة المناسبة، ولعلَّ ما لاحظته ميدانيا يصعِّب من

[1] يحيى أبو حرب وآخران: الجديد في التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، الطبعة الأولى 1425هـ/2004م، ص 197.

[2] محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 251. وينظر يحيى أبو حرب وآخران، مرجع سابق، ص 199.

الحصول على ما يناسب المتعلِّمين. أما الوسائل والوثائق التربوية المتعلقة بالموضوع فيمكن توفيرها، خاصة وأن المشاريع الكتابية في اللغة العربية لا تتطلب وسائل كثيرة ولنا عودة إليها من خلال بعض النماذج التطبيقية من كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي.

- **أثناء الدرس:** عندما ينطلق المدرِّس في درسه يكون قد قسّم المجموعات وحدّد المهام لكل فرد في المجموعة بدقة، ووضَّح لهم المشكلات التي قد تواجههم أثناء عملية البحث، يقوم بعدها بملاحظة المجموعات، ومساعدة المتعلِّمين على تحديد المشكلة ومتابعة تقدم متعلِّمي كل مجموعة ومتابعة إسهامات كل متعلِّم في المجموعة وحث المتعلِّمين على التقدم وفق مسارات تتعلق بحل المشكلة وتوجيه المتعلِّمين والإجابة عن استفساراتهم وتجميع البيانات عن المتعلِّمين ومساعدتهم على تغيير الأنشطة وتنويعها بهدف استمرار تفاعلهم وحيويتهم ونشاطهم وإجراء التقويم التكويني من أجل تحقيق تمكن المتعلِّمين من المادة وإمدادهم بتغذية راجعة مناسبة وتذليل العقبات التي تعوق العمل.
- **بعد الدرس:** يقوم المدرِّس في هذه المرحلة بالتأكد من تحقيق أهداف المادة العلمية التي درسها المتعلِّمون ومدى تمكّنهم منها والتعليق بموضوعية ووضوح وبعبارات محددة عما لاحظه على المجموعات ومكافأة المجموعة أو المجموعات التي نفّذت مهامها على أفضل وجه.

2- **أدوار المتعلِّم:** يعتبر المتعلِّم محور العملية التعليمية التعلمية ومصدر الفعالية في إجراء التعلم التعاوني حيث يقوم بجميع أنشطة التعلم بالتعاون مع زملائه، وقد وزّع **يحيى أبو حرب** أدوار المتعلّم على ثلاث مراحل[1]:

- قبل بدء التعلُّم: يضع الأهداف مع زملائه في الجماعة الصغيرة والخطة التي يتم بها تعلُّم المهام التي كُلِّفوا بها من طرف المدرِّس.
- أثناء التعلُّم: يعمل المتعلِّمون معا من أجل إنجاز المهام الموكلة لهم وتتبع تقدُّمهم في حل المشكلة.
- بعد التعلُّم: يتحدّثون عما أنجزوه ويقيِّمون تعلُّمهم وأداءهم، ويخططون للتعلُّم المستقبلي.

أما **محمد السيد علي** فقدّم دور كل متعلِّم في مجموعته بشكل عام، وهي كالآتي[2]:

[1] يحيى أبو حرب وآخران، مرجع سابق، ص 198.

[2] محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 251-252.

أ- يشترك الطلاب في دراسة ومراجعة الموضوع والإجابة عن التمارين والأنشطة طبقا لدور كل منهم والحصول على التغذية الراجعة الصحيحة من المجموعات الأخرى والمعلم، وذلك باستخدام المواد والموارد والمصادر التعليمية من كتاب والأوراق التعليمية والوسائل وغيرها.

ب- كل طالب مسؤول عن تعلم نفسه وتعلم الآخرين، فلا بد من تحمّل المسؤولية وبذل أقصى الجهد لتحقيق تعلم فعال.

ج- يعرض كل طالب أفكاره وآراءه ومقترحاته ويساعد الآخرين في أداء مهامهم ويتناقش ويتحاور ويستفسر ويبحث ويدرس ويجرب ويحل ويستنتج ويقرأ ويكتب.

ح- يلاحظ زملاءه لكي يحقق النجاح في أداء مهامه وتقبل تعليقات وآراء الآخرين ويمارس المناقشة الهادئة والهادفة ويتفاعل مع تغيرات الوجه المختلفة ويستجيب لتشجيع الآخرين ويتدرب على الاستماع الجيّد.

خ- يقوم بدور المحدد طبقا لتقسيم الموضوع وتوزيع المهام التعليمية ويكون مستعدا للقيام بأدوار زملائه عند الحاجة ويحاول أن يساعد على تنسيق الجهود وتكاملها لتحقيق الهدف المشترك.

أما حصر المهام التي يقوم بها كل متعلِّم في جماعته الصغيرة فهي لا تخرج عن هذه المهام: القائد، مسؤول المواد والوسائل، المسجّل، المقرِّر، مسؤول الصيانة، المحفِّز أو المشجِّع، الميقاتي. هذه المهام تحدِّد مسؤولية الجميع بدقة ووضوح، ويمكن أن نجمع بعض المهام والمسؤوليات، كالجمع بين مسؤول المواد ومسؤول الصيانة او الجمع بين المسجِّل والمقرِّر أو بين القائد والمشجِّع، وفيما يلي تعريف بكل مهمة[1]:

أ- القائد: يتولى مسؤولية إدارة المجموعة ووظيفته التأكد من المهمة التعليمية وطرح أي أسئلة توضيحية على المعلم وكذلك توزيع المهام على أفراد المجموعة بالإضافة إلى مسؤوليته المتعلقة بإجراءات الأمن والسلامة.

ب- مسؤول المواد: ويتولى مسؤولية إحضار جميع تجهيزات ومواد النشاط من مكانها إلى مكان عمل المجموعة، وهو الطالب الوحيد المسموح له بالتجوال داخل الفصل.

ت- المسجّل: يتولى مسؤولية جمع المعلومات اللازمة وتسجيلها بطريقة مناسبة على شكل رسوم بيانية أو جداول أو تقارير.

ث- المقرّر: يتولى مسؤولية تسجيل النتائج ويدّم عمل مجموعته وما توصلت إليه من نتائج لبقية المجموعات.

ج- مسؤول الصيانة: يتولى إعادة ترتيب المكان بعد انتهاء النشاط وإعادة المواد والأجهزة إلى أماكنها المحددة.

[1] المرجع السابق، ص 252.

ح- المعزز أو المشجّع: يتأكد من مشاركة الجميع ويشجعهم على العمل بعبارات تشجيع وتعزيز ويحثهم على إنجاز المهمة قبل انتهاء المجموعات الأخرى ويحترم الجميع ويتجنب إحراجهم.

خ- الميقاتي: يتولى ضبط وقت تنفيذ النشاط.

فوائد ومميزات التعلم التعاوني:

إن التعلم التعاوني إذا طبق بطريقة صحيحة فإن له كثيرا من الفوائد والمميزات، منها الفوائد العلمية ومنها الفوائد الاجتماعية ومنها الفوائد النفسية، فهو يساعد على فهم وإتقان المادة المراد تعلمها، وينمي القدرة على تطبيق ما تعلّمه المتعلِّمون في مواقف جديدة، وينمي القدرة على حل المشكلات بأسلوب علمي، وينمي القدرة على التعبير، ويؤدي إلى القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة، ويؤدي إلى تزايد حب المتعلِّمين لمدرستهم. هذا وقد تعددت فوائد ومميزات التعلم التعاوني التي يمكن عرض أهمها على النحو التالي[1]:

- يجعل الطالب محور العملية التعليمية.
- يرفع من مستوى التحصيل الأكاديمي.
- ينمي الثقة بالنفس والشعور بالذات.
- يزيد من قدرة الطالب على اتخاذ القرار.
- يكسب الطالب القدرة على التحكم في وقته، وإعطائه فرصة كاملة للتعلم وإثارة الأسئلة ومناقشة الأفكار والوقوف على مواطن الضعف ومعالجتها.
- يجعل المدرسة بيئة تربوية تتمتع بالإنسانية لأنها تهتم بجميع الطلاب على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم.
- يراعي الفروق الفردية ويتعامل بشكل صحيح وينمي الاتجاهات نحو المدرسة.
- يفيد في تعلم الموضوعات الصعبة أو التي تعتمد على تبادل وجهات النظر كما يفيد في عملية المراجعة.
- يحقق الديمقراطية وينمي النواحي الوجدانية والقيم الأخلاقية.
- يزيد من دافعية الفرد للتعلم.
- ينمي المهارات اللغوية والقدرة على الإبداع.
- ينمي الاتجاهات وتقدير الذات ومهارات حل المشكلات.
- يحقق فعالية التعلم في متابعة وعلاج الطالب الضعيف، كما يقلّل من الأعمال التحريرية للمعلم مثل التصحيح لأنها تكون للمجموعة ككل.

[1] محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 253-254. وينظر يحيى أبو حرب وآخران، مرجع سابق، ص 209-210.

مخرجات التعلم التعاوني:

من خلال العرض السابق لأهمية ومميزات التعلم التعاوني نجدا تعددا واضحا لمخرجاته، حيث إن أنشطته ومهاراته تعتبر سلوكيات هامة للمتعلمين تدفعهم إلى الأداء الجيد ومن بين أهم هذه المخرجات[1]:

- زيادة التحصيل الأكاديمي.
- تنمية الدافعية عند الطلاب.
- تنمية التماسك والترابط الاجتماعي.
- نمو في عمليات التفكير العليا.
- تحسن ملحوظ في القيم والاتجاهات.
- إنتاج وجهات نظر بديلة.
- تكامل شخصية الطالب.

المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج

نصّت كل الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية الجزائرية عن المقاربة البيداغوجية المعتمدة في التدريس وهي **المقاربة بالكفاءات**، وقد اعتمدت، حسب الوثيقة المرافقة، في بناء مناهج التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي العام والتكنولوجي[2]. وطرحت السؤال، بلسان الأستاذ، لماذا وقع الاختيار على بناء المناهج باعتماد المقاربة بالكفاءات؟

ويبدو أن الإجابة المصرّح بها تلخّص الأسباب في صعوبة التحكّم في المعرفة من طرف المتعلّم بسبب الانفجار المعلوماتي، فهو موقف يبدو صالحا وموفّقا ولكن الحقيقة أن أسس المقاربة بالكفاءات وخلفياتها المعرفية هي التي تجيبنا عن السؤال.

صحيح أن المعارف تزداد في هذا العصر بشكل سريع، حيث إن الخبراء يؤكدون أن المعارف في شتى الميادين تتغير كلية كل سبع أو خمس سنوات. ولكن المقاربة بالكفاءات تقوم على تقديم ما هو أفيد وأنفع للمتعلم من جهة وعلى ما هو أكثر اقتصادا لوقته وجهده[3] من جهة أخرى، وفق منطق التكيّف مع الواقع الحالي ومجاراة للدول الأقوى نفوذا وسطوة.

ويتّفق القانون التوجيهي للتربية مع مسوّغات اختيار هذه المقاربة حين نصّ على رسالة المدرسة الجزائرية بما يلي: " **تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية "[4].**

---

[1] محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 254.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج؛ المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية (وزارة التربية الوطنية)، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب، وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا، طبعة جانفي 2005، ص 3.

[3] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المادة (02) الثانية من القانون التوجيهي للتربية.

لأننا في زمن أصبحت فيه مخرجات المدرسة تتعدّى الحدود القطرية للوطن إلى تكوين ما يسمّى **بالمواطن العالمي** " الذي يجوب الأرض معلِّما ومتعلِّما، وآخذا ومعطيا، ومؤثِّرا ومتأثِّرا...ولا بدَّ للتربية أن تسعى إلى تكوين هذا الإنسان فكرا وثقافة وروحا وخلقا "[1].

وتدعو المقاربة بالكفاءات إلى العناية بشخصية المتعلّم داخل المجتمع بما يؤهله داخل المؤسسة التربوية وخارجها حتى يتمكن من التكيف السليم مع المحيط المحلي والعالمي وهذا التكيّف يقتضي وجود ذكاء عملي لدى المتعلّم أو مستوى معيّن من الكفاءات المسايرة لمتطلبات التكيُّف[2].

وبالنظر الفاحص إلى بناء البرامج التعليمية السابقة، وفق الوثيقة المرافقة، يجدها قد ركّزت على المعارف والمحتويات من جهة، ولهذا عرفت بالمقاربة بالمضامين، وعلى معارف غير ضرورية في حياة المتعلّم ولا دلالة لها بالنسبة إليه من جهة أخرى، ولا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العملية. ثم إن المقاربة الأخرى اللاحقة على المقاربة بالمضامين جعلت المتعلِّم في حيرة من أمره لأنه لم يستطع توظيف ما تعلَّمه في المدرسة، ليس بسبب عدم استيعابه بل لأنه مجزّأ ولا قدرة له على دمجه، فكان لابد من التفكير في مقاربة بيداغوجيا تساير مستجدات العصر.

وقد كانت المقاربة الكفاءات هي الاختيار الأنسب، باعتبارها وسيلة أساسية للتكيُّف مع المحيط المحلي والعالمي، تعتبر في عصرنا الراهن محط اهتمام جميع المؤسسات التربوية والتعليمية، خاصة وأن المنافسة بين مختلف المجتمعات، أصبحت تفرض من خلال منطقها أن الرابح في هذه المنافسة هو ذلك الشخص أو المجتمع المتمكن من المستويات العليا من الكفاءات[3].

وقد لخّصت الوثيقة المرافقة خصائص المقاربة بالكفاءات فيما يأتي[4]:

- النظر إلى الحياة من منظور عملي.
- التخفيف من محتويات المواد الدراسية بالاقتصار على الجانب العملي منها.
- تفعيل المحتويات والمواد التعلمية في المدرسة وفي الحياة.
- السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.
- جعل المتعلمين في قلب العملية التعليمية – التعلمية – بدفعهم إلى بناء تعلماتهم بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه إلى استثمار مكتسباتهم.

تؤدّى الكفاءة، وفق الوثيقة المرافقة، **في إطار وضعية اندماجية ذات دلالة**، وقبل أن تقدّم للمتعلِّم الوضعيات الإندماجية تسبق بمجموعة من الوضعيات التعلُّمية وتختم بالوضعية اندماجية أو

---

[1] عبد الكريم بكّار، مرجع سابق، ص 35.

[2] ينظر اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص 3.

[3] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 3-4.

إدماجية، والتي تسمح له أن يبرهن على قدرته على تجنيد مختلف مكتسباته بصورة فعالة وإجرائية، ومن ثمة تعطي للعملية التعلمية معنى خاصا[1].

تؤدّى الوضعية الإندماجية في ثلاثة مستويات هي:

- **إضفاء دلالة على التعلمات:** وذلك بتحديد أبعادها عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد المتعلم بفاعلية في حياته المدرسية والعائلية أو في حياته المقبلة عندما يبلغ سن الرشد، حيث يدخل الحياة سواء بوصفه عاملا أو مواطنا.

مثال: التلميذ يتعلم الكتابة، ويزداد اهتمامه بتعلمها عندما يوضع فعل الكتابة في السياق الدلالي له، مثل كتابة رسالة للتواصل مع الآخرين في مختلف شؤون الحياة. وهنا يدرك المتعلم بأن تعلم الكتابة يكتسي معنى في حياته[2].

- **جعل أشكال التعلم أكثر فاعلية:** بتثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة، فتكون المكتسبات أكثر ارتباطا فيما بينها وأكثر وضوحا، ويكون الاهتمام منصبا على الأهم دون المهم. ولعل هذا ما جعل أحد المربين يطلق على المقاربة بالكفاءات تسمية " **بيداغوجيا الأهم وترك المهم** "[3].
- **بناء التعلمات الداخلية:** إنَّ جعل مختلف مكتسبات التلاميذ في وضعية تناسق تدريجي وتوظيف متصل وفي وضعيات ذات دلالة؛ فكل هذا يجعل هذه المكتسبات تجاوز إطار القسم البيداغوجي أو الموسم الدراسي إلى بناء – داخليا – لدى المتعلم نظام أكثر شمولية وثراء. فمن سنة إلى أخرى ومن طور إلى آخر يعاد استغلال المكتسبات المتراكمة تدريجيا وتوضع هذه المكتسبات في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا[4].

المقاربة بالكفاءات وطرق فهمها:

يمكن تطبيق المقاربة بالكفاءات، باعتبارها مقاربة بيداغوجية، وفق مقاربات تعلُّمية أربع: المقاربة بالمعايير، المقاربة وفق الكفايات العرضية أو المستعرضة، المقاربة وفق الكفايات الحياتية، بيداغوجيا الإدماج. والآن نأتي إلى شرح كل مقاربة على حدة.

1- **المقاربة بالمعايير**(Standards):

تقوم هذه المقاربة على بناء منهاج يسطِّر مختلف المهارات والقدرات أو المعارف في شكل أهداف تعلُّمية خاصة بكل مستوى دراسي. لها ارتباطات بالعالم الأنجلو-سكسوني، لم تستطع توحيد الكفاءات uniformisation من أجل الاستجابة لتطلعات نموذج العولمة[5].

---

[1] المرجع السابق، ص 4.

[2] المرجع نفسه، ص 4.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] ينظر لحسن توبي: بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، طبعة 2012، ص 49. ينظر روجيرس في بيداغوجيا الإدماج.

2- المقاربة وفق الكفايات العرضية أو المستعرضة:

يبنى المنهاج في هذه المقاربة بربط الكفاءات المستعرضة المشتركة التي تجمع عددا من المواد، وتدعى كذلك الكفايات المفاتيح، حيث يتجه الاهتمام إلى " بناء تمثل لمفهوم أو وضعية أو إشكالية باستحضار العديد من المواد الدراسية "[1]. للأسف الشديد لم تستطع هذه المقاربة الصمود رغم أن التوجُّه الجديد للتدريس يقوم على التدريس بالموضوعات بديلا عن التدريس بالمواد، وتعود أسباب فشلها إلى عوامل مختلفة ذات طبيعة ثقافية وابستيمولوجية ومؤسساتية[2].

3- المقاربة وفق الكفايات الحياتية:

يقوم المنهاج في هذه المقاربة على البحث عن المهارات الحياتية (Life skills)، لها ارتباط بالمنظمات التي تعنى بالشأن التربوي على مستوى الأمم المتحدة (اليونيسكو واليونيسيف...)، وتروم تنمية المواقف المواطنة داخل المجتمع، أي تركّز على أهداف ترتبط بالمواقف أو معرفة الكينونة (savoir être) كالتعود على النظافة وتدبير الماء والاقتصاد في الطاقة...وتهتم بالسلوكات ذات الطابع المحلي أو الكوني...[3]

4- بيداغوجيا الإدماج:

يقوم المنهاج في هذه المقاربة على إدماج التعلُّمات بناء على مجموع الكفاءات المراد تحقيقها (من 4 إلى 6 كفاءات خلال السنة الدراسية) والهدف الختامي الإدماجي وملمح الخروج الخاص بذلك المستوى الدراسي. وهي الإطار المنهجي لأجرأة المقاربة بالكفاءات.

تعدُّ حلقة الربط بين السياسات التربوية والتعليمية والخطوات التعليمية التعلُّمية والتقويمية المناسبة لها. ومن جهة ثانية بين الممارسات البيداغوجية التي توضحها تلك الخطوات، مع مراعاة خصوصية بعض المواد الدراسية. يفتتح المنهاج في هذه المقاربة باستحضار الغايات والمحتويات العامة لنظام تربوي معين[4].

عندما ننعت مقاربة بكونها منهاجية فإن المراد من ذلك إسناد مجموعة من المقاييس أو المعايير، يلخصها كزافييه روجيرس في أربعة[5]:

1. **معيار العمق:** ويتحدد في التساؤل التالي: هل طبيعة المقاربة المنهاجية المتبناة أو مبادئ اشتغالها تهيئ الأسباب كاملة لمكتسبات سطحية أم عميقة؟ ويرتبط هذا المعيار بمدى ملاءمة المقاربة المنهاجية.
2. **معيار السياقية:** يتضح هذا المعيار بالإجابة عن السؤال التالي: هل المقاربة المنهاجية تركز على ملمح موحد ومعياري أم ملمح سياقي؟ ويرتبط هذا المعيار بالفعالية الخارجية للمقاربة، في علاقتها بدلالة التعلمات.

---

[1] المرجع السابق، ص 49. مأخوذ من: Maigain ; A. Dufour, B (2000). Approches didactiques de l'interdisciplinarité. Ed. De Boeck. P : 16.

[2] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 50.

[4] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، ص 51.

3. **معيار الإجرائية:** ويتضح هذا المعيار بناء على التساؤل التالي: هل تقترح المقاربة المنهاجية تنظيما للتعلمات، يستهل بتقويم مكتسبات المتعلمين، أم أنها تعد ذلك غير مجد، ولا فوائد ترجى منه؟ يرتبط هذا المعيار بالفعالية الداخلية للمقاربة المنهاجية.
4. **معيار المساءلة:** يتضح هذا المعيار بناء على التساؤل التالي: هل تضطلع المقاربة المتبناة بالمسؤولية المنوطة بها، وذلك برجوعها إلى تعلمات كل تلميذ، من أجل ضبطها، أم أنها تعوّل على إمكانيات المتعلم الذاتية، انسجاما مع المنظور الليبرالي؟ بالإجابة عن هذا السؤال يتبيّن ما إذا كانت المقاربة المنهاجية تستوفي معيار الإنصاف.

طبيعة المعرفة في بيداغوجيا الإدماج

يرى المعرفيون أن هناك ثلاثة أنواع من المعارف[1]:

أولا: المعارف التقريرية (مثل القواعد، الأفعال، المفاعيل، أنواع الجمل...)، وهي تناسب المعارف النظرية المعترف بها كمعارف في تاريخ شعب ما. وقد تتكون من الأحداث والقواعد والقوانين والمبادئ.

ثانيا: المعارف الإجرائية وهي تناسب **ماذا نفعل؟**، أي المهارات: كتابة نص موجّه لصديق في الصف الثاني من التعليم الابتدائي...إلخ.

ثالثا: المعارف الشرطية التي ترتبط **بمتى ولماذا**. ومن بين الأمثلة على ذلك التعرف على عاصمة في خارطة...إلخ.

ويتجاوز النموذج المعرفي المعرفة إلى الاهتمام بالجانب المتعلق بالميتامعرفي الذي يعني من بين ما يعنيه مراقبة الذات لذاتها ومراقبتها لاستراتيجياتها. فالمتعلِّم وهو في نشاط ينبغي أن يكون واعيا بمتطلبات المهمة وبالاستراتيجيات التي ستساعده على حلها الحل المناسب ونوع المعارف التي ينبغي أن يوظفها في مراحل الحل[2].

لكي تتحصل الكفاءة، وفق منظور بيداغوجيا الإدماج، ينبغي أن نحقِّق ما يلي[3]:

1. إبداع بيئة انطلاقا من المعارف السابقة.
2. إبداع بيئة تدور حول استراتيجيات معرفية وميتامعرفية.
3. إبداع بيئة تدور حول تنظيم المعارف.
4. إبداع بيئة لمهام كاملة ومعقدة.
5. إبداع بيئة قهرية.
6. يتم التعلم عبر بناء تدرجي للمعارف.

---

[1] J.Tardif, Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive logique. 1992 ينظر ترجمة الحسن اللحية: الكفايات في علوم التربية، ص 59.

[2] J.Tardif, Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive logique. 1992 ينظر ترجمة الحسن اللحية، مرجع سابق، ص 59.

[3] J.Tardif, Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive logique. 1992 ينظر ترجمة الحسن اللحية، مرجع سابق، ص 59.

7. يتم التعلم بخلق علاقة بين المعارف السابقة واللاحقة.
8. يتطلب التعلم تنظيما للمعارف من قبل الذات.
9. يتم التعلم انطلاقا من مهام شاملة.
10. التدخل الدائم للتلميذ.
11. يهم التقويم المعارف والاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية.
12. المتعلم نشيط.
13. المتعلم يبني معارفه.

مزايا بيداغوجيا الإدماج

من خاصيات بيداغوجيا الإدماج أنها[1]:

1. محفزة: لأنها تمكن من إعطاء معنى للتعلمات وتساعد، بالتالي، على تحفيز المتعلمين.
2. مثمنة: لأنها تجعل المتعلمين يشعرون بقيمتهم نتيجة ما يقومون به من إنجازات، ومن خلال تحديهم للوضعيات المركبة.
3. فعالة: لأنها تمكن من تحسين نتائج التلاميذ والطلاب.
4. منصفة: لأنها تمكن جميع فئات التلاميذ والطلاب من التقدم.
5. متدرّجة وشاملة: تحدث قطيعة مع الطريقة التي ينظر بها إلى التعلمات، وتحافظ في الوقت ذاته على استمرارية الممارسات القائمة.
6. ذكية: تقدم حلولا عينية لتضخم المقررات
7. بسيطة: تقترح بنية واضحة وفي متناول الجميع.
8. مفتوحة: تتوفر على إمكانات كبيرة لوضع التعلمات في سياقها.

يشترط كزافييه روجيرس الجمع بين تلك الخاصيات بشكل متوازن وفعال حتى نتمكّن من حسن تطبيق مبادئ بيداغوجيا الإدماج، وقد فرضت نفسها فعلا في عدد متزايد من الأنظمة التربوية عبر العالم[2].

بيداغوجيا الإدماج والوضعية المشكلة:

وعلى العموم، يمكن اعتبار طريقة التدريس **بالوضعية المشكلة** من أنسب الطرائق **لبناء معارف المتعلم** في ضوء **المقاربة بالكفاءات**؛ ذلك لأن هذا **الأسلوب في التدريس** يعتمد على تحسين نتائج المتعلمين **وتطوير خبراتهمومهاراتهم بفعل الممارسة، فتتغير علاقتهم بالمعرفة** حيث يتحول موقفهم السلبي منها إلى موقف إيجابي يحفِّزهم على **طلب المعرفة واكتسابها**؛ إذ يشعرون بممارسة **عمل تفاعلي هادف** يختلف عن الأسلوب التقليدي المبني على **الاكتساب عن طريق الاستقبال بالإصغاء والصمت** بهدف التزوُّد بكمٍّ غزير من المعارف.

[1] كزافييه روجيرس، مرجع سابق، ص 186.

[2] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

والوضعية المشكلة من حيث هي **وضعية مبنية لغرض تعلمي**، يجب أن ترتكز على معطيات معقَّدة، مثيرة للشعور بالحيرة والغموض، يتطلب حلُّها إجهاد فكر ومعاناة بإثارة الحوار والنقاش المجدي، ولكن هذه المعطيات يجب أن تكون ملائمة لمرحلة نمو المتعلمين العقلي وذات دلالة بالنسبة إليهم. ويتحدد التعلُّم عن طريق **الوضعية المشكلة** في المراحل الآتية:

مرحلة عرض المشكلة: وفيها يوجِّه المدرِّس المتعلِّمين إلى الوضعية المشكلة، فيحدِّد لهم أهدافها ويصف آلياتها ويعد الوسائل المطلوبة.

مرحلة التهيئة: وتحصل بفهم معطيات الوضعية، استيعاب المفاهيم والأفكار، تنظيم الفوج وتوزيع المهام على أعضاء الفوج.

مرحلة الدراسة والتعلم، وتتم من خلال:

- ضبط المعلومات واختيار أنجع طريقة للحل، التعرف على المعلومات الجديدة اللازمة للحل المفترض وتسجيلها.
- البحث عن الحل المناسب للمشكلة المطروحة.

وينجم عن هذه المرحلة:

- إعداد قائمة بعدد أهداف التعلم والموارد التي يستعين بها المتعلم في بحثه.
- الحلول الفردية التي توصل إليها المتعلمون من خلال أعمالهم، ونشاطاتهم.

مرحلة تقييم التعلم، وتشمل:

- تقييم الأعمال الفردية عن طريق جمع الحلول الفردية ومقارنتها ببعضها، ثم تقييم عمل الفوج، ويحصل من خلال تشخيص تعلُّمات التلاميذ والأفواج.

<u>نموذج تطبيقي في معالجة وضعية مشكلة:</u>

1. **بناء الوضعية:** " الأصل في الخبر التأخير لأنه المحكوم به، غير أنه قد يعرب ما يوجب أو يجيز العدول عن الأصل، وضِّح ذلك".

عرض المشكلة: يعرض المدرس نصا يجسد فيه تقديم الخبر على المبتدأ: " في جمال النفس سر الحياة، وفي اللوحة الفنية تأثيرها، وإنما جميل مقدر الجمال، لله درك، أين ذوقك، تأمَّل شمس الأصيل. تكتشف جمال ألوانها وأنوارها ".

2.**مرحلة التهيؤ:**

- كتابة التلاميذ للنص على كراريسهم

- بعد قراءة التلاميذ للنص تتبادر إلى أذهانهم جملة من الأسئلة: هل يمكن للخبر أن يزحزح المبتدأ عن مكانه، في حين أن الأصل في ا لمبتدأ التقديم لأنه المحكوم عليه؟
- الجملة الاسمية هي جملة تتألف من مبتدأ وخبر، بهذا الترتيب، إلى أي مدى يصح هذا الحكم؟
- استثمار النص لاكتشاف صحة الجواب.

3. **مرحلة الدراسة والتعلم:** بعد توزيع المهام على أعضاء الفوج شرع كل منهم يبحث عن الحل بالتأمل في الجمل التي يتألف منها النص. وقد أخذ كل تلميذ يتساءل عن تركيب كل جملة من جمل النص وعن المعنى الذي تفيده، وعلاقة المعنى برتبة المبتدأ والخبر... إلخ. و بعد أخذ ورد وموازنة بين الجمل توصل التلاميذ - بتوجيه من المدرس - إلى أن الخبر يتقدم على المبتدأ وجوبا في أربعة مواضع:

- إذا كان الخبر ظرفا أو مجرورا بالحرف.
- إذا كان الخبر اسم استفهام.
- إذا كان المبتدأ محصورا بإنما أو إلا.
- إذا اشتمل المبتدأ على ضمير يعود على الخبر.

4. **مرحلة التقويم:** وفيها تتم مقارنة النتائج التي توصل إليها كل فوج. فيحدث اكتشاف خطأ القول بكون المبتدأ يتصدر دوما الجملة الاسمية، وبالتالي لا يمكن اعتباره قاعدة مطردة مادام التأخير والتقديم يحدث في المبتدأ والخبر معا بشروط.

أ) **أساليب التدريس الناجعة:**

إن إلزام الأستاذ في تدريسه بطريقة معينة وأسلوب معين في تنشيط درسه أمر لا يتفق والمقاربة بالكفاءات التي من مبادئها الدعوة إلى أن يكيِّف الأستاذ درسه ليوافق ظروف **الموقف التعلمي** الذي يواجهه بما فيه من **عوامل ومؤثرات**. ولذلك فليس هناك طريقة معينة يمكن أن يتبعها المدرس في كل نشاط بل وفي كل درس.

لقد كانت الصبغة الغالبة على تنشيط الدرس من قبل **قائمة على الحفظ والاستذكار والتلقين وعزل المتعلم عن الخبرات الواقعية في التعبير والكتابة والقراءة.** وكانت النظرة إلى المتعلم تقوم على أساس أن **عقله مستودع فارغ** ينبغي ملؤه **بكنوز المعرفة**، فهو يكتسب هذه المعرفة ويستهلك المقررات، فأصبح الأمر يختلف من منظور المقاربة بالكفاءات، حيث صار المتعلم **مُسهِمًا فعَّالا في بناء معارفه** عن طريق البحث والاكتشاف فيكتسب **قدرات ومهارات ومعارف ومعارف فعلية وسلوكية**. وإنما يتحقق كل ذلك عن طريق:

- دفع المتعلم إلى الاعتماد على النفس والتثبُّت من المعرفة عن طريق البحث والاطلاع.
- جعل المتعلم **محور العملية التعليمية-التعلمية** ومركزها ومن ثم لابد من توجيهه إلى أن **يسأل ويناقش، يستفسر، ويعارض ويثير الكثير من التساؤلات ويستنتج**.

- تحديد **المهارات اللغوية** المراد اكتسابها، حيث كلما كانت هذه المهارات محددة كانت أدعى إلى اكتساب التلاميذ لها في دقة وإتقان.
- العمل على **إنماء المعجم اللغوي** للمتعلم، بالسعي دومًا إلى ربط الكلمة الجديدة بالشيء الحسي تسهيلا لإدراك معناها ومدلولها، ثم تدريبه على توظيفها في سياق تجريدي.
- الحرص على **إحاطة النشاط التعلمي بإثارة المناقشة والمجادلة** حول إصدار الأحكام وتعليلها، بمساعدة المدرس الذي يتدخل من أجل التوجيه والإرشاد حينا والتصحيح حينا آخر.
- تنشيط الدروس **بإثارة المعلومات القديمة على اعتبار أنها هي التي ستبنى عليها المعلومات الجديدة وتتلاحم معها وترتبط بها وتتفاعل معها وتكون مدركا جديدا.**
- تنشيط الفعل التربوي انطلاقا من جعل المتعلم يكتسب معلومات ومهارات واتجاهات وقيما، **فقواعد اللغة مثلا ليست هدفا لذاته ولكنها وسيلة لسلامة اللسان والقلم وصحة الكلام عند التعبير الشفوي أو الكتابي.**
- تدريب المتعلم على **التفكير بوضعه في مواقف حل مشكلات** وبذلك يتمرس على **اكتساب معارف جديدة وأساليب جديدة لمواجهة المواقف المعقدة**، فتنمو لديه **ملكات الإدراك والتذكر والتخيل والفهم والابتكار. (العمليات العقلية العليا)**

وعلى العموم، فإن وضع المتعلم في وضعية حل مشكلة من شأنه:

- أن يغرس فيه الثقة في قدرته على العمل.
- أن يحسن أسلوب تفكيره.
- أن يحرك دوافع النشاط لديه.

<u>بيداغوجيا المشروع:</u>

بيداغوجيا المشروع أسلوب تعليمي يضع المتعلم أو مجموعة من المتعلمين في وضعية التعبير عن:

- رغبات أو حاجات.
- طموحات أو تساؤلات.

وفي وضعية البحث عن الوسائل التي تمكِّن من الإجابة عن التساؤلات، وكذا في وضعية التخطيط الفردي أو الجماعي للمشروع ومعايشته.

وإن **بيداغوجيا المشروع** تعد امتدادًا **للطرائق النشطة** التي تجعل المتعلمين يبرهنون على **قدرتهم المعرفية الفعلية**، حيث تقترح عليهم إنجاز أعمال فعلية يدعون فيها إلى تسخير مختلف مكتسباتهم الملائمة.

وتؤدي بيداغوجيا المشروع وظائف منها:

- **وظيفة تحسيسية تحفيزية:** حيث يكون المتعلم في وضعية تعلمية ذات دلالة تجعله يدرك أهداف العملية التعليمية- التعلمية فيرتبط أكثر بالفعل التعلمي ويزيد إقباله على الدراسة.

- **وظيفة تعليمية:** حيث إن استغلال المعارف المكتسبة والكفاءات المأمول اكتسابها تحصل في إنجاز المشروع.
- **وظيفة اجتماعية:** ضمن منظور إسهام نشيط في إنجاز مشاريع ذات طابع اجتماعي يحصل المتعلم على تكوين يهيئه لممارسة الحياة المدنية -مستقبلا- بصفته راشدا ومواطنا.

وعلى العموم، إن بيداغوجيا المشروع تقوم على أساس وضعيات تعلمية تدور حول ظاهرة معينة واضحة تجعل المتعلمين يشعرون بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدرات كل منهم، وهذا هو المبدأ الذي روعي في تحديد المشاريع بالنسبة إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. وما هو جدير ذكره أن هذه المشاريع موضوعة من باب الاستئناس بها ويمكن للأستاذ الاجتهاد في تنشيط مشاريع أخرى يراها أنسب لاستعدادات المتعلمين وأكثر ملاءمة لانشغالاتهم واهتماماتهم.

ويتم إنجاز المشاريع بتوجيه المدرس وإشرافه – لكونه يمثل الشخصية المرجعية للمتعلمين – وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة ذاتية متعددة في مجالات متنوعة، وينطلق هذا التوجه من ممارسة تتجاوز الحدود الفاصلة بين النشاطات الدراسية حيث تتداخل هذه النشاطات لتتمحور حول مجموعة من الأفعال الهادفة بحيث تصبح المعلومات والمعارف مجرد وسيلة لا غاية في حد ذاتها.

تتعدّد استراتيجيات التدريس التي تناسب التعلم النشط ويرجع هذا التعدد إلى أن التعلم النشط يعتمد على نشاط المتعلّم ومجهوداته أثناء تعلّمه، فهو محور التعلم النشط الذي يعمل ليتعلم ويشارك زملائه في تعلمه، ومن ثم فإن استراتيجيات التدريس التي تلائم التعلم النشط متعددة وعلى المعلم أن يتذكر أنه لا توجد طريقة أو استراتيجية مثلى بشكل مطلق، ولكن توجد طريقة أو استراتيجية أكثر ملاءمة لدرس محدد وتتلاءم مع طبيعة وخصائص الطلاب[1]، ومن هذه الاستراتيجيات:

فلا نستطيع أن نمارس التربية بشكل جيّد دون أن نضع الطفل في موقف تعلّمي حيث يختار بنفسه ويرى ما يحصل، ويستخدم الرموز ويضع الأسئلة ويفتّش عن إجاباته الخاصة، رابطا ما يجده هنا بما يجده في مكان آخر، ومقارنا اكتشافاته باكتشافات الأطفال الآخرين[2].

[1] محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 244.

[2] عبد الرحيم سالم، مرجع سابق، ص 72. مأخوذ من: الزبير مهداد: من الدرس العلمي إلى التغيير الاجتماعي، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد السادس والأربعون، 2010، ص 39.

المبحث الثاني: الاستراتيجيات المنهاجية الخاصة

أولا: استراتيجية القراءة التفاعلية

في البداية لابد من توضيح المقصود باستراتيجية القراءة التفاعلية، يقترح البحث الانطلاق من المنهجية المعتمدة في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي والوثائق المرافقة له بالنسبة لتدريس النصوص المبرمجة في هذا المستوى، وهي الأنشطة التي اصطلحنا عليها اسم نشاط القراءة التفاعلية، وتشمل النصوص الأدبية والنصوص التواصلية ونصوص المطالعة الموجَّهة.

وبعد تقديم خطوات تحليل هذه النصوص، سنعمد إلى وصف المنهجيات الملاحظة في تدريس النصوص ميدانيا، ثم تقديم منهجيات بديلة تمَّت ملاحظتها في أفواج السنة الأولى ميدانيا، استجابت لتوجيهات المنهاج وأضافت عناصر وخطوات كان لها النفع في تحليل النصوص بما يستجيب لتحقيق الهدف من نشاط القراءة وهو تحقيق التفاعل بين المتعلِّم والنص بالدرجة الأولى.

وستقدَّم كل منهجية مقرونة بنموذج تطبيقي من نصوص أدبية وتواصلية ونصوص المطالعة الموجَّهة على أن تصحب بملاحظات ومقاربات منهجية تحاول أن تسلك مسلك تطوير الاستراتيجيات المعتمدة في تدريس النصوص.

وقبل هذا وذاك سنضع نشاط القراءة ضمن سياقه المعرفي والبيداغوجي، ومن هذا المنطلق ينبغي الإشارة إلى أن نشاطات اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الثانوي (وفي السنتين الثانية والثالثة ثانوي) تقدَّم وفق نظام الوحدات التعلُّمية[1]:

السنة الأولى – جذع مشترك آداب	السنة الأولى –جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
1) الأسبوع الأول:	**1) الأسبوع الأول:**
- **الحصة الأولى**[2]: أدب ونصوص (نص أدبي، قواعد اللغة، عروض، نقد أدبي، تطبيقات). - **الحصة الثانية:** مطالعة موجهة. - **الحصة الثالثة:** تعبير كتابي.	- **الحصة الأولى:** أدب ونصوص (نص أدبي، بلاغة، تطبيقات). - **الحصة الثانية:** مطالعة موجهة. - **الحصة الثالثة:** تعبير كتابي.
2) الأسبوع الثاني:	**2) الأسبوع الثاني:**
- **الحصة الأولى:** أدب ونصوص (نص تواصلي، قواعد اللغة، بلاغة، وتطبيقات). - **الحصة الثانية:** تعبير شفوي. - **الحصة الثالثة:** تعبير كتابي.	- **الحصة الأولى:** أدب ونصوص (نص تواصلي، قواعد اللغة، تطبيقات). - **الحصة الثانية:** تعبير شفوي. - **الحصة الثالثة:** تعبير كتابي.

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص 19.

[2] تجدر الإشارة إلى ضرورة تنشيط التعلمات الواردة في الحصة الأولى من كل أسبوع بمنطق الإدماج لا مجزأة بتحديد مدة زمنية لكل نشاط. حيث إن هذه النشاطات تتناول انطلاقا من النص على أساس أنها جزء منه لا مفصولة عنه. ينظر مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص 19.

الحجم الساعي المخصّص لنشاطات اللغة العربية وآدابها:

1- جذع مشترك آداب:

إن الحجم الساعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام (جذع مشترك آداب) هو ست ساعات أسبوعيا موزّعة على الوحدة التعلّمية على النحو الآتي:

الزمن	4 ساعات						
الأسابيع							
01	النص الأدبي	قواعد اللغة	عروض	نقد أدبي	مطالعة موجّهة	تعبير كتابي	06
02	النص التواصلي	قواعد اللغة	بلاغة		تعبير شفوي	تعبير كتابي	06

2- **جذع مشترك علوم وتكنولوجيا**

إن الحجم الساعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا) هو أربع ساعات أسبوعيا موزّعة على الوحدة التعلّمية على النحو الآتي:

الزمن	2 ساعتان				
الأسابيع					
01	النص الأدبي	بلاغة	مطالعة موجّهة	تعبير كتابي	04
02	النص التواصلي	قواعد اللغة	تعبير شفوي	تعبير كتابي	04

1- النص الأدبي

الأهداف الوسيطية المندمجة للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي[1]:

1-الأدب والنصوص:

[1] منهاج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص 13-14.

الأهداف الوسيطية المندمجة[1]	الأهداف التعلمية
يكتشف معطيات النص الداخلية والخارجية ويناقشها.	- يكتشف المعنى العام للنص. - يعيّن التعابير الغامضة ويعلِّل مواطن غموضها. - يحدِّد الأفكار الرئيسة. - يحدد التعابير الحقيقية والمجازية. - يميّز مقوِّمات الشعر عن النثر. - يستنبط القيم الفكرية والاجتماعية والسياسية الواردة في النص. - يُعلِّل لمظاهر القوَّة في التعبير الأدبي. - يستنتج الأحكام الأدبية من النصوص الشعرية والنثرية بطريقة ذاتية تلقائية. - يكتشف الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل. - ينقد الأساليب والعبارات نقدا يبيّن من خلاله وجه الغموض وأسباب الركاكة في التعبير. - يوضِّح أثر العصر في حياة الأديب. - يكتشف مناسبة النص من المضمون. - يتعرَّف على عصر الأديب وما يتميَّز به من مؤثِّرات. - يعيّن الرمز ويفسر مدلوله. - يوازن بين عملين أدبيين من نوع واحد.
يُحدِّد بناء النص.	- يطَّلع على توثيق متنوّع لتحديد النمطية الغالبة على النص: سردية، وصفية، تفسيرية، حجاجية أو حوارية. - يكتشف الظاهرة الغالبة على النص ويعلِّلها بإبراز خصائصها. - يعرض أقسام النص من مقدمة وأحداث وزمان ومكان وموضوع وموقف وخاتمة. - يكتشف أهمية انتقاء الكلمات والعبارات في بناء الأفكار. - يربط بين الكلمة والجو النفسي.

[1] **الهدف الوسيطي المندمج:** وهو كفاءة مكبّرة (Macro-compétence) ومثل كل كفاءة، فإن الكفاءة المكبّرة تحدث في وضعية مندمجة. وكلمة (وسيطي) تدلّ على الفترة الزمنية التي يصبح فيها المتعلّم يتحكّم في جزء مهم من مادة تعلُّمه. **الأهداف الوسيطية المندمجة:** وهي أهداف تبيّن الوضعيات المعقّدة التي أصبح المتعلّم قادرا على مواجهتها وعلاجها وذلك على إثر إنهائه لجزء من مرحلة تكوينية. ينظر دليل الأستاذ، ص ص 49-51.

يكتشف الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص.	- يحدد عوامل الانسجام من كلمات ومفردات مساعدة على تسلسل الجمل وترابطها. - يذكر التكرار وأثره في إثبات المعنى وتأكيده. - يعيّن الأفعال والأحداث وما بينها من علاقة. - يتبيَّن معاني النص اعتمادًا على علامات الوقف والأحكام النحوية والصيغ الصرفية. - يستعين بالقواعد النحوية لمعرفة العلاقات القائمة بين الكلمات والمفردات.
يشرح شرحا معجميا ويبني المعنى.	- يكتشف معنى الكلمات انطلاقا من سياق الجملة. - إثبات معنى الكلمات اعتمادًا على المعجم أو على مرجع مناسب. - يفهم معنى الكلمات بإقامة العلاقات اللغوية بينها. (الجناس، الطباق، الترادف). - يبيّن معاني العبارات بتحليل العناصر التي تتألف منها. - يضع فرضيات لشرح معاني الكلمات باعتماد سياق الفقرة أو النص أو مؤشرات سياقية أخرى.
يتحكَّم في المفاهيم النقدية لفهم النصوص واستثمارها.	- يتمرس على تعريف النقد الأدبي انطلاقا من دراسة النصوص. - يستنتج أن البلاغة رافد من روافد النقد. - يبين وظيفة الأدب في الحياة بجميع صورها. - يتمرس على الذوق الأدبي من خلال تقنيات التعبير عند الأدباء. - يوازن بين الموضوعية والذاتية في عملية النقد الأدبي. - يستخلص مقومات نقد الأثر الأدبي من خلال دراسة النص.

محاور النص الأدبي (جذع مشترك آداب – جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)

	محاور النـص الأدبـي
1-الأدب الجاهلي (150سنة قبل الإسلام)	- التـقاليـــد والأخــلاق والمـثـل العـلـيا.
	- الفروسية.
	- وصف الطبيعة.
	- الحكم والأمثال.
2-أدب صدر الإسلام (ظهور الإسلام 41هـ)	- القيم الروحية والاجتماعية في الإسلام.
	- النضال والصراع.
	- شعر الفتوحات الإسلامية.
	- تأثير الإسلام في الشعر والشعراء.
3-الأدب الأموي (41هـ -132هـ)	- الخلافة الإسلامية والمؤثرات الحزبية في الشعر
	- المواقف الوجدانية
	- التقليد والتجديد
	- نهضة الفنون النثرية

الوحدة التعليمية-التعلّمية في النص الأدبي

تُحضَّر الدروس وفق **بيداغوجيا الإدماج**، أي دون الفصل بين النشاطات؛ حيث يحضِّر الأستاذ مذكِّرة واحدة لنشاط النص الأدبي مع النشاطات الرافدة (قواعد، عروض، نقد أدبي)، فمذكِّرة للمطالعة الموجَّهة ثم مذكِّرة للتعبير الكتابي (في الأسبوع الأول)[1].

تقديـم نشاط النص الأدبي:

إنَّ تحقيق الكفاءات المحدَّدة في المناهج ومن ثم تحقيق **الهدف الختامي المندمج** لنهاية السنة يستوجب تناول النشاطات الدراسية الآتية:

النصوص الأدبية في السنة الأولى ثانوي: تتناول النصوص الأدبية لهذه السنة ثلاثة محاور هي:

- الأدب الجاهلي (150سنة قبل الإسلام)
- أدب صدر الإسلام (ظهور الإسلام 41هـ)
- الأدب الأموي (41هـ -132هـ)

ويحتوي كل محور منها على مجموعة من الوحدات، حيث تتوزَّع كل وحدة على مدار أسبوعين كاملين يتناول المدرِّس مع متعلِّميه في الأسبوع الأول النص الأدبي (في الحصة الأولى) مع أنشطة رافدة

[1] دليل الأستاذ، ص 34.

له (قواعد اللغة، عروض، نقد أدبي، تطبيقات) مع الجذع المشترك آداب، و(بلاغة، تطبيقات) مع الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا.

تقدَّم النصوص الأدبية في هذا السنوات الثلاث للمرحلة الثانوية ضمن منهجية عامة هي مواءمتها لعصور أدبية متعاقبة فيوظَّف تاريخها بما يعود بالنفع على المتعلِّمين دون أن يتحوَّل إلى هدف في حد ذاته؛ حيث ركَّز المنهاج على النصوص التي تعكس المظاهر التي تطبع العصر وتميِّزه عن سواه. ثم بعد تقديم هذه النصو ضمن وحدات تعلُّمية، كما سنرى، يدرَّب المتعلم على التفاعل مع المنتوج الأدبي الذي يدرسه ليكتشف ويستنتج خصائص هذه المظاهر، وفي ذلك تفعيل لقدراته واستثمار لمكتسباته. وبهذا الأسلوب في تناول النصوص الأدبية يتمكَّن المتعلِّم من ترسيخ معارفه عن العصر الذي يدرسه من حيث **المظاهر الفكرية والظواهر الأدبية السائدة فيه**. وهو أسلوب يوافق **مبدأ المقاربة بالكفاءات** التي تحرص على ما هو أنفع وأفيد للمتعلم ويجعله في وضعية بناء معارفه فتفرِّق بين تعلُّمات أساسية ينبغي تحصيلها وبناؤها وتعلُّمات ثانوية يمكن التخلّي عنها. وتقوم الدراسة – عموما – حول البحث عما يتوافر عليه النص الأدبي من **عمق إنساني وأفكار ومستوى فني، من مشاعر وأخْيِلَة وأشكال التعبير**[1].

<u>طريقة تناول الحصة الأولى من النص الأدبي:</u>

لما كانت النصوص الأدبية تمثِّل **الأصل في نشاط الأدب والنصوص**؛ والنصوص التواصلية **الفرع**، فإن الأمر يتطلب تفصيل القول في النصوص الأدبية بما يجعل المدرِّس يتعامل معها بشكل مُرْضٍ ينعكس إيجابا على استيعاب التلاميذ ومردودهم الدراسي[2].

يقوم المدرِّس في الحصة الأولى للغة العربية (في السنة الأولى ثانوي)، من كل أسبوع، بتناول نص أدبي (الأسبوع الأول) أو نص تواصلي (الأسبوع الثاني)، ثمَّ يُتبِعُه بالنشاطات الرافدة[3]. ينطلق من النص نفسه بتطبيق **المقاربة النصية**؛ فالنص هو المحور الذي تدور في فلكه هذه النشاطات. والمتعلِّم هو المحور الذي تدور في فلكه العملية التعليمية-التعلمية، فيسعى المدرِّس إلى دفعه من أجل اكتشاف أحكام النصوص المدرَّسة.

النَّص الأدبي نسيجٌ من العلاقات المتشعبة، فهو يُخفي عوالم وأسرار جديرة بالاكتشاف. وكلَّما كانت هذه العوالم والأسرار مثيرة لاهتمام القُرّاء في مختلف الأزمنة والأمكنة إلا واكتسب النص مزيدا من الحيوية والأصالة. ومن هذا المنطلق فالنص الأصيل، حتى وإن كان موغلا في القدم، يستهدفنا ويسعى إلى أن يوقظ في داخلنا ردود فعل. ولكي نكون مؤهلين للتفاعل معه، وقادرين على

---

[1] منهاج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص 21.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] النشاطات الرافدة في السنة الأولى ثانوي في الجذع المشترك (آداب) هي: **قواعد اللغة والبلاغة والعروض والنقد الأدبي**، وفي الجذع المشترك (علوم وتكنولوجيا) هي: **قواعد اللغة والبلاغة**.

استخلاص المعطيات الجديرة بالدراسة وعلى بناء تحليل فعَّال وتأويل متماسك، يلزمنا التسلّح بمعارف ثقافية وكفاءات نقدية ومهارات في التنظيم المنهجي والبناء الحجاجي[1].

ومن منطلق التخطيط يُقبِل المدرِّس على دراسة النص (الأدبي خصوصا) مع متعلّميه، فيتوجّب عليه " اللجوء إليه للتعامل مع درس القراءة (النصوص)، أي لتصميم وضعيات تعلّمية متمحورة حول الكفاءات الأساسية التي تنمّيها القراءة لدى المتعلّم "[2]. لا باعتبار النص منغلقا على دلالة واحدة، بل باعتباره نص مفتوحا، احتماليا، متعدد التأويلات والدلالات وفق سيرورة لا نهائية، مما يُسهم في إغنائه وإثرائه.

يضع المدرّس في اعتباره أن المتعلّم في السنة الأولى ثانوي يمتلك مجموعة من الكفاءات سبق له أن حقّقها أو يفترض أنه قد حقّقها في المستوى السابق (ملمح الخروج للسنة الرابعة متوسط) حدّدها منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي تحت عنوان: **ملمح الدخول**، نوجزها فيما يأتي[3]:

- القراءة الجهرية مقرونة بسلامة في النطق وحسن في الأداء وضبط للحركات وتمثيل للمعنى.
- فهم المعاني المتعدِّدة للكلمات.
- مناقشة أفكار النص بإقامة الحجَّة والتزام الموضوعية.
- تمييز الصواب من الخطأ في بنية الكلمات والعبارات والتراكيب.
- فهم محتوى المقروء ومناقشة أفكاره الرئيسة والجزئية.
- تلخيص قصة أو نص أو مقالة في حدود مستواه الفكري والمنهجي.

فتعدّ هذه العناصر بمثابة أرضية ينطلق منها المدرِّس، ولكنَّ الواقع يفرض عليه أن يجري **تقويما تشخيصيا** في بداية السنة الأولى ثانوي، من أجل تقييم مستوى متعلّميه والتأكد من الكفاءات التي يمتلكونها؛ فيطبِّق برنامجه بناء على تحقّق ويعدّل منه ما لم يتحقّق منه وهو غالب الحدوث؛ فينتقل من **المنهاج المتوقّع أو المنهاج الرسمي**؛ والذي يجسد عمليات هندسية منهاجية، ويوضع في خدمة المدرسين والمكوِّنين إلى **المنهاج المُرْسى:** وهو يترجم الممارسات الفعلية في الفصل أو في فضاءات التكوين ويستدعي الموارد الخاصة بالتعلمات[4].

---

[1] محمد مساعدي: تحليل النصوص الأدبية؛ مدخل منهجي بيداغوجي، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد الواحد والستون، 2015م، ص 139.

[2] ينظر عبد اللطيف الجابري وآخران: تدريس القراءة (دليل نظري)؛ الكفايات والاستراتيجيات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، طبعة 2004م، ص 5.

[3] وزارة التربية الوطنية الجزائرية: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 4.

[4] لحسن توبي، مرجع سابق، ص38. ينظر كذلك كزافييه روجيرس في كتاب بيداغوجيا الادماج.

ويسعى المدرّس بعدها إلى الوصول إلى تحقيق **ملمح الخروج**[1]للمتعلِّمين في السنة الأولى ثانوي، فيبني تعلّماته ويقدِّم دروسه ويقوِّمها بناء على هذا **الهدف الختامي المندمج**[2] **لنهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام**[3]:

في مقام تواصل دال[4]**، يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير.**

أمّا ملمح الخروج (الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا)، فقد حدّدها منهاج اللغة العربية فيما يأتي[5]:

- استنتاج عناصر العمل الأدبي شكلا ومضمونا وإصدار أحكام معلَّلة عليها.
- البحث المنهجي وتقصي المسائل واستخدام المراجع والانتفاع بمختلف مصادر التوثيق.
- إبداء الرأي في موضوع ذي دلالة يطرح عليه بتوظيف مكتسباته العلمية.
- إنتاج نصوص حجاجية وتفسيرية في مقام تواصلي دال.
- توظيف الأسس التي يقوم عليها الأسلوب المؤثِّر بمراعاة خاصة الإدماج.
- الكتابة في أنماط متنوعة من النصوص.

وأمّا ملمح الخروج (الجذع المشترك آداب)، فقد حدّدها منهاج اللغة العربية فيما يأتي:

- إصدار الأحكام على النصوص المقروءة.
- إبراز مواطن الجمال الفني في المقروء.
- تلخيص المقروء بلغة سليمة وفكر منتظم.
- التمييز بين الصور البلاغية التي يلبس الأديب بها الأديب معانيه وما فيها من جمال وقوّة تأثيرها في النفس.
- البحث المنهجي وتقصي المسائل واستخدام المراجع والانتفاع بمختلف مصادر التوثيق.
- توظيف الأسس التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الوضوح والقوة والجمال بمراعاة خاصة الإدماج.
- إبداء الرأي في قضية من القضايا المطروحة عليه باعتماد قوّة الحُجة وسلامة التعبير.

---

[1] ملامح المتعلِّمين: وهي وصف لحصيلة المتعلّمين عند نهاية عملية التكوين. ينظر دليل الأستاذ، ص 50.

[2] الهدف الختامي المندمج: كفاءة مكبرة (Macro-compétence) ومثل كل كفاءة؛ فإن هذه الكفاءة المكبَّرة تحدث في وضعية مندمجة وكلمة "ختامي" تدل على الفترة الزمنية التي يصبح فيها المتعلم يتحكم في المادة التعلمية، وقد تمتد هذه الفترة الزمنية إلى سنة دراسية أو طور دراسي. ينظر الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 10.

[3] وزارة التربية الوطنية الجزائرية: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 6.

[4] وذلك بتحديد أبعاده عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد المتعلم بفاعلية في حياته المدرسية والعائلية أو في حياته المقبلة عندما يبلغ سن الرشد، حيث يدخل الحياة سواء بوصفه عاملا أو مواطنا. مثال: التلميذ يتعلَّم الكتابة، ويزداد اهتمامه بتعلمها عندما يوضع فعل الكتابة في السياق الدلالي له مثل كتابة رسالة للتواصل مع الآخرين في مختلف شؤون الحياة. وهنا يدرك المتعلم بأن تعلم الكتابة يكتسي معنى في حياته. ينظر الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 4.

[5] وزارة التربية الوطنية الجزائرية: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 4.

- تحديد الخصائص الفنية للنص الأدبي وما يتركه من أثر في النفس مع التعليل.
- كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في مقام تواصل دال.
- الكتابـة في أنماط متنوعة من النصوص.

وبالنظر إلى **الهدف الختامي المندمج وملمح الخروج** يتبيّن أن سعْيَ المدرِّس طيلة السنة الدراسية، ومن خلال مجموع الدروس (النصوص الأدبية والتواصلية) التي يقدّمها لمتعلّميه وفق المقاربة النصيّة ذات البعد التعليمي (الديداكتيكي) هو الوصول إلى تحقيق بعدين أساسيين هما: **الإنتاج المكتوب والمنطوق**؛ " و قد أوضحنا أهمية هذه المقاربة بالنسبة إلى المقاربة بالكفاءات في كونها رافدا قويا يمكِّن المتعلِّم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته، حيث إن النشاطات المقرَّرة في تدريس اللغة العربية تنطلق من النص [وتعود إليه]؛ فالنص يصبح المحور الرئيس الذي تدور في فلكه هذه النشاطات [القراءة، قواعد النحو والصرف والبلاغة والنقد الأدبي والعروض] خدمة لملكة التعبير الكتابي والشفوي لدى التلميذ "[1].

فتكون الدراسة بتبنّي **المقاربة النصية** كطريقة تربوية لتفعيل الـدرس الأدبي وكذا بوضع **المتعلِّم موضع المتفاعل** مع الدراسة باستثمار مكتسباته القبلية وحسن توجيهه وإرشاده إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النص ومعناه بالحجة البيِّنة والفكر الطليق[2].

والنص الأدبي معينٌ لا ينضب، فهو يتجدَّد وينبعث من خلال كل قراءة؛ ومهمة المدرِّس أن يعمد إلى إذكاء روح التفكير والتعمُّق في دراسته دراسة إبداعيـة بنزعـة عقلية وتفكير منطقي يجعل التلميذ يتعلَّق باللغة وآدابها ما دامت تسمو بفكره وترقى بعقله وتمتع مشاعره؛ وإنما تفلح الدراسة بهذا الأسلوب إذا تمَّت **وفق المقاربة بالكفاءات**؛ يعني وفق **منطق الإدماج**، أي بإدماج مكتسبات **الروافد اللغوية** من **نحو وصرف وبلاغـة ونقـد** وغيرها من الروافد الأخرى في الدراسة. والنـص الأدبي أخيـرا، قد يبدو أول وهلة عالما صغيرا بسيطا غير معقد ولا متشعب. ولكن بالنظر الثاقب والدراسة المعمَّقة تكتشف مساحته الفكرية وحجمه الحقيقي. فالنص الأدبي عموما عالم منغلق ولكنه قابل للانفتاح، ومفتاحه لا يؤخذ في اليد لفتح أبوابه وإنما يبحث عن هذا المفتاح في ثناياه ذاتها وذلك بفكرة: أن لا طريقة في دراسة النص الأدبي هي الطريقة[3].

والخلاصة إن دراسة النص الحقة تأبى الدخول إلى النص بأحكام مسبقة. إنها تبدأ بالفهم فالتحليل لتنتهي إلى الاستنباط والاكتشاف. والتحليل لا يخضع للنمطية بقدر ما يتم عبر مناقشات

[1] اللجنة الوطنية للمناهج؛ المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية (وزارة التربية الوطنية)، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب، وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا، طبعة جانفي 2005، ص 1.

[2] وزارة التربية الوطنية الجزائرية، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص17.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

موجَّهة تطرح فيها أسئلة هادفة، تلتزم حدود النص حينا، وتتخطاه أحيانا لتطلَّ على موضوعات تتصل بواقع المتعلمين وتثير اهتمامهم[1].

وقد أثيرت مسألة اختيار النصوص الأدبية على مستوى المدرّسين والمتعلّمين وأولياء أمورهم، من حيث موضوعاتها ومستوى لغتها ومدى ثرائها وغنائها، فبالنسبة للمدرّسين ومن وجهة نظر تعليمية، يرى بعضهم أن النصوص ليست مناسبة أو أن بعضها ليس مناسبا لتطبيق المقاربة النصية من خلال محاولة تجنيد كل الموارد والمواد الرافدة (نحو، صرف، بلاغة، عروض، اتساق وانسجام، نقد أدبي) من أجل تحقيق الإنتاجين الكتابي والشفهي.

ومن وجهة نظر بيداغوجية نظرية، تسعى الجهات الرسمية لقطاع التربية، إلى اختيار " **النصوص القرائية** (...) لاعتبارات متعددة (**بيداغوجية أساسا**، ولكن أيضا جمالية، ثقافية، تربوية، اجتماعية، معرفية...) والاختيار نفسه لا يشتغل في الفراغ بل في إطار تفاعل مع مختلف العناصر المشكِّلة لوضعية القراءة والتعلُّم والأطراف المشاركة في هذه العملية "[2].

ومن الناحية البيداغوجية العملية، تواجهنا جملة من الأسئلة **الإشكالية**؛ لنرى كيف تنعكس التصورات الفكرية والإديولوجية على عملية الاختيار هذه، كما " أن كل اختيار يفترض معيارا "[3] حاكما ومهيمنا.

ما تفرضه هذه الإشكالية، أن نتساءل بشأن اختيار النصوص القرائية: هل يحتكم الاختيار إلى حسن التدبير وحسن التفكير فيه أم إنه خاضع لإكراهات معلنة أو مضمرة واعية أو لا واعية؟[4]

الواقع أن الاختيار، **بيداغوجيا**، يتم على مستوى الوصاية التي تربطه **بالمشروع البيداغوجي** الذي " **يصاغ إجمالا ثم تحدَّد صيغه التنفيذية بتعليل الاختيارات** "[5]، والذي يأخذ شكل خطة مدبّرة ومحددة، انسجاما مع طبيعة النص وصنفه؛ لأن " **الإشكالية النصية هي التي تخلق الخطة الديداكتيكية وتتحكّم في تنميتها** "[6]. إلا أنها، أي الوصاية، في واقع الحال " تنوء بسلطتها وتفرض اختيارات بيداغوجية وأدبية بناء على اعتبارات مختلفة لا تراعي فيها غالبا شروط العمل البيداغوجي ومستوى التلاميذ واختلافاتهم النوعية ووجهات نظرهم ووجهات نظر المدرسين ومستوى كفاياتهم الفكرية والعملية "[7]. في حين أن المدرِّس، في حقيقة الأمر، هو المسؤول عن " اختيار النصوص القرائية

[1] المرجع السابق، ص 17.

[2] عبد الرحيم كلموني: مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص، من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي، ص 20.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من:Escarpit 77, p 10.

[4] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، ص 21. مأخوذ من: Couprie et Guillo, 91, p : 115

[6] المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من: Couprie et Guillo, 91, p : 7

[7] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

بناء على مجموعة من المقاييس التي تخولها له معايشته للوضعيات التعليمية التعلمية وخبراته البيداغوجية والمعرفية والحياتية "[1].

لذا، والحالة هذه، فإن تأثُّر اختيار النصوص القرائية بتداخل " المعرفي والنفسي والإيديولوجي"[2] الفكراني، إلى درجة التعارض أحيانا يؤثِّر بشكل كبير وواضح على " الممارستين البيداغوجية والديداكتيكية، حيث يترتب عن سوء الاختيار وعدم مراعاة ميول التلميذ ومراكز اهتمامه ومطامحه ووجهات نظر المدرس وعدم الوعي باشتغال مختلف المتعاليات قتل أهداف التربية "[3].

على المدرس وهو يهيئ وضعية تعليمية أن يدخل في حسابه ثلاثة مناطق(Logiques): منطق المحتويات، منطق التلاميذ، ومنطقه البيداغوجي الخاص. فبالنسبة للمنطق الأول، وفي حقل تخصص متميز هو تخصص تدريس النصوص (النص الأدبي بوجه خاص) وتحديدا إقراؤها منهجيا تفرض بعض العلوم والنظريات منطقها الخاص، في التعامل مع الظاهرة الأدبية باعتبارها ملتقى علوم ونظريات متباينة: الأدب، اللسانيات، علم الجمال، علم السرديات، علم المعنى، علم النفس والاجتماع...) لكن منطق القراءة وطبيعة اشتغالها تفرض بأن تحظى بعض المعارف بوضع ذي امتياز خاص، وعلى رأس هذه المعارف تلك المتعلقة بنظرية النص لأن التصور العائم والفضفاض لمفهوم النص لا يمكن إلا أن يطرح مشكلا عمليا وديداكتيكيا خاصة حين يتعلق الأمر بقراءة ودراسة النصوص الأدبية[4].

وهذا الاختيار يستدعي المعالجة الديداكتيكية أو ما يسمى بالنقل الديداكتيكي أي نقل المعارف من المستوى العارف إلى المستوى المدرَّس عن طريق التخصيص ونزع الطابع العام (Desyncretisation) للمعرفة وكذا تجريدها من البعد الشخصي (Dépersonnalisation)[5]. ففي درس **القراءة المنهجية** مثلا ألا يحول الدرس إلى درس في النقد أو اللسانيات، ويربك المتعلمين بفيض من المفاهيم والمصطلحات التي تعج بها المؤلفات النظرية.

يكون فعل المتعلم **ديناميكيا متفاعلا** مع نصوص القراءة؛ على اعتبار أن تحقيق أهدافها، وفق توجّهات المنهاج، يتوقف على تفاعل عناصر العملية التعليمية التعلّمية: المدرِّس والمتعلِّم والمضمون المعرفي والبيئة المدرسية، وبالإجابة عن جملة من الأسئلة تحصر فيما يلي: " من يقرأ؟ لماذا يقرأ؟ ماذا يقرأ؟ كيف يقرأ؟ بماذا يقرأ؟ متى يقرأ؟ أين يقرأ؟ "[6].

وقبل أن يتدرّج المدرِّس في شرحه وتحليله للنص ينبغي أن يضع في حسبانه تفريع مشروع القراءة، وفق المقاربة النصية، إلى **أهدافها الجزئية المرحلية بوضعها نصب عينيه وهي المعارف**

---

[1] المرجع السابق، ص 21.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 26-27. مأخوذ من:Descotes, 1995, p 97 .

[5] المرجع نفسه، ص 26-27. مأخوذ من:Develay, 1994, p 20

[6] ينظر عبد اللطيف الجابري وآخران: تدريس القراءة (دليل نظري)؛ الكفايات والاستراتيجيات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، طبعة 2004م، ص 13.

والمعارف العملية/ المهارات التي ينبغي للمتعلمين أن يكتسبوها بوضعهم **داخل وضعية نشاط ذهني** حيث ينبغي عليهم من أجل أداء المهمة المنوطة بهم، أن يشغلوا معارف ومهارات[1]. يفترض هذا تصور خطط للقراءة، استراتيجيات لبناء الدرس القرائي أو بتعبير إيكو **سيناريوهات قرائية** وبتعبير **ماري لور بوليتي** (M.L.Poletti) **إخراج النص**[2]، **أي إن نص القراءة يصبح نصا مسرحيا ينبغي على المدرّس والمتعلمين أن يمثّلوه، ولذلك قسّمت بوليتي النص إلى** فصول ومشاهد.

أليس الفصل مسرحا والمدرّس مخرجا والتلاميذ ممثلين لأنهم يجسّدون الفعل القرائي، ولا يكتفون بدور الفرجة كما في الدرس القرائي التقليدي؟! وحسب الباحثة يخضع هذا الإخراج باعتباره لعبة إلى مجموعة من القواعد تحصرها في[3]:

- ينبغي أن يلتصق هذا الإخراج بالنص (...) فالأول يجد في الثاني منبعه وتبريره أو بمعنى أصح في قراءة خاصة له أو في خطاب (مصوغ) حوله.
- يجب أن يخلق الإخراج وضعية يكون فيها القارئ المتعلِّم هو الذي يطرح الأسئلة أو يسائل النص. فلا نطالبه بأن " يوضح أن..." حتى لا يكون خطاب الأستاذ حجابا بين النص والقارئ ويتحول عوض النص إلى مكان لتفريخ المعنى.
- يجب أن يساعد الإخراج على الإقراء بل خصوصا على إعادة الإقراء (Faire relire) بعفوية لأن تأدية المهمة المقترحة تتطلب ذلك.
- على الإخراج أن يسهل بناء أدوات للتحليل. وليس من الضروري نعتها بمصطلحات تقنية، وتشغيل عمليات أساسية في قراءة النصوص: التقاط، تعرّف، ترتيب، عقد علائق، استنباط...إلخ. وتجدر الإشارة إلى أن الإخراج يحترس من النزعات المهيبة والنظريات التي تمعن في تضخيم التعاليق: فالقراء لن يكونوا جميعا أساتذة أدب.
- ينبغي على الإخراج أن يراعي وسائل تعبير القراءة الحقيقية، (هؤلاء القراء القادرون طبعا على قراءة نصوص ليسوا قادرين على إنتاجها).
- على الإخراج أن يسمح بتقويم القراءة، ليس عن طريق الاختبار وحده، ودون الارتهان بخطية الدلالة الأحادية.
- يتطلب الإخراج من المخرج أن يتذكّر تكوين خطته الخاص. فبعد قراءته للنص ينظم من جديد ملاحظاته وردود أفعاله ويعيد وضعها ضمن شبكة منطقية. فالمسار المرسوم لا يذهب من البسيط إلى المركّب أو من العنصر المعزول إلى البنية الأعلى تراتبيا: فالاستراتيجية ترسم مسارا يتنبأ بذهابات وإيابات مسالك عبور شطوط للتيه الفردي خطط طائفة وليس وثبات خطية وذلك من أجل " الإحاطة بالنص ".

---

[1] عبد الرحيم كلموني، مرجع سابق، ص 22. مأخوذ من: P.Meirieu, p 111.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها، ص 22. مأخوذ من: Poletti, 1988, p : 110

[3] المرجع نفسه، ص 22-23. مأخوذ من: Poletti, 1988, p : 110

هذا الاستشهاد يتيح إضاءة بعض العتمات المتعلقة بتصور الدرس القرائي والتخطيط له ووضع سيناريوهاته واستراتيجياته، ولأنه يلفت النظر إلى قواعد اللعبة القرائية، وشروط اشتغالها والاحتياطات الواجب اتخاذها لتيسير التعلم وتحقيق رهانات القراءة كمسار لبناء معرفة وخبرة عملية وتشغيل كفايات قبلية وتنمية كفايات في طور التشكيل واكتساب كفايات بعدية (محتملة)[1].

والآن نأتي إلى تبيان مراحل درس القراءة (من خلال نموذج تطبيقي) في السنة الأولى ثانوي:

1- **التعريف بصاحب النص:** ويكون التعريف **بكلمة موجزة** عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنص؛ إذ لا فائدة من تعلُّم أي مادة إذا لم يكن لها نفع اجتماعي وفائدة للناشيء في تفاعله مع المجتمع الذي يحيا فيه. فمادامت اللغة وسيلة اتصال بين الأفراد والجماعات فإن لها وظيفة تؤديها في تسهيل عمليات الاتصال ونقل الفكر والتعبير عن النفس[2].

وهذه نماذج من التعريفات، التي أوردها الكتاب المدرسي للسنة الأولى ثانوي، وعلاقتها بنصوصها الأدبية، حيث نقارن بين التعريفات الواردة في الكتاب المدرسي الخاص بجذع الآداب مقابل جذع العلوم والتكنولوجيا:

جذع مشترك آداب	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
الكميت بن زيد الأسدي: من الشعراء المتشيّعين لبني هاشم، ولد ونشأ في الكوفة، مدينة اللغة والأدب والعلم في العصر الأموي. تأدّب على يد علمائها، فصار من أنصار آل البيت ومن المدافعين عن حقّهم في الخلافة. مدح الكميت الهاشميين وأحبّهم حتى صار من أخلص أتباعهم بل شاعرهم الذي يدافع عن أفكارهم وأحقيتهم في طلب الخلافة، مما عرّضه مرارا لأذى الأمويين وعسفهم. ويعدُّ الكميت أوَّل من سنَّ السجال السياسي في تاريخ الشعر العربي، وأول من تبنّى الحِجاج الشعري[3].	**الكميت بن زيد الأسدي**: ولد ونشأ في الكوفة، وقضى فيها حياته، حيث تأدّب على علمائها. اتّصل بالهاشميين ومدحهم بحرارة وإخلاص، مؤيّدا حقّهم في طلب الخلافة بقصائد عُرِفتْ بـ " الهاشميات "، قُتِل غيلة سنة 126هـ في خلافة مروان بن محمّد آخر خلفاء الدولة الأموية[4].

وعلى اعتبار أن النص الشعري الذي قدّمه الكميت بن زيد يدخل ضمن النصوص الحجاجية، وهو نمط من أنماط النَّصوص المبرمجة في السنة الأولى ثانوي، وهو عبارة عن وسيلة من وسائل الإقناع

[1] المرجع السابق، ص 23.

[2] احمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية؛ دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة ضمن سلسلة البحوث التربوية النفسية، طبعة 1421هـ/2000م، ص 77.

[3] حسين شلّوف وآخران: المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجَّهة، جذع مشترك آداب، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص 150.

[4] المرجع نفسه، ص 144.

والتَّعبير عن الرأي؛ حيث إنَّه يتضمن مجموعة من الحجج والقضايا المثبتة أو النافية التي يؤتى بها إمَّا للتأكيد على صحة رأي أو بطلانه.

لذا، وربطا للتعريف بنصّه، ينبغي أن يكون التعريف خادما له لا مجرّد سرد لسيرة أو ترجمة الشاعر صاحب النص. وباستعراض كل تعريف يتبيّن حرص مؤلفي الكتاب المدرسي على تحقيق هذه العلاقة الوطيدة بين عناصر وخطوات تقديم النص الأدبي مع مضمون هذا النص وموضوعه.

وفيما يلي إبراز جوانب الترابط والتعالق بينهما:

الكميت بن زيد الأسدي:

- إبراز شيعة الشاعر وانتمائه السياسي والفكري، فهو من الشعراء المتشيّعين لبني هاشم (...)، فصار من أنصار آل البيت ومن المدافعين عن حقّهم في الخلافة. مدح الهاشميين وأحبّهم حتى صار من أخلص أتباعهم بل شاعرهم الذي يدافع عن أفكارهم وأحقيتهم في طلب الخلافة[1].
- إبراز مصادر ثقافته، فقد ولد ونشأ في الكوفة، مدينة اللغة والأدب والعلم في العصر الأموي. تأدّب على يد علمائها[2]،
- إبراز خصومه؛ حيث تعرّض الشاعر مرارا لأذى الأمويين وعسفهم[3].
- التأريخ للنص الحجاجي ؛ حيث يعدُّ الكميت أوَّل من سنَّ السجال السياسي في تاريخ الشعر العربي، وأول من تبنّى الحِجاج الشعري[4].

ولا يختلف التعريفان إلا في إضافة كتاب (الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا) أن الكميت بن زيد قد قُتِل غيلة سنة 126هـ في خلافة مروان بن محمّد آخر خلفاء الدولة الأموية[5]. وهي إضافة فيها تحيُّز لطرف ضد طرف، فلو قُرِيء التعريف من شخص يوالي بني أمية أو يمالئهم لرأى أن الكميت يستحق القتل لأنه خرج على الدول آنذاك. وربَّما صاحب التعريف تأثَّر بقصيدة الشاعر الكميت فقال ما قال.

من هذا النموذج يظهر وجه الترابط بين التعريف بالشاعر نصه الأدبي تحقيقا لوظيفية تعليم اللغة العربية والنصوص الأدبية.

2) تقديم موضوع النص:

ينبغي على المدرِّس أن يراعي أن مرحلة تقديم موضوع النص مهمة للمتعلِّمين من ناحيتين: الاستعداد النفسي والذهني فعليه أن يجعل من قراءته جاذبة ومحفِّزة لهم فيقرأ قراءة سليمة يراعي فيها جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى؛ لأن قراءة لا تراعي هذه الشروط تنفِّر المتعلِّمين وتجعلهم يعرضون عن النص وينشغلون بأمور أخرى، وقد لاحظت حرص المدرِّسين على حسن القراءة وجودتها

[1] المرجع السابق، ص 150.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، ص 144.

يجمعون بين القراءة ذات الجودة والقراءة المعبِّرة إلا أن الحرص على تدريب المتعلِّمين على مهارة الاستماع فيكاد يغيب عن العملية التعليمية، رغم أنها المهارة من حيث الأهمية فلا قراءة ولا محادثة ولا كتابة دون تحقُّق الاستماع الصحيح والجيِّد.

مما تؤاخذ عليه المنهجية المعتمدة في تدريس النصوص إغفالها لمهارة الاستماع، إلا ما انتبه إليه بعض المدرِّسين بطريقة غير منظَّمة ولا واعية حين يطلبون من المتعلِّمين الإنصات والاستماع لقراءتهم وقراءة زملائهم. وأظنُّ أن نجاح درس القراءة مقرون بنجاح المدرِّس في تدريب المتعلِّمين على مهارة الاستماع، وينعكس هذا على استجابتهم لأسئلة المدرِّس وتفاعلهم مع النص وتماهيهم مع مضامينه.

إذا، هناك علاقة وطيدة بين مهارتي الاستماع والقراءة، هناك تأثير واضح للمهارة الأولى على الثانية، فلنرى كيف يحدث ذلك[1]:

- كيف يدرك المتعلِّم الرموز اللغوية المكتوبة أو المطبوعة ممثَّلة في الكلمات والعبارات والجمل إلا أن يكون قد سمعها من المدرِّس أو من زميله المتعلِّم منطوقة بطريقة صحيحة، فهذه القدرة على القراءة سبقت بقدرة على الاستماع، فمن تحصيل الحاصل أن الفهم في القراءة يعتمد على فهم المنطوق، والمتعلّم الحسّاس للتدابير والعلاقات بين الكلمات في اللغة المنطوقة، يكون أكثر حساسية لنفس هذه الأشياء في اللغة المكتوبة.
- تساعد مهارة الاستماع على توسيع ثروة المتعلِّم اللفظية؛ فمن خلال الاستماع يتعلَّم الكثير من الكلمات والجمل والتعبيرات التي سوف يراها مكتوبة.
- ومن جهة أهم، يشغل الاستماع المساحة الأكبر في حياة المتعلِّم المدرسية؛ لأنه سيستمع إلى مدرِّسه وزملائه في كل الأوقات ولا يتحدَّثُ هو إلا قليلا؛ فالمدرِّسون يوضِّحون شفاهيا معاني الكلمات، وما يقوله الكتاب المدرسي، والمتعلمون يستمعون إلى المتعلِّمين الآخرين وهم يقرءون قراءة جهرية، أو يتحدّثون عن موضوع معيّن في كتاب القراءة، ويوضِّحون محتوياته.

هذه بعض التأثيرات لمهارة الاستماع على مهارة القراءة، والتي ينبغي الأخذ بها في تطوير منهاج اللغة العربية.

أما بالنسبة لمفهوم القراءة وفق المقاربة بالكفاءات، فينبغي على المدرِّس أن يضع في حسبانه أن المفهوم القديم قد تجاوزه الزمن، وأن المفهوم الجديد يقدِّم القراءة في أربع عمليات متكاملة، مترابطة ومتناسقة، حتى يتمكَّن المتعلِّمون من اكتساب القدرات والكفاءات الأساسية وكفاءات الإتقان لفعل القراءة حسب مفهومه الجديد، وفيما يلي هذه العمليات[2]:

[1] جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ماليزيا، طبعة 2011، ص 215.

[2] ينظر عبد الرحمن التومي: منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، طبعة 2008م، ص 92. وينظر حسني عبد الباري: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين (الإعدادية والثانوية)، المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع، الإسكندرية، الطبعة الأولى، ص 145.

- القدرة على الإدراك بالجهاز البصري لحروف النص المكتوب وكلماته وتراكيبه وجمله وتعرفها والنطق بها على الوجه الصحيح بواسطة جهاز النطق، فهو عملية ميكانيكية. وهذا هو المفهوم البسيط للقراءة.
- فهم النص المقروء: هي عملية اتصال تتطلَّب سلسلة من المهارات؛ بتفسير وترجمة ذات معنى لمجموعة من الرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة ذات العلاقة فيما بينها وقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثّل اللغة ومهارات اللغة للقارئ ويحاول القارئ فكّ وترجمة رموز المعاني إلى ما تدلُّ عليه من معان سواء أكانت معاني مفردة أم متصلة أو المعاني التي قصدها الكاتب[1].
- تفاعل القارئ مع النص المقروء: وهي عملية عقلية معقَّدة، حين يفسِّر تلك المعاني وفقاً لخبراته الشخصية، فيتم تفسير المعنى، وتشمل الفهم الصريح (المباشر) والفهم الضمني (غير المباشر أو فهم ما بين السطور) والاستنتاج والتذوق، والاستمتاع، والتحليل، ونقد المادة المقروءة، وإبداء الرأي فيها.
- توظيفه لحل المشكلات والتصرّف في مواقف الحياة اقتداء بالمقروء: **وأصبحت القراءة بهذا المفهوم الثالث عملية تفكير لا تقف عند استخلاص المعنى من النص، ولا عند تفسير الرموز وربطها بالخبرة السابقة، ولا عند التفاعل مع النص، بل تتعدى ذلك كله إلى حل المشكلات. وأصبحت القراءة علمية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني والربط والاستنتاج، والنقد، والحكم، والتذوق، وحل المشكلات[2].**

وقد مهَّد الكتاب المدرسي للقصيدة بالحديث عن البيئة السياسية التي قيلت فيها وعلاقة الشعر بالحياة السياسية. كان الشعر ولا يزال وسيلة في يد السلطة توظِّفه أنَّى شاءت ومتى شاءت، وخير نموذج في العصر الجاهلي شعراء يناصرون قبيلتهم حتى الموت وآخرون خرجوا عنها يسمَّون الشعراء الصعاليك، ولا يختلف الوضع كثير إلا في تفصيلات وجزئيات في العصر الأموي، أو هكذا سمَّاه المؤرِّخون الموالون للسلطة، فقد " واكب الشعر الحياة السياسية في العصر الأموي بعد ظهور الأحزاب السياسية إثر انفراد الأمويين بالحكم، واحتكارهم للخلافة، وكان لكل حزب سياسي شعراؤه الذي يعبّرون عن مبادئه وأهدافه، بحيث مثّل الكميت آل البيت وناصرهم بكل صدق وشجاعة وثبات. عرفت قصائده السياسية بالهاشميات، ومنها هذه الأبيات "[3].

---

[1] ينظر أحمد عبد الكريم حمزة: سيكولوجية عسر القراءة (الديسليكسيا)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الطبعة الأولى، 2008م، ص 11. وينظر شيفرد بيتر وجريجوري ميتشل: القراءة السريعة، ترجمة أحمد هوشان، الطبعة الأولى، 1427هـ/2006م، ص 11. وينظر وينظر حسني عبد الباري: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين (الإعدادية والثانوية)، المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع، الإسكندرية، الطبعة الأولى، ص 145.

[2] حسن شحاته ومروان السمان: المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، د.ط، د.ت، ص 134.

[3] 1- طربت وما شوقا إلى البيض أطرب ولا لعبا مني وذو الشيب يلعب

2- ولم يلهني دار ولا رسم منزل ولم يتطربني بنان مخضب

وإزاء هذا الوضع، سلطة بني أميَّة تدَّعي أحقيَّتها بالحكم وأطياف أخرى من المجتمع آنذاك تعتبرها سلطة غاصبة، ومنهم بنو هاشم وشاعرهم الكميت بن زيد، وهم آل بيت الرسول (صلى الله عليه وسلَّم) يدَّعون أحقيتهم بالخلافة، وهي في الحقيقة شورى بين المسلمين لا تؤخذ لا بالنسب ولا بالعرق ولا بغيرهما. قلت، أمام هذا المشهد كيف سيستقبل القارئ هذه القصيدة؟ وقبل ذلك ما هي مواصفات ومؤهلات هذا القارئ؟ تتحدَّد مواصفات ومؤهلات هذا القارئ/ الذات (Lecteur/ Sujet) بالإجابة عن التساؤلات الآتية: من هو القارئ؟ لماذا يقرأ؟ كيف يقرأ؟ بماذا يقرأ؟

السؤال الأوَّل: من هو القارئ؟

يفترض في البداية أننا نتحدَّث عن القارئ المتعلِّم لأنه هو المقصود والمستهدف بنصوص القراءة. وهنا نفرِّق بين قارئين؛ قارئ مفترض وهو الذي نصَّت عليه الوثائق البيداغوجية الرسمية (المنهاج، الوثيقة المرافقة، دليل الأستاذ، والكتاب المدرسي) حين وُضِعتْ الكفاءات المراد تحقيقها وملمح الدخول إلى السنة الأولى ثانوي. وقارئ فعلي أو حقيقي وهو الذي يجده المدرِّس جالسا أمامه في حجرة الدرس. أمَّا الأول فهو قارئ ديناميكي متفاعل مع نصوص القراءة[1]. وأما الآخر فهو قارئ متعدِّد المستويات والأحوال تحكمه معطيات ذاتية وموضوعية يتوقَّف نجاحه على تفاعله مع عناصر العملية التعليمية التعلُّمية الأخرى: المدرِّس والمضمون المعرفي والبيئة المدرسية.

أما بالنسبة للقارئ المدرِّس فهو قارئ محترف؛ لأنَّه يستطيع تقديم موضوع النص، فيشترط فيه أن تكون قراءته الأوَّلية " قراءة سليمة بمراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى "[2]. وفي مرحلة تالية يتدخَّل القارئ المتعلّم أو المبتدئ للمشاركة في قراءة النص، فنحن إزاء مجموعة من القرَّاء، أو على الأقلّ نموذجين من القرَّاء؛ قُرَّاء محترفين وهم زمرة المدرِّسين عموما، وهم ليسوا سواء من حيث الكفاءات التي يمتلكونها، يفترض أنهم يحوزون على الحد الأدنى من الكفاءة اللسانية التي

3- ولكن إلى أهل الفضائل والنهى وخير بني حواء والخير يطلب
4- إلى النفر البيض الذين بحبهم إلى الله فيما نالني أتقرب
5- بني هاشم رهط النبي فإنني بهم ولهم أرضى مرارا وأغضب
6- خفضت لهم مني جناحي مودة إلى كنف عطفاه أهل ومرحب
7 - بأي كتاب أم بأية سنة ترى حبهم عارا علي وتحسب ؟
8- يعيبونني من خبهم وضلالهم على حبكم ، بل يسخرون وأعجب
9- يرون لهم حقا على الناس واجبا سفاها وحق الهاشميين أوجب
10- يقولون لم يورث ، ولولا تراثه لقد شركت فيه بكيل وأرحب
11- فإن هي لم تصلح لحي سواهم فإن ذوي القربى أحق وأقرب
12- أناس بهم عزت قريش فأصبحوا وفيهم خباء المكرمات المطنب

ينظر حسين شلّوف وآخران: المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجَّهة، جذع مشترك آداب، ص 150.

[1] ينظر عبد اللطيف الجابري وآخران: تدريس القراءة (دليل نظري)؛ الكفايات والاستراتيجيات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، طبعة 2004م، ص 13.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج؛ المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية (وزارة التربية الوطنية)، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب، وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا، طبعة جانفي 2005، ص 19.

تسمح لهم بتدريس اللغة العربية بمختلف أنشطتها، ولكن الكفاءات الأخرى سنجد فيها تفاوتا كبيرا بينهم (الكفاءة المنطقية، الموسوعية، التداولية). والنموذج الثاني من القرَّاء هم المتعلِّمون، وهم أكثر تفاوتا، رغم أن المنهاج يحدِّد الكفاءات المفترض توافرها لدى هذا القارئ، أي المتعلِّم الذي ينتمي إلى صف السنة الأولى ثانوي فهو قارئ افتراضي، أما القارئ الفعلي فهو شيء آخر ومستوى آخر في واقع الحال يبتعد كثيرا عن القارئ الافتراضي.

يراعي القارئ المحترف (المدرِّس) أهداف النص بالعودة إلى الوثائق الرسمية ممثَّلة في المنهاج المقرَّر؛ ويصرّح بها للقارئ المتعلّم في بداية الحصة أو الوحدة التعلُّمية ويمكن للقارئ المبتدئ أن يطَّلع على ما يجب أن يتعلَّمه في نص من النصوص الأدبية في بداية كل وحدة تعلُّمية في الكتاب المدرسي للسنة الأولى ثانوي؛ ففي نموذج قصيدة الكميت بن زيد، يتعلَّم من خلال هذا النص (الإضافة إلى دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجماليات اللغة) تأثير الأحزاب السياسية في شعراء صدر الإسلام (جذع مشترك آداب)، دواعي التشيُّع لبني هاشم (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، وتحديد نمط النص وخصائصه، والتدرُّب على بناء أفكار وفق نمط النص المدروس (للجذعين معا).

ما يشترك فيه القارئان المحترِف والمبتدئ هو أنهما " ذات تمتلك قدرات واستعدادات فيزيولوجية وذهنية وانفعالية تتمكّن بواسطتها من ممارسة فعل القراءة وتُدْرك الغرض الذي دفعها إلى الانخراط في هذا الفعل، والدخول في علاقة تبادلية مع نص معيَّن "[1].

ولذا ينبغي أن تتوافر مواصفات معيّنة في القارئ المحترف والقارئ المبتدئ، مع الاختلاف في مركز كل واحد منهما في العملية التعليمية التعلّمية، حصرها (عبد الرحيم كلموني) في أربع كفايات، وإن كان قد خصّصها للمتلقي، أي المتعلّم:

كفايات التلقي هي[2]:

- **الكفاية اللغوية:** وهي المعرفة الكافية بالمعجم والتركيب واللغة التي كتب بها العمل الأدبي، لا يمكن قراءته دونها).
- **الكفاية المعرفية أو الموسوعية:** وهي خزّان معرفي [ذهني] يضمُّ المعاني، أشياء العالم المحتوية على المعاني، كما تتحدّد داخل الثقافة ما.
- **الكفاية المنطقية:** ذات أهمية كبرى في صياغة الفرضيات حيث تربط بين داخل النص (عناصره ومكوناته)، وخارجه (الخبرات القرائية السابقة والمعارف الموسوعية)، كما أنها تربط بين مختلف الدوال داخل النص ذاته، وتشتغل على مستوى سيرورة الاستباق حيث تربط المعاني المؤقتة أو فرضيات المعنى ومختلف التفاصيل المبثوثة في فضاء النص على النحو الذي يدفع باستمرار على إعادة النظر في هذه الفرضيات في أفق بناء دلالة متماسكة مبرهن عليها للنص.

[1] ينظر عبد اللطيف الجابري وآخران، مرجع سابق، ص 13.

[2] عبد الرحيم كلموني، مرجع سابق، ص 18.

- **الكفاية التداولية:** معرفة التلفظ المزدوج La double énonciation كخصيصة للنص الأدبي، وضع النص في إطار السياق التلفّظي الخاص الذي يتحدّد من خلال الآثار التلفّظية المنتشرة داخل الفضاء النصي...

ومن جهة أخرى يراعي القارئ المحترف دوافع وحاجات القارئ المتعلّم من خلال الإجابة عن السؤال لماذا يقرأ؟ أو لماذا يُقدَّم النص للمتعلّم؟ وبأي طريقة أي كيف يقرأ؟ وبأية وسائل وموارد أي بماذا يقرأ؟

3) قراءة فردية من قبل بعض المتعلِّمين: وتكون قراءة كل واحد منهم مقتصرة على جزء من النص، مع عناية الأستاذ بتصويب الأخطاء تصويبا مباشرا سريعا حتى لا يَثبُت الخطأ في أذهان المتعلِّمين. وينبغي أن تتكرر قراءاتهم إلى **أن يتعرَّفوا على النص ويُحسنوا قراءته**. أمَّا إجادة القراءة فتُتْرك إلى ما بعد الدراسة الشاملة.

ولقد لخَّص " **داود عبده** " بعض الصفات التي يتميَّز بها القارئ الجيِّد لتمكين المدرِّس من التخطيط لتحقيقها عند المتعلِّمين:

1. يفهم المقروء ويقرأه قراءة ناقدة فيُميِّز بين الحقائق والآراء.
2. يُميِّز بين الأمور التي لها مساس بالقضية التي يتحدَّث عنها الكاتب، والأمور التي لا علاقة لها بالقضية.
3. يكشف مقدار الصحة والخطإ في استنتاجات الكاتب، ويخرج هو نفسه باستنتاجات خاصة قد تتفق مع استنتاجات الكاتب وقد تختلف معها.
4. يكشف دوافع الكاتب وأهواءه وأهدافه ومراميه.
5. يميِّز بين الكتابة الموضوعية والكتابة المتحيِّزة، بين كلمة الحق التي يراد بها الحق وكلمة الحق التي يراد بها الباطل.
6. يُميِّز المعقول وغير المعقول، وبين الجدِّ والسُخرية.
7. يفهم ما يقصده الكاتب من توظيف التشبيه أو الاستعارة أو المثال أو الرمز.
8. قارئ سريع أداء وفهما.

4) إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين:

يشتغل المدرِّس في ضوء الأهداف الوسيطية المندمجة (الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا)، فهي بمثابة المؤشرات التي يسير وفقها ويسعى إلى إثراء الرصيد اللغوي للمتعلِّمين (في النص الأدبي) في ضوئها، وقد أورد منهاج اللغة العربية (للسنة الأولى ثانوي) أهدافا خاصة بهذه المرحلة، وهي كالآتي[1]:

- **يكتشف معنى الكلمات انطلاقا من سياق الجملة.**
- **إثبات معنى الكلمات اعتمادًا على المعجم أو على مرجع مناسب.**

[1] وزارة التربية الوطنية الجزائرية: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 7.

- **يفهم معنى الكلمات بإقامة العلاقات اللغوية بينها (الجناس، الطباق، الترادف).**
- **يُبيّن معاني العبارات بتحليل العناصر التي تتألّف منها.**
- **يضع فرضيات لشرح معاني الكلمات باعتماد سياق الفقرة أو النص أو مؤشرات سياقية أخرى.**

من خلال **القراءات الأولية للنص** يجتهد المدرِّس في تعيين المفردات والتراكيب اللغوية الجديرة بالشرح [الوظيفي]، إذ أن من أبسط الحقائق التربوية وأهمها في **شرح النص أن معانيه لا تُفهم إلا إذا فهمت لغته**. واللغة **مفردات وتراكيب**؛ وعليه، فمهارة الدارس في **التحليل اللغوي** [مهارة لغوية] تؤدي دورا هاما في اكتشاف **المعنى الخفيّ** من خلال التركيب الظاهر. ذلك أن دراسة النّص عندما تنطلق من أدواته المشكِّلة لنَظْمه فإنَّها تصل بالدارس إلى الشَّرح الصحيح للنّص؛ لأنَّه " بنية كلية هو الذي يكوّن الكلام وينجزه ويؤدِّيه. وهو الذي يؤسس وجوده على وجود العلاقات التي تقوم بين ألفاظه في الجمل من ناحية وبين جملة وفقراته التي يتشكل منها النص الكتاب بوصفه مجالا إنتاجيا للكلام "[1].

وليس على المدرِّس أن يكثر من الشرح اللغوي للكلمات والتراكيب وإنَّما ينبغي أن يتوقف على بعضها بما يجده كافيا لإدراك المتعلم للمعنى، على أن يتمَّ الشرح بالتعرف المعجمي على معنى أو معاني الكلمة، ثم التعرض إلى ما توحي به من دلالات انطلاقا من **السياق** [اللغوي] الذي وظفت فيه.

5) اكتشاف معطيات النص: تُعرِّف الوثائق التربوية (المنهاج الدراسي، الكتاب المدرسي) المعطيات بمدلولها العام، بأنَّها **عناصر أساسية** تعتبر بمثابة أرضية الانطلاق في أي نشاط مهما كانت طبيعته (فكرية أو مادية). ومعطيات النص بمثابة المعالم الأساسية التي يحتكم إليها بناء النص ومضمونه، لذا تعتبر هذه المرحلة، في رأيي، أهم المراحل؛ لأنها تتوسَّطها من جهة (تسع مراحل)، ولأنها اكتشاف وهو عملية شاقة وشائقة في نفس الوقت، يستعمل فيها القارئ (المحترف أو المبتدئ) كل قدراته واستعداداته الفيزيولوجية والذهنية والانفعالية من أجل التماهي مع النص والدخول في علاقة تبادلية تفاعلية تمكّنه من ممارسة فعل القراءة كاملا.

يشتغل المدرِّس في ضوء الأهداف الوسيطية المندمجة (الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا)، فهي بمثابة المؤشرات التي يسير وفقها ويسعى إلى اكتشاف معطيات النص الأدبي في ضوئها، وقد أورد منهاج اللغة العربية (للسنة الألى ثانوي) أهدافا خاصة بكل مرحلة من مراحل درس القراءة، بداية بمرحلة اكتشاف معطيات النص، وهي كالآتي[2]:

- **يكتشف المعنى العام للنص.**
- **يُعيّن التعابير الغامضة ويُعلِّل مواطن غموضها.**

[1] محمد رجب النجار وآخران: الكتابة العربية؛ مهاراتها وفنونها، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، الطبعة الأولى، 1422هـ/ 2001م، ص 22.

[2] وزارة التربية الوطنية الجزائرية: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 7.

- **يُحـدِّدُ الأفكـار الرئيسـة.**
- **يُحـدِّدُ التعابيـر الحقيقيـة والمجازيـة.**
- **يُميِّز مقوِّمات الشعر عن النثر.**
- **يستنبـط القيم الفكرية والاجتماعيـة والسياسية الواردة في النص.**
- **يُعلِّل لمظاهر القـوَّة في التعبير الأدبي.**
- **يستنتج الأحكام الأدبية من النصوص الشعرية والنثرية بطريقة ذاتية تلقائية.**
- **يكتشـف الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل.**
- **ينقد الأساليب والعبارات نقدا يُبيِّن من خلاله وجه الغموض وأسباب الركاكة في التعبير.**
- **يُوضِّح أثر العصـر في حياة الأديـب.**
- **يكتشـف مناسبـة النـص من المضمـون.**
- **يتعرَّف على عصر الأديب وما يتميَّز به من مؤثِّرات.**
- **يُعيِّن الرمـز ويُفسِّـر مدلولـه.**
- **يُوازِن بين عملين أدبيين من نوع واحد.**

يتعامل القارئ المحترف والقارئ المتعلِّم مع نص مبرمج مسبقا ولا دخل لهما في اختيـاره فيقعان تحت إكراهات. إن كان النص لا يلائم رغباتهما وميولتهما، فيحاولان التكيّف معه. وهنا نجيب عن السؤال ماذا نقرأ؟ لأن النص هو الذي يحدّد طريقة القراءة ووسائلها من أجل تحديد معطياته وعناصره الأساسية باعتباره رسالة مكتوبة بعلامات لسانية دالة كُتب حتى يستطيع القارئ تأويله وكتابته وإنتاجه وبناءه بنشاط وإيجابية عند كلّ قراءة؛ وتكاد تنحصر سمات النص المكتوب في كونه فاعلية نشطة للغة، وهو عملية إنتاج وليس مادة قابلة للاستهلاك، وهو مفتوح ليس مغلقا[1].

لذا، ومن أجل اكتشاف معطيات النص الأدبي (أو التواصلي وله شكل أدبي)، يحاول القارئ المتعلم بمعونة القارئ المحترف باستخراج " **ما يتوافر عليه النص من المعاني والأفكار، من المشاعر والانفعالات والعواطف، من التعابير الحقيقية والمجازية، من الأساليب التي يتخذها الأديب وسيلة للإقناع والتأثير، من موقف الأديب وغرضه من إنشاء النص** "[2].

ومن أجل تمكين المتعلِّمين من اكتشاف وسائل الكاتب أو الأديب في النص في نقل أفكاره ومشاعره إلى الآخرين، أي أن يكتشف العناصر الفنية بالتعرف تدريجيا على الأدوات الجمالية[3]، ينبغي على المدرِّس أن يحسن بناء أسئلته، بل عليه أن يجعل منها استراتيجية، من استراتيجيات القراءة التفاعلية، تمكِّن المتعلِّم من بناء معارفه؛ بالقدرة على الاكتشاف والاستيعاب والترسيخ. وقد قدَّم الكتاب المدرسي

[1] ميجان الرويلي وسعد البازعي: دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، طبعة 2002م، ص 274.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص 19.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

مجموعة من الأسئلة في هذا العنصر وفي العناصر التي تليه من أجل أن يستأنس بها المدرِّس والمتعلِّم. إذ إنها تحفز المتعلمين على التفكير، وتثير حيويتهم وفضولهم ونشاطهم، وتوجههم إلى القضايا الهامة في الدرس، وأخيرا تبعث الثقة في نفوسهم حيث يشعرون بأهمية مشاركتهم في بناء عناصر الدرس ودورهم في إثرائه وإغنائه. ومن جهة أخرى يراعي المدرِّس في أسئلته الشروط الآتية[1]:

- ارتباط السؤال بأهداف الدرس التي يسعى الأستاذ إلى تحقيقها.
- تنوع مستويات الأسئلة من المستويات الدنيا إلى المتوسطة فالعليا.
- مراعاة خصائص المتعلمين العقلية والمعرفية.
- ترتيب الأسئلة وفق ترتيب أحكام الدرس المراد استخراجها.
- عدد الأسئلة يكون مناسبا للإجابة المطلوبة.
- الدقة في صوغ السؤال بحيث يفضي إلى الإجابة المطلوبة.
- أن يصاغ السؤال في عبارات قليلة واضحة.

وبعد التزام المدرِّس بالشروط السابقة ينبغي عليه أن يستثمر إجابات المتعلِّمين بتثمينها وتحفيزهم على الاجتهاد فيها وإن كانت مجانبة للصواب، فيسجِّل الصحيحة منها على السبورة، ثم يرتِّبُها الأقرب فالأقرب، ولنأخذ نموذجا من الأسئلة التي اقترحها الكتاب المدرسي، ثم نقارنها مع تلك التي وظَّفها بعض المدرِّسين في دروسهم.

أسئلة الكتاب المدرسي	أسئلة من درس حقيقي وإجاباتها
لمن طرب الشاعر؟ وعمن أعرض عن طربه؟ في أيّة مرحلة من العمر نظم الشاعر هذه القصيدة؟ عن أيِّ دار أو رسم أعلن الشاعر عزوفه؟ وما المقصود بالبنان المخضَّب في البيت الثاني؟ بم وصف الشاعر بني هاشم؟ وما العواطف التي تجمعه بهم؟ ماذا يفيد الاستفهام في البيت السابع؟ ماذا عاب عليه خصوم بني هاشم؟ وبماذا أجابهم؟ أي يظهر تعريض الشاعر بمذهب خصومه في النص؟ ما الفرق في المعنى بين الكلمتين (واجب) و(أوجب)؟ لِمَ ذكر الشاعر الحيين: بكيل وأرحب دون باقي الأحياء؟ وماذا يقصد بهذا التخصيص؟ بِمَ أثبت الشاعر حق الهاشميين في الخلافة؟ وما تقديرك لأوجه الإثبات؟ لخِّص مضمون النص.	- لمن طرب الشاعر؟ * لأهل الفضائل والنهى بني هاشم. - وعمن أعرض؟ * عن النساء، وعن اللعب. - لمَ ذُكِرَ المُعْرَضِ عنه هنا؟ *تعريضا بالخصوم لتغزُّلهم بالنساء. - في أي مرحلة من مراحل عمره نظم قصيدته؟ * في كبره. - عن أية دار و رسم أعلن رغبته عنه ؟ * عن ديار النساء المتغزَّلِ بهم في مطالع القصائد. - ما المقصود بالبنان المخضب ؟ * هن النساء . - بم وصف الشاعر بني هاشم ؟ * وصفهم بخير بني آدم وحواء ، وبالطهر. - ما العواطف التي تجمعه بهم؟. * تقربه إلى الله بحبهم، والرضى لهم والغضب من أجلهم، تواضعه، ومودَّته لهم. - ماذا يفيد الاستفهام في البيت 7 ؟ * غرضه التوبيخ والتأنيب. - ماذا عاب عليه الخصوم؟ *عابوا عليه حبَّهُ الهاشميين.

[1] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

	- بمَ أجابهم؟ * أجابهم بهجائهم ورميهم بالغفلة والضلال. - أين يظهر تعريض الشاعر بمذهب خصومه؟ * يعيبونني من خِبِّهم وضلالهم بـ 8 . ويرون سفاها بـ 9 . - ما الفرق بين"واجب" و"أوجب" ؟ تعلقت الأولى كاسم فاعل بالاستقبال ، والثانية كاسم تفضيل بالوجوب والتحيين أي الآن. والمعنى مُنْهَى في الثانية. - لمَ ذكر الشاعر الحيين" بكيل" و"أرحب"؟. وما المقصود من هذا التخصيص؟ * ذكرهما لبعدهما عن آل هاشم باعتبار أن الرسول صلى الله عليه وسلم لم يترك أولادا يرثونه. والمقصود منه أن آل هاشم أولى بحب الشاعر من غيرهم الذين يريدون السلطة بإبعاد الهاشميين أصحاب الحق الأول فيها. - بمَ أثبت الشاعر الخلافة للهاشميين ؟ وما تقديرك لأوجه هذا الإثبات؟ * بأن ذوي القربى أولى بالخلافة من غيرهم، وأنهم أهل المكارم التي أعلت قريشا. وتقديري هو أن إثبات الشاعر في محله باعتبارآل هاشم أولى بالخلافة لأنهم الأقرب من رسول الله- في هديه و دعواه ورسالته الخالدة. - التلخيص: لم يطرب الشاعر كخصومه بالتغزل بالنساء واللعب، وإنما يتغنى بحبه لآل البيت من الهاشميين الذين بحبهم يتقرب من الله ليرد على خصومه وخصومهم الذين أعابوا عليه تعصبه لهم بالتعرض لهم ومحاججتهم بإبراز أحقية الهاشميين في الخلافة وابتعادهم عنها. ولأن الهاشميين هم عز العرب وقريش كلها.

نلاحظ أن أسئلة الكتاب المدرسي عامة تمسُّ النص الأدبي بكامله، يستأنس بها من طرف المدرِّس، ولكن المواقف التعليمية الحقيقية تستدعي هذه الأسئلة وأسئلة أخرى تتناسب والموقف التعلُّمي، وهو ما لاحظته عند مدرِّسي السنة الأولى، لا يلتزمون إلا بالقدر المناسب من أسئلة الكتاب المدرسي ويتصرفون فيها بما يناسب ما يواجهه مع متعلِّميهم، يغيِّرون السؤال، يتجاوزون آخر، ويضيفون ثالثا بما يحقِّق فهم النص ومقاصده.

6) مناقشة معطيات النص:

يشتغل المدرِّس في ضوء الأهداف الوسيطية المندمجة (الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا)، فهي بمثابة المؤشرات التي يسير وفقها ويسعى إلى اكتشاف معطيات النص الأدبي في ضوئها، وقد أورد منهاج

اللغة العربية (للسنة الألى ثانوي) أهدافا خاصة لهذه المرحلة (**يتحكَّم في المفاهيم النقدية لفهم النصوص واستثمارها**)، وهي كالآتي[1]:

- **يتمرَّس[المتعلّم] على تعريف النقد الأدبي انطلاقا من دراسة النصوص.**
- **يستنتج أن البلاغة رافد من روافد النقد.**
- **يُبيّن وظيفة الأدب في الحياة بجميع صورها.**
- **يتمرَّس على الذوق الأدبي من خلال تقنيات التعبير عند الأدباء.**
- **يُوازِن بين الموضوعية والذاتية في عملية النقد الأدبي.**
- **يستخلص مقوِّمات نقد الأثر الأدبي من خلال دراسة النص.**

والمناقشة أهم مراحل الدراسة الأدبية، إذ في هذه المرحلة **يوضع المتعلم في وضعية تسخير مكتسباته ليسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص**؛ سواء أتعلق الأمر بالمعاني و الأفكار أو بأساليب التعبير المختلفة أو بجماليات اللغة على أن يكون النقد إبداعيا يعتمد تعيين الظاهرة ثم تقييم مختلف أبعادها الفكرية، والفنية في ضوء الرصيد القبلي للمتعلم، والمهم ألا يكون النقد وصفيا، نمطيا، يغلب عليه طابع النمذجة، وإنما يتيح الفرصة للمتعلمين **أن يتأوّلوا** وأن يتوغلوا باقتراحاتهم [الفرضيات] في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في أنساق النص ومجازاته بما يفيد انفتاح النص على ما لا يحصى من الدلالات والمعاني. وقراءته تعني التفاعل المباشر مع تلك الرسالة الحاملة لأفكار المرسل وتصوراته، سواء بالقبول أو الرفض، وبأسلوب خاص في الكتابة، وذلك انطلاقا من الحاجات الدافعة إلى القراءة.

وعموما، يدرس النص الأدبي بما يدعو إلى المبادرة والتفعيل وإعطاء شكل ينبض بالحياة **من أجل تحويل المعرفة الأدبية إلى عمل والدرس الأدبي إلى إبداع.**

[1] وزارة التربية الوطنية الجزائرية: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 7.

الأسئلة	الأجوبة
- ما موضوع النص؟ وما هي دوافعه؟	الموضوع هو مدح الهاشميين ومواجهة الخصوم ومحاججتهم. ودوافعه هو الصراع السياسي على الخلافة بين بني هاشم ومن يتصل بنسب الرسول - صلى الله عليه وسلم –
- مقدمة القصيدة على طريقة القدامى لكن بطريقة مختلفة . وضّح.	التشابه هو المقدمة الطللية. الاختلاف هو عدم التغزل كما تغزّل الجاهليون.
- ما مذهب الشاعر السياسي ؟ استخرج ما يؤيد حكمك.	هو هاشمي الاتجاه ومعارض لغيرهم قربوا من الرسول أو بعدوا. وما يؤكد هذا الحكم : البيت 8،6،4
- حدد مظاهر المعارضة والجدل في النص.	وفي قوله : " و حق الهاشميين أوجب ".
وضح بيان البيت 6 و12. "خفضت لهم جناحي مودة".	الأبيات: 12.11.9.7.
والثانية في قوله: "فيهم خباء المكرمات المُطَنَّبُ " .	كناية عن صفة التواضع وبرهم. والجناحان هما الذراعان. وأثره متجل في إبراز مدى حب الشاعر لآل البيت وتواضعه لهم.
- ما هي مميزات أسلوب الشاعر؟	وهي استعارة مكنية في: " الخباء " إذْ شبه المكرمات بالنساء فحذف المشبه به النساء، وذكر احدى خصائصها وهي الخباء الذي تُخْبَأُ فيه النساء. وأثره متجل في تشخيص المجرد من باب إبراز أهمية احترام المكارم عند بني هاشم كاحترامهم المرأة .
	استعمال الألفاظ المادحة مثل: طربت، البيض، مودة، حبهم، المكرمات"، وهو معجم سهل وإيجابي.
	كثرة أفعال المضارع البالغة 18 فعلا. خلا منها البيت السادس والثاني عشر فقط للدلالة على التجدد والاستمرار في محمولاتها. كما مثَّل الماضي ثلث المضارع بست مرات تردد في البيت 1،4،6،10،12 بمعدل مرة واحدة إلا البيت12 تردد مرتين. مما يدل على ثبات واستمرار دلالة محمولات الماضي. وما يلفت النظر كثرة حرف الباء الملائم لجهريته غرض المدح والهجاء على حد سواء.

ما هي ملامح بيئة الشاعر؟	وقد بلغ عدد تردده 37 مرة. وتراوح تردده بين مرة واحدة كحد أدنى في البيت 6 وبين خمس مرات في البيت 8،7. كما ظهر الأسلوب الخبري الابتدائي والطلبي الملائم لإبراز الحجج وتثبيتها، والوصف التعليلي. وقلة الإنشاء المتمثل في الاستفهام بالبيت7. وغرضه التوبيخ. بيئة يسودها اللهو، والتغزل بالنساء ويمثل هذا التيار خصوم شاعرنا من جهة، ومن جهة أخرى ظهور تيار الزهد والترفع عن الدنايا ويمثله شاعرنا بالتواضع لآل البيت، والتقرب إلى الله بحبهم. كما ظهر التنافس السياسي واضحا القائم على التهكم والسخرية بالناس والتطاول على حقوقهم. فهي بيئة سياسية تنافسية تقوم بين اللهو ظلما وبين الزهد والطاعة عدْلا.

7) تحديد بناء النص:

يشتغل المدرِّس في ضوء الأهداف الوسيطية المندمجة (الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا)، فهي بمثابة المؤشرات التي يسير وفقها ويسعى إلى تحديد بناء النص الأدبي في ضوئها، وقد أورد منهاج اللغة العربية (للسنة الألى ثانوي) أهداف هذه المرحلة، وهي كالآتي[1]:

- **يطَّلع [المتعلّم] على توثيق متنوّع لتحديد النمطية الغالبة على النص: سردية، وصفية، تفسيرية، حجاجية أو حوارية.**
- **يكتشف الظاهرة الغالبة على النص ويُعلِّلها بإبراز خصائصها.**
- **يعرض أقسام النص من مقدمة وأحداث وزمان ومكان وموضوع وموقف وخاتمة.**
- **يكتشف أهمية انتقاء الكلمات والعبارات في بناء الأفكار.**
- **يربط بين الكلمة والجو النفسي.**

تهتم المقاربة النصية، باعتبارها مقاربة تعليمية، بدراسة بنية النص ونظامه؛ حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة (...) وذلك من خلال محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء، متوافق المعنى[2].

لقد تمكن التلميذ من **معرفة أنماط النصوص** في مرحلة التعليم المتوسط وتدرَّب عموما على فهم النصوص وتقنيات الكتابة في مختلف الأنماط، وفي بداية هذه المرحلة من التعليم الثانوي، ينصبُّ الاهتمام على تعزيز التعلّمات السابقة في مجال التعامل مع النص مع السعي إلى تعميقها وفق ما يسمح به المستوى الفكري للمتعلم[3].

[1] وزارة التربية الوطنية الجزائرية: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 7.

[2] ينظر الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 15.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وعليه اتجه الأسلوب التربوي إلى البحث عن وسائل تعلُّمية تمكِّن المتعلِّم من **التحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها** عن طريق اطلاعه على عيِّنة كافية من كلِّ نوع من الأنواع النصية بما يمكِّنه من تمثُّل **الخصائص اللغوية والبنائية** لكل نوع واستيعابها. وضمن هذا المنظور اتجه **منهاج التعليم المتوسط** بمختلف مراحله إلى تصنيف النصوص حسب المهارة النصية المراد تعليمها للتلميذ، وكذا الكفاءات المأمول التحكم فيها. وهكذا بُنِيَتْ النيَّة التعلمية على أساس جعل المتعلم يتموقع في الزمان والمكان من خلال التدرُّب على نصوص **الإخبار والوصف والسرد.** ومن خلال التطرُّق إلى **النص الحواري والحجاجي** يتمكَّن من **المناقشة وبناء أسس الاستدلال** على وجهة نظره والدفاع عنها[1].

ويتم التركيز في **منهاج السنة الأولى الثانوية** على **النص الحجاجي والتفسيري** لما لهما من صلة بالنمو الفكري للمتعلم في هذا المستوى ولكن دون إهمال لأصناف النصوص الأخرى[2].

والفائدة التي يجنيها المتعلم من معرفة خصائص كل نمط من أنماط النصوص هي أن التلميذ إذا استوعب ميكانيزمات نمط معين من خلال تعامله مع نماذج عديدة منه، فإنه يكتسب كفاءة أو مهارة نصية تيسر له التعامل مع أي نص آخر[3].

ومن شأن الاهتمام بالنصوص بمختلف أنماطها أن نجعل التلميذ يطلع على خصائص كل نمط من النصوص ومميزاته الأمر الذي يجعله يكتسب الاستعمالات اللغوية وتقنيات التعبير وأنواع البناء الخاصة بكل نمط فيمكنه كل ذلك من الإبداع في الكتابة التحليلية والإنشائية[4].

والجدير بالذكر – في هذا السياق – أن مهمة الأستاذ لا تنحصر في تمكين المتعلم من التحكم، كتابة، في أنماط نصية كيفما اتفق بل عليه الحذق في التوجيه بما يجعل المتعلم قادرا على إنتاج نص وظيفي ذي دلالة، متماسك، سليم البناء تماشيا مع المقاربة بالكفاءات التي تؤثر أن تكون التعلمات التي يتلقاها المتعلم ذات منفعة تأخذ بيده في حياته المدرسية والعملية خارج المدرسة[5].

إن أيَّ نص أدبي – بادئ ذي بدء – لا يظهر باعتباره نصا حجاجيا أو سرديا أو وصفيا أو تفسيريا إلخ... ظهورا انتمائيا محضا لنمط من هذه النصوص. حيث إن عناصر وصفية أو حجاجية أو غيرها تتخلل النص السردي وكذلك العكس. وإذن، فمن باب الموضوعية القول بأن **إحدى خصائص النصوص هي اللاتجانس**، ولكن رغم ذلك، فإن **نوعا يهيمن** على الأنواع الأخرى، وهو ما يسمح بنعت نص بأنه نص سردي أو حجاجي أو وصفي إلخ ... وهناك **علامات نصية وبنائية ونوعية تسمح بالتعرف على الطبيعة الغالبة على النص.** فإذا كان عنصر السرد هو الغالب، المهيمن، فإن البنية الحجاجية – مثلا – تكون في خدمة البنية السردية.

---

[1] ينظر المرجع السابق، ص 18.

[2] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

واعتمادا على هذه المعطيات في تحديد نمط النصوص، **يدعى الأستاذ إلى مساعدة تلاميذه على تحديد النمطية الغالبة على النص واكتشاف خصائصها. ثم تدريبه مشافهة وكتابة** – على **إنتاج نصوص من النمط المدروس**.

الأسئلة	الأجوبة
- أسلوب الشاعر مباشر، بم تفسِّر ذلك؟	لأن الشاعر في حالة ردٍّ عنيف بعدما تناوله الخصوم وهو بعيد عنهم أي ليس في مواجهة مباشرة.
- علام أقام الشاعر جداله السياسي؟ وما نمط أسلوبه؟ هل ترى في قلة الإنشاء خصائص لنمط آخر؟ وضِّح.	أقامه على معيار ديني في الولاء لآل البيت، ومعيار أخلاقي في رمي الخصوم بالغفلة والضلال عن الحق، وسفاهة الرأي. ونمط أسلوبه الحِجاج السياسي، أو بما يسمى الآن بالحرب الكلامية. قلَّتُه تعزى إلى النمط السردي والوصفي لاعتماد الشاعر على الإخبار التوضيحي والتوصيلي.

8) تفحُّص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص:

يشتغل المدرِّس في ضوء الأهداف الوسيطية المندمجة (الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا)، فهي بمثابة المؤشرات التي يسير وفقها ويسعى إلى تفحُّص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص الأدبي في ضوئها، وقد أورد منهاج اللغة العربية (للسنة الألى ثانوي) أهداف هذه المرحلة، وهي كالآتي[1]:

- **يُحدِّد عوامل الانسجام من كلمات ومفردات مساعدة على تسلسل الجمل وترابطها.**
- **يذكر التكرار وأثره في إثبات المعنى وتأكيده.**
- **يُعيِّن الأفعال والأحداث وما بينها من علاقة.**
- **يتبيَّن معاني النص اعتمادًا على علامات الوقف والأحكام النحوية والصيغ الصرفية.**
- **يستعين بالقواعد النحوية لمعرفة العلاقات القائمة بين الكلمات والمفردات.**

إنَّ تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر. ومن ثم تنصب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل[2].

النص منتوج مترابط في أفكاره، متوافق في معانيه، منسق ومنسجم وليس تجمعا اعتباطيا للكلمات، إذ قد نجد مجموعة متراصة من الجمل ولكنها لا تشكل نصا محكم البناء، وحتى يتحقق ذلك لابد من وجود روابط بين هذه الجمل.

[1] وزارة التربية الوطنية الجزائرية: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 7.

[2] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 15.

ولا يحصل الانسجام لنص ما، إلا إذا كان متسقا، حيث إن الاتساق شرط ضروري للانسجام كما سبق ذكره. فعندما نقرأ نصا خاليا من عناصر الاتساق كالروابط – مثلا – فهذا يدل على عدم تحكم صاحبه في آليات تشكيل النص مثل القواعد النحوية التي عن طريقها توظف العناصر التي تراعي تناسق النص وانسجامه.

وعلى وجه الإجمال، فالاتساق هو ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة للنص؛ وحتى يكون هذا التماسك قائما، يتجه الاهتمام إلى الوسائل اللغوية (الشكلية) التي توصل بين العناصر المكونة لهذا النص أي إلى الكيفية التي يتم بها تآلف الجمل لضمان تطوره. فالاتساق يقوم على العلاقات ويشير إلى مجموعة من الإمكانات التي تربط شيئين، وهذا الربط يتم من خلال علاقات معنوية، التي تنتج بوساطة وسائل دلالية موضوعة بهدف خلق نص.

بينما الانسجام نظرة شاملة تضع في الحسبان مقاربة النص في بنيته الدلالية والشكلية؛ إذ إنه يفترض أن الانسجام يدل على " العلاقة بين الأفعال الإنجازية " فهو لا يتعلق فقط بظاهر النص، إنما أيضا بالتصور الدلالي أو المعرفي.

وعلى الأستاذ – بوصفه مدير النص – أن **يعرِّف تلاميذه بعناصر الاتساق والانسجام** من باب **الدراسة الجمالية للألفاظ والتراكيب اللغوية** من جهة ومن باب **اطلاعهم على الأدوات المشكلة لتماسك النصوص وتدريبهم على محاكاة بنائها** من جهة أخرى.

الأسئلة	الأجوبة
تكرَّرَ النفي في البيتين الأول والثاني، ما أثر ذلك في المعنى؟	للمخالفة والمغايرة من حيث أراد ضرب الخصم في أضعف نقاطه وهو التغزل بالمرأة واللهو. وهي الأماكن التي يستهدفها غالبا الخصوم السياسيون للإيقاع بهم وهزمهم سياسيا (الفضائح الأخلاقية).
تكرر حرف الجر " إلى " في البيتين الثالث والرابع، ما دلالة هذا التكرار؟	لإبراز انتهاء الغاية السامية وهي حب آل البيت الهاشميين. فليس هناك غاية للشاعر أكبر من هذه الغاية.
على من يعود ضمير الغائب "هم" من البيت الرابع إلى البيت الأخير؟ وما مفاده؟	يعود على الهاشميين. ومفاده أن الضمير يعكس شهرة بني هاشم ولا داعي لتكرار ذلك للخصوم.
ما دلالة أسماء التفضيل في الأبيات الأخيرة على معاني النص؟	تتمثل في أنها الأقدر على إنهاء المعاني وإشباعها وثباتها.

في الأبيات الخمسة الأخيرة ارتباط السابق من الأشطر بما يقابلها من الأشطر، بم تفسر هذا الارتباط؟ وما أدواته؟	يُفسَّر هذا الارتباط بالتدوير. وهو من العيوب المقبولة في الشعر لأنه لا ينتهي بقصد دلالي وإن انتهى بقصد إيقاعي وعروضي في أعاريض صدور هذه الأبيات. ومن أدواته بالترتيب: "على" وهو حرف جر، و"سفاها" وهو تمييز نسبة/ جملة، و" لقد" وهما مؤكدان خبريان للخبر الإنكاري، و"فإن" فالأول حرف تعليلي زائد والثاني مؤكد خبري يفيدان إنكارية الخبر.و"وفيهم" وهي شبه جملة مسبوقة بواو الحال.

9) إجمال القول في تقدير النص: في ختام دراسة النص، يتوصل الأستاذ بالتلاميذ إلى **تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص** مع التأكيد على **إبراز خصوصيات فن التوظيف اللغوي عند الأديب للتعبير عن أفكاره** وكذا عن **طريقته في الإفصاح عن معانيه** وعن **الوسائل الأسلوبية** التي استعملها أو أكثر من استعمالها بوصفها من مميزات أسلوبه الأدبي وتعكس رؤيته الجمالية بالدرجة الأولى وتفرده عن غيره.

الأسئلة	الأجوبة
- ما الموقف الذي تبناه الشاعر في هذا النص؟	تبنى الدفاع عن أحقية الخلافة لبني هاشم من حيث امتداحه إياهم.
- أوجز القول في أوجه دفاعه عن حق بني هاشم في الخلافة وعلِّق عليها؟	قام دفاع الشاعر على هجوم خصوم الهاشميين من حيث التعريض بهم إقبالا على التغزل بالنساء، واللهو، والغفلة والضلال، وسفاهة الرأي من جهة، ومن أخرى قام على مدح الهاشميين بإبراز مكانتهم من الرسول، وفضلهم على الناس، وسماحتهم، وكثرة مكارمهم وصونها. ويعتبر دفاعه دفاعا شرعيا وقويا في الوقت ذاته لمعرفته كيفية تصويب سهم النقض لهم نحو نقاط ضعفهم التي نفذ من خلالها لتسفيههم وكأن الشاعر محام هاشمي، أو نائب عام يمثل حق المجتمع أمام الخصوم الذين يطلب فيهم معاقبتهم على اغتصاب حق شرعي من أصحابه.
- جسد الشاعر مبدأ الحقيقة في تعبيره أبلغ من المجاز. بم تفسر هذه الظاهرة؟	ذلك أن الشاعر في موقف سياسي انفعالي دفاعي لا يحتاج إلى كثير خيال الذي يتلاءم مع العواطف الهادئة والمستقرة. فالانفعال الحاد يعطل عملية التخيل.

هذه هي المراحل التي يتوجب على الأستاذ إتباعها في دراسة النص الأدبي قبل أن يتطرق إلى النشاطات الروافد المرتبطة به مثل **قواعد اللغة والبلاغة والعروض والنقد الأدبي** في الجذع المشترك (آداب) أو **قواعد اللغة والبلاغة** في الجذع المشترك (علوم وتكنولوجيا) مع مراعاة مستوى المتعلمين في كل جذع.

وبما أن التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات يتوجه إلى **جعل المتعلم بانيا لمعارفه؛ فيتحوّل نشاط القراءة عنده إلى نشاط وفعالية وليس مجرّد** عادة دراسية[1].

ولتحقيق هذا البناء يعتمد على " الاستراتيجيات والأساليب التعلّمية التي يوظّفها المتعّلم وهو يمارس فعل القراءة، كهدف في حد ذاته، أو كوسيلة ضرورية للتعامل مع باقي المواد الدراسية "[2]؛ وذلك **بتنشيط الأستاذ لدرسه بوساطة الأسئلة** التي تُعدُّ عماد الفعل التربوي الناجع والفعّال لأن هذه الأسئلة هي التي **تمكِّن المتعلم من الاكتشاف والاستيعاب وترسيخ أحكام الدرس في الذهن**[3].

وقديما قيل " إننا قد ننسى ما تعلمناه، ولكننا لا ننسى أبدا ما اكتشفناه". وإذا كان المربون منذ القديم قد أدركوا أهمية صوغ السؤال في تنشيط الدرس، فإن العناية بصوغ الأسئلة تزداد أهمية في ظل التدريس بالكفاءات حيث **تصبح هذه الأسئلة تمثل استراتيجية نجاح الدرس والتدريس** إذ إنها:

1. تُحفِّز المتعلمين على التفكير.
2. تُثير حيويتهم وفضولهم ونشاطهم.
3. تُوجِّهُهم إلى القضايا الهامة في الدرس.
4. تبعث الثقة في نفوسهم حيث يشعرون بأهمية مشاركتهم في بناء عناصر الدرس ودورهم في إثرائه وإغنائه.

وبالنظر إلى الأهمية التي تكتسيها الأسئلة في تنشيط الدرس، فإن هذه الأهمية تدعو الأستاذ إلى **تحليل أحكام الدرس وبناء أسئلة لكل حكم** مع مراعاة – عموما – الشروط الآتية:

- ارتباط السؤال بأهداف الدرس التي يسعى الأستاذ إلى تحقيقها.
- تنوُّع مستويات الأسئلة من المستويات الدنيا إلى المتوسطة فالعليا.
- مراعاة خصائص المتعلمين العقلية والمعرفية.
- ترتيب الأسئلة وفق ترتيب أحكام الدرس المراد استخراجها.
- عدد الأسئلة يكون مناسبا للإجابة المطلوبة.
- الدقة في صوغ السؤال بحيث يفضي إلى الإجابة المطلوبة.
- أن يصاغ السؤال في عبارات قليلة واضحة.

---

[1] ينظر عبد اللطيف الجابري وآخران، مرجع سابق، ص 5.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] اللجنة الوطنية للمناهج؛ المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية (وزارة التربية الوطنية)، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب، وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا، طبعة جانفي 2005، ص 19.

والأسئلة لا تكون بذات فاعلية إذا لم يعمد الأستاذ إلى استثمار الإجابات المتعلقة بها. ولهذا الغرض، وجب تسجيل إجابات التلاميذ التي تخدم أحكام الدرس على السبورة بهدف إثراء الدرس بما يتطلبه من معارف.

ثانيا: استراتيجية الإنتاج اللغوي (المنطوق والمكتوب):

لا يختلف اثنان حول قيمة التعبير بشكليه المنطوق والمكتوب، فهو أهم فرع في كل اللغات، وفي اللغة العربية على وجه الخصوص، فهو غاية بين مجموع نشاطات اللغة العربية المعروفة (القواعد والبلاغة...)، وما هي إلا وسائل مساعدة عليه؛ فالمطالعة تزوّد القارئ بالمادة اللغوية والثقافية، أي البعد المعرفي. وفي هذا البعد يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات ولا يتم ذلك إلا بالقراءة المستمرة المتنوّعة الواعية، أي أنه يجب أن تسبق عملية القراءة كل عملية تعبير. ويتطلب هذا الأمر من المدرّسين تحديد موضوعات قرائية أو كتب تقرأ قبل تكليف طلبتهم بالحديث عن موضوع معيّن أو الكتابة فيه[1]. أما النصوص فهي منبع الثروة الأدبية، وقواعد النحو وسيلة لصون اللسان والقلم عن الخطأ، والإملاء وسيلة لرسم الكلمات والحروف رسما صحيحا.

وتكمن قيمة التعبير، بنوعيه، في حياة المتعلِّم المدرسية، فهو الهدف الذي تسعى اللغة العربية الوصول إليه، وهو الكفاءة التي تحثُّ المناهج الدراسية على ضرورة اكتسابها، لما لها من آثار على حياته فيما بعد، فهو ضرورة من ضرورات الحياة؛ إذ لا يمكن الاستغناء عنه في أي زمان أو مكان، لأنه وسيلة الاتصال بين الأفراد، وهو الذي يعمل على تقوية الروابط الفكرية والاجتماعية، وبه يتكيّف الفرد مع مجتمعه؛ إذ تتحقق الألفة والأمن وبه يربط الماضي بالحاضر وبه ينتقل التراث الإنساني من جيل لآخر، وبه يتم الاتصال بتراث المجتمعات الأخرى[2].

أما حضور التعبير في أنشطة اللغة العربية يكاد يكون مهيمنا عليها، فهو نشاط لغوي مستمر حاضر في الحصص المبرمجة له (حصص التعبير)، إضافة إلى امتداده إلى جميع نشاطات اللغة الأخرى داخل حجرة الدرس وخارجها. ولا يكتفي باللغة العربية بل يمتد إلى المواد الدراسية الأخرى. ودليل حضوره في إجابة المتعلِّم عن أسئلة القراءة والنصوص الأدبية، وفي شرح أبيات القصيدة، وفي الأنشطة الأخرى. وفي المواد الأخرى يعبِّر عن الظواهر الطبيعية أو الاجتماعية أو التاريخية أو الفيزيائية. ورغم هذا الحضور إلا أن تحقُّق الكفاءة في إجادته مشافهة وكتابة يحتاج إلى الممارسة المستمرة والتدريب المتواصل.

يهدف التعبير، باعتباره نشاطا لغويا، إلى إبراز ثقافة الإنسان ومدى اطلاعه، ودليل على ما لدى الإنسان من عمق فكري ونضج عقلي، ودليل على ما عند الإنسان من قدرة على العرض والشرح والتفسير، فهو يمكننا من تبادل وجهات النظر، والتأثير في المواقف والاتجاهات، وبناء علاقات اجتماعية[3].

---

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الطبعة الأولى، الطبعة العربية الأولى، 2004م، ص 78.

[2] المرجع نفسه، ص 77.

[3] فهد محمد الشعابي الحارثي: الاتصال اللغوي في القرآن الكريم، ص 120. مأخوذ من: احمد بن راشد بن سعيد: فن الكلام؛ مدخل إلى الاتصال العام، دار جبل الشيخ، الرياض، طبعة 1418هـ/1997م، ص 4.

يأتي التعبير، حسب اللغويين المحدثين، في شكل درجات يعلو بعضها بعضا، تنتج عنها مستويات للتعبير، فهناك التعبير الذي غرضه الإفهام، وهو أدنى درجات التعبير، وهناك التعبير بلغة صحيحة سليمة ويأتي في الدرجة الوسطى، وهناك التعبير الذي غرضه التأثير، وهو الذي تكون لغته بليغة، فضلا عن سلامتها وصحتها.

وبناء على هذا التقسيم، نتج نوعان من التعبير؛ التعبير الوظيفي، ويقابل الدرجة الوسطى أي التعبير الصحيح؛ لأنه يلتزم فيها بقواعد اللغة وقوانينها، فضلا عن تحقق الإفهام. والتعبير الإبداعي يعلو الدرجتين السابقتين فهو مُفهِمٌ وصحيح، وهذا النمط من التعبير لا يتأتى إلا للأدباء الموهوبين[1].

وعلى مستوى المدارس والثانويات، يركِّز المدرِّسون على التعبير الوظيفي، مع تدريب المتعلِّمين على التعبير الإبداعي، كي يتخرّج بعضهم وقد امتلك ناصية اللغة والأسلوب الجيد الذي يؤهله لأن يصبح كاتبا أو شاعرا.

1- مهارات اللغة العربية وأنواع التعبير:

تبدأ العلاقات الاتصالية من خلال عمليات الإرسال اللغوي، وبوساطة هذه العمليات يستطيع الفرد نقل أفكاره إلى الآخرين والتأثير فيمن حوله، وتحقيق أهدافه، تقوم اللغة العربية على أربع مهارات؛ اثنتين سلبيتين: القراءة والاستماع، والأخريين إيجابيتين: المحادثة والكتابة، والتعبير اللغوي يرتبط بمهارتي الحديث والكتابة، فإذا ارتبط بالحديث يكون **التعبير شفهيا**، أما إذا ارتبط التعبير بالكتابة فهو **التعبير الكتابي**[2].

1-1 التعبير بين الوظيفة والإبداع:

يرتكز التعبير على ركنين أساسيين: الأول معنوي والثاني لفظي، فركنه المعنوي هو: الأفكار التي يريد الإنسان أن يعبِّر عنها، وركنه اللفظي هو: الألفاظ والعبارات التي يعبِّر بها الإنسان عن أفكاره، وهما مرتبطان ببعض ارتباطا وثيقا، بل لقد قال علماء النفس أن التفكير والتعبير مظهران لعملية عقلية واحدة، فنمو كل منهما مرتبط بنمو الآخر[3].

والتعبير، شفهيا كان أو كتابيا، ينقسم قسمين بالنظر إلى **نوع المعالجة وطبيعة الموضوع**. فإذا كان المقصود منه اتصال الناس بعضهم ببعض كالمحادثة والمناقشة والإخبار وغير ذلك، سُمِيَّ **التعبير هنا وظيفيا**. أما إذا كان الغرض منه التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوّقة مثيرة، سُمِيَّ **تعبيرا إبداعيا**[4].

أ- **التعبير الوظيفي**: يتميّز التعبير الوظيفي كونه مهارة لغوية ينبغي لمتكلم اللغة أن يمتلكها؛ لأنه بدونها لا يستطيع التواصل مع أفراد مجتمعه في مختلف القضايا والموضوعات ذات الطابع

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص 81.

[2] ينظر سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص 88. وينظر فهد محمد الشعابي الحارثي، مرجع سابق، ص 115.

[3] محمود علي السمّان: التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، طبعة 1983م، ص 244.

[4] سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص 88-89.

الاجتماعي أو الثقافي أو السياسي. أما أغراضه فيشمل المحادثة والمناقشة وحكاية القصص والنوادر والأخبار وإلقاء الخطب وإملاء التعليمات وكتابة التقارير والمذكرات والملخصات والنشرات والإعلانات وتحرير الرسائل... [1]، فهو تعبير غائي يتطلب لغة سالمة من الخطأ. وفقرات مترابطة وبعيدة عن الحشو والاستطراد[2].

ب- **التعبير الإبداعي:** يسمّيه البعض الإنشائي أو البليغ، يتجاوز فيه المتحدِّث أو الكاتب شرطي **الصحة والإفهام** إلى التأثير في القارئ وحمله على التعاطف مع المنشئ ليعيش في تجربته ويحسّ بإحساسه من خلال ما يعرضه من أفكار ومشاعر وخبرات على الناس[3]، يتميّز بوجود عنصرين مترابطين هما: **الأصالة والعاطفة**؛ فالعاطفة هي عماد التعبير الإبداعي والباعث عليه. فما لم يختلج في نفس المنشئ عاطفة ما، أو يتحرّك في قلبه شعور معين، لا يندفع للتعبير، ولا ينشط للإفصاح والإبداع. وإن توافر عنصر العاطفة في التعبير يؤدي إلى استعمال اللغة الفتيّة التي تقوم على الخيال وتعتمد على العناصر البلاغية المعروفة من تشبيه واستعارة ومجاز وكناية[4].

أما الأصالة فنعني بها أن يكون التعبير متميِّزا، لم يسبق إليه قائله، ويحمل طابع صاحبه أو يختلف بما له من خصائص لغوية وأسلوبية عن كتابات الآخرين[5]. له أشكال شتى فقد يكون قصيدة أو قصة أو مقالة وجدانية مؤثرة أو خطبة أو مسرحية[6]، وكتابة اليوميات والمذكرات الشخصية والتراجم والسير.

2- التعبير بين الشفهي والكتابي:

أوجز موسكوفتشي (S.Moscovici)، وكذا مجموعة كبيرة من الأعمال التي تنتمي إلى مجال علم النفس التجريبي، مظاهر الاختلاف والتمايز بين التعبير الشفهي والكتابي كما يلي[7]:

[1] محمود علي السمّان، مرجع سابق، ص 244.

[2] سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص 82.

[3] محمود علي السمّان، مرجع سابق، ص 244.

[4] سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص 81.

[5] المرجع نفسه، ص 82.

[6] المرجع نفسه، ص 81.

[7] حسن بدوح: المحاورة؛ مقاربة تداولية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، الطبعة الأولى، 2012، ص 73-74.

التعبير الشفهي	التعبير الكتابي
الطاقات العضلية العصبية المبذولة خلال الكلام أقل أهمية.	إن الطاقات العضلية العصبية المبذولة خلال الكتابة هي طاقات أهم.
تفترض التبادلات الشفهية وجود الآخر.	تتوجه التبادلات الكتابية إلى شخص غائب.
للإشارات الحركية وإيماءات الوجه قيمة كبيرة.	لا قيمية للإشارات الحركية وإيماءات الوجه لأنها لا تظهر.
إرسال متواتر ومألوف ومستمر.	إرسال نادر ومتقطع أكثر؛ إذ تقتضي الكتابة تعمدا أكبر للقيام بها، وجهودا أعظم للتكيف مع موقف مقيّد نسبيا.
القيمة الاجتماعية التي تضفي على التعبير الشفهي مألوفة وحرّة.	القيمة الاجتماعية التي تضفي على التعبير الكتابي غير مألوفة عموما، تعمم على صورة خصائص مميزة للرسائل الناتجة عن هذا النمط من التعبير. وهذه القيمة هي قيد مفروض على المرسل، يسهم في توجيه سلوكه.
يميل في الغالب إلى الإطناب، وإلى استخدام الأفعال بنسب مهمة، أما من الوجهة الصورية فهو أقل إعدادا.	يحرص على أن يكون أفضل إعدادا من الوجهة النحوية، وأقل إطنابا في مفرداته، وأكثر تواترا بالأسماء.
يمتاز بحجم أكبر لإرساله اللغوي، من حيث المعدّل المتوسط لعدد الكلمات.	معدل متوسط عدد الكلمات قليل
تتواتر التعابير الشائعة وغير الدقيقة بنسبة أكبر.	تتواتر التعابير المجرّدة، بنسبة أكبر.
قدرة اللغة المنطوقة على تقديم تمثيل للغة المكتوبة.	عجز اللغة المكتوبة عن تقديم تمثيل دقيق للغة المنطوقة؛ إذ غالبا ما تظل الأولى عاجزة عن تقديم تمثيل فونولوجي أمين لكثير من الظواهر الصوتية[1].
يمكن أن تنتقل عبر الزمان والمكان بفضل التكنولوجيات الحديثة[2].	الاستمرارية عبر الزمان والتنقل عبر المكان[3].

ومما يزكي تميُّز الكلام عن الكتابة أيضا، أن عددا من الدول، وخاصة الدول المتقدمة تعتمد في تدريس اللغة الأجنبية في مدارسها، على المنهج المسمّى **بالمنهج السمعي النطقي**، وهو منهج يعنى بتدريس

[1] المرجع السابق، ص 75.

[2] إذا كانت الكتابة تتمتع بتينك الميزتين ((الاستمرارية عبر الزمان والتنقل عبر المكان))، فقد تم تجاوز ذلك بفضل التقدم العلمي الذي سلب اللغة المكتوبة هاتين الميزتين بعد اختراع أجهزة التسجيل المختلفة والإذاعة والتلفاز، بل إن التلفاز زيد على علمية حفظ النصوص بنغمته، الاحتفاظ بتعبيرات الملامح وحركات أجزاء الجسم. ينظر حسن بدوح، مرجع سابق، ص 74.

[3] يقول الجاحظ: " القلم أبقى أثرا، واللسان أكثر هدرا وأن اللسان مقصور على القريب الحاضر، والقلم مطلق في الشاهد والغائب وهو للغابر الكائن، مثله للقائم الراهن ومن ذلك أيضا قولهم الكتاب يقرأ بكل مكان ويدرس في كل زمان، واللسان لا يعدو سامعه ولا يتجاوزه إلى غيره ". ينظر الجاحظ: البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، ج1، ص ص 79-80.

اللغة الأجنبية الأولى أو الثانية، ويقوم على أساس تعليم الكلام والاستماع قبل تعلم القراءة والكتابة، ويستعمل الحوار والتمرينات ولا يشجع استعمال اللغة الأم في قاعة الدرس، كما يستعمل التحليل التقابلي[1].

ويمكن إرجاع أسباب تميّز اللغة المنطوقة عن المكتوبة إلى ما يلي[2]:

- إن الإنسان تكلم قبل أن يكتب، ولا يزال كل منا يكتسب لغة مجتمعه ويتعلمها كلاما ونطقا قبل أن يمارسها كتابة وتدوينا.
- توجد مجتمعات كثيرة تتكلم لغاتها ولا تكتبها، كما يوجد أفراد أميون يتكلمون اللغة ولا يكتبونها.
- يمكننا أن نحول الكلام المكتوب إلى كلام منطوق بسهولة، ولكن يصعب علينا أن نحول الكلام المنطوق إلى كلام مكتوب بالطريقة نفسها التي ينطق بها المتكلم.
- إن الكلام يقوم بدور هام في حياتنا اليومية أكثر من الكتابة، لأن عملية التواصل والتفاهم التي تعتمد الكلام تستغرق أكثر من نصف وقت الإنسان الذي يقضيه متكلما ومستمعا.

ورغم ذلك كله لا ينبغي أن ننسى التفاعل الموجود بين اللغة المكتوبة والأخرى المنطوقة من حيث الأخذ والعطاء، وهذا التفاعل طبيعي وحتمي؛ ذلك أن الكلام عبارة عن مسار يجري في الزمان ولا شيء أكثر تلاشيا من هذه الظاهرة الاجتماعية إذ لا يكاد يلفظ به حتى يموت إن لم يستعده فكر آخر أو ذاكرة أخرى. ولذلك فنحن نعمد إلى الكتابة كي نتخذها خزانا مكانيا لهذه الظاهرة المضمحلة[3].

[1] حسن بدوح، مرجع سابق، ص 75.

[2] المرجع نفسه، ص 75-76.

[3] المرجع نفسه، ص 76.

3- استراتيجية الإنتاج اللغوي المنطوق

يعد التواصل اللفظي الشكل الأوَّلي للتواصل، وهو عبارة عن **مساروسيرورة اجتماعية**. ويتحقق هذا النسق التواصلي عن طريق تبادل ملفوظات تلائم النظام الصوتي للسان المعتمد أثناء التعبير. وغالبا ما يكون هذا التواصل اللفظي في حاجة إلى مساندة أنساق تواصلية أخرى كالإيماءات، ومختلف الأنساق الأخرى، التي تعد دعامة أساس لهذا النسق التواصلي. أضف إلى ذلك، الدور الهام للحيّزين الزمني والمكاني. ومعنى ذلك أن الفصل بين التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي من الناحية العملية والواقعية، يعد من الأمور الصعبة جدا؛ لأن التواصل يعد كلا غير قابل للتجزئ[1].

ويعد التعبير الشفهي أو المحادثة أو التعبير المنطوق، أساسا لكل تعبير كتابي لأنه يبنى عليه. والنجاح في التعبير الكتابي أو التحريري لا يتحقَّق إلا بالانطلاق من التعبير الشفهي، خاصة في بداية التحضير لإنجاز التعبير الكتابي في شكل مشروع جماعي أو فردي.

وللتعبير الشفهي مميزات لا نجدها في التعبير الكتابي؛ ذلك أنه يقوم على إعطاء الحرية الكافية للمتعلِّمين في اختيار ما يشاءون من مفردات المعجم وعبارات وأساليب من ناحية اللغة، وتوظيف الأفكار التي يريدون خاصة في التعبير الحر، أما في التعبير الموجَّه فتقل هذه الحرية لارتباط المتعلِّم بالموضوع.

يُعرَّف التحدّث أو المحادثة بأنه: "مهارة إرسال شفوية، وهي من أكثر المهارات اللغوية استخداما في الحياة بعد الاستماع، ويمارس من خلالها الفرد اتصاله بالآخرين بطريقة مباشرة، فيعلم ويتعلم ويقنع ويقتنع "[2]. وفي تعريف آخر، المحادثة هي ذلك الكلام المنطوق " الذي يعبّر به المتكلم عما في نفسه من هاجسة أو خاطرة...وما يزخر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك، في طلاقة وانسياب، مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء "[3].

ولكونه أكثر استخداما من طرف الإنسان، عُدَّ ظاهرة اجتماعية وضرورة بشرية لتحقيق الاتصال مع الآخرين، على صورة رموز صوتية منطوقة فيها سلامة اللغة وصحة التعبير.

وبالعودة إلى منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي (للجذعين) " **ينبغي النظر إلى نشاط التعبير الشفوي على أنه رافد قوي للتعبير الكتابي، ولهذا وجب الاستعداد له بكل ما يستحق من العناية والرعاية** "[4]. فهو يؤكِّد على المسألة التي طرحتها حول علاقة التعبير الكتابي بالشفهي وقيمة كل منهما ضمن نشاطات اللغة العربية.

---

[1] المرجع السابق، ص 72.

[2] فهد محمد الشعابي الحارثي، مرجع سابق، ص 115-116.

[3] المرجع نفسه، ص 116. مأخوذ من: محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، دار القلم، الكويت، طبعة 1974م، ص 189.

[4] وزارة التربية الوطنية الجزائرية: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي (الجذع المشترك آداب والجذع المشترك علوم وتكنولوجيا)، ص 19.

وقد انطلق منهاج اللغة العربية في تقديم نشاط التعبير من خلال تشخيص حجم القصور الذي يعاني منه المتعلمون القادمون إلى مرحلة التعليم الثانوي؛ حيث " إن إدخال هذا النشاط في المقرر إنما جاء استجابة لعلاج ما يعاني منه المتعلمون من قصور في لغتهم الشفوية وذلك نتيجة الإقبال المفرط على الملاهي الترفيهية من تلفزة وأشرطة الفيديو وتطلع إلى الأنترنيت وإعلام آلي... إلخ "[1].

فقلَّت العناية بالقراءة والمطالعة، ومن ثمة ضعف وازع التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي. وبما أن **نشاط التعبير الشفوي** يؤدي دورا حيويا في حياة الإنسان بوصفه عضوا في المجتمع فإن التعامل الإيجابي للإنسان مع محيطه الاجتماعي لا يتم إلا عن طريق التحكم فيه[2]؛ إذ إن **التعبير الشفوي** يعد وسيلة للتواصل مع الآخرين لتحقيق مطلب أو اكتساب معرفة أو الإعراب عن أفكار وما إلى ذلك[3].

وبالعودة إلى الكفاءة المستهدفة، في السنة الأولى ثانوي للجذعين (الآداب والعلوم والتكنولوجيا)، نجد أنها تتحقق بتحقُّق " **إنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتلخيص أو التحليل أو التعليق** "[4]. يقتضي تحقّق المنتَج الشفوي، وهو عبارة عن نصوص ذات طبيعة خاصة (**تلخيص، تحليل، تعليق**). ومادامت النصوص تشترط حصولها في مقامات تواصلية فهي خطابات منتجة من طرف المتعلّمين، ثم إنها ذات دلالة بالنسبة إليهم أي مرتبطة بمحيطهم الثقافي والاجتماعي والنفسي[5].

ويستمد المدرس، في هذا المستوى، مادة تنشيط حصص التعبير الشفوي من **مواضيع المطالعة الموجهة** كأن تتمحور حول[6]:

- تلخيص فصل من فصول القصة أو القصة بكاملها.
- تحديد الموضوع الذي تعالجه القصة والتعليق عليه.
- تغيير نهاية القصة وفق رؤية مغايرة لرؤية الكاتب.
- تحديد موقف الكاتب من القضية التي يعالجها ونقده.
- تحديد شخصيات القصة وتحليل تصرفاتهم من خلال الأدوار المنوطة بهم.

وعلى المدرس أن يراعي في تنشيط حصة التعبير الشفوي ما يأتي[7]:

- الحرص على دفع التلاميذ إلى تحضير الموضوع في المنزل.
- توجيههم بحديث قصير إلى سبب اختيار الموضوع.

---

[1] المرجع السابق، ص 19.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 20.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[7] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- أثناء المناقشة، التدخل بأسئلة محفزة لمواصلة المناقشة أو لتوجيهها أو لإقفالها أو لاستنتاج مغزى أو حكم عام.
- توزيع الأدوار بين التلاميذ لإشراك أكبر عدد ممكن في الحوار والمناقشة وتشجيع الساكتين منهم على الدخول في التعبير حتى لا يقتصر النشاط على فئة معينة من التلاميذ.
- التشجيع على تقديم إجابات مختلفة حول المعنى الواحد.
- تأكيد الإجابات ذات الأفكار الصحيحة والعبارات الفصيحة ترسيخا لها في الأذهان.
- الإشادة بالإجابات الجيّدة تشجيعا لأصحابها والتعامل مع الإجابات الخاطئة بأسلوب تربوي لا يجرح المشاعر.

بالنظر إلى الأهمية التي يكتسبها التعبير الشفوي، تم إثباته في منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ولكي يحقق هذا النشاط الفائدة المرجوة منه، على الأستاذ أن يجعل من حصص التعبير الشفوي وسيلة هامة لتدريب التلاميذ على التفكير وإبداء الرأي الحر، والتجاوب العقلي المثمر، وأن يجتهد في التوجيه إلى التعبير السليم والتشجيع على المناقشة الحرة.

1-3 مهارات التعبير الشفهي:

وقد حصرت **سعاد عبد الكريم الوائلي** المهارات التي يسعى التعبير الشفهي إلى تنميتها فيما يلي[1]:

- ترتيب الأفكار وتواصلها في الحديث.
- التركيز على الجوانب المهمة في الموضوع.
- المهارة في حسن صوغ البدء وحسن صوغ الختام.
- صياغة العبارة وعرض الفكرة في ضوء مستوى السامعين.
- استخدام المنهج الملائم المنطقي في عرض المقدمات واستخلاص النتائج.
- القدرة على الالتماس أفضل الأدلة واختيار الأمثلة وانتقاء الشواهد لتأكيد رأي أو دعم وجهة نظر.
- القدرة على تقديم الصيغ المناسبة لتحقيق الإقناع والإمتاع.
- تمكن المتعلم في انطلاق من مخاطبة جمهور الناس في موضوع عايشه واهتم به.
- القدرة على المشاركة في حوار حول موضوع يهم المتعلم أو يهم مجتمعه.
- المهارة في إبداء الملاحظات حول خبر منشور أو حديث مذاع.
- تمكن المتعلم من إدارة ندوة أو قيادة حوار في موضوع يهمّه أو يهم مجتمعه في لباقة وحسن تصرف.
- القدرة على التعقيب السليم على أي متحدّث أو معلّق.
- تحديد أهم جوانب الموضوع الذي يطرحه متحدّث أو معلق بأبعاده ومطالبه.

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص 90-91.

- القدرة على الإلمام بنتائج الحوار وتقديمه ملخصا بعبارة واضحة محددة.
- القدرة على الإجابة المركزة عن تساؤلات المستمعين.
- القدرة على الاستجابة لمشاعر السامعين.
- تحديد الخطأ الواضح في أثناء حديث غيره لغة وتركيبا وعلاقة.

وهي مهارات عامة لم ينص المنهاج على أغلبها، لكنها ممكنة التحقيق تدريجيا من طرف المدرِّس إذا أحسن استثمار حصص القراءة والمطالعة والبلاغة في متابعة تحقُّقها.

2-3 خطوات تدريس التعبير الشفهي:

1- **تحديد وضعية الانطلاق، وهي مقدمة أو تمهيد للموضوع:** يشرح المدرس المطلوب عمله في هذا الدرس، ويجب عليه أن يساعد المتعلِّمين بأن يذكر لهم الميادين التي يختارون منها الموضوعات، أو هو الذي يختار موضوع ميعنا يميل أكثر الطلبة إلى التحدث فيه أو مناقشته[1]. ولكن البرنامج السنوي للغة العربية في السنة الأولى ثانوي حدّد الموضوعات فلا مجال للاختيار. لهذا يقوم المدرِّس بمساعدة المتعلِّمين على التحدث والانطلاق في الموضوع وبما ينير عقل المتعلم ويسترعي اهتمامه. والجدير بالذكر أن لا وجود لوضعيات جاهزة، بل الأمر يتوقف على طبيعة الموضوع ومستوى التلاميذ المعرفي والذهني من جهة وعلى حذق الأستاذ وثقافته من جهة أخرى.

2- **تحديد إطار الموضوع وعناصره وعرضه:** يعرض الموضوع على السبورة مع عناصره الأساسية، ولا ضير أن يوضح المدرس هذه العناصر شريطة أن تكون طريقة العرض تلائمه من حيث الفكرة واللغة يتجنّب فيها المدرّس الأفكار الفلسفية والأخيلة البعيدة[2]. ويفتح حوارا واسعا مع التلاميذ تتخلله أسئلة دقيقة تتمحور حول عنصر من عناصر الموضوع، وكلما توصل التلاميذ إلى تركيب عنصر طالبهم الأستاذ بالتعبير عنه؛ وهكذا يفعل معهم بقية العناصر.

3- **الخاتمة وحديث الطلبة:** بعد أن يأخذ أكثر الطلبة فكرة واضحة عن الموضوع تأتي المرحلة الأساسية من التعبير الشفهي وهي حديث الطلبة عن الموضوع المختار، وقد يلجأ المدرّس إلى توجيه بعض الأسئلة على الطالب الذي يروم التحدّث كي يدله على الطريقة الصحيحة والتعبير[3]. ويصل إلى خلاصة لما توصل إليه التلاميذ من خلال مناقشتهم للموضوع وهي مناسبة لتدريب التلاميذ على حسن الاختتام والحوصلة والاستنتاج. وفي أثناء ذلك، يقوم الأستاذ بتدريب التلاميذ على إيضاح الفكرة مع التحليل والتعليل والاستنتاج والربط والموازنة والاستشهاد والدعم. علما بأن مناقشة الموضوع مهما يكن مضمونه يجب أن تنطلق من منطق خدمة الهدف الوسيطي المندمج. والأهداف الخاصة بالدرس التي لا تخرج عن إطار الكفاءة المحددة للمجال الشفوي.

---

[1] المرجع السابق، ص 95.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

وهذه المنهجية المعتمدة في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، إلا في أنماط التعبير المراد التدرُّب عليها، ثلاثة هي: التلخيص، التعليق والتحليل. وإن كانت بعض الأنماط تدرّس ضمنيا.

3-3 أهداف تدريس التعبير الشفوي:

الأهداف الوسيطية المندمجة	الأهداف التعلمية
يتواصل (المتعلّم) بلغة سليمة ويعبر عن مشاعره وأفكاره وآرائه.	- يعتمد على ثراء لغته وخصوبة أفكاره في المحادثة والمناقشة. - يتناول الكلمة في وضعية ذات دلالة. - يقدر على ضبط نفسه في محادثة الآخرين مع مراعاة شعور من يحدثهم ويميز الكلام الذي يوجهه إليهم وفقا لمقامهم ومنزلتهم. - يستعين في تعبيره بما يصلح من معلومات. - يضرب أمثلة لتوضيح أقوالـه. - يلتزم التسلسل والترابط في سرد الحوادث. - يراعي التلاؤم بين الأفكار ويعبر عنها بالكلمات المناسبة. - يركز على الإيجاز والاختصار في المواقف المناسبة. - يحسن الربط بين المقام والمقال في الإفصاح عن موقفه. - يقدر على عرض أفكاره منظمة متسلسلة. - يستمع إلى آراء الآخرين ويعبر عن مساندته أو معارضته لها. - يدير الحديث عن موضوع يتمحور حول قضية ذات دلالة بالنسبة إليه مستعينا بأساليب الاستدلال.

وقد حرص دليل الأستاذ على تقديم أمثلة لبناء وضعيات مستهدفة في التعبير الشفهي، أقدِّمها فيما يلي:

أ- منصوص الكفاءة: إنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتلخيص أو التحليل أو التعليق

أ-1 التلخيص:

يشترط في الوضعيات التواصلية التي يقوم المدرِّس ببنائها مع متعلِّميه، أن تكون ذات دلالة وذات ارتباط باهتمامات المتعلِّم، وهو الشرط الأساسي الذي تحرص عليه المقاربة بالكفاءات في بناء

الوضعيات التعلُّمية والإدماجية والتقويمية. ولهذا السبب استثمرت نصوص المطالعة من أجل بناء هذه الوضعيات، إما بتلخيص نص المطالعة أو التعليق على قضية تناولها هذا النص أو تحليله.

منصوص الوضعية المستهدفة رقم01:

بمناسبة اليوم العالمي للسلم، ألقى بثانويتك خبير في شؤون السياسة محاضرة موضوعها: السلم أساس تنمية الشعوب. وعند رجوعك إلى القسم طلب منك أستاذك استخلاص الحجج التي قدّمها المحاضر لربط التنمية بالسلم والتعليق عليها.

المطلوب: قدِّم ملخّصا شفويا يفي بالمطلوب مع توظيف ما يناسب من تعلّمات اكتسبتها في هذه الوحدة.

سبق أن تناول المتعلِّم نصوصا في هذه الوحدة عن السلم، وكان موضوع التعبير الشفهي هو نفسه موضوع الوحدة التعلمية.

منصوص الوضعية المستهدفة رقم 02:

بمناسبة اليوم العالمي للبيئة، ألقى بثانويتك خبير في شؤون البيئة محاضرة موضوعها: البيئة آفاق وتحديات. وعند رجوعك إلى القسم طلب منك استاذك استخلاص الحجج التي قدمها المحاضر لضرورة حماية البيئة والاعتناء بنشر الثقافة البيئية والتعليق عليها.

المطلوب: قدِّم ملخَّصا شفويا يفي بالمطلوب مع توظيف ما يناسب من التعلمات التي اكتسبتها من الوحدة التعليمية الثالثة.

أ-2 التحليل:

منصوص الوضعية المستهدفة:

أعار زميل لك كتابا من مكتبة المؤسسة التي تدرس بها وبعد مدة رد هذا الكتاب المعار إلى صاحب المكتبة، فكان لهذا القيّم أن تفقّد الكتاب فوجد بعض صفحاته ممزقة، فرفض استلام الكتاب من المعير وطلب منه دفع ثمنه. فشبّ نزاع بين القيِّم وزميلك، حينئذ تدخّلت للصلح بينهما.

المطلوب: حلّل تصرُّف زميلك مبيِّنا سوء تقديره لفعله والأسلوب الذي سلكته لإصلاح ذات البين بين المتنازعين موظِّفا ما يناسب مما تعلّمته في هذه الوحدة.

ينسجم منصوص الوضعية المستهدفة مع النص الأدبي، ومع نص المطالعة، وعلى المتعلِّم أن يحسن استثمارهما في تحليل ظاهرة النزاع بين الناس والبحث عن أسبابها، ويطرح الحلول الممكنة.

أ-3 التعليق:

منصوص الوضعية المستهدفة:

وقع خصام بين جارين لك بسبب ترك أحدهما لكيس القاذورات في سلم العمارة.

المطلوب: علِّقْ على تصرُّف الفاعل، ثم اذكر ما اعتمدت عليه من أسلوب للحد من خصامهما. موظِّفا ما يناسب مما تعلَّمته في هذه الوحدة.

نلاحظ أن الوضعيات الثلاث ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلِّم، فهي من القضايا والمشكلات التي يصادفها المتعلِّم يوميا في حيّه أو مدينته.

على المدرِّس في حصة التعبير الشفهي أن يناقش الوضعيات مع متعلِّميه، ويفكِّكها إلى عناصرها،و في كل عنصر يطلب من المتعلِّمين التعبير عنه شفاهة ويسجِّل التعبيرات الجميلة والهادفة على السبورة. وهكذا مع باقي العناصر على أن يصل إلى خلاصة الموضوع فيطلب من المتعلِّمين أن يعبِّروا مرة واحدة على كل العناصر فيكتسبوا الطلاقة اللازمة.

4- استراتيجية الإنتاج اللغوي المكتوب

أما التعبير الكتابي فهو غاية الغايات ومبتغى المدرِّس والمتعلِّمين. يختلف عن التعبير الشفهي في بعض العناصر ويتميَّز عليه في أخرى. ولأنه كتابي، فهو القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره بلغة سليمة وتصوير جميل، يدوّنه المتعلِّمون في كراريس التعبير من موضوعات، لاحقٌ على التعبير الشفهي.

تعرَّف الكتابة بأنها " مهارة إرسال كتابية تجاوز الإنسان من خلالها العوائق الزمنية والمكانية فعبَّر بها عن مشاعره وأرسل أفكاره وعلّم وأقنع وأثّر في شخص المستقبل مهما كان الزمان أو المكان "[1].

يختلف مفهوم التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات، عنه في المقاربات السابقة في المنظومة التربوية الجزائرية، فهو نشاط تعلُّمي بنائي وليس نشاطا تراكميا. يتم تناول التعبير الكتابي وفق بيداغوجيا الإدماج، حيث **يعدُّ ضربا من التقييم ومجالا لإدماج المتعلم مكتسباته.**

وانطلاقا من هذه المفاهيم وهذه البيداغوجيات والمقاربات، يتم **صوغ موضوع التعبير الكتابي**. وكما هو الحال بالنسبة إلى نشاط التعبير الشفوي، وسائر النشاطات التقييمية الجزئية (الروافد والموارد اللغوية والبلاغية)، يجب مراعاة الهدف الوسيطي المندمج والأهداف التعلُّمية المرتبطة به في تسيير حصة التعبير الكتابي وبناء الموضوع.

1-4 أهداف تدريس التعبير الكتابي:

الأهداف الوسيطية المندمجة	الأهداف التعلمية
ينتج نصوصًا يبرز من خلالها قدرته على حسن التفكير وصواب التعبير.	- يراعي **قواعد الكتابة** من حيث **وضوح الأفكار وسلامة اللغة**. - يوظِّف المفردات والتراكيب البليغة في تحريره. - يستخدم لغة سليمة واضحة ومناسبة للوضعية التواصلية. - يعبر عن خلجات نفسه إزاء المظاهر والظواهر بعبارة سليمة ولغة صحيحة. - يحلّل النصوص الأدبية بشرحها ونقدها. - يعد موضوعاً يؤيّد أو يعارض فيه فكرة أو مبدأ مع الحرص على دعم موقفه بالأدلة والشواهد. - يحرص على انسجام الأفكار وتسلسلها بالكلمات والعبارات المناسبة. - يشرح أبياتا شعرية ويناقشها ثم يعلِّق عليها. - يعدُّ خطبة لإلقائها في مناسبة معينة. - يلخص القصص والموضوعات المقروءة. - يُكمل قصة قصيرة ناقصة. - يكتب قصة يعالج فيها مسألة ذات دلالة بالنسبة إليه. - يحلل مختلف النصوص ويبرز خصائصها ومميزاتها.

[1] فهد محمد الشعابي الحارثي، مرجع سابق، ص 116.

2-4 مهارات التعبير الكتابي:

إن هذا النوع من التعبير يسعى إلى تنمية المهارات الآتية[1]:

- قدرة المتعلم على وضع خطّة لما يكتب موضحا فيها هدفه وأسلوب تحقيقه.
- قدرة المتعلم على تحديد أفكاره واستقصاء جوانبها ومراعاة ترتيبها وتكاملها.
- المهارة في إخضاع منهج تعبيره لمطالب الموقف وغايته.
- قدرة المتعلم على نقل صورة واضحة عن أفكاره في أي مناسبة تأثر بها.
- مراعاة المنطق فيما يكتب تسلسلا وتتابعا ودقة في التنظيم والتصنيف.
- القدرة على إيراد بعض عناصر الإقناع في التعبير تأييدا لرأي أو دعما لوجهة نظر.
- القدرة على استحضار الأمثلة والشواهد المناسبة للموضوع ووضعها في الموطن الملائم من التعبير.
- المهارة في استخدام الإيجاز مع الوضوح والإطناب مع الاستقصاء والشمول في المواقف المناسبة.
- القدرة على الكتابة إلى كل فئة بما يناسبها فكرا ولغة وأسلوبا.
- قدرة المتعلم على تقويم ما يكتبه ببيان ما يبدو فيه من ثغرات وطرق معالجتها.
- القدرة على الكتابة السليمة رسما وتركيبا للجملة وبناء للعبارة.
- الدقة في استخدام علاقات الترقيم.
- تمكن المتعلم من الكتابة في موضوع يهمه مستعينا ببعض المراجع.
- تمكن المتعلم من كتابة رسالة وظيفية في شأن من شؤون الحياة اليومية يبسط فيه مراده ويدعمه بما يؤيده.
- تمكن المتعلم من وصف ظاهرة أو حادثة أو مشهد وصفا شاملا.
- قدرة المتعلم على كتابة تقرير عن زيارة أو رحلة أو عمل كلف القيام به.
- القدرة على الكتابة في المناسبات الاجتماعية والوطنية والقومية والإنسانية.
- قدرة المتعلم على كتابة تعليق على ندوة حضرها أو محاضرة استمع إليها أو برنامج شاهده.
- تمكن المتعلم من تحليل مشكلة اجتماعية بعرض أبعادها واستقصاء أسبابها وآثارها.
- تمكن المتعلم من تسجيل خلاصة لموضوع قرأه أو استمع إليه مع الحفاظ على أهم أفكاره وخصائصه.
- القدرة على تلخيص موضوع ما مع الحرص على الهدف ودقة المعنى والإحاطة بالعناصر الأساسية.

3-4 خطوات تدريس التعبير الكتابي:

تنشَّط حصص التعبير الكتابي وفق ما يأتي:

- الحصة الأولى تخصص لتقديم الموضوع ومناقشته.
- الحصة الثانية لتحرير الموضوع داخل القسم؛ بعدها يستلم الأستاذ المواضيع ليصححها.

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص 93-94.

- الحصة الثالثة، يقوم الأستاذ بإجراء تصحيح جماعي للأخطاء مع التلاميذ داخل القسم ثم يوزع الأوراق مصححة، ويساعد التلاميذ على تصحيح أخطائهم فرادى.

1- الحصة الأولى: التمهيد للموضوع: تخصص لتقديم الموضوع ومناقشته. يمهد المدرس بما يشوّق متعلِّميه إلى الدرس ويهيّئ أذهانهم له، أما اختيار الموضوع فهو محدّد مسبقا في منهاج اللغة العربية. يناقش المدرِّس الموضوع من زاوية تحديد طبيعته

أ- طبيعة الموضوع[1]:

- يحسن (بل يجب) أن تكون الموضوعات في متناول المتعلِّمين وضمن ما يهتمون به، أما مدارها فواسع سعة حياة المتعلِّم.
- أن نجنّبهم قدر الإمكان موضوعات مجرّدة وموضوعات لا يحسون بقرب منها. ونجنّبهم موضوعات تتكرّر عليهم في الدروس والمواد الأخرى يمكن أن تسبّب لهم مللا ويفقد الميزة الخاصة بدرس التعبير وخيّل إليهم ان درس التعبير درس إعادة كتابة معلومات سابقة.
- أن تكون الموضوعات منوّعة، تؤخذ مرة من البيت أو الشارع ومرة من الطبيعة ومرة من ذات المتعلِّم في ماضيه أو حاضره أو مستقبله ومرة من غرائب الواقع أو عجائب التصوير، من كل ما يثير فيه مكامن الشخصية ويبعث على الخيال والفكر ويوقظ الشعور والعاطفة.
- **اختيار الموضوع:** الموضوعات مختارة مسبقا ومنصوص عليها في البرنامج السنوي للسنة الأولى ثانوي.

ب- عرض الموضوع: يعرض المدرس الموضوع المختار سواء أكان مختارا من المدرس أم كان من الطلبة على السبورة مع عناصره الأساسية، وينبغي للمدرّس هنا أن ينبّه إلى ضرورة العناية بالفكرة من حيث تسلسلها وترابط أجزائها وتدرّجها، وكذلك توضيح خطوات الموضوع، والتزام الترابط المنطقي والانسجام التام بين العبارات من غير اضطراب ولا تناقض ولا حشو ولا تكرار[2].

وبعبارة أخرى يؤكد المدرس أن تكون جمل الطالب مناسبة تحتوي المعنى المطلوب فلا هي موجزة لا توضح الفكرة ولا مسهبة تؤدي إلى تشتيت الفكرة وفقدانها لجمالها وينبغي للمدرس أن يركّز على ضرورة إفصاح الطالب عن رأيه الشخصي وأن يتجنّب الطالب قدر الإمكان الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية[3].

---

[1] علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، طبعة 1404هـ/1984م، ص 42.

[2] سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص 96.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ت- **الحصة الثانية لتحرير الموضوع داخل القسم**[1]: وهي الخطوة الأساسية من خطوات التعبير الكتابي إذ يدوّن الطالب معلوماته وتصوراته حول الموضوع في دفتر التعبير[2].

- **الكتابة:** يحسن أن ينظر في الموضوع قليلا من طرف المتعلِّمين ويتأملوا أبعاده وما يمكن أن يحتوي من مواد تتصل بنفوسهم وآرائهم وتجاربهم، ثم يبدأوا الكتابة ويسيروا مزوّدين بالنصائح السابقة من التأني وتجويد العبارة وهندسة الصفحة أي ترك هامش ثم بدء الفقرة بعد ترك بياض مناسب إلى اليمين، ووضع الفواصل والنقاط، وبدء الفقرة الجديدة بترك بياض إلى اليمين مع مراعاة حسن الخط وصحة الإملاء والقواعد... [3]
- لا بأس في أن يقف المتعلِّم بين الفقرة والفقرة قليلا مفكِّرا بعوامل الربط إذ لا بد من أن تأتي الأفكار متماسكة وأن تكون الخطة متصلة الأجزاء. ويحسن ألا يحدّ المتعلِّم بعدد معيّن من الكلمات أو الصفحات، إذ ليس المهم الطول والقصر وإنما التجويد في التعبير[4].
- تسهل هذه الطريقة على المتعلم العملية إذ تسهل عليه ورود الأفكار وتنبه العواطف بمعنى أنها لا تلقى عليه الأشياء من الخارج وإنما تستثير فيه تجاربه الخاصة وتشجعه على استثمار هذه التجارب. ومن ثم يحسن تعبيره ويعد لما هو أكثر من التعبير أي إلى الإنشاء، وما يضفي على الكتابة عناصر من الأصالة[5].

- إن الطريقة المثلى لتدريس التعبير تأخذ بعدها السليم عندما يناقش المدرّس طلبته في موضوعاتهم، وعندما يتحول درس التعبير القادم إلى حوار حر ومفتوح وبخاصة المرحلة الاعدادية إذ يشارك الطلبة جميعا كل يبدي رأيه وموقفه...وبالتالي تكون الحصيلة طلبة لديهم القدرة على المناقشة والتحليل والنقد وتبني المواقف والتحدث بصراحة وموضوعية وهكذا يكون الهدف الحقيقي من درس التعبير[6].

ث- **الحصة الثالثة**، يقوم الأستاذ بإجراء تصحيح جماعي للأخطاء مع التلاميذ داخل القسم ثم يوزع الأوراق مصححة، ويساعد التلاميذ على تصحيح أخطائهم فرادى.

---

[1] إن التعبير الكتابي إما أن ينجز داخل الصف وتجمع الدفاتر لتصحيحها، أو أن يكتب في البيت وذلك في الواقع يتوقف على نوعية الموضوع المختار، وعلى هدف المدرس من اختياره (...) ومع هذا فالتعبير الكتابي لا يخلو من ملاحظات فيما يتعلق بكتابته في الصف أو في البيت. فالتعبير الصفي يعطي المدرس مؤشرا واضحا عن إمكانية الطلبة في الكتابة، وإنه يحصر ذهن الطالب وقابلياته الكتابية في ذلك الموضوع. ولكن قد لا يستطيع بعض الطلبة إنجاز الموضوع في الصف (...)أما التعبير البيتي فإنه يعطي فرصة كافية للطالب للتأمل والتخيّل واختيار العبارات والجمل المناسبة فتأتي الفكرة واضحة والأسلوب منسجما معها...ولكن قد يعتمد بعض الطلبة على غيرهم في كتابة الموضوع فتضيع إذ ذاك الفائدة الموجودة من التعبير الكتابي. ينظر سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق ص 96-97.

[2] المرجع نفسه، ص 96.

[3] علي جواد الطاهر، مرجع سابق، ص 44.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص 96-97.

يراعي المدرِّس في تصحيح موضوع التعبير الكتابي جملة من الأسس والشروط أجملها كالآتي[1]:

- الاهتمام بالمعنى قبل اللفظ إذ على المدرّس أن يهتم بالأفكار قبل الألفاظ التي تعبر عن تلك الأفكار، ويجب على الطالب أن يشعر بذلك لأن تكوين الفكرة لديه تسبق اختيار الألفاظ للتعبير عنها.
- لكي تؤدي اللغة وظيفتها يجب أن يتم التعبير في مواقف طبيعية، وعلى المدرس أن يخلق تلك المواقف للطلبة.
- أن يتدرّب الطالب على بعض مجالات التعبير الكتابي اعتمادا على المعلومات التي استقاها من المواد الدراسية الأخرى. لأن هذه المواد مع مادة اللغة العربية هي التي تكون ثقافة معينة لدى المتعلم.
- يجب أن يتم التعبير في جو بعيد عن التكلّف يشعر فيه الطالب بالحرية، ذلك مدعاة لأن ينطلق الطالب في التعبير فكرا ولغة.
- ضرورة أن يتزوّد الطلبة بمستويات وبمعايير يستخدمونها عند الكتابة لأنهم بمعرفة تلك المعايير سوف يحققون الأهداف المرجوة من كتاباتهم. تكوين الدافع لدى الطلبة نحو الكتابة. والواقع أن هناك وسائل عديدة لاستثارة هذا الدافع منها: خبرتهم السابقة، وتوفر موضوعات في مجلات خاصة، أو معالجة موضوع معين من خلال الإذاعة المدرسية أو تخصيص جائزة لمن يكتب في موضوع ما مثلا.
- يجب إجراء مناقشة حرة مع الطلبة لجوانب الموضوع لكي تتحدد الأفكار الأساسية فيه وهذا لا يتم إلا بالتعاون البناء بين المدرس وطلبته.
- تعويد الطلبة أن يعالجوا الموضوع التعبيري بطريقة محددة، فالموضوع يتضمن مقدمة وعرضا وخاتمة. فتخطيط الموضوع من أهم واجبات المدرّس التي يقف فيها مرشدا أو موّجها. فكتابة الموضوع يجب أن تتضمن مقدّمة جذّابة مشوّقة عرضا تنتظم منه الأفكار بطريقة سليمة مع مراعاة استخدام نظام الفقرات وخاتمة توجز ما تضمنه الموضوع من أفكار.
- ضرورة مراعاة سلامة التركيب، واختيار الجمل، والتعبير عن الأفكار وصحة استخدام أدوات الربط بحسب معناها.
- مراعاة استخدام علامات الترقيم وعلى المدرّس أن يوضّح كيفية استخدام كل علامة من هذه العلامات وتأثيرها في المعنى.

[1] المرجع السابق، ص 82-83.

4-4 نموذج لموضوع في التعبير الكتابي:

أ- **صوغ الموضوع:** الشعر السياسي قديم في تاريخ الأدب العربي حيث كان في العصر الجاهلي محصورا في القبيلة، غير أن انتشاره استفحل في العصر الأموي. فأصبح الشاعر يطرق بابه عن طريق أغراض مختلفة تكون مدحا أو هجاء أو وصفا، وذلك على أثر الرغبة في اعتلاء عرش الخلافة الإسلامية وانقسام المسلمين شيعا وأحزابا.

ب- **المطلوب:** بالرجوع إلى الآثار الشعرية التي درستها للعصر الأموي: بيِّن خصائص الشعر السياسي في هذا العصر مع ذكر الحجج التي كان يعتمدها الشعراء لمناصرة أحزابهم والتعليق عليها.

يكتب المتعلِّم في السنة الأولى ثانوي في ثلاث أنماط من النصوص، هي: النص الحجاجي، النص التفسيري، والنص النقدي، وهذا الأخير خاص بمتعلِّمي الجذع المشترك آداب. جمعت في جدول بعض النماذج التي عرضها دليل الأستاذ وكتاب المتعلِّم فيما يلي:

المجال الكتابي (ج.م.علوم وتكنولوجيا)	منصوص الكفاءة	نمط النص		
		حجاجي	تفسيري	نقدي
		منصوص الوضعية المستهدفة	منصوص الوضعية المستهدفة	منصوص الوضعية المستهدفة
	كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة	في نهاية السنة حصلت على نتائج تؤهلك للانتقال إلى القسم الأعلى فاختلفت مع والدك في اختيار الشعبة الملائمة. ادعم اختيارك بالحجج المناسبة لإقناع والدك باختيارك موظّفا ما يناسب من الأفعال المزيد ومن المحسنات البديعية.	، على إثر انتشار داء الرمد الحبيبي في ثانويتك، أخذ التلاميذ يتغيَّبون الواحد تلو الآخر. كيف تفسِّر ظهور هذا الداء وانتشاره.	
المجال الكتابي (ج.م. آداب)	**منصوص الكفاءة**	منصوص الوضعية المستهدفة	منصوص الوضعية المستهدفة	منصوص الوضعية المستهدفة
	كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في	في نهاية السنة حصلت على نتائج تؤهلك للانتقال إلى القسم الأعلى فاختلفت مع والدك في اختيار الشعبة الملائمة.	على إثر انتشار داء الرمد الحبيبي في ثانويتك، أخذ التلاميذ يتغيَّبون الواحد تلو الآخر.	بينما كنت في البادية تمتّع نظرك بمشاهد طبيعية، عندئذ تذكرت قيمة الطبيعة في الشعر العربي، وأثناء رجوعك إلى بيتك أخذت تبحث عن قصيدة تجسِّد ما

	وضعيات ذات دلالة	ادعم اختيارك بالحجج المناسبة لإقناع والدك باختيارك موظّفا ما يناسب من الأفعال المزيد ومن المحسنات البديعية.	كيف تفسِّر ظهور هذا الداء وانتشاره.	شاهدته من مناظر. فعثرت على نص من العصر الجاهلي شفى غليلك، وعندما عرضته على أستاذك طلب منك اكتشاف معطياته ومناقشتها. انقد هذا النص مستوفيا طلب أستاذك.

أما حصص التعبير الكتابي فتتوزّع إلى مشاريع كتابية، وحصص التعبير الكتابي وحصص إدماج أحكام الدرس في نشاطي قواعد اللغة والبلاغة، اكتفيت بذكر بعض أمثلتها، وهي موزّعة على وحدات الكتاب المدرسي، يقتضي درس القواعد والبلاغة أن تدمج التعلمات والتعلمات الفعلية ثم تدمج أحكام الدرس ككل. وإليكم البرنامج على الشكل الآتي:

برنامج التعبير الكتابي				
المشاريع الكتابية	مواضيع التعبير الكتابي		إدماج أحكام الدرس	
	التعبير التدريبي	التعبير الفكري	التعبير الأدبي	قواعد اللغة	البلاغة
▪ إعداد فهرس حول مظاهر الحياة العقلية للعرب في العصر الجاهلي. ▪ إعداد فهرس حول ظاهرة النقائض وعلاقتها بالسياسة. ▪ إعداد خطبة لإلقائها بمناسبة معينة. ▪ كتابة قصة قصيرة تعالج ظاهرة اجتماعية ذات دلالة	▪ تلخيص نصوص متنوعة. ▪ شرح نصوص متنوعة. ▪ إتمام قصة قصيرة.	▪ الوسائل المجدية لتحقيق المطالب والآمال. ▪ أثر العمل في حياة الأمة والفرد. ▪ الوقت وأهميته في حياة الفرد والمجتمع. ▪ الدقة في المحافظة على المواعيد. ▪ رسالة المعلم وأثرها في رقي الأمم وازدهارها. ▪ مزايا التسامح في بناء المجتمعات الإنسانية ورقيها.	▪ زهير بن أبي سلمى شاعر السلم والسلام. ▪ الخطابة في عصرها الذهبي (الأسباب والخصائص). ▪ مظاهر التجديد في شعر شعراء المدينة. ▪ خصائص الشعر السياسي في العصر الأموي.	اكتب فقرة تتحدّث فيها عن مزايا الحياة في ظل السلم والوئام بتوظيف ما يناسب من أدوات الشرط الجازمة لفعلين مضارعين. (ج.م.آداب) ركّب فقرة تحثُّ فيها أحد زملائك على الجد والاجتهاد في الدراسة وعدم تضييع الوقت موظِّفا فيها الفعل المضارع المرفوع والمنصوب بأن المضمرة. (ج.م.علوم وتكنولوجيا)	كنت بصدد إعداد بحث، فتوجّهت على المكتبات غير أنك لم تجد ما يفي بحثك. فكان لك أن قصدت صديقا لك، فوجدت عنده ما يلبي بحثك. عبّر عن تقديرك لصنيع هذا الصديق بشكره مستخدما ما يناسب من أركان التشبيه (ج.م.آداب). اكتب فقرة قصيرة تتحدّث فيها عن مزايا الكرم باستخدام ما يلزم من أركان التشبيه (ج.م.علوم وتكنولوجيا).

بالنسبة للمتعلم. ▪ تأليف مسرحية تعالج ظاهرة ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم. ▪ كتابة تحقيق استطلاعي حول مؤسسة ما. ▪ كتابة تقرير حول ظاهرة بيئية أو صحية أو سكانية. ▪ إعداد معرض حول السلام.		▪ أساليب استثمار وسائل الاتصال والإعلام في الحصول على العلم والمعرفة.			

الفصل الخامس: الدراسة الميدانية

يحتوي هذا الفصل على خطوات إنجاز الدراسة الميدانية المتعلقة بتدريس اللغة العربية لمتعلّمي السنة الأولى ثانوي بمدينة عين البيضاء، وقد وُجّهت أسئلة (استبانة) على كل من مدرّسي السنة التعليم الثانوي الذين درَّسوا السنة الأولى ثانوي خلال مسارهم المهني، طال أو قصر، ووجّهت كذلك أسئلة إلى متعلّمي السنة الأولى ثانوي. وتتمثل خطوات هذه الدراسة الميدانية فيما يلي:

أولا: مدرّسو التعليم الثانوي:

1- تحديد مجتمع وعيّنة الدراسة

تتكوّن عينة الدراسة من مدرّسي اللغة العربية في التعليم الثانوي الذين درَّسوا أو يدرّسون السنة الأولى ثانوي، وقد بلغ عددهم في ست ثانويات بمدينة عين البيضاء 42 مدرّسا استجاب منهم ثمانية عشر (18) مدرّسا.

وقد اختار البحث عيّنة منتظمة، وقد شملت عينة الدراسة ست (06) ثانويات واستثنيت ثانوية واحدة لأسباب موضوعية تتعلَّق بجدّتها وعدم استقرار طاقمها الإداري والتربوي.

أ – متغير الجنس:

شملت عينة الدراسة كما أسلفنا 18 مدرّسا منهم ثلاثة (03) مدرّسين وخمسة عشر (15) مدرّسة، والجدول الآتي يوضح عينة الدراسة للمدرّسين موزَّعة حسب الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	03	16.67
أنثى	15	83.33
المجموع	18	100

ب – متغير المؤهل العلمي:

يوضح الجدول الآتي الشهادات العلمية وأعدادها ونسبها للمدرّسين المستجوبين:

المؤهّل العلمي	العدد	النسبة المئوية
شهادة الليسانس	11	61.11
شهادة التخرّج من المدرسة العليا للأساتذة	02	11.11
شهادة الماستر	04	22.22
شهادة الماجستير	01	5.55
المجموع	18	100

ج – متغير الخبرة في التدريس:

نعني بالخبرة التدريسية أو الخبرة المهنية في التعليم، تلك المدة الزمنية التي قضَّاها المدرِّسون في مجال التدريس، ولتسهيل ضبطها قمنا بتقسيمها إلى أربع (04) فئات معتمدين على عدد سنوات التدريس، وقد تم حساب النسب المئوية لأفراد عيّنة الدراسة الميدانية، حسب الخبرة التدريسية والجدول الآتي يبيِّن ذلك:

الخبرة في التدريس	العدد	النسبة المئوية
5-0 سنوات	05	27.77
10-6 سنوات	02	11.11
15-11	03	16.66
أكثر من 15 سنة	08	44.44
المجموع	18	100

ج – متغير الخبرة في التدريس (لسنوات الأولى ثانوي):

نعني بالخبرة التدريسية أو الخبرة المهنية، تلك المدة الزمنية التي قضاها المعلمون في مجال تدريس السنة الأولى ثانوي، ولتسهيل ضبطها قمنا بتقسيمها إلى 4 فئات معتمدين على عدد سنوات تدريس السنة الأولى ثانوي، وقد تم حساب النسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب الخبرة التدريسية والجدول التالي يبين ذلك:

الخبرة في تدريس السنة الأولى ثانوي	العدد	النسبة المئوية
5-0 سنوات	06	35.29
10-6 سنوات	04	23.52
15-11	04	23.52
أكثر من 15 سنة	03	17.64
المجموع	17	100

ملاحظة: لم يرد في استبانة واحدة (01) عدد سنوات تدريس السنة الأولى ثانوي، وكانت الإجابة: لا أذكر.

2- الاستبانة المقدَّمة

تمثلت أداة البحث في استبانة مكوَّنة من المحاور الآتية:

- **الوثائق البيداغوجية: المنهاج، دليل الأستاذ، الكتاب المدرسي.**
- **المقاربات البيداغوجية**
- **العلاقات البيداغوجية/ التربوية**
- **عناصر العملية التعليمية-التعلّمية**
- **طرائق واستراتيجيات التدريس**
- **تقييم تدريس اللغة العربية**

وقد جمعت الاستبانة بين الأسئلة المغلقة والمفتوحة في كل محور من المحاور السابقة، وتراوحت الأسئلة في المحور الواحد بين السؤال العام الواحد والسؤالين والثلاثة، وتفرّع عن كل سؤال مجموعة من التصريحات تقابل بخيارات ثلاثة أو أربعة وتختم بسؤال عام مفتوح، يعدُّ تقييما للسؤال العام أو للمحور ككل.

أولا: الوثائق البيداغوجية

1. **السؤال الأول:** ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصريحات الآتية بخصوص المنهاج؟

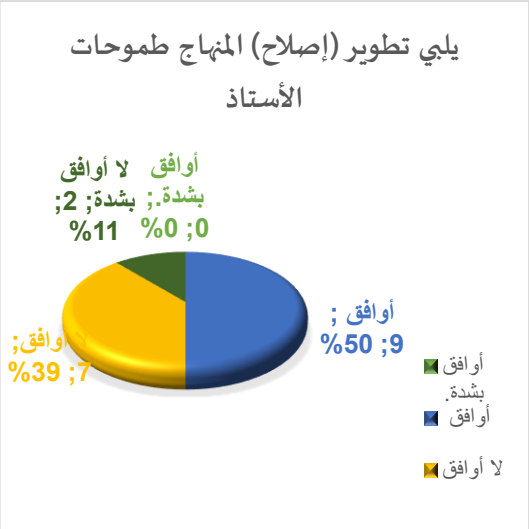
يتكوَّن هذا السؤال من ستة (06) تصريحات أو مقولات، نقدِّم نتائج كل تصريح على حدة:

1. **التصريح الأول:**

يلبي تطوير (إصلاح) المنهاج طموحات الأستاذ	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	09	07	02
النسبة المئوية	00	50	38.88	11.11

التعليق:

نلاحظ تساو بين الموافقين وغير الموافقين على قيمة المنهاج الحالي بالنسبة للأستاذ في تلبية طموحاتهم في تدريس اللغة العربية؛ من حيث المقاربة البيداغوجية المعتمدة والمقاربة التعليمية-التعلُّمية المنضوية تحتها (المقاربة النصية). لكن الملاحظ أن الأساتذة في عمومهم ليسوا متحمّسين لهذا المنهاج وإن أبدى نصفهم موافقته عليه واعتبره يلبي طموحات الأساتذة، إلا أن النصف الآخر لا يوافق على هذا الرأي ويعتبره على العكس من ذلك مخيِّبا لآمالهم. بل إن 11 بالمائة منهم يرفضونه بشدّة. وسبب هذا الرفض تغييب الوصاية للأساتذة عن استشارتهم في بنائه وفي محتوياته؛ إذ يشعر الكثير من الأساتذة (50 بالمائة منهم في هذه الاستبانة) بالتهميش، وقد ذكر البحث في بناء المنهاج وشروط نجاحه وجوب إشراك الأساتذة والمتعلِّمين في بنائه، وفي اختيار المقاربات البيداغوجية والتعليمية، وفي اختيار النصوص الأدبية والتواصلية ودروس قواعد اللغة والبلاغة والنقد الأدبي. ورغم هذا النقد الموجّه من طرف الأساتذة للوصاية إلا أن بديلا مقنعا وفاعلا وناجحا غير موجود، إن هي إلا ردود أفعال عاطفية انفعالية لا تقدِّم، بل إنها تؤخِّر نجاح العملية التعليمية؛ لأنها الحالة النفسية للأساتذة انعكست على أدائهم البيداغوجي، فمن مستسلم يطبِّق البرنامج بحذافيره ولا يجتهد فيه قيد أنملة إلى رافض له متمرِّد على تعليماته متصرِّف فيه بعيدا عن العلمية والمنهجية الصحيحتين. وما ندر من الأساتذة يعملون بوعي وعلى بصيرة.

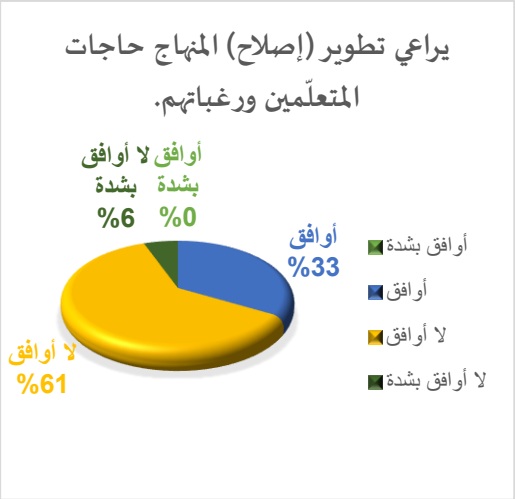


2. التصريح الثاني:

يراعي تطوير (إصلاح) المنهاج حاجات المتعلّمين ورغباتهم.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	06	11	01
النسبة المئوية	00	33.33	61.11	05.55

التعليق:

أما هذا التصريح فمالت الكفة فيه لصالح عدم القبول به؛ إذ يعتبر 12 من بين 18 أستاذا، أي أكثر من 66 %، أن المنهاج الحالي لا يلبي حاجات ورغبات المتعلِّمين، والحقيقة تقال إن المناهج عامة لا تراعي المتعلِّم في الكثير من حاجاته رغم أنها تزعم أنه محور العملية التعليمية التعلّمية، وهذا القول ينطبق على منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، وخاصة أنه جاء من قبل المدرِّسين أنفسهم وهم أهل الميدان والعارفون بخباياه.



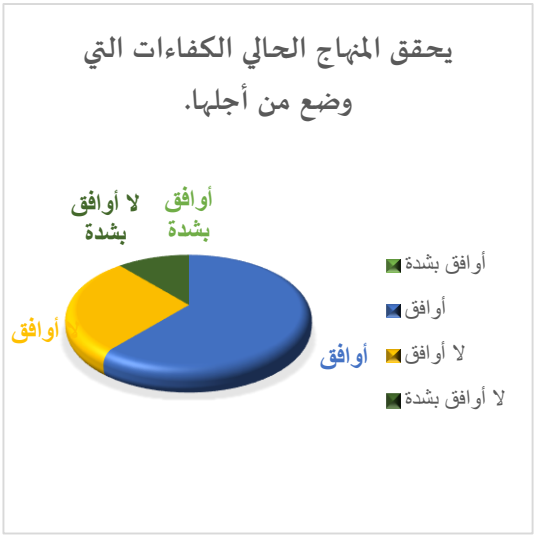
بالنظر إلى المناهج الدراسية الجزائرية، بما فيها منهاج اللغة العربية، ولعلَّه الأهم، فإن مشكلة تحديد معالم فلسفة تعليمية أو تربوية يحظى باهتمام كثير من الدارسين وذلك حيث يصعب القول بأن هناك فلسفة تربوية واضحة تسير عليها الدولة، ويرجع ذلك إلى ما خلّفه الاستعمار من تراث ثقافي ما زلنا نعاني منه حتى اليوم (الازدواج الثقافي) حيث دخلت الجزائر في متاهات التجريب بالمحاولة والخطأ أو بوضع مبادىء عامة إصلاحية في ظاهرها، إلا أن أقلّ ما يمكن قوله أنها تحمل بصمات العمل المرتجل.

3. التصريح الثالث:

يحقق المنهاج الحالي الكفاءات التي وضع من أجلها.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	11	05	02
النسبة المئوية	00	61.11	27.77	11.11

التعليق:

هذا التصريح يشابه التصريح السابق؛ لأن المستهدف بالكفاءة هم المتعلِّمون، ومادام المنهاج لا يراعي في عمومه حاجاتهم ورغباتهم فإنه بالضرورة لا يحقق الكفاءات التي وضع من أجلها، وهذا ما وافق عليه حوالي 39 بالمائة من الأساتذة. وقد بدا لي غريبا رأي 61 بالمائة من الأساتذة الذين اعتبروا المنهاج الحالي يحقّق الكفاءات التي وضع من أجلها، خاصة وأن أغلبهم يشتكون من صعوبة تحقيق الكفاءات المعلن عنها في المنهاج، بسبب عددها الكبير مقارنة مع الموسم الدراسي، وصعوبة تحقيقها لضعف كفاءة المتعلِّمين اللغوية (يحصر الدارسون عدد الكفاءات في الموسم الواحد بين 4-6 كفاءات)، وصعوبة قياسها من طرف المدرِّسين لأسباب منها: عدم تحكُّم الكثير من المدرِّسين في المقاربة البيداغوجية بمقارباتها التعليمية (المقاربة بالكفاءات)، من حيث فلسفتها وإجراءاتها. وكذا صعوبة التحكّم في بعض الكفاءات والأهداف التعلّمية المنبثقة عنها بسبب لغتها العامة والعائمة.



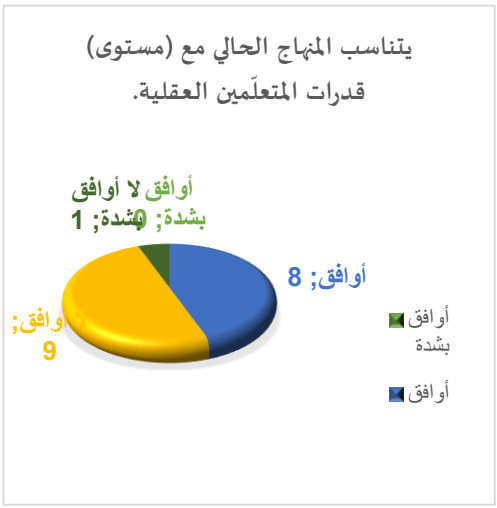
4. التصريح الرابع:

يتناسب المنهاج الحالي مع (مستوى) قدرات المتعلّمين العقلية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	08	09	01
النسبة المئوية	00	44.44	50	05.55

التعليق:

لا شك عندي أنّ أصعب الأشياء التي ينبغي أن تراعى في بناء المناهج الدراسية عموما هي التوافق بين المعرفة المقدّمة والمستوى العقلي والذهني للمتعلِّم، وما يقع فيه بعض المدرِّسين من خلط بين المستوى العقلي النظري للمتعلِّمين والمستوى الحقيقي الفعلي، فأحيانا يعتبرون أن البرامج التي تقدَّم للمتعلِّمين فوق مستواهم الذهني، ولكن الحقيقة أن التكوين التقليدي والضعيف الذي يتلقونه هو السبب في هذا المستوى، وليس لكون المنهاج وما يحتويه لا يوافق قدراتهم.

وينطبق هذا الكلام على منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي؛ إذ إن الكثير من المدرّسين 10 من 18، أي حوالي 56 بالمائة يشعرون بالإحباط من مستوى المتعلِمين فيقرنون هذا بعدم تناسب المنهاج مع قدرات المتعلّمين، وبالنظر إلى برامج اللغة العربية في مناهج جزائرية سابقة أو في مناهج بعض الدول العربية (خاصة المغرب الأقصى وتونس) يبيّن أن البرامج الحالية ليست صعبة ولا فوق المستوى العقلي والذهني للمتعلّمين، بل إن المشكلة تكمن في التراكمات المعرفية والمنهجية التي تخلّفت لديهم من مرحلتي الابتدائي والمتوسط، ودليل ذلك ملامح الدخول والخروج في كل مستوى تعليمي، بما فيها السنة الأولى ثانوي. وقد قدّمت نماذج عن ملمحي الدخول والخروج.

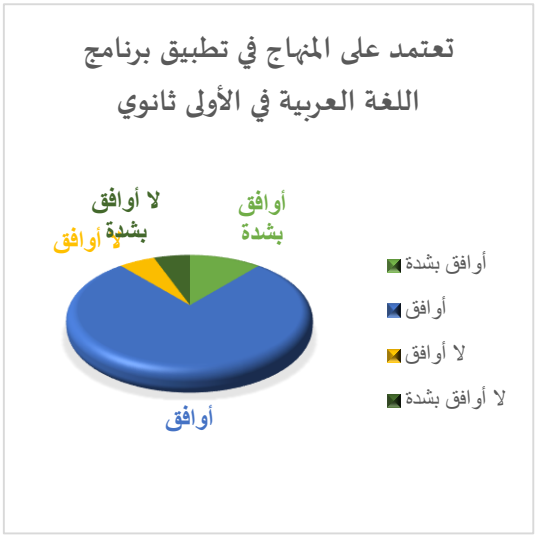


5. التصريح الخامس

تعتمد على المنهاج في تطبيق برنامج اللغة العربية في الأولى ثانوي	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	02	14	01	01
النسبة المئوية	11.11	77.77	05.55	05.55

التعليق:

في هذا التصريح يتوافق غالبية الأساتذة (88.88) على ضرورة الالتزام بالمنهاج في تطبيق برنامج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، استنادا إلى النصوص التوجيهية، وتوصيات مفتشي مادة اللغة العربية، إلا أن نسبة 11.11 بالمائة لا ترى ضرورة للالتزام بالمنهاج في تطبيق برنامج اللغة العربية، بل إنها تعتمد على وثائق أخرى رسمية وغير رسمية. وخاصة دليل الأستاذ والكتاب المدرسي بالنسبة للبعض أو الكتب شبه المدرسية والمذكرات الجاهزة الموجودة على الشابكة. وقد وجدت أن نظرة الأساتذة للمنهاج غير منسجمة، في عمومها، مع قيمة المنهاج البيداغوجية ودوره في بناء الخطاب التعليمي بما ينسجم مع السياسة التعليمية ومشروع المجتمع فالمنهاج يقرر؛ لأنه يعتبر بمثابة معيار (Norme) " **وما يجب أن يكون** "، وبمثابة أمر (Injonction) موجّه إلى الفاعلين (المدرّسون) وأيضا، وبشكل غير مباشر، إلى المتعلّمين.

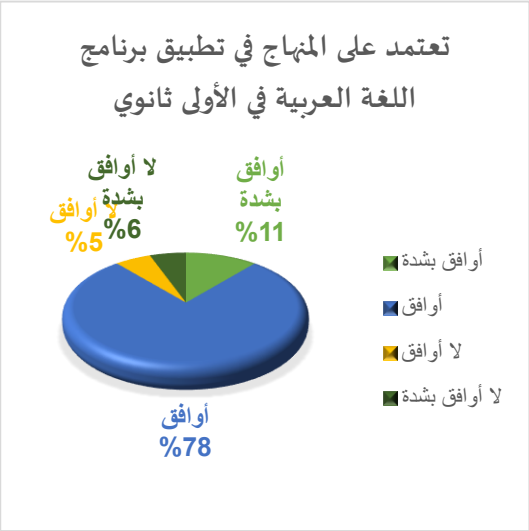


6. التصريح السادس:

يتناسب المنهاج الحالي مع برنامج اللغة العربية في الأولى ثانوي.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	15	02	01
النسبة المئوية	00	83.33	11.11	05.55

التعليق:

أما هذا التصريح فقد حصل على موافقة أغلبية الأساتذة بنسبة 83.33 بالمائة (18/15) وهو ما يتوافق مع التصريح السابق، ويسير في اتجاهه؛ إذ البرنامج جزء من المنهاج، فيه مسائل وقضايا لغوية وبلاغية ونقدية مرتبطة بأهداف وكفاءات لغوية وأخرى غير لغوية تشمل الجوانب القيمية والأخلاقية والاجتماعية والسياسية والحضارية. لأن المنهاج يسعى إلى تكوين فرد قادر على تحمُّل مسؤولياته الحياتية في المستقبل، وله الكفاءة لحل المشكلات التي تواجهه، فقيمة المعارف اللغوية تكمن في حسن توظيفها بما ينسجم مع التوجُّهات العامة للدولة.



السؤال المفتوح: كيف تقيّم تجربتك في التعامل مع منهاج اللغة العربية؟

يعدُّ هذا السؤال خلاصة للتصريحات الست السابقة؛ إذ يفتح المجال أمام المدرّسين ليقدِّموا تجاربهم الفعلية في التعامل اليومي مع منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي. وتتلخص إجاباتهم فيما يلي:

- فئة منهم لم تطّلع على المنهاج، وهي قليلة.
- فئة لا ترى جدوى من العودة إلى المنهاج، لاعتبارات فكرية وأيديولوجية. تحمل موقفا سلبيا منه إلى درجة اعتباره وثيقة مستوردة.
- فئة ثالثة تعود إلى المنهاج في بعض القضايا البسيطة والخطوط العريضة.
- فئة اطّلعت على المنهاج لها موقف مبدئي يميل إلى رفض المنهاج، لكنها تتعامل معه بحذر لموقفها الفكري منه. تحاول تكييفه والقدرات العقلية للمتعلمين وواقعهم الاجتماعي والسياسي والثقافي ومرجعيتهم الدينية.
- فئة قليلة اطّلعت على المنهاج وحلّلته وبيّنت نقائصه والصعوبات التي واجهتها في التعامل معه في بداية المشوار المهني، تطلب مساعدة المفتشين في تذليلها، لها تحفظات على بعض الأمور فيه.

ولكنها ترى أنه مُجْدٍ في كثير من الأحيان، تراه مكمّلا لها إذا استطاع الأستاذ استعماله. يحتاج إلى تطوير في بعض المحاور لمسايرة عملية التدريس الميدانية ليتماشى مع قدرات المتعلِّمين الفعلية.

- فئة أخرى لم تفهم الغرض من المنهاج الدراسي، وإلى من وُجِّه، ولهذا فشلت في التعامل معه.

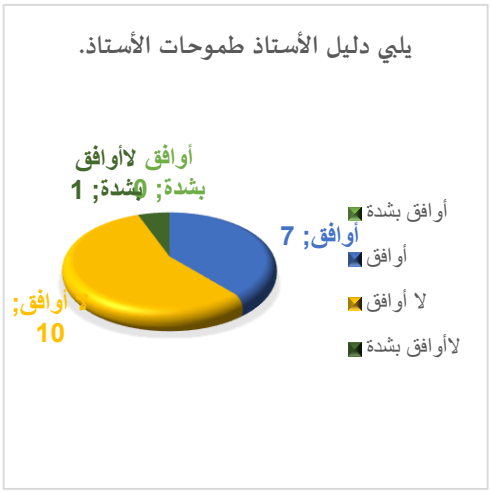
2. **السؤال الثاني: ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصريحات الآتية بخصوص دليل الأستاذ؟**

يتكوَّن هذا السؤال من أربعة (04) تصريحات أو مقولات، نقدِّم نتائج كل تصريح على حدة:

1. **التصريح الأول:**

يلبي دليل الأستاذ طموحات الأستاذ.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	07	10	01
النسبة المئوية	00	38.88	55.55	05.55

التعليق:



جاء التصريح الأوّل ليقيس قيمة دليل الأستاذ ومكانته بين الوثائق البيداغوجية والتربوية الأخرى، فكان رأي حوالي 40 بالمائة من الأساتذة موافقا للتصريح، وأن دليل الأستاذ يتناسب مع طموحاتهم وآمالهم في تدريس اللغة العربية، ولكن غالبية الأساتذة (60 بالمائة) يرون العكس، فقد خيّب دليل الأستاذ آمالهم.

ولتحليل هذين الموقفين ينبغي العودة إلى مكانة دليل الأستاذ بين الوثائق البيداغوجية الأخرى وخاصة المنهاج والوثيقة المرافقة والدليل التربوي لأساتذة التعليم الثانوي والكتاب المدرسي للسنة الأولى ثانوي. عرّفه المنهاج وبيّن قيمته البيداغوجية ومكانته بين الوثائق الأخرى، فهو مرجع بيداغوجي هدفه مساعدة الأستاذ على استيعاب المفاهيم التربوية الواردة في المنهاج الجديد وتفعيلها في تدريس نشاطات اللغة العربية المقرَّرة، يحتوي على تحضير لوحدات تعلّمية يستأنس بها المدرِّسون. ما هو ملاحظ أن دليل الأستاذ أحدث اضطرابا وتشويشا لدى الكثير من الأساتذة فراحوا يقارنون بين الوثائق البيداغوجية من حيث أولويتها، فاستعان البعض بالمنهاج والبعض الآخر بدليل الأستاذ والكثير منهم بالكتاب المدرسي. والوجهة الصحيحة أن القانون التوجيهي للتربية أولى الوثائق لأنها تربط المدرِّس بالأهداف العامة للمدرسة الجزائرية، وهو ما ينبغي عليه اتباعه، ثم المنهاج

باعتباره موجِّها للمدرِّس في تبني المقاربة بالكفاءات، وثالثها دليل الأستاذ لأنه وثيقة مكمّلة للمنهاج وشارحة لما جاء فيه. أما الكتاب المدرسي فهو وثيقة خاصة بالمتعلِّم، يمكن للمدرِّس الاستئناس بها.

2. التصريح الثاني:

يتناسب دليل الأستاذ مع توجهات المنهاج.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	15	03	00
النسبة المئوية	00	83.33	16.66	00

التعليق:

يرى غالبية الأساتذة (حوالي 84 بالمائة) أن دليل الأستاذ يتناسب مع المنهاج؛ لأن هذا الأخير هو الوثيقة البيداغوجية الأولى التي ينبغي أن يعتمد عليها الأستاذ وتليها الوثيقة المرافقة ويليها دليل الأستاذ، وكلّها ينبغي أن تكون متوافقة ومنسجمة من حيث الكفاءات المنصوص عليها والمقاربة البيداغوجية المعتمدة والمقاربات التعليمية التابعة لها، وطرائق التقويم والتقييم. وإن كانت الوثيقة المرافقة قد خرجت من مجال الخدمة فعليا، فلا نجد من المدرِّسين من يستعين بها إلا لماما. وسبب هذا الانسجام بين المنهاج ودليل الأستاذ يعود إلى بناء دليل الأستاذ على ما جاء في المنهاج وتفصيل بعض العناصر التي لا يستطيع المنهاج التفصيل فيها، وخاصة ما تعلَّق بالمصطلحات والمفاهيم التي قامت عليها المقاربة بالكفاءات، وكذا سيرورة الوحدة التعلّمية في مادة اللغة العربية.

3. التصريح الثالث:

يحقق الكفاءات والأهداف التي وضع من أجلها.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	13	04	01
النسبة المئوية	00	72.22	22.22	05.55

التعليق:

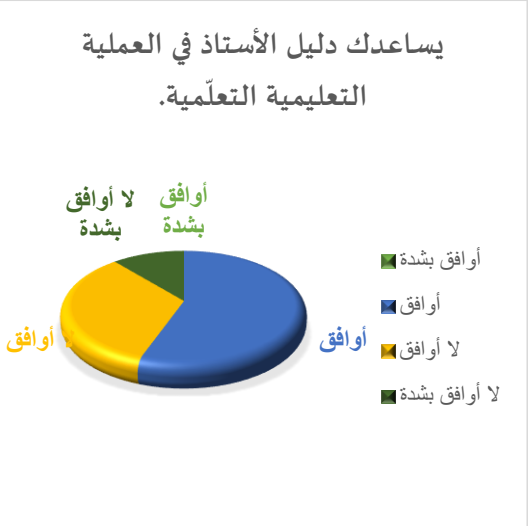
يرى غالبية الأساتذة (حوالي 73 بالمائة) أن دليل الأستاذ يحقّق الكفاءات والأهداف التي وضع من أجلها؛ لأنه يتناسب مع المنهاج ويسير في اتجاهه وينسجم معه، فكان لزاما أن يكون موافقا لما نصّ عليه المنهاج من كفاءات وأهداف يسعى لتحقيقها طيلة الموسم الدراسي. وهذا التوافق والانسجام يساعد على بناء خطاب تعليمي منسجم وفعّال؛ لأن روافده متوافقة لا خلل فيها ولا اضطراب، فضلا عن الاستراتيجيات والطرائق المعتمدة.

4. التصريح الرابع:

يساعدك دليل الأستاذ في العملية التعليمية التعلّمية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	10	06	02
النسبة المئوية	00	55.55	33.33	11.11

التعليق:

هذا التصريح منسجم مع التصريحين السابقين، حيث بدأنا بعلاقة دليل الأستاذ بالمنهاج ثم مدى تحقيقه للكفاءات والأهداف التعلّمية والآن علاقته بالعملية التعليمية؛ أي السعي لتحقيق هذه الكفاءات والأهداف من خلال عملية التدريس. لذا كانت النسبة الغالبة (حوالي 56 بالمائة) تعتبر دليل الأستاذ مساعدا فاعلا في تدريسهم للغة العربية في السنة الأولى ثانوي، وإن كانت نسبة معتبرة تكاد تلامس النصف من الأساتذة لا يرونه مساعدا لهم، وفي رأيي أن نتيجة هذا التصريح مفاجئة نوعا ما فيما تعلّق بالرافضين للاستعانة بدليل الأستاذ؛ لأن العودة إليه باعتباره مساعدا على التدريس ضرورية من أجل تأطير العملية التعليمية التعلمية في كل مرة، حتى يبقى المدرِّس في المسار الصحيح.



السؤال المفتوح: كيف تقيّم تجربتك في التعامل مع دليل الأستاذ؟

يعدُّ هذا السؤال خلاصة للتصريحات السابقة؛ إذ يفتح المجال أمام المدرِّسين ليقدِّموا تجاربهم الفعلية في التعامل اليومي مع دليل الأستاذ في اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي.

- فئة ترى أهميته باعتباره وثيقة رسمية بمثابة السند والمساعد لكل أستاذ خاصة في بداية مشواره التعليمي.
- فئة أخرى لا تراه مناسبا ولا قيمة بيداغوجية له، فهي تهمله تماما، وتحمل موقفا سلبيا منه كما كان لها نفس الموقف مع المنهاج.
- فئة لم تر دليل الأستاذ إلا نادرا، ولم تسع للحصول عليه.
- فئة أخرى تعتبره بمثابة وثيقة تحضير، ولأنها لم تجد إلا نماذج قليلة من المذكرات الموجودة فيه، وبسبب إيجازه فهي ترفضه.
- فئة أخرى تراه غير مناسب لأنه لا يلبي طموحاتها.

3. **السؤال الثالث:** ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصريحات الآتية بخصوص الكتاب المدرسي (للسنة الأولى ثانوي)؟

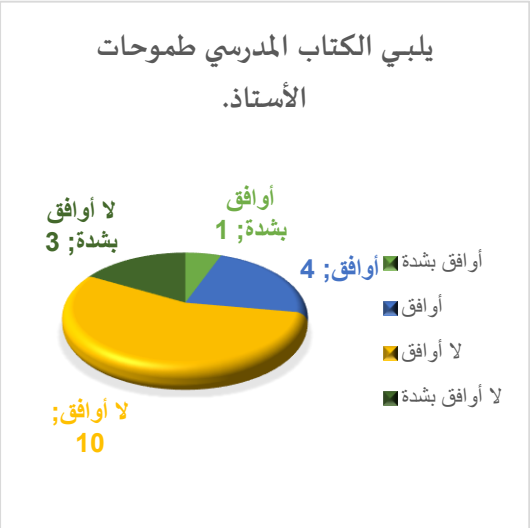
يتكوَّن هذا السؤال من ستة (06) تصريحات أو مقولات، نقدِّم نتائج كل تصريح على حدة:

1. **التصريح الأول:**

يلبي الكتاب المدرسي طموحات الأستاذ.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	01	04	10	03
النسبة المئوية	05.55	22.22	55.55	16.66

التعليق:

جاء السؤال الثالث عن الكتاب المدرسي باعتباره وثيقة أقل أهمية من المنهاج ودليل الأستاذ بالنسبة للمدرِّس؛ لأنها وثيقة موجّهة للمتعلِّم بالدرجة الأولى، وهو من أقدم الوسائل التعليمية-التعلُّمية التي لا يمكن الاستغناء عنها لما تحمله من خصائص ومميِّزات تجعله سهل الاستعمال من طرف المدرِّس والمتعلِّم واستثمار المعارف والخبرات التي يحتوي عليها.



وقد جاء التصريح الأوّل عن نظرة المدرّس العامة للكتاب المدرسي، هل يلبي طموحاته وآماله بالنسبة لمادة اللغة العربية أم أنه على العكس من ذلك لا يحقق ما يطمح إليه كل أستاذ في اللغة العربية. وجاءت إجابات الأساتذة في غالبيتهم رافضة لمحتوياته (72.21 بالمائة) فهي تراه الخبيرة به العارفة بخباياه، تتعامل يوميا مع محتوياته وفق مقاربة عاجزة في نظرهم عن مقاربة اللغة العربية بمهاراتها وأنشطتها.

2. **التصريح الثاني:**

يراعي قدرات (مستوى) المتعلمين.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	02	07	07	02
النسبة المئوية	11.11	38.88	38.88	11.11

التعليق:

بالنسبة لهذا التصريح تعادلت الإجابات (9/9) فشطر الأساتذة يرى الكتاب المدرسي مراعيا لقدرات المتعلِّمين، ومن ثمة لا مشكلة في نصوصه ولا في تطبيقاته لأن المتعلِّم باستطاعته أن يتابع ويفهم ويتفاعل ويطبِّق، أما الشطر الآخر فيرى العكس تماما، وإذا كان الأمر كذلك سيجد المدرّس صعوبة في تدريس نصوصه وسيجد المتعلِّم صعوبة في فهمها والتطبيق عليها. وأرى أن الفريقين يحكمان على الكتاب المدرسي حكما عاما قد لا ينطبق على كل محتوياته، ولكنه حكم فيه شيء من الصواب، فبعض النصوص وخاصة الأدبية لا توافق مستوى المتعلِّمين لأنها تنتمي إلى مرحلة زمنية قديمة (العصر الجاهلي أو صدر الإسلام)، ولكن مكمن المشكلة في إقناع المتعلِّمين بضرورة دراسة هذه المراحل القديمة، وإن كانت لغتها غير مستعملة في عصرنا الحالي، وتعود هذه المشكلة إلى توجُّه المقاربة بالكفاءات إلى تدريس ما هو نافع للمتعلِّم في عصره وفي حياته، فينحو هذا المنحى الذي يبعده عن كل معرفة يراها غير ضرورية الآن.

3. **التصريح الثالث:**

يتناسب مع كفاءات المنهاج.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	11	07	00
النسبة المئوية	00	61.11	38.88	00

التعليق:

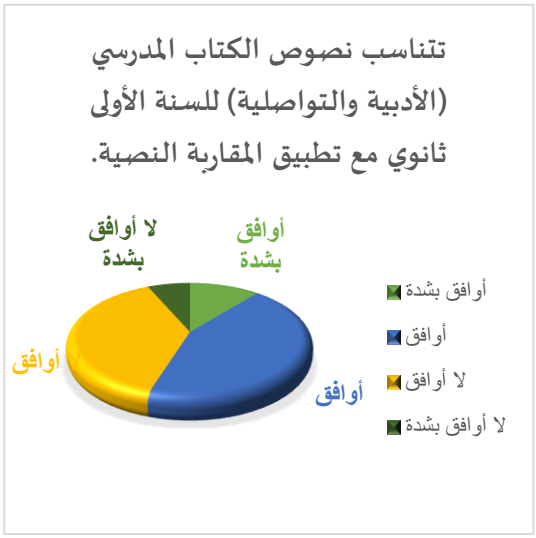
رأى أغلبية الأساتذة (61 بالمائة) أن بناء الكتاب المدرسي ومحتوياته تتناسب مع الكفاءات التي نصّ عليها المنهاج صراحة، خاصة أن الكتاب المدرسي يقدِّم هذه الكفاءات في بداية كل محور ليستعين بها المدرِّس في تقديم الوحدة التعلّمية، ويكون المتعلِّم على علم بما سيحققه في نهاية هذه الوحدة. وهذا هو المنصوص عليه في الوثائق الرسمية التي تحثُّ المدرِّس على إعلان أهداف درسه للمتعلِّمين.

4. التصريح الرابع:

تتناسب نصوص الكتاب المدرسي (الأدبية والتواصلية) للسنة الأولى ثانوي مع تطبيق المقاربة النصية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	02	08	07	01
النسبة المئوية	11.11	44.44	38.88	5.55

التعليق:

من حيث المبدأ، تتناسب كل النصوص مع تطبيق المقاربة النصية لكن المشكلة المطروحة لدى المدرِّسين هي ثراء النص المقدَّم للمتعلِّمين ومناسبته لاستخراج الظواهر اللغوية والبلاغية والنقدية، وهذا ما جعل من المدرِّسين ينقسمون نصفين تقريبا (10 للموافقين و8 للرافضين). فقد لا تكون المشكلة في النص، بقدر ما هي في الظاهرة المطلوب من المدرِّس والمتعلِّم استخراجها من هذا النص، وخاصة الظواهر اللغوية النحوية منها والصرفية، وكذا الظواهر البلاغية البيانية أو البديعية.

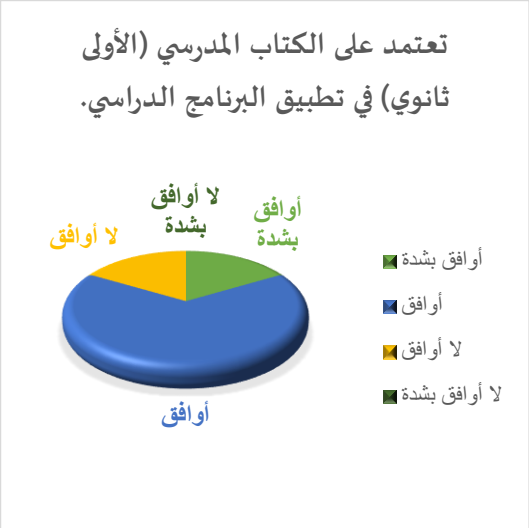


ومما تنهى عنه المقاربة النصية أن تكون الأمثلة المقدّمة في الظاهرة المدرسة مصنوعة وليست أصيلة. لذا يجد المدرِّسون صعوبة في تحديد الشواهد والأمثلة من النص المدروس قصد دراسة ظاهرة لغوية بلاغية معيّنة، وأرى أن غالبية المدرِّسين يلجأون إلى الأمثلة المصنوعة لافتقار النص للشواهد الثرية والمناسبة للظاهرة المراد دراستها في الوحدة التعلُّمية أو لسهولة الحصول على الشواهد من الكتب الخارجية أو شبه المدرسية.

5. التصريح الخامس:

تعتمد على الكتاب المدرسي (الأولى ثانوي) في تطبيق البرنامج الدراسي.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	03	12	03	00
النسبة المئوية	16.66	66.66	16.66	00

التعليق:



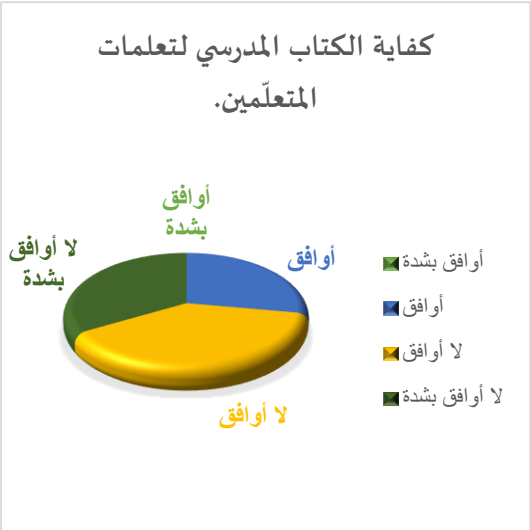
جاءت إجابات المدرِّسين موافقة لواقع الحال (18/15)، مخالفة للتوجيهات الرسمية؛ لأن الكتاب المدرسي ليس كتاب المدرِّس بالدرجة الأولى، وإنما هو كتاب المتعلِّم. يقوم المدرِّس بتحضير الوحدة التعلُّمية بناء على وثيقتين رسميتين هما منهاج اللغة العربية ودليل الأستاذ، ثم بعد ذلك يستعين بالكتاب المدرسي من أجل أن يُترجِم الكفاءات والأهداف التعلُّمية المصرَّح بها، ويبني خطابه التعليمي بما يناسب متعلِّميه في فوجه الذي سيدرِّسه وظروفه في الوسط المدرسي والمحيط المحلي والمحيط الأوسع (العالم قرية صغيرة أو بيت كبير).

6. التصريح السادس:

كفاية الكتاب المدرسي لتعلمات المتعلّمين.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	05	07	06
النسبة المئوية	00	27.77	38.88	33.33

التعليق:

كان السؤال: هل يكفي الكتاب المدرسي الحالي لكي يتعلَّم المتعلِّم لغته العربية دون أن يستعين بكتب أخرى؟ وطبعا كانت الإجابات الغالبة تنفي هذه الكفاية؛ لأن الكتاب المدرسي ليست كتاب معرفة، وإنما هو كتاب يساعد على نيل المعرفة، ومن ثمة لا يمكن أن يكتفي المتعلِّم به، وإن كانت الغالبية منهم لا يخرجون عما يحتويه، بل يلتزمون بما جاء فيه حرفيا، وخاصة في الاختبارات.



السؤال المفتوح: كيف تقيّم تجربتك في التعامل مع الكتاب المدرسي للسنة الأولى ثانوي (الجذعان)؟

يعدُّ هذا السؤال خلاصة للتصريحات السابقة؛ إذ يفتح المجال أمام المدرِّسين ليقدِّموا تجاربهم الفعلية في التعامل اليومي مع الكتاب المدرسي في اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي.

- فئة تعتبر الكتاب المدرسي مرجعها الأول، موجِّهها الأساسي ومُعينها في عملية التدريس، فتصنف نفسها في خانة الناجحين في التعامل معه.
- فئة أخرى ترى أن الكتاب المدرسي لم يقدم ما يكفي من دروس الموارد (قواعد، بلاغة، عروض) عبر تحجيمها، يضطر حينها المدرّس إلى البحث في كتب أخرى، ثم إنَّ الوقت المخصص لهذه الأنشطة غير كاف، لذا تراه ناقصا وينبغي أن يراجع.
- فئة أخرى، عرفت مكانة الكتاب المدرسي بالنسبة للمتعلِّم، فهي ترى أن الكتاب مفيد جدا للمتعلّمين لأنه يراعي مستواهم في الكثير من جوانبه.
- فئة أخرى، من المدرّسين الجدد، وجدت صعوبة كبيرة في التعامل معه، أولا للكثافة، ثانيا للأخطاء، ثالثا لصعوبة النصوص المبرمجة (في رأيها).
- فئة أخرى ترى النقائص الموجودة في الكتاب تخص سوء اختيار النصوص الأدبية، فتراها لا تناسب قدرات التلاميذ، على عكس النصوص التواصلية الشارحة للمظاهر الأدبية المدروسة فهي مناسبة.
- فئة ناقشت الشكل: تراه مرفوضا لأنَّه باهت اللون، يوحي بالنفور من المادة، لدرجة عدم الاستعانة به إلا لقراءة النص.
- فئة ناقشت المضمون الفكري، فرفضت بعض الموضوعات مثل: موضوع الأحزاب السياسية، فهي تراه غير مناسب للمتعلِّمين.

ثانيا: المقاربات البيداغوجية

1. **السؤال الأول:** ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصريحات الآتية بخصوص المقاربات البيداغوجية؟

يتكوَّن هذا السؤال من ستة (06) تصريحات أو مقولات، نقدِّم نتائج كل تصريح على حدة:

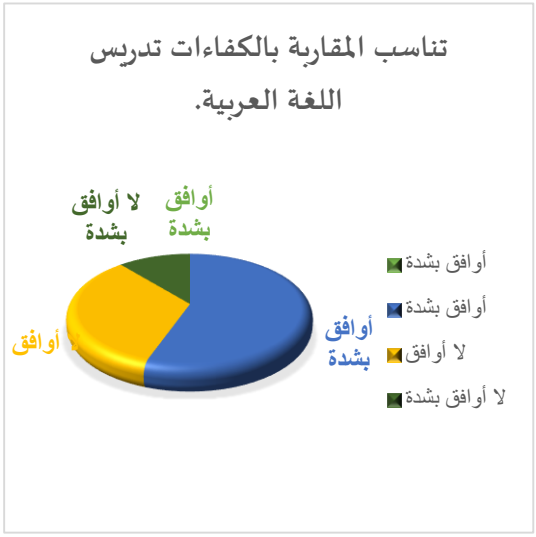
1. **التصريح الأول:**

تناسب المقاربة بالكفاءات تدريس اللغة العربية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	10	06	02
النسبة المئوية	00	55.55	33.33	11.11

التعليق:

كان المحور الأوّل بأسئلته حول روافد الخطاب التعليمي، وهذا المحور يُسائل المدرِّسين عن **المقاربة البيداغوجية** المعتمدة في تدريس اللغة العربية. تمحور التصريح الأول عن مدى التناسب بين المقاربة بالكفاءات وتدريس اللغة العربية في السنة الأولى ثانوي.

جاءت النتيجة متقاربة حيث يكاد يتساوى الموافقون والرافضون (8/10). نعم هي مقاربة جيّدة، عبارة يكرّرها غالبية المدرِّسين، لكنّها لا تصلح، في رأي بعضهم (44 بالمائة)، أن تعتمد في تدريس اللغة العربية. يمكن أن تكون مناسبة في المواد الأخرى (الرياضيات، العلوم الطبيعية، الفيزياء، الاجتماعيات) ولكن مع اللغة العربية يواجه المدرِّسون مشكلة التعامل مع بعض مبادئ المقاربة، خاصة مبدأ الأنفع والأفيد للمتعلِّم، ومبدأ التعلُّمات الأساسية أولى من التعلّمات الثانوية، فيحتار المدرِّسون في تحديد هذا الأنفع والأفيد والأساسي مقارنة مع الأقل نفعا وفائدة وغير الأساسي؛ لأن سعي المقاربة بالكفاءات نحو ترجمة تعلّمات المتعلِّم في الحياة المدرسية والاجتماعية أو ما يعرف بحسن التصرُّف.



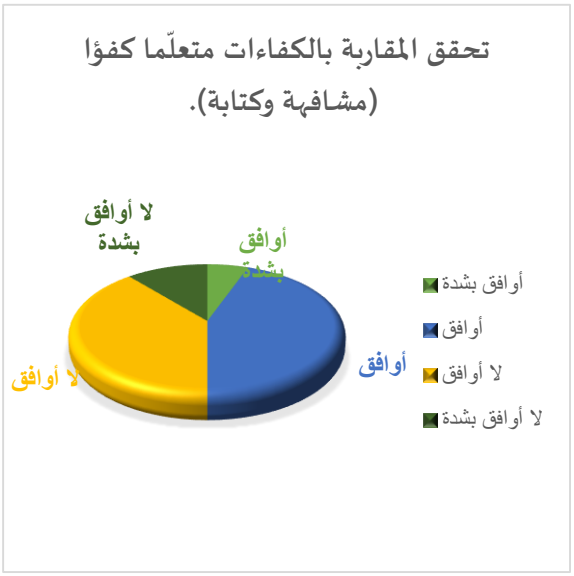
من جهة أخرى أرى أن المدرِّسين الذين وافقوا على المقاربة بالكفاءات ينقسمون قسمين؛ قسم مارس مقاربات سابقة والآن يمارس هذه المقاربة فيراها أفضل من سابقاتها، وقسم آخر لم يمارس إلا هذه المقاربة وقد تمكّن من استيعابها (خاصة المتخرّجون من المدرسة العليا للأساتذة)، لذا يراها مناسبة لتدريس اللغة العربية.

2. التصريح الثاني:

تحقق المقاربة بالكفاءات متعلّما كفؤا (مشافهة وكتابة).	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	01	08	07	02
النسبة المئوية	05.55	44.44	38.88	11.11

التعليق:

جاءت الإجابة عن هذا التصريح متساوية بين الموافقين والرافضين مع ميلها للرافضين (2 لا يوافقون بشدة مقابل 1 يوافق بشدة). يرى الطرف الموافق أن المقاربة بالكفاءات قادرة على تخريج متعلِّم كفء، يستعمل العربية بطلاقة واسترسال في اللغتين المنطوقة والمكتوبة. ويرى الطرف الرافض أن هذه المقاربة لا تخرّج المتعلِّم الكفء. وأرى أن تحقُّق المتعلِّم الكفء لا يرجع إلى المقاربة فحسب، وإنما إلى حسن تطبيقها من طرف المدرِّسين، وإن كانت المقاربة بالكفاءات مفيدة في تدريس اللغة العربية وغيرها من المواد إلا أنها تخرّج متعلِّمين نفعيين، قد يحسنون في بعض جوانب الحياة إلا أن قدرتهم على إتقان اللغة العربية غير مضمونة.

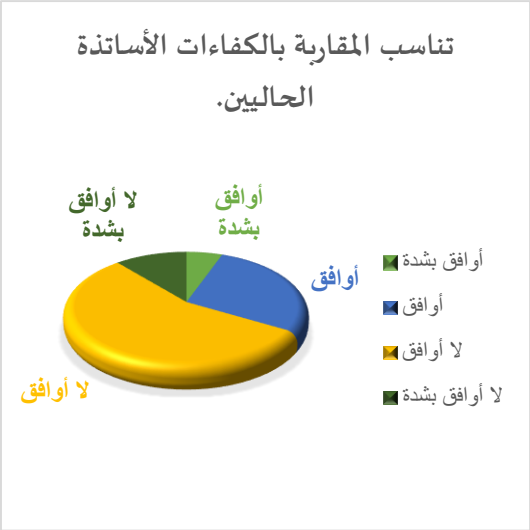


3. التصريح الثالث:

تناسب المقاربة بالكفاءات الأساتذة الحاليين.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	01	05	10	02
النسبة المئوية	05.55	27.77	55.55	11.11

التعليق:

وضع هذا التصريح لأجل معرفة رأي المدرِّسين في تطبيق المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية، فكانت الإجابات متوقّعة وموافقة لواقع المدرّسين، حيث ترى الفئة الغالبة (66.66 بالمائة) أنها لا تناسبهم، وهي نسبة معتبرة؛ لأن رفضها يعني الفشل في الوصول إلى الأهداف المصرّح بها في المنهاج، وتطبيقها من طرف هذه الفئة يكون بغير رغبة، فالنتيجة معروفة مسبقا.

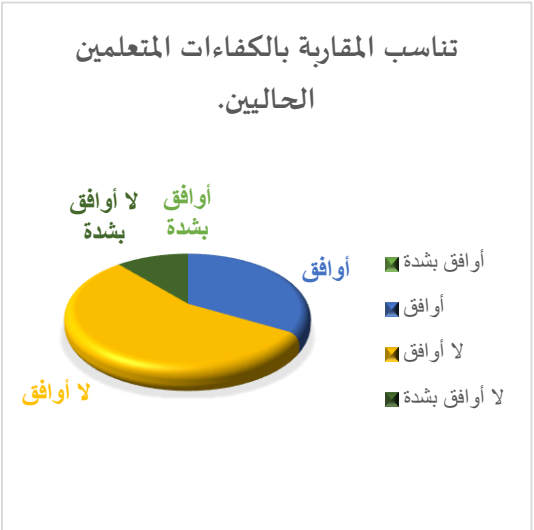


4. التصريح الرابع:

تناسب المقاربة بالكفاءات المتعلِّمين الحاليين.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	06	10	02
النسبة المئوية	00	33.33	55.55	11.11

التعليق:

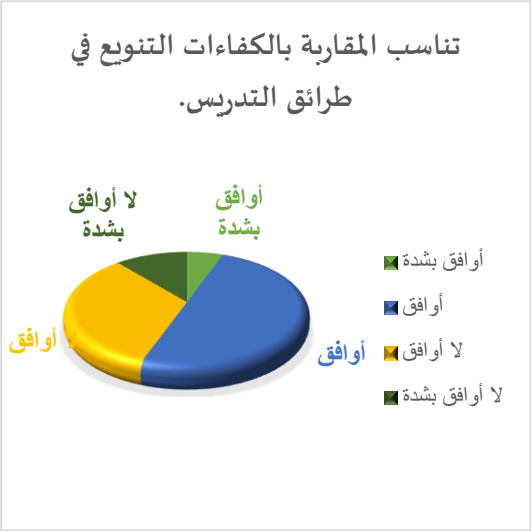
من منطلق التجربة والخبرة المهنية (الكفاءة المهنية) في تطبيق المقاربة بالكفاءات يرى (18/12)، أي (66.66 بالمائة) أنَّ هذه المقاربة البيداغوجية لا تناسب المتعلِّمين الحاليين؛ لأنهم لا يستطيعون بناء تعلّماتهم بأنفسهم، لا يستطيعون التعبير بطلاقة ولا الكتابة بسلاسة وبأسلوب راق، وبلغة سليمة من الأخطاء. وربما قالوا أنَّ المقاربة بالمضامين هي الأنسب؛ لأنها تعتمد على الحشو والتلقين والتركيز على الكم المعرفي الذي ينبغي أن يحصّله المتعلِّم، وقد وقفت على عيّنات تعتمد هذه المقاربة (بالمضامين أو بالمحتويات) وإن لم تصرّح بها. تلعب الدور الأبرز في تدريس اللغة العربية، هي الذات الفاعلة، تتكلّم، تلقِّن، تحاور نفسها بعيدا عن المتعلِّمين، تحتكر المعرفة وتقدِّمها أنّى شاءت، وبطريقة التلقين. أسئلتها مغلقة ومعروفة الإجابة سلفا.



5. التصريح الخامس:

تناسب المقاربة بالكفاءات التنويع في طرائق التدريس.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	01	09	06	02
النسبة المئوية	05.55	50	33.33	11.11

التعليق:



يرى (56 بالمائة) من المدرّسين أن هناك تناسبا كبيرا بين المقاربة بالكفاءات مع التنويع في طرائق تدريس اللغة العربية؛ لأن هذه المقاربة ليست طريقة تدريس وإنما هي مساعد كبير لاستخدام طرائق شتى في التدريس خاصة الطرائق النشطة، بما يتناسب مع الموقف التعلُّمي المتأثِّر بعوامل وظروف ومؤثرات داخلية وخارجية، فالمدرّس، وفق هذه المقاربة، ليست ملزما بطريقة معيّنة أو أسلوب محدّد، بل إن كل درس يستعين فيه المدرّس بطرائق وأساليب عديدة.

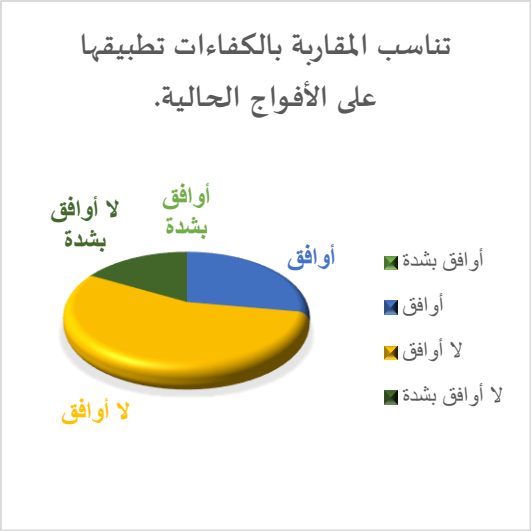
لقد كانت الصبغة الغالبة على تنشيط الدرس من قبل **قائمة على الحفظ والاستذكار والتلقين وعزل المتعلم عن الخبرات الواقعية في التعبير والكتابة والقراءة.** وكانت النظرة إلى المتعلم تقوم على أساس أن **عقله مستودع فارغ** ينبغي ملؤه **بكنوز المعرفة**، فهو يكتسب هذه المعرفة ويستهلك المقررات، فأصبح الأمر يختلف من منظور المقاربة بالكفاءات، حيث صار المتعلم **مُسهِمًا فعَّالا في بناء معارفه** عن طريق البحث والاكتشاف فيكتسب **قدرات ومهارات ومعارف ومعارف فعلية وسلوكية.**

6. التصريح السادس:

تناسب المقاربة بالكفاءات تطبيقها على الأفواج الحالية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	05	10	03
النسبة المئوية	00	27.77	55.55	16.66

التعليق:

بعد الزيارات التي قمت بها إلى بعض أفواج السنة الأولى ثانوي، لاحظت حجم الاكتظاظ في الحجرات (38 تلميذا على الأقل) مما يعيق بشكل كبير تطبيق المقاربة بالكفاءات التي تعتمد على التعليم الإفرادي، وعلى بناء التعلمات من قبل المتعلِّمين أنفسهم، وإنما المدرِّس مساعد وموجِّه ومنشِّط. والصعوبة الأخرى تعذُّر قيام المتعلِّمين بالمشاريع الكتابية؛ لأنها تستدعي التفويج، وهو ما لا يمكن القيام به على أفضل حال في ظل معطى الاكتظاظ، فضلا عن الأنشطة اللغوية الأخرى. وهذا ما توافق مع إجابات المدرِّسين (18/13)، رغم التحديات التي رفعتها الوصاية لتقليص حجم الأفواج قصد تسهيل العملية التعليمية التعلمية.



السؤال المفتوح: كيف تقيّم تجربتك في تطبيق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية؟ وهل هناك خصوصية تطبيقها على أفواج السنة الأولى ثانوي؟

يعدُّ هذا السؤال خلاصة للتصريحات السابقة؛ إذ يفتح المجال أمام المدرِّسين ليقدِّموا تجاربهم الفعلية في التعامل اليومي مع المقاربة بالكفاءات وتطبيقها على السنة الأولى ثانوي.

- فئة ترفض المقاربة بالكفاءات لأسباب تراها موضوعية متعلقة بالاكتظاظ في الأفواج، وبالمضامين المعرفية والكفاءة اللغوية لدى المتعلّم الحالي، ولصعوبة فهم الكفاءة، ولكثافة البرنامج، للاعتبارات السابقة لا يمكن وضع المتعلم في مركز العملية التعليمية ولا يمكن تحقيق الكفاءة لديه.
- فئة أخرى ترى أن تطبيق المقاربة بالكفاءات ممكن وبشكل تدريجي، فهي عملية فاعلة في تطبيق البرامج حيث أنها تسهِّل العملية العلمية التعليمية التعلمية، وتتيح للطالب التفوّق وتجسيد شخصيته حتى في حياته الخارجية.

ثالثا العلاقات البيداغوجية/ التربوية

1. **السـؤال الأول:** ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصـريحات الآتية بخصـوص العلاقات البيداغوجية؟

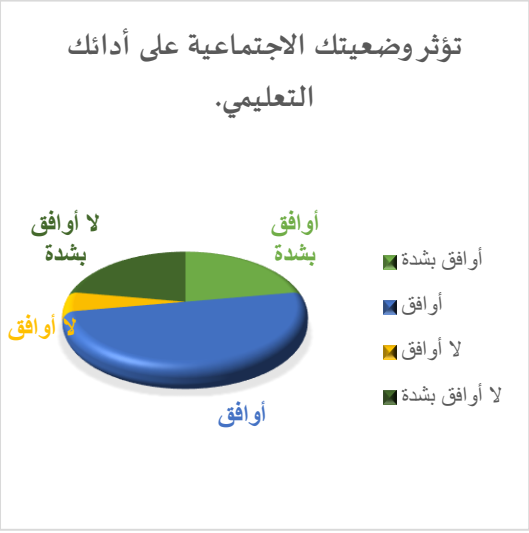
يتكوَّن هذا السؤال من سبعة (07) تصريحات أو مقولات، نقدِّم نتائج كل تصريح على حدة:

1. **التصريح الأول:**

تؤثر وضـعيتك الاجتماعية على أدائك التعليمي.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	04	09	01	04
النسبة المئوية	22.22	50	05.55	22.22

التعليق:

يهدف هذا السؤال، بتصريحاته السبعة، إلى قياس مدى تأثير الجوانب الاجتماعية على المدرِّس وخصوصا العلاقات مع المحيط المدرسي. وجاء التصريح الأول للسؤال عن تأثير الوضعية الاجتماعية للمدرِّس عليه في أدائه التعليمي. وكانت نسبة (72.22 بالمائة) مع تأثير الوضعية الاجتماعية وهو توجُّه منطقي وواقعي؛ لأن الحالة الاجتماعية للمدرِّس لها تأثيرها، إن إيجابا أو سلبا، فنحن إزاء **محيط أوسع**، يتجاوز حدود الثانوية إلى **كل ما يقع خارج حدودها**، لكنه يتفاعل معها ومع مكوِّناتها (المدرِّس) بطريقة ديناميكية، وهو " **مجموع التكوينات والتشكيلات الخارجية التي تؤلف، منفردة أو متَّحدة أنساقا متفاعلة** ". فالمدرِّس لا يأتي إلى الثانوية خالي الذهن من أفكار مجتمعه، ولا مجرّدا من المشاعر والعواطف اتجاه من سيقف أمامهم ليدرِّسهم، بل إنه يستدعي هذه الثقافة أثناء تقديم درسه، بل وقبل ذلك أثناء تحضيره له، فيتأثّر خطابه أمام متعلِّميه بكل الحمولة الثقافية والتربوية، ولعلّ " **المراقبة الواسعة التي يمارسها الآباء على أنشطة المدرّسين** " أولى الأشياء التي يستحضرها المدرِّس في السؤال عن أبنائهم أو محاسبته على العلامات أو المعاملات اتجاههم، بل إن بعضهم يتدخل في المحتوى المدرسي.



ومن تجلّيات هذه الهيمنة توفُّر بعض أولياء الأمور على شبكة من العلاقات على المستويات المحلية أو الوطنية تسمح لهم بالتأثير على مديريات التربية، ومن ثمة على الثانويات للتصرُّف في النتائج المدرسية بتغييرها بالترغيب أو بالترهيب، فكيف للمدرِّس أن يعمل في هذا المحيط؟

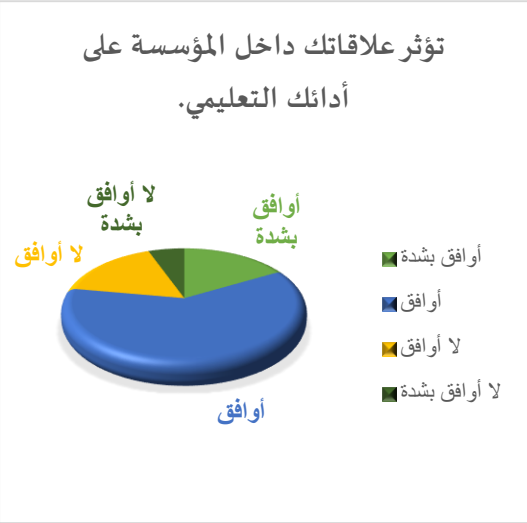
أما بالنسبة لفئة أخرى من أولياء الأمور، فالأمر يختلف؛ لأن بعض المؤسسات التربوية في علاقة عمودية معهم، الشيء الذي أحدث شبه قطيعة بين الطرفين بتأثير مباشر أو غير مباشر من " **الشرائح الاجتماعية ذات الامتياز**". نتحدَّث عن بداية تشكُّل نوع من الطبقية داخل مجتمع المؤسسات التربوية ناتجة عن الطبقية الموجودة في المجتمع الكبير وكل هذا ناتج عن عولمة المجتمع اقتصادا وسياسة وثقافة وقيما.

2. **التصريح الثاني:**

تؤثر علاقاتك داخل المؤسسة على أدائك التعليمي.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	03	11	03	01
النسبة المئوية	16.66	61.11	16.66	05.55

التعليق:

والتصريح الثاني، ينتقل إلى داخل المؤسسة بعد أن كان التصريح الأول خاصا بالوضعية الاجتماعية للمدرّس خارج مؤسسته. ولم تختلف كثيرا إجابات المدرّسين (18/14) مع تأثير علاقات المدرّس داخل الثانوية، وهي نسبة معتبرة؛ لأنه من المؤكد أن العلاقات التي يبنيها المدرّس داخل مؤسسته ستنعكس إن سلبا أو إيجابا على تدريسه، على أدائه في حجرة الدرس، وخاصة مع المسؤولين المباشرين (مدير المؤسسة، مدير الدراسات، والمراقب العام)، وقد وقفت على بعض العيّنات على التأثير المباشر لهذه العلاقات على أداء المدرّس؛ منها: بعض المدرّسين لهم علاقة جيّدة مع المدير، يعملون بأريحية مع متعلّميهم، على العكس وجدت بعض التوترات بين المدرّس ومديره انعكس على أداء المدرّس في حجرة الدرس، حيث كان انفعاليا مع متعلّميه، يبحث عن أدنى سبب ليعاقبهم أو يتخلّى عن مهامه البيداغوجية. وطبعا هذه ليست حالات عامة. فقد لاحظت أن بعض المدرّسين لا يتصلون مطلقا بالمسؤولين المباشرين إلا عند الضرورة، فتجدهم يعملون مع متعلّميهم بعيدا عن هذه العلاقة.



ومن الاعتقادات السائدة فيما يتعلّق بالوسط التعليمي أن العملية التعليمية-التعلّمية تتم داخل الأقسام ولكنَّ الحقيقة أنها تحدث داخل البيئة المدرسية ككل، باعتبارها **مجتمعا مصغّرا** شبيها **بالمجتمع الكبير**، فتشكِّل المدرسة **تنظيما اجتماعيا** يشترك فيه الأفراد على غرار اشتراكهم

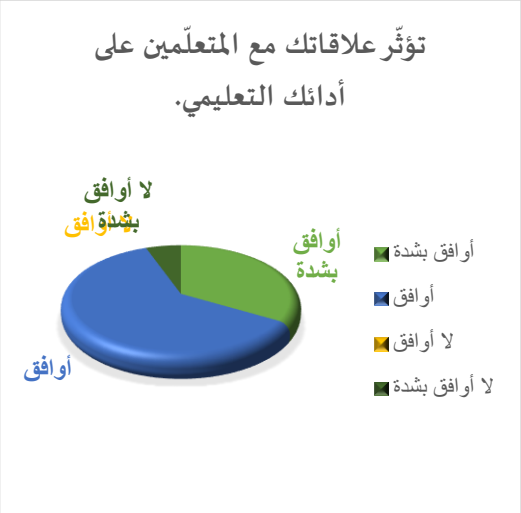
فـــي التنظيم الاجتماعي الخارجي، تتحرّك ضـــمنه الفعاليات التربوية، باعتبارها **تنظيمات اجتماعية**، فتعقد علاقات رسمية وغير رسمية، وتمارس نشاطات، وتستهدف غايات ومرامي.

3. التصريح الثالث:

تؤثّر علاقـاتـك مع المتعلّمين على أدائـك التعليمي.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	06	11	00	01
النسبة المئوية	33.33	61.11	00	05.55

التعليق:

أما التصـــريح الثالث فينتقل بنا إلى حجرة الدرس، أين تكون العلاقة بين المدرِّس ومتعلِّميه، وهي غالبا ما تكون علاقة مدرِّس بمتعلِّم؛ أي إنها علاقة علمية تعليمية، ولكنها أحيانا تتجاوز إلى أن تكون علاقـة قريبـة تنعكس إيجـابـا على أداء المـدرِّس والمتعلِّمين. وغالبا ما تكون العلاقة داخل حجرة الدرس، وبالأكثر داخل الثانوية، ولا تتعداها إلى المحيط الخارجي إلا قليلا. ويعود هـذا إلى محـاولـة المـدرِّس الحفـاظ على مركزه العلمي والاجتمـاعي المبني على الاحترام أو الهيبـة عند البعض أو حتى الرهبة عند القليل من الأساتذة.



ونرى أن غالبية المدرِّسـين سـاروا مع التصـريح، فاعتبروا أن علاقاتهم مع متعلِّميهم تؤثِّر بشـكل كبير على أدائهم التعليمي (18/17)، أي أكثر من (94 بالمائة).

4. التصريح الرابع:

تركّز على بناء علاقة جيّدة مع المتعلّمين.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	12	06	00	00
النسبة المئوية	66.66	33.33	00	00

التعليق:

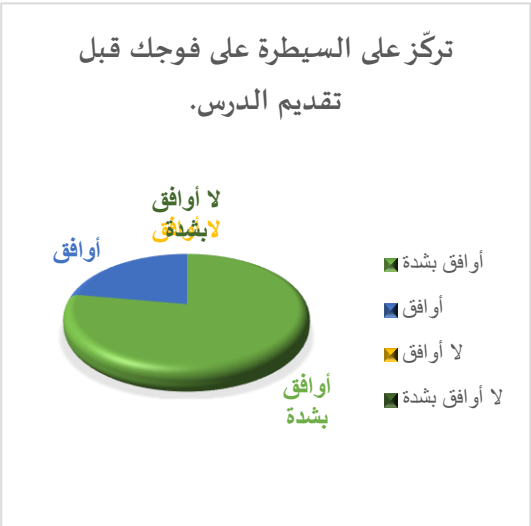
من الطبيعي أن يسعى المدرِّس إلى بناء علاقة جيّدة وطيبة مع متعلِّميه، وهو ما تأكّد لنا من خلال إجابات المدرّسين (18/18) وافقوا على هذا التصريح؛ لأنهم يرون أن العلاقة الجيدة مع المتعلِّمين تسهِّل عملهم وتمكِّنهم من تسيير الدروس بأريحية، لأنهم سيواجهون باستجابة كاملة من متعلِّميهم، سواء تعلَّق الأمر بالمشاركة الإيجابية أو المحافظة على هدوء القسم. والواقع التعليمي لا يعكس هذه الرغبة لدى المدرّسين بسبب الصعوبة الكبيرة التي يجدونها في التحكُّم في الأفواج التي يدرّسونها، رغم أن أفواج السنة الأولى ثانوي أسهل حسب بعض الأساتذة. ومن واقع مشاهداتي لبعض الأفواج لمست رغبة لدى بعض المدرّسين في ترك التدريس نهائيا نتيجة الضغط اليومي الذي يمارس عليهم من طرف بعض المتعلِّمين، ومن الجو العام للمؤسسات التربوية، ومن تأثير الواقع الاجتماعي للمدرّسين والمتعلِّمين.

5. التصريح الخامس:

تركّز على السيطرة على فوجك قبل تقديم الدرس.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	14	04	00	00
النسبة المئوية	77.77	22.22	00	00

التعليق:

نرى أن هذا التصريح يرتبط بالتصريح السابق ارتباطا عضويا؛ لأن رغبة المدرِّس في بناء علاقة جيّدة مع المتعلِّمين والواقع التعليمي الذي يعيشه المدرِّس سينعكس في إجابات المدرّسين عن تصريحنا هذا، فإن كان الإجابة بالقبول عرفنا أن الواقع التعليمي يؤثّر على إجابة المدرِّس، وإن كان العكس، لا يحتاج معها المدرِّس إلى أن يركّز على السيطرة على الفوج قبل بدء العمل. وإجابات المدرّسين تبيّن الطرح الأول، نسبة معتبرة من المدرّسين توافق بشدة على وجوب التركيز أولا على السيطرة على الفوج قبل بدء الدرس (قاربت 78 بالمائة)،



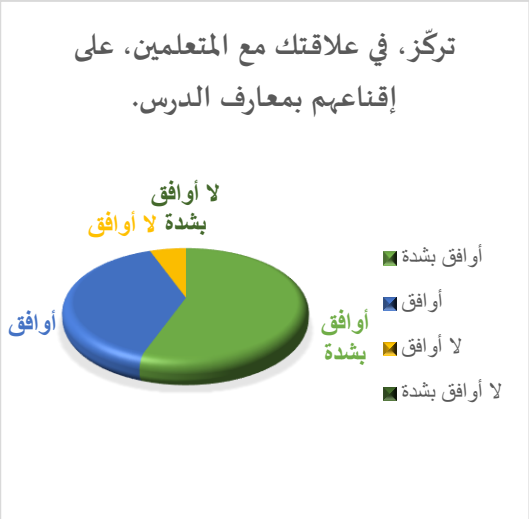
وهذا يعني أن هناك مشكلة كبيرة في السيطرة على الفوج، لذا يركّز المدرّسون على **استراتيجية السلطة** في تسيير الحصة، وهي توجُّه عام يعكس منحى ثقافي سائد تنعكس عنه النظرة إلى المتعلِّم المثالي أو المحبّذ من قبل المدرّسين والإداريين، نتيجة التراكمات الثقافية والسياسية والتربوية في المجتمع في العقود السابقة. يحبّذ المدرّسون المتعلِّم المطيع الخنوع الذي لا يرفض طلبا، ومن جهة أخرى يكون مجتهدا غاية في الظرف.

6. التصريح السادس:

تركّز، في علاقتك مع المتعلمين، على إقناعهم بمعارف الدرس.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	10	07	01	00
النسبة المئوية	55.55	38.88	05.55	00

التعليق:

يتعلَّق هذا التصريح بإحدى الاستراتيجيات المعتمدة في الخطاب بصفة عامة، وهي **الاستراتيجية التوجيهية**، متجلّية في مظهر من مظاهرها وهو **سلطة المعرفة**. يختار بعض المدرّسين السيطرة على الفوج بالاعتماد على تقديم **المعرفة العلمية الدقيقة والشاملة**، فيؤثّر في المتعلِّمين، فيجعلهم يهدؤون، يتابعون ما يقدِّمه لهم، لانبهارهم بمعرفته، أو إنه يسيطر على عقولهم، ولأنهم لا يستطيعون الردّ عليه فيصمتون، وهي الفئة الغالبة بين المتعلِّمين إلا ما ندر من فئة تحاجج ولا تقبل ما يقدِّمه المدرّس إلا بدليل علمي ومنطقي.



7. التصريح السابع:

تركّز على أسلوب الإيحاء في السيطرة على فوجك.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	08	08	02	00
النسبة المئوية	44.44	44.44	11.11	00

التعليق:

أما هذا التصريح فيستهدف معرفة الاستراتيجية المعتمدة في التعامل مع المتعلِّمين، هل هي الاستراتيجية المباشرة أم الاستراتيجية غير المباشرة أو الإيحائية؟ وقد اختار (18/16) أسلوب الإيحاء أي بنسبة تقارب (90 بالمائة)، والباقي (18/2) اختار الأسلوب المباشر.

وتفسير هذه الاختيارات يعود إلى طبيعة المرحلة التعليمية، حيث يتعامل المدرِّسون مع مراهقين يتحسّسون من التوجيهات المباشرة أو التي تميل إلى الأوامر والنواهي الصريحة.

السؤال المفتوح: كيف تقيّم علاقاتك مع المتعلّمين خلال مسارك المهني؟

يعدُّ هذا السؤال خلاصة للتصريحات السابقة؛ إذ يفتح المجال أمام المدرِّسين ليقدِّموا تجاربهم الفعلية في تعاملهم اليومي مع المتعلِّمين.

- تجمع أجوبة المدرّسين على ضرورة بناء علاقة جيّدة مع متعلّميهم، وقد كانت أجوبة أغلبية المدرّسين ترى نجاحها في بناء هذه العلاقة، إلا أنها تختلف في كيفيات بنائها وتحقيقها واستمرارها.
- هناك فئة تبني العلاقة على أساس نفسي عاطفي وترى أنه أساس العلاقة بين المدرّس والمتعلّمين.
- فئة أخرى تنطلق من المعرفة وتراها هي الأساس للتحكُّم فيهم وإقامة علاقة جيّدة معهم.
- فئة ثالثة تركّز على شخصية المدرّس، ترى العلاقة تبنى على الاحترام المتبادل، التواضع يزيد من محبة المتعلمين لمدرّسهم بشرط عدم المبالغة. وتجنب المزاح قدر الإمكان والعمل بجديّة. وكذا العدل بين المتعلمين. شبّهها بعض المدرّسين بشعرة معاوية.

2. **السؤال الثاني:** ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصريحات الآتية بخصوص مهارات تسيير الدرس؟

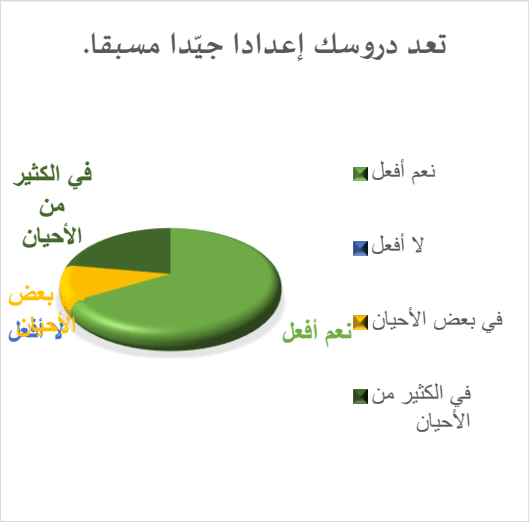
يتكوَّن هذا السؤال من أربعة عشر (14) تصريحا أو مقولة، نقدِّم نتائج كل تصريح على حدة:

1. **التصريح الأول:**

تعد دروسك إعدادا جيّدا مسبقا.	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	12	00	02	04
النسبة المئوية	66.66	00	11.11	22.22

التعليق:

كان السؤال الثاني في محور العلاقات البيداغوجية/التربوية متعلقا **بمهارات تسيير الدرس**، وهي مهارات تتعلق بتحضير الدروس وبنائها، بما يحفظ للمدرّس حسن سير درسه وحسن تلقي المتعلِّمين له. وبدأنا التصريح الأول بإعداد الدروس وهو مرحلة ما قبل تقديم الدرس؛ إذ يحرص المدرّس على بناء درسه بما يتناسب مع الكفاءات المصرّح بها في منهاج اللغة العربية، وبما يتناسب مع فوجه الذي يدرّسه. ولعل إجابات المدرّسين كان قريبة من الواقع التعليمي فلا يوجد من المدرّسين من لا يحضّر درسه. يحضّر درسه ووحدته التعلُّمية التي سيقدمها لمتعلِّميه. يحضّر ويحاول أن يكون تحضيره جيّدا، يختبر هذا التحضير أثناء تقديم وحدته التعلمية فيجده جيدا أحيانا وناقصا أحيانا أخرى، فيصوّبه ويعيد بناءه من جديد في الوحدات التعلمية اللاحقة، وهكذا.

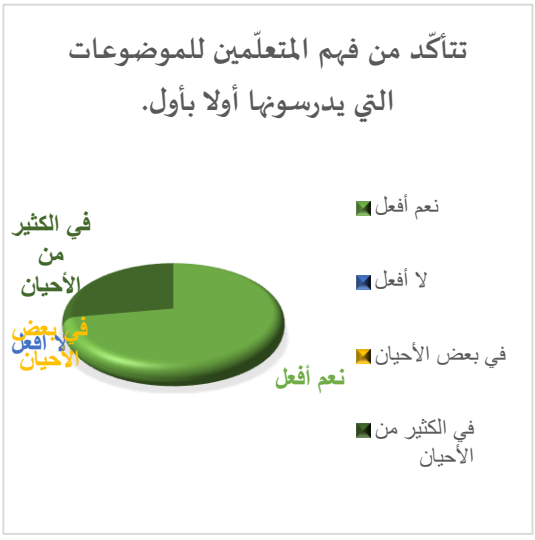


2. التصريح الثاني:

تتأكّد من فهم المتعلّمين للموضوعات التي يدرسونها أولا بأول.	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	13	00	00	05
النسبة المئوية	72.22	00	00	27.77

التعليق:

نعم يتأكد المدرّس من فهم المتعلِّمين في كل مرحلة من مراحل الدرس، وإلا فشل درسه. يقوم بالتغذية الراجعة كل المدرّسين، وإن كان بعضهم لا يفعل هذا في بعض الأحيان، لأسباب تتعلق بضيق الوقت، وحالته النفسية والجو العام للفوج.



يغلب على الخطاب التعليمي شيوع البنية الثلاثية المكوَّنة من: **الاستهلال** (Initiative) ثم **الاستجابة** (Response) ثم **التقييم** (Evaluation)، فالمدرّس يستهل الموضوع عن طريق طرح أسئلة مقيدة قابلة للتنبؤ، هدفها اختبار قدرة المتعلِّمين على استدعاء المعلومات المقدمة مسبقا، ثم يستجيب المتعلِّمون من خلال تقديم إجابات مختصرة، ثم يقوم المدرّس بتقييم إجابات المتعلِّمين مع إطراء الإجابات الصحيحة أو

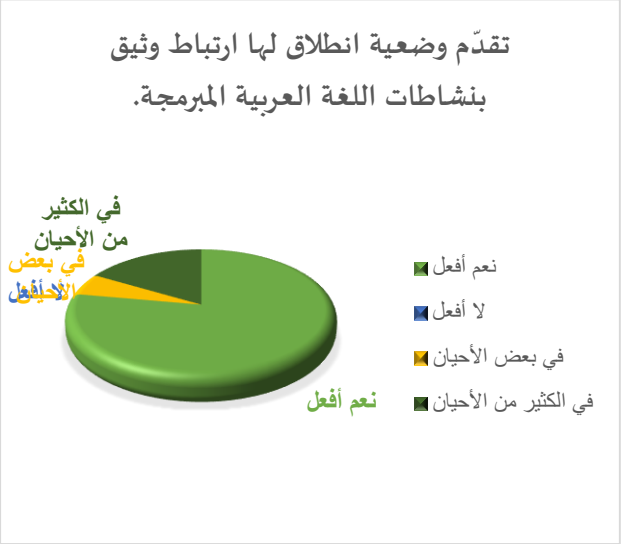
انتقاد وتقريع الإجابات الخاطئة. وهناك بعض الباحثين يرون أن البنية الثلاثية المكونة من **الاستهلال** (Initiative) ثم **الاستجابة** (Response) ثم **التغذية الراجعة** (Feedback) أكثر ملاءمة ومرونة من البنية الأولى لأنها تعكس الوظائف المتعددة للدور الثالث[1].

3. التصريح الثالث:

تقدّم وضعية انطلاق لها ارتباط وثيق بنشاطات اللغة العربية المبرمجة.	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	14	00	01	03
النسبة المئوية	77.77	00	05.55	16.66

التعليق:

من الضروري أن يبني المدرِّس وحدته التعليمية بالاستناد إلى وضعية انطلاق تهيئ له تقديم أنشطة اللغة العربية؛ لأنَّ المقاربة بالكفاءات تقوم على مبدأ تقديم الأنشطة والتعلمات في شكل وضعيات تعلُّمية ذات دلالة بالنسبة للمتعلِّم، ومن لم يفعل هذا من المدرِّسين، فقد عاد إلى الممارسات السابقة التي تقوم على تقديم المعارف بشكل مباشر إلى المتعلِّمين، ورغم أن نسبة قليلة من المدرِّسين لا تبني وضعيات تعلُّمية في بداية الدرس إلا أن طموحات المدرسة الجزائرية أن يلتزم جميع المدرِّسين بالتوصيات والتوجيهات البيداغوجية، والسؤال المطروح هو ما مدى مناسبة وضعية الانطلاق للدرس وللمتعلِّم وللموقف التعليمي-التعلُّمي؟



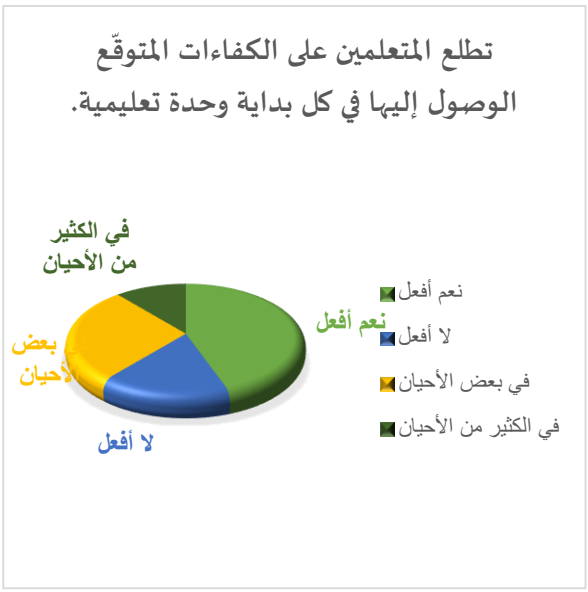
4. التصريح الرابع:

تطلع المتعلمين على الكفاءات المتوقّع الوصول إليها في كل بداية وحدة تعليمية.	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	08	03	05	02
النسبة المئوية	44.44	16.66	27.77	11.11

[1] ينظر صالح ناصر الشويرخ: قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، إصدارات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الطبعة الأولى، 1438هـ/2017م، ص 178

التعليق:

من توجيهات المنهاج والوثائق البيداغوجية الأخرى، وكذا توصيات المقاربة بالكفاءات، أن يطّلع المتعلِّمون على الكفاءات المراد الوصول إليها، وكذا الأهداف التعلُّمية حتى يكون المتعلِّم على بيِّنه من أمره، فيقارن بين الأهداف والكفاءات المعلن عنها، وما حقَّقه هو على مستوى كلّ درس وكل وحدة تعلُّمية؛ لأن المقاربة بالكفاءات توصي بالتركيز على المتعلِّم وعلى التعلُّم الذاتي، فأنى للمتعلِّم أن يقيِّم تعلُّماته وهو يجهل الكفاءات والأهداف التعلُّمية. وعلى مستوى هذا التصريح تبيَّن أن نسبة (56 بالمائة) تطلع المتعلِّمين على الكفاءات المتوقع الوصول إليها في بداية كلّ وحدة تعلُّمية، وهي نسبة قليلة إذا ما قورنت بما يجب أن يكون، وهذا ما يطرح السؤال حول جدوى العملية التعليمية التعلُّمية من أساسه، إذا كانت الغايات والأهداف غير معروفة لدى المتعلِّم أو غير مصرَّح بها (موجودة على مستوى ذهن كل مدرِّس)؟ وآثار هذه النتيجة سير العملية التعليمية في اتجاه مجهول، وتباعد بين غايات المدرِّس وما يطمح إليه المتعلِّم والكفاءات المراد تحقيقها. وقد سألت بعض المدرِّسين عن سبب عدم اطلاع المتعلِّمين على الكفاءات والأهداف التعلُّمية، فكانت الإجابات تعبِّر عن قصور في فهم المقاربة بالكفاءات والغايات التي تسعى إليها والأسس والفلسفة التي قامت عليها.



5. التصريح الخامس

تراعي التكامل في تدريس مهارات اللغة العربية(الاستماع، القراءة، المحادثة، الكتابة).	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	13	00	02	03
النسبة المئوية	72.22	00	11.11	16.66

التعليق:

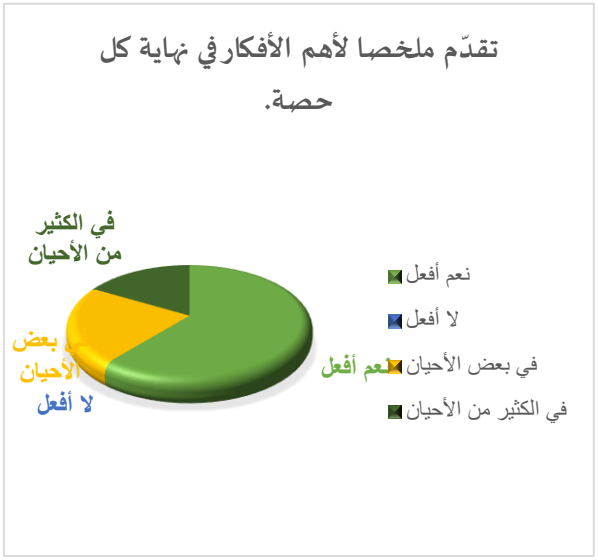
قدّمت في الفصل الثاني من البحث مقاربات تدريس اللغة بصفة عامة، ومنها اللغة العربية، وكانت كلّها تركّز على الطابع الكلي والتكاملي للغة، أي لغة. التصريحات كلها تصب في هذا المنحى التكاملي الكلي في تدريس اللغة العربية من جوانب مهاراتها الأربع: **الاستماع، القراءة، المحادثة، الكتابة**، إلا أن الواقع التعليمي يبيّن غياب مهارتين منها **بيداغوجيا وتعليميا**، وهما: **مهارة الاستماع، ومهارة المحادثة**، صحيح أنهما حاضرتان، لكن حضورهما غير مخطّط له ولا مبرمج، وقد عاينت بنفسي من خلال الدروس التي حضرتها، ومن خلال سؤالي لبعض المدرّسين، أن مهارة الاستماع لا تمارس إلا ضمن دروس القراءة (النص الأدبي والتواصلي) والمطالعة، وأما مهارة المحادثة فلا تطبّق من طرف الكثير من المدرّسين رغم برمجتها في نشاطات اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي (التلخيص، التعليق والتحليل) بالاعتماد عادة على نص المطالعة الموجّهة؛ لأنه هو الرافد لنشاط التعبير الشفهي (المحادثة).

6. التصريح السادس:

تقدّم ملخصا لأهم الأفكار في نهاية كل حصة.	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	11	00	04	03
النسبة المئوية	61.11	00	22.22	16.66

التعليق:

يطلب من المدرّس في نشاط القراءة (النص الأدبي خصوصا) أن يقدِّم ملخَّصا للنص المقدَّم أو ما هو معنون في الكتاب المدرسي بـ: **أجمل القول**. وقد صرَّح جميع المدرّسين بأنهم يقدِّمون ملخَّصا لأهمّ الأفكار في نهاية الحصة، رغم أن بعضهم 18/4 (22 بالمائة) لا يفعل ذلك إلا قليلا. وفائدة التلخيص أن يتحصّل المتعلِّم على خلاصة مركّزة وأفكار أساسية تناسب منصوص المقاربة بالكفاءات، وهو تحصيل الأهم دون المهم، والتعلُّمات الأساسية دون الفرعية والثانوية.

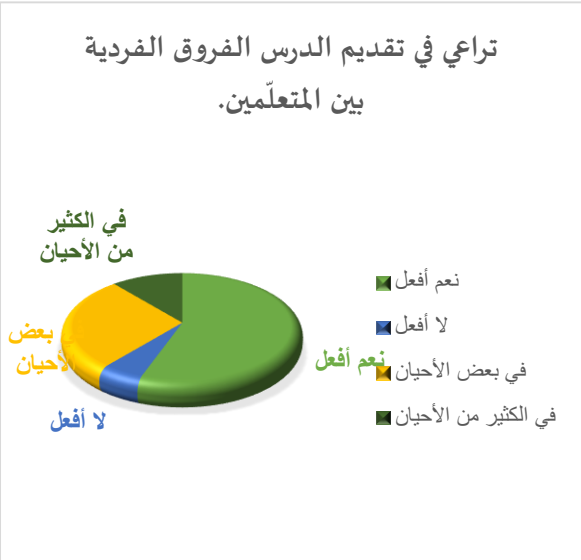


7. التصريح السابع:

تراعي في تقديم الدرس الفروق الفردية بين المتعلّمين.	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	10	01	05	02
النسبة المئوية	55.55	05.55	27.77	11.11

التعليق:

مراعاة الفروق الفردية شرط أساسي لتقديم تعليم مناسب للجميع، يخاطَب فيه كل متعلِّم أو كل نمط من أنماط المتعلِّمين باللغة التي يفهمها وبالأسلوب الذي يستطيع معه أن يستوعب مضمون الدرس. ولعل المقاربة بالكفاءات تنص على التعليم الإفرادي والتعليم الفارقي من أجل أن ينال كل متعلِّم حظّه بما يحقِّق المساواة بين المتعلِّمين ويكفل تكافؤ الفرص. وحقيقة الأمر أن تحقيق التعليم الإفرادي ضرب من الخيال في واقع حال التعليم في ثانوياتنا؛ لأن أولى المشكلات التي تواجه المدرّس هي الاكتظاظ في الأقسام وضغط البرنامج وعدم كفاية الحجم الساعي الوزاري لمادة اللغة العربية، وهو الذي جعل البعض (33 بالمائة) لا يراعون في العموم الفروق الفردية.



لذا أقترح أن يخفّف الضغط على الأقسام وأن يخفّف البرنامج الدراسي، ثم يقوم المدرّس

بتقسيم فوجه حسب أنماط التعلُّم: البصري، السمعي، الحسي، وأن تغيّر جلسة المتعلِّمين من الشكل الحالي التقليدي النمطي إلى جلسات أخرى أكثر حيوية (الطاولة المستديرة أو الأفواج حسب الأنماط).

8. التصريح الثامن:

تكلّف المتعلّمين بواجبات وأعمال منزلية باستمرار.	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	06	01	09	02
النسبة المئوية	33.33	05.55	50	11.11

التعليق:

تدخل الواجبات المنزلية ضمن الأنشطة اللاصفية، وهي أنشطة تكميلية للمتعلِّم، يمكن أن يكلِّف المدرِّس متعلِّميه بإنجاز تمارين البلاغة أو قواعد اللغة أو العروض أو النقد، وهي موارد للتعبير الشفهي والكتابي، ويمكن له كذلك أن يكلِّفهم بتحضير درس القراءة (النص الأدبي أو التواصلي)، ودرس المطالعة تحضيرا لحصة التعبير الشفهي في الأسبوع الثاني للوحدة التعلمية، ويمكن له أيضا أن يكلِّفهم بكتابة مسوّدة عن موضوع التعبير الكتابي أو المشروع الكتابي. يستطيع المدرِّس بفضل هذا النشاط اللاصفي أن يستكمل برنامجه للغة العربية شرط ألا يتحوّل إلى نشاط أساسي.

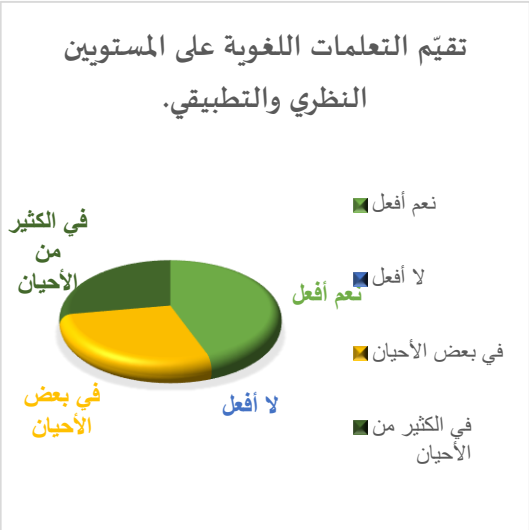
وقد جاءت التصريحات مخيّبة ولكنها تعبّر عن واقع صعب يعيشه المدرّسون (45 بالمائة) أي أقل من النصف يكلِّفون متعلِّميهم والنسبة الغالبة لا يكلِّفونهم إلا في أحايين قليلة أو لا يكلِّفونهم أساسا. يعاني المدرّسون من صعوبة في التحكُّم في أفواجهم على مستوى الحصة فلا يكلِّفون متعلِّميهم بالواجبات المنزلية لأنهم لا ينجزونها أو ينجزون القليل منها، يطالبهم المدرِّسون فلا يستجيبون، بل إن بعضهم يصل إلى حد العنف اللفظي مع مدرِّسه، فأصبح المدرِّسون يكتفون بتقديم الدرس، ولا يزيدون على ذلك.

9. التصريح التاسع:

تقيّم التعلمات اللغوية على المستويين النظري والتطبيقي.	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	08	00	05	05
النسبة المئوية	44.44	00	27.77	27.77

التعليق:

جاءت التصـريحات، في عمومها، مسـتجيبة لتوجهات المنهاج فيما يخص تقييم التعلُّمات؛ لأن هذا العنصـر أصـبح جزءا من المنهاج، ومن الدرس، ولأنه جزء لا يتجزّا من العمليـة التعليميـة التعلُّميـة، وفق المقاربة بالكفاءات التي تنص على وجوب إحكام الموارد وضـبطها في المعارف والمعارف الفعلية وإدماجها. فبهذا التقييم يمكن للمدرِّس أن يقيس مدى تحقُّق الكفاءة وفق شـبكة التقييم. وجب أن يكون الجميع على نفس المسـتوى من التقييم، أي ينبغي أن تقيّم كل الدروس في إطار الموارد والوضعيات التعلُّمية والإدماجية.

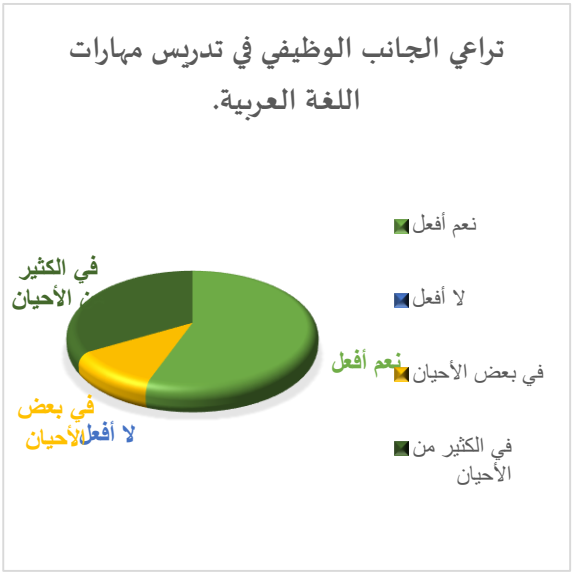


10. التصريح العاشر:

تراعي الجانب الوظيفي في تدريس مهارات اللغة العربية.	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	10	00	02	06
النسبة المئوية	55.55	00	11.11	33.33

التعليق:

تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تدريس كل ما له علاقة بحياة المتعلِّم، أي له دلالة بالنسبة إليه. وكل تعلُّم ينبغي أن يعطى في جانبه الوظيفي والشامل. ما وظيفة القراءة خاصة؟ ما وظيفة موارد اللغة والبلاغة والعروض والنقد الأدبي؟ وظيفتها هي تزويد التعبير الشفهي والكتابي بما يحتاجانه من أدوات، ولهذا ترتبط المهارات الأربع: الاستماع، القراءة، المحادثة والكتابة ببعضها بما يحقِّق أحسن تعلُّم للغة العربية، الانطلاق من مهارتي التلقي (الاستماع والقراءة) إلى مهارتي الإنتاج (المحادثة والكتابة أو التعبير الشفهي والكتابي) وهما غايتا تعليم اللغة العربية والهدف الختامي الإدماجي للسنة الأولى ثانوي. وقد سبق إبرازه في الفصل الرابع (في مبحث الاستراتيجيات الخاصة: القراءة التفاعلية والإنتاج الشفهي والكتابي)، وقد غابت مهارة **الاستماع** نهائيا عن أنشطة اللغة العربية لهذه السنة



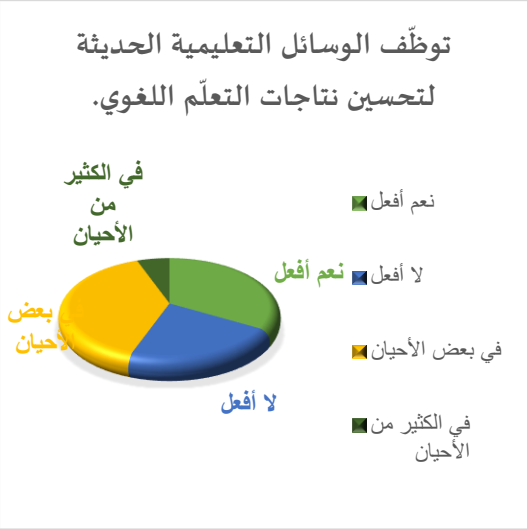
وللسنوات الأخرى كذلك. وبالنسبة لإجابات المدرِّسين فكانت كلها تنسجم مع التوجُّه الوظيفي لتدريس اللغة العربية.

11. التصريح الحادي عشر:

توظّف الوسائل التعليمية الحديثة لتحسين نتاجات التعلّم اللغوي.	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	06	04	07	01
النسبة المئوية	33.33	22.22	38.88	05.55

التعليق:

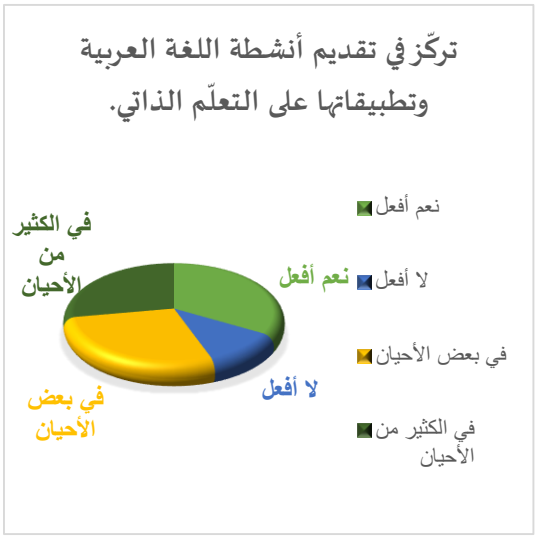
تعدُّ **الوسائل التعليمية** مُعينات مهمة في عملية التدريس، وخاصة إذا كانت مستثمرة بكيفية فعّالة. وحقيقة **الوسائل التعليمية الحديثة** التي ينبغي أن توظّف في تدريس اللغة العربية، هي معينات صوتية وصور ثابتة ومتحرِّكة، وفيديوهات (مسرحيات، أداء شعري، ربورتاجات وغيرها ...) بما يتناسب مع برنامج السنة الأولى ثانوي، وأظن أن النسبة الغالبة (أكثر من 60 بالمائة) التي أعلنت صراحة أنها لا توظِّف هذه الوسائل أو توظِفها في أحيان قليلة، ويعود هذا إلى نظرة بعض المدرِّسين إلى الوسيلة عموما، وتلك التي توصف بالحديثة خصوصا، نظرة مقلِّلة من قيمتها، وعدائية عند البعض، خاصة من يجهل كيفية تشغيلها أو توظيفها، ونظرة أخرى إلى مادة اللغة العربية في حد ذاتها، فيعتبرها البعض لا تحتاج إلى هذه الوسائل، فلا داعي لذلك. كما أن الأمر يتعلَّق كذلك بنظرة القائمين على إدارة المؤسسات التربوية. والأمر عندي أن توظيف الوسيلة التعليمية (التقليدية والحديثة) أكثر أهمية إذا أحسنَّا اختيار الوسيلة المناسبة وأحسنَّا استثمارها، خاصة بما يتناسب مع أنماط التعلُّم (البصري، السمعي، الحسّي)، فتوظَّف الوسيلة وفقا لكل نمط، في وقتها المناسب شريطة ألا تهيمن على الحصة بأكملها.



12. التصريح الثاني عشر

تركّز في تقديم أنشطة اللغة العربية وتطبيقاتها على التعلّم الذاتي.	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	06	02	05	05
النسبة المئوية	33.33	11.11	27.77	27.77

التعليق: من توصيات منـهاج اللغة العربية أن يركّز المدرّس على منح المجال للمتعلِّم كي يتعلَّم بنفسه، أو ما يعرف في البيداغوجيا بالتعلُّم الذاتي، وأظن أن غالبية المدرّسين (أكثر من 85 بالمائة) لهم وعي بأهمية ذلك، وبضرورة أن يساهم المتعلِّم في الدرس بالمشاركات التي تجعله يبني تعلُّماته بنفسه، بأسئلته، وبأجوبته، بمشاريعه وكتاباته في التعبير الكتابي، بتحليلاته، تلخيصاته وتعليقاته على مختلف القضايا الأدبية واللغوية والنقدية. لكن عوائق عدّة تقف دون تحقُّق التعلُّم الذاتي، منها ما هو اجتماعي-ثقافي؛ حيث أن التركيبة الذهنية الحالية للمدرّسين والمتعلِّمين، تميل إلى الاعتماد على المدرّس، تميل إلى التقليد والاتباع بعيدا عن المبادرة والإبداع، وإذا حاول بعض المدرّسين أو المتعلِّمين الخروج عنها جوبهوا بالرفض وعدم التجاوب، فضلا عن البيئة المدرسية المثبِّطة، والمليئة بالإكراهات التنظيمية والقانونية والواقعية. هناك حالات ناجحة وجدت بيئة مدرسية مناسبة واستعدادا طيبا من المتعلِّمين، أفسحت المجال لهم للتعلُّم والمبادرة والإبداع.



13. التصريح الثالث عشر:

تربط التعلّمات اللغوية الحالية بالتعلمات السابقة.	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	16	00	01	01
النسبة المئوية	88.88	00	05.55	05.55

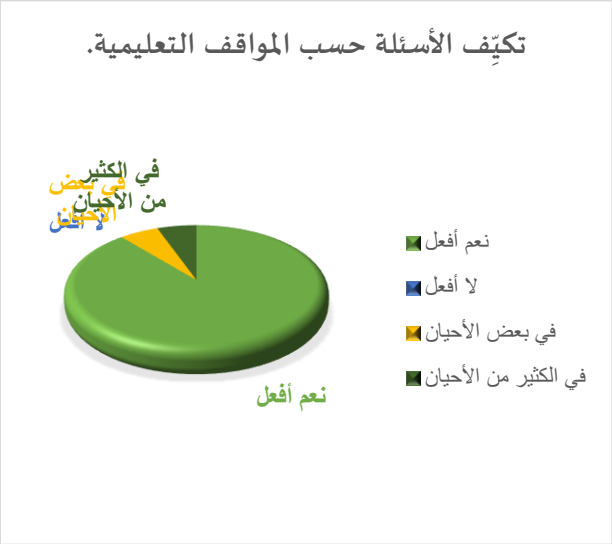
التعليق: السؤال المطروح لماذا نربط التعلمات بعضها بعضا (سابقة وحالية)؟ أجاب عن هذا السؤال **جون بياجيه**، في نظريته البنائية، بما عُرِف عنده **بالتوزان المعرفي**؛ أي إنَّ المعارف لا تتراكم، وإنما تُبْنى ينقلها من حالة الممكن إلى حالة الحقيقة، فما يقوم به المدرّس بشكل روتيني، لا واعي أحيانا، إنما هو سيرورة نماء المعرفة لدى المتعلِّم، ينتقل فيها من حالة اللا توازن إلى حالة التوازن واستقرار الذهن. ومن الطبيعي أن تكون تصريحات المدرّسين متوافقة تقريبا حول ضرورة الربط بين التعلُّمات الحالية والتعلمات السابقة أو ما يسمى بالمكتسبات السابقة أو القبلية. ولا يتحقَّق هذا الربط إلا بتوفر

شرطين يصاحبان سيرورة التعلُّم وهما: **الاستدماج والمواءمة**؛ إدماج التعلمات الحالية في التعلمات السابقة، وحسن استخدامها وتوظيفها في المواقف المدرسية والحياتية المختلفة.

14. التصريح الرابع عشر:

تكيّف الأسئلة حسب المواقف التعليمية.	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	16	00	01	01
النسبة المئوية	88.88	00	05.55	05.55

التعليق:



مما تؤسَّس عليه العملية التعليمية، الأسئلة التعليمية والتعلُّمية، ومما يحقِّق نجاح السؤال التعليمي مرونته وتكيُّفه مع المواقف التعليمية، فضلا عن حسن صياغته وصحّة مضمونه، فالسؤال التعليمي موقفي وسياقي بامتياز، فلا وجود لأسئلة معيارية (Standard) أو عامة تصلح لكل المواقف أو لكلّ النصوص. وغالبا ما نجد بعض المدرّسين لا يتصرّفون في أسئلة الكتاب المدرسي فيما تعلَّق بالنصوص (الأدبية والتواصلية) ودروس اللغة والبلاغة والعروض والنقد الأدبي، بل ينقلونها حرفيا، وهو ما يضرُّ بالتوجُّه العام للدرس؛ إذ يقطع صلة المتعلِّمين بالدرس لعدم تناسب أسئلة المدرّس مع الدرس والجو العام للفوج، أو يوجِّه الدرس وجهة غير صحيحة تبتعد عن أهداف الدرس. ولا شكّ عندي أن المدرّسين، ومع خبرة السنين، يحسِّنون من أدائهم في حسن اختيار السؤال بما يتناسب مع الموقف التعليمي. أما السؤال التعلُّمي فله مجاله الذي يناقش فيه، وإن كان وثيق الصلّة بالسؤال التعليمي.

وقد لاحظت من خلال المعاينة الميدانية، ومن خلال دراسة أسئلة الكتاب المدرسي ومذكرات اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، غلبة الأسئلة التعليمية المغلقة أو المقيَّدة مقابل الأسئلة المفتوحة، بحيث تكاد تسيطر على الحصة الدراسية بأكملها، وقد قدّمت نماذج في فصول البحث السابقة. نفسِّر هذه الملاحظة بسيادة توجُّه عام نحو ضبط المفاهيم اللغوية والبلاغية والنقدية والعروضية بالنسبة لموارد اللغة العربية، وتحكُّم القراءة الواحدة والأحادية بالنسبة للنصوص الأدبية والتواصلية، إلا ما ندر، فمازال المدرِّس هو المالك الوحيد للمعرفة والمحتكر لها، يسأل ما يشاء ويعلم مسبقا الإجابة عن هذه الأسئلة، والمتعلِّم رهين هذه الإجابة.

السؤال المفتوح: بيّن، ومن خلال تجربتك في التدريس، الطريقة المناسبة في تسيير القسم؟

يعدُّ هذا السؤال خلاصة للتصريحات السابقة؛ إذ يفتح المجال أمام المدرِّسين ليقدِّموا تجاربهم الفعلية في حسن تسيير فوجهم للسنة الأولى ثانوي.

- قدّم المدرِّسون جملة من الشروط التي ينبغي مراعاتها كي يتحقّق السير الحسن للفوج، وتقدّم الدروس في جو هادئ وعلمي بمشاركة من المتعلّمين، وفق استراتيجيات التعلُّم النشط، وبمضمون معرفي سليم ومستفز علميا، يقوم على الوضعية المشكلة، بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين وبتحقيق المساواة بينهم في الفرص.
- يرى بعض المدرّسين أن التحكّم في الفوج يكون من البداية بفرض الاحترام في الحصة الأولى، وإقناع المتعلمين بالقدرات العلمية.
- ويرى آخرون أن الإعداد التربوي للدرس، والتحضير الجيّد للأستاذ، أهمُّ أمر لإنجاح سير الدرس في القسم.

السؤال الثالث: ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصريحات الآتية بخصوص التدريس الفعّال؟

يتكوَّن هذا السؤال من خمسة (05) تصريحات أو مقولات، نقدِّم نتائج كل تصريح على حدة:

1. **التصريح الأول:**

التدريس الفعّال هو الذي يقوم على أستاذ فعّال.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	14	02	02	00
النسبة المئوية	77.77	11.11	11.11	00

التعليق: التدريس الفعال هو الذي يقوم على اتّباع أفضل الطرائق للوصول إلى تحقيق الأهداف التعلمية والهدف الختامي الإدماجي، والأستاذ الفعّال هو الذي يستطيع اختيار الطرائق المناسبة، وفق مداخل تدريس اللغات؛ التكاملي، الوظيفي، التواصلي. وقد وافق أكثر من (88 بالمائة) من المدرِّسين على هذا التصريح، وهذا دليل على وعي المدرِّسين بضرورة تحقُّق هذا الوصف وهذه الخصائص فيهم، حتى يتمكّنوا من تحقيق أهداف وكفاءات منهاج اللغة العربية، خاصة وأن المنهاج يركِّز على تقديم التعلُّمات الأهم، لذا ينبغي أن يكون المدرِّس على درجة عالية من الفعَّالية.

2. التصريح الثاني:

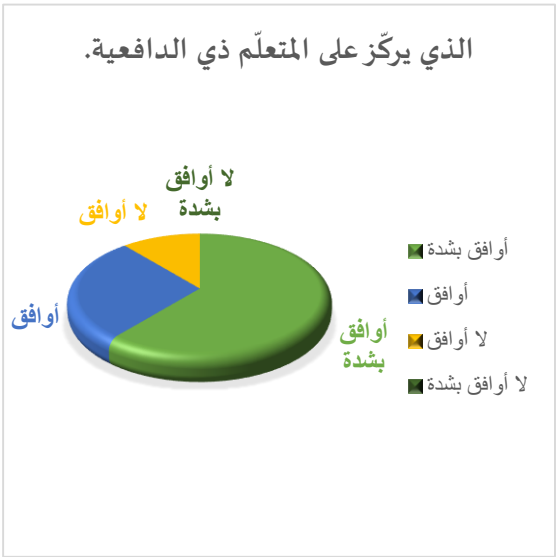
الذي يقوم على متعلّم متعاون.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	11	05	02	00
النسبة المئوية	61.11	27.77	11.11	00

التعليق: الشـرط الثـانـي أو الخصيصة الثانية التي ينبغي أن تكون موجودة لدى المدرّسين، هي قدرتهم على التعاون مع متعلّميهم؛ أي إنهم قادرون على جذبهم إليهم عن طريق حسن التواصل معهم وعلى مساعدتهم في بناء تعلُّماتهم. وقد وافق 18/16 (88 بالمائة) على هذا التصريح، يبيّن لنا وعي المدرّسين بضرورة إحداث التقارب العلمي والعلائقي بينهم وبين متعلّميهم في سبيل نقل ديداكتيكي ناجح للمعرفة والمضامين المصرّح بها.

3. التصريح الثالث:

الذي يركّز على المتعلّم ذي الدافعية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	11	05	02	00
النسبة المئوية	61.11	27.77	11.11	00

التعليق: تتمثّل الخصيصة الثالثة في قدرة المدرّس على حسن استثمار قدرات المتعلّمين، ومنهم ذوو الدافعية، والغرض من هذا التركيز هو اجتذاب المتعلّمين الآخرين الذين تنقصهم هذه الدافعية، بما يحفّزهم من الخارج حتى يلتحقوا بزملائهم في الشغف بالتعلُّم. وقد كانت النسبة مقبولة جدا (88 بالمائة)، أي 18/16 يرون ضرورة التركيز على هذه الفئة من المتعلّمين. ولكن هذا التركيز له محاذيره ونتائجه الوخيمة، إن لم يتم بالكيفية السليمة، ذلك أن التركيز على بعض المتعلّمين قد يفهم من زملائهم أن مدرّسهم يميّزهم عنهم، ولا يمنحهم نفس الفرص في التعلُّم، فينتج عنه شحن نفسي بين المتعلّمين



أنفسهم من جهة، وبين المتعلّمين ومدرّسهم من جهة أخرى. لذا أقترح أن يكون هذا التركيز على المتعلِّمين ذوي الدافعية في بداية الحصة، وفي وضعية الانطلاق، وفي بعض الحالات التي يعجز فيها المتعلِّمون الآخرون؛ لأنَّ هناك من يرى ضرورة البدء بالمتعلِّمين الذين تنقصهم الدافعية، حتى يحفَّزوا وتُستثمَر أخطاؤهم في بناء التعلّمات وفق بيداغوجيا الخطأ، فالخطأ منطلق للتعلُّم كما يرى أصحاب المقاربة بالكفاءات.

4. التصريح الرابع:

الذي يركّز على مضمون معرفي واضح.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	11	05	02	00
النسبة المئوية	61.11	27.77	11.11	00

التعليق:

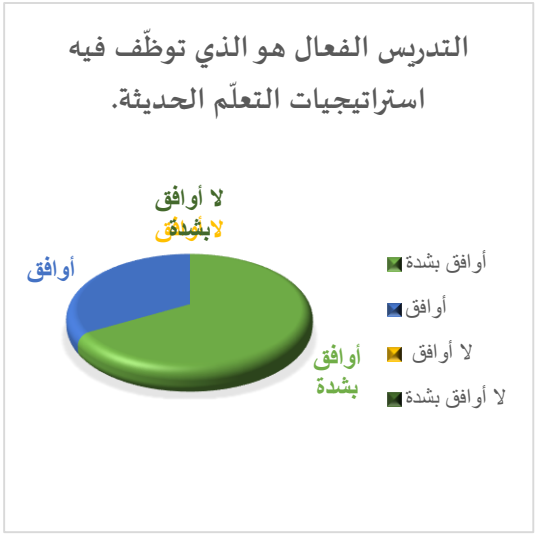
الخصيصة الأخرى تركيز بعض المدرّسين، في تدريسهم، على تقديم مضمون معرفي واضح وسهل، في سبيل تلق حسنٍ له من قبل المتعلّمين، وهنا يقوم المدرّسون بتكييف المضمون المعرفي مع واقع المتعلِّم (بالنظر إلى عدد المتعلمين في الفوج، مستواهم والبيئة المؤسسية والاجتماعية وغيرها من العوامل...)، فيخرجون أحيانا عن المقرّر الدراسي لهذا الغرض، ولكنهم في النهاية ينجحون في أداء مهمتهم، وسبب الخروج عدم توافق البرنامج في بعض حيثياته مع الواقع الفعلي للمتعلِّم والمدرّس، ولكن هؤلاء المدرّسين يجابهون بمساءلات إدارية من طرف الوصاية المباشرة وغير المباشرة. ورأيي أن منهاج اللغة العربية، كغيره من المناهج، يحتوي على بعض الأخطاء وبعض الصعوبات التي يحرص المدرّس على تجاوزها، فيقوم بتكييف مادته، سواء في قواعد اللغة أو البلاغة أو أنشطة اللغة الأخرى، بما يحقّق فهم المتعلِّمين. وقد وافق أغلب المدرّسين على هذا التوجُّه (88 بالمائة) لأنهم يواجهون يوميا الصعوبات والعقبات في سبيل تطبيق برنامج السنة الأولى ثانوي.

5. التصريح الخامس

التدريس الفعال هو الذي توظّف فيه استراتيجيات التعلّم الحديثة (التعلّم التعاوني، التعلم البنائي، لعب الأدوار، التعلم الذاتي، التعلّم التبادلي...).	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	12	06	00	00
النسبة المئوية	66.66	33.33	00	00

التعليق:

الخصيصة الأخرى في التدريس الفعّال، هي حسن اختيار الاستراتيجية أو الاستراتيجيات المناسبة للموقف التعليمي التعلُّمي، ولا شك أن استيعاب المدرِّسين لهذه الاستراتيجيات، على المستوى النظري، غير كافٍ لأجل تطبيقها أحسن تطبيق، فرأى بعض الباحثين ضرورة تحقيق جملة من الشروط في تطبيق الاستراتيجيات الحديثة، وهي: البدء بعدد قليل من الاستراتيجيات، واستخدام مهمات متوسطة الصعوبة، واختيار استراتيجيات ذات سند تجريبي قوي، واستخدام استراتيجيات يمكن استخدامها في مجالات مختلفة. هذه الشروط واعتبارات أخرى لها علاقة بالبيئة المؤسسية والاجتماعية لطرفي العملية التعليمية التعلُّمية، تسمح بتحقيق تدريس فعّال وناجح.



السؤال المفتوح: حدّد، ومن خلال تجربتك في التدريس، خصائص التدريس الفعال.

يعدُّ هذا السؤال خلاصة للتصريحات السابقة؛ إذ يفتح المجال أمام المدرِّسين ليقدِّموا تجاربهم الفعلية في تحديد خصائص التدريس الفعّال. أجمل القول في خصائص التدريس الفعال كما يراها المدرِّسون فيما يلي:

- اعتماد الطريقة الحوارية الناجحة، من خلال الأسئلة المدروسة والدقيقة. ووضع المتعلِّم في وضعية استفزازية تدفعه إلى توظيف تعلُّماته.
- يقوم التدريس الفعّال على أساس التحضير اليومي للدرس من طرف الأستاذ، مع تحضير التلاميذ وتطبيق المقاربة بالكفاءات، والتنويع في طرائق التدريس.
- يقوم على التعاون بين أطراف ثلاثة: المدرِّس المتعلِّم والإدارة. مدرِّس: محبّ لمهنته، مناسب وكفء، مطّلع، خلوق، محترم، هادئ. ومتعلِّم مثابر، منضبط وذي دافعية وله شغف معرفي، وإدارة صارمة ومرنة، في نفس الوقت، تلتزم بمهامها. فضلا عن دور الأسرة في متابعة ابنها.
- يقوم على فرض الشخصية، عدم التسامح في الأمور الجدية (الواجبات، الوضعيات المستهدفة، الوضعيات الإدماجية).

رابعا: عناصر العملية التعليمية-التعلّمية

1. **السؤال الأول:** ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصريحات الآتية بخصوص الأستاذ الناجح؟

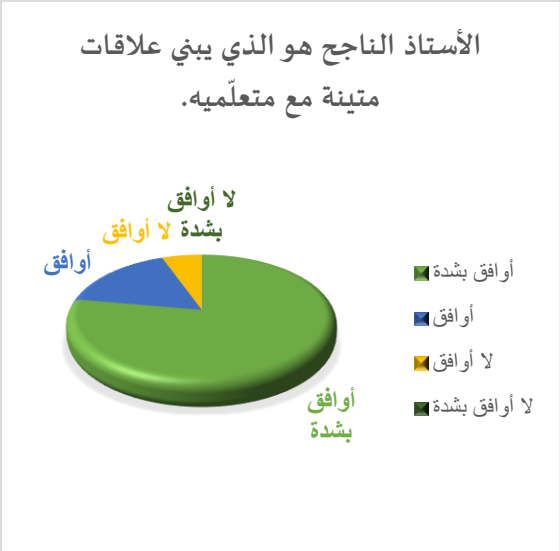
يتكوَّن هذا السؤال من ثلاثة عشر (13) تصريحا أو مقولة، نقدِّم نتائج كل تصريح على حدة:

1. **التصريح الأول:**

الأستاذ الناجح هو الذي يبني علاقات متينة مع متعلّميه.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	14	03	01	00
النسبة المئوية	77.77	16.66	05.55	00

التعليق:

هـذا السؤال، بتصريحاته، يقيس عناصر نجاح الـمدرِّس فـي أداء مهـمته التعليمية. وقد جعلت كل عنصـر منها فـــي تصـريح. تجمع هذه العناصـر بين الكفاءات التواصـلية والتداولية، الموسـوعية والمنطقية، اللغوية اللسانية والمهنية.



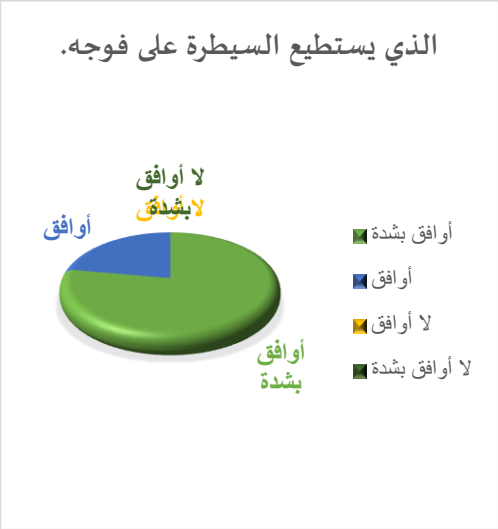
يبدأ التصريح الأول بقياس الكفاءة التواصلية وبناء العلاقة الجيدة والمتينة بين المدرِّس ومتعلِّميه، حتى يضمن تقبُّلهم له، ويضمن حسن سيـر درسه، والقدرة على التحكُّم فـــي فوجه. لم تأت النتائج مفاجئة؛ إذ يحرص أغلب الـــمدرِّسيـــن على بـــناء العلاقة الجيدة مع متعلِّميهم فـــي بداية الســـنة الدراســية، بما يضـمن لهم التدريس فـــي أريحية طـوال العام الدراسي، بل إنّ بعض المدرِّسين يرون ضـــرورة البـدء ببنـاء هـذه العلاقـة قبـل تقـديم الدروس. وأرى أنها علاقة مستمرة ممتدة على مسار زمني يبدأ من الحصة الأولى أو اللقاء الأول إلى آخر حصة، والانطباع الأول الذي يتركه المدرِّس يبقى مصاحبا للمتعلِّمين فـــي مخيالهم، فعلى الـــمدرِّسين الحرص على ترك انطباع جيّد في اللقاءات الأولى.

2. **التصريح الثاني:**

الذي يستطيع السيطرة على فوجه.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	14	04	00	00
النسبة المئوية	77.77	22.22	00	00

التعليق:

بُنِيَ هذا التصريح على **استراتيجية التوجيه أو السلطة**، فغالبا ما يحرص المدرِّسون، كما هو واضح في إجاباتهم، على السيطرة على فوجهم الدراسي قبل الانطلاق في عملية التدريس؛ لأنّه يضمن لهم هدوء المتعلِّمين ومتابعتهم للدرس. تختلف أدوات وطرق السيطرة على الفوج حسب شخصية المدرِّس وشخصية المتعلِّمين، فالسيطرة قد تتم بسلطة المعرفة أو بقوة شخصية المدرِّس، في حضوره الذهني والنفسي والانفعالي، أو بمركزه التعليمي أو مركزه الاجتماعي، لذا تركت التصريح مفتوحا، على أن أخصصه في التصريحات اللاحقة. وقد رأيت أن السيطرة على الفوج لا تنسجم مع طبيعة المرحلة العمرية للمتعلِّمين الذين يتوقون إلى الحرية الفردية، وإلى إبراز شخصيتهم، ولكن الواقع الحالي لا يسمح، وفق تصريحات المدرِّسين، لاعتبارات نفسية واجتماعية وتكوينية.



3. التصريح الثالث:

الذي يتأكد من صحة معلوماته قبل تقديمها لمتعلّميه.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	15	03	00	00
النسبة المئوية	83.33	16.66	00	00

التعليق: يضمن معيار **الكفاءة اللغوية والمعرفية** لدى المدرِّس تقبُّل المتعلِّمين له ولما يقدِّمه لهم، خاصة إذا كان يراعي الدقّة العلمية في تقديم معلوماته. ولكن الأمر ليس بتلك السهولة؛ لأن مهمة المدرِّس في تحقيق النقل الديداكتيكي السليم تصطدم بصعوبة تبسيط المعرفة العالِمة أو تحويلها إلى دراية لدى المتعلِّمين. وأظنُّ أنَّ اجتهاد المدرِّس في عملية النقل الديداكتيكي، ومع مرور سنوات الخبرة والتجربة تمكِّنانه من الاقتراب من الدقة العلمية المطلوبة، خاصة إذا تصاحب هذا الاجتهاد مع التكوينات المعرفية والبيداغوجية المناسبة. ولا أشك أبدا في سعي المدرِّسين إلى النقل الجيد والسليم والسلس للمعرفة إلى متعلِّميهم، بما يضمن حسن فهمهم وحسن تطبيقهم لها.

4. التصريح الرابع:

الذي يستطيع إقناع متعلّميه بما يقدّمه من مادة علمية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	14	04	00	00
النسبة المئوية	77.77	22.22	00	00

التعليق: سبق وأن تحدّثت عن السيطرة على الفوج، وعن أدوات وطرق هذه السيطرة، ولعل التصريح الحالي يسير في هذا الاتجاه. رأيت أن ألاحظ توجُّه المدرِّسين نحو إقناع متعلِّميهم **بسلطة المعرفة**، لا بسلطة أخرى قد يكون ظاهرها الانضباط والاحترام وباطنها التسلُّط والهيمنة. وقد استجاب كل المدرِّسين لهذا التوجُّه، خاصة وأنّ متعلِّمي مرحلة التعليم الثانوي يتصفون بكثرة الجدال وعدم تقبُّل ما يقدَّم لهم، وإن أبدوا خلاف ذلك، خاصة إذا كان بغير حجّة في مقابل تمسُّكهم بآرائهم، وإن كان بغير دليل قويٍّ يسندها. والحالة الوحيدة التي سيتقبلون ما يعرض عليهم من معلومات هو التزام المدرِّس بتقديم الدليل القويّ على المعرفة المدرَّسة.

5. التصريح الخامس

الـذي يتحكّم في طرائق واسـتراتيجيـات التدريس.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	14	04	00	00
النسبة المئوية	77.77	22.22	00	00

التعليق: قد يكون المدرِّس صاحب كفاءة معرفية وموسوعية، ولكنه لا يستطيع تبليغها بالكيفية المناسبة، لذا ينبغي عليه أن يتسلَّح بالاستراتيجيات وطرائق التدريس، ويحسن توظيفها والمواءمة بينها. ورغم تركيز الوثائق البيداغوجية على إبراز طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة، إلا أن واقع التعليم يظهر تمسُّك بعض المدرِّسين بالطرائق التقليدية التلقينية، وتحجُّجهم بصعوبة تطبيق الطرائق الحديثة لاعتبارات ميدانية. لذا أرى ضرورة إزالة هذه المعوِّقات (الاكتظاظ في الأقسام، نقص تكوين المدرِّسين، ضغط البرنامج، الصعوبات الإدارية والتنظيمية...).

6. التصريح السادس:

الذي يستطيع إشراك متعلّميه في الدرس.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	15	03	00	00
النسبة المئوية	83.33	16.66	00	00

التعليق:

لهذا التصريح ارتباطات بالتصريح السابق، فيما تعلّق بحسن اختيار طرائق واستراتيجيات التدريس، وكذا باستراتيجيتي العلاقة، وخاصة **الاستراتيجية التراحمية**، حيث يستطيع المدرِّس بفضل قدرته التواصلية وقربه من المتعلِّمين أن يشركهم في درسه، بما يضمن لهم بناء تعلُّماتهم بأنفسهم.

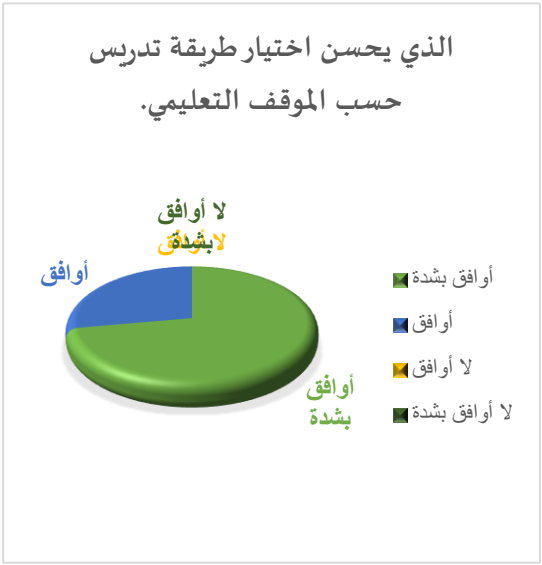
وقد وافق كل المدرِّسين على ضرورة إشراك المتعلِّمين في الدرس أو جلّهم، وهو معيار نجاح بالنسبة إليهم. فإذا فشل المدرِّس في إشراك الكثير من متعلِّميه، لسبب من الأسباب، عُدَّ ذلك فشلا للدرس، وخاصة المشاركة الشفوية، ولكن بعض المدرِّسين يستعيضون عنها بالمشاركة المكتوبة من خلال التطبيقات والتمارين الصفية وغير الصفيّة (المنزلية)، وموضوعات ومشاريع التعبير الكتابي.

7. التصريح السابع:

الذي يحسن اختيار طريقة تدريس حسب الموقف التعليمي.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	13	05	00	00
النسبة المئوية	72.22	27.77	00	00

التعليق:

إذا أحصينا طرائق واستراتيجيات التدريس وجدناها كثيرة جدا، واختيار واحدة منها أو بعضها له ارتباط وثيق بالموقف التعليمي التعلُّمي، فلا توجد طريقة تدريس تصلح لكل المواقف التعليمية، بل إنَّ محدِّد اختيار طريقة التدريس هو **الموقف التعليمي**، وهو **جملة عناصر تعليمية تعلُّمية سياقية اجتماعية تتحكّم في إنجاح الوضعية التعلُّمية من طرفيها، المدرِّس والمتعلِّم**. ومن موقع الخبير بالتدريس رأى كل المدرِّسين ضرورة تغيير الطريقة بتغيُّر الموقف التعليمي. وأرى أن تعميق التكوين في هذه الجزئية مهم للغاية، خاصة وأنني وقفت على حالات ميدانية اختار فيها المدرِّس طريقة وحيدة من بداية الدرس إلى نهايته، لأسباب تتعلّق بالقدرة المهنية والفنّية للمدرِّس، وهذا أمام العدد الهائل من المتعلِّمين (38 متعلِّما في حجرة صغيرة).



8. التصريح الثامن:

الذي يستطيع تحفيز متعلّميه للتعلّم.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	12	06	00	00
النسبة المئوية	66.66	33.33	00	00

التعليق:

قد ينطلق المدرّس في وضعيته التعلُّمية، كما سبق القول، من المتعلِّمين، ذوي الدافعية، والغرض من هذا التركيز هو اجتذاب المتعلِّمين الآخرين، الذين تنقصهم هذه الدافعية، بما يحفِّزهم من الخارج حتى يلتحقوا بزملائهم في الشغف بالتعلُّم. ولكن هذا التركيز له محاذيره ونتائجه الوخيمة، إن لم يتمّ بالكيفية السليمة؛ ذلك أن التركيز على بعض المتعلِّمين قد يفسَّر من قبل زملائهم أنه نوع من التمييز وعدم مساواة، فينتج عنه شحن نفسي بين المتعلّمين أنفسهم من جهة، وبين المتعلّمين

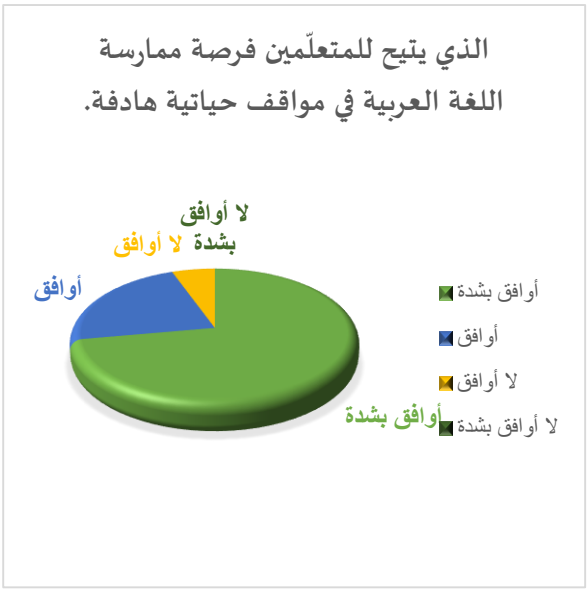
ومدرِّسهم من جهة أخرى. لذا أقترح أن يكون هذا التركيز في بداية الحصة، في وضعية الانطلاق، وفي بعض الحالات التي يعجز فيها المتعلِّمون الآخرون؛ لأن هناك من يرى ضرورة البدء بالمتعلِّمين الذين تنقصهم الدافعية حتى يحفَّزوا وتستثمر أخطاؤهم في بناء التعلّمات وفق بيداغوجيا الخطأ.

9. التصريح التاسع:

الذي يتيح للمتعلّمين فرصة ممارسة اللغة العربية في مواقف حياتية هادفة.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	13	04	01	00
النسبة المئوية	72.22	22.22	05.55	00

التعليق:

المدرِّس الذي يستوعب توصيات المنهاج والوثائق المرافقة له (الوثيقة المرافقة، دليل الأستاذ، الدليل التربوي لأساتذة التعليم الثانوي) ينبغي له أن يبحث عن مواقف مدرسية ذات دلالة بالنسبة للمتعلِّمين، تمكِّنهم من توظيف تعلُّماتهم بكفاءة في المواقف الحياتية المختلفة، فإذا تحقَّق لهم ذلك تحقَّقت الكفاءات المنصوص عليها في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي وتحقَّق معها ملمح الخروج، ولكن قدرة المدرِّسين على إيجاد هذه المواقف واستثمارها يبقى محلّ تساؤل، رغم أن 18/17 وافقوا على التصريح.



10. التصريح العاشر:

الذي يتحكّم في لغة التدريس ومهاراتها.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	14	04	00	00
النسبة المئوية	77.77	22.22	00	00

التعليق:

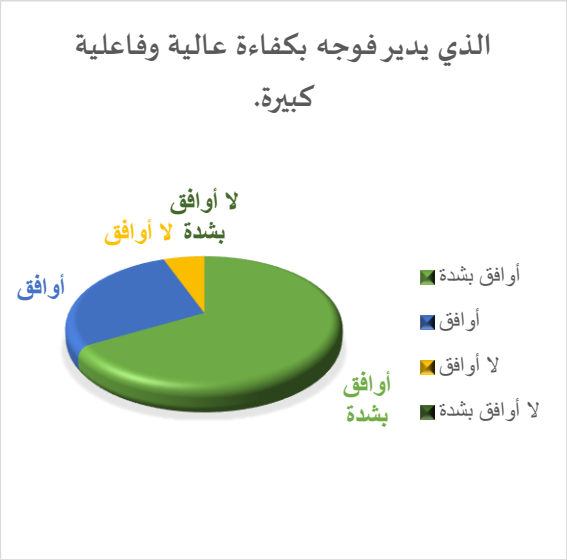
تحقُّق الكفاءة اللسانية للمدرِّس شرط ضروري في تحقُّقها لدى المتعلِّمين، والتحكُّم في اللغة العربية ينبغي أن يتمظهر في مهاراتها الأربع: **الاستماع، القراءة، المحادثة والكتابة**. يدرِّس الأستاذ بلغة عربية فصيحة وظيفية، تمكِّن المتعلِّمين من فهمه والتجاوب معه، ومحاكاته في لغته وفي أسلوبه، والابتعاد عن استعمال الدارجة مهما كان الظروف؛ لأنها أهم معوِّق أمام تحكُّم المتعلِّم في لغته العربية. وقد وافق كل المدرِّسين على ضرورة تحكُّم كل مدرِّس في الكفاءة اللسانية. صحيح أنَّ واقع الحال يبرز أخطاء في الكتابة والمحادثة لدى بعض المدرِّسين، إلا أن سعيهم من أجل تحسين كفاءتهم اللسانية سيؤول بهم إلى تفاعل المتعلِّمين واستجابتهم للغة العربية وتعلُّمها وحسن توظيفها.

11. التصريح الحادي عشر:

الذي يدير فوجه بكفاءة عالية وفاعلية كبيرة.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	12	05	01	00
النسبة المئوية	66.66	27.77	05.55	00

التعليق:

إدارة الفوج من الأشياء التي تؤرّق بعض المدرّسين، بل جلُّهم يشتكي من الصعوبة في تسيير الفوج بأريحية وفعّالية. نعم، رأى أكثر من 94 بالمائة أنَّ المدرّس الكفء هو الذي يدير فوجه بفعّالية، إلا أنني وقفت على حالات يعاني فيها المدرِّس معاناة كبيرة في السيطرة على الفوج إلى درجة ممارسة العنف اللفظي أو الرمزي على متعلِّميه من أجل تحقيق غرضه عن طريق التهديد بالنقاط والتقرير والطرد، يستعمل كلمات مشحونة بالعنف قد تصل إلى إهانة المتعلِّم. فعلا الواقع مرٌّ لدى بعض المدرّسين. لكن البعض الآخر يحسن السيطرة بصفات ذكرتها في تصريحات لاحقة، منها الهدوء والرزانة وعدم رفع الصوت، والصبر على بعض تصرفات المتعلِّمين، وإن كانت مزعجة، وغيرها من الصفات.

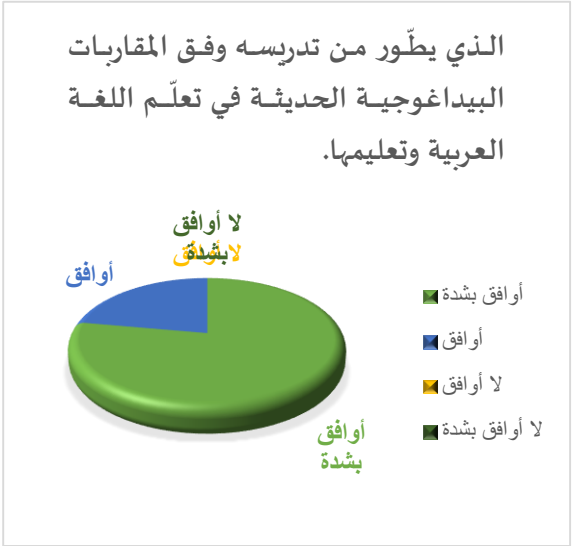


12. التصريح الثاني عشر

الذي يطّور من تدريسه وفق المقاربات البيداغوجية الحديثة في تعلّم اللغة العربية وتعليمها.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	14	04	00	00
النسبة المئوية	77.77	22.22	00	00

التعليق:

استحدثت وزارة التربية الوطنية الجزائرية وثيقة تربوية تحت مسمّى " **الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي** "، تقصد من ورائها تحسين أداء الأساتذة فيما يعرف في أدبياتها بالتكوين المستمر أو التكوين أثناء الخدمة، فيستفيد الأساتذة من وثائق بيداغوجية وتربوية، فضلا عن الندوات التربوية والأيَّام الدراسية الدورية. وضمن هذا المسعى يكوَّن المدرّسون على استيعاب المقاربات الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلُّمها. ولكن بعض المدرّسين يشتكون (في بعض إجابات الأسئلة المفتوحة للاستبانة) من غياب التكوين أو ضعفه وعدم مواءمته لواقع



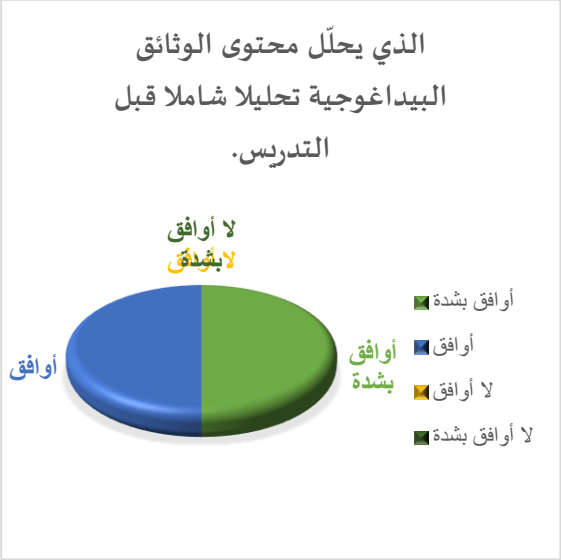
التدريس، ولا يمكن تعميم هـذه الملاحظة. يرتكز التكوين في مرحلة التعليم الثانوي على المفتِّش (في مادة اللغة العربية) وعلى الأستاذ المكوّن بدرجة أقلّ. وحقيقة الأمر أنَّ بعض المفتِّشين ينظِّمون ندوات وأياما دراسية من أجل تمكين المدرّسين من فهم المقاربة بالكفاءات بمقارباتها التعليمية؛ المقاربة النصية وبيداغوجيا المشروع وبيداغوجيا الإدماج، بما يتناسب مع تعليم وتعلُّم اللغة العربية وخصوصياتها اللسانية.

13. التصريح الثالث عشر:

الذي يحلّل محتوى الوثائق البيداغوجية تحليلا شاملا قبل التدريس.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	09	09	00	00
النسبة المئوية	50	50	00	00

التعليق:

من الالتزامات الملقاة على عاتق المدرّس ضرورة اطّلاعه على الوثائق البيداغوجية والتربوية، من أجل فهمها وتحليلها ووضعها موضع التنفيذ، وإلا كان عمله عشوائيا غير مدروس ولا منظّم، وكانت آثاره وخيمة على المتعلِّم وعلى أهداف تدريس اللغة العربية. صحيح أن كل المدرّسين وافقوا على ضرورة تحليل محتوى الوثائق البيداغوجية تحليلا شاملا يضمن فهمها في أسسها وإجراءاتها، إلا أنَّ واقع الحال يبيّن أن بعض المدرّسين لم يطّلعوا على هذه الوثائق، فضلا عن تحليلها ووضعها موضع التنفيذ. وهذا خلل كبير يؤثّر على سير العملية التعليمية التعلمية برمّتها، وعلى نتائج التقويم التي يجريها المدرّسون فيما بعد. ومهما كانت مبرّرات المدرّسين وأعذارهم، لا يجب أن يغيب عن أذهانهم أن عملهم دون فهم الوثائق البيداغوجية وتمثُّلها يعدُّ ضربا من العشوائية والارتجال ليس إلا.



السؤال المفتوح: حدّد، ومن خلال تجربتك في التدريس، صفات الأستاذ الناجح في مهنته؟

أجمل القول في صفات المدرّس الناجح حسب ما يراه المدرّسون أنفسهم كما يلي:

- يلتزم المدرّس بجملة من الشروط، ويتصف بجملة من الصفات والخصائص، منها الشخصية، ومنها المهنية والبيداغوجية، ومنها العلمية المعرفية، ومنها الاجتماعية العلائقية: الإخلاص في العمل، القدو ة الحسنة، الأخلاق الرفيعة، الشخصية القوية، حسن التخطيط والإتقان، التحضير الجيّد للدروس، الشغف والاهتمام بالعمل، القدرة على التواصل الفعال، الانفتاح على المحيط

الداخلي والخارجي، التعامل بذكاء مع فئة المراهقين، الاطّلاع الدائم على المستجدات العلمية والبيداغوجية، حسن التعامل مع متعلميه، حسن التحكّم في لغته، الاتّزان النفسي والعاطفي، التجاوب مع احتياجات المتعلِّمين، الهدوء، الجدّية والانضباط، الصابر، الإنساني، العادل في قراراته، المتعقِّل، النشيط، ذو الكفاءة المعرفية، المُحتوي.

2. **السؤال الثاني:** ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصريحات الآتية بخصوص المتعلّم الناجح؟

يتكوَّن هذا السؤال من ستة (06) تصريحات أو مقولات، نقدِّم نتائج كل تصريح على حدة:

1. **التصريح الأول:**

المتعلّم الناجح هو الذي يستوعب ما قدّمه له أستاذه.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	09	09	00	00
النسبة المئوية	50	50	00	00

التعليق:

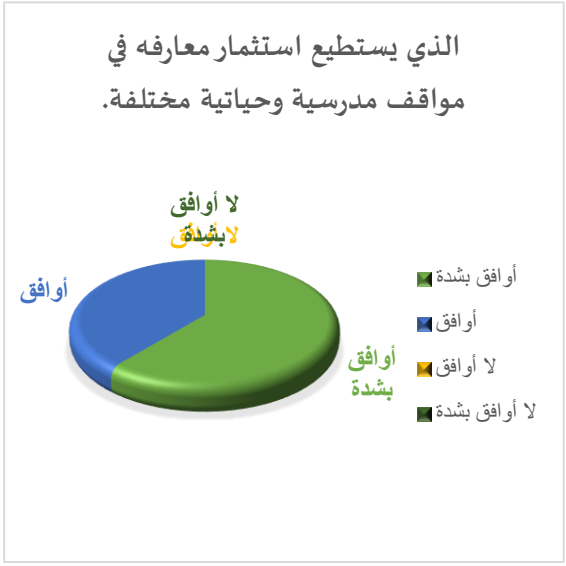
أردت من خلال هذا السؤال، بتصريحاته، أن أقيس ميولات المدرِّسين نحو أنماط معيّنة من المتعلِّمين، وهذا التصريح يقيس نمطا من المتعلِّمين له القدرة على استيعاب كل ما يقدِّمه له مدرِّسه استيعابا كاملا، وهو نوع محبّذ لدى الكثير من المدرِّسين، فهو لا يتعبهم، مطواع، تابع، مقلِّدٌ. وقد وافق كل المدرِّسين على التصريح مناصفة (50/50) بين الموافق بشدة والموافق، بما يتوافق مع التوجهات الاجتماعية السائدة.

2. **التصريح الثاني:**

الذي يستطيع استثمار معارفه في مواقف مدرسية وحياتية مختلفة.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	11	07	00	00
النسبة المئوية	61.11	38.88	00	00

التعليق:

أما هذا التصريح فينسجم مع توجهات منهاج اللغة العربية، والتي ترى ضرورة تمكُّن المتعلِّم ومقدرته على استثمار ما يتعلَّمه في حياته اليومية وفي مواقف مختلفة، حتى نستطيع أن نصفه بأنه متعلِّم كفء. وقد وافق كل المدرِّسين على ذلك. وحقيقة هذا التوجُّه ينتج لنا متعلِّما براغماتيا أو متحيِّزا نحو ما ينفعه فقط، وربما طغت عليه الأنانية وانتقاء المعرفة بكيفية تنتج عنها فراغات معرفية رهيبة لا يمكن رأبها.

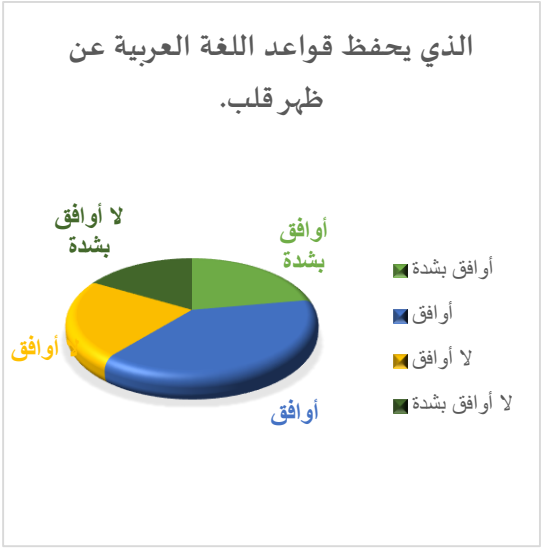


3. **التصريح الثالث:**

الذي يحفظ قواعد اللغة العربية عن ظهر قلب.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	04	07	04	03
النسبة المئوية	22.22	38.88	22.22	16.66

التعليق:

يقيس هذا التصريح نمطا آخر من المتعلِّمين له القدرة على الحفظ، ولكن حفظه يقتصر على جزء من اللغة العربية، وهو قواعد اللغة النحوية والصرفية والبلاغية، وهو شيء جيّد، لكنه ليس كافيا له كي يكتسب الكفاءة اللسانية، والكفاءة التداولية، هذا النوع محبّذ لدى بعض المدرِّسين (18/11)، رغم أنه لا يتجاوز في مستواه المعرفي، مستوى الحفظ وهو الأدنى في مستويات المعرفة المعروفة في صنافة بلوم. نعم، ينبغي للمتعلِّم أن يحفظ قواعد اللغة العربية ولكن من منظور وظيفي؛ أي أن يتعلَّم منها ما يعينه على تجنيدها في نشاطي التعبير الشفهي والكتابي، فهي ليست هدفا في حدّ ذاتها، كما نصّ على ذلك منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي.

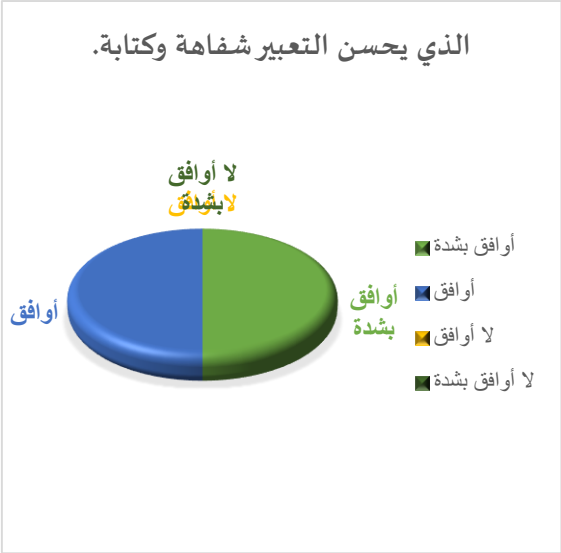


4. التصريح الرابع:

الذي يحسن التعبير شفاهة وكتابة.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	09	09	00	00
النسبة المئوية	50	50	00	00

التعليق:

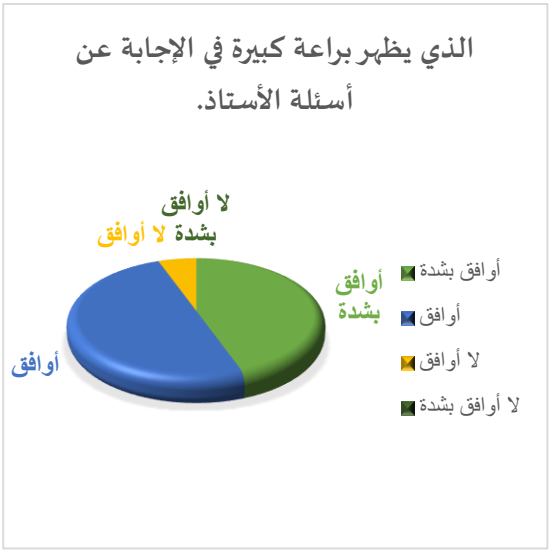
حقيقة هذا التصريح ترتبط بالتصريح السابق؛ أي الربط بين الوسيلة والغاية، بين موارد اللغة العربية من قواعد اللغة والبلاغة والنقد الأدبي وبين الغاية من تعلُّمها وهو تجنيدها في نشـاطي التعبير الشـفهي والكتابي. وبالعودة إلى الهدف الختامي الإدماجي للسنة الأولى ثانوي: **في مقام تواصل دال، يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير.** إذا تحقَّق للمتعلِّم حسن التعبير شفاهة وكتابة فقد أصبح متعلِّما كفءا كفاءة لسانية وتداولية؛ لأنه استطاع أن يجنِّد كل الموارد في المواقف التواصلية المختلفة والسياقات المتعدِّدة لينتج نصوصا منطوقة ومكتوبة في أنماط متنوِّعة، وفق ما نصَّ عليه منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي؛ النصوص الحجاجية، التفسيرية، النقدية، التلخيص، التعليق والتحليل.



5. التصريح الخامس

الذي يظهر براعة كبيرة في الإجابة عن أسئلة الأستاذ.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	08	09	01	00
النسبة المئوية	44.44	50	05.55	00

التعليق: يقيس هذا التصريح نمطا آخر من المتعلِّمين له القدرة على فهم الأسئلة التي تطرح في مختلف المواقف التعلُّمية؛ لأنه يمتلك مجموعة من الكفاءات وخاصة منها اللسانية والتداولية، ولا يكتفي بفهم الأسئلة ولكنه يجيب عنها ببراعة؛ أي إنه يمتلك مهارات تغيب عن النمطين السابقين، المستوعب للدروس والحافظ لقواعد اللغة، وهذا النوع محبّذ أكثر لدى الكثير من المدرِّسين (18/17)، وهذا ما يجعلهم يلجؤون إليه كثيرا في إنجاح دروسهم ويهملون المتعلِّمين الآخرين عن غير قصد. هذا النمط شبيه بالمتعلِّم ذي الدافعية، لذا يتوجَّب على المدرِّسين الحذر منه؛ لأنه سيخلق لهم مشكلات مع المتعلِّمين الآخرين، وكذا في التقويم بنوعيه المستمر والقياسي.



6. التصريح السادس:

الذي يحسن التفاعل مع زملائه.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	11	06	01	00
النسبة المئوية	61.11	33.33	05.55	00

التعليق: قد يجمع المتعلِّم مجموعة من الكفاءات، وقد تكون له كفاءة واحدة يبرع فيها دون سواها ومنها الكفاءة التواصلية؛ إذ يمتلك هذا المتعلِّم مقدرة عجيبة على التفاعل والتأثير في زملائه، يستجيب لهم، يمكن أن يوظّف هذا النمط في قيادة أفواج المشاريع الكتابية أو يقوم بدور المحفِّز لزملائه في إنجاز المشاريع. يستثمر من طرف المدرِّس في السيطرة على الفوج من أجل السير الحسن للحصة أو الدرس.

السؤال المفتوح: حدّد، ومن خلال تجربتك في التدريس، صفات المتعلّم الناجح؟ أجمل القول في صفات المتعلِّم الناجح كما يراها المدرِّسون كما يلي:

- الجدّي، النشيط والمتفاعل والمشارك، المثابر، المتخلق، المهتم، المستمع الجيّد، الشغوف بالمعرفة، المواظب الذي يهتم بتحضير دروسه، الفعّال الحاضر في الدرس بإجاباته وأسئلته، الهادف إلى التميّز، المستوعب لما يقدم له أستاذه، المنضبط، محب لمادته، الذي يستطيع أن يستثمر ما تعلَّمه في المواقف الحياتية المختلفة.

خامسا: طرائق واستراتيجيات التدريس

1. **السؤال الأول:** ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصريحات الآتية بخصوص طرائق واستراتيجيات تدريس اللغة العربية؟

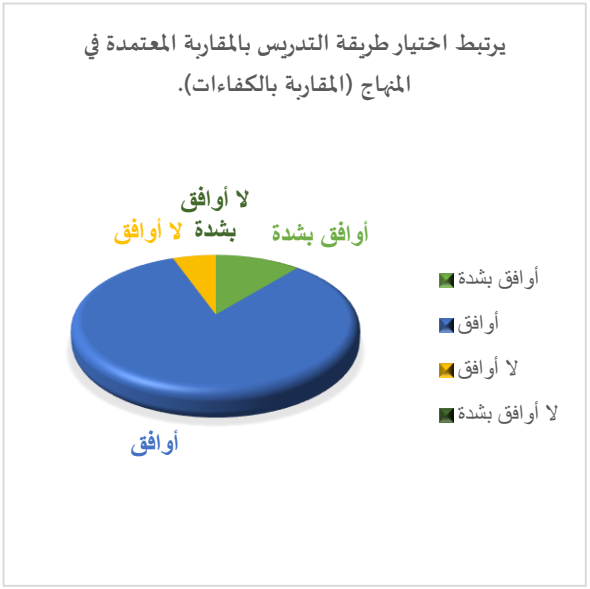
يتكوَّن هذا السؤال من اثنا عشر (12) تصريحا أو مقولة، نقدِّم نتائج كل تصريح على حدة:

1. **التصريح الأول:**

يرتبط اختيار طريقة التدريس بالمقاربة المعتمدة في المنهاج (المقاربة بالكفاءات).	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	02	15	01	00
النسبة المئوية	11.11	83.33	5.55	00

التعليق:

تعتمد المقاربة بالكفاءات، باعتبارها مقاربة بيداغوجية، على مجموعة من المقاربة التعلُّمية، منها المقاربة النصية. وقد أوضحنا أهمية هذه المقاربة بالنسبة إلى المقاربة بالكفاءات في كونها رافدا قـــويًّا يُمكِّن المتعلِّم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسبات؛ حيث إنَّ النشاطات المقرَّرة فـــي تدريس اللغة العربية تنطلق من النص وتعود إليه، فالنص يصبح المحور الرئيس الذي تدور فـــي فلكه هذه النشاطات (القراءة، قواعد النحو والصرف والبلاغة والنقد الأدبي والعروض) خدمة لـــمهارتـــي التعبير الكتابي والشفوي لدى المتعلِّم. وتعدُّ **الوضعية المشكلة** من أنسب الطرائق **لبناء معارف المتعلم** فـــي ضـــوء **المقاربة بالكفاءات**؛ ذلك لأن هذا **الأسلوب فـــي التدريس** يعتمد على تحسين نتائج المتعلمين **وتطوير خبراتهم ومهاراتهم بفعل الممارسة، فتتغيَّـــر علاقتـــهم بالمعرفة**، بتحوُّل موقفهم السلبي منـها إلـى موقف إيجابي، يحفِّزهم على **طلب المعرفة واكتسابها**؛ إذ يشعرون بممارسة **عمل تفاعلي هادف** يختلف عن الأسلوب التقليدي المبني على **الاكتســـاب عن طريق الاســـتقبال بالإصغاء والصمت** بـــهدف التزوُّد بكمٍّ غزيـــر من المعارف؛ لأن المقاربة بالكفاءات هي **بيداغوجيا الأهم وترك المهم**. ولا يعني هذا أن المقاربة بالكفاءات تُلزِم الـــمدرِّس بطريقة معيّنة، بل إنـــها تتبنّـــى فلسفة تكييف طريقة التدريس مع الموقف التعليمي للاعتبارات التي ذكرتها سابقا.



2. التصريح الثاني:

يرتبط اختيار طريقة التدريس بمستوى المتعلمين (الأولى ثانوي).	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	07	10	01	00
النسبة المئوية	38.88	55.55	05.55	00

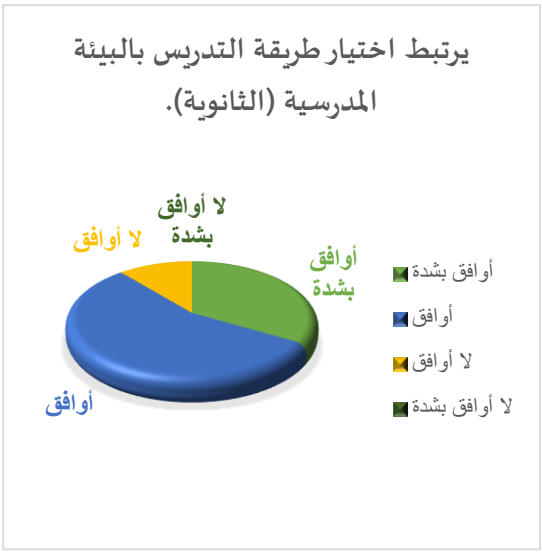
التعليق:

نعم، لاختيار طريقة التدريس ارتباط بمستوى المتعلِّمين، في مجموعهم العام، وكل متعلِّم على حدة. نعم، الحقيقة العلمية تقرُّ بأن الذكاءات متعدِّدة والفروق الفردية حقيقة أخرى يقرُّها علم النفس، ولكن اختيار طريقة التدريس لا يرتبط بمستوى الذكاء فقط، بل له اعتبارات أخرى اجتماعية وثقافية وتربوية، هي مزيج من معطيات يحوزها المدرِّس عن متعلِّميه، في بداية السنة، يأخذها بعين الاعتبار في اختيار الطرائق المناسبة. وافق (18/17) على هذا التصريح لوعي منهم أنَّ المتعلِّمين ليسوا سواء في الفوج الواحد، وفي الزمان والمكان والحال النفسية والاجتماعية، إنَّها معطيات **السياق الخارجي** التي تتحكَّم في اختيار طرائق التدريس والاختيار بينها والتنويع فيها.

3. التصريح الثالث:

يرتبط اختيار طريقة التدريس بالبيئة المدرسية (الثانوية).	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	06	10	02	00
النسبة المئوية	33.33	55.55	11.11	00

التعليق: المعطى الآخر المتحكِّم في اختيار طريقة التدريس، يتعلَّق بالوسط المدرسي؛ لأن المدرِّس لا يدرِّس في بيئة معزولة ولا المتعلِّم يدرس في نفس هذه البيئة. الوسط المدرسي مجتمع صغير تحكمه تجاذبات وصراعات، مبادئ ومصالح. يقوم المدرِّس بدراسة هذا المجتمع المصغّر، والمتعلِّم كذلك، ثم يحدِّد معطيات البيئة المساعدة، وتلك التي تعيق عمله، وبناء على هذه الدراسة يقوم بعملية التدريس، يكيِّف المضمون، يختار أنسب الطرائق، وأنسب التقويمات، يُرسي بذلك منهاجا جديدا، وهذا ما وضّحه ميرتون (Merton) حين بيّن دور الأنساق الاجتماعية في توجيه المناهج الدراسية بما تقوم به من وظائف خفية.



4. التصريح الرابع:

يرتبط اختيار طريقة التدريس بقدرات المتعلمين (في الأولى ثانوي).	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	07	09	02	00
النسبة المئوية	38.88	50	11.11	00

التعليق: نعم، لاختيار طريقة التدريس ارتباط بقدرات المتعلِّمين الذهنية والعقلية. نعم الحقيقة العلمية أن الذكاءات متعدِّدة، حسب هوارد غاردنر، والفروق الفردية حقيقة أخرى في علم النفس. يقوم المدرِّس بتقويم تشخيصي في شهر سبتمبر من كل سنة، من أجل الوقوف على هذه القدرات، ثم يقارنها مع ملمح الدخول للسنة الأولى ثانوي، وبعدها يختار ما يناسب المواقف التعليمية من استراتيجيات وطرائق وأساليب تدريس. وافق (18/16) على هذا التصريح لوعي منهم أن المتعلِّمين ليسوا سواء في الفوج الواحد، والحقيقة التي وقفت عليها أن إجراء التقويم التشخيصي شكلي عند الكثير من المدرِّسين، إن تمَّ إجراؤه، يغيب استثماره مع المتعلِّمين إن كان تشخيصا فعليا وحقيقيا، ولعلّ عذر بعض الأساتذة أن إمكانات الاستفادة منه غير كافية. وأرى أن الإرادة لدى القائمين على التربية في المستويات المحلية، من إداريين وتربويين غير كافية لتطبيق تقويم حقيقي ومثمر، لأسباب ثقافية واجتماعية ونفسية.

5. التصريح الخامس

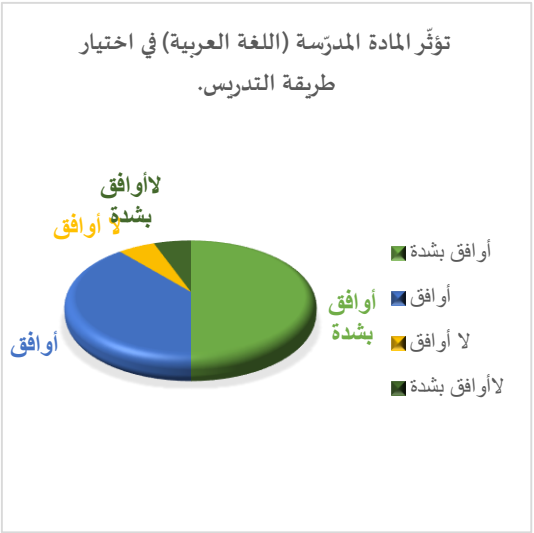
تؤثر كثافة البرنامج الدراسي (في الأولى ثانوي) في اختيار طريقة التدريس.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	13	05	00	00
النسبة المئوية	72.22	27.77	00	00

التعليق: من بين المشكلات التي طرحها المدرِّسون كثافة برنامج السنة الأولى ثانوي، جعلهم يشتكون من صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات لهذا الاعتبار؛ لأن تحقيق الكفاءة مع عدد كبير من المتعلِّمين غير ممكن في رأيهم ويتناقض مع فلسفة المقاربة. وتطبيقها يقتضي اختيار طرائق وأساليب التدريس التي سبقت الإشارة إليها. ومع المشكلة المطروحة أعلاه يرى كل المدرِّسين (18/18) أنها تعوِّقهم في اختيار الطريقة المناسبة والأسلوب الأليق، وتحول دون تحقُّق الأهداف التعلُّمية والكفاءات المصرّح بها في المنهاج. وهي حقيقة لا يمكن إنكارها، فكيف يمكن للمدرِّس أن يتبنَّى بيداغوجيا التعليم الإفرادي أو الفارقي؟

6. التصريح السادس:

تؤثّر المادة المدرّسة (اللغة العربية) في اختيار طريقة التدريس.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	09	07	01	01
النسبة المئوية	50	38.88	05.55	05.55

التعليق: يختلف المنهاج المدرسي باختلاف المادة المدرَّسة، بالنسبة لمناهج تعليم اللغات، ومنها اللغة العربية، فلها خصوصيتها وفرادتها، فالبرامج اللغوية يتمّ تنفيذها في سياقات أو مواقف معيّنة، حيث تدرَّس اللغة العربية باللغة العربية، يتم فيها تحديد العلاقات المتبادلة التي تربط بين المسائل الخاصة باللغة العربية في حد ذاتها؛ مستوياتها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والتداولية، ثم مع عوامل أخرى أكثر اتّساعا، والتي تشمل القضايا الاجتماعية/ السياسية والفلسفية، وأنظمة القيم التعليمية، والنظرية والتطبيق في تصميم المنهج، ومعارف المدرّس المكتسبة بالتجربة، ودافعية المتعلّم، وغيرها من المسائل الخارج لسانية (Extra-linguistique). وقد وافق (18/16) على اختلاف طرائق تدريس اللغة العربية عن طرائق تدريس مواد أخرى.

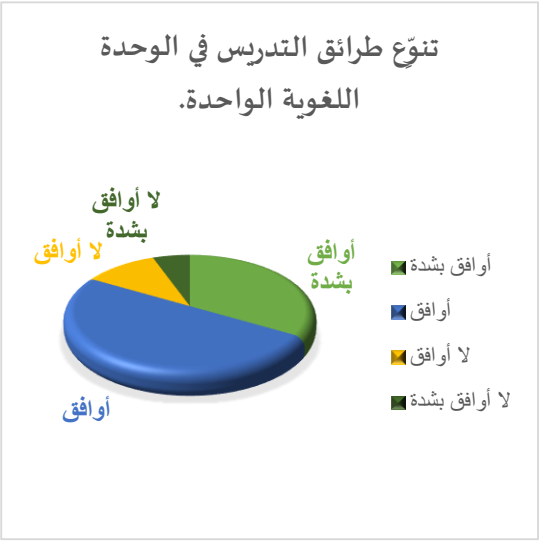


7. التصريح السابع:

تنوّع طرائق التدريس في الوحدة اللغوية الواحدة.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	06	09	02	01
النسبة المئوية	33.33	50	11.11	05.55

التعليق:

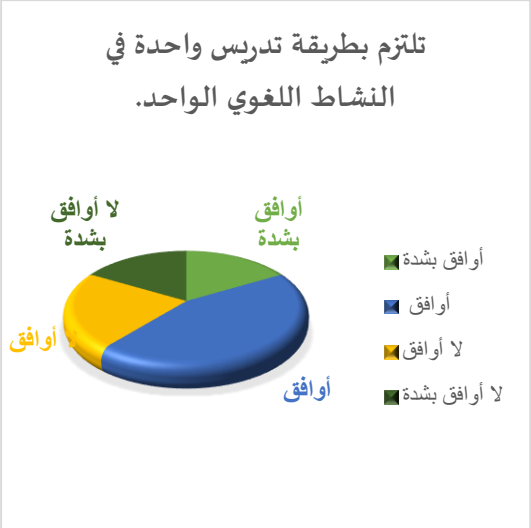
تحتوي الوحدة اللغوية في السنة الأولى ثانوي على أنشطة رئيسية وأخرى فرعية. تنطلق من النص الأدبي أو التواصلي وتصل إلى التعبير الكتابي والشفهي مرورا بأنشطة القواعد والبلاغة والعروض والنقد الأدبي. وتعدد الأنشطة وتنوّعها يجعل من المدرّس يختار من الطرائق ما يناسب هذه الأنشطة أو يناسب موضوع كل نشاط. بالنسبة للنصوص تقدّم وفق المقاربة النصية، أما أنشطة اللغة فتقدّم وفق الوضعية المشكلة، وأما نشاط التعبير فيقدّم وفق بيداغوجيا الإدماج. وقد وافق (18/15) على ضرورة التنويع في طرائق التدريس، ضمن الوحدة اللغوية الواحدة، أما الرافضون فهم (18/03) يرون ضرورة الالتزام بطريقة واحدة في كل أنشطة الوحدة، وهذا مناف للمقاربة بالكفاءات.



8. التصريح الثامن:

تلتزم بطريقة تدريس واحدة في النشاط اللغوي الواحد.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	03	08	04	03
النسبة المئوية	16.66	44.44	22.22	16.66

التعليق: اختلف المدرّسون بين رافض وقابل لهذا التصريح، حيث رفض ثلث المدرّسين الاكتفاء بطريقة واحدة في تدريس نشاط لغوي واحد، وهو التوجه السليم فيما تراه المقاربة بالكفاءات، فضمن تطبيق المقاربة النصية نستطيع اعتماد طرائق التدريس العامة: الطريقة الحوارية أو طريقة المحاضرة، كما يمكن اعتماد التعلم التعاوني أو الفردي أو التنافسي في الحصة الواحدة، وفي نشاط التعبير الكتابي نفس الشيء يمكن التنويع في الطرائق والاستراتيجيات. لذا أرى ضرورة تكوين المدرّسين في محور الطرائق والاستراتيجيات المناسبة لتدريس اللغة العربية بمهاراتها وأنشطتها.



9. التصريح التاسع:

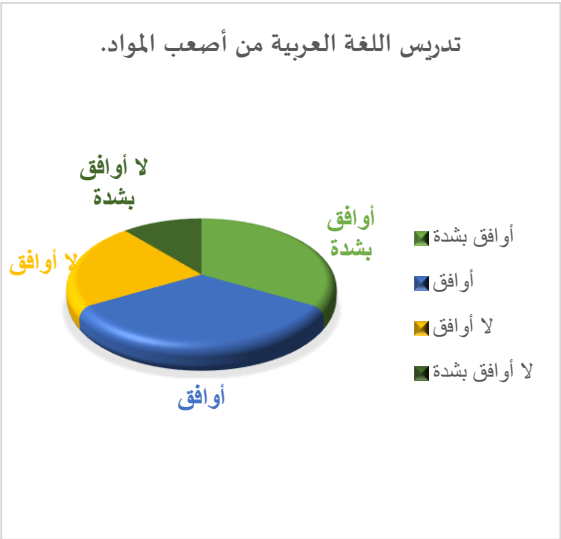
تختلف طرائق تدريس اللغة العربية عن المواد الأخرى.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	07	09	01	01
النسبة المئوية	38.88	50	05.55	05.55

التعليق: مادام المنهاج المدرسي مختلف باختلاف المادة المدرَّسة، فهذا يعني أن الطرائق التي توضع ضمن هذا المنهاج ستختلف، فالطرائق في مناهج تعليم اللغات، ومنها اللغة العربية، لها خصوصيتها، حيث تدرَّس اللغة العربية باللغة العربية، ومن الطرائق المعتمدة فيها التدريس السمعي البصري بدمج مستوياتها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والتداولية في حوار أو محادثة قصيرة أو طويلة ذات موضوعات مختلفة، أو التدريس وفق المدخال الوظفي أو التواصلي. وقد وافق (18/16) على اختلاف طرائق تدريس اللغة العربية عن طرائق تدريس مواد أخرى. مما يبيّن وعي المدرِّسين بتميُّز اللغة العربية عن المواد الأخرى التي يدرسها المتعلِّم في السنة الأولى ثانوي (الرياضيات، التاريخ والجغرافيا...)، وإن كانت تلتقي مع مادتي الفرنسية والإنجليزية (لأنهما لغتان).

10. التصريح العاشر:

تدريس اللغة العربية من أصعب المواد.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	06	06	04	02
النسبة المئوية	33.33	33.33	22.22	11.11

التعليق: يقيس هذا التصريح نظرة مدرِّس اللغة العربية لمادته. هل يجدها فعلا صعبة لدى المتعلِّمين، ولا يمكن تدريسها لهم إلا بصعوبة؟ خاصة وأن هذه النظرة من الغير، (مدرِّسو اللغات الأخرى والمواد العلمية والرياضيات...)، فضلا عن غير المدرِّسين. وقد وافق (18/12) على هذا التصريح. وقد تساءلت عن سبب هذه النظرة الخاطئة والسلبية عن اللغة العربية، فما وجدت إلا أحكاما مسبقة ذات صلة بالأيديولوجيا أو النظرة السلبية إلى العلوم الإنسانية والآداب. فالعربية مثلها مثل أي لغة أخرى يمكن أن تدرّس وتفهم وتطبّق، يتحدّث بها ويؤلّف بها. ولعل بعض المشكلات التي ذكرها بعض المدرِّسين تتعلّق بالازدواجية اللغوية، وهي مشكلة عالمية تعاني منها كل اللغات الحيّة، وهي ظاهرة صحية متى كانت العلاقة بين اللغة الفصيحة والدارجة قريبة.

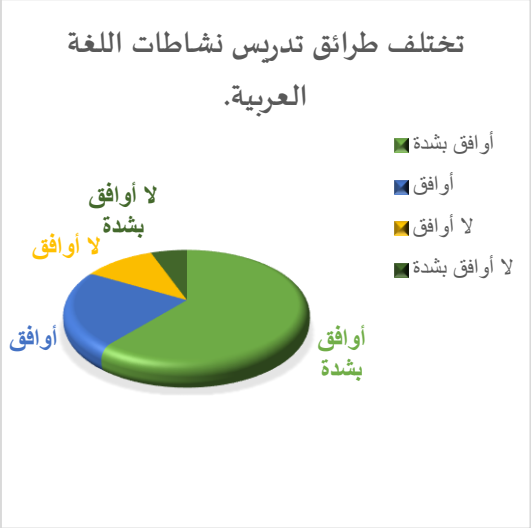


11. التصريح الحادي عشر:

تختلف طرائق تدريس نشاطات اللغة العربية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	11	04	02	01
النسبة المئوية	61.11	22.22	11.11	05.55

التعليق:

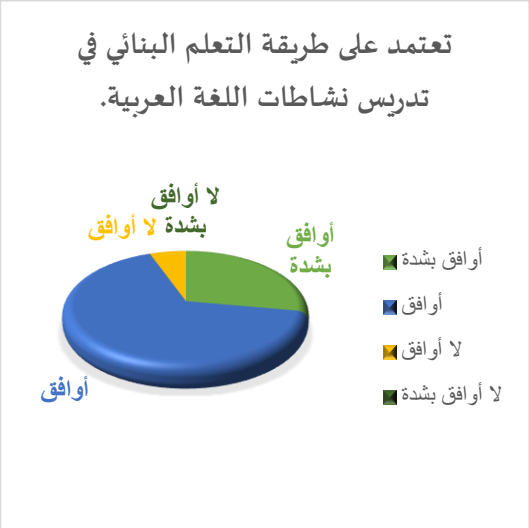
نلاحظ تناقضا في إجابات بعض المدرّسين على تصريح سابق وهذا التصريح. لا يمكن الاكتفاء بطريقة واحدة في تدريس نشاط لغوي واحد، وهو التوجه السليم فيما تراه المقاربة بالكفاءات، فضمن تطبيق المقاربة النصية نستطيع اعتماد طرائق التدريس العامة: الطريقة الحوارية أو طريقة المحاضرة، كما يمكن اعتماد التعلم التعاوني أو الفردي أو التنافسي في الحصة الواحدة، وفي نشاط التعبير الكتابي نفس الشيء يمكن التنويع في الطرائق والاستراتيجيات. لذا أرى ضرورة تكوين المدرّسين في محور الطرائق والاستراتيجيات المناسبة لتدريس اللغة العربية بمهاراتها وأنشطتها.



12. التصريح الثاني عشر

تعتمد على طريقة التعلم البنائي في تدريس نشاطات اللغة العربية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	05	12	01	00
النسبة المئوية	27.77	66.66	05.55	00

التعليق: ينسجم هذا التصريح مع التوجه العام للمدرسة الجزائرية، الذي يقوم على أسس النظرية البنائية الاجتماعية؛ أي إن المتعلِّم يقوم ببناء تعلُّماته بنفسه، بمعنى أن التعلُّمات هي بناء وليست تراكمات، وهذا ما أشار إليه بياجيه في نظريته. وقد جاءت إجابات المدرّسين منسجمة مع هذا التوجُّه بنسبة (94 بالمائة).



السؤال المفتوح: كيف تقيّم، من خلال تجربتك في التدريس، دور طرائق التدريس في نجاح العملية التعليمية التعلمية؟

أجمل القول حول دور طرائق التدريس في نجاح العلمية التعليمية حسب ما يراه المدرِّسون فيما يلي:

- من حيث وجودها، هي ضرورية، بل هي عضد العلمية التعليمية، لها دور فعال في نجاحها.
- من حيث اختيارها: الاختيار الناجح للطريقة هو أول لبنة في تحقيق الكفاءات.
- من حيث تنوّعها: كلما تنوّعت الطرائق لتدريس اللغة العربية، بمهاراتها وأنشطتها، كان الاستيعاب أكبر والاستجابة أفضل؛ فنشاط النصوص يختلف عن نشاط المطالعة، وكلاهما يختلف عن نشاطي القواعد والبلاغة، وكذا نشاط العروض، فمنها ما يعتمد على السند (النص) في الإجابة عن الأسئلة، ومنها ما يعتمد على المحصِّل القبلي (قواعد نحوية وصرفية).
- من حيث علاقتها بالمتعلِّم: لها دور في نجاح العملية التعليمية التعلمية؛ لأنها تساير قدرات المتعلمين واختلاف مستوياتهم العلمية.
- تختلف الطرائق باختلاف المواقف التعليمية التعلمية.

سادسا: تقييم تدريس اللغة العربية

1. **السؤال الأول:** ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصريحات الآتية بخصوص تدريس مهارات اللغة العربية؟

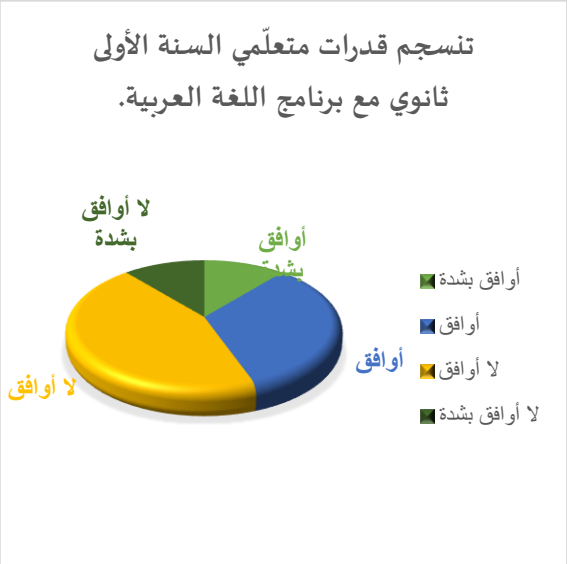
يتكوَّن هذا السؤال من تسعة (09) تصريحات أو مقولات، نقدِّم نتائج كل تصريح على حدة:

1. التصريح الأول:

تنسجم قدرات متعلّمي السنة الأولى ثانوي مع برنامج اللغة العربية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	02	06	08	02
النسبة المئوية	11.11	33.33	44.44	11.11

التعليق:

ذكرت، فيما سبق، أن المنهاج الدراسي للغة العربية مبني على النظرية البنائية الاجتماعية لبياجيه وفيجوتسكي. وهي الخلفية المعرفية للمقاربة بالكفاءات التي تبنّتها وزارة التربية الوطنية الجزائرية. وقد نصّ المنهاج على ضرورة التركيز على المتعلِّم وجعله محور العملية التعليمية، فهو الذي يبني تعلُّماته بنفسه، ولا يمكن له هذا إلا إذا كان البرنامج الدراسي ينسجم مع قدراته الذهنية ورغباته وميولاته النفسية. ولعل إجابات المدرّسين تبيّن حجم الفارق الكبير بين ما هو مبرمج للمتعلِّم وبين قدراته الذهنية، حيث قال (18/10) أن البرنامج لا ينسجم مع قدراته؛ لأن بناء المنهاج لم يراع المتعلِّم في كثير من جوانبه، وهذا يعني أن المتعلِّم، حسب مدرّسي السنة الأولى ثانوي، يجد صعوبة في التعامل مع النصوص الأدبية لهذه السنة، ويجد صعوبة في تحديد مظاهر الاتساق والانسجام، وفي فهم الظواهر النقدية.



2. التصريح الثاني:

تختلف طرائق تدريس اللغة العربية عن طرائق تدريس المواد الأخرى.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	05	10	02	01
النسبة المئوية	27.77	55.55	11.11	05.55

التعليق:

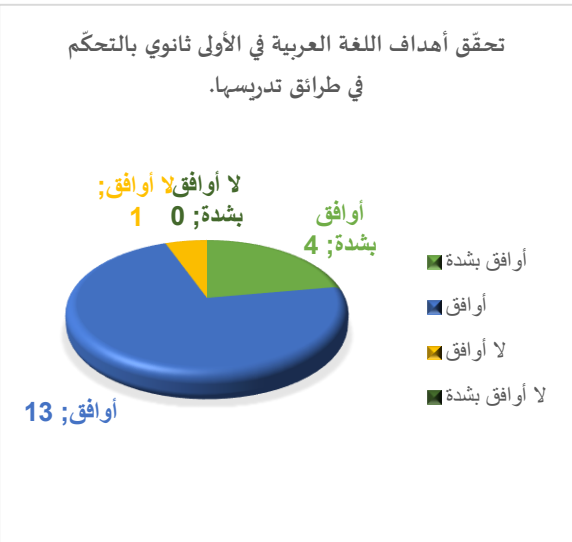
يختلف المنهاج المدرسي باختلاف المادة المدرَّسة، وهذا يعني أن الطرائق التي توضع ضمن هذا المنهاج ستختلف، فالطرائق في مناهج تعليم اللغات، ومنها اللغة العربية، لها خصوصيتها، حيث تدرَّس اللغة العربية باللغة العربية، ومن الطرائق المعتمدة فيها التدريس السمعي البصري بدمج مستوياتها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والتداولية في حوار أو محادثة قصيرة أو طويلة ذات موضوعات مختلفة. وقد وافق (18/15) على اختلاف طرائق تدريس اللغة العربية عن طرائق تدريس مواد أخرى. مما يبيّن وعي المدرِّسين بتميُّز اللغة العربية عن المواد الأخرى التي يدرسها المتعلِّم في السنة الأولى ثانوي (الرياضيات، التاريخ والجغرافيا...)، وإن كانت تلتقي مع مادتي الفرنسية والإنجليزية.

3. **التصريح الثالث:**

تحقّق أهداف اللغة العربية في الأولى ثانوي بالتحكّم في طرائق تدريسها.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	04	13	01	00
النسبة المئوية	22.22	72.22	05.55	00

التعليق:

هل ترتبط طرائق التدريس بالأهداف التعلمية والكفاءات المستهدفة؟ بمعنى آخر، هل تؤثِّر طرائق التدريس المختارة في تحقُّق الأهداف التعلمية والكفاءات المستهدفة؟ أم أن تأثيرها محدود؟ رأى أكثر من 94 بالمائة أن هناك علاقة تأثير مباشرة لطرائق التدريس على تحقيق الأهداف التعلمية والكفاءات المستهدفة، ثم إن درجة التحكّم فيها تمكِّن المدرِّس والمتعلِّم من الوصول إلى هذه الأهداف والكفاءات. والمقصود بطرائق التدريس المتحكّم فيها الطرائق العامة: الاستراتيجية البنائية والتعاونية، والطرائق الخاصة: المقاربة بالكفاءات، الوضعية المشكلة، وبيداغوجيا الإدماج.



4. التصريح الرابع:

تدرّس موارد اللغة العربية في الأولى ثانوي (نحو، صرف، بلاغة...) بطرائق تختلف عن طرائق تدريس نشاطي التعبير الشفهي والكتابي.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	08	10	00	00
النسبة المئوية	44.44	55.55	00	00

التعليق: اتفق المدرّسون على ضرورة تدريس النشاطات، التي تعتبر موارد ووسائل وأدوات في اللغة العربية (وهي وقواعد اللغة والبلاغة والعروض)، بطرائق تختلف عن تدريس أنشطة أخرى، تعد غايات وأهدافا لتدريس اللغة العربية ككل (وهما نشاطا التعبير الكتابي والشفهي)، وهو التوجه السليم فيما تراه المقاربة بالكفاءات، فتطبيق الوضعية المشكلة في نشاط قواعد النحو، يختلف عن تطبيقها في نشاط التعبير، كما يمكن الاستعانة باستراتيجية التعلم التعاوني أو الفردي أو التنافسي في الحصة الواحدة، في نشاط التعبير الكتابي. لذا أرى ضرورة تكوين المدرّسين من طرف مفتشي المادة، في محور الطرائق والاستراتيجيات المناسبة لتدريس اللغة العربية بمهاراتها وأنشطتها، أو يمكن إقامة شراكة مع الجامعات والمدارس العليا للأساتذة.

5. التصريح الخامس

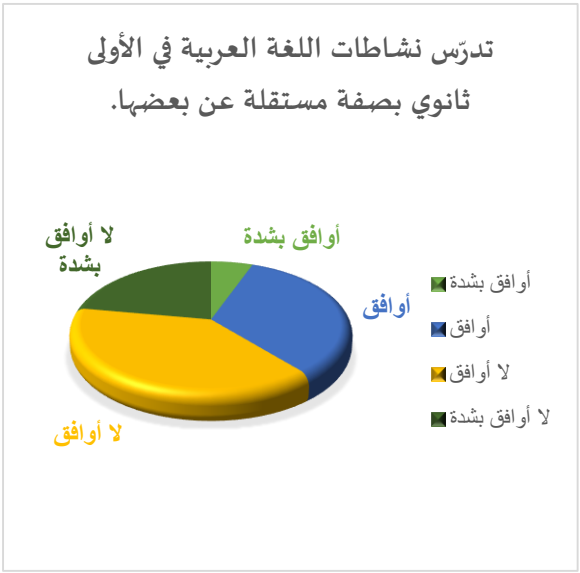
تدرس مهارات اللغة العربية (الاستماع، القراءة، المحادثة، الكتابة) في الأولى ثانوي من خلال النصوص الأدبية والتواصلية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	04	10	04	00
النسبة المئوية	22.22	55.55	22.22	00

التعليق: يقوم المدرِّس، في مرحلة التعليم الثانوي، باعتماد المقاربة النصية في تدريس مهارات اللغة العربية الأربع، حيث يتناول نصا أدبيا (الأسبوع الأول) أو نصا تواصليا (الأسبوع الثاني)، ثمَّ يُتبِعُه بالنشاطات الرافدة أو الموارد. ينطلق من النص نفسه؛ لأنه هو المحور الذي تدور في فلكه هذه النشاطات ويصل إلى نصوص أخرى من إنتاج المتعلِّمين في التعبير الشفهي والكتابي. وقد كانت الإجابات في أغلبها (18/14) تتبنّى هذه المقاربة التعليمية وتدرِّس وفقها، إلا أن (18/04) لا يقومون بالتدريس وفقها، رغم أن توصيات المنهاج واضحة، وأرى أن هذه الفئة تنتقد المقاربة البيداغوجية برمّتها؛ لأنها تراها فاشلة في تدريس اللغة العربية، ثم إن النصوص المختارة، لا تساعد على الاعتماد على المقاربة النصية؛ لأنها ليست ثريّة بما يكفي لاستثمارها في تدريس الأنشطة الأخرى، مثل الظواهر النحوية والبلاغية.

6. التصريح السادس:

تدرّس نشاطات اللغة العربية في الأولى ثانوي بصفة مستقلة عن بعضها.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	01	06	07	04
النسبة المئوية	05.55	33.33	38.88	22.22

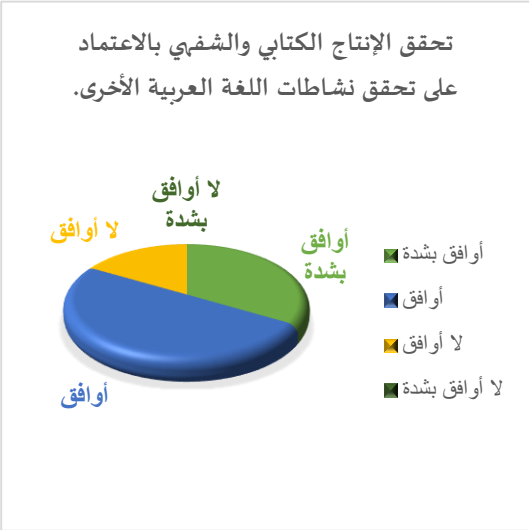
التعليق: يلتقي هذا التصريح مع التصريح السابق في سؤاله عن تطبيق المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية، وأظن أن هناك تناقضا في إجابات بعض المدرِّسين؛ لأن تدريس نشاطات اللغة العربية، بصفة مستقلة، لا ينسجم مع فلسفة المقاربة بالكفاءات، ومع تطبيقات المقاربة النصية التي تسعى إلى تقديم تعلُّمات شاملة وذات دلالة بالنسبة للمتعلِّم، وليست مجزأة ومستقلة عن بعضها. للأسف أن (18/07) من المدرِّسين يدرِّسون نشاطات اللغة العربية بكيفية مستقلة عن بعضها، وهذا يصعِّب من إدماجها في وضعيات إدماجية تعلُّمية وتقويمية، ومن ثم يصعب تحقيق الكفاءات المستهدفة والهدف الختامي الإدماجي. لذا أقترح أن تقدَّم ندوات وورشات لكيفية تدريس نشاطات اللغة العربية بكيفية شاملة،



وخاصة كيفيات استثمار المقاربة النصية في تدريس النشاطات الرافدة. وقد أشرت في التصريح السابق بأن بعض المدرِّسين ينتقدون النصوص المختارة، خاصة النصوص الأدبية باعتبارها فقيرة، ولا تسمح باستثمارها في تقديم نشاطات اللغة العربية.

7. التصريح السابع:

تحقق الإنتاج الكتابي والشفهي بالاعتماد على تحقق نشاطات اللغة العربية الأخرى.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	06	09	03	00
النسبة المئوية	33.33	50	16.66	00



التعليق: أما هذا التصريح، فيربط الصلة بين نوعين من نشاطات اللغة العربية؛ النشاطات الرافدة وهي أدوات ووسائل من أجل تحقيق نشاطات أخرى، والنشاطات المستهدفة، وهي الغاية الكبرى من تدريس اللغة العربية. وقد وافق (18/15) على الاعتماد على النشاطات الرافدة أو الموارد (قواعد اللغة والبلاغة وغيرها) من أجل تحقيق الإنتاجين الكتابي والشفهي، أما (18/03) فلا يعتمدون على النشاطات الرافدة، فكيف يتحقّق التعبير الشفهي والكتابي؟

8. التصريح الثامن:

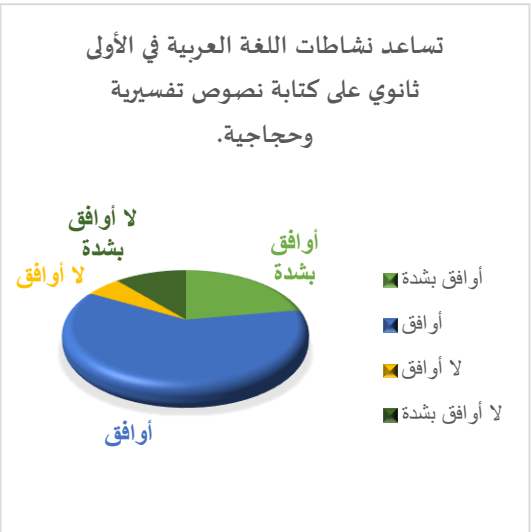
تحقق كفاءات السنة الأولى ثانوي في اللغة العربية يكون بالتحكّم في موارد اللغة العربية (النحو، الصرف، البلاغة...).	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	07	10	00	01
النسبة المئوية	38.88	55.55	00	05.55

التعليق: يقترب هذا التصريح من التصريح السابق في ارتباط تحقُّق الكفاءات المستهدفة بتحقُّق أهداف النشاطات الرافدة، ومثال ذلك الهدف الختامي الإدماجي للسنة الأولى ثانوي في مادة اللغة العربية: " في مقام تواصل دال، يكون المتعلِّم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوِّعة في أشكال متعدِّدة من التعبير". والمكتسبات القبلية التي يسخِّرها أو يجنِّدها هي (النحو والصرف والإملاء والبلاغة والعروض...). جاءت إجابات المدرِّسين (18/17) منسجمة مع التوجهات العامة للمنهاج.

9. التصريح التاسع:

تساعد نشاطات اللغة العربية في الأولى ثانوي على كتابة نصوص تفسيرية وحجاجية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	04	11	01	02
النسبة المئوية	22.22	61.11	05.55	11.11

التعليق: أما هذا التصريح، فيختبر مدى قدرة نشاطات اللغة العربية على تحقيق الكفاءتين المستهدفتين في السنة الأولى ثانوي وهما القدرة على إنتاج نصوص حجاجية وتفسيرية مشافهة وكتابة. وقد رأى (18/15) أن هذه النشاطات تمكِّن المتعلِّم فعلا من تحقيق هاتين الكفاءتين، ورأى (18/03) أنها لا تمكِّنه. وحقيقة الأمر أن النصوص الأدبية والتواصلية ونصوص المطالعة ودروس البلاغة وقواعد اللغة تساهم بدرجة كبيرة في تحقيق هاتين الكفاءتين، إذا أحسن المدرِّس استثمارها.



السؤال المفتوح: كيف تقيّم، من خلال تجربتك في التدريس، إكساب وتعليم المتعلمين مهارات اللغة العربية؟ أجمل القول في كيفية إكساب المتعلِّمين مهارات اللغة العربية، وفق آراء المدرِّسين، فيما يلي:

- الإلحاح على المطالعة الخارجية المستمرة والهادفة، والمشاركة في نشاطات إبداعية.
- ربط النشاطات اللغوية ببعضها، خاصة الموارد بالتعبير الكتابي والشفهي. ومشاركة المتعلم في الدرس، التعبير الشفهي وتوظيف كل ما درسه في حياته اليومية.

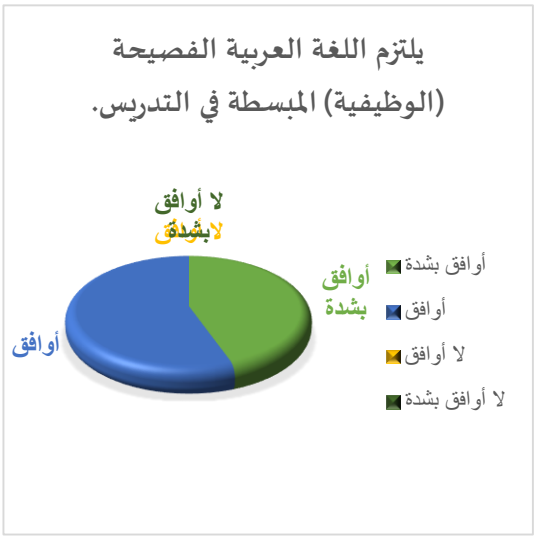
- التركيز على تعلُّم المهارات الأربع للغة العربية معا، دون فصل بينها، والاعتماد على التعلم الذاتي الفردي والتعلم التعاوني.
- التركيز على محاكاة المدرِّس، فلا يمكن أن تكتسب المهارات إلا إذا أخذها المتعلِّم عن أستاذه.

2. **السؤال الثاني:** ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصريحات الآتية بخصوص الكفاءة اللغوية لأستاذ اللغة العربية؟ يتكوَّن هذا السؤال من سبعة (07) تصريحات أو مقولات، نقدِّم نتائج كل تصريح على حدة:

1. التصريح الأول:

يلتزم اللغة العربية الفصيحة (الوظيفية) المبسطة في التدريس.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	08	10	00	00
النسبة المئوية	44.44	55.55	00	00

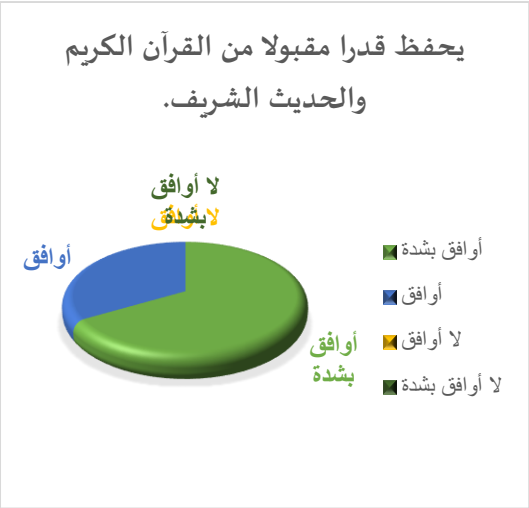
التعليق: ختمتُ الاستبانة بتحديد المهارات والقدرات التي ينبغي لمدرِّس اللغة العربية أن يحوزها، حتى يتمكّن من تحقيق الكفاءات المستهدفة لدى متعلِّميه. بداية بالالتزام بالحديث باللغة العربية الفصيحة في تدريسه، بما يتناسب مع مستوى المتعلِّمين، شريطة ألا يبسِّط إلى درجة تغيب فيها قيمة اللغة العربية الفنية والبلاغية. وجاءت إجابات المدرِّسين منسجمة مع التصريح؛ إذ يلتزم كل المدرِّسين باستخدام عربية فصيحة وظيفية. إلا أنه في بعض الأحيان، يخرج بعض المدرِّسين عن هذه اللغة، إما إلى لغة تفوق مستوى المتعلِّمين أو إلى استعمال الحديث اليومي. من وجهة نظري، أرفض استعمال الدارجة تماما في التدريس، أما استعمال لغة بليغة فلا بأس، إن كان الغرض منها محاكاة المتعلِّمين لمدرِّسهم، من أجل رفع مستواهم في فهم اللغة العربية والتحدّث بها والكتابة وفقها.



2. التصريح الثاني:

يحفظ قدرا مقبولا من القرآن الكريم والحديث الشريف.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	12	06	00	00
النسبة المئوية	66.66	33.33	00	00

التعليق: الشرط الأساسي أن يكون المدرِّس حافظا لـما تيسَّر من القرآن الكريم ومن الأحاديث النبوية الشريفة، ولم لا يكون حافظا لكتاب الله تعالـى، سـيكون قدوة لـمتعلِّميه. ولسنا بحاجة إلى تبيان قيمة القرآن الكريم والحديث النبوي فـي أخذ الفصاحة والأسلوب الجميل والقول البليغ. ولهذا السبب وافق كل المدرّسين على هذا التصريح.

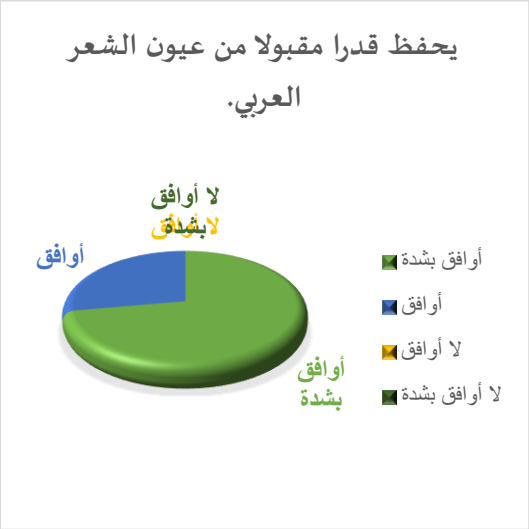


3. التصريح الثالث:

يحفظ قـدرا مقبولا من عيون الشـعر العربي.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	13	05	00	00
النسبة المئوية	72.22	27.72	00	00

التعليق:

على المدرِّس كذلك، أن يحفظ من عيون الشعر العربي؛ القصائد الجميلة فـي الحكمة والـمدح والرثاء والهجاء وغيـرها من الأغراض. يستثمرها المدرِّس فـي تنمية التذوُّق الأدبي لدى المتعلِّمين حتى يحبّوا اللغة العربية، ويقبلون على تعلُّمـها بشغف. وإذا كان المدرِّس لا يحفظ إلا القليل القليل من الشـعر كان تأثيره فـي المتعلِّمين ضعيفا، أحسّوا معه بالملل والرتابة.



ومن هنا، يعمد مدرسو اللغة العربية إلى تحفيظ متعلِّميهم قطعا نثرية أو قصائد شعرية؛ لأنه يساعد على توسيع نطاق المعرفة وإتقان اللغة وقواعدها وتراكيبها واستعمال الألفاظ في مواقعها المطلوبة.

4. التصريح الرابع:

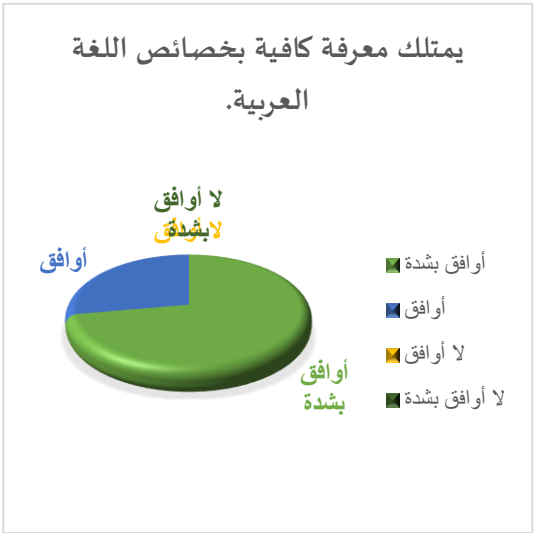
يحفظ قـدرا مقبولا من الحكم والأمثـال العربية والعالمية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	14	04	00	00
النسبة المئوية	77.77	22.22	00	00

التعليق: على المدرِّس كذلك، أن يكون حافظا للأمثال والحكم العربية والعالـمية، ويكون مستوعبا لمضمونها؛ باعتبارها جزءا من البرنامج الذي يدرِّسه.

5. التصريح الخامس

يمتلك معرفة كافية بخصـــائص اللغة العربية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	13	05	00	00
النسبة المئوية	72.22	27.72	00	00

التعليق: يعد هذا الشرط ضروريا جدا لأي مدرِّس وإلا غابت عنه جمالية اللغة العربية. لا بد أن يكون عارفا بالظواهر اللغوية النحوية منـــها والصـــرفية والخط العربي والظواهر البلاغية: البيانية، البديعية التي تبرز جمال العربية؛ لأن هذه المعرفة تســاعد المدرِّس على ترغيب المتعلِّمين في لغتهم العربية وإلا أعرضـوا عنـــها وعزفوا عن دراستها.



6. التصريح السادس:

يمتلك معرفة كافية في قضـــايا الأدب العربي ونقده.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	14	04	00	00
النسبة المئوية	77.77	22.22	00	00

التعليق: تعدُّ القضـــايا النقدية من أهم الجوانب التي ينبغي للمدرِّس العلم بها، بل ومتابعة كل جديد فيـــها، خاصـة ما تعلَّق بالمدارس والتيارات النقدية الحديثة والمعاصـرة، فضـلا عن القديمة، وإلا تعذّر عليه تقديم الظواهر النقدية في دروس السنة الأولى ثانوي وفي السنوات الأخرى. وقد وجدت أن الأساتذة القدامى فـــي عمومهم غير مطّلعين على الجديد في النقد الأدبي، وبعض الأساتذة الجدد، غير متحكّمين في النقد الجديد.

7. التصريح السابع:

يمتلك قدرا مناسبا من الثقافة العامة.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	15	03	00	00
النسبة المئوية	83.33	16.66	00	00

التعليق: يمتلك المدرِّس ثقافة خاصـــة بمادته اللغة العربية؛ يحفظ مادة اللغة من شـــعر ونثر، أمثال وحكم وغيرها. عارف بخصـــائصـــها اللغوية والبلاغية، ومحيط بقضايا الأدبية والنقدية. يحتاج كذلك إلـــى ثقافة عامة فـــي مختلف التخصـصـات، حتى يسـتطيع التعامل مع مختلف النصـــوص التي يدرِّســـها ذات الطابع العلمي أو الاجتماعي والســـياســـي، وغيـــرها من المجالات، وحتى لا يكون سجين تخصُّصه.

السـؤال المفتوح: كيف تقيّم، من خلال تجربتـك في التدريس، الكفاءات الواجب توافرها في الأســتاذ؟ أجمل القول في الكفاءات التي ينبغي للمدرِّس أن يحوزها، وفق ما صرّح به المدرِّسون، كما يلي:

- الاهتمام، والاطلاع على علم النفس والنظريات المعاصرة في التعلم.
- إذا تعوّد الأســتاذ على تلاوة القرآن أمام المتعلمين، ونظم الشــعر وذكر الأمثال والحكم من حين إلى آخر، سينهج المتعلم سبيله، ويستقيم لسانه بطريقة غير مباشرة، ويحبُّ اللغة العربية ويعشقها.
- كلما كان الأستاذ مالكا لقدرة عالية فـــي اللغة العربية، وملِّما بجوانبـــها، من نحو وصرف وبلاغة، اســـتطاع أن يقدِّم للمتعلم لغة عربية ســـليمة، بشـــرط تقديم هذه المادة، حســـب قدرات المتعلم بأبسط طرائق وأنجعها، فضلا عن ثقافته الواسعة.

ثانيا: الاستبانة الخاصة بالمتعلِّمين

اتّبعنا نفس الخطوات في إنجاز الدراسة الميدانية المتعلقة بتدريس اللغة العربية لمتعلِّمي السنة الأولى ثانوي بمدينة عين البيضاء. وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي:

1- تحديد مجتمع وعيّنة الدراسة

تتكوّن عينة الدراسة من المتعلِّمين في السنة الأولى من التعليم الثانوي للموسمين الدراسيين 2016/2015 و2017/2016، وقد بلغ عدد الأفواج في ست ثانويات بمدينة عين البيضاء 48 فوجا، منهم 36 فوجا في شعبة جذع مشترك آداب والباقي في الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا.

وقد اختار البحث عيّنة تم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة، وقد شملت عينة الدراسة ثلاث (03) ثانويات واستثنيت الثانويات الأخرى لأسباب إدارية تتعلق بصعوبة التواصل مع الإدارة، رغم إظهار الرخصة المقدَّمة من قسم اللغة والأدب العربي بجامعة باتنة 1.

أ – متغير الجنس:

شملت عينة الدراسة كما أسلفنا ثمانية وثمانين (88) متعلِّما منهم ثلاثين (30) متعلِّما ذكرا وثمانية وخمسين (58) متعلِّمة أنثى، والجدول الآتي يوضح عينة الدراسة للمتعلِّمين موزَّعة حسب الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	30	34.09
أنثى	58	65.91
المجموع	88	100

ب – متغير الشعبة أو الجذع المشترك:

يوضح الجدول الآتي الشعبة أو الجذع وأعدادها ونسبها للمتعلِّمين المستجوبين:

الشعبة أو الجذع	العدد	النسبة المئوية
الجذع المشترك آداب	14	16.47
الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا	71	83.53
المجموع	85	100

ملاحظة: لم يذكر ثلاث (03) متعلِّمين شعبتهم.

2- الاستبانات المقدَّمة

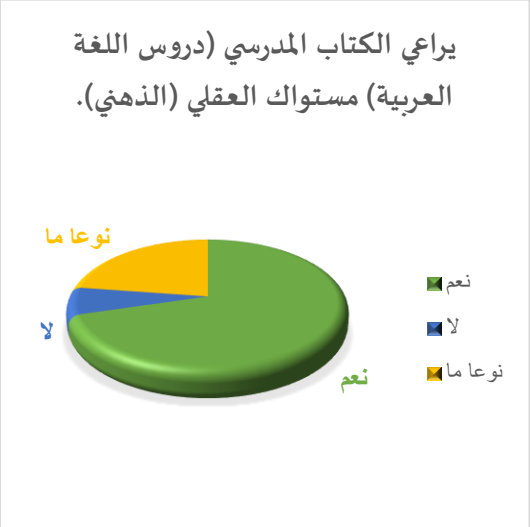
السؤال الموجَّه إلى متعلِّمي السنة الأولى ثانوي: ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصريحات الآتية:

يتكوَّن هذا السؤال من عشرين (20) تصريحا أو مقولة، نقدِّم نتائج كل تصريح على حدة:

1. التصريح الأول:

يراعي الكتاب المدرسي (دروس اللغة العربية) مستواك العقلي (الذهني).	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	62	06	20
النسبة المئوية	70.45	06.81	22.72

التعليق: ترى نسبة معتبرة من المتعلِّمين أن الكتاب المدرسي يتماشى وقدراتهم الذهنية أو مستواهم العقلي (أكثر من 92 بالمائة)، وترى النسبة الباقية أن دروس اللغة العربية لا تراعي مستواهم. وبالنظر إلى وجهة نظر المدرّسين فيما تعلَّق بدروس اللغة العربية ومدى تجاوب المتعلِّمين معها، يجعل من النسبة الأولى تبدو غير حقيقية ولا واقعية، فأين الخلل؟



أرى أن تصريح المتعلِّمين غير دقيق، وإنما هو تصريح عام بالكتاب المدرسي في اللغة العربية، ولو دقّقنا النظر في كل نشاط، وخاصة في النصوص الأدبية، لوجدنا أن نسبة مقبولة منهم، تشتكي من صعوبة نصوص الشعر على وجه الخصوص، وهي غالبة في الكتاب المدرسي، فضلا عن دروس البلاغة وقواعد اللغة، ولا ننسى دروس النقد الأدبي بالنسبة للجذع المشترك آداب. أما نشاط التعبير بشكليه الشفهي والمكتوب، فالأمر يكاد يكون مؤسفا، لما آلت إليه حال اللغة العربية.

2. التصريح الثاني:

تتناسب نصوص الكتاب المدرسي (للغة العربية) مع رغباتك وميولك.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	40	21	27
النسبة المئوية	45.45	23.86	30.68

التعليق: تناولتُ في عنصر الكتاب المدرسي ضرورة أخذ رغبات المتعلِّم وميوله بعين الاعتبار في بناء الكتاب المدرسي ومضامينه، ولكن الواقع التعليمي يسير بعكس هذه الرغبة؛ إذ أرى أنَّ صناعته في المنظومة الحالية لا يراعي التوجُّهات العامة للمجتمع، وقد رأى (45.45 بالمائة) أن الكتاب المدرسي يتناسب مع رغباتهم وميولهم، وهي نسبة قليل مقارنة، مع ما يجب أن يكون.

3. التصريح الثالث:

تعتمد على الكتاب المدرسي في تعلّم دروس اللغة العربية.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	34	29	25
النسبة المئوية	38.63	32.95	28.40

التعليق:

يعدُّ الكتاب المدرسي الوثيقة الأساسية لدى المتعلِّم، فقد بُنيت معلوماته ومضامينه بما يتوافق مع قدرات المتعلِّم ومستواه وسنّه، وبما يسهِّل له عملية التعلُّم المباشرة منه. وقد جاءت إجابات المتعلِّمين متوقّعة في جزء كبير منها؛ إذ يهمل ثلث المتعلِّمين (32.95 بالمائة) الكتاب المدرسي، بل ربما النسبة تصل على النصف، لأن نسبة من المتعلِّمين لا تعتمد عليه إلا في بعض الأحيان، وهو التوجُّه الحالي لنسبة معتبرة من المتعلِّمين نحو الكتب شبه المدرسية، ونحو الدروس الخصوصية التي تضمن لهم التلقي المباشر والسهل لدروس اللغة العربية دون بذل مجهود أكبر، ونسبة أخرى تعتمد على الدروس المرئية عبر الشابكة. صحيح أن الكتاب المدرسي لا يقدِّم كل المعرفة، في أي اختصاص، ولكن الاعتماد عليه في رأيي أساسي وضروري، خاصة إذا كان مبنيا بكيفية جيدة ومصنوعا بشكل أجمل وأليق، ومحتويا على المعارف بطريقة تناسب الجوانب النفسية والانفعالية والذهنية للمتعلِّمين، ولكن شكل الكتاب المدرسي للسنة الأولى ثانوي وبعض مضامينه، يجعل من المتعلِّمين والمدرِّسين ينفرون منه أو لا يستعملونه إلا قليلا. لذا أقترح أن يحسَّن شكل الكتاب المدرسي، وتحذف منه بعض

المضامين، خاصة النصوص التي لا علاقة لها باهتمامات المتعلِّمين، مثل الصراعات السياسية بين بني أمية والهاشميين وغيرهم، فلا أرى أيَّة فائدة ترجى منه في هذه المرحلة الخطيرة من حياة المتعلِّمين.

4. التصريح الرابع:

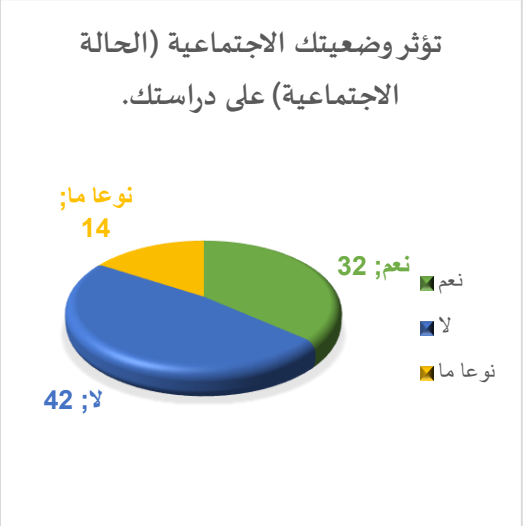
تمارين الكتاب المدرسي كافية في فهمك لدروس اللغة العربية.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	35	35	18
النسبة المئوية	39.77	39.77	20.45

التعليق: لهذا التصريح علاقة بالتصريح السابق، خاصة فيما تعلَّق ببناء تمارين الكتاب المدرسي، وعلاقتها بالمقاربة المعتمدة في منهاج اللغة العربية، والاهتمام بالجانب الوظيفي للغة، بما يضمن للمتعلِّمين حسن التوظيف، وفعالية الاستثمار في المواقف المدرسية والحياتية المختلفة؛ لأن اللغة تكتسب بالممارسة، لهذا قدّم الكتاب المدرسي الجانب التطبيقي، في شكل أراه مقبولا، لأنه يركّز في جزء من تطبيقاته (على الدروس والنصوص) على المعارف الفعلية وعلى إحكام إدماج التعلمات. تجاوب حوالي (60 بالمائة) مع تمارين الكتاب المدرسي، وهي نسبة قليلة مقارنة مع ما ينبغي أن يكون عليه الكتاب المدرسي، وقد اشتكى بعض المدرّسين من قلّة الأمثلة في دروس قواعد اللغة والبلاغة، وقلّة التطبيقات حولها، وعدم كفايتها بالنسبة للمتعلِّمين.

5. التصريح الخامس

تؤثر وضعيتك الاجتماعية (الحالة الاجتماعية) على دراستك.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	32	42	14
النسبة المئوية	36.36	47.72	15.90

التعليق: أما هذا التصـــريح فيختبر مدى تأثيـــــر الحالة الاجتماعية للمتعلِّم (المعيشة، السكن، علاقة الوالدين، وغيرها من العناصـــر الاجتماعية) على دراســـته، وقد جاءت النسبة متساوية تقريبا (50/50) بيـــن من يرى أنّ الحالة الاجتماعية لا تؤثر على دراســـته، ومن يرى أنـــــها تؤثِّر فعلا. وقد تركت التصـريح مفتوحا؛ لأن التأثيـــر قد يكون إيجابيا وقد يكون ســـلبيا. فالحالة الاجتماعية قد تكون عاملا إيجابيا وإن كانت فـــــي ظاهرها ســـلبية، والعكس صحيح، فقد تكون عامل تحفيز أو عامل تثبيط.



6. التصريح السادس:

تؤثر علاقتك داخل المؤسسة (الإدارة، الأساتذة) على دراستك.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	36	45	07
النسبة المئوية	40.90	51.13	07.95

التعليق: يختبر هذا التصريح مدى تأثير علاقة المتعلِّم (مع المدرِّسين، الإدارة وغيرها من عناصر الوسط المدرســـي) على دراســـته، وقد جاءت النســـبة متســـاوية تقريبا (50/50) بين من يرى أن علاقته داخل الثانوية لا تؤثر على دراســـته، ومن يرى أنها تؤثِّر فعلا. وقد تركت هذا التصـــريح مفتوحا؛ لأن التأثير قد يكون إيجابيا وقد يكون ســـلبيا. فالعلاقة داخل الوســـط المدرســـي قد تكون عاملا إيجابيا وإن كانت في ظاهرها ســـلبية، والعكس صـحيح، وقد وقفت على تأثيـــــرات العلاقة المتشـــنِّجة بين المدرِّس وبعض المتعلِّمين على أدائـهم، في صورتين بارزتين: الانكفاء على الذات، والردّ بعنف لفظي. والأمر نفسه بالنسبة للعلاقة الجيِّدة، أين رأيت تفـاعلا إيجـابيـا من طرف المتعلِّمين المقرَّبين من المدرِّس.

7. التصريح السابع:

تؤثّر علاقتك مع المتعلّمين على دراستك.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	31	50	07
النسبة المئوية	35.22	56.81	07.95

التعليق: يختبـــر هذا التصـريح مدى تأثيـــر علاقة المتعلِّم بزملائه داخل الثانوية (ذكورا وإناثا) على دراسته، وقد جاءت النسبة (حوالي 44 بالمائة) مع تأثير العلاقة مع الزملاء والأقران على الدراسة بشكل مباشـر، والنسـبة الباقية (حوالي 56 بالمائة) ترى ألا تأثيرا إطلاقا على الدراسـة. وقد تركت التصـريح مفتوحا؛ لأن التأثير قد يكون إيجابيا وقد يكون سـلبيا. فالحالة الاجتماعية قد تكون عاملا إيجابيا وإن كانت فـي ظاهرها سلبية، والعكس صحيح. وقد وقفت على حالات كثيـرة يتأثّر فيها المتعلِّمون ببعضهم ذكورا وإناثا، سـواء بمحاولة الاقتراب أو الابتعاد من الجنس الآخر، تأثير المتعلِّمين في صـور: تأثير المجتـهدين فـي المجتـهدين، من كلا الجنسين، وخاصة تأثير الإناث في الـذكور أو العكس. تـأثير المجتهـدين في زملائهم الأقـل اجتهادا، والعكس صـحيح. تأثيـر المتعلِّمين أصـحاب الشـخصـية القويَّة، أو الشـخصـية اللامبالية، أو الشخصية الفكاهية، وغيرها من أنماط الشخصية.

8. التصريح الثامن:

تركّز في دراستك على بناء علاقة جيّدة مع زملائك.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	62	12	14
النسبة المئوية	70.45	13.63	15.90

التعليق: يندرج هذا التصـريح ضـمن مجموعة التصـريحات التي تسـعى إلـى اختبار الجانب العلائقي للمتعلِّم، من حيث وجود العلاقة بين المتعلِّم مع أقرانه (ذكورا وإناثا)، ومن حيث قياس مسـتوى هذه العلاقة، فقد اختبرت بعض التصـريحات الموجهة للمتعلِّم مدى تأثيـر علاقته مع المحيطيـن الداخلي والخارجي على دراسته، والآن نختبـر مدى سعيه لبناء علاقة جيّدة مع زملائه، وقد كانت النسبة الغالبة (حوالي 71 بالمائة) تميل إلى بناء هذه العلاقة وتحسينها وتجويدها. إلا أن نسبة معتبرة (29 بالمائة) لا ترى أهمية بناء علاقة جيّدة (14 بالمائة) أو أنها لا تركّز كثيرا (حوالي 16 بالمائة)، بل تركّز على أشـياء أخرى. أي أنَّ ثلث المتعلِّمين لا يركّزون على بناء علاقة جيّدة مع زملائهم، وهـي فئة، من بعض الإناث، لا ترى ضـرورة لوجود علاقة مع زملائهم الـذكور، وكـذلك بعض الـذكور مع الإناث. ينبغي الإشارة إلى أن العلاقة بين الإناث والذكور أقل اجتماعية. وهناك فئة ثالثة غائبة اجتماعيا عن

الثانوية، وهي فئة المتعلِّمين المنبوذين لسبب من الأسباب: الرسوب المدرسي، المستوى الاجتماعي، الجانب الجسماني، السلوك العداوني اتجاه الأقران، وأسباب أخرى، وهناك فئة رابعة وهي فئة المتفوقين (بعضهم) التي لا ترى أهمية للعلاقة الاجتماعية داخل الثانوية فتنشغل بالدراسة.

9. التصريح التاسع:

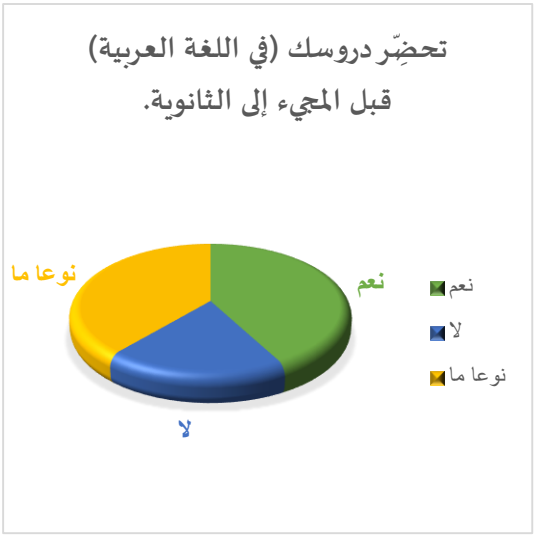
تركّز في دراستك على بناء علاقة جيّدة مع أستاذ اللغة العربية.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	76	06	06
النسبة المئوية	86.66	06.81	06.81

التعليق: يختبر هذا التصريح العلاقة بين المتعلِّم والمدرِّس، وقد كانت النسبة الغالبة (93 بالمائة) مع بناء هذه العلاقة الجيدة، وهي نسبة طبيعية؛ لأن أساتذة اللغة العربية يتواصلون مع متعلِّميهم بشكل جيد من خلال الدروس، وخاصة نصوص القراءة، مع أن المتعلِّمين يسعون إلى ترك أثر إيجابي لدى مدرِّسيهم لأسباب عديدة منها: حبّ التقرُّب من المدرِّس خاصة المتفوِّقون والإناث؛ لأنهن أكثر اجتماعية من الذكور. حبُّ نيل الحظوة لدى المدرِّس من أجل الحصول على نقاط جيّدة في الاختبارات المكتوبة أو التقويم المستمر، وهناك من يبني هذه العلاقة حتى يسلم من معاملة سيئة من مدرِّسه. والفئة الباقية (حوالي 7 بالمائة) لا ترى ضرورة لذلك، إما بسبب اكتفاء البعض بالدراسة مهما كانت العلاقة مع المدرِّس أو بسبب عدم القدرة على بناء هذه العلاقة لضعف في القدرة التواصلية أو عدم وجود الرغبة بسبب اعتبارات اجتماعية.

10. التصريح العاشر:

تحضِّر دروسك (في اللغة العربية) قبل المجيء إلى الثانوية.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	37	17	34
النسبة المئوية	42.04	19.31	38.63

التعليق: هذا التصريح، وغيره من التصريحات، التي وجِّهت إلى المتعلِّمين، يهدف إلى اختبار الجانب التعلُّمي لدى المتعلِّمين، ما تعلَّق بالتحضير، وفهم الدروس وإنجاز الواجبات الصفية وغير الصفية. وقد وجدت أن نسبة معتبرة (50 بالمائة) أو أكثر لا تحضِّر أو أن تحضيرها قليل، ولا شكّ أن هذا يؤثِّر على سير الدرس، خاصة ما تعلَّق بالنصوص الأدبية والظواهر اللغوية والبلاغية، مما يزيد العبء على المدرِّس، ويقلِّل من نجاح المقاربات التعلُّمية؛ أي تلك التي تجعل من المتعلِّم محور العملية التعليمية التعلُّمية.



11. التصريح الحادي عشر:

تسأل أستاذ اللغة العربية للتأكّد من فهمك للدرس.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	59	13	16
النسبة المئوية	67.04	14.77	18.18

التعليق: يرى حوالي (67 بالمائة) من المتعلِّمين ضرورة سؤال المدرّس عن القضايا الغامضة أو الجزئيات غير المفهومة، وهي نسبة أقل من المطلوب؛ لأن فئة تتجاوز الثلث لا تسأل ولا تريد أن تسأل. وقد تساءلت عن الأسباب مع مجموعة من المتعلّمين، منهم من رأى ألا أهمية للسؤال إذا كانت الإجابة لا تزيد ولا تنقص، ومنهم من تحرّج من السؤال بسبب فساد علاقته مع مدرّسه، ومنهم من كان مكتفيا بنفسه.

12. التصريح الثاني عشر

تكتفي بالمعلومات التي يقدِّمها لك أستاذ اللغة العربية في الحصة.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	49	27	12
النسبة المئوية	55.68	30.68	13.63

التعليق: ترى نسبة (حوالي 70 بالمائة) أن معلومات المدرِّس كافية ولا داعي للبحث فـي مراجع خارجية، وترى النسـبة الباقية (30 بالمائة) أن ما يقدِّمه المدرِّس ليس كافيا، يحتاج إلـى تدعيم بمراجع أو بدروس خصوصية أو ما شابه ذلك، وهناك من لا يجد فرصة للاستفادة من مدرِّسه بسبب اكتظاظ الأقسام، وبسبب الجلسة التقليدية داخل حجرة الدرس، فلا ينال حظّه من التعلُّم. وتحليلنا لنسبة (70 بالمائة) التي تكتفي بدرس المدرِّس تعود إلى انتماء أغلبية المتعلِّمين، الذين تم سؤالهم، إلـى الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا، ومادة اللغة العربية ليست أساسية.

13. التصريح الثالث عشر:

تراجع درسك (في اللغة العربية) في المنزل.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	47	13	28
النسبة المئوية	53.40	14.77	31.81

التعليق: يختبر هذا التصريح التقييم الذاتي للمتعلّم، وهو تقييم بَعدي أو لاحق على عملية التعلُّم داخل حجرة الدرس، وهو امتداد للتعلُّم الذاتي. رأت نسبة تقارب الخمسين بالمائة (50 بالمائة) ألا ضرورة للمراجعة أو أنها ليست ضرورية دائما، مع أنها تفتح للمتعلّم باب السؤال عن النقائص التي يعاني منها حتى يتداركها بنفسه أو بسؤال مدرّسه.

14. التصريح الرابع عشر:

تشارك في دروس اللغة العربية.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	52	14	22
النسبة المئوية	59.09	15.90	25

التعليق: أما المشاركة فأبعادها كثيرة، منها ما تعلّق بالجانب المعرفي، ومنها ما تعلّق بالجانب الاجتماعي، ومنها ما تعلّق بالجانب النفسي للمتعلّم. وأظن أن المتعلّمين المشاركين أفضل حالا من الآخرين؛ لأن مشاركتهم تجعلهم أكثر فهما، لأنهم يجيبون عن أسئلة المدرّس فيصيبون ويخطئون، وكلما أخطأوا صُحِّح لهم، فيتعلَّمون من أخطائهم، خاصة إذا اعتمد المدرِّس على بيداغوجيا الخطأ. ثم إنهم يسألون فيتعلّمون منها حسن السؤال واستيعاب الجواب. يقتربون من مدرّسهم ويبنون شخصيتهم وثقتهم بأنفسهم، خاصة إذا وجدوا التشجيع من مدرّسيهم.

15. التصريح الخامس عشر:

تنجز الأعمال المنزلية (في اللغة العربية) باستمرار.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	41	21	26
النسبة المئوية	46.59	23.86	29.54

التعليق: يختبر هذا التصريح كذلك التقييم الذاتي للمتعلّم، وهو تقييم بعدي أو لاحق، رأت نسبة تتجاوز الخمسين بالمائة ألا ضرورة لإنجاز الأعمال المنزلية أو أنها ليست ضرورية دائما، مع أنها تفتح للمتعلّم باب السؤال عن النقائص التي يعاني منها حتى يتداركها بنفسه أو بسؤال مدرّسه.

16. التصريح السادس عشر:

تعبِّر شفويا وكتابيا في اللغة العربية بطلاقة.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	44	14	30
النسبة المئوية	50	15.90	34.09

التعليق: يسعى هذا التصريح، وتصريحات أخرى، إلى معرفة مدى تحقّق الأهداف التعلّمية والهدف الختامي الإدماجي للسنة الأولى ثانوي. التعبير بطلاقة والكتابة بسلاسة وبأسلوب راق يعني أن المتعلّم أصبح كفءا. وقد كانت النسبة (50 بالمائة)، إذا نظرنا إلى واقع التعليم، مقبولة جدا. وإذا نظرنا إلى ما تأمل فيه الوصاية، فهي نسبة ضعيفة، وتحتاج إلى المراجعة والبحث عن أسباب هذا القصور، خاصة إذا علمنا أن حصة التعبير الشفهي المبرمجة في السنة الأولى ثانوي تكاد تغيب، ولا تقدّم إلا قليلا، بغض النظر عن موضوعاتها وأنماطها، فكيف بالمتعلّم لا يتحدّث إلا قليلا أن يكتب بأسلوب راق ورفيع؟ لأن مادة التعبير الكتابي هي ما يقدّم في التعبير الشفهي.

17. التصريح السابع عشر:

تستوعب ما يقدّمه لك أستاذ اللغة العربية.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	70	02	16
النسبة المئوية	79.54	02.27	18.18

التعليق: رأت نسبة (80 بالمائة) أنها تستوعب ما يقدّمه لها المدرّس، وهي نسبة طبيعية إلا سلّمنا بصحة التصريحات، وتبقى فئة 20 بالمائة تحتاج إلى المتابعة من قبل المدرّس عن طريق الواجبات الصفية وغير الصفية التي تقدّم لهم. ولكن عائق الاكتظاظ يصعّب من مهمة المدرّس ويجعل من نسبة المستوعبين تَقلّ.

18. التصريح الثامن عشر:

توظِّف ما تعلّمته (في اللغة العربية) في مواقف مدرسية وحياتية مختلفة.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	53	06	29
النسبة المئوية	60.22	06.81	32.95

التعليق: يقيس هذا التصريح مخرجات العملية التعليمية، ومخرجات السنة الأولى ثانوي في اللغة العربية، حيث تسعى المقاربة بالكفاءات إلى حسن توظيف المتعلِّم لتعلُّماته في حياته، ولذلك كانت الوضعيات، التي تبرمج له، ذات دلالة بالنسبة إليه. وقد رأى أكثر من 60 بالمائة من المتعلّمين أنَّهم يوظّفون ما تعلّموه في اللغة العربية، في حياتهم اليومية. وأظن أنَّ النسبة مقبولة، إذا ما قارنّاها بواقع التعليم في ثانويات المدينة، حيث الاكتظاظ في أفواج السنة الأولى ثانوي، ومشاكل أخرى اجتماعية وعلائقية داخل المؤسسة وخارجها.

19. التصريح التاسع عشر:

تستطيع التواصل مع أستاذ اللغة العربية.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	73	05	10
النسبة المئوية	82.95	05.68	11.36

التعليق: تعدّ الكفاءة التواصلية من أهم الكفاءات التي تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تحقيقها. وقد سعيت من خلال هذا التصريح أن أقيس مدى تحقُّق هذه الكفاءة؛ لأن تعليم اللغة العربية ينبغي أن يتمحور حول وظائفها، وتحقُّق الكفاءة التواصلية، باعتبارها عملية فردية واجتماعية في نفس الوقت، الجانب الفردي يظهر مدى تمكُّنه من مواجهة المواقف بتوظيف ما تعلَّمه في اللغة، والجانب الاجتماعي يظهر قدرة هذا الفرد على التكيُّف مع سياق التواصل. وقد رأى أغلب المتعلِّمين (أكثر من 83 بالمائة) أن يستطيعون التواصل مع مدرِّس اللغة العربية، وهي نسبة مقبولة جدا. ينبغي على مدرِّس اللغة العربية أن يسعى إلى تحقيق التواصل مع أكبر عدد ممكن من المتعلِّمين.

20. التصريح العشرون:

تساعد زملاءك في فهم أنشطة اللغة العربية (النصوص الأدبية، النحو، البلاغة...).	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	30	23	35
النسبة المئوية	34.09	26.13	39.77

التعليق: آخر تصريح ختمت به الاستبانة كان له علاقة بالاستراتيجية التي ينبغي أن تعتمد في المنظومة التربوية الجزائرية، وهي استراتيجية التعلم التعاوني، حيث يقاس نجاح المتعلِّمين بمدى تعاونهم مع بعضهم، وليس وفق استراتيجية التعلم التنافسي، وحدها، والتي تزرع الأنانية في نفوس المتعلِّمين، إذا ما غابت هذه الاستراتيجية. وأرى أن إجابات المتعلِّمين تعكس بعمق مدى الخلل الذي تعاني منه منظومتنا التربوية في هذا المستوى. وقد أشرت في فصل من فصول البحث إلى ضرورة توظيف استراتيجية التعلم التعاوني في المنهاج، بشكل واضح وبخطط دقيقة حتى لا نترك أي شيء للصدفة. صحيح أن المشاريع الكتابية تنجز في شكل أفواج، أو ما يعرف بـ " **بيداغوجيا المشروع** "، لذا أرى أنها تحتاج إلى توضيح أكبر. كما أرى أن تعمّم **استراتيجية التعلم التعاوني** لتشمل كلّ نشاطات اللغة العربية، على أن تسير جنبا إلى جنب مع استراتيجيتين أخريين، هما **استراتيجية التعلم الفردي واستراتيجية التعلم التنافسي**.

خاتمة

أصل، بعد هاتيك الرحلة الشائقة الشاقة داخل فضاء العملية التعليمية التعلمية، إلى آخر محطة فيها، لأختمها بما توصّلت إليه من نتائج ميدانية عملية. فقد بذلت جهدي في متابعة بناء الخطاب التعليمي في مرحلة التعليم الثانوي، في سنته الأولى، من طرف مدرِّسي هذا المستوى في تعاملهم مع متعلِّميهم، وفي استقرائهم للوثائق البيداغوجية، وفي مواجهتهم لبيئة مدرسية وخارجية كثيرة المصاعب والإكراهات.

انطلقت من حيث يجب، بتعريف الاستراتيجية والخطاب، والخطاب التعليمي، ثم التعريف بأهم القواعد التي يبنى عليها هذا الخطاب، وبعدها بحثت في روافده ومداخل تدريس اللغة العربية لآتي إلى تعيين الاستراتيجيات التي يعتمدها المدرِّسون، أو يجب أن يعتمدوها في ممارسة العملية التعليمية، وهي استراتيجيات خِطابية ومنهاجية، عامة وخاصة. وأختم البحث بدراسة ميدانية وقفت فيها على دروس حقيقية وحصص تطبيقية لبعض المدرِّسين، وأجريت استبانات للمدرِّسين والمتعلِّمين قصد الوقوف على واقع هذا الخطاب. وخرج البحث بمجموعة متنوعة من النتائج:

أولا: روافد الخطاب التعليمي

1- **بالنسبة للمنهج الدراسي**، الفئة الغالبة من المدرِّسين لم تستفد من المنهاج الدراسي؛ لأنها لم تطّلع عليه أو لا تراه ضروريا أو لها موقف فكري أو ايديولوجي. والفئة التي أطّلعت عليه لم تستفد منه إلا في خطوطه العريضة أو بعض جزئياته ولا تعرف قيمته البيداغوجية، أما الفئة الأقل التي اطّلعت عليه وحلّلته واستفادت منه وأبرزت نقائصه واقترحت حلولا من منطلق الواقع التدريسي والتجربة المهنية، ومن هذه الحلول مراعاة المنهاج الدراسي معطيات التوجُّه نحو مراعاة قدرات المتعلِّمين وحاجاتهم وميولاتهم وانتماؤهم العقدي والثقافي والاجتماعي والتاريخي. وأرى أن نجاح العملية التعلمية برمّتها متعلِّقة بفهم الغرض من المنهاج الدراسي باعتباره الوثيقة الرسمية الأساسية الأولى، وفهم فلسفته ومقاصده وفلسفة المقاربة بالكفاءات وطرائق تدريس اللغة العربية وفقها.

2- **بالنسبة لدليل الأستاذ:** لا تختلف الملاحظات كثيرا عن المنهاج الدراسي، ولكن فئة أقل لم تستفد من دليل الأستاذ؛ لأنها لم تطّلع عليه أو لم تبحث عنه أو لا تراه ضروريا. أما الفئة التي أطّلعت عليه لم تستفد منه إلا في بعض جزئياته أو حسبته دليل مذكرات الأستاذ فرأت أنه مختصر جدا فهي لا تعرف قيمته البيداغوجية، أما الفئة الأقل التي اطّلعت عليه وحلّلته فرأت أنه سند لها خاصة في بداية المشوار المهني، والفئة الأخيرة التي اطلعت عليه رأت أنه لا يلبي طموحاتها. وأرى أن نجاح العملية التعلمية برمّتها متعلِّقة بفهم الغرض من دليل الأستاذ باعتباره الوثيقة الرسمية الأساسية الثانية بعد المنهاج.

3- **بالنسبة للكتاب المدرسي**: رأى بعض المدرِّسين أن الكتاب المدرسي مرجعها الأول وموجِّهها الأساس ومعينها في تقديم الدروس، وحقيقة الأمر أنها لا تعرف الغرض من الكتاب المدرسي ولا تعلم أنه موجّه بالأساس للمتعلِّم. وبعض المدرِّسين يرون أن الكتاب المدرسي مفيد بالنسبة للمتعلِّم ولكنه غير كاف في تمارينه وتطبيقاته ولا موفّق في اختيار بعض النصوص الأدبية، ولا في بعض الموضوعات التي يطرحها فهي غير مناسبة له. وبعضهم يرى أنه مرفوض شكلا لأنه لم يراعي الانسجام فيه ولا في ألوانه. والفئة الأخيرة، من المدرّسين الجدد، وجدت صعوبة كبيرة في التعامل معه أولا للكثافة ثانيا للأخطاء ثالثا لصعوبة النصوص المبرمجة.

خلاصة القول أن أغلب المدرِّسين لم يستفيدوا من الوثائق البيداغوجية بالقدر الكافي الذي يجعلهم يبنون خطابا تعليميا ناجحا يحقِّق التواصل المرغوب مع المتعلِّمين ويصل إلى الكفاءات المستهدفة والهدف الختامي الإدماجي للسنة الأولى ثانوي، وأسباب عدم الاستفادة كثيرة منها ما له علاقة بالمدرِّس نفسه، ومنه ما له علاقة بالوسط المدرسي القريب، ومنه ما له علاقة بالتوّجهات العامة والسياسة التعليمية للوصاية. ونتيجة هذا الخلل في مرحلة ما قبل إنتاج الخطاب التعليمي وخيمة على مرحلة بنائه ومرحلة تقويمه، فالحصيلة التعليمية في مادة اللغة العربية هزيلة وثمرتها الشفوية والكتابية لا تبشِّر بالخير لمستقبل العربية.

ثانيا: المقاربات البيداغوجية

1- **بالنسبة للمقاربة بالكفاءات:** يمكن أن تجمع آراء المدرِّسين فيها في فئتين كبيرتين؛ فئة ترفض المقاربة بالكفاءات لأسباب تراها موضوعية متعلقة بالاكتظاظ في الأفواج، وبالمضامين المعرفية والكفاءة اللغوية لدى المتعلّم الحالي، ولصعوبة فهم الكفاءة، ولكثافة البرنامج، للاعتبارات السابقة لا يمكن وضع المتعلم في مركز العملية التعليمية ولا يمكن تحقيق الكفاءة لديه. والفئة الأخرى ترى أن تطبيق المقاربة بالكفاءات ممكن وبشكل تدريجي فهي عملية فاعلة في تطبيق البرامج حيث أنها تسهِّل العملية العلمية التعليمية التعلمية وتتيح للطالب التفوّق وتجسيد شخصيته حتى في حياته الخارجية. أرى أن الفئة الثانية التي تطبِّق المقاربة بالكفاءات وتحاول تجاوز الصعوبات تحتاج إلى الدعم والتكوين على المقاربة أكثر حتى تستطيع تحقيق الكفاءات المستهدفة.

خلاصة القول أن المدرِّسين على وعي كاف بأهمية المقاربة المعتمدة في التدريس في مرحلة التعليم الثانوي، ودليل ذلك أن أغلبهم يدرك صعوبة تطبيقها وتحقيق الكفاءات المستهدفة، ولكنهم فريقان؛ فريق يحاول تطبيق المقاربة بكل ما أوتي من معرفة وخبرة ومهما كانت العقبات، وفريق آخر تكبّله العقبات وتؤثّر على عمله وعلى النتائج التي يحقِّقها. والرأي عندي أن يركَّز على التكوينات الهادفة والعميقة والنوعية في التدريب على المقاربة بالكفاءات بمختلف مقارباتها التعليمية، وفي ظل الظروف الصعبة والعقبات من أجل أن يتكيّف المدرِّس معها؛ لأنه لا سبيل إلى إزالتها أو التخفيف منها لاعتبارات تخرج عن نطاق المؤسسة إلى المحيط الأوسع (الوطني والدولي).

ثالثا: العلاقات البيداغوجية/ التربوية

1- **بالنسبة للعلاقة بين المدرِّس والمتعلِم:** تجمع أجوبة المدرّسين على ضرورة بناء علاقة جيّدة مع متعلّميهم، وقد كانت أجوبة أغلبية المدرّسين ترى نجاحها في بناء هذه العلاقة، إلا أنها تختلف في كيفيات بنائها وتحقيقها واستمرارها. هناك فئة تبني العلاقة على أساس نفسي عاطفي وترى أنه أساس العلاقة بين المدرّس والمتعلّمين. وفئة ثانية تنطلق من المعرفة وتراها هي الأساس للتحكُّم فيهم وإقامة علاقة جيّدة معهم. فئة أخيرة تركّز على شخصية المدرّس، وترى العلاقة تبنى على الاحترام المتبادل، وأن التواضع يزيد من محبة

المتعلمين لمدرّسهم بشرط عدم المبالغة، وتجنب المزاح قدر الإمكان والعمل بجديّة، وكذا العدل بين المتعلمين، شبّهها بعض المدرّسين بشعرة معاوية.

2- **بالنسبة لتسيير الفوج:** قدّم المدرِّسون جملة من الشروط التي ينبغي مراعاتها كي يتحقّق السير الحسن للفوج، وتقدّم الدروس في جو هادئ وعلمي بمشاركة من المتعلّمين وفق استراتيجيات التعلم النشط وبمضمون معرفي سليم ومستفز علميا يقوم على الوضعية المشكلة، بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين وبتحقيق المساواة بينهم في الفرص. يرى بعض المدرّسين أن التحكّم في الفوج يكون من البداية بفرض الاحترام في الحصة الأولى، وإقناع المتعلمين بالقدرات العلمية. ويرى آخرون أن الإعداد التربوي للدرس، والتحضير الجيد للأستاذ، أهم أمر لإنجاح سير الدرس في القسم.

3- **بالنسبة للتدريس الفعّال:** اعتماد الطريقة الحوارية الناجحة من خلال الأسئلة المدروسة والدقيقة. ووضع المتعلم في وضعية استفزازية تدفعه إلى توظيف التعلمات. يقوم التدريس الفعّال على أساس التحضير اليومي للدرس من طرف الأستاذ مع تحضير التلاميذ وتطبيق المقاربة بالكفاءات، والتنويع في طرائق التدريس. يقوم على التعاون بين أطراف ثلاثة؛ المدرِّس المتعلِّم والإدارة. مدرِّس: محبّ لمهنته، مناسب وكفء، مطّلع، خلوق، محترم، هادئ. ومتعلِّم مثابر، منضبط وذي دافعية وله شغف معرفي، وإدارة صارمة تلتزم بمهامها. فضلا عن دور الأسرة في متابعة ابنها. يقوم على فرض الشخصية، عدم التسامح في الأمور الجدية (الواجبات، الوضعيات المستهدفة، الوضعيات الإدماجية).

خلاصة القول أن العلاقات البيداغوجية التربوية ليست علاقات عمودية ولا خطّية، وإنما هي علاقات مرنة تنحو أحيانا منحى عمودي، وأحيانا أخرى منحى أفقي، وأحيانا ثالثة منحة حلزوني، وأحيانا رابعة منحى شبكي تتناسب مع المواقف التعليمية التعلُّمية بما لها من ارتباطات بالوسط المدرسي المباشر والمحيط المدرسي القريب والمحيط الأوسع. تتداخل فيها عناصر شخصية المدرّس العلمية والاجتماعية والنفسية بمكوّنات المتعلِّمين وتركيباتهم الشخصية والاجتماعية والانفعالية (مرحلة المراهقة)، فضلا عن تأثير إدارة الثانوية والشركاء الاجتماعيين خصوصا جمعية أولياء التلاميذ.

رابعا: عناصر العملية التعليمية-التعلّمية

1- **بالنسبة لصفات المدرِّس الناجح:** يلتزم المدرِّس بجملة من الشروط ويتصف بجملة من الصفات والخصائص منها الشخصية، ومنها المهنية البيداغوجية ومنها العلمية المعرفية ومنها الاجتماعية العلائقية: الإخلاص في العمل، القدو ة الحسنة، الأخلاق الرفيعة، الشخصية القوية، حسن التخطيط والإتقان، التحضير الجيد للدروس، الشغف والاهتمام بالعمل، القدرة على التواصل الفعال، الانفتاح على المحيط الداخلي والخارجي، التعامل بذكاء مع فئة المراهقين، الاطّلاع الدائم على المستجدات العلمية والبيداغوجية، حسن التعامل مع متعلميه، حسن التحكّم في لغته، الاتّزان النفسي والعاطفي، التجاوب مع احتياجات المتعلِّمين، الهدوء، الجدّية والانضباط، الصبر، الإنساني، العادل في قراراته، المتعقِّل، النشيط، ذو الكفاءة المعرفية، المُحتوي.

2- **بالنسبة للمتعلِّم الناجح:** الجدّي، النشيط والمتفاعل والمشارك، المثابر، المتخلق، المهتم، المستمع الجيّد، الشغوف بالمعرفة، المواظب الذي يهتم بتحضير دروسه، الفعّال الحاضر في الدرس بإجاباته وأسئلته، الهادف إلى التميّز، المستوعب لما يقدم له أستاذه، المنضبط، محب لمادته، الذي يستطيع أن يستثمر ما تعلَّمه في المواقف الحياتية المختلفة.

خلاصة القول أن صفات المدرِّس والمتعلِّم ليست صفات كاملة؛ وإنما تخضع لشروط المدرسة والثانوية والمنهاج المدرسي والسياسة التعليمية وفلسفة المجتمع والتجاذبات الأيديولوجية والفكرية، وهنا ينبغي التفريق بين أنواع للخطابات التعليمية؛ الخطاب الرسمي الذي يخضع للتوجيهات العامة للسلطة السياسية والتربوية الرسمية، والخطاب المعارض الذي يتبنّى منحى رفض كل ما تطلبه الوصاية وما تدعو إليه. والخطاب الواقعي الذي يتبنى منحى تكييف المنهاج الدراسي مع واقع المؤسسة مهما كانت الصعوبات الحقيقية والوهمية. والخطاب النخبوي الذي يتبنى سياسة الارتقاء بمستوى المدرِّسين والمتعلِّمين من أجل تجاوز كل العقبات وتخريج نخبة قادرة على مواجهة الواقع وتغييره نحو الأحسن.

خامسا: طرائق واستراتيجيات التدريس

1- **بالنسبة لطرائق التدريس:** من حيث وجودها، هي ضرورية، بل هي عضد العلمية التعليمية، لها دور فعال في نجاحها. من حيث اختيارها: الاختيار الناجح للطريقة هو أول لبنة في تحقيق الكفاءات. من حيث تنوّعها: كلما تنوّعت الطرائق لتدريس اللغة العربية بمهاراتها وأنشطتها كان الاستيعاب أكبر والاستجابة أنجع، فنشاط النصوص يختلف عن نشاط المطالعة وكلاهما يختلف عن نشاطي القواعد والبلاغة وكذا بالنسبة للعروض، فمنها ما يعتمد على السند (النص) في الإجابة عن الأسئلة ومنها ما يعتمد على المحصِّل القبلي (قواعد نحوية وصرفية). من حيث علاقتها بالمتعلِّم: لها دور في نجاح العملية التعليمية التعلمية لأنها تساير قدرات المتعلمين واختلاف مستوياتهم العلمية. تختلف الطرائق باختلاف المواقف التعليمية التعلمية.

خلاصة القول أن الطرائق والاستراتيجيات والأساليب التدريسية ليست ناجحة وناجعة في حد ذاتها، فليست هناك طريقة ناجحة وأخرى ليست كذلك؛ بل إن نجاحها ونجاعتها مرتبطان بالمواقف التعليمية والتعلمية أو السياق التعليمي فما كان ناجحا في موقف تعلمي قد يكون ناجحا في موقف آخر. والأمر كذلك في تدريس اللغة العربية بمختلف أنشطتها. صحيح أن المقاربة النصية هي المعتمدة في تدريس النصوص، ولكنها ليست ناجحة مع نصوص فقيرة وليس لها دلالة بالنسبة للمتعلِّم. وبيداغوجيا الإدماج ليست ناجحة مع موضوعات بعيدة عن واقع المتعلِّم أو أن ما تلقّاه من موارد وروافد (قواعد اللغة والبلاغة) لأجل بناء نص شفهي أو كتابي ليست مناسبة ولا كافية.

سادسا: تقييم تدريس اللغة العربية

1- **بالنسبة لإكساب المتعلِّمين مهارات اللغة العربية:** الإلحاح على المطالعة الخارجية المستمرة والهادفة، والمشاركة في نشاطات إبداعية. ربط النشاطات اللغوية ببعضها، خاصة الموارد بالتعبير الكتابي والشفهي. الاعتماد على التعلم الذاتي الفردي والتعلم التعاوني. التركيز على تعلُّم المهارات الأربع للغة العربية معا دون فصل بينها. التركيز على محاكاة المدرِّس، فلا يمكن أن تكتسب المهارات إلا إذا أخذها المتعلِّم عن أستاذه ورآه

يتعامل بها. التركيز على مشاركة المتعلم في الدرس، التعبير الشفهي وتوظيف كل ما درسه في حياته اليومية.

2- **بالنسبة لكفاءات المدرِّس:** الاهتمام، الاطلاع على علم النفس والنظريات المعاصرة في التعلم. إذا تعوّد الأستاذ على تلاوة القرآن أمام المتعلمين ونظم الشعر وقول الأمثال والحكم من حين إلى آخر فالمتعلم ينهج سبيله ويستقيم لسانه بطريقة غير مباشرة ويحب اللغة العربية ويعشقها. كلما كان الأستاذ يملك قدرة عالية في اللغة العربية والإلمام بجوانبها من نحو وصرف وبلاغة استطاع أن يقدم للمتعلم لغة عربية سليمة وأحبها المتلقي بشرط تقديم هذه المادة حسب قدرات المتعلم بأبسط طرائق له. أن يكون ذا ثقافة عامة واسعة، على اطلاع بخصائص العربية خاصة في مجال تخصصه.

خلاصة القول أن ارتباط تدريس اللغة العربية في السنة الأولى ثانوي بكفاءة المدرِّس اللغوية أمر لا نقاش فيه، ولكن النقاش يقع فيما لا يستطيع المدرِّس أن يستثمره من معارفه وقدراته اللسانية وثقافته العامة، وهذا يعود على كفاءة أخرى ينبغي أن تنمّى لديه وهي الكفاءة التداولية، فضلا عن الكفاءات الأخرى (الموسوعية والمنطقية). لذا أقترح أن تنظَّم تكوينات علمية في كيفيات استثمار المعارف اللسانية لدى المدرِّس وتحويلها إلى درايات بالنسبة للمتعلِّمين عن طريق تبصير المدرِّس بالسياقات والمواقف التعليمية المختلفة.

في ختام هذا البحث أرغب في إثارة مشكلات واقعية وحقيقية تواجه المدرِّس في العملية التعليمية، وأراها جديرة بالدراسة والبحث، وهي الصعوبة الكبيرة التي يواجهها المدرِّسون الواعون في تحقيق الانسجام بين الخطاب اللساني والخطاب البصري، وهما ينتميان إلى نظامين مختلفين لساني وغير لساني، وخاصة أن التناقض بينهما يؤدّي إلى التضارب في النتائج المحقّقة في مخرجات العملية التعليمية.

قـــــائـــمـــــــة

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- **القرآن الكريم برواية حفص.**

أولا: المصادر:

1- دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وجذع مشترك آداب). أوت 2014.

2- حسين شلوف وآخران: المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة، السنة الأولى ثانوي (جذع مشترك آداب).

3- القانون التوجيهي للتربية: قانون رقم 08-04. مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير 2008.

4- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (وزارة التربية الوطنية الجزائرية): النظام التربوي والمناهج التعليمية، 2004م.

5- منهاج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

6- اللجنة الوطنية للمناهج؛ المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية (وزارة التربية الوطنية)، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب، وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا، طبعة جانفي 2005.

ثانيا: المراجع المؤلَّفة بالعربية:

1- الآمدي: الإحكام في أصول الأحكام، علّق عليه الشيخ عبد الرزاق عفيفي، ج1، دار الصميعي، الرياض، الطبعة الأولى، 1424هـ/2003م.

2- ابن الأثير، ضياء الدين: المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر. تحقيق احمد الحوفي، بدوي طبانة. دار الرفاعي، الرياض. الطبعة الثانية، 1983.

3- احمد احمد بدوي: من بلاغة القرآن، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة. مارس، 2005م.

4- احمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية؛ حقل تعليمية اللغة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، طبعة 2009م.

5- احمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية؛ دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة ضمن سلسلة البحوث التربوية النفسية، طبعة 1421هـ/2000م.

6- أحمد عبد الكريم حمزة: سيكولوجية عسر القراءة (الديسليكسيا)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الطبعة الأولى، 2008م.

7- احمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية؛ بنية الخطاب من النص إلى الجملة، دار الأمان، الرباط، طبعة 2001م.

8- احمد المتوكّل: الخطاب وخصائص اللغة العربية؛ دراسة في الوظيفة والبنية والنمط، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 1431هـ/ 2010م.
9- احمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب. الطبعة الأولى، 1427هـ/ 2006م.
10- الأزهر الزناد: دروس في البلاغة العربية؛ نحو رؤية جديدة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، أيلول/ سبتمبر، 1992.
11- أبو بكر العزاوي: الخطاب والحجاج، دار الأحمدية للنشر، الدار البيضاء. الطبعة الأولى، 1427هـ/2007م.
12- أبو بكر العزاوي: اللغة والحجاج، دار الأحمدية للنشر، الدار البيضاء. الطبعة الأولى، 1426هـ/2006م.
13- بهاء الدين محمد مزيد: تبسيط التداولية؛ من أفعال اللغة إلى بلاغة الخطاب السياسي، دار شمس للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى، 2010.
14- تمّام حسّان: اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، طبعة 1994م.
15- **التهانوي، محمد علي:** كشّاف اصطلاحات الفنون، تقديم وإشراف ومراجعة: رفيق العجم. مكتبة لبنان ناشرون، بيروت. الطبعة الأولى، 1996م.
16- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر: البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، ج1، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة السابعة، 1418هـ/1998م.
17- جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ماليزيا، طبعة 2011.
18- الجرجاني، علي بن محمد الشريف: كتابُ التعريفات. تحقيق وزيادة محمد عبد الرحمن المرعشلي، د.ط، د.ت.
19- جميل صليبا: معجم الفلسفة، دار الكتاب اللبناني، بيروت.1982م.
20- جميل عبد المجيد: البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة. طبعة 1998.
21- جميل عبد المجيد: البلاغة والاتصال، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، الطبعة الأولى، 2000م.
22- جودت احمد سعادة: المنهج المدرسي للموهوبين والمتميّزين، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الطبعة العربية الأولى، 2009م.
23- حسن بدوح: المحاورة؛ مقاربة تداولية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، الطبعة الأولى، 2012.
24- حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون: التعلّم والتدريس من منظور النظرية البنائية، الطبعة الأولى، 1433هـ/2003م.

25- حسن شحاته ومروان السمان: المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، د.ط، د.ت.
26- حسن شحاتة وزينب النجّار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي إنجليزي، إنجليزي عربي، مراجعة حامد عمّار، أصول استراتيجيات التعلّم والتعليم النظرية والتطبيق.
27- حسني عبد الباري: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين (الإعدادية والثانوية)، المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع، الإسكندرية، الطبعة الأولى، د.ت.
28- حسين خمري: نظرية النص؛ من بنية المعنى إلى سيمائية الدال، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 1428هـ/2007م.
29- حسين محمد أبو رياش وآخران: أصول استراتيجيات التعلّم والتعليم؛ النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، الطبعة الثانية، 2014م/1435هـ.
30- عبد الحق منصف: رهانات البيداغوجيا المعاصرة؛ دراسة في قضايا التعلّم والثقافة المدرسية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، طبعة 2007.
31- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، 2010.
32- حميد لحميداني: القراءة وتوليد الدلالة. المركز الثقافي العربي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، طبعة 2003م.
33- الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر: مختار الصحاح، مكتبة لبنان، بيروت، طبعة 1986م.
34- رجاء علي عبد المجيد سالم: جودة الكتاب المدرسي في المرحلة الثانوية، ضمن كتاب جودة المدرسة الثانوية العامة، إشراف فيليب إسكاروس، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مصر.
35- عبد الرحمن التومي: منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، طبعة 2008م.
36- عبد الرحمن صالح عبد الله: المنهاج الدراسي وصلته أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، طبعة 1405هـ/ 1985م.
37- عبد الرحيم كلموني: مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2006.
38- ابن رشد: فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال. دراسة وتحقيق محمد عمارة. دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثالثة، د.ت.
39- رشدي احمد طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية؛ إعدادها تطويرها تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، طبعة 1425هـ/ 2004م.

40-رشدي احمد طعيمة ومحمود كامل الناقة: تعليم اللغة اتصاليا؛ بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسسكو، مطبعة بني إزناسن، سلا، المغرب الأقصى، طبعة 1427هـ/2006م.
41-ابن رشيق، أبو علي الحسن القيرواني: العمدة في صناعة الشعر ونقده، تحقيق النبوي عبد الواحد شعلان، الجزء الأول، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الأولى، 1420هـ/2000م.
42-الزَّبيدي، محمد مرتضى: تاج العروس، تحقيق عبد الكريم العزباوي، مراجعة عبد الستّار احمد فراج، ج18، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، طبعة 1399هـ/ 1979م.
43-الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله: البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، الجزء الأول، مكتبة دار التراث، القاهرة، د.ط، د.ت.
44-سامية الدريدي: الحجاج في الشعر العربي بنيته وأساليبه، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، طبعة 2011.
45-السرخسي، أبو بكر محمد: أصول السرخسي، ج1، حقق أصوله أبو الوفا الأفغاني، لجنة إحياء المعارف النعمانية، حيدر آباد. د.ط، د.ت.
46-سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الطبعة الأولى، الطبعة العربية الأولى، 2004م.
47-سعيد الأفغاني: الموجز في قواعد اللغة العربية، دار الفكر. بيروت. د.ط، د.ت.
48-سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، الطبعة الأولى، 1405هـ/1985م.
49-السكاكي، أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر محمد بن علي: مفتاح العلوم. دار الكتب العلمية، بيروت. الطبعة الثانية، 1407هـ/1987م.
50-عبد السلام بنعبد العالي وسالم يفوت: درس الإبستمولوجيا، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثالثة، 2001.
51-أبو سليمان حمد بن محمد إبراهيم الخطَّابي: بيان إعجاز القرآن. رسالة ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن، تحقيق محمد خلف الله وزغلول سلام، دار المعارف، مصر. الطبعة الثالثة، د.ت.
52-السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر: المزهر في علوم اللغة، شرح وضبط وتصحيح وعنونة للمواضيع وتعليق: محمد احمد جاد المولى، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، وعلي محمد البجاوي. منشورات المكتبة العصرية، صيدا-بيروت. 1408هـ/1987م.
53-الشاهد البوشيخي: مصطلحات نقدية وبلاغية في كتاب البيان والتبيين، دار القلم، الكويت، الطبعة الثانية، 1995.
54-طارق السويدان ومحمد أكرم العدلوني: كيف تكتب خطّة استراتيجية، الإبداع الخليجي، الكويت، طبعة 1425هـ.

55-طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 2006م.
56-طه عبد الرحمن: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 2000م.
57-طه عبد الرحمن: العمل الديني وتجديد العقل، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء. الطبعة الثانية، 1997م.
58-طه عبد الرحمن: سؤال الأخلاق؛ مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء، بيروت. الطبعة الأولى، 2000م.
59-عادل مصطفى: المغالطات المنطقية؛ طبيعتنا الثانية وخبزنا اليومي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، طبعة 2007م.
60-عباس حسن: النحو الوافي. الجزء الثاني، دار المعارف، القاهرة. الطبعة الثالثة، د.ت.
61-العربي اسليماني: المعين في التربية، د.ط، د.ت.
62-عرفات فيصل المنّاع: السياق والمعنى؛ دراسة في أساليب النحو العربي، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 2013م.
63-عبد العزيز دادي: دور العلاقات التربوية والبيداغوجية في تحقيق جودة الأداء المدرسي.
64-عبد العزيز شرف: الإعلام ولغة الحضارة، دار المعارف، القاهرة، د.ط، د.ت.
65-عبد العزيز بن صالح العمّار: التصوير البياني في حديث القرآن عن القرآن؛ دراسة بلاغية تحليلية، المجلس الوطني للإعلام بدولة الإمارات، جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم. دبي. الطبعة الأولى، 1428هـ/2007م.
66-عطية سليمان احمد: في علم اللغة النفسي؛ نمو الدلالة وتكوين المفاهيم دراسة ميدانية لاكتساب الدلالة لدى الأطفال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، الطبعة الأولى، 2014م.
67-عبد العظيم بن إبراهيم المطعني: خصائص التعبير القرآني وسماته البلاغية. الجزء الأول، مكتبة وهبة، القاهرة. الطبعة الأولى، 1413هـ/1992م.
68-علي أسعد وطفة: أصول التربية، إضاءات نقدية معاصرة، لجنة التأليف والتعريب والنشر، الكويت، طبعة 2011م.
69-علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، طبعة 1404هـ/1984م.
70-بن عيسى باطاهر: أساليب الإقناع في القرآن الكريم، دار الضياء للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، الطبعة الأولى، 1427هـ/2006م.
71-فؤاد محمد موسى: المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، طبعة 2003.

72-فهد محمد الشعابي الحارثي: الاتصال اللغوي في القرآن الكريم؛ دراسة تأصيلية في المفاهيم والمهارات، منتدى المعارف، بيروت، الطبعة الأولى، 2014م.
73-فوزي بن دريدي: المناخ المدرسي؛ دراسة ميدانية، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 1430هـ/2009م.
74-الفيومي، احمد بن محمد بن علي: المصباح المنير، معجم عربي عربي، مكتبة لبنان، بيروت، طبعة 1987م.
75-عبد القادر الفاسي الفهري: عن أساسيات الخطاب العلمي والخطاب اللساني، ضمن: المنهجية في الأدب والعلوم الإنسانية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الثالثة، 2001م.
76-عبد الكريم غريب: المنهل التربوي؛ معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج1، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2006م.
77-عبد الكريم غريب: التواصل والتنشيط؛ الأساليب والتقنيات، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 1429هـ/2008م.
78-عبد الكريم غريب: المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الطبعة الأول، 1428هـ/2007م.
79-عبد الكريم غريب: مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1435هـ/2014م.
80-**الكفوي، أبو البقاء:** الكليات؛ معجم في المصطلحات والفروق اللغوية. أعده للطبع ووضع فهارسه عدنان درويش ومحمّد المصري. مؤسسة الرسالة، بيروت. الطبعة الثانية، 1419هـ/1998م.
81-كمال عبد الحميد زيتون: تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية؛ تأصيل فكري وبحث أمبريقي، دار عالم الكتب، القاهرة، د.ط، د.ت.
82-عبد الله البهلول: في بلاغة الخطاب الأدبي؛ بحث في سياسة القول، التسفير الفني صفاقس، الطبعة الأولى، جانفي 2007م.
83-لحسن توبي: بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، طبعة 2012.
84-عبد اللطيف الجابري وآخران: تدريس القراءة (دليل نظري)؛ الكفايات والاستراتيجيات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، طبعة 2004م.
85-لطيف زيتوني: معجم مصطلحات نقد الرواية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، الطبعة الأولى، 2002م.

86- الماوردي، أبو الحسن: أدب الدنيا والدين، شرح وتعليق محمد كريم راجح، دار اقرأ، بيروت، الطبعة الرابعة، 1405هـ/1985م.
87- مجدي إبراهيم: موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، طبعة 2000م.
88- مجدي وهب وكامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، الطبعة الثانية (منقّحة ومزيدة)، 1984.
89- مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق، القاهرة، طبعة 2004م.
90- مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة.
91- مجمع اللغة العربية: معجم التربية وعلم النفس، القاهرة، الهيئة العامة للمطابع الأميرية، 1984.
92- محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 1429هـ/2008م.
93- محمد حمود: المعرفة بين خطابي النقل الديداكتيكي والتبسيط العلمي، منشورات الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 2004م.
94- محمد رجب النجار وآخران: الكتابة العربية؛ مهاراتها وفنونها، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، الطبعة الأولى، 1422هـ/ 2001م.
95- محمد رضا البغدادي وآخران: التعلُّم التعاوني، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، 1426هـ/2005م.
96- محمد السيد علي: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، عمّان، الطبعة الأولى، 1432هـ/2011م.
97- محمد العبد: العبارة والإشارة؛ دراسة في نظرية الاتصال، مكتبة الآداب، القاهرة، الطبعة الثانية، 2007م.
98- محمد العبد: النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر. الطبعة الأولى، 1426هـ/2005م.
99- محمد العمري: في بلاغة الخطاب الإقناعي؛ مدخل نظري وتطبيقي لدراسة الخطاب العربية. أفريقيا الشرق، الدار البيضاء. الطبعة الثانية، 2002 م.
100- محمد عناني: المصطلحات الأدبية الحديثة؛ دراسة ومعجم إنجليزي عربي، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، الجيزة، مصر، الطبعة الثالثة، 2003م.
101- محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى؛ أنظمة الدلالة في العربية، دار المدار الإسلامي، بيروت، الطبعة الثانية، آذار/مارس، 2007م.
102- محمود أحمد نحلة: علم اللغة النظامي (مدخل على النظرية اللغوية عند هاليداي)، ملتقى الفكر، مصر، الطبعة الثانية، 1422هـ/2001م.

103- محمود رشدي خاطر وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مطابع سجل العرب، القاهرة، طبعة 1989م.
104- محمود علي السمّان: التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، طبعة 1983م.
105- المركز الوطني للوثائق التربوية؛ ملحقة سعيدة الجهوية: المعجم التربوي، تصحيح وتنقيح عثمان آيت مهدي، طبعة 2009م.
106- مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار الطليعة للطباعة والنشر، لبنان، الطبعة الأولى، 2005م.
107- ابن منظور، جمال الدين: لسان العرب، إعداد وتصنيف يوسف خيّاط، دار لسان العرب، بيروت.
108- منير البعلبكي ورمزي منير البعلبكي: المورد الحديث، دار العلم للملايين، بيروت، طبعة 2008م.
109- ميجان الرويلي وسعد البازعي: دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، طبعة 2002م.
110- ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، لمؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 1405هـ/1985م.
111- نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 126، 1988م.
112- عبد الهادي بن ظافر الشهري: إستراتيجية الخطاب؛ مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، آذار/ مارس، 2004م.
113- هادي نهر: علم اللغة الاجتماعي، الجامعة المستنصرية، الطبعة الأولى، 1408هـ/ 1988م.
114- عبد الواسع الحميري: ما الخطاب وكيف نحلّله، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1430هـ/2009م.
115- عبد الوهاب المسيري: رحلتي الفكرية في البذور والجذور والثمر؛ سيرة غير ذاتية غير موضوعية، مطبوعات الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، الطبعة الأولى، 2000م.
116- ابن وهب: البرهان في وجوه البيان، تقديم وتحقيق حفني محمد شرف، مطبعة الرسالة، مصر، د.ط، د.ت.
117- يحيى أبو حرب وآخران: الجديد في التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، الطبعة الأولى 1425هـ/2004م.

ثالثا: المراجع المترجمة إلى العربية

1- أندريه لالاند: موسوعة لا لاند الفلسفية، تعريب خليل احمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، باريس، الطبعة الثانية، 2001م.

2- آن روبول وجاك موشلار: التداولية اليوم؛ علم جديد في التواصل، ترجمة سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، مراجعة لطيف زيتوني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، طبعة 1998م.

3- أوليفي روبول: لغة التربية؛ تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة عمر أوكان، إفريقيا الشرق، 2002م.

4- بول ريكور: من النص إلى الفعل؛ أبحاث التأويل، ترجمة محمد برّادة وحسان بورقية، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، القاهرة، الطبعة الأولى، 2001م.

5- تزيفيتان تودوروف: المبدأ الحواري، ترجمة فخري صالح، الشؤون الثقافية، بغداد، الطبعة الأولى، 1992م.

6- جاك ريتشاردز: تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ، د.ط، د.ت.

7- جوستاف لوبون: روح الاجتماع، ترجمة أحمد فتحي زغلول، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، طبعة 2003م.

8- جورج لايكوف، مارك جونسون: الاستعارات التي نحيا بها، ترجمة عبد المجيد جحفة. دار توبقال للنشر، الطبعة الثانية، 2009م.

9- جورج يول: التداولية، ترجمة قصي العتّابي، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، الطبعة الأولى، 1431هـ/2010م.

10- جون أوستين: نظرية أفعال الكلام العامة؛ كيف ننجز الأشياء بالكلام، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، طبعة 1991م.

11- جيفري ليتش: مبادئ التداولية، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، طبعة 2013م.

12- جيل دولوز: المعرفة والسلطة؛ مدخل إلى قراءة فوكو، ترجمة سالم يفوت، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1987م.

13- دوجلاس براون: أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، طبعة 1994م.

14- دومينيك مانغونو: المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ترجمة محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 1428هـ/ 2008م.

15- شيفرد بيتر وجريجوري ميتشل: القراءة السريعة، ترجمة أحمد هوشان، الطبعة الأولى، 1427هـ/2006م.

16- فان دايك: النص والسياق؛ استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، طبعة 2000م.
17- فرانسواز أرمنكو: المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، د.ط، د.ت.
18- فيليب جونايروسيسيل فاندربورخت: التكوين الديداكتيكي للمدرّسين؛ التدريس بالكفايات من خلال خلق شروط التعلّم، ترجمة عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2011م.
19- كريستيان بلانتان: الحجاج، ترجمة عبد القادر المهيري، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، طبعة 2008م.
20- كزافييه روجيرس: بيداغوجيا الإدماج؛ أنظمة التربية والتكوين في قلب مجتمعاتنا، ترجمة نصر الدين الحافي وحماني أقفلي، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1432هـ/2011م.
21- كلير كرامش: اللغة والثقافة، ترجمة أحمد الشيمي، مراجعة عبد الودود العمراني، وزارة الثقافة والفنون والتراث، الدوحة، قطر، الطبعة العربية الأولى، 2010م.
22- كيريرا أوريكيوني: كفايات المتكلّمين، ترجمة وتعليق محمد نظيف، مقال ضمن كتاب: في التداولية المعاصرة والتواصل، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، طبعة 2014م.
23- ميشيل توماسيللو: الأصول الثقافية للمعرفة البشرية، ترجمة شوقي جلال، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، أبو ظبي، الطبعة الأولى، الطبعة العربية الأولى، 2006م.
24- م.نيل براون وستيورات م.كيلي: طرح الأسئلة المناسبة، ترجمة نجيب الحصادى ومحمد أحمد السيد، المركز القومي للترجمة، القاهرة، الطبعة الأولى، 2009م.
25- هدسون: علم اللغة الاجتماعي، ترجمة محمود عياد، عالم الكتب، القاهرة، طبعة 1990م.
26- هكتر هامرلي: النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ترجمة راشد بن عبد الرحمن الدويش، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، طبعة 1415هـ.
27- هنريش بليث: البلاغة والأسلوبية؛ نحو نموذج سيميائي لتحليل النصوص. ترجمة وتقديم وتعليق محمد العمري.

رابعا: المراجع المؤلَّفة باللغات الأجنبية:

1- Encyclopedia Britanica, 15th edition.
2- Philippe Breton: L'argumentation dans la communication. Collection Repères. 3eme éditions. 2003.
3- Gérard Vigner : lire du tete au sens.C.L.E international, paris, 1979.
4- Grand Larousse Encyclopedique (Persuasion)-Libraire Larousse-France
5- Jean Dubois : Dictionnaire de linguistique, Edition Larousse, Paris, 1994,

6- KEVIN HOGAN, JAMES SPEAKMAN : COVERT PERSUASION; Psychological Tactics and Tricks to Win the Game. Published by John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey. 2006.
7- La Didactique des langues est la science qui étudie les méthodes d'apprentissage des langues
8- Le Discours est le langage mis en action. (Syn: Parole), in: jean dubois et autres: dictionnaire de linguistique. .
9- J.Tardif, Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive logique.
10- Universalis, 2010, discours.

خامسا: المجلات والدوريات:

1- إميل بنفينست: الشكل والمعنى، ترجمة الحسن الهلالي، مجلة نوافذ، ع 30، ديسمبر 2004م.
2- أبو بكر العزّاوي: "**الحجاج في اللغة**". الجزء الأول؛ الحجاج: حدود وتعريفات، مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة. إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي. عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن. الطبعة الأولى. 1431هـ/2010م.
3- بيتر فرستناو: مساهمة في التحليل النفسي للمدرسة كمؤسسة، مجلة الفكر العربي، 1979.
4- جين آدم: تحليل تداولي ونصي لقصة سياسية؛ النموذج الجيسكاري لنهاية خطاب الاختيار الجيد لفرنسا، ترجمة ثامر الغزّي، مجلة نوافذ، العدد 21، رجب1423هـ/ سبتمبر 2002م.
5- حافظ إسماعيلي علوي ومحمد أسيداه: "**اللسانيات والحجاج؛ الحجاج المغالط: نحو مقاربة لسانية وظيفية**". الجزء الثالث؛ الحجاج وحوار التخصصات. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي.
6- عز الدين الخطابي: تصور الكتاب المدرسي من منظور بيداغوجيا الإدماج؛ قراءة في كتاب بيداغوجيا الإدماج لكزافيي روجييرز، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، شتمبر 2010، مكتبة المدارس، الدار البيضاء.
7- عبد الرحيم سالم: تأثير نظريات التعلّم على الممارسة التعليمية، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد الستون، أكتوبر 2014م.
8- **عبد الرزاق بنور:** الأطر الإيديولوجية لبعض نظريات الحجاج. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي. الجزء الثاني: الحجاج مدارس وأعلام. عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن. الطبعة الأولى. 1431هـ/2010م.

9- رشيد الراضي: الحجاجيات اللسانية عند أنسكومبر وديكرو، عالم الفكر، ع1، مجلد 34، يوليو سبتمبر 2005م.
10-رشيد الراضي: الحجاجيات اللسانية والمنهجية البنيوية. الجزء الثاني؛ مدارس وأعلام. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي.
11-شاييم بيرلمان: التمثيل والاستعارة في العلم والشعر والفلسفة، ترجمة حمو النقاري. الجزء الخامس. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي.
12-طارق لكحل: دراسات في الكتاب المدرسي؛ قراءة تركيبية، ترجمة عبد الحق منصف.
13-عبد العزيز دادي: دور العلاقات التربوية والبيداغوجية في تحقيق جودة الأداء المدرسي، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 1، نوفمبر 2009م، مكتبة المدارس، الدار البيضاء.
14-عبد العزيز السراج: "**التواصل والحجاج (أية علاقة؟)**". الجزء الأول؛ الحجاج: حدود وتعريفات. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي.
15-فان إيمرين وروب غروتندورست: الحجاج فعل لغوي مركَّب، ترجمة ياسين ساوير المنصوري. الجزء الخامس. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي.
16-فيليب بيرنو: المنهاج الشكلي والواقعي والخفيّ، ترجمة عز الدين الخطابي، مجلة رؤى تربوية، العدد الثالث والثلاثون، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله.
17-عبد الكريم بزاز: المدرسة وإعادة الإنتاج الاجتماعي حسب بيار بورديو، مجلة ثقافات، 2010.
18-ليونيل بلنجر: الآليات الحجاجية للتواصل، ترجمة عبد الرفيق بوركي. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي. الجزء الخامس: نصوص مترجمة. عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، الطبعة الأولى، 1431هـ/2010م.
19-ليونيل بلنجر: عدَّة الأدوات الإجرائية، ترجمة قوتال فضيلة. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي. الجزء الخامس: نصوص مترجمة. عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن. الطبعة الأولى. 1431هـ/2010م.
20-محمد آيت موحى: العلاقة التربوية (طبيعتها وأبعادها)، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 1، نوفمبر 2009م، مكتبة المدارس، الدار البيضاء..

21-محمد سالم ولد محمد الأمين: مفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت. مج 28، عدد يناير- مارس 2000.
22-محمد العبد: "**النص الحجاجي العربي**"؛ دراسة في وسائل الإقناع. الجزء الرابع. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي.
23-محمد العبد، تعديل القوة الإنجازية؛ دراسة في التحليل التداولي للخطاب، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 65، خريف 2004 شتاء 2005.
24-محمد علي القارصي: "**البلاغة والحجاج من خلال نظرية المساءلة لميشال ميار**". مقال ضمن كتاب أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو على اليوم، إشراف حمّادي صمود.
25-محمد مساعدي: تحليل النصوص الأدبية؛ مدخل منهجي بيداغوجي، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد الواحد والستون، 2015م.
26-محمد الولي: الاستعارة الحجاجية بين أرسطو وشايم بيرلمان، مجلة علامات في النقد. د.ع، د.ت.
27-منير الحجوجي: **نظرية التعامل مع التلميذ**؛ من الإرسال الأحادي للمعرفة إلى العلاقة التربوية، مجلة رؤى تربوية، مركز القطّان للبحث والتطوير، رام الله، العدد الثاني والثلاثون.
28-ميشال مايير: "**اللغة والمنطق والحجاج؛ اللغة والسياق**"، تقديم وترجمة محمد أسيداه. الجزء الخامس؛ نصوص مترجمة. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة. إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي.
29-نبيل موميد: حد الخطاب بين النسقية والوظيفية، مجلة علامات، العدد 89، ماي 2007م.
30-يحيى احمد: الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة، مجلة عالم الفكر، عدد خاص بالألسنية، المجلد 20، العدد 3، 1989م، وزارة الإعلام، الكويت.
31-يوسف العماري: أسئلة أوَّلية حول تقويم الكتاب المدرسي، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، شتمبر 2010، مكتبة المدارس، الدار البيضاء.
32-يوسف منصر: الخطاب العلمي مرتكزاته وخصائصه، مجلة اللسانيات واللغة العربية الصادرة عن مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة عنابة، العدد السادس، جوان 2009م، ص47.

سادسا: المواقع الإلكترونية:

1- أبو الزهراء: دروس الحجاج الفلسفي، Powered by PHILOMARTIL.com copyright © 2008.
2- أيوب خالد الأيوب: برنامج مهارات الإقناع والتأثير مقدم إلى المركز العربي للتدريب والتأهيل جدة- المملكة العربية السعودية. 2003/9/30م. معهد الأيوب الدولي- دولة الكويت-2003م.:Web Site www.aljumana.net
3- زاهي طلعت قبيعة: لوديكسيونير قاموس فرنسي – فرنسي – عربي، Le dictionnaire Francais-Francai-Arabe، برمجة وتصميم إلكتروني محمد وفيق حبلي.

الفهرس

فـهـــرس الـمـوضـوعـات

	الصفحات
مقدِّمة	أ-ز
الفصل الأول: مدخل مفاهيمي (الخطاب، الخطاب التعليمي وقواعد إنتاجه)	74-9
المبحث الأول: مفهوم الخطاب	29-9
أولا: تعريف مصطلح استراتيجيا	
ثانيا: مفهوم النص	
ثالثا: مفهوم الخطاب	
المبحث الثاني: مفهوم الخطاب التعليمي	37-30
أولا: الفرق بين الخطاب التعليمي والخطاب البيداغوجي	
ثانيا: الفرق بين الخطاب العلمي والخطاب التعليمي	
المبحث الثالث: القواعد التبليغية	
أولا: مبدأ التعاون وقواعده	48-38
ثانيا: نقد مبدأ التعاون	
المبحث الرابع: القواعد التهذيبة	
المبحث الخامس: قواعد الحدث الكلامي	62-49
أولا: التعريف بنظرية الحدث الكلامي	74-63
ثانيا: مراحل نظرية الحدث الكلامي	
الفصل الثاني: روافد الخطاب التعليمي ومداخل تدريس اللغة العربية	
المبحث الأول: الوثائق التربوية والبيداغوجية	154-75
أولا: المنهاج	122-76
1. تعريفات المنهاج الدراسي	
2. تصور السياسة المنهاجية وفق كزافييه روجيرس	
3- خصائص المنهاج وفق توجّه المدرسة الجزائرية	
4- بناء المنهاج الدراسي وفق المقاربة بالكفاءات	
5- وصف عام لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي	
ثانيا: الوثيقة المرافقة	
1- تعريفها	
2- مميّزات بيداغوجيا الإدماج	
3- المقاربة بالكفاءات وبناء المنهاج	
4- كيف تتحقق الكفاءة في الحقل التربوي؟	
5- من هو المتعلِّم الكفء؟	

6- دور الوضعيات المستهدفة في المقاربة بالكفاءات:	
7- الهدف الختامي المندمج	
8- المقاربة النصية	
ثالثا: دليل الأستاذ	
1- ما هو دليل الأستاذ؟	
2- وظائفه	
رابعا: الكتاب المدرسي	
1- تعريفه:	
2- أصناف الكتاب المدرسي	
3- البناء الشكلي والهيكلي للكتاب المدرسي	
المبحث الثاني: البيئة المؤسسية، والاجتماعية والثقافية للمدرسة	
أولا: تعريف المدرسة	135-123
ثانيا: المدرسة والمحيط	
ثالثا: المدرسة والمجتمع	
رابعا: المدرسة والتربية	
خامسا: المدرسة والثقافة	
سادسا: المدرسة والسياسة	
المبحث الثالث: مداخل تدريس اللغة العربية	
أولا: المدخل التكاملي	154-136
ثانيا: المدخل الاتصالي	
ثالثا: المدخل الوظيفي	
الفصل الثالث: الاستراتيجيات الخِطابية	
المبحث الأول: استراتيجيتا العلاقة بين المدرّس والمتعلِّم	232-156
أولا: اللقاء الأول	200-156
ثانيا: العلاقة بين التضامن والسلطة	
ثالثا: العلاقة بين التراحم والتوقير	
رابعا: البنيات الخِطابية ودورها في بناء العلاقة بين المدرّس والمتعلِّم	
خامسا: بنية موضوع الخطاب التعليمي والاستدلالات السياقية	
سادسا: سلطة المدرّس	
1- سلطة المعرفة	
2- السلطة الاجتماعية	
3- السلطة التربوية أو سلطة المركز التعليمي	
4- البنى الخِطابية وسلطة المدرّس	

سابعا: دور المكوّنات الوظيفية في الخطاب التعليمي	
ثامنا: أسماء العلم أدوات للتضامن والتراحم	
تاسعا: شروط ومسوّغات اختيار الاستراتيجية العلائقية	
المبحث الثاني: استراتيجية الهدف التعليمي	
أولا: إقناعية الخطاب التعليمي	232-201
1- الإقناع والتواصل في الخطاب التعليمي	
2- الإقناع والاقتناع في الخطاب التعليمي	
3- الإقناع والإذعان في الخطاب التعليمي	
4- الإقناع والتأثير في الخطاب التعليمي	
5- الإقناع والتصديق في الخطاب التعليمي	
6- الإقناع والحجاج في الخطاب التعليمي	
ثانيا: الحجاج والتواصل في الخطاب التعليمي	
ثالثا: بناء الخطاب التعليمي	
رابعا: الخطاب التعليمي بين المدرِّس والمتعلِّم:	
1- الخطاب التعليمي بين التوجيه والتقويم	
2- البناء اللغوي للخطاب التعليمي	
3- الأدوات اللغوية	
أ- السؤال في الخطاب التعليمي	
ب- التعليل في الخطاب التعليمي	
ت- التكرار في الخطاب التعليمي	
خامسا: المغالطات المنطقية في الخطاب التعليمي	
الفصل الرابع: الاستراتيجيات المنهاجية	
المبحث الأول: الاستراتيجيات المنهاجية العامة	330-233
أولا: استراتيجية التعلم البنائي	279-234
1- النظرية البنائية عند بياجيه	
2- النظرية البنائية الاجتماعية عند فيجوتسكي	
3- نموذج التعلم البنائي	
4- مراحل نموذج التعلم البنائي	
5- التدريس وفق نظرية البنائية الاجتماعية	
ثانيا: استراتيجية التعلم التعاوني	
1- تعريف التعلّم التعاوني	
2- العناصر الأساسية للتعلم التعاوني	
3- أدوار المدرِّس والمتعلِّم في التعلم التعاوني	

4- فوائد ومميزات التعلم التعاوني	
5- مخرجات التعلم التعاوني	
ثالثا: المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج	
1- المقاربة بالكفاءات وطرق فهمها	
2- طبيعة المعرفة في بيداغوجيا الإدماج	
3- مزايا بيداغوجيا الإدماج	
4- بيداغوجيا الإدماج والوضعية المشكلة	
5- بيداغوجيا المشروع	
المبحث الثاني: الاستراتيجيات المنهاجية الخاصة	330-280
أولا: استراتيجية القراءة التفاعلية	
1- الحجم الساعي المخصّص لنشاطات اللغة العربية وآدابها	
2- الأهداف الوسيطية المندمجة للسنة الأولى من التعليم الثانوي	
3- الوحدة التعليمية-التعلّمية في النص الأدبي	
ثانيا: استراتيجية الإنتاج اللغوي (المنطوق والمكتوب)	
1- مهارات اللغة العربية وأنواع التعبير	
1-1 التعبير بين الوظيفة والإبداع	
2- التعبير بين الشفهي والكتابي	
3- استراتيجية الإنتاج اللغوي المنطوق	
1-3 مهارات التعبير الشفهي	
2-3 خطوات تدريس التعبير الشفهي	
3-3 أهداف تدريس التعبير الشفوي	
4- استراتيجية الإنتاج اللغوي المكتوب	
1-4 أهداف تدريس التعبير الكتابي	
2-4 مهارات التعبير الكتابي	
3-4 خطوات تدريس التعبير الكتابي	
4-4 نموذج لموضوع في التعبير الكتابي	
الفصل الخامس: الدراسة الميدانية	417-331
خاتمة	425-418
قائمة المصادر والمراجع	439-426
الفهرس	444-440

- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية -
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي-
- جامعة الحاج لخضر-
- باتنة 1 -

كلية اللغة والأدب العربي والفنون　　قسم اللغة والأدب العربي

استراتيجيات الخطاب التعليمي في التعليم الثانوي

تدريس اللغة العربية في السنة الأولى ثانوي بمدينة عين البيضاء نموذجا

مقاربة تداولية

أطروحة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في اللسانيات العامة

إعداد الطالب:
هشام بلخير

إشراف الأستاذ الدكتور:
لبوخ بوجملين

اللجنة المناقشة:

السعيد هادف	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	رئيسا
لبّوخ بوجملين	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	مشرفا ومقرّرا
عز الدين صحراوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	عضوا مناقشا
عمّار ربّيح	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
نور عبد الرشيد	أستاذ محاضر (أ)	جامعة المسيلة	عضوا مناقشا
لزهر كرشو	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الوادي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 1439-1440هـ/2018-2019م

- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية -
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي-
- جامعة الحاج لخضر-
- باتنة 1 -

كلية اللغة والأدب العربي والفنون　　قسم اللغة والأدب العربي

استراتيجيات الخطاب التعليمي في التعليم الثانوي

تدريس اللغة العربية في السنة الأولى ثانوي بمدينة عين البيضاء نموذجا

مقاربة تداولية

أطروحة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في اللسانيات العامة

إعداد الطالب:
هشام بلخير

إشراف الأستاذ الدكتور:
لبوخ بوجملين

اللجنة المناقشة:

السعيد هادف	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	رئيسا
لبّوخ بوجملين	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	مشرفا ومقرّرا
عز الدين صحراوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	عضوا مناقشا
عمّار ربّيح	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
نور عبد الرشيد	أستاذ محاضر (أ)	جامعة المسيلة	عضوا مناقشا
لزهر كرشو	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الوادي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 1439-1440هـ/2018-2019م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿قَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِى أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِى أَنْعَمْتَ عَلَىَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَىَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَـٰلِحًا تَرْضَىٰهُ وَأَصْلِحْ لِى فِى ذُرِّيَّتِىٓ ۖ إِنِّى تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّى مِنَ ٱلْمُسْلِمِينَ﴾ [الأحقاف:15]

مقدِّمة

يدخل هذا البحث ضمن الدراسات التداولية التي تـهتم بتحليل الخطابات المكتوبة والمنطوقة فـي المواقف الملموسة والمعيَّنة، من حيث إنتاج الناس لها وفهمها وتأويلها. ولعلّ السِّمات الـمشتـركة التي تميِّـز الخطابات المختلفة، هي كونـها تنتمي إلـى نظامين عامين: نظام طبيعي ونظام غيـر طبيعي أو نظام العلامات اللسـانية ونظام العلامات غير اللسـانية، فينتج عنـهما خطابات لسـانية وأخرى غيـر لسانية أو مزيج منـهما. لهذا كان التساؤل دوما عن كيفية بناء الخطاب بالاستعانة بمكوِّنات النظامين وإنتاجه وكيفية تحقيقه للتواصل والتأثير في المخاطَبين؟ فهو في هذه الحال أمام استجابتين: اتفاق بين المتخاطبين أو اختلاف وافتراق بينهما، ونتيجة لهذا الافتراق تطرح التداولية إشـكالية البحث في أسباب فشل المتخاطبين في تحقيق الغرض من الخطاب.

ولأن الخطاب؛ لساني من جهة استمداده لـمادته من اللسان نفسه، فيحوز الـمتدخلون على كفاءة لسانية، هي مقدرتـهم على إنتاج وفهم وتـأويـل الخطابات من جوانبـها اللسانية، ولأنـه كذلك خارج لساني، بسبب خضوعه لمجموعة من المعايير الاجتماعية والأخلاقية، فإن إنتاجه وفهمه وتأويله لا يتوقف على الجوانب اللسانية فحسب، بل يقتضي أن يمتلك المتخاطِب كفاءة أخرى تسمّى الكفاءة التداولية، وتقتضـي توفُّر جملة من المعارف؛ معرفة المسـافة الاجتماعية والمرتبة الاجتماعية بين المشاركين في الموقف التواصلي، معرفة ثقافية، ومعرفة لغوية (ظاهرة وضمنية).

والخطاب خطابات؛ من جهة موضوعاته والمسائل التي يعالجها والأنشطة التي يتولّى مناقشتها، لهذا كان الخطاب السـياسـي لاهتمامه بشـؤون السـياسـة والحكم، وكان الخطاب الفلسـفي لاهتمامه بفقه الفلسفة والإجابة عن تساؤلاتها العميقة، وكان الخطاب التعليمي لاهتمامه باللـغة المعـبِّرة عن جملة **التصـورات والمفاهيم والاقتراحات** حول الواقع التعليمي، وصـفا وتحليلا ونقدا واسـتشـرافا لمستقبله.

وعلى الرغم من أن الخطاب التعليمي ينتمي إلى الخطاب عامة، إلا أنه يتّسـم بأنه خطاب ذو خصائص مميّـزة وعناصر محدّدة، تبيِّـن طبيعة بنائه ومضمونه، مدخلاته ومخرجاته والأهداف التي يسـعى إلى تحقيقها. إنَّه بذلك يختلف اختلافا بيِّنا عن خطابات أخرى (الخطاب التربوي، الخطاب البيداغوجي، الخطاب العلمي...)، وهذا الاختلاف فـي طبيعة نظام الخطاب التعليمي (لسـاني وغير لسـاني) هو ما دفعني إلى البحث فـي هذه الطبيعة وعناصر بنائه وروافده ومكوِّناته اللسـانية وغيـر اللسانية، وكذا البحث عن الاستراتيجيات التي ينبغي أن يتبنّاها منتجوه (المدرِّس والمتعلِّمون).

2. بين يدي الموضوع:

بناء على ما تقدَّم رغبت فـي أن يكون موضوع بحثـي في إطـار التداولية، وفقا لآليات التحليل التداولي، وأن يكون الخطاب التعليمي ممثلا فـي تدريس مادة اللغة العربية فـي السـنة الأولى ثانوي بمدينة عين البيضاء متنا للدراسة، فاخترت أن يكون موضوع بحثي المقدم لدرجة الدكتوراه بعنوان:

إستراتيجيات الخطاب التعليمي في مرحلة التعليم الثانوي؛

تدريس اللغة العربية في السنة الأولى ثانوي بمدينة عين البيضاء نموذجا،

مقاربة تداولية.

3. أسباب اختيار الموضوع:

كانت علاقتي بموضوع " **إستراتيجيات الخطاب التعليمي** " وليدة التّعامل الميداني الصفي مع مناهج اللغة العربية ما يقارب الخمسة عشر سنة؛ وهي مدّة كافية لمن تتبّع سير مناهج اللغة العربية من بداية تطبيقها إلى غاية تحقُّق أهدافها وكفاءاتها المستهدفة ومخرجاتها. من الناحية النظرية، نعم المراحل واضحة والأهداف محدّدة والطرائق مبيَّنة. أما على المستوى التطبيقي والتفعيل الميداني، لما سبق ذكره، يجد عوائق وصعوبات موضوعية وذاتية، داخل المؤسسة وخارجها، تؤدّي بالقائمين على الفعل التعليمي إلى الفشل والإحباط والوقوع في الارتجال والرتابة، وينعكس هذا على المتعلِّمين أنفسهم، والنتيجة ضعف واضح في تعلُّم اللغة العربية محادثة وكتابة. وقد جمعت العوائق التي تواجه الممارسة الميدانية في النقاط الآتية:

- افتقار العمل الميداني إلى المرتكزات النظريّة العلميّة والمنهجيّة التي تنسجم مع فلسفة المقاربة بالكفاءات، التي تركِّز على تدريس شامل يتفادى التعلُّمات المجزأة، بل يحرص على إدماجها وتجنيدها واستثمارها.
- افتقار العمل الميداني إلى المرتكزات النظريّة العلميّة والمنهجيّة التي تنسجم والأهداف المرسومة من تطبيق المقاربة النّصيّة، التي تهدف إلى تدريب المتعلِّم على استثمار موارده في إنتاج نصوص منطوقة ومكتوبة في وضعيات ذات دلالة.
- إعراض الكثير من المتعلّمين عن تعلُّم اللّغة العربيّة لأسباب مؤسسية واجتماعية وثقافية.
- التناول الرتيب للنصوص الأدبية رغم توجيهات المنهاج والوثائق المرافقة له من أجل تبنِّي مقاربات نشطة وفعّالة في تدريس النصوص، والتي تعدّ أهم وسيلة لتدريس اللغة العربية في جميع مراحل التعليم.

انطلاقا من هذا الواقع غير المرغوب فيه بيداغوجيّا واجتماعيّا تولّدت لديّ الرّغبة في البحث عن سبيل للوقوف على الأسباب الحقيقية وإيجاد الحلول اللازمة بشكل علميّ منهجيّ مدروس، وتقديم تصوّر مختلف عن الممارسات السّائدة. وقد كانت فترة الدّراسات العليا عونا لي في تقديم وسائله الممثّلة في الأبحاث التي توصّلت إليها اللّسانيّات التّطبيقيّة في مجال تعليم اللّغات والتداولية، وفي مجال تحليل الخطابات والمحادثات. فكانت الممارسة تمدّ الموضوع بالملاحظات، وكانت الدّراسات النّظريّة تمدّه بالمنهجيّة والضّبط والجديد.

كما أن رغبتي في إنجاز وتحقيق هذه الدراسة، والتي تستشرف مقاربة الخطاب التعليمي بأدوات منهجية حديثة، مستقاة من لسانيات الخطاب والتداولية ممثلة في **استراتيجيات الخطاب.**

أما عن اختياري للخطاب التعليمي (اللغة العربية في السنة الأولى بمدينة عين البيضاء نموذجا) متنا للدراسة؛ فلمعرفة خصوصية الخطاب التعليمي وإستراتيجياته في هذه المنطقة، مقارنة مع الغايات التي تسعى إليها الهيئات الوصية على قطاع التربية والتعليم، هذه هي الأسباب التي دفعتني إلى اختيار هذا الموضوع.

4. الدّراسات السّابقة:

اهتمت الدراسات السابقة بتحليل مختلف الخطابات: الخطاب السياسي، الروائي، الشعري، المسرحي، الحجاجي، الأدبي، الصحفي، الإعلامي، إلا أن الخطاب التعليمي لم يكن له نصيب في التحليل والدراسة من قبل الباحثين في حقل الدراسات اللغوية، إلا ما تعلق بتحليل العملية التعليمية، وفي تعليمية اللغة العربية، وفي تحليل النصوص الأدبية وفق المقاربة بالكفاءات. ما عدا ما وجدته من عناوين اهتمت بإستراتيجيات الخطاب التعليمي في التعليم الجامعي في جامعة تيزي وزو.

تميّزت الدّراسات السّابقة حول اعتماد إستراتيجية تدريس النّصوص في المرحلة الثّانويّة وفق المقاربة بالكفاءات بالقلّة لأسباب أهمّها:

أ- أنّها كانت مترجمة عن الدّراسات الأجنبية في مجال تعليميّة اللّغات.

ب- كانت تتميّز بالتّنظير أكثر من التّطبيق على مناهج دراسيّة كاملة، في محاولة لتبنّي رؤى لسانيّة معاصرة أثبتت نجاعتها في البلدان الغربيّة، وهي بحاجة إلى تعريف وتقديم في شكل رسائل وأطروحات جامعيّة.

وفيما يلي أهم الدراسات التي تناولت الخطاب وإستراتيجياته، أو تناولت الخطاب دون التعرض لهذه الإستراتيجيات، أو تناولت العملية التعليمية بالدراسة دون تناول الخطاب التعليمي، أو دراسات

تناولت النصـــوص وطرائق تحليلها، ولكنها لم تتناول الخطاب التعليمي في إســـتراتيجياته في مرحلة التعليم الثانوي:

- أنطوان صيّاح: تعلّميّة اللّغة العربيّة.
- أنطوان صيّاح: دراسات في اللّغة العربيّة الفصحى وطرائق تعليمها.
- لطيفة هباشي: استثمار النّصوص الأصيلة في تنميّة مهارة القراءة النّاقدة.
- محمّد الأخضر الصبيحي: أثر المناهج اللّسانيّة المعاصرة في تدريس النّصوص.

-مدخل إلى علم النّصّ. مبادئه وتطبيقاته.

- محمد البرهمي: ديداكتيك النّصوص القرائيّة بالسّلك الثّاني الأساسي، بين النّظريّة والتّطبيق.
- محمّد حمّود: مكوّنات القراءة المنهجيّة للنّصوص، وتدريس الأدب، إستراتيجيّة القراءة والإقراء.
- محمد العبد: النص والخطاب والاتصال.
- عبد الهادي بن ظافر الشهري: إستراتيجيات الخطاب؛ مقاربة لغوية تداولية.

وأمّا هذا البحث فيحاول أن يكون عمليّا أكثر منه نظريّا؛ وذلك باتّخاذ منهاج اللّغة العربيّة وآدابها في المرحلة الثّانويّة الخاصّ بأقسام السنة الأولى ثانوي (بجذعيـــها) مجالا للتّطبيق والدّراسة في ضوء ما تفيد به إستراتيجيات الخطاب التعليمي والتداولية ولسانيات الخطاب.

5. إشكالية البحث:

يطرح البحث سؤالا مفاده:

كيف يمكن الكشف عن خصوصية الخطاب التعليمي، من حيث نظامه وقواعد بنائه وروافده والإستراتيجيات التي يتبنّاها قصد تحقيق الكفاءات المستـــهدفة لدى متعلّمي السنة الأولى ثانوي فـــي بعديها الشفوي والكتابي؟ وتتفرّع عنه مجموعة من الأسئلة:

- ما هي طبيعة الخطاب التعليمي؟
- ما هي القواعد التداولية التي تساهم في بنائه؟
- ماهي إستراتيجيات الخطاب التعليمي؟
- ما مدى توافر هذه الإستراتيجيات لدى أطراف العملية التعليمية التعلُّمية؟
- ما هي المؤثِّرات التي تحرّك عملية اختيار إستراتيجيات الخطاب التعليمي؟

- ما مـــدى تحقق الانســـجام بين توجهات وتوجّهات المنهاج الدراسي (الصادر عن وزارة التربية الوطنية الجزائريـة)، مع حقيقـة الممارســات الميـدانيـة لأطراف العمليـة التعليميـة التعلميـة، فيمـا يخص إستراتيجيات الخطاب التعليمي؟
- ما هي العوائق التي تحول دون تحكم أطـــراف العملية التعليمية التعلمية في إســتراتيجيات الخطاب التعليمي؟

6. المنهج المتّبع في دراسة الموضوع:

تطلق المـقاربة التـداولية على النظرية التي تدرس اللغة باعتبارها مجموعة من الأفعال يسمح السـياق بتحقيقها. وتكمن الصــعوبة في تطبيق هذه المقاربة على أي خطاب، في كثرة المصــطلحات ومفاهيمها، مما يجعل الباحث يقع فـي حيرة كبيـرة، من أين يبدأ وإلى أين ينتهي؟ ورغم هذه الصعوبة، إلا أن الباحثين فـي حقلها ووفق منهجها، حاولوا تحديد أهم الأدوات التي تقوم عليـــها، والتي تحاول المزج بين عناصــر اللغة وعناصـر السـياق المرتبطة بالمتكلم والمخاطب وكل الظروف التي كانت سـببا فـــي نجاح العملية التبليغية، ممثلة فـــي: **القصدية**؛ والتي تدرس مقاصد المتكلم، وكيف يستطيع القيام بعملية التبليغ متجاوزا مستوى دلالة المقول الحرفية، **وإســتراتيجيات كل من المتكلم والمخاطب في إنتاج الخطاب وفهمه وتأويله وإعادة إنتاجه.** حيث تربط عملية التبليغ بعناصر السياق الذي حدثت فيه، ومنها ما هو مكوّن ذاتي، مثل: مقاصد المتكلّم، ومعتقداته، وكذا اهتماماته ورغباته، ومنها أيضـا المكوّنات الموضـوعية، أي الوقائع الخارجية، مثل: زمن القول ومكانـه، وكـذلـك العلاقـة بين طرفي الخطاب. فيعنى المنهج التـداولي إذن، بـدراســة مـا يعنيـه الخطاب في سياق معين، كما يعنى بمعرفة أثر هذا السياق في لغة الخطاب عند إنتاجه وعند تأويله.

وطبيعة هــذا الموضوع (إستراتيجيات الخطاب التعليمي) والعناصر التي تكوّنه وبخاصة: المدرِّس والمتعلِّم، تقتضي اعتماد المقاربة التداولية لأنها تعد منهجا لقراءة النصوص والخطابات.

7. أهـداف دراسة الموضوع:

أبغي من خلال هــذا البحث الكشـف عن أهم الإستراتيجيات التي يجب أن تُــتَــبنَّى في خطابنا التعليمي تحقيقا للنجاعة والنجاح، ويمكن حصر أهدافي في النقاط الآتية:

- التعريف بالخطاب بصــفة عامة، وبالخطاب التعليمي بصــفة خاصــة وتمييزه عن غيره من الخطابات.
- الكشف عن القواعد التداولية لإنتاج الخطاب التعليمي.
- الكشف عن إستراتيجيات الخطاب عموما، وتلك التي يعتمدها الخطاب التعليمي.

- الكشف عن العوامل المؤثرة في اختيار الإستراتيجيات وفقا للمواقف التعليمية المختلفة.
- الكشف عن العوائق التي تحول دون تحقيق الخطاب التعليمي لأهدافه.

وقد جاءت خطة البحث مشتملة على خمسة فصول متدرِّجة من العام إلى الخاص ومن النظري إلى التطبيقي الميداني:

- الفصل أول؛ شمل تعريفا للاستراتيجية والخطاب والخطاب التعليمي مع إجراء مقارنة بينه وبين الخطاب العلمي والخطاب البيداغوجي. ثم حصر لقواعد بناء الخطاب التعليمي التبليغية والتهذيبية، الأحداث الكلامية.
- الفصل الثاني؛ شمل تعيينا لروافد الخطاب التعليمي من: منهاج ووثيقة مرافقة له، دليل الأستاذ وكتاب مدرسي، ثم دراسة للبيئة المؤسسية، وأخيرا مداخل تدريس اللغة العربية.
- الفصل الثالث؛ حول الاستراتيجيات الخِطابية؛ قسم قسمين مبحث تناولت فيه استراتيجية العلاقة بين المدرِّس والمتعلِّم ومبحث خصِّص لاستراتيجية الهدف التعليمي.
- الفصل الرابع؛ خصص للاستراتيجيات المنهاجية، وهي عامة وخاصة؛ أما العامة فهي الاستراتيجية البنائية والاستراتيجية التعاونية، والخاصة هي استراتيجية القراءة التفاعلية واستراتيجية الإنتاج الشفوي والكتابي.
- الفصل الخامس؛ خصص للدراسة الميدانية، باعتماد استبانة أداة لقياس آراء المدرِّسين والمتعلِّمين واتجاهاتهم في عناصر بناء الخطاب التعليمي.
- الخاتمة كانت حصيلة لما أفرزته الدراسة الميدانية بما لها من ارتباطات بالفصول الأخرى خاصة الفصلين الثالث والرابع.

اعتمد البحث على مجموعة من المصادر والمراجع العامة منها والمتخصصة؛ فالمصادر هي كل الوثائق البيداغوجية والتربوية التي يعتمد عليها المدرِّس في تقديم دروسه، منها: منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في اللغة العربية، والوثيقة المرافقة له، الدليل التربوي لأساتذة التعليم الثانوي، ودليل أستاذ اللغة العربية الخاص بالسنة الأولى من التعليم الثانوي، الكتاب المدرسي للغة العربية الخاص بالسنة الأولى من التعليم الثانوي (الجذع المشترك آداب، والجذع المشترك علوم وتكنولوجيا).

وبخصوص المراجع فهي الكتب المتخصصة في اللسانيات التداولية وتعليمية اللغة، مثل: كتاب نظرية أفعال الكلام لأوستن، فعل القول من الذاتية في اللغة، لأوريكيوني، المعجم الموسوعي لعلوم

التربية لأحمد أوزي، التداولية اليوم؛ علم جديد في التواصل،لـــ: آن روبول وجاك موشلار، تحليل الخطاب، ل براون ويول، استراتيجيات الخطاب لعبد الهادي بن ظافر الشهري، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي لطه عبد الرحمن، ديداكتيك النّصوص القرائيّة بالسّلك الثّاني الأساسي لـــ محمد البرهمي، تدريس الأدب؛ إستراتيجية القراءة والإقراء لـــ محمد حمود. النص والخطاب الاتصال لمحمد العبد. ما الخطاب؟ وكيف نحلِّله؟ لـــ عبد الواسع الحميري. التداولية من أوستن إلى غوفمان، فيليب بلانشيه.

وفي ختام هذا البحث أتوجَّه بالشكر الجزيل لكل من ساعدني على مستوى الثانويات من أساتذة ومديرين وإداريين، وعلى مستوى الجامعة من أساتذة، وأخص بالذكر والشكر، الأستاذ المشرف: الأستاذ الدكتور **لبوخ بوجملين** على قبوله الإشراف على بحثي، وعلى تتبعه لجزئياته وقراءته له، وتقويمه لما اعوجّ منه، وتسديده لما انحرف منه، وتثمينه لما صحّ منه. أسأل الله أن يجعل جهده مقبولا مجازى عليه في الدنيا والآخرة.

الفصل الأول: مدخل مفاهيمي (الخطاب، الخطاب التعليمي وقواعد إنتاجه)

المبحث الأول: مفهوم الخطاب

المبحث الثاني: مفهوم الخطاب التعليمي

المبحث الثالث: القواعد التبليغية

المبحث الرابع: القواعد التهذيبة

المبحث الخامس: قواعد الحدث الكلامي

المبحث الأول: مفهوم الخطاب

أولا: تعريف مصطلح استراتيجيا (Stratégie):

حاول بعض الباحثين تعريف استراتيجيات التعلم والتعليم من خلال الرجوع إلى أصل كلمة استراتيجيا (Strategy)، حيث أشاروا إلى أن هذه الكلمة مشتقة من الكلمة اليونانية التي تعني **فن الحرب**، أي القدرة على وضع الخطط وإدارة القتال في ساحة المعركة. والتكتيك (Tactics) من المفردات التي تستخدم أحيانا للتعبير عن المعنى نفسه، وهذا يتعلّق بالأدوات المستخدمة لتحقيق نجاح الاستراتيجيات[1].

لذا، كانت الاستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة المغلقة التي يمارسها كبار القادة واقتصرت استعمالاتها على الميادين العسكرية، وارتبط مفهومها بتطور الحرب، كما تباين تعريفها من قائد إلى آخر. وبهذا الخصوص، فإنه لا بد من التأكيد على ديناميكية الاستراتيجية؛ حيث إنه لا يقيِّدها تعريف واحد جامع. وقد بدأ استخدام الاستراتيجية في الميادين العسكرية إلا أن مدلولها كان يختلف من قائد إلى آخر ومن بلد إلى آخر مع اختلاف معانيها، هذا من كونها فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض أو لكونها نظام المعلومات العلمية عن القواعد المثالية للحرب إلا أنها تتفق جميعا في:

- اختبار الأهداف وتحديدها.
- اختبار الأساليب العلمية لتحقيق الأهداف وتحديدها.
- وضع الخطط التنفيذية.
- تنسيق النواحي المتصلة بكل ذلك[2].

إذن، " **استراتيجا** " مستعار من ميدان العلوم الحربية والعسكرية، التي تقتضي أنه لا يمكن الدخول في معركة دون إستراتيجية تأخذ بعين الاعتبار كل الأبعاد والعوامل التي من شأنها أن تشكل سندا وعونا في سبيل الانتصار على العدو، ولكل طرف في المعركة إستراتيجيته الخاصة به. وينصرف كذلك هذا المصطلح إلى مجموعة من الأنشطة والأفعال من شأنها أن تحقّق النصر وتضمن التغلّب على الخصم، وهو المعنى الأصلي للفظ (Suntaxix) لدى الإغريق.

مفهوم استراتيجيا غامض، بل إنَّها كلمة شائعة، نادرا ما يعرِّفها الباحثون بوضوح، لكنّها بصفة عامة تشير إلى الفروق الكيفية بين الأفراد في عمليات الضبط، وليس فقط النواحي البنائية؛ إذ ليس من المُرضي الاكتفاء بالتعرُّف على العمليات المعرفية المتضمنة في أداء المهام العقلية، لكننا نحتاج إلى أن نعطي مزيدا من الانتباه لطرق تنظيم هذه العمليات وصولا إلى أداء فعّال[3].

---

[1] حسن محمد أبو رياش وآخران: أصول استراتيجيات التعلّم والتعليم النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، الطبعة الثانية، 2014م/1435هـ، ص 18.

[2] كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، 1423هـ/2003م، ص 265.

[3] حسن محمد أبو رياش وآخران، مرجع سابق، ص 18.

استعمل مصطلح استراتيجا **(Stratégie)** في العلوم الأخلاقية وخصوصا في الاقتصاد السياسي، قبل أن يدخل إلى حقل التعليم، حسب ما جاء في موسوعة لالاند للفلسفة، بالمعنى الذي وضّحه رنيه روي Roy " في لغة نظرية الألعاب، تدلّ استراتجيا على **مجموعة قرارات متناسقة**، تأخذ على كاهلها اتّخاذ عامل يتحمَّل مسؤولياته، بمواجهة مختلف الاحتمالات التي يتوصَّل إلى تصوّرها، سواء بموجب الظروف الخارجية أو بمقتضى فرضيات تدور حول سلوك عاملين آخرين معنيّين بقرارات كهذه. يستلزم وضعُ استراتيجيا: من جهة، تقدير احتمالات وقوع أمور خليقة بالاهتمام، من جهة ثانية، اعتماد قاعدة أو مؤشر تفضيلي يسمح بتصنيف النتائج المحسوبة على أساس تنفيذ استراتيجيات مختلفة "[1].

يتّضح من هذا التعريف المجال الذي تطبّق فيه الاستراتيجيا، وهو نظرية الألعاب. حيث يظهر دور المكلّف بتتبع مجموع القرارات التي تتّخذ بالنظر إلى مختلف المعطيات الداخلية والخارجية المتوفّرة لديه لمواجهة أي احتمالات ممكنة الوقوع أو الحدوث، وما يشترط في هذه القرارات تحقّق شرط التناسق والانسجام بينها.

وفي تعريف آخر لـ **"هنري منتزبرج "** يقول:" الاستراتيجيا هي **الخطة أو الاتجاه أو منهج العمل** الموضوع لتحقيق هدف ما، وهي الممرّ أو الجسر الذي يأخذنا من هنا إلى هناك، وهي **الأسلوب** ونعني بذلك نمط أو طريقة العمل والثبات على سلوك معيّن، وهي مكان أو موقع، أي تحديد مكانة نريد الوصول إليها، وهي منظور أو صورة تطمح المؤسسة إليها مستقبلا[2].

وهذا التعريف أوضح من الأول؛ إذ يربط الاستراتيجيا بجانبها الإجرائي، والمتمثّل في الخطة أو منهج العمل أو الاتجاه، فهي طريقة تحقيق الهدف، أي كيف نستطيع تحقيقه عن طريق الخطة أو الأسلوب، هذا من جهة، وربطها بالمكان أو الهدف المراد الوصول إليه، ولذلك ذكر الاتجاه، فهي طريقة عمل في اتجاه معيّن قصد الوصول إلى المكان المطلوب، وتتسم هذه الطريقة أو الأسلوب بنمطية معيّنة تفرّقها عن غيرها من الطرق والأساليب.

ويتجاوز مدلول مصطلح الاستراتيجية معناه اللغوي المباشر: الهجوم أو النزعة الهجومية إلى مدلولات أخرى، فاستراتيجيات الدفاع في أحيان كثيرة أهم من الهجوم وأجدى نفعا لأنها لا تكتفي بتحقيق النصر زمن الخيبة وإنما هي قادرة على حفظ الحياة وإبقاء ماء الوجه أي حماية الأنا والأتباع جسديا ونفسيا[3].

وقد بدأ استعمالها في المجالات المختلفة بمعاني مختلفة **كفن للتخطيط والتدبير**، أو **فن المزج بين الفكرة والوسائل** من أجل الوصول إلى القبول بالغاية أو تحقيق الغايات الحميدة، أو **سيرورة**

---

[1] أندريه لالاند: موسوعة لا لاند الفلسفية، تعريب خليل احمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، باريس، الطبعة الثانية، 2001، الملحق، ص 1586-1587.

[2] طارق السويدان ومحمد أكرم العدلوني: كيف تكتب خطّة استراتيجية، الإبداع الخليجي، الكويت، طبعة 1425هـ، ص 18.

[3] عبد الله البهلول: في بلاغة الخطاب الأدبي؛ بحث في سياسة القول، التسفير الفني صفاقس، الطبعة الأولى، جانفي 2007م، ص 15.

لتحسين الأداء. وتتعدد الإستراتيجيات بتعدد وتنوّع الظروف المحيطة والسياقات التي توظّف فيها، فلا يمكن الاعتماد على نفس الإستراتيجيات بصفة دائمة وثابتة كما سبقت الإشارة إليه. فيقال إستراتيجية اللعب، إستراتيجية التعليم...ولهذا يمكن القول إن الاستراتيجية استراتيجيات (Stratégies).

وتتحدَّد الإستراتيجيات، من حيث المجال أو الحقل الذي تطبّق فيه، إلى **إستراتيجية شاملة** والتي مفادها التوجّه العام للفعل الذي يسعى المتكلم أو الباثّ إلى تطبيقه أثناء العملية التفاعلية، ثم هناك **الإستراتيجية المحلية** التي تميز فترة محدّدة للعملية التفاعلية. ورغم هذا التعدّد في مجالات استخدامها إلا أنها واحدة في حقيقتها واحدة من حيث **الجوهر والهدف والأسلوب.**

وإذا خصّصنا مجالا تطبيق الاستراتيجيات في قطاع التعليم؛ فإنها إستراتيجيات كثيرة سيكون التركيز فيه على الاستراتيجيات الخطابية والمنهاجية؛ أي استراتيجيات الخطاب التعليمي. وتثير دراسة سياسة القول والاستراتيجية الخطابية مسائل منهجية يجب أخذها بعين الاعتبار، من هذه المسائل دراسة الوسائل في ضوء المقاصد. فالنص تنضيد وترتيب وتنظيم؛ إذ لا مجال للحديث عن العنصر خارج المجموعة، فكل عنصر ينظر إليه منزّلا في المجموعة التي ينتمي إليها. والمقاصد نوعان منها ما هو بعيد ومنها ما هو قريب الأمد[1]. ومن خصائص الاستراتيجية أنها خفيّة متفرّدة، لا تصلح منها واحدة لـ معركتين مختلفتين. وهذا الاختلاف يشرّع الحديث عن استراتيجيات مختلفة ويكسب النص الأدبي فرادته[2].

على مستوى الدولة، تلك الغايات التي تحدّدها هذه الدولة في إطار سياستها التعليمية وفلسفتها التربوية من أجل تخريج أجيال تخدم بلدها وتساهم في بنائه. هذه الغايات تتفرّع فيما بعد إلى مرامي وأهداف جزئية تتحقّق بالتدريج مع جميع المستويات التعليمية.

وعلى مستوى الفصل الدراسي، هي مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتّبعها المعلِّم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات، في ضوء الأهداف التي وضعها. وهي تتضمّن مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف أو هي مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفا من قبل المعلِّم أو مصمِّم التدريس، والتي يخطِّط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس، بما يحقِّق الأهداف التدريسية المرجوّة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة[3].

يمكن أن نسمّي كلا من المدرّس والمتعلّم في هذه الاستراتيجيات **بفاعلي العبارة**؛ أي ما يقوم به كلاهما من عمليات مبرمجة للوصول إلى تحقيق **الكفاءات المستهدفة**، حسب ما ينص عليه المنهاج، داخل وضعيات تعليمية-تعلّمية متميزة. وإن كان للمدرّس الحصّة الأكبر باعتباره الموجّه لهذه العملية دون أن نغفل دور المتعلّم.

---

[1] المرجع سابق، ص 15.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] حسن شحاتة وزينب النجّار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي إنجليزي، إنجليزي عربي، مراجعة حامد عمّار، أصول استراتيجيات التعلّم والتعليم النظرية والتطبيق، ص 39.

والحديث عن الاستراتيجية الخطابية مشروط بتحقّق كفاءات ثلاث لا بدّ من توفّرها في المتقبّل أو المتعلّم؛ إذ بها يمكن استنطاق النص وتبيّن سياسة القول والاهتداء إلى الاستراتيجية التي توسّلها المتكلّم أو الكاتب لإيقاع تأثيرات معيّنة في ذات مخاطبه: الكفاية اللسانية (Compétence linguistique)، الكفاية التداولية (Compétence pragmatique)، الكفاية الموسوعية (Compétence encyclopédique)[1].

يعرِّف قطامي الاستراتيجية التعلُّمية التعليمية بأنها " جملة من الأساليب أو الطرائق المستخدمة في مواقف التعلُّم والتعليم. وتتضمّن الاستراتيجية التعليمية جملة من المبادئ والقواعد والطرائق والأساليب المتداخلة التي توجِّه إجراءات المعلِّم في سعيه لتنظيم خبرات التعلُّم الصفّي وتحقيق النتاجات الموصودة "[2].

إن استراتيجية التعلُّم هي إجراء أو مجموعة من الإجراءات المحدّدة التي يقوم بها المتعلِّم لجعل عملية التعلُّم أكثر سرعة وسهولة ومتعة، وموجّهة ذاتيا بشكل أكبر، بالإضافة إلى قابليتها للانتقال إلى مواقف جديدة[3].

إن كل استراتيجية من استراتيجيات التدريس تتضمن عددا من طرق التدريس، وإتقان المعلم لآليات كل طريقة، وإجادة مهارات التعامل معها، وفهمه فنيات (تحركات) تنفيذها يضمن نجاح الاستراتيجية المختارة في الموقف التعليمي التعلمي. مجموعة القرارات التي يتخذها المعلم بشأن التحركات المتتالية التي يؤديها في أثناء تنفيذ مهامه التدريسية، بغية تحقيق أهداف تعليمية محدّدة سلفا[4].

يعرِّفها كمال عبد الحميد زيتون بأنها " خطّة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، فهي تضع الطرق والتقنيات (أو الإجراءات) التي من المؤكّد أن المتعلِّم يفعلها في الواقع ليصل للهدف "[5].

وقد ذكر ممدوح سليمان أن استراتيجية التدريس عبارة عن مجموعة تحركات المعلم داخل الفصل والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل وتهدف لتحقيق الأهداف التدريسية المعدّة مسبقا، وتتضمّن أيضا أبعادا مختلفة مثل طريقة تقديم المعلومات للتلاميذ وطريقة التقويم ونوع الأسئلة المستخدمة وهكذا، فهي الخطة العامة للتدريس[6].

---

[1] المرجع السابق، ص 16.

[2] حسن محمد أبو رياش وآخران، مرجع سابق، ص 19.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] محمد السيد علي: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، عمّان، الطبعة الأولى، 1432هـ/2011م، ص 157.

[5] كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، 1423هـ/2003م، ص 265.

[6] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وهكذا يمكن القول بأن استراتيجية التدريس عبارة عن إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقا، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس على ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبنيها، وبأقصى فعالية ممكنة[1].

نفرّق بين مصطلحات ثلاثة من حيث عمومها وخصوصها؛ العملية، الاستراتيجية والأسلوب. فالعملية أكثر المفاهيم عمومية؛ إذ إن كل البشر يشتركون في عمليات كلية معيّنة، يشتركون في مستويات أو أنماط معيّنة من التعلم تماما كما يحتاجون جميعا إلى الهواء والماء والغذاء أي أننا جميعا نستعمل مثلا أسسا كلية من النقل في عملية التعلم والاسترجاع فالعملية إذن خصيصة لكل كائن بشري[2].

وأما الاستراتيجيات هي الطرق المعيّنة لتناول مشكلة أو عمل، وهي أنواع الفعل لإنجاز شيء ما، وهي الخطط التي تحكم معلومات معينة وتعالجها، إنها كخطط المعركة قد تتنوّع من خطة لأخرى، ومن يوم لآخر، ومن سنة لأخرى، أي أن الاستراتيجيات تتنوّع داخل الفرد، إذ إن كل فرد فينا يمتلك حشدا هائلا من الطرق المحتملة لحل مشكلة ما، ثم نختار واحدة أو عددا منها لمشكلة معيّنة[3].

ويبقى الأسلوب خاصا؛ لأنه مصطلح يشير إلى الميول والتفضيلات المطّردة الثابتة داخل الفرد، والأساليب هي تلك الخصائص العامة للعمل العقلي، والنمط الشخصي أيضا التي تنسب إليك باعتبارك فردا والتي تميّزك نت أي شخص آخر، فقد تكون مطبوعا على الرؤية، أو أكثر اتساعا مع اللبس أو انعكاسيا أكثر من غيرك، هذه كلها أساليب تحدد نمطا عاما في تفكيرك وشعورك[4].

ثانيا: مفهوم النص (Texte):

أ- **المفهوم اللغوي لكلمة " نص "**

1- أصلُ النَّصِّ **أقصى الشيءِ وغايَتُهُ**. أقصى النَّصُّ: **رفْعُكَ الشيءَ**. نصَّ الحديث ينصُّهُ نصًّا: **رَفَعَهُ**. وكل ما أُظْهِرَ، فقد نُصَّ. يقال: نصَّ الحديثَ إلى فُلانٍ، أي رَفَعَهُ، وكذلك نَصَصْتُهُ إليه. والنَّصُّ **التَّحْريكُ حتّى تستخرجَ الناقة أقصى سيرها**. قال ابن الأعرابي: النَّصُّ الإسناد إلى الرئيس الأكبرِ، والنَّصُّ التوقيفُ، والنَّصُّ التعيينُ على شيءٍ ما، ونصُّ الأمرِ شدَّتُهُ. ونَصَّ الرَّجُلَ نصًّا **إذا سألَهُ عن شيءٍ حتّى يستقصيَ ما عنْدَهُ**. ونصُّ كلِّ شيءٍ **منتهاهُ**. قال الأزهري: النَّصُّ أَصْلُهُ مُنْتَهى الأشياءِ ومَبْلَغُ أقصاها، ومنه قيل: نَصَصْتُ الرَّجُلَ **إذا اسْتَقْصَيْتَ مسْأَلتَهُ عنِ الشيءِ حتَّى تَسْتَخْرِجَ كلَّ ما عنْدَهُ**. ويُقالُ: نَصْنَصتُ الشيءَ **حرَّكْتُهُ**[5].

---

[1] المرجع السابق، ص 266.

[2] دوجلاس براون: أسس تعلم اللـغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، طبعة 1994، ص 103-104.

[3] المرجع نفسه، ص 104.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] ابن منظور، جمال الدين: لسان العرب، إعداد وتصنيف يوسف خيّاط، دار لسان العرب، بيروت، مادة (ن ص ص).

2- نصَّ الحديثَ ينصُّهُ نصًّا، وكذا نصَّ إليه، إذا **رفَعَهُ**. وأصْلُ النَّصِّ: **رفْعُك للشيءِ**. ونصَّ ناقته ينصُّها نصًّا: **إذا استخرجَ أقصى ما عندها من السَّيْرِ**، وهو كذلك من الرَّفْعِ، فإنَّهُ إذا رَفَعَها في السَّيْرِ فقد استقصى ما عندها من السَّيْرِ. النَّصُّ: التحريك حتى تستخرجَ من الناقة أقصى سيرها. ونصَّ الشيءَ ينصُّهُ نصًّا: **حرَّكَهُ**، وكذلك نَصْنَصَهُ. ونصَّ المتاعَ نصًّا: **جَعَلَ بعضَهُ فوْقَ بعْضٍ**. ومن المجاز: نصَّ فلانًا نصًّا، **إذا استقصى مسْألتَهُ عن الشيءِ، أي أحْفاه فيها ورفَعَهُ إلى حدِّ ما عندَهُ من العِلْمِ**، كما في الأساس وفي التهذيب والصِّحاح: **حتّى استخرجَ كلَّ ما عنده**. ونصَّ الشيءَ أي **أظْهَرَهُ**، وكلُّ ما أُظْهِرَ فقدْ نُصَّ. ونصَّص الرجلُ غريمَهُ تنصيصا، وكذا ناصَّهُ مُناصَّةً، أي **استقصى عليْهِ وناقشهُ**. وفي حديث هِرَقْلَ: **ينصُّهم**، أي **يستخرجُ رأْيهم ويُظهِرُهُ**. قيل: ومنه نصَّ القرآن والسنَّة[1].

3- النَّصُ: **صيغة الكلام الأصليّة التي وردتْ من المؤلِّف**. والنَّصُّ **ما لا يحتمل إلا معنىً واحدا، أو لا يحتمل التأويل**، ومنه قولهم: لا اجتهاد مع النَّصِّ. (ج) نصوص. عند الأصوليين: الكتاب والسنّة. والنَّصُّ من الشيءِ: **منتهاه ومبْلَغُ أقصاه**. يقال: بلَغَ الشيءُ نصَّه وبَلغْنا من الأمر نصَّهُ: **شدَّتَهُ**[2].

ب- **المفهوم الاصطلاحي للنّصّ:**

من المصطلحات الغامضة والعائمة مصطلح " **النص** "، فبدون " تحديد مفهوم النص وبحث حدوده المنهجية، فإن هذا المفهوم يفقد طابعه الإجرائي ويتحوّل إلى مفهوم عائم "[3].

وبالعودة إلى معاجم المصطلحات المتخصّصة، نجد التعريفات الآتية للنصّ:

- الكلمات المطبوعة أو المخطوطة التي يتألَّف منها الأثر الأدبي.
- اقتباس أجزاء من الكتب المقدَّسة والتعليق عليها في الوعظ.
- الاقتباس الذي يعتبر نقطة انطلاق لبحث أو خُطبة[4].

يحل مصطلح النص محلَّ العمل الأدبي، ويصبح النص أثراً للكتابة، ويستهدف إنكار مفهوم العمل المكتوب كحقيقة تعبيرية. ولا يفكّر فيه، إلا من خلال أدبيته وفضائه.

تقترح **جوليا كريستيفا** تعريف ظاهرة النص في تعارض مع توليد النص للإشارة إلى النص في أدبيته، ولا تقرأ ظاهرة النص المطبوع دون إلمام بمكوّناته الآتية:

- المقولات اللسانية.
- طوبولوجية الفعل الدال، بحيث تصبح الدلالة هي هذا التوليد.

---

[1] الزَّبيدي، محمد مرتضى: تاج العروس، تحقيق عبد الكريم العزباوي، مراجعة عبد الستّار احمد فراج، ج18، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، طبعة 1399هـ/ 1979م، مادة (ن ص ص)، ص 178-182.

[2] مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، مادة (ن ص ص)، ص 926.

[3] حسين خمري: نظرية النص؛ من بنية المعنى إلى سيمائية الدال، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 1428هـ/2007م، ص 43.

[4] مجدي وهب وكامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، الطبعة الثانية (منقّحة ومزيدة)، 1984، ص412.

والنص المحدّد عند جماعة **تيل كيل** قوة حيّة نظرية شكلية للغة. والتنصيص طريقة تصبح بها الكتابة نصًّا[1]. يعرّف النص التام، بأنه نص انتهي من كتابته، قابل لعضوية ما، يقابل النص غير التام[2].

ومن تعريفات النَّصُّ كذلك كونه مجموعة **أقوال خاضعة للتحليل**، فهو مرادف للمتن اللغوي(corpus). يطلق يلمسليف (Hjelmslev) كلمة نص على **القول الشفوي أو الخطي، الموسَّع أو الموجز، القديم أو الجديد**: فكلمة " **قف** " نص، والرواية بكاملها نص. وقد يشبه النص الجملة، ولكنّه يبقى نظاما خاصا مستقلا عن نظام اللغة، وإن تجاورا وتشابها[3]، فلا يشترط في النص طولا معيّنا، له نظام خاص يختلف عن الجملة وإن تشابه معها، شفوي أو مكتوب.

يفرّق رولان بارث بين العمل الأدبي والنص بقوله: إن العمل الأدبي شيءٌ مكتمل، شيء يقبل العدَّ والحساب، شيء يشغل حيّزا ماديا، ولكن النص مجال منهجي. والعمل الأدبي هو ما يوجد في أيدينا، والنص هو ما يوجد في اللغة. إذا كان لنا أن نعرف العمل الأدبي بألفاظ تتخطّى اللغة أي تتضمّن اللغة فيما تتضمن (من شكل الكتاب إلى العوامل الاقتصادية التي تحدِّد إنتاجه) فإن النص يظلّ مقصورا على اللغة وحدها من ألفه إلى يائه. فهو ليس سوى لغة، ولا يمكن أن يوجد إلا في لغة غير نفسه. وبعبارة أخرى فنحن لا نستطيع أن نشعر بوجود النص إلا في الإنتاج[4]. إذن فالعمل الأدبي يحتوي النص ويتجاوزه، ويتجاوز اللغة وله وجود مادي.

أما بالنسبة لدي بوقراند ودريسلر فالنص يعدّ حدثا تبليغيا occurrence communicationnelle) يستجيب لمعايير مترابطة:

1- **معيار الاتساق**، الذي يتجلّى خاصة في لعبة ارتباط الجمل بعضها بعض.
2- **معيار الانسجام** Cohérence/Cohésion

هناك معياران آخران يتعلّقان بالمشاركين في فعل التبليغ / الاتصال:

3- **معيار القصدية:** يسعى المتلفِّظ إلى إحداث نص من شأنه التأثير على المتلفِّظ المشارك.
4- **معيار الاستحسان** (أو المقبولية) acceptabilité: يستعدّ المتلفِّظ المشارك إلى تأويل نص يأتي ليندرج في عالمه[5].

---

[1] ينظر سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، الطبعة الأولى، 1405هـ/1985م، ص 212-213.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص213-214.

[3] لطيف زيتوني: معجم مصطلحات نقد الرواية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، الطبعة الأولى، 2002م، ص 167.

[4] محمد عناني: المصطلحات الأدبية الحديثة؛ دراسة ومعجم إنجليزي عربي، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، الجيزة، مصر، الطبعة الثالثة، 2003م، ص115.

[5] دومينيك مانغونو: المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ترجمة محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 1428هـ/ 2008م، ص 127.

بالإضافة إلى هذا، هناك معيار التناصية (لا يكتسي نص ما دلالته إلا من خلال علاقته بغيره من النصوص) Intertextualité. وكذا معيار **الإخبارية والمقامية** (الوجاهة / الحصافة بالنسبة إلى سياق التلفُّظ)[1].

ولتمييز النص عن الخطاب والملفوظ، ربط النص بخصيصتين متلاحمتين أيما تلاحم هما: افتراق النصّ عن السياق؛ فهو **بنية قويّة وهو مستقلّ نسبيا عن السياق**، لهذا يفضِّل بعض المؤلّفين هذه التسمية بالنسبة للنصوص الأدبية والقانونية إلخ. والنص هو **الملفوظات الشفوية أو المكتوبة المصوغة بحيث يكتب لها الديمومة وترديدها** داخل تقليد أو تراث بعينه[2].

لذا فضّلت اللسانيات النصية مصطلح النص بدلا عن الخطاب، في منظور هذه الفكرة القائلة باستقلالية النص الكبرى إزاء السياق. أمّا حين يستعمل لفظ خطاب، فيحصل حينئذ ربط الملفوظ بمقام تلفّظ متميِّز، وحينما يستعمل لفظ النص، فيتمّ التشديد على ما يضفي عليه وحدته، التي تجعل منه كيانا وليس سلسلة بسيطة من الجمل، يميِّز **جون ميشال آدم** بين ملفوظ (موضوع مادي أكان شفويا أو مكتوبا، وموضوع تجربة ما) والنّص (موضوع مجرّد)[3]. لنسمِّ نصًّا كل خطاب تثبته الكتابة. تبعا لهذا التعريف، يكون التثبيت بالكتابة مؤسسا للنص نفسه[4].

وقد عرَّفت الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، النص من منظور لسانيات النص. فهو " مجموعة من الجمل المترابطة، فهو منتوج، مترابط، متسق ومنسجم وليس تتابعا عشوائيا للألفاظ، والجمل والأفعال الكلامية؛ وإنما هو تتابع للجمل تستند فيه الجملة اللاحقة على الجملة السابقة. وحتى يتحقق ذلك لابد من وجود روابط بين هذه الجمل، وهذا يتطلب ارتباط عناصر ببعضها، أي الجمل، وهذا ما يوصل إلى بناء نسيج النص. وكل نص له نسيج يميزه عما هو غير نص، وهذا النسيج ينتج من العلاقة الاتساقية بين عنصر وآخر، ومفهوم النسيج باعتباره علاقة اتساقية يفتح مجال الكلام عن الروابط. ولكن قبل ذلك يجب التطرق إلى ماهية الاتساق "[5].

ومن منظور تعليمي بيداغوجي ترى الوثيقة المرافقة أن تناول النصوص الأدبية والتواصلية ينبغي أن يتم وفق المقاربة النصية التي ترتكز على النص لا الجملة، وتنطلق منه لا من الجملة. ولا يتم ذلك إلا بالتحكم في آليات تناسق أجزائه وترابطها، ومن ثَمَّ التمكُّن من القدرة على إنتاج النص، وعلى هذا الأساس يقصد بالاتساق ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص ما[6].

---

[1] المرجع السابق، ص 128.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 129.

[4] بول ريكور: من النص إلى الفعل؛ أبحاث التأويل، ترجمة محمد برّادة وحسان بورقية، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، القاهرة، الطبعة الأولى، 2001م، ص105.

[5] وزارة التربية الوطنية الجزائرية، اللجنة الوطنية للمناهج، ص 15.

[6] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وإذن، يتناول الاتساق الكيفية التي يتم بها تآلف الجمل لضمان تطور النص ونموّه، ويتجلى ذلك في قدرة المتعلم على إنتاج نص متسق. فالنص عموما كلية تحده مجموعة من الحدود تسمح لنا أن ندركه بصفته كلا مترابطا بفعل العلاقات النحوية التركيبية التي تسوده. وكذلك باستعمال أساليب الإحالة وضروب العائد والروابط المختلفة، على أن النص لا يكون مترابطا فحسب بل ينبغي أن يتصف بالاتساق الذي يعد من الشروط الأساسية لبناء نصية المعنى، وينتج هذا الاتساق باستعمال النظائر الدلالية. وإذن فمفهوم الاتساق دلالي إذ أنه يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النص والتي تحدده من حيث هو نص، ولكن ليس معنى هذا أن نتوقف عند المحتوى الدلالي (المعاني) فحسب، بل يتم الاتساق كذلك على المستوى النحوي المعجمي (الأشكال) والصوت والكتابة (التعبير)[1].

هذا، واللافت للنظر، أنه لا يتم انسجام نص ما إلا إذا كان متسقا، فعندما نقرأ نصا خاليا من عناصر الاتساق، كالروابط مثلا، فهذا يدل على عدم تحكم صاحبه في آليات تشكيل النص، مثل القواعد النحوية التي تجعله يوظّف العناصر التي تراعي تناسق النص وانسجامه[2].

وإذن، لا يمكن أن نتصور نصا منسجما دون أن يكون متسقا، وبهذا المعنى يكون الاتساق شرطا ضروريا للانسجام[3]. على أن الانسجام نظرة شاملة، تضع في الحسبان مقاربة النص في بنيته الدلالية والشكلية. بينما يقوم الاتساق على الصيغة التي يتم بوساطتها التركيب أو الربط فيما بين الجمل أو أقسامها. فالاتساق بذلك يتعلق على وجه الخصوص بالأساليب المعتمدة لإحلال الربط فيما بين المعلومات السابق تقديمها (المعلومات السابقة) وتلك الجديدة[4].

ثالثا: مفهوم الخطاب (Discours)

أ- **المفهوم اللغوي لكلمة خطاب**

1- خطب، الخطْبُ: **الشأنُ أوِ الأمْرُ**، صَغُرَ أوْ عَظُمَ؛ وقيلَ: هو سَبَبُ الأمْرِ. والخطْبُ: **الأمْرُ الذي تقَعُ فيهِ المخاطَبَةُ**، والشَّأنُ والحالُ؛ ومنه قوْلُهُمْ: جلَّ الخطْبُ، أيْ عظُمَ الأمْرُ والشّأْنُ. وفي التَّنزيل العزِيزِ:" **قال فما خطْبُكُمْ أيُّها المرسَلُونَ** " وجمعه خُطوبٌ. والخِطابُ والمُخاطَبةُ: **مُراجَعَةُ الكَلامِ**، وقدْ خاطبَهُ بِالكَلامِ مُخاطَبَةً وخِطابًا، وهُما يَتخاطَبانِ. والمخاطبَةُ مُفاعَلَةٌ مِن الخِطابِ والمُشاوَرَةِ. وفَصْلُ الخِطابِ، قيل هو **أَنْ يحْكُمَ بالبيِّنةِ أوِ اليَمينِ**، وقيلَ: معناهُ **أن يفْصِلَ بيْنَ الحقِّ والباطِلِ**، ويميّزَ بيْنَ الحُكْمِ وضِدِّهِ[5].

2- الخَطْبُ: **الشأْنُ**، وما خَطْبُكَ ؟ أيْ ما شأْنُكَ الذي تَخطُبُهُ، وهو مجاز كما في الأساس. والخطْبُ: **الحالُ**، والأمرُ صغُرَ أو عظُمَ، وقيلَ: هو سَبَبُ الأمْرِ، يقال: ما خطْبُكَ ؟ أيْ ما

---

[1] المرجع السابق، ص 15-16.

[2] المرجع نفسه، ص 16.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] ابن منظور، جمال الدين، مرجع سابق، ص 1194-1195.

أمْرُكَ، وتقول: هذا خَطْبٌ جليل، وخطْبٌ يسيرٌ، والخطْبُ: الأمْرُ الذي يقع فيه المُخاطَبَةُ، وجلَّ الخَطْبُ أيْ عَظُمَ الأمْرُ والشَّأنُ[1].

3- خَطَبَ الناسَ، وفيهم، وعليهم خَطابَةً، وخُطْبَةً: **أَلْقى عليهم خُطْبَةً**. وخاطَبَهُ مُخَاطَبةً وخِطابًا: **كالمَهُ وحادثَه.** ووجَّهَ إليه كلامًا. ويُقالُ: خاطَبَهُ في الأمْرِ: **حدَّثَهُ بشأْنِه**. تخاطَبا تكالَما وتحادثا. الخطابُ: **الكلام.** وفي التنزيل العزيز: "**فَقَالَ أَكْفِلْنيهَا وعزَّني في الخِطَابِ** ". وفَصْلُ الخطاب: **ما ينفَصلُ به الأَمرُ من الخِطاب**. وفي التنزيل العزيز:" **وآتيناه الحِكْمَةَ وفَصْلَ الخِطابِ** ". وفَصْلُ الخِطاب أيضا: **الحُكْمُ بالبيِّنَةِ، أو اليمين، أو الفقه في القضاء، أو النُّطْقُ بأمَّا بعدُ، أو أنْ يفصِل بين الحقِّ والباطل، أو هو خطابٌ لا يكون فيه اختصار مخلٌّ، ولا إسهاب مُملّ.** والخِطاب المفتوح: خطابٌ يوجَّهُ إلى بعض أُولي الأمر علانية. والخَطْبُ: الحالُ والشأْنُ. وفي التَّنزيل العزيز:" **قال فما خطْبُكُمْ أَيُّها المرسلون** ". والأمْرُ الشديدُ يكثر فيه التَّخاطُبُ، (ج) خُطُوبٌ[2].

أما في الثقافة الغربية، فالخطاب (Discours)، على المستوى اللغوي البحت، مأخوذ من اللاتينية (Discursus)، ومما يعنيه الجري ذهابا وإيابا[3].

والترجمة الشائعة لمصطلح (Discourse) هي **الخطاب**، ومعناه اللغة المستخدمة أو استخدام اللغة (Language in use) لا باعتبارها نظاما مجرَّدا[4]. أو هو وضع اللغة في حالة استعمال[5].

ومما تعنيه كلمة (خطاب) (Discours) في المعاجم الفرنسية[6]:

- الموضوع الذي نتكلّم فيه.
- الحديث أو المكالمة أو التعبير اللفظي عن الفكر (= الكلام).
- خطبة شفوية أمام جمع من الناس.
- أحاديث تتعلق بنفس الموضوع.
- كتابة أدبية تعالج موضوعا بطريقة منهجية.
- الكلام، وقد يعني ملفوظا لغويا قابلا للملاحظة (جملة، متوالية من الجمل المنطوقة، نص مكتوب، وذلك على النقيض من النسق المجرد للسان).
- عالم الخطاب: أي مجموع أسيقته.

---

[1] الزَّبيدي، محمد مرتضى، مرجع سابق، ص 370.

[2] المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص 242-243.

[3] Universalis, 2010, discours.

[4] محمد عناني، مرجع سابق، ص 19.

[5] Le Discours est le langage mis en action. (Syn: Parole), in: jean dubois et autres: dictionnaire de linguistique. P 450.

[6] زاهي طلعت قبيعة : لوديكسيونير قاموس فرنسي – فرنسي – عربي، Le dictionnaire Francais-Francai-Arabe، برمجة وتصميم إلكتروني محمد وفيق حبلي. ص؟ ينظر كذلك : Le petit Robert, sous la direction de : josette rey debove et alain rey, 2001, p735.

يلاحظ أن مدلول كلمة (خطاب) غير ثابت، له مدلولات عامة وأخرى خاصة، فالعامة من قبيل الحديث أو المكالمة الشفوية بين الناس، ولكنه يتعلق أساسا بالحديث الشفوي أو التعبير اللفظي، أو مجموع الأحاديث الشفوية في نفس الموضوع.

تلتقي التعريفات السابقة، في الثقافة الغربية، مع تلك الواردة في الثقافة العربية في النقاط الآتية:

- تركيزها على الخطاب الملفوظ؛ لأنه هو الأصل (دون إهمال الخطاب المكتوب).
- الخطاب هو نفسه الموضوع المتحدَّث فيه.
- تحقق خاصيتي التواصل والتفاعل في الخطاب.
- الهدف من الخطاب هو إقناع الجمهور أو المتلقِّين.

وإن كان الكلام، في الثقافة العربية، يتوخَّى تحقق شرطين: **تحقق قصد الإفهام**، وإلا نفيت عنه الصفة الخطابية من جهة. **وتحقق شرط اللغة المشتركة** (اللفظ المتواضع) بين المتخاطبين من جهة أخرى.

ب- المفهوم الاصطلاحي للخطاب:

بالعودة إلى تاريخ لفظ **خطاب** وتاريخ استعمالاته، يتبيّن ارتباطهما بتاريخ الفكر. وفي تراثنا العربي نجد أن مفهوم الخطاب من أكثر المفاهيم دورانا على ألسنة علماء أصول الفقه وكتاباتهم، ولا نحتاج إلى بحث كبير للوقوف على شدَّة تواتر هذا المفهوم في كلامهم؛ بل إنّه مفهوم مركزي في دراساتهم الأصولية. ونضرب مثالين للتدليل على ما سبق من قول؛ فهذا السرخسي يجمع " أسماء صيغة الخطاب في استعمال الفقهاء وأحكامها في هذه الأسماء الأربعة: **الظاهر والنصّ والمفسّر والمُحكَم**، ولها أضداد أربعة: **الخفيّ والمُشكِل والمُجمَل والمتشابِه** "[1]. وهذا الآمدي يشترط في الخطاب، ثلاثة شروط، وهي[2]:

- **مضمون الخطاب:** اللغة المشتركة بين المتخاطبين.
- **المقصد من الخطاب:** تحقيق الإفهام لدى المخاطَب أو المستمع.
- **وضعية المخاطَب:** تهيؤ المخاطَب أو المستمع لتلقي الخطاب.

وقد شبَّه عبد القاهر الجرجاني واضع الكلام بمن **يأخذ قطعا من الذهب إلى الفضَّة، فيذيب بعضها في بعض حتى تصير قطعة واحدة**، فيربط بين أجزاء الخطاب ربطا علائقيا، بحيث يصبح مجموع الكلام كلاما واحدا. ويشير العلماء القدامى إلى الترابط العضوي بين الوحدات اللغوية – داخل الخطاب – بالعبارة الشهيرة " **كل كلمة مع صاحبتها مقام**"، حيث التغيُّر الحادث في أي وحدة لغوية يصاحبه تغيُّر في سائر الوحدات اللغوية.

---

[1] السرخسي، أبو بكر محمد: أصول السرخسي، ج1، حقق أصوله أبو الوفا الأفغاني، لجنة إحياء المعارف النعمانية، حيدر آباد، ص 163.

[2] اللفظ المتواضع عليه المقصود به إفهام من هو متهيء لفهمه. ينظر الآمدي: الإحكام في أصول الأحكام، علّق عليه الشيخ عبد الرزاق عفيفي، ج1، دار الصميعي، الرياض، الطبعة الأولى، 1424هـ/2003م، ص 132.

وعند المُحدَثين، يُعرَّف بالنظر إلى علاقته بمصطلحات أخرى، مثل النص، الملفوظ، والجملة. بالنسبة لعلاقته بالجملة، يُعرَّف الخطاب بأنَّه" **كل كلام تجاوز الجملة الواحدة، سواء كان مكتوبا أو ملفوظا** "[1]. ويضيف التعريف الآتي **الصفة التواصلية** في الخطاب، فضلا عن تجاوزه الجملة، حيث " **يعدُّ خطابا كل ملفوظ / مكتوب يشكّل وحدة تواصلية قائمة الذات** "[2]. ويتَّسم الخطاب بأنَّه " **كتلة بنيوية واحدة متماسكة الأجزاء، وأيَّة محاولة لفصل أجزائه بعضها عن بعض، تؤدي إلى تغييره وإعادة بنائه**"[3]. ويربط تعريف آخر بين الكتلة البنيوية للخطاب وبين ظروف إنتاجه الخارجية، بأنَّه " **كل إنتاج لغوي يربط فيه ربط تبعية بين بنيته الداخلية وظروفه المقامية (بالمعنى الواسع)**"[4].

فالخطاب – حسب التعريفات أعلاه – يشمل الملفوظ والمكتوب، ويشمل الجملة ويتجاوزها، ذو بعد تواصلي. حيث يربط، في الخطاب، بين البنية اللغوية (الأصوات والوحدات المعجمية والعلاقات التركيبية...) والظروف المقامية. ويشترط توفُّر معارف (عامة[5] ومقامية[6] وسياقية[7]) تبرِّر إنتاج الخطاب وتحقُّق التواصل بين المتخاطبين[8].

وقد جاء في معجم اللسانيات لـ " **جون ديبوا " (Jean Dubois)** أن الخطاب يدلّ على أربعة معان[9]، يمكن إرجاع اثنين منها إلى اختلاف في التسمية. **فالمعنى الأوّل** يرادف فيه الخطابُ **الكلامَ**، وهذا ما يوافق تعريف الخطاب في اللغة، والمعنى الثاني يرادف فيه الخطابُ **القولَ أوِ الملفوظَ**. يُبرِز المعجمُ أن للخطاب معنيين آخرين، أحدهما ينتمي إلى البلاغة، والآخر وارد في بعض التوجّهات اللسانية المعاصرة.

أما **دومينيك مانغونو (Dominique Maingueneau)**، فيعتبر الخطاب **ذا دلالة عامّة**، باعتباره نشاط **فواعل واقعين** في سياقات معيّنة. ومثلما يفترض الخطاب تمفصل اللغة، وفق معايير غير لسانية، فإنَّه لا يكون موضوع مقاربة لسانية صرفة. ويرى أن **الخطاب** يدخل ضمن **التداولية**، لأن هذه الأخيرة تهتم بالعملية التواصلية والعلاقة التي تجمع بين أطرافها. وفي هذا السياق، يضع مانغونو مجموعة من الخصائص[10] والسمات للخطاب، يمكن أن تختصر فيما يلي: سمة المجتمعية[11]،

---

[1] ميجان الرويلي وسعد البازعي: دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الثالثة، 2002، ص 155.

[2] احمد المتوكّل: الخطاب وخصائص اللغة العربية؛ دراسة في الوظيفة والبنية والنمط، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 1431هـ/ 2010م، ص 24.

[3] محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى؛ أنظمة الدلالة في العربية، دار المدار الإسلامي، بيروت، الطبعة الثانية، آذار/مارس، 2007م، ص 153.

[4] احمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية؛ بنية الخطاب من النص إلى الجملة، دار الأمان، الرباط، طبعة 2001م، ص 16.

[5] وهي مدركات المتخاطبين عن العالم.

[6] وهي مشتقة من عناصر المقام الذي تتم فيه عملية التواصل.

[7] وهذه المعارف يوفرها للمتخاطبين ما تم إيراده في قطعة خطابية سابقة.

[8] نبيل موميد: حد الخطاب بين النسقية والوظيفية، مجلة علامات، العدد 89، ماي 2007م، ص 87.

[9] Jean Dubois : Dictionnaire de linguistique, Edition Larousse, Paris, 1994, P150.

[10] ينظر نبيل موميد، مرجع سابق، ص 87.

[11] ويقصد بها أن الخطابات – باعتبارها وحدات عبر- جملية (Transphrastique) تخضع للقواعد المعمول بها داخل مجتمع محدد.

التوجيهية[1]، الفعل والتأثير[2]، التفاعلية[3]، السياقية[4]، الذاتية[5]، التبريرية[6]، والتبعية[7]. إذن الخطاب هو **نسق تفاعلي** مفتوح على أسيقة مقامية متعددة: **لغوية، اجتماعية، سياسية، ثقافية**...

وقـد أورد **أوليفي روبول (Olivier Reboul)** ثلاثة تعريفات لمصطلح الخطاب بقوله: " هذا الاصطلاح، الذي صار حاليا ادّعاءً فارغا من طرف كل العلوم يشتمل بالفعل على عدّة معانٍ:

1- **المعنى الشائع:** الخطاب هو **مجموع منسجم من الجمل المنطوقة جماهيريا من طرف نفس الشخص عن موضوع معطى**، ومثال ذلك (خطاب انتخابي). ويمكن أن يعني عن طريق التوسّع، **نصّا مكتوبا**. لكنّه في الأخير جنس محدود جدا، خصوصا في ثقافتنا، إنتاج شعائري واحتفالي شيئا ما، ومثاله: **خطاب استقبالي** بالأكاديمية الفرنسية.

2- **المعنى اللساني المضيَّق**، بالنسبة للسانيين المعاصرين، يُعتبر الخطاب (**متوالية من الجمل المشكِّلة لرسالة لها بداية وانغلاق**)، إنَّه إذن **وحدة لسانية تساوي الجملة أو تفوقها** ومثال ذلك في لغة التربية: حكمة، مقال، ...

3- **المعنى اللساني الموسّع**، تأخذ اللسانيات الاصطلاح بمعنى أكثر اتّساعا. إنها تقصد بالخطاب مجموع الخطابات (بالمعنى المضيَّق) المرسلة من طرف نفس الفرد أو من طرف نفس الجماعة الاجتماعية، والتي **تعرض طبائع لسانية مشتركة**..."[8].

ما يلفت النظر في كلام **روبول** ربطه بين المعنيين اللسانيين المضيّق والموسّع، واعتبار الثاني متكوّنا من مجموع الأوّل، دون أن يشير إلى دور الاجتماع والثقافة في تكوين هذا الخطاب، ولا هدفه.

ومن التصوّرات الجديدة آنذاك، والتي سيكون لها تأثير في تغيير منهج الدراسة ما يراه بنفنست من أن اللغة ظاهرة إنسانية تلتقي فيها الحياة الذهنية والحياة الاجتماعية للمتكلّمين بها، وهي أيضا وسيلة هذا الالتقاء والتفاعل. وهذا ما يدعو، في نظره، إلى إرساء قواعد لسانيات جديدة تقوم على مثلّث: **اللغة، الثقافة والشخصية**[9].

وهذا ما يجيب عنه بنفنست Benveniste، حين يربط الخطاب بأهدافه المتوخاة منه، ثم مساواته بين مصطلحي الخطاب والتلفّظ، حين يقول: بأنَّه **قول يفترض متكلِّما ومخاطَبًا، ويتضمَّن رغبةَ الأوّل بالتأثير في الثاني، بشكل استراتيجيات من الأشكال.** وهذا يشمل الخطاب الشفهي بكلِّ

---

[1] حيث يكون الخطاب موجَّها، ليس فقط لأنه مشكّل تبعا لوجهة نظر المتكلم، ولكن أيضا لأنه يتطوّر بشكل خطي في الزمان.

[2] حيث يعد فعل الكلام شكلا من أشكال التأثير على الغير وليس فقط تمثلا للعالم.

[3] يعد الخطاب نشاط بيني يشرك شريكين بحيث يبرزان في الملفوظ من خلال الزوج أنا – أنت.

[4] لا يمكن أن يوجد خطاب إلا داخل سياق معيّن.

[5] لا يعتبر خطابا إلا إذا أرجع إلى ذات، إلى أنا تمثل في الآن مصدرا لتحديد الشخصية والزمكانية، كذا تحديد موقفها إزاء مقولها ومخاطبها.

[6] حيث يخضع الخطاب لعدة معايير، مثلا : طرح السؤال يقتضي جهل الجواب.

[7] حيث يتموقع الخطاب داخل عوالم خطابات أخرى يشق عبرها مساره الخاص.

[8] أوليفي روبول: لغة التربية؛ تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة عمر أوكان، إفريقيا الشرق، 2002م، ص 41-42.

[9] محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 1429هـ/2008م، ص 46. نقلا عن: Benveniste(Emile). Problème de linguistique générale. Editions Gallimard. 1966, p.16.

أنواعه ومستوياته ومدوّناته الخطيّة، ويشمل الخطابَ الخطِّي الذي يستعير وسائل الخطاب الشفهي وغاياته، كالرسائل والمذكِّرات والمسرحيات **والمؤلَّفات التعليمية** (المناهج والكتب المدرسية وشبه المدرسية)، أي كلَّ خِطاب يتوجَّه به شخص إلى شخص آخر معبِّرا عن نفسه بضمير المتكلِّم[1].

وقد وضعنا تعريف بنفينيست، في سياق بحثنا بتحديده لعناصر العملية التخاطبية؛ من متكلّم ومخاطَب، والهدف من الخطاب وهو التأثير في المتلقي وفق استراتيجيات محدّدة ومعروفة لدى المتكلِّم.

ولا يجب أن يفوتنا أن بنفينيست يساوي بين القول والخطاب، أو بين الملفوظ والخطاب، وهذا ما يجعلنا نثبت له تعريفه للخطاب كخطاب شفوي، وتفريقه بين النص والخطاب على هذا الأساس.

ولكن بعض الدارسين خالف بنفينيست، في اعتبار غياب المتكلِّم مؤشِّرا كافيًا لغياب المخاطَبَة، ودلالة ذلك وجود نصوص أخرى، غير النّص التاريخي، يغيب عنها المتكلّم ومنها **النّص التعليمي** الذي يقدِّم **المعلومات كحقائق ثابتة، من غير إشارة إلى طرفيْ الخِطاب** (متكلِّم/مُخَاطَب) وإن كانت تقاليد التعليم (معلِّم/طالب) تعوِّض مثل هذا الغياب[2].

وعليه، حصل اقتناع لدى دعاة التوجّه التداولي، مفاده أنه **لا يمكننا التطلّع إلى فهم اللغة إذا لم نفهم الخطاب، ولن نفهم الخطاب إذا لم نراع الهدف منه (نوايا المتكلّمين ومقاصدهم)، وإذا لم نحاول معرفة مؤثرات السياق فيما نقول[3].**

لذا، نقول إن أيّة مقاربة تجرّد الخطاب من سياقاته " تظلّ قاصرة وربما ينتج عنها مجرّد توصيفات سطحية شكلية، وربما ساذجة، لا تفي الخطاب أو الحوار حقّهما من التحليل؛ ذلك أن الخطاب، وما أعقبه من كلمات، لا يمكن اجتثاثهما من الواقع الاجتماعي والسياسي الذي أحاط بهما"[4]. فليس ما يؤثّر في الخطاب أو يتأثّر به هو الموقف الاجتماعي في حد ذاته، " بل رؤية المشاركين في الخطاب هذا الموقف وإدراكهم إيّاه "[5].

ليست السياقات إذن مجموعة من الأسباب المباشرة التي تحاول تقديم تبريرات للخطاب، وليست الظروف الموضوعية المجرّدة، بل هي " **مجموعة من التصوّرات الذاتية الشخصية التي تتشكّل وتتغيّر باستمرار أثناء التفاعل بين المشاركين في الخطاب، بوصفهم أفرادا ينتمون إلى جماعات ومجتمعات. آية ذلك أننا إذا سلّمنا بأن السياقات هي مجموعة من الظروف والقيود الاجتماعية**

---

[1] لطيف زيتوني، مرجع سابق، ص 88.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 88-89.

[3] محمد الأخضر الصبيحي، مرجع سابق، ص 46. نقلا عن: Kerbrat-Orecchioni (Cathérine). L'énonciation de la subjectivité dans le langage. Arnand Colin 1980.p.9.

[4] بهاء الدين محمد مزيد: تبسيط التداولية؛ من أفعال اللغة إلى بلاغة الخطاب السياسي، دار شمس للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى، 2010، ص 28.

[5] المرجع نفسه، ص 29.

الموضوعية المجرّدة، فلا بدّ أن نتوقّع ممن يقفون الموقف الاجتماعي نفسه أن يتكلّموا بنفس الطريقة والأسلوب "[1]. وهذا غير متحقّق في واقع الحال.

وقد ذهب كل من أنسكومبر وديكرو، في سياق المقارنة بين الجملة والملفوظ، إلى أن الجملة عبارة عن الوحدة اللسانية المجرّدة، منظورا إليها في غياب أي ارتباط بالسياق، أمّا **الملفوظ فعبارة عن جملة في حال استخدامها في سياق**، أو منظورا إليها من زاوية علاقتها بسياق استخدامها. أي من زاوية **علاقتها بمقام التلفّظ بها، وأغراض المتلفّظ (ومقاصده)، وانتظارات السامع (فهوماته وتأويلاته)، والمعارف المشتركة (السنن) بين المتلفّظ** في الجملة والمخاطَب[2].

إن الجملة المجرّدة تصير ملفوظات، فقط حين تستعمل في سياقات محدّدة، عند ذاك **تصير ملفوظات من جهة، وتصير ملفوظات ذات معنى (معيّن)** من جهة ثانية[3].

إنّه لكي تقترب جملة من ملفوظ ما، عليها أن تستجيب لبعض **الشروط النحوية والدلالية**، بالإضافة إلى إنتاجها، الذي عليه أن يلبّي بعض **الشروط التداولية**، كإنتاجها من طرف **كائن واع، له موقف من الوجود والعالم**[4].

ومن الممكن تحليل السياق أكثر فأكثر (السياق التعليمي-التعلّمي على سبيل المثال)، بالتركيز على المتكلّم (المدرِّس) والمستقبِل (المتعلّم) وزمن الإنتاج(الدرس) والمكان (حجرة الدرس)...لإمكانية حصولنا بذلك على علاقات متعدّدة الثنائيات بأربعة حدود وبخمسة فأكثر[5].

في سياق تحليلنا لملفوظ(النص) الخطاب، نفرّق بين الملفوظات والألفاظ التي تتألف منها تلك الملفوظات، من جهة أن **الملفوظات هي الألفاظ في حال التلفّظ بها**، أي في حال الاتصال والتواصل بها ومن خلالها، أو في حال العلاقة المباشرة معها، ومع عالم التلفّظ من خلالها، أي وقد صارت (الألفاظ) في طور **الصيرورة والجدل**، أو في حال التشكّل والتشكيل= الإنتاج والتلقّي[6].

وإن تركيزنا على الملفوظات المنتظمة في سلك/ نظام التلفّظ (الخطاب) المشخّص في الملفوظ المنجز، دون الألفاظ؛ مفردة معزولة بعضها عن بعض، يعدّ تركيزا على الألفاظ أيضا، لكن في إطار علاقتها (الزمانية والتزامنية) بعضها ببعض، من جهة، وفي علاقتها الاستبدالية، هذا فضلا عن شبكة العلاقات التي تربطها بالمتلفّظين بها في حال تلفّظهم بها، من جهة، كمتكلّمين أو كمتحدّثين، وليس كفاعلين، وبالمتلفّظ فيه، وبالمتلفّظ له أو لأجله، وبالمتلفّظ إليه، وأن نكشف عن شبكة العلاقات القائمة بالفعل بين الملفوظات (كألفاظ مفردة ومركّبة) وعناصر التلفّظ الأخرى هذه، أو عن بنية الملفوظ/

---

[1] المرجع السابق، ص 30.

[2] عبد الواسع الحميري: ما الخطاب وكيف نحلّله؟ المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1430هـ/2009م، ص 23.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] فرانسواز أرمنكو: المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، د.ت، ص 43.

[5] المرجع نفسه، ص 44.

[6] عبد الواسع الحميري، مرجع سابق، ص 19.

التلفّظ في حضور شبكة العلاقات القائمة (بالفعل) بين تلك العناصر، فهذا يعني أننا نكشف عن طبيعة النظام/ الخطاب الناظم بين عناصر الملفوظ[1].

يقدِّم **طه عبد الرحمن** تعريفا متميِّزا وشاملا للخطاب، يقول فيه: " **حدُّ الخطاب أنَّه كل منطوق به موجَّه إلى الغير بغرض إفهامه مقصودا مخصوصا** "[2].

فالخطاب – حسب طه عبد الرحمن – يحتوي على ثلاثة عناصر:

- أن الخطاب كل منطوق، فهو يستبعد المكتوب على أساس أن الأصل في الخطابِ المنطوقُ.
- أن الخطاب موجَّهٌ إلى متلقٍ(ين).
- أن الخطاب يوجَّه إلى المتلقي قصد إفهامه مقصودا مخصوصا.

وفي تعريف آخر يَربِط بين الخطاب والنص؛ إذ يعتبر **النَّص اللغوي بعد استعماله**[3]**خطابا**. فيعدُّ عنصر الاستعمال حاسما في التفرقة بين النص والخطاب فأي نص دخل مجال التعامل والتفاعل بين المتكلم والمستمع أصبح **خطابا**. وهو " وسيلة المتخاطبين في توصيل الغرض الإبلاغي من المخاطِب إلى المخاطَب. وتترابط أجزاء الخطاب فيما بينها علائقيا، عضويا وخارجيا "[4].

ويضيف أحد التعريفات كون الخطاب **استراتيجية للتلفّظ**؛ أي إن الخطاب هو عملية تلفّظ الملفوظ أو القول وفق **نظام (أو نسق) مركّب من عدد من الأنظمة التوجيهية والتركيبية والدلالية والوظيفية (النفعية) التي تتوازى وتتقاطع جزئيا أو كلّيا فيما بينها**[5]. أي إن هذه الأنظمة المكوّنة للخطاب تتضافر كلّها من أجل تحقّق أهداف هذه العملية كلّية.

وبهذا، يعدّ الخطاب **برنامجا للتلفّظ الذي نخضع لنظامه خلال عملية التلفّظ، ونخرج أو نتمرّد على نظامه، في الوقت نفسه**، إنّه نظام القول أو الفعل (ودوافعهما) الذي يسكن وعينا، ويكيّف سلوكنا، أو لنقل: **إنه النظام/ البرنامج الذي يصوغ وعينا، ويوجّه إرادتنا، وسلوكنا التواصلي**[6].

ما يبدو من التعريف السابق هو تأثير الخطاب أو نظام التلفّظ في المتكلّم أو تحكّمه فيه إلى درجة يغيب فيها وعيه، ويصبح خاضعا لإرادته؛ فهو **نظام العقل الذي نعقل من خلاله الأشياء، ونتصرّف إزاءه بمقتضاه، إنَّه نظام الوعي بنفسه، وبما هو وعيٌ به، وبما هو وعي فيه، وله ولأجله**[7].

إن هذا النظام التلفّظي يحدّد وعي المتكلّم بما يقول أو يتلفّظ؛ أي **ناتج الفعل الإنجازي للقول أو الفعل**، ما يعني أنه بمثابة إنجاز لذلك الفعل التواصلي أو لنظام القول أو الفعل[8]، ووعيه بما يريد

---

[1] المرجع السابق، ص 20.

[2] طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 2006م، ص 215.

[3] محمد محمد يونس علي، مرجع سابق، ص 157.

[4] المرجع نفسه، ص 153 وما بعدها.

[5] ينظر عبد الواسع الحميري، مرجع سابق، ص 9.

[6] ينظر المرجع نفسه، ص11.

[7] المرجع نفسه، ص 12.

[8] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

أن يوصله إلى متلقيه؛ باعتباره **نظاما للسلوك الاجتماعي والتواصلي**، حيث **التفاعل والجدل** بين **أطراف العملية التواصلية**[1]. وبما يقصده ويهدف إليه ويتغيّاه، إنه بالجملة الوعي بالعملية التلفّظية.

ولكون هذا البرنامج التلفّظي يسيطر علينا أحيانا خلال عملية التلفّظ، ونخرج أو نتمرّد على نظامه، أحيانا أخرى، وجب ألا يكون لهذا البرنامج نظام واحد فحسب؛ بل إن له أنظمة ثلاثة تسير وفق درجة سيطرة الخطاب على منتجيه؛ فإما يكون[2]:

1- **نظام التعالي**؛ تعالي الكينونة المتلفّظة على عالم التلفّظ، متضمّنا تعاليها على ما تتلفّظ به، وتعاليها على ما تتلفّظ فيه، وتعاليها على ما تتلفّظ له أو لأجله، وتعاليها على المتلفّظ إليه. وعن هذا النظام ينتج ما نسمّيه بـ **ملفوظ خطاب التعالي**.

2- و**نظام العلوّ (التفاعل والجدل)**؛ علوّ الكينونة المتلفّظة في عالم التلفّظ؛ متضمّنا علوّها فيما تتلفّظ به، وعلوّها فيما تتلفّظ فيه، وعلوّها فيما تتلفّظ له أو لأجله، وعلوّها في المتلفّظ إليه، وينتج عن هذا النظام ما نسمّيه بـ ملفوظ خطاب العلوّ أو بخطاب الكينونة المتفاعلة أو الجدلية.

3- و**نظام التبعي والسقوط**؛ سوط الكينونة المتلفّظة في عالم التلفّظ، وتبعيتها له، متضمّنا تبعيتها وسقوطها فيما تتلفّظ به، وسقوطها فيما تلفّظ له أو لأجله، وسقوطها فيما (أو من) تتلفّظ إليه، وينتج عن هذا النمط من الأنظمة ما نسمّيه بـ ملفوظ خطاب البينونة/ السقوط.

يمكن وصف النظام الأول بأنه يمثّل **نظام التواصل الكلّي المنفتح**، والنظام الثاني بأنه يمثّل **نظام التواصل الجزئي المنغلق** والنظام الثالث بأنه يمثّل **نظام التواصل التابع**. والسؤال المطروح في هذا السياق، ويحتاج إلى إجابة خلال البحث بأكمله هو: ما النظام التلفّظي السائد في التعليم الثانوي؟

ولكي نتوصّل إلى بناء هذا النظام التلفّظي وجب الانطلاق من بنية الملفوظ للوصول إلى بنية التلفّظ. و**بنية الملفوظ** تتكوّن من بنيتين؛ بنية القول المفرد، من ناحية، وهي بنية القول المركّب من ناحية أخرى. أما **بنية التلفّظ**، فهي بنية الخطاب، بوصفه **نظام بناء النص**، أو بوصفه " **النسق أو المنوال** الذي تنسج خلاله النصوص (نصوص الأقوال ونصوص الأفعال) "[3]، فتعدّ البنية الأولى سطحية أو فوقية، والثانية عميقة أو تحتية.

وعند تكوّن هذا النظام تقتضي عملية تحليل الملفوظات البحث في كلّ ملفوظ عن بنيته التلفّظية؛ أي الانتقال من البنية السطحية إلى البنية العميقة بمحاولة فكّ رموزها. وتتألّف البنية التلفّظية من " ذات متلفّظة تربطها بملفوظاتها علاقة تلفّظٍ، تتمّ أو تتحقّق في إطار متلفّظ فيه (مقام أو سياق بعينه) لتحقيق غاية أو غرض (مقصدية) بعينها نطلق عليها: المتلفّظ له أو لأجله، وهي عملية مشروطة في الغالب بحضور طرف سادس نطلق عليه: المتلفّظ إليه (مباشر أو ضمني) "[4].

---

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] المرجع نفسه، ص 12-13.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 14.

[4] ينظر المرجع نفسه، ص 14-15.

وكذلك الحال بالنسبة للمكتوب (أو الملفوظ المكتوب)؛ إذ يمكننا، في كل ملفوظ كتابي، البحث عن: ذات كاتبة تربطها بمكتوبها علاقة كتابة تتم أو تتحقّق في إطار مكتوب فيه (مقام أو سياق) ومكتوب له أو لأجله (غاية أو مقصدية) ومكتوب إليه (مباشر أو ضمني)[1].

وفي السياق نفسه؛ أي تحليل النظام التلفّظي متمثّلا في علاقة **المتلفّظ بملفوظاته (المدرّس أو المتعلّم في العملية التعلمية)** نطرح جملة من التساؤلات: ما الذي استدعى من المتلفّظ أن يتلفّظ بهذا الملفوظ بالذات[2]، وهو سؤال يتضمّن طرح **سؤال الضرورة** التي يفترض أنّ المتلفّظ قد انطلق منها، خلال عملية التلفّظ (سؤال المقام أو السياق الخارجي؛ واقع حال المتلفّظ وملفوظاته، في آن معا [واقع الأستاذ والمتعلّم، الظروف الاجتماعية والنفسية والثقافية والسياسية المحيطة بهما])، و**سؤال الحرية** التي سعى إليها خلال عملية التلفّظ، في الوقت نفسه (سؤال المقصدية[ماذا يقصد كل من الأستاذ والمتعلّم في خطابهما])[3].

وهذا يقتضي البحث في **مقام التلفّظ**، من جهة، وفي **الغاية أو المقصدية** التي سعى إلى تحقيقها المتلفّظ، خلال عملية تلفّظه الشفاهي أو الكتابي، بوصفه السبيل الوحيد للإجابة عن هذين السؤالين[4]. انطلاقا مما يسعى المنهاج الدراسي إلى تحقيقه، أي المقارنة بين أهداف المنهاج الدراسي وما سعى إليه الأستاذ أو المدرّس.

ما الذي استدعى من الكائن المتلفّظ التلفّظ بهذا اللفظ (دون غيره)؛ أي ما هي الاختيارات اللفظية لكل من المدرّس والمتعلّم؟ ولماذا لفظه أو تلفّظ به بهذه الكيفية المشخّصة، دون غيرها من الكيفيات الأخرى الممكنة (الاستراتيجيات التلفّظية)؟

من المتلفّظ في هذا الملفوظ؟ ما هي صفته؟: مدرّس أم متعلّم؟ وإلى من يتلفّظ؟ إلى المتعلّم أم إلى المدرّس؟ ويتضمّن: من أيّ موقع يتلفّظ؟ هل له السلطة، الدرجة الاجتماعية، المستوى الثقافي؟ وكيف يتلفّظ (استراتيجيات التلفّظ)؟ ولماذا يتلفّظ؟ أيتلفّظ من موقع انتمائه إلى ذاته المتلفّظة بوصفها ذاتا فردية مفردة؟ أم من موقع انتمائه إلى الملفوظ المشخّص في ذاته، أي من حيث هو ملفوظ جاهز؛ تمّ التلفّظ به (بناؤه) من قبل؟ هل الخطاب التعليمي مصوغ من قبل أم إن المدرّس هو من يصوغه؟ أم من موقع انتمائه إلى المتلفّظ فيه (إلى المقام أو السياق) ؟ أم من موقع انتمائه إلى المتلفّظ له أو لأجله ؟ أم من موقع انتمائه إلى المتلفّظ إليه ؟ أم من موقع انتمائه الكلّي إلى كل ذلك، وفي سبيله ؟ أي إلى ذاته المتلفّظة، وإلى الملفوظ، في الوقت نفسه ؟

ما الذي يحمله إلينا الملفوظ من آثار المتلفّظ ؟ وما الذي تعكسه علاقته المباشرة به ؟

---

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] هذا الملفوظ مفردا، في مرحلة من مراحل التحليل، وهذا الملفوظ مركّبا من جملة الألفاظ التي يتألّف منها، في مرحلة لاحقة، أي في سياق تحليل علاقات اللفظ المفرد التركيبية بباقي الألفاظ التي تشكّل وإيّاه بنية الملفوظ ككل.

[3] عبد الواسع الحميري، مرجع سابق، ص 17.

[4] المرجع نفسه، ص 17-18.

يعدّ الخطاب **برنامجا للتلقّظ**، كما سبق القول،ينتج عنه إما خضوع تام لنظامه خلال عملية التلقّظ، وإما خروج وتمرّد عليه. مما يجعلنا نبحث في مقاصد هذا التلقّظ وآثاره على الذات المتلقّظة وعلى الذات المتفاعلة، وقبلها وجب التعرّف على حقيقة **النشاط التلقّظي، وخصائصه: التفاعلية، الاجتماعية، السلطوية.**

1- التلقّظ: المقاصد والآثار

يحكم المتقبّل أو المتلقّي على نص بأنه متناسق إذا وجدا فيه قصدا يتمسّك به من البداية إلى النهاية. كل تلقّظ لقصة يسعى إلى إنتاج أثر في متقبّل، وهذا بفضل مسار مزدوج للتحقّق: التحقّق من القصد والتحقّق من المؤسسة[1].

لأن فعل التلقّظ يعني " **الانخراط في شكل من السلوك القصدي محكوم بقواعد** "[2]. وهذا ما أصبح سائد في التقاليد التداولية منذ أوستين وسيرل، ومن بعدهما أوزفالد ديكرو " ما يؤكّد أنه لا يمكن اعتبار القصدية ثانوية؛ فمفهوم التلقّظ يجب أن يتنزّل وفق الملفوظ الإنجازي، والفعل الإنجازي وأثر القول التأثيري المتّصلة بالمؤسسات التي تدعم المقاصد "[3].

يحقّق فعل التلقّظ اتساقا دلاليا وتداوليا. يتحقّق من البنية التداولية الكبرى بفعل الأحداث الكبرى غير المباشرة المنجزة بسلسلة من الأحداث المحلّية (وعد، سؤال، ترغيب، تهديد، تعجب، استفهام...).

والذات المتلقّظة هي " كائن كينونته في عملية التلقّظ، أي أنه عبارة عن كائن كينونته مرتبطة بالكون "[4]، فهو **نشاط إنساني دال**؛ فالإنسان وحده الكائن الذي يتكلّم ويدلّ وهو يتكلّم في كل مرّة لغة خاصة[5].

تسعى الذات المتلقّظة لبناء خطاب يستفزّ القارئ النشيط فيفتح أمامه أبواب التأويل فلا يكفّ عقله ولسانه عن التساؤل والاستغراب.

2- حقيقة النشاط التلقّظي:

يُتساءل عن طبيعة النّشاط التلقّظي الذي تقوم به الذات المتلقّظة، ولا شك أنّه فعل لغوي، وإن كان مُصاحَبا بأفعال غير لغوية. يقوم بهذا الفعل فاعل لغوي ما أو متلقّظ، وتظهر قيمته في انعكاس آثاره في البنية الداخلية للملفوظات، كما يقول ديكرو " **إن القول منطبعٌ في المقول** "[6]. ولتحليل

---

[1] جين آدم: تحليل تداولي ونصي لقصة سياسية؛ النموذج الجيسكاري لنهاية خطاب الاختيار الجيد لفرنسا، ترجمة ثامر الغزّي، مجلة نوافذ، العدد 21، رجب1423هـ/ سبتمبر2002م، ص 95.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 96.

[4] عبد الواسع الحميري، مرجع سابق، ص 36.

[5] إميل بنفينست: الشكل والمعنى، ترجمة الحسن الهلالي، مجلة نوافذ، ع 30، ديسمبر2004م، ص 46.

[6] رشيد الراضي: الحجاجيات اللسانية عند أنسكومبر وديكرو، عالم الفكر، ع1، مجلد 34، يوليو سبتمبر2005م، ص 217.

بنية الملفوظات ينبغي " مراعاة **معطيات سياق التلفّظ التداولي**، وبخاصة **الاستراتيجية التلفّظية** للمتلفّظ (**مقاصده المضمرة**)، وهذا يعني اعتماد **التداولية المدمجة** "[1].

3- خصائص النشاط التلفّظي

- **التفاعلية:** ويقصد بالتفاعلية في النشاط التلفّظي كون عملية التخاطب وإنتاج الملفوظات لا ينجرّ عنه نقل المعلومات والأخبار إلى المخاطبين فحسب، وإنما يتحقّق **التفاعل فيه بين المتخاطبين** " وتبرز فيـه **العلاقات البشرية بكل زخمها وحمولتها الاجتماعية والنفسية**؛ لأن الأصل في اللغة أنها ليست مجرّد سنن، أو مجرّد أداة للتواصل، كما عرّفها سوسير، بل هي **لعب** كما يعرّفها ديكرو، فهي تضع **قواعد لعب** تمتزج بصورة كبيرة مع حياة الناس اليومية"[2]. لذا، ولفهم **الملفوظات في أي نشاط تلفّظي (تعليمي-تعلّمي)** يقتضي استخدام البعد التداولي اللغوي أثناء عملية التحليل.
- **الاجتماعية:** تظهر اجتماعية النشاط التلفّظي لأن الذات المتلفّظة وإن بدا لنا انجذابها للداخل قصد إنجاز الفعل التلفّظي " إلا أنها تعدّ صورة كلّية نتاجا لعلاقات اجتماعية متداخلة "[3]. ذلك أن هذا الفعل يمثّل الخبرة الداخلية للذات المتلفّظة التي تقع أيضا ضمن الحدود الاجتماعية مثلها مثل التعبيرات الخارجية، " ومن هنا فإن السبل التي تصل الخبرة الداخلية المعبّر عنها بعملية تحويلها (التلفّظ) إلى موضوع خارجي تقع بكاملها ضمن العالم الاجتماعي"[4].

هذا يعني أن النشاط التلفّظي عبارة عن فاعلية بين متحاورين (فعليا أو افتراضيا) ينتميان عضويا إلى مجتمع واحد؛ إذ الأصل في هذا النشاط – حسب باختين – أنه موجّه لمخاطَب ما، وإلى ما يكونه ذلك المخاطَب. مما يطرح مسألة نمط النشاط التلفّظي، أو إن شئت قلت، نمط الخطاب فيقع هذا التلفّظ، بالضرورة، في إطار نمط واحد (كالخطاب التعليمي) أو أكثر من أنماط الخطابات التي يحدّدها أفق بعينه. ويرجع هذا بدرجة أساسية إلى أن الأصل في لغة التلفّظ بالنسبة للوعي الذي يسكنها أنها **ليست نظاما مجرّدة من الأشكال والصور المعيارية** بل هي **رأي مختلف ملموس عن العالم** أو قل: إنها تتضمّن **موقفا جاهزا من العالم**، لذا فكل كلمة نستخدمها تفوح برائحة السياق أو مجموع السياقات التي عاشت فيها حياتها الاجتماعية بحدّة وكثافة[5].

- **السلطوية:** أصبح الحديث عن الخطاب والسلطة مرتبطا بفكر ميشال فوكو، ففي كتاب المعرفة والسلطة؛ مدخل إلى قراءة فوكو لجيل دولوز يذهب **فوكو** إلى أن السلطة التي يجسّدها الخطاب هي **علاقة قُوى**، والعكس صحيح، لذلك فهو لا يطرح سؤال ماهية **السلطة/ الخطاب** بل يتساءل

---

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] المرجع نفسه، ص 216.

[3] ينظر تزيفيتان تودوروف: المبدأ الحواري، ترجمة فخري صالح، الشؤون الثقافية، بغداد، الطبعة الأولى، 1992م، ص 68.

[4] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] ينظر المرجع نفسه، ص 69.

عن **كيفية** تحقيق السلطة/ الخطاب، بعبارة أخرى كيف تتمظهر هذه السلطة/ الخطاب؛ أي كيف تصبح موجودة بالفعل بعد أن كانت موجودة بالقوة؟[1]

وليجيب عن هذا السؤال يقارن فوكو بين قوّتين متجابهتين تنتج عنهما السلطة/ الخطاب للعيان. نوع هذه العلاقة هي " **سجال وصراع وتدافع أو علاقة تأثير وتأثر** ما دامت القوّة تتحدّد هي نفسها بقوّتها على التأثير في قوة أخرى تربطها بها علاقة، وبقابليتها للتأثر بقوة أخرى، **فالتحريض والإثارة والإنتاج** (وسائر المفردات المشابهة) **مؤثرات فاعلة**. أما التعرّض للتحريض والحث...فهي **مؤثرات استجابية (منفعلة) "**[2].

ولا يعنى أن هذه العلاقة تجمع طرفا فاعلا قويّا بطرف آخر ضعيف منفعل بل إن هذا الأخير لا يفقد كلية القدرة على المقاومة، فكلا الطرفين له قدرة على التأثير في الآخر وقابلية لأن يتأثر في الوقت ذاته بقوة أخرى. فنكون إزاء " حقل قوى في علاقات دائمة فيما بينها توزّع القوى تبعا لهذه العلاقات ولتنوّعاتها، لذا فإن الفاعلية أو التلقائية وقابلية التأثير يحصلان مع فوكو على معنى جديد وطريف ألا وهو **التأثير والتأثر "**[3].

[1] ينظر جيل دولوز: المعرفة والسلطة؛ مدخل إلى قراءة فوكو، ترجمة سالم يفوت، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1987، ص 77-78.

[2] المرجع نفسه، ص 78.

[3] المرجع نفسه، ص 79.

المبحث الثاني: مفهوم الخطاب التعليمي

لقد سبقت الإشارة إلى مفهوم الاستراتيجية في المبحث الأوّل؛ فهي **جملة قرارات متناسقة ناتجة عن عامل يواجه مختلف الاحتمالات المتصوَّرة بالنظر إلى الظروف الخارجية أو بسبب وجود فرضيات لها علاقة بعوامل أخرى وثيقة الصلة بالقرارات آنفة الذكر.**

أما مفهوم الاستراتيجية في حقل التعليم، فهي لا تختلف كثيرا عن مفهومها العام إلا في تخصيص العوامل المكلّف القيام بها وتنفيذها من جهة، واختلاف الظروف الخارجية المحيطة بها، وهي استراتيجيتان عامتان؛ **استراتيجية للتعليم واستراتيجية للتعلّم**، أو إن شئت قلت، استراتيجيات بالجمع. فالأولى هي سلسلة الإجراءات التي يقوم بها المدرّس لجعل عملية التعليم أكثر فاعلية وسرعة ويسرا ومتعة لدى المتعلّم، بتوجيه من المدرّس ولصالح المتعلّم، من أجل تحقيق الأهداف والغايات المعلنة مسبقا والمحدّدة في مناهج التعليم. والثانية سلسلة الإجراءات المحدّدة التي يقوم بها المتعلّم لجعل عملية التعلّم أكثر **سرعة وسهولة ومتعة، وموجّهة ذاتيا** بشكل أكبر، بالإضافة إلى **قابليتها للانتقال** إلى مواقف جديدة[1].

وأهم الاستراتيجيات المنبثقة عن الاستراتيجية التعليمية والتعلّمية نجد **الاستراتيجية الذهنية.** بالنسبة للمتعلّم هي **حلقة متكاملة، تقريبا، طويلة ومعقّدة من الإجراءات المنتقاة لتحقيق هدف ما، مثل جعل الأداء التعلّمي أفضل**. فهذه الاستراتيجية بمثابة **سيرورة المتعلّم لتحسين الأداء**، فهي بالتالي تتألف من الإجراءات الذهنية التي يمتلكها المتعلّم لبلوغ هدف محدّد، إذن هي مجموع العمليات التي يبرمجها المتعلّم طبقا لمكتسباته السابقة وذلك قصد الوصول إلى هدف معرفي معيّن داخل وضعية تعلّمية متميّزة.

وبالنسبة للمدرّس هي كذلك عبارة عن **حلقة متكاملة، تقريبا، طويلة ومعقّدة من الإجراءات المنتقاة لتحقيق هدف ما، مثل جعل الأداء التعليمي أفضل**. فهذه الاستراتيجية بمثابة سيرورة المدرّس لتحسين الأداء، فهي بالتالي تتألف من الإجراءات الذهنية التي يمتلكها المدرّس لبلوغ هدف محدّد، إذن هي مجموع العمليات التي يبرمجها المدرّس طبقا لكفاءاته التداولية والمعرفية، وذلك قصد الوصول إلى أهدافه المعلنة، والمبيّنة في المناهج المدرسية، داخل وضعيات تعليمية متميّزة.

فهاتان الاستراتيجيتان تلتقيان في العنصرين الأساسيين للعملية التعليمية- التعلّمية، وهما المدرّس والمتعلّم؛ حيث يشتركان في القيام بإجراءات ذهنية طيلة أطوار هذه العملية، مع ما فيها من تعطّلات وضغوط وإكراهات داخلية وخارجية، فيعلّم المدرّس متعلّمه كيف يتعلّم تعلّماته، من جهة، متّبعا في ذلك تلك الإجراءات التي سبق الحديث عنها مستثمرا القدرات الداخلية، التي يمتلكها المتعلّم حتى يتمكّن بواسطتها من توجيه انتباهه وتعلّمه لموضوع معيّن، وكذا توجيه عملية التذكّر والاحتفاظ

[1] ينظر حسين محمد أبو رياش وآخران، مرجع سابق، ص 19.

لديه، مع تمكينه من مراقبة تنفيذ أو تطبيق عمليات ذهنية مختلفة[1]. ويبرمج المدرّس، من جهة أخرى، كلّ الإجراءات التي من شأنها تحقيق ما حدّدته المناهج من كفاءات وأهداف.

أولا: الفرق بين الخطاب التعليمي والخطاب البيداغوجي:

1- الفرق بين التعليمية والبيداغوجيا:

لقد خضع مصطلح التعليمية أو الديداكتيك، كما يحلو للبعض، للكثير من التطوّر والتعدّد والظهور تحت عناوين مختلفة عند الباحثين في الموضوع، على الرغم من وجود تحديدات دقيقة، في بعض الأحيان، لهذا المصطلح ومجال اهتمامه. ويعدّ من المصطلحات الشائعة الاستعمال إلا أنّها، ولهذا الشيوع، ليست من الوضوح بمكان؛ إذ يرى **ميالاري** أن حداثة استخدام مصطلح **الديداكتيك** (La Didactique) لاتساع مجال استخدامه، جعله عرضة لكثير من الخلط والغموض وسوء استعمال مفهومه في ميادين تتجاوز اختصاصه.

ولقد ظهر هذا المصطلح في منتصف القرن العشرين (ق20)، واستخدم بمعنى **فن التدريس** أو **فن التعليم** (Art d'enseigner). هذا هو التعريف الذي قدّمه قاموس Le Robert سنة 1955م وقاموس Le Littré سنة 1960م. وابتداء من هذا التاريخ أصبح المصطلح لصيقا بميدان التدريس، دون تحديد دقيق لوظيفته. وهناك من منظّري علوم التربية من اعتبر **هانس ابلي** (Hans Aebeli) أول من اقترح عام 1951م إطارا عمليا لموضوع الديداكتيك في مؤلفه (La Didactique psychologique)؛ حيث نظر إلى الديداكتيك كمجال تطبيقي لنتائج السيكولوجيا التكوينية[2].

إلا أن المشكلة تبقى مطروحة، على مستوى المفهوم الاصطلاحي للتعليمية، على مستوى العلم الذي يبحث في أصول التدريس أو على مستوى الممارسة؛ فالترجمات العربية للمصطلح متفاوتة تتراوح بين **فن التدريس وعلمه وأصوله وأسسه وطرائقه التدريسية**. وهي تسميات تتقاطع فيما بينها مقابل المصطلح الفرنسي الواحد (La Didactique) الذي يترجم إلى مصطلح (التعليمية) في المجال التداولي البيداغوجي الجزائري على المستويين النظري والتطبيقي.

ونظرا لتوافر شرطي الشيوع في الاستعمال والمقابل الفرنسي الواحد (La Didactique)، فإنه من الدواعي المنهجية القويّة التي تحتّم على الباحث أن يستجيب لها التزاما بالضبط المصطلحي المحكوم بالشرطين المذكورين، لذلك كان مصطلح **التعليمية** هو المعتمد في البحث، مع ضرورة الإشارة إلى أن هناك مصطلحا آخر، يعدّ بديلا للمصطلح الأول هو **التعلّمية**. وقد عرف رواجا كبيرا، حيث يكون التركيز فيه على المتعلّم بدل المعلّم. وهناك من عرّب المصطلح الفرنسي (La Didactique) إلى ديداكتيك أو ديداكتيكا.

---

[1] احمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب. الطبعة الأولى، 1427هـ/ 2006م، ص 26.

[2] المرجع نفسه، ص 140.

هذا على مستوى تحديد المصطلح، أما على مستوى المفهوم فنجد بعض التداخل والتقاطع أحيانا بين مصطلح التعليمية ومصطلح البيداغوجيا، لذلك سنبدأ أولا بتعريف التعليمية، ثم البيداغوجيا، وبعدها نحدّد علاقتهما ببعضهما في إطار التعريف بالخطاب التعليمي.

أما لالاند، في موسوعته الفلسفية، فقد عرّف الديداكتيك (أو **التعليمية**) بقوله هي " **جزء من علم التربية موضوعه التدريس** "[1]. فهي شق أو مكوّن من مكوّنات البيداغوجيا، موضوعه التدريس بمختلف طرائقه. وفي تعريف آخر أخصّ من الأول تعدّ التعليمية " **العلم الذي يدرس طرائق تعلّم اللغات** "[2]. فموضوع التعليمية هو عملية التدريس بكل مكوّناتها، وعلى وجه الخصوص، الطرائق التي يعتمدها المدرّس في تقديم دروسه.

وقد أطلق قديما على **علم التربية**، ولا تزال بعض اللغات الأوروبية تحتفظ به كالفرنسية والألمانية[3]. وبالعودة إلى **الدراسات التأثيلية**، نجد أنها كلمة إغريقية الأصل، كانت تدلّ على العبد الذي يرافق الطفل في تنقلاته وبخاصة من البيت إلى المدرسة. ولقد تطوّر استعمال الكلمة وأصبح يدلّ على المربّي **Pédagogue**. والبيداغوجيا هي مجمل الأنشطة التعليمية- التعلّمية التي تتم ممارستها من قبل المعلّمين والمتعلّمين[4].

عرّف سميث (Smith) **التعليمية** بأنَّها فرع من فروع التربية، موضوعها **التخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها** عند الضرورة. موضوع التعليمية التخطيط للوضعية البيداغوجية، ثم المراقبة أثناء تنفيذ الوضعية والتعديل أو التغذية الراجعة أو الفيد باك. يربط هذا التعريف العلاقة بين التعليمية والبيداغوجيا **كون الأولى استراتيجية للثانية**، فهي تتبع مسار الوضعية البيداغوجية من بداية التخطيط لها حتى الوصول إلى تقييمها وتقويمها مرورا بكيفيات مراقبتها أثناء عملية التنفيذ.

وبالانطلاق من التعلّم " اشتقت عبارة **التعلّمية** وهي علم تربوي مستحدث، يدرس التفاعلات التي تربط بين المعلّم والمتعلّم والمعرفة، في إطار مفاهيمي معيّن، قصد إعانة الطفل على امتلاك المعرفة "[5]. وقد جاء التعلّم من الفعل تعلّمَ، ويفيد علّم نفسه بعلم أو علامة. وتفيد صيغة تفعَّلَ النشاط والحركة والفعل. ومعناه اكتساب سلوك أو خبرة جديدة بعد تمرين أو تدريب خاص[6]. ويتمّ هذا الاكتساب

---

[1] أندريه لالاند، مرجع سابق، ص 276.

[2]La Didactique des langues est la science qui étudie les méthodes d'apprentissage des langues.Jean Dubois et autres : Dictionnaire de linguistique, paris, 2001, p : 147.

[3]مجمع اللغة العربية: معجم التربية وعلم النفس، القاهرة، الهيئة العامة للمطابع الأميرية، 1984، ص 77.

[4]احمد أوزي، مرجع سابق، ص 51.

[5] المرجع نفسه، ص 84.

[6] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وفق سيرورة تكيّفية، بفضلها يستطيع الفرد أن يتكيّف مع مواقف جديدة في بيئته. وهو عملية معقّدة لا يمكن إرجاعها إلى خطاطة ذهنية محدّدة[1].

أما **ميالاري** فيعرّف التعليمية بأنها مجموعة **طرق وأساليب وتقنيات التعليم**. إنها الاستراتيجيات المتّبعة لتحقيق التعليم. وفيه تركيز على عملية التعليم، بالدرجة الأولى، وبعدها يأتي التعلّم.

أما **بروسو**، فيعرّفها بأنها **الدراسة العلمية** لتنظيم وضعيات التعلّم ليحقّق التلميذ من خلالها أهدافا معرفية عقلية أو وجدانية أو نفسية حركية. يشترط في الدراسة العلمية ما توصّلت إليه النظريات التعليمية-التعلمية من نتائج، وما تهدف إليه العملية- التعلمية لتكوين شخصية المتعلّم.

من خلال هذه التعريفات يمكن تعريف التعليمية على أنها **علم من علوم التربية** له قواعده ونظرياته، حيث استطاعت التعليمية، عبر سيرورة تشكّلها، أن تتوافر على الخصائص الأساسية للبناء العلمي المتمثلة في توافرها على حقل الدراسة والاشتغال، وعلى مصطلحات وجهاز مفاهيمي خاص بها، وعلى منهجية محدّدة لمقاربة الموضوعات المشكّلة لحقل اهتمامها.

وقد قسّم الباحثون في مجال علوم التربية التعليمية إلى تعليميتين؛ **تعليمية عامة** والتي تسعى إلى تطبيق مبادئها وخلاصة نتائجها، وتقدّم المعطيات القاعدية، التي تعتبر أساسية، لتخطيط كل موضوع وكل وسيلة تعليمية لمجموع المتعلّمين. و**تعليمية خاصة** والتي تهتم بتخطيط عملية التدريس أو التعلّم لمادة دراسية معيّنة وتبني الوضع التعلّمي الأفعل لتحصيلها؛ لأن لكل مضمون معرفي طرائق خاصة ببنائه، فلتعليم إنتاج نص سردي طرائقه الخاصة، أو تعليم كتابة رسالة طرائق خاصة، ومن هذا المنطلق، لم يعد ممكنا الاكتفاء بالتربية العامة (بيداغوجيا)، بل برزت الحاجة الملحّة إلى الطرائق الخاصة في تعلّم المواد والأنشطة داخل المادة الواحدة، مراعاة لخصوصية المحتوى التعلّمي، ولفرادة المتعلّم، والوضع التعلّمي.

هذا، وتتميّز البيداغوجية بالمميّزات الآتية[2]:

- تسعى البيداغوجية اليوم إلى **نقل المعارف**، وهذا النقل يتمّ بكيفية معتمدة على نتائج البحث العلمي، باستخدام تقنيات تمَّ اختيارها تبعا للتفكير المبني على تحديد غايات، يفرضها **السلوك الاجتماعي** على الممارسة البيداغوجية.
- تؤسَّس البيداغوجية على تأملات تستند إلى بديهيات فلسفية، كالقول بأنها **موهبة فطرية** أكثر منها شيء مكتسب.
- تؤسَّس البيداغوجية على الممارسة التي تكسب صاحبها الخبرة، وتجعله قادرا على نقل المعارف إلى الغير.

[1] المرجع السابق، ص 84.

[2] المرجع نفسه، ص 51-52.

- تستند البيداغوجية إلى نظريات التربية، المعتمدة على العلوم التجريبية، والتي لها علاقة بميدان التربية، كما هو الحال مثلا بالنسبة لنظريات التعلّم.
- تؤسَّس البيداغوجية على الاعتقاد السائد لدى بعض الناس، أنها موهبة فطرية، وهذا الأمر هو الذي يجعلها تختلف عن العلوم الدقيقة كالفيزياء أو البيولوجيا، وذلك بالنظر إلى تعدّد المتغيّرات التي تتدخّل في كل وضعية بيداغوجية، وكذلك بالنظر إلى تعدّد أهدافها وعدم دقّتها في كثير من الأحيان.

ثانيا: الفرق بين الخطاب العلمي والخطاب التعليمي

1- تعريفات الخطاب العلمي:

يعرّف الخطاب العلمي بأنه كلّ **عملية تواصل لساني مؤطّر بالرؤية العلمية**، ما يجعله يشترك مع الخطاب ات الأخرى في أداة التبليغ، وهي اللغة. ولكنه يختلف عنها من حيث الهدف؛ لأنه يسعى إلى نقل مضامين علمية دقيقة أو ينقل موقفا نظريا إزاء الإنسان أو الطبيعة، مع تفاوت في المستهدف، من النقل بين فحوى الخطاب ومتلقّيه، ففي الحالة الأولى، تتقدّم عمليات شرح وجهة النظر العلمية أو الأفكار أو التصوّرات على المتلقّي، أي أن الغرض منصبّ على مضمون الخطاب أكثر من التركيز على إعلام أو إقناع المتلقي بما ينقل إليه. وأما الحالة الثانية، فيحتل المتلقي الصدارة؛ إذ يصبح المستهدَف بالخطاب، فيتّخذ المرسل لأجل ذلك استراتيجيات تواصلية وطرائق فعّالة لإنجاح عملية التبليغ العلمي[1]؛ إذ " تستدعي المقتضيات التعليمية استحضار إواليات "(axiomes) معيّنة تضمن استلال هذا الموضوع من مجاله العالم، قصد إدماجه بشكل ملائم في إطار خطاب ديداكتيكي "[2]. ينطلق الخطاب التعليمي من بديهيات علمية معينّة في الخطاب التعليمي.

شكلا الخطاب العلمي:

من التعريف السابق، نجد أن الخطاب العلمي يتّخذ شكلين يجسّدان غايته:

- **شكل تعبيري تفسيري:** مضمون الخطاب هو الغاية المرجوة، وهو بذلك يهمل المتلقي أو المخاطَب. يعمل على تقديم أفكار وتصورات وتفسيرات لمختلف الظواهر، فهو " خطاب نظري يمكن تصوّره كبنية تفسيرية تربط عددا من الظواهر بعدد من المفاهيم والمسلّمات والمبادئ عن طريق جهاز استنتاجي "[3]. فهو خطاب نظري: يكتفي بربط الظاهرة بالمفهوم أو المبدأ.

---

[1] يوسف منصر: الخطاب العلمي مرتكزاته وخصائصه، مجلة اللسانيات واللغة العربية الصادرة عن مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة عنابة، العدد السادس، جوان 2009م، ص47.

[2] محمد حمود: المعرفة بين خطابي النقل الديداكتيكي والتبسيط العلمي، منشورات الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 2004م، ص 30.

[3] عبد القادر الفاسي الفهري: عن أساسيات الخطاب العلمي والخطاب اللساني، ضمن: المنهجية في الأدب والعلوم الإنسانية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الثالثة، 2001م، ص 55.

- **شكل تعبيري نقلي:** وهذا الشكل ينتقل إلى المتلقي أو المخاطَب، فيهتم بآليات ومنهجيات تحويل المضمون العلمي من **الشكل التعبيري التفسيري إلى الشكل التعبيري النقلي**[1]، وفي هذه الحالة يوسم الخطاب العلمي بأنه عملية " **نقل محتوى دلالي خاص بنشاطات معرفية وتبليغية، دون هدر للمعلومات، ودون غموض ولو ضئيل** "[2]. يشترط الوضوح والدقة والاختصار في تبليغ أو نقل محتويات المعرفة ذات الدلالة.

ينطلق الخطاب العلمي من الشكل التعبيري التفسيري إلى الشكل التعبيري النقلي، فهل يشترط هذا الانتقال؟ وما شكل هذا النقل أو التحويل؟ ومن يقوم به؟

2- نظام العلامات في الخطاب العلمي:

يتأسس الخطاب العلمي على نظامين علاميين عامين؛ إما على العلامات اللسانية (اللسان) أو العلامات غير اللسانية، كالخطابات التي ترتكز على الأرقام والأشكال الخاصة والبيانات والرسومات وغيرها أو ما يصطلح عليه باللغة الصورية. وقد يجمع الخطاب العلمي بين النظامين، حيث يكون أحدهما رئيسيا ومحوريا كوسيلة في التبليغ، بينما يكتفي الآخر بلعب دور المساعد في عملية إنجاح التواصل والتبليغ.

3- معايير تصنيف الخطاب العلمي:

أ- المعيار الإبستيمولوجي:

إنَّ النشاط العلمي الذي ينشأ حول ظاهرة طبيعية أو إنسانية، يستند في أصل نشأته إلى فلسفة تحدّد **طبيعة المعرفة وأهدافها ومسلّماتها وأسسها**. ويحفل تاريخ الممارسات العلمية الإنسانية بالعديد من الفلسفات والرؤى التي تمكّننا من الإجابة عن أسئلة من قبيل: لماذا درست هذه الظاهرة من هذه الزاوية؟ ولماذا اعتمدت على أسس معيّنة وأهملت أخرى؟ ولأي سبب كانت تهدف إلى تحقيق غايات دون أخرى؟ وغيرها من الأسئلة ذات الطابع الإبستمولوجي، وعلى هذا النحو تكون مساءلة الخطاب العلمي إبستمولوجيا وقوفا عند بعض المنعطفات الكبرى التي عرفتها بعض المعارف العلمية، لا من أجل مسحها والتأريخ لها، بل بغية رصد مظاهر التجديد والطرافة فيها باعتبار أنها كانت مناسبات لإعادة النظر في المطلقات وفيما ينظر إليه على أنه أولى وضروري لا داع للتساؤل حول صلاحيته والتشكيك فيه[3].

ب- المعيار التراكمي:

تتطوّر العلوم على اختلاف أنماطها وغاياتها على صورتين: التراكم والقطيعة، فالتراكم تضاف فيه جهود المتأخرين إلى جهود المتقدّمين، مع بقاء مجال الرؤية موحّدا مستمرا على الوتيرة نفسها، وفي الطبيعة تكون حركية العلم مبنية على الاتصال والانفصال في الآن نفسه، فبقدر ما يعنى المتأخرون

---

[1] يوسف منصر، مرجع سابق، ص46.

[2] Gérard Vigner : lire du tête au sens. C.L.E international, paris, 1979, p :98.

[3] عبد السلام بنعبد العالي وسالم يفوت: درس الإبستمولوجيا، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثالثة، 2001، ص 5.

بتغيير اتجاهات البحث ومناهجه وزوايا النظر للظاهرة، بقدر ما يكونون قد دفعوا بالمعرفة أشواطا إلى الأمام، أو بثّوا فيها جديدا[1].

ت- المعيار التداولي:

الخطاب العلمي خطاب تداولي بامتياز، بصرف النظر عن الوسيلة التبليغية التي يعتمدها كقناة للتخاطب؛ إذ لا يخفى على أحد أن النشاط العلمي في حد ذاته يهدف إلى تحقيق غايات تتجلّى آثارها على الفرد والمجتمع في مختلف مجالات الحياة، فالعلوم كانت ولا زالت تؤثّر في حياة البشر، وتطوّر أساليب معيشتهم وحتى تفكيرهم[2].

وكون الخطاب العلمي تداوليا بالأساس، بالنظر إلى العلم في حد ذاته أو وظيفته أو من باب نفي مقولة العلم للعلم، لا يعني أن الوسيلة التي يعتمدها قناة ينفذ عبرها إلى مخاطبيه لا تلعب أي دور تأثيري، بل إنها تساهم بشكل فعّال في تحقيق هذا الدور من خلال استعمال منشئ الخطاب لصيغ وألفاظ وتراكيب لغوية مخصوصة ولا يتوقّف البعد التداولي في الخطاب العلمي عند العامل اللغوي فحسب، بل قد يتعدّاه إلى أشكال تواصلية أخرى يصطنعها هذا الخطاب، يقدّر صاحبه أنها الأنجع والأكثر فعالية في تحقق الغايات المرجوّة، من ذلك مثلا: الرسوم، البيانات، الأشكال الهندسية، المعادلات الرياضية[3].

أما فيما يخص الخطاب التعليمي فننطلق من المسلَّمة التي مفادها أنه لا يمكن تصوّر متكلِّم ما بإمكانه أن يختار الوحدات المعجمية والبنيات التركيبية من مخزونه من العناصر اللغوية دون أن يكون لـه قيـد سوى ما يريد أن يقوله. بل إن هناك قيودا أخرى تظهر وتشتغل تحدّ من اختياراته، ويمكن أن تحصر هذه القيود في عاملين: عامل خارج-لساني (Extralinguistique) هي الشروط الواقعية للتواصل، والثاني القيود الشكلية. وفي هذا المقام نمثّل لهذين العاملين بالخطاب التعليمي؛ حيث يجب الأخذ بعين الاعتبار بما يلي:

- الطبيعة الخاصة للمتكلّم (المدرِّس) حيث يجب توافر جملة من المعايير، ثم طبيعة المخاطَبين المتعلّمين (عددهم، سنهم، مستواهم، سلوكهم)، التنظيم الاجتماعي للمجال حيث تقام العلاقة بينهما وهو البيئة التعليمية، وتتم وفق الاستراتيجية التوجيهية.
- يستجيب الخطاب التعليمي للقيود الآتية: **خطاب توجيهي** وهذا عامل شكلي، ما يتعلّق باللغة كعامل موضوعي.

ويعد النص إحدى الدعائم الأساسية التي يقوم عليها الخطاب التعليمي بشتى مجالاته؛ لأن التحصيل العلمي والمعرفي لا يمكن أن يتحقّق بطريقة جيدة إلا من خلال نصوص حسنة التنظيم. وعن طريق ما يطلق عليه بالنقل أو التحويل التعليمي **(Transposition Didactique)**؛ حيث تنتقل المعرفة

[1] يوسف منصر، مرجع سابق، ص48.

[2] المرجع نفسه، ص49.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

من الجانب العلمي إلى الجانب التعليمي. وهذا ما يفرض علينا طرح الإشكالات الكبرى لتدريسها مادة تعليمية، فنتساءل: مم تعاني تعليمية اللغة العربية في التعليم الثانوي، هل من غياب الطريقة التعليمية الناجعة الكفيلة بمساعدة المدرّس على تلقين مادته والتلميذ على تلقّيها دون تكلّف؟ أم في المنهاج المقرّر؟ وهل وُفّرَت الوسائل البيداغوجية المساعدة على ترسيخ المحتوى اللغوي في أحسن الظروف؟ وما مدى نجاعة التقويم الثانوي لمادة اللغة العربية؟ وما مدى رضا التلاميذ بنوعية التقويم؟

إن المعرفة اللغوية الموجّهة للتدريس في شكل برامج مقرّرة على تلاميذ الثانوي، تكون معرفة علمية مبسّطة، قد تمّ تعديلها وتحويلها وفق متطلبات العملية التعليمية، حتى تصبح مهيأة وملائمة لجمهور المتعلّمين، وصالحة للثانوية كمؤسسة اجتماعية فاعلة، ويعرف هذا النمط من المعرفة الموجّهة إلى التدريس بالمعرفة التعليمية أو المدرسية (Le savoir scolaire) أو الدراية.

كما أن معرفة المتعلّم لخصائص خطاب المادة التي يدرُسُها (اللغة العربية مثلا) يعينه كثيرا في فهم المادة واستيعابها. لذلك يهتم جزء من لسانيات النص أو الخطاب بوضع المعايير التي تصاغ أو تنتج وفقها النصوص التعليمية في مختلف التخصصات والمجالات، وذلك بتحديد خصائص الخطاب التعليمي بصفة عامة، وتحديد خصائص هذا الخطاب في كل مادة تعليمية بصفة خاصة.

المبحث الثالث: القواعد التبليغية

تتصف العلاقات بين الناس عامة وبين طرفي العملية التعليمية-التعلّمية، المدرّس(Enseignant)[1] والمتعلّم(Apprenant)[2]، خاصة بأسبقيتها على إنتاج الخطاب والخطاب التعليمي ذاته. وتوصف هذه العلاقة في علوم التربية والبيداغوجيات الحديثة بالعلاقة الديداكتيكية (La Relation Didactique). وقد كان منطلقها المثلّث الديداكتيكي (Le Triangle Didactique)، أحد أقدم الأوصاف لهذه العلاقة، وأقطابها: **المدرّس، المتعلّم والمعرفة أو مضمون التعلّم**. لكن التفكير الديداكتيكي يتطلّب أكثر من ذلك؛ إذ تسعى المقاربة الديداكتيكية إلى الاهتمام بالعلاقات فيما بين أقطاب المثلث أكثر من الاهتمام بكل قطب على حدة[3]. وهذا ما يحدّده التعريف الآتي للعلاقة الديداكتيكية: " قصد شخص من أجل وضع شروط تسمح لشخص آخر أو لعدّة أشخاص بتعلّم مضمون تعلّم بنجاح "[4].

ومن المهم جدا قبل البدء في أي عملية تعليمية-تعلّمية مع المتعلّمين الاعتراف بهم، من جهة وجودهم المختلف عن المدرّس اختلافا جذريا، وهذا ما يجعل إنتاج الخطاب التعليمي ينبني على هذه الحقيقة الساطعة وإلا فشل المدرّس في أداء مهمته الحقيقية؛ وذلك لسبب بسيط يعود إلى اختلاف مشكلات المتعلّمين وتعثّراتهم وتطلّعاتهم وقدراتهم عن المدرّس فوجب عليه ألا يسجنهم في قناعاته وتفسيراته المقدّسة اجتماعيا، فيحكم عليهم بالنجاح والفشل بناء على ما سبق ذكره.

سنركّز في التعريف السابق للعلاقة الديداكتيكية أو التعليمية على جملة التفاعلات التي تحدث بين أقطابها[5]:

- تفاعلات بين المتعلّمين والمضمون؛ من خلال الأسئلة التي يطرحها المتعلّم أو التصوّرات التي يحملها عن المضمون.
- تفاعلات بين المدرّس والمضمون؛ من خلال تكوينه للوضعيات التعلّمية بسيطة كانت أو مركّبة.
- تفاعلات بين المدرّس والمتعلّمين مستقلة عن المضمون؛ من خلال تنظيم المدرّس لعمل المتعلّمين داخل حجرة الدرس ضمن ما يعرف ببيداغوجية المشروع على سبيل المثال.

---

[1] مدرّس، معلّم (Enseignant): كل الأشخاص الذين يتحمّلون مهمة تربية التلاميذ داخل المدارس. عبد الكريم غريب: المنهل التربوي؛ معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج1، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2006م، ص 340.

[2] متعلّم (Apprenant): تسمية من تسميات المتعلّم، استعملت على الخصوص من طرف الاتجاهات البيداغوجية الحديثة، لأنها توحي ضمنيا بإمكانية الفرد في التعلّم الذاتي والمبادرة الشخصية. المرجع نفسه، ص 69.

[3] ينظر فيليب جونايرو سيسيل فاندر بورخت: التكوين الديداكتيكي للمدرّسين؛ التدريس بالكفايات من خلال خلق شروط التعلّم، ترجمة عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2011، ص 67.

[4] المرجع نفسه، ص 104.

[5] المرجع نفسه، ص111-112.

- تفاعلات مباشرة بين المدرّس والمتعلّمين بخصوص المضمون؛ من خلال ما يتم تبادله بين الطرفين أثناء تنفيذ وضعية تعلّمية معيّنة.
- تفاعلات بين أقطاب العلاقة التعليمية؛ المدرّس والمتعلّمين والمضمون؛ من خلال استعمال الوسائل التعليمية التي تساعد على تنفيذ وضعيات التعلّم.

من خلال هذه العلاقات الفرعية داخل العلاقة الديداكتيكية يمكن اعتبارها تجميعا للتفاعلات القائمة بين المدرّس والمتعلّمين " **من أجل إنجاز عمل خاضع لغاية تتعلّق بمضمون التعليم والتعلّم، داخل إطار مكاني وزماني محدّد، وهو الإطار المدرسي عموما** "[1].

يحافظ كل من المدرّس والمتعلّمين على **مبدأ التعاون** وذلك في سياق " دينامية العملية التعليمية-التعلّمية، [والتي] تندرج ضمن تمفصل التنازلات الديداكتيكية والتنازلات الديداكتيكية المضادة. ويلزم هذا الفسخ للعقدة الديداكتيكية، المدرّس والتلميذ باستمرار، على لعب الدور الموكول لهما، أي التعليم والتعلّم تباعا"[2].

تمرّ عملية إنتاج الخطاب التعليمي بمراحل ثلاث؛ مرحلة استباقية، مرحلة تفاعلية ومرحلة تغذية راجعة؛ فأثناء **المرحلة الاستباقية** لما قبل العملية التعليمية-التعلّمية يهيئ المدرّس ويستَبِقُ المقطع التعليمي-التعلّمي.

وخلال **المرحلة التفاعلية** والتي ينتج فيها الخطاب التعليمي فعليا، يضع المدرّس المتعلّمين داخل وضعيات ملائمة لموضوع التعلّم ويدبّر التفاعلات بين المتعلّمين من جهة ومعه من جهة أخرى.

وأثناء **مرحلة التغذية الراجعة**، يحلّل المدرّس أثر المقطع التعليمي-التعلّمي عليه وعلى متعلّميه.

تحكم العلاقة التي تربط المتخاطبين، المدرّس والمتعلّمين، من حيث السياق، علاقتان، الأولى داخل السياق، والأخرى خارجه؛ أي ما يعرفه المتخاطب عن الآخر، سواء أكان المدرّس أو المتعلّم. وما يعرفه المتخاطبان عن المقام المدرسي وعما يريدان قوله أو سماعه، فالعلاقات ذاتها ولكن صور هذه العلاقات تتناسب مع المقام الذي توضع فيه.

وقد يحدث أن تكون العلاقة بين المدرّس والمتعلّمين من جهة، وبين المتعلّمين أنفسهم من جهة أخرى معدومة أو تكاد، كأن يكون اللقاء بينهم لأول مرة؛ فإن المدرّس يسعى إلى إيجاد هذه العلاقة عن طريق خطابه التعليمي التفاعلي؛ إذ يسعى إلى توطيد علاقته بمتعلّميه. وهذا ما يبرز دور اللغة التفاعلي من خلال " ما طوّره سينكلير (Sinclair) وكولتهارد (Couthard) (1975) في دراستهما التفاعلات اللغوية بين المعلّم والمتعلّم في الفصول الدراسية. في هذه الدراسة المهمّة تمييز بين التفاعل / التبادل اللغوي / الكلامي Exchange والنقلة أو الانتقالة move والفعل اللغوي (Act)[3].

---

[1] المرجع السابق، ص 112.

[2] المرجع نفسه، ص 312.

[3] بهاء الدين محمد مزيد، مرجع سابق، ص 103.

فمن **الأفعال اللغوية أو الكلامية** وهي **الوحدات أو البنيات الصغرى** ومن أمثلتها السؤال، والأمر، والنهي، والخبر، والنداء وغيرها من الأفعال تتشكّل النقلات التعليمية-التعلّمية بين المدرّس والمتعلّمين، وتكون حسب سينكلير وكولتهارد بداية **بالاستهلال**Initiation ، ويكون عادة من المدرّس، ثم الردّ réponse، وعادة يكون من المتعلّم، ويليه التعقيب على الردّ-Feedback وعادة يكون من المدرّس، وهكذا الأمر طوال الحصة الدراسية، ومن **مجموع تلك النقلات يتكوّن التبادل اللغوي**.

ونأخذ مثالا عن الأفعال اللغوية أو الكلامية وهو السؤال، فما طبيعة السؤال التعليمي؟

لماذا نسأل؟ من البداهة أن طرح السؤال ناتج عن حالة **فراغ معرفي** نسعى إلى تحقيق اكتمال معرفة السائل، وقد يسعى المتكلّم بالسؤال إلى معرفة ما إذا كان المتلقي يمتلك الإجابة أم لا كما هو الشأن في السؤال التعليمي يلقى للتأكد من فهم المتعلّم الدرس[1].

ولكنّ مادام السؤال ينطلق من المدرّس فهو لا يخلو من سلطة؛ لأنه يتحرّك من موقع القوّة والنفوذ فهو أعلى رتبة من مخاطَبه المتعلّم، وهذا التفاوت يجعله ذا سلطة تخوّل له معرفة ما يريد معرفته[2].

وبالعودة إلى العلاقات التعليمية فإن مجموع التفاعلات التي تحدث داخل جماعات التعلّم، تتم كذلك بين المدرّس وبين المتعلّمين ومواضيع التعلّم أو المضمون المعرفي-التعلّمي، أو ما يُعرَف بـ" **المثلث التعليمي**" (Le Triangle Didactique)، والسياق العام الذي تحدث في سياقه هذه التفاعلات هو **الوضعيات التعليمية-التعلّمية.**

وقد حاولت التوجّهات التربوية الحديثة تأسيس العمل البيداغوجي على ما يسمّيه **فيليب ميريو (Philippe Meirieu) تكامل عناصر المنهج البيداغوجي** وهي المكوّن [أو المدرّس] والمتعلّم والمعرفة"[3].

في الواقع، لا يمكن تحقيق هذا التكامل إذا كان المدرّس " يشتغل كناقل للمعلومات لا يشرك تلاميذه في تعلّمهم في الغالب. وهو ينسى أن هؤلاء التلاميذ يتعلّمون بأساليب مختلفة وسرعات متفاوتة، بينما يتخذ هو لتعليمه طريقة لا تتغيّر وإيقاعا واحدا مفروضا على الجميع. كما ينسى أن التعليم لا يتمّ حقيقة إلا من خلال النشاط والعمل. وإن المعارف التي ترسخ في الذهن هي تلك التي نكتشفها بأنفسنا، وينسى أيضا أن نمو المهارات العقلية أكثر أهمية من تحصيل المعلومات. فالواقع أن الشخص الذي تنمّت لديه مهارات عقلية أكثر هو الذي يستطيع النفاذ بسهولة وبنفسه إلى عالم المعارف، والعكس غير صحيح"[4].

---

[1] ينظر عبد الله الهلول، مرجع سابق، ص 59.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] عبد الحق منصف: رهانات البيداغوجيا المعاصرة؛ دراسة في قضايا التعلّم والثقافة المدرسية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، طبعة 2007، ص 50. مأخوذ من: PH.Meirieu: l'école mode d'emploi-E.S.F.Editeur-1992-Paris-p :105.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من: كلود بيجان: الديداكتيك وانشغالاته الأساسية، ترجمة رشيد بناني ضمن كتابه: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي-1991-الدار البيضاء، ص 73.

وأما العلاقة التي تربط المتخاطبين في العملية التعليمية – التعلّمية، من حيث القواعد والقوانين التخاطبية، فهي علاقتان، الأولى تبليغية والأخرى تهذيبية، أما الأولى فنجدها في منجزات بول غرايس(Paul GRICE)، حين صاغ مبدأ التعاون(Principe de coopération) بمسلّماته الأربع، وهو أول من وضع قواعد للتخاطب في القرن العشرين، حيث عُرف هذا الباحث بمبدئه هذا، والذي يعدّ **أول مبدأ تداولي** للتخاطب. وكان هدفه من وضع هذه القواعد التخاطبية " أن تنزل منزلة الضوابط التي تضمن لكل مخاطبة إفادة تبلغ الغاية في الوضوح، بحيث تكون المعاني التي يتناقلها المتكلم والمخاطَب معاني صريحة وحقيقية "[1].

وسنكتفي بذكر فحوى هذا المبدأ وما ينبثق عنه من مبادئ فرعية، ثمّ" ما قُدِّم له من نقد. وما تجدر الإشارة إليه أن هذه المبادئ وإن كانت حديثة، إلا أن فحواها ورد عند العديد من باحثينا العرب القدامى.

يصاغ مبدأ التعاون كالآتي:

- **ليكن انتهاضك للتخاطب على الوجه الذي يقتضيه الغرض منه**[2].

أي إن " مشاركتك الحوارية تطابق ما هو مطلوب من طرفك في الميدان الذي تصله، في إطار الهدف أو الاتجاه الذي يقبله التبادل الكلامي الذي تساهم فيه"[3].

وانطلاقا من تسمية **مبدأ غرايس**، نلاحظ وجوب التعاون بين المتكلم والمخاطَب لأجل تحقيق الغرض من الخطاب، وما يساعد على ذلك ما حدَّده غرايس من مبادئ فرعية:

1-مبدأ الكم (Maxime de quantité)، وقاعدتاه[4]:

- لتكن إفادتك المخاطَب على قدر حاجته؛ أي أن تشتمل مشاركتك على أخبار ومعلومات ومعطيات قدر المطلوب (لكي تعتبر مناسبة للتبادل).
- لا تجعل إفادتك تتعدى القدر المطلوب؛ أي ألا تشتمل مشاركتك وإفادتك على أخبار أكثر من المطلوب.

انطلاقا من هاتين القاعدتين، يسعى المتكلّم، ممثلا في المدرّس، إلى إخبار المخاطَب ممثلا في المتعلّم. لذا اختلفت نظرة الباحثين البيداغوجيين والمشتغلين في حقل التعليم والتربية إلى التدريس،

---

[1] طه عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 239.

[2] المرجع نفسه، ص 238. ويترجمه البعض بقوله: أن تكون مساهمتك الحوارية بمقدار ما يطلب منك في مجال يتوسل إليه بهذه المساهمة، تحدوك غاية الحديث المتبادل أو اتجاهه، انت ملتزم، بأحدهما، في لحظة معيَّنة". ويلاحظ في هذه الترجمة أنها شملت القواعد الفرعية المنبثقة عن مبدأ التعاون. ينظر:P.Grice، logic and conversation trad، fr، communication N30, 1979، (in) p45-46.. في: عبد العزيز السراج. مرجع سابق. ص 279.

[3] كيريرا أوريكيوني: كفايات المتكلّمين، ترجمة وتعليق محمد نظيف، مقال ضمن كتاب: في التداولية المعاصرة والتواصل، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، طبعة 2014، ص 132.

[4] ينظر طه عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 238. وينظر كيريرا أوريكيوني، مرجع سابق، ص 132. ينظر آن روبول وجاك موشلار: التداولية اليوم؛ علم جديد في التواصل، ترجمة سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، مراجعة لطيف زيتوني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، طبعة 1998، ص 55.

حيث لم يعد مجرّد نقل للمواد والمحتويات بشكل تلقائي، بل أصبح توليدا لأنشطة التعلّم وتغذية لها بوسائل ملائمة من بينها المعلومات والمحتويات التي يتمّ نقلها للمتعلّم وتزويده بها. " إن نظام التدريس بكامله يتّجه حسب شارل هادجي (Charles Hadji) نحو تحقيق التعلّم وتسهيله "[1].

فالتعلّم هو قاعدة التدريس، والعامل المقرّر لأهدافه ولمادته وكيفياته. فعندما يدرّس المعلّم شيئا للتلاميذ يقوم بذلك على أساس نوع التعلّم الذي يجسّده هذا الشيء والرغبة في تعلّمه منهم، وفي الواقع، تأتي أهمية التعلّم في توجيه التدريس وتقرير استراتيجيات تنفيذه من مبادئ وأساليب وطرق[2].

لذا، ينبغي على عملية تبليغ (أو إخبار) المضمون المعرفي-التعلّمي ألا تكون عائقا أمام فعل التعلّم، كون ارتباط أنشطته به تجعله يتخلّى عن العديد من مثالاته، فقد انتهى زمن المدرّس الذي يدفع متعلّمه إلى الوعي بفقره الداخلي وبجهله، وإنما عليه أن يقرّ بوجود مكتسبات قبلية لدى المتعلّم تمكّنه من جَسْرِها مع تعلّماته الجديدة.

2-مبدأ الكيف (Maxime de qualité)، وقاعدتاه[3]:

- لا تقل ما تعلم كذبه ولا تثبت ما تعتقد أنه كاذب؛ أي أن تكون مشاركتك صادقة.
- لا تقل ما ليست لك عليه بيّنة. لا تثبتوا ما تعوزكم فيه الحجج.

الهدف المتوخّى من تطبيق هذا القاعدة، وكل قواعد مبدأ التعاون، هو تحقيق مردودية كبرى لتبادل الأخبار بين المدرّس والمتعلّمين وبين المتعلّمين أنفسهم. ويرتكز على اعتبارات تجريبية أن يكون سلوك الأشخاص على هذا النحو، فذلك لأنهم تعلّموا ذلك خلال طفولتهم، ولم يفقدوا تلك العادة، واعتبارات منطقية، أريد أن أتمكّن من اعتبار القواعد العادية للحوار ليس باعتبارها مبادئ فقط حيث نلاحظها كلنا أو قريب من ذلك في إجراء الحوار، لكن باعتبارها مبادئ نتتبعها بدراية ويجب أن نتمسّك بها فهي نتاج لخاصية المتخاطبين النفسية الجوهرية.

3-مبدأ المناسبة أو العلاقة (Maxime de relation)[4]:

- تحدّثوا في الوقت المناسب وبكيفية ملائمة، بعبارة أوضح وأبلغ ليناسب مقالك مقامك.

يقدّم المدرّس المعلومات والمعارف ويحلّلها ويصوغ العمليات الضرورية التي تجعل اكتساب المعرفة ممكنا وسهلا. يقوم إذن بتحليل المعلومات بوصفها عمليات للإنجاز وذلك بواسطة تمارين وأنشطة للتدريب على المهارات تكون ملائمة.

---

[1] عبد الحق منصف، مرجع سابق، ص 50. مأخوذ من: Charles Hadji: l'évaluation، règles du jeu-E.S.F.Editeur-1992-Paris-P :86.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من: محمد زيدان حمدان: ترشيد التدريس بمبادئ واستراتيجيات نفسية حديثة، دار التربية الحديثة، الأردن، 1985، ص 26.

[3] ينظر طه عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 238. وينظر كيريرا أوريكيوني، مرجع سابق، ص 132. ينظر آن روبول وجاك موشلار، مرجع سابق، ص 56.

[4] ينظر طه عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 238. وينظر كيريرا أوريكيوني، مرجع سابق، ص 132. ينظر آن روبول وجاك موشلار، مرجع سابق، ص 56.

إن الإلقاء أو التبليغ لا يمكنه أن يؤدي وظيفته داخل أنشطة التدريس ما لم يخضع لشروط بيداغوجية أهمها وظيفته، أي توجيهه نحو مهام يكون في مقدور المتعلّم إنجازها. كما ينبغي احترام السجلّ المعرفي للمتعلّم (سجل الخبرات والمعارف التي ترسّخت لديه في تعلّم سابق وأصبحت جزءا من رصيده). وأخيرا يجب أن يتلاءم هذا الإخبار – حسب أوليفي روبول – مع حاجات المتعلّم واهتماماته واتجاهاته[1].

4-مبدأ الجهة أو الطريقة (Maxime de modalité)، وقواعده[2]:

- لتحترز من الالتباس؛ أي تجنب الحديث الغامض والمبهم.
- لتحترز من الإجمال؛ أي تحدّث بوضوح.
- لتتكلَّم بإيجاز.
- لترتِّب كلامك؛ أي كن منهجيا.

لماذا يجب أن نكون متعاونين خلال تبادل كلامي ما؟ ماذا نجني جرّاء هذا التعاون؟ إنه تحقيق المقاصد والأهداف التخاطبية بكل بساطة، حينما نتمتع بالإصرار على تحقيقها يمكننا أن نكون كذلك. التبادل التخاطبي يجد نفسه، في حال الامتناع عن التعاون، متعذّرا ومقفلا حتما، مما يسبّب ضررا كبيرا للمخاطب. للمخاطب فحسب؟ ألا يتضرّر المتكلّم؟! بلى، سيتضرر هو كذلك: حينما تُخرق المبادئ الحوارية من طرف المدرّس في حالة بحثنا هذا يلحق الضرر منافعه الخاصة إضافة إلى منافع الحضور. سيجد المدرّس نفسه مضطرا إلى التعاون وإلا فشل في الوصول إلى أهداف دروسه، والمتعلّم كذلك.

هذا التصور الجديد للغة، حسب ما يصبو إليه غرايس، عبارة عن آلة ذات تناغم ضروري وتعاضد مناسب في كنف المجتمع. رغم أن البعض يرى أن هذا النموذج التعاوني ليس إلا وهما خياليا ومهدِّأً يخفّف من الصراعات، المواجهات التي تميّز أيضا التبادلات الكلامية والواقع التعليمي يثبت ذلك.

ورغم وجود أفعال تدلّ على حدّة الصراع والعنف اللفظي بين المتخاطبين، إلا أن جادل(ولو كان مذموما) تعني شارك هي تقاسم (أو الإقرار بوجود قيم مشتركة ولو ضمنيا)، " عدد من قيم وقواعد اللعبة اللسانية والحوارية لن تطرح قاعدة للاشتغالات التواصلية تلك التي ترتكز على وجود عقد مشابه للعقد الذي يحكم مجموع السلوكات الاجتماعية (العقد البيداغوجي مثالا)، هذا ما يعلنه بلطف ديسكمبر" ندعو مجتمعا مجموعة من الالتزامات التي تكون بين عدة أشخاص بإزاء بعضهم البعض حينما يكونون مجتمعا" أي حينما يتشاركون الربح والخسارة"[3].

إنه صحيح أيضا أن بعض أنماط التبادل، نحو المجادلة، الحرب الكلامية، هي من حيث مبدؤها أقل تعاونا من التبادلات الهادئة السليمة، لا بل الاندماجية. ويتاح بالتأكيد أن نجد المواجهات والخلافات

---

[1] عبد الحق منصف، مرجع سابق، ص 50. مأخوذ من: Olivier Reboul: Qu'Est-ce qu'apprendre ?Ed.P.U.F.1980-Paris-P :21.

[2] ينظر طه عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 238. ينظر كيريرا أوريكيوني، مرجع سابق، ص 132-133. ينظر آن روبول وجاك موشلار، مرجع سابق، ص 56.

[3] كيريرا أوريكيوني، مرجع سابق، ص 135.

ومظاهر الانشقاق وإجراءات الإقصاء مفيدة أكثر من التفاعلات السعيدة بل أكثر تمييزا: بحسب تمحور فكرتها حول التبادلات الناجحة أو الفاشلة، وبحسب أن تشكّل فيها صورة مرحة أو مشؤومة[1].

فيما يخص مبدأ التعاون، ينحصر في التذكير بأن المتحاورين يشكّلون مجتمعا. إذا طلب المدرّس من المتعلّم الإجابة عن سؤال يتعلّق بدرسه، يمنح لنا المبدأ اعتبار المدرّس والمتعلّم يشتركان في ممارسة نشاط مشترك يتمثل في ثنائية سؤال/ جواب، والتي تكون متبادلة بينهما أثناء سير الدرس. ينجم عن هذا التشارك أن الالتزام الذي على المدرّس أن يضطلع به هو أن يسأل سؤاله بكلمات وعبارات يفهمها المتعلّم. بينما يلتزم المتعلّم بأن يعطي جوابا بكلمات وعبارات يفهمها المدرّس. " إذا تصرّف أحدهما بخلاف ذلك فإنه يعاكس هدف المجتمع الذي شكّله هو نفسه مع شريكه ومن ثم هدفه الخاص. الالتزام الذي يعلنه مبدأ التعاون ليس إلا الارتباط الاجتماعي الكلامي"[2].

إذا حصل للمتخاطبين، المدرّس والمتعلّمين، التخاطب أن تكون فائدة بينهما أو مقاصد وأهداف بينهما، فإنهما يحصلان معا على هذه الفائدة وهذه المقاصد والأهداف، إذا نجحا في فعل ذلك، ويخسران معا إذا لم ينجحا في ذلك، " هناك إذن تشارك الربح والخسارة، ويكون لنا الحق في أن نعتبر تبادلهم الكلامي نشاطا منجزا في المجتمع"[3].

يصرح ويلسون (Wilson) وسبيربر(Sperber) بأن المتكلّم لا يسعى لمجرّد التعاون بينه وبين المخاطَب، وإنما يبحث في " أن يكون له أكبر تأثير ممكن على المستمع، درجة ما من التعاون ستكون الثمن الذي على المتكلّم دفعه للنجاح في مشروع أساسي أناني، سيكون متكلّما إذن، بشكل ما، غير تعاوني بطبعه لكنّه تعاوني بالضرورة "[4].

ويتحقّق هذه المبدأ، بقواعده المتفرّعة عنه، بمدى تحقّق التفاعل بين المدرّس والمتعلّم، وهذا لا يعني أن هذه القواعد " عبارة عن معايير ينبغي للمخاطبين اتّباعها فحسب، بل تمثّل ما ينتظرونه من مخاطبيهم، فهي مبادئ تأويل أكثر من كونها قواعد معيارية أو قواعد سلوك"[5].

وتكمن أهمية مبدأ التعاون، كونه أداة ملائمة ومهمة في تحليل الخطابات. ومما يحسب له أن تأسست عليه نظريات **التأدّب والتهذيب والكياسة واللباقة**، التي سنناقشها فيما بعد؛ لأنها تعدّ مكمّلة له وموضّحة لما غمض من جوانبه.

وهناك مبدأ حواري آخر يقابل وحده، حسب صاحبيه ويلسون وسبربر، مجموع أدوار المبادئ الغرايسية وهو **مسلّمة الملاءمة (Axiome de pertinence)**. يقولان في هذا الصدد:" توصلنا إلى أن

---

[1] المرجع السابق، ص 137.

[2] المرجع نفسه، ص 136.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 137.

[5] آن روبول وجاك موشلار، مرجع سابق، ص 57.

المبادئ ترجع إلى مسلّمة الملاءمة التي كانت الوحيدة المتّصفة بالوضوح والدقّة، أكثر من مجموع المبادئ "[1].

قد يكون الفعل التعليمي للمدرّس متمركزا حول ذاته، فهو الفاعل الأساسي، بحيث يتحدّد دور هذا الأخير في تقديم المعرفة. وهنا نجد تفاعلا بين المدرّس والمعرفة التي يقدّمها لا غير، ويغيب المتعلّم عن الفعل التعليمي تماما، ويصبح الفعل التربوي من طرف واحد، يقوم المدرّس " بترويض التلميذ اعتمادا على قيم السلطة والنظام والامتثال، لهذا تتصف بالأوتوقراطية "[2].

ففي الطرق التلقينية الإلقائية القديمة، يكون الخطاب التعليمي منتجا من طرف المدرّس فحسب، فهو سابق زمنيا عن المتعلّم؛ لأن فكر هذا الأخير يبقى تابعا لفكر مدرّسه.

وشأن فكر المتعلّم في هذه الحالة أنه لاحق وتابع في مراحله فكر المدرّس؛ لأن هذا الأخير سبق وأن وضع خطوات كوّنها وبناها دون أن يعرف المتعلّم ذلك البناء حتى ينخرط فيه. لذلك تظلّ علاقته بموضوع الدرس جزئية متدرّجة بتدرّج خطوات الدرس الإلقائي.

لذا، يجد فكر المتعلّم صعوبة في متابعة فكر المدرّس؛ لأنه يشتغل بشكل سريع ومنظّم لإحاطته مسبقا بكل مراحل الدرس، فلا يجد المتعلّم الوقت الكافي للإحساس بنفس الاهتمامات التي يحسّ بها المدرّس. ويحدث في هذه الحالة فشل ذريع للخطاب التعليمي؛ لأن المتعلّم سينتهي به المطاف إلى الملل والسلبية. وقد يحدث أن يفتح خطابه هذا للمتعلّم آفاقا للتفكير، ليس في الدرس، بل على هامشه، كثيرا ما تصبح مشوّشة على صيرورته داخل قاعة الدرس. ناهيك عن مخاطر تحوّل انتباهه عن الدرس بفعل منبّهات خارجية.

وعموما، إن موقع كل من المدرّس والمتعلّم في الدرس القائم على الإلقاء والتلقين، يختلف؛ فالمدرّس يتصوّر خطابه التعليمي بشكل كامل: فهو لديه خطاب متكامل اللحظات يعرف من أين يبدأ وإلى أين سينتهي؛ لأنه قد حضّره بشكل مسبق وضبط لحظاته. أما المتعلّم فلا يعلم عن هذا الخطاب شيئا وهو غائب عنه كلّية. وإن كان متابعا للدرس فهي لحظات يتابع تحققها بالتدريج.

يقوم المدرّس في هذا النوع من الخطابات بمهمة تفكيكه إلى وحدات من المنطوقات، حسب لحظات الدرس، أما مهمة المتعلّم فهي تركيب هذه الوحدات المتدرّجة بعد تحصيله كل وحدة، في تكاملها مع الوحدات الأخرى.

وأثناء قيام المتعلّم بمهمته، يحدث أن تنهك قواه الفكرية في الحفاظ على نفس مستوى الانتباه والفهم. وإذا كان انتباهه أقوى في اللحظات الأولى من الدرس، فإنه يتقلّص بفعل منبّهات داخلية، كالملل والشرود ومنبّهات خارجية. فلا تتحقّق مهمته ويفقد القدرة على التركيب في نهاية الدرس.

---

[1] ينظر كيريرا أوريكيوني، مرجع سابق، ص 138.

[2] عبد الكريم غريب: المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج2، ص 824.

وقد يتمركز الفعل التعليمي حول المادة الدراسية أو المضمون المعرفي، حسب تصنيف ج.ديكلو (J.Duclos)، وقيمها الأساسية هي العقلانية والفعّالية، وتتصف بكونها ذات طابع تقنوقراطي[1]. ويتحرّى المدرّس **الدقّة** في تبليغ المضمون المعرفي-التعلّمي، وذلك بالتحقّق من " وثوقية المعلومات المشاطرة، وذلك في أفق المزيد من الموضوعية والعقلانية"[2].

وما تحقّقه الدقّة من إيجابيات الخبرة التي يكتسبها المدرّس في تبليغ المضمون المعرفي-التعلّمي، والذي يتّصف " بالاختزال والضبط على مستوى فك رموز الإرساليات التي يتم تلقّيها"[3]. ولضمان استمرار الاعتماد على هذا المبدأ ينبغي على المدرّس أن يواصل البحث عن مزيد من الموضوعية والدقّة، ثم عليه أن يخبر متعلّميه بما يراد تبليغه لهم، شرط أن يتمكّن المتعلّمون من تلقّي وفهم ما يصرّح لهم به، وبعدها يتمكّن المتعلّمون من جهتهم من التعبير عما يريدون تبليغه، ويتلقّى المدرّس ويفهم ما يعبّر عنه المتعلّمون. ولكن قيمة هذا **الفعل التعليمي وقيمة المدرّس الجيّد**، لا تتحدّد بنوع المحتويات والمضامين المعرفية التي يقدّمها فقط إنما بنوع العلاقة التي يبنيها مع المتعلّم.

لهذا السبب، ولإنجاح الفعل التعليمي-التعلّمي، وجب أن يتمركز حول المتعلّم، فيكون " الاهتمام الأكبر فيها موجّها نحو التلميذ، ومبدؤها الأساسي احترام شخصيته وتثبيت قيم الحرية والاستقلالية والإبداعية لديه، لهذا تتّسم هذه العلاقة بالتلقائية وتنبني على تعامل ديمقراطي"[4]. وفي هذه الحالة يكتفي المدرّس بمساعدة المتعلّم على بناء المعرفة، فالدور الإيجابي يعود للمتعلّم في بناء تعلّماته بنفسه. ويقوم المدرّس بدور المرشد والمنشّط. وقد يؤدي فيها المدرّس دورا أكبر من دور المرشد والمنشّط، فيكون له دور المحفّز؛ إذ يسهّل سيرورة التعليم/التعلّم من غير أن يوجّهها أو يشارك فيها، ويستجيب لطلبات التلاميذ. فالمعرفة في نهاية المطاف ناتجة عن نشاط المتعلِّم ومرتبطة بانشغالاته، وليست صادرة عن المدرّس؛ لأن الهدف من إنتاج الخطاب التعليمي هو تحقيق حاجات وطموحات المتعلّمين، فربما كان المضمون المعرفي-التعلّمي ثريّا، ولكنه غير ملائم يسبّب للمتعلّمين الملل والشرود، وقد " يكون القول ملائما بالأحرى مع القليل من الأخبار؛ إذ يقود المستمع إلى إغناء أو تغيير معارفه أو تصوّراته"[5] وهذا هو المطلوب.

ما سعى غرايس إلى تحقيقه في مبدأ التعاون، يتحقّق بحسن تأويل الأقوال، وإن حدث خرق لبعض القواعد الفرعية. بعبارة أخرى نقول إن ملاءمة القول التعليمي تكون مباشرة وحاسمة بمقدار ما تحقَّق من نتائج تداولية لدى المتعلّم[6].

---

[1] المرجع السابق، ص 824.

[2] عبد الكريم غريب: التواصل والتنشيط؛ الأساليب والتقنيات، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 1429هـ/2008م، ص 97 وص 136.

[3] المرجع نفسه، الصفحات نفسها.

[4] عبد الكريم غريب: المنهل التربوي؛ معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج2، ص 824.

[5] ينظر كيريرا أوريكيوني، مرجع سابق، ص 139.

[6] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وإذا حدث وأن حقّق الخطاب التعليمي أغراضه ومقاصده، قد يصبح المدرّس متعلّما، وهنا يمكن أن يتحقق مبدأ التعاون الغرايسي بشكل مذهل؛ لأن العملية التعليمية–التعلّمية تتم داخل الفصل الدراسي المغلق، أين يقوم فيها المدرّس بتقديم المضمون المعرفي-التعلّمي وفق أهداف وكفاءات محدّدة بدقّة ومصرَّح بها في المنهاج الدراسي، على افتراض أن هذا الأخير راعى أطراف العملية التعليمية وخاصة المتعلّم.

وبالعودة إلى أهمية تحقيق التفاعل الجيد بين أقطاب العلاقة الديداكتيكية، فإنه يمكن القول إن التفاعلات عامة وشاملة تتم بين المتعلّمين في أغلب الأحيان بينهم وبين المدرّس. وما يدمّر العلاقة التعليمية التعلّمية هي **سلطوية المدرّس**، ومن ثم تدمّر كل ما يتعلّمه المتعلّم، حتى وإن كانت المحتويات التي تقدّم من المستوى الجيد. لذلك لا بدّ لكل مدرّس، وهو يحضّر خطابه التعليمي الذي سيوجّهه إلى متعلّميه، أن يميّز وبدقّة، داخل ذهنه، بين المضمون المعرفي والعلاقة التعليمية.

ثم، عليه أن يعامل المتعلّم من داخل عوالمه النفسية والوجدانية، ومن قلب مخاوفه، وأن ينصت إلى ما يتطلّع إليه من دون أن يتمكّن من الإفصاح عنه. وعليه أن يبذل الجهود القصوى لكسب ثقة المتعلّم قبل البدء في أيّة عملية-تعليمية.

يقول فيليب ميريو (F.Meirieu):" إذا لم أكن قادرا على اعتبار الآخر، المراهق أو المتعلّم عموما، كائنا حرا له هويّته وتاريخه الشخصي، وإذا لم أكن قادرا على التحدّث إليه على قدم المساواة ومقاربته والنظر إليه على الدوام كذلك، وإذا لم أكن قادرا على مواجهته بكل الجدّية المطلوبة، وعندما أكون مهووسا بالبحث، وبأي ثمن، عن الإجابة عن أسئلته لا عن فهمه والاعتراف باختلافه، حينها أضيّع كل فرصة لأمكّنه من أن يكبر معه أيضا "[1].

فليست الأمكنة المدرسية مجرّد ساحات للتواجد والحضور المشترك، بل هي فوق ذلك أمكنة للكلام حيث " ينصت الآخر لكلامنا ويتلقّاه. والفصل بكامله ينبغي أن يأخذ وجهة المجموعة التي تشغل مكان اللغة المتكلّمة، حيث يوجد الأفراد أو لا يوجدون، أو يكتشفون أنفسهم من جديد بذواتهم "[2].

ورغم ما نحاول إصباغه على العلاقة التعليمية من شروط نجاح متحقّق، إلا أن أقل ما يوصف به أنَّه نجاح ناقص التحقّق؛ لاقتصاره على الجانب التبليغي فحسب، بناء على قواعد غرايس؛ لأن المدرّس في هذه الحالة يقتصر على تبليغ المعارف والخبرات والمعطيات لمتعلّميه، وهذا ما يعترض عليه في هذه القواعد التخاطبية الغرايسية " **إغفالها للجانب التهذيبي التأدُّبي**".

---

[1] ينظر منير الحجوجي: **نظرية التعامل مع التلميذ**؛ من الإرسال الأحادي للمعرفة إلى العلاقة التربوية، مجلة رؤى تربوية، مركز القطّان للبحث والتطوير، رام الله، العدد الثاني والثلاثون، ص 73.

[2] عبد الحق منصف، مرجع سابق، ص 50. مأخوذ من: F.Oury/A. Vasquez: Vers une pédagogie institutionnelle ? Ed. F.Maspéro – 1967- Paris- p : 69.

وقد ذكر طه عبد الرحمن ثلاثة أسباب لعدم اهتمام غرايس (P.Grice) بالجانب التهذيبي في التخاطب، نجملها فيما يلي[1]:

1. ذكره له في جملة حديثه عن الجوانب الاجتماعية التجميلية في التخاطب.
2. أغفل ذكر كيفية تطبيق هذه القواعد التهذيبية، وما ترتيبها مع القواعد التبليغية.
3. غفلته عن كون الجانب التهذيبي ربما يكون أصلا في خروج العبارات عن المعاني الحقيقية أو المباشرة.

[1] ينظر طه عبد الرحمن. مرجع سابق. ص 239.

المبحث الرابع: القواعد التهذيبة

لقد شغلت **المزايا العلائقية** مكانة هامة في مواصفات المدرّس الجيّد، ومن ثمّ، إمكانية نجاح العلاقة التعليمية، إلا أنها تبدو، عند الكثيرين، مرتبطة دوما بالمضمون المعرفي-التعلّمي الذي يقدّم للمتعلّمين، أي ما هو مرتبط بالكفايات التقنية أو المعرفية.

إلا أن هناك من رأى غير ذلك، فلقد بيَّن مونتاندون (Montandon)، من خلال تمييزه بين مختلف المزايا العلائقية؛ كالمزايا الديداكتيكية والمزايا البيداغوجية المرتبطة بالصرامة والسلطة، **والمزايا الإنسانية** التي ترتبط بالطيبة، رأى " أن المتعلّمين يضعون في الواجهة بالمقام الأول المزايا الإنسانية لتحديد المدرّس الجيّد"[1].

ويمكن أن نقابل المزايا الأولى بالجانب التبليغي البحت، ونقابل المزايا الثانية بالجانب التهذيبي. فالتخاطب في العملية التعليمية/التعلّمية لا ينبني على **مبدأ التعاون** (الجانب التبليغي) فحسب، رغم كونه أداة ملائمة ومهمة في تحليل الخطاب التعليمي. بل لابد له من **مبدأ تداولي ثان** هو مبدأ " **التّأدُّب أو التهذيب** ". والذي تأسس، في نظرياته المتنوّعة؛ **التأدّب والتهذيب والكياسة واللباقة**، على مبدأ التعاون، أو إن شئت قلت على مبدأ التبليغ، فهو مكمّل له وموضّح لما غمض من جوانبه.

وأولى هذه النظريات، نظرية " **روبين لاكوف**"**(Robin LAKOFF)** في التأدّب، والتي أوردتها في مقالتها الموسومة بـ " **منطق التأدُّب** ". وقد صاغت لا كوف في شكل مبدأ عام، وقواعد فرعية، تأثّرا بغرايس، تنبثق عنه:

المبدأ العام:

- **لتكن مؤدَّبا**[2]: وهو مبدأ يضبط قواعد التهذيب، مع الحفاظ على قواعد التبليغ بضوابطها المعلومة.

وقد تفرّعت عن هذا المبدأ مجموعة من القواعد[3]:

1-قاعدة التعفُّف، ومقتضاها:

- **لا تفرض نفسك على المخاطَب:** أي أن يجعل المتكلم بينه وبين المخاطَب مسافة تحفظ لهما المكاشفة في الأحوال الداخلية. لذا يحترز المتكلم في انتقاء العبارات، في تلافي أفعال القلوب، والأفعال المكروهة من قبل المخاطَب، وإذا كاشفه استأذن قبلا واعتذر بعدا.

[1] عبد الكريم غريب: مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1435هـ/2014م، ص 96.

[2] طه عبد الرحمن. مرجع سابق. ص 240.

[3] المرجع نفسه. ص 240-241. لتفصيل أكبر في هذا العنصر يمكن العودة إلى الكتاب.

تنطبق هذه القاعدة على المتعلّم أكثر من انطباقها على المدرّس، بالنظر إلى مركزيهما في العملية التعليمية/التعلّمية؛ فالمدرّس يحتل مركز الصدارة معتمدا على كل " قيم السلطة والنظام والامتثال "[1]، ولا يسمح للمتعلّم بتجاوز ما يراه حدودا مقدّسة لا يجب تجاوزها، فيتحرّز المتعلّم وهو يخاطِبُ مدرّسه.

فقد يحدث أن يصير المتعلّم عرضة للمعاناة، عندما تتقلّص قدرته على التعبير عن ذاته أو يحرم منها بصفة كلّية؛ إذ ينصاع لهيمنة واستبداد المدرّس، الذي يمارس عليه سلطته من دون هوادة. وما ينتج عن هذه الهيمنة نزوع هذا المتعلّم من لحظة لأخرى، إلى تبنّي سلوك عدواني اتجاه مدرّسه أو محيطه بصفة عامة؛ وذلك بفعل حاجته إلى الثأر أو تفريغ شحنة العنف والغضب التي تعتمل في دواخله.

إذن، من مصلحة المتعلّم، أن يعمل على تنمية قدراته على التعبير عن ذاته وتدريب نفسه على إظهار شخصيته الحقيقية بمزيد من الحرية، " ولا يتأتّى ذلك إلا من خلال الامتثال لخمسة مبادئ هي: الإصغاء للذات، التصريح بالمعتقدات، التصريح بالمشاعر، التصريح بالحاجيات والرغبات، التقييم الذاتي بموضوعية ويقظة "[2].

وقد يحدث أن يكون التحرّز من جانب المدرّس في حال كان المتعلّم مركز العملية التعليمية-التعلّمية، وحينها يكون مبدأ العلاقة " احترام شخصيته وتثبيت قيم الحرية والاستقلالية والإبداعية لديه"[3].

2-قاعدة التشكُّك، ومقتضاها:

- **لتجعل المخاطَب يختار بنفسه:** أي أن يترك المدرّس (باعتباره متكلِّما) للمتعلّمين (باعتبارهم مخاطَبين) المبادرة في اتخاذ القرارات، فيتجنَّب الأساليب التقريرية المباشرة. ويأخذ بالأساليب الاستفهامية كما لو كان متشككا في مقاصده. من قبيل: " قد يكون من المفيد لكم إنجاز الوضعيات الإدماجية ".

ويقتضي تطبيق هذه القاعدة التطرّق إلى طريقة طرح السؤال من طرف المدرّس، أو إن شئت قلت، طريقة طلبه من المتعلّمين لأجل تحصيل المعرفة أو تطبيق الأنشطة التعليمية-التعلّمية، فينبغي على المدرّس أن يحقّق شروط صياغة السؤال بتفادي طرح الأسئلة بطريقة مباشرة، لأنها قد لا تحقّق المطلوب. إضافة إلى ارتباط السؤال بالموضوع، وجب أن يكون صعبا بما فيه الكفاية حتى يثير الاهتمام ويولّد النشاط العقلي لدى كل المتعلّمين. كما ينبغي على المدرّس أن يحضّر ويجمع أسئلة خاصة لمختلف الملكات التي يمكن للتدريس تشغيلها كأسئلة الذاكرة وأسئلة التخيّل وأسئلة البرهان وأسئلة الحكم. وأن يصوغ أسئلته بعبارات واضحة وصحيحة تجعلها سهلة الفهم والاستيعاب لدى المتعلّم. وتكييفها مع متوسط قدرات الفصل إذا كانت تستهدف مجموعة التلاميذ، ومع قابليات الفرد العقلية إذا كانت أسئلة فردية. كما يجب مراعاة الترتيب النفسي الملائم فلا تتسبّب في التشتت والتبعثر بل تسهم في تركيز الانتباه

[1] عبد الكريم غريب: المنهل التربوي؛ معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج2، ص 824.

[2] عبد الكريم غريب: التواصل والتنشيط؛ الأساليب والتقنيات، ص 97 وص 107.

[3] عبد الكريم غريب: المنهل التربوي؛ معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج2، ص 824.

على ما هو جوهري على أن يهدف إلى تشجيع الاكتشافات والاستدلال وتداعي الأفكار، لا أن يكون تمرينا للذاكرة فحسب مبنيا على العمل الآلي أكثر منه على فعل العقل والإدراك.

3-قاعدة التودُّد، ومقتضاها:

- **لتظهر الود للمخاطَب:**

تظهر قيمة الودّ[1]، فيما يذكره ابن وهب الكاتب، في صلاح جميع أمور الإنسان فهي من " أنفع الأشياء للإنسان وأعونها على الزمان، لأن بالمودّة صلاح جميع الأمور، وبالعداوة فسادها"[2].

والتودّد المقصود في سياقنا هذا ما سمّاه ابن وهب بودّ المنفعة للدنيا، ويتحقّق، عنده، " بتأكّد الأسباب الموجبة لها، ويزيد فيها الإحسان والإفضال"[3]. ويدعو ابن وهب المتكلّم إلى بذل الجهد في التودّد إلى المخاطَبين بكل جِدٍّ وكدٍّ، من أجل نيل محبّتهم؛ " فإنّك لن تعدم بذلك مروءة كريم، أو أمن لئيم، فتكون قد نلت المحبوب وكفيت المرهوب، إن شاء الله "[4].

وتتحقق هذه القاعدة في حالتين وهما أن يكون المتكلِّم أعلى مرتبة من المخاطَب أو مساويا له؛ إذ الهدف من هذه الندّية في التخاطب تحقيق الأنس والاطمئنان لدى المخاطَب. فيستعمل المتكلم كل ما يقوّي علاقة التضامن والصداقة من قبيل ضمير المخاطَب والاسم والكنية واللقب.

وفي العملية التعليمية التعلّمية، لا بد من تحقّق وعي الطرفين بذواتهم وبالعلاقة المرساة ما بين المتخاطبين، بمعنى وعي كل طرف بمركزه كونه يتواجد في وضع مهيمِن أو مهيمَن عليه داخل منطقة التوازن، ويرتكز التخاطب الواعي على طرح العديد من التساؤلات على امتداد فعل التخاطب، وهكذا، فإن من يقوم بتسيير فعل التخاطب، " يتساءل بصفة مستمرة حول نفسه وحول محاوره بشأن ملاءمة إرساليته سواء من زاوية الباث أو التلقي أو المحتوى في حد ذاته وظروف بثّ الإرسالية"[5].

ولا يمكن أن تتحقّق **قاعدة التودّد** هذه، حسب فيليب ميريو (F.Meirieu)، إذا لم يكن المدرّس قادرا على اعتبارا المتعلّمين أحرارا، لهم شخصيتهم وكيانهم المستقل، وإذا لم يستطع أن يخاطبهم على قدم المساواة وأن ينظر إليهم بهذه النظرة دوما[6].

وقد يعوق هذا التحرّر لدى المتعلّمين جهلهم لكيفية تكوين خطابهم التعلّمي وكيفية صياغته بصفة كاملة، ولا يتحقّق لهم ذلك إلا من خلال سلوكهم والإبقاء على طبيعتهم والتقليص من قلقهم وتوتّرهم، فهناك العديد من المتعلّمين " يعانون بشكل بالغ مما يسمّى **بالقلق العلائقي**، ولعلّ المجال الذي يظهر فيه هذا القلق في المجال الجماعي عندما يعرّض للأضواء فتظهر عليه علامات القلق في

---

[1] والودّ ودّان: **ودّ للمشاكلة والمجانسة. وودّ بالعرض**، وهو ينقسم قسمين: أحدهما ودّ العصمة في الدين، والآخر: ودّ المنفعة للدنيا. ينظر الكاتب، ابن وهب: البرهان في وجوه البيان، تقديم وتحقيق حفني محمد شرف، مطبعة الرسالة، مصر، د.ط.د.ت، ص 238.

[2] المرجع نفسه، ص 237-238.

[3] المرجع نفسه، ص 238-240.

[4] المرجع نفسه، الصفحات نفسها.

[5] عبد الكريم غريب: التواصل والتنشيط: الأساليب والتقنيات، ص 97-98.

[6] ينظر منير الحجوجي، مرجع سابق، ص 73.

سحنته وحركاته وتموضعه، وعندما يدعى لأخذ الكلمة يزيد قلبه خفقانا وينقبض صدره ويجد صعوبة في التنفّس وتنحبس الكلمات في حنجرته ويتكلّم بصوت خفيض لدرجة يتعيّن معها أن نطلب منه إعادة ما قاله لتوّه وهو الأمر الذي يشكّل بالنسبة إليه معاناة لا تطاق، ولكي نتلافى هذه المعاناة ينبغي الامتثال لهذه المبادئ: الإصغاء للجسد، كون الفرد ذاته، ضبط الانفعالات من خلال التنفّس، إفساح المجال لنفاذ الأحاسيس، التقليص من درجة الضغط"[1].

ولتحقق المساواة بين طرفي العملية التعليمية التعلّمية، وجب تحقيق ما يسمّى **التبادلية**، وهي " تعني الإصغاء للآخر والأخذ بعين الاعتبار لواقع واختلافات الآخر، واحترام المحاور"[2]، ويمكن أن نجمل مبادئ التخاطب التبادلي في خمسة: " إصغاء كل طرف للآخر، الاهتمام بما يعتقده الآخر، الانفتاح على المشاعر، تلبية الحاجات، تقدير الآخر"[3].

والذي يهمّ داخل الفصل الدراسي " تجاوز موقف الحذر وعدم الثقة بالآخرين والصراع معهم...وقبولهم بوصفهم أناسا مثلنا يتكلّمون كما نتكلّم ونمارس. هؤلاء الآخرون –راشدين كانوا أو أطفالا-ينصتون لنا وينبغي أن ننصت لهم. والحال، إننا نصادف دوما داخل الفصل أفرادا قد تحدث لنا معهم ارتباطات لا شعورية –كأن نتعلّق بهم ونتماهى معهم مثلا-لكي نخرج من وضعية الأفق المسدود التي نعيشها خارج المجال المدرسي أو داخله "[4].

بالنظر إلى **مبدأ التأدّب والقواعد المتفرّعة عنه** يظهر لنا قصورها من ثلاثة أوجه:

- اقتصارها على الجانب التجريدي من التهذيب، وعدم إمكانية تطبيقها في الجانب العملي، أي ما ينتج عن التهذيب.
- عدم إمكانية تطبيقها كاملة، حيث يمكن العمل بقاعدة أو اثنتين والاستغناء عن الثالثة " **فحيث تصلح قادة التودد، فقد لا تصلح قاعدة التشكُّك...**"[5].
- تعارضها مع قواعد التعاون عند غرايس. فيمكن أن توضع هذه القواعد تحت قاعدة التعفُّف.

وإذا كانت **روبين لاكوف** قد اقتصرت في مبدإها على **الجانب التجريدي** من التهذيب المقوِّم للتخاطب، وأغفلت **جانبي العمل والإصلاح** فإن هذا الأثر يظهر في المبدأ الذي وضعه كل من **براون وليفنسن** في دراستهما المشتركة " **الكليات في الاستعمال اللغوي: ظاهرة التأدب**"، ويسمى هذا المبدأ بـ: **مبدأ التواجه واعتبار العمل**. ويتكوَّن من وجه وخطة؛ فالوجه عبارة عن الإرادات الأساسية أو المقاصد التي يسعى طرفا عملية التخاطب إلى تحقيقها (رغبات دفع الاعتراض ورغبات جلب الاعتراف).

---

[1] عبد الكريم غريب: التواصل والتنشيط؛ الأساليب والتقنيات، ص 97 وص ص119-120.

[2] المرجع نفسه، ص 97 وص129.

[3] المرجع نفسه، الصفحات نفسها.

[4] عبد الحق منصف، مرجع سابق، ص 50. مأخوذ من: F.Oury/A. Vasquez: Vers une pédagogie institutionnelle ? Ed. F.Maspéro – 1967- Paris- p : 69.

[5] طه عبد الرحمن. مرجع سابق. ص 242.

والخطة عبارة عن المسلك أو المسار المناسب الذي يختاره طرفا عملية التخاطب لتنفيذ هذه الإرادات وتحقيق هذه المقاصد. فيحتاج هذان الطرفان (المتكلِّم والمخاطَب) " إلى الاستدلال بالمقاصد [الوجه الدافع والوجه الجالب] على الوسائل [الخطط التخاطبية] الكفيلة بتحقيقها، كما يحتاج إلى الموازنة بين مختلف الوسائل حتى يتخير أفضلها تحقيقا لهذه المقاصد"[1].

ضرب طه عبد الرحمن مثالا لهذه الخطط، بما يلي[2]:

المثال: **طلب إغلاق النافذة.**

وأعطى خيارات للمتكلم إزاء مخاطبه.

1-فقد يمتنع المتكلم عن أن يطلب إغلاق النافذة، لأن في هذا الطلب مخاطرة تضرُّ به أو تضرُّ بالمستمع.

2-قد يطلب المتكلم من المستمع إغلاق النافذة دونما استعانة بصيغة تلطِّف من الأثر التهديدي لهذا الطلب، كما إذا قال: أطلب منك أن تغلق النافذة.

3-قد يطلب المتكلم من المستمع إغلاق النافذة مع التوسل بصيغة تحفظ الوجه الدافع لهذا المستمع، كأن يقول: هل لك أن تغلق النافذة؟

4-قد يطلب المتكلم من المستمع إغلاق النافذة مع التوسل بصيغة تحفظ الوجه الجالب لهذا المستمع، كما إذا قال: ألست تبادر إلى إغلاق النافذة كلما تعرَّضنا لمجرى الهواء؟

5-قد يطلب المتكلم من المستمع إغلاق النافذة بطريق التعريض، كأن يقول: إن الجلوس في مجرى الهواء مؤذٍ إيذاءً، تاركا لمخاطبه استنباط المعنى المقصود بنفسه.

وصيغة هذا المبدأ:

- **لتصن وجه غيرك**[3].

ويتكوَّن هذا المبدأ من مفهومين أساسيين هما: **مفهوم الوجه ومفهوم التهديد**، فأما الوجه ففيه **وجه دافع ووجه جالب** أو إن شئت قلت **وجه سالب**؛ ويتمثل في إرادة كل طرف من طرفي عملية التخاطب إلى رفض اعتراض الغير سبيل أفعاله. ووجه جالب؛ ويتمثل في إرادة كل طرف من طرفي عملية التخاطب إلى اعتراف الغير وإقراره بأفعاله. ففي المخاطبة يتوخَّى المتكلم حفظ ماء وجهه ووجه مخاطبه.

وأما التهديد فيحدث في الأقوال التي تنزل في التداولية منزلة الأفعال؛ إذ تهدد بطبيعتها إرادة المتكلم أو المخاطَب.

نضرب أمثلة على الأقوال التي تهدد وجه المتكلم، إما الدافع وإما الجالب، ففي الدافع من الأقوال التي تهدد وجهه الدافع الشكر وقبول الشكر. وفي الجالب، مثال هذه الأقوال: الاعتذار، الإقرار والندم[4].

---

[1] المرجع سابق. ص 245.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 244.

[3] المرجع نفسه، ص 243.

[4] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ومن أمثلة الأقوال التي تهدد وجه المخاطَب، إما الدافع وإما الجالب، في الدافع هناك أقوال تحمله على أداء أشياء، مثل: الأمر، الطلب، النصح، التذكير، الإنذار، التحذير والوعيد. وفي الجالب، فقد تكون أقوالا تعبر عن التقويم السلبي مثل: الذم والسخرية، أو أقوالا تعبّر عن عدم الاكتراث مثل: التعرُّض لكلام المخاطب قبل أن يفهم مراده أو قطع كلامه قبل أن يتمه[1].

ويتفرَّع على هذا المبدأ، خطط تخاطبية، حدَّدها " **براون** " و " **ليفنسن** " يختار منها المتكلم ما يراه مناسبا لقوله ذي الصبغة التهديدية[2]:

1-أن يمتنع المتكلِّم عن إيراد القول المهدِّد.

2-أن يصرّح بالقول المهدِّد من غير تعديل يخفِّف من جانبه التهديدي.

3-أن يصرّح بالقول المهدِّد مع تعديل يدفع عن المستمع الإضرار بوجهه الدافع.

4-أن يصرّح بالقول المهدِّد مع تعديل يدفع عن المستمع الإضرار بوجهه الجالب.

5-أن يؤدي القول بطريق التعريض، تاركا للمستمع أن يتخيَّر أحد معانيه المحتملة.

وتظهر قيمة مبدأ التواجه عند براون وليفنسن، في أخذه بمبدأي التعاون والتأدُّب؛ حيث إنه " **يأخذ بالدلالة العملية لعنصر التهذيب...فضلا عن أخذه بعنصر التبليغ**"[3].

ولكن ما يعاب على هذا المبدأ-حسب طه عبد الرحمن – هو جعله للتهديد أصلا في الدخول في عملية التخاطب وسمة مميّزة فيها، ويجعل " جميع الأقوال حاملة للتهديد، إما بالذات وإما بالعرض"[4]، فيحصر العمل المقوّم للتهذيب في وظيفة التقليل من التهديد فحسب، ولكن التهذيب أوسع من ذلك بكثير؛ إذ تحتاج عملية التخاطب بطريقة أو أخرى إلى أدب المتكلِّم والمخاطَب، سواء أكان القول مهدِّدا أم لم يكن كذلك.

وهذا ما يجعل هذا المبدأ لا يقصد التقرُّب من الغير، بقدر ما يقصد إلى **التحوُّط من التهديد.** وما تحتاجه عملية التخاطب لتحقيق التواصل الإنساني هو تحقيق **الأنس والإلف والقرب.** وهذا لا يتحقق إلا مع وجود **التأمين.** وإذن، ورغم أهمية مبدأ التواجه واعتبار العمل إلا أننا نحتاج إلى مبدأ آخر يتقصَّد تحقيق التقرُّب.

وقد سعى ليتش (Geoffrey LEECH) إلى تحقيق التقرُّب بين المتخاطبين، من خلا لصياغته لمبدأ أسماه: **مبدأ التأدُّب الأقصى واعتبار التقرُّب**، وهو رابع مبدأ تداولي، يعدُّ مكمِّلا لما سبقه من مبادئ، وصيغته[5]:

- **قلِّل من الكلام غير المؤدَّب (صورة سلبية).**

---

[1] ينظر المرجع السابق، ص 243.

[2] المرجع نفسه، ص 244.

[3] المرجع نفسه، ص 245.

[4] المرجع نفسه. الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، ص 246.

يفترض في الخطاب التعليمي أن يخلو أو يكاد من الكلام الخارج عن نطاق التربية والقيم والأخلاق العالية، لذا ينبغي على المدرّس والمتعلّمين أن يتحلوا بما يحفظ للعملية التعلمية-التعلّمية قيمتها. وقد أورد الماوردي في (أدب الدنيا والدين) كلاما ينطبق على جميع المتكلّمين، ومنهم المدرّس والمتعلّم، حيث قال: " واعلم أن للكلام آدابا إن أغفلها المتكلّم أذهب رونق كلامه وطمس بهجة بيانه ولها الناس عن محاسن فضله بمساوئ أدبه فعدلوا عن مناقبه بذكر مثالبه"[1].

وهذا ما يمكن أن يحدث للمدرّس خصوصا، ولو كان صاحب علم يشهد له به، فتغطّي مساوئ أدبه وقيمه الهابطة كل المحاسن العلمية والمعرفية. وقد يحدث الأمر نفسه للمتعلّم، فينشغل المتعلّمون والمدرّس عما يملكه من قدرات علمية ومعرفية وذكاءات خارقة إلى أخلاقه الهابطة وسوء أدبه.

ومن القواعد التي يجب أن تراعى للتقليل من الصور السلبية في عملية التخاطب ألا يسرف أطراف العملية التعلمية-التعلّمية في الذمّ " وإن كانت النزاهة عن الذم كرما...والسرف في الذم انتقام يصدر عن شرّ وكلاهما شين وإن سلم من الكذب "[2].

ومن القواعد كذلك ألا يسترسل في الوعيد؛ فإن من بعثته الرهبة في وعيد يعجز عنه ولا يقدر على الوفاء به، فإن أطلق لسانه به ولم يستثقل من القول ما يستثقله من العمل صار وعيده عجزا[3].

ومن القواعد عدم رفع الصوت بكلام مستكره مزعج، ولا يقوم بحركة طائشة " فإن نقص الطيش أكثر من فضل البلاغة "[4].

ومن القواعد تجنّب القول المستقبح، والعدول عنه إلى الكناية " عما يستقبح صريحه ويستهجن فصيحه ليبلغ الغرض ولسانه نزه وأدبه مصون "[5].

- **أكثِرْ من الكلام المؤدَّب (صورة إيجابية).**

ويقسِّم ليتش هذا المبدأ إلى قواعد تحمل كل قاعدة صورتين، الأولى **سلبية** والأخرى **إيجابية**، ويركِّز على **قاعدة اللباقة**، حيث تعدُّ السبب الرئيس في استعمال التعابير غير المباشرة، كما سنرى في المثال، وهذه القواعد مرتبة كما يلي[6]:

1-قاعدة اللباقة:

- قلِّل من خسارة الغير.
- أكثِر من ربح الغير.

2-قاعدة السخاء:

- قلِّل من ربح الذات.

---

[1] الماوردي، أبو الحسن: أدب الدنيا والدين، شرح وتعليق محمد كريم راجح، دار اقرأ، بيروت، الطبعة الرابعة، 1405هـ/1985م، ص 290.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 291.

[4] المرجع نفسه، ص 292.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] طه عبد الرحمن، مرجع سابق. ص ص 246-247.

- أكثر من خسارة الذات.

3-قاعدة الاستحسان:

- قلِّل من ذمِّ الغير.
- أكثر من مدح الغير.

4-قاعدة التواضع:

- قلِّل من مدح الذات.
- أكثر من ذم الذات.

5-قاعدة الاتفاق:

- قلِّل من اختلاف الذات والغير.
- أكثر من اتفاق الذات والغير.

6-قاعدة التعاطف:

- قلِّل من تنافر الذات والغير.
- أكثر من تعاطف الذات والغير.

وما يعاب على هذا المبدأ التداولي الليتشي أن التقرُّب الذي يدعو إليه ليتش " يشوبه الميل إلى التظاهر والنزعة إلى الغرضية بمقتضى أمرين: أحدهما الخاصية اللاتناظرية لمفهوم التأدُّب الأقصى؛ والثاني، خاصية الربح والخسارة لمفهوم اللباقة والسخاء"[1].

ففي الخاصية اللاتناظرية، نلاحظ اختلاف مفهوم التأدب بالنسبة لطرفي عملية التخاطب، مما يجعله محل تنازع بينهما، لأن طرفا واحدا فقط سينتفع به، فلا يمكن أن يوصف بالتأدب **الصادق** لعدم حصول الانتفاع به لدى المتخاطبين معا.

وفي خاصية الربح والخسارة، فإن التصور الذي قدَّمه ليتش للأقوال " يجعل من العمل التهذيبي للتخاطب عملا أشبه بالمعاملة التجارية منه بالتعامل الأخلاقي"[2]. وعلاقة المتكلم بالمخاطَب هي علاقة خدمية أو مصلحية كعلاقة الدائن بالمدين. فلا يعد هذا عملا تهذيبيا **خالصا** متى ما غابت القيم والمعايير المعنوية.

ورغم أهمية هذا المبدأ، **مبدأ التأدُّب الأقصى واعتبار التقرُّب**، إلا أنَّه يقوم على **" التظاهر وتحصيل الأغراض "**[3]. فوجب البحث عن مبدأ آخر يحقق **الصدقية** بعيدا عن التظاهر، **والإخلاص** بعيدا عن الغرضية.

---

[1] المرجع السابق، ص 248.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 249.

وهذا ما حقَّقه طه عبد الرحمن، في المبدأ الموسوم بـ: **مبدإ التصديق واعتبار الصدق والإخلاص**، ويجد هذا المبدأ جذوره في التراث العربي الإسلامي في أقوال كثيرة، منها: **مطابقة القول للفعل، وتصديق العمل للكلام**.

وصاغ طه عبد الرحمن هذا المبدأ، كما يلي:

- **لا تقل لغيرك قولا لا يصدِّقه فعلك.**

يدعو الماوردي المتكلّمين عامة إلى الاحتراز من الوقوع في زلل الكلام لاعتبارات دنيوية وأخروية، وذلك بالصمت إن لم تكن هناك حاجة[1]، وإما بالتقليل من الكلام إن كانت الحاجة ملحّة له[2]؛ لأن " الكلام ترجمان يعبّر عن مستودعات الضمائر ويخبر بمكنونات السرائر لا يمكن استرجاع بوادره ولا يقدر على ردّ شوارده "[3].

وقد جاءت شروط الكلام التام مجموعة عند ابن وهب الكاتب سمّاها بالفضائل، وهي: البلاغة الصحيحة، والجزالة الفصيحة، والجِدُّ الصائب والحسن الحق والنافع الصادق، المقبول عند ذوي العقول والألباب، غير متكلّف ولا فضلة زائدا، شرط أن يوضع هذا الكلام في موضعه زمانا ومكانا وحقّق به أهدافه ومقاصده. " فأما التام من الكلام ما اجتمعت فيه فضائل هذه الأقسام، فكان بليغا صحيحا، وجزلا فصيحا، وكان جدا صوابا، وحسنا حقا، ونافعا صدقا، وعند ذوي العقول مقبولا، ولم يكن تكلّفا ولا فضولا، فإذا اجتمع ذلك فيه، ووضعه قائله موضعه، وأتى به في حينه، وأصاب به مقصده، فهو التام "[4].

ومن هذا المبدأ ينبثق عنصران يكوِّنان عملية التخاطب، وهما الجانب التبليغي والجانب التهذيبي، فالجانب الأول أسماه، طه عبد الرحمن، بـ" **نقل القول**"، والثاني أسماه بـ" **تطبيق القول**".

ووضع – طه عبد الرحمن – فروعا هي بمثابة القواعد لتحقيق **مبدأ التصديق** في جانبه التواصلي التبليغي استقاها، مما ذكره الماوردي في كتابه " **أدب الدنيا والدين**"، وهي[5]:

1-ينبغي للكلام أن يكون لداع يدعو إليه، إما في اجتلاب نفع أو دفع ضرر.

2-ينبغي أن يأتي المتكلم به في موضعه ويتوخَّى به إصابة فرصته.

3-ينبغي أن يقتصر من الكلام على قدر حاجته.

4-يجب أن يتخيَّر اللفظ الذي به يتكلم.

يشدّد الماوردي على ضرورة الأخذ بها وتحصيلها واستيفائها حتى يحقق المقصود من الكلام والغرض منه ولا يتعدّاه إلى غيره، فيسلم بذلك من الزلل ولا يعتري كلامه نقص[6].

---

[1] قال أحد البلغاء: الزم الصمت فإنه يكسبك صفو المحبّة ويؤمنك سوء المغبّة ويلبسك ثوب الوقار ويكفيك مؤونة الاعتذار.

[2] وقال بعض الفصحاء: اعقل لسانك إلا عن حق توضّحه أو باطل تدحضه أو حكمة تنشرها أو نعمة تذكرها.

[3] الماوردي، أبو الحسن، مرجع سابق، ص 282.

[4] الكاتب، ابن وهب، مرجع سابق، ص 246.

[5] الماوردي، أبو الحسن، مرجع سابق، ص 283. طه عبد الرحمن. مرجع سابق. ص 249.

[6] واعلم أن للكلام شروطا لا يسلم المتكلّم من الزلل إلا بها، ولا يعرى من النقص إلا بعد أن يستوفيها.

ولكي يجتلب النفع من هذا الكلام، كما قال الماوردي، ينبغي أن تكون عواقبه في القول أو الاستماع إليه أو العمل عليه تؤدي بصاحبها إما إلى نفع عاجل أو آخر آجل والضار ضد ذلك[1].

أما القاعدة الأولى فتقابل مبدأ التعاون عند غرايس، حيث يشترط تحديد الغرض والهدف من عملية التخاطب، فتحقيقها يلزم بالضرورة حماية المتكلّم من الهذيان، لأن الكلام الذي " لا داعي له هذيان وما لا سبب له هُجْر[2]. ومن سامح نفسه في الكلام إذا عنّ ولم يراع صحة دواعيه وإصابة معانيه كان قوله مرذولا ورأيه معلولا "[3].

أما القاعدة الثانية: فتقابل قاعدة **العلاقة أو المناسبة** عند بول غرايس، حيث يناسب **المقام المقال**.

فإذا أراد المتكلّم أن يحقّق مطلوبه وجب عليه " أن يأتي بالكلام في موضعه "[4]. وموضعه المقصود بألا يقدّم ما حقّه التأخير ولا يؤخّر ما حقّه التقديم، " فإن قدّم ما يقتضي التأخير كان **عجلة وخرقا** وإن أخّر ما يقتضي التقديم كان **توانيا وعجزا** ".

وإيتاء الكلام في موضعه يقتضي كذلك ألا يسكت في الأوقات التي يجب أن يتكلّم فيها؛ لأنّه " متى سكت عن الكلام في الأوقات التي يجب أن يتكلّم لحقه من الضرر بترك انتهاز الفرصة فيها مثل ما يلحقه من ضرر الكلام في غير وقته "[5].

ويتعلّق القول بمقامه من جهة وبما يقابله من عمل مؤدّى من جهة أخرى؛ لأن القصد منه تحقيق الانتفاع به من طرف المخاطَبين به، وإلا عُدَّ هذا القول **هذيانا وهُجْرا** باصطلاح الماوردي؛ " لأن لكل مقام قولا وفي كل زمان عملا "[6].

وهذا ما اشترطه ابن وهب الكاتب في الكلام التام، فوجب على قائله أن يضعه موضعه وأن يأتي به في حينه، ويصيب مقصده[7].

القاعدة الثالثة: تقابل **قاعدة الكمّ** عند غرايس، حيث يُكتفى في الخبر بضروريه، فلا يزيد ولا ينقص، فإذا زيد سمِّي هذرا، وإن أنقص سمِّي حصرا باصطلاح الماوردي.

" وهو أن يقتصر منه على قدر حاجته فإن الكلام إن لم ينحصر بالحاجة ولم يقدر بالكفاية لم يكن لحدّه غاية ولا لقدره نهاية وما لم يكن من الكلام محصورا كان إما حصرا إن قصر أو هذرا إن كثر "[8].

---

[1] ينظر الكاتب، ابن وهب، مرجع سابق، ص 218-219.

[2] الهُجْرُ: الهذيان والقبيح من القول، ينظر المعجم الوسيط، مادة (هجر)، ص 973.

[3] الماوردي، أبو الحسن، مرجع سابق، ص 283.

[4] المرجع نفسه، ص 285.

[5] الكاتب، ابن وهب، مرجع سابق، ص 208.

[6] الماوردي، أبو الحسن، مرجع سابق، ص 285.

[7] الكاتب، ابن وهب، مرجع سابق، ص 246.

[8] الماوردي، أبو الحسن، مرجع سابق، ص 285.

من علم أن كلامه من علمه قلّ كلامه إلا فيما يعنيه[1].

واشترط ابن وهب الكاتب في الكلام التام ألا يكون زائدا عن الحاجة بقوله: " ولم يكن تكلّفا ولا فضولا "[2].

- **القاعدة الرابعة:** وتقابل **قاعدة الجهة أو الطريقة** عند غرايس، حيث يشترط في الخطاب مراعاة صحة المعاني وفصاحة الألفاظ ووضوح الأسلوب، فإذا خرج الخطاب عن هذه الشروط كان مختل المعنى مستغلق الألفاظ[3].

ما يقابل هذه القاعدة جاء على لسان بصورة أكثر وضوحا ودقّة؛ حيث يعدّ اللسان عنوانا لكل متكلّم يشترط في إنتاجه للكلام أن يتحرّى تهذيب ألفاظه وتخيّر كلماته والحرص على تقويمها؛ " **اختيار اللفظ الذي يتكلّم به فلأن اللسان عنوان الإنسان يترجم عن مجهول ويبرهن عن محصوله فيلزم أن يكون بتهذيب ألفاظه حريّا وبتقويم لسانه مليا** "[4].

ويشترط ابن وهب في الكلام التام[5]، كما يسمّيه، أن يكون " بليغا صحيحا، وجزلا فصيحا، وكان جدا[6] صوابا، وحسنا حقا، ونافعا صدقا، وعند ذوي العقول مقبولا "[7].

ويمكن أن تكفي قاعدة الصواب عند ابن وهب في الإحاطة بقاعدة الجهة أو الطريقة، ألا ترى أن المتكلّم يراعي أحوال المخاطَبين بأن " يعرف أوقات الكلام، وأوقات السكوت، وأقدار الألفاظ، وأقدار المعاني، ومراتب القول، ومراتب المستمعين له، وحقوق المجالس وحقوق المخاطبات فيها. فيعطي كل شيء من ذلك حقّه، ويضمّ كل شكل منه إلى شكله، ويأتيه في وقته، وبحسب ما يوجبه الرأي له "[8]،

وتلتقي هذه القواعد مع القواعد الجامعة لمبدإ التعاون عند غرايس، إلا قاعدة واحدة هي قاعدة الكيف (أو قاعدة الصدق).

وفرَّع قواعد ثلاث لتحقيق مبدأ التصديق في جانبه التهذيبي استقرأها من التراث العربي الإسلامي، وهي[9]:

1-قاعدة القصد:

---

[1] وقيل في عمله وهي أنسب للسياق، الكاتب، ابن وهب، مرجع سابق، ص 199.

[2] المرجع نفسه، ص 246.

[3] ينظر طه عبد الرحمن. مرجع سابق. ص 250.

[4] الماوردي، أبو الحسن، مرجع سابق، ص 288.

[5] ثم إن للمتكلّمين من أهل اللغة أوضاعا ليست في كلام غيرهم مثل: الكيفية، والكمية، والكمون والتولّد والجزء والطفرة وأشباه ذلك فمتى كان المتكلّم غيرهم كان المتكلّم بذلك مخطئا، ومن الصواب بعيدا، ومتى خرج عنها في خطابهم كان في الصناعة مقصّرا. الكاتب، ابن وهب، مرجع سابق، ص 196.

[6] الحديث الجد: فإنه كل كلام أوجبه الرأي وصدر عنه، وقصد به قائله وضعه موضعه، وكان مما تدعو إليه الحاجة، وباستعمال ذلك وبالإمساك عما سواه. ينظر الكاتب، ابن وهب، مرجع سابق، ص 198.

[7] المرجع نفسه، ص 246.

[8] المرجع نفسه، ص 207-208.

[9] طه عبد الرحمن، مرجع سابق. ص 250.

- **لتتفقد قصدك في كل قول تُلقي به إلى الغير.**

يبلغ إلى المقاصد التي يتغيّاها المتكلّم في خطابه بتتبّع جملة من القواعد أوردها ابن وهب، وكلّها قواعد تهذيبية تأدّبية؛ تجمع بين وجهين؛ وجه إيجابي ووجه سلبي، يحقّقان معا قواعد ليتش جميعها بتدرّج يوصل إلى الغاية منها؛ يقوم المتكلّم، حسب ابن وهب، بحسن التلطّف في قوله بتحقيق القبول لدى سامعه من خلال الإتيان بالقول المقدِّر له، وحسن حيلة في إيراد ما يقبل عليه، هذا بالنسبة للوجه الإيجابي، أما الوجه السلبي، فينبغي على المتكلّم أن يتجنّب القول الذي ينكره مستمعه، وألا يهجم عليه بما يغضبه، أو ما لا يحتمله قلبه، ولا يسعه صدره، ولا يليق به قبوله. وفي هذا كلّه يراعي قاعدة أخيرة تعدّ جامعة لكل القواعد بأن يزيد قوله شيئا بعد شيء حتى يبلغ به أقصى مراده منه[1].

يمكن أن نجمع قواعد ابن وهب في وجهين؛ وجه إيجابي ووجه سلبي فيما يلي:

قواعد الوجه الإيجابي في عملية التخاطب عند ابن وهب الكاتب:

1- **قاعدة التلطّف:** حسّن قولك.
2- **قاعدة التقدير:** أكثر من القول اللائق.
3- **قاعدة التحقق:** تحقّق من قبول قولك.
4- **قاعدة التدرّج:** تدرّج في أقوالك.

قواعد الوجه السلبي في عملية التخاطب عند ابن وهب الكاتب:

1- **قاعدة التحرّز:** تجنّب القول المنكر، وتجنّب القول المغضب.
2- **قاعدة التحقّق:** تحقّق من احتمال قولك.
3- **قاعدة التدرّج:** تدرّج في أقوالك.

ويخالف الماوردي ابن وهب في ضرورة التلطّف على أي حال والبحث عن القبول لدى المخاطَب مهما كانت الحالة التخاطبية، لأن لكل قول مقصدا أو مقاصد يتغيّاها المتكلّم كما اتفق عند كليهما (ابن وهب والماوردي)؛ فلا بدّ " أن يراعي مخارج كلامه بحسب مقاصده وأغراضه فإن كان ترغيبا قرنه باللين واللطف وإن كان ترهيبا خلطه بالخشونة والعنف لأن لين اللفظ في الترهيب وخشونته في الترغيب خروج عن موضعهما وتعطيل للمقصود بهما **فيصير الكلام لغوا والغرض المقصود لهوا** "[2].

2-قاعدة الصدق:

- لتكن صادقا فيما تنقله إلى غيرك.

وهذه القاعدة تلخّص فعلا حرص المسلمين الأوائل فيما تعلّموه من الرسول عليه الصلاة والسلام من ضرورة الجمع بين القول والعمل في القرآن والسنّة، وعدم التورّط في قول لا يصدّقه عمل لذا يقول الماوردي: " ومن آدابه أنه إذا قال قولا حقّقه بفعله وإذا تكلّم بكلام صدّقه بعمله".

---

[1] ينظر الكاتب، ابن وهب، مرجع سابق، ص 211.

[2] الماوردي، أبو الحسن، مرجع سابق، ص 291.

فالمتكلّم ليس ملزما بالكلام ولا مضطرا إليه، وإن تكلّم اضطرّ إلى العمل به كما يقول الماوردي. ولا يشترط الماوردي اقتران القول بالفعل إذا كان الفعل سابقا؛ لأنه " أجمل من أن يقول ما لم يفعل "[1].

وقد يضطر المتكلّم نتيجة الرغبة في الاسترسال في الكلام أو الرهبة أن يعد بالترغيب أو بالترهيب ما يعجز عن تحقيقه والوفاء به؛ " فإن من أطلق بهما لسانه وأرسل فيهما عنانه ولم يستثقل من القول ما يستثقله من العمل صار **وعده نكثا ووعيده عجزا** "[2].

3-قاعدة الإخلاص:

- **لتكن في تودُّدك للغير متجرِّدا عن أغراضك**

وتلتقي هذه القواعد مع مبدأي التأدُّب والتواجه، في بعض النقاط، مع تفوُّقها عليهما في الكثير من النقاط، منها:

- ربطها بين الجانبين التبليغي والتهذيبي، وإمكانية خروج القول عن الدلالة الظاهرة، في قاعدة القصد.
- ربطها، في قاعدة الصدق، بين مستويات ثلاثة في الصدق: **الصدق في الخبر، الصدق في العمل ومطابقة القول للفعل**.

فما يقابل **الصدق في الخبر** ما ذكره **ابن وهب الكاتب** في **(البرهان في وجوه البيان)** في حرص الناس جميعا على تقصّد الحق والصدق " فلا ترى أحدا إلا وهو يحرص أن يصدق في قوله، وأن يصيب الحق اعتقاده "[3]؛ وقد صنّفهم في ثلاث فئات، أما الأولى فهي الموصوفة بالصادقة المتحرّية له في إخبار الناس فهذا قصدها وبغيتها، وأما الفئة الثانية فهي الموصوفة بالكذب وإن كانت طالبة للصدق" حتى إن الكاذب إنما يكذب ليصدَّق على كذبه، فطلب الصدق قصده، ونيله بغيته"[4]، والفئة الأخيرة وهي التي جانبت الحق والصدق عن طريق التمويه، وقد سمّاها المُبْطل، والذي " يقصد الحق فيخطئ في الوصول إليه، وطلب الحق قصده، وإن كان من المموهين على الناس، فإنما يزخرف لهم باطله حتى يقيمه مقام الحق الذي يقبل ويعمل به "[5].

وما تتفق فيه هذه الفئات تقصّد الحق والصدق بقولهم وفعلهم. وإن اختلفت الطرق والنيّات.

- تحقق قاعدة الإخلاص تقرُّبا صادقا وخالصا لأنها تنبني على التنافس في التجرُّد والتخلق.

---

[1] المرجع السابق، ص 291.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] الكاتب، ابن وهب، مرجع سابق، ص 217.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يحقق **مبدأ التصديق** ارتقاء للجانب التهذيبي من عملية التخاطب؛ إذ يُخرِجُه من دائرة التأدُّب الاجتماعي، الذي يتقصَّد المجاملة والكياسة والمداراة، إلى دائرة التخلُّق المخلص، الذي ينشد الكمال في السلوك[1].

[1] ينظر طه عبد الرحمن، مرجع سابق. ص 253.

المبحث الخامس: قواعد الحدث الكلامي

أولا: نظرية الحدث الكلامي: ويطلق عليها أيضا **نظرية أفعال الكلام**، وهي ترجمة للمصطلح الإنجليزي (Speech act theory)، وقد ترجمت إلى العربية ترجمات عدة منها: نظرية الحدث الكلامي، نظرية الحدث اللغوي، النظرية الإنجازية ونظرية الفعل الكلامي وغيرها من الترجمات.

احتلت هذه النظرية مكانة كبيرة في مجال تحليل الخطابات، ولقد فتحت بابا جديدا أمام منهجية لسانية جديدة، فهي لا تفرّق بين أنواع الخطابات؛ لأنها تسعى إلى تحليلها كلّها مهما كانت خصوصيتها وخصائصها التي تميّزها عن بعضها بعضا. فكلّها، في نظر هذه التداولية، توصف بكونها أفعالا لغويا ترتبط بمقاصد ونيّة المتكلّم وأغراضه. ثم، إن تحقيق المعنى وإدراكه، وفق هذه النظرة الجديدة، لا يتم إلا في سياق التواصل الفعلي بين المتخاطبين. بل إنها اقتحمت مجالا كان حكرا على المناهج النقدية الأدبية وهو المسرح، من خلال توظيفها لبعض الأسس المنهجية، قصد فهم سيمياء المسرح.

ومن هنا، توصلت **نظرية الحدث الكلامي** إلى حقيقة أن ما يحدث بين المتكلِّمين هو أفعال حقيقية وأداءات فعلية؛ فللملفوظات **قدرات اجتماعية وأدائية**، بعبارة أخرى الكلمات تنجز الأفعال والأداءات، أو كما قال أوستين متسائلا: كيف ننجز الأشياء بالكلمات؟ (How to do things with words).

وتحتل **تداولية الحدث الكلامي الدرجة الثالثة** في الدرس التداولي، ولعلّها أهم المحاور فيه. ومبدؤها الذي تنطلق منه في عملية التحليل التداولي أن " **الاستعمال اللغوي ليس هدفه إبراز منطوق لغوي فقط، بل إنجاز حدث اجتماعي معيَّن أيضا في الوقت نفسه** ". ويظهر من هذا القول البعد الاجتماعي الذي سبق وأن ذكرناه؛ فالملفوظات المتبادلة بين المتخاطبين ضمن وضعيات التلفّظ المحدَّد، لا تبقى كذلك وإنما تتحوَّل إلى أفعال ذات أبعاد اجتماعية. وبهذا يختلف القول أو الملفوظ عن الجملة، فهذه الأخيرة مفهومها نحوي، ومهمتها نقل مضامين مجرَّدة بعيدة عن السياق، أما الأقوال والملفوظات فتنقل مضامين السياقات التي ترد فيها، وتؤدي وظائف تختلف باختلاف المقامات والأحوال.

1- مراحل النظرية:

أما عن مؤسسي هذه النظرية، نبدأ بمن وضع أصول هذه النظرية، وهو الفيلسوف أوستين (Austin))، ثم أقام بناءها سيرل،(Searle) ، ووسَّع مجالها غرايس(Grice) وفان إيميرن Emeren Vanوغروتندورست. (Grootendorst) على مستوى الأفعال المركّبة، ثم فان دايك(Van dijk) .

نتساءل الآن، ما الفعل الكلامي؟ يجيبنا مسعود صحراوي بقوله " **كل ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلالي إنجازي تأثيري**"[1]. الفعل الكلامي أفعال ثلاثة قولي وإنجازي وتأثيري، فحين ينجز المتكلّم قولا أو ملفوظا فهو لا يقف عند حدود هذا الملفوظ أو القول إنما يتجاوزه إلى جانب عملي فيه، يسمى إنجازيا، فهو أوسع من مجرد التكلّم وإن " **استعمال اللغة ليس هو إنجاز فعل مخصوص فقط، وإنما هو جزء**

[1] مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار الطليعة للطباعة والنشر، لبنان، الطبعة الأولى، 2005م، ص 54.

كامل من التفاعل الاجتماعي"[1]. فأفعال الكلام تحقق أغراضا إنجازية تواصلية من لدن المتكلمين، وغايات تأثيرية تخص ردود أفعال المخاطَبين.

ما نستنتجه من الكلام السابق اعتبار **الفعل الكلامي** وحدة تحليل الخطاب، وليست العلامة أو الجملة.

وقد شهدت هذه النظرية، حسب طه عبد الرحمن، أطوارا ثلاثة أساسية[2]:

- تمييز مستويات مختلفة في الفعل اللغوي.
- وضع شروط محدَّدة للفعل اللغوي.
- وضع قواعد خطابية للفعل اللغوي.

ولعلّنا نضيف مرحلة رابعة عما ذكره طه عبد الرحمن، تعود إلى **فان دايك**، الذي وسّع مفهوم الحدث الكلامي أو الفعل الكلامي ليشمل النص، سنفصّل فيها في حينها.

ثانيا: مراحل نظرية الحدث الكلامي

مرّت نظرية الحدث الكلامي بعدة مراحل:

1. مرحلة الفعل الكلامي المباشر مع أعمال كل من أوستين وسيرل.
2. مرحلة الفعل الكلامي غير المباشر مع أعمال بول غرايس وأعمال سيرل المتأخرة.
3. مرحلة الفرضية الإنجازية، أين انتقل الفعل الكلامي إلى النحو التوليدي، بحيث أدخل المكوّن الدلالي في البنية العميقة، وأصبح يمثل له تمثيلا دلاليا على يد مجموعة من علماء الدلالة التوليدية من بينهم صادوك (Sadok).
4. وأخيرا مرحلة **الفعل الكلامي الكلي** لدى **فان دايك**.

1- مرحلة الفعل الكلامي المباشر:

أ- أفعال الكلام عند أوستين:

بدأ أوستين تأسيس نظرية الحدث الكلامي، انطلاقا من التمييز بين الجمل الوصفية والجمل غير الوصفية، حين فرّق بين موقفين من هذه هذه القضية؛ موقف الفلاسفة وموقف النحاة. فالجمل التي تستحق الوصف والدراسة، حسب الفلاسفة، هي الجمل الوصفية أو التي تحقق واقعا عينيا، والتي يتحقّق فيها شرطا الصدق والكذب. والثاني يقسّم الجملة إلى عدة أنماط: الجمل الإثباتية، والجمل الاستفهامية، والجمل التعجبية، والجمل التي تفيد الطلب والتمنّي[3].

---

[1] فان دايك: النص والسياق؛ استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، طبعة 2000م، ص 227.

[2] طه عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 260.

[3] يقول جون أوستين: " أما الفلاسفة فلطالما توهّموا حينما افترضوا أن شأن الحكم في القضية إما يصف حالة شيء ما، وإما يثبت واقعة عينية مما يعني أن حكم القضية إما أن يكون صادقا أو كاذبا. أما علماء النحو فإنهم في الحقيقة قد أشاروا على وجه مطّرد أنه ليست جميع الجمل بالضرورة تفيد فائدة خبرية أو تنتج أحكاما. إذ بالإضافة إلى الأحكام على اصطلاح النحاة، هناك من الجمل ما يفيد التعارض في العادة الاستفهام، ومنها ما يفيد التعجّب، والأمر والتمني، ومنها ما يفيد التعارض على وجه ما. ولا شكّ أن الفلاسفة لا ينكرون هذا

وإن بدا لأوستين أن الوصف النحوي أوسع من الوصف الفلسفي؛ لأنه لا يقتصر على نمط واحد من الجمل فإنه دحض المنظورين معا. واعتبر أن الجمل الوصفية عند الفلاسفة ليست دائما وصفية وسمّاها شبه وصفية، وبدلا من تسميتها جملا وصفية سمّاها جملا خبرية " فليست كل الجمل القابلة للصدق والكذب جملا وصفية، ولهذا اخترت استعمال لفظ خبرية "[1]. وينتهي أوستين في آخر قوله إلى صعوبة التمييز فعلا؛ لأن الحدود الرابطة بينها غير معلومة ولا نعرف كيف نصل إليها.

ولاحظ أوستين، أن إطلاق لفظ الوصف وهم، وأن هناك عبارات لا تصف ولا تخبر، ولا تثبت، فهي لا تدل على صدق ولا كذب لكن مجرد النطق بها هو إنجاز للفعل أو جزء منه[2].

وقد لاحظنا أن أوستين لم يكن واضحا في نظريته في البداية، ولذا اتسمت بالغموض، ثم بدأت تتضح ويستدرك عليها ما كان قد غفل عنه.

ففي البداية رسّخ أوستين ثنائية الوصف/ الإنجاز، " فالنطق بجملة هو إنجاز لفعل أو إنشاء لجزء منه، ولنكرر القول هنا، نصف بقولنا شيئا ما على وجه الضبط"[3]، و قد أفادته هذه الثنائية في تقسيم أفعال الكلام فيما بعد، فإذا كان الوصف يوضّح حالة أو حدثا بعيدا عن الجانب العملي الفعلي وينطبق عليه شرطا الصدق والكذب،فإن المصطلح الثاني في ثنائيته ينجز أفعالا بالأقوال ويخضع لشرطي النجاح والفشل بدلا عن الصدق والكذب.

ب- أفعال الكلام عند سيرل:

جاء تلميذ أوستين جون سيرل(J.Searle) ليطوِّر نظرية الحدث الكلامي من خلال الإضافات التي ضمّنها كتابه الأفعال الكلامية (Les actes de langage)، وقد كانت إضافاته مهمة جدا إلى درجة أن اعتبر صاحب النظرية الفعلي من خلال ما أدخله عليها من تعديلات جوهرية أضفى عليها قيمة علمية أكبر وبخاصة في تطبيقاتها في الخطابات المختلفة.

بالرغم من تسامحهم في استعمال لفظ الجملة. وهم يعنون القضية. ولا شك أيضا أن كلا من الفلاسفة والنحاة يدركون تمام الإدراك أنه ليس من السهل دائما أن نميّز الجمل الاستفهامية والطلبية عن الخبرية بسبب ما نفتقر إليه من علامات نحوية كضابط نظم الألفاظ وترتيبها وكصيغ الأفعال ونحوها، وليس من المتعارف في مثل هذا الحدث أن نطيل الكلام عما يثار من الصعوبات. لأننا في نهاية الأمر لا ندري كيف يمكن أن نميّز أصناف هذه الجمل ونفصل بعضها عن بعض؟ ثم ما هي الحدود التي تفصل بينهما وكيف نعرفها؟"، جون أوستين: نظرية أفعال الكلام العامة؛ كيف ننجز الأشياء بالكلام، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، طبعة 1991م، ص 13.

[1] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] " وقد اتضح بعد ذلك أن كثيرا من الألفاظ المحيّرة مما يدرج في الجمل الوصفية ظاهريا لا تستخدم في التنبيه على وجود خاصية زائدة وغريبة عن الواقع المخبر عنه على وجه أدق. بل إنما تستعمل هذه الألفاظ لتدل (ولم أقل لتخبر) بل لتنبّه على الظروف والملابسات التي وقع فيها حكم مضمون الجملة أو على الاحترازات التي روعي فيها ذلك الحكم أو على الكيفية التي اتخذ بها أو على شيء من هذا القبيل. وإن الذهول عن هذه الإمكانات هو الذي أشاع إطلاق وهم الوصف على أن مصطلح الوصف هذا ليس هو بأفضل تسمية، إذ لهذا اللفظ ذاته معنى مخصوص، ثم إن جميع القضايا الصادقة منها والكاذبة ليست كلها دالة على الوصف. ولهذا عدلت عن لفظ الوصف واخترت بدله استعمال لفظ خبرية "، المرجع نفسه، ص 14-15.

[3] المرجع نفسه، ص 16.

وقد استخرج شروطا أربعة[1] للفعل الكلامي، حتى يؤدَّى أداءً موفَّقا وناجحا، وهي على أنواع أربعة: 1-شروط مضمون القضية[2]، 2-الشروط الجوهرية[3]، 3-شروط الصدق[4]، 4-الشروط التمهيدية[5].

ولعلّ ما اشتهر به سيرل أكثر تركيز حديثه في نظرية الحدث الكلامي على الفعل الإنجازي، فهو يعتبر النظرية ككل ترتكز على هذا الفعل. وحجّته في هذا أن الوحدة اللغوية للتحليل التداولي ووحدة التبليغ هي الفعل الكلامي ممثلا في الفعل الإنجازي، وليست الجملة أو العبارة أو العلامة أو التأليف بين الوحدات اللغوية، والاعتبارات التي بنى عليها سيرل هذه النظرة كون الفعل الكلامي الإنجازي مرتبطا بالعرف اللساني الاجتماعي. لذا، وحين نتلفظ بملفوظ ما فإننا نقوم بسلوك معيّن خاضع لقواعد معيّنة تتسم بالتعقيد، ينبغي احترام هذه القواعد لارتباطها بالاستعمال. إننا، حسب سيرل، ننجز أوامر ونثبت وقائع ونقدّم وعودا ونطلب طلبات ونعتذر ونلتمس...وما يسوّغ لنا هذا هو العرف، فمن يستطيع أن يأمر أو يطلب أو ينهى أو يعد أو يتعهّد إذا لم يكن له القدرة على تنفيذ ما تلفّظ به أو قاله؟ حقيقة الأمر إذن أن تداولية الحدث الكلامي هي تداولية الفعل الإنجازي. بالفعل الكلامي الإنجازي نؤدي أفعالا لغوية: كالإخبار، وتوجيه السؤال، وإعطاء الأوامر، وعمل الوعود، والاعتذارات...إلخ. كل من الأفعال اللغوية السابقة يسمى الفرض الإنجازي أو المقصد الإنجازي[6].

وإذا كان أوستين يركّز، في عملية الفهم، على قصد المتكلّم وحده، فإن هذا غير كاف في نظر سيرل، بل لا بدّ من النظر المستمعين في الوضعيات الاجتماعية المعيّنة. فأخضع سيرل إنجاز الفعل الكلامي من طرف القواعد عرفية: اجتماعية وثقافية صنّفها سيرل صنفين؛ تأسيسية وضابطة. فالأولى مهمتها إنتاج الفعل الإنجازي. والثانية تنظّم أشكال الفعل الكلامي الموجودة.

ث- أنواع الفعل الكلامي عند سيرل:

كما سبق القول، تقوم نظرية الحدث الكلامي عند سيرل على مفهوم الفعل الإنجازي فهو أهم الأفعال في تداولية الحدث الكلامي منذ تأسيسها حتى الآن. ويظهر اهتمام سيرل في تعريفه للفعل الكلامي، بطرح السؤال ما الفعل الكلامي؟ وأشار بأنه ينبغي له أن يطرح السؤال بصيغة أدقّ ما الفعل الإنجازي؟.

---

[1] أورد طه عبد الرحمن هذا المثال لتوضيح الشروط التي وضعها سيرل للفعل الكلامي والنظر في مدى مطابقتها، يقول: فإذا قلنا مثلا: الشرق مهد الحضارة، فقد قام بفعل الجزم، **والشرط القضوي** للجزم هو أنه حكم يحتاج إلى دليل، **وشرطه الجوهري** هو أن المتكلم يتحمَّل إثبات الحكم الذي أصدره، **وشرطه الصدقي** هو أن يعتقد صدق هذا الحكم، **وشرطه التمهيدي** هو أن المتكلم يعتقد أن المستمع لا يعلم بمضمون قوله وأن الإتيان بالدليل عليه قد يحمله على التسليم به. ينظر طه عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 261.

[2] وهي التي تحدد أوصاف المضمون المعبر عنه بقول مخصوص.

[3] وتعيّن هذه الشروط الغرض التواصلي من الفعل التكلمي. هذا الغرض الذي يلزم المتكلم بواجبات معيّنة.

[4] وهي تحدد الحال الاعتقادي الذي ينبغي أن يقوم بالمتكلم المؤدي لهذا الفعل التكلمي.

[5] وتتعلق هذه الشروط بما يعرفه المتكلم من قدرات واعتقادات وإرادات المستمع وعن طبيعة العلاقات القائمة بينها. ينظر طه عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 261.

[6] محمد العبد، تعديل القوة الإنجازية؛ دراسة في التحليل التداولي للخطاب، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 65، خريف 2004 شتاء 2005، ص 137.

وللإجابة عن هذا السؤال اعتبر سيرل أن الفعل الإنجازي هو " وحدة الاتصال الإنساني باللغة. وكذلك الرأي عند دانيال فاندرفيكن، فالفعل الإنجازي في رأيه هو الوحدة الأولية لمعنى الجملة، وهو الوحدة الأولية للاتصال "[1].

يتضمّن كل فعل إنجازي حسب، سيرل على (محتوى قضوي) يعبّر عن هذا الفعل. فهو قاسم مشترك بين مختلف الأفعال الإنجازية في أشكالها ووظائفها، وندلّل على هذا بالمثال الآتي[2]:

1. هل يترك س الغرفة؟ (سؤال)
2. س سيترك الغرفة. (إخبار)
3. س اترك الغرفة! (أمر).

فالفعل الإنجازي في (1) سؤال، وفي (2) إخبار، وفي (3) أمر أو طلب، ولكن المحتوى القضوي سمة مشتركة بين المنطوقات الثلاثة السابقة. وهو أن يترك **س** الغرفة.

وتجدر الإشارة هنا، أن سيرل يقسّم الأفعال الكلامية إلى: فعل التلفظ والفعل القضوي والفعل الإنجازي. وهي تتّحد في الملفوظ الواحد. إضافة إلى الفعل التأثيري الذي يتغيّاه المتلفّظ من مستمعه أو متلقيه.

ثم، ميّز سيرل بين مجموعة من المصطلحات ومفاهيمها، وهي القوة الإنجازية، مقصد الفعل الإنجازي وغرضه، ثم بيّن مؤشرات القوة الإنجازية ودرجاتها[3].

ج- مفهوم القوة:

لكي نفهم القوة الإنجازية للفعل الكلامي ينبغي الانطلاق من المثال السابق (أعلاه)، لدينا ثلاثة أفعال إنجازية (السؤال، الإخبار، الأمر) لمحتوى قضوي واحد هو ترك الغرفة. تختلف إذن، قوة المنطوقات الإنجازية. ومن جهة أخرى تختلف أيضا هذه القوة لاختلاف الغرض الإنجازي التي تعرض لأجله، على سبيل المثال؛ الطلب: فقد يعرض بقوة الأمر، وقد يعرض بقوة الالتماس أو الدعوة وهي أضعف، أو بقوة العرض، أو بقوة التمني وهي الأضعف درجة.

تعرّف القوة الإنجازي بعد هذا التدليل بأنها " هي الشدّة أو الضعف اللذان يمكن أن يعرض بأحدهما غرض إنجازي واحد "[4]. ويعود هذا الاختلاف في قوة الغرض الإنجازي الواحد إلى اختلاف سياق وظروف وملابسات استعمال الملفوظ الواحد، ولهذا تعدّدت قوى الإنجاز. لهذا السبب اعتبر سيرل أن وحدة التواصل والتبليغ هي الفعل الكلامي الإنجازي وليست الجملة، وهذا الفعل يضمّن في ملفوظ؛ فالملفوظات هي التي تمتلك هذه القوى الإنجازية لا الجمل.

---

[1] المرجع السابق، ص 137.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 138.

وإن كان الأمر يبدو، من خلال المثالين السابقين، سهلا ويسيرا، فإن واقع حال تحليل الملفوظات يبيّن صعوبة إدراك قواها الإنجازية بسبب صعوبة تحديد ملابسات كل ملفوظ والظروف التي قيلت فيه.

ولهذا نميّز في هذه اللحظة بين قوة الإنجاز ومقصده والسياق الإنجازي، أما القوة فقد سبق الحديث عنها، وأما المقصد من الملفوظ فيرتبط عند سيرل بالمستمع عكس أوستين الذي ربطه بالمتكلم؛ لذا أعطى اهتمامه الأكبر لإبراز مقصد المتكلّم. ويؤيّد نظرة سيرل " بعض محللي الخطاب مثل ساكس وزملائه في أن يبرهنوا على أن قوة المنطوق الإنجازية هي ما يعمد إليه المستمتع لا ما يقصد إليه المتكلّم وذلك أن أحدا من المستمعين أو محللي الخطاب لا يمكنه أبدا أن يتأكد من مقصد المتكلم لأنه لا يقبل الفحص أما تفسير المستمع فإنه يتجلى في استجابته وهذا ما يحدّد تقدّم التفاعل اللغوي أو نجاحه. غني عن البيان أن فكرة تفسير المستمع واستجابته قد صار لها الآن امتدادات قوية في نظرية التأويل الأدبي"[1].

ويتّفق أوستين وسيرل في تداولية الحدث الكلامي على تحقّق المقصد بنجاح الفعل الكلامي الإنجازي. ولكن أوستين يرى أن قوة المنطوق الإنجازية تحقيق لمقصد المتكلّم تحقيقا ناجحا، وسيرل يرى أن القوة حاصل تفسير المستمع للمنطوق[2].

أما عن علاقة القوة الإنجازية بالسياق، فهي ارتباط الأولى بالعرف الاجتماعي وبالشبكة الاجتماعية المعقّدة؛ أي ما يمكن أن يفعله المتلفّظ على نحو أفضل، أي " إن كان يريد بمنطوقه التهديد أو التحذير أو نحوهما. ومن الضروري أن يكون السياق كما يقول هولدكروفت على النحو الذي يراه فيه المتكلّم فمثلا ينبغي للمتكلم أن يكون في موقع السلطة حتى يصبح منطوقه طلبا حقيقيا وينبغي له أن يمتلك موقع الملاحظة حتى يصبح منطوقه تبليغا حقيقيا...وهكذا. يستنبط من ذلك أن دراسة أفعال الكلام ينبغي لها أن تكون عملا لغويا اجتماعيا، وذلك أن هناك دائما صلة وثيقة بين الفعل الكلامي ودور المتكلم الاجتماعي "[3].

ما يميّز الغرض الإنجازي انقسامه إلى أغراض إنجازية فرعية؛ فمثلا إذا كان الغرض الإنجازي الأكبر هو التوجيه، انبثقت عنه أغراض إنجازية، تعكس اختلافا في القوى الإنجازية بين غرض فرعي وآخر وفقا للمقصد والسياق[4].

د- القوة والغرض:

ميّز سيرل بين القوة الإنجازية والغرض الإنجازي حين اعتبر الغرض الإنجازي جزءا من القوة الإنجازية وعنصرا من عناصرها لا أقل ولا أكثر، هذا لا ينفي قيمته في نجاح القوة الإنجازية في تحقيق

[1] المرجع السابق، ص 138.

[2] المرجع نفسه، ص 139.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] ينظر المرجع نفسه، ص 141.

المقصد من عملية التلفّظ. وأيّده في هذا التوجّه كلا من فاندرفيكن وجانيت هولمز وغيرهم وندلّل على هذا بما ذكره سيرل فمثلا: " الغرض الإنجازي للالتماس هو ذاته الغرض الإنجازي لكل أنواع الطلب؛ لأن كلا منهما محاولة لجعل المستمعين يفعلون أشياء محدّدة، ولكن القوى الإنجازية بينهما مختلفة اختلافا بيّنا. بناء على ذلك يرى سيرل أن القوة الإنجازية حصيلة عناصر عدة، الغرض الإنجازي عنصر واحد فقط منهما، وإن كان كما يعتقد أهم هذه العناصر"[1]. هذا التمييز لم نجده عند أوستين ولا عند هارولد وأنا ويرزبيكا واحمد المتوكّل[2].

وتجدر بالإشارة هنا أن سيرل كان يرى القوة بعدا من أبعاد التمييز بين الأفعال الإنجازية، ولكنني أرى الأحرى أن تكون القوة بعدا من أبعاد التمييز بين الأغراض الإنجازية الفرعية لغرض إنجازي أكبر واحد: فالاقتراح والإصرار فعلان إنجازيان يمثلان غرضا إنجازيا واحدا هو الغرض الإخباري ولكن درجات القوة بينهما مختلفة[3].

2- الأفعال الكلامية غير المباشرة:

لا شك أن الإشكالية الكبرى التي سعت نظرية الحدث الكلامي إلى تحقيقها والوصول إليها هي معالجة الملفوظات من أجل الوصول على طبقات المعنى المختلفة، وفي هذا السعي طُرحت قضية الأفعال الكلامية غير المباشرة. وهنا ينبغي الربط بين الملفوظ وقوته الإنجازية في سياق الظروف والملابسات التي قيل فيها والأغراض التي يبتغي تحقيقها وهو جوهر الإشكالية. ينبغي حلّها لتحليل هذه العلاقات وتحديد المسافة بين الملفوظات ومقاصدها من جهة والقوى الإنجازية وأغراضها مع طبقات المعنى المتعدّدة من جهة أخرى، وبين المحتوى القضوي والفعل الإنجازي من جهة ثالثة. ولأن المتكلم لا يتلفّظ بما يريد أن يقوله بصفة مباشرة، وإنما يمكن للمتكلم أن يعني أكثر مما يعنيه الملفوظ نفسه. ولهذا السبب كان البحث عن المعنى الحرفي يسيرا والبحث عن المعاني المقصودة أقل يسرا إن لم نقل إنه بحث عسير.

فإذا كانت " الأفعال الإنجازية الإعلانية والاستفهامية والأمرية تستعمل عادة على الترتيب للتبليغ والسؤال والطلب، فإن هذا لا يعني وجود تناظر كلي بين الفعل ووظيفته. مثال ذلك أن الفعل الإنجازي الإعلاني: أنت آت غدا" يمكن إذا لم يقيّد السياق الخاص: اللغوي وغير اللغوي يمكن أن يفسّر بأنه تبليغ: أنت آت غدا، أو استفهام: أنت آت غدا؟ أو طلب: أنت آت غدا !"[4].

يظهر في هذا المثال ارتباط الفعل الكلامي المباشر بالفعل الكلامي غير المباشر ارتباطا وثيقا من جهة، ثم ارتباط الفعل الكلامي غير المباشر بالسياق التواصلي الاجتماعي، أو ما يشار إليه بالعرف من جهة أخرى. فنفرّق بين الاستفهام باعتباره فعلا كلاميا مباشرا غرضه السؤال، وبين الطلب (الذي فيه التماس) باعتباره فعلا كلاميا غير مباشر ناجما عن الاستفهام، مثاله: هل يمكن أن تناولني الملح؟

---

[1] المرجع السابق، ص 141.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 142.

[4] المرجع نفسه، ص 138.

فالمتلفّظ، في هذا المثال، لا يعني بملفوظه مجرّد سؤال عن الملح، وإنما يطلب من المخاطَب مناولته الملح بنوع من الالتماس في طلبه.

توصّل سيرل في عملية تحليله لأفعال الكلام غير المباشرة إلى جملة من النتائج المهمة[1]:

1- يمتلك المنطوق الواحد قوتين إنجازيتين، إذ يؤدي فعل إنجازي أداء غير مباشر عن طريق أداء فعل آخر.

2- تبدو بعض الجمل من النوع السابق مستعملة غالبا استعمالا عرفيا على أنها التماسات غير مباشرة.

3- في أفعال الكلام غير المباشرة يبلغ المتكلم أكثر مما يقوله عن طريق الاعتماد على خلفية المعلومات المشتركة المتبادلة بينهما لغوية وغير لغوية بالإضافة غلى اعتماده على قوى الإدراك والاستدلال العامة عند المستمع.

4- بناء على ذلك، فإن الجهاز الضروري لشرح الجانب غير المباشر من أفعال الكلام غير المباشرة سوف يشتمل على نظرية الحدث الكلامي وعلى بعض الأسس للمخاطبة، وعلى خلفية المعلومات المشتركة المتبادلة بين المتكلم والمستمع، فضلا عن مقدرة المستمع على الاستدلال.

5- من حقل الأفعال ال،جاوية غير المباشرة، كانت التوجيهات الأكثر فائدة للدراسة وذلك أن متطلبات الكياسة أو التأدب في المخاطبات المألوفة تجعلها ثقيلة ومحيّرة في إنتاج جمل أمرية بسيطة (مثل اترك الغرفة) أو أدائيات صريحة(مثل آمرك أن تترك الغرفة) من ثم يسعى الناس إلى إيجاد وسائل غير مباشرة لأداء أفعالهم الإنجازية.

6- يلعب العرف في بعض الحالات دورا خاصا. هناك بعض الصيغ اللغوية التي تميل إلى أن تصبح مؤسسة تأسيسا عرفيا على أنها الصيغ اللغوية القالبية المعيارية لأفعال الكلام غير المباشرة. تحتفظ تلك الصيغ بمعانيها الحرفية، ولكنها تكتسب أيضا استعمالات عرفية، مثل صيغ التأدب التي تستخدم للالتماس.

7- في ضوء ما سبق، يسلم سيرل بالتمييز بين المعنى والاستعمال. ولكنه يرى التسليم بالتمييز بين أعراف الاستعمال وأعراف المعنى على درجة أقل. بين ذلك أن (هل يمكنك وأريد أن ونظائرها من الأشكال اللغوية الأخرى، ليست في رأيه إلا وسائل عرفية لعمل التماسات، ومعروف أن الدافع الأظهر إلى تجنّب المباشرة في الالتماسات هو التأدب. تميل بعض الصيغ هنا إلى أن تصير وسائل التأدب العرفية لعمل الالتماسات غير المباشرة.

8- لقد احتل سيرل منزلة متميزة في تداولية أفعال الكلام، لأنه انفرد بمحاولة إعادة بناء الخطوات الضرورية لإنتاج فعل إنجازي أولى من فعل إنجازي حرفي، وهي إعادة بناء مؤسسة على حقائق

[1] المرجع السابق، ص 139.

عن المخاطبات، وأسس التعاون الخطابي، ونظرية أفعال الكلام، وخلفية المعلومات المشتركة بين المتخاطبين، ومبدأ الاستدلال.

3- مرحلة الفعل المركّب:

جاء غرايس(Grice) فوضع قواعد خطابية للفعل الكلامي، انطلاقا من المبدإ العام المسمَّى" مبدأ التعاون"، ومقتضاه إجمالا أن يتعاون المتخاطبون على الوصول إلى الغرض المطلوب من دخولهما في التخاطب[1].

وما يقدَّم كنقد لجهود هؤلاء الباحثين اشتغالهم، في الغالب، بالأفعال اللغوية البسيطة، وإهمالهم للأفعال اللغوية المركَّبة؛ وهذا ما أراد الباحثان الهولنديان فان إيميرن (Van Emeren) وغروتندورست(Grootendorst) تفاديه، فقاما بتوسيع هذه النظرية حتى تشمل الأفعال اللغوية المركَّبة، فضلا عن الأفعال اللغوية البسيطة[2]. فأدرجا الحجاج في جملة الأفعال اللغوية، الذي يعرَّف عندهما بأنَّه " فعل تكلمي لغوي مركَّب"[3]، واقتفى الباحثان أثر سيرل (J.R.Searle) آخذين بمبدئه في تحديد شروط أداء الفعل اللغوي، وتولى هذان اللسانيان استقصاء الشروط التي يؤدي استيفاؤها إلى توفق المتكلم في أداء فعل الحجاج، وقد قسَّماها إلى " شروط الحجَّة المثبِتة" و"شروط الحجَّة المبطِلة"[4].

وما يمكن أن يقدَّم كنقد لما قدَّمه هذان الباحثان " ردَّ هذا التصور وظائف النص إلى وظائف الجملة"[5] على اعتبار أن الفعل اللغوي مختص ومستقل بالجملة؛ أما الحجَّة، فتتعلّق " بحقيقة خطابية متميّزة هي النص". وما فعله فن إيميرن وغروتندورست هو " نقل مقولات وقواعد نظرية الأفعال اللغوية إلى هذا الفعل المتعلِّق بالنص"[6]، ودعَّماها بمبدأ التعاون عند غرايس وما يتفرَّع عنه من قواعد، فأبدلا، هذا المبدأ، بمبدإ آخر يتَّسع للحقيقة الخطابية النصية أطلقا عليه اسم مبدأ التواصل.

وبناء على المبدإ يصبح الفعل الحجاجي هو الأصل والفعل اللغوي البسيط هو الفرع، فيكون الحجاج حاكما على هذه الأفعال البسيطة لا محكوما بها. وأن بعض الأفعال اللغوية[7] تسهم بأدوار

---

[1] طه عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 261.

[2] ينظر المرجع نفسه. ص 262.

[3] ويقصد به أن **الحجَّة** فعل تكلمي لغوي مؤلف من أفعال تكلمية فرعية وموجَّه، إما إلى إثبات أو إلى إبطال دعوى معيَّنة.

[4] ينظر السابق، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه. الصفحة نفسها.

[6] المرجع نفسه. الصفحة نفسها.

[7] تتبّع فان إيمرن وغروتندورست دور كل صنف من الأفعال اللغوية التي صنَّفها سورل، إذ وجدا أن بعضها ذو دور حجاجي، أما البعض الآخر فليس له ذلك الدور. ينظر فان إيمرين وروب غروتندورست: الحجاج فعل لغوي مركَّب، ترجمة ياسين ساوير المنصوري. الجزء الخامس. ص 197. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي.

مختلفة في الحجاج[1]. تلزم هذه الأفعال المتكلّم والمخاطَب بوجه ما، لتحقيق الدلالة التفاعلية للفعل اللغوي.

يفرّق فان إيمرين وغروتندورست بين فعل الحجاج وأفعال اللغة البسيطة كالجزم والالتماس والوعد والإلغاء والمعارضة والإعلان والنصح والتنبؤ، نذكرها في الجدول الآتي[2]:

أفعال اللغة البسيطة	أفعال اللغة المركَّبة (الحجاج)
❖ تتكون من منطوق واحد ووحيد. مثاله: أ- الوعد: غدا سأردم هذا الحائط. ب- الجزم: لقد توقَّف المطر. ت- النصح: أفضل ما تفعله ذهابك للتمدد لحظة.	❖ يتكوَّن فعل الحجاج من عدة منطوقات. مثاله: ستحسن صنعا بأن لا تأخذ دروسا في السياقة، فعمرها يقارب الواحد والستين وقلبها يفرق بسهولة وتقاعدها لا يؤهلها لابتياع سيارة.
❖ للمنطوق وظيفة تواصلية واحدة.	❖ للمنطوقات التي تبني الحجاج وظيفتين تواصليتين في الآن نفسه. فالمنطوقات الثلاث السابقة معا تشكل حجاجا لها وظيفة تواصلية إذا كانت متصلة، ووظائف تواصلية أخرى إذا كانت منفصلة.
❖ استقلالية كل فعل لغوي بسيط	❖ عدم استقلالية الحجاج وارتباطه بفعل لغوي آخر يعبِّر عن الدعوى التي يدافع عنها الحجاج.
❖ لها وظيفة تواصلية في الجملة	❖ له وظائف تواصلية في النص.
❖	❖ يطلب الحجاج القبول لا التسليم.

[1] إذ يضطلع كل منها بدور محدد في الحجاج بين طرفي الخطاب وتترتب الأفعال حسب مقدار الاستعمال؛ فالمخاطِب يستعمل أغلب أصناف الفعل التقريري، إن لم يكن كلها ليعبّر عن وجهة نظره وليحدّد موقفه من نقطة الخلاف، كما يستعمله للمواصلة في حجاجه من خلال التأكيد أو الادّعاء، ولتدعيم وجهة نظره أو للتراجع عنها عند اقتناعه بأنها لم تعد صالحة، كما يعبّر بها عن تنازله عن دعواه، وكذلك لتأسيس النتيجة. ينظر عبد الهادي بن ظافر الشهري: إستراتيجية الخطاب؛ مقاربة لغوية تداولية. ص 481.

[2] فان إيمرين وروب غروتندورست. مرجع سابق. ص 199.

4- مرحلة الفعل الكلي:

وقد تجاوز فان دايك فيما بعد الأفعال الكلامية البسيطة والأفعال المركبّة ليقدّم نموذجا أكبر وأكمل، في نظره، وهو ما سماه بالأفعال الكلامية الكلية " بدا أنه من الضروري أن نميّز بين بنية أفعال الكلام الفرد والتركيب الخطي (المستقيم) لمتواليات فعل الكلام من ناحية أولى، والبنية الكلية الشاملة للفعل المشترك الإنجاز من ناحية ثانية"[1].

وفي كتابه المعروف **النص والسياق** عنى فان دايك بتطوير تداولية أفعال الكلام عن طريق توجيهها من مجال الجملة (أو المنطوق) إلى طريق النص. وكان من أهم ما صنعه في ذلك الكتاب تحليله ما أسماه أفعال الكلام الكبرى. الفعل الكلامي الأكبر عند فان دايك هو فعل الكلام الإجمالي الذي يؤدّيه منطوق الخطاب الكلي والذي تنجزه سلسلة من أفعال الكلام المختلفة. انتهى فان دايك هنا إلى أن سلسلة الأفعال الكلامية تفسر بأنها فعل كلامي واحد. إذا كانت تشير إلى مقصد إجمالي واحد. ويمكن لهذا الفعل الكلامي على مستوى أعلى أن يكون بدوره شرطا أو نتيجة لأفعال كلامية أخرى. أطلق فان دايك على أفعال الكلام المفردة (أو البنية الطولية لسلاسل أفعال الكلام) اسم التداولية الصغرى، وأطلق على دراسة التنظيم الكلي للتفاعل الاتصالي، أي التنظيم الكلي لمتواليات الأفعال الكلامية والسياقات وعلاقتها ببنية الخطاب، اسم التداولية الكبرى. الفعل الكلامي الذي تؤديه متوالية من الأفعال الكلامية هو إذن فعل كلامي إجمالي أو فعل كلامي أكبر. تفسر متوالية الأفعال الكلامية فيما يأتي مثلا بأنها فعل إجمالي واحد هو الوعد(والد يتأمّل ما رسمه ولده الصغير):

1- ولكن هذا رسم خرافي! هل أنت الذي رسم هذا؟
2- بالطبع، أنا الذي رسمه.
3- هائل، أحبه. لكنني أرى أنك بحاجة إلى ألوان أكثر.
4- نعم، كاد الأزرق أن ينفد.
5- إذن سأشتري لك بعض الألوان الجديدة.
6- لا تنسها ثانية.
7- كلا! لن أنساها أبدا!

يبيّن فان دايك أن هذه المحادثة قد اشتملت على أفعال كلامية عدة: كالمدح والسؤال والتصريح والاقتراح والتوكيد والوعد، ولكن الوظيفة الإجمالية هي الوعد، وربما كانت الوعد في ثناء[2].

الأفعال من حيث هي أفعال مجرّدة كالمعاني والدلالات، هي أمور قصدية معنوية، وتتعيّن ضروب الإنجاز الملاحظة ما تتعيّن بضروب الدلالات ضروب التلفّظ. ثم إن الأفعال كالدلالات تنتظم وتقترن مع أفعال أخرى لكي تشكّل أفعالا مركّبة ومعقّدة ومتواليات من الأفعال. وأخيرا يمكن أن الأفعال كالحال

[1] فان دايك، مرجع سابق، ص 309.

[2] محمد العبد، مرجع سابق، ص 136.

تماما مع المعلومات السيمانطيقية تنتظم في المستوى الأعلى للوحدات والبنيات. وبوجه خاص فإن متواليات حصول ضروب الإنجاز إنما تحدّد وتعيّن بنيات الفعل تعينا تراتبيا، وتصمّم وتؤول من حيث هي كذلك على مستويات متنوّعة من تنظيم كلي شامل[1].

واختم هذا الفصل بالتحليل الذي قام به ديتر فوندرليش Dieter wunderlich لمقطع من نص، وقد رأى فيه كيف تحدد أفعال الكلام المقصودة فيه. شرح فوندرليش هذه الفكرة من خلال الحوار الآتي[2]:

1. الأم: كلاوس! ألا تأتي إليّ؟
2. الابن: لماذا؟
3. الأم: آه، ما زلت هناك، لتناولني الوسادة!
4. الأم: عندما تفرغ مما بيدك، تعال إليّ، نعم.
5. الابن: لماذا؟
6. الأم: لننظف أسناننا.
7. الابن: (...) هذا ما يفعله أبي لي.
8. الأم: نعم، يفعله.
9. الابن: أبي! نظّف لي أسناني!
10. الأب: تستطيع أن تفعل هذا وحدك.
11. الابن: لا، افعل هذا لي.
12. الأب: طيّب!
13. الابن: تعال يا أبي.

لاحظ فوندرليش أن المنطوق رقم 7 في المحادثة السابقة يعدّ من الناحية الدلالية إثباتا أو إقرارا. ولكنّه رفض أو استنكار من الناحية الاتصالية التداولية. يستنتج فوندرليش أن للفعل الكلامي عدّة وظائف في نفس الوقت. يمكن للمنطوق أن يكون إقرارا من الناحية الدلالية (وفقا لشروط النجاح المحددة للمنطوق) ولكنه من الناحية التداولية (أي وفقا لوظيفته في الخطاب) استنكار[3].

[1] فان دايك، مرجع سابق، ص 310

[2] محمد العبد، مرجع سابق، ص 135.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الفصل الثاني: روافد الخطاب التعليمي ومداخل تدريس اللغة العربية

المبحث الأول: الوثائق التربوية والبيداغوجية

المبحث الثاني: البيئة المؤسسية، والاجتماعية والثقافية للمدرسة

المبحث الثالث: مداخل تدريس اللغة العربية

المبحث الأول: الوثائق التربوية والبيداغوجية

تُسيَّر المؤسسة التربوية الجزائرية (ابتدائية، متوسطة، ثانوية) بناء على نصوص تشريعية وقانونية، يلتزم بها كلّ من ينتمي إليها. من بين هذه القوانين، **القانون التوجيهي للتربية**، تلتزم به كل المؤسسات التربوية، تصوغ قوانينها الداخلية المنظِّمة لسيرها منه.

أولا: المنـهاج

1. تعريفات المنهاج الدراسي:

في بداية الأمر، ينبغي الانطلاق من **المدخل المعجمي**، من أجل تحديد تعريف واضح للمنهاج، ولكن هذا المدخل نفسه يثير اختلافا تاريخيا، " **خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار وجود تباين في المرجعيات التربوية الفرنكو-فونية والأنجلو-سكسونية** "[1]. لذا، والحالة هذه، لا يمكننا اعتبار المنهاج (Curriculum) مفهوما عالِميا (Savant)[2].

نحن إزاء مسارين مفهوميين على الأقل، **المسار الأوَّل:** أنجلو-ساكسوني، يرتبط فيه المنهاج بالمسار التربوي المقترح على المتعلِّمين، أمَّا **المسار الثاني:** فرنكوفوني، يعتبر فيه المنهاج مرادفا لبرنامج الدراسة (Plan d'étude) أو البرنامج عموما (Programme) أو المقرّر (Cursus)؛ وهذا راجع إلى عدّة عوامل:

- **العامل الأول:** يركّز فيه على سيرورة اكتساب المعارف وتلقّيها،
- **العامل الثاني:** يركّز على تراتبية المحتويات،
- **العامل الثالث:** يركّز فيه على بنية الحياة المدرسية في المؤسسة التربوية[3].

وبعد هذا العرض العام لتعريف المنهاج، ذي المفهوم الواسع والحديث، سيقدّم البحث جملة من التعريفات الاصطلاحية، ثمَّ يحاول رصد عناصره ومكوّناته، ثم مقارنتها مع منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي.

يُعدُّ المنهاج أهم أداة تسعى الجهة المسؤولة عن التربية والتعليم، في أي دولة، أو المجتمع من أجل تربية الأجيال الناشئة، بالنظر إلى سياستها التعليمية ومشروع المجتمع المأمول. لذا، ركّزت الكثير من التعريفات على تبيان غايات ومرامي المنهاج وأهدافه العامة، والتي لا تخرج عن كونها تسعى إلى تعديل سلوك المتعلِّمين وتنمية شخصيتهم في جوانبها المتعدّدة بشكل متكامل، وهذا ما يتّضح في التعريف الآتي:

- **مجموع الخبرات التربوية التي تُهيِّئُها المدرسة للتلاميذ، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل**؛ أي النُّمو في جميع الجوانب (العقلية، والثقافية، والاجتماعية، والجسمية،

---

[1] لحسن توبي: بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، طبعة 2012م، ص37.

[2] فيليب بيرنو: المنهاج الشكلي والواقعي والخفيّ، ترجمة عز الدين الخطابي، مجلة رؤى تربوية، العدد الثالث والثلاثون، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله، ص 91.

[3] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

والنفسية، والفنية)، نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم، ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة[1].

ولا يختلف عنه كثيرا تعريف كلٍّ من دولاندشير ولودهاينون (L'Dhainant)؛ فالأوَّل يُعرِّفُه بإضافة **الخبرات المعرفية**، فضلا عن التربوية " **الخبرات التربوية والمعرفية التي تُتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نموّ شخصيتهم، في جوانبها المتعدّدة نموًّا ينسجم والأهداف المسطّرة** "[2].

والثاني يضيف عنصر **الاتّزان** في تنمية جوانب الشخصية " هو **كل ما تقدِّم المدرسة لتلامذتها لتحقيق نموِّهم الشامل؛ روحيا وعقليا وجسميا ونفسيا واجتماعيا في تكامل واتّزان** "[3].

أمَّا **محمَّد عزّت عبد الموجود**، وبناء على المواصفات الجديدة للمنهاج[4]، يتحدّث عن حدوث تفاعل بين المتعلّم وبين الخبرات التربوية والمعرفية التي يتلقاها، ثمَّ يبيّن الهدف من العملية التربوية-التعليمية، متفقا مع سابقيه، بتحديد جوانب تعديل السلوك وإحداث التغييرات المطلوبة على شخصية المتعلّم، وهي **النمو الشامل المتكامل**[5].

تتّفق التعريفات السابقة على اعتبار المدرسة أو المؤسسة التربوية حاضنة للمتعلّمين؛ فخطاب المنهاج **مُجَدِّد، وظيفيٌّ، إنسانيٌّ.**

مُجدِّد؛ لأنَّه يتمحور حول المتعلِّم، وهو ذو نزعة استقلالية يطالب بالحريّة، يُحفّز المتعلّمين من خلال الانطلاق من تجربتهم واهتمامهم العفوي[6]، عكس الخطاب الذي قدّمه المنهاج السابق، المتمحور حول البرامج والمضامين، فهو ذو **نزعة سلطوية**، يضبط المتعلّمين عن طريق الرغبة في الثواب والخوف من العقاب.

من آثار **خطاب المنهاج المجدِّد**[7] أنَّه تعاوني، واقعي ينطلق من الملموس والممارس، يستند إلى التجارب المعاشة الكاملة والناجحة، طريقته شاملة شبيهة بالحياة، فلا يفصل بين التعليم والتربية لأنَّه يهدف إلى تخريج إنسان متكامل؛ في أبعاده النفسية، الأخلاقية والبيداغوجية، فالأمر يتعلّق

---

[1] فؤاد محمد موسى: المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، طبعة 2003، ص 31.

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (وزارة التربية الوطنية الجزائرية): النظام التربوي والمناهج التعليمية، 2004م، ص 132.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] عرَّف **محمَّد عزّت عبد الموجود** المنهاج بأنَّه:" **مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدّمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها. ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلُّم أو تعديل في سلوكهم، ويؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية** ".

[5] عبد الرحمن صالح عبد الله: المنهاج الدراسي وصلته أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، طبعة 1405هـ/ 1985م، ص 8. مأخوذ من: محمد عزّت عبد الموجود: أساسيات المنهج وتنظيماته، ص 11.

[6] ينظر أوليفي روبول، مرجع سابق، ص 58.

[7] ما يعاب عليه اهتمامه المفرط بالطرائق على حساب المحتويات؛ **فالمحتوى ليس مهما وإنما الأساسي أن يتعلّم الناس سويّة ما هم بحاجة إلى تعلّمه.** ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

بمعرفة المتعلّم لحاجاته، بنياته، مراحله قبل تثقيفه، وينبغي كذلك احترام استقلالية المتعلّم وكرامته الخاصة وأن يكون متّصلا بالسيرورة التربوية، وأخيرا المتعلّم هو أصل الابتكار والإبداع. أمّا خطاب المناهج السابقة فيغذّي الأنانية في متعلّميه، ينطلق من المجرّد[1].

ووظيفيٌّ؛ لأنَّه **" يُؤكّد على أن العلوم والتقنيات التي يستمد منها كفيلة بمعالجة كل مشاكل التربية، وأن التقدّم الحقيقي بالنسبة للبيداغوجيا[2] هو أن تصير علمية "**[3].

وهو **خطابٌ إنسانيٌّ**؛ لأنه **يحترم الإنسانية في الإنسان**[4]؛ لأنَّ المدرّس يحفِّز المتعلّم من أجل تقليد آبائه، الكبار، أبطال الرسوم المتحرّكة، أو يكتشف المتعلّم ذاته من خلال تقليد **النماذج الإنسانية الكبرى** التي خلّدها التاريخ، من كتّاب وفنّانين وعلماء، فيحقِّق الإبداع في ضوء التعاون مع الأقران أو بشكل فردي.

وما لم تشر إليه التعريفات السابقة، وهي العناصر الخارجة عن المنهاج في بنائه ومضمونه ولكنها تؤثِّر فيه بشكل أو بآخر، فضلا عن العناصر الداخلية، وهذا ما رصده **لحسن توبي** في تعريف شامل ودقيق نصّ عليه مرصد إصلاح التربية (ORE): **" يضم المنهاج مجموعة من العناصر التي تنتظم فيما بينها بشكل فعَّال، تخوّل أجرأة خطَّة عمل بيداغوجية داخل نظام تربوي. ويُرسى داخل واقع تاريخي واجتماعي وسياسي واقتصادي وديني وجغرافي وثقافي لبلد معيَّن...هكذا يضطلع المنهاج بوظائف أجرأة خطَّة عمل بيداغوجية، وتوجيه الإجراءات التي يتعين القيام بها، وتكييف نظام تربوي معين مع المشروع المجتمعي "**[5].

وبعد استعراض كل هذه التعريفات، أضحى مفهوم المنهاج كاملا أو يكاد، فقد أحاط التعريف السابق بعناصر لم تذكر في التعريفات التي سبقته، من بينها تركيزه على ذكر المؤثرات الخارجية التي تُوجِّه بِناءَ أيّ منهاج، وتتمثَّل في الواقع التاريخي والسياسي والاقتصادي والديني والجغرافي والثقافي؛ لأنَّ لها حضورا قويّا عند مؤسسي المنهاج، ومطبّقيه فيما بعد.

وقد أشار التعريف إلى ما يعرف في الأدبيات التعليمية **بملمح الخروج**، فلا بدّ أن يحدّده المنهاج بدقّة. وهذا التحديد وذلك التأثير يجعل من القائمين عليه يكيّفونه مع مشروع المجتمع ومع السياسة التعليمية للدولة من ناحية الأسس التي يقوم عليها والبرامج الدراسية التي ينبغي تطبيقها،

---

[1] ينظر المرجع السابق، ص 58.

[2] يسعى هذا الخطاب إلى تحقيق الدقّة اللازمة بعيدا عن المفاهيم المبهمة والمستعارة والجمل الملتبسة؛ أي إنه يسعى إلى تحاشي " اصطلاحات مثل تحسيس أو حتى مثل فهم، التي لا يمكنها أن تترجم إلى سلوكات قابلة للملاحظة. ينظر المرجع نفسه، ص 64.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 70.

[5] لحسن توبي، مرجع سابق، ص37-38. مأخوذ من: Moussadk. E, Renato.O et Jonnaert. Ph (2008). Logique des compétences développement curriculaire. Débats, perspective pour les systèmes éducatifs. Direction. Ed. L Harmattanp : 31.

وخطط التكوين الواجب القيام بها إزاء المدرّسين والقائمين على الجوانب البيداغوجية في المؤسسات التربوية في ضوء الواقع الذي تعيشه المؤسسة بمختلف أبعاده[1].

وباستقراء التعريفات السابقة وتحليلها نصل إلى جملة من النتائج:

- يسعى المنهاج إلى تنمية شخصية المتعلّم في مختلف الجوانب وبشكل متكامل ومتوازن.
- يقدّم المنهاج إلى المتعلّمين جملة من المعارف والخبرات التربوية.
- يسعى المنهاج إلى تحقيق التفاعل بين المتعلّم وتلك الخبرات المعرفية والتربوية بما يكفل له حسن التصرّف (Le savoir vivre) في الحياة العامة.
- يسعى المنهاج إلى وضع خطط بيداغوجية تناسب الواقع المدرسي والحياتي.
- يسعى المنهاج إلى تحقيق ملمح الخروج لدى المتعلمين من خلال حسن تطبيق البرنامج.

أما من الناحية الشكلية والرسمية فيعرّف المنهاج بأنَّه " **وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسية ما** "[2].

وبالعودة إلى القانون التوجيهي للتربية الوطنية (**قانون رقم 08- 04 .مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير 2008**) في بابه الثالث تحت عنوان: **تنظيم التمدرس**، وفي فصله الأول (أحكام مشتركة)، وفي المادة الثامنة والعشرين (28)، يحدّد غايات ومهام المدرسة، والجهة المخوّلة لإصدار الوثائق الرسمية ومنها المنهاج والبرنامج؛ حيث " **يصدر الوزير المكلف بالتربية الوطنية البرامج التعليمية لكل مستوى تعليمي** "، وفي المادة التاسعة والعشرين (29)، يلزم أعضاء الهيئة التربوية والإدارية والبيداغوجية بضرورة الالتزام بكل ما جاء في الوثائق التي تصدرها الوزارة الوصية؛ إذ " **تشكل الأهداف والبرامج التعليمية الإطار المرجعي الرسمي والإلزامي لجميع النشاطات البيداغوجية الممنوحة في المؤسسات المدرسية العمومية منها والخاصة** ".

هذا عن المنهاج المدرسي بصفة عامة، أمَّا بالنسبة لمناهج تعليم اللغات، ومنها اللغة العربية، فلها خصوصيتها، فالبرامج اللغوية يتمّ تنفيذها في سياقات أو مواقف معيّنة، يعلّق كلارك (Clark) على ذلك بقوله:" إن المنهج اللغوي عبارة عن وظيفة من العلاقات المتبادلة التي تربط بين المسائل الخاصة بالمادة والعوامل الأخرى الأكثر اتّساعا، والتي تشمل القضايا الاجتماعية/ السياسية والفلسفية، وأنظمة القيم التعليمية، والنظرية والتطبيق في تصميم المنهج، ومعارف المدرّس المكتسبة بالتجربة، ودافعية المتعلّم "[3].

يلخِّص مجدي إبراهيم العلاقة التي تربط منهاج اللغة بالعوامل التي تساهم في بنائه؛ فيعتبره منظومة فرعية للعديد من المنظومات الأكبر، وذلك في الشكل الآتي[4]:

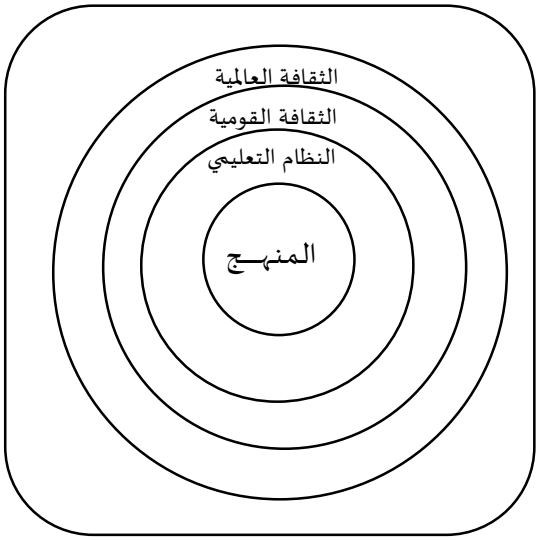
---

[1] ينظر المرجع السابق، ص38.

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، ص 132.

[3] جاك ريتشاردز: تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ، ص 124.

[4] مجدي إبراهيم: موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، طبعة 2000م، ص 21.



بالنظر إلى المناهج الدراسية الجزائرية، بما فيها منهاج اللغة العربية، ولعلَّه الأهم، فإنَّ مشكلة تحديد معالم فلسفة تعليمية أو تربوية، يحظى باهتمام كثير من الدارسين، ومن الصعب القول بأنَّ هناك فلسفة تربوية تسير عليها الدولة، ويرجع ذلك إلى ما خلّفه الاستعمار من ثقافة، ما زلنا نعاني منه حتى اليوم (الازدواج الثقافي)، دخلت الجزائر، بسببه، في متاهات التجريب بالمحاولة والخطأ أو بوضع مبادىء عامة إصلاحية في ظاهرها، إلا أن أقلّ ما يمكن قوله أنها تحمل بصمات العمل المرتجل.

2. تصور السياسة المنهاجية وفق كزافييه روجيرس(Xavier Rogers):

إذا جئنا إلى **كزافييه روجيرس (Xavier Rogers)** وجدنا له تصورا يختلف عمَّا أوردناه في تعريفات المنهاج السابقة، فهو ينطلق مما يصطلح عليه **بالسياسة المنهاجية**؛ إذ يعتبر أن أجرأتها (أي جعلها إجرائية عملية) تتمّ عبر منهاج لاحتوائه على مجموع العناصر، والتي تساهم في تنفيذ تلك السياسة، منها: **ملامح التخرّج، محتويات التعلّم، والبرامج الدراسية، والتوجيهات التربوية، وكيفيات تكوين المدرّسين والمكوّنين وطرائق التقويم ونوع الوسائط البيداغوجية**[1]، وغيرها من العناصر التي احتوى عليها المنهاج الدراسي الجزائري، كونه يتبنّى هذا التصور، وسبق لوزارة التربية الوطنية الجزائرية أن تعاملت مع **كزافييه روجيرس** في بداية الإصلاحات التربوية (في 2001 وما بعدها) وتبنَّت طروحاته.

يعرّف روجيرس **السياسة المنهاجية** بأنها:" **مجموع القيم والغايات والمحتويات الأساسية التي يقترح نظام التربية والتكوين إرساءها** "[2].

[1] ينظر كزافييه روجيرس: بيداغوجيا الإدماج؛ أنظمة التربية والتكوين في قلب مجتمعاتنا، ترجمة نصر الدين الحافي وحماني أقفلي، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1432هـ/2011م، ص 22.

[2] المرجع نفسه، ص 21.

يظهر من التعريف السابق، أن صاحبه يتبنّى ما يعرف في الأدبيات التربوية-التعليمية بمشروع المجتمع أو الفلسفة التربوية للدولة أو سياستها التعليمية؛ إذ ينبغي عليها أن تحدّد غاياتها الكبرى من قطاع التعليم والتربية، مجيبة عن السؤال: ما هي مخرجات قطاع التربية والتعليم؟ ماذا نريد أن نخرّج؟ ما هي القيم التي ينبغي أن يحملها المتعلّمون؟ ما هي اللغات التي ينبغي أن يتعلّموها؟

ينطلق المختصون في بناء المناهج الدراسية عادة، من تصوّر معيّن لمجموعة من القضايا الخاصة بالعملية التربوية وفلسفتها، مثل تصوّرهم لعملية التعليم، ولمفهوم المنهج ومكوّناته، ومقوّمات بنائه، وتصوّرهم للشخصية الإنسانية التي يتصدّون للعمل معها، والمهارات التي ينبغي إكسابها للدارسين، ومفهوم الخبرة التربوية لديهم[1]. وبالحديث عن المنهاج المدرسي الجزائري، فإنه يعتمد على جملة من الأسس، لا تخرج عمَّا ذكره كزافييه، وهي[2]:

أ- **الأساس الفلسفي:** وهي أن كل المجتمعات تسترشد، في ممارستها، بالفلسفة التي يتبنّاها المجتمع، وتتلخص في العقيدة والأفكار والمبادئ التي تحكم مسار المجتمع في فترة معيّنة، وعليه فكلُّ منهاج دراسي يجب أن يتركّز على فلسفة تربوية معيّنة محدّدة وواضحة، تعكس في المقام الأول فلسفة المجتمع؛ لأنها هي التي تحدّد التوجُّهات العامة للمنهاج.

وقد نصّت المادة الثانية من (القانون التوجيهي للتربية[3]) على أن رسالة المدرسة الجزائرية تتمثّل **في تكوين مُواطِن مزوَّد بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلُّق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيُّف معه والتأثير فيه، ومُتفتّح على الحضارة العالمية.**

وبهذه الصفة، تسعى التربية إلى تحقيق الغايات التالية:

- تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا، وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلُّقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة؛
- **تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية؛**
- ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني، في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا، التاريخي والجغرافي والديني والثقافي؛
- **تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية؛**
- ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون؛

---

[1] رشدي احمد طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية؛ إعدادها تطويرها تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، طبعة 1425هـ/ 2004م، ص 27.

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، مرجع سابق، ص 136-137.

[3] القانون التوجيهي للتربية: قانون رقم 08-04. مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير 2008.

- إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، متفتح على العالمية والرقي والمعاصرة، بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح، وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة، على الخصوص، بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية.

ب- **الأساس الاجتماعي:** لا بدَّ من مراعاة المجتمع ومشكلاته التي يعاني منها، وكذلك تطلُّعاته التي يطمح إليها، حتى يمكِّن المتعلمين من إدراك ممارسة مبادئ المجتمع وعاداته والقيم " التي يقوم عليها، والتي تتحدّد على أساسها غايات النظام التربوي والتعليم العالي والتكوين المهني "[1]، وذلك للمحافظة على تطويره وتقدّمه.

ت- **الأساس النفسي:** تسعى التربية في المقام الأوّل إلى مساعدة الفرد المتعلم على النمو الشامل المتكامل، من خلال ما تقدم في مناهجها الدراسية، ومن هنا فالمنهاج الجيّد، هو الذي يضع في الحسبان الخصائص النفسية، وخصائص النمو في كل مرحلة من مراحل التعلّم، وذلك بالاعتماد على الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية في هذا المجال.

يسعى المنهاج الدراسي الجزائري، من ضمن ما يسعى إليه، إلى ضمان **تعليم ذي نوعية**، يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ، بتنمية قدراتهم الذهنية والنفسية والبدنية، وكذا قدرات التواصل لديهم، واستعمال مختلف أشكال التعبير، اللغوية منها والفنية والرمزية والجسمانية، وتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام، وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية، قصد **الاندماج في مجتمع المعرفة**[2].

ث- **الأساس الثقافي:** إن الثقافة المحلية للمجتمع هي الأخرى، لها دورها في توجيه المنهاج لاحتواء خبرات ومعارف مقبولة اجتماعيا، وهي " المحتويات الضرورية التي تتشكّل منها الثقافة التي يراد نشرها؛ كالمحتويات التاريخية والأدبية والدينية وغيرها "[3]، وتجنِّبه أخرى غير مرغوبة أو مرفوضة في المجتمع. يضمن المنهاج المدرسي الجزائري **تكوينا ثقافيا** (في مجالات الفنون والآداب والتراث الثقافي) **يُكسِب المتعلمين معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية، ويجعلهم يتحكمون في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية**، ويزوِّدهم **بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة** يمكن توظيفها، بتبصُّر، في وضعيات تواصل حقيقية وحلّ المشاكل، بما **يسهل عمليات التعلم والتحضير للحياة العملية** مدى الحياة والمساهمة، فعليا في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وكذا التكيف مع المتغيِّرات[4].

---

[1] كزافييه روجيرس، مرجع سابق، ص 21-22.

[2] ينظر المادة الرابعة (04) من القانون التوجيهي للتربية: قانون رقم 08-04.

[3] كزافييه روجيرس، مرجع سابق، ص 21-22.

[4] ينظر المادة الرابعة (04) من القانون التوجيهي للتربية: قانون رقم 08-04.

ومن ضمن ما تقترحه **السياسة المنهاجية**، نجد على وجه الخصوص[1]:

أ- **الاختيارات الكبرى في مجال اللغات:** لغة أو لغات التدريس واللغات الأجنبية التي ينبغي تعلّمها؛ فبالنسبة للغة التدريس يضمن المنهاج المدرسي الجزائري " **التحكم في اللغة العربية، باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية، وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري** "[2]، ثمَّ يسعى المنهاج إلى ترقية وتوسيع تعليم اللغة الأمازيغية **باعتبارها لغة وطنية ورسمية** حسب آخر دستور جزائري.

أما اللغات الأجنبية فقد نصّ القانون التوجيهي للتربية على ضرورة " تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للاطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية "[3].

ب- **مكانة التكوين العلمي والتكنولوجي (ومنها تكنولوجيات الاتصال والتواصل):** ضرورة إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلميذ، وفي أهداف التعليم وطرائقه، والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعّالية، منذ السنوات الأولى للتمدرس[4].

ت- **الموقع المخصّص للتكوين الفني والرياضي:** يثري الثقافة العامة لدى المتعلمين بتعميق **عمليات التعلم ذات الطابع العلمي والأدبي والفني**، ويمكّنهم من ممارسة النشاطات الرياضية والثقافية والفنية والترفيهية والمشاركة في الحياة المدرسية والجماعية، وتكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية[5].

ث- **الأسس التي تعتمد في منح الشهادات:** أي دبلوم؟ لمن يمنح؟ على أية أسس؟ وفي أي مستوى أو أية مستويات؟

ولقد قدّمت باسكا (Baska) وستامباوج (Stambaugh) جملة من الأسس التي يقوم عليها المنهاج، ولعلّها الأشمل، منها ما يرتكز على المتعلّم ذاته: بالتركيز على الجانب العلمي والعمليات العقلية وعلاقاته الشخصية والاجتماعية والمهنية، ومنها ما يرتكز على الوسائل والأدوات.

---

[1] كزافييه روجيرس، مرجع سابق، ص 22.

[2] ينظر المادة الرابعة (04) من القانون التوجيهي للتربية: قانون رقم 08-04.

[3] ينظر المادة الرابعة (04) من القانون التوجيهي للتربية: قانون رقم 08-04.

[4] ينظر المادة الرابعة (04) من القانون التوجيهي للتربية: قانون رقم 08-04.

[5] ينظر المادة الرابعة (04) من القانون التوجيهي للتربية: قانون رقم 08-04.

أسس المنهاج[1]	الشرح والتفصيل
تركيز المنهج على تطوير العمليات العقلية	- يهتم بمهارات تطوير العمليات العقلية للطالب والتوصل إلى تبني المواد المنهجية المنظمة حول مهارات التفكير العليا. - له جذور سيكولوجية نتج عنه ظهور نموذج المحتوى المستقل للمنهج، والذي يستخدم المهارات العقلية كمركز أساسي لجميع الأنشطة التعلمية والتعليمية. - يفترض أن تعلم المهارات العقلية سوف يترجم ويطبق ويتم تعزيزه في أي مجال من المجالات التي يريد الطالب أن يستقصيها.
تركيز المنهج على المبرر	- له جذور قوية في الحضارة الأوروبية والأمريكية التي ركّزت على المبرر الإنساني. - له ارتباط بالفلسفة المثالية حيث يزود الطلبة بفهم الأفكار والمثل العليا العظيمة. - يوفر القدرة على تحليل وتركيب ما تمَّ تحصيله في الماضي.
تركيز المنهج على العلاقة	- يؤمن أصحاب هذا التوجه بالنموذج المتمركز حول الطفل، الذي يزود الطالب بالخبرات أو الأنشطة التعلمية التي تناسب حاجاته واهتماماته وميوله وقدراته. - يمثل الهدف الرئيس للمنهج هنا في المشاركة الشخصية للطالب في الخبرات أو المناشط التعلمية، وعرض خبرات تكميلية متعددة تعمل على تنمية مستوى فهم كل طالب.
تركيز المنهج على إعادة عملية	- ينبغي التركيز في المنهاج على القضايا والمشكلات والأمور الاجتماعية والثقافية. - يتم اختيار الموضوعات الدراسية من أجل تشجيع الطلبة على التعامل المباشر مع بيئة المجتمع المحلي المحيطة بهم. - تنمية روح المسؤولية الجماعية لدى الطلاب.
تركيز المنهج على التمهيد للعمل	- له جذور تاريخية مع نموذج المدرسة التخصصية ونموذج المدرسة المهنية، التي أثرت بقوة على عملية طرح المقررات المنهجية خلال عدة عقود من النصف الثاني للقرن العشرين، حيث تم التركيز بقوة على الجوانب التطبيقية أو العملية في مناهج المرحلة الثانوية وما بعدها.

[1] ينظر جودت احمد سعادة: المنهج المدرسي للموهوبين والمتميّزين، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الطبعة العربية الأولى، 2009م، ص 253-256.

تركيز المنهج على التكنولوجيا	- يركز على تنظيم المنهج حول مدخلات الطالب ومخرجاته. - يعتمد هذا المنحى بقوة على الأهداف السلوكية أو الأدائية المحددة، مع نواتج يتم قياسها بدقة من أجل تحديد مدى التقدم التربوي المطلوب أو التحصيل التربوي المرغوب فيه. يفترض وضوح معايير المنهج وتحديد مسار عمليات التدريس ودقة اختيار نتائج تطبيقاتها. - فعالية المنهج وكفاءته واقعا فعليا وقابلا للتطبيق، وبخاصة إذا ما تمّ تبنّي نظام تعلمي وتعليمي مناسب من جانب المدارس الأساسية والثانوية.

3- خصائص المنهاج وفق توجّه المدرسة الجزائرية:

بالعودة إلى الوثائق التربوية الصادرة عن مركز تكوين المستخدمين (بالجزائر العاصمة وهي الهيئة المشرفة على تكوين إطارات قطاع التربية الوطنية)، نجده يفرّق بين المنهاج والبرنامج، ويقدّم أسسا لبناء المنهاج، وفق التصورات البيداغوجية والتربوية الجديدة. وقبل ذلك، ينبغي إجراء مقارنة داخل المنهاج ذاته؛ فالمنهاج ليس واحدا حسب **فيليب بيرنو (Philippe Perrenoud)** وإنما هو منهاجان؛ الأول **شكلي** والثاني **مقرَّر**. ولكنّهما لا يتناقضان، وإنما هما صفتان متكاملتان، رغم الاختلاف في تعريف كل منهما.

ويتحدّث كذلك، عن منهاج خفي أو مضمر (Hidden Curriculum)، وهو جانب التعلم غير المبرمج من قبل المؤسسة المدرسية، أو على الأقل غير المصرّح به من قبلها. يقابله المنهاج المُعلَن أو المصرَّح به، وهو " **وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية، لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسية ما** "[1]، وبين المنهاجين يتدخّل علم الاجتماع، بمفاهيمه التي يضمّنها أي منهاج مهما كان واضحا، من أجل إبراز " النتائج غير الإرادية (Involontaires) الناجمة عن الأفعال والمؤسسات الإنسانية "[2]. وهذا ما وضّحه ميرتون (Merton)، حين بيّن دور الأنساق الاجتماعية في توجيه المناهج الدراسية، بما تقوم به من وظائف خفية، هي **تأثيرات منحرفة** في نظر بودون (Boudon)[3].

بالنسبة **للمنهاج الشكلي** هو " عبارة عن عالم من النصوص والتمثلات، ويشمل القواعد المحدِّدة لأهداف التعليم العمومي، والبرامج التي يتعيّن الاشتغال عليها داخل مختلف المستويات أو أسلاك الدراسة، وكيفما كان نوع المسالك والمناهج المفروضة والوسائل التعليمية الرسمية بهذا القدر أو ذاك، وكل الشبكات والمذكرات ووثائق العمل الأخرى التي تـدّعي مساعدة أو تدبير الفعل البيداغوجي[4].

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، مرجع سابق، ص 132.

[2] فيليب بيرنو، مرجع سابق، ص 91.

[3] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 92.

فالمنهاج يقرر؛ لأنه يعتبر بمثابة معيار (Norme) " **وما يجب أن يكون** "، وبمثابة أمر (Injonction) موجّه إلى الفاعلين؛ وبشكل رئيسي إلى المعلّمين؛ وأيضا، لكن بشكل غير مباشر، إلى أولئك الذي يتوقف عليهم احترام البرنامج وبخاصة التلاميذ[1].

وهو شكلي، بالمعنى المأخوذ من سوسيولوجيا التنظيمات، التي ترجع واقع الممارسات إلى البنيات الشكلية للمقاولة أو الإدارة، أي إلى الهيكل التنظيمي (Organigramme) وقواعد الاشتغال والخطوط التراتبية والوظيفية المرسومة على الورق والمبادئ المنظمة لتقسيم المهام والكفايات الأساسية لهؤلاء وأولئك، وإجراءات التشاور واتخاذ القرار ونقل المعلومة...إلخ. وهنا يتم التأكيد على الإلزام بالمعنى الضيق للكلمة، أقل من التأكيد على دور الحلم والضبط واليوتوبيا العقلانية، داخل كل تنظيم إنساني. وبالتالي معرفة ما يتم تعريفه وتعلمه حقا داخل الأقسام[2].

وقد يبدو هذا التمييز عديم الفائدة، لكنه أساسي على الرغم من كل شيء. فحتى لو رغبنا في دراسة نتائج التعليم، فإنه من اللازم علينا ضبط المتغيرات الوسيطة (Variables Mediatrices) وبالخصوص، الطريقة التي ينجز بها المنهاج المقرر، داخل القسم. وترتبط تلوينات وتنويعات المضامين الواقعية للتعليم، باستقلالية وذاتية المدرسين في تأويلهم للنصوص، وبتنوّع العمل[3].

نأتي الآن إلى إبراز الفرق بين **المنهاج والبرنامج**؛ حيث يرجع الاختلاف إلى سببين اثنين[4]:

أولا: الاختلاف في الاستعمال من طرف المدارس الغربية نفسها؛ فالمدرسة الفرنسية تستعمل عبارة Programme بمعنى دال على المنهاج، والمدرسة الإنجليزية تستعمل مصطلح منهاج Curriculum. وهذا ما أشرنا إليه في بداية تعريفنا للمنهاج؛ مسار أنجلو-ساكسوني، يرتبط فيه المنهاج بالمسار التربوي المقترح على المتعلمين، ومسار فرنسي، يعتبر فيه المنهاج مرادفا لبرنامج الدراسة (Plan d'étude) أو البرنامج عموما (Programme) أو المقرّر (Cursus).

ثانيا: المنهاج أشمل من البرنامج، من حيث أنه يتضمن أهدافا عامة وطرائق شاملة وتوزيعا للوقت وتحديدا للمبادئ، التكوين والتسيير الإداري وتوزيع أوقات العمل أو المقرر، قد يكتفي بتحديد المحتوى، وقد يلتقي مع المنهاج في مبادئ مثل الأهداف والوسائل والطرائق وأساليب التقويم.

يشتمل المنهاج على خصائص تميّزه عن البرنامج الدراسي، نفصِّلها فيما يأتي[5]:

أ- **المحور الذي يدور حول المنهاج هو التلميذ نفسه وليس العكس**؛ فيكون **المنهاج المقرَّر برمجة للتجربة**، فتبرز اتجاهات بناء المنهاج، منها التي تراعي حضور المتعلّم فيه، ومنها التي تتعامل معه على أساس المتلقي السلبي. فيهتم البعض من الاختصاصيين والمقرِّرين " بتنسيق وتأطير أو دعم

[1] المرجع السابق، ص 92.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 93.

[4] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، مرجع سابق، ص 133.

[5] ينظر المرجع نفسه، ص 133.

النقل الديداكتيكي الداخلي، بمنح المدرسين شرحا للبرامج ووسائل تعليمية أساسية وشبكات وأدوات للتقويم ودليلا منهجيا أو ديداكتيكيا؟ "[1]. وهذا ما يوافق نوعا ما المناهج الدراسية في الجزائر، على اعتبار أن المدرّسين يحصلون على جملة من الوثائق البيداغوجية اللازمة لسير العملية التعليمية-التعلّمية، مثل: المنهاج، الوثيقة المرافقة للمنهاج، دليل الأستاذ، إضافة إلى القرارات والتعليمات الوزارية الدورية التي تنظّم عمل الأستاذ فيما تعلّق بكيفيات التقويم.

في هذه الحالة، نحن إزاء متعلّم حقيقي أو يكاد، ولسنا أمام متعلّم مجرّد، بعيد عنا لا نعرفه ولا يعرفنا، " وإن كانت فكرتنا عن القسم الذي نريده بعيدة المنال، ونقصد به القسم الخاضع لمنهاج نموذجي، أو على الأقل لمنهاج أرقى، صالح لمئات وآلاف أو عشرات الآلاف من التلاميذ، بغضّ النظر عن اختلافهم، لأن المطلوب هو أن يتبعوا البرنامج نفسه، وعن المخاطر المقترنة بأجرأة كل غرض تربوي"[2].

أما آخرون، فقد اهتموا " بما يدعوه شيفلار (Chevellard) **النقل الديداكتيكي الخارجي**، أي بإعادة تحديد دائرة دائمة للمعارف والإتقانات (Savoir faire) التي يتعيّن تعليمها وفق تطور العلوم والتكنولوجيات والثقافة وأنماط الحياة والإيتيقا وتنظيم الشغل "[3]. وهذا ما يوافق نوعا ما المناهج الدراسية في الجزائر، على اعتبار أنها مناهج منفتحة على المحيط الخارجي، وتسعى في ملامح الخروج التي تنص عليها، إلى تكوين متعلّم قادر على مواجهة وضعيات حقيقية في الحياة.

ب- **يشمل المنهاج أكثر من المحتوى المطلوب تعلّمه**؛ فالمدرسة تعلِّم شيئا آخر، يتجاوز ما تُعلن عنه. وهنا نجد أنفسنا، حسب فيليب بيرنو، فوق صفيح ساخن: فما الذي يخفيه هذا الخفي؟ ولماذا تظل بعض نتائج التمدرس غامضة بالنسبة للمعنيين بها؟ والملاحظ، أن مفهوم المنهاج الخفي، يمكن أن يتضمن كل التأويلات المكيافليّة للنظام التربوي، كجهاز أيدلوجي للدولة وكأداة للعنف الرمزي وكمصنع أو آلة لغسل الدماغ، أو ببساطة، كإطار للتنشئة الاجتماعية (Socialisation) في خدمة النزعة المحافظة اجتماعيا. وبهذا المعنى، سيوجد المنهاج الخفي على مفترق طرق التحليل والتشهير والتقرير والتشكيك[4].

ت- **يتجسّد في خبرات التلاميذ وليس في الكتب**؛ إلا أن الغالب والمعتاد أن القائمين على بناء المناهج الدراسية " يبنون نصوص البرامج، على تلميذ مجرَّد شبيه بالذات الإبستيمية (Epistémique Sujet) لدى بياجيه...فتجربة التلميذ توجد في أقصى طرف من سلسلة النقل الديداكتيكي؛ لأن جزءا كبيرا من الفاعلين داخل النظام التربوي، يعتبر أن تمفصل الحلقات السابقة للسلسلة، هو الرهان الأكبر "[5].

---

[1] فيليب بيرنو، مرجع سابق، ص 92.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 91.

[5] المرجع نفسه، ص 92.

ث- **يؤكد المنهاج بمفهومه الواسع الصحيح النظرة المتكاملة لكل من الفرد والمجتمع معا**؛ لأن التربية لم تعد مقصورة على الإعداد للحياة فقط، بل هي الحياة بكامل أبعادها الماضي بخبراته والحاضر بمشكلاته والمستقبل بتوقعاته. ففي معناه العام، " يعتبر المنهاج مسارا؛ وهو ما تلخصه لفظة سيرة الحياة (Curriculum Vitae). أما في الحقل التربوي، فهو بمثابة مسار التكوين. وهنا يبرز التعقيد: فهل هو مسار واقعي أو متخيّل أو مفكّر فيه أو منظّم ومبرمج لتوليد بعض التعلّمات؟ "[1].

يفرض المنهاج على المدرّس استخدام الأساليب واكتساب المهارات والخبرات، وتحويلها إلى كفاءات. " تزداد المسافة بين الغرض التعليمي وتجارب المتعلِّمين اتّساعا، داخل الأنظمة التربوية المعاصرة، إلى درجة أن التمييز بينهما أصبح أمرا ضروريا. غير أن بإمكاننا إقرار هذا التمييز وفق الصيغتين الآتيتين[2]:

ج- **الصيغة الأولى** من الغرض التعليمي تنطلق من منهاج مقرر، لتهتم بإنجازه الفعلي، أي لتصل إلى مستوى المِنهاج المُنجَز.

ح- أما **الصيغة الثانية**، فهي على العكس من ذلك، تنطلق من تاريخ الحياة التربوية، ومن تسلسل التجارب التكوينية، وتتساءل حول الأغراض والاستراتيجيات التي يتضمنها هذا المنهاج الواقعي. وتبدو المقاربتان متكاملتين، وهما توضحان، كل واحدة بطريقتها، واقع الفعل التربوي وعمليات التعلم والتنشئة الاجتماعية.

خ- **يعتبر المعلِّم في ظل المنهاج مُوجِّها لتلاميذ يتعلَّمون بأنفسهم من مصادر مختلفة**؛ فهو " عامل أساسي في التطبيق الناجح للتغييرات في المنهج. فالمدرّسون المتميِّزون يمكن في الغالب أن يعوّضوا عن الموارد والمواد التعليمية الضعيفة الجودة التي يستخدمونها، في حين أن المدرّسين غير المدرّبين تدريبا جيّدا، قد لا يستطيعون استخدام المواد التدريسية استخداما فعّالا، مهما كانت جودتها، ويتفاوت المدرّسون في كلِّ مؤسسة وفقا للأبعاد الآتية: الكفاية اللغوية، الخبرة التدريسية، المهارة والدربة، التدريب والمؤهلات، المعنويات والدافعية، أسلوب التدريس، الاعتقادات والمبادئ "[3].

ويأتي **المنهاج المُنجَز متوافقا مع الواقع**؛ عندما ننطلق من المنهاج المقرَّر، فإنّه يتعيَّن علينا طبعا التساؤل حول نسبة الأغراض المتجلِّية في الواقع. ويبدو هذا المنظور مشروعا، وبخاصة أن التنظيمات التربوية تتبنَّى خطابا جوهريا حول ما يجب على المعلِّمين تعليمه، وما يجب على التلاميذ دراسته. ومن الطبيعي في هذه الحالة، أن يعمل الملاحظ على قياس حجم تحقق هذه الأغراض أو الادّعاءات. ونحن نقرُّ على الفور، بأن غايات التربية، غالبا ما تتسم بالطموح، وهي لا تتحقق إلا لدى جزء ضئيل من التلاميذ. غير أن هذه المسافة تخضع للتفكك: فمن جهة، يتم تأويل المنهاج المقرَّر وأجرأته

[1] المرجع السابق، ص 91.

[2] المرجع نفسه، ص 92.

[3] جاك ريتشاردز، مرجع سابق، ص 125.

بالأقسام، بأشكال مختلفة. ومن جهة أخرى، لا تتحقق التعلُّمات المنتظرة إلا لدى جزء صغير من التلاميذ على الرغم من الاحترام التام للمنهاج المقرَّر[1].

وتحيل هذه الآلية الأخيرة على الشكوك المقترنة بكل فعل تربوي، كما تحيل، فيما يخص الإطار المدرسي، على التفاوتات والاختلافات من كل نوع (في المواد والشرط الاجتماعي والثقافة الأسرية والموقف والشخصية) التي تفسّر، إذا ما ربطناها بشكل معيّن للتنظيم التربوي وللممارسات البيداغوجية، التفاوت الحاصل على مستوى المكتسبات؛ أي على مستوى الامتياز والنجاح[2].

د- **يُبرِز المنهاج الإيجابيات التي يجب أن يكون عليها التلميذ**؛ وذلك من خلال الأنشطة العديدة التي يقوم بها لتنمية مختلف جوانب الشخصية. على خلاف المناهج الدراسية السابقة، فقد بُنِيتْ على" المحتويات؛ فانطلقت من كون عقل المتعلِّم مستودعا فارغا ينبغي ملؤه بكنوز المعرفة، بغضِّ النظر عن جدوى حاجته إلى هذه المعرفة "[3]. في هذا السياق، جاءت المقاربة بالكفاءات وتمَّ تبنِّيها من قبل الهيئات التربوية الجزائرية، فهي " تقوم على أساس أن قليل العلم يستعمله العقل خير من كثير يحفظه القلب. حيث إنَّ العناية موجهة إلى فاعلية التعلمات وعمليتها، على صعيد حياة المتعلم. وجدوى ما يتعلمه مرهون بما يقدر على فعله، لا بما يقدر على خزنه "[4].

والسؤال المطروح: كيف يتعامل المدرِّس مع المنهاج؟ كيف يبني خطابه بالاعتماد على منهاج ليس هو المنهاج؟

وللإجابة عن هذا السؤال، يقرّ **فيليب بيرنو** بوجود مجموعة من العوامل التي تتحكّم في تنفيذ المنهاج، وهي[5]:

أ- إنَّ البرنامج هو مجرَّد لُحمة (Trame). ولإنجازه، يستدعي المدرِّس علاقته الخاصة بالمعرفة وثقافته وتصوّره لما هو مهم وضروري.

ب- يخفِّف المدرِّسون، على طريقتهم وبشكل انتقائي، من البرامج التي تعتبر" **مشحونة أكثر من اللازم** ".

ت- يتمثل البرنامج الحقيقي في الكتب المدرسية ودفاتر التمارين المستعملة يوميا، فهي تجسده أكثر من النصوص العامة.

ث- يبني المعلِّم خطوات ديداكتيكية شخصية، تتضمن تأويلا خاصا للبرامج.

ج- يمكن للمدرِّس أن يمرِّر عددا من المفاهيم والمعارف والإتقانات خلال السنة الدراسية نفسها، وذلك بحسب طاقاته وقدراته على تعبئة التلاميذ.

---

[1] فيليب بيرنو، مرجع سابق، ص 93.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] اللجنة الوطنية للمناهج؛ المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية (وزارة التربية الوطنية)، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب، وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا، طبعة جانفي 2005، ص 1.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] فيليب بيرنو، مرجع سابق، ص 93-94.

ح- يعدِّل المعلِّم المحتويات، بحسب مستوى ومواقف التلاميذ وفي إطار تفاوض (Negociation) صريح أو ضمني معهم، لكي تكون هذه المحتويات في متناولهم وتسمح بأجرأة التعاقد الديداكتيكي.

خ- يهتم المعلِّم بمنتظرات زملائه الذين يدرِّسون المقرَّر نفسه أكثر من اهتمامه بالبرنامج.

د- تؤثِّر الثقافة والمناخ البيداغوجي ودرجة الانتقائية داخل المؤسسة على المقتضيات والتوجهات التربوية لمدرسة معيّنة.

ذ- يأخذ المدرِّسون بعين الاعتبار، التشكيلة السوسيولوجية لجمهورهم.

ر- يوجَّه التعليم بحسب المنافذ المدرسية أو المهنية الممكنة.

ز- تؤثر الجماعة المحلية على تأويل الثقافة المدرسية.

أما كزافييه روجيرس فيرى، وفقا لسياسته المنهاجية، أن المنهاج يمرُّ بثلاث مراحل؛ مرحلة المنهاج المتوقّع أو المأمول، مرحلة المنهاج المُرْسى أو المطبَّق، ومرحلة المنهاج المحقَّق أو المقيَّم[1].

أ- **المنهاج المتوقّع:** يجسد عمليات هندسية منهاجية، ويوضع في خدمة المدرسين والمكونين.

ب- **المنهاج المُرْسى:** وهو يترجم الممارسات الفعلية في الفصل أو في فضاءات التكوين ويستدعي الموارد الخاصة بالتعلمات.

ت- **المنهاج المحقق:** وينظر إليه على أساس النتائج التي حصل عليها المتعلمون، وبناء على التقويمات التي أنجزت، من جهة المستوى المحلي أو الدولي، وينزل منزلة مرجع يركن إليه لتعديل المنهاج المتوقع.

وتترجم الخطاطة التالية هذه الحالات الثلاث وتفاعلاتها[2]:

السياسة المنهاجية	الهندسة المنهاجية	الممارسات المنهاجية	التقويم المنهاجي
أي مشروع تربوي لأي مشروع مجتمعي؟	أي منهاج لتجسيد سياسة المنهاج؟	أية ممارسة تعلمية يومية؟	أية ممارسات تقويمية؟
أية غايات تربوية؟	**المنهاج المرتقب أو المتوقّع**	**المنهاج الموطّن أو الـــمُرْسى**	**المنهاج المنجز أو المحقّق**
أي مضامين دراسية؟			
الغايات والنوايا	**موقع بيداغوجيا الإدماج**		

[1] ينظر لحسن توبي، مرجع سابق، ص38. ينظر كذلك كزافييه روجيرس، مرجع سابق.

[2] كزافييه روجيرس، مرجع سابق، ص 23.

4- بناء المنهاج الدراسي وفق المقاربة بالكفاءات:

إن المقاربة البيداغوجية المعتمدة في بناء مناهج التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، إنما هي المقاربة بالكفاءات[1]، وقد اعتمدت في بناء مناهج التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي[2]. تتميّز عن المقاربات السابقة (المقاربة بالمضامين أو المحتويات والمقاربة بالأهداف الإجرائية) في تركيز اهتمام أكبر على المتعلّمين وعلى دمج التعلمات من أجل تحقيق كفاءات لديهم، تساعدهم على حسن التصرّف والتدبير في الحياة العامة.

بالنسبة للمتعلّمين تسعى هذه المقاربة إلى " وضع مبادئ تربوية توافق الحاجات الفيزيولوجية والوجدانية والعقلية للمتعلّمين، بهدف تنميتها تنمية متّسقة ومتّزنة، حيث لا مجال للاهتمام بالحاجات المستقلة عن بعضها، وإنما الاهتمام بها في شموليتها بحيث تسهم بكليتها في التنمية العامة للمتعلّم؛ أي انطلاقا من مفهوم إدماجي ووظيفي يأخذ بعين الاعتبار الدوافع والرغبات المختلفة للمتعلّمين "[3].

وبالنسبة للتعلّمات، فإنَّ الاختلاف بينها وبين المقاربة بالأهداف الإجرائية، أن هذه الأخيرة تقوم على تعلّمات مجزّأة، أثبت الواقع أن المتعلِّمين لا يستطيعون استثمار ما تعلّموه في الوضعيات الحياتية المختلفة، على العكس من ذلك تقوم المقاربة بالكفاءات، في الحقل البيداغوجي، على الإدماج، أي على " إدماج المعارف لمعالجة وضعيات معيّنة ذات دلالة. وإذن فلا مجال للتعلّمات المنفصلة والمجزّأة لأنها لا تخدم الكفاءة أو الكفاءات المحدّدة "[4].

وانطلاقا من هذا المبدإ الذي تقوم عليه المقاربة بالكفاءات، تم تناول النشاطات التعلمية المقرّرة، بالنسبة إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام، حيث تمّت دراسة النص الأدبي أو النص التواصلي بتحليل معطياته ومضمونه، وما يتعلّق بالمسائل المقرّرة في النحو والصرف والبلاغة والعروض والنقد الأدبي. وتحليل النص من منظور المقاربة بالكفاءات يطمح إلى فتحٍ جديد في دراسة النصوص، حيث إن استثمار المعارف ضروري لكنّه غير كاف، فلا بدّ من تدريب المتعلّمين على البحث والتقصّي والاكتشاف وجعلهم محور العملية التعليمية-التعلّمية[5].

ومن جهة أخرى، انتقدت المقاربة بالكفاءات المقاربة بالمضامين أو ما يعرف في الأدبيات التعليمية بالمقاربة الموسوعية؛ لأنها تقوم على المعرفة، تلقين المتعلِّمين أكبر قدر ممكن من المعارف، ولكن الثابت أن " المعارف أخذت تزداد في هذا العصر بشكل سريع، حيث إن الخبراء يؤكدون أن المعارف في شتى الميادين تتغير كلية كل سبع أو خمس سنوات، الأمر الذي يجعل من عالم اليوم يعيش بحق مرحلة الانفجار المعرفي، فكان لخبراء التربية أن أخذوا يفكرون في إعادة بناء الفعل التعليمي – التعلمي على

---

[1] حسين شلوف وآخران: المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة، السنة الأولى ثانوي (جذع مشترك آداب)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص 3.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص 3.

[3] حسين شلوف وآخران، مرجع سابق، ص 3.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

مبادئ قائمة على ما هو أنفع وأفيد بالنسبة إلى المتعلم وأكثر اقتصادا لوقته. والمتعلم لا يستطيع أن يكون في مستوى تتبع هذه المعارف المتنامية واستفادة أهمها إذا لم يكن يتوافر على ذكاء يرقى إلى فهم مركّبات هذا العصر "[1].

إذًا، مع المقاربة الجديدة تغيَّرت النظرة للمتعلِّم وللمعارف، نتحدَّث عن ذكاء المتعلِّم فينبغي العناية به، بشخصيته في اتصالها بالمجتمع الذي تعيش فيه، عن حسن التواجد وحسن التدبير وحسن التصرُّف وحسن التخطيط للمستقبل. فلا مجال لمعارف غير مستعملة، " وبنظر فاحص إلى بناء البرامج التعليمية السابقة، يمكن أن نلاحظ دون عناء بأن هذه البرامج مثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة في مجملها ولا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العملية. فكان لابد من التفكير في مقاربة بيداغوجيا تساير مستجدات العصر "[2]، يتعامل المتعلِّم الآن مع معارف يستثمرها في حياته لحل مشكلات تواجهه، ما فائدة المتعلِّم الذي يحوز على كمٍّ هائل من المعلومات النظرية في اللغة قواعد وبلاغة وعروضا وهو لا يستطيع أن يستثمرها في حديثه أو في كتاباته بما ينسجم مع المحيط المحلي والعالمي. تتحدَّث المقاربة بالكفاءات عن حد أدنى من الكفاءة وحد مقبول من الإتقان، مع تحيين هذه الكفاءات وهذه الإتقانات لأنها تصبح غير صالحة بمرور فترة زمنية معيَّنة.

يلخِّص منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي خصائص المقاربة بالكفاءات فيما يأتي[3]:

- النظر إلى الحياة من منظور عملي.
- التخفيف من محتويات المواد الدراسية بالاقتصار على الجانب العملي منها.
- تفعيل المحتويات والمواد التعلمية في المدرسة وفي الحياة.
- السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.
- جعل المتعلِّمين في قلب العملية التعليمية التعلُّمية بدفعهم إلى بناء تعلُّماتهم بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه إلى استثمار مكتسباتهم.

من جهة أخرى يُبرِّر القائمون على المنهاج أسباب اختيار المقاربة بالكفاءات، بدءا بأهمية التكوين الذي تطمح إليه خاصة، وأنه يسعى إلى حسن استثمار المعارف وحسن توظيفها، فيعتبر تحدِّيا بالنسبة للمتعلِّم. وثانيا يقارن بين الكفاءة باعتبارها منتهى التعلُّمات وغايتها مع المعارف والمهارات، فيعتبر المنهاج أنَّ الكفاءة أعلى منهما؛ لأنهما يشكِّلان رافدا لها. وثالثا، يشترط المنهاج جملة شروط لتحقيق الكفاءة منها: " أن تؤدَّى في إطار وضعية اندماجية ذات دلالة، وإن هذه الوضعية الاندماجية تسمح للتلميذ أن يبرهن بأنه قادر على تسخير مختلف مكتسباته بصورة فعالة وإجرائية، ومن ثمة تعطي للعملية التعلمية معنى خاصا "[4].

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص 3.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 3-4.

[4] المرجع نفسه، ص 4.

ولعـلَّ هذا الكلام يقودنا إلى الحديث عن علاقة المقاربـة بالكـفاءات بالعملية التعلمية. وهنا يمكن القول بأنَّ المقاربة بالكفاءات تسهم في ترقية العملية التعلمية[1]، وهذه الترقية تتحدَّد أساسا في ثلاثة مستويات هي[2]:

- **إضفاء دلالة على التعلمات:** وذلك بتحديد أبعادها عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد المتعلم بفاعلية في حياته المدرسية والعائلية أو في حياته المقبلة عندما يبلغ سن الرشد، حيث يدخل الحياة سواء بوصفه عاملا أو مواطنا.

مثال: التلميذ يتعلَّم الكتابة، ويزداد اهتمامه بتعلمها عندما يوضع فعل الكتابة في السياق الدلالي له، مثل كتابة رسالة للتواصل مع الآخرين في مختلف شؤون الحياة. وهنا يدرك المتعلم بأن تعلم الكتابة يكتسي معنى في حياته.

- **جعل أشكال التعلم أكثر فاعلية:** بتثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة، فتكون المكتسبات أكثر ارتباطا فيما بينها وأكثر وضوحا، ويكون الاهتمام منصبا على الأهم دون المهم. ولعل هذا ما جعل أحد المربين يطلق على المقاربة بالكفاءات تسمية " **بيداغوجيا الأهم وترك المهم** ".
- **بناء التعلمات الداخلية:** إنَّ جعل مختلف مكتسبات التلاميذ في وضعية تناسق تدريجي وتوظيف متصل وفي وضعيات ذات دلالة؛ فكل هذا يجعل هذه المكتسبات تجاوز إطار القسم البيداغوجي أو الموسم الدراسي إلى بناء داخلي لدى المتعلم نظام أكثر شمولية وثراء. فمن سنة إلى أخرى ومن طور إلى آخر يعاد استغلال المكتسبات المتراكمة تدريجيا وتوضع هذه المكتسبات في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا.

5- وصف عام لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي:

يحتوي منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي (للجذعين) على العناصر الآتية:

1- تقديـم المـادة
2- الكفاءات المستعرضة
3- التوزيع الزمني (جذع مشترك آداب)
4- التوزيع الزمني (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)
5- ملمح دخول المتعلم إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي
6- ملمح الخروج من السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي
7- الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي
8- الأهداف الوسيطية المندمجة للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي
9- طرائـق التدريـس

[1] المرجع السابق، ص 4.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

10-تقديم النشاطات: النصوص الأدبية، المطالعة الموجهة، التعبير الشفوي والتعبير الكتابي، قواعد النحو والصرف، البلاغة، العروض، النقد الأدبي، الأعمال التطبيقية.

11-المحتويات

12-وضعيات التعلم.

13-الوسائل.

14-التقييم

تقديم المادة:

إن اللغة هي جوهر التفكير لأن التفكير في حقيقته عملية ذهنية لا تتم بدون اللغة. وقد أثبتت الأبحاث والتجارب أن التمكن من اللغة له ارتباط وثيق بالقدرات العقلية وبالقدرة على الفهم والإفهام وبالتحصيل في كل نواحي المعرفة والثقافة.

ومن هنا تبرز أهمية اللغة العربية من حيث هي قِوام الفعل التعليمي-التعلمي في منظومتنا التربوية عامة وفي النهوض بفكر المتعلم في الأقسام الأدبية خاصة.

لهذا السبب يسعى تدريس اللغة العربية بالنسبة إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى:

- جعل المتعلم يكتسب مهارات أساسية للتعلم الذاتي والاعتماد على النفس في اكتساب المعارف.
- اكتساب القدرة على التعبير عن الخواطر النفسية والمشاعر الوجدانية والمنهجية في التفكير والعمل.
- القدرة على التعبير السليم في مختلف المجالات.
- امتلاك التعبير الإبداعي والابتكار في الأساليب والأداء وإدراك دور اللغة في التعبير عن شخصية الفرد وآرائه ومتطلباته.
- القدرة على مناقشة مختلف الآراء والقضايا والتواصل مع الآخرين والإقناع.

إن تنشيط حصص اللغة العربية بصورة فعالة يتطلب من المدرس رسم خطة للعمل بما يفيد المتعلمين ويعالج أوضاعهم وينتقل بالفعل البيداغوجي من منطق التعليم إلى منطق التعلم وهذا المبدأ لا يتحقق إلا بمراعاة حاجات المتعلمين واستعداداتهم والنتائج التي تسفر عنها مختلف العمليات التقويمية.

وبما أن المنهاج مبني على المقاربة بالكفاءات فإن الأمر يستوجب مراعاة خاصة الإدماج في تفعيل النشاطات التعلمية. علما بأن بيداغوجيا الإدماج تستند بدورها على المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية التي لا يتم التعلم الحقيقي بدونها لاكتساب كفاءة من الكفاءات في اللغة الشفوية أو الكتابية للمتعلم.

الكفاءات المستعرضة:

- ممارسة التواصل الشفوي والكتابي بشكل منسجم في وضعيات الحياة المعيشة.
- الاستماع إلى الآخرين وتسجيل الملاحظات، والتدخل بفاعلية وفق ما يقتضيه المقام.

- الإجابة بلغة سليمة واضحة عن الأسئلة.
- البحث في المراجع والمصادر.
- الشعور بالمتعة في الكتابة والقراءة.
- التزام المنهجية في أداء الأعمال الفردية والجماعية.
- ممارسة الملكة النقدية في تناول النصوص المختلفة.
- تفسير الظواهر الاجتماعية والسياسية والأدبية والعلمية انطلاقا من معطيات ملموسة.
- إجراء الموازنة والمقارنة بين الظواهر والمظاهر.
- تطبيق تقنيات وفق حقل الاختصاص.
- إصدار أحكام نقدية معللة.
- الاستقلال بالرأي تدريجيا.

ملاحظة: سنقوم بتضمين باقي العناصر في الفصول اللاحقة.

ثانيا: الوثيقة المرافقة

بعد تعريفنا بالمنهاج، باعتباره الوثيقة البيداغوجية التعليمية الأساسية في العملية التعليمية التعلُّمية، والتي لا يمكن الاستغناء عنها لوجوب العودة إليها[1]. يأتي الدور على وثيقة أخرى مهمَّة لكنَّها أقلُّ أهمية من المنهاج، لكونها في درجة أدنى منه، وهي **الوثيقة المرافقة.**

1- تعريفها:

تُعرِّفها اللجنة الوطنية للمناهج (المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية) بأنَّها **وثيقة بيداغوجية تعليمية مساعدة**؛ إذ تضمن حسن تعامل المدرِّسين مع المنهاج، منهاج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي (بجذعيه)، فهي تشرح خطوطه العريضة[2]. وقد اعتمدت الوثيقة المرافقة على منهجية ترتكز على شرح العناصر الأساسية التي نصّ عليها المنهاج مدعومة بأمثلة عملية تطبيقية ترفع اللَّبس عن كُلِّ غموض وتُوضِّح كُلَّ مُبهم[3].

ويظهر من فحص منهجية الوثيقة المرافقة في عرض المعلومات والمعارف والمعطيات بالمتعلِّقة بالمنهاج؛ منهاج اللغة العربية لسنة الأولى ثانوي، أنها تعتمد على الاستقراء والاستنباط والمقارنة؛ تعرض المصطلحات العامة فتتناولها بالوصف والشرح، ثم تنتقل إلى المصطلحات الأخصّ بنفس المنهجية السابقة، وتعمد أحيانا إلى المقارنة بين بعض المصطلحات، والآن تفصيل لهذه المنهجية.

ركَّزت الوثيقة المرافقة على مفردات المقاربة بالكفاءات، من قبيل: المقاربة بالكفاءات، المقاربة النصية، بيداغوجيا المشروع، المقاربة بالكفاءات وبناء المنهاج، تحقيق الكفاءة في الحقل التربوي، الوضعيات المشكلة (الوضعية المشكلة عملية شاملة، الوضعية المشكلة عملية معقدة، الوضعية المشكلة ذات دلالة)، الوضعية المشكلة التعليمية والوضعية المستهدفة، مفهوم التلميذ الكفء، مركّبات الكفاءة (المحتوى (contenu)، القدرة (capacité)، الوضعية (situation) و نعني بها الوضعية – المشكلة)، مفهوم الدلالية في وضعية التعلم، مفهوم إدماج المكتسبات، الكفاءات والوضعيات المستهدفة (« cibles » Compétences et situations)، مفهوم التعلُّم من منظور المقاربة بالكفاءات، التعلُّمات المتعلِّقة بالمعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية، نشاطات الإدماج، الهدف الختامي المندمج

---

[1] المنهاج " **وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسية ما** "[1]. وبالعودة إلى القانون التوجيهي للتربية الوطنية (**قانون رقم 08- 04 .مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير 2008**) في بابه الثالث تحت عنوان: تنظيم التمدرس، وفي فصله الأول (أحكام مشتركة)، وفي المادة الثامنة والعشرين (28) يحدّد غايات ومهام المدرسة، والجهة المخوّلة لإصدار الوثائق الرسمية ومنها المنهاج والبرنامج؛ حيث " **يصدر الوزير المكلف بالتربية الوطنية البرامج التعليمية لكل مستوى تعليمي** "، وفي المادة التاسعة والعشرين (29)، يلزم أعضاء الهيئة التربوية والإدارية والبيداغوجية بضرورة الالتزام بكل ما جاء في الوثائق التي تصدرها الوزارة الوصية؛ إذ " **تشكل الأهداف والبرامج التعليمية الإطار المرجعي الرسمي و الإلزامي لجميع النشاطات البيداغوجية الممنوحة في المؤسسات المدرسية العمومية منها والخاصة** ". ينظر المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، ص 132.

[2] ينظر اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص 1.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(L'objectif terminal d'intégration)، مقارنة بين بيداغوجيا تبليغ المحتويات وبيداغوجيا الكفاءات، مقارنة بين التكوين بالأهداف والتكوين بالكفاءات، المقاربة النصية، مظاهر الاتساق والانسجام،

وهدف الوثيقة المرافقة إلقاء الضوء على المقاربة بالكفاءات باعتبارها مسعى بيداغوجي معتمد في بناء المناهج، من أجل تقريب مفهومها وخصائصها من أذهان المدرّسين حتى يكون فعلهم البيداغوجي مبنيا على رؤية جديدة قطباها التعلُّم ذو المعنى والدلالة وإدماج التعلُّمات[1].

وقد ركَّزت الوثيقة المرافقة على مصطلحات أساسية في المقاربة بالكفاءات؛ حيث عرَّفت المقاربة بالكفاءات باعتبارها المقاربة البيداغوجية المعتمدة في بناء المناهج الدراسية الجزائرية، وفي منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي. وقد اختيرت **بيداغوجيا الإدماج** من بين أربع مقاربات تعلُّمية منبثقة عن المقاربة بالكفاءات[2]، وهي إطار منهجي لأجرأة المقاربة بالكفاءات. وقد اعتمدت بدلا عن المقاربة بالأهداف الإجرائية التي أضرَّت بتكوين المتعلِّمين[3]، حسب زعم أصحاب المقاربة بالكفاءات؛ لأنها حقَّقت تعلُّمات لهم لكنَّها مجزَّأة غير قابلة للتوظيف والاستثمار في المواقف الحياتية المختلفة.

2- مميّزات بيداغوجيا الإدماج:

- تعمل من جهة على إقامة ترابط بين التوجهات والاختيارات التي يتبناها نظام تربوي معين، والتي يترجمها إلى خطوات تعليمية أو تعلمية أو تقويمية مناسبة؛ ومن جهة ثانية بين الممارسات البيداغوجية التي توضحها تلك الخطوات، مع مراعاة خصوصية بعض المواد الدراسية.
- تتميز بكونها تستحضر الغايات والمحتويات العامة لنظام تربوي معين، وتتكيف معه غير أنها تقترح في مقابل ذلك تنظيما فعالا للتعلمات قصد الوصول إلى ملمح التلميذ المنشود.
- يتحدد ملمح الخروج على أساس مجموعة من الكفايات، ترتبط بمواد دراسية محددة ويستدعي إكسابها إرساء مجموعة من التعلمات أو الموارد سواء أكانت معارف أم مهارات أم مواقف (سلوكات)

---

[1] ينظر المرجع السابق، ص 11.

[2] وهي المقاربة بالمعايير، المقاربة وفق الكفايات العرضية أو المستعرضة، المقاربة وفق الكفايات الحياتية، وبيداغوجيا الإدماج.

- المقاربة بالمعايير: شاعت مقاربة المعايير (Standards) في العالم الأنجلو-سكسوني، وتميزت بكونها تسطِّر مجموعة من المهارات والقدرات أو مجموعة من المعارف في شكل أهداف لإكسابها للمتعلمين في كل مستوى دراسي وبقي هاجسها الأول هو توحيد الكفاءات uniformisation والاستجابة لتطلعات نموذج العولمة.
- المقاربة وفق الكفايات العرضية أو المستعرضة: يحرص معدو المنهاج القائم على منطق المقاربة بواسطة الكفاية المستعرضة على تطوير صنف آخر من المضامين التي هي عبارة عن مجموعة من القدرات المستعرضة والمشتركة بين مختلف المواد الدراسية، وتدعى كذلك الكفايات المفاتيح، حيث يتجه الاهتمام إلى بناء تمثل لمفهوم أو وضعية أو إشكالية باستحضار العديد من المواد الدراسية.
- المقاربة وفق الكفايات الحياتية: تعرف المقاربة بواسطة المهارة الحياتية (Life skills)، أيضا، باسم مقاربة الأمم المتحدة؛ إذ شاعت في أوساط الكثير من المنظمات التي تهتم بالشأن التربوي (كاليونيسكو واليونيسيف...)، وتروم تنمية المواقف المواطنة داخل المجتمع، أي تركّز على أهداف ترتبط بالمواقف أو معرفة الكينونة (savoir être) كالتعود على النظافة وتدبير الماء والاقتصاد في الطاقة...وتهتم بالسلوكات ذات الطابع المحلي أو الكوني...ينظر لحسن توبي، مرجع سابق، ص 50.

[3] ينظر اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص 1.

وإعداد المتعلمين على تعبئتها على نحو يضمن لها اندماجها وذلك من أجل حل وضعية مشكلة أو مركبة[1].

وبعدها عرَّفت بالمقاربة التعليمية التعلُّمية المعتمدة في تدريس اللغة العربية وهي المقاربة النصية. وقد أوضحنا أهمية هذه المقاربة بالنسبة إلى المقاربة بالكفاءات في كونها رافدا قويا يمكِّن المتعلِّم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته حيث إنَّ النشاطات المقررة في تدريس اللغة العربية تنطلق من النص. فالنص يصبح المحور الرئيس الذي تدور في فلكه هذه النشاطات خدمة لملكة التعبير الكتابي والشفوي لدى التلميذ[2].

وبعدها وضّحت حصص اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي (للجذعين)، وهنا، حرصنا على تقديم نماذج تطبيقية للحصص المقررة بما رأيناه كافيا لتنوير درب الأستاذ في تنشيط فعله التربوي وفق نمط بيداغوجيا الإدماج[3].

ثم ختمت شرحها بالتعريف بمقاربة أخرى أو استراتيجية معتمدة في تدريس اللغة العربية والمواد الأخرى وهي بيداغوجيا المشروع. وقد بيَّنا مدى نجوع هذا الأسلوب التعلمي في بناء كفاءات التعلم؛ إذ إن المشاريع المقررة في المنهاج كثيرا ما تدعو المتعلمين إلى البرهنة على قدراتهم المعرفية -الفعلية في إنجاز أعمال فعلية. وقد حرصنا على تقديم نموذج تطبيقي في تنشيط حصة مشروع من المشاريع[4].

3- المقاربة بالكفاءات وبناء المنهاج:

في هذا العنصر أرادت الوثيقة المرافقة أن تبيّن دور المقاربة الجديدة في بناء منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي فقد اعتمدت هذه المقاربة البيداغوجية، في السابق في بناء مناهج التعليم الابتدائي والمتوسط وستعتمد كذلك في بناء كل مناهج التعليم الثانوي، بما فيها منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي.

ثم طرحت السؤال: لماذا وقع الاختيار على بناء المناهج باعتماد المقاربة بالكفاءات؟ وهو سؤال قد يتبادل إلى ذهن أساتذة الثانوي، ثم أجابت عنه بشيء من التفصيل، ومفاده ما يلي[5]:

- صعوبة التحكُّم في المعارف بسبب الانفجار المعرفي، سواء من قبل المدرِّس أو المتعلِّم يقتضي التفكير في مقاربة جديدة تركِّز على اختيار ما هو أنفع وأفيد بالنسبة إلى المتعلم وأكثر اقتصادا لوقته.
- العناية بالمتعلِّم من حيث بناء شخصيته داخل المجتمع الذي يعيش فيه بغرض حسن التكيُّف مع المحيط المحلي والعالمي، ولا يتحقَّق له إلا بالتمكُّن من مستوى محدد من الإتقان للكفاءات المطلوبة
- تجديد الكفاءات وتحيينها لمسايرة متطلبات التكيف مع المحيط الخارجي.

---

[1] ينظر لحسن توبي، مرجع سابق، ص 50.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص 1.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 2.

[5] المرجع نفسه، ص 3.

وعن علاقة المقاربة بالكفاءات بالعملية التعلمية، تحصرها الوثيقة المرافقة في ثلاثة مستويات هي: إضفاء دلالة على التعلمات، جعل أشكال التعلم أكثر فاعلية، وبناء التعلمات الداخلية[1].

4- كيف تتحقق الكفاءة في الحقل التربوي؟

سؤال أجابت عنه الوثيقة المرافقة بعرض العناصر التي يجب أن تتوفَّر؛ حيث يفترض أن المتعلِّم يملك مكتسبات (معارف، معارف فعلية، طرائق، مواقف...) ويستطيع تسخيرها وتجنيدها بصورة فعلية لمعالجة وضعية مشكلة معينة. لأنَّ تحقُّق الكفاءة يكون في وضعية تسمَّى الوضعية المشكلة (situation Problème) أو الوضعية المسألة من خلال تسخير مجموعات مندمجة من القدرات والإمكانات[2].

ثمَّ تفرِّق الوثيقة المرافقة بين أنواع أو مستويات المعرفة أو باصطلاح المقاربة بالكفاءات **(الموارد)**، فهناك: **المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية.** وضربت أمثلة عن هذه الموارد في اللغة العربية:

- **المعارف:** أي التحكم في لغة التعبير.
- **المعارف الفعلية:** صوغ الأسئلة، الإجابة عن الأسئلة، حسن توظيف أزمنة الأفعال، استعمال علامات الترقيم حسب مقتضيات المقام، الاستعمال الصحيح للتراكيب النحوية والصيغ الصرفية وأدوات الربط والتسلسل في بناء الأفكار. الرسم الصحيح لقواعد الإملاء، التعليل المنطقي للموقف.
- **المعارف السلوكية:** وضوح الكتابة، حسن الخط، التنظيم في عرض الأفكار[3].

ما هي الوضعيات المشكلة؟

سؤال آخر طرحته الوثيقة المرافقة يرتبط بسابقيه. تعرِّف الوضعية المشكلة (أو المسألة) بأنها وضعية تعلُّمية. أي يشترط أن يتمَّ التعلُّم ببناء وضعيات تعلُّمية من طرف المدرِس تسمَّى الوضعيات المشكلة. في المقاربات السابقة لم يكن الاهتمام على بناء التعلُّمات بوضع المتعلِّمين في وضعيات تعلُّمية وإنما كانت التعلُّمات تتم في شكل تعليمات فوقية أو تلقينات من قبل المدرِّس.

تظهر قيمة الوضعية المشكلة في كونها وضعية بيداغوجية شاملة ومعقَّدة وذات دلالة بالنسبة للمتعلِّم، تسمح ببناء المعارف[4]؛ **وضعية عملية شاملة:** لأنها تُبنى في ضوء مجموعة من المعطيات المعرفية المنهجية وضمن سياق تعليمي-تعلُّمي اجتماعي من أجل تحقيق كفاءة قاعدية، ثم تنفَّذ بتظافر جملة من النشاطات والطرائق والعمليات، تشغل حيِّزا زمنيا يطول أو يقصر حسب نوع الكفاءة فهي " تُصاغ بدلالة تغطيتها لهدف أو لعدَّة أهداف من المنهاج، فهي مهيكلة على صعيد المخطط التعليمي لأنها مبنية من منطلق تعلمات مدققة "[5]، تنسجم مع حجم المعارف والموارد المراد تسخيرها. ولهذا السبب تُجزَّأ إلى عدة أجزاء أو عناصر.

---

[1] المرجع السابق، ص 4.

[2] المرجع نفسه، ص 5.

[3] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] ينظر المرجع نفسه، ص 6.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وهي وضعية عملية معقدة (مركَّبة): لأنها تشترط وجود مستويات من المعرفة: معارف علمية، معارف عملية ومعارف مشروطة. درجة تعقيدها تسمح لها بوضع المتعلِّم أمام تحدٍ معرفي ينبغي عليه أن يسلك إلى حلِّه سيرورة معرفية ومنهجية، حيث تناقش هذه السيرورات من طرف المدرِّس والمتعلِّمين ثم تختار السيرورة الأحسن بمراعاة السلامة المعرفية والدقَّة العلمية والاقتصاد في الوقت والجهد. لذا يشترك في بناء الوضعية المشكلة ألا تكون مستعصية الحل على المتعلِّمين؛ أي أن تكون قابلة للتخطّي المعرفي والإنجاز العملي.

وهي وضعية ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلِّم: لأنها تنطلق من واقعه المدرسي أو الاجتماعي، فلا يجب أن تكون غريبة وبعيدة عن هذا الواقع وإلا دفعت المتعلِّم إلى الإحجام عن التعلُّم. وتنطلق من مكتسبات سابقة يملكها المتعلِّم تدعوه لأن يفعِّلها، وطبيعة هذه المكتسبات هي معارف، تقنيات، استراتيجيات وطرائق متعددة[1].

بعد الإجابة عن سؤال: ما هي الوضعية المشكلة؟ تطرح سؤال آخر من أجل التفرقة بين الوضعية المشكلة والوضعية المستهدف، وإبراز الفرق يوضِّح طبيعة كل منهما ومجال استعمالهما، وأسبقية إحداهما على الأخرى، وطريقة تقديمها أو تناولها، والجدول الآتي يوضِّح بجلاء هذه الفروقات[2]:

الوضعية المشكلة التعليمية Situation – problème didactique	الوضعية المستهدفة Situation «cible»
• تُيسِّر السبيل إلى تعلّمات جديدة (معارف، معارف فعلية)	• تُعلِّم التلميذ إدماج مكتسباته. • تُبيِّن مدى كفاءته.
• إنجاز الأعمال تتم عن طريق الأفواج أو جماعة.	• إنجاز الأعمال يتم بشكل فردي بصورة خاصة.
• الدقة في التعلمات. • بعض المعارف والمعارف الفعلية جديدة	• مجال لتعلم الإدماج حيث إن المعارف والمعارف الفعلية قد درست وأصبحت من مكتسبات المتعلم.
• الوضعية بنيت لأغراض بيداغوجية.	• الوضعية قريبة من وضعية فعلية معيشة.

تُميِّز الوثيقة المرافقة، من جهة أخرى، بين نوعين من الوضعيات المستهدفة: الأولى وضعية تعلُّمية تُمكِّن المتعلِّم من تعلُّم إدماج معارفه (النظرية، الفعلية والسلوكية) فتظهر كفاءته الفردية، والثانية وضعية تقويمية لأنها تمكِّن المتعلِّم من التأكُّد من كفاءاته، وبجمع مختلف الوضعيات التقويمية

[1] ينظر المرجع السابق، ص 6.

[2] المرجع نفسه، ص 7.

القاعدية والمرحلية يصل المتعلِّم إلى تحقيق الكفاءة الختامية وبعدها الهدف الختامي الإدماجي، فيسمَّى حينها المتعلِّم الكفء.

5- من هو المتعلِّم الكفء؟

ليس المتعلِّم الكفء الذي يمتلك محتوى (Contenu)، فحسب، وإنَّما الذي له القدرة (Capacité) على توظيفه في وضعية (Situation) مُحدّدة ودالة (significative) بالنسبة له، أي تضفي معنى على ما تعلَّمه[1]. من أمثلة ذلك؛ قدرة المتعلِّم على توظيف ما تعلَّمه في اللغة العربية، بشكل مدمج، من أجل كتابة نصوص لها معنى تحقِّق التواصل مع الآخرين، من قبيل الرسائل الإخوانية أو المقالات الأدبية[2].

6- دور الوضعيات المستهدفة في المقاربة بالكفاءات:

تعتبر الوثيقة المرافقة أن وجود الوضعيات المستهدفة سبب في وجود المقاربة بالكفاءات؛ لأنها وضعيات فعلية واقعية قريبة من حياة المتعلِّم تجعله يضع كفاءته موضع الاختبار والتقييم[3]. وقد كان شعار المقاربة بالكفاءات هو: " المدرسة هي الحياة ". ويمكن أن نمثِّل لها بالجدول الآتي[4]:

الحياة قبل المقاربة بالكفاءات	المدرسة بتطبيق المقاربة بالكفاءات	الحياة بعد تطبيق المقاربة بالكفاءات
الحياة تتطلب أن يكون التلميذ كفـءًا. يعني أن يكون قادرا على معالجة وضعيات فعلية وحلِّها.	للاستجابة لهذا المطلب، تحضر المدرسة التلميذ ليتمكن من حل وضعيات فعلية وبدلالة قدرته على حل هذه الوضعيات تكون كفاءته.	بما أن المدرسة استطاعت أن تجعل التلميذ كفـءًا، حينئذ يمكنه مواجهة وضعيات فعلية في الحياة.

تنظر المقاربة بالكفاءات إلى التعلُّم نظرة تختلف عن المقاربات التي سبقتها؛ حيث يمرُّ التعلُّم في المقاربة الجديدة بمرحلتين ويمسُّ نوعين من النشاط[5]:

- المرحلة الأولى: ويكون النشاط التعلُّمي متعلقا بتحقيق التعلمات الدقيقة المتعلقة بالموارد وهي: المعارف، المعارف الفعلية والمعارف السلوكية المتعلقة بكفاءة محدَّدة المنهاج وبشكل تدريجي الكفاءات الأساسية قبل كفاءات الإتقان، ثم تدريبهم على إدماجها فيما بينها بالتدرج.
- المرحلة الثانية: ويكون النشاط التعلُّمي إدماجيا للتعلُّمات المحقَّقة في المرحلة الأولى بتدريب المتعلِّم على تجنيد وتسخير موارده وإمكاناته في وضعيات معقَّدة[6].

[1] المرجع السابق، ص 9.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 8.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 9.

[4] ينظر المرجع نفسه، ص 10.

[5] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

7- الهدف الختامي المندمج:(L'objectif terminal d'intégration)

بعد مرور نشاط التعلُّم بمرحلتيه السابقتين يحقِّق المتعلِّم كفاءة تسمَّى قاعدية، ثم في مرحلة تالية وبعد مرور فترة زمنية قد تكون ثلاثيا دراسيا أو أقل قليلا يتمكَّن من تحقيق كفاءة تسمَّى مرحلية، وهي دمج للكفاءات القاعدية، وفي مرحلة أخيرة يفترض أن يحقق المتعلِّم الكفاءة الختامية أو النهائية وهي التي تحقق في نهاية سنة دراسية أو طور دراسي. يصبح المتعلِّم بعدها قادرا على مواجهة وضعيات معقَّدة والتمكُّن من علاجها وحلِّها فيكون قد حقَّق ما يعرف بالهدف الختامي المندمج في مرحلة تكوينية.

قارنت الوثيقة المرافقة بين مصطلحات خاصة، مثل الوضعية المشكلة والوضعية المستهدفة، والآن تقارن بين مصطلحات عامة: بيداغوجيا تبليغ المحتويات وبيداغوجيا الكفاءات من جهة، والتكوين بالأهداف مع التكوين بالكفاءات. ولعلَّ غرض الوثيقة المرافقة هي نقل أذهان وممارسات المدرِّسين على وجه الخصوص من مقاربات تجاوزها الزمن وأثبتت فشلها البيداغوجي إلى مقاربة جديدة، تزعُم أنها مناسبة بيداغوجيا وتعليميا، فيتحكَّموا فيها من ناحية أسسها ومبادئها وتطبيقاتها. نعرض الآن المقارنة بين بيداغوجيا تبليغ المحتويات وبيداغوجيا الكفاءات[1]:

بيداغوجية تبليغ المحتويات	بيداغوجية الكفاءات
ترتكز على منطق التعليم، لذلك المدرِّس هو محور التعليم والمتعلِّم مستقبِل للمعارف وخزان لها، فبُنِيَ البرنامج على أساس المحتويات.	ترتكز على منطق التعلم، لذلك جعل المتعلِّم محور التعلم، والبرنامج مبني على أساس الكفاءات.
المعلِّم مالك المعرفة؛ يُنظِّمُها ويُقدِّمُها للمتعلِّمين الذين يكتسبون المعرفة ويستهلكون المقررات.	المعلِّم مُنشِّط، مُوجِّه فحسب، والمتعلِّم مُسهِم فعَّال في بناء معارفه بمختلف أنواعها.
يرتبط المحتوى بكنوز المعرفة المتوافرة المخزونة في الكتب والمراجعوالوثائق؛ لأن عقل المتعلِّم مستودع فارغ ينبغي ملؤه بكنوز هذه المعرفة.	المحتويات تحددها الكفاءة التي يأمل المدرس تحقيقها؛ لذا يعمد المتعلِّم إلى البحث والاكتشاف.
في طريقة التدريس: تعتمد التلقين لأن المدرِّس متكلِّم منتج وعارف والمتعلِّم سامع مستهلك وجاهل.	في طريقة التدريس: تعتمد على الحوار والمناقشة لأن المتعلِّمين بصدد اكتساب قدرات ومهارات، ومعارف ومعارف فعلية وسلوكية بمساعدة المدرس.

[1] ينظر المرجع السابق، ص11-12.

وسيلة التعليم تكاد تقتصر على الكتاب المدرسي.	تتعدد الوسائل والأدوات كما تتعدد معايير اختيارها وتوظيفها.
التقييم يكاد ينحصر في امتحانات مبنية على قياس الحجم المعرفي المخزون في ذاكرة المتعلم.	التقييم يتصف بالشمولية ولا ينحصر في المعارف وحدها بل يتعداها إلى المعارف الفعلية والسلوكية، بتوظيف قدرات المتعلم ومهاراته.

المقارنة الثانية بين مقاربة أخرى سابقة على المقاربة بالكفاءات ولاحقة على المقاربة بالمحتويات من حيث تطبيقها في المدرسة الجزائرية، تُعرف في الأدبيات التعليمية الجزائرية بالمقاربة بالأهداف الإجرائية مع المقاربة بالكفاءات. وهي مقارنة منطقية على أساس أن الكثير من المنتمين إلى حقل التعليم والتربية يعتقدون أن المقاربتين تلتقيان في الكثير من العناصر وإن الأولى تحقِّق الثانية فلا بدَّ من الاعتماد عليها أو على الأقل الاطلاع الجيّد على المقاربة بالأهداف الإجرائية قبل تطبيق المقاربة بالكفاءات، والحقيقة أن المقاربتين تختلفان من حيث أسسهما المعرفية بين النظرية السلوكية والنظرية البراغماتية. لذا أرى أن توضيح الفرق بينهما ضروري للمدرّسين ولكل المنتمين لحقل التربية والتعليم وخاصة المكوِّنين (مفتشو المواد ومنها مادة اللغة العربية والأساتذة المكوّنون). والآن نأتي إلى عرض المقارنة في شكل جدول كما يلي[1]:

الموضوع	التكوين بالأهداف (F.P.O)	التكوين بالكفاءات (F.P.C)
التعلُّم	▪ يرتكز خصوصا على المعارف. ▪ مقاصد التعلم في غاية الوضوح. ▪ التعلم مجزأ (الأهداف غير مندمجة). ▪ جد متأثر بالسيكولوجيا السلوكية. ▪ يعتمد في تطوره على التمارين النظرية.	▪ يركز خصوصا على المعارف الفعلية. ▪ مقاصد التعلم شاملة وأقل وضوحا. ▪ التعلم مندمج (معارف، مهارات، قدرات). ▪ جد متأثر بالسيكولوجيا المعرفية. ▪ يعتمد في تطوره على الأنشطة التطبيقية.
المتعلِّم	▪ يدرك بسهولة تحقيق الأهداف. ▪ يندفع إلى النشاط بحافز خارجي. ▪ يرتكز على تعليمات واضحة تساعد على إنجاز الفعل.	▪ يدرك بصعوبة تحقيق النتيجة لكونها تتصف بالشمولية. ▪ يندفع إلى النشاط بحافز داخلي.

[1] ينظر المرجع السابق، ص 13-14.

		▪ يرتكز على تعليمات عامة تساعد على المبادرة.
التعليم	▪ تظهر أهمية التعليم التلقيني. ▪ الميل إلى التحليل. ▪ تخطيط أنشطة التعليم، أولا بدلالة الأهداف ثم بدلالة محتوى المادة.	▪ ظهور أهمية التعليم ذي العناصر المتبادلة التأثير (يرتكز على أنشطة التعلم والتقييم التكويني). ▪ الميل إلى الشمولية. ▪ تخطيط أنشطة التعليم بدلالة الكفاءات ثم بدلالة محتوى المادة.
التقييم	▪ حجم التقييم أقل سعة. ▪ عملية القياس موضوعية. ▪ في بعض الأحيان يحدث شق بين التعلم والتقييم. ▪ التقييم يحدث بصوغ أسئلة وأحيانا عن طريق المشروع. ▪ التقييم معياري: المقارنة بين التلاميذ. ▪ الميل إلى الكمية. ▪ البحث عن فاعلية المحتوى (تغطية مجموع محتوى المادة). ▪ يعرِّف بالنتائج بدلالة الأهداف.	▪ حجم التقييم أكثر سعة. ▪ عملية القياس نسبية (تتضمن إصدار حكم). ▪ البحث عن الإدماج بين التعليم والتعلم والتقييم. ▪ يحدث التقييم عن طريق فعل مندمج. ▪ التقييم مقياسي: مقارنة النتائج بمقاييس النجاح. ▪ الميل إلى النوعية. ▪ انتقاء المحتوى. ▪ البحث عن إدماج الكفاءات. ▪ يعرف بدرجة التحكم في الكفاءات استراتيجية التعلم.

8- المقاربة النصية:

تعرِّف الوثيقة المرافقة المقاربة النصية بأنها، من منظور بيداغوجي، " مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة "[1]. وهذا توجُّه جديد يستفيد من لسانيات النص والتداولية في دراسة وتحليل النصوص بعيدا عن المقاربات اللسانية البنيوية التي لا تتعدى في دراستها الجملة. وتبرِّر الوثيقة المرافقة هذا التوجُّه بالربط بينه تعلُّم اللغة والمقاربة النصية؛ إذ " إنَّ تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء،

[1] المرجع السابق، ص 15.

منسجم العناصر. ومن ثم تنصب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل، بل تتعدى ذلك إلى محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء، متوافق المعنى"[1].

ومن منظور بيداغوجي كذلك، تربط الوثيقة المرافقة بين التعلُّمات السابقة والتعلُّمات التي سيحصل عليها المتعلِّم في السنة الأولى ثانويّ؛ إذ إنَّه قد تعرَّف على أنماط النصوص في مرحلة التعليم المتوسط، وتدرَّب على فهمها وتقنيات الكتابة فيها، فوجب الآن أن يعزِّز هذه التعلمات وتعميقها وفق ما يسمح به المستوى الفكري للمتعلم[2].

ومن باب الزيادة في الإيضاح، نورد فيما يأتي بعض مظاهر الاتساق والانسجام التي تتخلل النصوص وتعتريها وذلك ليستأنس بها الأستاذ في الدراسة والتحليل[3].

أ) من مظاهر الاتساق[4]:

- **الضمير:** ويتعلق بعودته على سياق قبلي. مثال: كان خالد بن الوليد إذا سار، سار النصر تحت لوائه.
- **التعريف:** ويتحقق بالانتقال من النكرة إلى المعرفة. مثال: وأشار إلى وردة في البستان، ثم اقترب منها، فحركها برفق، فتحركت الوردة.
- **الاعتماد على موجود لغوي للوصول إلى غير موجود:** مثال: أما الموسوعة العالمية فقد تركها الأب لابنه الأكبر محمد، بينما ظفر علي بمجموعة والده القصصية.

فالسياق "بينما ظفر علي بمجموعة والده القصصية" يجعل القارئ يستنتج أن عليًا ابن هذا الأب مثل محمد، والسياق "ابنه الأكبر" يوصل إلى أن لهذا الأب أكثر من ولد[5].

- **ربط السابق باللاحق:** وذلك تحقيقا للعلاقة القائمة بينهما. مثل: شراء النفوس بالإحسان خير من بيعها بالعدوان[6].

فالتعبير السابق "شراء النفوس بالإحسان" مرتبط بالتعبير اللاحق "خير من بيعها بالعدوان" والرابط هو خبر المبتدإ "خير"[7].

- **إضافة ما هو جديد لما هو قديم (والعنصر الرابط هو العنصر القديم في هذه الحالة):** مثل: انطلق لسانه من عقاله فأوجز وأعجز[8].

---

[1] المرجع السابق، ص 15.

[2] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 16.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[7] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[8] المرجع نفسه، ص 17.

ومن أدوات الاتساق نذكر ما يأتي: حروف العطف، لكن، إذن، بما أن، لأن، وهكذا، لهذا، إذا، لما، عندما، ومهما يكن، إلا، بمجرد أن، حتى يكون، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، والظروف، الضمائر، أسماء الشرط، أدوات التشبيه[1].

ب) ومن مظاهر الانسجام:

- الترابط بالرابط أو بدونه. (والعلاقة بين الجمل علاقة تركيبية ودلالية). والترابط لا يتوقف على وجود الروابط، كما أن عدم وجود الروابط لا يعني عدم الترابط. مثال: طارق بن زياد قائد مغربي، فتح الأندلس سنة 92 هـ[2].
- توفر العلاقة الدلالية بين معاني الكلمات. مثال: بسبب مسمار نضيع النضوة وبسبب النضوة نضيع الحصان، وبسبب الحصان نفقد الفارس[3].
- الشخص المتحدث عنه في طرفي الجملة هو نفسه. مثال قوله تعالى: "ألا إن أولياء الله لا خوف عليهم ولا هم يحزنون"[4].
- الترتيب الزمني: فلو قلنا – مثلا – أمس كان الطقس حارا جدا، فذهبنا إلى الشاطئ، في الأسبوع الماضي، تعبير غير معقول وغير مترابط لعدم توفر الترتيب الزمني[5].
- ارتباط المعنى اللاحق بالسابق ارتباطا منطقيا: مثل: حلمت أن الطقس حار جدا، فذهبت إلى الشاطئ. (فكون الطقس حارا في الحلم لا يبرر الذهاب إلى الشاطئ في واقع الحياة)، وإذن فهذا التعبير ينعدم فيه ارتباط المعنى اللاحق بالسابق[6].

وتعيب الوثيقة المرافقة على التوجه القديم في التعامل مع النصوص الأدبية إهماله وتغييبه للبعد النصي، ونجم عن هذا التوجُّه ضعف قدرة المتعلِّم على الإنتاج الكتابي والشفهي الذي يحقق الاتساق والانسجام، وهذا مبرِّر كاف للبحث عن وسائل تعلُّمية تمكِّن المتعلِّم من التحكُّم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها، عن طريق الاطلاع الكافي على عيِّنات ونماذج من كل أنواع النصوص التي سيدرسها المتعلِّم خلال السنة الدراسية أو الطور الدراسي، والغرض من هذا الاطلاع هو التحكُّم في الخصائص اللغوية والبنائية لهذه الأنواع تمكِّنه من اكتساب المهارات النصيّة تسهِّل عليه التعامل مع نصوص مشابهة[7].

وقد مهّدت مناهج اللغة العربية للطور المتوسِّط لهذا الغرض، كما سبق أن أشرنا، ولذا عمدت هذه المناهج إلى " تصنيف النصوص حسب المهارة النصية المراد تعليمها للتلميذ، وكذا الكفاءات المأمول

---

[1] المرجع السابق، ص 17.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[7] ينظر المرجع نفسه، ص 18.

التحكم فيها. وهكذا بنيت النية التعلمية على أساس جعل المتعلم يتموقع في الزمان والمكان من خلال التدرب على نصوص الإخبار والوصف والسرد "[1]، وأضاف منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي نمطين آخرين من أنماط النصوص هما النص الحجاجي والتفسيري لما لهما من علاقة بالنمو الفكري للمتعلِّم في هذه المرحلة وتمكُّنه من بناء أسس الاستدلال من أجل الدفاع عن هذه الأفكار، دون أن يهمل المدرِّس الأنماط النصية الأخرى[2].

وتخلص الوثيقة المرافقة، في هذا العنصر إلى اعتبار المقاربة النصية عماد الإنتاج الشفوي والكتابي؛ لأنها تعتمد منطق البناء والإدماج لا التراكم أو التعليم المجزأ،ويكون البناء بالاعتماد على الموارد اللغوية والبلاغية والنقدية التي يكتسبها المتعلِّم طيلة الموسم الدراسي، والتي تدرَّس انطلاقا من النص، وليس من شواهد مصنوعة وبعيدة عن واقع المتعلِّم[3]، فالروافد خادمة للإنتاجين الشفوي والكتابي وليست غاية في حدّ ذاتها لكي يصبح هذا الإنتاج ملكة وكفاءة لدى المتعلِّم.

[1] ينظر المرجع السابق، ص 18.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ثالثا: دليل الأستاذ

1- ما هو دليل الأستاذ؟

يُعرَّف دليل الأستاذ، بصفة عامة، بأنه دفتر تُكتَب فيه خطَّةٌ مُفصَّلةٌ تُوضِّح ما يقوم به المدرِّس أثناء التدريس تشمل: المقاربة البيداغوجية المعتمدة، المقاربات التعليمية التعلُّمية، الأهداف التعلّمية، المحتوى (مختصرا)، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، الأنشطة التعلُّمية، أساليب التقويم، كما يحتوي على خُطَّة مفصّلة لما يقوم به المدرِّس من أعمال خلال فترة زمنية معيّنة، قد تكون أسبوعا أو شهرا أو سنة، بناء على تنسيق بينه وبين السلطات الإشرافية بالوزارة[1].

وقد اعتبر البعض أن وجود دليل الأستاذ إلى جانب المنهاج والوثيقة المرافقة بمثابة الإضافة التي لا فائدة منها؛ بل إنها ترهق المدرِّس وتشوِّش أفكاره، وقد تؤدّي إلى إفشال العلمية التعليمية-التعلُّمية برمَّتها. فيختلط الأمر على المدرِّس أي الوثائق ألزم وأسهل في توظيفها في تدريسه؟ وربَّما يفاضل بينها دون أن يدري أنها كلُّها ملزمة له وفق توجُّه وزارة التربية الوطنية. ولعلَّ حجَّة هؤلاء أن الوصاية قد نقلت عن دول متقدِّمة في مجال التربية والتعليم، ولم تراع خصوصية البلد ولم توضِّح بشكل كاف الهدف من كل وثيقة، وإن كان المنهاج وثيقة أساسية لا غنى عنها، إلا أن الاستغناء عن الوثيقة المرافقة أو دليل الأستاذ ممكن مادام هناك تداخل بينهما.

صحيح أن دليل الأستاذ، في نظر الوصاية هو دعامة تعليمية يستعين بها المدرِّس في التخطيط لدرسه أو لوحدته التعلُّمية ولتدرُّجه السنوي وليقدِّم له الإرشادات التعليمية الضرورية ليكون عمله أكثر نجاعة وفعالية في تعامله مع الكتاب المدرسي، ولأغراض أخرى سنأتي على ذكرها في حينها، إلا أنه تجاوز هذا الهدف فأصبح وسيلة تعفي المدرِّس من تخطيط وضعياته البيداغوجية والتعليمية[2]؛ لأنها تقدِّم نماذج لوحدات تعلُّمية في ظاهرها العمق وفي باطنها البساطة والسطحية، ربَّما خالفت توصيات المقاربة البيداغوجية والتعليمية المعتمدة.

ولكن البعض الآخر، وهو الأكثرية، يرون أن دليل الأستاذ جاء في وقته فأخرج المدرِّسين من حيرتهم وتململهم في تطبيق المقاربة البيداغوجية الجديدة (المقاربة بالكفاءات) وفي اعتماد المقاربات التعليمية-التعلُّمية المنبثقة عنها. وسنرى، وفق هذا التوجُّه، ثراء دليل الأستاذ مع ما فيه من نقائص.

ولنبدأ بالحديث عن دليل الأستاذ الخاص باللغة العربية، وقد هيّأ له المنهاج قبل صدوره بأن عرَّفه كما يلي: " مرجع بيداغوجي هدفه مساعدة الأستاذ على استيعاب المفاهيم التربوية الواردة في المنهاج الجديد وتفعيلها في تدريس نشاطات اللغة العربية المقرَّرة "[3].

---

[1] ينظر المركز الوطني للوثائق التربوية؛ ملحقة سعيدة الجهوية: المعجم التربوي، تصحيح وتنقيح عثمان آيت مهدي، طبعة 2009، ص 71-72.

[2] ينظر عبد الرحيم كلموني: مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص، من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2006، ص 88.

[3] منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 34.

واضح من تعريف منهاج اللغة العربية الهدف من إنشاء دليل الأستاذ؛ فهو وثيقة بيداغوجية تربط المدرِّس بالمقاربة بالكفاءات من أجل تلقٍ حسن لها من ناحية أسسها الفلسفية والمعرفية، وفهم مصطلحاتها ودلالاتها في سياق الحقل التعليمي، وهذه نقطة في غاية الأهمية، خاصة وأن المدرِّسين (القدامى والجدد) لم يسبق لهم أن درَّسوا وفق هذه المقاربة. ثم، إن مشكلات استيعابها واضحة المعالم في الممارسة الميدانية، ويعود هذا إلى أسباب كثيرة منها ما له علاقة بالمدرِّسين أنفسهم، ومنها ما له علاقة بالمشرفين على التكوين، ومنها ما له علاقة بمؤلِّفي الوثائق التربوية. وسيعود البحث إلى توضيح هذه النقطة في الدراسة الميدانية.

أما تفعيل المقاربة بالكفاءات، وخاصة بيداغوجيا الإدماج في تدريس نشاطات اللغة العربية فله علاقة وطيدة بفهم المقاربة نظريا بشكل أعمق، ثم تنزيل هذا الفهم على واقع العملية التعليمية التعلُّمية.

إذا جئنا إلى مكوِّنات دليل الأستاذ، بصفة عامة، وجدنا منهاج اللغة العربية يحصرها في المعطيات الآتية[1]:

- شرح المقاربة المعتمدة في بناء المنهاج من حيث هي اختيار منهجي، وشرح مقاربة تفعيل هذا الاختيار من حيث هي طريقة تعليمية.
- تقديم نموذج عن كيفية تنشيط وحدة تعلُّمية من منظور المقاربة بالكفاءات بمراعاة خاصة الإدماج والنشاطات المقررة.
- شرح تدابير التقييم المقترحة وتقديم نماذج في أساليب تفعيلها.

ولم يخرج دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وجذع مشترك آداب) المشوِّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجَّهة عن هذه المعطيات؛ حيث شرح المقاربة المعتمدة في تدريس اللغة العربية، وهي المقاربة بالكفاءات وتناول عناصرها؛ كتعريف الكفاءة وتوظيفها في الحقل التربوي، ثم دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات بالنسبة لتدريس اللغة العربية، والأسس العلمية والفلسفية للمقاربة وهي النظرية البنائية. ليقدِّم لنا إسهاماتها في العملية التعليمية ويقدِّم لنا نموذجا جديدا للمتعلِّم والمدرِّس يقوم على الكفاءة. ويختم الدليل هذا العنصر بتقديم الهدف الختامي المندمج[2] للسنة الأولى ثانوي (بجذعيها):

> **في مقام تواصل دال، يكون المتعلِّم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوِّعة في أشكال متعدِّدة من التعبير.**

[1] المرجع السابق، ص 34.

[2] الهدف الختامي المندمج: كفاءة مكبرة (Macro-compétence) ومثل كل كفاءة؛ فإن هذه الكفاءة المكبَّرة تحدث في وضعية مندمجة وكلمة "ختامي" تدل على الفترة الزمنية التي يصبح فيها المتعلم يتحكم في المادة التعلمية، وقد تمتد هذه الفترة الزمنية إلى سنة دراسية أو طور دراسي. ينظر الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 10.

يتفرَّع عن هذا الهدف الختامي المندمج كفاءتان؛ كفاءة شفوية وكفاءة كتابية. تتحقَّق الأولى بإنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتلخيص أو التحليل أو التعليق[1]. وسيحرص دليل الأستاذ على تقديم نموذج لنشاط التعبير الشفوي في تقنيات التلخيص والتحليل والتعليق، ولا تتحقَّق الكفاءة الشفوية إلا خلال فترة زمنية هي السنة الدراسية للسنة الأولى ثانوي. ولا يختلف الجذعان في المجال الشفوي إلا في بعض التفصيلات الصغيرة.

وأما الكفاءة الثانية الكتابية فتتحقَّق بإنتاج أو كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة ونصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة[2]. وسيحرص دليل الأستاذ على تقديم نموذج لنشاط التعبير الكتابي في كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية، مثلما فعل مع المجال الشفوي. ولا تتحقَّق الكفاءة الكتابية إلا خلال فترة زمنية هي السنة الدراسية للسنة الأولى ثانوي. ولا يختلف الجذعان في المجال الكتابي إلا في حسن توظيف مصطلحات النقد المناسبة[3] في الجذع المشترك آداب، باعتبار أن نشاط النقد الأدبي فيه أعمق.

يمكن الآن أن نجمل العناصر التي شرحها دليل الأستاذ فيما يلي (وستكون لنا عودة لبقية العناصر بالشرح فيما هو آت من البحث)[4]:

- شرح المقاربة البيداغوجية المعتمدة في تدريس نشاطات اللغة العربية.
- الحجم الساعي المخصّص لنشاطات اللغة العربية وآدابها.
- طريقة تناول نشاطات اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات.
- طريقة تنشيط وحدة تعلُّمية.
- وضعيات التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات.
- توزيع النشاطات على الوحدات التعلُّمية.

[1] دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وجذع مشترك آداب) المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجَّهة، ص 3.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

رابعا: الكتاب المدرسي

يعدُّ الكتاب المدرسي **كتابا تعليميا** بامتياز، يعتمد عليه كل من المدرِّس والمتعلِّم على حد سواء، أو بشكل أوسع بالنسبة للمتعلِّم على اعتبار أن المدرِّس يعتمد على وسائل أخرى. وهو من أقدم الوسائل التعليمية التي لا يمكن الاستغناء عنها لما تحمله من خصائص ومميِّزات تجعله سهل الاستعمال من طرف المدرِّس والمتعلِّم واستثمار المعارف والخبرات التي يحتوي عليها. له تعريفات كثيرة لكنها تدور حول عناصر محدّدة ومضبوطة؛ المكانة، الأسس، الأهداف والغايات، البنية، المحتوي والمكوِّنات، والعلاقات التي تربطه بالأشخاص أو الوثائق الأخرى.

1- تعريفه:

تتَّفق الكثير من التعريفات على مجموعة من الصفات التي يتَّصف بها الكتاب المدرسي فهو وسيلة من الوسائل التعليمية التعلُّمية (بل لعلّه أقدمها). يحتل مكانة أساسية في سيرورة العملية التعليمية التعلُّمية بالنسبة للمدرِّس والمتعلِّم على حد سواء فهو قاسم مشترك بينهما.

من جهة هو **وسيلة تعليمية**؛ لأنه يحتوي على مجموعة من المعلومات المختارة والمبوّبة والمبسَّطة التي يمكن تدريسها[1]. عُرضتْ فيه المادة العلمية بطريقة منظّمة ومختارة في موضوع معيَّن، وقد وضعت في نصوص مكتوبة بحيث تناسب موقفا تعليميا مُعيَّنا إذا أحسن المدرِّس استخدامه. وجوده ضروري وإلزامي للمدرِّس دون أن يجعل من نفسه عبْدًا له، بل عليه أن يستعين به لتكملة دروسه[2]، ويستفيد من مراجع أخرى شبيهة به تسمَّى " بالكتب المرجعية التي تعرض مجموعة من المعلومات التي يمكن الاعتماد عليها، فهي معينة على التعلمات واكتساب المعارف المدرسية "[3]، لإثراء الدروس. وعلى المدرِّس أن يضع في اعتباره أنا الكتاب المدرسي ليس هو المنهاج وإنما عليه أن يتقيَّد بالمنهاج واستعنْ بالوثيقة المرافقة والتوزيع السنوي، وأن يُعرِض عن نقدها حتى لا تفقد مصداقيتها وقيمتها العلمية لدى المتعلِّم[4].

ومن جهة أخرى هو **وسيلة تعلُّمية**؛ لأنه عبارة عن مجموعة من المعلومات المختارة والمبوّبة والمبسَّطة التي يمكن تدريسها، ومن حيث عرضها تمكِّن التلميذ من استخدام الكتاب المدرسي بصورة مستقلَّة[5]. فهو وثيقة ضرورية وإلزامية للمتعلِّم؛ لأن بناءه ومضمونه موجَّه ومقصود ليتعلّم كيف يعلِّم

---

[1] المركز الوطني للوثائق التربوية، مرجع سابق، ص 84.

[2] وزارة التربية الوطنية، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، أوت 2014، ص 21.

[3] طارق لكحل: دراسات في الكتاب المدرسي؛ قراءة تركيبية، ترجمة عبد الحق منصف، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، شتمبر 2010، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ص 61-62.

[4] وزارة التربية الوطنية، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، أوت 2014، ص 21.

[5] المركز الوطني للوثائق التربوية، مرجع سابق، ص 84.

نفسه[1]. بناؤه سهل " مطبوع منَّظم موجَّه للاستعمال "[2]. وفي متناول المتعلِّم ويعدُّ مدخلا للمادة الدراسية، ومبني على نحو مقصود بحيث تندرج ضمن سيرورة تعلُّم ما، لأجل تحسين نجاعته[3]. عُرضتْ فيه المادة العلمية بطريقة منظّمة ومختارة في موضوع معيَّن، وقد وضعت في نصوص مكتوبة بحيث تناسب موقفا تعلُّميا معيَّنا إذا أحسن المتعلِّم استخدامه الفعَّال في القسم، يتضمَّن مصطلحات ونصوصا مناسبة وأشكالا وتمارين[4]. فهو كتاب تعلُّم لكنَّه مجزأ ومتدرّج[5] بكيفية تسمح للمتعلِّمين بالاستفادة منه؛ لأن محتوياته متمفصلة مع بعضها بعضا في جداول مقسَّمة إلى مقاطع زمنية يومية أو أسبوعية بمراعاة قدرات الانتباه لدى المتعلِّمين.

ومن حيث **المحتويات والمضامين**، فهو ليس مجرَّد مادة مطبوعة ولا يضمُّ الكتاب المدرسي معارف وخبرات فحسب؛ نعم إنه ينقل الموروث المعرفي البشري والخبرات التقنية والاجتماعية للأجيال الصاعدة ولكن ليس هذا هدفه ولا المقاصد التي يسعى إليها، وإنما يتجاوزها إلى بناء المفاهيم والميول والاتجاهات والقيم والمهارات في أذهان ونفوس المتعلِّمين فيبني أفكارهم ويشكِّل نسيجهم الوجداني ويحقِّق كفاءاتهم ويضبط سلوكاتهم[6]، فهو، في الحقيقة، يعكس فكر وتصور الخبراء وفلسفة المجتمع لكيفية إعداد النشء وتخريج الجيل الصاعد. وبالتعبير الاقتصادي إعداد مخرجات التعليم، وأن يكون هذا الكتاب وسيلة ليتعلّم التلاميذ كيف يعلِّمون أنفسهم[7]. وأهميته تتمثَّل في كونه وسيلة هامة في بناء فكر المتعلِّم ونسيجه الوجداني وتشكيل كفاءاته وسلوكه.

من حيث مصدر الكتاب المدرسي، فهو وثيقة رسمية موجّهة مكتوبة أو مطبوعة ومنظَّمة تمّ تأليفها طبقا لمقرّر دراسي تحدّده وزارة التربية الوطنية (الجزائرية) كانت توزِّعه مجّانا على المتمدرسين. يُعدُّ مدخلا لمادة دراسية معيَّنة (اللغة العربية) ولمستوى دراسي معيَّن (السنة الأولى ثانوي) ولشعبة معيَّنة (جذع مشترك آداب أو جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، ومُصمَّم لكي يستخدم في القسم من طرف المدرِّس والمتعلِّم، كما يمكن أن يستعمل خارج القسم من أجل الاطّلاع على النصوص والتمارين والتطبيقات لتحضيرها وإنجازها، يتضمَّن مصطلحات ونصوصا مناسبة وأشكالا وصورا وتمارين.

---

[1] رجاء علي عبد المجيد سالم: جودة الكتاب المدرسي في المرحلة الثانوية، ضمن كتاب جودة المدرسة الثانوية العامة، إشراف فيليب إسكاروس، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مصر، ص 144.

[2] طارق لكحل، مرجع سابق، ص 61.

[3] يوسف العماري: أسئلة أوَّلية حول تقويم الكتاب المدرسي، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، شتمبر 2010، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ص 19.

[4] المركز الوطني للوثائق التربوية، مرجع سابق، ص 85.

[5] يوسف العماري، مرجع سابق، ص 19.

[6] منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 33.

[7] رجاء علي عبد المجيد سالم، مرجع سابق، ص 144.

يُنظَر إليه من طرف الفعّاليات التربوية، على اعتبار أنه محصِّلة لكل عمليات تخطيط المنهج، يتبنَّى مواقف التدريس اليومية باعتبارها وحدات بناء هذا المنهاج، ووسيلة لتنفيذ ما يراد من الخبرات، وخير مرجع مترجم لاتجاهات وقيم المنهاج إلى مواقف حقيقية[1].

وقد تغيَّرت النظرة للكتاب المدرسي فلم يعد دوره مقتصرا على الجانب البيداغوجي والمعرفي كما كان من قبل وإنما أصبحت له ارتباطات بمجالين آخرين هما: المجال الاقتصادي والمجال الاجتماعي. فإذا كان **المجال البيداغوجي**، يعنى بكيفية تصوُّر الكتاب المدرسي وتأثيره على مختلف جوانب شخصية المتعلِّم الفكرية والثقافية والإيديولوجية والانفعالية من جهة، وارتباط بنيته وهيكلته ارتباطا وثيقا بالبيداغوجيا المعتمدة (بيداغوجيا توجيهية كاملة، توجيهية نسبية، فردية، جماعية...)، والتي تؤثّر بشكل كبير على العلاقة البيداغوجية بين المدرّس والمتعلّم[2]. فإن **المجال الاقتصادي**، يدفع الأسر والعائلات إلى زيادة الإنفاق من أجل اقتناء الكتب المدرسية، مع الزيادات في الأسعار التي تقرّها الوصاية من حين إلى آخر الشيء الذي أثقل كاهل الطبقات الفقيرة والمتوسطة على السواء.

أما **المجال الاجتماعي**، فيرتبط بفائدة استعمال الكتاب المدرسي بالنسبة للمجتمعات النامية (مثل الجزائر)، فهي فرصة للمتعلِّمين كي ينتقلوا من الثقافة الشفهية إلى الثقافة المكتوبة التي تتطلب بالضرورة اختيار لغة رسمية مخالفة للدارجة المتداولة التي تشكلت داخلها شخصية المتعلم منذ السنوات الأولى لطفولته[3].

2- أصناف الكتاب المدرسي:

يصنِّف البعض[4] الكتاب المدرسي صنفين اثنين، حسب الغرض منه وبنيته، ويصنِّفه آخرون حسب الوظيفة التي يؤدّيها إما بالنظر إلى أهدافه العامة أو أنماط العمل البيداغوجيأو بالنظر إلى علاقته بعملية التعلُّم والتكوين، وأبدأ بالتصنيف الأول

1- حسب الغرض منه[5]:

أ- الصنف الأول موجَّه لأغراض تعلُّمية بحتة فلذلك نجد الكتاب المدرسي يخضع في بنائه الداخلي لترتيب نسقي لكل المحتويات والأنشطة، وفق معايير من قبيل اختيار المعلومة بحسب قيمتها ونوعيتها وأهميتها العلمية أو الأكاديمية عموما، وملاءمتها مع المحيط الخارجي والبيئة الثقافية والإيديولوجية للمجتمع، وجعلها في مكنة مستعملي الكتاب المدرسي مع تيسير قراءتها، وأخيرا مراعاة التماسك البيداغوجي للمضامين والوحدات. كل هذه المواصفات تنطبق على المفهوم الدقيق للكتاب المدرسي.

---

[1] ينظر المرجع السابق، ص 139. وينظر منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 33.

[2] ينظر طارق لكحل، مرجع سابق، ص 60.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 61.

[4] هناك صنفان للكتب المدرسية حسب شوبان (1992م)، هما: كتب مدرسية بالمعنى الدقيق للكلمة، وكتب اكتسبت، بعد تأليفها، صفة أو بعدا مدرسيا. ينظر طارق لكحل، مرجع سابق، ص 62.

[5] المرجع نفسه، ص 61.

ب- أما الصنف الثاني فيتعلق بالكتب المرجعية التي تعرض مجموعة من المعلومات التي يمكن الاعتماد عليها عند الحاجة.

2- حسب الوظيفة:

تختلف وظائف الكتاب المدرسي باختلاف الأهداف التي يسعى القائمون على التربية والتعليم تحقيقها، وهي أهداف عامة لأنها تستهدف مستوى دراسي معيَّن. يمكننا التمييز بين ثلاث وظائف أساسية[1]:

أ- **الوظيفة الأكاديمية (أو العلمية)**، وترتبط بنوع المعارف التي يتضمّنها الكتاب المدرسي، وبإيديولوجيا المعرفة التي يستند إليها (كمثال على ذلك، يتضمّن الكتاب المدرسي تصورا معيّنا عن التاريخ...). وبالتوجُّه الفكري والسياسة العامة للدولة.

ب- **الوظيفة البيداغوجية:** وتحدِّد نوع العلاقة التربوية التي ينبغي أن تربط المدرِّس بالمتعلِّم.

ت- **الوظيفة المؤسسية والتنظيمية**، وتمس علاقة الكتاب ببنية النظام المدرسي وهيكلته حسب الأسلاك والشعب والمستويات الدراسية.

نميِّز ثلاث وظائف أساسية من منطلق **أنماط العمل البيداغوجية**، نلخِّصها كالآتي[2]:

أ- وظيفة الإخبار ونقل المعلومات.

ب- وظيفة تنظيم التعلمات وهيكلتها.

ت- وظيفة التوجيه (فالكتاب المدرسي يوجِّه الطفل أو الراشد في إدراك العالم الخارجي وتكوين الخبرات المعرفية والتمكن من ترصيد التجارب الشخصية).

وينجم عن اختلاف الوظائف المتعلِّقة بعملية التعلُّم والتكوين اختلافا في نوعية الكتاب المدرسي، فهناك الكتاب الموجه لعملية التعليم (المدرِّس) والتعلم (المتعلِّم)، وهناك الكتب الموجهة للتعليم الفردي أو الجماعي، وهناك الكتب التي يلزم استعمالها في التعلم، وهناك أخيرا الكتب المرجعية المعينة على التعلمات واكتساب المعارف المدرسية[3].

في مقابل ذلك، هناك الكتب والحوامل البيداغوجية التي ترافق الكتب المدرسية السابقة (كالدلائل الموجهة للمدرّسين، وكتب التمارين والتطبيقات...)، وهي غالبا ما تكون مفيدة للتعلم الصفي ومرتبطة بمادة دراسية معينة ومستوى دراسي وفصل دراسي، بل وحتى بمحور معين من المقرر. فهي تقدّم للتلميذ مضمون المقرّر تبعا لنظام متسلسل واضح المعالم، كما تصلح في الوقت ذاته للاستعمال الجماعي (داخل الفصل) أو الفردي (داخل البيت)[4].

---

[1] ينظر المرجع السابق، ص 61.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 61-62.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 62.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3- البناء الشكلي والهيكلي للكتاب المدرسي

لعل توجُّه المدرسة الجزائرية نحو المقاربة بالكفاءات متمثِّلة في مدخلها الإدماجي، والذي يمثِّله التربوي البلجيكي كزافييه روجيرس (Xavier Rogers) يجعلنا نقدِّم نظرته لبناء الكتاب المدرسي، ثم نقارن مع الكتاب المدرسي الجزائري في نموذجنا الكتاب المدرسي الخاصة باللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، لنرى مدى التزامه بالتوجهات البيداغوجية لروجيرس. وقد وجدنا أنه يحدِّد خمس مراحل أساسية لبناء كتاب مدرسي مُدْمَج، وهي:

1- **تحديد بعض الكفايات:** يرى كزافييه روجيرس أن المقاربة بالكفاءات مبنية على بيداغوجيا الإدماج، فلا بدّ أن يتضمَّن الكتاب المدرسي أنشطة للتعلُّم وأخرى للإدماج، ولكنها تحتاج إلى طرائق وكيفيات لتنفيذ وتوجيهها وتوجيهها يكون بتحديد كفاءات يسعى المدرِّس لتحقيقها مع متعلِّميه. وقد التزمت الكتب المدرسية الجزائرية وقبلها مناهجها المدرسية بتحديد الكفاءات المستهدفة وكذا الكفاءات المستعرضة، ولكنها أرهقت المدرِّس والمتعلِّم بعدد كبير منها يتراوح بين 9 إلى 12 كفاءة في السنة الدراسية؛ أي بمعدّل 4 كفاءات في كل ثلاثي، وحقيقة الأمر أن كزافييه روجيرس " يقترح اعتماد ما بين أربعة إلى ست كفايات في كل كتاب مدرسي. لأن تحديد عدد أقل، نادرا ما يسمح بتنمية المضامين المطلوبة؛ أما إذا كان العدد أكبر، فإنه يُضعِف الخاصية الإدماجية للكتاب المدرسي "[1].

2- **إدراج أنشطة الإدماج داخل الكتاب المدرسي:** يبنى التعلُّم وفق المقاربة بالكفاءات على مبدأ الوضعية التعلُّمية والوضعية الإدماجية، فلا يتمّ التعلُّم إلا في وضعية تعلُّمية ذات دلالة بالنسبة للمتعلِّم تطرح لديه إشكالا معرفيا يسعى للبحث عنه وحلِّه. ثم تليها وضعية إدماجية تتحقَّق فيها الكفاءة المستهدفة. وقد حصر عز الدين الخطّابي الأنشطة التي يستدعيها التعلُّم وفق بيداغوجيا الإدماج في: " أنشطة الاستكشاف وحلّ المشكلات والتعلُّم النسقي والبنينة والتقويم والمعالجة. وتتميز أنشطة الإدماج بتمركزها حول التلميذ باعتباره فاعلا، وتحيين مجموعة من الموارد واكتساب معنى بالنسبة للمتعلِّم وتضمُّنها لما هو جديد باستمرار "[2].

3- **حذف المضامين الزائدة:** والمبدأ الثالث الذي تقوم عليه المقاربة بالكفاءات هو الارتكاز على تقديم المضمون الأهم دون المهم والتعلُّمات الأساسية على حساب التعلُّمات الثانوية. وبالنظر إلى الكتاب المدرسي التقليدي، فإنه مليء بالمضامين وغزير بالمعلومات؛ أي إنه يرتكز على بيداغوجيا المضامين، " ويرجع ذلك إلى عدَّة عوامل نذكر من بينها: كون عدد كبير من الكتب المدرسية يرتبط بثقافة مدرسية تُثمِّن كثافة المضامين، وكون المناهج والمقررات تتضمن هذه الكثافة أصلا. ولأن الكتاب المدرسي ينجز من طرف المتخصصين في المادة، فإن التصوُّر السائد حول التلميذ هو

[1] عز الدين الخطابي: تصور الكتاب المدرسي من منظور بيداغوجيا الإدماج؛ قراءة في كتاب بيداغوجيا الإدماج لكزافي روجييرز، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، شتمبر 2010، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ص 57.

[2] المرجع نفسه، ص 58.

اعتباره بمثابة وعاء يتعيَّن ملْؤُه بالمعارف[1]. ولكن التوجُّه الجديد يفرض على القائمين على التربية والتعليم أن يخفِّفوا من غزارة المحتويات ويركِّزوا على تنمية المهارات وإكساب القدرات وتحقيق الكفاءات. وعلى الرغم من أن بيداغوجيا الإدماج لا تنكر دور المحتويات، إلا أنَّها تُؤكِّد على ضرورة ملاءمتها للكفايات التي يجب تعبئتها[2]. وبصيغة أخرى **" فإن المحتوى لا يعتبر مُلائما إلا إذا ما ساهم في اكتساب الكفاية "**.

4- **تنمية جوانب خاصة بالكفايات:** يجب علينا أن نأخذ من التوجهات بعين الاعتبار: صنف أوَّل يهتم بالقدرات الضرورية لاكتساب الكفاية؛ مثلا، إذا كانت الكفاية تستدعي القيام بعرض شفهي، فإنَّ المطلوب هو أن ننمِّي لدى التلميذ القدرة على تبليغ رسالة شفهية. أما الصنف الثاني، فيسعى إلى تنمية ثقافة الإدماج، ويخضع للمبادئ التالية[3]:

أ- بنينة الكفايات حول كفاية موجّهة.

ب- أخذ تمثلات التلاميذ بعين الاعتبار.

ت- التحفيز على تعبئة المعارف المنهجية.

ث- الاهتمام بتنوع العمليات الذهنية وأنماط الحلول لدى التلاميذ.

ج- تشجيع التداخل والتقابل بين المواد.

ح- وضع الأمثلة في سياقاتها.

خ- تعليم التلاميذ كيفية مواجهة تعقد الوضعية.

5- **بنينة جديدة وتامة للكتاب المدرسي من منظور تنمية الكفايات:**

توجد مقاربتان بهذا الخصوص[4]:

د- مقاربة مركَّزة للكفايات التي تعالج الكتاب المدرسي.

ذ- مقاربة مرافقة أو متزامنة للكفايات التي يتم تنميتها في نفس الوقت.

وتتجلى مزايا المقاربة المركزة للكفاية في تمكُّن التلميذ من إدراك التماسك الحاصل بين عناصرها ووضوح الكفاية الموجهة بالنسبة إليه وتمكُّنه تدريجيا من معالجة تعقُّد الوضعية[5].

أمَّا سلبياتها، فتتمثل في إمكانية شعور التلميذ بالملل وعدم توفره على الوقت الكافي لإدماج مكتسباته. وكيفما كان الحال، فإن التلميذ مطالب بتنظيم تعلُّمه عبْر الإدماج التدريجي للمكتسبات[6].

والخلاصة أن الكتاب المدرسي مطالب بتجاوز تنمية المعارف لدى المتعلم، واقتراح أنشطة تسمح بتطوير المكتسبات وتقويمها والعمل على إدماجها.

---

[1] المرجع السابق، ص 58.

[2] ينظر المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 59.

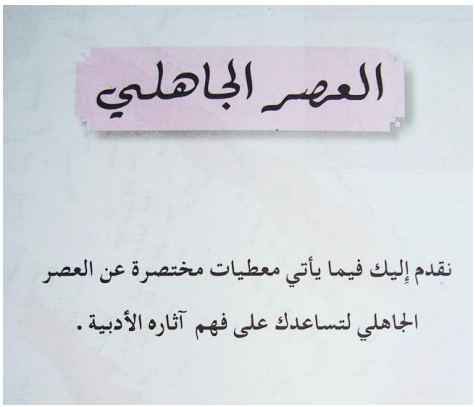
[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يقترح طارق لكحل مبادئ أساسية تحكم بناء الكتاب المدرسي وهيكلته[1]:

1. **جذب نظرة القارئ وانتباهه**؛ لذلك من المفيد أن توضع عناوين المحاور في المساحات العليا للصفحة.

وهذا نموذج من الكتاب المدرسي (للسنة الأولى ثانوي): المشوِّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجَّهة، يحتوي على عنوان المحور: العصر الجاهلي بخط واضح وحجم كبير بما فيه الكفاية، وأسفله تفسير لسبب تقديم عرض مختصر عن هذا العصر وهو فهم النصوص الأدبية التي ستقدَّم للمتعلِّم. وينسحب هذا على كل المحاور التي يحتوي عليها هذا الكتاب المدرسي.


العصر الجاهلي

نقدم إليك فيما يأتي معطيات مختصرة عن العصر الجاهلي لتساعدك على فهم آثاره الأدبية .

2. بما أنَّ ما يثير انتباه القارئ هو **الخطوط القويَّة البارزة**، فيجب اعتمادها في كتابة العناوين الرئيسة والعناوين الفرعية.

كُتبَت العناوين الرئيسية والفرعية بلون وردي بارز وحجم كبير يميِّز بينها وبين بعض العناوين الصغيرة وكذا الفقرات.

العنوان الرئيسي: النص الأدبي: في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب.

العناوين الفرعية:

- أتعرَّف على صاحب النص.
- تقديم النص.

وينسحب هذا على الكتاب المدرسي ككل.

النص الأدبي: في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب

أتعلم من خلال هذا النص بالإضافة إلى دراسة المعاني، وأساليب التعبير المختلفة، وجماليات اللغة:

- مزايا الحياة في ظل السلم والسلام.
- ويلات الحرب وآثارها على حياة الإنسان
- تحديد نمط النص وخصائصه.
- التدرب على بناء أفكار وفق النمط السائد في النص.
- الفعل المضارع المجزوم (الأدوات التي تجزم فعلا والأدوات التي تجزم فعلين).
- التشبيه وأركانه.
- مفهوم النقد الأدبي.

أتعرف على صاحب النص

هو زهير بن أبي سلمى بن ربيعة بن رباح، من قبيلة مُزينة من مُضر، ولد بنجد ونشأ وشب في غطفان من بيت يكتنفه الشعر من كل جانب. وقد كان معروفا بين قومه بالأناة والروية وحب الخير والدعوة إليه. وكان يعنى بتنقيح شعره، حتى سميت قصائده بالحوليات. وهو من أصحاب المعلقات. شاهد زهير الحروب وكره ويلاتها واستفظع جرائمها، فنادى بالسلم وأشاد بصنيع المصلحين. توفي قبيل البعثة عن عمر يناهز تسعين سنة.

تقديم النص

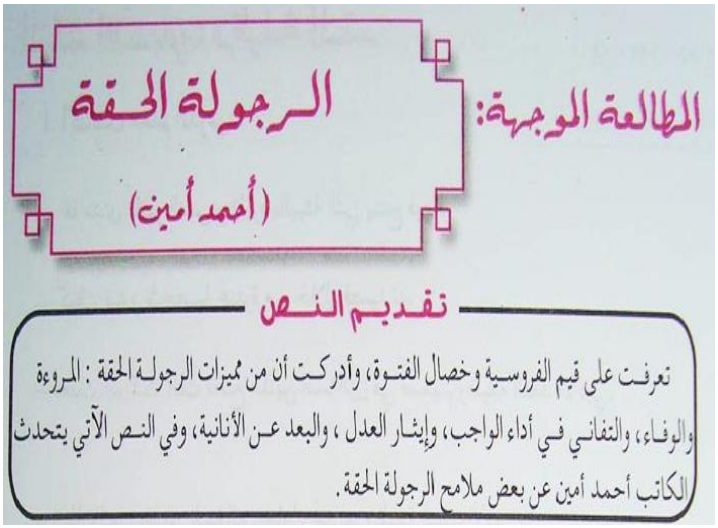
من أخلاق العرب إصلاح ذات البين بين المتخاصمين، و النص الآتي يكشف عن هذه الخليقة المحمودة التي علقت بطباع العرب في العصر الجاهلي. وهي خليقة تنم عن نفس صافية وفطرة سليمة وتعايش ملؤه الصدق و المودة و الإخاء.

النص:

1. يمينا لنعم السيدان وجدتما ... على كل حي من سجيل ومبرم
2. تداركتما عبسا وذبيان بعدما ... تفانوا ودقوا بينهم عطر منشم

[1] طارق لكحل، مرجع سابق، ص 64.

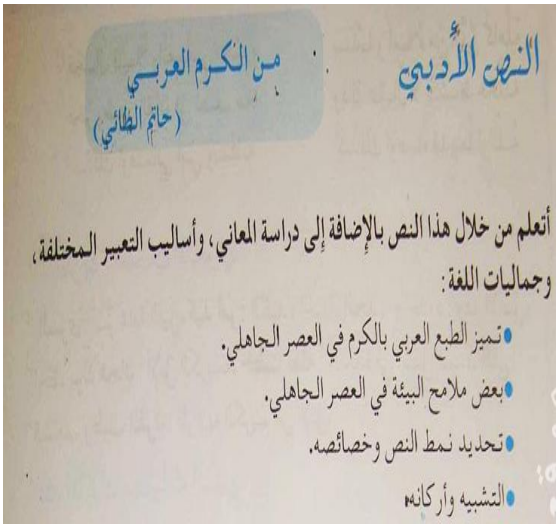
3. **إبراز الكتل الخطية** دون التدخل في هيئتها وكثافة خطوطها، وذلك بعزلها داخل المساحات الفارغة البيضاء التي تحيط بها داخل الصفحة.

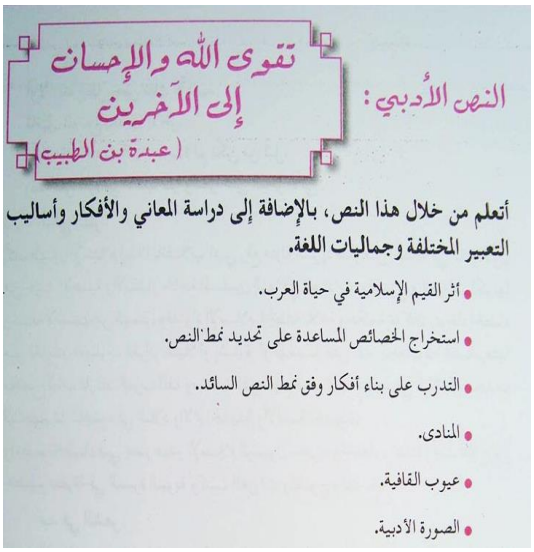


نلاحظ أن الكتاب المدرسي للسنة الأولى ثانوي يعتمد على إبراز بعض الكتابات منها العناوين، والتعريفات وتقديم النص الأدبي أو التواصلي أو نص المطالعة الموجَّهة، في مساحات ذات خلفية زرقاء داخل إطار يعزلها عن الكتابات الأخرى. وهذا ما يجعل القارئ يركِّز عليها فلا يخرج عن إطارها حتى ينهيها.

4. يتميَّز **الإخراج الفعَّال** لصفحات الكتاب المدرسي **باقتصاد الوسائل**. فهو يتعارض مع تنويع أساليب وكتلة وكثافة الحروف داخل الصفحة الواحدة، بل داخل الكتاب نفسه.
5. يبحث القارئ أول الأمر عن المعلومات التي هو في حاجة إليها في المساحات العليا للصفحات، وفي يمين الصفحات التي توجد على اليمين داخل الكتاب المدرسي.

في الصورتين المقابلتين نلاحظ أن النص الأدبي يتضمّن جملة من الأهداف التعلُّمية التي سيتعلّمها المتعلِّم في نهاية الوحدة التعلُّمية، وهي أهداف تتوزّع بين أهداف النص الأدبي؛ مضمونه المعرفي، نمطه وبناؤه الفكري. تليها أهداف موارد هذا النص؛ الظاهرة النحوية، الظاهرة البلاغية، الظاهرة العروضية، الظاهرة النقدية.





6. كلَّما كانت التوضيحات كبيرة، كلَّما أثارت انتباه القارئ، شريطة الا تتجاوز حدود الصفحة كاملة.
7. الرسومات الملوَّنة أكثر إثارة للانتباه من الرسومات بالأبيض والأسود.
8. يمكن الوصول إلى المبدأين السادس والسابع، وأحيانا مخالفتهما، وذلك بالتوظيف الذكي للمبدأ الأول والثالث والرابع. كمثال على ذلك، إن الاكتفاء بوضع رسم واحد على صفحة بيضاء، مرفق بتعليق، سيشدّ انتباه القارئ أكثر من وضع رسوم عدّة بالألوان.

4- **القيمة البيداغوجية للكتاب المدرسي**

إن الحديث عن قيمة الكتاب المدرسي البيداغوجية تجعلنا نقارن بينه وبين منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ما العلاقة التي تربط بينهما؟

بالعودة إلى منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي نجد أنه يضع الكتاب المدرسي ضمن الوسائل التعليمية التعلُّمية، ويعتبر أن التجسيد الحقيقي له يكون عن طريق إنجاز ما يحتوي عليه الكتاب المدرسي (Le Manuel scolaire): **كتاب التلميذ الخاص بالأدب والنصوص والمطالعة**، فضلا عن إنجاز دليل الأستاذ، وقد أُنجِز كتاب **المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة** وفقا لتوصيات منهاج اللغة العربية للسنة الأولى الثانوية للجذعين (آداب وعلوم وتكنولوجيا)[1].

يحتوي الكتاب المدرسي للسنة الأولى ثانوي (**المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة**) على ما يلي:

- تقديم للكتاب: ويحتوي على قيمة اللغة العربية، والمقاربة المعتمدة من أجل تنفيذ الكتاب.
- مداخل النصوص،
- المراحل والأنشطة المختلفة الواجب اتباعها في القراءة،
- أمثلة الدرس اللغوي وتحليلها والقواعد المستخلصة.

النصوص الأدبية: ويشترط فيها أن تكون:

- موافقة للظواهر المحددة بالنسبة إلى العصر الأدبي.
- مناسبة لمستوى المتعلمين الفكري واللغوي.
- مشتملة على أسئلة تساعد على الدراسة الأدبية الوافية للنصوص المختارة.
- مطابقة لأهداف المنهاج.
- مشكولة شكلا كاملا إذا كانت كلماتها وعباراتها غير متداولة وجزئيا إذا كانت معروفة مألوفة.
- تحتوي نشاطات وتطبيقات ومشاريع تسمح بتحقيق الأهداف والكفاءات وذلك ضمن عمليات التقييم.

5- **النصوص التواصلية:** وهي نصوص داعمة للنص الأدبي ويشترط فيها أن تكون

- مساعدة على تعميق الفهم الخاص بالظاهرة التي تعالجها النصوص الأدبية.
- من إنتاج كبار الأدباء والنقاد في عالم الأدب والفكر.

[1] ينظر منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 32-34.

- مقنعة في دعم الظاهرة التي تعالجها.
- تتميز بالعمق الفكري والثراء اللغوي بحيث تغني معارف التلميذ ومعلوماته في الموضوع المعالج.
- مشتملة على أسئلة تساعد المتعلمين على حسن استثمار الأثر من جميع الجوانب.
- مثيرة لفضول المتعلمين في البحث عن سندات ومراجع أخرى زيادة في المعرفة وفتحا لآفاق جديدة.
- مشكولة شكلا جزئيا تدريبا للمتعلمين على قراءة نص غير مشكول.
- تراعي مستوى المتعلمين الفكري واللغوي.

6- نصوص المطالعة الموجهة:

يقترح منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي نصوصا للمطالعة الموجهة. وهذه النصوص تكون إما قصصا قصيرة أو مقالات أو فصولا مسرحية.

تختار القصص والفصول المسرحية على الأسس الآتية:

- أن تكون متفقة مع مرحلة نمو المتعلمين الفكري واللغوي، منسجمة مع رغباتهم وميولهم.
- أن تعالج قضايا اجتماعية، أخلاقية أو تاريخية مما يحتاج إلى بذل الجهد وإعمال الفكر ليكون ذلك أساساً لتدريب المتعلمين على النقد وإصدار الحكم والموازنة.
- أن تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلمين بحيث يحسون بأنها هامة ترتبط بخبراتهم، وتتعلق بحاضرهم أو مستقبلهم.
- أن تكون من نتاج كبار الأدباء الجزائريين، العرب، أو العالميين بحيث تثري لغتهم وتقوم أسلوبهم في التفكير والتعبير، وتنمي فيهم حب المطالعة.
- وتختار المقالات على أساس معالجتها لقضايا اجتماعية أو علمية أو نقدية.

وينبغي أن تكون من تلك التي تختص بالخصائص الآتية:

- البعد عن التكلف.
- استخدام عبارات جزلة وألفاظ مختارة موحية.
- تصوير المشكلة ومناقشتها في هدوء وروية.
- صغر الحجم ووحدة الموضوع.
- يظهر فيها التمهيد والعرض والخاتمة.

ولا بأس أن تكون نصوص القصص القصيرة والفصول المسرحية والمقالات مذيلة بأسئلة تيسر للأستاذ والتلاميذ استثمارها على أحسن وجه، على أن تؤخذ هذه الأسئلة من باب الاستئناس لا من باب الامتثال القسري.

المبحث الثاني: البيئة المؤسسية، والاجتماعية والثقافية للمدرسة

أولا: تعريف المدرسة

تُعدُّ المدرسة **مفهوما مجرّدا**، وهي **مجتمع مصغّر له ثقافته ومناخه الخاص** كما رأى كل من باكمان (Backman) وسيكورد (Secord)، **أو هي مؤسسة اجتماعية وتربوية وثقافية بطبيعتها، وسياسية**[1].

مفهوم مجرّد من وجوه عدّة: **الوجه الأوَّل:** المدرسة لا تعني وجود مدرِّسين ومتعلِّمين وإداريين وعمّال فحسب، إنها تشمل البرامج والمناهج التي هي موضوع التعلُّم والبحث والدراسة[2].**الوجه الثاني:** الثقافة المدرسية ليست رُكاما من المعارف العلمية الخالصة، وإنما هي إضافة إلى ذلك نمطٌ من القيم والمعاني والدلالات ونسقٌ من العلاقات ونظام للتفاعل بين أعضائها. وهكذا ينبغي على المدرسة أن تتلائم برامجها ومناهجها مع متطلبات المجتمع، وذلك باحترام خصوصيات وزمان ومكان كل مجموعة سكنية في حدود ما تسمح به الإمكانيات الاقتصادية والمالية[3].

وتتحدّد هذه الثقافة المدرسية وتتكوَّن من مركّب متمايز من ثقافات المنتمين إلى المدرسة كبارا وصغارا، إدارة ومدرِّسين، والتي تُؤثِّر في سلوك المتعلِّمين وتكوينهم بشتى الطرق وفي مختلف المواقف. ويبرز هذا الأثر، على وجه الدقَّة، من خلال المواد والأنشطة الدراسية التي يتلقاها المتعلِّمون عبر المناهج. ولأنها ثقافات، فهي " لا تتطابق بالضرورة مع جميع المبادىء والآداب التي تلقّنها الأسرة لأبنائها، وقل مثل هذا في وسائل الإعلام والأعراف الاجتماعية السائدة "[4]، ويلاحظ هنا أن الباحثين ينظرون إلى المدرسة بوصفها **مجتمعا متكاملا بثقافته ومكوّناته**[5] ينطبق عليه ما ينطبق على المجتمع الكبير، من حيث الظاهر التي تسود فيه، والقواعد والسنن التي تطَّرد فيه، والمتغيِّرات التي تطرأ عليه.

الوجه الثالث: يسرد علينا عبد الكريم غريب جملة التحوُّلات التي أدخلت على المدرسة الجديدة فيما تعلَّق بالنظرة إلى المتعلِّم في علاقته بالمعرفة المتعلَّمة، يقول:" في ظل هذا المنطق الجديد الذي أصبح يسود التكوين داخل المؤسسات التربوية فإن الأمر لم يصبح متوقفا على المعارف والمكتسبات وعلى ما كدّسه المتعلم في ذاكرته بقدر ما أصبح متوقفا على تكوين قدرات الدراية (Savoir) وقدرات الإتقان (Savoir faire) وقدرات حسن التواجد (Savoir être) وقدرات حسن التخطيط للمستقبل (Savoir devenir)، ذلك أن هذه القدرات في تآلفها تسعى إلى تكوين شخصية وفق نموذج الكفايات، للتكيّف مع مختلف الوضعيات والظروف، وقادرة بالتالي على الخلق والإبداع "[6].

---

[1] ينظر علي أسعد وطفة، مرجع سابق، ص 117-118. وينظر العربي اسليماني: المعين في التربية، ص 226. وينظر عبد الكريم غريب: مستجدات في التربية والتكوين، ص 50.

[2] ينظر العربي اسليماني، مرجع سابق، ص 232.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 233.

[4] عبد الكريم بكّار، مرجع سابق، ص 46.

[5] علي أسعد وطفة، مرجع سابق، ص 117-118.

[6] العربي اسليماني، مرجع سابق، ص 231. مأخوذ من: عبد الكريم غريب: نحو قراءة جديدة للميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص77.

ويتوافق مع هذا التصوُّر، التوجُّه الجديد للمدرسة الجزائرية بحصرها على تخريج كفاءات قادرة على التحرُّك لحل المشكلات التي تواجهها فتحسن التصرُّف بقدرتها على توظيف ما تعلَّمتها في الوضعية المناسبة، وفي الزمن المناسب وهذا أطلق عليه عبد الكريم غريب بـ " قدرات حسن التواجد (Savoir être) "، إلا أن المناهج الجزائرية وكل الوثائق الرسمية لم تشر إلى " قدرات حسن التخطيط للمستقبل (Savoir devenir) " بلفظها إلا أنها توجد ضمنيا فيها.

وما يعزِّز هذه النظرة الجديدة أن التوجُّه العالمي اليوم يسير جلُّه في سبيل توضيح الغايات الحقيقية للتعلُّم فليس " المهم اليوم أن يحفظ الطلاب لدينا بعض المعلومات وبعض التواريخ، وإنما المهم أن نوجد المنافذ العملية التي تمكّن الطلاّب من فهم حقيقي للغايات التي تعلّموا من أجلها، ولن يكون ذلك واضحا ومقنعا ما لم يعرف الطالب كيف سيستخدم المعارف التي تعلمها عند الحاجة إليها، وكيف يستفيد منها في مواجهة تحدِّيات الواقع، والارتقاء بنفسه. وهذا يعني أن الحاجة قائمة إلى نوع من (البيان العملي) لكثير مما يتعلّمه الأولاد في المدارس "[1].

ثانيا: المدرسة والمحيط

لا يمكن للمدرسة، بداية من القرن العشرين، أن تبقى معزولة عن المجتمع لأن هذه العزلة لا تنسجم مع الأهداف التي تسعى لتحقيقها، وبخاصة وأن التوجُّهات القديمة أثبتت فشلها حين كانت المدرسة تتعالى على المجتمع وتعتبر أفرادها نخبة فوق العادة، فلم تعد عزلة المدرسة تواكب العصر الراهن (عصر الاتصال). ولكي تحقِّق المدرسة أهدافها لابدَّ لها أن تخرج من قوقعتها وتنفتح على محيطها القريب والبعيد والأبعد، إذ إن عزلتها " ضد طبيعة العملية التربوية. وتبعا لذلك، فإن تعليم الطفل بالمدرسة من المستحيل أن يحقق أهدافه ما لم يكن هنالك تعاون وتكامل ما بين الأسرة والمدرسة وتواصل مستمر بينهما "[2]. ومن جهة أخربانفتاحها تتفاعل فتؤثِّر وتتأثَّر، تؤثِّر في العالم الخارجي فتُمدَّه بالكفاءات التي تخرِّجها وتتأثر به فتعدِّل مناهجها وطرائقها، فتبقى العلاقة بينها وبين العالم الخارجي ديناميكية[3].

وفي سياق فهم العلاقات التي تربط المدرسة بعالمها الخارجي، وفهم العلاقات الداخلية التي تربط أفرادها ينبغي لنا أن نفرِّق بين مجموعة من المصطلحات تستعمل في التدليل على مختلف هذه العلاقات.

أما المحيط فهو **مفهوم عام**؛ قد يشمل علاقات داخل المدرسة ذاتها وقد يربط بين المدرسة وشركائها الاجتماعيين. نفرّق بين محيط قريب يسمّى **الوسط التعليمي (Le milieu Didactique) أو**

---

[1] عبد الكريم بكّار، مرجع سابق، ص 113.

[2] عبد الكريم غريب: مستجدات في التربية والتكوين، ص 58.

[3] نتيجة لهذا الانفتاح على العالم ظهرت بيداغوجيات جديدة محل البيداغوجيات التقليدية مثل بيداغوجية الانفتاح وبيداغوجية الاكتشاف وبيداغوجية التحكم والبيداغوجية الفارقية وبيداغوجيا النجاح. وهي بيداغوجيات تدعو جميعها إلى انفتاح المدرسة على محيطها وانفتاح المحيط على المدرسة، وجعل المتعلم وباقي عناصر المنظومة التعليمية أطرافا تساهم بفعالية في التنمية الشاملة والمستدامة للمجتمع. ينظر العربي اسليماني، مرجع سابق، ص 228-229.

الفضاء المدرسي (L'espace Scolaire)؛ فالمدرسة باعتبارها مؤسسة إذن، هي محيط بالنسبة إلى منظومة القسم الدراسي. نتحدّث عن فضاء مدرسي يجمع المدرِّسين والمتعلمين؛ فهو ليس مجرّد ساحة للتواجد والحضور المشترك بينهم فحسب، إنما هو مكان لتبادل عملية الكلام حيث " **ينصت الآخر لكلامنا ويتلقاه، والفصل بكامله ينبغي أن يأخذ وجهة المجموعة التي تشغل مكان اللغة المتكلّمة، حيث يوجد الأفراد أو لا يوجدون، أو يكتشفون أنفسهم من جديد بذواتهم**"[1]. لذلك ينبغي النظر إليه من زاوية العلاقات الديناميكية النشطة التي تجمع بين المدرِّس ومتعلّميه داخل الفصل الدراسي. فتكون، علاقتهم بالفضاء المدرسي حميمية؛ أي أن " **تتحوّل أمكنة ذلك الفضاء إلى مجال للتعبير وتحرير الخطاب الشخصي والتواصل مع باقي أفراد الجماعة** "[2]. على أساس كل ذلك، وجب أن يكون الفضاء المدرسي مجالا للكينونة لا مجرّد مجال يُفرَض على المتعلّم والمدرِّس من الخارج.

إن بعد الإحساس بانعدام الأمان، والذي يميّز مناخ المؤسسات المدرسية في عمومها، يبقى من أهم الأبعاد الهامة؛ ذلك أن المدرسة تعرف تنامي أشكال السلوك اللاحضاري؛ بمعنى خرق القوانين المبدئية التي تؤثِّث الحياة داخل المجتمع والنظام المدرسي، مثلا من قبيل قلة الأدب والمشاجرة والشتم. لا تقتصر هذه الظواهر على المؤسسات ذات الصعوبات[3] فحسب؛ إذ يبدو أنها على ارتباط وثيق بتركيز التلاميذ المهمشين في وضعية فشل دراسي؛ وهذا التفيؤ يفضي بالتأكيد إلى فوارق ما بين أنماط التنشئة الأسرية للتلاميذ وأنماط التنشئة لدى المدرّسين[4].

ومن أسباب الفشل الدراسي أو التدريس مشاعر الإحباط وخيبة الأمل التي يعاني منها المدرِّسون، وهي نتيجة لعدم إدراكهم للأثر السلبي الكبير جدا الذي تتركه البيئة المحيطة في نفوس المتعلِّمين، في مقابل ضآلة الأثر الإيجابي لرسائهم التربوية الخاصة، وإن كان بعض المدرِّسين لا يدركون الأثر السلبي الذي تتركه بعض رسائلهم التربوية التي ترافق عملية التدريس، وإن كانت نيَّتهم حسنة؛ لأن ما نقوله للمتعلِّمين لا يستوعب مباشرة وإنما يمرُّ بعملية ترميز من البيئة المحيطة أو رسائل المدرِّس، ثم إن العبرة لدى المتعلِّم بالوضعية التي يرى عليها مدرِّسه لا بما تنطق به شخصيته، فإن رآه في أحسن أحواله تأثَّر به إيجابيا وهذا من أسباب الإرهاق في مهنة التدريس، وإن رآه عكس ذلك كانت الرسالة البصرية سلبية[5].

---

[1] عبد الحق منصف: رهانات البيداغوجيا المعاصرة، ص 49. مأخوذ من: F.Oury/ A.Vasquez : Vers une pedagogie institutionnelle, Ed.F.Maspero, 1967, Paris, p : 178.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من: F.Oury/ A.Vasquez : Vers une pedagogie institutionnelle, Ed.F.Maspero, 1967, Paris, p : 178.

[3] المؤسسات ذات الصعوبة: هي المؤسسات التي تعاني من الاكتظاظ، وتواجدها في الأحياء الشعبية ذات الكثافة السكانية العالية والمستوى الاجتماعي المنحط، أو المؤسسات التي لا تعرف استقرارا إداريا وتربويا بالتغيير المستمر لطاقمها الإداري وخاصة مدير المؤسسة، والتغيير المستمر لطاقمها التربوي بمجيء أساتذة جدد كل سنة إليها. وقد أصبحت الكثير من الثانويات اليوم ذات صعوبة لتضافر المشكلات المذكورة سابقا ومشاكل أخرى...

[4] ينظر عبد الكريم غريب: مستجدات في التربية والتكوين، ص 57.

[5] ينظر عبد الكريم بكّار، مرجع سابق، ص 49. هناك إضافات لم يذكرها الكاتب.

وهناك **محيط واسع** ويسمّى البيئة المدرسية (L'environnement Scolaire)، وهو الذي يجمع كل فعّاليات المؤسسة التربوية من مدرّسين ومتعلمين وإداريين وعمّال، تجمع أطرافه علاقات، مثل علاقة المدير بالأساتذة والمتعلّمين بالإدارة عموما. وهذا يعني، يجب أن يوفر للفاعلين كل إمكانات التواصل. ولن يكون ذلك ممكنا إلا حينما تصبح جميع الأمكنة المدرسية (الفصل، المكتبة، قاعة العروض، ساحة اللعب، المطبعة، قاعة الرسم والأنشطة الموازية...) ذات دلالة بالنسبة للمتعلّمين وتمثّلاتهم وثقافتهم التي يكوّنونها ويعبّرون بواسطتها عن ذواتهم. أن يصبح الفضاء المدرسي **دالا داخل ثقافة المتعلّم** يعني أيضا أن يكون بإمكانه تغييره أو المساهمة في تعديل أشيائه وإعادة تنظيمها[1].

وتظهر أهمية المحيط المدرسي في صورتين: نجاعة وهدوء أو قلّة نجاعة واضطراب، حيث تجمع الفريق التربوي والبيداغوجي والإداري علاقات من جهة، وكذا أنماط التواصل داخل المؤسسة التربوية[2]، وفي علاقة المؤسسة بالمؤسسات الأخرى المنافسة لها؛ فالعمل على كشف أبعاد العلاقات داخل التنظيمات والمؤسسات- ومنها التربوية- على الخصوص سيمكِّن من معرفة لماذا تنجح بعض المؤسسات وتصل إلى الريادة ضمن نمط معين من الإدارة، وأخرى تفشل وتتقهقر في وقت أصبح فيه الحكم على نجاعة المؤسسة يخضع لمتطلبات المنافسة المابين-مؤسساتية على المستويين الداخلي والخارجي[3].

وفي هذه الحالة نحن أمام **محيط أوسع**، وهو الأكثر شمولية، على اعتبار أنه يتجاوز حدود المؤسسة التربوية إلى **كل ما يقع خارج حدودها**، لكنه يتفاعل معها بطريقة ديناميكية، يمكن أن نطلق عليه مصطلح المحيط وهو " **مجموع التكوينات والتشكيلات الخارجية التي تؤلف، منفردة أو متَّحدة أنساقا متفاعلة** "[4].

وهذا **المحيط الأوسع** يحدّد علاقة مباشرة وغير مباشرة بين المدرسة وبين هذا المحيط؛ فعلى المستوى المباشر نجد المحيط المحلي (البلدي أو الولائي) والجهوي والوطني، وفق هذا الترتيب. وعلى المستوى غير المباشر، نجد العالمي أو الدول أو الكوني (Universel).

وضمن المحيط المحلي المباشر للمؤسسة التربوية نجد أن السمة الغالبة حاليا " **المراقبة الواسعة التي يمارسها الآباء على أنشطة المدرّسين**؛ فهؤلاء يتلقون على سبيل المثال طلبات لإعطاء دروس خصوصية، ويسهرون على أنشطة خارج المدرسة "[5]؛ حتى أصبحت ظاهرة نحت منحى خطيرا تنافس المدرسة بطريقة غير نظامية مجهولة الأهداف والنتائج، بل إن الأخطر أن يقدِّم الدروس الخصوصية من هم غرباء وأجانب عن التعليم فلا علاقة لهم بالبيداغوجيات (القديمة والحديثة)، فضلا عن بعدهم

---

[1] ينظر عبد الحق منصف، مرجع سابق، ص 49. مأخوذ من: F.Oury/ A.Vasquez : Vers une pedagogie institutionnelle, Ed.F.Maspero, 1967, Paris, p : 176-177.

[2] ينظر فوزي بن دريدي: المناخ المدرسي؛ دراسة ميدانية، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 1430هـ/2009م، ص 23.

[3] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] ينظر العربي اسليماني، مرجع سابق، ص 227.

[5] عبد الكريم غريب: مستجدات في التربية والتكوين، ص 56.

عن الاختصاص (من يدرّس اللغة العربية في الثانوي وفي المستويات الأخرى ليس من أصحاب الاختصاص: أساتذة العلوم الإسلامية أو الشرعية أو التاريخ والجغرافيا أو الفلسفة). والأدهى أن بعض الآباء وأولياء الأمور لا يترددون في التماس فصل دراسي أو مدرّس بعينه، والتدخل في محتوى العمل المدرسي، وانتقاد الكتب المدرسية، أو المطالبة بنقاط وعلامات مرتفعة لأبنائهم من أجل التفوُّق وليس الاكتفاء بالنجاح فقط.

وهذا ما حدا بالبعض إلى النظر إلى الثقافة المهيمنة على المدرسة على أنها انعكاس لثقافة الطبقة التي تهيمن وتسود اجتماعيا. ويعدّ كل من بودلو (**Baudelot**) واستابليه (Establet) وبيير بورديو (Pierre Bourdieu) وباسرون (Passeron) وبرنشتاين (Bernstien) من أبرز ممثلي ذلك الاتجاه في مجال **علم الاجتماع التربوي المعاصر**[1].

ومن تجلّيات هذه الهيمنة توفُّر بعض أولياء الأمور على شبكة من العلاقات على المستويات المحلية أو الوطنية تسمح لهم بالتأثير على مديريات التربية، ومن ثمة على الثانويات للتصرُّف في النتائج المدرسية بتغييرها بالترغيب أو بالترهيب، فكيف للمدرِّس أن يعمل في هذا المحيط؟

أما بالنسبة لفئة أخرى من أولياء الأمور، فالأمر يختلف؛ لأن بعض المؤسسات التربوية في علاقة عمودية معهم، الشيء الذي أحدث شبه قطيعة بين الطرفين بتأثير مباشر أو غير مباشر من " الشرائح الاجتماعية ذات الامتياز، فهي تغذي من جهتها استراتيجيات انغلاق في وجه العناصر الأجنبية؛ بهدف الحفاظ على امتيازاتها، وتقوية قدرتها على الفعل الجماعي في المدرسة "[2]. نتحدَّث عن بداية تشكُّل نوع من الطبقية داخل مجتمع المؤسسات التربوية ناتجة عن الطبقية الموجودة في المجتمع الكبير وكل هذا ناتج عن عولمة المجتمع اقتصادا وسياسة وثقافة وقيما.

ينبغي ألا نفقد الأمل في التقليل من مظاهر التمايز في المجتمع المدرسي؛ إذ لا بدَّ من استحداث طرق تعامل جديدة بين المدرسة وجمعية أولياء التلاميذ. فالمصالحة والتواصل والحوار والتفاهم، كل ذلك يبقى أرقى سبل الانفتاح المنشود، إذ لا بد من تقريب الأولياء من المدرسة وتنظيم أيام مفتوحة والقيام بأنشطة تربوية وثقافية وعلمية مشتركة. إن الانفتاح الناجح هو الانفتاح الذي يحوِّل المدرسة إلى مجال عمومي[3].

وضمن **المحيط الأوسع** تبقى مؤسساتنا التربوية رهينة القرارات التي تتّخذها الوصاية بما يستجيب للضغوط التي تمارسها بعض القوى الخارجية تحت عنوان الانفتاح على العالم؛ وذلك لأن العلاقات الدولية ومتطلبات الحياة والاستمرارية تستدعي انخراط المؤسسة التربوية والمجتمع في المحيط

[1] ينظر علي أسعد وطفة، مرجع سابق، ص 119.

[2] عبد الكريم غريب: مستجدات في التربية والتكوين، ص 56.

[3] ينظر العربي اسليماني، مرجع سابق، ص 233.

الدولي من خلال الانفتاح على الآخر والعيش معا. ويتكوَّن المحيط كيفما كان مقياسه الجغرافي من عدة عناصر اقتصادية واجتماعية وثقافية وسياسية وعلمية وتكنولوجية[1].

يفضّل البعض استعمال مصطلح **المناخ المدرسي**، على اعتبار أنه شامل لمختلف العلاقات الداخلية والخارجية للمؤسسة التربوية؛ فهو يحيل على نوعية الحياة والاتصال المتصور داخل المدرسة لعلاقة المشابهة بينها والجو الذي " يعمُّ في العلاقات الاجتماعية وفي القيم، الانتظارات المشتركة من طرف الفاعلين في المؤسسة المدرسية "[2]، وبربطه بقاعدة العلاقات الخارج-مدرسية؛ لأن هناك تماهيا في طبيعة العلاقات الداخل-مدرسية مع طبيعة العلاقات الخارج-مدرسية، فالفعاليات التربوية تشتغل ضمن منظومة القيم الاجتماعية، وإن كانت داخل الوسط التعليمي.

يتبيّن لنا، أن كل ما يجري داخل أسوار المؤسسة التربوية لا يعدو أن يكون استمرارا لما يحدث خارجها أي ضمن المجتمع الكبير، فجو المدرسة العام يحيل إلى الجو الاجتماعي ككل؛ لأن النسق التربوي المدرسي يستعير أنماط العلاقات والتفاعلات وعمليات التواصل اللسانية وغير اللسانية من النسق الاجتماعي العام[3].

وجوّ المدرسة أو المؤسسة التربوية هذا، يصطلح عليه البعض **مناخ العمل** (وهو شامل للمناخ المدرسي)؛ لأنَّه، في رأيهم، " **انعكاس لخصائص البيئة الداخلية للعمل في وعي ولاوعي العاملين فيه، مما يدفع الفرد لبناء تصور معيَّن حول هذا العمل يتميز بثبات نسبي، ويحدد درجة كبيرة سلوكه وأداءه في هذه البيئة** "[4]. فيؤثِّر في الفعاليات التربوية، وخصوصا المدرِّس والمتعلِّم، ضمن بعدين أساسيين هما: الوعي واللاوعي فيجعلها تتمثَّل هذه البيئة أو هذا المناخ وتتحرَّك وفقه، فينطبع سلوكه به (أي مناخ العمل) وينقاد أداءه له، مع قدرة هذه الفعاليات على التغيُّر بتغيُّر المناخ أو البيئة، إن سلبا أو إيجابا[5].

ومن الاعتقادات السائدة فيما يتعلّق بالوسط التعليمي أن العملية التعليمية-التعلّمية تتم داخل الأقسام ولكنَّ الحقيقة أنها تحدث داخل البيئة المدرسية ككل، باعتبارها **مجتمعا مصغّرا** شبيها **بالمجتمع الكبير**، فتشكِّل المدرسة **تنظيما اجتماعيا** يشترك فيه الأفراد على غرار اشتراكهم في التنظيم الاجتماعي الخارجي، تتحرّك ضمنه الفعاليات التربوية، باعتبارها **تنظيمات اجتماعية**، فتعقد علاقات رسمية وغير رسمية، وتمارس نشاطات، وتستهدف غايات ومرامي.

---

[1] ينظر المرجع السابق، ص 227.

[2] فوزي بن دريدي، مرجع سابق، ص 27. مأخوذ من: Marc Thiebaud (2005) : Climat scolaire, www.formaction.ch, consulte le : 10/07/2008.

[3] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 27-28. مأخوذ من: القريوتي محمد قاسم، المناخ المدرسي في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة مؤتة للبحث والدراسات، العدد 5، الأردن 1994، ص 72.

[5] ينظر المرجع نفسه، ص 28.

هذا ويؤدي التجانس بين ثقافة الوسط الذي ينتمي إليه الأطفال وثقافة المدرسة دورا كبيرا في تحديد مستوى نجاحهم وتفوقهم على صعيد الحياة المدرسية. وعلى خلاف ذلك فإن من شأن اتّساع الهوّة بين الثقافة المرجعية الأسرية والثقافة المدرسية أن يشكّل عامل إخفاق مدرسي بالنسبة للأطفال[1].

ومما تجدر الإشارة إليه أن تأثير الوسط الثقافي المرجعي لا يتوقّف في مرحلة الدخول إلى المدرسة وإنما يواصل استمراريته وهيمنته في مراحل التحصيل المدرسي كافة. فالوسط الثقافي الذي يتميّز بالغنى لا يستمر في تعزيزه لمسيرة الأطفال في نجاحهم المدرسي فحسب، وإنما يميل تأثيره الإيجابي إلى التضاعف كلما تدرّج الأطفال في سلّم التعليم المدرسي[2].

وعلى العكس من ذلك يتضاعف التأثير السلبي للوسط الثقافي الشعبي كلّما تدرّج الطفل صعودا في السلم المدرسي ففي الوقت الذي يمكن فيه للآباء الذين يتوضعون في الدرجة الدنيا من السلم التعليمي مساعدة أطفالهم في تجاوز الصعوبات المدرسية في المرحلة الابتدائية فإنهم يقفون عاجزين عن تقديم مثل هذه المساعدات في المرحلة الثانوية وهم في المقابل لا يستطيعون توفير الشروط المادية الكافية لتوفير المناخ المناسب لتعليمهم (توفير دروس خاصة)، وذلك كما يحدث في الأوساط الميسورة اجتماعيا وثقافيا[3].

إن كانت المدرسة متأثِّرة أيما تأثر بالمجتمع، إلا أن لها تأثيرها التربوي الشامل على المجتمع؛ حيث عليها أن " تحاول أن تجعل من نفسها **البيئة النموذجية** لتجسيد ما تقدّمه من قيم ومُثُل لطلابها في أوضاعها العامة وفي العلاقات القائمة فيها "[4]، فينتقل التفاعل المدرسي إلى المجتمع فيؤثِّر إيجابيا فيه.

وبعد استعراض مختلف العلاقات التي تحكم المدرسة داخليا وخارجيا، يُلخِّصها كيفيت (Kivet) في شكل بنيات أو طبقات أو دوائر تؤثِّر بطريقة أو بأخرى في العلاقة الديداكتيكية التي تجمع المدرِّس بالمتعلِّمين، وهي: البنية الكبرى (Macro-structure)، البنية الوسطى (Meso-structure)، البنية الصغرى (Micro-structure)[5]:

الطبقات المقررة	المكان	متخذو القرارات
بنية كبرى	وزارات، إدارة مركزية	مقررون
بنية وسطى	مؤسسات مدرسية ومحيطها المباشر	مجلس إدارة وسلطات منظمة للمدارس، إدارة
بنية صغرى	قسم، مختبر، ورشة، قاعة للاستماع	مدرّس، تلاميذ، آباء

[1] علي أسعد وطفة، مرجع سابق، ص 119-120.

[2] المرجع نفسه، ص 121.

[3] المرجع نفسه، ص 122.

[4] عبد الكريم بكّار، مرجع سابق، ص 112.

[5] فيليب جونابر وسيسيل فاندر بورخت، مرجع سابق، ص 166.

ثالثا: المدرسة والمجتمع

المدرسة ذات طابع اجتماعي، كما سبق القول؛ لأنها تُعدُّ منظومة تنهض بوظيفتين اجتماعيتين: **وظيفة إدماج** المتعلّمين، على نحو جوهري، في المجتمع من دون تجاهل طبيعتهم وهذا ليس بالعمل السهل[1]. **ووظيفة إنتاج** المدرّسين والباحثين والإطارات التربوية من أجل استفادة المحيط المدرسي منهم[2]. وبالوظيفتين تنشأ أهمُّ علاقة اجتماعية في المؤسسة التربوية وهي العلاقة البيداغوجية.

خلال هذا القرن، أخذت **العلاقةّ البيداغوجية** تكتسب استقلاليتها بالنسبة لباقي العلاقات الاجتماعية؛ ذلك أن المدرِّس انعتق من عباءة الحرفي (Artisan) الذي يقوم بنقل إتقانات (Savoir-faire) للمتعلم، ومنه جاء تكسير قاعدة التعلم التي تتأسس على **الإنجاز والاستماع**. إن الامتثال لقواعد لا شخصية، هو ما يجمع بين مختلف هذه العناصر، أي المدرّس والتلاميذ، وفضاء مختلف عن باقي الأنشطة الاجتماعية، ومدة زمنية وأجندة خاصة، وذلك بهدف إعطائها شكلا خاصا وبنية جديدة[3].

ثم، إن دور المدرسة، حسب تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الواحد والعشرين مقدَّم إلى اليونسكو، هو **خلق اللحمة الاجتماعية** التي أصبحت تهددها عوامل متعددة كعدم المساواة والعنصرية والفقر والهجرة بمختلف أشكالها والتمدّن العشوائي والتمزقات العائلية، إلى جانب استغلال السياسيين لمفهومي الدولة الأمة والديمقراطية[4].

وكلما كان إحساس الفرد داخل عامة بمسؤولياته داخل المكان الذي يتواجد فيه، كلما كان اندماجه فيه كبيرا. لذلك، كانت الطريقة التي يعيش بها المدرِّس والمتعلّم تجربتهم داخل الفضاء المدرسي ذات أهمية كبرى لأنها تمس مباشرة صحتهم النفسية. لذلك، كلما كان إحساسهم بهذا الفضاء عميقا وحميما، كلما قلّت لديهم مشاعر القلق والخوف وسلوكات عدم التكيّف[5].

ويظهر **الطابع الاجتماعي** للمدرسة فيما يؤكده أنصار البيداغوجيا المؤسسية (Pédagogie institutionnelle) من دور مهم وخطير وسلبي أحيانا تلعبه المؤسسة التربوية في ظهور مشاعر القلق والعدوانية والسلبية لدى الأفراد والذي يتولّد نتيجة إكراهات الفضاء المدرسي بكل مكوّناته المادية وتنظيمه الهيكلي والإداري الداخلي على الأفراد المتواجدين فيه وخاصة لدى المتعلِّمين والمدرّسين؛ لأنهم

---

[1] عبد الكريم بكّار، مرجع سابق، ص 47.

[2] ينظر العربي اسليماني، مرجع سابق، ص 232.

[3] عبد الكريم غريب: مستجدات في التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص 48. مأخوذ من: G.Vincent, l'éducation prisonnière de la forme scolaire, p : 17.

[4] ينظر العربي اسليماني، مرجع سابق، ص 232.

[5] عبد الحق منصف، مرجع سابق، ص 49. مأخوذ من: F.Oury/ A.Vasquez : Vers une pedagogie institutionnelle, Ed.F.Maspero, 1967, Paris, p : 145.

لم يساهموا فيه ولم يستشاروا في تحسينه، مما يولّد لديهم هذه المشاعر السلبية وردود الأفعال المضطربة على مستوى سلوكاتهم[1].

ما يحثُّ عليه أنصار البيداغوجيا المؤسسية حتى يتخلَّص المتعلِّمون على وجه الخصوص من كل المشاعر السلبية التي تصاحب عملية تعلُّمهم، ينبغي أن يندمجوا في تجربة التعلّم هاته، وأن يعيشوا الفضاء المدرسي، باعتباره تجربة للتفاعل والمشاركة وليس مكانا رتيبا مملا يفرض عليهم فرضا بكل محتوياته. وإن كان تواجد المتعلِّمين فيه لمدة أطول من المدّة التي يتواجدون فيها في منازلهم قد تضعفهم وقلّل من قدرتهم على التكيُّف الفعال مع هذا الفضاء[2].

وحسب الباحثين الاجتماعيين، من أمثال بولز (Bowles) وجنتيس (Gintis)، لا يتم تبرير النجاح المدرسي والمهني بصفة تامة **بكفاءات الأفراد**، وإنما أيضا بشخصيتهم، ومن ثم، فإن **المدرسة تقوم بقولبة شخصية المتعلّمين الذين تلقّنهم قيما وحسن تواجد (Savoir être) ملائمة لدورهم الاجتماعي المسبق**[3].

رابعا: المدرسة والتربية

وهي **تربوية بامتياز**؛ لأن وظيفتها هي تنشئة المتعلّمين وتثقيفهم وإعدادهم للحياة الاجتماعية وليس مجرّد نقل المعارف العلمية إليهم فحسب، فهي تسعى إلى تربية التلاميذ وفقا لهذه المعايير والقيم التي تسود في وسطها وثقافتها. وتكمن مهمة هذه الثقافة في تشكيل أنماط من السلوك والاتجاهات والوعي عند المنتمين إلى المدرسة.

فلكل مجتمع مبادئه ومثله العليا؛ فالإنسان لا يولد إنسانا، حيث لا يملك شيئا من مقوّمات الإنسانية: اللغة والفكر والمشاعر الأخلاق...ولا ينتقل إليه شيء من ذلك بالوراثة من أبويه، وعليه أن يكتسب كل ذلك من خلال التربية الأسرية والاجتماعية[4]. والتجارب البشرية تشير إلى أنه لا بدَّ من المزج في تربية الطفل بين عنصرين: عنصر حب الطفل ومراعاة مشاعره وتلبية بعض رغباته وعنصر التوجيه والنظام والمنع[5].

وفي مقابل هذه المبادىء والمثل يسعى الإنسان من أجل تحقيق مصالحه وطموحاته كما أن له تقاليد ومشكلات تحول بينه وبين مبادئه، وبين هذه وتلك نوع من التشابك والتضاغط المستمر؛ المثل والمبادىء تضغط على المصالح حتى تظل في إطارها والمصالح تضغط على المبادىء كي تتسع لها من

---

[1] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من: F.Oury/ A.Vasquez : Vers une pedagogie institutionnelle, Ed.F.Maspero, 1967, Paris, p : 69.

[2] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من: F.Oury/ A.Vasquez : Vers une pedagogie institutionnelle, Ed.F.Maspero, 1967, Paris, p : 69.

[3] ينظر عبد الكريم غريب: مستجدات في التربية والتكوين، ص 48.

[4] عبد الكريم بكّار، مرجع سابق، ص 20.

[5] المرجع نفسه، ص 48.

خلال توسيع مدلولاتها، والتخفيف من صرامة أحكامها ومن المبادىء والمصالح تتكوّن **البيئة القيمية والأخلاقية**[1].

لذا ينبغي على الآباء والمعلمون، وكل من يقوم على الشأن التربوي، أن يحاولوا الارتقاء بمن يربونهم نحو أفق المبادىء والقيم التي يؤمنون بها وأن يحولوا دون استسلام الناشئة لأحكام البيئة التي يعيشون فيها[2].

يتفق الباحثون على أن الثقافة تتراكم بانتقالها عبر الأجيال من خلال التربية؛ وفي ضوء المدرسة الحديثة، أصبحت التربية ودورها في نقل التراث الثقافي، هي الوظيفة الأساسية لهذه المؤسسة، المتمثّلة فيما يلي[3]:

أ- تبسيط التراث الثقافي وخبرات الكبار وتقديمهما وفق نظام تدريجي، يتوافق وقدرات الأفراد؛ وعلى هذه الشاكلة يتدرج الطفل في تعلّمه من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد. فالمدرسة كمؤسسة تربوية متخصصة، تشكل أول فضاء بعد الأسرة يزود الطفل بالبيئة الاجتماعية المبسطة؛ **إذ نختار الملامح الأساسية للبيئة الاجتماعية الخارجية، ونتمثلها في بيئتها المدرسية، حتى يتمكن التلاميذ من الاستجابة لها والتفاعل معها**.

ب- تنقيح وتطهير التراث الثقافي وخبرات الكبار، مما يفسد نمو الطفل ويؤثر سلبا على تربيته؛ فعمل البيئة المدرسية يتمثل في حذف كل ما هو غير ملائم من البيئة الخارجية، كي لا يؤثر في عادات الطفل واتجاهاته، ويتأتى ذلك من خلال **بنائها لوسط تفاعلي نقي**.

ت- توفير بيئة اجتماعية أكثر اتّزانا من البيئة الخارجية، مما يؤثّر في تنشئة التلميذ وتكوين شخصيته بشكل يمكنه من التفاعل والتكيف مع المجتمع، ومن العمل على تطويره؛ فالبيئة الاجتماعية خارج المؤسسة تضم جماعات عديدة متباينة، ولكل من هذه الجماعات أهدافها ونظمها وعلاقاتها، التي تنعكس في تأثيرها التشكيلي لشخصيات أعضائها. واختلاف هذا التأثير وتعارضه وعدم اتّزانه، يؤثر في قدرة التلميذ على التكيّف مع الماكرو مجتمع.

خامسا: المدرسة والثقافة

هي **ثقافية**؛ لأنها تسعى إلى جعل الفرد واعيا بجذوره الثقافية التي تمكنه من تحديد موقعه في العالم أولا، وأن تعلمه احترام الثقافات الأخرى...وتقديرها، وكذلك جعله قادرا على الانخراط في الحياة وتأويل الوقائع التي تهم مصيره الشخصي ومصير الآخرين[4].

أمّا الرسالة التي تريد المدرسة الجزائرية أن تُوصِلها للناشئة ولأولياء أمورهم وللقائمين على مهمة التدريس فتكمن في " **تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلُّق بقيم الشعب**

[1] ينظر المرجع السابق، ص 49.

[2] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] عبد الكريم غريب: مستجدات في التربية والتكوين، ص 57-58.

[4] العربي اسليماني، مرجع سابق، ص 233-234.

الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيُّف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية "[1]؛ لأننا في زمن أصبحت فيه مخرجات المدرسة تتعدّى الحدود القطرية للوطن إلى تكوين ما يسمّى **بالمواطن العالمي** " الذي يجوب الأرض معلِّما ومتعلِّما، وآخذا ومعطيا، ومؤثِّرا ومتأثِّرا...ولا بدَّ للتربية أن تسعى إلى تكوين هذا الإنسان فكرا وثقافة وروحا وخلقا "[2].

فالطفل يتشكّل نفسيا واجتماعيا على منوال المعايير الثقافية للأسرة التي ينشأ ويعيش فيها، أي: وفقا للنمط الثقافي المرجعي بوصفه الأساس الثقافي لصياغة سلوك الفرد وشخصيته[3]، ثم يواصل تشكُّله في بيئة ثقافية أخرى هي المدرسة؛ فالعملية التربوية في المدرسة لا تبدأ في الفراغ، حينها يواجه المتعلِّم هذه البيئة في مرحلة من أهم مراحل حياته يكون قد تشبّع أولا بالقيم الثقافية لوسطه المرجعي الأسري فينتقل بهذا الرصيد المهم ليعاد تشكيله من جديد، وفق بيار بورديو. لأننا إزاء انتقاء الدلالات التي تحدد بصفة موضوعية ثقافة جماعة أو طبقة بوصفها **منظومة رمزية تعسفية**، ووظائف هذه الثقافة لا يمكن أن تكون مستخلصة من أي مبدأ كوني أو طبيعي أو بيولوجي أو روحي فلا يربطها أي نوع من العلاقات الداخلية الخاصة بطبيعة الأشياء أو بالطبيعة البشرية[4].

ما يواجهه المتعلِّم في المدرسة من تعدُّد في الثقافات ذات المرجعيات الأسرية المختلفة يطرح إشكالية تربوية واجتماعية على قدر كبير من الخطورة والأهمية. وشكّل ذلك حقلا واسعا للدراسات الاجتماعية والتربوية التي تسعى إلى تحليل طبيعة العلاقة بين هذه الثقافات المرجعية من جهة وتحليل طبيعة العلاقة بين هذه الثقافات والثقافة المدرسية من جهة ثانية وتحديد مدى تأثير هذه المنظومة من العلاقات في طبيعة التحصيل المدرسي عند الأطفال من جهة ثالثة وأخيرة[5].

إن اختيار وانتقاء التخصصات المدرسية كما هو الشأن بالنسبة لاختيار محتويات هذه التخصصات هو نتاج علاقات قوى بين الجماعات الاجتماعية[6].

ما هي الثقافة المدرسية؟ وفق التصوُّر السابق نحن إزاء ثقافة متحيِّزة، كما يقول عبد الوهاب المسيري، وربما هي ثقافة طبقية " **فوّضتها الجماعة المسيطرة سلطة الفرض أي سلطة فرض المحتويات المطابقة فقط لمصالح هذه الجماعة** [7]"، وقد بسطنا الحديث في العلاقة بين المدرسة والمحيط القريب المتمثِّل في أولياء الأمور.

---

[1] المادة (02) الثانية من القانون التوجيهي للتربية.

[2] عبد الكريم بكّار، مرجع سابق، ص 35.

[3] علي أسعد وطفة، مرجع سابق، ص 118.

[4] عبد الكريم بزاز: المدرسة وإعادة الإنتاج الاجتماعي حسب بيار بورديو، مجلة ثقافات، 2010، ص 98. مأخوذ من: P.Bordieu : Les Heritiers, Minuit, Paris, 1964

[5] علي أسعد وطفة، مرجع سابق، ص 118-119.

[6] عبد الكريم بزاز، مرجع سابق، ص 99.

[7] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

إن أبناء الطبقات العليا لهم رأسمال ثقافي موروث من عائلاتهم، ويتكون من رصيد ثقافي مستبطن في شكل أدوات فكرية، وبفضل التفاعلات التي تتم داخل أسرهم، فإن أبناء الفئات الميسورة يبرهنون على مستوى من النمو العملي المبكّر، وكذلك الشأن بالنسبة لنمط لغوي أكثر تلاؤما مع متطلبات المدرسة. وهذا الرأسمال يوجد في شكل متموضع داخل بيئة هؤلاء الأطفال: كتب وأعمال فنية وسفريات ووسائل إعلام...كلُّ هذه العناصر تشكِّل محيطا ملائما للتمرُّن والتدريب وتُفسِّر النجاح المدرسي للأطفال المنحدرين من هذه الطبقة[1].

ولكن الثقافة المدرسية، رغم هذا، ثقافة مؤثِّرة ولها دور بالغ الأهمية في عملية التنشئة الاجتماعية، فكلَّما حقَّقت المدرسة النجاح كلَما قلَّت المسافة بين الثقافة المدرسية وثقافة المحيط القريب منها.

سادسا: المدرسة والسياسة

المدرسة ذات طابع سياسي؛ لأنها لا تمثّل فضاء التقاء ما بين فاعلين فرديين فحسب؛ بل تمثل كذلك **فضاء سياسيا**؛ إذ أن المؤسسة المدرسية تسيّرها جماعات تندرج في إطار الدولة، أو تشتغل في إطار تفاعل معها وفق منظور استراتيجي معيّن؛ أي عبر مشاريع تتوخّى توجيه وتحويل اشتغال هذه المؤسسة. في هذا الصدد، ينبغي الإحالة على الأسس التي ترتكز عليها المدرسة الحديثة؛ ويتعلق الأمر بالتكافؤ ودمقرطة التعليم من جهة، والنجاعة واللامركزية واستقلالية المؤسسات من جهة أخرى[2].

يتواجد في عمق نموذج المدرسة الحديثة عدة مثل، من ضمنها التكافؤ وديمقراطية الاستحقاق؛ بمعنى، إرادة الإقرار داخل المجتمعات الديمقراطية بمشروعية التفاوتات المرتبطة بقيمة كل فرد فحسب. من هذا المنطلق، فإن التكافؤ والاستحقاق يوافق سياسات لدمقرطة كمية للتعليم؛ بمعنى القيام بفتح تدريجي لنظام التعليم في وجه شرائح اجتماعية كانت تقصى منه سابقا؛ وهو ما يلاحظ مثلا في ولوج التعليم الأولي، وفي محاربة الأمية، بناء على مبدأ الحق في تعلم القراءة والكتابة والحساب للجميع. كما يلاحظ ذلك في اتساع دائرة ولوج السلك الثانوي والتعليم العالي. من هنا كان اندراج السياسة المدرسية في سياق إيجابي[3].

تشكل المدرسة المصدر الرئيس للموارد البشرية التي تلج عالم الشغل، فقد أضحت مطالبة بتحويل وظيفتها إلى هذا الاتجاه؛ بمعنى أنها لم تعد فضاء لتلقين المعارف فحسب؛ بل ينبغي أن تعمل على استثمار رأسمالها البشري بغية تأهيله لحياة مهنية واجتماعية ناجعة. على هذا الأساس، يتعيّن على المدرسة أن تنسلخ من وظيفتها المختزلة في تلقين المعارف، وأن تضطلع بدور إكساب الدرايات والإتقانات وحسن التواجد، وهي العناصر التي يمكنها أن تخلق لدى المتعلم فن حسن العيش؛ بمعنى التعامل مع مختلف الوضعيات أيا كانت، مهنية أم اجتماعية، وبطابع من المرونة وحسن التدبير والنجاعة المطلوبة.

---

[1] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] عبد الكريم غريب: مستجدات في التربية والتكوين، ص 50.

[3] المرجع السابق، ص 51.

زد على ذلك، أن هذه العناصر من شأنها تربية المتعلم على حسن المسؤولية، سواء في إطار مهني أو اجتماعي؛ أي الوعي بحقوقه وواجباته؛ الشيء الذي يضمن خلق مواطن منتج في كافة المناحي[1].

[1] المرجع السابق، ص 55.

المبحث الثالث: مداخل تدريس اللغة العربية

إن التباين في المداخل والطرائق التي يتّبعها المدرّسون يعدّ أمرا إيجابيا في العملية التعليمية التعلُّمية؛ إذ يوجد لكل موقف تعليمي مدخل أو طريقة مناسبة للتدريس، ولكل هذه المداخل والطرائق مبادئها وأسسها الخاصة بها.

ينبغي قبل عرض وجهات النظر المختلفة تحديد المقصود بمصطلحات ثلاثة أساسية في ميدان تعليم اللغات: الأول هو المدخل والثاني هو الطريقة والثالث هو الإجراءات. ومن الممكن التمييز بين هذه المصطلحات كالتالي[1]:

- **المدخل:** ويُقصَد به المنطلقات التي تستند إليها طريقة التدريس مثل: تصوُّرها لمفهوم اللّغة وفلسفة تعليمها، والنظرة إلى الطبيعة الإنسانية وشخصية المتعلِّمين.
- **الطريقة:** ويُقصَد بها مجموع الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلِّم من أجل تحقيق أهداف تربوية معيّنة.
- **الإجراءات:** هي الأساليب التي تُتَرجِم الطريقة إلى أداءات، وتُنفِّذ مبادئها سواء من حيث ما يقوم به المدرِّس في الفصل بالفعل، أو من حيث إعداد المواد التعليمية، أو إعداد الوسائل التعليمية، أو أدوات التقويم.

وسيقدِّم البحث ثلاثة مداخل مشهورة في تدريس اللغة الأم واللغات الأجنبية، وهي: المدخل التكاملي، المدخل الوظيفي، والمدخل الاتصالي لأن لها حضورا في المدرسة الجزائرية في مراحلها المختلفة، رغم وجود مداخل أخرى لا مجال لذكرها الآن، وسنفصِّل الحديث عن المداخل الأربعة، ثم نركِّز على التي لها حضور الآن في الوثائق التربوية الرسمية أو في الممارسات الميدانية.

أولا: المدخل التكاملي (البنيوي):

يقتضي المدخل التكاملي في تدريس اللغة، أيّ لغة بما فيها اللغة العربية، أن يعتمد المدرِّس فيه، على " **أسلوب تنظيم عناصر الخبرة اللغوية[2] التي يقدِّمها للمتعلّمين (معرفة ووجدانا)، وتدريسها بما يحقِّق ترابطها وتوحُّدها بصورة تمكِّنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللغوي** "[3]، ولا يتمكّن المدرِّس من ذلك إلا من خلال منهاج مبني على **محتوى لغوي متكامل العناصر**؛ منطلق تطبيقه **نص نثري أو شعري أو موقف تعبيري شفهي أو تحريري**، وطريقة تدريسه تعتمد **على التكامل والممارسة والتدريب**، بمصاحبة **التقويم المستمر والدوري للمتعلمين**[4].

---

[1] رشدي احمد طعيمة ومحمود كامل الناقة: تعليم اللغة اتصاليا؛ بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسسكو، مطبعة بني إزناسن، سلا، المغرب الأقصى، طبعة 1427هـ/2006م، ص 43.

[2] تتضمّن الخبرة اللغوية جانبين: **الجانب المعرفي** ممثّلا فيما يقدّم ضمن **المحتوى اللغوي**، وتوجهات لممارسة اللغة: **استماعا أو تحدّثا أو قراءة أو كتابة**، **والجانب الوجداني** ممثّلا فيما يمكن أن يكتسبه الطالب من **اتجاهات وقيم**؛ نتيجة دراسته الموضوعات المتكاملة في المنهج، ومن ثم **يتحقّق التكامل داخل المتعلّم**، مما ينعكس على ممارسته اللغة وأدائه لها. ينظر احمد عبده عوض، مرجع سابق، ص 21.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وقد حصر اللغويون العناصر التي تكوّن بنية اللغة في أربعة عناصر تعدّ أنظمة (فرعية) دون نظام اللغة ذكر تمَّام حسّان ثلاثة منها " **هي النظام الصوتي والنظام الصرفي والنظام النحوي للغة** " وأغفل العنصر الرابع، وهو الجامع بينها، وهو النظام الدلالي الذي يشتغل على مستوى كل الأنظمة السابق ذكرها، ويضيف تمَّام حسَّان أن الرابط بين أنظمة اللغة **عضوي ووظيفي**، فحين " نسمّي أفكارا مركَّبة ما نظاما فلا بدّ أن تكون بين بعضها وبعض **علاقات عضوية معيّنة وكذلك أوجه خلاف بين كلٍّ واحدة منها وبين الأخرى**، بحيث تؤدي كل واحدة منهما في النظام وظيفة تختلف عما تؤديه الأخرى، **فللنظام إذًا تكامل عضوي، واكتمال وظيفي** يجعله جامعا مانعا، بحيث يصعب أن يستخرج منه شيء، أو أن يضاف إليه شيء "[1].

وبالعودة إلى لسانيات سوسير (F.de Saussure)، نجد أن نظام (أو بنية) اللغة يحتوي على أنظمة فرعية تتضافر فيما بينها لأجل تحقيق التكامل بينها، وتتمثَّل هذه الأنظمة الفرعية في الأصوات أو الفونيمات والموفيمات والجمل أو التراكيب تربطها علاقات لغوية متبادلة " **بحيث لا يؤدي كل نظام غرضه كاملا إلا عندما تكون هناك تراكيب أخرى تضفي عليه دلالات. كما يرجع إلى كون الأداء الوظيفي للغة يعكس هذا التكامل، حيث يستخدم اللغة بجملتها وبكل عناصرها، كما يؤدي كل نظام منها وظيفته بالتعاون مع النظم الأخرى** "[2].

ومما يحتجّ به أصحاب هذا الاتجاه، أن التكامل اللغوي يستمدُّ أسسه ومرتكزاته من عدَّة أشياء منها:

- تكامل إنتاج اللغة عند الإنسان.
- طبيعة الأشياء في العالم.
- الخلفية الفلسفية والاجتماعية والنفسية.
- الطابع الاجتماعي للغة ولمكوّناتها وعناصرها التي تتضافر لأداء هذه الوظيفة الاجتماعية[3].

ولهذه المرتكزات تأثير بالنسبة للمتعلّم؛ إذ يُعدُّ التكامل اللغوي تكاملا اجتماعيا على اعتبار أنه يعيش داخل مجتمع، كما سبق القول، ثم إنَّه " من أهم **الأسس التي تساعد المتعلِّم على التكامل الطبيعي، وعلى استمرار هذا التكامل عنده**، وأن يُعنى بالفائدة التي يجنيها المتعلِّم من المادة الدراسية، **ويهتم بنماء المتعلِّم نمو متكاملا في مختلف النواحي لتكامل خبراته السابقة بخبراته الحالية** "[4].

---

[1] تمّام حسّان: اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، طبعة 1994م، ص 312.

[2] احمد عبده عوض، مرجع سابق، ص 22.

[3] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من: مجدي إبراهيم، قراءات في المناهج، 1985م، ص 250. ينسجم هذا المدخل مع ما يطرح في المقاربة بالكفاءات من الاعتماد على المقاربة النصية؛ إذ إن عناصر الخبرة اللغوية التي يمكن دراسة التكامل من خلالها هي النصوص اللغوية التي تكون مجالا للتكامل، والمواقف التعبيرة الأدائية وفنون الأداء اللغوي والتدريبات اللغوية وقواعد اللغة وألوان النشاط اللغوي المصاحب. ينظر احمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية، ص 23.

ومن جهة أخرى، يرى أصحاب هذا الاتجاه أن **المدخل التكاملي** يقف على أرضية صلبة مقابل المداخل الأخرى، كونه يُناسِب تعليم اللغات، وأدلّتهم في ذلك تعود إلى طبيعة اللغة ذاتها فهي متكاملة، تمنح الفرصة لكل من المدرِّس والمتعلّم؛ فالمدرِّس يقضي على تفتيت اللغة إلى فروع ويجمع الفروع المتداخلة في معالجة واحدة، ويوفِّر الوقت والجهد. كما يُعطى له مجالا لتوحيد المفاهيم اللغوية. أما المتعلّم فتعطى له فرصة لتعلُّم اللغة في وحدة واحدة على نحو ما يمارسها في أدائه[1].

ولتحقيق التكامل بين العناصر السابقة ثمَّة عدة مداخل للتكامل تقترحها الأدبيات التربوية مثل[2]:

- **المدخل المفهومي**، ويكون بالتركيز فيه على **المفاهيم الرئيسية.**
- **المدخل البيْني**، ويعتمد على **المشكلات البينية** كأساس للتكامل.
- **مدخل الأفكار الأساسية**، وفيه **تُنظَّم المجالات المعرفية المختلفة** في ضوء بعض الأفكار الأساسية.
- **مدخل الموضوع**، ويعتمد فيه على أنَّ أيَّة مجموعة من الموضوعات المميَّزة في إطار خاص بها يمكن دراستها على أكثر من ترتيب.
- **مدخل العمليات**، وفيه تُوجَّه العناية إلى عمليات خاصة تكون أساسا للتكامل، مثل العمليات التي يحصل التلاميذ بواسطتها على المعلومات، مع مراعاة تتابُع هذه العمليات وتطوُّرها.

ورغم أن **مدخل العمليات** هو الأقرب إلى طبيعة اللغة ومهاراتها لكونه يُعنى بالمتعلِّم الذي يمارس اللُّغة في التواصل مع غيره، كما يُعنى بالسياق اللغوي الذي يدرَّب المتعلِّم من خلاله على مهارات اللغة، فإنَّ **مدخل الموضوعات، ومدخل المفاهيم** لهما الغلبة في البحوث التي درست التكامل، خاصة العربية منها.

ثانيا: المدخل الاتصالي

عرّف قاموس المورد الحديث **الاتصال** بأنَّه[3]:

1- الاتصال (Communication): معلومات مبلّغة وبخاصة رسالة أو خبر.

2- التواصل: تبادل الفكرات أو الآراء أو المعلومات من طريق الكلام أو الكتابة أو الإشارات.

يركِّز هذا التعريف على مهمتين للاتصال؛ تبليغ معلومات أو أخبار مشافهة أو كتابة، من جهة، وتبادل الأفكار والآراء بنفس الوسيلتين السابقتين. فيقتضي وجود طرفين مُبلِّغ ومُبلَّغ، مُتحدِّث ومُستمِع. ويقتضي حدوثه في مجتمع واحد يشترك في وسائل الاتصال اللغوية وغير اللغوية.

---

[1] ينظر المرجع السابق، ص 23.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من: شيسمان، مناهج العلوم المتكاملة، ص 24.

[3] منير البعلبكي ورمزي منير البعلبكي: المورد الحديث، دار العلم للملايين، بيروت، طبعة 2008م، ص 249.

أما في الاصطلاح فهو: **عملية يتم بمقتضاها نقل فكرة أو معلومة إلى فرد أو مجموعة من الأفراد وقد تكون مجموعة من الأفراد إلى فرد أو من فرد إلى فرد**[1].

فيشترط في هذه العملية وجود عناصر الاتصال: **المُرسِل والمستقبِل والرسالة والوسيلة** التي نستخدمها في عملية الاتصال، كما أن له أشكالا وصِيَغًا يظهر بها؛ فقد يكون ملفوظا أو منطوقا، أو من خلال الكتابات والمراسلات أو المخططات أو الرسوم البيانية، أو غير ذلك من الوسائل الأخرى[2].

لذا، ولهذا السبب، عُدَّتْ **" وظيفة الاتصال** إحدى أهم وظائف اللغة ذات الطابع الاجتماعي، فهي تمثِّل علاقة اللغة بالمجتمع، وعلاقة الفرد بالمجتمع من خلال اللغة؛ **فاللغة هي أداة المرء في الاتصال بأفراد المجتمع "**[3].

وأدوات الفرد في الاتصال بالجماعة، غالبا، هي **التحدُّث والاستماع**، من أجل معرفة تبليغ أفكاره ومعرفة ما لديهم من أفكار ومعلومات وآراء، ويستطيع التواصل كذلك عن طريق **القراءة والكتابة** من أجل توسيع دائرة اتصاله من الجماعة الصغيرة المباشرة إلى الجماعة الكبيرة غير المباشرة[4].

وهو ما يبيّن أن اللغة هي الوسيلة الأساسية في تحقيق عملية الاتصال؛ " التي لا تتم بين المرسل والمستقبل إلا عن طريق الرسالة، والرسالة هنا هي الوسيلة في عملية الاتصال، وبمعنى أوضح هي اللغة، فاللغة إذن هي وسيلة الاتصال الأساسية"[5].

ترى **ساندرا سافجنون (S.Savignon)** أن الاتصال " عملية مستمرة للتعبير والتفسير وتبادل وجهات النظر(التفاوض)، وأن فرص الاتصال غير محدودة (Infinite). وتشتمل على نظم مختلفة للإشارات، والعلامات والرموز التي لا نستطيع الآن البدء في تصنيفها، أو حتى تعريفها بدقَّة والتي تتكوّن منها أي لغة "[6].

اللغة إذن، هي وسيلة الاتصال الأساسية، وهذا ما جعل اللسانيين التطبيقيين يعتقدون أن غرض الإنسان في تعلّم اللغة ليس من أجل اللغة في حد ذاتها فحسب، بل من أجل التعامل مع الجماعة اللغوية الصغرى والكبرى، لذا أوجدوا **المدخل الاتصالي أو التواصلي** من أجل تحقيق هذا الغرض، فكان التركيز على **إكساب المتعلِّم اللغةَ**، بمهاراتها الأربع، من خلال **المواقف الحياتية أو القريبة منها**.

---

[1] فهد محمد الشعابي الحارثي: الاتصال اللغوي في القرآن الكريم، ص 16. مأخوذ من: اللقاني والجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ص 8.

[2] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] احمد عبده عوض، مرجع سابق، ص 65.

[4] ينظر محمود رشدي خاطر وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مطابع سجل العرب، القاهرة، طبعة 1989م، ص 12.

[5] عبد العزيز شرف: الإعلام ولغة الحضارة، دار المعارف، القاهرة، د.ط، د.ت، ص 31.

[6] رشدي احمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، مرجع سابق، ص 32.

وقد اختلف اللسانيون التطبيقيون في المصطلحات التي يطلقونها على تدريس اللغة أو إكسابها للمتعلمين وفق هذا الاتجاه التواصلي بين من يسمّيه **التدريس الاتصالي، والتعليم الوظيفي، والمحادثة والمواقف**[1]، وهل هو **مدخل أم طريقة أم إجراء؟**

فرأى كل **ريتشاردز ورودجرز (Richards and Rodgers)** و**ديان فريمان (D.Freeman)** أنَّه **مدخل (بالمفرد)**، وليس طريقة، وبرّرت **فريمان** ذلك بأن الاتصال في أساسه عملية، وليس ناتجا. أما **شتيرون (Stern)** فيرى أنه ليس مدخلا واحدا، وإنما هو مداخل اتصالية[2].

ويرى **كريستال (Crystal)**و**هو وات (Howatt)** أنها طرق اتصالية[3] تختلف إجراءاتها وتتفق فلسفتها، وليست طريقة أو مجرّد مدخل[4]، وهو ما جعله يُشملها عددا من الطرق أهمها[5]: **الطريقة الإيحائية، الطريقة الصامتة، تعليم اللغة من خلال المجتمع، الممارسة الشفوية المرجأة، الاستجابة الحركية الكلية.**

وفي موضع آخر يعرّفه **كريستال** على أنه مدخل قائلا: " إن **المدخل الاتصالي** هو ذلك المدخل الذي يركّز في تعليم اللغة على اللغة ذاتها ووظائفها، وكذلك الكفاية الاتصالية، وليس على البُنى أو المباني النحوية "[6].

فيذكر بذلك العناصر التي يركّز عليها المدخل الاتصالي والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها؛ فهناك الجانب الذاتي للغة فهي هدف في حد ذاتها، ثم إن تعلّمها يتغيَّا تحقيق التواصل وأداء الوظيفة كي يصل المتعلّم إلى الكفاءة التواصلية لا الكفاءة اللغوية كما يرى تشومسكي.

وهناك رأي آخر يخالف كل الآراء السابقة فلا يقرُّ بتكامليته في أداء وظيفته في تدريس اللغة وتدريب المتعلمين عليها؛ لأنه يفتقر إلى **الخصائص المحدِّدة أو المعالم بارزة**، وإنَّما يعتبره مزيجا (يطلق عليه Hodge-Podge) من **الاستراتيجيات التدريسية** التي تسعى جميعها إلى تدريب المتعلّم على **الاستخدام التلقائي والمبدع للغة**، وليس مجرّد إجادة قواعدها[7].

ومهما كانت التسميات أو الاصطلاحات، فإن الشيء المؤكّد أن له فلسفة عامة وطرقا عديدة وإجراءات مناسبة تتقصّد إكساب المتعلّم اللغة وحسن استعمالها في المواقف الحياتية التواصلية

---

[1] احمد عبده عوض، مرجع سابق، ص 68.

[2] رشدي احمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، مرجع سابق، ص 44.

[3] ذكر كريستال في قسم آخر من دائرة المعارف أنه مدخل اتصالي، وذلك عند الحديث عن الكفاية الاتصالية. ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] المرجع نفسه، ص 45.

[7] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المختلفة. وسيسير البحث مع مصطلح " **المدخل الاتصالي** " لأنه يشتمل على " مبادىء عامة ومنطلقات توجه أسلوب العمل في أكثر من طريقة "[1].

من الناحية التاريخية، يعتبر ظهور هذا الاتجاه، في تدريس اللغات(الأم والأجنبية)، حديثا مقارنة مع **المدخل البنيوي التكاملي**، فهو يعود إلى أواخر ستينات وسبعينات القرن العشرين الميلادي بوصفه بديلا للطرق البنائية-الموقفية والسمعية الشفهية، وعرف ازدهاره في سبعينات القرن العشرين الميلادي حيث اتجه الكثير من الناس نحوه رغم الغموض الذي لفّ هذا المدخل[2].

وتعود أسباب ظهور المدخل الاتصالي، واسع الانتشار حاليا في التدريس، إلى اعتباره " مبدأ تنظيميا للتدريس بدلا من التركيز على التمكّن من النظام القواعدي للغة "، فتحوّل " التركيز في علم اللغة من القواعد بوصفها مكوّنا جوهريا للقدرات اللغوية إلى الاهتمام بكيفية استخدام اللغة من قبل المتحدّثين في سياقات اتصالية مختلفة "[3]. فليس الهدف من تعلّم اللغة أن يحيط المتعلّم بكل جوانبها النحوية والتركيبية ويبقى عاجزا عن التواصل مع الجماعة اللغوية وفق ما تعلّمه، لذا جاء المدخل الاتصالي من أجل تغيير المنطلقات حول طبيعة اللغة وطبيعة الغايات والأهداف والمقررات ومناهج تدريس اللغة وليس تغيير طرائق تدريسها فحسب.

فغاية تعليم اللغة وتدريب المتعلّمين عليها هي قدرتهم على " استخدام اللغة استخداما اتصاليا وفقا للمحيط ولأدوار المشاركين، ولطبيعة التحوّلات أطلق عليها اسم **القدرة الاتصالية (Communicative Competence)** "[4].

ومع تحديد هذه الغاية حاول علماء اللسانيات التطبيقية تحقيقها بالانتقال من مقرّرات ومناهج بُنيت على مفهوم القدرة القواعدية (Grammatical Competence) إلى مقررات ومناهج تسعى لتحقيق القدرة الاتصالية[5].

وسعيا وراء فهم المدخل الاتصالي، وكيفية تحقيق أهدافه في تدريس اللغة حدّد **ولكنز(Wilkins)** هدف تعليم اللغة اتصاليا في أنَّه " تنمية القدرة عند الفرد لأن يبدع Create ويكوِّن Construct أشكال التعبير Utterances (كلاما أم كتابة) التي لها القبول الاجتماعي، أو تحقّق الهدف المطلوب"[6] من خلال الإجابة عن سؤال كيف يمكن أن يكون شكل المقرر الدراسي في اللغة؟

في البداية، وصف **ولكنز(Wilkins)** النوع التقليدي من المقرّر الذي قوامه القواعد بأنَّه مذهب تأليفي، وهو مخالف للمذهب التحليلي الذي ليس فيه محاولة للتحكّم الدقيق ببيئة التعلّم لغويا، فمكوّنات اللغة لا ينظر إليها على أنها وحدات بناء يجب تكديسها تدريجيا، بل يسمح بتنوّع كبير للتراكيب

---

[1] المرجع السابق، ص 45.

[2] ينظر جاك ريتشاردز، مرجع سابق، ص 63.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] رشدي احمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، مرجع سابق، ص 32.

اللغوية منذ البداية، ومهمة المتعلّم هي تقريب سلوكه أكثر فأكثر من اللغة الشاملة...إن المذاهب التحليلية سلوكية (لكنّها ليست متّصلة بالنظرية السلوكية)، فهي منظَّمة على أساس الأغراض التي من أجلها يتعلّم الناس اللغات وأنواع الأداء اللغوي الضروري لتحقيق هذه الأغراض.

ثم، وللأسباب السابقة، اقترح **ولكنز** مقرّرا يقوم على **مبدأ الفكرة** على أساس أنه نوع جديد من المقررات يحقق هذه المعايير. ويحتوي هذا المقرّر على ثلاثة أنواع من تصنيفات المعنى: المعنى الدلالي-القواعدي، والمعنى الصِيَغي، والوظيفة الاتصالية[1].

وقد أُنتُقِد **ولكنز** في نموذجه خاصة ما تعلَّق بالمجموعتين الأوليين خاصة وأنه أعاد صياغتها من خلال المفاهيم والأفكار، التي اعتبرها (جاك ريتشاردز) خدعا دلالية لم يكن لها فائدة كبيرة في تصميم المقررات. إلا أن المجموعة الثالثة عرفت اهتماما كبيرا من طرف المهتمين بالحقل التعليمي على أساس أنها تحقق هدفين في المقررات الدراسية؛ فهي مفيدة وعملية في التفكير بالمقرَّر اللغوي[2].

ورغم هذا النقد إلا أن التحوُّل الحاصل في بناء المقرّرات والمناهج، في نهاية السبعينات والثمانينات، وفق المدخل الاتصالي من نظام الوحدات اللغوية القواعدية إلى نظام الوحدات اللغوية الاتصالية كان له تأثير كبير على أصحاب الاختصاص وخاصة اللسانيون التطبيقيون. ولعلَّ رغبتهم، حسب **يالدان (Yalden)**، في بناء مقرّرات قادرة على إحداث التواصل المرغوب بطريقة مناسبة وفعّالة هو الذي دعاهم إلى تقديم جملة من المكوّنات لخّصها **ريتشاردز** كالآتي[3]:

- تأمُّل مفصَّل قدر الإمكان بالأغراض التي يرغب المتعلِّمون في اكتساب **اللغة الهدف** من أجلها.
- فكرة حول المحيط الذي سوف يستخدمون فيه **اللغة الهدف** (يجب الأخذ بالحسبان الجوانب المادية إلى جانب المحيط الاجتماعي).
- الدور المحدَّد اجتماعيا الذي سوف يتخذه المتعلِّمون في **اللغة الهدف** إضافة إلى دور محاوريهم.
- الأحداث الاتصالية التي سوف يشارك فيها المتعلِّمون: المواقف اليومية والمواقف المهنية والمواقف الأكاديمية وهلمَّ جرّا.
- الوظائف اللغوية التي تتضمَّنها تلك الأحداث أو الأشياء التي سيكون المتعلِّم قادرا على القيام بها من خلال اللغة.
- الأفكار ذات العلاقة أو الأشياء التي يحتاج المتعلِّم إلى أن يكون قادرا على التحدُّث عنها.
- المهارات التي يتضمَّنها " حَبْك الخِطاب اجتماعيا ": الخطاب والمهارات البلاغية.
- ضرب أو ضروب **اللغة الهدف** التي يحتاج إليها المتعلِّم، ومستويات اللغة المحكية والمكتوبة التي يحتاج المتعلم إلى الوصول إليها.

---

[1] **الوظيفة الاتصالية**: هي المعاني التي تم توصيلها بواسطة ما يطلق عليه علماء اللغة الأحداث الكلامية، مثل: الطلبات، الشكاوى، الاعتذارات، التحيات، الاقتراحات. ينظر جاك ريتشاردز، مرجع سابق، ص 64.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 65.

[3] المرجع نفسه، ص 65-66.

- المحتوى القواعدي الذي سوف يحتاج إليه.
- المحتوى الدلالي الذي سوف يحتاج إليه.

ويظهر من خلال هذه المكوّنات أن تعلُّم اللغة يتطلَّب التركيز على جوانب لغوية صرفة، وعلى جوانب اجتماعية تتمثَّل في المحيط اللغوي الاجتماعي، وتحديد المواقف الكلامية والكتابية التي سيستعمل فيها متعلِّم اللغة هذه اللغة، وقد اختصر **هكتر هامرلي (Hector Hammerly)**موقفه من مداخل تعليم اللغات من خلال نظرة تكاملية تجمع ثلاث كفاءات في أي برنامج لتدريس اللغات وهي: الكفاءة اللغوية والكفاءة الاتصالية والكفاءة الثقافية، بطريقة متدرّجة، منضبطة ومتلاحمة. والتدرُّج وفقه يتم بالتمكُّن والتحكُّم في الأساس اللغوي أو الكفاءة اللغوية قبل الدفع بالمتعلِّم إلى التواصل مع الآخرين في المواقف المختلفة[1].

وقد نتج عن هذه الاجتهادات ظهور مصطلحات لصيقة الصلة بالمدخل الاتصالي من قبيل الكفاءة اللغوية، الكفاءة التواصلية أو الاتصالية والكفاءة الثقافية (عند هكتر هامرلي). وهي مصطلحات متقابلة تحقُّق إحداها لا يحقِّق الآخر، ولكنها في نهاية المطاف متكاملة.وقد استعمل هايمز (D.Hymes) لأول مرَّة مصطلح **الكفاءة التواصلية** في سياق انتقاده لنموذج **الكفاءة اللغوية** عند **تشومسكي** (N.Chomsky)، الذي يرى أن " **الملكة اللغوية** لدى المتعلِّم أو المعرفة اللغوية والتي يُقابلها **الأداء أو التعبير لغويا** في المواقف المختلفة هما **مظهران للتواصل اللغوي** الذي يكشف عنهما "[2]، ولكنَّه تواصل محدود يبقي الكثير من الغموض بالنسبة لتعلُّم اللغة (الأم أو الأجنبية) خاصة عند الأطفال؛ لأن " هذه الفكرة عن الإبداع المقنَّن في وصف إتقان الأطفال في الثالثة والرابعة للقواعد النحوية لم تفسّر القواعد الوظيفية والاجتماعية للغة "[3].

ورغم هذا النّقد إلا أنَّ **هايمز (Hymes)** لم ينكر وجودهما (الملكة اللغوية والأداء اللغوي)، بل أضاف لهما كفاءة استخدام اللغة في المجتمع في التعبير عن الوظائف اللغوية والقدرة على المشاركة في مختلف المواقف التواصلية (الشفوية والكتابية على حد السواء)[4]. كونها، أي **الكفاءة التواصلية**، هي التي تُعطينا التفسير الصحيح لاستعمال اللغة في المواقف الاجتماعية المختلفة، فهي التي تمكِّن " **الفرد على أن ينقل رسالة أو يوصل معنى معيَّنا وأن يجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية**

---

[1] هكتر هامرلي: النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ترجمة راشد بن عبد الرحمن الدويش، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، طبعة 1415هـ، ص 10 من مقدِّمة المترجِم.

[2] نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص 186.

[3] دوجلاس براون، مرجع سابق، ص 244.

[4] ينظر نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1988، العدد 126، ص 186.

والقيم والتقاليد الاجتماعية في الاتصال"[1]، ولا نكتفي بنقل الرسائل وإنما **تفسيرها والتفاوض مع الآخرين في سياقات محدّدة**[2].

وما يميِّز الكفاءة التواصلية، حسب سافينيون (Savignon)، أنَّها[3]:

- لها طابع **النسبية**، فهي ليست **مطلقة**؛ لأنالخصائص التواصلية تختلف من مجتمع إلى آخر نتيجة اختلاف خصائص اللغات وبالتالي اختلاف الأنماط الإدراكية.
- عامة واجتماعية؛ لأنها تتحقَّق بتعاون أطراف عملية التواصل، وليست مقتصرة على الفرد معزولا كما كان يرى تشومسكي.
- **لها طابع الديناميكية**، فهي ليست ساكنة، خاصة وأنها تختبر في المواقف الحقيقية بين متخاطبين أو أكثر.

ويضيف احمد عبده عوض ميزة أخرى **للكفاءة التواصلية** تجمع بين خاصيتي التحقُّق والديناميكية عند سافينيون وهو " **وعي الفرد بالقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي**، وتشتمل على مفهومين أساسيين هما: **المناسبة والفعالية** وهذا المفهومان يتحقَّقان في كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة "[4].

والمواقف التي يحتاج الفرد إلى استعمال اللغة للاتصال مواقف كثيرة يجعلها هاليداي (Halliday) في ثماني وظائف أساسية: **الوظيفة النفعية والوظيفة التنظيمية والوظيفة التفاعلية والوظيفة الشخصية والوظيفة الاستكشافية والوظيفة التخيلية، الوظيفة البيانية، الوظيفة الشعائرية.** وتضيف **وليجا ريفرز** (W.Rivers) الوظيفة التاسعة وهي **وظيفة التلاعب باللغة**، نلخّصها فيما يأتي[5]:

1- **الوظيفة النفعية (Instrumental Function):** ويقصد بها استخدام اللغة للحصول على الأشياء المادية مثل: الطعام والشراب، ويلخّصها هاليداي في عبارة " **أنا أريد** " (I want).
2- **الوظيفة التنظيمية (Regulatory function):** ويقصد بها استخدام اللغة من أجل إصدار أوامر للآخرين، وتوجيه سلوكهم ويلخّصها هاليداي في عبارة " **افعل كما أطلب منك** " (Do as I tell you).
3- **الوظيفة التفاعلية (Intaractional function):** ويقصد بها استخدام اللغة من أجل تبادل المشاعر، والأفكار بين الأفراد والآخرين. ويلخّصها هاليداي في عبارة " أنا وأنت " (Me and you)

---

[1] احمد عبده عوض، مرجع سابق، ص 68. مأخوذ من: هويدا محمد الحسيني: دراسة تقويمية لكتب تعليم العربية كلغة أجنبية في ضوء مفاهيم المدخل الاتصالي، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، 1991م، ص 61.

[2] ينظر دوجلاس براون، مرجع سابق، ص 244.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 245.

[4] احمد عبده عوض، مرجع سابق، ص 68.

[5] رشدي احمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، مرجع سابق، ص 26-27.

4- **الوظيفة الشخصية (Personal function):** ويقصد بها استخدام اللغة من أجل أن يعبّر الفرد عن مشاعره وأفكاره. ويلخّصها هاليداي في عبارة " إنني قادم " (Here I come)

5- **الوظيفة الاستكشافية (Heuristic function):** ويقصد بها استخدام اللغة من أجل الاستفسار عن أسباب الظواهر، والرغبة في التعلّم منها. ويلخّصها هاليداي في عبارة " أخبرني عن السبب " (Tell me why).

6- **الوظيفة التخيّلية (Imaginative function):** ويقصد بها استخدام اللغة من أجل التعبير عن تخيّلات، وتصورات من إبداع الفرد، وإن لم تتطابق مع الواقع. ويلخّصها هاليداي في عبارة " دعنا نتظاهر أو ندّعي " (Let us Pretend).

7- **الوظيفة البيانية (Representational function):** ويقصد بها استخدام اللغة من أجل تمثّل الأفكار والمعلومات، وتوصيلها للآخرين. ويلخّصها هاليداي في عبارة " لدي شيء أريد إبلاغك به " (I have got something to tell you).

8- **وظيفة التلاعب باللغة (Play function):** ويقصد بها اللعب باللغة، وبناء كلمات منها حتى ولو كانت بلا معنى، ومحاولة استغلال كل إمكانات النظام اللغوي. وتلخّصها وليجا ريفرز في عبارة (Billy Pilly).

9- **الوظيفة الشعائرية (Ritual function):** ويقصد بها استخدام اللغة لتحديد شخصية الجماعة، والتعبير عن السلوكيات فيها. ويلخّصها هاليداي في بعارة " كيف حالك؟ " (How do you do ?).

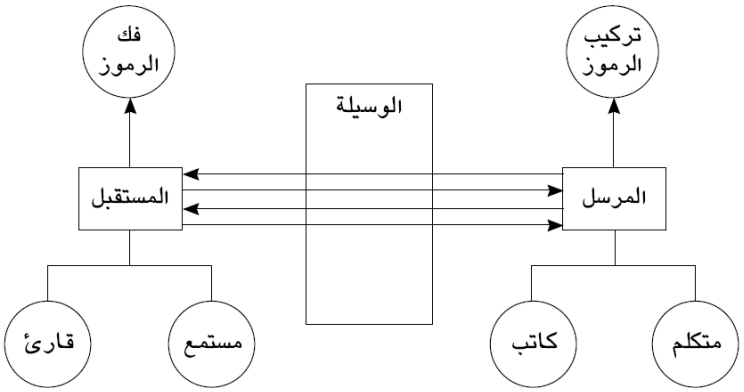
ومن خلال تحقق هذه الوظائف التي تؤديها اللغة في المواقف الحياتية **تتكامل عناصر عملية الاتصال** من خلال **مُرسِل** تنشأ لديه رغبة في توصيل **رسالة معيَّنة** إمَّا ردًّا على مُثير واستجابة له، وإمَّا رغبة في البدء بطرح مُثير[1]. وقد يكون المثير داخليا من دوافع المرسِل ورغبته في تحقيق أهداف معيَّنة أو خارجيا من محفِّزات من طرف المستقبِل أو من أي جهة أخرى.

ونضرب مثالا على ذلك في مجال التعليم؛ إذ يقوم المدرِّس بإنتاج خطابه الشفوي عن طريق تركيب مجموعة من الرموز بناء على أهداف وكفاءات المنهاج ويقوم المتعلِّم باستقبال هذه الرموز فيحاول فهمها من خلال فكّ شفرتها بناء على ما يكتسبه من رصيد لغوي ومعرفي سابق، ثمَّ يؤولها في السياق التعليمي-التعلُّمي.

وقد وضع حسين الطوبجي نموذجا للاتصال يلخِّص الموقف السابق وكل المواقف المشابهة له[2]:

[1] احمد عبده عوض، مرجع سابق، ص 66.

[2] رشدي احمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، مرجع سابق، ص 28.



لا تقتصر عملية الإرسال على المدرِّس كما سبق أن ذكرنا، ولكنها عملية متبادلة بينه وبين المتعلِّمين، وبين المتعلِّمين أنفسهم؛ فكل طرف يساهم في إنتاج الخطاب الشفوي أو الكتابي من خلال تركيب الرموز من جهة، ويستقبل من جهة أخرى خطابا آخر ، فيقوم بفك رموزه.

ولذا يشير مصطلح التواصل اللغوي إلى الأشكال اللغوية التي تنتقل خلالها الأفكار والمعلومات والاتجاهات ويشمل عمليات الإرسال والاستقبال[1].

ويتحقّق التواصل، حسب **نايف خرما وعلي حجاج**، من خلال ثلاثة عناصر هي[2]:

- **موقف التواصل:** كالظرف أو السياق الذي يتم فيه التواصل كإحدى الحصص الدراسية مثلا.
- **حدث التواصل**: وهو أحد عناصر الموقف كالتمهيد للحصة مثلا.
- **فعل التواصل**: يشمل مجموعة الجمل والعبارات التي تمثل محتوى الرسالة اللغوية وتمثل جوهر عملية التواصل.

ويتحقّق، حسب **رشدي احمد طعيمة ومحمود كامل الناقة**، من خلال أربعة عناصر[3]:

[1] احمد عبده عوض، مرجع سابق، ص 66.

[2] نايف خرما وعلي حجاج، مرجع سابق، ص 45-46.

[3] رشدي احمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، مرجع سابق، ص 33-35.

الرسالة	المرسِل	الوسيلة	المستقبِل
خصائصها	خصائصه	خصائصها	خصائصه
▪ الترتيب المنطقي للأفكار. ▪ دقة المفردات والعبارات في التعبير عن الأفكار. ▪ بساطة التراكيب اللغوية. ▪ قلّة الرموز والتجريدات. ▪ مناسبة حجمها، فلا هي بالطويلة المملّة ولا بالقصيرة المخلّة. ▪ صحّة اللغة التي نقلت من خلالها الأفكار. ▪ وضوح المفاهيم والمصطلحات وقلّة عددها.	▪ وضوح الفكرة في ذهنه. ▪ عمق خبرته بالموضوع الذي يعالجه. ▪ تنوّع طريقته في عرض الأفكار. ▪ قدرته في اختيار الألفاظ المناسبة. ▪ وضوح صوته عند الحديث. ▪ إعادة عرض الأفكار بتفصيل أكثر. ▪ ضرب أمثلة تجعل الرسالة محسوسة وليست مجرّدة.	▪ دقتها في نقل الأصوات (بالنسبة للحديث). ▪ عدم وجود مؤثرات جانبية تشوّش على الحديث. ▪ وضوح الطباعة. ▪ دقة الطباعة وقلة الأخطاء المطبعية. ▪ جاذبية الإخراج وحسن تنسيق الصفحة.	▪ سلامة حواسه في استقبال الرسالة (الأذن والعين). ▪ قدرته على فك الرموز التي وصلت إليه.درايته باللغة التي يستقبل بها الرسالة. ▪ خبرته بموضوع الرسالة. ▪ أُلفتُه بالمرسِل ومعرفته لعاداته في الحديث أو الكتابة. ▪ اتجاهه نحو الموضوع وتحمّسه لأفكاره. ▪ مفهومه نحو نفسه Self-concept ومفهومه نحو الآخرين.

التأكيد على اشتمال أي خطّة لدعم اللغة العربية على ما يلي[1]:

- مناهج متقنة ووسائل تعليمية متطوّرة لمراحل التعليم المختلفة...تستجيب إلى حاجات المتعلّم، وتستفيد من إمكانات العصر الحديث وتقنياته المتنوّعة.
- المراعاة في هذه المؤلفات للجوانب النفسية والتربوية والثقافية واللغوية للمتلقي، بحيث تتناسب مع سنّه وخلفيته الثقافية وقدراته العقلية، وتعمل على تنمية مهاراته بالطرق العلمية والتربوية.
- الاستعانة في إعداد المناهج والكتب المنفّذة لها بنتائج الدراسات اللغوية الحديثة، وأن يلتفت إلى المشكلات اللغوية القائمة والمتوقّعة، مع الاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة في هذا الشأن.
- الاهتمام بطرق التدريس التي تركّز على المتعلّم وتجعله محور العملية التعليمية، وتراعي الفروق الفردية والفئات الخاصة.

[1] المرجع السابق، ص 14.

وجدير بالإشارة أنه عند تدريس اللغة كأداة اتصال " **فلا بد من أن يكون من بين الأهداف الاهتمام بكفاءة الاتصال**، والاتصال في حد ذاته **مهارة شديدة التعقيد** حيث تتضمن أكثر من مجرد **إتقان تراكيب لغوية** فينبغي **مراعاة أن يكون المنطوق ملائما لمستويات عدة منها هدف المتحدث والعلاقة بين المتحدّث والمتلقي والموقف والموضوع والسياق اللغوي**"[1].

وخلاصة القول إن **عملية الكفاية الاتصالية** لا يراد بها استخدام اللغة بعد استيعاب نظامها، بل إنها **عملية فردية اجتماعية معا وتكمن فرديتها حين تتعلق بالأساليب الخاصة للفرد لمواجهة الموقف، واجتماعية حين تتعلق بالسياق الذي تم فيه الاتصال**[2].

ثالثا: المدخل الوظيفي

في البداية أودُّ أن أشير إلى أنَّه من الناحية التاريخية، يعدُّ المدخل الوظيفي أحد مداخل تعلُّم وتعليم اللغة. وقد ظهر في سبعينات القرن الماضي بديلا عن **المدخل التركيبي** السائد، آنذاك، في المناهج التعليمية. وهو " مدرسة من مدارس الفكر اللغوي المعاصر، وهو **يُعْنى بكيفية استخدام اللغة وبالقيمة الاتصالية للغة.** فاللغة في نظر هذا الاتجاه عبارة عن **وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع للتوصل إلى أهداف وغايات "**[3]. وقد سبق القول بأن المدخل، أي مدخل، يُعنى بتبيان المنطلقات التي تستند إليها طرائق تدريس اللغات، من قبيل: تصوُّرها لمفهوم اللّغة وفلسفة تعليمها، والنظرة إلى الطبيعة الإنسانية وشخصية المتعلِّمين.

لذا كانت نظرة المدخل الوظيفي للغة مختلفة عن المداخل الأخرى، وإن كانت تلتقي في الكثير من النقاط والتصوُّرات مع المدخل الاتصالي، فهو يقوم على سؤال مفاده: لماذا نستعمل اللغة؟[4]، وتتفرَّع عنه أسئلة أخرى تتعلَّق بكيفيات تعليم اللغات وتعلُّم مهاراتها وبناء المنهاج الدراسي في اللغة الهدف؛ فهو يهتم بها بوصفها أداة للتعامل الاجتماعي أي لها **وظيفة اجتماعية** تؤدِّيها أكثر من كونها **نظاما مستقلا**، كما يراها المدخل البنيوي. وبهذه النظرة الاجتماعية الوظيفية اعتبرت **المتعلِّمُ كائنا اجتماعيا**، يربط تعلُّمه للغة بهذا الجانب، فيبحث عن الطريقة المناسبة والفعّالة التي تُكتسبه هذه اللغة الهدف، ثم كيف يوظِفها في تواصله مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المتنوّعة التي يصادفها في حياته. وهي بهذا تكون قد أظهرت المتعلّم في موقف إيجابي، وهذا ما تتبنّاه المدرسة الجزائرية حاليا متجاوزة النظرة التقليدية التي تقوم على مركزية المدرِّس.

تتمُّ عملية التعلُّم وفق هذا المدخل على طرح مشكلة أو قضية أو موضوع، ويتم بعده تبادل الآراء للوصول إلى تعلُّم فاعل ضمن **بيئة مناسبة تعمل على خلق الدافعية عند المتعلّمين للتعلُّم والحصول**

---

[1] احمد عبده عوض، مرجع سابق، ص 68. مأخوذ من: حسن شحاتة: تنمية مهارات التذوُّق الأدبي لدى طلاب الصف الخامس دراسة تجريبية، المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، 1990م، ص 29.

[2] المرجع نفسه، ص 68-69.

[3] يحيى احمد: الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة، مجلة عالم الفكر، عدد خاص بالألسنية، المجلد 20، العدد 3، 1989م، وزارة الإعلام، الكويت، ص 71.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

على المعرفة، من خلال المشاركة الفعلية دون انتظار تقديمها جاهزة من قبل المدرِّس. فالمتعلِّم لا يتعلَّم اللغة ونظامها بعيدا عن جانبها الاجتماعي؛ فالنظام النحوي اللغوي يؤدّي وظائف مختلفة حسب السياقات التي يرد فيها على اعتبار أن طرفي العلاقة المدرِّس والمتعلِّمين، وهما يتبادلان اللغة، يؤديان وظائف اجتماعية وليست لغوية فقط.

لهذا السبب اعتبر **يحيى احمد** أن الجمل والتراكيب لها ارتباط مباشر بالوظيفة التي تؤدّيها في السياقات المختلفة[1]. وهذا ما يسمّيه هاليداي (Halliday) بالطاقة الاستيعابية الكلية لوظائف اللغة، وذلك عبر تأكيده على ضرورة **إضافة عبارة ذات صلة لتصبح الظروف أوالملابسات ذات الصلة وليس كل شيء محيط بالحدث الكلامي**، يقول:" من المهم أن نقيّد فكرة السياق وذلك بأن نضيف لها كلمة ذات صلة (Relevant)؛ لأن **سياق الحال** لا يعني كل شيء في المحيط المادي، كتلك التي تظهر فيما إذا كنا نسجّل بالصوت والصورة حدثا كلاميا مع كل المشاهد والأصوات المحيطة بنا... "[2]، واقترح أن يفسر النوع المعين من المواقف كتركيب سيميائي (Semiotic Stucture) بحيث يمكننا أن نشير إليه على أنه كيان ذو ثلاثة أبعاد: **النشاط الاجتماعي المستمر، علاقات الأدوار، الطريقة الرمزية أو البلاغية**[3]. وتعد هذه الأبعاد الثلاثة الإطار الفهمي الذي يمثل السياق الاجتماعي كبيئة سيميائية؛ إذ من خلالها يمكن للأشخاص أن يتبادلوا المعاني[4]. ونصَّ على أنماط للسياق تصاحب عملية إنتاج الكلام بقوله: " **إذا كان بإمكاننا أن نغيِّر مستوى الرسمية في كلامنا أو كتابتنا، أو أن ننتقل بحرية من نمط سياقي معيّن إلى نمط آخر، فنستعمل اللغة تارة لتخطيط نشاط منظّم، وتارة لإلقاء محاضرة عامة، وتارة لتدبير شؤون الأولاد؛ فلأن طبيعة اللغة على شاكلة، بحيث إنَّ جميع هذه الوظائف مبنية حسب طاقتها الاستيعابية الكليَّة** "[5].

ويضيف هاليداي فكرة طريفة عن وجود نص يصاحب النص المنتج[6] فهو لصيق به ولا ينفكّ عنه، فهما مظهران للعملة نفسها ولا يمكن لأحدهما الاستغناء عن الآخر[7]؛ لأن **سياق الموقف** عنده " جزء من التخطيط الكلي...فليس هناك انفصال بين ماذا نقول وكيف نقول، اللغة إنما تكون لغة عن طريق الاستعمال في سياق الحال، وكل ما فيها مرتبط بالسياق "[8]، وهو ما يشتمل على أشياء كثيرة لغوية وغير لغوية في البيئة العامة التي يظهر فيها النص[9]، ولعل فكرة (ما يصاحب النص) هذه تخرج

---

[1] المرجع السابق، ص 71.

[2] عرفات فيصل المنّاع: السياق والمعنى؛ دراسة في أساليب النحو العربي، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 2013م، ص 33. مأخوذ من: عواطف كنوش المصطفى: الدلالة السياقية عند اللغويين، ص 199.

[3] المرجع نفسه، ص 33-34.

[4] المرجع نفسه، ص 34. مأخوذ من: Gregoy.M and Carroll.S(1978 :87-88)

[5] يحيى احمد، مرجع سابق، ص 71.

[6] عرفات فيصل المنّاع، مرجع السابق، ص 34. مأخوذ من: Halliday.M.A.K and Hassan.R(1989 :5)

[7] المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من: Halliday.M.A.K and Hassan.R(1989 :5)

[8] يحيى احمد، مرجع سابق، ص 84.

[9] عرفات فيصل المنّاع، مرجع سابق، ص 34. مأخوذ من: Halliday.M.A.K and Hassan.R(1989 :5)

السياق الخارجي من كونه سياقا طارئا (Uegent Context) يلجأ إليه المفسّر عندما يواجه بعض الغموض في النص اللغوي، وتجعله نصا رئيسيا (Main Text) له دوره في إنتاج الدلالة، فمعرفة المتكلّم والمستمع والعلاقة بينهما وكذا زمان الحديث ومكانه فضلا عن البيئة الاجتماعية التي قيل فيها النص تعمل مصاحبة جنبا إلى جنب مع النص في فهم الخطاب[1]، وتأسيسا على كلامه هذا يكون تحليل النص على مرحلتين[2]:

الأولى: داخلية تتعلق بالنص نفسه؛ لأنَّ النص عنده وحدة لغوية مستقلة بذاتها، فمعرفة الخصائص اللغوية التي يتكوَّن منها النص هي التي تكشف معنى النص، ومعنى هذا أن المعنى في هذه المرحلة يكون داخليا ويمكن فهمه من خلال النص ، ويسمي هاليداي هذه المرحلة بالمرحلة الأقل تعقيدا بالمقارنة مع المرحلة الثانية.

الثانية: وهي مرحلة تقييم النص، وهي المرحلة الأكثر تعقيدا، فالتحليل اللغوي يمكِّن الإنسان من أن يعرف لماذا النص هكذا، أو لِمَ لم يكن النص هكذا، وإلى أي مدى نجح النص، إلى أي مدى لم ينجح، وهذه المرحلة تحتاج إلى تفسير ليس للنص فقط وإنما إلى سياقه، وكذلك **العلاقة بين السياق والنص**.

ميشيل توماسيللو:

يتعيَّن علينا أن نعترف بالفكرة النظرية المحورية وهي أنَّ **المرجعية اللغوية أو الإسناد اللغوي** هو **فعل اجتماعي** يحاول شخص ما جذب انتباه شخص آخر نحو شيء ما في العالم. ويجب أن نعترف أيضا بالحقيقة التجريبية وهي أنَّ الإسناد اللغوي لا يمكن فهمه إلا داخل سياق أنواع بذاتها من التفاعلات الاجتماعية والتي سوف أسميها **مشاهد الانتباه المشترك**[3].

وإنَّ **مشاهد الانتباه المشترك** هي **تفاعلات اجتماعية** حيث يشترك الطفل والكبير في الاهتمام بشيء ثالث، وبانتباه كل منهما إلى هذا الشيء الثالث لفترة زمنية ممتدة لحد معقول[4].

إنَّ مشاهد **الانتباه المشترك** ليست، من ناحية، **أحداثا إدراكية**، إنَّها تتضمَّن فقط طائفة ثانوية من أشياء في عالم الطفل الإدراكي. ونجد من ناحية أخرى أن مشاهد الانتباه المشترك ليست أيضا **أحداثا لغوية**؛ إنها تحتوي على أشياء أكثر مما تشير إليه صراحة في أي طائفة من الرموز اللغوية. وهكذا فإن مشاهد الانتباه المشترك تشغل ما يُشْبِه مكانا وسطا، هو في جوهره وسط للواقع الاجتماعي المشترك، بين العالم الإدراكي الأكبر والعالم اللغوي الأصغر[5].

---

[1] المرجع السابق، ص 34-35.

[2] المرجع نفسه، ص 34. مأخوذ من: Widdowson, H.G(2004 :17-18)

[3] ميشيل توماسيللو: الأصول الثقافية للمعرفة البشرية، ترجمة شوقي جلال، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، أبو ظبي، الطبعة الأولى، الطبعة العربية الأولى، 2006م، ص 128.

[4] المرجع نفسه، ص 129.

[5] المرجع نفسه، ص 129-130.

فهم الطفل لمشهد الانتباه المشترك يتضمن كعنصر متكامل معه ذات الطفل نفسه ودوره في التفاعل المدرك من المنظور الخارجي نفسه باعتباره الشخص الآخر والموضوع بحيث يكون الجميع داخل صيغة أو إطار تمثيلي مشترك والذي يصبح ذا أهمية حاسمة لعملية اكتساب الرمز اللغوي[1].

ولكن مشهد الانتباه المشترك ليس هو نفس المشهد المرجعي المعبر عنه رمزيا بصراحة في مقطوعة من اللغة. **إن مشهد الانتباه المشترك يهيىء ببساطة السياق المتبادل بين الذوات التي تجري فيه عملية الترميز**[2].

انتبه **ميشيل توماسيللو (Michael Tomasello)** إلى مسألة تعارض العناصر اللغوية وغير اللغوية فيما بينها في الإحالة إلى المعنى المقصود وهنا أكد ضرورة الانتباه إلى ما يقصده منشىء الحديث وما يضعه من **موجِّهات** ترجِّح كفة عنصر من عناصره على الأخرى، فقد نختار سياقا ما من بين مجموع السياقات المتاحة أمامنا، ونبدأ بتوجيه انتباه المقابل إليه، فيكون ذلك السياق هو العنصر المشترك بيننا في العملية الكلامية، وهي ما يسمّيها بمشاهد الانتباه المشترك.

ميشيل أودونيل:

أما **ميشيل أودونيل (Michael O'Donnel)** فقد ميّز بين نوعين من السياق هما **السياق الديناميكي أو المتغيّر**؛ إذ يتغيَّر في السياق في أثناء عملية التواصل، **والسياق الثابت** الذي لا يتغيّر في التواصل، ونادى بضرورة **دراسة السياق المتغيّر**، فجميع العناصر التي ذكرها **هاليداي** ووصفها بأنها من محددات المعنى: **الحقل، التوجهات، والنمط** تكون عرضة للتغيير، فقد يبدأ الكاتب بطريقة رسمية (Formal) وبالتدريج ينتقل إلى استعمال صياغة غير رسمية، حتى إن المحادثات يمكن أن تبدأ بالكلام وتنتقل إلى استعمال الكتابة[3].

إنَّ النظام اللفظي على خلاف نُظُم العلامات الأخرى يُمكنه من خلال التمحيص الدقيق لبنيته النحوية والدلالية أن يشير إلى **تنوُّع واسع للمقاصد والمفاهيم.** في الوقت ذاته فإن التفاعل اللفظي يُعدُّ كما يقول جامبرز Gumperz**نسقا اجتماعيا تُختَار فيه المنطوقات وفقا للمعايير والتوقعات المعترف بها اجتماعيا.** ويستتبع ذلك قابلية الظواهر اللغوية للتحليل، سواء أكان هذا داخل سياق اللغة ذاتها أم داخل السياق الأوسع للسلوك الاجتماعي[4].

---

[1] المرجع السابق، ص 130.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] عرفات فيصل المنّاع، مرجع سابق، ص 38-39. مأخوذ من: O'Donnel.M.(1999 :46-66)

[4] محمد العبد: العبارة والإشارة؛ دراسة في نظرية الاتصال، مكتبة الآداب، القاهرة، الطبعة الثانية، 2007م، ص 15. مأخوذ من: Gumperz, j : The Speech Community, in Pier Paolo Giglioli (ed) : Language and Scocial Context, Selected Readings, Penguin Books, Clays Ltd . England (1990) pp. 219-231, p 219.

ويجتمع مع النظام اللفظي النظام غير اللفظي في المواقف التعليمية المختلفة، ولعل الملاحظ أن المدرِّسين لا يحرصون كثيرا على انسجام النظامين[1]، بل إن بعضهم لا يقدِّر قيمة النظام غير اللفظي فيركِّز على النظام اللفظي رغم أن إمكانية جمع الموقف الاتصالي الواحد بين الاتصال اللفظي والاتصال غير اللفظي. ولا غرو فالإنسان مزوَّد بالنمطين معا. وتبيِّن تجارب خبراء الذاكرة على نحو مقنع أن التفكير قد اتخذ له مكوِّنيْن اثنين يتَّصل أحدهما بالآخر اتصالا وثيقا عند الإنسان: أحدهما لفظي، والآخر غير لفظي[2]. ولكل منهما خصائصه المميِّزة[3].

أما خصائص النظام اللفظي فهو كما يصفه هادي نهر يتَّسم بكونه نظاما من العلاقات أو الدلائل اللغوية يعمل كما تعمل الآلة التي بواسطتها يتناقل الناس الخبر عن الأشياء، أو " إنها ليست إلا نظاما من القيم والعناصر المعتمد بعضها على بعض، تنتج قيمة كل عنصر من وجود العناصر الأخرى في وقت واحد "[4]، هذا من جهة، ومن جهة أخرى هو نظام عفوي يبتعد عن التكلُّف في غالب الأحيان، إلا أنه يبتعد عن العفوية كلما كان الخطاب أكثر رسمية وتجريدية، واقتضى نوعا من الانقباض النفسي والفيزيولوجي، زيادة على أن اللغة المنطوقة أكثر عفوية من لغة التحرير لما في الأخيرة من الحشو والزيادات والتصنُّع[5].

يرتبط نجاح النظام اللفظي، حسب هادي نهر، بتحقُّق وظيفة اللغة في جانبين[6]:

أولهما: توكيد أهمية الموقف الكلامي أو المقام أو السياق الذي تباشر فيه اللغة عملها.

ثانيهما: النظر إلى العوامل الرئيسة التي ينتظمها هذا الموقف، وهي المتكلم أو الباثّ والمستمع أو المستقبل، والأشياء.

وبالربط بين الجانبين؛ الموقف الكلامي وعناصر عملية الكلام (المتكلم والمخاطَب، الأشياء أو العالم الخارجي) يحقِّق النظام اللفظي مراده بالمواءمة بين الموقف الكلامي والمتكلم، والمواءمة بين الموقف الكلامي والمستمع، أي المواءمة بين الموقف الكلامي وعناصره بكل أبعاده وأوضاعه وظروفه، وسياقه

---

[1] تبرهن بحوث لغة الطفل علميا على اجتماع نمطي الاتصال عند الإنسان منذ ميلاده. كما تحاول أن تقدّم تفسيرا علميا لتطور اللغة اللفظية قياسا على نموذج الطفل؛ فالطفل منذ ميلاده يبدأ في الاتصال كثيرا أو قليلا. ويستطيع الطفل حديث الميلاد، أن يعير بالفعل انتباها: فعندما تتحدث إليه أمه ينصت وفي خلال ثلاثة أسابيع أو أربعة، يسهم بمشاركته الخاصة في النقاش مستجيبا بحركات جسمه النشطة بذراعيه وساقيه وبلسانه وشفتيه أيضا. ينظر المرجع نفسه، ص 16. مأخوذ من: Halliday, M.A.K : Spoken and Written Language, 2 ed. Impression, Oxford Uni. Press (1990), pp, 2-3.

[2] يرى بعض الباحثين أن هذا النشاط الجسدي ليس له بَعدُ أن يعدَّ لغة. ويسمي كولوين تريفارثن (Colwyn Trevarthen) وهو من أوائل دارسي هذه العملية حركات اللسان والشفتين باسم ما قبل الكلام وذلك أن الطفل يكرِّر النشاط العضلي الذي سوف يستخدمه بعد ذلك في إنتاج الكلام. ينظر المرجع نفسه، ص 18. مأخوذ من: Halliday, op. cit, p 3.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 16. مأخوذ من: Sebeok, Zoosemiotic Components, p, 160.

[4] ينظر هادي نهر: علم اللغة الاجتماعي، الجامعة المستنصرية، الطبعة الأولى، 1408هـ/ 1988م، ص 187.

[5] ينظر المرجع نفسه، ص 165.

[6] المرجع نفسه، ص 187-188.

المتعلق بكل ما قيل أو ما سيقال وغير ذلك. وقد اشتهر ما اصطلح عليه بـ سياق الحال لدى مالينوفسكي وفيرث[1].

وسياق الحال يعني فيما يعني: جملة العناصر المكوّنة للموقف الكلامي أو الحال الكلامية نذكر[2]:

أولا: شخصية المتكلم أو السامع وتكوينهما الثقافي وانتماؤهما الاجتماعي أو المهني وشخصيات من يشهد الكلام من غير المتكلم والمستمع – إن وجدوا – وبيان ما لذلك من علاقة بالسلوك اللغوي، ودورهم أيقتصر على الشهود أم يشاركون في آن إلى آخر بالكلام، والنصوص الكلامية التي تصدر عنهم.

ثانيا: موضوع الخطاب، أو ما يدور حوله الكلام.

ثالثا: هدف النص الكلامي وغايته المتوخاة في المشتركين في الكلام.

رابعا: العوامل والظواهر الاجتماعية ذات العلاقة باللغة، والسلوك اللغوي لمن يشارك في الموقف الكلامي، كحالة الجو، والوضع السياسي، ومكان الكلام، وجنس المتحدثين، وكل ما يطرأ أثناء الكلام ممن يشهد الموقف الكلامي من انفعال أو أي ضرب من ضروب الاستجابة، وكل ما يتعلّق بالموقف الكلامي أيا كانت درجة تعلّقه.

خامسا: موقع الكلمات من التركيب اللغوي، ومستوى ذلك التركيب من حيث قربه أو بعده من القواعد المقرّرة في النظام اللغوي المعيّن.

وهكذا يتضح " أن أهم خصائص سياق الحال إبراز الدور الاجتماعي الذي يقوم به المتكلم وسائر المشتركين في الموقف الكلامي، وبيان أهمية موقع الكلمات من السلسلة اللغوية المعيّنة.

ومن دون هذه العناصر المكونة للحال الكلامية لا يستقيم الرمز اللغوي ولا يتم التواصل الصحيح الناقل للأفكار والمعبِّر عن الحاجات سواء اختلف المتكلم أم المستمع أ عناصر الموقف وأحواله؛ لأن هذه العناصر المتوائمة هي الوظائف الأساسية للغة عند المتحدثين "[3].

وهذا ما يؤكد أن ثمة إطار اجتماعيا تستعمل ضمنه اللغة فتتأثر بمعطياته، وتتكيف عناصره وهي كما ذكرنا:" عنصر بشري في موقف لغوي ما، وعنصر موضوعي، يعمل على تحديد نوع الكلمات المستعملة، وعنصر هادف تحدث من أجله العملية اللغوية ". ومثلما دعا اللغويون الاجتماعيون إلى دراسة أثر النشاط الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والثقافي وغير ذلك من مظاهر الحياة الإنسانية على الأسلوب اللغوي كما بيّنا فيما مضى، فإنهم من جهة ثانية قد دعوا إلى دراسة الموقف الكلامي المعيّن ومناسبته وظروفه في الاستعمال اللغوي، ويقتضي ذلك ملاحظة الكلمات والتعابير التي يستعملها المتكلم في مواقف الفرح أو الحزن أو الاستقبال والتوديع أو في مواقف تعليمية أو أدبية أو سياسية أو دينية وغير ذلك من المواقف. ورصد أثر المستمع في تحديد الخصائص اللغوية، كأن يكون من جنس النساء أو

---

[1] المرجع السابق، ص 188.

[2] المرجع نفسه، ص 188-189.

[3] المرجع نفسه، ص 189. مأخوذ من: Paul Garvin, The Prague School of linguistics, edited by Hill A.A. 1969, p 261-262.

المثقفين كي يتحاشى المتلكم نوعا معيّنا من الكلمات، أو كأن يكون المستمع طفلا يحدّثه أحد والديه في حديث قد لا يستخدم المتحدِّث ألفاظه أو أسلوبه في مخاطبة الجيران أو غيرهم[1].

وبذلك فإن الاتجاه الوظيفي يربط النظام اللغوي اللفظي وكيفية توظيف هذا النظام لأداء المعاني في المواقف الكلامية المعيّنة وبالاستعانة بالنظام غير اللفظي. ويتمثل هذا الربط في ثلاثة مظاهر[2]:

المظهر الأول: الخيارات المتعددة المتاحة للمتكلم والمتمثلة في الأبنية والتراكيب المختلفة الموجودة في لغته. إن كل تركيب يؤدي وظيفة مختلفة لأنه يمكن المتكلم من تنظيم كتل المعلومات طبقا لظروف الكلام.

المظهر الثاني: هو أن جذور اللغة تمتد على البنى الاجتماعية بكافة أشكالها. فلا يمكن فصل اللغة عن الثقافة: التراث والعادات والتقاليد. إن الظواهر الاجتماعية التي يرتبط بها الفرد بحكم انتمائه إلى مجتمع ما تفرض عليه سلوكا لغويا معيّنا. ويظهر ذلك بوضوح في أساليب التخاطب التي ينتقيها الفرد في المواقف المختلفة.

المظهر الثالث: تضافر العناصر، بمعنى أن عناصر اللغة مجتمعة تساهم في أداء الفكرة التي يريد المتكلم توصيلها والأمر هنا يشبه عمل السلك الكهربائي (...) وهكذا الأمر بالنسبة للغة فلا يمكن أن يستقل عنصر لغوي أو مستوى لغوي بأداء الوظيفة. فالوحدة الصوتية مثلا تستطيع أن تؤدي وظيفة من خلال وحدات صوتية أخرى تشكل الكلمة ذات الدلالة المفيدة في المعجم والكلمة بدروها تؤدي وظيفتها ضمن نظام نحوي.

إذن فالاتجاه الوظيفي يتميّز من بين الاتجاهات الأخرى في الدراسات اللغوية بأنه يربط اللغة بالوظيفة التي تؤديها من جانب، وبالبيئة الاجتماعية وتضافر العناصرمن جانب آخر. والتحليل اللغوي الوظيفي يكون من منظور يهدف على بيان الوظائف التي تؤديها اللغة في البيئة اللغوية. أم الإطار النظري الذي يتم من خلاله التحليل فهم مصمم لأداء هذا الغرض العام. ولذلك لا يحفل الوظيفيون بجدلية النظرية اللغوية وإلى أي حد تتمثل فيها الكفاية الوصفية والكفاية التفسيرية فالنظرية ليست هدفا وإنما هي إطار يتم من خلالها الكشف عن الخيارات المتاحة أمام المتكلم[3]. يقول هاليدي في مقدمة كتابه " مقدمة في النحو الوظيفي " (Halliday 1985 : 19): " إننا لسنا بحاجة إلى نظرية متخصصة إلى حد كبير بحيث يستطيع المرء أن يفعل القليل بها...إن الكلام المنطوق يحتاج إلى شكل مرن وليس إلى بناء جامد من التمثيل الشكلي "[4].

وقد اتجه تعليم اللغة نحو الوظيفية والنفعية والاجتماعية؛ إذ لا فائدة من تعلم أي مادة إذا لم يكن لها نفع اجتماعي وفائدة للناشيء في تفاعله مع المجتمع الذي يحيا فيه. فمادامت اللغة وسيلة

---

[1] المرجع السابق، ص 189-190.

[2] يحيى احمد، مرجع سابق، ص 71-72.

[3] المرجع نفسه، ص 72.

[4] المرجع نفسه، ص 73.

اتصال بين الأفراد والجماعات فإن لها وظيفة تؤديها في تسهيل عمليات الاتصال ونقل الفكر والتعبير عن النفس[1].

إن النمط الوظيفي الذي اقترحه هايمز (Hymes) يعتبر في جوهره رد فعل للتيار العقلاني الذي نشره شومسكي وأتباعه منذ منتصف الستينات. لقد قصر شومسكي معرفة الفرد بلغته على الملكة الذهنية التي سماها القدرة والجانب التنفيذي الذي سمّاه الأداء[2].

لقد توقف هايمز عند هذه النقطة ورأى أن تعريف شومسكي للقدرة اللغوية تعريف ضيّق لا يناسب الطبيعة الاجتماعية للغة. ومن ثم فقد اقترح أن تستبدل بفكرة القدرة على الاتصال أن اللغة وسيلة اتصال في المجتمع، ومن ثم فإن أي حديث عن قدرة المرء على اللغة ينبغي أن يربط باستعمال اللغة في بيئة ثقافية-حضارية معيّنة[3].

ووجد أن عناصر سياق الموقف عند أصحاب النظرية السياقية قبله معقّدة ومتداخلة وغير مقننة فحاول أن يرسم حدودا فاصلة بينها من خلال حديثه عن الأحداث الكلامية (Speech Events)؛ إذ إنها عنده الموحّدات الأكبر في النشاط اللغوي التي تحدث في السياق غير اللغوي أو الموقف الخِطابي، وعنده أن لكل موقف خِطابي مكوّنات مهمة جمعها في كلمة (Speaking)[4] وهي: الخلفية (Setting)، المشاركون في الحوار (Participants)، الغرض(End)، مفتاح الرموز(Key)، المسار أو وسيلة الاتصال(Channel)، الموضوع(Topic)، نوع الرسالة(Message Form)[5].

ويرى هايمز (Hymes 1971 : 281) أن قدرة المرء على اللغة لها أربعة مظاهر تنبع كلها من استعمال اللغة[6]:

- إلى أي حد يكون الشيء ممكنا (نحويا). وهذا المظهر يشير إلى إمكانيات اللغة وانفتاحها.
- إلى أي حد يكون الشيء معقولا استنادا إلى وسائل التنفيذ المتاحة. والتركيز هنا على الجوانب النفسية التي نستخدمها في تنفيذها للغة، مثل الذاكرة والتخطيط الذهني، والفهم إلخ.
- إلى أي حد يكون الشيء مناسبا وذلك ضمن السياق الذي يستعمل فيه الشيء. وهذا يشير إلى فكرة الاستعمالات اللغوية والأساليب اللغوية التي يلجأ مستخدم اللغة إليها في الظروف المختلفة متخذا لكل حالة ما يناسبها من مفردات وطريقة تعبير، مع مراعاة الأعراف والتقاليد الاجتماعية.
- إلى أي حد يكون الشيء قد أنجز (من حيث الأداء). أي ماذا نطق المتكلم من عبارات وجمل وماذا يستتبع هذا النطق من سلوك. وهذا المظهر يتكلم عن محوري المتكلم والمتلقي في آن واحد: ماذا يستطيع أن يقوله الفرد كمتكلم، وماذا يستطيع أن يتقبله كمتلقي.

---

[1] احمد عبده عوض، مرجع سابق، ص 77.

[2] يحي احمد، مرجع سابق، ص 93.

[3] المرجع نفسه، ص 94.

[4] عرفات فيصل المنّاع، مرجع سابق، ص 31.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] يحي احمد، مرجع سابق، ص 94.

والصورة النهائية التي يمكن أن تخرج بها بعد قراءتنا لهذه المظاهر الأربعة هي أن مفهوم القدرة لم يعد مقصورا على المعرفة البحتة بقواعد اللغة وتوليد عدد لا متناه من الجمل، وإنما أدخلت فيه اعتبارات وظيفية جعلته يشمل أمورا أخرى[1]، من بينها[2]:

أولا: أنه يفسح المجال لعنصر النية أو القصد في التعبير. فقد يستعمل المتكلم في موقف ما جملة تبدو من حصيلة مفرداتها أنها جارحة أو تنطوي على إهانة، ولكن المتكلم يقصد بها المزاح أو الدعابة في ذلك الظرف.

ثانيا: أنه يصرّح بوجود مهارات أخرى عديدة يتمتع بها المتكلم والمتلقي بحكم كونهما أفرادا في بيئة اجتماعية-ثقافية معينة، مثلا مهارة الاستماع وإظهار الكياسة والأدب، والرغبة في الإبقاء على مودة زمالة العمل وغيرها.

ثالثا: أنه يؤكد على أهمية التقاليد الاجتماعية والأعراف والموروثات الشعبية في استعمالنا للغة وفهمنا وتحليلنا لها.

والملاحظ في اتجاه هايمز، أنه لا يقترح نموذجا لغويا يمكننا من الاستفادة من هذه الملامح الاتصالية في التحليل (...) ولذلك فإن النموذج الوظيفي الذي يقدمه عبارة عن مقترحات عملية في الجانب الدلالي على وجه الخصوص. ومن الممكن توظيف النموذج في مجال تحليل النصوص. وفي هذا المجال نجد أن آراء هايمز تلتقي مع آراء هاليدي التقاء واضحا[3].

[1] المرجع السابق، ص 94.

[2] المرجع نفسه، ص 95.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الفصل الثالث: الاستراتيجيات الخِطابية

المبحث الأول: استراتيجيتا العلاقة

المبحث الثاني: استراتيجية الهدف

يحكم الخطاب التعليمي، وأي خطاب آخر، معايير كثيرة؛ منها **معيار شكل الخطاب** من حيث بناؤه، فيكون مباشرا وغير مباشر، **ومعيار الهدف** فيكون مقنعا ومؤثِّرا، **ومعيار العلاقة**، فتكون تراحمية وتوجيهية. سندرس في هذا البحث نوعين من الاستراتيجيات: **استراتيجية الهدف واستراتيجية العلاقة**، على اعتبار أن **الخطاب التعليمي** يقوم على تحقيق الهدف التعليمي التعلُّمي ضمن علاقة تجمع بين مدرِّس ومتعلِّمين. يسير بينهما فيحقِّق الهدف أو جزءا منه أو يحقِّق العلاقة وأحيانا يحقِّقهما معا. فلنرى كيف يوظِّف المدرِّسون والمتعلِّمون استراتيجية العلاقة؟ وهل تتحقَّقان معا عند كليهما؟ ومن أكثر ميلا إلى الواحدة منهما دون الأخرى؟ وما هي انعكاساتها على العملية التعليمية التعلُّمية؟

المبحث الأول: استراتيجيتا العلاقة بين المدرِّس والمتعلِّم

تتصف العلاقات بين الناس عامة وبين طرفي العملية التعليمية-التعلُّمية، المدرّس(Enseignant)[1] والمتعلّم(Apprenant)[2] خاصة، بأسبقيتها على إنتاج الخطاب، أيّ خطاب ومنه الخطاب التعليمي. وتوصف هذه العلاقة في علوم التربية والبيداغوجيات الحديثة بالعلاقة الديداكتيكية/التعليمية (La Relation Didactique).

ويختلف مستوى هذه العلاقات حسب القرب والبعد بين الطرفين أو ما يعرف بالمسافة الاجتماعية أو عامل التكافؤ فهي إما عمودية فتكون هناك **مسافة اجتماعية** كما يقول هدسون، وإما هي علاقة أفقية فيكون هناك **عامل تكافؤ** كما يقول براون وجيلمان. فإذا افترضنا جِدّة العلاقة بينهما فالأصل أن تكون علاقة عمودية بين المدرِّس والمتعلِّمين، ولكنَّ الطرفين يسعيان معا إلى بناء علاقة تربوية-بيداغوجية، الأصل فيها، أن تحقِّق التوقير والتراحم؛ لأنها علاقة إنسانية. ولكن الواقع التعليمي يفرض نفسه بقوّة، فتقوم علاقات هشّة بين الطرفين يغيب فيها الاحترام والمودّة والرحمة ويحلّ محلّها السلطوية والترهيب والعنف من جهة، أو الضعف والتسيّب والإهمال من جهة أخرى. وقد تصل هذه العلاقة إلى الانسداد التام، فيسود جو من التوتّر بين الطرفين قد يصل إلى استعمال العنف من أحد الطرفين أو كليهما.

نحاول في هذا المبحث أن نتناول هذه العلاقة، ذات البعدين الأفقي والعمودي، من زاويتين؛ **زاوية التضامن والتراحم والتقدير** بين طرفي العلاقة التعليمية-التعلّمية، وهي علاقة تكاد تكون أفقية، من خلال سعي المدرّس للتقرّب إلى متعلّميه بالتخلّي عن سلطته أو عن جزء منها. **وزاوية التوجيه والسلطة** من جهة أخرى، وهي علاقة عمودية يسعى من خلالها المتعلّمون إلى كسرها أو تطويعها ولكنها

[1] مدرّس، معلّم (Enseignant): كل الأشخاص الذين يتحمّلون مهمة تربية التلاميذ داخل المدارس. عبد الكريم غريب: المنهل التربوي؛ معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2006م، ص 340.

[2] متعلّم (Apprenant): تسمية من تسميات المتعلّم، استعملت على الخصوص من طرف الاتجاهات البيداغوجية الحديثة، لأنها توحي ضمنيا بإمكانية الفرد في التعلّم الذاتي والمبادرة الشخصية. المرجع نفسه، ص 69.

تقابل بالرفض من طرف المدرّس؛ لأنه يريد الاحتفاظ بمركزه البيداغوجي والاجتماعي. ينتج عن العلاقة الأفقية استراتيجية، قائمة على الاحترام والرحمة، هي **الاستراتيجية التضامنية أو استراتيجية التراحم.** وينتج عن العلاقة العمودية استراتيجية، قائمة على السلطة والتوجيه، هي **الاستراتيجية التوجيهية أو استراتيجية السلطة.**

وهاتان الاستراتيجيتان معتمدتان في بناء العلاقات التربوية التعليمية بين المدرّس والمتعلِّمين. ولنبدأ بالتعريف بهما، وسنعمد إلى المقارنة بين الاستراتيجيتين؛ لأنَّ" **التضامن والسلطة يرتبطان بعلاقة متضادة** "[1]لا تجتمعان معا، أو إنهما لا تتحقَّقان معا بشكل تام. وقد اختار البحث تسمية الاستراتيجية الأولى **بالاستراتيجية التراحمية** تناصا مع التوجيهات التربوية النبوية التي تركِّز في بناء العلاقات الاجتماعية على ثنائية التراحم/ التوقير[2]. بديلا عن ثنائية **التضامن/ السلطة** باصطلاح **تينان ديبوراه (Deborah Tannen)**، وأفضل من ثنائية **التضامن/ القوة** باصطلاح هدسون؛ لأن في التضامن الذي يظهره الطرفان لبعضهما لا يكون محقّقا إذا شابته أغراض أو مصالح أو منافع، وخاصة من قبل المتعلِّمين. وأما القوة أو السلطة فهما تحقِّقان إذعانا تشوبه الأغراض والمصالح أو المنافع والخوف أو الرهبة. على عكس ذلك نجد أن **الرحمة والتوقير**، كما سنرى في تحليلنا للخطاب التعليمي، لا تشوبهما الأغراض ولا المنافع ولا يعتري صاحبهما خوف ولا رهبة، ففيهما المودَّة والتقدير.

وينبني تحديد **استراتيجية الخطاب اجتماعيا** على هذين العاملين بشكل عام (التراحم والتوقير)، أو (التضامن والسلطة)، وهو مردّ تصنيف **جيفري ليتش** للعلاقات بين الناس إلى صنفين: الصنف العمودي ومحوره السلطة، والصنف الأفقي الذي يتحدّد على أساسه " ما يسمّيه (براون وجيلمان) معيار التضامنية كبعد اجتماعي "[3].

والآن، سنتحدّث عن مدى حضور هاتين الاستراتيجيتين في الخطاب التعليمي. نبدأ بتحديد نوع العلاقة التي تربطهما (المدرِّس والمتعلِّم) في البيئة المدرسية؛ حيث تحكمهما علاقتان، الأولى داخل هذه البيئة، والأخرى خارجها؛ أي ما يعرفه كل من المدرّس والمتعلّم عن الآخر. وما يعرفانه عن البيئة المدرسية وماذا ينتظر كل طرف من الآخر، ماذا يريد أن يقوله وماذا يريد أن يسمعه. تسير العلاقة في اتجاهات ثلاثة؛ مدرّس ومتعلّم، مدرّس وبيئة مدرسية، ومتعلّم وبيئة مدرسية، شرط تفاعل هذه

---

[1] عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، طبعة 2004م، ص 257. مأخوذ من: Deborah Tannen: That s not what I meant، Ballantine Books، New york, 1992، p 93.

[2] عن عَمْرو بنِ شُعَيْبٍ، عن أبيه، عن جَدِّه رضي اللَّهُ عنهم قال: قال رسولُ اللَّه صَلّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّم: «**لَيْسَ مِنَّا مَنْ لَمْ يَرْحَمْ صَغِيرَنَا، وَيَعْرِفْ شَرفَ كَبِيرِنَا**» حديثٌ صحيحٌ رواه أبو داود والترمذي، وقال الترمذي: حديثٌ حسنٌ صحيح وفي رواية أبي داود«**حَقَّ كَبِيرِنَا**». وفي توجيه الله تعالى لنبيّه في علاقته مع صحابته ومع الناس عامة نجد القرآن الكريم يحثُّه على اللين والرحمة والرفق، في قوله تعالى: ((فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمْ ۖ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ ۖ فَٱعْفُ عَنْهُمْ وَٱسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِى ٱلْأَمْرِ ۖ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى ٱللَّهِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُتَوَكِّلِينَ)) آل عمران 159.

[3] عبد الهادي بن ظافر الشهري، مرجع سابق، ص 256.

العناصر مع بعضها. فلا تقاس العلاقة بين المدرّس من جهة والمتعلّمين من جهة أخرى إلا في ضوء معرفة وتأثير البيئة المدرسية فهي تتناسب معها تناسبا طرديا إن سلبا أم إيجابا.

أولا: اللقاء الأول

قد يحدث أن تكون العلاقة بين المدرّس والمتعلّمين من جهة، وبين المتعلّمين أنفسهم من جهة أخرى معدومة أو تكاد، كأن يكون اللقاء بينهم لأوَّل مرَّة. ماذا يفعل المدرِّس إزاء ذلك؟يسعى المدرّس إلى إيجاد هذه العلاقة عن طريق خطابه التعليمي التفاعلي؛ إذ يستهدف توطيد علاقته بمتعلّميه. وهذا ما يُبرز دور اللغة التفاعلي من خلال ما طوّره سينكلير (Sinclair) وكولتهارد (Couthard) (1975) في دراستهما التفاعلات اللغوية بين المعلّم والمتعلّم في الفصول الدراسية. في هذه الدراسة المهمّة ميَّزا بين التفاعل/التبادل اللغوي/الكلامي Exchange والنقلة أو الانتقالة move والفعل اللغوي (Act)[1].

تبدأ العلاقة بين المدرِّس والمتعلِّمين في اللقاء الأوَّل في حجرة الدرس، المتعلِّمون يترقَّبون، خاصة وأنهم يلتحقون أوَّل مرة بالمؤسسة، فهم في بيئة جديدة، والمدرِّس قد يكون عارفا بهذه البيئة إلا أنه لا يعرف مع من سيتعامل. وإن كان يحمل نظرة أو تصوُّرا عاما حسنا أو سيئا عن المتعلِّمين الجدد، لكنَّه يترقَّب هو الآخر. فتكون اللحظات الأول ما قبل اللقاء الأول حاسمة للطرفين. وربَّما بعض المدرِّسين لا يبالون فعلاقتهم بالمتعلِّمين علمية معرفية، أو هي علاقة عقلانية ولا دخل للمشاعر والعواطف، وربَّما عند البعض هي علاقة رسمية تبدأ وتنتهي عند باب حجرة الدرس. والشيء نفسه بالنسبة لبعض المتعلِّمين. لكن هذا الاختلاف في النظرة للعلاقة التي تجمع الطرفين لا يعني أن الجميع لا يولي عناية لها، بل إن الجميع يهتم بها وتختلف درجات الاهتمام.

وبالعودة إلى الوثائق البيداغوجية نجد حرصا كبيرا على بناء علاقة وطيدة بين المدرِّس والمتعلِّمين بداية من اللقاء الأوَّل[2]. وهي علاقة تميل نحو ثنائية التراحم/التوقير، وتخفِّف من سلطة المدرِّس من خلال قراءة الإرشادات التربوية التي وجّهتها الجهات الوصية للمدرِّس.

1. **استراتيجية التعارف** أو ثنائية التعريف/التعرُّف: يبدأ المدرِّس بناء علاقته مع المتعلِّمين بالتعريف بنفسه: " تعرَّفْ على التلاميذ وأَقِمْ علاقة تربوية معهم تقنعهم بحرصك على رفع مستواهم. قدِّم نفسك بإيجاز لتلاميذ القسم، واحفظ أسماء تلاميذ القسم تدريجيا، نادِ التلاميذ كلاًّ باسْمِه مع النطق السليم بها. وإن أردت يا ولدي لتحفظ علاقة التلميذ بأستاذه"[3]، ويبدأ هذا التعارف بعيدا عن التقارير الصادرة عن الفوج الذي سيدرِّسُه سواء أكانت إيجابية أم سلبية، وألا يصدِّق كل ما يقال، وإنما عليه أن يتعرَّف بنفسه عليهم. وقد أوضح هدسون أن " **الشواهد اللغوية والدَّالة على العلاقات الاجتماعية بين الناس**، مثل استخدام الأسماء مثل جون والسيد براون، فلكل فرد عدد

[1] ينظر بهاء الدين محمد مزيد، مرجع سابق، ص 103.

[2] الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، ص 16.

[3] المرجع نفسه، الصفحات 15-16-17.

من الأسماء المختلفة يمكن مخاطبته بها، منها اسمه الأول واسم العائلة واللقب إذا وجد. وينبغي علينا أن نتفحّص صيغتين فحسب من هذه الأسماء، هما **صيغة الاسم وحده مثل John وصيغة اللقب، أو صيغة المهنة** التي يتبعها اسم الأسرة مثل Mr. Brown كيف إذن يقرّر الفرد مخاطبة غيره سواء بصيغة الاسم أو بصيغة اللقب واسم الأسرة؟ ترتبط الإجابة عن هذا السؤال بكل من **عاملي القوة والتضامن "**[1].

ولا يختلف الأمر كثيرا عندنا فيما يتعلَّق ببناء العلاقات اجتماعية كانت أو ديداكتيكية أو معرفية صرفة، فعند اللقاء الأول بين المدرِّس والمتعلِّمين في قسم السنة الأولى ثانوي، تستخدم صيغة الاسم وحده أوصيغة اللقب، أو صيغة المهنة التي يتبعها اسم الأسرة مرتبط بتحديد موقفين نموذجيين يبيّنان درجة القرب والبعد بين المدرِّس والمتعلِّمين تُستخدم في كل منهما صيغة الاسم أو صيغة اللقب واسم الأسرة على حدة، ويمكننا بعد ذلك ربط المواقف الأخرى بهذين الموقفين. فإذا استخدم المدرِّس اسم المتعلِّم، وفق توجيهات الوثائق البيداغوجية، فقد حقَّق قدرا كبيرا من التضامن بينه وبين المتعلِّم، وفي نفس الموقف هو أقلُّ سلطة، ولا يمكن أن يحدث العكس؛ أي أن يستخدم المتعلِّم اسم المدرِّس فحسب؛ لأن وجود قدر قليل من التضامن مقرون بأن يكون المتحدِّث صاحب سلطة وأعلى منزلة وأكثر قوة من الآخر.

وفي **الموقف الثاني**، يدخل المتعلِّم في البداية باحتشام أو حذر فيستخدم، غالبا، **صيغة المهنة** مع مدرِّسه مخاطبا إيَّاه بـ " أستاذ "؛ لعدم وجود علاقة سابقة معه، وأحيانا تأتي مقرونة بصيغة لقب الأسرة (أستاذ فلان)، وعندما تصبح العلاقة أكثر قربا فيشعر أنه أصبح يعرفه أكثر، فيستعمل بعض المتعلِّمين صيغة المهنة مقرونة بياء النسبة (أستاذي). وعندما يُسألون عن مدرِّس مادة اللغة العربية يذكرون صيغة لقبه وقد يكتفون بذكر اسمه فقط، وربَّما إذا ساءت العلاقة بينهم وبين أستاذهم يذكرون اسمه مصحوبا بسبَّة أو كنية.

وفي المقابل يستخدم المدرِّس في بداية السنة، صيغة اللقب لمناداة المتعلِّمين؛ لأنهم جاءوا من متوسطات ولا يعرفون أحدا في الثانوية والمدرِّس لا يعرفهم، وبعد مدّة، قد تطول وقد تقصر، يبدأ في استعمال صيغة الاسم: فلانة، فلان، فلانة...وقد يحافظ المدرِّس على صيغة اللقب مع بعض المتعلِّمين؛ لأن مسألة التقارب بين المدرِّس والمتعلِّمين في غاية التعقيد والاختلاف بين المدرِّسين والمتعلِّمين، فبعض المدرِّسين سرعان ما يقتربون من تلاميذهم والبعض الآخر يبقون على المسافة الاجتماعية مع الجميع أو الفئة الغالبة وخاصة الذين لا يشاركون في الدرس، ومن جهة أخرى نجد أن المتعلِّمين هم كذلك يختلفون في المدة الزمنية التي يقتربون فيها من مدرِّسيهم، وفي طريقة اقترابهم، بل إن بعض المتعلِّمين لا يحبذّون الاقتراب نهائيا، ربما بسبب طبيعة المادة أو شخصية المدرِّس أو غيرها من الأسباب، فالمسألة أعقد مما نتصوَّر.

[1] هدسون: علم اللغة الاجتماعي، ترجمة محمود عياد، عالم الكتب، القاهرة، طبعة 1990م، ص 192.

2. **استراتيجية التأدُّب:** وخير من يمثِّل هذه الاستراتيجية جيفري ليتش في مبدئه: مبدأ التأدُّب الأقصى واعتبار التقرُّب، يجمع بين صورتين سلبية وإيجابية[1]:

- **قلِّل من الكلام غير المؤدَّب (صورة سلبية)، وأكثِرْ من الكلام المؤدَّب (صورة إيجابية).**

يطلب من المدرِّس أن يُحْسِنَ الإصغاء إلى المتعلِّمين ويُظْهِرَ اهتمامه بمن يحدِّثُه منهم، ويُظهِرَ البشاشة واللطافة لكي تُحبِّبه إلى متعلِّميه، يتعامل بأدب واحترام في علاقته مع رؤسائه وزملائه وتلاميذه. وأن يتجنَّب شتمهم أو لعنهم لأي سبب كان والسخرية والتلفُّظ بما يسيء إليهم. وأن يَحْرص على التجوَّل بنظره في جميع أنحاء قاعة الدرس بثقة ورضى وأن ينقل النظر بين التلاميذ ليشعرهم بالعطف والعناية. وأن يكون معتدلا بين الصرامة والدعابة. وأن يتجنَّب البدء بنقد تلميذ أو التلاميذ ككل في بداية الحصَّة على وجه الخصوص. وأن يهتم بجميع المتعلِّمين ولا يستثني منهم أحدا[2]. ولكن ينبغي عليه ألا يكون تقرُّبه إلى المتعلِّمين مشوبا بالتظاهر والنزعة إلى الغرضية[3]، بل عليه أن يرتقي بأخلاقه فيخرج من دائرة التأدُّب الاجتماعي، الذي يتقصَّد المجاملة والكياسة والمداراة، إلى دائرة التخلُّق المخلص، الذي ينشد الكمال في السلوك[4].

وقد اعتبر جورج يول توظيف صيغ التهذيب السلبي هي تأكيد على حرية الطرفين المتحادثين، وخاصة المستمع أو المخاطَب وفي هذه الحالة لا يوجد شيء مشترك بين الطرفين فهي علاقة موضوعية (غير شخصية)، وهذا ما يكون في اللغة المستعملة من طرف المدرِّس والمتعلِّمين في اللقاءات الأولى حين تكون مبنيا على استراتيجية أسماها جورج يول بـ **استراتيجية الاحترام (Deference strategy)**[5]، وهي أقرب ما تكون من التوقير ليس فيها تقريب بين المتكلِّم والمستمع، لكن التهذيب فيها شكليٌّ **(formal politeness)** وربَّما داخلته المجاملة، على عكس التوقير فهو نابع من سلطة أخلاقية صادقة.

وقد ميَّز يول بين حالتين تستعمل فيهما؛ فهي خيار للمتكلِّم في ظرف كلامي معيَّن أو في موقف اجتماعي أو قد تكون استراتيجية مثالية لمجموعة برمَّتها[6]. وفي كلتا الحالتين يستعمل المتكلِّمون بعض الصيغ اللغوية التي لا تشير إلى أيِّ طرف، لعدم وجود علاقة شخصية كما قلت، فهما مستقلان عن بعضهما واقعا فلا يشارك طرف الطرف الآخر. ومثال ذلك أن يقدِّم المدرِّس درسه بعيدا عن الإشارة إلى نفسه أو إلى المتعلِّمين بالإشاريات الشخصية؛ هيّا المشاركة في الدرس تنجحه، ضمن استراتيجية التعلُّم الفردي (ويصحبه بنبرة صوت عادية وغير حيوية).

وقد يوظِّف المتكلِّم (المدرِّس او المتعلِّم) صيغ التهذيب الإيجابية بدلا عن صيغ التهذيب السلبي لأنَّه يسعى إلى التقرُّب من الطرف الآخر. وله الخيار في أن يستعملها في ظرف كلامي معيَّن أو في موقف

---

[1] المرجع السابق، ص 246.

[2] الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، الصفحات 9-15-16.

[3] هدسون، مرجع السابق. ص 248.

[4] ينظر طه عبد الرحمن، مرجع سابق. ص 253.

[5] ينظر جورج يول: التداولية، ترجمة قصي العتّابي، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، الطبعة الأولى، 1431هـ/2010م، ص 107.

[6] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

اجتماعي أو أن يجعلها استراتيجية مثالية للفوج برمَّته، فيستعمل فيها بعض الصيغ اللغوية من قبيل (نحن) و(لنذهب) وغيرها التي يفهم منها على أن الطرفين قريبان جدا من بعضهما لدرجة يستطيعان استعمال المعلومات الشخصية والألقاب وحتى المصطلحات البذيئة[1] (خصوصا بين الذكور، بل أصبحت ظاهرة بين الإناث في المستويات التعليمية المختلفة خصوصا المتوسط والثانوي)، كما يمكن استعمال اللهجة المحليَّة. يسمِّي يول هذا النوع من التقارب **باستراتيجية التآزر (Solidarity strategy)**. وهو نوع من التضامن بين أطراف عملية الكلام.

ويمكن للمدرِّس أن يعمد إلى هذه الاستراتيجية في بناء الوضعيات التعلُّمية، وفي المواقف التعليمية التعلُّمية، وخاصة في مرحلة بناء التعلُّمات، من أجل إشعار المتعلِّمين بقربه منهم حتَّى يتمكَّن من إيصال المعلومات والمعارف وتحقيق الأهداف التعليمية التعلُّمية المتوخّاة. والصيغ التي يمكنه استعمالها العبارات والجمل المقرونة بضمير جماعة المتكلِّمين (نحن) ضمن استراتيجية التعاون التعلُّمية؛ فبدل قوله للمتعلِّمين: افعلوا أو شاركوا أو أجيبوا وغيرها من صيغ الأمر المقرونة بضمير المخاطَب (أنتم) يقول لهم: هيّا يا أبنائي لنشارك في الدرس لننجح جميعا معا، لنفعل كذا أو لنشارك في إنجاز التمرين أو لنجيب عن السؤال. ويقرن كلامه بتنغيمات دالة على التفاؤل والحيوية، وعلامات غير لسانية تصاحب كلامه كبشاشة الوجه وانفتاح الأسارير وتوزيع النظرات على جميع المتعلِّمين.

ولا يستعمل صيغة المفرد سواء صيغة المتكلِّم (أنا) أو صيغة المخاطَب (أنتَ) أو المخاطَبة (أنتِ) كذلك لأنها ستستبعد مشاركة أحد الطرفين في نظر المتعلِّم، فإذا سمع المتعلِّم الصيغة الأولى (أنا) اعتبر نفسه غير معني بالدرس لأن الخطاب التعليمي غير موجَّه إليه فما يلبث حتى يذهب بذهنه بعيدا عن حجرة الدرس وعما يحدث فيها. وإذا سمع الصيغة الثانية (أنتَ أو أنتِ) اعتبر المدرِّس غير معني بالدرس فشعر بثقل الحمل وكأن مدرِّسه يحمِّله المسؤولية وحده (وكذلك الأمر في صيغة جماعة المخاطَبين وإن كانت المسؤولية تتوزَّع بين المتعلِّمين).

واستعمال ضمير جماعة المتكلِّمين (نحن) بدلا عن ضمير المفرد المتكلِّم (أنا) أو ضمير المفرد المخاطَب (أنتَ) أو ضمير المفردة المخاطَبة (أنتِ) أو ضمير جماعة المخاطَبين (أنتم) أو ضمير جماعة المخاطَبات (أنتنَّ)؛ لأنَّ ضمير جماعة المتكلِّمين (نحن) " يفيد معنى المشاركة والقرب؛ إذ يجعل المتكلم ناطقا باسمه وباسم غيره، ولا غير أقرب إليه من المخاطَب، حتى كأن هذا المخاطب عالِم بما يخبره به المتكلِّم ومشارك له فيه، فيكون ضمير الجمع، من هذه الجهة، أبلغ في الدلالة على التأدُّب والتواضع من صيغة المفرد، ولا دلالة له إطلاقا على تعظيم الذات ولا على الإعجاب النفس "[2].

أصل الأصول في هذا النموذج هو أسبقية **العلاقة التخاطبية** بين المتكلّم والمخاطب؛ فما تكلّم أحد إلا وأَشْرَكَ معه المخاطَب في إنشاء كلامه، كما لو كان يسمع كلامه بأذن غيره وكأن الغير ينطق

[1] ينظر المرجع السابق، ص 106.

[2] طه عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 13.

بلسانه[1]. فيكون، بذلك، إنشاء الكلام من لدن المتكلم وفهمه من لدن المخاطب عمليتين لا انفصال لإحداهما عن الأخرى، وانفراد المتكلم بالسبق الزمني ما كان ليلزم عنه انفراد بتكوين مضمون الكلام، بل ما إن يشرع المتكلم في النطق حتى يقاسمه المخاطَب **دلالاته**؛ لأن هذه **الدلالات الخِطابية** لا تنزل على ألفاظها نزول المعنَى على المفردات في المعجم، وإنما تنشأ وتتكاثر وتتقلّب وتتعرَّف من خلال **العلاقة التخاطبية**، متجهة شيئا فشيئا إلى تحصيل الاتفاق بين المتكلّم ونظيره المخاطب، بعد أن تكون قد تدرّجت في مجاوزة اختلاف مقتضيات مقاميهما واختلاف طرق عقدهما للدلالات[2].

كما يمكنه أحيانا أن يستعمل تجوُّزا اللهجة المحليَّة والعبارات العامية حتى يربط الاتصال ببعض المتعلِّمين الذين لا يسمعون مدرِّس اللغة العربية إلا متحدِّثا بها.

حفظ ماء الوجه:

تحدَّثنا فيما سبق عن استعمال صيغتي التهذيب السلبي والإيجابي، والحقيقة أن المتكلِّمين يتوقَّعون قبل اختيار أي صيغة كلامية واستعمالها المساس بوجه المخاطبين فيبدأ " عمل سلوك حفظ ماء الوجه قبل إنشاء ألفاظ مثل هذه، متّخذا شكل تتابعات قبلية (Pre-sequences)[3]. والغرض منه أن يحدث التفاعل بين الطرفين قبل التلفُّظ بالأقوال.

وفي حالة بحثنا هذا، قد يتعرَّض وجه المدرِّس أو المتعلِّم للمخاطرة؛ لأنه خطاب من طرف إلى آخر، أي هناك تشارك بينهما، واحد يسأل والآخر يجيب فعندما تغيب المعلومة عن المسؤول يشعر الطرفان (السائل والمسؤول) عندها بالحرج فتتفاقم المخاطرة. وكذا عند القيام ببعض التصرُّفات من قبل المدرِّس دون أن يعي مخاطرها عليه أو على المتعلِّمين فتسيء إلى وجهه أو على وجه المتعلِّمين، مثل: البدء بنقد متعلِّم أو المتعلِّمين ككل في بداية الحصة أو رفع الصوت بالصراخ لأسباب كثيرة تعود إلى عدم انتباه من البعض أو خطأ في الإجابة أو تأخر بعضهم عن الالتحاق بالصف ففي هذه الحالة يعرِّض وجه المتعلِّمين للمخاطرة. ومثال آخر: يجنح بعض المدرِّسين إلى تقديم الأعذار المسبقة عما سوف تعمله أو بسبب نقص تحضيره أو غيرها من الأعذار التي تهدِّد وجهه، ثم إن بعض المدرِّسين يظهرون الارتباك والتوتُّر في بداية الحصة أو أثناءها فيصبح محل استهزاء أو انعدام الثقة من طرف متعلِّميه.

وللخروج من هذا المأزق وتفادي المخاطرة وتهديد الوجه يقدِّم جورج يول طرائق لتفادي ذلك بإعطاء فرصة للآخر لإنهاء الفعل الخطر الكامن. على سبيل المثال: ينبغي في بداية الحصَّة من المدرِّس أن يثِق في نفسه ويتغلَّب على الارتباك. وأن يتجوَّلَ المدرِّس بنظره في جميع أنحاء قاعة الدرس بثقة ورضى، وأن يستجمع انتباه التلاميذ قبل البدء في الحصة. وأن يتغافَلَ عن بعض التفاهات الصادرة منهم. وأن يتحكَّم في أعصابه ولا يعط الأمور أكثر مما تستحق تجنُّبا لإثارة الفوضى والكراهية نحوه. وألا

[1] طه عبد الرحمن: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 2000م، ص 50.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] ينظر جورج يول، مرجع سابق، ص 107.

يصرخ فإن الصوت الهادئ أشدّ تأثيرا. فكل هذه الاستعدادات النفسية والسلوكات غير اللغوية تحفظ ماء وجه المدرِّس والمتعلِّمين على السواء قبل أن ينجز أيَّ فعل كلامي.

وهناك حالات تحفظ ماء الوجه بإنجاز أفعال كلامية قبلية أو طلبات قبلية (Pre-request) كما يسمِّيها جورج يول بدلا عن تقديم طلبات مباشرة فورية[1]. وهذا موقف حقيقي من واقع العلاقة بين مدرِّس اللغة العربية مع متعلِّمة:

نص الحوار: (م: متعلِّمة، س: مدرِّس) حوار بين متعلِّمة ومدرِّسها يلتقيان لأول مرة في أولى الحصص

م: أوه، أستاذي الفاضل، كم أن سعيدة لأنني سأدرس عندك هذه السنة

س: شكرا لك، بنيَّتي

م: لقد سألت عن كل الأساتذة، قبل أن ألتحق بالثانوية

س: وماذا قالوا لك؟

م: كُلُّهم أجمعوا على كفاءتك

س: أتمنّى أن أكون في مستوى هذه الشهادات

م: أحبُّ اللغة العربية، ولكن كل من درَّسني زهَّدني فيها

س: ستحبّينها مرَّة أخرى.

يمكن تسمية **التفاعل الموسَّع** في المثال السابق **مقام كلام طلبي** دون وجود فعل كلام مركزي للطلب. لاحظ انعدام تقديم أي طلب حقيقي من المتعلِّمة إلى المدرِّس للقيام بأي شيء، يمكن أن نصف الملفوظ: (*أوه، أستاذي الفاضل، كم أنا سعيدة لأنني سأدرس عندك هذه السنة*). على أنه **طلب قبلي** يبيح للمتكلمة أن تطلب من مدرِّسها أن يساعدها في مادة اللغة العربية، خاصة وأنها تلتقي به أول مرة في الحصة الأولى في بداية العام الدراسي، وهي تخشى ردّ فعله اتجاهها وهي لا تعرفه وهو لا يعرفها، مع ما يبدو عليه من مظاهر الجدّية والهيبة وقلَّة الكلام وكثرة الصمت وعدم الضحك وحتى الابتسامة.

على عكس المثال السابق، نجد في الحوار الآتي عدم استجابة من قبل المدرِّس:

نص الحوار: (م: متعلِّمة، س: مدرِّس) دار بين المتعلِّمة والمدرِّس في نهاية الحصة الدراسية الأولى، وقد انبهرت بأسلوبه وفصاحته.

متعلِّمة: أوه، أستاذي الفاضل، كم أن سعيدة لأنني سأدرس عندك هذه السنة

المدرِّس: يصمت.

متعلِّمة: لقد سألت عن كل الأساتذة، قبل أن ألتحق بالثانوية

المدرِّس: لا داعي لهذا الإطراء (ينظر ناحية النافذة)

متعلِّمة: كُلُّهم أجمعوا على كفاءتك...

المدرِّس: يمكنك الانصراف (ويشير بيده للخروج) [يتوقَّف الحوار]

[1] ينظر المرجع السابق، ص 107-108.

يشيع استعمال **التتابعات القبلية** من قبل المدرِّسين مع المتعلِّمين قصد تحقيق استجابتهم لهم، من قبيل (س: مدرِّس، م1: متعلِّم أوّل، م2: متعلِّم ثانٍ):

س: قراءتك رائعة

م1: شكرا أستاذ.

س: اقرأ يا فلان.

م2: يواصل قراءة النص

فغرض المدرِّس في هذا الحوار أن تتوقف (م1) عن القراءة دون أن يجرحها وقد أطالت القراءة.

3. **استراتيجية القدوة:** يطلب من المدرِّس أن يقترب من متعلِّميه بأن يعطي صورة حسنة عنه في مظهره وفي أخلاقه وسلوكاته؛ فيتجنَّب الثقة الزائدة في النفس وألا يتصرّف بديكتاتورية، وأن يكون القدوة الحسنة التي يقتدي بها المتعلِّمون في أخلاقهم، وأن يحرص على الوصول إلى القسم قبل المتعلِّمين، وأن يُظْهِر بِهِنْدام يليق بوظيفة التعليم وهيبتها، وأن يُثْبِت شخصيته في التعامل معهم، وأن يتصرّف بصفة موظَّف الدولة فينفِّذ المهام الموكلة إليه بمسؤولية ويتعامل بالأخلاقيات التي تتطلبها المهنة ويحافظ على مظهره العام واتّزانه وثباته الانفعالي، وأن يمتنع عن التدخين واستعمال الهاتف خلال الحصة، والأهم من كل ذلك ألا يذكرَ زملاءه إلا بكل خير[1]، حتى لا تهتز مكانة المدرِّس ومركزه العلمي والاجتماعي بين المتعلِّمين.
4. **استراتيجية التعاقد:** يربط بين المدرِّس والمتعلِّمين عقد ديداكتيكي ضمني غير معلن، حيث يلتزم الطرفان بجملة من القواعد والنظم والسلوكات، ومنها طريقة عمل المدرِّس. فعليه أن يحرص على إعلانها في الحصة الأولى أو الحصص الأولى فيوضِّح فيها أهم الحقوق والواجبات الخاصة بكل من المتعلِّم والمدرِّس، ثم بعدها يُقدِّمُ البرنامج التعليمي والتوجيهات البيداغوجية الضرورية لتعلُّم المواد[2].

يحدِّد عبد الكريم غريب مفهوم العقد الديداكتيكي بكونه يحتوي على مجموعة من القواعد التي تضبط آليات العلاقة بين المدرِّس ومتعلِّميه، أين يكون اللاتماثل هو سيد الموقف؛ لأن المدرِّس، وفق عبد الكريم غريب، مالك للمعرفة من جهة، والمخطِّط لبنائها لدى المتعلِّم من جهة أخرى. وأرى أن حصر المعرفة في المدرِّس أمر عفا عليه الزمن، وهو مخالف للتوجهات التربوية والبيداغوجية في المقاربة بالكفاءات، فالمدرِّس لا يقدِّم معرفة وإنما يسهِّل بناءها لدى المتعلِّم؛ لأن هذا الأخير، ووفق النظرية البنائية الاجتماعية يقوم ببناء تعلُّماته بنفسه لما له من قابلية للتعلُّم مركوزة فيه منذ ميلاده. قد يكون دور المدرِّس مقتصرا على تسهيلات التعلُّمات لكنَّه بصورة أو بأخرى يتحكَّم في المعرفة التي يقدِّمها للمتعلِّمين، فيراعي مستواهم المعرفي والذهني، وحالة الفوج العامة.

[1] ينظر الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، الصفحات 9-15-16.

[2] المرجع نفسه، ص 16.

في الحالة العامة والغالبة يتمحور العقد البيداغوجي حول شخصية المدرّس، وقلّما يتجاوز خطية الاتجاه؛ ومن ثم، يستحسن تعويضه بالعقد الديداكتيكي الذي يعد أكثر إجرائية.

إضافة إلى ما ذكره عبد الكريم غريب، يعتبر العقد التعليمي-التعلُّمي (الديداكتيكي) عقدا مضمرا بين المدرِّس والمتعلِّمين وقلّما يشير إليه المدرِّس أو إلى إحدى مكوِّناته أو قواعده، وأرى أن يكون العقد معلنا وصريحا وواضحا للطرفين حتى يتحمّلا مسؤولية ما يترتّب عن التقصير؛ لأن المدرِّس، من الناحية القانونية والإدارية، ملزم بالتدريس، والمتعلِّم ملزم بالتعلُّم، ولا يجوز أن يتخلّى كل طرف عن هذه المسؤولية القانونية والأخلاقية.

قبل وضع العقد الديداكتيكي قيد التنفيذ من طرف المدرِّس والمتعلِّم ينبغي أن نعرف الدعامات التي يقوم عليها، صحيح أن طرفيه هما المدرِّس والمتعلِّم ولكن ما محتوى هذا العقد؟ وما الدعامات التي يتأسس عليها؟ ترتبط معرفة هذه الدعامات بمعرفة مصطلح آخر يقارب مصطلح العقد الديداكتيكي وهو النقل الديداكتيكي. فهذا الأخير يقوم على نقل المعرفة، وهذه المعرفة تنقسم قسمين هما: المعرفة العالمة والمعرفة المتعلَّمة، ولكن بالنسبة للعقد الديداكتيكي يتحدَّث عن معرفة المدرسية ومعرفة مدرَّسة إضافة إلى معرفة المتعلِّمين[1]. يجمع المدرّسون ذوو الحنكة والتجربة، على أن التطبيق الجيّد للعقد الديداكتيكي، يؤسّس لعلاقات جيّدة بين المدرّس والتلاميذ؛ إذ يمثل العقد الديداكتيكي إجمالا، تعاقدا ضمنيا بين المدرّس والتلاميذ منذ مستهلّ السنة الدراسية؛ وبناء على هذا التعاقد، تحدد واجبات وحقوق كل من المدرّس والتلميذ من تحديد الأهداف والكفايات المنشودة والوسائل الديداكتيكية المعتمدة، إلى الانضباط داخل الفصل الدراسي، والحق في الاعتراض والمناقشة[2].

ما يلاحظ في الحقل التعليمي، هو جهل أغلب المدرّسين بمفهوم العقد الديداكتيكي؛ إذ إنَّ أغلبهم لا يعمد إلى تحديد الواجبات والحقوق بمعيّة تلامذتهم، بالرغم من أن هذه المسألة تُعدُّ جزءا من العقد الديداكتيكي؛ ولذلك، فإن المدرِّس الذي يفطن إلى فاعلية هذا العقد، يكون هو الأنجح في العملية التعليمية[3].

ثانيا: العلاقة بين التضامن والسلطة

يعتمد بعض الدارسين على **مصطلح التضامن** باعتباره استراتيجية ينبغي أن يبنى عليها الخطاب بصفة عامة ويسعون لتعريفه. ومن هؤلاء **وليم برايت** الذي يرى صعوبة كبيرة في تحديد مفهوم التضامن؛ لأنّه " **معقّد ومراوغ؛ فهو صنف نظري بحت** "[4]، وتعمل هذه **الاستراتيجية** على تحديد درجة العلاقة بين المتخاطبين ونوعها، ومتابعة مدى التزام الطرفين باحترام هذه العلاقة والرغبة في المحافظة عليها، أو السعي لإزالة الفروق بينهما، ومن ثم تقاس درجة التفاعل الحاصل في الخطاب

[1] ينظر عبد الكريم غريب: مستجدات التربية والتكوين، ص 123-124.

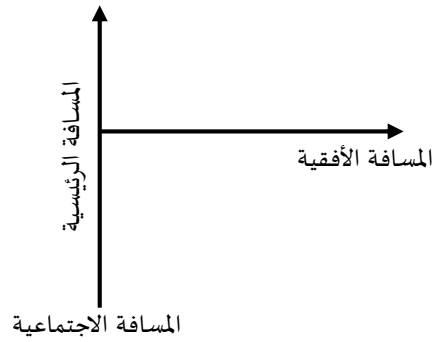
[2] المرجع نفسه، ص 124.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] عبد الهادي بن ظافر الشهري، مرجع سابق، ص 257.

جرّاء هذا التضامن المتبادل بقياس لغته وملفوظاته المشحونة بالعبارات الدالة على هذا التقرّب والتقريب.

ويقيس المحور الرئيسي **درجة المسافة** بالنظر إلى السلطة أو تحويل مشارك سلطة الآخر، وهذا تدبير غير متناظر، حيث إن أحدهما المخوَّل له السلطة يمكن أن يستعمل الشكل المألوف في البراعة مع آخر يستعمل هو بدوره نفس الأسلوب. أما المحور الأفقي فهو من جهة أخرى يقيس ما أطلق عليه كل من (براون وجيلمان) **عامل التكافؤ** أو ما يمكن أن نعتبره من وجهة نظر مضادة **المسافة الاجتماعية** والدرجة الكلّية للاحترام بالنسبة لأي موقف **فعل كلامي** إنما تتعلَّق على وجه الشمول بالعوامل المستقرَّة نسبيا للأوضاع والسنّ ودرجة الأُلْفة...وأيضا إلى حد ما قد تتعلَّق بالدور المؤقّت لعلاقة الشخص الأسرية مع آخر. وقد يرى المحاضِر أنه من المعقول أن يقول لطالب ما: (قدِّم لي محاولتك في الأسبوع القادم)، ولكن لا يجوز أن يقول له: (حضِّر لي كأسا من القهوة) ففي الحالة الأولى ينبغي أن يمارس سلطته المشروعة على السلوك الأكاديمي للطالب لكن في الحالة الأخيرة قد يتجاوز ما يعترف له فيه بمهمّته، ومرّة أخرى فإن الحقوق والواجبات تكون ذات أهمية عند تعريف منزلة المشارك في علاقات الناس بعضهم ببعض[1].



ثالثا: العلاقة بين التراحم والتوقير

لقد وقع الاختيار، في هذا البحث، على **مصطلح التراحم** بديلا عن **مصطلح التضامن** لما يحمله الأوَّل من دلالات العلاقات الإنسانية المبنية على القيم الأخلاقية بعيدا عن المنفعة واللذة وحسب، وكما يقول عبد الوهاب المسيري؛ " كانت هناك حسابات أخرى غير مادية وغير أنانية تشكّل مكوّنا أساسيا في هذه العلاقات "[2]، حين فرّق بين المجتمع التراحمي والمجتمع التعاقدي.

فالعلاقة التي تجمع بين طرفي العملية التعليمية-التعلّمية يجب أن تكون **تراحمية** بعيدة عن الأغراض، فلا غرض للمتعلّم إلا نيل العلم من مدرّسه. وهذا ما دعا إليه طه عبد الرحمن، ومن قبله

[1] جيفري ليتش: مبادئ التداولية، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، طبعة 2013م، ص 166.

[2] عبد الوهاب المسيري: رحلتي الفكرية في البذور والجذور والثمر؛ سيرة غير ذاتية غير موضوعية، مطبوعات الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، الطبعة ال الأولى، 2000، ص49.

الماوردي، إلى جعل قاعدة الإخلاص شرطا لتحقق مبدأ التأدّب. فالتأدّب الذي يظهره الطرفان لبعضهما لا يكون محقّقا إذا شابته أغراض أو مصالح أو منافع.

وتهدف هذه الاستراتيجية من خلال تطبيقها من لدن المدرّس خاصة والمتعلّمين في درجة أدنى إلى تحقيق المساواة بينهما أو السعي لتحقيقها، أو على الأقل تقليص المسافات وتقليل الدرجات بينهما مما يساهم في نجاح العملية التعليميةالتعلّمية، ومن ثم نجاح الخطاب التعليمي في تحقيق أغراضه ومقاصده. ومما يساعد على إنجاحه وعيُ الطرفين بقيمة إنماء العلاقة بينهما وتأليفها حتى تصبح العلاقة في نهاية الخطاب التعليمي أفضل منه في بدايته. ثم السعي إلى تحسين البيئة المدرسية، ماديا ومعنويا، لما لها من تأثير على العلاقة بين الطرفين.

رابعا: البنيات الخِطابية ودورها في بناء العلاقة بين المدرِّس والمتعلِّم

1- بنية التبادلات أو التناوبات

يقوم الخطاب التعليمي في عمومه على تبادل عملية الكلام بين المدرِّس والمتعلِّمين، بغض النظر عن صاحب النصيب الأكبر فيها. لكن الحقيقة الساطعة أن تبادل الكلام وتقسيمه إلى أجزاء مفصَّلة في الدرس حاصل لا محالة، بل إن دراسات تحليل الخطاب تتحدّث عن تناوب (take turns) عملية الكلام[1] أو مشاركة كل المتحدِّثين أو جُلُّهم.

وفي هذا السياق يتساءل هدسون عن مدى تحقُّق عملية التناوب في الكلام بين المتخاطبين: هل فعلا يتناوب المتحدثون أدوارهم أم أن هذه الأدوار تتشابك وتتطابق مع بعضها البعض؟ وكيف يوضِّح المتحدِّث أنه على وشك الانتهاء من الكلام؟ وكيف يوضِّح المتلقون أنهم على وشك أن يبدأوا في الكلام؟ ومن يحدِّد مَنْ الذي سيتكلَّم في الدور التالي؟ ومَنْ يقوم بمعظم الكلام؟ مَنْ يتحدَّثُ مع مَنْ؟[2]

وحقيقة الأمر أن عملية التناوب ليست بتلك السهولة؛ لأن واقع الحال في العملية التعليمية يبرز جملة من المشكلات التي تواجه هذا التناوب والتبادل بكيفية سلسلة دون تشابك ولا تداخل بين المتحدِّثين. وقد بيَّن هدسون من خلال دراسات قام بها علماء النفس الاجتماعي في مجال الأبحاث الخِطابية، وقد اتضح من هذه الأبحاث والدراسات أن التناوب في الكلام نوع من النشاط غاية في المهارة[3]، وصعبة التحقُّق لما فيها من وجوب التنسيق بين حركة العينين بين المتحدِّثين وحركة اليدين من جهة وعملية الكلام من جهة أخرى، من أجل أن يتكلَّم من كان مستمعا عندما يصمت المتحدِّث، أي لا بد أن تكون ردود أفعال المشتركين في الكلام غاية في الدقة والانتظام[4].

[1] هدسون، مرجع سابق، ص 205.

[2] المرجع السابق، ص 205.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

أ- الأزواج المتجاورة أو الأزواج المتوازية

يبحث الناس دوما عن طريقة للتعامل وإيجاد مساحة مشتركة بينهم للتفاهم والتفاعل الاجتماعي، على الرغم من الاختلافات في أسلوب الحديث، وما يساعدهم في هذا التفاهم وجود **نماذج تلقائية تقريبا** في بنية المحادثة[1]، وهي بنية تقوم على التناوب والتبادل كما سبق القول. وضمن هذه البنية يتحدَّث **جورج يول وهدسون** عن وجود بنيات أو أزواج متجاورة أو متوازية (Adjacency pairs)، وهي العبارات والأقوال التي تقتضي أقوالا أخرى تجاورها أو توازيها تعدُّ بمثابة الإجابة أو الاستجابة أو رد الفعل المناسب للأقوال الأولى.

تتكوَّن بنية التجاور من ثنائية سؤال/جواب، أو فعل/ ردّ فعل، ومن أهم أنواعها، رغم كثرتها:

- **البنية الأولى:** تحية + ردّ التحية،
- **البنية الثانية:** شكوى + اعتذار،
- **البنية الثالثة:** نداء + رد أو استجابة،
- **البنية الرابعة:** دعوة + قبول الدعوة،
- **البنية الخامسة:** توديع + رد التوديع.
- **البنية السادسة:** شكر + إجابة.

ومن الأمثلة الواضحة على هذه النماذج[2]:

المثال الأول:

الشطر الأول:	*الشطر الثاني*
س: السلام عليكم	*ع: وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته.*
س: كيف حالك؟	*ع: الحمد لله.*
س: مع السلامة	*ع: الله معك*

المثال الثاني:

الشطر الأول:	*الشطر الثاني*
س: كم الساعة؟	*ع: حوالي الثامنة والنصف*
س: شكرا	*ع: عفوا*
س: هل لك أن تساعدني في هذا؟	*ع: بالتأكيد*

يسمّي جورج يول هذه الأزواج بالتتابعات التلقائية، التي تتكوّن دائما، وفق يول، من **شطر أول first part وشطر ثان second part**ينشئهما متكلمان مختلفان. يخلق قول الشطر الأول على الفور توقُّع لفظ الشطر الثاني لنفس الزوج، وهما شطران يجب أن يتوافر دائما[3].

[1] ينظر جورج يول، مرجع سابق، ص 119.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يرى هدسون ويول أن بعض الأقوال والعبارات تتطلّب رد فعل متوقَّع من قبل المتلقي إلا أنه في بعض الحالات لا يمكن توقُّع ردود أفعال المتلقين، بل إن هناك تنوُّعا كبيرا في الصيغ التي تملأ الفراغات، حسب **يول**. وفي بعض الحالات لا تحدث الاستجابة من المتلقي رغم أن الردّ متوقَّع،" وعدم القيام بالرد المتوقّع في مثل هذه الحالات يعد رد فعل ذا دلالة معيَّنة، فعلى سبيل المثال إذا ألقى (أ) التحية على (ب) ولكن الأخير لم يردها فإن ذلك التصرف سيفهمه (أ) على أن (ب) لديه سبب معيَّن لعدم ردِّ التحيّة "[1]، يعتبره يول فشلا في الإتيان بالشطر الثاني يعامل على أنه غياب ذو مغزى ولذا فإنه ذو معنى.

ولكن الأنواع الأخرى من العبارات ليست بمثل هذا الوضوح. فغالبا ما يعقب التحذير نوع من الاستجابة من جانب المتلقّي، حتى ولو كانت هذه الاستجابة مجرّد رفع لحاجب العين أو إيماءة من الرأس، ولكن هذا النوع من إظهار الاستجابة ليس ضروريا إذا وضح أن المخاطب قد سمع التحذير. وهناك في الجانب الآخر أنواع أخرى من الكلام، مثل المحاضرة الجامعية حيث يكون ردّ الفعل من المتلقي محدودا للغاية. وينبغي علينا أن نذكر أن الدراسات الخاصة بالأزواج المتوازية لم تدرس بعد المشكلات النظرية الخاصة بتحديد أنواع الأزواج المتوازية، وبدلا من ذلك قامت هذه الدراسات بمناقشة استخدام أنواع من الأزواج، مثل النداء + الردّ[2].

تقسَّم الأزواج المتجاورة أو المتوازية إلى أزواج افتتاحية (تحية + ردّ التحية) وأخرى تكون ضمن الخطاب (شكوى + اعتذار، نداء + رد أو استجابة، دعوة + قبول الدعوة، شكر + إجابة) وثالثة تكون في ختامه (توديع + رد التوديع).

يشترط في البنيات المتجاورة أن تتألّف من شطرين ولكن تتابعها قد لا يتحقَّق في بعض الأحيان، فيتأجَّل الشطر الثاني. فتتتالى الأشطر الأولى ثم تليها الأشطر الثانية، وتكون البنية حينها على الشكل:

سؤال أوّل + سؤال ثانٍ + جواب أوّل + جواب ثانٍ

أو

سؤال أوّل + (سؤال ثانٍ + جواب ثانٍ) + جواب أوّل

التتالي في الشكل الثاني يسمّيه يول بتتابع الحشر **(insertion sequence)**، حيث: الجواب الثاني يتبع السؤال الثاني (سؤال ثانٍ + جواب ثانٍ).

ويحدث أن يبدو الجواب الثاني مقابلا للسؤال الأول، ولكن مضمونه يوحي بغير ذلك؛ لأن الأصل في تتابع الأشطر أن تتتابع الأجوبة بناء على تتابع الأسئلة الأوّل فالأوّل، ولكن الالتزام بهذا التتابع ليس شرطا لتحقق أزواج التجاور.يوضّح المثال الآتي هذا النموذج[3]:

الوكيل: هل تريد الرحلة المبكّرة؟ (س1) *الشطر الأول*

المراجع: متى تصل؟ (س2) *الشطر الثاني*

[1] هدسون، مرجع سابق، ص 205-206.

[2] المرجع نفسه، ص 206.

[3] جورج يول، مرجع سابق، ص 120.

الوكيل: في التاسعة وخمس وأربعين دقيقة (ج2) الشطر الأول

المراجع: نعم- هذا عظيم (ج1) الشطر الثاني

من خلال هذا النموذج، يستنتج يول أن تتابع الحشر هذا ينتج زوجين متجاورين، أو بالأحرى زوجا متجاورا صغيرا أو وسطا (س2-ج2) داخل الزوج المتجاور الكبير الذي ينطلق من س1 ليصل إلى ج1. نستنتج كذلك أن تتابع ثنائية سؤال/جواب أو ثنائية شطر1/شطر 2 لا تعني أن السائل دوما هو المنتمي إلى الشطر الأول، فقد لاحظنا كيف أن السؤال ينتقل بين الشطرين بحسب الحاجة التخاطبية. يسأل المدرّس المتعلِّم فيردُّ عليه المتعلِّم بسؤال آخر فيوضِّح المدرّس مجيبا عن سؤال المتعلِّم، بعدها يجيب المتعلِّم عن سؤال المدرّس، وكثيرا ما يحدث هذا النموذج في الخطاب التعليمي، خاصة إذا كان سؤال المدرّس غامضا بالنسبة للمتعلِّمين.

هناك نموذج آخر يقدِّمه جورج يول، يتمثَّل في ثنائية طلب/ قبول الطلب، كما مبيّن في المثال الآتي، هناك زوج يتألف من تقديم طلب-قبول الطلب (س1-ج1) مع تتابع حشر لزوج سؤال-جواب (س2-ج2) الذي يبدو أنه يؤدي وظيفة شرط لقبول (ج1)[1]:

س: هل لك أن ترسل هذه الرسالة بالبريد؟ (س1=طلب) الشطر الأول

ع: أيوجد عليها طابع؟ (س2) الشطر الثاني

س: أجل (ج2) الشطر الأول

ع: حسنا (ج1=قبول) الشطر الثاني

يلاحظ يول في هذا المثال أن الجواب عن السؤال الأول أو القبول بالطلب قد تأخر، وهو ما أنتج تتابع حشر (س2-ج2)، وسبب تأخره يعود إلى عدم توفُّر إمكانية القبول في زمن تقديم الطلب، وهو ما يمثِّل حقيقة أساسية عند يول: لا تتلقّى الأشطر الأولى بالضرورة الأشطر الثانية التي يتوقّعها المتكلِّم. يوسم تأخير الإجابة رمزيا عدم توافر كامن للجواب المتوقَّع المباشر (التلقائي عادة). يمثل التأخير تباعدا بين ما هو متوقّع وما هو متوفّر، ويفسّر دائما على أنه ذو معنى[2].

ب- بنيات التوقُّع:

تتحدَّث كلير كرامش (Claire Kramsch) في كتابها (اللغة والثقافة) عن تكوُّن بنيات خِطابية لدى مستخدم اللغة في مرحلة الطفولة، نتيجة لعاملي التنشئة الاجتماعية والامتزاج الثقافي في المجتمع الذي عاش وترعرع فيه، ثم تتطوَّر عبر الزمن وترسَّخ. تسمّي كلير كرامش هذه البنيات بخطط العمل أو بنيات التوقُّع **(Structures of expectation)** التي يتعلَّمها كل المستخدمين للغة معيّنة، فهم لم يتعلَّموا " كيف يفسِّرون العلامات ولا كيف يتصرَّفون على أساسها فحسب؛ وإنما تعلَّموا أيضا أن يتوقَّعوا سلوكا معيَّنا

[1] المرجع السابق، ص 121.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

من الآخرين بالمثل..."[1]، فيقابلون أفعال كلام معيّنة بأفعال كلام تناسبها في سياق ثقافي معيَّن، وإذا تغيَّر السياق تغيَّرت أفعال الكلام فهي ذات بعد اجتماعي ثقافي، من قبيل استعمال فعل الشكر للردّ على تلقّي الهدية، أو قول مع السلامة أو إلى اللقاء من أجل إنهاء المحادثة[2].

يكوّن مستعمل اللغة كذلك بنيات يفرّق من خلالها بين الكبار والصغار، بين المنتمين إلى طبقات اجتماعية أو ثقافية معيَّنة، فتصبح هذه البنيات جزءا من تكوينهم العضوي؛ لأنها ضاربة في أعماق خبرتهم الحياتية التي يستقون منها فهمهم وتفسيرهم للعالم من حولهم. يتعلَّم كيف يفرّقون بين الإهانة والتحيَّة[3].إنها " بنية عامة ترسَّخت في عقول الناس من خلال الثقافة التي يعايشونها هي ما نطلق عليه **الأطر (Frames) أو البنى الكبرى (schemata) "**[4].

وإذا طبَّقنا هذا النموذج على العلاقات التي تنشأ بين المدرِّس والمتعلِّمين وجدناها شبيهة به، تسير على منواله، فحقيقة الأمر أن طرفي العلمية التعليمية التعلُّمية يكوّنان **بنيات التوقُّع** انطلاقا من نماذج المتعلِّمين والمدرِّسين السابقة لديهم، وبما يجمّعونه من معلومات في بداية العام الدراسي، وفي مرحلة ثالثة ما يكتسبونه في التعامل اليومي من عادات سلوكية تجعلهم يتوقَّعون أن يحييهم المدرِّس (بالنسبة للمتعلِّمين) عند أوّل مقابلة، أو يستمعوا إليه عندما يتحدّث أو يجيبهم عن أسئلتهم، مع وجود اختلافات ثقافية تؤثّر في هذه التوقُّعات...

ومما يتكوَّن لدى المدرِّس من بنيات توقُّع أن يحييه تلميذه بطريقة مختلفة عن تحيَّة زميله الأستاذ أو تختلف عن تحيَّة زميلته الأستاذة (المصافحة بين الذكور والمعانقة بين الإناث)، ويتوقَّع الصديق أن يحييه صديقه بطريقة تختلف عن تحيته الضيف الغريب، كما يتوقَّع المتعلِّمون أن يحيّيهم الأستاذ الجديد بطريقة مختلفة عن تحيَّة أستاذ درَّسهم من قبل، وانطلاقا من خبرتهم في ثقافتهم ينظِّم الناس معارفهم ومفاهيمهم عن العالم، ويستخدمون هذه المعرفة لاستباق التفسيرات والعلاقات الخاصة بأية معلومات وأحداث أو خبرات جديدة يصادفونها في مسيرة حياتهم.

نصل إلى أن كلا من المتعلِّم والمدرِّس يكوّن بنيات توقُّع عن مدرِّسيه، كل مدرِّس على حدة فيتعامل معهم بناء على هذه الخطّة، وكذلك الأمر بالنسبة للمدرِّس. يشتغل المدرِّس مع كل فوج وفق بنيات التوقُّع التي كوَّنها عن كلِّ متعلِّم أو عن مجموع المتعلِّمين. والأهم من هذا هو كيف يوظِّف المدرِّس بنيات التوقُّع في سير الدرس، في بناء اختباراته، في بناء علاقته مع المتعلِّمين، في المحافظة على نظام قسمه والسيطرة عليه، في اختيار الاستراتيجيات المناسبة مع المتعلّمين: مع من يستعمل الاستراتيجية التراحمية؟ ومع من يستعمل الاستراتيجية التوجيهية؟.

---

[1] كليركرامش: اللغة والثقافة، ترجمة أحمد الشيمي، مراجعة عبد الودود العمراني، وزارة الثقافة والفنون والتراث، الدوحة، قطر، الطبعة العربية الأولى، 2010م، ص 50.

[2] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 51.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ج- **بنية التفضيل:** تقع بنيات التفضيل بين أزواج التجاور وبنيات التوقع، فهي جزء من أزواج التجاور،لأنها تتحقَّق في الشطر الثاني منها. ومن جهة أخرى هي بنية توقُّع يفضِّلها أحد الطرفين وهو المتكلِّم الثاني. وقيمة بنيات التفضيل تكمن في كونها أفعالا اجتماعية مثلها مثل أزواج التجاور وبنيات التوقُّع. تتكوَّن من عرض أو طلب يمثِّل الشطر الأول من زوج التجاور، وقبول يمثِّل الشطر الثاني منه، ويقابل هذا القبول ما أطلق عليه جورج يول " بنية التفضيل "؛ لأن الطلب قد يقابل بالرفض فتسمّى هذه البنية، عند يول، بالبنية غير المفضّلة، تقسم بنية التفضيل preference strucrure الأشطر الثانية إلى أفعال اجتماعية مفضَّلة وغير مفضَّلة. الفعل المفضّل هو الفعل التالي المتوقَّع بنيويا، أما الفعل غير المفضَّل فهو الفعل التالي غير المتوقع بنيويا[1]..

تلتقي بنية التفضيل مع بنية التوقُّع في كون الأولى متوقَّعة أكثر من طرف المتكلِّم الأول عندما يقدِّم طلبه أو عرضه أو ما شابه ذلك، فالقبول مرجَّح بنيويا أكثر من الرفض. تسمّى هذه الاحتمالية البنيوية **تفضيلا preference**، يستعمل هذا المصطلح للإشارة على نموذج بنيوي محدّد اجتماعيا ولا يشير إلى أيّ من رغبات الفرد العاطفية أو الذهنية. في هذا الاستعمال التقني للكلمة، فإن التفضيل نموذج مراقب في الحديث وليس رغبة شخصية[2].

ولنلاحظ الأمثلة الذي يسوقها جورج يول لتوضيح بنيتي التفضيل وغير التفضيل:

1- المثال1: يتكوَّن من أمثلة فرعية من [أ-د]، تمثل الأجوبة في كل شطر ثان جوابا مفضّلا[3] أو جوابا غير مفضَّل.

الشطر الأول (العروض)	*الشطر الثاني (بنية التفضيل: القبول)*	*الشطر (البنية غير المفضَّلة: الرفض)*
أ-هل لك أن تساعدني؟ (طلب)	*بالتأكيد*	*لا يمكنني*
ب-تريد بعض القهوة؟ (عرض)	*نعم، رجاء*	*لا ، لا أرغب*
ج-أليست رائعة بالفعل؟ (تقييم)	*نعم، إنها كذلك*	*لا أعتقد*
د-ربما يمكننا الذهاب للتمشي. (مقترح)	*سيكون هذا رائعا*	*أنا متعبٌ*

على اعتبار أن أزواج التجاور (ببنياتها الخِطابية) أفعال كلامية اجتماعية وخاضعة للسياق الثقافي، فإن المتكلِّمين يتوقَّعون الأشطر الثانية سواء المفضَّلة المتوقَّعة أو تلك التي لا يفضِّلونها، وإن كانت غير مستبعدة. وفي المثال 1، نلاحظ أن العروض والطلبات التي قدَّمها المتكلِّم الأول تستقبل بالقبول

[1] جورج يول، مرجع سابق، ص 122.

[2] المرجع نفسه، ص 121.

[3] المرجع نفسه، ص 122.

من طرف المتكلِّم الثاني، إلا أنه يمكن أن نتصوَّر أنها قد تقابل إما بالرفض في صورة المثال 1، وإما بالصمت، وفي كلتا الحالتين، يعدُّ الردُّ بنية غير مفضَّلة لدى المتكلِّم الأوّل[1].

2- المثال 2:

يقودنا المثال الثاني الذي ذكره يول إلى فهم طبيعة بنية التفضيل، وكيف يحاول المتكلِّم الأول تحقيقها أو الوصول إليها عبر إعادة القول أو تقييم أقواله نتيجة للصمت الذي تقابل به عروضه وطلباتـه؛ فالصمت يقود " المتكلِّم الأول غالبا إلى مراجعة الشطر الأول للحصول على شطر ثان لا يكون صمتا من المتكلِّم الآخر "[2]. وفيما يلي نعرض المثال 2:

ساندي: ولكني متأكدة أن عندهم طعاما لذيذا هناك (ثانية وستة أجزاء من الثانية)

ساندي: أم م م- أظن أن الطعام ليس رائعا.

جاك: أي- يذهب الناس هناك غالبا لأجل الموسيقى.

نلاحظ أن (ساندي) قد عدّلت في قولها الأوّل من التأكيد على أن الطعام لذيذ إلى أنه ليس رائعا، وسبب التعديل فيه أن (جاك) لم يستجب ولم يقدِّم قولا تفضِّله (ساندي)، بل كان ردُّه الصمت التام، " لاحظ أن صمت جاك يقع في المكان الذي كان سينشأ فيه عدم موافقة (أي جواب غير مفضّل) إزاء تقييم ساندي. توصل عدم الإجابة أن المتكلِّم غير مؤهّل لتقديم إجابة مفضَّلة[3] ". اعتبرت (ساندي) أن البنية التي توقَّعت تحقُّقها والتي فضَّلتهالم تتحقَّق، فقامت بمراجعة أقوالها من الوصول إلى بنية مفضَّلة، وهو ما حدث من رد فعل من طرف (جاك) حقَّق لها بنيتها التفضيلية[4].عموما، عندما يتوجَّب على المشاركين إنشاء إجابات تمثّل الشطر الثاني غير المفضّل، فإنهم يشيرون إلى أنهم يقومون بشيء موسوم للغاية[5].

3- المثال 3:

يقدِّم يول في هذا المثال نموذجا آخر للبنية غير المفضَّلة

أنشأت المتكلمة الأولى جملة خبرية يبدو أن المتكلمة الثانية تعارضها. ستكون الموافقة هي الشطر الثاني المفضّل، ممثلة في إجابة مثل نعم أو حتى أعتقد ذلك. تجد المتكلمة الثانية جولي نفسها في محل إنشاء شطر غير مفضّل[6].

سندي: إذن يعالج الإقداميون الأيدي

جولي: آم م م- حسنا – هنا – هم، هم يعالجون أقدام الناس غالبا.

---

[1] ينظر المرجع السابق، الصفحة نفسها. هناك إضافات لم يذكرها الكاتب.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 123.

[4] المرجع نفسه، ص 122.

[5] المرجع نفسه، ص 123.

[6] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

لاحظ أن الشطر الثاني غير المفضّل لجولي موسوم بترددات ابتدائية، إنما الفعل صعب الإتيان (أساسا تصحيح الآخرين). يوجد تأخير (آم م م زائدا توقف) في البدء، وجاءت الجملة الواقعية التي تشير إلى التعارض بعد مقدّمة (حسنا)، وإشارة إلى آراء الآخرين (هناك)، وتكرار متعثر (هم، هم). حتى أن الجملة تتضمّن تعبيرا (غالبا) لجعل المعلومة أقل تحديا للادّعاء في الشطر الأول. عن التأثير العام هو أن هذه المتكلمة تقدِّم نفسها على أنها غير راغبة (وتجد صعوبة) في وجوب قولها لما قيل. توجد الترددات والمقدِّمات في الأشطر الثانية غير المفضَّلة للدعوات، كما هو مبيّن في [1].

[1] بيكي: تعالي فيما بعد لتناول القهوة

ويكي: آه-أيه- أرغب في ذلك- ولكنّك تلاحظين-أنا-يتوجّب عليّ إنهاء هذه- أنت تعلمين.

كما هو الحال عادة، يمكن إتمام تعبير الرفض (شطر ثان غير مفضّل) دون قول كلا فعليا. نقل شيء لم يتم قوله مطلقا في [1]. بعد مقدمة (آه) وتردد (أيه)، أنشأت المتكلمة الثانية في [1] نوعا من القبول الرمزي (أرغب في ذلك) لتقديم الشكر على الدعوة، متبوعا بسبب (يتوجَّب عليّ إنهاء هذه) لتبيين ماالذي يعيق المتكلمة من قبول الدعوة. يوجد أيضا معنى منقول إضافي مفاده أن ظروف المتكلمة خارجة عن سيطرتها بسبب التزام (يتوجَّب عليَّ) و، مجددا، استحضرت تفهم موجهة الدعوة (أنت تعلمين).

يوضح [2] النماذج المرتبطة بالشطر الثاني غير المفضَّل في الإنجليزية على شكل سلسلة من العناصر الاختيارية.

كيف تنجز غير المفضل	*الأمثلة*
أ-تأخر/تردد	*توقف؛ آم م م، أه*
ب-أبدأ بمقدمة	*حسنا؛ أوه*
ج-عبر تشكيك	*لست متأكدا؛ لا أعلم*
د-نعم رمزية	*هذا عظيم؛ أرغب في ذلك*
هـ-اعتذار	*آسف؛ آسف*
و-إذكر التزام	*يتوجَّب علي القيام بـ (س)* *يتوقع مني أن أكون في (ص)*
ز-إدع للتفهم	*أنت ترى؛ إنك تعلم*
ح-تبني الموضوعية	*الجميع؛ هناك*
ط-قدم سبب	*عمل كثير؛ ليس عندي وقت*
ي-استعمل ملطفات	*حقا؛ غالبا؛ نوعا ما*
ك-استدرك السالب	*لا أعتقد؛ غير ممكن*

د- بنية موضوع الخطاب:

وهناك نوع آخر من البنية في بناء الخطاب وتعتمد هذه البنية أولا وأخيرا على الموضوع topic، أي موضوع الخطاب ومن الواضح أنه لا توجد علاقة بين التناوب في الحديث والموضوع لأن المتحدّثين

كثيرا ما يغيّرون الموضوع خلال تناوبهم الأدوار. ومن السهل أن نتصوّر أن البنية القائمة على موضوع الخطاب بنية هرمية أي أننا نستطيع تحليل الخطاب إلى وحدات أصغر فأصغر، وذلك اعتمادا على بنية الموضوع في الخطاب. ويدعم هذا التصور البنية السائدة في النصوص المكتوبة التي اعتاد عليها معظم المثقفين. ويمكن على سبيل المثال التعرف على البنية التدريجية التي تعتمد على الموضوع في هذا الكتاب فبنيته هرمية واضحة للغاية تكون الفصول فيها أكبر الوحدات حجما ثم الأقسام الرئيسة ثم الأقسام الثانوية ثم الفقرات وأخيرا التركيب. ويحدد كل هذه الوحدات نوع أو آخر من العرف الطباعي والكتابي. وعند فرض هذه البنية على كتابنا الحالي، حاولت أن أجعل هذه البنية تعكس الموضوعات التي يقدمها الكتاب ولذلك تعدّ هذه الجملة مثالا على نوع البنية، وهي جزء من الفقرة التي هي بالتالي جزء من هذا القسم الثانوي الذي يتناول أنواع بنية الخطاب، هذا بالإضافة إلى الدخول والخروج وهما جزءان آخران من هذا القسم الذي يعالج بنية الخطاب، ويعد كل هذا جزءا من الفصل الخاص بدراسة الكلام باعتباره نوعا من التعامل الاجتماعي[1].

وقد ادّعى كثير من الباحثين أنهم يستطيعون اكتشاف مثل هذه البنية الهرمية في أنواع من الخطاب منها المكتوب والمنطوق. فقد قام جون سينكلير John Sinclair ومالكولم كولتهارد Malcolm Coulthard (1975) بتحليل عدد من الأشرطة التي سجَّل عليها عددا من الحصص الدراسية في المدارس الثانوية، واستطاعوا التعرُّف على بنية هرمية الخطاب hierarchical discourse تبدأ بأكبر وحدة وهي الحصة ثم التعامل ثم التبادل ثم الحركة ثم تأتي في النهاية الفعل، الذي يتطابق بالكاد مع الوحدات التركيبية الجملة الأساسية (انظر كولتهارد 1975 الذي يقدم عددا من الاقتراحات الأخرى لتحليل الخطاب تحليلا هرميا). وأيا كانت درجة اقتناعنا بهذه المقترحات فمن الواضح أنه لا توجد أي بنية هرمية في انواع معيَّنة من الاتصال الاجتماعي حيث يتغيّر الموضوع أو يتبدل تدريجيا إلى موضوع آخر دون تحديد واضح[2].

ويبدو أن السبب في ميل المتحدث إلى الكلام في نفس الموضوع أو عدم الابتعاد عن الموضوع الرئيسي إلا بشكل تدريجي هو أن ذلك يزيد من فرص اهتمام المشتركين بما يقال لأنه يزيد من احتمالات فهم المشتركين للخطاب، لأننا نملك حصيلة ضخمة من المعلومات عن العالم في أي موضوع ونستطيع أن نحسن استغلالها كمتحدثين أو متلقين. والمتحدِّثون الذين يحافظون على موضوع واحد يفترضون أن الجميع يعرفون مهاد موضوع الحديث[3].

والخلاصة التي يبدو أننا ننتهي إليها في مسألة البنية التي تعتمد على الموضوع، أن بعض أنواع الخطاب قد تكون ذات بنية هرمية، وخاصة إذا كانت لدى المتحدِّث فرصة للتخطيط للخطاب بأكمله قبل أن يبدأ حديثه (كما هو الحال عند كتابة كتاب أو إلقاء محاضرة) ولكن غالبا ما تكون معظم أنواع

[1] هدسون، مرجع سابق، ص 207.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 208.

الخطاب ذات بنية فضفاضة وغير متماسكة إلى حدّ كبير. وهذه النصوص تتميَّز بتغيّر الموضوع فيها بين آونة وأخرى، وتتكوَّن بحسب من الموضع الراهن المطروح في لحظة بعينها[1].

خامسا: بنية موضوع الخطاب التعليمي والاستدلالات السياقية

1- الاستدلالات السياقية:

ترتبط الكلمات التي يتبادلها المدرِّس والمتعلِّمون في مواجهتهم الكلامية اليومية أو في كل حصة دراسية بطرق لا تعدُّ ولا تحصى بسياق الحال وسياق الثقافة التي تجري فيهما تلك المواجهات الكلامية. فعندما يقول المتعلِّم للمدرِّس: **أريد أن أدخل هنا هلاَّ فتحت لي الباب؟** فإن المدرِّس سيفهم المعنى المقصود من كلام متعلِّمه فسيربط المدرِّس بين المتعلِّم والفعل (أريدُ) التي تدل على الضمير أنا الذي يعرفه جيِّدا إنه من متعلِّميه من خلال صوته وهيئته الخارجية. ويربط بين هنا وحجرة الدرس التي تقع خلف الباب التي يراها من موقعه أين يقف. كما أن ال في لفظة الباب تشير إلى باب الحجرة هذه التي يريد أن يدخل إليها وليس غيرها. أضف على ذلك أن عليه أن يفهم من ابتسامة المتعلِّم المرسومة على وجهه ومن نبرة صوته وطريقته في الكلام ومن خبرته معه أن الطلب مشروع من متعلِّمه في هذا السياق التداولي حال النطق به. هذه الألفاظ (أريد، هنا، الباب) ومصاحبات الأفعال (النبر ونغمة الكلام وسرعة النطق والضحك) وكذلك العلامات غير الكلامية (كاتجاه النظر وملامح الوجه ووضعية الجسد ونغمة الصوت) هي التي تجعل المتكلِّمين يشيرون على مستمعيهم أو يوضِّحون لهم أو يرشدونهم إلى تفسير ما يقولونه لهم في خضمّ سلسلة لا تنتهي من العوامل ذات الصلة احتماليا في السياق، كل ذلك نسمِّيه إشارات مساقية (Contextualization cues)[2].

تساعد هذه الإشارات في صنع ما نسمِّيه الاستدلالات السياقية (situated inferences) ذات الصلة أو بعبارة أخرى تساعد في استحضار الخلفية الثقافية والتوقُّعات الاجتماعية الضرورية لتفسير الكلام ويصبح في مقدور المتكلِّمين والسامعين، من خلال استخدام الإشارات المساقية، نقل توقُّعاتهم إلى الطرف الآخر حسب طريقتهم في التواصل أو التخاطُب وعلى المشاركين في تلك المبادلات اللفظية أن تتوفر لديهم القدرة على الاستفادة من الحوار حسب فهم كل فريق لسياق الحال وسياق الثقافة لحظة بلحظة[3].

2- **التماسك السياقي**: تعدُّ الجهود المبذولة في سبيل جعل الكلمات المنطوقة ذات معنى في إطار سياق الحال والثقافة، جزءا من خضمّ المبادلة اللفظية، في إطار الجهود التي تهدف لتأسيس التماسك (coherence) السياقي. لا يأتي التماسك في كلام المتكلِّمين جُزافا وإنما يُستحدَثُ استحداثا في عقول المتكلِّمين والسامعين على السواء وبفضل الاستدلالات التي يَخرجون بها

[1] المرجع السابق، ص 208.

[2] ينظر كلير كرامش، مرجع سابق، ص 51-52.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 52.

تأسيسا على الكلمات التي يسمعونها. ومن ثم فبينما يعمل التماسك الدلالي على إقامة الصلة بين الكلمات فإن التماسك التداولي يعمل على إيجاد الصلة بين المتكلمين والسامعين في إطار السياق الثقافي الأوسع لعملية التواصُل[1].

نص الحوار:

المدرّس: *من يذكّرنا بالسياق (الثقافي) التاريخي والسياسي؟ (النص الأدبي: قصيدة في مدح الهاشميين للكميت بن زيد الأسدي).*

المتعلّم: *تميّز الشعر بالركود في عصر صدر الإسلام وازدهر في العصر الأموي.*

المدرّس (يسجّل على السبورة): *تطوّر الشعر بظهور الأحزاب السياسية ما جديد هذا العصر؟*

المتعلّم: *ظهور العصبية القبلية*

المدرّس: *هل ظهرت؟ يركّز الأستاذ (حالة الوجه، النظرات، تحريك الرأس، نغمة السؤال)*

المتعلّم: *بل تجدّدت.*

المدرّس: *إلام يعود تناقض الشعراء؟*

المتعلّم: الصراع السياسي حول الخلافة بنو هاشم وآل البيت.

المدرّس (يركّز): *أنتم قلتم؟ هل هذا صحيح؟*

المتعلّم: *بنو هاشم.*

المدرّس (مصوّبا): *والأمويون.*

المتعلّم: *السنّة والشيعة؟*

المدرّس: *ظهرا فيما بعد*

المدرّس: *ما هي ميزة العصر؟*

المتعلّمون: *حرية التعبير*

المدرّس: *من أمثلة الشعراء؟*

المتعلّم: *الكميت بن زيد الأسدي*

المدرّس: *إلى أي فئة؟*

المتعلّم: *إلى بني هاشم*

المدرّس: *ما الدليل؟*

المتعلّمون *(من التعريف الوارد في الكتاب المدرسي): يدافع، يحب، يمدح، الأحقية في الخلافة، من المتشيّعين: يناصر، تعلّقه بالهاشميين، يريد أن يصبح ناطقا باسمهم أو شاعرهم الخاص. أن يستعمل كل ما لديه.*

المدرّس: *في أي شيء يدافع عنهم؟ الخلافة*

[1] ينظر المرجع السابق، ص 53.

المدرّس (مصوّبا): الأولوية، الأحقيّة.

الألفاظ (أريد، هنا، الباب): الأسئلة، الإجابات

ملاحظات عامة على الحوار:

هناك مصاحبات الأفعال (النبر ونغمة الكلام وسرعة النطق والضحك): التجاوب أو عدمه، التفاعل، الابتسامات أو التجهُّم، تقطيب الجبين، رفع الصوت في حالة الخطأ وفي حالة انفعال المدرّس، تلكؤ أو سرعة في الكلام، الشدَّ على المقاطع التي أخطأ فيها المتعلِّمون من طرف المدرّس وتكرارها، استعمال الأصوات أس سسسسْ لضبط القسم والتركيز على الدرس، التفاعل أمام الإجابات الصحيحة...

وكذلك العلامات غير الكلامية (كاتجاه النظر وملامح الوجه ووضعية الجسد ونغمة الصوت): ينظر إلى كل التلاميذ، ثم عند العجز عن الإجابة ينظر إلى التلاميذ المجيدين: هيا يا فلانة أسعفينا...وجه مشدود إلى المدرّس من طرف المتعلّمين. وقفة جانبية عند إجابة المتعلِّم ووقفة مواجِهة عند سؤالهم، استعمال اليدين عند الشرح جمعهما وتشبيكهما.

من خلال هذه الشبكة المتقاطعة من التكرارات المعجمية والصوتية التي تمنح حديث المتحاورِينَ تماسُكًا دلاليا نجد أن المدرّس والمتعلِّمين وهم من مدينة واحدة ولهم نفس الخلفية الثقافية إنما يدعمون كل إشارات الآخر السياقية (إشارات المدرّس وإشارات كل متعلِّم). أما التماسك الدلالي للكلمات التي ينطق بها المتكلِّمون مضافا إليها الخلفية الثقافية المشتركة لكليهم فإنه إنما يؤسِّسُ لتماسك تداولي عميق من خلال ما يفعله المتحاورون. والطريقة التي تصادت بها كلماتهم وتعانقت بها ألفاظهم وعباراتهم، وبها واصلوا حديثهم تصل بهم إلى أن استنباط المعلومات التي تنقلها الكلمات ليست هي أهم ما في هذه المحادثة (بل إنها توحي في الواقع بأنهم يختلفون)، ولكن المهم هو إحساسهم بانطلاقهم من مساحة حوارية واحدة وأنهم ينتمون لثقافة واحدة[1].

في وُسْع الإشارات المساقية أيضا أن تؤكِّد على التناقضات الكامنة في استنتاجات المشاركين وإطارات توقعاتهم، ومن ثمَّ تؤدّي بهم إلى انهيارات تماسك في المجابهات عبر الثقافية[2]. أو إلى مراجعات في التوقّعات من أجل الحفاظ على التماسك السياقي.

وقد تؤدِّي الإشارات المساقية نفسها إلى استنتاجات مختلفة بين المتعلِّمين، وقد يحدث سوء فهم حقيقي لأنها تعزى أحيانا إلى مواقف أو صفات شخصية وما ينتج عن ذلك من نقص في التماسك الدلالي يترك المتكلِّمين في حالة ارتباك وحيرة شديدة و قد أخذ بهم الإحباط والغضب كل مأخذ.

نص الحوار:

المدرّس (مبتسما ومتحدّثا مع متعلّم، ينظر إليه): بُنَيْ، هل بإمكانك أن تقرأ النص؟

المتعلّم (متجهما، وموجّها نظره ناحية النافذة): لا أريدْ...أووووف

[1] ينظر المرجع السابق، ص 54.

[2] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المدرّس (مشدوها، بقي صامتا لمدّة وهو ينظر إلى ذلك المتعلّم):...ما هذا الزمان؟ ! قرّيني وأنا سيدك (بالدارجة)

المدرّس(موجّها كلامه إلى إحدى المتعلّمات): تقراي – لا (بصوت جهوريّ غاضب)

المتعلّمة: ما نقراش (بابتسامة خجولة)

المدرّس (مبتسما وقد ذهب عنه الغضب): نعم اقراي...اقرئي يا فدوى...

المدرّس (يوجّه ملاحظة للقارئة): أنت مستبدّة (لأنها قرأت سطرين).

المدرّس (موجّها كلامه إلى المتعلّم الممتنع عن القراءة): أنت ما تزيدش تجيني

المدرّس: ما معنى كلمة النهى؟

المتعلّمون: ينظرون...ولا يجيبون...

المدرّس: أجيبوا يا أهل النهى؟ بل أنتم أصحاب النهي!

المدرّسُ (مجيبا): النُهى: أصحاب العقول الراجحة.

المتعلّمون: يضحكون...هاهاها

المدرّس: حانت نهايتكم!

(إذا نبرة الصوت قد تفسَّرُ على أنها مفتاح الوصول إلى موقف المتكلّم، ومن هنا فهي جزء من سلوكه المقصود. علوّ نبرة الصوت عند نطقه حانت نهايتكم على أنها علامة على توتُّره وعدم قدرته على ضبط أعصابه وأن ارتفاع نبرة صوته عندما نطق بعبارة "أنت ما تزيدش تجيني" على أنها محاولة لطرده والانتقام لموقفه معه بطريقة عنيفة؛ لأنه مسَّ بمركزه كأستاذ ولو وجد طريقة أخرى لفعلها)

أما مع المتعلّمة فالأمر مختلف؛ فلاعتبارات تراحمية وعلاقة جيّدة معها باعتبارها مجتهدة وطيّعة، على عكس المتعلّم الذي يبدو الموقف محمَّلا بتراكمات اجتماعية وشخصية بينهما. أراد المدرّس أن يحفظ ماء وجهه بالتوجُّه إلى المتعلّمة (حسن التخلُّص) المجتهدة.

تحكم هذه القواعد الأربع لمبدأ التعاون في المحادثة، في جزء منها، توقعات المتحدّثين والسامعين في المبادلات اللفظية القائمة على تبادل المعلومات (كما في العملية التعليمية التعلُّمية). فإذا أُصيبَ السامعون بالإحباط أحيانا لأنهم يشعرون أن محادثيهم يسعون لإبلاغهم بمعلومات غير ضرورية أو جاوزت القصد، أو أنهم يريدون البعد عن الموضوع الأصلي، أو الأسوأ من ذلك يسعون لخداعهم، فهذا لأنهم يتوقّعون منهم أن يلتزموا بقواعد السلوك التعاوني[1].

3- أدوار المشاركين والبناء المصاحب للثقافة:

بالإضافة إلى الأدوار المؤسساتية التي انتحلها المتكلّم بحكم عمله أو موقعه (كموقع المدرّس والمتعلّم)، فهنالك أدوار أخرى محلية (حسب إيرفنج جوفمان Erving Goffman) أو إطارات مشتركة، على المتكلّم والسامع أن يكتسبها بنفسه من خلال ما يقوله والطريقة التي يقول بها. إذ يمارس المشارك

[1] ينظر كلير كرامش، المرجع السابق، ص 58.

في المبادلات الكلامية أدوارا اجتماعية مختلفة تكشف الكثير عن الشخصية الاجتماعية التي يريدون تمثيلها، وكما تكشف الكثير أيضا عن الشخصيات الاجتماعية التي يدعونها لأنفسهم أمام محادثيهم. فهم يمارسون تلك الأدوار من خلال نوعية اللغة (regiter) التي ينتمون إليها (في لغة فصحى أو غير فصحى)، ومن خلال نبرة الصوت (الجادة أو الهازلة أو لاذعة السخرية)، وعدد مرّات التوقف عن الكلام، والطريقة التي يدخلون بها في المحادثة والإشارات الاسترجاعية التي يعودون بها واختيارهم للبنى المعجمية والنحوية وطريقتهم في توزيع نوبات الصمت، أو قد يأتي الواحد منهم واثقا أو حييا مهتما أو غير مكترث دانيا أو مبتعدا معطاء أو ممسكا بل وقد يتّخذ الواحد منهم لنفسه دور الودود المحب أو دور المنافس الشريف أو دور المتسلِّط الطاغية أو دور الأم الحنون[1].

وقد تختلف أدوارهم التفاعلية، خذ على سبيل المثال هذا التفاعل المتبادل بين مدرِّس (س) ومتعلِّم (م1) ومتعلِّم (م2):

س: لماذا لم تنجز الواجب؟

م1: يصمت.

م2: إنه مريض، ولم يحضر الحصة الماضية.

س: أنجزْه مكانه.

إن (م2) في الواقع يساهم بكلمات ليست له، بل كان ينبغي أن تكون لـ (م1). وقد يُفهم تدخّله بالكلام نيابة عن (م1) على أنه يريد تقديم المساعدة، أو على أنه يحشر نفسه فيما ليس من شأنه، وكان ينبغي أن يهتم بأموره الشخصية فحسب. كما يمكن أن ينظر إلى تدخُّله في الكلام الذي جاء بعد صمت (م1) والذي فهمه على أنه يطلب مساعدته أو أنه في حاجة إلى مساعدة لأن صمته يعود إلى سبب ما أو مانع معيَّن. وقد يُفهم تدخّله على أنه مدخل لانعقاد الصلة بينه وبين (م1). أو ربَّما هناك نيَّة من (م2) للتقرُّب من (س) لاختلاف المراكز بينهما فيظهر (م2) بمظهر الإنسان الخدوم ولغرض التقليل من الأثر السيء الذي أحدثه صمت (م1). أما إجابة (س) فتظهر علاقة السلطة التي أراد أن يمارسها على (م2) فلا حقَّ له أن يجيب عن سؤال لم يوجَّه إليه، ثم يظهر سلطته لـ (م1)؛ لأنه يجب أن يجيب عن سؤال (س) حالا.

إن **الحديث بالنيابة** أو **التدخُّل من أجل التضامن** مع ما يقوله الآخر هو واحد من الأدوار التي يقوم بها المشاركون في الحديث في علاقة كلماتهم بكلمات الآخرين. وقد يحقّ لنا أن نطلق على الدور الثاني دور **المدير** تأسيسا على السلطة المؤسساتية التي يمنحها المجتمع للمتحدِّث. ونطلق على الدور الثالث دور **المؤلِّف** أي الذي يزعم لنفسه المسؤولية عن أقواله. يستطيع المتحدّثون إذًا أن يتحدَّثوا بوصفهم مؤلِّفين أو مسؤولين[2].

[1] ينظر المرجع السابق، ص 59.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 60.

ويتحقَّق البناء المشترك للثقافة من خلال تفعيل هذه الأدوار جميعا أي من خلال ما نطلق عليه (عمل اللغة في الأداء). فالأطفال مثلا ليسوا كيانات بيولوجية فقط، بل هم أدوار مشيَّدة اجتماعيا يقوم الوالدان على تنشئتهم ثقافيا ويتكلمون نيابة عنهم باستمرار، والأطفال يقبلون أن يتحدَّث الوالدان نيابة عنهم[1].

وكذلك ليست أدوار النوع (المؤنّث والمذكّر) نتيجة طبيعية للتركيب البيولوجي، لكنها أدوار محدّدة اجتماعيا، أي يقوم النوعان (الذكر والأنثى) بأداء أدوار مختلفة كمشاركين في محادثة. ويساعد في تحقُّق هذه الأدوار منظومة من الإشارات الصغيرة، التي تظهر التأكيد على الذات أو الشك في قدرات الذات، كما تعمل على إظهار حبِّ السيطرة أو الخضوع التام، وقد التصقت الصفات بمرور الزمن بنوع أو آخر من النوعين[2].

نص الحوار:

وقد تختلف أدوارهم التفاعلية نتيجة للنوع (الذكر والأنثى)، خذ على سبيل المثال هذا التفاعل المتبادل بين مدرِّسة (س) ومتعلِّم (م1):

س: لماذا لم تكتب درسك؟

م1: ينظر إليها نظرة غاضبة، ثم يقول: ما كَتَبْتَشْ (بنبرة عالية).

س: هل أستطيع مساعدتك (بنبرة خافتة ومرتبكة).

م1: وما شأنك بي (بنبرة عالية وغاضبة جدا).

س: لا عليك، لم أقلْ شرًّا...(وتنسحب إلى مكتبها لتجلس وقد احمرَّ وجهها)

نفسِّر نبرة (م1) المرتفعة والغاضبة من (س) على أنها دليل للسيطرة الذكورية، أو على قدرة الذكر على الرد على المواقف المحرجة دون أي تأثُّر بما يناسب شخصيته دون مراعاة أي قواعد للتأدّب أو اللياقة، ثم نفسِّر ردَّ فعل (س) غير المنتظِر لإجابة (م1) العنيفة بأنَّ سؤالها له لم يكون فيه زجر له وتأنيب وإنما استفسار قصد مساعدته اجتماعيا، فهي حاولت توظيف الاستراتيجية التراحمية معه ودليل ذلك سؤالها له بإمكانية مساعدته إن كانت لديه مشكلة أو شيء من هذا القبيل واستعمالها لنبرة خافتة لما في صوتها من تأثير على المخاطَبين، حسب ظنِّها، أما ارتباكها فيعود إلى عدم توقُّعها لردِّ فعله معها، وهذا يعود إلى سلوكها المعتاد مع المتعلّمين بالمعاملة الحسنة والأخلاق الراقية بتوظيف قواعد التأدُّب مع الجميع.

ولا ينبغي أن نعمِّم هذا الموقف على كل المواقف التي تربط بين نوع (أنثى) ونوع آخر (ذكر)، فقد يختلف التفسير باختلاف السياق الموقفي والثقافي.

[1] ينظر المرجع السابق، ص 61.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 62.

4- تأنيب الذات

يقوم المتعلِّمون بتأنيب ذواتهم حتى لا يعاقبوا أو يخففوا من غضب المدرِّس، وقد تكون هذه الآلية هي أقل ما يستعمله المتعلمِّم باتجاه ذاته. وعليه فإنه " يتضمّن صنف التذمّر من الذات تلك الشكاوى التي ينتقص فيها المرسل نفسه بالشكوى من قدرته أو سلوكه أو أفعاله أو مظهره الجسدي. ولا يتضمّن هذا المحور الشكوى من السياق الذي هو فيه"[1].

ولكن يجب أن لا يكون مفرطا في ذلك فالعبرة هي بإظهار التضامن مع المرسل إليه باستعمال هذه الآلية، إذ هي مؤشِّر عليها، ويظل "مدار الأمر على إفهام كل قوم بمقدار طاقتهم، والحمل عليهم على أقدار منازلهم، وأن تواتيه آلاته وتتصرّف معه أداته، ويكون في التهمة لنفسه معتدلا وفي حسن الظن بها مقتصدا فإنه إن تجاوز مقدار الحق في التهمة لنفسه ظلمها فأودعها ذلة المظلومين وإن تجاوز الحق في مقدار حسن الظن بها آمنها فأودعها تهاون الآمنين"[2].

التنغيم: دور التنغيم في نجاح العملية التعليمية

وبهذا فإن التنغيم المناسب هو أساس كل تلفُّظ بالخطاب فبه يستطيع المرسل تمثيل الاستراتيجية التضامنية مهما كانت أداته اللغوية أو آليته المستعملة بل إن التنغيم لوحده قد يدل على التضامن رغم عدم دلالة الخطاب الحرفية[3].

5- التوقفات والتداخلات وقنوات الإرجاع

تتكوّن المحادثة في معظم الأوقات من مشاركيْن اثنين أو أكثر يتبادلون الأدوار يتكلّم مشارك واحد فقط في الوقت الواحد. ويبدو أن الانتقالات السلسة من متكلِّم إلى المتكلِّم الآخر يتم تقييمها. تكون الانتقالات التي يصاحبها صمت طويل بين الأدوار أو تداخل (overlap) جوهري (أي محاولة كلا المتكلمين التكلُّم في الوقت ذاته) غير مناسبة. عندما يحاول شخصان إجراء محادثة ويكتشفان انعدام الانسيابية أو التناغم السلس لانتقالاتهما فإن الكثير الأوفر يتم إيصاله دون قوله[4]. يتبيَّن وجود شعور بالبعد وانعدام الألفة والانزعاج في التفاعل المبين في المثال بين المدرِّس ومتعلّميه.

نص الحوار:

س: من صاحب القصيدة

م1:

س: أجب بدقَّة ولا للإضافة

م2: وهو

---

[1] عبد الهادي بن ظافر الشهري، مرجع سابق، ص 320. مأخوذ من: Diana Boxer: Social distance and speech behavior: the case of indirect complaints، journal of pragmatics، volum 19، no 2، February 1993.، p 109

[2] الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر: البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، ج1، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة السابعة، 1418هـ/1998م، ص 93.

[3] عبد الهادي بن ظافر الشهري، مرجع سابق،ص 321.

[4] جورج يول، مرجع السابق، ص 113.

م3: وهو

س: سؤالي هو

م1 وم2: يتكلمان معا: هو

س و م3: يتكلمان معا: ماذا؟

س: ينبغي أن تنتظم الإجابات حتى نستطيع الفهم.

المدرّس:

المتعلّم: الإجابة ثم --- إكمال (3 ثوان) المدرّس: سؤال ---سؤال وتعليق

المتعلّم: لا --- نعم ---إجابة مضطربة (ثانيتان ونصف)

المدرّس: لماذا؟ --- ماذا؟ ---حسنا

المتعلّم: أعني لم--- آمممم --- أوف آسف---- لا أدري

تعتبر التوقفات القصيرة جدا (الموسومة بفراغ "-") ترددات، بينما تكون التوقفات الأطول صمتا. لا يعزى الصمت إلى أي من المتكلمين لأن كلا منهما أكمل دورا. إذا سلّم متكلم الأرضية على متكلم آخر ولم يتكلّم هذا الأخير، فيعزى الصمت على المتكلم الثاني ويصبح ذا مغزى. يسمى هذا **صمتا معزوًا (attributable silence)**

س: هل توجد كلمة تحتاج إلى شرح؟

م1: آممم – لا توجد—ربَّما

س: ركِّزوا—القصيدة واضحة؟

م2: واضحة؟-لم نفهم شيئا

م3: كلمة-- " شعور".

س: ماذا نقصد بطربت؟

م2: طربت؟--// فرحت

م3://فرحت

م1:-- سعدت// سررت

س: //سررت حسنا—شرح مقبول

يبيّن الخطَّان المائلان (//) في بداية الحديث المتداخل، يحدث التداخل الأول عادة عندما يحاول كلا المتكلمين البدء بالحديث. وفقا لنظام الإدارة المحلي، سيتوقف أحد المتكلِّمين ليسمح للآخر امتلاك الأرضية أو ربَّما سيتوقَّف اضطرارا ليفسح المجال للآخر بسبب نقص المعلومة أو لأنه الآخر صاحب سلطة أو لأنه يوهمه بالحديث لا أقل ولا أكثر أو لأنه يريد التقرُّب إليه أو لأي سبب آخر.

قد يواجه المتكلمون صعوبة في الوصول إلى إيقاع تحادثي مشترك، قد يتكرَّر نموذج:

قف-ابدأ-تداخل-قف

يمثِّل نوع التداخل أحيانا جزءا من محادثة أولى عسيرة بين المدرِّس ومتعلِّمين لم يتعوَّدوا على أخذ الدور أو تبادله، أو إن العملية التعليمية تقتضي ذلك أحيانا حتى يضفي المدرِّس نوعا من الحيوية على درسه لأن الغرض من ذلك هو إحداث التفاعل بينه وبين متعلِّميه. أو ربَّما لأن بعض المتعلِّمين يريدون إثبات الذات وخاصة في بداية السنة حتى يعرفهم المدرِّس أو لغرض الحصول على نقطة عالية في التقويم المستمر التي تحسب بمشاركة المتعلِّمين في الدروس أو لنمط التعلُّم لدى بعض المتعلِّمين: يتعلُّمون بالمشاركة أو إن شئت قلت بالحديث إلى الآخر مدرِّسا كان أو متعلِّما أو شخصا آخر أو لأسباب أخرى شخصية بين المتعلِّمين أو لغرض التنافس بين المتعلِّمين. توجد أنواع أخرى من التداخل تفسَّر بصورة مختلفة بالنسبة للكثير من المتكلمين (الشباب غالبا) يبدو أن الحديث المتداخل يؤدي وظيفة معيَّنة مثل التعبير عن التآزر أو عن قرب في التعبير عن آراء أو قيم متشابهة. وكما هو مبيَّن في المثال الآتي، يخلق تأثير الحديث المتداخل شعورا بأن صوتين يتناغمان كأنهما صوت واحد.

قد يوصل التداخل إلى القرب وقد يوصل إلى التنافس

نص الحوار:

س: لماذا وردت في القصيدة كلمة (قصائدَ) بالفتح؟

م1: جاءت (بقصائدٍ) مجرورة يا أستاذ.

وم2: // بل مفتوحة (تنظر إلى م1)

م1:// الضرورة الشعرية—يحق للشاعر ما لا يحقُّ لغيره (تنظر ناحية الأستاذ غير مبالية بـ م2)

م2: // لأنها-- ممنوعة من الصرف.

س: أحسنت م2-- الممنوع من الصرف يخالف القاعدة.

م2: نعم يا أستاذ-- هذا ما قصدته (تبتسم وتنظر إلى م1 بسخرية)

سادسا: سلطة المدرِّس

للمدرِّس، بالنظر إلى مركزه، سلطة تتفرَّع إلى سلطات معرفية واجتماعية وبيداغوجية تربوية، ولنبدأ بالسلطة المعرفية:

1- سلطة المعرفة:

تقوم بين المدرِّس والمتعلِّمين مجموعة من العلاقات من بينها العلاقة المعرفية، وهي التي " تعكس انتصار الديداكتيكي على العلائقي وسيادة المعرفي على السيكولوجي. فالعلاقة داخل الفصل من هذه الزاوية، هي علاقة تلقين معارف وشحن عقول بطريقة أحادية وعمودية تجعل من المدرِّس مقدِّما للمعارف ومن التلميذ متلقيا سلبيا "[1].

[1] ينظر عبد العزيز دادي: دور العلاقات التربوية والبيداغوجية في تحقيق جودة الأداء المدرسي، ص 21.

وتظهر سلطة المدرِّس أكثر ومركزيته، حسب لويس دينو[1] وآخرون[2]، في العلاقة التربوية التقليدية، ومن مظاهرها امتلاكه المعرفة وتحكُّمه في طرائق وتقنيات تبليغها وتمريرها إلى المتعلِّم، ولا تحدث تفاعلات معرفية بين الدرِّس ومتعلِّميه، لأن العلاقة تسير في اتجاه وحيد؛ أي من المدرِّس نحو المتعلِّمين.

ويرى عبد الكريم غريب أن تمركز الفعل التعليمي حول المضمون المعرفي-التعلّمي، يحتِّم على المدرّس تحرّي **الدقّة** في عملية تبليغ المضمون المعرفي-التعلّمي، **وفق مبدأ الكيف**، وذلك بالتحقّق من " وثوقية المعلومات المشاطرة، وذلك في أفق المزيد من الموضوعية والعقلانية"[3].

ولهذا السبب اعتبر المدرِّس صاحب السلطة في المعرفة المقدّمة للمتعلِّم؛ لأن معرفته وخبرته بهذه المعرفة تجعلانه يسيطر على المتعلِّمين، فهو مالك المعرفة يستطيع بناءها وتبليغها بالكيفية المناسبة لمستوى المتعلِّمين، يصفها عبد الكريم غريب بالاختزال والضبط على مستوى فك رموز الإرساليات التي يتم تلقّيها[4]. ولضمان استمرار الاعتماد على هذا المبدأ ينبغي على المدرّس أن يواصل البحث عن مزيد من الموضوعية والدقّة، ثم عليه أن يخبر متعلّميه بما يراد تبليغه لهم، شرط أن يتمكّن المتعلّمون من تلقّي وفهم ما يصرّح لهم به، وبعدها يتمكّن المتعلّمون من جهتهم من التعبير عما يريدون تبليغه، ويتلقّى المدرّس ويفهم ما يعبّرون عنه.

ورغم تركيز المقاربة بالكفاءات على المتعلِّم واعتباره محور العملية التعليمية التعلُّمية، واعتباره قادرا على بناء معرفته بنفسه إلا أن هذا لا ينزع عن المدرِّس شرعيته المعرفية، فهو الذي يحوِّل المعرفة العالمة إلى دراية؛ أي هو الذي يبسِّط المعرفة الممثلة في نظريات وقوانين ومدارس واتجاهات إلى دراية يتمكَّن المتعلِّم من استيعابها وتطبيقها ما أمكنه ذلك.

وسلطة المدرِّس تكمن في قدرته على تمثُّل المعرفة والانتقال بها من العلم إلى التعليم وإمكانية التعلُّم. ولكن عليه ألا يستغل سلطته للتعالي على المتعلِّمين؛ فلا يتكلَّم " على ما لم يقع له العلم به من جهته، ولا يتكلَّم إلا على المقصود من كلامه ولا يتعرّض لما لا يقصده مما جرى في خلاله، فإن الكلام على ما لم يقصده عدول عن الغرض المطلوب؛ ولا يستدل إلا بدليل قد وقف عليه وخبره وامتحنه قبل ذلك وعرف صحّته وسلامته لأنه ربما يستدلّ بما لم يمعن في تأمله ولا تصحيحه "[5]، أوقعه في الحرج أمامهم.

---

[1] **العلاقة التربوية** هي مجموع التفاعلات التي تحدث داخل جماعات التعلُّم، والتي تتم في الوقت نفسه بين المدرِّس والمتعلِّمين، وبين المتعلِّمين أنفسهم، وبين المدرِّس والمتعلِّمين ومواضيع التعلُّم والإطار العام الذي تحدث في سياقه هذه التفاعلات هو الوضعيات التعليمية التعلُّمية. ينظر محمد آيت موحى: العلاقة التربوية (طبيعتها وأبعادها)، ص 12.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 12-13.

[3] عبد الكريم غريب: التواصل والتنشيط؛ الأساليب والتقنيات، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 1429هـ/2008م، ص ص 97-136.

[4] المرجع نفسه، الصفحات نفسها.

[5] الباجي، أبو الوليد: كتاب المنهاج في ترتيب الحجاج، ص 11.

يطلب من الأستاذ أن يدرك أن توظيف استراتيجية الحواس المتعدِّدة تزيد من فاعلية التعليم، فكلَّما زاد عدد الحواس المستخدمة في إدراك المعرفة الجديدة دلَّ ذلك على فاعلية الوسائل التعليمية المناسبة إذا ما استخدمت بشكل مناسب[1].

ورغم سعي (ج.دوكلو J.Duclos) إلى جعل العلاقة التي تقوم على المعرفة علاقة تقنوقراطية لا هيمنة فيها للمدرِّس تقوم على عقلانية والفعّالية، إلا أن حضور المدرِّس أثناء تقديم المعرفة يضفي على العلاقة طابع السلطة والهيمنة من طرفه[2].

وحتى في حال كانت العلاقة البيداغوجية متمركزة حول المتعلِّم فإن سلطة المدرِّس حاضرة في توجيهه وإرشاده وتسهيله لعمل المتعلِّمين وتلبية حاجاتهم لكنَّه أقل تدخُّلا من ذي قبل، فيتحدّد دوره في تنظيم وتوفير الشروط الضرورية للتعلُّم. وتتميَّز التفاعلات بينه وبين متعلِّمين بطابع الشمولية؛ أي إنها متبادلة بين المدرِّس والمتعلِّمين وبين المتعلِّمين أنفسهم. تقوم على أساس احترام شخصيتهم وإكسابهم قيم الحرية والاستقلالية والإبداعية (علاقة ديمقراطية). وفي بعض الحالات يتحوَّل دور المدرِّس من التعليم على التعلُّم.

علاقة وظيفية: وتخص التمثلات التي يبرمجها المدرِّس والتلميذ. فالمدرِّس مقتنع، في ظل غياب دور الأسرة والمجتمع، بأن مهمته ووظيفته الأساسيتين هي التدريس وتلقين المحتويات، وبأنه ليس مجبرا على قبول أعباء إضافية تكلفه المزيد من الوقت والجهد للتربية والتنشئة والتكوين. ومن جهة أخرى، ينحصر دور التلميذ في التلقي والاستجابة لأوامر ونواهي مدرِّسه. ولا يستطيع أغلبهما الانخراط في الأنشطة الموازية الداعمة للتربية والتكوين والتثقيف والإبداع لأسباب مرتبطة ببنيات الاستقبال[3].

2- السلطة الاجتماعية

هناك عدد من العناصر الاجتماعية التي تسهم، **منفردة أو مجتمعة**، في اختيار الاستراتيجية المناسبة لبناء العلاقة الاجتماعية بين المدرِّس والمتعلِّمين، وغالبا ما تعكس عملية الكلام هذه**العلاقة (أو العلاقات)، والتي تنحصر في علاقتين**عامتين هما، حسب هدسون: **القوّة (Power) والتضامن (Solidarity)**[4].

الاستراتيجية التوجيهية أو استراتيجية القوة تركِّز على المخاطَب قصد إضفاء المشروعية كقيمة على الخطاب[5]. وهي التي تسمّى في حقل التربية والتعليم بالعلاقة العمودية، وتستمد أصولها من طرق التدريس التقليدية حيث التراتبية المبنية على مبدأ توازن القوى، وعلى متغيّرات غير تربوية (كالفارق العمري، والمكانة الاعتبارية للوظيفة، والإكراهات التشريعية والمدرسية، وثقل التمثلات

[1] الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، ص 15.

[2] ينظر محمد آيت موحى، مرجع سابق، ص 12.

[3] ينظر عبد العزيز دادي، مرجع سابق، ص 21.

[4] هدسون، مرجع سابق، ص 192.

[5] ينظر آن روبول: وظائف اللغة، ص 67.

السوسيوثقافية)، وتجعل من المدرِّس تارة، ومن مادة التدريس تارة أخرى، محور العملية التعليمية. ويتّخذ خط العملية التربوية اتجاها واحدا يفرز علاقات عمودية لا تسمح بالتواصل وبالتفاعل من المدرِّس إلى التلميذ[1].

ولعل النظرة إلى العلاقة بين المدرِّس من جهة وبين المتعلِّمين من جهة أخرى يتم تناولها من منظور بيداغوجي بعيدا عن جوانبها الاجتماعية، وهو ما جعل البعض يعتبر البعد الأقل بروزا ومباشرة[2]، على الرغم من أن النظرة الاجتماعية أو السوسيولوجية للعلاقة، أو ما يسمّى بديناميكية جماعة التعلُّم الداخلية، تفرز جملة من التبادلات السوسيو وجدانية والانفعالية المركّبة وغير الصريحة. تصف هذه التوجهات الاجتماعية جماعة التعلُّم ما يحدث من " عمليات تحويل وإسقاط وإحساسات وتصوّرات يكون موضوعها هو المدرِّس أو أي عضو من أعضاء الجماعة"[3].

وقد شكَّل البعد العلائقي موضوع أبحاث عديدة أبرزت جميعها أهمية اعتبار البعد العلائقي في النظر على العلاقة التربوية. فركّز بعضها على الدور الذي تؤدّيه التمثُّلات المتولِّدة عن وجود المدرِّس والمتعلِّمين في وضعية جماعة في تحديد علاقاتهم بعضهم ببعض. ويذهب ميشال جيلي (M. Gilly) في هذا الصدد إلى التأكيد على " الكيفية التي يدرك بها كل واحد من الشركاء المدرِّسين الآخر، وعلى المحدِّدات الكامنة والنتائج التربوية المحتملة "، ومن خلالهما، على البعد العلائقي، وهكذا يهتم المدرِّس، في علاقته بالمتعلِّم، بالجوانب المعرفية في شخصية هذا الأخير، وبموقفه من العمل المدرسي أكثر من اهتمامه بالجوانب الوجدانية (العاطفية والانفعالية)؛ بينما يركِّز المتعلِّم، في إدراكه لأستاذه، على مقدرة هذا الأخير على تفهُّم مواقفه، وعلى كيفية تعامله معه وقدرته على إفساح مجال المبادرة أمامه. وتتحدّد العلاقة بين الطرفين بناء على مدى التوافق أو التباين بين تمثُّل وإدراك كل منهما للآخر[4].

ومن أهم الدراسات التي ركّزت على البعد السوسيو-وجداني، من منظور التحليل النفسي، دراسة " بيتر فرستناو "[5]. يتناول فيها الباحث العلاقة التربوية من خلال مقارنتها بعلاقة الطفل بأهله، ويرى أن الطابع الغالب على هذه العلاقة هو الطابع اللاشخصي، إذا ما قورنت بالعلاقة السائدة داخل الأسرة بين الطفل وأهله. فبحكم طبيعة عمل المدرِّس ودوره، يتحاشى هذا الأخير النظر إلى المتعلِّمين من زاوية كونهم أطفالا [أو مراهقين]، ولا يعتبر فيهم سوى صفات المتعلِّم[6].

أما **الاستراتيجية التراحمية**، فإن لها نظرة مختلفة إلى العلاقة الاجتماعية التي تربط المدرِّس بمتعلِّميه، تتحدَّث عن تقريب المسافة الاجتماعية بين الطرفين؛ إذ " **يختص التضامن بالمسافة الاجتماعية بين الناس، وبتجاربهم الاجتماعية وخصائصهم الاجتماعية المشتركة (مثل الديانة**

---

[1] ينظر عبد العزيز دادي، مرجع سابق، ص 22.

[2] محمد آيت موحى، مرجع سابق، ص 15. مأخوذ من: مرسيل بوستيك: العلاقة التربوية.

[3] المرجع السابق، ص 15. مأخوذ من: مرسيل بوستيك: العلاقة التربوية.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من: M. Gilly: Maitre، élève: rôles institutionnels et représentation، pp 11-12-15

[5] بيتر فرستناو: مساهمة في التحليل النفسي للمدرسة كمؤسسة، مجلة الفكر العربي، 1979، ص 406-407.

[6] محمد آيت موحى، مرجع سابق، ص 16.

والجنس والسن ومسقط الرأس والعرق والمهنة والاهتمامات). ومدة استعدادهم للمشاركة في مسائلهم الشخصية "[1].

1- المسافة الاجتماعية بين المتخاطِبين (المدرِّس والمتعلِّمين)

2- التفاوت في التجربة الاجتماعية (بين المدرِّس والمتعلِّمين)

3- الخصائص الاجتماعية المشتركة والمختلفة (الدين، الجنس، السن، مسقط الرأس، العرق، المهنة، الاهتمامات)

4- الاستعداد للمشاركة في المسائل الشخصية.

ومدى التشابه والاختلاف الاجتماعي، مدى تكرار الاتصال، مدى امتداد المعرفة الشخصية، درجة التآلف، أو كيفية معرفة طرفي الخِطاب لكل منهم، مدى الشعور بتطابق المزاج أو الهدف أو التفكير، الأثر الإيجابي/السلبي[2].

3- **السلطة التربوية أو سلطة المركز التعليمي**

تربط بين المدرِّس والمتعلِّمين علاقة تربوية-بيداغوجية باعتبار العقد الذي يربطهما، من بداية السنة الدراسية إلى نهايتها. وطبيعة الخطاب التعليمي تقتضي أن يكون توجيهيا في الكثير من الحالات؛ لأنه خطاب تربوي بامتياز يقتضي النصح والإرشاد والتوجيه، وهو ما يتجلّى في القانون الداخلي للمؤسسة التربوية، حيث يلزم المتعلِّمون بمجموعة من التوجيهات والتحذيرات الموجبة للعقوبة في حال الإخلال بها، داخل حجرة الدرس وداخل الوسط المدرسي عموما.ولننظر إلى خطاب المدرِّسين في بداية السنة وخلال الحصص: يغلب على الكثير منهم أسلوب التحذير والتهديد إن لم يصل إلى العنف مع المتعلّمين.

والعلاقة التربوية-البيداغوجية علاقة مركّبة تجمع بين عناصر العملية التعليمية تنجم عنها تفاعلات تحدث داخل جماعات التعلُّم، أولا بين المدرِّس والمتعلِّمين، ثانيا بين المتعلِّمين أنفسهم، ثالثا بين المدرِّس والمتعلِّمين ومواضيع التعلُّم والإطار العام الذي تحدث في سياقه هذه التفاعلات هو الوضعيات التعليمية التعلُّمية[3].

يقوم المدرِّس، بالنظر إلى مركزه التربوي-البيداغوجي، بمجموعة من العمليات والإجراءات والتدخُّلات قصد توفير الشروط الضرورية واللازمة لممارسة فعل التدريس وتسهيل عمليات التعلُّم. وإحداث التفاعلات اللازمة في مختلف الوضعيات التعليمية التعلُّمية الإدماجية والتقويمية، والقيام بمختلف العمليات والمظاهر والسيرورات التواصلية، بغرض تبليغ المتعلِّم محتويات التعلُّم (معارف، مهارات، قدرات وكفاءات، قيم واتجاهات...)، أو تبادله أو تتحقق عملية التأثير المتبادل بين طرفي عملية التعليم والتعلُّم. ويتّخذ التواصل البيداغوجي في الغالب الأعمّ الإرسال اللفظي وسيلة أساسية لكنّه قد

[1] هدسون، مرجع سابق، ص 192.

[2] عبد الهادي بن ظافر الشهري، مرجع سابق، ص 259.

[3] ينظر محمد آيت موحى، مرجع سابق، ص 12.

يتم كذلك بواسطة وسائل أخرى غير لفظية معزِّزة للإرسال اللفظي كالحركات والإيماءات وتعابير الوجه وهيئات الجسد ونبرات الصوت وغيرها[1].

وقد تأخذ التفاعلات في إطار التواصل اللفظي أشكالا متعدِّدة تتحدَّد بنموذج التواصل المتبنّى وطبيعة الطرائق البيداغوجية الموظَّفة والمعايير مؤسسية كانت أم غير مؤسسية التي تخضع لها العملية التواصلية. وهكذا تفسح بعض النماذج والطرائق البيداغوجية المعتمدة هوامش فسيحة لمشاركة المتعلِّمين في عمليات التبادل والتواصل (النموذج المتمركز على المتعلِّم والطرائق الحديثة عموما)، بينما قد تقلِّص نماذج وطرائق أخرى من هذه الهوامش إلى درجة يكون فيها المدرِّس هو المرسِل الأوحد والمتعلِّم مجرَّد متلقٍ[2].

حدّد بياجيه بعض الشروط التي بدونها لا تكون علاقة التواصل البيداغوجي داخل جماعة التعلُّم علاقة حقيقية، قائلا[3]:

- " ليس ثمّة تواصل حقيقي عندما يكون المدرِّس متمركزا على ذاته.
- عندما يبدي المتعلِّم تحفُّزا وانتباها فإنه يسهم بفعالية في التواصل.
- يقوم التواصل البيداغوجي على العلاقات الاجتماعية الإنسانية بين المدرِّس والمتعلِّمين.
- هناك شروط لتحقيق التواصل منها: الاشتراك في اللغة والمرجع وتعزيز التواصل عن طريق التغذية الراجعة (الفيدباك) والانتباه إلى وضعيات المتلقّي ".

ويدخل ضمن العلاقة التربوية البيداغوجية ما يعرف بالجانب التنظيمي للعملية التعليمية وما يحيط بها. تتم عملية التعليم والتعلُّم في شكلها النظامي خاصة ضمن سياق مؤسسي تحكمه قواعد وضوابط محدّدة. ويشكِّل هذا السياق، في الوقت ذاته إطارا تتم فيه العلاقة التربوية. ويشمل البعد التنظيمي بصفة أساسية صيغ تنظيم فضاء التعلّم وأشكال توزيع المتعلّمين داخله وكذا القواعد (الموجودة أو المتّفق عليها) التي تحكم السلوك والتصرُّف العام لطرفي العملية التعليمية التعلّمية داخل ذلك الفضاء. وتؤثّر هذه الجوانب كلها في طبيعة العلاقة وشكلها[4].

ينظّم فضاء التعلُّم (داخل حجرة الدرس) في الغالب الأعم بكيفية تقليدية (ترتيب الجلوس في صفوف عمودية، جلوس المتعلّمين في مواجهة السبورة، عدم قدرتهم على التواصل فيما بينهم وجها لوجه...) بيد أن هنالك أشكالا أخرى عديدة متنوّعة لتنظيم هذا الفضاء، وهي تتيح إمكانية إقامة حلقات نقاش أو توزيع المتعلّمين في مجموعات أو غير ذلك[5].

---

[1] ينظر المرجع السابق، ص 13. مأخوذ من: عبد اللطيف الفاربي: البعد التواصلي للعلاقة (دينامية التواصل داخل القسم)، ص 56.

[2] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من: محمد آيت موحى: دينامية الجماعة التربوية، ص 146.

[3] المرجع نفسه، ص 14. مأخوذ من: J.Piaget: Le langage et la pensée chez l'enfant. p 44

[4] المرجع نفسه، ص 14-15.

[5] المرجع نفسه، ص 15.

ويفترض تنظيم فضاء التعلُّم توزيعا معيّنا للمتعلِّمين داخله، ويقتضي كل شكل من أشكال التوزيع نمطا محدّدا من التفاعلات بين المتعلِّمين من جهة، وبينهم وبين المدرِّس من جهة أخرى. كما ينطوي على قواعد وضوابط سلوكية محدّدة ترسم لكل طرف حدود تصرُّفه. فغالبا ما يكون من الصعب على المتعلّمين، في إطار التنظيم التقليدي للفضاء الفصلي، التواصل المباشر والتلقائي فيما بينهم. وإذا ما تم ذلك فإنه يتحقّق في حدود ما يسمح به المدرِّس وتقتضيه الضرورة البيداغوجية. وتتصف القواعد والضوابط السلوكية المعمول بها بقدر كبير من الصرامة وبتوظيف لافت للنظر لسلطة المدرِّس، الشيء الذي يطبع العلاقة التربوية بطابع المركزية، أو إنها تكون متمركزة على المدرِّس[1].

أما عندما ينظم الفضاء تنظيما أكثر تفتُّحا (عمل في مجموعات، مجموعات مناقشة...)، فإن التفاعلات بين أطراف العملية التعليمية التعلُّمية تكون أكثر انفتاحا وقواعد السلوك أكثر مرونة، كما يكون التواصل بين المتعلّمين مباشرا وأكثر تلقائية، وبذلك تتقلّص هوامش المنع ويغدو المتعلّم (أو المتعلِّمون) مركز فعل التعليم والتعلُّم[2].

4- البنى الخِطابية وسلطة المدرِّس:

تعتمد البنى المحادثية، أساسا، على حقيقة أن " الناس يتناوبون (take turns) عند الكلام، ذلك في غالبية أنواع الاتصال لدرجة أن الخطاب يمكن تقسيمه إلى أجزاء مفصّلة من الكلام يتناوبها أو يشترك فيها كل المتحدّثين. وفي دراسة هذا الجانب من الخطاب علينا أن نطرح أسئلة خاصة بنوعية هذه الأدوار فعل يتناوب المتحدثون أدوارهم أم أن هذه الأدوار تتشابك وتتطابق مع بعضها البعض؟ وكيف يوضِّح المتحدِّث أنه على وشك الانتهاء من الكلام؟ وكيف يوضِّح المتلقون أنهم على وشك أن يبدأوا في الكلام؟ ومن يحدِّد مَنْ الذي سيتكلَّم في الدور التالي؟ ومَنْ يقوم بمعظم الكلام؟ مَنْ يتحدَّثُ مع مَنْ؟..."[3].

ولتحليل **نظام تبادل الأدوار** من خلال تحليل بُناها في المحادثة التعليمية-التعلُّمية؛ ينبغي النظر إلى عدّة أشياء، من بينها أن هذا النظام ليس نمطا واحدا ولا ثابتا، وإنما يحتوي على عدة أنماط ونماذج يتسبَّب الجهل بها اختلاف في المحافظة على النظام وإعطاء معان كثيرة ومختلفة من قبل المدرِّس والمتعلِّمين. فما يتوقَّعه البعض قد لا يجدونه في الموقف التعليمي التبادلي كما يشاءون فينجر عنه سوء فهم قد تكن عواقبه وخيمة على العملية التعليمية التعلمية.

تتعدّد أنماط التحدُّث بين الناس عموما، فما يتوقَّعه بعض المدرِّسين من متعلِّميهم أن تكون مشاركتهم فعّالة جدا وناجحة في الدرس، قد يتوقَّع مدرِّسون آخرون مشاركة باهتة وقليلة من متعلِّميه، والبعض الآخر لا ينتظر من المتعلِّمين المشاركة تماما أو ربما تكون نادرة. وتفسير هذا الاختلاف في التوقعات يعود إلى معدّل سرعة التحدُّث.

---

[1] محمد آيت موحى، المرجع السابق، ص 15.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] هدسون، مرجع سابق، ص 205.

نميّز بين أنماط التحدُّث، إذا، بالنظر إلى معدّل سرعة التحدُّث:

- فإذا كان معدَّل التحدُّث سريعا جدا دون أية توقُّفات بين الأدوار، مع كثرة التداخل أو حتى إكمال دور الآخر، سُمِّيَ هذا النمط بأسلوب الاشتراك الفوضوي أو المتداخل جدا (وهو أسلوب تحادثي متعدِّد). وهو نمط متفتح جدا من طرف المدرِّس أو أنه لم يستطع التحكُّم في فوجه؛ حيث يتنازل المدرِّس مكرها عن سلطته لصالح إرضاء المتعلِّمين أو لعجزه أمامهم أو خوفه منهم.
- وإذا كان معدَّل التحدُّث " سريعا نسبيا دون أية توقُّفات بين الأدوار تقريبا، مع بعض التداخل أو حتى إكمال دور الآخر "[1]. سُمِّيَ هذا النمط **بأسلوب عالي الاشتراك (High involvement style)** (وهو أسلوب تحادثي واحد (Conversational style)). وهو نمط أكثر تفتحا من الطرفين؛ حيث يتنازل المدرِّس قليلا عن سلطته لصالح سير الدرس ونجاحه وتحقيق أهدافه.
- يختلف هذا النمط جوهريا عن النمطين السابقين؛ لأن معدل التحدُّث أبطأ، والتوقّفات أطول بين الأدوار، ولا توجد تداخلات بين المتحدِّثين لأنهم يتفادون المقاطعة أو إكمال دور الآخر؛ ويسمّى هذا الأسلوب الذي يخلو من المقاطعة وفرض الذات **أسلوب عالي المراعاة (High considerateness style)**[2]. وهو نمط أقل تفتُّحا؛ حيث يحتفظ المتعلِّمون بمراكزهم ولا يحاولون تجاوزها أو التقليل من سلطة المدرِّس، خاصة وأن هذا الأخير متحفِّظ ولا يريد التنازل، فيراعي المتعلِّمون قواعد التأدُّب والكياسة مع مدرِّسهم.

وعند التداخل بين الأنماط المحادثية الثلاثة تختلف التفسيرات بين المنتمين إلى كل نمط فتصدر أحكام من كلا الأطراف غالبا ما تكون خاطئة؛ لأنها نابعة من جهلهم للطرف الآخر. فالنتيجة المنتظرة هي ألا يحدث تبادل محادثي بين الطرفين أو الأطراف. وسوف نفصِّل كل حالة على حدة:

- عندما يتحادث متكلِّم يستخدم النمط المتداخل جدا مع متكلِّم يستخدم النمط عالي الاشتراك، يميل الحديث لأن يكون متداخلا جدا، ولكن من الطرف الأول؛ لأنه الأسرع والأكثر خرقا لقواعد تبادل الأدوار حيث تشابكت مع بعضها البعض، وتمسَّك المتحدِّث الأول بالكلام، ولم يستطع المتحدِّث الثاني أن ينتزعه من الأول، بسبب غياب من يسيِّر المحادثة ومن يحدِّد مَنْ الذي سيتكلَّم في الدور التالي، ومَنْ يقوم بمعظم الكلام، ومَنْ يتحدَّثُ ومع مَنْ[3]. ولا ينتبه، غالبا، الطرفان أو أحد الطرفين إلى الاختلاف البيِّن في نمط المحادثة. بل على العكس من ذلك، سيتّهم كل طرف الآخر إما بالسرعة أو بالبطء؛ فالأول يعتقد أن الثاني كلامه قليل لأن معلوماته قليلة، وأنَّه خجول أو حذرٌ في تعامله. والثاني يعتقد أن الأول كثير الكلام مهذار وفوضوي ومستبد برأيه وكثير الإلحاح.
- عندما يتحادث متكلِّم من النمط عالي الاشتراك مع متكلِّم من النمط عالي المراعاة، يميل الحديث لأن يكون أحادي الجانب. قد لا يعلم المتكلمان بالضرورة أن أسلوبي التحادث هما اللذان يختلفان

[1] جورج يول، مرجع سابق، ص 118.

[2] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] ينظر هدسون، مرجع سابق، ص 205.

قليلا. بل بالعكس، سيعتقد المتكلّم الأسرع (الذي يستخدم الأسلوب الأول) أن المتكلّم الأبطأ ليس لديه شيء لقوله، وأنه خجول وربّما ضجر أو حتى بليد. وبالمقابل سيُحكم عليه أنه ضوضائي لحوح مستبد أناني، وحتى ضجر. ستفسّر خصائص أسلوب المحادثة هذه على أنها مزايا شخصية[1].

وإيتاء الكلام في موضعه يقتضي كذلك ألا يسكت في الأوقات التي يجب أن يتكلّم فيها؛ لأنّه " متى سكت عن الكلام في الأوقات التي يجب أن يتكلّم لحقه من الضرر بترك انتهاز الفرصة فيها مثل ما يلحقه من ضرر الكلام في غير وقته "[2].

ويتعلّق القول بمقامه من جهة، وبما يقابله من عمل مؤدّى من جهة أخرى؛ لأن القصد منه تحقيق الانتفاع به من طرف المخاطَبين به، وإلا عُدَّ هذا القول **هذيانا وهُجْرا** باصطلاح الماوردي؛ " لأن لكل مقام قولا وفي كل زمان عملا "[3]. وهذا ما اشترطه ابن وهب الكاتب في الكلام التام، بأن يضعه موضعه وأن يأتي به في حينه، ويصيب مقصده.

عند محاولة الناس التعبير هم أنفسهم فإنهم لا ينشئون ألفاظا تحوي بنى نحوية وكلمات فقط، وإنما ينجزون أفعالا عبر هذه الألفاظ. فإذا كنت تعمل في مكان يكون للمدير فيه قدر كبير من السلطة، فإن قول المدير للتعبير في [1] يفوق الجملة الخبرية[4].

[1] أنت مطرود.

قد يستعمل اللفظ في [1] لإنجاز فعل إنهاء توظيفك[5].

كما هو الحال في قول المدرِّس للمتعلِّم: **أنت راسب.** فهو ليس إخبارا وإنما هو قرار يقتضي أن هذا المتعلِّم ليس من الناجحين ولا يمكنه أن يلتحق بالقسم الأعلى. فهو قرار صادر من صاحب سلطة وهو المدرِّس على من هو دونه. ونفس الأمر يقال لمن قيل له: **أنت ناجح.**

هناك سياقات لا تناسبها الخطابات المرنة التي تمنح الأولوية لمبدأ التهذيب وعوامل التخلُّق، ومردّ ذلك إلى أسباب كثيرة منها ما يتعلَّق بأولوية التوجيه على التأدُّب في خطابات النصح والتحذير وغيرها؛ فالمرسل يولي عنايته فيها لتبليغ قصده وتحقيق هدفه الخطابي بإغفال جانب التأدب التعاملي الجزئي في الخطاب. كما يودُّ باستعمال هذه الاستراتيجية أن يفرض قيدا على المرسل إليه بشكل أو بآخر، وإن كان القيد بسيطا أو أن يمارس فضولا خطابيا عليه، أو أن يوجِّهه لمصلحته بنفعه من جهة وبإبعاده عن الضرر من جهة أخرى[6].

يفسِّر مبدأ التأدُّب كثيرا من الاختيارات البلاغية. تلك الاختيارات التي تتشكَّل من خلال التوتُّر بين الغايات التواصلية والغايات الاجتماعية.

---

[1] جورج يول، مرجع سابق، ص 118.

[2] الكاتب، ابن وهب، مرجع سابق، ص 208.

[3] الماوردي، أبو الحسن، مرجع سابق، ص 285.

[4] جورج يول، مرجع سابق، ص 81.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] عبد الهادي بن ظافر الشهري، مرجع سابق، ص 322.

سابعا: دور المكوّنات الوظيفية في الخطاب التعليمي

لاحظ هاليداي، حسب احمد محمد نحلة، أربعة مكوّنات وظيفية (1968م) تكوّن النص أو الخطاب، أي خطاب، هي: المكوّن التجريبي، والمكوّن المنطقي، والمكوّن الخِطابي، والمكوّن الكلامي الوظيفي أو المكوّن التبادلي، سنركّز على إحدى هذه المكوّنات المتعلّقة ببناء العلاقة. بعدها قام هاليداي بإعادة النظر في التسمية والعدد، فضمّ المكوّنين التجريبي والمنطقي تحت مصطلح جامع هو **الوظيفة الفكرية**، وأعاد تسمية المكوّن الخِطابي ليصبح **الوظيفة النصية** وأبقى على المكوّن التبادلي مطلقا عليه **الوظيفة التبادلية**[1]. فأصبحت لدينا ثلاث وظائف أو ثلاثة مكوّنات.

أما عن قيمة كل وظيفة أو مكوّن، فيرى هاليداي ألا تفاضل بينها ولا انفصال، بل إنها متداخلة الخيوط جميعا مكوّنة نسيج النص، فنحن لا نستطيع أن نقول إن لهذه العبارة مكوّنا فكريا فحسب، أو أن لتلك مكوّنا تبادليا فقط، فالحياة على وجه العموم ليست كذلك، ومن المؤكّد أن اللغة ليست كذلك أيضا، ففي كل نص تتعدّد الوظائف والمكوّنات، وما ينبغي أن ننظر إلى أي منها بمعزل عن الآخر بل ينبغي النظر إليها من جهات متعدِّدة، كل جهة منها تسهم في التفسير الكلي للنص أو الخطاب، وتلك طبيعة الاتجاه الوظيفي[2]. سأكتفي بذكر المكوّن التبادلي أو الوظيفة التبادلية والتعريف بها لعلاقتها بالعنصر المدروس

فهو أولا، أي المكوّن التبادلي، مؤسِّس للعلاقات الاجتماعية بين الناس أو محافظ عليها، وذلك من خلال فتح قنوات التواصل بينهم أو إبقائها مفتوحة؛ كالتحيات والحديث عن الطقس أو السؤال عن الحال. وتبادل الأقوال في هذا المجال يجري على أنماط من الصياغة من الممكن توقعها، لا يكاد يخرج عنها أحد، فإذا خرج عنها عُدَّ قوله شاذا أو خارجا عن المألوف[3]. تتحدَّث كلير كرامش (Claire Kramsch) في كتابه (اللغة والثقافة) عن تكوُّن بنيات خِطابية لدى مستخدم اللغة في مرحلة الطفولة، نتيجة لعاملي التنشئة الاجتماعية والامتزاج الثقافي في المجتمع الذي عاش وترعرع فيه، ثم تتطوَّر عبر الزمن وترسَّخ. تسمّي كلير كرامش هذه البنيات بخطط العمل أو بنيات التوقُّع **(Structures of expectation)** التي يتعلَّمها كل المستخدمين للغة معيّنة، فهم لم يتعلَّموا " كيف يفسِّرون العلامات ولا كيف يتصرَّفون على أساسها فحسب؛ وإنما تعلَّموا أيضا أن يتوقَّعوا سلوكا معيَّنا من الآخرين بالمثل..."[4]، فيقابلون أفعال كلام معيّنة بأفعال كلام تناسبها في سياق ثقافي معيَّن، وإذا تغيَّر السياق تغيَّرت أفعال الكلام فهي ذات بعد اجتماعي ثقافي، من قبيل استعمال فعل الشكر للردّ على تلقّي الهدية، أو قول مع السلامة أو على اللقاء من أجل إنهاء المحادثة[5].

---

[1] محمود أحمد نحلة: علم اللغة النظامي (مدخل على النظرية اللغوية عند هاليداي)، ملتقى الفكر، مصر، الطبعة الثانية، 1422هـ/2001م، ص 137.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 141.

[3] المرجع نفسه، ص 139.

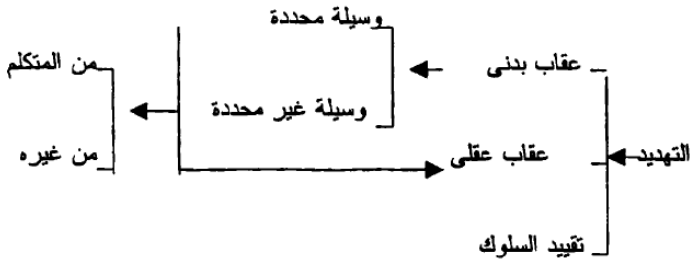
[4] كلير كرامش، مرجع سابق، ص 50.

[5] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وهو ثانيا: وسيلة للتأثير في سلوك الآخرين، وتوجيههم إلى أشياء معيَّنة قولا أو فعلا، كالرجاء والاستفسار والنصح والنهي والتحذير والأمر والتهديد...إلخ[1]. وهو ما يضفي نوعا ما سلطة من المتكلِّم أو من منتج الخطاب على المخاطَبين أو المتلقين.

وهو ثالثا: تعبير عن موقف المتكلِّم قبولا أو رفضا، أو ترجيحا أو شكا أو توقُّعا أو اندهاشا أو أسفا...إلخ[2].

ومن النماذج العملية التي قدّمها لنا هاليداي، في سياق شرح المكوّن التبادلي، مناقشته للسياق الاجتماعي الذي يمكِّن الأم من التحكُّم في طفلها بالوسائل اللغوية المتاحة للاستنكار (disapprobation) معتمدا في ذلك على معجم روجيه الموضوعي (Roget's thesaurus)، وهذا المخطّط يبيّن التصنيف الفرعي لتهديد الأم لطفلها[3].



وأمثلة التهديد تصفها الشبكة والمرتبطة بقواعد التحقيق، وهي كلها قد تكون مصحوبة بشرط صريح مثل: إذا فعلت ذلك...أو: إذا فعلت ذلك مرَّة أخرى، أو: إذا استمررت [استمريت] في فعل ذلك...

1. *فسوف أصفعك (عقاب بدني، وسيلة محدّدة، من المتكلِّم)*
2. *فسوف يضربك أبوك (عقاب بدني، وسيلة محدّدة، من غير المتكلِّم)*
3. *فسوف أغضب عليك (عقاب عقلي، من المتكلِّم)*
4. *فسوف يغضب عليك أبوك (عقاب عقلي، من غير المتكلم)*
5. *فلن تلعب الكرة بعد الآن (تقييد السلوك)*[4].

سابعا: أسماء العلم أدوات للتضامن والتراحم:

يستعمل المرسل الاسم الأول للمرسل إليه عند ندائه مثلا، أو عند الحديث عنه، كما قد يستعمل المرسل اسمه الأول عند التعريف بنفسه مع غيره[5]:

- إذا كان المرسل أعلى من المرسل إليه مرتبة، ولديه استعداد لمحو ذلك التراتب.
- أدنى منه مرتبة ولمس رغبة لدى المرسل إليه أو تسامحا في محو ذلك التراتب.

[1] محمود أحمد نحلة، مرجع سابق، ص 139.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 151.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] عبد الهادي بن ظافر الشهري، مرجع سابق، ص 270.

- إذا كانا متساويين في عنصر أو أكثر من العناصر السابقة، مثل السن، أو الدرجة الوظيفية أو المهنة.

ويستعمل المرسِل اسم المرسل إليه الأول في الخطاب، وهذا الاستعمال ذو دلالات منها قربه منه، إما قربا ماديا [في المكان] أو قربا عاطفيا. وقد لا يكون القرب موجودا من قبل، ولكنَّه حصل مع مرور الوقت وتنامي التعامل بين طرفي الخطاب[1].

يستعمل المدرِّس لقب المتعلِّمين في خطابه التعليمي، وهذا الاستعمال ذو دلالات منها بعدهم عنه في بداية العام الدراسي، فلا يكون القرب موجودا من قبل، لغياب أية علاقة سابقة بينه وبينهم؛ وبخاصة وأنهم التحقوا بالثانوية لأول مرَّة (ما عدا معيدي السنة)، فعدم معرفته لهم يجعله يتفادى ذكر أسمائهم، فالقرب في المكان (القرب المادي) لا يعني القرب العاطفي أو العقلي (الذهني)، وإن حدث وذكرت أسماء المتعلِّمين كانت قرينة اللقب، ولكنَّ القرب (العاطفي والفكري) سيحصل مع مرور الوقت وتنامي التعامل بين طرفي الخطاب التعليمي التعلُّمي بعد التوجيهات التي قدَّمتها الوصاية (وزارة التربية الوطنية) للمدرِّس سعيا منها لتقريبه من متعلِّميه بداية من اللقاء الأوَّل؛ إذ يطلب منه " العمل على إقامة علاقة وطيدة مع التلاميذ "[2]. ومن خلال جملة من **الإرشادات التربوية (في اللقاء الأول) وفي مناسبات أخرى** (بداية الدرس، في التعرُّف على المتعلِّمين، في تسيير الدرس)، كما يلي[3]:

- قدِّم نفسك بإيجاز لتلاميذ القسم،
- تجنَّب الثقة الزائدة في النفس والتصرُّف بديكتاتورية،
- احفظ أسماء تلاميذ القسم تدريجيا،
- أَظهِرْ أن لديك شيئا من البشاشة واللطافة التي تحبِّبك إلى تلاميذك،
- كُنْ قدوة واحرص على الوصول إلى القسم قبل التلاميذ،
- تجنَّبْ تصديق كل ما يقال أو يكتب من تقارير جيِّدة كانت أو سيئة عن القسم،
- احترم التلاميذ وتجنَّب السخرية والتلفُّظ بما يسيء إليهم،
- اهتم بجميع التلاميذ ولا تستثني منهم أحدا،
- اِظْهَرْ بهِنْدام يليق بوظيفة التعليم وهيبتها،
- أَثْبِتْ شخصيتك في التعامل مع التلاميذ،
- امتنع عن التدخين واستعمال الهاتف خلال الحصة،
- لا تذكرْ زملاءك إلا بكل خير،
- أَحْسِنْ الإصغاء وأَظْهِرْ اهتمامك بمحدِّثِك من التلاميذ،
- أَعلِنْ عن طريقة العمل التي ستتبعها موضِّحا أهم الحقوق والواجبات الخاصة بكل من التلميذ والأستاذ.

---

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، ص 16.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- يتعامل بأدب واحترام في علاقته مع رؤسائه وزملائه وتلاميذه، ويعمل على تنشئة التلاميذ على التسامح وروح الاحترام والتضامن[1].
- اِحْرصْ على نقل النظر بين التلاميذ لتشعرهم بالعطف والعناية.
- كُنْ معتدلا بين الصرامة والدعابة.
- تغافَلْ عن بعض التفاهات الصادرة من التلاميذ.
- تحكَّم في أعصابك ولا تعط الأمور أكثر مما تستحق تجنُّبا لإثارة الفوضى والكراهية نحوك.
- نادِ التلاميذ كلاًّ باسْمِه وإن أردت يا ولدي لتحفظ علاقة التلميذ بأستاذه.
- تجنّب شتم التلاميذ أو لعنهم لأي سبب كان.
- كُنْ القدوة الحسنة التي يقتدي بها التلاميذ في أخلاقهم[2].
- تجوَّلْ بنظرك في جميع أنحاء قاعة الدرس بثقة ورضى.
- استجمع انتباه التلاميذ قبل البدء في الحصة.
- تجنَّبْ البدء بنقد تلميذ أو التلاميذ ككل.
- لا تقدِّم الأعذار المسبقة عما سوف تعمله.
- لا تصرخْ فإن الصوت الهادئ أشدّ تأثيرا.
- ثِقْ في نفسك وتغلَّبْ على الارتباك[3].
- كلَّما عرفتَ أفراد القسم بشكل أفضل كان باستطاعتك تعليمهم بشكل أجدى[4].
- نادِ التلاميذ بأسمائهم مع النطق السليم بها.
- تعرَّفْ على التلاميذ وأَقِمْ علاقة تربوية معهم تقنعهم بحرصك على رفع مستواهم.
- أَشْرِكْ جميع تلاميذ القسم في دروسك.
- لا تحكم على التلميذ بصفة ما وتفترض بأنه لن يتغيَّر.
- لا تُظهر إلى التلاميذ أية أمور شخصية تتعلَّق بتلميذ أو بأسرته.
- لا تركِّز اهتمامك على التلاميذ الممتازين أو تفرِّق بين التلاميذ في المعاملة.
- لا تحاولْ أن تصبح صديقا لهم...فأنت دائما موضع سلطة بالنسبة إليهم.
- لا تشرِك التلاميذ في همومك الشخصية أو الاجتماعية.
- خُذْ في الحسبان أنك تتعامل مع تلاميذ في سنّ المراهقة.

[1] المرجع السابق، ص 9.

[2] المرجع نفسه، ص 15-16.

[3] المرجع نفسه، ص 16.

[4] المرجع نفسه، ص 17.

- راعِ الفروق الفردية للتلاميذ داخل القسم من كل النواحي محاولا معرفة حالتهم الاجتماعية من حيث العوز والصحة[1].

لا شك أن المدرِّس الذي يلتزم بهذه التوجيهات التربوية سيحقِّق قربه من المتعلِّمين، قربا مكانيا، عاطفيا وفكريا.

أما بين المتعلِّمين فالأمر يختلف قليلا، وإن كان التشابه موجودا في بداية اللقاء؛ حيث يتعاملون في البداية باستعمال الألقاب ثم بعد نمو العلاقة الاجتماعية بينهم يكتفون باستعمال الأسماء وربما كنيات تصبح هي الأكثر حضورا، ولكن ينبغي الإشارة إلى أن العلاقة بين الإناث والذكور تكون أقل اجتماعية.

ثامنا: شروط ومسوِّغات اختيار الاستراتيجية العلائقية:

هناك عدد من المسوِّغات التي ترجِّح استعمال الاستراتيجية التوجيهية دون غيرها، وهي:

1. عدم التشابه في عدد من السمات مثل: السمة المعرفية، الطالب/الأستاذ، خصوصا المبتدئ الذي يحتاج إلى توجيه أكثر من ملاطفته، أو عند الشعور بعدم تطابق الأمزجة، أو اتحاد الهدف، وانتفاء الحاجة للسعي إلى ذلك.
2. عدم وجود تكرار في الاتصال بين طرفي الخطاب؛ إذ تنحصر اللقاءات في اللقاءات الرسمية التي يؤطرها جوّ العمل مثلا، وبالتالي فليس هناك عمق في المعرفة الشخصية، فلا تتجاوز المعرفة داخل إطار التعامل الرسمي.
3. الشعور بالتفاوت في مستوى التفكير بين طرفي الخطاب، مما يؤثّر في فهم كل منهما لطبيعة الآخر، فقد يستعمل المرسل الاستراتيجية التضامنية، بالرغم من سلطته، ولكنَّ المرسل إليه قد يؤول ذلك بأنه ضعف من المرسِل، ويتساءل لماذا لا يستعمل التوجيهية كما تقتضي صلاحيته مثلا، ودرأ لهذه التأويلات المفترضة، يجد المرسل أنّ استعمال التوجيه بدءا هو أسلو استراتيجية وأضمنها نتيجة.
4. تهميش ما قد يحدثه استعمال هذه الاستراتيجية من أثر عاطفي سلبي على المرسل إليه، فيقصي المرسل اعتبار التأثيرات على نفسية المرسل إليه متجاهلا إيّاها.
5. تصحيح العلاقة بين طرفي الخطاب غير المتكافئين في المرتبة، وإعادتها إلى سيرتها الأولى، إذا كان التعامل حسب الاستراتيجية التضامنية قد يؤثِّر على سير العلاقة بينهما، أو يقلِّل من هيبة المرسل أو شأنه، بسبب تنازله عن حقّه المكتسب، فالتلفّظ بالخطاب بهذه الاستراتيجية هو إعادة لهيبة العلاقة وتجسيد لها، وتأكيد لحضورها في الذهن وعدم إغفالها، حتى ولو استعمل المرسل استراتيجية التضامن في بعض السياقات.
6. رغبة المرسل في الاستعلاء أو الارتفاع بمنزلته الذاتية وقد يتّضح هذا في خطاب المظلوم الذي يطلب من القاضي أو الموظّف أن يمنحه حقوقه، بقوله: أنصفني، وأعرني سمعك لتسمع دعواي، فإذا لم

[1] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

تفعل، فمن تريد أن يفعل؟ بيد أنه لا يملك السلطة، ليأمره وينهاه، ولن يمتلك السلطة بهذا الخطاب التوجيهي.

7. إصرار المرسل على تنفيذ قصده عند إنجاز الفعل، وعلى حصول أقصى مقتضى خطابه، والتأكيد على أنه لا يتوانى عن تعقُّب خطابه والتمسُّك بمدلوله؛ فمدلوله الحرفي هو الفيصل عند اللبس في ذهن المرسل إليه، وبالتالي، فإن استعمال تلك الاستراتيجية يعدّ احترازا من سوء الفهم أو التأويل الخاطئ.
8. حصول تحدٍّ واضح للمرسل أو لتعليماته، أو تحد ضد الأنظمة والتعليمات العامة، أو بالإساءة إليه رغم سلطته، أو عندما يشعر المرسل بأن المرسل إليه قد يتجاوز حدوده في النقاش، أو الحوار، أو أنه يتحدّاه بفعل ما؛ كمن يتجاوز رئيسه بأن يأمر بقية الموظفين بعدم قراءة الصحف في مكاتبهم، رغم أنه ليس من حقّه أمر أي موظف، فليس لديه صلاحية، بما يبدو معه أنه يتلكأ في خطابه على المدير، مما يدعو المدير إلى المبادرة إلى إبراز حقّه السلطوي في خطابه، والردّ بوصفه مرسلا هذه المرّة، مستعملا الاستراتيجية التوجيهية بالاتّكاء على موقعه السلطوي، ليجعل المرسل إليه يتراجع عمّا يقوله ويعيد حساباته.
9. مناسبة السياق التفاعلي لاستعمال التوجيهية بين الطبيب والمريض مثلا، عندما لا يلتفت إلى التراتب الاجتماعي بينهما، فلا يراعي كون المريض أميرا أو وزيرا أو غير ذلك مما يتميّز به المرسل إليه، إذ ينصبّ اهتمامه على التبليغ والمتابعة، كما يفعل طبيب الأسنان عند نزع أعصاب أحد الضروس، إذ يخاطب المريض بقوله المتوالي: افتح فمك، أمِلْ رأسك، لا تتحرّك، أغلق فمك.

المبحث الثاني: استراتيجية الهدف التعليمي

ينظر إلى كلام المدرّس والمتعلِّم على أنَّه خطاب؛ بفعل منابعه المعرفية المتعددة من لغة وثقافة وسياسة وشريعة وأخلاق وتربية وغيرها من منابع المعرفة؛ حيث يوظِّف كل منهما اللغة بكل جزئياتها وفروعها، فجمع هذا الخطاب التعليمي بين الفكر والنص الثري بالصوت والصرف والنحو والمعجم وعَلَاقاته الدلالية، والبلاغة والسياق، والأبعاد التداولية والحجاجية، وغير ذلك.

أولا: إقناعية الخطاب التعليمي

قبل إثبات إقناعية الخطاب التعليمي ينبغي التعريف أولا بمصطلح الإقناع، وقد ارتأينا أن نقدِّم تعريفا جامعا لجملة من العناصر لها علاقة بالخطاب، ولنبدأ بتعريف الإقناع. يُعرَّف **الإقناع(Persuasion)** بأنَّه **محاولة واعية لحمْل الإنسان على اعتقاد رأي للعمل به أو التأثير في سلوكه دون إكراه أو قسر**[1].

نستخلص من هذا التعريف جملة من النتائج:

- الإقناع عملية تأثير واعية مقصودة.
- يستهدف الإقناع الاعتقادات والسلوكات بهذا الترتيب.
- الإقناع عملية تنبذ العنف والقسر والإكراه[2].
- يُحدث الإقناع أثرا هو الاقتناع بتغيُّر اعتقاد الفرد وسلوكه.
- يحصل الاقتناع فقي مرحلتين: مرحلة الاعتقاد بالرأي وهو إيمان الآخر بشيء ما أو فكرة ما، ومرحلة العمل به؛ لأن الاقتناع باعتقاد معيَّن لا يعني العمل به في نهاية المطاف.
- تتمظهر عملية الإقناع في وجهين: وجه لغوي لساني، ووجه فكري.
- يعتمد الوجه اللساني في الإقناع على أدوات اللغة المعروفة في جانبيها اللغوي الصرف والبلاغي.
- يعتمد الوجه الفكري على درايتين بالآخر؛ ثقافية ونفسية.
- عملية الإقناع هي استمالة للآخر باستعمال وسائل الحجاج والبراهين أو التوسلات[3].

---

[1] ينظر محمد العبد: النص والخطاب والاتصال. ص192. وينظر أيضا محمد العبد: "**النص الحجاجي العربي**"؛ دراسة في وسائل الإقناع. الجزء الرابع. ص 6. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي. وكذلك موسوعة لاروس الكبيرة .Grand Larousse Encyclopedique (Persuasion)-Libraire Larousse-France والموسوعة البريطانية:.Encyclopedia Britanica (Persuasion) 15thedition

[2] يضع طه عبد الرحمن **الإقناع** ضمن شروط التداول اللغوي، فيقول:" فعندما يطالب المحاوِر غيره بمشاركته اعتقاداته[2]، فإن مطالبته لا تكتسي صبغة الإكراه، ولا تَدْرُج على منهج القمع، وإنما تتبع في تحصيل غرضها سبلا استدلالية متنوّعة تجرّ الغير جرا إلى الاقتناع برأي المحاور. وإذا اقتنع الغير بهذا الرأي، كان كالقائل به في الحُكم، وإذا لم يقتنع به، ردَّه على قائله، مُطْلِعا إيّاه على رأي غيره، ومُطالِبا إياه مشاركته القول به". ينظر طه عبد الرحمن: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص 38.

[3] KEVIN HOGAN, JAMES SPEAKMAN : COVERT PERSUASION; Psychological Tactics and Tricks to Win the Game. Published by John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey. 2006. P3.

وإذا جئنا إلى الخطاب التعليمي وأسقطنا عليه التعريف السابق وجدناه خطابا إقناعيا بامتياز، على الأقل من الناحية النظرية. ودليل ذلك ما نصَّت عليه الوثائق التربوية البيداغوجية من توصيات وتعليمات وتوجيهات، ثم بناء الدرس في الخطاب التعليمي يقوم على وسائل الإقناع. ولنبدأ بأولى القضايا التي يستهدفها المنهاج الدراسي، بل ويلزم المدرِّسين بضرورة تحقيقها، وهي ملمح الخروج والهدف الختامي الإدماجي، الذي تندرج تحته أهداف وسيطية وأهداف تعلُّمية خاصة بكل وحدة تعلُّمية.

ينص المنهاج على ملمح الدخول وهو الصورة التي يلتحق بها المتعلِّم في بداية السنة الدراسية، على الأقل من الناحية النظرية، أو الكفاءات المكتسبة لديه أو المفترض أن يكون قد اكتسبها في السنة السابقة، وفي حالة بحثنا هذا يلتحق المتعلِّم من السنة الرابعة متوسط برصيد معرفي ومنهجي ولغوي يسمح له بأن يدرس السنة الأولى ثانوي

عند دخول المتعلم إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي يكون قادرًا على:

- القراءة الجهرية مقرونة بسلامة في النطق وحسن في الأداء وضبط للحركات وتمثيل للمعنى.
- فهم المعاني المتعددة للكلمات.
- مناقشة أفكار النص بإقامة الحجة والتزام الموضوعية.
- تمييز الصواب من الخطأ في بنية الكلمات والعبارات والتراكيب.
- فهم محتوى المقروء ومناقشة أفكاره الرئيسة والجزئية.
- تلخيص قصة أو نص أو مقالة في حدود مستواه الفكري والمنهجي.

وفيما يلي ملمح الخروج من السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للجذعين:

1. الجذع المشترك آداب:

أ. إصدار الأحكام على النصوص المقروءة.

ب. إبراز مواطن الجمال الفني في المقروء.

ج. تلخيص المقروء بلغة سليمة وفكر منتظم.

د. التمييز بين الصور البلاغية التي يلبس الأديب بها معانيه وما فيها من جمال وقوّة تأثيرها في النفس.

هـ. البحث المنهجي وتقصي المسائل واستخدام المراجع والانتفاع بمختلف مصادر التوثيق.

و. توظيف الأسس التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الوضوح والقوة والجمال بمراعاة خاصة الإدماج.

ز. إبداء الرأي في قضية من القضايا المطروحة عليه باعتماد قوّة الحُجة وسلامة التعبير.

ح. تحديد الخصائص الفنية للنص الأدبي وما يتركه من أثر في النفس مع التعليل.

ط. كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في مقام تواصل دال.

ي. الكتابة في أنماط متنوعة من النصوص.

2. الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا:

أ. استنتاج عناصر العمل الأدبي شكلا ومضمونا وإصدار أحكام معللة عليها.

ب. البحث المنهجي وتقصي المسائل واستخدام المراجع والانتفاع بمختلف مصادر التوثيق.

ت. إبداء الرأي في موضوع ذي دلالة يطرح عليه بتوظيف مكتسباته العلمية.

ث. توظيف الأسس التي يقوم عليها الأسلوب التعبير المؤثر بمراعاة خاصة الإدماج.

ج. كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في مقام تواصل دال.

ح. الكتابة في أنماط متنوعة من النصوص.

وبعد اطّلاع المدرّس على ملمح الدخول لمتعلّمي السنة الأولى ثانوي وملمح الخروج من نفس السنة، ينبغي عليه أن يبني مخطَّطا، يقوم على اعتبار **ملمح الدخول** بمثابة الأرضية التي ينطلق منها للوصول إلى تحقيق ملمح الخروج وفق ما نصَّ عليه الدراسي للغة العربية (للسنة الأولى ثانوي)، وهذا طبعا بعد القيام بالتقويم التشخيصي في بداية السنة الدراسية، فيقارن بين ملمح الدخول في المنهاج وما تحقَّق فعليا لدى المتعلِّم الملتحق حديثا بالسنة الأولى ثانوي، وفي الغالب يجد المدرّس فرقا معتبرا عند الكثير من المتعلّمين، فيكيِّف مخطَّطه وفق ما تبيَّن له بعد وضع شبكة التقويم التشخيصي وتحديد مواطن الخلل والنقص لدى كل متعلِّم على حدة. وبعدها يجمع المشترك منها مقابل ما تحقَّق لدى المتعلِّمين من كفاءات مستهدفة ومستعرضة، وبعد هذه العملية الشاقة يكيِّف مخططه ويبدأ في تطبيقه بشكل تدريجي.

ويعتني المدرّس بخطابه التعليمي، **شكلا ومضمونا**، ويَعتبِرُ حصول الاقتناع لدى المتعلِّم أثرٌ بالغٌ في القلب كأثر الغيث في التربة الكريمة، خاصة إذا زاوج بين **الإقناع والإمتاع** " فتكون، إذ ذاك، أقدر على التأثير في اعتقاد المخاطَب، وتوجيه سلوكه لما يهبها هذا الإمتاع من قوة في استحضار الأشياء، ونفوذ في إشهادها للمخاطَب، كأنه يراها رأي العين "[1]. وفي هذا المقام يقول الجاحظ **" إذا كان المعنى شريفا واللفظ بليغا وكان صحيح الطبع بعيدا عن الاستكراه، وكان منزها عن الاختلال، مصونا عن التكلّف، صنع في القلب صنيع الغيث في التربة الكريمة"**[2]. فيقصد المدرّس **إلى إحداث تغيير في الموقف الفكري أو العاطفي لدى المتعلِّم**[3].

[1] طه عبد الرحمن: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص 38.

[2] ينظر مثلا: أبو سليمان حمد بن محمد إبراهيم الخطَّابي: بيان إعجاز القرآن. ص24. رسالة ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن، تحقيق محمد خلف الله وزغلول سلام. وينظر كذلك محمد العمري. مرجع سابق. ص 11.

[3] ينظر هنريش بليث: البلاغة والأسلوبية؛ نحو نموذج سيميائي لتحليل النصوص. ترجمة وتقديم وتعليق محمد العمري. ص 102.

يعتبـر كابفيـرر أن الإقناع عبارة عن كلٍّ مكوَّنٍ من متتالية تشمل ست عمليات رئيسية، نجملها في المخطَّط الآتي[1]:

تهدف هذه العناصر الستة إلى تحقيق الإقناع لدى المتلقِّين وفق الترتيب الآتي[2]:

1. لكي يتم التعرُّض للرسـالة أو للخطاب يُطرَح السـؤالان: لماذا نتعرَّض للرسـالة أو الخطاب؟ وكيف نتعرَّض له؟
2. تفكيك شفرة الخطاب: ويتم بواسطة متتالية العمليات التوجيهية والتحويلية من أجل إثارة حواس المتلقِّين للخطاب بإعطاء صور وكلمات ومفاهيم مستقاة منه.
3. قبول الرسالة (التصديق): ويطرح في هذه المرحلة سؤالان:
   أ. كيف يتم إعداد مسلسل قبول القصد الإقناعي للرسالة أو رفضه؟
   ب. كيف يتم المرور من الفهم إلى الاقتناع؟
4. ويطرح السـؤال الآتي: كيف يتم اندماج القبول في الموقف الشـخصـي لمتلقي الخطاب، أي ما هي المعالجات البسيكولوجية التي تسمح للمتلقين بالمرور من مسلسل القبول إلى تكوين موقف جديد؟
5. وكيف يتم تعميق القبول والحفاظ عليه؟ أي كيف تتطور المواقف في الزمن؟ وهل تتمتع التغيُّرات بما يكفي من أسباب المقاومة؟
6. وأخيرا كيف يتقيَّد السلوك الشخصي لمتلقي الخطاب بالقبول. كيف يترجم تغيير الموقف إلى تغيير السلوك؟

[1] هذا المخطَّط هو حوصلة لعمليات الإقناع التي ذكرها ليونيل بلنجر في مقاله الموسوم بـ: الآليات الحجاجية للتواصل. ص99-100.

[2] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

1- الإقناع والتواصل في الخطاب التعليمي

يعتبر الإقناع من أهم وظائف التواصـــل وغاياته وإحدى النماذج أو القوالب المهمة في عملية التواصـــل، حتى أن البلاغة العربية جاءت من أجل " **التواصـــل والإقناع والإمتاع**[1] "، حيث جعلت الإقناع من بين الوظائف التي من أجلها وضـــعت البلاغة العربية، وحســـب رأي كل من هوراد مارتين (Howarad Martin) وكينيث أندرسين (Kenneth Andersen) " أن كلَّ اتصال هدفه الإقناع، وذلك أنه يبحث عن تحصيل ردّ فعل على أفكار القائم بالاتصال"[2].

ويلاحظ أن الإقناع يهدف – فيما يهدف – إلى إبراز" رغبة المتكلِّم في التعبير عن إحساس، حالة أو عن وجهة نظره عـــن العالم أو عن نفسـه أو للإخبار عن شيء معيّن. أي أنه يصـف بأكثر موضـوعية ممكنة لـــ: وضعية، أو إقناع كذلك. أي إنه يقترح أسبابا قويّة لإلحاق المستمتع بالرأي المعروض عليه. لا يمكن الخلط بين كلمات من قبيل: التعبير، الإخبار، الإقناع، لكن عند التكلم لا توجد حدود واضـحة بينها كما تريده النظرية[3].

إن الوسـائل المسـتعملة في عملية الإقناع عديدة ومتعدِّدة. توظِّف طرائق مركَّبة، مسـتمدَّة من ثراء التصرفات والسلوكات الإنسانية...وإحدى هذه الوسائل هي الحجاج المتميّز بتوظيف التفكير في ثنايا عملية التواصل[4].

وفعل الإقناع، بصـــفة عامة،" هو أحد أشـــكال الفعل الإدراكي، وهو يتعلَّق بمقام التلفُّظ، ويتجلَّى في اسـتدعاء المتكلِّم لكل أنواع الصـيغ والطرق التي تهدف على أن يكون التواصـل فعَّالا، ويقبل المخاطَب التعاقد أو التفاهم التلفُّظي المقترح"[5]. ويعدُّ بديـــلا عن اسـتعمال العنف الجسـدي. غالبا ما نحصل على عكس ما نريد باستعمال القـوَّة. الابتعاد عن العنف خطوة نحو إنسانية أكبر، ونحو روابط اجتماعية مشتركة وغير مفروضة بالقوة[6].

---

[1] محمد مفتاح: التلقي والتأويل، ص 38.

[2] محمد العبد: النص الحجاجي العربي؛ دراسة في وسائل الاتصال. ص45.

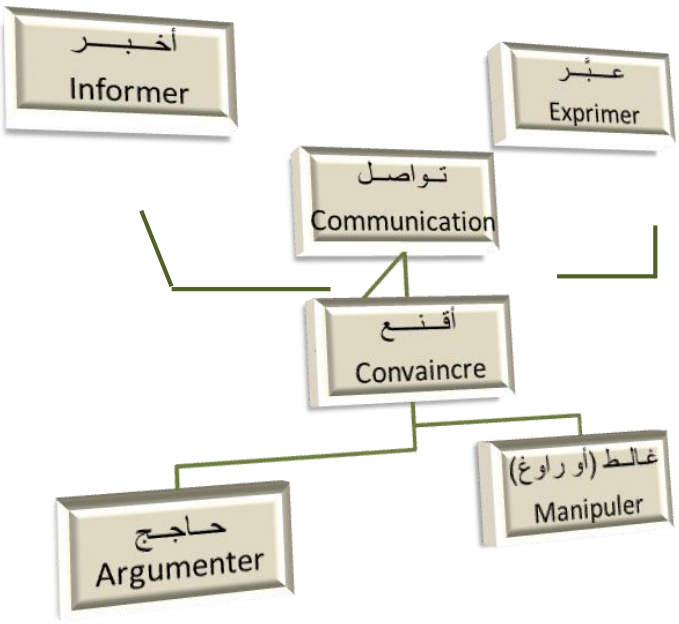
[3]Philippe Breton: L'argumentation dans la communication. Collection Repères. 3eme éditions. 2003. P 3. Introduction.

[4]Ibid, p3.

[5]Greimas, Courtes; Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, T1, p274، في: حافظ إسماعيلي علوي ومحمد أسيداه: "**اللسانيات والحجاج؛ الحجاج المغالط : نحو مقاربة لسانية وظيفية**". الجزء الثالث؛ الحجاج وحوار التخصصات. هامش ص 270. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي.

[6]Philippe Breton:, Ibid, P 4. Introduction.

وقد وضــع فيليب بروتون (Philippe Breton) رســما تخطيطيا يوضِّــح فيه مســتويات عملية التواصل، نعرضه – مترجما - كما يلي[1]:



ونلاحظ استعمال التضليل والتغليط النفسي (La Manipulation psychologique) على نطاق واســع من أجل تحقيق الإقــناع. على سبيل المثال: ما يحدث في بعض تقنيات البيع هي نوع من العنف المستعمل ضد الغير، كما تثبت التجارب التي قام بها جول (Joule) و بوفوا (Beauvois) (1987م)؛ حيث يمكن وضع هذه الإستراتيجيات دون أن يتفطَّن الغيــر إلى نيَّة المتكلم. وهذا ما تحدَّث عنه فانس باكار (Vance Packard) في كتابه (La persuasion clandestine) في (1967)[2]. هذا التضــليل قد يحدث في الخطاب التعليمي من خلال محاولة المدرِّس إقناع المتعلِّمين ببعض المعارف والمعطيات التي تغيب عنها المصداقية بسبب ميولات المدرِّس الفكرية أو الأيديولوجية، وأحسن مثالا على ذلك ادّعاؤه أحقيّة بني أميّة بالملك ردّا على شاعر الهاشميين الكميت بن زيد. وادّعاء بعض المدرِّسين في الموضوع نفسه بأحقية آل البيت بالخلافة مع أنها تتم بالشــورى واختيار الأفضــل من طرف أهل الحل والعقد. يمكننا الإقناع كذلك بطرائق أكثر لينا بإثارة إعجاب الغير، يمكننا جرُّهم إلى تبنِّي وجهة نظرنا[3].

[1]Philippe Breton, Ibid, P 4. Introduction.

[2]Ibid, P 5. Introduction

[3] Ibid, P 5. Introduction.

هناك الكثير من المكوّنات الموظَّفة في عملية التواصل ليست سوى وسائل وآليا تهدف إلى إيقاع الغير في فخ معنوي يخرج منه متبنِّيا للرأي المعروض عليه[1]. الكثير من رجال السياسة يلعبون على هذا الوتر الحسَّاس بخلق علاقات حميمة مع الجماهير لكسب أكبر عدد ممكن من المنتخبين[2].

سبل أخرى للإقناع تلجأ إلى مخاطبة العقل لا الأحاسيس، وألا وهي الأدلة والبراهين، بحيث لا يمكن للغير معارضة وتكذيب أو تفنيد القضية المعروضة عليه إلا بعرض نص آخر أكثر إقناعا (ببراهين وحجج أقوى من الأولى)[3].

2- الإقناع والاقتناع في الخطاب التعليمي

فأمَّا الاقتناع (Conviction) فيعرّف بأنه:" الرضى به [أي بالشيء]، ويطلق على اعتراف الخصم بالشيء عند إقامة الحجَّة عليه، وهو على العموم إذعان نفسي لما يجده المرء من أدلَّة تسمح له بقدر من الرجحان والاحتمال كاف لتوجيه عمله، إلا أنه دون اليقين في دقَّته "

إذعان نفسي لما نجده من أدلَّة، ويسمح بقدر من الرجحان والاحتمال يميّزه من اليقين. ويستند إلى أدلَّة فكرية يتميَّز بها عن الاعتقاد الذي قد يكون مجرَّد قبول أو نتيجة بواعث عملية أو شخصية.

وتؤيّد موسوعة لالاند الفلسفية اختلاف الاقتناع عن اليقين من جهة، وأنَّه دونه درجة أو مرتبة، حيث يدلُّ مصطلح اقتناع – في نظر لالاند – " على اشتراك العقل الكافي لتعيين العمل وتقريره، والمختلف:

- أولا، عن اليقين، بأنه يتقبَّل جانبا من الترجيح، وتاليا يتقبَّل إمكانَ الخطأ، الضئيل عمليًّا، ولكنَّه غير المنعدم نظريا؛
- ثانيا، عن الاعتقاد، الإيمان، بأن ذلك المقتنع إنما هو مقتنع بأسباب عقلية وليس بمؤثرات عملية وشخصية. "

وتُورد موسوعة لالاند الفلسفية أربعة تعريفات للاقتناع (Conviction) ، حيث يقابل في إحدى تعريفاته بين الإقناع والاقتناع. ويعدُّ الاقتناع عند لا لاند ذا دلالتين الأولى هي واقعة الاقتناع أو الإقناع والثانية هي النتيجة أي الحُكْمُ عينُهُ المُقتَنعُ به . فتشدِّدُ [واقعة الاقتناع] على الطابع العقلي والمنطقي؛ ويفسح [الحُكْمُ] مجالا لتدخُّل الاعتقاد.

ويعتقد بيرلمان وتيتيكاه – حسب عبد الله صولة (ت2009م) " أن تحقيق الاقتناع (conviction)، الذي هو غاية الحجاج، يقع في منطقة وسطى بين الاستدلال La démonstration والإقناع . La persuasion ويهدفان في نظرياتهما الجديدة إلى تحقيق الغاية من الحجاج وهو " إذعان العقول بالتصديق لما يطرحه المرسِل أو العمل على زيادة الإذعان " ولا يتحقق هذا الأخير إلا بدفع المستمع إلى " المبادرة سواء بالإقدام على العمل أو الإحجام عنه" أو القيام " بالعمل في اللحظة

[1]Ibid, P 5. Introduction.

[2]Ibid, P 5. Introduction

[3]Ibid, P 5. Introduction

الملائمة ". ويفرّق شانييه Chaignet)) بين الإقناع والاقتناع، حيث ير أن المرء في حالة الاقتناع يكون قد أقنع نفسه بواسطة أفكاره الخاصّة. أما في حالة الإقناع فإن الغير هم الذين يقنعونه دائما. "

أن الإقناع وهو "...أحد طرفي العلاقة بين رسالة هادفة إلى توجيه الفكر أو الاعتقاد، وطرفها الآخر هو الإقناع، وهذان الطرفان متلازمان وجودًا أو عدمًا فلا وجود للاقتناع دون وجود الإقناع ".

يتبيَّن مما سبق أن الإقناع والاقتناع وجهان لعملة واحدة، حيث لأن الاقتناع يكون من طرف المرسل إليه/ المتلقي، والإقناع يكون من طرف الأول وهو المرسل/ الملقي، فإن لم يكن الأوَّل فلا وجود للثاني. يسعى كل من المدرّس والمتعلِّم إلى إقناع الطرف الآخر بما يعرضه عليه من مقدّمات ودعاوى تتعلق بمعارف ومعطيات الدرس أو بما يعرضه من إجابات تحاول استمالة الطرف الآخر من أجل تغيير قناعته وجعله يتبنى آراءه. وكثيرا ما يحدث من طرف المدرّس استعماله لأساليب الإقناع عن طريق استدلالاته اللغوية أو الأدبية أو النقدية ويجابه في الجهة الأخرى برفض من بعض المتعلِّمين بعدم الاقتناع بعرض المدرّس لضعف الحجج والاستدلالات. وفي هذه الحالة يلجأ بعض المدرّسين إلى استعمال العنف الرمزي باستعمال المغالطة المنطقية أو العنف اللفظي من أجل التسليم والاقتناع.

3- الإقناع والإذعان في الخطاب التعليمي

للإذعان(Détermination) معنيان، ذكرهما الكفوي في (كلّياته)، المعنى الأول: **العزم**، ومصدره القلب[1]، في قوله " ...[الإذعان] اعتقاد بمعنى عزْم القلب، والعزم جزمُ الإرادةِ بعد تردُّدٍ"[2]، ويحصل التردُّد نتيجة عدم الاستقرار على رأي لشك أو ظن فيما يعرض عليه.

والمعنى الثاني: **الخضوع والانقياد**، ومصدرهما القلب كذلك، " الخضوع والذلّ والإقرار والإسراع في الطاعة والانقياد، لا بمعنى الفهم والإدراك "[3]. ونفي الفهم والإدراك نتيجة لعدم استيعاب الخطاب بمكوّناته أو لسلطته على المتلقي، فيسارع المتلقي إلى الإقرار بما يعرض عليه (أو بالأحرى بما يفرض عليه). وقد حدَّد البعض مراتب للإذعان، من أدناها إلى أعلاها، فأدناها يسمَّى ظنًّا، والأعلى منها يسمَّى يقينًا، وما بينهما التقليد والجهل المركَّبُ[4].

وعليه فالعزم الذي يحصل به الإذعان لا يغيَّب فيه العقل؛ لأن التردُّد الحاصل في موقف المتلقي إنما هو نتيجة لتوظيفه لكل الفعاليات الإدراكية، ومنها العقل، من أجل حسم موقفه وإعلان رأيه.

---

[1] اعتقد فلاسفة المسلمين قديما – تأثرا بالفلسفة اليونانية - أن مفهوم العقل مستقل عن مفهوم القلب، لأن العقل، في اعتقادهم، يختص بوظيفة معرفية، والقلب يختص بوظيفة وجدانية. والأصحُّ – حسب طه عبد الرحمن – أن العقل فعالية من فعاليات القلب مصاحب لكل الفعاليات الإدراكية الذهنية منها والحسية. فلا يمكن تغييب العقل في أي عملية أو فعالية كانت، وإنما نتكلَّم عن درجة حضور العقل لأنه ليس درجة واحدة بل درجات متعدِّدة.

[2] التهانوي: كشّاف اصطلاحات الفنون. ص 131، والكفوي : الكليات. ص 72. الجرجاني: التعريفات. ص 73.

[3] الكفوي. مرجع سابق. ص 72.

[4] التهانوي. مرجع سابق. ص 131.

والإقناع يبحث، فيما يبحث، عن تحقيق إذعان المتلقي إذعانا تاما بحصول استجابته لما يعرض عليه من آراء، فيتَّخذ موقفا إيجابيا منها إما فعلا أو تركا. حالات الإذعان كثيرة في الخطاب التعليمي نظرا للتركيبة النفسية والذهنية للمتعلِّمين تجعلهم يسلِّمون تسليما تاما فيتّبعون ما يقوله المدرِّس وما يفعله من أجل أن يحاججوه به ايام الاختبارات والتقويمات الفصلية، فهو إذعان مؤقّت أو مغالط وليس حقيقيا.

4- الإقناع والتأثير في الخطاب التعليمي

يعرَّف التأثير(L'Influence) بأنَّه" **القدرة على إحداث تغيير في الآخرين – لا يُرى إلا من خلال الأثر الذي يتسبب في إحداثه – دونما استخدام للقوة أو السلطة الرسمية** "[1].

ما يستنتج من هذا التعريف ما يلي:

- أن التأثير قوة ناعمة تحدث أثرها في المتلقين.
- يرى أثر هذه القوة الناعمة من خلال مواقف وسلوكات المتلقين.
- التأثير نقيض للإكراه واستخدام السلطة (بمفهومها الواسع).

ويرى البعض أن التأثير أعم من الإقناع، ولكنه يقترب بدرجة كبيرة منه. فهو" إبقاء الأثر في الشيء وتركه فيه "[2]. و" جعل فيه أثراً وعلامة؛ فتأثَّر أي: **قَبِلَ وانْفَعَلَ** "[3]. فيكون القبول أقرب للإقناع، والانفعال موافق للمؤثِّر، سواء أكان تأثيره ماديا أو نفسيا، وقد يكون هذا التأثير متدرِّجا ومتَّصلا، أو يكون غير متصل وغير متدرّج. وما يهمنا هنا هو التأثير النفسي، أي ما يتركه الباث لدى المتلقي من أثر نفسي نتيجة لما عرضه عليه في خطابه الإقناعي.

وقفت في الخطاب التعليمي على حالات كثيرة للتأثير في جانبه الانفعالي لدرجة أن المتعلِّم يتّبع مدرِّسه في سلوكاته وأقواله.

5- الإقناع والتصديق في الخطاب التعليمي

التصديق - عند الفلاسفة القدماء- إما تصوُّر[4] فحسب أو تصوُّر مقرون بحكم[5] ويقال لهذا التصوّر **تصديق**[6] **وهو** فعل عقلي يستلزم نسبة الصدق إلى القائل، وضدُّه الإنكار والتكذيب[7]. وهو –

---

[1] برنامج مهارات الإقناع والتأثير مقدم إلى المركز العربي للتدريب والتأهيل جدة- المملكة العربية السعودية. تقديم د. أيوب خالد الأيوب. 2003/9/30م. معهد الأيوب الدولي- دولة الكويت-2003م. Web Site: www.aljumana.net.

[2] لسان العرب مادة (أثر)، وينظر المصباح المنير مادة (أثر)، ومختار الصحاح مادة (أثر)، والمعجم الوسيط 1 مادة (أثر).

[3] المصباح المنير مادة (أثر).

[4] التصور هو: حصول صورة الشيء في العقل.

[5] التصوُّر المقرون بالحكم هو: إسناد أمر إلى آخر إيجابا أو سلبا، ينظر جميل صليبا : معجم الفلسفة. ص 277.

[6] جميل صليبا: معجم الفلسفة. ص 277.

[7] المرجع نفسه. الصفحة نفسها.

عـند بعـض الحكماء – أمـر كسـبي كالإيمان يثـبت بالاختيار. ولهـذا يؤمر المرء به ويثاب عليه[1]. وعند الشريف الجرجاني" أن تَنسِبَ باختيارك الصِّدقَ إلى المُخبِر"[2].

والتصديق درجات، إمَّـا يكون تصديقا ظنِّيا[3] أو تصديقا جازما[4]، فإن كان هذا الأخير غير مطابق للحقيقة سُمِّيَ **جهلا مركَّبا**، وإن كان مطابقا لها بدليل سُمِّيَ علما يقينيا[5].

ويستخدم أهـل الكـلام (أو المتكلِّمة) والفلسفة العرب والمسلمين- قديما - مصطلح **التصديق** ويقصدون بـه **الإقـناع** أو يعدُّونه مرادفا له، حيث يقول ابن رشد (595هـ) في هذا الصدد:" **إن طباع الناس متفاضـلة في التصـديق، فمنهم من يصـدّق بالبرهان، ومنهم من يصـدّق بالأقاويل الجدلية تصـديق صـاحب البرهان بالبرهان، إذ ليس في طباعه أكثر من ذلك، ومنهم من يصـدّق بالأقاويل الخطابية كتصديق صاحب البرهان بالأقاويل البرهانية"**[6].

فالتصديق هـنا هـو **الإقناع العقلي** الذي يحصل [في العقول] على حسب تفاوتها في الإدراك " فالعقل ليس درجة واحدة، وإنما درجات متعدِّدة ولا هو شـكل واحد، وإنما أشـكال مختلفة"[7]، فهي تقتنع بالأدلة التي تناسب مستواها الفكري والثقافي[8]. فالتصديق والإقـناع يلتقيان في كونهما يحصلان بأشكال متعدِّدة، وإن كان التصديق يخص العقلي منها.

وأما ما يختلفان فيه، حسب رأيي، اشتمال مصطلح التصديق على وجهين؛ وجه تبليغي ووجه تهذيبي، أما الإقـناع فقد يحصل بتوفُّـر الوجه التبليغي فحسب. فربَّما كان استعمال مصطلح التصديق أفضل لتحقُّق جانبي عملية التخاطب. وسيأتي بيان هذين الوجهين حين الحديث عن قوانين التخاطب، وبخاصة، **مبدأ التصديق واعتبار الصدق والإخلاص** عن طه عبد الرحمن.

يسـعى بعض المدرِّسـين في بناء علاقته بمتعلِّميه إلى إقناعهم بسـلطة المعرفة حتى يتمكّن من إحداث التصديق المطلوب لديهم، يجتهد في بناء المعارف والمعلومات مستندا إلى الأدلة اللغوية والعلمية التي تؤيِّد رأيه.

6- الإقناع والحجاج في الخطاب التعليمي

يربط أوستين فريلي (Austin Frely) **الإقـناع بالحجاج (أو المُحاجَّة)** ويعدُّهما جزأين من عملة واحدة، وأنَّـهما لا يختلفان إلا فـي درجة التوكيد Emphasis[9].[فإذا طمح الحجاج إلى عرض قضـية

---

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] الجرجاني، علي بن محمد الشريف: التعريفات، تحقيق وزيادة محمد عبد الرحمن المرعشلي. ص 123.

[3] التصديق الظنّي: هو الذي يكون مجوّزا لنقيضه.

[4] التصديق الجازم: هو الذي لا يكون مجوّزا لنقيضه

[5] جميل صليبا. مرجع سابق. ص 277.

[6] ابن رشد: فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال. تحقيق محمد عمارة. ص 31

[7] طه عبد الرحمن: سؤال الأخلاق؛ مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية. ص 153.

[8] بن عيسى باطاهر. مرجع سابق. ص 21.

[9] محمد العبد: النص والخطاب والاتصال. ص192. وينظر أيضا محمد العبد: "**النص الحجاجي العربي؛ دراسة في وسائل الإقناع**"، ص 6.

منطقية ما، مرفقة ببراهين وضمانات، فإن الإقـناع يسعى إلى دحـض الآراء القائمة واقتـراح البديل، والسعي إلى التأثير الواضح، بل وتعديل موقف المتلقّي].

يعـرّف الحجاج Argumentationعلى أنَّه **فن الإقـناع**[1]، إذ " يوَّجه إلى الشخص الذي نسعى إلى إقناعـه "[2]، فالحجاج إذن هـو إجراء يستهدف من خلاله شخص ما حمل مخاطَبه على تبني موقف معيّن عبر اللجوء إلى حجج تستهدف إبراز صحة هذا الموقف أو صحّة أسـسه. فهو إذن عملية هـدفـها **إقـنـاع** الآخـر والتأثير عليه، ووسيلتها الحجج[3]، ولا يكون الحجاج جيّدا إلا إذا نجح في تحقيق هدفـه هذا[4].

ويشـير المصـطلح Argue في اللغة الإنجليزية الحديثة إلى وجود اختلاف بين طرفين، ومحاولة كل منهما **إقناع** الآخر بوجهة نظره من خلال تقديم الأسـباب والعلل التي يراها حجَّة مدعّمة أو داحضـة لفكرة أو رأي أو سـلوك[5]. فتظهر علاقة الحجاج بالإقناع انطلاقا من التعريف اللغوي للحجاج؛ إذ إنه يرتبط بالهدف منه وهو الإقناع، فلا وجود لحجاج دون تحقـق الإقـناع؛ إذ " الحجاج هو بذل الجهد لغاية الإقناع "[6].

ومما تجب معرفته أن **الإقناع** مرتبط أساسا **بالحجاج**، وأن الحجاج قد يكون حجاجا جدليا، وقد يكون حجاجا خطابيا، ولكن الإقناع الحادث في المحاورة الجدلية يسـمَّى **تبكيتا**؛ لأن تلك المحاورة تقوم بين طرفين كلاهما يحاول تخطئة الطرف الآخر مسـتعملا البرهانيات من مقدمات وعلائق ونتائج صـورية منطـقية. أما **الإقـناع** الحادث في الحجاج الخطابي فهو تقريب بين المتحدِّث والمتلقّي، وليس بالضرورة أن يستخدم البرهانيات الصورة بحرفيتها المستعملة في المحاورة الجدلية البرهانية، بل هو قد يستعملها بصورة بسيطة، أو قد يستعمل حججا مختلفة، ويمكن أن تكون تلك الحجج، أو ما سمّاه أرسطو **بالتصديقات** حججا خارجية (كالشهود، واليمين) في بعض أنواع الخطابة.

والحـق أن ما يحـدث في المداخـلـة من حجاج، ليس مناقشة جدلية برهانية بالمفـهوم المنطقي لهذه المناقشة، ولكنه جدل أو **حجاج خطابي يرمي إلى الإقناع والاقتناع.**

والحجاج عند فان إيميرن (Van EEMEREN) وخروتندورسـت (Rob GROOTENDORST) هو عبارة عن " **فعل تكلّمي**[7] (Acte Illocutoire) **لغوي مركَّب** "[8].

---

[1] أبو الزهراء : دروس الحجاج الفلسفي، Powered by PHILOMARTIL.com copyright © 2008، ص 5.

[2] ليونيل بلنجر: عدَّة الأدوات الإجرائية. ص 121.

[3] أبو الزهراء. مرجع سابق. ص 5.

[4] ليونيل بلنجر: عدَّة الأدوات الإجرائية. ص 121.

[5] ينظر مادة (Argue) في: Longman, Dictionary of contemporary English, longman, 1989، في: حافظ إسماعيل علوي. مرجع سابق. ص 2.

[6] حافظ إسماعيل علوي. مرجع سابق. ص 4.

[7] أو فعل إنجازي.

[8] ومعنى ذلك أن الحجَّة فعل تكلمي لغوي مؤلف من أفعال تكملية فرعية وموجه، إما إلى إثبات أو إلى إبطال دعوى معينة. ينظر طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي. ص 262.

ولأداء فعل الحجاج، وضع اللسانيان فان إيميرن (Van EEMEREN) وخروتندورست (Rob GROOTENDORST)، شروطا للحجَّة المثبة، وأخرى للحجَّة المبطِلة، وضمن هذه الشروط، نجد الشرط الجوهري، يربط أداء الفعل الحجاجي بتحقق **إقناع** المستمِع بصواب الدعوى في حال الحجَّة المثبتة، أو بطلانها في حال الحجَّة المبطِلة[1].

ويرى كل من هاورد مارتين (Howard Martin) وكينيث أندرسين(Kenneth Andersen) أن كل اتصال **هدفه الإقناع**، وذلك أنَّه يبحث عن تحصيل ردّ فعل على أفكار القائم بالاتصال[2].

يبدو أن هذين الباحثين يعنيان بالإقناع هنا معناه العام [الإقناع في الاتصال، حيث كل حجاج اتصال وليس كل اتصال حجاج]، وليس **الإقناع الحجاجي** الذي يصدر عن وسائل منطقية ولغوية خاصة[3]. وعلى هذا **يكون النص الخطابي نصا إقناعيا، ولكنه ليس نصا حجاجيا بالضرورة؛ لأنه لا يعبّر بالضرورة عن قضيّة خلافية. يعني هذا أن كل نص حجاجي نص إقناعي، وليس كل نص إقناعي نصا حجاجيا. يرتبط الإقناع بالحجاج إذن ارتباط النص بوظيفته الجوهرية الملازمة في محيط أنواع نصية أخرى كالوصفيات والسرديات**[4].

ينتمي الحجاج إلى أسرة الأفعال الإنسانية التي تهدف إلى تحقيق الإقناع. العديد من حالات التواصل (en effet) تهدف إلى اقتراح، وعند الاقتضاء، للحصول على ما يلي: تبني المستمع أو الجمهور لموقف أو سلوك أو مشاطرة المتكلِّم في رأيه. وكثيرا ما نصادف مثل هذه الحالات في حياتنا الخاصة أو المهنية، مثل: في الإطار العام للتفاوض[5].

ويأتي ديكرو (Ducrot) برأي غريب – وفي تلميح غير بريء لـ " الخطابة الجديدة "[6] – بأن " **الحجاج مختلف فعلا عن السعي إلى الإقناع، فهو بحسب رأيي، فعل علني، صريح، لا يمكن أن ينجز إلا إذا قدَّم نفسه على أنه من ذات القبيل** "[7]، فيبرر وجود نظريته بمنافسة النظريات غير اللسانية، أي أن لا سبيل للتخلي عن الحجاج لصالح نظرية تُدخل في اعتبارها المقوِّمات غير اللغوية[8].

---

[1] ينظر طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي. ص 262.

[2] Martin,Howard;H-Andersen,Kenneth,F:Speech communication. Allyn and Bacon.tnc.Boston(1968).p6.، في: محمد العبد : النص والخطاب والاتصال. ص192.

[3] محمد العبد: النص والخطاب والاتصال. ص192.

[4] المرجع نفسه. ص ص192-193.

[5] Philippe Breton, Ibid. P 3. Introduction.

[6] في رأي عبد الرزاق بنور: "**الأطر الإيديولوجية لبعض نظريات الحجاج**". ص 315.

[7] أوزفالد ديكرو: 1984. ص 185. ينظر عبد الرزاق بنور. مرجع سابق. هامش ص 315. النص الأصلي بالفرنسية: "L'argumentation, en effet, bien différente de l'effort de persuasion est pour moi un acte public, ouvert, qui ne peut s'accomplir sans se dénoncer comme tel."

[8] ينظر عبد الرزاق بنور. مرجع سابق. ص 315.

ثانيا: الحجاج والتواصل في الخطاب التعليمي

يقول البعض أن الحجاج أصبح شأنا من شؤون التواصل، يدبّره علماء النفس والبلاغيون أكثر مما يدبّره المناطقة. وسنقدِّم هذا التعريف للحجاج لتبيان علاقته بالتواصل لتأكيد أو نفي المقولة السابقة:" إنه تلك الخطوات التي يحاول بها الفرد أو الجماعة أن تقود المستمع أو المخاطَب إلى تبني موقف معيَّن وذلك بالاعتماد على تمثلات حجاجية ذهنية مجرَّدة أو حسّية ملموسة تهدف إلى البرهنة على صلاحية رأي أو مشروعيته"[1].

ما يستنتج من هذا التعريف[2]:

- أن الحجاج إستراتيجية تواصلية.
- أن الهدف من هذه الإستراتيجية هو التأثير في الآخرين وإقناعهم.
- أن الحجاج نظام تواصلي يتفاعل فيه ما لفظي بما هو غير لفظي.

ويمتاز التواصل الحجاجي بجملة من الخصائص، تتمثل في:

- **القصدية أو المقصدية:** وهي إستراتيجية ضرورية لعملية التواصل الحجاجي؛ إذ الأصل في الكلام، الموجَّه من قبل المتكلِّم، القصد. وما يقصد إليه المتكلِّم في عملية التواصل الحجاجي هو الوصول إلى إقناع المخاطَب بما يعرضه عليه من آراء وأفكار؛ أي وصول المخاطَب إلى درجة الاقتناع بتغيير موقفه وتبني موقف المتكلِّم.
- **الاتّفاق:** وهو شرط لنجاح وفعَّالية التواصل الحجاجي؛ إذ " ينجح في إنماء قوة الانضمام بطريقة تحريك المستمعين للفعل المرتقب (إقدام (فعل إيجابي) أو إحجام (فعل سلبي))، أو على الأقل أن تخلق في أنفسهم ميلا إلى الفعل الذي سيفصح عنه في وقت مناسب"[3].
- **التسييق(Contextualisation):** وهي أهم خاصية في التواصل الحجاجي، على اعتبار أن الخطاب يجب أن يوضع في سياق حتى يسمَّى خطابا، ولكي يحقِّق أهدافه لا بد من وضعه في سياقه الخاص به، وهو السياق المقامي. الذي يجعل من عملية التواصل أمرا ممكنا، فيما يتعلَّق بعناصر العملية التخاطبية، الظاهرة منها والمضمرة.

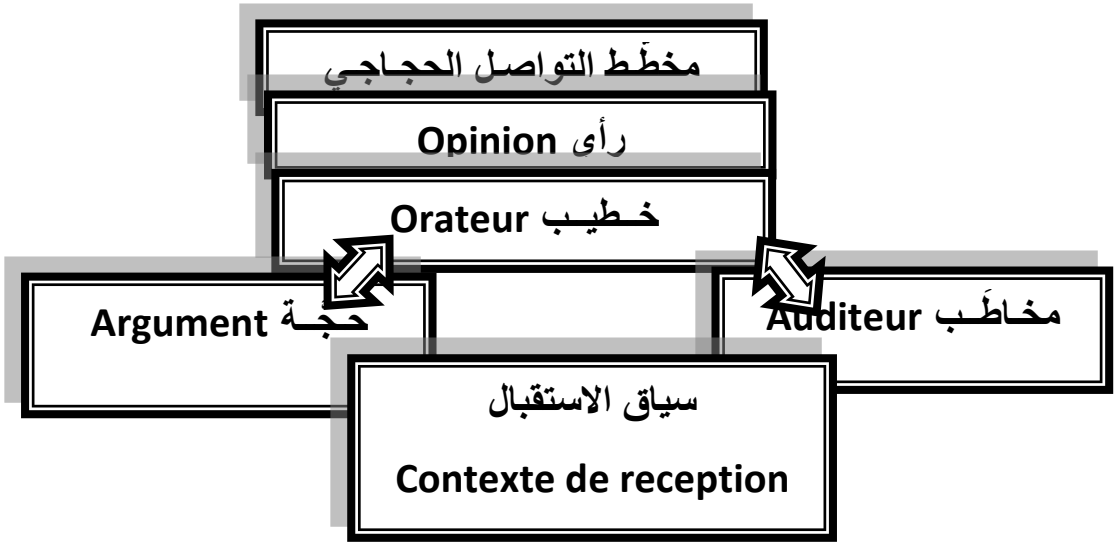
ومما سبق عرضه، عن علاقة الحجاج بالتواصل أو ما يسميه فيليب بروتون(Ph.Breton) بالتواصل الحجاجي، يضع مخططا، يسمِّيه المثلّث الحجاجي:

---

[1] عبد العزيز السراج: "**التواصل والحجاج (أية علاقة؟)**". الجزء الأول؛ الحجاج: حدود وتعريفات. ص 274. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص ص 274-275.



1- حجاجية الخطاب التعليمي

ينبغي النظر إلى الخطاب التعليمي باعتبار منجزه الأوَّل وهو المدرِّس خطابا حجاجيا غائيا لأنه يقع عادة بين أكثر من شخصين؛ الأوَّل هو الأكثر حضورا في العملية التعليمية-التعلُّمية لأنه هو قائدها والموجِّهُ لها، فالمدرِّس هو الذي يحضِّر درسه وهو الذي يقدِّمه وبعدها يقيِّمه ويقوِّمه فهو منجز الخطاب رغم مركزية المتعلِّم في المناهج التعليمية. يحاول المدرِّس أساسا، وبدرجة أقل المتعلِّم، إقناع الطرف الآخر بوجهة نظره حول موضوع مبرمج سلفا ومحدَّد الأهداف والكفاءات، فيسعى إلى توجيه فعله التعليمي نحو إقناع المتعلِّمين وتثبيت الاعتقاد لديهم أو ربَّما صناعة الاعتقاد، كما تقول **سامية الدريدي**، فهو خطاب حجاجي موجَّه بامتياز. وبالعودة إلى تعريف الحجاج وفق منظور بيرلمان (Perelman) فإنه " جملة من الأساليب تضطلع في الخطاب بوظيفة هي حمل المتلقي على الاقتناع بما نعرضه عليه أو الزيادة في حجم هذا الاقتناع"[1].

وهذا ما ينطبق بنسبة تكاد تكون كاملة على الخطاب التعليمي، خاصة في الخطاب الذي يعتمد على طرائق التدريس الحوارية، فيحمل كل طرف الطرف الآخر على الاقتناع برأيه أو الزيادة في هذا الاقتناع، ولعلّ الطرف الأكثر تأثيرا في الخطاب التعليمي الحجاجي هو المدرِّس؛ لأنه هو الأقدر على تغيير عقائد المتعلِّمين وأفكارهم وسلوكاتهم باعتبار الخطاب التعليمي خطابا تربويا قائما على التوجيه والنصح والإرشاد من أجل تعديل سلوك المتعلِّمين وهو أبسط تعريف للتربية فتنسجم مع غايات الخطاب الحجاجي فيأتي المتعلِّم بأفكار مسبقة واعتقادات راسخة فيقوم المدرِّس بحمل المتعلِّمين على تغيير هذه الاعتقادات والسلوكات إذا كانت لا تنسجم مع السياسة التعليمية ومع الأهداف البيداغوجية ومع التوجيهات التربوية الرسمية.

[1] سامية الدريدي، مرجع سابق، ص 21.

وبعد أن أثبتنا حجاجية الخطاب التعليمي ينبغي الحديث عن أدوات الحجاج فيه، ولئن تحدَّث بيرلمان عن الغرض من الحجاج وهو تغيير الاعتقادات والسلوكات بإقناع المتلقِّين، فإن ديكرو يرى أن الحجاج يتم باللغة بحيث يجعل الأقوال تتتابع وتترابط على نحو دقيق فتكومن بعضها حججا تدعم وتُثبت بعضها الآخر؛ أي أن المتكلِّم إنما يجعل قولا ما حجَّة لقول آخر هو بلغة الحجاج نتيجة يروم إقناع المتلقي بها وذلك على نحو صريح أو بشكل ضمني. بمعنى آخر إن المتكلِّم قد يصرِّح بالنتيجة وقد يُخفيها فيكون على المتلقي استنتاجها لا من مضمون هذه الأقوال الإخبارية بل اعتمادا على بنيتها اللغوية فحسب[1].

ثالثا: بناء الخطاب التعليمي:

بما أن الخطاب التعليمي خطاب إقناعي دائما وحجاجي أحيانا؛ لأن القضايا والمسائل التي يطرحها ليست خلافية بالكامل، فما كان منها خلافيا عدَّ الخطاب حينها حجاجيا وإن كانت غير ذلك عدَّ إقناعيا فحسب، وفي الحالتين هو إقناعي بامتياز[2]؛ لأن طرفيه يسعيان إلى إقناع الآخر، وإن كان النصيب الأكبر للإقناع يرجع للمدرِّس باعتباره باني الخطاب ومنتجه، والمتعلِّم مساهم في إنتاجه بنسبة تزيد أو تنقص حسب طرائق التدريس والاستراتيجيات المنهاجية المعتمدة من قبل المدرِّس.

ومادام البناء يرجع إلى المدرِّس فينبغي عليه وهو يبني خطابه هذا أن يركِّز على جانبين لا ينفصلان هما: البناء المنطقي والبناء اللغوي، فإذا اختلَّ بناءٌ اختلَّ الخطاب التعليمي كلَّه، وإذا اختلَّ البناءان معا تهدَّم الخطاب كلُّه وإن كان سالم المضمون صحيح المحتوى.

إن الخطاب الحجاجي وهو يعرض فكرة ما ويحتجُّ لها احتجاجا قد يكون صارما دقيقا وقد يفتقر أحيانا على الصرامة والدقَّة المنشودتين إنما يهدف إلى إقناع المتلقي أو إغرائه أو حمله على الإذعان دون اقتناع حقيقي، ونجاعة هذا الخطاب إنما تكمن في مدى قدرته على اقتحام عالم المتلقي وتغييره، إذ أن الحديث عن وضعية ما خارج الخطاب يمكن أن ينتهي بتغييرها لا على مستوى الفكرة فحسب بل على مستوى الوقائع وهذا يعني حقيقة لا سبيل إلى دحضها هي ارتباط الخطاب الحجاجي بوضعية كل الباث والمتلقي وتعتبر نظرية بيرلمان في هذا المجال هامة ومفيدة ذلك أنه تناول مسألة الحجاج أكَّد خاصيتي التفاعل والتحاور في كل خطاب حجاجي مشيرا في الوقت ذاته إلى ارتباط هذا الخطاب بوضعية طرفيه بحيث يبدو التناقض جليا بين استراتيجيات الإقناع والاستدلال الصوري الذي يتناول الحقائق العامة دون التقيُّد بالسياق وباعتماد قواعد صورية كونية[3].

---

[1] المرجع السابق، ص 23.

[2] يكون النص الخِطابي نصا إقناعيا، ولكنَّه ليس نصا حجاجيا بالضرورة؛ لأنه لا يعبِّر بالضرورة عن قضية خلافية. يعني هذا أن كل نص حجاجي نص إقناعي، وليس كل نص إقناعي نصا حجاجيا. يرتبط الإقناع بالحجاج إذن ارتباط النص بوظيفته الجوهرية الملازمة في محيط أنواع نصية أخرى كالوصفيات والسرديات. ينظر محمد العبد: النص والخطاب والاتصال، ص 150.

[3] سامية الدريدي، مرجع سابق، ص 31-32.

ويذهب بيرلمان إلى أن الخطاب الحجاجي وهو يلزم الباث بوجهة نظر معيَّنة ويتَّخذ من إقناع المتلقي هدفا أساسيا إنما يبتعد عن كونه مجرَّد تواصل عادي من جهة أنه لا يقوم على مجرَّد التبليغ الذي يقتضي من المتلقي مجرَّد فك الرموز بواسطة اللغة ليكون الفهم بل يقوم على الفعل في هذا المتلقي ويقتضي تأويلا محدَّدا للخطاب وبهذا وحده يكون الحجاج ناجحا والخطاب ناجعا لأنه تمكَّن من تغيير وضعية سابقة له، ويخلص بيرلمان من هذا كلِّه إلى نتيجة أساسية مفادها أن العلاقة بين الباثّ والمتلقي ليست معطى كما هي عليه من وجهة نظر سكونية بل هي موجِّه يقود الخطاب في كل مراحله وهو ما يقترب كثيرا في نظرنا من النظرية البلاغية القديمة وتحديدا من حديث القدامى عن خصال الخطيب أو المتكلم عموما وأصناف المخاطبين ومقتضيات المقام[1].

على أن اهتمام بيرلمان بهذا الأمر قد قاده إلى تصنيف آخر مشهور وهو حديثه عن المتلقي الخاص والمتلقي الكوني مؤكِّدا أنهما وباعتبارهما موجِّهين كما قدَّمنا يحدِّدان نوع الخطاب الحجاجي، فالمتلقي الخاص باعتباره الهدف في الخطابات التي ترمي إلى الإقناع يجعل من هذه الخطابات تنزع إلى الإغراء والحمل على الإذعان أكثر من كونها ترمي إلى تحقيق الاقتناع الفكري بما تدافع عنه وتحتجُّ له، في حين يجعل المتلقي الكوني أيَّ خطاب حجاجي إقناعا فكريا خالصا[2].

رابعا: الخطاب التعليمي بين المدرِّس والمتعلِّم:

حجاج السلطة هو حجاج تأييد، فهو يدعم نتيجة ق في حجاج شكله التقليدي هو التالي:

العارض: ق، لأن س يقول إن ق، ولأن س يمثِّل سلطة في هذا المجال[3].

يوجد حجاج سلطة عندما يقدِّم العارض دليلا يؤيِّد به إثباتا ما ويتمثَّل هذا الدليل في كونه صادرا عن متكلِّم حجة يعوّل عليه أو يلوذ به، فبسبب اعتقاد ق (أو فعله) لا يطلب إذن في صحة ق، وملاءمته للكون كما هو أو كما ينبغي أن يكون، وإنما هو في كونه مقبولا من لدن شخص يضمن صحَّته[4].

ينبغي التمييز بين حالتين: حالة السلطة التي تتجلَّى مباشرة من قبل المخبر أو مصدر الإثباتات وحالة السلطة التي يستشهد بها المتكلِّم لدعم أقواله. وكما هو الشأن في الحجاج المركِّز على الشخص، فإن حجاج السلطة يركِّز على صور المحاجِّين؛ إن رهانات نقد حجَّة السلطة تتجاوز مجرَّد تحديد شفرة للاستعمال السديد للخبرة وهو المظهر الأيسر تناولا[5].

---

[1] المرجع السابق، ص 32.

[2] المرجع نفسه، ص 32-33.

[3] كريستيان بلانتان: الحجاج، ترجمة عبد القادر المهيري، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، طبعة 2008م، ص 153.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، ص 153-154.

1- الخطاب التعليمي بين التوجيه والتقويم

يسود في الخطاب التعليمي-التعلُّمي حجاجان؛ حجاج توجيهي وحجاج تقويمي. والفرق بينهما يكمن في استحضار المخاطَب (مدرِّسا كان أم متعلِّما) من عدمه. وقد لاحظنا أن بعض المدرِّسين يكتفي بإنتاج خطابه التعليمي دون تفكير في المتعلِّمين وما سيواجهون له من أسئلة وبما سيواجهونه من حجج. أو ربما يواجهون متعلِّما افتراضيا لا يسأل ولا يحاجج بل يذعن ويستسلم، وبعضهم الآخر، وهم قلَّة، يضعون في حسبانهم، حسب علمهم، كل الحجج المفترضة أو التي يتوقَّع أن تواجههم من قبل بعض المتعلِّمين، وهم قلَّة، فيبنون خطابهم التعليمي وفقها فهي أساسه ومرتكزه المنطقي والمعرفي.

وسنعرِّف الآن بالحجاج التوجيهي، ثم الحجاج التقويمي، وبعدها نقدِّم نماذج منهما في الخطاب التعليمي. يرتكز الحجاج التوجيهي على بناء المتكلِّم لخطابه بالنظر إلى انشغاله بمقاصده وأقواله وأفعاله المصاحبة لها دون النظر إلى المخاطَب فلا يجرِّد ذاتا أخرى تمثِّله في محاولة لتوقُّع اعتراضاته واستباق حججه ليدحضها ويصل إلى إقناعه[1]. وقد عرَّف طه عبد الرحمن التوجيه بقوله:" التوجيه هو هنا فعل إيصال المستدِّلّ لحجَّته إلى غيره"[2].

وهذا هو الملاحظ في الخطاب التعليمي القائم على الطريقة التلقينية التي لا مجال فيها للحوار أو المناقشة أو الاعتراض أو إبداء الرأي؛ إذ يعمد بعض المدرِّسين إلى إعداد مذكراتهم بناء على مجموعة من المعلومات والمعطيات التي ينبغي توصيلها إلى المتعلِّمين فلا يهمُّهم مقدار إسهامهم في إنتاج الخطاب ولا يحبِّذون مشاركاتهم إلا لغرض الإجابة الآلية عن أسئلة المدرِّس دون زيادة أو نقصان، ولهم حجَّة في هذا وهي توفير الوقت لإنهاء المقرَّر. فيكتفي المدرِّس في هذا النموذج بإيصال حججه إلى المتعلِّمين. وهذا الصنف من الحجاج في منزلة أدنى، حسب الشهري، من الحجاج التقويمي للاعتبارات التي ذكرناها آنفا.

نموذج أوَّل:

المستوى التعليمي: السنة الأولى ثانوي (جذع مشترك آداب)

النشاط التعلُّمي: بلاغة

عنوان الدرس: أضرب الخبر

يعتمد المدرِّس في تقديم هذا الدرس على المقاربة التعليمية وهي المقاربة النصيّة؛ إذ ينبغي عليه العودة إلى النص الأدبي أو التواصلي الذي قُدِّم سابقا في نفس الوحدة التعلُّمية. وفي درس أضرب الخبر يحيل إلى نص تواصلي بعنوان: من آثار الإسلام على الفكر واللغة (لزكريا عبد الرحمان صيام). يستشهد منه بجمل تناسب موضوع درس البلاغة، وهي[3]:

- جاءت خُطبتها الأسبوعية نعمة كبرى للنثر يعالج خلالها الإمام شؤون الناس.

[1] ينظر عبد الهادي بن ظافر الشهري، مرجع سابق، ص 470.

[2] طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص 227.

[3] الكتاب المدرسي للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب، ص 144.

- إن الخطباء وجدوا المجال فسيحا للاستشهاد بقدر أكبر من ألفاظ الآية القرآنية.
- وإذن فإن تأثُّر النثر بالقرآن الكريم كان أعمق غورا من الشعر...

يستعرض المدرِّس هذه الأمثلة بقراءة واضحة ومتمعِّنة منه ومن بعض المتعلِّمين، ثم يطرح جملة من الأسئلة لأجل اكتشاف أحكام هذا الدرس، وقد قدّم الكتاب المدرسي جملة من الأسئلة التي يستأنس بها المدرِّسون، ويستطيعون الاستغناء عنها واستبدالها بأخرى مناسبة لموقف التعليمي التعلُّمي.

قد لاحظنا أن أسئلة الكتاب المدرسي وأسئلة بعض الأساتذة تندرج ضمن الصنف الأول من الحجاج وهو الحجاج التوجيهي، وعلَّة ذلك أن الغرض من الدرس واضح بيِّن من العنوان، وهو أن يعرف المتعلِّم الخبر بأضربه فيفرِّق بينها من خلال الشواهد والأمثلة، ثم يعدِّد أدوات توكيد الخبر. استخراج أضرب الخبر بتحديد ما يلي:

- حدِّد أضرب الخبر في الأمثلة السابقة مع التعليل.
- ما هي أدوات التوكيد المستعملة في المثال الثاني والثالث؟
- ما هي أدوات توكيد الخبر عموما؟

النتيجة:

- إذا كان المخاطَب حين سماعه الخبر خالي الذهن من الحكم عليه غير متردد في قبوله سمي الخبر ابتدائيا، مثل: الحياة مواقف.
- أما إذا كان مترددا في قبول الخبر ومطالبا بالوصول إلى اليقين في معرفته حينئذ يلجأ المتكلِّم إلى توكيده بأداة واحدة فهو خبر طلبي، مثل: إن أخاك عاقل.
- وإن كان منكرا للخبر يتم توكيده له بمؤكدين أو أكثر، وذلك حسب درجة إنكاره قوة وضعفا، فهو خبر إنكاري، مثل: إنك لعلى صواب في حكمك.
- أدوات توكيد الخبر هي : أنَّ، إنَّ، قد، القسم، لام الابتداء، نونا التوكيد الخفيفة والثقيلة، أما الشرطية، إنما، أحرف التنبيه، الحروف الزائدة.

قد يكون خطاب المدرِّس حجاجا على خطاب تعليمي متوقَّع من متعلِّم متخيَّل أو حقيقي فيراعي المدرِّس في خطابه أمرين هما الهدف الذي يريد تحقيقه، وهو الإقناع والحجج التي يمكن أن يعارضه بها المتعلِّم الكوني أو الحقيقي والتي يضعها في الحسبان في أثناء بناء خطابه، ويمحِّصها عند استحضار حججه، فيفنِّدها ويعارضها بالحجج التي يتوقَّعها من المتعلِّم، فلا يتمسَّك بها إلا إذا أدرك أنها تؤول بخطابه إلى القبول والتسليم، وهذا ما يسمَّى بالحجاج التقويمي، والمقصود بالحجاج التقويمي هو " إثبات الدعوى بالاستناد إلى قدرة المستدِلّ على أن يجرِّد من نفسه ذاتا ثانية ينزلها منزلة المعترض على دعواه؛ فها هنا لا يكتفي المستدِلُّ بالنظر في فعل إلقاء الحجَّة إلى المخاطَب، واقفا عند حدود ما يوجب عليه من ضوابط وما يقتضيه من شرائط، بل يتعدَّى ذلك إلى النظر في فعل التلقي باعتباره هو نفسه أوَّل متلقٍ لما يلقي، فيبني أدلَّته أيضا على مقتضى ما يتعيَّن على المستدَلّ له أن يقوم به، مستبقا استفساراته واعتراضاته ومستحضرا مختلف الأجوبة عليها ومستكشفا إمكانات تقبُّلها واقتناع المخاطَب

بها. وهكذا، فإن المستدِلَّ يتعاطى لتقويم دليله بإقامة حوار حقيقي بينه وبين نفسه، مراعيا فيه كل مستلزماته التخاطبية من قيود تواصلية وحدود تعاملية، حتى كأنَّ عين المستدَل له في الاعتراض على نفسه "[1].

من أدوات الحجاج التقويمي أسئلة يطرحها المدرِّس ويجيب عنها وهو يحضِّر درسه، أو يطرح سؤالا واحدا ثم يقدِّم الاعتراضات التي يمكن أن تواجهه، ومنها الاعتراض على السؤال في حدِّ ذاته فيطلب تغييره إلى سؤال آخر قبله أو أكثر أهمية منه، وهو اعتراض منطقي عقلي. ثم يكون التسليم بهذا السؤال والاعتراض على إجابات متوقَّعة له فتُدفع وتُعرض أجوبة أخرى فيكون الاعتراض معرفيا وكل هذا يتم في الخطاب نفسه، وأثناء تقديم المدرِّس لدرسه تعترضه حجج أخرى لم تكون في حسبانه من قبل؛ لأن حججه مبنية على متعلِّم مفترض أو متوقَّع. وفي هذه الحالة يقوم المدرِّس بتقديم حجج أخرى ليردَّ الحجج الجديدة، قد لا يستطيع ردَّها فيسلك مسلكين؛ مسلك المراوغة والمداورة والمغالطة ومسلك التسليم بحجج المتعلِّمين أو تأجيل الردِّ عليها بما يكفل له بناء حجج أخرى تناسب هذه الحجج وتعارضها بما يحقق الغرض من الدرس وفي كلتا الحالتين يتحقَّق الإقناع، ولكنه إقناع مؤقت في المسلك الأول سرعان ما يظهر غلطه، وفي المسلك الثاني يتأجَّل الإقناع ولكنه يتحقَّق فيما بعد. فنحن إزاء إقناع مراوغ وإقناع لاحق محقَّق. ولنا هذا المثال من دروس السنة الأولى ثانوي.

نموذج أوَّل:

المستوى الدراسي: السنة الأولى ثانوي

النشاط: نص تواصلي

العنوان: ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي / د / أحمد محمد الحوفي

س: ماذا كان ينتج عن اشتعال الحرب في العصر الجاهلي؟

ج: ينتج عن اشتعال الحرب في العصر الجاهلي إزهاق الأرواح وتيتُّم الأطفال، وترمُّل النساء، وتثكُّل الأمهات وكذا الخراب والدمار، وانحلال عقد الأسر والقبائل وطمع الأعداء فيهم، وزيادة الأحقاد والكراهية بين المتحاربين.

طرح المدرِّس سؤاله ثم حشد عددا كبيرا من النتائج المتوقَّع حدوثها بسبب الحرب في العصر الجاهلي، وهي بعض هذه النتائج وسيستقبل عددا آخر منها أثناء تقديم درسه فلا يمكن أن يكتفي بما ذكره في مذكِّرته فهي مجرّد افتراضات بناها بالنظر إلى معطيات سابقة يملكها عن المتعلِّمين الحقيقيين أو المفترضين. وقد يعترض معترض فيقول: اشتعال الحروب هي نتيجة لأسباب أخرى، تتمثَّل في ثقافة الثأر التي يستند عليها الجاهلي، فيسفك دماء الأبرياء بجريرة فرد من قبيلة، فلمَّا جاء الإسلام وضع الثأر وجاء بالقصاص.

س: ما الدوافع التي كانت تدفع عقلاء العرب وأشرافهم إلى الصلح بين المتحاربين؟

[1] طه عبد الرحمن: اللسان والميزان، ص 228.

ج: الدوافع التي كانت تدفع عقلاء العرب وأشرافهم إلى الصلح بين المتحاربين هي رؤيتهم إراقة الدماء، وانقطاع الصلات.

وبنفس الكيفية يبني أسئلته الأخرى التي لها علاقة بهذا النص التواصلي.

وقد يعتمد المدرِّس على أدوات أخرى في حجاجه التقويمي من قبيل الإشاريات الشخصية وهي كثيرة الاستعمال في الخطاب التعليمي من طرف المدرِّسين، من قبيل: من يقول كذا أو من يعترض على كذا من له رأي آخر في كذا. ويستعمل الفعل المبني للمجهول بتقديم سلسلة من الافتراضات والاعتراضات تقابلها الردود والحجج التي تدحضها ويتحقَّق الاقتناع والتسليم بشكل تدريجي مع سوق الحجج حجَّة بعد أخرى، من قبيل: لو سئلت كذا لأجبت بكذا، ولو قيل لي كذا لقت كذا. وقد يستعمل المدرِّس ضمائر المخاطبة بشكل مباشر باستعمال فعل أمر كقوله: اعلم أن أو اعلموا أن، أو بصيغة قريبة منها كقولنا: ليكن في علم الجميع مخاطبا كل المتعلِّمين أو نهي مثل قولنا: لا يغب عن بالكم، لا تنسوا أن،

وبهذا يتّضح أن " المخاطَب المتخيَّل الذي يحتويه المتكلِّم فعليا، يؤدي أساسا وظيفتين: إحداهما حجاجية والأخرى حوارية. وأولاهما منبثقة من الثانية؛ لأنه انطلاقا من الأجوبة المتخيَّلة، التي يفترض أن تكون مطروحة في المقام، يكون مسار الكلام وطبيعة مكوِّناته البلاغية واللغوية. ويظهر ذلك بصفة جليّة في الخطاب الشفوي (البلاغي منه) فعامل الحضور العيّاني فيه يعدّ مصدر إلهام الصور، وأساس التفاعل مع المقام، ذلك التفاعل الذي يعمل على تشكيل الحوار الذي ينبغي أن تسفر عنه لوازم أفعال الكلام "[1].

2- البناء اللغوي للخطاب التعليمي:

إن حرص ديكرو على اعتبار اللغة أداة لإنتاج الخطاب الحجاجي له ما يبرِّره؛ إذ يختار المدرِّس المتكلِّم الأكثر حضورا في العملية التعليمية ما يناسبه من أدوات اللغة (الأدوات اللغوية الصرفة والأدوات البلاغية) قصد إقناع المتعلِّمين بما يعرضه عليه من أفكار متضمنة في الموضوعات التي ينص عليها منهاج اللغة العربية للسنة الألى ثانوي صراحة. وهو ما يؤكِّده ديكرو في الغاية من البناء اللغوي للخطاب الحجاجي؛ إذ يعتقد ديكرو (O. Ducrot) أننا نتكلّم عامَّة بقصد التأثير[2]، وهذا التأثير والحمل على الإذعان والاقتناع بما يعرض علينا من أفكار ومعتقدات، إنما يحصل " بالوسائل اللغوية وبإمكانات اللغات الطبيعية التي يتوافر عليها المتكلِّم"[3]، كون " اللغة تحمل بصفة ذاتية وجوهرية

[1] محمد سالم ولد محمد الأمين: مفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة، ص 70.

[2] أبو بكر العزّاوي: "**الحجاج في اللغة**". الجزء الأول؛ الحجاج: حدود وتعريفات. ص 56.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وظيفة حجاجية"[1]، أي في بنية الأقوال اللغوية، فالغاية تتمثَّل فـي أن تفرض [أو أن توجِّه (Orienter)] على المخاطَب نمطا من النتائج باعتبارها الوجهة الوحيدة التي يمكن للمخاطَب أن يسير فيه[2].

3- الأدوات اللغوية:

السؤال الحجاجي في الخطاب التعليمي:

لا يخفى أن حجاجية السـؤال ذات أهمية كبرى في الخطاب التعليمي، تعود إلى كونه حجاجاً موقفيّاً أكثر التصـاقاً بالمتخاطبين فيه، وخاصـة المتعلِّمين، يرومُ المدرِّس من خلاله إقناع متعلِّميه واستمالتهم وإذعانهم له، ومنعهم من الانخراط في طريق مغاير لما يراه المُدرِّس.

وحينئذ؛ إذا كان المتكلم والسـائل يجهل الجواب فإنَّ كلامه يخلو من أيّ حجاج، وأما إذا كان يعيه، فيحمل هذا شحنة حجاجية يريد أنْ يوصلها صاحب السؤال إلى المتلقّي لتغيير قناعاته.

غاية السـؤال التعليمي الحجاجي أنْ يجعل عقول المتعلِّمين تذعن لما يُطرح عليـها، أو يزيد في درجة ذلك الإذعان، فيكون السـؤال ناجعا كلما وُفِّق المدرِّس في جعل حدة الإذعان تقوى درجتها لدى المتعلِّمين بشـكل يبعثهم على العمل المطلوب إنجازه أو الإمسـاك عنه، أو هو ما وفِّق على الأقل في جعل المتعلِّمين مهيئين لذلك العمل في اللحظة المناسبة.

" وحدُّ الحجاج أنَّه فعالية تداولية جدلية، فهو تداولي؛ لأنَّ طابعه الفكري **مقاميّ واجتماعي**؛ إذ يأخذ بعين الاعتبار مقتضيات الحال من معارف مشتركة ومطالب إخبارية وتوجُّهات ظرفية، ويـهدف إلـى الاشـتراك جماعيّاً في إنشـاء معرفة عملية، إنشـاءً موجّهاً بقدر الحاجة "[3]. وهذه العَلَاقة الموقفية تنعكس على السـؤال الحجاجي القائم على تغيير القناعات، وإذعان الأذهان في المقام التداولي المنطلق من التواصل والإقناع.

تنطلق نظرية المسائلة عند ميشـال مايير من أنَّ كلّ كلامنا يقوم على التسـاؤلات التي تنطلق من الافتراضات المسبقة لدى المستمع، وهذا ما سمّي المبدأ الافتراضي في النظرية، ومبدأ الاختلاف الإشكالي داخل الأقوال، أي: الأقوال المختلفة، ويمكن تلخيص أهمّ الركائز فيها على وفق الآتي:

الركيزة الأُولى: المجاز والبلاغة، والثانية: السؤال والجواب، والثالثة: الضمني والمصرّح به.

اشـتـهر ميشـال مـايير (Michel Meyer) بنظريتـه الموسـومـة بنظريـة المسـاءلـة (La Problématologie)، وما يهمنا في هذا المقام آراؤه فـي الحجاج. " فالحجاج لديه محايث لاسـتعمال الكلام؛ لأن الكلام يتضـمَّن بالقوة سـؤالا يسـتمدُّ منه دلالته"[4]، أو " إثارة السـؤال أو التصـدّي له"[5]، أما

---

[1] المرجع السابق، ص 55.

[2] سامية الدريدي، مرجع سابق، ص 23.

[3] طه عبد الرحمن، في أُصول الحوار وتجديد علم الكلام: ص65.

[4] محمد علي القارصي: "**البلاغة والحجاج من خلال نظرية المساءلة لميشال ميار**". ص 394. مقال ضمن كتاب أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو على اليوم، إشراف حمّادي صمود.

[5] ميشال مايير: "**اللغة والمنطق والحجاج؛ اللغة والسياق**"، تقديم وترجمة محمد أسيداه. الجزء الخامس؛ نصوص مترجمة. ص 16. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة. إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي.

الحجاج فهو " ...يشـمل كل ضـروب الخطاب الشـفوي والمكتوب الأدبي وغيره...وهو ضـرورة تؤدي إلى نتيجة أو موقف نحمل الغير على اتخاذه إزاء مشـكل مطروح في سـياق يوفِّر للمتخاطبين مواد إخبارية ضـرورية للقيام بعملية الاسـتنتاج المتصـل بالزوج سـؤال/جواب"[1]. ويمثِّل لديه هذا الزوج الوحدة الأساسية للغة، ومن ثم فإن استعمال اللغة يحدَّد دائما تبعا لها[2].

إن السـؤال هو الإمكانية الوحيدة التي يسـمح بها السـؤال عن جوهر الكلام وهذا ما يمثِّل حجر الزاوية في نظرية مايير. أما بقيَّة الأحداث الكلامية فهي فرع عن السـؤال. ومن هذه النتيجة بالذات تتفرَّع نظرية مايير حول المساءلة (Le Questionnement) وطبيعة السؤال والفرق بين السؤال والجواب وطبيعة الكلامية الاستفهامية والحجاجية[3].

أ- خصائص السؤال عند مايير[4]:

- إننا عندما نسـائل الكلام نجيب بأن عملية التفكير هي عملية المسـاءلة وإن اسـتعمال الكلام الحامل لقدرة الفكر على المساءلة يعدُّ فعل تفكير.
- إنه بإمكاننا الوصـول إلى الجواب حينما نسـتفهم السـؤال لكن السـؤال بما هو سـؤال لا يقدِّم جوابا لأن حقيقته الأولى هي أن يكون سؤالا.
- إن حضـور الجواب يقتضـيه احترام عملية السـؤال تلك لا ولا أقلّ ومن هنا فرض الاختلاف وجاء الجواب لكنه جواب يشتق من السؤال ولا يدع السؤال يختزله.
- إن الفرق بين السـؤال والجواب باعتبارهما ظاهرتين تأسـيسـيتين للكلام ليسـت بناء نحوي. إن مفهوم السؤال يتجاوز حدود المجال اللساني. ماذا نقصد بقولنا إن أمرا ما هو محل سؤال؟

يسـتعمل المدرِّس السـؤال في بناء الوضـعية المشـكلة (أو المسـألة Situation problème) التي يتأسـس عليها درسـه، وغرضـه إثارة انتباه المتعلِّمين وتحريك أذهانهم وعواطفهم بتوظيف **الاسـتفهام التقريري**؛ لِما يحمله من شـحنة حجاجية فـي لحظة علم المتلقي بالجواب، فيقوم المدرِّس بإذكاء تصـوُّرات المتعلِّمين وترتيب أفكارهم على مستوى الذهن بما يناسـب المسـألة المطروحة عليـهم، لكون الاسـتفهام حجَّة للمتعلِّم أو عليه وخاصـة بعد أن يذكَّر في بداية تقديم الوضـعية المشـكلة بالبديهيات المعروفة؛ ليُذكي تصـورات المخاطَب، ويدعوه لإعادة ترتيب أفكاره، وهذه أهم سـمة أكّدها ميشـال مايير من حيث إن " مايير يشترط في السؤال الحجاجي أنْ يكون حاملًا لطرافة فكرية يكون بحثُ المخاطب عن دلالاتـها مصدرَ متعةٍ له من جهة، وتأييداً منه لـمضمون الفرضيات المقدمة من جهة

[1] محمد علي القارصي. مرجع سابق. ص 394.

[2] ميشال مايير. مرجع سابق. ص 16.

[3] محمد علي القارصي. مرجع سابق. ص 392.

[4] المرجع نفسه، ص 392-393.

أُخرى"[1]، هذا من جهة، ومن جهة أُخرى ((يجعل المخاطَب في حالة اضطرار إلى الجواب... فهو يجعل المخاطب يجيب في الاتجاه الذي يرسمه السؤال"[2].

وانطلاقا من الوحدة الأساسية للغة عند ميشال ماييـر (M.Meyer) وهي ثنائية سؤال/ جواب، يصوغ القانون العام الآتي[3]:

1- كل استعمال للغة يمثل جوابا عن مشكل، حتى حينما يتعلَّق الأمر بالتعبير عنه.

2- إذا كانت الغاية من كل حل هي عرض الجواب، فإن المشكل الذي استوجبه لن يطرح البتَّة بعد أن يقترح له، لذلك فإن غاية اللغة لا تتمثل في التعبير عن المشاكل بل في التعبير عن حلولها. ويلزم عن هذا التقابل حل/ مشكل يطابق التقابل القائم بين المظهَر والمضمَر. فالمشكل، حتى عندما يعبر عنه لا ينقال؛ إنه لا يصرح به، بل يطرح نفسه.

3- إنَّ الإجابة باللغة والالتجاء إلى المظهَر للبتَ في أيما مشكل معناه بناء صورة ما، وهذه الصورة، من حيث هي لغة، هي ما به يرتسم بين المشاكل والحلول، لذلك فهي تقيم حاجزا بينهما بموجب الخط الفاصل بين المضمَر (الذي يكون عديم الصورة) والمظهَر (الذي له صورة).

4- عندما نجيب عن مشكل ما بالتعبير عنه، فإن الحل الجزئي الذي يستدعي على نحو صريح حلا مكملا يرتسم صوريا باعتباره حلا جزئيا. فهذا الذي لا ينقال، الذي لا يصرّح به أبدا يذكّر بصورة الحياة، الأثيرة عند فتجنشتاين، التي تناسبها مختلف الاستعمالات اللغوية التي لا تستنفدها أبدا. وهذه الفكرة كانت توجد أصلا في الرسالة، لأن الأسئلة عندما تحل أو تحلل فإن المشاكل الحقيقية والأصلية التي لا تنقال، المرتبطة بالحياة تبقى مطروحة، ولا يمكن لأي لغة أن تحيط بها على نحو كاف بله أن تحلّها.

ب- الوضعية المشكلة (أو المسألة) (Situation problème) والسؤال الحجاجي

بادئ ذي بدء، إنَّ الوضعية – المشكلة **وضعية تعلُّمية**. أي بوساطتها تتم التعلمات، إنها **وضعية بيداغوجية** تسمح ببناء المعارف وإنها أخيرا **عملية شاملة، معقدة وذات دلالة**[4]. وإذن فما المراد من هذه النعوت المسندة إلى الوضعية المشكلة؟

الوضعية المشكلة عملية شاملة: لأنها تنطلق من معطيات وسياق لتحقِّق هدفا، وهي تنجز في ظلِّ تظافر جملة من النشاطات والطرائق والعمليات. وقد تتجزأ إلى عدة أجزاء أو عناصر[5].

---

[1] محمد سالم محمد الأمين الطلبة، مرجع سابق، ص135.

[2] البلاغة العربية في ضوء البلاغة الجديدة أو الحِجَاج، بحث ضمن كتاب (الحجاج مفهومه ومجالاته): ج1، ص47.

[3] ميشال مايير. مرجع سابق. ص S.32

[4] مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب، وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا، ص 6.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الوضعية المشكلة عملية معقدة: لأنها تتطلب معارف متعدِّدة منها **المعارف العلمية والمعارف العملية والمعارف المشروطة**. إنَّها تقدم للتلميذ **إشكالا معرفيا** ليس بالضرورة أن يصل إلى حلِّه، فهي تضع المتعلم أمام تحدٍ في متناوله بحيث يمكنه تخطّيه لأنه فعلي وقابل للإنجاز.

تُصاغ **الوضعية المشكلة** بدلالة تغطيتها لهدف أو لعدَّة أهداف من المنهاج، فهي مهيكلة على صعيد المخطط التعليمي لأنها مبنية من منطلق تعلُّمات مدقَّقة[1].

الوضعية المشكلة ذات دلالة: إنَّها ذات دلالة بالنسبة إلى التلميذ لأنها تدعوه إلى تفعيل مكتسبات يتوافر عليها وهي ذات علاقة مع واقعه المدرسي. فهي وضعية فعلية تستهدف منتوجا يتطلب تحقيقه استعمال معارف، تقنيات، استراتيجيات وطرائق متعددة تؤدي إلى الحل المطلوب[2].

خصائص الوضعية المشكلة[3]:

- تشتمل على معطيات أوّلية تحدِّد سياق الوضعية، وتكون هذه المعطيات مفيدة لحل المشكلة.
- تتوافر على غرض تحققه (وهو غرض يختلف عن الهدف التعليمي) وهذا الغرض بدوره يفسِّر تسخير المعارف وتنظيمها.
- تسعى إلى تجاوز الصعوبات والعراقيل؛ وهذه الصعوبات والعراقيل تتطلب **إعادة تنظيم المعارف الداخلية** التي بدورها تدفع التلميذ إلى إيجاد وسائل أخرى لتخطِّي هذه الصعوبات الأمر الذي يجعل المتعلم في وضعية تعلُّم.
- تدفع المتعلِّم إلى إجراء بحث معرفي ثري ومتنوّع لمعرفة طريقة الأسلوب الذي يجب اتخاذه للوصول إلى الحل.

مميزات الوضعية المشكلة[4]:

- تسمح للمتعلمين بإنجاز تعلُّمات فعلية وذلك بجعلهم محور العملية التعلمية.
- تجعل من المتعلمين الفاعلين دون سواهم للعمل المنوط بهم بالاعتماد على معارفهم الخاصة وذكائهم.

في التعامل مع القضايا الخلافية في الخطاب التعليمي، يلاحظ أن الذي لا يعرف سوى منظوره للقضية لا يعرف سوى القليل عنها. قد تكون مبرّراته وجيهة، وربّما لم يتسنَّ لأحد دحضها، غير أنه إذا كان عاجزا بالقدر نفسه عن تفنيد الموقف المعاكس، لن يكون لديه أساس لتفضيل أي من الموقفين[5]، وهذا ما يحدث لبعض المدرّسين والكثير من المتعلِّمين إزاء المواقف النقدية الأدبية.

---

[1] المرجع السابق، ص 6.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 6-7.

[4] المرجع نفسه، ص 7.

[5] م.نيل براون وستيورات م.كيلي: طرح الأسئلة المناسبة، ترجمة نجيب الحصادى ومحمد أحمد السيد، المركز القومي للترجمة، القاهرة، الطبعة الأولى، 2009م، ص 50.

تنقسم المسائل التي تطرح في أي خطاب بأنها إما تثير أسئلة عن مدى دقة أوصاف الماضي والحاضر والمستقبل وهي المسائل الوصفية، وإما تثير أسئلة عما ينبغي علينا القيام به، أو عما هو صائب أو مخطىء، وهي المسائل المعيارية[1].

تتحدّد صعوبة التعامل مع النصوص الأدبية والتواصلية من طرف بعض المدرّسين والكثير من المتعلِّمين في تعيين **المسألة الأساسية.** في بعض الأحيان يصرّح الكاتب أو الشاعر بها في نصه وعادة في مستهله، بل إنك تعثر عليها في عنوانه. ولكن في الكثير من الأحيان لا يصرّح بل ينبغي للقارىء أن يشتقها من مفاتيح أخرى للنص. غالبا ما يقترح السؤال " ما الذي يستجيب له المؤلِّف " المسألة المركزية في النص. ثمَّة مفتاح مفيد آخر يتعيَّن في معرفة خلفية المؤلِّف[2].

ترتبط هذه المسائل بعناصرها الأساسية، وهي: النتيجة أو النتائج، المبرِّرات، والحجّج والاستدلالات، وسينعرض لكل عنصر بهذا الترتيب:

يُبحثُ دوما عن أضمن سبيل لاكتشاف المسألة وتحليلها إلى عناصرها، خاصة في حال عدم ذكرها صراحة من قبل الكاتب أو الشاعر، لذا ينبغي البحث عن **النتيجة أو النتائج** التي يريد الوصول إليها. يطرح السؤال من طرف القارىء الخبير أو المتعلِّم " ما الذي يحاول الكاتب أو المتحدِّث إثباته؟ [أو نفيه] أو " ما النقطة الرئيسة التي يحاول المؤلِّف الأساسي إقناعنا بها؟. الإجابة عن أي من هذين السؤالين هي النتيجة[3].

سوف تفتِّش إبان بحثك عن النتيجة عن جملة أو مجموعة من الجمل يرغب الكاتب أو المتحدِّث في إقناعك بها. إنه يريد أن تعتقد في نتيجته تأسيسا على سائر جمله، باختصار، البنية الأساسية للاتصال الإقناعي أو الحجَّة هي: هذا لأن ذاك. هذا تشير إلى النتيجة، ذاك يشير إلى الدعم المقدَّم للنتيجة. إن هذه البنية إنما تعرض عملية الاستدلال[4].

ج- مفاتيح الوصول إلى النتيجة[5]:

[1] المرجع السابق، ص 66.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع السابق، ص 67.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، ص 69-71.

اســـأل مـــا المسألة؟	لأن النتيجة عادة ما تكون استجابة لمسألة، سوف يعينك العثور على النتيجة حال درايتك بالمسألة. بداية انظر على العنوان، ثم اعتبر الفقرات الاستهلالية. إذا لم تفدْ من هذه الطريقة، قد يكون تصفُّح عدَّة صفحات أمرا ضروريا.
ابـحـث عـن المـؤشـــرات اللفظية	غالبا ما تسـب النتيجة مؤشـرات لفظية تنبىء بمجيىء النتيجة، وفيما يلي قائمة بهذه المؤشرات[1]. وفق ذلك، لذا، يلزم عن ذلك، يقترح أن، لنا أن نشتق أن، التفسير الأوضح هو، حقيقة الأمر هي، من ثم، هكذا، يبيّن أن يتوجَّب أن، تشـير إلى نتيجة مفادها، من المرجَّح، الحقيقة، باختصـار، يشـير إلى أن، يسـتبان أن، الأمر الذي أحاول إقراره، يثبت أن.
ابـحـث فـي المـواضـــع المحتملة	تنزع النتائج على شـغل مواضـع بعينها. أوَّل موضـعين تبحث فيهما هما البداية والنهاية. كثير من الكتاب يستهلُّون مقالاتهم بجملة تحدِّد المقصد، تشتمل على ما يودّون إثباته. آخرون يوجزون نتائجهم في النهاية. إذا كنت تقرأ فقرة طويلة مركَّبة، ووجدت صعوبة في تحديد مسارها، انتقل مباشرة إلى نهايتها. تذكَّر ما لا تكون النتيجة، النتائج ليسـت أيا مما يلي: أمثلة، إحصـائيات، تعريفات، معلومات تشكل الخلفية، شواهد. تقصَّ سـياق المقال وخلفية مؤلِّفه؟ غالبا ما يتّخذ الكتاب والمتحدثون ومواقع الشـبكة مواقف متوقعة مم المسـائل المناقشـة، الدراية بمحاباة المصـدر المحتملة وخلفية مؤلفه قد تكون مفاتيح مفيدة في حال عدم التصـريح بالنتيجة. اهتم خصوصا بالمعلومات المتعلقة بالمنظمات التي قد يرتبط بها الكتاب أو المتحدثون.
اسال السؤال " ومن ثم؟	لأن النتائج غالبا ما تكون مضمرة، حدِّد ما يجيب عن السؤال " ومن ثم "؟. اسأل " هل يريد منا المؤلِّف أن نستنبط نتيجة مضمرة من المعلومات التي يلِّغنا بها؟".

الـمبـرِّرات: المبرِّرات هي الجمل والعبارات التي تشكِّل في مجموعها أساس **إثبات مصداقية النتيجة. وهي تفسيرات أو مسوِّغات لوجوب اعتقادنا في نتيجة بعينها. إنها ما يطرح بوصفه أساسا لعلّة قبول النتيجة**[2]. حين يكون لدى المؤلِّف نتيجة ما، يرغب في قبولك إياها، فإنه يتوجَّب عليه أن يعرض مبرِّرات تقنعك بصحة ما يقول ويبيّن لك لماذا[3]، وقد رأينا كيف حاول الكميت بن زيد إثبات مزاعمه بأحقيّة أهل البيت أو بني هاشم بالخلافة، أو في محاولات زهير بن أبي سلمى حل النـــزاع بين القبائل واستباب السلم.

[1] المرجع السابق، ص 69.

[2] المرجع نفسه، ص 83.

[3] المرجع نفسه، ص 81.

لا يكفي أن يقدِّم الكاتب معتقداته عارية وإنما ينبغي عليه دعمها بإثباتات مناسبة، خصوصا في المسائل الخلافية. طبيعة هذه الإثباتات عي عبارة عن مزاعم، شواهد، مجازات، مقارنات، مسوِّغات تؤمِّن استجابات المتلقّين واقتناعهم ومعرفتهم: لماذا يتَّخذ شخص ما قرارا ما أو يقرُّ معتقدا ما؟

ولكن المبرِّرات لا تعني صحّة المعتقد أو سلامته من العيوب وقد تكون المبررات واهية رغم وجاهة المعتقد وصحته؛ **فهزم القديم ليس لعلَّة قدمه وإنما لفساده وبطلانه**. وطبيعة المبررات[1] أنها مجرّد إعادة للنتيجة ليس إلا. ولا تكفي العبارة: لأنني أعتقد ذلك من أجل تبرير المعتقد وإنما ينبغي أن يكون الرضا عن الحجّة التي تدعم النتيجة.

مؤشرات المبررات اللفظية:

فيما يلي قائمة بمؤشرات المبررات اللفظية[2]:

- نتيجة لـــ...، بسبب حقيقة أن، أولا،...ثانيا، ذلك أن، مثال ذلك، بسبب المبرر أن، بحسبان، يدعمه أن، باعتبار الشاهد، اكتشف الباحث أن.

المؤشرات المنطقية للمبرِّرات[3]:

تختلف المبررات باختلاف المسألة المعروضة، هناك أنواع عديدة من المبررات. يفضِّل الكتاب استخدام نوع من الشواهد لإثبات معتقداتهم، وهذه نماذج لهذه الشواهد:

- الحقائق العلمية. الاكتشافات البحثية. أمثلة من الحياة الواقعية، إحصائيات، الخبرات والسلطات، الشهادات الشخصية. المجازات. المقارنات.

من الناحية النظرية تأتي الدعاوى والمقدمات بمبررات ونتائج مبنية بناء منسجما ومنطقيا، ولكن واقع الحال أنها في الكثير من الأحيان تأتي غير منسجمة أو كثيرة الاستدلالات الطويلة والمشوّشة. وأحيانا تأتي النتيجة مدعومة بمجموعة من المبررات. وقد توظَّف هذه النتيجة مبرِّرا لنتيجة أخرى، فتكون النتيجة المبرِّر لنتيجة أخرى مدعومة بمبررات أخرى. وفي الحالات المركّبة يصعب تحديد بنية المسألة بصورة واضحة ومفهومة. للتغلُّب على هذه المشكلة حاول تطوير إجراء تنظيمي يخصّك لعزل المبررات عن النتائج بشكل منطقي[4].

الحجّة: الحجّة هي توليفة تجمع نوعين من الجمل: النتيجة والمبرِّرات التي يزعم أنها تدعمها[5].

---

[1] تحديد المبررات خطوة مهمة بشكل خاص في التفكير الناقد. لا تقوِّم الرأي تقويما منصفا ما لم نسأل عن علَّة إقراره ونرضى عن الإجابة. التركيز على المبرِّرات إنما يشترط علينا أن نظل قادرين على الانفتاح على رؤى قد تغاير رؤانا والتسامح معها. إذا كنا نستجيب للنتائج عوضا عن الاستجابة للمبررات، سوف نزع إلى التشبُّث بقبولنا المتسرِّع. إذا رغبنا حقيقة في فحص آرائنا، يتوجَّب أن نظلَّ مفتوحين على المبررات التي يؤمّنها أشخاص يقرّون آراء نختلف معها. ينظر المرجع السابق، ص 82.

[2] المرجع نفسه، ص 87.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 89.

[5] المرجع نفسه، ص 82.

2- التعليل في الخطاب التعليمي

تعدّ الأدوات اللغوية في كل خطاب، وفي الخطاب التعليمي، من الوسائل الأفضل لتحقيق الإقناع، والتصديق بما جاء فيه، ويمكننا أن نميّز بين عدد منها التي يمكن أن تسهم بشكل فعّال في عملية الإقناع، لعلّ من أهمها[1]:

أ- ألفاظ التعليل:

يستعمل المدرّس من بداية درسه على نهايته في خطابه الشفوي على وجه الخصوص ألفاظ التعليل من أجل أن يقنع متعلِّميه بما يعرضه عليهم، ونذكر، على سبيل المثال، بعضا من هذه الألفاظ[2]: **المفعول لأجله، وكلمة السبب، ولأنَّ**؛ ولا يستعمل المتكلِّم أي أداة من هذه الأدوات، إلا تبريرا أو تعليلا لفعله، إما بناء على سؤال ملفوظ به من قبل المتعلِّم الحقيقي أو الكوني أو كون السؤال مفترضا في ذهن المدرّس أو متوقَّعا بناء على الخبرات التي يكوّنها جراء عملية التدريس المتواصلة.

- **لفظ التعليل (لأنَّ):**

يقوم الخطاب التعليمي على استعمال لفظ التعليل (لأنَّ) في جميع مراحل العملية التعليمية؛ لأنه خطاب تبريري يقوم على تبيان النتائج المراد الوصول إليها من العملية التعليمية برمَّتها، وفي كل مرحلة دراسية، وفي كل وحدة تعلُّمية، بل وفي كل حصَّة. فالسؤال المطروح دوما في الخطاب التعليمي: لماذا ندرّس؟ لماذا نقرأ؟ لماذا نكتب؟ لماذا نتعلَّم اللغة العربية؟ فالسؤال لماذا؟ بشكل عامة مرتبط بالأهداف التعلُّمية والهدف الختامي الإدماج لكل مستوى دراسي، ومنه ما تعلَّق بتدريس اللغة العربية في السنة الأولى ثانوي (بجذعيها). والإجابة عن هذا السؤال تقتضي أن يستعمل المدرّس والمتعلِّمون لفظة لأن أو ما يقابلها من ألفاظ التعليل والسبب لتبرير الإجابة.

ويندرج اللفظ (لأن) ضمن الروابط الحجاجية؛ إذ تشتمل اللغة العربية، كغيرها من اللغات، على عدد كبير من الروابط الحجاجية؛ إذ تعرَّف بأنَّها: " وحدة لغوية تصل بين ملفوظين أو أكثر تم سوقهما ضمن نفس الاستراتيجية الحجاجية "[3]. ويختلف دور الروابط الحجاجية عن دورها التقليدي المتمثِّل في مجرَّد الإخبار وإنما تكون لها قيمة حجاجية؛ إذ تضطلع بدورين: الربط بين قضيتين(ملفوظين)، والترتيب بينهما حسب قوَّة أو ضعف الحجج المعروضة في الخطاب. من هذه الروابط في اللغة العربية: غنِّي عن القول، لكن، بل، فضلا عن، حتى، لا سيما، إذن، بما أن، إذ، لأن، إذ، إذا، الواو، الفاء، اللام، كي...[4].

1. معايير الرابط الحجاجي:

---

[1] وردت بعض هذه الآليات في كتاب: النص والخطاب والاتصال، محمد العبد، ص230 وما بعدها.

[2] ذكر عبد الهادي بن ظافر الشهري هذه الألفاظ. ينظر عبد الهادي بن ظافر الشهري، مرجع سابق، ص478.

[3] رشيد الراضي: الحجاجيات اللسانية والمنهجية البنيوية. الجزء الثاني؛ مدارس وأعلام. ص 100. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي.

[4] لمزيد من الاطلاع على النماذج التطبيقية للروابط الحجاجية ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب؛ مقاربة لغوية تداولية. ص 508 وما بعدها. وينظر كذلك: رشيد الراضي. مرجع سابق. ص 100 وما بعدها.

أ- معيار عدد المتغيرات:

يربط الرابط الحجاجي بين المتغيرات الحجاجية، فيكون محمولا ذا موقعين حجاجيين[1]، أو ذا ثلاثة مواقع[2].

ب- معيار وظيفة الرابط: يحدد هذا المعيار وظيفيتين للرابط الحجاجي، فهناك فئة الروابط التي وظيفتها سوق الحجج[3]، من هذه الروابط : حتى، بل، لكن، مع ذلك، لأن. وفئة أخرى وظيفتها سوق النتيجة[4]، من هذه الروابط : إذًا (إذن)، لهذا، وبالتالي...

ج- معيار العلاقة بين الحجج التي يسوقها الرابط: وهذا المعيار يحدد فئتين من الروابط، الأولى تكون حججها متساندة، من هذه الروابط[5] : حتى، لا سيما. والثانية تكون حججها متعاندة، من هذه الروابط[6]: بل، لكن، مع ذلك.

وهناك روابط تصنف حسب قوتها الحجاجية، فهناك الروابط المدرِجة للحجج القوية، وهي: حتى، بل، لكن، لا سيما. وأخرى مدرِجة للحجج الضعيفة. ثم، تصنف الروابط، حسب اتجاهها الحجاجي، إلى روابط التعارض الحجاجي، وهي : بل، لكن، مع ذلك. وروابط التساوق الحجاجي، وهي : حتى، لا سيما.

- **المفعول لأجله:**

يتحقَّق المفعول لأجله بوجود شروط أربعة[7]:

أ. أن يكون مصدرا قلبيا[8]؛

ب. يدل على سبب ما قبله (أي بيان علَّته)؛

ج. يشارك عامله في الزمن؛

د. ويشارك عامله في الفاعل،

ويرد المفعول لأجله في الخطاب في وجوه ثلاثة قياسية[9]:

أ-مجرَّد من (أل)، والإضافة؛

---

[1] حيث يتوسَّط الرابط الحجاجي متغيرين حجاجيين، ومثاله: الجو ممطر، **إذن** سأبقى في المنزل. ينظر: رشيد الراضي. مرجع سابق. ص 101.

[2] حيث يتوسَّط الرابط الحجاجي ثلاثة متغيِّرات حجاجية، ومثاله: ساءت أحوال عمار، أصبح يدخِّن، ويشرب الخمر، **بل** وصار من مدمني المخدّرات. ينظر: رشيد الراضي. مرجع سابق. ص 102.

[3] من أمثلتها، قضاء العطلة في وهران مغر، الجو فيها جميل، وحتى شواطئها رائعة. ينظر رشيد الراضي. مرجع سابق. ص 102. بتصرُّف في الأمثلة.

[4] من أمثلتها، لقد تأخرت كثيرا، ومع ذلك فلن أركب الحافلة. ينظر: رشيد الراضي. مرجع سابق. ص 102.

[5] وتسمى كذلك روابط التساوق الحجاجي، ومن أمثلتها: عمار يتقن السباحة والرماية، وحتى ركوب الخيل.

[6] وتسمى كذلك روابط التعارض الحجاجي، ومن أمثلتها: فريد ذكي جدا، لكنه كسول.

[7] عباس حسن: النحو الوافي. الجزء الثاني. ص 237.

[8] سعيد الأفغاني: الموجز في قواعد اللغة العربية. ص 243.

[9] عباس حسن. مرجع سابق. ص 237.

ب-مضاف؛

ج-مقترن بـ (أل)[1].

وإذا توفَّرت شروط المفعول له، أو لأجله، جاز[2] فيه النصب أو الجر بحرف من حروف الجر التي تفيد التعليل: كاللام، ثم، في، الباء، ومِنْ.

3- التكرار في الخطاب التعليمي:

استقر الأمر منذ مرحلة التقعيد (القرن السابع الهجري)، على أن وظيفة البديع هي التحسين، وأن هذا التحسين قد يكون في اللفظ، وقد يكون في المعنى. والأول هو تحسين الألفاظ أو المحسنات اللفظية، والثاني هو تحسين المعنى أو المحسنات المعنوية[3].

ولكن النظرة المعاصرة للبديع اختلفت، فاستعمال المتكلِّم أشكالا لغوية تنتمي إلى المستوى البديعي، وأن دورها يقف على الوظيفة الشكلية. رأي غير كامل؛ إذ إن للبديع دورا حجاجيا لا على سبيل زخرفة الخطاب، ولكن بهدف الإقناع والبلوغ بالأثر مبلغه الأبعد، حتى لو تخيَّل الناس غير ذلك.

التكرير أو التكرار[4]: يُعدُّ التكرار أسلوبا من أساليب الفصاحة العربية، واستراتيجية من إستراتيجيات الإقناع[5]. وظاهرة من الظواهر الأبرز في الخطابات عموما، وفي الخطاب التعليمي خصوصا ولعلَّها السمة الغالبة عليه، يشتكي بعض المتعلِّمين من تكرار المدرِّس للدرس أو جزء منه لأن بعضهم لم يفهم]، يعرَّف عند أهل اللغة " الكَرُّ الرجوع على الشيء، وكَرَّرَ الشيء وكَرْكَره أَعاده مرة بعد أُخرى، ويقال كَرَّرْتُ عليه الحديث وكَرْكَرْتُه إِذا ردّدته عليه"[6].

أمَّا في الاصطلاح فهو " **دلالة اللفظ على المعنى مُردَّدًا** "[7]، أو هو " **عبارةٌ عن الإتيان بشيءٍ مرَّةً بعد أخرى**"[8]. وهو **تكرير الكلام أو مضمونه**[9]، " **حتى يفْهَمَهُ منْ لمْ يفْهمْهُ، أو ليزداد الفهم له**

---

[1] وهذا القسم دقيق في استعماله وفهمه، قليل التداول قديما وحديثا.

[2] ومع أن النصب والجر جائزان، والمعنى فيهما لا يختلف؛ فإن نصب المجرَّد أفضلُ من جرّه، لشيوع النصبفيه، ولتوجيه الذهن مباشرة إلى أن الكلمة: مفعول لأجله. وجرّ المقترن بـ (أل) أكثر من نصبه. أما المضاف فالنصب والجر فيه سيان. ينظر عباس حسن. مرجع سابق. ص 238.

[3] جميل عبد المجيد: البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية. ص 75.

[4] أو الترداد كما سمّاه عبد الملك مرتاض في كتابه: نظام الخطاب القرآني. ص 55. أو الترديد كما ذكره محمد العبد في كتابه: النص والخطاب والاتصال. ص 231.

[5] تسمِّي باربرا جونستون كوتش(B.J.Koch) التكرار: **استراتيجية الإقناع بالتكرار**. في: محمد العبد : النص والخطاب والاتصال، ص 234. وفي: محمد العبد: النص الحجاجي العربي؛ دراسة في وسائل الإقناع. الجزء الرابع؛ الحجاج والمراس. ص 34.

[6] ابن منظور: لسان العرب. 136/5.

[7] ضياء الدين بن الأثير: المثل السائر. ص ؟

[8] علي بن محمد الشريف الجرجاني: كتابُ التعريفات. تحقيق وزيادة محمد عبد الرحمن المرعشلي. ص 130.

[9] الشاهد البوشيخي: مصطلحات نقدية وبلاغية في كتاب البيان والتبيين. ص 174.

والتأثر به "[1]. يظهر التكرار كذلك في مواضع منها: بداية الحصة حين يستذكر المدرِّس عناصر ليبني عليها درسه الجديد، في نهاية الحصة أو العنصر أو المحور عندما يلخِّص أو يجمل القول.

وما تجدر الإشارة إليه، في هذا السياق، هو إبراز الدور الحجاجي للتكرار، وهذا ما كادت تجمع عليه الدراسات الدائرة حول الدور الذي يضطلع به أسلوب التكرار؛ إذ " **يعدُّ رافدا أساسيا يرفد الحجج والبراهين التي يقدِّمها المتكلِّم لفائدة أطروحة أو دعوى معيَّنة، بمعنى أن التكرار يوفِّر طاقة مضافة تحدث أثرا جليلا في المتلقي وتساعد على نحو فعَّال في إقناعه أو حمله على الإذعان**"[2].

وللتكرار وظيفتان؛ **التبليغ وإفهام المخاطَب الذي لم يفهم من جهة، وترسيخ الرأي أو الفكرة في الأذهان وتحقيق التأثير في المخاطَب، من جهة أخرى.** وذلك لتحويل الخطاب [التعليمي] المكرَّر إلى مُعتقد لديهم[3]، أو ترسيخ المعلومات المراد إيصالها حتى يتحقَّق الهدف التعليمي.

يقول الجاحظ في شأن حد التكرار (أو الترداد):" وجملة القول في الترداد أنه ليس له حد يُنتَهَى إليه ولا يؤتى على وصفه. وإنما ذلك على قدر المستمعين، وما يحضره من العوام والخواص. وقد رأينا الله عز وجل ردَّد ذِكرَ قصة موسى، وهود، وهارون، وشعيب، وإبراهيم، ولوط، وعاد وثمود، وكذلك ذِكْرَ الجنَّة والنار، وأمورٍ كثيرة. لأنه خاطب جميع الأمم، من العرب وأصناف العجم. وأكثرهم غبي غافل أو معاند مشغول الفكر ساهي القلب "[4].

إذا تكرّر الشيء رسخ في الأذهان رسوخا، تنتهي بقبوله حقيقة ناصعة، وله تأثير في عقول المستنيرين، وتأثيره أكبر في عقول الجماعات من باب أولى، والسبب في ذلك كون المكرر ينطبع في تجاويف الملكات اللاشعورية، التي تختمر فيها أسباب أفعال الإنسان، فإذا انقضى شطر من الزمن نسي الواحد منا صاحب التكرار، وانتهى بتصديق المكرَّر[5].

يقسَّم التكرار إلى قسمين[6]:

- التكرار في اللفظ والمعنى
- والتكرار في المعنى دون اللفظ.

---

[1] يروي الجاحظ في كتابه البيان والتبيين أن " ابن السمَّاك جعل يوما يتكلَّم، وجارية له حيث تسمعُ كلامَه، فلمَّا انصرفَ إليها قال لها: كيف سمعتِ كلامي ؟ قالت: ما أحسنَه، لولا أنَّك تُكثرُ ترادَدُهُ. قال: أردِّدُهُ حتى يفهمَهُ من لم يفْهمْهُ. قالت: إلى أن يفْهَمَهُ من لا يفهَمْهُ قد ملَّه من فَهِمَهُ. ينظر الجاحظ، أبو عمرو عثمان بن بحر: البيان والتبيين. الجزء الأول. تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون. ص 104.

[2] سامية الدريدي. مرجع سابق. ص 168.

[3] التكرار كما يقول جوستاف لوبون: " يحوِّل المكرَّر إلى معتقد"، ينظر جوستاف لوبون: روح الاجتماع. ص 157. في. عبد العظيم بن إبراهيم المطعني: خصائص التعبير القرآني وسماته البلاغية. الجزء الأول. ص 321.

[4] ينظر الجاحظ : البيان والتبيين. الجزء الأول. ص 105.

[5]ينظر: احمد احمد بدوي: من بلاغة القرآن. ص 112.

[6] ضياء الدين بن الأثير: المثل السائر. ج2. ص 146.

فالـذي يوجد فـي اللفـظ والمعـنى، على صعيد الجمل، كثيـر الورود في القرآن. وهـو على نوعين، الأول مـا دلَّ على معـنى واحـد وقُـصِـد بـه غرضـان. والثَّـاني مـا دلَّ على معـنى واحـد وقُـصِـد بـه غـرض واحد.

وأمَّـا الـذي فـي المعـنى دون اللفـظ، وهـو كذلك على نوعين، الأول، يـدلُّ على معنيين مختلفين، والثاني يدلُّ على معنى واحد. ويجـيء هـذا النَّـوع فـي القـرآن والعلاقـة بين الجملتين قائـمة إمَّـا على الفصل أو على الوصل.

- خصائص التكرار[1]:

1- للتكرير وظائف خطابية عـدَّة، عُـبِّرَ عـنها بالإفـهام والإفصاح والكشـف، وتوكيد الكلام لدى السامع. والتشييد من أمره، وتقرير المعنى وإثباته بالعناية بالمكرَّر.
2- ليس التكرير محـض وقـوع للفـظ في الكـلام أكـثـر مـن مـرة، أو صياغة المعنى الواحد أكثر من مرة. يقتضي سبك الكلام، إذ ذاك، أن يعاد لفظ الأول مرة ثانية ليكون مقارنا لتمام الفصل.
3- تـرتـبط بعض حـالات التكريـر بالتغـييـر في سلـوك المخاطـب. يقـول ابن الأثير:" إذا صدر الأمر من الآمر على المأمور بلفظ التكرير مجرَّدا من قرينة تخرجه عن وضـــعه، ولم يكن موقنا بوقت معين. كان ذلك حثا على المبادرة إلى امتثال الأمر على الفور "[2].
4- التكرير ظاهرة لغوية مقامية، من أهـــم ما يدل على هذا الفهم إشـارة ابن الأثير إلى تكرير المعنى في مقام الاعتذار والتنصّل قصدا إلى التأكيد والتقرير لما ينفى عن المتكلّم ما رمي به[3].
5- يعطي التكرار الاستمرارية في النص[4].
6- يبرز التكرار أمام انتباه القارئ، قصـــد تحديد الدور الذي يقوم به بين مجموع الوحدات المشـــكِّلة للنص، والذي ينبغي مراعاته في أي تأويل محتمل[5].
7- يســـمح التكرار المبدع بتوليد بنيات لغوية جديدة باعتباره أحد [آليات] ميكانيزمات عملية إنتاج الكلام، ويضمن انسجام النص وتوالده وتناميه "[6].

خامسا: المغالطات المنطقية في الخطاب التعليمي:

لا يســـتطيع المدرِّس إقناع المتعلِّمين كلُّهم أو جلُّهم أو قِلُّهم وإن كان على حق، وما يقـدِّمه لهم عين الصـــواب، لأن الأمر يتعلَّق بالحجَّة بناء وعرضـــا وتقييما فالحجّة في الخطاب التعليمي، تعتمد على مستويات عدّة من اللغة؛ لغة علمية، تعليمية، عامية. ولذلك فإنها " لا تأتي مصفّاة ولا تكشف صيغتها

[1] محمد العبد: النص والخطاب والاتصال، ص 231-232.

[2] ضياء الدين ابن الأثير. مرجع سابق. ص

[3] المرجع نفسه، ص

[4] ينظر حميد لحميداني: القراءة وتوليد الدلالة. المركز الثقافي العربي. ص ص 117-121.

[5] ينظر المرجع نفسه. الصفحة نفسها.

[6] أبو بكر العزاوي: الخطاب والحجاج. ص 48.

المنطقي بسهول وطواعية إنما تأتي ممتزجة بلحم اللغة ودمها متلفّعة بانفعالات الناس وأعرافهم، مورّبة بتضاريس الواقع وبشؤون الناس وشجونها "[1].

وما تشكِّل الصيغةُ المجرّدة للحجّة (المقدّمات المؤدية إلى نتائج) إلا لبًّا ضئيلا أو هيكلا نحيلا متواريا وراء طبقة كثيفة من الاعتبارات الدلالية والتداولية للغة. ومن طبيعة الخصم وأيديولوجيته وسيكولوجيته، ومن مَقام الحديث وسياق الجدل، ومن عواطف جمهور الحاضرين وانتماءاتهم وتحيُّزاتهم[2].

ومن أجل فهم الخطاب التعليمي وتحليل لبِّه ينبغي أن ينصبّ التحليل على اختبار صدق المقدِّمات وصواب الاستدلالات ومن ثمة صواب النتائج؛ لأنه خطاب ينصبّ على تبليغ المحتويات والمضامين الصادقة والصحيحة وبناء الكفاءات والقدرات المرتبطة بحسن فهم الواقع لحسن توظيف التعلُّمات في مختلف مواقف الحياة العملية، فلا فائدة من تعلُّمات لا توظَّف توظيفا صحيحا. فأحيانا نُصدم بغياب أي بناء منطقي لا من حيث حسن تقديم الدعاوى والمقدِّمات ولا من حيث قوّة الاستدلالات والمبررات وإنما يُركَّز على تقديم النتائج التي يطلب من المتعلِّمين قبولها دون برهان ولا مناقشة تذكر.

تحليل نماذج من الحوارات التي تدور غالبا بين المدرِّس ومتعلِّميه

عندما يبني المتعلِّم خطابه التعلُّمي فإنه لا يعتمد حجّة واحدة وإنما يلجأ على كم هائل من الحجج نسمِّيها " **حججا مندمجة** " قصد إقناع مدرِّسه والتأثير فيه كي ينال مراده.

تتوجَّه متعلِّمة (وهي تبكي) إلى مدرِّسها بمجموعة من الحجج من أجل نيل علامة جيّدة، تنطلق من اهتمام المدرِّس بالمتعلِّمات الممتازات على وجه الخصوص في مادة اللغة العربية:

م: أستاذي العزيز، أنا حزينة جدا لأنني لم أحصل على علامة جيدة في مادتك وأنت الذي تحرص على التلميذات الممتازات.

م: رغم أنني عملت طيلة الثلاثي، سهرت ليلا، ولم أغب في حصصك أبدا، وكنت دوما متابعة باهتمام لدروسك.

سيكون ردّ المدرِّس محتملا إجابتين على الأقل؛ إما أن يستجيب للمتعلِّمة ويعدِّل لها العلامة، وإما لا يستجيب.

س: حسنا يا بنيتي أرني ورقتك، (يعيد قراءتها) الآن أصبحت العلامة جيدة.

م: شكرا جزيلا يا أستاذي.

أو:

س: حسنا يا بنيّتي أرني ورقتك، (يعيد قراءتها)، كما قلت هذه هي علامتك هذا ما تستحقينه، اجتهدي، في المرّة القادمة تنالين الأفضل.

---

[1] عادل مصطفى، مرجع سابق، ص 14.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

م (تواصل البكاء): ماذا أفعل؟

نلاحظ في البدء أن هذا المثال هو قياس مضمر (حيث أخفيت النتيجة)، ثم إن الحجج التي قدّمتها المتعلِّمة توضع ضمن فئة **الحجج الانفعالية** (البكاء والتركيز على عواطف المدرِّس) ولكن يجري عليها ما يجري على الحجج المنطقية، وبتحليلنا لردّ فعل المدرِّس في الحالتين، نرى أن الرد المناسب هو الرد الثاني؛ حيث إن دور المدرِّس هو العدل بين المتعلِّمين وإنصافهم، وتفادي أي تمييز (حسب الجنس، أو القرب العاطفي، الاجتهاد...) فالمعيار المعتبر هو الاحتكام للعلم وليس لاعتبار آخر اجتماعي أو ثقافي ولذلك جاءت حجَّة المتعلِّمة مغالطة للمدرِّس في الحالة الأولى تندرج ضمن مغالطة **الاحتكام إلى الشفقة (ad misericordiam).**

ما يجري في عالم المتعلِّمين أن نموهم المعرفي (حسب بياجيه) يمرّ بأربع مراحل آخرها مرحلة العلميات الصورية، وفيها تواتي المتعلِّم القدرة على التفكير المنطقي المعقّد، والتفكير التجريدي غير المرتبط بالأشياء والأحداث المادية، والتفكير الافتراضي، والحل المنطقي للمشكلات[1].

ولكن البعض يضيف مرحلة خامسة أرقى من المراحل السابقة هي مرحلة التفكير الجدلي، وهي مرحلة بعد منطقية، إن صحّ التعبير، وفيها يكتسب المرء التفكير النقدي، ويدرك مفارقات الحياة، ويتناول الأسس التحتية التي يقوم عليها المنطق ويحلّلها ويضعها موضع التساؤل والنقد. وهي مرحلة لا يبلغها المرء إلا بالتعلّم والتدريب والممارسة[2].

وهذا التفكير النقدي الذي ينبغي أن يكتسبه المتعلِّم في مراحل تعليمه، وخاصة في المرحلة الثانوية أين اقترب نموّه العقلي من الاكتمال. يُدرَّب المتعلِّم على التفكير النقدي بالمرور بثلاث مراحل: " الوعي بوجود افتراضات أساسية، والتصريح بهذه الافتراضات وإخراجها الضوء، وبعدها تسليط أضواء النقد على هذه الافتراضات: هل هي ذات معنى؟ هل تنسجم مع الواقع كما نفهمه ونعيشه؟ متى تصحّ هذه الافتراضات ومتى تبطُل؟ "[3].

[1] ينظر المرجع السابق، ص 20.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 21.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الفصل الرابع: الاستراتيجيات المنهاجية

المبحث الأول: الاستراتيجيات المنهاجية العامة

المبحث الثاني: الاستراتيجيات المنهاجية الخاصة

نعتمد في هذا الجزء من البحث على قراءة المنهاج الدراسي عموما، ومنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي خصوصا، من أجل تبيُّن الاستراتيجيات المنهاجية المناسبة من ثلاثة أوجه: ما نصَّ عليه المنهاج صراحة من استراتيجيات يتبنّاها، وما لمَّح إليه المنهاج من استراتيجيات، وأخيرا ما رأيناه منسجما مع التوجهات العامة للمنهاج في تدريس اللغة العربية.

وقد قسَّمنا الاستراتيجيات قسمين؛ استراتيجيات عامة تصلح للغة العربية ولغيرها من المواد. وقد اقتصر بحثنا على تناول استراتيجيتين عامتين تنسجمان مع المقاربة البيداغوجية المعتمدة في المنهاج هما: استراتيجية التعلُّم البنائي، واستراتيجية التعلُّم التعاوني وهما استراتيجيتان تعلُّميتان تنسجمان مع توجُّهات المنهاج الدراسي الجزائري، وإن كانت الاستراتيجيات التعلُّمية كثيرة جدا.

أما الاستراتيجيات الخاصة فتتعلَّق بتدريس اللغة العربية، وقد اخترنا منها استراتيجيتين تنسجمان مع المقاربة التعليمية التعلُّمية المعتمدة وهي المقاربة النصيَّة، الأولى تعتمد على التلقي وهي استراتيجية القراءة التفاعلية والثانية تعتمد على الإنتاج وهي استراتيجية الإنتاج الشفوي والكتابي؛ لأن الهدف الختامي الإدماجي في اللغة العربية عموما (في جميع مراحل وأطوار التعليم العام) ينص على تحقيق الإنتاج الكتابي والشفوي في نهاية السنة أو الطور الدراسي، ومثال ذلك الهدف الختامي الإدماجي للسنة الأولى ثانوي في مادة اللغة العربية: " في مقام تواصل دال، يكون المتعلِّم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوِّعة في أشكال متعدِّدة من التعبير "[1].

وهذا الاختيار للاستراتيجيات يستند على معايير علمية وموضوعية، أو أكثر تفسيرية، بتعبير عبد الوهاب المسيري، منها ما تعلَّق بالمعرفة العميقة بالمنهاج الدراسي والوثائق المرافقة له (الوثيقة المرافقة، دليل الأستاذ، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، وحتى الكتاب المدرسي). وينبغي كذلك أن تنسجم الاستراتيجية المختارة مع طبيعة الأنشطة التعليمية التعلُّمية المبرمجة في أي مادة وأنماطها، والشرط الأهم أن تكون مناسبة للمتعلِّمين، أو على الأقل محفِّزة لهم على الإقبال على التعلُّم، خاصة وأن المتعلِّمين ليسوا سواء في معدّلات ذكاءاتهم ولا في أنماط تعلُّمهم ولا في ميولاتهم ورغباتهم، ودور الاستراتيجية المختارة أن تصل إلى الجميع قدر الإمكان.

المبحث الأول: الاستراتيجيات المنهاجية العامة

وسيجيب البحث من خلال سرد وحصر للعوامل المتحكِّمة في اختيار الاستراتيجيات المذكورة أعلاه، كل استراتيجية بالحجج والأدلَّة المنهاجية والمنطقية والعملية:

1. توصيات المنهاج الدراسي تحدِّد الاستراتيجية

بالنسبة لاختيار استراتيجية التعلُّم البنائي؛ فقد نص المنهاج الدراسي للغة العربية (في السنة الأولى ثانوي) صراحة على المقاربة البيداغوجية التي يتبنّاها ويعتمد عليها في الوصول إلى الأهداف العامة أو ما اصطلح عليه المنهاج بملمح الخروج وهي القاعدة العامة الأولى التي تحكم اختيار

[1] دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وجذع مشترك آداب) المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجَّهة، ص 3.

الاستراتيجية، أي استراتيجية؛ حيث إن " الاستراتيجية تقررها طبيعة المهمة التعليمية حيث أن المعلمين يبدؤون بأهداف المحتوى العامة ومن ثم الأهداف المحددة والمهمات التعليمية وبعد ذلك يقررون أنماط الاستراتيجيات المناسبة التي تكون أكثر فاعلية "[1].

يرتكز **التعلُّم النشط** على **المدخل البنائي** الذي **يُعنى ببناء معرفة الإنسان بعالمه** بما يمكنه من فهمه، وجعله يتفاعل مع عناصره المتشابكة والمتغيِّرة وذلك من خلال صياغاتها في **بناءات تتعدَّل باستمرار** نتيجة لتفاعله مع هذا العالم. فالمتعلم يحمل إلى المدرسة **كل خبراته الشخصية والتعليمية**، وهي الرصيد الذي من خلاله **تكتسب خبراته الجديدة معنى**، وكلما زادت خبرات المتعلمين كلما تعدّل البناء المعرفي لديهم، ويتم ذلك بمساعدة المعلم وتشجيعه للمتعلمين ليصلوا إلى المعرفة بأنفسهم بدلا من تلقيها بسلبية.

التعلم النشط هو تعلّم قائم على **الأنشطة المختلفة** التي يمارسها المتعلِّم وتنتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلِّم الفاعلة والإيجابية في الموقف التعليمي التعلمي؛ فالمتعلّم محور العملية التعليمية التعلمية، فالتعلم النشط يوفر فرصا عديدة أمام المتعلمين لاكتساب واختبار ما يحيط بهم وهم يتبعون **التكرار والتقليد والتجربة والخطأ** من أجل أن يفهموا عالمهم ويوسّعوا مداركهم، فيتعلّموا مهارات الاتصال والتفاوض والتعامل مع المشاعر والصراعات[2].

المتعلمون **يتعلمون حين يشاركون في المسؤولية وفي اتخاذ القرار** ويكون **تعلمهم أشمل وأعمق** أثرا وأمتع بوجود الكبار حولهم يهتمون بمشاركتهم ويحترمونهم ويوفرون **بيئة داعمة وآمنة ومحفّزة** على المزيد من الاكتشاف[3].

أهمية التعلم النشط[4]:

- يزيد من اندماج المتعلمين في العمل.
- يجعل التعلم متعة وبهجة.
- ينمّي العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين وبينهم وبين المعلّم.
- ينمّي الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي.
- ينمّي الدافعية في أثناء التعلّم.
- يعوِّد المتعلِّمين على اتباع القواعد وينمّي لديهم الاتجاهات والقيم الإيجابية.
- يساعد على إيجاد تفاعل إيجابي بين المتعلمين.

[1] حسين محمد أبو رياش وآخران: أصول استراتيجيات التعلّم والتعليم النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الطبعة الثانية، 1435هـ/2014م، ص 29.

[2] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، 2010، ص 104.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

دور كل من المعلم والمتعلم في التعلم النشط

1- **دور المعلِّم:** يمكن ذكر أهم ما يقوم به المعلِّم خلال التعلُّم النشط فيما يلي[1]:

- هو ميسِّر ومدير وموجِّه للتعلُّم ومرشد له.
- يضع دستورا وأساليب للتعامل مع المتعلِّمين داخل الصف.
- ينوّع الأنشطة وأساليب التدريس وفقا للموقف التعليمي.
- يستخدم أساليب المشاركة وتحمل المسؤولية.
- يربط التدريس ببيئة المتعلمين وخبراتهم.
- يعمل على زيادة دافعية المتعلمين للتعلم.
- يراعي التكامل بين المواد الدراسية المختلفة.

ثانيا: دور المتعلّم[2]:

- يمارس أنشطة تعليمية/ تعلمية متنوعة.
- يبحث عن المعلومات بنفسه في مصادر متعددة.
- يشترك مع زملائه في تعاون جماعي.
- يطرح أسئلة وأفكارا آراء جديدة.
- يشارك في تقييم ذاته.

معوّقات التعلم النشط: تدور معوّقات التعلم النشط حول عدة أمور منها:

- فهم المعلِّم لطبيعة عمله وأدواره.
- عدم الارتياح والقلق الناتج عن التغير المطلوب.
- قلة الحوافز المطلوبة للتغيير،

ويمكن تلخيص ذلك في النقاط الآتية[3]:

- الخوف من تجريب أي جديد.
- قصر زمن الحصة.
- زيادة أعداد المتعلمين في بعض الصفوف.
- نقص بعض الأدوات والأجهزة.
- الخوف من عدم مشاركة المتعلمين وعدم استخدام مهارات التفكير العليا.
- عدم تعلم محتوى كاف.

---

[1] المرجع السابق، ص 105.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- الخوف من فقد السيطرة على المتعلمين.
- قلة خبرة المعلمين بمهارات إدارة النقاش.
- الخوف من نقد الآخرين لكسر المألوف في التعليم.

دور المعلم في استراتيجيات التعلّم النشط[1]	دور المتعلّم في استراتيجيات التعلم النشط[2]
- تصميم المواقف التعليمية المشوّقة والمثيرة للتحدّي	- طرح الأسئلة
- الإدارة الذكية للموقف التعليمي بتوجيه المتعلمين نحو الهدف	- فرض الفروض
- تنظيم الوقت	- الاشتراك في المناقشات
- إدارة المناقشات	- البحث
- طرح الأسئلة	- القراءة الذاتية
1. تقديم التغذية الراجعة	2. الكتابة
	3. حل المشكلات
	4. التجريب العملي

وحين اختيرت المقاربة بالكفاءات بالنسبة لتدريس اللغة العربية نصَّ المنهاج والدراسي والوثيقة المرافقة ودليل الأستاذ بشكل صريح على الخلفية العلمية والفلسفية للمقاربة وهي النظرية البنائية. ولعلّ الوثيقة المرافقة تدعو المدرِّس إلى تبنّي **البيداغوجيا الاجتماعية البنائية**، باعتبار أن **استراتيجية التعلم النشط** قد انبثقت من **مضامين هذه النظرية (البنائية)**، تركّز على المتعلّم، فهي أساسها النظري.

ثم إن المقارنات التي عقدتها مختلف الوثائق البيداغوجية ما تعلّق بالاستراتيجيات والطرائق البيداغوجية؛ فقارنت بين بيداغوجيتين؛ بيداغوجيا تبليغ المحتويات وبيداغوجيا الكفاءات، الأولى هي نفسها البيداغوجيا الإلقائية باعتبار الطريقة، والآخرة ترتكز على البيداغوجيا الاجتماعية البنائية. ثم ألقت (الوثيقة المرافقة) الضوء على أهم البيداغوجيات التي مرّت بها المدرسة الجزائرية؛ **البيداغوجيا الإلقائية، البيداغوجيا السلوكية، البيداغوجيا الاجتماعية البنائية**، من خلال **العبارة الآتية: مَيِّزْ** بين الطرائق البيداغوجية التي تقدّم تحت مسميات مختلفة. وجاء الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي أخيرا ليؤكِّد على تبنِّي المنهاج للبيداغوجيا البنائية، وفيما يلي جدول يلخّص الفروق بين هذه البيداغوجيات[3]:

[1] حسين محمد أبو رياش وآخران، مرجع سابق، ص 35.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] وزارة التربية الوطنية، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، أوت 2014، ص 6-7.

البيداغوجيا الإلقائية	البيداغوجيا السلوكية	البيداغوجيا الاجتماعية البنائية
تقوم على عرض المضامين والمحاضرات.	تعتمد عموما على تحقيق الأهداف الإجرائية من خلال طرائق التنشيط المجزأة وترويض التلميذ.	تعتمد على أحدث أساليب التعليم والتعلم حيث يقوم المدرس بدور المنشط (لا الملقن).
تتسم بالروتينية؛ لأنها تعتمد على التلقين التقليدي.	تصلح للتعلمات البسيطة.	يجتهد المدرِّس في مساعدة المتعلم على اكتساب كفاءات أساسها بناء معارفه بنفسه.
قد تُسبّب الملل لدى التلاميذ.	تُقلِّلُ من استقلالية المتعلِّم. ولا تسمح له بإدراك الجانب الشمولي للنشاط بسبب كثرة الأهداف الإجرائية المتزامنة التي ينبغي بلوغها.	يتم التعلّم من خلال وضعيات تستند على الاكتشاف وطريقة المحاولة والخطأ وتصحيح خطأ التمثلات التي لا يخلو عقل المتعلم منها مرتكزا عليها للوصول إلى التعلّم والاستقلالية.

إن تنشيط حصص اللغة العربية بصورة فعالة يتطلب من المدرس رسم خطة للعمل بما يفيد المتعلمينويعالج أوضاعهم وينتقل بالفعل البيداغوجي من منطق التعليم إلى منطق التعلم وهذا المبدأ لا يتحقق إلا بمراعاة حاجات المتعلمين واستعداداتهم والنتائج التي تسفر عنها مختلف العمليات التقويمية.

وبما أن المنهاج مبني على المقاربة بالكفاءات فإن الأمر يستوجب مراعاة خاصة الإدماج في تفعيل النشاطات التعلمية. علما بأن بيداغوجيا الإدماج تستند بدورها على المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية التي لا يتم التعلم الحقيقي بدونها لاكتساب كفاءة من الكفاءات في اللغة الشفوية أو الكتابية للمتعلم[1].

أما بالنسبة لاستراتيجية التعلُّم التعاوني؛ فقد نصَّ المنهاج صراحة على تبنِّي بيداغوجيا تعتمد على العمل ضمن مجموعة أو فوج، وهي بيداغوجيا المشروع؛ إذ يعرِّفها المنهاج بأنها " أسلوب تعليمي يضع المتعلم أو مجموعة من المتعلمين في وضعية التعبير عن رغبات أو حاجات، طموحات أو تساؤلات "[2]. واعتبرها كذلك امتدادا للطرائق النشطة التي تستند إلى الفكر البنائي، حيث يبرهن المتعلِّمون على قدراتهم المعرفية الفعلية من خلال إنجاز أعمال فعلية يدعون فيها إلى تسخير مختلف مكتسباتهم الملائمة. ويستفيدون من جهة أخرى في أبعاد ثلاثة سمَّاها المنهاج وظائف؛ البعد النفسي حين يزداد إقبال المتعلِّم على الدراسة والتعلُّم بوضعه في وضعية تعلمية ذات دلالة تجعله يدرك أهداف العملية

[1] منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 1.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التعليمية التعلمية. البعد المعرفي بحسن توظيف المعارف المكتسبة والكفاءات المأمول اكتسابها في إنجاز المشروع. البعد الاجتماعي؛ لأن المتعلِّم يتهيأ لممارسة الحياة المدنية مستقبلا بصفته مواطنا راشدا.

وبالاستناد إلى **البنائية الاجتماعية:** نأخذ في الاعتبار البيئة المجتمعية للمتعلم، ونهتم بالتركيز على التعلُّم التعاوني. ويرجع الكثيرون الفضل إلى فيجوتسكي الذي ركّز على الأدوار التي يلعبها المجتمع. وأشار كثيرون بأن **تعلم الأفراد كمجموعة يفوق بالطبع تعلم كل منهم على حدة، وأن تعاون الأفراد يجعل تعلّم كل منهم أفضل وأقوى، حيث يجعل التفاعل بينهم علاقة تبادلية لولبية**[1].

ثم بالعودة إلى تعريفات التعلّم التعاوني والإيجابيات الكثيرة التي يحقِّقها المتعلِّمون بتبنِّيها؛ حيث يعرّف بأنه استراتيجية تعلُّم يتم فيها تقسيم المتعلِّمون إلى مجموعات صغيرة غير متجانسين من حيث مستوياتهم التحصيلية السابقة، وتعمل كل مجموعة معا لإنجاز مهارات تعليمية محددة وكل متعلِّم عليه أن يتعلّم ويعلّم ويساعد بقية أفراد مجموعته في تنفيذ المهام المطلوبة، ويكون المدرِّس موجّها ومرشدا ومراقبا لأداء المتعلِّمين في المجموعات، فيقلُّ العبء عن المدرِّس من حيث مسؤوليته الكاملة عن عملية التدريس[2].

ومن إيجابياته تكوين المتعلِّمين من أجل المشاركة الإيجابية في تعلمهم المستقبلي، من أجل العالم الحقيقي والحياة الحقيقية التي تكافىء من يتعاون مع الآخرين[3]. يستهدف التعلم تحقيق تأثيرات تعليمية أبعد من التعلم الأكاديمي، وخاصة تنمية التقبل داخل الجماعة، وتحسين مستوى المهارات الاجتماعية والجماعية، حيث يجعل المتعلِّمين يقبلون التحدي في سبيل تحقيق أهداف التعليم، بل يعمل الجميع للوصول إلى الحد الأعلى للتعلّم سواء للفرد أو للآخرين. ويبذلون المزيد من الجهد في مواجهة الصعوبات، كما أنه يزيد من الفعالية الذاتية لكل عضو من أعضاء الجماعة، وبالتالي فمن المتوقع أن يكون مستوى الإنجاز مرتفعا لدى المتعلِّمين نتيجة لارتفاع فعاليتهم الذاتية[4].

ولكي ينجح التعلم التعاوني في الوصول إلى ملمح الخروج وتحقيق الهدف الختامي الإدماجي لأي مستوى دراسي ينبغي أن تتوافر خمسة عناصر، سيكتفي البحث بذكرها دون شرح، ثم يعود إليها حين يفصِّل القول في استراتيجية التعلُّم البنائي، وهذه العناصر هي[5]: **الاعتماد المتبادل الإيجابي، التفاعل وجها لوجه، المسؤولية (المحاسبة) الفردية، المهارات الاجتماعية بين الأشخاص داخل المجموعات الصغيرة، عمليات المجموعة تقدم المجموعة.**

أما عن المبدأ الذي روعي في تحديد مشاريع السنة الأولى ثانوي في مادة اللغة العربية، فينبني على اختيار الظاهرة المراد دراستها في شكل مشروع يبنى في وضعية تعلُّمية وتكون موافقة لرغبات

---

[1] ينظر كمال عبد الحميد زيتون: تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية؛ تأصيل فكري وبحث أمبريقي، دار عالم الكتب، القاهرة، د.ط، د.ت، ص 18.

[2] ينظر محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 248.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 247.

[4] المرجع نفسه، ص 247-248.

[5] ينظر المرجع نفسه، ص 249-250.

وميولات المتعلِّمين، ثم إن الموضوعات المبرمجة في هذا المستوى اختيارية وغير ملزمة للمدرِّس والمتعلِّمين يمكن للمدرِّس أن يختار ظواهر أخرى وموضوعات تلائم حاجات المتعلِّمين واهتماماتهم وتناسب استعداداتهم.

ويتم إنجاز المشاريع بتوجيه المدرس وإشرافه لكونه يمثِّل الشخصية المرجعية للمتعلمين وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة ذاتية متعددة في مجالات متنوعة، وينطلق هذا التوجه من ممارسة تتجاوز الحدود الفاصلة بين النشاطات الدراسية حيث تتداخل هذه النشاطات لتتمحور حول مجموعة من الأفعال الهادفة بحيث تصبح المعلومات والمعارف مجرد وسيلة لا غاية في حد ذاتها[1].

وفي الأساس، فإن المحتوى والمهمة هما اللذان يحددان اختيار الاستراتيجية بالشكل المناسب للأهداف العامة والمحددة وأنماط الأنشطة وإجراءات التدريس الموصى بها في المنهاج أو دليل توظيفه. وليس المهم فقط أن يرى المعلم أن هذه الاستراتيجيات مفيدة للمنهاج، ولكن يجب أن يرى الطلبة أنها مهمة لتنفيذ الأنشطة الصفية، ولذا، يجب أن ينظر إلى هذه الاستراتيجيات باعتبارها جزءا أساسيا وحيويا لتدريس المنهاج المقرّر[2].

2. البدء بعدد قليل من الاستراتيجيات

من حيث عدد الاستراتيجيات المطبَّقة في تدريس اللغة العربية، يحدِّد العامل الثاني اختيار عدد الاستراتيجيات بالنظر إلى معيار البدء باختيار عدد قليل منها لا يتجاوز استراتيجيتين اثنتين؛ أي يمكن البدء باختيار استراتيجية تعلُّمية واحدة تطبَّق في تدريس اللغة العربية واختبارها في الميدان وبعد التأكُّد من نجاحها والتحكُّم فيها من قبل المتعلِّمين يمكن الانتقال إلى الاستراتيجية الثانية. واعتبارات هذا العامل كثيرة نذكر منها[3]:

- البدء بتطبيق عدد كبير من الاستراتيجيات التعلُّمية دفعة واحدة يؤدِّي إلى الفشل في تطبيقها جميعا.
- ما ينتج عن الفشل في تطبيق الاستراتيجية هو عزوف المتعلِّمين عن التعلُّم، وميل المدرِّسين إلى اعتماد التلقين وحشو أدمغة المتعلِّمين بالمعلومات دون فائدة.
- الفروق الفردية بين المتعلِّمين والاختلاف في حاجاتهم ورغباتهم وميولاتهم واهتمامتهم.
- النجاح في تعلُّم استراتيجية واحدة يدفع بالمتعلِّمين إلى تعلُّم الاستراتيجية التي تليها؛ لأنهم يدركون أن الاستراتيجية السابقة ذات فائدة كبيرة.

أملا في الوصول إلى أهداف الخطاب التعليمي، وبالنظر إلى الاعتبارات السابقة، اختار البحث استراتيجيتين عامتين هما: استراتيجية التعلُّم البنائي واستراتيجية التعلُّم التعاوني، واختار

[1] منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 1.

[2] ينظر حسين محمد أبو رياش وآخران، مرجع سابق، ص 29-30.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 30.

استراتيجيتين خاصتين باللغة العربية وهما: استراتيجية القراءة التفاعلية واستراتيجية الإنتاج الكتابي والشفوي.

ثالثا: استخدام مهمات متوسطة الصعوبة

من القواعد ذات العلاقة باختيار استراتيجية مناسبة، ألا تكون مهمة التعلّم نفسها على درجة كبيرة من الصعوبة، فإذا كانت المهمة بالغة الصعوبة، لن يكون لدى الطلبة فرصة المرور بخبرة النجاح في وقت مبكّر، وسوف يتبادر إلى أذهانهم أن الاستراتيجية غير مفيدة على سبيل المثال يجب أن يكون نشاط القراءة المراد تعلّمه من خلال استراتيجية معينة معقولا بحيث يمكن التعامل معه من قبل الطلبة، ويجب أن يحتوي على الأقل من المعلومات التي يعرفها الطلبة مسبقا، بدلا من احتوائه كما كبيرا من المفردات الجديدة بالإضافة إلى التعقيدات اللغوية[1].

وتشير الخبرات حول هذا الموضوع إلى أن المواد والمهمات التعليمية بالغة الصعوبة تفشل حتى في أفضل الاستراتيجيات في تبسيطها وتسهيل عملية استيعابها وبالتالي إنجاز تعلّمها، الأمر الذي يقود الطلبة بسهولة إلى الشعور بالإحباط[2].

رابعا: اختيار استراتيجات ذات سند تجريبي قوي

من الموجّهات المهمة في اختيار استراتيجية التعلم المناسبة أن يكون لهذه الاستراتيجية دعم قوي من الناحية التجريبية، وألا يعتقد أنه من الملائم البدء بغير ذلك لأن المعلم يقوم في هذه الحال بمغامرة قد لا تعود على الطلبة بالفائدة أو استثارة الدافعية والاهتمام بالتعلم. ومن الناحية المثالية فإن الاستراتيجيات التي تدعمها البحوث التجريبية يجب أن تستخدم مع ذلك النوع من الطلبة الذين يناسبهم استخدام مثل هذه الاستراتيجيات[3].

خامسا: استخدام استراتيجيات يمكن استخدامها في مجالات مختلفة

القاعدة الخامسة التي تؤخذ في الاعتبار عند اختيار استراتيجية التعلم هي أن تثبت هذه الاستراتيجية فائدتها من حيث القابلية للاستخدام في مجالات وموضوعات مختلفة. فإذا كانت مفيدة في الاستيعاب القرائي للنصوص الأدبية والعلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية، فإن الطلبة سيكونون أكثر رغبة في تبنّي الاستراتيجية كجزء منظم من خبراتهم وعموما فقد يحتاج الطلبة إلى إرشاد وتوجيه من المعلم لإدراك أهمية استخدام استراتيجيات التعلم في جوانب وموضوعات مختلفة[4].

استحدثت وزارة التربية الوطنية الجزائرية وثيقة تربوية تحت مسمّى " **الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي** " تقصد من ورائها تحسين أداء الأساتذة فيما يعرف في أدبياتها بالتكوين المستمر أو

[1] المرجع السابق، ص 30.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 31.

أثناء الخدمة، فيستفيد الأساتذة من وثائق بيداغوجية وتربوية، فضلا عن الندوات التربوية والأيام الدراسية الدورية.

وقد شملت الوثيقة البيداغوجية/التربوية (الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي) على جملة من التوجيهات والإرشادات البيداغوجية/التربوية والقواعد المهنية التي تصاحب الأستاذ طيلة مساره المهني تهدف إلى استكمال إصلاح النظام التربوي الجزائري من خلال " تطوير مجموعة متكاملة من الوسائل والجوانب البيداغوجية قصد تحقيق جودة التعليم المبنية أساسا على نوعية الموارد البشرية التي تفرض نفسها كرهان استراتيجي وعامل حاسم لتلبية حاجيات التنمية المستدامة للبلاد "[1].

وقد جاء أسلوب الوثيقة بصيغة الأمر على اعتبار أنها وثيقة رسمية من سلطة عليا مسؤولة عن قطاع التربية إلى الأساتذة باعتبارهم منفّذين للبرامج الدراسية الرسمية.

من بين التوجيهات والإرشادات البيداغوجية ما تعلّق بالطرائق البيداغوجية؛ إذ تلقي الوثيقة الضوء على أهم البيداغوجيات التي مرّت بها المدرسة الجزائرية؛ **البيداغوجيا الإلقائية، البيداغوجيا السلوكية، البيداغوجيا الاجتماعية البنائية**، من خلال **العبارة الآتية:** مَيِّزْ بين الطرائق البيداغوجية التي تقدّم تحت مسميات مختلفة.

ولعلّ الوثيقة تدعو الأستاذ إلى تبنّي **البيداغوجيا الاجتماعية البنائية**، باعتبار أن **استراتيجية التعلم النشط** قد انبثقت من **مضامين هذه النظرية (البنائية)**، تركّز على المتعلّم، فهي أساسها النظري لما عُرف في أدبيات المدرسة الجزائرية بالتعلّم النشط أو الطرائق النشطة، ولا يقتصر مفهوم التعلم النشط على نظرية محددة، فكل نظرية تدّعي أنها قادرة على خلق تعلُّم نشط حسب تفسيرها لتعلم الفرد، فمثلا ترى النظرية السلوكية أن التعلم النشط يمكن أن يخلق في غرفة الصف إذا ما استطاع المعلِّم تقديم المعزّزات المناسبة للطلبة، وتأتي هذه الرؤية من تفسير هذه النظرية للتعلم. لكن مثل هذه النظرية لا تستطيع تفسير عمليات التفكير، وبالتالي سيكون تركيزها على الآثار الخارجية الملاحظة دون الالتفات لما يدور داخل دماغ المتعلم من عمليات ذهنية[2].

وترى **النظرية المعرفية** أن التعلُّم يكون نتيجة **لمحاولات المتعلم إعطاء معنى للعالم من حوله**. ولتحقيق ذلك فإن المتعلمين يستخدمون جميع **الأدوات الذهنية** التي يملكونها؛ **فطرق التفكير والمعرفة والتوقعات والمشاعر والتفاعل مع الآخرين** تؤثر في كيف وماذا نتعلم؟، وبناء عليه فإن التعلُّم هو **عملية ذهنية نشطة لاكتساب وتذكُّر ومعالجة وتوظيف ما يتعلمه الفرد**[3].

أسهمت نظريات التعلّم بفضل أبحاثها التجريبية المتميّزة في تحديد مسار الممارسات التعليمية تحديدا غدا معه الفعل التعليمي مقترنا بالفعل التعلّمي لا من حيث السياق اللغوي الذي جعل من مصطلح التعلّم يرد في الغالب رِدفا لمصطلح التعليم؛ ذلك أن **العملية التربوية عملية تعليمية تعلّمية**،

[1] وزارة التربية الوطنية، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، أوت 2014، ص 2.

[2] حسين محمد أبو رياش وآخران، مرجع سابق، ص 22.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ولكن أيضا من حيث **طرائق التدريس وأساليب التقويم** التي صارت تعكس في المجمل خلفية نظرية معيّنة إما أن توصف بالسلوكية أو البنائية أو السوسيوبنائية[1].

النموذج التحويلي: يحيل على تلك الممارسات التقليدية التي طبعت الأنظمة التربوية ووجهت فعلها التعليمي لعقود طويلة وذلك في غياب أي خلفية نظرية واضحة، ويحضر المدرس في هذا النموذج كشخص مالك لمعرفة موسوعية يقدّمها جاهزة للمتعلّم الذي يركّز على **مهارة الاستماع** في تحصيله للمكتسبات الدراسية، على اعتبار أن الفعل التعليمي-التعلّمي هنا فعل سماعي فالمعارف بمثابة بضائع تنقل أو تحوَّل من جيل لآخر وفق عمليتي الحفظ والاستظهار[2].

ساهم هذا النموذج في ترسيخ العديد من القناعات التربوية التي أسست في مجملها **لمحورية المدرِّس** في العملية التعليمية، حيث اختزلت أنشطة التعلّم في حفظ وتكرار المعارف بل وجعلت منهما المقياس الأبرز للحكم على ذكاء المتعلّم ومن ثم سمة تفاضلية بين المتعلّمين (...) وهكذا أصبحت الكفاية المعرفية للمتعلّم رهينة بمدى قدرته على حفظ واستظهار المعارف عن ظهر قلب[3]. فبحسب جيرار بارنييه (Gérard Barnier) " نحن جميعنا نعرفه [أي التعليم المباشر]؛ إذ سبق لنا أن مارسناه أو سنمارسه في لحظة ما من حياتنا المهنية. يعمل المدرِّس في هذا النموذج على إلقاء الدرس حيث يعرض ويشرح لمجموعة من التلاميذ نقطة محدّدة من المقرّر. إنه يحوّل المعارف لتلاميذ في حالة إصغاء يدوّنون الملاحظات أو يسجّلون ما يمليه عليهم المدرِّس بحسب مستوى الفصل"[4].

نستنتج مما سبق ما يلي:

- يركّز هذا النموذج على نشاط المدرّس الذي يحوز أو يملك المعرفة.
- ينطلق من فرضية أن رأس المتعلّم فارغة قبل بدء سيرورة التكوين فهو لا يملك أي تصوّر حول المعارف التي يقدّمها له المدرِّس.
- يقوم المدرِّس بالشرح التدريجي والواضح للمعارف التي يراد من المتعلّم الاحتفاظ بها.
- العملية الذهنية التي تصاحب تحويل (نقل) المعطيات هي نفسها بالنسبة لكل تلميذ كما أنها تؤدي إلى تعلّم ينسحب على جميع التلاميذ، ويبقى حياد التلميذ في علاقته بكل من نشاط المدرّس والمعارف المنقولة أهم ما يطبع هذه العملية.
- ترتبط فعالية تعلم المعارف بشكل مباشر بطبيعة هذه المعارف وأيضا بمدى تعقيدها[5].

---

[1] عبد الرحيم سالم: تأثير نظريات التعلّم على الممارسة التعليمية، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد الستون، أكتوبر 2014م، ص 68.

[2] المرجع نفسه، ص 68-69.

[3] المرجع نفسه، ص 69.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من: Gérard Barnier : Théorie de l'apprentissage et pratique d'enseignement, IUFM d'Aix-Marseille, France, p :4.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من: Eric Szmata (2005) : Proposition de centre d'intérêt pour l'enseignement de la production, DAFPIC(Délégué Académique a la formation Initiale et continue) de l'Académie de Toulouse, France, p :4.

وفيما يلي جدول يلخّص الفروق بين هذه البيداغوجيات[1]:

البيداغوجيا الإلقائية	البيداغوجيا السلوكية	البيداغوجيا الاجتماعية البنائية
تقوم على عرض المضامين والمحاضرات.	تعتمد عموما على تحقيق الأهداف الإجرائية من خلال طرائق التنشيط المجزأة وترويض التلميذ.	تعتمد على أحدث أساليب التعليم والتعلم حيث يقوم المدرس بدور المنشط (لا الملقن).
تتسم بالروتينية؛ لأنها تعتمد على التلقين التقليدي.	تصلح للتعلمات البسيطة.	يجتهد المدرِّس في مساعدة المتعلم على اكتساب كفاءات أساسها بناء معارفه بنفسه.
قد تُسبّب الملل لدى التلاميذ.	تقلل من استقلالية المتعلم.	يتم التعلّم من خلال وضعيات تستند على الاكتشاف وطريقة المحاولة والخطأ وتصحيح خطأ التمثلات التي لا يخلو عقل المتعلم منها مرتكزا عليها للوصول إلى التعلّم والاستقلالية.
	لا تسمح له بإدراك الجانب الشمولي للنشاط بسبب كثرة الأهداف الإجرائية المتزامنة التي ينبغي بلوغها.	

أما الوثيقة المرافقة للمنهاج، وهي سابقة على الدليل التربوي، فقد قارنت بين بيداغوجيتين بيداغوجيا تبليغ المحتويات وبيداغوجيا الكفاءات، الأولى هي نفسها البيداغوجيا الإلقائية باعتبار الطريقة، والآخرة ترتكز على البيداغوجيا الاجتماعية البنائية، وقد أفاضت الوثيقة في المقارنة من جوانب عدّة، منها ما يرتبط بأطراف العلاقة البيداغوجية التعليمية، ومنها ما تعلّق بطرائق التدريس، ومنها ما تعلّق بالوسائل التعليمية، ومنها ما تعلّق بطريقة التقويم.

ومادامت المدرسة الجزائرية تعتمد في مقارباتها على المقاربة بالكفاءات والمستندة على البنائية الاجتماعية ينبغي التعريف بهذه النظرية وكيفية حدوث التعلّم وفقها؛ لأنها تعتبر التعلم عملية نشطة؛ بمعنى أن يبذل المتعلِّم جهدا عقليا في عملية التعلم وذلك للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه. وتنطلق تلك العملية النشطة للتعلم كونها مسؤولة عن تعلمه وليست مسؤولية المعلم[2]:

[1] وزارة التربية الوطنية، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، أوت 2014، ص 6-7.

[2] محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 263.

أولا: استراتيجية التعلم البنائي

ترتكز النظرية البنائية، في أفكارها، على تشارك والتقاء حقول معرفية ثلاثة، هي: **علم النفس المعرفي، وعلم نفس النمو والأنثروبولوجيا.** فقد أسهم الأول بفكرة " **أنّ العقل يكون نشطا في بناء تفسيراته للمعرفة، وتكوين استدلالاته منها** ". وأسهم الثاني بفكرة " **تباين بنيات الفرد المعرفية في مقدرته على التنبؤ تبعا لنموه المعرفي** ". أما الثالث فقد أسهم بفكرة " **أنَّ التعلّم يُحدِّد بصورة طبعية بوصفه عملية ثقافية مجتمعية يسهم فيها الأفراد كممارسين اجتماعيين...إذ يعملون سويا على إنجاز مهام ذات معنى، ويحلّون مشكلاتهم بصورة ذات مغزى** "[1].

والبنائية، باعتبارها نظرية تعلّم، ليست تيارا واحدا ولا اتجاها وحيدا؛ بل هي تيارات واتجاهات كثيرة متعدّدة، ولكنّها تلتقي في أفكار كثير ة ونقاط عديدة. يمكن أن نطلق عليها (بصيغة الجمع) **"بنائيات" أو "البنائيات"، نلخّصها فيما يلي:**

1- **البنائية البسيطة:** ويتلخّص هذا الاتجاه في علاقة المعرفة بالمتعلّم، أو علاقة المتعلِّم بالعالم من حيث فهمه وتفسيره له، وارتباط تعلّم الفرد بالمعرفة السابقة أو ما يعرف في أدبيات المدرسة الجزائرية بالمكتسبات القبلية أو السابقة فهي شرط أساسي لبناء التعلّم ذي المعنى حيث إن التفاعل بين المعرفة الجديدة والمعرفة القبلية لدى المتعلم يعد من أهم مكونات التعلم ذي المعنى[2]، فلها أثرها الكبير في بناء المتعلم لمعرفته الجديدة. ولعلّ المبدأ الذي صاغه بياجيه، أشهر أعلام البنائية، يعكس هذه الأفكار: " يتم تبنّي المعرفة بصورة نشطة على يد المتعلّم، فلا يستقبلها بطريقة سلبية من البيئة". وهنا تستبعد البنائية النموذج التحويلي للمعرفة من حيث طريقة التدريس، وتنتقد النظرية السلوكية من حيث مصدرية المعرفة. فالمتعلّم يبني معرفته، ولا يستقبلها من بيئته حسب السلوكيين. وقد سمّاها **جلاسرسفيلد (Glassersfeld)البنائية البسيطة أو البنائية الشخصية**[3].

2- **البنائية الجذرية:** وترتكز هذه البنائية على مبدأ البنائية البسيطة وتضيف له مبدأ آخر، وهو " **يعدّ التعرُّف على شيء ما عملية تكيّف ديناميكية، يتكيّف فيها الفرد مع تفسيرات قابلة للتطبيق**"[4]؛ إذ كلما مرَّ المتعلم بخبرات جديدة أدى ذلك إلى تعديل المنظومات الموجودة لديه أو تكوين منظومات معرفية جديدة. وليس معنى ذلك أن التعلم مجرد عملية تراكمية آلية لوحدات المعرفة، ولكنه عملية ابتكار عضوي للمعرفة، بحيث إننا نعيد بناء التراكيب المعرفية لدينا من جديد اعتمادا على نظرتنا الجديدة للعالم[5].

---

[1] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 49.

[2] محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 263-264.

[3] ينظر كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 17. وينظر حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون: التعلّم والتدريس من منظور النظرية البنائية، الطبعة الأولى، 1433هـ/2003م، ص 50.

[4] ينظر كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 17. وحسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 51.

[5] ينظر محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 263.

3- **البنائية الاجتماعية:** وتتلخّص هذه البنائية في أنَّ التعلّم يحدث من خلال وجود المتعلّم ضمن عالم اجتماعي يحتوي على أفراد يؤثّرون عليه في نمو المفاهيم لديه؛ أي إنه لا يبني معرفته عن معطيات العالم الخارجي من خلال أنشطته الذاتية معها فقط، ولكن أيضا من خلال التفاوض الاجتماعي مع الآخرين (المدرّس والأقران والأقرباء وجميع الأفراد الذين يتشارك أو يتعامل معهم من خلال أنشطته المختلفة.) **في بيئة تعاونية**، بمعنى أن التعلّم وفق (**البنائية الاجتماعية**) **سياقي** فوجب أن نأخذ في الاعتبار **البيئة المجتمعية** للمتعلم من جهة، وتعاوني من جهة ثانية، فوجب التركيز على **استراتيجية التعلّم التعاوني**، وذو معنى بالنسبة له؛ أي أن " بصمته المعرفية التي تميّزه عن غيره "[1] من جهة ثالثة؛ لأن منظومته المعرفية تتعدَّل معانيها تبعا لما يحدث له نتيجة تفاوضه مع الآخرين.

ويرجع الكثيرون الفضل إلى **فيجوتسكي** الذي ركّز على الأدوار التي يلعبها المجتمع. وأشار كثيرون بأن تعلم الأفراد كمجموعة يفوق بالطبع تعلم كل منهم على حدة، وأن تعاون الأفراد يجعل تعلّم كل منهم أفضل وأقوى، حيث يجعل التفاعل بينهم علاقة تبادلية لولبية[2].

4- **البنائية الثقافية:** وهنا تتجه الأنظار إلى ما وراء البيئة الاجتماعية لموقف التعلم فيما يطلق عليه **التأثيرات الثقافية** وما يتضمنه من عادات وتقاليد وسمات بيولوجية ولغة. ويرى منظّر هذا الاتجاه فيجوتسكي أن ما نحتاج إليه هو مفهوم جديد للعقل لا كمعالج للمعلومات بل ككائن بيولوجي يبني نظاما يتواجد في ذهن الفرد بصورة متساوية لتسهيل التفاعل الاجتماعي والثقافي من خلال أدوات وأنظمة رمزية ويقصد بالأدوات اللغة وغيرها من الأنظمة الرمزية بجانب الأدوات الفيزيقية التي لها دور مؤثّر في طريقة تفكيرنا[3].

5- **البنائية النقدية:** تنظر البنائية النقدية إلى بناء المعرفة في ظل البيئة الاجتماعية والثقافية، ولكن تضيف إليهما البعد النقدي والإصلاح الهادف إلى تشكيل هذه البيئات، حتى تتمكّن البنائية من تحقيق ما ترمي إليه وإنجازه. ويمكن وصف البنائية النقدية على أنها " معرفة اجتماعية تخاطب السياق الاجتماعي الثقافي لبناء المعرفة "[4].

6- **البنائية التفاعلية:** تنظر البنائية التفاعلية للتعلم على أنه ذو بعدين؛ أحدهما: خاص والآخر عام. ووفقا لهذا الرأي فإن المتعلّمين يبنون معرفتهم ويتعلمون عندما يكونون قادرين على التفاعل مع العالم الفيزيقي حولهم، ومع غيرهم من الأفراد، ويمثّل هذا التفاعل الملمح العام لهذا النموذج، أما المعنى فيبنى عندما يتأمل المتعلمون في تفاعلاتهم، ويمثل هذا الملمح الذاتي (أو الخاص). وعندما يتوافر للمتعلمين الوقت للتمتّع بهذين الملمحين يتسنى لهم ربط الأفكار القديمة (أو الشائعة) بخبراتهم الجديدة، ومن سمات البنائية التفاعلية أنها تطلب من المتعلمين أن يكتسبوا القدرة على بناء التركيبات والتفكير بطريقة نقدية

[1] المرجع السابق، ص 263.

[2] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 17. وحسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 52.

[3] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سباق، ص 17. وحسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 53.

[4] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 17. وحسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 54.

والقدرة على إقناع الآخرين بآرائهم، وممارسة الاستقصاء الموجّه والتعامل مع التغير المفهومي والتفاوض الاجتماعي فضلا عن القدرة على التجريب والاستكشاف والتبرير والتدعيم والدعم وخلق التفاعل بين القديم والجديد والمهارة في تطبيق المعرفة[1].

ويجب على المعلم أن يتعرف أولا على ما يعرفه المتعلمون بالفعل، وما هم في حاجة إلى معرفته، فيكون المعلم مرشدا (أو ميسّرا) للموقف التعليمي لمتعلميه، ويستثير أفكارهم ويتحداها أما المتعلم فتمثل معرفته وأفكاره المبدئية عن الموضوع نقطة البداية ليقوم المعلم بمساعدته على التوصل للمعرفة عن طريق مختلف الأنشطة والخبرات[2].

7- **البنائية الإنسانية:** ربط نوفاك (Novak) بين بناء المعرفة الجديدة والتعلم ذي المعنى بقوله:" إن العمليات النفسية التي يبني بها الفرد معنى خاصا وجديدا هي بالضرورة نفس العمليات الإبستيمولوجية التي عن طريقها تبنى المعرفة الجديدة ما هو إلا صورة من صور التعلّم ذي المعنى "[3].

تؤكد البنائية الإنسانية على أن العمليات المعرفية التي يوظّفها المحترفون الذين ينتجون أعمالا خارقة للعادة هي نفسها التي يوظّفها المبتدئون الذين ليس لهم خبرة واسعة في المجال. ففي كلتا الحالتين يلجأ الفرد إلى بناء المعنى عن طريق تكوين علاقات بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم الأخرى التي هي جزء من المعرفة السابقة. فهي عمليات ميكانيكية لصناعة المعنى. وبرغم المحاولات العديدة السابقةلـ نوفاك فإن البنائية الإنسانية لـ نوفاك هي الشكل الأمثل الذي تّصف بالشمولية والذي نجح في تركيب المعرفة الحالية والمستشفة من نظرية معرفية في التعلّم[4].

ومن هذا المنطلق يصبح التعلّم تدريجيا ومتجانسا في طبيعته. والاعتقاد الذي ترسي قواعده البنائية الإنسانية هو إصرارها على استحالة بناء فردين المعنى نفسه بدقّة، حتى وإن تمَّ تقديمه بصورة واحدة لهذين الفردين. لذا ففهمنا للبنية المعرفية للمتعلمين يجب أن يعاد النظر فيه. وهذا بدوره يحملنا إعادة النظر في أغراض التعليم، والطرق التي يستخدمها المعلمون في تفاعلهم مع المتعلمين وتقويمهم[5].

ويرفض البنائيون الإنسانيون النظر إلى المعرفة على أنها منبع يمكن للمعلمين أن يحملوه فالمعرفة تعدّ بناء فريدا وديناميا. وما يرمي إليه التعليم هو إرساء جسر يمكن عبوره بمساعدة المتعلمين على تخطي الاختلافات بينهم ويكون المعلم هو الشخص الذي يقوم بدور الوسيط في علمية بناء المعنى والتفاوض حوله، وتتضمن عملية التفاوض الاستعداد والقدرة على التغير. ويتطلب التغير المفاهيمي وقتا طويلا مستغرقا في عملية التفاوض انطلاقا من هذا المبدأ الذي ينعكس على كل المنهج والتدريس، ومن ثم التقويم. ويتطلب ذلك انتقاء الموضوعات، وتقويم تعلمها تقويما حقيقيا[6].

---

[1] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 17. وحسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 54-55.

[2] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 17. وحسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 55.

[3] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 17. وحسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 55.

[4] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 17. وحسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 55.

[5] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 17. وحسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 57.

[6] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 17. وحسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 50.

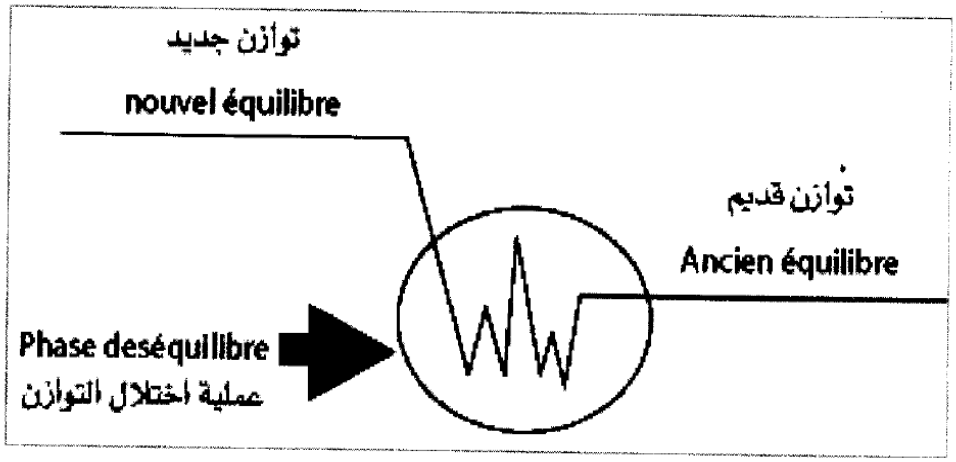
النظرية البنائية عند بياجيه (J.Piaget):

تعتبر البحوث التي أجراها عالم النفس **جان بياجيه (j.Piaget)** في نمو المعرفة وتطورها عند الإنسان هي التي وضعت الأساس للفلسفة البنائية، فقد وضع بياجيه **نظرية متكاملة ومنفردة** حول النمو المعرفي لدى المتعلم، ولهذه النظرية شقان أساسيان مترابطان يطلق على أولهما **الحتمية المنطقية** ويطلق على ثانيهما **البنائية**[1].

وفي إجابة بياجيه عن سؤال كيف ترد المعارف على الأفراد؟ ردّ بقوله: هو البنائية؛ أي إن المعارف لا يتم نقلها من فرد يعرف إلى فرد آخر لا يعرف وإنما يتمّ بناؤها[2]، وليست مجرّد بناء، حسب تصوره، بل إنها تنتقل من الحالة الممكنة إلى الحالة الحقيقية " في ضوء سيرورة نمائية يتم خلالها الانتقال **[عبر قفزات متتالية]** من حالة توازن إلى حالة توازن آخر جديد ظرفي استدعاه الاختلال الذي اعترى التوازن القديم، وذلك بغية تجاوز الاضطراب وإعادة التوازن والاستقرار إلى الذهن "[3].

وما يحقق التوازن ويوصل الفرد إلى الحالة الحقيقية للمعرفة شرطان أساسيان يصاحبان السيرورة البنائية هما **الاستدماج والمواءمة**؛ الأول يدمجالمؤثرات الجديدة في **الشيمات القائمة** (أو البنيات المعرفية الحالية)، والثاني يظهر **شيمات جديدة** أو بنيات معرفية جديدة تمكن من مواجهة صعوبات استخدام الشيمات القائمة (البنيات المعرفية الحالية) بشكل جديد أو بشكل اقتصادي[4].

لذا، امتاز النموذج البنائي عند بياجيه بالتركيز على التفاعل بين الفرد ومحيطه: فالطفل يؤثِّر في محيطه ويستجيب لمؤثِّراته في الوقت نفسه، ولا يمكن للطفل أن يستمر في نموه دون فعل ورد فعل[5].



[1] محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 262.

[2] عبد الكريم غريب: المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الطبعة الأول، 1428هـ/2007م، ص 225.

[3] عبد الرحيم سالم، مرجع سابق، ص 72.

[4] ينظر كزافييه روجيرس: بيداغوجيا الإدماج، ص 128.

[5] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وإذا أردنا أن نعرّف البنائية عند بياجيه في أبسط توصيفاتها هي " **أن يبني المتعلم معرفته من خلال تفاعله المباشر مع مادة التعلّم وربطها بمفاهيم سابقة وإحداث تغييرات بها على أساس المعاني الجديدة بما يتحول إلى عملية توليد لمعرفة متجددة** "[1]،

تقييم النظرية البنائية عند بياجيه:

- ميّز Piaget ومعاونيه، إثر العديد من الملاحظات التي قاموا بها في أوضاع طبيعة ومصطنعة عدة مراحل نوعية متتابعة ولا رجعة فيها في نمو الفكر[2].
- يرى **بياجيه** أن **الخبرات المحسوسة تمثِّل المادة الخام للتفكير**، كما أن الاتصال مع الآخرين يمكّن الطلاب من استخدام قدراتهم التفكيرية واختبارها وتعديلها[3].
- ما يعاب على بياجيه اهتمامه، بحكم تكوينه في البيولوجيا، بالنمو أكثر مما اهتمامه بعملية التعلّم. فجاءت نتائجه سيرورة نضج مستقلة (أي خاضعة لقوانينها الذاتية) وفردية ومبرمجة وراثيا.
- ويرى **بياجيه** أنَّه إذا تم فهم طريقة تفكير الأطفال بشكل جيّد عندها يمكننا المواءمة بين **طرق التدريس وقدراتهم الذهنية**؛ فالطلبة يطوّرون فهمهم الخاص الذي يعني أن **التعلم عملية بنائية**. ففي كل مرحلة من مراحل النمو المعرفي ينبغي أن يرى المعلمون الطالب وكأنه عنصر نشط في عملية التعلم، كما يودون أن يدمج المعارف والمعلومات والحقائق التي تقدّم إليه لتصبح جزءا من مخططاته المعرفية الخاصة به للتعامل بالمحيط، لذا ينبغي من الطلاب التفاعل مع معلميهم وزملائهم لاختبار تفكيرهم، والشعور بالتحدي والمنافسة والحصول على تغذية راجعة وملاحظة كيف يحل الآخرون المشكلات.
- يعتبر بياجيه أن المتعلّم يتفاعل مع الأشياء فأهمل علاقته بالأفراد والجماعات؛ أي إنه أهمل البيئة الاجتماعية أو السياق الثقافي للمتعلّم.
- وضع حدودا من أجل تسريع عملية النمو لهذا اعتبر أنه من غير الممكن تسريع وتيرة النمو فوق حدود معينة. وقد تمت إعادة النظر في هذا النموذج فيما بعد؛ إذ تبيّن أن حدود السنّ التي حددها **بياجيه** لكل مرحلة من مراحل النمو تختلف عما لوحظ في عينات أخرى، وأن النتائج المحصل عليها تتباين تباينا كبيرا تبعا **للأوساط والثقافات** التي يعيش فيها الأطفال. ومن ناحية أخرى تبيّن أن عدم التراجع في النمو الذي تحدّث عنه **بياجيه** لا يمكن المراهنة عليه[4].
- واصل بياجيه التشبث بهيمنة النمو على عملية التعليم والتعلّم.

[1] محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 262-263.

[2] ينظر كزافييه روجيرس، مرجع سابق، ص 128.

[3] حسين محمد أبو رياش وآخران، مرجع سابق، ص 22.

[4] كزافييه روجيرس، مرجع سابق، ص 128.

- ألح بياجيه في آخر حياته المهنية على **أن التعليم ليس تلقينا للمعارف وإنما هو تسهيل لعملية بناء المعارف من قبل الطفل نتيجة فعله على الأشياء وتفاعلاته مع المحيط**. وهكذا أصبح التعليم يعني **اختيار الأشياء ووضع وسط معين رهن إشارة الأطفال تبعا لدرجة نموهم.**
- يرى **بياجيه** أن الهدف النهائي للتعليم هو **تمكين الطفل عندما يصل إلى مرحلة المراهقة من بناء معارف صورية صحيحة أي مفاهيم دقيقة ومنظمة في شكل شبكات معترف بعلاقاتها من قبل المجتمع العلمي.** يفترض هذا أن تكون للمدرسين معرفة علمية معمقة بالمادة التي يدرّسونها، وأن يكون لهم تكوين إبستيمولوجي[1].
- تعدّ العملية التعلمية من المنظور البنائي عملية شخصية وتأملية وتحويلية تتكامل فيها الأفكار والخبرات ووجهات النظر وبهذا تنمو المعارف والخبرات الجديدة. هذا الأسلوب يعني أن العملية التعليمية تقوم على عملية البناء وعليه تكمن الأهمية العملية للفلسفة التربوية البنائية في أن المتعلم حتما يقوم بنفسه ببناء المعرفة وامتلاك الحلول للمشكلات، فتصبح هذه المعرفة جزءا أصيلا في بنيته المعرفية[2].
- قد لا يستطيع المتعلّم من الوصول إلى الهدف النهائي للتعليم الذي وضعه بياجيه وهو **تمكّنه من بناء معارف صورية صحيحة أي مفاهيم دقيقة ومنظمة في شكل شبكات معترف بعلاقاتها من قبل،** وذلك لغياب البعد الاجتماعي في عملية التعلّم.

نظرية البنائية الجديدة:

تنطلق هذه النظرية من القصور الذي صاحب النموذج البنائي عند بياجيه دون القدح في مبادئه الأساسية فحاول أصحابها (**بيري كليرمون (Perret Clermont 1980) ودواز (Doise) وموغني (Mugny 1981)**) وهم تلاميذ **بياجيه**، تجاوز النموذج السابق بتقديم نموذج موسّع عن نظرية بياجيه يضيف مفهوما جديدا أغفله أستاذهم وهو **الصراع السوسيو معرفي.**

الحقيقة أنبناء **" المتعلم معرفته من خلال تفاعله المباشر مع مادة التعلّم وربطها بمفاهيم سابقة وإحداث تغييرات بها على أساس المعاني الجديدة بما يتحول إلى عملية توليد لمعرفة متجددة "** يعتبر نوعا من **الصراع المعرفي الذاتي** بين البنيات المعرفية القديمة والبنيات المعرفية الجديدة وبينها وبين المحيط. لكن هذا الصراع، حسب أصحاب هذه النظرية، غير كاف لتحقيق عملية التعلّم.

ولهذا السبب أضافوا الجانب الاجتماعي فهو **أساس للنمو والتعلم فهو يجعله كافيا ومتحقّقا**[3]. وتقوم **نظرية الصراع السوسيو معرفي**، إذن، على فكرة مفادها أن **التأثير المهيكل للصراع المعرفي يتنامي إذا ما رافقه صراع اجتماعي**، فإذا طلبنا من مجموعة من المتعلمين أن يقوموا مجتمعين بمهمة معيّنة، فإن أفعالهم وأقوالهم ستتعارض فيما بينها، لأنها تقوم على شيمات معرفية مختلفة. وهذا

[1] المرجع السابق، ص 129.

[2] محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 262.

[3] كزافييه روجيرس، مرجع سابق، ص 129.

التعارض هو الذي يتيح لهم فرصة إرساء سيرورات مواءمة البنيات المعرفية الأصلية، وتحسين سيرورات التوازنات بين تلك البنيات[1].

يقوم هذا النموذج على **مجموعة من الوضعيات التجريبية** ثم إجراؤها وفق منهجية سليمة في أغلب الحالات، حيث يطلب من جماعات من المتعلمين (تتكون من ثلاثة أفراد في كثير من الأحيان) حل مشاكل معيّنة (من النوع الذي وضعه بياجيه نفسه) بشكل جماعي. ثم تقارن النتائج التي حصلت عليها الجماعات التي اشتغل أفرادها جماعة بنتائج الجماعات التي اشتغل أعضاؤها فرادى[2]، ويشرح دواز(Doise) وكليرمون(Clermont) ولورانزي سيولدي (Lorenzi-Cioldi) في كتاب تركيبي (1992) النتائج الرئيسية لمجموع تلك الأبحاث كما يلي[3]:

1. يساعد **التفاعل الاجتماعي**، في ظروف جيّدة، تلاميذ مستوى معيَّن على إنجاز مهام لا يستطيعون إنجازها فرادى.
2. إذا واجه أولئك التلاميذ تلك المهام مرة أخرى، فإنهم يتمكّنون من إنجازها فرادى.
3. إن البنيات التي تتكون على أساس تلك المهام تكون قارة وقابلة للتعبئة من أجل إنجاز مهام جديدة.
4. يترتّب عن ذلك أن الصراعات السوسيو-معرفية تكون محرّكا للتعلم.

وقد مكّنت الأعمال التي قام بها فوندون بلاس (Vandenplas 1999) من فهم الشروط التي يكون فيها التفاعل الاجتماعي أكثر فعالية، وذلك من خلال تغيير تكوين الجماعة التجريبية من حيث تفاوت أعضائها في درجة النمو، والشروط التي يتم فيها إنجاز المهمة المطلوبة[4]. وقد استنتج من ذلك ما يلي[5]:

1. توجد مستويات تفاوت قصوى (المطلوب ألا تكون الجماعة جد متجانسة، ولا غير متجانسة جدا).
2. يوجد احتمال كبير لتعبئة المعلومات التي يأتي بها التلاميذ الآخرون الذين تتكون منهم الجماعة بشكل فعّال إذا دخلت في صراع مع الشيمات القائمة، وإذا كانت التفاوتات بين مستويات التلاميذ غير كبيرة جدا.
3. إن الشروط التي يتم فيها إنجاز المهمة والمعلومات التي يأتي بها باقي أفراد المجموعة، تساعد التلميذ على أخذ مسافة إزاء وجهة نظره الخاصة.
4. إن شروط المهمة المطلوب إنجازها تساعد التلاميذ على الانخراط في وضعية التعلم (طابعها الدال والرهان الاجتماعي المرتبط بها).

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] المرجع نفسه، ص 129-130.

[3] المرجع نفسه، ص 130.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

النظرية البنائية الاجتماعية عند فيجوتسكي(L.S.Vygotski):

لقد اهتم فيجوتسكي **(Vygotski)**مثل **جون ديويبالتطور الاجتماعي للعقل** أو ما يطلق عليه **بالوظائف العقلية العليا**. وكان على معرفة وثيقة بعلماء النفس في عصره من السلوكيين والجشطالتيين، كما كان مطّلعا على أعمال **بياجيه**. ولقد استمد **فيجوتسكي** من ماركس فكرته الاجتماعية القائلة:" **إنَّ الحياة العقلية للناس تتشكّل من خلال الأنشطة الاجتماعية التي يشاركون فيها** "[1].

ولقد أثبت **فيجوتسكي** أن **الوظائف العقلية العليا** تتطوّر بالمشاركة في الأنشطة الاجتماعية؛ ولهذا أكّد على **السياق الاجتماعي للتعلّم**. ومدخل فيجوتسكي كان عبارة عن **مدخل تاريخي**؛ لأنه لا ينظر للتعلّم الفردي ودوره في النشاط الاجتماعي ضمن سياق محدّد، بل يرى أيضا أن كل أنواع الأنشطة المتاحة هي شكل من أشكال الحياة الاجتماعية[2].

في الوقت الذي يركز **نموذج بياجيه** على بناء الفرد لمعارفه بفضل تفاعله مع الأشياء، وفي الوقت الذي يعطي **النموذج البنائي الجديد** أهمية كبيرة لدور الأقران الذي يشكل مصدر الصراع السوسيو-معرفي، يعيد **نموذج فيجوتسكي** الاعتبار لدور الراشد في عمليتي النمو والتعلم.

الافتراضات التي تقوم عليها نظرية النمو الاجتماعي

تقوم هذه النظرية على أربعة افتراضات أساسية، انعكست بعد ذلك على التدريس:

الافتراض الأول: للحديث الذاتي دور مهم في عمليتي التعلُّم والتفكير: تعدّ اللغة وسيلة أساسية للتفكير والنمو المعرفي، فهي تزوّد المتعلِّم بطرق التعبير عن الأفكار، ووسائل لطرح الأسئلة ووعاء لاستيعاب المفاهيم اللازمة لعملية التفكير، فعندما نواجه مشكلة ما، فإننا نفكّر بواسطة كلمات وجمل جزئية، ومن هنا ركّز فيجوتسكي على دور اللغة في النمو المعرفي مقارنة بـ بياجيه[3].

ويعتقد فيجوتسكي أن اللغة التي تكون في شكل **حديث ذاتي** تعمل على توجيه النمو المعرفي. وبما أن **الحديث الذاتي** يساعد المتعلمين على تنظيم أفكارهم فيصبح من المعقول السماح لهم وتشجيعهم على استخدامه في المدرسة، مع الإصرار على استخدامه **بصمت تام**، وخاصة مع هؤلاء الصغار الذين يحاولون حل مسألة أو مشكلة صعبة، ويلاحظ أنه كلما زادت **تمتمة الأطفال** كان ذلك مؤشرا على أنهم بحاجة إلى مساعدة أكثر. وإذا صرفت بعض الوقت في مراقبة الأطفال فستجدهم **يتحدّثون مع أنفسهم** وهم يلعبون، وهذا ما أطلق عليه فيجوتسكي **الحديث الذاتي**[4].

ويرى بياجيه أن **الحديث الذاتي المتمركز حول الذات** هو بمثابة مؤشر على أن الطفل لا يستطيع رؤية العالم من وجهة نظر الآخرين؛ لأنهم يتحدثون عن الأشياء التي تهمهم وحدهم دون سامعيهم. وكلما

[1] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 51.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 52.

[4] المرجع نفسه، ص 53.

نضج هؤلاء الأطفال، كما يرى بياجيه، فإنَّهم يطوّرون **الحديث التفاعلي الاجتماعي** من خلال الإصغاء وتبادل الأفكار[1].

إلا أن أفكار **فيجوتسكي** تختلف عن **بياجيه** عند الحديث عن **حديث الأطفال الذاتي**، فهو يتفق معه في أنه مؤشر لعدم نضج الطفل المعرفي، في حين يختلف عنه ويقترح أن هذه التمتمة تلعب دورا مهما في التطور المعرفي...وقد أكد على أن تحوّل **الحديث المسموع إلى الحديث الصامت الداخلي** يعدّ عملية أساسية في النمو المعرفي ويستخدم الطفل اللغة خلال هذه العملية في إنجاز النشاطات المعرفية المهمة لحل المشكلات، التخطيط، تكوين المفاهيم، تعلّم الضبط الذاتي[2].

وينزع الأطفال إلى استخدام **الحديث الذاتي** عندما يعانون من صعوبات، فيشعرون بالارتباك عندما يرتكبون خطأ ما. ولذا **فالحديث الذاتي** لا يساعدنا فقط على حل المشكلات بل يتعدّى ذلك ليسمح لنا بتنظيم تصرفاتنا[3].

الافتراض الثاني: كل متعلّم يجب أن يصل إلى أقصى درجة في نطاق نموّه الحدّي

توجد حسب **فيجوتسكي**، لحظتان أساسيتان في عملية التعلم، في اللحظة الأولى (اللحظة المناسبة)، يتدخّل الراشد ليعطي الانطلاقة للتعلم، لا يستطيع التلميذ أن يقوم بهذه العملية بمفرده. وإذا كانت اللحظة مناسبة وفعل الراشد ملائما أمكن للتلميذ في لحظة ثانية أن يشتغل بمفرده اعتمادا على معارفه المكتسبة وحدها. هذا هو أساس مفهوم **(المنطقة الأقرب للتنمية)**، وهي الفرق بين مستوى معالجة وضعية معيّنة تحت إشراف الراشد وبمساعدته، ومستوى معالجتها من قبل المتعلم بمفرده...ويشير فيجوتسكي بوضوح إلى أن التعلم هو مرحلة مؤسِّسة للنمو الذهني للطفل. فهو يعمل على تفعيل هذا النمو بإيقاظ سيرورات تطويرية لا يمكن أن تتحقق بدون ذلك التعلّم[4].

قد يكون المتعلم على وشك حل مشكلة، إلا أنَّه بحاجة إلى بعض **الموجِّهات أو الإيحاءات أو المساعدة من الآخرين** للتمكّن من تذكّر بعض الجزئيات والخطوات اللازمة لحل تلك المشكلات. ويُعرَّف **نطاق النمو الحدّي** بأنَّه:" المساحة أو المنطقة التي لا يستطيع فيها الطفل حل المشكلة إلا بمساعدة وتوجيه الراشدين أو بالتعاون مع زميل أكثر نموا منه. أي أنها تلك المنطقة التي تكون فيها التعليمات ذات فائدة وتؤدي إلى تحقيق الغاية؛ وهي بذلك المنطقة التي يمكن أن يحدث فيها التعلم الحقيقي "[5].

إذن هي اكتشاف المعرفة التي يكتسبها المتعلم إذا تلقى مساعدة من الآخرين أو تفاعلا اجتماعيا معهم من أجل النمو المعرفي بصورة متكاملة. وتمثل هذه المنطقة مجالا للتفاعل الاجتماعي؛ ولهذا تنص

[1] المرجع السابق، ص 53.

[2] المرجع نفسه، ص 53-54.

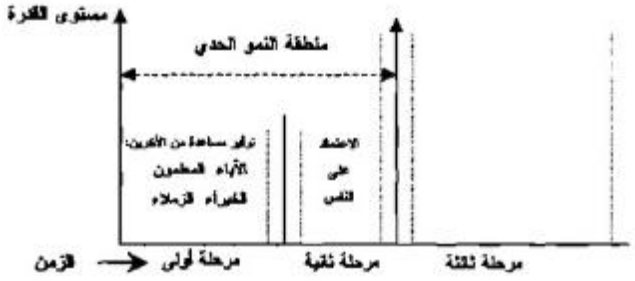
[3] المرجع نفسه، ص 54.

[4] كزافييه روجيرس، مرجع سابق، ص 131.

[5] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 54.

نظرية فيجوتسكي على أن **التفاعل الاجتماعي يلعب دورا أساسيا في النمو المعرفي**. كما تؤكد على أن أي شيء يمكن تعلُّمه من خلال التفاعل الاجتماعي، بما يؤدي إلى تكامل البنية العقلية للأفراد[1].

وتتجسّد أفكار فيجوتسكي عن **الحديث الذاتي والنمو المعرفي مع فكرة منطقة النمو الحدي في مساعدة الراشد للطفل في حل المشكلة أو إنجاز عمل ما باستخدام الموجّهات أو الإيحاءات اللفظية.** وتقلّ هذه المساعدة تدريجيا كلما اتّبع المتعلّم هذه الموجّهات[2].



شكل (٢- ٢) يبين منطقة النمو الحدي.

الافتراض الثالث: التعلُّم بمساعدة الآخرين

يرى فيجوتسكي أن **سيرورات النمو الداخلية للطفل** لا تكون ممكنة، في أوقات معينة، إلا في إطار تواصل هذا الأخير مع الراشد أو مع الأقران[3]. ولا يستطيع إحداث هذا التواصل إلا من خلال اللغة فهي أساس النمو المعرفي لدى المتعلّم. ويعمل الراشد والأقران أو من يتعامل مع المتعلّم كموجّهين له؛ إذ يزوّدونه بالمساعدة اللازمة لتطوير قدراته على الفهم ونموها. فالطفل لم يولد وحيدا في هذا العالم ليكتشف العمليات العقلية كالتصنيف والمحافظة على نفسه، وإنما يكتشف هذه العمليات بمساعدة أفراد الأسرة والأقران والمعلِّمين[4].

وتتم معظم **توجيهات المحيطين** بالطفل من خلال اللغة أو ملاحظة الطفل الأداء المتقن لعمل ما؛ مما يساعد الطفل على التعلم. لقد أطلق فيجوتسكي على المساعدة التي يقدّمها الراشدون للطفل **المساندة.** ويستخدم الأطفال هذه **المساندة** أثناء بنائهم للفهم الذي يؤدي في النهاية إلى حلّ مشكلاتهم بأنفسهم[5]؛ وهكذا يميّز فيجوتسكي (1987) بين التعلم والنمو؛ الأول: وهو المرحلة الأولى التي يتدخل فيها الراشد، والثاني: وهو المرحلة الثانية حيث يمكن لسيرورة داخلية فردية أن تشتغل تبعا لآلياتها الخاصة[6].

---

[1] المرجع السابق، ص 54-55.

[2] المرجع نفسه، ص 55.

[3] كزافييه روجيرس، مرجع سابق، ص 131.

[4] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 55.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] ينظر كزافييه روجيرس، مرجع سابق، ص 131.

ويكون هذا الدعم أو المساندة على **شكل إيحاءات أو تجزئة المشكلات إلى خطوات وإعطاء أمثلة أو نماذج تطور نمو الطفل كمتعلم، وتقديم التشجيع في الوقت المناسب وإعطاء معلومات**...ثم السماح للمتعلمين بالاعتماد على أنفسهم في حل المسائل والمشكلات[1].

لقد تطوّرت **فكرة التلمذة المعرفية** وهي فرضية من فرضيات فيجوتسكي الاجتماعية، لاسيما في الجزء المعرفي منها، فمثلما تتضمن التلمذة الحرفية العادية أو التقليدية قيام صبي بالتتلمذ على يد حرفي ماهر يتعلم مهنته أو حرفته؛ فإن **التلمذة المعرفية** تتمضن أيضا قيام المتعلم بالمشاهدة والتفاعل مع مجموعة خبراء أو مجموعة أقران أكثر تمكّنا في العمليات المعرفية. وتستخدم **التلمذة المعرفية خبرات اجتماعية لتشكيل التعلم وإحداث تكامل في العملية المعرفية**[2].

ويبدأ مفهوم **التلمذة المعرفية** بمشاهدة المتعلم نموذجا أو عدة نماذج من أقرانه الأكثر منه خبرة ومهارة في المهام المعرفية المتعلمة، ويكون مقدم النموذج هو المعلم، ويتبع تقديم النموذج إرشادات وتوجيهات...في المحاولات الأولية من العمليات المعرفية الجديدة على المتعلّم. ويتضمّن جزء من التدريب الحصول على **تغذية راجعة** من القائد أو المعلِّم أو المتعلِّم الأكثر كفاءة وتمكّنا[3].

وتكون هذه التغذية في شكل مساعدة معرفية؛ حتى يتمكّن المتعلم من أداء العملية بنجاح. وبعد تقديم هذه المساعدة المعرفية حافزا أو تعزيزا. وتعمل هذه الحوافز على إمداد المتعلم بتلميحات تساعده على أداء عملياته بنجاح[4].

ويتم تقليل تلك التلميحات أو التغيرات تدريجيا؛ مما يساعد على السيطرة على تلك المهمة المعرفية شيئا فشيئا، ومن ثم يعتمد على نفسه، ويقلّل اعتماده على المساعدة الخارجية حتى يستغني عن هذه المساعدة نهائيا[5].

الافتراض الرابع: للمحادثة التعليمية دور كبير في التعلّم

يتطلّب كل من التعلُّم الفعَّال والفهم ضرورة **التفاعل والمحادثة أو الحوار**. ويحتاج المتعلِّمون إلى مجهود في حل المشكلات إلى أن يصلوا إلى **منطقة نموّهم الحدّي**. وهم بحاجة إلى **المساندة** التي يحصلون عليها من خلال التفاعل مع المعلِّم والمتعلِّمين الآخرين. وتعدّ **المحادثة التعليمية** بديلا عن المحاضرة التقليدية التي يسيطر فيه المعلِّم على **الموقف التعليمي**. فهدف المعلِّم هو مشاركة جميع الطلبة في المناقشة، وهكذا يصبح المعلِّم موجّها يساعد المتعلمين في تحديد طريقة فهمهم للمشكلة[6].

---

[1] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 56.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 57.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يتصوّر العالم الروسي **فيجوتسكي** أن الكلام – لدى الطفل – يكون اجتماعيا في البداية ثم يليه الكلام المتمركز حول الذات وبعده الكلام الداخلي (أو التفكير)[1].

أي أن عملية التفكير اللغوي تكون في مرحلة متأخرة بعد الكلام الاجتماعي، ثم الكلام الذاتي أي المتمركز حول ذاته، لماذا؟ لأن الطفل في هذه المرحلة المتأخرة يستطيع أن يفكّر في صمت مع نفسه بدون لغة منطوقة، بل بلغة داخلية، وهي التفاعل بين اللغة والتفكير. فلا يسمعه أحد سواه، ولذا نرى الطفل المتأخر في نموه عن هذه المرحلة (مرحلة التفكير اللغوي) يكرّر كلماته وينطقها بصوت خافت بدون وعي أو تفكير أو ملاحظة أن أحدا يسمعه[2].

ويرى **فيجوتسكي** أن **التعلم النشطوالفهم** يتطلبان **التفاعل والمحادثة**، فالطلبة يحتاجون إلى الكفاح في حل المشكلات في منطقة نموهم **(الحدية التقريبية)**، أي المنطقة التي لا يستطيع فيها الطفل حل المشكلة بمفرده إلا بمساعدة وتوجيه الراشدين أو التعاون مع زميل أكثر نموا منه. وقد أطلق **فيجوتسكي** على هذا النمط من التفاعل **بالمحادثة التعليمية**، لأن المعلم قد خطّط لها كي تستثير المتعلّم، وهذه **المحادثة التعليمية** ليست محاضرة أو مناقشة تقليدية، بل يكون المعلِّم موجّها ليساعد الطلبة على تحديد طريقة فهمهم للمشكلة، وبهدف إشراك جميع الطلبة في المناقشة[3].

عاد عالم النفس الروسي **غال بيران (Gal Perin)** إلى فرضية **فيجوتسكي** (يجب أن يؤدي التعلّم إلى الاستبطان، أي إلى ظهور سلوكات ذهنية) وتناولها بمزيد من التفصيل[4].

يرى **غال بيران** أن التعلّم يتميّز بأربعة متغيّرات مستقلة هي[5]:

1. **مستوى السلوك** الذي يمكن أن يكون من طبيعة مادية أو شفهية أو ذهنية. فلتنمية السلوكات الذهنية بشكل لائق، من الضروري المرور عبر سلوكات مادية (الاستعمالات اليدوية) وشفهية (التعبير أو التصوّر).
2. **مستوى كمال السلوك:** يتوفر السلوك في شكله الكامل على ثلاث خصائص هي **الاتجاه (الهدف والوظيفة)، والتحقيق والمراقبة**. خلال التعلم، يتطور السلوك، عموما، من شكله الكامل إلى شكل مختصر.
3. **مستوى تعميم السلوك:** يكتسب كل سلوك تم تعلمه قابلية تطبيق أعم. فهو يطبق في البداية على أشياء وسياقات خاصة، ثم يعمّم على أشياء وسياقات أخرى أكثر عمومية، وأكثر تجريدا.
4. **درجة التمكّن من السلوك:** يكون السلوك المكتسب في البداية بطيئا ومترددا وواعيا، ليزداد بعد ذلك سرعة وثباتا وآلية.

---

[1] عطية سليمان احمد: في علم اللغة النفسي؛ نمو الدلالة وتكوين المفاهيم دراسة ميدانية لاكتساب الدلالة لدى الأطفال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، الطبعة الأولى، 2014م، ص 50.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] حسين محمد أبو رياش وآخران، مرجع سابق، ص 22.

[4] كزافييه روجيرس، مرجع سابق، ص 131.

[5] المرجع نفسه، ص 131-132.

نموذج التعلم البنائي:

تتعدَّد نماذج التدريس القائمة على **الفلسفة البنائية** نظرا لما تتضمنه تلك الفلسفة من نظريات عديدة في عملية التعليم والتعلم، وتؤكد هذه النماذج على الدور النشط للطالب في عملية التعلّم كما تؤكد على المشاركة الفكرية للطالب بحيث يحدث تعلما ذا معنى قائم على الفهم[1].

هذا ويعدّ نموذج التعلُّم البنائي أحد النماذج التعليمية القائمة على المبادئ الرئيسية للفلسفة البنائية، والذي يعمل على تحقيق أهدافها، كما أنَّه يهتم بجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية، فالمتعلِّم هو الذي يقوم بالبحث عن المعرفة أو التفكير للوصول إلى أكبر عدد ممكن من الحلول لمشكلة معيَّنة مستخدما قدراته الخاصة، لذا فهو من النماذج التي تساعد على تنمية التفكير[2].

مراحل نموذج التعلم البنائي:

يسير **نموذج التعلم البنائي** وفق أربع مراحل متتابعة هي: مرحلة الدعوة، مرحلة الاستكشاف والاكتشاف، مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول، ومرحلة اتخاذ الإجراءات بهدف تحقيق الأهداف التعليمية المحددة[3].

1. **مرحلة الدعوة**: ويقصد بهذه المرحلة أن يقوم المعلِّم بجذب انتباه الطلاب إلى ما يريد عرضه عليهم سواء أكان درسا أم مشكلة معينة يريد منهم الوصول إلى حلّها، إذا مرحلة الدعوة متوقفة في المقام الأول على المعلم وشخصيته والطريقة التي يتبعها في جذب انتباه طلابه، وقد تتم الدعوة من خلال قيام المعلم بطرح بعض الأسئلة أو المشكلات التي قد تبدو محيرة أو متناقضة لدى الطلاب، إلا أن مثل هذا النوع من الأسئلة هو الذي يدعو الطلاب إلى التأمل والتفكّر لأنها تثير دهشتهم[4].
2. **مرحلة الاستكشاف والاكتشاف والابتكار**: تأتي هذه المرحلة بعد المرحلة السابقة والتي يكون فيها المعلم قد قام بطرح مشكلة على الطلاب طالبا منهم التوصل إلى حل لتلك المشكلة ويقوم المعلم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل غير متجانسة فيقوم الطلاب من خلال العمل بتلك المجموعات بتحدي قدراتهم العقلية، والبحث عن إجابات لما يتولد لديهم من أسئلة واستفسارات أثناء قيامهم بالملاحظة والتجريب، ثم بعد ذلك يقوم كل طالب بطرح ما توصل إليه من أفكار ومقترحات على أقرانه من الذين يبحثون عن حل للمشكلة نفسها، لأن العمل هنا يتم بروح الجماعة ويجب ملاحظة أنه ليس من الضروري أن تعمل جميع المجموعات بالعمل نفسه، وإنما قد تقوم كل مجموعة بمهمة معينة تعمل على تحقيقها[5].

---

[1] محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 266.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 266-267.

[5] المرجع نفسه، ص 267.

3. **مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول**: تعتمد هذه المرحلة بشكل أساسي على الطلاب، حيث يقومون بتقديم ما تم التوصل إليه من تفسيرات وحلول ومقترحات، وذلك من خلال الطالب الذي قد أنابته كل مجموعة للتحدث باسمها. فتقوم المجموعات الواحدة تلو الأخرى بتقديم ما توصلت إليه. ولا نغفل في هذه المرحلة الدور الأساسي الذي يؤديه المعلم فهنا يقوم المعلم بالاستماع الجيد لمقترحات الطلاب دون تدخل أو اعتراض حتى وإن كان في مقترحاتهم ما هو خطأ أو غير صحيح، فيجب عليه ألا يقابل هذه الأشياء بنوع من السخرية أو الاستهزاء أو التقليل من شأن هؤلاء الطلاب، حتى لا يصيبهم بنوع من الإحباط، ولأن هدف البنائية هو جعل الطالب معتمدا على نفسه في البحث عن الحقيقة فإذا توصل إليها بشكل خطأ في المرات الأولى فإنه بعد ذلك سوف يصل إلى هذه الحقيقة بشكل صحيح[1].

ولكن ليس المقصود بذلك أن يقبل المعلم مقترحات الطلاب الصحيحة وغير الصحيحة ويسلم بها ويعتبرها حلولا صالحة للمشكلة، وإنما استماعه الجيد لما يقدم إليه من مقترحات وحلول يكون أثناء عرض الطلاب لمقترحاتهم، إلا أنه أثناء التعقيب وبعد انتهاء المجموعات جميعها من عرض كافة مقترحاتهم يقوم بمناقشة هذه المقترحات مع كل مجموعة على حدة، فالمقترحات الصحيحة ينوّه عنها ويطلب من الطلاب تقديم تفسير لهذه المقترحات أو الحلول، أما المقترحات غير السليمة فإنه أثناء مناقشة الطالب لها يكون المعلم قد توصل أو استقرأ الأسباب التي جعلت الطلاب يقومون بالتفكير الخطأ فيقوم بإرشادهم إلى الطريق الصحيح والسليم الذي يجعلهم يتوصلون إلى الحل الصحيح للمشكلة بأنفسهم[2].

مما سبق نجد أن هذه المرحلة تعد أهم مرحلة بالنسبة للمعلم حيث إنها تساعده في التعرف على المستوى الحقيقي لطلابه كما تساعده في التوصل إلى بعض الفروق الموجودة لدى الطلاب ليس هذا فحسب بل إنها تساعده أيضا في التعرف على بعض طرق وأساليب التفكير الخطأ التي قد يتبعها الطلاب في أثناء حلهم لبعض المشكلات التي تواجههم ومن ثم إيجاد الطرائق المناسبة لعلاجها[3].

4. **مرحلة اتخاذ الإجراء:** في هذه المرحلة يقوم الطلاب بتطبيق ما تم التوصل إليه من مقترحات ونتائج وتفسيرات في خبرات جديدة يمرون بها أو مشكلات أخرى يبحثون عن حل لها. وبالتالي في هذه المرحلة يقوم المعلم بإعطاء الطلاب مشكلة معينة قد تكون مماثلة إل حل ما المشكلة الأساسية المطروحة سابقا ويطلب من الطلاب أن يقوموا بإيجاد الحلول المناسبة لتلك المشكلة، من هنا نجد أن هذه المرحلة تعطي فرصة كبيرة للمعلم كي يقوم بتقويم طلابه كما أنها تعطي الطلاب فرصة أيضا كي يقوّموا أنفسهم. ويقتصر دور المعلم هنا على التوجيه والإرشاد للطلاب أثناء قيامهم بالأنشطة المختلفة وتشجيعهم على مواصلة القيام بهذه الأنشطة دون تدخل كبير منه[4].

---

[1] المرجع السابق، ص 267-268.

[2] المرجع نفسه، ص 268.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 268-269.

ومراحل نموذج التعلم البنائي متكاملة فيما بينها حيث تؤدي كل مرحلة مهمة معينة تمهيدا للمرحلة التي تليها، فمرحلة الدعوة تؤدي إلى دفع الطلاب إلى البحث للوصول إلى حل فيما يعرض عليهم بهذه المرحلة، وفي مرحلة الاستكشاف ينخرط الطالب في الأنشطة بحثا عن الحل فيما يعرض في المرحلة السابقة وفي مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول يقود المعلم الطلاب إلى التوصل إلى الحقائق والمفاهيم والقوانين المطلوبة من خلال حلولهم وتفسيراتهم ومقترحاتهم وفي مرحلة اتخاذ الإجراء يتم تطبيق المفاهيم التي تم التوصل إليها في مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول في مواقف مشابهة أخرى، وفي أثناء قيام الطلاب بممارسة أنشطة مرحلة اتخاذ الإجراءات قد تصادفهم معلومات جديدة تؤدي إلى دعوة جديدة وهكذا تبدأ حلقة جديدة من نموذج التعلم البنائي[1].

التدريس وفق نظرية البنائية الاجتماعية:

يقوم التدريس على عدة مبادىء[2]:

- يعد التعلم والنمو بمثابة نشاط اجتماعي تعاوني.
- يستخدم نطاق النمو الحدي كمرشد في التصميم المنهجي وتخطيط الدرس.
- يتم التعلم المدرسي في سياق ذي معنى؛ بحيث لا يكون منفصلا عن نمو المتعلم المعرفي في العالم الحقيقي.
- يجب أن يكون الفصل مجتمعا تعليميا، مما يستوجب الاهتمام بإعداد الجانب المادي؛ مثل: إعادة ترتيب المقاعد، وترتيب الحيّز المكاني.

دور المعلم[3]:

- التركيز على فكرة؛ اختيار المعلم فكرة لتكون محور النقاش، ولديه خطة لمعالجتها، والاستفادة من الخلفية المعرفية المتوافرة.
- ربط الأفكار، وإعطاء المتعلمين المعلومات الضرورية حول الفكرة ومصادرها وكيفية الوصول إليها وتوظيفها.
- التعليم المباشر لمهارة أو مفهوم محدّد للمتعلمين.
- استثارة لغة ذات تعبيرات معقّدة...ليستثير المتعلمين ومشاركتهم في طرح الأسئلة والتلخيص.
- الوصول إلى قواعد ومبادئ يستند إليها الفرد في مواقفه: يطلب من المتعلمين إعطاء آرائهم مع تدعيمها بالبراهين والأدلة اللفظية والصور.
- يطرح المعلم بعض الأسئلة معروفة الإجابة والتي تحتمل أكثر من إجابة.
- الاستجابة لإسهامات المتعلمين مع الحفاظ على خطة للمناقشة وتماسكها.

[1] المرجع السابق، ص 269.

[2] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 57-58.

[3] المرجع نفسه، ص 58-59.

- المحادثة المتصلة وتكون تفاعلية متعددة الجوانب متصلة الأدوار مبنية على ما سبق.
- توفير جو يتّسم بالتحدي دون تهديد تسوده مشاعر الحب والمودّة والاحترام والتعاون.
- المشاركة العامة بما في ذلك الأدوار التي يخترها الفرد فلا يحدد من سيتحدّث في المناقشة وإنما الأمر متروك للمتعلمين أنفسهم.
- يشجّع المتعلمين على الاشتراك مع الأقران منذ بداية العام الدراسي.
- يخطّط لإحداث مواءمة بين المتعلمين والبيئة المدرسية.
- يتواصل يوميا مع تلاميذه من خلال خطط المنهج، وعمليات تقويم إنجاز المتعلمين.
- يكون ثابتا حازما وفي الوقت نفسه مرنا في توجيهاته للمتعلمين وتوقعاته منهم.
- يستطيع أن يقيم نفسه وخبراته التدريسية.

دور المتعلّم[1]:

- يحاول حل المشكلات التي تطرح عليه.
- يعمل بصورة متعاونة مع زملائه لرفع منطقة نموه الحدي.
- يشارك في الفعاليات العامة وطرح الأسئلة والتلخيص وإعادة الصياغة.
- يكون قادرا على التفاعل الاجتماعي.
- يتعاون مع المتعلمين الآخرين.
- ينشط في المواقف التعليمية التي يصممها المعلم.
- يولد أفكارا جديدة وينتج حلولا للمشكلات المطروحة.
- يحاول الوصول لمستوى التمكّن والكفاءة بمساعدة زملائه.
- يناقش تصوراته ويطرحها من خلال المحادثات والمناقشات التي يوفرها المعلم.
- يتبع الإيحاءات والموجهات اللفظية التي يوجهها المعلم.
- يكون عضوا عاملا في مواقف الجماعة المختلفة.
- يكون قادرا على تشخيص حالات المجموعة من خلال العمل التعاوني مع الأقران.
- يكون عضوا في الحلقات الدراسية.
- يكون قادرا على تقويم كفاءته في التفاعل وعمله مع المجموعة.

الوسائط التعليمية: ورشة العمل الجماعية، الزيارات الميدانية، تنظيم الحلقات الدراسية، زيارة المكتبات والمتاحف، عمل الندوات الثقافية، تنظيم بيئة الفصل المادية ووضع المقاعد في شكل تجمعات تسمح بمزاولة النشاط الجماعي[2].

[1] المرجع السابق، ص 59-60.

[2] المرجع نفسه، ص 61.

التقويم[1]:

- المشروعات الجماعية هي مشروع شامل للمهارات يتطلب إبداء فكر المتعلمين ويدير شرحا أو يقدّم أداء في الفصل أمام الأقران. وقد يأخذ شكل مناقشة بين الأفراد أو الجماعات.
- العروض الشفوية والمقابلات تسمح المقابلات أو العروض الشفوية للمتعلمين بتبادل المعرفة فيما بينهم عن طريق سماع حديث المتعلمين في المواقف المختلفة.
- المقالات: تستخدم المقالات منذ القدم لتقويم فهم المتعلم لموضوع معين من خلال وصف مكتوب أو تفسير موضوع ما. وتوضح المقالات كيفية استخدام المتعلم للحقائق في سياق معين. وتتطلب أسئلة المقال تحليلا ناقدا، وكذلك تستخدم المقالات في تقويم مهارات التعبير.
- ملفات أو سجلات الأداء: تحتوي هلى تجميعات لعمل المتعلّم فهو يصف ويجمع أداء الفرد خلال فترة زمنية لتوضح عمل المتعلّم.

استراتيجية التعلم التعاوني:

إن السائد في مدارسنا وثانوياتنا نمطين من العلاقات البيداغوجية التعلّمية بين المتعلِّمين؛ نمط التعلُّم الفردي ونمط التعلُّم التنافسي، وهذا ما حدى ببعض التربويين لا يتفقون في كون حجرة الدرس يمكنها ان تجمع ثلاثة أنماط من التعلّم في الآن نفسه، فبالإضافة إلى النمطين السابقين نضيف نمطا ثالثا يظل غائبا أو يكاد وهو التعلّم التعاوني. وقد جمعها محمد رضا البغدادي فيما يلي[2]:

1- يشترك المتعلِّمون في منافسات مكسب وخسارة لكي يروا من الأفضل (التنافسية).
2- يعمل المتعلِّمون مستقلين لتحقيق أهدافهم التعلُّمية الخاصة بكل واحد منهم لكي يصل إلى معيار متعارف عليه للتفوّق (الفردية).
3- يعمل المتعلِّمون متعاونين في جماعات صغيرة بحيث يكون كل فرد في هذه الجماعات متمكِّنا من المادة الموكولة إليه (التعاونية).

يعد التعلّم التعاوني من الاستراتيجيات الحديثة والمتطوّرة التي تضفيعلى العملية التعليمية كثيرا من الحيوية وتبعد عنها الملل والضجر لدى المتعلِّمين على وجه الخصوص، حيث إنها تزوّدهم بالقدرة على المشاركة الإيجابية في بناء تعلُّماتهم بأنفسهم؛ وتخرجهم من تعلُّم صفي أكاديمي إلى تعلُّم ينمّي قدرات التفكير الناقد وزيادة الفعالية الذاتية وارتفاع مستوى الإنجاز لارتباط هذا التعلُّم بالجماعة.

تعريف التعلّم التعاوني: هناك تعريفات كثيرة للتعلم التعاوني سنقتصر على التعريفات الإجرائية، حيث يعرِّفه **محمد السيد علي** بأنه استراتيجية تعلُّم يتم فيها تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسين من حيث مستوياتهم التحصيلية السابقة، وتعمل كل مجموعة معا لإنجاز مهارات تعليمية محددة وكل طالب عليه أن يتعلّم ويعلّم ويساعد بقية أفراد مجموعته في تنفيذ المهام المطلوبة، وتكون

[1] المرجع السابق، ص 61-62.

[2] ينظر محمد رضا البغدادي وآخران: التعلُّم التعاوني، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، 1426هـ/2005م، ص 13.

فيها العلاقة ترابطية بين تحقيق الفرد لأهدافه وأهداف الآخرين، ويعمل الجميع للوصول إلى الحد الأعلى للتعلّم سواء للفرد أو للآخرين، يكون الاعتماد فيها إيجابيا متبادلا بين أعضاء كل مجموعة. تقلل العبء عن المدرّس من حيث مسؤوليته الكاملة عن عملية التدريس، فيتحدّد دوره في مراقبة وتوجيه وإرشاد وتقويم التعلّم لدى المتعلِّمين في المجموعات، فهي استراتيجية تعلّم خاصة بالفصل، حيث إنها تسهل التعلم وفهم المشكلات[1].

يحدِّد التعريف السابق مجموعة من العناصر والمقوِّمات التي تحقِّق التعلُّم التعاوني هي:

- العمل في مجموعات متنوِّعة في مستويات الذكاءات وفي تعدّدها.
- مجموعات العمل صغيرة حتى يسهل العمل؛ لأنه كلما زاد عدد المتعلِّمين صعب التحكُّم فيهم.
- دور المتعلِّمين تعليمي تعلُّمي.
- تعتمد أساسا على تعزيز أعلى مستويات السلوك وإكسابها للطلاب،
- دور المدرِّس تشكيل مجموعات المتعلّمين وتوضيح مهامهم وإرشادهم عند العجز.

العناصر الأساسية للتعلم التعاوني:

لكي ينجح في إعطاء مخرجاته التربوية، سواء أكاديمية أو اجتماعية أو انفعالية، فلا بد من توافر خمسة عناصر رئيسة هي[2]:

1- **الاعتماد المتبادل الإيجابي:** ويعني هذا المبدأ أن كل فرد في جماعة صغيرة هو عنصر هام فيها، ويعتمد عليه أفراد الجماعة الآخرين، ولديه ما يقدمه لهم في المهمة الموكلة إليه. ويدرك كل فرد أن نجاح الجماعة مسؤوليته الشخصية كما هو مسؤولية الجماعة ككل، أي الكل للفرد والفرد للكل. فأفراد الجماعة يرتبطون في ثلاثة عناصر هي: الطريقة أو الكيفية والعمل والمكافأة. ولزيادة الدافعية، والمسؤولية الفردية، ونجاح العمل فلا بد من زيادة الاعتماد الإيجابي، وتحديد المهام والأدوار، ونوع المهمة، وحجم المجموعة، الأمر الذي يساعد على توفير الألفة وخلق الترابط بين الزملاء، ويدعم الاعتماد المتبادل الإيجابي بمكافأة المجموعة التي تحقق الهدف المطلوب منها.

2- **التفاعل وجها لوجه:** ويعني ضرورة جلوس أفراد الجماعة مع بعضهم والتفاعل لفظيا وبصريا، يتبادلون وجهات النظر، ويتناقشون بشكل عقلاني سعيا للوصول إلى فهم مشترك وحلول متفق عليها. ونشير في هذا الأساس إلى ضرورة زيادة علاقة الوجه للوجه وتحديد واجبات أفراد كل جماعة والالتزام بالعلاقات داخلها بما يحقِّق التوافق النفسي بين عناصرها والتنافس الاجتماعي ودعم التفاعل بين الأفراد وتحديد أبعاده من خلال المعلومات والمعارف وتقديم التغذية الراجعة وتحسين الأداء واتخاذ قرارات عالية الجودة والموافقة

[1] ينظر محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 248.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 249-250. وينظر محمد رضا البغدادي وآخران، مرجع سابق، ص 47-54.

على الجهود المتبادلة. وقد أشار البعض إلى تحقُّق التفاعل الأمثل عن طريق بناء مجموعات صغيرة تتراوح بين (2-7) أفراد من أجل التقليل من مشكلات كثرة العدد وزيادة التواصل، وتقوية التفاعل وخلق التفاهم من خلال الحركات المعبّرة للوجه وتقارب الرؤوس معا، ويساعد التفاعل الإيجابي في تدعيم كل فرد للآخرين، كما يساعد التفاعل في تحفيز النجاح والتفوّق وتحقيق أكبر فائدة للتعلم، ومن مميزات التفاعل وجها لوجه أنه ينمّي الفهم لدى المتعلِّمين وقد تتعدى استفادتهم هنا الاستفادة من المدرِّس.

3- **المسؤولية (المحاسبة) الفردية:** أي أن يتحمل الفرد في كل جماعة مسؤولية إنجاز المهمة الموكلة إليه في الوقت المحدّد وبالنوعية والإتقان المطلوبين؛ لأن المدرِّس يقوم في البداية بتوزيع الأدوار والمهمات على كل فرد في كل جماعة صغيرة، وتختلف الأدوار ولكنها تتكامل وتتفاعل ويتم تنسيق الجهود لتحقيق الهدف الجماعي، وتتم مساءلة كل متعلِّم عن عمله باعتباره عضوا في المجموعة، وسؤاله أو تكليفه بعمل، وإعطاء إجابة محدّدة ومنحه درجات على إتقان الأداء وإعطاء تغذية راجعة، وتعتبر المساءلة الفردية طريقة للتقييم ويتم بواسطتها مراقبة تعلم كل متعلِّم، وهي ضرورية لتعظيم التعلم وزيادة التحصيل. ويمكن أن نحدِّد بعض المسؤوليات الفردية[1]:

- الحفاظ على حجم الجماعة الصغيرة وذلك على أساس أنه كلما كان حجم الجماعة أصغر كلما أمكن تحديد المسؤولية الفردية بكفاءة.
- اختبار النواحي الفردية لكل متعلِّم.
- الاختبار باختيار عيّنات عشوائية لدى العمل الجماعي الموجود في قاعة الدرس تمكِّن من وضع كل فرد في حالة استعداد للمحاسبة.
- ملاحظة كل جماعة وتسجيل تكرار كل عضو وإسهاماته في العمل الجماعي، فكلما كان تكراره عاليا كانت مساهمته إيجابية.
- تحديد دور كل متعلِّم وتقديم آلياته من خلال هذا التوجه.
- تعليم كل متعلِّم بعض المعارف والمعلومات المعنية باستشارة طرق النجاح المختلفة.

4- **المهارات الاجتماعية بين الأشخاص داخل المجموعات الصغيرة:** يكتسب المتعلِّمون داخل جماعة التعلُّم التعاوني القدرة على التواصل الإيجابي وتبادل الأفكار ووجهات النظر بفضل المهارات الاجتماعية التي تتحقَّق لهم، ولا يمكن النجاح بدونها؛ لأنها هي المحور الرئيس في عملية التعلم، وتمثل مهارات المجموعة مفتاحا لإنتاجية أفراد المجموعة ويمكن تعلمها مثل أي أسلوب وتتمثل في احترام آراء الآخرين والتعبير عن الرأي بوضوح. إن العمل التعاوني ضروري لتشكيل المهارات الاجتماعية، مثل الثقة بالنفس، والقدرة على مشاركة الآخرين في

[1] ينظر محمد رضا البغدادي وآخران، مرجع سابق، ص 51.

الأفكار، والمشاعر، والقدرة على التفاهم، والاتصال، والتعبير عن الفكرة بوضوح، وممارسة القيادة والقدرة على توجيه الآخرين نحو إنجاز المهام، وحل الخلافات بين الأفراد، وتوزيع الأدوار وتبادلها، والتأكيد على مهارة التشارك من خلال التعاطف والتحاور والأخذ والعطاء والانتماء للمجموعة ونبذ التحيّز والأنانية.

وهناك بعض المهارات المهمة التي يجب أن تنمّى لدى الطلاب مثل:

- **مهارات التكوين**؛ المشاركة بالصوت الهادئ والمثابرة على التعلم وتجنّب النقد السلبي.
- **مهارات التوظيف**؛ مراعاة الوقت وخلق مناخ حيوي وطلب المساعدة والقيادة الفعالة.
- **مهارات التوضيح**؛ تبادل الأدوار وتكوين مستوى واضح لفهم المادة وتنمية عملية التفكير.
- **الإثارة**؛ تشجيع الجدل والمناقشة وإضافة الأفكار الجديدة وتنمية التفكير الإبداعي.

5- **عمليات المجموعة تقدم المجموعة:** ينمو السلوك التعاوني بالممارسة في العمل ويخضع إنجاز المجموعة للملاحظة والمتابعة من خلال التغذية الراجعة لأداء المجموعة، وبيان مدى التقدم الذي أحرزته بهدف التحسين والتطور للمهارات التعاونية للمجموعة، وتحسب درجة الطالب بناء على متوسط درجات زملائه في المجموعة وضرورة إعطاء الوقت الكافي الذي تحتاج إليه المجموعة للحفاظ على علاقات العمل.

أدوار المدرِّس والمتعلِّم في التعلم التعاوني:

يقوم المدرِّس بدور الوسيط بين المعرفة وبين المتعلِّمين، ولا يعني أنه دوره ثانوي، ولكنه ينسجم مع استراتيجية التعلُّم التعاوني التي تمنح مساحة أكبر للمتعلِّمين، وهذا ما قدمه روفن فيوير شتاين وليف فيجوتسكي وآخرون حيث عرفوا هذه الوساطة بأنها تسهيل وعرض وتدريب للمتعلّمين[1].

1- **أدوار المدرِّس:** تتوزّع أدوار المدرِّس على ثلاث مراحل على النحو التالي[2]:

- **قبل الدرس:** وهي مرحلة تمهيدية تحضيرية للقيام بالتعلُّم التعاوني على أكمل وجه، ويقوم فيها المدرِّس أولا بتحديد الأهداف التعليمية لكل درس بوضوح، وتحديد حجم مجموعات العمل، ويتوقف هذا على المهام المنشودة والأدوار المتاحة، وتحضير تقسيم الطلاب إلى جماعات متعاونة ووفق مهام محدّدة مسبقا، وتزويد المتعلِّمين بالمشكلات والمواقف، وتحديد الأدوار لأفراد المجموعة على أن يتبادل الأفراد تلك الأدوار من درس لآخر. ثم يعمل على إعداد بيئة التعلّم المناسبة (حجرة الدرس أو أي فضاء آخر مناسب)، ثم إعداد الأدوات المناسبة من وثائق وأجهزة ووسائل إيضاح مناسبة للموضوع. وفي حقيقة الأمر تعدّ هذه المرحلة من إعداد الثانوية أو المؤسسة التربوية، فهي التي توفِّر البيئة المناسبة، ولعلَّ ما لاحظته ميدانيا يصعِّب من

[1] يحيى أبو حرب وآخران: الجديد في التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، الطبعة الأولى 1425هـ/2004م، ص 197.

[2] محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 251. وينظر يحيى أبو حرب وآخران، مرجع سابق، ص 199.

الحصول على ما يناسب المتعلِّمين. أما الوسائل والوثائق التربوية المتعلقة بالموضوع فيمكن توفيرها، خاصة وأن المشاريع الكتابية في اللغة العربية لا تتطلب وسائل كثيرة ولنا عودة إليها من خلال بعض النماذج التطبيقية من كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي.

- **أثناء الدرس:** عندما ينطلق المدرِّس في درسه يكون قد قسّم المجموعات وحدّد المهام لكل فرد في المجموعة بدقة، ووضَّح لهم المشكلات التي قد تواجههم أثناء عملية البحث، يقوم بعدها بملاحظة المجموعات، ومساعدة المتعلِّمين على تحديد المشكلة ومتابعة تقدم متعلِّمي كل مجموعة ومتابعة إسهامات كل متعلِّم في المجموعة وحث المتعلِّمين على التقدم وفق مسارات تتعلق بحل المشكلة وتوجيه المتعلِّمين والإجابة عن استفساراتهم وتجميع البيانات عن المتعلِّمين ومساعدتهم على تغيير الأنشطة وتنويعها بهدف استمرار تفاعلهم وحيويتهم ونشاطهم وإجراء التقويم التكويني من أجل تحقيق تمكن المتعلِّمين من المادة وإمدادهم بتغذية راجعة مناسبة وتذليل العقبات التي تعوق العمل.
- **بعد الدرس:** يقوم المدرِّس في هذه المرحلة بالتأكد من تحقيق أهداف المادة العلمية التي درسها المتعلِّمون ومدى تمكّنهم منها والتعليق بموضوعية ووضوح وبعبارات محددة عما لاحظه على المجموعات ومكافأة المجموعة أو المجموعات التي نفّذت مهامها على أفضل وجه.

2- **أدوار المتعلِّم:** يعتبر المتعلِّم محور العملية التعليمية التعلمية ومصدر الفعالية في إجراء التعلم التعاوني حيث يقوم بجميع أنشطة التعلم بالتعاون مع زملائه، وقد وزّع **يحيى أبو حرب** أدوار المتعلّم على ثلاث مراحل[1]:

- قبل بدء التعلُّم: يضع الأهداف مع زملائه في الجماعة الصغيرة والخطة التي يتم بها تعلُّم المهام التي كُلِّفوا بها من طرف المدرِّس.
- أثناء التعلُّم: يعمل المتعلِّمون معا من أجل إنجاز المهام الموكلة لهم وتتبع تقدُّمهم في حل المشكلة.
- بعد التعلُّم: يتحدّثون عما أنجزوه ويقيِّمون تعلُّمهم وأداءهم، ويخططون للتعلُّم المستقبلي.

أما **محمد السيد علي** فقدّم دور كل متعلِّم في مجموعته بشكل عام، وهي كالآتي[2]:

[1] يحيى أبو حرب وآخران، مرجع سابق، ص 198.

[2] محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 251-252.

أ- يشترك الطلاب في دراسة ومراجعة الموضوع والإجابة عن التمارين والأنشطة طبقا لدور كل منهم والحصول على التغذية الراجعة الصحيحة من المجموعات الأخرى والمعلم، وذلك باستخدام المواد والموارد والمصادر التعليمية من كتاب والأوراق التعليمية والوسائل وغيرها.

ب- كل طالب مسؤول عن تعلم نفسه وتعلم الآخرين، فلا بد من تحمّل المسؤولية وبذل أقصى الجهد لتحقيق تعلم فعال.

ج- يعرض كل طالب أفكاره وآراءه ومقترحاته ويساعد الآخرين في أداء مهامهم ويتناقش ويتحاور ويستفسر ويبحث ويدرس ويجرب ويحل ويستنتج ويقرأ ويكتب.

ح- يلاحظ زملاءه لكي يحقق النجاح في أداء مهامه وتقبل تعليقات وآراء الآخرين ويمارس المناقشة الهادئة والهادفة ويتفاعل مع تغيرات الوجه المختلفة ويستجيب لتشجيع الآخرين ويتدرب على الاستماع الجيّد.

خ- يقوم بدور المحدد طبقا لتقسيم الموضوع وتوزيع المهام التعليمية ويكون مستعدا للقيام بأدوار زملائه عند الحاجة ويحاول أن يساعد على تنسيق الجهود وتكاملها لتحقيق الهدف المشترك.

أما حصر المهام التي يقوم بها كل متعلِّم في جماعته الصغيرة فهي لا تخرج عن هذه المهام: القائد، مسؤول المواد والوسائل، المسجّل، المقرِّر، مسؤول الصيانة، المحفِّز أو المشجِّع، الميقاتي. هذه المهام تحدِّد مسؤولية الجميع بدقة ووضوح، ويمكن أن نجمع بعض المهام والمسؤوليات، كالجمع بين مسؤول المواد ومسؤول الصيانة او الجمع بين المسجِّل والمقرِّر أو بين القائد والمشجِّع، وفيما يلي تعريف بكل مهمة[1]:

أ- القائد: يتولى مسؤولية إدارة المجموعة ووظيفته التأكد من المهمة التعليمية وطرح أي أسئلة توضيحية على المعلم وكذلك توزيع المهام على أفراد المجموعة بالإضافة إلى مسؤوليته المتعلقة بإجراءات الأمن والسلامة.

ب- مسؤول المواد: ويتولى مسؤولية إحضار جميع تجهيزات ومواد النشاط من مكانها إلى مكان عمل المجموعة، وهو الطالب الوحيد المسموح له بالتجوال داخل الفصل.

ت- المسجّل: يتولى مسؤولية جمع المعلومات اللازمة وتسجيلها بطريقة مناسبة على شكل رسوم بيانية أو جداول أو تقارير.

ث- المقرّر: يتولى مسؤولية تسجيل النتائج ويدّم عمل مجموعته وما توصلت إليه من نتائج لبقية المجموعات.

ج- مسؤول الصيانة: يتولى إعادة ترتيب المكان بعد انتهاء النشاط وإعادة المواد والأجهزة إلى أماكنها المحددة.

[1] المرجع السابق، ص 252.

ح- المعزز أو المشجّع: يتأكد من مشاركة الجميع ويشجعهم على العمل بعبارات تشجيع وتعزيز ويحثهم على إنجاز المهمة قبل انتهاء المجموعات الأخرى ويحترم الجميع ويتجنب إحراجهم.

خ- الميقاتي: يتولى ضبط وقت تنفيذ النشاط.

فوائد ومميزات التعلم التعاوني:

إن التعلم التعاوني إذا طبق بطريقة صحيحة فإن له كثيرا من الفوائد والمميزات، منها الفوائد العلمية ومنها الفوائد الاجتماعية ومنها الفوائد النفسية، فهو يساعد على فهم وإتقان المادة المراد تعلمها، وينمي القدرة على تطبيق ما تعلّمه المتعلِّمون في مواقف جديدة، وينمي القدرة على حل المشكلات بأسلوب علمي، وينمي القدرة على التعبير، ويؤدي إلى القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة، ويؤدي إلى تزايد حب المتعلِّمين لمدرستهم. هذا وقد تعددت فوائد ومميزات التعلم التعاوني التي يمكن عرض أهمها على النحو التالي[1]:

- يجعل الطالب محور العملية التعليمية.
- يرفع من مستوى التحصيل الأكاديمي.
- ينمي الثقة بالنفس والشعور بالذات.
- يزيد من قدرة الطالب على اتخاذ القرار.
- يكسب الطالب القدرة على التحكم في وقته، وإعطائه فرصة كاملة للتعلم وإثارة الأسئلة ومناقشة الأفكار والوقوف على مواطن الضعف ومعالجتها.
- يجعل المدرسة بيئة تربوية تتمتع بالإنسانية لأنها تهتم بجميع الطلاب على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم.
- يراعي الفروق الفردية ويتعامل بشكل صحيح وينمي الاتجاهات نحو المدرسة.
- يفيد في تعلم الموضوعات الصعبة أو التي تعتمد على تبادل وجهات النظر كما يفيد في عملية المراجعة.
- يحقق الديمقراطية وينمي النواحي الوجدانية والقيم الأخلاقية.
- يزيد من دافعية الفرد للتعلم.
- ينمي المهارات اللغوية والقدرة على الإبداع.
- ينمي الاتجاهات وتقدير الذات ومهارات حل المشكلات.
- يحقق فعالية التعلم في متابعة وعلاج الطالب الضعيف، كما يقلّل من الأعمال التحريرية للمعلم مثل التصحيح لأنها تكون للمجموعة ككل.

[1] محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 253-254. وينظر يحيى أبو حرب وآخران، مرجع سابق، ص 209-210.

مخرجات التعلم التعاوني:

من خلال العرض السابق لأهمية ومميزات التعلم التعاوني نجدا تعددا واضحا لمخرجاته، حيث إن أنشطته ومهاراته تعتبر سلوكيات هامة للمتعلمين تدفعهم إلى الأداء الجيد ومن بين أهم هذه المخرجات[1]:

- زيادة التحصيل الأكاديمي.
- تنمية الدافعية عند الطلاب.
- تنمية التماسك والترابط الاجتماعي.
- نمو في عمليات التفكير العليا.
- تحسن ملحوظ في القيم والاتجاهات.
- إنتاج وجهات نظر بديلة.
- تكامل شخصية الطالب.

المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج

نصّت كل الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية الجزائرية عن المقاربة البيداغوجية المعتمدة في التدريس وهي **المقاربة بالكفاءات**، وقد اعتمدت، حسب الوثيقة المرافقة، في بناء مناهج التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي العام والتكنولوجي[2]. وطرحت السؤال، بلسان الأستاذ، لماذا وقع الاختيار على بناء المناهج باعتماد المقاربة بالكفاءات؟

ويبدو أن الإجابة المصرّح بها تلخّص الأسباب في صعوبة التحكّم في المعرفة من طرف المتعلّم بسبب الانفجار المعلوماتي، فهو موقف يبدو صالحا وموفّقا ولكن الحقيقة أن أسس المقاربة بالكفاءات وخلفياتها المعرفية هي التي تجيبنا عن السؤال.

صحيح أن المعارف تزداد في هذا العصر بشكل سريع، حيث إن الخبراء يؤكدون أن المعارف في شتى الميادين تتغير كلية كل سبع أو خمس سنوات. ولكن المقاربة بالكفاءات تقوم على تقديم ما هو أفيد وأنفع للمتعلم من جهة وعلى ما هو أكثر اقتصادا لوقته وجهده[3] من جهة أخرى، وفق منطق التكيّف مع الواقع الحالي ومجاراة للدول الأقوى نفوذا وسطوة.

ويتّفق القانون التوجيهي للتربية مع مسوّغات اختيار هذه المقاربة حين نصّ على رسالة المدرسة الجزائرية بما يلي: " **تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية "[4].**

---

[1] محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 254.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج؛ المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية (وزارة التربية الوطنية)، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب، وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا، طبعة جانفي 2005، ص 3.

[3] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المادة (02) الثانية من القانون التوجيهي للتربية.

لأننا في زمن أصبحت فيه مخرجات المدرسة تتعدّى الحدود القطرية للوطن إلى تكوين ما يسمّى **بالمواطن العالمي** " الذي يجوب الأرض معلِّما ومتعلِّما، وآخذا ومعطيا، ومؤثِّرا ومتأثِّرا...ولا بدَّ للتربية أن تسعى إلى تكوين هذا الإنسان فكرا وثقافة وروحا وخلقا "[1].

وتدعو المقاربة بالكفاءات إلى العناية بشخصية المتعلّم داخل المجتمع بما يؤهله داخل المؤسسة التربوية وخارجها حتى يتمكن من التكيف السليم مع المحيط المحلي والعالمي وهذا التكيّف يقتضي وجود ذكاء عملي لدى المتعلّم أو مستوى معيّن من الكفاءات المسايرة لمتطلبات التكيُّف[2].

وبالنظر الفاحص إلى بناء البرامج التعليمية السابقة، وفق الوثيقة المرافقة، يجدها قد ركّزت على المعارف والمحتويات من جهة، ولهذا عرفت بالمقاربة بالمضامين، وعلى معارف غير ضرورية في حياة المتعلّم ولا دلالة لها بالنسبة إليه من جهة أخرى، ولا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العملية. ثم إن المقاربة الأخرى اللاحقة على المقاربة بالمضامين جعلت المتعلِّم في حيرة من أمره لأنه لم يستطع توظيف ما تعلَّمه في المدرسة، ليس بسبب عدم استيعابه بل لأنه مجزّأ ولا قدرة له على دمجه، فكان لابد من التفكير في مقاربة بيداغوجيا تساير مستجدات العصر.

وقد كانت المقاربة الكفاءات هي الاختيار الأنسب، باعتبارها وسيلة أساسية للتكيُّف مع المحيط المحلي والعالمي، تعتبر في عصرنا الراهن محط اهتمام جميع المؤسسات التربوية والتعليمية، خاصة وأن المنافسة بين مختلف المجتمعات، أصبحت تفرض من خلال منطقها أن الرابح في هذه المنافسة هو ذلك الشخص أو المجتمع المتمكن من المستويات العليا من الكفاءات[3].

وقد لخّصت الوثيقة المرافقة خصائص المقاربة بالكفاءات فيما يأتي[4]:

- النظر إلى الحياة من منظور عملي.
- التخفيف من محتويات المواد الدراسية بالاقتصار على الجانب العملي منها.
- تفعيل المحتويات والمواد التعلمية في المدرسة وفي الحياة.
- السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.
- جعل المتعلمين في قلب العملية التعليمية – التعلمية – بدفعهم إلى بناء تعلماتهم بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه إلى استثمار مكتسباتهم.

تؤدّى الكفاءة، وفق الوثيقة المرافقة، **في إطار وضعية اندماجية ذات دلالة**، وقبل أن تقدّم للمتعلِّم الوضعيات الإندماجية تسبق بمجموعة من الوضعيات التعلُّمية وتختم بالوضعية اندماجية أو

---

[1] عبد الكريم بكّار، مرجع سابق، ص 35.

[2] ينظر اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص 3.

[3] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 3-4.

إدماجية، والتي تسمح له أن يبرهن على قدرته على تجنيد مختلف مكتسباته بصورة فعالة وإجرائية، ومن ثمة تعطي للعملية التعلمية معنى خاصا[1].

تؤدّى الوضعية الإندماجية في ثلاثة مستويات هي:

- **إضفاء دلالة على التعلمات:** وذلك بتحديد أبعادها عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد المتعلم بفاعلية في حياته المدرسية والعائلية أو في حياته المقبلة عندما يبلغ سن الرشد، حيث يدخل الحياة سواء بوصفه عاملا أو مواطنا.

مثال: التلميذ يتعلم الكتابة، ويزداد اهتمامه بتعلمها عندما يوضع فعل الكتابة في السياق الدلالي له، مثل كتابة رسالة للتواصل مع الآخرين في مختلف شؤون الحياة. وهنا يدرك المتعلم بأن تعلم الكتابة يكتسي معنى في حياته[2].

- **جعل أشكال التعلم أكثر فاعلية:** بتثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة، فتكون المكتسبات أكثر ارتباطا فيما بينها وأكثر وضوحا، ويكون الاهتمام منصبا على الأهم دون المهم. ولعل هذا ما جعل أحد المربين يطلق على المقاربة بالكفاءات تسمية " **بيداغوجيا الأهم وترك المهم** "[3].
- **بناء التعلمات الداخلية:** إنَّ جعل مختلف مكتسبات التلاميذ في وضعية تناسق تدريجي وتوظيف متصل وفي وضعيات ذات دلالة؛ فكل هذا يجعل هذه المكتسبات تجاوز إطار القسم البيداغوجي أو الموسم الدراسي إلى بناء – داخليا – لدى المتعلم نظام أكثر شمولية وثراء. فمن سنة إلى أخرى ومن طور إلى آخر يعاد استغلال المكتسبات المتراكمة تدريجيا وتوضع هذه المكتسبات في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا[4].

المقاربة بالكفاءات وطرق فهمها:

يمكن تطبيق المقاربة بالكفاءات، باعتبارها مقاربة بيداغوجية، وفق مقاربات تعلُّمية أربع: المقاربة بالمعايير، المقاربة وفق الكفايات العرضية أو المستعرضة، المقاربة وفق الكفايات الحياتية، بيداغوجيا الإدماج. والآن نأتي إلى شرح كل مقاربة على حدة.

1- **المقاربة بالمعايير**(Standards):

تقوم هذه المقاربة على بناء منهاج يسطِّر مختلف المهارات والقدرات أو المعارف في شكل أهداف تعلُّمية خاصة بكل مستوى دراسي. لها ارتباطات بالعالم الأنجلو-سكسوني، لم تستطع توحيد الكفاءات uniformisation من أجل الاستجابة لتطلعات نموذج العولمة[5].

---

[1] المرجع السابق، ص 4.

[2] المرجع نفسه، ص 4.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] ينظر لحسن توبي: بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، طبعة 2012، ص 49. ينظر روجيرس في بيداغوجيا الإدماج.

2- المقاربة وفق الكفايات العرضية أو المستعرضة:

يبنى المنهاج في هذه المقاربة بربط الكفاءات المستعرضة المشتركة التي تجمع عددا من المواد، وتدعى كذلك الكفايات المفاتيح، حيث يتجه الاهتمام إلى " بناء تمثل لمفهوم أو وضعية أو إشكالية باستحضار العديد من المواد الدراسية "[1]. للأسف الشديد لم تستطع هذه المقاربة الصمود رغم أن التوجُّه الجديد للتدريس يقوم على التدريس بالموضوعات بديلا عن التدريس بالمواد، وتعود أسباب فشلها إلى عوامل مختلفة ذات طبيعة ثقافية وابستيمولوجية ومؤسساتية[2].

3- المقاربة وفق الكفايات الحياتية:

يقوم المنهاج في هذه المقاربة على البحث عن المهارات الحياتية (Life skills)، لها ارتباط بالمنظمات التي تعنى بالشأن التربوي على مستوى الأمم المتحدة (اليونيسكو واليونيسيف...)، وتروم تنمية المواقف المواطنة داخل المجتمع، أي تركّز على أهداف ترتبط بالمواقف أو معرفة الكينونة (savoir être) كالتعود على النظافة وتدبير الماء والاقتصاد في الطاقة...وتهتم بالسلوكات ذات الطابع المحلي أو الكوني...[3]

4- بيداغوجيا الإدماج:

يقوم المنهاج في هذه المقاربة على إدماج التعلُّمات بناء على مجموع الكفاءات المراد تحقيقها (من 4 إلى 6 كفاءات خلال السنة الدراسية) والهدف الختامي الإدماجي وملمح الخروج الخاص بذلك المستوى الدراسي. وهي الإطار المنهجي لأجرأة المقاربة بالكفاءات.

تعدُّ حلقة الربط بين السياسات التربوية والتعليمية والخطوات التعليمية التعلُّمية والتقويمية المناسبة لها. ومن جهة ثانية بين الممارسات البيداغوجية التي توضحها تلك الخطوات، مع مراعاة خصوصية بعض المواد الدراسية. يفتتح المنهاج في هذه المقاربة باستحضار الغايات والمحتويات العامة لنظام تربوي معين[4].

عندما ننعت مقاربة بكونها منهاجية فإن المراد من ذلك إسناد مجموعة من المقاييس أو المعايير، يلخصها كزافييه روجيرس في أربعة[5]:

1. **معيار العمق:** ويتحدد في التساؤل التالي: هل طبيعة المقاربة المنهاجية المتبناة أو مبادئ اشتغالها تهيئ الأسباب كاملة لمكتسبات سطحية أم عميقة؟ ويرتبط هذا المعيار بمدى ملاءمة المقاربة المنهاجية.
2. **معيار السياقية:** يتضح هذا المعيار بالإجابة عن السؤال التالي: هل المقاربة المنهاجية تركز على ملمح موحد ومعياري أم ملمح سياقي؟ ويرتبط هذا المعيار بالفعالية الخارجية للمقاربة، في علاقتها بدلالة التعلمات.

---

[1] المرجع السابق، ص 49. مأخوذ من: Maigain ; A. Dufour, B (2000). Approches didactiques de l'interdisciplinarité. Ed. De Boeck. P : 16.

[2] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 50.

[4] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، ص 51.

3. **معيار الإجرائية:** ويتضح هذا المعيار بناء على التساؤل التالي: هل تقترح المقاربة المنهاجية تنظيما للتعلمات، يستهل بتقويم مكتسبات المتعلمين، أم أنها تعد ذلك غير مجد، ولا فوائد ترجى منه؟ يرتبط هذا المعيار بالفعالية الداخلية للمقاربة المنهاجية.
4. **معيار المساءلة:** يتضح هذا المعيار بناء على التساؤل التالي: هل تضطلع المقاربة المتبناة بالمسؤولية المنوطة بها، وذلك برجوعها إلى تعلمات كل تلميذ، من أجل ضبطها، أم أنها تعوّل على إمكانيات المتعلم الذاتية، انسجاما مع المنظور الليبرالي؟ بالإجابة عن هذا السؤال يتبيّن ما إذا كانت المقاربة المنهاجية تستوفي معيار الإنصاف.

طبيعة المعرفة في بيداغوجيا الإدماج

يرى المعرفيون أن هناك ثلاثة أنواع من المعارف[1]:

أولا: المعارف التقريرية (مثل القواعد، الأفعال، المفاعيل، أنواع الجمل...)، وهي تناسب المعارف النظرية المعترف بها كمعارف في تاريخ شعب ما. وقد تتكون من الأحداث والقواعد والقوانين والمبادئ.

ثانيا: المعارف الإجرائية وهي تناسب **ماذا نفعل؟**، أي المهارات: كتابة نص موجّه لصديق في الصف الثاني من التعليم الابتدائي...إلخ.

ثالثا: المعارف الشرطية التي ترتبط **بمتى ولماذا**. ومن بين الأمثلة على ذلك التعرف على عاصمة في خارطة...إلخ.

ويتجاوز النموذج المعرفي المعرفة إلى الاهتمام بالجانب المتعلق بالميتامعرفي الذي يعني من بين ما يعنيه مراقبة الذات لذاتها ومراقبتها لاستراتيجياتها. فالمتعلِّم وهو في نشاط ينبغي أن يكون واعيا بمتطلبات المهمة وبالاستراتيجيات التي ستساعده على حلها الحل المناسب ونوع المعارف التي ينبغي أن يوظفها في مراحل الحل[2].

لكي تتحصل الكفاءة، وفق منظور بيداغوجيا الإدماج، ينبغي أن نحقِّق ما يلي[3]:

1. إبداع بيئة انطلاقا من المعارف السابقة.
2. إبداع بيئة تدور حول استراتيجيات معرفية وميتامعرفية.
3. إبداع بيئة تدور حول تنظيم المعارف.
4. إبداع بيئة لمهام كاملة ومعقدة.
5. إبداع بيئة قهرية.
6. يتم التعلم عبر بناء تدرجي للمعارف.

---

[1] J.Tardif, Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive logique. 1992 ينظر ترجمة الحسن اللحية: الكفايات في علوم التربية، ص 59.

[2] J.Tardif, Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive logique. 1992 ينظر ترجمة الحسن اللحية، مرجع سابق، ص 59.

[3] J.Tardif, Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive logique. 1992 ينظر ترجمة الحسن اللحية، مرجع سابق، ص 59.

7. يتم التعلم بخلق علاقة بين المعارف السابقة واللاحقة.
8. يتطلب التعلم تنظيما للمعارف من قبل الذات.
9. يتم التعلم انطلاقا من مهام شاملة.
10. التدخل الدائم للتلميذ.
11. يهم التقويم المعارف والاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية.
12. المتعلم نشيط.
13. المتعلم يبني معارفه.

مزايا بيداغوجيا الإدماج

من خاصيات بيداغوجيا الإدماج أنها[1]:

1. محفزة: لأنها تمكن من إعطاء معنى للتعلمات وتساعد، بالتالي، على تحفيز المتعلمين.
2. مثمنة: لأنها تجعل المتعلمين يشعرون بقيمتهم نتيجة ما يقومون به من إنجازات، ومن خلال تحديهم للوضعيات المركبة.
3. فعالة: لأنها تمكن من تحسين نتائج التلاميذ والطلاب.
4. منصفة: لأنها تمكن جميع فئات التلاميذ والطلاب من التقدم.
5. متدرّجة وشاملة: تحدث قطيعة مع الطريقة التي ينظر بها إلى التعلمات، وتحافظ في الوقت ذاته على استمرارية الممارسات القائمة.
6. ذكية: تقدم حلولا عينية لتضخم المقررات
7. بسيطة: تقترح بنية واضحة وفي متناول الجميع.
8. مفتوحة: تتوفر على إمكانات كبيرة لوضع التعلمات في سياقها.

يشترط كزافييه روجيرس الجمع بين تلك الخاصيات بشكل متوازن وفعال حتى نتمكّن من حسن تطبيق مبادئ بيداغوجيا الإدماج، وقد فرضت نفسها فعلا في عدد متزايد من الأنظمة التربوية عبر العالم[2].

بيداغوجيا الإدماج والوضعية المشكلة:

وعلى العموم، يمكن اعتبار طريقة التدريس **بالوضعية المشكلة** من أنسب الطرائق **لبناء معارف المتعلم** في ضوء **المقاربة بالكفاءات**؛ ذلك لأن هذا **الأسلوب في التدريس** يعتمد على تحسين نتائج المتعلمين **وتطوير خبراتهمومهاراتهم بفعل الممارسة، فتتغير علاقتهم بالمعرفة** حيث يتحول موقفهم السلبي منها إلى موقف إيجابي يحفِّزهم على **طلب المعرفة واكتسابها**؛ إذ يشعرون بممارسة **عمل تفاعلي هادف** يختلف عن الأسلوب التقليدي المبني على **الاكتساب عن طريق الاستقبال بالإصغاء والصمت** بهدف التزوُّد بكمٍّ غزير من المعارف.

[1] كزافييه روجيرس، مرجع سابق، ص 186.

[2] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

والوضعية المشكلة من حيث هي **وضعية مبنية لغرض تعلمي**، يجب أن ترتكز على معطيات معقَّدة، مثيرة للشعور بالحيرة والغموض، يتطلب حلُّها إجهاد فكر ومعاناة بإثارة الحوار والنقاش المجدي، ولكن هذه المعطيات يجب أن تكون ملائمة لمرحلة نمو المتعلمين العقلي وذات دلالة بالنسبة إليهم. ويتحدد التعلُّم عن طريق **الوضعية المشكلة** في المراحل الآتية:

مرحلة عرض المشكلة: وفيها يوجِّه المدرِّس المتعلِّمين إلى الوضعية المشكلة، فيحدِّد لهم أهدافها ويصف آلياتها ويعد الوسائل المطلوبة.

مرحلة التهيئة: وتحصل بفهم معطيات الوضعية، استيعاب المفاهيم والأفكار، تنظيم الفوج وتوزيع المهام على أعضاء الفوج.

مرحلة الدراسة والتعلم، وتتم من خلال:

- ضبط المعلومات واختيار أنجع طريقة للحل، التعرف على المعلومات الجديدة اللازمة للحل المفترض وتسجيلها.
- البحث عن الحل المناسب للمشكلة المطروحة.

وينجم عن هذه المرحلة:

- إعداد قائمة بعدد أهداف التعلم والموارد التي يستعين بها المتعلم في بحثه.
- الحلول الفردية التي توصل إليها المتعلمون من خلال أعمالهم، ونشاطاتهم.

مرحلة تقييم التعلم، وتشمل:

- تقييم الأعمال الفردية عن طريق جمع الحلول الفردية ومقارنتها ببعضها، ثم تقييم عمل الفوج، ويحصل من خلال تشخيص تعلُّمات التلاميذ والأفواج.

<u>نموذج تطبيقي في معالجة وضعية مشكلة:</u>

1. **بناء الوضعية:** " الأصل في الخبر التأخير لأنه المحكوم به، غير أنه قد يعرب ما يوجب أو يجيز العدول عن الأصل، وضِّح ذلك".

عرض المشكلة: يعرض المدرس نصا يجسد فيه تقديم الخبر على المبتدأ: " في جمال النفس سر الحياة، وفي اللوحة الفنية تأثيرها، وإنما جميل مقدر الجمال، لله درك، أين ذوقك، تأمَّل شمس الأصيل. تكتشف جمال ألوانها وأنوارها ".

2.**مرحلة التهيؤ:**

- كتابة التلاميذ للنص على كراريسهم

- بعد قراءة التلاميذ للنص تتبادر إلى أذهانهم جملة من الأسئلة: هل يمكن للخبر أن يزحزح المبتدأ عن مكانه، في حين أن الأصل في ا لمبتدأ التقديم لأنه المحكوم عليه؟
- الجملة الاسمية هي جملة تتألف من مبتدأ وخبر، بهذا الترتيب، إلى أي مدى يصح هذا الحكم؟
- استثمار النص لاكتشاف صحة الجواب.

3. **مرحلة الدراسة والتعلم:** بعد توزيع المهام على أعضاء الفوج شرع كل منهم يبحث عن الحل بالتأمل في الجمل التي يتألف منها النص. وقد أخذ كل تلميذ يتساءل عن تركيب كل جملة من جمل النص وعن المعنى الذي تفيده، وعلاقة المعنى برتبة المبتدأ والخبر... إلخ. و بعد أخذ ورد وموازنة بين الجمل توصل التلاميذ - بتوجيه من المدرس - إلى أن الخبر يتقدم على المبتدأ وجوبا في أربعة مواضع:

- إذا كان الخبر ظرفا أو مجرورا بالحرف.
- إذا كان الخبر اسم استفهام.
- إذا كان المبتدأ محصورا بإنما أو إلا.
- إذا اشتمل المبتدأ على ضمير يعود على الخبر.

4. **مرحلة التقويم:** وفيها تتم مقارنة النتائج التي توصل إليها كل فوج. فيحدث اكتشاف خطأ القول بكون المبتدأ يتصدر دوما الجملة الاسمية، وبالتالي لا يمكن اعتباره قاعدة مطردة مادام التأخير والتقديم يحدث في المبتدأ والخبر معا بشروط.

أ) **أساليب التدريس الناجعة:**

إن إلزام الأستاذ في تدريسه بطريقة معينة وأسلوب معين في تنشيط درسه أمر لا يتفق والمقاربة بالكفاءات التي من مبادئها الدعوة إلى أن يكيِّف الأستاذ درسه ليوافق ظروف **الموقف التعلمي** الذي يواجهه بما فيه من **عوامل ومؤثرات**. ولذلك فليس هناك طريقة معينة يمكن أن يتبعها المدرس في كل نشاط بل وفي كل درس.

لقد كانت الصبغة الغالبة على تنشيط الدرس من قبل **قائمة على الحفظ والاستذكار والتلقين وعزل المتعلم عن الخبرات الواقعية في التعبير والكتابة والقراءة.** وكانت النظرة إلى المتعلم تقوم على أساس أن **عقله مستودع فارغ** ينبغي ملؤه **بكنوز المعرفة**، فهو يكتسب هذه المعرفة ويستهلك المقررات، فأصبح الأمر يختلف من منظور المقاربة بالكفاءات، حيث صار المتعلم **مُسهِمًا فعَّالا في بناء معارفه** عن طريق البحث والاكتشاف فيكتسب **قدرات ومهارات ومعارف ومعارف فعلية وسلوكية**. وإنما يتحقق كل ذلك عن طريق:

- دفع المتعلم إلى الاعتماد على النفس والتثبُّت من المعرفة عن طريق البحث والاطلاع.
- جعل المتعلم **محور العملية التعليمية-التعلمية** ومركزها ومن ثم لابد من توجيهه إلى أن **يسأل ويناقش، يستفسر، ويعارض ويثير الكثير من التساؤلات ويستنتج**.

- تحديد **المهارات اللغوية** المراد اكتسابها، حيث كلما كانت هذه المهارات محددة كانت أدعى إلى اكتساب التلاميذ لها في دقة وإتقان.
- العمل على **إنماء المعجم اللغوي** للمتعلم، بالسعي دومًا إلى ربط الكلمة الجديدة بالشيء الحسي تسهيلا لإدراك معناها ومدلولها، ثم تدريبه على توظيفها في سياق تجريدي.
- الحرص على **إحاطة النشاط التعلمي بإثارة المناقشة والمجادلة** حول إصدار الأحكام وتعليلها، بمساعدة المدرس الذي يتدخل من أجل التوجيه والإرشاد حينا والتصحيح حينا آخر.
- تنشيط الدروس **بإثارة المعلومات القديمة على اعتبار أنها هي التي ستبنى عليها المعلومات الجديدة وتتلاحم معها وترتبط بها وتتفاعل معها وتكون مدركا جديدا.**
- تنشيط الفعل التربوي انطلاقا من جعل المتعلم يكتسب معلومات ومهارات واتجاهات وقيما، **فقواعد اللغة مثلا ليست هدفا لذاته ولكنها وسيلة لسلامة اللسان والقلم وصحة الكلام عند التعبير الشفوي أو الكتابي.**
- تدريب المتعلم على **التفكير بوضعه في مواقف حل مشكلات** وبذلك يتمرس على **اكتساب معارف جديدة وأساليب جديدة لمواجهة المواقف المعقدة**، فتنمو لديه **ملكات الإدراك والتذكر والتخيل والفهم والابتكار. (العمليات العقلية العليا)**

وعلى العموم، فإن وضع المتعلم في وضعية حل مشكلة من شأنه:

- أن يغرس فيه الثقة في قدرته على العمل.
- أن يحسن أسلوب تفكيره.
- أن يحرك دوافع النشاط لديه.

<u>بيداغوجيا المشروع:</u>

بيداغوجيا المشروع أسلوب تعليمي يضع المتعلم أو مجموعة من المتعلمين في وضعية التعبير عن:

- رغبات أو حاجات.
- طموحات أو تساؤلات.

وفي وضعية البحث عن الوسائل التي تمكِّن من الإجابة عن التساؤلات، وكذا في وضعية التخطيط الفردي أو الجماعي للمشروع ومعايشته.

وإن **بيداغوجيا المشروع** تعد امتدادًا **للطرائق النشطة** التي تجعل المتعلمين يبرهنون على **قدرتهم المعرفية الفعلية**، حيث تقترح عليهم إنجاز أعمال فعلية يدعون فيها إلى تسخير مختلف مكتسباتهم الملائمة.

وتؤدي بيداغوجيا المشروع وظائف منها:

- **وظيفة تحسيسية تحفيزية:** حيث يكون المتعلم في وضعية تعلمية ذات دلالة تجعله يدرك أهداف العملية التعليمية- التعلمية فيرتبط أكثر بالفعل التعلمي ويزيد إقباله على الدراسة.

- **وظيفة تعليمية:** حيث إن استغلال المعارف المكتسبة والكفاءات المأمول اكتسابها تحصل في إنجاز المشروع.
- **وظيفة اجتماعية:** ضمن منظور إسهام نشيط في إنجاز مشاريع ذات طابع اجتماعي يحصل المتعلم على تكوين يهيئه لممارسة الحياة المدنية -مستقبلا- بصفته راشدا ومواطنا.

وعلى العموم، إن بيداغوجيا المشروع تقوم على أساس وضعيات تعلمية تدور حول ظاهرة معينة واضحة تجعل المتعلمين يشعرون بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدرات كل منهم، وهذا هو المبدأ الذي روعي في تحديد المشاريع بالنسبة إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. وما هو جدير ذكره أن هذه المشاريع موضوعة من باب الاستئناس بها ويمكن للأستاذ الاجتهاد في تنشيط مشاريع أخرى يراها أنسب لاستعدادات المتعلمين وأكثر ملاءمة لانشغالاتهم واهتماماتهم.

ويتم إنجاز المشاريع بتوجيه المدرس وإشرافه – لكونه يمثل الشخصية المرجعية للمتعلمين – وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة ذاتية متعددة في مجالات متنوعة، وينطلق هذا التوجه من ممارسة تتجاوز الحدود الفاصلة بين النشاطات الدراسية حيث تتداخل هذه النشاطات لتتمحور حول مجموعة من الأفعال الهادفة بحيث تصبح المعلومات والمعارف مجرد وسيلة لا غاية في حد ذاتها.

تتعدّد استراتيجيات التدريس التي تناسب التعلم النشط ويرجع هذا التعدد إلى أن التعلم النشط يعتمد على نشاط المتعلّم ومجهوداته أثناء تعلّمه، فهو محور التعلم النشط الذي يعمل ليتعلم ويشارك زملائه في تعلمه، ومن ثم فإن استراتيجيات التدريس التي تلائم التعلم النشط متعددة وعلى المعلم أن يتذكر أنه لا توجد طريقة أو استراتيجية مثلى بشكل مطلق، ولكن توجد طريقة أو استراتيجية أكثر ملاءمة لدرس محدد وتتلاءم مع طبيعة وخصائص الطلاب[1]، ومن هذه الاستراتيجيات:

فلا نستطيع أن نمارس التربية بشكل جيّد دون أن نضع الطفل في موقف تعلّمي حيث يختار بنفسه ويرى ما يحصل، ويستخدم الرموز ويضع الأسئلة ويفتّش عن إجاباته الخاصة، رابطا ما يجده هنا بما يجده في مكان آخر، ومقارنا اكتشافاته باكتشافات الأطفال الآخرين[2].

[1] محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 244.

[2] عبد الرحيم سالم، مرجع سابق، ص 72. مأخوذ من: الزبير مهداد: من الدرس العلمي إلى التغيير الاجتماعي، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد السادس والأربعون، 2010، ص 39.

المبحث الثاني: الاستراتيجيات المنهاجية الخاصة

أولا: استراتيجية القراءة التفاعلية

في البداية لابد من توضيح المقصود باستراتيجية القراءة التفاعلية، يقترح البحث الانطلاق من المنهجية المعتمدة في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي والوثائق المرافقة له بالنسبة لتدريس النصوص المبرمجة في هذا المستوى، وهي الأنشطة التي اصطلحنا عليها اسم نشاط القراءة التفاعلية، وتشمل النصوص الأدبية والنصوص التواصلية ونصوص المطالعة الموجَّهة.

وبعد تقديم خطوات تحليل هذه النصوص، سنعمد إلى وصف المنهجيات الملاحظة في تدريس النصوص ميدانيا، ثم تقديم منهجيات بديلة تمَّت ملاحظتها في أفواج السنة الأولى ميدانيا، استجابت لتوجيهات المنهاج وأضافت عناصر وخطوات كان لها النفع في تحليل النصوص بما يستجيب لتحقيق الهدف من نشاط القراءة وهو تحقيق التفاعل بين المتعلِّم والنص بالدرجة الأولى.

وستقدَّم كل منهجية مقرونة بنموذج تطبيقي من نصوص أدبية وتواصلية ونصوص المطالعة الموجَّهة على أن تصحب بملاحظات ومقاربات منهجية تحاول أن تسلك مسلك تطوير الاستراتيجيات المعتمدة في تدريس النصوص.

وقبل هذا وذاك سنضع نشاط القراءة ضمن سياقه المعرفي والبيداغوجي، ومن هذا المنطلق ينبغي الإشارة إلى أن نشاطات اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الثانوي (وفي السنتين الثانية والثالثة ثانوي) تقدَّم وفق نظام الوحدات التعلُّمية[1]:

السنة الأولى – جذع مشترك آداب	السنة الأولى –جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
1) الأسبوع الأول:	**1) الأسبوع الأول:**
- **الحصة الأولى**[2]: أدب ونصوص (نص أدبي، قواعد اللغة، عروض، نقد أدبي، تطبيقات). - **الحصة الثانية:** مطالعة موجهة. - **الحصة الثالثة:** تعبير كتابي.	- **الحصة الأولى:** أدب ونصوص (نص أدبي، بلاغة، تطبيقات). - **الحصة الثانية:** مطالعة موجهة. - **الحصة الثالثة:** تعبير كتابي.
2) الأسبوع الثاني:	**2) الأسبوع الثاني:**
- **الحصة الأولى:** أدب ونصوص (نص تواصلي، قواعد اللغة، بلاغة، وتطبيقات). - **الحصة الثانية:** تعبير شفوي. - **الحصة الثالثة:** تعبير كتابي.	- **الحصة الأولى:** أدب ونصوص (نص تواصلي، قواعد اللغة، تطبيقات). - **الحصة الثانية:** تعبير شفوي. - **الحصة الثالثة:** تعبير كتابي.

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص 19.

[2] تجدر الإشارة إلى ضرورة تنشيط التعلمات الواردة في الحصة الأولى من كل أسبوع بمنطق الإدماج لا مجزأة بتحديد مدة زمنية لكل نشاط. حيث إن هذه النشاطات تتناول انطلاقا من النص على أساس أنها جزء منه لا مفصولة عنه. ينظر مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص 19.

الحجم الساعي المخصّص لنشاطات اللغة العربية وآدابها:

1- جذع مشترك آداب:

إن الحجم الساعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام (جذع مشترك آداب) هو ست ساعات أسبوعيا موزّعة على الوحدة التعلّمية على النحو الآتي:

الزمن	4 ساعات						
الأسابيع							
01	النص الأدبي	قواعد اللغة	عروض	نقد أدبي	مطالعة موجّهة	تعبير كتابي	06
02	النص التواصلي	قواعد اللغة	بلاغة		تعبير شفوي	تعبير كتابي	06

2- **جذع مشترك علوم وتكنولوجيا**

إن الحجم الساعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا) هو أربع ساعات أسبوعيا موزّعة على الوحدة التعلّمية على النحو الآتي:

الزمن	2 ساعتان				
الأسابيع					
01	النص الأدبي	بلاغة	مطالعة موجّهة	تعبير كتابي	04
02	النص التواصلي	قواعد اللغة	تعبير شفوي	تعبير كتابي	04

1- النص الأدبي

الأهداف الوسيطية المندمجة للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي[1]:

1-الأدب والنصوص:

[1] منهاج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص 13-14.

الأهداف الوسيطية المندمجة[1]	الأهداف التعلمية
يكتشف معطيات النص الداخلية والخارجية ويناقشها.	- يكتشف المعنى العام للنص. - يعيّن التعابير الغامضة ويعلِّل مواطن غموضها. - يحدِّد الأفكار الرئيسة. - يحدد التعابير الحقيقية والمجازية. - يميّز مقوِّمات الشعر عن النثر. - يستنبط القيم الفكرية والاجتماعية والسياسية الواردة في النص. - يُعلِّل لمظاهر القوَّة في التعبير الأدبي. - يستنتج الأحكام الأدبية من النصوص الشعرية والنثرية بطريقة ذاتية تلقائية. - يكتشف الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل. - ينقد الأساليب والعبارات نقدا يبيّن من خلاله وجه الغموض وأسباب الركاكة في التعبير. - يوضِّح أثر العصر في حياة الأديب. - يكتشف مناسبة النص من المضمون. - يتعرَّف على عصر الأديب وما يتميَّز به من مؤثِّرات. - يعيّن الرمز ويفسر مدلوله. - يوازن بين عملين أدبيين من نوع واحد.
يُحدِّد بناء النص.	- يطَّلع على توثيق متنوّع لتحديد النمطية الغالبة على النص: سردية، وصفية، تفسيرية، حجاجية أو حوارية. - يكتشف الظاهرة الغالبة على النص ويعلِّلها بإبراز خصائصها. - يعرض أقسام النص من مقدمة وأحداث وزمان ومكان وموضوع وموقف وخاتمة. - يكتشف أهمية انتقاء الكلمات والعبارات في بناء الأفكار. - يربط بين الكلمة والجو النفسي.

[1] **الهدف الوسيطي المندمج:** وهو كفاءة مكبّرة (Macro-compétence) ومثل كل كفاءة، فإن الكفاءة المكبّرة تحدث في وضعية مندمجة. وكلمة (وسيطي) تدلّ على الفترة الزمنية التي يصبح فيها المتعلّم يتحكّم في جزء مهم من مادة تعلُّمه. **الأهداف الوسيطية المندمجة:** وهي أهداف تبيّن الوضعيات المعقّدة التي أصبح المتعلّم قادرا على مواجهتها وعلاجها وذلك على إثر إنهائه لجزء من مرحلة تكوينية. ينظر دليل الأستاذ، ص ص 49-51.

يكتشف الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص.	- يحدد عوامل الانسجام من كلمات ومفردات مساعدة على تسلسل الجمل وترابطها. - يذكر التكرار وأثره في إثبات المعنى وتأكيده. - يعيّن الأفعال والأحداث وما بينها من علاقة. - يتبيَّن معاني النص اعتمادًا على علامات الوقف والأحكام النحوية والصيغ الصرفية. - يستعين بالقواعد النحوية لمعرفة العلاقات القائمة بين الكلمات والمفردات.
يشرح شرحا معجميا ويبني المعنى.	- يكتشف معنى الكلمات انطلاقا من سياق الجملة. - إثبات معنى الكلمات اعتمادًا على المعجم أو على مرجع مناسب. - يفهم معنى الكلمات بإقامة العلاقات اللغوية بينها. (الجناس، الطباق، الترادف). - يبيّن معاني العبارات بتحليل العناصر التي تتألف منها. - يضع فرضيات لشرح معاني الكلمات باعتماد سياق الفقرة أو النص أو مؤشرات سياقية أخرى.
يتحكَّم في المفاهيم النقدية لفهم النصوص واستثمارها.	- يتمرس على تعريف النقد الأدبي انطلاقا من دراسة النصوص. - يستنتج أن البلاغة رافد من روافد النقد. - يبين وظيفة الأدب في الحياة بجميع صورها. - يتمرس على الذوق الأدبي من خلال تقنيات التعبير عند الأدباء. - يوازن بين الموضوعية والذاتية في عملية النقد الأدبي. - يستخلص مقومات نقد الأثر الأدبي من خلال دراسة النص.

محاور النص الأدبي (جذع مشترك آداب – جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)

	محاور النـص الأدبـي
1-الأدب الجاهلي (150سنة قبل الإسلام)	- التـقاليـــد والأخــلاق والمـثـل العـلـيا.
	- الفروسية.
	- وصف الطبيعة.
	- الحكم والأمثال.
2-أدب صدر الإسلام (ظهور الإسلام 41هـ)	- القيم الروحية والاجتماعية في الإسلام.
	- النضال والصراع.
	- شعر الفتوحات الإسلامية.
	- تأثير الإسلام في الشعر والشعراء.
3-الأدب الأموي (41هـ -132هـ)	- الخلافة الإسلامية والمؤثرات الحزبية في الشعر
	- المواقف الوجدانية
	- التقليد والتجديد
	- نهضة الفنون النثرية

الوحدة التعليمية-التعلّمية في النص الأدبي

تُحضَّر الدروس وفق **بيداغوجيا الإدماج**، أي دون الفصل بين النشاطات؛ حيث يحضِّر الأستاذ مذكِّرة واحدة لنشاط النص الأدبي مع النشاطات الرافدة (قواعد، عروض، نقد أدبي)، فمذكِّرة للمطالعة الموجَّهة ثم مذكِّرة للتعبير الكتابي (في الأسبوع الأول)[1].

تقديـم نشاط النص الأدبي:

إنَّ تحقيق الكفاءات المحدَّدة في المناهج ومن ثم تحقيق **الهدف الختامي المندمج** لنهاية السنة يستوجب تناول النشاطات الدراسية الآتية:

النصوص الأدبية في السنة الأولى ثانوي: تتناول النصوص الأدبية لهذه السنة ثلاثة محاور هي:

- الأدب الجاهلي (150سنة قبل الإسلام)
- أدب صدر الإسلام (ظهور الإسلام 41هـ)
- الأدب الأموي (41هـ -132هـ)

ويحتوي كل محور منها على مجموعة من الوحدات، حيث تتوزَّع كل وحدة على مدار أسبوعين كاملين يتناول المدرِّس مع متعلِّميه في الأسبوع الأول النص الأدبي (في الحصة الأولى) مع أنشطة رافدة

[1] دليل الأستاذ، ص 34.

له (قواعد اللغة، عروض، نقد أدبي، تطبيقات) مع الجذع المشترك آداب، و(بلاغة، تطبيقات) مع الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا.

تقدَّم النصوص الأدبية في هذا السنوات الثلاث للمرحلة الثانوية ضمن منهجية عامة هي مواءمتها لعصور أدبية متعاقبة فيوظَّف تاريخها بما يعود بالنفع على المتعلِّمين دون أن يتحوَّل إلى هدف في حد ذاته؛ حيث ركَّز المنهاج على النصوص التي تعكس المظاهر التي تطبع العصر وتميِّزه عن سواه. ثم بعد تقديم هذه النصو ضمن وحدات تعلُّمية، كما سنرى، يدرَّب المتعلم على التفاعل مع المنتوج الأدبي الذي يدرسه ليكتشف ويستنتج خصائص هذه المظاهر، وفي ذلك تفعيل لقدراته واستثمار لمكتسباته. وبهذا الأسلوب في تناول النصوص الأدبية يتمكَّن المتعلِّم من ترسيخ معارفه عن العصر الذي يدرسه من حيث **المظاهر الفكرية والظواهر الأدبية السائدة فيه**. وهو أسلوب يوافق **مبدأ المقاربة بالكفاءات** التي تحرص على ما هو أنفع وأفيد للمتعلم ويجعله في وضعية بناء معارفه فتفرِّق بين تعلُّمات أساسية ينبغي تحصيلها وبناؤها وتعلُّمات ثانوية يمكن التخلّي عنها. وتقوم الدراسة – عموما – حول البحث عما يتوافر عليه النص الأدبي من **عمق إنساني وأفكار ومستوى فني، من مشاعر وأخْيِلَة وأشكال التعبير**[1].

<u>طريقة تناول الحصة الأولى من النص الأدبي:</u>

لما كانت النصوص الأدبية تمثِّل **الأصل في نشاط الأدب والنصوص**؛ والنصوص التواصلية **الفرع**، فإن الأمر يتطلب تفصيل القول في النصوص الأدبية بما يجعل المدرِّس يتعامل معها بشكل مُرْضٍ ينعكس إيجابا على استيعاب التلاميذ ومردودهم الدراسي[2].

يقوم المدرِّس في الحصة الأولى للغة العربية (في السنة الأولى ثانوي)، من كل أسبوع، بتناول نص أدبي (الأسبوع الأول) أو نص تواصلي (الأسبوع الثاني)، ثمَّ يُتبِعُه بالنشاطات الرافدة[3]. ينطلق من النص نفسه بتطبيق **المقاربة النصية**؛ فالنص هو المحور الذي تدور في فلكه هذه النشاطات. والمتعلِّم هو المحور الذي تدور في فلكه العملية التعليمية-التعلمية، فيسعى المدرِّس إلى دفعه من أجل اكتشاف أحكام النصوص المدرَّسة.

النَّص الأدبي نسيجٌ من العلاقات المتشعبة، فهو يُخفي عوالم وأسرار جديرة بالاكتشاف. وكلَّما كانت هذه العوالم والأسرار مثيرة لاهتمام القُرّاء في مختلف الأزمنة والأمكنة إلا واكتسب النص مزيدا من الحيوية والأصالة. ومن هذا المنطلق فالنص الأصيل، حتى وإن كان موغلا في القدم، يستهدفنا ويسعى إلى أن يوقظ في داخلنا ردود فعل. ولكي نكون مؤهلين للتفاعل معه، وقادرين على

---

[1] منهاج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص 21.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] النشاطات الرافدة في السنة الأولى ثانوي في الجذع المشترك (آداب) هي: **قواعد اللغة والبلاغة والعروض والنقد الأدبي**، وفي الجذع المشترك (علوم وتكنولوجيا) هي: **قواعد اللغة والبلاغة**.

استخلاص المعطيات الجديرة بالدراسة وعلى بناء تحليل فعَّال وتأويل متماسك، يلزمنا التسلّح بمعارف ثقافية وكفاءات نقدية ومهارات في التنظيم المنهجي والبناء الحجاجي[1].

ومن منطلق التخطيط يُقبِل المدرِّس على دراسة النص (الأدبي خصوصا) مع متعلّميه، فيتوجّب عليه " اللجوء إليه للتعامل مع درس القراءة (النصوص)، أي لتصميم وضعيات تعلّمية متمحورة حول الكفاءات الأساسية التي تنمّيها القراءة لدى المتعلّم "[2]. لا باعتبار النص منغلقا على دلالة واحدة، بل باعتباره نص مفتوحا، احتماليا، متعدد التأويلات والدلالات وفق سيرورة لا نهائية، مما يُسهم في إغنائه وإثرائه.

يضع المدرّس في اعتباره أن المتعلّم في السنة الأولى ثانوي يمتلك مجموعة من الكفاءات سبق له أن حقّقها أو يفترض أنه قد حقّقها في المستوى السابق (ملمح الخروج للسنة الرابعة متوسط) حدّدها منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي تحت عنوان: **ملمح الدخول**، نوجزها فيما يأتي[3]:

- القراءة الجهرية مقرونة بسلامة في النطق وحسن في الأداء وضبط للحركات وتمثيل للمعنى.
- فهم المعاني المتعدِّدة للكلمات.
- مناقشة أفكار النص بإقامة الحجَّة والتزام الموضوعية.
- تمييز الصواب من الخطأ في بنية الكلمات والعبارات والتراكيب.
- فهم محتوى المقروء ومناقشة أفكاره الرئيسة والجزئية.
- تلخيص قصة أو نص أو مقالة في حدود مستواه الفكري والمنهجي.

فتعدّ هذه العناصر بمثابة أرضية ينطلق منها المدرِّس، ولكنَّ الواقع يفرض عليه أن يجري **تقويما تشخيصيا** في بداية السنة الأولى ثانوي، من أجل تقييم مستوى متعلّميه والتأكد من الكفاءات التي يمتلكونها؛ فيطبِّق برنامجه بناء على تحقّق ويعدّل منه ما لم يتحقّق منه وهو غالب الحدوث؛ فينتقل من **المنهاج المتوقّع أو المنهاج الرسمي**؛ والذي يجسد عمليات هندسية منهاجية، ويوضع في خدمة المدرسين والمكوِّنين إلى **المنهاج المُرْسى:** وهو يترجم الممارسات الفعلية في الفصل أو في فضاءات التكوين ويستدعي الموارد الخاصة بالتعلمات[4].

---

[1] محمد مساعدي: تحليل النصوص الأدبية؛ مدخل منهجي بيداغوجي، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد الواحد والستون، 2015م، ص 139.

[2] ينظر عبد اللطيف الجابري وآخران: تدريس القراءة (دليل نظري)؛ الكفايات والاستراتيجيات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، طبعة 2004م، ص 5.

[3] وزارة التربية الوطنية الجزائرية: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 4.

[4] لحسن توبي، مرجع سابق، ص38. ينظر كذلك كزافييه روجيرس في كتاب بيداغوجيا الادماج.

ويسعى المدرّس بعدها إلى الوصول إلى تحقيق **ملمح الخروج**[1]للمتعلِّمين في السنة الأولى ثانوي، فيبني تعلّماته ويقدِّم دروسه ويقوِّمها بناء على هذا **الهدف الختامي المندمج**[2] **لنهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام**[3]:

في مقام تواصل دال[4]**، يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير.**

أمّا ملمح الخروج (الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا)، فقد حدّدها منهاج اللغة العربية فيما يأتي[5]:

- استنتاج عناصر العمل الأدبي شكلا ومضمونا وإصدار أحكام معلَّلة عليها.
- البحث المنهجي وتقصي المسائل واستخدام المراجع والانتفاع بمختلف مصادر التوثيق.
- إبداء الرأي في موضوع ذي دلالة يطرح عليه بتوظيف مكتسباته العلمية.
- إنتاج نصوص حجاجية وتفسيرية في مقام تواصلي دال.
- توظيف الأسس التي يقوم عليها الأسلوب المؤثِّر بمراعاة خاصة الإدماج.
- الكتابة في أنماط متنوعة من النصوص.

وأمّا ملمح الخروج (الجذع المشترك آداب)، فقد حدّدها منهاج اللغة العربية فيما يأتي:

- إصدار الأحكام على النصوص المقروءة.
- إبراز مواطن الجمال الفني في المقروء.
- تلخيص المقروء بلغة سليمة وفكر منتظم.
- التمييز بين الصور البلاغية التي يلبس الأديب بها الأديب معانيه وما فيها من جمال وقوّة تأثيرها في النفس.
- البحث المنهجي وتقصي المسائل واستخدام المراجع والانتفاع بمختلف مصادر التوثيق.
- توظيف الأسس التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الوضوح والقوة والجمال بمراعاة خاصة الإدماج.
- إبداء الرأي في قضية من القضايا المطروحة عليه باعتماد قوّة الحُجة وسلامة التعبير.

---

[1] ملامح المتعلِّمين: وهي وصف لحصيلة المتعلّمين عند نهاية عملية التكوين. ينظر دليل الأستاذ، ص 50.

[2] الهدف الختامي المندمج: كفاءة مكبرة (Macro-compétence) ومثل كل كفاءة؛ فإن هذه الكفاءة المكبَّرة تحدث في وضعية مندمجة وكلمة "ختامي" تدل على الفترة الزمنية التي يصبح فيها المتعلم يتحكم في المادة التعلمية، وقد تمتد هذه الفترة الزمنية إلى سنة دراسية أو طور دراسي. ينظر الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 10.

[3] وزارة التربية الوطنية الجزائرية: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 6.

[4] وذلك بتحديد أبعاده عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد المتعلم بفاعلية في حياته المدرسية والعائلية أو في حياته المقبلة عندما يبلغ سن الرشد، حيث يدخل الحياة سواء بوصفه عاملا أو مواطنا. مثال: التلميذ يتعلَّم الكتابة، ويزداد اهتمامه بتعلمها عندما يوضع فعل الكتابة في السياق الدلالي له مثل كتابة رسالة للتواصل مع الآخرين في مختلف شؤون الحياة. وهنا يدرك المتعلم بأن تعلم الكتابة يكتسي معنى في حياته. ينظر الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 4.

[5] وزارة التربية الوطنية الجزائرية: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 4.

- تحديد الخصائص الفنية للنص الأدبي وما يتركه من أثر في النفس مع التعليل.
- كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في مقام تواصل دال.
- الكتابـة في أنماط متنوعة من النصوص.

وبالنظر إلى **الهدف الختامي المندمج وملمح الخروج** يتبيّن أن سعْيَ المدرِّس طيلة السنة الدراسية، ومن خلال مجموع الدروس (النصوص الأدبية والتواصلية) التي يقدّمها لمتعلّميه وفق المقاربة النصيّة ذات البعد التعليمي (الديداكتيكي) هو الوصول إلى تحقيق بعدين أساسيين هما: **الإنتاج المكتوب والمنطوق**؛ " و قد أوضحنا أهمية هذه المقاربة بالنسبة إلى المقاربة بالكفاءات في كونها رافدا قويا يمكِّن المتعلِّم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته، حيث إن النشاطات المقرَّرة في تدريس اللغة العربية تنطلق من النص [وتعود إليه]؛ فالنص يصبح المحور الرئيس الذي تدور في فلكه هذه النشاطات [القراءة، قواعد النحو والصرف والبلاغة والنقد الأدبي والعروض] خدمة لملكة التعبير الكتابي والشفوي لدى التلميذ "[1].

فتكون الدراسة بتبنّي **المقاربة النصية** كطريقة تربوية لتفعيل الـدرس الأدبي وكذا بوضع **المتعلِّم موضع المتفاعل** مع الدراسة باستثمار مكتسباته القبلية وحسن توجيهه وإرشاده إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النص ومعناه بالحجة البيِّنة والفكر الطليق[2].

والنص الأدبي معينٌ لا ينضب، فهو يتجدَّد وينبعث من خلال كل قراءة؛ ومهمة المدرِّس أن يعمد إلى إذكاء روح التفكير والتعمُّق في دراسته دراسة إبداعيـة بنزعـة عقلية وتفكير منطقي يجعل التلميذ يتعلَّق باللغة وآدابها ما دامت تسمو بفكره وترقى بعقله وتمتع مشاعره؛ وإنما تفلح الدراسة بهذا الأسلوب إذا تمَّت **وفق المقاربة بالكفاءات**؛ يعني وفق **منطق الإدماج**، أي بإدماج مكتسبات **الروافد اللغوية** من **نحو وصرف وبلاغـة ونقـد** وغيرها من الروافد الأخرى في الدراسة. والنـص الأدبي أخيـرا، قد يبدو أول وهلة عالما صغيرا بسيطا غير معقد ولا متشعب. ولكن بالنظر الثاقب والدراسة المعمَّقة تكتشف مساحته الفكرية وحجمه الحقيقي. فالنص الأدبي عموما عالم منغلق ولكنه قابل للانفتاح، ومفتاحه لا يؤخذ في اليد لفتح أبوابه وإنما يبحث عن هذا المفتاح في ثناياه ذاتها وذلك بفكرة: أن لا طريقة في دراسة النص الأدبي هي الطريقة[3].

والخلاصة إن دراسة النص الحقة تأبى الدخول إلى النص بأحكام مسبقة. إنها تبدأ بالفهم فالتحليل لتنتهي إلى الاستنباط والاكتشاف. والتحليل لا يخضع للنمطية بقدر ما يتم عبر مناقشات

[1] اللجنة الوطنية للمناهج؛ المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية (وزارة التربية الوطنية)، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب، وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا، طبعة جانفي 2005، ص 1.

[2] وزارة التربية الوطنية الجزائرية، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص17.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

موجَّهة تطرح فيها أسئلة هادفة، تلتزم حدود النص حينا، وتتخطاه أحيانا لتطلَّ على موضوعات تتصل بواقع المتعلمين وتثير اهتمامهم[1].

وقد أثيرت مسألة اختيار النصوص الأدبية على مستوى المدرّسين والمتعلّمين وأولياء أمورهم، من حيث موضوعاتها ومستوى لغتها ومدى ثرائها وغنائها، فبالنسبة للمدرّسين ومن وجهة نظر تعليمية، يرى بعضهم أن النصوص ليست مناسبة أو أن بعضها ليس مناسبا لتطبيق المقاربة النصية من خلال محاولة تجنيد كل الموارد والمواد الرافدة (نحو، صرف، بلاغة، عروض، اتساق وانسجام، نقد أدبي) من أجل تحقيق الإنتاجين الكتابي والشفهي.

ومن وجهة نظر بيداغوجية نظرية، تسعى الجهات الرسمية لقطاع التربية، إلى اختيار " **النصوص القرائية** (...) لاعتبارات متعددة (**بيداغوجية أساسا**، ولكن أيضا جمالية، ثقافية، تربوية، اجتماعية، معرفية...) والاختيار نفسه لا يشتغل في الفراغ بل في إطار تفاعل مع مختلف العناصر المشكِّلة لوضعية القراءة والتعلُّم والأطراف المشاركة في هذه العملية "[2].

ومن الناحية البيداغوجية العملية، تواجهنا جملة من الأسئلة **الإشكالية**؛ لنرى كيف تنعكس التصورات الفكرية والإديولوجية على عملية الاختيار هذه، كما " أن كل اختيار يفترض معيارا "[3] حاكما ومهيمنا.

ما تفرضه هذه الإشكالية، أن نتساءل بشأن اختيار النصوص القرائية: هل يحتكم الاختيار إلى حسن التدبير وحسن التفكير فيه أم إنه خاضع لإكراهات معلنة أو مضمرة واعية أو لا واعية؟[4]

الواقع أن الاختيار، **بيداغوجيا**، يتم على مستوى الوصاية التي تربطه **بالمشروع البيداغوجي** الذي " **يصاغ إجمالا ثم تحدَّد صيغه التنفيذية بتعليل الاختيارات** "[5]، والذي يأخذ شكل خطة مدبّرة ومحددة، انسجاما مع طبيعة النص وصنفه؛ لأن " **الإشكالية النصية هي التي تخلق الخطة الديداكتيكية وتتحكّم في تنميتها** "[6]. إلا أنها، أي الوصاية، في واقع الحال " تنوء بسلطتها وتفرض اختيارات بيداغوجية وأدبية بناء على اعتبارات مختلفة لا تراعي فيها غالبا شروط العمل البيداغوجي ومستوى التلاميذ واختلافاتهم النوعية ووجهات نظرهم ووجهات نظر المدرسين ومستوى كفاياتهم الفكرية والعملية "[7]. في حين أن المدرِّس، في حقيقة الأمر، هو المسؤول عن " اختيار النصوص القرائية

[1] المرجع السابق، ص 17.

[2] عبد الرحيم كلموني: مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص، من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي، ص 20.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من:Escarpit 77, p 10.

[4] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، ص 21. مأخوذ من: Couprie et Guillo, 91, p : 115

[6] المرجع نفسه، الصفحة نفسها. مأخوذ من: Couprie et Guillo, 91, p : 7

[7] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

بناء على مجموعة من المقاييس التي تخولها له معايشته للوضعيات التعليمية التعلمية وخبراته البيداغوجية والمعرفية والحياتية "[1].

لذا، والحالة هذه، فإن تأثُّر اختيار النصوص القرائية بتداخل " المعرفي والنفسي والإيديولوجي"[2] الفكراني، إلى درجة التعارض أحيانا يؤثِّر بشكل كبير وواضح على " الممارستين البيداغوجية والديداكتيكية، حيث يترتب عن سوء الاختيار وعدم مراعاة ميول التلميذ ومراكز اهتمامه ومطامحه ووجهات نظر المدرس وعدم الوعي باشتغال مختلف المتعاليات قتل أهداف التربية "[3].

على المدرس وهو يهيئ وضعية تعليمية أن يدخل في حسابه ثلاثة مناطق(Logiques): منطق المحتويات، منطق التلاميذ، ومنطقه البيداغوجي الخاص. فبالنسبة للمنطق الأول، وفي حقل تخصص متميز هو تخصص تدريس النصوص (النص الأدبي بوجه خاص) وتحديدا إقراؤها منهجيا تفرض بعض العلوم والنظريات منطقها الخاص، في التعامل مع الظاهرة الأدبية باعتبارها ملتقى علوم ونظريات متباينة: الأدب، اللسانيات، علم الجمال، علم السرديات، علم المعنى، علم النفس والاجتماع...) لكن منطق القراءة وطبيعة اشتغالها تفرض بأن تحظى بعض المعارف بوضع ذي امتياز خاص، وعلى رأس هذه المعارف تلك المتعلقة بنظرية النص لأن التصور العائم والفضفاض لمفهوم النص لا يمكن إلا أن يطرح مشكلا عمليا وديداكتيكيا خاصة حين يتعلق الأمر بقراءة ودراسة النصوص الأدبية[4].

وهذا الاختيار يستدعي المعالجة الديداكتيكية أو ما يسمى بالنقل الديداكتيكي أي نقل المعارف من المستوى العارف إلى المستوى المدرَّس عن طريق التخصيص ونزع الطابع العام (Desyncretisation) للمعرفة وكذا تجريدها من البعد الشخصي (Dépersonnalisation)[5]. ففي درس **القراءة المنهجية** مثلا ألا يحول الدرس إلى درس في النقد أو اللسانيات، ويربك المتعلمين بفيض من المفاهيم والمصطلحات التي تعج بها المؤلفات النظرية.

يكون فعل المتعلم **ديناميكيا متفاعلا** مع نصوص القراءة؛ على اعتبار أن تحقيق أهدافها، وفق توجّهات المنهاج، يتوقف على تفاعل عناصر العملية التعليمية التعلّمية: المدرِّس والمتعلِّم والمضمون المعرفي والبيئة المدرسية، وبالإجابة عن جملة من الأسئلة تحصر فيما يلي: " من يقرأ؟ لماذا يقرأ؟ ماذا يقرأ؟ كيف يقرأ؟ بماذا يقرأ؟ متى يقرأ؟ أين يقرأ؟ "[6].

وقبل أن يتدرّج المدرِّس في شرحه وتحليله للنص ينبغي أن يضع في حسبانه تفريع مشروع القراءة، وفق المقاربة النصية، إلى **أهدافها الجزئية المرحلية بوضعها نصب عينيه وهي المعارف**

---

[1] المرجع السابق، ص 21.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 26-27. مأخوذ من:Descotes, 1995, p 97 .

[5] المرجع نفسه، ص 26-27. مأخوذ من:Develay, 1994, p 20

[6] ينظر عبد اللطيف الجابري وآخران: تدريس القراءة (دليل نظري)؛ الكفايات والاستراتيجيات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، طبعة 2004م، ص 13.

والمعارف العملية/ المهارات التي ينبغي للمتعلمين أن يكتسبوها بوضعهم **داخل وضعية نشاط ذهني** حيث ينبغي عليهم من أجل أداء المهمة المنوطة بهم، أن يشغلوا معارف ومهارات[1]. يفترض هذا تصور خطط للقراءة، استراتيجيات لبناء الدرس القرائي أو بتعبير إيكو **سيناريوهات قرائية** وبتعبير **ماري لور بوليتي** (M.L.Poletti) **إخراج النص**[2]، **أي إن نص القراءة يصبح نصا مسرحيا ينبغي على المدرّس والمتعلمين أن يمثّلوه، ولذلك قسّمت بوليتي النص إلى** فصول ومشاهد.

أليس الفصل مسرحا والمدرّس مخرجا والتلاميذ ممثلين لأنهم يجسّدون الفعل القرائي، ولا يكتفون بدور الفرجة كما في الدرس القرائي التقليدي؟! وحسب الباحثة يخضع هذا الإخراج باعتباره لعبة إلى مجموعة من القواعد تحصرها في[3]:

- ينبغي أن يلتصق هذا الإخراج بالنص (...) فالأول يجد في الثاني منبعه وتبريره أو بمعنى أصح في قراءة خاصة له أو في خطاب (مصوغ) حوله.
- يجب أن يخلق الإخراج وضعية يكون فيها القارئ المتعلِّم هو الذي يطرح الأسئلة أو يسائل النص. فلا نطالبه بأن " يوضح أن..." حتى لا يكون خطاب الأستاذ حجابا بين النص والقارئ ويتحول عوض النص إلى مكان لتفريخ المعنى.
- يجب أن يساعد الإخراج على الإقراء بل خصوصا على إعادة الإقراء (Faire relire) بعفوية لأن تأدية المهمة المقترحة تتطلب ذلك.
- على الإخراج أن يسهل بناء أدوات للتحليل. وليس من الضروري نعتها بمصطلحات تقنية، وتشغيل عمليات أساسية في قراءة النصوص: التقاط، تعرّف، ترتيب، عقد علائق، استنباط...إلخ. وتجدر الإشارة إلى أن الإخراج يحترس من النزعات المهيبة والنظريات التي تمعن في تضخيم التعاليق: فالقراء لن يكونوا جميعا أساتذة أدب.
- ينبغي على الإخراج أن يراعي وسائل تعبير القراءة الحقيقية، (هؤلاء القراء القادرون طبعا على قراءة نصوص ليسوا قادرين على إنتاجها).
- على الإخراج أن يسمح بتقويم القراءة، ليس عن طريق الاختبار وحده، ودون الارتهان بخطية الدلالة الأحادية.
- يتطلب الإخراج من المخرج أن يتذكّر تكوين خطته الخاص. فبعد قراءته للنص ينظم من جديد ملاحظاته وردود أفعاله ويعيد وضعها ضمن شبكة منطقية. فالمسار المرسوم لا يذهب من البسيط إلى المركّب أو من العنصر المعزول إلى البنية الأعلى تراتبيا: فالاستراتيجية ترسم مسارا يتنبأ بذهابات وإيابات مسالك عبور شطوط للتيه الفردي خطط طائفة وليس وثبات خطية وذلك من أجل " الإحاطة بالنص ".

---

[1] عبد الرحيم كلموني، مرجع سابق، ص 22. مأخوذ من: P.Meirieu, p 111.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها، ص 22. مأخوذ من: Poletti, 1988, p : 110

[3] المرجع نفسه، ص 22-23. مأخوذ من: Poletti, 1988, p : 110

هذا الاستشهاد يتيح إضاءة بعض العتمات المتعلقة بتصور الدرس القرائي والتخطيط له ووضع سيناريوهاته واستراتيجياته، ولأنه يلفت النظر إلى قواعد اللعبة القرائية، وشروط اشتغالها والاحتياطات الواجب اتخاذها لتيسير التعلم وتحقيق رهانات القراءة كمسار لبناء معرفة وخبرة عملية وتشغيل كفايات قبلية وتنمية كفايات في طور التشكيل واكتساب كفايات بعدية (محتملة)[1].

والآن نأتي إلى تبيان مراحل درس القراءة (من خلال نموذج تطبيقي) في السنة الأولى ثانوي:

1- **التعريف بصاحب النص:** ويكون التعريف **بكلمة موجزة** عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنص؛ إذ لا فائدة من تعلُّم أي مادة إذا لم يكن لها نفع اجتماعي وفائدة للناشيء في تفاعله مع المجتمع الذي يحيا فيه. فمادامت اللغة وسيلة اتصال بين الأفراد والجماعات فإن لها وظيفة تؤديها في تسهيل عمليات الاتصال ونقل الفكر والتعبير عن النفس[2].

وهذه نماذج من التعريفات، التي أوردها الكتاب المدرسي للسنة الأولى ثانوي، وعلاقتها بنصوصها الأدبية، حيث نقارن بين التعريفات الواردة في الكتاب المدرسي الخاص بجذع الآداب مقابل جذع العلوم والتكنولوجيا:

جذع مشترك آداب	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
الكميت بن زيد الأسدي: من الشعراء المتشيّعين لبني هاشم، ولد ونشأ في الكوفة، مدينة اللغة والأدب والعلم في العصر الأموي. تأدّب على يد علمائها، فصار من أنصار آل البيت ومن المدافعين عن حقّهم في الخلافة. مدح الكميت الهاشميين وأحبّهم حتى صار من أخلص أتباعهم بل شاعرهم الذي يدافع عن أفكارهم وأحقيتهم في طلب الخلافة، مما عرّضه مرارا لأذى الأمويين وعسفهم. ويعدُّ الكميت أوَّل من سنَّ السجال السياسي في تاريخ الشعر العربي، وأول من تبنّى الحِجاج الشعري[3].	**الكميت بن زيد الأسدي**: ولد ونشأ في الكوفة، وقضى فيها حياته، حيث تأدّب على علمائها. اتّصل بالهاشميين ومدحهم بحرارة وإخلاص، مؤيّدا حقّهم في طلب الخلافة بقصائد عُرِفتْ بـ " الهاشميات "، قُتِل غيلة سنة 126هـ في خلافة مروان بن محمّد آخر خلفاء الدولة الأموية[4].

وعلى اعتبار أن النص الشعري الذي قدّمه الكميت بن زيد يدخل ضمن النصوص الحجاجية، وهو نمط من أنماط النَّصوص المبرمجة في السنة الأولى ثانوي، وهو عبارة عن وسيلة من وسائل الإقناع

[1] المرجع السابق، ص 23.

[2] احمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية؛ دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة ضمن سلسلة البحوث التربوية النفسية، طبعة 1421هـ/2000م، ص 77.

[3] حسين شلّوف وآخران: المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجَّهة، جذع مشترك آداب، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص 150.

[4] المرجع نفسه، ص 144.

والتَّعبير عن الرأي؛ حيث إنَّه يتضمن مجموعة من الحجج والقضايا المثبتة أو النافية التي يؤتى بها إمَّا للتأكيد على صحة رأي أو بطلانه.

لذا، وربطا للتعريف بنصّه، ينبغي أن يكون التعريف خادما له لا مجرّد سرد لسيرة أو ترجمة الشاعر صاحب النص. وباستعراض كل تعريف يتبيّن حرص مؤلفي الكتاب المدرسي على تحقيق هذه العلاقة الوطيدة بين عناصر وخطوات تقديم النص الأدبي مع مضمون هذا النص وموضوعه.

وفيما يلي إبراز جوانب الترابط والتعالق بينهما:

الكميت بن زيد الأسدي:

- إبراز شيعة الشاعر وانتمائه السياسي والفكري، فهو من الشعراء المتشيّعين لبني هاشم (...)، فصار من أنصار آل البيت ومن المدافعين عن حقّهم في الخلافة. مدح الهاشميين وأحبّهم حتى صار من أخلص أتباعهم بل شاعرهم الذي يدافع عن أفكارهم وأحقيتهم في طلب الخلافة[1].
- إبراز مصادر ثقافته، فقد ولد ونشأ في الكوفة، مدينة اللغة والأدب والعلم في العصر الأموي. تأدّب على يد علمائها[2]،
- إبراز خصومه؛ حيث تعرّض الشاعر مرارا لأذى الأمويين وعسفهم[3].
- التأريخ للنص الحجاجي ؛ حيث يعدُّ الكميت أوَّل من سنَّ السجال السياسي في تاريخ الشعر العربي، وأول من تبنّى الحِجاج الشعري[4].

ولا يختلف التعريفان إلا في إضافة كتاب (الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا) أن الكميت بن زيد قد قُتِل غيلة سنة 126هـ في خلافة مروان بن محمّد آخر خلفاء الدولة الأموية[5]. وهي إضافة فيها تحيُّز لطرف ضد طرف، فلو قُرِيء التعريف من شخص يوالي بني أمية أو يمالئهم لرأى أن الكميت يستحق القتل لأنه خرج على الدول آنذاك. وربَّما صاحب التعريف تأثَّر بقصيدة الشاعر الكميت فقال ما قال.

من هذا النموذج يظهر وجه الترابط بين التعريف بالشاعر نصه الأدبي تحقيقا لوظيفية تعليم اللغة العربية والنصوص الأدبية.

2) تقديم موضوع النص:

ينبغي على المدرِّس أن يراعي أن مرحلة تقديم موضوع النص مهمة للمتعلِّمين من ناحيتين: الاستعداد النفسي والذهني فعليه أن يجعل من قراءته جاذبة ومحفِّزة لهم فيقرأ قراءة سليمة يراعي فيها جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى؛ لأن قراءة لا تراعي هذه الشروط تنفِّر المتعلِّمين وتجعلهم يعرضون عن النص وينشغلون بأمور أخرى، وقد لاحظت حرص المدرِّسين على حسن القراءة وجودتها

[1] المرجع السابق، ص 150.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، ص 144.

يجمعون بين القراءة ذات الجودة والقراءة المعبِّرة إلا أن الحرص على تدريب المتعلِّمين على مهارة الاستماع فيكاد يغيب عن العملية التعليمية، رغم أنها المهارة من حيث الأهمية فلا قراءة ولا محادثة ولا كتابة دون تحقُّق الاستماع الصحيح والجيِّد.

مما تؤاخذ عليه المنهجية المعتمدة في تدريس النصوص إغفالها لمهارة الاستماع، إلا ما انتبه إليه بعض المدرِّسين بطريقة غير منظَّمة ولا واعية حين يطلبون من المتعلِّمين الإنصات والاستماع لقراءتهم وقراءة زملائهم. وأظنُّ أن نجاح درس القراءة مقرون بنجاح المدرِّس في تدريب المتعلِّمين على مهارة الاستماع، وينعكس هذا على استجابتهم لأسئلة المدرِّس وتفاعلهم مع النص وتماهيهم مع مضامينه.

إذا، هناك علاقة وطيدة بين مهارتي الاستماع والقراءة، هناك تأثير واضح للمهارة الأولى على الثانية، فلنرى كيف يحدث ذلك[1]:

- كيف يدرك المتعلِّم الرموز اللغوية المكتوبة أو المطبوعة ممثَّلة في الكلمات والعبارات والجمل إلا أن يكون قد سمعها من المدرِّس أو من زميله المتعلِّم منطوقة بطريقة صحيحة، فهذه القدرة على القراءة سبقت بقدرة على الاستماع، فمن تحصيل الحاصل أن الفهم في القراءة يعتمد على فهم المنطوق، والمتعلّم الحسّاس للتدابير والعلاقات بين الكلمات في اللغة المنطوقة، يكون أكثر حساسية لنفس هذه الأشياء في اللغة المكتوبة.
- تساعد مهارة الاستماع على توسيع ثروة المتعلِّم اللفظية؛ فمن خلال الاستماع يتعلَّم الكثير من الكلمات والجمل والتعبيرات التي سوف يراها مكتوبة.
- ومن جهة أهم، يشغل الاستماع المساحة الأكبر في حياة المتعلِّم المدرسية؛ لأنه سيستمع إلى مدرِّسه وزملائه في كل الأوقات ولا يتحدَّثُ هو إلا قليلا؛ فالمدرِّسون يوضِّحون شفاهيا معاني الكلمات، وما يقوله الكتاب المدرسي، والمتعلمون يستمعون إلى المتعلِّمين الآخرين وهم يقرءون قراءة جهرية، أو يتحدّثون عن موضوع معيّن في كتاب القراءة، ويوضِّحون محتوياته.

هذه بعض التأثيرات لمهارة الاستماع على مهارة القراءة، والتي ينبغي الأخذ بها في تطوير منهاج اللغة العربية.

أما بالنسبة لمفهوم القراءة وفق المقاربة بالكفاءات، فينبغي على المدرِّس أن يضع في حسبانه أن المفهوم القديم قد تجاوزه الزمن، وأن المفهوم الجديد يقدِّم القراءة في أربع عمليات متكاملة، مترابطة ومتناسقة، حتى يتمكَّن المتعلِّمون من اكتساب القدرات والكفاءات الأساسية وكفاءات الإتقان لفعل القراءة حسب مفهومه الجديد، وفيما يلي هذه العمليات[2]:

[1] جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ماليزيا، طبعة 2011، ص 215.

[2] ينظر عبد الرحمن التومي: منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، طبعة 2008م، ص 92. وينظر حسني عبد الباري: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين (الإعدادية والثانوية)، المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع، الإسكندرية، الطبعة الأولى، ص 145.

- القدرة على الإدراك بالجهاز البصري لحروف النص المكتوب وكلماته وتراكيبه وجمله وتعرفها والنطق بها على الوجه الصحيح بواسطة جهاز النطق، فهو عملية ميكانيكية. وهذا هو المفهوم البسيط للقراءة.
- فهم النص المقروء: هي عملية اتصال تتطلَّب سلسلة من المهارات؛ بتفسير وترجمة ذات معنى لمجموعة من الرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة ذات العلاقة فيما بينها وقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثّل اللغة ومهارات اللغة للقارئ ويحاول القارئ فكّ وترجمة رموز المعاني إلى ما تدلُّ عليه من معان سواء أكانت معاني مفردة أم متصلة أو المعاني التي قصدها الكاتب[1].
- تفاعل القارئ مع النص المقروء: وهي عملية عقلية معقَّدة، حين يفسِّر تلك المعاني وفقاً لخبراته الشخصية، فيتم تفسير المعنى، وتشمل الفهم الصريح (المباشر) والفهم الضمني (غير المباشر أو فهم ما بين السطور) والاستنتاج والتذوق، والاستمتاع، والتحليل، ونقد المادة المقروءة، وإبداء الرأي فيها.
- توظيفه لحل المشكلات والتصرّف في مواقف الحياة اقتداء بالمقروء: **وأصبحت القراءة بهذا المفهوم الثالث عملية تفكير لا تقف عند استخلاص المعنى من النص، ولا عند تفسير الرموز وربطها بالخبرة السابقة، ولا عند التفاعل مع النص، بل تتعدى ذلك كله إلى حل المشكلات. وأصبحت القراءة علمية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني والربط والاستنتاج، والنقد، والحكم، والتذوق، وحل المشكلات[2].**

وقد مهَّد الكتاب المدرسي للقصيدة بالحديث عن البيئة السياسية التي قيلت فيها وعلاقة الشعر بالحياة السياسية. كان الشعر ولا يزال وسيلة في يد السلطة توظِّفه أنَّى شاءت ومتى شاءت، وخير نموذج في العصر الجاهلي شعراء يناصرون قبيلتهم حتى الموت وآخرون خرجوا عنها يسمَّون الشعراء الصعاليك، ولا يختلف الوضع كثير إلا في تفصيلات وجزئيات في العصر الأموي، أو هكذا سمَّاه المؤرِّخون الموالون للسلطة، فقد " واكب الشعر الحياة السياسية في العصر الأموي بعد ظهور الأحزاب السياسية إثر انفراد الأمويين بالحكم، واحتكارهم للخلافة، وكان لكل حزب سياسي شعراؤه الذي يعبّرون عن مبادئه وأهدافه، بحيث مثّل الكميت آل البيت وناصرهم بكل صدق وشجاعة وثبات. عرفت قصائده السياسية بالهاشميات، ومنها هذه الأبيات "[3].

---

[1] ينظر أحمد عبد الكريم حمزة: سيكولوجية عسر القراءة (الديسليكسيا)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الطبعة الأولى، 2008م، ص 11. وينظر شيفرد بيتر وجريجوري ميتشل: القراءة السريعة، ترجمة أحمد هوشان، الطبعة الأولى، 1427هـ/2006م، ص 11. وينظر وينظر حسني عبد الباري: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين (الإعدادية والثانوية)، المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع، الإسكندرية، الطبعة الأولى، ص 145.

[2] حسن شحاته ومروان السمان: المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، د.ط، د.ت، ص 134.

[3] 1- طربت وما شوقا إلى البيض أطرب ولا لعبا مني وذو الشيب يلعب

2- ولم يلهني دار ولا رسم منزل ولم يتطربني بنان مخضب

وإزاء هذا الوضع، سلطة بني أميَّة تدَّعي أحقيَّتها بالحكم وأطياف أخرى من المجتمع آنذاك تعتبرها سلطة غاصبة، ومنهم بنو هاشم وشاعرهم الكميت بن زيد، وهم آل بيت الرسول (صلى الله عليه وسلَّم) يدَّعون أحقيتهم بالخلافة، وهي في الحقيقة شورى بين المسلمين لا تؤخذ لا بالنسب ولا بالعرق ولا بغيرهما. قلت، أمام هذا المشهد كيف سيستقبل القارئ هذه القصيدة؟ وقبل ذلك ما هي مواصفات ومؤهلات هذا القارئ؟ تتحدَّد مواصفات ومؤهلات هذا القارئ/ الذات (Lecteur/ Sujet) بالإجابة عن التساؤلات الآتية: من هو القارئ؟ لماذا يقرأ؟ كيف يقرأ؟ بماذا يقرأ؟

السؤال الأوَّل: من هو القارئ؟

يفترض في البداية أننا نتحدَّث عن القارئ المتعلِّم لأنه هو المقصود والمستهدف بنصوص القراءة. وهنا نفرِّق بين قارئين؛ قارئ مفترض وهو الذي نصَّت عليه الوثائق البيداغوجية الرسمية (المنهاج، الوثيقة المرافقة، دليل الأستاذ، والكتاب المدرسي) حين وُضِعتْ الكفاءات المراد تحقيقها وملمح الدخول إلى السنة الأولى ثانوي. وقارئ فعلي أو حقيقي وهو الذي يجده المدرِّس جالسا أمامه في حجرة الدرس. أمَّا الأول فهو قارئ ديناميكي متفاعل مع نصوص القراءة[1]. وأما الآخر فهو قارئ متعدِّد المستويات والأحوال تحكمه معطيات ذاتية وموضوعية يتوقَّف نجاحه على تفاعله مع عناصر العملية التعليمية التعلُّمية الأخرى: المدرِّس والمضمون المعرفي والبيئة المدرسية.

أما بالنسبة للقارئ المدرِّس فهو قارئ محترف؛ لأنَّه يستطيع تقديم موضوع النص، فيشترط فيه أن تكون قراءته الأوَّلية " قراءة سليمة بمراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى "[2]. وفي مرحلة تالية يتدخَّل القارئ المتعلّم أو المبتدئ للمشاركة في قراءة النص، فنحن إزاء مجموعة من القرَّاء، أو على الأقلّ نموذجين من القرَّاء؛ قُرَّاء محترفين وهم زمرة المدرِّسين عموما، وهم ليسوا سواء من حيث الكفاءات التي يمتلكونها، يفترض أنهم يحوزون على الحد الأدنى من الكفاءة اللسانية التي

3- ولكن إلى أهل الفضائل والنهى وخير بني حواء والخير يطلب
4- إلى النفر البيض الذين بحبهم إلى الله فيما نالني أتقرب
5- بني هاشم رهط النبي فإنني بهم ولهم أرضى مرارا وأغضب
6- خفضت لهم مني جناحي مودة إلى كنف عطفاه أهل ومرحب
7 - بأي كتاب أم بأية سنة ترى حبهم عارا علي وتحسب ؟
8- يعيبونني من خبهم وضلالهم على حبكم ، بل يسخرون وأعجب
9- يرون لهم حقا على الناس واجبا سفاها وحق الهاشميين أوجب
10- يقولون لم يورث ، ولولا تراثه لقد شركت فيه بكيل وأرحب
11- فإن هي لم تصلح لحي سواهم فإن ذوي القربى أحق وأقرب
12- أناس بهم عزت قريش فأصبحوا وفيهم خباء المكرمات المطنب

ينظر حسين شلّوف وآخران: المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجَّهة، جذع مشترك آداب، ص 150.

[1] ينظر عبد اللطيف الجابري وآخران: تدريس القراءة (دليل نظري)؛ الكفايات والاستراتيجيات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، طبعة 2004م، ص 13.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج؛ المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية (وزارة التربية الوطنية)، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب، وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا، طبعة جانفي 2005، ص 19.

تسمح لهم بتدريس اللغة العربية بمختلف أنشطتها، ولكن الكفاءات الأخرى سنجد فيها تفاوتا كبيرا بينهم (الكفاءة المنطقية، الموسوعية، التداولية). والنموذج الثاني من القرَّاء هم المتعلِّمون، وهم أكثر تفاوتا، رغم أن المنهاج يحدِّد الكفاءات المفترض توافرها لدى هذا القارئ، أي المتعلِّم الذي ينتمي إلى صف السنة الأولى ثانوي فهو قارئ افتراضي، أما القارئ الفعلي فهو شيء آخر ومستوى آخر في واقع الحال يبتعد كثيرا عن القارئ الافتراضي.

يراعي القارئ المحترف (المدرِّس) أهداف النص بالعودة إلى الوثائق الرسمية ممثَّلة في المنهاج المقرَّر؛ ويصرّح بها للقارئ المتعلّم في بداية الحصة أو الوحدة التعلُّمية ويمكن للقارئ المبتدئ أن يطَّلع على ما يجب أن يتعلَّمه في نص من النصوص الأدبية في بداية كل وحدة تعلُّمية في الكتاب المدرسي للسنة الأولى ثانوي؛ ففي نموذج قصيدة الكميت بن زيد، يتعلَّم من خلال هذا النص (الإضافة إلى دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجماليات اللغة) تأثير الأحزاب السياسية في شعراء صدر الإسلام (جذع مشترك آداب)، دواعي التشيُّع لبني هاشم (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، وتحديد نمط النص وخصائصه، والتدرُّب على بناء أفكار وفق نمط النص المدروس (للجذعين معا).

ما يشترك فيه القارئان المحترِف والمبتدئ هو أنهما " ذات تمتلك قدرات واستعدادات فيزيولوجية وذهنية وانفعالية تتمكّن بواسطتها من ممارسة فعل القراءة وتُدْرك الغرض الذي دفعها إلى الانخراط في هذا الفعل، والدخول في علاقة تبادلية مع نص معيَّن "[1].

ولذا ينبغي أن تتوافر مواصفات معيّنة في القارئ المحترف والقارئ المبتدئ، مع الاختلاف في مركز كل واحد منهما في العملية التعليمية التعلّمية، حصرها (عبد الرحيم كلموني) في أربع كفايات، وإن كان قد خصّصها للمتلقي، أي المتعلّم:

كفايات التلقي هي[2]:

- **الكفاية اللغوية:** وهي المعرفة الكافية بالمعجم والتركيب واللغة التي كتب بها العمل الأدبي، لا يمكن قراءته دونها).
- **الكفاية المعرفية أو الموسوعية:** وهي خزّان معرفي [ذهني] يضمُّ المعاني، أشياء العالم المحتوية على المعاني، كما تتحدّد داخل الثقافة ما.
- **الكفاية المنطقية:** ذات أهمية كبرى في صياغة الفرضيات حيث تربط بين داخل النص (عناصره ومكوناته)، وخارجه (الخبرات القرائية السابقة والمعارف الموسوعية)، كما أنها تربط بين مختلف الدوال داخل النص ذاته، وتشتغل على مستوى سيرورة الاستباق حيث تربط المعاني المؤقتة أو فرضيات المعنى ومختلف التفاصيل المبثوثة في فضاء النص على النحو الذي يدفع باستمرار على إعادة النظر في هذه الفرضيات في أفق بناء دلالة متماسكة مبرهن عليها للنص.

[1] ينظر عبد اللطيف الجابري وآخران، مرجع سابق، ص 13.

[2] عبد الرحيم كلموني، مرجع سابق، ص 18.

- **الكفاية التداولية:** معرفة التلفظ المزدوج La double énonciation كخصيصة للنص الأدبي، وضع النص في إطار السياق التلفّظي الخاص الذي يتحدّد من خلال الآثار التلفّظية المنتشرة داخل الفضاء النصي...

ومن جهة أخرى يراعي القارئ المحترف دوافع وحاجات القارئ المتعلّم من خلال الإجابة عن السؤال لماذا يقرأ؟ أو لماذا يُقدَّم النص للمتعلّم؟ وبأي طريقة أي كيف يقرأ؟ وبأية وسائل وموارد أي بماذا يقرأ؟

3) قراءة فردية من قبل بعض المتعلِّمين: وتكون قراءة كل واحد منهم مقتصرة على جزء من النص، مع عناية الأستاذ بتصويب الأخطاء تصويبا مباشرا سريعا حتى لا يَثبُت الخطأ في أذهان المتعلِّمين. وينبغي أن تتكرر قراءاتهم إلى **أن يتعرَّفوا على النص ويُحسنوا قراءته**. أمَّا إجادة القراءة فتُتْرك إلى ما بعد الدراسة الشاملة.

ولقد لخَّص " **داود عبده** " بعض الصفات التي يتميَّز بها القارئ الجيِّد لتمكين المدرِّس من التخطيط لتحقيقها عند المتعلِّمين:

1. يفهم المقروء ويقرأه قراءة ناقدة فيُميِّز بين الحقائق والآراء.
2. يُميِّز بين الأمور التي لها مساس بالقضية التي يتحدَّث عنها الكاتب، والأمور التي لا علاقة لها بالقضية.
3. يكشف مقدار الصحة والخطإ في استنتاجات الكاتب، ويخرج هو نفسه باستنتاجات خاصة قد تتفق مع استنتاجات الكاتب وقد تختلف معها.
4. يكشف دوافع الكاتب وأهواءه وأهدافه ومراميه.
5. يميِّز بين الكتابة الموضوعية والكتابة المتحيِّزة، بين كلمة الحق التي يراد بها الحق وكلمة الحق التي يراد بها الباطل.
6. يُميِّز المعقول وغير المعقول، وبين الجدِّ والسُخرية.
7. يفهم ما يقصده الكاتب من توظيف التشبيه أو الاستعارة أو المثال أو الرمز.
8. قارئ سريع أداء وفهما.

4) إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين:

يشتغل المدرِّس في ضوء الأهداف الوسيطية المندمجة (الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا)، فهي بمثابة المؤشرات التي يسير وفقها ويسعى إلى إثراء الرصيد اللغوي للمتعلِّمين (في النص الأدبي) في ضوئها، وقد أورد منهاج اللغة العربية (للسنة الأولى ثانوي) أهدافا خاصة بهذه المرحلة، وهي كالآتي[1]:

- **يكتشف معنى الكلمات انطلاقا من سياق الجملة.**
- **إثبات معنى الكلمات اعتمادًا على المعجم أو على مرجع مناسب.**

[1] وزارة التربية الوطنية الجزائرية: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 7.

- **يفهم معنى الكلمات بإقامة العلاقات اللغوية بينها (الجناس، الطباق، الترادف).**
- **يُبيّن معاني العبارات بتحليل العناصر التي تتألّف منها.**
- **يضع فرضيات لشرح معاني الكلمات باعتماد سياق الفقرة أو النص أو مؤشرات سياقية أخرى.**

من خلال **القراءات الأولية للنص** يجتهد المدرِّس في تعيين المفردات والتراكيب اللغوية الجديرة بالشرح [الوظيفي]، إذ أن من أبسط الحقائق التربوية وأهمها في **شرح النص أن معانيه لا تُفهم إلا إذا فهمت لغته**. واللغة **مفردات وتراكيب**؛ وعليه، فمهارة الدارس في **التحليل اللغوي** [مهارة لغوية] تؤدي دورا هاما في اكتشاف **المعنى الخفيّ** من خلال التركيب الظاهر. ذلك أن دراسة النّص عندما تنطلق من أدواته المشكِّلة لنَظْمه فإنَّها تصل بالدارس إلى الشَّرح الصحيح للنّص؛ لأنَّه " بنية كلية هو الذي يكوّن الكلام وينجزه ويؤدِّيه. وهو الذي يؤسس وجوده على وجود العلاقات التي تقوم بين ألفاظه في الجمل من ناحية وبين جملة وفقراته التي يتشكل منها النص الكتاب بوصفه مجالا إنتاجيا للكلام "[1].

وليس على المدرِّس أن يكثر من الشرح اللغوي للكلمات والتراكيب وإنَّما ينبغي أن يتوقف على بعضها بما يجده كافيا لإدراك المتعلم للمعنى، على أن يتمَّ الشرح بالتعرف المعجمي على معنى أو معاني الكلمة، ثم التعرض إلى ما توحي به من دلالات انطلاقا من **السياق** [اللغوي] الذي وظفت فيه.

5) اكتشاف معطيات النص: تُعرِّف الوثائق التربوية (المنهاج الدراسي، الكتاب المدرسي) المعطيات بمدلولها العام، بأنَّها **عناصر أساسية** تعتبر بمثابة أرضية الانطلاق في أي نشاط مهما كانت طبيعته (فكرية أو مادية). ومعطيات النص بمثابة المعالم الأساسية التي يحتكم إليها بناء النص ومضمونه، لذا تعتبر هذه المرحلة، في رأيي، أهم المراحل؛ لأنها تتوسَّطها من جهة (تسع مراحل)، ولأنها اكتشاف وهو عملية شاقة وشائقة في نفس الوقت، يستعمل فيها القارئ (المحترف أو المبتدئ) كل قدراته واستعداداته الفيزيولوجية والذهنية والانفعالية من أجل التماهي مع النص والدخول في علاقة تبادلية تفاعلية تمكّنه من ممارسة فعل القراءة كاملا.

يشتغل المدرِّس في ضوء الأهداف الوسيطية المندمجة (الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا)، فهي بمثابة المؤشرات التي يسير وفقها ويسعى إلى اكتشاف معطيات النص الأدبي في ضوئها، وقد أورد منهاج اللغة العربية (للسنة الألى ثانوي) أهدافا خاصة بكل مرحلة من مراحل درس القراءة، بداية بمرحلة اكتشاف معطيات النص، وهي كالآتي[2]:

- **يكتشف المعنى العام للنص.**
- **يُعيّن التعابير الغامضة ويُعلِّل مواطن غموضها.**

[1] محمد رجب النجار وآخران: الكتابة العربية؛ مهاراتها وفنونها، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، الطبعة الأولى، 1422هـ/ 2001م، ص 22.

[2] وزارة التربية الوطنية الجزائرية: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 7.

- **يُحـدِّدُ الأفكـار الرئيسـة.**
- **يُحـدِّدُ التعابيـر الحقيقيـة والمجازيـة.**
- **يُميِّز مقوِّمات الشعر عن النثر.**
- **يستنبـط القيم الفكرية والاجتماعيـة والسياسية الواردة في النص.**
- **يُعلِّل لمظاهر القـوَّة في التعبير الأدبي.**
- **يستنتج الأحكام الأدبية من النصوص الشعرية والنثرية بطريقة ذاتية تلقائية.**
- **يكتشـف الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل.**
- **ينقد الأساليب والعبارات نقدا يُبيِّن من خلاله وجه الغموض وأسباب الركاكة في التعبير.**
- **يُوضِّح أثر العصـر في حياة الأديـب.**
- **يكتشـف مناسبـة النـص من المضمـون.**
- **يتعرَّف على عصر الأديب وما يتميَّز به من مؤثِّرات.**
- **يُعيِّن الرمـز ويُفسِّـر مدلولـه.**
- **يُوازِن بين عملين أدبيين من نوع واحد.**

يتعامل القارئ المحترف والقارئ المتعلِّم مع نص مبرمج مسبقا ولا دخل لهما في اختيـاره فيقعان تحت إكراهات. إن كان النص لا يلائم رغباتهما وميولتهما، فيحاولان التكيّف معه. وهنا نجيب عن السؤال ماذا نقرأ؟ لأن النص هو الذي يحدّد طريقة القراءة ووسائلها من أجل تحديد معطياته وعناصره الأساسية باعتباره رسالة مكتوبة بعلامات لسانية دالة كُتب حتى يستطيع القارئ تأويله وكتابته وإنتاجه وبناءه بنشاط وإيجابية عند كلّ قراءة؛ وتكاد تنحصر سمات النص المكتوب في كونه فاعلية نشطة للغة، وهو عملية إنتاج وليس مادة قابلة للاستهلاك، وهو مفتوح ليس مغلقا[1].

لذا، ومن أجل اكتشاف معطيات النص الأدبي (أو التواصلي وله شكل أدبي)، يحاول القارئ المتعلم بمعونة القارئ المحترف باستخراج " **ما يتوافر عليه النص من المعاني والأفكار، من المشاعر والانفعالات والعواطف، من التعابير الحقيقية والمجازية، من الأساليب التي يتخذها الأديب وسيلة للإقناع والتأثير، من موقف الأديب وغرضه من إنشاء النص** "[2].

ومن أجل تمكين المتعلِّمين من اكتشاف وسائل الكاتب أو الأديب في النص في نقل أفكاره ومشاعره إلى الآخرين، أي أن يكتشف العناصر الفنية بالتعرف تدريجيا على الأدوات الجمالية[3]، ينبغي على المدرِّس أن يحسن بناء أسئلته، بل عليه أن يجعل منها استراتيجية، من استراتيجيات القراءة التفاعلية، تمكِّن المتعلِّم من بناء معارفه؛ بالقدرة على الاكتشاف والاستيعاب والترسيخ. وقد قدَّم الكتاب المدرسي

[1] ميجان الرويلي وسعد البازعي: دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، طبعة 2002م، ص 274.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص 19.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

مجموعة من الأسئلة في هذا العنصر وفي العناصر التي تليه من أجل أن يستأنس بها المدرِّس والمتعلِّم. إذ إنها تحفز المتعلمين على التفكير، وتثير حيويتهم وفضولهم ونشاطهم، وتوجههم إلى القضايا الهامة في الدرس، وأخيرا تبعث الثقة في نفوسهم حيث يشعرون بأهمية مشاركتهم في بناء عناصر الدرس ودورهم في إثرائه وإغنائه. ومن جهة أخرى يراعي المدرِّس في أسئلته الشروط الآتية[1]:

- ارتباط السؤال بأهداف الدرس التي يسعى الأستاذ إلى تحقيقها.
- تنوع مستويات الأسئلة من المستويات الدنيا إلى المتوسطة فالعليا.
- مراعاة خصائص المتعلمين العقلية والمعرفية.
- ترتيب الأسئلة وفق ترتيب أحكام الدرس المراد استخراجها.
- عدد الأسئلة يكون مناسبا للإجابة المطلوبة.
- الدقة في صوغ السؤال بحيث يفضي إلى الإجابة المطلوبة.
- أن يصاغ السؤال في عبارات قليلة واضحة.

وبعد التزام المدرِّس بالشروط السابقة ينبغي عليه أن يستثمر إجابات المتعلِّمين بتثمينها وتحفيزهم على الاجتهاد فيها وإن كانت مجانبة للصواب، فيسجِّل الصحيحة منها على السبورة، ثم يرتِّبُها الأقرب فالأقرب، ولنأخذ نموذجا من الأسئلة التي اقترحها الكتاب المدرسي، ثم نقارنها مع تلك التي وظَّفها بعض المدرِّسين في دروسهم.

أسئلة الكتاب المدرسي	أسئلة من درس حقيقي وإجاباتها
لمن طرب الشاعر؟ وعمن أعرض عن طربه؟ في أيّة مرحلة من العمر نظم الشاعر هذه القصيدة؟ عن أيِّ دار أو رسم أعلن الشاعر عزوفه؟ وما المقصود بالبنان المخضَّب في البيت الثاني؟ بم وصف الشاعر بني هاشم؟ وما العواطف التي تجمعه بهم؟ ماذا يفيد الاستفهام في البيت السابع؟ ماذا عاب عليه خصوم بني هاشم؟ وبماذا أجابهم؟ أي يظهر تعريض الشاعر بمذهب خصومه في النص؟ ما الفرق في المعنى بين الكلمتين (واجب) و(أوجب)؟ لِمَ ذكر الشاعر الحيين: بكيل وأرحب دون باقي الأحياء؟ وماذا يقصد بهذا التخصيص؟ بِمَ أثبت الشاعر حق الهاشميين في الخلافة؟ وما تقديرك لأوجه الإثبات؟ لخِّص مضمون النص.	- لمن طرب الشاعر؟ * لأهل الفضائل والنهى بني هاشم. - وعمن أعرض؟ * عن النساء، وعن اللعب. - لمَ ذُكِرَ المُعْرَضِ عنه هنا؟ *تعريضا بالخصوم لتغزُّلهم بالنساء. - في أي مرحلة من مراحل عمره نظم قصيدته؟ * في كبره. - عن أية دار و رسم أعلن رغبته عنه ؟ * عن ديار النساء المتغزَّلِ بهم في مطالع القصائد. - ما المقصود بالبنان المخضب ؟ * هن النساء . - بم وصف الشاعر بني هاشم ؟ * وصفهم بخير بني آدم وحواء ، وبالطهر. - ما العواطف التي تجمعه بهم؟. * تقربه إلى الله بحبهم، والرضى لهم والغضب من أجلهم، تواضعه، ومودَّته لهم. - ماذا يفيد الاستفهام في البيت 7 ؟ * غرضه التوبيخ والتأنيب. - ماذا عاب عليه الخصوم؟ *عابوا عليه حبَّهُ الهاشميين.

[1] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

	- بمَ أجابهم؟ * أجابهم بهجائهم ورميهم بالغفلة والضلال. - أين يظهر تعريض الشاعر بمذهب خصومه؟ * يعيبونني من خِبِّهم وضلالهم بـ 8 . ويرون سفاها بـ 9 . - ما الفرق بين"واجب" و"أوجب" ؟ تعلقت الأولى كاسم فاعل بالاستقبال ، والثانية كاسم تفضيل بالوجوب والتحيين أي الآن. والمعنى مُنْهَى في الثانية. - لمَ ذكر الشاعر الحيين" بكيل" و"أرحب"؟. وما المقصود من هذا التخصيص؟ * ذكرهما لبعدهما عن آل هاشم باعتبار أن الرسول صلى الله عليه وسلم لم يترك أولادا يرثونه. والمقصود منه أن آل هاشم أولى بحب الشاعر من غيرهم الذين يريدون السلطة بإبعاد الهاشميين أصحاب الحق الأول فيها. - بمَ أثبت الشاعر الخلافة للهاشميين ؟ وما تقديرك لأوجه هذا الإثبات؟ * بأن ذوي القربى أولى بالخلافة من غيرهم، وأنهم أهل المكارم التي أعلت قريشا. وتقديري هو أن إثبات الشاعر في محله باعتبارآل هاشم أولى بالخلافة لأنهم الأقرب من رسول الله- في هديه و دعواه ورسالته الخالدة. - التلخيص: لم يطرب الشاعر كخصومه بالتغزل بالنساء واللعب، وإنما يتغنى بحبه لآل البيت من الهاشميين الذين بحبهم يتقرب من الله ليرد على خصومه وخصومهم الذين أعابوا عليه تعصبه لهم بالتعرض لهم ومحاججتهم بإبراز أحقية الهاشميين في الخلافة وابتعادهم عنها. ولأن الهاشميين هم عز العرب وقريش كلها.

نلاحظ أن أسئلة الكتاب المدرسي عامة تمسُّ النص الأدبي بكامله، يستأنس بها من طرف المدرِّس، ولكن المواقف التعليمية الحقيقية تستدعي هذه الأسئلة وأسئلة أخرى تتناسب والموقف التعلُّمي، وهو ما لاحظته عند مدرِّسي السنة الأولى، لا يلتزمون إلا بالقدر المناسب من أسئلة الكتاب المدرسي ويتصرفون فيها بما يناسب ما يواجهه مع متعلِّميهم، يغيِّرون السؤال، يتجاوزون آخر، ويضيفون ثالثا بما يحقِّق فهم النص ومقاصده.

6) مناقشة معطيات النص:

يشتغل المدرِّس في ضوء الأهداف الوسيطية المندمجة (الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا)، فهي بمثابة المؤشرات التي يسير وفقها ويسعى إلى اكتشاف معطيات النص الأدبي في ضوئها، وقد أورد منهاج

اللغة العربية (للسنة الألى ثانوي) أهدافا خاصة لهذه المرحلة (**يتحكَّم في المفاهيم النقدية لفهم النصوص واستثمارها**)، وهي كالآتي[1]:

- **يتمرَّس[المتعلّم] على تعريف النقد الأدبي انطلاقا من دراسة النصوص.**
- **يستنتج أن البلاغة رافد من روافد النقد.**
- **يُبيّن وظيفة الأدب في الحياة بجميع صورها.**
- **يتمرَّس على الذوق الأدبي من خلال تقنيات التعبير عند الأدباء.**
- **يُوازِن بين الموضوعية والذاتية في عملية النقد الأدبي.**
- **يستخلص مقوِّمات نقد الأثر الأدبي من خلال دراسة النص.**

والمناقشة أهم مراحل الدراسة الأدبية، إذ في هذه المرحلة **يوضع المتعلم في وضعية تسخير مكتسباته ليسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص**؛ سواء أتعلق الأمر بالمعاني و الأفكار أو بأساليب التعبير المختلفة أو بجماليات اللغة على أن يكون النقد إبداعيا يعتمد تعيين الظاهرة ثم تقييم مختلف أبعادها الفكرية، والفنية في ضوء الرصيد القبلي للمتعلم، والمهم ألا يكون النقد وصفيا، نمطيا، يغلب عليه طابع النمذجة، وإنما يتيح الفرصة للمتعلمين **أن يتأوّلوا** وأن يتوغلوا باقتراحاتهم [الفرضيات] في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في أنساق النص ومجازاته بما يفيد انفتاح النص على ما لا يحصى من الدلالات والمعاني. وقراءته تعني التفاعل المباشر مع تلك الرسالة الحاملة لأفكار المرسل وتصوراته، سواء بالقبول أو الرفض، وبأسلوب خاص في الكتابة، وذلك انطلاقا من الحاجات الدافعة إلى القراءة.

وعموما، يدرس النص الأدبي بما يدعو إلى المبادرة والتفعيل وإعطاء شكل ينبض بالحياة **من أجل تحويل المعرفة الأدبية إلى عمل والدرس الأدبي إلى إبداع.**

[1] وزارة التربية الوطنية الجزائرية: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 7.

الأسئلة	الأجوبة
- ما موضوع النص؟ وما هي دوافعه؟	الموضوع هو مدح الهاشميين ومواجهة الخصوم ومحاججتهم. ودوافعه هو الصراع السياسي على الخلافة بين بني هاشم ومن يتصل بنسب الرسول - صلى الله عليه وسلم –
- مقدمة القصيدة على طريقة القدامى لكن بطريقة مختلفة . وضّح.	التشابه هو المقدمة الطللية. الاختلاف هو عدم التغزل كما تغزّل الجاهليون.
- ما مذهب الشاعر السياسي ؟ استخرج ما يؤيد حكمك.	هو هاشمي الاتجاه ومعارض لغيرهم قربوا من الرسول أو بعدوا. وما يؤكد هذا الحكم : البيت 8،6،4
- حدد مظاهر المعارضة والجدل في النص.	وفي قوله : " و حق الهاشميين أوجب ".
وضح بيان البيت 6 و12. "خفضت لهم جناحي مودة".	الأبيات: 12.11.9.7.
والثانية في قوله: "فيهم خباء المكرمات المُطَنَّبُ " .	كناية عن صفة التواضع وبرهم. والجناحان هما الذراعان. وأثره متجل في إبراز مدى حب الشاعر لآل البيت وتواضعه لهم.
- ما هي مميزات أسلوب الشاعر؟	وهي استعارة مكنية في: " الخباء " إذْ شبه المكرمات بالنساء فحذف المشبه به النساء، وذكر احدى خصائصها وهي الخباء الذي تُخْبَأُ فيه النساء. وأثره متجل في تشخيص المجرد من باب إبراز أهمية احترام المكارم عند بني هاشم كاحترامهم المرأة .
	استعمال الألفاظ المادحة مثل: طربت، البيض، مودة، حبهم، المكرمات"، وهو معجم سهل وإيجابي.
	كثرة أفعال المضارع البالغة 18 فعلا. خلا منها البيت السادس والثاني عشر فقط للدلالة على التجدد والاستمرار في محمولاتها. كما مثَّل الماضي ثلث المضارع بست مرات تردد في البيت 1،4،6،10،12 بمعدل مرة واحدة إلا البيت12 تردد مرتين. مما يدل على ثبات واستمرار دلالة محمولات الماضي. وما يلفت النظر كثرة حرف الباء الملائم لجهريته غرض المدح والهجاء على حد سواء.

ما هي ملامح بيئة الشاعر؟	وقد بلغ عدد تردده 37 مرة. وتراوح تردده بين مرة واحدة كحد أدنى في البيت 6 وبين خمس مرات في البيت 8،7. كما ظهر الأسلوب الخبري الابتدائي والطلبي الملائم لإبراز الحجج وتثبيتها، والوصف التعليلي. وقلة الإنشاء المتمثل في الاستفهام بالبيت7. وغرضه التوبيخ. بيئة يسودها اللهو، والتغزل بالنساء ويمثل هذا التيار خصوم شاعرنا من جهة، ومن جهة أخرى ظهور تيار الزهد والترفع عن الدنايا ويمثله شاعرنا بالتواضع لآل البيت، والتقرب إلى الله بحبهم. كما ظهر التنافس السياسي واضحا القائم على التهكم والسخرية بالناس والتطاول على حقوقهم. فهي بيئة سياسية تنافسية تقوم بين اللهو ظلما وبين الزهد والطاعة عدْلا.

7) تحديد بناء النص:

يشتغل المدرِّس في ضوء الأهداف الوسيطية المندمجة (الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا)، فهي بمثابة المؤشرات التي يسير وفقها ويسعى إلى تحديد بناء النص الأدبي في ضوئها، وقد أورد منهاج اللغة العربية (للسنة الألى ثانوي) أهداف هذه المرحلة، وهي كالآتي[1]:

- **يطَّلع [المتعلّم] على توثيق متنوّع لتحديد النمطية الغالبة على النص: سردية، وصفية، تفسيرية، حجاجية أو حوارية.**
- **يكتشف الظاهرة الغالبة على النص ويُعلِّلها بإبراز خصائصها.**
- **يعرض أقسام النص من مقدمة وأحداث وزمان ومكان وموضوع وموقف وخاتمة.**
- **يكتشف أهمية انتقاء الكلمات والعبارات في بناء الأفكار.**
- **يربط بين الكلمة والجو النفسي.**

تهتم المقاربة النصية، باعتبارها مقاربة تعليمية، بدراسة بنية النص ونظامه؛ حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة (...) وذلك من خلال محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء، متوافق المعنى[2].

لقد تمكن التلميذ من **معرفة أنماط النصوص** في مرحلة التعليم المتوسط وتدرَّب عموما على فهم النصوص وتقنيات الكتابة في مختلف الأنماط، وفي بداية هذه المرحلة من التعليم الثانوي، ينصبُّ الاهتمام على تعزيز التعلّمات السابقة في مجال التعامل مع النص مع السعي إلى تعميقها وفق ما يسمح به المستوى الفكري للمتعلم[3].

[1] وزارة التربية الوطنية الجزائرية: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 7.

[2] ينظر الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 15.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وعليه اتجه الأسلوب التربوي إلى البحث عن وسائل تعلُّمية تمكِّن المتعلِّم من **التحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها** عن طريق اطلاعه على عيِّنة كافية من كلِّ نوع من الأنواع النصية بما يمكِّنه من تمثُّل **الخصائص اللغوية والبنائية** لكل نوع واستيعابها. وضمن هذا المنظور اتجه **منهاج التعليم المتوسط** بمختلف مراحله إلى تصنيف النصوص حسب المهارة النصية المراد تعليمها للتلميذ، وكذا الكفاءات المأمول التحكم فيها. وهكذا بُنِيَتْ النيَّة التعلمية على أساس جعل المتعلم يتموقع في الزمان والمكان من خلال التدرُّب على نصوص **الإخبار والوصف والسرد.** ومن خلال التطرُّق إلى **النص الحواري والحجاجي** يتمكَّن من **المناقشة وبناء أسس الاستدلال** على وجهة نظره والدفاع عنها[1].

ويتم التركيز في **منهاج السنة الأولى الثانوية** على **النص الحجاجي والتفسيري** لما لهما من صلة بالنمو الفكري للمتعلم في هذا المستوى ولكن دون إهمال لأصناف النصوص الأخرى[2].

والفائدة التي يجنيها المتعلم من معرفة خصائص كل نمط من أنماط النصوص هي أن التلميذ إذا استوعب ميكانيزمات نمط معين من خلال تعامله مع نماذج عديدة منه، فإنه يكتسب كفاءة أو مهارة نصية تيسر له التعامل مع أي نص آخر[3].

ومن شأن الاهتمام بالنصوص بمختلف أنماطها أن نجعل التلميذ يطلع على خصائص كل نمط من النصوص ومميزاته الأمر الذي يجعله يكتسب الاستعمالات اللغوية وتقنيات التعبير وأنواع البناء الخاصة بكل نمط فيمكنه كل ذلك من الإبداع في الكتابة التحليلية والإنشائية[4].

والجدير بالذكر – في هذا السياق – أن مهمة الأستاذ لا تنحصر في تمكين المتعلم من التحكم، كتابة، في أنماط نصية كيفما اتفق بل عليه الحذق في التوجيه بما يجعل المتعلم قادرا على إنتاج نص وظيفي ذي دلالة، متماسك، سليم البناء تماشيا مع المقاربة بالكفاءات التي تؤثر أن تكون التعلمات التي يتلقاها المتعلم ذات منفعة تأخذ بيده في حياته المدرسية والعملية خارج المدرسة[5].

إن أيَّ نص أدبي – بادئ ذي بدء – لا يظهر باعتباره نصا حجاجيا أو سرديا أو وصفيا أو تفسيريا إلخ... ظهورا انتمائيا محضا لنمط من هذه النصوص. حيث إن عناصر وصفية أو حجاجية أو غيرها تتخلل النص السردي وكذلك العكس. وإذن، فمن باب الموضوعية القول بأن **إحدى خصائص النصوص هي اللاتجانس**، ولكن رغم ذلك، فإن **نوعا يهيمن** على الأنواع الأخرى، وهو ما يسمح بنعت نص بأنه نص سردي أو حجاجي أو وصفي إلخ ... وهناك **علامات نصية وبنائية ونوعية تسمح بالتعرف على الطبيعة الغالبة على النص.** فإذا كان عنصر السرد هو الغالب، المهيمن، فإن البنية الحجاجية – مثلا – تكون في خدمة البنية السردية.

---

[1] ينظر المرجع السابق، ص 18.

[2] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

واعتمادا على هذه المعطيات في تحديد نمط النصوص، **يدعى الأستاذ إلى مساعدة تلاميذه على تحديد النمطية الغالبة على النص واكتشاف خصائصها. ثم تدريبه مشافهة وكتابة** – على **إنتاج نصوص من النمط المدروس**.

الأسئلة	الأجوبة
- أسلوب الشاعر مباشر، بم تفسِّر ذلك؟	لأن الشاعر في حالة ردٍّ عنيف بعدما تناوله الخصوم وهو بعيد عنهم أي ليس في مواجهة مباشرة.
- علام أقام الشاعر جداله السياسي؟ وما نمط أسلوبه؟ هل ترى في قلة الإنشاء خصائص لنمط آخر؟ وضِّح.	أقامه على معيار ديني في الولاء لآل البيت، ومعيار أخلاقي في رمي الخصوم بالغفلة والضلال عن الحق، وسفاهة الرأي. ونمط أسلوبه الحِجاج السياسي، أو بما يسمى الآن بالحرب الكلامية. قلَّتُه تعزى إلى النمط السردي والوصفي لاعتماد الشاعر على الإخبار التوضيحي والتوصيلي.

8) تفحُّص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص:

يشتغل المدرِّس في ضوء الأهداف الوسيطية المندمجة (الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا)، فهي بمثابة المؤشرات التي يسير وفقها ويسعى إلى تفحُّص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص الأدبي في ضوئها، وقد أورد منهاج اللغة العربية (للسنة الألى ثانوي) أهداف هذه المرحلة، وهي كالآتي[1]:

- **يُحدِّد عوامل الانسجام من كلمات ومفردات مساعدة على تسلسل الجمل وترابطها.**
- **يذكر التكرار وأثره في إثبات المعنى وتأكيده.**
- **يُعيِّن الأفعال والأحداث وما بينها من علاقة.**
- **يتبيَّن معاني النص اعتمادًا على علامات الوقف والأحكام النحوية والصيغ الصرفية.**
- **يستعين بالقواعد النحوية لمعرفة العلاقات القائمة بين الكلمات والمفردات.**

إنَّ تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر. ومن ثم تنصب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل[2].

النص منتوج مترابط في أفكاره، متوافق في معانيه، منسق ومنسجم وليس تجمعا اعتباطيا للكلمات، إذ قد نجد مجموعة متراصة من الجمل ولكنها لا تشكل نصا محكم البناء، وحتى يتحقق ذلك لابد من وجود روابط بين هذه الجمل.

[1] وزارة التربية الوطنية الجزائرية: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 7.

[2] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 15.

ولا يحصل الانسجام لنص ما، إلا إذا كان متسقا، حيث إن الاتساق شرط ضروري للانسجام كما سبق ذكره. فعندما نقرأ نصا خاليا من عناصر الاتساق كالروابط – مثلا – فهذا يدل على عدم تحكم صاحبه في آليات تشكيل النص مثل القواعد النحوية التي عن طريقها توظف العناصر التي تراعي تناسق النص وانسجامه.

وعلى وجه الإجمال، فالاتساق هو ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة للنص؛ وحتى يكون هذا التماسك قائما، يتجه الاهتمام إلى الوسائل اللغوية (الشكلية) التي توصل بين العناصر المكونة لهذا النص أي إلى الكيفية التي يتم بها تآلف الجمل لضمان تطوره. فالاتساق يقوم على العلاقات ويشير إلى مجموعة من الإمكانات التي تربط شيئين، وهذا الربط يتم من خلال علاقات معنوية، التي تنتج بوساطة وسائل دلالية موضوعة بهدف خلق نص.

بينما الانسجام نظرة شاملة تضع في الحسبان مقاربة النص في بنيته الدلالية والشكلية؛ إذ إنه يفترض أن الانسجام يدل على " العلاقة بين الأفعال الإنجازية " فهو لا يتعلق فقط بظاهر النص، إنما أيضا بالتصور الدلالي أو المعرفي.

وعلى الأستاذ – بوصفه مدير النص – أن **يعرِّف تلاميذه بعناصر الاتساق والانسجام** من باب **الدراسة الجمالية للألفاظ والتراكيب اللغوية** من جهة ومن باب **اطلاعهم على الأدوات المشكلة لتماسك النصوص وتدريبهم على محاكاة بنائها** من جهة أخرى.

الأسئلة	الأجوبة
تكرَّرَ النفي في البيتين الأول والثاني، ما أثر ذلك في المعنى؟	للمخالفة والمغايرة من حيث أراد ضرب الخصم في أضعف نقاطه وهو التغزل بالمرأة واللهو. وهي الأماكن التي يستهدفها غالبا الخصوم السياسيون للإيقاع بهم وهزمهم سياسيا (الفضائح الأخلاقية).
تكرر حرف الجر " إلى " في البيتين الثالث والرابع، ما دلالة هذا التكرار؟	لإبراز انتهاء الغاية السامية وهي حب آل البيت الهاشميين. فليس هناك غاية للشاعر أكبر من هذه الغاية.
على من يعود ضمير الغائب "هم" من البيت الرابع إلى البيت الأخير؟ وما مفاده؟	يعود على الهاشميين. ومفاده أن الضمير يعكس شهرة بني هاشم ولا داعي لتكرار ذلك للخصوم.
ما دلالة أسماء التفضيل في الأبيات الأخيرة على معاني النص؟	تتمثل في أنها الأقدر على إنهاء المعاني وإشباعها وثباتها.

في الأبيات الخمسة الأخيرة ارتباط السابق من الأشطر بما يقابلها من الأشطر، بم تفسر هذا الارتباط؟ وما أدواته؟	يُفسَّر هذا الارتباط بالتدوير. وهو من العيوب المقبولة في الشعر لأنه لا ينتهي بقصد دلالي وإن انتهى بقصد إيقاعي وعروضي في أعاريض صدور هذه الأبيات. ومن أدواته بالترتيب: "على" وهو حرف جر، و"سفاها" وهو تمييز نسبة/ جملة، و" لقد" وهما مؤكدان خبريان للخبر الإنكاري، و"فإن" فالأول حرف تعليلي زائد والثاني مؤكد خبري يفيدان إنكارية الخبر.و"وفيهم" وهي شبه جملة مسبوقة بواو الحال.

9) إجمال القول في تقدير النص: في ختام دراسة النص، يتوصل الأستاذ بالتلاميذ إلى **تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص** مع التأكيد على **إبراز خصوصيات فن التوظيف اللغوي عند الأديب للتعبير عن أفكاره** وكذا عن **طريقته في الإفصاح عن معانيه** وعن **الوسائل الأسلوبية** التي استعملها أو أكثر من استعمالها بوصفها من مميزات أسلوبه الأدبي وتعكس رؤيته الجمالية بالدرجة الأولى وتفرده عن غيره.

الأسئلة	الأجوبة
- ما الموقف الذي تبناه الشاعر في هذا النص؟	تبنى الدفاع عن أحقية الخلافة لبني هاشم من حيث امتداحه إياهم.
- أوجز القول في أوجه دفاعه عن حق بني هاشم في الخلافة وعلِّق عليها؟	قام دفاع الشاعر على هجوم خصوم الهاشميين من حيث التعريض بهم إقبالا على التغزل بالنساء، واللهو، والغفلة والضلال، وسفاهة الرأي من جهة، ومن أخرى قام على مدح الهاشميين بإبراز مكانتهم من الرسول، وفضلهم على الناس، وسماحتهم، وكثرة مكارمهم وصونها. ويعتبر دفاعه دفاعا شرعيا وقويا في الوقت ذاته لمعرفته كيفية تصويب سهم النقض لهم نحو نقاط ضعفهم التي نفذ من خلالها لتسفيههم وكأن الشاعر محام هاشمي، أو نائب عام يمثل حق المجتمع أمام الخصوم الذين يطلب فيهم معاقبتهم على اغتصاب حق شرعي من أصحابه.
- جسد الشاعر مبدأ الحقيقة في تعبيره أبلغ من المجاز. بم تفسر هذه الظاهرة؟	ذلك أن الشاعر في موقف سياسي انفعالي دفاعي لا يحتاج إلى كثير خيال الذي يتلاءم مع العواطف الهادئة والمستقرة. فالانفعال الحاد يعطل عملية التخيل.

هذه هي المراحل التي يتوجب على الأستاذ إتباعها في دراسة النص الأدبي قبل أن يتطرق إلى النشاطات الروافد المرتبطة به مثل **قواعد اللغة والبلاغة والعروض والنقد الأدبي** في الجذع المشترك (آداب) أو **قواعد اللغة والبلاغة** في الجذع المشترك (علوم وتكنولوجيا) مع مراعاة مستوى المتعلمين في كل جذع.

وبما أن التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات يتوجه إلى **جعل المتعلم بانيا لمعارفه؛ فيتحوّل نشاط القراءة عنده إلى نشاط وفعالية وليس مجرّد** عادة دراسية[1].

ولتحقيق هذا البناء يعتمد على " الاستراتيجيات والأساليب التعلّمية التي يوظّفها المتعّلم وهو يمارس فعل القراءة، كهدف في حد ذاته، أو كوسيلة ضرورية للتعامل مع باقي المواد الدراسية "[2]؛ وذلك **بتنشيط الأستاذ لدرسه بوساطة الأسئلة** التي تُعدُّ عماد الفعل التربوي الناجع والفعّال لأن هذه الأسئلة هي التي **تمكِّن المتعلم من الاكتشاف والاستيعاب وترسيخ أحكام الدرس في الذهن**[3].

وقديما قيل " إننا قد ننسى ما تعلمناه، ولكننا لا ننسى أبدا ما اكتشفناه". وإذا كان المربون منذ القديم قد أدركوا أهمية صوغ السؤال في تنشيط الدرس، فإن العناية بصوغ الأسئلة تزداد أهمية في ظل التدريس بالكفاءات حيث **تصبح هذه الأسئلة تمثل استراتيجية نجاح الدرس والتدريس** إذ إنها:

1. تُحفِّز المتعلمين على التفكير.
2. تُثير حيويتهم وفضولهم ونشاطهم.
3. تُوجِّهُهم إلى القضايا الهامة في الدرس.
4. تبعث الثقة في نفوسهم حيث يشعرون بأهمية مشاركتهم في بناء عناصر الدرس ودورهم في إثرائه وإغنائه.

وبالنظر إلى الأهمية التي تكتسيها الأسئلة في تنشيط الدرس، فإن هذه الأهمية تدعو الأستاذ إلى **تحليل أحكام الدرس وبناء أسئلة لكل حكم** مع مراعاة – عموما – الشروط الآتية:

- ارتباط السؤال بأهداف الدرس التي يسعى الأستاذ إلى تحقيقها.
- تنوُّع مستويات الأسئلة من المستويات الدنيا إلى المتوسطة فالعليا.
- مراعاة خصائص المتعلمين العقلية والمعرفية.
- ترتيب الأسئلة وفق ترتيب أحكام الدرس المراد استخراجها.
- عدد الأسئلة يكون مناسبا للإجابة المطلوبة.
- الدقة في صوغ السؤال بحيث يفضي إلى الإجابة المطلوبة.
- أن يصاغ السؤال في عبارات قليلة واضحة.

---

[1] ينظر عبد اللطيف الجابري وآخران، مرجع سابق، ص 5.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] اللجنة الوطنية للمناهج؛ المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية (وزارة التربية الوطنية)، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب، وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا، طبعة جانفي 2005، ص 19.

والأسئلة لا تكون بذات فاعلية إذا لم يعمد الأستاذ إلى استثمار الإجابات المتعلقة بها. ولهذا الغرض، وجب تسجيل إجابات التلاميذ التي تخدم أحكام الدرس على السبورة بهدف إثراء الدرس بما يتطلبه من معارف.

ثانيا: استراتيجية الإنتاج اللغوي (المنطوق والمكتوب):

لا يختلف اثنان حول قيمة التعبير بشكليه المنطوق والمكتوب، فهو أهم فرع في كل اللغات، وفي اللغة العربية على وجه الخصوص، فهو غاية بين مجموع نشاطات اللغة العربية المعروفة (القواعد والبلاغة...)، وما هي إلا وسائل مساعدة عليه؛ فالمطالعة تزوّد القارئ بالمادة اللغوية والثقافية، أي البعد المعرفي. وفي هذا البعد يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات ولا يتم ذلك إلا بالقراءة المستمرة المتنوّعة الواعية، أي أنه يجب أن تسبق عملية القراءة كل عملية تعبير. ويتطلب هذا الأمر من المدرّسين تحديد موضوعات قرائية أو كتب تقرأ قبل تكليف طلبتهم بالحديث عن موضوع معيّن أو الكتابة فيه[1]. أما النصوص فهي منبع الثروة الأدبية، وقواعد النحو وسيلة لصون اللسان والقلم عن الخطأ، والإملاء وسيلة لرسم الكلمات والحروف رسما صحيحا.

وتكمن قيمة التعبير، بنوعيه، في حياة المتعلِّم المدرسية، فهو الهدف الذي تسعى اللغة العربية الوصول إليه، وهو الكفاءة التي تحثُّ المناهج الدراسية على ضرورة اكتسابها، لما لها من آثار على حياته فيما بعد، فهو ضرورة من ضرورات الحياة؛ إذ لا يمكن الاستغناء عنه في أي زمان أو مكان، لأنه وسيلة الاتصال بين الأفراد، وهو الذي يعمل على تقوية الروابط الفكرية والاجتماعية، وبه يتكيّف الفرد مع مجتمعه؛ إذ تتحقق الألفة والأمن وبه يربط الماضي بالحاضر وبه ينتقل التراث الإنساني من جيل لآخر، وبه يتم الاتصال بتراث المجتمعات الأخرى[2].

أما حضور التعبير في أنشطة اللغة العربية يكاد يكون مهيمنا عليها، فهو نشاط لغوي مستمر حاضر في الحصص المبرمجة له (حصص التعبير)، إضافة إلى امتداده إلى جميع نشاطات اللغة الأخرى داخل حجرة الدرس وخارجها. ولا يكتفي باللغة العربية بل يمتد إلى المواد الدراسية الأخرى. ودليل حضوره في إجابة المتعلِّم عن أسئلة القراءة والنصوص الأدبية، وفي شرح أبيات القصيدة، وفي الأنشطة الأخرى. وفي المواد الأخرى يعبِّر عن الظواهر الطبيعية أو الاجتماعية أو التاريخية أو الفيزيائية. ورغم هذا الحضور إلا أن تحقُّق الكفاءة في إجادته مشافهة وكتابة يحتاج إلى الممارسة المستمرة والتدريب المتواصل.

يهدف التعبير، باعتباره نشاطا لغويا، إلى إبراز ثقافة الإنسان ومدى اطلاعه، ودليل على ما لدى الإنسان من عمق فكري ونضج عقلي، ودليل على ما عند الإنسان من قدرة على العرض والشرح والتفسير، فهو يمكننا من تبادل وجهات النظر، والتأثير في المواقف والاتجاهات، وبناء علاقات اجتماعية[3].

---

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الطبعة الأولى، الطبعة العربية الأولى، 2004م، ص 78.

[2] المرجع نفسه، ص 77.

[3] فهد محمد الشعابي الحارثي: الاتصال اللغوي في القرآن الكريم، ص 120. مأخوذ من: احمد بن راشد بن سعيد: فن الكلام؛ مدخل إلى الاتصال العام، دار جبل الشيخ، الرياض، طبعة 1418هـ/1997م، ص 4.

يأتي التعبير، حسب اللغويين المحدثين، في شكل درجات يعلو بعضها بعضا، تنتج عنها مستويات للتعبير، فهناك التعبير الذي غرضه الإفهام، وهو أدنى درجات التعبير، وهناك التعبير بلغة صحيحة سليمة ويأتي في الدرجة الوسطى، وهناك التعبير الذي غرضه التأثير، وهو الذي تكون لغته بليغة، فضلا عن سلامتها وصحتها.

وبناء على هذا التقسيم، نتج نوعان من التعبير؛ التعبير الوظيفي، ويقابل الدرجة الوسطى أي التعبير الصحيح؛ لأنه يلتزم فيها بقواعد اللغة وقوانينها، فضلا عن تحقق الإفهام. والتعبير الإبداعي يعلو الدرجتين السابقتين فهو مُفهِمٌ وصحيح، وهذا النمط من التعبير لا يتأتى إلا للأدباء الموهوبين[1].

وعلى مستوى المدارس والثانويات، يركِّز المدرِّسون على التعبير الوظيفي، مع تدريب المتعلِّمين على التعبير الإبداعي، كي يتخرّج بعضهم وقد امتلك ناصية اللغة والأسلوب الجيد الذي يؤهله لأن يصبح كاتبا أو شاعرا.

1- مهارات اللغة العربية وأنواع التعبير:

تبدأ العلاقات الاتصالية من خلال عمليات الإرسال اللغوي، وبوساطة هذه العمليات يستطيع الفرد نقل أفكاره إلى الآخرين والتأثير فيمن حوله، وتحقيق أهدافه، تقوم اللغة العربية على أربع مهارات؛ اثنتين سلبيتين: القراءة والاستماع، والأخريين إيجابيتين: المحادثة والكتابة، والتعبير اللغوي يرتبط بمهارتي الحديث والكتابة، فإذا ارتبط بالحديث يكون **التعبير شفهيا**، أما إذا ارتبط التعبير بالكتابة فهو **التعبير الكتابي**[2].

1-1 التعبير بين الوظيفة والإبداع:

يرتكز التعبير على ركنين أساسيين: الأول معنوي والثاني لفظي، فركنه المعنوي هو: الأفكار التي يريد الإنسان أن يعبِّر عنها، وركنه اللفظي هو: الألفاظ والعبارات التي يعبِّر بها الإنسان عن أفكاره، وهما مرتبطان ببعض ارتباطا وثيقا، بل لقد قال علماء النفس أن التفكير والتعبير مظهران لعملية عقلية واحدة، فنمو كل منهما مرتبط بنمو الآخر[3].

والتعبير، شفهيا كان أو كتابيا، ينقسم قسمين بالنظر إلى **نوع المعالجة وطبيعة الموضوع**. فإذا كان المقصود منه اتصال الناس بعضهم ببعض كالمحادثة والمناقشة والإخبار وغير ذلك، سُمِيَّ **التعبير هنا وظيفيا**. أما إذا كان الغرض منه التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوّقة مثيرة، سُمِيَّ **تعبيرا إبداعيا**[4].

أ- **التعبير الوظيفي**: يتميّز التعبير الوظيفي كونه مهارة لغوية ينبغي لمتكلم اللغة أن يمتلكها؛ لأنه بدونها لا يستطيع التواصل مع أفراد مجتمعه في مختلف القضايا والموضوعات ذات الطابع

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص 81.

[2] ينظر سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص 88. وينظر فهد محمد الشعابي الحارثي، مرجع سابق، ص 115.

[3] محمود علي السمّان: التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، طبعة 1983م، ص 244.

[4] سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص 88-89.

الاجتماعي أو الثقافي أو السياسي. أما أغراضه فيشمل المحادثة والمناقشة وحكاية القصص والنوادر والأخبار وإلقاء الخطب وإملاء التعليمات وكتابة التقارير والمذكرات والملخصات والنشرات والإعلانات وتحرير الرسائل... [1]، فهو تعبير غائي يتطلب لغة سالمة من الخطأ. وفقرات مترابطة وبعيدة عن الحشو والاستطراد[2].

ب- **التعبير الإبداعي:** يسمّيه البعض الإنشائي أو البليغ، يتجاوز فيه المتحدِّث أو الكاتب شرطي **الصحة والإفهام** إلى التأثير في القارئ وحمله على التعاطف مع المنشئ ليعيش في تجربته ويحسّ بإحساسه من خلال ما يعرضه من أفكار ومشاعر وخبرات على الناس[3]، يتميّز بوجود عنصرين مترابطين هما: **الأصالة والعاطفة**؛ فالعاطفة هي عماد التعبير الإبداعي والباعث عليه. فما لم يختلج في نفس المنشئ عاطفة ما، أو يتحرّك في قلبه شعور معين، لا يندفع للتعبير، ولا ينشط للإفصاح والإبداع. وإن توافر عنصر العاطفة في التعبير يؤدي إلى استعمال اللغة الفتيّة التي تقوم على الخيال وتعتمد على العناصر البلاغية المعروفة من تشبيه واستعارة ومجاز وكناية[4].

أما الأصالة فنعني بها أن يكون التعبير متميِّزا، لم يسبق إليه قائله، ويحمل طابع صاحبه أو يختلف بما له من خصائص لغوية وأسلوبية عن كتابات الآخرين[5]. له أشكال شتى فقد يكون قصيدة أو قصة أو مقالة وجدانية مؤثرة أو خطبة أو مسرحية[6]، وكتابة اليوميات والمذكرات الشخصية والتراجم والسير.

2- التعبير بين الشفهي والكتابي:

أوجز موسكوفتشي (S.Moscovici)، وكذا مجموعة كبيرة من الأعمال التي تنتمي إلى مجال علم النفس التجريبي، مظاهر الاختلاف والتمايز بين التعبير الشفهي والكتابي كما يلي[7]:

[1] محمود علي السمّان، مرجع سابق، ص 244.

[2] سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص 82.

[3] محمود علي السمّان، مرجع سابق، ص 244.

[4] سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص 81.

[5] المرجع نفسه، ص 82.

[6] المرجع نفسه، ص 81.

[7] حسن بدوح: المحاورة؛ مقاربة تداولية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، الطبعة الأولى، 2012، ص 73-74.

التعبير الشفهي	التعبير الكتابي
الطاقات العضلية العصبية المبذولة خلال الكلام أقل أهمية.	إن الطاقات العضلية العصبية المبذولة خلال الكتابة هي طاقات أهم.
تفترض التبادلات الشفهية وجود الآخر.	تتوجه التبادلات الكتابية إلى شخص غائب.
للإشارات الحركية وإيماءات الوجه قيمة كبيرة.	لا قيمية للإشارات الحركية وإيماءات الوجه لأنها لا تظهر.
إرسال متواتر ومألوف ومستمر.	إرسال نادر ومتقطع أكثر؛ إذ تقتضي الكتابة تعمدا أكبر للقيام بها، وجهودا أعظم للتكيف مع موقف مقيّد نسبيا.
القيمة الاجتماعية التي تضفي على التعبير الشفهي مألوفة وحرّة.	القيمة الاجتماعية التي تضفي على التعبير الكتابي غير مألوفة عموما، تعمم على صورة خصائص مميزة للرسائل الناتجة عن هذا النمط من التعبير. وهذه القيمة هي قيد مفروض على المرسل، يسهم في توجيه سلوكه.
يميل في الغالب إلى الإطناب، وإلى استخدام الأفعال بنسب مهمة، أما من الوجهة الصورية فهو أقل إعدادا.	يحرص على أن يكون أفضل إعدادا من الوجهة النحوية، وأقل إطنابا في مفرداته، وأكثر تواترا بالأسماء.
يمتاز بحجم أكبر لإرساله اللغوي، من حيث المعدّل المتوسط لعدد الكلمات.	معدل متوسط عدد الكلمات قليل
تتواتر التعابير الشائعة وغير الدقيقة بنسبة أكبر.	تتواتر التعابير المجرّدة، بنسبة أكبر.
قدرة اللغة المنطوقة على تقديم تمثيل للغة المكتوبة.	عجز اللغة المكتوبة عن تقديم تمثيل دقيق للغة المنطوقة؛ إذ غالبا ما تظل الأولى عاجزة عن تقديم تمثيل فونولوجي أمين لكثير من الظواهر الصوتية[1].
يمكن أن تنتقل عبر الزمان والمكان بفضل التكنولوجيات الحديثة[2].	الاستمرارية عبر الزمان والتنقل عبر المكان[3].

ومما يزكي تميُّز الكلام عن الكتابة أيضا، أن عددا من الدول، وخاصة الدول المتقدمة تعتمد في تدريس اللغة الأجنبية في مدارسها، على المنهج المسمّى **بالمنهج السمعي النطقي**، وهو منهج يعنى بتدريس

[1] المرجع السابق، ص 75.

[2] إذا كانت الكتابة تتمتع بتينك الميزتين ((الاستمرارية عبر الزمان والتنقل عبر المكان))، فقد تم تجاوز ذلك بفضل التقدم العلمي الذي سلب اللغة المكتوبة هاتين الميزتين بعد اختراع أجهزة التسجيل المختلفة والإذاعة والتلفاز، بل إن التلفاز زيد على علمية حفظ النصوص بنغمته، الاحتفاظ بتعبيرات الملامح وحركات أجزاء الجسم. ينظر حسن بدوح، مرجع سابق، ص 74.

[3] يقول الجاحظ: " القلم أبقى أثرا، واللسان أكثر هدرا وأن اللسان مقصور على القريب الحاضر، والقلم مطلق في الشاهد والغائب وهو للغابر الكائن، مثله للقائم الراهن ومن ذلك أيضا قولهم الكتاب يقرأ بكل مكان ويدرس في كل زمان، واللسان لا يعدو سامعه ولا يتجاوزه إلى غيره ". ينظر الجاحظ: البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، ج1، ص ص 79-80.

اللغة الأجنبية الأولى أو الثانية، ويقوم على أساس تعليم الكلام والاستماع قبل تعلم القراءة والكتابة، ويستعمل الحوار والتمرينات ولا يشجع استعمال اللغة الأم في قاعة الدرس، كما يستعمل التحليل التقابلي[1].

ويمكن إرجاع أسباب تميّز اللغة المنطوقة عن المكتوبة إلى ما يلي[2]:

- إن الإنسان تكلم قبل أن يكتب، ولا يزال كل منا يكتسب لغة مجتمعه ويتعلمها كلاما ونطقا قبل أن يمارسها كتابة وتدوينا.
- توجد مجتمعات كثيرة تتكلم لغاتها ولا تكتبها، كما يوجد أفراد أميون يتكلمون اللغة ولا يكتبونها.
- يمكننا أن نحول الكلام المكتوب إلى كلام منطوق بسهولة، ولكن يصعب علينا أن نحول الكلام المنطوق إلى كلام مكتوب بالطريقة نفسها التي ينطق بها المتكلم.
- إن الكلام يقوم بدور هام في حياتنا اليومية أكثر من الكتابة، لأن عملية التواصل والتفاهم التي تعتمد الكلام تستغرق أكثر من نصف وقت الإنسان الذي يقضيه متكلما ومستمعا.

ورغم ذلك كله لا ينبغي أن ننسى التفاعل الموجود بين اللغة المكتوبة والأخرى المنطوقة من حيث الأخذ والعطاء، وهذا التفاعل طبيعي وحتمي؛ ذلك أن الكلام عبارة عن مسار يجري في الزمان ولا شيء أكثر تلاشيا من هذه الظاهرة الاجتماعية إذ لا يكاد يلفظ به حتى يموت إن لم يستعده فكر آخر أو ذاكرة أخرى. ولذلك فنحن نعمد إلى الكتابة كي نتخذها خزانا مكانيا لهذه الظاهرة المضمحلة[3].

[1] حسن بدوح، مرجع سابق، ص 75.

[2] المرجع نفسه، ص 75-76.

[3] المرجع نفسه، ص 76.

3- استراتيجية الإنتاج اللغوي المنطوق

يعد التواصل اللفظي الشكل الأوَّلي للتواصل، وهو عبارة عن **مساروسيرورة اجتماعية**. ويتحقق هذا النسق التواصلي عن طريق تبادل ملفوظات تلائم النظام الصوتي للسان المعتمد أثناء التعبير. وغالبا ما يكون هذا التواصل اللفظي في حاجة إلى مساندة أنساق تواصلية أخرى كالإيماءات، ومختلف الأنساق الأخرى، التي تعد دعامة أساس لهذا النسق التواصلي. أضف إلى ذلك، الدور الهام للحيّزين الزمني والمكاني. ومعنى ذلك أن الفصل بين التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي من الناحية العملية والواقعية، يعد من الأمور الصعبة جدا؛ لأن التواصل يعد كلا غير قابل للتجزئ[1].

ويعد التعبير الشفهي أو المحادثة أو التعبير المنطوق، أساسا لكل تعبير كتابي لأنه يبنى عليه. والنجاح في التعبير الكتابي أو التحريري لا يتحقَّق إلا بالانطلاق من التعبير الشفهي، خاصة في بداية التحضير لإنجاز التعبير الكتابي في شكل مشروع جماعي أو فردي.

وللتعبير الشفهي مميزات لا نجدها في التعبير الكتابي؛ ذلك أنه يقوم على إعطاء الحرية الكافية للمتعلِّمين في اختيار ما يشاءون من مفردات المعجم وعبارات وأساليب من ناحية اللغة، وتوظيف الأفكار التي يريدون خاصة في التعبير الحر، أما في التعبير الموجَّه فتقل هذه الحرية لارتباط المتعلِّم بالموضوع.

يُعرَّف التحدّث أو المحادثة بأنه: "مهارة إرسال شفوية، وهي من أكثر المهارات اللغوية استخداما في الحياة بعد الاستماع، ويمارس من خلالها الفرد اتصاله بالآخرين بطريقة مباشرة، فيعلم ويتعلم ويقنع ويقتنع "[2]. وفي تعريف آخر، المحادثة هي ذلك الكلام المنطوق " الذي يعبّر به المتكلم عما في نفسه من هاجسة أو خاطرة...وما يزخر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك، في طلاقة وانسياب، مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء "[3].

ولكونه أكثر استخداما من طرف الإنسان، عُدَّ ظاهرة اجتماعية وضرورة بشرية لتحقيق الاتصال مع الآخرين، على صورة رموز صوتية منطوقة فيها سلامة اللغة وصحة التعبير.

وبالعودة إلى منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي (للجذعين) " **ينبغي النظر إلى نشاط التعبير الشفوي على أنه رافد قوي للتعبير الكتابي، ولهذا وجب الاستعداد له بكل ما يستحق من العناية والرعاية** "[4]. فهو يؤكِّد على المسألة التي طرحتها حول علاقة التعبير الكتابي بالشفهي وقيمة كل منهما ضمن نشاطات اللغة العربية.

---

[1] المرجع السابق، ص 72.

[2] فهد محمد الشعابي الحارثي، مرجع سابق، ص 115-116.

[3] المرجع نفسه، ص 116. مأخوذ من: محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، دار القلم، الكويت، طبعة 1974م، ص 189.

[4] وزارة التربية الوطنية الجزائرية: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي (الجذع المشترك آداب والجذع المشترك علوم وتكنولوجيا)، ص 19.

وقد انطلق منهاج اللغة العربية في تقديم نشاط التعبير من خلال تشخيص حجم القصور الذي يعاني منه المتعلمون القادمون إلى مرحلة التعليم الثانوي؛ حيث " إن إدخال هذا النشاط في المقرر إنما جاء استجابة لعلاج ما يعاني منه المتعلمون من قصور في لغتهم الشفوية وذلك نتيجة الإقبال المفرط على الملاهي الترفيهية من تلفزة وأشرطة الفيديو وتطلع إلى الأنترنيت وإعلام آلي... إلخ "[1].

فقلَّت العناية بالقراءة والمطالعة، ومن ثمة ضعف وازع التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي. وبما أن **نشاط التعبير الشفوي** يؤدي دورا حيويا في حياة الإنسان بوصفه عضوا في المجتمع فإن التعامل الإيجابي للإنسان مع محيطه الاجتماعي لا يتم إلا عن طريق التحكم فيه[2]؛ إذ إن **التعبير الشفوي** يعد وسيلة للتواصل مع الآخرين لتحقيق مطلب أو اكتساب معرفة أو الإعراب عن أفكار وما إلى ذلك[3].

وبالعودة إلى الكفاءة المستهدفة، في السنة الأولى ثانوي للجذعين (الآداب والعلوم والتكنولوجيا)، نجد أنها تتحقق بتحقُّق " **إنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتلخيص أو التحليل أو التعليق** "[4]. يقتضي تحقّق المنتَج الشفوي، وهو عبارة عن نصوص ذات طبيعة خاصة (**تلخيص، تحليل، تعليق**). ومادامت النصوص تشترط حصولها في مقامات تواصلية فهي خطابات منتجة من طرف المتعلّمين، ثم إنها ذات دلالة بالنسبة إليهم أي مرتبطة بمحيطهم الثقافي والاجتماعي والنفسي[5].

ويستمد المدرس، في هذا المستوى، مادة تنشيط حصص التعبير الشفوي من **مواضيع المطالعة الموجهة** كأن تتمحور حول[6]:

- تلخيص فصل من فصول القصة أو القصة بكاملها.
- تحديد الموضوع الذي تعالجه القصة والتعليق عليه.
- تغيير نهاية القصة وفق رؤية مغايرة لرؤية الكاتب.
- تحديد موقف الكاتب من القضية التي يعالجها ونقده.
- تحديد شخصيات القصة وتحليل تصرفاتهم من خلال الأدوار المنوطة بهم.

وعلى المدرس أن يراعي في تنشيط حصة التعبير الشفوي ما يأتي[7]:

- الحرص على دفع التلاميذ إلى تحضير الموضوع في المنزل.
- توجيههم بحديث قصير إلى سبب اختيار الموضوع.

---

[1] المرجع السابق، ص 19.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 20.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[7] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- أثناء المناقشة، التدخل بأسئلة محفزة لمواصلة المناقشة أو لتوجيهها أو لإقفالها أو لاستنتاج مغزى أو حكم عام.
- توزيع الأدوار بين التلاميذ لإشراك أكبر عدد ممكن في الحوار والمناقشة وتشجيع الساكتين منهم على الدخول في التعبير حتى لا يقتصر النشاط على فئة معينة من التلاميذ.
- التشجيع على تقديم إجابات مختلفة حول المعنى الواحد.
- تأكيد الإجابات ذات الأفكار الصحيحة والعبارات الفصيحة ترسيخا لها في الأذهان.
- الإشادة بالإجابات الجيّدة تشجيعا لأصحابها والتعامل مع الإجابات الخاطئة بأسلوب تربوي لا يجرح المشاعر.

بالنظر إلى الأهمية التي يكتسبها التعبير الشفوي، تم إثباته في منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ولكي يحقق هذا النشاط الفائدة المرجوة منه، على الأستاذ أن يجعل من حصص التعبير الشفوي وسيلة هامة لتدريب التلاميذ على التفكير وإبداء الرأي الحر، والتجاوب العقلي المثمر، وأن يجتهد في التوجيه إلى التعبير السليم والتشجيع على المناقشة الحرة.

1-3 مهارات التعبير الشفهي:

وقد حصرت **سعاد عبد الكريم الوائلي** المهارات التي يسعى التعبير الشفهي إلى تنميتها فيما يلي[1]:

- ترتيب الأفكار وتواصلها في الحديث.
- التركيز على الجوانب المهمة في الموضوع.
- المهارة في حسن صوغ البدء وحسن صوغ الختام.
- صياغة العبارة وعرض الفكرة في ضوء مستوى السامعين.
- استخدام المنهج الملائم المنطقي في عرض المقدمات واستخلاص النتائج.
- القدرة على الالتماس أفضل الأدلة واختيار الأمثلة وانتقاء الشواهد لتأكيد رأي أو دعم وجهة نظر.
- القدرة على تقديم الصيغ المناسبة لتحقيق الإقناع والإمتاع.
- تمكن المتعلم في انطلاق من مخاطبة جمهور الناس في موضوع عايشه واهتم به.
- القدرة على المشاركة في حوار حول موضوع يهم المتعلم أو يهم مجتمعه.
- المهارة في إبداء الملاحظات حول خبر منشور أو حديث مذاع.
- تمكن المتعلم من إدارة ندوة أو قيادة حوار في موضوع يهمّه أو يهم مجتمعه في لباقة وحسن تصرف.
- القدرة على التعقيب السليم على أي متحدّث أو معلّق.
- تحديد أهم جوانب الموضوع الذي يطرحه متحدّث أو معلق بأبعاده ومطالبه.

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص 90-91.

- القدرة على الإلمام بنتائج الحوار وتقديمه ملخصا بعبارة واضحة محددة.
- القدرة على الإجابة المركزة عن تساؤلات المستمعين.
- القدرة على الاستجابة لمشاعر السامعين.
- تحديد الخطأ الواضح في أثناء حديث غيره لغة وتركيبا وعلاقة.

وهي مهارات عامة لم ينص المنهاج على أغلبها، لكنها ممكنة التحقيق تدريجيا من طرف المدرِّس إذا أحسن استثمار حصص القراءة والمطالعة والبلاغة في متابعة تحقُّقها.

2-3 خطوات تدريس التعبير الشفهي:

1- **تحديد وضعية الانطلاق، وهي مقدمة أو تمهيد للموضوع:** يشرح المدرس المطلوب عمله في هذا الدرس، ويجب عليه أن يساعد المتعلِّمين بأن يذكر لهم الميادين التي يختارون منها الموضوعات، أو هو الذي يختار موضوع ميعنا يميل أكثر الطلبة إلى التحدث فيه أو مناقشته[1]. ولكن البرنامج السنوي للغة العربية في السنة الأولى ثانوي حدّد الموضوعات فلا مجال للاختيار. لهذا يقوم المدرِّس بمساعدة المتعلِّمين على التحدث والانطلاق في الموضوع وبما ينير عقل المتعلم ويسترعي اهتمامه. والجدير بالذكر أن لا وجود لوضعيات جاهزة، بل الأمر يتوقف على طبيعة الموضوع ومستوى التلاميذ المعرفي والذهني من جهة وعلى حذق الأستاذ وثقافته من جهة أخرى.

2- **تحديد إطار الموضوع وعناصره وعرضه:** يعرض الموضوع على السبورة مع عناصره الأساسية، ولا ضير أن يوضح المدرس هذه العناصر شريطة أن تكون طريقة العرض تلائمه من حيث الفكرة واللغة يتجنّب فيها المدرّس الأفكار الفلسفية والأخيلة البعيدة[2]. ويفتح حوارا واسعا مع التلاميذ تتخلله أسئلة دقيقة تتمحور حول عنصر من عناصر الموضوع، وكلما توصل التلاميذ إلى تركيب عنصر طالبهم الأستاذ بالتعبير عنه؛ وهكذا يفعل معهم بقية العناصر.

3- **الخاتمة وحديث الطلبة:** بعد أن يأخذ أكثر الطلبة فكرة واضحة عن الموضوع تأتي المرحلة الأساسية من التعبير الشفهي وهي حديث الطلبة عن الموضوع المختار، وقد يلجأ المدرّس إلى توجيه بعض الأسئلة على الطالب الذي يروم التحدّث كي يدله على الطريقة الصحيحة والتعبير[3]. ويصل إلى خلاصة لما توصل إليه التلاميذ من خلال مناقشتهم للموضوع وهي مناسبة لتدريب التلاميذ على حسن الاختتام والحوصلة والاستنتاج. وفي أثناء ذلك، يقوم الأستاذ بتدريب التلاميذ على إيضاح الفكرة مع التحليل والتعليل والاستنتاج والربط والموازنة والاستشهاد والدعم. علما بأن مناقشة الموضوع مهما يكن مضمونه يجب أن تنطلق من منطق خدمة الهدف الوسيطي المندمج. والأهداف الخاصة بالدرس التي لا تخرج عن إطار الكفاءة المحددة للمجال الشفوي.

---

[1] المرجع السابق، ص 95.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

وهذه المنهجية المعتمدة في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، إلا في أنماط التعبير المراد التدرُّب عليها، ثلاثة هي: التلخيص، التعليق والتحليل. وإن كانت بعض الأنماط تدرّس ضمنيا.

3-3 أهداف تدريس التعبير الشفوي:

الأهداف الوسيطية المندمجة	الأهداف التعلمية
يتواصل (المتعلّم) بلغة سليمة ويعبر عن مشاعره وأفكاره وآرائه.	- يعتمد على ثراء لغته وخصوبة أفكاره في المحادثة والمناقشة. - يتناول الكلمة في وضعية ذات دلالة. - يقدر على ضبط نفسه في محادثة الآخرين مع مراعاة شعور من يحدثهم ويميز الكلام الذي يوجهه إليهم وفقا لمقامهم ومنزلتهم. - يستعين في تعبيره بما يصلح من معلومات. - يضرب أمثلة لتوضيح أقوالـه. - يلتزم التسلسل والترابط في سرد الحوادث. - يراعي التلاؤم بين الأفكار ويعبر عنها بالكلمات المناسبة. - يركز على الإيجاز والاختصار في المواقف المناسبة. - يحسن الربط بين المقام والمقال في الإفصاح عن موقفه. - يقدر على عرض أفكاره منظمة متسلسلة. - يستمع إلى آراء الآخرين ويعبر عن مساندته أو معارضته لها. - يدير الحديث عن موضوع يتمحور حول قضية ذات دلالة بالنسبة إليه مستعينا بأساليب الاستدلال.

وقد حرص دليل الأستاذ على تقديم أمثلة لبناء وضعيات مستهدفة في التعبير الشفهي، أقدِّمها فيما يلي:

أ- منصوص الكفاءة: إنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتلخيص أو التحليل أو التعليق

أ-1 التلخيص:

يشترط في الوضعيات التواصلية التي يقوم المدرِّس ببنائها مع متعلِّميه، أن تكون ذات دلالة وذات ارتباط باهتمامات المتعلِّم، وهو الشرط الأساسي الذي تحرص عليه المقاربة بالكفاءات في بناء

الوضعيات التعلُّمية والإدماجية والتقويمية. ولهذا السبب استثمرت نصوص المطالعة من أجل بناء هذه الوضعيات، إما بتلخيص نص المطالعة أو التعليق على قضية تناولها هذا النص أو تحليله.

منصوص الوضعية المستهدفة رقم01:

بمناسبة اليوم العالمي للسلم، ألقى بثانويتك خبير في شؤون السياسة محاضرة موضوعها: السلم أساس تنمية الشعوب. وعند رجوعك إلى القسم طلب منك أستاذك استخلاص الحجج التي قدّمها المحاضر لربط التنمية بالسلم والتعليق عليها.

المطلوب: قدِّم ملخّصا شفويا يفي بالمطلوب مع توظيف ما يناسب من تعلّمات اكتسبتها في هذه الوحدة.

سبق أن تناول المتعلِّم نصوصا في هذه الوحدة عن السلم، وكان موضوع التعبير الشفهي هو نفسه موضوع الوحدة التعلمية.

منصوص الوضعية المستهدفة رقم 02:

بمناسبة اليوم العالمي للبيئة، ألقى بثانويتك خبير في شؤون البيئة محاضرة موضوعها: البيئة آفاق وتحديات. وعند رجوعك إلى القسم طلب منك استاذك استخلاص الحجج التي قدمها المحاضر لضرورة حماية البيئة والاعتناء بنشر الثقافة البيئية والتعليق عليها.

المطلوب: قدِّم ملخَّصا شفويا يفي بالمطلوب مع توظيف ما يناسب من التعلمات التي اكتسبتها من الوحدة التعليمية الثالثة.

أ-2 التحليل:

منصوص الوضعية المستهدفة:

أعار زميل لك كتابا من مكتبة المؤسسة التي تدرس بها وبعد مدة رد هذا الكتاب المعار إلى صاحب المكتبة، فكان لهذا القيّم أن تفقّد الكتاب فوجد بعض صفحاته ممزقة، فرفض استلام الكتاب من المعير وطلب منه دفع ثمنه. فشبّ نزاع بين القيِّم وزميلك، حينئذ تدخّلت للصلح بينهما.

المطلوب: حلّل تصرُّف زميلك مبيِّنا سوء تقديره لفعله والأسلوب الذي سلكته لإصلاح ذات البين بين المتنازعين موظِّفا ما يناسب مما تعلّمته في هذه الوحدة.

ينسجم منصوص الوضعية المستهدفة مع النص الأدبي، ومع نص المطالعة، وعلى المتعلِّم أن يحسن استثمارهما في تحليل ظاهرة النزاع بين الناس والبحث عن أسبابها، ويطرح الحلول الممكنة.

أ-3 التعليق:

منصوص الوضعية المستهدفة:

وقع خصام بين جارين لك بسبب ترك أحدهما لكيس القاذورات في سلم العمارة.

المطلوب: علِّقْ على تصرُّف الفاعل، ثم اذكر ما اعتمدت عليه من أسلوب للحد من خصامهما. موظِّفا ما يناسب مما تعلَّمته في هذه الوحدة.

نلاحظ أن الوضعيات الثلاث ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلِّم، فهي من القضايا والمشكلات التي يصادفها المتعلِّم يوميا في حيّه أو مدينته.

على المدرِّس في حصة التعبير الشفهي أن يناقش الوضعيات مع متعلِّميه، ويفكِّكها إلى عناصرها،و في كل عنصر يطلب من المتعلِّمين التعبير عنه شفاهة ويسجِّل التعبيرات الجميلة والهادفة على السبورة. وهكذا مع باقي العناصر على أن يصل إلى خلاصة الموضوع فيطلب من المتعلِّمين أن يعبِّروا مرة واحدة على كل العناصر فيكتسبوا الطلاقة اللازمة.

4- استراتيجية الإنتاج اللغوي المكتوب

أما التعبير الكتابي فهو غاية الغايات ومبتغى المدرِّس والمتعلِّمين. يختلف عن التعبير الشفهي في بعض العناصر ويتميَّز عليه في أخرى. ولأنه كتابي، فهو القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره بلغة سليمة وتصوير جميل، يدوّنه المتعلِّمون في كراريس التعبير من موضوعات، لاحقٌ على التعبير الشفهي.

تعرَّف الكتابة بأنها " مهارة إرسال كتابية تجاوز الإنسان من خلالها العوائق الزمنية والمكانية فعبَّر بها عن مشاعره وأرسل أفكاره وعلّم وأقنع وأثّر في شخص المستقبل مهما كان الزمان أو المكان "[1].

يختلف مفهوم التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات، عنه في المقاربات السابقة في المنظومة التربوية الجزائرية، فهو نشاط تعلُّمي بنائي وليس نشاطا تراكميا. يتم تناول التعبير الكتابي وفق بيداغوجيا الإدماج، حيث **يعدُّ ضربا من التقييم ومجالا لإدماج المتعلم مكتسباته.**

وانطلاقا من هذه المفاهيم وهذه البيداغوجيات والمقاربات، يتم **صوغ موضوع التعبير الكتابي**. وكما هو الحال بالنسبة إلى نشاط التعبير الشفوي، وسائر النشاطات التقييمية الجزئية (الروافد والموارد اللغوية والبلاغية)، يجب مراعاة الهدف الوسيطي المندمج والأهداف التعلُّمية المرتبطة به في تسيير حصة التعبير الكتابي وبناء الموضوع.

1-4 أهداف تدريس التعبير الكتابي:

الأهداف الوسيطية المندمجة	الأهداف التعلمية
ينتج نصوصًا يبرز من خلالها قدرته على حسن التفكير وصواب التعبير.	- يراعي **قواعد الكتابة** من حيث **وضوح الأفكار وسلامة اللغة**. - يوظِّف المفردات والتراكيب البليغة في تحريره. - يستخدم لغة سليمة واضحة ومناسبة للوضعية التواصلية. - يعبر عن خلجات نفسه إزاء المظاهر والظواهر بعبارة سليمة ولغة صحيحة. - يحلّل النصوص الأدبية بشرحها ونقدها. - يعد موضوعاً يؤيّد أو يعارض فيه فكرة أو مبدأ مع الحرص على دعم موقفه بالأدلة والشواهد. - يحرص على انسجام الأفكار وتسلسلها بالكلمات والعبارات المناسبة. - يشرح أبياتا شعرية ويناقشها ثم يعلِّق عليها. - يعدُّ خطبة لإلقائها في مناسبة معينة. - يلخص القصص والموضوعات المقروءة. - يُكمل قصة قصيرة ناقصة. - يكتب قصة يعالج فيها مسألة ذات دلالة بالنسبة إليه. - يحلل مختلف النصوص ويبرز خصائصها ومميزاتها.

[1] فهد محمد الشعابي الحارثي، مرجع سابق، ص 116.

2-4 مهارات التعبير الكتابي:

إن هذا النوع من التعبير يسعى إلى تنمية المهارات الآتية[1]:

- قدرة المتعلم على وضع خطّة لما يكتب موضحا فيها هدفه وأسلوب تحقيقه.
- قدرة المتعلم على تحديد أفكاره واستقصاء جوانبها ومراعاة ترتيبها وتكاملها.
- المهارة في إخضاع منهج تعبيره لمطالب الموقف وغايته.
- قدرة المتعلم على نقل صورة واضحة عن أفكاره في أي مناسبة تأثر بها.
- مراعاة المنطق فيما يكتب تسلسلا وتتابعا ودقة في التنظيم والتصنيف.
- القدرة على إيراد بعض عناصر الإقناع في التعبير تأييدا لرأي أو دعما لوجهة نظر.
- القدرة على استحضار الأمثلة والشواهد المناسبة للموضوع ووضعها في الموطن الملائم من التعبير.
- المهارة في استخدام الإيجاز مع الوضوح والإطناب مع الاستقصاء والشمول في المواقف المناسبة.
- القدرة على الكتابة إلى كل فئة بما يناسبها فكرا ولغة وأسلوبا.
- قدرة المتعلم على تقويم ما يكتبه ببيان ما يبدو فيه من ثغرات وطرق معالجتها.
- القدرة على الكتابة السليمة رسما وتركيبا للجملة وبناء للعبارة.
- الدقة في استخدام علاقات الترقيم.
- تمكن المتعلم من الكتابة في موضوع يهمه مستعينا ببعض المراجع.
- تمكن المتعلم من كتابة رسالة وظيفية في شأن من شؤون الحياة اليومية يبسط فيه مراده ويدعمه بما يؤيده.
- تمكن المتعلم من وصف ظاهرة أو حادثة أو مشهد وصفا شاملا.
- قدرة المتعلم على كتابة تقرير عن زيارة أو رحلة أو عمل كلف القيام به.
- القدرة على الكتابة في المناسبات الاجتماعية والوطنية والقومية والإنسانية.
- قدرة المتعلم على كتابة تعليق على ندوة حضرها أو محاضرة استمع إليها أو برنامج شاهده.
- تمكن المتعلم من تحليل مشكلة اجتماعية بعرض أبعادها واستقصاء أسبابها وآثارها.
- تمكن المتعلم من تسجيل خلاصة لموضوع قرأه أو استمع إليه مع الحفاظ على أهم أفكاره وخصائصه.
- القدرة على تلخيص موضوع ما مع الحرص على الهدف ودقة المعنى والإحاطة بالعناصر الأساسية.

3-4 خطوات تدريس التعبير الكتابي:

تنشَّط حصص التعبير الكتابي وفق ما يأتي:

- الحصة الأولى تخصص لتقديم الموضوع ومناقشته.
- الحصة الثانية لتحرير الموضوع داخل القسم؛ بعدها يستلم الأستاذ المواضيع ليصححها.

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص 93-94.

- الحصة الثالثة، يقوم الأستاذ بإجراء تصحيح جماعي للأخطاء مع التلاميذ داخل القسم ثم يوزع الأوراق مصححة، ويساعد التلاميذ على تصحيح أخطائهم فرادى.

1- الحصة الأولى: التمهيد للموضوع: تخصص لتقديم الموضوع ومناقشته. يمهد المدرس بما يشوّق متعلِّميه إلى الدرس ويهيّئ أذهانهم له، أما اختيار الموضوع فهو محدّد مسبقا في منهاج اللغة العربية. يناقش المدرِّس الموضوع من زاوية تحديد طبيعته

أ- طبيعة الموضوع[1]:

- يحسن (بل يجب) أن تكون الموضوعات في متناول المتعلِّمين وضمن ما يهتمون به، أما مدارها فواسع سعة حياة المتعلِّم.
- أن نجنّبهم قدر الإمكان موضوعات مجرّدة وموضوعات لا يحسون بقرب منها. ونجنّبهم موضوعات تتكرّر عليهم في الدروس والمواد الأخرى يمكن أن تسبّب لهم مللا ويفقد الميزة الخاصة بدرس التعبير وخيّل إليهم ان درس التعبير درس إعادة كتابة معلومات سابقة.
- أن تكون الموضوعات منوّعة، تؤخذ مرة من البيت أو الشارع ومرة من الطبيعة ومرة من ذات المتعلِّم في ماضيه أو حاضره أو مستقبله ومرة من غرائب الواقع أو عجائب التصوير، من كل ما يثير فيه مكامن الشخصية ويبعث على الخيال والفكر ويوقظ الشعور والعاطفة.
- **اختيار الموضوع:** الموضوعات مختارة مسبقا ومنصوص عليها في البرنامج السنوي للسنة الأولى ثانوي.

ب- عرض الموضوع: يعرض المدرس الموضوع المختار سواء أكان مختارا من المدرس أم كان من الطلبة على السبورة مع عناصره الأساسية، وينبغي للمدرّس هنا أن ينبّه إلى ضرورة العناية بالفكرة من حيث تسلسلها وترابط أجزائها وتدرّجها، وكذلك توضيح خطوات الموضوع، والتزام الترابط المنطقي والانسجام التام بين العبارات من غير اضطراب ولا تناقض ولا حشو ولا تكرار[2].

وبعبارة أخرى يؤكد المدرس أن تكون جمل الطالب مناسبة تحتوي المعنى المطلوب فلا هي موجزة لا توضح الفكرة ولا مسهبة تؤدي إلى تشتيت الفكرة وفقدانها لجمالها وينبغي للمدرس أن يركّز على ضرورة إفصاح الطالب عن رأيه الشخصي وأن يتجنّب الطالب قدر الإمكان الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية[3].

---

[1] علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، طبعة 1404هـ/1984م، ص 42.

[2] سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص 96.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ت- **الحصة الثانية لتحرير الموضوع داخل القسم**[1]: وهي الخطوة الأساسية من خطوات التعبير الكتابي إذ يدوّن الطالب معلوماته وتصوراته حول الموضوع في دفتر التعبير[2].

- **الكتابة:** يحسن أن ينظر في الموضوع قليلا من طرف المتعلِّمين ويتأملوا أبعاده وما يمكن أن يحتوي من مواد تتصل بنفوسهم وآرائهم وتجاربهم، ثم يبدأوا الكتابة ويسيروا مزوّدين بالنصائح السابقة من التأني وتجويد العبارة وهندسة الصفحة أي ترك هامش ثم بدء الفقرة بعد ترك بياض مناسب إلى اليمين، ووضع الفواصل والنقاط، وبدء الفقرة الجديدة بترك بياض إلى اليمين مع مراعاة حسن الخط وصحة الإملاء والقواعد... [3]
- لا بأس في أن يقف المتعلِّم بين الفقرة والفقرة قليلا مفكِّرا بعوامل الربط إذ لا بد من أن تأتي الأفكار متماسكة وأن تكون الخطة متصلة الأجزاء. ويحسن ألا يحدّ المتعلِّم بعدد معيّن من الكلمات أو الصفحات، إذ ليس المهم الطول والقصر وإنما التجويد في التعبير[4].
- تسهل هذه الطريقة على المتعلم العملية إذ تسهل عليه ورود الأفكار وتنبه العواطف بمعنى أنها لا تلقى عليه الأشياء من الخارج وإنما تستثير فيه تجاربه الخاصة وتشجعه على استثمار هذه التجارب. ومن ثم يحسن تعبيره ويعد لما هو أكثر من التعبير أي إلى الإنشاء، وما يضفي على الكتابة عناصر من الأصالة[5].

- إن الطريقة المثلى لتدريس التعبير تأخذ بعدها السليم عندما يناقش المدرّس طلبته في موضوعاتهم، وعندما يتحول درس التعبير القادم إلى حوار حر ومفتوح وبخاصة المرحلة الاعدادية إذ يشارك الطلبة جميعا كل يبدي رأيه وموقفه...وبالتالي تكون الحصيلة طلبة لديهم القدرة على المناقشة والتحليل والنقد وتبني المواقف والتحدث بصراحة وموضوعية وهكذا يكون الهدف الحقيقي من درس التعبير[6].

ث- **الحصة الثالثة**، يقوم الأستاذ بإجراء تصحيح جماعي للأخطاء مع التلاميذ داخل القسم ثم يوزع الأوراق مصححة، ويساعد التلاميذ على تصحيح أخطائهم فرادى.

---

[1] إن التعبير الكتابي إما أن ينجز داخل الصف وتجمع الدفاتر لتصحيحها، أو أن يكتب في البيت وذلك في الواقع يتوقف على نوعية الموضوع المختار، وعلى هدف المدرس من اختياره (...) ومع هذا فالتعبير الكتابي لا يخلو من ملاحظات فيما يتعلق بكتابته في الصف أو في البيت. فالتعبير الصفي يعطي المدرس مؤشرا واضحا عن إمكانية الطلبة في الكتابة، وإنه يحصر ذهن الطالب وقابلياته الكتابية في ذلك الموضوع. ولكن قد لا يستطيع بعض الطلبة إنجاز الموضوع في الصف (...)أما التعبير البيتي فإنه يعطي فرصة كافية للطالب للتأمل والتخيّل واختيار العبارات والجمل المناسبة فتأتي الفكرة واضحة والأسلوب منسجما معها...ولكن قد يعتمد بعض الطلبة على غيرهم في كتابة الموضوع فتضيع إذ ذاك الفائدة الموجودة من التعبير الكتابي. ينظر سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق ص 96-97.

[2] المرجع نفسه، ص 96.

[3] علي جواد الطاهر، مرجع سابق، ص 44.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص 96-97.

يراعي المدرِّس في تصحيح موضوع التعبير الكتابي جملة من الأسس والشروط أجملها كالآتي[1]:

- الاهتمام بالمعنى قبل اللفظ إذ على المدرّس أن يهتم بالأفكار قبل الألفاظ التي تعبر عن تلك الأفكار، ويجب على الطالب أن يشعر بذلك لأن تكوين الفكرة لديه تسبق اختيار الألفاظ للتعبير عنها.
- لكي تؤدي اللغة وظيفتها يجب أن يتم التعبير في مواقف طبيعية، وعلى المدرس أن يخلق تلك المواقف للطلبة.
- أن يتدرّب الطالب على بعض مجالات التعبير الكتابي اعتمادا على المعلومات التي استقاها من المواد الدراسية الأخرى. لأن هذه المواد مع مادة اللغة العربية هي التي تكون ثقافة معينة لدى المتعلم.
- يجب أن يتم التعبير في جو بعيد عن التكلّف يشعر فيه الطالب بالحرية، ذلك مدعاة لأن ينطلق الطالب في التعبير فكرا ولغة.
- ضرورة أن يتزوّد الطلبة بمستويات وبمعايير يستخدمونها عند الكتابة لأنهم بمعرفة تلك المعايير سوف يحققون الأهداف المرجوة من كتاباتهم. تكوين الدافع لدى الطلبة نحو الكتابة. والواقع أن هناك وسائل عديدة لاستثارة هذا الدافع منها: خبرتهم السابقة، وتوفر موضوعات في مجلات خاصة، أو معالجة موضوع معين من خلال الإذاعة المدرسية أو تخصيص جائزة لمن يكتب في موضوع ما مثلا.
- يجب إجراء مناقشة حرة مع الطلبة لجوانب الموضوع لكي تتحدد الأفكار الأساسية فيه وهذا لا يتم إلا بالتعاون البناء بين المدرس وطلبته.
- تعويد الطلبة أن يعالجوا الموضوع التعبيري بطريقة محددة، فالموضوع يتضمن مقدمة وعرضا وخاتمة. فتخطيط الموضوع من أهم واجبات المدرّس التي يقف فيها مرشدا أو موّجها. فكتابة الموضوع يجب أن تتضمن مقدّمة جذّابة مشوّقة عرضا تنتظم منه الأفكار بطريقة سليمة مع مراعاة استخدام نظام الفقرات وخاتمة توجز ما تضمنه الموضوع من أفكار.
- ضرورة مراعاة سلامة التركيب، واختيار الجمل، والتعبير عن الأفكار وصحة استخدام أدوات الربط بحسب معناها.
- مراعاة استخدام علامات الترقيم وعلى المدرّس أن يوضّح كيفية استخدام كل علامة من هذه العلامات وتأثيرها في المعنى.

[1] المرجع السابق، ص 82-83.

4-4 نموذج لموضوع في التعبير الكتابي:

أ- **صوغ الموضوع:** الشعر السياسي قديم في تاريخ الأدب العربي حيث كان في العصر الجاهلي محصورا في القبيلة، غير أن انتشاره استفحل في العصر الأموي. فأصبح الشاعر يطرق بابه عن طريق أغراض مختلفة تكون مدحا أو هجاء أو وصفا، وذلك على أثر الرغبة في اعتلاء عرش الخلافة الإسلامية وانقسام المسلمين شيعا وأحزابا.

ب- **المطلوب:** بالرجوع إلى الآثار الشعرية التي درستها للعصر الأموي: بيِّن خصائص الشعر السياسي في هذا العصر مع ذكر الحجج التي كان يعتمدها الشعراء لمناصرة أحزابهم والتعليق عليها.

يكتب المتعلِّم في السنة الأولى ثانوي في ثلاث أنماط من النصوص، هي: النص الحجاجي، النص التفسيري، والنص النقدي، وهذا الأخير خاص بمتعلِّمي الجذع المشترك آداب. جمعت في جدول بعض النماذج التي عرضها دليل الأستاذ وكتاب المتعلِّم فيما يلي:

المجال الكتابي (ج.م.علوم وتكنولوجيا)	منصوص الكفاءة	نمط النص		
		حجاجي	تفسيري	نقدي
		منصوص الوضعية المستهدفة	منصوص الوضعية المستهدفة	منصوص الوضعية المستهدفة
	كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة	في نهاية السنة حصلت على نتائج تؤهلك للانتقال إلى القسم الأعلى فاختلفت مع والدك في اختيار الشعبة الملائمة. ادعم اختيارك بالحجج المناسبة لإقناع والدك باختيارك موظّفا ما يناسب من الأفعال المزيد ومن المحسنات البديعية.	، على إثر انتشار داء الرمد الحبيبي في ثانويتك، أخذ التلاميذ يتغيَّبون الواحد تلو الآخر. كيف تفسِّر ظهور هذا الداء وانتشاره.	
المجال الكتابي (ج.م. آداب)	**منصوص الكفاءة**	منصوص الوضعية المستهدفة	منصوص الوضعية المستهدفة	منصوص الوضعية المستهدفة
	كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في	في نهاية السنة حصلت على نتائج تؤهلك للانتقال إلى القسم الأعلى فاختلفت مع والدك في اختيار الشعبة الملائمة.	على إثر انتشار داء الرمد الحبيبي في ثانويتك، أخذ التلاميذ يتغيَّبون الواحد تلو الآخر.	بينما كنت في البادية تمتّع نظرك بمشاهد طبيعية، عندئذ تذكرت قيمة الطبيعة في الشعر العربي، وأثناء رجوعك إلى بيتك أخذت تبحث عن قصيدة تجسِّد ما

	وضعيات ذات دلالة	ادعم اختيارك بالحجج المناسبة لإقناع والدك باختيارك موظّفا ما يناسب من الأفعال المزيد ومن المحسنات البديعية.	كيف تفسِّر ظهور هذا الداء وانتشاره.	شاهدته من مناظر. فعثرت على نص من العصر الجاهلي شفى غليلك، وعندما عرضته على أستاذك طلب منك اكتشاف معطياته ومناقشتها. انقد هذا النص مستوفيا طلب أستاذك.

أما حصص التعبير الكتابي فتتوزّع إلى مشاريع كتابية، وحصص التعبير الكتابي وحصص إدماج أحكام الدرس في نشاطي قواعد اللغة والبلاغة، اكتفيت بذكر بعض أمثلتها، وهي موزّعة على وحدات الكتاب المدرسي، يقتضي درس القواعد والبلاغة أن تدمج التعلمات والتعلمات الفعلية ثم تدمج أحكام الدرس ككل. وإليكم البرنامج على الشكل الآتي:

برنامج التعبير الكتابي				
المشاريع الكتابية	مواضيع التعبير الكتابي		إدماج أحكام الدرس	
	التعبير التدريبي	التعبير الفكري	التعبير الأدبي	قواعد اللغة	البلاغة
▪ إعداد فهرس حول مظاهر الحياة العقلية للعرب في العصر الجاهلي. ▪ إعداد فهرس حول ظاهرة النقائض وعلاقتها بالسياسة. ▪ إعداد خطبة لإلقائها بمناسبة معينة. ▪ كتابة قصة قصيرة تعالج ظاهرة اجتماعية ذات دلالة	▪ تلخيص نصوص متنوعة. ▪ شرح نصوص متنوعة. ▪ إتمام قصة قصيرة.	▪ الوسائل المجدية لتحقيق المطالب والآمال. ▪ أثر العمل في حياة الأمة والفرد. ▪ الوقت وأهميته في حياة الفرد والمجتمع. ▪ الدقة في المحافظة على المواعيد. ▪ رسالة المعلم وأثرها في رقي الأمم وازدهارها. ▪ مزايا التسامح في بناء المجتمعات الإنسانية ورقيها.	▪ زهير بن أبي سلمى شاعر السلم والسلام. ▪ الخطابة في عصرها الذهبي (الأسباب والخصائص). ▪ مظاهر التجديد في شعر شعراء المدينة. ▪ خصائص الشعر السياسي في العصر الأموي.	اكتب فقرة تتحدّث فيها عن مزايا الحياة في ظل السلم والوئام بتوظيف ما يناسب من أدوات الشرط الجازمة لفعلين مضارعين. (ج.م.آداب) ركّب فقرة تحثُّ فيها أحد زملائك على الجد والاجتهاد في الدراسة وعدم تضييع الوقت موظِّفا فيها الفعل المضارع المرفوع والمنصوب بأن المضمرة. (ج.م.علوم وتكنولوجيا)	كنت بصدد إعداد بحث، فتوجّهت على المكتبات غير أنك لم تجد ما يفي بحثك. فكان لك أن قصدت صديقا لك، فوجدت عنده ما يلبي بحثك. عبّر عن تقديرك لصنيع هذا الصديق بشكره مستخدما ما يناسب من أركان التشبيه (ج.م.آداب). اكتب فقرة قصيرة تتحدّث فيها عن مزايا الكرم باستخدام ما يلزم من أركان التشبيه (ج.م.علوم وتكنولوجيا).

بالنسبة للمتعلم. ▪ تأليف مسرحية تعالج ظاهرة ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم. ▪ كتابة تحقيق استطلاعي حول مؤسسة ما. ▪ كتابة تقرير حول ظاهرة بيئية أو صحية أو سكانية. ▪ إعداد معرض حول السلام.		▪ أساليب استثمار وسائل الاتصال والإعلام في الحصول على العلم والمعرفة.			

الفصل الخامس: الدراسة الميدانية

يحتوي هذا الفصل على خطوات إنجاز الدراسة الميدانية المتعلقة بتدريس اللغة العربية لمتعلّمي السنة الأولى ثانوي بمدينة عين البيضاء، وقد وُجّهت أسئلة (استبانة) على كل من مدرّسي السنة التعليم الثانوي الذين درَّسوا السنة الأولى ثانوي خلال مسارهم المهني، طال أو قصر، ووجّهت كذلك أسئلة إلى متعلّمي السنة الأولى ثانوي. وتتمثل خطوات هذه الدراسة الميدانية فيما يلي:

أولا: مدرّسو التعليم الثانوي:

1- تحديد مجتمع وعيّنة الدراسة

تتكوّن عينة الدراسة من مدرّسي اللغة العربية في التعليم الثانوي الذين درَّسوا أو يدرّسون السنة الأولى ثانوي، وقد بلغ عددهم في ست ثانويات بمدينة عين البيضاء 42 مدرّسا استجاب منهم ثمانية عشر (18) مدرّسا.

وقد اختار البحث عيّنة منتظمة، وقد شملت عينة الدراسة ست (06) ثانويات واستثنيت ثانوية واحدة لأسباب موضوعية تتعلَّق بجدّتها وعدم استقرار طاقمها الإداري والتربوي.

أ – متغير الجنس:

شملت عينة الدراسة كما أسلفنا 18 مدرّسا منهم ثلاثة (03) مدرّسين وخمسة عشر (15) مدرّسة، والجدول الآتي يوضح عينة الدراسة للمدرّسين موزَّعة حسب الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	03	16.67
أنثى	15	83.33
المجموع	18	100

ب – متغير المؤهل العلمي:

يوضح الجدول الآتي الشهادات العلمية وأعدادها ونسبها للمدرّسين المستجوبين:

المؤهّل العلمي	العدد	النسبة المئوية
شهادة الليسانس	11	61.11
شهادة التخرّج من المدرسة العليا للأساتذة	02	11.11
شهادة الماستر	04	22.22
شهادة الماجستير	01	5.55
المجموع	18	100

ج – متغير الخبرة في التدريس:

نعني بالخبرة التدريسية أو الخبرة المهنية في التعليم، تلك المدة الزمنية التي قضَّاها المدرِّسون في مجال التدريس، ولتسهيل ضبطها قمنا بتقسيمها إلى أربع (04) فئات معتمدين على عدد سنوات التدريس، وقد تم حساب النسب المئوية لأفراد عيّنة الدراسة الميدانية، حسب الخبرة التدريسية والجدول الآتي يبيِّن ذلك:

الخبرة في التدريس	العدد	النسبة المئوية
5-0 سنوات	05	27.77
10-6 سنوات	02	11.11
15-11	03	16.66
أكثر من 15 سنة	08	44.44
المجموع	18	100

ج – متغير الخبرة في التدريس (لسنوات الأولى ثانوي):

نعني بالخبرة التدريسية أو الخبرة المهنية، تلك المدة الزمنية التي قضاها المعلمون في مجال تدريس السنة الأولى ثانوي، ولتسهيل ضبطها قمنا بتقسيمها إلى 4 فئات معتمدين على عدد سنوات تدريس السنة الأولى ثانوي، وقد تم حساب النسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب الخبرة التدريسية والجدول التالي يبين ذلك:

الخبرة في تدريس السنة الأولى ثانوي	العدد	النسبة المئوية
5-0 سنوات	06	35.29
10-6 سنوات	04	23.52
15-11	04	23.52
أكثر من 15 سنة	03	17.64
المجموع	17	100

ملاحظة: لم يرد في استبانة واحدة (01) عدد سنوات تدريس السنة الأولى ثانوي، وكانت الإجابة: لا أذكر.

2- الاستبانة المقدَّمة

تمثلت أداة البحث في استبانة مكوَّنة من المحاور الآتية:

- **الوثائق البيداغوجية: المنهاج، دليل الأستاذ، الكتاب المدرسي.**
- **المقاربات البيداغوجية**
- **العلاقات البيداغوجية/ التربوية**
- **عناصر العملية التعليمية-التعلّمية**
- **طرائق واستراتيجيات التدريس**
- **تقييم تدريس اللغة العربية**

وقد جمعت الاستبانة بين الأسئلة المغلقة والمفتوحة في كل محور من المحاور السابقة، وتراوحت الأسئلة في المحور الواحد بين السؤال العام الواحد والسؤالين والثلاثة، وتفرّع عن كل سؤال مجموعة من التصريحات تقابل بخيارات ثلاثة أو أربعة وتختم بسؤال عام مفتوح، يعدُّ تقييما للسؤال العام أو للمحور ككل.

أولا: الوثائق البيداغوجية

1. **السؤال الأول:** ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصريحات الآتية بخصوص المنهاج؟

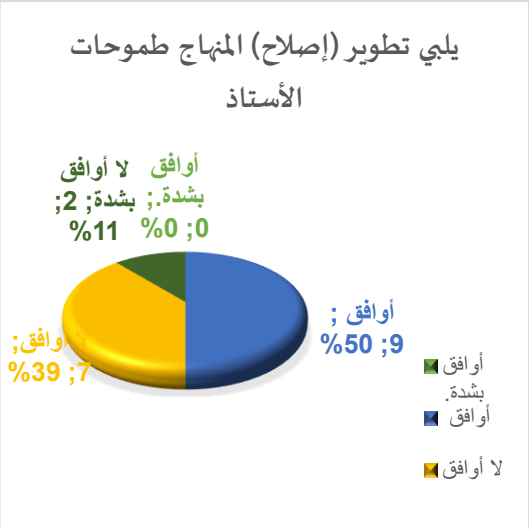
يتكوَّن هذا السؤال من ستة (06) تصريحات أو مقولات، نقدِّم نتائج كل تصريح على حدة:

1. **التصريح الأول:**

يلبي تطوير (إصلاح) المنهاج طموحات الأستاذ	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	09	07	02
النسبة المئوية	00	50	38.88	11.11

التعليق:

نلاحظ تساو بين الموافقين وغير الموافقين على قيمة المنهاج الحالي بالنسبة للأستاذ في تلبية طموحاتهم في تدريس اللغة العربية؛ من حيث المقاربة البيداغوجية المعتمدة والمقاربة التعليمية-التعلُّمية المنضوية تحتها (المقاربة النصية). لكن الملاحظ أن الأساتذة في عمومهم ليسوا متحمّسين لهذا المنهاج وإن أبدى نصفهم موافقته عليه واعتبره يلبي طموحات الأساتذة، إلا أن النصف الآخر لا يوافق على هذا الرأي ويعتبره على العكس من ذلك مخيِّبا لآمالهم. بل إن 11 بالمائة منهم يرفضونه بشدّة. وسبب هذا الرفض تغييب الوصاية للأساتذة عن استشارتهم في بنائه وفي محتوياته؛ إذ يشعر الكثير من الأساتذة (50 بالمائة منهم في هذه الاستبانة) بالتهميش، وقد ذكر البحث في بناء المنهاج وشروط نجاحه وجوب إشراك الأساتذة والمتعلِّمين في بنائه، وفي اختيار المقاربات البيداغوجية والتعليمية، وفي اختيار النصوص الأدبية والتواصلية ودروس قواعد اللغة والبلاغة والنقد الأدبي. ورغم هذا النقد الموجّه من طرف الأساتذة للوصاية إلا أن بديلا مقنعا وفاعلا وناجحا غير موجود، إن هي إلا ردود أفعال عاطفية انفعالية لا تقدِّم، بل إنها تؤخِّر نجاح العملية التعليمية؛ لأنها الحالة النفسية للأساتذة انعكست على أدائهم البيداغوجي، فمن مستسلم يطبِّق البرنامج بحذافيره ولا يجتهد فيه قيد أنملة إلى رافض له متمرِّد على تعليماته متصرِّف فيه بعيدا عن العلمية والمنهجية الصحيحتين. وما ندر من الأساتذة يعملون بوعي وعلى بصيرة.

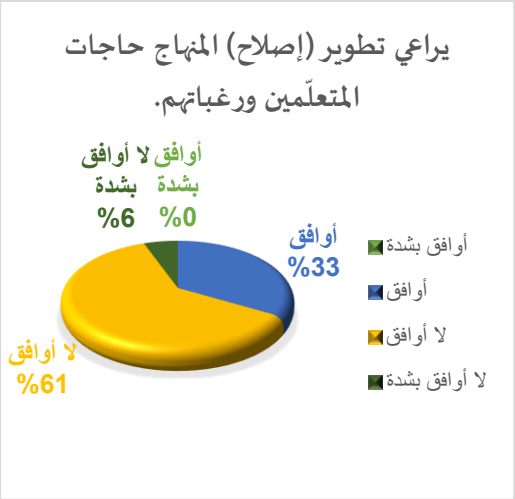


2. التصريح الثاني:

يراعي تطوير (إصلاح) المنهاج حاجات المتعلّمين ورغباتهم.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	06	11	01
النسبة المئوية	00	33.33	61.11	05.55

التعليق:

أما هذا التصريح فمالت الكفة فيه لصالح عدم القبول به؛ إذ يعتبر 12 من بين 18 أستاذا، أي أكثر من 66 %، أن المنهاج الحالي لا يلبي حاجات ورغبات المتعلِّمين، والحقيقة تقال إن المناهج عامة لا تراعي المتعلِّم في الكثير من حاجاته رغم أنها تزعم أنه محور العملية التعليمية التعلّمية، وهذا القول ينطبق على منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، وخاصة أنه جاء من قبل المدرِّسين أنفسهم وهم أهل الميدان والعارفون بخباياه.



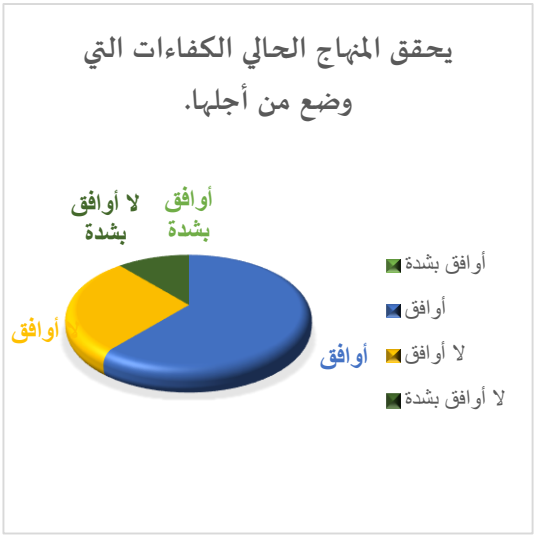
بالنظر إلى المناهج الدراسية الجزائرية، بما فيها منهاج اللغة العربية، ولعلَّه الأهم، فإن مشكلة تحديد معالم فلسفة تعليمية أو تربوية يحظى باهتمام كثير من الدارسين وذلك حيث يصعب القول بأن هناك فلسفة تربوية واضحة تسير عليها الدولة، ويرجع ذلك إلى ما خلّفه الاستعمار من تراث ثقافي ما زلنا نعاني منه حتى اليوم (الازدواج الثقافي) حيث دخلت الجزائر في متاهات التجريب بالمحاولة والخطأ أو بوضع مبادىء عامة إصلاحية في ظاهرها، إلا أن أقلّ ما يمكن قوله أنها تحمل بصمات العمل المرتجل.

3. التصريح الثالث:

يحقق المنهاج الحالي الكفاءات التي وضع من أجلها.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	11	05	02
النسبة المئوية	00	61.11	27.77	11.11

التعليق:

هذا التصريح يشابه التصريح السابق؛ لأن المستهدف بالكفاءة هم المتعلِّمون، ومادام المنهاج لا يراعي في عمومه حاجاتهم ورغباتهم فإنه بالضرورة لا يحقق الكفاءات التي وضع من أجلها، وهذا ما وافق عليه حوالي 39 بالمائة من الأساتذة. وقد بدا لي غريبا رأي 61 بالمائة من الأساتذة الذين اعتبروا المنهاج الحالي يحقّق الكفاءات التي وضع من أجلها، خاصة وأن أغلبهم يشتكون من صعوبة تحقيق الكفاءات المعلن عنها في المنهاج، بسبب عددها الكبير مقارنة مع الموسم الدراسي، وصعوبة تحقيقها لضعف كفاءة المتعلِّمين اللغوية (يحصر الدارسون عدد الكفاءات في الموسم الواحد بين 4-6 كفاءات)، وصعوبة قياسها من طرف المدرِّسين لأسباب منها: عدم تحكُّم الكثير من المدرِّسين في المقاربة البيداغوجية بمقارباتها التعليمية (المقاربة بالكفاءات)، من حيث فلسفتها وإجراءاتها. وكذا صعوبة التحكّم في بعض الكفاءات والأهداف التعلّمية المنبثقة عنها بسبب لغتها العامة والعائمة.



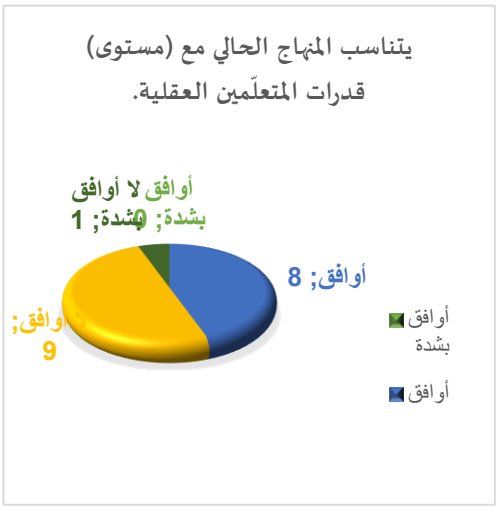
4. التصريح الرابع:

يتناسب المنهاج الحالي مع (مستوى) قدرات المتعلّمين العقلية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	08	09	01
النسبة المئوية	00	44.44	50	05.55

التعليق:

لا شك عندي أنّ أصعب الأشياء التي ينبغي أن تراعى في بناء المناهج الدراسية عموما هي التوافق بين المعرفة المقدّمة والمستوى العقلي والذهني للمتعلِّم، وما يقع فيه بعض المدرِّسين من خلط بين المستوى العقلي النظري للمتعلِّمين والمستوى الحقيقي الفعلي، فأحيانا يعتبرون أن البرامج التي تقدَّم للمتعلِّمين فوق مستواهم الذهني، ولكن الحقيقة أن التكوين التقليدي والضعيف الذي يتلقونه هو السبب في هذا المستوى، وليس لكون المنهاج وما يحتويه لا يوافق قدراتهم.

وينطبق هذا الكلام على منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي؛ إذ إن الكثير من المدرّسين 10 من 18، أي حوالي 56 بالمائة يشعرون بالإحباط من مستوى المتعلِمين فيقرنون هذا بعدم تناسب المنهاج مع قدرات المتعلّمين، وبالنظر إلى برامج اللغة العربية في مناهج جزائرية سابقة أو في مناهج بعض الدول العربية (خاصة المغرب الأقصى وتونس) يبيّن أن البرامج الحالية ليست صعبة ولا فوق المستوى العقلي والذهني للمتعلّمين، بل إن المشكلة تكمن في التراكمات المعرفية والمنهجية التي تخلّفت لديهم من مرحلتي الابتدائي والمتوسط، ودليل ذلك ملامح الدخول والخروج في كل مستوى تعليمي، بما فيها السنة الأولى ثانوي. وقد قدّمت نماذج عن ملمحي الدخول والخروج.

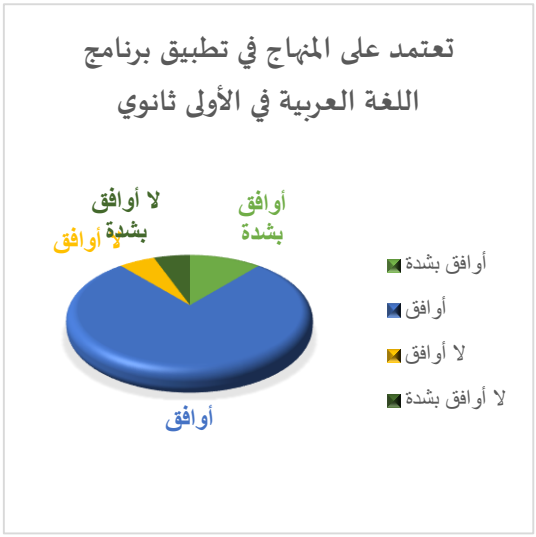


5. التصريح الخامس

تعتمد على المنهاج في تطبيق برنامج اللغة العربية في الأولى ثانوي	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	02	14	01	01
النسبة المئوية	11.11	77.77	05.55	05.55

التعليق:

في هذا التصريح يتوافق غالبية الأساتذة (88.88) على ضرورة الالتزام بالمنهاج في تطبيق برنامج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، استنادا إلى النصوص التوجيهية، وتوصيات مفتشي مادة اللغة العربية، إلا أن نسبة 11.11 بالمائة لا ترى ضرورة للالتزام بالمنهاج في تطبيق برنامج اللغة العربية، بل إنها تعتمد على وثائق أخرى رسمية وغير رسمية. وخاصة دليل الأستاذ والكتاب المدرسي بالنسبة للبعض أو الكتب شبه المدرسية والمذكرات الجاهزة الموجودة على الشابكة. وقد وجدت أن نظرة الأساتذة للمنهاج غير منسجمة، في عمومها، مع قيمة المنهاج البيداغوجية ودوره في بناء الخطاب التعليمي بما ينسجم مع السياسة التعليمية ومشروع المجتمع فالمنهاج يقرر؛ لأنه يعتبر بمثابة معيار (Norme) " **وما يجب أن يكون** "، وبمثابة أمر (Injonction) موجّه إلى الفاعلين (المدرّسون) وأيضا، وبشكل غير مباشر، إلى المتعلّمين.

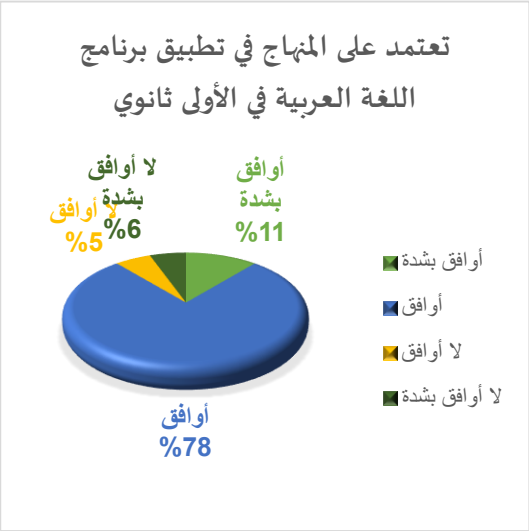


6. التصريح السادس:

يتناسب المنهاج الحالي مع برنامج اللغة العربية في الأولى ثانوي.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	15	02	01
النسبة المئوية	00	83.33	11.11	05.55

التعليق:

أما هذا التصريح فقد حصل على موافقة أغلبية الأساتذة بنسبة 83.33 بالمائة (18/15) وهو ما يتوافق مع التصريح السابق، ويسير في اتجاهه؛ إذ البرنامج جزء من المنهاج، فيه مسائل وقضايا لغوية وبلاغية ونقدية مرتبطة بأهداف وكفاءات لغوية وأخرى غير لغوية تشمل الجوانب القيمية والأخلاقية والاجتماعية والسياسية والحضارية. لأن المنهاج يسعى إلى تكوين فرد قادر على تحمُّل مسؤولياته الحياتية في المستقبل، وله الكفاءة لحل المشكلات التي تواجهه، فقيمة المعارف اللغوية تكمن في حسن توظيفها بما ينسجم مع التوجُّهات العامة للدولة.



السؤال المفتوح: كيف تقيّم تجربتك في التعامل مع منهاج اللغة العربية؟

يعدُّ هذا السؤال خلاصة للتصريحات الست السابقة؛ إذ يفتح المجال أمام المدرّسين ليقدِّموا تجاربهم الفعلية في التعامل اليومي مع منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي. وتتلخص إجاباتهم فيما يلي:

- فئة منهم لم تطّلع على المنهاج، وهي قليلة.
- فئة لا ترى جدوى من العودة إلى المنهاج، لاعتبارات فكرية وأيديولوجية. تحمل موقفا سلبيا منه إلى درجة اعتباره وثيقة مستوردة.
- فئة ثالثة تعود إلى المنهاج في بعض القضايا البسيطة والخطوط العريضة.
- فئة اطّلعت على المنهاج لها موقف مبدئي يميل إلى رفض المنهاج، لكنها تتعامل معه بحذر لموقفها الفكري منه. تحاول تكييفه والقدرات العقلية للمتعلمين وواقعهم الاجتماعي والسياسي والثقافي ومرجعيتهم الدينية.
- فئة قليلة اطّلعت على المنهاج وحلّلته وبيّنت نقائصه والصعوبات التي واجهتها في التعامل معه في بداية المشوار المهني، تطلب مساعدة المفتشين في تذليلها، لها تحفظات على بعض الأمور فيه.

ولكنها ترى أنه مُجْدٍ في كثير من الأحيان، تراه مكمّلا لها إذا استطاع الأستاذ استعماله. يحتاج إلى تطوير في بعض المحاور لمسايرة عملية التدريس الميدانية ليتماشى مع قدرات المتعلِّمين الفعلية.

- فئة أخرى لم تفهم الغرض من المنهاج الدراسي، وإلى من وُجِّه، ولهذا فشلت في التعامل معه.

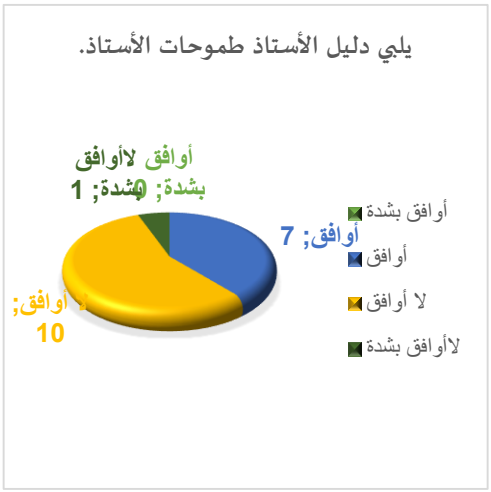
2. **السؤال الثاني: ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصريحات الآتية بخصوص دليل الأستاذ؟**

يتكوَّن هذا السؤال من أربعة (04) تصريحات أو مقولات، نقدِّم نتائج كل تصريح على حدة:

1. **التصريح الأول:**

يلبي دليل الأستاذ طموحات الأستاذ.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	07	10	01
النسبة المئوية	00	38.88	55.55	05.55

التعليق:



جاء التصريح الأوّل ليقيس قيمة دليل الأستاذ ومكانته بين الوثائق البيداغوجية والتربوية الأخرى، فكان رأي حوالي 40 بالمائة من الأساتذة موافقا للتصريح، وأن دليل الأستاذ يتناسب مع طموحاتهم وآمالهم في تدريس اللغة العربية، ولكن غالبية الأساتذة (60 بالمائة) يرون العكس، فقد خيّب دليل الأستاذ آمالهم.

ولتحليل هذين الموقفين ينبغي العودة إلى مكانة دليل الأستاذ بين الوثائق البيداغوجية الأخرى وخاصة المنهاج والوثيقة المرافقة والدليل التربوي لأساتذة التعليم الثانوي والكتاب المدرسي للسنة الأولى ثانوي. عرّفه المنهاج وبيّن قيمته البيداغوجية ومكانته بين الوثائق الأخرى، فهو مرجع بيداغوجي هدفه مساعدة الأستاذ على استيعاب المفاهيم التربوية الواردة في المنهاج الجديد وتفعيلها في تدريس نشاطات اللغة العربية المقرَّرة، يحتوي على تحضير لوحدات تعلّمية يستأنس بها المدرِّسون. ما هو ملاحظ أن دليل الأستاذ أحدث اضطرابا وتشويشا لدى الكثير من الأساتذة فراحوا يقارنون بين الوثائق البيداغوجية من حيث أولويتها، فاستعان البعض بالمنهاج والبعض الآخر بدليل الأستاذ والكثير منهم بالكتاب المدرسي. والوجهة الصحيحة أن القانون التوجيهي للتربية أولى الوثائق لأنها تربط المدرِّس بالأهداف العامة للمدرسة الجزائرية، وهو ما ينبغي عليه اتباعه، ثم المنهاج

باعتباره موجِّها للمدرِّس في تبني المقاربة بالكفاءات، وثالثها دليل الأستاذ لأنه وثيقة مكمّلة للمنهاج وشارحة لما جاء فيه. أما الكتاب المدرسي فهو وثيقة خاصة بالمتعلِّم، يمكن للمدرِّس الاستئناس بها.

2. التصريح الثاني:

يتناسب دليل الأستاذ مع توجهات المنهاج.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	15	03	00
النسبة المئوية	00	83.33	16.66	00

التعليق:

يرى غالبية الأساتذة (حوالي 84 بالمائة) أن دليل الأستاذ يتناسب مع المنهاج؛ لأن هذا الأخير هو الوثيقة البيداغوجية الأولى التي ينبغي أن يعتمد عليها الأستاذ وتليها الوثيقة المرافقة ويليها دليل الأستاذ، وكلّها ينبغي أن تكون متوافقة ومنسجمة من حيث الكفاءات المنصوص عليها والمقاربة البيداغوجية المعتمدة والمقاربات التعليمية التابعة لها، وطرائق التقويم والتقييم. وإن كانت الوثيقة المرافقة قد خرجت من مجال الخدمة فعليا، فلا نجد من المدرِّسين من يستعين بها إلا لماما. وسبب هذا الانسجام بين المنهاج ودليل الأستاذ يعود إلى بناء دليل الأستاذ على ما جاء في المنهاج وتفصيل بعض العناصر التي لا يستطيع المنهاج التفصيل فيها، وخاصة ما تعلَّق بالمصطلحات والمفاهيم التي قامت عليها المقاربة بالكفاءات، وكذا سيرورة الوحدة التعلّمية في مادة اللغة العربية.

3. التصريح الثالث:

يحقق الكفاءات والأهداف التي وضع من أجلها.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	13	04	01
النسبة المئوية	00	72.22	22.22	05.55

التعليق:

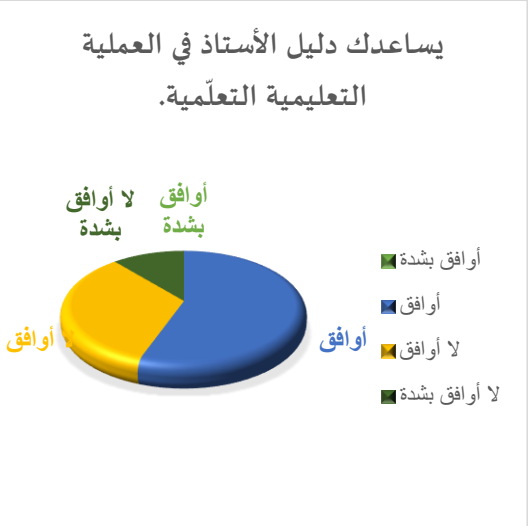
يرى غالبية الأساتذة (حوالي 73 بالمائة) أن دليل الأستاذ يحقّق الكفاءات والأهداف التي وضع من أجلها؛ لأنه يتناسب مع المنهاج ويسير في اتجاهه وينسجم معه، فكان لزاما أن يكون موافقا لما نصّ عليه المنهاج من كفاءات وأهداف يسعى لتحقيقها طيلة الموسم الدراسي. وهذا التوافق والانسجام يساعد على بناء خطاب تعليمي منسجم وفعّال؛ لأن روافده متوافقة لا خلل فيها ولا اضطراب، فضلا عن الاستراتيجيات والطرائق المعتمدة.

4. التصريح الرابع:

يساعدك دليل الأستاذ في العملية التعليمية التعلّمية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	10	06	02
النسبة المئوية	00	55.55	33.33	11.11

التعليق:

هذا التصريح منسجم مع التصريحين السابقين، حيث بدأنا بعلاقة دليل الأستاذ بالمنهاج ثم مدى تحقيقه للكفاءات والأهداف التعلّمية والآن علاقته بالعملية التعليمية؛ أي السعي لتحقيق هذه الكفاءات والأهداف من خلال عملية التدريس. لذا كانت النسبة الغالبة (حوالي 56 بالمائة) تعتبر دليل الأستاذ مساعدا فاعلا في تدريسهم للغة العربية في السنة الأولى ثانوي، وإن كانت نسبة معتبرة تكاد تلامس النصف من الأساتذة لا يرونه مساعدا لهم، وفي رأيي أن نتيجة هذا التصريح مفاجئة نوعا ما فيما تعلّق بالرافضين للاستعانة بدليل الأستاذ؛ لأن العودة إليه باعتباره مساعدا على التدريس ضرورية من أجل تأطير العملية التعليمية التعلمية في كل مرة، حتى يبقى المدرِّس في المسار الصحيح.



السؤال المفتوح: كيف تقيّم تجربتك في التعامل مع دليل الأستاذ؟

يعدُّ هذا السؤال خلاصة للتصريحات السابقة؛ إذ يفتح المجال أمام المدرِّسين ليقدِّموا تجاربهم الفعلية في التعامل اليومي مع دليل الأستاذ في اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي.

- فئة ترى أهميته باعتباره وثيقة رسمية بمثابة السند والمساعد لكل أستاذ خاصة في بداية مشواره التعليمي.
- فئة أخرى لا تراه مناسبا ولا قيمة بيداغوجية له، فهي تهمله تماما، وتحمل موقفا سلبيا منه كما كان لها نفس الموقف مع المنهاج.
- فئة لم تر دليل الأستاذ إلا نادرا، ولم تسع للحصول عليه.
- فئة أخرى تعتبره بمثابة وثيقة تحضير، ولأنها لم تجد إلا نماذج قليلة من المذكرات الموجودة فيه، وبسبب إيجازه فهي ترفضه.
- فئة أخرى تراه غير مناسب لأنه لا يلبي طموحاتها.

3. **السؤال الثالث:** ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصريحات الآتية بخصوص الكتاب المدرسي (للسنة الأولى ثانوي)؟

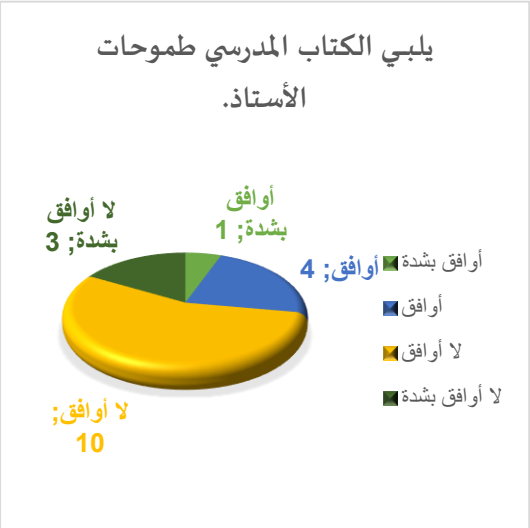
يتكوَّن هذا السؤال من ستة (06) تصريحات أو مقولات، نقدِّم نتائج كل تصريح على حدة:

1. **التصريح الأول:**

يلبي الكتاب المدرسي طموحات الأستاذ.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	01	04	10	03
النسبة المئوية	05.55	22.22	55.55	16.66

التعليق:

جاء السؤال الثالث عن الكتاب المدرسي باعتباره وثيقة أقل أهمية من المنهاج ودليل الأستاذ بالنسبة للمدرِّس؛ لأنها وثيقة موجّهة للمتعلِّم بالدرجة الأولى، وهو من أقدم الوسائل التعليمية-التعلُّمية التي لا يمكن الاستغناء عنها لما تحمله من خصائص ومميِّزات تجعله سهل الاستعمال من طرف المدرِّس والمتعلِّم واستثمار المعارف والخبرات التي يحتوي عليها.



وقد جاء التصريح الأوّل عن نظرة المدرّس العامة للكتاب المدرسي، هل يلبي طموحاته وآماله بالنسبة لمادة اللغة العربية أم أنه على العكس من ذلك لا يحقق ما يطمح إليه كل أستاذ في اللغة العربية. وجاءت إجابات الأساتذة في غالبيتهم رافضة لمحتوياته (72.21 بالمائة) فهي تراه الخبيرة به العارفة بخباياه، تتعامل يوميا مع محتوياته وفق مقاربة عاجزة في نظرهم عن مقاربة اللغة العربية بمهاراتها وأنشطتها.

2. **التصريح الثاني:**

يراعي قدرات (مستوى) المتعلمين.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	02	07	07	02
النسبة المئوية	11.11	38.88	38.88	11.11

التعليق:

بالنسبة لهذا التصريح تعادلت الإجابات (9/9) فشطر الأساتذة يرى الكتاب المدرسي مراعيا لقدرات المتعلِّمين، ومن ثمة لا مشكلة في نصوصه ولا في تطبيقاته لأن المتعلِّم باستطاعته أن يتابع ويفهم ويتفاعل ويطبِّق، أما الشطر الآخر فيرى العكس تماما، وإذا كان الأمر كذلك سيجد المدرّس صعوبة في تدريس نصوصه وسيجد المتعلِّم صعوبة في فهمها والتطبيق عليها. وأرى أن الفريقين يحكمان على الكتاب المدرسي حكما عاما قد لا ينطبق على كل محتوياته، ولكنه حكم فيه شيء من الصواب، فبعض النصوص وخاصة الأدبية لا توافق مستوى المتعلِّمين لأنها تنتمي إلى مرحلة زمنية قديمة (العصر الجاهلي أو صدر الإسلام)، ولكن مكمن المشكلة في إقناع المتعلِّمين بضرورة دراسة هذه المراحل القديمة، وإن كانت لغتها غير مستعملة في عصرنا الحالي، وتعود هذه المشكلة إلى توجُّه المقاربة بالكفاءات إلى تدريس ما هو نافع للمتعلِّم في عصره وفي حياته، فينحو هذا المنحى الذي يبعده عن كل معرفة يراها غير ضرورية الآن.

3. **التصريح الثالث:**

يتناسب مع كفاءات المنهاج.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	11	07	00
النسبة المئوية	00	61.11	38.88	00

التعليق:

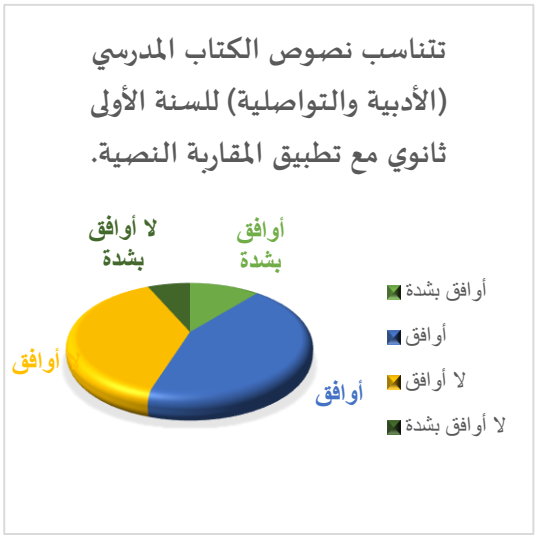
رأى أغلبية الأساتذة (61 بالمائة) أن بناء الكتاب المدرسي ومحتوياته تتناسب مع الكفاءات التي نصّ عليها المنهاج صراحة، خاصة أن الكتاب المدرسي يقدِّم هذه الكفاءات في بداية كل محور ليستعين بها المدرِّس في تقديم الوحدة التعلّمية، ويكون المتعلِّم على علم بما سيحققه في نهاية هذه الوحدة. وهذا هو المنصوص عليه في الوثائق الرسمية التي تحثُّ المدرِّس على إعلان أهداف درسه للمتعلِّمين.

4. التصريح الرابع:

تتناسب نصوص الكتاب المدرسي (الأدبية والتواصلية) للسنة الأولى ثانوي مع تطبيق المقاربة النصية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	02	08	07	01
النسبة المئوية	11.11	44.44	38.88	5.55

التعليق:

من حيث المبدأ، تتناسب كل النصوص مع تطبيق المقاربة النصية لكن المشكلة المطروحة لدى المدرِّسين هي ثراء النص المقدَّم للمتعلِّمين ومناسبته لاستخراج الظواهر اللغوية والبلاغية والنقدية، وهذا ما جعل من المدرِّسين ينقسمون نصفين تقريبا (10 للموافقين و8 للرافضين). فقد لا تكون المشكلة في النص، بقدر ما هي في الظاهرة المطلوب من المدرِّس والمتعلِّم استخراجها من هذا النص، وخاصة الظواهر اللغوية النحوية منها والصرفية، وكذا الظواهر البلاغية البيانية أو البديعية.

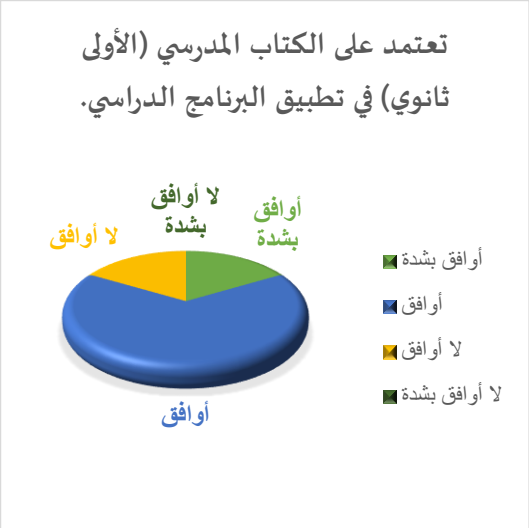


ومما تنهى عنه المقاربة النصية أن تكون الأمثلة المقدّمة في الظاهرة المدرسة مصنوعة وليست أصيلة. لذا يجد المدرِّسون صعوبة في تحديد الشواهد والأمثلة من النص المدروس قصد دراسة ظاهرة لغوية بلاغية معيّنة، وأرى أن غالبية المدرِّسين يلجأون إلى الأمثلة المصنوعة لافتقار النص للشواهد الثرية والمناسبة للظاهرة المراد دراستها في الوحدة التعلُّمية أو لسهولة الحصول على الشواهد من الكتب الخارجية أو شبه المدرسية.

5. التصريح الخامس:

تعتمد على الكتاب المدرسي (الأولى ثانوي) في تطبيق البرنامج الدراسي.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	03	12	03	00
النسبة المئوية	16.66	66.66	16.66	00

التعليق:



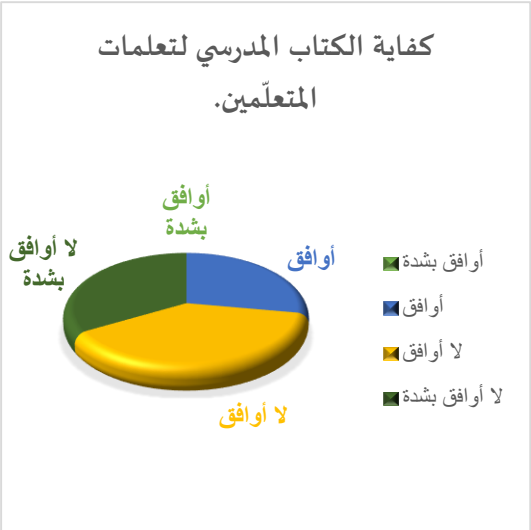
جاءت إجابات المدرِّسين موافقة لواقع الحال (18/15)، مخالفة للتوجيهات الرسمية؛ لأن الكتاب المدرسي ليس كتاب المدرِّس بالدرجة الأولى، وإنما هو كتاب المتعلِّم. يقوم المدرِّس بتحضير الوحدة التعلُّمية بناء على وثيقتين رسميتين هما منهاج اللغة العربية ودليل الأستاذ، ثم بعد ذلك يستعين بالكتاب المدرسي من أجل أن يُترجِم الكفاءات والأهداف التعلُّمية المصرَّح بها، ويبني خطابه التعليمي بما يناسب متعلِّميه في فوجه الذي سيدرِّسه وظروفه في الوسط المدرسي والمحيط المحلي والمحيط الأوسع (العالم قرية صغيرة أو بيت كبير).

6. التصريح السادس:

كفاية الكتاب المدرسي لتعلمات المتعلّمين.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	05	07	06
النسبة المئوية	00	27.77	38.88	33.33

التعليق:

كان السؤال: هل يكفي الكتاب المدرسي الحالي لكي يتعلَّم المتعلِّم لغته العربية دون أن يستعين بكتب أخرى؟ وطبعا كانت الإجابات الغالبة تنفي هذه الكفاية؛ لأن الكتاب المدرسي ليست كتاب معرفة، وإنما هو كتاب يساعد على نيل المعرفة، ومن ثمة لا يمكن أن يكتفي المتعلِّم به، وإن كانت الغالبية منهم لا يخرجون عما يحتويه، بل يلتزمون بما جاء فيه حرفيا، وخاصة في الاختبارات.



السؤال المفتوح: كيف تقيّم تجربتك في التعامل مع الكتاب المدرسي للسنة الأولى ثانوي (الجذعان)؟

يعدُّ هذا السؤال خلاصة للتصريحات السابقة؛ إذ يفتح المجال أمام المدرِّسين ليقدِّموا تجاربهم الفعلية في التعامل اليومي مع الكتاب المدرسي في اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي.

- فئة تعتبر الكتاب المدرسي مرجعها الأول، موجِّهها الأساسي ومُعينها في عملية التدريس، فتصنف نفسها في خانة الناجحين في التعامل معه.
- فئة أخرى ترى أن الكتاب المدرسي لم يقدم ما يكفي من دروس الموارد (قواعد، بلاغة، عروض) عبر تحجيمها، يضطر حينها المدرّس إلى البحث في كتب أخرى، ثم إنَّ الوقت المخصص لهذه الأنشطة غير كاف، لذا تراه ناقصا وينبغي أن يراجع.
- فئة أخرى، عرفت مكانة الكتاب المدرسي بالنسبة للمتعلِّم، فهي ترى أن الكتاب مفيد جدا للمتعلّمين لأنه يراعي مستواهم في الكثير من جوانبه.
- فئة أخرى، من المدرّسين الجدد، وجدت صعوبة كبيرة في التعامل معه، أولا للكثافة، ثانيا للأخطاء، ثالثا لصعوبة النصوص المبرمجة (في رأيها).
- فئة أخرى ترى النقائص الموجودة في الكتاب تخص سوء اختيار النصوص الأدبية، فتراها لا تناسب قدرات التلاميذ، على عكس النصوص التواصلية الشارحة للمظاهر الأدبية المدروسة فهي مناسبة.
- فئة ناقشت الشكل: تراه مرفوضا لأنَّه باهت اللون، يوحي بالنفور من المادة، لدرجة عدم الاستعانة به إلا لقراءة النص.
- فئة ناقشت المضمون الفكري، فرفضت بعض الموضوعات مثل: موضوع الأحزاب السياسية، فهي تراه غير مناسب للمتعلِّمين.

ثانيا: المقاربات البيداغوجية

1. **السؤال الأول:** ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصريحات الآتية بخصوص المقاربات البيداغوجية؟

يتكوَّن هذا السؤال من ستة (06) تصريحات أو مقولات، نقدِّم نتائج كل تصريح على حدة:

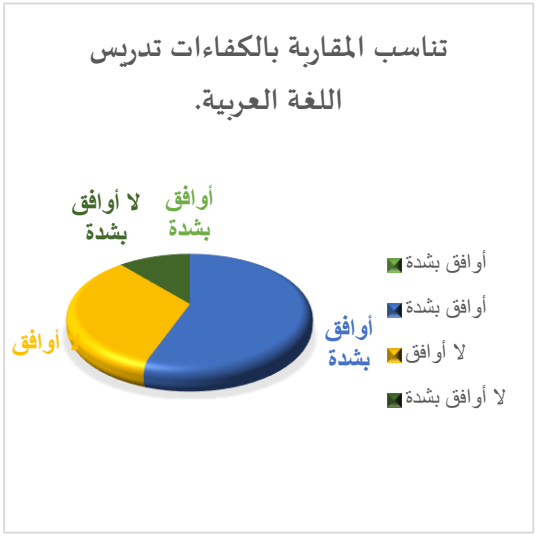
1. **التصريح الأول:**

تناسب المقاربة بالكفاءات تدريس اللغة العربية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	10	06	02
النسبة المئوية	00	55.55	33.33	11.11

التعليق:

كان المحور الأوّل بأسئلته حول روافد الخطاب التعليمي، وهذا المحور يُسائل المدرِّسين عن **المقاربة البيداغوجية** المعتمدة في تدريس اللغة العربية. تمحور التصريح الأول عن مدى التناسب بين المقاربة بالكفاءات وتدريس اللغة العربية في السنة الأولى ثانوي.

جاءت النتيجة متقاربة حيث يكاد يتساوى الموافقون والرافضون (8/10). نعم هي مقاربة جيّدة، عبارة يكرّرها غالبية المدرِّسين، لكنّها لا تصلح، في رأي بعضهم (44 بالمائة)، أن تعتمد في تدريس اللغة العربية. يمكن أن تكون مناسبة في المواد الأخرى (الرياضيات، العلوم الطبيعية، الفيزياء، الاجتماعيات) ولكن مع اللغة العربية يواجه المدرِّسون مشكلة التعامل مع بعض مبادئ المقاربة، خاصة مبدأ الأنفع والأفيد للمتعلِّم، ومبدأ التعلُّمات الأساسية أولى من التعلّمات الثانوية، فيحتار المدرِّسون في تحديد هذا الأنفع والأفيد والأساسي مقارنة مع الأقل نفعا وفائدة وغير الأساسي؛ لأن سعي المقاربة بالكفاءات نحو ترجمة تعلّمات المتعلِّم في الحياة المدرسية والاجتماعية أو ما يعرف بحسن التصرُّف.



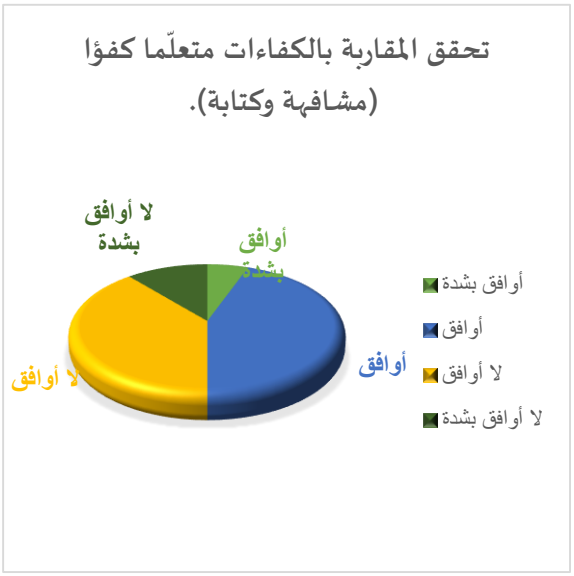
من جهة أخرى أرى أن المدرِّسين الذين وافقوا على المقاربة بالكفاءات ينقسمون قسمين؛ قسم مارس مقاربات سابقة والآن يمارس هذه المقاربة فيراها أفضل من سابقاتها، وقسم آخر لم يمارس إلا هذه المقاربة وقد تمكّن من استيعابها (خاصة المتخرّجون من المدرسة العليا للأساتذة)، لذا يراها مناسبة لتدريس اللغة العربية.

2. التصريح الثاني:

تحقق المقاربة بالكفاءات متعلّما كفؤا (مشافهة وكتابة).	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	01	08	07	02
النسبة المئوية	05.55	44.44	38.88	11.11

التعليق:

جاءت الإجابة عن هذا التصريح متساوية بين الموافقين والرافضين مع ميلها للرافضين (2 لا يوافقون بشدة مقابل 1 يوافق بشدة). يرى الطرف الموافق أن المقاربة بالكفاءات قادرة على تخريج متعلِّم كفء، يستعمل العربية بطلاقة واسترسال في اللغتين المنطوقة والمكتوبة. ويرى الطرف الرافض أن هذه المقاربة لا تخرّج المتعلِّم الكفء. وأرى أن تحقُّق المتعلِّم الكفء لا يرجع إلى المقاربة فحسب، وإنما إلى حسن تطبيقها من طرف المدرِّسين، وإن كانت المقاربة بالكفاءات مفيدة في تدريس اللغة العربية وغيرها من المواد إلا أنها تخرّج متعلِّمين نفعيين، قد يحسنون في بعض جوانب الحياة إلا أن قدرتهم على إتقان اللغة العربية غير مضمونة.

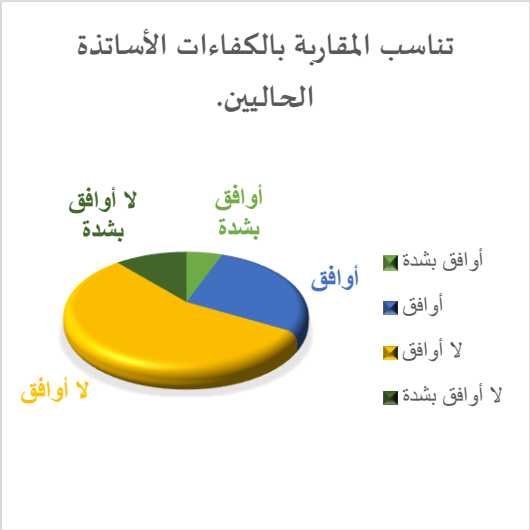


3. التصريح الثالث:

تناسب المقاربة بالكفاءات الأساتذة الحاليين.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	01	05	10	02
النسبة المئوية	05.55	27.77	55.55	11.11

التعليق:

وضع هذا التصريح لأجل معرفة رأي المدرِّسين في تطبيق المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية، فكانت الإجابات متوقّعة وموافقة لواقع المدرّسين، حيث ترى الفئة الغالبة (66.66 بالمائة) أنها لا تناسبهم، وهي نسبة معتبرة؛ لأن رفضها يعني الفشل في الوصول إلى الأهداف المصرّح بها في المنهاج، وتطبيقها من طرف هذه الفئة يكون بغير رغبة، فالنتيجة معروفة مسبقا.

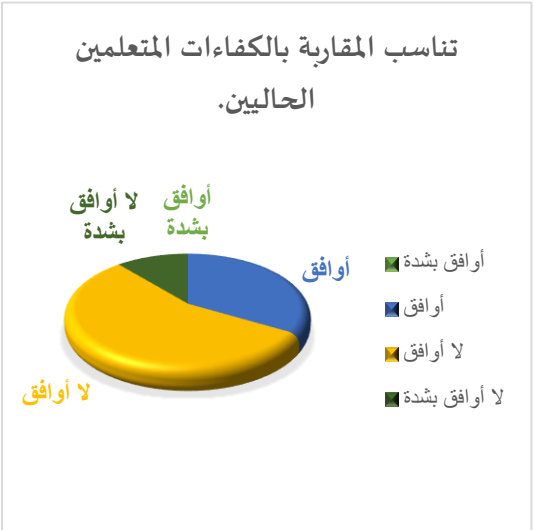


4. التصريح الرابع:

تناسب المقاربة بالكفاءات المتعلِّمين الحاليين.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	06	10	02
النسبة المئوية	00	33.33	55.55	11.11

التعليق:

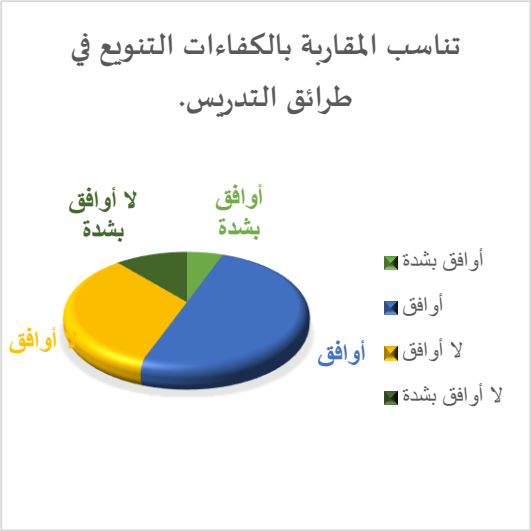
من منطلق التجربة والخبرة المهنية (الكفاءة المهنية) في تطبيق المقاربة بالكفاءات يرى (18/12)، أي (66.66 بالمائة) أنَّ هذه المقاربة البيداغوجية لا تناسب المتعلِّمين الحاليين؛ لأنهم لا يستطيعون بناء تعلّماتهم بأنفسهم، لا يستطيعون التعبير بطلاقة ولا الكتابة بسلاسة وبأسلوب راق، وبلغة سليمة من الأخطاء. وربما قالوا أنَّ المقاربة بالمضامين هي الأنسب؛ لأنها تعتمد على الحشو والتلقين والتركيز على الكم المعرفي الذي ينبغي أن يحصّله المتعلِّم، وقد وقفت على عيّنات تعتمد هذه المقاربة (بالمضامين أو بالمحتويات) وإن لم تصرّح بها. تلعب الدور الأبرز في تدريس اللغة العربية، هي الذات الفاعلة، تتكلّم، تلقِّن، تحاور نفسها بعيدا عن المتعلِّمين، تحتكر المعرفة وتقدِّمها أنّى شاءت، وبطريقة التلقين. أسئلتها مغلقة ومعروفة الإجابة سلفا.



5. التصريح الخامس:

تناسب المقاربة بالكفاءات التنويع في طرائق التدريس.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	01	09	06	02
النسبة المئوية	05.55	50	33.33	11.11

التعليق:



يرى (56 بالمائة) من المدرّسين أن هناك تناسبا كبيرا بين المقاربة بالكفاءات مع التنويع في طرائق تدريس اللغة العربية؛ لأن هذه المقاربة ليست طريقة تدريس وإنما هي مساعد كبير لاستخدام طرائق شتى في التدريس خاصة الطرائق النشطة، بما يتناسب مع الموقف التعلُّمي المتأثِّر بعوامل وظروف ومؤثرات داخلية وخارجية، فالمدرّس، وفق هذه المقاربة، ليست ملزما بطريقة معيّنة أو أسلوب محدّد، بل إن كل درس يستعين فيه المدرّس بطرائق وأساليب عديدة.

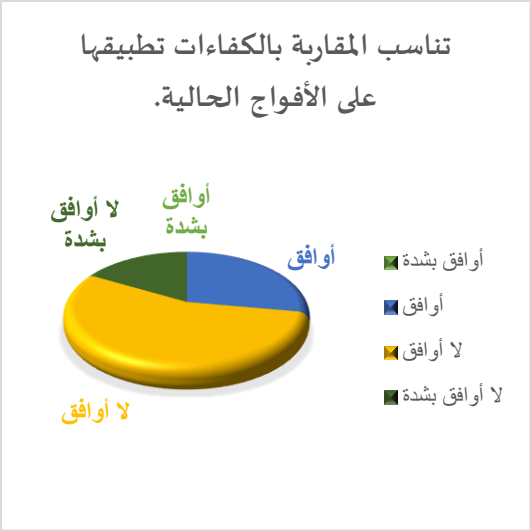
لقد كانت الصبغة الغالبة على تنشيط الدرس من قبل **قائمة على الحفظ والاستذكار والتلقين وعزل المتعلم عن الخبرات الواقعية في التعبير والكتابة والقراءة.** وكانت النظرة إلى المتعلم تقوم على أساس أن **عقله مستودع فارغ** ينبغي ملؤه **بكنوز المعرفة**، فهو يكتسب هذه المعرفة ويستهلك المقررات، فأصبح الأمر يختلف من منظور المقاربة بالكفاءات، حيث صار المتعلم **مُسهِمًا فعَّالا في بناء معارفه** عن طريق البحث والاكتشاف فيكتسب **قدرات ومهارات ومعارف ومعارف فعلية وسلوكية.**

6. التصريح السادس:

تناسب المقاربة بالكفاءات تطبيقها على الأفواج الحالية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	00	05	10	03
النسبة المئوية	00	27.77	55.55	16.66

التعليق:

بعد الزيارات التي قمت بها إلى بعض أفواج السنة الأولى ثانوي، لاحظت حجم الاكتظاظ في الحجرات (38 تلميذا على الأقل) مما يعيق بشكل كبير تطبيق المقاربة بالكفاءات التي تعتمد على التعليم الإفرادي، وعلى بناء التعلمات من قبل المتعلِّمين أنفسهم، وإنما المدرِّس مساعد وموجِّه ومنشِّط. والصعوبة الأخرى تعذُّر قيام المتعلِّمين بالمشاريع الكتابية؛ لأنها تستدعي التفويج، وهو ما لا يمكن القيام به على أفضل حال في ظل معطى الاكتظاظ، فضلا عن الأنشطة اللغوية الأخرى. وهذا ما توافق مع إجابات المدرِّسين (18/13)، رغم التحديات التي رفعتها الوصاية لتقليص حجم الأفواج قصد تسهيل العملية التعليمية التعلمية.



السؤال المفتوح: كيف تقيّم تجربتك في تطبيق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية؟ وهل هناك خصوصية تطبيقها على أفواج السنة الأولى ثانوي؟

يعدُّ هذا السؤال خلاصة للتصريحات السابقة؛ إذ يفتح المجال أمام المدرِّسين ليقدِّموا تجاربهم الفعلية في التعامل اليومي مع المقاربة بالكفاءات وتطبيقها على السنة الأولى ثانوي.

- فئة ترفض المقاربة بالكفاءات لأسباب تراها موضوعية متعلقة بالاكتظاظ في الأفواج، وبالمضامين المعرفية والكفاءة اللغوية لدى المتعلّم الحالي، ولصعوبة فهم الكفاءة، ولكثافة البرنامج، للاعتبارات السابقة لا يمكن وضع المتعلم في مركز العملية التعليمية ولا يمكن تحقيق الكفاءة لديه.
- فئة أخرى ترى أن تطبيق المقاربة بالكفاءات ممكن وبشكل تدريجي، فهي عملية فاعلة في تطبيق البرامج حيث أنها تسهِّل العملية العلمية التعليمية التعلمية، وتتيح للطالب التفوّق وتجسيد شخصيته حتى في حياته الخارجية.

ثالثا العلاقات البيداغوجية/ التربوية

1. **السـؤال الأول:** ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصـريحات الآتية بخصـوص العلاقات البيداغوجية؟

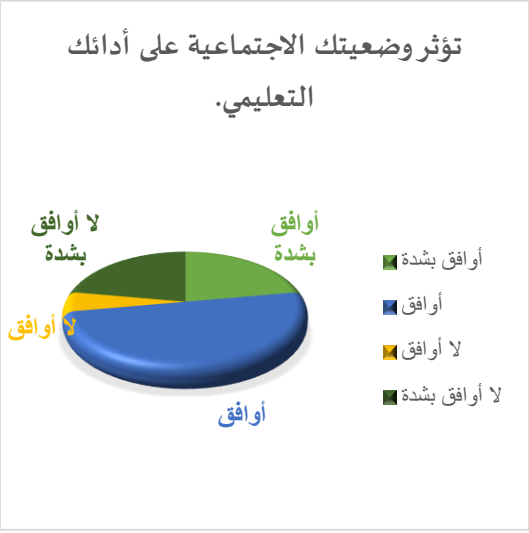
يتكوَّن هذا السؤال من سبعة (07) تصريحات أو مقولات، نقدِّم نتائج كل تصريح على حدة:

1. **التصريح الأول:**

تؤثر وضـعيتك الاجتماعية على أدائك التعليمي.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	04	09	01	04
النسبة المئوية	22.22	50	05.55	22.22

التعليق:

يهدف هذا السؤال، بتصريحاته السبعة، إلى قياس مدى تأثير الجوانب الاجتماعية على المدرِّس وخصوصا العلاقات مع المحيط المدرسي. وجاء التصريح الأول للسؤال عن تأثير الوضعية الاجتماعية للمدرِّس عليه في أدائه التعليمي. وكانت نسبة (72.22 بالمائة) مع تأثير الوضعية الاجتماعية وهو توجُّه منطقي وواقعي؛ لأن الحالة الاجتماعية للمدرِّس لها تأثيرها، إن إيجابا أو سلبا، فنحن إزاء **محيط أوسع**، يتجاوز حدود الثانوية إلى **كل ما يقع خارج حدودها**، لكنه يتفاعل معها ومع مكوِّناتها (المدرِّس) بطريقة ديناميكية، وهو " **مجموع التكوينات والتشكيلات الخارجية التي تؤلف، منفردة أو متَّحدة أنساقا متفاعلة** ". فالمدرِّس لا يأتي إلى الثانوية خالي الذهن من أفكار مجتمعه، ولا مجرّدا من المشاعر والعواطف اتجاه من سيقف أمامهم ليدرِّسهم، بل إنه يستدعي هذه الثقافة أثناء تقديم درسه، بل وقبل ذلك أثناء تحضيره له، فيتأثّر خطابه أمام متعلِّميه بكل الحمولة الثقافية والتربوية، ولعلّ " **المراقبة الواسعة التي يمارسها الآباء على أنشطة المدرّسين** " أولى الأشياء التي يستحضرها المدرِّس في السؤال عن أبنائهم أو محاسبته على العلامات أو المعاملات اتجاههم، بل إن بعضهم يتدخل في المحتوى المدرسي.



ومن تجلّيات هذه الهيمنة توفُّر بعض أولياء الأمور على شبكة من العلاقات على المستويات المحلية أو الوطنية تسمح لهم بالتأثير على مديريات التربية، ومن ثمة على الثانويات للتصرُّف في النتائج المدرسية بتغييرها بالترغيب أو بالترهيب، فكيف للمدرِّس أن يعمل في هذا المحيط؟

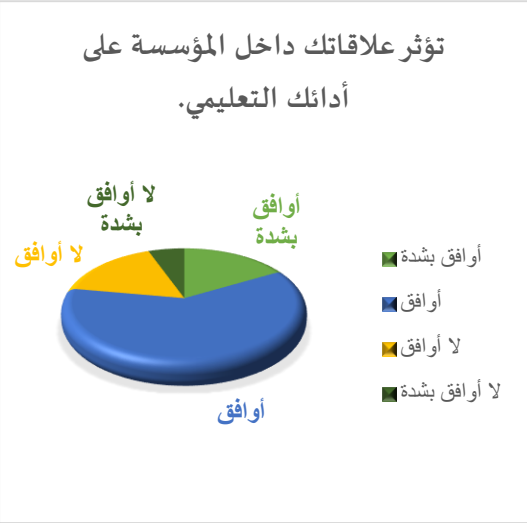
أما بالنسبة لفئة أخرى من أولياء الأمور، فالأمر يختلف؛ لأن بعض المؤسسات التربوية في علاقة عمودية معهم، الشيء الذي أحدث شبه قطيعة بين الطرفين بتأثير مباشر أو غير مباشر من " **الشرائح الاجتماعية ذات الامتياز**". نتحدَّث عن بداية تشكُّل نوع من الطبقية داخل مجتمع المؤسسات التربوية ناتجة عن الطبقية الموجودة في المجتمع الكبير وكل هذا ناتج عن عولمة المجتمع اقتصادا وسياسة وثقافة وقيما.

2. **التصريح الثاني:**

تؤثر علاقاتك داخل المؤسسة على أدائك التعليمي.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	03	11	03	01
النسبة المئوية	16.66	61.11	16.66	05.55

التعليق:

والتصريح الثاني، ينتقل إلى داخل المؤسسة بعد أن كان التصريح الأول خاصا بالوضعية الاجتماعية للمدرّس خارج مؤسسته. ولم تختلف كثيرا إجابات المدرّسين (18/14) مع تأثير علاقات المدرّس داخل الثانوية، وهي نسبة معتبرة؛ لأنه من المؤكد أن العلاقات التي يبنيها المدرّس داخل مؤسسته ستنعكس إن سلبا أو إيجابا على تدريسه، على أدائه في حجرة الدرس، وخاصة مع المسؤولين المباشرين (مدير المؤسسة، مدير الدراسات، والمراقب العام)، وقد وقفت على بعض العيّنات على التأثير المباشر لهذه العلاقات على أداء المدرّس؛ منها: بعض المدرّسين لهم علاقة جيّدة مع المدير، يعملون بأريحية مع متعلّميهم، على العكس وجدت بعض التوترات بين المدرّس ومديره انعكس على أداء المدرّس في حجرة الدرس، حيث كان انفعاليا مع متعلّميه، يبحث عن أدنى سبب ليعاقبهم أو يتخلّى عن مهامه البيداغوجية. وطبعا هذه ليست حالات عامة. فقد لاحظت أن بعض المدرّسين لا يتصلون مطلقا بالمسؤولين المباشرين إلا عند الضرورة، فتجدهم يعملون مع متعلّميهم بعيدا عن هذه العلاقة.



ومن الاعتقادات السائدة فيما يتعلّق بالوسط التعليمي أن العملية التعليمية-التعلّمية تتم داخل الأقسام ولكنَّ الحقيقة أنها تحدث داخل البيئة المدرسية ككل، باعتبارها **مجتمعا مصغّرا** شبيها **بالمجتمع الكبير**، فتشكِّل المدرسة **تنظيما اجتماعيا** يشترك فيه الأفراد على غرار اشتراكهم

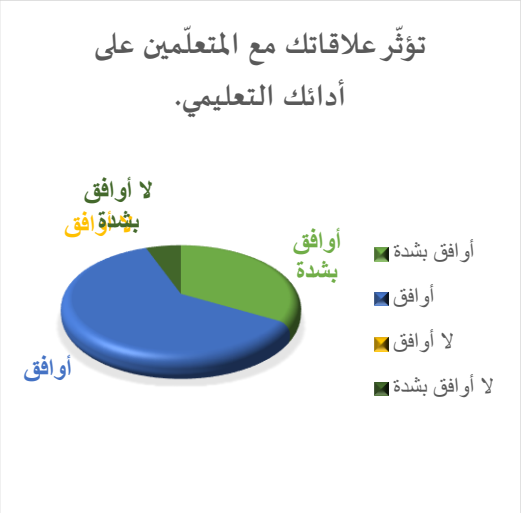
فـــي التنظيم الاجتماعي الخارجي، تتحرّك ضـــمنه الفعاليات التربوية، باعتبارها **تنظيمات اجتماعية**، فتعقد علاقات رسمية وغير رسمية، وتمارس نشاطات، وتستهدف غايات ومرامي.

3. التصريح الثالث:

تؤثّر علاقـاتـك مع المتعلّمين على أدائـك التعليمي.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	06	11	00	01
النسبة المئوية	33.33	61.11	00	05.55

التعليق:

أما التصـــريح الثالث فينتقل بنا إلى حجرة الدرس، أين تكون العلاقة بين المدرِّس ومتعلِّميه، وهي غالبا ما تكون علاقة مدرِّس بمتعلِّم؛ أي إنها علاقة علمية تعليمية، ولكنها أحيانا تتجاوز إلى أن تكون علاقـة قريبـة تنعكس إيجـابـا على أداء المـدرِّس والمتعلِّمين. وغالبا ما تكون العلاقة داخل حجرة الدرس، وبالأكثر داخل الثانوية، ولا تتعداها إلى المحيط الخارجي إلا قليلا. ويعود هـذا إلى محـاولـة المـدرِّس الحفـاظ على مركزه العلمي والاجتمـاعي المبني على الاحترام أو الهيبـة عند البعض أو حتى الرهبة عند القليل من الأساتذة.



ونرى أن غالبية المدرِّسـين سـاروا مع التصـريح، فاعتبروا أن علاقاتهم مع متعلِّميهم تؤثِّر بشـكل كبير على أدائهم التعليمي (18/17)، أي أكثر من (94 بالمائة).

4. التصريح الرابع:

تركّز على بناء علاقة جيّدة مع المتعلّمين.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	12	06	00	00
النسبة المئوية	66.66	33.33	00	00

التعليق:

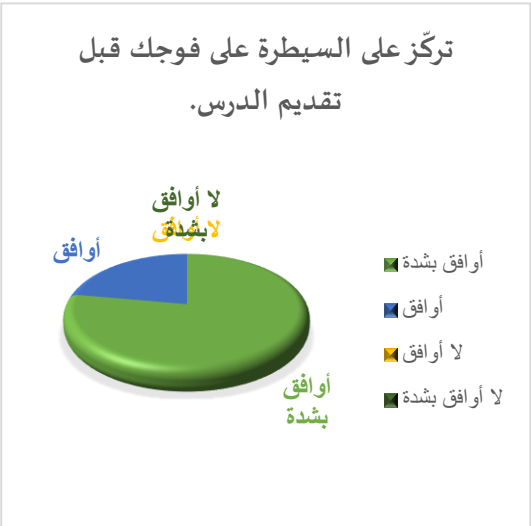
من الطبيعي أن يسعى المدرِّس إلى بناء علاقة جيّدة وطيبة مع متعلِّميه، وهو ما تأكّد لنا من خلال إجابات المدرّسين (18/18) وافقوا على هذا التصريح؛ لأنهم يرون أن العلاقة الجيدة مع المتعلِّمين تسهِّل عملهم وتمكِّنهم من تسيير الدروس بأريحية، لأنهم سيواجهون باستجابة كاملة من متعلِّميهم، سواء تعلَّق الأمر بالمشاركة الإيجابية أو المحافظة على هدوء القسم. والواقع التعليمي لا يعكس هذه الرغبة لدى المدرّسين بسبب الصعوبة الكبيرة التي يجدونها في التحكُّم في الأفواج التي يدرّسونها، رغم أن أفواج السنة الأولى ثانوي أسهل حسب بعض الأساتذة. ومن واقع مشاهداتي لبعض الأفواج لمست رغبة لدى بعض المدرّسين في ترك التدريس نهائيا نتيجة الضغط اليومي الذي يمارس عليهم من طرف بعض المتعلِّمين، ومن الجو العام للمؤسسات التربوية، ومن تأثير الواقع الاجتماعي للمدرّسين والمتعلِّمين.

5. التصريح الخامس:

تركّز على السيطرة على فوجك قبل تقديم الدرس.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	14	04	00	00
النسبة المئوية	77.77	22.22	00	00

التعليق:

نرى أن هذا التصريح يرتبط بالتصريح السابق ارتباطا عضويا؛ لأن رغبة المدرِّس في بناء علاقة جيّدة مع المتعلِّمين والواقع التعليمي الذي يعيشه المدرِّس سينعكس في إجابات المدرّسين عن تصريحنا هذا، فإن كان الإجابة بالقبول عرفنا أن الواقع التعليمي يؤثّر على إجابة المدرِّس، وإن كان العكس، لا يحتاج معها المدرِّس إلى أن يركّز على السيطرة على الفوج قبل بدء العمل. وإجابات المدرّسين تبيّن الطرح الأول، نسبة معتبرة من المدرّسين توافق بشدة على وجوب التركيز أولا على السيطرة على الفوج قبل بدء الدرس (قاربت 78 بالمائة)،



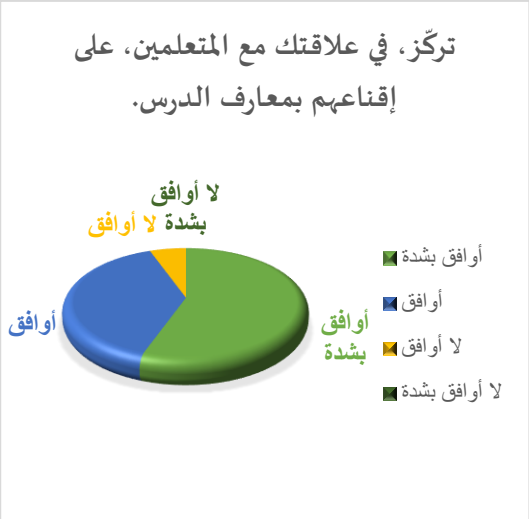
وهذا يعني أن هناك مشكلة كبيرة في السيطرة على الفوج، لذا يركّز المدرّسون على **استراتيجية السلطة** في تسيير الحصة، وهي توجُّه عام يعكس منحى ثقافي سائد تنعكس عنه النظرة إلى المتعلِّم المثالي أو المحبّذ من قبل المدرّسين والإداريين، نتيجة التراكمات الثقافية والسياسية والتربوية في المجتمع في العقود السابقة. يحبّذ المدرّسون المتعلِّم المطيع الخنوع الذي لا يرفض طلبا، ومن جهة أخرى يكون مجتهدا غاية في الظرف.

6. التصريح السادس:

تركّز، في علاقتك مع المتعلمين، على إقناعهم بمعارف الدرس.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	10	07	01	00
النسبة المئوية	55.55	38.88	05.55	00

التعليق:

يتعلَّق هذا التصريح بإحدى الاستراتيجيات المعتمدة في الخطاب بصفة عامة، وهي **الاستراتيجية التوجيهية**، متجلّية في مظهر من مظاهرها وهو **سلطة المعرفة**. يختار بعض المدرّسين السيطرة على الفوج بالاعتماد على تقديم **المعرفة العلمية الدقيقة والشاملة**، فيؤثّر في المتعلِّمين، فيجعلهم يهدؤون، يتابعون ما يقدِّمه لهم، لانبهارهم بمعرفته، أو إنه يسيطر على عقولهم، ولأنهم لا يستطيعون الردّ عليه فيصمتون، وهي الفئة الغالبة بين المتعلِّمين إلا ما ندر من فئة تحاجج ولا تقبل ما يقدِّمه المدرّس إلا بدليل علمي ومنطقي.



7. التصريح السابع:

تركّز على أسلوب الإيحاء في السيطرة على فوجك.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	08	08	02	00
النسبة المئوية	44.44	44.44	11.11	00

التعليق:

أما هذا التصريح فيستهدف معرفة الاستراتيجية المعتمدة في التعامل مع المتعلِّمين، هل هي الاستراتيجية المباشرة أم الاستراتيجية غير المباشرة أو الإيحائية؟ وقد اختار (18/16) أسلوب الإيحاء أي بنسبة تقارب (90 بالمائة)، والباقي (18/2) اختار الأسلوب المباشر.

وتفسير هذه الاختيارات يعود إلى طبيعة المرحلة التعليمية، حيث يتعامل المدرِّسون مع مراهقين يتحسّسون من التوجيهات المباشرة أو التي تميل إلى الأوامر والنواهي الصريحة.

السؤال المفتوح: كيف تقيّم علاقاتك مع المتعلّمين خلال مسارك المهني؟

يعدُّ هذا السؤال خلاصة للتصريحات السابقة؛ إذ يفتح المجال أمام المدرِّسين ليقدِّموا تجاربهم الفعلية في تعاملهم اليومي مع المتعلِّمين.

- تجمع أجوبة المدرّسين على ضرورة بناء علاقة جيّدة مع متعلّميهم، وقد كانت أجوبة أغلبية المدرّسين ترى نجاحها في بناء هذه العلاقة، إلا أنها تختلف في كيفيات بنائها وتحقيقها واستمرارها.
- هناك فئة تبني العلاقة على أساس نفسي عاطفي وترى أنه أساس العلاقة بين المدرّس والمتعلّمين.
- فئة أخرى تنطلق من المعرفة وتراها هي الأساس للتحكُّم فيهم وإقامة علاقة جيّدة معهم.
- فئة ثالثة تركّز على شخصية المدرّس، ترى العلاقة تبنى على الاحترام المتبادل، التواضع يزيد من محبة المتعلمين لمدرّسهم بشرط عدم المبالغة. وتجنب المزاح قدر الإمكان والعمل بجديّة. وكذا العدل بين المتعلمين. شبّهها بعض المدرّسين بشعرة معاوية.

2. **السؤال الثاني:** ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصريحات الآتية بخصوص مهارات تسيير الدرس؟

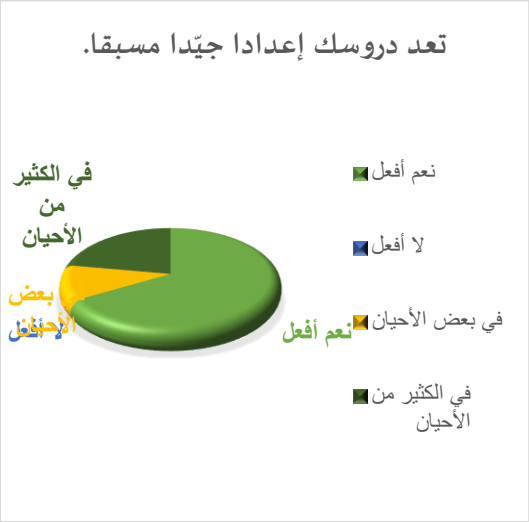
يتكوَّن هذا السؤال من أربعة عشر (14) تصريحا أو مقولة، نقدِّم نتائج كل تصريح على حدة:

1. **التصريح الأول:**

تعد دروسك إعدادا جيّدا مسبقا.	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	12	00	02	04
النسبة المئوية	66.66	00	11.11	22.22

التعليق:

كان السؤال الثاني في محور العلاقات البيداغوجية/التربوية متعلقا **بمهارات تسيير الدرس**، وهي مهارات تتعلق بتحضير الدروس وبنائها، بما يحفظ للمدرّس حسن سير درسه وحسن تلقي المتعلِّمين له. وبدأنا التصريح الأول بإعداد الدروس وهو مرحلة ما قبل تقديم الدرس؛ إذ يحرص المدرّس على بناء درسه بما يتناسب مع الكفاءات المصرّح بها في منهاج اللغة العربية، وبما يتناسب مع فوجه الذي يدرّسه. ولعل إجابات المدرّسين كان قريبة من الواقع التعليمي فلا يوجد من المدرّسين من لا يحضّر درسه. يحضّر درسه ووحدته التعلُّمية التي سيقدمها لمتعلِّميه. يحضّر ويحاول أن يكون تحضيره جيّدا، يختبر هذا التحضير أثناء تقديم وحدته التعلمية فيجده جيدا أحيانا وناقصا أحيانا أخرى، فيصوّبه ويعيد بناءه من جديد في الوحدات التعلمية اللاحقة، وهكذا.

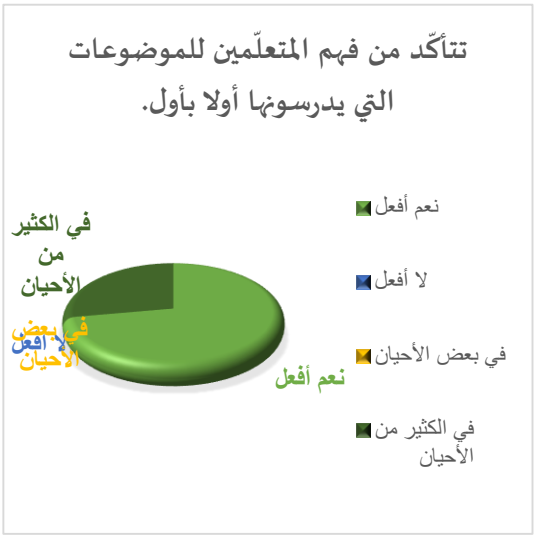


2. التصريح الثاني:

تتأكّد من فهم المتعلّمين للموضوعات التي يدرسونها أولا بأول.	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	13	00	00	05
النسبة المئوية	72.22	00	00	27.77

التعليق:

نعم يتأكد المدرّس من فهم المتعلِّمين في كل مرحلة من مراحل الدرس، وإلا فشل درسه. يقوم بالتغذية الراجعة كل المدرّسين، وإن كان بعضهم لا يفعل هذا في بعض الأحيان، لأسباب تتعلق بضيق الوقت، وحالته النفسية والجو العام للفوج.



يغلب على الخطاب التعليمي شيوع البنية الثلاثية المكوَّنة من: **الاستهلال** (Initiative) ثم **الاستجابة** (Response) ثم **التقييم** (Evaluation)، فالمدرّس يستهل الموضوع عن طريق طرح أسئلة مقيدة قابلة للتنبؤ، هدفها اختبار قدرة المتعلِّمين على استدعاء المعلومات المقدمة مسبقا، ثم يستجيب المتعلِّمون من خلال تقديم إجابات مختصرة، ثم يقوم المدرّس بتقييم إجابات المتعلِّمين مع إطراء الإجابات الصحيحة أو

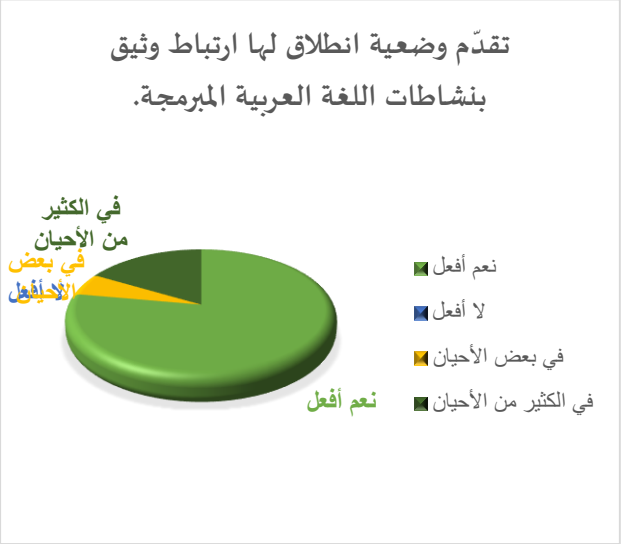
انتقاد وتقريع الإجابات الخاطئة. وهناك بعض الباحثين يرون أن البنية الثلاثية المكونة من **الاستهلال** (Initiative) ثم **الاستجابة** (Response) ثم **التغذية الراجعة** (Feedback) أكثر ملاءمة ومرونة من البنية الأولى لأنها تعكس الوظائف المتعددة للدور الثالث[1].

3. التصريح الثالث:

تقدّم وضعية انطلاق لها ارتباط وثيق بنشاطات اللغة العربية المبرمجة.	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	14	00	01	03
النسبة المئوية	77.77	00	05.55	16.66

التعليق:

من الضروري أن يبني المدرِّس وحدته التعليمية بالاستناد إلى وضعية انطلاق تهيئ له تقديم أنشطة اللغة العربية؛ لأنَّ المقاربة بالكفاءات تقوم على مبدأ تقديم الأنشطة والتعلمات في شكل وضعيات تعلُّمية ذات دلالة بالنسبة للمتعلِّم، ومن لم يفعل هذا من المدرِّسين، فقد عاد إلى الممارسات السابقة التي تقوم على تقديم المعارف بشكل مباشر إلى المتعلِّمين، ورغم أن نسبة قليلة من المدرِّسين لا تبني وضعيات تعلُّمية في بداية الدرس إلا أن طموحات المدرسة الجزائرية أن يلتزم جميع المدرِّسين بالتوصيات والتوجيهات البيداغوجية، والسؤال المطروح هو ما مدى مناسبة وضعية الانطلاق للدرس وللمتعلِّم وللموقف التعليمي-التعلُّمي؟



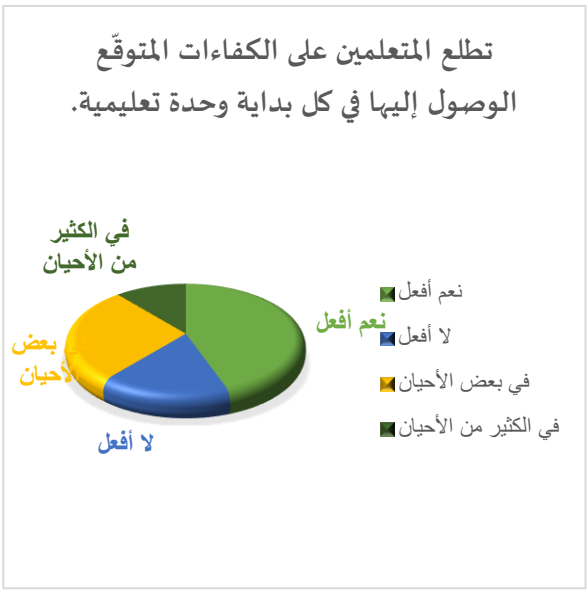
4. التصريح الرابع:

تطلع المتعلمين على الكفاءات المتوقّع الوصول إليها في كل بداية وحدة تعليمية.	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	08	03	05	02
النسبة المئوية	44.44	16.66	27.77	11.11

[1] ينظر صالح ناصر الشويرخ: قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، إصدارات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الطبعة الأولى، 1438هـ/2017م، ص 178

التعليق:

من توجيهات المنهاج والوثائق البيداغوجية الأخرى، وكذا توصيات المقاربة بالكفاءات، أن يطّلع المتعلِّمون على الكفاءات المراد الوصول إليها، وكذا الأهداف التعلُّمية حتى يكون المتعلِّم على بيِّنه من أمره، فيقارن بين الأهداف والكفاءات المعلن عنها، وما حقَّقه هو على مستوى كلّ درس وكل وحدة تعلُّمية؛ لأن المقاربة بالكفاءات توصي بالتركيز على المتعلِّم وعلى التعلُّم الذاتي، فأنى للمتعلِّم أن يقيِّم تعلُّماته وهو يجهل الكفاءات والأهداف التعلُّمية. وعلى مستوى هذا التصريح تبيَّن أن نسبة (56 بالمائة) تطلع المتعلِّمين على الكفاءات المتوقع الوصول إليها في بداية كلّ وحدة تعلُّمية، وهي نسبة قليلة إذا ما قورنت بما يجب أن يكون، وهذا ما يطرح السؤال حول جدوى العملية التعليمية التعلُّمية من أساسه، إذا كانت الغايات والأهداف غير معروفة لدى المتعلِّم أو غير مصرَّح بها (موجودة على مستوى ذهن كل مدرِّس)؟ وآثار هذه النتيجة سير العملية التعليمية في اتجاه مجهول، وتباعد بين غايات المدرِّس وما يطمح إليه المتعلِّم والكفاءات المراد تحقيقها. وقد سألت بعض المدرِّسين عن سبب عدم اطلاع المتعلِّمين على الكفاءات والأهداف التعلُّمية، فكانت الإجابات تعبِّر عن قصور في فهم المقاربة بالكفاءات والغايات التي تسعى إليها والأسس والفلسفة التي قامت عليها.



5. التصريح الخامس

تراعي التكامل في تدريس مهارات اللغة العربية(الاستماع، القراءة، المحادثة، الكتابة).	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	13	00	02	03
النسبة المئوية	72.22	00	11.11	16.66

التعليق:

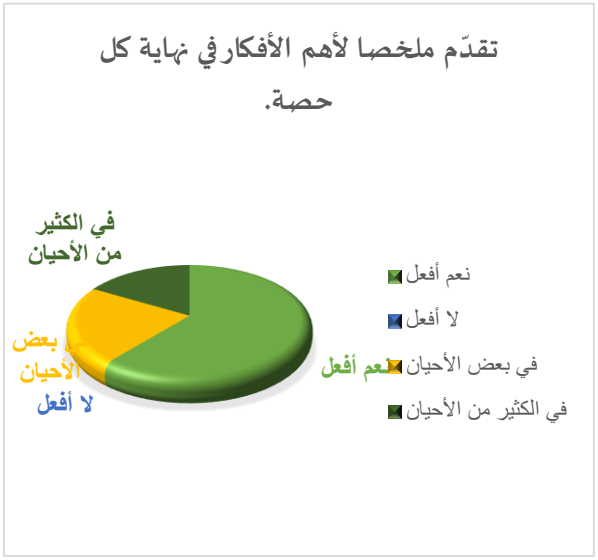
قدّمت في الفصل الثاني من البحث مقاربات تدريس اللغة بصفة عامة، ومنها اللغة العربية، وكانت كلّها تركّز على الطابع الكلي والتكاملي للغة، أي لغة. التصريحات كلها تصب في هذا المنحى التكاملي الكلي في تدريس اللغة العربية من جوانب مهاراتها الأربع: **الاستماع، القراءة، المحادثة، الكتابة**، إلا أن الواقع التعليمي يبيّن غياب مهارتين منها **بيداغوجيا وتعليميا**، وهما: **مهارة الاستماع، ومهارة المحادثة**، صحيح أنهما حاضرتان، لكن حضورهما غير مخطّط له ولا مبرمج، وقد عاينت بنفسي من خلال الدروس التي حضرتها، ومن خلال سؤالي لبعض المدرّسين، أن مهارة الاستماع لا تمارس إلا ضمن دروس القراءة (النص الأدبي والتواصلي) والمطالعة، وأما مهارة المحادثة فلا تطبّق من طرف الكثير من المدرّسين رغم برمجتها في نشاطات اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي (التلخيص، التعليق والتحليل) بالاعتماد عادة على نص المطالعة الموجّهة؛ لأنه هو الرافد لنشاط التعبير الشفهي (المحادثة).

6. التصريح السادس:

تقدّم ملخصا لأهم الأفكار في نهاية كل حصة.	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	11	00	04	03
النسبة المئوية	61.11	00	22.22	16.66

التعليق:

يطلب من المدرّس في نشاط القراءة (النص الأدبي خصوصا) أن يقدِّم ملخَّصا للنص المقدَّم أو ما هو معنون في الكتاب المدرسي بـ: **أجمل القول**. وقد صرَّح جميع المدرّسين بأنهم يقدِّمون ملخَّصا لأهمّ الأفكار في نهاية الحصة، رغم أن بعضهم 18/4 (22 بالمائة) لا يفعل ذلك إلا قليلا. وفائدة التلخيص أن يتحصّل المتعلِّم على خلاصة مركّزة وأفكار أساسية تناسب منصوص المقاربة بالكفاءات، وهو تحصيل الأهم دون المهم، والتعلُّمات الأساسية دون الفرعية والثانوية.

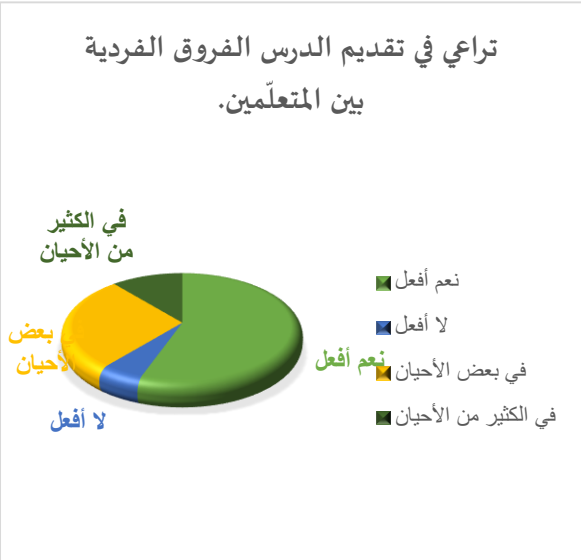


7. التصريح السابع:

تراعي في تقديم الدرس الفروق الفردية بين المتعلّمين.	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	10	01	05	02
النسبة المئوية	55.55	05.55	27.77	11.11

التعليق:

مراعاة الفروق الفردية شرط أساسي لتقديم تعليم مناسب للجميع، يخاطَب فيه كل متعلِّم أو كل نمط من أنماط المتعلِّمين باللغة التي يفهمها وبالأسلوب الذي يستطيع معه أن يستوعب مضمون الدرس. ولعل المقاربة بالكفاءات تنص على التعليم الإفرادي والتعليم الفارقي من أجل أن ينال كل متعلِّم حظّه بما يحقِّق المساواة بين المتعلِّمين ويكفل تكافؤ الفرص. وحقيقة الأمر أن تحقيق التعليم الإفرادي ضرب من الخيال في واقع حال التعليم في ثانوياتنا؛ لأن أولى المشكلات التي تواجه المدرّس هي الاكتظاظ في الأقسام وضغط البرنامج وعدم كفاية الحجم الساعي الوزاري لمادة اللغة العربية، وهو الذي جعل البعض (33 بالمائة) لا يراعون في العموم الفروق الفردية.



لذا أقترح أن يخفّف الضغط على الأقسام وأن يخفّف البرنامج الدراسي، ثم يقوم المدرّس

بتقسيم فوجه حسب أنماط التعلُّم: البصري، السمعي، الحسي، وأن تغيّر جلسة المتعلِّمين من الشكل الحالي التقليدي النمطي إلى جلسات أخرى أكثر حيوية (الطاولة المستديرة أو الأفواج حسب الأنماط).

8. التصريح الثامن:

تكلّف المتعلّمين بواجبات وأعمال منزلية باستمرار.	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	06	01	09	02
النسبة المئوية	33.33	05.55	50	11.11

التعليق:

تدخل الواجبات المنزلية ضمن الأنشطة اللاصفية، وهي أنشطة تكميلية للمتعلِّم، يمكن أن يكلِّف المدرِّس متعلِّميه بإنجاز تمارين البلاغة أو قواعد اللغة أو العروض أو النقد، وهي موارد للتعبير الشفهي والكتابي، ويمكن له كذلك أن يكلِّفهم بتحضير درس القراءة (النص الأدبي أو التواصلي)، ودرس المطالعة تحضيرا لحصة التعبير الشفهي في الأسبوع الثاني للوحدة التعلمية، ويمكن له أيضا أن يكلِّفهم بكتابة مسوّدة عن موضوع التعبير الكتابي أو المشروع الكتابي. يستطيع المدرِّس بفضل هذا النشاط اللاصفي أن يستكمل برنامجه للغة العربية شرط ألا يتحوّل إلى نشاط أساسي.

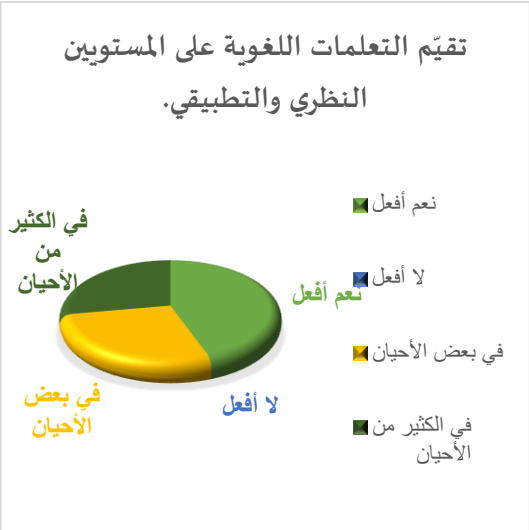
وقد جاءت التصريحات مخيّبة ولكنها تعبّر عن واقع صعب يعيشه المدرّسون (45 بالمائة) أي أقل من النصف يكلِّفون متعلِّميهم والنسبة الغالبة لا يكلِّفونهم إلا في أحايين قليلة أو لا يكلِّفونهم أساسا. يعاني المدرّسون من صعوبة في التحكُّم في أفواجهم على مستوى الحصة فلا يكلِّفون متعلِّميهم بالواجبات المنزلية لأنهم لا ينجزونها أو ينجزون القليل منها، يطالبهم المدرّسون فلا يستجيبون، بل إن بعضهم يصل إلى حد العنف اللفظي مع مدرّسه، فأصبح المدرّسون يكتفون بتقديم الدرس، ولا يزيدون على ذلك.

9. التصريح التاسع:

تقيّم التعلمات اللغوية على المستويين النظري والتطبيقي.	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	08	00	05	05
النسبة المئوية	44.44	00	27.77	27.77

التعليق:

جاءت التصـريحات، في عمومها، مسـتجيبة لتوجهات المنهاج فيما يخص تقييم التعلُّمات؛ لأن هذا العنصـر أصـبح جزءا من المنهاج، ومن الدرس، ولأنه جزء لا يتجزّا من العمليـة التعليميـة التعلُّميـة، وفق المقاربة بالكفاءات التي تنص على وجوب إحكام الموارد وضـبطها في المعارف والمعارف الفعلية وإدماجها. فبهذا التقييم يمكن للمدرِّس أن يقيس مدى تحقُّق الكفاءة وفق شـبكة التقييم. وجب أن يكون الجميع على نفس المسـتوى من التقييم، أي ينبغي أن تقيّم كل الدروس في إطار الموارد والوضعيات التعلُّمية والإدماجية.

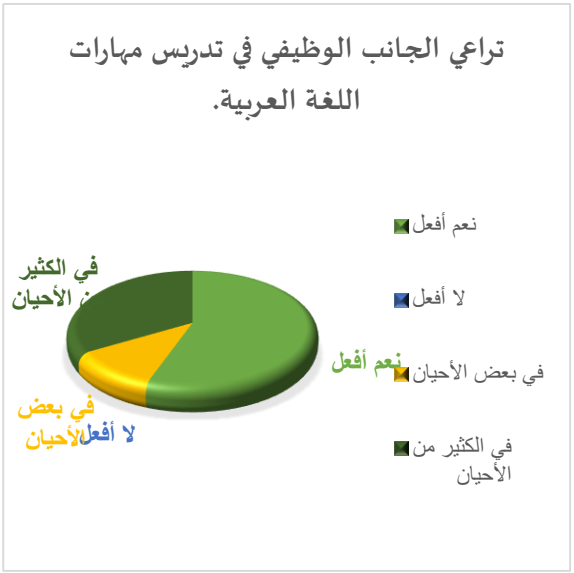


10. التصريح العاشر:

تراعي الجانب الوظيفي في تدريس مهارات اللغة العربية.	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	10	00	02	06
النسبة المئوية	55.55	00	11.11	33.33

التعليق:

تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تدريس كل ما له علاقة بحياة المتعلِّم، أي له دلالة بالنسبة إليه. وكل تعلُّم ينبغي أن يعطى في جانبه الوظيفي والشامل. ما وظيفة القراءة خاصة؟ ما وظيفة موارد اللغة والبلاغة والعروض والنقد الأدبي؟ وظيفتها هي تزويد التعبير الشفهي والكتابي بما يحتاجانه من أدوات، ولهذا ترتبط المهارات الأربع: الاستماع، القراءة، المحادثة والكتابة ببعضها بما يحقِّق أحسن تعلُّم للغة العربية، الانطلاق من مهارتي التلقي (الاستماع والقراءة) إلى مهارتي الإنتاج (المحادثة والكتابة أو التعبير الشفهي والكتابي) وهما غايتا تعليم اللغة العربية والهدف الختامي الإدماجي للسنة الأولى ثانوي. وقد سبق إبرازه في الفصل الرابع (في مبحث الاستراتيجيات الخاصة: القراءة التفاعلية والإنتاج الشفهي والكتابي)، وقد غابت مهارة **الاستماع** نهائيا عن أنشطة اللغة العربية لهذه السنة



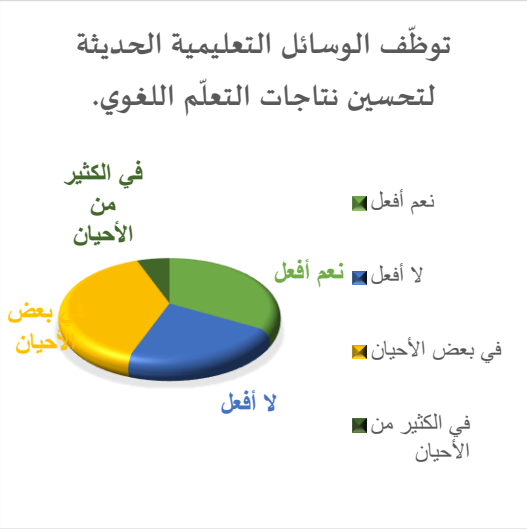
وللسنوات الأخرى كذلك. وبالنسبة لإجابات المدرِّسين فكانت كلها تنسجم مع التوجُّه الوظيفي لتدريس اللغة العربية.

11. التصريح الحادي عشر:

توظّف الوسائل التعليمية الحديثة لتحسين نتاجات التعلّم اللغوي.	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	06	04	07	01
النسبة المئوية	33.33	22.22	38.88	05.55

التعليق:

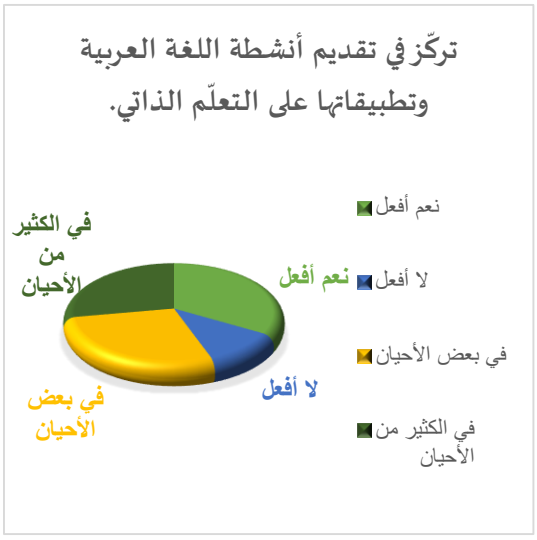
تعدُّ **الوسائل التعليمية** مُعينات مهمة في عملية التدريس، وخاصة إذا كانت مستثمرة بكيفية فعّالة. وحقيقة **الوسائل التعليمية الحديثة** التي ينبغي أن توظّف في تدريس اللغة العربية، هي معينات صوتية وصور ثابتة ومتحرِّكة، وفيديوهات (مسرحيات، أداء شعري، ربورتاجات وغيرها ...) بما يتناسب مع برنامج السنة الأولى ثانوي، وأظن أن النسبة الغالبة (أكثر من 60 بالمائة) التي أعلنت صراحة أنها لا توظِّف هذه الوسائل أو توظِفها في أحيان قليلة، ويعود هذا إلى نظرة بعض المدرِّسين إلى الوسيلة عموما، وتلك التي توصف بالحديثة خصوصا، نظرة مقلِّلة من قيمتها، وعدائية عند البعض، خاصة من يجهل كيفية تشغيلها أو توظيفها، ونظرة أخرى إلى مادة اللغة العربية في حد ذاتها، فيعتبرها البعض لا تحتاج إلى هذه الوسائل، فلا داعي لذلك. كما أن الأمر يتعلَّق كذلك بنظرة القائمين على إدارة المؤسسات التربوية. والأمر عندي أن توظيف الوسيلة التعليمية (التقليدية والحديثة) أكثر أهمية إذا أحسنَّا اختيار الوسيلة المناسبة وأحسنَّا استثمارها، خاصة بما يتناسب مع أنماط التعلُّم (البصري، السمعي، الحسّي)، فتوظَّف الوسيلة وفقا لكل نمط، في وقتها المناسب شريطة ألا تهيمن على الحصة بأكملها.



12. التصريح الثاني عشر

تركّز في تقديم أنشطة اللغة العربية وتطبيقاتها على التعلّم الذاتي.	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	06	02	05	05
النسبة المئوية	33.33	11.11	27.77	27.77

التعليق: من توصيات منـهاج اللغة العربية أن يركّز المدرّس على منح المجال للمتعلِّم كي يتعلَّم بنفسه، أو ما يعرف في البيداغوجيا بالتعلُّم الذاتي، وأظن أن غالبية المدرّسين (أكثر من 85 بالمائة) لهم وعي بأهمية ذلك، وبضرورة أن يساهم المتعلِّم في الدرس بالمشاركات التي تجعله يبني تعلُّماته بنفسه، بأسئلته، وبأجوبته، بمشاريعه وكتاباته في التعبير الكتابي، بتحليلاته، تلخيصاته وتعليقاته على مختلف القضايا الأدبية واللغوية والنقدية. لكن عوائق عدّة تقف دون تحقُّق التعلُّم الذاتي، منها ما هو اجتماعي-ثقافي؛ حيث أن التركيبة الذهنية الحالية للمدرّسين والمتعلِّمين، تميل إلى الاعتماد على المدرّس، تميل إلى التقليد والاتباع بعيدا عن المبادرة والإبداع، وإذا حاول بعض المدرّسين أو المتعلِّمين الخروج عنها جوبهوا بالرفض وعدم التجاوب، فضلا عن البيئة المدرسية المثبِّطة، والمليئة بالإكراهات التنظيمية والقانونية والواقعية. هناك حالات ناجحة وجدت بيئة مدرسية مناسبة واستعدادا طيبا من المتعلِّمين، أفسحت المجال لهم للتعلُّم والمبادرة والإبداع.



13. التصريح الثالث عشر:

تربط التعلّمات اللغوية الحالية بالتعلمات السابقة.	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	16	00	01	01
النسبة المئوية	88.88	00	05.55	05.55

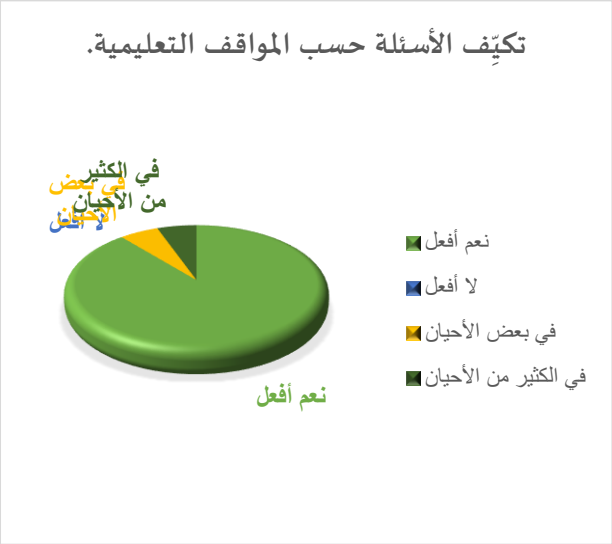
التعليق: السؤال المطروح لماذا نربط التعلمات بعضها بعضا (سابقة وحالية)؟ أجاب عن هذا السؤال **جون بياجيه**، في نظريته البنائية، بما عُرِف عنده **بالتوزان المعرفي**؛ أي إنَّ المعارف لا تتراكم، وإنما تُبْنى ينقلها من حالة الممكن إلى حالة الحقيقة، فما يقوم به المدرّس بشكل روتيني، لا واعي أحيانا، إنما هو سيرورة نماء المعرفة لدى المتعلِّم، ينتقل فيها من حالة اللا توازن إلى حالة التوازن واستقرار الذهن. ومن الطبيعي أن تكون تصريحات المدرّسين متوافقة تقريبا حول ضرورة الربط بين التعلُّمات الحالية والتعلمات السابقة أو ما يسمى بالمكتسبات السابقة أو القبلية. ولا يتحقَّق هذا الربط إلا بتوفر

شرطين يصاحبان سيرورة التعلُّم وهما: **الاستدماج والمواءمة**؛ إدماج التعلمات الحالية في التعلمات السابقة، وحسن استخدامها وتوظيفها في المواقف المدرسية والحياتية المختلفة.

14. التصريح الرابع عشر:

تكيّف الأسئلة حسب المواقف التعليمية.	الاختيارات			
	نعم أفعل	لا أفعل	في بعض الأحيان	في الكثير من الأحيان
العدد	16	00	01	01
النسبة المئوية	88.88	00	05.55	05.55

التعليق:



مما تؤسَّس عليه العملية التعليمية، الأسئلة التعليمية والتعلُّمية، ومما يحقِّق نجاح السؤال التعليمي مرونته وتكيُّفه مع المواقف التعليمية، فضلا عن حسن صياغته وصحّة مضمونه، فالسؤال التعليمي موقفي وسياقي بامتياز، فلا وجود لأسئلة معيارية (Standard) أو عامة تصلح لكل المواقف أو لكلّ النصوص. وغالبا ما نجد بعض المدرّسين لا يتصرّفون في أسئلة الكتاب المدرسي فيما تعلَّق بالنصوص (الأدبية والتواصلية) ودروس اللغة والبلاغة والعروض والنقد الأدبي، بل ينقلونها حرفيا، وهو ما يضرُّ بالتوجُّه العام للدرس؛ إذ يقطع صلة المتعلِّمين بالدرس لعدم تناسب أسئلة المدرّس مع الدرس والجو العام للفوج، أو يوجِّه الدرس وجهة غير صحيحة تبتعد عن أهداف الدرس. ولا شكّ عندي أن المدرّسين، ومع خبرة السنين، يحسِّنون من أدائهم في حسن اختيار السؤال بما يتناسب مع الموقف التعليمي. أما السؤال التعلُّمي فله مجاله الذي يناقش فيه، وإن كان وثيق الصلّة بالسؤال التعليمي.

وقد لاحظت من خلال المعاينة الميدانية، ومن خلال دراسة أسئلة الكتاب المدرسي ومذكرات اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، غلبة الأسئلة التعليمية المغلقة أو المقيَّدة مقابل الأسئلة المفتوحة، بحيث تكاد تسيطر على الحصة الدراسية بأكملها، وقد قدّمت نماذج في فصول البحث السابقة. نفسِّر هذه الملاحظة بسيادة توجُّه عام نحو ضبط المفاهيم اللغوية والبلاغية والنقدية والعروضية بالنسبة لموارد اللغة العربية، وتحكُّم القراءة الواحدة والأحادية بالنسبة للنصوص الأدبية والتواصلية، إلا ما ندر، فمازال المدرِّس هو المالك الوحيد للمعرفة والمحتكر لها، يسأل ما يشاء ويعلم مسبقا الإجابة عن هذه الأسئلة، والمتعلِّم رهين هذه الإجابة.

السؤال المفتوح: بيّن، ومن خلال تجربتك في التدريس، الطريقة المناسبة في تسيير القسم؟

يعدُّ هذا السؤال خلاصة للتصريحات السابقة؛ إذ يفتح المجال أمام المدرِّسين ليقدِّموا تجاربهم الفعلية في حسن تسيير فوجهم للسنة الأولى ثانوي.

- قدّم المدرِّسون جملة من الشروط التي ينبغي مراعاتها كي يتحقّق السير الحسن للفوج، وتقدّم الدروس في جو هادئ وعلمي بمشاركة من المتعلّمين، وفق استراتيجيات التعلُّم النشط، وبمضمون معرفي سليم ومستفز علميا، يقوم على الوضعية المشكلة، بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين وبتحقيق المساواة بينهم في الفرص.
- يرى بعض المدرّسين أن التحكّم في الفوج يكون من البداية بفرض الاحترام في الحصة الأولى، وإقناع المتعلمين بالقدرات العلمية.
- ويرى آخرون أن الإعداد التربوي للدرس، والتحضير الجيّد للأستاذ، أهمُّ أمر لإنجاح سير الدرس في القسم.

السؤال الثالث: ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصريحات الآتية بخصوص التدريس الفعّال؟

يتكوَّن هذا السؤال من خمسة (05) تصريحات أو مقولات، نقدِّم نتائج كل تصريح على حدة:

1. **التصريح الأول:**

التدريس الفعّال هو الذي يقوم على أستاذ فعّال.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	14	02	02	00
النسبة المئوية	77.77	11.11	11.11	00

التعليق: التدريس الفعال هو الذي يقوم على اتّباع أفضل الطرائق للوصول إلى تحقيق الأهداف التعلمية والهدف الختامي الإدماجي، والأستاذ الفعّال هو الذي يستطيع اختيار الطرائق المناسبة، وفق مداخل تدريس اللغات؛ التكاملي، الوظيفي، التواصلي. وقد وافق أكثر من (88 بالمائة) من المدرِّسين على هذا التصريح، وهذا دليل على وعي المدرِّسين بضرورة تحقُّق هذا الوصف وهذه الخصائص فيهم، حتى يتمكّنوا من تحقيق أهداف وكفاءات منهاج اللغة العربية، خاصة وأن المنهاج يركِّز على تقديم التعلُّمات الأهم، لذا ينبغي أن يكون المدرِّس على درجة عالية من الفعَّالية.

2. التصريح الثاني:

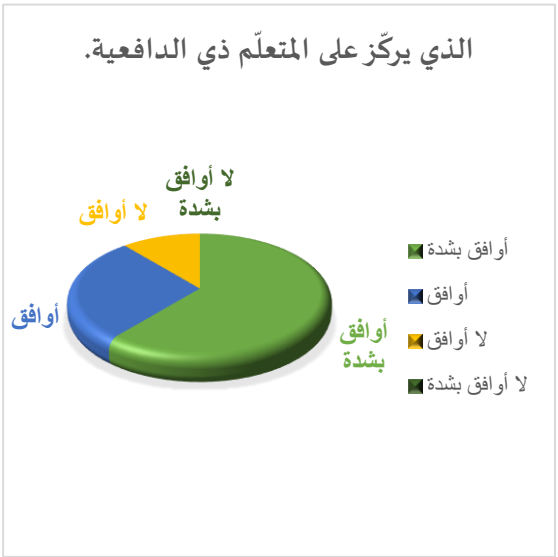
الذي يقوم على متعلّم متعاون.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	11	05	02	00
النسبة المئوية	61.11	27.77	11.11	00

التعليق: الشـرط الثـانـي أو الخصيصة الثانية التي ينبغي أن تكون موجودة لدى المدرّسين، هي قدرتهم على التعاون مع متعلّميهم؛ أي إنهم قادرون على جذبهم إليهم عن طريق حسن التواصل معهم وعلى مساعدتهم في بناء تعلُّماتهم. وقد وافق 18/16 (88 بالمائة) على هذا التصريح، يبيّن لنا وعي المدرّسين بضرورة إحداث التقارب العلمي والعلائقي بينهم وبين متعلّميهم في سبيل نقل ديداكتيكي ناجح للمعرفة والمضامين المصرّح بها.

3. التصريح الثالث:

الذي يركّز على المتعلّم ذي الدافعية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	11	05	02	00
النسبة المئوية	61.11	27.77	11.11	00

التعليق: تتمثّل الخصيصة الثالثة في قدرة المدرّس على حسن استثمار قدرات المتعلّمين، ومنهم ذوو الدافعية، والغرض من هذا التركيز هو اجتذاب المتعلّمين الآخرين الذين تنقصهم هذه الدافعية، بما يحفّزهم من الخارج حتى يلتحقوا بزملائهم في الشغف بالتعلُّم. وقد كانت النسبة مقبولة جدا (88 بالمائة)، أي 18/16 يرون ضرورة التركيز على هذه الفئة من المتعلّمين. ولكن هذا التركيز له محاذيره ونتائجه الوخيمة، إن لم يتم بالكيفية السليمة، ذلك أن التركيز على بعض المتعلّمين قد يفهم من زملائهم أن مدرّسهم يميّزهم عنهم، ولا يمنحهم نفس الفرص في التعلُّم، فينتج عنه شحن نفسي بين المتعلّمين



أنفسهم من جهة، وبين المتعلّمين ومدرّسهم من جهة أخرى. لذا أقترح أن يكون هذا التركيز على المتعلِّمين ذوي الدافعية في بداية الحصة، وفي وضعية الانطلاق، وفي بعض الحالات التي يعجز فيها المتعلِّمون الآخرون؛ لأنَّ هناك من يرى ضرورة البدء بالمتعلِّمين الذين تنقصهم الدافعية، حتى يحفَّزوا وتُستثمَر أخطاؤهم في بناء التعلّمات وفق بيداغوجيا الخطأ، فالخطأ منطلق للتعلُّم كما يرى أصحاب المقاربة بالكفاءات.

4. التصريح الرابع:

الذي يركّز على مضمون معرفي واضح.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	11	05	02	00
النسبة المئوية	61.11	27.77	11.11	00

التعليق:

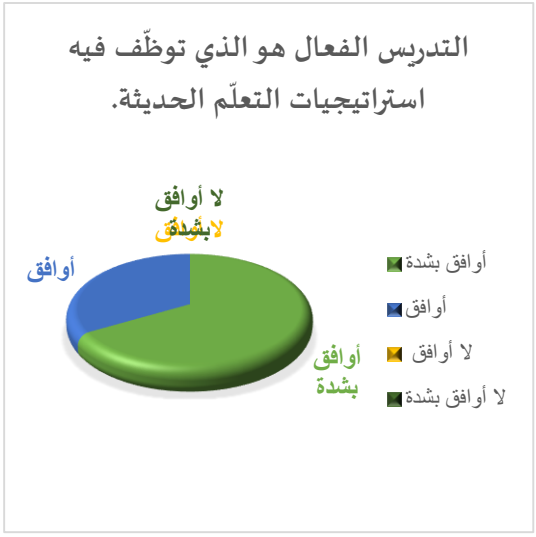
الخصيصة الأخرى تركيز بعض المدرّسين، في تدريسهم، على تقديم مضمون معرفي واضح وسهل، في سبيل تلق حسنٍ له من قبل المتعلّمين، وهنا يقوم المدرّسون بتكييف المضمون المعرفي مع واقع المتعلِّم (بالنظر إلى عدد المتعلمين في الفوج، مستواهم والبيئة المؤسسية والاجتماعية وغيرها من العوامل...)، فيخرجون أحيانا عن المقرّر الدراسي لهذا الغرض، ولكنهم في النهاية ينجحون في أداء مهمتهم، وسبب الخروج عدم توافق البرنامج في بعض حيثياته مع الواقع الفعلي للمتعلِّم والمدرّس، ولكن هؤلاء المدرّسين يجابهون بمساءلات إدارية من طرف الوصاية المباشرة وغير المباشرة. ورأيي أن منهاج اللغة العربية، كغيره من المناهج، يحتوي على بعض الأخطاء وبعض الصعوبات التي يحرص المدرّس على تجاوزها، فيقوم بتكييف مادته، سواء في قواعد اللغة أو البلاغة أو أنشطة اللغة الأخرى، بما يحقّق فهم المتعلِّمين. وقد وافق أغلب المدرّسين على هذا التوجُّه (88 بالمائة) لأنهم يواجهون يوميا الصعوبات والعقبات في سبيل تطبيق برنامج السنة الأولى ثانوي.

5. التصريح الخامس

التدريس الفعال هو الذي توظّف فيه استراتيجيات التعلّم الحديثة (التعلّم التعاوني، التعلم البنائي، لعب الأدوار، التعلم الذاتي، التعلّم التبادلي...).	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	12	06	00	00
النسبة المئوية	66.66	33.33	00	00

التعليق:

الخصيصة الأخرى في التدريس الفعّال، هي حسن اختيار الاستراتيجية أو الاستراتيجيات المناسبة للموقف التعليمي التعلُّمي، ولا شك أن استيعاب المدرِّسين لهذه الاستراتيجيات، على المستوى النظري، غير كافٍ لأجل تطبيقها أحسن تطبيق، فرأى بعض الباحثين ضرورة تحقيق جملة من الشروط في تطبيق الاستراتيجيات الحديثة، وهي: البدء بعدد قليل من الاستراتيجيات، واستخدام مهمات متوسطة الصعوبة، واختيار استراتيجيات ذات سند تجريبي قوي، واستخدام استراتيجيات يمكن استخدامها في مجالات مختلفة. هذه الشروط واعتبارات أخرى لها علاقة بالبيئة المؤسسية والاجتماعية لطرفي العملية التعليمية التعلُّمية، تسمح بتحقيق تدريس فعّال وناجح.



السؤال المفتوح: حدّد، ومن خلال تجربتك في التدريس، خصائص التدريس الفعال.

يعدُّ هذا السؤال خلاصة للتصريحات السابقة؛ إذ يفتح المجال أمام المدرِّسين ليقدِّموا تجاربهم الفعلية في تحديد خصائص التدريس الفعّال. أجمل القول في خصائص التدريس الفعال كما يراها المدرِّسون فيما يلي:

- اعتماد الطريقة الحوارية الناجحة، من خلال الأسئلة المدروسة والدقيقة. ووضع المتعلِّم في وضعية استفزازية تدفعه إلى توظيف تعلُّماته.
- يقوم التدريس الفعّال على أساس التحضير اليومي للدرس من طرف الأستاذ، مع تحضير التلاميذ وتطبيق المقاربة بالكفاءات، والتنويع في طرائق التدريس.
- يقوم على التعاون بين أطراف ثلاثة: المدرِّس المتعلِّم والإدارة. مدرِّس: محبّ لمهنته، مناسب وكفء، مطّلع، خلوق، محترم، هادئ. ومتعلِّم مثابر، منضبط وذي دافعية وله شغف معرفي، وإدارة صارمة ومرنة، في نفس الوقت، تلتزم بمهامها. فضلا عن دور الأسرة في متابعة ابنها.
- يقوم على فرض الشخصية، عدم التسامح في الأمور الجدية (الواجبات، الوضعيات المستهدفة، الوضعيات الإدماجية).

رابعا: عناصر العملية التعليمية-التعلّمية

1. **السؤال الأول:** ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصريحات الآتية بخصوص الأستاذ الناجح؟

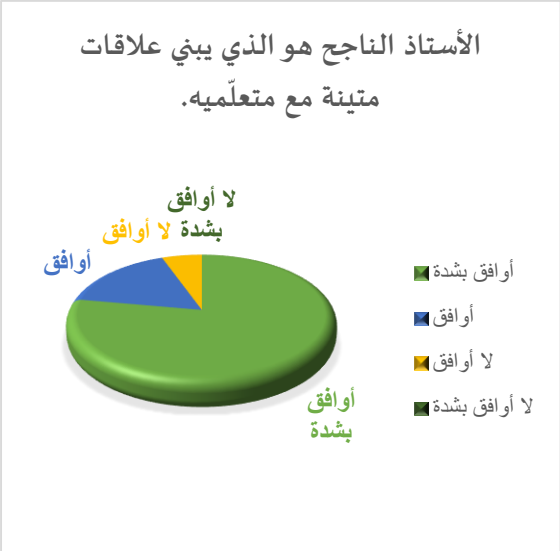
يتكوَّن هذا السؤال من ثلاثة عشر (13) تصريحا أو مقولة، نقدِّم نتائج كل تصريح على حدة:

1. **التصريح الأول:**

الأستاذ الناجح هو الذي يبني علاقات متينة مع متعلّميه.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	14	03	01	00
النسبة المئوية	77.77	16.66	05.55	00

التعليق:

هـذا السؤال، بتصريحاته، يقيس عناصر نجاح الـمدرِّس فـي أداء مهـمته التعليمية. وقد جعلت كل عنصـر منها فـــي تصـريح. تجمع هذه العناصـر بين الكفاءات التواصـلية والتداولية، الموسـوعية والمنطقية، اللغوية اللسانية والمهنية.



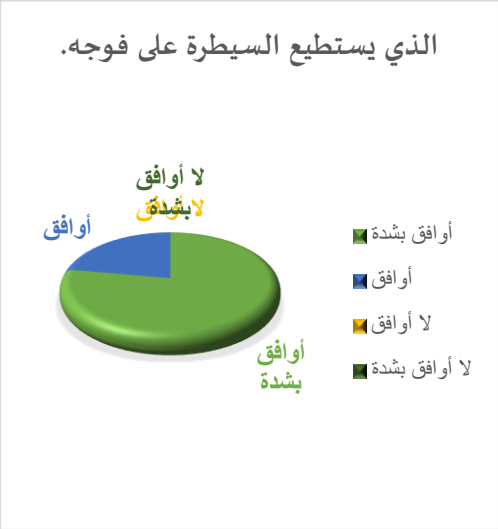
يبدأ التصريح الأول بقياس الكفاءة التواصلية وبناء العلاقة الجيدة والمتينة بين المدرِّس ومتعلِّميه، حتى يضمن تقبُّلهم له، ويضمن حسن سيـر درسه، والقدرة على التحكُّم فـــي فوجه. لم تأت النتائج مفاجئة؛ إذ يحرص أغلب الـــمدرِّسيـــن على بـــناء العلاقة الجيدة مع متعلِّميهم فـــي بداية الســـنة الدراســية، بما يضـمن لهم التدريس فـــي أريحية طـوال العام الدراسي، بل إنّ بعض المدرِّسين يرون ضـــرورة البـدء ببنـاء هـذه العلاقـة قبـل تقـديم الدروس. وأرى أنها علاقة مستمرة ممتدة على مسار زمني يبدأ من الحصة الأولى أو اللقاء الأول إلى آخر حصة، والانطباع الأول الذي يتركه المدرِّس يبقى مصاحبا للمتعلِّمين فـــي مخيالهم، فعلى الـــمدرِّسين الحرص على ترك انطباع جيّد في اللقاءات الأولى.

2. **التصريح الثاني:**

الذي يستطيع السيطرة على فوجه.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	14	04	00	00
النسبة المئوية	77.77	22.22	00	00

التعليق:

بُنِيَ هذا التصريح على **استراتيجية التوجيه أو السلطة**، فغالبا ما يحرص المدرِّسون، كما هو واضح في إجاباتهم، على السيطرة على فوجهم الدراسي قبل الانطلاق في عملية التدريس؛ لأنّه يضمن لهم هدوء المتعلِّمين ومتابعتهم للدرس. تختلف أدوات وطرق السيطرة على الفوج حسب شخصية المدرِّس وشخصية المتعلِّمين، فالسيطرة قد تتم بسلطة المعرفة أو بقوة شخصية المدرِّس، في حضوره الذهني والنفسي والانفعالي، أو بمركزه التعليمي أو مركزه الاجتماعي، لذا تركت التصريح مفتوحا، على أن أخصصه في التصريحات اللاحقة. وقد رأيت أن السيطرة على الفوج لا تنسجم مع طبيعة المرحلة العمرية للمتعلِّمين الذين يتوقون إلى الحرية الفردية، وإلى إبراز شخصيتهم، ولكن الواقع الحالي لا يسمح، وفق تصريحات المدرِّسين، لاعتبارات نفسية واجتماعية وتكوينية.



3. التصريح الثالث:

الذي يتأكد من صحة معلوماته قبل تقديمها لمتعلّميه.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	15	03	00	00
النسبة المئوية	83.33	16.66	00	00

التعليق: يضمن معيار **الكفاءة اللغوية والمعرفية** لدى المدرِّس تقبُّل المتعلِّمين له ولما يقدِّمه لهم، خاصة إذا كان يراعي الدقّة العلمية في تقديم معلوماته. ولكن الأمر ليس بتلك السهولة؛ لأن مهمة المدرِّس في تحقيق النقل الديداكتيكي السليم تصطدم بصعوبة تبسيط المعرفة العالِمة أو تحويلها إلى دراية لدى المتعلِّمين. وأظنُّ أنَّ اجتهاد المدرِّس في عملية النقل الديداكتيكي، ومع مرور سنوات الخبرة والتجربة تمكِّنانه من الاقتراب من الدقة العلمية المطلوبة، خاصة إذا تصاحب هذا الاجتهاد مع التكوينات المعرفية والبيداغوجية المناسبة. ولا أشك أبدا في سعي المدرِّسين إلى النقل الجيد والسليم والسلس للمعرفة إلى متعلِّميهم، بما يضمن حسن فهمهم وحسن تطبيقهم لها.

4. التصريح الرابع:

الذي يستطيع إقناع متعلّميه بما يقدّمه من مادة علمية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	14	04	00	00
النسبة المئوية	77.77	22.22	00	00

التعليق: سبق وأن تحدّثت عن السيطرة على الفوج، وعن أدوات وطرق هذه السيطرة، ولعل التصريح الحالي يسير في هذا الاتجاه. رأيت أن ألاحظ توجُّه المدرِّسين نحو إقناع متعلِّميهم **بسلطة المعرفة**، لا بسلطة أخرى قد يكون ظاهرها الانضباط والاحترام وباطنها التسلُّط والهيمنة. وقد استجاب كل المدرِّسين لهذا التوجُّه، خاصة وأنّ متعلِّمي مرحلة التعليم الثانوي يتصفون بكثرة الجدال وعدم تقبُّل ما يقدَّم لهم، وإن أبدوا خلاف ذلك، خاصة إذا كان بغير حجّة في مقابل تمسُّكهم بآرائهم، وإن كان بغير دليل قويٍّ يسندها. والحالة الوحيدة التي سيتقبلون ما يعرض عليهم من معلومات هو التزام المدرِّس بتقديم الدليل القويّ على المعرفة المدرَّسة.

5. التصريح الخامس

الـذي يتحكّم في طرائق واسـتراتيجيـات التدريس.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	14	04	00	00
النسبة المئوية	77.77	22.22	00	00

التعليق: قد يكون المدرِّس صاحب كفاءة معرفية وموسوعية، ولكنه لا يستطيع تبليغها بالكيفية المناسبة، لذا ينبغي عليه أن يتسلَّح بالاستراتيجيات وطرائق التدريس، ويحسن توظيفها والمواءمة بينها. ورغم تركيز الوثائق البيداغوجية على إبراز طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة، إلا أن واقع التعليم يظهر تمسُّك بعض المدرِّسين بالطرائق التقليدية التلقينية، وتحجُّجهم بصعوبة تطبيق الطرائق الحديثة لاعتبارات ميدانية. لذا أرى ضرورة إزالة هذه المعوِّقات (الاكتظاظ في الأقسام، نقص تكوين المدرِّسين، ضغط البرنامج، الصعوبات الإدارية والتنظيمية...).

6. التصريح السادس:

الذي يستطيع إشراك متعلّميه في الدرس.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	15	03	00	00
النسبة المئوية	83.33	16.66	00	00

التعليق:

لهذا التصريح ارتباطات بالتصريح السابق، فيما تعلّق بحسن اختيار طرائق واستراتيجيات التدريس، وكذا باستراتيجيتي العلاقة، وخاصة **الاستراتيجية التراحمية**، حيث يستطيع المدرِّس بفضل قدرته التواصلية وقربه من المتعلِّمين أن يشركهم في درسه، بما يضمن لهم بناء تعلُّماتهم بأنفسهم.

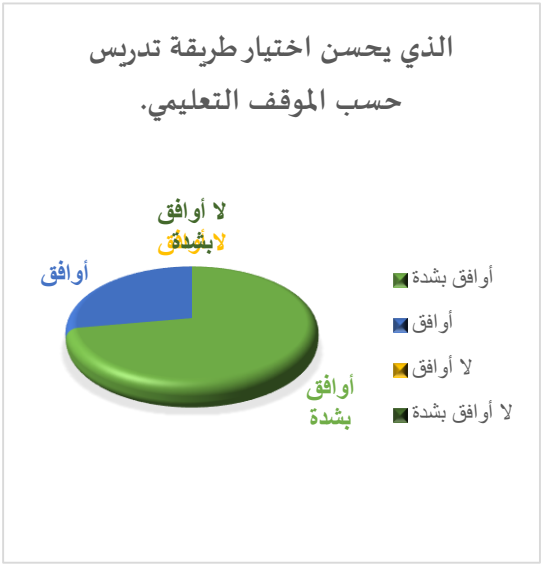
وقد وافق كل المدرِّسين على ضرورة إشراك المتعلِّمين في الدرس أو جلّهم، وهو معيار نجاح بالنسبة إليهم. فإذا فشل المدرِّس في إشراك الكثير من متعلِّميه، لسبب من الأسباب، عُدَّ ذلك فشلا للدرس، وخاصة المشاركة الشفوية، ولكن بعض المدرِّسين يستعيضون عنها بالمشاركة المكتوبة من خلال التطبيقات والتمارين الصفية وغير الصفيّة (المنزلية)، وموضوعات ومشاريع التعبير الكتابي.

7. التصريح السابع:

الذي يحسن اختيار طريقة تدريس حسب الموقف التعليمي.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	13	05	00	00
النسبة المئوية	72.22	27.77	00	00

التعليق:

إذا أحصينا طرائق واستراتيجيات التدريس وجدناها كثيرة جدا، واختيار واحدة منها أو بعضها له ارتباط وثيق بالموقف التعليمي التعلُّمي، فلا توجد طريقة تدريس تصلح لكل المواقف التعليمية، بل إنَّ محدِّد اختيار طريقة التدريس هو **الموقف التعليمي**، وهو **جملة عناصر تعليمية تعلُّمية سياقية اجتماعية تتحكّم في إنجاح الوضعية التعلُّمية من طرفيها، المدرِّس والمتعلِّم**. ومن موقع الخبير بالتدريس رأى كل المدرِّسين ضرورة تغيير الطريقة بتغيُّر الموقف التعليمي. وأرى أن تعميق التكوين في هذه الجزئية مهم للغاية، خاصة وأنني وقفت على حالات ميدانية اختار فيها المدرِّس طريقة وحيدة من بداية الدرس إلى نهايته، لأسباب تتعلّق بالقدرة المهنية والفنّية للمدرِّس، وهذا أمام العدد الهائل من المتعلِّمين (38 متعلِّما في حجرة صغيرة).



8. التصريح الثامن:

الذي يستطيع تحفيز متعلّميه للتعلّم.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	12	06	00	00
النسبة المئوية	66.66	33.33	00	00

التعليق:

قد ينطلق المدرّس في وضعيته التعلُّمية، كما سبق القول، من المتعلِّمين، ذوي الدافعية، والغرض من هذا التركيز هو اجتذاب المتعلِّمين الآخرين، الذين تنقصهم هذه الدافعية، بما يحفِّزهم من الخارج حتى يلتحقوا بزملائهم في الشغف بالتعلُّم. ولكن هذا التركيز له محاذيره ونتائجه الوخيمة، إن لم يتمّ بالكيفية السليمة؛ ذلك أن التركيز على بعض المتعلِّمين قد يفسَّر من قبل زملائهم أنه نوع من التمييز وعدم مساواة، فينتج عنه شحن نفسي بين المتعلّمين أنفسهم من جهة، وبين المتعلّمين

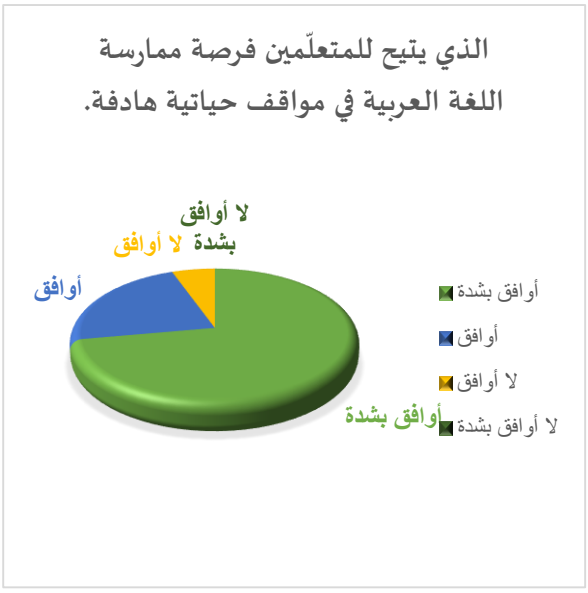
ومدرِّسهم من جهة أخرى. لذا أقترح أن يكون هذا التركيز في بداية الحصة، في وضعية الانطلاق، وفي بعض الحالات التي يعجز فيها المتعلِّمون الآخرون؛ لأن هناك من يرى ضرورة البدء بالمتعلِّمين الذين تنقصهم الدافعية حتى يحفَّزوا وتستثمر أخطاؤهم في بناء التعلّمات وفق بيداغوجيا الخطأ.

9. التصريح التاسع:

الذي يتيح للمتعلّمين فرصة ممارسة اللغة العربية في مواقف حياتية هادفة.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	13	04	01	00
النسبة المئوية	72.22	22.22	05.55	00

التعليق:

المدرِّس الذي يستوعب توصيات المنهاج والوثائق المرافقة له (الوثيقة المرافقة، دليل الأستاذ، الدليل التربوي لأساتذة التعليم الثانوي) ينبغي له أن يبحث عن مواقف مدرسية ذات دلالة بالنسبة للمتعلِّمين، تمكِّنهم من توظيف تعلُّماتهم بكفاءة في المواقف الحياتية المختلفة، فإذا تحقَّق لهم ذلك تحقَّقت الكفاءات المنصوص عليها في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي وتحقَّق معها ملمح الخروج، ولكن قدرة المدرِّسين على إيجاد هذه المواقف واستثمارها يبقى محلّ تساؤل، رغم أن 18/17 وافقوا على التصريح.



10. التصريح العاشر:

الذي يتحكّم في لغة التدريس ومهاراتها.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	14	04	00	00
النسبة المئوية	77.77	22.22	00	00

التعليق:

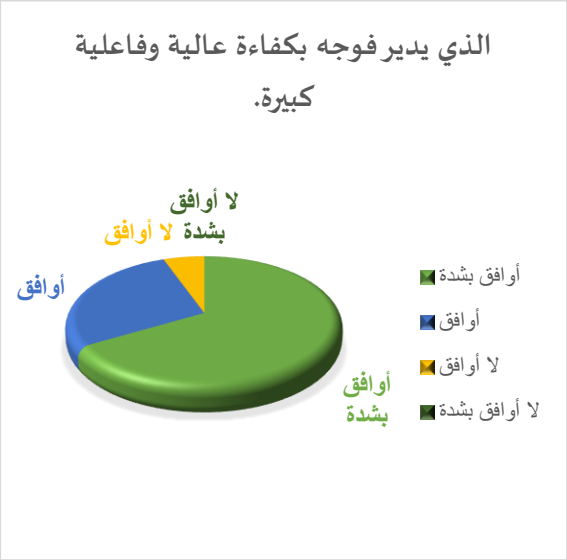
تحقُّق الكفاءة اللسانية للمدرِّس شرط ضروري في تحقُّقها لدى المتعلِّمين، والتحكُّم في اللغة العربية ينبغي أن يتمظهر في مهاراتها الأربع: **الاستماع، القراءة، المحادثة والكتابة**. يدرِّس الأستاذ بلغة عربية فصيحة وظيفية، تمكِّن المتعلِّمين من فهمه والتجاوب معه، ومحاكاته في لغته وفي أسلوبه، والابتعاد عن استعمال الدارجة مهما كان الظروف؛ لأنها أهم معوِّق أمام تحكُّم المتعلِّم في لغته العربية. وقد وافق كل المدرِّسين على ضرورة تحكُّم كل مدرِّس في الكفاءة اللسانية. صحيح أنَّ واقع الحال يبرز أخطاء في الكتابة والمحادثة لدى بعض المدرِّسين، إلا أن سعيهم من أجل تحسين كفاءتهم اللسانية سيؤول بهم إلى تفاعل المتعلِّمين واستجابتهم للغة العربية وتعلُّمها وحسن توظيفها.

11. التصريح الحادي عشر:

الذي يدير فوجه بكفاءة عالية وفاعلية كبيرة.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	12	05	01	00
النسبة المئوية	66.66	27.77	05.55	00

التعليق:

إدارة الفوج من الأشياء التي تؤرّق بعض المدرّسين، بل جلُّهم يشتكي من الصعوبة في تسيير الفوج بأريحية وفعّالية. نعم، رأى أكثر من 94 بالمائة أنَّ المدرّس الكفء هو الذي يدير فوجه بفعّالية، إلا أنني وقفت على حالات يعاني فيها المدرِّس معاناة كبيرة في السيطرة على الفوج إلى درجة ممارسة العنف اللفظي أو الرمزي على متعلِّميه من أجل تحقيق غرضه عن طريق التهديد بالنقاط والتقرير والطرد، يستعمل كلمات مشحونة بالعنف قد تصل إلى إهانة المتعلِّم. فعلا الواقع مرٌّ لدى بعض المدرّسين. لكن البعض الآخر يحسن السيطرة بصفات ذكرتها في تصريحات لاحقة، منها الهدوء والرزانة وعدم رفع الصوت، والصبر على بعض تصرفات المتعلِّمين، وإن كانت مزعجة، وغيرها من الصفات.

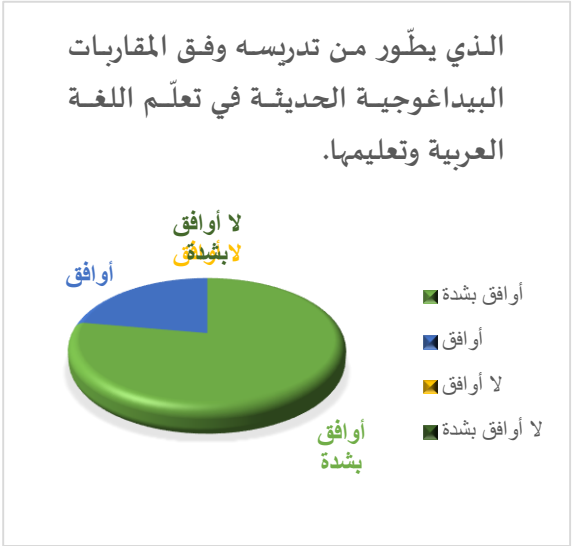


12. التصريح الثاني عشر

الذي يطّور من تدريسه وفق المقاربات البيداغوجية الحديثة في تعلّم اللغة العربية وتعليمها.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	14	04	00	00
النسبة المئوية	77.77	22.22	00	00

التعليق:

استحدثت وزارة التربية الوطنية الجزائرية وثيقة تربوية تحت مسمّى " **الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي** "، تقصد من ورائها تحسين أداء الأساتذة فيما يعرف في أدبياتها بالتكوين المستمر أو التكوين أثناء الخدمة، فيستفيد الأساتذة من وثائق بيداغوجية وتربوية، فضلا عن الندوات التربوية والأيَّام الدراسية الدورية. وضمن هذا المسعى يكوَّن المدرّسون على استيعاب المقاربات الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلُّمها. ولكن بعض المدرّسين يشتكون (في بعض إجابات الأسئلة المفتوحة للاستبانة) من غياب التكوين أو ضعفه وعدم مواءمته لواقع



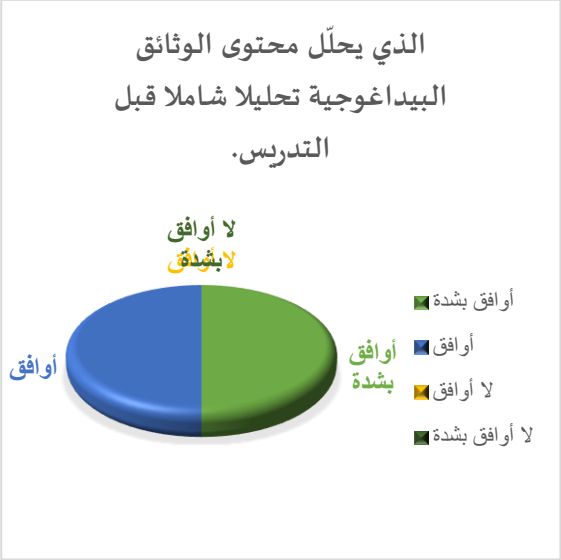
التدريس، ولا يمكن تعميم هـذه الملاحظة. يرتكز التكوين في مرحلة التعليم الثانوي على المفتِّش (في مادة اللغة العربية) وعلى الأستاذ المكوّن بدرجة أقلّ. وحقيقة الأمر أنَّ بعض المفتِّشين ينظِّمون ندوات وأياما دراسية من أجل تمكين المدرّسين من فهم المقاربة بالكفاءات بمقارباتها التعليمية؛ المقاربة النصية وبيداغوجيا المشروع وبيداغوجيا الإدماج، بما يتناسب مع تعليم وتعلُّم اللغة العربية وخصوصياتها اللسانية.

13. التصريح الثالث عشر:

الذي يحلّل محتوى الوثائق البيداغوجية تحليلا شاملا قبل التدريس.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	09	09	00	00
النسبة المئوية	50	50	00	00

التعليق:

من الالتزامات الملقاة على عاتق المدرّس ضرورة اطّلاعه على الوثائق البيداغوجية والتربوية، من أجل فهمها وتحليلها ووضعها موضع التنفيذ، وإلا كان عمله عشوائيا غير مدروس ولا منظّم، وكانت آثاره وخيمة على المتعلِّم وعلى أهداف تدريس اللغة العربية. صحيح أن كل المدرّسين وافقوا على ضرورة تحليل محتوى الوثائق البيداغوجية تحليلا شاملا يضمن فهمها في أسسها وإجراءاتها، إلا أنَّ واقع الحال يبيّن أن بعض المدرّسين لم يطّلعوا على هذه الوثائق، فضلا عن تحليلها ووضعها موضع التنفيذ. وهذا خلل كبير يؤثّر على سير العملية التعليمية التعلمية برمّتها، وعلى نتائج التقويم التي يجريها المدرّسون فيما بعد. ومهما كانت مبرّرات المدرّسين وأعذارهم، لا يجب أن يغيب عن أذهانهم أن عملهم دون فهم الوثائق البيداغوجية وتمثُّلها يعدُّ ضربا من العشوائية والارتجال ليس إلا.



السؤال المفتوح: حدّد، ومن خلال تجربتك في التدريس، صفات الأستاذ الناجح في مهنته؟

أجمل القول في صفات المدرّس الناجح حسب ما يراه المدرّسون أنفسهم كما يلي:

- يلتزم المدرّس بجملة من الشروط، ويتصف بجملة من الصفات والخصائص، منها الشخصية، ومنها المهنية والبيداغوجية، ومنها العلمية المعرفية، ومنها الاجتماعية العلائقية: الإخلاص في العمل، القدو ة الحسنة، الأخلاق الرفيعة، الشخصية القوية، حسن التخطيط والإتقان، التحضير الجيّد للدروس، الشغف والاهتمام بالعمل، القدرة على التواصل الفعال، الانفتاح على المحيط

الداخلي والخارجي، التعامل بذكاء مع فئة المراهقين، الاطّلاع الدائم على المستجدات العلمية والبيداغوجية، حسن التعامل مع متعلميه، حسن التحكّم في لغته، الاتّزان النفسي والعاطفي، التجاوب مع احتياجات المتعلِّمين، الهدوء، الجدّية والانضباط، الصابر، الإنساني، العادل في قراراته، المتعقِّل، النشيط، ذو الكفاءة المعرفية، المُحتوي.

2. **السؤال الثاني:** ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصريحات الآتية بخصوص المتعلّم الناجح؟

يتكوَّن هذا السؤال من ستة (06) تصريحات أو مقولات، نقدِّم نتائج كل تصريح على حدة:

1. **التصريح الأول:**

المتعلّم الناجح هو الذي يستوعب ما قدّمه له أستاذه.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	09	09	00	00
النسبة المئوية	50	50	00	00

التعليق:

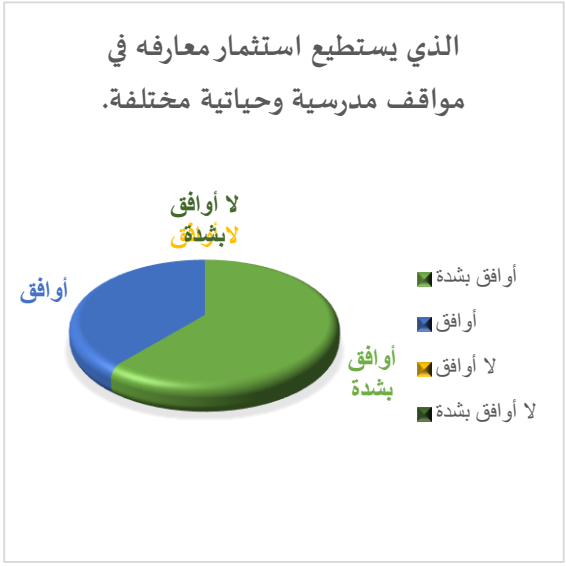
أردت من خلال هذا السؤال، بتصريحاته، أن أقيس ميولات المدرِّسين نحو أنماط معيّنة من المتعلِّمين، وهذا التصريح يقيس نمطا من المتعلِّمين له القدرة على استيعاب كل ما يقدِّمه له مدرِّسه استيعابا كاملا، وهو نوع محبّذ لدى الكثير من المدرِّسين، فهو لا يتعبهم، مطواع، تابع، مقلِّدٌ. وقد وافق كل المدرِّسين على التصريح مناصفة (50/50) بين الموافق بشدة والموافق، بما يتوافق مع التوجهات الاجتماعية السائدة.

2. **التصريح الثاني:**

الذي يستطيع استثمار معارفه في مواقف مدرسية وحياتية مختلفة.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	11	07	00	00
النسبة المئوية	61.11	38.88	00	00

التعليق:

أما هذا التصريح فينسجم مع توجهات منهاج اللغة العربية، والتي ترى ضرورة تمكُّن المتعلِّم ومقدرته على استثمار ما يتعلَّمه في حياته اليومية وفي مواقف مختلفة، حتى نستطيع أن نصفه بأنه متعلِّم كفء. وقد وافق كل المدرِّسين على ذلك. وحقيقة هذا التوجُّه ينتج لنا متعلِّما براغماتيا أو متحيِّزا نحو ما ينفعه فقط، وربما طغت عليه الأنانية وانتقاء المعرفة بكيفية تنتج عنها فراغات معرفية رهيبة لا يمكن رأبها.

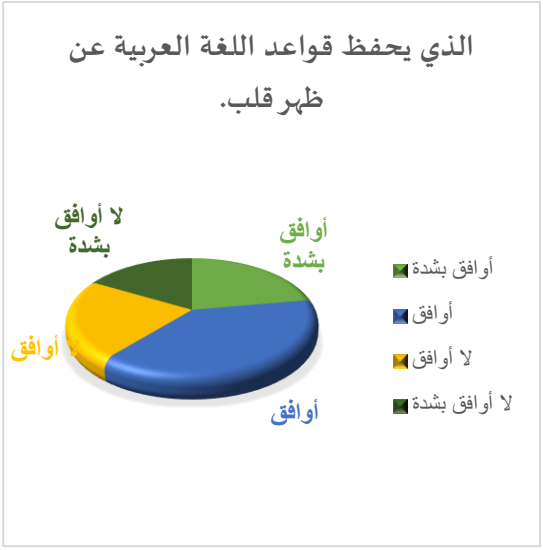


3. **التصريح الثالث:**

الذي يحفظ قواعد اللغة العربية عن ظهر قلب.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	04	07	04	03
النسبة المئوية	22.22	38.88	22.22	16.66

التعليق:

يقيس هذا التصريح نمطا آخر من المتعلِّمين له القدرة على الحفظ، ولكن حفظه يقتصر على جزء من اللغة العربية، وهو قواعد اللغة النحوية والصرفية والبلاغية، وهو شيء جيّد، لكنه ليس كافيا له كي يكتسب الكفاءة اللسانية، والكفاءة التداولية، هذا النوع محبّذ لدى بعض المدرِّسين (18/11)، رغم أنه لا يتجاوز في مستواه المعرفي، مستوى الحفظ وهو الأدنى في مستويات المعرفة المعروفة في صنافة بلوم. نعم، ينبغي للمتعلِّم أن يحفظ قواعد اللغة العربية ولكن من منظور وظيفي؛ أي أن يتعلَّم منها ما يعينه على تجنيدها في نشاطي التعبير الشفهي والكتابي، فهي ليست هدفا في حدّ ذاتها، كما نصّ على ذلك منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي.

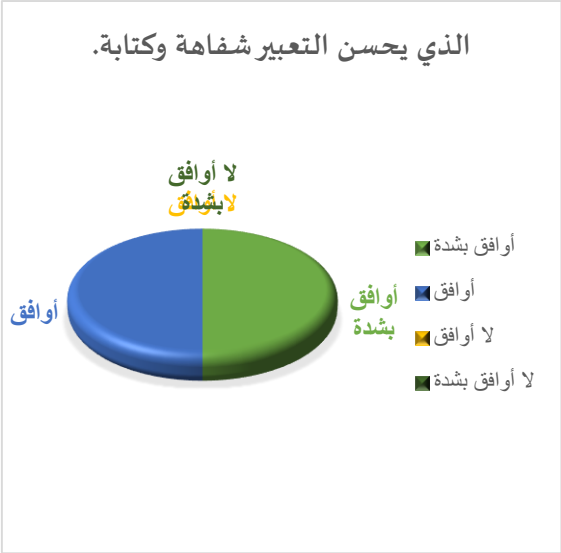


4. التصريح الرابع:

الذي يحسن التعبير شفاهة وكتابة.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	09	09	00	00
النسبة المئوية	50	50	00	00

التعليق:

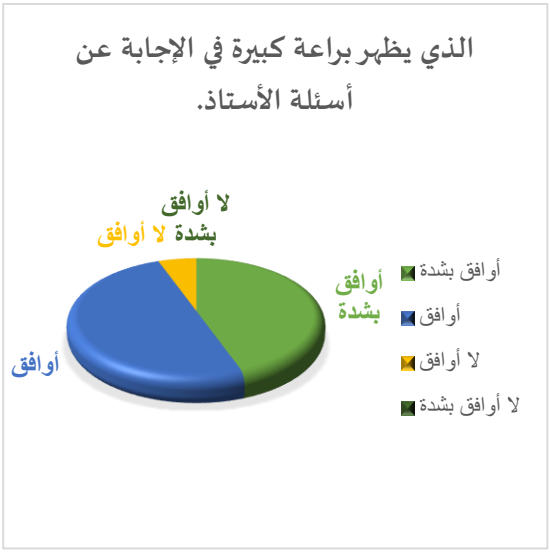
حقيقة هذا التصريح ترتبط بالتصريح السابق؛ أي الربط بين الوسيلة والغاية، بين موارد اللغة العربية من قواعد اللغة والبلاغة والنقد الأدبي وبين الغاية من تعلُّمها وهو تجنيدها في نشـاطي التعبير الشـفهي والكتابي. وبالعودة إلى الهدف الختامي الإدماجي للسنة الأولى ثانوي: **في مقام تواصل دال، يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير.** إذا تحقَّق للمتعلِّم حسن التعبير شفاهة وكتابة فقد أصبح متعلِّما كفءا كفاءة لسانية وتداولية؛ لأنه استطاع أن يجنِّد كل الموارد في المواقف التواصلية المختلفة والسياقات المتعدِّدة لينتج نصوصا منطوقة ومكتوبة في أنماط متنوِّعة، وفق ما نصَّ عليه منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي؛ النصوص الحجاجية، التفسيرية، النقدية، التلخيص، التعليق والتحليل.



5. التصريح الخامس

الذي يظهر براعة كبيرة في الإجابة عن أسئلة الأستاذ.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	08	09	01	00
النسبة المئوية	44.44	50	05.55	00

التعليق: يقيس هذا التصريح نمطا آخر من المتعلِّمين له القدرة على فهم الأسئلة التي تطرح في مختلف المواقف التعلُّمية؛ لأنه يمتلك مجموعة من الكفاءات وخاصة منها اللسانية والتداولية، ولا يكتفي بفهم الأسئلة ولكنه يجيب عنها ببراعة؛ أي إنه يمتلك مهارات تغيب عن النمطين السابقين، المستوعب للدروس والحافظ لقواعد اللغة، وهذا النوع محبّذ أكثر لدى الكثير من المدرِّسين (18/17)، وهذا ما يجعلهم يلجؤون إليه كثيرا في إنجاح دروسهم ويهملون المتعلِّمين الآخرين عن غير قصد. هذا النمط شبيه بالمتعلِّم ذي الدافعية، لذا يتوجَّب على المدرِّسين الحذر منه؛ لأنه سيخلق لهم مشكلات مع المتعلِّمين الآخرين، وكذا في التقويم بنوعيه المستمر والقياسي.



6. التصريح السادس:

الذي يحسن التفاعل مع زملائه.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	11	06	01	00
النسبة المئوية	61.11	33.33	05.55	00

التعليق: قد يجمع المتعلِّم مجموعة من الكفاءات، وقد تكون له كفاءة واحدة يبرع فيها دون سواها ومنها الكفاءة التواصلية؛ إذ يمتلك هذا المتعلِّم مقدرة عجيبة على التفاعل والتأثير في زملائه، يستجيب لهم، يمكن أن يوظّف هذا النمط في قيادة أفواج المشاريع الكتابية أو يقوم بدور المحفِّز لزملائه في إنجاز المشاريع. يستثمر من طرف المدرِّس في السيطرة على الفوج من أجل السير الحسن للحصة أو الدرس.

السؤال المفتوح: حدّد، ومن خلال تجربتك في التدريس، صفات المتعلّم الناجح؟ أجمل القول في صفات المتعلِّم الناجح كما يراها المدرِّسون كما يلي:

- الجدّي، النشيط والمتفاعل والمشارك، المثابر، المتخلق، المهتم، المستمع الجيّد، الشغوف بالمعرفة، المواظب الذي يهتم بتحضير دروسه، الفعّال الحاضر في الدرس بإجاباته وأسئلته، الهادف إلى التميّز، المستوعب لما يقدم له أستاذه، المنضبط، محب لمادته، الذي يستطيع أن يستثمر ما تعلَّمه في المواقف الحياتية المختلفة.

خامسا: طرائق واستراتيجيات التدريس

1. **السؤال الأول:** ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصريحات الآتية بخصوص طرائق واستراتيجيات تدريس اللغة العربية؟

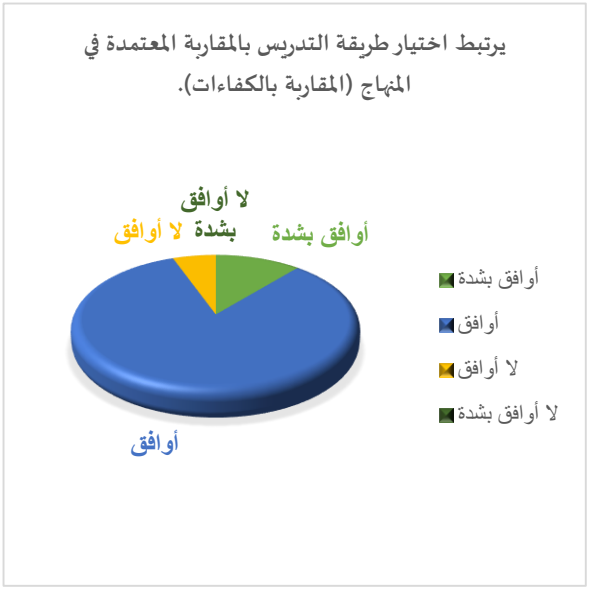
يتكوَّن هذا السؤال من اثنا عشر (12) تصريحا أو مقولة، نقدِّم نتائج كل تصريح على حدة:

1. **التصريح الأول:**

يرتبط اختيار طريقة التدريس بالمقاربة المعتمدة في المنهاج (المقاربة بالكفاءات).	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	02	15	01	00
النسبة المئوية	11.11	83.33	5.55	00

التعليق:

تعتمد المقاربة بالكفاءات، باعتبارها مقاربة بيداغوجية، على مجموعة من المقاربة التعلُّمية، منها المقاربة النصية. وقد أوضحنا أهمية هذه المقاربة بالنسبة إلى المقاربة بالكفاءات في كونها رافدا قـــويًّا يُمكِّن المتعلِّم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسبات؛ حيث إنَّ النشاطات المقرَّرة فـــي تدريس اللغة العربية تنطلق من النص وتعود إليه، فالنص يصبح المحور الرئيس الذي تدور فـــي فلكه هذه النشاطات (القراءة، قواعد النحو والصرف والبلاغة والنقد الأدبي والعروض) خدمة لـــمهارتـــي التعبير الكتابي والشفوي لدى المتعلِّم. وتعدُّ **الوضعية المشكلة** من أنسب الطرائق **لبناء معارف المتعلم** فـــي ضـــوء **المقاربة بالكفاءات**؛ ذلك لأن هذا **الأسلوب فـــي التدريس** يعتمد على تحسين نتائج المتعلمين **وتطوير خبراتهم ومهاراتهم بفعل الممارسة، فتتغيَّـــر علاقتـــهم بالمعرفة**، بتحوُّل موقفهم السلبي منـها إلـى موقف إيجابي، يحفِّزهم على **طلب المعرفة واكتسابها**؛ إذ يشعرون بممارسة **عمل تفاعلي هادف** يختلف عن الأسلوب التقليدي المبني على **الاكتســـاب عن طريق الاســـتقبال بالإصغاء والصمت** بـــهدف التزوُّد بكمٍّ غزيـــر من المعارف؛ لأن المقاربة بالكفاءات هي **بيداغوجيا الأهم وترك المهم**. ولا يعني هذا أن المقاربة بالكفاءات تُلزِم الـــمدرِّس بطريقة معيّنة، بل إنـــها تتبنّـــى فلسفة تكييف طريقة التدريس مع الموقف التعليمي للاعتبارات التي ذكرتها سابقا.



2. التصريح الثاني:

يرتبط اختيار طريقة التدريس بمستوى المتعلمين (الأولى ثانوي).	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	07	10	01	00
النسبة المئوية	38.88	55.55	05.55	00

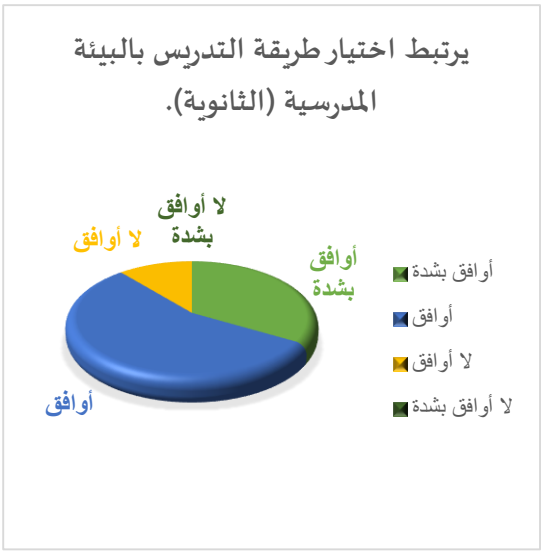
التعليق:

نعم، لاختيار طريقة التدريس ارتباط بمستوى المتعلِّمين، في مجموعهم العام، وكل متعلِّم على حدة. نعم، الحقيقة العلمية تقرُّ بأن الذكاءات متعدِّدة والفروق الفردية حقيقة أخرى يقرُّها علم النفس، ولكن اختيار طريقة التدريس لا يرتبط بمستوى الذكاء فقط، بل له اعتبارات أخرى اجتماعية وثقافية وتربوية، هي مزيج من معطيات يحوزها المدرِّس عن متعلِّميه، في بداية السنة، يأخذها بعين الاعتبار في اختيار الطرائق المناسبة. وافق (18/17) على هذا التصريح لوعي منهم أنَّ المتعلِّمين ليسوا سواء في الفوج الواحد، وفي الزمان والمكان والحال النفسية والاجتماعية، إنَّها معطيات **السياق الخارجي** التي تتحكَّم في اختيار طرائق التدريس والاختيار بينها والتنويع فيها.

3. التصريح الثالث:

يرتبط اختيار طريقة التدريس بالبيئة المدرسية (الثانوية).	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	06	10	02	00
النسبة المئوية	33.33	55.55	11.11	00

التعليق: المعطى الآخر المتحكِّم في اختيار طريقة التدريس، يتعلَّق بالوسط المدرسي؛ لأن المدرِّس لا يدرِّس في بيئة معزولة ولا المتعلِّم يدرس في نفس هذه البيئة. الوسط المدرسي مجتمع صغير تحكمه تجاذبات وصراعات، مبادئ ومصالح. يقوم المدرِّس بدراسة هذا المجتمع المصغّر، والمتعلِّم كذلك، ثم يحدِّد معطيات البيئة المساعدة، وتلك التي تعيق عمله، وبناء على هذه الدراسة يقوم بعملية التدريس، يكيِّف المضمون، يختار أنسب الطرائق، وأنسب التقويمات، يُرسي بذلك منهاجا جديدا، وهذا ما وضّحه ميرتون (Merton) حين بيّن دور الأنساق الاجتماعية في توجيه المناهج الدراسية بما تقوم به من وظائف خفية.



4. التصريح الرابع:

يرتبط اختيار طريقة التدريس بقدرات المتعلمين (في الأولى ثانوي).	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	07	09	02	00
النسبة المئوية	38.88	50	11.11	00

التعليق: نعم، لاختيار طريقة التدريس ارتباط بقدرات المتعلِّمين الذهنية والعقلية. نعم الحقيقة العلمية أن الذكاءات متعدِّدة، حسب هوارد غاردنر، والفروق الفردية حقيقة أخرى في علم النفس. يقوم المدرِّس بتقويم تشخيصي في شهر سبتمبر من كل سنة، من أجل الوقوف على هذه القدرات، ثم يقارنها مع ملمح الدخول للسنة الأولى ثانوي، وبعدها يختار ما يناسب المواقف التعليمية من استراتيجيات وطرائق وأساليب تدريس. وافق (18/16) على هذا التصريح لوعي منهم أن المتعلِّمين ليسوا سواء في الفوج الواحد، والحقيقة التي وقفت عليها أن إجراء التقويم التشخيصي شكلي عند الكثير من المدرِّسين، إن تمَّ إجراؤه، يغيب استثماره مع المتعلِّمين إن كان تشخيصا فعليا وحقيقيا، ولعلّ عذر بعض الأساتذة أن إمكانات الاستفادة منه غير كافية. وأرى أن الإرادة لدى القائمين على التربية في المستويات المحلية، من إداريين وتربويين غير كافية لتطبيق تقويم حقيقي ومثمر، لأسباب ثقافية واجتماعية ونفسية.

5. التصريح الخامس

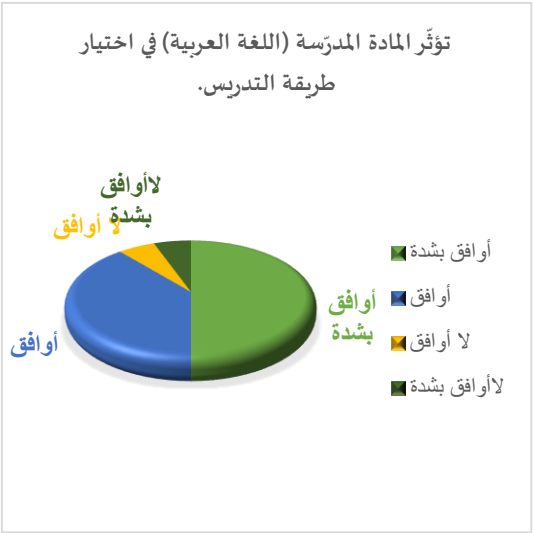
تؤثر كثافة البرنامج الدراسي (في الأولى ثانوي) في اختيار طريقة التدريس.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	13	05	00	00
النسبة المئوية	72.22	27.77	00	00

التعليق: من بين المشكلات التي طرحها المدرِّسون كثافة برنامج السنة الأولى ثانوي، جعلهم يشتكون من صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات لهذا الاعتبار؛ لأن تحقيق الكفاءة مع عدد كبير من المتعلِّمين غير ممكن في رأيهم ويتناقض مع فلسفة المقاربة. وتطبيقها يقتضي اختيار طرائق وأساليب التدريس التي سبقت الإشارة إليها. ومع المشكلة المطروحة أعلاه يرى كل المدرِّسين (18/18) أنها تعوِّقهم في اختيار الطريقة المناسبة والأسلوب الأليق، وتحول دون تحقُّق الأهداف التعلُّمية والكفاءات المصرّح بها في المنهاج. وهي حقيقة لا يمكن إنكارها، فكيف يمكن للمدرِّس أن يتبنَّى بيداغوجيا التعليم الإفرادي أو الفارقي؟

6. التصريح السادس:

تؤثّر المادة المدرّسة (اللغة العربية) في اختيار طريقة التدريس.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	09	07	01	01
النسبة المئوية	50	38.88	05.55	05.55

التعليق: يختلف المنهاج المدرسي باختلاف المادة المدرَّسة، بالنسبة لمناهج تعليم اللغات، ومنها اللغة العربية، فلها خصوصيتها وفرادتها، فالبرامج اللغوية يتمّ تنفيذها في سياقات أو مواقف معيّنة، حيث تدرَّس اللغة العربية باللغة العربية، يتم فيها تحديد العلاقات المتبادلة التي تربط بين المسائل الخاصة باللغة العربية في حد ذاتها؛ مستوياتها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والتداولية، ثم مع عوامل أخرى أكثر اتّساعا، والتي تشمل القضايا الاجتماعية/ السياسية والفلسفية، وأنظمة القيم التعليمية، والنظرية والتطبيق في تصميم المنهج، ومعارف المدرّس المكتسبة بالتجربة، ودافعية المتعلّم، وغيرها من المسائل الخارج لسانية (Extra-linguistique). وقد وافق (18/16) على اختلاف طرائق تدريس اللغة العربية عن طرائق تدريس مواد أخرى.

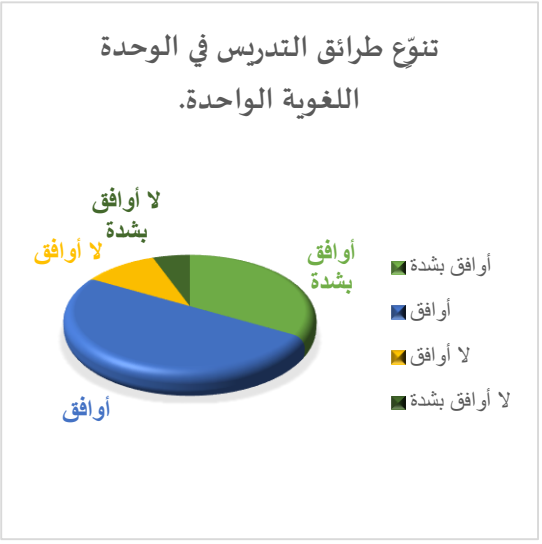


7. التصريح السابع:

تنوّع طرائق التدريس في الوحدة اللغوية الواحدة.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	06	09	02	01
النسبة المئوية	33.33	50	11.11	05.55

التعليق:

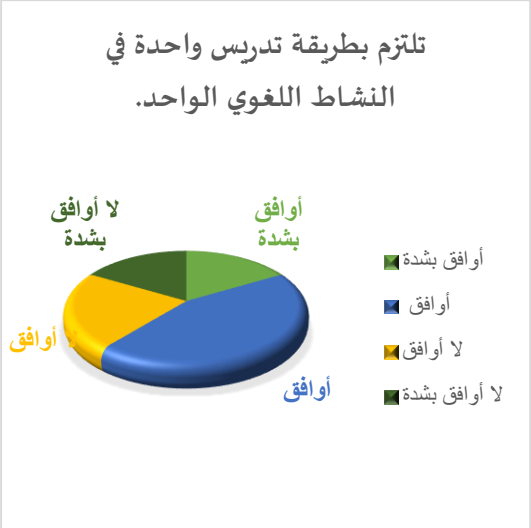
تحتوي الوحدة اللغوية في السنة الأولى ثانوي على أنشطة رئيسية وأخرى فرعية. تنطلق من النص الأدبي أو التواصلي وتصل إلى التعبير الكتابي والشفهي مرورا بأنشطة القواعد والبلاغة والعروض والنقد الأدبي. وتعدد الأنشطة وتنوّعها يجعل من المدرّس يختار من الطرائق ما يناسب هذه الأنشطة أو يناسب موضوع كل نشاط. بالنسبة للنصوص تقدّم وفق المقاربة النصية، أما أنشطة اللغة فتقدّم وفق الوضعية المشكلة، وأما نشاط التعبير فيقدّم وفق بيداغوجيا الإدماج. وقد وافق (18/15) على ضرورة التنويع في طرائق التدريس، ضمن الوحدة اللغوية الواحدة، أما الرافضون فهم (18/03) يرون ضرورة الالتزام بطريقة واحدة في كل أنشطة الوحدة، وهذا مناف للمقاربة بالكفاءات.



8. التصريح الثامن:

تلتزم بطريقة تدريس واحدة في النشاط اللغوي الواحد.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	03	08	04	03
النسبة المئوية	16.66	44.44	22.22	16.66

التعليق: اختلف المدرّسون بين رافض وقابل لهذا التصريح، حيث رفض ثلث المدرّسين الاكتفاء بطريقة واحدة في تدريس نشاط لغوي واحد، وهو التوجه السليم فيما تراه المقاربة بالكفاءات، فضمن تطبيق المقاربة النصية نستطيع اعتماد طرائق التدريس العامة: الطريقة الحوارية أو طريقة المحاضرة، كما يمكن اعتماد التعلم التعاوني أو الفردي أو التنافسي في الحصة الواحدة، وفي نشاط التعبير الكتابي نفس الشيء يمكن التنويع في الطرائق والاستراتيجيات. لذا أرى ضرورة تكوين المدرّسين في محور الطرائق والاستراتيجيات المناسبة لتدريس اللغة العربية بمهاراتها وأنشطتها.



9. التصريح التاسع:

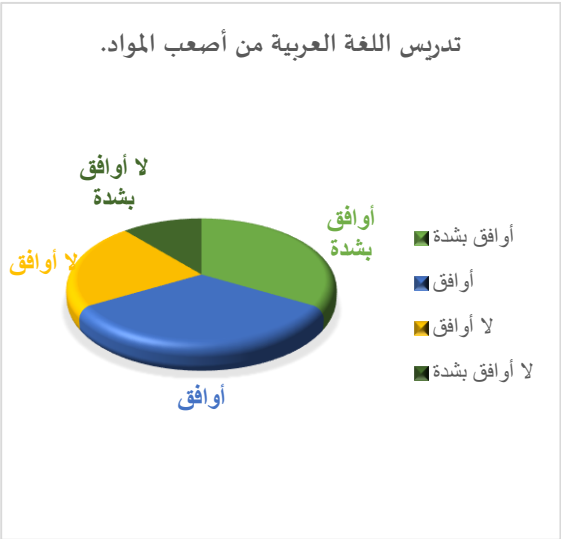
تختلف طرائق تدريس اللغة العربية عن المواد الأخرى.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	07	09	01	01
النسبة المئوية	38.88	50	05.55	05.55

التعليق: مادام المنهاج المدرسي مختلف باختلاف المادة المدرَّسة، فهذا يعني أن الطرائق التي توضع ضمن هذا المنهاج ستختلف، فالطرائق في مناهج تعليم اللغات، ومنها اللغة العربية، لها خصوصيتها، حيث تدرَّس اللغة العربية باللغة العربية، ومن الطرائق المعتمدة فيها التدريس السمعي البصري بدمج مستوياتها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والتداولية في حوار أو محادثة قصيرة أو طويلة ذات موضوعات مختلفة، أو التدريس وفق المدخال الوظفي أو التواصلي. وقد وافق (18/16) على اختلاف طرائق تدريس اللغة العربية عن طرائق تدريس مواد أخرى. مما يبيّن وعي المدرِّسين بتميُّز اللغة العربية عن المواد الأخرى التي يدرسها المتعلِّم في السنة الأولى ثانوي (الرياضيات، التاريخ والجغرافيا...)، وإن كانت تلتقي مع مادتي الفرنسية والإنجليزية (لأنهما لغتان).

10. التصريح العاشر:

تدريس اللغة العربية من أصعب المواد.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	06	06	04	02
النسبة المئوية	33.33	33.33	22.22	11.11

التعليق: يقيس هذا التصريح نظرة مدرِّس اللغة العربية لمادته. هل يجدها فعلا صعبة لدى المتعلِّمين، ولا يمكن تدريسها لهم إلا بصعوبة؟ خاصة وأن هذه النظرة من الغير، (مدرِّسو اللغات الأخرى والمواد العلمية والرياضيات...)، فضلا عن غير المدرِّسين. وقد وافق (18/12) على هذا التصريح. وقد تساءلت عن سبب هذه النظرة الخاطئة والسلبية عن اللغة العربية، فما وجدت إلا أحكاما مسبقة ذات صلة بالأيديولوجيا أو النظرة السلبية إلى العلوم الإنسانية والآداب. فالعربية مثلها مثل أي لغة أخرى يمكن أن تدرّس وتفهم وتطبّق، يتحدّث بها ويؤلّف بها. ولعل بعض المشكلات التي ذكرها بعض المدرِّسين تتعلّق بالازدواجية اللغوية، وهي مشكلة عالمية تعاني منها كل اللغات الحيّة، وهي ظاهرة صحية متى كانت العلاقة بين اللغة الفصيحة والدارجة قريبة.

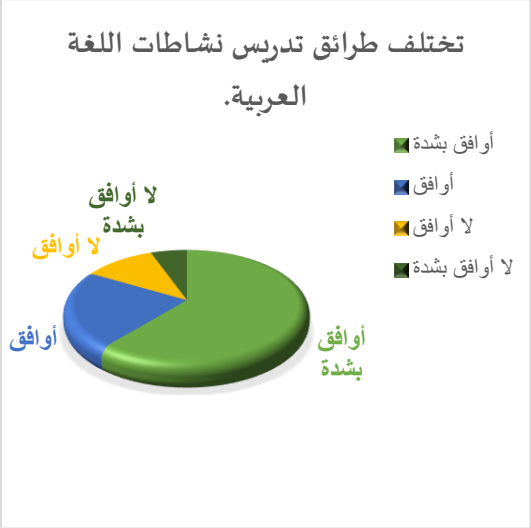


11. التصريح الحادي عشر:

تختلف طرائق تدريس نشاطات اللغة العربية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	11	04	02	01
النسبة المئوية	61.11	22.22	11.11	05.55

التعليق:

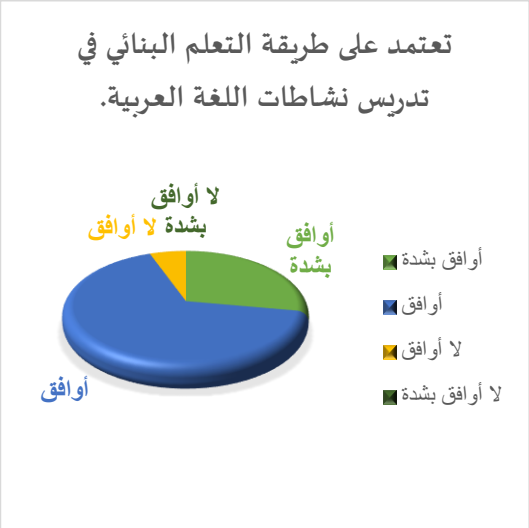
نلاحظ تناقضا في إجابات بعض المدرّسين على تصريح سابق وهذا التصريح. لا يمكن الاكتفاء بطريقة واحدة في تدريس نشاط لغوي واحد، وهو التوجه السليم فيما تراه المقاربة بالكفاءات، فضمن تطبيق المقاربة النصية نستطيع اعتماد طرائق التدريس العامة: الطريقة الحوارية أو طريقة المحاضرة، كما يمكن اعتماد التعلم التعاوني أو الفردي أو التنافسي في الحصة الواحدة، وفي نشاط التعبير الكتابي نفس الشيء يمكن التنويع في الطرائق والاستراتيجيات. لذا أرى ضرورة تكوين المدرّسين في محور الطرائق والاستراتيجيات المناسبة لتدريس اللغة العربية بمهاراتها وأنشطتها.



12. التصريح الثاني عشر

تعتمد على طريقة التعلم البنائي في تدريس نشاطات اللغة العربية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	05	12	01	00
النسبة المئوية	27.77	66.66	05.55	00

التعليق: ينسجم هذا التصريح مع التوجه العام للمدرسة الجزائرية، الذي يقوم على أسس النظرية البنائية الاجتماعية؛ أي إن المتعلِّم يقوم ببناء تعلُّماته بنفسه، بمعنى أن التعلُّمات هي بناء وليست تراكمات، وهذا ما أشار إليه بياجيه في نظريته. وقد جاءت إجابات المدرّسين منسجمة مع هذا التوجُّه بنسبة (94 بالمائة).



السؤال المفتوح: كيف تقيّم، من خلال تجربتك في التدريس، دور طرائق التدريس في نجاح العملية التعليمية التعلمية؟

أجمل القول حول دور طرائق التدريس في نجاح العلمية التعليمية حسب ما يراه المدرِّسون فيما يلي:

- من حيث وجودها، هي ضرورية، بل هي عضد العلمية التعليمية، لها دور فعال في نجاحها.
- من حيث اختيارها: الاختيار الناجح للطريقة هو أول لبنة في تحقيق الكفاءات.
- من حيث تنوّعها: كلما تنوّعت الطرائق لتدريس اللغة العربية، بمهاراتها وأنشطتها، كان الاستيعاب أكبر والاستجابة أفضل؛ فنشاط النصوص يختلف عن نشاط المطالعة، وكلاهما يختلف عن نشاطي القواعد والبلاغة، وكذا نشاط العروض، فمنها ما يعتمد على السند (النص) في الإجابة عن الأسئلة، ومنها ما يعتمد على المحصِّل القبلي (قواعد نحوية وصرفية).
- من حيث علاقتها بالمتعلِّم: لها دور في نجاح العملية التعليمية التعلمية؛ لأنها تساير قدرات المتعلمين واختلاف مستوياتهم العلمية.
- تختلف الطرائق باختلاف المواقف التعليمية التعلمية.

سادسا: تقييم تدريس اللغة العربية

1. **السؤال الأول:** ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصريحات الآتية بخصوص تدريس مهارات اللغة العربية؟

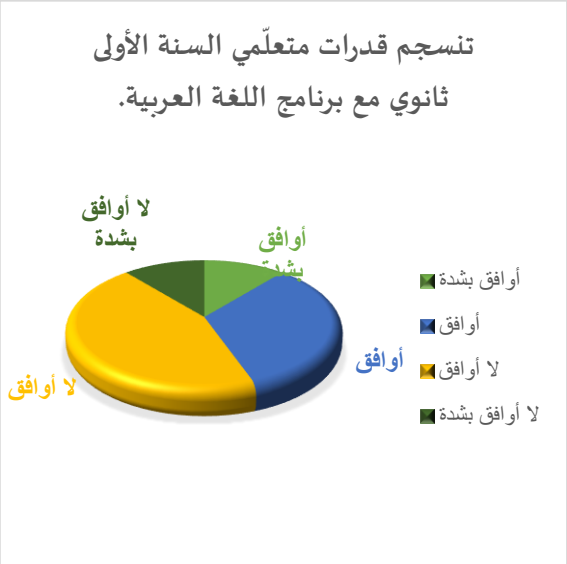
يتكوَّن هذا السؤال من تسعة (09) تصريحات أو مقولات، نقدِّم نتائج كل تصريح على حدة:

1. التصريح الأول:

تنسجم قدرات متعلّمي السنة الأولى ثانوي مع برنامج اللغة العربية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	02	06	08	02
النسبة المئوية	11.11	33.33	44.44	11.11

التعليق:

ذكرت، فيما سبق، أن المنهاج الدراسي للغة العربية مبني على النظرية البنائية الاجتماعية لبياجيه وفيجوتسكي. وهي الخلفية المعرفية للمقاربة بالكفاءات التي تبنّتها وزارة التربية الوطنية الجزائرية. وقد نصّ المنهاج على ضرورة التركيز على المتعلِّم وجعله محور العملية التعليمية، فهو الذي يبني تعلُّماته بنفسه، ولا يمكن له هذا إلا إذا كان البرنامج الدراسي ينسجم مع قدراته الذهنية ورغباته وميولاته النفسية. ولعل إجابات المدرّسين تبيّن حجم الفارق الكبير بين ما هو مبرمج للمتعلِّم وبين قدراته الذهنية، حيث قال (18/10) أن البرنامج لا ينسجم مع قدراته؛ لأن بناء المنهاج لم يراع المتعلِّم في كثير من جوانبه، وهذا يعني أن المتعلِّم، حسب مدرّسي السنة الأولى ثانوي، يجد صعوبة في التعامل مع النصوص الأدبية لهذه السنة، ويجد صعوبة في تحديد مظاهر الاتساق والانسجام، وفي فهم الظواهر النقدية.



2. التصريح الثاني:

تختلف طرائق تدريس اللغة العربية عن طرائق تدريس المواد الأخرى.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	05	10	02	01
النسبة المئوية	27.77	55.55	11.11	05.55

التعليق:

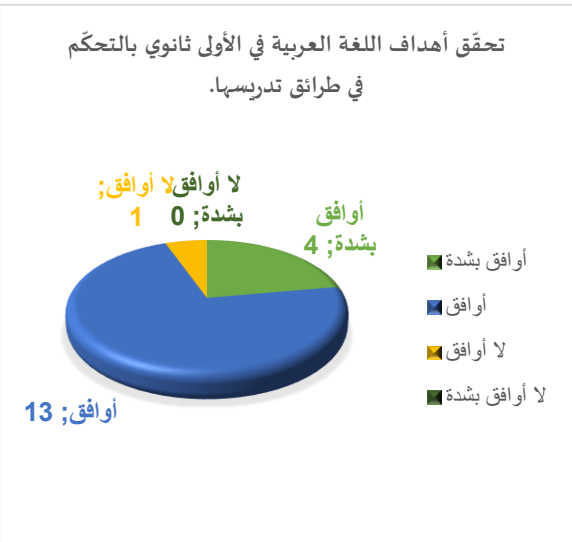
يختلف المنهاج المدرسي باختلاف المادة المدرَّسة، وهذا يعني أن الطرائق التي توضع ضمن هذا المنهاج ستختلف، فالطرائق في مناهج تعليم اللغات، ومنها اللغة العربية، لها خصوصيتها، حيث تدرَّس اللغة العربية باللغة العربية، ومن الطرائق المعتمدة فيها التدريس السمعي البصري بدمج مستوياتها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والتداولية في حوار أو محادثة قصيرة أو طويلة ذات موضوعات مختلفة. وقد وافق (18/15) على اختلاف طرائق تدريس اللغة العربية عن طرائق تدريس مواد أخرى. مما يبيّن وعي المدرِّسين بتميُّز اللغة العربية عن المواد الأخرى التي يدرسها المتعلِّم في السنة الأولى ثانوي (الرياضيات، التاريخ والجغرافيا...)، وإن كانت تلتقي مع مادتي الفرنسية والإنجليزية.

3. **التصريح الثالث:**

تحقّق أهداف اللغة العربية في الأولى ثانوي بالتحكّم في طرائق تدريسها.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	04	13	01	00
النسبة المئوية	22.22	72.22	05.55	00

التعليق:

هل ترتبط طرائق التدريس بالأهداف التعلمية والكفاءات المستهدفة؟ بمعنى آخر، هل تؤثِّر طرائق التدريس المختارة في تحقُّق الأهداف التعلمية والكفاءات المستهدفة؟ أم أن تأثيرها محدود؟ رأى أكثر من 94 بالمائة أن هناك علاقة تأثير مباشرة لطرائق التدريس على تحقيق الأهداف التعلمية والكفاءات المستهدفة، ثم إن درجة التحكّم فيها تمكِّن المدرِّس والمتعلِّم من الوصول إلى هذه الأهداف والكفاءات. والمقصود بطرائق التدريس المتحكّم فيها الطرائق العامة: الاستراتيجية البنائية والتعاونية، والطرائق الخاصة: المقاربة بالكفاءات، الوضعية المشكلة، وبيداغوجيا الإدماج.



4. التصريح الرابع:

تدرّس موارد اللغة العربية في الأولى ثانوي (نحو، صرف، بلاغة...) بطرائق تختلف عن طرائق تدريس نشاطي التعبير الشفهي والكتابي.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	08	10	00	00
النسبة المئوية	44.44	55.55	00	00

التعليق: اتفق المدرّسون على ضرورة تدريس النشاطات، التي تعتبر موارد ووسائل وأدوات في اللغة العربية (وهي وقواعد اللغة والبلاغة والعروض)، بطرائق تختلف عن تدريس أنشطة أخرى، تعد غايات وأهدافا لتدريس اللغة العربية ككل (وهما نشاطا التعبير الكتابي والشفهي)، وهو التوجه السليم فيما تراه المقاربة بالكفاءات، فتطبيق الوضعية المشكلة في نشاط قواعد النحو، يختلف عن تطبيقها في نشاط التعبير، كما يمكن الاستعانة باستراتيجية التعلم التعاوني أو الفردي أو التنافسي في الحصة الواحدة، في نشاط التعبير الكتابي. لذا أرى ضرورة تكوين المدرّسين من طرف مفتشي المادة، في محور الطرائق والاستراتيجيات المناسبة لتدريس اللغة العربية بمهاراتها وأنشطتها، أو يمكن إقامة شراكة مع الجامعات والمدارس العليا للأساتذة.

5. التصريح الخامس

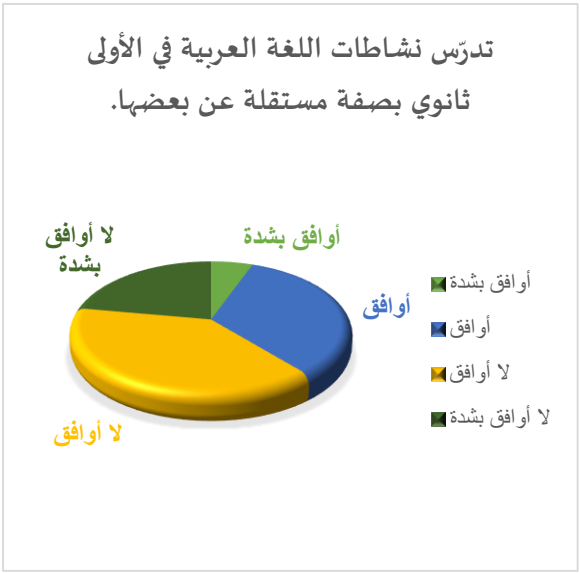
تدرس مهارات اللغة العربية (الاستماع، القراءة، المحادثة، الكتابة) في الأولى ثانوي من خلال النصوص الأدبية والتواصلية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	04	10	04	00
النسبة المئوية	22.22	55.55	22.22	00

التعليق: يقوم المدرِّس، في مرحلة التعليم الثانوي، باعتماد المقاربة النصية في تدريس مهارات اللغة العربية الأربع، حيث يتناول نصا أدبيا (الأسبوع الأول) أو نصا تواصليا (الأسبوع الثاني)، ثمَّ يُتبِعُه بالنشاطات الرافدة أو الموارد. ينطلق من النص نفسه؛ لأنه هو المحور الذي تدور في فلكه هذه النشاطات ويصل إلى نصوص أخرى من إنتاج المتعلِّمين في التعبير الشفهي والكتابي. وقد كانت الإجابات في أغلبها (18/14) تتبنّى هذه المقاربة التعليمية وتدرِّس وفقها، إلا أن (18/04) لا يقومون بالتدريس وفقها، رغم أن توصيات المنهاج واضحة، وأرى أن هذه الفئة تنتقد المقاربة البيداغوجية برمّتها؛ لأنها تراها فاشلة في تدريس اللغة العربية، ثم إن النصوص المختارة، لا تساعد على الاعتماد على المقاربة النصية؛ لأنها ليست ثريّة بما يكفي لاستثمارها في تدريس الأنشطة الأخرى، مثل الظواهر النحوية والبلاغية.

6. التصريح السادس:

تدرّس نشاطات اللغة العربية في الأولى ثانوي بصفة مستقلة عن بعضها.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	01	06	07	04
النسبة المئوية	05.55	33.33	38.88	22.22

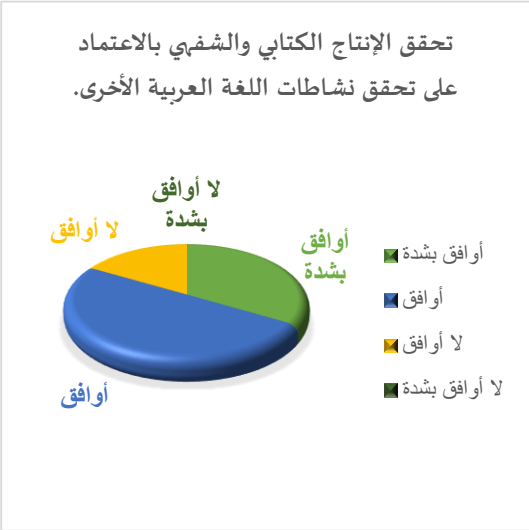
التعليق: يلتقي هذا التصريح مع التصريح السابق في سؤاله عن تطبيق المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية، وأظن أن هناك تناقضا في إجابات بعض المدرِّسين؛ لأن تدريس نشاطات اللغة العربية، بصفة مستقلة، لا ينسجم مع فلسفة المقاربة بالكفاءات، ومع تطبيقات المقاربة النصية التي تسعى إلى تقديم تعلُّمات شاملة وذات دلالة بالنسبة للمتعلِّم، وليست مجزأة ومستقلة عن بعضها. للأسف أن (18/07) من المدرِّسين يدرِّسون نشاطات اللغة العربية بكيفية مستقلة عن بعضها، وهذا يصعِّب من إدماجها في وضعيات إدماجية تعلُّمية وتقويمية، ومن ثم يصعب تحقيق الكفاءات المستهدفة والهدف الختامي الإدماجي. لذا أقترح أن تقدَّم ندوات وورشات لكيفية تدريس نشاطات اللغة العربية بكيفية شاملة،



وخاصة كيفيات استثمار المقاربة النصية في تدريس النشاطات الرافدة. وقد أشرت في التصريح السابق بأن بعض المدرِّسين ينتقدون النصوص المختارة، خاصة النصوص الأدبية باعتبارها فقيرة، ولا تسمح باستثمارها في تقديم نشاطات اللغة العربية.

7. التصريح السابع:

تحقق الإنتاج الكتابي والشفهي بالاعتماد على تحقق نشاطات اللغة العربية الأخرى.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	06	09	03	00
النسبة المئوية	33.33	50	16.66	00



التعليق: أما هذا التصريح، فيربط الصلة بين نوعين من نشاطات اللغة العربية؛ النشاطات الرافدة وهي أدوات ووسائل من أجل تحقيق نشاطات أخرى، والنشاطات المستهدفة، وهي الغاية الكبرى من تدريس اللغة العربية. وقد وافق (18/15) على الاعتماد على النشاطات الرافدة أو الموارد (قواعد اللغة والبلاغة وغيرها) من أجل تحقيق الإنتاجين الكتابي والشفهي، أما (18/03) فلا يعتمدون على النشاطات الرافدة، فكيف يتحقّق التعبير الشفهي والكتابي؟

8. التصريح الثامن:

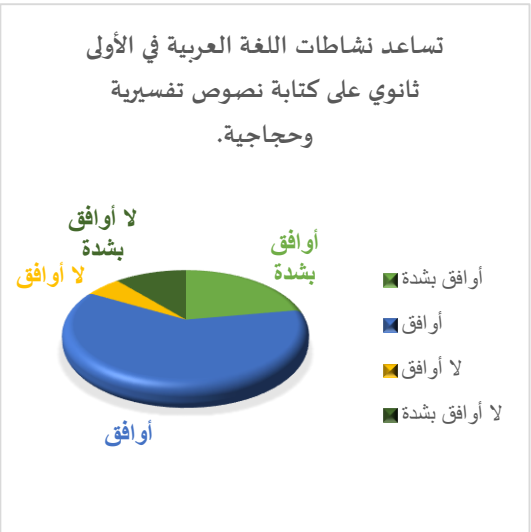
تحقق كفاءات السنة الأولى ثانوي في اللغة العربية يكون بالتحكّم في موارد اللغة العربية (النحو، الصرف، البلاغة...).	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	07	10	00	01
النسبة المئوية	38.88	55.55	00	05.55

التعليق: يقترب هذا التصريح من التصريح السابق في ارتباط تحقُّق الكفاءات المستهدفة بتحقُّق أهداف النشاطات الرافدة، ومثال ذلك الهدف الختامي الإدماجي للسنة الأولى ثانوي في مادة اللغة العربية: " في مقام تواصل دال، يكون المتعلِّم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوِّعة في أشكال متعدِّدة من التعبير". والمكتسبات القبلية التي يسخِّرها أو يجنِّدها هي (النحو والصرف والإملاء والبلاغة والعروض...). جاءت إجابات المدرِّسين (18/17) منسجمة مع التوجهات العامة للمنهاج.

9. التصريح التاسع:

تساعد نشاطات اللغة العربية في الأولى ثانوي على كتابة نصوص تفسيرية وحجاجية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	04	11	01	02
النسبة المئوية	22.22	61.11	05.55	11.11

التعليق: أما هذا التصريح، فيختبر مدى قدرة نشاطات اللغة العربية على تحقيق الكفاءتين المستهدفتين في السنة الأولى ثانوي وهما القدرة على إنتاج نصوص حجاجية وتفسيرية مشافهة وكتابة. وقد رأى (18/15) أن هذه النشاطات تمكِّن المتعلِّم فعلا من تحقيق هاتين الكفاءتين، ورأى (18/03) أنها لا تمكِّنه. وحقيقة الأمر أن النصوص الأدبية والتواصلية ونصوص المطالعة ودروس البلاغة وقواعد اللغة تساهم بدرجة كبيرة في تحقيق هاتين الكفاءتين، إذا أحسن المدرِّس استثمارها.



السؤال المفتوح: كيف تقيّم، من خلال تجربتك في التدريس، إكساب وتعليم المتعلمين مهارات اللغة العربية؟ أجمل القول في كيفية إكساب المتعلِّمين مهارات اللغة العربية، وفق آراء المدرِّسين، فيما يلي:

- الإلحاح على المطالعة الخارجية المستمرة والهادفة، والمشاركة في نشاطات إبداعية.
- ربط النشاطات اللغوية ببعضها، خاصة الموارد بالتعبير الكتابي والشفهي. ومشاركة المتعلم في الدرس، التعبير الشفهي وتوظيف كل ما درسه في حياته اليومية.

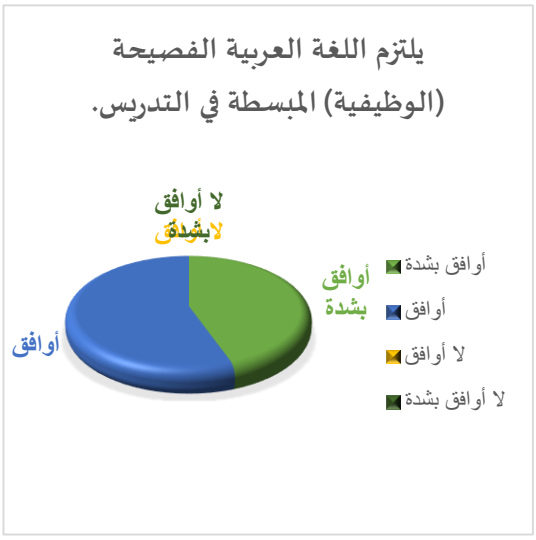
- التركيز على تعلُّم المهارات الأربع للغة العربية معا، دون فصل بينها، والاعتماد على التعلم الذاتي الفردي والتعلم التعاوني.
- التركيز على محاكاة المدرِّس، فلا يمكن أن تكتسب المهارات إلا إذا أخذها المتعلِّم عن أستاذه.

2. **السؤال الثاني:** ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصريحات الآتية بخصوص الكفاءة اللغوية لأستاذ اللغة العربية؟ يتكوَّن هذا السؤال من سبعة (07) تصريحات أو مقولات، نقدِّم نتائج كل تصريح على حدة:

1. التصريح الأول:

يلتزم اللغة العربية الفصيحة (الوظيفية) المبسطة في التدريس.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	08	10	00	00
النسبة المئوية	44.44	55.55	00	00

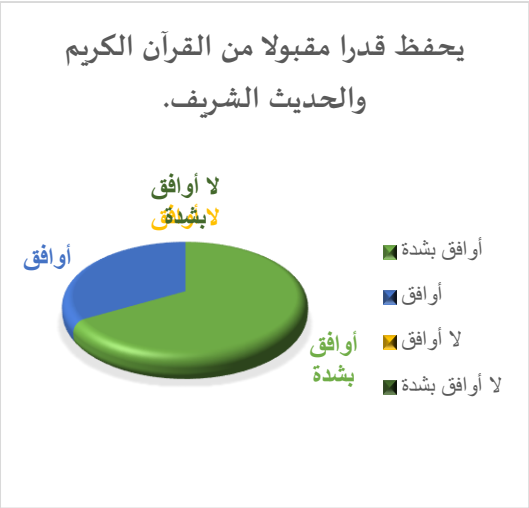
التعليق: ختمتُ الاستبانة بتحديد المهارات والقدرات التي ينبغي لمدرِّس اللغة العربية أن يحوزها، حتى يتمكّن من تحقيق الكفاءات المستهدفة لدى متعلِّميه. بداية بالالتزام بالحديث باللغة العربية الفصيحة في تدريسه، بما يتناسب مع مستوى المتعلِّمين، شريطة ألا يبسِّط إلى درجة تغيب فيها قيمة اللغة العربية الفنية والبلاغية. وجاءت إجابات المدرِّسين منسجمة مع التصريح؛ إذ يلتزم كل المدرِّسين باستخدام عربية فصيحة وظيفية. إلا أنه في بعض الأحيان، يخرج بعض المدرِّسين عن هذه اللغة، إما إلى لغة تفوق مستوى المتعلِّمين أو إلى استعمال الحديث اليومي. من وجهة نظري، أرفض استعمال الدارجة تماما في التدريس، أما استعمال لغة بليغة فلا بأس، إن كان الغرض منها محاكاة المتعلِّمين لمدرِّسهم، من أجل رفع مستواهم في فهم اللغة العربية والتحدّث بها والكتابة وفقها.



2. التصريح الثاني:

يحفظ قدرا مقبولا من القرآن الكريم والحديث الشريف.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
العدد	12	06	00	00
النسبة المئوية	66.66	33.33	00	00

التعليق: الشرط الأساسي أن يكون المدرِّس حافظا لـما تيسَّر من القرآن الكريم ومن الأحاديث النبوية الشريفة، ولم لا يكون حافظا لكتاب الله تعالـى، سـيكون قدوة لـمتعلِّميه. ولسنا بحاجة إلى تبيان قيمة القرآن الكريم والحديث النبوي فـي أخذ الفصاحة والأسلوب الجميل والقول البليغ. ولهذا السبب وافق كل المدرّسين على هذا التصريح.

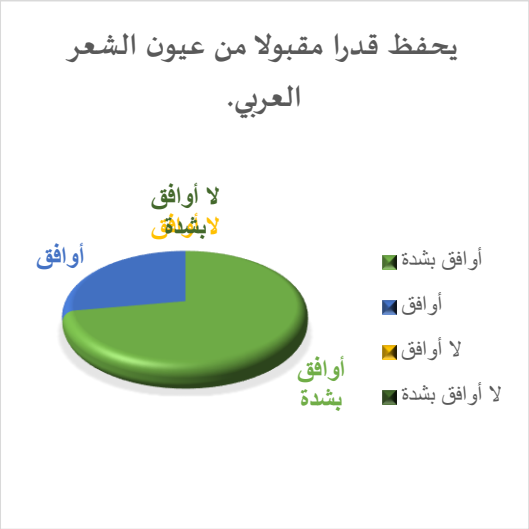


3. التصريح الثالث:

يحفظ قـدرا مقبولا من عيون الشـعر العربي.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	13	05	00	00
النسبة المئوية	72.22	27.72	00	00

التعليق:

على المدرِّس كذلك، أن يحفظ من عيون الشعر العربي؛ القصائد الجميلة فـي الحكمة والـمدح والرثاء والهجاء وغيـرها من الأغراض. يستثمرها المدرِّس فـي تنمية التذوُّق الأدبي لدى المتعلِّمين حتى يحبّوا اللغة العربية، ويقبلون على تعلُّمـها بشغف. وإذا كان المدرِّس لا يحفظ إلا القليل القليل من الشـعر كان تأثيره فـي المتعلِّمين ضعيفا، أحسّوا معه بالملل والرتابة.



ومن هنا، يعمد مدرسو اللغة العربية إلى تحفيظ متعلِّميهم قطعا نثرية أو قصائد شعرية؛ لأنه يساعد على توسيع نطاق المعرفة وإتقان اللغة وقواعدها وتراكيبها واستعمال الألفاظ في مواقعها المطلوبة.

4. التصريح الرابع:

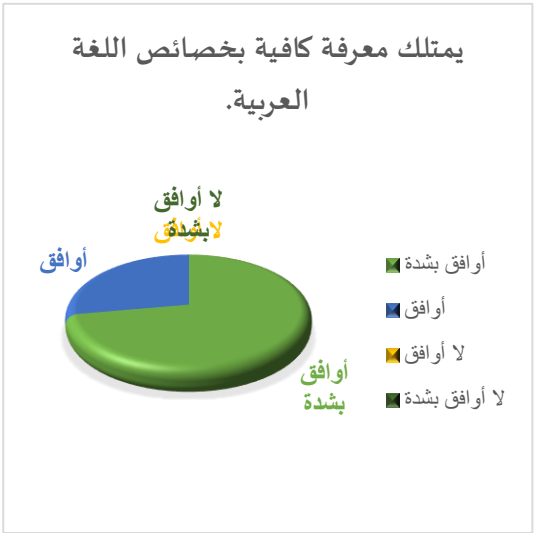
يحفظ قـدرا مقبولا من الحكم والأمثـال العربية والعالمية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	14	04	00	00
النسبة المئوية	77.77	22.22	00	00

التعليق: على المدرِّس كذلك، أن يكون حافظا للأمثال والحكم العربية والعالـمية، ويكون مستوعبا لمضمونها؛ باعتبارها جزءا من البرنامج الذي يدرِّسه.

5. التصريح الخامس

يمتلك معرفة كافية بخصـــائص اللغة العربية.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	13	05	00	00
النسبة المئوية	72.22	27.72	00	00

التعليق: يعد هذا الشرط ضروريا جدا لأي مدرِّس وإلا غابت عنه جمالية اللغة العربية. لا بد أن يكون عارفا بالظواهر اللغوية النحوية منـــها والصـــرفية والخط العربي والظواهر البلاغية: البيانية، البديعية التي تبرز جمال العربية؛ لأن هذه المعرفة تســاعد المدرِّس على ترغيب المتعلِّمين في لغتهم العربية وإلا أعرضـوا عنـــها وعزفوا عن دراستها.



6. التصريح السادس:

يمتلك معرفة كافية في قضـــايا الأدب العربي ونقده.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	14	04	00	00
النسبة المئوية	77.77	22.22	00	00

التعليق: تعدُّ القضـــايا النقدية من أهم الجوانب التي ينبغي للمدرِّس العلم بها، بل ومتابعة كل جديد فيـــها، خاصـة ما تعلَّق بالمدارس والتيارات النقدية الحديثة والمعاصـرة، فضـلا عن القديمة، وإلا تعذّر عليه تقديم الظواهر النقدية في دروس السنة الأولى ثانوي وفي السنوات الأخرى. وقد وجدت أن الأساتذة القدامى فـــي عمومهم غير مطّلعين على الجديد في النقد الأدبي، وبعض الأساتذة الجدد، غير متحكّمين في النقد الجديد.

7. التصريح السابع:

يمتلك قدرا مناسبا من الثقافة العامة.	الاختيارات			
	أوافق بشدة	أوافـــق	لا أوافـــق	لا أوافق بشدّة
العدد	15	03	00	00
النسبة المئوية	83.33	16.66	00	00

التعليق: يمتلك المدرِّس ثقافة خاصـــة بمادته اللغة العربية؛ يحفظ مادة اللغة من شـــعر ونثر، أمثال وحكم وغيرها. عارف بخصـــائصـــها اللغوية والبلاغية، ومحيط بقضايا الأدبية والنقدية. يحتاج كذلك إلـــى ثقافة عامة فـــي مختلف التخصـصـات، حتى يسـتطيع التعامل مع مختلف النصـــوص التي يدرِّســـها ذات الطابع العلمي أو الاجتماعي والســـياســـي، وغيـــرها من المجالات، وحتى لا يكون سجين تخصُّصه.

السـؤال المفتوح: كيف تقيّم، من خلال تجربتـك في التدريس، الكفاءات الواجب توافرها في الأســتاذ؟ أجمل القول في الكفاءات التي ينبغي للمدرِّس أن يحوزها، وفق ما صرّح به المدرِّسون، كما يلي:

- الاهتمام، والاطلاع على علم النفس والنظريات المعاصرة في التعلم.
- إذا تعوّد الأســتاذ على تلاوة القرآن أمام المتعلمين، ونظم الشــعر وذكر الأمثال والحكم من حين إلى آخر، سينهج المتعلم سبيله، ويستقيم لسانه بطريقة غير مباشرة، ويحبُّ اللغة العربية ويعشقها.
- كلما كان الأستاذ مالكا لقدرة عالية فـــي اللغة العربية، وملِّما بجوانبـــها، من نحو وصرف وبلاغة، اســـتطاع أن يقدِّم للمتعلم لغة عربية ســـليمة، بشـــرط تقديم هذه المادة، حســـب قدرات المتعلم بأبسط طرائق وأنجعها، فضلا عن ثقافته الواسعة.

ثانيا: الاستبانة الخاصة بالمتعلِّمين

اتّبعنا نفس الخطوات في إنجاز الدراسة الميدانية المتعلقة بتدريس اللغة العربية لمتعلِّمي السنة الأولى ثانوي بمدينة عين البيضاء. وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي:

1- تحديد مجتمع وعيّنة الدراسة

تتكوّن عينة الدراسة من المتعلِّمين في السنة الأولى من التعليم الثانوي للموسمين الدراسيين 2016/2015 و2017/2016، وقد بلغ عدد الأفواج في ست ثانويات بمدينة عين البيضاء 48 فوجا، منهم 36 فوجا في شعبة جذع مشترك آداب والباقي في الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا.

وقد اختار البحث عيّنة تم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة، وقد شملت عينة الدراسة ثلاث (03) ثانويات واستثنيت الثانويات الأخرى لأسباب إدارية تتعلق بصعوبة التواصل مع الإدارة، رغم إظهار الرخصة المقدَّمة من قسم اللغة والأدب العربي بجامعة باتنة 1.

أ – متغير الجنس:

شملت عينة الدراسة كما أسلفنا ثمانية وثمانين (88) متعلِّما منهم ثلاثين (30) متعلِّما ذكرا وثمانية وخمسين (58) متعلِّمة أنثى، والجدول الآتي يوضح عينة الدراسة للمتعلِّمين موزَّعة حسب الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	30	34.09
أنثى	58	65.91
المجموع	88	100

ب – متغير الشعبة أو الجذع المشترك:

يوضح الجدول الآتي الشعبة أو الجذع وأعدادها ونسبها للمتعلِّمين المستجوبين:

الشعبة أو الجذع	العدد	النسبة المئوية
الجذع المشترك آداب	14	16.47
الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا	71	83.53
المجموع	85	100

ملاحظة: لم يذكر ثلاث (03) متعلِّمين شعبتهم.

2- الاستبانات المقدَّمة

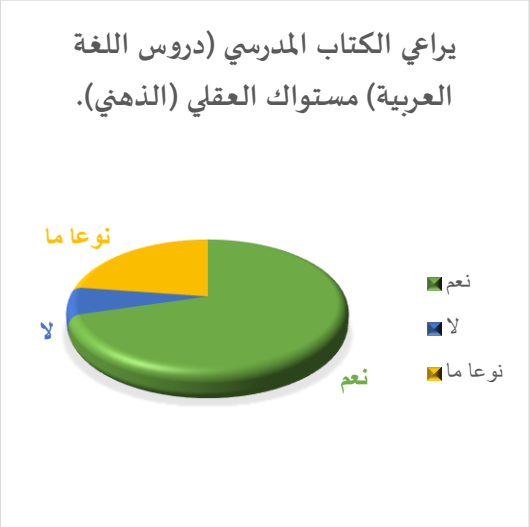
السؤال الموجَّه إلى متعلِّمي السنة الأولى ثانوي: ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصريحات الآتية:

يتكوَّن هذا السؤال من عشرين (20) تصريحا أو مقولة، نقدِّم نتائج كل تصريح على حدة:

1. التصريح الأول:

يراعي الكتاب المدرسي (دروس اللغة العربية) مستواك العقلي (الذهني).	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	62	06	20
النسبة المئوية	70.45	06.81	22.72

التعليق: ترى نسبة معتبرة من المتعلِّمين أن الكتاب المدرسي يتماشى وقدراتهم الذهنية أو مستواهم العقلي (أكثر من 92 بالمائة)، وترى النسبة الباقية أن دروس اللغة العربية لا تراعي مستواهم. وبالنظر إلى وجهة نظر المدرّسين فيما تعلَّق بدروس اللغة العربية ومدى تجاوب المتعلِّمين معها، يجعل من النسبة الأولى تبدو غير حقيقية ولا واقعية، فأين الخلل؟



أرى أن تصريح المتعلِّمين غير دقيق، وإنما هو تصريح عام بالكتاب المدرسي في اللغة العربية، ولو دقّقنا النظر في كل نشاط، وخاصة في النصوص الأدبية، لوجدنا أن نسبة مقبولة منهم، تشتكي من صعوبة نصوص الشعر على وجه الخصوص، وهي غالبة في الكتاب المدرسي، فضلا عن دروس البلاغة وقواعد اللغة، ولا ننسى دروس النقد الأدبي بالنسبة للجذع المشترك آداب. أما نشاط التعبير بشكليه الشفهي والمكتوب، فالأمر يكاد يكون مؤسفا، لما آلت إليه حال اللغة العربية.

2. التصريح الثاني:

تتناسب نصوص الكتاب المدرسي (للغة العربية) مع رغباتك وميولك.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	40	21	27
النسبة المئوية	45.45	23.86	30.68

التعليق: تناولتُ في عنصر الكتاب المدرسي ضرورة أخذ رغبات المتعلِّم وميوله بعين الاعتبار في بناء الكتاب المدرسي ومضامينه، ولكن الواقع التعليمي يسير بعكس هذه الرغبة؛ إذ أرى أنَّ صناعته في المنظومة الحالية لا يراعي التوجُّهات العامة للمجتمع، وقد رأى (45.45 بالمائة) أن الكتاب المدرسي يتناسب مع رغباتهم وميولهم، وهي نسبة قليل مقارنة، مع ما يجب أن يكون.

3. التصريح الثالث:

تعتمد على الكتاب المدرسي في تعلّم دروس اللغة العربية.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	34	29	25
النسبة المئوية	38.63	32.95	28.40

التعليق:

يعدُّ الكتاب المدرسي الوثيقة الأساسية لدى المتعلِّم، فقد بُنيت معلوماته ومضامينه بما يتوافق مع قدرات المتعلِّم ومستواه وسنّه، وبما يسهِّل له عملية التعلُّم المباشرة منه. وقد جاءت إجابات المتعلِّمين متوقّعة في جزء كبير منها؛ إذ يهمل ثلث المتعلِّمين (32.95 بالمائة) الكتاب المدرسي، بل ربما النسبة تصل على النصف، لأن نسبة من المتعلِّمين لا تعتمد عليه إلا في بعض الأحيان، وهو التوجُّه الحالي لنسبة معتبرة من المتعلِّمين نحو الكتب شبه المدرسية، ونحو الدروس الخصوصية التي تضمن لهم التلقي المباشر والسهل لدروس اللغة العربية دون بذل مجهود أكبر، ونسبة أخرى تعتمد على الدروس المرئية عبر الشابكة. صحيح أن الكتاب المدرسي لا يقدِّم كل المعرفة، في أي اختصاص، ولكن الاعتماد عليه في رأيي أساسي وضروري، خاصة إذا كان مبنيا بكيفية جيدة ومصنوعا بشكل أجمل وأليق، ومحتويا على المعارف بطريقة تناسب الجوانب النفسية والانفعالية والذهنية للمتعلِّمين، ولكن شكل الكتاب المدرسي للسنة الأولى ثانوي وبعض مضامينه، يجعل من المتعلِّمين والمدرِّسين ينفرون منه أو لا يستعملونه إلا قليلا. لذا أقترح أن يحسَّن شكل الكتاب المدرسي، وتحذف منه بعض

المضامين، خاصة النصوص التي لا علاقة لها باهتمامات المتعلِّمين، مثل الصراعات السياسية بين بني أمية والهاشميين وغيرهم، فلا أرى أيَّة فائدة ترجى منه في هذه المرحلة الخطيرة من حياة المتعلِّمين.

4. التصريح الرابع:

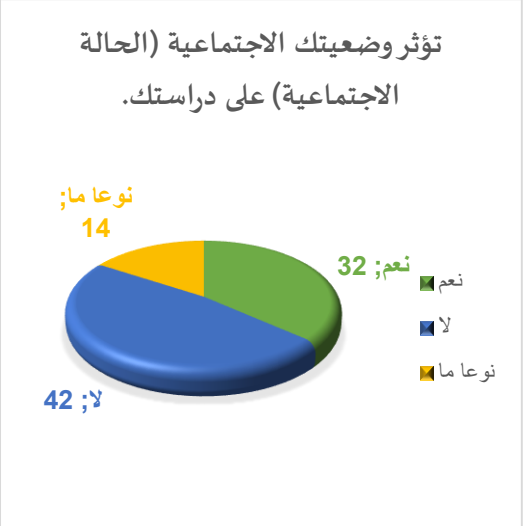
تمارين الكتاب المدرسي كافية في فهمك لدروس اللغة العربية.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	35	35	18
النسبة المئوية	39.77	39.77	20.45

التعليق: لهذا التصريح علاقة بالتصريح السابق، خاصة فيما تعلَّق ببناء تمارين الكتاب المدرسي، وعلاقتها بالمقاربة المعتمدة في منهاج اللغة العربية، والاهتمام بالجانب الوظيفي للغة، بما يضمن للمتعلِّمين حسن التوظيف، وفعالية الاستثمار في المواقف المدرسية والحياتية المختلفة؛ لأن اللغة تكتسب بالممارسة، لهذا قدّم الكتاب المدرسي الجانب التطبيقي، في شكل أراه مقبولا، لأنه يركّز في جزء من تطبيقاته (على الدروس والنصوص) على المعارف الفعلية وعلى إحكام إدماج التعلمات. تجاوب حوالي (60 بالمائة) مع تمارين الكتاب المدرسي، وهي نسبة قليلة مقارنة مع ما ينبغي أن يكون عليه الكتاب المدرسي، وقد اشتكى بعض المدرّسين من قلّة الأمثلة في دروس قواعد اللغة والبلاغة، وقلّة التطبيقات حولها، وعدم كفايتها بالنسبة للمتعلِّمين.

5. التصريح الخامس

تؤثر وضعيتك الاجتماعية (الحالة الاجتماعية) على دراستك.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	32	42	14
النسبة المئوية	36.36	47.72	15.90

التعليق: أما هذا التصـــريح فيختبر مدى تأثيـــــر الحالة الاجتماعية للمتعلِّم (المعيشة، السكن، علاقة الوالدين، وغيرها من العناصـــر الاجتماعية) على دراســـته، وقد جاءت النسبة متساوية تقريبا (50/50) بيـــن من يرى أنّ الحالة الاجتماعية لا تؤثر على دراســـته، ومن يرى أنـــــها تؤثِّر فعلا. وقد تركت التصـريح مفتوحا؛ لأن التأثيـــر قد يكون إيجابيا وقد يكون ســـلبيا. فالحالة الاجتماعية قد تكون عاملا إيجابيا وإن كانت فـــــي ظاهرها ســـلبية، والعكس صحيح، فقد تكون عامل تحفيز أو عامل تثبيط.



6. التصريح السادس:

تؤثر علاقتك داخل المؤسسة (الإدارة، الأساتذة) على دراستك.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	36	45	07
النسبة المئوية	40.90	51.13	07.95

التعليق: يختبر هذا التصريح مدى تأثير علاقة المتعلِّم (مع المدرِّسين، الإدارة وغيرها من عناصر الوسط المدرســـي) على دراســـته، وقد جاءت النســـبة متســـاوية تقريبا (50/50) بين من يرى أن علاقته داخل الثانوية لا تؤثر على دراســـته، ومن يرى أنها تؤثِّر فعلا. وقد تركت هذا التصـــريح مفتوحا؛ لأن التأثير قد يكون إيجابيا وقد يكون ســـلبيا. فالعلاقة داخل الوســـط المدرســـي قد تكون عاملا إيجابيا وإن كانت في ظاهرها ســـلبية، والعكس صـحيح، وقد وقفت على تأثيـــــرات العلاقة المتشـــنِّجة بين المدرِّس وبعض المتعلِّمين على أدائـهم، في صورتين بارزتين: الانكفاء على الذات، والردّ بعنف لفظي. والأمر نفسه بالنسبة للعلاقة الجيِّدة، أين رأيت تفـاعلا إيجـابيـا من طرف المتعلِّمين المقرَّبين من المدرِّس.

7. التصريح السابع:

تؤثّر علاقتك مع المتعلّمين على دراستك.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	31	50	07
النسبة المئوية	35.22	56.81	07.95

التعليق: يختبـــر هذا التصـريح مدى تأثيـــر علاقة المتعلِّم بزملائه داخل الثانوية (ذكورا وإناثا) على دراسته، وقد جاءت النسبة (حوالي 44 بالمائة) مع تأثير العلاقة مع الزملاء والأقران على الدراسة بشكل مباشـر، والنسـبة الباقية (حوالي 56 بالمائة) ترى ألا تأثيرا إطلاقا على الدراسـة. وقد تركت التصـريح مفتوحا؛ لأن التأثير قد يكون إيجابيا وقد يكون سـلبيا. فالحالة الاجتماعية قد تكون عاملا إيجابيا وإن كانت فـي ظاهرها سلبية، والعكس صحيح. وقد وقفت على حالات كثيـرة يتأثّر فيها المتعلِّمون ببعضهم ذكورا وإناثا، سـواء بمحاولة الاقتراب أو الابتعاد من الجنس الآخر، تأثير المتعلِّمين في صـور: تأثير المجتـهدين فـي المجتـهدين، من كلا الجنسين، وخاصة تأثير الإناث في الـذكور أو العكس. تـأثير المجتهـدين في زملائهم الأقـل اجتهادا، والعكس صـحيح. تأثيـر المتعلِّمين أصـحاب الشـخصـية القويَّة، أو الشـخصـية اللامبالية، أو الشخصية الفكاهية، وغيرها من أنماط الشخصية.

8. التصريح الثامن:

تركّز في دراستك على بناء علاقة جيّدة مع زملائك.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	62	12	14
النسبة المئوية	70.45	13.63	15.90

التعليق: يندرج هذا التصـريح ضـمن مجموعة التصـريحات التي تسـعى إلـى اختبار الجانب العلائقي للمتعلِّم، من حيث وجود العلاقة بين المتعلِّم مع أقرانه (ذكورا وإناثا)، ومن حيث قياس مسـتوى هذه العلاقة، فقد اختبرت بعض التصـريحات الموجهة للمتعلِّم مدى تأثيـر علاقته مع المحيطيـن الداخلي والخارجي على دراسته، والآن نختبـر مدى سعيه لبناء علاقة جيّدة مع زملائه، وقد كانت النسبة الغالبة (حوالي 71 بالمائة) تميل إلى بناء هذه العلاقة وتحسينها وتجويدها. إلا أن نسبة معتبرة (29 بالمائة) لا ترى أهمية بناء علاقة جيّدة (14 بالمائة) أو أنها لا تركّز كثيرا (حوالي 16 بالمائة)، بل تركّز على أشـياء أخرى. أي أنَّ ثلث المتعلِّمين لا يركّزون على بناء علاقة جيّدة مع زملائهم، وهـي فئة، من بعض الإناث، لا ترى ضـرورة لوجود علاقة مع زملائهم الـذكور، وكـذلك بعض الـذكور مع الإناث. ينبغي الإشارة إلى أن العلاقة بين الإناث والذكور أقل اجتماعية. وهناك فئة ثالثة غائبة اجتماعيا عن

الثانوية، وهي فئة المتعلِّمين المنبوذين لسبب من الأسباب: الرسوب المدرسي، المستوى الاجتماعي، الجانب الجسماني، السلوك العداوني اتجاه الأقران، وأسباب أخرى، وهناك فئة رابعة وهي فئة المتفوقين (بعضهم) التي لا ترى أهمية للعلاقة الاجتماعية داخل الثانوية فتنشغل بالدراسة.

9. التصريح التاسع:

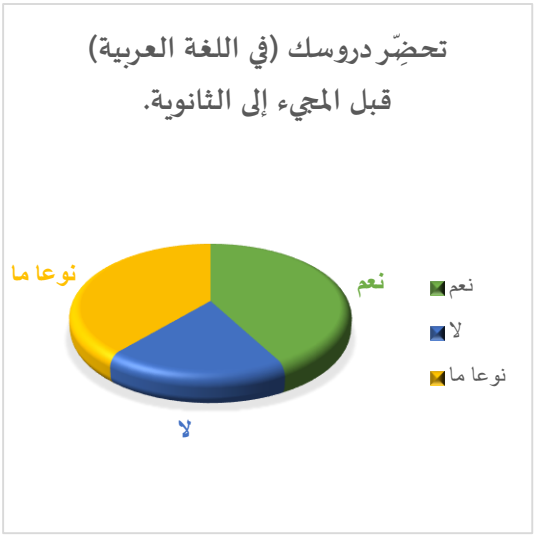
تركّز في دراستك على بناء علاقة جيّدة مع أستاذ اللغة العربية.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	76	06	06
النسبة المئوية	86.66	06.81	06.81

التعليق: يختبر هذا التصريح العلاقة بين المتعلِّم والمدرِّس، وقد كانت النسبة الغالبة (93 بالمائة) مع بناء هذه العلاقة الجيدة، وهي نسبة طبيعية؛ لأن أساتذة اللغة العربية يتواصلون مع متعلِّميهم بشكل جيد من خلال الدروس، وخاصة نصوص القراءة، مع أن المتعلِّمين يسعون إلى ترك أثر إيجابي لدى مدرِّسيهم لأسباب عديدة منها: حبّ التقرُّب من المدرِّس خاصة المتفوِّقون والإناث؛ لأنهن أكثر اجتماعية من الذكور. حبُّ نيل الحظوة لدى المدرِّس من أجل الحصول على نقاط جيّدة في الاختبارات المكتوبة أو التقويم المستمر، وهناك من يبني هذه العلاقة حتى يسلم من معاملة سيئة من مدرِّسه. والفئة الباقية (حوالي 7 بالمائة) لا ترى ضرورة لذلك، إما بسبب اكتفاء البعض بالدراسة مهما كانت العلاقة مع المدرِّس أو بسبب عدم القدرة على بناء هذه العلاقة لضعف في القدرة التواصلية أو عدم وجود الرغبة بسبب اعتبارات اجتماعية.

10. التصريح العاشر:

تحضِّر دروسك (في اللغة العربية) قبل المجيء إلى الثانوية.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	37	17	34
النسبة المئوية	42.04	19.31	38.63

التعليق: هذا التصريح، وغيره من التصريحات، التي وجِّهت إلى المتعلِّمين، يهدف إلى اختبار الجانب التعلُّمي لدى المتعلِّمين، ما تعلَّق بالتحضير، وفهم الدروس وإنجاز الواجبات الصفية وغير الصفية. وقد وجدت أن نسبة معتبرة (50 بالمائة) أو أكثر لا تحضِّر أو أن تحضيرها قليل، ولا شكّ أن هذا يؤثِّر على سير الدرس، خاصة ما تعلَّق بالنصوص الأدبية والظواهر اللغوية والبلاغية، مما يزيد العبء على المدرِّس، ويقلِّل من نجاح المقاربات التعلُّمية؛ أي تلك التي تجعل من المتعلِّم محور العملية التعليمية التعلُّمية.



11. التصريح الحادي عشر:

تسأل أستاذ اللغة العربية للتأكّد من فهمك للدرس.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	59	13	16
النسبة المئوية	67.04	14.77	18.18

التعليق: يرى حوالي (67 بالمائة) من المتعلِّمين ضرورة سؤال المدرّس عن القضايا الغامضة أو الجزئيات غير المفهومة، وهي نسبة أقل من المطلوب؛ لأن فئة تتجاوز الثلث لا تسأل ولا تريد أن تسأل. وقد تساءلت عن الأسباب مع مجموعة من المتعلّمين، منهم من رأى ألا أهمية للسؤال إذا كانت الإجابة لا تزيد ولا تنقص، ومنهم من تحرّج من السؤال بسبب فساد علاقته مع مدرّسه، ومنهم من كان مكتفيا بنفسه.

12. التصريح الثاني عشر

تكتفي بالمعلومات التي يقدِّمها لك أستاذ اللغة العربية في الحصة.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	49	27	12
النسبة المئوية	55.68	30.68	13.63

التعليق: ترى نسبة (حوالي 70 بالمائة) أن معلومات المدرِّس كافية ولا داعي للبحث فـي مراجع خارجية، وترى النسـبة الباقية (30 بالمائة) أن ما يقدِّمه المدرِّس ليس كافيا، يحتاج إلـى تدعيم بمراجع أو بدروس خصوصية أو ما شابه ذلك، وهناك من لا يجد فرصة للاستفادة من مدرِّسه بسبب اكتظاظ الأقسام، وبسبب الجلسة التقليدية داخل حجرة الدرس، فلا ينال حظّه من التعلُّم. وتحليلنا لنسبة (70 بالمائة) التي تكتفي بدرس المدرِّس تعود إلى انتماء أغلبية المتعلِّمين، الذين تم سؤالهم، إلـى الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا، ومادة اللغة العربية ليست أساسية.

13. التصريح الثالث عشر:

تراجع درسك (في اللغة العربية) في المنزل.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	47	13	28
النسبة المئوية	53.40	14.77	31.81

التعليق: يختبر هذا التصريح التقييم الذاتي للمتعلّم، وهو تقييم بَعدي أو لاحق على عملية التعلُّم داخل حجرة الدرس، وهو امتداد للتعلُّم الذاتي. رأت نسبة تقارب الخمسين بالمائة (50 بالمائة) ألا ضرورة للمراجعة أو أنها ليست ضرورية دائما، مع أنها تفتح للمتعلّم باب السؤال عن النقائص التي يعاني منها حتى يتداركها بنفسه أو بسؤال مدرّسه.

14. التصريح الرابع عشر:

تشارك في دروس اللغة العربية.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	52	14	22
النسبة المئوية	59.09	15.90	25

التعليق: أما المشاركة فأبعادها كثيرة، منها ما تعلّق بالجانب المعرفي، ومنها ما تعلّق بالجانب الاجتماعي، ومنها ما تعلّق بالجانب النفسي للمتعلّم. وأظن أن المتعلّمين المشاركين أفضل حالا من الآخرين؛ لأن مشاركتهم تجعلهم أكثر فهما، لأنهم يجيبون عن أسئلة المدرّس فيصيبون ويخطئون، وكلما أخطأوا صُحِّح لهم، فيتعلَّمون من أخطائهم، خاصة إذا اعتمد المدرِّس على بيداغوجيا الخطأ. ثم إنهم يسألون فيتعلّمون منها حسن السؤال واستيعاب الجواب. يقتربون من مدرّسهم ويبنون شخصيتهم وثقتهم بأنفسهم، خاصة إذا وجدوا التشجيع من مدرّسيهم.

15. التصريح الخامس عشر:

تنجز الأعمال المنزلية (في اللغة العربية) باستمرار.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	41	21	26
النسبة المئوية	46.59	23.86	29.54

التعليق: يختبر هذا التصريح كذلك التقييم الذاتي للمتعلّم، وهو تقييم بعدي أو لاحق، رأت نسبة تتجاوز الخمسين بالمائة ألا ضرورة لإنجاز الأعمال المنزلية أو أنها ليست ضرورية دائما، مع أنها تفتح للمتعلّم باب السؤال عن النقائص التي يعاني منها حتى يتداركها بنفسه أو بسؤال مدرّسه.

16. التصريح السادس عشر:

تعبِّر شفويا وكتابيا في اللغة العربية بطلاقة.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	44	14	30
النسبة المئوية	50	15.90	34.09

التعليق: يسعى هذا التصريح، وتصريحات أخرى، إلى معرفة مدى تحقّق الأهداف التعلّمية والهدف الختامي الإدماجي للسنة الأولى ثانوي. التعبير بطلاقة والكتابة بسلاسة وبأسلوب راق يعني أن المتعلّم أصبح كفءا. وقد كانت النسبة (50 بالمائة)، إذا نظرنا إلى واقع التعليم، مقبولة جدا. وإذا نظرنا إلى ما تأمل فيه الوصاية، فهي نسبة ضعيفة، وتحتاج إلى المراجعة والبحث عن أسباب هذا القصور، خاصة إذا علمنا أن حصة التعبير الشفهي المبرمجة في السنة الأولى ثانوي تكاد تغيب، ولا تقدّم إلا قليلا، بغض النظر عن موضوعاتها وأنماطها، فكيف بالمتعلّم لا يتحدّث إلا قليلا أن يكتب بأسلوب راق ورفيع؟ لأن مادة التعبير الكتابي هي ما يقدّم في التعبير الشفهي.

17. التصريح السابع عشر:

تستوعب ما يقدّمه لك أستاذ اللغة العربية.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	70	02	16
النسبة المئوية	79.54	02.27	18.18

التعليق: رأت نسبة (80 بالمائة) أنها تستوعب ما يقدّمه لها المدرّس، وهي نسبة طبيعية إلا سلّمنا بصحة التصريحات، وتبقى فئة 20 بالمائة تحتاج إلى المتابعة من قبل المدرّس عن طريق الواجبات الصفية وغير الصفية التي تقدّم لهم. ولكن عائق الاكتظاظ يصعّب من مهمة المدرّس ويجعل من نسبة المستوعبين تَقلّ.

18. التصريح الثامن عشر:

توظِّف ما تعلّمته (في اللغة العربية) في مواقف مدرسية وحياتية مختلفة.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	53	06	29
النسبة المئوية	60.22	06.81	32.95

التعليق: يقيس هذا التصريح مخرجات العملية التعليمية، ومخرجات السنة الأولى ثانوي في اللغة العربية، حيث تسعى المقاربة بالكفاءات إلى حسن توظيف المتعلِّم لتعلُّماته في حياته، ولذلك كانت الوضعيات، التي تبرمج له، ذات دلالة بالنسبة إليه. وقد رأى أكثر من 60 بالمائة من المتعلّمين أنَّهم يوظّفون ما تعلّموه في اللغة العربية، في حياتهم اليومية. وأظن أنَّ النسبة مقبولة، إذا ما قارنّاها بواقع التعليم في ثانويات المدينة، حيث الاكتظاظ في أفواج السنة الأولى ثانوي، ومشاكل أخرى اجتماعية وعلائقية داخل المؤسسة وخارجها.

19. التصريح التاسع عشر:

تستطيع التواصل مع أستاذ اللغة العربية.	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	73	05	10
النسبة المئوية	82.95	05.68	11.36

التعليق: تعدّ الكفاءة التواصلية من أهم الكفاءات التي تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تحقيقها. وقد سعيت من خلال هذا التصريح أن أقيس مدى تحقُّق هذه الكفاءة؛ لأن تعليم اللغة العربية ينبغي أن يتمحور حول وظائفها، وتحقُّق الكفاءة التواصلية، باعتبارها عملية فردية واجتماعية في نفس الوقت، الجانب الفردي يظهر مدى تمكُّنه من مواجهة المواقف بتوظيف ما تعلَّمه في اللغة، والجانب الاجتماعي يظهر قدرة هذا الفرد على التكيُّف مع سياق التواصل. وقد رأى أغلب المتعلِّمين (أكثر من 83 بالمائة) أن يستطيعون التواصل مع مدرِّس اللغة العربية، وهي نسبة مقبولة جدا. ينبغي على مدرِّس اللغة العربية أن يسعى إلى تحقيق التواصل مع أكبر عدد ممكن من المتعلِّمين.

20. التصريح العشرون:

تساعد زملاءك في فهم أنشطة اللغة العربية (النصوص الأدبية، النحو، البلاغة...).	الاختيارات		
	نعم	لا	نوعا ما
العدد	30	23	35
النسبة المئوية	34.09	26.13	39.77

التعليق: آخر تصريح ختمت به الاستبانة كان له علاقة بالاستراتيجية التي ينبغي أن تعتمد في المنظومة التربوية الجزائرية، وهي استراتيجية التعلم التعاوني، حيث يقاس نجاح المتعلِّمين بمدى تعاونهم مع بعضهم، وليس وفق استراتيجية التعلم التنافسي، وحدها، والتي تزرع الأنانية في نفوس المتعلِّمين، إذا ما غابت هذه الاستراتيجية. وأرى أن إجابات المتعلِّمين تعكس بعمق مدى الخلل الذي تعاني منه منظومتنا التربوية في هذا المستوى. وقد أشرت في فصل من فصول البحث إلى ضرورة توظيف استراتيجية التعلم التعاوني في المنهاج، بشكل واضح وبخطط دقيقة حتى لا نترك أي شيء للصدفة. صحيح أن المشاريع الكتابية تنجز في شكل أفواج، أو ما يعرف بـ " **بيداغوجيا المشروع** "، لذا أرى أنها تحتاج إلى توضيح أكبر. كما أرى أن تعمّم **استراتيجية التعلم التعاوني** لتشمل كلّ نشاطات اللغة العربية، على أن تسير جنبا إلى جنب مع استراتيجيتين أخريين، هما **استراتيجية التعلم الفردي واستراتيجية التعلم التنافسي**.

خاتمة

أصل، بعد هاتيك الرحلة الشائقة الشاقة داخل فضاء العملية التعليمية التعلمية، إلى آخر محطة فيها، لأختمها بما توصّلت إليه من نتائج ميدانية عملية. فقد بذلت جهدي في متابعة بناء الخطاب التعليمي في مرحلة التعليم الثانوي، في سنته الأولى، من طرف مدرِّسي هذا المستوى في تعاملهم مع متعلِّميهم، وفي استقرائهم للوثائق البيداغوجية، وفي مواجهتهم لبيئة مدرسية وخارجية كثيرة المصاعب والإكراهات.

انطلقت من حيث يجب، بتعريف الاستراتيجية والخطاب، والخطاب التعليمي، ثم التعريف بأهم القواعد التي يبنى عليها هذا الخطاب، وبعدها بحثت في روافده ومداخل تدريس اللغة العربية لآتي إلى تعيين الاستراتيجيات التي يعتمدها المدرِّسون، أو يجب أن يعتمدوها في ممارسة العملية التعليمية، وهي استراتيجيات خِطابية ومنهاجية، عامة وخاصة. وأختم البحث بدراسة ميدانية وقفت فيها على دروس حقيقية وحصص تطبيقية لبعض المدرِّسين، وأجريت استبانات للمدرِّسين والمتعلِّمين قصد الوقوف على واقع هذا الخطاب. وخرج البحث بمجموعة متنوعة من النتائج:

أولا: روافد الخطاب التعليمي

1- **بالنسبة للمنهج الدراسي**، الفئة الغالبة من المدرِّسين لم تستفد من المنهاج الدراسي؛ لأنها لم تطّلع عليه أو لا تراه ضروريا أو لها موقف فكري أو ايديولوجي. والفئة التي أطّلعت عليه لم تستفد منه إلا في خطوطه العريضة أو بعض جزئياته ولا تعرف قيمته البيداغوجية، أما الفئة الأقل التي اطّلعت عليه وحلّلته واستفادت منه وأبرزت نقائصه واقترحت حلولا من منطلق الواقع التدريسي والتجربة المهنية، ومن هذه الحلول مراعاة المنهاج الدراسي معطيات التوجُّه نحو مراعاة قدرات المتعلِّمين وحاجاتهم وميولاتهم وانتماؤهم العقدي والثقافي والاجتماعي والتاريخي. وأرى أن نجاح العملية التعلمية برمّتها متعلِّقة بفهم الغرض من المنهاج الدراسي باعتباره الوثيقة الرسمية الأساسية الأولى، وفهم فلسفته ومقاصده وفلسفة المقاربة بالكفاءات وطرائق تدريس اللغة العربية وفقها.

2- **بالنسبة لدليل الأستاذ:** لا تختلف الملاحظات كثيرا عن المنهاج الدراسي، ولكن فئة أقل لم تستفد من دليل الأستاذ؛ لأنها لم تطّلع عليه أو لم تبحث عنه أو لا تراه ضروريا. أما الفئة التي أطّلعت عليه لم تستفد منه إلا في بعض جزئياته أو حسبته دليل مذكرات الأستاذ فرأت أنه مختصر جدا فهي لا تعرف قيمته البيداغوجية، أما الفئة الأقل التي اطّلعت عليه وحلّلته فرأت أنه سند لها خاصة في بداية المشوار المهني، والفئة الأخيرة التي اطلعت عليه رأت أنه لا يلبي طموحاتها. وأرى أن نجاح العملية التعلمية برمّتها متعلِّقة بفهم الغرض من دليل الأستاذ باعتباره الوثيقة الرسمية الأساسية الثانية بعد المنهاج.

3- **بالنسبة للكتاب المدرسي**: رأى بعض المدرِّسين أن الكتاب المدرسي مرجعها الأول وموجِّهها الأساس ومعينها في تقديم الدروس، وحقيقة الأمر أنها لا تعرف الغرض من الكتاب المدرسي ولا تعلم أنه موجّه بالأساس للمتعلِّم. وبعض المدرِّسين يرون أن الكتاب المدرسي مفيد بالنسبة للمتعلِّم ولكنه غير كاف في تمارينه وتطبيقاته ولا موفّق في اختيار بعض النصوص الأدبية، ولا في بعض الموضوعات التي يطرحها فهي غير مناسبة له. وبعضهم يرى أنه مرفوض شكلا لأنه لم يراعي الانسجام فيه ولا في ألوانه. والفئة الأخيرة، من المدرّسين الجدد، وجدت صعوبة كبيرة في التعامل معه أولا للكثافة ثانيا للأخطاء ثالثا لصعوبة النصوص المبرمجة.

خلاصة القول أن أغلب المدرِّسين لم يستفيدوا من الوثائق البيداغوجية بالقدر الكافي الذي يجعلهم يبنون خطابا تعليميا ناجحا يحقِّق التواصل المرغوب مع المتعلِّمين ويصل إلى الكفاءات المستهدفة والهدف الختامي الإدماجي للسنة الأولى ثانوي، وأسباب عدم الاستفادة كثيرة منها ما له علاقة بالمدرِّس نفسه، ومنه ما له علاقة بالوسط المدرسي القريب، ومنه ما له علاقة بالتوّجهات العامة والسياسة التعليمية للوصاية. ونتيجة هذا الخلل في مرحلة ما قبل إنتاج الخطاب التعليمي وخيمة على مرحلة بنائه ومرحلة تقويمه، فالحصيلة التعليمية في مادة اللغة العربية هزيلة وثمرتها الشفوية والكتابية لا تبشِّر بالخير لمستقبل العربية.

ثانيا: المقاربات البيداغوجية

1- **بالنسبة للمقاربة بالكفاءات:** يمكن أن تجمع آراء المدرِّسين فيها في فئتين كبيرتين؛ فئة ترفض المقاربة بالكفاءات لأسباب تراها موضوعية متعلقة بالاكتظاظ في الأفواج، وبالمضامين المعرفية والكفاءة اللغوية لدى المتعلّم الحالي، ولصعوبة فهم الكفاءة، ولكثافة البرنامج، للاعتبارات السابقة لا يمكن وضع المتعلم في مركز العملية التعليمية ولا يمكن تحقيق الكفاءة لديه. والفئة الأخرى ترى أن تطبيق المقاربة بالكفاءات ممكن وبشكل تدريجي فهي عملية فاعلة في تطبيق البرامج حيث أنها تسهِّل العملية العلمية التعليمية التعلمية وتتيح للطالب التفوّق وتجسيد شخصيته حتى في حياته الخارجية. أرى أن الفئة الثانية التي تطبِّق المقاربة بالكفاءات وتحاول تجاوز الصعوبات تحتاج إلى الدعم والتكوين على المقاربة أكثر حتى تستطيع تحقيق الكفاءات المستهدفة.

خلاصة القول أن المدرِّسين على وعي كاف بأهمية المقاربة المعتمدة في التدريس في مرحلة التعليم الثانوي، ودليل ذلك أن أغلبهم يدرك صعوبة تطبيقها وتحقيق الكفاءات المستهدفة، ولكنهم فريقان؛ فريق يحاول تطبيق المقاربة بكل ما أوتي من معرفة وخبرة ومهما كانت العقبات، وفريق آخر تكبّله العقبات وتؤثّر على عمله وعلى النتائج التي يحقِّقها. والرأي عندي أن يركَّز على التكوينات الهادفة والعميقة والنوعية في التدريب على المقاربة بالكفاءات بمختلف مقارباتها التعليمية، وفي ظل الظروف الصعبة والعقبات من أجل أن يتكيّف المدرِّس معها؛ لأنه لا سبيل إلى إزالتها أو التخفيف منها لاعتبارات تخرج عن نطاق المؤسسة إلى المحيط الأوسع (الوطني والدولي).

ثالثا: العلاقات البيداغوجية/ التربوية

1- **بالنسبة للعلاقة بين المدرِّس والمتعلِم:** تجمع أجوبة المدرّسين على ضرورة بناء علاقة جيّدة مع متعلّميهم، وقد كانت أجوبة أغلبية المدرّسين ترى نجاحها في بناء هذه العلاقة، إلا أنها تختلف في كيفيات بنائها وتحقيقها واستمرارها. هناك فئة تبني العلاقة على أساس نفسي عاطفي وترى أنه أساس العلاقة بين المدرّس والمتعلّمين. وفئة ثانية تنطلق من المعرفة وتراها هي الأساس للتحكُّم فيهم وإقامة علاقة جيّدة معهم. فئة أخيرة تركّز على شخصية المدرّس، وترى العلاقة تبنى على الاحترام المتبادل، وأن التواضع يزيد من محبة

المتعلمين لمدرّسهم بشرط عدم المبالغة، وتجنب المزاح قدر الإمكان والعمل بجديّة، وكذا العدل بين المتعلمين، شبّهها بعض المدرّسين بشعرة معاوية.

2- **بالنسبة لتسيير الفوج:** قدّم المدرِّسون جملة من الشروط التي ينبغي مراعاتها كي يتحقّق السير الحسن للفوج، وتقدّم الدروس في جو هادئ وعلمي بمشاركة من المتعلّمين وفق استراتيجيات التعلم النشط وبمضمون معرفي سليم ومستفز علميا يقوم على الوضعية المشكلة، بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين وبتحقيق المساواة بينهم في الفرص. يرى بعض المدرّسين أن التحكّم في الفوج يكون من البداية بفرض الاحترام في الحصة الأولى، وإقناع المتعلمين بالقدرات العلمية. ويرى آخرون أن الإعداد التربوي للدرس، والتحضير الجيد للأستاذ، أهم أمر لإنجاح سير الدرس في القسم.

3- **بالنسبة للتدريس الفعّال:** اعتماد الطريقة الحوارية الناجحة من خلال الأسئلة المدروسة والدقيقة. ووضع المتعلم في وضعية استفزازية تدفعه إلى توظيف التعلمات. يقوم التدريس الفعّال على أساس التحضير اليومي للدرس من طرف الأستاذ مع تحضير التلاميذ وتطبيق المقاربة بالكفاءات، والتنويع في طرائق التدريس. يقوم على التعاون بين أطراف ثلاثة؛ المدرِّس المتعلِّم والإدارة. مدرِّس: محبّ لمهنته، مناسب وكفء، مطّلع، خلوق، محترم، هادئ. ومتعلِّم مثابر، منضبط وذي دافعية وله شغف معرفي، وإدارة صارمة تلتزم بمهامها. فضلا عن دور الأسرة في متابعة ابنها. يقوم على فرض الشخصية، عدم التسامح في الأمور الجدية (الواجبات، الوضعيات المستهدفة، الوضعيات الإدماجية).

خلاصة القول أن العلاقات البيداغوجية التربوية ليست علاقات عمودية ولا خطّية، وإنما هي علاقات مرنة تنحو أحيانا منحى عمودي، وأحيانا أخرى منحى أفقي، وأحيانا ثالثة منحة حلزوني، وأحيانا رابعة منحى شبكي تتناسب مع المواقف التعليمية التعلُّمية بما لها من ارتباطات بالوسط المدرسي المباشر والمحيط المدرسي القريب والمحيط الأوسع. تتداخل فيها عناصر شخصية المدرّس العلمية والاجتماعية والنفسية بمكوّنات المتعلِّمين وتركيباتهم الشخصية والاجتماعية والانفعالية (مرحلة المراهقة)، فضلا عن تأثير إدارة الثانوية والشركاء الاجتماعيين خصوصا جمعية أولياء التلاميذ.

رابعا: عناصر العملية التعليمية-التعلّمية

1- **بالنسبة لصفات المدرِّس الناجح:** يلتزم المدرِّس بجملة من الشروط ويتصف بجملة من الصفات والخصائص منها الشخصية، ومنها المهنية البيداغوجية ومنها العلمية المعرفية ومنها الاجتماعية العلائقية: الإخلاص في العمل، القدو ة الحسنة، الأخلاق الرفيعة، الشخصية القوية، حسن التخطيط والإتقان، التحضير الجيد للدروس، الشغف والاهتمام بالعمل، القدرة على التواصل الفعال، الانفتاح على المحيط الداخلي والخارجي، التعامل بذكاء مع فئة المراهقين، الاطّلاع الدائم على المستجدات العلمية والبيداغوجية، حسن التعامل مع متعلميه، حسن التحكّم في لغته، الاتّزان النفسي والعاطفي، التجاوب مع احتياجات المتعلِّمين، الهدوء، الجدّية والانضباط، الصبر، الإنساني، العادل في قراراته، المتعقِّل، النشيط، ذو الكفاءة المعرفية، المُحتوي.

2- **بالنسبة للمتعلِّم الناجح:** الجدّي، النشيط والمتفاعل والمشارك، المثابر، المتخلق، المهتم، المستمع الجيّد، الشغوف بالمعرفة، المواظب الذي يهتم بتحضير دروسه، الفعّال الحاضر في الدرس بإجاباته وأسئلته، الهادف إلى التميّز، المستوعب لما يقدم له أستاذه، المنضبط، محب لمادته، الذي يستطيع أن يستثمر ما تعلَّمه في المواقف الحياتية المختلفة.

خلاصة القول أن صفات المدرِّس والمتعلِّم ليست صفات كاملة؛ وإنما تخضع لشروط المدرسة والثانوية والمنهاج المدرسي والسياسة التعليمية وفلسفة المجتمع والتجاذبات الأيديولوجية والفكرية، وهنا ينبغي التفريق بين أنواع للخطابات التعليمية؛ الخطاب الرسمي الذي يخضع للتوجيهات العامة للسلطة السياسية والتربوية الرسمية، والخطاب المعارض الذي يتبنّى منحى رفض كل ما تطلبه الوصاية وما تدعو إليه. والخطاب الواقعي الذي يتبنى منحى تكييف المنهاج الدراسي مع واقع المؤسسة مهما كانت الصعوبات الحقيقية والوهمية. والخطاب النخبوي الذي يتبنى سياسة الارتقاء بمستوى المدرِّسين والمتعلِّمين من أجل تجاوز كل العقبات وتخريج نخبة قادرة على مواجهة الواقع وتغييره نحو الأحسن.

خامسا: طرائق واستراتيجيات التدريس

1- **بالنسبة لطرائق التدريس:** من حيث وجودها، هي ضرورية، بل هي عضد العلمية التعليمية، لها دور فعال في نجاحها. من حيث اختيارها: الاختيار الناجح للطريقة هو أول لبنة في تحقيق الكفاءات. من حيث تنوّعها: كلما تنوّعت الطرائق لتدريس اللغة العربية بمهاراتها وأنشطتها كان الاستيعاب أكبر والاستجابة أنجع، فنشاط النصوص يختلف عن نشاط المطالعة وكلاهما يختلف عن نشاطي القواعد والبلاغة وكذا بالنسبة للعروض، فمنها ما يعتمد على السند (النص) في الإجابة عن الأسئلة ومنها ما يعتمد على المحصِّل القبلي (قواعد نحوية وصرفية). من حيث علاقتها بالمتعلِّم: لها دور في نجاح العملية التعليمية التعلمية لأنها تساير قدرات المتعلمين واختلاف مستوياتهم العلمية. تختلف الطرائق باختلاف المواقف التعليمية التعلمية.

خلاصة القول أن الطرائق والاستراتيجيات والأساليب التدريسية ليست ناجحة وناجعة في حد ذاتها، فليست هناك طريقة ناجحة وأخرى ليست كذلك؛ بل إن نجاحها ونجاعتها مرتبطان بالمواقف التعليمية والتعلمية أو السياق التعليمي فما كان ناجحا في موقف تعلمي قد يكون ناجحا في موقف آخر. والأمر كذلك في تدريس اللغة العربية بمختلف أنشطتها. صحيح أن المقاربة النصية هي المعتمدة في تدريس النصوص، ولكنها ليست ناجحة مع نصوص فقيرة وليس لها دلالة بالنسبة للمتعلِّم. وبيداغوجيا الإدماج ليست ناجحة مع موضوعات بعيدة عن واقع المتعلِّم أو أن ما تلقّاه من موارد وروافد (قواعد اللغة والبلاغة) لأجل بناء نص شفهي أو كتابي ليست مناسبة ولا كافية.

سادسا: تقييم تدريس اللغة العربية

1- **بالنسبة لإكساب المتعلِّمين مهارات اللغة العربية:** الإلحاح على المطالعة الخارجية المستمرة والهادفة، والمشاركة في نشاطات إبداعية. ربط النشاطات اللغوية ببعضها، خاصة الموارد بالتعبير الكتابي والشفهي. الاعتماد على التعلم الذاتي الفردي والتعلم التعاوني. التركيز على تعلُّم المهارات الأربع للغة العربية معا دون فصل بينها. التركيز على محاكاة المدرِّس، فلا يمكن أن تكتسب المهارات إلا إذا أخذها المتعلِّم عن أستاذه ورآه

يتعامل بها. التركيز على مشاركة المتعلم في الدرس، التعبير الشفهي وتوظيف كل ما درسه في حياته اليومية.

2- **بالنسبة لكفاءات المدرِّس:** الاهتمام، الاطلاع على علم النفس والنظريات المعاصرة في التعلم. إذا تعوّد الأستاذ على تلاوة القرآن أمام المتعلمين ونظم الشعر وقول الأمثال والحكم من حين إلى آخر فالمتعلم ينهج سبيله ويستقيم لسانه بطريقة غير مباشرة ويحب اللغة العربية ويعشقها. كلما كان الأستاذ يملك قدرة عالية في اللغة العربية والإلمام بجوانبها من نحو وصرف وبلاغة استطاع أن يقدم للمتعلم لغة عربية سليمة وأحبها المتلقي بشرط تقديم هذه المادة حسب قدرات المتعلم بأبسط طرائق له. أن يكون ذا ثقافة عامة واسعة، على اطلاع بخصائص العربية خاصة في مجال تخصصه.

خلاصة القول أن ارتباط تدريس اللغة العربية في السنة الأولى ثانوي بكفاءة المدرِّس اللغوية أمر لا نقاش فيه، ولكن النقاش يقع فيما لا يستطيع المدرِّس أن يستثمره من معارفه وقدراته اللسانية وثقافته العامة، وهذا يعود على كفاءة أخرى ينبغي أن تنمّى لديه وهي الكفاءة التداولية، فضلا عن الكفاءات الأخرى (الموسوعية والمنطقية). لذا أقترح أن تنظَّم تكوينات علمية في كيفيات استثمار المعارف اللسانية لدى المدرِّس وتحويلها إلى درايات بالنسبة للمتعلِّمين عن طريق تبصير المدرِّس بالسياقات والمواقف التعليمية المختلفة.

في ختام هذا البحث أرغب في إثارة مشكلات واقعية وحقيقية تواجه المدرِّس في العملية التعليمية، وأراها جديرة بالدراسة والبحث، وهي الصعوبة الكبيرة التي يواجهها المدرِّسون الواعون في تحقيق الانسجام بين الخطاب اللساني والخطاب البصري، وهما ينتميان إلى نظامين مختلفين لساني وغير لساني، وخاصة أن التناقض بينهما يؤدّي إلى التضارب في النتائج المحقّقة في مخرجات العملية التعليمية.

قـــــائـــمـــــــة

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- **القرآن الكريم برواية حفص.**

أولا: المصادر:

1- دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وجذع مشترك آداب). أوت 2014.

2- حسين شلوف وآخران: المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة، السنة الأولى ثانوي (جذع مشترك آداب).

3- القانون التوجيهي للتربية: قانون رقم 08-04. مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير 2008.

4- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (وزارة التربية الوطنية الجزائرية): النظام التربوي والمناهج التعليمية، 2004م.

5- منهاج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

6- اللجنة الوطنية للمناهج؛ المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية (وزارة التربية الوطنية)، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب، وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا، طبعة جانفي 2005.

ثانيا: المراجع المؤلَّفة بالعربية:

1- الآمدي: الإحكام في أصول الأحكام، علّق عليه الشيخ عبد الرزاق عفيفي، ج1، دار الصميعي، الرياض، الطبعة الأولى، 1424هـ/2003م.

2- ابن الأثير، ضياء الدين: المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر. تحقيق احمد الحوفي، بدوي طبانة. دار الرفاعي، الرياض. الطبعة الثانية، 1983.

3- احمد احمد بدوي: من بلاغة القرآن، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة. مارس، 2005م.

4- احمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية؛ حقل تعليمية اللغة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، طبعة 2009م.

5- احمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية؛ دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة ضمن سلسلة البحوث التربوية النفسية، طبعة 1421هـ/2000م.

6- أحمد عبد الكريم حمزة: سيكولوجية عسر القراءة (الديسليكسيا)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الطبعة الأولى، 2008م.

7- احمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية؛ بنية الخطاب من النص إلى الجملة، دار الأمان، الرباط، طبعة 2001م.

8- احمد المتوكّل: الخطاب وخصائص اللغة العربية؛ دراسة في الوظيفة والبنية والنمط، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 1431هـ/ 2010م.
9- احمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب. الطبعة الأولى، 1427هـ/ 2006م.
10- الأزهر الزناد: دروس في البلاغة العربية؛ نحو رؤية جديدة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، أيلول/ سبتمبر، 1992.
11- أبو بكر العزاوي: الخطاب والحجاج، دار الأحمدية للنشر، الدار البيضاء. الطبعة الأولى، 1427هـ/2007م.
12- أبو بكر العزاوي: اللغة والحجاج، دار الأحمدية للنشر، الدار البيضاء. الطبعة الأولى، 1426هـ/2006م.
13- بهاء الدين محمد مزيد: تبسيط التداولية؛ من أفعال اللغة إلى بلاغة الخطاب السياسي، دار شمس للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى، 2010.
14- تمّام حسّان: اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، طبعة 1994م.
15- **التهانوي، محمد علي:** كشّاف اصطلاحات الفنون، تقديم وإشراف ومراجعة: رفيق العجم. مكتبة لبنان ناشرون، بيروت. الطبعة الأولى، 1996م.
16- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر: البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، ج1، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة السابعة، 1418هـ/1998م.
17- جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ماليزيا، طبعة 2011.
18- الجرجاني، علي بن محمد الشريف: كتابُ التعريفات. تحقيق وزيادة محمد عبد الرحمن المرعشلي، د.ط، د.ت.
19- جميل صليبا: معجم الفلسفة، دار الكتاب اللبناني، بيروت.1982م.
20- جميل عبد المجيد: البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة. طبعة 1998.
21- جميل عبد المجيد: البلاغة والاتصال، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، الطبعة الأولى، 2000م.
22- جودت احمد سعادة: المنهج المدرسي للموهوبين والمتميّزين، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الطبعة العربية الأولى، 2009م.
23- حسن بدوح: المحاورة؛ مقاربة تداولية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، الطبعة الأولى، 2012.
24- حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون: التعلّم والتدريس من منظور النظرية البنائية، الطبعة الأولى، 1433هـ/2003م.

25- حسن شحاته ومروان السمان: المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، د.ط، د.ت.
26- حسن شحاتة وزينب النجّار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي إنجليزي، إنجليزي عربي، مراجعة حامد عمّار، أصول استراتيجيات التعلّم والتعليم النظرية والتطبيق.
27- حسني عبد الباري: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين (الإعدادية والثانوية)، المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع، الإسكندرية، الطبعة الأولى، د.ت.
28- حسين خمري: نظرية النص؛ من بنية المعنى إلى سيمائية الدال، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 1428هـ/2007م.
29- حسين محمد أبو رياش وآخران: أصول استراتيجيات التعلّم والتعليم؛ النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، الطبعة الثانية، 2014م/1435هـ.
30- عبد الحق منصف: رهانات البيداغوجيا المعاصرة؛ دراسة في قضايا التعلّم والثقافة المدرسية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، طبعة 2007.
31- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، 2010.
32- حميد لحميداني: القراءة وتوليد الدلالة. المركز الثقافي العربي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، طبعة 2003م.
33- الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر: مختار الصحاح، مكتبة لبنان، بيروت، طبعة 1986م.
34- رجاء علي عبد المجيد سالم: جودة الكتاب المدرسي في المرحلة الثانوية، ضمن كتاب جودة المدرسة الثانوية العامة، إشراف فيليب إسكاروس، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مصر.
35- عبد الرحمن التومي: منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، طبعة 2008م.
36- عبد الرحمن صالح عبد الله: المنهاج الدراسي وصلته أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، طبعة 1405هـ/ 1985م.
37- عبد الرحيم كلموني: مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2006.
38- ابن رشد: فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال. دراسة وتحقيق محمد عمارة. دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثالثة، د.ت.
39- رشدي احمد طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية؛ إعدادها تطويرها تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، طبعة 1425هـ/ 2004م.

40-رشدي احمد طعيمة ومحمود كامل الناقة: تعليم اللغة اتصاليا؛ بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسسكو، مطبعة بني إزناسن، سلا، المغرب الأقصى، طبعة 1427هـ/2006م.
41-ابن رشيق، أبو علي الحسن القيرواني: العمدة في صناعة الشعر ونقده، تحقيق النبوي عبد الواحد شعلان، الجزء الأول، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الأولى، 1420هـ/2000م.
42-الزَّبيدي، محمد مرتضى: تاج العروس، تحقيق عبد الكريم العزباوي، مراجعة عبد الستّار احمد فراج، ج18، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، طبعة 1399هـ/ 1979م.
43-الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله: البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، الجزء الأول، مكتبة دار التراث، القاهرة، د.ط، د.ت.
44-سامية الدريدي: الحجاج في الشعر العربي بنيته وأساليبه، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، طبعة 2011.
45-السرخسي، أبو بكر محمد: أصول السرخسي، ج1، حقق أصوله أبو الوفا الأفغاني، لجنة إحياء المعارف النعمانية، حيدر آباد. د.ط، د.ت.
46-سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الطبعة الأولى، الطبعة العربية الأولى، 2004م.
47-سعيد الأفغاني: الموجز في قواعد اللغة العربية، دار الفكر. بيروت. د.ط، د.ت.
48-سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، الطبعة الأولى، 1405هـ/1985م.
49-السكاكي، أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر محمد بن علي: مفتاح العلوم. دار الكتب العلمية، بيروت. الطبعة الثانية، 1407هـ/1987م.
50-عبد السلام بنعبد العالي وسالم يفوت: درس الإبستمولوجيا، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثالثة، 2001.
51-أبو سليمان حمد بن محمد إبراهيم الخطَّابي: بيان إعجاز القرآن. رسالة ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن، تحقيق محمد خلف الله وزغلول سلام، دار المعارف، مصر. الطبعة الثالثة، د.ت.
52-السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر: المزهر في علوم اللغة، شرح وضبط وتصحيح وعنونة للمواضيع وتعليق: محمد احمد جاد المولى، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، وعلي محمد البجاوي. منشورات المكتبة العصرية، صيدا-بيروت. 1408هـ/1987م.
53-الشاهد البوشيخي: مصطلحات نقدية وبلاغية في كتاب البيان والتبيين، دار القلم، الكويت، الطبعة الثانية، 1995.
54-طارق السويدان ومحمد أكرم العدلوني: كيف تكتب خطّة استراتيجية، الإبداع الخليجي، الكويت، طبعة 1425هـ.

55-طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 2006م.
56-طه عبد الرحمن: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 2000م.
57-طه عبد الرحمن: العمل الديني وتجديد العقل، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء. الطبعة الثانية، 1997م.
58-طه عبد الرحمن: سؤال الأخلاق؛ مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء، بيروت. الطبعة الأولى، 2000م.
59-عادل مصطفى: المغالطات المنطقية؛ طبيعتنا الثانية وخبزنا اليومي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، طبعة 2007م.
60-عباس حسن: النحو الوافي. الجزء الثاني، دار المعارف، القاهرة. الطبعة الثالثة، د.ت.
61-العربي اسليماني: المعين في التربية، د.ط، د.ت.
62-عرفات فيصل المنّاع: السياق والمعنى؛ دراسة في أساليب النحو العربي، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 2013م.
63-عبد العزيز دادي: دور العلاقات التربوية والبيداغوجية في تحقيق جودة الأداء المدرسي.
64-عبد العزيز شرف: الإعلام ولغة الحضارة، دار المعارف، القاهرة، د.ط، د.ت.
65-عبد العزيز بن صالح العمّار: التصوير البياني في حديث القرآن عن القرآن؛ دراسة بلاغية تحليلية، المجلس الوطني للإعلام بدولة الإمارات، جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم. دبي. الطبعة الأولى، 1428هـ/2007م.
66-عطية سليمان احمد: في علم اللغة النفسي؛ نمو الدلالة وتكوين المفاهيم دراسة ميدانية لاكتساب الدلالة لدى الأطفال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، الطبعة الأولى، 2014م.
67-عبد العظيم بن إبراهيم المطعني: خصائص التعبير القرآني وسماته البلاغية. الجزء الأول، مكتبة وهبة، القاهرة. الطبعة الأولى، 1413هـ/1992م.
68-علي أسعد وطفة: أصول التربية، إضاءات نقدية معاصرة، لجنة التأليف والتعريب والنشر، الكويت، طبعة 2011م.
69-علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، طبعة 1404هـ/1984م.
70-بن عيسى باطاهر: أساليب الإقناع في القرآن الكريم، دار الضياء للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، الطبعة الأولى، 1427هـ/2006م.
71-فؤاد محمد موسى: المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، طبعة 2003.

72-فهد محمد الشعابي الحارثي: الاتصال اللغوي في القرآن الكريم؛ دراسة تأصيلية في المفاهيم والمهارات، منتدى المعارف، بيروت، الطبعة الأولى، 2014م.
73-فوزي بن دريدي: المناخ المدرسي؛ دراسة ميدانية، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 1430هـ/2009م.
74-الفيومي، احمد بن محمد بن علي: المصباح المنير، معجم عربي عربي، مكتبة لبنان، بيروت، طبعة 1987م.
75-عبد القادر الفاسي الفهري: عن أساسيات الخطاب العلمي والخطاب اللساني، ضمن: المنهجية في الأدب والعلوم الإنسانية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الثالثة، 2001م.
76-عبد الكريم غريب: المنهل التربوي؛ معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج1، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2006م.
77-عبد الكريم غريب: التواصل والتنشيط؛ الأساليب والتقنيات، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 1429هـ/2008م.
78-عبد الكريم غريب: المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الطبعة الأول، 1428هـ/2007م.
79-عبد الكريم غريب: مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1435هـ/2014م.
80-**الكفوي، أبو البقاء:** الكليات؛ معجم في المصطلحات والفروق اللغوية. أعده للطبع ووضع فهارسه عدنان درويش ومحمّد المصري. مؤسسة الرسالة، بيروت. الطبعة الثانية، 1419هـ/1998م.
81-كمال عبد الحميد زيتون: تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية؛ تأصيل فكري وبحث أمبريقي، دار عالم الكتب، القاهرة، د.ط، د.ت.
82-عبد الله البهلول: في بلاغة الخطاب الأدبي؛ بحث في سياسة القول، التسفير الفني صفاقس، الطبعة الأولى، جانفي 2007م.
83-لحسن توبي: بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، طبعة 2012.
84-عبد اللطيف الجابري وآخران: تدريس القراءة (دليل نظري)؛ الكفايات والاستراتيجيات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، طبعة 2004م.
85-لطيف زيتوني: معجم مصطلحات نقد الرواية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، الطبعة الأولى، 2002م.

86- الماوردي، أبو الحسن: أدب الدنيا والدين، شرح وتعليق محمد كريم راجح، دار اقرأ، بيروت، الطبعة الرابعة، 1405هـ/1985م.
87- مجدي إبراهيم: موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، طبعة 2000م.
88- مجدي وهب وكامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، الطبعة الثانية (منقّحة ومزيدة)، 1984.
89- مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق، القاهرة، طبعة 2004م.
90- مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة.
91- مجمع اللغة العربية: معجم التربية وعلم النفس، القاهرة، الهيئة العامة للمطابع الأميرية، 1984.
92- محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 1429هـ/2008م.
93- محمد حمود: المعرفة بين خطابي النقل الديداكتيكي والتبسيط العلمي، منشورات الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 2004م.
94- محمد رجب النجار وآخران: الكتابة العربية؛ مهاراتها وفنونها، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، الطبعة الأولى، 1422هـ/ 2001م.
95- محمد رضا البغدادي وآخران: التعلُّم التعاوني، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، 1426هـ/2005م.
96- محمد السيد علي: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، عمّان، الطبعة الأولى، 1432هـ/2011م.
97- محمد العبد: العبارة والإشارة؛ دراسة في نظرية الاتصال، مكتبة الآداب، القاهرة، الطبعة الثانية، 2007م.
98- محمد العبد: النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر. الطبعة الأولى، 1426هـ/2005م.
99- محمد العمري: في بلاغة الخطاب الإقناعي؛ مدخل نظري وتطبيقي لدراسة الخطاب العربية. أفريقيا الشرق، الدار البيضاء. الطبعة الثانية، 2002 م.
100- محمد عناني: المصطلحات الأدبية الحديثة؛ دراسة ومعجم إنجليزي عربي، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، الجيزة، مصر، الطبعة الثالثة، 2003م.
101- محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى؛ أنظمة الدلالة في العربية، دار المدار الإسلامي، بيروت، الطبعة الثانية، آذار/مارس، 2007م.
102- محمود أحمد نحلة: علم اللغة النظامي (مدخل على النظرية اللغوية عند هاليداي)، ملتقى الفكر، مصر، الطبعة الثانية، 1422هـ/2001م.

103- محمود رشدي خاطر وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مطابع سجل العرب، القاهرة، طبعة 1989م.
104- محمود علي السمّان: التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، طبعة 1983م.
105- المركز الوطني للوثائق التربوية؛ ملحقة سعيدة الجهوية: المعجم التربوي، تصحيح وتنقيح عثمان آيت مهدي، طبعة 2009م.
106- مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار الطليعة للطباعة والنشر، لبنان، الطبعة الأولى، 2005م.
107- ابن منظور، جمال الدين: لسان العرب، إعداد وتصنيف يوسف خيّاط، دار لسان العرب، بيروت.
108- منير البعلبكي ورمزي منير البعلبكي: المورد الحديث، دار العلم للملايين، بيروت، طبعة 2008م.
109- ميجان الرويلي وسعد البازعي: دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، طبعة 2002م.
110- ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، لمؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 1405هـ/1985م.
111- نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 126، 1988م.
112- عبد الهادي بن ظافر الشهري: إستراتيجية الخطاب؛ مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، آذار/ مارس، 2004م.
113- هادي نهر: علم اللغة الاجتماعي، الجامعة المستنصرية، الطبعة الأولى، 1408هـ/ 1988م.
114- عبد الواسع الحميري: ما الخطاب وكيف نحلّله، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1430هـ/2009م.
115- عبد الوهاب المسيري: رحلتي الفكرية في البذور والجذور والثمر؛ سيرة غير ذاتية غير موضوعية، مطبوعات الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، الطبعة الأولى، 2000م.
116- ابن وهب: البرهان في وجوه البيان، تقديم وتحقيق حفني محمد شرف، مطبعة الرسالة، مصر، د.ط، د.ت.
117- يحيى أبو حرب وآخران: الجديد في التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، الطبعة الأولى 1425هـ/2004م.

ثالثا: المراجع المترجمة إلى العربية

1- أندريه لالاند: موسوعة لا لاند الفلسفية، تعريب خليل احمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، باريس، الطبعة الثانية، 2001م.

2- آن روبول وجاك موشلار: التداولية اليوم؛ علم جديد في التواصل، ترجمة سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، مراجعة لطيف زيتوني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، طبعة 1998م.

3- أوليفي روبول: لغة التربية؛ تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة عمر أوكان، إفريقيا الشرق، 2002م.

4- بول ريكور: من النص إلى الفعل؛ أبحاث التأويل، ترجمة محمد برّادة وحسان بورقية، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، القاهرة، الطبعة الأولى، 2001م.

5- تزيفيتان تودوروف: المبدأ الحواري، ترجمة فخري صالح، الشؤون الثقافية، بغداد، الطبعة الأولى، 1992م.

6- جاك ريتشاردز: تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ، د.ط، د.ت.

7- جوستاف لوبون: روح الاجتماع، ترجمة أحمد فتحي زغلول، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، طبعة 2003م.

8- جورج لايكوف، مارك جونسون: الاستعارات التي نحيا بها، ترجمة عبد المجيد جحفة. دار توبقال للنشر، الطبعة الثانية، 2009م.

9- جورج يول: التداولية، ترجمة قصي العتّابي، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، الطبعة الأولى، 1431هـ/2010م.

10- جون أوستين: نظرية أفعال الكلام العامة؛ كيف ننجز الأشياء بالكلام، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، طبعة 1991م.

11- جيفري ليتش: مبادئ التداولية، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، طبعة 2013م.

12- جيل دولوز: المعرفة والسلطة؛ مدخل إلى قراءة فوكو، ترجمة سالم يفوت، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1987م.

13- دوجلاس براون: أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، طبعة 1994م.

14- دومينيك مانغونو: المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ترجمة محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 1428هـ/ 2008م.

15- شيفرد بيتر وجريجوري ميتشل: القراءة السريعة، ترجمة أحمد هوشان، الطبعة الأولى، 1427هـ/2006م.

16- فان دايك: النص والسياق؛ استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، طبعة 2000م.
17- فرانسواز أرمنكو: المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، د.ط، د.ت.
18- فيليب جونايروسيسيل فاندربورخت: التكوين الديداكتيكي للمدرّسين؛ التدريس بالكفايات من خلال خلق شروط التعلّم، ترجمة عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2011م.
19- كريستيان بلانتان: الحجاج، ترجمة عبد القادر المهيري، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، طبعة 2008م.
20- كزافييه روجيرس: بيداغوجيا الإدماج؛ أنظمة التربية والتكوين في قلب مجتمعاتنا، ترجمة نصر الدين الحافي وحماني أقفلي، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1432هـ/2011م.
21- كلير كرامش: اللغة والثقافة، ترجمة أحمد الشيمي، مراجعة عبد الودود العمراني، وزارة الثقافة والفنون والتراث، الدوحة، قطر، الطبعة العربية الأولى، 2010م.
22- كيريرا أوريكيوني: كفايات المتكلّمين، ترجمة وتعليق محمد نظيف، مقال ضمن كتاب: في التداولية المعاصرة والتواصل، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، طبعة 2014م.
23- ميشيل توماسيللو: الأصول الثقافية للمعرفة البشرية، ترجمة شوقي جلال، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، أبو ظبي، الطبعة الأولى، الطبعة العربية الأولى، 2006م.
24- م.نيل براون وستيورات م.كيلي: طرح الأسئلة المناسبة، ترجمة نجيب الحصادى ومحمد أحمد السيد، المركز القومي للترجمة، القاهرة، الطبعة الأولى، 2009م.
25- هدسون: علم اللغة الاجتماعي، ترجمة محمود عياد، عالم الكتب، القاهرة، طبعة 1990م.
26- هكتر هامرلي: النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ترجمة راشد بن عبد الرحمن الدويش، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، طبعة 1415هـ.
27- هنريش بليث: البلاغة والأسلوبية؛ نحو نموذج سيميائي لتحليل النصوص. ترجمة وتقديم وتعليق محمد العمري.

رابعا: المراجع المؤلَّفة باللغات الأجنبية:

1- Encyclopedia Britanica, 15th edition.
2- Philippe Breton: L'argumentation dans la communication. Collection Repères. 3eme éditions. 2003.
3- Gérard Vigner : lire du tete au sens.C.L.E international, paris, 1979.
4- Grand Larousse Encyclopedique (Persuasion)-Libraire Larousse-France
5- Jean Dubois : Dictionnaire de linguistique, Edition Larousse, Paris, 1994,

6- KEVIN HOGAN, JAMES SPEAKMAN : COVERT PERSUASION; Psychological Tactics and Tricks to Win the Game. Published by John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey. 2006.
7- La Didactique des langues est la science qui étudie les méthodes d'apprentissage des langues
8- Le Discours est le langage mis en action. (Syn: Parole), in: jean dubois et autres: dictionnaire de linguistique. .
9- J.Tardif, Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive logique.
10- Universalis, 2010, discours.

خامسا: المجلات والدوريات:

1- إميل بنفينست: الشكل والمعنى، ترجمة الحسن الهلالي، مجلة نوافذ، ع 30، ديسمبر 2004م.
2- أبو بكر العزّاوي: "**الحجاج في اللغة**". الجزء الأول؛ الحجاج: حدود وتعريفات، مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة. إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي. عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن. الطبعة الأولى. 1431هـ/2010م.
3- بيتر فرستناو: مساهمة في التحليل النفسي للمدرسة كمؤسسة، مجلة الفكر العربي، 1979.
4- جين آدم: تحليل تداولي ونصي لقصة سياسية؛ النموذج الجيسكاري لنهاية خطاب الاختيار الجيد لفرنسا، ترجمة ثامر الغزّي، مجلة نوافذ، العدد 21، رجب1423هـ/ سبتمبر 2002م.
5- حافظ إسماعيلي علوي ومحمد أسيداه: "**اللسانيات والحجاج؛ الحجاج المغالط: نحو مقاربة لسانية وظيفية**". الجزء الثالث؛ الحجاج وحوار التخصصات. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي.
6- عز الدين الخطابي: تصور الكتاب المدرسي من منظور بيداغوجيا الإدماج؛ قراءة في كتاب بيداغوجيا الإدماج لكزافيي روجييرز، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، شتمبر 2010، مكتبة المدارس، الدار البيضاء.
7- عبد الرحيم سالم: تأثير نظريات التعلّم على الممارسة التعليمية، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد الستون، أكتوبر 2014م.
8- **عبد الرزاق بنور:** الأطر الإيديولوجية لبعض نظريات الحجاج. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي. الجزء الثاني: الحجاج مدارس وأعلام. عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن. الطبعة الأولى. 1431هـ/2010م.

9- رشيد الراضي: الحجاجيات اللسانية عند أنسكومبر وديكرو، عالم الفكر، ع1، مجلد 34، يوليو سبتمبر 2005م.
10-رشيد الراضي: الحجاجيات اللسانية والمنهجية البنيوية. الجزء الثاني؛ مدارس وأعلام. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي.
11-شاييم بيرلمان: التمثيل والاستعارة في العلم والشعر والفلسفة، ترجمة حمو النقاري. الجزء الخامس. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي.
12-طارق لكحل: دراسات في الكتاب المدرسي؛ قراءة تركيبية، ترجمة عبد الحق منصف.
13-عبد العزيز دادي: دور العلاقات التربوية والبيداغوجية في تحقيق جودة الأداء المدرسي، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 1، نوفمبر 2009م، مكتبة المدارس، الدار البيضاء.
14-عبد العزيز السراج: "**التواصل والحجاج (أية علاقة؟)**". الجزء الأول؛ الحجاج: حدود وتعريفات. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي.
15-فان إيمرين وروب غروتندورست: الحجاج فعل لغوي مركَّب، ترجمة ياسين ساوير المنصوري. الجزء الخامس. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي.
16-فيليب بيرنو: المنهاج الشكلي والواقعي والخفيّ، ترجمة عز الدين الخطابي، مجلة رؤى تربوية، العدد الثالث والثلاثون، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله.
17-عبد الكريم بزاز: المدرسة وإعادة الإنتاج الاجتماعي حسب بيار بورديو، مجلة ثقافات، 2010.
18-ليونيل بلنجر: الآليات الحجاجية للتواصل، ترجمة عبد الرفيق بوركي. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي. الجزء الخامس: نصوص مترجمة. عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، الطبعة الأولى، 1431هـ/2010م.
19-ليونيل بلنجر: عدَّة الأدوات الإجرائية، ترجمة قوتال فضيلة. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي. الجزء الخامس: نصوص مترجمة. عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن. الطبعة الأولى. 1431هـ/2010م.
20-محمد آيت موحى: العلاقة التربوية (طبيعتها وأبعادها)، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 1، نوفمبر 2009م، مكتبة المدارس، الدار البيضاء..

21-محمد سالم ولد محمد الأمين: مفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت. مج 28، عدد يناير- مارس 2000.
22-محمد العبد: "**النص الحجاجي العربي**"؛ دراسة في وسائل الإقناع. الجزء الرابع. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي.
23-محمد العبد، تعديل القوة الإنجازية؛ دراسة في التحليل التداولي للخطاب، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 65، خريف 2004 شتاء 2005.
24-محمد علي القارصي: "**البلاغة والحجاج من خلال نظرية المساءلة لميشال ميار**". مقال ضمن كتاب أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو على اليوم، إشراف حمّادي صمود.
25-محمد مساعدي: تحليل النصوص الأدبية؛ مدخل منهجي بيداغوجي، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد الواحد والستون، 2015م.
26-محمد الولي: الاستعارة الحجاجية بين أرسطو وشايم بيرلمان، مجلة علامات في النقد. د.ع، د.ت.
27-منير الحجوجي: **نظرية التعامل مع التلميذ**؛ من الإرسال الأحادي للمعرفة إلى العلاقة التربوية، مجلة رؤى تربوية، مركز القطّان للبحث والتطوير، رام الله، العدد الثاني والثلاثون.
28-ميشال مايير: "**اللغة والمنطق والحجاج؛ اللغة والسياق**"، تقديم وترجمة محمد أسيداه. الجزء الخامس؛ نصوص مترجمة. مقال ضمن مؤلَّف: الحجاج مفهومه ومجالاته؛ دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة. إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي.
29-نبيل موميد: حد الخطاب بين النسقية والوظيفية، مجلة علامات، العدد 89، ماي 2007م.
30-يحيى احمد: الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة، مجلة عالم الفكر، عدد خاص بالألسنية، المجلد 20، العدد 3، 1989م، وزارة الإعلام، الكويت.
31-يوسف العماري: أسئلة أوَّلية حول تقويم الكتاب المدرسي، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، شتمبر 2010، مكتبة المدارس، الدار البيضاء.
32-يوسف منصر: الخطاب العلمي مرتكزاته وخصائصه، مجلة اللسانيات واللغة العربية الصادرة عن مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة عنابة، العدد السادس، جوان 2009م، ص47.

سادسا: المواقع الإلكترونية:

1- أبو الزهراء: دروس الحجاج الفلسفي، Powered by PHILOMARTIL.com copyright © 2008.
2- أيوب خالد الأيوب: برنامج مهارات الإقناع والتأثير مقدم إلى المركز العربي للتدريب والتأهيل جدة- المملكة العربية السعودية. 2003/9/30م. معهد الأيوب الدولي- دولة الكويت-2003م.:Web Site www.aljumana.net
3- زاهي طلعت قبيعة: لوديكسيونير قاموس فرنسي – فرنسي – عربي، Le dictionnaire Francais-Francai-Arabe، برمجة وتصميم إلكتروني محمد وفيق حبلي.

الفهرس

فـهـــرس الـمـوضـوعـات

	الصفحات
مقدِّمة	أ-ز
الفصل الأول: مدخل مفاهيمي (الخطاب، الخطاب التعليمي وقواعد إنتاجه)	74-9
المبحث الأول: مفهوم الخطاب	29-9
أولا: تعريف مصطلح استراتيجيا	
ثانيا: مفهوم النص	
ثالثا: مفهوم الخطاب	
المبحث الثاني: مفهوم الخطاب التعليمي	37-30
أولا: الفرق بين الخطاب التعليمي والخطاب البيداغوجي	
ثانيا: الفرق بين الخطاب العلمي والخطاب التعليمي	
المبحث الثالث: القواعد التبليغية	
أولا: مبدأ التعاون وقواعده	48-38
ثانيا: نقد مبدأ التعاون	
المبحث الرابع: القواعد التهذيبة	
المبحث الخامس: قواعد الحدث الكلامي	62-49
أولا: التعريف بنظرية الحدث الكلامي	74-63
ثانيا: مراحل نظرية الحدث الكلامي	
الفصل الثاني: روافد الخطاب التعليمي ومداخل تدريس اللغة العربية	
المبحث الأول: الوثائق التربوية والبيداغوجية	154-75
أولا: المنهاج	122-76
1. تعريفات المنهاج الدراسي	
2. تصور السياسة المنهاجية وفق كزافييه روجيرس	
3- خصائص المنهاج وفق توجّه المدرسة الجزائرية	
4- بناء المنهاج الدراسي وفق المقاربة بالكفاءات	
5- وصف عام لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي	
ثانيا: الوثيقة المرافقة	
1- تعريفها	
2- مميّزات بيداغوجيا الإدماج	
3- المقاربة بالكفاءات وبناء المنهاج	
4- كيف تتحقق الكفاءة في الحقل التربوي؟	
5- من هو المتعلِّم الكفء؟	

6- دور الوضعيات المستهدفة في المقاربة بالكفاءات:	
7- الهدف الختامي المندمج	
8- المقاربة النصية	
ثالثا: دليل الأستاذ	
1- ما هو دليل الأستاذ؟	
2- وظائفه	
رابعا: الكتاب المدرسي	
1- تعريفه:	
2- أصناف الكتاب المدرسي	
3- البناء الشكلي والهيكلي للكتاب المدرسي	
المبحث الثاني: البيئة المؤسسية، والاجتماعية والثقافية للمدرسة	
أولا: تعريف المدرسة	135-123
ثانيا: المدرسة والمحيط	
ثالثا: المدرسة والمجتمع	
رابعا: المدرسة والتربية	
خامسا: المدرسة والثقافة	
سادسا: المدرسة والسياسة	
المبحث الثالث: مداخل تدريس اللغة العربية	
أولا: المدخل التكاملي	154-136
ثانيا: المدخل الاتصالي	
ثالثا: المدخل الوظيفي	
الفصل الثالث: الاستراتيجيات الخِطابية	
المبحث الأول: استراتيجيتا العلاقة بين المدرّس والمتعلِّم	232-156
أولا: اللقاء الأول	200-156
ثانيا: العلاقة بين التضامن والسلطة	
ثالثا: العلاقة بين التراحم والتوقير	
رابعا: البنيات الخِطابية ودورها في بناء العلاقة بين المدرّس والمتعلِّم	
خامسا: بنية موضوع الخطاب التعليمي والاستدلالات السياقية	
سادسا: سلطة المدرّس	
1- سلطة المعرفة	
2- السلطة الاجتماعية	
3- السلطة التربوية أو سلطة المركز التعليمي	
4- البنى الخِطابية وسلطة المدرّس	

سابعا: دور المكوّنات الوظيفية في الخطاب التعليمي	
ثامنا: أسماء العلم أدوات للتضامن والتراحم	
تاسعا: شروط ومسوّغات اختيار الاستراتيجية العلائقية	
المبحث الثاني: استراتيجية الهدف التعليمي	
أولا: إقناعية الخطاب التعليمي	232-201
1- الإقناع والتواصل في الخطاب التعليمي	
2- الإقناع والاقتناع في الخطاب التعليمي	
3- الإقناع والإذعان في الخطاب التعليمي	
4- الإقناع والتأثير في الخطاب التعليمي	
5- الإقناع والتصديق في الخطاب التعليمي	
6- الإقناع والحجاج في الخطاب التعليمي	
ثانيا: الحجاج والتواصل في الخطاب التعليمي	
ثالثا: بناء الخطاب التعليمي	
رابعا: الخطاب التعليمي بين المدرِّس والمتعلِّم:	
1- الخطاب التعليمي بين التوجيه والتقويم	
2- البناء اللغوي للخطاب التعليمي	
3- الأدوات اللغوية	
أ- السؤال في الخطاب التعليمي	
ب- التعليل في الخطاب التعليمي	
ت- التكرار في الخطاب التعليمي	
خامسا: المغالطات المنطقية في الخطاب التعليمي	
الفصل الرابع: الاستراتيجيات المنهاجية	
المبحث الأول: الاستراتيجيات المنهاجية العامة	330-233
أولا: استراتيجية التعلم البنائي	279-234
1- النظرية البنائية عند بياجيه	
2- النظرية البنائية الاجتماعية عند فيجوتسكي	
3- نموذج التعلم البنائي	
4- مراحل نموذج التعلم البنائي	
5- التدريس وفق نظرية البنائية الاجتماعية	
ثانيا: استراتيجية التعلم التعاوني	
1- تعريف التعلّم التعاوني	
2- العناصر الأساسية للتعلم التعاوني	
3- أدوار المدرِّس والمتعلِّم في التعلم التعاوني	

4- فوائد ومميزات التعلم التعاوني	
5- مخرجات التعلم التعاوني	
ثالثا: المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج	
1- المقاربة بالكفاءات وطرق فهمها	
2- طبيعة المعرفة في بيداغوجيا الإدماج	
3- مزايا بيداغوجيا الإدماج	
4- بيداغوجيا الإدماج والوضعية المشكلة	
5- بيداغوجيا المشروع	
المبحث الثاني: الاستراتيجيات المنهاجية الخاصة	330-280
أولا: استراتيجية القراءة التفاعلية	
1- الحجم الساعي المخصّص لنشاطات اللغة العربية وآدابها	
2- الأهداف الوسيطية المندمجة للسنة الأولى من التعليم الثانوي	
3- الوحدة التعليمية-التعلّمية في النص الأدبي	
ثانيا: استراتيجية الإنتاج اللغوي (المنطوق والمكتوب)	
1- مهارات اللغة العربية وأنواع التعبير	
1-1 التعبير بين الوظيفة والإبداع	
2- التعبير بين الشفهي والكتابي	
3- استراتيجية الإنتاج اللغوي المنطوق	
1-3 مهارات التعبير الشفهي	
2-3 خطوات تدريس التعبير الشفهي	
3-3 أهداف تدريس التعبير الشفوي	
4- استراتيجية الإنتاج اللغوي المكتوب	
1-4 أهداف تدريس التعبير الكتابي	
2-4 مهارات التعبير الكتابي	
3-4 خطوات تدريس التعبير الكتابي	
4-4 نموذج لموضوع في التعبير الكتابي	
الفصل الخامس: الدراسة الميدانية	417-331
خاتمة	425-418
قائمة المصادر والمراجع	439-426
الفهرس	444-440