مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

العدد الرابع والخمسون - يناير 2013

ديداكتيك الدرس اللغوي
واستراتيجية استثماره

◆ ملاك المصطفى

مقدمة

يتضمن منهاج مادة اللغة العربية للسنة النهائية من سلك البكالوريا، بمسلكي الآداب والعلوم الإنسانية ترسانة من المفاهيم والظواهر التي تتقاطع مع مجموعة من المباحث : النحو التقليدي، النحو المعاصر، علم العروض وعلوم البلاغة ومن المعلوم أن وحدات الدرس اللغوي متعددة المعارف، والوظائف. الأمر الذي يستدعي من المدرس بناء استراتيجيه محكمة برؤية بيداغوجية فعالة لخلق دافعية التعلم، وجعله فاعلا أساسيا في بناء المعرفة، والتعلمات من أجل تحقيق ذلك التناغم والتكامل في المعرفة والإنجاز، والمهارات المنظمة في وضعيات تعلمية تجعله في صلب التعلم.

فمن خلال تجربتنا المهنية المتواضعة، تولد لدينا التفكير في ملامسة تدريسية الدرس اللغوي كقضية تربوية، في أفق تجديد الممارسة التربوية عموما، وكذا تفعيل المسار المنهجي لتدريس علوم اللغة، وإعادة النظر في تلك الممارسات العفوية، من أجل تأسيس تصور جديد يراهن على استثمار المكتسبات السابقة، ومواجهة المشكلات، وإعطاء الحق للمتعلم في الخطأ باعتباره دليلا على إيجابية التعلم .

وغير خاف أن العمل الذي يقوم على التجريب، وعدم تجزيء آليات الفعل البشري، لابد أن يتأسس على التنشيط والفاعلية، وتنمية روح المبادرة، والتعاون الجماعي، اعتمادا على قناعة الانفتاح على مقاربات بيداغوجية فعالة، تأخذ بعين الاعتبار الفوارق، والذكاءات. كما تراعي حلولا علاجية مبنية على فعل الإنصات، وروح المبادرة، وتقبل النقد، خاصة في ظرفية عالمية تشهد انفجارا معلوماتيا ساهم في تغيير علاقة الإنسان بالمعرفة من حيث طريقة تحصيلها وكيفية توظيفها في وضعيات مختلفة .

فإذا كان تجديد المعرفة يفرض الانطلاق من التعليم إلى التعلم، والإيمان بمحورية المتعلم، فإن ديداكتيك الدرس اللغوي يطرح أمام الفاعل التربوي سبحة من الأسئلة: ما نوع الأدوات المعرفية والمنهجية في التعامل مع الدرس اللغوي ؟ ثم ما هي آليات تحويل هذا المكون التعليمي من مرحلة الاكتساب إلى مرحلة الاستثمار ؟ وكيف يمكن لنا استثمار الدرس اللغوي في مهارات القراءة، وتذوق النصوص الإبداعية، فيأبعادها الفكرية والجمالية ؟ هذه الأسئلة وغيرها تزرع فينا الشعور بالحاجة إلى التعامل مع مكون الدرس اللغوي بمقاربة ديداكتيكية فعالة.

فالدرس اللغوي يطرح عدة إشكالات معرفية وتربوية كما انه أثار الكثير من ردود الأفعال لدى الأساتذة والتلاميذ. وتجدر الإشارة إلى أنني لا أهدف إلى مراجعة المرجعية النظرية لمضامين الدرس اللغوي، ولا إلى انتقاد الطرح النظري والمنهجي داخل منهاج اللغة العربية. إنني أراهن فقط على البعد البيداغوجي، كما أهدف إلى توثيق معرفة بيداعوجية مرتبطة بالعمل داخل فضاء القسم .

وانطلاقا من صميم وجودنا الثقافي والمهني في عصر صناعة الثقافة المتجددة وحقول الإبداع أصبحت الحاجة ملحة إلى خلخلة تلك الممارسات التقليدية، ومراجعة تلك الإجراءات المعتادة، أملا في تأسيس طرح ديداكتيكي متجدد وفعال، في أفق بناء مقاربة واعية للدرس اللغوي، ومن زاوية الاستثمار الوظيفي بعيدا عن تلك النظرة التي تقف عند حدود القواعد الفارغة من التجريب والتوظيف والبحث الذؤوب. إن الهاجس الذي يحرك حماسة التمسك بهذا الموضوع هو الرغبة المزدوجة في مراجعة شاملة لعلاقتنا مع تدريس مادة اللغة العربية، ثم محاولة خلق استراتيجيات ملائمة في مجال التدريس وعصرنة الممارسة التربوية. ولعل ذلك التكامل المعرفي الذي أصبح القاسم المشترك بين مختلف العلوم وفروعها المتخصصة يفرض علينا كفاعلين في الحقل التربوي أن نؤمن بوحدة المعارف و تداخلها. و ذلك انطلاقا من إيماننا بأن خريطة المعرفة ليست جزرا منعزلة .

وعلى ضوء هذه المعطيات لا بد من الاشتغال على نماذج شعرية ونثرية من مدارس مختلفة بأسلوب ديداكتيكي يحترم خصوصية المادة ولا يخرج عن إطار البرنامج الدراسي إلا في حدود ما هو ضرورة بيداغوجية تراعي مصلحة التلميذ، والرفع من إيقاع التعلم. إن غايتنا في ذلك هي دفع المتعلم إلى استثمار مكتسباته الثقافية، والتواصلية، والمنهجية في التعامل مع الظواهر الإبداعية، سواء كانت نثرية أو شعرية، خاصة وأن تلميذ السنة الثانية من سلك البكالوريا في مادة اللغة العربية مطالب بإتقان الكتابة الإنشائية في مكون درس النصوص ودرس المؤلفات. ومعلوم أن

الظواهر اللغوية المصاحبة للمحور الشعري تدخل في إطار البنية الإيقاعية والصورة الشعرية، وما يتبعهما من قضايا بلاغية وتركيبية وصواتية، دون إغفال ذلك المحور المتعلق بتطور الأشكال النثرية، وما يرتبط بها من ظواهر لغوية كالاتساق والانسجام والحجاج وغيرها. فما أحوج المتعلم إلى امتلاك الأدوات التي تمكنه من فهم الظاهرة الأدبية، وتفكيك أنواع الخطابات الشعرية. بل إن الضرورة الإبداعية تحتم علينا أن نمكن هذا المتعلم من امتلاك أدوات الإنتاج الذاتي، مع أن هناك من التلاميذ من يتوفرون على موهبة جيدة في الإبداع. ومن هذا المنطلق يكتسب عنوان هذه المقالة مش روعيته.

طبيعة البحث ومبرراته ومدى الحاجة إليه

لقد اجتمعت عدة عوامل خلقت الحاجة إلى التفكير في الاشتغال على درس اللغة باستراتيجية الاستثمار. وأول هذه الأسباب، القناعة التربوية المبنية على البحث الذؤوب والتجريب المتواصل. إضافة إلى الرغبة في تجريب تلك العدة المعرفية التي تراكمت لدى المدرس من قراءاته في الأدبيات التربوية. ومحاولات التجريب الطموح في تطوير التدريس والانفتاح على المستجدات التربوية. لأن هذا النوع من الاجتهاد التدخلي يوفر معطيات متعلقة بأوجه تدبير الممارسة الديداكتيكية، بهدف تحسين المردودية وتطوير الأداء. وبناء على هذه المعطيات لا بد أن تكون المحاولة من الداخل بعيدا عن المراهنة والتخمين، بل من صميم الممارسة الميدانية. كما تجب الإشارة إلى عدم احتكار المعرفة بشكل أناني أو أحادي، وإنما بالتشاور مع الزملاء الأساتذة، وبعض أطر المراقبة التربوية. وذلك إيمانا بأن العمل الاستشاري والتشاركي يؤدي إلى تكامل الجهود وتصحيح المسارات، كما يفتح آفاق التطوير واتساع الرؤيا. و على المدرس أن يعتبر نفسه معنيا بالبحث التربوي. لأنه مرتبط بالفضاء الصفي، وضمن سياقات ثقافية واجتماعية متحولة. ثم إن علاقته بالمتعلم يجب أن تبنى على المرونة والمعرفة النافعة، خاصة في زمن يعرف تحولا معرفيا متسارعا.

وانطلاقا من الرغبة في تغيير الممارسة التربوية في مجال الدرس اللغوي، لا مناص من أن تكون تدريسية الظواهر اللغوية أسلوبا بحثيا يكون فيه القصد من التدخل هو تغيير تلك الممارسة الديداكتيكية في التعامل مع الظواهر اللغوية في مجال الشعر والنثر على السواء. وبالنظر إلى هوس التجريب الميداني الصرف ستولد قناعة محاولة إنتاج أسلوب بيداغوجي جديد، وتأسيس معرفة متطورة تلائم مطالب العصر، وتحقق للمتعلم فرصة إغناء مكتسباته، ودفعه إلى التعامل مع وضعيات إشكالية بإيجابية وفعالية، بل يمكن الجزم وبالملموس أن هذا المتعلم سيشارك مدرسه في الإبداعية والبحث عن الحلول

بكل حماس وطواعية. لكن هناك ملاحظة لا بد من الإشارة إليها، وهي ضرورة التركيز على سؤال الكيف حتى يكتسب هذا الجهد المشترك صفة التغيير والإضافة والجدة. ثم إننا لا ندعي أن نتائج هذا الإجراء الديداكتيكي ستعطي حلولا نهائية ، وإنما هي محاولة نابعة من صميم الممارسة ، ومساهمة في فتح نقاش جاد قصد تبادل الخبرات وتصحيح المسار. إن هذا الإجراء يمثل اجتهادا في حدود مواكبة المستجدات. فلابد إذن أن يتأسس العمل على التنشيط والفاعلية، وتنمية روح المبادرة والتعاون الجماعي. ولعل قيمة هذه الممارسة تندرج في سياق مجموعة من الإجراءات .

- إثارة انتباه مدرسي اللغة العربية إلى أهمية التوظيف العملي للظواهر اللغوية .
- اعتبار هذا العمل مواكبا لإرساء بيداغوجيا الإدماج من خلال التأكد من المكتسبات السابقة والانطلاق من تصورات التلاميذ و التنويع في التعلمات والوعي ببعض الجوانب الوجدانية و الحسية الحركية للمتعلم مع تقويم تلك المكتسبات و مساعدته على نقل مكتسباته، و كذلك إعادة النظر في تلك الممارسات التلقينية المحدودة التي لا تخرج عن حدود المعرفة المسطحة .
- المساهمة في ترشيد الجهد التدريسي المتعلق بديداكتيك الدرس اللغوي .
- إثارة فكرة استثمار الدرس اللغوي بعيدا عن التمسك بتلك القواعد في جانبها الكمي بشكل متحجر.
- المساهمة في تجديد الممارسة التربوية انطلاقا من قناعة التجريب المبني على تصور بيداغوجي ممنهج يستحضر التعلمات السابقة، ويراهن على التنشيط والدافعية .
- الاستفادة من المقاربات البيداغوجية الحديثة التي تربط نظرية التعلم بوضيعات إشكالية .
- السعي إلى جعل الدرس اللغوي تجربة معرفية ومهارية تخلق في المتعلم استعدادا لتحديد المشكلات وحلها .
- الانتقال بالدرس اللغوي من مرحلة الاكتساب المعرفي الصرف إلى مرحلة الاستثمار والتواصل .
- فتح نافذة تربوية للتواصل وتبادل الخبرة مع السادة الأساتذة والمراقبين التربويين .

يبدو إذن أن هناك حاجة ماسة إلى تحسين الممارسة، وضبط آليات التعامل مع المحتوى والمتعلم على السواء وفق رؤية تربوية فعالة. ثم إن عالمية التثاقف أصبحت تفرض علينا تطوير العدة المعرفية والبيداغوجية في وقت ذابت فيه الحدود الجغرافية بفضل تكنولوجيا الإعلام والتواصل فقد أضحت الحاجة ماسة إلى التسلح بروح المبادرة. ولم يعد مقبولا من المدرس أن يبقى حبيس معرفة تقليدية، يرفض التجدد. وبالتالي ستصاب أسلحته المعرفية بالصدأ والتآكل .

علاقة الدرس اللغوي بمختلف مكونات اللغة العربية

إن مجرد التفكير في المسار المنهجي والديداكتيكي لمادة اللغة العربية بمختلف مكوناتها، سواء تعلق الأمر بدرس النصوص (ظواهر بلاغية، إيقاعية، نحوية، صرفية، تركيبية)أو درس المؤلفات الذي له خصوصيات سردية، حوارية، فكرية، ثقافية، يعتبر في واقع الأمر دعوة إلى إعادة النظر في تلك الممارسات العفوية، من أجل بناء تصور بيداغوجي صحيح يناسب خصوصية المادة، وينفتح على مستجدات النظريات التربوية. فالمفاهيم الحماسية المشحونة بالإغراء، وكذلك تقليدية الإلقاء بالكم المعلوماتي على حساب التعلم الذاتي، والاحتفاء بالتوصيل أكثر من التواصل، كلها أساليب لم تعد تجدي نفعا في عصر الثورة المعلوماتية، وأمام متعلم تتجاذبه ثقافة الصورة والأنترنيت. كما أن الوقوف عند حدود المنفعة (الامتحان) أو المراهنة على الذاكرة وحدها، أو تلقين القواعد بشكل مسطح وآلي بعيدا عن التوظيف الدلالي والتحويل الديداكتكي، قد أضعف جاذبية التعلم عند التلميذ، وقتل فيه روح المبادرة والرغبة في الملاحظة والتجريب.

يجب أن يتحول إذن درس اللغة العربية إلى مشروع تربوي يجمع بين ثوابت المادة وضرورة البحث البيداغوجي حتى تتضح طبيعة الأدوار والمهام. من هذا المنطلق يتحقق الاقتناع بوجوب نقل الدرس اللغوي من ظاهر التصور النظري إلى إجرائية التحقق بواسطة آليات الفهم والتطبيق والاستثمار، مع مراعاة المبررات النفسية والاجتماعية والمعرفية، سواء من داخل الدرس اللغوي أو من خارجه. ثم إن المتعلم مطالب بتعديل معرفته اللغوية من التنميط الاستهلاكي إلى التجريب. ولا يخفى أن تداخل دروس اللغة بدرس النصوص والمؤلفات ودرس الإنشاء والتعبير يطرح ضرورة التفكير في الكفايات الثقافية والتواصلية والمنهجية. بحيث أصبح مبد أ التكامل بين وحدات اللغة العربية يفرض التفكير في التنسيق بين التعلمات و اعتماد طرائق تربوية بديلة قصد إرساء المكتسبات القبلية ومختلف الموارد.

أ/ علاقة الدرس اللغوي بدرس النصوص:

إذا كانت مراحل القراءة المنهجية تقوم على إجراءات عملية لفك طلاسم النصوص، وإدراك مقاصدها، فإن تلك النصوص الإبداعية هي في الأصل تراكيب لغوية وأسلوبية، ومظاهر بلاغية، أو إيقاعية. وهكذا يجد التلميذ نفسه أمام مجموعة من العناصر الدالية والدلالية والتداولية :

المفردات : (لها مرجعية معجمية معينة، وحقوق دلالية، ووظيفة دلالية مباشرة أو رمزية)

العبارات : (وجود نسيج لغوي له تجلياته الفنية والجمالية)

البناء الجملي: (وجود ضوابط تركيبية على مستوى الخطاب الإنشائي والخبري، أو المتواليات السردية)

الظواهر الصوتية :(تعدد الصوامت، والمخارج، والصفات، وغيرها من أشكال النبر والتنغيم، و غيرها)

الظواهر الإيقاعية : (البناء العروضي، المقاطع الشعرية، الوقفة العروضية والدلالية، التوازي والتكرار)

فالمتعلم والحالة هذه مطالب بحمولة معرفية ومفاهيمية ومنهجية لاستثمار المكتسب اللغوي بشكل وظيفي. ثم إن إدراك النصوص يتطلب منه تذوقا جماليا وتمثلا عميقا للمواضيع المطروحة، والتفاعل معها، بل وإنتاج نصوص موازية لها شفويا أو كتابيا. وحتى تتضح الرؤية أكثر يمكن الإشارة إلى تلك العلاقة القوية بين مكون الدرس اللغوي وباقي مكونات اللغة العربية .

ب/ علاقة الدرس اللغوي بدرس الإنشاء والتعبير

يعطي درس الإنشاء والتعبير للمتعلم فرصة تجريب مصداقية أفكاره ومدى فاعلية أدائه الأسلوبي، والمنهجي. كما أن هذا المكون التعليمي يعتبر مجالا مفتوحا لاختبار قدرات المتعلم على المحاورة، والإقناع بأساليب وأفكار حجاجية، ووسائل بلاغية آو تركيبية، أو وصفية. وهذه القدرات والمهارات تحتاج إلى كفاية لغوية في مختلف جوانبها المعجمية والصرفية والنحوية والتركيبية والصوتية. فحين نطالب التلميذ بالتعبير عن موقف، أو إنتاج نص مهما كان وصفيا، أو

سرديا، أو حواريا، فإنه يستحضر مكتسباته في الدروس اللغوية. من هنا تكتسب عملية استثمار وتوظيف الظواهر اللغوية مشروعيتها. ثم إن أغلب الدراسات النقدية تعتمد في تقويمها للإبداع على الطريقة والأساليب التي عبر بها المبدع عن مقاصده. ومن هذا المنطلق يتجلى بوضوح أن المتعلم مطالب بالتفكير الجدي في كيف يكتب ؟ قبل أن يفكر بالضرورة في ماذا يكتب ؟ وبذلك يبقى الدرس اللغوي محطة هامة لقياس الحس الفني والجمالي في أي إنجاز شفوي كان، أم كتابيا.

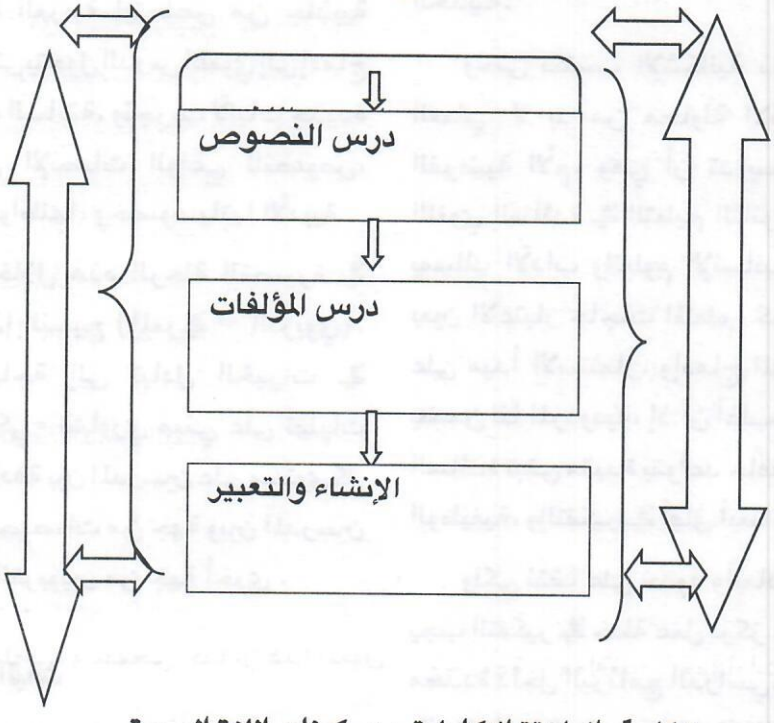
ج/ علاقة الدرس اللغوي بدرس المؤلفات:

لا يمكن إنكار أهمية درس المؤلفات في الارتقاء بأداء المتعلم. فالأعمال ذات الطابع الفكري، أو النقدي، أو السردي تمد المتعلمين بمعرفة متنوعة. كما تؤهلهم لمواصلة الجهد القرائي الواعي. بحيث تتأسس لديهم مجموعة مواقف، ومهارات، وقدرات منهجية وتحليلية. ثم إن تنوع الأعمال الأدبية

المقروءة يفتح أمام المتعلم إمكانية تجريب أدواته المعرفي، كما يساهم في تهذيب ذوقه القرائي، وتنمية الجوانب المهارية.

ورغم ما قد تطرحه نوعية المؤلفات المقررة من إشكالات معرفية ونفسية وتربوية، فإنها تمثل لنا كممارسين في الحقل التربوي فرصة هامة لبلورة وتجريب كثير من الوسائل والطرق البيداغوجية بهدف وضع المتعلم أمام وضعيات متعددة، وترشيد جهوده في اتجاه التكوين الذاتي. ولا يخفى أن المتعلم يحتاج إلى مجموعة موارد) المعارف والمهارات والسلوكات التي يمتلكها ثم يعبئها لحل وضعية مشكل(. من هذه القناعة التربوية تظهر أهمية التعامل مع درس اللغة باعتباره نقطة تقاطع بين عناصر كثيرة. ولا يخفى أن المتعلم في السنة النهائية من سلك البكلوريا، شعبة الآداب والعلوم الإنسانية بمسلكي الآداب والعلوم الإنسانية مطالب بالقدرة على إنتاج موضوع إنشائي متكامل يوظف فيه مكتسباته اللغوية، ومهاراته المنهجية. ومعلوم أن هذه العملية تحتاج إلى القدرة على الاستثمار والإبانة، وإتقان تقنيات التعبير والتركيب الأسلوبي ألإقناعي.

ويمكن توضيح تلك العلاقة المتكاملة بين مكونات اللغة العربية في الرسم التوضيحي الآتي:



شكل 1: العلاقة التكاملية بين مكونات اللغة العربية

لقد أثبتت التجارب أن قيمة الفعل التربوي تتمظهر في كيفية التعامل مع المتعلم ودفعه إلى اكتشاف ذاته، واختبار مؤهلاته. ولعل التعاطي إلى القراءة الواعية بذوق جمالي، وعمق فكري، ومتابعة تمفصلية للمعارف وطرق التفكير يحتم على المتعلم اكتساب القدرة على التركيب بين العناصر وإيجاد العلاقات بينها.

هنا تأتي أهمية الدرس اللغوي في قراءة وتحليل النصوص، وإنتاج معرفة جديدة، وتركيب أساليب مبتكرة، ومواجهة الكتب والمؤلفات غلى اختلاف توجهاتها . وبناء على هذه القناعات يجد المدرس نفسه ملزما باستثمار معطيات الدرس اللغوي في مكونات مادة اللغة العربية ليتخلص من جاذبية المألوف، حتى يتحول الدرس اللغوي إلى إدماج للمكتسبات السابقة، وتجريب لآليات جديدة مبني على الإنصات الواعي للنصوص، واكتشاف بواطنها، وخصوصياتها الأدبية .

ومن خلال هذه الرحلة القصيرة في مسارب هذا النسيج (المعرفي – التربوي)، تظهر الحاجة إلى تبادل الخبرات في إطار تشاركي- تشاوري مبني على تقنيات تواصلية هادفة بين المدرسين على مستوى كل المواد والتخصصات من جهة وبين المدرسين والمشرفين التربويين من جهة أخرى .

مشكلة البحث

استرشادا بهذه الملاحظات، تولدت قناعة طرح الظاهرة اللغوية من منظور إشكالي. وذلك إيمانا منا بأن مبادرة التجديد والتجريب ليست ترفا فكريا. إنما هي ضرورة ثقافية وجهد علمي معقلن وتجريبي لإيجاد الحلول والبدائل لبعض المشكلات التربوية. فالمشكلة لها طابع عملي لأنها من صميم الممارسة الميدانية، ومرتبطة بقدرة الفرد على امتلاك أدوات التعامل مع الظواهر المعرفية البسيطة والمعقدة، واكتساب الرغبة في مراجعة متبصرة لعلاقتنا مع تدريس مادة اللغة العربية، وخاصة ما يتعلق بذلك الركام من القواعد وآليات التعبير بلاغيا، ونحويا، وصرفيا، وعروضيا، إضافة إلى ما أنتجته اللسانيات الحديثة.

وحتى تكتسب الإشكالية ذلك الطابع العملي، لا بد من محاولة الانطلاق من الفرضية الأم. وهي أن تدريسية الدرس اللغوي السائدة في التعليم الثانوي التأهيلي بمسلك الآداب والعلوم الإنسانية لم تأخذ بعين الاعتبار حاجات المتعلم. كما لم تركز على مبدأ الاستثمار، وإدماج الموارد بشكل يضمن لنا المردودية. إذ أن أغلب الممارسات السائدة تبقى مقيدة بقواعد جافة بعيدة عن الوظيفية، والتفكير في آفاق أبعد .

ولكي نقف على حدود وأبعاد الإشكالية يجب التفكير في خطة عمل تركز على محاور محددة داخل البرنامج الدراسي، دون التيه في متاهات نظرية. وحجتنا في ذلك هي تنويع

عناصر هذه المعالجة الديداكتيكية، واقتراح وضعيات تعلمية متنوعة، لإغناء الموضوع، وفتح هوامش كثيرة للتأمل والمدارسة. ولن تخرج هذه النماذج عن طبيعة المقرر الدراسي للسنة النهائية من سلك البكالوريا شعبة الآداب والعلوم الإنسانية. أما الظواهر اللغوية التي يمكن مقاربتها، فهي مرتبطة بالبرنامج الدراسي. وهكذا سنشعر بالحاجة إلى بناء تخطيط افتراضي نظرا لأهمية الظاهرة وطابعها الاستعجالي. وقبل البدء في الاشتغال على الظاهرة يستحسن التسلح بمنطق المشورة مع الزملاء الأساتذة والمراقبين التربويين وكذا بعض المشتغلين بالتكوين في مراكز البحث التربوي والتكوين. وذلك بهدف الاستفادة من ملاحظاتهم وتوجيهاتهم وكذلك إعداد روائز مناسبة لتقويم فهم التلاميذ للظاهرة .

الجهاز المفاهيمي

ونظرا لطبيعة الموضوع، وحدود اشتغاله، ورهانات الاختيار تظهر أهمية توظيف جهاز مفاهيمي مبسط لا يخرج عن أدبيات العمل التربوي. أما فيما يخص المحتوى الذي سيقع عليه الاشتغال فمن الأفضل عدم الدخول في ذلك الركام المعرفي ذي الصبغة النظرية المحملة بالتأويلات. لأن قيمة وفعالية الممارسة تحتاج إلى المرونة المفاهيمية والوضوح، خاصة إذا كان الرهان على ظاهرة استعجالية. ثم إن قيمة أي عمل والباحثين.

تربوي تقاس بنتائجه، ومدى إمكانية إحداثه للتغيير المنشود. ومن هذا المنطلق سنتحاشى تلك الترسانة امن المفاهيم التي تهتم بالبعد النظري الصرف. ورغم أننا سنكون أمام ظاهرة لغوية لها علاقة بجوانب أصواتية، وبلاغية ولسانية، وتركيبية، حجاجية، فمن الأجدى الحرص على أن تكون المقاربة الديداكتيكية ميسرة مرتبطة بمجتمع المدرسة، وبأفق التفكير الاجتهادي.

إن الإجرائية تفرض التقيد بمعرفية مناسبة. ولا يمكن الادعاء بأننا سنعالج تدريسية الدرس اللغوي بمفاهيم وطرق تتسم بصفة اليقينية أو المطلق. بل على العكس من ذلك تحركن القناعة بان كل مبادرة ذات الصبغة التدخلية ليست سوى محاولة اجتهادية نابعة إما من تراكمات ثقافية، أو من صميم تجربة ومعاناة مهنية.

وبالنظر إلى رغبتنا الملحاحة في الإفادة الاستفادة، يبقى الأمل كبيرا في أن تترك هذه المبادرة صدى قرائيا، وردود أفعال ستعطيننا إن شاء الله قوة، ورغبة، وإصرارا، ومصابرة على حمل أمانة البحث. ولن يتأتى ذلك إلا بشراكة فاعلة وتعاون مستمر، واقتناع تام بالمحاولة، والإصابة، والخطأ لأن نصيحة القارئ، وخاصة ذلك الفاعل التربوي مسألة ضرورية للتصحيح والمتابعة والنقد البناء. وعموما، فإننا نأمل أن تكون لهذه المحاولة، آثار تربوية تضاف إلى تلك الجهود المشكورة لكثير من الأساتذة

طريقة العمل والأدوات

تقاس عادة أهمية الأعمال والبحوث بقدرة أصحابها على التدبير والتخطيط، وتحديد الأهداف وكذا استشراف الآفاق. وهذه الإجراءات والآمال، لا بد وأن تكون مخططة ومنظمة، على قدر الإمكانات المتاحة. ومن ثمة يمكن الحديث عن الطريقة والأدوات، وكيفية تحليل البيانات. وكلها إجراءات من أجل تحديد منهجية معالجة المعطيات وتحويلها إلى نتائج، ولو بصورة مؤقتة. وبالتالي تبدأ عملية التدخل الفعلي. وبالنسبة لنا، فنعتبر بأن على المدرس قبل أن يباشر عملية التدخل في فهم وتفسير الظاهرة، أن يمارس ما يسمى بالملاحظة المباشرة انطلاقا من الأقسام وكذلك جمع ملاحظات أخرى من زيارات ميدانية لأقسام أخرى، ولأساتذة متباينين ،وفتح حوارات متعددة مع التلاميذ. ولا يفوتنا أن نشير إلى عمليات جمع البيانات من اللقاءات التشاورية، ومن أوراق المراقبة و الامتحانات الإشهادية أثناء عمليات التصحيح، وكذا من استمارات تجريبية إن أمكن.

ولا يجب المبالغة في هذه العدة الأداتية، وإنما تبقى العملية في طابعها البسيط. لأن القيمة تقاس بالقدرة على التشخيص، والتدخل العملي الواعي إضافة إلى التحكم في الآليات ولو كانت قليلة، لكنها تصبح ميسرة وطيعة. ويأتي هذا الطرح استجابة لدوافع تربوية، وإيمانا بضرورة التفتح على الإمكانات المنهجية ومسايرة إيقاع الحياة المدرسية. ولا يمكن إغفال أهمية جمع البيانات وتحليلها . وهي عملية مرتبطة بإجراءات مضبوطة رهينة بحوود العمل الميداني. أما كيفية التعامل مع المتعلمين أثناء الاشتغال على الدرس اللغوي (وأنا أنطلق من تجربة ميدانية)، فيمكن للمدرس أن يلجأ إلى:

1/ إعداد تصنيف للفئات التي يتعامل معها في الفصول الدراسية. وذلك حسب نوعية المسلك . حتى يتسنى له معرفة العدة البيداغوجية، وأشكال التعامل مع الدرس اللغوي في السنة النهائية من سلك البكالوريا، بمسلكي الآداب والعلوم الإنسانية.

2/ معرفة طبيعة الحاجة إلى تلك الظاهرة المدرسة، وجوانبها الوظيفية داخل أو خارج الفضاء المدرسي.

3/ وضع جدولة زمنية لقياس المدى الذي ستحصل فيه تلك التعلمات، لفتح المجال لقياس نسبة التقدم أو الإخفاق.

4/ المقارنة بين الفئات للتحقق من الحالات التي تعبر بدقة من جودة التعلمات.

5/ استخلاص النتائج وتبويبها حسب الأهمية، في أفق تطوير الممارسة.

6/ إشراك التلاميذ في بناء تلك التعلمات حتى تتحقق القدرة على التواصل

وتتعدد أنشطة الاكتساب والإنتاج.

7/ إقامة علاقة بين تعلمات مكتسبة بطرق مجزأة، ثم التنسيق بينها من أجل إنتاج عمل مركب.

8/ وضع المتعلم أمام وضعيات يتدرب من خلالها على تعبئة موارده بطريقة مندمجة، وتفاعلية.

9/ الانطلاق من عائق معرفي لإثارة اهتمام المتعلم، ودفعه إلى بناء تعلمات في مختلف الظواهر اللغوية.

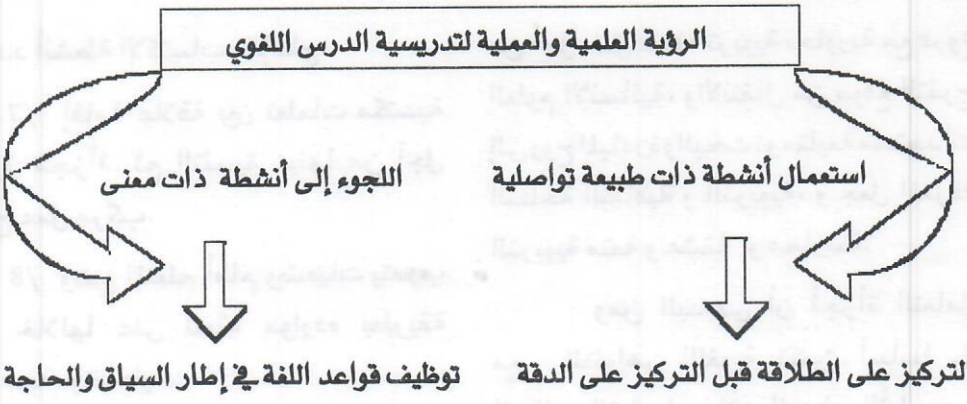
10/ الدفع بالمتعلم إلى التفكير التساؤلي، والسلوك التشاركي، وروح المبادرة، والتعلم الذاتي.

11/ التعويد على مهارات القراءة الواعية والاستماع والتذوق الجمالي والمعنوي للظواهر الأدبية (مع إمكانية استعمال وسائل سمعية وبصرية).

وغير خاف أن لكل مدرس أدواته المعرفية والمنهجية، وكذا أسلوبه المنهجي في مقاربة الظاهرة كما لايخفى أن لكل محاولة نصيبا من الخطأ والصواب. ويبقى أملنا قائما على الاستمرار في المراهنة على البحث وتطوير الأداءات، ومواكبة المستجدات بصبر وثبات من أجل خلق ثقافة تربوية تحاورية مع فروع العلوم الإنسانية، والانتقال من موقع التفرج إلى روح المبادرة والبحث، و متابعة مستجدات الساحة الثقافية و التربوية، و جعل المعرفة التربوية متعة و عشقا و ممارسة.

ومن البديهي أن أجرأة التعامل مع الظواهر اللغوية تكمن أساسا في الجانب التواصلي. لأن الهدف الأولي من استعمال اللغة هو تبليغ رسالة، أو البحث عن المعلومات، وتوظيفها بأسلوب مترابط. كما أنها تستعمل في الاستفسار عن شيء. إضافة إلى استعمالها في سياقات اجتماعية مختلفة. ولعل هذه الثوابت المذكورة تبين أهمية استثمار الظواهر اللغوية عن طريق تجاوز الجانب التقعيدي المتحجر إلى الجانب الوظيفي. ويمكن لنا أن نستعين بهذا الرسم التوضيحي لنقف على أهمية اكتساب وتوظيف الظواهر اللغوية داخل الفضاء الدراسي وفي الحياة العامة .

ويمكن لنا أن نستعين بهذا الرسم التوضيحي لنقف على أهمية اكتساب وتوظيف الظواهر اللغوية داخل الفضاء الدراسي وفي الحياة العامة:



شكل2. طريقة تشغيل التلاميذ وتنشيطهم

ولا ينبغي التخفي وراء متاهات المشاكل المتعلقة بالغلاف الزمني والأعذار المتعلقة بالاكتظاظ البشري داخل الفصل. فنحن نؤمن بأن المدرس المتسلح بعدة معرفية وبيداغوجية فعالة، ومتنوعة، لايختفي وراء هذه المبررات. إنما يبحث عن الطرق والآليات الممكنة لتشغيل التلاميذ، وتوزيع الأدوار مهما كانت الظروف المادية والبشرية. بل أكثر من ذلك، يجب على المدرس (الباحث) أن يفكر في شروط التعلم بالتركيز على :

- استثمار المكتسبات السابقة في أنشطة لها معنى.
- خلق وضعيات مناسبة للتعاون الجماعي.
- مواجهة المشكلات، والبحث عن الحلول بكل طواعية ويسر، وبأقل عناء وجهد.
- الانفتاح على مقاربات نظرية ناجعة، و تنمية روح المبادرة في جو أخوي، وديمقراطي
- تعبئة الموارد في مجالات معرفية، وجدانية، سيكو حركية .
- اعتبار الدرس اللغوي ركيزة أساسية في تدريب التلاميذ على التواصل بأسلوب سليم وهادف
- النظر إلى الظواهر اللغوية كمنطلق لتطوير كفاية القراءة والتعبير الشفوي والكتابي.

هذه الشروط وغيرها تدفعنا إلى الاعتراف بأن الممارس التربوي داخل فضاء القسم مطالب بأن يتعلم كيف يعلم الآخرين. فالحياة تتجدد باستمرار. ثم إن هذا الجيل الجديد من المتعلمين ليس كسابقه. فهو شغوف بكل ما له صفة الجدة والعصرنة، إضافة إلى تعلقه بتكنولوجيا الاتصال. فلماذا لا نستغل هذه العناصر لنضعه في وضعيات تعلمية تساير اهتماماته، وبمقاربات تربوية مثمرة ؟

نتائج عملية الاستثمار

لقد تبين من خلال علاقتنا بالأقسام أن المتعلم له استعداد كبير للعمل، شرط أن يجد من يهيء له المجال النفسي، ويشجعه على المبادرة بكل طواعية ويسر، وبقليل من العناء والجهد. وعموما فقد يصل المدرس الباحث مع تلامذته إلى نتائج تريح ضميره المهني والوطني، وتنشط فاعلية المتعلم في الاستزادة المعرفية والمهارية. ويمكن أن نذكر بعض تلك النتائج، مع العلم أنها نتائج تبقى نسبية، خاصة وأننا أمام ظاهرة إنسانية.

تجاوب المتعلمين مع الدرس اللغوي من زاوية الفهم والاستثمار في التحليل الأدبي، عوض الاكتفاء بالتفرج على القواعد الجافة كما هو جار في كثير من الممارسات داخل الأقسام.

ازدياد رغبتهم في الاكتساب، بعد أن كانوا يتأففون من الضجر والرتابة.

حرصهم على عدم التفريط في المكتسبات السابقة، والإصرار على التنسيق بين التعلمات.

الإقبال على القصائد الشعرية، والأعمال النثرية بعد أن كانوا يتهربون منها بحجة الصعوبة وعدم الفهم .

إمكانية حصول تقدم كبير في مهارة القراءة الشعرية، واحترام الخصائص الفنية والإيقاعية

استخدام حاسة التذوق الجمالي الواعي بأهمية الشعر في تحريك العاطفة وتربية الذوق الجمالي.

تحمس التلاميذ لكل خطوة تجديدية على مستوى طريقة التعامل والتحاور من طرف المدرس

ميلاد حس المبادرة في البحث خارج قاعة الدرس، مع الإصرار على المتابعة وتطوير المحاولات الاجتهادية.

ميلاد نضج فكري وإحساس بالمسؤولية في القيام بعروض موازية.

إقدار فئة عريضة من المتعلمين على التمكن (وبدرجات متفاوتة) من توظيف أنشطة الاكتساب اللغوي في تفكيك النصوص، وإنتاج نصوص أخرى من إنتاجا تهم الشخصية.

تحسين مستوى الكتابات في مكون الإنشاء الأدبي، بعد أن كانت إنتاجاتهم تعج بالأخطاء اللغوية، والإملائية، والنحوية، والتركيبة، والمنهجية.

ارتفاع نسبة التلاميذ الراغبين في الانخراط في ورشات المسرح ونادي الشعر والقصة. وقد يلاحظ لدى بعض التلاميذ خروج إيجابي عن الصمت، والتفرج إلى المبادرة. بل منهم من سيتحمس للمشاركة في الأنشطة المدمجة داخل الفضاء المدرسي، اقتناعا منه بقدرته على العطاء داخل الفضاء التشاركي. وهنا تظهر قيمة تربوية

مضافة، هي تلك العلاقة المتكاملة بين الأنشطة المدمجة والدروس المنجزة. بحيث تتجلى القابلية للتكامل، والتنوع، والانسجام واستثمار المكتسبات.

فالمعرفة لا حدود لها، وإذا كانت لها حدود فإنها مدعوة بلا نهاية. فالخبرة في مجال التدريس، والتمكن من منهاج المادة، والقدرة على التواصل، وإتقان آليات التنشيط تسمح بإمكانية التطور في الطريقة والأداء. كما أن روح المبادرة، وعشق البحث، وكفاية التحاور الثقافي والتربوي في إطار العلاقات الإنسانية والمهنية، تؤهل كلا من المدرس والمتعلم لتحمل مسؤولية الأخذ والعطاء. وبديهي أن كل تجربة محكومة باحتمال الضعف والقوة. ويبقى الضمير الحي، وحسن النية كفيلين بنجاح هذه المهمة. كما أن سلوك المتابعة والتقويم، والنقد الذاتي عوامل كفيلة بزرع روح المعاودة والتصحيح ومتابعة البحث والتجريب، والاعتراف بالمبادرات الجادة. فالأستاذ بحكم خبرته المتراكمة، وكفايته التواصلية قادر على تقريب المسافة بين المتعلمين في أفق شراكة موسومة بطابع المصارحة، و الصدق، والمشورة.

خاتمة

استرشادا بما سبق نخلص إلى أن المدرس الباحث، العارف بحاجات المتعلمين هو الذي يعرف كيف يشغل تلاميذه بمرونة، ويسر. وهو الذي لا يقتنع بمعرفة أحادية، بل يسعى على الدوام لتطوير معرفته وتقريب المسافة أكثر بينه وبين تلاميذه. وهو الذي يعرف متى وكيف يدبر الأنشطة، ويكيفها حسب الحاجات والأهداف، من أجل تأهيل المتعلم، والارتقاء بأدائه نحو الأفضل. ولقد تأكد بالملموس أن المدرس لا يمكنه أن يطور عدته المعرفية والبيداغوجية بشكل أحادي منغلق. بل هو مطالب بأن ينخرط في العمل التشاركي، ويستفيد من فرق البحث، بل ويبادر إلى المساهمة فيها.

أما المتعلم فهو يشكل جوهر عمليات التربية والتكوين. لذلك يجب أن تكون الأنشطة والمقاربات البيداغوجية متنوعة مفعمة بالحيوية، ومنفتحة على المحيط الاجتماعي والسياق الثقافي، مع مراعاة حاجات المتعلم وتدريبه على مواجهة مطالب الحياة. ولا يمكن للمدرس أن يؤدي دوره التوجيهي، والتحفيزي إلا إذا جدد أسلوبه التعليمي بما يوافق التطور الحاصل في نظرية المعرفة بكل أشكالها، وأن يضع المتعلم أمام وضعيات تعلمية تؤدي إلى إثارته وتمهيره في أفق مواجهة مطالب العصرنة والتطور العلمي. فالمتعلم مطالب بحسن تدبير المعرفة اللغوية وتصريفها داخل الكتابة الإنشائية، بطريقة تضمن لموضوعه شروط الإفهام والتفسير والإقناع. ومعلوم أن قدرة المتعلم على إنجاز عمل أدبي أو موضوع تتوفر فيه شروط الكتابة الإنشائية، يتطلب مهارة التعبير السليم، الهادف،

والخالي من الأخطاء المعرفية، والإملائية، والنحوية، واللغوية، والمنهجية. فإذا تمكن المتعلم من امتلاك ناصية اللغة في جانبها التعبيري والتواصلي والأدبي، فإنه سيتمكن ذلك من إتقان الكتابة الإنشائية بمعاييرها المطلوبة. كما أنه سيوظف مكتسباته تلك في التعامل مع مختلف النصوص على اختلاف توجهاتها. أما المدرس فهو مطالب بالاستجابة للمبادرات التي يتبناها المتعلمون. فإن لهم طاقات معرفية وأسلوبية هائلة، يجب استغلالها وتوجيهها في الاتجاه الصحيح. ومن خلال هذه الرحلة القصيرة في مسارب هذا النسيج (المعرفي – التربوي)، تظهر الحاجة إلى تبادل الخبرات في إطار تشاركي- تشاوري مبني على تقنيات تواصلية هادفة بين المدرسين على مستوى كل المواد والتخصصات من جهة وبين المدرسين والمشرفين التربويين من جهة أخرى .