ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

التقويم التربوي: وجاهات معرفية جديدة

د. عبد الحق بوطيب [1]

الملخص

تروم الورقة اقتراح نموذج جديد للتقويم أساسه الملاءمة بين المعرفة اللسانية والمعرفة الثقافية والاجتماعية، وذلك عبر دراسة وضع التقويم التربوي في المقاربات البيداغوجية والتوجهات التربوية، لتجاوز الإشكالات المعيارية والتطبيقية التي يعانيها التقويم، وتقديم تصور يتجاوز قصور المقاربات البيداغوجية خاصة بيداغوجيا الأهداف التي عانت نقائص كثيرة لارتباطها بالتيار الإجرائي السلوكي بتجزيء وحدات التعلم إلى مكونات متعددة تسمى الأهداف الإجرائية، وهو ما لم تستطع المقاربات الجديدة تجاوزه خاصة الكفايات ما أدى إلى تفتيت البنية العقلية للمتعلم، وانعدام التلاؤم بين المكتسبات المدرسية وما يتطلبه حل المشكلات التي تصادف المتعلم في حياته العامة ما يجعل استخدام هذه المكتسبات في سياقات مختلفة أمرا معقدا. ونتوخى النموذج الجديد من خلال عدة افتراضات: (أ) افتراض أن الوجاه المعرفي في شكل التداخل بين العلوم حل لمشكلات التقويم. (ب) أن الملاءمة اللسانية والملاءمة الثقافية مدخل أساس لبناء معايير جديدة للتقويم. (ج) أن تقويم التعلمات لا يتم إلا عبر التفاعل الحاصل بين المعرفة المدرسة والعناصر الثقافية المشكلة لفهم المتعلم. (د) أن المقاربة التواصلية قادرة على إبداع نموذج جديد للتقويم أساسه التكامل بين المعرفي والثقافي والنفسي. وتستفيد الورقة في هذا الإطار من أعمال أندلر (2011) Andler، ماكي وماكلير (2016) Maki and Macleor، شميت (2022) Schmidt.

كلمات مفتاحية: الوجاه المعرفي ؛ التقويم ؛ الكفاية التواصلية ؛ الملاءمة اللسانية؛ الملاءمة الثقافية

[1] دكتوراه في اللغة العربية وآدابها، تخصص اللسانيات، جامعة المولى إسماعيل، مكناس. Abd.boutayeb@edu.umi.ac.ma
Doctorate in Aarabic Language and Literature,LInguistics.My Ismail Univercity, Meknes .

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

Educational Evaluation : A new cognitive interfaces

Abdelhaq Boutayeb

Abstract

The paper proposes a new evaluation model based on the alignment between linguistic, cultural, and social knowledge. This is achieved by studying the position of educational evaluation within pedagogical approaches and educational guidelines, aiming to overcome the standardisation and practical challenges faced by evaluation. The paper presents a perspective that surpasses the shortcomings of pedagogical approaches, especially those related to behavioural proceduralism, which fragmented learning units into multiple components called procedural objectives. The inability of new approaches to surpass this fragmentation, especially in terms of competencies, has led to the fragmentation of the learner's cognitive structure and a lack of alignment between school-acquired skills and the problem-solving demands encountered by learners in their daily lives, making the use of these skills in different contexts complex. The new model is proposed based on several assumptions: (a) assuming that cognitive facet in the form of interdisciplinarity is a solution to evaluation problems, (b) linguistic and cultural alignment as a fundamental approach to building new evaluation standards, (c) learning evaluation occurs only through the interaction between school knowledge and the cultural elements essential for understanding the learner, and (d) the communicative approach is capable of creating a new evaluation model based on the integration of cognitive, cultural, and psychological aspects. The paper draws on the works of Andler (2011), Maki and Macleor (2016), and Schmidt (2022) in this context.

Keywords: Cognitive facet; Evaluation; Communicative competence; Linguistic alignment; Cultural alignment.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

مقدمة:

تتطلب الممارسة التربوية إدراك تمفصلات بين الفعل التربوي والمتغيرات الثقافية والاجتماعية، وهو ما يعني أن تتبع هذا الوضع تربوياً يحتاج لمجهود معرفي، يتعلق باستيعاب غايات المنظومة التربوية، وكذا تحديد المتطلبات الآنية والاستراتيجية للرهان البيداغوجي المنشود. هنا تتأكد وظيفة المقاربات البيداغوجية وأبعادها الأساسية معرفيا ومؤسساتياً.

ويحظى موضوع التقويم بوضع هام على مستوى المقاربات البيداغوجية خاصة بيداغوجيا الأهداف التي ضبطت موضوع التقويم سواء تعلق الأمر بالتقويم التشخيصي أو التكويني أو الإجمالي. إلا أن بيداغوجيا الأهداف عانت نقائص كثيرة لارتباطها بالتيار الإجرائي السلوكي ومن بينها؛ تجزيء وحدات التعلم إلى مكونات متعددة تتمثل فيما يسمى بالأهداف الإجرائية مما أدى إلى تفتيت البنية العقلية للمتعلم. انعدام التلاؤم بين المكتسبات المدرسية وما يتطلبه حل المشكلات التي تصادف المتعلم في حياته العامة، مما يحول دون استخدام هذه المكتسبات في سياقات مختلفة.

وانطلاقا من الإكراهات الناجمة عن هذه النقائص انصب اهتمام الباحثين على طرق جديدة للتفكير والعمل. فظهر مفهوم بيداغوجيا الإدماج والمقاربة بالكفايات كشكل من أشكاله، إلا أن معاناة التقويم ظلت قائمة على مستوى التوجيهات التربوية الضابطة لهذا الفعل التربوي الهام.

وهدفنا في هذه الورقة ليس مناقشة السؤال الاعتيادي في رصد الأبعاد النظرية والتطبيقية للمقاربات البيداغوجية، وإنما غرضنا هو مساءلة المقاربات البيداغوجية والأطر النظرية الناظمة لها؛ لذلك نروم الوقوف عند ما تقترحه فلسفة العلوم اليوم بمحاولة الربط بين نتائج العلوم وتكاملها لإيجاد نموذج تقويمي عادل ومنصف للمتعلم يراعي الجوانب المعرفية والنفسية والثقافية والمجتمعية.

1. مفهوم الوجاه المعرفي

إن التوجه العلمي الجديد اليوم قائم بالأساس على مبدأ التكامل المعرفي بين التخصصات، وقد كان لمؤتمر منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) في باريس أوائل سبعينيات القرن الماضي دور هام في طرح سؤال الحاجة الملحة إلى توضيح تصوري لمصطلح "تعدد التخصصات"، والمصطلحات القريبة منه مثل مصطلح "عبر التخصصات" "transdisciplinarity" كما هو مثبت في شميت(2022)Schmidt[1] .

[1] Schmidt (2022), Philosophy of Interdisciplinarity, p : 16.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

وحسب ماكي وماكليود (2016) فإن التغيرات التي شهدها التنظيم المؤسسي لإنتاج المعرفة في التخصصات من منظور مباحث أخرى، مثل: علم الاجتماع، والتربية، والإدارة، وقياس الإنتاج العلمية وتحليل آثارها، فإن فلسفة العلم ما زالت في بدايات اهتماها بهذا المجال الغني في العلوم المعاصرة.[1]

وفي إطار شرحهما للمقصود بفلسفة تعدد التخصصات (Philosofy of interdisciplinarity) أجاب ماكي وماكليود (2016) على ثلاثة أسئلة هي: ما هي هذه الفلسفة؟ ولماذا؟ وكيف؟

بخصوص السؤال الأول، تنبثق فلسفة تعدد التخصصات من صميم مشروع فلسفة العلم. وتعمل على دراسة سمات العلم التي تكشف عن نفسها عند مقارنة التخصصات العلمية أو اتصالها ببعضها البعض؛ فيتولد عن ذلك نوعان من المعلومات: نوع يتعلق بالمقارنة وآخر يتعلق بالاتصال؛ يختص الأول بأوجه التشابه والاختلاف بين التخصصات، بينما يختص الثاني بما يحدث عند اتصال التخصصات ببعضها البعض، ولماذا يحدث. ويمكن حشد كل الموارد في فلسفة العلم تقريبا لخدمة هذه القضايا بما في ذلك الدراسات الفلسفية للنماذج، والتفسيرات، والتعليل، والحجج، والتطور، والقيم...، وبالنظر إلى أن التخصصات العلمية كيانات مؤسسية فيمكن أن نسخر أيضا الموارد المتاحة في نظرية المعرفة والأنطولوجيا الاجتماعيتين.

وبخصوص السؤال الثاني، يعد إنشاء فلسفة تعدد التخصصات مطلبا واضحا لأسباب منها السببان التاليان: أولا، يعتبر تعدد التخصصات سمة تزداد قوة وبروزا للعلم المعاصر ولإدارته؛ ومن ثمة لا ينبغي لفلسفة العلم التامة تجريبيا أن تتجاهل هذه السمة. ثانيا، أصبحت فلسفة العلوم المعاصرة مهيأة بشكل خاص لمعالجة قضايا تعدد التخصصات، وذلك بفضل الأعمال القوية التي أنجزت في العقود الأخيرة في مجال فلسفات العلوم الخاصة (العلوم المعرفية، الاقتصاد، الكيمياء، القيم....).

أما بخصوص السؤال الثالث، فبالنظر إلى اتساع مجالات فلسفة تعدد التخصصات وتنوع ظواهرها، فلا بد من أن تكون ممارسة هذه الفلسفة جماعية وتعاونية إلى حد كبير، ويجب أن تكون لها في هذه المراحل الأولى أولويات منها العناية الخاصة بالأسس التصورية الجديدة، والنهج التجريبي الصارم مع الاهتمام بإجراء سلاسل تراكمية ومتكاملة من دراسة الحالة.[2]

ويربط سيمونس (2011) الدعوة إلى وحدة العلم بأوطو نويرات "Otto Neurath" مؤسس حلقة فيينا باعتبارها مؤسسة معبرة عن الفلسفة الجديدة " الوضعية المنطقية" ورمزا لها. وقد كان نويرات، خلافا لكثير

[1] Maki, U. and Macleod, M (2016), Interdisciplinarity in action : philosofy of science perspectives, p : 323.

[2] Maki, U (2016), Philosofy of interdiscipplinarity, What ? Why ? How ?, p : 327-342.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

مما يشاع عنه، مدافعا عن وحدة العلوم وعن تنوعها في نفس الوقت؛ أي كان صاحب موقف طبيعي، ولكنه رافض في الآن نفسه لاختزال العلوم في علم واحد.[1]

وللتوحيد حسب غاليم (2021) صيغ مختلفة منها صيغتان:

أ. الصيغة الاختزالية: وتقوم على غزو فرع معرفي معين وإدماجه كليا في الفرع الغازي. فإذا نظرنا إلى تنوع العلاقات المتعددة التخصصات باعتبارها متصلا (Countinum) يمتد من تعالقات ضعيفة بين التخصصات تحافظ فيها التخصصات على وضعها العادي عموما، مرورا بتفاعلات أكثر أهمية يمكن أن تتغير فيها التخصصات بدرجات مختلفة، وصولا إلى حالات جذرية تمحي فيها تماما الحدود الفاصلة بين التخصصات، فإن هذه الحالات "الجذرية" الأخيرة من المتصل هي التي تندرج فيها الصيغة الاختزالية التي نقصدها. فيتعلق الأمر بهيمنة شاملة لتخصص على تخصص آخر أو أكثر؛ هيمنة تنتفي فيها حدود التخصصات لتصبح مختزلة في التخصص المهيمن فيما يعرف بالإمبريالية العلمية. وتاريخ المحاولات الاختزالية في "توحيد العلوم" تاريخ غني قديما وحديثا، ومن أمثلته الشهيرة "المذهب الطبيعي ذو البعد الأحادي والخصائص الميكانيكية الطاغية، الموروث عن القرن السابع عشر الأوروبي."[2]

ب. الصيغة الترابطية: وأساسها الأولي الكشف عن مبدأ مشترك بين مجالين أو أكثر من المجالات العلمية التي كانت تعتبر من قبل مجالات مختلفة ومتباعدة. ومن الأمثلة التي توضح ذلك، توحيد الفيزياء والكيمياء والأحياء في القرن التاسع عشر؛ وهي مجالات أصبحت تبدو بعد التوحيد بمثابة مناطق مختلفة لنفس الإقليم. وخلافا للصيغة الأولى الاختزالية، تعبر هذه الصيغة الثانية عن توحيد ترابطي تفاعلي يعكس المبادئ والخصائص الطبيعية والمطردة المشتركة. فتتخذ وحدة العلم بذلك شبكة تعددية منظمة، أو متصل بين شتى أنواع التخصصات العلمية الرئيسة والفرعية. "إنه توحيد أساسه تفاعل مكونات المعرفة العلمية في إطار نظرية شاملة للمعرفة مبنية على اندماج نتائج مختلف العلوم وترابطها السببي واتساقها، بعيدا عن اختزال الظواهر في هذا البعد أو ذاك، سواء أكان بعدا اجتماعيا-ثقافيا أم إحيائيا أم فيزيائيا.[3]

على هذا الأساس، فمفهوم الوجاه المعرفي محاولة لتعيين بعض مظاهر اندماج اللسانيات المعرفية الحديثة في الأنموذج المعرفي العلمي الجديد، وذلك بكشف أمثلة من التفاعل بين مستويات دراسة اللغة وباقي الأنساق المعرفية التي تشكل بنية الذهن الشاملة، ولعل مفهوم الكلية في اللسانيات التوليدية وجه من أوجه هذا البناء. ويمكن للتقويم خاصة على مستوى اللغات أن يستفيد من هذا النموذج الجديد.

---

[1] Andler, D (2011b), Unity Without Myths. In : Symons, J. and al, pp : 129-144.

[2] غاليم، محمد (2021ج)، الأنموذج المعرفي إطارا لاتصال العلوم، صص: 79.

[3] غاليم، محمد (2021ج)، صص: 81-82

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

2. التقويم التربوي في المقاربات البيداغوجية

يعتبر التقويم نشاطا مندمجا في سيرورة التعليم والتعلم. وتتنوع أساليبه وتقنياته وأدواته تبعا للأهداف التي يروم تحقيقها. وغالبا ما يتعلق الهدف من التقويم بقرار يتم اتخاذه على ضوء نتائج التقويم، كتنظيم حصص للدعم والتقوية لفائدة مجموعة من المتعلمين، أو السماح لمتعلم بالانتقال إلى مستوى أعلى، أو إلزام متعلم بتكرار المستوى، الخ... ونظرا لخطورة بعض القرارات المبنية على نتائج التقويم يتم العمل على توخي الموضوعية التامة، مما يستدعي اعتماد معايير تتلاءم وهدف التقويم. وفيما يلي مقارنة بين بيداغوجيا الأهداف والمقاربة بالكفايات في التقويم.

1.2. التقويم في بيداغوجيا الأهداف

- يرتبط النجاح المدرسي بالقدرة على عمليات الاسترجاع والاستظهار لما تم تلقينه.
- يأتي التقويم في نهاية الموقف التعليمي للتأكد من تحقيق الأهداف.
- تنطلق أغلب الممارسات التقويمية من قبل المعلم.
- المطلوب إجابات صحيحة فقط.
- موضوعات التقويم غير موضوعة مسبقاً.
- قد تكون موضوعات التقويم من نسج خيال المعلم، ولا تتصل بواقع حقيقي.
- قد ترتبط موضوعات التقويم بمعارف غير مرتبطة ببعضها البعض.
- موضوعات التقويم بسيطة وتستدعي إصلاحاً بسيطاً.
- يفضي الامتحان إلى وضع علامات ودرجات.

2.2. التقويم في المقاربة بالكفايات

- تهتم بالمهارات العملية ومختلف الأداءات التي ينجزها المتعلم لتوظيف الكفاية باعتبارها مؤشرا لتقويم مدى تحقق الكفاية.
- يعد التقويم عنصراً من عناصر العملية التعليمية التعلمية، ونشاطاً من أنشطتها.
- يشارك المتعلمون أنفسهم في تقويم مدى امتلاكهم لكفاية موضوع التعلم، على قاعدة احترام الفوارق الفردية بين المتعلمين، وعلى قاعدة التعاون بين الآخرين (التقويم الذاتي).
- المطلوب أداء بمستوى معين من الجودة.
- موضوعات معلنة مسبقاً وتتمثل في مهمات فيها بعض من التعقيد وتتطلب كفاية محددة.
- يتعين أن تكون الموضوعات مستمدة من واقع الحياة الشخصية للمتعلم.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

- موضوع الامتحان يحتوي على وضعية متكاملة معرفياً واجتماعياً ووجدانياً.
- موضوعات التقويم مركبة وتتطلب إصلاحاً غير بسيط.

تأسيسا على ما سبق، يظهر أن بيداغوجيا الأهداف ربطت التقويم بعمليات تبدو ضيقة وتتجلى في فهم المتعلم وامتثاله للمعارف وقياس درجة حفظ المعلومات وتحقق الأهداف، وهو يأتي غالباً في نهاية نشاط معين أو فصل...، أما المقاربة بالكفايات فتنظر إلى التقويم باعتباره مهمة مركبة شيئا ما، في بُعد جديد، ويستلهم من نهج منطقي جد منتظم فيما يخص الجانب المفاهيمي أو جانب الإنجاز. وإذا كان التقويم في بيداغوجيا الأهداف مرتبطا بمدى قدرة المتعلم على الفهم والامتثال، فإنه في المقاربة بالكفايات يتوسل بوضعيات تحويل واستثمار تستوجب من المتعلم إنتاجاً يمتاز بالجدة، أو بإنجاز مهمة مركبة وغير معتادة. وتتحدد هذه الوضعيات بواسطة الكفاية أو الكفايات التي يراد التأكد من التحكم فيها. تلك الكفايات التي بدورها تحدد بحسب الملمح المرغوب فيه. وبالتالي فالتقويم في هذه المقاربة مرتبط بمدى قدرة المتعلم على التعامل مع الوضعيات المشكلة وإبداع حلول لها.

الوجاه المعرفي في التقويم: المقاربة التواصلية أنموذجا

قامت هذه المقاربة في السبعينيات من القرن العشرين، ردا على الطريقة السمعية الشفوية، وكان هدفها الأول تجاوز الأخطاء والزلات التي وقعت فيها المقاربة السمعية الشفوية الآلية من جهة، وتجاوز قصور النظرية التوليدية التحويلية في التركيز على الجانب التواصلي الاجتماعي للاستعمال اللغوي من جهة أخرى.

استفادت المقاربة من مجموعة من التيارات اللسانية التي جعلت التواصل بؤرة اهتمامها وكذا التفاعل الإنساني مدار دراساتها؛ إذ إنها أفادت من النظرية الوظيفية خاصة مع "دل هايمز" الذي ثار على مفهومي الكفاية والإنجاز عند "شومسكي"؛ إذ يرى "هايمز" أن الوصف الذي قدمه رائد اللسانيات التحويلية وصف تجريدي مثالي بعيد عن الوسط الاجتماعي الذي تسير فيه اللغة -إهمال الجانب التداولي بالأساس-، إذ إن هناك قواعد اجتماعية إضافة إلى القواعد الصرفية والنحوية التي تحكم استخدامنا للغة في المواقف الاجتماعية المختلفة، فإذا ما أردنا "أن نتعلم لغة أجنبية ونتقن استخدامها لا بد من مراعاة القواعد الاجتماعية مضافة إلى القواعد اللغوية."[1]

على هذا الأساس يمكن أن نقول بأن النظرية الوظيفية خاصة مع "هايمز" قد جعلت من امتلاك القدرة على ربط الاتصال بين أفراد المجتمع هدفا أساسيا من تعلم اللغة، ولذلك يؤكد أصحاب هذه النظرية على

[1] وليد العناتي(2003)، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجوهرة للنشر، ص: 91

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

أهمية البعد الدلالي والتواصلي بدلا من أهمية البعد الصرفي والنحوي وغيرها من المستويات التي تدرس اللغة في ذاتها بمعزل عن وظيفتها الاجتماعية.

من هذا المنطلق يمكن أن نقول بأن المقاربة التواصلية تتجاوز أقدم مقاربة في تعليم اللغة وهي مقاربة النحو والترجمة في مسألة التركيز على المهارات اللغوية جميعها؛ إذ كانت تقتصر الثانية على مهارتين اثنتين هما القراءة والكتابة، وتتجاوز أيضا المقاربة السمعية الشفوية بتركيزها المطلق على المعنى والسياق.

وتقوم المقاربة التواصلية على مبادئ لغوية ترى أن وظيفة اللغة تتجلى في ثلاثة جوانب، هي:

- جانب وظيفي يرى في اللغة وسيلة لنجاح الفرد في تلبية حاجاته المختلفة.
- جانب اجتماعي وثقافي يرى في اللغة وسيلة للتواصل مع الآخرين.
- جانب انفعالي يرى في اللغة وسيلة للتفاعل لإقامة علاقات عاطفية وإنسانية مع الآخرين.[1]

ويمكن حصر طريقة اشتغال هذه المقاربة في خطوات ومراحل نذكر أبرزها:

1. تقديم حوار مختصر أو مجموعة من الحوارات القصيرة، يسبق ذلك تحفيز للدارسين بربط مواقف الحوارات بخبراتهم التواصلية المحتملة ومناقشة الوظيفة والموقف والناس والأدوار، ودرجة رسمية اللغة التي تتطلبها الوظيفة والموقف في المراحل المبتدئة وحين يعرف الدارسون جميعهم اللغة الأولى نفسها يمكننا تقديم الحافز بلغتهم الأصلية.
2. التدرب الشفهي على كل عبارة في جزء الحوار الذي سيقدم في ذلك اليوم، مثل: التكرار الجماعي من الصف كله أو نصفه، وفي مجموعات صغيرة وعلى مستوى الأفراد.
3. أسئلة وإجابات مبنية على موضوعات الحوارات والمواقف نفسها (أسئلة معلومات أو أسئلة: هل، كيف، ماذا؟)
4. اكتشاف الدارس التعميمات أو القواعد الكامنة وراء التعبير أو التركيب الوظيفي ويجب أن تشمل أربع نقاط على الأقل: صيغها الشفهية أو المكتوبة، والعناصر التي تتكون منها، موقع العبارة في الجملة، ودرجة رسميتها، وبالنسبة للتركيب وظيفته النحوية ومعناه.
5. أنشطة الإنتاج الشفهي وتتدرج من الأنشطة الموجهة إلى تلك الأكثر حرية.
6. كتابة الحوارات أو النماذج إذا لم تكن في الكتاب المقرر.
7. قراءة عينات من الواجب المنزلي المكتوب إن وجد.
8. تقويم التعليم الشفهي فقط مثلا: كيف تطلب من صديق أن....؟ وكيف تطلب مني أن...؟[2]

---

[1] غازي مفلح، اتجاهات تعليم اللغة، جامعة أم القرى، قسم المناهج وطرائق التدريس، ص: 72

[2] المرجع نفسه نقلا عن Finnochiaro et Brumfit1P

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

ويمكن أن نلخص مرتكزات المقاربة في الآتي:

- يرتبط بتدرج المادة مسألة اختيار المحتوى الذي يراد تعليمه للدارس، فالاختيار مرتبط بالتركيز على وظائف ومواقف اجتماعية لا على القواعد النحوية.
- تهتم هذه المقاربة بتلك المواقف اللغوية والتعليمية والاجتماعية التي تجعل المتعلم يرغب ثقافيا ومعرفيا في استخدام اللغة الأجنبية كي يتعلم شيئا ما، أو يساهم بشيء من عنده في استخدام اللغة.
- تتمحور هذه المقاربة حول المتعلم، وليس حول المعلم؛ فهي طريقة مرنة تتيح للمتعلم أن يقوم بمختلف الأدوار التي لم تكن الطرائق السابقة التي تتيحها إلا نادرا[1].

انطلاقا مما سبق يمكن القول إن هذه المقاربة مرنة؛ إذ إنها تتيح للمتعلم أن يقوم بمختلف الأدوار التي لم تكن المقاربات السابقة تتيحه إلا ما ندر. ففي هذه المقاربة متسع للعمل المكثف، وللعمل العام حول النقاط العامة من مادة الدرس، وهناك عمل فردي يؤديه كل متعلم في الفصل، وهناك عمل ثنائي وآخر جماعي، وهناك وقت للعمل التعاوني وآخر للتوجيه والإرشاد، وهناك اعتراف بالفروق الفردية بين المتعلمين، وإعطاء كل منهم الفرصة ليتعلم وفق جهده وإمكاناته.

ومن أجل ضمان اشتغالها بشكل عادي وسليم تستخدم المقاربة مختلف الوسائل السمعية والبصرية، مثل اللوحات والأشرطة وأصوات الناطقين باللغة الأجنبية، وكذلك الوسائل والأدوات الحقيقية والبيئية داخل الفصل وخارجه.

من هذا المنطلق تكتسب المقاربة التواصلية قوتها في تمثل الوجاه المعرفي عبر تقويم اللغة من خلال جميع مستوياتها، وتكاملها في بناء الوعي اللغوي للمتعلم وذلك باستحضار المتغيرات النفسية والاجتماعية والثقافية، وذلك بمعرفة كيف تؤثر العوامل الثقافية في بعض الجوانب الإدراكية والسلوكية للأفراد، وفي بناء المعرفة اللغوية، أو في عملية التواصل وفي تدريسية اللغات اهتم العديد من المنظرين، وكذلك الممارسين للفعل التربوي بالعوامل الثقافية في تعلم اللغات وتعليمها خاصة تعليم اللغات الأجنبية التي تكون موضوعا للتأثيرات الثقافية؛ فاهتموا بالتفاعل اللغوي الثقافي داخل الفصل الدراسي. فالفصل حيز اجتماعي خاص يتحقق فيه التعلم عبر التفاعل (على الأقل جزئيا)، فمحتوى التعلمات ومقاصدها ومسارات اشتغالها لا تقف عند حدود اللغة المراد تعلمها، بل تولد تفاعلات خاصة بين المتخاطبين اللذين لا يشتركون في الوضعية ولا في الدور، من هنا اهتمامهم بأدوار كل من المعلم والمتعلم، أو الخبير والمبتدئ، أو صاحب اللغة الأم والمقبل على تعلم اللغة الثانية، واهتموا كذلك بأساليب التعليم ومناهجه والكتب الدراسية، إلخ.

[1] وليد العناتي (2003)، ص: 91-92.

وفي سعينا إلى فهم الكيفية التي تتفاعل بها المعرفة السوسيوثقافية مع المعرفة اللسانية في اكتساب اللغات وتأثير بعضها في بعض ودور ذلك في عملية التقويم، نؤكد أن الأمر هنا لا يتعلق بخصوصية لغة معينة، وإنما بتفاعل الألسنة وإسهامها في بناء دلالات حية في السلوك التواصلي داخل قسم اللغة. ومعرفة ما تلتقي فيه اللغات وما تختلف فيه. والوعي بأن الاستعمال المناسب للغة، وتملكها، يقتضي أن ينتقل متعلم اللغة الأجنبية من وضعية ثقافة لغته الأصلية (لغة مصدر) إلى وضعية تابعة لثقافة اللغة الهدف. ولا يتأتى ذلك طبعا بمعرفة اللغة الهدف في قواعدها اللغوية ومعجمها وبلاغتها فقط، بل يتم ذلك عادة من خلال الاتصال الثقافي عن طريق الإغماس في البيئة الثقافية للغة المعتمدة. فعندما نتعلم اللغة الأولى نكون منغمسين في بيئتنا الطبيعية، وبالتالي في ثقافاتنا الخاصة، ولا تطرح عادة أسئلة العلاقة بين اللغة والثقافة بوضوح. وبمجرد ما نبدأ في تعلم اللغات الأجنبية تطرح أمامنا العديد من الأسئلة.

والسؤال هنا هو كيف تؤثر اللغة في طريقة تفكيرنا وفي تصورنا للعالم؟ وكيف يتعلم المتعلم استعمال اللغة بشكل ملائم؟

تنطلق (العمري، 2018) من فرضية مفادها أن تمثل الناس للكون وقدرتهم على التفكير واحدة مهما اختلفت لغاتهم، في حين أن قدرات اللغات على التمثيل غير متطابقة. فما تستطيع لغة أن تمثله بتفصيل لا تستطيع لغة أخرى فعله، والعكس صحيح. ومن الملاحظات التي نلمسها في تعلم لغات متنوعة متعددة هذا التفاوت بين اللغات في التعبير بالمعنى. وقد يكون لساننا مشتركا لكننا نتفاوت في أشياء أخرى (فكرية، ثقافية، اقتصادية، اجتماعية...) وأحيانا بنفس اللسان، وبنفس اللغة، نعجز عن التواصل. ومع ذلك، فإن ملكة اللغة العامة واحدة.

وبالتالي، فإن شيئا من تلك الوحدة يتجلى في الألسنة على اختلافها. ومن هنا نرى ضرورة تعليم اللغات المتعددة في إطار من الوعي بما هو مشترك بينها والوعي بما تختلف فيه، وافتراض وجود سمات كلية ضمنية داخل تعددها وتنوعها الكبير، والوعي بأن كل لسان يمتلك خاصية مميزة تجعل منه شفرة تترجم إلى لغات أخرى اعتبارا من الألسنة الأخرى نفسها.[1]

اهتمت المقاربات الحديثة في قضايا تعليم اللغة وتعلمها بالقدرة التواصلية للمتعلم؛ بمعنى أن المتعلم لا يتعلم اللغة بالقواعد النحوية فحسب، بل يحتاج إلى القواعد التداولية التي تربط بين العبارات اللغوية وبين الأهداف التواصلية، والقواعد الاجتماعية والثقافية الخاصة. وركزت هذه المقاربات في السنوات الأخيرة على

[1] العمري، نادية (2018)، أسئلة العربية في التركيب والمعجمة والدلالة،ص: 18.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

البعد الثقافي في تعليم اللغات، وظهرت أبحاث كثيرة في هذا المجال. من هنا جاء الاهتمام ليس فقط بما هو ملائم لسانيا في تعليم اللغة ولكن أيضا بالتركيز على الملاءمة الثقافية .[1]

وبموجب هذا التصور، تصبح اللسانيات معنية بالبحث في تفسير ما يجري في مستوى تعلم اللغات وتعليمها؛ فإذا كانت اللسانيات تدرس كل مظاهر اللغة من أصوات وتركيب ومعنى وقيود ذريعية ودلالية وخطابية تتحكم في استعمال اللغة، فإن الاختلاف في سيرورات إنتاج اللغة يدفعنا إلى الانتباه إلى الفروق والاختلافات في المعاني التي يعبر عنها تركيبيا. فالخلفية الثقافية تتغير حسب البيئات وقد تتغير معها المسميات والأسماء. وهذا ما ينبغي أن ينتبه إليه المعلم ويعيه المتعلم، فما يهمنا في القسم أساسا هو أن نقوم بوصف مفصل وتام للغة أو اللغات المتعلمة، وأن نصف هذه اللغة أو اللغات في شموليتها وفي خصائصها العامة. وما نعنيه باللغة هنا هو كل ما نحتاج إليه عندما نكون بصدد تعلم لغة ثانية. بالنسبة للمتعلم العربي، مثلا: ماذا ينبغي أن يتعلم ليتقن الفرنسية أو الإنجليزية أو الإسبانية؟ وبالنسبة للمتعلم الأجنبي ماذا ينبغي أن يتعلم ليتقن اللغة العربية؟[2]

إن المستوى المعجمي هو المستوى الذي يحدد لنا التفاعلات الاجتماعية بامتياز سواء داخل المجتمع أو في الفصل الدراسي. صحيح أن الكلمات في المعجم (أو الوحدات المعجمية) لها مقابلات في الواقع، لكن هذه المقابلات لا تكون دائما حرفية، بل قد تكون استعارية/مجازية أو ثقافية. ومن هنا تظهر أهمية المستوى الدلالي لأنه المجال الذي تظهر فيه الاختلافات اللغوية. وتظهر اللغة باعتبارها نظاما غير ثابت تماما؛ فاللغة ليست نظاما شكليا فحسب، وإنما هي جزء هام من الظروف الاجتماعية والبيئية والنفسية والثقافية للمتكلمين والمشتركين في الكلام. كما أن للمعنى طبيعة متغيرة وذلك لارتباطه بالكلام الفعلي، وأن كلا من السياق الداخلي والخارجي يعملان على نحو مواز في إنتاج المعنى، وقضية ضبط المعنى في اللغة من أصعب القضايا المعرفية؛ فهي الحجر الأساس لبناء هذه المعرفة اللغوية وللقيام بالتواصل. واللغة أيضا مجموعة من البنى اللفظية التاريخية ارتبطت باستعمالات معينة للألفاظ، وغيرت من صورتها حينا ومن دلالتها أحيانا أخرى.

[1] ن، م، ص: 20.

[2] العمري نادية (2018)، أسئلة العربية في التركيب والمعجمة والدلالة، ص: 17-18.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

خاتمة

عالجنا في هذه الورقة ثلاثة محاور رئيسة لها علاقة بالرؤية الجديدة للتقويم على مستوى اللغات عبر الدعوة إلى إيجاد مقاربة تنظر إلى هذا الفعل الهام في عملية التعلم من منظور شمولي يراعي الجوانب المعرفية والنفسية والثقافية للمتعلم، مع الوقوف عند طرق التقويم في المقاربات البيداغوجية والمشاكل التي تواجهها.

فبينا في المحور الأول مفهوم الوجاه المعرفي وضرورة الانخراط في النموذج المعرفي العلمي الجديد لإيجاد صيغ جديدة للتقويم خاصة في تدريسية اللغات، وذلك بضرورة الملاءمة بين المعرفة اللسانية والمعرفة الثقافية على أساس الصيغة الترابطية التي يتيحها توحيد العلوم من خلال المبادئ المشتركة التي تجمع بين مستويات اللغة وعلاقتها بباقي المعارف التي تشكل شخصية المتعلم.

وعملنا في المحور الثاني على إبراز طرق التقويم في المقاربات البيداغوجية، خاصة بيداغوجيا الأهداف التي عانت نقائص عدة أشرنا إليها سابقا، والمقاربة بالكفايات التي جاءت من أجل حل مشاكل التعلم والتقويم عبر التركيز على المتعلم وقدراته المعرفية والوجدانية، وهي بذلك تجاوزت بعض أخطاء بيداغوجيا الأهداف.

وقاربنا في المحور الثالث بعض جوانب تدريسية اللغات في الأنموذج المعرفي الجديد انطلاقا مما تتيحه اللسانيات المعرفية عبر الوجاه المعرفي الذي وجدنا تجسده حاضرا في المقاربة التواصلية، وذلك بتقويم اللغة من خلال جميع مستوياتها، وتكاملها في بناء الوعي اللغوي للمتعلم باستحضار المتغيرات النفسية والاجتماعية والثقافية، وذلك بمعرفة كيف تؤثر العوامل الثقافية في بعض الجوانب الإدراكية والسلوكية للأفراد.

المراجع

- البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي(2011)، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية
- دفاتر التربية والتكوين(2010)، المقاربات البيداغوجية، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، عدد 2، ماي، مكتبة المدارس.
- دليل المقاربة بالكفايات (2009)، وزارة التربية الوطنية، الطبعة الأولى، مكتبة المدارس، الدار البيضاء.
- العمري، نادية (2018)، أسئلة العربية في المعجم والتركيب والدلالة، كلية علوم التربية، الرباط.
- غازي مفلح، اتجاهات تعليم اللغة، جامعة أم القرى، قسم المناهج وطرائق التدريس، جامعة أم القرى، السعودية.
- غاليم، محمد (2021ج)، الأنموذج المعرفي إطارا لاتصال العلوم، بحث في وحدة المنهج وترابط الموضوعات، الدار التونسية للكتاب، تونس.
- محمد الدريج (1991)، تحليل العملية التعليمية، الطبعة الثانية، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء
- محمد حمود (2004)، بيداغوجيا الكفايات، ط 1، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء.
- محمد، شرقي(2010)، مقاربات بيداغوجية: من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، دراسة سوسيوبيداغوجية، افريقيا الشرق-المغرب.
- نايف خرما وعلي الحاج(1978)، اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، منشورات عالم المعرفة ع 126.
- وليد العناتي(2003) ، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجوهرة للنشر.
- Schmidt, Jean Corneluis (2022), Philosophy of Interdisciplinarity : Study in science, societyand Sustainanility, Routledge.
- Maki, U. and Macleod, M (2016), Interdisciplinarity in action : philosofy of science perspectives, European Journal for philosophy of science, vol. 6, no. 3. PP : 323-326.
- Maki, U (2016), Philosofy of interdiscipplinarity, What ? Why ? How ?, European Journal for philosophy of science, vol. 6, no. 3. PP : 327-342.
- Andler, D (2011b), Unity Without Myths. In : Symons, J. and al, (eds), Otto Neurath and the Unity of Science, Springer.