المحاضرة التاسعة : الجانب الوظيفي في تعليم مواد اللغة العربية.

التعليم الوظيفي:

احتفظنا للتعليم بمفهوم عام يشمل كل ما يسير عملية التعليم والتعلم، سواء تعلق الأمر بالطرائق والتقنيات والخطوات التي يستعملها المدرس ،أم تعلق بالمفاهيم والتوجيهات والنظريات التي تحاور عملية التدريس ،وتحاول رسم قنوات سيرها، وقد لقينا عنتا في حصر الكلمة وتقييدها ببعد من الأبعاد المتشابكة في العملية التعليمية، ثم الاحتفاظ بهذا التقييد في مباحث الدراسة برمتها، فاستعملناها بالمعنى العام، وإذا دعت الحاجة إلى تخصيص، لجأنا إلى إضافة التعليم للبعد المقصود فتواتر ورود طريقة التعليم، ومنهجيته، وأسسه، وتقنياته...

وبقي المشكل مطروحا على مستوى المفهوم الاصطلاحي للتعليم الذي يخص مادة معينة سواء على مستوى الممارسة أم على مستوى العلم الذي يبحث في هذا التعبير، ولم تسعفنا الترجمات العربية في الحصول على مصطلح موحد، تقابله بمصطلح Didactique ونقتفي آثاره آمنين مطمئنين، فقد تفاوتت الاجتهادات، متراوحة ما بين فن التعبير وعلمه وأصوله وأسسه وطرائقه... وكل مقترح لا يخلو إما من الاقتصار على بعد خاص، أو من الاحتكام إلى معيار قيمي ليس ضروريا.

غير أن التناول الوظيفي للتعليم يدفعنا إلى تجنب الانغلاق في إطار ضيق، أو الركون إلى معيار قيمي مسبق، لذا آثرنا تخصيص المفهوم الاصطلاحي حينما يكون مقصودا، بمصطلح "التعليمية" وجعلناها مقابلة للمصطلح الأجنبي"La didactique"، وهي تحتفظ بعلاقات اشتقاقية ودلالية توضح صلتها بالمفهوم العام للتعليم، وتجنبها صفة الإغراب والنشاز، ولكنها تنصرف إلى تحديد حصري تبرز خصائصه في مظهرين متلازمين.

المظهر الأول: الممارسة التعليمية الخاصة بالتعبير، وتتمثل في تشابك العناصر المتآلفة في إنجاز حصصه إعدادا وتنفيذا وتقويما، إنها تعلمية تحول المنهاج، والمحتويات المعرفية المجردة، والنظريات بالسيكولوجية، والإرشادات التوجيهية إلى نشاط تفاعلي هادف، وبواسطتها تنتظم عملية التعليم والتعلم، وتسير على هدي من الأهداف المرجوة، ومستويات التلاميذ، وطبيعة القضية أو القضايا المعالجة... وهي في ذلك تعتمد طريقة منهجية، ووسائل مساعدة، وتسند

لكل من المدرس والتلاميذ أدوارا متنوعة ليصب التفاعل كله في مجرى إتاحة الفرص للتلاميذ، وإستثارة ميولهم وقدراتهم، قصد التمرن والاحتكاك بخبرات تعليمية، تيسر لهم بلوغ الأهداف المقصودة, ومن الواضح أن التعليمية تصطبغ بأشكال متعددة في تطبيقاتها، ولا تقطع صلاتها بما تعج به علوم التربية والتوجيهات الرسمية من تصورات واتجاهات.

المظهر الثاني: التعليمية منظورا إليها كعلم متخصص يبحث في تعليم مادة معينة أو مجموعة من المواد المترابطة (تعليم اللغات الحية مثلا)، فاحصا ما تستند إليه من مبادئ، وتعتمد عليه من أسس، ويتفاعل فيها من عناصر، ويؤثر فيها من عوامل... وذلك للوصول إلى نتائج تفسر آليات تعليمها وتعلمها، وتسمح باقتراح نظريات ونماذج وصفية وتفسيرية وبحوث التعليمية متفاعلة أشد ما يكون التفاعل بمجالين: مجالها التطبيقي السابق ؛ تبعته وتشخصه، وتدرس نتائجه وتضيء مسالكه : منه تستقي مواضيع بحثها، وبه تستعين لتمحيص فرضياتها واختبار نماذجها، وإليه تعود محاولة التأثير في مجراه، ومجالها الثاني هو علوم التربية الذي تنتمي إليه تتوسل بوسائله، فهي تستعمل مناهج هذه العلوم في البحث والتجريب، وتقيم معها علاقات من الأخذ والعطاء والتكامل، دون أن تذوب في علم منها أو تقوم مقامه, إن الربط بين المظهرين (االتطبيقي والنظري)، في تعليمية التعبير، يمكننا من فحص وظيفي لكل مظهر بأدوات تنسجم مع طبيعته من جهة، وتلتقي حول أساس مشترك يربطها بأدوات فحص المظهر الآخر من جهة أخرى، والربط بينهما لا يعني بساطة العلاقة القائمة بينهما أو سيرها في خط ثابت، وفهما يتبادلان التأثير والتأثر، ويثري كل منهما قرينة، وقد تنشأ بينهما علاقة متوترة فيها جفاء وخيبة أمل، بل قد يكون التوتر سمة بارزة حسب بروس Brus الذي يرى أنه "يمكن التأكيد بصفة عامة أن بحوث التعليمية قلما تقدم أجوبة جاهزة تحل مشاكل التطبيق، بينما يعتبر العكس صحيحا إلى حد ما، ففي كثير من الأحيان نجد البحث قد زعز دعائم معتقدات كانت راسخة، إذ أن الاستقصاء يولد مشاكل جديدة تفوق تلك التي يجد لها حلا "[1]وهذه خاصية تغلف سير العلاقة في الإتجاه الآخر أيضا، ففي كثير من الأحيان يكشف التطبيق عن حاجة نتائج البحث والتوجيهات إلى تمحيص ومراجعة لمقتضياتها.

وفي ضوء التشابك بين التنظير والممارسة وتوتر العلاقة بينهما، تتوهج شعلة البحث وقلق التساؤل، وتتجذر يقظة الممارسة والوعي بالتواءات عملية التعليم والتعلم، ليصب ذلك كله في

صلات من الإخصاب المتبادل، وليشكل منبعا للتطوير واستكشاف العوامل المسكوت عنها، وفي تحديدنا الاصطلاحي للتعليمية ومعالجتنا لاحقا لمظاهر تجليها، حاولنا مراعاة هذا التشابك، وفحص تنوع العلاقات المحتملة بين مظهريها وآثرنا سلوك مسلك دلاندشيرDelandshere [2] الذي يعتبر التدريب كلا لا يتجزأ، وتحاشينا الأخذ بتقسيم ينهض على معيار قيمي للتميز بين مستويين في تحديد التعليمية

مستوى أول:

يتمثل في الطريقة الاستنباطية العامة التي لا تربط بإحكام عملية التعليم بعملية التعلم (La didactique) وكأنها فن التدريس الذي يتزود بالذوق والاجتهاد الشخصي، ولا تتوفر فيه الشروط العلمية، فيوصف بالانطباعية والتأملية.

مستوى ثان:

يتمثل في الطريقة التي تلحم عملية التعلم بعملية التعليم، وتستند إلى نتائج البحث الاختباري (La didactologie)، وكأنها علم التدريس الذي تجاوز المرحلة الفنية في مسيرته المنهجية، وتزود بأدوات تستجيب لمقتضيات البحث العلمي.

و ما دمنا قد تبنينا الوظيفية منهجا ،لا نجد أبلغ مما أوضحه الباحث ميشال ميندر Michel Minder من خلال كتابه التعليمية الوظيفية، حيث يقر الآتي " في نهاية ،النشاط ، يكون المتعلم قد حسن كفاءة س، بفضل تجنيد القدرة ع ،ويكون باستطاعته تجسيدها بأداء (إنجاز) ز " ، ليشير في الصفحة نفسها ،إلى أن تعديل السلوك هو تحصيل كفاءة جديدة، بواسطة توظيف قدرة، تظهر عند الإنجاز.

إذا نقول أن التعليم الوظيفي هو ربط بين ما يتعلمه التلاميذ في المدرسة،و ما سيواجهونه في حياتهم اليومية، إدراكا بقيمة التعلمات و زوال الفجوة بين المدرسة و خارجها،و هذا أساس النظرية الوظيفية في التربية بناء على وجهة نظر ديوي(Dewey)البراغماتية ،والمدعمة برأي كل من بياجيه(Piaget) وبرونر(Bruner)اللذين يؤكدان على كون التربية نتيجة التفاعل بين حاجات الطفل والمجتمع، الذي يعد من مصادر اشتقاق الأهداف التعلمية، كي يتمكن التلاميذ

من القيام بمتطلبات المجتمع،يعني هذا لواضعي المناهج ،تمكين المتعلمين من جميع المهارات اللغوية التي يحتاجها المجتمع للتعبير عن متطلباتهم.

الاتجاه الوظيفي بهذا المعنى يستلزم إعادة النظر في طريقة المعلم التقليدية ، حتى يتجه التعليم إلى التدريب على الاستعمال اللغوي الصحيح ، وليس تحفيظ قواعد وتعاريف، كما ينمي جميع مهارات اللغة فهما وسماعا وتكلما وكتابة ،كل ذلك في مواقف حية تتعدى حصص التعبير القليلة المبرمجة،إلى التعامل اللغوي في كل المواقف المدرسية.

و النظرة الحديثة هذه لا تنظر إلى اللغة على أنها مادة دراسية تعلم لذاتها، بل تهتم بالنواحي الوظيفية للغة، بتحولها من الموضوعات التقليدية إلى تلك المتجددة المعاشة ، من شأنها توفير حرية للتلاميذ في الاختيارللتفكير فيها والتعبير عنها،لكونها وظيفية تدور حول مواقف ومشكلات اجتماعية ،تجعل التلاميذ يبحثون ويناقشون بفاعلية،ثم تتواصل المناقشة والحوار لتقويم التعبير وفق معايير متفق عليها.

انطلاقا من وجاهة التعليم الوظيفي ، وسعي مناهج المنظومات التربوية العربية والغربية إلى تعديل مضامينها ، إقرارا للتوجهات الحديثة والتطلع إلى مردود تعلمي أفضل، لم تتخلف الجزائر على مسايرة الركب ، فعمدت إلى إصلاحات جذرية ، شملت كل عناصر و مركبات العملية التعليمية /التعلمية ، فكان أن تحولت في السنة الدراسية 2004/2003 ، إلى اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات ،في نقلة مفاجئة ودون وقفة تقييمية ، أو طرح نقاش لإعداد الأرضية و متطلبات التوجه الجديد.

بعض المراجع :

1- ديفد جونسون ، و جونسون روجر و جونسون هولبلك إديث :" التعلم التعاوني " ترجمة مدارس الظهران الأهلية ، السعودية ،مؤسسة التركي ، ط 1 ، 1995 .

2- راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان 2003.

3- رالف تايلور :أساسيات المناهج ، ترجمة أحمد خيري كاظم، دار النهضة العربية ، القاهرة1962.

4- رشدي أحمد طعيمة : الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ، دار الفكر العربي ، القاهرة،1998

5- رشدي أحمد طعيمة : المهارات اللغوية، مستوياتها ، تدريسها ، صعوباتها. دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2004.

6ـــ De Corte et Coll, fondement de l'action didactique de la didactique ,Bruxelles, Edition, De Boeck, Bruxelles, 1979. P39.

. 7ـــ **Michel Minder: Didactique fonctionnelle ,Objectifs, stratégies, évaluation - Le cognitivisme opérant- 9 édition ,De Boeck,2007 p 30.**

-