

نحو تعليمية التقويم التكويني

De la didactique de l'évaluation formative

د. يوسف مقران

المركز الجامعي مرسلبي عبد الله، تيبازة

ملخص: يتناول هذا المقال وظائف التقويم التكويني الذي ولّى عهد تهميشه تعليمياً؛ ذلك أنه حينما ننصفح بعض الوثائق المدرسية، على غرار المنهاج، نلفيها نتحدث في الغالب عن التقويم على أنه تقويم اختباري وكفى. أي أنه من الصنف الذي تعدّ فيه الأسئلة وتُصمّم من أجل اختبار المتعلم اختباراً تحصيلياً يحوز من خلال الإجابات على علامة تقييمية وفق شبكة معينة. ويجب أن نعترف في هذا السياق بأنه ليس هناك مكان لاختبار الفهم في حدّ ذاته في سياق تقويم مهارات معرفية تكاد لا تتصل بهوم المدرسة المنصبة على تكوين ملكة الفهم في المقام الأول. ثم من المفروض أن يتم ربط كل الاختبارات المعبرة بالضرورة عن نشاط الفهم الذي هو بمثابة نقطة الانطلاق، كما يتم ربطها بنشاط الإنتاج الذي هو بمثابة نقطة الوصول. مع ضرورة إدراك جملة الصعوبات التي سيتعرض إليها المقال من باب ترسيخ تعليمية التقويم التكويني.

Résumé : Le présent article s'articule sur les fonctions de l'évaluation formative qui n'est plus de second ordre. Or quand on se met à examiner la paperasse encadrant les tâches ayant trait à l'évaluation à l'échelle de l'école algérienne, on est frappé par l'ampleur des erreurs de conception à l'égard de ladite évaluation. Il semble que les pratiques demeurent figées sur l'évaluation sommative. D'où les écarts importants observés quant à la mesure des aptitudes cognitives à l'instar de la compréhension largement marginalisée. C'est pourquoi on se demande comment favoriser le travail de l'enseignant qui connaîtrait très bien le sujet apprenant et sa contribution à l'élaboration de sa propre évaluation en matière de questions, de réponses, de grille d'évaluation elle-même.. etc. Et ce, tout en ayant en vue l'ensemble des difficultés à prendre en considération afin d'ancrer la fameuse *didactique de l'évaluation formative*.

مقدمة: يستأثر هذا المقال بالبعد التفاعلي الذي تُسبغه الأسئلة على الدرس في الصفّ المدرسي علماً أنّ هذه الأخيرة تُشكّل خطاباً تعليمياً يمكن تناوله بالدراسة كغيره من الخطابات ضمن سلوك التفاعل الصفي وتحديد ردود فعل المتعلم. مع العلم أنّ التفاعل إجراء متبادل يهدف إلى تغيير السلوك. وتقوم التفاعلات التواصلية أيضاً على التأثير والتأثر. وكذلك يُعدّ البعد التفاعلي بمثابة دراسة العلاقة المركبة والمتغيرة (غير المتجانسة) التي تقوم في الصفّ المدرسي بين المعلم والمتعلم والوسائل التعليمية. فهذه العلاقة التي — حسب رأينا — ليست بدون نتائج على مسار التعلم، تستمدّ فعاليتها بتركيزها على المكونات الثلاثة السابقة (المعلم والمتعلم والوسائل)، فالهدف الرئيس من هذه الورقة هو تبيان كيف تلعب الخبرات السابقة للتعلم والتعليم مادة (هنا اللغة العربية) — وكذا الجوانب الثقافية عند المعلم — الدور المطلوب في تيسير التفاعل في الصفّ المدرسي، وكيف يستقبل المعلم ردود أفعال المتعلم. علماً أنّ طرح الأسئلة بكيفية صحيحة، ذلك يمكن المتعلم من مفاتيح الدرس الذي يُراد فهمه في آخر المطاف. كما نحصر اهتمامنا في التقويم التكويني لأنه داخلي وليس خارجي ولا يُسعى منه إلى التصنيف القيمي.

1. ما هي صانعة الأسئلة وفق معيار التفاعل ؟ لقد دأب المصنّفون على وضع صانعة للأسئلة التي يعتمدها المعلم في تسيير صفّه، وهم يردّدون كثيراً مصطلح الأسئلة الهادفة، كأنّ هناك أسئلة غير هادفة، ثمّ أليس كلّ الدرس الذي يشتغل عليه المعلم في صفّه هادفاً ؟ فمثّل هذا المصطلح فضفاض لا قيمة له في منظومة المفاهيم التي تقوم في تعليم اللغة. فمتى كان الدرس غير هادف بكامله أو في جزئه ؟ فكلّ ما في الدرس — أو جلّه — يجب أن يستهدف أهدافاً ما. وبدون ذلك لا يمكن أن تقوم قائمة له، كما أنّ الأهداف أدنى شروط المذكرة التي يُعدّها المعلم وهو يسترشد بها.

إننا نعتد ههنا صنافاً من الأسئلة تقوم على وضع هذه الأخيرة في محكّ مع التفاعل. لذا فقد قسمنا الأسئلة أولاً إلى صنفين أساسيين، هما: الأسئلة التكوينية والأسئلة التقويمية. ثمّ وقفنا عند الصنف الأول من حيث استخرجنا نوعين أساسيين أيضاً هما: الأسئلة التعليمية والأسئلة التواصلية. وتركنا الأسئلة التقويمية بدون معالجة، لأنها لا تهمّ كثيراً موضوع مداخلتنا.

إنّ الفرق الكبير بين الصنفين الأخيرين هو أنّ الأسئلة التعليمية تأتي من دافع تعليمي مجرد تسعى إلى تحقيق أهداف تعليمية محدّدة مسبقاً وتتشدّ تزويد المتعلّم بمفاهيم ومعلومات وبيانات تعليمية يكون المنهاج (وكلّ المخطّطات) قد أقرّها بمسطرة تقويمية (أي ترجع حتماً في التقويم الاختباري) ولا مجالاً للتصرف فيها — فما بالك في إلغائها — وهو هدفٌ يكاد يتجاوزها، وعلى الرّغم من تسميتها بهدف بيداغوجي فهو وليد بيداغوجية تعليمية تعلّمية معيّنة، يستتبع المراقبة والمرافقة. ولا بدّ أنّ الأسئلة كلّها مستقاة من تصوّر المعلّم لمحتوى درسه وللوقت الذي تستغرقه حصّته. وحينما يدخل المتعلّم في خطّ المناقشة (القناة) يستحضر مبدأً يقول بأنّه مجعول عرضة للأخطاء والانتقادات وتصويبات المعلّم، إن لم نقل انتقادات زملائه المتعلّمين، وهناك ينبغي على المعلّم أن يقوده ليس فقط إلى الجواب السليم ولكن إلى التفكير السليم. يمكن بعد هذا تحسين مستوى التفاعل الصفي ولاسيما بعد مشاهدة التصرفات التي تنتج عن طرح أسئلة دون أخرى.

1.1 الأسئلة التعليمية: قد يُنبّط الواحدُ فينا العزيمة دون مواصلة البحث في هذا الموضوع بحجّة أنّ طبيعة الأسئلة تفاعلية كلّها وكذلك هي تعليمية في قسمها الأكبر، كما أنّ قسطاً كبيراً آخر منها يُعدّ تواصليةً. ولكن ورغم ذلك فلا بدّ أنّ هناك فائدة ومثمرة في دراسة التفاعلات التي تحدث أثناء الحصّة التدريسية. من هنا فقد تحصّلنا، من ضمن سلسلة الأسئلة التعليمية، على أسئلة مصنّفة كالاتي وفق الوظيفة والهدف:

1.1.1 أسئلة ميسرة: تيسير الفهم أثناء التعلّم والتعليم. قد يقال إنّ كلّ وضعية تَلْفُظِيّة (تطلب الجواب وتنتظره = سؤال) للمعلّم تجاه المتعلّمين تصبو نظرياً إلى تسهيل الفهم والاستيعاب وجعل الدرس أيسر فهماً واستيعاباً، فعلى الرّغم من قرب هذه المقولة من الحقيقة، فإنّ لإطلاق مصطلح الأسئلة الميسرة على مجمل الأسئلة التي من شأنها أن تؤدّي وظيفة التيسير أي تيسير الفهم. فيُصبح الفهم ميسراً. فتأثيرها يمارس أكثر على الأفهام، وكذلك تيسّر على المعلّم أمر فهم قضية عدم الفهم التي يعاني منها المتعلّم ويواجه بها المعلّم بدوره. ثمّ هي التي تكون قد وُضعت من أجل ذلك، لا بدّ من التسطير تحتها أنّها تأخذ بيد المتعلّم وتسمح له بفهم الدرس.

2.1.1 أسئلة منشّطة: أسئلة تقوم بوظيفة تنشيط الصفّ، لكي لا تخبو إرادة العمل والتفكير والاجتهاد لدى المتعلّمين ولا تتطفئ الشّعلة الّواقدة في نفوسهم وأذهانهم. علماً أنّ نشاط الصفّ يعود بالفائدة على المعلّم أيضاً، ذلك أنّ حينما يكون المتعلّم في صدد الإجابة على أسئلة المعلّم فإنّ ذلك يمنح له الوقت للتفكير في بعض المسائل التي يمكن أن يراجعها أو يعيد النظر فيها وهذا نوع من التأثير الذي يوقعه المتعلّم على المعلّم، وهذا الوضع يتطلّب من هذا الأخير أن يتحلّى بالتسامح ويقوى على قبول النقد الذي يأتيه من المتعلّم. ولكي لا تتسع الفجوة بين الاثنين ولا يسود الجفاء. وهو ما يسمح بمواصلة العمل وتحديد ملامح المتعلّم. كما يبدأ الحوار في ظل التفاعل وبواسطة الأسئلة التنشيطيّة بوفاق قد ينتهي إلى صراع أو يُشرع فيه بصراع قد يحلّ محله وفاق، وهو ما يُحيل على التبادلات اللفظيّة البناءة.

3.1.1 أسئلة محقّقة: وهي أسئلة تنبهيّة أو انتباهيّة؛ الغرض منها التحقق من مدى الانتباه، ومراقبة تواصل المعلّم مع المتعلّم، وقد لا يهم الجواب إن كان سليماً أو لا لأنّ الغرض هو إبقاء المتعلّم مشدود الانتباه إلى الدرس الذي يكون المعلّم في صدد تقديمه. تتحرّى مدى التجاوب والعمل، مثلها مثل التطبيقات، عدم الانشغال

عن الدّرس. وهي التي تمثّل الوظيفة المسندة إلى القناة ضمن الوظائف الستّ التي تحدّث عنها رومان ياكوبسون¹.

فهكذا يمكن اعتبار الحوار الذي ينجّر عن تمازج هذه الأنواع من الأسئلة حواراً اصطناعياً، لأنّه موجّه بناءً على أهداف تعليمية محدّدة مسبقاً ومحصورة على قدر ما يُعده المعلم وفق وسائله التعليمية المستتجد بها، سواء فيما يخصّ المادة الخام (البيانات والمعطيات المقصودة لذاتها) أو اللغة (الأداة والموضوع في آن). وهو ما يجسّده الدّرس حول قواعد اللغة تجسّيداً واضحاً، حيث يتناقش المعلم مع المتعلّمين حول نقطة معيّنة هي من شأنها أن تسرّب المعلومات حول الموضوع المعالج. وأولئك المتعلّمون يتنافسون فيما بينهم من أجل الحصول على رضى المعلم الذي يعتمد إلى ضبط قاعدة لغوية ما بمعينة هؤلاء المتعلّمين وهو يعضدهم في ذلك، حيث يلعب كلٌّ من المعلم والمتعلّم الدورَ المنوط بهما رسمياً (ليس طبيعياً) أي: الوزارة المدرسة، المنهاج، البرنامج، الكتاب المدرسي، المعلم.. الخ، وذلك على قدر الدرجات متفاوتة وبمراعاة المسافة العلميّة التي تقف حائلاً بين الطرفين. وذلك باعتماد النقاش القائم على تفريع الكلام من بعضه البعض، وتوليد الدلالة عن طريق تمحيص الكلمات (المفاهيم) في حدّ ذاتها بمقتضى الحجاج الذي ينبني على تبريرات وأدلة من أجل الدفاع عن رسالة ما²، وذلك بمقدار ثراء الموضوع وعناصره الفرعية والأفكار المعالجة كلّها في ذلك النص. ولاسيما إذا قمنا بمقارنتها بالأسئلة التواصلية – المعالجة أدناه – أين يتولّد الحوار بطريقة عفوية يغلب عليه الطابع التفاعلي الحقيقي حيث يسود مبدأ (التأثير والتأثر)، ويلعب كلٌّ من المعلم والمتعلّم الدورَ المنوط بهما طبيعياً هذه المرّة ستصبح بالتالي ذات هالة أميل إلى الواقعية منها إلى الخيال والاصطناع أي ما هو شبه متطابق مع المحيط الواقعي.

هذا هو جوهر الأسئلة التعليمية. فهي أسئلة إقناعية (أو اقتناعية باعتبار ما سيكون عليه المتعلم)، وتتخذ مساراً حجاجياً يكاد يكون ثابتاً، ففي هذه الحالة فإنّ السائل الذي ليس إلاّ المعلم يعرف الجواب على الأسئلة المطروحة معرفة مسبقة. ثمّ إنّ التفسير يعني هنا إمكان المتعلم من التحكم في المفاهيم المقدّمة ليس في شكل إخباري بل في صيغ طلبية الغرض منها التنبيه والتيسير والتنشيط وليس الاختبار والتفحيم والتعجيز كما يحلو لبعض المعلمين — سامحهم الله تعالى — أن يفعلوا مع المتعلمين وحتى مع ذوي الصفحة البيضاء من الأطفال الصغار، هم أصلاً لا يفقهون أسباب طرح الأسئلة.

2.1 الأسئلة التواصلية: بينما يندرج الصنف الثاني من الأسئلة فيما يحدث خارج أسوار القسم، تقترب الحوارات التواصلية التي تقع خارج الصفوف الدراسية، بين أفراد لا يقرّ أحدٌ منهم بجهله بالموضوع على خلاف الأسئلة التعليمية التي يفرض فيه أنّ المتعلم يجهل نصيباً كبيراً من الأجوبة المتوقعة منه للأسئلة المطروحة عليه، وإن كان سنلاحظ لاحقاً أنّ ليس كلّ الأسئلة التعليمية تنتظر الجواب أو تهدف إلى التلقين أي توصيل المعرفة، ولا يتحدّد مسبقاً السائل ولا المسؤول المراد به أن يجيب، قد يتحوّل هذا الأخير إلى سائل والأول إلى من يُراد به أن يجيب على الأسئلة المطروحة.

ليس الغرض من هذا النوع من الأسئلة هو قياس المعرفة لدى المتعلم، ولكن هو تنمية القدرات التعليمية والتعلمية لدى هذا الأخيرة، ولكن يهمنّا كذلك إرشاد المعلم إلى كيفية إدماجها في ممارسات لرفع مستوى التعليم في الصف المدرسي. هذا، مع العلم أنّ مجال التواصل (الاتصالات) كبير جدّاً، وستركّز هذه المداخلة على تقديم تعريف للتفاعل يستند في المقام الأول على علوم اللسان بمفهومها الواسع والبحث التعليمي الذي أخذ يشهد تطوراً ملحوظاً في شقّه التطبيقي، لهذا يصعب القيام بعملية التقويم على جميع الأصعدة³. وكذلك يُتيح السؤال التواصلية

للمعلم فرصة الخروج من المحتوى المنهجي إلى معارفه التي تقع ما بين المواد التعليمية المتعددة. يحول تفكيك آليات التعبير الذي يُشير إلى التواصل وفقاً لهذا المفهوم. لهذا كمقاربة أولية يمكن إدراج مفهوم التفاعل ضمن مفهوم التواصل ويتسنى بالتالي شرحه من منطلق تفاعل ثلاثة مجالات: اللسانيات، علم النفس والتعليمات حيث يمكن كذلك التركيز على الممارسات التفاعلية اللغوية وغير اللغوية كالإشارات والحركات والهندام.. الخ. وهكذا تتضافر جهود هذه المجالات الثلاثة بغرض فهم الآليات النفسية والاجتماعية التي تؤدي إلى زيادة المعرفة وكذلك الإحاطة بالمهارات التي تعمل في سياق تفاعلي. ونشير في هذا الصدد تاريخ تعليمية اللغة قد شهد حركات تأرجح مستمرة فيما يتعلق بالفائدة من التحدث باللغة التي هي موضوع التعلم والتعليم، تتفاوت تلك الحركات بين تقديم المعرفة اللغوية من قواعد اللغة ومعجمها وبين استعمالها مباشرة في الواقع المصطنع (الصف المدرسي).

فهكذا يندرج في إطار التفاعل التواصلي عدة معايير منها تعاطف المعلم مع المتعلمين، وطريقة التدريس الفعال وكذلك راحة البال لدى المتعلم أو عدم تقبل المعلم للمتعلمين داخل الصف، فكلما كانت معاملة المعلم سليمة اتجه المتعلمين نتج عن ذلك الارتياح النفسي لديهم، وكذلك سوء التفاهم وقلة الاستيعاب في الدراسة والشعور بالملل، كما يظهر المتعلم مجموعة من السلوكيات غير المؤسّسة مثل مشاعر الكره اتجاه المعلم واتجاه المادة الدراسية، خاصة وأن المتعلم قد يعرف عدة تغيرات في شخصيته بحكم المرحلة العمرية التي يمر بها. فالمعلم الفعال هو الذي يستطيع أن يتعامل مع كل هذه المواقف والظروف، إذ كثيراً ما يتم التركيز على مرحلة المراهقة باعتبار أن المتعلم يكون فيها أكثر حساسية وغموضاً وتأثر من المراحل الأخرى، لذا فهو أحوج ما يكون إلى الرعاية والعطف التربوي، فالمعلم

الفعال هو الذي يستطيع أن يتعامل مع كل هذه الظروف والمواقف التي يمرّ بها المتعلّم في هذه المرحلة الحساسة.

— الأسئلة ومسار (إجراء) التعليم — التعلّم: يمكن وصف مسار (إجراء) تعليم — تعلّم، وفق مرسومة تحوي ثلاثة عناصر هي:

- الأهداف البيداغوجية: بوصفها معدّلات السلوك يسعى المعلم إلى تحفيزها لدى المتعلّم.

- الاستراتيجية التربوية: باعتبارها السبل والوسائل المسخّرة لتحقيق تلك الأهداف.

- التقويم: الإجراء الانتظام الذي يهدف إلى تحديد مدى استيفاء الاستراتيجية التعليمية بالأهداف البيداغوجية.

ونحن نجد أنّ الأسئلة لا تتدرج في التقويم فحسب، ولا في الاستراتيجية لوحدها ولا في الأهداف بمفردها، بل في الثلاثة مجموعةً وجمعاء. ذلك أنّ طرح الأسئلة على المتعلّمين كان دائماً في صلب الاستراتيجيات التي ينبغي على المعلم أن يطورها دوماً ويسعى إلى تحسينها، فليس هناك تعلّماً ثابتاً في هذا الشأن، فما بالك إذا عرفنا أنّه ثمة بعض المتعلّمين قد يوضّعون أحياناً وجهاً لوجه مع التجربة الأولى في التفكير حول موضوع جديد. لذلك فأول خطوة عندهم للتأمل في ذلك الموضوع الجديد هي المسألة أو طرح أسئلة ذاتية (Se poser des questions)؛ ما يشكّل لديهم فرصة الاكتشاف.

2. الأسئلة التكوينية وحدة نوعية متميّزة: وكذلك يتعلّق موضوعُ مداخلتنا من الناحية التطبيقية بتحليل نماذج أسئلة أطّرت النصوص الأدبية المحضّرة لغرض تدعيم التكوين عن بعد في وحدة الأدب الجزائري ضمن الكراسة التي كان لنا شرف إعدادها لفائدة الأساتذة في التعليم المتوسط المزاوّلين للتعلّم عن بعد. وهذا الشغل يندرج تحت التقويم الذاتي. وكذلك لكي نُشعر المتلقّي (القارئ) بأهمية

الصف المدرسي. ذلك أن كل ما ستفتقر إليه الكراسة من الأسئلة التفاعلية هو ما سيبين قيمة هذه الأخيرة.

بدءاً علينا أن نعرف أن مهمة التكوين عن بعد لا بد أن تُبنى على معطيات لا تخلو من الاستباق والاستشراف. من هذا المنطلق نرى أن السؤال والاستبيان والاستطلاع كلها مفاتيح لا يُختبر بها مدى فهم الطالب للمحتوى المعرفي فحسب بل لا بد أن تستقصي حدود ما يُقدّم له من المادة المدعّمة لتكوينه، فذلك تشمل الأدوات المؤطرة لأعماله الذاتية.

تعدّ الأسئلة من بين المكونات الأساسية التي تقوم عليها المدونة التي حلّلناها من ثمّ يستحيل علينا دراستها إلا بالنظر إليها بوصفها وحدة نوعية متميزة، لا من حيث مقارنتها بالأسئلة الاختبارية التقويمية، لكن من حيث تواجدها المستمر وعلى مدى سنة دراسية كاملة؛ وكذلك بوصفها وحدة منظمة يجري من خلالها تصويب الاهتمام نحو مجموعة من النقاط التي يشرع الطالب في تناولها. لهذا تأتي عادة ضمن الدرس في بدايته ووسطه ونهايته، ويقع التمييز به بين ما هو معلّن عنه ومسطرّ وبين ما هو معمول به فعلياً.

1.2 بين الأسئلة التكوينية والأسئلة التقويمية: هذا، وإن كان يمكن الحديث عن الأسئلة التكوينية في مقابل الأسئلة التقويمية، بحيث يتمّ النظر إلى الأولى على أساس أنها جزء من التكوين في حدّ ذاته، وذلك بعدم التعاضّي عن التواشج الكائن بينها وبين ما يُسأّرُها من العناصر الأخرى المدعّمة لحضورها في النصّ، بحيث يجعل منها الطارح لها امتداداً لهذا الأخير وبحثاً في انشغالاته.

1.1.2 الأسئلة التكوينية امتداد للدرس: من هنا يجوز لنا بثّ إعلان يقول إنّه حان الأوان للتمييز بين الأسئلة الاختبارية التقويمية وبين الأسئلة التكوينية المنهجية. فهذه الأخيرة تستجيب لمصفوفة مفاهيمية خاصة لا تتفق بالضرورة مع ما يحدو الأسئلة التقويمية من التتقيط؛ إذ بينما تصبو هذه إلى التصنيف بعد

التصدي لهم الترتيب وفق سلم بين ومتباين، تغوص الأسئلة التكوينية المنهجية في أعماق المادة المدروسة أو بالأحرى المادة المعروضة للدراسة. فغرضها تكويني ومنهجي في الأساس لهذا تتوقع من داخل الدرس بوصفها جزءاً منه أو امتداداً له. وهي لا بد أن تكون مدروسة مسبقاً بحيث تستجيب لمجموع الأهداف والمعايير (القيم) المسلّم بها وتتجه إلى فئة معينة: وهذا كله تماشياً مع الفكرة القائلة بنسبية التقويم، وإن كان هذا الأخير غالباً ما يزعم امتلاك الحقيقة المطلقة حينما يُكرّس في سبيل التركيبة والتتويج (أو التحية والترسيب).

ولتوضيح الرؤية نأخذ السؤال الأول الذي تكرر في الكراسة المعنية في هذه الدراسة، وهو: «هل يمكن تمثّل مناسبة القصيدة من قراءة الخلفية في القصيدة⁴؟».

إنّ طرح مسألة الخلفية جاء لغرض الإحالة إلى كثير من العناصر المرجعية الضرورية في سبيل فهم النصّ وهي التي قد يظنّ الطالب أنّه غير مطالب بأن يحيط بها ولاسيما إذا كان من التابعين لأحد الاتجاهات المتفرّعة عن البنية المتجاهلة للحيثيات الخارجة عن النصّ. وحسب تجربتنا لتدريس لوحدات مادة الأدب (10 سنوات في الثانوي و08 سنوات في الجامعة) لم يحصل لنا أن وجدنا لا التلاميذ ولا الطلبة بل لا معلّمهم ولا أساتذتهم يحلّون النصوص الأدبية غير مكثرين بالعوامل الخارجية مهما كانت درجة عزوفهم عن المناهج الاجتماعية والنفسية والنفسانية.. الخ، ومهما بلغت أفكار البنية من شدة الوضوح في أذهانهم. فعلى قدر تمثّل الأشياء الخارجية التي يتحدّث عنها النص يجري إثراء قاموس الطالب، فغياب المرجع (الواقع أو الخيال) الذي يُنقَل منه في عملية التعليم كثيراً ما يُعتمّ الرؤية أمام المُتلقّين. والحالُ إنّهُ يُؤدّي عدم وضوح الرؤية في هذا الجانب إلى خلافات مُتجدّدة حول مفاهيم كثيرة تنتمي إلى نظم مُختلفة وتختلط دون تحديد. أي أنّ انعكاسات مثل هذا التوقُّع في حلقة مُفرّغة من الانتقال من سؤال إلى جواب

على مستوى المناقشات غير اللغوية وفي داخل لغة واحدة أو من التسمية إلى المفهوم وعبر الاتجاه المعاكس دون الانصراف إلى السياق العلمي أو من غير الالتفات إلى عالم الأشياء التي تدل عليها الكلمات ويكران تاريخه، كل هذا سيكون ذا انعكاسات سلبية على عملية بناء اللغة والمعرفة، وعلى التحصيل العلمي وكذا الفن الذي يتناوله.

2.1.2 المسارات لا النتائج: فمثل هذا السؤال يبادر أيضاً إلى إرفاق الطالب في عملية التحليل كلها ويكشف بصراحة عن الآليات التي يعتمد عليها في استنتاج العبارات والجمل والكلمات في غياب ذكر الإطار الخاص للقصيدة. فهو من هذه الناحية سؤال يهتم بالمسارات أكثر من اهتمامه بالنتائج ويولي الأهمية للكفاءات أكثر من إيلائه الأهمية للمعلومات. وهناك أسئلة كثيرة في الكراسة وُضعت خصيصاً لتخدم هذا الهدف كما في هذا السؤال مثلاً:

« نلمس في القصيدة [استوح شعرك لمحمد العيد آل خليفة⁵] أكثر من إحياء إلى الدور الطليعي الذي يُسند للشاعر ويجعله يشارك في كل المعارك الحاسمة عرّف وظيفة الشعر انطلاقاً مما يراه الشاعر في قصيدته ! ».

فهذا السؤال يتضمن كلمات من شأنها أن تُعتبر كمؤشرات يقاس من خلالها مدى انطواء الطالب على الكفاءات المستهدفة ومدى النقص الذي يعانيه في شأنها في حال عدم تفكيره في أبعادها والكيفية التي يمكن أن يعالج بها ذلك النقص. وذلك ككلمات من قبيل: (إحياء، الدور الطليعي، إسناد وظيفة للشاعر، مشاركة الشاعر في المعارك الحاسمة، تعريف وظيفة الشعر). فكلما أنتج الطالب جواباً تسنى للأستاذ أن يقوم العمليات المعرفية (Opérations cognitives) التي تمنح له القدرة على التحليل والتبرير والتركيب والنفي والإيجاب والتأكيد والتشكيك.. الخ.

إنّ التسليم فرضاً بتواجد تلك العمليات المعرفيّة — أو عمليات بناء المعرفة — ناتج عما أصبح يُفتنَع به من أنّ « المعارف تُبنى ولا تُلقن »
« Les savoirs se construisent et ne s'injectent pas »

إن الهدف من طرح الأسئلة في ضوء التقويم التكويني لم يعد مراقبة المعرفة وتحصيلها لدى الطالب، فلم تعد المعرفة هدفاً في حد ذاته، بل الأهم من تحصيلها هناك القدرة على الوصول إلى مصادرها الأصلية وتوظيفها لحل المشكلات. ذلك أنّ الطالب متواجد في عالم متغير وذاخر بالاحتمالات والبدائل، لذا أصبحت القدرة على طرح الأسئلة تفوق أهمية القدرة على الإجابة عنها، ذلك أنّه إذا حدث أن يكون تحصيل المعرفة وإتقانها هدفاً لم يُدرك بعد، فإنّ طرح الأسئلة الحسنة والمدرّسة والمناسبة والتي تفتح المجال للبحث هو ما يجدر التوفيق في القيام به والسعي إلى التوصل إليه.

2.2 بين الأسئلة التكوينية والأسئلة التشخيصية: كما أرحنا عن طريقنا احتمال الاعتداد بالأسئلة المطروحة خلال تلكم الكراسية باعتبارها تقويمية فكذلك يجدر التنبيه إلى أنها ليست تشخيصية على الرغم من الفائدة العظمى التي تتطوي عليها هذه الأخيرة، وذلك بوصفها محدّدة لملحّ الدخول في أيّ مؤسسة تحديداً دقيقاً ومشخّصة للنقائص التي يُتكفّل بها بعد ذلك. وهو ما ينمّ عن تعظيم دور الدوافع والاتجاهات وحب الاستطلاع والتفاعل الاجتماعي باعتبارها عوامل معرفية: فهي بذلك ذات توجّه مؤسّساتي واجتماعي.

لكن، وعلى الرغم من ذلك، يمكن للأستاذ أن يُسخر بعض أسئلته من أجل التحكم في وضعيات الإدماج التي يُطالب بأن يُنشّطها، ذلك أنّ تعيين الطلبة الذين يشكون نقصاً في الاستيعاب والاستجابة والمتابعة يساعد الأستاذ في مهمّة التوجيه لهذا لا بدّ أن تأتي الأسئلة التشخيصية مرفوقة بمقدمات واضحة وموضّحة

وبتعليمات صارخة سيتضح جراء إهمالها أن ثمة مشكل يجب المبادرة إلى معالجته.

فلنأخذ هذا السؤال:

« قيل كثيراً عن شعر محمد العيد آل خليفة إنه " شعر المناسبات " والحال إن الشاعر في هذا النص أبدى وجهاً غير الوجه المروج له إذ بادر بكل اهتمام إلى ربط موضوعه الأبدى (الجزائر) ببعض قضايا الساعة في زمانه، تبين أهم تلك القضايا التي شغلت بال الشاعر وميز ما تراه شائعاً في أيامنا من الظواهر التي وقف عندها ولاسيما في الأبيات الأخيرة ! وماذا يلفت انتباهك بالنسبة لمسيرة الجزائر التقديمية ؟ ».

فمثل هذا السؤال قريب من نوع الأسئلة التوجيهية، إذ يستهدف أشياء غير معلن عنها في صيغة السؤال لكنها متضمنة في المقدمات والتعليمات. ما يمكن الأستاذ من الحصول على أجوبة يكون التركيز فيها على إبداء الطالب رأيه حول شعر المناسبات، بل حول الشاعر محمد العيد آل خليفة بشكل عام.. الخ. طبعاً هذا النوع من الأسئلة تطرح أثناء المقابلات الشفاهية حيث لا يُكتفى باختبار الجانب المعرفي لدى المختبر بقدر ما يُنظر أثناء ذلك إلى الجوانب النفسية والمقام الاجتماعي والنوايا والطموحات.. الخ، حيث يستهدف محضر الأسئلة الإسقاطات التي قد يقع فيها الممتحن.

وقد يكون الهدف من الأسئلة التكوينية وكذا الأسئلة التشخيصية — وفي ذلك يشتركان — هو تشكيل مرجعية تكوين يستعان بها في مقامات تحليل الحاجات الذي يُسعى بناءً على بناءً على الكشف المتوصل إليه إلى وضع المضمون الكفيل باعتماده في البرامج التعليمية وفي المناهج التربوية.

3. توافق الأسئلة التكوينية مع مستجدات التكوين عن بعد:

1.3 تغيير وجهة التعليم:

1.1.3 كيفية المعرفة: إنّ التكوين وفق المقاربة بالكفاءات يضع سؤالاً من

نوع: كيف تعرف لا ماذا تعرف ؟ وهذا إحدى الركائز التي تقوم عليها الأسئلة التكوينية الذي يمكن أن نجلها انطلاقاً من الصراع الثاني هذا في مصطلح التقويم التكويني.

لقد ركّز التعليم في الماضي على « ماذا تعرف » لا « كيف تعرف »؛ ومع ظاهرة الانفجار المعرفي انقلب الوضع حيث أصبحت الأولوية للكيفية التي نحصل بها على المعرفة، وكيفية إتقان أدوات التعامل معها وإكساب كفاءات وخبرات، لا ماذا تتضمنه هذه المعرفة من معلومات فحسب. فالعلم مع التكوين عن بعد هو ممارسة العلم، والتعليم مع التكوين عن بعد هو أن نعلم الفرد كيف يتعلم ذاتياً. فلذلك كله استوجب القيام بثورة على مستوى الذهنيات التي تتولّى التكوين الذي يصاحبه التقويم.

ويستدعي الأمر في ظل هذا التوجه مداومة اكتساب المعرفة. والتعليم عن بُعد لهو أحد هذه الأدوات. ذلك أنّ التعلم مدى الحياة مطلب أساسي من مطالب بيداغوجية الكفاءات التي يُكرّسها التعليم عن بُعد، ويحدث على ضوئها التفريق بين المعرفة والكفاءة⁶. وهو ما يتطلب التخلص من النزعة السلبية في التعامل مع المعرفة. ويعني ذلك الانتقال من سلبية الاستقبال إلى إيجابية البحث والاستكشاف ومتابعة تطبيق المعرفة واقعياً؛ وكذلك الاحتفاء بالمعرفة الجديدة ومتعة استخدامها بدلاً من الفتور واعتبار المعرفة الجديدة حملاً ذهنياً زائداً فقط.

من هنا قيل إنّ الطريقة التعليمية الطموحة التي ستلقى حتماً تجاوباً حسناً لدى المتعلّمين هي التي تعتدّ بالوسائل التعليمية التعلّمية، وهي التي يمكن قيدها كالاتي: « مواد وأدوات تقنية، ملائمة للمواقف التعليمية المختلفة، يستخدمها المعلم والمتعلّم

بخبرة ومهارة لتحسين عملية التعلم والتعليم، كما أنها تساعد في نقل المعاني وتوضيح الأفكار وتثبيت عملية الإدراك، وزيادة خبرات الطلاب ومهاراتهم وتنمية اتجاهاتهم في جو مشوق ورغبة أكيدة نحو تعلم أفضل»⁷.

2.1.3 النقد المعاكس: لا يستهدف التقويم التكويني تحديد نقاط القوة والضعف في أداء الطالب — ولا الأستاذ — بهدف المحاسبة فحسب، وإنما يكون بهدف المراجعة والتطوير والتحسين المستمر. وإذا كان ذلك متيسراً، فيما وضوحية الكفاءات، وهو ما يُستخلص من تعريف الكفاءة ذاتها بوصفها «القدرة على توظيف مختلف المعارف والسلوكات المقررة والمرتبطة مباشرة بالوحدة التعليمية حيث كل نشاطات التعلم فيها تتمحور حولها وهي السلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس الذي يبلغ من خلال نشاط المتعلم تعبيراً عن حدوث فعل التعلم»⁸.

2.3 التنسيق الأفقي: فكما أن التكوين عن بعد يركز على تحقيق التنسيق بين كل الوحدات التي يشملها التخصص فإن الأسئلة التكوينية وكذا التشخيصية تُيسر للتنسيق الأفقي بين الوحدات الأدبية والوحدات اللغوية. من هنا جاءت بعض الأسئلة في الكراسة ذات اهتمام لغوي بكل أبعاده المعجمية والصرفية والتركيبية والأسلوبية البلاغية والخطابية النصية. تُعنى بقضايا الترادف والمشارك اللفظي والحذف والتكرار والتقديم والتأخير والانسجام والاتساق..الخ. مع العلم أن تدارس معظم هذه الظواهر يعود إلى الهدف الأساس الذي يتمثله نظام ل م د وهو إكساب الملكة التواصلية التي هي، أولاً وقبل كل شيء، معرفة إجرائية⁹: تحوي الأعراف الثقافية والاجتماعية، تلك التي تتحكم في عملية استعمال اللغة (الكلام) في مجموعة لغوية ما؛ وتنتشف عن الآليات النفسية الوجدانية (الانفعالية) التي تحكم تبادل الأحاديث في تلك المجموعة. كما يُشدد عند ذكر مصطلح الملكة التواصلية على كفاءة التواصل بنجاعة في لغة ما (الأم أو الثانية أو الأجنبية): تبدو هذه الملكة بمثل هذا التحديد واسعة النطاق، فهي تتطوي خمسة أنواع في أقل تقدير:

1. **المَلَكَة اللّغويّة:** مَهارة استيعاب¹⁰ قواعد وضع (Code) لغويّ ما وتطبيقها في سياق تواصليّ ما.
 2. **المَلَكَة الاجتماعيّة اللّغويّة:** مَهارة استيعاب مُختلف أنواع الخطابات وجعلها قيد الممارسة في موقفٍ تواصليّ ما.
 3. **المَلَكَة الاجتماعيّة الثّقافيّة:** مَهارة استيعاب موضوعاتٍ ثقافيّة مُرتبطة بموقفٍ تواصليّ ما.
 4. **المَلَكَة المرجعيّة:** مَهارة استيعاب مَجالات خبرة ما وأشياء العالم، وتملّك علاقاتها ضمن سياقٍ تواصليّ ما.
 5. **المَلَكَة الاستراتيجيّة:** مَهارة استعمال استراتيجيّات تَلَفُظيّة وغير تَلَفُظيّة من أجل ردم أسباب التّواصل بين المتحدّثين، وإحكام أمر التّواصل بمقتضى نوايا أولئك المتحدّثين المتوقّعة بل بموجِب حتى أفعالهم المحتملّة.
- خاتمة:** إنّ الصفّ المدرسي بما يتاح له من فرص التفاعل يظلّ الميدان الخصب للتعلّم أكثر من أيّ وسط آخر. ثمّ إنّ في الصفّ المدرسي كلّ المتعلّمين موجّهون نحو هدف واحد، فلا يمكن إطلاق مصطلح صف أو فرقة على مجموعة ليس لديها هدف واحد وواضح ومشروع واحد، حيث نجد كلّ عنصر قادر على تحليل رأي الآخر وتقديره.
- لهذا كلّهُ فإنّ التّركيز على العوامل الذاتيّة في النّجاح المدرسي أمرٌ ينبغي أن يُعفى عنه أو يُندارك أمرُهُ على الأقلّ، وذلك مهما يكن عددُ المنظومات التربويّة والتعليميّة التي تعاقبت على تركية هذا الاتّجاه وخدمت على تقديمه كمسعى ضروري، ومهما تكن قيمة الأنظمة التي تتدرّع بنتائج تلّكم العوامل الذاتيّة ومكتسباتها وعلى الرغم مما تنشده تلك المنظومات والأنظمة من القيم التعليميّة أو الكفاءات بدءاً من التذكّر والفهم والتحليل وصولاً إلى الاستقلالية والمنافسة.. الخ؛ لأنّه — بكلّ بساطة — لا يمكن أن يتواجد المتعلّم منفرداً منعزلاً عن المجموعة

وخارج السّرب، أو بعيداً عن مجموع الأفراد الذين يستشفّ القيمة التي يحظى بها من خلالهم وعن طريق تواجده بينهم، بل ذلك التواجد هو ما يحرك فيه النّزوع نحو الاستقلالية. ولكي يفلح المعلم في وضع المتعلّم ضمن المجموعة عليه أن يعتمد صياغة أسئلة تحفّز أفراد المجموع على التفاعل الإيجابي.

وكذلك من نوع الأسئلة التي يجب الكفّ عن طرحها الأسئلة المفتوحة التي قد تفسح المجال لكثير من التضاربات والتأويلات. ثمّ إنّ الرهان المتعلق بمسألة التفاعل الصفي يقتضي الخروج — من حين لآخر — من الأسئلة التعليمية نحو الأسئلة التواصلية، ومن تلك الصيغ الجاهزة لطرح الأسئلة والتي كرّستها الأسئلة التعليمية، المهم أن تناسب تلك الأسئلة التواصلية الموضوع قيد التحليل والنقاش. لهذا تكاد تكون هذه الأخيرة وليدة الطريقة المباشرة التي أعقبت طريقة تعلم اللغة عن طريق النحو والترجمة وكجواب على تعثّر هذه الأخيرة أيضاً. وهناك نوع من السّؤال الذي يكشف عن الخبرات وأنواعها، بل يُسهّم في بناء الذكاء في سياق تفاعلي، فعلى هذا النحو يستحقّ التدقيق.

هوامش ومراجع:

- 1 - ينظر: Roman Jakobson, Essais de linguistique générale : Les Fondations du langage, T.1, Trad. de l'Anglais par Nicolas Ruwet, Coll. Arguments, Ed. Minuit Paris, 1963, p.214.
- 2 - ينظر: رضوان الرقيبي، الاستدلال الحجاجي التداولي وآليات اشتغاله، عالم الفكر، م.40 — ع.2 (عدد خاص بالحجاج)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أكتوبر — ديسمبر 2011، (ص.67 — 91)، ص.73.
- 3 - يُنظر:

Dominique Bétrix-Köhler et Anne-Marie Piguet, Ils parlent, que peut-on évaluer? in Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral sous la direction de Philippe Perrenoud, Martine Wirthner et Daniel Martin, Paris Delachaux et Niestlé, 1991, p.171-182.

- 4 - يُنظر مثلاً قصيدة الشهيد لمحمد الهادي السنوسي الزاهري والتي وردت في: الشعر الجزائري المعاصر: شعر ما قبل الاستقلال، ج.1، سلسلة أدبية تصدرها مجلة آمال، الجزائر (د.ت)، ص.39.
- 5 - يُنظر القصيدة بأكملها: ديوان محمد العيد آل خليفة، تقديم أحمد طالب الإبراهيمي، المؤسسة الوطنية للكتاب، (د.ت)، ص.143 - 150.
- 6 - حسني عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدرسيها، المكتب العربي الحديث الإسكندرية، 1999، ص.49.
- 7 - يُنظر: بشير عبد الرحيم الكلوب، التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم، ط.2، دار الشروق عمان، الأردن، 2005، ص.106.
- 8 - خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير الجزائر، 2004، ص.50.
- 9 - ثمة من وقف عند المعرفة بوصفها تنقسم إلى ما هو تقيري وما هو إجرائي. تُدرج الملكة التواصلية ضمن القسم الأخير نظراً لطابعها التعدي والتداخلي، يُنظر: جابر عبد الحميد جابر استراتيجية التدريس والتعلم، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة 1999، ص.77 - 117.
- 10 - ورود مصطلح (استماع) في كثير من الكتب المتخصصة في تعليمية العربية مرتبط بتواجد المصطلح الإنجليزي (Listening) وأكثر ما يتصل به هو الاستيعاب والفهم، يُنظر: حسن شحاتة تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1992، الفصل الثاني (الاستماع). من المفروض أن يكون هناك مستمعون / مُحاورون في كلِّ دارة تخاطب، مع العلم أن مصطلح (السامع) هو أكثر استعمالاً في نظريات التواصل المختلفة.