



د. ذهبية حمو الحاج

(جامعة مولود معمري - تيزي وزو)

Email : hamoulhadj_d@yahoo.fr

Abstract

Arabic as a language of communication with goal-oriented pedagogical choices and modern teaching tools. To create an effective teaching program it is not enough to use the most sophisticated technology (microphones, CD's, phonetics software.). Teaching methods tested in actual conditions are even more important. The study is concerned with the problem of how to improve the teaching of Arabic as a foreign or a second language. The goal of any successful approach to foreign language teaching is to enable the second language learner to "acquire" an overall competence in the target language. This aim requires a curriculum that integrates equally the five skills: listening, speaking, reading, writing and culture.

Keywords: linguistics, pragmatics, competences, interactions.

المخلص

إنّ التعليم عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدّم للمتعلم من معارف ومعلومات ومهارات، وعلى ما يقوم به المتعلم نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها وتحسينها باستمرار. إننا ننطلق من فكرة أساس مفادها أنّ تعليم اللغة لا يعني حشو ذاكرة المتعلم بقواعد وضوابط ثابتة للغة معيّنة، وإنما ينبغي أن تجعل المتعلم مشاركا متفاعلا إيجابيا مع المادة التعليمية، لأنّ التعليم لا ينحصر في المفردات، وإنما إكساب المتعلم القدرة التواصلية نطقا وقراءة وكتابة، ولا يتأتى ذلك إلّا بالاعتماد على المنهج التفاعلي التداولي، والاستناد إلى كفاءة المعلم الذي هو مفتاح العملية التعليمية. بما يتميّز به من صفات وما يحمله من مؤهلات نفسية، بيداغوجية، اجتماعية وثقافية ...

الكلمات الدالة: المعلم، التداولية، الكفاءة، التعليم، المنهج التفاعلي.

مقدمة

دخلت اللغة العربية مرحلة جديدة في تاريخها، وإن لم تكن جديدة من حيث كونها قد استقطبت منذ عصورها الأولى أنظار المولعين بها من غير العرب، ودخلوا إليها بفضل الدين الإسلامي، مما سمح لأهلها من العرب الخروج من العزلة والاحتلاط بالشعوب، التي دخلت الإسلام، وبذلك ظهرت الحاجة إلى علوم العربية من نحو وصرف ومعاجم وأدب ونقد وبلاغة، وسمح لغير الناطقين بها الكشف عن مكامن عظمة هذه اللغة.

لقد تمكنت اللغة العربية عن طريق الدين الإسلامي وبفضله من التوسّع في رقعتها الجغرافية، والتأثير في الحضارات الأخرى إثر الفتوحات الإسلامية، إذ أقدم أهل البلدان المفتوحة على تعلّم اللغة العربية وتعليمها، مما جعل منها لغة عالمية ووجدنا ذلك من خلال بحوث الباحثين ودراساتهم وكتاباتهم، إلّا أنّه ينبغي التنبيه إلى أنّ مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في العصور الأولى تختلف عن تلك المعتمدة في العصور الحديثة، لأنّ الأغراض مختلفة، إذ كانت الضرورة ملحة في تلك العصور الماضية على فهم لغة الدين والاندماج في الحضارة الإسلامية وبنائها. ولا يخفى على الباحثين أنّ المنهج الغالب في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كان متمثلاً في تعليم القواعد والترجمة، وهو منهج قديم ظهر منذ ظهور الحاجة إلى تعلّم اللغات الأجنبية، يقول شارل بوتون: "... إنّ هدف المعلّم هو الوصول بالتلميذ إلى معرفة التّصوُّص، ويقوم بتعليمه فقط على فنّ الترجمة في هذين التعبيرين التربويين التقليديين، وهما الترجمة من لسان أجنبي إلى اللسان الأم أو بالعكس، (الترجمة والتعريب فيما يخص اللغة العربية.م.)" (شارل بوتون، د.ت.ن: ص100)، ولا شكّ أنّ المختصّين في اللغة العربية من الناطقين بها وغير الناطقين بها أدركوا هذا الإشكال.

أهمية البحث في اللغة العربية وتعليمها

إنّ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في العصر الحديث يعتمد أساسا على مبادئ تعليم اللغات الأجنبية وطرائق تدريسها، وهي تستند إلى المناهج المنبثقة من نتائج الدراسات اللغوية والتفسيّة، حتّى اعتقدت اللسانيات العامّة خلال الستينات بأنّها تملك عبر البنيوية منهجا وتقنية، إلا أنّها توجّهت توجّها مغايرا مع ظهور نعوم تشومسكي ومنجزه حول القواعد التوليدية التحويلية (شارل بوتون، د.ت.ن: ص108)، التي ظهرت بعض معالمها بشكل جليّ في النصف الثاني من القرن العشرين، ويبدو التطوّر، الذي تعرضت له في عدد المعاهد والمدارس، التي فُتحت من أجل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إلّا أنّ ذلك لا ينفي وجود مشاكل وعراقيل تعيق العملية التعلّيمية، ولذلك آثرت العودة إلى كفاءة المعلم كبند لمعالجة الإشكال والعودة إلى المنهج العلمي، الذي نُلح على أن يكون تفاعليا.

لقد آثرت البحث في هذا الموضوع، الذي هو: "تطوير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين كفاءة المعلم والمنهج العلمي"، نظرا لما تُشاهده ونسمعه عن نقص المعلمين الأكفاء في الدّول الأجنبية لتدريس الناطقين بغير العربية، وعدم توفّر المنهج العلمي، الذي يمكن أن تُدرّس به هذه الفئة، فالمشكلة تنحصر في هذين العنصرين أساسا، إلى جانب ما يدعى بالازدواجية اللغوية أو التعدّدية اللغوية، لأنّ الازدواجية تنجم عن ذوبان مجموعات لسانية وثقافية وأحيانا عرقية مختلفة في أمة واحدة، إلّا أنّ الوضع في أوروبا شيء مختلف، ونظرا لعوامل متعدّدة لا يتمكّن المهاجر من التعرف على لغته الأمّ، ثمّ ينبغي ضبط الازدواجية على أنّها ازدواجية جماعية، وازدواجية فردية. الازدواجية الجماعية هي التي تنمّ عن اختلاف الجماعات اللّسانية في لغتها المستعملة، والازدواجية الفردية هي تلك التي تجعل الفرد يتمتّع

بلسانيين مختلفين يوظفهما حسب الحاجة، ويعرفها جون ديويوا بقوله: "إنّها الوضع اللغوي، الذي يستعمل فيه المتكلّمون لغتين مختلفتين حسب البيئة الاجتماعية والظروف اللغوية" (J. Dubois, et al, 1973: ص26).

ونرمي من خلال هذا البحث دراسة دور الثقافة الإسلامية ودور كفاءة المعلّم في تعليم اللغة العربية باعتبارها لغة أجنبية ولا نزعّم أنّنا الأوائل إلى هذه الدّراسة، إذ سبقنا إليها بعض الباحثين، الذين أدلوا بدلوهم في مثل هذه القضايا، وإن رجعنا إليها اليوم، ذلك لإضفاء بعض الجدّة على التّصورات، التي انطلقوا منها، من حيث العودة إلى بعض الآليات التي تحدّد كفاءة المعلّم، التي لا يمكن أن تظهر إلّا من خلال ممارسته التّعليمية، إلى جانب المنهج الذي يعلن عنه أثناء الدّرس، وتجدد الإشارة هنا إلى أنّ الاهتمام بالمعلّم ومحور العملية التّعليمية، لا يعني أبداً أنّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات أهملت المعلّم بل العكس. لأنّ هذه البيداغوجيا تشترط أن يكون المعلّم طرفاً فاعلاً فيها وصاحب استراتيجية دقيقة لتنفيذها، حسب ما سّمّاها جاك تارديف بـ "المعلّم الاستراتيجي"، إذ وصف هذا الأخير بـ: المفكّر، صاحب القرار، المحفّز على التّعليم، النموذج، الوسيط، والمدرّب" (كمال بن جعفر، 2009: ص142). في الحقيقة، من السّهّل أن نُحدّد الكفاءات، التي ينبغي أن تتوفّر في المعلّم، لكن هل يمكن الكشف عن جدواها في العملية التّعليمية؟ ولذلك نرى أنّه من الأجدر العودة إلى الكفاءات التي يكتسبها المتعلّم لأنّها نتاج ما يمارسه المعلّم معه في أثناء الدّرس. أمّا المنهج العلمي، فهو الذي يسمح لنا بالتّفكير في إيجاد الحلول للمشاكل المطروحة، فإذا كان المتعلّم يتعلّم البنية اللغوية، ولا يتمكن من التّعبير عن مقاصده، فذلك يعزى إلى عدم إيلاء المنهج التّفاعلي التّداولي العناية اللاّزمة، ولهذا آثرت الاستعانة بهذه النّقاط لعلّها تقدّم لنا طريقة بديلة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتعيّن استفادة المتعلّم فهما وتعبيراً...

واقع تعليم اللغة العربية في أوروبا

يخضع تعلّم اللغة إلى الإدراك الواعي لنظام اللغة كشرط لإتقانها، ثمّ أنّ الغاية من تدريس النحو هي ترسيخ النظام اللغوي في الذهن، والمساهمة في سلاسة اللسان وطلاقته، وإن تعرّض النحو إلى طرائق متعدّدة في تدريسه أفضى إلى أن يكون علما لتربية الملكة العربية، وإنّما هو علم تعليم أي مكتسب، ممّا يجعله محلّ دراسات متعدّدة جعلت النّاشئة ينفرون منه اعتقادا في صعوبته، إلا أنّ الخلل كامن في الطرائق، التي كان يعلّم بها عبر حقبة زمنية مختلفة. يرغب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك اللغات أن يدخل التعليمية في توجّه آخر مع "الأفق العملي"، بإزالة الحواجز بين التعليم والممارسة، ووبربط التواصل بالعمل الاجتماعي، ومثل هذا التّوجّه يحرك التّمثيلات التّقليدية للتعليم والتّعلّم وتقييم اللغات-الثقافة، سواء على مستوى الممارسات التعليمية أو على مستوى السيورة التعليمية، علما أنّ التعليمية عامّة، وتعليمية اللغات خاصّة أصبحت في الفكر اللساني المعاصر، المجال المتوخّى لتطبيق الحصيلّة المعرفية للتّظرية اللسانية، وذلك باستغلال النتائج العلمية والمعرفية المحقّقة في مجال البحث اللساني التّظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها، ولغير الناطقين بها" (أحمد حساني، 2000: ص130). إنّ هذا العمل يستهدف الإجابة عن بعض الأسئلة، التي يتعرّض لها تعليم وتعلّم اللغات-الثقافات حاليا في البلدان الأوروبية، ونعتقد أنّ أحد الأسباب كامنة في الفصل الوارد بين "التّعلّم" و"الممارسة"، الذي يميّز التّمثيلات التقليدية في تعليم اللغات.

إنّ الحاجة إلى تعلّم اللغة العربية في البلدان الأوروبية هي التي تدفع إلى الاهتمام بالكلام، وإذا عدنا إلى تاريخ التواصل من السبعينات إلى يومنا هذا، لقلنا أنّ منذ ثلاثين سنة الماضية استبدل مصطلح "الطريقة" بمصطلح "المقاربة"، وذلك انتقالا من

الطريقة البنيوية الشاملة السمعية-البصرية، إلى "المقاربة التواصلية"، الانتقال من الطريقة، التي يركز موضوعها على اللغة إلى مقاربة متفتحة بعيدة عن اليقينية، ويعدّ ذلك تحوّلاً ابستمولوجيا حقيقيا. في السنوات الأولى من هذه المقاربة، يستبدل التعليم التقليدي للغة المؤسس على التمارين النحوية وعلى المعجم، بتعليم يخلق وضعيات تواصلية مستعارة من العالم الخارجي، فلم يعد المتعلّم يتعلّم اللغة وإنّما يتعلّم التّواصل. فهنا يستبدل التّطوّر المؤسس على التّحو بالتّطوّر المؤسس على استمرار الوضعيات المستعملة لاكتساب الكفاءات التّواصلية (دافيد هوم، 1984)، ولكن ينبغي معرفة أنّ مثل هذا التّوجّه مهمّ، ولكنّه في أغلب الأحيان يكون على حساب معرفة اللغة، وهنا يحدث أن يحتفظ المتعلّم بالمفوضات الممنوحة بدل الاحتفاظ بالبني اللغوية، وهذا بظهور "المقاربة المفهومية-الوظيفية". تعرّض مثل هذا التّصوّر إلى التّقد، وشهد العودة القوية لمؤيدي الطرائق التقليدية (وهو ما يحدث عادة، عندما لا يشكّل التغيير موضوعا تصوّريا قابلا لتعديل التّمثيلات)، وليس من النادر في هذه الحقبة الزمنية أن نسمع أو نقرأ أنّ المتعلّمين لا يعرفون شيئا عن اللغة، وهذا مع الطرائق الجديدة إضافة إلى أنّ بعض المتعلّمين ينادون بالاحتفاظ بمهوية تدريسهم للغة وليس للتّواصل.

في نهاية الثمانيات، نشهد تطوّر المقاربة المفهومية-الوظيفية، والبرامج التي ينبغي على المتعلّمين الاستجابة لها تدور حول أربع كفاءات بمعرفة: فهم المكتوب وفهم المنطوق، والتعبير الكتابي والتعبير الشفوي. وفي هذا الإطار، فإنّ موضوع اللغة لم يعد في قلب العلاقة التعليمية/التعلّمية، ولكن المتعلّم كان في مركز هذه العلاقة، وهنا إشارة إلى أنّ مهمّات المعلّم الأساسية هي حمل المتعلّم على أن يُكوّن بالتدريج وسائل التعبير عن أغراضه وأفكاره، ومعنى آخر أن يتعلّم التّواصل، وهو ما يعني إنشاء كفاءة إضافية إلى جانب الكفاءات الأربعة المذكورة، علما أنّ الكفاءة في

المجال التربوي هي الكفاءة، التي تجعل المتعلمين قادرين على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات والمهارات والخبرات والسلوكيات لمواجهة وضعية جديدة غير مألوفة والتكيف معها، بما يجعلهم يجدون لها الحلول المناسبة بسهولة ويُسر متغلبين على العوائق، التي تعترض سبيلهم، وكذا حل المشكلات المختلفة التي تختتم بها محاور الدرس" (سليمة محديد، 2011: ص442). وهنا يظهر الاهتمام بالمتعلم على حساب المعلم، الذي هو مكلف باستبدال دراسة "النص" بدراسة "الموضوع" (المقدم على شكل وحدات نصية مرتبطة بموضوعات ثقافية). فلم يعد النص عماد النشاطات حول اللغة، إنما الموضوع المقدم من خلال التصوص المعقدة أكثر فأكثر، وهي نصوص تسمح بتفعيل الكفاءات الأربعة. ورغم ذلك لم تتغير المقاربة التعليمية، لأن المعلم يجد نفسه مواجهاً لجهاز يدعى بـ "التعليمي"، بمعنى استعمال التصوص كوسيلة لجميع أنواع المهام اللغوية. مثلما تشغل كل كفاءة بشكل فردي، وتشكل موضوع مختلف النشاطات، حيث تكون التمارين النحوية هي الغالبة دائماً.

إنّ النشاطات المطلوبة في مثل هذا الإطار، تُجبر على الإحالة إلى الاستراتيجيات المعرفية من مستوى أقل إلى مستوى أكبر، وبذلك يتمّ تعليم اللغة على محور عمودي من الاستراتيجية المعرفية الدنيا إلى الاستراتيجية المعرفية من الدرجة العليا وهي ظاهرة فردية. وبذلك يكون تعلم التواصل دالاً على تطوير الاستراتيجيات المعرفية، التي تسمح باكتساب التأدية في كلّ كفاءة من الكفاءات، فلم يعد تعليم اللغات يعني تراكم المعارف، وإنما وضع استراتيجيات معرفية من مستوى أعلى لإدراك الحقيقة النصية التي تبقى دائماً معقدة، ذلك أنّ العديد من الأبحاث العلمية أثبتت أنّ ذهن المتعلم ليس خاوياً كما كان يعتقد، بل هو مزوّد بخبرات مختلفة وتصوّرات واستعدادات أولية ومواقف تسمح له بفهم العالم، الذي

يحيط به، ويتفاعل معه بطريقته الخاصة، والحكمة تكمن في استغلال تصوراته ومكتسباته القبلية في التعلّم، أي بمساعدته على كيفية التصرّف لاكتشافها وبناء مفاهيمه وتوظيفها في وضعيات معيّنة قصد امتلاكها بصورة أفضل" (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية). إنّ الانتقال من فكرة الترسّخ إلى فكرة المعرفة، لا يمنع من بقاء مسار العملية التعليمية ظاهرة داخلية تجعل التّعليم غاية في ذاته، رغم أنّ التّعليم في هذا الإطار هو خطوة فردية وفردانية ويكفي تحليل عدد من الحوليات للكشف أنّ " التّركيز على المتعلّم " ينتج تطوير التّعليم الذاتيّ، الذي يفهم على أنّ المتعلّم يتعلّم لذاته ومن أجل ذاته، حيث أنّ التّعليم لم يعد مجرد تلقين أحادية القطب تقوم على براعة المعلّم وحده، الذي يقوم في أغلب الأحيان بالدور الرئيسي في صنع المعارف بطرائق تسعى لحشو الأدمغة، بمصنّفات من المعارف النظرية ليس إلا، بل صار هندسة تعني بناء هذه المعارف بناء متماسكا وبتطوير ما يستلزم هذا البناء من مهارات وسلوكات (كمال بن جعفر، 2011: ص410).

التّحديد المفهومي والمصطلحي

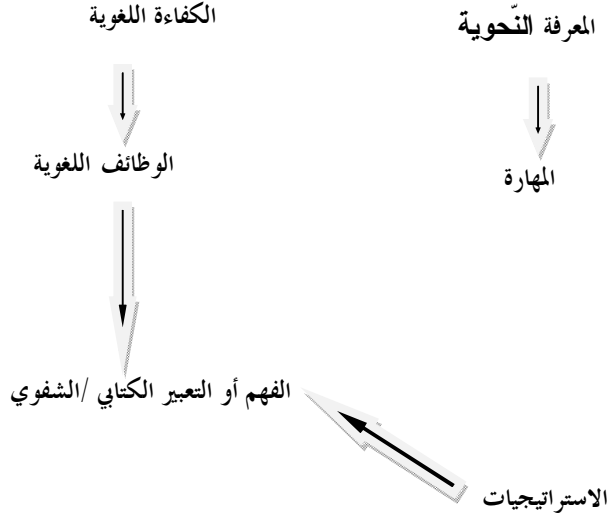
نواجه في العصر الحديث العديد من المشاكل والتّحدّيات المرتبطة بتعلّم اللغة بشكل عام، وتعلّم اللغة العربية بشكل خاص، نظرا لما فرضته المعطيات المعاصرة من عوامل ينبغي ضبطها حتّى يتسنى للراغب في اكتساب هذه اللغة من غير النّاطقين بها مواكبة لمستويات الذّكاء، وكذا إيجاد الطريقة المثلى لإيصال المعرفة إلى هذا الجيل الجديد، وفي هذا القول تستوقفنا محطتان أساسيتان: المعرفة والطريقة، فالأولوية تقدّم لأيّ منهما؟ هل المعرفة أولى، أم الطريقة؟ ثمّ ماذا عن ناقل هذه المعرفة أو الطريقة؟ هل تمكّن معلّم اليوم من إيجاد الطّرائق المناسبة لإيصال المعرفة؟ وهل تكون ما فيه الكفاية حتّى تُسند له مهمة نبيلة مثل مهمة التّعليم؟ وهل المناهج التي يستند إليها عامل مساعد في التّعليم؟...إذا كان المعلّم هو العنصر الأساس في العملية التّعليمية،

فيجدد بنا أن نبدأ منه، ومن الكفاءة التي ينبغي أن تتوفر فيه حتى يتمكن من إيصال معارفه إلى المتعلمين، لأنّ فاقد الشيء لا يعطيه مثلما يقال، ثمّ الهدف الرئيس من تعليم آية لغة من اللغات هو إيجاد المهارات الأربعة عند المتعلّم، وهي فهم المسموع والمكتوب، والحديث والقراءة والكتابة، والقول بالكفاية اللغوية لا يتحقّق دون توافر هذه المهارات.

ننطلق من المنهج العلمي، ماذا نقصد به أولاً، يقول تعالى: "لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شَرْعَةً وَمِنْهَا جَا" (سورة المائدة، الآية 48)، إنّ منهج أيّ علم من العلوم هو الطريقة، التي تؤديّ بالباحث إلى المعرفة، وفي اللغة تقول: المناهج جمع منهج، والمنهج (Méthode) في اللغة يعني الطريق الواضح، ونهج الطريق بمعنى أبانه وأوضحه، ونهجه بمعنى سلّكه بوضوح واستبانته (جمال الدين ابن منظور، د.ت.ن: ص383)، فالمنهج هو الطريق الواضح والبيّن للوصول إلى الغرض المطلوب، وهو عملية فكرية منظّمة، أو أسلوب منظّم دقيق وهادف، يسلكه الباحث في سبيل إيجاد الحلول للمشاكل المطروحة، أو هو "مجموعة الإجراءات الذهنية، التي يمثّلها الباحث مقدّماً لعملية المعرفة-التي سيقبل عليها-من أجل التّوصّل إلى حقيقة المادة التي يستهدفها" (عبد الرحمن بدوي، 1977: ص07)، في الجانب التّعليمي، يظهر مصطلح "التعليمية" Didactique لتحديد الطريقة، التي ينبغي على المعلّم اقتفاءها لتحقيق العملية التعليمية وإيصال المعرفة، لأنّ "الهدف تغيير مرغوب في سلوك المتعلّم، ذلك أنّ السلوك الذي يمكن ملاحظته وقياسه، ثمّ تقويمه أثناء عملية التدريس أو بعدها" (الخليفة حسن جعفر، 2001: ص22). فالسؤال، الذي يطرحه المعلّم دوماً يكمن في: ماذا نعلّم من اللغة؟ كيف نعلّمه؟ لمن يعلّمه؟ هل يعلّم المحتوى، أم المنهج؟ يمكن أن نضبط هذه الأسئلة حسب العلوم التي تتكفّل بها:

إشكالية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

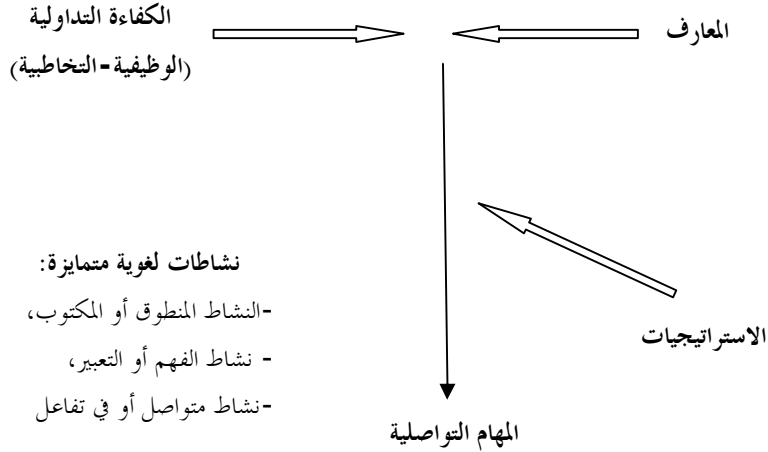
سوف نستند في إشكالية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وبالاخص في إشكالية المنهج العلمي وكفاءة المعلم على اللسانيات التداولية باعتبارها المنهج العلمي الجديد، الذي يسمح للمعلم بالتفكير التداولي، أي إيلاء العناية لاستعمال اللغة في مواقف حياتية مختلفة، وبالاستناد إلى ملابسات العملية الخطابية بما في ذلك: المخاطب، المخاطب، الزمان والمكان، وعناصر أخرى لا تقل أهمية (ذهبية حمو الحاج، 2012: ص97)، وهي عودة إلى الفعل وإلى المقاربة العملية، يقول مجيد الماشطة: " تعني التداولية عند شارل موريس 1938 دراسة علاقة العلامات بمستعملها (أي تحليل تداولي يستلزم بالضرورة التحديد الضمني للسياق الذي تؤول فيه الجملة" (مجيد الماشطة، 2007: ص29). ولكن قبل ذلك ينبغي العودة إلى الطرائق المتبعة في التعليم، والتي شهدت المحاسن والمساوئ عبر حقبة زمنية مختلفة: الطريقة المباشرة (1958)، الطريقة التواصلية، (1978)، المقاربة بالكفاءات (1988)، المقاربة المفاهيمية-الوظيفية (1998). ومثل هذه المقاربة (أو المقاربات) تحتكم إلى المعرفة النحوية، التي تفضي إلى المهارة savoir-faire، وعن طريق تطبيق بعض الاستراتيجيات يمكن التوصل إلى الفهم، ثم التعبير الكتابي أو الشفوي (وهو ما نحتاج إليه في المستوى الثالث والرابع B2 - B1)، ولكن تبقى الكفاءة التداولية محتفظة بحقها فيما تفضي إليه من وظائف لغوية تتجسد عن طريق التعبير والكفاءة التعبيرية، وتصبح هذه الأخيرة الهدف، الذي تستهدفه كل من الكفاءة التداولية والاستراتيجيات التخاطبية، وهو ما يمكن توضيحه بالشكل التالي:



المخطط (1) الكفاءة والاستراتيجية في الخطاب التعليمي

يبدو من المخطط (1) أنّ الوصول إلى الفهم يستدعي عدّة استراتيجيات مثل: الاستراتيجية التوجيهية، والتّضامنية والتّصريحية، والتي حدّدها الهادي بن ظافر الشهري بقوله: " تتبوّأ الاستراتيجيات في الخطاب مكانة مهمّة، بوصفها هي الطرائق، التي توصل إلى مقاصد المرسل وتعين على إدارة دفعة الحديث، وبها يكمن توافق الخطاب مهما كان نوعه، مع السياق سواء أكان السّياق عامّاً أم سياقاً خاصّاً" (عبد الهادي بن ظافر الشهري، 2004: ص ix)... في حين تتكفّل الوظائف اللغوية بمسألة التّعبير، وهما في الحقيقة متكاملتان، لأنّ الاستراتيجية مهما كان نوعها تضمن للكفاءة التّداولية تحقيق الغرض الأسمى وهو التّعبير أو الاستعمال. يمكننا في المخطط (2) الإحالة إلى المهام التواصلية، التي تسمح بها اللغة، إذ تبقى الكفاءات تتجاوئها الكفاءة التّداولية والمعرفة بشتّى أنواعها، ممّا يفضي إلى أن تتمثّل الاستراتيجيات في

نشاطات لغوية متميزة، وهو ما حاولنا الوقوف عنده في الخطاطة المبسّطة للعملية التعليمية.



المخطط (2) الكفاءة والاستراتيجية في الخطاب التعليمي

من المخطط (2)، تبرز أهمية الاستراتيجية في توجيه العملية التعليمية، وتطوير الكفاءات وتفعيلها لتتمّ بها الوظائف المطلوبة من قراءة وكتابة وفهم واستيعاب، ومن هنا يجدر التركيز على الجانب التداولي في تنفيذ الاستراتيجيات الممكنة، وما تفرضه من شروط تفضي إلى اكتساب المعارف وأداء المهام التواصلية.

أهمية الكفاءات ودورها السياق التعليمي:

إنّ محتويات التعليم مرتبطة بالسياق (خصوصيات المتعلّمين وحاجاتهم، السياق المادي للمتعلم،...)، وهي قابلة للوصف بتحديد المجالات المقترحة في الحصص (شخصية عامّة، عملية، تربوية،...)، وبتحديد الوضعيات الخارجية (الأمكنة، الأحداث، الانشغالات)، التي تطلب فيها المهام التواصلية، والموضوعات المعالجة والمعرفة الاجتماعية والثقافية المنقولة، فالنّص في الحصّة، ما هو إلّا كلّ متوالية

خطابية منطوقة أو مكتوبة يتلقاها المتعلمون، ينتجونها، أو يتبادلونها، ويلعب دورا كبيرا من حيث هو المحدد الأساس للاستعمال ولتبادل الكلام ذلك أنه: "نوعان: سياق داخلي أو سياق التلفظ، ويتمثل في عناصر اللغة، وكيفية تتابعها في الصياغة والتراكيب، وهو بذلك يمثل معطيات لغوية يمكن تحليلها من داخل الرسالة، وهناك السياق الخارجي، وهو السياق الذي يمثل مجموع الملابس الخارجية، التي تحكم عناصر الموقف الخارجي، من سياقات نفسية تمثل دوافع المرسل، أو تحكم استجابة المتلقي، أو سياقات ثقافية تتعلق بالحيث الثقافي الذي يحكم المرسل والمتلقي والرسالة" (فاطمة الشيدي، 2011: ص6-7). تتضمن الكفاءة التواصلية:

- كفاءة لسانية: نحوية، صوتية، إملائية، ومعجمية.

- كفاءة لسانية اجتماعية: (قانون الآداب)

- كفاءة تداولية: وتتضمن بدورها:

• كفاءة تخاطبية

• كفاءة وظيفية

• كفاءة تفاعلية

إنها كفاءات تسمح بالنشاطات اللغوية من خلال المهام التواصلية، وهنا يطرح المعلم عدّة تساؤلات حول المنهج التفاعلي التداولي، إذ يستفسر دائما عن إسهام الكفاءات الفردية العامة في تطوير المتعلمين؟ وهل بإمكان النشاطات المقترحة تحسين الكفاءة التواصلية في مختلف مكوناتها؟ وهل تقحم النشاطات المقترحة ما يكفي من المكونات اللسانية الاجتماعية التداولية؟ وهذا بمعرفة أنّ النشاطات اللغوية تتمثل في: فهم المنطوق، وفهم المكتوب، التعبير الشفوي في تفاعل (حوار)، والتعبير

الشفوي في تواصل (العرض، الوصف، الحكاية...)، والتعبير الكتابي، وينبغي أن نضيف في المجتمع الجديد:

- التعبير الكتابي في تفاعل (تبادل الرسائل الالكترونية...)

- توسط المتكلم ذاته بين لغتين، أو بين ذاتين متخاطبتين بلغة واحدة أو بلغتين مختلفتين.

ذلك أن البشر يعيشون ويعايشون معطيات جديدة، وأمام التحديات التربوية الكبرى، التي يفرضها مجتمع المعلومات زادت الحاجة إلى متعلم جديد، لأن الدور الخطير الذي ستلعبه التربية في عصر المعلومات يزيد من قناعتنا بأن التربية هي المشكلة وهي الحل، فإذا عجزنا أن نضع بشرا قادرا على مواجهة التحديات المتوقعة، فمآل جهود التنمية إلى الفشل المحتوم مهما توفرت الموارد الطبيعية" (إبراهيم عبد الوكيل الفار، 1998: ص 172-173). فلمساعدة المتعلم على تنمية كفاءاته اللغوية الاستعمالية ينبغي إقحامه في أوساط تسمح له بالتفاعل مع الآخر، بمعنى إجباره على ممارسة اللغة، فالكشف عن ميول المتعلم ورغباته تُعدّ من المهام التواصلية إلى جانب فعل المساءلة أو الاستفهام (Nguyen. Viet Tien, 141-146) (طرح الأسئلة)، والتحليل واقتراح الأجوبة المناسبة في مواقف مختلفة، وتنبثق من خلالها كل من التعبير الشفوي في تفاعل، والتعبير الشفوي المستمر وفهم المنطوق. إن الكفاءة لا يمكن أن تبرز إلا عن طريق اللغة في حال تحوّلها إلى خطاب، أي حالة الاستعمال، وهي مؤسسة على المعرفة، التي يملكها المتعلم عن العالم المحيط به إلى جانب معرفته التحوية والمعجمية وعلى الحاجات الفردية، يؤكد جون تريم أن المتعلم قادر على أن يتصرف في أثناء السفر في بلاد اللغة الهدف، وقادر على التصرف في مختلف وضعيات/مقامات الحياة اليومية، وبالخصوص إقامة علاقات مع الآخر بتبادل المعلومات والأفكار، وبذلك تتحدّد فكرة بنفيسست حين يقول: "ثمة فرق عميق بين

اللغة بحسبانها نظاما من الأدلة، واللغة باعتبارها ممارسة يضطلع بها الفرد، والفرد حين يمتلكها تتحوّل إلى إثنية من الخطاب" (إميل بنفنست، 1966: 254-255).

1- **الكفاءة التداولية:** تعالج الكفاءة التداولية المعرفة، التي يتمكن المتعلّم من خلال بعض مبادئها التصرف لغويا ومعرفيا، وهو ما يعزو لها أن تكون اجتماعية من حيث يستطيع مستعمل اللغة إدراك العناصر السيسو-نفسية، التي تصاحب إنتاج الخطاب وتأويله، أي يعرف: متى يخاطب؟ من يخاطب؟ ولماذا يخاطب ذلك الشخص في تلك الوضعية؟ ولأيّ غرض؟ (أحمد المتوكل، 1995)، حيث أنّها رسائل:

- منظّمة، ومبنية وملائمة (الكفاءة التخاطبية)
 - مستعملة لتحقيق الوظائف التواصلية (الكفاءة الوظيفية)
 - مقطّعة حسب تخطيطات تفاعلية وانتقالية (كفاءة البناء التخطيطي)
- 2- **الكفاءة التخاطبية:** هي الكفاءة التي تسمح للمتعلم بتنظيم الجمل على شكل متوالية بهدف إنتاج مجموعات منسجمة، وهي تتضمن:

- 1- معرفة تنظيم الجمل ومكوناتها.
- 2- القدرة على ضبطها في مصطلحات:
 - الموضوع/الخبر
 - المعلومة المقدّمة/المعلومة الجديدة
 - التسلسل الطبيعي مثل: "لقد سقط وضربته" - ضربته وسقط
 - السبب/النتيجة، مثل: "الحرارة شديدة، الطفل يطلب الماء"
- 3- القدرة على تفسير الخطاب وبنائه بمصطلحات:
 - التنظيم حسب الموضوعات

- التنظيم المنطقي
- الأسلوب والسجل
- الفعالية البلاغية

4- مبدأ التعاون (بديهيات المحادثة لجرايس 1975 Grice)، إذ يؤكد أنه "يجب أن تجعل مساهمتك في الخطاب بالقدر المطلوب في مستوى إجرائها، وفي الغرض المرجو منها، أو المعنى المقبول للتبادل الخطابي، الذي أقحمت فيه، بمعرفة المبادئ التالية:

- الكيف: *Qualité*: حاول أن تجعل مساهمتك حقيقية.
 - الكم: *Quantité*: اجعل مساهمتك الخطابية إخبارية وليس أكثر.
 - الأسلوب: *Modalité*: كن محدداً ومختصراً، تجنب الغموض والإبهام.
 - الملائمة: *Pertinence*: لا تقل إلا ما تراه ملائماً للمقام.
- 5- القدرة على البناء: مخطط النص تتعلق هذه القدرة على معرفة المواضع التنظيمية للنصوص في جماعة معينة، مثلاً:

- كيف تُبنى المعلومة لتحقيق مختلف الوظائف الكبرى (الوصف، السرد، الحجاج)

- كيف تروى الحكايات، النكت، العبارات الساخرة
 - كيف يبنى الحجاج (في الجدال، القانون،...)
 - كيف تنظم النصوص (في فقرات مثلاً...)
- إنَّ القسم الأكبر من تعليم اللغة الأمَّ مخصَّص لاكتساب القدرات التخاطبية، لتعلّم لغة عربية باعتبارها لغة أجنبية، فمن المحتمل أن يبدأ المتعلّم من ملفوظات جمالية قصيرة، ثمَّ الانتقال إلى مستوى أعلى، حيث يعدّ تطوير الكفاءة التخاطبية بالكوّنات التي أحصيناها مهمّاً، وهنا ينبغي العودة إلى التقسيم، الذي وُضع في

مستويات التعليم ذاته، والذي فرضه الإطار الأوروبي، وتدرج فيه ستة مستويات من الكفاءة اللسانية، والأفق العملي من بين التطورات المقترحة في الإطار الأوروبي المشترك للغات، وهو وسيلة تستهدف تقديم قاعدة أساسية لتعليم اللغات وتعلّمها، وهو يقترح المحاور الأربعة التالية:

- 1- المستويات الستة ذات المرجعية المشتركة: وهي التي تتّجه من المستوى A1 (المستوى التمهيدي) إلى المستوى C2 (الإتقان) مروراً بالمستوى A2 (المستوى المتوسطي)، وB1 (المستوى الأعلى)، وB2 (المستوى المتقدّم)، وC1 (المستعمل المستقل ذاتياً).
 - 2- النّشاطات اللّغوية الخمسة: فهم المنطوق، فهم المكتوب، التعبير الشفوي المستمر، التعبير الشفوي التّفاعلي، والتعبير الكتابي.
 - 3- المكونات الثلاثة للكفاءة التّواصلية:
 - المكوّن اللساني (كلّ ما هو مرتبط بالمعجم والتركيب والفنولوجيا).
 - المكوّن اللساني الاجتماعي (وهو ما يعتبر اللغة ظاهرة اجتماعية، بمعرفة العلاقات الاجتماعية، واللهجات والنبر Accent).
 - المكوّن التّداولي (وهو ما يقيم علاقة بين المتكلّم وسياق الحديث بالمعنى، الذي يحيل فيه إلى اختيار الاستراتيجيات التّخاطبية للوصول إلى هدف معيّن).
- وحثّى تمكّن من فهم المقاربة التّفاعلية وحصرها، يمكن في البداية المبادرة إلى مقارنتها بالمقاربة التّواصلية، وفي ذلك يمكن الاستناد إلى أعمال روبير وروزن Robert et Rosen (2009)، التي تلخّص التطوّرات التي شكّلت تحوّل المقاربة التّواصلية (سنوات الثمانينات) إلى المقاربة التّفاعلية (في الألفينات 2000).

وفي الأخير، يمكن القول إنّ التّعرّض لإشكالية تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها، يعني مواجهة المشاكل المطروحة على جميع المستويات: الصوتية، والتركيبية، والدّلالية، والتّداولية، وتجاوزها يلزم المتعلّم على تبني استراتيجية " التّعويض " Substitution، فمن الملاحظ أنّ المتعلّم يوظّف استراتيجياته ويطوّرهما حسب الوضعيات التّواصلية التي يواجهها، فكلّمة "طبيب"، التي يستعملها غير الناطق بالعربية تفحمه في اللّغة العربية عندما يردّها إلى أصلها الحقيقي وهي " طبيب"، أو كلمة سهراء، التي هي في الأصل صحراء. وفي المستوى الذي تكون فيه الكلمة هي "العائق"، ألّفنا المتعلّم يلجأ إلى استراتيجيات تواصلية، لأنّه لا يرغب في مواقف مختلفة الاستسلام لغياب الكلمة Blocage linguistique، ولكنّه يلجأ إلى مكتسباته السابقة ويلمّ بكلّ ما هو لساني ولساني-اجتماعي، وتداولي، ممّا يجعل الكفاءات تتفاعل فيما بينها، وتؤدي إلى تحيين التّواصل، وفي هذا الصدد يمكن الإحالة إلى استراتيجية أساسية وهي "استراتيجية الإحداث"، والمتمثلة في البحث عن وسائل التّصرّف لتجاوز مخاطر التواصل المتمثلة في عدم اكتمال المعنى المقصود وإيصاله إلى الآخر. وبذلك يبدو أنّ الكفاءات، التي تحدثنا عنها مرتبطة أشدّ الارتباط بالمتعلّم، الذي ينبغي أن يوظّف ويستغل ما يملكه من قدرات، حتّى يتمكّن من الإحاطة بالبنية اللّغوية من جميع جوانبها، إلّا أنّ هذا الأمر لا يتحقّق دون رغبة المتعلّم في إيصاله المعلومة بأسهل الطرائق وبأذكى الاستراتيجيات وبكفاءة تجعله يلجأ إلى ذهن المتعلّم بمنهج قيّم قادر على ربط التّعليم بالتعلّم، وبشكل يقرب بين المنهج العلمي بأدواته الإجرائية المواكبة للمتعلّم في المجتمع الجديد مع الكفاءة، التي تعني حبّ اللّغة العربية أوّلاً وحبّ التّعليم ثانياً، والتّفاعل الإيجابي قصد إنجاح العملية التعليمية.

مكتبة البحث:

• القرآن الكريم

- 1- إبراهيم عبد الوكيل الفار، تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الواحد والعشرين، دار الفكر العربي، القاهرة 1998.
- 2- أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية (البنية التحتية أو التمثيل الدلالي التداولي)، دار الأمان، الرباط 1995.
- 3- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات ، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.
- 4- الخليفة حسن جعفر، التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية، رؤية منهجية جديدة، ط2، مكتبة الرشد، الرياض 2001.
- 5- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، مادة اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط. www.infpe.edu.dz
- 6- جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، الدار العربية للتأليف والترجمة، ج2، د.ت.
- 7- ذهبية حمو الحاج، لسانيات التلّفظ وتداولية الخطاب، ط2، دار الأمل للنشر والتوزيع، تيزي وزو 2012.
- 8- سليمة محديد، أثر المقاربة بالكفاءات في تحسين تعليم وتعلّم التعبير التحريري، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، تيزي وزو 2011.
- 9- شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، ترجمة قاسم المقداد، ومحمد رياض المصري، دمشق، د.ت.ن.
- 10- عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث العلمي، ط3، وكالة المطبوعات، الكويت 1977.
- 11- عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان 2004.
- 12- فاطمة الشبيدي، المعنى خارج النص، أثر السياق في تحديد دلالات الخطاب، دار نينوي للطباعة والنشر، دمشق 2011.
- 13- كمال بن جعفر، المعلم والمتعلم بين متطلبات المقاربة بالكفاءات وتحديات الراهن، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة تيزي وزو 2011.
- 14- كمال بن جعفر، تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية بالمتوسطة الجزائرية، المدرسة العليا للأساتذة، الجزائر 2009.
- 15- مجيد الماشطة، شظايا لسانية، ط1، مطبعة السلام، العراق البصرة 2007.

- 16- David Hume, Vers la compétence de la communication, Paris, Hatier 1984.
- 17- E. Benveniste, Problèmes de linguistique générale, T1, Gallimard éditions, Paris 1966.
- 18- Nguyen. Viet Tien, L'apport de la pragmatique à la didactique du FLE, Le cas de l'interrogation en Français, Pour un public vietnamien, Ecole supérieur des langues, Université National de Hanoi, Vietnam.
- 19- V.Castelloti, B.Py, La notion de compétence en langue, n° spécial de Notions en questions n°6, 2002.
- 20- J. Dubois, et al, Dictionnaire de linguistique, Larousse, Paris 1973.
- 21- Robert et Rosen, La perspective actionnelle et l'approche par les facultés de langue française dans le monde, Recherche et application, N°45.