مجلة الإحياء، المجلد 25، العدد: 36، جانفي 2025، ص - ص: 379-390
الترقيم الدولي: 1112-4350 الترقيم الدولي الإلكتروني: 2588-2406

الحفر الديداكتيكي
Didactic drilling

د/ خلدون دلـولة
Khaldoun DALOULA
جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي
مخبر الدراسات الاستشراقية الأمن اللغوي والاجتماعي- أم البواقي
Daloula.khaldoun@univ-oeb.dz

تاريخ الإرسال: 2023/05/13 تاريخ القبول: 2024/10/08

الملخص:
تعالج هذه الورقة البحثية مفهوم **"الحفر الديداكتيكي"** باعتباره آلية للتعليم التواصلي، لنتجاوز وصف التعليم بكونه آلية أو تقنية مرتبطة بمثيرات خارجية، إلى كونه قدرة ومهارات يختص بها الجنس البشري، كما يوضح هذا الطرح – التقويمي - الاتجاهات التي تبرر مشروعية الحفر الديداكتيكي في مناهج تعليم اللغات، من خلال التكامل بين الاتجاه المعرفي، والعلمي، والثقافي، والاجتماعي، والديني...
يساهم نموذج **"الحفر الديداكتيكي"** في تطوير المهارات اللغوية: الاستماع، والحديث، والقراءة والكتابة، وفق المتغيرات العلمية والثقافية والاجتماعية التي يحياها المتعلم، وبذلك نضمن له الاندماج السّلس في المجتمع الذي ينتمي إليه، فيعبر عن أغراضه بلغة طبيعية تحقق الفهم والإفهام بينه وبين أقرانه في مختلف الظروف والسياقات.
خلُص البحث إلى جملة من النتائج أهمّها ضرورة مراعاة القدرة التواصلية في محتويات المناهج التعليمية ومضامينها، وكذلك الاهتمام بحاجيات المتعلمين من خلال النصوص التعليمية المقررة، وأيضا القيم والمبادئ والتوجّهات المرافقة لتطوره المعرفي، الوجداني والحس حركي، ليتم بذلك تحقيق الأهداف العامة من تعليم اللغات في كل مراحل التعليم المختلفة، وهذا التصوّر يُعبّر عن جملة من الاقتراحات التي تتطلّع إلى معالجة أفضل للمشاكل التي تتعلّق بتدريس اللغة العربية في مراحل تعليمنا العامّ، وهي نابعة من واقع يشهد الكثير من المعالجات البيداغوجية المُضطربة، ونحن لا نعتبر بحثنا قد توصّل إليها، وإنّما حاول أن يُقدّم بعضها من وجهة نظر تربوية كدعوة لمزيد البحث في هذا المجال.
الكلمات المفتاحية: حفر؛ ديداكتيك؛ لغة؛ متعلم؛ مناهج؛ تواصل.

Abstract:
This research paper deals with the concept of "Didactic Drilling" as a mechanism for communicative education, to move beyond describing education as a mechanism or technology linked to external stimuli, to being an ability and skills specific to the human race. Through the integration of the cognitive, scientific, cultural, social, and religious trends...
Accordingly, the didactic drilling model contributes to the development of language skills: listening, speaking, reading and writing, according to the scientific, cultural and social variables that the learner lives in, thus ensuring his smooth integration into the society to which he belongs.

The research concluded with a number of results, the most important of which is the need to take into account the communicative ability in the contents of the educational curricula and its contents, as well as paying attention to the needs of learners through the prescribed educational texts, as well as the values, principles and directions accompanying its cognitive development, emotional and kinesthetic, so that the general objectives of language education at all stages are achieved different education.
Key words: Drilling; Didactic; Language; Learner; Curriculum; Communication.

مقدّمة:

لا يخص مجال التعليم – الآن – المتخصصين في علم اللسان فقط، بلْ كل الباحثين في علوم التربية وعلم النفس، وحتى الأطباء في علم الأعصاب وعلم التبليل، والمتخصصين في علم الاجتماع... وغيرهم.

ولا يمكن أن نستغلّ النظريات اللسانية في ميدان تعليم اللغات إلا إذا استُغلت في الوقت نفسه نظريات البحث في علم التربية وعلم النفس وغير ذلك... وقد بدأ اللسانيون أنفسهم يهتمون بظواهر النمو اللغوي عند الطفل وبالخصوص البحث عن أسرارها على أساس علمي صرف، فاحتاجوا في ذلك إلى الإلمام بكل ما توصّل إليه علماء التربية من النظريات.

وإننا من خلال هذا البحث نسلّط الضوء على أنجع الأساليب التربوية في مجال تعليم اللغة لأبنائها وسنخصص الحديث عن نموذج "الحفر الدداكتيكي" الذي يتم على مستوى اتجاهات متوازية لتحقيق القدرة التواصلية عند المتعلمين.

1- مفهوم التعلّم:

مما لا يغرب على أحد هو أنّ الإنسان منذ وُجد في هذا الكون، ما فتئ يسعى لتشكيل شبكة من العلاقات تربطه بوسطه الطبيعي والاجتماعي، بوساطة نظام معقّد من العلامات الدالّة قاصدا من ذلك إلى إدراك حقيقة هذا الوسط والإمساك بنسيج بنائه القارّ والمتغيّر[1].

ومن هاهنا فإنّ الإنسان مضطر إلى التعلّم للزوم المعرفة وإدراك الأشياء على ماهي عليه، أي الإيحاء الضمني بإمكانية الفرد إلى التعلّم الذاتي والمبادرة الشخصية، إنه مفهوم يُشير إلى أنّ التعلّم فاعلية ذاتية تقوم على أساس بناء ذاتي للمعرفة[2]، ورغم التأخرّ النسبي الذي عرفه البحث العلمي في عملية التعليم، نجد أن عمليّة التعلّم تميزت فيها النظريات بالخصوبة لكونها قد حظيت باهتمام كبير من طرف علماء النفس ما أفرز نظريات عديدة حاول المفكرون على اختلاف توجّهاتهم العلمية معرفة آليات التعلّم عند الكائن الحيّ بعامة، والإنسان بخاصة.

2- نظريات التعلم:

2-1- النظرية السلوكية:

تعريف السلوك: هو كلّ نشاط يصدر من الإنسان ويمكن أن يُدرَك بالحسّ، وهو ثمة كل التصرّفات التي يقوم بها الإنسان حسب ما تقتضي المواقف المختلفة، كما أنّ السلوك يدلّ أيضا على جميع الانفعالات والأفكار والعواطف والمشاعر والميول بأنواعها المختلفة.

كان مفهوم السلوك «Behavior» في هذه النظرية يدور حول مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي طبيعيا كان أو اجتماعيا، ومن هنا تُعرف السلوكية بأنها نظرية نفسية أثرت بشكل حاسم في السيكولوجية المعاصرة حيث هناك سلوك يُبني على تعزيزات، أي هناك ما يُسمّى بالإجراء والاشراط الإجرائي والتعزيز والعقاب[3].

2-2- النظرية الارتباطية: تتكون النظرية الارتباطية في سياقها التاريخي من مجموعة نظريات اجتهدت في تفسير التعلّم على أنه ارتباطات بين الأحداث البيئية والسلوك[4]، وقد تختلف هذه النظريات في طبيعة الارتباطات ذاتها، إلا أنها تبقى في الإطار الارتباطي لتفسير السلوك:

ترتكز هذه النظريات في تفسيرها لميكانيكية التعلّم عند الإنسان على افتراض أساسي هو كيفية الارتباط بين مثير واستجابة (م) - (س) أي أنّ التعلّم يحدث نتيجة وجود ارتباط بين مثير واستجابة والارتباط يعني تكرار الاستجابة مع ظهور المثير، أي إذا ظهر المثير (م) مرة أخرى، فإنّ الاستجابة (س) التي قد ارتبطت به سوف تظهر هي الأخرى وهكذا يتكوّن السلوك التعلّمي أو العادات السلوكية عند الإنسان.

فمثلا تعليم الطفل كلمة "باب" كحدوث ارتباط بين كلمة "باب" وشكل "الباب"، بحيث تصبح صورة "الباب" مثيرة لكلمة لفظ "الباب"، وهكذا يتعلّم الطفل اللغة عن طريق حدوث هذه الارتباطات بين الألفاظ[5] وبين الأشياء التي تدل على هذه الألفاظ.

2-3- النظرية البيولوجية: انطلقت هذه النظرية من فكرة أن السلوك اللغوي خاصية إنسانية تخصّ الجنس البشري انطلاقا من المبادئ الآتية:

- إنّ السلوك اللغوي ارتباطات بالنواحي التشريحية والفيزيولوجية للإنسان، ومنها العلاقة بين اللغة وتركيب جهازي السمع والنطق، ومنها العلاقة بين اللغة والدماغ وإحكام التنفس وضبطه.... إلخ.
- تطور اللغة حسب جدول زمني دقيق يمّر به جميع أطفال العالم وبكيفية واحدة.
- صعوبة وقف تطوَر اللغة، حيث القدرة الكامنة عند الطفل قوّية، تتطوّر في وجه أقوى الصعوبات[6].

فاللغة - إذن- سلوك يمثل "خاصيّة النوع" إذْ إنّ ضروبا من الإدراك وقدرات التصنيف وما يتصل بها من مسائل اللغة كلها موجودة فينا بيولوجيا، أيضا وجود خصائص نظرية لغوية تفسّر لنا كيف يستطيع طفل أنْ يتقن لغة في وقت وجيز جداً رغم الطبيعة التجريدية لقواعد اللغة.

2-4- النظرية المعرفية: هو ذلك الاتجاه الذي لا يعتمد كما في الاتجاه السّلوكي الارتباطي أساسا على الارتباطات العصبية بين المثيرات والاستجابات، بل أن سلوك الكائن الحيّ يعتمد على خاصية الفهم وإدراك العلاقات في إطار النظرة الكليّة الشاملة لعناصر الموقف[7]، ففي حين كانت النظرية السلوكية تركّز على مفاهيم المثير والاستجابة والتعزيز والأثر والعقاب، أخذت النظرية المعرفية تركز اهتمامها الأول على سيكولوجية التفكير، ومشاكل المعرفة بصورة عامة وفيما يلي بعض النظريات المعرفية الهامة:

2-4-1- النظرية الجشطالتية: هي أساسا نظرية في التفكير وحلّ المشكلات، وهي نظرية تهتم بإنصاف الطبيعة المنظمة والمحدّدة للحقيقة، كما تحارب وجهة النظر القائلة إنّ العقل الإنساني والسلوك الإنساني لا يعدوان كونهما المجموع الكلي لسلسلة الارتباطات الاعتباطية، وتتلخّص هذه النظرية في أنّ الكلّ ليس مجرّد مجموع الأجزاء التي يتألف منها بل إنّ الكل شيء مختلف اختلافا جذريا عن أيّ مفهوم يعني إضافة الأجزاء بعضها إلى بعض، إذْ الكل - حسب هؤلاء- نظام مترابط باتساق، مكوّن من أجزاء متفاعلة، وهو منطقيا ومعرفيا سابق لأجزائه.

2-4-2- النظرية البنائية لبياجيه: إذا كان **"هل"** (HIL) و**"سكينر"** (SKINNER) يريان أن التعلّم تغيّر في السلوك ينجم عن التدريب المعزّز (التعزيز)، فإن **"بياجيه"** (PIAJET) يصرّ على أنّ التعلّم الحقيقي

هو التعلّم الذي ينشأ عن التأمل والتروّي[8] فالتعزيز - في رأيه- لا يأتي من البيئة كنوع من الأشياء، بلْ إنّ التعزيز ينبع من أفكار المتعلم ذاته.

يعترف **بياجيه** (PIAGET) أنّ التعلّم يتم جزئيا بفعل عوامل البيئة الاجتماعية والمادية كما يعترف بوجود الكائن الحيّ بصورة سليمة لم تمس كشرط أول لحدوث التعلّم. ولكنّه يضيف إلى ذلك عاملا آخر هو عامل الموازنة التي تقود إلى تعلم معرفي غير متناقض، وهي لا تنجم عما يراه الإنسان ولكنها تساعد على فهم ما يراه، وعن طريق هذه القدرة الموروثة، التي يُطلق عليها اسم الموازنة، يستطيع الإنسان تدريجيا الاستدلال على الكيفية التي ينبغي أن تكون عليها الأشياء في هذا العالم.

أولا: نموذج الحفر الديداكتيكي

1- الحفر: جاء في لسان العرب حفر الشيء يحفره حفرا واحتفره: نقاه كما تحفر الأرض بالحديدة، واسم المحتفر الحفرة والحفيرة والحفر والحفير البئر الموسعة فوق قدرها[9]، وهي معان تبدو متقاربة حيث ترتبط – بالعموم - بالأرض والتربة.

2- الديداكتيك (فنّ التدريس): تعدّدت التعريفات حول مفهوم الديداكتيك وتنوّعت، لكن التعريف الذي نجده شاملا هو الذي حدّده "جون كلود غانيو" (J-C-GAGNAUD): "الديداكتيك إشكالية شاملة وديناميكية تتضمن"[10]:

- تأمّلا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية، وكذا في طبيعة وغايات تعليمها.
- صياغة فرضياتها انطلاقا من المعطيات التي تتجدّد وتتنوّع باستمرار لكل من علم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع...
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس المادة.

ويضيف "محمد الدريج" أنّ الديداكتيك تسعى للتوصّل إلى حصيلة متنوعة من النتائج التي ستساعد كلّا من المدرس والمؤطر والمشرف التربوي وغيرهم...على إدراك طبيعة عملهم والتبصّر بالمشاكل التي تعترضهم[11]، وبذلك تعد الديداكتيك حقلا معرفيا حديثا تنصبّ جل اهتماماته بحقل تعليم اللغات.

3- مصطلح الحفر الديداكتيكي: لا يمكن اختزال دور التربية في جانب واحد، كما لا يمكن أن تكون للبحث التربوي أية قيمة دون استحضار الجوانب السيكولوجية والسوسيولوجية والثقافية في مفهومها العام، وهكذا تأخذ التربية أبعادها المرتبطة بالمجتمع والحضارة والثقافة، فالتعلّم ليس تلك العملية الآلية البسيطة، بل هو عملية تتم ضمن شروط اجتماعية، ثقافية، وذهنية تستلزم "عملية الحفر" باعتباره "آلية ديداكتيكة" من آليات التعلّم ضمن شروط اجتماعية وثقافية وحضارية خاصة[12]، وانطلاقا من هذا المفهوم سنؤسس لعرض النموذج المقترح.

ثانيا: مشروعية الحفر الديدكتيكي

يتم ذلك على مستويات مختلفة، وهي اتجاهات تتكامل فيما بينها لتحقيق الأهداف المحدّدة سلفا وهي:

1- الاتجاه المهاري: وفيه نستهدف "الوظيفة التواصلية" عند المتعلمين، ذلك أنّ المقررات الدراسية ليست هدفا في ذاتها، فهي مجرّد عينة يجب أن تكون منتقاة وفق معايير علمية، لتمثّل الكون كلّه خارج المدرسة لتشمل البيئة التي يحيا فيها المتعلّم، وكذلك العالم الأكبر الذي يعيشه.

وكل الوسائل المستخدمة في السنوات الأولى من التعليم هدفها الأساس استنطاق الطفل، حيث يبدأ هذا الأخير في التتبع العقلي والبصري، ثمّ يتقدّم في الصفوف الدراسية الابتدائية في اكتساب مهارات اللغة

المنطوقة ويزداد تمكنه من الكلمة المكتوبة والمطبوعة...وهكذا حتى يتمكّن من التعامل مع نص كامل، تام، ومكتوب[13].

وبالتالي فليس عجبا أن نقول إنّ القراءة عملية من عمليات التفكير لا تقل عن تلك التي استخدمها كاتب النص الذي يقرأه القارئ، ففي كلا الأمرين هناك: التنظيم، والتحليل، والتأمّل، والتركيب، والحكم، وحل المشكلات، والانتقاء، والاستدلال، والربط، والاستنتاج، والتعميم، والفهم.[14]

وتمثّل النصوص التعليمية المنبع الذي ينمّي الرصيد اللغوي للمتعلّم ويعتبر الوسيلة الأهم في عرض المحتويات اللغوية وترسيخها، فالنص التعليمي يتميّز بتمظهره المادي من خلال انكتابيته التي تكسبه صفة الديمومة وتحدد بالضرورة عملية تلقيه بوساطة القراءة وانفتاحه على تعدد التحليلات[15]، أي تحقّق البعد التواصلي التداولي... والنص جانبان[16]:

أ- جانب اللغة: لا يُفهم إلا بفهم لغته، بما يتضمنه من جمل ومفردات يتآلف بعضها مع بعض لتكوين النص وجعله بناءً متكاملا شاملا، ليُرسَل إلى مخاطب أو متلق ما لتحقيق أهداف تواصلية.

ب- جانب المحتوى: لا ينفصل عن اللغة لأنها وعاؤه، فالمحتوى يلخصه الموضوع الذي يتجلى في كامل النص من خلال أفكاره الجزئية بطرق مختلفة، كأن تُعطي معلومات إضافية كثيرة، أيْ ضم معلومات متفرقة إلى المعلومة الأساسية موضوع النص.

معايير إنتاج النص التعليمي (المحتوى):

- أن يكون النص متكاملا فكريا.
- أن يكون النص مرتبطا بحاجات المتعلّمين.
- أن يكون النص مشوّقا، محفزا ، وقريبا لإدراك المتعلمين.
- أن يتضمّن النص مفردات فصيحة وتعابير متنوعة، تتنوع بتنوع الأغراض والأساليب.

وعليه وجب النظر إلى اللغة من حيث إنها مهارات، فاللغة ليست معرفة وإنما هي ممارسة تسمح للمتعلم اكتساب المهارات اللغوية دوريا وختاميا.

1-1- مهارة القراءة: القراءة عملية إدراكية ، تجري على نص مكتوب لفضّ غموضه والكشف عن مستويات معناه وتطورها داخله[17]، وتمثل العناصر البصرية ظاهر النص المكتوب، ولا معنى لها ولا معنى فيها، وإنما المعنى موجود في عقل القارئ يخلعه من النص[18]، وتعليم القراءة مرهون بالنصوص التي تتاح له، وتنويعها إنما هو تنويع في المعاني والدلالات.

فالمادة اللغوية يجب أن تراعى فيها العوامل التي تحدد سهولتها وقابليتها للقراءة وهي مايسمى "الانقرائية" وهنا ينبغي أن تكون اللغة المكتوبة سليمة، خالية من الخطأ والتعقيد اللفظي والمعنوي، مرتبة ترتيبا منطقيا أو سيكولوجيا، ثم إن التركيز على المهارات الأساسية للقراءة يكون لأهداف محددة وهي: إجادة النطق، الإلقاء والفهم، التذوق والانفعال بالمقروء[19]... وكلها عناصر كفيلة بتحقيق الهدف من القراءة.

1-2- مهارة الاستماع: إن مهارة الاستماع أصعب من بقية المهارات اللغوية الأخرى، والاستماع هو المظهر الأول لنشاط الفرد اللغوي، والبداية لنمو بقية المهارات اللغوية الأخرى، وهو وسيلة لحفظ العلم والثقافة.

ويرتبط التدريب على الاستماع بدرس القراءة، فقد يسرد المعلم على المتعلمين قصصا مختلفة لتأتي بعد ذلك مرحلة المناقشة والتعبير.

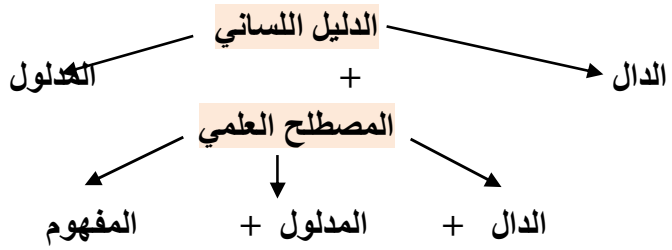
1-3- مهارة التحدث: ترتبط مهارة التحدث (التعبير الشفوي) في بداية التعلم، بمهارة الاستماع، حيث يعطيه التعليم الابتدائي 3/5 العناية الموجهة له[20]، وتمارَس هاته المهارة تبعا للجوانب الوظيفية المتصلة بتعليم اللغة.

1-4- مهارة الكتابة: يصبح المتعلم مستعدا للقراءة في اللحظة التي يكون عندها قادرا على التعرّف على الدوال (الرموز) المكتوبة وإدراك معانيها، وعليه فإن الاستعداد للقراءة يعد بمثابة مرحلة نمائية شأنها في ذلك شأن البلوغ والمراهقة[21]، ومن أهم مظاهر عملية تعلم القراءة هو الاستعداد لها، فإذا فهم المتعلم الهدف من القراءة فتلك بداية عظيمة لهم.

وهنا يجدر الإشارة إلى أهمية إكساب المتعلمين "الكفاءة التواصلية" من خلال التركيز غلى تدريس المهارات اللغوية باعتبارها وحدة متكاملة – لا مجرّد تحصيلها فقط – لغاية مهمة هي "التواصل".

2- الاتجاه العلمي: إن تدريس النصوص العلمية مظهر من مظاهر العناية بالعلم والتقدم التكنولوجي، لما يتضمنه من محتويات معرفية شديدة الاتصال بحياة الإنسان، وعليه يعرّف النص العلمي بوظيفته وهي نقل محتوى دلالي خاص بنشاطات معرفية وتبليغية دون هدر للمعلومات[22]، ويختص النص العلمي بمقومات ينبغي أن تجتمع فيه دون غيره من النصوص الأخرى (المصطلحات العلمية، الأسلوب المباشر، تطابق الدال والمدلول ....).

أساس كل العلوم: المصطلح + المفهوم حيث:



في هذا الصدد يقترح الأستاذ "بشير إبرير" أن نعمل على تدريب المتعلم على الاهتمام بتحليل ثلاث بنيات أساسية في الخطاب العلمي وهي[23]:

أ- البنية التقنية: تعتني بقابلية تحليل المعلومة الكبرى إلى أجزاء أصغر منها هي الأخرى قابلة للفهم والتحليل من أفكار وأحداث والبحث عن نوعية الترتيب المنطقي للأفكار والمعلومات مثل الترتيب الاستدلالي من الخاص إلى العام ، والترتيب الاستنتاجي من العام إلى الخاص، والترتيب التاريخي.

فإذا عرف الأستاذ كيف يلفت انتباه طلبته إلى أهمية المصطلحات والمفاهيم ودرّبهم على فهمها وتمثّلها، يكون بذلك قد وضع في أيديهم المفاتيح التي تمكنهم من فتح مستغلقات الخطابات المختلفة لأنّ "مفاتيح العلم مصطلحاته".

ب- البنية التنظيمية: ينصبّ الاهتمام على بناء الخطاب الذي يتمّ على شكل أقسام وفقرات متبادلة التأثير، ويمكن أن نهتم في الملكة التنظيمية بتقسيم الخطاب إلى مستويين من التحليل:

1- **الخطاب الأساسي**: ويحتوي على الأدلّة المركزية للخطاب، أو فرضيات وآراء الكاتب والنتائج التجريبية.

2- الخطاب الثانوي: ويتمثل في المقولات والمراجع والإحالات المرجعية في الهوامش أو الحواشي.

ج- البنية اللسانية: إنّ التحكم في ناصية اللغة من حيث صفاؤها وخلوّها من الأخطاء النحوية أو من اللحن ليس حكرا على المتخصصين في الأدب واللغة فحسب، وإنّما تقتضيه الكتابة العلمية كذلك. وبالرغم من كون اللغة العلمية يغلب عليها الإخبار والتفسير وتكاد تخلو من البلاغة، فإنّها تحتاج من صاحبها القدرة على التحكم في قواعد اللغة وليس مسموحا له بارتكاب الأخطاء اللغوية التي تؤثر على تبليغ خطابه، وتجعله مشوشا في ذهن الطالب أو القارئ بصورة عامة.

3- الاتجاه الثقافي: تقوم البرامج الدراسية على الثقافة التي يعيش فيها المتعلّم، ولا يخرج عنها، ذلك أنّه يعيش مع مجموعة من الأفراد عليه أن يتعلّم لغتهم وتقاليدهم وعاداتهم وطقوسهم وعقائدهم ...

تتناول المقررات التعليمية ما يزوّد المتعلمين " فكريا " باستخدام عدة وسائل: النصوص، الصور الرسوم... لتقريب الأفكار الثقافية في صورها الحيّة ومقاماتها الأصلية، لتكوين القاعدة التحتية الثقافية له، من أجل خلق مواطن متعلّم متمسّك بالثقافة التي يحياها، وهو الهدف الأسمى من التعلم على العموم.

وتظهر بوادر الثقافة - بسهولة ويسر - من خلال مضامين النصوص التعليمية، ودورها هو إبراز "الثقافة" بشكل يشد انتباه التلاميذ، ويفسح المجال أمامهم لمناقشتها، وكذلك إضفاء صفة الواقعية، بأن تصوّر الحياة الحقيقية التي يحياها هذا المتعلم (الفرد) في نماذج مختلفة: الشخصيات، البيئات، الملامح، الماديات...

وعليه يُفترض انتقاء محتويات متنوعة في أشكال التعبير وأغراضه، منها الواقعي أو الخيالي أو الوصفي ... والغرض من هذه الاختيارات هو تزويد المتعلم بمعارف ثقافية، وكذلك توصيل مجموعات القواعد والأعراف الاجتماعية، عندها يمكننا أن نتصور ما يجب أن يكون عليه المجتمع.

ولضمان الحفر الثقافي وجب الانطلاق من فكرة أن لا نضع بين أيدي أبنائنا إلا المقتنيات الجيدة، فنتجاوز بذلك التركيز الواضح على الجانب اللغوي فقط، إلى التركيز على المختارات العلمية التثقيفية: موسوعات تكنولوجية، موسوعات علمية، جرائد، مجلات متخصصة، التراث، الآداب العالمية...

وترتبط نجاعة هذا الاتجاه بقدرة المتعلم على التواصل، وكذلك بتحقق المهارات النفسية الحركية[24] بالشكل الذي يدفعهم إلى التعلّم والاكتساب.

4- الاتجاه الديني: التنشئة الإسلامية للمتعلمين تضمن عدم التأثر بالدعاوي الغريبة المستقبلية، ويجب أن تكون البداية من تحفيظ الأطفال القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية، والتركيز على الحفظ بعيدا عن الدعوات المناهضة للأساليب القديمة، فكفانا استيرادا للنظريات التربوية الغربية التي أفسدت أطفالنا، إنّ في ذلك حماية للغة العربية من المخاطر التي تحيط بها[25]. والتربية الدينية كفيلة بتقويم الناشئين، فهي تزكي قلوبهم، وتطهر نفوسهم، وتطبعهم على حميد الخصال ونبيل الفعال، بل وقد تفقد قيمتها إذا لم تنعكس آثارها على حياة التلميذ وتصرفاته[26].

والتنشئة الإسلامية تقوم على مجموعة من المكونات وتشمل القرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة، والتفاسير... وكل ما ارتبط بالعبادات والمعاملات والأخلاق في إطار الدين الإسلامي، وهذا ما يؤسس مشروعية " الحفر التهذيبي" باعتبار أن النصوص الدينية هي مضامين تهذيبية بالدرجة الأولى.

والتربية الدينية ليست هي القرآن الكريم أو الحديث النبوي الشريف فقط، بل قد تكون عبارة عن قصص تهذيبية تُنتقى من التاريخ أو من الواقع أو حتى من صنع الخيال... يُراعى فيها:

- أن تكون القصص التهذيبية قصيرة ليتّسع الوقت للمزيد منها.
- أن تكون ذات مغزى واضح يُفهم بكل سهولة.

ثالثا: الحفر الديداكتيكي سبيل التعليم التواصلي

يبدأ المذهب التواصلي في تعليم اللغة من نظرية أن اللغة للاتصال والتواصل، وأن الهدف من تعليم اللغة هو تطوير ما أشار إليه "هايمز" (HYMES) بـ"القدرة التواصلية" وهو أول من استعمل هذا المصطلح، حيث رأى فكرة تشومسكي عن "القدرة "محدودة غير شاملة، لأن فكرة "الإبداع" في وصف إتقان الأطفال في الثالثة والرابعة للقواعد النحوية لم تفسّر القواعد الوظيفية والاجتماعية للغة، والقدرة التواصلية- إذن- هي ذلك العنصر الذي تستطيع به أن تنقل الرسائل ونفسّرها، وقد سعت البحوث التي أُجريت في السبعينات إلى التمييز بين القدرة اللغوية والقدرة التواصلية[27]؛ أمّا **الأولى** فتمثل بُعدا واحدا من القدرة، يُعالج فيها المتعلم الظواهر السطحية للغة خارج السياق الاتصالي المباشر، أمّا **الثانية** فهي تلك الظواهر الاتصالية التي يكتسبها الأطفال وهي التي تسمح لهم بممارسة الاتصال اليومي في المجتمع.

وقد أخذ مصطلح "وظيفة" عدة تفسيرات واستخدمه هاليداي (HALLIDAY)[28] حين عرض وظائف اللغة:

1. **الوظيفة النفعيّة**: وهي التي تتعامل مع البيئة لتؤدي إلى أحداث معينة مثل "على رسلك" وهي حدث تواصلي يؤدي إلى وجود ظروف معينة.
2. **الوظيفة التنظيمية**: وهي التي تضبط الأحداث وتحكمها، وقد يصعب تمييز هذه الوظيفة من الوظيفة السابقة، لكنها تدل في الأغلب على تنظيم العلاقات بين الناس كالموافقة والرفض وضبط السلوك، وكلها ملامح تنظيمية تؤديها اللغة.
3. **الوظيفة التمثيلية**: أي وظيفة اللغة في تمثيل الحقيقة كما يراها الشخص، مثل نقل الأخبار والحقائق أو المعلومات والتقارير....
4. **وظيفة التفاعل**: تعمل على استمرار الروابط الاجتماعية، تقتضي مختلف مفاتيح التفاعل الاجتماعي: اللهجة، الفكاهة، الأدب الشعبي، الأعراف، الآداب العامة....
5. **الوظيفة الشخصية**: وهي التي يعبّر بها المتكلم عن أحاسيسه ومشاعره وشخصيته وردود أفعاله، وكل إنسان له طريقته الاتصالية الخاصة التي تميّزه، حيث تتفاعل ثقافته ووجدانه ومعارفه في لغته الشخصية.
6. **الوظيفة الاستكشافية**: وهي التي يستخدمها الشخص للحصول على المعلومات، لمعرفة البيئة حوله وعادة يستخدم الأطفال هذه الوظيفة بشكل خاص في أسئلتهم التي لا تتوقف.
7. **الوظيفة التخيليّة:** وهي التي تعين على إبداع الصور والخيال وقد يستعملها الفرد لمجرّد الاستمتاع كما في الغناء والشعر، حيث يشعر بحرّية ويبدع أحلاما لا تتحقق بالتعبير اللغوي.

بعْد عرض الوظائف اللغوية يجب الإشارة إلى عدم اعتبارها منعزلة عن بعضها البعض بل إنّ عبارة واحدة قد تؤدي عددا من الوظائف في الوقت نفسه.

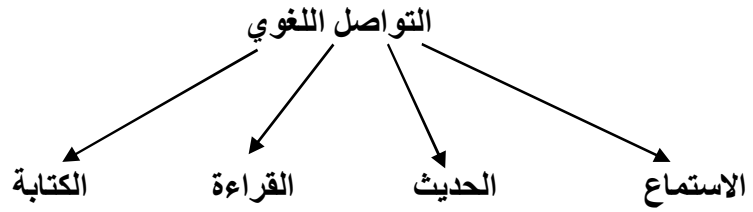
فالتعبير الذي حدث بظهور الطريقة التواصلية، هو تغيّر استراتيجي في النظرة إلى اللغة ذاتها والطريقة التي نصنّفها بها أوّلا، وفي النظرة إلى أساليب التعلّم والتعليم والأسس التي تحكمها ثانيا، وفي محتوى التعلّم والتعليم ثالثا[29].

فلا يمكن وصف اللغة بعيدا عن المواقف الاجتماعية التي تستخدم اللغة فيها، لأنّ لا قيمة لها ككيان مستقل، وهي أداتنا للتخاطب والتواصل والتعبير عن حاجات الأفراد والمجتمع وهو ما يمكن أن نسمّيه "الوظيفة اللغوية"، فليست اللغة قوالب وصيغا وتراكيب مقصودة لذاتها، وإنّما هي موجودة للتعبير عن

الوظائف اللغوية المختلفة: كالطلب والترجي والأمر والنهي والدعاء والوصف والتقرير[30].... وغير ذلك من آلاف الوظائف اللغوية التي تختلف باختلاف المواقف الاجتماعية.

وستبقى اللغة أدق أداة للتعبير عن الفكر والمشاعر والواقع، كما ستظل أسرع أداة يمكن أن يستعملها الإنسان، لأننا لا نتصّور وجود كيان مجتمعي يعيش دون لغة تسهّل حاضره وتسجل ماضيه.

ثم علينا نحن المعلّمين الاهتمام بظاهرة التواصل (كمهارة) بوصفه أساسا من أسس اللغة التي هي جلّ اهتمامنا ننفذ بها إلى دروب الثقافات الأخرى في ظلّ التقدم الذي أضحى سمة بارزة من سمات العصر الذي ننشأ فيه ونتعايش مع مجتمعاته[31] وبالتالي نضمن أن تقوم العملية التعليمية برمّتها على أساس التواصل الإنساني:



ذلك أنّ المهارات الأربع تشكل ميدان الاستعمال وأشكاله، لذلك وجب أن تكون قضية تعلّم اللغات محورية في منظومة التربية والتعليم في إطار تواصلي، لأن التواصل عملية مستمرّة حيث يفكّر الفرد أثناء التواصل وقبله في عملية ديناميكية متحركة.

والجدير بالذكر أنّ حاجات المتعلمين أولى بالدراسة والتحليل لاستخلاص قائمة بمواقف حياتية ووظائف لغوية تعبّر عنها، ثم بناء المناهج على أساس تلك المواقف والوظائف، ولن يتحقق ذلك إلا بضرورة تضمين النصوص المقررة لتعابير اجتماعية ذات صلة بحياة المتعلم اليومية.

الخاتمة والنتائج:

سعينا في هذا البحث تقديم أرضية مقتضبة لمفهوم "الحفر الديداكتيكي" وعرض الاتجاهات التي تحدّد مشروعيّته باعتبار التعلّم عملية إبداعية تنشأ من خلال تكامل الجوانب المعرفية والعلمية والثقافية والدينية والحضارية، وعليه:

- يساهم الحفر الديداكتيكي العمل على تحقيق الأهداف المختلفة في آن واحد، دون الحاجة إلى فصلها أكاديميا، فالمتعلم هو تركيب متكامل لا يستدعي التعليم الخطي.
- يبقى هدف التعليم هو إكساب المتعلم مجموعة من المعارف والمهارات والمبادئ والقيم، وهو ما يوفره نموذج الحفر الديداكتيكي الذي يتحقق على مستوى اتجاهات متوازية.
- يستطيع المتعلم بواسطته اكتساب الآليات التي تساعده في إشباع حاجياته ورغباته العلمية والثقافية والحضارية... وهو ما يحقق الإنسان السويّ الذي يعمل على مواكبة المتغيرات التي تشهدها المجتمعات.

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: المعاجم

1- ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم بن علي الإفريقي (1232م-1311م)، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، (بيروت)، ج1، 1999.

ثانيا: الكتب

2- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقة، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، (الجزائر)، 2009.

3- أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلومصرية، (مصر)، 2012.

4- بشير إبرير، بنية الخطاب العلمي في كتاب سيبويه، مخارج الحروف عينة، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، (الجزائر)،ع7، 2010.

4- جاك دستال وبيار لين ترومب، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، تر: رشيد بناني، منشورات الحوار الأكاديمي الجامعي، 1991.

5- جميل حمداوي، نظرية وظائف اللغة، مكتبة المثقف،(المغرب)، ط1، 2015.

6- حسن حمدي إبراهيم، رؤية حول مفهوم التواصل اللغوي، جامعة السلطان قابوس، (عمان)، 2013.

7- حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الإسكندرية للكتاب، (الإسكندرية)، 1997.

8- حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، مركز الإسكندرية للكتاب، (الإسكندرية)، 2000.

9- خالد الأمير وآخرون، سلسلة التكوين التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، (الدار البيضاء)، 2001.

10- دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، (بيروت)، 1994.

11- سيدريك كولينجفورد، مشكلات تعلم القراءة عند الأطفال، مجموعة النيل العربية، (القاهرة)، 2003.

12- صابر عبد الدايم، كفانا استيرادا للنظريات التربوية الغربية التي أفسدت أطفالنا، المجلة العربية، (مكة المكرمة)، ع358، 2006.

13- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، (الجزائر)، 2003.

14- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، (مصر)، 1991.

15- فولفجانج هاينه من وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النص، تر: فالح بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود،(السعودية)، 1999.

16- محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس، مجلة علوم التربية، ع47، 2011.

17- محمد خاين، (النص الإشهاري دراسة لسانية تطبيقية)، رسالة ماجيستير، جامعة السانيا وهران/ الجزائر، 2005.

18- محمد شرحيل، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، دار أم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، (السعودية)، 1990.

19- محمد صهود، الديداكتيك قضايا وإشكالات، مجلة التدريس، ع7، الرباط، 2015.

20- محمد محمود الخوالدة، مقدمة في التربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، (الأردن)، 2003.

21- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، (الكويت)، 1988.

22- G. Vigner, lire du texte au sens, DLE, Mars, France, 1986.

الهوامش:

[1]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، (2009)، ديوان المطبوعات الجامعية، (الجزائر)، ص45.

[2]- خالد الأمير وآخرون، سلسلة التكوين التربوي، (2001)، مطبعة النجاح الجديدة، (الدار البيضاء)، ص78.

[3]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، (2003)، دار هومة، (الجزائر)، ص22.

[4]- محمد محمود الخوالدة، مقدمة في التربية، (2003)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، (الأردن)، ص184.

[5]- المرجع نفسه، ص253.

[6]- دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، (1994)، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، (بيروت)، ص39.

[7]- أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، (2012)، مكتبة الأنجلومصرية، (مصر)، ص102.

[8]- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، (1988)، عالم المعرفة، (الكويت)، ص63.

[9]- ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم بن علي الإفريقي، لسان العرب، (1999)، دار إحياء التراث العربي، (بيروت)، ج1، مادة (ح ف ر).

[10]- جاك دستال وبيار لين ترومب، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، (1991)، تر: رشيد بناني، منشورات الحوار الأكاديمي الجامعي، ص61.

[11]- محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس، (2011)، مجلة علوم التربية،ع47، ص22.

[12]- محمد صهود، الديداكتيك قضايا وإشكالات، (2015)، مجلة التدريس، الرباط، ع7، ص119.

[13]- حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، (1997)، مركز الإسكندرية للكتاب، (الإسكندرية)، ص213.

[14]- المرجع نفسه، ص128.

[15]- محمد خاين، (النص الإشهاري دراسة لسانية تطبيقية)، 2005، رسالة ماجيستير، جامعة السانيا وهران/ الجزائر، ص16.

[16]- فولفجانج هاينه من وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النص، (1999)، تر: فالح بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود، (السعودية)، ص111.

[17]- حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، (2000)، مركز الإسكندرية للكتاب، (الإسكندرية)، ص128.

[18]- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، (1991)، دار المعارف، (مصر)، ص60.

[19]- المرجع نفسه، ص167.

[20]- المرجع نفسه، ص156.

[21]- حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص130.

[22]- G. Vigner, lire du texte au sens, D.L.F, Mars, France, (1986), p98.

[23]- بشير إبرير، بنية الخطاب العلمي في كتاب سيبويه، مخارج الحروف عينة، (2010)، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، (الجزائر)،ع7،ص8.

[24]- سيدريك كولينجفورد، مشكلات تعلم القراءة عند الأطفال، (2003)، مجموعة النيل العربية، (القاهرة)، ص32.

[25]- صابر عبد الدايم، كفانا استيرادا للنظريات التربوية الغربية التي أفسدت أطفالنا، (2006)، المجلة العربية،(مكة المكرمة)، ع358، ص99.

[26]- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص333.

[27]- محمد شرحيل، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، (1990)، دار أم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، (السعودية)، ص133.

[28]- جميل حمداوي، نظرية وظائف اللغة، (2015)، مكتبة المثقف،(المغرب)، ط1، ص73.

[29]- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص184.

[30]- المرجع نفسه، ص185.

[31]- حسن حمدي إبراهيم، رؤية حول مفهوم التواصل اللغوي، (2013)، جامعة السلطان قابوس، (عمان)، ص32.