شروط إعداد النّص التّعليمي وأهميته في العملية التّعليميّة في إطار الإصلاحات التّربويّة

د. فيصل بن علي
جامعة الجزائر -2-

ملخص البحث:

لقد شهدت السّنوات القليلة الماضية تسارع وتيرة البحث العلمي في شتّى مناحيه، ممّا خلق كمًّا هائلا مـن المعلومـات والمعارف التّي فرضت تحّديات كبيرة على مستويات عدّة، أبرزها التّعليم، حيث تطلّبت هذه التّحدّيات مراجعة شاملة لمنظومـة التّعليم وإصلاحها في معظم دول العالم المتقدّمة والنّامية، وقد أدّى ذلك إلى إيجاد مداخل واتّجاهات حديثة لتطوير التّعليم وتحديثه في شتّى جوانبه، بدءا بتغيّر النّظرة القائمة بين الأطراف التّعليميّة(المعلّم –المتعلّم –المعرفة)، حيث أصبح المتعلّم فيهـا محـورا للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، أمّا المعلّم فهو الموجّه الميسّر لها، وكذا المعدّل للمادّة التّعليميّة(المحتوى التّعليمي) وفق ما تدعو إليـه المقاربات الجديدة؛ كالمقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصيّة.

هاته الأخيرة التّي اتّخذت من النّص محورا للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ممّا فرض على معدّي الكتـب المدرسـيّة اعتمـاد محتوى تعليمي نصّي يتماشى مع هذا التوجّه الحديث وحيثياته، وفي هذا المقال سنحاول بيان مواصفات النّص التّعليمي وشـروط إعداده في ضوء مستجدّات تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها ضمن الإصلاح التّربوي.

الكلمات المفتاحية: المعلّم – المتعلّم- النّص التعليمي- الإصلاح التّربوي- المقاربة النّصيّة.

Résumé :

Ces dernières années ont vu un développent rapide dans la recherche scientifique, qui créant une quantité d'informations et de connaissances, qui a imposé des défis à plusieurs façons, surtout dans le domaine de l'éducation, où ces défis exigent une révision général du système d'éducation dans les pays développés et en développement pour trouver des moyens et des tendances modernes dans l'enseignement général et l'enseignement des langues spéciale, où le texte est devenu l’axe de l’opération de l’enseignement et de l’apprentissage comme l’a demandé l'approche textuelle.

Sur cette base, le texte éducatif doit être caractérisé par les spécifications pour mener le rôle qui lui est confié.

Dans cet article, nous allons essayer d’exposer les propriétés du texte éducatif et son importance dans l’opération de l’enseignement et de l’apprentissage dans les réformes éducatives.

mots-clés : enseignement - apprentissage - texte éducatif- réforme de l’éducation- approche textuelle.

1- تمهيد:

إنّ العمليّة التّعليميّة داخل المدرسة ليست عمليّة مقصودة وهادفة فحسب، بل كذلك محدّدة في محتواها ووسائلها، مرسومة خطواتها ومراحلها، لذلك يتوقّف النّجاح فيها بالدّرجة الأولى على مدى النّجاح في انتقاء هذا المحتوى وإعداده بالمصداقيّة المطلوبة، والتّي تجسّدها موافقته للشّروط العلميّة وتجاوبه مع الحاجات المتجدّدة للأفراد والجماعـات، كمـا يتوقّف من ناحية أخرى على مدى إحكام تنظيم هذا المحتوى وتوزيع وحداته في تجانس وتكامل مع مراعـاة التّـدرج المنطقي في مستويات الاستيعاب.

ومن المؤكد أنّ عملية انتقاء المحتوى التّعليمي وإعداده عمليتان معقّدتان تتفاعل فيها عناصـر يصـعب عـادة ضبطها والتّحكم فيها.

ولا اختلاف في أنّ اختيار النّصوص وإعدادها إعدادا تعليميّا من أصعب الأمور وأعقدها؛ خاصّة في الإصلاحات التّربوية الجديدة التّي جعلت النّص محورا رئيسا تدور حوله رحى العمليّة التّعليمية التعلّمية، وهو بذلك يكتسي أهمية كبيرة في تعليم مهارات اللّغة العربيّة وتعلّمها، خاصّة التّعبيريّة والتّذوقية والفكرية منها، وحتّى يكون النّص في خدمة التّعلم عموما والمتعلّم على وجه الخصوص لا بدّ أن يكون مبنيّا على أسس تربويّة سليمة ومشوّقة لجذب اهتمام المتعلّمين، وإن كان عكس ذلك ؛كأن يكون بعيدا في عرضه وأساليبه ومحتوياته عن اهتمامهم وحاجاتهم ومتطلباتهم أدّى ذلك إلى نفورهم.

ومن هنا يبرز الدّور الأساسي والفعّال الذّي يجب أن يقوم به المعلّم على وجه الخصوص من أجل أن تتفاعل الأطراف التّعليميّة التّعلّمية (المعلّم –المتعلّم –المعرفة) بشكل سلس يمكّن من الوصول إلى الأهداف والكفاءات المتوخّاة من العمليّة التّعليمية التعلّمية، حيث يسعى جاهدا إلى تعديل النّصوص وتحويرها وفق ما تقتضيه مبادئ المقاربة النّصيّة والموقف التّعليمي التّعلّمي، خاصة أنّ الإصلاح التّربوي قد جاء في وقت قياسي، لذا فإنّ المناهج التّي وُضعت وكذا الكتب المدرسيّة التّي تجسّده تشوبها كثير من النّقائص.

2- مفهوم النّص التّعليمي : يحدّد النّص في ميدان التّعليميّة اللّغويّة على أنّه "إنتاج وضعية خطابيّة يعبّر فيها المتكلّم أو الكاتب عن فكرته من خلال خطاب وصفي أو سردي أو حجاجي باستخدام آليات الكلام التّي تناسب وضعية الخطاب"[1].

إنّ تحديد النّص هذا يلخّص لنا عناصر العمليّة التّواصلية بكل وضوح بدءا من الإشارة إلى أنّ النّص تنتجه وضعية خطابيّة ما فيكون إما خطابا(ينتجه المتكلم) أو نصّا(ينتجه الكاتب) على تنوّع أنماطه (وصفي- سردي- حجاجي)يعبّر فيه المرسل عن فكرته أو ينقل من خلاله معلومات ومعارف معيّنة (رسالة) ، وذلك باستخدام آليات الكلام (الوضع) بما يناسب وضعيّة الخطاب التّي تختلف باختلاف المُرسل إليهم، وهذا خاصّة في المجال التّعليمي، فلكلّ فئة من المتعلّمين وضعية خطاب معيّنة تناسب مستواهم اللّغوي والمعرفي. لأنّ التّحصيل العلمي لا يمكن أن يتحقّق بطريقة جيّدة إلاّ من خلال نصوص حسنة التّنظيم، فالمعلومات التّي ترِد في مقاطع نصّية مفكّكة ومبعثرة تجعل التّعلم مضطربا وشاقّا.

وفي حين تميّز التّحديد السّابق للنّص التّعليمي بالعموميّة، نجد أنّ هناك من أعطاه بعض التّفصيل، فالنّص عند "بشير إبرير" من وجهة نظر بيداغوجيّة هو "وحدة تعليميّة تمثّل محورا تلتقي فيه المعارف اللّغويّة المتعلّقة بالنّحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النّفس والاجتماع والتّاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفيّة المتميزة التي صارت تقدّمها علوم اللّسان في دراسة النّصوص وما في ذلك من فائدة جليلة تعود بالنّفع على العملية التّعليمية "[2].

ومن هنا يكون النّص محور العملية التّعليمية، فهو بنية لغوية ذات دلالات متعدّدة ووظائف متنوّعة، ومحصول معرفي نشأ وترعرع في أحضان ثقافة ما، فكل معرفة أو ثقافة تظهر وتتجلّى من خلال وحدة لسانية كبرى هي النّص تحتاج إلى القراءة والفهم ليتمّ التّواصل أو التّفاعل معها[3].

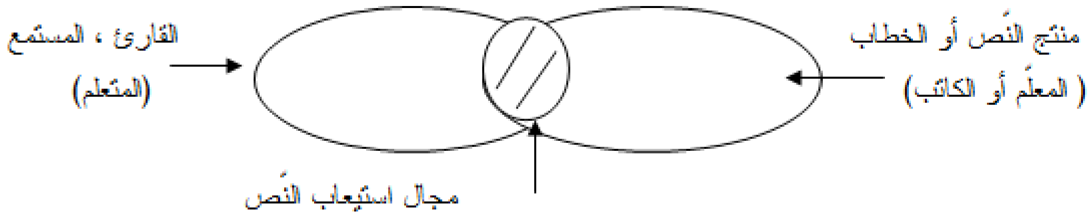
ولكي تتم عمليّة التّواصل في إطار القراءة، فذلك معناه أنّ النّص عبارة عن رسالة بين مرسل ومرسل إليه، ويشترط في فهمه الانطلاق من وضع مشترك بينهما، ونعني بالوضع -هنا- اللّغة والثّقافة معا، إذ أنّ الاشتراك بين المتخاطبين يتمّ بعدّة عوامل منها :

أ- الاشتراك في وسيلة التّواصل؛ أي يستعملان اللّغة نفسها ويفهمانها استماعا وحديثا وكتابة.

ب- إذا كان القارئ أو المتعلّم يمتلك رصيدا لغويّا أقلّ من الكاتب فحتما سيجد صعوبة في فهم النّص، وإدراك المعنى لا يكون عندئذ إلا جزئيا.

ج- أمّا إذا حدث العكس بحيث كانت قدرة القارئ، أكثر من قدرة الكاتب من حيث كمية المعلومات اللّغوية، فإنّه -أي القارئ- يدرك الجزء الهام من معنى النّص بسهولة[4].

ويمكن أن نورد هذا الرّسم زيادة في توضيح العلاقة بين القارئ (المتعلم) ومنتج النّص أو الخطـــاب (المعلـــم أو الكاتب).



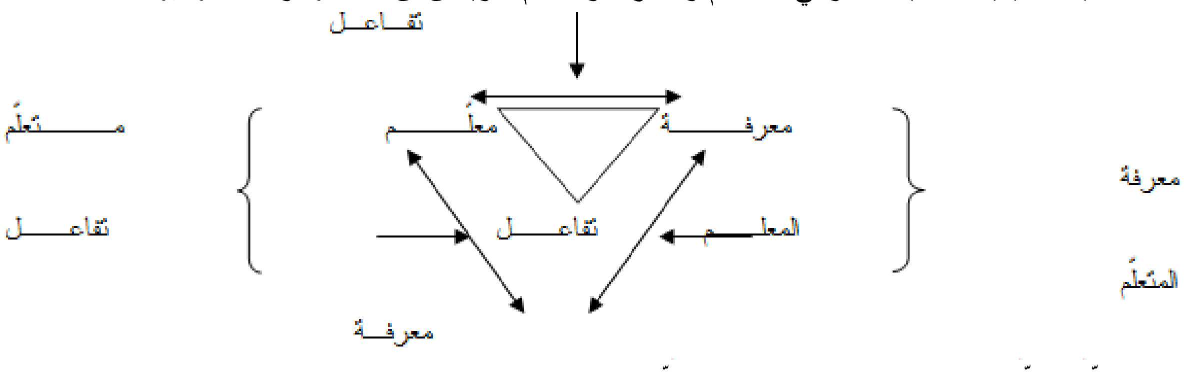
تمثّل المنطقة المشطوبة وعملية التّقاطع في الدّائرتين الأشياء المشتركة بين منتج النّص أو الخطـــاب التّعليمـــي، قارئه أو سامعه، بحيث تزيد مساحة التّقاطع كلّما ناسب الخطاب أو النّص التّعليمي وضعية الخطاب، فلكلّ مقام مقـــال كما يقال.

وفي حين يستعمل البعض مصطلح النّص التّعليمي، تبقى دائرة الخلاف بينه وبين الخطاب موجودة، حيث نجـــد أن البعض الآخر يستعمل مصطلح "الخطاب التّعليمي" وينظر إليه على أنّه عبارة عن خطاب يتم فيـــه تحويـــل المـــادّة العلمية إلى مادّة ذات طابع تعليمي، وهو أيضا خطاب يتكرّر فيه خطاب آخر، وهي ميزة أساسية بالعمل التّربوي[5].

ويمكن أيضا تحديد الخطاب التّعليمي انطلاقا من مقابلته مع الخطاب الجدلي[6].وهي مقابلة قائمـــة علـــى أســـاس الاختلاف الموجود في العلاقات بين المتكلّمين، فالخطاب التّعليمي ينطلق من الثّنائيّة (أنا إلى أنت)، أو (أنا=أنت)، لكـــن الخطاب الجدلي يقوم على أساس الثّنائية (أنا مقابل أنت) كما يحدّد أصحاب نظريّة تحليل الخطاب الفرنســـي الخطـــاب التّعليمي على أساس غياب علامات التّلفظ فيه، وبالخصوص غياب الفاعل المتلفّظ أمام ملفوظه الـــذّي يحـــدّد الخطـــاب الأصلي العلمي[7].

وفي نفس السّياق نجد من يعرّف الخطاب التّعليمي بأنّه : هو المادّة التي تشكّلها الملفوظات التي تمّ إنتاجها مـــن قبل الأستاذ في نشاط من نمط خاص، وفي إطار مؤسسة معطاة ، فهذا الخطاب يمتاز بوجود علاقة بين ثلاثة فواعـــل : أحدهم يدرّس شيئا للآخر، فهذا النّوع من الخطاب نجد فيه العملية التّلفظية تكون من هيئة خاصّة ومكرّرة في آن واحد، إلاّ أنّ الهيئة الخطابيّة معقدة تتكوّن من مختلف المستويات الخطابيّة[8].

إنّ التّعريفات السابقة للخطاب التّعليمي تحمل إشارات واضحة إلى العملية التّواصـــليّة، وإذا خصّصـــناها فـــي المجال التّعليمي نجد أنّها طرحت ما يسمّى بالمثلّث التعليمي الذّي يتكوّن من ثلاثة أطراف فاعلة ومتفاعلة فيمـــا بينهـــا خلال العملية التّعليميّة التّعلّمية، ألا وهي : المعلّم والمعرفة والمتعلّم ، ويمكن أن نمثّل لها ولتفاعلاتها بهذا المخطط :

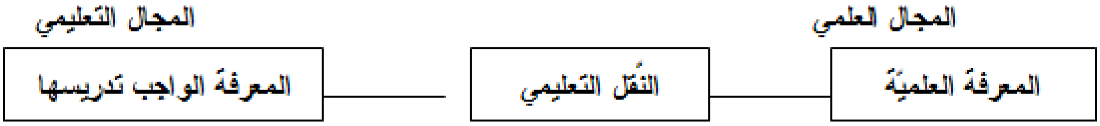


إنّ هذا الشّكل يمثّل تفاعلات تعكس ثلاث علاقات كلّ واحدة منها تحيل على وضعيّة تعليميّة :

- **علاقة المعلّم والمتعلّم** : أو ما يسمّى بالعقد التعليمي (Le contra didactique)
- **علاقة المعلّم والمعرفة** : أو ما يطلق عليها اسم التّمثلات (Les représentations)
- **علاقة المعلّم والمعرفة** : ويطلق عليها اسم النّقل التعليمي(La transposition didactique) [9].

ولعلّ هذا الأخير – النّقل التعليمي – هو ما اعتمد عليه الكثيرون في تعريفاتهم للنّص التّعليمي، باعتباره يحتل مكانة هامّة في الميدان البيداغوجي، حيث يعرّفه "شوفلر" بأنّه مجموعة من التّغييرات التّي ترافق المعرفة العلميّة[10] حينما نريد تدريسها، ذلك أنّ محتوى المعرفة التّي يتعامل معها التّلميذ في إطار الوضعية التّعليميّة تختلف عن محتوى المعرفة التّي يتعاطاها العلماء المختصون بحكم أنّ المعرفة تمر بعدّة تحولات حتّى تصبح معرفة صالحة للتعلّم[11].

وخلاصة القول هو أن النّقل التعليمي يمثّل مجموع التّغييرات المصاحبة لنقل المعرفة من مجالها العلمي إلى مجالها التّعليمي ، ويمكن تبيين ذلك على الرّسم الآتي :



من خلال هذا المخطّط يتضح أنّه ليست كل المعارف قابلة لاتّخاذها نماذج للتّعليم إلاّ بعد تحويرها بما يناسب فئة المتعلمين ، حيث يبقى للنّقل التعليمي دوره الهام باشتماله على عديد التّغيرات التّي تناسب الحالة (الاجتماعيّة- المعرفيّة – النّفسية – التّربويّة – العلمية ....) للمتعلّمين، لكي تكون هذه معرفة صالحة للتّعليم، وعندما نقيس هذا الحديث عن النّصوص، فلن نجد أي نص أو خطاب سيكون تعليميّا إلاّ إذا حُوّل وعُدّل، وهذا ما يقودنا -بطبيعة الحال- إلى الحديث عن شروط إعداد النّص التّعليمي ومميزاته، ممّا يساهم في الإبانة عن مفهومه بشكل أدق وأوضح، ومنه يبرز دور المعلّم في تكييف النّصوص(المادّة التعليميّة)حسب ما تقتضيه الوضعية التعليمية بجميع عناصرها.

3- مميّزات النّص التّعليمي وشروط إعداده وفق الوضعية التّعليميّة التّعلّميّة ومقارباتها : إنّ العملية التّعليمية التّعلّميّة لكي تحقّق أهدافها المرسومة لا بد من أن تتفاعل أطرافها تفاعلا يسمح لكل منها بتأدية دوره على الوجه المطلوب، وهذا لا يتأتّى إلا بتوفّر خصائص معيّنة في كلّ من (المعرفة –المعلّم - المتعلّم)؛ هاته الخصائص التي تغيّرت النّظرة إليها بمجيء الإصلاح التّربوي الذّي جعل من المتعلّم -في المقام الأول- محورا للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وهذا لا يلغي بتاتا ولا ينقص من قيمة الأطراف الأخرى كما يظنّ البعض، خاصّة المعلّم الذي لا يمكن الاستغناء عنه لأيّ سبب من الأسباب –حتّى مع تطوّر تكنولوجيا التّعليم ووسائله المختلفة- فدوره يبقى محوريا دائما، بل ويزداد عمّا سبق في المقاربات السّابقة، فهو يلعب دور الشّارح والمشجّع على التّفاعل في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة وتوليد المعرفة والإبداع، وكذا لا يخفى دوره في بناء الأنشطة التّعليميّة وتصميمها بمدخلاتها ومخرجاتها، خاصّة فيما تعلّق بالمادّة التّعليميّة التي تنشد خصائص معيّنة يتطلّبها الموقف التّعليمي التّعلّمي وكذا المقاربات المعتمدة كالمقاربة النّصيّة والمقاربة بالكفاءات، والمقاربة التواصلية.

ومن المؤكّد أنّ عملية انتقاء المحتوى التّعليمي وإعداده عمليتان معقّدتان تتفاعل فيها عناصر يصعب عادة ضبطها والتّحكم فيها كما أشرنا سابقا. ولا اختلاف في أن اختيار النّصوص وإعدادها إعدادا تعليميا من أصعب الأمور وأعقدها ضمن الإصلاحات التّربوية الجديدة التّي سخرت النّص محورا للعملية التّعليميّة، وهو بذلك يكتسي أهمية كبيرة في تعليم مهارات اللّغة العربيّة وتعلّمها، خاصّة التّعبيرية والتّذوقيّة والفكريّة منها، ولكن رغم اعتباره جزءا أساسيّا وهامّا من منهج تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، إلاّ أنّه لن ينشد الأهداف المتوخّاة منه إن لم تتوفّر فيه مجموعة من الخصائص المتكاملة فيما بينها والشّروط المعينة على تحقيق ذلك، وهو ما يسعى إليه المعلّم النّاجح من خلال تحوير المحتوى النّصي الموجود في الكتب التّعليميّة أو إيجاده بدائل أخرى؛ محاولا بذلك الوصول بالنّصوص التّعليميّة إلى الغاية المنشودة من أجل تحقيق الكفاءات المستهدفة في كل وحدة تعليميّة، ولن يحقق أهدافه إلا إذا كانت النّصوص التعليمية تتوفر على عدّة خصائص وميزات يجب على المعلّم وضعها نصب عينه والسّعي إلى تحقيقها كلّما أمكنه ذلك واقتضى الأمر، والتّي نلخّصها في النّقاط الآتية:

- يجب أن تكون النّصوص معاصرة، ومواكبة لتطوّرات الحياة التّي يعيشها المتعلّم، وأن تتناول مواضيع مثل "الأنترنيت، الرّحلات، وسائل التّكنولوجيا والاتّصال وعالم الفضاء ... الخ "، فعلى النّص أن يكون ملائما لحاجات المتعلّمين واهتماهم وميولهم، كما يراعي متطلّبات المجتمع والحياة التّي يعيشها في أجوائها هؤلاء الطّلاب[12].

لذا نجد أنّ علماء التّربية الحديثة قد أولوا اهتماما كبيرا لموضوع الدّوافع والحوافز لدى المتعلّمين واعتبروا ذلك طريقا طبيعيّا يجب أن تسلكه المؤسسة التّربوية إذا أرادت أن تجلب انتباههم وتضمن إقبالهم الواعي على دروسها، كما أنّ التّجارب العلمية أكّدت الدّور الفعّال والإيجابي للحوافز، حيث إنّ عددا لا بأس به من تلاميذ المدارس إذا وجدوا أنّ العمليّة التّربوية تنطلق من اهتماماتهم وتُدرِج من العناصر ما يحفّزهم على العمل فإنّهم يكونون على استعداد أكبر لتحمّل مختلف المتاعب والمشاق التّي تصاحب العملية التّعليميّة، بل إنّ جهودهم المبذولة تكون أقلّ إثارة للألم خاصّة عندما يكون الحافز قويّا.

ومنه يجب أن تنطلق النّصوص المختارة من خبرات النّاشئة وتستثير اهتماماتهم وتلبّي حاجاتهم لكي تسهم في جذبهم إليها والاستفادة من أساليبها ومضامينها، ولكن إن كانت- النّصوص - بعيدة عن اهتماماتهم ولا تلبّي رغباتهم وحاجاتهم، ولا تستثير دوافعهم انعكس ذلك كلّه على إقبال الناشئة عليها والاستفادة منها[13].

وحسب ما أثبتته بعض الدّراسات حول اكتساب اللّغة - والتّي جاءت كردّ فعل على الطّريقة البنويّة - فإنّ ذهن المتعلّم ليس صفحة بيضاء بإمكاننا أن نطبع عليها تراكيب لغويّة بصورة آليّة، وذلك بإدخاله إلى المخبر، وجعله يكرّر أشكالا لغويّة محدّدة استجابة لشروط ومثيرات مصطنعة، بل إنّ لكل فرد إرادته الخاصّة التّي تتدخل في أثناء عمليّة التّعلم، ويتعيّن على البيداغوجيّين أن يأخذوا ذلك بعين الاعتبار[14].

لذا فإنّه يجب على مبرمجي مناهج التّعليم العام ومطبّقيها(المعلم) أن يطّلعوا على احتياجات النّاشئة المختلفة من خلال التّحدّيات العلميّة التّي تجري في عين المكان، وذلك من خلال كتابات الأطفال العفويّة وتسجيل كلامهم العفوي وخطاباتهم في المدرسة والبيت وفي الملاعب وغيرها، وفي جميع الأحوال الخطابيّة العاديّة الطّبيعة، فبعد معرفته لكلّ ذلك فسوف يمدّهم بما يحتاجونه من ألفاظ وعبارات وتراكيب ولا يزيد عن ذلك شيئا يصير عندهم كالحشو المعرقل[15].

ويرى "بول ويتي" أن ّكلّ متعلّم في سنّ معيّنة يميل إلى قراءة وسماع نصوص معيّنة، وهذه الميولات تترقّى كلّما كبر في السّن، ففي المرحلة الإعداديّة مثلا، وفي سنّ الثّانية عشرة يهوى الأولاد والبنات قراءة القصص الذّي يدور حول المغامرات والحركة والحوادث المثيرة والتّي تدخل الرّعب على النّفس، كما يحبّون الغموض والواقعيّة، وحياة الأطفال والمواقف المضحكة، وحياة الحيوانات والطبيعة وحوادث الشّهامة والشّجاعة والرياضة أو الطيران، والاختراعات الحديثة، وكلّما كبر في السّن ازداد تحوّل الأولاد نحو هواية قصص المغامرات، بينما تظل البنات على حبّهن لموضوعات الحياة العاطفيّة والعائليّة ... وهكذا[16].

كما أن إثارة الميول والاهتمام لا يقتصر على مضمون النّص فقط بل يطال الشّكل أيضا، فمن شأن الكتابة البارزة والتّأطير والكتابة الملوّنة، وغيرها أن تسهم في توضيح المفاهيم وتقريبها إلى أذهان المتعلّمين إلى جانب جذبها لاهتماماتهم زيادة على أنّها تقلّل من جفاف مادّة معينة وتبسيطها[17].

لذا يجب على النّصوص المختارة أن تبرز الوظيفة الانتباهيّة للّغة، لكي تتيسّر عملية التّمثيل الذهني السّليم للمفاهيم النّحوية والصّرفية ولوظائفها التّعبيرية والذّهنية في آن واحد، بل لا بدّ أيضا من دعم النّصوص أيضا بصور ملوّنة تلفت انتباه المتعلّمين إلى الغرض الموجود داخل النّص كما تترجم المفاهيم والمعلومات المجرّدة فيه إلى الواقع الحسّي تحقيقا للفهم وتثبيتا للمعلومات[18].

وفي نفس السّياق فإنّ إثارة اهتمامات المتعلّمين الحسيّة الحركيّة لا بدّ من أن تكون النّصوص تتّسم بالتّدرج بهم :

أ- من المحسوس إلى المجرّد .

ب– من المادّي الصّالح للمعالجة باليد، إلى المعنوي الصّالح للمعالجة بالذّهن.

ج- من البسيط إلى المركّب .

د- من النّافع للطّفل عاجلا، إلى النّافع له آجلا .

هـ- من الموضوعات الشّيّقة المثيرة للاهتمام، إلى الموضوعات المعقّدة الدّاعية للضّجر.[19]

إنّ هذه الأمور ليست مطلقة، بل ترتكز قبل كلّ شيء على "معرفة جمهور المتعلّمين الذين سنتوجّه إليهم أصغار هم أم كبار؟ فإذا كانوا كبارا فهل هم أجانب لا يعرفون العربيّة مثلا ؟ أم كبار لم يدخلوا المدرسة إطلاقا ؟ أم تلاميذ في المرحلة الثّانوية ؟ أم طلبة جامعيون؟ وبعد كلّ ذلك نحاول معرفة ميولهم وحاجاتهم وتخصّصاتهم والأهداف التّي يودّون الوصول إليها من خلال تعلّمهم، لأنّ مراعاة حاجات المتعلّم الحقيقية وتصوراته تعد مطيّة للتعلّم"[20].

ولمعرفة المتعلّمين جيّدا لا بدّ أن نعرف البيئة اللّغوية التّي يتحرّكون فيها لأنّ البيئة اللّغويّة تمارس تأثيرها في الفرد والكيفيّة التّي يستعمل بها اللّغة في تواصله مع الآخرين.[21]

ولئن كان اختيار النّص التّعليمي وإعداده يحتاج إلى معرفة احتياجات المتعلّمين واهتماماتهم وميولاتهم ومستواهم، فلا بدّ أيضا من أن يراعى فيه الفروق بين المتعلمين، وبالتّالي تحديد المّادة اللغوية التّي تناسب كل واحد[22]، ولئن كان إجراء تحديد معيّن أمرا ضروريّا -إلى حدّ ما – لأنه ليس باستطاعتنا أن ندرّس كل شيء، فإنّ ذلك لا يجب أن يتم على أساس وحدات معجميّة وتراكيب نحويّة، ولكن على أساس أفعال ومواقف تواصليّة حسب حاجيات هذه الفئة أو تلك من المتعلّمين[23]. لأنّه مهما كان النّص ثريّا وغنيّا بالعناصر الجيّدة والمواضيع المثيرة والمفيدة للمتعلّمين، فإنّ لا قيمة له تذكر ولا نتيجة إيجابيّة مرجوّة من تطبيقه في الميدان التّربوي إلاّ إذا كان في مستوى المتعلّمين الموجّه لهم.

- أن تكون النّصوص المختارة قصيرة، بحيث لا تأخذ دراستها وقتا طويلا حتّى يقضي المعلّم معظم الوقت المخصّص للدّرس في شرحها فيضيع الغرض الأصلي من الدّرس، لأنّه لن يبقى بعد ذلك وقت كاف للتّدريبات التّي يكتسب التّلاميذ عن طريقها آليات الاستعمال اللّغوي الصّحيح[24].

ولهذا يدعو الأخصّائيّون في تعليم اللّغات إلى استغلال النّصوص القصيرة جدا لأن "النّص الطّويل يجعل استغلاله صعبا في القسم، وتكدّس المعلومات يصعب التّحكم فيها من طرف المعلّم والمتعلّم"[25]. وحتّى إن جاء النّص التّعليمي طويلا فلا ينبغي على المعلّم أن ينظر إلى النّصوص كأنّها نصوص مقدّسة لا يتصرّف في أحجامها، فأهم شيء في مثل هذه الحال أن يقتطف منها المعلّم ما يتلاءم مع حجم الحصّة آخذا في ذلك بعين الاعتبار الوحدة العضويّة لأفكار المقتطف، بحيث يمكن احتواؤها في فكرة أساسيّة واضحة، حتى لو ورد ذلك في فقرة واحدة، ويمكن حينئذ الانتقال في الحصة المقبلة إلى نص آخر، كما يمكن تكليف التّلاميذ في نهاية الدّرس بمطالعة البقية التّي لم نتعرّض لها للأسباب المذكورة[26].

- يجب أن تكون لغة النّصوص بسيطة في مستوى لغة المتعلّمين، وألا تكون مكتوبة بأسلوب متميّز يفوق مستوى إدراكهم، فيجب أن يشعروا بأن لغة النّص تشبه اللّغة التّي يستعملونها يوميّا سواء كان ذلك في الألفاظ أو التّراكيب أو المعاني والمواضيع المطروحة فيها، وبعبارة أخرى يجب أن يجد المتعلّم فيها لغة مستعملة، لغة تبليغ مشتركة تمنحه الشّعور بأن اللّغة قبل كل شيء محاورة وتبليغ، وأنّها مرتبطة بالحياة[27]. لأنّه إن لم تكن لغة هذه النّصوص معروفة وحيّة، فإنّ الطّفل سيجد نفسه أمام مشكلتين :

أ- مشكلة المفاهيم التّي تخصّ المادّة المدروسة.

ب- مشكلة المفردات الجديدة (الغير المستعملة)، والأساليب الأدبيّة المختلفة التّي لا يمكن التّجاوب معها، لا لشيء إلا أنّها تفوق إمكانياته اللّغويّة والذّهنيّة[28].

ولكي تكون المادّة اللّغويّة للنّص سهلة يسيرة ملائمة لمستوى المتعلّمين اللّغويّة، يجب أن تكــون ذات مفــردات بسيطة وأساليب واضحة، وجمل سليمة البناء وسلسلة العبارة خالية من التّكلف، وأفكار واضحة وهادفــة يســهل علــى المتعلّمين فهمها والتّواصل معها، ومن مقاييس اختيار هذه المادّة اللّغويّة ما أشار إليها الأستاذ " عبــد الــرحمن الحــاج صالح "، والمتمثّلة في كلّ من المظهر اللّفظي والمظهر الدّلالي والمظهر النّفساني الاجتماعي[29].

أمّا عن **المظهر اللّفظي**، فيراعى فيه عدم التّنافر بين مخارج الحروف في الكلمة لأنّ إخراجها من المتعلّم يتطلب مضاعفة مجهوده العضلي – في النّطق لا في السّماع – بدون فائدة يستفيدها المخاطب، وتبعا لذلك تختار الكلمــة التّــي فيها مخارج قليلة لا يحتاج المتكلّم في إخراجها إلى كلفة فيزيولوجية باهضة.

وفي حين تعادل اللّفظان في التّعبير عن المعنى نفسه، فيجب أن تختار الصيغة المجرّدة المأنوسة الكثيرة الجريان على الألسنة القليلة الحروف والحركات، بدل الصيغة المزيدة غير المأنوسة، كثيرة الحروف والحركات، كما يُفضّــل أن تختار الكلمة التّي يمكن أن تتصرّف ويشتقّ منها بدلا من غيرها، وكل هذا إذا كان النّص موجّها إلى فئة تعليميّة غيــر جامعيّة.

وأمّا **المظهر الدّلالي**، فيتطلب تفضيل اللّفظ الذّي يدلّ على مفهوم شائع بين الأمم على اللّفظ يدلّ علــى مفهــوم خاص بشعب من الشّعوب غير الشّعب العربي. فلكلّ أمّة نظرتها الخاصّة التّي تحلّل بها الواقع، ولهذا ينبغي أن ننظــر في المفهوم في ذاته لا من خلال اللّفظة الأجنبيّة التّي تؤدّيه، وذلك كلّما اضطررنا إلى اســتعمال مصــطلح علمــي أو حضاري.

ويتطلّب أيضا الاكتفاء باللّفظ الواحد للدّلالة على الواحد، خاصّة في المصطلحات العلميّة، كما يخصّــص اللّفــظ الذّي يدل في السّياق اللّفظي الواحد للتّعبير التّحليلي الموضوعي، كما هو الشّأن في لغة العلم والتّقنيات ولغــة الإعــلام والقانون، أما اللّفظ المتعدّد المعاني في السّياق فيترك للغة الأدب والتّعبير عن المشاعر.

وأمّا **المظهر النّفساني – الاجتماعي**، ويمكن أن نسمّيه **بالمظهر الاستعمالي** ويهمّ كلاّ من المربّي واللّساني على حدّ سواء، فيتطلّب تفضيل اللّغة الأكثر استعمالا في لغة التّخاطب الشائعة بين جميع الأوساط والبلدان العربيّة، والكلمــة الشّائعة الاستعمال عند العرب قديما والكلمة التّي اتّفق على استعمالها في لغة التّحرير أكثر البلــدان العربيّــة، والكلمــة المؤكّدة يكون مفهومها الأصلي أقرب إلى المفهوم الحديث، كما تُفضّل الكلمة التي لا تدلّ على معنى محظور فــي بلــد عربي.

وفي الأخير لا بدّ أن تُرتّب هذه المقاييس بحسب أهميتها، فقد رأى علماء اللّسان أن المظهر الذّي يُقدّم على غيره هو **المظهر الدّلالي**، يليه **المظهر الاستعمالي**، ثم **اللّفظي.**

– أن يكون النّص ملائما للأهداف المحدّدة بأنواعها العامّة والخاصّة وما تعلّق منهــا بالجوانــب اللغويــة والمنهجيّــة والإجرائيّة. ففي حين يجب أن تكون لغة النّص بسيطة مقبولة على حسب المقاييس السّابقة، فلا بدّ أيضا لها ألا تتعــدّى هذه البساطة حدّها اللازم، فيحبّذ للنّص أن يكون من النّوع «السّهل الممتنع»، بحيث يبذل معه المتعلّمون الجهد الــلاّزم من أجل الفهم وإثارة التّفكير في المعاني الحقيقية للمفردات والتّعابير والتّفكير، فيما تدلّ عليه التّراكيب والأساليب، وهنا تبرز علاقة التّكامل بين المواصفات الأولى التّي تتّصل باهتمامات المتعلّمين وتشوّقهم لما يقرؤون، والمواصفة المتّصلة بضرورة أن يمتنع مستوى النّص عن إدراكهم دون بلوغ حدّ الاستعصاء، بحيث يدفعهم الاهتمام بالنّص إلــى الرّغبــة المتزايدة في إجهاد التّفكير والعمل والميل إلى العمل والتّعلّم والاكتساب[30].

وفعلا فقد أظهرت التّجارب في هذا الخصوص أن الاستعمال الدائم للأنماط السّهلة يجعل المــتعلم لا يتعامــل إلا مع نصوص لغتها وأدبيتها ضعيفة، وهو ما يجعل مردودها البيداغوجي دون المستوى المطلوب؛ لأنّ التّلميــذ لا يبــذل فيها جهدا[31]، وفي ذلك يقول "دي بوجراند": « وأرى أنّ مبدأ الاقتصاد في الجهد، قد جُعل على سبيل الخطــأ معيــارا

للأنشطة الإنسانيّة في عمومها، ولقراءة النّصوص بوجه خاص ولقد أمدّنا مبدأ الاقتصاد في الجهد بمستودع لكتب القراءة التّافهة المملّة للأطفال نظرا إلى الاعتقاد أنّه ينبغي لنا أن نتابع الإجراءات السّهلة وأن نتجاهل الإجراءات العقيمة »[32].

ولذا يرى "عبده الراجحي" أنّه من المهمّ جدّا ألاّ نؤخّر تقديم نماذج من الفصحى إلى المرحلة الابتدائيّة على النّماذج الأدبيّة الكبرى في تراثهم وإن اقتضى الأمر تبسيط النّص في هذه المرحلة، وهذا ما هو مطبّق في البلاد المتقدمة حيث يدرّس "شكسبير" في المرحلة الابتدائية في بريطانيا، ويدرّس جوته في المرحلة نفسها في ألمانيا[33].

ولحلّ هذه المشكلة فإن الأستاذ "عبد الرّحمان الحاج صالح" "يرى أن ذلك يكون بأحد الشّيئين : إمّا أن يختار نص أنتجه بالفعل أحد الكتّاب لملاءمته الموضوع المخطّط، يقلّ فيه الغريب من الألفاظ والتراكيب فيستبدل فيه ما بقي مما لم ندرجه في تخطيطنا بما هو موجود فيه، وإما أن نحرر بأنفسنا (المعلّم نفسه أو مؤلف الكتاب المدرسي) النّص الذي نحتاج إليه مراعين في ذلك كل الشروط الانتقاء والتّرتيب"[34]؛ بمعنى انتقاء لغة هذه النّصوص ألفاظها وتراكيبها ثمّ ترتيبها بحيث تتدرّج بانسجام من درس لآخر.

وبهذه الحلول يكون المتعلّم قد تعلّم اللّغة التّي تمكّنه من الاتّصال بغيره والتّعبير عن أفكاره، ولكن دون إهمال اللّغة الأدبيّة الرّاقية، لأنّ احتكاك المتعلّمين بالنّماذج الرّاقية يكسبهم أساليب عربية فصيحة، وقد بيّنت التّجارب أنّ الطّفل يحتاج المستويين الاثنين معا في أيّ سنّ من عمره، وإن طغى أحدهما على الآخر كانت النّتيجة وخيمة، فالطّفل إن لم يطّلع مبكّرا على ما كتبه الأدباء والعلماء بشيء كبير من التّقريب إلى ذهنه ومراعاة مداركه ستبقى لغته فقيرة ذات خصاصة مهولة، وبالتّالي مستواه الثقافي أيضا[35]. ولذا ينبغي على واضعي الكتاب المدرسي التّنويع في النّصوص بمراعاة المستويين معا، مستوى تستلزمه الحياة اليوميّة ومستوى يخصّ الخطاب الأدبي لأنّ الاقتصار على أحدهما يؤثر سلبا على لغة المتعلّم.

- يجب أن تكون النّصوص محدودة في مفرداتها وتراكيبها, فرغم اشتمال أي لغة على عدد هائل من الكلمات، فإنّ الاختيار والتّحديد مسألتان حتميتان ولن يكونا نافعين في التّعليم إلاّ إذا كانا مسندين إلى معايير موضوعية[36].فليس كلّ ما في اللّغة ضروري للمتعلّم إذ لا يقتصر المتعلّم في تعبيره الشّفوي والكتابي مثلا على بعض العناصر اللّغويّة دون غيرها، فلا يستعمل كلّ ما في اللّغة مهما كانت درجة ثقافته وسعة ثروته اللّغويّة، وهو القدر المشترك في الاستعمال بين النّاس جميعا لتأدية الأغراض التّبليغيّة الضّرورية، وهو الأمر الذّي يحتاجه المتعلّم[37].

وفي الصّدد نفسه يشير الأستاذ "عبد الرّحمن الحاج صالح" " إلى أن ليس كلّ ما في اللّغة من الألفاظ والتّراكيب وما تدل عليه من المعاني يلائم الطفل أو المراهق في طور معين من أطوار ارتقائه ونموه"[38]. فالمتعلّم لا يحتاج إلى كل ما هو ثابت في اللّغة للتّعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التّي تدل على المفاهيم العاديّة، وبعض المفاهيم العلميّة والفنيّة أو الحضاريّة، ممّا تقتضيه الحياة العصريّة، أمّا اللّغة التقنية التّي سيحتاج إليها بعد اختياره لمهنة معينة، ثم الثّروة اللّغويّة الواسعة، فهذا سيكون من مكتسباته الشّخصية يتحصّل عليها على مر الأيّام في مسيرته الثّقافيّة وفي تلقيه لشتّى الدّروس غير دروس اللّغة[39].

وبإمكان الباحث في تعليميّة اللّغات أن يقوم بإحصاء المستوى الإفرادي للّغة[40] من أجل تحديد عناصرها اللازمة للتّعليم، وذلك تسهيلا لعمل المتخصص في تعليم اللّغات، لأنّ الإحصاءات وسيلة فعّالة تمكّن الباحث من إجراء تحليلاته ومقارناته بين الطّرائق المختلفة ليعرف مواطن الضّعف فيها ويقترح لها الحلول المناسبة[41].

ويؤكد الأستاذ "عبد الرحمن الحاج صالح" أنّه لا يمكن أن يتجاوز -المتعلّم- أثناء دراسته للّغة في مرحلة معينة حدا أقصى من المفردات والتّراكيب، بل في كلّ درس من الدّروس التّي يتلقّاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معينة، وإلاّ أصابته تخمة ذاكريّة، بل حصر عقلي خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته للّغة[42].

- يجب أن تكون مواضيع النّصوص متنوعة ومفيدة ومثيرة لإعجاب المتعلّمين وميولهم، لذا فإنّ مناقشة القطعة النّثرية أو القصّة أو الفقرة من موضوع محبّب إلى نفس التّلاميذ تزوّدهم بطائفة من الخبرات وألوان الثّقافة والمعرفة[43].

ولهذا يجب أن نتوخّى في اقتناء النّصوص تنويع أشكال التّعبير التّي ترد عليها قصد أن يأخذ التّلاميذ صورة واضحة وبصفة تدريجيّة عن مختلف أشكال التّعبير الأدبي وأغراضه؛ كالشّعر والنثر والوصف والحكاية والمقالة والمراسلة والخطاب والتّحليل والحوار وما إلى ذلك[44].

ولكن لا يجب على هذا التّنوع أن يكون مقتصرا على الأساليب الرّفيعة فقط، وبذلك نقصي نصوصا ذات أساليب بحجّة أنّها ليست بليغة. فربّما " تتضمن بعض أشكال اللّغة العاديّة مدلولات ثريّة تعجز أشكال أخرى عن تحقيقها"[45]. فينبغي مثلا الاهتمام بنصوص تتناول الموضوعات العلمية والاختراعات التّي تثير اهتمامات المتعلّمين وتلبّي حاجاتهم، وإن لم يكن كذلك فلن يحصل المتعلّم من دراستها إلاّ مزيدا من كراهيتهم للأدب ودراسته.

بل إن تنوّع النّصوص لا يقتصر على الأدبي فقط الذّي لا يفهمه المتعلّم أحيانا وقد يضجر منه أحيانا أخرى، فحتى النّص القرآني ونص الحديث النّبوي الشريف أمر ليس موضع جدال، فالمهمّ أن يكون الاختيار مبنيا على معايير صحيحة.

وخلاصة القول في هذا الشأن هو وجوب تنوّع النّصوص أشكالا ومضامينا، فاللّغة وضعت للتّبليغ والاتّصال قبل كل شيء ، فإن لم يفهم ذلك المعلّم وقصد تعليم الأساليب التّي يجدها في النّصوص ذاتها ولنفسها؛ أي كنماذج للأساليب الجميلة دون مراعاة الاحتياجات التّعبيريّة الحقيقية التّي يشعر بها المتكلّم عند استعماله الفعلي للّغة في مختلف الأحوال الخطابيّة التّي تثيرها الحياة اليوميّة فإنّه يكون بذلك أخطأ الغرض الأساس، بل جمّد بذلك استعمال اللّغة العربيّة وقصرها على الجانب الأدبي ليس غير[46].

- أن تكون هذه النّصوص مترابطة ومنسجمة؛ فالنّص منتوج مترابط، متّسق ومنسجم، وليس تتابعا عشوائيا لألفاظ وجمل وقضايا وأفعال كلاميّة[47].

ولئن كان النّص التّعليمي يأخذ عددا محدودا من المفردات والتّراكيب؛ كأن يكون مقتطفا من نصوص أخرى، فإن ذلك يجعلنا نتساءل عن الفقرات التّي نختارها من نص ما، أيمكن أن نقرأها كخطابات أو نصوص مستقلة بذاتها عن النّصوص التّي اختيرت منها ؟. وهل المعاني التّي تحيلها هذه الفقرات أو المقتطفات المختارة تشابه أو تختلف عن الخطاب الأصلي الذّي اختيرت منه ؟ وهل تمثّل استعماله الحقيقي؟.

إنّ الإجابة عن هذه الأسئلة أمر صعب، ولكن نجد أن فصل تلك الفقرات عن سياقها العام بحيث تصبح وحدات تبليغيّة مستقلّة تقدّم معزولة عن بقية الخطاب لتحقيق الأهداف التّربويّة يقلّل من قيمتها كخطاب حقيقي[48] وهذا ما يجعلها بعيدة كلّ البعد عن الاستعمال الطّبيعي للّغة.

لكن "بشير إبرير" يرى أن هناك إمكانات متنوّعة تمكننا من وضع فقرات تجعل المتعلّم يعتقد أنّها استعمال طبيعي للّغة ، حيث يقول : «لا شيء يتعارض أو يستوجب أن تكون النّصوص مرتبطة بعضها ببعض لتكون وحدة إبلاغيّة طبيعيّة، قد نأخذ من مراسلات متبادلة ونرتّبها ولا نأخذ من الواحدة إلا فقرة أو اثنين، ويمكن أن نعتبر هذه المجموعة وحدة كاملة .. ويبقى السّياق التّبليغي للنّص، بحيث يكون الموضوع جاذبا لاهتمام المتعلّم بكيفية أو بأخرى»[49].

- يجب ألاّ يكون النّص مصطنعا ومتكلّفا قصد تضمينه مسائل نحويّة معيّنة يحتاج إليها درس معيّن وهذا قد يكون بسبب الخلط الذي تشهده البرامج الدراسيّة، لذا لا بدّ على المعلّم أن يحوّر النص أو يبدّله بآخر من أجل الحصول على الظّاهرة النّحويّة أو الصّرفيّة المطلوبة لكن يستطيع الأستاذ تجاوز هاته الإشكاليّة بأحد الطرق التّالية:

أ)- يلجأ إلى تقنية التّحويل، أي التّصرف في النّص بتبديل بعض مفرداته أو جمله لكن بالشّروط الآتية:

- أن يكون التّحويل أو التّحرير أو التّبديل مناسبا لأفكار النّص.

- أن يكون للصّيغ المحوّلة أو التّراكيب الجديدة دلالة طبيعيّة تنسجم مع روح النّص وتسهم في إثرائه وإغنائه لا دلالة مصطنعة بعيدة عن سياقه وغرضه العام.

ب)- أن يلجأ إلى نص جديد خارج نصوص المحور إذا اقتضت الضّرورة ذلك مع مراعاة الشروط الآتية:

- أن يكون للنّص الجديد علاقة متينة بنصوص المحور.

- أن يكون النّص الجديد مناسبا للمستوى الفكري والعقلي للمتعلّمين.

- أن يمثل أغلب أمثلة الموضوع النحّوي أو الصرفي المراد تدريسه.

وفي نهاية الحديث عن مواصفات النّص التّعليمي وشروط إعداده والتي يلعب فيها معدّو الكتاب و المعلّمون الدّور الأساس والفعّال، نجد أن عمليّة اختياره وإعداده –النّص التّعليمي- عمليّة صعبة تحتاج إلى عمل مكثّف وتكاتف مجهود أطراف عدّة لتحقّق الأهداف المرجوّة منه؛ خاصّة أنه يشكل المحور الرّئيس الذّي تدور عليه رحى العمليّة التّعليميّة التّعلّمية، وحتى يكون النّص في خدمة التّعلم عموما والمتعلّم على وجه الخصوص لا بدّ أن يكون مُعدّا إعدادا تعليميّا يتّفق وحاجيات المتعلّمين وخصائصهم الفرديّة، مستثيرا لميولاتهم واهتماماتهم، مراعيا مستواهم وأهدافهم، متنوّعا في أشكاله ومضامينه، بحيث يكون متّسقا ومنسجما بألفاظ وتراكيب محدودة قابلة للاستيعاب، ومن ثمّ الاستعمال في كافّة الحالات الخطابيّة التّي تتطلّبها الحياة اليوميّة من أجل حلّ المشكلات.

وبذكر هاته الميزات والشروط يتكشّف لنا دور المعلّم والمسؤولية الكبيرة الملقاة على عاتقه، خاصة أن الكتب الدّراسيّة التي انبثقت عن الإصلاح التّربوي تتضمن نصوصا تعليمية بعيدة كلّ البعد عن الغرض الذّي أنتجت له خصوصا فيما يتعلّق بتفعيل المقاربات المعتمدة، كالمقاربة النّصيّة والمقاربة التواصلية.

4 - أهميّة النّص في العملية التّعليميّة التّعلّميّة: تعتبر النّصوص أهم وسيلة تربويّة تعليميّة لها مكانتها الخاصّة في المنهج الدّراسي المتّبع بمدارسنا لما توفّره من مساعدة لعمليّة التّعلم، فإذا كانت مبنية على أسس تربويّة سليمة ومشوّقة جذبت اهتمام المتعلّمين، وإن كانت بعيدة في عرضها وأساليبها ومحتوياتها عن اهتمامات المتعلّمين وحاجاتهم ومتطلّباتهم أدّى ذلك إلى نفورهم كما عرفنا ذلك آنفا.

وعلى هذا الأساس فإنّ النّصوص التّعليميّة تشكّل ركيزة كلّ نشاط لغوي، بل منطلق كلّ الأنشطة (قراءة، ظواهر لغويّة، تعبير شفاهي، تعبير كتابي ...)، حيث إنّ نجاح العملية التّعليميّة "مرهون –كما تؤكد المناهج التّربويّة المعاصرة – بمدى التّكامل الوظيفي بين مختلف وحداتها وأنشطتها الجزئيّة "[50].

ولم يأت هذا الاهتمام الكبير بالنّصوص كما ذكرنا سابقا إلا مؤخّرا، وذلك لعدّة أسباب ودواع حتّمت على المناهج التّربويّة اتّخاذ منحى مغاير عمّا كانت عليه سالفا. فما هي هاته الأسباب والدّواعي يا ترى؟

لقد أثمر علم النّص قواعد عمليّة عديدة في المجال التّعليمي عامّة، وفي مجال تعلّم اللّغة خاصّة، حيث أصبح تحليل النّصوص، وكذا التّمرن على إنتاجها يمثّلان نشاطين مهمّين في هذه العملية، وتأتي أهميّة التركيز على النّص كدعامة (Support) بيداغوجيّة بعد فشل الطّرائق التي اتّخذت من الجملة مرتكزا لها، حيث يقول "فنديك": « فلا يجب أن يفهم تلميذ ما جملا فقط، بل يجب أن يتعلّم أيضا على أي نموّ تنّظم المعلومات في نص أطول في مقالة صحفية مثلا، كما يمكن أن يتعلّم هذه المهارة بشكل فعّال ما أمكن ذلك، كيف يلخّص نصوصا تلخيصا سليما وصحيحا، وأخيرا كيف تترابط الأبنية النّصية مع الوظائف البرجماتيّة والاجتماعيّة للنّصوص »[51].

ومن هذا المنطلق لا يكفي أن يكون التّلميذ قادرا على إنتاج نصوص متماسكة وسليمة في بنيتها، ولكن يتعيّن أيضا أن يكتسب مقدرة تمكّنه من جعل النّصوص المنتجة مطابقة لسياقها الاجتماعي.

ومعلوم أن هذا الأمر لا يمكن أن يتحقّق من خلال تدريس تراكيب وجمل معزولة عن سياقها، مثلما كانت عليه الحال مع الطّرائق البنويّة، وإنّما يمكن تحقيقه بالانطلاق في تدريس اللّغة، من وحدات تواصليّة أوسع وأشمل كالحوارات والنّصوص بأنواعها، وهذا ما من شأنه أن يكسب المتعلّم كفاية نصيّة (compétence textuelle) يستطيع بواسطتها أن يفهم وينتج نصوصا تغطي مختلف مجالات الحياة الاجتماعيّة[52].

إذا، فتدريس التّلميذ جملا وألفاظا معزولة عن سياقاتها المختلفة لن يفيده في شيء، ولن يمكّنه من فهم كيفيّة تنظيم النّصوص وبنائها باعتباره حصر جميع أفكاره وقدراته في جزء معين من اللّغة، وليس في اللّغة ككل .

وفي هذا الصّدد يرفض التّداوليون التّركيز على الجملة؛ لأنّ التّواصل والتّفاعل بين المتكلّمين لا يتحقّقان في اعتقادهم عن طريق جمل أو عبارات معزولة، وإنّما يتأتّى ذلك عن طريق إنجازات كلاميّة أكبر وأشمل هي الخطاب[53].

وبما أنّ العمليّة التّعليميّة تحاول أن تزوّد المتعلّمين بكفاءات تواصليّة تمكّنهم من استعمالها في كافّة الحالات الخطابيّة، فإنّ ذلك لن يتحقّق بالاكتفاء بالكلمة المفردة أو الجملة – وإن كان هذا مفيدا في جانب من اللّغة – فإن النّص أفيد باشتماله عليهما، وعلى اللّغة في شكل إنجاز كلامي أو خطاب، لذا فالاتّجاه إلى النّص داع لا بدّ منه في العمليّة التّعليميّة خاصّة بعد أن ظهرت فوائده على يد علماء النّصيّة.

ومن جهة أخرى، فإن النّظرة الحديثة في تعليم اللّغة هو اعتبارها وحدة مترابطة متماسكة، وليست فروعا مفرّقة مختلفة، وهذه النّظرة لن تتحقق إلاّ باتّخاذ النّص محورا تدور حوله جميع الدّراسات اللّغوية فيكون موضوع القراءة والتّعبير والتّذوق والحفظ والإملاء والتّدريب اللّغوي . ولهذه النّظرة أسس نفسيّة وأسس تربويّة وأخرى لغوية :

***- فمن الأسس النّفسيّة :**

- أنّ فيها تجديدا لنشاط الطلاّب وبعثا لشوقهم ودفعا للسّأم والملل عنهم، وذلك لتنوّع العمل وتلوينه.
- وفيها نوع من تكرار الرّجوع إلى الموضوع الواحد، لعلاجه من مختلف النّواحي، وفي التّكرار تثبيت وزيادة فهم.
- ومن خلالها يستطيع التلميذ فهم الموقف الذي يمثله الموضوع فهما كلّيا أولا، ثمّ الانتقال بعد ذلك إلى فهم الأجزاء، وهذا يساير طبيعة الذّهن في إدراك الأشياء والمعلومات .

***- ومن الأسس التّربويّة :**

- أنّ فيها ربطا وثيقا بين ألوان الدّراسات اللّغويّة.
- وفيها كذلك ضمان للنّمو اللّغوي عند التّلاميذ نموا متعادلا، لا يطغى فيه لون على آخر، لأن هذه الألوان جميعها تعالج في ظروف واحدة لا تتفاوت فيها حماسة المدرس أو إخلاصه أو غير ذلك.

***- ومن الأسس اللّغويّة :** أنّها مسايرة للاستعمال اللّغوي، لأننا حين نستعمل اللّغة في التّعبير الشفوي أو الكتابي إنّما نصدر في كلامنا وكتاباتنا عن ثقافتنا اللّغوية وحدة مترابطة بمعنى أنّنا لا نستشير القاموس أولا، ليمدنا بالمفردات التّي نحتاج إليها، ثم نستشير القواعد لنفهم كيف نؤلف الجمل ونضبط الكلمات، بل يتم تعبيرنا بصورة سريعة فيها تكامل وارتباط[54].

5- خلاصة:

إنّ المعلّم لا يزال العنصر الفعّال الذّي يجعل من عمليّة التّعليم والتّعلّم ناجحة، وما يزال الشّخص الذّي يساعد المتعلّم على التّعلّم والنّجاح في دراسته، ورغم اتّخاذ المتعلّم المحور الرئيس في العملية التّعليميّة التّعلميّة في الإصلاح التّربوي الجديد وتخلّي المعلّم على دور الملقّن للمعارف فلا يجب أن يظّن ظانّ بأن دوره قد نَقُصَ أو قُلّص، بل زاد أكثر ممّا سبق، فهو المسؤول عن التّخطيط والتّنظيم والإشراف على العمليّة التّعليّميّة التّعلّميّة(مدخلاتها ومخرجاتها)، وهذا يتطلّب منه أكثر عملا وإتقانا واطّلاعا على مستجدات المعارف بجميع مناحيها(اللّسانية والنّصية والتّداولية والنّفسيّة....) خاصّة فيما يتعلّق بالمتعلّم والمادّة التّعليميّة التي تستوجب منطقا خاصّا يفرضه الموقف التّعليمي التّعلّمي

وفق المقاربات الجديدة والمحتويات التّعليمية الموجودة في الكتب والتي تشوبها كثير من النّقائص بحكم الوقت القياســـي الذي أُلّفت فيه.

- الهوامش:

[1]- Jean Pierre Robert, Dictionnaire pratique de didactique du FLE ,éditions Ophrys, 2002, p :148.

[2]- ينظر، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق،عالم الكتب الحديث،اربد، ط1، 2007م، ص:129.

[3]- المرجع نفسه، ص:130.

[4]- المرجع نفسه ، ص:142.

[5] - L.Dabene.Etal ,variations et rituels en classe de langue, Paris, Hatier-credif, Juin, 1990, p :52.

[6] Galison.R,et Coste.D,Dictionnaire de didactique des langues, édition.n 4,Paris, Hachette, 1976. p :157.

[7] - A.A.Bouacha, le discours universitaire(la rhétorique et se pouvoirs), Berne, édition Derter.lang.1984, p:36.

[8] - Ibid. p :60.

[9]- علي آيت أوشان، اللّسانيات والدّيداكتيك(نموذج النّحو الوظيفي من المعرفي العلميّة إلى المعرفة المدرسيّة)، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، ط1، 2005م، ص:24.

[10]– المعرفة العلمية هي التّي يتعاطاها المختصون فيما بينهم، حيث تكون مبنية على مفاهيم مجرّدة ومعقدة ولا يمكن للمتعلّم تمثلها، فهي معرفة مفتوحة ومتكرّرة.

[11]- ينظر، علي آيت أوشان، اللّسانيات والدّيداكتيك ، ص:34.

[12]- ينظر، رشدي أحمد طعيمة، محمد السّيد مناع، تعليم العربيّة بين العلم والفن، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،(دط)، 2000م، ص:45

[13]- محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النّحوية وأساليب التّعبير في مراحل التّعليم العام في الوطن العربي، المنظّمة العربيّة للتّربية والثقافة والعلوم، تونس، 1987م، ص:123.

[14] -.Henri, Galisson. Robert, Polémique en didactique ,Paris. clé international, 1980, p :50.

[15]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، موفم للنّشر، الجزائر، 2007م، ج:1، ص:185.

[16]- بول ويتي، الطّفل والقراءة الجيّدة، تر:سامي ناشد، مكتبة النّهضة المصريّة، مصر،(دط)، 1960م، ص:111-112.(بتصرّف)

[17]- صليحة مكّي، طريقة تقديم نشاط قواعد اللّغة العربيّة في السّنة الأولى متوسط والسّنة السّابعة أساسي من خلال الكتاب المدرسي- دراسة مقارنة بناء على النّظرية الخليليّة الحديثة- مجلّة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، ع:12-13، 2007م، ص:164.(بتصرف)

[18]- حبيبة بودلعة لعماري، طريقة عرض دروس البنى التّركيبيّة الاسميّة في كتب القواعد المقرّرة لسنوات الطور الثالث أساسي، كرّاسات المركز، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، ع:5، 2007م، ص:53.(بتصرف)

[19]- حنفي بن عيسى، الأسس النّفسيّة لاكتساب اللّغة، همزة وصل، مجلة التّربية والتّكوين، الجزائر، عدد خاص، 1991م، ص:25.

[20]- بشير إبرير، تعليمية النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، ص:145.

[21]- المرجع نفسه، ص:146.

[22] voir, Besse. Henri,Galisson. Robert, Polémique en didactique , Paris, clé international, 1980 ,p :69.

[23] - Jupp(T.C) et autre, Apprentissage linguistique et communication, Paris, clé international, 1978,p:7.

[24]- كريمة أوشيش حماش، النّصوص المستغلّة في تقديم دروس التّراكيب النّحوية والصّيغ الصرفيّة لتلاميذ السّنة السّابعة أساسي- دراسة تحليليّة نقديّة- كرّاسات المركز،ع:5، ص:93.

[25]- ينظر، صليحة مكي، مجلة اللّسانيات، ص:165.

[26]- ينظر، موهوب حروش، منهجية تدريس النّصوص في الطّور الثّالث من التّعليم المتوسّط، همزة وصل، ص:261.

[27]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعارف الجامعيّة، الاسكندريّة، مصر،(دط)، 2005م، ص:230.

[28]- باني عميري، دراسة نحوية لكتاب "المختار في قواعد اللّغة العربيّة" المقرر للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط بالمدرسة الجزائريّة، الجامعة، نشرة التّعليم والبحث العلمي، ع:18، 1983م، ديوان المطبوعات الجامعية، ص:17.

[29]- لمزيد من التّوسع، ينظر، عبد الرّحمان الحاج صالح ،بحوث ودراسات في علوم اللّسان، موفم للنشر، الجزائر، 2007م، من ص:207 إلى ص:213. وكذا، بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، ص:149-150.

[30]- موهوب حروش، منهجية تدريس النّصوص في الطّور الثّالث من التّعليم المتوسّط، همزة وصل، ص:261.

[31]- محمد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر ،ط1، 2008م ، ص:118.

[32]- دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، تر:تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998م، ص:565.

[33]- عبده الراجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندريّة، (دط)، 1995م، ص:95.

[34]- عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص:230.

[35]-عبد الرّحمان الحاج صالح، تعليم اللّغة العربية في التّعليم الأساسي وإمكانية استفادته من البحوث العلميّة الحديثة، مداخلة في اليومين الإعلاميين حول التّعليم الأساسي، المجلس الأعلى للتّربية، الجزائر،18و19 أكتوبر، 1997م،ص :6.

[36]- ومن هذه المعايير، نذكر: 1-الشّيوع:أي كلّما كانت الكلمة أكثر استعمالا كانت أنفع وأصلح في تعليم اللّغة، 2-التّوزيع: ويقصد به مدى استعمال الكلمة في المجالات المختلفة، 3:قابلية الاستدعاء: أي الكلمات التّي يسهل تذكرها واستدعاؤها دون عناء كلّما خطر على بالك موضوعا ما، 4-المعيار النّفسي والتّعليمي.(لمزيد من التّوسع. ينظر، عبده الراجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، من ص: 67 إلى ص:70.)

[37]- عبد المجيد سالمي، مدخل إلى علم تعليم اللّغات، مجلة اللّغة والأدب، جامعة الجزائر، ع:5، 1995م، ص:140.

[38]- عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص:203.

[39]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[40]- وفي هذه النقطة نشير إلى المشروع الذي قام به دول المغرب العربي في الستينيات، حيث عمدت إلى ضبط مشروع أسموه بـــ"الرصيد اللغوي الوظيفي" الذي حاولوا فيه ضبط مجموعة من المفردات والتراكيب العربية الفصيحة التي يحتاج إليها التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي.(لمزيد من التوسع. ينظر، عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج:2، ص:180-181.)

[41]- عبد المجيد سالمي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللغة والأدب، ص:140-141.

[42]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص:203.

[43]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص:213.

[44]- موهوب حروش، منهجية تدريس النّصوص في الطّور الثّالث من التّعليم المتوسّط، همزة وصل، ص:262.

[45]- سعيد حسن البحيري، علم لغة النّص: المفاهيم والاتّجاهات، مؤسسة المختار، ط1، 2004م، ص:60.

[46]- عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج:1، ص:179.

[47]- خولة طالب الإبراهيمي، قراءة في اللّسانيات النّصية، مبادئ في اللسانيات النصية، جون ميشال آدم، مجلة اللغة والأدب، الجزائر، ع:12، ديسمبر،1997 م، ص:117.

[48]- ينظر، بشير إبرير، تعليمية النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، ص:153.

[49]- المرجع نفسه، ص:154.

[50]- المعهد التّربوي الوطني، تحليل الانسجام في برامج اللّغة العربيّة للطّور الثّالث من التّعليم الأساسي، المجلّة الجزائريّة للتّربية، ع:5، 1996م، ص:156.

[51]- فنديك، علم النّص، ص:334.

[52] - ينظر، محمد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، ص:118.

[53] - المرجع نفسه، ص:55.

[54] -عبد الرّحمان السّفاسفة، طرائق تدريس اللّغة العربيّة، مركز يزيد للنّشر، الأردن، ط3، 2004م، ص:45.

- قائمة المراجع:

1- باني عميري، دراسة نحوية لكتاب "المختار في قواعد اللّغة العربيّة" المقرر للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط بالمدرسة الجزائريّة، الجامعة، نشرة التّعليم والبحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، ع:18، 1983م.

2- بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق،عالم الكتب الحديث،اربد، ط1، 2007م.

3- بول ويتي، الطّفل والقراءة الجيّدة، تر:سامي ناشد، مكتبة النّهضة المصريّة، مصر،(دط)، 1960م.

4-حنفي بن عيسى، الأسس النّفسيّة لاكتساب اللّغة، همزة وصل، مجلة التّربية والتّكوين، الجزائر، عدد خاص، 1991م.

5- دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، تر:تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998م.

6- رشدي أحمد طعيمة، محمد السّيد مناع، تعليم العربيّة بين العلم والفن، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،(دط)، 2000م.

7-زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعارف الجامعيّة، الاسكندريّة، مصر،(دط)، 2005م .

8- سعيد حسن البحيري، علم لغة النّص: المفاهيم والاتّجاهات، مؤسسة المختار، ط1، 2004م.

9-عبد الرّحمان الحاج صالح ،بحوث ودراسات في علوم اللّسان، موفم للنشر، الجزائر، 2007م.

10-عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، موفم للنّشر، الجزائر، 2007م، ج:1.

11-عبد الرّحمان الحاج صالح، تعليم اللّغة العربية في التّعليم الأساسي وإمكانية استفادته من البحوث العلميّة الحديثة، مداخلة في اليومين الإعلاميين حول التّعليم الأساسي، المجلس الأعلى للتّربية، الجزائر،18و19 أكتوبر، 1997م.

12-عبد الرّحمان السّفاسفة، طرائق تدريس اللّغة العربيّة، مركز يزيد للنّشر، الأردن، ط3، 2004م.

13-عبده الراجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندريّة، (دط)، 1995م.

14- علي آيت أوشان، اللّسانيات والدّيداكتيك(نموذج النّحو الوظيفي من المعرفي العلميّة إلى المعرفة المدرسيّة)، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، ط1، 2005م.

15- محمد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر ،ط1، 2008م .

16-محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النّحوية وأساليب التّعبير في مراحل التّعليم العام في الوطن العربي، المنظّمة العربيّة للتّربية والثقافة والعلوم، تونس، 1987م.

17- مجلّة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، ع:12-13، 2007م.

18- مجلة اللغة والأدب، الجزائر، ع:5، 1995م،و ع:12، ديسمبر،1997 م.

19-المعهد التّربوي الوطني، تحليل الانسجام في برامج اللّغة العربيّة للطّور الثّالث من التّعليم الأساسي، المجلّة الجزائريّة للتّربية، ع:5، 1996م.

20- A.A.Bouacha, le discours universitaire (la rhétorique et se pouvoirs), Berne, édition Derter. lang.1984.

21-Besse. Henri,Galisson. Robert, Polémique en didactique , Paris, clé international, 1980 .

22 -Galison. R,et Coste, Dictionnaire de didactique des langues, édition. N : 4, Paris, Hachette, 1976.

23- Henri, Galisson. Robert, Polémique en didactique, Paris. clé international, 1980.

24- Jean Pierre Robert, Dictionnaire pratique de didactique du FLE , éditions Ophrys, 2002.

25- Jupp(T.C) et autre, Apprentissage linguistique et communication, Paris, clé international, 1978.

26 - L.Dabene. Etal ,variations et rituels en classe de langue, Paris, Hatier-credif, Juin, 1990.