



بناء المعنى في الدرس اللغوي بالثانوي التأهيلي:

مقاربة ديداكتيكية في تدريس علوم اللغة

د. احمد بولوزة

المغرب

الملخص:

نقترح في هذه الدراسة إجراء ديدكتيكيا لمقاربة الدرس اللغوي في السلك الثانوي التأهيلي، ينطلق من مفهوم بناء المعنى، في علاقته بتدريس علوم اللغة، بالانطلاق من النظر إلى الظاهرة اللغوية بوصفها وسيلة لتحقيق الكفاية التواصلية، وليست غاية في حد ذاتها. هذا هو نفسه الإجراء الذي تبني عليه التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي، مقارنة علوم اللغة، غير أن ملاحظة تصور الكتب المدرسية لهذا المكون، ومعاينة بعض الممارسات الصفية، تكشف أن هذا المرام غير متحقق كما خطط له، بفعل مجموعة من العوائق التي تسعى الدراسة إلى تجليتها، ومن ثم اقتراح السبل الكفيلة بتجاوزها، لجعل مكون علوم اللغة في صلب العملية التعليمية المبنية على تحقيق الكفايات المنشودة لا سيما التواصلية منها.

Abstract

This study proposes a didactic approach to teaching language lessons in upper secondary education, grounded in the concept of meaning construction as it relates to the teaching of language sciences. It proceeds from the view that linguistic phenomena should be approached as a means of developing communicative competence rather than as an end in themselves.

This is, in fact, the very approach advocated by the official educational guidelines for teaching Arabic at the upper secondary level in their treatment of language sciences. However, an examination of how this component is operationalized in school textbooks, together with observations of certain classroom practices, reveals that this objective has not been achieved as originally intended. This is due to a number of obstacles that the present study seeks to identify and analyze. It then proposes appropriate ways of overcoming these challenges in order to place the language sciences component at the heart of the teaching-learning process, one that is founded on the development of the targeted competencies, particularly communicative competence.



مقدمة:

عرفت المناهج التربوية المعاصرة في المغرب تحولات عميقة كان لها أثرها في تجديد التصورات بشأن تعليم اللغة، فكان نتيجة ذلك أن انتقلت مقارنة اللغة من مجرد التركيز على المعارف اللغوية بوصفها غاية في ذاتها إلى النظر إليها بوصفها وسيلة لبناء المعنى وآلية لتحقيق التواصل. فتجاوزت أهداف الدرس اللغوي قدرة المتعلم على استظهار القواعد النحوية والصرفية، إلى توظيفها في فهم النصوص والخطابات، وبناء المعنى فيها تمهيدا للقدرة على إنتاجها والتفاعل معها في وضعيات تواصلية مختلفة. وقد جاءت التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس اللغة العربية في التعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب منسجمة مع هذا التوجه، ومؤكدة ضرورة استثمار الظواهر اللغوية في خدمة الكفايات التواصلية والثقافية والمنهجية للمتعلمين.

يبد أن متتبع الشأن التربوي والمطلع على واقع الممارسة الصفية يصطدم في كثير من الأحيان باستمرار هيمنة التصور التقليدي للدرس اللغوي، إذ يُختزل تدريس علوم اللغة في مجرد عرض القواعد وضبط المصطلحات والمفاهيم، ثم إنجاز تطبيقات شكلية معزولة عن السياقات التواصلية المقصودة من تعلم اللغة. وينتج عن ذلك تعثرات متعددة، لعل أبرزها عجز المتعلمين عن توظيف المعارف اللغوية، واستثمارها في فهم النصوص أو إنتاجها، وهو ما يجعل من طرح إشكالية العلاقة بين تعلم القاعدة وبناء المعنى وإنتاجه أمرا مبررا ومشروعا.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في كونها بحثا إجرائيا، ينطلق من واقع تدريس اللغة العربية في السلك الثانوي التأهيلي بالمغرب، ليكشف النقاب عن الثغرات المعينة في تدريس مكونات اللغة العربية، بالتركيز على مكون علوم اللغة، واتخاذ نموذجاً، لإمكان كشف معيقات التدريس المنشود، كما يتصوره المنهاج، واقتراح الحلول لتفاديها، تحقيقا لتدريس يجعل من المتعلم شريكا في بناء المعنى وإنتاج المعرفة، وتنمية كفاياته التواصلية، وإثراء ذائقته الفنية والجمالية.

إشكالية الدراسة وأسئلتها

تروم هذه الدراسة الإجابة عن إشكالية مركزية يكن صوغها كما يأتي:

أيعتمد تدريس علوم اللغة على ضبط قواعد الظاهرة اللغوية والقدرة على تمييزها واستردادها، أم أن الأمر يتجاوز ذلك إلى إدراكها في سياقاتها المختلفة ومن ثم القدرة على إعادة استثمارها في وضعيات تواصلية مختلفة؟

يمكن تفريع هذه الإشكالية إلى مجموعة من الأسئلة من أبرزها:

ما المقصود ببناء المعنى في الدرس اللغوي؟

ما التصور الذي يؤطر تدريس علوم اللغة من منظور التوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية؟

إلى أي حد استطاعت الكتب المدرسية لمادة اللغة العربية في السلك الثانوي التأهيلي أن تستجيب لهذا التصور؟

ما مدى وفاء الممارسات الصفية للغايات المنشودة من تدريس علوم اللغة؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة _انطلاقاً من المعطيات السابقة الذكر_ إلى البحث في مفهوم بناء المعنى في الدرس اللغوي، والكشف عن منطلقاته النظرية والديداكتيكية، ثم استجلاء آليات أجرأته في تدريس علوم اللغة بالتعليم الثانوي التأهيلي، وفق تصور يستحضر روح التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس اللغة العربية في السلك الثانوي التأهيلي، وفي مكون الدرس اللغوي على نحو مخصوص.



منهج الدراسة

تعتمد الدراسة في مقاربتها لإشكالية البحث على منهج تحليلي، يستند إلى رصد الظاهرة المدروسة، وتحليل جوانبها المختلفة، واقتراح وجهة النظر التي نراها أكثر انسجاماً مع غايات الدراسة.

1- مفهوم بناء المعنى في الدرس اللغوي

يقترن المعنى في الدراسات اللسانية الحديثة بالسياق الذي ترد فيه العناصر اللغوية وتتفاعل داخله لإنتاج النصوص والخطابات، وترتبط بكيفية تأويل المتلقي لها وفق معارفه السابقة وخبراته الثقافية واللغوية والاجتماعية. لأن اللغة وفق هذا التصور ليست مجرد نظام من القواعد الثابتة، بل هي وسيلة للتعبير عن مقاصد منتج الخطاب، وسبيل لبناء المعنى وتأويله، تحقيقاً للتواصل مع الآخر والتفاعل معه. هذا التصور دأبت على تبنيه العديد من الدراسات الحديثة التي تناولت المعنى في اللغة العربية على نحو مخصوص، مستفيدة من نتائج الدرس اللساني الحديث في الثقافة الغربية، ومن صور ذلك نفي اقتصار دراسة اللغة على المبني فقط، وتأكيد ضرورة انفتاحها على المعنى أيضاً، بوصفه الغاية الأساس من الاستعمال اللغوي والتأكيد على أن الوظيفة التواصلية للغة بوصفها الغاية الكبرى من الاستعمال اللغوي، تقتضي النظر إلى الظواهر اللغوية في علاقتها بالمقاصد التداولية للمتكلمين¹، ويُقصد ببناء المعنى في المجال التربوي، مختلف العمليات الذهنية التي يدمجها المتعلم لفهم الرسائل اللغوية وتأويلها وإعادة إنتاجها في سياقات جديدة، وهو ما يجعل التعلم عملية نشطة يشارك فيها المتعلم ببناء المعنى في ما يتعلم، والمساهمة في تشييد المعرفة بدل تلقيها تلقياً سلبياً.

2- الأسس المعرفية والتربوية لبناء المعنى

يمكن الحديث عن العديد من الحقول المعرفية التي نعدها أساساً لبناء المعنى لاسيما في ما يتعلق بالتعليم والتعلم، وهي حقول لها أثرها الواضح في استراتيجيات القراءة وتحليل الخطاب، سنكتفي فيها بثلاث، نرى فيها الأكثر تأثيراً في العملية التربوية، نذكرها كما يأتي:

أ- اللسانيات الوظيفية

تنطلق اللسانيات الوظيفية من النظر إلى اللغة بوصفها أداة للتواصل الاجتماعي، بمعنى أن فهم البنيات اللغوية يعتمد على استحضار وظائفها التداولية، ويتأسس على فهم سياقات توظيفها، فالقيمة الحقيقية للظاهرة اللغوية تكمن في دورها الوظيفي داخل الخطاب، لا في وصفها الشكلي المجرد². وهو ما ينبغي وضعه في الحسبان أثناء العملية التعليمية التعلمية، فيكون من استراتيجيات الفعل التربوي أن تُربط القواعد النحوية والبلاغية وغيرها بالدلالات التي تنتجها داخل النصوص والخطابات، وليس بمعزل عنها.

ب- التداولية وتحليل الخطاب

رغم تشعب ميادين التداولية وتباين مشاربها وفروعها، إلا أنها تلتقي جميعاً في التركيز على الطابع الاجتماعي للغة، وهو ما يعني أن تحصيل المعنى أضحي هو غاية كل استعمال لغوي، لأنه لا يتحدد بالنظر إلى الكلمات والتراكيب فقط، وإنما من خلال المقام والسياق والقصدية أيضاً.

وبهذا تكون التداولية دعوة إلى تجاوز الطابع المعيارى للغة، والانتباه إلى أن المعنى هو نتيجة للعلاقة بين منتج الخطاب ومتلقيه، وقد تحقق هذا الأمر بفعل نقل الاهتمام من الجملة إلى الاستعمال اللغوي الفعلي. ولعل من أهم الأعمال التي يمكن أن يحتج بها في هذا الشأن أعمال كل من أوستن J.I. Austen، و J.Serl لاسيما فيما يتعلق بنظرية أفعال الكلام³

² المتوكل أحمد، اللسانيات الوظيفية، دار الأمان، الرباط، 1985، ص، 52.

³ المتوكل، المرجع السابق، ص، 76.

⁴ Jaques Moeschler Anne Reboul , Dictionnaire Encyclopédique de pragmatique, , p.18



إذ يشير جون سيرل إلى أن اللغة تحيل في أصلها على أفعال إنجازية تؤدي وظائف اجتماعية متعددة، وهو ما يجعل فهمها معتمداً على إدراك مقاصد المتكلمين بذلك.⁴ وهو أمر ركزت عليه العديد من الدراسات، والنظريات الحديثة في فلسفة اللغة⁵

ج- النظرية البنائية

تؤكد النظرية البنائية أن المعرفة بناء يتم تشييده من خلال الأنشطة التي يقدم عليها المتعلم في سياق تفاعله مع محيطه، وفي هذا الصدد، يؤكد رائد هذه المدرسة جان بياجيه أن التعلم الفعلي لا ينتج بالتلقين، وشحذ الأذهان بالمعلومات والقواعد الجاهزة، وإنما بإعادة بناء المعرفة من لدن المتعلم نفسه⁶. يصبح الدرس اللغوي، تبعاً لهذا التصور، فضاءً لاكتشاف العلاقات الدلالية بين الظواهر اللغوية، لا مجرد حفظ لقواعد اللغة وترديدها واستعادتها عن طريق الاستظهار.

3- بناء المعنى في المنهاج المغربي للثانوي التأهيلي.

تؤكد التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس اللغة العربية أن التعلم يتمحور على «استهداف البحث عن المعنى في جميع التعلمات»⁷ وهو ما يعني أن الدرس اللغوي لا ينبغي أن يختزل في مجرد البحث عن القاعدة واستخلاصها وتطبيقها، بل ينبغي أن ينضاف إلى ذلك إدراك الظواهر اللغوية في سياقاتها المختلفة وما ينجم عنها من معنى يختلف باختلاف مقصدية منتج الخطاب، في علاقته بمتلقيه، فتكون حصّة علوم اللغة فرصة لتنمية الكفاية التواصلية للمتعلم، وهو ما يحتم أن تُقدم الظواهر اللغوية انطلاقاً من نصوص وظيفية وأدبية حقيقية: «توظيف المعارف والضوابط اللغوية في مختلف السياقات التواصلية»⁸.

وتنص الوثائق الرسمية على أن تدريس اللغة العربية يقوم على مبدأ التكامل بين مكونات المادة، بحيث تخدم الدروس اللغوية فهم النصوص، وإنجاز التعبيرات الشفوية والكتابية بـ «قراءة النصوص وتحليلها لغوياً في ضوء علوم اللغة وقواعدها ومبادئها من أجل خدمة الأهداف الرامية إلى تنمية الحس الجمالي والتذوق الفني لدى التلاميذ، وصقل قدراتهم التعبيرية نطقاً وكتابة»⁹. بيد أن الاطلاع على مجمل الكتب المدرسية، والانطلاق من الملاحظة الصفية يكشف عن استمرار مجموعة من الممارسات التي تجعل الدرس اللغوي مستقلاً نسبياً عن باقي المكونات، وهو ما يحول دون تحقيق الغايات المنشودة من تدريس علوم اللغة، ويضعف أثرها في بناء المعنى، ويعيق تحقيق الغاية الجمالية والفنية في هذا الدرس، ويجعله مثار نفور لدى المتعلم، بتحويله إلى ميدان لاستخلاص القواعد وتطبيقها بمعزل عن غاياتها التواصلية والجمالية.

4- معوقات بناء المعنى في الدرس اللغوي

يشهد تدريس اللغة العربية في السلك الثانوي التأهيلي بالمغرب لا سيما في ما يتلق بالدرس اللغوي جملة من الإكراهات، التي ترتبط بالممارسة أكثر من التنظير، ونعني بذلك الهوة الناجمة عن التباين بين الرؤى النظرية والممارسة الصفية الميدانية، فإذا كانت التوجيهات التربوية

⁵Searle Speech Acts : An Essay in the philosophy of language. Cambridge University press pp. 22-71 1969

⁶ يمكن العودة في هذا الإطار إلى Sperber & Wilson, Relevance Communication and Cognition ; 1995 ، لا سيما في

الفصلين الثاني والثالث بحديثه عن كون المعنى لا يوجد في الكلمات، بل بينيه المتلقي بواسطة عمليات استدلالية، وكذلك T. Van Dijk, Discourse

and context, 2008، بتركيزه على أن النص لا يفهم اعتماداً على اللغة وحدها، وإنما على بناء نماذج هي أساس بناء المعنى، كما يمكن النظر في

Mariam Abdel-Malek, Arabic Genre Pedagogy, routledge, 2024 ، لا سيما في الفصل إشارتها إلى أن تعليم اللغة يجب أن ينطلق من النصوص الحقيقية وليس من القواعد المعزولة عن كل سياق.

Jean Piaget, The Psychology of Intelligence, Routledge, London, 1950⁷.

⁸ وزارة التربية الوطنية المغربية، التوجيهات التربوية الخاصة باللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي، 2007، ص، 9.

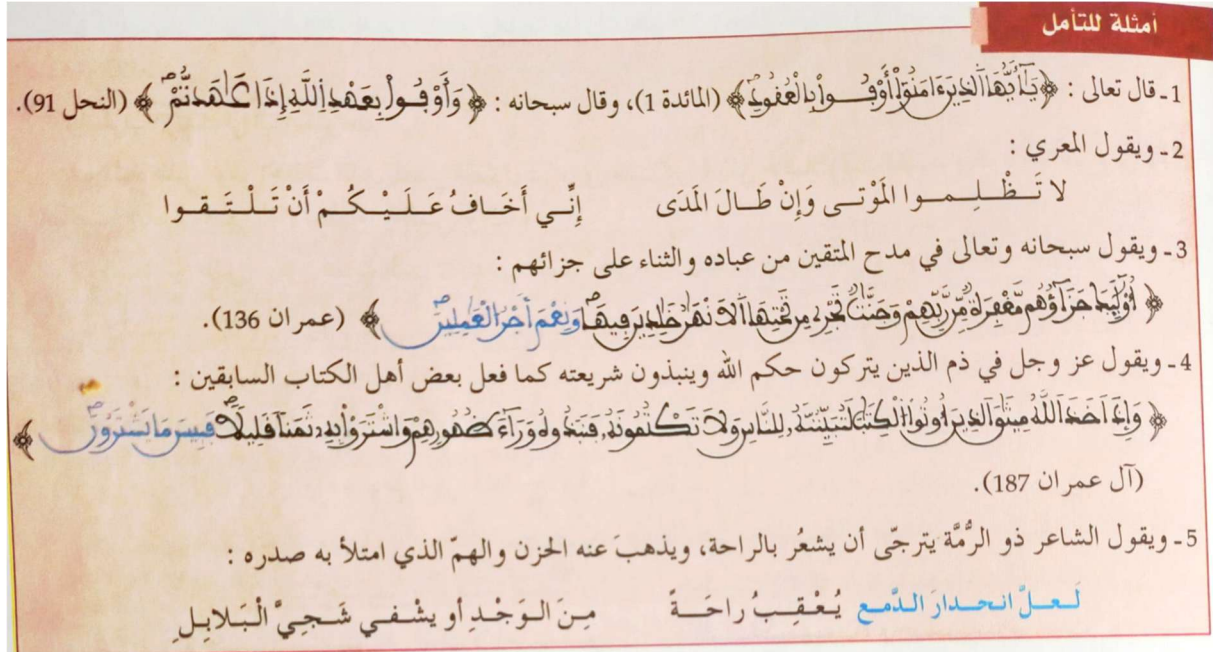
⁹ نفسه، ص، 13.

¹ نفسه، ص، 17.



المادة اللغة العربية تصر على التكامل بين مكونات المادة، كما مر بنا، فإن كثيرا من الممارسات التعليمية لا تزال تركز على تعريف القواعد وحفظ المصطلحات وتصنيف الأمثلة، دون ربطها بوظائفها الدلالية. ولناخذ نموذجا من الدروس اللغوية كما تصورتها بعض الكتب المدرسية¹⁰، وننظر في مدى استجابتها للتوجيهات التربوية، ونستشف مدى تأثيرها في الممارسة الصفية أثناء تعلم هذه الظواهر اللغوية.

الصورة 1: أمثلة درس الإنشاء الطلبي وغير الطلبي من كتاب النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، ص، 151.



يكشف النموذج عن بون شاسع بين ما تأمله التوجيهات التربوية لتدريس علوم اللغة في السلك الثانوي التأهيلي، وبين واقع تدريس هذه المادة، وتحقيق نقلها الديقكتيكي السليم، ويمكن بيان ذلك من خلال الملاحظات الآتية:

أ- ضعف الارتباط بالنصوص

يتضح من الصورة أعلاه أن الكتاب المدرسي يقترح مقارنة درس الإنشاء الطلبي وغير الطلبي من خلال أمثلة متعددة مستقاة من مصادر ومراجع مختلفة ما بين آيات قرآنية وأبيات شعرية، وهو ما يُفقد الأمثلة تماسكها، ويجعلها مستقلة عن النصوص المقترحة في المجزوءة المدروسة أو غيرها من المجزئات السابقة أو اللاحقة، فيكون تصور هذا الدرس في الكتاب المدرسي المقترح، بعيدا عن تصور التوجيهات التربوية للغايات من تدريس علوم اللغة، والنتيجة: تقديم القواعد من خلال أمثلة غالبا ما تكون مصطنعة لا تعكس الاستعمال الحقيقي للغة، وهو ما يفقدها بعدها الوظيفي، وينفي عنها دورها الاجتماعي، وصبغتها الفنية والجمالية.

ب- المقاربة الشكلية

يتضح أن الكتاب المدرسي يحدد منذ بداية أنشطة التعليم والتعلم أن يوجه المتعلم تدريجيا نحو استخلاص القاعدة من أمثلة مفككة، عوض جعله طرفا ينخرط في بناء المعنى وتذوقه بما هو باب لإدراك القاعدة واستخلاصها، ويتأكد ذلك من خلال أنشطة الملاحظة والاستقراء المقترحة التي هي في آخر المطاف تقديم لمعرفة جاهزة، لا تستدعي من المتعلم أي نشاط أو بذل أي مجهود من خلال الملاحظة والاستقراء والتذوق والمقارنة أو غيرها من الأنشطة التي تجعل المتعلم بانيا للمعنى، ومساهما في بناء المعرفة.

¹⁰ كتاب النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، ص، 151.



الصورة 2 الاستنتاج والتقييم درس الإنشاء الطلي وغير الطلي من كتاب النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، ص، 152.

استنتاج :
يُعلم أن أساليب التعبير في البلاغة العربية إما خبر وإما إنشاء؛ وأن الخبر كلام يحتمل الصدق والكذب لذاته، والإنشاء تعبير لا يحتمل الصدق والكذب.
وأسلوب الإنشاء في البلاغة نوعان :
1- إنشاء طلي، وهو الخطاب الذي يقتضي حصول شيء، ويتطلب أمراً لم يكن حاصلًا وقت الطلب، ويكون هذا النوع من الإنشاء بأساليب : الأمر، والنهي، والاستفهام، والتمني، والنداء.
2- إنشاء غير طلي، وهو الخطاب الذي لا يقتضي حصول شيء، ولا يتطلب حدوث أمر، ويكون بأساليب شتى منها : التعجب، والمدح والذم، والقسم، وأفعال الرجاء.

تطبيقات وتمارين :

- (أ) بين صيغ الإنشاء، وأنواعه، وطرقه في النماذج الآتية :
- 1- أجب حبيب هونا ما عسى أن يكون بغضك يوماً ما، وأبغض بغضك هونا ما عسى أن يكون حبيبك يوماً ما.
 - 2- أذكر حاجتي، أم قد كفاني حياؤك إن شيمتك الحياء
 - 3- وحياة راسك لا أعو وحياة راسك، وحياة راسك
 - 4- لعمرك ما ضاقت بلاد بأهلها ولكن أخلاق الرجال تضيق
 - 5- لا تنه عن خلق وتأتي مثله عار عليك إذا فعلت عظيم
- (ب) حول الجمل الخبرية الآتية إلى جمل إنشائية، مستعملاً أنواع الإنشاء التي علمت :
- 1- الطقس مشمس.
 - 2- العلم متطور.
 - 3- أبدع الشاعر.
 - 4- امتأأ السد.
 - 5- ينشط الباحث.

152

يترتب عن الاختيار المنهجي في الكتاب المدرسي أن يكون استخلاص القاعدة وتطبيقها غير منفصم عن النظرة التجزئية للدرس، يتضح ذلك جلياً في الأنشطة المقترحة. فيما يتعلق بالاستنتاج يعمد الكتاب المدرسي إلى تقديم القاعدة الجاهزة سيرا على الطريقة التقليدية في التلقين، فيفهم من ذلك، مباشرة، أن الأمر بالنسبة للمتعلم لا يعدو كونه مجرد حفظ واسترجاع واستظهار، دون وضع الظاهرة اللغوية في سياقها التخاطبية المختلفة.

ج- محدودية الأنشطة الإدماجية

يتضح هذا الأمر من خلال أنشطة التطبيق المقترحة، التي تكتفي بتمارين تعتمد على التمييز البسيط بين الإنشاء الطلي وغير الطلي، وتحويل الجمل الخبرية إلى إنشائية، انطلاقاً من أمثلة مقارنة لأمثلة الانطلاق في تفكيكها، وغياب الصلة بينها، وهو ما يخرج الظاهرة اللغوية عن سياقها التواصلية، فلا تتاح للمتعلّمين فرص كافية لتوظيف الموارد اللغوية في إنتاج خطابات جديدة أو معالجة وضعيات تواصلية متنوعة.

د- هيمنة التقييم المعرفي

لا تخرج إجراءات تقييم الدرس اللغوي عن التصور العام الذي يؤطر بناءها في الكتب المدرسية، ولذلك تركز معظم الاختبارات على استرجاع القاعدة أكثر من قياسها لمهارات الفهم والتوظيف السليم للقاعدة في إنتاج نصوص جديدة من لدن المتعلمين.

5- استراتيجيات ديداكتيكية لأجراً بناء المعنى في الدرس اللغوي

نفترض أن نتخذ حصة الدرس اللغوي استراتيجية قرائية تركز على جملة من الإجراءات الديداكتيكية لتجاوز الاختلالات المعينة سواء في ما تقترحه الكتب المدرسية، أم في بعض الاختيارات الديداكتيكية المعتمدة على تدريس الظواهر اللغوية بمعزل عن وظيفتها التواصلية، وهي إجراءات نقدم أهمها كما يأتي:



أ- اعتماد المقاربة النصية

ينبغي الانطلاق من نصوص حقيقية تشكل سياقاً طبيعياً لاكتشاف الظواهر اللغوية، بما يسمح بفهم وظائفها الدلالية والتواصلية، لا سيما النصوص التي سبق للمتعلم إخضاعها للقراءة المنهجية؛ لأن هذا الإجراء سيسر على المتعلم إدراك الظاهرة في علاقتها بالمعنى الذي بناه مسبقاً في حصة مكون النصوص. فعلى سبيل المثال يمكن لأمثلة الدرس المقترح أن تنطلق من النصوص الحكائية التي درسها المتعلم، لا سيما نص المقامة الذي يسمح غناه الأسلوبي بالإحاطة بالظاهرة في شموليتها، ومعرفة تأثيرها في بناء الحكاية وبناء المعنى معاً. ولعل في ما في تقترحه التوجيهات التربوية حافزاً على هذا الإجراء، بالقول: «فلأستاذ حرية التصرف فيها (النصوص) بتكييفها وملاءمتها، إذا تطلب الأمر ذلك، مع مقتضيات منهاج المادة الدراسية»¹¹ فهي تشير صراحة إلى هامش الحرية المتاح أمام المدرس في اختيار النصوص المناسبة لاقتراح الوضعية التعليمية الملائمة.

ب- التعلم بالاكتشاف

يُستحسن توجيه المتعلمين إلى استنتاج القواعد من خلال الملاحظة والتحليل والمقارنة، سواء فيما يقترحه الكتاب المدرسي من أنشطة أم فيما يختاره المدرس من نصوص من خارج الكتاب المدرسي، وهو ما يعزز انخراطهم في بناء المعرفة، بدل الاكتفاء بتقديم الحلول الجاهزة، والنتائج الكاملة، ولعل هذا الأمر يمثل خلافاً واضحاً في معظم الكتب المدرسية. ففي الدرس المقترح يمكن للمدرس أن يوجه المتعلمين إلى استثمار مكتسباتهم السابقة بخصوص الخبر والإنشاء، ثم يدفعهم إلى اكتشاف المعاني المختلفة الناجمة عن الإنشاء في علاقة منتج الخطاب بمتلقيه، ويساعدهم في استخلاص الفروق بين معاني الإنشاء ومن ثم يتدرج بهم إلى استخلاص قواعد الظاهرة اللغوية، واكتشاف مدى انسجامها مع القواعد التي يقدمها الكتاب المدرسي أو غيره من كتب البلاغة.

ج- توظيف الوضعيات المشككة

تساعد الوضعيات التواصلية المركبة على جعل القاعدة اللغوية أداة لحل مشكلات حقيقية مرتبطة بالفهم أو الإنتاج، وهو ما يمنح الظاهرة بعدها التداولي بدل أن تبقى حبيسة استعمال آني مرتبط بالدرس، أو بتمارين تقويمه واختبار المتعلمين فيها، وهو نشاط ينقل المعرفة من مستواها النظري المعزول عن الممارسة، إلى مستواها النفعي الذي تفرضه سياقات تعليمية مختلفة.

د- الإدماج بين المكونات

ما قلناه عن ربط الظواهر اللغوية بجانبها النفعي، يتضح أكثر في جعل الظواهر اللغوية وسيلة للدمج بين مكونات مادة اللغة العربية المختلفة، بل بينها وبين مواد أخرى تتخذ من اللغة العربية حاملاً لفكرها ومعارفها، ولذلك، ينبغي استثمار نتائج الدرس اللغوي في أنشطة القراءة والتعبير والإنشاء، تحقيقاً لمبدأ التكامل بين مكونات اللغة العربية، وبينها وبين مواد أخرى.

د- التقويم الوظيفي

يتطلب الإجراء الديديكتيكي الذي نقترحه الانتقال من تقويم حفظ القاعدة إلى تقويم القدرة على توظيفها في فهم النصوص وإنتاج الخطابات، ولذلك ينبغي أن يتجاوز التقويم مجرد التمييز بين عناصر الظاهرة اللغوية أو حتى تركيبها في جمل دالة، إلى استثمارها في إنتاجات المتعلمين نطقاً وكتابة، وربطها بالاستعمال الوظيفي الكتابي والشفوي، وهو الأمر الذي نجده في تقويم علوم اللغة في اختبارات الثانية بكالوريا مسلكي الآداب والعلوم الإنسانية، ويغيب في باقي المستويات والمسالك، مع أن التوجيهات التربوية تؤكد ذلك في كل مرة تذكر خطوات منهجية تدريس مكون علوم اللغة¹².

¹² وزارة التربية الوطنية المغربية، التوجيهات التربوية الخاصة باللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي، 2007، ص 7.

¹³ انظر الصفحات: 17، 26، 34، 35، 44، 49 و 51 من التوجيهات التربوية لمادة اللغة العربية.



خاتمة:

يتبين مما سبق ذكره أن بناء المعنى يمثل الغاية الرئيسة للدرس اللغوي في التعليم الثانوي التأهيلي، ولذلك أصرت التوجيهات التربوية على إيلاء هذا المكون المكانة اللائقة به، وحددت منهجية مقارنته بما يضمن فهم الظواهر اللغوية في سياقات استعمالها، وباستثمارها في وضعيات تواصلية مختلفة، مؤكدة على بعدها الوظيفي، فالقاعدة اللغوية ليست هدفاً مستقلاً، وإنما هي مورد معرفي يوظف لفهم الخطاب وإنتاجه. وقد خلصت الدراسة إلى أن تطوير تدريس اللغة العربية يقتضي تجاوز التصورات التقليدية المعتمدة على الحفظ والتلقين، واعتماد مقاربات ديدكتيكية تجعل المتعلم فاعلاً في بناء المعرفة والمعنى معاً. كما أن نجاح هذا التحول رهين بإعادة النظر في الكتب المدرسية، وتنظيم الممارسات الصفية وفق منظور متكامل، يربط بين الظواهر اللغوية ووظائفها التواصلية داخل النصوص والخطابات.