



Contents lists available at www.iusrj.org

International Uni-Scientific Research Journal

Journal homepage: www.iusrj.org



Educational Sciences, Humanities.

Cognitive endoscopy to build a didtik language lesson

التظير المعرفي لبناء ديدكتيك الدرس اللغوي

Noureddine Pontel - نور الدين بونتيل

Article Info

Article history:

Received: 12-03-2021

Accepted:

doi:10.21204/202103120420

Available

Keywords:

تعليم اللغة وتعلمها, نظريات التعلم,
ديدكتيك اللغة.

Language teaching and
learning, Learning theories,
Didactic Language.

Abstract

The management of a language course necessitates a pedagogical approach which has to be readily open to different cognitive domains and theories of teaching / learning the Arabic language. This goes in line with the interaction between psychological knowledge and linguistic background, as well as the sociological factors and the real-life conditions that the teaching / learning process actually requires. Language teaching is also a process which essentially depends on constant research into the mental functions of individuals, learning paths, and the appropriate use of knowledge, in order to not only develop a child's learning ability, but also to find suitable strategies capable of explaining internal arrangements of factual affairs.

Psycholinguistics and cognitive psychology are concerned with the environmental factors that explain a linguistic phenomenon, while the sciences of education are concerned with the implementation of theoretical educational choices, formulating and detailing their expectations, analyzing their results and comparing their compliance with objectives. In this sense, a methodical management invites us to consider theories and approaches in a comprehensive way in order to reinvest them in the formulation of an integrated vision capable of conceptualizing a clear and functional pedagogy of the Arabic language.

Thus, the course of teaching a language is a very long and complex one, and also one that only ends with giving the student the autonomy to read and understand, which eventually requires the use of didactic situations capable of providing connections between all the components and of clearly presenting the appropriate linguistic components to the pupil.

It is also recommended to specify the mental paths responsible for the use of the language and its description, to understand the mechanisms of learning and its evolution, and to help the pupil to manage new knowledge. This process requires the use of a multidimensional approach predicated on a behavioral observation in authentic situations, in teaching/learning situations, and on the building of a collaborative experimentation protocol.

© 2021 DSDgates. OpenAccess

Corresponding author:

- **Noureddine Pontel**

Professor in the course "Didactic Arabic Language"

A component professor of educational

administration in the course "Leading Change"

In the Regional Center for Education and Training

Professions in Fez - Morocco.

E-mail address: noureddinebountel@gmail.com

الملخص

اقتضى التدبير البيداغوجي للدرس اللغوي اعتماد مقارنة بيداغوجية منفتحة على مختلف الحقول المعرفية والنظريات المهمة بتعليم اللغة وتعلمها، وذلك انسجاماً مع ما يفرضه السياق التعليمي التعليمي من تفاعل بين المعرفة السيكولوجية والعتاد اللساني، واستحضار العوامل السوسولوجية وبيئة التعليم والتعلم. كما أن تعليم اللغة خطوة مشروطة بالبحث في الوظائف الذهنية للأفراد؛ يتعلق الأمر بدراسة القواعد العامة للتفكير، ومسارات التعلم، وتوظيف المعارف، بغية تطوير قدرات الطفل التعليمية، والبحث باستمرار عن تفسيرات التنظيم الداخلي للوقائع، بحثاً عن استراتيجيات ملائمة.

فإن كان علم النفس اللغوي وعلم النفس المعرفي مكلّان باختيار العوامل الأساسية في تفسير الظاهرة اللغوية، فإن علوم التربية مطالبة بطرح الاختيارات القبلية للتعلم، وصياغة المنتظرات منها وتفصيلها، والوصول إلى تحليل النتائج ومقارنتها بالأهداف. وبهذا المعنى، فإن التدبير المنهجي يدعو إلى اعتماد تفكير تشاركي للنظريات كما للمقاربات، وإدراك جوانب التكامل بينها، واستثماره في تشكيل رؤية متكاملة كفيلة بصنع تصور بيداغوجي واضح وفعال لتعليم اللغة العربية وتعلمها.

إن مسار تعليم اللغة وتعلمها طويل ومركب، لا ينتهي إلا بقدرته المتعلم على الفهم والإنتاج، وهو ما يقتضي اعتماد وضعيات ديدكتيكية قادرة على بناء علاقات بين جميع المكونات، وتقديم العناصر الملائمة للمتعلم بطريقة واضحة وبواسطة اللغة التي يكون يصعد تعلمها، وعزل المسارات الفكرية المتدخلة في مختلف أساليب استعمال اللغة ووصفها، والفهم الجيد لكيفية تبلور المعارف وتغيرها، مع مساعدة المتعلم على تدبير المعلومات الجديدة. وهو ما يتطلب مقارنة متعددة الأبعاد تعتمد ملاحظة سلوكيات في وضعيات طبيعية، وفي وضعيات تعليم وتعلم، وإقامة بروتوكول تجارب تشاركية.

المقدمة

يأتي هذا المقال في سياق الجهود البحثية المبذولة في سبيل تطوير آليات تعليم الدرس اللغوي، واستثمارها في تشكيل رؤية متكاملة كفيلة بصنع تصور بيداغوجي واضح وفعال لتعليم اللغة العربية وتعلمها.

سعيًا وراء ذلك، لابد من استقراء أهم نظريات التعلم، بحثاً عن أجوبة مقنعة لأسئلة عديدة، مثل: كيف يتعلم الطفل؟ وما دوره في عملية التعلم؟ وهل يمكن صياغة مقارنة بيداغوجية تستحضر أبعاد التعلم النفسية والاجتماعية واللسانية، وخصوصيات طرق التفكير لدى المتعلم؟

لقد أثبتت العلوم الإنسانية أن صرامة تطبيق قواعد وآليات النظرية الواحدة، لابد أن يصطدم بالكثير من العراقل والصعوبات على مستوى الأجزاء الديدكتيكية لسيرورات عملية التعليم. لأن الديدكتيكي والمدرس عادة ما يصطدمان بمقتضيات متداخلة، يضطران ضمنها لاستحضار حاجات الطفل النفسية وخصوصياته الاجتماعية، إلى جانب طبيعة قدراته التحصيلية المحكومة بدرجة ذكائه ومدى قابليته للتعلم وغيرها. كما أن ديدكتيك اللغات مجال خصب لتدخل نظريات متعددة وتخصصات ذات طبيعة تجديدية. وبالتالي، فالمرونة المعرفية هي التي تضمن الاكتشاف والتمثل وتمتين المعارف الجديدة واستعمالها، وتطوير بعضها إلى مهارات لغوية كامنة في اكتساب الطلاقة والسرعة والفعالية. وهي المرونة التي نقصاها من خلال استقراء عناصر التقاطع بين أهم نظريات التعلم.

1. النظرية السلوكية وتعليم اللغة وتعلمها

إن اعتبار اللغة من وجهة نظر سلوكية "مجموعة من السلوكيات الناتجة عن العادات اللفظية حسب "واطسون"، وعن سلوك إسقاطي أي حسب "سكينر" (أحرشواو، 2003)، حيث "المثيرات الخارجية والتدريب والخبرة، هي العوامل المؤثرة في السلوك اللغوي" (علوي، 2005: 15-33)، تصور يُعتبر أن تعلم المعارف والمهارات، يعتمد صيغة خطية وترانيمية، وهو ما يفسر بنهميش المتعلم وقدراته، كما يؤدي إلى تجزئة المضامين وما يتعلق بها من معارف ومهارات، ومن شأن هذه التجزئة أن تفقد ما عنانها.

وهو التصور ذاته الذي ترجم في الأنظمة التربوية باسم "بيداغوجيا الأهداف" إذ يعتبر بموجبه التعلم تغييراً (استجابة) في سلوك المتعلم نتيجة مثير معين، يعتبر كحافز، وعليه نجد أن هذه البيداغوجيا تركز على البعد الكمي للمعارف. وذلك ما يؤكد (الدرج، 2004: 276-277) موضعاً أن "الأهداف الإجرائية لكل درس ما هي إلا تحديد للسلوك الذي يجب أن يحققه المتعلم، وهي عبارة عن وحدات وتنظيمات تتكون كل وحدة من مثير يرتبط باستجابة محددة، وارتباط هذه الوحدات ببعضها يكون تنظيمياً معيّنًا وهو العادة. والحقيقة أن هذا الاتجاه التجريبي للمعرفة يكثر من الأهداف المولدة من أجل كل درس، بل من أجل كل مرحلة فيه، مما يؤدي إلى التشتت والانحلال، فتفقد الأهداف علاقتها ببعضها البعض، ويفقد السلوك وحدته فيصير دون جدوى للمتعلمين"، وينجم عن ذلك صعوبات في إعادة الربط بين الأجزاء (النحوية والصرفية والدلالية)، خاصة على مستوى التوظيف اللغوي ضمن سياقات مختلفة ومتنوعة.

وبالرغم من الانتقادات الموجهة للنظرية السلوكية، لا يمكن إنكار جهودها في التأسيس لمجموعة من المفاهيم المرتبطة بأشكال التعلم، وهي المفاهيم التي عملت النظريات اللاحقة على الاستفادة منها، وتطويرها وفق منظور جديد، وذلك هو ما حاولت أن تتداركه النظرية البنائية.

2. النظرية البنائية وعوامل التعلم

تعتبر النظرية البنائية عن رؤية جديدة للتعلم في علاقته بنمو الطفل، حرص من خلالها "جان بياجيه" وأتباعه، أمثال: (Inhelder, Bovet, 1974)، و (Sinclair, Mugny, 1981)، و (Doise, 1979)، و (Perret-Clermont, 1979)، على صياغة نموذج معرفي جديد في التربية وعلم النفس، قائم على الاهتمام بالذكاء لدى الأطفال، وبطرق التفكير التي يسلكونها، وتقوم هذه النظرية على مبدأ أساسي مفاده أن التعلم فعل نشيط، يحصل من خلال النشاط الذي يطوره المتعلم داخل محيطه... (دوغلاس، 1994: 33)، يتم من خلال بناء الفرد لمعلوماته داخليًا، وإدماج المثيرات الجديدة مع ما هو موجود عنده من مخططات معرفية سابقة، لتصبح بالتالي مخططات معرفية جديدة" (لخضر، 2011).

مفاد ذلك، أن الطفل يكون نشطاً وفعالاً في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع خبراته المكتسبة، حيث يتصل التعلم بالتطور النمائي للمتعلم داخل المحيط الذي يعيش فيه ويتأثر به، ويقترن دومًا بالتجربة والممارسة، الناتجتين عن العلاقة التفاعلية بين الذات والموضوع. لأن بناء المفهوم لدى المتعلم يكون مؤسسًا على استنتاجات استدلالية كشرط أساسي؛ حيث يستقبل الفرد المعلومات أولاً، ويبني معرفته داخل ذاكرته بالتدرج، ثم يفسرها، ويبني بعد ذلك المعنى بناء على ما لديه من معلومات، وما يخزنه من تمثيلات.

وإذا كان "بيياجيه"، عبر أبحاثه، قد أثبت أن المعرفة تبنى أكثر مما تنقل، فإن هذا المبدأ يتطلب من البرامج والمناهج توجهها بيداغوجيا يعكس التصور نفسه، تُنقل بموجبه العملية التعليمية من البيداغوجيات المتمركزة حول تلقين المضامين بطريقة عمودية، إلى اعتماد بيداغوجيا مؤسسة على التفاعل المباشر بين المتعلم والمحيط، تفاعل يفسح المجال أمام المتعلم لكي يقود عملية بناء معارفه وتطويرها وإيمانها، ليكون فاعلاً إيجابياً، مؤثراً ومتأثراً، محلاً وناقداً ومستنتجاً، كما يحتم على المتدربين البيداغوجيين إيماناً دقيقاً بأهم القضايا المعرفية حول سيكولوجية الطفل، بدءً بالوظائف الذهنية في علاقتها بمسارات النمو المعرفي للمتعلم قبل الخوض في صياغة محتوى التعليمات عامة، ومحتويات الدرس اللغوي على وجه الخصوص.

إلا أنه بالرغم من دور النظرية البنائية في فهم مسارات التعلم (فهم البناء المعرفي لدى الطفل)، فإن مجموعة من المؤاخذات قد طالتها، أولها الإفراط في الأهمية الممنوحة لنشاط الذات، ولكل ما هو داخلي على حساب خصائص المحيط وكل ما هو خارجي، وبالتالي، المبالغة في المعنى السيكولوجي للبنات المنطقية مع إهمال دور العوامل الاجتماعية والثقافية والسياسية والتعليمية واللغوية في تكوين البنات المعرفية" (أحرشواو، 1999: 13). ولا شك في محوربة هذه العوامل في تعلم اللغة على وجه الخصوص، وهو ما حاولت نظريات تطويرية جديدة بلورته، ممثلة في نماذج البياجوية الجديدة، التطورية الاقترانية ونظرية التفاعل الاجتماعي، التي تميل إلى تبني فكرة تقدم الذكاء بكيفية متدرجة متجاوزة بذلك فكرة التطور عبر قفزات نحو الأمام بشكل تصاعدي، بل إن تصور نمو الذكاء لم يعد يخضع في مساره لمخطط منظم وقوانين كونية صارمة" (علمي، 2009: 120-121).

3. النظرية السوسيونبائية ومقتضيات الوساطة الاجتماعية في التعلم

التعلم من منظور هذه النظرية لا يتحقق من خلال الذات بمفردها، بل إن المعارف والمهارات والخبرات موجودة في المحيط الخارجي، وعلى الطفل أن يتفاعل مع المحيط من خلال الأنشطة الفصلية الموجهة، وهو ما يذهب إليه "فيكوتسكي" في مؤلفه "الفكر واللغة" مبيّناً أن "الاتجاه الحقيقي لتطور الفكر لا ينطلق من الفردي إلى الاجتماعي، بل من الاجتماعي إلى الفردي" (Françoise, sève, 1997: 45). وهو إقرار بأن الاستجابات التكيفية التي تحرك الفرد لا تحمل أي معنى إلا عند حدوثها وإدراكها داخل محيطها بكل أبعادها، فالطفل يبني (Structure) وبكيفية نشطة معارفه من خلال سياق قائم على التفاوض (Négociation) وإعطاء المعنى (Signification)، ولا يطور كفاياته إلا بمقارنته بإنجازاته بإنجازات غيره، في إطار التفاعل مع الجماعة أو الأقران (Les Paires).

وستتضح معالم المقاربة السوسيونبائية أكثر مع (برونير Brunner، 1983: 1991) متأثراً بأعمال كل من (فيكوتسكي وبيياجيه)، خاصة ما تعلق منها "ببؤر النشاط في تطوير مفهوم البنية"، حيث يعطي الأولوية للأدوات والتقنيات المصممة داخل الثقافة من أجل شرح مسارات الوظائف والقدرة السيكولوجية. لأن "الثقافة تعطي شكلاً للتفكير" كما أن "النمو عامل مساعدة وتعاون بين الراشد كوسيط بين المتعلم والمعرفة" (Brunner, 1983: 8). بناء على ما سبق، يتضح أن التعلم من منظور السوسيو-بنائية يتأسس على ثلاثة أبعاد أساسية:

والوجدانية والمهارية نتيجة تفاعل المتعلم مع الخبرات في البيئة المادية والاجتماعية عن طريق استعمال عمليات التفكير والتخطيط والتنظيم والإدراك والتبصر وفهم العلاقات القائمة بين عناصر الموقف التعليمي وغيرها من العمليات العقلية العليا بهدف التوازن والتكيف مع الحياة" (جاسم، محمد، 2004: 71-72). وهو ما يفيد من جهة، أن "الإنسان مشارك نشط في أفعاله المعرفية" (ولفولك، 2010: 563-564)، ويعني من جهة ثانية أن التعلم المعرفي يتم تفسيره عن طريق التركيز على التغيرات في العمليات الذهنية والبنى الذهنية التي تحدث نتيجة جهود الأفراد لفهم العالم، وذلك عن طريق تفسير العمليات البسيطة مثل (التذكر)، أو المعقدة مثل (حل مشكلات مركبة)، تأسيساً على المبادئ التالية (Eggen, kauchak, 2004: 237):

- فعالية المتعلمين في محاولاتهم لفهم خبراتهم.
- اعتماد الفهم الذي يطرده المتعلمون على ما يعرفونه مسبقاً.
- بناء المتعلم للفهم أكثر من تسجيله للنتائج.
- التعلم هو تغير في البنيات العقلية لدى المتعلم.

يُستخلص مما سبق أن التعلم حسب النظرية المعرفية يقوم على تعلم العلاقات بين الأفكار والخبرات (تفاعل الرموز والدلالات في تفكير الفرد) والقدرات الذهنية، وأساليب التفكير في كيفية تنظيم الأفكار من خلال الاستنتاج، وتفسير السيرورات التعليمية، وذلك من خلال تفسير انتقاء المعلومة، وإعادة صياغتها بشكل ينسجم وطبيعة تمثل المتعلم وفهمه (تفاعل المحتوى المعرفي والعمليات المعرفية)، لاستثمارها في بناء معرفة جديدة، والاحتفاظ بها في الذاكرة، للرجوع إليها عند الحاجة (تركيب بنية معرفية تدمج المعلومات الجديدة، في الخبرات السابقة). ذلك، هو ما يبرر "أن الجهود المبذولة لشرح وتقنين التفاعل، وتحديد شروطه، وتصميم الوضعيات التي تسمح بتطبيقه، تشكل أهم اهتمامات التربية المعرفية" (Coulet, 1996a ; 1996, b).

إن فهم القوانين العامة للتعلم، معرفة معرفية (Savoir cognitif)، يساعد بشكل كبير على تطوير الممارسات والأنشطة الصفية التي تتناسب واحتياجات المتعلمين، ولعملياتهم العقلية التي يفتقونها لاكتساب المعارف. لذلك "تقترح التربية المعرفية تشكيل الذكاء وتطويره، باعتبارها مرحلة أولى تمكن من تسهيل التعلم عبر مختلف التخصصات" (Even, 1988: 121- 161).

كما يصبح التعلم أكثر فعالية عندما يكون للمتعلم "دافعاً" لفعل التعلم، ونعني بالدافع من وجهة نظر سيكولوجية، "كل ما يدفع الفرد للتحرك من أجل تلبية حاجياته ورغباته ومصالحه" (CNDP: 20)، شرط أن تقتزن الدافعية لديه بعنصر الفهم لما هو مطلوب منه إنجازه، لأن الفهم عامل قوي من عوامل الدافعية، خاصة عندما يعي موقع تعلماته ضمن السياق العام للمعرفة، ويلاقي تقديراً وتعزيراً لسلوكه، كما أن الدافع يشكل في الوقت نفسه موقفاً نحو التعلم، والقدرة على التعلم بشكل مستقل، حسب كل من "باربوت" و "كوماتري" (Barboot, M, J. et Commatri, G. 1999 : 66)؛ وهو ما يؤكد (زغبوش: 2016)، موضحاً أن "السيرورات المعرفية والميطة-معرفية (Meta-cognitive) تشغلان على معلومات يستقبلها المتعلم من الوسط الخارجي (أسرة، مدرسة، شارع، وسائل الإعلام...)، وتتحكم في هذه العمليات عوامل ذاتية (الانفعالات، الحوافز، الدوافع، المعتقدات، التمثلات...؛ فالطفل الذي يجد التعلم ممتعاً يتعلم بشكل أفضل من طفل يجد التعلم مرهقاً أو مملاً، والطفل الذي يشارك في بناء المعرفة ليس هو الطفل الذي تملئ عليه المعرفة... وبالنظر إلى أن التعلم نشاط داخلي، فإن قياسه لا يمكن أن يتم إلا بعد تظهوره في سلوك معين، قد يكون حركياً أو لفظياً (راجع زغبوش، 2007)". وبما أن الفهم ضروري للمتعلمين ليصبحوا قادرين على تعلم معلومات جديدة، لتخزينها في الذاكرة طويلة المدى، فإن التعلم يجب أن يكون ذا معنى، وذا أهداف وظيفية؛ أي أن يشكل غاية عملية يهدف المتعلم لتحقيقها، وتساو على ضبط ممارسة، أو فعل مرتبط بممارساته اليومية. ليكون التعلم بناء على ذلك، عملية بناء الموضوع الذي بواسطته يصبح المتعلم متمكناً من الاندماج في الواقع، على مستويين اثنين (Dao, Ahn, 2010: 127- 139):

- المستوى الفردي لدمج المعطيات المعرفية والوجدانية.
- المستوى الاجتماعي في محاولة لفهم كيفية دمج الثقافات التي تمثل الموضوع والذات، باعتبارهما كيانين متموقعين تاريخياً، واجتماعياً، وثقافياً. ويقتضي تفعيل هذه المعطيات مناهج مرنة ومنفتحة ومتنوعة وشاملة للمتطلبات الوظيفية للمتعلم، وتعلماً نشطاً ومحفزاً على الاستقلالية والإبداع، وتعلماً سياقياً ممتداً داخل مدة زمنية مدروسة وملئمة لمستوى المتعلم، تجنباً للملل والإرهاق، وضماناً لاكتساب أكبر قدر ممكن من المعارف والكفايات.

(1.4) الخصائص المعرفية لوضعيات تعلم اللغة

لمعرفة كيف يصل المتعلم إلى اكتساب المعارف اللغوية، وتوظيفها فيما بعد داخل سياقات ووضعيات مختلفة، يجب أن نعتمد أبعاداً معرفية وعاطفية واجتماعية، وفهم وظائف الدماغ كما حددها "كاستان" (26 -24: Chastin, 1990) على المستوى الوجداني، وتأثير المشاعر على المتعلم؛ مبيئاً أن الدماغ لا يقف عند

■ أولاً: البعد البنائي لسيرورة اكتساب المعارف وبنائها من قبل الذات العارفة.
 ■ ثانياً: البعد التفاعلي لهذه السيرورة نفسها، حيث تتفاعل الذات مع الموضوع المراد تعلمه، وهو ما يوضحه "دوبز" و "لماني" (Doise, Et Mugny, 2003: 16) في أن "النمو المعرفي يمكن أن ينتج في مجمله عن تسلسل تفاعلات ذات تركيب متصاعد، تؤهل الفرد كي يتحكم في بعض أوجه الترابط التي تمكنه من المشاركة في تفاعلات اجتماعية أكثر تركيبياً، والتي تصبح بدورها منبعاً للنمو المعرفي".

■ ثالثاً: البعد الاجتماعي للمعارف والتعلم في السياق المدرسي (وضعيات)، حيث تتمظهر قدرات المتعلم في العلاقات "بين- فردية" الناتجة عن تناقض الأجوبة المقترحة لحل مشكل ما، تلك العلاقات التي يؤثر فيها المحيط الاجتماعي للفصل الدراسي في توجيه المتعلم، كما أنها علاقات مشروطة بوجود وسيط بيداغوجي، مهمته خلق وضعيات للتعلم ذات سياق اجتماعي، يستطيع التلاميذ داخلها بناء معارفهم أو تعديلها أو تصحيحها، وتنمية كفاياتهم في اتصال وثيق بسياق التعلم والتوجيه والمساعدة وإطلاق شرارة التعلم الذي يجد المتعلم صعوبة في تدشينه بمفرده؛ فوساطة الراشد (المدرس) بين المتعلم والمعرفة تنصب حول تطوير القدرات الاجتماعية والواقعية واللغوية، وتمكن من تحفيز المتعلم وتقليص مستوى الصعوبات التي تواجهه أثناء التعبير أو القيام بعمل ما، وإثارة الانتباه للخصائص الأساسية للوضعيات المختلفة، وتسهيل تقييم النتائج، ومراقبة تأثيرات العوامل المحيطة، وهو ما يفسر أن "ممارسة منهج التربية المعرفية لا تختزل في قرار مستقل للمتعلمين حول صعوبات معينة" (Moal, 1992: 110)، فقرار المتعلم يحتاج إلى توجيه ومساعدة الوسيط البيداغوجي، وهو ما يؤكد "برونكار" (Broncart, 1985) موضحاً أن النشاط النفسي الإنساني إنما هو تخزين للعلاقات الاجتماعية، المرتبطة بثقافة معينة وينطبق هذا على اللغة، باعتبارها أداة للتواصل الاجتماعي، تتيح للأفراد التعامل والتبادل والتنسيق، ليتحول هذا السلوك الاجتماعي إلى ممارسة لغوية تحقق وظيفة التفاعل الاجتماعي، كما يساعد مسار التخزين المتعلم على استيعاب للأدوات وتشكيل وظائف سيكولوجية تقتض تدخلاً تربوياً (الوسيط) بين المتعلم وهذه الأدوات المكتسبة داخل المحيط الاجتماعي. بناء على ما سبق يشكل الوسيط الاجتماعي (البيداغوجي) عاملاً مركزياً في التعلم ضمن النظرية السوسيو-بنائية، التي اكتسبت أهمية بالغة كأساس نظري قامت عليه مقاربات التعلم الحديثة. فما الإضافات التي جاءت بها النظريات المعرفية الجديدة؟

4. المعرفة الجديدة (New Cognitivism)

نتطرق أولاً لمفهوم "المعرفية" من خلال تعريف حديث، يعتبرها: "مجموع الأنشطة المترتبة عن اشتغال الدماغ لدى الحيوان والإنسان وهي تتعلق بالحسي الحركي، والإدراك، واللغة، والتعلم، والذاكرة، وتمثل المعارف واتخاذ القرارات والاستدلال" (Tiberghien, 2002: 11)؛ وهو ما يفيد أن العلوم المعرفية في ميدان اللغة تهدف إلى اكتشاف البنية والوظيفة الخاصتين باللغة في دماغ الإنسان في مرحلتها الإنتاج من جهة، والتلقي والفهم من جهة أخرى، على المستوى الشفهي والكتابي على حد سواء. لذلك نجد في ميدان الديدكتيك المعرفية للغات الحضور الفاعل لتخصصين اثنين: (علم النفس المعرفي، وعلم النفس اللساني). فموضوع الأول، هو دراسة الميكانيزمات الذهنية المستعملة في اكتساب المعارف الإنسانية واستعمالها، وتتركز الأبحاث في هذا الميدان على دراسة الوظائف المعرفية في تعارض مع ما يتعلق بالجوانب الوجدانية؛ وبالإضافة إلى ذلك، يطرح علم النفس المعرفي المسائل ذات الطابع السيكولوجي بما فيها تلك التي تتعلق بالجانب الوجداني على شكل معالجة المعلومة، وبالتركيز أيضاً على دور الجهاز العصبي المركزي.

أما علم النفس اللساني (السيكولسانيات)، فيهتم بدراسة الميكانيزمات، والسيرورات، والحالات المتدخلة في إنجاز أفعال التواصل اللغوي، ولعل البحث المندرج في إطار هاتين المقاربتين يعتبر مقاماً أولاً بالنسبة للمتخصص في الديدكتيك، ما دام ينشد فهم وتفسير السيرورات المعرفية المتدخلة في إدراك وفهم وإنتاج لغة في سياق التعلم (Fayol, 1997 ; Gaonac'h, 2000).

بناءً عليه، يمكن أن "نحدد العوامل المعرفية المتدخلة في سيرورات التعلم في اثنتين: سيرورات معرفية مثل (تسجيل المعلومات، وإدراكها، والانتباه إلى بعضها، وتكرار أهمها ذهنياً، وترميزها، وفهمها، وتخزينها ثم استحضارها)، وسيرورات ميطة-معرفية، أي الوعي بالعمليات الذهنية، والتحكم في الأداء أو الإنجاز قبل التعلم، أو أثناءه، أو بعده (راجع مثلاً تصنيف Li (1992)، الذي يعتمد: الوعي، والتخطيط، والمراقبة، والمراجعة، والملاءمة). وبذلك تعمل السيرورات المعرفية لدى المتعلم على تحقيق أهداف معرفية محددة..." (زغبوش، 2016).

يأخذ التعلم في سياق المنظور المعرفي منحى جديداً، يقوم على إضعاف دور الارتباطات بين المثيرات والإدراك في عملية التعلم، وبالتالي يمكن اعتباره ضمن السياق المعرفي بأنه "التغيرات النمائية التي تحدث في أنماط السلوكيات الذهنية

التوليف بين أهم المقالات الشارحة له، أو المهمة بالموضوع، خاصة: (عراوي، فواد، 2017) و (بلياس خاتري، 2018).

هذه الاستراتيجيات عبارة عن "تقنيات يوظفها المتعلم بغرض بناء الظروف الملائمة لتنفيذ سيرورات التعلم، وبالتالي ضمان اكتساب المعرفة" (Bouret, 30: 27-307 Dans FDM n° 1999. P). فما أشكال تفعيلها في تدريس اللغة؟ وكيف يمكنها أن تساعد المتعلم على التعلم الفعال؟

ففي اللغة المدرّسة، يجب أن نأخذ بعين الاعتبار نوعين من المعارف: تتصل الأولى بمهابة المعارف، وتتجسد في المعارف الصريحة الكامنة في الأحداث، والمفاهيم اللغوية، والقواعد اللغوية، وقواعد التوظيف اللغوي، والقواعد اللغوية في السياق السوسيوثقافي...

وتتعلق الثانية بكيفية المعرفة، وهي السيرورات المطبقة على المعارف الصريحة بهدف تحويلها إلى أفعال إجرائية مطبقة، أما تطبيقها في الدرس اللغوي كما يلي:

5. الكفاية المعجمية أرضية أساس لاكتساب الكفاية الصرفية والتركيبية

لكي تتطور الأدوات المعرفية المساعدة على تعلم اللغة لدى المتعلم، "يجب أن يتوفر على معجم ذهني غني، وعلى ميكانيزمات إجرائية آمنة، توهلته لتوظيف الكلمات في الوقت المناسب وبالشكل المناسب" (Vigner, 2001: 56)، ولا نغني بالمعجم الذهني القاموس الذي يحكمه الطابع الكمي التراكمي للمفردات، ولكنه مجموعة كلمات مرتبطة بعدد كبير من المعلومات: الصرفية، والإملائية، والتركيبية، والدلالية، وتفاعلها في الممارسة اللغوية، عبر استحضر المناسب منها في المقامات التواصلية. أي، معرفة خصائص إدراج الملفوظ داخل سياق النص. وهو ما يفسر أن القيمة ليست كمية فقط، بل نوعية أيضاً تتجلى في استراتيجية التخزين، ثم آلية استحضر الكلمة بشكل يتماشى مع السيرورة التفاعلية في التخزين والإنتاج (خاتري، 2018). وبالتالي، فالفكرة القائلة بأن "المعجم الطبيعي للجمل، هو النصوص والحوارات" (Hagège, 1996: 69)، تشير إلى حقيقة مفادها أن الجمل نفسها، هي مثل الكلمات، أي ليست منعزلة. وتتضمن إطاراً تنظيمياً، لا تقبل بموجبه الكلمات، إلا استناداً إلى قواعد لغوية محددة، ومن خلال الكلمات تتشكل، لتصبح هي نفسها مكونات لنصوص أو حوارات، شفوية أو كتابية.

وبما أن اللغة عبارة عن بنيات حاملة لمواضيع، فإن الكفاية المعجمية، تظل القاعدة التي تنبني عليها الكفاية الصرفية-التركيبية، إلى جانب الضبط التركيبي، وقواعد ترتيب الكلمات، التي تتيح للمتكمّل أن يقوم بتحويلات سليمة ودالة، حيث لا يمكن اعتبار الجمع المعجمي وتنظيمه، كقيل باننتاج خطاب متكامل. بل يرتبط ذلك أيضاً بالجانب التركيبي الذي يحكم سيرورة المواد المعجمية، من حيث البنية والرتبة، إضافة إلى جانب الذي يحدد البنية القالبية لهذه المواد؛ وهو الجانب الصرفي الذي يحدد صيغ هذه الكلمات، ويحدد قالبها اللغوي، ويفترض التغيرات الصرفية التي قد تحصل عليه من قبيل الزيادة أو الحذف أو الإغلال أو القلب وغيرها. لموجب ما تقدم، يمكن أن يبني تدريس اللغة على استراتيجيات مستمدة من الاستراتيجيات المعرفية الخاصة بالأنشطة التعليمية التعلمية للغة.

أ- استراتيجية أولى: اعتماد الشبكة الدلالية

وهي استراتيجية يفترض أن تستجيب للمتطلبات التنظيمية، والعمليات العقلية التي يتمثل دورها في استدعاء المعارف الجديدة. لأن بناء معنى للكلمات، لا يمكن أن يتم من خلال التطرق لكل مفردة على حدة، والسبب هو أن الدلالة الحرفية للكلمات المجردة، من شأنها أن تحصر الفهم في المجال الضيق للمفردة، وأن تشكل صعوبة جديدة للمتكمّل بمجرد تواجدها ضمن سياق جديد، وعليه يجب تمكين المتعلم من آليات الاشتغال القائمة على بناء المعنى لنظام من الكلمات المنتمة للحقل المعجمي للنص الذي تتواجد ضمنه متمثلة على سبيل المثال، في الافتراضات الأولية حول السوابق واللواحق (Les préfixes et les suffixes)، والمترادفات والمقابلات (Les synonymes et les anonymes)، ضماناً لسهولة الاستيعاب المزدوج: المعجمي، والدلالي، وتطويراً لمهارة الفهم الدلالي. وذلك، عبر ضبط التغيرات الطارئة على الكلمة استناداً إلى ما تضيفه اللواحق أو السوابق، في ارتباط تام بين التركيب والدلالة، ومساعدة المتعلم على التخزين المعجمي المرتبط بموضوع النص (ارتباطاً بالسياق)، وطبعاً دون إغفال استحضر المكتسبات السابقة، وحشد مخزون الذاكرة التعليمي.

ب- استراتيجية ثانية: اعتماد السلسلة السردية:

بناء على أن المفردات المعجمية لا تكتسب مستقلة عن السياق، فإنها كذلك في "السياق الأفقي، داخل أنماط العمل، حيث ترتبط الأسماء بالأفعال لتشكل سياقاً ذا معنى" (Vigner, 2001: 57) تنتقل فيها، بمشاركة المتعلم، إلى تسجيل الكلمات الهدف الجديدة ضمن سياق دال (نص)، طبقاً لتنظيم معين يتلاءم وطريقة بناؤه الشخصية. تسهياً لعملية التذكر بعد التخزين، وهذا النشاط يعتمد خطوات التعليم المعرفي الطويل المدى، يفرض على المدرس أن يشرح أهداف هذه الاستراتيجية، وإيجابياتها. وبما أن العلاقة بين المتعلم والمعرفة هي علاقة

تحليل المعلومات فقط، بل يتعداها إلى تحليل الإحساس المرتبط بها (لأن في الدماغ، توجد مناطق خاصة بالشعور) وبالتالي، فإن المواقف والشعور يؤثران على قيمة المعلومات المستفادة، وعلى كيفية تفسيرها. وهو ما يعني أن المواقف الإيجابية من التلميذ، لها تأثير واضح على درجة تعلمه. يفسر ذلك إن الجوانب المعرفية المحددة لاكتساب اللغة، موضوع يحتاج إلى مزيد اهتمام المختصين في تصميم بيداغوجيات المواد التعليمية والوسائل المساعدة على تنفيذها، لأن نموذج التعلم يأخذ أبعاداً جديدة ضمن النظرية المعرفية، يتغير بموجبها دور المدرس والمتعلم معاً، ويتأسس على دراسة السيرورات المعرفية للتعلم، قبل المعرفة المكتسبة في حد ذاتها.

ولكي نعطي معنى لتعلم اللغة، يجب أن تتضمن المقررات المدرسية ليس فقط الأنشطة البنائية ضمن سياقات معينة، ولكن أيضاً ضمن مواضيع تهم حياتهم الفعلية، وأخوذة من واقعهم واليومي، قصد وضعهم داخل وضعيات حقيقية، أو على الأقل قريبة من الحقيقة، ضماناً لخلق الدافعية لدى المتعلم، ومنحه فرص واقعية لتطبيق المعرفة (Savoir faire)، والتحقق من المكتسبات، وتحليلها وتخليتها.

وإذا كان للمدرس الرغبة الفعلية لمساعدة المتعلمين على التعلم الفعلي، عليه التعرف على مختلف الأساليب المعرفية لتعلم اللغة. "ونعني بالأسلوب المعرفي؛ طريقة مميزة للعمل، يكشف عنها الأفراد خلال أنشطتهم" حسب "كاسطيلوتي" و "ديكارلو" (Castellotti, V. et, De Carlo, M, 1995: 49)، اللذين يحددان، في السياق نفسه، بعض الأساليب المعرفية في تعلم اللغة، نذكر منها:

1. صعوبات التوظيف اللغوي، لا تعود فقط للوسائل الديدكتيكية المستعملة، ولكن ترتبط كذلك بالوضعيات نفسها التي توظف فيها هذه الوسائل. فحسب "مور" (Moore, D, 1993: 101- 103)، يمكن أن يتأسس التعلم على المكتسبات اللغوية القبلية للمتكمّل، وعلى ما يتقنه لغوياً، وذلك من أجل تجاوزه، وتكيفه مع الوضعيات التعلمية الجديدة، بهدف تعلم الفهم، وسعيًا وراء تطوير استراتيجيات الاكتشاف، والمقارنة والتحليل، وبناء فرضيات ذات معنى، في سياقات واقعية، وبالتالي فالتحدي يكمن في النجاح في نقل كفايات مكتسبة إلى أنشطة ووضعيات مستجدة بطريقة سلسة.

2. الوعي بالظواهر اللغوية المختلفة؛ وتوظيفها في وضعيات التواصل المختلفة؛ من هنا يمكن أن تطور لدى المتعلم خبرة حول "كيفية تعلم اللغة" و"ماذا يتعلم اللغة".

3. تطوير فهم الظواهر اللغوية لدى المتعلم: يتأسس على "تعليمه كيف يتعلم" وذلك بواسطة إعطائه أدوات ووسائل تساعده على ذلك، بدل حشو ذهنه بمعارف لغوية صعبة التوظيف خارج سياق الدرس. يجب أن ندرجه لكي يصبح قادرًا على "معرفة - تصرف" لغوية توهله لمعالجة معلومات لغوية، وتنظيم عالمه، أي أن يفهم تقنيات الاشتغال اللغوية، مثل تقنيات الملاحظة، والتحليل، والتركيب، والتعميم، والنقل، والمقارنة... هذه العمليات ضرورية للتلميذ، ليس فقط من أجل ضبط الظواهر اللغوية، بل للمصير العلمية ككل.

4. الاستعمال المتكرر "الروتيني" أي استخدام صيغ جاهزة: تعلمها المتعلم، ويستنسخها (يعيد إنتاجها) مثل وحدات (Gaonac'h, 1990: 150)؛ (Gaonac'h, 1987: 150).

5. القدرة على التعميم وحصر القواعد وتقليصها وغاية هذه الأساليب، تجاوز التبعية المعرفية، نحو بناء الاستقلال المعرفي للمتكمّل.

فإذا كان دور الديدكتيك هو إيجاد منهج علمي يعتمد طرقاً وأدوات وتقنيات مستوحاة من نظريات مأخوذة من ميادين معرفية متعددة، يجمع بين مختلف العلوم، شرط أن يكون الجمع بينها توفيقياً، ودقيقاً، ومبنيًا على أسس علمية تراعي خصوصية المادة العلمية والفئة المقصودة بالتكوين أو التدريس؛ "فإن العلوم المعرفية تهدف إلى كشف الهندسة البنوية ووظيفة الكلام في ذهن الإنسان إنتاجاً واستقبالاً، شفهيًا وكتابيًا" (Spanghero-Gaillard & Billère, 2005). ليصبح تعلم اللغة نقطة التقاء بين الديدكتيكي وعالم النفس المعرفي وعالم النفس اللساني... يتعلق الأمر بإيجاد صيغة دقيقة وهادفة تمكن من إدماج المعارف، ثم توظيفها في عمليات التكوين وتعليم اللغات وتعلمها، مع مراعاة خصوصيات الوقائع اللغوية والتعليمية للمتكمّل.

انطلاقاً من هذا الطرح، يعتبر مفهوم الديدكتيك المعرفية للغات مفهوماً قابلاً للنقل والتطبيق على كل اللغات الحية، لكن مع مراعاة خصوصية كل لغة، وهو ما يحلنا في مرحلة مواءمة، على استحضر الممارسة الديدكتيكية في تعليم اللغة وتعلمها، انطلاقاً من رؤية تحليلية لتقاطعات مضامين الروافد التخصصية التي تشكل محتوى الديدكتيك المعرفية للغات، واستجلاء التصور المتفق عليه بين المختصين في المجال، بهدف بناء تصور ديدكتيكي حول تعليم اللغة وتعلمها.

(4.2) استراتيجيات معرفية لتعليم المهارات اللغوية وتعلمها

نستند في توضيح هذا المحور على وجهة نظر "جون أولف روندال" (Rondal, J. A (N.D.))، ضمن مؤلفه الموسوم ب: نمو اللغة الشفهية"، وعلى

تفاعلية، سوف يكتشف المفردات انطلاقاً من مستويات عديدة؛ معرفة مقترنة بطريقة (استراتيجية)، يتفاعل فيها الحسي مع المعرفي. وبالتالي سوف تتم مقارنة المفردات المعجمية لا كقوائم، ولكن باعتبارها مفردات داخل سياق له معنى معين (الجمع بين المعرفة المعجمية، والمعرفة الدلالية)، لذلك نعتبر من المفيد جداً، أن يتم بناء المعرفة لدى المتعلم انطلاقاً من تطوير الأدوات المعرفية، واكتساب المهارات اللغوية المتجلية في الممارسة اللغوية الفعلية في مختلف الوضعيات التواصلية. وتوفدنا هذه المعطيات في تكاملها داخل المقاربة المعرفية للغة العربية إلى التنصيص على ما يلي:

■ أن اعتماد النصوص يجب أن يكون متنوعاً (سردية، إخبارية، حجاجية، وصفية...).

■ أن أهمية النصوص تكمن في أن تتطابق بنية النص مع العتاد المعجمي.

■ أن معنى الكلمة يعتمد على نوعية النص والسياق، إلى جانب تمثل المتكلم.

■ يفضل مواجهة المتعلم لنصوص متنوعة وخطابات مختلفة، يمكنه استنتاج معاني عديدة، وتحسينها معجمياً. يتطلب ذلك، تدريبه على بناء معاني للكلمات بناء على فرضيات دلالية، اعتماداً على مظهرها المجرد، ودلالاتها المحتملة، وصورها البلاغية. كما يقتضي تعليم التلميذ عمليات جمع المفردات وتصنيفها اعتماداً على منهجيات متناسقة ومنطقية، بشكل يسهل عليه عملية استرجاعها كلما دعت الحاجة إلى ذلك. لأن التعلم العشوائي للمادة المتنوعة من المفردات، لا يمكن أن يسمح للمتعلمين تنظيم تخزين الكلمات في الذاكرة طويلة المدى اعتماداً على قدراتهم المحدودة، وفي غياب الاستراتيجيات المعرفية. ونستحضر هنا أثر الاستراتيجيات في تقليص زمن التعلم والتنظيم، وإيجابياته بالنسبة للمدرس والمتعلم على حد سواء.

■ **5.1) اكتساب الكفاية الصرفية والتركيبية: من مفاهيم اللغة إلى قواعدها**

تعتبر الاستراتيجيات المعرفية وسائل ناجعة لدراسة القواعد اللغوية الصرفية والتركيبية، حيث تعتبر استراتيجيات التعميم والتمييز، بلا شك، الأكثر فاعلية لتعلم المفاهيم والقواعد (Bourret, 1999: 29)، ومن أجل تصميم هذه الاستراتيجيات، فإن المهمة الأولى هي تحديد نوع الإجراء، أي سلسلة الشروط والإجراءات التي تكوّن القاعدة أو المفهوم. ويمكن أن يكون هذا الإجراء استنتاجياً، أو استقرارياً، صريحاً أو غير صريح، وذلك مرتبط بمستوى المتعلمين، وبالهدف من الدرس (تمهيد واكتشاف، أو تثبيت ودعم...)، وبدرجة صعوبة الأنشطة موضوع الدرس. يحيلنا هذا على أبحاث (Pendax 1998: 127-170)، في مجال تنظيم الأنشطة التعليمية، حيث يقترح بعض الأفكار شبيهة بالمقاربة المعرفية للمفاهيم والقواعد اللغوية بهدف جعل تعلم الصرف والتركيب، بنفس أهمية دراسة المعجم، وذلك انطلاقاً من أنشطة تطبيق لغوية، حيث ينبغي أولاً، تحديد الوظائف اللغوية، والأشكال الصرفية، والتركيبية، ثم تحفيز المتعلم عبر أنشطة مناسبة تستهدف المعاني وقيم هذه الوسائل، وهذا الإجراء يؤدي بنا إلى استخدام كل الوسائل المساعدة على إعطاء معنى للعمل على القواعد التركيبية والصرفية واللغة، من ناحية، ومن ناحية ثانية إلى الكشف عن الخصائص المعرفية لمختلف أنواع التمارين (الأنشطة)؛ "فكلما كان الوعي النحوي والصرفي عميقاً، كلما اكتسب المتعلم قوة تعبيرية، تجعله متمكناً من المتن اللغوي الذي يشتغل عليه، الشيء الذي يتقاطع مع وعي أساسي في هذا الإطار؛ وهو الوعي "الميتا- لغوي"، حيث يعكس تمكن المتعلم من لغته، كونه يستطيع وصف اللغة، أي الحديث عن اللغة باللغة. وهذه هي التي سماها "ياكوبسون" في حديثه عن الوظائف اللغوية، بالوظيفة الميتا- لغوية. وتسمى في الأدبيات التربوية الحديثة، الكفاية الميتا- لغوية، كونها تعمق التصور اللغوي، وتجعل القدرة التعبيرية قوية للمتعم، مما يعكس تمكنه منها وتحقق الكفاية" (خاتري، 2018).

■ يقتضي ما سبق تطبيق إجراءات منهجية على مستويات عديدة، نستحضر أهمها ضمن ما يلي:

■ **على مستوى تقديم البنيات التركيبية والصرفية:** يعتبر السياق في هذا المستوى ضرورياً، تقتزن بموجبه البنيات بالمعنى بغية مساعدة المتعلم على فهم الوظيفة السياقية لكل مفهوم تركيبية (صرفي أو نحوي)، مع التركيز على أن البنية التركيبية الواحدة يمكن أن توظف توظيفات مختلفة. وهو ما يذهب إليه عديد من الباحثين في المجال اللغوي، أمثال (داود، عبده، 1979: 67) مؤكداً أن "تعلم اللغة كوحدة متكاملة لا تفروغ مستقلة... أمر يمكن تطبيقه في أي نص لغوي لأن الوحدة اللغوية موجودة في أي نص لغوي مهما كان. كما "إنه من الواجب أن ندرس اللغة في ظل اللغة؛ أي: أن نستمد من دروس القراءة والتعبير حافراً يدفع التلاميذ إلى دراسة القواعد" (شحاتة، حسن، 1992: 204). وفي هذا الإطار يؤكد (محبوب، عباس، 1986: 68) "بأن هناك سببين لضعف المتعلمين في الدروس النحوية، الأول: هو تدريس القواعد كمادة مستقلة منفصلة، والثاني: هو التركيز على القواعد وإغفال الجانب المهم من تعلم اللغة وتدوقها، وطرق استعمالها"، وبناءً عليه "تذكر دائماً أنك تشرح النحو الذي هو علم الجملة، ففكر في درسك بالجملة، واشرح بالجملة، وابن بدقة صورة الجملة العربية في أذهان تلاميذك" (حسني، عبد الهادي، دت: 324).

■ **على مستوى التعلم باعتماد التدرج:** وهو منحى دعا إليه القدماء قبل المحدثين، ولخصه (ابن خلدون، دت، ج: 589) في "المقدمة" قائلاً: "وأعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدرج شيئاً فشيئاً"، بناءً عليه، يجب أن نضع خلاصات تمس العلاقات بين البنيات التركيبية والصرفية وبين قيمها الخاصة، لأن البنية لا تكتسب إلا عبر التدرج في فعل التعلم، وبالرجوع إليها بشكل دوري، إضافة إلى ذلك فإن معظم البنيات التركيبية والصرفية، لها قيم مختلفة، وتوظيفات متنوعة في الخطاب اللغوي يقتضي تعلمها "إدخال نواة التراكيب قبل التركيب الموسع" (كامل الناقه، محمود، 1985: 28)؛ أي الجملة في صيغتها البسيطة قبل صيغها المركبة. وهذا ما يتطلب تخصيص حصص كافية للتدريب التطبيقي على تلك الوظائف. ومن هنا تأتي أهمية الممارسة التركيبية الموجهة بواسطة المعنى.

■ **على مستوى العلاقة بالمقاربة الوظيفية:** يقتضي تعليم اللغة كما يراه المتوكل (2006)، فحص ظواهر عامة تجمع خصائص وظيفية، دلالية وتداولية، فأعطاء معنى للبنية التركيبية، يفرض إغناء أشكال العمل وتنوعها؛ فلا يكفي الانطلاق من المعنى (الوضعيات التواصلية، النصوص، الوثائق...) من أجل معالجة البنية التركيبية، والعمل عليها ضمن تمارين مناسبة، بل يمكن أن نعكس العملية، عبر إعادة موضعة البنية التركيبية في سياقات جديدة، وإفهام التلميذ بأن هذا التعلم يعتبر في خدمة العملية التواصلية، وكيف تخدمنا هذه البنية أو تلك في البناء اللغوي؟ وكيف نعبر بواسطتها؟ ... كما يمكن عبر تمارين التعبير الشفهي (للتريديد/ تكرار الجمل البسيطة)، المتضمنة للبنية التركيبية المستهدفة أن تسهم في ذلك. إنه في الواقع "إكساب المتعلم التفكير الوظيفي" الذي على أساسه يدرك خاصية من خصوصيات اللغة، وأن عليه أن يبذل مجهوداً لتمييز البنية التركيبية والصرفية المتداولة. بذلك يمكن حسب (زكريا، إسماعيل، 1991: 218) بتصريف "جعل فروع اللغة العربية كلها مواد تطبيقية ووظيفية لمكوني الصرف والتركيب".

■ **على مستوى الأنشطة والتمارين التركيبية (الأشكال والعمليات المعرفية):** بما أن الأنشطة التركيبية يمكن أن تكون لها وظائف متعددة، فإن أشكال التمارين تتعد بدورها (تنظيم، توعية، دعم معطيات جديدة، تقويم...)، ولكن يجب ألا ننسى أنه بالنسبة للعديد من التمارين، فإن الشكل لا يوحى بشيء عن الوظيفة، وهذا يعني أن شكلاً واحداً من التمارين يمكن أن يضمن وظائف متعددة، كما أن وظيفة واحدة يمكن أن تقوم بواسطة أشكال متعددة من التمارين والدعامات المتنوعة؛ شفهية، وكتابية، وسمعية-بصرية... ومع ذلك، يمكننا ملاحظة العلاقة بين الهدف من التمرين (الأشكال المعالجة، والمحتوى المنجز، والاكسابات المستهدفة) والمعالجة المعرفية للغة كما يفترضها الهدف، وفهم هذه العلاقة هو الذي يساعد على المعرفة الدقيقة لمدى مساهمة التمرين في عملية التعلم. وهذه الرؤية تتطلب، أثناء نشاط المتعلم، الانتباه إلى الأثر المترتب عن شكل التمرين، وطريقة تنفيذه. وللقيام بذلك، يمكننا أن نتساءل عن الاكتسابات التي أفصح عنها المتعلم، وهل أدى النشاط بنجاح؟ وفيما يتعلق بالمقاربة المعرفية للتمارين يذكرونا "فيكنز" (Vigner, in FDM, 1990: 145) بأن "التمارين يمكن أن تقدم مساهمة هامة للتعلم الناجح، عبر تشكيل الإجراء المناسب لجعل بعض العمليات السهلة تتم بشكل أوتوماتيكي (آلي)، وبما أن شكل التمارين يرجع إلى قيود "نوع" لا تعكس نشاط الموضوع المدرس في إنجاز المهمة، فإن مهمة المدرس تكمن في معرفة متى يرفع من وتيرة تمرير المعطيات، ومتى يخفضها، اعتماداً على درجة الحمولة المعرفية المرتبطة بالمهمة".

خلاصة القول، إن تمارين تعلم المعجم، أو النحو (التركيب)، هي عملية تفاعل/ مسار تفاعلي بين المتعلم واللغة، هذا المسار الذي يخفي وراء بساطته الظاهرية، صعوبات، وعلاقات معقدة بين قطبي هذا التفاعل. ولذلك صار مجدياً، أن تتطفر جهود علم النفس المعرفي، واللسانيات، والديديكتيك خدمة لهذا المجال؛ حيث يهتم علم النفس بمحاولة فهم طبيعة العمليات التي يقوم بها المتعلم، وتفسيرها، بينما تسهم اللسانيات في بناء الأوصاف اللازمة لتطوير التدريب، في حين تهتم الديديكتيك ببناء المسارات الإجرائية الملائمة لتنفيذ التفاعل بين المتعلم واللغة، بناء على المعطيات السيكلوسانية.

ولا شك، أن المدرس عبر إدراكه لمختلف هذه المسارات المعرفية، المؤطرة للتصريف الديديكتيكي للمادة اللغوية وفق تصور علمي مبني على فهم ميكانيزمات التعلم، سوف يجد نفسه تجاه ممارسة بيداغوجية معقدة، وفي نفس الوقت موجهة توجيهاً معقلاً نحو دفع المتعلم إلى أعمال التفكير، وتعلم البنيات الاكتساب، واختصار زمن التعلم. "ولعل المكونين والمدرسين أصبحوا يجدون في طرق ومناهج التربية المعرفية أجوبة مقنعة لمجموعة من التساؤلات، وبالتالي حولاً مرضية لمجموعة من المشاكل والصعوبات الديديكتيكية والمعرفية على حد سواء" (Even, 1988: 121-161).

فكيف يمكن بلورة ذلك في تصور بيداغوجي متكامل؟

6. اعتماد الوضعية التعليمية التعليمية في تعلم اللغة

بناء على المعطيات قبله، تحيلنا الاستراتيجيات المقترحة على اعتماد مقارنة ديديكتيكية تجمع بين تعلم المعارف (اللغة) داخل إطار الميكانيزمات (القواعد) المنظمة لها، إلى جانب المهارات المرتبطة بها، يتبلور ذلك في المقاربة بالوضعيات (وليدة المقاربة المعرفية) نظراً لكونها مجالاً لخلق التفاعل بين المتعلم والمحيط (السياق)، وخلق التكامل بين مكونات المادة الواحدة (الصرف) والتركييب والإملاء والدلالة (في اللغة)، إلى جانب الانفتاح على المهارات المستمدة من باقي المواد (التحليل والتركييب والقياس والاستنتاج وغيرها، باعتبارها مهارات مستعرضة تتقاسمها كل المواد الدراسية).

لذلك، يعتبر التدريس بالوضعيات تفعيلاً للنظريات المعرفية، ومكوّنًا بيداغوجيًا يمثل الأرضية الإجرائية التي تمارس فيه، وتتجز من خلاله، وتقاس مظهرات التمكن من الكفاية اللغوية المقصودة، خاصة أن الوضعيات كما يحددها دوكتيل (Deketele, 1996: 17-36) تتشكل من أربعة عناصر أساسية:

● **السياق:** يصف المجال والمحيط الذي تتموقع ضمنه الوضعية، وهو الذي يضمن حضور الوضعية الجبالية التي سيعمل ضمنها المتعلم لكي يكون لعمله معنى.

● **الموارد:** أو (المعينات) وهي مجموع العناصر المادية التي تقدم للتلميذ، وتساعد في استثمار معطيات متصلة بما هو مقبل على إنجازها، وتكون عبارة عن نص مكتوب، أو صورة، أو وثيقة، أو لائحة معطيات يتصرف التلميذ على أساسها؛ وهي حسب الحالات، إما مفيدة أو مشوشة، كاملة أو تشويها نواقص، مساعدة أو مضللة، مما يدفع المتعلم إلى أعمال تفكيره في تحليل المعطيات والمقارنة بينها وانتقاء المناسب منها، وهي عمليات عقلية تساعد على تعلم اللغة وتعلم استراتيجيات توظيفها.

● **المهمة:** وهي التي تحدد طبيعة المنتج المنتظر ومواصفاته الدقيقة، وعمق العمل الذي سيقوم به المتعلم في إطار وضعية معينة، ومنها يفكر المتعلم في الطريقة الملائمة والأنشطة المطلوبة لإنجاز مهمته؛ وهيكلتها صياغتها؛ حيث يستدعي معارفه المتصلة بالمطلوب، ويوظفها وفق تمثلاته حول الموضوع ومعرفته المكتسبة، وهي كذلك مناسبة لتفعيل عديد المقترضات المعرفية المتصلة بالتركييب والتنظيم والتذكر والتصنيف وغيرها من المعارف المعرفية المتصلة بالإنجاز اللغوي.

● **التعليمات:** تحدد تفاصيل الأنشطة موضوع الإنجاز، وتشمل التعليمات الأسئلة والإرشادات المتضمنة لقواعد العمل التي تُقدم للتلميذ بشكل صريح ومحدد، ويشترط أن تكون متنوعة، تراعي أبعاد التعلم المعرفي الثلاثة: المعارف (Savoirs) والمهارات (Savoirs) والمواقف (Savoir faire). وتستهدف دفع التلميذ إلى توظيف معرفته إلى جانب مهاراته بشكل مدمج ومتكامل.

ولا بد في هذا الإطار من الإشارة إلى ضرورة أن تكون الوضعية المشكلة دالة، ومشوقة، ومحفزة للتلميذ على أن يكون فاعلاً ومستثمراً لتعلماته السابقة، من خلال سياق يربطه باهتماماته الحقيقية، الأنية واللاحقة، ووظيفة تعني له التقدم في عمل معين، وموارد تفتح أمامه باب التفكير والمقارنة، والتمييز بين النظري والتطبيقي، ومهمة تجعله يدرك بالتحديد ما ينبغي أن يواجهه، وتعليمات راسمة لتفاصيل الفعل الإنجازي ومسارته، والهدف من كل ذلك أن يوجد المتعلم ضمن سياقات ومقامات تواصلية حقيقية ومختلفة، تدفعه إلى الممارسة اللغوية في سياقها الوظيفي، يوظف ضمنها أنساقاً لغوية صحيحة تركيبياً وصرفياً ودلالياً.

الخلاصة

إن تنظيم الإجراءات البيداغوجية للدرس اللغوي عامل أساس من عوامل تطوير أداء المتعلم، بواسطتها يوضع المتعلم في قلب التعلّمات، ويتعلم تدريجياً كيفية تطوير القدرة على التعلم، حين يدرك مسارات التعلم الخاصة به، ويعتمد استراتيجيات لتجاوز الأخطاء والصعوبات التي يمكن أن تعترضه، أنذاك يمكننا الارتقاء بالمتعلم إلى ممارسة النشاط الميتا - معرفي في بناء معرفته.

إن دعوتنا لإرساء الموارد اللغوية انطلاقاً من وضعيات ديديكتيكية، راجع لكونها تعتمد صيغاً مختلفة وفي الوقت نفسه متكاملة، كما أن تمارس تدبير سياقياً مرتبطاً بواقع المتعلم وبينته وخصائصه وقدراته، وتدبيراً إدماجياً يسعى إلى الربط بين المعرفة والوظيفة اللغويتين، وبين المعارف السابقة واللاحقة، وبين المعارف والمهارات والمواقف، ذلك ما يفسر إلهام المختصين في المجال (أمثال: دوكتيل 2001 a et b ; Deketele, 2000 و كزافيي 2010 (Xavier) على خاصية التركييب/ التعقيد ضمن الوضعيات، سواء منها الوضعيات الديديكتيكية أو الوضعيات المشكلة التقييمية، استدعاءً لمعارف المتعلم ومهاراته، مركزين على استحضار الهدف النهائي للإدماج، الذي يعني استحضار عنصر التعلم الإدماجي، والتدريب على إقران المعارف اللغوية بوظائفها داخل السياقات المتنوعة والمتجددة.

في هذا الإطار، نتوجه إلى دور المقررات الدراسية، باعتبارها موجّهات رسمية، وهي التي تتعامل مع الدرس اللغوي بتجزئ مفرد، يكاد لا يراعي جوانب التكامل بين مكونات الدرس اللغوي، المؤسس على وظيفية اللغة، كما وضحنه سابقاً. يزداد الأمر صعوبة حين يستسلم المدرس لمقتضيات المقررات، متجاهلاً

خصوصيات المتعلم والمجال والمادة العلمية، وظروف التعلم، مطبقاً لمرحل تدريس نمطية وموحدة، ولا تعير انتباهاً للتدريس بالوضعيات المناسبة للتلميذ ومحيطه وهو ما يقتضي:

○ **على مستوى التدبير الديديكتيكي:** اعتماد المبادئ المساعدة على اكتساب المتعلم للكفاية اللغوية، وهذا من صميم أدوار المدرس، المطالب بتنوع أشكال العمل الديديكتيكي والاستحضار الدائم لمبدأ "التوظيف اللغوي" الذي يقتضي استعمال العربية الفصيحة، في جميع الأنشطة التعليمية التعليمية للمواد الدراسية التي تقدم باللغة العربية، حتى تتاح للمتعلم فرص كافية للتدريس على استبطان النسق الفصيح، والتواصل الوظيفي بلغة عربية سليمة ودالة.

○ **على مستوى الملاءمة وإعطاء معنى للتعلّمات:** يقتضي الأمر ربط المتعلم بالمضامين التي تشكل معنى بالنسبة إليه، في علاقتها بمكتسباته؛ فمن المناسب اعتماد وضعيات دالة، عن طريق حوامل لها علاقة بالمتعلم، من حيث ميناها (صبيغتها) ومضمونها، وذلك من أجل جعله يتفاعل مع الوضعيات تلقائياً، عندما يشكل التعلم جدوى بالنسبة إليه، ويجعله يتمثل محيطه المادي والاجتماعي والثقافي وينخرط فيه لغوياً.

○ **على مستوى نسقية اللغة:** على مدرس اللغة العربية أن يجدد نظريته للغة باعتبارها نسقاً تاماً ومنسجماً ومنمكماً ومتكاملاً، ووظيفياً، يستهدف بناء الكفاية اللغوية بناءً شمولياً، أخذاً بعين الاعتبار أن التلميذ يمارس اللغة في حياته اليومية باعتبارها أنساقاً لغوية يتواصل بها، لا أجزاء مفككة، لأن تعليم اللغة العربية وتعلمها وفق منظور المقاربات المعرفية الجديدة، يقتضي الإحاطة بالجوانب المعرفية والمهارية والقيمية، وفق نظرة شمولية تستدعي مراعاة التوازن بين بناء المعارف والمهارات والقيم والمواقف واكتسابها.

○ **أما على مستوى المهارات:** فيجب أن يستهدف البرنامج تدريب المتعلم على مهارات لغوية، ومهارات ذهنية، ومهارات حس حركية، وغيرها من المهارات والاستراتيجيات التعليمية التي يحتاجها اكتساب الكفايات عمومًا، والكفايات اللغوية خصوصاً؛ تلك التي تتمثل في التمكن من الفهم والتطبيق والتحليل والتركييب والتعليق والتلخيص والتعبير واتخاذ موقف حسب الأوضاع والمقامات التواصلية، إلى جانب بناء منهجية للتفكير الذاتي والتحقق من مدى مطابقتها لمتوجه للمواصفات والمعايير والمؤشرات والشروط المطلوبة منه، ومنهجية لتعديل وتطوير منتجته على ضوء نتائج التقويم.

إن تدبير الدرس اللغوي يقتضي إعادة النظر في أمور عديدة، تنصدها الدعوة إلى إعادة تكوين المدرس تكويناً فعلياً، يمتد من المعرفة النظرية إلى التدبير البيداغوجي بالمدرسة والتدبير الديديكتيكي بالفصل الدراسي، كما أن المناهج التي ينبغي تطبيقها من أجل التعليم والتعلم، هي تلك هي المرتبطة بالفعالية والمحفزات وبخصائص المتعلمين وكذا بطبيعة المادة اللغوية المراد تعلمها، وأبعد من ذلك تلك التي تجعل المتعلم أكثر وعياً بالطريقة الأكثر ملاءمة، والتي يتعين عليه توظيفها من أجل أن يتعلم كيف يتعلم.

المراجع

1. ابن خلدون، عبد الرحمان بن محمد. (د.ت). مقدمة ابن خلدون. بيروت: دار الجيل.
2. أحرشاوي، الغالي. (1999). سيرة اكتساب المعارف بين النمو والتعلم، الرباط: منشورات مجلة علوم التربية.
3. إسماعيل، زكريا. (1991). طرق تدريس اللغة العربية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية. بدون طبعة.
4. الديرج، محمد. (2004). التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات. العين: دار الكتاب الجامعي. الطبعة 1.
5. المنوكل، أحمد. (2006). المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي: الأصول والامتداد. الرباط: دار الأمان.
6. خاتري، إلياس. (2018). نمو اللغة الشفهية عند جون أدولف روندال. https://www.diwanalarab.com/spip.php?page=article&i_d_article=50215. اطلع عليه بتاريخ: 26 دجنبر 2018.
7. داود، عبده. (1979). نحو تعليم اللغة العربية الوظيفي. الكويت: منشورات مؤسسة دار العلوم.
8. زغوش، بنعيسى. (2015). سيرورات التعلم بين الإدراك والبناء المعرفي: ثوابت العلاقة بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة ومتغيراتها نموذجاً. ضمن: مصطفى بوعناني، وبنعيسى زغوش، وإسماعيل علوي، ورشيد شاكري (2015). التربية المعرفية والاستراتيجيات التعليمية: من رصد كفايات التعلم معرفياً إلى أجزائها ديديكتيكية. (31-70). الدار البيضاء: منشورات صدى التضامن.
9. شحاتة، حسن. (1992). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. د.ط.

31. Gaonac'h, D. (2000). La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive, Acquisition et Interaction en Langue étrangère. AILE : 13.
32. GAONAC'H, D. (Coord.) (1990) «Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive», in Le français dans le monde, n° spécial
33. Hagège, Claude ; 1996 L'Enfant aux deux langues, Paris, Éditions Odile Jacob, 199621.
34. Inhelder, B. ; Sinclair, H. & Bovet, M. (1974). Apprentissage et structures de la connaissance. Paris : Presses Universitaires de France.
35. Moore, D. 1993, " Entre langues étrangères et langue d'origine : transformer la diversité en atout d'apprentissage" dans ELA, n°89, Didier-Erudition, Paris, p.p. 97-106.
36. Pendanx, M. 1998, Les activités d'apprentissage en classe de langue, Collection dirigée par S. Moirand, Hachette FLE, 192 pages.
37. Rondal, J. A. (N.D). Le développement du langage oral. Liège : http://devline.com/jean/Jean_A._Rondal/Publications_files/Le%20de%CC%81veloppement%20du%20langage%20oral.pdf. Université de Liège: Laboratoire de Psycholinguistique
38. Spanghero-Gaillard, N. & Billières, M. (2005). La didactique cognitive : une démarche d'évaluation dynamique. Barcelone : Actes des XXIIIème Journées Pédagogiques sur l'enseignement du français en Espagne. Sous presse.
39. Tiberghien, G. (Dir). (2002). Dictionnaire des sciences cognitives. Paris: Armand Colin.
40. Vigner, G. 2001, Enseigner le français comme langue seconde, CLE international, Paris, 127 pages.
41. Castellotti, V. & De Carlos, M. (1995). La formation des enseignants de langue. Paris: CLE International.
42. Vygotski, L. S. (1997). Pensée et langage. Traduit par: Lucien Sève. Paris: La dispute.
10. عباس، محجوب. (1986). مشكلات تعليم اللغة العربية: حلول نظرية وتطبيقات. بدون دار نشر. د.ط.
11. علمي إدريسي، عبد الرحمان. (2009). نظرية النمو المعرفي لدى بياجييه: أسسها، مظاهرها، امتداداتها. فاس: مطبعة أنفو- برانت.
12. علوي، اسماعيل. (2005). نمو الوعي اللساني وسيرورة اكتساب اللغة عند الطفل. الرباط: مجلة علوم التربية: 29: (15-33).
13. كامل الناقية، محمود. (1985). تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الخرطوم: مجلة العربية للدراسات اللغوية: منشورات معهد الخرطوم الدولي.
- https://www.alukah.net/literature_language/0/7427/#ixzz51fa dNgPg : 3
14. لخضر، لكلل. (2011). المقاربة بالكفايات: الجذور والتطبيق. ورقة: مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: عدد خاص. منشورات جامعة قاصدي مرباح. محمد جاسم، جاسم. (2004). علم النفس التربوي وتطبيقاته. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع. وولفولك، أنيتا. (2010). علم النفس التربوي. ترجمة: صلاح الدين محمود علام. عمان: دار الفكر. <https://libserver.bethlehem.edu/webopac/records/1/9558.1.aspx> 3. اطلع عليه بتاريخ: 8 ماي 2018.
16. Barbot, M. J. & Camatarri, G. (1999). Autonomie et apprentissage : L'innovation dans la formation. Paris : PUF.
17. Bourret, P. (1999). Pour un enseignement stratégique. In LE FDM n°307. Hachette-Edicef: Paris : (27-30).
18. Bronckart, J-P. & Dolz, J. (2002). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude des actions langagières ? In Dolz, J. et Ollagnier, E. (Dir.). L'énigme de la compétence en éducation. Bruxelles: De Boeck Université.
19. BRUNER, J. (1991). Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire. Traduits et présentés par Michel delean. Paris : PUF. 2ème édition.
20. Chastain, P-K. (1990). La théorie cognitive de l'apprentissage et son influence sur l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes. Dans ELA n°77. Paris : Didier-Erudition.
21. CNDP, L'enseignement du français aux enfants d'origine étrangère, 194 pages.
22. Coulet, J. C. (1996a). Résolution de problèmes et éduabilité cognitive. In lieury, A (Ed). Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation : (177- 206). Paris : Dunod.
23. Coulet. J. C. (1996b). Médiation et théories du développement. Education : 9 : (14- 20).
24. Dao, Ahn, Huong. (2010). L'approche cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères, sa conception et ses apports à l'acquisition des compétences linguistiques1. Synergies n°2 - 2010 pp. 127-139 Pays riverains du Mékong.
25. De Ketele, J-M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ? Revue Tunisienne des Sciences de l'Education, 23, p. 39-43.
26. Doise, W., & Mugny, G. (1981). Le développement social de l'intelligence. Inter Editions.
27. Eggen, P. & Kauchak, D. (2004). Educational Psychology. NJ: Pearson Prentice Hall.
28. Fayol, M. (1997). Des idées aux textes. Psychologie cognitive de la production orale, verbale et écrite. Paris : PUF.
29. Françoise, Sève. (1997). Pensée et langage. Suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski / de Jean Piaget ; avant- propos de Lucien Sève Paris (109 rue Orfila, 75020) : la Dispute, 1997.
30. GAONAC'H, D. (1987) Théories d'apprentissage et acquisition d' une langue étrangère, Paris, Hatier-Crédif