

من قضايا التعليمية عند عبد الرحمن الحاج صالح

المثلث الديدانكتيكي

One of teaching issues by Abderrahmen El Hadj Saleh
(Didactical triangle)

الباحث: حمزة بوكثير جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم -

hamza.bouktir@umc.edu.dz

أ.د. حنيفة بن ناصر : جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم -

hanifiben@hotmail.fr

تاريخ الاستلام: 2019/08/28 تاريخ القبول: 2019/09/26 تاريخ النشر: 2019/10/09

ملخص: تسعى هذه الدراسة إلى تبيان آراء عبد الرحمن الحاج صالح حول تعليمية اللغات ، وذلك من خلال التطرق إلى دراسة وتحليل الفعل الديدانكتيكي، وأهم العلاقات التفاعلية التي تنشأ عن طريق التأثير والتأثر بين عناصر المثلث الديدانكتيكي. لذا فقد جاء هذا البحث موسوماً بـ " الفعل الديدانكتيكي عند عبد الرحمن الحاج صالح ".
كلمات مفتاحية: الديدانكتيك ، الحاج صالح ، المثلث الديدانكتيكي، العلاقات الديدانكتيكية.

Abstract

This survey aims to outlight the point of view of Mr Abderahmen Elhaj Salah about Language teaching ,through the study and analyses of the didactic process and the most important interactive relations which exist among the three elements of. "the didactic triangle". As a result the survey is intituled " The Didactic Act According to Mr Abderahmen Elhaj Salah"

Key words : diactic - The didactic triangle - didactic relations -

المؤلف المرسل: حمزة بوكثير، الإيميل: hamza.bouktir@umc.edu.dz

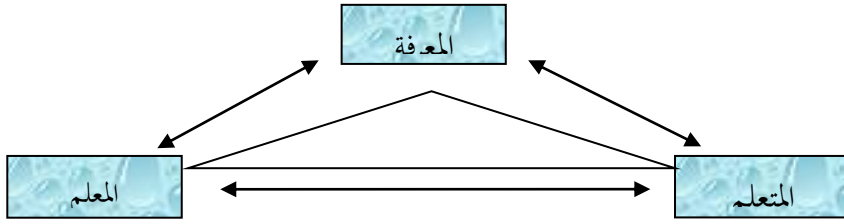
1. مقدمة :

تعد تعليمية اللغات همزة وصل تجمع بين عدة اهتمامات وتخصصات ، فهي الميدان التطبيقي الذي يقتضي مساهمة فعالة لنفر غير قليل من الباحثين الذين لهم اختصاصات متباينة، و من الذين نبغوا بحثاً و درسا في مجال تعليمية اللغات عبد الرحمن الحاج صالح رحمه الله، و الذي ترك لنا زخماً متنوعاً من الدراسات و البحوث ، فهو أحد أبرز أعلام الفكر اللساني المعاصر ، لذا جاء هذا البحث محاولة لتسليط الضوء على بعض آراءه في هذا المجال ، و مجيباً على بعض الأسئلة التي منها: فيم تمثلت جهود الحاج صالح في هذا المجال؟ و ماهي أهم آراءه المتعلقة بالممارسة الديدانكتيكية؟ و ما النقائص التي تعترى عملية تعليم اللغات؟ ثم ماهي الاقتراحات و الحلول المناسبة التي رآها الحاج صالح مناسبة؟

2 . المثلث الديدانكتيكي عند الحاج صالح:

ترتكز العملية التعليمية التعلمية على ثلاث عناصر رئيسية يتمحور حولها الفعل الديدانكتيكي و الذي ينشأ من مجموع العلاقات التفاعلية المعقدة - التي لا يمكن الفصل بينها - و المتداخلة بين عناصرها ؛ حيث تستمد العملية

التعليمية التعليمية أهميتها من مدى تفعيل دور هذه العلاقات و نجاحها، على أن جل الباحثين يطلقون على هذه العناصر مجتمعة و العلاقات التي تنشأ بينها بمصطلح المثلث الديدانكيكي ، الذي يصفه علي آيت أوشان أنه هيكل عام لوضعية جد معقدة¹. و يمكن التمثيل للمثلث الديدانكيكي بالشكل التالي :



شكل يوضح المثلث الديدانكيكي

على أنه يتوجب أن تؤخذ بعين الاعتبار العلاقة بين كل أطراف الديدانكيكية، و هي: " علاقة نوعية تتأسس بين المدرس و المتعلم و المعرفة في محيط تربوي معين و زمن محدد " ². فالعلاقات التفاعلية تؤثر و تتأثر فتنشأ عنها تحولات تحدث داخل العملية التعليمية التعليمية، لأن هذه الأخيرة تفاعل لنسق من العناصر المختلفة، يشمل الكفايات و المادة و الطرائق و الوسائل و المدرس و المتعلم³، و هذا ما رمزت له في الشكل السابق بالخطوط ذات السهمين والتي تدل على تداخل العلاقات بين رؤوس المثلث الديدانكيكي.

إن التفاعلات الحاصلة بين عناصر المثلث الديدانكيكي تعكس ثلاث علاقات تفاعلية — تأثير، تأثر، تحول — ، كل واحدة منها تحيل إلى وضعية تعليمية معينة؛ حيث أن لهذا النسق من التفاعلات عوامل خارجية مؤثرة تتشكل من خلال عمليات تفاعلية و تبرز على شكل مدخلات و مخرجات⁴.

على أن المقصود بالعمليات التفاعلية هو كل التحولات و التغييرات التي تحدث عن تفاعل العناصر فيما بينها ، و ما يحدث أثناء الممارسة الديدانكيكية، مثل ما يصدر من طرف المعلم من التفاعلات النفسية التي تؤثر سلبا أو إيجابا في عملية التعليم و التعلم .

أما المدخلات و المخرجات فهي ثنائية تقابلية ، تحدث أثناء الممارسة التعليمية فالمدخلات كل ما يستقبل و كل ما يؤثر في المحيط المباشر ، فتشكل منطلقا أساسيا للعملية التعليمية التعليمية مثل المعارف المكتسبة لكلا الطرفين ، و وضعية انطلاق المتعلمين . و أما المخرجات فهي النتائج الفعلية لهذه العمليات ، و هي التغييرات المعرفية التي تحدث للمتعلم جراء تلقيه و استيعابه للمعلومات و تطويره لمهاراته اللغوية، أو هي الغايات التي رسمها القانون التوجيهي للتربية، و يترجم الملمح إلى كفاءات تسعى كل مادة دراسية إلى إرسائها عند المتعلم⁵.

على أنني سأنتقل إلى عناصر المثلث الديدانكيكي بشيء من الشرح و التحليل و نظرة الحاج صالح رحمه الله إلى كل طرف من هذه الأطراف.

1.2. المعلم :

لقد تغير دور المعلم في المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات) التي تبنتها وزارة التربية و التعليم ، حيث صار دوره يكمن في التنشيط و التنظيم و التوجيه، خلافا لما كان عليه في المقاربة السابقة (المقاربة

بالأهداف)، أين كان المعلم هو الدعامة الأساسية و المحور في العملية التعليمية التعلمية، و المميز للصحيح من الفاسد، وقد حصر منهاج اللغة العربية دور المعلم في نقاط هي⁶:

- تسهيل عملية التعلم و التحفيز على الجهد و الابتكار .
- إعداد الوضعيات و حث المتعلم معها .
- متابعة مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته .

وعليه فإن دور المعلم تغير تماما " من ناقل للمعلومات إلى دور متعدد الجوانب، يشتمل على التشخيص ، الحفز والتوجيه وكذلك هو مصدر خبرة لتلاميذه " ⁷.

وهذا الدور المنوط بالمعلم لا يتم إلا إذا توفرت فيه الشروط الآتية⁸:

- التأهيل العلمي و البيداغوجي .
- القدرة الذاتية على اختيار الطرائق البيداغوجية و الوسائل المساعدة ، واستثمارها جيدا من أجل إنجاح عملية التواصل .
- مهارة التحكم في آليات الخطاب التعليمي .

و يعود نجاح معلم اللغة في ضبط الحاجات البيداغوجية التي يسعى إلى تحقيقها أساسا إلى قدراته الذاتي التي تخول له الاضطلاع بمهمة تعليم اللغة،و لذلك و لضمان أحسن تعليم للغة العربية و تدريس التلاميذ و تثقيفهم لا بد أن تتوافر فيه ثلاثة شروط⁹ :

- **الكفاية اللغوية** : و هذا ما عبر عنه الحاج صالح بمصطلح **الملكية اللغوية الأصلية** حيث يقول : " أن يكون قد تم اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلاميذته ، و المفروض أن يكون قد تم له ذلك قبل دخوله في طور التخصص "¹⁰ ، إذن فالهاج صالح يشترط و يؤكد على على امتلاك معلم اللغة الكفاية اللغوية التي تسمح له باستعمال اللغة التي يراد تعليمها ، و يستعملها استعمالا صحيحا .

- **الإلمام بمجال بحثه**: يكون معلم اللغة على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني، و ذلك بالتعرف على ما توصلت إليه النظرية اللسانية في ميدان وصف اللغة و تحليلها، و على " معلم اللغة أن يستنير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية "¹¹ ، و هذا من بين الشروط التي أكد الحاج صالح على توفرها في معلم اللغة ، بالإضافة إلى امتلاكه الملكة اللغوية الأصيلة و يجب عليه امتلاك أدنى كمية من المعلومات النظرية في اللسان، هذا ما نستشفه من قوله : " أن يكون له تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها، و لا يمكن أن يحصل على ذلك إلا إذا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة و اللسانيات العربية بصفة خاصة و هي امتداد لبحوث المدرسة الخليلية " ¹².

- **مهارة تعليم اللغة**: و لا يتحقق ذلك إلا بالاعتماد على الشرطين المذكورين من جهة، و بالممارسة الفعلية للعملية التعليمية، والاطلاع على النتائج اللاحقة في مجال البحث اللساني و التربوي من جهة أخرى .

إن هذه الشروط الثلاثة ضرورية لإنجاح العملية التعليمية التي تركز بالأساس على ثلاثة عناصر: المتعلم و المعلم والطريقة .

و منه نستخلص أن دور المعلم في المقاربة الجديدة هو الإرشاد و التوجيه ، و إضافة إلى الشروط المذكورة سلفا يتوجب على معلم اللغة العربية أن يجعل العلاقات الإنسانية الطيبة أساسا لتعامله مع المتعلمين ، ويسعى دائما إلى كسب ثقتهم به ، فهم بمثابة أبناء له " فحب التلاميذ لمدرسهم عنصر هام من عناصر العملية التعليمية الناجحة، فإذا افتقد المعلم هذا العنصر فعليه أن يعتزل مهنة التعليم " 13.

يمكن القول إن معلم اللغة العربية ملزم بأن يتلقى تكوينا قاعديا في اللسانيات، فيكون على دراية ببعض النظريات والمفاهيم و الاصطلاحات و الإجراءات التطبيقية، و لكن هذا لايعني بالضرورة أن يكون مختصا في اللسانيات و إنما حسبه فقط الاهتمامات التالية 14:

● ليس من اهتمامات أستاذ اللغة البحث المعمق في اللسانيات، و إنما هم هو أن يكتسب المهارة لتعليم اللغة، وهو مطالب بامتلاك الكفاية اللغوية الصحيحة للغة التي يعلمها، فإن تعدد النظريات اللسانية و تنوعها هو الذي يجعلنا نهتم بالجانب التطبيقي أكثر من الجانب النظري أثناء تعليمنا للغة ، لأن السؤال المنهجي الذي يطرح على متعلم اللغة هو بأي نظرية نعلم.

● لا يتعلق أستاذ اللغة تعلقا مباشرا بنظرية لسانية دون أخرى، على عكس الباحث اللساني الذي هو مضطر بالضرورة إلى الانتقاء و الاختيار ، لذلك فإن أستاذ اللغة نظرا للأهداف البيداغوجية و التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها يفيد من جميع النظريات المتوافرة لديه دون استثناء، إذ أن تعدد النظريات اللسانية و تنوعها يعد عنصرا مهما لإيجاد الطريقة البيداغوجية الناجحة و تحسينها باستمرار.

● و أخيرا فإن أستاذ اللغة نظرا لمهمته المحدودة ، لا دخل له في المسائل اللسانية ، فهي ليست من اهتماماته ، وإنما هم الوحيد هو موضوع اختصاصه الذي ينحصر في تعليم لغة معينة لمتعلم معين .

● يجب " أن ينصب اهتمام أستاذ اللغة بالخصوص على المادة الخالصة للعملية التعليمية من حيث هي موضوع التعلم، و ذلك بالتركيز على العناصر المختارة من اللغة المراد تعليمها وفق نظامها المألوف، و هو الأمر الذي يؤهل اللسانيات لأن تكون مساعدا منهجيا فقط، ولا يمكن لها أن تعدى ذلك " 15.

إن هذه الاهتمامات جمعها الحاج صالح في شرط واحد هام أضافه إلى الشرطين السابقين لا بد أن يتوفر في معلم اللغة وهو لا يقل أهمية عنهما، وهو أن ملكة تعليم اللغة هي الهدف الأسمى بالنسبة له؛ حيث يقول في هذا الشأن : " أن يكتسب أثناء تخصصه ملكة كافية في تعليم اللغة ، و لا يمكن أن يحصل على ذلك أيضا إلا إذا استوفى الشرطين السابقين أولا ثم هذا الشرط الآخر اللازم: و هو اطلاعه على محصول البحث اللساني و التربوي و تطبيقه إياه في أثناء تخصصه بكيفية عملية منتظمة و متواصلة " 16.

على أن المتأمل الفاحص لهذا القول يستشف أن الحاج صالح على دراية تامة و على وعي كامل بجوانب العملية التعليمية التعليمية، إذ نجده يؤكد على أنها في علاقة وطيدة مع علمين هامين هما اللسانيات و علم التربية، و هو إن دل على شيء فإنما يدل على حصافته وذكائه، إذ أن علاقة اللسانيات بالتعليمية يجب عليها السؤال : ماذا يجب أن نعلم من اللغة؟ ، و هنا تبرز أهمية اللسانيات بالنسبة لمعلم اللغة؛ و بموجب هذه العلاقة تظهر للوجود قضية أساسية و هي وجوب النظر في محتوى اللغة التي تقدم للمتعلم، أما عن علاقة علم التربية بالتعليمية فيجب عنها السؤال: كيف يجب أن نعلم اللغة للتلاميذ؟ و هذا يحيلنا أيضا إلى جانب مهم من الجوانب تعليم اللغة و هو الطرق التي تستعمل لتبليغ هذا المحتوى ، و تأدية المدرس لهذه الطرق و كيفية تطبيقه لها.

2.2. المتعلم :

لقد ترافق بروز مصطلح تعليمية مع مجموعة تحولات، على رأسها انتقال المحور في التربية والتعليم من المعلم إلى المتعلم، الذي أصبح محور العملية التعليمية، فالمعلم يعلم ، و لكن هل يتعلم المتعلمون؟ و قد تحولت النظرة إلى المعارف التي تدور عليها العملية التعليمية ، ففي الماضي كانت هذه المعارف بضاعة يمتلكها المعلم ، و يجتهد في نقلها بفن و وضوح إلى التلميذ الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها ماثبا أنه تلقنها و تسلمها، و أنه قادر على إعادة تمريرها بدوره¹⁷.
فالمتعلم ضمن المقاربة بالكفاءات لم يعد ذلك المستمع السلبي، و الخزان للمعلومات، بل أصبح المحور الأساس في العملية التعليمية التعليمية، فهو المستهدف من الفعل التربوي، و دونه لن يتحقق هذا الأخير¹⁸، و وفرت هذه المقاربة الجديدة للمتعلم فرصة المشاركة النشطة ، و فرصة المشاركة النشطة ، و فرصة التعلم عن طريق العمل ، و تناول المتعلم بنفسه الأدوات و المواد و الوسائل التعليمية¹⁹.

فالمتعلم يمتلك " قدرات و عادات و اهتمامات، فهو مهياً سلفاً للانتباه و الاستيعاب، و دور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته، و تعزيزها ليتم تقدمه و ارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم"²⁰.

و لفهم هذا التحول الجذري، لا بد من إدراك التغيير الذي طرأ على نظريات التعلم ، فلقد جاءت البنائية²¹ Constructivisme تكشف لنا أن المتعلم لا يتعلم المعارف إلا إذا أعاد بناءها بنفسه، في تفاعل مع رفاقه و معلمه، و أن المعرفة ليست بضاعة جاهزة تلقن و تمرر من مرسل هو المعلم إلى متلق هو التلميذ ، استنادا إلى التكرار و التدريب و الترويض كما في النظرية السلوكية .

ومفهوم البنائية هنا هي عبارة عن الطرائق المعتمدة من طرف المعلم، قصد جعل المتعلم يبني معارفه بإعانة كل من المرابي و الأتراب، و تتعارض البنائية في هذا المجال مع المثال التمريري المعتمد على النظرية السلوكية، و القائل بأن المعلم بإمكانه تمرير المعرفة إلى تلاميذه ، اعتمادا على المثال التواصلية (بات ، و متقبل، ورسالة تمرر من الأول إلى الثاني)، و إذا كان المثال التواصلية يطمح لتمرير المعلومات البحتة (الأخبار مثلا)، فإنه يصبح غير ذي جدوى عندما يتعلق الأمر بالمفاهيم المدرسية المعقدة التي تطالب التلاميذ ببنائها و امتلاكها داخل القسم .

ويؤكد أنطوان بروسست أهمية اعتماد المثال البنائي في تجويد عملية التعليم والتعلم في قوله: " يمكن تلخيص البنائية التعليمية في عبارة واحدة: إن المعارف لا تمرر، وذلك خلافا للاعتقاد السائد، بل يجب بناؤها بصفة دائمة من طرف المعلم والمتعلم " 22.

إن التركيز على المتعلم من أولويات عبد الرحمن الحاج صالح فهو يرى أن سر النجاح في تعليم اللغات ينحصر في التركيز على المتعلم بعده محور العملية التعليمية التعليمية، فيؤكد على معرفة احتياجاته الحقيقية، و هي تختلف باختلاف السن والمستوى العقلي وكذلك المهنة وأنواع الأنشطة المنوطة بالفرد في حياته 23.

وبهذا فإن الحاج صالح قد وافق نظرة الاتجاه البنائي للمتعلم، فهو يرى ضرورة التناسب بين ما يقدم لمتعلم اللغة من محتوى و عمره و هذا ما نستشفه من قوله: " ومن ثم السؤال عما يجب أن نعلم من العناصر والآليات اللغوية في مستوى معين من مستويات التعليم " 24.

ويعزز الحاج صالح آراءه حول اهتمامه بالمتعلم في أمرين اثنين هما 25:

- ليس كل ما في اللغة من الألفاظ والتراكيب و ما تدل عليه من المعاني يلائم الطفل أو المراهق في طور معين من أطوار ارتقائه و نموه.

- لا يمكن للمتعلم أن يتجاوز أثناء دراسته للغة في مرحلة معينة حدا أقصى من المفردات والتراكيب، بل و في كل درس من الدروس التي يتلقاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معينة، و إلا أصابته تخمة ذاكرية، بل حصر عقلي قد يمنعه من مواصلة دراسته للغة .

3.2. المحتوى :

يتمثل المحتوى في كل ما يمكن تعليمه وتعلمه، و جملة المعارف العلمية و الفنية المكونة لمحتوى البرنامج المقرر، و يعد محتوى التدريس العمود الفقري للعملية التعليمية التعليمية، فهو مجموع العناصر اللغوية و غير اللغوية و التي توجه لفئة المتعلمين قصد تعلمها، و لذلك " يتم ضبط المحتوى التعليمي باعتبار معيار الانتقاء كمرحلة أولى، ثم يوزع المحتوى في وحدات تعليمية تشكل الدروس و يراعى في ذلك تدرج الدروس، والقواعد التي يخضع لها نظام اللغة المستهدف تعليمها، و كذا قدرات الاستيعاب الذهنية لدى المتعلم " 26.

و يجب أن يخضع اختيار المحتوى لقيم المجتمع، و أفكاره و معتقداته، و لطبيعة المعرفة المراد تقديمها، مع مراعاة سن المتعلم، و قدرته على الفهم و التحليل ومدى ملاءمة المحتوى عقليته. فوضع المحتوى يخضع لشروط متعددة منها:

● الصديق الاجتماعي: بمعنى أن يكون المحتوى معبرا عن حاجات المجتمع و أهدافه و توجهاته.

● الصديق السيكولوجي: بمعنى أن يكون المحتوى مناسباً للمتعلمين و قدراتهم النفسية و العقلية.

● أن يكون المحتوى ملائماً للواقع الثقافي و الاجتماعي الذي يعيش فيه المتعلمون 27.

على أن الباحث في مجال التعليمية يدرس المحتوى دراسة وصفية تحليلية، أو مقارنة أو من منظور اللسانيات الاجتماعية Socio-linguistique أو من منظور اللسانيات النفسية Psycho-linguistique من أجل تحديد مقاييس انتقاء المادة اللغوية بدقة، لأنه توجد عدة مبادئ لاختيار المادة اللغوية، فليس كل ما في اللغة ضروري للمتعلم، إذ

يقتصر المتعلم في تعبيره الشفوي و الكتابي على بعض العناصر اللغوية دون غيرها. "فلا يستعمل كل ما في اللغة مهما كانت درجة ثقافته وسعة ثروته اللغوية، وهذا القدر المشترك في الاستعمال بين الناس جميعا لتأدية الأغراض التبليغية الضرورية هو الذي يحتاجه المتعلم" ²⁸.

و يؤكد هذا عبد الرحمن الحاج صالح فيقول: " و لا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية و بعض المفاهيم العلمية و الفنية أو الحضارية مما تقتضيه الحياة العصرية ... و ليس كل ما في اللغة يناسب الطفل المراهق من حيث الألفاظ والتراكيب في مرحلة معينة من مراحل نمو الطفل وارتقائه " ²⁹.

على أنه عند تباعي و استقرائي لهذا العنصر لدى الحاج صالح وجدت أنه عبر عنه بمصطلح المادة اللغوية، كما أنه استخدم عدة مصطلحات جد دقيقة منها **التخمة اللغوية** ، **الغزارة الإفرادية**، **التخمة الذاكرة**، **الحشو اللفظي**، **الألفاظ و التراكيب الوظيفية**، **الحاجات التبليغية** ...

ثم إن عبد الرحمن الحاج صالح يتساءل عن المادة اللغوية المقدمة للتلاميذ في المدارس الجزائرية نوعا و كما، و في ظل كل مرحلة تعليمية معينة، و كذا بالنسبة لكل مستوى من مستويات اللغة، كما يتساءل عن نواتج التعلم ، أي مكتسبات المتعلم الحاصلة عن معلمه أو غيره ³⁰ . فالمادة اللغوية التي تقدم للطفل في المدارس حسب الحاج صالح تتصف بالسلبية من حيث الكم و النوع على السواء، حيث يقول: " إن اطلعنا على الحصيلة من المفردات التي تقدم للطفل في المدارس الابتدائية أظهر لنا معشر اللسانيين في المغرب العربي عيوباً و نقائص في هذه الحصيلة لا يكاد يتصورها المرابي، فمن حيث الكم: تقدم للطفل غالباً كمية كبيرة جدا من العناصر اللغوية لا يمكن بحال من الأحوال أن يأتي على جميعها، و لذلك تصيبه **بالتخمة اللغوية** ... مع وجود صعوبات أخرى تخص مع وجود صعوبات أخرى تخص **غرابية التراكيب بل غرابية المفاهيم**، و من حيث الكم و الكيف الكلمات التي يحاول المعلم تلقينها تكاد تشتمل على جميع الأبنية التي تعرفها العربية و هذا يسبب **تخمة أخرى في مستوى البنى** ". و لقد شرح هذا القول الشريف بوشحدان بوصفه أن ما يقدم للناشئة من مادة اللغوية يتصف بسلبيتين هما : **غزارة المادى الإفرادية من جهة**، و **الخصاصة في مدلولاتها من جهة** ثانية، و الحاصل من معادلة الغزارة و الخصاصة أن المادة اللغوية المقدمة لا تستجيب **لحاجات الطفل التبليغية**، و خاصة إذا تعلق الأمر بالتعبير عن المفاهيم الحضارية المستحدثة في عصرنا الحاضر كالكثير من أسماء الملابس و أجزائها و المرافق و غيره ³¹. و هذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن المادة اللغوية المقدمة للتلاميذ غير خاضعة تماما لمعياري اختيار المحتوى و هما الصدق الاجتماعي و الصدق السيكولوجي الذين تحدثت عنهما سلفا.

و قد عبر الحاج صالح عن هذه المشكلة الخطيرة بقوله: " ثم قد لاحظنا أيضا عيبا آخر خطيرا و هو عدم مطابقة المحتوى الإفرادي المقدم للطفل لحاجياته الحقيقية : فهناك مفاهيم حضارية لها علاقة بعصرنا الحاضر لا يجد الطفل ألفاظا عربية يعبر بها عنها... " ³²، و بالمقابل فإن هذا راجع إلى عدم اهتمام مؤلفي الكتب المدرسية فتجدهم لا يهتمون بهذه المفاهيم، و بالتالي قد يستخدمون ألفاظا تدل على مفاهيم أخرى و هذا الاستخدام من باب الترادف و المشترك اللفظي، و قد يكثر عدد مفردات كتب السنوات الأولى لكنها لا تغطي إلا نسبة قليلة جدا من المفاهيم، " فهذا يدل في الوقت نفسه على وجود حشو مهول يتمثل في الكثرة من المترادفات، و على الفقر المدقع التي تتصف به مجالات المفاهيم

الملقنة للطفل، حشو لفظي و خصاصة في المفاهيم " 33. و لوجود هذه السلبيات و العيوب في المحتوى المقدم فإن الحاج صالح رحمه الله قد حدد عدة معايير لاختيار المادة اللغوية .

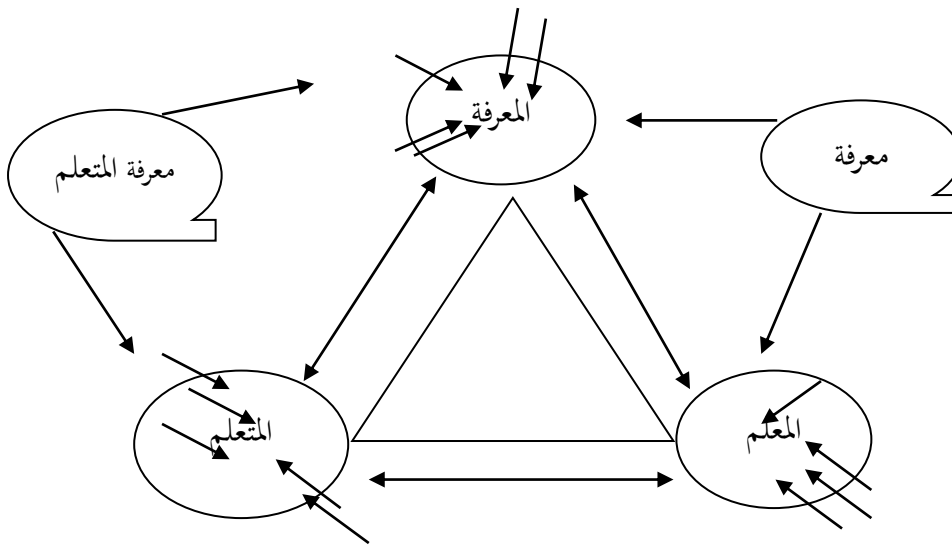
1.3.2. معايير اختيار المادة اللغوية :

يؤكد عبد الرحمن الحاج صالح على ضرورة ملاءمة المادة اللغوية - المحتوى - لحاجيات المتعلمين لذا فقد وضع جملة من المقاييس التي يجب مراعاتها عند اختيار المادة اللغوية يمكن إيجازها فيما يلي: - عدم اللبس قدر الإمكان في الألفاظ التي تخصص للتعبير العلمي التحليلي أي عدم الاشتراك في المدلولات .
- كثرة الاستعمال في لغة التخاطب أي شيوع اللفظة الفصيحة.

- اعتدال المخارج و خفتها على اللسان يتخذ هذا المقياس إذا لوحظ أن أكثر من كلمتين غير جاريتين في الاستعمال المنطوق و قليلة الذبوع. و لأن الغاية من التعليم هو تحصيل المتعلم لمهارة معينة، و هي القدرة الكبيرة على التعبير الدقيق عن جميع الأغراض و ما تقتضيه الحياة العصرية ، و جب اختيار مجموعة من الألفاظ و الترايب الوظيفية تشترك في استعمالها جميع فنون المعرفة 34.

على أن هذه المعايير التي يجب مراعاتها في اختيار المادة اللغوية لها جانبان متكاملان : جانب خص المرابي و جانب يشترك فيه المرابي مع اللساني، فأما ما يقوم به المرابي فهو إحصاء المفاهيم التي يحتاج إليها المتعلم في مرحلة ما و تحديدها تحديدا علميا، و أما ما يشترك فيه هو و اللساني فهو البحث عن مدى صلاحية الألفاظ المعروضة بالفعل في الدراسة 35.

3 . مخطط التفاعلات الديدانكتيكية بين عناصر العملية التعليمية



شكل يوضح التأثير و التأثر بين عناصر المثلث الديدانكتيكي

يؤكد عبد الرحمن الحاج صالح على الأخذ بعين الاعتبار كل أطراف العلاقة الديدانكتيكية، و هي علاقة نوعية تتأسس بين المعلم و المتعلم و المعرفة، في محيط تربوي معين و زمن محدد، و لكل طرف خصائصه التي تميزه فخصائص المعلم مختلفة تماما عن خصائص المتعلم، و هذا ما تحدثت عنه سلفا.

فالشكل يجيل إلى تلك التداخلات بين هاته الأطراف و حتى في كل قطب من الأقطاب الثلاثة لأنها تشتغل كليا و بشكل مرتبط، فلا يمكن الفصل بينها كيفما كانت الوضعية الديدانكتيكية، و هذا ما تشير إليه الأسهم الصغيرة في كل من دائرة المعلم و المتعلم و المعرفة، فإذا أخذنا المعرفة كمثال فلا يمكن عزلها دون أن نأخذ بعين الاعتبار معرفة القطبين الآخرين، و هذا ما تدل عليه دائرتا معرفة المعلم و معرفة المتعلم³⁶.

إن هذا المخطط يضعنا أمام مجموعة من التفاعلات التي تعكس ثلاث علاقات كل واحدة منها تحيل على وضعية ديدانكتيكية :

- علاقة المعلم و المتعلم : يطلق عليها بالعقد الديدانكتيكي بالنظر إلى أهميتها ، و لأنها بمثابة التزام يربط بين الطرفين للقيام بما يخدم العملية التعليمية و يعمل على تنشيطها³⁷ .

- علاقة المتعلم و المعرفة : يطلق عليها مصطلح التمثلات ، و المقصود بها الكيفية التي يوظف بها المتعلم معارفه السابقة لمواجهة مشكل معين في وضعية معينة.

- علاقة المعلم و المعرفة: يصطلح على تسميتها بالنقل الديدانكتيكي و هو مفهوم أساسي في تعليمية المواد ، يدل على العملية التي يتم بها نقل المعارف من مستوى المعارف العلمية الدقيقة إلى معرفة قابلة للتعليم و التعلم³⁸.

4. خاتمة :

و خلاصة القول إن عبد الرحمن الحاج صالح قد رهن نجاح الممارسة الديدانكتيكية، بنجاح العلاقات التفاعلية بين عناصر المثلث الديدانكتيكي ، لأن هذه الأخيرة تؤثر و تتأثر فتنشأ عنها تحولات تحدث داخل العملية التعليمية التعليمية، فكفاءة المتعلم تستدعي بالضرورة كفاءة المعلم ، لما بينهما من علاقة تأثير و تأثر، كما أن المعلم لا يمكن أن يقدم المادة اللغوية (المحتوى) إلى المتعلم و هي لا تناسبه، أو أنها غير منتقاة من المجتمع الذي يعيش فيه، هذان العنصران (المتعلم، والمجتمع) اللذان يعتبران عنصرين أساسيين يجب مراعاتهما في اختيار المحتوى .

قائمة الإحالات :

- 1 - علي آيت أوشان : اللسانيات و الديدانكتيك ، ص 22 .
- 2 - علي آيت أوشان : المرجع نفسه ، ص 22 .
- 3 - عابد بوهادي : تحليل الفعل الديدانكتيكي مقارنة لسانية بيداغوجية، دراسات، العلوم الإنسانية و الاجتماعية، المجلد 39، العدد 2، 2012 ، ص 370.
- 4 - ينظر عابد بوهادي : المرجع السابق ، ص 371.
- 5 - منهاج اللغة العربية: مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، 2016 م ، ص 03.
- 6 - منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ص 9 .
- 7 - جيمس راسل : أساليب جديدة في التعليم و التعلم ، تصميم و اختيار و تقويم الوحدات التعليمية الصغيرة، تر: أحمد خيري كاظم، دار النهضة العربية، القاهرة، 1991، ص 49.

- 8 - أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات ، ص 41، 42 .
- 9 - أحمد حساني : المرجع نفسه: ص 141.
- 10 - عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في علوم اللسان ، موفم للنشر ، الجزائر 2007، ص 199.
- 11 - كوردير : مدخل إلى اللغويات التطبيقية، تر: جمال صبري، مجلة اللسان العربي، ع3، الرباط 1976، ص 46 .
- 12 - عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في علوم اللسان ، ص 200 .
- 13 - علي الجمبلاطي و أبو الفتوح التوانسي : الأصول الحديثة لتدريس العربية و التربية الدينية، ط2، دار نفضة مصر للطبع و النشر، القاهرة ، ص 429.
- 14 - أحمد حساني :دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات، ص 137.
- 15 - أحمد حساني: المرجع السابق: ص 138.
- 16 - عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في علوم اللسان، ص 200 .
- 17 - أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، 2006، ص 17.
- 18 - زكرياء مخلوفي : واقع الدرس النحوي في ضوء المقاربة النصية ، ص 6 .
- 19 - جيمس راسل : أساليب جديدة في التعليم و التعلم ، ص 51.
- 20 - أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 142.
- 21 - التعلم البنائي هو مفهوم مستوحى من النظرية البنائية ؛ حيث يقوم الأفراد من المتعلمين بإعداد نماذج عقلية يستطيعون من خلالها فهم العالم الذي يحيط بهم. ومع ذلك، ينص معنى البنائية على أن التعلم يمكن تحقيقه بفعالية أكبر عندما يكون الأشخاص نشيطين كذلك في تحقيق أشياء ملموسة في العالم الحقيقي. وفي إطار هذا المعنى، يتبين أن مصطلح البنائية يرتبط بالضرورة بالتعلم التجريبي، كما يستند إلى النظرية المعرفية للبنائية الخاصة بالعالم جان بياجيه .
- 22 - أنطوان صياح : تعليمية اللغة العربية: ص 17 .
- 23 - ليلى أوزين، حسينة عزاز: المصطلحات و المفاهيم التعليمية عند عبد الرحمن الحاج صالح، الجهود اللغوية لدى الدكتور عبد الرحمن صالح، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص 357 .
- 24 - عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في علوم اللسان ، ص 203.
- 25 - عبد الرحمن الحاج صالح: المرجع نفسه ، ص 203 .
- 26 - صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية، دارهومة، الجزائر، ص 68.
- 27 - صالح ذياب هندي و آخرون : تخطيط المنهج و تطويره، ط1، دار الفكر للنشر، عمان ، 1983، ص 209.
- 28 - بشير إبرير : تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، ص 11.
- 29 - عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع 4 ، 1974، ص 44.
- 30 - زهرة بوخامي : صناعة تعليم اللغات عند عبد الرحمن الحاج صالح، الجهود اللغوية لدى الدكتور عبد الرحمن صالح، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص 105 .
- 31 - الشريف بوشحان: الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح و جهوده العلمية في ترقية استعمال اللغة العربية، مجلة كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية، ع 7، جامعة محمد خيضر بسكرة، جوان 2010، ص 166.32
- 32 - عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في علوم اللسان ، ص 205.
- 33 - عبد الرحمن الحاج صالح: المرجع نفسه ، ص 205 .
- 34 - عبد الرحمن الحاج صالح: المرجع نفسه ، ص 212 .
- 35 - عبد الرحمن الحاج صالح: المرجع نفسه ، ص 207 .
- 36 - علي آيت أوشان : اللسانيات و الديدانكي ، ص 23.
- 37 - عابد بوهادي : تحليل الفعل الديدانكي ، ص 371 .
- 38 - عابد بوهادي: المرجع نفسه ، ص 374 .