مجلة منتدى الأستاذ
المجلد: 20 العدد: 01 السنة: ديسمبر 2024 الصفحات 312 ـ 328

المنهج التكاملي في تدريس اللغة العربية

– منطلقاته ومداخله –

The Intégrative Méthod in Teaching Arabic Language, its Principles and Approaches

صلاح الدين مبارك حداد[1]،*

[1] جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل (الجزائر)، mebarekhaddads@yahoo.com

تاريخ الإرسال: 28/ 09/ 2024 تاريخ الإرسال: 02/ 12/ 2024

الكلمات المفتاحية:
المنهج التكاملي؛
التدريس؛
اللغة العربية؛
المنطلقات؛
المداخل؛

الملخص:

من أبرز مناهج تعليم اللغة التي تنفتح على حقول مرجعية عدة، مثل اللسانيات والبيداغوجيا وسيكولوجيا التعلم، مما يزيد من إمكانات تطورها وفاعلية أدواتها الإجرائية، ومن ثمّ تحقيق الأهداف المتوخاة من تدريس اللغة العربية **المنهج التكاملي**.

بناء على هذه الأهمية اللسانية والبيداغوجية التي يتميز بها المنهج التكاملي في تصميم مناهج اللغة العربية وتدريسها، تحاول الدراسة أن تُعرّف بهذا المنهج من حيث مفهومه ومنطلقاته ومداخله.

Keywords:
Intégrative Méthod ,
Teaching ,
Arabic Language ,
Principles ,
Approaches ,

ABSTRACT:

One of the most important approches that opens up to several referential fields, such as linguistics, pedagogy and the psychology of learning, which allows it to develop and realize the effectiveness of its procedural tools, and thus achieve The objectives envisaged for the teaching of the Arabic language is an integrative method.

Based on this linguistic and pedagogical importance, which characterizes the integrative method in the design and teaching of Arabic language curriculum, the study attempts to define this method in terms of concept, essential bases and approaches.

* صلاح الدين مبارك حداد

مقدمة:

لقد انتقلت تعليمية المواد الدراسية في ظل المفهوم الحديث للتربية من منطق الفصل والتجزئة إلى منطق الوصل والتكامل، سواء بين المواد الدراسية المتعددة، أو بين فروع المادة الواحدة، حيث لم يعد نمط العلاقة البيداغوجية السائدة بين هذه المواد، أو فروعها قائما على مبدأ التجاور والتجميع والمراكمة، وإنما على مبدأ الربط والدمج والتداخل، الذي يلغي الحواجز المصطنعة بين التعلمات ويجعلها متعالقة بعضها ببعض، مما يتلاءم والأبعاد المتكاملة لشخصية المتعلم.

في سياق هذا المنحى النوعي الذي اتخذته العملية التعليمية/ التعلمية للمواد الدراسية، تظهر أهمية المنهج التكاملي في تدريس اللغة العربية بوضوح، وذلك لكونه يمثل بحق حلا ناجزا لمعضلة المنهج التفكيكي التفريعي الذي يفتت اللغة ويحولها إلى أنظمة فرعية منفصلة (أهدافا وأداء وتقويما)، مما يمس بجوهر اللغة ذاتها ويهدر وحدتها المتكاملة تلقيا وإنتاجا، ومن توابع ذلك طبعا تفتيت الخبرة اللغوية لدى المتعلم وعجزه عن الممارسة اللغوية التواصلية الصحيحة، وبذلك يضيع الهدف الأساسي من تعلم اللغة وتعليمها، كما يتعارض أيضا مع طبيعة التعلم نفسها التي تستدعي خبرات تعليمية شاملة تتلاءم مع انتظام الجوانب المتفاعلة من شخصية المتعلم.

تكمن إذاً أهمية المنهج التكاملي أساسا في أنه يتعاطى مع مسألة تعليم اللغة العربية وتعلمها بمراعاة طبيعتها ووظيفتها، وكذلك بمراعاة متطلبات نمط التعلم اللغوي المتوازن المتكامل الذي يثمر اللغة أداء وممارسة لا مجرد قواعد وقوالب صماء.

1- التكامل المنهجي في تعليم المواد الدراسية

يشير مصطلح التكامل المنهجي في شتى العلوم التي يستخدم فيها إلى ما يشبه أن يكون منظومة من العناصر المؤتلفة في نسق جامع يوجهها بفعل صلات التفاعل بينها إلى خدمة المجال المعرفي الذي ترتبط به، من أجل تحسينه وتطويره وتحقيق الوظائف المنوطة به. فالتكامل الوظيفي في علم الاجتماع مثلا يُعرّف بأنه "وحدة أو انسجام داخل نسق معين، يقوم على الاعتماد المتبادل بين أجزائه المتخصصة"[1].

من هنا فالتكامل المنهجي ينعكس أثره الملموس في بناء المنهج القويم المتماسك الذي يضطلع بمهمة عرض العلوم في نسق وظيفي مترابط الأجزاء، مما يجعلها تفي بأغراض المجالات التطبيقية التي تتصل بها على أكمل وجه، وذلك لأنه يزيل بينها الحواجز الفاصلة المصطنعة، ويؤسس لحضورها الوظيفي العلائقي الصانع لوحدة المعرفة الإنسانية المنتجة.

لقد شاع استخدام مبدأ التكامل في شتى المجالات المعرفية التطبيقية -كما قلنا سابقا-، ومن أبرز هذه المجالات، المجال التعليمي التكويني، وذلك باعتبار التكامل أسلوبا نوعيا يمثل أحد الاتجاهات الحديثة لتصميم المنهج الدراسي وتنظيمه، بما "يعكس العلاقة بين المجالات والمواد والفروع المختلفة.. بمنطق وحدة المعرفة"[2]، ومن ثم يسقط الحواجز الفاصلة بين المواد الدراسية المختلفة، ويساعد على تيسير عملية التعلم التي تقتضي في الواقع تمثلا متكاملا للخبرات التعليمية المعروضة على المتعلم.

وقد جاءت المناهج التكاملية لمعالجة عيوب المنهج التقليدي المتمركز حول المواد المنفصلة، والذي يؤخذ عليه أنه " يجزئ المعارف وبالتالي يجزئ الفهم الذي يحصل عليه التلاميذ من خلاله..وأنه لا يواجه التلاميذ بمشكلات العالم الحقيقية الواقعية..وأنه لا يهتم بحاجات التلاميذ واهتماماتهم وخبراتهم، أي ما يسميه كورت لوين بمجال أو محيط الفرد..والجدير بالذكر أن أول هذه المناهج كانت تعتمد على الحفظ والاستظهار للأفكار والمفاهيم بشكل كبير، بدون أي اهتمام بعملية التفكير الناقد."[3].

لعل أخطر هذه المآخذ التي تؤثر سلبا على عملية التعلم نفسها، تفتيت المحتويات الدراسية وتجزئة البنية المنتظمة للأهداف والقدرات والمهارات، وعدم مراعاة الطابع المركب للوضعيات التعليمية[4]، الأمر الذي جعل من أولويات المناهج التكاملية في سعيها نحو الارتقاء بمستوى العملية التعليمية/التعلمية، إقامة روابط وظيفية شابكة بين التعلمات والمكتسبات المعرفية بين فروع المادة الدراسية الواحدة، أو بين المواد الدراسية المختلفة، مما يجعل هذه المناهج أكثر فاعلية وقدرة على معالجة الوضعيات– المشكلة التي يواجهها المتعلم داخل المدرسة، أو خارج أسوار المدرسة، في محيطه الاجتماعي العام، ذلك أن مثل هذه الوضعيات تستدعي لعلاجها أكثر من لون من ألوان المعرفة التي يتلقاها الفرد، بل أبعد من هذا فإنها تتطلب استحضار جملة تلك المعارف تصريحية كانت أو إجرائية وفق رؤية اندماجية، تقوم على مبدأ عام هو " أن الكل أكبر من مجموع الأجزاء" . وكل ذلك يتفق تماما مع " نتائج البحوث التي تندرج إما في إطار علم النفس التعلمي أو العلوم المعرفية، وكلها شددت على أهمية الفعل الاندماجي"[5] التكاملي في عملية التعلم الناجحة انسجاما مع وحدة المعرفة الإنسانية وسياقها الشمولي، وارتباطا بتكامل الأبعاد المكونة لشخصية المتعلم (البعد الفكري، البعد الانفعالي، البعد المهاري)، ومراعاة خصوصياته واهتماماته وتطلعاته.

أما مجالات التكامل المنهجي في تعليم المواد الدراسية، والتي يشوبها كثير من الغموض وعدم التحديد الواضح، فيمكن إجمالهما في مجالين أساسيين هما: التكامل بين المواد الدراسية التي تنتمي إلى مجال دراسي واحد، عن طريق "إيجاد وربط العلاقات بين هذه المواد مع بعضها البعض، مثل التاريخ والجغرافيا، أو الأدب العربي واللغة العربية، أو العلوم والرياضيات، إذا كانت هذه المواد تقدم كأساس محوري، فمثلا يقدم مدرس التاريخ عرضا لتاريخ العصر الأموي وفي الوقت نفسه يقدم مدرس الأدب عرضا لتطور الأدب من شعر ونثر في الفترة التاريخية نفسها"[6].

من أهم أساليب إحداث صيغ التكامل العلائقي بين هذه المواد الدراسية المختلفة، أسلوبا الربط، والدمج، أما الربط فهو مرتبة وسط بين الفصل والدمج، وذلك بإيجاد علاقات التكامل بين الموضوعات الدراسية، مع الاحتفاظ بالتقسيمات المألوفة بينها، ويتحقق عن طريق الربط بين المواد المنفصلة[7] ،"من خلال إثبات العلاقة بين موضوعين أو أكثر، كربط موضوعات في التاريخ بموضوعات في الجغرافيا (مثلاً: تاريخ فلسطين وجغرافية فلسطين)، أو توسيع مجالات الدراسة من خلال تجميع المواد المتشابهة أو الخبرات التعليمية المتكاملة في مجال واحد، كالدراسات الاجتماعية (تاريخ، جغرافيا، تربية وطنية) والدراسات العلمية (فيزياء، كيمياء، أحياء)[8]".

في حين أن أسلوب الدمج يعد أشد تأثيرا في المكاملة بين عناصر الخبرة التعليمية من الربط، حيث تتداخل عناصر هذه الخبرة، حتى لقد يتعذر إدراك الفواصل بينها، "فمثلا يتم دراسة العصر الأموي وذلك من خلال دراسة

السياسة السائدة فيه، والفتوحات الأموية، والقوانين، والشعر والنثر، وعلماء العصر وفلاسفته، وخلفائه، وأمرائه، وإنجازاته، كل ذلك يتم دراسته في وحدة متكاملة مندمجة"[9]، أو فيما يعرف بمنهج الوحدات التعليمية القائمة على محور دراسي يُشتق من المادة ذاتها، دونما التزام بالحدود الفاصلة بين فروع المادة، أو بين المادة والمواد الدراسية الأخرى[10].

بالإضافة إلى المجال السابق للتكامل بين المواد المختلفة، هناك أيضا مجال التكامل داخل المادة الدراسية الواحدة. وإنما يتحقق هذا الأخير بطريق عرض محتوى المادة التعليمية في سياق شمولي وظيفي مخطط، وذلك بتدريجها والربط بين فروعها، انسجاما مع الأهداف التكاملية الاندماجية الموضوعة للعملية التعليمية/ التعلمية، دون السقوط في مزالق الخطية والتراكمية والنزعة التفتيتية للتعلمات.

يستمد التكامل بين التعلمات داخل المادة الدراسية مشروعيته من عدة اعتبارات بيداغوجية، أهمها:

– منطق وحدة المعرفة واختلافه عن منطق "تفتيت التعلمات إلى عناصر جزئية، وذلك من خلال التركيز على الأهداف الإجرائية، وهو صنيع لا يعطي للتعلم معناه الحقيقي، بما أنه لا ينسج روابط بين مختلف التعلمات المجزأة"[11].

– المنظور البنائي للمعرفة باعتبار" الفرد هو الذي يبني معارفه اعتمادا على ميكانيزماته الداخلية وإمكانياته الذاتية"[12]، ومن ثم فإن المعرفة المتعلّمة ليست في الواقع معطى جاهزا ملقنا، ولكنها محصلة ناتجة عن سيرورات ذهنية فردية تقوم على تكامل مجموعة من التمثلات والمعارف والقدرات والمهارات في سياق وضعيات دالة.

– تكامل البعدين النظري والتطبيقي في المجال التعليمي التكويني " بما أن عملية التعلم لا تحقق دلالتها إلا إذا جعلنا البعد النظري في خدمة المجال التطبيقي "[13]، ومن ثم يجب عدم الفصل بين المعارف التصريحية المجردة، والمعارف الإجرائية التطبيقية.

– إن الموارد (معارف، قدرات، مهارات) "التي يشغلها المتعلم مجتمعة ووفق بنية مترابطة داخل وضعية محددة أعلى قيمة من المصادر (الموارد) الموظفة والتي لا وشائج بينها"[14]، بحيث أن ناتج هذه الموارد متكاملا أعلى قيمة من مجموعها مجزأة.

من أبرز عناصر التكامل المنهجي في تعليم المادة الدراسية، الأهداف التكاملية الختامية المسطرة، والتي تعكس جملة مندمجة من التعلمات والكفاءات المكتسبة عند نهاية سيرورة المسار التعلمي، بما يتوافق والأبعاد المتكاملة لشخصية المتعلم، ومستواه التعليمي والنمائي، واحتياجاته وميوله.

كذلك من أبرز هذه العناصر، الأنشطة التعلّمية المتكاملة القائمة على عملية الدمج الوظيفي بين المحتويات والقدرات والمهارات، وإنما تندمج هذه الموارد جميعا داخل وضعيات تعليمية طارئة تثير فضول المتعلم وتزج به في سيرورة بنائية لمعارفه، مما " يعكس المنحى التطبيقي في العملية التعليمية/التعلمية، ويعطي للتعلم معناه الحقيقي"[15].

2–المنهج التكاملي وتعليمية اللغة العربية

لاشك أن واقع تعليم اللغة العربية وتعلمها يواجه اليوم تحديات كبيرة ومتنامية، بعضها يتصل "بكفاءة المتعلم اللغوية، وقدراته التواصلية، وثانية تتصل بكفاءة معلمي اللغة العربية، وثالثة تتصل بمصداقية المحتوى اللغوي وجودته ووفائه بالأهداف التي وضع لها، ورابعة تتصل بكفاءة أساليب التقويم اللغوي، وخامسة تتصل بعوامل إنجاح تدريس اللغة العربية داخل المدرسة وخارجها، وسادسة، وسابعة...إلخ"[16]، مما يدعو إلى ضرورة بحث هذه التحديات بمنهج علمي دقيق، من أجل العمل على إزاحتها من طريق التمكين للغة العربية في الألسنة وواقع الحياة.

من هنا فإن البحث التربوي اللساني في قضايا تعليم اللغة العربية ينبغي أن يتجه إلى الاهتمام بتطوير أساليب ومناهج النهوض بتعليم هذه اللغة بصورة فعالة ملموسة، والتي تستفيد من معطيات مختلف النماذج والنظريات اللسانية والمقاربات البيداغوجية.

ومن أبرز هذه المناهج التي تنفتح على حقول مرجعية عدة، مثل اللسانيات والبيداغوجيا وسيكولوجيا التعلم، مما يزيد من فرص تطورها وفاعلية أدواتها الإجرائية، ومن ثم تحقيق الأهداف المتوخاة من تدريس اللغة العربية، **المنهج التكاملي**.

يحسن بنا أن نشير أولا إلى أن التكامل هنا معناه "الترابط بين فروع اللغة، والترابط بين منهج اللغة ومناهج المواد الأخرى، والتوازن في النظر إلى مهارات اللغة"[17]، مما يعد ضمانة للنمو اللغوي المتوازن، بحيث لا يستقل فرع منها بنفسه عن الفروع الأخرى، ولا تطغى مهارة على مهارات اللغة الأخرى.

فمجالات التكامل إذاً واسعة في تدريس اللغة، إذ من المتعذر مثلا تعلم مهارة الكلام في ظل القطيعة مع مهارة الاستماع، أو تعلم مهارة الكتابة مفصولة عن مهارة القراءة، والشأن نفسه يسري طردا مع كل المهارات الأخرى، كما أن التكامل المعرفي يفرض ربط منهاج اللغة بمناهج المواد الأخرى التي تشترك معها في مجالات متقاربة، مما يغني الحصيلة اللغوية المعجمية المعرفية لدى المتعلم، ويجعل من اللغة أداة تفكير وتواصل في جميع المواد الدراسية.

أما المنهج التكاملي في تدريس اللغة العربية فهو خطة شاملة "لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للطلاب، وتدريسها بما يحقق ترابطها وتوحدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللغوي"[18]، وذلك بالنظر إلى طبيعة بنية اللغة ووظيفتها والغاية من تعلمها، وخصائص المتعلم، وخصوصية عملية تعلم اللغة في غمرة المواقف التعليمية اللغوية الشاملة.

من أظهر مزايا هذا المنهج وآلائه على متعلم اللغة، أنه يفتح أمامه المجال واسعا لدمج معارفه ومهاراته اللغوية في وحدة متكاملة، على نحو ما ينتجها ويمارسها في أدائه التواصلي. مما يوفر عليه كثيرا من الوقت والجهد، كما أن صفة التكاملية في هذا المنهج من شأنها أن تجعل منه بناء تعليميا تعلميا متدرج المراتب والخطى يتصاعد بالمتعلمين نحو امتلاك الكفاءة اللغوية التواصلية، دونما إغفال لمستوياتهم وقدراتهم وظروفهم النفسية.

فالأخذ بهذا المنهج في تدريس اللغة العربية "يضمن بدون شك النمو المتعادل والفهم المتوازن لفروع اللغة، إذ تسير كلها في تواءم واتساق... (وفي ضوء) فهم الموضوعات بطريقة متسلسلة، تبدأ من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن الجزء إلى الكل، وهذا يتلاءم مع طبيعة الذهن في إدراك المعلومات "[19].

إن المنهج التكاملي نظرا إلى هذا الاعتبار الوظيفي التواصلي ينحو بعملية تعليم اللغة العربية منحى شموليا يجمع فروعها في مقاربة واحدة، تستهدف تطوير جانبها المهاري بأبعاده الشفوية والكتابية واللغوية والتداولية لدى المتعلم، حيث تعرض عليه الخبرة اللغوية التعليمية برؤية اندماجية، تتوثق بها عرى العلاقات الواشجة بين فروع اللغة ومهاراتها، وذلك خلافا للمنهج التفتيتي الذي فضلا عن تجزئة وحدة اللغة، يعمد إلى تعليمها معزولة عن استعمالاتها الوظيفية التواصلية.

يستمد المنهج التكاملي أسسه من طبيعة اللغة ذاتها تلقيا وإنتاجا، فنحن نتلقى اللغة استماعا وقراءة وننتجها كلاما وكتابة متكاملة متشكلة في كافة فنونها من اللغة المشتركة التي نمتلكها، ما يجعل الخبرة المؤثرة في فن منها مؤثرة كذلك في الفنون الأخرى، ومن ثم فإن تعليم اللغة بغرض اكتسابها ملكةً لا مجرد قواعد صماء يستوجب إتمام ذلك عبر سيرورة تعلّمية تقدم اللغة في معالجة واحدة متكاملة، وفضلا عن ذلك فإن التكامل مهما تكن صفته مطلوب في كل شيء، " لأنه أساس جوهري في طبائع الأشياء، وله أسسه الفلسفية والاجتماعية والنفسية، ويقصد به التآزر والتعاون الموجود بين عناصر كل ظاهرة ومكوناتها، حتى تستطيع أن تقوم بوظيفتها ودورها في الحياة "[20].

لعلّ أبرز الأهداف التي يتوخاها هذا المنهج من تعليم اللغة، على أساس أنها لا تمثل "مادة تعليمية فحسب... بل على أساس أنها جزء من بنية العملية التعليمية التعلمية والتي هي بنية معقدة "[21]، وفي ضوء تكامل أبعاد شخصية المتعلم، وتكامل مكونات عملية التعلم، أبرز هذه الأهداف، تحقيق التكامل بين جوانب الخبرة اللغوية، حيث يندمج لدى المتعلم الجانب المعرفي من هذه الخبرة، ممثلا في مقرر المحتوى اللغوي، في الجانب المهاري استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة، في الجانب الوجداني ممثلا فيما يكتسبه المتعلم من قيم واتجاهات، نتيجة تمرسه بالأنشطة والموضوعات ذات الطابع المتكامل في المنهاج الدراسي، ومن ثم يتحقق التكامل ضمن الاستراتيجيات التعلمية لدى المتعلم، مما ينعكس أثره على ممارسته اللغة، وإنتاجه لها في مختلف المواقف والسياقات[22].

من المجدي أن نشير إلى أن كل مكون من مكونات المنهج التكاملي في تدريس اللغة العربية لا يخلو من التكاملية صفة وإجراء، إذ يجب أن تكون الأهداف فيه متكاملة اندماجية على المديين القريب والبعيد (الكفاءات الختامية المندمجة)، كما يجب أن تكون محتويات وأنشطة المقرر اللغوي أيضا متكاملة غير متباعدة أو موزعة على سنوات مختلفة، كأن يكون أحد معايير اختيار مقرر البلاغة وتنظيمه مراعاة مدى ارتباطه بمقرر النحو في مستوى تعليمي واحد، فمواضع ذكر المبتدأ والخبر وحذفهما، أو تقديمهما وتأخيرهما مثلا في نشاط النحو يحسن أن تتزامن معها في نشاط البلاغة دواعي الذكر والحذف، ودواعي التقديم والتأخير وأغراضهما، حرصا على وحدة الموضوعات وتكاملها.

أما أساليب التدريس والتقويم فهي الأخرى ينبغي لها أن تنخرط في هذا المسعى التكاملي (المقاربة بالكفاءات)، مما يقود إلى تعليم اللغة العربية وتعلمها وحدة متكاملة، لا أجزاء متفرقة.

لعل من أكثر الآليات فاعلية لتنفيذ التكامل في منهاج اللغة العربية، الأخذ "بنظام الوحدات ضمانا للتكامل والتفاعل بين كفاءات المواد، والمحتويات التي يُتوسّل بها لتنشيط عملية التعلّم.

وتُعرّف الوحدة بكونها وضعية تعليمية/تعلّمية، تدمج مجموعة من الأنشطة بشكل يضفي مغزى على التعلّمات، ويفضي إلى إكساب المتعلم جملة من الكفايات القابلة للتوظيف في معالجة بعض القضايا المقترحة في إطار أحد المدارات، وفي حل المشكلات. وتتيح الوحدة باعتبارها شكلا من أشكال تنظيم أنشطة التعلّم.

– تجنب التدرّج الخطّي للتعلّمات، وتحقيق تدرّج لولبي، يمكّن من العودة المستمرة إلى المفاهيم المدروسة، قصد تدقيقها ورعايتها وإنمائها.

– يسمح ببناء قاعدة متينة للمكتسبات الجديدة.

– ضمان ترابط مختلف الأنشطة والمواد (تواصل شفوي، قراءة، قواعد اللغة، إنتاج كتابي)، بما يتيح اندماجها لتحقيق الكفاية التواصلية الشاملة"[23].

3– منطلقاته

أرى أن المنهج التكاملي في تدريس اللغة العربية يستمد أصوله المرجعية من عدة منطلقات أساسية أبرزها ما يأتي:

3–1– وحدة اللغة وتكامل مهاراتها : لأنها "تتكون من أنظمة لغوية هي النظام الصوتي، والنظام الصرفي، والنظام النحوي للغة ،... فللنظام تكامل عضوي واكتمال وظيفي يجعله جامعا مانعا، بحيث يصعب أن يستخرج منه شيء، أو أن يضاف إليه شيء"[24].

إذن فاللغة وحدة متكاملة، ويكون هذا التكامل بنيويا مردّه إلى تكامل نظمها المكونة لها واتصال بعضها ببعض، وفي الآن نفسه يكون وظيفيا من خلال استخدام اللغة جملةً بكل عناصرها، بحسب مقتضيات المقام.

من الواضح أيضا " أن المهارات الأساسية للاتصال اللغوي أربع هي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وبين هذه المهارات علاقات متبادلة، فالاستماع والكلام يجمعهما الصوت، إذ يمثلان كلاهما المهارات الصوتية التي يحتاج إليها الفرد عند الاتصال المباشر مع الآخرين. بينما تجمع الصفحة المطبوعة بين القراءة والكتابة، ويستعان بهما لتخطي حدود الزمان وأبعاد المكان عند الاتصال بالآخرين. وبين الاستماع والقراءة صلات من أهمها أنها مصدر للخبرات"[25]، مما يجعل المنهج التكاملي مسايرا لطبيعة الاستعمال اللغوي وما فيه من إحكام ربط ودمج لجوانب الخبرة اللغوية.

كما يجعل من تعليم اللغة كيانا واحدا ووحدة مترابطة، لا فروعا متفرقة، وقد أدرك هذه الحقيقة اللسانية ووعاها حق الوعي في التراث العربي كثير من علماء اللغة القدامى، فكان أن أسسوا دراساتهم على التكامل بين مكونات الخطاب اللغوي وما يقوم بين أبنيته من علاقات واصلة، كما عند ابن جني، والمبرد، وعبد القاهر الجرجاني.

وقد أدرك هذه الحقيقة أيضا علماء اللسانيات في العصر الحديث، فكانت أشهر تعريفاتهم للغة بأنها نظام من العلامات المصطلح عليها في عملية التواصل[26]، ومن ثم اتجهت دراساتهم إلى تحليل مفهوم البنية وما ينتظمها من علاقات، ومفهوم الوظيفة التواصلية وما تقتضيه من تكامل بين شتى المهارات.

3-2-الوظيفة التواصلية للغة: تقع الوظيفة التواصلية في صدارة جميع الوظائف التي تؤديها اللغة في المجتمع الإنساني "فاللغة وسيلة الفرد لقضاء حاجاته، وتنفيذ مطالبه في المجتمع، وبها أيضاً يناقش شئونه ويستفسر، ويستوضح، وتنمو ثقافته، وتزداد خبراته نتيجة لتفاعله مع البيئة التي ينضوي تحتها. بواسطة اللغة يؤثر الفرد في الآخرين، ويستثير عواطفهم، كما يؤثر في عقولهم"[27]، ومن هنا يقترح (هايمز/Hymes) "نموذجا وظيفيا هو في جوهره رد فعل للنحو التوليدي التحويلي الذي يعزل اللغة عن شروط استعمالها"[28]، يجعل فيه للغة سبع وظائف أساسية هي: (الوظيفة النفعية، الوظيفة التنظيمية، الوظيفة التفاعلية، الوظيفة الشخصية، الوظيفة الاستكشافية، الوظيفة التخيلية. الوظيفة البيانية).

بمقتضى الوظيفة التواصلية في مختلف المواقف التي نستخدم فيها اللغة أداة للتواصل والتفاهم، تظهر أهمية المنهج التكاملي، سواء من حيث تكامل عناصر عملية الاتصال اللغوي التي تتفاعل فيما بينها لتحقيق هذه الوظيفة داخل الفصل الدراسي، فالمرسل هنا هو المعلم أو التلميذ، والمعلم الجيد لابد أن يكون واعيا بمضمون الرسالة، مدركا لأهدافها، مقدرا المستوى المعرفي والثقافي والاجتماعي للمستقبلين لرسالته، والمستقبل هم جماعة المتعلمين الذين تتوجه إليهم الرسالة بهدف تعديل سلوكهم، والرسالة هي الخطاب التعليمي/ التعلمي الذي يسود في المواقف والوضعيات المختلفة، ويكون معبرا عن مجموع الخبرات التعليمية التي يراد توصيلها إلى المتعلم، والوسيلة هي اللغة المستعملة في عملية التواصل البيداغوجي[29].

عملية التواصل البيداغوجي هنا يجب أن تقوم على التكامل بين عمليات الإرسال والاستقبال، فالمرسل في هذه العملية المركبة إذا كان معلما، عليه أن يكون محيطا بأبعاد الموقف التعليمي، واعيا بأهدافه المقصودة، ليتمكن من اختيار الشكل اللغوي المناسب لقدرة المتعلم على فهم الرسالة وفك رموزها، بكل ما تحمله من أفكار ومعلومات وحقائق ومفاهيم وأحاسيس واتجاهات.

أما إذا كان المرسل متعلما بدوره، فيجب أن يكون مهيئا نفسيا ومعرفيا وبيداغوجيا لاستقبال الرسالة والاستجابة لدلالاتها، وذلك من أجل اندماجه في الموقف التعليمي بوعي وفاعلية.

كذلك بمقتضى الوظيفة التواصلية للغة ينبغي الربط بين تعلم النظام اللغوي وكيفية استعمال هذا النظام بما يمثله من قواعد صوتية وصرفية وتركيبية ودلالية وتداولية ففي "عملية الاتصال اللغوي نستعمل اللغة بأنظمتها كافة، ولا نستعملها مجزأة في صورة أنظمة مستقلة عن بعضها... فعندما نتكلم أو نكتب لابد أن نستحضر قواعد النحو والصرف وحسن الإلقاء، وأسس تركيب الجمل، وصحة الرسم، وأسس تنظيم الفقرات، ومراعاة عناصر السياق"[30].

كل ذلك يجعل المنهج التكاملي مناسبا لطبيعة الاتصال اللغوي وما يستوجبه من معارف ومواقف ومهارات واتجاهات مندمجة، ومن ثم صلاحيته الناجعة لتدريس الاتصال.

3–3–شرط الكفاءة النصية: من الواضح أن فهم طبيعة اللغة يعد مدخلا أساسيا إلى تحديد طرق تعليمها، فإذا كان فهم اللغة مثلا على أنها وحدات منفصلة، فإن التركيز سيقع على تعليمها أنشطة لغوية، مفصولا بعضها عن بعض، أما إذا تم استيفاء حقيقتها المتمثلة في كونها وحدة متكاملة، فإن تعليمها لابد في هدي هذه الخلفية المعرفية أن يقوم على أساليب، تكرس وحدة اللغة خلال الممارسة الصفية، كما في تعليمها عن طريق المقاربة بالنصوص التي سيرد الحديث عنها في مداخل المنهج التكاملي لاحقا.

لا شك أن الوحدة الأساسية التي تظهر فيها اللغة كيانا واحدا مترابط الأجزاء متناسق العناصر، هو النص وليس الجملة المعزولة عن سياقها النصي... انطلاقا من هذه الحقيقة اللسانية يغدو الوصول بالمتعلم إلى التحكم في مبادئ تحليل النصوص وإنتاجها أي امتلاك الكفاءة النصية من بين أهم الأهداف الاندماجية للمنهج التكاملي في تدريس اللغة العربية، خلافا للطرائق البنيوية التي تقوم على تدريس اللغة من خلال تراكيب وجمل معزولة عن سياقها.

إن للنصوص أهمية بيداغوجية كبيرة، لما تحمله من أبعاد تربوية هامة، منها ما يتعلق بتنمية جوانب وجدانية لدى المتعلم، ومنها ما ينمي لديه قدرات عقلية، فضلا عن تعميق كفاياته اللغوية وتوسيع آفاقه المعرفية والثقافية، لأنها تمثل مادة خصبة تمكنه من تمثل اللغة تمثلا سليما وعميقا، والاطلاع على أساليبها المختلفة[31].

فمعرفة التلميذ بخصائص خطاب المادة التي يدرسها (الخطاب الاقتصادي، الخطاب القانوني، الخطاب العلمي...) تعينه كثيرا في فهم هذه المادة واستيعابها، ففهم النص القانوني مثلا، يتوقف إلى حد بعيد على الوعي بطريقة بنائه واشتغاله، بما في ذلك طرائق الربط بين أجزائه وكيفيات الانتقال من جزء إلى جزء. لذلك يهتم جانب من علم النص بوضع المعايير التي تصاغ أو تنتج وفقها النصوص التعليمية في مختلف التخصصات والمجالات، وذلك بتحديد خصائص الخطاب التعليمي بصفة خاصة، وتحديد خصائص نصوص كل مادة تعليمية بصفة خاصة[32].

الاهتمام بدراسة بنية النصوص وما يميزها من تماسك وانسجام، من شأنه أن يمكّن المتعلم من اكتساب عدة مهارات نصية، مثل مهارة الحجاج، ومهارة التفسير ومهارة الوصف والسرد، فضلا عن مهارات الترابط النصي التركيبية والمعجمية والدلالية.

من هنا فإن فان ديك يرى أن علم النص يمكنه أن يقدم إسهامات عملية كبيرة في مجال التربية عموما، ومجال تعليم اللغة بصورة خاصة. وبالنظر إلى قصور الطرائق البنيوية التي تقوم على نحو الجملة، فهو يرى عدم كفاية " أن يفهم تلميذ ما جملا فقط، بل يجب أن يتعلم أيضا، على أي نحو تنظم المعلومات في نص أطول، في مقالة صحفية مثلا، كما يمكن أن يتعلم هذه المهارة بشكل فعال ما أمكن ذلك، كيف يلخص نصوصا تلخيصا سليما وصحيحا، وأخيرا كيف تترابط الأبنية النصية مع الوظائف البراجماتية والاجتماعية للنصوص"[33]

فيما سبق بيانه إشارة واضحة إلى أن شرط الكفاءة النصية من المنطلقات الأساسية للمنهج التكاملي في تدريس اللغة العربية، باعتبار الجملة لا تكفي وحدها لفهم المتعلم نظام اشتغال اللغة وكيفية استعمالها، مما يوجب الاستعانة بالنصوص كوحدة تعليمية محورية، ومن ثم فإن عدم إغفال شرط الكفاءة النصية في عملية بناء المناهج التكاملية وتصميمها، يعد ضرورة منهجية وبيداغوجية لا غناء عنها.

3-4-مركزية المتعلم:

يحظى المتعلم في المنهج التكاملي بموقع الصدارة والمركز من عملية تعليم اللغة وتعلمها، فكل الأطراف الأخرى لهذه العملية إنما تستهدفه بنشاطها وحطابها التعليمي، جاعلة همها الأول تعديل سلوكاته بما يعود عليه بالنمو المتكامل والمتوازن لشخصيته، مما ينأى بالمنهج التكاملي عن البيداغوجيا التقليدية لمنهج المواد الدراسية الذي يضع المعرفة في المقام الأول، ويقترب به كثيرا من "منهج النشاط (الذي) يأتي انعكاسا للفلسفة التربوية التقدمية، التي تتمركز حول المتعلم. ويقوم منهج النشاط الذي يسمى أيضا بمنهج الخبرة على أساس حاجات المتعلمين وميولهم واهتماماتهم وأغراضهم وخبراتهم، ويدور المنهج حول النشاطات التي يقبلون عليها، والموضوعات التي يهتمون بها، والمشكلات التي يتصدون لها، والمشروعات التي يشاركون فيها"[34]، وهكذا فإن موقف المتعلم في المنهج التكاملي ليس هو موقف المتلقي السلبي، وإنما موقف المشارك الفاعل في تحريك دواليب العملية التعليمية وميكانيزماتها، لأن هدا الموقف يظهر من خلال نشاط المتعلم نفسه.

على ذلك فإن المداخل والآليات التي يتوسل بها المنهج التكاملي لتدريس اللغة، إنما تضع المتعلم في بؤرة اهتمامها، سواء "من حيث الاستراتيجيات التي يكتسب بها اللغة والأخطاء التي يرتكبها وآليات فهم واستيعاب اللغة وإنتاجها"[1]، أو من حيث تقدير احتياجاته اللغوية واختيار أساليب التنشيط البيداغوجي المناسبة لمستوياته وقدراته وخصائصه النمائية.

ويمكن الاستفادة في ذلك كثيرا مما توصلت إليه مباحث سيكولوجيا التعلم، وخاصة (السيكولسانيات والسوسيولسانيات)، التي أسدت " خدمات جليلة للمدرسين، بتسليطها الأضواء على مراحل النمو النفسي والعقلي للتلميذ، وتقدم نمو استعداداته الاستيعابية، وكذلك بدراستها لقضايا الإدراك والذاكرة، والقدرة التجريدية والتعميمية والإبداعية لدى المتعلم، كما أفادت المدرس في معرفة أهمية الدوافع والحوافز وتنمية المهارات والميول ودور التدعيم والأنشطة السيكوحركية في نمو المتعلم وتقدمه، هذا بالإضافة إلى دراسة قضايا أخرى...مثل الحالات المرضية والمعيقات النفسية ودور السن في تعلم اللغة، ونمو القدرة التأملية الإبداعية"[35].

4-مداخله

يتوسّل المنهج التكاملي في إطار تعليمية المواد الدراسية لتحقيق التكامل بين عناصر الخبرة التعليمية التي تُعرض على المتعلم بعدة مداخل هي: المدخل المفهومي، والمدخل البيئي، ومدخل الأفكار الأساسية، ومدخل الموضوع، ومدخل العمليات.

هذه المداخل يمكن بلا شك توظيفها في تعليم اللغة العربية مثل سائر المواد الدراسية الأخرى، غير أني أرى أن المنهج التكاملي في تدريس اللغة كمادة تعليمية، له مداخل خاصة باعتبار طبيعة اللغة، وخصوصية تلقيها وإنتاجها، ومن هنا أعتقد أن أهم المداخل[36] المنسجمة مع طبيعة اللغة المتكاملة، وطبيعة تعليمها وتعلمها هي على النحو الآتي:

4-1-مدخل الكفاءة التواصلية: يعود الفضل إلى الاتجاه الوظيفي التداولي الذي وسع من مفهوم الكفاءة، بأن أضاف إليها إلى جانب القواعد اللغوية النحوية، القواعد التداولية التي تضفي على اللغة بعدها الاجتماعي، بحكم كونها أداة اتصال وتفاهم داخل المجتمع الإنساني.

ومن هذا المنطلق دعا هايمز(Hymes) إلى "استخدام مفهوم الكفاية التواصلية التي تعكس الأبعاد الاستعمالية للغة داخل بيئة ثقافية حضارية.. وتجدر الإشارة إلى أن منظور هايمس للكفاية مازال يشكل بؤرة اهتمام من قبل المهتمين بديداكتيك اللغات والاكتساب اللغوي، لأنه لم يجعل المعرفة اللغوية في استقلال عن المقام التخاطبي، بل وضع المتكلم في قلب التفاعل التواصلي "[37].

أما مفهوم الكفاءة في الحقل التربوي، وبالرغم من انفتاحه على الحقل اللساني، فإن حمولته الدلالية المستمدة من هذا الحقل تنزع به إلى مقتضيات البيداغوجيا، وفي "هذا السياق يدعو بيرنو(Perrenound) إلى الابتعاد عن المعنى اللساني المعطى لمفهوم الكفاية، كي نعيد تبيئتها في السياق المدرسي"[38].

في الحقل التربوي، خلافا لاتجاه النحو التوليدي التحويلي الذي أعطى الكفاءة بعدا فطريا صوريا يستعصي على السياق المدرسي، فإن الاستخدام الإجرائي لمفهوم الكفاءة يوجب تبني منظور عدم فصل الكفاءة عن الإنجاز أو الفعل، كما يوجب أيضا ربط مسار نمو الكفاءة بالوضعيات التعليمية التي يتموضع فيها المتعلم، لكن هذا لا يعني القفز على المعطيات المعرفية للحقول الأخرى، بحكم الصلات العلمية الجامعة بينها.

بناء على وجوب تفعيل الكفاءة في مجال تعليم اللغة، بحيث لا يمكن فصلها عن السلوك اللغوي الذي يجسدها، إذ إن التعلم الحقيقي لا يكون بتخزين المعرفة، وإنما بالقدرة على استعمالها وتجنيدها، بناء على ذلك تكون الكفاءة الختامية المندمجة المستهدفة في منهج تعليم اللغة العربية كفاءة تواصلية لا لغوية فقط، ومن هنا فإن المقاربة المنهجية لإشكالية تعلم اللغة، يجب أن تتحول من التركيز على نحو القاعدة إلى التركيز على نحو الاستعمال الوظيفي، وهذا يفرض بدوره تطوير المعرفة القواعدية إلى كفاءة تواصلية، تلقيا وإنتاجا، وذلك في إطار تنظيمي جديد " يقوم على أساس فكرة ابن خلدون في التفريق بين علم صناعة الإعراب وبين اكتساب اللغة، أو بين العلم بكيفية، والنفس كيفية"[39].

إن تبني منهج تدريس اللغة العربية مدخل الكفاءة التواصلية يفرض عليه النظر إلى اللغة على أنها مهارات تواصلية، لا مجرد معارف لغوية مُصمتة، كما يفرض عليه أيضا تدريسها من منظور تكاملي تواصلي، فيكون بذلك " أكثر فعالية إذا تناول مهارات اللغة كلها على أنها وسيلة لغاية واحدة وهي الاتصال، ومن ثم فإن التركيز في التعليم الحالي على القراءة والكتابة بدون الاهتمام بالاستماع والتحدث لا مسوغ له عمليا ولاواقعيا، ولابد للمنهج الجديد أن ينظر نظرة متوازنة إلى المهارات اللغوية، ولا يسمح لمهارة أن تنمو على حساب الأخرى، بل يوجه عنايته إلى هذه المهارات جميعها بشكل متكامل ومتآزر، فالتكامل يساعد على تنمية سلوك التلميذ نموا متوازنا من جوانبه المختلفة الفكرية والوجدانية والأدائية"[40].

تعد الأنشطة اللغوية الأساسية مثل التعبير الشفوي والتعبير الكتابي ونشاط تحليل النصوص مجالا واسعا وخصبا للتمرن على تفعيل هذه المهارات تحقيقا لأغراض التواصل اللغوي.

4-2-مدخل النصوص التعليمية: إذا كانت اللغة وحدة، فإن التدريب على اكتسابها وتعلمها ينبغي أن يسلك سبيل الوحدة أيضا، فتعرض على المتعلم كلا متكاملا، يؤدي به إلى تمثل نظامها والوقوف على أسرارها. ووحدة اللغة إنما تتجلى من خلال النصوص، بوصفها الوحدة الكبرى للتواصل والتفاهم.

من هنا تأتي أهمية المقاربة بالنصوص التي تهتم بدراسة النصّ ونظامه، من حيث هو خطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر، ممّا يجعله أداة وظيفية فاعلة في الدرس اللغوي والأدبي معا، وذلك باتخاذه وحدة تعليمية محورية ترتبط بها جميع الأنشطة التعلّمية، أساسية كانت أم رافدة (قواعد، بلاغة، تعبير..)، والتي تبدأ منه، ثمّ ترتدّ إليه كرّةً أخرى، بإنتاج المتعلم لنصوص متنوّعة تحاكي وتحاذي بنية النصوص المدروسة، ولذلك ينبغي إحكام الربط بين نمط النصوص المختارة للتحليل والقراءة، ومواضيع التواصل الشفوي والإنتاج الكتابي.

فالمقاربة بالنصوص مقاربة تعليمية/تعلّمية وظيفية تواصلية، تستهدف الاستعمال الوظيفي للغة، وتطوير جانبها الكفائي المتكامل بأبعاده الشفوية والكتابية واللغوية والتداولية لدى المتعلم، مما يحفظ على اللغة وحدتها وتكاملها. وقد ثبت أن "قراءة النصوص وتحليل جملها يسهم في إكساب الأطفال مفردات اللغة وقواعدها، وقد أكد ذلك تقرير عن بعض التجارب في تعليم اللغات عرض في 1997، وأشار إلى أن الأطفال وهم يقرأون النصوص، أو يستمعون إليها، يتعلمون فئات من القواعد، وآلاف من الكلمات دون ملل"[41].

وهذا يوجب العناية بمسألة اختيار النصوص التعليمية وفق منظور تربوي قويم يراعي قدرات واحتياجات واهتمامات المتعلم.

4-3-مدخل الوضعيات الإدماجية: تعد الوضعيات أهم العناصر الأساسية لبناء الكفاءة "وذلك بالنظر إلى دورها في تعديل سلوك المتعلم وجعله يجند موارده ويكتسب مواقف وخبرات جديدة، كما أنه يوظف معارفه السابقة ويربط بين المواضيع المختلفة"[42]، ويراد بها "كل وضعية تعليمية/تعلمية تتضمن صعوبات لا يمتلك المتعلم حلولا جاهزة لها، الشيء الذي يجعله يشعر بالحيرة والحاجة إلى بذل جهده وتعبئة موارده المعرفية من أجل إيجاد الحلول المناسبة"[43].

ولا يمكن ملاحظة الكفاءة وتقويمها بمعزل عن الوضعيات التي تشخصها، فالموارد التي تتكون منها الكفاءة (معارف، قدرات، خبرات، مهارات) إنما تندمج داخل وضعيات مثيرة ومحفزة لدافعية المتعلم.

"فالاندماج يرتبط بالوضعية، وهي صيغة أضحت من العوامل التي تغني الفعل التربوي وتجعل التعلم في مكانه الطبيعي، لأن (الوضعية الاندماجية هي الأكثر قربا من الوضعية الطبيعية التي قد يصادفها التلميذ) في حياته العامة أو العملية"[44].

أما الإدماج كما يعرفه كزافيي روجيرس فهو "عملية نربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية من أجل تشغيلها وفق هدف معطى"، وعلى ذلك فإن (نشاط الإدماج)، باعتباره نشاطا تعليميا يقوم على

استدراج المتعلم إلى تحريك المكتسبات التي هي موضوع تعلمات منفصلة، ومن خصائصه فاعلية التلميذ وإيجابيته، تعبئة الموارد بطريقة ناجعة، الإدماج من أجل هدف نهائي، أن يكون نشاطا ذا معنى[45].

من أهم أهداف نشاط الإدماج، "تحرير المتعلم من سلطة المدرس ومن عبئ المعرفة، ربط التعلمات فيما بينها، التأكد من تكامل المكتسبات فيما بينها، وأنها تخدم بعضها البعض، ونقل التعلمات والكفايات المكتسبة خارج سياق التعلم"[46].

من أهم أنشطة الإدماج التي يتحقق بها التكامل بين جوانب الخبرة اللغوية في تدريس اللغة العربية نجد وضعيات التواصل الشفوي والكتابي، كتابة فقرات حجاجية وسردية ووصفية وتقريرية على سبيل الدربة والمران، المشاريع البيداغوجية، الوضعيات اللغوية المشكلة" وذلك عندما تعرض المشكلة القواعدية داخل الصف، ويتفاعل المتعلمون معها، ويلاحظون التراكيب المشكلة (Fotos.Ellis.1992.pp.605-628). والمعلم هو الذي يضع المتعلمين في هذا الموقف التعليمي الذي تظهر فيه المشكلات اللغوية: أخطاء أو مسائل تحتاج إلى حل...فيشعر التلاميذ بالمشكلة، ويحددونها، ويقترحون الحلول لها، ويتأكدون من سلامة أحد الحلول بمساعدة المعلم، وبالرجوع لقاعدة سابقة، أو تعلم قاعدة جديدة (فلاح الخباص، 1996، ص265)"[47] .

الجدير بالذكر أن توصيفي لنشاط الإدماج هنا لم يكن من منطلق كونه نشاطا بيداغوجيا قائما بذاته تخصص له حصص دراسية مستقلة، على نحو ما يجري الأخذ به في منهاج اللغة العربية الجديد لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، وإنما من منطلق كونه نشاطا امتداديا في كافة الأنشطة التعلّمية الأخرى.

4–4–مدخل المشروع: تستهدف بيداغوجيا المشروع أساسا إعطاء قيمة عملية للتعلمات، وذلك من خلال تحديد وضعيات إشكالية عارضة، وإعادة بناء المكتسبات ونقلها إلى سياق آخر، بما يوثق صلة المتعلم بواقع حياته الاجتماعية، ويضفي دلالة على معارفه المدرسية المكتسبة، ففي درس اللغة مثلا يمكن له أن يتقمص شخصية الصحفي، أو الكاتب، أو الشاعر، فيكون ذلك حافزا له على تشرب فكرة التعلم وجدواها في حياته المستقبلة.

تقوم بيداغوجيا المشروع على تكليف التلاميذ بإنجاز مشروعات " تدور حول مشكلة اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية أو ثقافية واضحة، وبالتالي جعلهم يشعرون بميل حقيقي إلى دراسة هذه المشكلة والبحث عن حلول مناسبة لها بحسب قدرات كل واحد منهم...وتنطلق هذه البيداغوجيا من تجاوز الحدود الفاصلة بين المواد حتى يمكن تحقيق المشروع جملة وتفصيلا...وتتميز بخصائص إبستمولوجية وسيكولوجية وتربوية. فمن الناحية الإبستمولوجية نجد أن المعرفة تبنى بطريقة ذاتية أو جماعية تعاونية. ومن الناحية السيكولوجية، نجد أن عملية التحفيز على التعلم تكتسي أهمية أكبر من عملية التعلم ذاتها. ومن الناحية التربوية فإن بيداغوجيا المشروع تنمي الاستقلال الذاتي للمتعلم وكذلك الحس الجماعي والوعي بالمسؤولية".

يبقى إثمار المشروع وتحقيق أهدافه رهنا بالتكامل والتواصل بين مهام التلاميذ (فريق العمل) فيما بينهم، وبين المعلم المشرف عليهم بإسداء النصح والتوجيه لهم، وبحسن استحضارهم للتعلمات السابقة ودمجها وتفعيلها في سياق الوضعيات التعليمية/التعلّمية الطارئة التي يفرزها المشروع.

أما فيما يتصل بتعليم اللغة العربية فإن المقاربة بالمشروع–إذا ما روعيت شروطها البيداغوجية– بإمكانها أن تجعل من دروس اللغة واقعا حيا يعيشه التلاميذ ويتفاعلون معه بكل أفكارهم وأحاسيسهم واتجاهاتهم ورؤاهم، مما يبث فيهم حب هذه اللغة، ويبتعثهم على إحكام تعلمها، والإبداع بها وفيها.

4–5– التطبيقات اللغوية المتكاملة: "هي نماذج من التطبيق اللغوي المتكامل يستثمر فيها الدارسون معرفتهم اللغوية والأدبية، وتمكنهم من تمثل الهيكل المنهجي لتحليل النص العربي وإبراز المعطيات المعرفية اللازمة لذلك"[48].

يُعنى هذا الضرب من التطبيقات بالتحليل اللغوي للنص صوتيا وصرفيا ونحويا ودلاليا وبلاغيا، وفقا لمستويات التلاميذ التعليمية والمعرفية، مما يجعلهم يقفون على وجوه التكامل بين فنون اللغة، والعلاقات النسقية الوظيفية بينها، على الوجه الذي يؤدي إلى انبثاق المعنى وإنتاج الدلالة، فيعينهم ذلك على صقل مهاراتهم اللغوية وتهذيب أساليبهم.

خاتمة:

تُسلمنا المحاور السابقة للدراسة إلى بلورة النتائج المتُحصَّلة الآتية:

– التكامل بين المواد الدراسية على تقاربها أو حتى تباعدها أحيانا يغدو ضرورة منهجية وبيداغوجية في آن في ظل وحدة المعرفة الإنسانية القائمة على الانسجام داخل أنساقها والعلاقات الترابطية بين فروعها المختلفة، وباعتبار التكامل أسلوبا نوعيا لتصميم وتنظيم منهج دراسي نشِط من شأنه أن يحوّل الفعل التعلّمي إلى سلوك واع منتج مثمر.

– الاستعانة بالمنهج التكاملي في تدريس اللغة العربية دعامة بيداغوجية أساسية لازمة للنمو اللغوي المتوازن المترابط المترافد في مستوياته ومهاراته وموارده لدى المتعلم بما يكسبه الكفاءة التواصلية بها تلقيا وإنتاجا على نحو صحيح ومنتج.

– مناسبة المنهج التكاملي لتدريس اللغة العربية على مستوى البيداغوجيا المتطورة ومقتضياتها وفاعليته الإجرائية اللسانية الموفورة بصدد ذلك إنما يظهرها بصورة منهجية مناسبة أيضا استنادُه إلى عدة منطلقات مرجعية لعلّ أبرزها وأهمّها: (وحدة اللغة وتكامل مهاراتها، الوظيفة التواصلية للغة، شرط الكفاءة النصيّة، مركزية المتعلم.).

– أهم المداخل التعليمية الإجرائية المنسجمة مع وحدة اللغة وتكامل مهاراتها وفروعها لتدريس اللغة العربية في ضوء الرؤية الشمولية والاندماجية للمنهج التكاملي هي على نحو تقريبي: (مدخل الكفاءة التواصلية، مدخل النصوص التعليمية أو ما يعرف بالمقاربة النصية، مدخل الوضعيات الإدماجية، مدخل المشروع، التطبيقات اللغوية المتكاملة.).

المصادر والمراجع

– اجبارة، حمد الله، (2001)، مؤشرات كفايات المدرس، ط1، منشورات علوم التربية، الدار البيضاء.

– السليم، ملاك بنت محمد، فاعلية تدريس العلوم وفق النموذج المدمج، مجلة كلية التربية، (2001)، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة السادسة عشر، ال عدد18.

– السكري، عادل، (1999)، نظرية المعرفة من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

– اسليماني، العربي، (2006)، الكفايات في التعليم، من أجل مقاربة شمولية، الدار البيضاء، مكتبة النجاح الجديدة.

– الصبيحي، محمد الأخضر، المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص، (2005/2004)، قسم اللغة العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة قسنطينة، الجزائر، مخطوط رسالة دكتوراه.

– أوشان، علي آيت، (2005)، اللسانيات والديداكتيك، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب.

– أوشان، علي آيت، (2006)، اللسانيات والبيداغوجيا، دار الثقافة، ط2، الدار البيضاء، المغرب.

– بوشوك، مصطفى بن عبد الله، ت(1994)، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ط2، الهلال العربية.الرباط.

– برنامج اللغة العربية للدرجة الأولى من التعليم الأساسي، (2006)، (وزارة التربية والتكوين، تونس).

– توبي، لحسن، (2006)، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية، مكتبة المدارس، الدار البيضاء.

– دي بوجراند، روبرت، (1989)، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة.

– عوض، أحمد عبده، (2000)، مداخل تعليم اللغة العربية، مكة المكرمة، ط1، جامعة أم القرى، السعودية

– غيث،محمد عاطف، (1979)، قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

– فاندايك،تون، (2001)، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، تر: سعيد بحيري، دار الكتاب، القاهرة.

– حسن، عبد المعطي، (2008)، مهارات الاتصال اللغوي، دار المناهج، عمان، الأردن.

– حسّان، تمّام، اللغة العربية معناها ومبناها، (2006)، ط5، عالم الكتب، القاهرة.

– طعيمة، أحمد رشدي، الناقة، محمود كامل، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتجيات، (2006)، منشورات المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة، مطبعة إيزتانس، المغرب.

– محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، 1998.

– مدكور، أحمد، (2000)، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة.

– نمر، موس عبد المعطي، نماذج من التطبيق اللغوي المتكامل، دار الأمل، إربد، الأردن، 1990.

– الوائلي، سعاد عبد الكريم، (2004)، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، دار الشروق للنشر والتوزيع، غزة، فلسطين.

– هوانة، وليد عبد اللطيف، (1988)، المدخل في إعداد المناهج الدراسية، دار المريخ للنشر، الرياض.

الهوامش والإحالات:

1 محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1979، ص251.

2 محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، 1998، ص28.

3وليد عبد اللطيف هوانة، المدخل في إعداد المناهج الدراسية، دار المريخ للنشر، الرياض، 1988، ص235- .236

4لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، 2006، ص93.

5المرجع نفسه، ص 93.

6وليد عبد اللطيف، مرجع سابق، ص256.

7مع العلم أن هناك من يجعل الربط بين فروع المادة الدراسية الواحدة، مثل فروع اللغة العربية من صور التكامل بين المواد الدراسية أيضا، غير أني آثرت في هذه الدراسة أن أجعله من أوضح صور التكامل داخل المادة الدراسية الواحدة،، وذلك منعا من الالتباس الواقع بين المادة الدراسية باعتبارها كلا، وفروعها باعتبارها أجزاء مكونة لها.

8كتاب تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتجيات، رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، منشورات المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة، مطبعة بني إيزتانس، المغرب، 2006، ص158.

9وليد عبد اللطيف، مرجع ساابق، ص 256.

10ملاك بنت محمد السليم، فاعلية تدريس العلوم وفق النموذج المدمج، مجلة كلية التربية، جامعة الأمارات العربية المتحدة، السنة السادسة عشر، العدد18، 2001،ص87.

11لحسن توبي، مرجع سابق، ص97.

12العربي اسليماني، الكفايات في التعليم، من أجل مقاربة شمولية، الدار البيضاء، مكتبة النجاح الجديدة، 2006، ص58.

13لحسن توبي، مرجع سابق، ص93.

14المرجع نفسه، ص94.

15المرجع نفسه، ص92.

16أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ط1، 2000، ص 14.

17محمد رجب فضل الله، مرجع سابق، ص28.

18أحمد عبده عوض، مرجع سابق، ص 21.

19سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، غزة، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2004، ص34.

20أحمد عبده عوض، مرجع سابق، ص 22.

21علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا،، الدار البيضاء، دار الثقافة، ط2، 2006، ص 22

22أحمد عبده عوض، مرجع سابق، ص 21.

23برنامج اللغة العربية للدرجة الأولى من التعليم الأساسي، (تونس، وزارة التربية و التكوين 2006)، ص7.

24تمّام حسان، اللغة العربية معناها و مبناها، ط5، القاهرة، عالم الكتب، 2006، ص312.

25كتاب تعليم اللغة العربية اتصاليا، ص122.

26صاحب هذا التعريف هو المنظر الأول لعلم اللسانيات دوسيسير.

27تعليم اللغة اتصاليا، ص154.

28علي آيت أوشان، مرجع سابق، ص 40.

29محمد رجب فضل الله، مرجع سابق، ص 24- 25.

30عبد المعطي حسن، مهارات الاتصال اللغوي، عمان، دار المناهج، 2008، ص88.

31محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص، جامعة قسنطينة، 2005/2004، مخطوط رسالة دكتوراه، ص12-13.

32دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، القاهرة، عالم الكتب، 1998، ص565.

33فان دايك، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، تر: سعيد بحيري، القاهرة، دار الكتاب، 2001، ص 334.

34عادل السكري، نظرية المعرفة من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 1999، ص183.

36مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، الرباط، الهلال العربية، ط2، 1994، ص42.

[36]الجدير بالملاحظة أن هذه المداخل ليست مغلقة على نفسها، بل هي متداخلة متآزرة، تتبادل فيما بينها عناصرها المشتركة، ولقد يتعذر إقام فواصل بين بعضها كالشأن الجاري بين مدخل الكفاءة التواصلية، ومدخل الوضعيات، فالكفاءة في الحقل التربوي لا تساوي شيئا مذكورا في غياب الوضعية التي تبلورها و تخرجها من طور الكمون، وإنما كان هدفنا إجرائيا من وراء التمييز هنا بين هذه المداخل المتجادلة في عملية تعليم اللغة وتعلمها.

38لحسن توبي، مرجع سابق، ص43.

39المرجع نفسه، ص45.

40أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي، 2000، ص، 297.

41فتحي علي يونس وآخرون، تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته، نقلا عن أحمد عبده عوض، مرجع سابق، ص 43—44.

42ملاك بنت محمد السليم، فاعلية تدريس العلوم وفق النموذج المدمج، مجلة كلية التربية، ص92.

43العربي اسليماني، مرجع سابق، ص64.

44المرجع نفسه، ص63.

45لحسن توبي، مرجع سابق، ص93.

46العربي اسليماني، مرجع سابق، 92-93.

47حمد الله اجبارة، مؤشرات كفايات المدرس، الدار البيضاء، منشورات علوم التربية، ط1، 2009، ص92.

48مجلة كلية التربية، مرجع سابق، ص .86 .

50عبد المعطي نمر موسى وآخرون، نماذج من التطبيق اللغوي المتكامل، الأردن، دار الأمل، ص5.