

# تعليم اللّغة العربيّة من منظار معرفيّ

جورج ن. نخّاس  
جامعة البلمند

العربية في لبنان  
٢٠-٢٢ تشرين الثاني  
١٩٩٧

## مدخل

### أهمية المقارنة المعرفية

قدمت السنوات الخمس عشرة الاخيرة، على صعيد العلوم التربوية، جديدًا بدأ مع إطلاق Piaget مقارنته في علم النفس النمائي ويستمر الآن بتطور مطرد لنظريات علم النفس المعرفي. يجد المربون أنفسهم أمام طروحات تدخل تغييرات مهمة إن من حيث التكامل بين المقومات التربوية المختلفة أو من حيث التركيز على الشخص و على علاقاته المجتمعية كمقومة اساسية في نمائه المعرفي، أو من حيث الحاجة البحثية في هذا المضمار الحساس.

### اللغة التواصلية

من ناحية أخرى، تجدر الإشارة إلى أن نهاية هذا القرن عرفت جديدين مهمين للغاية. هناك أولاً التطور في علم اللسانيات، هذا التطور الذي جعل من "التواصل" قاعدة أساسية في التعامل مع اللغات لا من حيث غايتها لكن من حيث تركيبها العضوية. فأصبح هكذا "هاجس الآخر" حاضرًا في كل إنتاج لغوي شفهيًا كان أم خطيًا. وهناك ثانيًا سهولة الاتصالات في العالم التي جعلت من تأقلم اللغة مع التكنولوجيا إحدى مقومات فاعليتها المجتمعية والحضارية والثقافية.

### التعلم والنماء

ليس بناء المناهج أمرًا عرضيًا ولا أمرًا مستقلًا عن الرؤية التأهيلية ككل. فالمناهج ترجمة متكاملة لرؤية (vision) مترسخة في الواقع، متطلعة إلى المستقبل آخذة بعين الاعتبار الطاقات والقدرات والإمكانات التي يقدمها المجتمع والبيئة. لذلك، فمن وجهة نظر فلسفية، يعتبر بناء المناهج عملاً مهماً للغاية لأنه يهدف الى بناء الانسان فيركز على نمائه (Développement) كشخصية ذات خصوصية وليس كمجرد آلة مجتمعية. من ناحية أخرى، فالتعليمية (La Didactique) هي التي تعطي المنهج الترجمة التي يحتاجها ليصبح واقعًا حيًا على الصعيد التربوي. فكل مناهج لا يرتبط بتعليمية ملائمة يحكم على نفسه بالفشل لأنه سيخطئ هدفه حتمًا.

الواقع الجدلي الذي نواجهه اليوم في التربية هو قناعة متفاوتة بالنظريات المعرفية الحديثة التي ترفض، من حيث المبدأ، أن تكون مجرد تعديل بتقنيات تعليمية معينة تضاف إلى هيكلية معلومات تسمى مناهج. فالإشكالية المطروحة

عملياً هي الآتية: هل يتطلب انعكاس جديد علم النفس المعرفي اليوم على اللغة العربية تغييرات عميقة؟ كيف وإلى أي حد؟ وهل هذا الجديد ضروري اليوم في لبنان في هذا المجال بالذات؟

من الممكن طبعاً أن نسعى إلى الإجابة عن هذه الأسئلة بشكل مبدئي متجاهلين خصوصية اللغة، من جهة، وخصوصية الوضع اللبناني، من جهة أخرى. فالكلام على هذه الأمور يطول إن شئنا أن نفي الموضوع حقه في شكله النظري [١]، لكن منطق النظرية المعرفية الحديثة هو عدم تجاهل الخصوصيات بل الاستفادة منها لجعلها تتكامل مع خصوصيات أخرى في إطار معرفي موحد. لذلك، وفي ما يلي، سأعرض، بإيجاز، النظرية المعرفية التي تشكل أساس مقارنة هذا الطرح، ثم انتقل منها إلى تعلمية اللغة العربية من حيث أهدافها ومضمونها وطرق تنفيذها وتقويم المعلومات في إطارها علني، بذلك، أجيّب عن الإشكالية المذكورة.

# الأبعاد المبدئية

## القاعدة الأفهومية التمثل والمعالجة

مع تطور مختلف الأساليب والمذاهب التربوية، بيدولي أن ما تطرحه اليوم النظرية المعرفية الحديثة في ما يسمى علم النفس المعرفي (psychologie cognitive) هو، في جوهره، ظاهراتي (phénoménologique) لأنه يقوم أساساً على معالجة المعلومة (traitement de l'information) انطلاقاً من الإنسان في خصوصيته البيئية، من جهة، وفي ارتباطاته العلائقية، من جهة أخرى [٧]. من هنا، كان من الطبيعي جدا ان يتكامل جهد العاملين في الحقل النمائي (développemental) مع جهد الباحثين في العلوم المعرفية المختلفة (sciences cognitives). فالمتعلم، طفلا كان أم تلميذا أم طالبا أم عاملا، هو في كل من هذه الأوضاع ذو خصوصية تبدل ليس في طاقاته او في مهامه بل في سيرورة (processus) معالجته المعلومة خاصة في ما يعود الى ظروف الفعالية المتبدلة مع السياق والوضعية والمهام. لذلك، حلّ التفتيش عن ميكانيكية التعلّم [٨] محلّ التفتيش عن قواعد عامة جاهزة للتطبيق على الجميع.

يهمني، في هذا المدخل النظري المقتضب، أن أشدّد على مفهوم التمثل (représentation) كخصوصية المقاربة المعرفية وانه ينطبق على كافة الأمور العائدة الى المسارات المعرفية. فالتمثل هو المحتوى المعرفي الخاضع للمعالجة، وكل تمثل ظرفي مرتبط بمهمة أو بمهام محددة يسمح بإيجاد تمثّل جديد [٨]. أما نوعية تمثّل معرفة ما أم معتقد أم طرائق معالجة فيمكن أن تبقى في الذاكرة لتشكّل خزانة معرفيا مهما لدى المتعلّم. أما المعالجات (traitement)، فهي من نوع الأحكام أو المداخلات التي تقود الى نشاط معرفي او الى اتخاذ قرار تنفيذي محدد. ترتبط هذه المعالجات ارتباطا وثيقا بالسن واللغة والبيئة [٣٥] وتتخذ لنفسها استراتيجيات معرفية خاصة بكل شخص كما تخضع لضوابط التخزين (stockage) والإستعادة (récupération) والانتباه وحدة التنفيذ.

## البنى والمشكّلات اللغوية

كوني سأطرق في هذا المقال الى ما هو دراسي فقط، سأسعى الى تقديم هذه العموميات بشكل أكثر تخصيصا، مرّزا على ما هو عائد الى التعلّم في الإطار المدرسي. لذلك، سأتكلم على:

١ - البنى (schèmes) و المشكّلات اللغوية (formats linguistiques) كظواهر إجرائية لانتاج المعرفي. امتلاكها هو برهان اكتساب معين للمعرفة طالما انها اصبحت قابلة لتعبّر عن نفسها بعمليات محددة قابلة للتأقلم مع وضعيات مستجدة.

٢ - الأفهوم (concept) والمسألة (théorème) والثوابت (invariant) كنتائج نهائية لسلسلة المعالجات التي تبلورها فتجعل منها تدريجيا تمثلات مخزونة [٦٧] عند المتعلّم. ينبغي التشديد هنا ان هذا التخزين يمر بمراحل "تحضيرية" هي بمثابة تمثلات مرحلية أسميها أفهوماً بالممارسة (concept-en-acte) ومسألة بالممارسة (théorème-en-acte).

٣ - عملية بناء المعرفة من خلال نماء متواز للغة وللإدراك تمر بنمو الحقول الأفهومية (champs conceptuels) [٦٨] كبناء متراص يشكل في النهاية مخزونا معرفيا متكاملًا لدى المتعلّم. فلا اللغة بالاستقلال عن الإدراك و لا القدرات الذهنية المجردة بالاستقلال عن اللغة يمكن ان تكون كافية لبناء المخزون المعرفي بشكل متوازن لان لكل منهما تأثيرا مباشرا على الآخر.

على سبيل المثال لا الحصر، يقوم تنفيذ عملية تركيب جملة من "فعل وفاعل ومفعول به" على امتلاك البنية التي تسمح بإتمام هذه العملية التواصلية لا يصال مضمون معين. في هذه الحال البنية (schème) هي بالوقت نفسه مشكّلة لغوية (format linguistique) يرتبط امتلاكها ليس فقط بالطاقة على تركيبها بل على اعطائها الزخم الدلالي الذي هو حقيقة المضمون<sup>١</sup>. أما الكلمات التي يستعملها المتعلّم في هذه العملية (والتي تبدأ باكراً جداً) فهي ليست نتيجة استيعابه الأفهوم الدلالي لكل منها بل نتيجة تعامله مع اللغة كمجموعة أفاهيم بالممارسة. من ناحية أخرى، استعمال الكلمة في الصف الأوّل الإبتدائي مثلاً على أنها فعل أو اسم، ليس من باب استيعاب المبدأ الذي يقول بأن "الجملة الفعلية الصّغرى تشكل من فعل وفاعل مرفوع ومفعول به منصوب" بل من باب استعمال مضمون المبدأ للمعالجة المعرفية بشكل مسألة بالممارسة (théorème-en-acte). أخيراً، لا تشكل كتابة هذه الجملة حلقة أخيرة في استيعاب عملية تركيب الجمل الفعلية لأن هذه العملية مرتبطة بوضعيات كثيرة، لم تصنف بعد، تشكل حقلاً أفهوميًا متكاملًا لا يستوعبه المتعلّم بشكل كامل قبل سن متقدمة.

<sup>١</sup> هذا ما يجعل دور اللغة في امتلاك كل المعارف دورًا أساسيًا وبالغ الأهمية.

انطلاقاً من هذا المثل، نرى أن المقاربة المعرفية تأخذ بمبدأ تحليل المعطيات، فلا يكون التأهيل (formation) مجرد إسقاط من قبل المعلم أو العارف بل عملية مشاركة في البناء يمكن أن ندرك معالمها وسيروراتها المختلفة لكن لا يمكن أن نقتنها بشكل حتمي ونهائي بغض النظر عن اللغة والبيئة ونماء الأشخاص.

## الاستيعاب

يؤكد علم النفس المعرفي في عملية بناء المعرفة، على أهمية التأهيل المرتكز على مبدأ "الفعل" (en-acte). فالفعل يخرج من كونه تنفيذياً إجرائياً قائماً على الإيمائية (mimétisme) ليكون في إطلاق العملية المعرفية تقليدياً موجّهاً (simulation)، وفي نهاية العملية المعرفية استيعاباً (assimilation) وربما كان في مرحلة معينة تكيفاً (adaptation).

١ - يشكّل الفعل، في مرحلته الأولى، اختباراً يراد منه استنتاج معرفة ما (الفرق بين الاسم والفعل) أو التملك من مشكّلة لغوية معينة (الجملة الاسمية) أو ملاحظة ثابت (invariant) (الفاعل يرفع).

٢ - في مرحلة ثانية، أثناء عملية التكيّف، تبقى المعرفة التي تتخزن تدريجياً والتي يعبر عنها "الفعل"، والى وقت يمكن أن يطول، مجموعة أفاهيم بالممارسة (concepts-en-acte) و لن تدخل البنى والمشكّلات في عملية توليفية وتركيبية الا بنتيجة النضوج المنطقي المتنامي. أما الثوابت التي هي خاصة من نوع المسائل فستبقى طويلاً مسائل بالممارسة (théorèmes-en-acte).

٣ - في المرحلة النهائية الفعل هو الذي يبرهن عن التكيّف [4٣] بمعنى أن استعمال البنى والمشكّلات يصبح تلقائياً وخلاقاً ويترجم إستيعاب الأفاهيم (conceptualisation) والثوابت من خلال التحرك الحر والكامل. يبقى أن أشير إلى أن الإختبار والإستيعاب والتكيّف ليست أبداً في تراتب زمني، لكنها بتداخل جدلي لا يهتم علم النفس المعرفي بوصفه بقدر ما يهتم بالتأكد من عملائية (opérationnalité) البنى والمشكّلات والأفاهيم والمسائل والثوابت الأخرى في الانتقال، أثناء النشاط المعرفي، من مرحلة نمائية إلى أخرى [٥٦].

## الحقل الافهومي

هذا البناء للمعرفة يتداخل مع اعتبار آخر قدّم له Vergnaud (٦٨) ويقوم على مبدأ عدم استقلالية أفهوم معين بل على تكامل الأفاهيم من وضعيات وبنى وثوابت في بنية واحد يشكل حقلاً أفهوميًا واحدًا ينمو مع نماء المتعلم ويتقاطع مع حقول أفهومية أخرى ولو انتمت أحيانًا الى اختصاصات تعليمية مختلفة. وعلى سبيل المثال لا الحصر أطرح للتداول والحاليتين الآتيتين:

### أ- تركيب الجمل

ما هي الوضعيات التي تدخل في هذا المجال الواسع الذي، لو بدأ في صفوف الروضة (وحتى قبل ذلك بشكل فطري)، يمكن أن يطال الصفوف الجامعية إذ أن التأليف عملية خلق غير قابلة ربما للتحديد. لكن من الواضح أن وضعيات الإنطلاق هي المفردات البسيطة وأن البنى المستعملة هي التجميع (groupement) وفق أوصاف محددة فيدخل، بذلك، أفهوم الجملة الاسمية أو الجملة الفعلية. يلي ذلك بنى المقارنة المبنية على مسائل بالممارسة تنتهي بتنظيم الجمل استنادًا إلى المعنى. لكن الأمر لا يتوقف عند هذا الحد المبسط نسبيًا. فنية التواصل تمثل دورًا أساسيًا طالما غُيب في تعليم اللغة العربية وحلّت محلّه رؤية معينة للفصاحة<sup>٢</sup>. لذلك تشكل العودة الى السياق عملية أساسية تُتمّ العملية الدلالية. وهذه كلها في الصفوف الابتدائية أفعال محسوسة يمكن أن يساهم المتعلم ببنائها مساهمة فعالة إذا شاء له ذلك المعلم فانتقى المقاربة المعرفية المناسبة.

لذلك كان لا بد من التساؤل حول حقل أفهومي لتركيب الجمل يخرج عن الوصف اللساني المعهود للجملة من بسطة ومركبة، ليدرس الجملة كأداة تواصل في سياق. عند ذلك يصبح من الضرورة بمكان ليس فقط وصف المشكّلات اللغوية (أفاهيم ومسائل) بل أيضًا وصف الوضعيات التي تتناسب مع كل من هذه المشكّلات مما ينقل عملية استيعاب "الجملة" كحقل أفهومي من إطار الجملة الاسمية والجملة الفعلية الى إطار اجرائي أوسع وهو أكثر ملامسة للقصد التواصلية. فالفصاحة إذ ذاك تكون فصاحة إيصال حقيقة نية المُعبّر وليس الالتزام بالتركيبات الجمالية ليس الا.

<sup>٢</sup> على سبيل المثال لا الحصر، الى أي حد يمكن أن نقول أن "نبيل أكل التفاحة" و "أكل نبيل التفاحة" و "التفاحة أكلها نبيل" هي جمل ذات بعد دلالي واحد والتفصيل للثانية من باب الفصاحة؟ فالاولى أنسب إذا كان قصد المتكلم في سياق معين إبعاد التهمة عن وليد وإصاقها بنبيل. أما الجملة الثالثة فهي الأصح إذا أراد المتكلم الإشارة الى أن التفاحة أكلها نبيل أما الاجاصة فأكلها أخوه مثلاً.

## ب - الأدوات

أهمية هذا المجال أنه يشكّل الثوابت التي تدخل على الاساليب المعتادة فتحدث فيها تغييرًا جذريًا. هل من حقل أفهومي يمكن أن ينتهي التربويون الى وصفه؟ ما هي الوضعيات والبنى المحددة والأفاهيم التي تستدعي استعمال الأدوات (من نفي ونصب وجزم) وما علاقتها بالعملية التواصلية وما هي الاسس المنطقية التي تعتمد عليها؟

فالمنطق الذي وراء استعمال أداة النصب بغية ايصال مضمون تواصلية معين هو أهم من القاعدة (وهي هنا مسألة théorème) التي لا تفني الا بغرض الشكل<sup>٣</sup>. من الواضح أن هذا الحقل الأفهومي (الممكن) مرتبط بمنطق سياقي وتواصلية كالغائية والسببية والتأكيد والنهي الخ... لذلك فهل من الممكن درس أبعاده التعلّمية استنادًا الى قدرات المتعلّم في استيعاب الفروق المنطقية الواردة<sup>٤</sup> مثلًا وغيرها من الامور المرتبطة به؟

## القاعدة النمائية

يجرنا هذا الكلام الى لفت النظر حول أهمية التعامل مع نماء المتعلم بشكل جديد. قبل الربع الأخير من هذا القرن لم يدرس العلماء كفاية التقاطع التربوي بين حقول التعليمية واللسانية والمنطق. لكننا اليوم نجد أنفسنا كمربين بحاجة ماسة الى قراءة جديدة للواقع التعليمي من هذه الزاوية بالضبط.

## كلية المتعلم

عملاً بقول دلو (١٥) أصبح من الضروري أو حتى من الواجب ايجاد الارضية التي تسمح للنمائيين المعرفي واللغوي من تفعيل تكاملهما. هذا التكامل ليس مبدئيًا فقط كما يمكن أن نتصور، لكنه عضوي إن على صعيد اللغة أو على صعيد المعرفة والادراك (فيغوتسكي). أوجه الشبه بين النمائيين واردة في تطورهما، من جهة، وفي عناصرهما المكوّنة من جهة أخرى. فإذا استعملنا اللغة كأداة تواصل، ليس إلا، نخسر بُعدها الإدراكي الذي شدد عليه فيغوتسكي (٧٠)،

<sup>٣</sup> "ذهب الولد الى المدرسة كي يدرس". أهمية الأداة كي ليست بانها أداة نصب غيرت تحريك نهاية الفعل المضارع بل أنها اسلوب دلالي أراده لها فقه اللغة لتدل على غانية الفعل الكلامي.

<sup>٤</sup> تدل دراسة أجرتها ماريا حبيب بندلي على أن الفرق بين الغائية والسببية مثلًا ليس واضحًا حتى في نهاية الصفوف الابتدائية وهو مرتبط ارتباطًا وثيقًا بالقدرات اللغوية (٥).



وإذا اعتبرنا التأهيل اللغوي هدفاً بحد ذاته خسرنا الدعم الإدراكي الذي تؤمّنه القوة المعرفية الكامنة في امتلاك البنى وتفاعل الحقول المفهومية.

### الاختبار والتطبيق

فإذا كان تطور النماء المعرفي يمر، بواسطة الاختبار، من الوضعية الى الافهوم بالممارسة فالى الافهوم، فتطور النماء اللغوي يمر بالاختبار أيضاً من "التواصل الداخلي" (L'intra-communicatif) الى "التواصل الخارجي" (L'extra-communicatif). فيتضح هكذا أن السيرورتين متوازيتان وتدعم إحداهما الأخرى. يجمع بين هاتين السيرورتين الاختبار المعبوش من جهة والانتقال مما هو داخلي للشخص الى ما هو علائقي وذلك من خلال الفعل أكان كلامياً أم اجرائياً. هذا التلازم بين السيرورتين يطال أيضاً عناصرهما المكونة. ففي الوضع المعرفي يتم امتلاك المعرفة باستيعاب البنى والثوابت للوصول الى تمييزها في وضعيات مستحدثة (بباجيه). وفي الوضع اللغوي يكون الاكتساب باستيعاب المشكلات والقواعد اللغوية للوصول الى تمييزها في سياقات جديدة (برنيكو). السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو عن مدى استعمال تعليمية اللغة اليوم لهذه المعطيات المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالنهاية التعليمية.

### القدرات المنطقية

زد على ذلك أن الواقع التعليمي يُسقط على المتعلم، في كثير من الأحيان، تصورات عند المعلم هي بحاجة الى إثبات. هذا صحيح خاصة في ما يعود الى القدرات المنطقية عند المتعلم التي يمكن أن تكون مغايرة عن المعطيات البديهية التي يفترضها المعلم. هذا يقودني الى البعد الأخير في هذا المجال ألا وهو البعد المجتمعي، إذ لا يختصر الوجهان اللذان ذكرتهما في سياق الوضعيات وبناء المعرفة خصوصية المقاربة المعرفية [١٥].

في المقاربة المعرفية التي تركز في انطلاقتها إلى العمل (en-acte) تأخذ العلاقة مع المحيط منحى آخر مختلفاً بالكلية عما اعتمده مقاربات أخرى. فالعلاقة مع المحيط مكونة معرفية وليست فقط مجال تطبيق للمعارف. كون المحيط هو منبع الخبرات فهو أيضاً مجال الاختبار ومجال تأكيد الاستيعاب. فلا تعود المدرسة بعد ذلك (وإذا المناهج) قادرة على أن تتعامل مع التعلم (apprentissage) بالاستغناء عن المحيط. هذا المنحى يسقط عن المعلومات المدرسية طابعها الفوقي و المطلق ليدخلها في عملية جدلية مع المعبوش في البيئة كمجال خبرة و اختبار و تطبيق .

طبعا، الحقل اللغوي هو أول الحقول التي تتأثر بهذا الموضوع. فالبيئة هي المنشئ اللغوي للمتعلم، وقد درس باحثون وتربويون كثيرون هذا الموضوع. لكن السؤال المطروح هنا هو كيف يكون لهذا الأمر تأثير على المناهج من وجهة نظر معرفية؟ الحقيقة أن الإجابة عن هذا السؤال لا تزال في بدايتها، والدراسات التي أجريت في بعض البلدان كالولايات المتحدة أو لبنان أو كندا لم تقصد أساساً الإجابة عن هذه الإشكالية لكنها رأت نفسها مضطرة للتعامل معها كأمر واقع [٣٣]. إنما يمكن أن نقول على الأقل في هذا السياق:

- ١ - يواجه تعليم اللغة في الإطار المدرسي، متى تجاهل الخبرة التي يحملها المتعلم، صعوبات يمكن أن تتجنبها المقاربة المعرفية.
- ٢ - إن استعمال اللغة التي ترافق المتعلم في بيئته يسمح له بنماء إدراكي أفضل ويتعامل أسهل في العملية التواصلية [٤٢].
- ٣ - إن تعدد التأهيل اللغوي في السياق الدراسي لا يتعارض والخبرة المذكورة، لا بل يمكن أن يشكل واقعاً نقدياً ذا مردود إيجابي [٧٠].

## القاعدة التواصلية الوضعيات

تنوعت الإستراتيجيات المعرفية بتنوع المدارس التي اهتمت بالأمر. وبينما ركّز بعضها على النماء خاصة بالنسبة للمتعلمين في سن ما قبل الإثني عشر عاماً، ركّز البعض الآخر على النماء والاكْتساب معاً. لكن، وفي الحالات كلها، أخذت هذه الاستراتيجيات بعين الاعتبار ما هو متعلّق بالإجراءات (procédures) بقدر ما هو متعلّق بالمعلومة معالجة وتخزيناً وتفعيلاً ولو بشكل متفاوت [١٣]. لذلك، لن أدخل في التفاصيل الآن تاركاً ذلك لمرحلة لاحقة. لكن المهم هو التأكيد على ما يشكل الثابت الأساس عند كل الاختصاصيين ألا وهو مقارنة العملية التربوية انطلاقاً من الوضعيات (situations). فالوضعيات هي التي توجد السياق وتضع المتعلم والمعلم في إطار يسمح لهما بتفعيل المعطيات التي بحوزتهما وذلك عن طريق استعمال القواعد التي تشكل قاسم التواصل المشترك بينهما. يمكن ان تهدف الوضعية [٨] الى التعلم مباشرة أو أن تكون نقدية بهدف التقييم لكن، على كل حال، فمبدأ الإنطلاق من الوضعيات هو إحدى الثوابت التي لا تقبل الجدل.

كوننا نتكلم على الإطار المدرسي والمناهج المدرسية، لا بد أن نذكر بعض  
الوضعيات التي تشكل خصوصية في هذا المجال. هناك أولاً، وضعيات التواصل  
(situation de communication) والتي تؤدّي اللغة فيها دورًا أساسيًا. من الناحية  
المعرفية، تتركز وضعيات التواصل هذه على "الأفعال الكلامية" (actes de langage)  
كما وردت عند Searle وBernicot [٦] و[٥٦] وكما انتهى إلى تحديدها Jacques [٣٠]  
في إطلالة برغماتية عندما اعتبر أن كل تواصل هو عمليًا جهد مشترك بين  
شريكين ولا يمكن أن يختصر بمجرد تنظيم بين مرسل ومتلقٍ على أساس الترميز  
وفك الترميز. فإدخال مبدأ الأفعال الكلامية على صلب العملية التواصلية بغية  
التوصل المشترك إلى الحالة المعرفية المقصودة [٢١] هو تغيير جذري في  
المنطق الإجرائي بين الأستاذ والتلميذ، فالشراكة بينهما لم تعد وظيفية بل أصبحت  
عضوية، مما يلغي البعد الظرفي العائد إلى عملية تعليمية محددة ليحل محله البعد  
الإنساني العائد إلى عملية تأهيلية.

ينقلنا هذا إلى النوع الثاني من الوضعيات، أعني وضعيات التعلّم (situation  
didactique) كما وردت عند Brousseau ولكن استنادًا إلى النشاط المعرفي كما قدّمه  
[٤] Bastien. فوضعيات التعلّم هذه لا تهدف فقط إلى عرض المعلومة عرضًا جيدًا  
ومشوقًا بهدف تخزينها من قبل المتعلّم، بل تهدف أساسًا إلى جعله شريكًا في  
"فعل" امتلاك المعلومة من جرّاء معالجتها واكتساب البنّى والمشكّلات أو الأوجه  
المعرفية التي تؤدّي، في النهاية، إلى استيعاب المضمون-الهدف. هنا أيضًا نرى أنّ  
خصوصية المقاربة المعرفية تقوم على مبدأ الشراكة بالفعل (en-acte) وليس فقط  
الشراكة بالوجود أو بالملاحظة أو بعملية السؤال-الجواب الذهنية. هذا ما دعا  
Nahas إلى الكلام على وضعيات التواصل التعليمية (situation de communication  
didactique) [٤٢] حيث يتكامل الوجهان في مغامرة التأهيل التي تتوق إليها  
المدرسة. وهذه الوضعيات الأخيرة دينامية بحد ذاتها، فينطلق المتعلّم والمعلّم سويًا،  
ومن ضمن المنطق المعرفي تمامًا، من وضعية إلى أخرى اما باختزان معلومة  
جديدة أو بامتلاك أساليب معالجة جديدة وذلك في إطار حقل أفهومي معيّن هو  
بدوره بعلاقة شبه جدلية مع حقول معرفية أخرى تتناسب والمستوى النمائي  
للمتعلّم. الجديد في هذا:

١ - ان التداخل بين المواد (interdisciplinarité) لا يكون اختياريًا بل تحتّمه  
الرؤية المعرفية. فعملية التصريف مثلاً، ولو ارتبطت بالأفعال بشكل  
مباشر، إلا أنها أيضًا على علاقة وثيقة بعملية المقارنة المنطقية وأفهوم  
الزمن الخ،... فإذا لم تكتمل العناصر النمائية لهذه الأمور الثلاثة بشكل

متواز، لن يتمكن المتعلم من الفعل المعرفي (acte cognitif) [٢٤] الذي يشكل هدف تأهيله المدرسي (استعمال التصريف بشكل صحيح ومناسب في هذه الحال).

٢ - ان اللغة ليست غلافًا ثانويًا اثناء العملية الإجرائية داخل الصف [٢٥]. فالفعل الكلامي مكمل للجهد التعليمي وسويًا يمكن أن يؤدي إلى اكتساب المعرفة وتخزينها وتملك أساليب تفعيلها. يزداد هذا الواقع أهمية عندما يكون تعلم اللغة هو مضمون العملية التأهيلية الجارية في الصف. عندها اللغة هي، في آن، وسيلة وغاية.

### من حيث التخزين

يتضح هكذا من كل ما سبق، أن عملية تخزين المعلومات، على أهميتها، قد تتغير نوعًا ومضمونًا. فالتخزين ليس غاية بحد ذاته لكنه ثمرة الجهد التعليمي الذي يشارك فيه، على قدم المساواة، المعلم والمتعلم. والتخزين ليس فقط للمعلومة بل هو تخزين أيضًا للمهارات الاجرائية التي تسمح باعطاء البنى والثوابت المختلفة بعدًا ديناميًا.

أورد، هنا، مثالًا على هذه المقاربة يمكن أن يدخل في اطار نقاش مضامين المنهاج، لكنه يشكل نوعًا ما، إختلافًا جذريًا مع التعاطي وعملية التخزين من وجهة نظر معرفية. والمثل الذي أورد هو موضوع "الاشتقاق" في اللغة العربية إن في شكله التقليدي أو في شكل أقل إلفة وهو الشكل التركيبي. فالاشتقاق في اللغة العربية أحد عوامل قوتها وهو يخرج عالم المفردات من التخزين للمفردات كلها الى تخزين يسمح بالابتكار حسب الحاجة. يصبح تعلم الاشتقاق مرادفًا لامتلاك البنى وأساليب المعالجة التي تسهل عملية التخزين، من جهة، وتعطي المتعلم امكان المبادرة في وضعيات جديدة، من جهة أخرى. ينكب الاهتمام هكذا على بنية "إسم الآلة" أو "المرض" أو "إسم المكان" فلا نضطر بالعربية الى ادخال كلمات غريبة الى اللغة الا في الحالات الاضطرارية<sup>٥</sup>.

الناحية الاخرى والتي تخضع أيضًا للجدل هي مشكلة التركيب. فأين المشكلة في تبني مبدأ "التركيب" عندما يستحيل ايجاد كلمة مناسبة في فقه اللغة كما هو حاصل حتى اليوم؟ فال"نفسحركية" كلمة تقنية تؤدي معنى ال

<sup>٥</sup> من الممكن أن نناقش أيهما أنسب استعمال كلمة "حاسوب" لاشتقاق الكلمة من "حسب" أو استعمال كلمة "منظم" اشتقاقًا من كلمة "نظم". لكن ابن الضرورة في استعمال كلمة كومبيوتر مثلًا؟

"psychomotricité" ولا يقابلها شيء في المفردات المعهودة قبل نهاية هذا القرن. والمفهوم الدلالي الذي تحمله الكلمة هو مفهوم جديد يتعاطى به التربويون بشكله الحديث منذ سنوات قليلة نسبيًا. فلماذا لا يدرّب المتعلّم على هذا الامكان ليتمكن من التعبير عن المستجدات ويقيم مع العلم والعلماء تواصلًا منطقيًا بعيدًا عن مزاجية في الترجمة أو في اختراع المفردات؟

### من حيث التأقلم والاستعمال

نرى في نهاية هذا الطرح المبدائي، أن همّ الامتلاك للغة مربوط أساسًا باستعمالها بشكل فعّال ينطلق من طاقات اللغة من جهة ومن غائيتها من جهة أخرى. فلا بد من خلق أجواء تسمح بالتأقلم فالاستيعاب، ولا بد من ايجاد وضعيات تجعل من الاستعمال برهانًا على الامتلاك. المشكلة القائمة اليوم في مجال التأهيل اللغوي هي مشكلة الغربية عن الواقع في التخطيط التربوي للغة منهاجًا ونهاجًا تعليمية. فلا ينطلق تعلّم اللغة من أي معيوش لها ولا يصب في انتاج لغوي هادف. الهاجس التربوي المسيطر، هو في أحسن الاحوال، هاجس تبسيطٍ للمُسلّمات الموروثة من حيث التقعيد والجماليات دون إخضاع هذه أو تلك لأي نوع من أنواع النقد. بينما الحاجة ملحة جدًّا الى اعادة نظر عميقة تأخذ بعين الاعتبار البيئة وتطورها، النماء الادراكي عند المتعلّم وجديد النهاج التربوية في العالم. لذلك، وفي ما يلي، سأسعى الى الكلام على الابعاد الاجرائية لهذا التغيير، كما أتصورها، وإلى التحولات الحتمية التي تقتضيها.

# الأبعاد الإجرائية

## من حيث التواصل

### محتمةً

إحدى كبريات مشاكلنا اللغوية التباعد الحاصل بين اللغة المستعملة في بيئة المتعلّم واللغة التي يُطلب إليه إتقانها على الصعيد الدراسي. فالأولى ذاتية التحرك ولا تخضع لقرارات مجامع لغوية بل هي وليدة تطور فطري يحتم عليك استعمالها لأنك تكتسبها منذ الطفولة بشكل طبيعي. الثانية هي اللغة التي تتبع نظامًا معينة ليس لك خيار في تنفيذها حتى يعتبرذوو الشأن أنك أتقنتها. فالتواصل بالأولى مسهّل بينما التواصل بالثانية يلاقي صعوبات كثيرة تعود إلى اختلاف البيئات والثقافة البيئية والجو المدرسي.

الخطر الذي يداهنا اليوم هو اعتبار هذا الواقع برهان وجود لغتين: لغة أم هي الأولى ولغة رسمية<sup>٦</sup> هي الثانية. فترانا ننظر الى اللغة العربية (المدعوة رسمية) عمليًا وكأنها لغة ثانية. التغيير الذي تطرحه المقاربة المعرفية في هذا المجال يقضي بأن ننظر الى اللغة التي يكتسبها الطفل في محيطه كلغة "محضرة" فيها الاسس المفهومية كلها<sup>٧</sup>؛ فعوض أن نستغني عنها عند دخول الطفل الى المدرسة، ندجّنها تدريجيًا حتى يكتسب المتعلّم اللغة المسهّلة بانتظار إمتلاك الفصاحة في مراحل متقدمة من علمه اللغوي<sup>٨</sup>.

ماذا يفترض هذا على الصعيد الاجرائي المجتمعي؟ هذا يفترض أمرين:

١ - الأول أن يعي المجتمع أهمية هذا التكامل ولا يعرّض الأطفال، في ما عدا الحياة المجتمعية اليومية، إلى كتابات باللغة "العامة" بل، على العكس، من الممكن أن تطور برامج الأطفال لتستعمل اللغة العربية المسهّلة فتستسيغها أذان الأطفال تدريجيًا<sup>٩</sup>.

٢ - الثاني أن تقوم مقاربة تعليم اللغة العربية ابتداءً من صفوف الروضات باستعمال المكتسبات الفطرية لتطورها حسب مقتضيات القواعد

<sup>٦</sup> هذه هي التسمية التي أطلقت على اللغة العربية في الهيكلية التربوية الجديدة.

<sup>٧</sup> لناخذ مثلاً قول طفل في الثالثة: "ضربني". هذا إمتلاك لمسألة بالممارسة تقضي بأن تعبرّ الباء في نهاية الفعل عن تلقي الفعل من قبل المتكلم. دليلنا على أن هذه الملكة قوية وهي مستوعبة "بالفعل" حقيقةً، أن معظم أطفالنا يستعملون حتى سن متقدمة باللغة الفرنسية التعبير الموازي الآتي: "il a frappé moi".

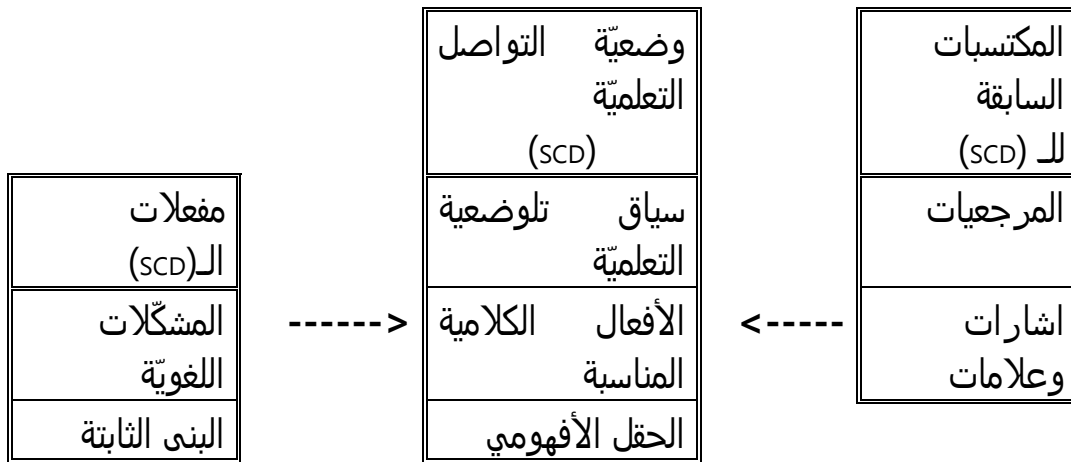
<sup>٨</sup> هذا الامر صحيح بالنسبة للأفاهيم كافة. فالطفل يأتي الى المدرسة في سن الرابعة وهو "يعرف" الاعداد من واحد الى عشرة في بعض الاحيان. لكن هذه ليست معرفة للعدد فعلاً بل هي مدخل فطري تهذيبه المدرسة تدريجيًا ولا يتم إمتلاكه الحقيقي كأفهوم إلا ما بعد السن السابعة.

<sup>٩</sup> قامت تجربة رائدة في هذا المجال في برنامج "أغاني ومعاني" الذي قدمه المرحوم حكمت وهبه. حبذا لو يتم تقويم هذا العمل تربويًا وتجري بعض الاختبارات الميدانية عليه.

العربية، فيكون الكلام في الصف انتقالاً تدريجياً من العامية الى العربية المسهّلة. ربما اقتضى ذلك في بعض الاحيان إعادة نظر جذرية بتدرج المعلومات والاستعمالات<sup>١٠</sup>، لكن أليس هذا أفضل من الطلاق الحاصل؟

### في الصفّ

التغيرات الأكثر جذرية، المطلوبة اليوم، هي التي تلامس التواصل في الصف. سبق وأن قلت أن أساس المقاربة المعرفية هو "الفعل" وذلك في "وضعية" معينة من أجل التمرس على معالجة المعلومة وليس على حفظها. يقول جاك (٣٠، ص٣٤) : "كل إعلان هو إقامة شركة معنى. لذلك فهو دومًا، وبشكل من الأشكال، إنتاج مزدوج بين مُعلِّين يتأهلان لتعبير مشترك وفهم مشترك". لذلك فالمعلّم والمتعلّم شريكان في وضعية واحدة هي "وضعية تواصل تعلّمية" (٤٢) تتكون من سياق وأفعال كلامية مناسبة وحقل أفهومي للمعاجة. لكنها تنطلق من مكتسبات سابقة هي مرجعيات المعلومة وإشارات وعلامات متخصصة، وتكتسب ديناميتها من المشكلات اللغوية ومن البنى (المنطقية خاصة) التي لها علاقة مباشرة بالحقل الأفهومي.



رسم رقم ١

فوضعية التواصل التعليمية تتضمن هكذا أصلاً عناصر حركيتها وإزائيتها. دور الفاعل-المعلم هو تحديد الحقل وإيجاد السياق ووعي المستلزمات الضرورية لإطلاق الحركة التواصلية ذات الهدف التعليمي. بعد عملية الإطلاق هذه يأتي دور

<sup>١٠</sup> استعمال المثني مثلاً. ما المشكلة في تأجيل إدخاله في الاستعمال الى مرحلة متقدمة نسبياً؟

الفاعل- المتعلم الذي يصل الى الاستيعاب عندما يُفَعَّل، "بطريقة مبدئية، نوعين من العلاقات: علاقة بين الانسان والاشياء بصفتها المرجعية وعلاقة بين الانسان والانسان كشيريك في سيرورة التساؤل العلمي" (٦، ١١٩). كل وضعية تواصل تعلمية هي اذًا إغناء متبادل من شأنه ردم الهوة القائمة بين الفاعلين بإدخال تغييرات أساسية على مكتسبات الفاعل- المتعلم وعلى قدراته العملانية المختلفة. في سياق تعليم اللغة، اللغة وسيلة وهدف في كل وضعية من هذا النوع ما يجعل الامر أكثر دقة وتعقيدًا<sup>١١</sup>.

### في التقنيات الحديثة

ماذا عن التقنيات الحديثة في هذا المجال؟ برأيي أن دور التقنيات الحديثة يقتصر على توفير الفرص لخلق السياق المناسب. المشكلة ليست مشكلة تقنيات تعليم. المشكلة هي مشكلة مقارنة التعليم. التقنيات لا تمس النهاية، والكلام هنا هو على النهاية المناسبة التي تتناسب والمقاربة المعرفية والتي تشكل مرجعية التقنيات والاساليب التربوية المختلفة. فالمقاربة المعرفية تتطلب نهجاً نقدياً تقيم الشراكة بين المعلم والمتعلم فتكون الإجرائية تلقائية وليست ترقياً. فالتربية على الفكر النقدي- التجريبي (٤١) بمراحله السبع هي الكفيلة بجعل المقاربة المعرفية فاعلة<sup>١٢</sup>.

### من حيث الانتاج

إعتبرت تقنيات تعلم العربية العادية أن الانتاج اللغوي هو نهاية مطاف وأن تقويم الاستيعاب اللغوي يستند أساساً الى عملية تقويم هذا الانتاج خاصة في شقه الكتابي. هنا يكمن أحد الفوارق الأساسية مع المقاربة المعرفية. ففي هذه المقاربة، الانتاج هو "فعل" لذلك فله مدلولات مهمة من حيث التعاطي مع الافاهيم اللغوية والقواعد والثوابت بالممارسة قبل الانتقال الى تقويم استيعابها النهائي. فالإنتاج اللغوي يرافق المسار التعليمي منذ البداية ويدل على مدى امتلاك المعلومة اللغوية وقدرة المتعلم على معالجتها. لذلك ساميز إجرائياً، في ما يلي، بين الشفهي المرتجل والقراءة والتعبير الكتابية الحرة والموجهة.

<sup>١١</sup> إجريت في جامعة البلمند بعض التجارب في هذا المجال إن في حصص للقراءة أو في حصص للقواعد أو في حصص للتعبير.

<sup>١٢</sup> فالطريقة الاستقرائية مثلاً في تعليم القواعد لاتخرج المتعلم على الرتبة المعهودة لانها تبقى تحت "حكم" المعلم المطلق ولا تربط المعرفة بالمنطق والنقد والاستنتاج والتوليف فالنأليف. بالنهاية تنتهي هذه الطريقة الى تقنية يحفظ المتعلم بموجبها القاعدة ليطبقها في تمارين لا علاقة لها بوضعية يومية. تغيب عملياً معالجة المعلومة ويحل مكانها تخزين القواعد.



## الشفهي المرتجل

هذا الإنتاج اللغوي هو الإنتاج الفطري الأول والطبيعي والملازم للمتعلم مع ولوجه السن الدراسية. لكن سرعان ما يستعاض عنه في المدرسة بالنص على أنواعه. أقول "يستعاض" رغم أن المعاملة المدرسية تتكلم مبدئيًا على "محادثة" تمهيدية وعلى تحفيز (motivation) وغيرهما من التقنيات الصفية. لان التعامل مع الشكل الشفهي المرتجل والحر لا يدخل في الممارسة تجديبًا وتهذيبًا وتقعيدًا سمعيًا. دون أية عملية انتقال منظّمة يرى المتعلم نفسه في أطر تعامل تطرح عليه الكتابة كمرجعية صحيحة بالتناقض مع الشفهي المرتجل الذي هو أساس خبرته المجتمعية. فعوض أن تكون الخبرة محطة الانطلاق تصيح مرجعية الخطأ. فإذا بالفصح يلغي العامي بدل أن يستعمله لينميّه تدريجيًا الى فصاحة مسهّلة ففصاحة كاملة.

ينعكس هذا الواقع سلبيًا على عملية إمتلاك اللغة بتغييب الخبرة من جهة وتقديم اللغة "الفصيحة" كلغة "جديدة". الحقيقة أن هذا التعامل هو وليد رؤية للغة على أنها لغة متحفية وليست لغة حية. لا مبرر للخوف من اللغة "الفطرية" التي يأتي بها الطفل الى المدرسة. المطلوب هو تغيير إجرائي بالتعامل يجعل الشفهي المرتجل أساس الإكتساب اللغوي من خلال تنظيم واضح لهذا العمل الشفهي وإعطائه أبعاده التربوية. تفترض هذه العملية تغيير ذهنيات المعلمين حول العلاقة بين المكتسبات الفطرية والمكتسبات اللغوية من جهة، كما تفترض إعادة نظر في الحجم العملي الذي يجب أن يعطى أثناء العملية التعليمية لما هو شفهي وحر، كما تفترض تقويماً جديداً للاولويات في امتلاك الحقل اللفهومي اللغوي.

## القراءة

يقودنا هذا الى الكلام على مرحلة لاحقة ألا وهي مرحلة القراءة وهي إشراك العين بعد الأذن في العملية المعرفية. فالقراءة تابعة للتعبير الشفهي لكنها، أيضاً وخصوصاً، ترجمة إجرائية للنطق. العمل الصفّي اليوم يقوم على تعليم القراءة بالاستغناء التام عن إمتلاك التعبير الشفهي. يدخل المتعلم في ميدان (وكان هذا الميدان عالم جديد بالكلية) يقوم في كثير من الاحيان على تصويت مقتطع في وضعية غير طبيعية ولا تصلح بالتالي لتكون وضعية تواصل تعليمية<sup>١٣</sup>. هذا صحيح ليس فقط بالنسبة للصفوف الاولى بل أيضاً للصفوف المتقدمة حيث النص مُسقط على المتعلم ولا يأتي بالتالي نتيجة معاناة شفهيّة تتماشى

<sup>١٣</sup> كتب القراءة مثلاً تتجاهل في أكثر الاحيان الوضعيات التي يمكن أن تؤدي بشكل طبيعي الى سياق نصي من إنتاج المتعلم الشفهي والذي من الممكن أن يجد فيه المتعلم التصويت المطلوب.

ومقاربة معرفية قائمة على التواصل والتفاعل ودور المتعلم كشريك. يقوم طلاق فعلي، على الصعيد الإجرائي، بين الشفهي المرتجل والقراءة فيضعف بذلك هذا وذاك وتتعلل عملياً السيرورة التعليمية منذ بدايتها.

### التعاير الكتابية

أقول هذا لان هذا الشرح العملي يؤدي حتماً الى تعطيل عملية الإنتاج الكتابي. فالشفهي ليس فقط إمتلاكاً للتصويت محضراً للقراءة (كمجموعة أفاهيم ومسائل) بل هو أيضاً إمتلاك "بالفعل" للأفاهيم والمسائل التي تطال ما اتفق على تسميته "القواعد". فتقزيم دور الإنتاج الشفهي الفطري يؤدي بشكل آلي الى جعل إمتلاك الإنتاج الكتابي ميدان تعلم جديداً غير مرتبط بما سبقه. فيأتي الإملاء والقواعد والتعبير الخطي كمستلزمات مستقلة عن الخبرات السابقة المخزنة ومستقلة بعضها عن بعض<sup>١٤</sup>.

هنا أيضاً أعتقد أن السبب يكمن في الرؤية السائدة اليوم لأولويات المكتسبات اللغوية نظرياً وإجرائياً. لأن "التقعيد" يشكل المحطة الأخيرة في هذه العملية التأهيلية. سأتوقف الآن عنده كآخر محطة في الأمور الإجرائية.

### من حيث تنظيم التقعيد

إبتداءً من النصف الثاني لهذا القرن، شكلت الأهداف التربوية، من حيث الأهمية والوضوح في التعبير وأساليب التنفيذ، إحدى المقومات الأساسية للتقنيات التربوية. وأصبحت هذه الأهداف تصنف وفق وضعها في العملية التربوية من أهداف عامة الى أهداف خاصة فأهداف متخصصة الخ... المقاربة المعرفية لا تعيد النظر بالمبدأ بل بالمضمون. فالهدف (objectif) التربوي لم يعد يقاس بما يتقده المتعلم (fonction ou action) أو بتفعيل ما هو قادر على تنفيذه (faculté) بل بفعالية سيرورة المعالجة (processus de traitement) في ظروف معينة ملموسة، وذلك من خلال التوقف عند السياق (contexte) والوضعية (situation) والمهام (tâche) [٨]. هذا الاختلاف عميق جداً. فعلى سبيل المثال لا الحصر :

١- ما هو الهدف التربوي وراء تعلم "تركيب الجمل"؟ هل هذا الهدف مرتبط بواقع تواصلية معين؟ هل تمثل اللغة كأداة تواصل دوراً ما في إيصال خصوصية الأفاهيم التي يحملها هذا "الحقل الأفهومي" ككل؟

<sup>١٤</sup> ليس دليلاً كافياً على ذلك ما نشهده من أخطاء في الإنتاج الخطي وفي الإملاء في الصفوف المتوسطة والثانوية كما لو أن التلامذة لم يدرسوا القواعد ولا تمرنوا لسنوات على الإملاء؟

لا أعتقد أن الأجوبة بسيطة لحد تجاهلها. فإذا كان الهدف التمكن من تقنية تركيب الجملة، فالمنهاج يأخذ اتجاهًا معينًا، وإذا كان الهدف استيعاب عملية تفعيل المعارف في وضعيات طبيعية تزداد تعقيدًا مع السن، فسيختلف المنهاج جذريًا. في الحالة الأولى مثلًا، تمثل اللغة دورًا ثانويًا جدًا لأن العملية تقوم على الترميز بينما تمثل اللغة دورًا أساسيًا في الحالة الثانية لأن العملية تقوم على استيعاب مقولات مرتبطة بالخبرة وبالتعبير عنها لا يصلح الأبعاد الدلالية الكامنة بالفعل الكلامي كاملة.

٢- ما هو الهدف التربوي وراء تعلم التصريف؟ هل هو مجرد نشاط ذهني أم أنه يدخل في إطار تحضير متماسك بعيد المدى؟  
فإذا اعتمدنا الجواب الأول سينتهي العمل بعملية بيغائية ليس إلا. أما إذا اعتبرنا تصريف الأفعال قسما من العملية التأهيلية في المنطق (logique) تتقاطع لاحقا مع عملية الزمن (temporalité<sup>130</sup>) والتزامن بالأفعال (actes) فستتم معالجته في المنهاج بشكل مختلف تماما.

٣- هل من هدف تربوي ممكن من وراء تعلم الاشتقاق؟ هل يدخل في إطار معرفي معين أم أنه يشكل ترفعا لغويًا يلحق باكتساب اللغة؟  
إذا كانت هذه العلاقة واضحة وإذا كانت فكرة الاشتقاق هي أساسية فينبغي أن نضع منهاجا يأخذ بعين الاعتبار طاقات المتعلمين من حيث نموهم ومن حيث خبرتهم ومن حيث إمكان معالجة المعلومة في واقعهم. أما إذا كانت هذه العلاقة غير واضحة، كما هي الحال الآن في المناهج عامة، فتأتي "دراسة" (étude) الاشتقاق كمجرد تعريفات ينتهي الأمر بها الأمر إلى الحفظ أيضًا دون ملامسة الواقع بعيدًا عن كل طموح إبداعي في هذا المجال.

لن أدخل هنا في مجال الأهداف الخاصة والأهداف المتخصصة، حتى على صعيد الأمثلة، لكي لا أطيل الكلام. لكن ما قلته عن الأهداف العامة ينطبق أيضا على الأهداف الأخرى ويدخل تغييرات ليس فقط على المنهاج من حيث تنظيم عام للعناوين بل على التعامل الصفي أيضا.

إنطلاقًا من هذا كان لا بد من التداول في حلقات دراسية خاصة بين تربويين ولغويين وغيرهم للجواب عن أسئلة جوهرية بعيدًا عن أية تبعية موروثية كانت جمالية أم نصية. في اعتقادي أن هذه الأسئلة ملحة على الصعيد التالية:

### جدولة البنى الأساسية

ما هي البنى (schèmes) الأساسية (من مشكلات لغوية وغيرها) التي يمكن أن تشكل أساس التعامل اللغوي؟ ما علاقة هذه البنى بالخبرة اللغوية الفطرية؟ كيف يمكن أن تربط هذه البنى بالنماء المنطقي عند المتعلم<sup>١٥</sup>؟

### عقلنة القواعد

وربما كان التساؤل هنا من أدق الأمور علينا لأنه يشكل نوعًا من التعرض للمحرّمات. لكن لا بد، رغم ذلك، من أن نسأل عن إمكان إلغاء ما أمكن إلغاؤه من إستثناءات (ولو كان ذلك فقط في أول العملية التعليمية). أو أن نسأل عن إمكان إعادة النظر ببعض القواعد التي لا تخضع لمنطق معين<sup>١٦</sup>. أو أن نسأل حتى عن ضرورة وجود بعض القواعد<sup>١٧</sup>.

### الأولية التواصلية

الحقيقة أن هذه الأسئلة كلّها نابعة من سؤال أساسي واحد: هل نحن راغبون في أن نربط القواعد بالتواصل أم أن القواعد اللغوية هي الهدف مهما تكن التبعات على إكتساب اللغة؟ إذا كانت الأولوية هي لمتحفية القواعد فنحن سنُخرج اللغة العربية من دائرة اللغات الحية (إعترفتنا بذلك أم غضننا النظر). أما إذا كانت الأولوية هي للتواصل فالقواعد هي في خدمة هذا التواصل ولنا أن نكيفها مع مستلزمات العولمة والاستعمال المسهل وقدرة أي إنسان على أن يتعامل معها بشكل صحيح وبسرعة قصوى<sup>١٨</sup>.

<sup>١٥</sup> النماء هنا لا يقتصر فقط على السنين الدراسية الأولى. هناك أمور لغوية تستدعي إمتلاكًا منطقيًا لا يصل إليه المتعلم قبل سنواته الدراسية في المتوسط. هذا يعني أن هناك بنى لن تستوعب بالكامل إلا في حينه، لكن يمكن للمتعلّم أن يتعرف عليها بالممارسة من قبل دون أن تشكل هدفًا تربويًا باكرًا.

<sup>١٦</sup> هل تخضع مثلًا كلمة "وليد" في جملة: مشيت ووليدًا درب الحياة و كلمة "طريق" في جملة: مشيت والطريق المؤدية الى العين للقاعدة نفسها (مفعول معه)؟

<sup>١٧</sup> هل قاعدة العدد (جنس العدد قبل العدد ثلاثة وبعده) أسايةً ويدافع عنها من حيث المنطق أو يمكن الإستغناء عنها؟ أو قواعد كتابة الهمزة، هل من الممكن تيسيرها وإخضاعها لمنطق تعاملي واحد مثلًا؟

<sup>١٨</sup> هذا ما أدركه المتعاملون باللغة الانكليزية خاصة فقالوا بتأقلم اللغة مع احتياجات مستعمل اللغة ليس فقط مكانيًا ولكن أيضًا وضعيًا. فلا ضرر في أن تختلف اللغة الانكليزية المستعملة في لبنان عن تلك المستعملة في لندن. كما لا ضرر في أن تتخذ لغة المبرمجين منحى خاصًا بها بإستعمال معين لبعض المفردات وبعض التراكيب. (٧٢)

# التحويلات المطلوبة

## في الرؤية التعليمية

### من حيث مضمون المنهاج

من الطبيعي أن يتأثر المنهاج (من حيث هو مضمون، ووسائل تنفيذ، ونهاجته تقويم) بتغيير المقاربة، خاصة عندما يكون التغيير جذريا كما تفترض المقاربة المعرفية. لكن السؤال المهم يرتبط أكثر بشكل هذا التغيير وبأبعاده.

فالمقاربة المعرفية، دون أن تعيد النظر بمبادئ انطلاقات علم النفس النمائي، تتخذ مواقف حذرة وفي بعض الأحيان نقدية من بعض المنطلقات التي رافقت نشوء مدرسة Piaget وتلامذته [١٦]. فظهر في الربع الأخير من هذا القرن علماء في أوروبا وأميركا واليابان يشكلون ليس مدرسة بل عهداً Néopiagétien [٢٠] يؤكد على علاقة الوجه النمائي بالخبرات والبيئة واللغة بشكل تكاملي. لذلك فقدّ البعد النمائي جموده وإطلاقه وأصبح مقومة من مقومات ثلاث هي، الى جانب الوجه النمائي، الوجه التواصلية (communicatif) ووجه التداخل بين الإختصاصات (interdisciplinarité).

لذا، لم يعد تنظيم المنهاج يأخذ بعين الإعتبار الـ "fonctions" وفق قدرات معينة (facultés ou compétences) ولكن ينظم الأمور على أساس الطاقة على معالجة المعلومة وفق النماءين المعرفي والمنطقي عند المتعلم [٣٤]. من ناحية اخرى هناك أولوية مطلقة للتعرف على الأشياء التي يتم التعامل معها. فقد تم مثلا استبدال الوصف الظاهراتي (phénoménologique) أو العام بوصف خارجي لكن ذي مردود على ميكانيكية المعالجة. أخيرا فالمنهاج، من وجهة نظر معرفية، يولي أهمية قصوى للمهمة (tâche) من حيث تحليلها وتحليل سبل تنفيذها. لذلك، وفي كل من الصعد المذكورة آنفا، تمثل هذه المواقف أسس الإخراج الى حيّز التنفيذ. من ناحية اخرى، ولأن "حل المسائل" (problem solving) هو أحد المعطيات الأساسية في الإستراتيجيات التربوية الحديثة والمتأصل في منطلقات علم النفس المعرفي، فالمدرسة النيويوجية قاربتها أيضا بشكل مختلف: أصبح

المطلوب من المتعلم اتباع النهافة نفسها ليس ليعطي حلا بمقدار ما ليوضح اساليب المعالجة التي يمكن ان تؤدي الى الحل، ما سيؤثر لاحقا على الطرائق وعلى التقويم. تجدر الإشارة هنا أيضا الى أن هذه المقاربة حول مضمون المنهاج لا تتعارض ومبدأ التخزين ولكنها تتعارض ومبدأ الحفظ: فبينما التخزين في الذاكرة يأتي نتيجة معالجة المعلومة وما يرتبط بها، الحفظ هو نتيجة اسقاط للتقنية او للمعلومة يفقدتها الفعالية في الوضعية غير الكلاسيكية التي يمكن أن يتعرض لها المتعلم. لذلك، فوجود مضمون معين في المنهاج لا يعني أنه يتوافق مع المقاربة المعرفية إن لم يؤمن لهذا المضمون مستلزماته المعرفية [١٤].

على سبيل المثال لا الحصر، كتاب القراءة ليس مجال الإسقاطات من أي نوع على المتعلم لئلا يتحول درس القراءة الى حصة وعظية أو درس تاريخ أو درس في علوم الأحياء. درس القراءة درس حي يجب أن يشعر المتعلم أن دوره فيه محوري وأن القراءة إمتداد لرغبته في التعبير وفي الدخول بتواصل مع الكاتب. ما إمتلاك القراءة إلا لهذا الهدف. فهل يعي المعلم أن هذا يبديل تماما من دوره في الصف؟ وهل تعي الإدارة التربوية أن كتاب القراءة (إن وجد) لا يقوم إذ ذاك على صعيد الخلقيات والعلاقة مع الناشر أو الكاتب بل على أساس محتوى تواصلتي يهم المتعلم ونهافة نمائية تلاقي قدرات هذا الأخير؟

### من حيث طرائق التعليم

في أكثر من أية مقارنة تربوية اخرى، تشكل طرائق التعلم (méthodes d'apprentissages) جزءا مهما وربما جوهريا في المقاربة المعرفية [٣٥]. وقد اختلقت علينا التعبيرات اثناء تعاطينا العمل التربوي فلم نعد دوما نربط تعبيراً معيناً بمنطلقاته الأساسية، كما لم نعد نربطه بالهدف الذي من أجله وجد. فاذا ما قارنا مثلا صف لغة يعتمد المقاربة التواصلية (approche communicative) بصف لغة آخر لن نلاحظ الفرق الكبير اذا كان المدرّسان يتمتعان بالحيوية نفسها والتقنيات (techniques) التعليمية (didactiques) نفسها. فالمقاربة التواصلية تختلف نوعا وليس شكلا عن طرائق اخرى وهذا ما لا يحمله دوما المدرسون في عملهم. فهم يطورون

التقنيات ويتجاهلون عمليا الطرائق والنهاية. فالمقاربة المعرفية، كما اظهرنا ذلك على صعيد طرح جديدها في الأهداف وفي مضمون المنهاج، ترتكز أساسا على الإكتشاف والإختبار وتملك سيرورات (processus) معالجة المعلومة، وهذا لا يكون في تغيير في التقنيات لكنه تغيير في العمق للذهنيات يفرض اعتماد نهجة جديدة قائمة على الاختبار والفكر النقدي، كما يفترض اعتماد طرائق تعلّمية تقوم على الشراكة المطلقة بين المعلّم والمتعلّم، من جهة، وبين المتعلمين، من جهة اخرى. سَأُف في هذا المجال عند متغيرات ثلاثة معتبرا التفاصيل غوصا في تقنيات ليس هذا مجالها.

١ - فهناك، اولا، المعلم الذي اصبح في المقاربة المعرفية منظما للعملية التعلّمية (administrateur de l'apprentissage ,manager of learning) ولم يعد يختصر المعلومات والمعارف في نفسه. حتى التخطيط التنفيذي (planification) ولئن كان بمبادرة المعلّم إلا أنه رهن بالمعطيات العامة (من اجتماعية ومالية وتربوية) والخاصة (المتعلمون انفسهم كمجموعة وكأفراد) التي لا يمكنه ان يتجاهلها. ادارة العملية التعلّمية تقضي اذًا الدخول بمغامرة الشراكة مع المتعلم شراكة لا تنحصر في الصف بل تطال خبرة المتعلّم كلها.

٢ - هذه هي الطريقة الوحيدة الناجعة حتى يتغير ثانيا دور المتعلّم الذي يتبدل دوره من سامع ومجاوب ومتجاوب الى دور المتواصل المتحرك (communication dynamique). إن استيعاب المتعلّم للمعلومة وامتلاكه لأساليب معالجتها رهن بحركيته وليس بسماعه، وهذه الحركة نمائية في جوهرها تأخذ بعين الإعتبار التكامل الجسدي واللغوي والإدراكي. فإدخال الحركة والحواس والتعبير في حيّز العملية التعلّمية هو تغيير جذري وليس شكلياً. فعلى سبيل المثال، إن اعتبار العمل النفسحركي في الحصص المخصصة له قسماً أساسياً من تحضير أفهوم المكان، (وبالتالي الدلالات المرتبطة به كافة) ولا يستغنى عنه بأي شكل من الأشكال، يكسب ما اعتبر، حتى اليوم، نشاطا موازيا للعمل "الصفى" هدفاً جديداً وبعداً مختلفاً.

٣ - يقودني هذا الى الكلام على المتغير الثالث وهو مفهوم الصف أكان ذلك جغرافيا أم انسانيا. فالمقاربة المعرفية تنسف مفهوم الصف المؤلف من جدران مهما اتسعت ومن ألعاب مهما كثرت. فالصف حدوده العالم ان جاز التعبير. ليست وجهة الطرائق التربوية المعرفية إدخال العالم الى الصف بشكل مشاهدة (كما جرت العادة حتى اليوم) بل فتح المجال امام المتعلم ليعالج المعلومة في "قياسها الطبيعي". اما على الصعيد الانساني فهذه المقاربة تجعل المتعلمين في شركة بعضهم مع بعض وليس فقط مع "الاستاذ" بشكل افرادي. فتبادل الخبرات ومراقبة المهارات المتنوعة والمساعدة على المعالجة مدعوة جميعها لتصبح مقومات طرائقية يملك استعمالها المعلم تقنيا بشكل ممتاز فتساعده على اداء عمله كمنظم للعملية التأهيلية. والمجتمع مهم خاصة في مجال دروس اللغة لانه مكان الخبرة الطبيعية للمتعم، ويمكن هكذا للغة أن تلعب دورها كرافد لعملية تأهيل المتعلم في الميادين كلها. الم يحن الوقتلنتعامل مع لغتنا "وجوديا"؟

### من حيث التقويم

الحقيقة أن الكلام على عملية التقويم من وجهة نظر معرفية لا يزال نسبيا عند بدايته [٩]. فالانتقال من التقويم، على أساس المراحل المتقطعة والموروث من المدارس التربوية الاخرى، الى التقويم على أساس إتمام المهام (réalisation des tâches) لم يثنه بعد فصولا. فالتأكد من إتمام أية مهمة يتم عمليا على مراحل ثلاث:

- ١- إنتقاء المهمة بين جملة مهام ممكنة موجودة في المخزون المعرفي لدى المتعلم.
- ٢- التخطيط للتنفيذ من جراء توضيح الهدف وانتقاء البنى المتلاحقة التي ستسمح بالتوصل اليه.
- ٣- تقويم المهمة بعد إنهاؤها وذلك من جراء: تقويم التنفيذ، تقويم النتائج وعند الضرورة إعادة النظر بالتمثل الذي ادى الى النتيجة في الوضعية التي تم التنفيذ على أساسها.



فالمناهج الحالية لا تدخل في اهتمامها مبدأ دراسة انتقاء المهمة وهذا، أمر مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنهاية وليس بالطرائق. ولأن التقويم لا يدخل في هذا التفصيل، بل يهتم فقط بمقارنة النتيجة بالمثل الذي في تصور الاستاذ، فلا يتدرّج المتعلّم على هذه العملية في صلب تأهيله. إعتقاد "حل المسائل" [٢٢] كأحد الأهداف التربوية البعيدة المدى يعني بالضرورة الدخول منهجياً في الإعداد لانتقاء المهام ولتقويم إتقان المتعلّم لهذه العملية. فعلى سبيل المثال لا الحصر، تحريك نهاية الكلمات يمكن أن ينظر إليه كأحد أساليب التنظيم في انتقاء المهام التنفيذية، لأن المتعلّم سيقارن العمليات المطلوبة منه على أساس "المعنى / التركيب" آخذاً بعين الإعتبار موضوع الحاحية المهمة المطلوبة، وهذه المرجعيات ثابتة. أما التخطيط للتنفيذ فهو أيضاً من خصوصيات المقاربة المعرفية في مجال تقويم المتعلّم، لأن التخطيط لا يأتي من العدم. لكنه دوماً نتيجة تعامل في وضعية جديدة مع خطط سبق اختبارها وهذا ما نسميه، في نظرية حل المسائل، دور المتعلّم الخلاق انطلاقاً من نظرية الأشكال (gestalt theory) أهمية تقويم التخطيط ناتجة عن دلالة الموضوع. من ناحية أولى، وضع التخطيط يمكن أن يدل على وعي المتعلّم لإدراكاته ومعارفه. يكفي ان المتعلّم برهن عن إمكان التعامل مع مخزون معرفي في وضعية جديدة، حتى يعني هذا أنه أقرب الى استيعاب الأفاهيم التي يشكل هذا المخزون وجهها العملائي [٤٣]. من ناحية ثانية، فإن إعادة النظر بالتخطيط انطلاقاً من ورود معلومات جديدة تسمح بوضعه موضع التنفيذ بشكل أفضل من جراء ملاحظة الأخطاء وتعليل النتائج لهي إحدى دلائل النماء المعرفي [١٤]. ونكون، إذا، بدراستنا للمقدرات التخطيطية عند المتعلمين تأكدنا من استيعابهم المعرفي ومن نمائهم الإدراكي. فعلى سبيل المثال لا الحصر، كيف يصبح هدف تعليم الضمائر هدفاً تحليلياً ينتج عن قراءة للنص وعن معرفة كل الاختيارات الممكنة وانتقاء المناسب وفقاً للبعد الدلالي الوارد في النية التواصلية؟ عند ذلك يصبح لقاعدة معينة مرتبطة باستعمال الضمائر معنى يكتسب بالممارسة (كمسألة) قبل أن يخزّن.

أما تقويم إنهاء المهمة فهو يقوم على أمرين أولهما تمثل  
الوضعية وانتقاء البنى التي تسمح بالتنفيذ و ثانيهما ملاحظة التنفيذ  
(monitoring) [٣٤]. الأمر الأول يحمل في طياته سبل الحكم على نفسه، إذ  
أن النتيجة اما أن تكون موافقة لمعطيات اخرى ومقبولة، او أن تتعارض  
مع نفسها ومع معطيات معرفية اخرى فيضطر المتعلم ان يعيد النظر  
بالتمثل أو بأساليب المعالجة. دور المعلم هنا هو في قيادة ملاحظة المتعلم  
لنفسه وليس بإطلاق الأحكام لأن ذلك لن يسمح بأي تطوير معرفي. على  
صعيد المنهاج، هذا يعني أن التقويم لا يمكن أن يبقى على ما اعتدناه إن  
في المدرسة الفرنسية أو في المدرسة الأميركية (Questions à Choix Multiples)،  
بل يجب أن يصبح المتعلم شريكا في القرار وإلا فلن يتمكن من استعمال  
سائر الطاقات المخزونة عنده بشكل معارف متنوعة. الأمر الثاني، هو  
ملاحظة التنفيذ وهو مكمل للأول ولا يمكن أن يحل مكانه. يتخذ هذا الوجه  
ثلاثة أصددة: صعيد المعارف (connaissances)، صعيد القواعد (règles) وصعيد  
المهارات (skills). جديد المقاربة المعرفية في هذا المجال هو الدور  
المتكامل لهذه الصعد وهي، بشكل جدلي، مرتبطة بعضها ببعض ارتباطا  
وثيقا. فالمهارات تشكل أسس التقعيد والقواعد تركز على معارف  
والمعارف هي بدورها هدف إجرائية المهارات. ألا يستدعي طرح من هذا  
النوع إعادة النظر مثلاً بدور الإملاء في العملية التعليمية؟ أو في طريقة  
وضع أسئلة القواعد؟ أو في ربط التعبير الخطي بالتعبير الشفهي  
والقواعد معاً؟ الخ...

يبقى السؤال الآتي مطروحاً على عمل الباحثة اليوم: كيف لهذا  
التقويم أن يأخذ شكلا واضحا ومعبراً ومساعداً في العملية التأهيلية؟

## ماذا عن لبنان

حتى تُبقي المقاربة المعرفية على نقاوتها، لا يمكننا أن نتكلم عليها  
بالمطلق دون أن نربطها بوضعيتنا نحن. لذلك كان لا بد لي، قبل أن أنهى  
بحثي، من أن أعرج على الحالة اللبنانية شاغل هذا المؤتمر.

فماذا عن الحالة اللبنانية بعد هذا العرض لانعكاسات الرؤية المعرفية الممكنة على منهاج اللغة العربية وللتغييرات التي تحدثها المقاربة المعرفية إن في الأهداف او في المضمون او في الطرائق؟ هل من مقومات خاصة تجعل معالجة الوضع اللبناني ذات خصوصية تنعكس على وضع المناهج؟ رغم أن الدراسات الاجتماعية في لبنان بعد الحرب لا تزال في أولها، وهي قليلة نسبياً، يمكن أن نورد بعض النتائج التي من شأنها أن تشكل محطات تأمل مهمة للغاية بالنسبة للمخططين التربويين.

أ- عدد سكان لبنان ضئيل، فالتفريط بطاقاته أمر خطير للغاية. وقد دلت الإحصاءات أن التسرب الدراسي عال جداً ومستوى اللغة العربية غير مرض كما تدل على ذلك خاصة إمتحانات الدخول الى الجامعات. التفاوت الاجتماعي بين المناطق كبير إن على الصعيد المالي أو على الصعيد الثقافي أو على صعيد الوعي السياسي. هذا التفاوت يُترجم حتى اليوم بنتائج في الدراسة مختلفة جداً من منطقة الى اخرى، وبنسب في الأمية متفاوتة أيضاً وبهموم ثقافية متباينة جداً. فالمناهج، إذ يأخذ هذا الواقع بعين الاعتبار، يسعى الى تخطيه باعتماده نهجاً واحدة مع استراتيجيات معرفية مختلفة تؤدي بالنهاية الى أوضاع أكثر تجانساً.

٢ - اللغة العربية هي اللغة الرسمية في لبنان. يتعامل الأطفال مع لهجات محلية قريبة منها ولكنها ليست هي نفسها. فهل من منهاج يعي هذه الفروق ويسعى الى الانطلاق منها ولتحديث لغة تعامل "رسمية" قابلة لأن تتعاطى مع العلوم والرياضيات بشكل مسهّل ومسهّل فتستنبط حتى النهاية الطاقات الدفينة عند المتعلمين؟

٣ - المجتمع التربوي في لبنان مجتمع مشرّم من حيث المشارب ومن حيث التوجهات. الموقف المبدئي المطلوب والذي يمكن ان تقدمه المقاربة المعرفية هو منهاج يحترم الخصوصيات في ما يعود للتقنيات وللخبرات المكانية للمؤسسات التربوية، ولكنه ملزم من حيث الحاجة والنشاطات المعرفية ومعالجة المعلومات.

لن أدخل هنا في مجال التخطيط التربوي لأنه، رغم أهميته، سابق للعملية في وجهها التنفيذي. فهمي أن أركز على متطلبات الوضع التنفيذي وهي كبيرة. المدرسة مدعوة إلى أن تتغير حتى جغرافياً ولا تكون مجرد صفوف وساحات غير هادفة مع بعض المختبرات ذات الطابع البرهاني (démonstratif). فالمدرسة هي أيضاً حدائق وطرق ومشاكل ووسائل اتصال ومختبرات تنفيذية وقاعات نشاطات حسية ونفسحركية ومزارع صغيرة الخ... يبدو هذا الطموح نظرياً ومستحباً لكنه غير واقعي. هذا ليس صحيحاً. فإذا أصبحت المدرسة مغامرة مجتمع فكل شيء ممكن متى بني على علاقة المدرسة بالمجتمع كما دلت على ذلك بعض المشاريع الرائدة<sup>١٩</sup>. وكثير من هذه المتطلبات مطروح على قياس صغير ولن يكون مكلفاً أو خارجاً على المألوف بل على العكس فهو مأخوذ من البيئة حتى تبقى المدرسة قريبة من خبرة المتعلم ومحببة لديه. هذا لا يعني أن تختصر المدرسة المجتمع. من الطبيعي أيضاً أن يخرج الطالب إلى الطبيعة وإلى الحياة العامة لكن بقدر ما تسمح له بذلك عوامل الوقت والمكان والاتصال الخ...

---

١٩ مشروع التربية على الصحة كان أحد المشاريع الرائدة في هذا المجال.

## الخاتمة

مما سبق يتضح في اعتقادي ان علم النفس المعرفي يطرح أمرا جديدا يطال المناهج بصورة مباشرة. لكنه لا يطال المناهج فقط من حيث هي عناوين بل يطالها بالعمق ويتطلب تغييرا جذريا لكل ما اعتدناه، وعلى الأخص الذهنية المسيطرة على المعلمين والتربويين والتي تماهي بين التربية وتقنيات التدريس [٣٩]. تغيير الذهنيات هذا يشكّل أولوية وطنية لأن الوضع في لبنان، مع كل التحديات المحيطة بنا كبلد صغير يخرج من حرب مدمّرة ويتوثب لبناء يتماشى ومتطلبات القرن المقبل، لا يمكن أن يبقى استمرارا لما ورثناه عن السبعينات ومطلع الثمانينات بل عليه، في مجال اللغة العربية، وكما سبق له أن فعل في التاريخ، أن يمثل دورا رائدا في الإبقاء على هوية هذه اللغة وتفعيل قدراتها [٦٥]. جديد المقاربة المعرفية يكمن أساسا في رؤية جديدة للإنسان وليس في طروحات تنفيذية معينة.

للتغيير المرتجى متطلبات قسريّة تَمُرُّ باختبارات لا بد من إجرائها بتضافر جهود الجامعات والمؤسسات الرسمية والخاصة والمسؤولين عن الشأن التربوي.

١- فمن حيث الأهداف، نحن بحاجة الى دراسات اجتماعية تسمح لنا بمعرفة الطاقات والحاجات ومتطلبات البيئة والمجتمع، فيأتي المنهاج خدمة لهذه المعطيات الأساسية وللعمل على ضمّ المتعلّمين الى ركب التطور الحاصل اليوم في العالم.

٢- أما من حيث المضمون فنحن بحاجة الى :

أ- تجارب متعددة في سائر أنحاء البلد تهدف الى اكتشاف مناطق النماء القريب (zone de développement proximal) [٧٠] التي على أساسها يمكن أن ينظم المضمون.

ب- دراسات تسمح بتنظيم المضمون على أساس الحقول الأفهومية أخذة بعين الاعتبار نماء المتعلّمين وتداخل المواد والمتطلبات البيئية [٤٣].

ج- الإجابة عن اسئلة حرجة مطروحة اليوم على الصعيد العلمي وليس السياسي كلغة التعليم [٤٢] والأهلية للتعليم ومستوى المعلم الثقافي والمعيشي الخ..

٣- أما الطرائق فهي تمر بمرحلتين أساسيتين:

أ- المرحلة الأولى عامة ولا علاقة لها بالمادة أو المضمون بل هي مبدئية (وليست نظرية) وتختصّ بماهيّة الطرائقالتعلّمية في المقاربة المعرفية وعلاقتها بنهاجة التعليم وبتقنياته [٤١].

ب- المرحلة الثانية خاصة وهي مرتبطة باللغة كمحور وليس كمادة منفصلة عن غيرها.

٤- أخيراً، من حيث التقويم، نحن بحاجة الى إيجاد فريق من الأخصائيين ينكبّ على هذا المضمون لاقتراح الترجمات المناسبة للمبادئ التقويمية التي ذكرت آنفاً.

الحقيقة انني لم أقصد إعطاء أجوبة نهائية أو اقتراح منهاج معيّن، ولو قصدت ذلك لما استطعت. أتمنى أن أكون قد توصلت الى بلورة التأثير الممكن للمقاربة المعرفية على منهاج ممكن للغة العربية في لبنان عامة. كما أتمنى أن أكون أوضحت الفارق بين متطلبات هذه المقاربة وما اعتدنا أن نعتبره كذلك باستعمالنا الألفاظ نفسها ولكن مفرغةً من مضمونها المعرفي الحقيقي. أخيراً، أتمنى أن تكون هذه المداخلة مفيدة، على الأقل لإطلاق النقاش العلمي حول المستجدات التربوية في اللغة انطلاقاً من الحالة اللبنانية. وشكراً.