تتعالق التربية ، في بعدها البيداغوجي و الديداكتيكي ، باللسانيات التطبيقية ، فمريد تخطي العوائق المرتبطة بالتعلم ، يجد ، من الأهمية ، تناول الدرس اللغوي ، ولعل أشد الأسئلة في مجال التربية والتعليم ، ماذا ندرس ؟ و كيف ؟ ، و هذان إجابتهما تحيل إلى الدرس اللساني التطبيقي ، ميدان يستخدم فيه منهج النظريات في حقلها الشاسع و المتعالق ، لقد مرت اللسانيات التطبيقة في تطورها بمرحلتين أو جيلين ، حيث الجيل الأول اتسم بالاحتوائية لبحثه ما له علاقة بكيف ؟ و ماذا ؟ ، الأمر الذي عالق بين منهجين ، منهج اللسانيات و منهج علوم التربية ، لكن الجيل الثاني حوّل العلاقة الاحتوائية إلى علاقة تجاورية ، انحصرت فيها المادة باللسانيات تاركة منهجية التدريس لعلوم التربية تحت تواشج علوم شتى ، البيداغوجيا ، السيكولوجيا ، السوسيولوجيا ، التكنولوجيا ...؛ تعطينا الدراسات البينية تلازم الدرس اللغوي و تعليميته بالتعليمية عامة (الديداكتيك) ، وهو ، أي علم الديداكتيك ، الدراسة العلمية لمحتويات التدريس و طرقه و تقنياته ، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها الفرد ، دراسة تستهدف صياغة نماذج و نظريات تطبيقية – معيارية تقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحس / حركي (الدريج ، 2004، ص : **28**) .

بعيدا عن المشاحة في الألفاظ لصحة المعاني ، فإن مصطلح التعليمية هو محاولة لترجمة كلمة " ديداكتيك " ذات الأصل الإغريقي ، و الذي يعني التدريس ، وهو بذلك لا يختلف كثيرا عن عن مدلول البيداغوجيا لاشتراكهما في غاية واحدة ، حيث تهتم البيداغوجيا بالمتعلم ، في حين تهتم التعليمية بالمعارف (حمروش ، 1995) ؛ وفي اللغة العربية تواجه هذا المصطلح عدة مصطلحات ، فنجد ديداكتيك ، تعليمية ، تعليميات ، علم التدريس ، تدريسية ، حيث يتصدر هذه المصطلحات استعمالا ، مصطلح " الديداكتيك " ، آتيا بعده مصطلح " التعليمية " ، والذي يعد مرادفا للمصطلح الأول (الفاربي ، و آخرون ، 1994) ؛ وإذا كان التحديد اللغوي قد عرف تباينا ، فإن التحديد الاصطلاحي لم يشذ عن هذا التباين ، باعتباره رؤية تتراوح بين الاستقلالية والتبعية ، حسب تعريف الدريج .

ارتباط علوم التربية باللسانيات يظهر بقوة في تلك النظريات ذات العلاقة بالتعلم ، لذلك نجد مرتكزاته في علوم النفس ، السلوكي و المعرفي و البنائي ، لا سيما ، في التدريس ، فموجه الأهداف التربوية و مفهومها، بداياتها الأولى تعود إلى الانتقادات السلبية للتربية التقليدية (رغم قدم الحديث عن المفهوم) ، والتي تزعمها كل من تيلر(Tyler) و ديوي (Dewey) الذين بحثا القطيعة عن الممارسة المتسمة بالعمومية في مراحل العملية التعليمية و في مختلف أبعادها ، وذلك لمفاضلتها المحتويات و المعارف و المعلم ؛ إذ أعطت الاعتبار لإنجاز الدروس و طريقة التقويم ، بعيدا عن الذاكرة الطاغية كعملية عقلية من خلال الحفظ و الاستظهار كهدف أساسي ، أما المواد و المحتويات فهي مقياس العملية التعليمية كونها حقائق ثابتة و دائمة ، أما المدرس فهو المالك الوحيد للمعرفة ، وطريقته البيداغوجية لا تخرج عن الشرح و الإلقاء ، ليبقى دور المتعلم سلبيا ، في حين على مستوى التقويم يسيطر الامتحان الكتابي و الشفهي في معيارية المقدرة على الحفظ .

بيداغوجيا ، تتميز دعوة تيلر في إطار نظرية المناهج بصياغة الأهداف ، وباعتبار أن المنهاج نموذج للتفكير في التعلم و فهم كياناته ، كان لابد أن يركز على تحديد المرامي بشكل دقيق ، لكون الهدف عبارة تصف سلوك نتائج تعليمية تؤشر إلى سلوك المتعلم الذي يتوقع أن يتكون لديه ، أو أن يظهر بعد حصوله على خبرات تعليمية معينة (**HameLine , 1982**). و إلى جانب التأثير الأساسي لأعمال تيلر ، فإن أهم التطورات التي حصلت في ميدان الأهداف التربوية هو ما قامت به لجنة الممتحنين الجامعيين ، والتي اجتمعت لأول مرة في مؤتمر الجمعية السيكولوجية الأمريكية في بوستن (1948) ، و التي كان يتزعمها بلوم (Bloom) ، حيث ظهرت تصنيفاته في مجالات الأهداف التربوية (1956) **(بلوم ، 1955)** .

لكن النظرة التجزيئية التي عرفتها المناهج السلوكية في رؤيتها للمعرفة ، حالت دون إمداد المتعلم بالكفاءة ، عامة ، مما فتح الطريق أمام الفكر التوليدي التحويلي المقارب بمفهوم الكفاءات ، و التي تعطي القيمة الكبيرة للمتعلم من حيث الإنتاج و الإبداع ، باعتباره تصورا تربويا

بيداغوجيا ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية / تعلمية لضبط استراتيجيات التكوين في المدرسة ، من حيث طرائق التدريس و الوسائل التعليمية و الأهداف التعلمية و انتقاء المحتويات و أساليب التقويم و أدواته (**عبد الله و الضب ، 2003**) .

هذا التحول البيداغوجي يفسح الرؤية ، بناء على استدخال علوم (البيولوجيا ، الفيزيولوجيا ، الأعصاب ....) ، فضلا عن التحليل النفسي الذي بات عبر مفاهيمه ، والتي يعتبر اللاوعي جوهرها ، قوة في ولوج التمثلات من خلال الاتصال و التواصل في المجتمع الصفي ؛ يشي هذا التفاعل المجتمعي المصغر بين جدران المدرسة بالحضور الحتمي لمفاهيم علم الاجتماع (سوسيولوجيا التربية ، سوسيولوجيا المدرسة ،السيكوسوسيولوجيا ، البراكسيولوجيا...) ، هذا التناظم بين علم الاجتماع و علم التحليل النفسي ، على وجه التحديد ، يعين في تمرير الرسالة من المرسل إلى المرسل إليه (الأستاذ و المتعلم) ، وفي استجلاب كل العلوم التي تصب في التواصل ؛ والتي أبانت عن القصورات التي عرفتها النماذج التفليدية في عملية الاتصال ، نماذج كلود شانون (Claude Channon) و وارين ويفر (Warren Weaver) ، أو نموذج الخانات الست (مصدر المعلومة ، الجهاز المرسل ، الرسالة ، مصدر التشوش ، الجهاز المستقبل ، هدف المعلومة) ، و التي عممت ، دون قصد ، على أشكال التواصل ، و البعد تماما عن الأصل التيلغرافي التقني الصرف ، تعميم ساهم فيه رومان جاكوبسون (Roman Jakobson) ؛ وهو عالم لغوي و ناقد أدبي روسي من رواد المدرسة الشكلية ، لمناسبته تحليل النص الأدبي .

طغى النموذج الآلي على منهجية التقارب في مجالات عديدة ، الأدب ، الفن ، المسرح ، البيداغوجيا ، الإعلام ...و لعل أقوى انتقاد عرفه هو كلمة الآلية ، بما تحمل من دلالات تنحرف عن الكينونة الإنسية الاجتماعية ، لذلك انجر عنها ، أي الآلية ، مآخذ منها :

- كينونته اللغوية ؛ بمعنى أنه بعتبر اللغة أداة وحيدة للتواصل ، مغيبا بذلك كل المكونات الأخر ، غير اللغوية ، والتي تؤثث بسكون نظام التواصل المعقد .

- يقدم التواصل على أنه فعل واع و إرادي يتوقف على رغبة الفرد في إيصال معلومات محددة إلى الآخر، المنزوي في عزلة في الاتجاه المقابل ، مع العلم أن للتواصل طابعا اجباريا ، يحمل في ثناياه البنية الذهنية اللاشعورية للفرد .
- نموذج خطي ؛ يهمل الصدى أو الارتداد (Rétroaction) ، بمعنى أنه نموذج آلي يتجاهل الطرف الآخر ، كونه يلغي رجوع المعلومة ، وهذا في السياق المدرسي يرد مقاربة التواصل إلى الاتصال في مقاربة تقليدية .
- يلغي التفاعل لافتراضه أن الحوار و الخطاب يسبق التواصل ، و أنه لا ينبع من تفاعل الأفراد ، و لا من السياق المحدد .
- يمركز الرسالة من حيث الأهمية ، و يعطيها اعتبارا غائيا ، يحجب العلاقة بالمفهوم الرياضي الحديث .
- ينتج وهم الوضوح **(مستر ، 2010)** .

إن ظهور الفعل التواصلي في يسره و شفافيته يخفي الصورة المعقدة التي تثوي في المرسل و المرسل إليه ، وفي قناة الاتصال ، ذلك لأن للفعل الاتصالي/ التواصلي رهانات و مفارقات تجلي تعدد المعاني و الدلالات ، يشي هذا التعدد بإيجابية المتلقي التي يتجاوز فيها السلبية عبر التأويل ، فضلا عن تأثير الاتصال الحسي ؛ اتصال حسي يستجلب تخصصات ، قد تبدو بعيدة ، تحضر هنا علوم السيميائية و التأويل و الحجاج ...، كون أن التواصل يتغي التأثير في الآخر ، و يراهن على الفهم ، مما يولج ، حتما ، المفاهيم السريرية (Clinique) . يطرح عزالدين الخطابي ، في سياق الموقف التواصلي، وبمنهج فلسفي ، حضور المفارقات على مستويات متباينة و متواشجة (فكرية ، لسانية ، سلوكية) ، ويصل إلى حقائق في إطار تشخيص الوضع التواصلي :

- تضمن الرسالة تعدد المعاني ، حيث المعلومة لها تضمين ظاهري و خفي ، ويرجع هذا التضمين إلى تعدد العلامات ، مستحضرا بذلك قوة السيميائية في الفعل التواصلي (بيرس ، بارث ، إيكو ...) .
- يطرح تجادل الثنائيات ((الصورة ، المكتوب) ، (المكتوب ، الشفوي) ، (التقارب ، التواسط)) ، تجادلات تمس قناة الاتصال .
- متغيرات شخصية (الثقافة ، الحمولة المعرفية ...) ، كون الثقافة مصدرا و مرجعية في الفعل التواصلي .

هذه الحقائق وقفت وراء ، حسب الباحث أليكس مكيبلي(A.Mucchielli) ، تحديد رهانات العملية التواصلية ، الرهان الإعلامي ، رهان التموقع ، رهان التأثير ، الرهان العلائقي ، و الرهان المعياري **(الخطابي ، 2010)** . وهي بذلك تبرر المرجعية الفلسفية في علم التواصل ، و تضيف مسوغات تحديثه ، في مناسبته للتغيرات التي لحقت علم البيداغوجيا ، ومقارباته الحادثة بفعل الدراسات البينية ؛ دراسات بينية تتخطى ، تحليلا ، المراهنة على أحادية التخصص ، هذه الدراسات التي لها مبرراتها في واقع المواقف و الوضعيات التواصلية ، مفرزة ما يتفق عليه بالتناظمية (Interdisciplinarité) .