



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة الحاج لخضر - باتنة 1 -

قسم اللغة العربية

كلية اللغة والأدب العربي والفنون  
وآدابها

أثر الواقع اللغوي للمجتمع الجزائري في تعليمية اللغة العربية  
الفصحى - دراسة لسانية اجتماعية -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللغة والأدب العربي

تخصص: علوم اللسان العربي

إشراف الأستاذ الدكتور:

إعداد الطالبة:

عزالدين صحراوي

ربيحة وزان

لجنة المناقشة

رئيسا	جامعة باتنة 1	أستاذ التعليم العالي	عبد الكريم برنان
مشرفا ومقررا	جامعة باتنة 1	أستاذ التعليم العالي	عزالدين صحراوي
عضوا	جامعة باتنة 1	أستاذ محاضر	محي الدين بن عمار
عضوا	جامعة خنشلة	أستاذة محاضرة	صورية جغوب
عضوا	جامعة بجاية	أستاذ محاضر	أرزقي شمون
عضوا	جامعة مسيلة	أستاذ محاضر	محمد دلوم

السنة الجامعية: 2019 / 2018

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

# شكر وعرفان

الحمد لله وكفى والصلاة والسلام على الحبيب المصطفى

الحمد لله الذي أمانني على استكمال هذا العمل

تحية طيبة إلى من تكرم بقبول الإشراف على هذه المبادرة العلمية،

والذي كان دائما يشجعني ويحفزني لإتمام هذا البحث العلمي إلى

الدكتور: عز الدين صراوي

فائق الشكر والعرفان إلى كل من كان سندا ومعونا لي في إنجاز هذا  
البحث.

مقدمه

تعتبر اللغة العربية في المدرسة الجزائرية وسيلة وغاية في الوقت نفسه، فهي (أي اللغة العربية) ليست مادة دراسية فحسب؛ بل وسيلة لتدريس المواد الأخرى كالرياضيات والفيزياء، وفي جميع المراحل التعليمية، ومن ثمَّ فإنَّ البحث في مجال تعليمية المادة اللغوية، وخاصة في هذا العصر المتسم بالسرعة والانفجار المعرفي، بات ضرورة حتمية قصد ضمان أكبر قدر من التحصيل اللغوي، وبالتحديد في مراحل التعليم الأساسي، وذلك بتوظيف أهم النظريات اللغوية والبيداغوجيات الحديثة، التي من شأنها أن تسهم في التأسيس الجذري السليم لبناء ملكة لغوية لدى المتعلِّم في هذه المرحلة التي تعتبر تأسيساً وتمكيناً للمراحل الموالية لها.

وبالتالي فإنَّ إعادة النظر في العملية التعليمية التعلُّمية، والعمل على إيجاد أفضل الوسائل والكيفيات لإنجاحها أصبح مركز اهتمام كلِّ القائمين في الميدان، وبالتالي فإنَّ شعار العصر هو الدعوة إلى التجديد التعليمي. إنَّ الحديث عن التجديد يعني التفكير في الإصلاح والتغيير، وهذا ما نهجته التربية الحديثة في الجزائر؛ حيث أعادت النظر في المناهج وطرائق التدريس، فبعد أن كانت المناهج التقليدية تهتم بالمادة العلمية (المحتوى) وأن الفعل التربوي ينحصر في التعليم فقط؛ بمعنى أن المعلم هو المالك الوحيد للمعرفة، أصبحت التربية الحديثة تصبُّ جُلَّ اهتمامها على المتعلِّم، لتعيد له الاعتبار وتجعله المحور والعنصر المستهدف من العملية التعليمية، وهذا فضلا عن ظهور المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية كطريقة بيداغوجية جديدة، من أهم أهدافها هو التغيير نحو تحقيق الأفضل.

وبالرغم من اتساع نطاق البحث اللغوي والتربوي؛ إلا أن مشكلة تعليمية اللغة العربية ما زالت قائمة إلى حدِّ اليوم، وإنَّ تدني مستوى المتعلِّمين يتزايد يوما بعد يوم؛ مما نجم عن ذلك تذبذب الفعل التعليمي وعلاوة الخطأ على الصحيح، بل فقدان اللغة العربية لهويتها؛ كيف لا يحدث هذا والطفل الجزائري يسبح في مستنقع لغوي عكر؟ لغة المنشأ من هنا، ولغة التلفاز من هناك، ولغة المدرسة التي تتعايش فيها أكثر من لغتين؛ إنَّ تمكن منها جميعا فقد ربح اللعبة وإنَّ فشل رأيته مشوشا لغويا وذهنيا، يتجلى ذلك واضحا في كتاباته ومحادثاته وحتى في قراءاته لنصوص أدبية راقية اللغة كالقرآن الكريم والشعر.

أمام هذه المستجدات في قطاع التعليم، وأمام هذا الواقع اللغوي المرير، ارتأيت معالجة موضوعٍ يمكِّنني من تسليط الضوء على العملية التعليمية التعلُّمية، والمتعلقة أساسا باللغة العربية، ومدى تأثير الواقع اللغوي للمجتمع الجزائري في تعليمية اللغة العربية، فوسمته ب: أثر الواقع اللغوي للمجتمع الجزائري في تعليمية اللغة العربية الفصحى - دراسة لسانية اجتماعية -

## مقدمة

محاولة الإجابة عن الإشكالية المحورية: كيف يؤثر الوضع اللغوي للمجتمع الجزائري في اكتساب وتعلم اللغة العربية الفصحى؟ بمعنى هل للوضع اللغوي الراهن أثر إيجابي أم سلبي في تعليمية اللغة العربية الفصحى؟ ومن ثم التنقيب عن بعض الطرح الجزئية المتعلقة بالموضوع:

- ما اللغات التي تتعايش مع اللغة العربية الفصحى في المحيط الجزائري عامة والمدرسي خاصة؟

- ما الأنظمة والطرائق المعتمدة في تعليمية اللغة العربية؟

- كيف يمكن أن ننمي الحصيلة اللغوية لدى المتعلمين؟

- هل للممارسات اللغوية في المحيط الجزائري من ثنائية وازدواجية وتداخل أثر إيجابي في التحصيل الدراسي العام؟

ولخوض غمار البحث؛ استندت إلى المنهج الوصفي التحليلي الذي مكنتني من وصف شامل للممارسات اللغوية في الجزائر عامة ومنطقة بجاية خاصة؛ فلما كانت الإحاطة بدراسة جميع ولايات الوطن غاية لا تدرك لظروف عديدة خاصة بالبحث والباحث؛ قمت باختيار ولاية بجاية لإجراء الدراسة الميدانية وبالتحديد في المؤسسات الإكمالية المتواجدة فيها، فمنطقة بجاية وواقعها اللغوي لا يختلف عن بقية ولايات الوطن، فإن اختلفت في الأطلس الجغرافي اتفقت في الأطلس اللغوي.

إني لا أنكر بأن الدافع الذي أوصلني إلى اختيار الموضوع كان ذاتيا أكثر مما هو موضوعي؛ فحبي للغة العربية وغيرتي عليها سار في دم لا ينقطع.

وكذلك، فهذه الدراسة ما هي إلا محطة من الدراسات السابقة لها؛ فالبحث في واقع اللغة العربية والواقع اللغوي للمجتمع الجزائري قد تكرر قبل الاستقلال وبعده : فنجد الباحثة خولة طالب الإبراهيمي في بحثها الموسوم ب: *Les Algeriens et leur(s) Langue(s)* ( الجزائريون والمسألة اللغوية)، والباحث سالم شاكور في كتابه الأمازيغ وقضيتهم في بلاد المغرب.

والأستاذ صالح بلعيد والذي فتح مخبرا خاصا بالممارسات اللغوية في الجزائر.

ولتحليل الإشكاليات المطروحة في البحث؛ قسمته إلى مدخل وأربعة فصول توخيت فيها التنظير والتطبيق.

**فالمدخل** خصصته للحديث عن اللسانيات الاجتماعية، فقدمت ملخصا لمفهومها واهتماماتها.

**والفصل الأول** بعنوان: الممارسات اللغوية في الجزائر: لخصت فيه أهم اللغات التي تتعايش مع اللغة العربية الفصحى؛ فبرز بأن للجزائر لغتين أو بالأحرى لهجتين هما لغات الأم: العربية الدارجة والقبائلية، ليتضح في الأخير أن اللغة العربية الفصحى لغة أجنبية ربما أقل شأنًا من الفرنسية. والوضع نفسه ينطبق على ولاية بجاية؛ إذ غدت بحرا مختلط الاستعمالات اللغوية من قبائلية وعربية دارجة وأمازيغية تتحكمها اللغة الفرنسية.

**والفصل الثاني** والمعنون بتعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية؛ تطرقت فيه إلى عناصر العملية التعليمية التعلمية (المعلم ، المتعلم - المحتوى ، الطريقة والمنهاج) فنجاحها مرهون بنجاح العناصر المذكورة. وكذلك حاولت فيه جمع الأنظمة المعتمدة في تدريس اللغة العربية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا؛ أي من التدريس بالأهداف مرورًا بالكفاءات إلى المقاربة النصية، مستقصية بعض الجوانب السلبية والإيجابية لكل نظام.

**أما الفصل الثالث؛** فقد خصصته للحديث عن الحصيلة اللغوية وكيفية إثرائها، فعنوانته: التحصيل اللغوي عوامله ومظاهره، ليتضح بأن المجتمع أول مصدر وأوسع للتحصيل اللغوي.

**الفصل الرابع:** وهو الجزء التطبيقي، اعتمدت فيه على دراسة ميدانية حاولت من خلالها استقراء واقع تعليم اللغة العربية في ظل الوضع اللغوي للمجتمع الجزائري، والذي رمت من خلاله الكشف عن حياة اللغة العربية في الطور المتوسط، وكذلك معرفة مدى تأثير الواقع اللغوي على تحصيل اللغة العربية، انطلاقًا من مجموعة من الفرضيات المجسدة في استبيانين وجَّها لكل من المعلمين والمتعلمين بالطور المتوسط، كما تناولت فيه عرضًا مفصلاً لنتائج الدراسة مع تحليلها.

**الخاتمة:** وفيها حوصلة لنتائج البحث متبوعة بمجموعة من الاقتراحات والتوصيات التي قد تسهم في النهوض بمستوى اللغة العربية.

كما اشتمل البحث على **ملحق** تمثل في استمارتين وجهتا إلى متعلمي ومعلمي اللغة العربية بالطور المتوسط لولاية بجاية.

من خلال هذا المخطط يتضح أن البحث قد تضمن محورين: الأول نظري فكان مكتئبًا؛ أي الاعتماد الكلي على المصادر والمراجع، وعلى رأسها:

كمال بشر: علم اللغة الاجتماعي.

\_Khaoula Taleb Ibrahimi, Les Algériens et leur(s) langue(s),

## مقدمة

---

- محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية). بالإضافة إلى منهاج اللغة العربية للطور المتوسط.

والثاني تطبيقي فكان ميدانيا، فشملت الدراسة بعض إكاليات ولاية بجاية؛ حيث تكونت العينة من أساتذة اللغة العربية وتلاميذ الطور المتوسط. وكل هذا بغرض تسليط الضوء على واقع العملية التعليمية المتعلقة باللغة العربية، وكذلك معرفة مدى مساهمة الوضع اللغوي الجزائري في تدني المستوى اللغوي أو الرفع منه.

وفي الأخير، لا يسعني إلا أن أقدم بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف عز الدين صحراوي، الذي رافقتي طول هذه السنين لإخراج هذا البحث على أحسن صورة بتوجيهاته السديدة ونصائحه القيمة. والله من وراء القصد الموفق والمعين.



# المدخل

اللسانيات الاجتماعية، مفهومها وموضوعها

ليس من شك في أن اللغة هي الوسيلة الأولى التي نعبر بها عن أفكارنا، وإنها الصورة المسموعة أو المقروءة لما يدور في عقولنا أو تنبض به قلوبنا. ودراسة اللغة بوصفها ظاهرة اجتماعية قد حظيت بنوع من الاستقلال والاهتمام الخاص، وأصبح لها علم معترف به في حقل الدراسات اللغوية؛ إن حديثنا هنا يتمحور حول ذلك العلم الذي يجمع بين ما توصل إليه علم الاجتماع وما توصلت إليه اللسانيات الحديثة، ألا وهو علم اللغة الاجتماعي أو اللسانيات الاجتماعية (Sociolinguistique)

### 1 - مفهوم اللسانيات الاجتماعية:

بما أن اللسانيات تدرس اللغة في ذاتها ولذاتها دراسة علمية وموضوعية على حد تعبير دي سوسير، وبما أن علم الاجتماع هو « علم دراسة الإنسان والمجتمع دراسة علمية تعتمد على المنهج العلمي، وما يقتضيه هذا المنهج من أسس وقواعد وأساليب في البحث»<sup>1</sup> فإن علم اللغة الاجتماعي عموماً يدرس اللغة وعلاقتها في مجتمع ما، وأهم التأثيرات أو التغيرات التي تطرأ على اللغة. وهناك عدة تعريفات لهذا العلم، نحصر أهمها فيما يلي:

1. 1 - **تعريف كمال بشر:** يتحدد مفهوم اللسانيات الاجتماعية عند الدكتور كمال بشر في كونها « ذلك العلم الذي يدرس اللغة في علاقاتها بالمجتمع، إنه ينتظم كل جوانب اللغة، وطرائق استعمالها التي ترتبط بوظائفها الاجتماعية والثقافية»<sup>2</sup>؛ مما يدل على أن اللسانيات الاجتماعية تبحث في التغيرات التي تصيب بنية اللغة، ومن ثمة تأثير ذلك في المجتمع الذي يضمها دون إغفال وظائفها الاجتماعية والثقافية.

<sup>1</sup> . ينظر: عبد الباسط عبد المعطي، اتجاهات نظرية في علم الاجتماع، دط، عالم المعرفة، الكويت: 1998 .

<sup>2</sup> . كمال بشر، علم اللغة الاجتماعي، ط3، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة: 1997، ص 41.

**1 - 2 . تعريف فيشمان (Fishman):** « اللسانيات الاجتماعية تسعى إلى تحديد من يتكلم بأي لغة ومن مخاطب وفي أي وقت»<sup>1</sup>؛ أي أن هذا العلم يهتم بأحوال المتكلمين والمخاطبين ونوع اللغة التي يستخدمونها، وكذلك زمن وقوع ذلك الكلام؛ ومن خلال التعريف أيضا نستخلص أن اللسانيات الاجتماعية لا تدرس اللغة فقط بل تهتم كذلك بالاستعمال الفعلي للغة ( الكلام).

**1 - 3 . تعريف مارسيليزي (Marcelisi):** « اللسانيات الاجتماعية تهدف إلى إعادة إدماج دراسة اللغة في سياقاتها الاجتماعية»<sup>2</sup>؛ فهي تدرس اللغة في علاقاتها بالمجتمع وكذلك التأثير المتبادل بينهما.

**1 - 4 . تعريف محمد الخولي:** « إنه فرع من علم اللغة التطبيقي، يدرس مشكلات اللهجات الجغرافية واللهجات الاجتماعية، والإزدواج اللغوي، والتأثير المتبادل بين اللغة والمجتمع»<sup>3</sup>؛ مما يدل على أن اللسانيات الاجتماعية تعالج مشكلات اللغة في المجتمع، وكذلك تهتم باللهجات ومختلف الممارسات اللغوية كالإزدواجية والثنائية؛ فاهتمامات هذا العلم متعددة، وكذلك تحدياته؛ إذ هناك عدة تسميات للمصطلح، تتفق في المضمون مع مصطلح "علم اللغة الاجتماعي"، نذكر بعضها<sup>4</sup>:

- علم الاجتماع اللغوي: وهو العلم الذي يهتم بالكشف عن العلاقات الاجتماعية بين الأفراد بالتوغل في طيات اللغة وتحليل وظائفها.

<sup>1</sup> - بيار أشار، سوسولوجيا اللغة، تعريب: عبد الوهاب ترو، ط 1 منشورات عويدات، بيروت: 1996، ص 31.

<sup>2</sup> . عز الدين صحراوي، " اللغة بين اللسانيات واللسانيات الاجتماعية" مجلة العلوم الإنسانية، ع5 ، جامعة محمد خيضر، بسكرة: 2005، ص5.

<sup>3</sup> . نقلا عن: عز الدين صحراوي، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

<sup>4</sup> . محمود فهمي حجازي، علم اللغة العربية . مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللغات السامية، دط، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، ص 51 . ( بتصرف)

- علم اللغة الاجتماعي: وهو العلم الذي يهتم بدراسة اللغة والفوارق اللغوية بين الطبقات الاجتماعية.

- علم اللغة الإثنولوجي: وهو العلم الذي يعنى بدراسة اللغة في علاقاتها بأنماط السلالات البشرية وأنماط سلوكها.

- علم اللغة الأنثروبولوجي أو علم الأنثروبولوجيا اللغوية: يعنى بدراسة التنوعات اللغوية واستعمالاتها في علاقاتها بالأنماط الثقافية ومعتقدات الإنسان بوجه عام عندما تبحث هذه التنوعات والاستعمالات في إطار نظريات الأنثروبولوجيا ( علم الإنسان)، ومن ذلك أن هذا الفرع من العلوم اللغوية يدرس كيف يمكن للظواهر اللغوية أن تكشف عن هوية الفرد، أو أن تنسبه إلى دائرة اجتماعية معينة أو جماعة دينية أو وظيفية، وكما تكشف عن ثقافته بطبيعة الحال.

من خلال التعريفات السابقة، نستنتج أن اللسانيات الاجتماعية تخصص علمي تطبيقي؛ يجمع كلا من علم الاجتماع واللسانيات، وعلم السلالات البشرية، وعلم اللهجات. كما أنها تدرس العلاقات القائمة بين اللغة والأفراد من جهة، وبينهما وبين المعطيات الاجتماعية من جهة أخرى؛ كأن تدرس العلاقة ما بين اختيار الفرد لنمط محدد من الاتصال والوضعية الاجتماعية التي يتواجد فيها، وكذلك دراسة المشكلات اللغوية وخصوصا اللهجات الاجتماعية، فهو ينطلق من علاقة جدلية تربط اللغة بالمجتمع، والمجتمع باللغة، ولا يمكن لأي باحث في مجال اللغة أن يتجاوز هذه الإشكالية إلا من خلال ترجيح كفة على أخرى، وهو يبحث في تلك العلاقة.

ولعل هذا الربط بهذا المعنى بالذات هو الذي جعل علم اللغة الاجتماعي يعيد الاعتبار للفرد؛ أي المتكلم الناطق باللغة عبر الملاحظة والتسجيل والتحليل؛ أي من خلال الاتصال المباشر به في الواقع. وهكذا أصبح علم اللغة الاجتماعي **علما ميدانيا**، وأحدث

قطيعة معرفية ومنهجية مع تلك اللسانيات التي كانت تكتفي بوصف اللغة باعتبارها نسقا من العلامات من الناحية النظرية الصرفة، أي داخل المختبر.

ولكن يجب التنبيه إلى أن التمييز أعلاه لم يكن موجودا إلا لكي يؤكد على وجود إضافة نوعية في حقل الدراسات اللغوية، وبعبارة أخرى: فإن القضايا النظرية العامة تم تطويرها، أو تغييرها، أو تحويلها، أو تعديلها، أو تجاوزها، لكي تستوعب استعمالات تلك اللغة على لسان الناطق المتكلم بها.

فعلم اللغة الاجتماعي قائم على التمييز بين قضايا نظرية أولا، يستعين بها أثناء تحليل أو وصف أو دراسة قضية أو مشكلة أو ظاهرة من الناحية العملية التطبيقية.

## 2 - نشأة اللسانيات الاجتماعية:

تعتبر أبحاث اللساني الأمريكي **ويليام لابوف (William Labov)** الخطوة الحاسمة والممنهجة في بروز علم اللغة الاجتماعي؛ حيث بدأ حياته بالبنوية ثم تدرج باتجاه النحو التوليدي، وقد وضع أثناء ذلك إجراءات وقواعد للدراسة الميدانية، والتي اتبعها في تحليل المتغيرات الصوتية والمتغيرات الاجتماعية أحصاها في كتاب عنوانه: "التراتبية الاجتماعية في إنجليزية مدينة نيويورك" عام 1996<sup>1</sup>.

كما برز في بريطانيا العالم **بازيل بارنشتاين (Basil Bernshtein)** حيث اهتم بدراسة العلاقات بين البنيات اللسانية والطبقات الاجتماعية، فلاحظ تفاوتاً في الاستعمالات اللغوية بين الأطفال المنتمين للطبقة الشعبية والأطفال المنتمين للطبقة الراقية.

<sup>1</sup> ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات الاجتماعية، معهد الأدب العربي والعلوم الإنسانية، جامعة بشار، الموسم الجامعي: 2002/2003، ص 5.

ويقر بعض الباحثين أن التحول الكبير في مسار نشأة اللسانيات الاجتماعية جرى في الولايات المتحدة الأمريكية؛ فإلى جانب المدرسة التوليدية ظهر منذ 1960 اتجاه جديد وهو الأنثروبولوجية اللسانية، وقد تمحور هذا الاتجاه حول أبحاث عالمين هما: دال هايمز Dell Hymes وجون كانبيز John Gumperz والذين اشتغلا على المحاورة وعلى ما تنطوي عليه من تبادلية في الأدوار؛ يمكن ملاحظتها في الاستعمالات اللغوية.

إلا أن البذور الأولى لهذا العلم ظهرت مع دي سوسير عندما أكد أن اللسان مؤسسة اجتماعية، ومظهر اجتماعي لجماعة بشرية تتميز بخصوصيات ثقافية وحضارية معينة. وقد استقى دي سوسير هذا التصور الاجتماعي للظاهرة اللغوية من العالم الاجتماعي دوركايم Durkayem الذي أكد العلاقة الوثيقة بين اللغة والمجتمع<sup>1</sup>.

### 3 - مفهوم اللغة كظاهرة اجتماعية:

يعتبر علماء الأنثروبولوجيا الجدد أن اللغة لم تكن وسيلة فقط للتفاهم والتواصل، فهي حلقة في سلسلة النشاط الإنساني المنتظم، وأنها جزء من السلوك الإنساني، وهي ضرب من العمل، والعمل الإنساني هو أصل مختلف الظواهر والنظم الاجتماعية؛ فقد ذهب دي روبرتي ( D.Roberty ) إلى أن: « ظهور المعرفة ونموها يعتمد على التفاعل بين الأفراد والأجيال، وأن المعرفة لا يمكن أن تظهر وتستمر دون أن توجد لغة تحملها، وأن اللغة لا يمكن أن تظهر دون وجود تفاعل ذهني واجتماعي كامل بين أعضاء المجتمع»<sup>2</sup>.

وبالنسبة لدي سوسير فإن اللغة مؤسسة اجتماعية، وبذلك فهو يقر أن: « اللغة منظومة علامات أودعها دارس الكلام في الجمهور المتكلم، وإن المنظومة ناتجة عن تبلور اجتماعي، وإن الطبيعة الاجتماعية هي طابع داخلي للمنظومة، وإنه لا توجد حقيقة

<sup>1</sup> . بيار أشار، سوسولوجيا اللغة، ص 32 (بتصرف).

<sup>2</sup> . السيد علي شتا، علم الاجتماع اللغوي، دط، مؤسسة شباب الجامعة، القاهرة: 1996، ص48.

لسانية خارج الديمومة والجمهور المتكلم، وإن الزمن وحده يأذن للقوى الاجتماعية بممارسة تأثيره على اللغة»<sup>1</sup>.

كما عرّفت اللغة من الناحية الاجتماعية بأنها: « قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما»<sup>2</sup>.

وذلك يعني أن اللغة ظاهرة اجتماعية، يأخذها الفرد اكتساباً من المحيط الذي يعيش فيه، ويتعامل معه، فهو لا يحمل اللغة برموزها ومصطلحاتها عند الولادة؛ بل يبدأ في تلقي أصوات اللغة، ثم يربطها بالأشياء أو الحركات فيدرك العلاقة بين الصوت والصورة المشار إليها، وبهذا يبدأ تدريجياً في تكوين قدرته وقاموسه اللغوي.

كما ذهب العالم الاجتماعي إميل دوركايم (Emil Durkayem) إلى أن « اللغة عنصر أساسي من عناصر التراث الاجتماعي، وواحدة من الظواهر الاجتماعية التي تشكل الواقع الاجتماعي، فإنها تتصف بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن الظواهر الاجتماعية وتحدد ماهيتها»<sup>3</sup>. وقد حصر السيد علي شتا تلك الخصائص التي تتميز بها اللغة في النقاط التالية:

**1 . خاصية تلقائية النشأة:** وذلك لأنها من صنع الجماعة، وهي تنشأ خارجة عن الأفراد ولأنها محصلة التراكمات التاريخية للموروثات الاجتماعية التي تصاحبها عبر التاريخ؛ وبذلك فإنها تكتسب خاصية التلقائية؛ حيث يتناقل الخلف عن السلف مفرداتها وعباراتها وأساليبها.

<sup>1</sup> . جوليت غارمادي، اللسانة الاجتماعية Social-Linguistics / La Sociolinguistique، تع: خليل أحمد خليل، ط1، دار الطليعة، بيروت: 1990، ص17.

<sup>2</sup> . أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية: أهميتها . مصادرها . وسائل تنميتها، دط، عالم المعرفة، ع 212، الكويت: 1996، ص33.

<sup>3</sup> . السيد علي شتا، علم الاجتماع اللغوي، ص 49.

**2 . خاصية العمومية والانتشار:** وهذا بحكم مشاركة عدد من الأفراد والجماعات فيها باستخدام مفرداتها وتعبيراتها ودلالاتها الصوتية، فهي بذلك تظهر كوسيلة للتفاعل والاتصال فيما بينهم، إضافة إلى أنها تستخدم في مختلف المجتمعات البشرية رغم تنوع واختلاف مفرداتها ولهجاتها وأساليبها المميزة لكل منها.

**3 . خاصية النسبية:** نظرا لكون اللغات مجزأة إلى فصول عامة بطرائق معينة، فإن المتحدثين بلغات مختلفة يميلون لأن يكون لهم إدراكات مميزة نسبيا إلى حد ما للحقائق في مناطق معينة حتى في اللغة الواحدة فإنها تخضع لخاصية النسبية هذه، ويظهر ذلك أيضا في اختلاف استخدام اللغة باختلاف الطبقة الاجتماعية إذ نلاحظ أنه لكل طبقة أساليب خاصة لحديثها ودلالات صوتية مميزة لهذا الحديث.

**4 . خاصية الجبرية:** باعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية فهي من صنع العقل الجماعي؛ لذا فإننا نستخدم لغة جماعاتنا الاجتماعية، ونلتزم بمفرداتها وأساليب تعبيرها، والدلالات الصوتية للحروف والمعاني المرتبطة بالكلمات، وذلك الإلزام يوجد في حالة عدم المقاومة بصورة لا شعورية؛ لأننا اكتسبنا اللغة وتعلمناها من الجماعة التي زودتنا بها بصورة تدريجية.

**5 . خاصية التساند وتبادل الاعتماد والتأثير مع الظواهر الاجتماعية الأخرى:** نظرا لكون اللغة ظاهرة من الظواهر الاجتماعية؛ فهي تتساند وظيفيا مع الظواهر الاجتماعية الأخرى في تشكيل الواقع الاجتماعي، وبهذا نلاحظ بأن علاقة اللغة بالمجتمع هي علاقة التأثير والتأثر المتبادلة في كل حين وكل اتجاه في إطار العوامل الاجتماعية المعنية.

**6 . خاصية الشئئية:** ذلك لأن اللغة سلوك يعم في المجتمع بأسره، وذو وجود خاص مستقل عن الصورة التي تشكلت بها اللغة في الحالات الفردية، ونظرا لذلك فإن اللغة تخضع للملاحظة والمشاهدة ويمكن التحقق منها، ومثال ذلك ما توصلت إليه الدراسات



التطبيقية المعاصرة من خلال قياس التفاعل اللغوي بين التلاميذ والمدرس بتحديد مقدار الكلمات التي يستخدمها كلا منهما أثناء إلقاء الدرس، ضف إلى ذلك الدراسات التي تتناول اللهجات المتفرعة عن اللغة العربية في الوطن العربي، وعلاقتها باللغة الفصحى وبعضها أيضا.

#### 4 - موضوع اللسانيات الاجتماعية:

تهتم اللسانيات الاجتماعية بمواضيع كثيرة ومتنوعة، فبكونها " الدراسة العلمية للأداء اللغوي دون الرجوع إلى ما تقول به اللسانيات في تفريقها بين اللغة والكلام، أو الكفاية اللغوية والأداء الكلامي"<sup>1</sup> . فهي تدرس اللغة واستعمالاتها في المجتمع. وفيما يلي حصر لأهم اهتماماتها<sup>2</sup>:

- دراسة التنوعات اللغوية في المجتمع الواحد، أو اللهجات الطبقية من حيث خصائصها الصوتية والتركيبية والدلالية، والاستخدامات اللغوية المختلفة للغة مثل لغة الإذاعة، ولغة الدين والسياسة، ولغة التعليم والتعليم والعلاقة بين اللغة والثقافة...

- دراسة وسائل الاتصال المختلفة على أساس أن الاتصال هو الوسيلة الهامة التي تنقل بها الحضارة من جيل إلى جيل، وإن أية حضارة لا تفصح عن نفسها إلا بطريق الاتصال فيها.

- دراسة مشكلات التواصل اللغوي بين الأمم أو الجماعات التي تستخدم لغات مختلفة، وكذلك المشكلات التي تسببها الازدواجية اللغوية أو التعددية اللغوية في الوطن الواحد.

- كما لها دور فعال في حل كثير من مشكلات التعليم والعلاقات الاجتماعية في المجتمعات المتقدمة، لما للغة من دور في الإفصاح عن العلاقات الاجتماعية والثقافية

<sup>1</sup> - عز الدين صحراوي، " اللغة بين اللسانيات واللسانيات الاجتماعية"، ص 6.

<sup>2</sup> . كمال بشر، علم اللغة الاجتماعي، ص 3 .

للمجتمع، وبهذا فهي القناة التي يتعلم بها الأفراد معارفهم وينيون بواسطتها شخصياتهم، ويحققون نجاحاتهم العلمية والعملية.

وفي الأخير نستنتج أن أهمية علم اللغة الاجتماعي تتبع من اعتبارات علمية ذات نفع كبير على اللغات وعلى الجماعات وعلى الأمم، ومن أهم هذه الاعتبارات وضع الحلول الكفيلة للمشكلات اللغوية في المجتمعات النامية، كالمشكلات التي تسببها الازدواجية اللغوية أو التعددية اللغوية في الوطن الواحد، وعلى سبيل المثال المشاكل التي يواجهها تعليم اللغة العربية في المجتمع الجزائري تحت ظل وضع لغوي يصعب فيه تحديد هوية الشخص. وهذا ما سنحاول عرضه ( أي الوضع اللغوي للمجتمع الجزائري) في الفصل الأول من البحث.

# الفصل الأول

الظواهر اللغوية السائدة في المجتمع الجزائري

## أولا. الوضع اللغوي في الجزائر:

لقد تعددت الدراسات والأبحاث حول المسألة اللغوية في الجزائر؛ ومن بين المهتمين بالوضع اللغوي الجزائري من الباحثين العرب، ومن الجزائر بالتحديد نجد: الباحثة خولة طالب الإبراهيمي في كتابها: الجزائريون والمسألة اللغوية، والأستاذ صالح بلعيد الذي فتح مخبرا لغويا خاصا بالممارسات اللغوية. ومن خلال أبحاثهم فإن مسألة الممارسات اللغوية السائدة في المجتمع الجزائري هي نتيجة السيرورة التاريخية للأوضاع اللغوية في الجزائر، وهذا عبر الحقب التاريخية المختلفة، انطلاقا من الأصل الأمازيغي لسكانها مرورا بالتواجيدات الأجنبية المختلفة سواء بصفة استعمار أم هجرة، ثم دخول الفتوحات الإسلامية إلى الجزائر بهدف نشر تعاليم الدين الإسلامي في هذا البلد فكان بمثابة وثبة جديدة في الواقع اللغوي، وأخيرا تأثيرات الاستعمار الفرنسي الذي ترك بدوره بصماته فيها، وذلك لبقائه فيها أكثر من قرن من الزمان، وبعد الاستقلال مباشرة أصبحت اللغة العربية لغة وطنية وممثلا للهوية الوطنية، وهذا ما جعلها تستعمل إلى جانب استخدام اللغة الفرنسية في تسيير شؤون البلاد على الرغم من كونها أجنبية.

وانطلاقا من هذا أصبح يتداول في المجتمع الجزائري ثلاث لغات وهي العربية بلهجاتها، والأمازيغية بلهجاتها المختلفة، واللغة الفرنسية، وهذا بسبب العوامل التاريخية، ولبروز هذه اللغات في الواقع الجزائري أصبحت تستعمل كل منها في مواقف متعددة سواء في المواقف الرسمية أم في الاستعمالات اليومية، إذ تأثرت اللغة الأمازيغية في مراحلها المختلفة باللغة العربية كثيرا نتيجة عوامل عدة منها: (الجغرافية، والسياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والدينية) وكل هذا جعل اللغة العربية هي الأكثر استعمالا، ونتيجة تأثر الأمازيغ أنفسهم بهذه اللغة أصبحوا

يستعملونها في مناحي حياتهم المختلفة، فكل هذه اللغات تُشكّل المشهد اللغوي والثقافي في الجزائر.

ويستعمل المجتمع الجزائري عدة لغات؛ أي اللغة العربية ليست لغته الوحيدة، فهو كما وصفته الأستاذة (خولة طالب الإبراهيمي) بأنه «مجتمع معقد»<sup>1</sup> فقد رتبت اللغات المتواجدة فيه، وقسمتها إلى ثلاثة فضاءات لغوية: الفضاء العربي وهو المنتشر عدداً وجغرافياً، ويمتاز هو الآخر بتعددية مرتبطة باستخدام اللغة العربية الفصحى باعتبارها لغة المدرسة والتعامل الرسمي، إلى جانب تعدد اللهجات المختلفة والمتداولة بين عامة المتحدثين في المجتمع (المنطقة الشرقية، والغربية والعاصمة وضواحيها ومنطقة الجنوب)، أمّا الفضاء الثاني فهو الفضاء الأمازيغي وهو الآخر يطرح مسألة التعددية بحكم أنه يعرف تنوعاً لهجياً (اللهجة القبائلية الشاوية الترقية...) وهذا إلى جانب اللغة الأجنبية والمتمثلة في الفرنسية، والتي تركت آثاراً ما تزال موجودة إلى اليوم نتيجة السياسة الاستعمارية.

والملاحظ أن أغلبية الشعب الجزائري يستعمل اللغة العربية واللغة الأمازيغية (لهجاتها) لأنهم اكتسبوها من المحيط الأسري، وبالنسبة للعواميات العربية فهي المنتشرة في المحيط الاجتماعي أكثر من اللغة العربية الفصحى التي بقيت محدودة الاستعمال، والتي نجدها تُستعمل فقط في المواقف الرسمية.

وهذا الجدول يوضح مجالات استعمال كل هذه اللغات المتواجدة في المجتمع الجزائري.

<sup>1</sup> Khaoula Taleb Ibrahimy, Les Algériens et leur(s) langue(s), 2eme Ed, EL Hikma, Alger :1997,p22-34.

اللغات مجالات الاستعمال	العربية الفصحى	العربية الدارجة	اللغة الأمازيغية	اللغة الفرنسية
المدرسة	+	+	+	+
الإدارة	+	+	-	+
الإعلام	+	+	+	+
الأماكن العامة	-	+	+	+
المحيط	-	+	+	+
الوسط العائلي	-	+	+	+

### ملاحظة:

(+) هي علامة تدل على استعمال اللغة في ذلك المجال.

(-) هي علامة تدل على عدم استعمال اللغة في ذلك المجال.

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن اللغة العربية الفصحى تُستعمل فقط في المدرسة والإدارة والإعلام إلى جانب العامية، في حين اللغة الفرنسية نجدها تُستعمل في كل المجالات، أما بالنسبة للغة الأمازيغية فهي بدورها نجدها في بعض المدارس الجزائرية، فقد دخلت مؤخرا مجال التعليم، إضافة إلى وجودها في بعض

وسائل الإعلام كالراديو(القناة الثانية) والتلفزيون (القناة الرابعة) إضافة إلى نشرات الأخبار التي تقدم باللهجات الأمازيغية الأخرى.

وبالنسبة للمجالات الأخرى كالمحيط، والأماكن العامة، والوسط العائلي، فتستعمل فيها اللهجات العامية واللهجات الأمازيغية، واللغة الفرنسية، وهذا يختلف من منطقة إلى أخرى.

. الظواهر اللغوية السائدة في الجزائر:

لقد قلنا سابقا، إن هناك ثلاث لغات متداولة بين أفراد المجتمع الجزائري (العربية بلهجاتها، والأمازيغية بلهجاتها، والفرنسية) ويمكن لهذه اللغات واللهجات المتواجدة في الجزائر أن تعطي لنا الظواهر اللغوية التالية:

. الثنائية اللغوية

. الازدواجية اللغوية

. التعددية اللغوية. وفيما يلي شرح لكل ظاهرة:

## 1 . الثنائية اللغوية: La Diglossie

### 1 . 1 . مفهوم الثنائية اللغوية:

يكشف مفهوم الثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية شيئا من الغموض؛ لأنّ مصطلح الثنائية اللغوية يستعمل أحيانا مرادفا للازدواجية اللغوية<sup>1</sup>. ولهذا لا بد أن نُعرّف كل مصطلح على حده. فالثنائية اللغوية هي: « الوضعية التي تستعمل فيها

<sup>1</sup> - G. Mounin, Dictionnaire de linguistique, 4eme édition, Paris, 2004, p108.

لغة واحدة.<sup>1</sup> وهذا ما ذكره "بلان" M. Blanc " وهامرز J. Hamers أثناء حديثهما عن الثنائية اللغوية التي هي « مفهوم لغوي اجتماعي متطور لوصف الوضعية الاجتماعية التي يُستعمل فيها مستويان لغويان من اللغة نفسها، وهذا في المجالات والوظائف التكميلية حيث يكون أحد هذين المستويين في مرتبة اجتماعية أعلى من الأخرى»<sup>2</sup>.

إذن؛ تحدث الثنائية اللغوية في لغة واحدة وتتضمن مستويين لغويين، ومثال ذلك اللغة العربية الفصحى والعامية اللتان نجدهما في المجتمعات العربية.

ويوصف استعمال اللغة العربية في دول المغرب العربي والجزائر تحديدا بالثنائية Diglossie، ويعتبر "وليام مارسيه William Marçais" (1930-1931) أول من أطلق هذا المفهوم على اللغة العربية بقوله: « هي التنافس بين لغة أدبية مكتوبة ولغة عامية شائعة للحديث»<sup>3</sup> فهو أول لغوي تطرّق في ثلاث مقالات إلى ثنائية اللغة العربية (الفصحى والعامية) في شمال إفريقيا وذلك بمناسبة الذكرى المئوية للاحتلال الفرنسي للجزائر، وقد عرّف الثنائية بأنها التوارد بين لغة مكتوبة ولغة شفوية، ويرى أنّ اللغة العربية تبدو في شكلين مختلفين، وهما:

- لغة أدبية وهي المسماة بالعربية المكتوبة أو الكلاسيكية والتي كانت اللغة المكتوبة الوحيدة في الماضي، وكانت تُكتب بها حاليا الأعمال الأدبية والعلمية والمقالات الصحفية والوثائق القانونية والرسائل الخاصة...ولكن لا يتحدث بها في كل المجالات.

<sup>1</sup>- R. Galisson et D. Coste, Dictionnaire de Didactique des Langues, Hachette, Paris, 1973, p153.

<sup>2</sup> - J. Hamers et M. Blanc, Bilingualité et bilinguisme, 2eme édition, Belgique, 1983 , Pierre Mardaga, p238.

<sup>3</sup>- William Marçais « La Diglossie Arabe » L' enseignement public, Paris, Vol 97, 1930.



- لغة شفوية والتي لم تكتب أبدا...حيث تشكل منذ وقت طويل لغة المحادثات في الأماكن العامة.

وفي عام 1959 نقل "شارل فرغسون Charles Ferguson" مصطلح Diglossie إلى الإنجليزية ليبدل على شكلين مختلفين من الاستخدام للسان، وذلك من خلال نشر مقاله الشهير Diglossie سنة 1959م.<sup>1</sup>

واستعمل فرغسون هذا المصطلح لوصف كل الوضعيات الاجتماعية؛ حيث يوجد نمطان أو أسلوبان من اللغة نفسها؛ يُستخدمان في مجتمع واحد في مجالات ووظائف مختلفة، يتمتع كل واحد من هذين الأسلوبين عموما بوضعية اجتماعية أعلى من الأخرى، يطلق على المستوى الأول المستوى الأعلى (Variété haute) والمستوى الأقل منه باسم المستوى الأدنى (Variété basse).<sup>2</sup> وللتمثيل لذلك استعان بأربعة أمثلة:<sup>3</sup> وهي الأوضاع في البلاد العربية؛ حيث تتعايش اللغة العربية الفصحى بمجموعة عديدة من الصور المتعددة والمتنوعة من اللهجات المحلية، وقد قارن هذا الموقف اللغوي في البلاد العربية بالموقف اللغوي في سويسرا؛ حيث تعيش اللغة الألمانية الأصلية مع اللغة الألمانية السويسرية، وبالموقف اللغوي في هايتي؛ حيث تتعايش الفرنسية مع لغة الكريول الهايتية، وبالموقف اللغوي في اليونان؛ حيث توجد اللغة الأصلية مع اللهجات العامية.

ويتبين من خلال ما تقدم، أن العربية ليست اللغة الوحيدة التي تعرف ظاهرة الثنائية والتفرع اللهجي؛ بل الثنائية اللغوية ظاهرة كونية، وكل ما في الأمر أن تباين وتقارب المستويين مرتبط بمسائل ثقافية.

<sup>1</sup>- J. Hamers et M. Blanc, Bilingualité et bilinguisme, p238.

<sup>2</sup>- Ibid, p238.

<sup>3</sup>- Louis – Jean Calvet, La Sociolinguistique, Presses universitaires de France, Paris, 1993, p42.

ومن أهم خصائص الثنائية اللغوية، أنه يخصص وظيفة لكل من الفصحى والعامية، ففي مجموعة معينة من المواقف تكون الفصحى فقط هي المناسبة للاستعمال، وفي مجموعة أخرى تكون العامية هي الأنسب مع تداخل بسيط جدًا بين هاتين المجموعتين.

وكل هذا سمح لفرغسون بتعريف الثنائية اللغوية « كوضعية لغوية مستقرة نسبيا حيث يوجد . بغض النظر عن الصيغ اللهجية للغة (التي قد تحوي لغة فصحى مشتركة أو لغات فصحى جهوية) . مستوى فوقي جدّ مغاير وجدّ معقد (كثيرا ما يكون أكثر تعقيدا من الجانب النحوي) مساير لمجموعة من المدونات الأدبية المكتوبة الواسعة والمحترمة...التي تدرس خصوصا في المؤسسات التربوية الرسمية، وتستعمل في الكتابة والمشافهة الرسمية ولا تستعمل في الحديث العادي وفي أيّ جزء من المجتمع».<sup>1</sup>

وفي هذا الصدد، يقول كمال بشر: «لا تخلو لغات كثيرة من ازدواجية Diglossie\* لغوية في التوظيف في الحياة العامة والخاصة، والازدواجية تعني وجود نمطين من اللغة يسيران جنبا إلى جنب في المجتمع المعين يتمثل النمط الأول الذي أطلقنا عليه مصطلح "اللغة النموذجية"، والثاني هو ما جرى العرف تسميته على ضرب من التعميم "اللغة المحكية».<sup>2</sup>

فمن خلال هذا نستنتج، إن تعريف كمال بشر للثنائية اللغوية يشبه تعريف فرغسون للثنائية؛ حيث ذكر فرغسون في تعريفه مصطلح (Variété haute) وهو ما

<sup>1</sup>- Louis –Jean Calvet, La Sociolinguistique, Ibid, p43.

\*الترجمة المعتمدة في هذا البحث لمصطلح Diglossie هو مصطلح الثنائية وليس الازدواجية.

- كمال بشر، علم اللغة الاجتماعي، ص 186.<sup>2</sup>

يقابل مصطلح (اللغة النموذجية) عند كمال بشر، وكذلك مصطلح (Variété basse) يقابله مصطلح (اللغة المحكية).

إذاً الثنائية اللغوية هي استعمال الفرد أو المجتمع لمستويين لغويين من اللغة نفسها. وقد قام "فيشمان Fishman" بتوسيع مفهوم الثنائية اللغوية، إذ لم يعد مقتصرًا على وجود شكلين من لغة واحدة وإنما بوجود لغتين في المجتمع.

ولقد ميّز أولاً بين الازدواجية اللغوية بكونها ظاهرة فردية يتناولها علم النفس اللغوي والثنائية اللغوية كظاهرة اجتماعية، ثم يضيف أنه يمكن أن تكون هناك ثنائية لغوية في أكثر من نظامين، وأن هذه الأنظمة ليست بحاجة إلى أن يكون لها مصدر مشترك أو علاقة قرابة؛ بمعنى أن أي وضع استعماري على سبيل المثال تحتك فيه لغة أوروبية ولغة إفريقية ناتج عن الثنائية، أما العلاقات بين الثنائية اللغوية والازدواجية فقد مثلها فيشمان بمدخلين<sup>1</sup>:

الثنائية اللغوية Diglossie	
ازدواجية دون ثنائية لغوية	ازدواجية لغوية وثنائية لغوية
(2)	(1)
لاثنائية ولا ازدواجية	ثنائية دون ازدواجية
(4)	(3)
الازدواجية اللغوية	

ومن خلال هذا استنتج فيشمان أربع حالات لتواجد اللغات وهي كما يلي<sup>2</sup>:

<sup>1</sup>- Louis – Jean Calvet, La Sociolinguistique, p44.

<sup>2</sup>- Ibid , p44.

1. ازدواجية وثنائية: كل أفراد المجتمع يعرفون المستوى الأعلى والأدنى كما هو الحال في البراغواي (الاسبانية الغاراني).

2. ازدواجية دون ثنائية: وجود عدد كبير من الأفراد مزدوجي اللغة في المجتمع ولكنهم لا يستعملون الصيغ اللغوية في الاستعمالات؛ أي لا يخصصون كل لغة لاستعمالات معينة.

3. ثنائية دون ازدواجية: وهذا النوع لا يتحقق إلا بتواجد مستويين لغويين، بحيث نجد مجموعة لا تتكلم إلا المستوى الأعلى بينما المجموعة الثانية تتكلم المستوى الأدنى، ويذكر فيشمان هنا وضع روسيا القيصرية (حيث يتحدث النبلاء بالفرنسية وبقية الشعب بالروسية).

4. لا ثنائية ولا ازدواجية: ويستلزم هذا وجود لغة واحدة مستعملة وهذه الحالة لا يمكن تصورها إلا في جماعة صغيرة.

طور "كوديرك" مفهوم الثنائية وذلك بإدخال (الهيمنة) كآتي: « الحديث عن الثنائية لا يكون باستعماله في علاقاته مع ازدواجية إنما بإدخال ظاهرة هيمنة لغة (أ) على لغة (ب) على الصعيد الجماعي».<sup>1</sup>

بمعنى أن الثنائية لا تقتصر على وجود لغتين أو مستويين مختلفين في المجتمع، وإنما الوضعية التي يوجد بها المستويان اللغويان أو اللغتان.

وبالنسبة لقبمرس Gumpers « فقد وسّع بدوره مفهوم الثنائية ليشمل كل التنوعات اللغوية، وقد عبّر عن ذلك بمصطلح الاستمرار أو الوظيفة التكاملية (Fonction Complémentaire) فالأصناف اللغوية تكمل الواحدة وظائف اللغة».<sup>2</sup>

<sup>1</sup>- Manessy, Plurilinguistique, normes, situation, P Wald et G Stratégies, p32.

<sup>2</sup> - J. Hamers et M. Blanc, Bilinguisme et bilinguisme, p.241

وفي الأخير نخلص إلى أنّ الثنائية اللغوية هو استعمال الفرد في مجتمع واحد لمستويين لغويين، ولكل خصوصياته ووظائفه، إلا أنّ كلا منها يكمل وظائف اللغة الأخرى.

### 2.1 . الثنائية اللغوية في الجزائر:

ولكي تتحقق الثنائية اللغوية لابد أن تستوفي الشروط الضرورية التالية:

وهذا الجدول يُبين حالات الاستعمال<sup>1</sup>:

الاستعمال	الرفيع	الوضيع
الخطب المسجدية	×	
التعليمات المعطاة للنوادل، الموظفين		×
الرسائل الشخصية	×	
الخطب السياسية	×	
المحاضرات في الجامعة	×	
الحوارات/الأحاديث العائلية، مع الأصدقاء والزملاء		×
الإذاعة/ الأخبار	×	
المسلسلات الإذاعية	×	
الوسائل الإعلامية المكتوبة، الافتتاحيات	×	
الشعر	×	
الأدب الشعبي		×

وإذا حاولنا تطبيق ثنائية فرغسون على الواقع اللغوي الجزائري فإننا نجد:

<sup>1</sup>- Khaoula Taleb Ibrahimy, Les Algériens et leur(s) langue(s), p44.

اللغة العربية تستعمل على مستويين هما:

أ . **المستوى الأعلى:** وهو اللغة العربية المستعملة في المدارس والجامعات وفي الوسط الإعلامي كالجرائد ووسائل الإعلام السمعية والبصرية، وفي إنتاج أدب معترف به وكذلك يستعمل هذا المستوى في بعض أجهزة الإدارة والعدالة وفي المساجد لإلقاء الخطب والدروس.

ب . **المستوى الأدنى:** تشكل اللغة العامية اللغة المنشأ للناطقين باللغة العربية، وهي اللغة التي يتواصل بها الطفل في بداية حياته، وتستعمل هذه اللغة في أماكن خاصة، كما أنها الأكثر استعمالاً من المستوى الأعلى « ومثلما هو الحال في أكثر البلدان العربية فإنّ المستوى الأدنى من الأداء العربي الذي يسمى العامية هو طبعاً السائد في التخاطب اليومي العفوي»<sup>1</sup> ونجد هذه اللغة تستعمل في الشارع وفي البيت مع أفراد العائلة ومع الأصدقاء... بحيث يتم التواصل بها بين جميع شرائح المجتمع.

فإذا حاولنا تطبيق ما جاء به فرغسون على الواقع اللغوي الجزائري، سنجد أنه لا يمكننا ذلك، لأنّ هذا الواقع لا ينطبق تماماً على ما جاء به فرغسون، لأنّه من الصعب التمييز بين اللغات من حيث الوظائف التي تؤديها في التواصل بين الأفراد، ونظراً لتأثير العاميات على المتلقي كما نلاحظه مثلاً من خلال استعمال العربية العامية في المساجد، فالإمام كثيراً ما يشرح بها، وأمّا في مناطق القبائل نجد الإمام كثيراً ما يلقي الخطب بالقبائلية، بحيث يذكر السور والآيات والأحاديث باللغة العربية ثم يواصل الخطبة بالقبائلية محاولاً الشرح والتوضيح؛ لأنّ أغلب سكان هذه المناطق وخاصة كبار السن منهم لا يتحدثون العربية الفصحى ولا يفهمونها، وليست الخطب الدينية وحدها موضوع تسرب العامية إلى استعمال الفصحى،

<sup>1</sup> -Khaoula Taleb Ibrahimi , Ibid, p46.

وإنما نجدها في قاعات الدرس حين تصبح العامية أداة التواصل بين المعلم والتلاميذ، وهذا ما وجدناه في أغلب متوسطات بجاية التي نحن بصدد إجراء دراسة عنها، بحيث يجد المعلم أو التلميذ اللغة العامية الوسيلة المثلى للتبليغ.

وكذلك نجد بعض الحصص التلفزيونية؛ حيث يكون التنشيط باللغة العامية، نظرا لصعوبة الفصل بين الفصحى والعامية.

لذلك تقترح خولة طالب الإبراهيمي فكرة الثنائية بمقاربة تركز على فكرة السلم التواصلية، حيث يكون الحديث فيه عن لغة واحدة مهيكلة تدرج ضمنها مستويات لغوية ذات علاقة بمختلف البيئات التي تحدد العناصر، كالوسط الأسري والمدرسي... ولهذا تحبب الحديث عن لغة معيارية وأخرى عامية، بل عن نموذج منظم على أساس تدرج لغوي يبدأ بالاستعمال الأكثر معيارية إلى الاستعمال الأقل معيارية على النحو الآتي:<sup>1</sup>

- اللغة العربية المعيارية، ومثالها لغة القرآن الكريم.
  - اللغة النمطية أو المعاصرة كلغة الأدب والصحافة.
  - العربية تحت النمطية، وهي لغة التواصل الشفهي.
  - عربية المتمدرسين، وهي التي يستعملونها خارج المدرسة أو الجامعة.
  - العاميات (الدارجات) وهي لغة المنشأ.
- وانطلاقا من هذا، فإنّ ما جاء به فرغسون (المستوى الأعلى والأدنى) لا ينطبق تماما على الواقع اللغوي الجزائري.

<sup>1</sup> - Khaoula Taleb Ibrahimy , Ibid, p70

## 2 . الازدواجية اللغوية:

وجدت ظاهرة الازدواجية منذ وجود الإنسان، حيث وجدت لغته معه، ثم بدأت هذه العناصر البشرية تكوّن جماعات مختلفة على سطح الأرض، وأصبح لكل جماعة لغتها الخاصة التي تميزها عن غيرها، ولم يكن ممكنا لهذه الجماعات أن تعيش مستقرة في مناطقها ومنعزلة عن غيرها انعزالا تاما، لقد كانت دائمة الحركة والتنقل بحثا عن مقومات الحياة، وترتب على هذا التنقل وهذه الحركة والاحتكاك بين الجماعات اللغوية المختلفة ظهور الازدواجية اللغوية.

ومن هنا يمكن القول؛ إنّ ظاهرة الازدواجية ظاهرة قديمة قدم الحياة البشرية، وقد استمرت هذه الظاهرة في النمو والانتساع لكثرة وسائل الاتصال في العصر الحديث في جعل هذه الحركة أكثر سهولة ويسرا.

## 2 . 1 . مفهوم الازدواجية اللغوية: (Bilinguisme)

وردت عدة تعريفات للازدواجية اللغوية، منها ما جاء في قاموس (Le Petit Robert) على أنّها: « استعمال لغتين عند الفرد أو في منطقة ما».<sup>1</sup> كما عرّفها أيضا غاليسون Gallisson وكوست Coste كالتالي: « وضعية جماعات لغوية أو أفراد متواجدين في مناطق أو بلدان تستعمل لغتين أو أكثر بشكل متعاقب».<sup>2</sup> ويرى البعض الآخر أن: « الازدواجية تبدأ بمجرد الاستعمال المتناوب للغتين مختلفتين».<sup>3</sup>

<sup>1</sup>- Paul Robert , le Petit Robert, dictionnaire Alphanétique de la langue française, p250.

<sup>2</sup>- R. Galisson et D. Coste, Dictionnaire de didactique des langues, p69.

<sup>3</sup>- Christian Baylon, Sociolinguistique, société, Langue et discours, domination symbolique, Paris, 1985, Ed demoel, p147.



وهناك تعريف آخر على أنها: « استعمال لغتين أو عدة لغات من قبل الفرد أو الجماعة بحيث إذا تكلم شخصان لغتين بدون اختلاف فهو مزدوج اللغة، وكذلك تعايش لغتين في جماعة والمهم أن تكون الأغلبية مزدوجة اللغة».<sup>1</sup>

نلاحظ من خلال هذه التعريفات أنها تؤكد على ضرورة وجود لغتين تتعايشان لكي يكون هناك ازدواجية لغوية، كما يتبين لنا أيضا تلك النظرة إلى الازدواجية من حيث إنها استعمال لغتين، وهي نظرة أكثر ملائمة للواقع، وذلك لأن اكتساب اللغة لا يتم في الحقيقة إلا من خلال الاكتساب الطبيعي عند الطفل عبر ترعرعه في مجتمعه اللغوي. فالكفاية اللغوية في الواقع تكون فقط في اللغة الأم.

وفي المقابل، وعلى مستوى استعمال اللغة، بالإمكان القول إن درجة معينة ومقبولة من معرفة اللغة التي يتم تعلمها على نحو أو آخر تتيح للفرد أن يستخدمها بالتوازي مع استعماله للغته الأم.

وكذلك يشمل مصطلح الازدواجية اللغوية كل الوضعيات التي يتعايش فيها مستويان أو لغتان في المجتمع الواحد دون الحاجة إلى هذا التصنيف بين الثنائية والازدواجية فنسمي ثنائية لغوية كل وضع يتعايش فيه مستويان لغويان للغة الواحدة بينما نسمي ازدواجية لغوية كل وضع تتواجد فيه لغتان مختلفتان، وهذا الكلام يؤكد إميل بديع يعقوب بقوله: « الازدواجية الحق لا تكون إلا بين لغتين مختلفتين كما بين الفرنسية والعربية أو الألمانية والتركية، أما أن يكون للعربي لغتان إحداهما عامية والأخرى عربية فصيحة، فذلك أمر لا ينطبق مفهوم الازدواجية عليه، بل هو ضرب من الثنائية اللغوية Diglossie».<sup>2</sup>

<sup>1</sup>- William Mackey, Bilinguisme et contacts des langues, Edition Klincksieck, Paris, 1976, p18.

- إميل بديع يعقوب، فقه اللغة العربية وخصائصها، ط1، دار العلم للملايين، بيروت: 1986م، ص146.<sup>2</sup>

## 2.2 . أسباب نشأة الازدواجية اللغوية:

وإذا أردنا تحديد أسباب نشأة ظاهرة الازدواجية فإنها نشأت في ظل ظروف مختلفة أهمها<sup>1</sup>:

- **الهجرة الجماعية:** تحدث هذه الهجرة لأسباب سياسية أو اقتصادية أو دينية هروبا من الاضطهاد السياسي أو العرقي أو الديني أو هروبا من المرض أو الفقر بحثا عن السلامة أو الرزق وما يحدث هنا أنّ الجماعة المهاجرة تتعلم لغة البلد المضيف كما فعل المهاجرون من أوروبا إلى أمريكا حين تعلّموا الانجليزية أو تتعلم الجماعة المهاجرة لغة البلد المضيف وتتعلم الجماعة المضيفة لغة الجماعة المهاجرين كما فعل بعض الكليتين في بريطانيا حين تعلّموا اللاتينية من غزواتهم الرومان.

والهجرة تعبر عن حركة شعب ونقله للغته من دولة إلى أخرى، فأثناء الهجرة يكون الشعب الذي يأتي هو الأضعف من وجهة نظر أهل البلاد التي تمت الهجرة إليها.

ومن الأمثلة على ذلك المجموعات المهاجرة إلى بلاد جنوب شرقي آسيا والولايات المتحدة الأمريكية وكندا ودول وسط وشمال أوروبا، فكل المجموعات المهاجرة إلى هذه البلدان حافظت على هويتها واحتلت مكانا ملائما في هذه المناطق.

- **الغزو العسكري:** كثير من حالات الازدواجية اللغوية تعزى إلى الغزو العسكري المتبوع بمدة طويلة من الاحتلال، فقد حمل الرومان اللاتينية وراء حدود إيطاليا وحملت اسبانيا والبرتغال وفرنسا وبريطانيا الاسبانية والبرتغالية والفرنسية والانجليزية

<sup>1</sup> - محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية)، دط، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان: 2002م، ص60-61. (بتصرف)

خارج حدود بلادها الأصلية بفعل الغزو العسكري، وحمل العرب لغتهم العربية خارج جزيرة العرب أثناء وبعد الفتوحات الإسلامية.

- **المصاهرة والتزاوج:** التزاوج بين الأجناس المختلفة والأعراق المختلفة سبب من أسباب ظهور الازدواجية اللغوية، فهو يولد جيلا من الأطفال ازدواجي اللغة حيث يصير أحيانا كل من الأب والأم على أن يتعلّم الطفل لغته، وهذا الإصرار مرده الاعتزاز بالأصل واللغة والعرق.

- **الحس القومي:** معظم دول العالم تضم قوميات وأعراقا مختلفة، إحدى هذه القوميات تمثل الأكثرية أو الغالبية، وتأخذ تطالب بما تطالب به سواها، فيزداد عدد القوميات ويصبح مساويا لعدد الأقليات، وترجع الأقلية شعار اللغة القومية باعتبار اللغة ردعا للقومية وحاميا لها، بل راسما لحدودها، وهنا يزداد احتمال اللجوء إلى الازدواجية اللغوية كمخرج من لهب القوميات.

- **انتشار الدين:** إذا انتشرت ديانة معينة في بلد ما، فإنها ستحمل لغتها معها إلى ذلك البلد، وسيؤدي اعتناق الديانة إلى انتشار لغتها في ذلك البلد، وقد حملت المسيحية اللاتينية وحمل الإسلام معه اللغة العربية، وإنه حيث يوجد الإسلام يوجد ارتباط من نوع ما باللغة العربية، وكل هذا أدى إلى ظهور الازدواجية اللغوية في تلك الأقاليم.

### 2 . 3 . الازدواجية اللغوية في الجزائر:

يتواجد في المجتمع الجزائري لغات ولهجات متعددة: العربية وعاميتها والأمازيغية وتأدياتها المختلفة واللغة الفرنسية، وذلك لأنّ الجزائر بلد مزدوج اللغة بل متعدد اللغات؛ فقد خلف الاستعمار لغته الفرنسية والتي استحوذت على قطاعات هامة في البلاد كما وُجدت قبلها اللغة العربية والأمازيغية، ومما لاشك فيه أنّ هذه

الازدواجية تختلف من فرد إلى آخر، وهذه هي أهم الأزواج اللغوية الموجودة في مجتمعنا:

1- اللغة العربية الفصحى / اللغة الأمازيغية (اللهجة القبائلية)

2- اللغة العربية الفصحى / اللغة الفرنسية

3- اللغة الأمازيغية (اللهجة القبائلية) / اللغة الفرنسية

4- اللغة الفرنسية / العربية الدارجة

5- اللغة الأمازيغية (القبائلية) / العربية الدارجة

- **العربية الفصحى / اللغة الأمازيغية:** وهذا الزوج يشكل حالة من حالات الغلبة، فقد عاشت اللغتان معا منذ أمد بعيد، إلا أننا نجد اللغة العربية الفصحى تفرض كيانها في المجالات الرسمية كالتعليم والإدارة، وتستمد العربية الفصحى شرعيتها من الدستور كلغة وطنية رسمية، بينما اكتفت الأمازيغية بشرعية تاريخية منذ أمد طويل لتنتزع مؤخرا شرعية دستورية كلغة وطنية. وأمام ريادة اللغة العربية نجد الأمازيغية عانت من التهميش، وخرجت مؤخرا من سكونها إلى صراع قوي تطالب فيه بشرعيتها الدستورية كلغة وطنية رسمية.

وأصبح معظم الأمازيغ يتحدثون اللغة العربية ليس فقط كوسيلة للتعامل مع إخوانهم العرب بل كلغة ثانية لهم.

- **اللغة العربية الفصحى / اللغة الفرنسية:** يشكل هذا الزوج أبرز مظاهر الهيمنة باعتبار سيطرتها على مجمل الميادين الرسمية وغير الرسمية، بل سارت هذه المزوجة اللغوية (عربية/ فرنسية) في الاتجاه السياسي ليكون لكل لغة أنصار ودعاة قصد حمايتها، وتثبيت وجودها في المجتمع الجزائري. ومن ثمة ظهرت طائفتان أو

تياران؛ الأول: تيار عروبي: وهو التيار المحافظ، المثبت بالقيم العربية والإسلامية يرفض كل ما يمد بصلة باللغة والثقافة الفرنسية، ويدعو إلى اعتماد اللغة العربية وحدها في التعليم وفي مؤسسات المجتمع وهياكله، رافضا الازدواجية اللغوية مهما كان نوعها، يقول أحمد طالب الإبراهيمي\*: « فإذا كان المقصود بذلك هو الازدواجية العقائدية التي تتخذ اللغة العربية أداة التعامل مع العوام والجماهير الشعبية، وتجعل من اللغة الفرنسية لغة المدرسة والنخبة المثقفة فإننا لا نرضى بذلك، لأنّ هذه الازدواجية التي يدّعي البعض بأنها تمثل الواقع الثقافي في الجزائر، وتعتبر عندنا من الاختيارات الأساسية مثل هذه الازدواجية لا تستند إلى دليل من المنطق القويم والعقل السليم»<sup>1</sup>.

والثاني: تيار مفرنس: وهو التيار الذي عارض سياسة التعريب، ويفضل الإبقاء على اللغة الفرنسية باعتبارها النافذة الحقيقية للحضارة والتفتح على العالم الخارجي، وفي هذا يقول محمد مصايف: « وأما الطائفة الثانية فهي التي أشرت إليها وإلى موقفها عند الحديث عن أنصار الثقافة القومية...ويمكن تلخيص موقفها في أنّ الجزائر استقلت ولم يكن للعربية وجود في المدرسة الجزائرية، وأنّ اللغة التي كانت مستعملة، وكان يفهمها الشعب الجزائري هي اللغة الفرنسية. ويضيفون إلى هذا، كما سلف، أنّ هذه الأخيرة متطورة جدّا، وصالحة للفنون والعلوم، في حين أنّ العربية لا وجود لها، وهي متأخرة وعاجزة عن إحداث نهضة ثقافية وعلمية في بلادنا»<sup>2</sup>.

\* وزير سابق لدولة الجزائر .

1- أحمد طالب الإبراهيمي، من تصفية الاستعمار إلى الثورة (1962-1972)، تر: حنفي بن عيسى، دط، الشركة الوطنية للنشر الجزائر، ص126.

- محمد مصايف، الثورة والتعريب، ط2، الشركة الوطنية للجزائر: 1981م، ص101.<sup>2</sup>

فهذه المزاجية بين اللغتين العربية والفرنسية أكثر مظاهر للصراع، فاللغة الفرنسية لا يرتبط وجودها بأقلية عرقية أو مرجعية دينية أو اجتماعية، وإنما هي مرتبطة بالاستعمار الفرنسي بمكانة لا تقل عن مكانة اللغة العربية، مما جعل البعض يربط مفهوم الأزواج اللغوي في الجزائر بهذا الزوج اللغوي (عربية/ فرنسية)، إذ يعرفها الباحثون بأنّها: «المحافظة على اللغة الفرنسية بجانب العربية».<sup>1</sup>

-اللغة الأمازيغية/ اللغة الفرنسية: يشكل هذا الزوج حالة ازدواجية، فالاستعمالات تتباين وتختلف؛ حيث تعتبر اللغة الأمازيغية لغة التواصل اليومي بين أفراد المجتمع في حين تستعمل اللغة الفرنسية في التعليم والإدارة...حيث يبدأ تعليم هذه اللغة ابتداءً من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، والآن أصبحت تستعمل حتى في الأحاديث اليومية، فكثيراً ما يلجأ إليها المتحدث في اتصالاته مع متحدث بالعربية أو الأمازيغية كونها مشتركة بينهم، وذلك في حالة عدم تمكن أحدهم من هذه اللغات.

- اللغة الفرنسية/ العربية الدارجة: يشكل عدد المتكلمين بالعربية الدارجة نسبة 75٪ بالتقريب من السكان، ثم إنّ كل المتمدرسين يستعملونها بدرجات متفاوتة؛ حيث يتحدث المتكلم الدارجة في حياته اليومية، لكنه يلجأ إلى الفرنسية في مواقف رسمية ولكن الأستاذة خولة طالب الإبراهيمي ترى: «أنّه ليس هناك ازدواجية لغوية بين هاتين اللغتين، بل يوجد أنصاف ازدواجية، لأنّه يندر الاستعمال الكلي للغة الفرنسية بين هذه الأوساط التي تتحدث اللغتين، فمنهج الدراسة والسياسة اللغوية غير الواضحة جعلت القليل من يتقن جيّداً اللغة الفرنسية».<sup>2</sup>

إذن فهذا الزوج اللغوي لا يحقق حالة الازدواجية.

- المرجع السابق، ص 90-91.

<sup>2</sup>- Khaoula Taleb Ibrahim, Les Algériens et leur(s) langue(s), p50.

- اللغة الأمازيغية/ العربية الدارجة: يشكل هذا الزوج لغة المنشأ للمجتمع الجزائري فهي اللغة التي يكتسبها الطفل في البيت، والمستعملة في الحياة اليومية بين المواطنين، إلا أننا نجد أن العربية الدارجة هي المستعملة أكثر من الأمازيغية؛ حيث تقدر نسبة الناطقين بالأمازيغية في الجزائر بـ 20% إلى 25% كأدنى حد<sup>1</sup>. ولم يكن لهذه اللغة مكانة سابقا، وذلك لنقص التأليف والإنتاج بها، وهي أساسا لغة شفوية تستعمل في البيت والأماكن العامة،...إذن يضطر المتحدث بالأمازيغية إلى استعمال العامية خارج منطقة القبائل، فهذا أيضا لا يحقق حالة الازدواجية عند الكل.

وبما أنه يتواجد في المجتمع الجزائري أكثر من لغتين إذن فهو بلد متعدد اللغات، فما المقصود بالتعددية اللغوية؟

### 3. التعدد اللغوي: Plurilinguisme

#### 3.1. مفهوم التعدد اللغوي:

تتفق المعاجم اللسانية على أنّ التعدد اللغوي عبارة عن استعمال لغات عديدة داخل مؤسسة اجتماعية معينة.

وقد عرّفها جورج مونان G.Mounin بأنها: « ذاتها تعريف الازدواجية على أن التعددية اللغوية تكون بإتقان الفرد أو المجتمع لأكثر من لغتين»<sup>2</sup>.

عرّفها أيضا بايلون Baylon في كتابه بأنها: « الحالة التي يستعمل فيها مجتمع ما أكثر من لغة مثل سويسرا التي تستعمل فيها اللغات الفرنسية والألمانية والاطالية»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>- Salem Chaker, Texte en linguistique berbère (introduction au domaine berbère) Ed du CNRS, France, 1984, p9.

<sup>2</sup>- G. Mounin, Dictionnaire de la linguistique, p264.

إذن نقول عن مجتمع ما أنه متعدد اللغات عندما تستعمل فيه عدّة لغات للتواصل. هذه الظاهرة منتشرة في دول كثيرة متقدمة ومتخلفة، ويعود سبب وجودها إلى العوامل نفسها التي تؤدي إلى ظاهرة الازدواجية اللغوية. وإذا تأملنا الواقع اللغوي في الجزائر فنجد أنّ هناك تعدد لغوي في الاستعمالات اللغوية المختلفة، ولكل لغة من اللغات المتواجدة في الجزائر ولكل لهجة من اللهجات المختلفة وظيفة خاصة. وأهمّ هذه اللغات الموجودة حاليا في الجزائر هي: اللغة العربية بشكليها الفصح والدارج والأمازيغية بتأدياتها المختلفة، واللغات الأجنبية ومنها الفرنسية.

### 3 . 2 . التعدد اللغوي في الجزائر:

إذا تأملنا الواقع اللغوي في الجزائر، من خلال التواجد اللغوي المتشعب للغات ولهجات مختلفة، والتي أفرزتها الظروف التاريخية، وكذا الاختيارات السياسية الوطنية والتي كانت مبنية على أسس خاصة، وكذا الانفتاح على العالم الخارجي، نجد أنّ هناك تعددا لغويا في الاستعمالات اللغوية المختلفة، لكل لغة من اللغات المتواجدة، ولكل لهجة من اللهجات المختلفة وظيفة خاصة، حيث تواجد فرد في مجتمع لغوي غير مجتمعه يستوجب إيجاد مترجم أو مستعين يمكنه من الفهم وذلك ليفسح له المجال للاتصال مع الآخرين غير الناطقين بلغته، حيث أنّ « كل مجموعة لغوية إلا وتختار لنفسها مجموعة من الطقوس والمفاهيم والمقاييس تضبط التبادلات اللغوية في كل حديث»<sup>2</sup> وخاصة أن التبادلات اللغوية المختلفة قد تكون مستعملة خارج إطار المجموعة اللغوية.

<sup>1</sup>- Christian Baylon, Sociolinguistique, société, Langue et discours, p368.

- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دط، دار القصة للنشر، الجزائر: 2000م، ص174.



وهذا التعدد اللغوي في الجزائر (تنوع في اللهجات واللغات) يقودنا إلى القول أنّ هناك وضعيات مختلفة ومواقف متعددة تستعمل فيها كل لغة، سواء على المستوى الرسمي أو المستوى غير الرسمي الذي يتسم بطابع الاستعمالات اليومية، ومن هذه اللغات المتواجدة في المجتمع الجزائري:

### 1. لغات المنشأ:

هناك تعريفات عدّة للغة المنشأ منها:

**لغة المنشأ هي:** « اللغة التي يكتسبها الطفل من والديه عادة أو من البيت الذي يمضي فيه سنوات عمره المبكرة، وكان من النتائج أنّ هذه اللغة تنمو وتكتمل في حدود السنوات الأربع الأولى من النشأة، وأنها عادات يقلدها الطفل من والديه ويثاب على ذلك وتنتهي بالاكْتساب»<sup>1</sup>.

أو هي: « اللغة الأم تكون تارة لهجة\* عربية، وتارة لهجة بربرية، وهي في الحالتين معا لغة شفوية، وقد كان الانتقال إلى الكتابة يتم باللغة الكلاسيكية»<sup>2</sup>.

نلاحظ من خلال هذين التعريفين أنّ لغة المنشأ لغة شفوية وهي التي تتداول في الوسط العائلي أو المحيط الذي يعيش فيه الفرد سواء أكانت بربرية أم عربية.

– محمد أحمد العمارة، بحوث في اللغة والتربية، دط، دار وائل، عمان: 2001م، ص51.

\* ومصطلح اللهجة يمكن أن يعني إما التنوع الجهوي أو الاجتماعي/ التنوعات الجهوية أو الاجتماعية للغة الرسمية أو ما ينتج عن تطور دياكروني للغة التي أهملت ممارستها لهذا المفهوم، إذن معنى مزدوج يختلف باختلاف ت موقعنا في المستوى السانكروني أو الدياكروني، ينظر: مصطفى الغريبي، الفرانكفونية والتعريب وتدرّيس اللغات الأجنبية في المغرب، تر: محمد أسليم، ط1. مكناس: 1994م، مطبعة سندي، ص13.

<sup>2</sup>– جليبير غرانغيوم، اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب العربي، تر: محمد أسليم، ط1. مكناس: 1995م، دار الفارابي، ص78.

ويتواجد بالجزائر العديد من اللهجات الأمازيغية التي تُعدّ كلغة منشأً للناطقين بها والعديد من اللهجات العربية التي تُعدّ أيضاً كلغة منشأً للناطقين بها، وتستعمل كأداة للتواصل اليومي بين أفراد المجتمع.

## 2 . اللغة الأمازيغية:

اللغة الأمازيغية أو البربرية هي: « لغة سكان يدعون "إيمازيغن" \* وهم سكان استقروا منذ العصر النيوليتي في فضاء جغرافي يمتد من البحر المتوسط إلى النيجر ومن المحيط الأطلسي إلى الحدود الليبية المصرية»<sup>1</sup>.

تُعدّ اللغة الأمازيغية لغة المنشأ بالنسبة لسكان هذه المنطقة، وهي ليست لغة واحدة بل هي مجموعة من اللهجات (القبائلية، الشاوية، الترقية، المزابية، الشلحية...)

وتختلف الروايات حول أصل هذه اللغة فمنها، من ردت الأصل إلى العرق الهندو أوربي الذي جاء من آسيا الصغرى إلى القوقاز والشواطئ الغربية للبحر الأبيض المتوسط<sup>2</sup>، ومنها من أرجعته إلى اللغة المصرية القديمة (القبطية)، ومنها من اعتبرها بمثابة اختلاف لهجي للغات الأمريكية الهندية.<sup>3</sup>

فهي لغة سكان الأمازيغ؛ حيث يتحدث بها في مناطق عدّة من الوطن، وذلك من خلال لهجاتها المختلفة، وهي أيضاً من المقومات الأساسية للشخصية الوطنية، وهذا إضافة إلى أنها لغة وطنية، ومن خلاله يتحقق التواصل بين جميع الشرائح والجماعات اللغوية، مع الأخذ بعين الاعتبار تلك التميّزات اللهجية لكل منطقة أو

\*\* إيمازيغن مفرد أمازيغ يعني الإنسان الحر الذي يجب أن يدافع ضد الفينيقيين، والقرطاجيين، والإغريق والبرغواطيين، وقرنين بعد ذلك ضد العرب. ينظر مصطفى الغربي، الفرانكفونية والتعريب وتدرّيس اللغات الأجنبية في المغرب، ص15.

1 - المرجع نفسه، ص13.

- مصطفى الغربي، الفرانكفونية والتعريب وتدرّيس اللغات الأجنبية في المغرب ، ص13.2

- المرجع نفسه، ص14.3

لكل مجموعة لغوية، حيث تستعمل في كل منطقة ودرجات متفاوتة وكيفيات متباينة، وهذه التميّزات اللهجية غالبا ما تجعل الناطق في منطقة جغرافية ما قد لا يفهم ناطقا آخر في منطقة جغرافية أخرى، وهذا التقسيم اللهجي حسب "فندريس" Vendryes « يستجيب لشعور واقعي يملكه أهل المنطقة الواحدة، بأنهم يتكلمون بطريقة مختلفة عن طريقة كلام المنطقة المجاورة لهم»<sup>1</sup>.

وتستعمل الأمازيغية بلهجاتها المختلفة بشكل مقبول في مناطقها المختلفة؛ حيث تتداول في تواصلهم اليومي بصورة شفوية، وهذا ما أدى إلى عدم رقيها وتطورها وهذا لأنّ الكتابة تؤثر في علاقة الناس باللغة بدرجة كبيرة، وهذا ما جعل بعض المحاولات تنصب في هذا المجال لأجل نقله من صيغتها الكتابية، وهذا رغم الاختلافات الموجودة في الحروف التي ستكتب بها وبأيّ طريقة ستكتب.

ومهما يكن فإنّ الأمازيغية في الجزائر . رغم صورتها الشفوية . فلا زالت مستعملة في التواصل اليومي من قبل الناطقين بها، وخاصة في المجالات ذات الطابع غير الرسمي؛ أي في مجالات الحياة اليومية، ولهذا نجد الأمازيغ يتوزعون على مناطق كثيرة، وهو ما يعني أنّ هناك أعدادا لازالت ناطقة بهذه اللغة، وخاصة في إفريقيا وهي موجودة في المغرب والجزائر والنيجر، بالإضافة إلى دول أخرى مثل ليبيا وموريتانيا وتونس والصحراء الغربية، ولكن استعمالها تتفاوت من بلد إلى آخر.

وتنقسم اللهجات الأمازيغية على مجموع التراب الجزائري إلى: القبائلية والشاوية والطوارقية والمزابية.

– المرجع السابق، ص 19.<sup>1</sup>

- اللهجة المعروفة باسم القبائلية هي التي تغطي منطقة تيزي وزو وبجاية وبعض الأقاليم ب: بومرداس والعاصمة وبرج بعريريج والبويرة وسطيف وجيجل.<sup>1</sup>
- اللهجة المعروفة باسم الشاوية هي التي تغطي منطقة باتنة وأم البواقي وخنشلة وهذه اللهجة يتحدث بها ما يتراوح بين 500 ألف ومليون متحدث.<sup>2</sup>
- اللهجة المعروفة باسم الشلحية هي التي تغطي منطقة تيبازة، المغنية؛ أي مدن الشريط المحاذي للمغرب الأقصى.
- اللهجة المعروفة باسم الطوارقية هي التي تغطي معظم مناطق الهقار الجزائري.<sup>3</sup>
- اللهجة المعروفة باسم المزابية هي اللهجة التي يتحدث بها بني مزاب عند سكان منطقة غرداية والمدن الإباضية الأخرى.<sup>4</sup>

وقد استطاعت هذه اللغة بفضل قوتها التعبيرية أن تصمد أمام التحولات رغم أنها لم تشكل أبدا موضوع وقاية عبر معيار الكتابة البيداغوجية، كما استقبلت لهجاتها (خاصة القبائلية) الدخيل من اللغات الأجنبية وخاصة منها الفرنسية.

لقد لاقت اللغة الأمازيغية في الجزائر التهميش واللاهتمام لأسباب سياسية، ولكن رغم هذا فلا زالت مستعملة في التواصل اليومي بين الجماعات اللغوية الأمية منها والمتقفة، بل أصبحت الآن تدرّس كتخصص مستقل في الجامعة، كما بدأت مؤخرا برمجتها كمادة دراسية في التعليم بمختلف أطواره.

1- Salem Chaker, Imazighen Ass- A, 2eme edition, Bouchène, Alger, 1990, p28.

2- Salem Chaker, Ibid, p9.

3- Ibid, p16.

4- Ibid, p9.

### 3 . العربية العامية:

العربية العامية هي: « التي تستخدم في الشؤون العادية والتي يجري بها

الحديث اليومي».<sup>1</sup>

وقد عرّفها آخر بأنّها: « لغة الحديث اليومي الدارج ولغة الحياة العامة بكل ما فيها من أوجه النشاط الإنساني على مستوى الجماهير العريضة».<sup>2</sup>

ومن خلال هذين التعريفين، نستنتج أنّ اللغة العامية أو الدارجة هي اللغة التي يتواصل بها الأفراد في حياتهم اليومية.

ويتخذ مصطلح "العامية" تسميات ومصطلحات مختلفة ومتعددة جمعها إميل بديع يعقوب من خلال اطلاعه على مجموعة من المصادر والمراجع المختصة في فقه اللغة العربية أهمّها: اللغة العامية، الشكل اللغوي الدارج، اللهجة الشائعة، اللغة المحكية، اللهجة العامية اللهجة العربية الدارجة، اللغة الدارجة، الكلام الدارج، الكلام العامي، لغة الشعب.<sup>3</sup>

وتستعمل العربية العامية (الدارجة) في الواقع الجزائري بشكل كبير؛ حيث نجدّها في البيت، وفي الشارع، وفي السوق، وفي المدرسة، إضافة إلى هذا كله فقد نجدّها في جميع الميادين، وهو ما جعلها لغة التخاطب والتواصل لدى الشرائح الشعبية المختلفة وحتى المثقفة، كما أصبحت هذه اللغة مستعملة ومتداولة حتى في وسائل الإعلام المختلفة وفي المسرح والقصص وغيرها، وهو ما يجعلها عاملا فعليا

- إميل بديع يعقوب، فقه اللغة العربية وخصائصها، ص144.1

- كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دط، دار غريب، القاهرة: 1998م، ص227.2

- إميل بديع يعقوب، المرجع نفسه، ص144-145.3

للإدماج الاجتماعي، بذلك فإنّ العامية في الجزائر وفي جميع المناطق المختلفة من الوطن قد قطعت شوطا هائلا ومكانة خاصة.

ويوجد في الوطن العربي العديد من اللهجات العربية التي تختلف عن غيرها من بلد إلى آخر، وهذا الاختلاف نجده حتى في البلد الواحد، فمثلا العامية الجزائرية أو الدارجة الجزائرية باعتبارها لغة التواصل والتعامل الاجتماعي تختلف وتتنوع من منطقة إلى أخرى، ولهذا يمكن تقسيمها إلى أربعة دوائر:<sup>1</sup>

- الدائرة الشرقية: وهي الخاصة بمنطقة الشرق القسنطيني.

- دائرة الوسط: وهي خاصة بمناطق العاصمة والوسط الجزائري.

- الدائرة الغربية: وهي الخاصة بمنطقة وهران.

- الدائرة الجنوبية: وهي الخاصة بالمناطق الصحراوية.

فهذا الاختلاف بين هذه اللهجات يمثل انعكاسا لثقافة خاصة وموروثة وتقاليد محلية وهذه اللهجات تستعمل في المناسبات غير الرسمية؛ أي يعبر بها الناس عن أنفسهم واحتياجاتهم اليومية المتكررة وهو ما يؤكد سهولة تداولها واستعمالها لدى متكلميها.

فالعربية العامية مستعملة في الواقع الجزائري بشكل واسع؛ حيث سيطرت على جل الاستعمالات الأخرى، وهذا من خلال ممارستها اليومية وفي جميع الميادين، وهو ما جعلها لغة التخاطب والتواصل لدى الشرائح الشعبية المختلفة، وحتى المثقفة منها.

<sup>1</sup> - Khaoula Taleb Ibrahimi, Les Algériens et leur(s) langue(s), p27.

## 4 . اللغة العربية الفصحى:

ويطلق عليها بعض الباحثين تسمية اللغة الكلاسيكية (Arabe Classique) أو اللغة الأدبية (Arabe Littéraire) باعتبارها لغة القرآن الكريم والأدب القديم. وهناك أيضا من أطلق عليها تسمية اللغة العربية الحديثة أو المعيارية (Arabe standard / Moderne) التي تعتبرها خولة طالب الإبراهيمي بوتقة رمزية للهوية الجماعية الحديثة للعرب.<sup>1</sup>

وتعتبر اللغة العربية لغة رسمية في الجزائر، كما تعتبر من بين الدعائم والركائز الأساسية للشخصية الوطنية، وهي اللغة النموذجية التي فرضت نفسها ووجودها بسبب ترفعها عن خصائص اللهجات، وهي وسيلة للتواصل الفكري والثقافي باعتبارها لغة كتابية (لغة الكتب، والمقالات، والخطابات الرسمية، والدين)، وما زادها ترسيخا وثباتا هو تلقينها في المدارس؛ حيث يتعلم صرفها ونحوها ودلالاتها المختلفة، وهو ما يعني اكتساب نظامها.

والعربية الفصحى متأصلة في الواقع اللغوي الجزائري؛ حيث كانت تلقن وتعلم للصغار والكبار في المساجد والكتاتيب والزوايا، وهذه الصبغة الدينية هي التي زادت استمرارا وضمانا، وبسط سيادتها، إلا أن استعمالها محصور عند فئات قليلة وذلك عند عدد من المثقفين، والإداريين... وهو ما يعني أنها لا تؤدي الدور الوظيفي الكامل في التواصل الاجتماعي اليومي بين الجزائريين، وبالتالي فاستخدامها في الواقع يبقى محدودا، ويعود ذلك إلى العراقيل التي تلاقىها، وذلك بتشجيع استعمال العامية عليها، خاصة وأن الاستعمار قد شجع استعمال العامية وهو ما أظهر مطالب عربية تنادي بالاستعمال والاستخدام العامي للغة العربية.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>-Ibid, p30.

<sup>2</sup>- سمر روجي الفيصل، المشكلة اللغوية العربية، ط1، لبنان: ، ص70.

وقد اعتبرت اللغة العربية لغة أجنبية في الجزائر، كما اعتبروا لغتهم الفرنسية هي اللغة الرسمية ولغة السيادة، وكان منهم موقفا واضحا من الدين الإسلامي، لأنّ اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم ولغة الحضارة التي كتب بها تراث الدولة الإسلامية، ومن جهة أخرى فإنّ إدارة الأقاليم والأوطان والجماعات والمدارس والمحاكم كانت كلها باللغة العربية، وهكذا فإنّ اعتبار اللغة الفرنسية هي اللغة الرسمية كان نфия لما عداها مما يعني بسط السيادة لفرنسا، وضرب الدين الإسلامي ولغته وحضارته في الصميم.<sup>1</sup>

وبقي وضع اللغة العربية على هذه الحال إلى حلول الاستقلال وخروج المستعمر الفرنسي. وبعدها قررت السلطات الجزائرية إعادة الاعتبار للغة العربية وتعميمها ونشرها في مختلف المجالات بدءا بميدان التعليم فهو الأساس في نهضة التقدم، فقد حاولت التخلص من لغة المستعمر، إلا أنّ ذلك لم يحدث، إذ ازداد الاهتمام باللغة الفرنسية، رغم إعادة الاعتبار للغة العربية وجعلها لغة رسمية وحيدة، ولكن كل هذا جعلها في صراع دائم مع اللغة الفرنسية، ورغم سياسة التعريب التي انتهجها بعد سنة 1965م بطريقة منهجية وعقلانية ولكنها اصطدمت بعراقيل موضوعية بسبب عدم تعريب المحيط بكامله، غير أن تحقيق هذا التعريب الكلي لازال أمرا بعيدا، واللغة العربية لا تحتل مكانة مرموقة في الجزائر، لأنّ النشاطات الأساسية فيها لا تتم بالعربية، ثم إن اللغة العربية ليست لغة الترقية الاجتماعية مع أنها لغة الدين. فإنّ هناك بعض مثقفي المغرب العربي لا يجدون حرجا في اعتبار اللغة العربية لغة التأخر.<sup>2</sup>

1- أبو القاسم سعد الله، أبحاث وآراء في تاريخ الجزائر، الجزء 05، دط، دار الرائد، عالم المعرفة، الجزائر:

2009م، ص140.

- جليبير غرانغيوم، اللغة والسلطة والمجتمع، ص83.



في الأخير نقول إنّ اللغة العربية الفصحى رغم أهميتها ومكانتها لدى الدولة حيث تستعمل بشكل رسمي، إلا أنّ استعمالها اليومي يكون بشكل محدود جدّاً ولدى فئات خاصة.

### 5 . اللغة الفرنسية:

أما اللغة الأخرى السائدة في الواقع اللغوي الجزائري؛ فهي اللغة الفرنسية التي يعود وجودها في الجزائر إلى الحقبة الاستعمارية، إذ فرضت بالقوة تحت سياسة [الفرنسة] التي تهدف إلى محاولة صياغة البلاد بصيغة فرنسية خالصة في كل صغيرة وكبيرة؛ حتى تنقطع جميع الروابط التي تربط الجزائر ماضيا وحاضرا ومستقبلا بثقافتها ولغتها القومية وتاريخها الإسلامي وانتمائها الحضاري إلى الأمة العربية، وحتى تنشأ الأجيال الجزائرية في ظل هذه السياسة المرسومة نشأة مسحت عنها الهوية الجزائرية.

وقد بينت خولة طالب الإبراهيمي في كتابها "الجزائريون والمسألة اللغوية" تأثيرات الاهتمام باللغة الفرنسية على الوضع اللغوي في الجزائر، إذ أنّ هذه اللغة قد عمرت طويلا في المغرب العربي وفي الجزائر، وكان لها التأثير البالغ على الاستعمالات اللغوية فيها، وقد ظلت هذه اللغة أداة العمل ووسيلة للتواصل اليومي في بعض الأسر المثقفة، كما أنّها بقيت ولمدة طويلة لغة التعليم حتى سنة 1978م تاريخ التطبيق الفعلي لسياسة التعريب، وذلك بإنشاء المدرسة الأساسية؛ حيث كان ثلث الأقسام تُدرّس باللغة العربية واللغة الفرنسية بالنسبة للمواد العلمية»<sup>1</sup>.

ونظرا لأهمية اللغات الأجنبية، وخاصة اللغة الفرنسية، أصبحت تعلم هذه اللغات في المدارس الجزائرية، فقد جاء ذلك في أمرية 1976 « توفير المدرسة

<sup>1</sup> -Khaoula Taleb Ibrahimy, Les Algériens et leur(s) langue(s), p39.

الأساسية للتلاميذ، تعليم اللغات الأجنبية، بحيث يحتاج التلاميذ إلى الاستفادة من الوثائق البسيطة المحررة بهذه اللغات والتعرّف على الحضارات الأجنبية، بغية التفاهم بين الشعوب».<sup>1</sup>

فتعلم اللغة الأجنبية يعني الانفتاح على العالم الخارجي في شتى المجالات العلمية والدينية والثقافية، وهنا يشير أحمد طالب الإبراهيمي إلى أهمية تدريس اللغة الفرنسية في المدرسة الابتدائية، والتي تساعد التلاميذ على الالتحاق بالركب الحضاري في قوله: «لعلنا سنكون مدة طويلة من الزمن بحاجة إلى اللغة الفرنسية لنتخذها نافذة مفتوحة على الحضارة ريثما تتمكن اللغة العربية من مسايرة العصر الحديث والتجاوب معه، وريثما تتمكن الجزائر من تكوين إطاراتها باللغة العربية».<sup>2</sup>

فالمجتمع الواحد لا يستطيع بلوغ درجة من التطور معتمدا على تجاربه فقط، بل يجب أن يحتك بالمجتمعات الأخرى يأخذ منها ويتفاعل معها، وقد انعكست هذه السياسة على مختلف جوانب الحياة، وربما أقلها درجة ما وصفه لنا تركي رابح في قوله: «وانفردت اللغة بالميدان حتى أنّ بعض الجزائريين في مرحلة الدراسة أصبحوا يخشون على لهجة الحديث العامية أن تندثر في البلاد لكثرة ما شابها من كلمات فرنسية دخيلة تسربت على ألسنة الجزائريين بسبب سيطرة اللغة الفرنسية على شؤون الإدارة والتعليم ووسائل الإعلام ومختلف النشاطات الثقافية».<sup>3</sup> كان لها التأثير البالغ على الاستعمالات اليومية حيث تشهد انتشارا شفهيا واسعا حتى في الأوساط الشعبية.

1- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 1976م.

2- أحمد طالب الإبراهيمي، من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية، ص304.

3- رابح تركي، التعليم القومي والشخصية الجزائرية (1931-1956)، ط2. الجزائر: 1981م، الشركة الوطنية ص94.

ونظرا للموقع الذي تحتله اللغة الفرنسية في الجزائر فهي « لغة الوظيفة»<sup>1</sup> وهذا ما دفع الجزائريين إلى تعلّمها، بغية تحسين مستواهم المعيشي والاقتصادي والفكري فكل من يريد الحصول على منصب وظيفي في الإدارة، أو أن يتعلم حرفة يكتسب من خلالها قوت يومه، ما عليه إلا أن يندرج ضمن المدارس والمعاهد التي تعتمد على اللغة الفرنسية. وهناك أيضا فكرة يروجها الكتاب الفرنسيون، والقائلة بأنّ اللغة الفرنسية « لغة الحداثة»<sup>2</sup> التي بفضلها باشر المستعمر الفرنسي "عملية العصرنة" في الجزائر خلال فترة الاحتلال.

فبواسطة هذه اللغة أيضا يتم ولوج المعارف التقنية والتكنولوجية والمعرفة العلمية بصفة عامة، وباعتبارها « لغة للثقافة فهي لازالت تشكل الرابط بين المغاربة وبين إبداع غزير نسبيا».<sup>3</sup>

وهذه اللغة التي تجاوز وضعها كلغة عملية لتندرج ضمن التناولات السياسية للقوى الخارجية وتحديدًا لفرنسا التي تسعى من خلال الفرانكفونية كسياسة لغوية وضعتها الحكومة الفرنسية بغية التمكين من الثقافة والفكر الفرنسي. ورغم أنّ هذه اللغة لم تعد هي اللغة الرسمية في الجزائر إلا أنّها ازدادت أهمية ورسوخا بعد الاستقلال وحتى بعد إعادة الاعتبار للعربية كلغة وطنية ورسمية وحيدة، حيث أصبحت في متناول مجموعة كبيرة من المواطنين، كما أنّها ظلت سائدة في كل القطاعات رغم أنّها تدرّس كلغة أجنبية في كل أطوار التعليم، إلا أنّها تحتل مكانة هامة في القطاعات الأخرى، وفي هذا تقول خولة طالب الإبراهيمي: « وإذا كانت اللغة الفرنسية قد عرفت تفهقرا في النظام التربوي فإنّها بقيت تحتل مكانة مرموقة

- المرجع السابق، ص 1.95

- المصطفى الغربي، الفرانكفونية والتعريب وتدرّس اللغات الأجنبية في المغرب، ص 2.35

- المرجع نفسه، ص 35-36.<sup>3</sup>

في المعاملات الاقتصادية، وفي الصحافة المكتوبة فالمجلات الأكثر انتشارا في الجزائر هي تلك المكتوبة باللغة الفرنسية»<sup>1</sup>.

انعكست هذه السياسة على مختلف جوانب الحياة، وربما أقلها درجة ما وصفه لنا تركي رابح في قوله: « وانفردت اللغة بالميدان حتى أن بعض الجزائريين في مرحلة الدراسة أصبحوا يخشون على لهجة الحديث بالعامية أن تتدثر في البلاد لكثرة ما شابها من كلمات فرنسية دخيلة تسربت على ألسنة الجزائريين بسبب سيطرة اللغة الفرنسية على شؤون الإدارة والتعليم ووسائل الإعلام ومختلف النشاطات الثقافية»<sup>2</sup>. كان لها التأثير البالغ على الاستعمالات اليومية؛ حيث تشهد انتشارا شفهيا واسعا حتى في الأوساط الشعبية.

وهكذا أصبحت هذه اللغة تشكل عنصرا أساسيا في الخريطة اللغوية الجزائرية ليست باعتبارها لغة السكان الأصليين ولا بكونها لغة وطنية أو رسمية في البلاد، ولكن باعتبارها لغة تدرّس في مراحل التعليم كافة كلغة أجنبية، ولغة بعض التخصصات في الجامعة، بالإضافة إلى أنها بقيت أداة للعمل في الإدارات والمعاملات الإدارية، هذا إلى جانب أنها كانت وسيلة للتواصل اليومي لدى بعض الأسر المثقفة<sup>3</sup>، وكذا في مجال التعليم. كما عمل المستعمر على إحلال اللغة الفرنسية محل اللغة العربية لغة الشعب الجزائري والمعبرة عن شخصيته وثقافته، فأصبحت العربية مطاردة في كل مكان، وقد عبر "روفيقو" Rovigo عن ذلك بقوله « إني أنظر إلى انتشار التعليم، وأنّ لغتنا هي الوسيلة الفعلية من أجل الهيمنة على هذا القطر، وهدفنا هو تعويض خطوة خطوة العربية باللغة الفرنسية، خاصة أنّ

<sup>1</sup> - Ibrahimi, Les Algériens et leur(s) langue(s), p40.Khaoula Taleb

<sup>2</sup> - رابح تركي، المرجع السابق، ص 94.

<sup>3</sup> - حفيدة تازروت، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دط، دار القصة الجزائرية: 2003م، ص 98

الجيل الجديد يتجه جماعات جماعات للتعليم في مدارسنا...»<sup>1</sup> وهذا ما يقدم النظرة التي رسمتها فرنسا لإحلال اللغة الفرنسية محل العربية، لدى السكان، وهذا حتى تبقى لدى الأجيال اللاحقة، وهو ما تجسد حتى بعد الاستقلال، وما زالت هذه اللغة حاضرة في المجتمع الجزائري؛ حيث تستعمل كوسيلة للتخاطب اليومي، فالجمهور لا يتكلمها فحسب، بل يختار التعبير بها ويستعملها في كتاباته، فبواسطتها يتم ولوج المعارف التقنية والتكنولوجية والمعرفة العلمية بصفة عامة، وباعتبارها لغة الثقافة فهي لا تزال تشكل أداة العمل المفضلة في الحياة الاقتصادية.

هذا هو وضع اللغة الفرنسية في الجزائر، هذه اللغة الموروثة عن الاستعمار والتي ظلت لفترة طويلة اللغة الرسمية للبلاد ثم أصبحت أجنبية بعد سياسة التعريب، هذه الفرنسية التي أصبحت ميزة للطبقة المترفة والمتقفة وللسلطة والمسؤولين والمتقنين وهي مظهر من مظاهر الرفاهية والرقى عند من يتكلم بها، كما يرونها كذلك بأنها الوسيلة الوحيدة لمسايرة التطور التقني والتكنولوجي ومواكبته، وكذا لمعرفة الحضارات الأجنبية والاطلاع عليها.

مجل القول، إنّ المجتمع الجزائري مجتمع متعدد اللغات، إذ يتواجد فيه العديد من اللغات (العربية، الأمازيغية، الفرنسية) والعديد من اللهجات العربية التي تُعدّ كلغة أم للناطقين بها، والعديد من اللهجات الأمازيغية والتي تُعدّ أيضا كلغة أم للناطقين بها، وتستعمل كأداة التواصل اليومي بين أفراد المجتمع الجزائري.

ومن الممارسات اللغوية التي تظهر جليا عند الفرد الجزائري، وخاصة لدى الإعلاميين والمعلمين، وحتى المتعلمين نجد ظاهرتي المزج اللغوي أو ما يسمى بالتداخل اللغوي وكذلك التعاقب اللغوي؛ هاتين الظاهرتين نتيجتان حتميتان للظواهر اللغوية السابقة الذكر ( الثنائية والازدواجية والتعدد) وكذلك نظرا لما يسمى بالاحتكاك

<sup>1</sup> - Khaoula Taleb Ibrahimy , Ibid, p36.

اللغوي، وهذا الأخير يعرف على أنه: «تواجد لغتين وأكثر في المجتمع أو على المستوى الفرد»<sup>1</sup>، حيث تتعرض مختلف اللغات للاحتكاك اللغوي نتيجة لاتصالها بلغات أخرى، إذ لا توجد لغة يمكن أن تعيش منفصلة تماما أو في مأمن من الاحتكاك اللغوي، وخاصة في العصر الحديث، وثورة الاتصالات التي حولت العالم إلى قرية صغيرة نتيجة لتقدم تكنولوجيا الاتصال وأساليبه بين الشعوب المختلفة.<sup>2</sup>

#### 4. التداخل اللغوي L'interférence

##### 4.1. تعريفه:

##### أ. لغة :

تدل كلمة تداخل في معاجم اللغة العربية مثل "لسان العرب" لابن منظور على: «الالتباس والتشابه وتداخل بعضها في بعض»<sup>3</sup> ويعرفه أيضا المعجم الوسيط كالاتي « ادخل: دخل واجتهد في الدخول (تداخلت الأشياء...التبست وتشابهت) ويقال تداخل فلانا منه شيء خامره الدخيل من دخل في قوم وانتسب إليهم وليس منهم، والضيق لدخول المضيف، وكل كلمة أدخلت في كلام العرب وليس منه».<sup>4</sup>

##### ب. اصطلاحا:

يعرّف بعض اللسانيين التداخل اللغوي « بأنه التغيرات الناجمة عن احتكاك لغة مع لغة أخرى نتيجة الازدواجية اللغوية أو التعددية اللغوية للمتكلمين»<sup>5</sup> وقد

<sup>1</sup>- J. Dubois et autres, Dictionnaire de linguistique, p119

<sup>2</sup>- عفيفي عبد الفتاح، علم الاجتماع اللغوي، دط، دار الفكر العربي، القاهرة: 1995، ص91.

<sup>3</sup>- ابن منظور، لسان العرب، مادة دخل، ط<sup>3</sup>، دار صادر، بيروت، ج<sup>11</sup>، ص243.

<sup>4</sup>- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط<sup>3</sup>، شركة الإعلانات الشرقية، القاهرة: 1985، ج<sup>1</sup>، ص248.

<sup>5</sup>- George Mounin, Dictionnaire de linguistique, p181

عرّفه آخر « بأنه الانتقال من لغة إلى أخرى أو استعمال عناصر لغة عند استعمال اللغة الأخرى»<sup>1</sup>.

ولكن وجود ظاهرة التداخل هذه بحد ذاتها - بالرغم من « أنها تعني تأثر عناصر لغة بعناصر لغة أخرى- دليل على استقلال النظامين اللغويين لدى الشخص ثنائي اللغة لأنّ مثل هذا الشخص لو لم يكن محافظا على استقلال النظامين، لكان من الممكن ألا يتضح أيّ أثر لظاهرة التداخل اللغوي، كما أنّه لو خلطهما مع بعضهما بحيث يصبحان نظاما واحدا في كل الأحوال، لما وجد مبررا عنده للتداخل»<sup>2</sup>.

ومن خلال هذه التعريفات، نستنتج بأنّ التداخل اللغوي هو انتقال عناصر من لغة إلى لغة أخرى في مستوى أو أكثر من مستويات اللغة، وبما أنّ الوضع اللغوي في بلادنا يتميز بالتعددية والازدواجية والثنائية اللغوية والتي كان لها أثر كبير في حدوث التداخلات اللغوية سواء على مستوى الأفراد أم الجماعات، فإنّ المتكلم يتعامل في حياته اليومية مع ثلاث مستويات أو أنماط هي العربية الفصحى والأمازيغية بلهجاتها المتعددة والعربية الدارجة، بالإضافة إلى اللغات الأجنبية وعلى رأسها اللغة الفرنسية التي نالت الحظوة القصوى من العناية إلى اليوم.

إنّ؛ فالتداخل اللغوي يمس كل المستويات اللغوية: الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، ولعل أكثر المستويات عرضة لهذه الظاهرة هو مستوى الوحدات المعجمية، لأنّ لكل لغة معجمها الخاص، ومن ثمّ يتعرض للتغيير وتضاف إليه وحدات أخرى ربما جاءت نتيجة اختراع، لكن الفرد قد يضطر إلى إدخال كلمات من

<sup>1</sup>- علي القاسمي " التداخل اللغوي والتحول اللغوي، مجلة الممارسات اللغوية، تيزي وزو: 2010م، ع01 ص80.

<sup>2</sup>- J. F. Hamers et M. Blanc, Bilingualité et bilinguisme, p205

معجمات اللغات الأخرى حتى وإن وجد البديل عنها في لغته الأم؛ لأنّ تلك الكلمات تساعده على تحقيق الوظيفة التبليغية خاصة ما يتعلق بالمصطلحات العلمية التي يستعمل فيها اللغة الفرنسية.

#### 2.4 . أنواع التداخل اللغوي: التداخل اللغوي نوعان:

أ . التداخل السلبي: ويقع هذا النوع من التداخل للمتعلّم وهو يحاول أن يتكلم باللغة الثانية، حينما يستبدل بصورة لاشعورية عناصر من لغته الأم المتأصلة في نفسه بعناصر من اللغة الثانية.<sup>1</sup>

ب . التداخل الايجابي: ويقع هذا النوع من التداخل عندما يحاول الطالب فهم ما يسمع من اللغة الثانية، وكلما ازداد التشابه بين لغة الطالب الأم واللغة الثانية التي يتعلمها أصبح فهم اللغة الثانية أيسر.<sup>2</sup>

#### 5 . المزج اللغوي Le Mélange de code أو Code mixing :

يقوم بعض المتكلمين في المجتمع العربي بمزج خطابهم المحكي مع خطاب آخر بلغة أجنبية قد تكون هذه اللغة الانجليزية أو الفرنسية وذلك باعتمادهم على كلمات أو مصطلحات أجنبية، وتتم هذه العملية بشكل منهجي لتصبح نمطا مميزا لأسلوب تخاطبهم، وهذه الظاهرة منتشرة في كافة المستعمرات السابقة والحالية في العالم الثالث، حيث تتمثل هذه الظاهرة في قيام جزء من المستعمرين بخلط خطابهم بمفردات ومصطلحات وتعابير لغة المستعمر، وتسمى هذه الظاهرة المزج اللغوي أو الخلط. إذن ما هو المزج اللغوي وما أسبابه؟

<sup>1</sup>- Khaoula Taleb Ibrahim, Les Algériens et leur(s) langue(s), p115.

<sup>2</sup> - J.F.Hamers et M. Blanc, Bilingualité et bilinguisme, p198.



يقابل مصطلح المزج اللغوي في اللغة الانجليزية مصطلح Code mixing وفي الفرنسية Le mélange de code ، ويعرّفه كل من F. Hamers et M. Blanc « بأنه إستراتيجية خطابية، لكن في هذه الحالة يقحم متكلم اللغة (أ) عناصر من اللغة (ب) في أيّ مستوى من المستويات، وهذه العناصر ليست مندمجة في لغة (أ) وإلاّ اعتبرت افتراضات»<sup>1</sup>.

إذاً المزج اللغوي هو تحويل الوحدات اللغوية من نظام إلى آخر، ومن خلال تعريفنا سابقا للتداخل اللغوي والمزج اللغوي نتوصل إلى أنهما يعنيان شيئاً واحداً.

ويحدث المزج اللغوي بكثرة في المجتمع الجزائري بين اللغة العربية والفرنسية؛ حيث وُجِدَتْ هذه الظاهرة منذ وصول الفرنسيين إلى الجزائر، وقد أدى الوضع المعيش وضرورة التواصل إلى ابتكار هذه التنوعات المزجية، بداية من عدم التمكن من الاستعمال الحقيقي للغة المستعمر.<sup>2</sup> وهذا الأمر يعتبر طبيعياً، لأنّ تفاعل أيّ لغة مع لغة أخرى ينتج عنه المزج بحيث يحدث الانتقال من وحدات لغوية منتمية إلى نظام لغوي ما إلى نظام آخر هذا من جهة، ومن جهة أخرى يعد طبيعياً، لأنه يحصل في كل المجتمعات وبهذا تكون العوامل الاجتماعية والثقافية وغيرها قد أسهمت في ظهور المزج اللغوي.<sup>3</sup>

إنّ دراسة احتكاك اللغات تستهدف وصف الاختلافات والتماثل بين لغتين أو أكثر، وعلاقة ذلك بالاختلافات البنائية للغة، وعليه فإنّ أشكال التداخل المتبادل بين اللغات التي في موقف الاحتكاك تتحدد بالوصف العلمي، وبالمصطلحات اللغوية وبفحص التداخل أيضاً في علاقته بلغة المجتمع، وفي ذلك ذهب "وليام

<sup>1</sup> - J. F. Hamers et M. Blanc, Ibid, p198.

<sup>2</sup> - Khaoula Taleb Ibrahim, Les Algériens et leur(s) langue(s), p113. 114.

<sup>3</sup> - محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ص122.

ماكي W. Mackey إلى أن وصف التداخل في حالة ثنائية اللغة يتطلب ثلاث خطوات، تتمثل في<sup>1</sup>:

1 . اكتشاف العنصر الأجنبي الذي قدمه المتحدث في كلامه، وتحديد ماذا يكون هذا العنصر من خلال طريقة الوصف اللغوية.

2 . تحليل ما تمّ عمله قبل المتكلم، بالعنصر الأجنبي الذي قدّمه في حديثه.

3- قياس مدى إحلال العناصر الأجنبية محل العناصر المحلية، وبذلك فإنّ تحليل التداخل في مواقف الاحتكاك اللغوي يستهدف وصف العوامل المتضمنة في الاختيار اللغوي من خلال التحليل الموقفي.

## 6 . التعاقب اللغوي: Alternance

ويقابله في اللغة الإنجليزية مصطلح Code Swiching وله في اللغة الفرنسية تسميات عديدة منها: le changement de code , alternance de code, ... أما في اللغة العربية فله العديد من المصطلحات منها: التعاقب اللغوي، والتناوب اللغوي والتحول اللغوي، والانتقال اللغوي. وفي بحثنا هذا سنستخدم مصطلح التعاقب اللغوي، فما المقصود به؟ ومتى يتم هذا التعاقب؟

### 1 . تعريف التعاقب اللغوي:

يعرّف التعاقب اللغوي في المعاجم اللسانية بأنه « التغيير الناجم عن ظاهرة أو مجموعة من الظواهر في نظام صرفي معين، بحيث نسمي التعاقب اللغوي بإستراتيجية الاتصال التي يعتمد فيها الفرد أو الجماعة لغتين مختلفتين تماما في نفس السياق»<sup>2</sup>. وقد حدد كل من J.F Hamers et M.BlanC هذا التعاقب اللغوي بأنه

<sup>1</sup> - السيد علي شتا، علم الاجتماع اللغوي. دط. الإسكندرية: 1998 مركز الإسكندرية للكتاب، ص 80- 90.  
<sup>2</sup> - J. Dubois et autres, Dictionnaire de linguistique, p119.

انتقال يحصل في نظامين لغويين أو أكثر وذلك في شكل مقاطع من اللغة التي ينتقل منها مع مقاطع من اللغة الأخرى أو اللغات.<sup>1</sup> وحتى يتضح الأمر أكثر نعطي مثالا عن التعاقب وكيفية حدوثه: جزء (أ) ينتمي فقط إلى اللغة (ل أ)، والشيء نفسه بالنسبة للجزء (ب) الذي ينتمي إلى اللغة (ل ب)، والجزء يتغير حسب الطول من كلمة إلى ملفوظ طويل ثم إلى مجموعة من الملفوظات.<sup>2</sup> فالتعاقب إذن لا يتم إلا بوجود لغتين أو أكثر، لأنّ التعاقب لا يحصل إلا بين شيئين اثنين، وقد يعني هذا الانتقال عدم قدرة الشخص على استعمال النظام اللغوي للغة الأولى، فلا يجد بدا من التواصل بنظام لغوي آخر، غير أن التعاقب قد يحدث لاعتبارات وأسباب أخرى ذكرتها الأستاذة (خولة طالب الإبراهيمي) بقولها « بعض الأسباب التي تدفع المتكلم إلى الانتقال من الفرنسية إلى العربية يجدها عند الانتقال من العربية إلى الفرنسية وكذلك تغيير المخاطب وتغيير الموضوع ومحاولة إبعاد المستمعين عن موضوع الحديث وإدخال بعض الكلمات بالفرنسية أو التعبير بالفرنسية، قد يعني هذا القول: أستعمل الفرنسية وبإمكانني فعل ذلك إذن أتقنها».<sup>3</sup>

فالتعاقب اللغوي إذن هو انتقال من لغة إلى لغة أخرى أثناء محادثة واحدة ومقام واحد،<sup>4</sup> وغالبا ما يتم عندما يتغير الموضوع من ثقافة اللغة الأولى إلى ثقافة اللغة الثانية التي سينتقل إليها الحديث، أو عندما تمر في اللغة الأولى التي يجري بها الحديث كلمة من اللغة الثانية التي سينتقل إليها الحديث.

## ب. أنواع التعاقب:

ينقسم التعاقب اللغوي إلى نوعين هما:

<sup>1</sup>- J.F Hamers et M. Blanc, Bilingualité et Bilinguisme, p198.

<sup>2</sup> - Ibid, p198.

<sup>3</sup>- Khaoula Taleb Ibrahimy, Les Algériens et leur(s) langue(s), pp113.114.

<sup>4</sup>- محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، ص118.

. **التعاقب الإنتاجي** Productive Code Swiching وهو تعاقب يقوم به المتكلم أو الكاتب ويقرره الفاعل اللغوي في كلامه أو كتابته.

. **التعاقب الاستقبالي** Receptive Code Swiching وهو تعاقب يقوم به المستمع أو القارئ، ويكون هذا النوع أصعب من التعاقب الإنتاجي، لأنّ المنتج هو الذي يختار اللغة، ويختار التوقيت، ويختار توزيع اللغتين على المقامات والموضوعات المختلفة في حين أن المستقبل يفاجأ بالتعاقب وتوقيته وموضوعه.<sup>1</sup>

ورغم هذا التمييز بين نوعين من التعاقب اللغوي إلا أنه ليس من السهل دائماً التطبيق لأنه لا يستلزم فقط المعرفة التامة للقوانين الضمنية للمجتمع المعني، ولكن حكم معقد لاستعداد المتكلمين.<sup>2</sup>

وهناك أنواع أخرى من التعاقبات اللغوية، ومن بينها نجد "قمبرس" Gumperz يميز بين التعاقب اللغوي الحالي Situationnel code switching والتعاقب اللغوي الحواري Conversationnel code – switching، يختص النوع الأول ببعض الأنشطة في حين أنّ الثاني يحدث بشكل غير واع دون أن يحصل تغير في المتخاطبين.<sup>3</sup>

غير أنّ تقسيم "قمبرس" Gumpers للتعاقبات اللغوية تعرضت للنقد، من ذلك أنّه غير ذي دلالة فضلاً عن أنّه من الصعب الإحاطة به عملياً، لأنّه يستلزم معرفة دقيقة بالقواعد الضمنية التي تنظم المجتمع المدروس، كما يتطلب دراية بدواعي المتكلمين وأغراضهم.

<sup>1</sup> - محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ص 122.

<sup>2</sup> - Christian Baylon , Sociolinguistique, société, Langue et discours, 1996, p 153.

<sup>3</sup> - محمد يحياتن "التعددية اللسانية من خلال الأبحاث اللسانية الاجتماعية الحديثة" مجلة علوم اللسان وتكنولوجياه 2006م، ع 11، ص75.

ومجمل القول، إن المحيط الجزائري مستتق واسع للممارسات اللغوية المختلفة السابق ذكرها؛ وهذا الفضاء اللغوي الواسع النطاق يلخصه أو يمثله على وجه الخصوص المحيط المدرسي؛ حيث تتعايش فيه الكثير من اللغات واللهجات إلى جانب اللغة العربية الفصحى.

### ثانيا. الوضع اللغوي في بجاية:

بما أنّ موضوع بحثنا يدور حول تأثير الواقع اللغوي الجزائري في تعليمية اللغة العربية الفصحى . فقد ارتأينا اعتماد ولاية بجاية لإنجاز الدراسة؛ لأنّ منطقة بجاية جزء من الجزائر؛ ولهذا لا يمكن أن يكون الواقع اللغوي فيها منفصلا عن الواقع الجزائري ككل، ولكن قبل التطرق إلى الواقع اللغوي في منطقة بجاية نحاول أولاً تحديد موقعها وإطارها الجغرافي، ثم عرض جانبها التاريخي، ثم بعد ذلك نتطرق إلى الوضع اللغوي الذي أفرزته هذه المراحل المختلفة من تاريخها.

#### 1 . الإطار الجغرافي لمنطقة بجاية:

تقع مدينة بجاية شرق الجزائر العاصمة، وتبعد عنها حوالي 230 كلم، وتتمتع بحدود جدّ إستراتيجية؛ حيث يحدها من الشمال البحر الأبيض المتوسط، ومن الشرق ولاية جيجل ومن الجنوب الشرقي ولاية سطيف، ومن الغرب البويرة، ومن الجنوب الغربي ولاية برج بوعرييج ومن الشمال الغربي ولاية تيزي وزو.

وتتمتع الولاية بغطاء نباتي متنوع جدّا خاصة أشجار الزيتون، كما تتوفر الولاية على حظيرة وطنية مصنفة عالميا وهي الحظيرة الوطنية لغورايا، إضافة إلى شريط ساحلي خلاب وميناء صيد وآخر تجاري، وتصنف الولاية ضمن الولايات السياحية الأكثر زيارة لتراثها الحضاري والمناطق الأثرية.

وإذا نظرنا إلى أصل التسمية، فقد سميت مدينة بجاية بـ "صليدي"<sup>1</sup> التي تعني الحجر الصلد، وبوجي وتسمى Vgaiet "فجايث"، واقترن هذا الاسم بصناعة الشموع، إذ كانت تصدر مادتها الخام ولذلك أخذت الشموع اسمها بالفرنسية « Bougie » وكذلك شموع الاحتراق "بوجيات" المستخدمة في محركات السيارة<sup>2</sup>.

## 2 . المشهد التاريخي لمنطقة بجاية:

بجاية مدينة جزائرية أسسها الناصر بن علناس ابن حماد بن زيري أحد ملوك بني حماد، وبالأخص آل زيري في الشمال الإفريقي في النصف الثاني من القرن الخامس الهجري لذا تسمى باسم "بجاية" وهي التي بنى فيها الناصر قصر اللؤلؤة أعجب قصور الدنيا آنذاك، ونقل إليها الناس وامتاز فيها بالأمن والاستقرار.

فهي كبقية مدن المتوسط أقام فيها الفينيقيون والرومان والوندال والبيزنطيون خلال عصور غائرة في أعماق الماضي، وعرفها المسلمون حين أصبحت عاصمة للدولة الحمادية، حيث حكمها الرومان بعد تغلبهم على قرطاجة وثم اتخذها الوندال عاصمة لهم في القرن الخامس الميلادي، وتعاقب على حكمها البربر وسلالات المسلمين الحاكمة كالأُمويين والعباسيين ثم العثمانيين، إذ أصبحت عاصمة للحماديين واحتلها الإسبان واستعمرها الفرنسيون إلى الاستقلال<sup>3</sup>.

لم يكن لبجاية شأن هام في تاريخ البلاد إلا في عهد الحماديين، فبعد رحيل الفاطميين عن المغرب حلت محلهم دولتان صنهاجيتان: الزييريون في القيروان والمناطق الشرقية من المغرب الإسلامي ودولة بني حماد الذين أنشأوا مدينة القلعة سنة (390هـ . 1007م) في بقية مناطق المغرب الأوسط.

1- Laurent-Charles Féraud, Histoire de Bougie, Editions Bouchène, France, 2001, p15.

2- Ibid, p16.

3- Laurent-Charles Féraud, Ibid, p35.

ولما شعر بنو حماد بتهديد عرب بني هلال فكروا في نقل قاعدة ملكهم إلى الشواطئ، وأنشأوا بجاية التي أسسها الناصر بن علناس سنة (460هـ . 1067م) وسماها باسمه الناصرية، لكن الجميع يطلق عليها اسم "بجاية" نسبة إلى السكان الأصليين، وفي هذا يقول ابن خلدون « إنَّ بجاية هو اسم لقبيلة بربرية كانت تسكن المنطقة»<sup>1</sup>.

ظلت قلعة بني حماد عاصمة للدولة الحمادية منذ عهد مؤسسها حماد الذي توفي سنة (419هـ)، وحتى عهد الناصر بن علناس بن حماد، وبعد وفاته سنة (481هـ . 1091م) تخلى ابنه المنصور عن مدينة القلعة وحوّل عاصمته إلى بجاية التي بنى فيها عدّة قصور جديدة ومساجد وزينها بالحدائق، وقصدها الناس من كل النواحي للتسهيلات التي قدمها الخليفة الجديد، فلم تلبث أن استبحر عمرانها وكثر سكانها وأصبحت مركزا هاما ومدينة من أعظم مدن الجزائر.

وعرفت المدينة في عهد المنصور ازدهارا كبيرا، واعتبرت فترة حكمه عصرا ذهبيا لكثرة العلوم، وانتشار الثقافة، وتشييد المساجد، والمدارس، والمستشفيات، والقصور.

فقد تمتعت "بجاية" في ظل الحماديين بسمعة وشهرة واسعة استمدتها من معاهدها المتعددة وتجارتها الرائجة على الشاطئ الإفريقي واستقبالها للفارين من محاكم التفتيش بالأندلس، كما اشتهرت بعد ذلك بقوتها البحرية التي دافعت بها شواطئ المغرب العربي كله، ومن ثم ساهمت في الحفاظ على الحضارة والهوية العربية الإسلامية للمنطقة، وكان لعهود الازدهار الثقافي والانتعاش الفكري الذي شهدته (بجاية) لقرون عديدة أثر بالغ في أن تصبح قبلة العلماء والمفكرين

<sup>1</sup> - Ibid, p45.

والمبدعين رجالا ونساء، ولم تفقد تلك الشهرة وذلك الدور إلا حين امتدت أيدي المستعمرين فخربتها ودمرت ماضيها الزاهر.

دخل العثمانيون مدينة الجزائر من بوابة بجاية<sup>1</sup>، ففي حدود عام (914هـ . 1510م) غزا الإسبان بلاد المغرب العربي، واحتلوا مدينة سبتة ومليلة ووهران والمرسى الكبير والجزائر، وبلغوا بجاية وكان عليها يومئذ (عبد الرحمن وعبد الله) صغيرين ضعيفين يتنازعان السلطة فاستعان كل منهما بالإسبان على طريقة ملوك الطوائف في الأندلس مما سهل مهمة الأعداء في دخول المدينة لتدميرها والقضاء على أميرها وعمرانها، الأمر الذي دفع نفرا من علمائها أن يذهبوا إلى تونس ويدعوا أربعة أخوة عثمانيين، هم عروج وخير الدين وإسحاق وإلياس للقدوم إلى بجاية وتنظيم بحريتها، وتوحيد صفوف المقاومة فيها وتخليصها من الإسبان، إذ لم تكن الدويلات المغربية في ذلك الوقت من القوة بحيث يمكنها صد المستعمرين.<sup>2</sup>

ولما جاء الإخوة العثمانيون إلى بجاية نظموا البحرية، وأرسوا دعائم قيام دولة حديثة، ثم دعوا إلى مدينة الجزائر فأسس ثلاثة منهم فيها - حيث كان رابعهم وهو إلياس قد استشهد في بجاية- الدولة العثمانية الحديثة وكانت دولة مستقلة تماما عن دولة "الجزائر المحروسة"، وقد دافع العثمانيون بأساطيلهم وبحريتهم - التي أعادوا تنظيمها في بجاية- عن شواطئ المغرب العربي كلها والأندلس.

وقد تحامل بعض المؤرخين الغربيين أمثال "شارل فيرو" Charle Verrou صاحب كتاب "تاريخ المدن" على دور العثمانيين لمدينة بجاية وإعادتها كمركز إشعاع ثقافي حضاري كما كانت في عهد الحماديين، وزعم هؤلاء المؤرخون أن بجاية جردت من عظمتها كلها خلال العهد العثماني، ولم تعد تؤدي سوى دور ثانوي في مصير

<sup>1</sup>-Mouloud Gaid, Histoire de Bejaia et sa région, Edition Mimoun, Alger,2008, p135.

<sup>2</sup> -Ibid, p137.



إفريقيا الحديثة، ويعزون ذلك إلى أن المدينة قد خضعت للاستعمار الإسباني قرابة نصف قرن من الزمان، إذ تعرضت معالمها الثقافية والحضارية خلالها للإهمال وتهدمت أحياء كثيرة منها، وتقلص عدد سكانها بنسبة كبيرة جدًا، ولما جاءها العثمانيون طردوا الإسبان منها، ففقدت كثيرا من العوامل التي تستطيع أن تصل ماضيها بمستقبلها، كما كان بإمكان المؤرخين العثمانيين أن يجعلوا من بجاية مقرا لحكومتهم، حيث تتوفر فيها الشروط الضرورية لجعلها مؤسسة بحرية قوية، ولكنهم اكتفوا بجعلها إحدى الموانئ التي تحتمي فيها سفنهم خلال فصل الشتاء.

### . بجاية إبان الاستعمار الفرنسي:

عندما ذاع خبر احتلال الجزائر من قبل الفرنسيين يوم 05 جويلية 1830م في بجاية ، سارع بعض الأفراد من سكان بجاية ليعلنوا ولاءهم للقوات الفرنسية واستعدادهم لمساعدتهم في السيطرة على المنطقة، ولكن سرعان ما باءت هذه المحاولات بالفشل وذلك نظرا للتصدي الذي تعرض له هؤلاء من طرف "المزايين".<sup>1</sup>

وفي عام 1831م تعرضت سفينة فرنسية للهجوم فغرقت في الساحل البجاوي وبالرغم من موت طاقمها، إلا أنّ ذلك لم يحرك شيئا لدى القوات الفرنسية، وفي عام 1832م تم حجز سفينة أخرى استكشافية دون إحداث أي ردّ آخر، كما تعرضت أيضا سفينة استكشافية بريطانية لنفس العملية، وهذا ما أدى بالسلطات البريطانية بالطلب من القوات الفرنسية بالجزائر تأمين شواطئها، وهكذا سارع الفرنسيون-خوفا من تدخّل بريطانيا- لإسقاط بجاية. وفي 29 سبتمبر 1832م، غزت 07 سفن حربية و18 سفينة محملة بـ 1800 رجل الساحل البجاوي، فقامت قوات حصن عبد القادر، حصن موسى، برج ليلا وحصن البواق بإطلاق النار على السفن الأكثر

<sup>1</sup>- Mouloud Gaid, Histoire de Bejaia et de sa région, 2008, p149.

قربا، ولكن لبساطة الأسلحة وقلة الخبرة العسكرية لم تتمكن المقاومة من منع هذه السفن للدخول إلى الساحل البجاوي.<sup>1</sup>

وبعد أن غزت فرنسا بجاية، غادر معظم سكانها المدينة تاركين المجال لمحاربي مزايا بني أغليس، تازمالت، فنايا، وتوجة الذين تمكنوا لوهلة من إبطاء تقدم العدو، ولكن نظرا لتفوق فرنسا في العدة والعتاد تمكنت من الاستيلاء على كل من حصن عبد القادر، حصن موسى وأعالي بريجة وذلك قبل حلول الليل.

كما أحدثت إحدى الهجومات خسائر وحالات من الهلع التي قادت المدنيين إلى الهروب للميناء، ولكن رغم كل هذا لم ترضخ أو تستسلم للاحتلال، بل مضت تقاوم المحتلين وتحرض المؤمنين على القتال، وتعدّ العدة لذلك روحيا وسياسيا وعلميا كما شهدت ربوع بجاية تفجر ثورات عديدة من أبرزها ثورة عام 1871م<sup>2</sup> التي قادها "محمد المقراني والشيخ الحداد". عمره يومئذ ثمانون عاما. يعاونه ولداه عزيز ومحمد وأتباع الطريقة الرحمانية التي كان بلحداد أبرز مشايخها وبالرغم من أن الفرنسيين تمكنوا من إلقاء القبض على قادة الثورة في غضون عام تقريبا، إلا أنها انتشرت بسرعة في مختلف المناطق وبقيت مستمرة حتى قال عنها بعض المؤرخين "إنها أطول ثورة وأشعلها."<sup>3</sup> فقد قاومت فرنسا واستعصت كثيرا على الغزاة الفرنسيين، فهذه القوات الفرنسية المكونة من 4000 رجل لم تمنع الأهالي من التقدم إلى المدينة والاستيلاء على ماشية الجنود وهذا ما شجع السكان على مواصلة هجومات ليلية كما حدث في 09 أوت 1934م، حيث أحدثت إحدى هذه الهجومات خسائر مادية كبيرة، ولكن لم يتمكنوا من احتلالها في ذلك اليوم إلا بعد أن

<sup>1</sup> – Mouloud Gaid, Ibid, p149.

<sup>2</sup>- Ibid, pp166- 167.

<sup>3</sup>- Laurent-Charles Féraud, Histoire de Bougie, p160.

استخدموا آخر ما أنتجته مصانعهم من أسلحة الدمار في ذلك الوقت، ولكنها لم ترسخ أو تستسلم للاحتلال.

. مؤتمر الصومام: كان لبجاية في مرحلة ما قبل الاستقلال دور عام في التحصين والإعداد والتحريض والتخطيط للثورة المنظمة التي تفجرت في فاتح نوفمبر 1954م، فالمؤتمر الأول لجبهة التحرير الوطني الذي عرف بمؤتمر "الصومام" وكان إيذانا ببداية مرحلة جديدة في جهاد الشعب الجزائري عقد بمكان غير بعيد من بجاية، ففي قرية إيفري التابعة لبلدية أوزلاقن وفي موقع على رأس الجبل يرى منه ما حوله مفرط في الإيغال في الابتعاد عن الطرق المعهودة شديد الانزواء وراء القمم والأعالي، يدل اختياره على عقلية عسكرية فذة كان يتمتع بها المجاهد الجزائري، وفي هذا الموقع عقد مؤتمر الصومام في 20 أوت 1956م.

ومن ثم شملت الثورة كل شبر على أرض الجزائر، وامتدت إلى أن قضى الله أمرا كان مفعولا.

لم تكن بجاية قبلة العلماء والمفكرين وحدهم، وإنما كانت غاية طلاب العلم، يشدون إليها الرحال من كل حذب وصوب قاصدين علماءها ومعاهدها التي بلغت شهرتها الآفاق... كما لم يكن العلم واقفا على الرجال دون النساء فجامعة "سيدي التواتي" مثلا كان يؤمها في يوم من أيام بجاية ثلاثة آلاف طالبا منهم خمسمائة طالبة ويقال: « إن إحداهن أوفدت إلى مؤتمر علمي فألقت محاضرة امتدت ثلاثة أيام وكان موضوعها حول علم الفلك والحساب الرياضي»<sup>1</sup>.

ويذكر المؤرخون أنّ هناك أكثر من ألف امرأة كانت تحفظ المدونة التي كتبها الإمام "سحنون" في الفقه المالكي عن ظهر قلب كما تحفظ القرآن الكريم.

<sup>1</sup> - Mouloud Gaid, Histoire de Bejaia et de sa région, pp46- 47.

## 3. أعلام بجاية:

تخرّج من بجاية أعلام كثيرون في الفقه والأدب والطب والرياضيات وغيرها... من بينهم العالم الرياضي الإيطالي الشهير "فليوناردو بيزة" الذي تتلمذ على أيدي علمائها، وكل هذا يؤكد أهمية بجاية والمكانة العلمية التي بلغتها في عهدها الزاهرة، حيث استطاعت بجاية أن تكون لأكثر من أربعة قرون قبلة لعلماء ومهبطا لأفئدة طالبي العلم، وساحة لتبادل الأفكار والآراء وميدانا للإبداع العلمي، حيث راجت حركة نشطة للتأليف في الفقه والتاريخ والرياضة والفنون والنحو وغير ذلك... ويذكر المؤرخون أنّ الفرنسيين عندما غزوا بجاية استولوا على حمولة اثنتي عشرة سفينة من الكتب القيّمة جمعت من مدارس بجاية ومساجدها ويقال إنّ هذه الكتب غرقت جميعها في البحر.

## 4. الواقع اللغوي في بجاية:

قلنا فيما سبق أنّه لا يمكن لهذا الواقع اللغوي في هذه المنطقة أن يكون منفصلا عن الواقع اللغوي الجزائري، حيث يتسم الوضع اللغوي فيها بالتعددية اللغوية، إذ نجد معظم سكان منطقة بجاية يتكلمون اللهجة القبائلية في حياتهم اليومية إلى جانب لغات أخرى كاللغة العربية التي نجدها تعلم في المدارس والفرنسية التي تستعمل في مناحي حياتهم المختلفة، وتكون بذلك اللغات التي تشكل المشهد الثقافي اللغوي في بجاية وهي: الأمازيغية (القبائلية) والفرنسية والعربية الفصحى والعربية العامية.

وتعدّ اللهجة القبائلية لغة المنشأ بالنسبة لسكان هذه المنطقة، فهي التي تستعمل في كل المنطقة ومن خلالها يتحقق التواصل بين جميع الشرائح والجماعات اللغوية، كما أنّ هناك من لم يسعفهم الحظ في الالتحاق بالمدرسة وهو ما جعلها لغتهم

الوحيدة في التواصل اليومي والاستعمالات المختلفة ويضطر المتحدثون معهم إلى استعمال اللهجة القبائلية للتواصل معهم وإلا حدث عدم الفهم.

أما بالنسبة للغة الفرنسية في منطقة بجاية فلا ينظر إليها على أنها لغة أجنبية، بل يعتبرونها كلغة أمّ وجزءاً من شخصيتهم وكيانهم، وهذا ما جعلهم يستعملونها أيضاً في شتى مجالات حياتهم المختلفة وكذا نقلها إلى أبنائهم وهذه الأخيرة نجدها لدى كل العائلات المثقفة ذات المستوى العالي، فهي تستعمل دائماً إلى جانب اللهجة القبائلية.

أما اللغة العربية فينظر إليها داخل المنطقة كلغة وطنية ورسمية، تستعمل في المواقف الرسمية إلى جانب اللغة الفرنسية، تعلّم في المدارس واستعمالها يختلف من مجال إلى آخر، كما يراها البعض في هذه المنطقة أنها ليست مركب يدخل في شخصيته وكيانه وثقافته، ولكن هذا لا يمنع من تعلّمها، كما ينظر إليها البعض الآخر عكس ذلك؛ أي أنّهم يعتبرونها لغة وطنية وجزءاً من شخصيتهم وكيانهم، وهذا جعلهم يستعملونها في شتى مجالات حياتهم المختلفة.

أما بالنسبة للعربية العامية فاستعمالها في هذه المنطقة يختلف من مكان إلى آخر، إذ نجد بعض المناطق في بجاية يستعملونها في حياتهم اليومية باعتبارها لغة التواصل والتعامل الاجتماعي، هذا إلى جانب اتصالها واحتكاكها مع اللغة الأمازيغية (القبائلية)، وقد أدى احتكاك واختلاط اللغة العربية بالأمازيغية والتفاعلات الحادثة بينهم عبر السنين إلى بروز هذه الدارجة؛ أي نمط تواصل جديد، بتعبير آخر « لم ينتج عن التفاعل بين الاثنين ظهور لغة أصيلة فحسب، بل وأيضاً طريقة نادرة في التفكير تمثلت قدرتها الأساسية في ديناميكية ثابتة لإدماج الاختلافات

والتحولات الثقافية واللغوية»<sup>1</sup> ويتمثل في اللغة العامية التي يتواصل بها بعض الأشخاص من هذه المنطقة ويستعملونها بكثرة في حياتهم اليومية.

وتكون المنافسة اللغوية في بجاية بين اللغتين (العربية والفرنسية) هذا في المجالات الرسمية، إذ نجد اللغة الفرنسية تستعمل بكثرة كلما كانت المواقف التي تستعمل فيها ذات طابع رسمي (المحاضرات، المناقشات...)، وهذه الاستعمالات في المواقف المختلفة تختلف من مكان لآخر، وحتى على المستوى الشخصي وكذا على الوظيفة التي تستعمل لأجلها اللغة وهذا يكون سواء بطريقة شفوية أم مكتوبة.

وأما استعمال اللغة العربية الفصحى شفويا فننادرا ما نجده لدى بعض الفئات المتعلمة بالعربية، في حين تشهد اللهجة القبائلية انتشارا واسعا في مختلف المواقف غير الرسمية وبصورة متزايدة، كما تستعمل في التواصل اليومي، إذ تستعمل في الشارع السوق، البيت... فهي متداولة وممارسة بكثرة، وبملاحظتنا بالمشاهدة يستطيع أي إنسان أن يلاحظ هذا الاستخدام لها، كما نشهد أيضا على استعمال العربية العامية لدى بعض الفئات وفي بعض الأماكن.

وانطلاقا من هذا يتضح لنا أنّ المجتمع اللغوي في منطقة بجاية ينقسم إلى أربع فئات هي:

**الفئة الأولى:** وهي التي تستعمل اللهجة القبائلية بكثرة في مختلف مجالات الحياة.

**الفئة الثانية:** وهي التي تستعمل اللغة الفرنسية في كل مجالات الحياة سواء أكان ذلك في المواقف الرسمية أم غير الرسمية.

**الفئة الثالثة:** وهي التي تستعمل العربية الدارجة في الحياة اليومية بنسبة أقل.

– المصطفى الغربي، الفرانكفونية والتعريب وتدرّيس اللغات الأجنبية في المغرب، ص 17.

الفئة الرابعة: وهي التي تستعمل العربية الفصحى في المواقف الرسمية، وهي غير ممارسة في الحياة اليومية.

إنّ استخدام لغتين في بجاية (عربية، قبايلية) (فرنسية، قبايلية) يختلف حسب الوضعيات والمواقف، فلكل لغة وظيفة خاصة بها، فالناطق بالأمازيغية (القبائلية) لا يستخدم العربية الفصحى إلا في المواقف الرسمية؛ أي يقوم بتقسيم الوظائف بين اللغتين كأن تستعمل الأمازيغية (القبائلية) في المحادثات اليومية وتستعمل اللغة العربية الفصحى في المدارس والجامعات (تقديم الدروس، المحاضرات)، والمساجد.

وأما بالنسبة للذين يعرفون الأمازيغية (القبائلية) ويستعملونها في حياتهم اليومية ويتقنون اللغة الفرنسية فهؤلاء المتكلمون هم مزدوجو اللغة؛ حيث اكتسبوا اللهجة القبايلية من المجتمع وتعلموا اللغة الفرنسية في المدرسة « ولهذا أصبحوا مزدوجي اللسان وهذه الظاهرة طبيعية... لأنّ كثيرا من الناس مدفوعون إلى التداول بلسانين بحكم كونهم منتمين بأشكال مختلفة إلى جماعتين في قلب المجتمع الواحد، إلا أنّ كلاً من اللسانين أو اللغتين يؤثر في الآخر...»<sup>1</sup>

وبالتالي فإنّ الازدواجية اللغوية موجودة كذلك في منطقة بجاية؛ إمّا بين اللغة الفرنسية والأمازيغية (القبائلية) أو بين اللغة العربية والفرنسية، وتختلف نسبة وجودها من فرد إلى آخر.

وخلاصة لما تم ذكره، إنّ هذه اللغات واللهجات المتعايشة في منطقة بجاية من عربية وأمازيغية (قبائلية) وعامية وفرنسية قادرة على تشكيل حافز لتقدم البلاد وتطورها ولا يكون هذا إلا بالاستغلال العقلاني لها، إذ لا يمكن المفاضلة بين هذه اللغات واللهجات التي تعايشت منذ زمن بعيد، ولكن الإفراط في استعمالها قد يؤدي إلى

1- عبد الجليل مرتاض، مقاربات أولية في علم اللهجات، دط، دار الغرب للنشر، الجزائر: 2002م، ص136.

مزاومة اللغة العربية في المدارس، ومن ثمة خلق مشكلات لغوية عويصة قد يصعب معالجتها.



# الفصل الثاني

تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية

أولاً. العملية التعليمية التعلمية، مفهومها وعناصرها:

قد تتجاوز اللغة حدود الجانب الفطري أو الغريزي، لينظر إليها بوصفها ظاهرة اجتماعية مكتسبة، فهي « ظاهرة وثيقة الصلة بالمجتمع بل هي ظاهرة اجتماعية يأخذها الفرد اكتساباً من المحيط الذي يعيش فيه ويتعامل معه »<sup>1</sup>، وبالرغم من أن الطفل يولد وهو مزود بطاقة من الكليات الصورية إلا أنه لا يولد وهو يحمل لغة أو رموزاً ومصطلحات بذاتها، بل يبدأ في تلقي الأصوات ثم يربطها بالأشياء أو الحركات، فيدرك تدريجياً العلاقة بين الصوت والمشار إليه، وهكذا تتكون قدرته وقاموسه اللغوي؛ فاللغة إذًا اكتساب وممارسة. واللغة العربية كغيرها من اللغات تكتسب وتمارس سواء في المحيط الاجتماعي أو المحيط المدرسي، هذا الأخير الذي يمكّن الطفل من اكتساب عدة قدرات ومهارات\*.

ومن هنا فإن حديثي عن اكتساب اللغة والمحيط المدرسي، سيقودني إلى الحديث عن تعليم وتعلم اللغة، وبالتالي الحديث عن العملية التعليمية \* التعلّمية التي لا تعدو أن تكون ذلك النشاط التعليمي التعلّمي؛ فيشكلها قطبان رئيسان هما " التعليم " و" التعلّم"، والتفاعل القائم بين هذين القطبين هو ما يصطلح عليه بالعملية التعليمية التعلّمية، والذي يعني «كل تأثير يحدث بين الأشخاص، ويهدف إلى تغيير الكيفية التي يسلك وفقها

<sup>1</sup> - ابن حويلي الأخضر ميدني، المعجم اللغوي العربي من النشأة إلى الاكتمال، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر : 2003، ص 36.

\* لغة أربع مهارات أساسية وهي: الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة. وسيأتي شرحها في الفصل الثالث من البحث.  
\* تعني التعليمية الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الحس حركي، ويقابلها المصطلح الأجنبي didactique. ينظر: بشير إبرير، " في تعليمية الخطاب العلمي"، مجلة التواصل، ع 8، عنابة/ الجزائر: جوان 2001، ص 70.

الآخر، ويتضمن هذا التحديد استثناء مختلف العوامل الفيزيائية والفيزيولوجية والاقتصادية التي تؤثر في سلوك الأفراد، فالتأثير المقصود إذاً هو الذي يعمل على إحداث تغييرات في الآخر بفضل وسائل تصويرية معقولة؛ أي بالطريقة التي تجعل من الأشياء والأحداث ذات مغزى بالنسبة للأفراد»<sup>1</sup>.

وتضم العملية التعليمية التعلّمية مجموعة من العناصر وهي: المعلم، والمتعلّم، والمنهاج والمحتوى، والطريقة والوسائل التعليمية، ولكن قبل الحديث عن هذه العناصر، من الضروري تقديم تعريف موجز لعمليتي التعليم والتعلّم.

#### 1. مفهوم التعليم:

أودّ أن أستهل حديثي عن التعليم وأهميته بهذه المقولة، وهي للحكيم الصيني "كونفوشيوس": « إذا أردت أن تؤسس لعام فزرع القمح، وإذا أردت أن تؤسس لجيل فشجّر الأرض، وإذا أردت أن تؤسس للعمر كله فعلم الناس»<sup>2</sup>.

من خلال هذه الحكمة يتضح أن التعليم أهم ما في الحياة؛ فهو العصب الحساس في أي مجتمع من المجتمعات، وهو الحامل الناقل لمفاتيح الوعي في الإنسان والأمة<sup>3</sup>. هذا عن مكانة التعليم أما عن مفهومه، فالتعليم نشاط تواصل يهدف إلى إثارة التعلّم وتحفيزه، وتسهيل حصوله<sup>4</sup>، سواء باختيار الوسائل الملائمة أو المحتويات والشروط، والطرائق الناجعة حسب ما تقتضيه طبيعة المتعلّم، والمحتوى الدراسي معاً .

1 - محمد دريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، دط، البليدة، ص 14.

2 - نقلاً عن بشير إبرير، التعليمية معرفة علمية خصبة، مجلة الفيصل، ع 307، الجزائر، ص 12.

3 - بشير إبرير، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

4 - ينظر: محمد دريج، المرجع نفسه، ص 13.

. إنه (أي التعليم) مجموعة الأفعال التواصلية، والاختيارات المنهجية التي يتم اللجوء إليها بشكل أصلي ومنظم من طرف المدرس أو المعلم الذي يفترض أن يؤدي دور الوسيط بين المتعلم والمكتسبات في سياق موقف تعليمي معين، فالتعليم رسالة ينقلها المعلم إلى المتعلم<sup>1</sup>.

### ب . التعلّم:

التعلّم تغيير يحدث داخل الفرد في سلوكه، وفي مهاراته ومكتسباته السابقة المعرفية منها والحسية والوجدانية، إنه العملية التي يدرك بها الفرد موضوعا ما ويتفاعل معه ويتمثله؛ إذ يتم بفضلها اكتساب المعارف والمهارات وتطوير الاتجاهات والميول سواء أكان هذا الاكتساب متعمدا مقصودا أو بطريقة عفوية، فاللحن الموسيقي الذي أصغي إليه عدة مرات أتعلّمه وأجد نفسي أتغنّى به دون أن أقصد تعلّمه، فالتعلم إذاً إما مقصود أو عرضي، إما بسيط أو معقد<sup>2</sup>.

ومن هنا أخلص إلى التحديد التالي: "التعلّم عملية عقلية داخلية نستدل على حدوثها بآثارها وبالنتائج المترتبة عنها، وذلك في صورة تعديل يطرأ على السلوك سواء من الناحية العقلية أو الحركية أو الوجدانية، ويكون التعلّم نتيجة للتدريب والممارسة"<sup>3</sup>، وليس نتيجة للنضج أو للنزاعات الموروثة أو للحالات المؤقتة كالتعب والأرق مثلا. كما عرّف أحمد حساني التعلّم بقوله: « التعلّم تغيير دائم في سلوك الإنسان، واكتساب مستمر لخبرات ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد ومعرفة عميقة للمحيط الطبيعي

<sup>1</sup> -Françoise Raynal, Alain Rieumes, Pédagogie : dictionnaire des concepts clé. ESF éditeur, Paris : 2001, p 128.

<sup>2</sup> -ينظر: محمد دريج، تحليل العملية التعليمية.

<sup>3</sup> -دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، دط، بيروت: 1994، ص 26.

والاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان من حيث هو كائن مكلف يحمل رسالة مقدسة في هذا الكون»<sup>1</sup>.

من خلال التعريفين الآنفين؛ يظهر أن الفرق الوحيد بين التعليم والتعلم هو في وظيفة كل واحد منهما (فرق وظيفي فحسب) بحيث أن الأول (التعليم) نشاط يقوم به المدرس في شكل أفعال ومواقف معقنة ومخطط لها لتسهيل حدوث التعلم وتعزيزه وتحفيزه. بينما التعلم نشاط داخلي فردي وتغير دينامي يتقبله الفرد عن طواعية ليعيد في كل مرة تشكيل ذاته.

وبهذا أصل إلى نتيجة مفادها أن التعليم والتعلم نشاطان حيويان لا يمكن أن يحدث واحد منهما في غياب الثاني، وخاصة في المحيط المدرسي.

### 1 . المعلم:

يعدّ المعلم الدعامة الأساسية في العملية التعليمية، فهو المميز للصحيح من الفاسد، والموجه إلى الطريق المستقيم، وإليه يعود الفضل في تكوين الأجيال وتوجيههم، ففضله يحيون وبه ينهضون إذا أدى رسالته خير أداء، فهو بذلك يقوم بعمل نبيل وجليل، وهو خدمة العلم والمجتمع، فمركزه كبير وشأنه عالٍ، فصدق شاعر حين قال:

قم للمعلم وفه التبجيلا \* \* \* كاد المعلم أن يكون رسولا.

فالمعلم بمثابة جسر تعبر عنه المعرفة إلى المتعلم، فإن تم بناء الجسر بوسائل جديدة وممتينة سهل العبور منه ودام طويلا، وإن كانت وسائل بنائه قديمة وفاسدة كان

<sup>1</sup> - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية . حقل تعليمية اللغات . ديوان المطبوعات الجامعية، دط، الجزائر:

ملتويا وانكسر لأبسط الأسباب، وخاف الناس من العبور منه، فكذاك المعلم إذا تكوّن تكويننا سليما وجيّدأ أدى رسالته على أكمل وجه، ووجدنا التلاميذ يلتفون حوله ونفوسهم متعلقة به، وإن كان عكس ذلك أفسد في العلم والتعليم، وبالتالي مقته التلاميذ والمجتمع أيضا.

ولهذا، فإن أحسن ضمان لتعليم اللغة العربية وتدريب التلاميذ وتثقيفهم هو إعداد المعلم الإعداد الجيّد ليكون على أتم الاستعداد العلمي والعملية والنفسي لأداء مهمته، ومن مميزات هذا الإعداد (إعداد أستاذ اللغة العربية وبالخصوص أستاذ التعليم المتوسط) مايلي:

\_ أن يكون المعلم على علم ودراية باللسانيات العامة، وما أتت به كل مدرسة من مفاهيم ومبادئ حول اللغة» فبين أيدينا اليوم زاد ضخ من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية، وبوظائفها لدى الفرد والجماعة، وبأنماط اكتساب الإنسان لها، وعلى معلم اللغة أن يستتير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية»<sup>1</sup>، وكذلك اطلّعه على الفكر العربي اللغوي، وهذا كله من أجل تعلّم اللغة العربية وإتقانها لتقديمها للمتعلم أحسن تقديم؛ ففاقد الشيء لا يعطيه.

\_ كما عليه أن يسعى دائما إلى تحديد معلوماته بالاطلاع المستمر على ميدان اللسانيات التطبيقية، هذا الحقل الواسع الذي يمد المعلمين والمتعلمين بمختلف المعارف والطرائق والنظريات التي تعالج اللغة من الناحية التعليمية، فجهل المعلم بالأسس النظرية للطريقة التي يطبقها، وافتقاره لبعض المعلومات الأساسية عن المادة التي يدرسها يترتب عليه نتائج سلبية. فاطّلاع المعلم على اللسانيات العامة وما أقرته نظرية دي سوسير من أن

<sup>1</sup> - كوردير، مدخل إلى اللغويات التطبيقية، تر: جمال صبري، مجلة اللسان العربي، مج14، ع1، الرباط:1976، ص46.

اللغة بنية وكل متكامل الأجزاء سيجعله يعدل عن تدريس اللغة في شكل ألفاظ معزولة، ويركز على العناصر التي تربط الجملة بعضها ببعض، ويقدمها في سياقها الطبيعي، بالإضافة إلى التركيز على ما هو شائع ومتداول في اللغة العربية، سواء أكان ذلك على مستوى التراكيب أم المفردات، وهذا يمكّنه من ترتيب المادة اللغوية، فيقدمها لتلاميذه بحسب درجتها من الأهمية<sup>1</sup>.

. أن لا يكتفي المعلم بالتعرّف على القوانين والنظريات اللسانية وحدها، فتلك أدوات معرفية يستنير بها لمعرفة طبيعة الظاهرة اللغوية، ولكن يجب أن تكون لديه فكرة عن الكيفية التي يتعلّم بها الطفل الصغير اللغة؛ إذ يؤكد علم النفس اللغوي أن الطفل يتعلم اللغة بالسماع والممارسة، وليس عن طريق حفظ قواعدها، وإطلاع المعلم على هذه الحقائق تفيد في تدريس القواعد؛ إذ سيكون تركيزه على التطبيق والممارسة مبتعدا قدر الإمكان عن ذكر التفاصيل الكثيرة والشروح اللفظية التي لا تفيد التلاميذ في الكلام والنطق. وإن من شأن هذه المعارف أن تفتح أمامه آفاقا رحبة، فيصبح قادرا على التحرّر مما كانت تفرضه الطرائق التقليدية القديمة من التقيد بطريقة معينة، أو عدم الخروج عن مذكرة الدروس.

ومجمل القول، إن المعلم الذي هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية التعلمية؛ إذ هو المرشد والموجه ينبغي أن يتوفر على تكوين محكم من الناحيتين:

<sup>1</sup> - محمد حسن ياكلا، إعداد معلمي اللغة العربية على ضوء علم اللغة الحديث، بحث قدم في ندوة إعداد معلمي اللغة العربية، الرياض: 1977، ص 82.

أولاً: المعرفة الواسعة المحيطة بعلوم اللسان العربي إحاطة تجعله مالكا زمام علوم العربية النقلية والعقلية<sup>1</sup>، حتى يتمكن من التصرف والاجتهاد في المادة الأصلية، وحتى يتمكن من العطاء الكامل والشامل.

ثانياً: هذه الملكة اللسانية يجب أن يصاحبها تكوين تربوي بيداغوجي يجعل المعلم مطلعاً على الطرق والمناهج القديمة والحديثة، متمكناً في علم النفس التربوي والنظريات التعليمية الخاصة بكل فن، ومن البديهي أن يدرك أن لكل لسان خصائصه الصوتية والمعجمية والتركيبية والدلالية<sup>2</sup>. كما أنه على مدرس اللغة العربية أن يجعل العلاقات الإنسانية الطيبة أساساً لتعامله مع تلاميذه، ويسعى دائماً إلى كسب ثقتهم، فهم بمثابة أبناء له « فحبّ التلاميذ لمدرستهم عنصر هام من عناصر العملية التعليمية الناجحة، فإذا افتقد المعلم هذا العنصر فعليه أن يعتزل مهنة التعليم »<sup>3</sup>.

## 2. المتعلم:

يعدّ المتعلم القطب الثاني والرئيس في العملية التعليمية التعلمية، فهو المتلقي والمستهدف من الفعل التربوي، ودونه لن يتحقق الفعل التعليمي، والمتعلم هذا ذكر أم أنثى يتميز بخصائص معرفية وأخرى جسدية تحدّد مستواه التعليمي ودرجة تكوينه، وفي عصرنا الحالي لم يعد المتعلم ذلك المستمع السلبي\*، والخزان للمعلومات؛ فالتربية الحديثة

<sup>1</sup> - سالم علوي، وقائع لغوية وأنظار نحوية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، دط، الجزائر: 2000، ص 115.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

<sup>3</sup> علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التونسي، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار نهضة مصر للطبع والنشر الفجالة، ط2، القاهرة، ص 429.

\* لقد كان المتعلم في السنين الماضية مجرد متلقي للمعلومات يحفظها ليعيدها يوم الامتحان، كما أنه لا يشارك في سير الدرس، فالمعلم هو المسير الوحيد، يقدم المعرفة للمتعلم وعلى هذا الأخير أن يحفظها ويخزنها، فشعار التربية القديمة أن المتعلم دلو فارغ لا يبد من ملئه.



أعادت له الاعتبار فجعلته عنصرا فعّالا في العملية التعليمية، فأصبح بذلك التلميذ يشارك معلّمه في إنجاز الدرس، كما أن له الحرية التامة في التعبير عن أحاسيسه، والإفصاح عن الأفكار التي تراوده.

غير أن الطفل لن يكون له استعداد ورغبة في التعلّم إلا إذا كانت الظروف المحيطة به في المدرسة ملائمة، فالتلميذ لن يستطيع أن يركز مع معلّمه وهو جالس في مقعد مائل، أو أمام نافذة زجاجها مكسّر (وخاصة في فصل الشتاء) أو تكون حجرة قسمه مظلمة على الطريق العام؛ فضجيج وسائل النقل لن تسمح بحدوث عمليتي التحدث والاستماع من طرف المعلّم والتلاميذ، لذا فالدولة الجزائرية تسعى جاهدة منذ الاستقلال إلى توفير كل الوسائل والظروف الحسنة لإنجاح العملية التعليمية، حتى إنها زودت المدارس بمختلف الأجهزة الالكترونية، كما أصبحت توزع كل سنة منحا وأدوات مدرسية على كل التلاميذ المعوزين،... الخ من المساعدات التي تقدمها، ولكن بعض التلاميذ لا يستغلون تلك الإمكانيات لصالحهم، فأزمة التسرّب المدرسي قائمة إلى حدّ الساعة.

### 3 . المنهاج:

يحظى المنهاج بأهمية بالغة في العملية التعليمية التعلّمية، نظرا لأهميته بالنسبة للمعلّم والمتعلّم على حدّ سواء، فهو من جهة يساعد المعلّمين على تنظيم عملية التعليم وتوفير الشروط المناسبة لنجاحها، ومن جهة أخرى يساعد المتعلّمين على التعلّم المتمثل في بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها.

والمنهاج كما يعرفه المختصون: «إنه مجموعة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها التربية للتلاميذ داخل المدرسة وخارجها، بقصد تأمين نموهم الشامل في جميع النواحي، وتعديل نشاطهم طبقا للأهداف التربوية المطلوبة»

إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم<sup>1</sup> فالمنهاج هو جميع النتائج التعليمية التي تعتبر المدرسة مسؤولة عن تحقيقها من خلال الخبرات المتاحة، ومن خلال ما يجري بين المعلم والتلاميذ، وما يقوم به التلاميذ أنفسهم<sup>2</sup>.

من خلال التعريف السابق يتضح أن المنهاج ليس هو البرنامج، فهناك فرق واضح بينهما؛ إذ إن البرنامج « مجموع ما يلحق للتلميذ مما هو موجود بالكتب المدرسية، إلى جانب ما يتلقاه من دروس تطبيقية<sup>3</sup> » وبهذا فالمنهاج أشمل من البرنامج، وما هذا الأخير إلا جزء أو عنصر من عناصر\* المنهاج. وما يجب أن تضعه المدرسة في عين الاعتبار أن عملية بناء المناهج ليست سهلة وبسيطة، فهي عملية معقدة تخضع لعدة اعتبارات، هذه الأخيرة التي لا يمكن الاستغناء عنها، والمتمثلة في المجتمع وحاجيات المتعلم بالدرجة الأولى، فالمجتمع بكل ما يحمله من متغيرات ومستجدات يعدّ أهم عنصر من عناصر بناء المنهاج التعليمي، فالمواد التي يتألف منها المنهاج المدرسي ينبغي أن تستقى من حياة المجتمع الذي تخدمه المدرسة.

وعلى التربية أن تصوغ أهدافها، وتضع برامجها بناءً على الظروف المتغيرة للمجتمع والثقافة، وخاصة في ظل ظروف التغير السريع المترتب عن تقدم العلوم والتكنولوجيا، فدون مراعاة هذه الظروف المتغيرة تصبح التربية عديمة الفائدة؛ لأنها لا تستطيع إعداد الأفراد لمواجهة المشكلات الحياتية المختلفة التي تواجههم في مجتمع متغير» فالأسس الاجتماعية للمنهاج التعليمي تتضمن الانطلاق من الخصائص

<sup>1</sup> - أحمد حسن اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، ط4، القاهرة: 1995، ص20.

<sup>2</sup> - سمار نصر الدين، المنهج التربوي - انعكاساته على اتجاهات المراهقين - معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر: 1993، ص7 ( مخطوط).

<sup>3</sup> - عبد اللطيف الفارابي وآخرون، البرامج والمناهج من الهدف إلى النسق، ط2، المغرب: 1992، ص 50 - 51.

\* يتكون المنهاج من: الأهداف، المحتوى، الطريقة، الوسائل، التقييم.

الحضارية للمجتمع عبر مسيرته التاريخية والمتجذرة في تاريخه السياسي والاقتصادي، وتراثه الثقافي وقيمه الدينية والأخلاقية، وتفاعله مع الحضارات المعاصرة له»<sup>1</sup>.

كما أن بناء المنهاج يتطلب مراعاة طبيعة المتعلم، ومتطلبات نموه العقلي، والنفسي، والجسمي والاجتماعي، وكيفية مساهمة اللغة في عملية التنمية الشاملة المتكاملة لشخصية الطفل.

#### 4 . المحتوى التعليمي:

يعدّ محتوى التدريس العمود الفقري للعملية التعليمية؛ كونه المادة العلمية التي يكلف المعلم بتوصيلها إلى التلميذ، وتقديمها في صورة تجعل المتعلم قادرا على فهمها وتحليلها وتطبيقها، فالمحتوى هو المعرفة التي يقدمها المنهاج بأشكالها المتنوعة، وأهو الموضوعات التي يتضمنها مقرر دراسي معين، ومهما كان نوع المحتوى فإنه لا يعمل منفصلا عن باقي مكونات المنهاج، بل يجب أن يخضع اختيار المحتوى لقيم المجتمع، وأفكاره ومعتقداته، ولطبيعة المعرفة المراد تقديمها، مع مراعاة سن المتعلم وقدرته على الفهم والتحليل، ومدى ملاءمة المحتوى لعقليته. فوضع المحتوى يخضع لشروط<sup>2</sup> متعددة منها:

- 1 . الصدق السيكولوجي: بمعنى أن يكون المحتوى مناسباً للمتعلمين.
2. الصدق الاجتماعي: بمعنى أن يكون المحتوى معبراً عن حاجيات المجتمع وأهدافه.
3. أن يكون المحتوى ملائماً للواقع الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه المتعلمون.

<sup>1</sup> - خالد المير، سوسولوجيا التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء: 1995، ص101.

<sup>2</sup> - صالح ذياب هندي وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر للنشر، ط1، عمان: 1983، ص209.

## 5 . الطريقة:

لقد شاع استعمال مصطلح الطريقة في التربية بمعنى الكيفية التي تنظم وتستخدم فيها مواد التعليم والتعلم، بقصد الوصول إلى الأهداف التربوية التي يسعى الفرد أو المؤسسة التربوية أو المجتمع لبلوغها. وقد قدم محمد عطية الأبراشي مفهوم الطريقة في التدريس بقوله: « هي الوسيلة التي نتبعها لنفهم التلاميذ أي درس من الدروس في أي مادة من المواد، وهي الخطة التي نضعها لأنفسنا قبل أن ندخل حجرة الدراسة، ونعمل لتنفيذها في تلك الحجرة بعد دخولها»<sup>1</sup>، وهذا المفهوم للطريقة نجده عند وليام فرنسيس مكي (Francis w. MacKey) الذي يقول: « الطرائق ليست أكثر من مجرد وسائل وأدوات بين أيدي المعلمين »<sup>2</sup>.

وبهذا أخلص إلى القول بأن الطريقة ركن أساسي من أركان التعليم، إذ لا يمكن أن نتصور العملية التعليمية التعلمية دونها، فهي (أي الطريقة) "الأسلوب المتبع في التعليم لإيصال المعرفة للمتعلم"<sup>3</sup>. وطرائق التدريس تختلف باختلاف المواد والمواضيع والمستويات المدروسة، والمعلم داخل القسم يحاول إيصال المعلومة بأنجع طريقة حتى وإن اضطر إلى الخلط فيما بينها؛ فليس هناك طريقة مثلى للتدريس بل هناك معلم مثالي يحسن اختيار وانتقاء الخطوات الصحيحة لتمرير المعرفة عبرها للمتعلمين.

## 6 - الوسائل التعليمية:

تعتبر الوسائل التعليمية من أهم عناصر العملية التعليمية التعلمية؛ فبواسطتها تتم وتسهل عملية تلقين المعارف وترسيخها لدى المتعلمين، ولكن الملاحظ في المدرسة الجزائرية قاطبة وفي مختلف مراحل التعليم هو انعدام الوسائل التعليمية الحديثة،

محمد عطية الأبراشي، روح التربية و التعليم، مطبعة عيسى الباب الحلبي و شركاؤه، ط5، القاهرة، ص 267. <sup>1</sup>  
 2 f. w. Macky. Principes de didactique analytique / analyse scientifique de l'enseignement des langues. Traduction : Iorne laforge. Édition : Didier. Paris ; 1972 : p 193  
<sup>3</sup> Mourad Allawa, Manuel des méthodes et des pédagogies de l'enseignement, PALAIS du livre, 1998, p 40.

فالتدريس بالجزائر مازال يتم بواسطة القلم والكتاب والسبورة والمسطرة، اللهم القلة القليلة التي تستعمل الجهاز العاكس لتقريب المفاهيم، وذلك لا يحدث إلا في المدن الكبرى.

ومن خلال ما سبق؛ فإن ما يمكن قوله هو: إن نجاح العملية التعليمية التعلّمية مرهون بنجاح العناصر المذكورة أعلاه، فكفاءة المتعلّم تستدعي بالضرورة كفاءة المعلم، لما بينهما من علاقة تأثير وتأثر، كما أن المعلم لا يمكن أن يقدم المادة العلمية (المحتوى) للمتعلم وهي لا تناسب هذا الأخير، أو أنها غير منتقاة من المجتمع الذي يعيش فيه، هذان العنصران (المتعلم والمجتمع) اللذان يعتبران من أهم مصادر المنهاج.

### ثانيا. المقاربات المعتمدة في تعليمية اللغة العربية:

إن الهدف الذي تسعى المنظومة التربوية لتحقيقه من وراء تعليم اللغة عامة، هو إكساب التلميذ الوسيلة التي يتواصل بها مع أفراد مجتمعه، أو ربط اللغة بالحياة الاجتماعية، وبالتالي فإن تعليم اللغة لا يعني إكساب المتعلم القدرة على القراءة والكتابة كما كان معمولاً به سابقاً<sup>1</sup>، ولا يعني كذلك فهم وإنتاج جمل صحيحة من الناحية النحوية فقط، وإنما ترمي إلى تعليم التلميذ كيفية التصرف بهذه اللغة واستخدامها في الوضعيات المختلفة، ولكن هذا الهدف لن يتحقق إلا إذا بني التعليم على أسس تربوية وبيداغوجية سليمة وناجعة، فما الفائدة من وجود أهداف نظرية في المنهاج وهي لم تتجسد عمليا ؟

لقد نظرت المدرسة الجزائرية في القضية أعلاه، وهي تسعى جاهدة منذ الاستقلال إلى تحسين أوضاع التعليم، ولاسيما الاهتمام بالمتعلمين. فنال التجديد التعليمي في السنوات الأخيرة اهتمامات بالغة؛ حيث ظهرت مفاهيم تربوية جديدة، وغابت مفاهيم

<sup>1</sup> - نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، دط، الكويت: 1988، ص 40 (بتصرف).

شاعت طيلة الفكر التربوي القديم، فبعد أن جعلت التربية القديمة المادة الدراسية محور اهتمامها بالدرجة الأولى، أصبحت التربية الحديثة تصبّ اهتمامها حول إيجاد التوازن بين حاجيات المتعلّم الأساسية، ومختلف الوضعيات اللغوية التي يجابهها. فنظرت في علاقة المتعلّم بمحيطه التراثي والعلمي، فجعلته العنصر الرئيس في العملية التعليمية التعلّمية؛ إذ عملت على بلورة المادة الدراسية حسب رغبته ونموه العقلي والوجداني.

ومن ثمة ظهرت بيداغوجيات جديدة وغابت أخرى، فلمّا كان التدريس مرتكزا على المعارف وتسلّط بيداغوجيا الأهداف على الممارسة التعليمية التعلّمية، أصبح التدريس حاليا متعلقا بالمتعلّم ومكتسباته القبلية، وذلك بظهور المقاربة النصية وبيداغوجيا الإدماج أو المقاربة\* بالكفاءات، هذه الأخيرة التي ظهرت كنظام جديد وفي مختلف القطاعات، وبدأ التخلي عن نموذج الأهداف، وذلك لأسباب ودوافع، وفيما يلي شرح لهذه الأنظمة التعليمية.

### 1. نظام التدريس بالأهداف:

إن ممارساتنا اليومية هي مجموعة من الأهداف نحدّدها بوعي أو بغير وعي، فالإنسان عندما يخرج من منزله قبل أن يسلك طريقه يكون قد حدّد المقصد الذي يمشي إليه، وإلاّ سيبقى محتارا في رأيه إلى أين سيتوجه؟ فلا بدّ إذاً أن يكون هذا الإنسان قد رسم لنفسه مسلكا يقوده إلى هدفه سواء أدرك ذلك أم لم يدرك<sup>1</sup>.

\* تعني المقاربة كيفية دراسة مشكلة ما أو كيفية معالجة، أو بلوغ غاية من الغايات التربوية، ويرتبط هذا المفهوم بنظرة الدارس إلى العالم الذي يحبذ التعامل من منطلقاته، ووفق إستراتيجية معينة. ( ينظر: محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، دط، البليلة:2004، ص 14 - 15 ).

<sup>1</sup> - عيسى بودة، دليل المدرس الهادف، دار تانتيث للنشر والتوزيع، دط، بجاية: 1997، ص44 (بتصرف).

يعرّف الهدف على أنه تخطيط للنوايا البيداغوجية، وتحديد سيرورة التعليم، فلا طالما كان التدريس بواسطة الأهداف نموذجاً تعليمياً رائجاً، ويفسر الباحثون سبب هذا الزواج لما حققته فكرة الأهداف في القطاع الاقتصادي من إنعاش وازدهار كبيرين؛ ذلك لأن التعامل بالأهداف يحدّد نقطة الانطلاق ونقطة الوصول التي هي الهدف، والذي لا يمكن أن يتحقق إلا بوضع خطة دقيقة وتنظيم محكم، فالقطاع التربوي في المجتمع لا يمكن أن يحقق نموه وازدهاره إلا إذا وضعت للفعل التربوي أهداف محددة، قد تكون بعيدة المدى أو متوسطة أو قريبة.

إن التدريس بالأهداف نموذج تربوي قائم على فلسفة عقلانية، وضعت كبديل للأدبيات التربوية التقليدية التي كانت تهتم بالاستراتيجيات النظرية ذات الطابع المثالي<sup>1</sup>، وأهم ميزة لهذه البيداغوجية أنها وضعت المدرس موضع المهندس، ينظم ويخطط من أجل تحقيق مشروع تربوي، فهو ليس مجرد مطبق بل هو مخطط لما يطبقه، فهذا النموذج أعطى اهتماماً كبيراً للمعلم؛ حيث اعتبره قطباً أساسياً في العملية التعليمية التعلمية إلى جانب الاهتمام بالمتعلم ولكن بدرجة أقل. ولهذه البيداغوجيا مستويات تعرف بمستويات الأهداف؛ حيث تنظم في شكل هرمي تتسع قاعدته كلما انتقلنا من مستوى أعلى إلى مستوى أدنى، وكل هدف في مستوى أعلى تشتق منه جملة من الأهداف في المستوى الذي هو دونه، وهذه المستويات هي:

**1- الغايات:** وهي المستوى الأعلى من الأهداف، وتتميز بطابعها التجريدي العام إلى درجة أنها تؤطر العمل التعليمي من أعلى مستوياته إلى أدناها؛ بحيث تعبر عن المبادئ الموجهة للنظام التعليمي في بلد من البلدان، فهي تترجم المقاصد الكبرى للأمة، والمتمثلة

<sup>1</sup> - خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، مطبعة: ع/بن، ط1، الجزائر: 2005، ص 26.

في القيم السامية والمثل العليا التي تطرح عليها، وتوضع منسجمة مع تراثها الثقافي والحضاري، فالغايات هي الأهداف التي تعكس فلسفة أو مبادئ وجود اجتماعي معين، يتمثل في نظام القيم التي تشكلت عبر مختلف مراحل تاريخ المجتمع الذي أسس ذلك الوجود، وتحتاج هذه الأنظمة التعليمية كلّها في جميع أقطار العالم إلى مثل هذه القيم لتمررها عبر برامجها ومضامين الدروس التي تلقى في المدارس<sup>1</sup>، بمعنى آخر تعتبر الغايات إجابة عن السؤال الأكبر في التربية وهو: أي نوع من الإنسان نريد أن نكون؟<sup>2</sup>. ومن أمثلتها:

- تنمية شخصية الأطفال وإعدادهم للحياة.

- تنشئة الأجيال على حب الوطن.

- منح المعارف العامة والتكنولوجيا والتقنيات.

وكون هذه الغايات توجّهات عامة لنظام تعليمي أو مدرسي بأكملها، فإنها تحتاج إلى مدة زمنية كبيرة حتى يتم بلوغها<sup>3</sup>.

**2. المرامي:** وتشتق من الغايات، وهي أقل عمومية وأكثر وضوحا منها، ونجدها تنصدر المناهج والمقررات الدراسية، وهي تمثل نية المؤسسة التربوية ونظامها التعليمي<sup>4</sup>؛ إنه المستوى الذي يجيب عن السؤال: ماذا نريد؟ فإذا كانت الغايات تبقى في شكل نيات معلنة بكثير من العمومية، ولا ترسم إلا على سبيل وضع الطريق الذي ينبغي أن يسير علي هديه نظام أو مؤسسة تعليمية، فإن الانتقال إلى مستوى المرامي يجعلنا نرتقي إلى

<sup>1</sup> - عبد اللطيف الفارابي، الأهداف التربوية، دار الخطابي، ط3، المغرب، ص 81.

<sup>2</sup> - عيسى بودة، دليل المدرس الهادف، ص 44.

<sup>3</sup> - أحمد محمد الصغير، دراسة تحليلية تقييمية لمقررات القواعد والصرف والبلاغة في مرحلة التعليم الثانوي، ص 24.

<sup>4</sup> - عيسى بودة، المرجع السابق، ص 44 - 45.



مستوى أكثر تحديداً، سواء بالنسبة لمستوى شمول هذه المرامي أو الزمن الذي يمكن أن تتحقق فيه، أو المضامين التي نبلغها بها<sup>1</sup>. ومن أمثلتها:

- تمكين الطفل من اكتساب وسائل التعلّم والتواصل.
- تنمية حبّ الاطلاع لديه، وتدريبه على كسب المعرفة بوسائل في مستواه.
- جعل الطفل قادراً على اكتشاف وفهم المحيط الذي يعيش وقائعه المختلفة<sup>2</sup>.

**3 . الأهداف العامة:** وتشتق من المرامي. وهي إعلان عن مقصد بيداغوجي يصف في شكل قدرات للمتعلّم إحدى النتائج المؤمّلة من فترة تعليمية<sup>3</sup>، فهي تحدّد وتصف النتيجة الفعلية التي تظهر عند التلميذ (المتعلّم) في شكل قدرات ومهارات وخبرات جديدة، وفيما يكتسبه من مواقف وقيم وسلوكات إيجابية بعد انتهاء مرحلة معينة من التعليم أو التكوين. تساهم في نمو مكتسبات التلميذ مجموعة المواد التعليمية المقررة في المناهج الدراسية، لذلك توضع أو يشار إليها في ديباجة المنهاج على شكل مقدمة أو مدخل، أو من خلال التوجيهات والإرشادات التي يعدها ويقدمها واضع المنهاج، أو المقرر الدراسي<sup>4</sup>؛ حيث يتكفل بتحديد الأهداف للأشخاص الذين يحتكون بالمجال التعليمي، سواء كانوا مشرفين أو منفذين، وتستمد هذه الأهداف من الغايات التربوية، ومن الأفكار والنظريات التعليمية، وأشهرها بالنسبة لموضوع التدريس بالأهداف ما يعرف بالأهداف الصنافية، والتي تعدّ مرجعاً أساسياً لكل من يشتغل في المجال التعليمي، يستمد منها أهدافه سواء أثناء وضع المنهاج أو أثناء تنفيذه .

<sup>1</sup> - عبد اللطيف الفارابي، الأهداف التربوية، ص 85 (بتصرف).

<sup>2</sup> - عيسى بودة، دليل المدرس الهادف، ص 45.

<sup>3</sup> - عبد اللطيف الفارابي، المرجع نفسه، ص 87.

<sup>4</sup> - خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، دط،

الجزائر: 2004، ص 66.

وفي هذا الصدد فإن أشهر الصناعات هي: صنافة بلوم (Bloom) في المجال المعرفي، وصنافة كرا تهول ( krathoul ) في المجال الانفعالي، وصنافة دافي ( Davy) في المجال المهاري أو الحس حركي، ويمكن أجراء كل صنافة إلى عناصرها الوظيفية التي هي عناصر فاعلة في تحديد التحصيل اللغوي لدى المتعلم، وأحصرها في الجدول التالي<sup>1</sup>:

صنافة بلوم في المجال المعرفي	صنافة كراتهول في المجال الوجداني	صنافة دافي في المجال الحس حركي
1 - التذكر أو المعرفة	1 - الاستقبال أو التقبل	1 - المحاكاة
2 - الفهم أو الاستيعاب	2 - الاستجابة	2 - المعالجة والمحاولة
3 - التطبيق	3 - الحكم أو التقويم	3 - الدقة في الإنجاز
4 - التحليل	4 - التنظيم	4 - تناسق المهارات
5 - التركيب	5 - تشكيل الذات	5 - المرونة والتلقائية
6 - التقويم		( اكتساب طبيعة ثانية )

والملاحظ أن هذه الصناعات لا تصلح كلها لجميع المواد التعليمية اللغوية، وذلك لطبيعة الأهداف المتوخاة من تعليم كل مادة؛ إذ إن صنافة بلوم تعتبر أنسب وأنجع طريقة لتعليم قواعد اللغة العربية، لأنها تعمل على تزويد المتعلم بجملة من المعارف وفق الخطوات التي تتضمنها، أما صنافة كراتهول فهي أجدر بتعليم البلاغة باعتبار هذه الأخيرة فنا يتوجه إلى تهذيب الوجدان، ولكن مادام التوفيق بين النحو

<sup>1</sup> - نقلا عن أحمد محمد الصغير، دراسة تحليلية تقييمية لمقررات القواعد والصرف والبلاغة في مرحلة التعليم الثانوي،

والصرف والبلاغة ضروريا . كما سبق وأن أشرت إلى ذلك . فإنه لا بد من الاستفادة من الصنافتين معًا .

ومن أمثلة الأهداف العامة مايلي:

- إكساب التلميذ القدرة على تصريف الأفعال، وإعراب الجمل البسيطة.
- مساعدة التلميذ على رسم الأشكال الهندسية والخرائط الجغرافية، وتصنيف المعارف وترتيبها...الخ.
- تعوّد التلميذ على استخدام العقل والمنطق في مجال التحليل والتعليل والاستدلال.
- جعل التلميذ قادرا على تطبيق القواعد النحوية والصرفية والإملائية في كتاباته.
- على كل، فإن الأهداف العامة تجيب عن السؤالين: ماذا نريد ؟ وماذا نستطيع فعله ؟<sup>1</sup>

#### 4 . الأهداف الخاصة :

وهي جملة من الأهداف المشتقة من الأهداف العامة، وترتبط بالأنشطة التعليمية المختلفة، والمواد الدراسية ارتباطا وثيقا، وهي المستوى الذي يهتم المعلم بالضبط، باعتبار أنه هو الذي يحدّد أهدافه الخاصة من الدروس التي ينجزها مع تلامذته، والهدف الخاص هو الهدف المستخرج من تجزيء هدف عام إلى كثير من الصيغ، فلكل مادة تعليمية أهدافها الخاصة بها نظرا لخصوصية كل مادة، ولطبيعتها التي تتميز بها عن غيرها من المواد، ولذلك تمّ إطلاق هذه الصفة، أو الاصطلاح التربوي الخاص على موضوعات المواد المقررة<sup>2</sup>

<sup>1</sup> - عبد اللطيف الفارابي، الأهداف التربوية، ص 88.

<sup>2</sup> - ينظر: خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص 67.

كما أن الأهداف الخاصة على درجة عالية من التحديد، وتكون قابلة للملاحظة والقياس في نهاية كل موضوع، أو في نهاية كل درس، وصياغة هذه الأهداف بسيطة للغاية، ولكنها تحتاج إلى شيء من المهارة والدقة، وبهما يمكن للمعلم أن ينتقل من الهدف الخاص إلى الهدف الإجرائي<sup>1</sup>.

### 5 . الأهداف الإجرائية:

هناك من الباحثين من يعتبر الهدف الخاص هو الهدف الإجرائي، فيعرف هذا الأخير على أنه هدف خاص قد أصبح مرتبطا بسلوكات ملموسة سينجزها التلميذ في إطار ومعايير محدّدة، كما يبرهن على بلوغ هذا الهدف<sup>2</sup>. ويعرفه بلوم في كتابه "تصنيف الأهداف التربوية" بقوله: «إنه صياغة دقيقة للتغيرات السلوكية المتوقعة المرتبطة بمجال محتوى محدّد»<sup>3</sup>.

من خلال هذين التعريفين للهدف الإجرائي يتبين أنه (أي الهدف الإجرائي) صياغة لعبارات دقيقة ومركزة غير قابلة للتحويل، وتدل على سلوكات مكتسبة سابقا، وضرورية لما سيكتسب لاحقا. وهذه السلوكات يجب أن تكون قابلة للملاحظة والقياس، وخاضعة لشروط معينة لكي تتم عملية التقويم من أجل تكوين الشخصية المتكاملة للتلميذ بجوانبها الثلاثة:

1 . الجانب المعرفي: ويتناول الأهداف التي تتصل بالمعرفة، وبالقدرات والمهارات العقلية.

<sup>1</sup> - عيسى بودة، دليل المدرس الهادف، ص 45 - 46.

<sup>2</sup> - عبد اللطيف الفارابي وآخرون، كيف ندرس بواسطة الأهداف ؟ ، دار الخطابي، ط3، المغرب: 1989، ص 41.

<sup>3</sup> - محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، مطبعة الأمير، دط، معسكر:

1991، ص 21.

ب . الجانب الوجداني: ويحتوي هذا الجانب على الأهداف المرتبطة بالاهتمامات والمواقف والقيم، وهو يتعلق بتنمية مشاعر المتعلم وتطويرها، وتنمية عقائده وأساليبه في التكيف مع الناس، والتعامل مع الأشياء .

ج . الجانب الحس حركي: ويرتبط بالجانب العملي من جهة، وبالجانب النفسي من جهة أخرى.

تمتاز الأهداف الإجرائية بدرجة عالية من الدقة عند صوغها، وتركيب عباراتها، ولهذا لا بد أن يكون المدرس مطلعاً على الموضوع، وأن يحيط بكل جوانبه، وأن يعلم عند ذلك بأنه بحاجة إلى مواد تعليمية تساعده في معالجته، كما يجب أن يكون عارفاً بفنيات الصياغة ( صياغة الهدف الإجرائي )، التي تركز على قواعد ثلاثة، وهي:

1 . الإنجاز: ويعني أن يحدّد الفعل السلوكي تحديداً دقيقاً وواضحاً، ويبرز ما يريده من المتعلم دون تأويل، ويقضي ذلك تعيين الفعل سلوكياً، مثل: أن يسرد قاعدة، أن يرتب جملاً، أن يلخص نصاً... الخ

2 . الشروط والظروف: تتصل هذه الشروط بالوضعية اللغوية التي يكون عليها المعلم والمتعلم أثناء القيام بالعملية التعليمية، سواء كانت مادية كالأدوات المستعملة، مثلاً: أن يحلّل التلميذ النص وفق أساليبه ويذكر عدد الأفعال المستخدمة فيه، أو أن يستخرج حروف الجر والعطف الموظفة، واستخلاص وظائفها المختلفة من سياقات الكلام المختلفة.

3 . المعايير: وتتمثل في جملة المؤشرات التي تبرز درجة الإتقان، ومستوى الإنجاز، مثل تحديد الزمن لاستخراج جملة الأفعال الناقصة في دقيقتين مثلاً، أو بتحديد النسبة؛ حيث لا يرتكب خطأين، أو الكم... الخ

وكتدعيم لما سبق أقدم مثالا عن هدف إجرائي في مادة القواعد النحوية، وقد توفرت فيه كل قواعد الصياغة:

أن يكون التلميذ خمس جمل فعلية / دون الاستعانة بالكتاب في مدة ثلاث دقائق / بشرط الإنجاز الشروط والظروف  
الآ تزيد الأخطاء عن خطأين اثنين فقط.  
 المعايير

## 1. 2. نظرية تأسيس بيداغوجيا الأهداف:

لقد استمد أسلوب التدريس بالأهداف أسسه من مبادئ النظرية السلوكية، هذه الأخيرة التي تعتبر اتجاها من اتجاهات علم النفس، عرف بداياته الأولى في مستهل هذا القرن من خلال أعمال جون واطسون<sup>1</sup> ( John Watson ). وكان مفهوم السلوك في هذه النظرية يدور حول مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي طبيعيا كان أو اجتماعيا، وتعرّف السلوكية بأنها نظرية نفسية أثرت بشكل حاسم في السيكولوجية المعاصرة؛ حيث هناك سلوك يبني على تعزيزات؛ أي هناك ما يسمى بالإجراء والإشراط الإجرائي، والتعزيز والعقاب<sup>2</sup>.

والسلوكية مذهب يعتبر التعلّم لا يخرج عن كونه استنتاجات ملحوظة، تظهر في السلوك الظاهري الذي يصدر عن المتعلّم، ويمكن ملاحظته، ويذهب أصحاب هذا الاتجاه إلى أن التعلّم لا يتم إلاّ عندما يستجيب المتعلّم لمثير له علاقة بموضوع التعلّم،

<sup>1</sup> - حفيظة تازوتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصة للنشر، دط، الجزائر: 2003، ص 51.

<sup>2</sup> ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 22.

ومعنى ذلك أن التعلّم يحدث عند المتعلّمين نتيجة سلسلة من المثيرات والاستجابات، وليس نتيجة سيرورة ذهنية تنظمها العمليات العقلية، ولا دخل للعقل في ذلك، ولاسيما في مجال تعلم اللغة<sup>1</sup>، فاللغة في منظورهم شكل من أشكال السلوك الإنساني، ولذلك فإنهم لا يقرون بوجود أي تباين بين مسار تعلّمها ومسار تعلّم أية مهارة أخرى، ويتأكد ذلك من قول أحد علماء هذه النظرية: « إن اللغة لا تعتبر إلا مجموعة من العادات الصوتية، تكيفها مثيرات البيئة، فلا تتعدى كونها بالتالي شكلا من أشكال المثير، فالاستجابة للمثير، فمتكلم اللغة يسمع جملة ما، أو يشعر بشعور معين، فتحصل لديه استجابة كلامية دون أن ترتبط هذه الاستجابة بأي شكل من أشكال التفكير»<sup>2</sup>.

ولكي تتحقق الأهداف من التعلّم عند السلوكيين، فقد ركزوا على وجوب صياغة أهداف تعليمية دقيقة، توصف بالسلوكيات القابلة للملاحظة<sup>3</sup>، ويكون المنهاج التعليمي عندها هو الكتاب المدرسي التقليدي، ويتم التقويم على قياس كمية الاستجابات المتعلّمة عن طريق الاختبارات، لأن العملية التعليمية التعلّمية في رأيها عبارة عن تنظيم مثيرات البيئة التعليمية؛ حيث تؤدي إلى استجارات الاستجابات المطلوبة، وأن هدفها يتجلى في العمل على زيادة كمية هذه الاستجابات عن طريق التعزيز<sup>4</sup>. كما أنها أولت للمعلّم مكانة مرموقة، فهو العقل المسيّر والمسيطر، يخطط للعملية التعليمية ويتتبعها وينفذها ويقيّمها، وبالتالي لا يهتم (أي المعلّم) بما يجري في ذاكرة المتعلّم من عمليات عقلية، لأنها داخلية ولا يمكن ملاحظتها، أو قياسها مباشرة، وكل ما يقع الاهتمام عليه هو

<sup>1</sup> - خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، ص 88.

<sup>2</sup> - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ط2، بيروت: 1985، ص 144.

<sup>3</sup> - خير الدين هني، المرجع نفسه، ص 89.

<sup>4</sup> - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 26.

استجابة المتعلم للمثيرات، فالمتعلم في منظورها مخزون يجب أن يعبأ بمجموعة من المعارف<sup>1</sup>.

على كلِّ فإن هذه النظرية . وبالرغم من كل ما أتت به من مفاهيم ومصطلحات، وعليها بنت بيداغوجيا الأهداف أسسها ومبادئها . قد تلتقت الكثير من الانتقادات، ولاسيما جانب اكتساب اللغة، وتسويتها بين الإنسان والكائن الحي الآخر في تفسير عملية التعلم بالمثير والاستجابة، فشتان بين الإنسان الذي يقوده عقله وذكاؤه، والحيوان الذي تطارده غرائزه !

### 1. 3. أهم المبادئ<sup>2</sup> التي قامت عليها بيداغوجيا الأهداف:

أ- العقلنة: وتعني أن الارتقاء بالعملية التعليمية ممكن عن طريق عقلنتها وتخليصها من كل أنواع العفوية والارتجالية، وذلك على غرار التنظيم العقلاني والعلمي الذي جاء به تايلر\* .

ب- الأجرأة: وتعني تجزيء العمل المزمع تنفيذه إلى عناصر صغيرة تحدّد تحديدا إجرائيا يصف مختلف العمليات الواجب اتباعها لتحقيق الهدف، وتقنضي الأجرأة تحديدا صارما ودقيقا للأهداف والعناصر المكونة للإنجاز ومعايير التقويم وإصدار الأحكام.

ج- البرمجة: تعني تنظيم مصادر العمل أو الإنجاز وفق تصور منطقي، بدءًا بجمع المعلومات ثم تحديد الأهداف، وتنظيم الأنشطة وتحديد المخرجات النهائية.

<sup>1</sup> - ينظر: صالح بلعيد، المرجع نفسه، ص 25.

<sup>2</sup> - العربي اسليمانى، الكفايات في التعليم من أجل مقارنة شمولية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء:2006، ص 80 .

\* تايلر Tyler أحد زعماء المدرسة السلوكية، خبير بالمجال الصناعي بالولايات المتحدة الأمريكية.



د- التلقين: ومقصوده أن المدرس يقوم بصياغة أهداف الدرس، بينما يطلب من التلميذ أن يتلقى بطريقة آلية المعارف التي يملئها عليه الأستاذ.

هـ- مركزية المدرس: حيث يصبح التعليم متمركزا حول المدرس والمحتويات، ويجرد التلميذ من حقه في بناء المعرفة والمشاركة في الدرس وإبداء الرأي أو الاختلاف مع الأستاذ.

#### 1. 4. أهمية التدريس بالأهداف (المزايا والنقائص):

لبيداغوجيا الأهداف دور تربوي هام جدا في تحقيق الممارسة الواعية للفعل التربوي التعليمي التعلّمي، فبفضله تقيم مكتسبات التلاميذ تقييما صحيحا ودقيقا<sup>1</sup>، كما تكمن أهميتها في أنها لا تفرض طريقة تعليمية محددة، ولا تجبر على اتباع مخطط معين، فهي تمنح الحرية في اختيار الأهداف الإجرائية، والطرائق والوسائل والوقت، وكمية المعارف ونوعيتها، ماعدا الموضوع المقرر في البرنامج الذي يعتبر رسميا لا يسمح بتبديله، لأنه يشكل وحدة النظام التربوي الوطني، ووحدة الهدف الخاص، والغرض العام، والغايات المنشودة<sup>2</sup>.

كما تظهر أهميتها في تكافؤ الفرص بين المتعلمين في التفوق، لأن الاختبارات والامتحانات الخاصة والعامّة تبنى على الأهداف، وعلى التقييم العادل لقدرات التلاميذ (مراعاة الفروق الفردية) وكذلك التركيز على نجاعة النشاط وعلى تدرجه، وعلى نوعية الأداء على مستوى المردود التربوي عامة.

1 - خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص 43 (بتصرف).

2 - ينظر: خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص 44.

إن الغاية من تطبيق أسلوب التدريس بالأهداف هي تحويل العملية التعليمية التعليمية من اللامعقول إلى المعقول؛ أي عقلنتها وفق منهج منطقي يركز على ثقافة التفكير والتخطيط، والإعداد المسبق، والتحضير الجيد للخطوات والمراحل، والتنظيم المحكم للمادة والوسائل، وكذلك إبعاد التقويم المتمحور حول الحفظ، وإعادة المعرفة الممنوحة دون فهم وإدراك لما يحفظه التلميذ<sup>1</sup>.

مع العلم أن بيداغوجيا الأهداف ظهرت كرد فعل على المقاربة بالمضامين، هذه الأخيرة التي اعتمدت كأسلوب للتعليم، وقد ثبت فشلها كونها مخالفة لشروط التعليم والتعلم، فقد كانت المادة التعليمية محور اهتمامها، والمعلم هو العقل المدبر والمسير، وما المتعلم إلا وعاء للمعلومات، يحفظها دون فهمها واستيعابها. ونظرا لهذه النقائص ظهرت بيداغوجيا الأهداف التي تقوم على الجمع بين النشاط التعليمي التعلّمي، وكذلك الالتزام بتجسيد الأهداف في مواقف سلوكية قابلة للملاحظة، وكذلك التخطيط الجيد، والتنظيم المحكم لعملية التدريس، والسماح بالتواصل الواضح بين المسؤولين والمعلمين، والمتعلمين فيما بينهم.

وبالرغم من كل هذه المزايا التي تتصف بها بيداغوجيا الأهداف، إلا أنها لا تخلو من نقائص، وبسببها كان لزاما على المنظومة التربوية المعاصرة أن تدعو إلى التغيير والتجديد، وفعلا حدث التغيير، فظهرت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات. وتتمثل هذه النقائص في:

• تصاغ الأهداف الإجرائية، وتحدد من قبل المعلم وحده، دون إشراك المتعلم، وهذا مخالف لشروط الممارسة التعليمية التعليمية.

<sup>1</sup> - خالد لبصيص، المرجع السابق، ص 50.

- صعوبة تحديد الأهداف الإجرائية وصوغها، مما ينجم عنه ضعف التنسيق بين المواد التعليمية.
- اعتماد مقياس السلوك الظاهري كميّار وحيد للتعليم والتعلّم، مما يسبب في تقليص مبادرة كل من المعلّم والمتعلّم.
- قيامها (أي بيداغوجيا الأهداف) على مبادئ المدرسة السلوكية ذات الصبغة غير العقلانية، تنطلق من مفهوم السلوك الخارجي، وترفض كل ما له علاقة بالعقل، وتفسر التعلّم بالارتكاز على المحيط الخارجي، فتحمله مسؤولية اكتساب اللغة وكل المعارف، وبالتالي حصر اكتساب اللغة في ثنائية مثير استجابة...الخ
- إن التعليم الهادف يقوم على أساس تقنيت الخبرة، وتفكيك الأهداف وتجزئتها، لذا فهو لا ينمي القدرات العقلية، وإنما ينمي السلوكات الأدائية التي ينجزها المتعلّم<sup>1</sup>.
- من المعلوم أن العملية التعليمية التعلّمية تتشكل من قطبين: الأول هو التعليم، والثاني هو التعلّم، والملاحظ في بيداغوجيا الأهداف أنها تهتم بالقطب الأول أكثر من الثاني، فهي تهتم بالمعارف التي تقدمها للمتعلّم، مما أكسب هذا الأخير روح الاتكالية والاعتماد الدائم على المعلّم، وبالتالي التوسل بالحفظ البيغائي، وقد عبّأ أحد المربين على هذا بأن « التربية القديمة قد عملت على إعداد أناس حفاظ في عالم يتميز بالثبوت والجمود»<sup>2</sup>.

خلاصة القول، إن بيداغوجيا الأهداف وما تحمله من نقائص، قد ساهمت إلى حدّ ما . في زمن ظهورها . في تنمية مهارات المتعلّم (المعرفية، الوجدانية والحسية حركية) كما أنها استفادت من نقائص المقاربة بالمضامين، غير أن مواكبة العصر ضرورة حتمية، والسعي وراء كل ما هو أنفع وأفيد شعار كل مجتمع طموح.

<sup>1</sup> - خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، ص 92.

<sup>2</sup> - تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، الجزائر: 1982، ص 238.

## 2 . نظام التدريس بالكفاءات ( المقاربة بالكفاءات):

تتميز حياة الإنسان بحضور العلم والتكنولوجيا في مختلف ميادين حياته، فلم تعد العلوم مستقلة عن التكنولوجيا؛ بل أصبحت تساعد على فهمها، ولما كان العلم والتكنولوجيا يلعبان دورا مهما أكثر فأكثر في حياة الإنسان، أصبح من الضروري تزويد المتعلمين بمفاتيح تساعد على فهم هذا العالم، وتمكنهم من إدراك دلالاته في المجتمع، لذا لم يكن أمام المسؤولين العاملين في قطاع التعليم، والساهرين على إيجاد أنجع السبل لتحقيق الهدف السابق إلا أن يعيدوا النظر في مناهج التعليم وبيداغوجيا التدريس، ومن ذلك إدخال نمط جديد في حقل التعليم، ألا وهو التدريس بالكفاءات، ولكن قبل الغوص في أساسيات هذا النظام الجديد، أودّ أن أقدم بعض المفاهيم المتعلقة بمصطلح الكفاءة من حيث اللغة والاصطلاح.

## 2 . 1 . المعنى اللغوي للكفاءة:

جاء في معجم لسان العرب لابن منظور: «كافأه على الشيء مكافأة وكفاء: جازاه، والكفيء: النظير، وكذلك الكفاء والكفوء، والمصدر: الكفاءة، وتقول: لا كفاء له بالكسر، وهو في الأصل مصدر؛ أي لا نظير له، والكفاء: النظير والمساواة»<sup>1</sup>.  
كما تعني الكفاءة المماثلة في القوة والشرف، ويقال الكفاءة في الزواج ومعناه أن يكون الرجل مساويا للمرأة في حسبها ومالها ودينها... الخ

– والكفاءة في العمل: القدرة عليه وحسن تصريفه. ونجد مصطلح كفاءة في بعض الكتب التربوية بصياغة أخرى وهي الكفاية، وهم يريدون المعنى ذاته، أو ما يقاربه<sup>2</sup>، ولكن الشائع في الاستعمال هو لفظ الكفاءة، ويقابلها المصطلح الفرنسي Compétence

<sup>1</sup> - ابن منظور، لسان اللسان، تهذيب لسان العرب، دار الكتب العلمية، ط1، ج2، بيروت، لبنان: 1993.

<sup>2</sup> - خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص53.

## 2.2 . المعنى الاصطلاحي للكفاءة:

## 2.2.1 . مفهوم الكفاءة من منظور لساني:

لقد نال مصطلح الكفاءة اهتماما كبيرا من قبل اللسانيين في دراسة اللغة، وعلى رأسهم اللساني الأمريكي نوام تشومسكي **Chomsky** صاحب النظرية التوليدية التحويلية، فبعد أن ميز دي سوسير بين اللغة والكلام، بوصف اللغة *La Langage* «ظاهرة اجتماعية تتحدد بكونها مجموعة القواعد والمعايير المستقرة بصورة تجريدية في نفس الجماعة اللغوية، والكلام *La Parole* بوصفه التحقيق العيني لهذه القواعد والمعايير بصورة مجسمة، والكلام على هذا سلوك فردي، واللغة قواعد هذا السلوك»<sup>1</sup>، عاد تشومسكي إلى هذا التمييز لتأخذ هذه الثنائية السوسيرية صورة متطورة في ثنائية أخرى تتكون من الكفاءة اللغوية *La compétence linguistique* والأداء اللغوي أو الإنجاز *Performance* .

يعرّف تشومسكي الكفاءة اللغوية بأنها « المعرفة الحدسية الضمنية للغة، وهي القدرة على توليد الجمل وفهمها، وعلى التمييز بين صحيح الكلام وسقيمه؛ أي بين الجمل النحوية والجمل اللانحوية»<sup>2</sup>. مع العلم أن تشومسكي يقرّ بأن الطفل يولد وهو مزود بقدرات عقلية فطرية تؤهله لاكتساب اللغة، فهو بطريقة لا شعورية يمتلك القواعد الكامنة ضمن المعطيات اللغوية التي يسمعها، ويسمي هذه المقدرة بالكفاءة اللغوية *compétence linguistique*<sup>3</sup>. وعليه فإن الكفاءة اللغوية معرفة ضمنية أو مضمرة<sup>1</sup>

<sup>1</sup> - سامي عياد حنا وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، بيروت: 1997، ص 79.78.

<sup>2</sup> - سامسون جيفري، المدارس اللسانية التسابق والتطور، تر: محمد زياد كية، جامعة الملك سعود، الرياض: 1997، ص42.

<sup>3</sup> - Jean du bois, Dictionnaire De Linguistique Et Des Sciences du Langage, LA ROUSSE, p103.

تتركب من مجموعة من القواعد التي تمنح لفرد ما إمكانية توليد فعلي لعدد لا متناه من التراكيب اللغوية، وكذلك قدرته على فهم جمل لم يسمعها من قبل.

أما الإنجاز كما تصوره تشومسكي، فهو الاستعمال الفعلي للغة ضمن سياق معين<sup>2</sup> أو في وضعيات ملموسة<sup>3</sup>، إنه . في رأيه . تحقيق للكفاءة اللغوية، ففضله تنتقل هذه الأخيرة من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل<sup>4</sup>؛ أي تفعيلها أو إخراجها من القوة والكمون إلى الفعل والتحقق. ومن ثم يتوقف إنجاز لغوي ما بالضرورة على الطاقة الكامنة التي تتمثل في الكفاية اللسانية من قبل فرد ما.

من خلال ما سبق، يتضح أن الفعل التعليمي التعلّمي . عند تشومسكي . مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعقل، وبعبارة أخرى إن تعلّم الطفل واكتسابه للغة يتم من خلال توظيفه لإمكاناته وقدراته العقلية (الفطرية) التي استدل عليها تشومسكي بالكفاءة اللغوية، وليس نتيجة الإشراف والتعزيز، أو المثير والاستجابة كما نصت على ذلك المدرسة السلوكية التي قامت عليها بيداغوجيا الأهداف. وعليه فإن ما ذهب إليه تشومسكي يعدّ مؤشراً هاماً لإرساء منهاج التدريس بالكفاءات.

## 2. 2. 2 . مفهوم الكفاءة من منظور تربوي:

هناك تعريفات عدة متعلقة بالكفاءة في حقل التعليمية، وبالرغم من هذا التعدد فإنها إجمالاً تحمل المدلول نفسه، وأهم هذه التعريفات مايلي:

<sup>1</sup> - العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقارنة شمولية، ص 18.

<sup>2</sup> - Marie - Noëlle- Gary- Prieur, Les Termes clé de Linguistique, Seuil, 1997, p16

<sup>3</sup> لمزيد من المعلومات ينظر: أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، ص 210.

<sup>4</sup> - العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقارنة شمولية، ص 18.

- الكفاءة: هي تجنيد مجموعة من المعارف والقدرات\* والمهارات والخبرات، وتوظيفها لحلّ إشكال بسيط أو معقد، يتعلق بالجانب الدراسي أو المهني أو الحياتي الخاص والعام<sup>1</sup>

فالكفاءة من خلال هذا التعريف هي مجموعة الإمكانيات التي يسخرها شخص معين من أجل حلّ إشكال ما، مهما كانت صفته: ممدرسا أو مهنيا،...إلخ؛ أي في مختلف ميادين الحياة.

- الكفاءة هي القدرة على التعلّم والتوافق وحلّ المشكلات، وكذلك القدرة على التحويل؛ أي تكييف التصرف مع وضعية جديدة، والتعامل مع الصعوبات التي قد يواجهها، كما أنها ادّخار الجهد والاستفادة منه أكثر، وزيادة على ذلك تعني المرونة والاستعداد والتواصل<sup>2</sup>، وهذا يعني أن الكفاءة هي مجموع المعارف التي تسمح بإنجاز مهمة أو مجموعة من المهام بشكل منسجم ومتوافق، وهي تحصل نتيجة التعلّم.

- يعرفها بيار جيلي (P GILLET) بأنها: «نسق من المعارف المفاهيمية والعملية المنظمة في شكل تخطيطات إجرائية، والتي يمكن انطلاقا من فئة من المواقف من تحديد مهمة /مشكلة، وحلّها بعمل ناجح»<sup>3</sup>.

\* القدرة هي كل ما يجعل الفرد قادرا على فعل أي شيء يرغب فيه، وهي تعبر عن معرفة علمية عامة، وتظهر في سلوك عملي ذي اثر ظاهر. ينظر: خير الدين هني، المرجع السابق، ص 96 (بتصرف).

<sup>1</sup> - رمضان إزريل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، ج2، تيزي وزو: 2002، ص45.

<sup>2</sup> - سلسلة موعدك التربوي، التدريس والتقويم بالكفاءات، ع19، الجزائر: ديسمبر 2005، ص4.

<sup>3</sup> - ملتقى تكويني في منهجية المقاربة بالكفاءات، بثانوية محمد المقراني برج بوعريج، بتاريخ 12 و13 نوفمبر 2005، 2005 . 2006، ص4.

– « الكفاءة مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، ومن المهارات المعرفية أو من المهارات النفسية الحس حركية التي تمكن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه»<sup>1</sup>.

– كما يعرفها فيليب بيرنو بأنها « القدرة على تفعيل مختلف الموارد المعرفية لمواجهة نوع معين من الوضعيات»<sup>2</sup>.

إذا قمنا بتشريح التعريفات السابقة نتحصل على المعطيات التالية:

– الكفاءة نظام من المعارف التصريحية الخالصة، ومن المعارف الإجرائية؛ أي المعارف المتعلقة بالإنجاز والممارسة والعمل.

– تسمح الكفاءة بمواجهة مهمة/ مشكلة وحلها بعمل ناجح.

– تتكون الكفاءة من قدرات مندمجة متعددة وهي تتطلب موارد معرفية فطرية وغير فطرية، إلا أنها غير متداخلة فيما بينها، بل تتأزر لتحقيق فعل ناجح داخل الوضعية المعقدة<sup>3</sup>.

غير أن ما يهمنا في هذا المقام . على حد تعبير خير الدين هني . هي تلك الكفاءة التي تجعل المتعلمين قادرين على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات والمعارف والمهارات والخبرات والسلوكيات لمواجهة وضعية جديدة غير مألوفة، والتكيف

<sup>1</sup> – مريم روابح، الكفاءات، سلسلة موعذك التربوي، ع5، الجزائر: 2000، ص4.

<sup>2</sup> – العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقارنة شمولية، ص29.

<sup>3</sup> – العربي اسليماني، المرجع نفسه، ص33.



معها، وكذا حلّ المشكلات المختلفة، وإنجاز المشاريع المتنوعة التي تختتم بها محاور الدروس<sup>1</sup>.

مع العلم أن تكوين جيل كفاء مطمح تسعى إلى تحقيقه كل مدرسة وفي كل مراحل التعليم، والتلميذ الكفاء هو ذلك المتمدرس الذي له ميل ورغبة ودافع في التعلم. ا- إنه الدارس الذي يسعى إلى تنمية قدراته ومهاراته، وتوظيف استعداداته. ب- إنه ذلك المتمدرس الذي يريد أن يتعلّم كيف يتعلّم وفق قدراته تحت الإشراف النوعي لمدرسه.

ج- إنه التلميذ الذي لا يكتفي بفهم معنى المفاهيم، بل ينبغي أن يتمكن من توظيف مختلف المعلومات والقدرات في وضعيات معينة وفي أوقات مختلفة. وباختصار، إنه ذلك التلميذ القادر على حلّ المشاكل اليومية باعتماده على قدراته الذاتية، وذلك بتحويل ما تعلّمه نظريا إلى معرفة علمية لها صلة بالحياة العادية.

إن هذه الصفات (التي نأمل تحققها) المتعلقة بالتلميذ، لاشك أن وراءها مرشدا وموجّها؛ إنه في المقابل المعلم الذي لا بد أن يكون بدوره كفوؤا، وتظهر كفاءته من خلال تمكنه من الخبرات التالية:

- 1- فهم العلاقات بين متغيرات المشكلة.
  - 2- صوغ صحة العلاقات وتأكيداها.
  - 3- قياس المناقشات من خلال تحديد المشكلات وحلها.
- وبصفة عامة، إن المعلم الكفاء هو الحامل لهذه الصفات:
- 4- الرغبة والميل والدافع لممارسة مهنة التدريس.

<sup>1</sup> - خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، ص 55. 56.

- 5- التحكم في المواد الدراسية المنوط بتدريسها.
- 6- العارف ببيداغوجيات التعليم والتعلم ووسائلها.
- 7- القادر على التصرف والتكيف مع قدرات المتدربين، والتمكن من تقييم نتائجهم بموضوعية ومصداقية وثبات،... الخ من الخصائص التي ينبغي أن يمتاز بها المعلم حتى يتمكن من تعليم مهارات التفكير، وتمييزها لدى المتعلم.

تلك إذن بعض مميزات التلميذ الكفاء، والأساتذ الكفاء، ولا أظن أنها ستتحقق باعتماد بيداغوجيا الأهداف (التي سبق تناولها في المبحث الأول من هذا الفصل).

كما أنه من خلال هذه الصفات، أستنتج أن غرض التعلم هو إكساب التلميذ القدرة على إنجاز فعل ما حقا؛ إذ إن ممارسة الكفاءة، وإظهارها للعيان تكون بالفعل أو النشاط المنجز الذي يترجمها؛ فالكفاءة « مفهوم افتراضي مجرد لا يمكن ملاحظته إلا من خلال الإنجازات والنتائج التي يحققها المتعلم، وكذلك القدرة على المواءمة والملاءمة مع الظروف والمواقف التي يواجهها المتعلم، وأخيرا الخاصية الإيجابية للمتعم التي تشهد على قدرته على إنجاز مهمة محددة »<sup>1</sup>.

## 2 . 2 . مفهوم المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات نظام حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين، وتنميتها وإعطائها الأولوية في بناء المناهج باعتبارها نقطة الانطلاق عوضا عن الاهتمام بتدريس المعارف<sup>2</sup>؛ فإعداد المناهج باعتماد هذه المقاربة يرتكز على التصور البنائي

<sup>1</sup> - التدريس والتقويم بالكفاءات، المرجع السابق، ص4.

<sup>2</sup> - ملتقى تكويني في منهجية المقاربة بالكفاءات، المرجع السابق، ص9.

للتعلم، ويعطي أهمية كبيرة لنشاطات المتعلم، وقدرته الذاتية في التعلم، وبهذا يصبح التركيز على فن التعلم بدلا من التركيز على فن التعليم، وبذلك يصبح مجهود المعلم منصبا في التحفيز والإشارة والتوجيه بدلا من ترسيخ المعلومات<sup>1</sup>.

لقد اعتمد هذا النظام الجديد في بناء مناهج التعليم الابتدائي والمتوسط، ومناهج التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وقد تم تفعيله في الثانويات الجزائرية منذ عام 2005 بأقسام السنة الأولى بمختلف فروعها.

### 2. 3 . دواعي بناء المناهج بالمقاربة بالكفاءات:

إن معطيات العصر التكنولوجية والانفجار المعرفي تفرض على المجتمعات البشرية ديمومة التغيير والتجدد، نتيجة تطلع الأفراد نحو مواكبة المستجدات بغرض الاستفادة من تلك المعطيات التي تصنع الرقي والازدهار الحضاري؛ بحيث يتم اختيار ما يناسب ويلائم حاجات الفرد التي هي جزء لا يتجزأ من حاجات مجتمعه.

في هذا الشأن تسعى النظم التربوية الحديثة (منها المنظومة التربوية الجزائرية) إلى إيجاد التوازن الموضوعي والمنهجي لعناصر العملية التعليمية، بدءاً بالغايات، وانتهاءً بالتقويم فالتوجيه المدرسي والمهني، ولتحقيق هذا التوجه تم اختيار بيداغوجيا "المقاربة بالكفاءات" Approche par compétence كمنهاج رسمي في القطاع التعليمي، باعتبارها نموذجا فعالا في إحداث هذا التغيير والتجدد، لما تتضمنه من أسس تربوية

<sup>1</sup> - مديرية التربية لولاية ورقلة، مصلحة التكوين والتفتيش، إضبارة الجامعة الخريفية حول المقاربة بالكفاءات في مختلف المواد التعليمية لفائدة مدرسي السنة الأولى أساسي، من 10 إلى 14 نوفمبر 2001، ص 89.

وبيداغوجية نفسية، وقيم فلسفية نوعية ذات نزعة بنائية، تنطلق من مبدأ أن المعلم لا ينبغي له أن يقدم للمتعلم معارف ومعلومات وخبرات جاهزة، وفي الوقت ذاته لا يكتفي المتعلم بما يعرف ويفهم من مصطلحات ومفاهيم، بل ينبغي أن يوظفها في وضعيات متنوعة ومختلفة وفي كل الأوقات<sup>1</sup>.

ويمكن اعتبار المقاربة بالكفاءات نتيجة حتمية للتطور الطبيعي لبيداغوجيا الأهداف، هذه الأخيرة التي تلقت العديد من الانتقادات بسبب كثرة نقائصها\*؛ فاهتمامها بالمعارف، وتهميشها للمتعلم، كان لزاما على دول العالم أن تفكر في مقاربة جديدة تعالج هذه العيوب، وتسير بالفرد نحو الأمام. والجزائر واحدة من الدول التي كانت قد تبنت بيداغوجيا التدريس بالأهداف منذ التسعينات، ثم تراجعت هي الأخرى بعد تأسيس لجان تحت إشراف وزارة التربية الوطنية لبناء برامج تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ، ولقد دخلت هذه البرامج حيز التطبيق سنة 2003 لتنفيذها في السنة الأولى من التعليم الابتدائي والمتوسط<sup>2</sup>.

إن ظهور العجز لدى الفرد المتعلم . في ضوء بيداغوجيا الأهداف . عند مواجهة موقف ما أو إشكالية معينة؛ حيث يعجز على توظيف تلك المعارف والمهارات التي يتلقاها في المدرسة، كان سببا كافيا للتغيير والانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات؛ إذ لا جدوى من تخزين المعرفة في الذاكرة مهما بلغت هذه الأخيرة من سعة وقوة، خاصة في الوقت الذي يشهد ثورة عارمة في إنتاج المعرفة وتفكيكها، وهذا ما دفع

<sup>1</sup> - خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص 89 . 90 (بتصرف).

\* سبق وأن تطرقت إلى بعض النقائص في الجزء الأول من الفصل.

<sup>2</sup> - ينظر: محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، ص 12 . 13.

بكثير من الأنظمة التعليمية إلى التركيز على تقييم ما اكتسبه تلاميذها من كفاءات، لأن المتعلم عند نقله إلى الحياة العملية فإنه يُعَيَّم على أساس ما يستطيع القيام به، لا على أساس ما يحمله من معارف<sup>1</sup>.

## 2. 4 . خصائص المقاربة بالكفاءات:

للمقاربة بالكفاءات مميزات وخصائص يمكن اعتبارها مبادئ وأسس قيامها، وإن التزمت بها كل عناصر الهيئة التدريسية من معلمين ومتعلمين ومديرين... الخ، فإن ما تسعى إليه المنظومة التربوية والدولة برمتها سيتحقق؛ حيث لن يكون هناك مانع لتكوين جيل كفاء همّه الوحيد إفادة نفسه ومجتمعه. ومن هذه الخصائص ما يلي:

**1 . تمركز التعليم حول المتعلم:** لقد كانت بيداغوجيا الأهداف تمركز التعليم حول المعلم الذي تعتبره مالكا للمعرفة، منزها عن الأخطاء، كما ركزت على المحتويات، وحددت الأهداف، ووضعت قواعد ومعايير تقويم شبه ثابتة، لكن بيداغوجيا الكفاءات تهتم بالمتعلم باعتباره الهدف الأساس والمحور الرئيس في العملية التعليمية التعلمية<sup>2</sup>.

**2 . منح المتعلم استقلالا ذاتيا وتشجيعه على المبادرة:** ويعني هذا احترام حقه في الاستقلال برأيه، والدفاع عنه، إلى جانب حقه في الكلام والاختلاف، والنقد وحرية التعبير، وهذا يشير إلى ضرورة مشاركته في إنجاز الدرس، والمعلم مطالب بتشجيعه على ذلك، فالتلميذ لم يعد دلوا فارغا لابد من ملئه.

**3 . قياس الأداء:** ومعنى ذلك أن التركيز ضمن هذه المقاربة ينصب مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة، وليس على المعارف النظرية مثلما كان عليه الحال في النماذج التقليدية.

<sup>1</sup> - محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، ص13 (بتصرف).

<sup>2</sup> - العربي اسليمان، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ص62 (بتصرف).

4 . تحويل المعارف: وذلك من إطارها النظري إلى إطار عملي نفعي، في شكل سلوكيات ملحوظة، فإذا لم تحول المعارف إلى سلوك وظيفي وبقيت مكدسة في الذهن كمادة خام، فإن ذلك يعبر عن فشل المدرسة ضمن التصور الاستراتيجي لمقاربة التدريس بالكفاءات<sup>1</sup>، ومعنى هذا أن ما يهم هذه البيداغوجيا هو تكوين جيل يستطيع أن يوظف قدراته، ويطبق ما تعلمه في حياته اليومية توظيفا سليما يعود عليه بالمنفعة.

وخلاصة القول، إن من مظاهر الخصوبة التي تتسم بها المقاربة بالكفاءات أنها أحدثت انقلابا في مدخل التعلّات المدرسية؛ حيث كان المتعلّم في السابق يلقّن المضامين أولا، وله بعد ذلك أن يعثر على وضعيات لاستخدام تلك المضامين، والحال أن تلك الوضعيات نادرا ما كانت تتأتى له، وعلى العكس من ذلك انغرست المقاربة بالكفاءات في تربة الوضعيات، وضربت فيها بجذورها بصفة نهائية؛ حيث صارت الوضعيات نقطة انطلاق التعلّات<sup>2</sup>.

## 2 . 5 . الخلفية العلمية للمقاربة بالكفاءات:

كما أن لبيداغوجيا الأهداف خلفية علمية والمتمثلة في النظرية السلوكية؛ إذ منها استمدت مبادئها وأسسها، كذلك للمقاربة بالكفاءات أساس نظري، وبالطبع لم يكن من النظرية السلوكية، بل استمدت استراتيجيتها من نظرية مخالفة، وهي النظرية المعرفية التي ظهرت كرد فعل على النظرية السلوكية التي حصرت التعلّم في المثير والاستجابة، فكانت المقاربة بالكفاءات نتيجة لاستثمار بعض جوانب هذه النظرية في حقل تعليمية

<sup>1</sup> - خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، ص 66.

<sup>2</sup> - ينظر: فيليب جونير، الكفايات والسوسيوبنائية، ص 6 . 7.

اللغات، وبالخصوص النظرية المعرفية البنائية التي ساهمت وبقدر كبير في إرساء القواعد والمبادئ النظرية والتطبيقية لبيداغوجيا التدريس بالكفاءات، وسيوضح ذلك من خلال ما سيأتي.

### . النظرية المعرفية البنائية:

صاحب هذه النظرية هو **جان بياجى** الذي يتفق مع تشومسكي في قضايا كثيرة، وأهمها قضية التعلّم واكتساب اللغة، فقد تجاوزا الفكرة التي طرحتها النظرية السلوكية في أن اللغة نتاج للمثير والاستجابة، فهما يقران بأنها نتاج للذكاء<sup>1</sup>. كما يرى بياجى أن للغة جانبين: أحدهما فطري والآخر مكتسب، ولكن لا يمكن تحديد حدود كل واحد منهما<sup>2</sup>.

تعطي هذه النظرية الأولوية للفرد أو الذات العارفة على حساب موضوع المعرفة، وترى أن الفرد هو الذي يبني معارفه اعتمادا على قدراته الداخلية وإمكانياته الذاتية، وبالتالي فإن هذه المعرفة ليست صادرة من المحيط الخارجي، ولكنها تتم عبر سيرورات ذهنية فردية<sup>3</sup>، كما يعترف بياجى بوجود عامل آخر للتعلّم، ويتمثل في عامل الموازنة التي تقود عملية التعلّم؛ أي الطريقة التي يستطيع الإنسان بها تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض، وهي لا تنجم عما يراه الإنسان، ولكنها تساعد على فهم ما يراه، وعن طريق هذه القدرة الموروثة يستطيع الفرد تدريجيا الاستدلال على الكيفية التي ينبغي أن تكون عليها الأشياء في هذا العالم<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> - حفيظة تازروتى، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص 64.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

<sup>3</sup> - ينظر: العربي اسليمانى، الكفايات في التعليم من أجل مقارنة شمولية، ص 58.

<sup>4</sup> - نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلّمها، ص 63 (بتصرف).

من خلال ما سبق يتضح أن أفكار بياجى كلها تدور حول مفهوم واحد وهو المعرفة، هذه الأخيرة التي لا يمكن بناؤها أو تكوينها- في نظر بياجى . إلا في آخر النشاط التعليمي الذي « لا ينقطع، ولا تنتهي دورته إلا لتبدأ له دورة أخرى على نحو متداخل (مركب) ومتدافع: كل دورة منه تتحول إلى نشاط تفاعلي ينتهي هو الآخر إلى قاعدة من المعرفة تبعث بدورها على النشاط من جديد»<sup>1</sup>.

ويرى بياجى أن المعرفة تنشأ لدى الطفل من مجموعة الأفعال التي يقوم بها في وسطه، ففي الفعل يبرز منطق الطفل الناشئ، ويعتبر هذا المنطق نقطة انطلاق عمليات الذكاء المستقبلية، ولا تعدو أحداث البيئة أو الوسط أن تكون عوامل تعلم خارجية، فهي لا تمثل سوى مصدرا من مصادر المعرفة؛ إذ أن الدماغ يحوي من المعرفة أكثر بكثير مما يدخل فيه من الخارج، وأن الأشياء التي يتعلمها الطفل وهو في طور نموه لا يمكن أن تفسر بالعودة إلى عوامل اجتماعية، أو نفسية فحسب، بل أيضا عن طريق ردها إلى عامل أساسي يقود عملية التعلم، والذي يسميه بالموازنة<sup>2</sup>.

مع الإشارة إلى أن البنائية تركز على مفهومين أساسيين هما: التفاعل والبناء، يتجسد الأول منهما (وهو التفاعل) في طبيعة العلاقة بين الكائن الحي البشري ووسطه؛ حيث يؤثر فيه ويتحور عند الاتصال به. أما الثاني (البناء) فمرده إلى دور فعل الكائن الحي، وإلى التكوين التدريجي للبنى المعرفية؛ حيث تتكون المعرفة عن طريق مجموعة من الأفعال في الوسط، وبهذا لا يمكنها البروز مفصولة عن هذه الأفعال، وهي تأخذ بذلك شكل بناء حقيقي<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> - نقلا عن الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، ص 249.

<sup>2</sup> - حفيظة تازروتى، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص 65.

<sup>3</sup> - حفيظة تازروتى، المرجع نفسه، ص 69 (بتصرف).



تؤكد البنائية على أن المعارف تبنى في الذهن بالاعتماد على المكتسبات القبلية، وليس من فراغ أو في شكل تراكمي تكديسي مستقل الحلقات، كما يجب أن تكون هذه المعارف ذات معنى جديد في توظيفها ونفعيتها، وبناء المعرفة في هذا السياق ينبغي أن يعتمد على تصورات المتعلم وفهمه لواقع المشكلة، ولا تأتيه من الخارج عن طريق المعلم<sup>1</sup>.

فما يمكن استنتاجه من خلال ما سبق هو أن البنائية نظرية من نظريات التعلم، تضع في أول قائمة اهتماماتها المتعلم والدور الذي يؤديه في العملية التعليمية التعليمية؛ حيث جعلته محور الفعل التعليمي، كما أنها تعتبر المعلومات الجديدة تكتسب تدريجياً عن طريق ربطها بالمعلومات الداخلية، وليس بالاعتماد على المثير والاستجابة كما هو الحال عند السلوكيين، كل هذا يعتبر قاعدة لتأسيس المقاربة بالكفاءات.

## 2. 6 . أهمية التدريس بالكفاءات:

إنه لا يمكن تحديد إيجابيات أو سلبيات التدريس بالكفاءات إلا بمقارنته مع بيداغوجيا الأهداف، هذه الأخيرة التي بدأ النظام التربوي في الاستغناء عنها لكون نقائصها أكثر من مزاياها، وكذلك المقاربة بالكفاءات نظام جديد لم يتحقق الأمر بعد من نفعيتها، ولكن من خلال مبادئها الأولية ونظرتها للعملية التعليمية التعليمية يمكن استنتاج مايلي:

- إن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات نموذج صالح للتدريس كونه يركز على المتعلم، وبالتالي الانتقال من التعليم إلى التعلم، فجعل المتعلم محور العملية التعليمية يعني الانتقال به من شخص مستهلك إلى فرد منتج.

<sup>1</sup> - خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص91.

. التدريس بالكفاءات ليس تعليماً لتكديس المعلومات والمعارف، بل يفسح المجال الواسع للممارسة التعليمية، أين يعطى للمعلم مجالاً رحباً للتصرف والإبداع كفاعل مشارك ومساعد، ومنشط للتعلّات، وفي المقابل يجعل المتعلم عنصراً فاعلاً، كما يساهم في تكوين القدرات والمهارات، ولا يقتصر على مجال ضيق أو إطار محدود، مما يحدّ من طاقات المتعلم، ويحدّ من خياله الخصب وفكره الخلاق<sup>1</sup>.

من خلال ما سبق أستخلص أن دور التلميذ في التعلّم بنفسه عظيم، وعليه سوف تكون له مسؤولية أكثر في تعلّمه؛ إذ عليه أن يتعوّد على أن يكون مستقلاً بذاته، ولكن هذا لا يعني أن يدرس منفرداً بل هو مطالب في الوقت ذاته بأن يطور مقدرته على العمل، وأن يتعلم من الآخرين (تعلّم متبادل) وخاصة أن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تشجع على ذلك.

وخلاصة القول، إن من شأن المقاربة بالكفاءات أن تسمح بتحسين الممارسة البيداغوجية الحالية؛ حيث ينطلق التفكير حول ضبط المهام، وتحديد الكفاءات التي يتوقع ترميتها لدى المتعلم<sup>2</sup>، ولكن التدريس بالكفاءات لن يستقيم، ولن تجنى ثماره إلا إذا أخذ إلى جانبه نوعين من التعلّم، الأول هو طريقة التعلّم بواسطة حلّ المشكلات، والثاني هو طريقة التعلّم بواسطة المشروع، وفيما يلي شرح لهما:

<sup>1</sup> - ينظر: التدريس والتقويم بالكفاءات، المرجع السابق، ص 4 - 5 .

<sup>2</sup> - خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص 116 (بتصرف).

## 2. 6. 1 . التعلم بواسطة حل المشكلات:

يسعى التعلّم بواسطة حلّ المشكلات إلى وضع المتعلّمين أمام وضعية معقدة (مشكل) \* يتطلب منهم إدماج مكتسباتهم القبلية واستثمارها بأسلوب يساعدهم على إيجاد حل للمشكلة المطروحة؛ بحيث يقترح كل تلميذ من مجموعة الفوج حلا للمشكلة في إطار جماعي (تعاوني)<sup>1</sup>.

يعتبر هذا النوع من التعلّم نموذجا صالحا لتكوين مهارات التفكير لدى الطفل لأن «المشكلات تثير في نفس الإنسان نوعا من عدم الارتياح يدفعه إلى التفكير في حلها، والتفكير \* وحده لا يكفي أحيانا للوصول إلى المعرفة، وإنما نصل إلى المعرفة الحقيقية عن طريق التفكير والتجربة معا»<sup>2</sup>. كما أنه ( أي التعلم بواسطة حل المشكلات) يرفع من اتجاه الأفراد نحو النشاط، مما يفرض على المتعلّم ثقة في قدرته على العمل، وتدريبه على تحمل المسؤولية، فالتعوّد على إيجاد الحلول المدرسية يعني التمكن على حل المشاكل العامة في الحياة.

إن التدريس بطريقة حلّ المشكلات يجعل المعلمّ موجهها فقط، كأن يساعد التلاميذ في تحديد المشكلة وتوضيحها، وتوجيههم إلى مصادر المعلومات التي لها صلة بالمشكلة

\* يقصد بالمشكلة 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. ينظر: العربي اسليمانى، المرجع السابق، ص 63.

<sup>1</sup> - خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، ص 27.

\* التفكير هو العملية العقلية التي يقوم بها الفرد حين يتعامل مع موقف ما خاصة إذا كان موقفا مشكلا، لكي يحله ويستفيد منه، أو على الأقل يبعد ضرره عنه، والتفكير بالمعنى السابق عملية يصعب الاستدلال عليها إلا من نتائجها. ينظر: نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم الجماعي، مكتبة زهراء الشرق: 1998، ص 10.

<sup>2</sup> - إلياس ديب، المرجع السابق، ص 27.

المطروحة<sup>1</sup>، أما المتعلم فهو المفكر وحامل دور البطل لإيجاد حلٍ للمشكلة، هذا الأخير الذي قد يجده تلميذ ما بمفرده، أو من خلال العمل الجماعي الذي يقوم به التلاميذ (فوج معين). فالتعلم بواسطة حل المشكلات . بالإضافة إلى ما سبق . يشجع على التعلم الذاتي والتعلم الجماعي التعاوني.

- **خطوات منهجية حلّ المشكلات:** وتتمثل خطوات أو مسار إنجاز الدرس في المراحل التالية<sup>2</sup>:

- ا . **مرحلة عرض المشكلة:** وفيها يوجه المدرس المتعلمين إلى الوضعية/ المشكلة فيحدد لهم أهدافها، ويصف آلياتها، ويعد الوسائل المطلوبة.
- ب . **مرحلة التهيئة:** وتحصل بفهم معطيات الوضعية، استيعاب المفاهيم والأفكار، تنظيم الفوج، وتوزيع المهام على أعضاء الفوج.
- ج . **مرحلة الدراسة والتعلم:** وتتم من خلال:
  - . ضبط المعلومات، واختيار أنجع طريقة للحل، التعرف على المعلومات الجديدة اللازمة للحل المفترض وتسجيلها.
  - . البحث عن الحل المناسب للمشكلة المطروحة. وينجم عن هذه المرحلة:
  - . إعداد قائمة بعدد أهداف التعلم والموارد التي يستعين بها المتعلم في بحثه.
  - . الحلول الفردية التي توصل إليها المتعلمون من خلال أعمالهم ونشاطاتهم.
- د . **مرحلة تقييم التعلم:** وتشمل: تقييم الأعمال الفردية عن طريق جمع الحلول الفردية، ومقارنتها ببعضها، ثم تقييم عمل الفوج، ويحصل من خلال تشخيص تعلّات التلاميذ والأفواج.

<sup>1</sup> - محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ص46 (بتصرف).

<sup>2</sup> - وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: مارس 2005، ص 18.

وخلاصة القول، إن طريقة حل المشكلات شأنها شأن المقاربة بالكفاءات؛ إذ تستند إلى الخلفية النظرية المتمثلة في البنائية التفاعلية الفردية والبنائية التفاعلية الاجتماعية، فكل واحدة منهما ترى أن التعلم ينبغي أن يتمركز حول المتعلم، كما أن المعرفة تبنى ولا تعطى جاهزة، فطريقة حل المشكلات طريقة ناجعة . في حالة توافر شروط تطبيقها . لأنها تمكّن المتعلمين من التحصيل الدراسي والتعلم الذاتي والجماعي<sup>1</sup>، فتطبيقها في العملية التعليمية يكسب المتعلمين الثقة بأنفسهم، وكذلك أخذ التجربة للتغلب على الصعاب في مختلف مواقف الحياة.

## 2 . 6 . 2 . التعلم بواسطة المشروع:

تقوم هذه الطريقة على تقديم مشروعات للتلاميذ في صيغة وضعيات تعليمية تعليمية، 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، وينبغي أن يكون ذلك تحت إشراف الأستاذ الذي يلعب دور الموجه والمنشط والوسيط<sup>2</sup>.

إن أهم ما يميز هذا النوع من التعلم، هو انطلاقه من تصور بيداغوجي ينظر إلى التلميذ على أنه ينبغي عليه بناء معارفه بشكل أفضل من خلال ما يحدد لنفسه من أهداف تميز مختلف أنشطته؛ أي تجعله عنصرا فاعلا وذا مردودية عالية<sup>3</sup>، فالمتعلم يصبح واعيا بحقيقة تتكون أمام عينيه وهي أن المعرفة التي يتعلمها هي ثمرة نشاطه

<sup>1</sup> - العربي اسليمانى، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ص63.

<sup>2</sup> - ينظر: العربي اسليمانى، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ص69.

<sup>3</sup> - خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص158.

وسيروراته الذهنية الخاصة، كما أنها (أي المعرفة) تبني بطريقة ذاتية أو جماعية تعاونية، فهذا النوع من التعلّم ينمّي الاستقلال الذاتي للمتعلّم، وكذلك الحس الجماعي والوعي بالمسؤولية.

لمّا كانت مقاربة التدريس بالكفاءات تركز على التعلّم الإدماجي الذي يتيح للتلاميذ فرص التدريب على استثمار المكتسبات القبلية ضمن وضعيات جديدة، كان المشروع أفضل وضعية لتحقيق الغاية الإدماجية؛ إذ بفضل ذلك يمكن للمتعلّم أن يكون العنصر الأساسي في العملية التعليمية التعلّمية « فالتعلّم بواسطة المشروع يستهدف بلوغ مجموعة من التعلّقات انطلاقاً من الوضعيات (الإشكاليات) التي يعيشها المتعلمون»<sup>1</sup>.

- أهم وظائف التعلّم بواسطة المشروع: تؤدي بيداغوجيا المشروع عدة وظائف نذكر منها<sup>2</sup>:

- 1 . وظيفة تحسيسية / تحفيزية: حيث يكون المتعلّم في وضعية تعلّمية ذات دلالة تجعله يدرك أهداف العملية التعليمية التعلّمية، فيرتبط أكثر بالفعل التعلّمي، ويزيد إقباله على الدراسة.
- 2 . وظيفة تعليمية: حيث إن استغلال المعارف المكتسبة، والكفاءات المأمول اكتسابها، تحصل في إنجاز المشروع.
- 3 . وظيفة اجتماعية: ضمن منظور إسهام نشيط في إنجاز مشاريع ذات طابع اجتماعي، يحصل المتعلّم على تكوين يهيئه لممارسة الحياة المدنية . مستقبلاً . بصفته راشداً ومواطناً.

<sup>1</sup> - خير الدين هني، المرجع السابق، ص158.

<sup>2</sup> - وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي، ص20.

وخلاصة القول، إن طريقة التعلّم بواسطة المشروع مجال رحب لتوظيف القدرات والكفاءات، هذه الأخيرة التي لا تظهر إلّا بعد تحقيق المشروع وإنجازه، كما أنها طريقة تشجع على التعلّم الذاتي أين سيجد المتعلّم نفسه أمام مسؤولية كبيرة، والكل ينتظر منه فعل شيء حيال الوضعية المشكّلة الموجهة إليه، فهنا يخرج من إطار التعليم إلى إطار البحث الذي يتطلب منه رغبة وإرادة قوية في التعلّم، كما أنها تشجع على العمل الجماعي والتعاون من أجل إنهاء العمل المنوط بهم، فهي طريقة تسعى إلى بناء الفرد من أجل بناء المجتمع.

إن بيداغوجيا الإدماج أو المقاربة بالكفاءات . بكل ما تحمله من مستجدات في قطاع التربية . تعكس طموحات الدولة الجزائرية، فالتغيير والتجديد التربوي كان ضرورة فرضتها التجربة الفعلية في الميدان التعليمي، والانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات كان نتيجة اقتناع الكل بعدم جدوى صبّ المعارف وتكديسها في ذاكرة المتعلّم، لأن هذا الأخير لن يتكون ما لم يستوعب جيدا ما يتلقاه في المدرسة، ولم يشارك في بنائه.

### 3 . المقاربة النصية:

لما كان النص وبما يحمله من رؤى وأبعاد فكرية وتراثية وحضارية وثقافية هو الرافد الأساس الذي تستقى منه باقي نشاطات اللغة، وجب البحث عن الطريقة الملائمة والفعالة لتدريسه؛ فعمد القائمون على شؤون المنظومة التربوية في بلادنا إلى اعتماد . كاختيار منهجي . مقاربة تعليمية جديدة هي المقاربة النصية التي تهدف . من خلال رؤية تفاعلية بناءة للتعلّم . إلى تسهيل دراسة النص، وجعله مطية لدراسة نشاطات اللغة العربية الأخرى.

### 3 . 1 . مفهوم المقاربة النصية:

المقاربة النصية من منظور بيداغوجي هي: « مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه؛ حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل وليس إلى دراسة الجملة؛ إذ إن تعلم اللغة والتعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر، فيشكل النص في تدريس نشاطات اللغة العربية محور الفعل التربوي؛ حيث إن نقطة الانطلاق هي النص ونقطة الوصول هي النص»<sup>1</sup>. فالنص ضمن المقاربة النصية يكون محور جميع التعلّمات المختلفة، ومحور النشاطات من نحو وصرف وبلاغة ... فهذه النشاطات تخدم النص، وتعلمها يكون بواسطة النص نفسه؛ بحيث هناك انسجام تام وتناسق يسمح للمتعلم بالوصول إلى استنتاج عام هو أن اللغة كلّ متكامل.

### 3 . 2 . علاقة المقاربة النصية بالكفاءات:

إن النظام الإصلاحي الجديد للمنظومة التربوية مبني على مفهوم المقاربة، والتي سبق تعريفها على أنها الكيفية العامة لإدراك ودراسة مسألة ما، أو القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ يتم في ضوئها إعداد برنامج دراسي. لقد انبثقت المقاربة النصية من المقاربات التواصلية وبالأخص لسانيات النص التي تنطلق من المنظور الوظيفي لتعليم اللغات وتعلمها؛ أي تمكين المتعلم من التواصل باللغة واستعمالها في سياق سوسيو ثقافي، وفي وضعيات تواصلية محددة قصد أداء نوايا تواصلية معينة. وتقوم المقاربات التواصلية على المبادئ<sup>2</sup> التالية:

. انطلاق تعلم اللغة من النشاط اللغوي باعتباره فعلا اجتماعيا تفاعليا.

<sup>1</sup> - العيد القرمي، تحليل منهجي السنة الأولى والثانية ثانوي، ملقى تكوين أساتذة التعليم الثانوي، الجزائر: 2007، ص5.

<sup>2</sup> . ينظر: وزارة التربية الوطنية، المناهج والوثائق المرافقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي ( اللغة العربية وآدابها) الجزائر: 2003 . 2004، ص 09.



. عدم إمكانية تعلم الشكل النحوي ونسق اللغة بمعزل عن الدلالات والأفعال.  
- تعلم اللغة يعني التحكم في القدرة النصية أو الكفاية النصية، وهي القدرة على إنتاج خطاب متناسق الأجزاء ومنسجم العناصر.

وباعتبار المقاربة النصية مقاربة تعليمية تهتم بدراسة النص ونظامه؛ حيث يتوجه الاهتمام إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة؛ فإن العناية تنصب بالدراسة على ظاهرتي الاتساق والانسجام في النص، واللذان تجعلان منه غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل؛ بل تتعديان ذلك إلى محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء متوافق المعنى.

فمن خلال المقاربة النصية ينظر المتعلم إلى النص الأدبي بأن له أبعادا تربوية هامة؛ سواء ما تعلق منها بالجوانب الوجدانية أو العقلية، فضلا على تعميق كفاءاته اللغوية وتوسيع آفاقه المعرفية والثقافية. وعليه اتجه الأسلوب التربوي الحديث إلى البحث عن الوسائل التعليمية التي تمكن المتعلم من التحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها عن طريق اطلاعه على عينة كافية من كل نوع من أنواع النصوص؛ ما يمكنه من تمثيل الخصائص اللغوية والبنائية لكل نوع واستيعابها.

وضمن هذا المنظور؛ اتجه منهاج التعليم المتوسط بمختلف مراحل إلى تصنيف النصوص حسب المهارة النصية المراد تعليمها للتلميذ، وكذا الكفاءات المأمول التحكم فيها<sup>1</sup>.

ووفق هذا التصور، تعتبر المقاربة النصية ذات أهمية بالنسبة للمقاربة بالكفاءات في كونها رافدا قويا يمكن المتعلم من ممارسة كفاءاته عن طريق تفعيل مكتسباته؛ حيث إن النشاطات المقررة في تدريس اللغة العربية تنطلق من النص باعتباره المحور الرئيس الذي تدور في فلكه هذه النشاطات.

<sup>1</sup> . المرجع السابق، ص 12.

### 3.3 . المقاربة النصية وتعليمية النصوص الأدبية:

المقاربة النصية لفظ مكوّن من مصطلحين "المقاربة" و"النص"؛ تعني المقاربة النصية في تعليميات اللغة أنّها "مجموعة طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأغراض تعليمية<sup>(1)</sup>؛ ويعني هذا التعريف أنّها طرائق وآليات تحليل النص إلى بنياتها الفكرية واللغوية وفق المستويات اللغوية من المستوى الصوتي والصرفي والتركيبى والدلالي، وذلك مع مراعاة خصائص المادة التعليمية، وذلك انطلاقاً من جعل النص محورا أساسيا لجميع تعليمات ونشاطات اللغة.

كما تعرف أيضا من المنظور البيداغوجي أنّها «تعليمية تهتمّ بدراسة بنية النص ونظامه، إذ أنّ تعليم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب او نص متكامل الاجزاء...»<sup>(2)</sup>؛ ويعني هذا التعامل مع شكل النص أي مع نوعه ونمطه ومؤشراته، وتحليله إلى عناصر وأجزاء مكوّنة له، ومراعاة الانسجام والاتساق بين الأنشطة. ولفهم مضمون المقاربة النصية لابد من توضيح المفاهيم المتعلقة بالنص أولا.

### 3.3 . مفهوم النص:

#### أ- لغة:

لقي النص اهتمام علماء العربية على اختلاف مذاهبهم العلمية، وكما شاهد هذا المصطلح [نص] في الدراسات العربية والغربية اهتماما واسعا حتّى أصبح يخصّص له علما بذاته سميّ "علم النص" ومن أجل معرفة معنى النص لا بدّ من تحديد مفهومه اللغوي أولا.

1 - عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، ط1، مطبعة النجّاح الجديد، الدار البيضاء: 2006، ص269.

2 - مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جانفي، ص15.

ورد مفهوم النص في المعاجم العربية القديمة بمعنى: الرفع والإظهار والتّحريك والتّعيين والإثبات، ذلك إذا عدنا إلى المعاجم العربية القديمة، فإننا نجد لمادة "نص" عدّة معان: منها ما جاء في لسان العرب لابن منظور تحت المادة المعجميّة [ن-ص-ص] مايلي: «رفعك الشّيء، نص الحديث ينصّه نصّا: رفعه، وكلّها أظهر، فقد نصّ، وقال عمرو بن دينار: ما رأيت رجلا أنص للحديث من الهوي؛ أي أرفع له. وأسند، يقال: نصّ الحديث إلى فلان؛ أي أرفعه، وكذلك نصّته إليه، ونصّت الضبيّة جيدها: رفعته، ووضع على المنصّة؛ أي غاية الفصيحة والشّهرة والظهور، والمنصّة ما تظهر عليه العروس لتري»<sup>(1)</sup>. ومن معاني النص في هذا القول: الإظهار والرفع والبيان.

ومما ورد أيضا في لسان العرب قوله: «ونصّ المتاع نصّ، جعل بعضه على بعض ونصّ الدّابة ينصّها نصّا: رفعها في السير وكذلك النّاقة، النصّ: التّحريك حتّى تستخرج النّاقة أقصى سيرها»<sup>(2)</sup>.

ومن معاني النص في هذا القول: الضّم وجعل بعضه على بعض، والتّركيب والتّحريك، فهي سمات الكلام المترابك ليصبح النصّ نصّا، من معاني النصّ المذكورة في لسان العرب "بلوغ الشّيء والاستقصاء إذا سأله عن شيء حتّى يستقصي ما عنده، ونصّ كلّ شيء منتهاه..."<sup>(3)</sup>.

ومن خلال هذه التعريفات نستنتج أنّ المعنى اللّغوي للنصّ يدور حول: الرفع والإظهار وجعل بعض الشّيء أقصاه ومنتهاه، والتّحريك والبيان والإسناد والإثبات والترتيب.

(1) - ابن منظور، لسان العرب، مج14، ط3، دار صادر، بيروت: 2004م، مادة (نصّ).

<sup>2</sup> - ابن منظور، لسان العرب، مج14، مادة (نصّ).

<sup>3</sup> - المرجع نفسه.

ولقد حدّد الدكتور محمّد عمارة المعنى اللّغوي للنص، فيقول: «إنّ النّص من حيث اللّغة إنّما يشمل مطلق الملفوظ والمكتوب، فكلّ عبارة ماثور أو منشأة هي النص<sup>(1)</sup>.

## ب . اصطلاحا:

### 1 . مفهوم النّص عند الغرب:

لقد تعددت واختلفت المفاهيم المتعلقة بالنص؛ حتى إنه لا يمكن إحصاؤها، ويرجع ذلك إلى اختلاف المنطلقات والاتّجاهات الفكرية والخلفيات المعرفية، وتعدّد التّوجهات المعرفية والنّظرية والمنهجية المختلفة، وأيضا القناعات الشّخصية لواقعها.

إنّ كلمة "نص" (Textus) اللاتينية آتية من فعل نصّ (Texere) ومعناه (نسيج)، ولذلك فمعنى النص هو النّسيج<sup>(2)</sup>

نجد له تعريفا عند "جوليا كريستيفا" (Julia Kristeva) على أنّه «جهاز عبر لساني يعيد توزيع النّظام اللّساني بواسطة الرّبط بين كلام تواصلية بهدف الإخبار المباشر بين أنماط عديدة من الملفوظات السّابقة عليه والمتزامنة معه، فالنّص إنتاجية»<sup>(3)</sup>. والنّص بذلك عملية إنتاجية تعني أمرين؛ الأوّل علاقته باللّغة التي يتموقع فيها، فتصبح من قبيل إعادة التّوزيع، وبالتالي قابل للتّناول عبر المقولات اللّغوية، أمّا الثّاني يمثّل النّص عملية استبدال من نصوص أخرى؛ أي عملية تناص<sup>(4)</sup>.

1- محمّد عمارة، النّص الإسلامي بين الاجتهاد والجهود والتّاريخية، ط1، دار الفكر المعاصر، بيروت: 1998، ص33.

(2) - محمّد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالاته وتطبيقه، ط1، الدّار العربيّة للعلوم، ناشرون، الجزائر: 2008، ص108 .

(3) - جوليا كريستيفا، علم النّص، تر: فواء الزّاهي، مراجعة عبد الجليل ناظر، ط2، دار توبقال للنّشر، المغرب: 1997، ص21.

4- صلاح فضل، مناهج النّقد المعاصر، ط2، إفريقيا الشرق، المغرب: 2013، ص127، 128.

أما النصّ حسب هيمسليف (Louis Hjelmslev) فهو مجموعة منتهية من الجمل والعبارات المكتوبة أو المنطوقة طويلة أو قصيرة، قديمة أو جديدة، حيث تكون خطاباً نوعياً والمطابق باستمرار لموقف إنتاجياتها، فهي بنية كلية ينظر إليها عبر عدّة مستويات (صوتية، تركيبية، دلالية، تداولية)<sup>1</sup>.

قد يكون النصّ كلمة واحدة أو جملة واحدة أو مجموعة من الجمل المتتالية وبينهما علاقة الترابط والانسجام، وتتمّ هذه العلاقات بين عنصر وبين متتالية لاحقة أو سابقة، والنصّ لا يخضع لقياسات الحجم من حيث الطول والعرض، فقد ترد كلمة واحدة كما قد تكون تركيباً مصغراً أو مجموعة من التراكيب حيث تشكل نصّاً<sup>(2)</sup>.

أما يوري لوتمان (L. Lotman) لم يقتنع بكلّ التعاريف السابقة، فهي حسبه . تفتقر إلى التحديد والدقة؛ حيث يرى أن النصّ يعتمد على ثلاث خاصيات أو مكونات أساسية، وهي خاصية تختلف عن الأبنية القائمة خارج النصّ المرتبط باللغة الطبيعية. وتتمثل هذه الخاصيات الثلاثة في<sup>(3)</sup>:

**1 . خاصية التعبير:** يبني النصّ على مجموعة من العلاقات المحددة من شأنها أن تجعل من النصّ مادة مجسّدة وملموسة.

**2. خاصية التحديد:** يحتوي النصّ على دلالة غير قابلة للتجزئة، قد يكون النصّ

قصة أو خبراً صحفياً، أو قصيدة أو وثيقة إدارية، فهذا النصّ يؤدي ويحقق وظيفة

<sup>1</sup>-صلاح فضل،(بلاغة الخطاب وعلم النص)،ع164،المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب،الكويت: 1997،ص132.

<sup>2</sup>- عبد القادر عبد الجليل، الأسلوبية وثلاثية الدوائر البلاغية، ط1، دار صفاء، الأردن: 2002، ص142.(بتصرف).

<sup>3</sup>- سعيد حسن البحري، علم لغة النصّ، المفاهيم والاتجاهات، ط1، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت، لبنان: 1998، 116، 117. (بتصرف)

ثقافية محدّدة، وينقل دلالتها كاملة، والقارئ يعرف كلّ واحد من هذه النصوص من السمات..

3. خاصية البنية: والنص لا يمثل مجرد وصف لمجموعة من المتواليات، فالتنظيم الداخلي المعتمد على العلاقات التركيبية والاستدلالية يجعل من النص بنية متماسكة ومركبة.

## 2- مفهوم النص عند العرب:

إنّ مفهوم النص الذي تطوّر من المفهوم القديم إلى مفهومه الحديث، لم يقتصر على إسهامات وجهود الغربيين فقط، وإنّما كان للعرب نصيبهم من ذلك؛ حيث نجد عدّة دراسات عربية ساهمت في تطوير وتجسيد هذا المفهوم.

من المساهمات العربية نجد الباحث "طه عبد الرحمان" الذي يعرف النصّ أنّه: كلّ بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة المرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات<sup>(1)</sup>.

يعدّ طه عبد الرحمان النصّ أنّه كلّ نص يتكوّن من عدد من الجمل والعبارات السليمة والواضحة، وتربطها علاقات الانسجام والتناسق بينها، وكلّ جملة تليها أخرى وتكملها حيث تربطها علاقات عديدة واردة من الجمل السابقة أو اللاحقة.

أمّا الدكتور "صلاح فضل" يعرفه بأنّه «القول اللغوي المكتفي بذاته والمكتمل في دلالاته»<sup>(2)</sup>، فالنص حسب نظره وحدة لغوية مستقلة بذاتها مختلفة الدلالة، مكتفية بذاتها ومنفصلة عن البث والمستقبل.

<sup>1</sup>- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: محمود محمّد ساطر، ط5، القاهرة، 2004: ص391.

<sup>2</sup>- طه عبد الرحمان، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ط2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء: 2000، ص35.

ونجد أيضا "عبد الملك مرتاض" الذي تناول مفهوم النص، حيث يقول: «لا يجدد الشكل من خلال كمّه، أي من خلال الجملة أو مجموعة الجمل داخل النص، فهو يرى أنّ النص: لا ينبغي أن يجدد بمفهوم الجملة، ولا بمفهوم الفقرة التي هي وحدة كبرى لمجموعة من الجمل، فقد تتصادف أن تكون جملة واحدة من الكلام نصا قائما بذاته، مستقلا بنفسه...»<sup>(1)</sup>.

تطور تعريف النص، وأصبحت المعاجم الحديثة تميل إلى تعريفه بشكل أشمل وأكثر إجرائية كما في معجم المصطلحات اللغوية لـ"الدكتور خليل أحمد خليل" الذي يعرف النص (Texte) بأنه<sup>(2)</sup>:

- يعني في العربية الرفع البالغ ومنه منصّة العروس.
- النص كلام مفهوم المعنى، فهو منهل ومرجع.
- التنصيص المبالغة في النص وصولا إلى النص والنصيحة.
- النص هو النسيج؛ أي الكتابة الأصلية الصحيحة المنتجة على منوالها الفريدة مقابل الملاحظات والشروحات والتعليقات.
- النص كلّ مدونة مخطوطة أو مطبوعة، ومنه النص المشترك.
- سياق النص -مسافة- أجزاء من نص تسبق استشهدا أو تليه، فتمدّه بمعناه الصحيح.
- التساوق هو التوافق بين أجزاء الكلّ: تناسق القصيدة تساوق الكلام.

<sup>1</sup> - عبد الملك مرتاض، (في نظرية النص)، جريدة: المجاهد، ع1424، ص57.

<sup>2</sup> - خليل أحمد خليل، معجم المصطلحات العربية، ط1، دار الفكر اللبناني، بيروت: 1995، ص176، 177.

ويرى "محمد مفتاح" أنّ النصّ «وحدات لغويّة طبيعيّة منضدة منسقة منسجمة»<sup>(1)</sup>، فالنّصّ عنده مدوّنة كلاميّة، ووحدة تواصلية، وتفاعلية، وله بداية ونهاية؛ أيّ إنّّه مختلف كتابيا لكنه توالدي معنويا؛ لأنّه يتولّد من أحداث تاريخيّة ونفسية ولغويّة... وتتناسل منه أحداث لغويّة أخرى لاحقة له<sup>(2)</sup>.

هذه إذن أهمّ المفاهيم التي شهدتها الدّراسات اللّغويّة العربيّة والغربيّة في تشكّل مفهوم النّصّ، فهي دراسات تشترك في قضية أساسيّة في المفهوم الذي تقدّمه للنّصّ، والذي لا يكاد يخرج عن كون النّصّ وحدة لغويّة، حيث يجمع بين عناصرها علاقات وروابط تربط بين عناصر النّصّ وتشكّل نصّا مترابطا ومنسجما.

### 3. أنواع وأنماط النّصوص:

#### أ- أنواع النّصوص:

تعتبر النّصوص وحدات أساسيّة أثناء الاتّصال التّحادي، فهي عبارة عن نصوص ذات وظيفة تواصلية معينة، فأنواع النّصوص هي نماذج سائدة عرقيا لأفعال لغويّة مركّبة، ويمكن أن توصف بأنّها روابط نمطيّة لكلّ منها سمات سياقيّة (موقفيّة)، وظيفيّة وتواصلية وتراكيبيّة نحويّة موضوعيّة.<sup>(3)</sup>

وفيما يلي عرض لأهمّ الأنواع المتداولة في المجتمع، وكذلك في الساحة الفنيّة والفكرية.

<sup>1</sup> - محمد مفتاح، التّشابه والاختلاف، ط1، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، بيروت: 1996، ص15.  
<sup>2</sup> - محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، استراتيجية التّناص، ط3، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، بيروت: 1992، ص120.  
<sup>3</sup> - كلاوس برينكر، التّحليل اللّغوي للنّص، تر: سعيد حسن البحري، ط2، دار النّشر والتّوزيع، القاهرة: 2010، ص173.



## 1- النص الحجاجي (Le texte Argumentatif):

النصوص الحجاجية وسيلة من وسائل التعبير عن الرأي، وتنفيذ الرأي المخالف، ويحضر في الأعمال العلمية والإعلامية، والنقدية والفكرية والفلسفية، والتي تعتمد على مقابلة الرأي بالرأي الآخر، ومقارعة الحجّة بالحجة (1).

وهذا النوع من النصوص يستند كثيرا إلى الحجج والأدلة، ويتعين توظيفها وتقديمها مرتبة حسب أهميتها (2).

إنّ النية أو القصد في هذا النوع من النصوص هو تغيير اعتقاد يفترض وجوده لدى المتلقي، باعتقاد آخر، يعتقد المرسل أنّه الأصحّ، كما ينطلق الحجاج في النص من مبدأ أنّ للقارئ أو السامع رأيا حول القضية المطروحة أو موضوع الكلام، ويهدف في النهاية إلى الإقناع (3).

من خلال هذا الكلام؛ فالنصوص الحجاجية تعتبر وسيلة يعبر بها الكاتب أو المرسل عن رأيه، وتنفيذ الرأي المخالف، وذلك من خلال طرح قضية أو رأي حول تلك القضية المطروحة، أمّا معها أو ضدها تماما، وهذا النوع من النصوص يستند كثيرا على الحجج والأدلة من أجل الإقناع والتأثير على القارئ أو المرسل إليه.

ويقتضي النص الحجاجي وضوح الأسلوب كعامل لغوي فيه، ينبغي أن تكون لغته ميدانا للاختلاف والاجتهاد... ولابدّ من الوضوح الشديّد الناجم عن الانتقال من المقدمات إلى النتائج اللازمة عنها، ومن المعلوم إلى المجهول، فوجب أن يكون النصّ مبنيا وفق

1 - الشّريف بوشحّدان، خصائص الخطاب العلمي في الحوار البيروني وابن سينا، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة عنابة: 2011/2012، ص24 (منشور).

2 - مليكة غبار وآخرون، الحجاج في الدرس الفلسفي، دط، إفريقيا الشرق، المغرب: 2006، ص42.

3 - محمّد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النصّ ومجالات تطبيقية، ط1، الزّر العربية للعلوم ناشرون، الجزائر: 2008، ص108.

تسلسل جملي مترابط ومتضامن<sup>(1)</sup>؛ فهو يتميز باللغة التقريرية الموضوعية التي تعبر عن الأفكار بوضوح.

## 2 - النص الإعلامي (Texte informatif):

تتمثل النصوص الإعلامية في الصحافة والإشهار ووسائل الإعلام، وتستمد من المكتبات والمراكز الثقافية والاشتراكية، وهذا النوع يستند على مؤشرات مرئية مثل العناوين في كتاباتها ومضامينها وأنواع الطباعة، ويتوجه إلى أغلب الجماهير ليتمكنها من الفهم الإجمالي لمختلف الأحداث<sup>(2)</sup>، مثل: "تأجيل الدراسة على فترتين وإلغاء الندوات والمهرجانات".

فكتابة مثل هذا العنوان بهذه الطريقة وهذا الخط هو دليل على أهمية هذا العنوان، ويحمل بكل بساطة القرارات المهمة، ليعلم بها المواطنين<sup>(3)</sup>، فهذا النوع من النصوص يختلف عن غيره من النصوص بلغته الصحفية البسيطة المختارة بعناية للتأثير على المتلقي وإقناعه بمخاطبة سمعه وبصره، ويسعى اللغويون المهتمون بقضايا الإعلام إلى أن تكون لغة الإعلام ذات مضمون مقنع، وتقدم بأسلوب متميز يميل إلى السلاسة والبساطة<sup>(4)</sup>.

1 - الشّريف بوشحّدان، (واقع الخطاب العلمي في التّعليم الجامعي)، الخطاب اللّساني نموذجاً، مجلة اللّغة العربيّة، ع06، الجزائر: 2002، ص274.

2 - بشير إبيرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث، الجزائر: 2008، ص115.

3 - صلاح منصور خاطب، النص الأدبي طبيعته ووظيفته وطرق قراءته، ص20.

4 - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دط، دار الهومة، الجزائر: 2000، ص189.

### 3- النصّ السّردّي (Le texte Naratif):

يحيل السّرد على الواقع المعاش، تجري فيه الأحداث المعيّنة في إطار زمنيّ معيّن، يبيّن فيه الذي يحكي كيف تتحوّل الأحداث، وكيف تتطوّر عبر الزّمان، وعادة ما يشمل الخطاب السّردّي ثلاث مراحل: الحالة الأوّليّة (l'état initial) التّحوّلات الطّارئة، والحالة النّهائيّة (l'état final)، كما يشمل أيضا على شرح معيّن (une progression) تفرضه مجريّات الأحداث وتعاقبها<sup>(1)</sup>.

ومن خصائص السّرد أيضا اشتماله على قدرة معيّنة من المؤشّرات الزّمنيّة، وكذلك على روابط بين جملتين خاصة به، مثل: بعد ذلك، ثمّ... إلخ<sup>(2)</sup>.

### 4- النصّ الوصفيّ (le texte descriptif):

يعكس الوصف واقعا فيه إدراك كلّّي وآلي للعناصر المكوّنة لهذا الواقع، وكيفيّة انتظامها في الفضاء أو المكان الذي توجد فيه، وقد يكون الأمر مطلقا لموجودات جماديّة أو لأشخاص أو غيرها، كما يتمثّل الوصف في محاولة نقل هذا الواقع بجزئيّاته وتفصيله<sup>(3)</sup>.

ومن الاستراتيجيّات التي عادة ما تعتمد في بناء هذا النوع من النصوص انطلاقا في الوصف من أقرب نقطة إلى أبعد نقطة من الأسفل إلى الأعلى، أو العكس، ومن اليمين إلى اليسار، والوصف يشمل على مؤشّرات مكانيّة، على اليمين على الشمال الجانب فوق...<sup>(4)</sup>؛ أي الانطلاق من أقرب نقطة إلى أبعد نقطة.

1 - محمّد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقية، ص110.

2 - المرجع نفسه، ص110.

3 - محمد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص و مجالات تطبيقه، ص110.

4 - المرجع نفسه، ص110، 111.

## 5- النص العلمي (le texte scientifique):

يتميز بكونه يقدم الحقيقة دون وجود اختلاف؛ فالخطاب العلمي يقدم حقائق علمية يتفق عليها الناس يستعينون في ذلك باختيار نتائجها بوسائل مادية محددة، فمعايير الحكم على هذه الحقائق لا يترك مجالاً لجوانب خاصة التي يتميز بها هذا الفرد عن ذلك، وإنما لها واقعية يؤكدها المنطق وتثبتها التجربة العلمية<sup>(1)</sup>.

ويتميز النص العلمي بالموضوعية، يهدف بالدرجة الأولى إلى نقل محتوى علمي، فهو حامل لمضامين لغوية من حقائق منظمة أو نتائج مستنبطة أو طرق للتحليل أو فرضيات للاختيار<sup>(2)</sup>.

فالنص العلمي يعتمد على مصطلحات خاصة مما يجعلها لغة محددة الدلالة، وتتميز بالعلمية التي تتعامل مع مصطلحات ومفاهيم<sup>(3)</sup>؛ فاللغة فيه «لا تتجاوز مستوى الإخبار والتفسير والإيضاح»<sup>(4)</sup>، وكذلك يعتمد على اللغة الصورية كالرموز والأشكال، والأرقام، والبيانات... إلخ، والتي لها دور كبير في عملية التواصل والتبليغ في النص. من خلال هذا، نستنتج أن النصوص العلمية تقدم حقيقة واقعية يؤكدها المنطق وتثبتها التجربة العلمية، وتعبّر عن تلك الحقيقة باللغة المباشرة والواضحة.

## 6- النص الأدبي (Texte littérature):

النص الأدبي هو بناء لغوي جميل؛ لغته تبتعد عن المألوف والشائع والمعتاد، له خصائص الجودة والقدرة على آثار الإعجاب، وهو بذلك عبارة عن قطع أدبية موجزة شعرا

1 - محمد زكي العشماوي، قضايا النص الأدبي بين القديم والحديث، دط، 1979، ص12.

2 - الشريف بوشحدان، (واقع الخطاب العلمي في التعلم الجامعي اللساني نموذجاً)، مجلة اللغة العربية، ع'06، الجزائر: 2002، ص274.

3 - بشير إبرير، (في تعليمية الخطاب العلمي)، مجلة التواصل، ع'08، جوان 2001، ص73.

4 - المرجع نفسه، ص73.

أو نثرا، تؤخذ من ذخائر الأدب العربي لتحقيق أهداف معينة مثل: تعلّم اللغات والتعرّف على الجوانب الدلالية والمعجمية والصوتية، وكذلك علاقة النصّ باللغة والبناء الداخلي للنصّ والخارجي، وترقيّة الذوق الأدبي لدى القارئ أو السامع<sup>(1)</sup>.

فالنصّ الأدبي هو نتيجة ما في الفنان من تباين وفردية... وهذه الفردية أو الذاتية التي تميّز الفن على العلم عند النقاد وعلماء الجمال... هي العنصر الأساس الذي يجعل الفنّ عند خلقه يتّسم بسمّة الأصالة: التي هي مجموعة الخصائص الفردية المتميّزة للأشخاص...<sup>(2)</sup>.

من خلال التعريفين السابقين؛ فإنّ للنصّ الأدبي أسلوبا فنيا لغويا يستخدمه الكاتب أو الشاعر أو الفنان أو الأديب للتعبير عن مشاعره وأحاسيسه وذاته، فيترجمها إلى نصّ بكلام جميل يبرز فيه مشاعره وأحاسيسه، وترقيّة الذوق الأدبي لدى السامع أو القارئ، سواء كان ذلك نصّا شعريا أو نثريا أو إنشاءً أو إلقاءً.

تهتمّ النصوص الأدبية بإيصال الأفكار والآراء والمشاعر بطريقة فنية تجذب القراء وتمتّعهم وتقيدهم فكريا ومعرفيا، وتبحث لتحقيق ذلك عن السبل المناسبة للتأثير في المتلقي، ويعيده إلى قراءة الجمل الأدبية مرات دون أن ينقص التكرار من جماليته وجاذبيته<sup>(3)</sup>.

1 - بشير إبرير، تعليمية النصوص الأدبية بين النظرية والتطبيق، ص 129.

2 - صلاح منصور خاطر، النصّ الأدبي طبيعته ووظيفته وطرق قراءته، ص 21.

3 - لطيفة هباشي، استمدادات النصوص الأدبية الأصلية في تنمية القراءات الناقد، ط1، جدار للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، الأردن: 2010، ص 242.

فالنص الأدبي يختلف عن بقية النصوص، فهو يقدم حقيقة فنية تتبع من الذات، فهو يتميز بخصائص تميزه عن باقي النصوص: يتميز بأسلوب غير مباشر، يغلب عليه التصوير الفني، والتنوع بين الأسلوب الخبري والإنشائي... إلخ<sup>(1)</sup>.

من خلال دراستنا لهذه الأنواع من النصوص والتي لا يكاد عددها يخضع للحصر بسبب عددها الهائل وتنوعها، نستنتج أنّ لكلّ نوع من هذه الأنواع خصوصيته الفنية، وسميات سياقية وموضوعية، وكلها تؤدي وظيفة التواصل، ولكنها تختلف عن بعضها من ناحية الكتابة؛ حيث يعتمد كلّ نوع على طريقة معينة في إيصال ذلك النص للقارئ ومتلقيه، واختلاف مضامينها حسب المواضيع المعالجة فيها، مثل النص السياسي والاجتماعي وغيرها من النصوص.

وبعد تعرفنا على أنواع النصوص، نأتي إلى عرض بعض الأنماط التي بدورها لا تعد ولا تحصى.

### ب - أنماط النصوص:

النمط هو الطريقة التي اعتمد عليها الكاتب أو الشاعر أو الناقد في إعداد وإخراج نصه إلى القراءة من حيث البناء الفني (اللغة والأسلوب)، والبناء الفكري (المضمون والمحتوى)<sup>(2)</sup>؛ فهو الطريقة التقنية المستخدمة في إعداد النص وإخراجه بغية تحقيق غاية المرسل منه، ولكلّ فنّ أدبي نمط يتناسب مع موضوعه، ولكلّ نمط بنية وترسيمة تتلاءم مع الموضوع المطروح<sup>(3)</sup>.

1 - الشّريف مربيي وآخرون، اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، دط، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص106، 107.

2 - محفوظ كحوال، أنماط النصوص، دط، نوميديا للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر: 2007، ص07.

3 - إيمان البقاعي، المتقن، معجم، القراءة والكتابة والبحث للطلاب، دط، دار الزّائب الجامعية، لبنان، ص83.

من خلال هذين التعريفين، يتّضح لنا أنّ النمط طريقة يستخدمها الكاتب لإعداد وإنتاج نصّ وإخراجه، وذلك باعتماده على اللّغة والأسلوب الواضح، يؤثّر على المرسل إليه والمتلقّي، وذلك حسب الموضوع المطروح، ولكلّ نمط معيّن بنيّة وخصائص تميّزه عن بقية الأنماط.

فكلّ الأنماط تساعد على إيصال الفكرة إلى المتلقّي، ومن بين هذه الأنماط نذكر منها: النمط الوصفي الحواري، السردّي، الحجاجي، الإخباري، والتفسيري وغيرها من الأنماط.

### 1- النمط الوصفي:

هو الطّريقة التّقنيّة المستخدمة في بناء وإخراج النّصوص الوصفيّة، ويقوم ذلك على النّظر الثّاقب والملاحظة الدّقيقة والمهارة في التّعبير والرّبط<sup>(1)</sup>؛ فالوصف هو الرّسم بالكلام الذي ينقل مشهدا حقيقيّا أو خياليّا للأحياء أو الأشياء أو الأمكنة بالتّصوير الخارجي أو الدّخلي من خلال رؤية موضوعيّة أو ذاتيّة أو تأمليّة<sup>(2)</sup>؛ وللوصف أنواع، قد يكون الوصف داخليّا أو خارجيّا، موضوعيّا أو ذاتيّا، ماديّا أو معنويّا. ومن أبرز مؤشّرات النمط الوصفي نجد<sup>(3)</sup>:

- تعيين الشّيء الموصوف وتركيب الوصف عليه.
- استعمال الفعل المضارع والماضي للدّلالة على الحيويّة والحركة الاستمراريّة.
- الإكثار من النّعوت والصّفات والأحوال والمجاز واستعمال الأساليب الانفعاليّة (المدح، المبالغة، التّعجب)

<sup>1</sup> - الحاج بونيف وآخرون، اللّغة العربيّة، دط، دار القصة للنشر، الجزائر: 2017، ص19.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص 17 (بتصرّف).

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص 19.

- غلبة الصور البيانية خاصة الاستعارة والكناية والتشبيه<sup>(1)</sup>؛ إلى غير ذلك من المؤشرات.

هذه إذن أهم المؤشرات التي تبرز النمط الوصفي عن الأنماط الأخرى، فهذا النمط يهدف إلى إبراز الصفات الداخلية والخارجية للموصوف، والتعبير عن المواقف والعواطف والأحاسيس، وهذا من أجل إخراج النص الوصفي.

## 2- النمط الحوارى:

قبل عرض مفهوم هذا النمط لأبد من تقديم تحديد لمصطلح الحوار (Dialogue) فهو "عبارة عن متواليّة من الرّسائل أو أفعال الكلام يتداولها واحد أو أكثر من المشاركين"<sup>(2)</sup>؛ فالحوار هو كلام تبادليّ بين الطرفين أو أكثر بالتّأوب، وقد يكون الحوار شفويًا أو نصًا مكتوبًا، يغلب عليه الطّابع الحوارى بين مجموعة من المشاركين. أمّا النمط الحوارى فيقصد به "التّقنيّة المستخدمة في إعداد وإخراج النصّ المسرحى خاصّة بغية تحقيق غاية المرسل منه"<sup>(3)</sup>.

ومن أبرز مؤشّراته، مايلي<sup>(4)</sup>:

- تظهر أفعال القول.
- تبرز فى النمط الحوارى ضمائر المخاطب وضمائر الخطاب بالتتابع أنا- أنت.
- استعمال الجمل القصيرة.

1 - إيمان البقاعى، المتقن، معجم، القراءة والكتابة والبحث للطلاب، ص85.

2 - رشيدة الرّاضى، الحجاج والمغالطة من الحوار فى العقل إلى العقل فى الحوار، ط1، دار الكتب الجديدة المتحدّة، لبنان: 2010، ص06.

3 - الحاج بونيق وآخرون، اللّغة العريية، ص16.

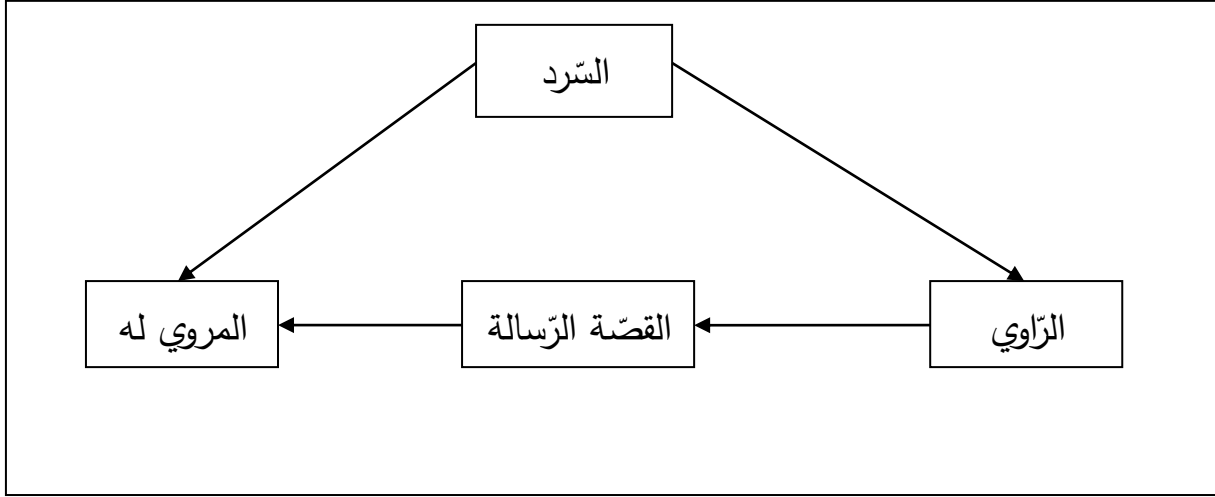
4 - المرجع نفسه، ص16.



- غلبة الفعل المضارع في الحديث عن الماضي، والفعل الماضي للاستفسار عن أحداث ماضية.

### 3- النمط السردى:

السرد هو الطريقة أو الكيفية التي تروي بها القصة عن طريق قناة معنية تبدأ بالزواي وتنتهي بالمروي له، وما تخضع له من مؤثرات بعضها متعلق بالزواي والمروي له، وبعضها الآخر متعلق بالقصة نفسها، وهذا مثلما يظهر في المخطط الآتي: (1)



#### الشكل يوضح طريقة السرد.

من خلال هذا الشكل يوضح لنا أن: السرد يتم عبر ثلاث قنوات، والمتمثلة في الزواي والقصة (الرسالة) وهذه الأخيرة هي التي يريد الزواي نقلها إلى المروي له، فالنمط السردى هو الطريقة التقنية المستخدمة في إعداد النص القصصي وغيره (صحف ومجلات) بغية تحقيق غاية المرسل، وهو من أكثر أنواع الفنون الأدبية جذبا للقارئ وتشويقا له (2).

1 - حميد لحميداني، بنية النص السردى من منظور النقد الأدبي، ط3، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب: 2000، ص45.

2 - إيمان البقاعي، المتقن، معجم، القراءة والكتابة والبحث للطلاب، ص85.

إذن النمط السردى هو الطريقة التي يعتمد عليها الكاتب أو الراوي في بناء وإخراج وإعداد نصّ نثري وقصصي قصد بلوغ وإطلاع القارئ على ما يجري في تلك القصة أو الرواية، وتكون مرتبطة بالشخصيات والأحداث.

ومن أهم الخصائص المميزة لهذا النمط<sup>(1)</sup>:

- كثرة الروابط وأفعال الحركة والأحداث والجمل الخبرية.
- ظروف الزمان والمكان.
- يستعمل فيه فعل الماضي لسرد الأحداث الماضية....

#### 4- النمط الإخباري:

هو النمط الذي يعرض فيه الكاتب المعلومات والأخبار التي ترمي إلى إعلام المتلقي والمستمع عن خبر أو معلومة أو حدث لم يسبق له أن عرفه ولا سمع به من قبل، ولا يتحدث بصيغة المتكلم أنا أو نحن، ولا يتوجه إلى القارئ بصيغة المخاطب<sup>(2)</sup>.  
ومن أبرز مؤشرات، نجد<sup>(3)</sup>:

- كثرة الشروحات والتفسير مع استخدام الإجابة عن الأسئلة (ماذا؟، كيف؟، متى؟ لماذا؟).

- تناول الموضوع بشكل مباشر.

- إيراد المعلومات دون التعليق عليها.

- تقديم المعلومات الأكيدة.

<sup>1</sup> - فيصل بن علي، (النص والإشكالات تصنيفه)، مجلة الذاكرة، ع8، تصدر عن مخبر التراث اللغوي والأدبي، الجزائر: 2017، ص149.

<sup>2</sup> - الحاج بونيف وآخرون، اللغة العربية، ص15 (بتصرف).

<sup>3</sup> - الحاج بونيف و آخرون، اللغة العربية، ص16.

- تجرّد النّص من المؤشّرات الأسلوبية.

هذا النوع من النّمط يهدف إلى الإخبار وينقل المعلومات إلى المتلقّي، حيث يكون ذلك مجهولاً من طرف المتلقّي.

### 5- النّمط الحجاجي أو الإقناعي:

يعدّ "الحجاج دفاعاً عن موقف أو فكرة يراد إثباتها أو نفيها"<sup>(1)</sup>؛ فالحجاج هو أن تأتي بالخبر أو فكرة معيّنة، والمراد به الإقناع والتأثير بها المتلقّي، وهذا المتلقّي قد يتقبّل ذلك الخبر أو الفكرة، كما قد يكون ضدّها تماماً.

وعلى هذا الأساس فالنّمط الحجاجي أو الإقناعي هو «التقنيّة المستعملة لإعداد النّص الحجاجي وأسلوبه التّواصلي يعتمد على تقديم الحجج والبراهين قصد إقناع الطّرف الآخر (مستمع، مخاطب، قارئ) حول رأي أو فكرة أو إشكاليّة»<sup>(2)</sup>. من خلال هذا التعريف نستنتج أنّ النّمط الحجاجي أو الإقناعي هو الطّريقة أو الوسيلة التي يستخدمها الكاتب أو المخاطب لإعداد النّص الحجاجي سواء أكان ذلك النّص مكتوباً أو شفويّاً باعتماده على البراهين والأدلة والأمثلة من أجل الإقناع والتأثير في الطّرف الآخر حول قضية ما.

ومن أبرز مؤشّرات النّمط الحجاجي نجد<sup>(3)</sup>:

- اعتماده على الأدلة والأمثلة واستخدام الضمير المتكلم لإبداء الرّأي الشّخصي وإنكار أساليب النّفي والإثبات.

1 - المرجع السابق، ص 19.

2 - بتريك شارودو، الحجاج بين النّظريّة والأسلوب، عن كتاب النّحو المعنى والمبنى، تر: أحمد الودود، ط1، دار الكتاب الجديد المتحد، بيروت، لبنان: 2009، ص 19.

3 - إيمان البقاعي، المتقن، معجم، القراءة والكتابة والبحث للطلّاب، ص 95.

- استخدام الخطاب المباشر والتعوت والروابط الزمنية.

- ضرورة توافر طرفين أو أكثر في المحاجة.

- الروابط المنطقية<sup>(1)</sup>.

## 6- النمط التفسيري:

هو عرض الأحداث حسب ترتيبها الزمني سواء كانت أحداثا واقعية أو تاريخية كمذكرات وتقارير... وهدفه عرض الأحداث والأشياء بطريقة تحليلية وتفسيرية<sup>(2)</sup>.

فالنمط التفسيري هو أسلوب تواصل يقدّم فيه المرسل إلى المرسل إليه ظاهرة أو خبرا، ثم يقوم بتحليلها وتفسيرها من أجل إيصال المعلومة إلى المتلقي.

انطلاقا من دراستنا لهذه الأنماط نتوصل إلى أنّ هناك أنماطا متنوعة ومتداخلة، حيث أنّنا نصادف في أغلب الأحيان مزيجا بين الأنماط في النص الواحد.

مثلا: قد نجد في النص السردّي يتضمّن النمط الوصفي أو الحوارّي أو كلاهما، وهذين النمطين (الوصفي والحواري) يساعدان في إبراز القصة المبنية على النمط السردّي<sup>(3)</sup>.

<sup>1</sup> - الحاج بونيف وآخرون، اللغة العربية، ص 19.

<sup>2</sup> - بسام بركة، مبادئ تحليل النصوص، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونغمان: 2002، ص 172، 173.

<sup>3</sup> - فيصل بن علي، (النص وإشكالية تصنيفه)، مجلة الذاكرة، ع8، تصدر عن مخبر التراث اللغوي والأدبي، الجزائر: 2017، ص 147.

#### 4 . مظاهر الاتساق والانسجام في النص:

تهتمّ المقاربة النصّية بدراسة بنية النصّ وخصائصها؛ حيث تتوجّه العناية إلى مستوى النصّ ككلّ، وليس إلى دراسة الجمل، إنّ تعلّم اللّغة هو التّعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، ومن ثمّ تنصبّ العناية على ظاهرة الاتّساق والانسجام التي تتعدّى ذلك إلى محاولة رصد كلّ الشّروط المساعدة على إنتاج نصّ محكم البناء، متوافق(1).

#### 4-1- تعريف الاتّساق (Cohesion):

##### أ- لغة:

جاء في لسان العرب لـ"ابن منظور" «والوسوق: ما دخل فيه اللّيل وما ضمّ، وقد وسق اللّيل واتّسق، وكلّ ما انضمّ، فقد اتّسق، ...، واتّسق القمر، استوى...»(2).

وفي السّياق نفسه جاءت الكلمة في "معجم الوسيط" «وسقت الذّابة سق وسق، وسوقا حملت، ووسق الشّيء ضمّه وجمعه... ووسق الحبّ: جعله وسقا، واتّسقت الشّيء اجتمع وانضمّ، واتّسق وانتضمّ، واتّسق القمر، واستوسق الأمر انتظم، ويقال وسقت العين ماء: حملته»(3).

من خلال هذا نستنتج أنّ الصّيغ المتنوّعة لمادة (وسق) تشير إلى معاني الضّم، والاستواء والجمع والانضمام والاستجماع والانتظام، وهي دلالات ومعاني تتفاعل مع سمات وعناصر النصّ من حيث كونه ضم جملة إلى جملة وعنصر إلى عنصر آخر،

1 - عباس حسن، اللّغة والتّحويين القديم والحديث، ط2، دار المعارف، 1971، ص196.

2 - ابن منظور، لسان العرب، ط1، دار صادر، بيروت: 2003، مادة (وسق)، ص457.

3 - جمال مراد حلمي، وآخرون، معجم الوسيط، ط1، مكتبة الشّروق الدّولية، مصر: 2004، ص1032.

وهذا كلّه يعني ضم بعضها إلى بعض حتى يتشكّل نصّاً يتّصف بالاستواء والاكتمال والترابط.

### ب - اصطلاحاً:

عرّف الدكتور "محمد خطابي" الاتّساق بأنّه «ذلك التماسك الشّدِيد بين الأجزاء المشكّلة لنص خطابي ما، ويهتمّ فيه بالوسائل اللّغويّة (الشّكليّة) التي تصل بين العناصر المكوّنة لجزء من خطاب أو خطاب برمته»<sup>(1)</sup>؛ والمراد من هذا التعريف أنّ الاتّساق هو الترابط الشّكلي بين أجزاء النّص، إذ لا يمكن تحقيقه إلّا بوجود مجموعة من الرّوابط تعمل على تماسكه، فهو بنيّة تظهر فوق سطح النّص، تتمثّل في مجموعة من الرّوابط والوسائل الشّكليّة «النّحويّة والمعجميّة تقوم على ربط وتقويّة جمل متتاليّة النّص، حتّى تصبح بناءً نصياً متماسكاً لا نصّاً ضعيفاً رخوا»<sup>(2)</sup>.

من خلال تعريف "الدكتور محمد خطابي" للاتّساق النّصي نفهم أنّ الاتّساق هو الترابط الشّكلي بين أجزاء النّص (الخطاب) لأنّ النّص يعتبره الخطاب، وعليه فإنّ للاتّساق علاقة دلاليّة تحيل إلى علاقات داخل النّص والعلاقات التي تحدّد النّص، وهذه العلاقات هي روابط لغويّة شكليّة تسهم في اتّساق النّص وتماسك بنائه.

ومن خلال التعريفين اللّغوي والاصطلاحي للاتّساق، يظهر أنّ الاتّساق يركّز على الأدوات التي تسهم في الرّبط الشّكلي بين العناصر المكوّنة للنص ما سبق بما لحق، وفي ما يلي عرض لأهم أدوات الاتّساق:

### - الإحالة (Référence)

<sup>1</sup> - محمد خطابي، لسانيات النّص مدخل إلى انسجام الخطاب، ط2، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب: 2006، ص5.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص5.

- الاستبدال (Substitution)
- الحذف (Ellipse)
- الوصل (Conjonction)
- الاتساق المعجمي (lexical)

### 1) الإحالة:

يعرفها الباحثان: "هاليداي ورقية حسن" بأنها «الضمائر وأسماء الإشارة وأدوات المقارنة، تعتبر الإحالية علاقة دلالية، ومن ثم لا تخضع لقيود نحوية، إلا أنها تخضع لقيود دلالية، وهي وجوب تطابق الخصائص الدلالية بين العنصر المحيل والعنصر المحال إليه»<sup>(1)</sup>.

أما "دي بوجران" فيعرفها بأنها «العلاقة بين العبارات والأشياء والأحداث والمواقف في العالم الذي يدلّ عليه العبارات أنّها ذات طابع ابتدائي في نصّ ما، إذ تشير إلى شيء ينتمي إليه نفس عالم النصّ أمكن أن يقال العبارات أنّها ذات إحالة مشتركة»<sup>(2)</sup>.

فمن خلال هذا؛ نستنتج أنّ الإحالة تعتمد على روابط تعمل على تماسك النصوص ومهما كانت نوعها إذ لا بد من الرجوع إلى ما تشير إليه من أجل تأويلها؛ فهي تعتبر مادة أولية ينطلق منها محلّ النصّ حتّى يبيّن مدى اتساق النصّ وانتظامه، فهي وسيلة من خلالها يتحقق الاتساق النصي.

<sup>1</sup> - محمّد خطابي، لسانيات النصّ، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص17.

<sup>2</sup> - دي بوجران، النصّ والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، ط1، دار الكتب، القاهرة، مصر: 1998، ص320.

• أنواع الإحالة:

تنقسم إلى نوعين: إحالة مقامية (خارج النص)، إحالة نصية (داخل النص)، وتتفرع إلى إحالة قبلية وإحالة بعدية.

1/ الإحالة المقامية:

هذا النوع من الإحالة يقوم بربط العناصر اللغوية بما هو موجود خارج النص، ويعمل على إفهام النص وتأويله فهي «الإتيان بالصّير للدلالة على أمر ما غير مذكور في النص مطلقاً، غير أنه يمكن التّعرف عليه من سياق الموقف»<sup>(1)</sup>.

وعليه فإنّ الإحالة المقامية تعتمد على بيان طبيعة ودلالة النص من خلال السياق الخارجي، حيث يكون إحالة عنصر لغوي إحالة إلى عنصر إشاري غير لغوي موجود في المقام الخارجي وضمائر المتكلم والمخاطب هي التي تدلّ عليها.

2/ إحالة نصية:

لها دور هام في اتساق النص وخلق الترابط بين عناصره، وهي «التي تحيل فيها بعض الوحدات اللغوية على وحدات أخرى سابقة عنها أو لاحقة لها في النص»<sup>(2)</sup>؛ أي أنّ الوحدات اللغوية تعتمد على سابقةها أو لاحقتها في النص لا تكتفي بذاتها في دلالتها. «وتقوم الإحالة النصية بدور فعال في اتساق النص، ولذا يتّخذها المؤلف معياراً للإحالة ثم يوليها أهمية بالغة فيما يحكما»<sup>(3)</sup>؛ فمن خلال هذا فإنّ الإحالة النصية يقصد بها مرجعية عنصر في النص على عنصر متقدّم عليه، أو متأخّر عنه.

1 - أحمد عفيفي، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، ط1، مكتبة الزهراء، الشرق، 2001، ص90.  
2 - محمّد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالاته وتطبيقاته، ط1، العربية للعلوم ناشرون، الجزائر: 2008، ص98.  
3 - محمّد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص17، 18.



- إحالة قبلية (Réf rence Anofhique): هي إحالة على السابق؛ حيث يتقدّم فيها المحال إليه عنه المحيل «تعود على مفسّر سبق التّلفّظ به، وفيما يجري تعويض لفظ المفسّر الذي كان من المفروض أن يظهر حيث يرد المضمّر»<sup>(1)</sup>؛ فيجب الرّجوع إلى الجمل السابقة حتى يفهم القارئ أو المستمع المعنى المقصود، فهي: إحالة أمر سبق ذكره في النّص<sup>(2)</sup>.

- إحالة بعدية (Réf rence cataphorique): هي إحالة علّة اللاحق «تعود على عنصر إشاري مذكور بعدها في النّص ولاحق عليها»<sup>(3)</sup>.  
وعليه فإنّ الإحالة البعدية هي عكس القبليّة، فهي تعود على عنصر إشاري مذكور بعدها في النّص ولاحق عليها.  
وتنقسم وسائل الإحالة إلى:

❖ الضّمائر: تنقسم الضّمائر إلى: وجودية مثل: أنا- أنت- نحن- هو- هي- هنّ... إلخ، والضّمائر ملكية مثل: كتابي- كتابك- كتابنا... إلخ<sup>(4)</sup>.

ونظرا لذلك، فقد أصبحت الضّمائر الأدوات التي لا غنى عنها لأيّ نظرية في الإحالة عن تفسيرها، والضّمير اسم جامد يدلّ على متكلّم أو مخاطب أو غائب<sup>(5)</sup>، فعلماء لسانيات النص لا يعتمدون كثيرا على ضّمائر المتكلّم والمخاطب في عمليّة الاتّساق النّصيّ، إنّما يركزون على ضّمائر الغائب التي تشير دائما إلى شيء داخل النّص،

1 - الأزهر الزّناد، نسيج النّص، ط1، المركز الثّقافي العربي، بيروت: 1993، ص118.

2 - محمّد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالاته وتطبيقاته، المرجع السابق، ص90.

3 - الأزهر الزّناد، نسيج النّص، المرجع سابق ص119.

4 - محمّد خطّابي، لسانيات النّص، مدخل إلى انسجام النّص، ص18.

5 - عباس حسن، النّحو الوافي، دط، دار المعارف، القاهرة، مصر: 1974، ص217.

وتكون إحالة نصية، وكانت معظم الدراسات تقوم على ضمير الغائب لتحقيق التماسك النصي<sup>(1)</sup>.

فللضمان أهمية بالغة؛ بحيث تعمل على الربط بين الأسماء والجمل وتجعل تراكيب النص مترابطة فيما بينها.

❖ أسماء الإشارة: ويذهب الباحثان "هاليداي ورقية حسن" إلى أنّ هناك عدة إمكانيات لتصنيف أسماء الإشارة: إما حسب الظرفية الزمانية (الآن، غدا... ) والمكان (هنا، وهناك...) أو حسب الإشارة المحايدة وتكون بما يوقف أداة تعريف أو الانتقاء (هذا هؤلاء) أو حسب البعد (ذلك، تلك...) أو القرب (هذا، هذه...)<sup>(2)</sup>.

من خلال تعريف "هاليداي ورقية حسن" يتّضح أنّ أسماء الإشارة هي علاقة عنصر لغوي بعنصر غير لغوي آخر، وهو المشار إليه، فقد يكون ذلك العنصر شيئاً محسوساً قابلاً للملاحظة، وقد يكون حدثاً أو فكرة.

❖ المقارنة: وهي الوسيلة الثالثة من وسائل الإحالة بعد الضمان وأسماء الإشارة، وتعدّ بناءً لغويًا معبراً عن قيمة عالية عند المبدع لتقديم رأيه وتشكيلها اعتماداً على عالمين، يضعها بذاته ويقدمها للمتلقّي، بعيداً عن لغة المعنى المكشوف<sup>(3)</sup>؛ ومن خلال هذا التعريف نستنتج أنّ المقارنة يكمن دورها في النص، هو المقارنة بين عنصرين، ويكون ذلك العنصر بين محددين عن طريق الكمّ والكيف بينهما.

<sup>1</sup> - خليل بن ياسر البطاشي، الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب، ط1، دار حرير، عمان، الأردن: 2009، ص168.

<sup>2</sup> - محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص19.

<sup>3</sup> - فتحي رزقي خوالدة، تحليل الخطاب الشعري، ثنائية الاتساق والانسجام، ط1، دار الأزمنة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن: 2006، ص66.

## (2) الاستبدال:

الاستبدال هو وسيلة من وسائل الاتساق النصي، ويتمثل في تعويض عنصر لغوي بعنصر آخر، ويتمّ التعويض على المستويين النحوي والمعجمي داخل النص، ويختلف مع الإحالة في كون هذه الأخيرة تقع على المستوى الدلالي، كما أنّ الاستبدال يكون في أغلب حالاته قبلًا؛ أي تكون علاقته بين عنصر متأخر وعنصر متقدم<sup>(1)</sup>.

### • أنواع الاستبدال:

وينقسم الاستبدال إلى ثلاثة عناصر، وهي<sup>(2)</sup>:

أ/ الاستبدال الاسمي: يتم باستخدام عناصر لغوية اسمية مثل: آخر، آخرون، نفس، وهو أن يحلّ الاسم محلّ آخر مؤدّي الوظيفة التركيبية، ومنها آخر وأخرى (-Ones one)، ونفس (same) (...).

ب/ الاستبدال الفعلي: وهو حلول الفعل مكان آخر مع تأديّة وظيفته التركيبية (...).

ج/ الاستبدال القولي: هو استبدال قول مكان آخر مع تأديّة وظيفته (...).

فهذه الأنواع الثلاثة للاستبدال تشكّل ترابطا بين الجمل، وتقوم بعملية استبدال وحدة لغوية بشيء آخر لهما المعنى نفسه.

## (3) الحذف:

يقصد به «حذف جزء من الجملة الثانية وحلّ عليه دليل في الجملة الأولى»<sup>(3)</sup>.

<sup>1</sup> - محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النصّ ومجالاته وتطبيقاته، ص 91.

<sup>2</sup> - محمد سليمان حسين الهواوشة، أثر عناصر الاتساق في تماسك النصّ، دراسة من خلال سورة يوسف، رسالة مقدّمة إلى عماد الدّراسات العليا، استكمالا لامتطلبات الحصول على درجة الماجستير، ص 101.

<sup>3</sup> - صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصّي، بين النّظرية والتّطبيق، ج 1، ط 1، دار قباء للطباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر: 2000، ص 191.

وينقسم الحذف إلى ثلاثة أنواع:

أ/ الحذف الاسمي ( Ellipsis nominal ): ويقصد به الحذف داخل المركب

الاسمي، مثل:

- أي سروال ستشتري؟

- هذا هو الأفضل.

- أيّ هذا السروال.

ب/ الحذف الفعلي ( Ellipsis Verbal ): ويقصد به حذف عنصر فعلي من

النص، مثال: ماذا كنت تنوي: السفر الذي يمتعنا برؤية مشاهد جديدة، والتقدير أنوي السفر.

ج/ الحذف داخل شبه الجملة ( Ellipsis calaural ): وقد تختلف أكثر من جمل

مثل: كم ثمن هذا السروال؟ خمس جنيهات، والتقدير: ثمن السروال خمس جنيهات.

#### (4) الوصل:

الوصل يقوم بربط السوابق باللواحق داخل النصوص من خلال أدوات رابطة كأسماء الإشارة والموصولة وحروف العطف، فهو يصل وصلا مباشرا بين جملتين أو مقطعين في النص<sup>(1)</sup>؛ فكل نص لا يخلو من أدوات الربط التي تساهم في تماسكه وترابطه، والوصل يختلف عن الإحالة والاستبدال والحذف، لأنه «لا يتضمن إشارة موجّهة نحو البحث عن المفترض فيما تقدّم أو سيلحق»<sup>(2)</sup>.

وينقسم الوصل حسب "هاليداي وحسن رقية" إلى أربعة أقسام<sup>(3)</sup>، وهي:

1 - محمّد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص94.

2 - محمّد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص22.

3 - المرجع نفسه، ص23.

أ/ الوصل الإضافي: ويتمّ بواسطة الأداة "الواو" و"أو" ويشمل صيغا أخرى، مثل: أعني - نحو - بتكبير آخر...، وهذه الأدوات تحقق الرّبط بين الجمل.

ب/ الوصل العكسي: يتحقّق عن طريق الرّبط بين الأجزاء المتعارضة في النّص، ومن أدواته: لكن، رغم، مع ذلك، إلّا أنّ.

ج/ الوصل النّسبي: هو ربط النّتائج بالأسباب وأدواته: لأنّ هكذا، لهذا السّبب، ومن ثم، بناءً على ذلك، نتيجة ذلك.

د/ الوصل الزّمني: يتمثّل في ربط العلاقة الزمانيّة بين الأحداث من خلال علاقة التتابع الزّمني، ويعني ذلك التتابع في محتوى ما من خلال الأداة (ثم - بعد)، وبعض التّغييرات (بعد ذلك - على - نحو)، وقد تشير العلاقة الزمانيّة إلى ما يحدث (في ذات الوقت، لفي ذات الوقت حالا، في هذه اللّحظة) أو يشير قبل هذا، سابقا<sup>(1)</sup>.

### (5) الاتّساق المعجمي:

يعدّ الاتّساق المعجمي مظهرا من مظاهر الاتّساق النّصي، ويعرفه "هاليداي ورقية حسن" بأنّه ذلك الرّبط الذي يتحقّق من خلال اختيار المفردات عن طريق إحالة عنصرين إلى آخر<sup>(2)</sup>.

والعناصر المعجميّة المرتبطة ببعضها البعض تضمن الفهم المتواصل للنّص أثناء قراءته، وهذه العناصر لا تفهم إلّا بالتّخلص إلى صلتها بما تخيل عليها، والمثال عليه ويعطيها مدلولها، وهي في العربيّة عديدة تدخل فيها الضّمائر وأسماء الإشارة، وبعض العناصر المعجميّة الأخرى<sup>(3)</sup>.

وينقسم الاتّساق المعجمي إلى قسمين، هما التّكرار والتّضام، وتتمثّل العناصر المعجميّة في الضّمائر وأسماء الإشارة وغيرها من العناصر.

1 - عزّة شبل محمّد، علم لغة النّص النّظريّة والتّطبيق، دط، مكتبة الآداب، القاهرة: 2009، ص 14.

2 - المرجع نفسه، ص 104.

3 - المرجع نفسه، ص 105.

## 4-2- الانسجام (Cohérence):

أ- التعريف اللغوي: ورد في معجم محيط المحيط تحت مادة (سجم): «سجم الرّجل الدّمع أي صبّه، وسجم عن الأمر سجومًا، أبطاه»<sup>(1)</sup>؛ إذن معنى الانسجام يدور في حقل دلالي وهو السّيلان، سواء كان قليلا أم كثيرا.

## ب- اصطلاحا:

يرى "محمد الخطابي" أنّ «الانسجام أعمّ من الاتّساق، كما أنّه يغدو أعمق منه، بحيث يتطلّب الانسجام من المتلقّي عرف الاهتمام جهة العلاقات الحفيّة التي تتضمّ النصّ وتولده؛ أي تجاوز المتحقّق فعلا (أو غير المتحقّق) أي الاتّساق إلى الكامن، وهو الانسجام»<sup>(2)</sup>؛ وعليه فمن خلال هذا التعريف نستنتج أنّ الانسجام يرتكز بالدرجة الأولى على الجانب الدلالي التّأويلي: وهذا ما يخصّ القارئ، لأنّ القارئ يقوم بالتّأويل يربطه النصّ.

ومن أهمّ آليات الانسجام نجد:

أ/ السّياق: فالسّياق يتشكّل من علاقة النصّ بالقارئ أو المتلقّي، فله أهميّة كبيرة في تحقيق الانسجام في النصّ، يساهم في إحداث التماسك بين أجزاء النصّ، فوجوده ضروري، ودونه لا يمكن للجمل أو النّصوص أن تكون مترابطة أو متماسكة، لذلك قيل

1 - بطرس البستاني، محيط المحيط، ج1، ط1، مكتبة لبنان، بيروت: 1987، ص298، مادة (س.ج.م).

2 - محمد خطابي، لسانيات النصّ، ص06.

«أنّ الجمل وأشكال القول يتماسك بعضها مع البعض الآخر دلاليًا من خلال المعلومات التي يقدّمها النصّ، ولكن إذا فقدت الجمل السياق تكون غير متماسكة الأجزاء»<sup>(1)</sup>.

**ب/ مبدأ التعويض:** يعتبر الوسيلة المعتمدة عليها باكتساب خاصيّة الانسجام في النصّ، فهو «كلّ قول، كلّ جملة، كلّ فقرة، كلّ حلقة، وكلّ خطاب منظمّ حول عنصر خاص يتّخذ كنقطة البداية»<sup>(2)</sup>؛ فنقطة البداية أيّ نص تكمن في عنوانه أو الجملة الأولى، فالعنوان عنصر مهمّ في سيميولوجيا النصّ، ففيه تتجلّى مجموعة من الدلالات المركزيّة للنصّ الأدبي<sup>(3)</sup>.

### ج/ مبدأ التّأويل المحلّي:

ونجد له تعريفًا عند "أحمد عرابي" بقوله «هو الذي يعتمد فيه القارئ على الأعمال فكرة، بحيث يستعين على ما عنده من آليات لغويّة وغير لغويّة خارج النصّ أو ضمنه ليتوصّل إلى الدلالة المرادة»<sup>(4)</sup>.

**د/ مبدأ التّشابه:** ويتمّ ذلك عبر تشابه النصّ مع النصوص الأخرى، حيث يتعامل المتلقّي مع النصوص من خلال التّجربة التي اكتسبها بفعل القراءة، ويؤدّي إلى استخلاص الخصائص والمميّزات النوعيّة من الخطاب<sup>(5)</sup>، وهذه الخصائص تمكّنه من قياس بعضها البعض من أجل الفهم والتّأويل بناءً على المعطى النصّي الموجود أمامه،

1 - صبحي إبراهيم الفقي، علم اللّغة النصّي بين النّظريّة والتّطبيق، ص 102.

2 - محمّد الخطابي، لسانيّات النصّ، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 59.

3 - المرجع نفسه، ص 59.

4 - أحمد عرابي، أثر التّخريجات الدلاليّة في الخطاب القرآني، ط1، ديوان المطبوعات الجامعيّة، تيارت، الجزائر، 2010، ص 56.

5 - محمّد الخطابي، لسانيّات النصّ، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 58.

ولكن بناءً أيضاً على الفهم والتأويل في ضوء التجربة السابقة؛ أي النظر في الخطابات الحالية في علاقة مع خطابات سابقة تشبهه<sup>(1)</sup>.

هـ/ مبدأ الاشتراك: «ويركّز على العطف، فكما يجرى العطف بين الكلمات يجري بين الجمل والعطف يشرك الثاني مع الأول في الحكم والإعلال، وحرف النسق يقتضي أن يكون بين سابقة، وهو ما يسمّيه بالجهة الجامعة»<sup>(2)</sup>.

و/ التناص: إنّ التناص من مبادئ وأدوات المقاربة النقدية، ويعني تشكيل نص جديد من النصوص السابقة؛ حيث لا يمكن للقارئ أن يكتشف الأصل إلا من خلال الدخول في علاقة هذا النص بالنصوص السابقة، بتفاعل النص فيها مع الماضي والحاضر والمستقبل، وتفاعله مع القراء والنصوص الأخرى<sup>(3)</sup>.

ومن خلال ما سبق؛ يتضح أنّ الانسجام يتجاوز الاتساق، حيث لا يكفي الاعتماد على الاتساق فقط لتحقيق النصية، وإنما لا بدّ من الانسجام.

وإنّ تطبيق المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية يخدم وظيفتين تربويتين أساسيتين هما:

1 - المرجع السابق، ص 58.

2 - أحمد درويش، دراسة الأسلوب بين المعاصرة والتراث، ط1، دار غريب، القاهرة، مصر: 1998، ص 17.

3 - محي الدين بخولة، الاتساق والانسجام النصي، الآليات والروابط، دار التنوير، الجزائر: 2014، ص 38 (بتصرف).



1/ وظيفة تتعلق بالمتلقي والفهم: فبواسطة دراسة النصوص، يقف المتعلم بشكل أفضل على مضامينها وقصدية أصحابها، وفي مستوى أكثر تعريفاً، ويدرك الآليات المتكّمة في تعلق البنّيات النصّية<sup>(1)</sup>.

2/ وظيفة تتعلق بالإنتاج: بمجرد فهم المتعلم للطريقة التي تتكوّن بها النصوص والمنطق الذي يحكمها سيستثمرها في إعادة بناء النصوص، وخاصّة به تتضمّن عناصر الاتّساق والانسجام، وتتيح له تلقّي الموضوعات بشكل جيّد وإدراك التّرابط بين البنّيات الفرعيّة للنّص، ثمّ البنية الكلّية للنّص، أمّا قدرة الإنتاج فتكمن من إنتاج موضوعات، وذلك بوضع مجمل للموضوع المبتكر مع الحرص على ترتيب عناصره ترتيباً منطقيّاً سليماً، وعلى مطابقته لأنماط والنّمادج النصّية<sup>(2)</sup>؛ ويعني هذا أنّ بمجرد فهم المتعلم لكيفية تكوّن النصوص الذي يحكم اشتغالها، حيث يتمكّن استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة لها.

## 5. أساس المقاربة النصّية وعناصرها:

يعدّ النّص المحور الأساس الذي تدور حوله جميع التّشاطات اللّغويّة، فهو المنطلق في تحقيق كفاءاتها (فهم المنطوق والمكتوب والتّعبير المنطوق والمكتوب)، فالمقاربة النصّية تقوم أساساً على "التّماسك بين الجمل المكتوبة للنّص والسّياق النصّي...". أي النّص باعتباره المنطلق في تقديم الأنشطة اللّغويّة، ويعتبر هو البنية الكبرى التي تظهر

1 - الأزرر معامير، مقارنة بالكفاءات، دراسة تحليليّة نقدية لمناهج اللّغة العربيّة، للسّنة الأولى ابتدائي، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة قاصدي مرياح، ورقة: 2014 / 2015، ص82 (بتصرّف).

2 - علي ابن هاديّة وآخرون، القاموس الجديد، ط1، الشّركة الوطنيّة للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ص802.

فيه كلّ المستويّات الصّوتية والصّرفية والتّركيبية والدّلالية، وهو بذلك يكون المحور الذي تدور حوله جميع الأنشطة اللّغوية، وعليه فهو الأساس في بناء الكفاءات المختلفة (القرائية، والكتابية، والتّحليلية)<sup>(1)</sup>.

ويؤخذ بعين الاعتبار ثلاثة عناصر في المقاربة النّصيّة، وهي:

**1) البناء الفكري (فهم النّص):** تشمل هذه المرحلة على أسئلة حول النّص موجّهة للتّلاميذ، تؤدّي الإجابة عنها إلى فهم أفكار النّص وهي خطوة هامة وجزء لا يتجزأ من نشاط القراءة ودراسة النّص<sup>(2)</sup>.

**2) البناء الفني:** يعدّ البناء الفني مرحلة ضرورية من مراحل دراسة النّص الذي يمكن التّلميذ من تنمية ذوقه الفني واكتساب قدرة التّعبير الجيد والإبداع اللّغوي<sup>(3)</sup>.

**3) البناء اللّغوي:** يتعرّض التّلميذ في هذا الجانب إلى القاعدة اللّغوية المقرّرة أو ما يعرف بالظاهرة اللّغوية، يقوم البناء اللّغوي على دعوة التّلميذ إلى ملاحظة الاستعمالات اللّغوية للقاعدة التّركيبية، وعلى مجموعة من الأسئلة مدعومة بالشّرح متبوعة بالقاعدة التي تضبط هذا الاستعمال للتّذكير، وهي القاعدة التي يفترض من التّلميذ أن يتوصّل إليها عن طريق الاستنتاجات<sup>(4)</sup>.

ففي هذه المرحلة يتمّ صياغة أسئلة تتناول فيها الظواهر اللّغوية المتواجدة في النّص، حيث تخدم الكفاءة التي تفرض على التّلميذ تحقيقها، وعليه فإنّ النّص هو

<sup>1</sup> - محمّد صالح الحثروبي، الدليلي البيداغوجي لمرحلة التّعليم الإبتدائي، ص 123.

<sup>2</sup> - ليلي شريفي، (المقاربة النّصيّة في كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثالثة من التّعليم المتوسّط)، مجلّة الممارسات اللّغوية، ع 25، جامعة معمرى، تيزي وزو: 2014، ص 48.

<sup>3</sup> - ليلي شريفي، (المقاربة النّصيّة في كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثالثة من التّعليم المتوسّط)، ص 49.

<sup>4</sup> - المرجع نفسه، ص 49.

المنطلق في الاستعمالات والممارسات اللغوية، حيث إن الاعتماد على المقاربة النصية في تعليم النشاطات اللغوية له دور وأهمية كبيرة في تعليم تلك النشاطات باعتبارها تتخذ النص محورا رئيسيا لتعليم جميع نشاطات اللغة.

## 6 . مستويات المقاربة النصية:

**(1) المستوى الدلالي (الفكري):** ويكون ذلك من خلال تعامل المتعلم مع النص، فإنه يثري قاموسه المعجمي بألفاظ جديدة ذات دلالات، ويثري رصيده الفكري بالتعرف على مختلف مقومات النص، بيئته، نمطه، خصائصه<sup>(1)</sup>، من خلال هذا نستنتج أن العلاقة الدلالية التي تربط بين اللفظ والمعنى هي التي تجعل التلميذ يثري رصيده اللغوي بمفردات جديدة ذات دلالة والاطلاع على النمط وخصائص النص عن طريق اكتشاف معطيات ذلك النص المدروس، ومدى اتساقه وانسجامه.

**(2) المستوى اللغوي:** يواصل المتعلم دراسة النص من منطلق المقاربة النصية، فيتعرض إلى روافد النص المدروس، ويستخلص الظواهر النحوية والصرفية والإملائية حسب الأهداف المسطرة في المنهاج بغية توظيفها كتابيا ومخاطبة<sup>(2)</sup>؛ ومن خلال هذا نستنتج أن الصرف من أهم علوم العربية، فهو الذي يوضح الكلمة وموقعها في الجملة، ويبين معناها وطريقة نطقها، وبهذا يمكن المتعلم بتوظيفها كتابيا وشفهيا.

**(3) المستوى البنائي:** إن النص الذي انطلق منه المتعلم وخصه بالدراسة والتحليل مستخرجا ألفاظا جديدة، قادرا على التداول والتخاطب بها، متحصلا على ظواهر نحوية وصرفية وإملائية يضبط بها لسانه وكتابته، فإن هذا كله شأنه أن يجعل المتعلم قادرا على

<sup>1</sup> - الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات، دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، جامعة قاصدي مرياح، ورقة: 2014 / 2015، ص83 (منشور).

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص 84.

إنشاء نص جديد مدمجا كلّ موارده المكتسبة سابقا<sup>(1)</sup>؛ فإنّ تحقيق هذا المستوى يجعل التلميذ قادرا على نسج النص على منوال النص المدروس، باحترامه لخصائص مناسبة لنمطه، وذلك باستخدام الظواهر المدروسة سابقا بعدما قام بتحليل واستخلاص أهم خصائصه.

## 7. خطوات التدريس باعتماد المقاربة النصية<sup>(2)</sup>

**(1) التمهيد:** وهو عبارة عن الباب والمدخل للدرس، ويقدر ما يكون التمهيد مشوقا وجذابا يلفت نظر التلاميذ إليه فيبحثون عنه، ويجرون وراءه، وهي مرحلة الملاحظة، حيث يتمّ التعرف على النص وقراءته قراءة نموذجية فردية؛ وعليه فالتمهيد هو الخطوة الأولى والأساسية يقوم بجذب التلميذ للبحث عن محتوى الدرس والهدف الذي يسعى إليه الدرس من خلال النص.

**(2) قراءة النص:** يقوم المعلم بقراءة النص قراءة جهريّة متقنة، يظهر فيها النبر وموسيقى الصوت عند التلقظ بالكلمات التي تحمل الحكم النحوي ليفكر الطلاب عندها بسبب اختلاف الإيقاع في هذه الكلمات، وما فاعلية الحركات في أواخر الكلمات؛ إذن هذه الخطوة تعدّ الخطوة الثانية بعد التمهيد؛ حيث إنّ هذه الخطوة تتطلب قراءة المدرس للنص قراءة صحيحة وجاهرية، وبذلك إعطاء النطق الصحيح للكلمات عن طريق مخارج الحروف والأصوات التي تحدث تنغيمًا وموسيقيًا، فكلّ كلمة يختلف نبرها عن الأخرى، وعليه يكون الطالب متحمسًا للبحث في الاختلاف الموجود في الحركات والكلمات.

<sup>1</sup> - المرجع السابق، ص 83.

<sup>2</sup> - أنطوان طعمة وآخرون، تعليمية اللغة العربية، ط1، دار النهضة العربية، بيروت: 2006، ص 133 (بتصرف).

**(3) قراءة التلاميذ:** يقرأ النص قراءة صحيحة، مع عناية المتعلم بجودة الضبط، وإخراج الحروف من مخارجها ليتسنى للحديث الناقد عبر اختلاف الضبط بين كلمة وأخرى إلى جوهر الدرس، بعد قراءة المدرس للنص قراءة متقنة من كل الجوانب النحوية والصرفية والتركيبيّة والدلاليّة، يأتي دور التلميذ في قراءة النص مع معرفة كيفية إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ومراعاة ضبط الكلمات.

**(4) مناقشة معاني النص:** عن طريق الأسئلة يناقش المعلم تلاميذه بموضوع النص، حيث يراعي فيها تضمّنها صورة القاعدة المستعملة فيها، بالإضافة إلى تنوعها في التراكيب، بعد الإتمام من قراءة النص والعناية بالضبط وإخراج الحروف من مخارجها يأتي دور مناقشة معاني النص، بحيث يدفع بالتلاميذ إلى استخراج أحكام قاعدة الدرس.

**(5) إدراك القاعدة النحوية:** يعمد المعلم إلى الموازنة بين التركيب أو المفردات لاكتشاف التلاميذ الحكم المسير للاستعمال اللغوي عن طريق المناقشة المتبادلة بين المعلم والتلاميذ عن أسباب ورود تلك الظواهر اللغوية مثلا، أو عن عملها، وهكذا حتى يتيسر للتلاميذ اكتشاف الأحكام المتعلقة بالدرس والخروج منها بالقاعدة بعد الحوار ومناقشة عمل الفعل اللغوي.

**(6) التقويم التكويني:** بعد الوصول إلى الحكم يطلب المعلم من التلاميذ إعطاء أمثلة يستعملون فيها القاعدة المستخرجة، وهكذا يلاحظ المعلم مدى استيعاب التلاميذ للدرس، وبذلك يعدّ التقويم وسيلة هامة في العملية التعليمية التعلّمية، فهذه العملية هي عملية تقويمية لمدى استيعاب وفهم التلاميذ للدرس.

**(7) التوظيف والتطبيق:** تقدّم للتلاميذ بعض التّدريبات حول ما تمّ تناوله من ظواهر نحوية تستهدف القدرة على استخدام القاعدة في التعبير استخداما صحيحا، ويتمّ إدراك

التعبير، هذه المرحلة هي المرحلة التي يتم فيها استثمار المعارف عن طريق تقديم التطبيقات والتّمارين والواجبات عن طريق استخدام القاعدة المتوصّل إليها بعد طرق الإنجاز والاستثمار الفعلي للنتائج التي توصّل إليها التّلاميذ في الدّرس وتطبيقها للإجابة عن الأسئلة التي يصوغها الأستاذ.

«تقوم المقاربة النصّية على توظيف النصّ من أجل تعليم اللّغة العربية، ويتمّ تقييمها عن طريق القراءة وفهم النصّ وشرحه واستثماره وإعادة إنتاجه، وتعمل أيضا بتحقيق جملة من الكفاءات والمهارات لدى التّلاميذ، تتمثّل المهارة الأولى في الاستماع التي تعدّ من أهمّ الملكات اللّغوية، ومهارة التحدّث والتي تصنّف ضمن مهارة الإنتاج، لأنّ المتحدّث يقوم بعملية إنتاج أفكاره وتعابيره من نتاج جهده العقلي، ومهارة القراءة وذلك من خلال مطالعته للنصوص حيث تنمّي لديه الثروة اللّغوية، ومهارة الكتابة والتي تعدّ من المهارات الإنتاجية، حيث يكتسب المتعلّم مهارات الكتابة»<sup>(1)</sup>؛ وعليه فإنّ المقاربة النصّية تتخذ النصّ محورا أساسيا؛ حيث يعتبر محورا في عملية تعلّم جميع أنشطة اللّغة العربية وأساسا في تحقيق الكفاءة لدى التّلميذ.

<sup>1</sup> - محمّد صلاح الدين المجاور، تدريس اللّغة في المرحلة الثّانوية وتطبيقاته التّربوية، دط، دار الفكر العربي، القاهرة: 2000، ص300 (بتصرّف).

### 8 . أثر المقاربة النصية في عملية التعليم:

تعتبر المقاربة النصية أحد المقاربات البيداغوجية المعتمدة في تعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، كدعامة أساسية في تكوين الكفاءة اللغوية عند التلميذ، وتكمن أثرها في:

- إسهام المتعلم في بناء المعارف بنفسه انطلاقا من عمليتي السماع والقراءة.
  - تمكنه من دراسة النص دراسة شاملة في مجالات عدة، المعجمية، والتركيبية، والدلالية، والتذوق.
  - تنمية المهارات الأساسية في التعبير والتواصل الشفوي والكتابي، حيث يتمكن من الإفصاح عن أفكاره وأرائه، ويتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية، وتعزيز الثقة بنفسه.
  - تمكن المتعلم من إنتاج النصوص بمختلف أنواعها وضروبها، وتدريب المتعلم على تحليل النصوص وفهمه والإنتاج.
  - تكوين كفاءة لغوية عند المتعلم وإثراء رصيده اللغوي والمعرفي.
  - جعل المتعلم أساس العملية التعليمية وتعزيز روح المشاركة والحوار<sup>(1)</sup>.
- من خلال هذا يتضح لنا أنّ المقاربة النصية لها أثر كبير في العملية التعليمية التعليمية؛ حيث تستهدف المتعلم بالدرجة الأولى، وذلك من خلال جعله أساس العملية التعليمية وتقوية عدة ميولات واتجاهات لديه، وتكمن أهميتها في كونها تربط الفعل التعليمي بالنص.

<sup>1</sup> - وزارة التكوين الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دط، الجزائر: 2011، ص10 (بتصرف).

## 9. مزايا المقاربة النصية:

تعدّ المقاربة النصية طريقة بيداغوجية حديثة معتمدة عليها لتعليم أنشطة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، وقد انفردت هذه الطريقة بعدة مميزات تميّزها عن بقية الطرائق؛ من بين هذه المزايا نذكر:

- اعتبار اللغة وحدة متكاملة وعدم الفصل بين فروعها.
- تساعد المتعلم على توظيف مكتسباته القبلية .
- تسمح بتنوع أشكال التعبير التي تقدّم للمتعلمين، وذلك من خلال تنويع أنماط النصوص التي تكون منطلقا لمختلف الأنشطة اللغوية.
- تجعل المتكلم قادرا على الحكم في قدراته وإمكاناته اللغوية في حلّ المشكلات التي يعرضها عليها النص (اكتشاف المعاني ومدلولات المفردات في سياقها الطبيعي وبيئتها الحقيقية)<sup>(1)</sup>

- تسمح للمتعلمين باكتساب الممارسة اللغوية الفعلية ببعدها اللغوي والكتابي<sup>(2)</sup>.

إذا هذه من أهمّ المزايا للمقاربة النصية في العملية التعليمية التعلمية، فلها دور في تعليمية جميع أنشطة اللغة العربية؛ حيث تسمح وتساعد المتعلم في تفعيل مكتسباته، وتقريبه من اللغة، فهي أحد البيداغوجيات المعتمدة في تحقيق الكفاءة لدى المتعلم وتعدّ أيضا من أهم الاختيارات المنهجية والمعرفية للتدريس بواسطة الكفاءات.

<sup>1</sup> - محمد صالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، دط، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر: 2012، ص124.

<sup>2</sup> - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2014، ص14.



ومن خلال ما تم عرضه حول أنظمة التعليم في الجزائر، نستنتج أن المدرسة الجزائرية حافلة بالتنوع المنهجي والتغيير الاستراتيجي، والهدف منه الرقي بالمنظومة التربوية ومن ثم مواكبة العصر والتكنولوجيات الحديثة، وبالرغم من تلك الإصلاحات الجديدة والمتجددة؛ إلا أن مشكلة تعليم وتعلم اللغة العربية مازالت قائمة إلى حدّ الساعة؛ فالكل يشتكي، فالمعلم يشتكي من صعوبة الطرائق والمقررات المفروضة في ظل الحجم الساعي المعتمد، ونضاله المتواصل مع المستوى اللغوي الضعيف للمتعلمين، هذا الواقع (المستوى اللغوي الضعيف) الناتج عن بعد اللغة العربية الفصحى عن الواقع اللغوي المعيش، فكما سبق وأن تطرقنا إلى ذلك في الفصل الأول من البحث، فقد لاحظنا أن التلميذ الجزائري يسبح في مستنقع لغوي عكر؛ فاللغة التي يستعملها في البيت والشارع غير اللغة التي يتعلمها ويتعلم بها في المدرسة، فاللغة العربية الفصحى ما زالت تبحث عن هويتها في المجتمع الجزائري، وهذا الأخير منوط بتحقيق ذلك.

# الفصل الثالث

التحصيل اللغوي، عوامله ومظاهره

## أولاً. عوامل التحصيل اللغوي:

من خلال متابعتنا لمجموعة من الدراسات السابقة التي تحدثت عن الوضع اللغوي الراهن في عالمنا العربي، واما يعانيه ناشئتنا في مراحل تعليمهم المختلفة من ضعف عام في لغتهم، والذي يتجلى واضحاً في افتقارهم للطلاقة في التعبير باللغة الفصحى، نتيجة توافر قاموسهم اللغوي على عدد قليل من ألفاظ العربية وكذلك عدد محدود جداً من القواعد، ومن ثمة، فإذا أردنا للمتعلّم أن يتحدث اللغة في ثقة واقتدار، وأن يكتبها ويستمتع إليها بدقة وإتقان؛ فيجب أن يبحث المسؤولون (الأساتذة والأسرة) في كيفية معالجة هذه المشكلة التي باتت عويصة وفي تأزم مستمر، إلا أن تنمية الحصيلة اللغوية والمعرفية لدى المتعلمين يبدو مطمحاً صعب المنال في ظل الواقع اللغوي الراهن في المجتمع الجزائري.

## 1- مفهوم التحصيل:

يعرف على أنه التحصيل الجيد والنجاح اللذان يؤديان إلى تكوين اتجاهات موجبة نحو المدرسة، وأن هذه الاتجاهات الموجبة قد تؤدي إلى التحصيل الجيد في المستقبل. ويقاس التحصيل إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها التلميذ نتيجة أدائه للاختبار النهائي الذي يتقدم له في نهاية الفصل الدراسي<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> سعاد معروف، "اتجاهات الطلبة نحو اللغة الانجليزية و علاقتها بالتحصيل لدى الجنسين في ضوء أنماط الإدارة الصفية السائدة (دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الأول ثانوي في ثانويات مدينة دمشق الرسمية و الخاصة)، مجلة جامعة دمشق، كلية التربية، مج26، ع(2+1)، جامعة دمشق، 2010، ص 735. (بتصرف)

أ . المفهوم اللغوي:

. جاء في "معجم الرائد": "حصل يحصل، حصولاً: حدث ووقع وثبت وبقي وذهب ما سواه، ووجب ونال، حصل يحصل حصولاً، حصل تحصيلاً: الشيء أو العلم، حصل عليه و نال"<sup>1</sup>.

. وقد ورد في معجم "لسان العرب" " لابن منظور": "حصل الحاصل من كل شيء: ما بقي وثبت وذهب ما سواه، يكون من الحساب والأعمال ونحوها. حصل الشيء، يحصل حصولاً، والتحصيل تمييز ما يحصل، والاسم الحصيلة. والحاصل: بقايا، الواحد حصيلة. وقد حصلت الشيء تحصيلاً. وحاصل الشيء ومحصوله: بقيته"<sup>2</sup>.

إذن التحصيل في اللغة يعني ما حاز عليه المرء من علوم، ومعارف، وخبرات، ومهارات نالها فثبتت وبقيت في ذهنه.

ب . المفهوم الاصطلاحي: إن لمصطلح التحصيل مفاهيم ودلالات متعددة، تختلف باختلاف الحقل الذي ترد فيه، وفيما يلي توضيح لذلك.

2 . المفاهيم المتعلقة بالتحصيل اللغوي:

أ . التحصيل الدراسي: هو المعرفة المكتسبة في المادة التعليمية، ويحدد عادة بدرجات الاختبارات الصفية أو بالدرجات التي يقدرها المعلم أو بالطريقتين معاً، وفي الدراسة الحالية تم قياس التحصيل الدراسي بمعدل التلميذ العام في نهاية الفصل الدراسي<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> جبران مسعود، معجم الرائد، دار العلم للملايين، بيروت: 1995.

<sup>2</sup> ابن منظور (630-711هـ)، لسان العرب، تصحيح: امين محمد عبد الوهاب و محمد الصادق العبيدي، (باب الحاء) ، ج3 ، ط3 دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان: 1999، ص 207.

<sup>3</sup> زياد بركات، الجمود الذهني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي والجنس لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية، منطقة طولكرم التعليمية، دط، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين: 2009، ص12. (بتصرف)

ويقصد أيضا بالتحصيل الدراسي المستوى الذي يمكن أن يصل إليه التلميذ، ويعبر عنه بالدرجات؛ أي كل أداء يقوم به التلميذ في الموضوعات المدرسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما معا.<sup>1</sup>

### ب . التحصيل المعرفي:

إن التحصيل المعرفي يشكل جزءا أساسيا ومهما من حياة الإنسان، يستخدمها إذا أراد مواجهة الصعوبات وإيجاد الحلول البديلة لها، فهي إلى جانب ذلك تعد جزءا مهما وعنصرا أساسيا؛ إذ لا يمكن الاستغناء عنه في حياة الإنسان عامة وفي حياة التلميذ الدراسية خاصة، إذ تهيئه عقليا، ونفسيا، وإراديا و بدنيا.

يعرف الباحث "قاسم حسن" التحصيل المعرفي: "هي المعرفة التي يحصل عليها الفرد عن طريق الحواس أولا ثم التحليل العقلي، وهي خاضعة للاختبارات الحسية والعلمية"<sup>2</sup>، بمعنى لا يمكن أن تحدث المعرفة إلا بالحواس المعروفة لدى الإنسان مع إخضاعها للتحليل العقلي، وتثبت بواسطة الاختبارات. فالتحصيل المعرفي عملية حسية عقلية.

### 3 . الثروة اللغوية:

قبل دخول التلميذ إلى المدرسة يكون مزودا بمعارف ومهارات لغوية، ناتجة عن اكتسابها من المحيط الخارجي، وذلك إما من خلال استماعه لما يقول غيره، أو من خلال ارتباطه بخبرات مباشرة في بيئته.

<sup>1</sup> سعاد معروف، المرجع السابق، ص 754.(بتصرف)

<sup>2</sup> قاسم حسن حسن، علم التدريب الرياضي في الأعمار المختلفة، ط1، دار الفكر للنشر و الطباعة، 1998، ص19.

إن حجم الحصيلة اللغوية يختلف حسب قدرات التلاميذ وخبراتهم، وكذا على حسب السن العمري والصف الدراسي، ومما لا شك فيه أن التلميذ في كل صف دراسي يكتسب مزيداً من معاني الألفاظ التي تزيد من نضجه المعرفي ونموه العقلي؛ إذ يشير بعض الباحثين إلى أن فهم الكلمات في المرحلة الإعدادية (المتوسطة) قد تصل إلى عشرات الآلاف، وفي المرحلة الثانوية قد تصل إلى مائة ألف أو أكثر من ذلك.

وهناك نوعان من الحصيلة اللفظية التي يكتسبها التلميذ -بالتدرج- بعد دخوله إلى المدرسة هما: الألفاظ المقروءة، والألفاظ المكتوبة. وتعتبر الحصيلة اللفظية في القراءة أسرع منها في الكتابة، لكون القراءة هي الأكثر استعمالاً من الكتابة، والمدرس الناجح هو الذي يعرف كيف يزود تلاميذه بالألفاظ -العربية خاصة- في القراءة والكتابة، وكذا الكثير من الأساليب و العبارات.<sup>1</sup>

#### 4 . مبادئ التحصيل اللغوي:

يقوم " التحصيل اللغوي" على مجموعة من المبادئ التي تعتبر بمثابة أسس وقواعد عامة تسعى للرفع من مستوى التحصيل اللغوي نفسه، كما تساعد التلاميذ على الانضباط وتحقيق التفوق والامتياز.

أ . الدافعية: يتضمن مصطلح الدافعية عدة مفاهيم عند علماء النفس، ومن بينها ما يلي:  
 . "تعني الدافعية وجود حالة من الاستثارة العامة، منشؤها عدم التوازن الذي يشعر به الفرد بحكم ما لديه من حاجة تلح عليه في اتجاه الإشباع، بمعنى آخر توجيه نشاط الفرد إلى أهداف بعينها و العمل على تحقيقها".<sup>2</sup>

<sup>1</sup> محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية(أسسه و تطبيقاته التربوية )، دط، دار الفكر العربي، جامعة عين شمس، القاهرة،2000، ص130-132 .

<sup>2</sup> محي الدين احمد حسين، دراسات في الدافعية والدوافع،ط1، دار المعارف، جامعة القاهرة، 1988، ص1-2-3.

. كما أشار الباحث "اتكنسون" إلى أن "الدافعية" هي: "استعداد الفرد المجاهد في سبيل تحقيق هدف معين"، ويتضمن هذا التعريف تقريراً لعلاقة توجد بين جوانب ثلاثة هي الدافع وترفع الباعث، والباعث، ويعني بها وجود حالة من الاستثارة ناجمة عن حاجة قائمة لدى الفرد<sup>1</sup>.

ومن خلال هذه المفاهيم، يمكن القول إن الدافعية تشير إلى المبادئ والمثابرة، والرغبة في الإنجاز والنجاح، وتحمل المسؤولية، والوصول إلى حالة توازن. وهذه كلها تعتبر بمثابة محفزات للتحصيل الجيد، ومن ثم فإنها تلعب دوراً كبيراً وخاصة في المجال التعليمي، فهي تساعد المتعلم على استغلال أقصى إمكاناته وطاقاته وقدراته لتحقيق التعلم الأمثل، ومن ثم إبداع نواتج تساعد على تحقيق ذاته.

#### ب . الفعالية:

إن العملية التعليمية تتطلب الكفاءة، والجهد، والعمل الدائم الجاد من قبل هيئة التدريس، ولما كان "المعلم" قطبا مهما من أقطاب الهيئة التدريسية؛ فإنه يعتبر وسيطاً تربوياً يتفاعل مع التلاميذ، فيكون بذلك قادراً على إحداث التغيرات والتعديلات التي لا يستطيع أحد غيره القيام بذلك. ولكي يكون كذلك فعليه (أي المعلم) أن يكون فاعلاً، ونشطاً، ومخططاً، ومنظماً، ومسهلاً، ومثيراً لدافعية التعلم عند التلاميذ، وذلك بضرورة أخذه في الاعتبار ما يلي:

. الكشف والتأكد من مدى استعداد تلاميذه لتعلم واكتساب كل خبرة يود تقديمها لهم.

. تحديد الأهداف التعليمية، وخاصة الإجرائية منها المراد تحقيقها مع تلاميذه.

<sup>1</sup>المرجع السابق، ص 1-2-3 (بتصرف)

. اعتماد أنواع التعزيزات، والتحفيزات المناسبة والمؤدية إلى تفعيل وتقوية عملية التعلم، وتقديمها في وقتها المناسب.

. اعتماد أساليب واستراتيجيات التدريس الفعالة.

. توظيف إستراتيجية التغذية الراجعة.

. استخدام الوسائل التعليمية، والتنوع فيها، التي تجعل الجو داخل حجرة الدراسة أكثر حيوية وفعالية.

. إتاحة الفرص الكافية لكل تلميذ للمشاركة، وتبادل الرأي، وقبول النقد وغير ذلك، مما يؤدي إلى تجنب الفشل وتحقيق النجاح.

يكن الهدف من الفعالية والكفاءة التي يظهرها المدرس لتلاميذه في جعلهم ينظرون إليه على أساس الصورة المثلى، والقُدوة الحسنة، والضمير الحي، مما يؤدي بهم إلى التعليم الجاد لبلوغ المستوى التحصيلي المطلوب تحقيقه.<sup>1</sup>

### ج . الاهتمام:

تعتبر " الرغبة " و"الميل" أساس الاهتمام في التعلم، والإقبال على الدراسة والمدرسة معاً، مما يخلق في نفسية التلميذ النشاط والفعالية، فيقبل على تعلم ما يميل إليه، ويبذل أقصى جهده برغبة وشوق، الشيء الذي يساعده على تذليل الصعوبات التي تصادفه. وللمعلم يد في دفعه إلى ذلك عن طريق ما يلي<sup>2</sup>:

. تهيئة جو حجرة الدراسة، الذي يجد التلميذ في رحابه ما يشبع حاجاته وتحقيق رغباته .

<sup>1</sup> نافية قطامي، علم النفس المدرسي، ط2 ، دار المشرق، عمان-الأردن: 1999، ص 177-178.(بتصرف)

برو محمد، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، 2010 ، ص 215 (بتصرف)<sup>2</sup>



. الاهتمام بالفروق الفردية بين تلاميذه .

. تشجيع تلاميذه على اعتماد المجهود الذاتي باعتباره هو الآخر مبدأً هاماً من مبادئ التعلم بالعمل.

#### د . التدريب:

إن اكتساب التلميذ للسلوكات المختلفة غالباً ما يكون بالتدريب العلمي على الأساليب، والمهارات، والنشاطات المتنوعة، لكن يشترط فيه ربطه بما يناسب حاجات التلميذ، وقدراتهم، وميولهم، ومصادر اهتمامهم، وكذا نواحي نشاطهم، وأن يتنوع بين الشفوي والكتابي.

يعتبر كثرة التدريب في الوقت المناسب بمثابة تثبيت للمعلومات وتحقيق الأهداف المسطرة، وبالتالي فإننا يمكن اعتباره من الأساليب الهامة التي يمكن بها خلق روح المنافسة، وتطوير وتنمية القدرات الخاصة التي تساعد على تنمية الرصيد المعرفي والعلمي للتلميذ<sup>1</sup>.

#### 5 . العوامل المؤثرة في التحصيل اللغوي:

إن التحصيل اللغوي هو نتاج تفاعل مجموعة من العوامل المتداخلة والمتكاملة فيما بينها، والتي من شأنها أن تدفع بالتلميذ إلى تحقيق المستوى العالي من التحصيل والكفاءة والأداء، أو تؤدي بهم إلى الإخفاق. فنجد منها العقلية، والجسمية، والانفعالية والاجتماعية؛ حيث من الصعب جدا معرفة وتحديد مدى التأثير الحقيقي لكل منها على حدة، من بين هذه العوامل نذكر:

المرجع السابق، ص 215 (بتصرف)<sup>1</sup>

### 5 . 1 . العوامل العقلية:

إن العوامل العقلية المؤثرة في التحصيل اللغوي عديدة، وهي في مجملها تتعلق بذات التلميذ وبطاقاته وسمياته الشخصية، ومن بينها:

#### أ- الذاكرة:

تعتبر الذاكرة من العوامل الأساسية لعملية التعلم وكذا التحصيل اللغوي، ووظيفتها تكمن في الاحتفاظ بالخبرات التعليمية الواجب حفظها، ومن ثم الاستفادة منها أو استرجاعها أثناء الحاجة، كما أنها تسهم في الاستعداد لخبرات جديدة. وأي قصور في الذاكرة يمكن أن يعيق عملية التعلم في كافة المراحل التعليمية، إذ لولاها لما تكونت الشخصية الإنسانية، ولا تم الإدراك والتذكر بما مر في إيجاد الحلول للمواقف الحياتية المختلفة<sup>1</sup>.

. عرف الباحثان "بور وهلجارد-BOWER and hilgard" (1981م) الذاكرة على أنها: "القدرة على الاحتفاظ و الاسترجاع الخبرات السابقة، او القدرة على التذكر".

. كما عرف الباحث "رتشر-richter" (1966م) الذاكرة على أنها: "قدرة الكائن الحي على تعديل سلوكه بعد الاستفادة من الخبرة السابقة"<sup>2</sup>.

#### ب- الذكاء:

لقد ورد مفهوم الذكاء عند أحد علماء اليونان، "أفلاطون" الذي ميز بين الجوانب التي تعني بالتفكير وحل المشكلات والتأمل والاستدلال، وسموها بالجوانب الشعورية للسلوك البشري بما فيها من انفعالات ومشاعر وعواطف واردة.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> جميل صليبا-علم النفس، ط3، دار الكتاب اللبناني، لبنان، 1984، ص 396-397.

<sup>2</sup> عصام جدوع، صعوبات التعلم، الطبعة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان-الاردن: 2007، ص 75.

وقد اختلف علماء النفس في تعريف الذكاء، فمنهم من عرفه من حيث وظيفته وغايته، ومنهم من عرفه من حيث بناؤه وتكوينه.

ومن الذين عرفوا "الذكاء" من حيث وظيفته وغايته:

- الباحث "تيرمان" إذ قال إن: "الذكاء هو القدرة العامة على التكيف العقلي لمشاكل ومواقف الحياة".<sup>2</sup>

- أما الباحث "شينترون" فقال إن: الذكاء هو القدرة على التكيف".<sup>3</sup>

وعرفه الباحث "أولارد و ميلر" بأنه القدرة على التعلم".<sup>4</sup>

ومن الفئة التي عرفت "الذكاء" من حيث بناؤه وتكوينه، الباحث "بني" (binet) حيث يرى أن: " الذكاء يتألف من أربع قدرات هي الفهم والابتكار والنقد والقدرة على توجيه الفكر في اتجاه معين واستبقائه فيه، مثل تنفيذ عدة أوامر متتالية واحدا بعد الآخر".<sup>5</sup>

ومن خلال ما سبق، يتضح بأن الذكاء من المفاهيم الأكثر شيوعا وارتباطا بالتحصيل الأكاديمي، وكذا النجاح في المهام التعليمية المختلفة، فالشخص الذكي أقدر على التعلم وأسرع فيه، بحيث يكون أسرع في: الفهم، والاستيعاب، والحفظ، والتذكر.

<sup>1</sup> صالح حسن الداھري، سيكولوجية رعاية الموهوبين المتميزين و ذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، دار وائل للنشر، الاردن-عمان: 2005، ص306.

<sup>2</sup> إبراهيم عبد الله ناصر و عاطف عمر بن طريف، مدخل إلى التربية، ط1، دار الفكر للنشر و التوزيع، الأردن-عمان: 2009، ص 269 (بتصرف).

<sup>3</sup> صالح حسن الداھري، سيكولوجية رعاية الموهوبين المتميزين و ذوي الاحتياجات الخاصة، ص306.

<sup>4</sup> المرجع نفسه، ص306.

<sup>5</sup> إبراهيم عبد الله ناصر و عاطف عمر بن طريف، مدخل إلى التربية، ص 269 .

ج- القدرات الخاصة:

تعتبر القدرة كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية سواء كان ذلك نتيجة تدريب أم دونه، وقد تكون القدرة إما فكرية موروثة أو بيئية مكتسبة، فإن وجدت القدرة لدى الفرد دون تعليم أو تدريب خاص فيمكن اعتبارها موروثة، مثال ذلك القدرة على الإبصار أو المشي إلى غير ذلك، أما القدرة الناتجة عن التعليم والتدريب فتوصف بأنها قدرة مكتسبة، ومثال ذلك القدرة على السباحة أو القدرة على الرقص<sup>1</sup>.

د- التفكير: وهو كل نشاط عقلي أدواته الرموز (\*) أي يستعيز عن الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث برموزها، بدلا من معالجة فعلية واقعية.

يشمل التفكير جميع العمليات العقلية، من التصور والتذكر والتخيل وأحلام اليقظة، إلى عمليات الحكم والفهم والاستدلال والتعليل والتعميم والتخطيط والنقد وغيرها.

والتفكير قد وفر على الإنسان كثيرا من الوقت والجهد، وعصمه عن كثير من الأخطاء، فعن طريقه يستطيع الإنسان حل مشاكله في ذهنه، وهو راقد في فراشه، دون أن يكلف نفسه عناء معالجتها في العالم الخارجي الواقعي، ولولاه ما تمكن الإنسان من تحصيل الخبرات بكل ما تتضمن، وما اكتشف الوقائع والظواهر العلمية، والاجتماعية، والتربوية، والسياسية وغيرها<sup>2</sup>.

<sup>1</sup>المرجع السابق، ص 268 .

(\*) الرمز (symbol) وهو كل ما ينوب عن الشيء أو يشير إليه أو يعبر عنه أو يحل محله في غيابه.

<sup>2</sup>إبراهيم عبد الله ناصر وعاطف عمر بن طريف، مدخل إلى التربية، ص262-263. (بتصرف)

هـ - الانتباه والإدراك:

الانتباه والإدراك، عمليتان متلازمتان في العادة، فإذا كان الانتباه هو تركيز الشعور في الشيء، فالإدراك هو معرفة هذا الشيء، فالانتباه يسبق الإدراك ويمهد له؛ أي إنه يهيئ الفرد للإدراك، وكأن الانتباه يرتاد ويتحسس، بينما الإدراك يكتشف ويعرف، فأنا أنتبه إلى هذا الصوت المفاجئ أنه صوت باب يقفل، أو مثلاً أنتبه إلى شخص قادم يلبس منظاراً فأدرك أنه ليس صديقي الذي انتظره، غير أن هذا الانتباه قد لا يعقبه إدراك أحياناً فقد ننظر ولكننا نعجز عن الرؤية، أو ننصت لكننا نعجز عن سماع ما نتوقع سماعه، فثمة فارق أساسي بين الانتباه والإدراك، بمعنى قد ينتبه جمع من الناس إلى موقف واحد، كسماع خطاب أو مشاهدة مسرحية، لكن إدراك كل منهم له عن الآخر يختلف، وذلك لاختلاف ثقافتهم وخبراتهم السابقة ووجهات نظرهم وذكائهم<sup>1</sup>.

والإنسان حين يكون منتبهاً إلى شيء، كأن يكون منهمكاً في قراءة موضوع مهم أو التفكير في مسألة (عويصة)، فهو لا يشعر بما حوله من الناس والأشياء إلا شعوراً غامضاً، في هذه الحالة يقال إن الموضوع انتباهه يحتل "بؤرة شعوره" أما ما عداه فيكون في "هامش شعوره" أو في "حاشيته"<sup>2</sup>.

5-2- العوامل الجسمية:

إن التعلم ليس عملية عقلية بحتة، إذ للصحة العامة للمتعلم أثر فعال في ذلك، وكذا لا بد من استعمال الحواس من السمع أو النطق أو الإبصار، وفروعه الأساسية تكمن في<sup>3</sup>:

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق، ص 259.

<sup>2</sup> إبراهيم عبد الله ناصر وعاطف عمر بن طريف، مدخل إلى التربية، ص 260.

<sup>3</sup> عبد الكريم الخلايلة وعفاف اللبابيدي، تطور لغة الطفل، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 1999، ص 49-53.

## أ- الصحة العامة للمتعلم:

التلميذ الذي لا يتمتع بالصحة الجيدة، ويعاني من أمراض معينة يضطر إلى التأخر أو التغيب أو الانقطاع لمدة طويلة قصد العلاج، فهذا يؤدي حتما إلى ضعف وقلة التحصيل اللغوي، كما قد تتكون لديهم اتجاهات سلبية بسبب ضعف حالتهم الصحية، فيصبحون سريعى الانفعال والغضب، ومنه قد يشكل الخمول، وشروء الذهن، والشعور بالملل والقلق، والعصبية إلى غير ذلك، مما يكون له الأثر البالغ على عملية التعلم.

## ب- حاسة البصر:

البصر السليم عامل أساس لنجاح عملية التعلم، كونها تتطلب من التلميذ رؤية ما يقرؤه بشكل واضح. ولعل الالتصاق بالسبورة، أو الأوراق المكتوبة، أو تحريك الرؤوس من كل الجهات ليتمكن التلميذ من القراءة الصحيحة لأدليل على نقص في البصر أو الرؤية، وعلى المعلم اكتشاف ذلك، وبالتالي تحويل التلميذ إلى فحص طبي.

## ج- حاسة السمع والنطق:

إن قدرة التلميذ على السمع أهمية كبيرة، فيظهر ذلك من العلاقة بين استماعه للكلام وقدرته على إظهار ما استقر في سمعه من الأصوات اللغوية، ثم العلاقة بين الكلام والمسموع والقراءة. فإذا ما كان التلميذ غير قادر على الاستماع الجيد، فإنه سيجد صعوبة في ربط الأصوات المسموعة بالكلمات التي يراها، كما سيجد صعوبة بالغة في متابعة الدروس الشفوية مما يؤثر على تحصيله اللغوي، أما إذا كان السمع منعما تماما انعدم النطق كليا "فالأصم بالفطرة أبكم بالضرورة".

### 5-3- العوامل النفسية:

يعيش الأفراد في بيئات مختلفة من حيث المقومات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، كذا يولدون مختلفين في قدرتهم واستعدادهم، إضافة إلى تعرضهم لأساليب مختلفة في التربية، وهذه الاختلافات، والبيئات والمعاملات تعطي المتعلم معالم شخصية تختلف عن زملائه في مثل سنّه.

كما أن الاستعداد الانفعالي للتلميذ يعتبر من العوامل الهامة في نجاحه أو فشله في التحصيل اللغوي، لأن هذا العامل يحمل في ثناياه الدافعية اللازمة لدفع التلميذ للإقبال على التعلم بوضع سليم، ويساعده على الانتباه والتركيز.

### 5-4- العوامل المتعلقة بالتلميذ:

هي عبارة عن قوى داخلية مرتبطة بذات التلميذ، كما تقوم بتحضيره من أجل الاجتهاد والمثابرة، كذا الاهتمام بالدراسة والتحصيل، إلا أن هذه الأخيرة تتحقق<sup>1</sup>:

- **بقوة الدافعية للتعلم:** وهي تلك الرغبة القوية في النجاح، إذ تعتبر كقوة محرّكة تدفع بطاقات التلميذ بأقصى إمكاناتها.

- **المثابرة والاجتهاد:** ويتعلق هذا العامل بالاستمرار في تحقيق التفوق والتحصيل الجيد.

- **الميل نحو المادة:** وقد يعتبر هذا العامل من العوامل الشخصية والتي لها أثر على التحصيل اللغوي للتلميذ وكذا تعزيز الرغبة في الاستمرار والإنتاج في تلك المدة الدراسية دون ملل أو كلل.

<sup>1</sup>برو محمد، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، 2010، ص 228. (بتصرف)

### 5-5- العوامل المدرسية:

ومن العوامل التي تؤثر على التحصيل اللغوي للتلميذ، ما يتعلق بالجو المدرسي السائد، وما يتعلق بالتنظيم التربوي، وكذا المعلم؛ فمعاملته للتلميذ تعتبر من الأساليب الأساسية لنجاحه أو إخفاقه؛ لما للحالة النفسية من أهمية في حدوث الرغبة والدافع للتعلم أو الخمول<sup>1</sup>.

### 5-6- العوامل الأسرية:

ونقصد من هذا العامل الأجواء والظروف المحيطة بالتلميذ في البيت من خلال الجو الأسري العام؛ كون الأسرة هي المؤسسة التربوية الأولى التي يخضع فيها التلميذ للعديد من العمليات التي تنمي قدراته العقلية، فهو ينال منها القسط الأكبر من التربية، وكذلك استقرار وانسجام أفراد الأسرة أو المستوى الاقتصادي الذي يؤثر على التحصيل اللغوي للتلميذ<sup>2</sup>.

### 6. أهمية التحصيل اللغوي:

إن ثراء وإثراء الحصيلة اللغوية مطمح يسعى إليه كل فرد متمدرس أو غير متمدرس؛ لأن الثروة اللغوية تسهم في بناء الفرد نفسياً واجتماعياً، فهي تعمل على<sup>3</sup>:

1- زيادة الخبرات والتجارب، والمعارف، والمهارات التي يكتسبها التلميذ.

2- انفتاح الشخصية على ما يحيط بها، ونمو غريزة الاجتماع لديها، ومن ثم تعزيز روح الألفة، والجرأة الأدبية، والثقة بالنفس.

<sup>1</sup>المرجع السابق، ص 229.

<sup>2</sup>المرجع نفسه، ص 230.

<sup>3</sup>ينظر: أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها ووسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، ع 212، أغسطس 1998، ص 59-67. (بتصرف)



3- اتساع الثراء اللغوي اللفظي، ذلك من خلال قراءة اللغة المكتوبة، مما يساعد على استيعاب دلالات الألفاظ والعبارات.

ب- السلبات الناجمة عن ضعف الحصيلة اللغوية<sup>1</sup>:

1- العزلة الاجتماعية، بمعنى تحديد التلميذ لعلاقاته، وروابطه مع الآخرين، والميل نحو الانعزال والانطواء.

2- اضطراب الشخصية، وذلك من خلال:

. عجز التلميذ على التعبير عن أفكاره ومشاعره بطلاقة، مما يؤدي إلى التعبير عنها عن طريق استخدامه لأسلوب العنف.

. عجزه عن التواصل مع غيره.

. الشعور بالنقص، أو الدونية.

. صراعات وإحباطات نفسية.

. عدم الانسجام الشخصي والاجتماعي .

. ظهور بعض الانحرافات السلوكية.

3 . عجز التلميذ عن اكتساب المعارف، والخبرات، وتعثره في فهمها، يعني عجزه عن تطوير ما يحتاجه من مهارات.

4 . ضعف، أو ضآلة النتاج الفكري أو الإبداعي، بمعنى ما إذا كانت حصيلة التلميذ اللغوية ضعيفة، فإنه يعرقل إبداعه، وابتكاره، أو عجزه عن التأليف والإنتاج.

<sup>1</sup>المرجع السابق، ص 59-67.

5. الازدواجية اللغوية، بمعنى أن الشعور بقصور اللغة الأم أو الجهل بمكانتها، يؤدي إلى البحث عن لغة ثانية تكون أكثر إغراءً، بهدف التعبير عما يود الإفصاح به، والسعي وراء اللغة الثانية قد يؤدي إلى انسحاب لغته الأصلية. إن اكتساب لغة ثانية إلى جانب اللغة الأم أمر إيجابي وعامل من عوامل إثراء الحصيلة اللغوية، ولكن إذا حدث هذا على حساب اللغة العربية الفصحى؛ فإن العواقب المحتملة لن تكون حميدة.

وفي الأخير، نستنتج أن التحصيل اللغوي عملية هادفة، تسعى إلى تنمية قدرة التلميذ على التعلم، واستيعاب، واكتساب الخبرات بالرغم من وجود عدة عوامل تتدخل فيه، سواء من الناحية النفسية أو من الناحية العضوية، أو حتى من الناحية الفسيولوجية، وهذا ما يؤثر على المردود التحصيلي للتلميذ، ودراسة اللغة العربية أحسن دراسة، والدراسة بجميع أسرارها أمر هام يساعد في عملية ترقية التحصيل اللغوي. وإن ثراء الحصيلة اللغوية من عدمه يتجلى واضحا من خلال المهارات الأربعة والأساسية للغة: الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة. وهذا ما سنحاول عرضه في الجزء الثاني من الفصل.

## ثانيا . مظاهر التحصيل اللغوي:

يولد الطفل وهو مزود بطاقة واستعداد فطري لاكتساب اللغة، ونموه اللغوي يتعزز بنموه الجسدي السليم؛ فكلما نضج جسديا اكتمل لغويا ومعرفيا. والنمو اللغوي لا يتحقق إلا بالتعلم، هذا الأخير الذي يمكّن الطفل من مهارات الاتصال اللغوي، والتي تمثل مطلبا أساسيا من مطالب تعليم اللغة العربية، فإتقان التلميذ اللغة، والسيطرة عليها وسهولة استعمالها أمور تعتمد على كيفية تعلّم المهارات الأساسية للغة، واكتسابها يعدّ اكتسابا لمنهج اللغة العربية عموما. ومما يساعد على تكوين هذه المهارات كثرة الدربة والممارسة على أن تتم في مواقف حيوية ومتنوعة، وبصورة طبيعية، ويؤدي كل من التوجيه والتعزيز دورا كبيرا في ترميتها.

## 1 . المهارات اللغوية:

قبل الشروع في تقديم هذه المهارات اللغوية، نود أن نوضح بعض المفاهيم المتعلقة بمصطلح المهارة، وفيما يلي عرض لها:

## أ . مفهوم المهارة:

. "المهارة" في اللغة هي الحذق في الشيء والإحكام له والأداء المنتقن له. يقال: مهر الشيء مهارة أي أحكمه وصار حاذقا به فهو ماهر. ويقال: مهر في العلم وفي الصناعة... وهكذا<sup>1</sup>.

. ويقصد بالمهارة تحويل المعرفة إلى سلوك للتطبيق، وهذا الأخير يتطلب التدريب من الإنسان لمرات عدة، فمهارة الحوار مع الآخرين مثلا، ومهارة مناقشتهم وتعليمهم وإقناعهم

<sup>1</sup> كبير أبو بكر أمين، البرامج الإضافية كوسيلة إلى اكتساب المهارة اللغوية: كلية الشيخ أبي بكر جومي للدراسات الإسلامية العالية زاريا نموذجا، قسم اللغة العربية، جامعة احمد بلو، زاريا-نيجيريا، ص 05.

وتحفيزهم على العمل والقراءة لهم والاستماع إلى أحاديثهم، وغير ذلك من مهارات تحتاج إلى تدريب بعد توافر الموهبة والرغبة والنضج لتتسخ وتصبح سلوكا لدى الإنسان<sup>1</sup>.  
 . ويعرفها الباحث ديفر (DRIVER) في قاموسه " علم النفس " بأنها (المهارة) السهلة، والسرعة، والدقة في أداء عمل حركي<sup>2</sup>.

### ب . مفهوم القدرة:

- تعتبر "القدرة" سمة عامة لاصقة بالفرد، وثابتة عنده تسهل له أشكال الأداء في مهمات متنوعة، بينما "المهارة" أكثر تحديدا، كما إنه موجه نحو مهمة معينة<sup>3</sup>.  
 - يعرف اللغوي "ثورندايك" "القدرة" قائلا: "... أما القدرة فهي استجابة غير محددة بدرجة كبيرة جدا لموقف بالغ التعقيد"<sup>4</sup>.

### ج- مفهوم المهارة اللغوية:

نعني بالمهارة اللغوية معرفة المرسل إليه (المتلقي) للغة التي يستعملها المرسل والتي يوصل بها رسالته، وهذه المعرفة ضرورية كون جهل أحد الطرفين بلغة الركن الآخر يعطل الاتصال، أو يجعله اتصالا غير مباشر، وبالتالي سيكون بحاجة إلى وسيط (مترجم أو لغة إشارية) ولا تكمن أهمية اللغة الواحدة المشتركة بين الطرفين (المرسل والمرسل إليه) في ذلك الاتصال المباشر فحسب؛ وإنما تحمل إichاءات أصحابها وخلفياتهم كذلك.

<sup>1</sup> سمر روجي الفيصل، مهارات الاتصال في اللغة العربية، ط1، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية المتحدة، 2004، ص14. (بتصرف)

<sup>2</sup> رشدي احمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط1، دار الفكر للنشر و التوزيع، 2004، ص 29.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 30.

<sup>4</sup> مصطفى ناصف، مراجعة: عطية محمود هنا، نظريات التعلم -دراسة مقارنة-، سلسلة عالم المعرفة، الكويت: أكتوبر 1983، ص39.

وإذا لم يكن الاتصال بين طرفين بلغة واحدة يفقده بعضا من الرسالة، وهنا يمكن أن تضعف قيمته إذا لم يكن هناك وسيط مترجم يتقن اللغتين (المترجم منها والمترجم عنها)، ويستطيع إيصال الرسالة المرغوب فيها<sup>(1)</sup>.

## 2. أنواع المهارات اللغوية:

### 2.1 مهارة الاستماع:

قدم القرآن الكريم مهارة الاستماع بصورة أوسع من بقية مهارات الاتصال اللغوي، وفي ذلك تناسب مع الطبيعة الإنسانية في استخدام هذه المهارات؛ حيث إن الإنسان يستخدم مهارة الاستماع بشكل أكبر مقارنة بالمهارات الأخرى (التحدث، والقراءة، والكتابة)، قال تعالى: "وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا" (الإسراء 36).

وقال عزّ وجلّ: "قُلْ مَنْ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أَمَّنْ يَمْلِكُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ... " (يونس 31).

إن تحديد مفهوم "مهارة الاستماع، يؤدي بنا إلى إيضاح بعض المصطلحات المتعلقة والمتداخلة بها، والتي تكمن في السمع، والإنصات، كما سنوضح ذلك فيما سيأتي:

#### أ- الاستماع:

. يعني مصطلح "الاستماع" في اللغة الفهم، من قولهم "سمعت كلامه"؛ أي "فهمت لفظه"<sup>1</sup>.

(1) نقلا عن: سمر روجي الفيصل و محمد جهاد جمال، مهارات الاتصال في اللغة العربية، ص 22.

<sup>1</sup> نقلا عن: محمد أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، ط9، الهيئة العامة للشؤون المطابع الأميرية، مجلة العلوم الاجتماعية، القاهرة: 1969، ص314.

. والاستماع: عبارة عن مهارة تتطلب تدخّل العمليات العقلية، فيها يكتسب القدرة على حل رموز اللغة العربية الفصحى، ويكتسب نظامها الصوتي، والدلالي، والتركيبى.

. الاستماع عبارة عن عملية تدريبية للفرد على سماع الأصوات، والتمييز بينها لغرض نطقها نطقاً سليماً، لهذا يجب على المعلم أن يراعي أثناء تواصله مع التلميذ خصائص اللغة (أداء، تنغيم، نبر، علامات الوقف) ويعمل على متابعتها للتلميذ وتصويب الأخطاء من هذه النواحي<sup>1</sup>.

. الاستماع: "نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، فهو النافذة التي يطل الإنسان من خلالها على العالم من حوله، وهو الأداة التي يستقبل بواسطتها الرسالة الشفوية. ولنتأمل ما يحدث في موقف الاتصال الشفوي، هناك فرد يتحدث يعرض قضية معينة يستخدم فيها ألفاظاً وجملاً يستقبلها فرد آخر فيترجم هذه الألفاظ والجملة إلى معاني ودلالات، والفرد عند تحدثه قد يستخدم مع اللغة إشارات أخرى يستعين بها في توصيل رسالته، وعلى المستمع في ظل هذا السياق أن يفهم الرسالة التي يريد المتكلم توصيلها إليه"<sup>2</sup>.

إن لمهارة الاستماع أهمية يكتسبها الإنسان حينما ينصت للآخرين غالباً في المواقف اليومية، ولما ينصته فائدة له بحسب ما يملك من مهارة الاستماع فقد:

. يستمع ويكتفي بفهم المعنى العام، ويفسر الكلام الذي سمعه ويتفاعل معه.

. يقوم ما سمعه من الكلام و ينقده، ويربط مضمون الكلام بخبراته السابقة<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> نسيم سعيدي، تعليمية اللغة العربية للكبار-القراءة أنموذجاً، مذكرة نيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان: 2005-2006، ص 121. (بتصرف)

<sup>2</sup> رشدي احمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص 183.

<sup>3</sup> سمر روجي الفيصل ومحمد جهاد جمال، مهارات الاتصال في اللغة العربية، ص 85.

يمكن القول، إن هناك إصغاءً إيجابياً و آخر سلبياً، فمهاره الاستماع لا تعني دوما قدرة الأذن على سماع الرموز الصوتية المنطوقة، بل تعني فهم هذه الرموز والقدرة على تفسيرها وتقويمها، والتفعل معها ونقدها وحتى ربطها بالخبرات السابقة والإفادة منها في تنمية الشخصية.

إن عملية الاستماع تتطلب عناصر تتعلق بالمرسل والرسالة وقناة الاتصال، ولكن يبقى المستقبل أو المستمع الذي يتلقى الرسالة هو العنصر الأساس الذي يجب أن تتوافر فيه قدرات أساسية لنجاح عملية الإرسال، والتي تكمن في<sup>1</sup>:

. القدرة على فهم اللغة المنطوقة، وتمييز الأفكار الرئيسية والثانوية.

. القدرة على تحديد التفاصيل الفرعية.

. تمييز العلاقات الواضحة بين الأفكار.

. القدرة على استرجاع الأفكار والتفاصيل الرئيسية.

#### ب- السمع:

- يعرف الباحث "محمود رشدي خاطر" السمع بأنه: "مجرد استقبال الأذن لذبذبات صوتية من مصدر معين دون إعارتها انتباها مقصودا...."<sup>2</sup>.

- ويعرفه كل من "محمد إسماعيل ظافر" و "يوسف الحمادي" إنه: " في اللغة إدراك الصوت بحاسة الأذن، والسمع الفطري لا يحتاج إلى مهارات خاصة.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص85.

<sup>2</sup> نقلا: محمود رشدي خاطر وآخرون، الاتجاهات الحديثة في تعليم العربية والتربية الدينية، ط2، مطابع سجل العرب، مجلة العلوم الاجتماعية (دون بيانات)، القاهرة: 1984، ص165.

<sup>3</sup> محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر، القاهرة، 1984، ص 124-128.

## ج- الإنصات:

- يعرف الباحث " فتحي علي يونس " الإنصات بأنه: " نوع أعلى في الاستماع تتوافر فيه النية والقصد مع الرغبة الشديدة في تحصيل المنصت إليه"<sup>1</sup>.
- ويعرفه الباحث " محمود رشدي خاطر " إنه: "تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل هدف محدد أو غرض يريد تحقيقه"<sup>2</sup>.

إذن، الاستماع عملية ذهنية مقصودة تستدعي تداخل مهارات خاصة لنجاحها، كما إنها عملية مركبة تجمع بين السمع كعملية فيزيائية تعتمد على حاسة الأذن، والإنصات كعملية ذهنية تتدخل فيها الملكات العقلية من (انتباه، وتركيز، والربط بين الأفكار).

## 2. أهمية الاستماع:

يعد الاستماع شرطاً أساسياً للنمو اللغوي، فعن طريق الاستماع يكتسب التلميذ ثروته اللفظية؛ حيث يكتسب المفردات ويتعلم أنماط الجمل، ويتلقى الأفكار والمفاهيم، وعن طريقه أيضاً يكتسب المهارات الأخرى للغة تحدثاً، وقراءة، وكتابة.<sup>3</sup>

إن الاستماع يمثل في حياة الفرد مكانة كبيرة، ومنزلة خاصة، ومن أجل هذا نجد القرآن الكريم قد أولى هذه المهارة ما تستحقها من أهمية؛ حيث قدمها الله عزّ وجل على البصر في الآيات التي يرد ذكرها معاً.

<sup>1</sup> نقلاً عن : فتحي علي يونس، إستراتيجية تعلم اللغة في مراحل الثانوية ، مجلة العلوم الاجتماعية (دون بيانات)، مكتبة سفير القاهرة، 2000، ص 196.

<sup>2</sup> نقلاً عن: محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق دراسة اللغة العربية و التربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مجلة العلوم الاجتماعية، ص 166.

<sup>3</sup> مذكور علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت، ص 55. (بتصرف)



قال تعالى: "وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ". (سورة النحل 87)

### 3 . معوقات مهارة الاستماع:

يعد الاستماع مهارة لغوية مهمة جداً؛ لأن به تكتسب اللغة، ويدرك السامع المقصود من المتحدث ويتم التواصل بين الأفراد، و إذا حصل خلل في الاستماع نتج عنه أفكار خاطئة أو انقطع التواصل، فالاستماع أساس الفهم، والفهم أساس العلم وهما أساس المعرفة. إلا أن عملية الاستماع لا تخلو من مشكلات ومعوقات قد تصادف المستمع؛ بعضها يمكن التغلب عليها وعلاجها، والبعض الآخر لا يمكن ذلك.

لقد صنف الباحث " محمد صالح الشنطي " معوقات الاستماع إلى أصناف، وهي<sup>1</sup>:

#### 1 . الصنف الأول: المشكلات ذات العلاقة بالمستمع، وهي نوعان:

- أ- مشكلات خلقية عضوية مثل: ضعف الجهاز السمعي أو وجود بعض العاهات فيه.
- ب- مشكلات خلقية نفسية عقلية مثل: العزوف عن الاستماع، وعدم تحمله، لضعف القدرة الذهنية وتدني مستوى الذكاء، وقلة المخزون الثقافي واللغوي، والذي بدوره يجعل المادة المطروحة صعبة بالنسبة للمستمع، ويمكن معالجة هذه المشكلات بتقديم المادة بطرق مشوقة تجذب انتباه التلاميذ، أو بوضع برامج تزيد من حصيلة المستمع اللغوية والثقافية.

#### 2 . الصنف الثاني: المشكلات ذات العلاقة بالمادة المختارة: كأن تكون المادة المختارة

أعلى من مستوى التلاميذ، أو بعيدة عن ميولهم وحاجاتهم. ويمكن علاج ذلك عن طريق

<sup>1</sup> محمد صالح الشنطي، المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها، ط1، دار الأندلس للنشر والتوزيع، 1996، ص 162-163. (بتصرف)

اختيار مادة تناسب مستوى التلاميذ الثقافي، واللغوي، والاجتماعي، وميولهم، واحتياجاتهم مع المحافظة على اشتمالها على الأهداف المرجوة.

**3 . الصنف الثالث: المشكلات ذات العلاقة بالمعلم:** كأن يكون أسلوب المعلم في عرض المادة غير مشوق، أو عدم توفيقه بالزمن. ويمكن علاج ذلك ببناء علاقة إيجابية قائمة على الود والاحترام بين المعلم وتلاميذه، بحيث يختار الأستاذ أساليب جديدة ومشوقة في عرض المادة تجذب انتباه التلاميذ، وتدعوهم للتفاعل.

**4 . الصنف الرابع: مشكلات أخرى:** وذلك مثل دخول أحد الأشخاص إلى القسم، أو حدوث صوت غريب خارج أو داخل القسم، أو مقاطعة المعلم من قبل أحد التلاميذ بسؤال أو استئذان أو نحو ذلك.

كما يضيف الباحث " فضل الله محمد رجب" بأن عدم اقتناع المعلم بأهمية الاستماع، أو عدم درايته بمهاراته، وجهله بأساليب تنمية هذه المهارات، وعدم اهتمامه بأداب الاستماع، وبالتالي لا يكون قدوة لتلاميذه في هذا الجانب.

بالإضافة إلى معوقات أخرى تتصل بطريقة التدريس، فبعض المعلمين يجهلون طرائق التدريس الفعالة التي تحفز التلاميذ للاستماع، أو الوسائل الفعالة لتنمية مهارة الاستماع.<sup>1</sup> ومن بعض معوقات مهارة الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية (المتوسطة) ما يلي:

- تشتت انتباه التلاميذ.
- ضعف القدرة الذهنية عند التلاميذ.
- التسرع في الحكم عما هو متوقع.

<sup>1</sup> فضل الله محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص43.

- عدم ملاءمة المادة المسموعة لميول وحاجات التلاميذ.
- عدم التنوع في أساليب عرض المادة المطروحة.
- طريقة التدريس.

## 2-2- مهارة التحدث:

تعتبر "مهارة التحدث" أكثر المهارات الشفوية استعمالاً، كونها تستخدم في الحياة اليومية، فنتحدث مع الآخرين في المدرسة والشارع والعمل، وفي كل الأماكن، ونحاورهم رغبة في إقناعهم بأفكارنا أو إيصالها لهم<sup>1</sup>.

- نعني بالتحدث اكتساب المهارات، والاتجاهات والعادات والخبرات الأخرى المرغوبة التي تمكن الإنسان من الإفصاح عن نفسه بثقة ووضوح، وبدقة وطلاقة وإبداع، وتجعله قادراً على إيصال أفكاره، ومشاعره، وانفعالاته إلى الآخرين في جمل تامة بصدق وجلاء، وفي يسر وسهولة، وتعلمه كيفية استخدام الكلمات والعبارات المناسبة واللائقة في المناسبات المختلفة بإظهار شعور المودة واللفظ أثناء تبادل الحديث<sup>2</sup>.

### أ. مواصفات المتحدث الناجح:

#### - السمات الشخصية:

تكمن في الموضوعية، والصدق، والوضوح، والدقة، والحماسة، والقدرة على التركيز، والالتزان العاطفي، وحسن المظهر، والقدرة على الإفادة من حركات اليدين والجسد في إيصال المعاني.

<sup>1</sup> سمر روجي الفيصل ومحمد جهاد جمال، مهارات الاتصال في اللغة العربية، ص96. (بتصرف)  
<sup>2</sup> كريم ناجي، صعوبات التعلم لدى الأطفال وعوامل الاستعداد للقراءة والكتابة، دط، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن-عمان: 2005، ص81.

- السمات الصوتية:

ويقصد بها استخدام طاقات الصوت من حيث النبر والخفض والهمس، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، ومراعاة النحو وأمكنة الوقف مع وضوح الصوت وعدم السرعة أثناء التحدث.

- السمات الاجتماعية:

يستخدم المتحدث لإقناع وجهة نظره سمات معينة، فيسعى إلى تأكيد كلامه بالأدلة والبراهين المنطقية، وكذا القدرة على التحليل والابتكار والعرض والتعبير وضبط الانفعالات و تقبل النقد.<sup>1</sup>

ب- أهمية التحدث:

يذهب الباحث "عطا إبراهيم محمد" إلى أن أهمية التحدث تكمن فيما يلي<sup>2</sup>:

- إن التدريب على التحدث يجعل الإنسان معتادا على الطلاقة في التعبير عن أفكاره، والقدرة على مواجهة الآخرين.

- إن الحياة العملية بما فيها من مواقف في حاجة ماسة إلى المناقشة، وإبداء الرأي، والإقناع، ولا سبيل لذلك إلا بالتدريب.

- التحدث مؤشر لمعرفة المستوى الثقافي للمتحدث.

- التحدث نشاط إنساني يتيح للفرد فرصة التعامل مع الآخرين، والتعبير عن مطالبه الضرورية.

<sup>1</sup> سمر روجي الفيصل ومحمد جهاد جمال، مهارات الاتصال في اللغة العربية، ص96. (بتصرف)

<sup>2</sup> عطا إبراهيم محمد، طرق تدريس اللغة العربية، درا الكتب العلمية، بيروت: 1990، ص 97.

- التحدث وسيلة ضرورية لتنفيذ العملية التعليمية في المراحل المختلفة.
- التحدث وسيلة لتنفيس الفرد عما يعانیه، لأن تعبير الفرد عن نفسه يخفف من حدة المواقف التي تعترضه.

ج- معوقات مهارة التحدث (الكلام): تتمثل الأسباب بشكل عام في<sup>1</sup>:

- الأسباب العضوية:

إن الأعضاء التي تساعد على إنتاج الكلام عديدة، وأي تلف في أحد الأعضاء يؤدي إلى الإخلال بعملية الكلام، كما إن أي خلل عضوي أو وظيفي في الأعصاب يمنع التآزر الحركي، وإصابات المخ تؤثر في عملية الكلام؛ فتحصل تغيرات في الصوت وطريقة النطق، وإن أي عيب في الجهاز الكلامي، أو السمعي كالتلف، أو التشوه، أو سوء الخلق في أحد أعضاء الجهازين يؤدي إلى خلل في تأدية هذا العضو؛ فينتج عيباً في النطق، أو احتباساً في الكلام، أو نقصاً في القدرة التعبيرية.

- الأسباب الاجتماعية:

- القدوة السيئة في الكلام: حينما يبدأ أفراد الأسرة مثلاً باللفظ الخطأ لكلمة ما يؤدي إلى محاكاة الطفل لهم.

- تعليم الأيسر: إجبار مستعمل اليد اليسرى في استعمال اليد اليمنى.

- نزعة الإلحاح وروح التأديب واستمرارية التأديب.

- عدم التعاطف مع حاجاته وقابليته مما يؤدي إلى التلعثم و التردد في الكلام.

- تدليل الطفل دلالة زائداً، أو إهماله إهمالاً متعددًا.

<sup>1</sup> عبد الكريم الخليفة وعفاف اللبابيدي، تطور لغة الطفل، ص 131-133.

- الأسباب النفسية: يمكن عرضها فيما يلي:
- التوتر الانفعالي.
- حدة مشاعر المتعلم وزيادة قلقه.
- رغبته في جلب انتباه ممن حوله.
- شعوره بالخيبة والحرمان.
- معاملة المعلم للمتعلم بقسوة.
- كثرة التأنيب، والعقاب أثناء محاولته الحديث عما يجول في خاطره.
- الخلافات العائلية وما ينجم عنها من عقد نفسية.
- توقع العقاب نتيجة الخوف والقلق من المعلم.
- عدم إفساح المجال للفرد المتعلم، وإعطائه فرصة التحدث والمشاركة، ومقاطعته.
- د- علاج عيوب الكلام واللغة: لمعالجة أمراض وعيوب النطق والتحدث لابد من اتباع مايلي<sup>1</sup>:

- التشخيص والعلاج الطبي المبكر.
- العلاج النفسي والاجتماعي: و تشمل على طرائق عدة:
- أسلوب الإرشاد النفسي الفردي.
- أسلوب الإرشاد الأسري.
- أسلوب الإرشاد الاجتماعي.

<sup>1</sup>المرجع السابق، ص133.(بتصرف)

- العلاج ذي المنهج الشامل؛ أي جمع أكثر من طريقة في آن واحد (التشخيص، العلاج الطبي، النفسي، الاجتماعي).

### 2-3- مهارة القراءة:

#### أ- مفهوم القراءة:

- القراءة هي عملية تلقي المعاني التي تنقلها الأفكار المكتوبة... وهي عملية استخراج المعاني من الرموز الكتابية المرسومة، وليس كما يظن البعض مجرد عملية ميكانيكية لتلفظ أصوات هذه الرموز<sup>1</sup>.

- ويقصد بالقراءة تحليل الرموز اللغوية المكتوبة وإعادة تركيبها؛ بهدف الوصول إلى المعنى الذي يرغب الكاتب في إيصاله للقارئ، كما يتضمن مفهوم "القراءة" الأداء اللفظي السليم وفهم ما يقرأ، والقدرة على نقده، وللقراءة أهمية كبيرة في حياة الإنسان؛ كونها تعتبر العامل الأساس في اكتساب الخبرات، واتساع آفاق المعرفة وخصوبتها<sup>2</sup>.

- كما تعتبر القراءة عملية انتقال الذهن من الحروف والحركات (\*) إلى الأصوات والألفاظ التي تدل عليها، وترمز إليها بسرعة ودون تردد، ولا تباطؤ مع فهم المعنى والانفعال معه.

- كما يعرفها آخرون على أنها عمل إبداعي، كون القارئ يتبع منهجا في التفكير سبق وأن أعدّه الكاتب، وقدّمه في إطار صمّم ليكشف عن علاقة الأفكار ببعضها البعض<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> كريم ناجي، صعوبات التعلم لدى الأطفال وعوامل الاستعداد للقراءة و الكتابة، دط، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن-عمان:2005، ص07 .

<sup>2</sup> سمر روجي الفيصل و محمد جهاد جمال، مهارة الاتصال في اللغة العربية، ص101.

(\*) الحركات التي تقع تحت الأنظار، أو التي تلمس باليد- لدى العميان-

<sup>3</sup> غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة و الكتابة للمبتدئين و مهارات التعلم، دط، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن-عمان:2005، ص 14.

من هنا؛ فالقراءة هي الاستجابة للمواد المكتوبة، وإن طبيعة القارئ وخبرته السابقة تحدد نوعية هذه الاستجابة، وتؤثر في ردود فعله وتكوّن تفسيراته، كما أنها تمثل مهارة أساسية في الحياة. فالقراءة عامل هام للنجاح في المدرسة والحياة العملية والخاصة.

#### ب- القدرة على القراءة:

إن لترسيخ مهارة القراءة لدى المتعلم لا بد أن تتوفر فيه عدة شروط، نجملها فيما يلي<sup>1</sup>:

- النضج العضوي (النطق، الرؤية).

- البيئة الاجتماعية، بما توفره من وسائل تعليمية حديثة معينة على فعل القراءة، وكذلك تهيئة الظروف الملائمة للقراءة الجيدة (الأسرة والمدرسة).

- النمو العقلي المساعد على تحليل الرموز اللغوية المعينة على الفهم.

#### ج- أنواع القراءة: وهما نوعان:

- **القراءة الجهرية:** وهي التي تعتمد على الارتباط الحاصل بين الرمز وصوته؛ حيث يلفظ القارئ أصوات الحروف والمقاطع والكلمات والعبارات والجمل التي يقرأها جهرا ويخرج أصواتها فعلا. تتم هذه العملية بتحريك أعضاء التصويت، فيدخل في أثناءها فعاليات منها رؤية الأشكال والرموز والانتقال إلى مدلولاتها الذهنية، ومنها الحركات العضلية اللازمة لإخراج الأصوات التي ترمز إليها الكتابات<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> سمر روعي الفيصل ومحمد جهاد جمال، مهارات الاتصال في اللغة العربية، ص 101. (بتصرف)

<sup>2</sup> غافل مصطفى، طرق تعلم القراءة و الكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم، ص 153. (بتصرف)



## - القراءة الصامتة:

نوع من القراءة لا يحتاج إلى حركة أجهزة الكلام؛ حيث لا يلفظ القارئ شيئاً مما يقرأ؛ بل يكتفي بتصور الألفاظ والمعاني دون إخراج الأصوات فعلياً، ويدرك المعنى المقصود بالنظرة المجردة من النطق والهمس<sup>1</sup>.

## د- أهمية القراءة:

تعتبر القراءة مهارة إنسانية من مهارات الاتصال اللغوي، وتسهم بدور كبير في بناء شخصية الفرد عن طريق تثقيف العقل، واكتساب المعرفة، وتعد أداة اطلاع على التراث الثقافي الذي تعزز به كل أمة، كما أنها أداة مساعدة - للتلاميذ - على تذوق صور الأدب المختلفة، والتعرف على أفكار الآخرين، وتكوين الأحكام المتزنة، وتنمية الهوايات والميول الشخصية<sup>2</sup>.

## هـ - معوقات مهارة القراءة:

تدخل في عملية القراءة عوامل متعددة في حدوث إنتاجها (القدرة العقلية، القدرة القرائية... الخ) وأي خلل يصيب ناحية من أحد النواحي يؤثر في الحصيلة النهائية لعملية القراءة، و فيما يلي عرض لأهم العوامل التي تعرقل مهارة القراءة:

## هـ-أ- العوامل السيكولوجية (النفسية):

تصاحب القارئ حالة نفسية أو انفعالية تتغير من موقف إلى آخر أثناء القراءة، وسبب ذلك عدم إدراكه للألفاظ والمعاني، والعلاقات بينهما، وليتحقق الإدراك، ويحصل

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 158 .

<sup>2</sup> الخليفة حسن جعفر، فصول في تدريس اللغة العربية، ط4 مكتبة الرشد، الرياض: 1425هـ، ص 117.

القارئ على المعنى يتطلب سلامة الحواس، وذكاء القارئ، ومستوى عقله، وكذلك لسهولة الكلمة وصعوباتها تأثير على ذلك<sup>1</sup>.

#### هـ-ب- العوامل الاجتماعية:

إن وضع المتعلم في أسرته، وعلاقاته بغيره من الأفراد، وعلاقته بأساتذته وزملائه يؤثر على عملية القراءة سلبيًا أو إيجابًا، ولعل للوضع الاجتماعي للمتعلم، وللمستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة، وما توفره من إمكانيات ووسائل للقراءة في البيت؛ كلها عوامل تؤثر في عملية القراءة.

#### هـ-ج- العوامل الفسيولوجية (الجسمية):

ترتبط العوامل الجسمية بسلامة الحواس، بمعنى إن الصحة التامة، والنظر السليم، والسمع الدقيق يجعل عملية الإدراك ممكنة، وأي خلل أو نقص في هذه الحواس يؤثر على عملية القراءة<sup>2</sup>.

#### 2-4- مهارة الكتابة:

##### أ- مفهوم الكتابة:

يقصد بالكتابة رسم الحروف والحركات - الرموز البصرية واللمسية - الدالة على الأصوات بحسب مرورها بالأذنان، وهذه الرموز تعبر عن المعاني والأفكار التي يراد نقلها إلى الغير<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دط، دار الفكر العربي، القاهرة: 2000، ص 347-348.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 349-350. (بتصرف)

<sup>3</sup> غافل مصطفى، طرق تعليم الكتابة والقراءة للمبتدئين ومهارات التعلم، ص 164.

ب- أهمية الكتابة:

يذكر الباحث "الشنطي محمد الصالح" في نقاط عدة أهمية الكتابة، ومنها ما يلي<sup>1</sup>:

- الكتابة ذاكرة الأفراد والشعوب؛ حيث إنها تحتفظ بخلاصة فكر الأمة وتراثه، وتصونه من الضياع.

- الكتابة وسيلة من وسائل حفظ الحقوق، مثل: الدين، والمبايعات.
- الكتابة أداة الإبداع ووسيلته، فبواسطته ينقل إلينا الأدباء والشعراء أعذب القول.
- الكتابة أداة من أدوات الإعلام، ذلك عن طريق الصحف، والمجلات، والكتب.

ج- معوقات مهارة الكتابة:

نستطيع أن نجمل الأسباب المؤدية لظاهرة خلل الكتابة، وسوء الخط بخمس مجموعات من الأسباب، وهي الأسباب الجسمية، والحركية، والنفسية، والعاطفية، والثقافية. وفيما يلي تفصيل لهذه المجموعات؛ كل على حدة<sup>2</sup>:

ج-1- الأسباب الجسمية:

- ضعف السمع: لا يحصل التلميذ على كلمة واضحة، فيكتب ما سمع رغم نقصه.
- ضعف البصر: لا يستطيع التلميذ أن يتابع حركة رسم الكتابة على الورق، فتخرج كتابته غير واضحة.
- عدم قدرة اليد على الأداء بسبب تشوه في الأصابع أو شللها، أو رجفانها.

<sup>1</sup> شنطي محمد الصالح، المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها، ص207.

<sup>2</sup> عزيزة الطائي، صعوبات القراءة و الكتابة: تشخيص وعلاج، ع 23، قسم ثقافة وفكر، مجلة الفلق الالكترونية، تاريخ المعاينة: 04 مارس 2012. [www.al-falq.com/archives/3403](http://www.al-falq.com/archives/3403).

- مشاكل دماغية.

### ج-2- الأسباب الحركية:

- الانفعالات الحركية.

- ضعف الفعاليات الحركية- النفسية.

- عدم التناسق بين اليد والعين.

- صعوبة رسم الحروف.

- صعوبة تحريك القلم بسبب الانقباض المفرط لليد.

- تغطية اليد للكتابة مما يسبب عدم رؤية الحروف عند الكتابة.

### ج-3- الأسباب النفسية:

- صعوبة نقل الإدراك بين اليد والعين.

- تعذر خروج المعلومات وتحويلها إلى حركة (مما يؤدي إلى تعدد أشكال الحرف الواحد بتكرار كتابته).

- الأمراض النفسية كالخوف والخجل والتوحد...إلخ.

### ج-4- الأسباب الثقافية:

- ضعف القدرة النحوية (عدم إدراك مغزى الكلام عند الاستماع إليه، والعجز عن التعبير عن النفس بالأسلوب المناسب)

- الفقر الأدبي، واستيلاء ثقافة اللغة العامية عليه (مما يؤدي إلى تحول الحروف إلى مثيلاتها في اللغة العامية: ث=ش، ض=ظ...)

- ضعف القدرة الفنية ( فالحرف كائن فني يحتاج إلى مراعاة نسبه وانحناءاته في طرق رسمه المختلفة خاصة في الكتابة العربية).

وقد يشترك التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم مع غيرهم من عامة التلاميذ في الأخطاء الشائعة، مثل: عدم التمييز بين كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة، واللام الشمسية واللام القمرية، والخطأ في مواضع الهمزات؛ إلا أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم تتميز أخطاؤهم بالاستمرارية؛ أي إن زوالها صعب جدا، وقد تستعصى إذا لم يكن هناك تدخل متخصص، وممارسة على مدى طويل؛ إذ قد يمتد به الحال إلى المرحلة الجامعية، والحياة الوظيفية بعد ذلك.

### 3- العلاقة بين المهارات اللغوية:

يقول الباحث "نيومان": "ولاشك أن المهارات اللغوية تتداخل وتتكامل مع بعضها في استخدام اللغة استخداما طبيعيا، ومن ثم يتعين أن تنطوي كل مهمة من مهمات تعليم اللغة في قاعة الدرس على أكثر من مهارة لغوية واحدة، كما هي الحال في واقع الحياة الحقيقية. ومع أن هناك مواقف لا يكون المرء فيها إلا مستمعا أو متحدثا أو كاتباً فقط، كأن يشاهد برنامجا في التلفاز، أو يلقي محاضرة، أو يقرأ رواية، أو يكتب خطابا، فإن هناك مواقف أخرى كثيرة تصبح فيها مختلف المهارات كالنسيج الواحد المتداخل الخيوط"<sup>1</sup>؛ إذ لا يمكن بمكان الاكتفاء بمهارة واحدة في موقف واحد، فالمتعلم في المدرسة داخل القسم يسمع ويستمع، ويسجل ما يسمعه عن طريق الكتابة، ثم يحاول أن يفهم ويستفهم عن طريق مهارة التحدث.

فهذه المهارات الأربعة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) فبكونها مكتسبة؛ فإن صقلها وتهذيبها لا يتم إلا بالدربة والممارسة.

<sup>1</sup>. غافل مصطفى، المرجع السابق، ص 164.

# الفصل الرابع

الدراسة الميدانية

## . خطوات البحث الميداني:

إن اهتمامي بالواقع اللغوي للمجتمع الجزائري، ومدى تأثيره في تعلم اللغة العربية الفصحى، من وجهة نظر اللسانيات الاجتماعية، دفعني إلى الاهتمام أيضا بواقع تدريس اللغة العربية في المدارس الجزائرية. ولما كان من الصعب القيام بدراسة شاملة في القطر الجزائري؛ فقد وقع اختياري على ولاية بجاية، لإجراء الدراسة فيها.

وقد تبين لي أنه من الضروري القيام بمسح ولو جزئي لموضوع بحثي عن طريق إجراء استبيان، أتوخى من خلاله الحصول على معلومات كافية تساعدني على معرفة مدى تأثير الواقع اللغوي للمجتمع الجزائري في تعليمية اللغة العربية الفصحى، وكذا الكشف عن أهم الصعوبات التي يواجهها المعلمون والمتعلمون في هذا النشاط من خلال آراء ومواقف العينة المنتقاة، كونها فئة اجتماعية معنية في المقام الأول بهذه الإشكالية اللغوية.

## 1. الاستبيان:

للكشف عن واقع تعليم وتعلم اللغة العربية، وكذلك علاقة ذلك بالمحيط اللغوي للتلميذ، فقد اقتضى الأمر إجراء استبيانين أو استمارتين، الأولى وجّهت إلى معلمي اللغة العربية بالتعليم المتوسط، والثانية وجّهت إلى تلاميذ الطور نفسه، وقد أخذت بعين الاعتبار كل الآراء التي أبدتها المعلمون والتلاميذ، وذلك لما لهذه الآراء من أهمية بالغة بالنسبة إلى موضوع دراستي، علما أن هذه العينة تمثل في رأيي طرفا رئيسا في العملية التعليمية عامة، والتحصيل اللغوي للتلميذ خاصة.

لقد طُبعت الاستمارتان بالحاسوب وباللغة العربية، وذلك لأن عينتي تتكون من فئتين تستخدمان اللغة العربية فقط. ولقد احتوت الاستمارتان على نوعين من الأسئلة:

1 . أسئلة يمكن أن أطلق عليها أسئلة مغلقة؛ أي أن المستجوب مجبر على الإجابة إما بنعم وإما بلا، فهو لن يتمكن من الخروج عن الموضوع أو تقديم إجابات موسعة، وهو ما يساعدني على القيام بعملية الفرز، وتحليل الإجابات دون أي عائق.

2 . أسئلة يمكن تسميتها أسئلة مفتوحة، وفيها تتاح للمستجوب فرصة إبداء الرأي الشخصي بتوسع، وهو ما سيسمح لي بجمع معلومات إضافية قد تقيدني في بحثي. بالإضافة إلى استعمالي عدة أساليب في طرح الأسئلة والتي صغتها من إشكالية البحث. كما أنني لم اکتف بوضع الاستبيانات، بل استعملت أيضا طريقة الملاحظة المباشرة، وذلك من خلال حضوري بعض الحصص في مادة اللغة العربية من أجل التعرف على منهجية سير الدرس، والكشف عن اللغة المستعملة والمتداولة بين المعلمين والمتعلمين داخل الأقسام، ومدى تمكن المتعلمين من اللغة العربية الفصحى.

## 2 . العينة:

### 1. 2 . الاستبيان الخاص بالمعلمين:

لقد وجّه الاستبيان إلى أساتذة اللغة العربية بالطور المتوسط، في مدينة بجاية، وعددهم مائة (100)، يتوزعون بين الإناث والذكور، فمنهم 63 أستاذة أي بنسبة 63 % تتراوح أعمارهن بين 29 . 40 سنة، و37 أستاذا؛ أي بنسبة 37 % من مجموع أفراد العينة تتراوح أعمارهم بين 30 . 50 سنة، وكلهم يعملون بصفة دائمة، ومكتسبين لخبرة تتراوح بين 04 إلى 25 سنة، أما مستواهم التعليمي فكلهم حاملون لشهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي إما تخصص لغة (لسانيات) أو أدب عربي.



## 2.2. الاستبيان الخاص بالتلاميذ:

لقد وجّه الاستبيان إلى حوالي 400 تلميذا من الطور المتوسط فاسترجع منها 300 فقط، توزعوا بين الذكور والإناث، إلا أن نسبة الإناث أكبر، فهي تقدر بـ 65 % والذكور بنسبة 35 %.

نظرا للعدد المحدود من أفراد العينة الذين أجابوا عن هذين الاستبيانين، أعتقد أنه ليس بإمكانني وصف وتحديد واقع استعمال اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية كما تقتضيه إشكالية البحث؛ إذ لا شك فيه أن النتائج ستكون جزئية لكونها شملت عددا محدودا من الأساتذة والتلاميذ المتواجدين بالتعليم المتوسط، وكم كانت رغبتني كبيرة في أن تشمل الدراسة الميدانية كل المؤسسات التربوية المتواجدة بالقطر الجزائري أو على الأقل المتواجدة في ولاية بجاية، إلا أنه إضافة إلى نقص الوسائل الضرورية، وضيق الوقت المحدد لإنجاز مثل هذه الدراسة، والتي أجبرتني على تحديد العينة، فقد كانت هناك أكثر من حجرة عثرة أثناء توزيعي للاستبيانات إلى بعض أفراد العينة (التلاميذ خاصة) ورغم قيامي شخصيا بتسليمها إلى المبحوثين، وإفادتهم بالتوضيحات والمبررات الأساسية لهذه الدراسة الميدانية، ورغم أنني تركت لهم حرية تامة ووقتا كافيا للإجابة إلا أنني لم أتمكن في النهاية إلا من استرجاع عدد محدود من الاستمارات المجاب عنها.

كذلك من ضمن الصعوبات التي واجهتها في إتمام عملية البحث الميداني على أكمل وجه، التخوفات الواضحة التي لمستها لدى بعض أفراد الهيئة التدريسية، والتي دفعتهم إلى عدم الإجابة عن الاستبيان، ورفضهم استقبالي داخل الأقسام وحضور الدروس، والتي تعود إلى الشكوك التي راودتهم حول الأهداف الحقيقية لهذه الدراسة.

كما لاحظت أن بعض أفراد العينة المستجوبين قد التزموا جانب الحذر أثناء إجاباتهم عن الاستبيان، واعتنوا فقط بالأسئلة التي تناسبهم. أما الاستبيان الموجه للتلاميذ، فهناك

من أخذه بمنطق الجدّ فأجاب على كل الأسئلة، وهناك من نظر إليه بعين مستهزئة فردّها فارغة، فاضطرت إلى توزيعها مجدداً على تلاميذ آخرين.

### 3. الأسئلة:

3.1. الأسئلة الموجهة للأساتذة: لقد صنفت الأسئلة إلى ستة محاور أساسية، وهي كالتالي:

الأسئلة من 1 إلى 6: محتواها يسمح لي بتحديد ملامح المستجوبين، فالسؤالان 1 و2 متعلقان بالجنس والسن، أما الأسئلة 3، 4، 5، 6 فتهدف إلى التعرف على الشهادة المتحصل عليها والتخصص والصفة، والخبرة في التدريس، ذلك أن هذه المعطيات أساسية في البحث.

السؤال رقم 7: ويهدف إلى معرفة كيفية صياغة أهداف تدريس اللغة العربية في ضوء المناهج الحديثة.

الأسئلة من 8 إلى 12: ويفضل هذه الأسئلة أتمكن من تحديد الطريقة المتبعة لإنجاز الدروس، وكذلك معرفة اللغة التي يستعملها المعلم أثناء الشرح، وما إذا كان البرنامج المقرر متوافقاً مع مفاهيم التلاميذ.

الأسئلة من 13 إلى 15: وتهدف إلى تبيان ما إذا كان الأستاذ يواجه صعوبات في تقريب المفاهيم اللغوية إلى أذهان التلاميذ، وفيم تكمن، وكذا معرفة ما إذا كانت قواعد اللغة تسهم في تكوين الملكة اللغوية، وأن الحصص المبرمجة للمادة تفي بالغرض.

الأسئلة من 16 إلى 19: وتهدف إلى تبيان ما إذا كان التلاميذ يجدون صعوبة في تعلم قواعد اللغة العربية، وكذا تحديد نسبة تفاعلهم مع الدرس؛ بمعنى هل يشاركون الأستاذ في الدرس، وهل يناقشونه، وما اللغة التي يستعملونها أثناء ذلك.

الأسئلة من 20 إلى 24: وتهدف إلى تبيان العلاقة الموجودة بين الصرف والبلاغة والنحو، وما مدى تأثير الفصل بين هذه الفروع على التحصيل اللغوي للتلميذ، وكذا معرفة الفرع الذي يحظى باهتمام أكبر من طرف التلاميذ.

الأسئلة من 25 إلى 28: فتهدف إلى معرفة مدى اهتمام الأستاذ بالأخطاء اللغوية التي يرتكبها التلميذ، وكذا مدى تأثير المحيط الاجتماعي والميولات الشخصية على اكتساب اللغة العربية الفصحى، ومعرفة ما إذا كان للتكوين الضعيف للأستاذ، واستعماله للعامة انعكاس سلبي على التحصيل اللغوي للتلميذ.

3 . 2 . الأسئلة الخاصة بالتلاميذ: وقد صنفناها أيضا إلى ستة محاور أساسية، وهي كالتالي:

الأسئلة من 1 إلى 4: وهي خاصة بالبيانات الشخصية؛ إذ تسمح لي بتحديد الجنس، وكذا اللغة المستعملة في البيت، وأيضا مكان إقامة التلميذ ومقر تواجد مؤسسته، وهذه البيانات مهمة جدا في بحثي.

السؤال رقم 5: بفضل هذا السؤال أتمكن من معرفة اللغات التي يمارسها التلميذ.

الأسئلة من 6 إلى 8: وبها أتمكن من معرفة وتحديد الكتب التي يفضلها التلميذ، وهي المكتوبة بالعربية الفصحى، أم المكتوبة بالفرنسية، وكذا معرفة القنوات التلفزيونية والإذاعية التي يفضل مشاهدتها والاستماع إليها.

الأسئلة من 9 إلى 12: وتهدف إلى تبيان ما إذا كان التلميذ يواجه صعوبات في استيعاب قواعد اللغة العربية، وهل يميز بينها، وبالتالي هل يعجز على توظيفها كتابة وتحديثا، وكذا تحديد اللغة التي يتواصل بها مع أستاذه وزملائه داخل القسم وخارجه.

الأسئلة من 13 إلى 14: وتهدف إلى معرفة ما إذا كان التلميذ يشارك أستاذه أثناء الدرس، وينجز التطبيقات الخاصة بالمادة في المنزل.

الأسئلة من 15 إلى 17: وتهدف إلى معرفة ما إذا كان التلميذ يتمرن على القواعد التي يتلقاها في القسم، وهل ينتقل إلى استعمال لغات أخرى أثناء تحدّثه باللغة العربية الفصحى، وفيما تتمثل تلك اللغات.

4 . الفرز: بعد استرجاع الاستبيانات التي وزعتها على الأساتذة والتلاميذ، قمت بعملية الفرز يدوياً، حيث قمت بإحصاء عدد الإجابات على كل سؤال، ثم تحويل المجموع إلى نسب مئوية.

5 . النتائج الجزئية:

5 . 1 . النتائج الخاصة بالاستبيان الموجه للمعلمين:

يمكن تقديمها على الشكل التالي: كل سؤال يتضمن النتائج وفق النسب المئوية تبعا لإجابات أفراد العينة، وتتبع النتائج بتحليل.

السؤال رقم 7: هل تم صياغة أهداف تدريس اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات ب؟

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات/العينة
29%	29	أهداف عامة
28%	28	أهداف خاصة
43%	43	أهداف إجرائية
100%	100	المجموع

يظهر الجدول أعلاه التباين في الآراء حول ما إذا كانت أهداف تدريس اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات تصاغ بأهداف عامة، أو خاصة، أو إجرائية، وألاحظ أن نسبة 43% من الأساتذة يقرون بأن دروس اللغة العربية تصاغ بأهداف إجرائية، وهي أعلى نسبة مقارنة بالتي أجابت بأهداف عامة 29 %، وأهداف خاصة 28 %، وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على أن دروس اللغة العربية مازالت تعالج بالطريقة نفسها التي كانت في ضوء التدريس بالأهداف. ولما كان السؤال مفتوحا؛ إذ للأساتذ الحرية التامة في إبداء رأيهم، فهناك من أقر بأن دروس اللغة العربية تصاغ بأهداف إجرائية على شكل كفاءات مستهدفة.

السؤال رقم 8: هل تعتقدون أن مضامين المقرر توافق مفاهيم المتعلمين ؟

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات / العينة
40 %	40	نعم
45 %	45	لا
15 %	15	دون جواب
<b>100 %</b>	<b>100</b>	<b>المجموع</b>

يتبين من خلال الجدول أن هناك تضاربا في الآراء حول ما إذا كان البرنامج المقرر في مادة اللغة العربية يتوافق ومفاهيم التلاميذ، وألاحظ أن نسبة 45 % من أفراد العينة يقرون بأن البرنامج المقرر في المادة لا يتوافق مع مفاهيم التلاميذ، وهي أعلى نسبة مقارنة بالذين أجابوا بنعم فهي 40 % ، في حين نسبة 15 % من أفراد العينة لم يجيبوا على السؤال، ولا أدري إن كان هذا تحفظا منهم، أم أنهم لم يستطيعوا بعد تحديد الأمر، لأستنتج في الأخير أن البرنامج المقرر بعضه يتوافق مع مفاهيم التلاميذ، والبعض الآخر لا يتوافق.

السؤال رقم 9: ما نوع الأمثلة التي تقدمونها من أجل عرض قاعدة نحوية معينة ؟

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات / العينة
45 %	45	أمثلة غير مترابطة في المعنى
55 %	55	نصوص أدبية
<b>100 %</b>	<b>100</b>	<b>المجموع</b>

يتبين من خلال الجدول أن أغلبية أفراد العينة يعتمدون النصوص الأدبية في عرض درس القواعد؛ إذ تقدر النسبة بـ 55 % وهي النسبة العالية مقارنة بنسبة 45 % من الذين يعتمدون الأمثلة غير المترابطة في المعنى، وربما يعود ذلك إلى رغبة الأساتذة في ترسيخ القواعد النحوية في أذهان التلاميذ، وكذا تعريفهم بالتراث العربي الأدبي عن طريق تلك النصوص، أما الذين يعتمدون الجمل المستقلة بالمعنى، فغرضهم ربح الوقت والجهد. لأستنتج أن آراء الأساتذة تؤكد على أهمية النصوص في تدريس القواعد النحوية. السؤال رقم 10: ما الطريقة التي تعتمدونها لإنجاز دروس قواعد اللغة العربية؟

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات / العينة
5 %	5	القياسية
50 %	50	الاستقرائية
25 %	25	طريقة النصوص المتكاملة
20 %	20	الوضعية/ المشكلة
100 %	100	المجموع

إن الأستاذ لا يستطيع أن يجري درسا ما دون الاستعانة بطريقة معينة؛ فهي التي تسهّل عملية نقل المعارف إلى التلميذ، ولما كانت القواعد اللغوية تنجز بعدة طرائق، فإنه من خلال الجدول أعلاه يتضح أن معظم الأساتذة يفضلون الطريقة الاستقرائية؛ إذ تقدر النسبة التي تؤكد ذلك بـ 50 % وهي أكبر نسبة مقارنة بالذين يفضلون طريقة النصوص المتكاملة 25 %، والذين يعتمدون طريقة الوضعية المشكلة، في حين نسبة 5 % من أفراد العينة يعتمدون الطريقة القياسية، وهي نسبة قليلة جدا مما يوحي إلى عدم نجاعتها في تدريس القواعد. من النتائج المتحصل عليها أستنتج أن طريقة تدريس قواعد اللغة ليست

موحدة بين جميع الأساتذة، إلا أن الأسلوب الاستقرائي هو الأنسب لتحقيق التحصيل اللغوي، ولكن لو كان الإحساس بالمشكلة أفضل، لأن التدريس الحديث هدفه تكوين جيل قادر على حل المشاكل، ومشكلة الكتابة والتحدث بالعربية الفصحى باتت من أعقد المشاكل التي يعاني منها التلميذ المتمدرس وفي جميع مراحل التعليم، كما تدل النتائج أيضا على عدم تمكّن بعض الأساتذة من تطبيق المقاربة بالكفاءات التي تنص على اعتماد المقاربة النصية في التدريس (أي اعتماد نص أدبي لمعالجة جميع فروع اللغة).

السؤال رقم 11: هل يقبل التلاميذ على نشاط القواعد النحوية كما يقبلون على باقي المواد الأخرى؟

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات / العينة
25 %	25	نعم
62 %	62	لا
12 %	13	دون جواب
100 %	100	المجموع

من خلال الجدول يتبين مدى نفور التلاميذ من مادة القواعد النحوية؛ إذ أن نسبة 62% من الأساتذة المبحوثين تؤكد على أن التلاميذ لا يقبلون على نشاط النحو كما يقبلون على باقي الأنشطة، وذلك يعود . في رأيهم . إلى صعوبة المادة (الإعراب خاصة)، وكذا شعور التلاميذ بالملل خلال الحصص المتكررة: أمثلة ثم القاعدة ثم التطبيق، فهذا ما يحصل مع جميع الدروس المقررة. في حين نسبة 25 % تقر بأن التلاميذ يقبلون على المادة باعتبارها مادة كغيرها من المواد، وأن التلميذ بأمس الحاجة إليها. أما نسبة 13 % فقد فضلت عدم الإجابة على السؤال، ولما كان السؤال مفتوحا فهناك من أكد على أن درجة الإقبال على النشاط تختلف من تلميذ إلى آخر.



السؤال رقم 12: هل تواجهون صعوبات في تقريب المفاهيم إلى أذهان التلاميذ ؟

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات / العينة
40 %	40	نعم
25 %	25	لا
35 %	35	أحيانا
<b>100 %</b>	<b>100</b>	<b>المجموع</b>

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن هناك تضاربا في الآراء حول ما إذا كان الأستاذ يواجه صعوبات في التدريس، والملاحظ أن نسبة 40 % من أفراد العينة المبحوثين يقرون بأنهم يواجهون صعوبات في تقريب المفاهيم إلى أذهان التلاميذ، وذلك بسبب تعقد بعض المحاور، وعدم التحضير المسبق للدرس من طرف التلميذ، في حين نسبة 35 % تؤكد على وجود الصعاب أحيانا، وخاصة عندما تكون القاعدة جديدة على التلميذ. أما نسبة 25 % وهي قليلة بمقارنتها مع النسب الأخرى تؤكد على أنها لا تجد أدنى صعوبة في ذلك. أستنتج أن معظم الأساتذة يواجهون صعوبات في تقريب المفاهيم . وخاصة إذا ما تعلق الأمر بمادة القواعد النحوية . إلى أذهان التلاميذ، إلا أن درجة تفاوت بين الأساتذة، وتختلف من قسم إلى آخر.

السؤال رقم 13: هل تعتقدون أن قواعد اللغة العربية تسهم في تكوين الملكة اللغوية ؟

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات / العينة
100 %	100	نعم
0 %	0	لا
0 %	0	دون جواب
<b>100 %</b>	<b>100</b>	<b>المجموع</b>

من خلال الجدول يتبين مدى مساهمة قواعد اللغة من نحو وصرف في تكوين الملكة اللغوية لدى التلاميذ، فهي ضرورية لتنمية القدرات اللغوية للتلميذ، فبها يستقيم الكلام نطقا وكتابة، والدليل على ذلك النتائج التي أسفر عنها الجدول؛ إذ نسبة 100 % أي العينة بكاملها تؤكد على أهمية النحو والصرف في تكوين الملكة اللغوية لدى التلاميذ.

السؤال رقم 14: هل عدد الحصص المبرمجة لنشاط القواعد كافية لكي تفي بالغرض؟

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات / العينة
25 %	25	كافية
55 %	55	غير كافية
20 %	20	دون جواب
100 %	100	المجموع

يظهر الجدول أعلاه التباين في الآراء حول ما إذا كان عدد الحصص المبرمجة لمادة القواعد النحوية كفيلا بتحقيق الملكة اللغوية لدى التلميذ، مع العلم أن الحجم الساعي لحصة النحو تقدر بساعة واحدة أسبوعيا. والملاحظ أن نسبة 55 % من الأساتذة يؤكدون على ضيق الوقت المحدد لتدريس النحو، فساعة واحدة أسبوعيا لا تكفي لتحقيق أهداف تعليم النحو، لذا لا بد من تضييق الحجم الساعي حتى يتمكن التلميذ من استيعاب المادة، وحتى يتسنى للأستاذ إنهاء البرنامج المقرر في الوقت اللازم. أما نسبة 25 % فيرون أن الوقت المخصص للنشاط مناسب ولا إشكال فيه، في حين نسبة 20 % من الأساتذة المبحوثين قد فضلوا عدم الإجابة على السؤال، ولا أدري إن كان هذا تحفظا منهم، أم يعود إلى الشكوك التي تراوهم حول صحة الأهداف التي ترمي إليها هذه الدراسة.

السؤال رقم 15: هل يشارك التلاميذ في إنجاز الدروس؟

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات / العينة
30 %	30	قليلا
10 %	10	كثيرا
35 %	35	أحيانا
25 %	25	لا يساهمون
100 %	100	المجموع

يبين الجدول آراء الأساتذة حول مساهمة التلاميذ في إنجاز الدرس من عدمها، والملاحظ أن نسبة 25 % من أفراد العينة المبحوثين يؤكدون على عدم مشاركة التلاميذ في الدرس، مما يدل على أن الأستاذ مازال هو القائم والعنصر الفعال في العملية التعليمية، والتلميذ مازال مستهلكا للمعارف، أما نسبة 30 % فهي تقر بأن التلاميذ يشاركون، ولكن بنسب قليلة جدا، وهذا يدل على أن التلميذ يعير بعض الاهتمام للمادة، أما نسبة 35 % من المبحوثين وهي أعلى نسبة تقول بأن التلاميذ يساهمون أحيانا في إنجاز الدرس ، مما يدل على أن التلاميذ يساهمون في بعض الدروس فقط، وأن نسبة المشاركة تختلف من تلميذ إلى آخر؛ أي كل حسب قدراته الشخصية والمعرفية.

السؤال رقم 16: ما العلاقة الموجودة بين هذه الفروع: النحو، الصرف، البلاغة ؟

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات / العينة
42 %	42	علاقة تكامل
33 %	33	لا توجد أي علاقة بينها
25 %	25	لا أدري
<b>100 %</b>	<b>100</b>	<b>المجموع</b>

يوضح الجدول أعلاه آراء الأساتذة حول ما إذا كانت هناك علاقة تربط بين النحو والصرف والبلاغة، فالملاحظ أن نسبة 42% من أفراد العينة المبحوثين يقرون بوجود علاقة تكامل بين هذه الفروع؛ وهي النسبة العالية، وذلك يعني أن كل فرع يكمل الآخر ويخدمه، وبالتالي لا يمكن دراسة فرع في غياب الآخر، وكل ذلك من أجل بناء قدرة لغوية كاملة لدى التلميذ، في حين أن نسبة 33% من الأساتذة يؤكدون على عدم وجود أي علاقة بين هذه الفروع الثلاثة، مما يدل على أن كل فرع مستقل عن الآخر، وينبغي تدريسه لمفرده. أما نسبة 25 % من الأساتذة لا يعرفون إن كانت هناك علاقة أم لا، وهذا دليل إما على جهلهم بهذه الفروع، وإما تحفظاً منهم.

السؤال رقم 17: إن للفصل بين النحو والصرف والبلاغة أثراً سلبياً على التحصيل اللغوي للتلميذ ؟

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات / العينة
35 %	35	صحيح
35 %	35	خطأ
30 %	30	دون جواب
<b>100 %</b>	<b>100</b>	<b>المجموع</b>

من خلال الجدول يتضح تضارب الآراء حول ما إذا كان الفصل بين النحو والصرف والبلاغة يؤثر سلباً على التحصيل اللغوي للتلميذ، وألاحظ أن نسبة المعارضين تكافئ نسبة المساندين؛ إذ النسبة التي أجابت بصحيح تعادل نسبة الذين أجابوا بخطأ وكليهما تقدران بـ 35%. وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على أن الفصل بين هذه الفروع الثلاثة جائز في بعض المقررات، وغير جائز في البعض الآخر، وأن الأستاذ ليس بمقدوره شرح درس ما من جوانب ثلاثة، لأن الوقت لا يسمح له بذلك وبالتالي فإن تدريس النحو منعزلاً عن الصرف والبلاغة لا يؤثر سلباً، أما إذا عمد الأستاذ إلى الوصل بين هذه الفروع فإن ذلك سيؤدي إلى فهم أحسن واستيعاب أفضل، لأن ذلك سيقضي على الجفاف الذي أصاب الدرس النحوي، أما نسبة 30% من أفراد العينة المبحوثين فلها إجابة مغايرة تماماً وهي عدم الإجابة، ولا أدري سبب ذلك.

السؤال رقم 18: من خلال ممارستكم لمهنة التدريس، إلى أين يميل التلاميذ أكثر، ولماذا؟

النسبة	التكرارات	الاحتمالات / العينة
35%	35	إلى النحو
30%	30	إلى الصرف
35%	35	إلى البلاغة
100%	100	المجموع

يبين الجدول أعلاه مدى اهتمام التلاميذ بالمواد اللغوية، ودرجة اهتمامهم بكل فرع، فألاحظ أن نسبة 35% من أفراد العينة المبحوثين يقرون بأن التلاميذ يميلون إلى النحو والبلاغة بدرجة متكافئة، لأن النحو شبيه بالرياضيات وبالتالي القانون يبقى قانوناً، والبلاغة فرصة للخيال، والتلميذ الثانوي مراهق إلى درجة أنه يتخيل كثيراً، في حين أن

نسبة 30% تؤكد على اهتمام التلاميذ بالصرف أكثر من الفرعين الآخرين لأن الصرف يهتم بالكلمة، فهو أسهل من النحو الذي يهتم بالتركيب، ومن البلاغة التي تهتم بالصورة والخيال من أجل فهم المعنى، كما أن بعض التلاميذ لا يميلون إلى النحو بسبب صعوبته، وبالخصوص الإعراب الذي يتخوف منه التلاميذ كثيراً.

السؤال رقم 19: هل تجدون صعوبات في تدريس اللغة العربية، ولماذا ؟

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات / العينة
63%	63	نعم
37%	37	لا
100 %	100	المجموع

من خلال الجدول يتضح أن نسبة كبيرة من أفراد العينة يقرون بوجود صعوبات أثناء التدريس؛ إذ كانت النسبة 63% وهي عالية جداً مقارنة بـ 37% الذين يقرون بالعكس، والسبب راجع إلى صعوبة الفصحى وخاصة قواعد النحوية والصرفية، وبعدها عن العادات اللغوية للمجتمع، وكذلك صعوبة تطبيق المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات، هذا النظام الجديد الذي يستدعي دورات تكوينية مكثفة.

السؤال رقم 20 : إن التلاميذ لا يميزون بين القواعد النحوية والقواعد الصرفية

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات / العينة
45 %	45	صحيح
50 %	50	خطأ
5 %	05	دون جواب
100%	100	المجموع

يبين الجدول أعلاه تضارب الآراء حول ما إذا كان التلاميذ يميزون بين النحو والصرف، والملاحظ أن نسبة 45 % تؤكد على صحة الأمر، مما يدل على أن بعض التلاميذ يواجهون صعوبات في التفريق بين ما هو صرفي وما هو نحوي، في حين نسبة 50 % تقول بأن التلاميذ لا يجدون أي إشكال في معرفة النحو من الصرف، أما نسبة 5 % فقد امتنعت عن الإجابة. أستنتج مما سبق أن بعض التلاميذ لا يميزون بين القواعد النحوية والقواعد الصرفية.

السؤال رقم 21: ما اللغة التي تستعملونها أثناء الدرس ؟

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات / العينة
48%	48	العربية الفصيحة
28%	28	العامية
24%	24	الأمازيغية
100%	100	المجموع

يبين الجدول أعلاه أن معظم أفراد العينة المبحوثين لا يستعملون اللغة العربية الفصيحة أثناء شرح الدرس، فهم يمزجونها إما بالعامية أو الأمازيغية؛ إذ بلغت النسبة 28% يستعملون العامية و24% يوظفون الأمازيغية، مما يدل إما على أنهم يعانون نقصاً في العربية الفصيحة، أو رغبتهم في تقريب المفاهيم إلى التلاميذ، وخاصة أن العربية الفصيحة تعتبر لغة ثانية بالنسبة إليهم، فهم يستوعبون أكثر عندما يوظف الأستاذ لغة المنشأ (العامية أو الأمازيغية)، ولكن لا بد أن يعرف هؤلاء الأساتذة بأن استعمالهم لللهجات إجحاف باللغة العربية، وتشجيع على تخلف التلاميذ نحويًا ولغويًا بل حتى معرفيًا. في حين أن نسبة 48% من أفراد العينة المبحوثين يؤكدون على ضرورة استعمال

وتوظيف اللغة العربية أثناء الدرس، لأنه على الأستاذ أن يبرهن بأنه حقا أستاذ اللغة العربية.

السؤال رقم 22: هل تعتقدون أن المحيط الاجتماعي يؤثر على التلميذ في تحصيله للغة؟

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات / العينة
33%	33	يؤثر
40%	40	أحيانا
27%	27	لا يؤثر
00%	00	دون جواب
<b>100 %</b>	<b>100</b>	<b>المجموع</b>

يظهر الجدول أعلاه التباين في الآراء حول ما إذا كان للمحيط الاجتماعي تأثير على التحصيل اللغوي للتلميذ، والملاحظ أن نسبة 33% من الأساتذة تؤكد أن المحيط الاجتماعي يؤثر على التلميذ في تحصيله للغة العربية، فإن كان هذا المحيط مفعما بالثقافة العربية، والظروف الحسنة فذلك سيؤثر إيجابا على التلميذ، وسلبا إن كان عكس ذلك، أما نسبة 40% من المبحوثين وهي أعلى نسبة فنقول أن الوضع الاجتماعي أحيانا ما يؤثر في التعلم، مما يدل أن ليس كل التلاميذ مهتمين بوضعهم الاجتماعي الفقير أو الغني، كما أن ليس المحيط الاجتماعي سببا وحيدا في كفاءة التلميذ أو تخلفه. في حين 27% تمثل نسبة الذين يرون أن المحيط الاجتماعي لا يؤثر على التلميذ في تحصيله للغة. مما سبق أستنتج أن للمحيط الاجتماعي تأثيرا على التحصيل اللغوي للتلميذ إما إيجابا أو سلبا، ولكن التلميذ الذي له إرادة قوية لا تقهره أي صعوبة، فكم من عالم نشأ في كوخ وفقير، وكم من غني عاش في جهالة !



السؤال رقم 23: هل تعتقدون أن استعمال الأستاذ العامية أو الأمازيغية يعيق التلاميذ في اكتساب قواعد اللغة؟

النسبة	التكرارات	الاحتمالات / العينة
55%	55	نعم
15%	15	لا
17%	18	أحيانا
12%	12	دون جواب
<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>المجموع</b>

يبين الجدول رقم (23) مدى مساهمة هذا العامل في تدني مستوى التلاميذ في مادة القواعد، ولقد بلغت النسبة التي عبرت عنه بنعم 55% من الأساتذة المبحوثين، مما يدل على أن الأستاذ ينبغي عليه أن يجتنب استعمال العامية أو الأمازيغية أثناء الشرح، أو عندما يريد تبسيط المفاهيم للتلاميذ، لأن قواعد اللغة العربية الفصيحة تختلف عن قواعد العامية والأمازيغية نطقا وكتابة، كما أن ذلك سيساعد التلميذ على تنمية مهاراته وإثراء قاموسه اللغوي، لأنه عندما يستمع إلى أستاذه وهو يتحدث باللغة العربية الفصيحة سيفيده بقواعد وكلمات جديدة، وبالتالي سيتعود هو كذلك على العربية الفصيحة. في حين أرى في الجدول أن نسبة الأساتذة التي ترى أن هذا العامل يؤثر أحيانا قد بلغت 17% أما النسبة التي تقر بأن هذا العامل لا يؤثر فقد بلغت 15% مقابل نسبة 12% من الأساتذة امتنعت عن الإجابة. أستنتج مما سبق أن آراء الأساتذة تؤكد على أن استعمال الأستاذ للعامية والأمازيغية أثناء شرح الدروس من أهم عوامل الضعف اللغوي لدى التلميذ.

السؤال رقم 24: إن عدم اهتمام الأستاذ بأخطاء التلاميذ يؤثر سلبا على اكتساب اللغة العربية؟

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات / العينة
87%	87	يؤثر
13%	13	أحيانا
00%	00	لا يؤثر
100%	100	المجموع

يبين الجدول أعلاه أن لهذا العامل تأثيرا كبيرا على التحصيل اللغوي للتلميذ؛ إذ بلغت النسبة التي عبرت عليه بالتأكيد 87% من عدد أفراد العينة، مما يدل على أن الاهتمام بالقواعد النحوية، وكذا معالجة الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ ضروري في كل فروع اللغة، وليس منحصرا فقط في الحصة المبرمجة لها، فحصة النحو لا تكفي للإلمام بجميع القواعد، فيمكن للأستاذ أن يشرح بعض القواعد حتى وإن لم تكن مقررة في البرنامج، وينبغي أن يدرّب التلاميذ عليها باستمرار حتى تترسخ في أذهانهم، وتصحح أخطأؤهم؛ فمن الخطأ نتعلم الصواب. أما نسبة 13% من أفراد العينة المبحوثين فتقر بتأثير هذا العامل أحيانا. وهذه النتائج تؤكد أن الأساتذة يلحون على ضرورة العناية بالأخطاء اللغوية في جميع المواد المقررة.

السؤال رقم 25: إن ضعف الإعداد اللغوي للأستاذ يسهم في تدني مستوى التلميذ ؟

النسبة	التكرارات	الاحتمالات / العينة
%85	85	يسهم
%8	8	لا يسهم
%7	7	أحيانا
%00	00	دون جواب
<b>%100</b>	<b>100</b>	<b>المجموع</b>

يبين الجدول أعلاه أن نسبة 85 % من أفراد العينة المبحوثين تؤكد أن ضعف الإعداد اللغوي للأستاذ يسهم في تدني مستوى التلاميذ نحويا ولغويا، لأن النقص الذي يعاني منه الأستاذ سينعكس سلبا على تحصيل التلاميذ في مادة القواعد، كما أن هذا الضعف سيمنعه من التدريب الصحيح والاستعمال الفعلي لقواعد اللغة العربية الفصيحة، وبما أنه عاجز لغويا، فإنه سيكون أستاذا فاشلا لا يصلح لتدريس اللغة العربية، لأنه كي يكون التلميذ ذا كفاءة نحوية لابد أن يكون أستاذه كذلك، ففاقد الشيء لا يعطيه. في حين ألاحظ أن نسبة الذين أقرروا بتأثير ذلك أحيانا تعادل نسبة الذين يؤكدون بعدم تأثير ذلك كليا، وهي 7 %.

السؤال رقم 26: ما نوع الأخطاء التي يقع فيها التلميذ أثناء الكتابة؟

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات / العينة
12%	12	النحوية
63%	63	الإملائية
25%	25	علامات الوقف
100%	100	المجموع

أردنا من خلال هذا السؤال معرفة الأخطاء اللغوية التي يقع فيها التلاميذ أثناء الكتابة فوجدنا أنّ الأخطاء الإملائية هي أكثر الأنواع التي يقع فيها التلميذ خلال الكتابة 63%، وفي المرتبة الثانية 25% علامات الوقف، لأنّ التلميذ لا يهتم إطلاقاً بعلامات الوقف سواء في المكتوب أم في المنطوق؛ أي أنّ اللغة المكتوبة مهمة جداً، والالتزام بها ضروري، كالالتزام بالخط الحسن، والإملاء الصحيح، وعلامات الترقيم من نقط وفواصل وغيرها، وفي هذا الصدد نبرز هذه العبارة التي تدل على مدى أهمية استعمال علامات الوقف في الكتابة للإبقاء على المعنى الصحيح "براءة، مستحيل تنفيذ الحكم"<sup>1</sup> ولكن عند كتابتها بعدم وضع الفاصلة في مكانها المناسب وكتبت كالتالي: "براءة مستحيل، تنفيذ الحكم" فبمجرد تغيير مكان الفاصلة تغير المعنى أي أنّ البراءة مستحيلة، وهكذا أعدم الرجل بسبب فاصلة وضعت في غير مكانها، إذن فعلامات الوقف ضرورية جداً أثناء الكتابة، ولا يمكن لنص أن يستقيم دون مراعاة قواعد النحو ومعانيه.

<sup>1</sup> - سميح عبد الله أبو مغلي، دراسات لغوية، ص 156.

السؤال رقم 27: إن الأستاذ في ضوء المقاربة النصية يعطي عناية خاصة لنشاط القواعد؟ ولماذا؟

النسبة	التكرارات	الاحتمالات / العينة
75%	75	صحيح
20%	20	خطأ
5%	5	دون جواب
100%	100	المجموع

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن المقاربة النصية بيداغوجية جديدة تهدف إلى تعليم وتعلم اللغة العربية وبجميع فروعها؛ من ذلك الاهتمام بالقواعد؛ هذه الأخيرة التي تعتبر قالبا للعربية الفصيحة، والأستاذ له علاقة وطيدة جدا بتحقيق هذا الهدف، ولقد كانت النسبة التي تؤكد على ضرورة الاهتمام بقواعد اللغة عالية جدا بمقارنتها مع النسبة التي أقرت بالعكس، وقد بلغت 75 %، أما نسبة الأساتذة الذين أقرروا على عدم تنصيب المقاربة النصية على الاهتمام بالقواعد وبشكل خاص فقد بلغت 20 % ، وفي المقابل يظهر الجدول نسبة 5% امتنعت عن الإجابة.

السؤال رقم 28: أثناء الدرس، هل يستطيع أن يكون المعلم موجهها فقط كما تنص عليه المقاربة بالكفاءات؟

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات / العينة
25%	25	يستطيع
63%	63	لا يستطيع
12%	12	أحيانا
100%	100	المجموع

يبين الجدول أعلاه أن نسبة 63% من الأساتذة المبحوثين تؤكد أن الأستاذ لا يستطيع أن يأخذ دور التوجيه فقط في العملية التعليمية، لأن ذلك يعني أن التلميذ هو المنجز للدرس، وهذا مستبعد حدوثه؛ لأن التلاميذ غير مؤهلين لذلك الدور، فهم يعتمدون اعتماداً كلياً على الأستاذ، والدليل على ذلك أن أكثرهم لا يحضر دروسه في البيت. في حين نسبة 12% تقر بأن على مقدورها أداء دور التوجيه فقط مقابل نسبة 25% التي ترى أن ذلك يمكن في بعض الدروس وليس جميعها؛ لأن هناك حاجزاً آخر يمنع الأستاذ من أداء دور التوجيه فقط، ويتمثل في كثرة التلاميذ في القسم الواحد، فالأستاذ يستطيع توجيه عدد محدود جداً.

#### 5 . 2 . النتائج الجزئية الخاصة بالاستبيان الموجه للتلاميذ:

ويمكن تقديمها على الشكل التالي: كل سؤال يتضمن النتائج وفق النسب المئوية تبعا لإجابات أفراد العينة، متبوعة بتحليل.

#### السؤال رقم 2: ما اللغة المستعملة في البيت (لغة الأم)؟

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات / العينة
00%	00	العربية الفصيحة
93%	280	الأمازيغية (القبائلية)
7%	20	العربية العامية
100%	300	المجموع

النتائج المحصل عليها فيما يتعلق بهذا السؤال تبين أن الغالبية العظمى من أفراد العينة المستجوبين يتفقون بنسبة عالية على أن اللغة المستعملة في البيت هي الأمازيغية (القبائلية بلهجاتها المختلفة) إذ بلغت 93%، في حين نسبة 7% تستعمل العامية، أما العربية الفصيحة فإن استعمالها في البيت منعدم تماماً. كما أن هناك من أفراد العينة من

يستعمل أكثر من لغة، فهناك الثنائي (قبائلية/ فرنسية) على وجه الخصوص وهناك الثلاثي (قبائلية، عربية عامية، فرنسية). إن هذا الواقع اللغوي المتعدد يشكل حجرة عثرة لاكتساب اللغة العربية الفصحى، ويعتبر من أهم العوامل المسببة في الضعف اللغوي.

السؤال رقم 3: مكان السكن ؟

الاحتمالات / العينة	التكرارات	العينة %
المدينة	70	23%
الريف (الجبيل)	230	77%
<b>المجموع</b>	<b>300</b>	<b>100%</b>

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن معظم أفراد العينة يقيمون في الحبال والقرى إذ نسبة 77% تؤكد على ذلك، مما يدل على أن هؤلاء التلاميذ يواجهون صعوبات مناخية واقتصادية تؤثر سلبا على تحصيلهم اللغوي والمعرفي، في حين نسبة 23% تمثل فئة أبناء المدينة، صاحبة الوسائل المتطورة والبيئة المعتدلة. وأمام هذا الوضع المعيش المتباين فإن تأثير ذلك على التلاميذ واضح وجلي، إما على مستواهم المعرفي أو اللغوي، وحتى النفسي، ولن يتمكن من مواجهة هذا الوضع إلا التلميذ الذي له إرادة قوية في التعلم.

السؤال رقم 4: مقر المتوسطة ؟

الاحتمالات / العينة	التكرارات	النسبة %
القرية	50	17%
المدينة	250	83%
<b>المجموع</b>	<b>300</b>	<b>100</b>

يبين الجدول أعلاه أن أغلبية أفراد العينة المستجوبين، يقرون بأن الإكماليات التي يدرسون فيها تتواجد في المدن، وقد رأينا أن أغلبية التلاميذ ينحدرون من الجبل، مما يدل على أن معظم التلاميذ يعانون من مشكل بعد المتوسطة عن منزلهم مما ينجم عن ذلك عدة عراقيل تؤثر سلبا على تعلمهم.

السؤال رقم 5: ما الشعبة التي تفضل الاختصاص فيها مستقبلا؟ ولماذا؟

الاحتمالات / العينة	التكرارات	النسبة %
الأدبية	97	32%
العلمية	203	68%
المجموع	300	100%

إن النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه توحى بأن أغلبية التلاميذ المتمدرسين يرغبون الاختصاص في الشعبة العلمية، فقد بلغت النسبة التي عبرت عن ذلك 68 % وهي عالية بالنسبة للفئة التي تفضل الشعبة الأدبية 32 %، وذلك رغبة منهم في نيل الشهادة في العلوم والطب، وكذلك مسايرة العصر والتكنولوجيا، أما الأدب حسب رأيهم فلا يلحقهم إلا بالشعراء والعودة إلى الوراء.

السؤال رقم 6: ما نوع الكتب التي تفضل مطالعتها ؟

الاحتمالات / العينة	التكرارات	النسبة %
المكتوبة بالفرنسية	90	30%
المكتوبة بالعربية	200	66%
دون جواب	10	04%
المجموع	300	100%



من خلال الجدول يتضح ما إذا كان التلميذ في الطور المتوسط مولعا باللغة العربية أم لا، والملاحظ أن أغلبية التلاميذ يميلون إلى مطالعة الكتب المكتوبة بالعربية 66 %، وهي نسبة عالية مقارنة بالنسبة التي تفضل مطالعة الكتب الأجنبية 30 %، في حين نسبة 04 % لم تصوت على اختيارها، وربما ذلك يعود إلى عدم اهتمامها بالمطالعة، أو لأنها لا تملك قدرات كافية تؤهلها للمطالعة باللغة الفرنسية. لأستنتج أن بعض التلاميذ يميلون إلى المطالعة وبالتحديد باللغة العربية.

السؤال رقم 7: ما البرامج التلفزيونية والإذاعية التي تفضل مشاهدتها، والاستماع إليها؟

الاحتمالات / العينة	التكرارات	النسبة %
العربية	205	68%
الأجنبية	95	32%
دون جواب	00	00%
<b>المجموع</b>	<b>300</b>	<b>100%</b>

إن الجدول أعلاه يوحي بأن التلميذ المتمدرس شغوف جدا بمشاهدة التلفاز، وسماع المذياع، وفي مختلف القنوات، إلا أن الإقبال عليها يكون بدرجات متفاوتة؛ إذ سجلت: نسبة 68% من أفراد العينة تقر بتفضيل البرامج العربية، ومعظمهم إناث. نسبة 32% تفضل البرامج الأجنبية، والأكثرية ذكور. إن هذا العامل يكشف عن إيجابيات وسلبيات تؤثر على التلميذ، منها: تعود التلاميذ على اللغة العربية عن طريق السماع. . اكتساب عادات لغوية صحيحة، وخاصة إذا كانت هذه البرامج تبث باللغة العربية الفصيحة.

. تمكّن التلميذ من فهم وإتقان بعض اللغات الأجنبية كالفرنسية والإنجليزية مثلا.  
 . إن اهتمام التلميذ بالتلفاز والمذياع، والإقبال عليهما بشكل مستمر مضيعة للوقت، وإهمال للدروس، فقضاء معظم أوقاته أمام التلفاز والمذياع سينجم عنه الإهمال والكسل، وكذا اكتساب عادات لغوية غير سليمة، فالبرامج الأجنبية ستبعده عن اللغة العربية، وكذا البرامج العامية ستسيء إلى لغته، وخاصة أن الكثير منها يشيع فيها اللحن.

السؤال رقم 8: هل تميل إلى نشاط قواعد اللغة ؟

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات / العينة
20%	60	نعم
60%	180	لا
20%	60	أحيانا
100%	300	المجموع

يبين الجدول أعلاه تضارب الآراء حول ما إذا كان التلميذ يميل إلى نشاط القواعد، والملاحظ أن نسبة 60% تقر بعدم ميلها إلى النشاط، وهي نسبة عالية مقارنة بالتي تهتم بالمادة 20 % ونسبة الذين يقرون بميلهم أحيانا 20 %، مما يدل على أن نشاط القواعد لا يلقي الكثير من الاهتمام من طرف التلاميذ، وأن بعضهم ينفر عنه تماما.

السؤال رقم 9: هل تواجه صعوبات إملائية ونحوية أثناء كتابة موضوع ما؟

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات / العينة
67%	203	نعم
30%	90	أحيانا
3%	7	لا
100%	300	المجموع

من خلال الجدول يتضح أن التلميذ يعاني عجزا نحويا وإملائيا واضحا أثناء الكتابة، فهو يجد عدة صعوبات لتحرير نص سليم من الناحية النحوية واللغوية؛ إذ نسبة 67% عبرت بنعم عن ذلك، وهي نسبة عالية مقارنة بالتي تؤكد على كفاءتها اللغوية والنحوية 3 %، أما نسبة 30% فقد أقرت بوجود صعوبات ولكن أحيانا. مما سبق أستنتج أن التلميذ واع ومدرك تماما للضعف النحوي واللغوي الذي قد أصابه، وأن ذلك يشكل حاجزا لكتابة المقالات، وحل مختلف الوضعيات، والملفت للانتباه أن التلميذ لا يبحث عن الحل، فهو يكتفي بنعت القواعد النحوية بأنها صعبة ومعقدة، وكأنه يجد عزاء في ذلك، ولكنه لو يدري أن الشيء الصعب دائما هو الأهم، وهذا هو شأن النحو، فبقدر ما هو معقد هو مهم وضروري لأداء الكلام على وجهه الصحيح، إذ هو السبيل لتحقيق التواصل والتفاهم بين الناس.

السؤال رقم 10: هل تميز بين القواعد النحوية والقواعد الصرفية؟

النسب %	التكرارات	الاحتمالات / العينة
65%	195	أحيانا
15%	45	لا
20%	60	نعم
100%	300	المجموع

من خلال الجدول يتبين ما إذا كان التلميذ يفرق بين ما هو متعلق بالنحو، وبين ما هو متعلق بالصرف، والملاحظ أن بعض التلاميذ لا يميزون بين الفرعين، فنسبة الذين لا يواجهون صعوبات في ذلك أقل بكثير من نسبة الذين يواجهون ذلك المشكل 15% مقابل 20%، في حين نسبة عالية جدا 65% من أفراد العينة تقر بقدرتها على التمييز ولكن أحيانا، يعني هناك بعض المسائل يصعب عليهم تصنيفها إلى أحد الفرعين. مما سبق

أستنتج أن بعض التلاميذ يعجزون عن التمييز بين النحو والصرف، وهذا دليل على عدم الاهتمام بالمادة، وانعدام التركيز أثناء الحصص الدراسية.

السؤال رقم 11: ما اللغة التي تستعملها مع أستاذك داخل القسم ؟

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات / العينة
2%	05	العربية الفصيحة
4%	10	الأمازيغية
8%	25	العامية
86%	260	مزيج بين الثلاثة
100%	300	المجموع

من خلال الجدول أكتشف عن مدى وجود صعوبات وعراقيل تمنع التلميذ من التحدث باللغة العربية الفصيحة فقط داخل القسم، إذ سجلت نسبة 2. % تستعمل الفصحى، وهي نسبة ضئيلة جدا مقارنة بنسب الذين يستعملون الأمازيغية 4. % والعامية 8. % ، لتؤكد هذه النتائج على أن لغة التواصل بين التلميذ وأستاذه هي خليط بين العامية والعربية والأمازيغية 68. %، وهي نسبة عالية جدا، وهذا يدل على أن التلميذ لا يملك قدرات لغوية كافية في اللغة العربية الفصيحة، وأنه لا يستغل الفرص للتمرن على قواعد اللغة التي يتلقاها، وأن الأستاذ لا يشجع التلميذ على الاكتساب الجيد للفصحى، فكان عليه أن يمنعه من ذلك الخلط بين اللغات، بل أن يجبره ويشجعه على التحدث بالفصحى، وأن يجعل الأخطاء التي يقع فيها نقطة انطلاق التعلم. فبالخطأ نتعلم الصواب.

السؤال رقم 12: هل طريقة تدريس القواعد متناسبة مع مستواكم؟

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات / العينة
7%	20	نعم
10%	30	لا
66%	200	نوعا ما
17%	50	دون جواب
100%	300	المجموع

إن الجدول أعلاه يوضح الآراء المختلفة حول ما إذا كانت الطريقة التي يقدم بها الأستاذ درس القواعد مناسبة للتلميذ، والملاحظ أن نسبة 10% لا تعجبها الطريقة إطلاقاً، وهي نسبة متقاربة مع نسبة الذين يقرون بإعجابهم لها 7%، في حين نسبة 66% تفر بملاءمة تلك الطريقة أحيانا. أما نسبة 17% فقد فضلت عدم إبداء رأيها، والملاحظ أنها نسبة عالية، ولا أدري سبب هذا التصويت. مما سبق أستنتج أن الطريقة التي يعتمدها الأستاذ تتناسب مع بعض التلاميذ، ولا تتناسب البعض الآخر، ويعني هذا أن الأستاذ مجبر على تنويع طرائق التدريس حتى يرضي الجميع، وهذا ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات.

السؤال رقم 13: هل تشارك الأستاذ أثناء الدرس ؟

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات / العينة
7%	20	نعم
20%	60	لا
73%	220	أحيانا
100%	300	المجموع

من خلال الجدول يتبين أن نسبة المشاركة في القسم قليلة؛ إذ نسبة 73 % عبرت عن حبها للمشاركة ولكن أحيانا، وهي نسبة عالية مقارنة بالذين يشاركون وباستمرار 7 %، في حين نسبة 20% تؤكد على عدم المشاركة، مما يدل على أن هذه الفئة تواجه صعوبات لغوية ومعرفية، وكذا مشاكل نفسية كالخجل. لأستنتج أن ليس كل التلاميذ قادرين على إدارة العملية التعليمية، بل المجتهدين فقط، وهي نسبة قليلة في القسم الواحد.

السؤال رقم 14: هل تنجز التطبيقات المنزلية المتعلقة بأنشطة اللغة العربية ؟

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات / العينة
10%	30	نعم
26%	80	أحيانا
64%	190	لا
100%	300	المجموع

يبين الجدول أعلاه ما إذا كان التلميذ ينجز التطبيقات المنزلية المتعلقة بدروس اللغة أم لا، والملاحظ أن نسبة 64% من أفراد العينة تقر بعدم إنجازها للتطبيقات، وذلك بسبب أن الأستاذ لا يحاسبهم على ذلك، في حين نسبة 10 % تقر باهتمامها بالمادة، فهي تنجز كل التمرينات المتعلقة بها، وهي الفئة المجتهدة فقط، أما نسبة 26 % فهي تؤكد على قيامها بالواجبات المنزلية، إلا أنها لا تفعل ذلك دائما. ما أستنتجه أن معظم التلاميذ لا يهتمون كثيرا بمادة اللغة العربية، والأمر السيئ أن الأستاذ لا يحاسبهم على ذلك، فكان الأجدر به أن يقيمهم ويقومهم في الوقت نفسه، لأنه من الخطأ يتعلم التلميذ الصواب، وإلا سيبقى التلميذ دائما ضعيفا خاملا.

السؤال رقم 15: هل تتمرّن على قواعد اللغة خارج المؤسسة ؟ ولماذا؟

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات / العينة
17%	50	نعم
80%	240	لا
3%	10	دون جواب
100%	300	المجموع

يبين الجدول أعلاه ما إذا كان التلميذ يتمرّن على القواعد التي يتلقاها خارج القسم، والملاحظ أن نسبة 80 % تقر بعدم تمرّنها على تلك القواعد لا كتابة ولا مشافهة لأن الظروف المحيطة بها خارج المدرسة لا تساعد على ذلك، فلغة الشارع والبيت تختلف تماماً عن العربية الفصحى التي تتلقاها في المدرسة، في حين نسبة 17 % تؤكد على ممارستها لتلك القواعد؛ لأن ذلك يساعد على التحدث باللغة العربية الفصيحة وبطلاقة، فالممارسة والتمرّن هو السبيل الوحيد لتحقيق ذلك الهدف، وهذا يدل على أن هذه الفئة القليلة مجتهدة وتحب اللغة العربية. أما نسبة 3% فقد فضلت عدم الإجابة. لأستنتج أن عدم الممارسة من أهم العوامل المسببة في الضعف اللغوي عامة والنحوي خاصة.

السؤال رقم 16: أنت في مستوى يسمح لك بإدارة الدرس، وإنك تحتاج إلى الأستاذ فقط كي يوجهك، ما رأيك؟

النسبة	التكرارات	الاحتمالات / العينة
13 %	40	صحيح
20%	60	خطأ
67%	200	دون جواب
<b>100 %</b>	<b>300</b>	<b>المجموع</b>

يظهر الجدول أعلاه مدى اقتناع التلاميذ وتمسكهم بالقاعدة التقليدية (الأستاذ ينجز الدرس، والتلميذ يستمع فقط) فقد سجلت نسبة 13 % تفر بصحة الفكرة المطروحة أعلاه، وهي نسبة منخفضة مقارنة بالتي تنفي الفكرة 20 %، في حين نسبة 67 % وهي النسبة الغالبة تفضل عدم إبداء رأيها، ولا أدري إن كان ذلك يعود إلى الشكوك التي تراودها عن صحة أهداف الدراسة، أم أنها تفضل أن تلعب الدورين بالتناوب. لأستنتج أن الفكرة المطروحة تصلح فقط مع الفئة المجتهدة، وكذلك مع الدروس السهلة، وليس في كل المواقف التعليمية، وخاصة أن هذه الطريقة جديدة على أولئك التلاميذ.

السؤال رقم 17: عند الحديث باللغة العربية في القسم هل تنتقل إلى استعمال لغة أخرى، وما هي اللغة التي تنتقل إليها؟

النسبة	التكرارات	الاحتمالات / العينة
76%	230	نعم
24%	70	لا
<b>100 %</b>	<b>300</b>	<b>المجموع</b>



. وما اللغة التي تنتقل إليها؟

النسبة	التكرارات	الاحتمالات/ العينة
% 13	40	القبائلية
%10	30	العربية الدارجة
% 77	230	الفرنسية
%100	300	المجموع

ينتقل أغلب التلاميذ إلى استعمال لغة أخرى غير اللغة العربية الفصيحة (76%).

داخل القسم وذلك لأسباب معينة، ومن بين هذه اللغات نجد:

#### 1- الانتقال إلى اللغة الفرنسية:

اللغة الفرنسية هي التي ينتقل إليها التلاميذ بكثرة أثناء الحديث؛ وذلك لأسباب ذكرها وتتمثل في الآتي:

- التعود على الحديث باللغة الفرنسية أثناء الدراسة.
- عدم وجود كلمات دقيقة للشرح باللغة العربية عكس اللغة الفرنسية.
- كون اللغة الفرنسية هي اللغة المفضلة للمطالعة.
- التعود على الاستعمال اليومي للغة الفرنسية.
- كون التلميذ يتقن اللغة الفرنسية أكثر وهي الأفضل في نظرهم.
- سهولة توصيل الرسالة.

## 2- الانتقال إلى اللغة الأمازيغية (القبائلية):

اللغة الأمازيغية (القبائلية) هي التي ينتقل إليها بعض التلاميذ أثناء التحدث؛ لأسباب تتمثل في الآتي:

- عدم التعود على استعمال اللغة العربية الفصيحة داخل وخارج المؤسسة.
- كون اللغة الأمازيغية (القبائلية) هي اللغة الأصلية التي يفهمها الجميع. ومن ثم فإن الانتقال إليها يكون تلقائياً ودون قصد.
- كونها اللغة الأسهل عكس اللغة العربية.

## 3- الانتقال إلى العربية الدارجة:

العربية الدارجة هي التي ينتقل إليها التلاميذ بكثرة عكس ما ورد في الاستبيان وذلك لأسباب تتمثل في الآتي:

- تعتبر اللغة الأسهل للتعبير عن الأفكار عكس اللغة العربية الفصيحة التي تتسم بالتعقيد.
- كونها الأسهل للتدريس.

وهناك من التلاميذ من يقر بأن هذا التداخل والمزج بين اللغات يحدث تلقائياً ودون شعور وعن غير قصد، وهذا يعني أن التلميذ الجزائري يعاني وبشكل كبير أثناء التعبير باللغة العربية الفصحى.

## 6 . النتائج العامة للدراسة الميدانية:

من خلال هذه الدراسة، سأحاول إجراء تلخيص للاستنتاجات الأولية المتحصل عليها في الدراسة الميدانية والتي أجريت على الهيئة التعليمية التعلمية، ومحاولة تقديم وصف واقعي وموضوعي لواقع تدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، وبالتحديد في المرحلة الإكمالية، وخاصة أن المقاربة بالكفاءات . هذه البيداغوجية الجديدة . أساس لبناء المناهج الدراسية.

. يتسم الواقع اللغوي للمجتمع الجزائري بالتعدد، ومن ثم وجود صعوبات في تعليم وتعلم اللغة العربية الفصحى، فكل من المعلم والمتعلم يواجه صعوبات في إكتساب قواعد اللغة العربية والتمرن عليها. فاللغة العربية في المدرسة الجزائرية (الطور المتوسط) لغة أجنبية يصعب تلقيها؛ لأن الطفل الجزائري يولد في أسرة قلما تستعمل الفصحى وينشأ في مجتمع يسبح في بحر واسع الاستعمالات اللغوية، والعربية الفصيحة لا تستعمل إلا في المساجد وداخل المؤسسات التعليمية.

. إن الدرس النحوي كغيره من الدروس اللغوية لم يعد يدرس كما كان في القديم (عهد النحاة)، فبعد أن كان يدرس لذاته؛ أي كعلم مستقل أصبح الآن يلقي من أجل غاية أخرى ألا وهي دراسة اللغة العربية وتمكين الفرد من استعمالها في مختلف المواقف، فالنحو الذي يدرس في المدارس الحديثة هو النحو الوظيفي أو التعليمي؛ أي النحو الذي يحتاجه التلميذ لتصويب كلامه من اللحن، وكتابته من الخطأ.

. إن غاية التدريس هي تكوين جيل كفاء، قادر على حل مشاكله . مستقبلا . دون مد يد العون، والمقاربة بالكفاءات بيداغوجية جديدة تحاول تحقيق ذلك، ولكن هناك عراقيل عدة تقف أمام طريقها، فبعض التلاميذ والأساتذة مقيدون بالطريقة التقليدية، إلى حد أنهم عاجزون على التكيف مع الطريقة الجديدة التي تقر بأن دور المعلم ينحصر في توجيهه فقط، في حين المتعلم هو العنصر الفعال في العملية التعليمية.

. إن المعلم لا يستطيع أن يكون موجهها فقط، لأن التلميذ غير قادر على إدارة الدرس، فمزال يؤمن بفكرة أن وجوده في القسم هو لغرض التعليم، بمعنى أن الأستاذ هو الذي يمهده بكل شيء، والدليل على ذلك أنه قلما يحضّر درسا أو يشارك في إنجازه. كما أن المعلم ليس بمقدوره توجيه أربعين تلميذا في القسم الواحد وفي الآن ذاته، فكل تلميذ تفكيره وقدراته الذاتية الخاصة به.

. إن المعلم يعجز عن تطبيق المقاربة بالكفاءات كما هو منصوص به، لأنه ناقص التكوين في هذا النظام الجديد، فعليه أن يتعلم أولاً، وأن يكتسب بعض المفاهيم المتعلقة به، وخاصة صاحب الخبرة الطويلة في التدريس، فالفكر القديم (بيداغوجيا الأهداف) يطغى على تفكيره، فلا يستطيع تقبل الجديد والتعامل معه.

. إن بعض التلاميذ لا يستوعبون قواعد اللغة العربية ولا يستطيعون توظيفها مشافهة وكتابة، وهذا يعود إلى أسباب بارزة، من بينها:

- بعد اللغة العربية الفصحى عن محيطه الاجتماعي؛ لأن اللغة الأكثر استعمالاً هي الأمازيغية والعامية، وبالتالي فإن فرص التمرن على قواعد اللغة قليلة جداً، إن لم أقل منعدمة.

- إقبال بعض التلاميذ على القنوات التلفزيونية والإذاعية الأجنبية بشكل مستمر، مما يعيقه على اكتساب الفصحى، وكذا التأثير السلبي للقنوات المبرمجة بالعامية التي يكثر فيها اللحن.

- عدم المطالعة بالعربية، والميل إلى المؤلفات الأجنبية.

- الضعف اللغوي للأستاذ؛ إذ تؤكد النتائج المتحصل عليها أن أغلبية الأساتذة يستعملون العامية والأمازيغية أثناء الشرح؛ لأن التحدث بالفصحى يصعب عليهم، وبالرغم من أنهم متخرجون من الجامعات، مما يدل على أن تحصيلهم الجامعي ناقص معرفياً ولغوياً.

. ومن النتائج المتحصل عليها أيضاً؛ إن الدرس النحوي من أهم الدروس المساعدة على تكوين الملكة اللغوية لدى التلاميذ، فكل المعلمين يقرون بذلك، إلا أن هذا الدرس لا يحظى بكثير من الاهتمام من طرف التلاميذ، فمعظمهم ينفرون منه، وذلك يعود إلى تعقيد القواعد وجفافها، وكذا بسبب الروتين الذي يحسون به أثناء الحصص، لذا فهم (أي التلاميذ) يميلون إلى البلاغة أكثر كونها ألد وأجمل.

. إن الدرس النحوي ذو علاقة متفرعة، فهو متعلق بالدرس الصرفي، فالمتغير لا يفهم إلا بالثابت، كما أنه وطيد الصلة بالدرس البلاغي، فبه تكشف المعاني الظاهرية والتقديرية، وهذا كله يدل على أن الفصل بين هذه الفروع في العملية التعليمية غير جائز، ولكن الواقع يقر عكس ذلك، فالدرس النحوي مستقل عنها تماما؛ إذ يخصص لكل فرع حصة، ويدرس بالتناوب ساعة أسبوعيا، وكل ذلك من أجل تسهيل عملية استيعاب القواعد اللغوية، وإن كان هذا مقبولا لدى بعض الأساتذة إلا أن البعض الآخر والكثير من التلاميذ يحبذون العكس، وهو التوفيق بين هذه الفروع اللغوية، من أجل القضاء على جفاء القواعد، وتحقيق الكفاءة اللغوية المتكاملة ( نحو وصرف و بلاغة) ومن ثمة تتمكن من اللغة العربية الفصحى تحدثا وكتابة.

ونظرا لحضوري الشخصي في بعض المؤسسات التربوية، فقد لاحظت أمرا ملفتا للنظر، وهو عدم تكرار معظم الأساتذة للأخطاء اللغوية التي يرتكبها التلاميذ أثناء مشاركتهم في الدرس، وردهم لتعليقاتي المتكررة هي جملة " المهم المشاركة" صحيح أن الدرس الناجح هو الدرس الذي يتفاعل معه التلميذ، ولكن ما الجدوى من مشاركة لا يتم فيها التصويب؟

#### 7 . الاستنتاج العام:

لقد أفضت الدراسة الميدانية إلى التأكيد على حقيقة علمية موضوعية، وهي أهمية قواعد اللغة في حياة الفرد المتمدرس، وكذلك أهميتها في استمرارية الفصحى والمحافظة عليها، فإن كانت القواعد من علوم الوسائل كالنحو والصرف فإن الغاية المرجوة من تدريسها لن تتحقق مادامت النظرة إليهما تقليدية، وبالرغم من حداثة المناهج والطرائق إلا أن تعليمية اللغة العربية تواجهها مشكلات لغوية وتربوية متعددة، ومن أبرزها افتقار المقررات المدرسية إلى مادة تربوية مناسبة يتم إعدادها للمتعلمين وعرضها عليهم في

ضوء مجموعة من المقاييس الموضوعية التي تراعي الفروق الدقيقة بين فروع اللغة العربية.

يقول ابن خلدون في مقدمته: «علوم اللسان العربي، أركانه أربعة: وهي اللغة والنحو والبيان والأدب... والذي يتحصل أن الأهم المقدم منها هو النحو»<sup>2</sup> فمن أراد أن يظفر بالفصحى فعليه بالنحو أولاً. ومادام وجود الدرس النحوي (قواعد اللغة) من أجل تحقيق الملكة التبليغية، فإن تعليمه تستدعي وجود معلمين أكفاء، إن لم أقل ذوي الاختصاص، لأن فاقده الشيء لا يعطيه، وخاصة بالنسبة لمادة كالقواعد النحوية، فهي معقدة وصعبة، وبالتالي فإن المعلم بالمرحلة الإكمالية، وبالتحديد مدرس اللغة العربية لا بد أن يحظى بتكوين لغوي وبيداغوجي سليم، وأن الاستجداد بالعامية والأمازيغية، وكذا اللجوء إلى الطرائق التقليدية في التدريس لن يفيد التلميذ، بل سيزيده ذلك ضعفاً ونفوراً، وبالتالي فإن الدرس النحوي لن يتمكن من تحقيق أهدافه. فتدريس النحو بأنجع الوسائل وحدائتها أمر ضروري في جميع مستويات التعلّم لأنه (أي النحو) من أهم العوامل المساعدة في تنمية المهارات اللغوية . والقضاء على مشكلة تعليمية النحو، يعني ضمان بقاء اللغة العربية والمحافظة على مكانتها بين اللغات، ومن ثم فإن تعزيز تعلّم النحو في المدارس، والاعتناء به في كل مراحل التعليم أمر ضروري، ولكن دون إغفال المتعلّم وحاجياته في العملية التعليمية، وذلك بالنظر إلى قدراته، وإمداده فقط بما يحتاج إليه في تهذيب لغته، وليس حشو ذاكرته بما يسبب في تجميده. لذا فإن الاستجداد بالمقاربة بالكفاءات التي تهتم بكل ما هو وظيفي ونافع كفيل لتحقيق الهدف العام من تعلّم اللغة العربية. بالإضافة إلى المقاربة النصية أو ما يعرف بالطريقة التكاملية في تدريس اللغة العربية؛ فاعتمادها بشكل صحيح قد يؤدي إلى تذليل صعوبات تعلم اللغة العربية وتعليمها.

<sup>2</sup>- ابن خلدون، المقدمة، ضبط وشرح وتقديم محمد الإسكندراني، دط، دار الكتاب العربي، بيروت: 2004، ص500.

إن التلميذ مطالب بالتمرن على قواعد اللغة، وكذلك استغلال الفرص للتحدث باللغة العربية الفصيحة داخل المؤسسة التربوية وخارجها؛ لأن المعارف النظرية في غياب التطبيق مصيرها الزوال والتلف، لذا فإن المطالعة هي أفضل مفتاح لفتح أبواب اللغة العربية الفصحى، من ذلك قراءة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، والكلام العربي الفصيح شعره ونثره .

إن تعدد اللغات في المجتمع الواحد مكسب لا جدال فيه، فالشعوب تزدهر بامتزاج الثقافات، ولكن أن يصل الحد إلى علاوة اللهجات على اللغة العربية الفصحى، والانتقال إليها ( أي اللهجات واللغات الأجنبية) أثناء الحصص التدريسية ( تدريس اللغة العربية خاصة) أمر يرفضه العقل والمنطق، فاللغة العربية لها ألفاظها ولها قواعدها، والاستجداء بألفاظ وقواعد غيرها لغرض تقريب المفاهيم للمتعلمين لا يدفع إلا للخمول والنفور من الفصحى، ومن ثمة ضعف التحصيل اللغوي والمعرفي لدى التلميذ.

# الغاية



سعت في هذه الدراسة إلى البحث عن الواقع اللغوي للمجتمع الجزائري وأثره في تعليمية اللغة العربية الفصحى، ولكن غايتي لم تكن وصف وتحليل هذا الواقع فقط، بل أيضا الكشف عن مكانة اللغة العربية في الوسط المدرسي وبالتحديد في الطور المتوسط، وكذا البحث عن أسباب الضعف اللغوي لدى التلاميذ. لأجد أن الواقع اللغوي للطفل الجزائري بصفة عامة، والطفل الأمازيغي بصفة خاصة متعدّد إلى درجة أن الطفل الواحد يستعمل أكثر من لغتين؛ تحول بينه وبين تحصيله واكتسابه للفصحى.

إن اللسانيات الاجتماعية تخصص علمي تطبيقي؛ يجمع كلا من علم الاجتماع واللسانيات، وعلم السلالات البشرية، وعلم اللهجات. كما أنها تدرس العلاقات القائمة بين اللغة والأفراد من جهة، وبينهما وبين المعطيات الاجتماعية من جهة أخرى؛ كأن تدرس العلاقة ما بين اختيار الفرد لنمط محدد من الاتصال والوضعية الاجتماعية التي يتواجد فيها، وكذلك دراسة المشكلات اللغوية وخصوصا اللهجات الاجتماعية.

إنّ المجتمع الجزائري مجتمع متعدد اللغات، إذ يتواجد فيه العديد من اللغات (العربية، الأمازيغية، الفرنسية) والعديد من اللهجات العربية التي تُعدّ كلغة أم للناطقين بها، والعديد من اللهجات الأمازيغية والتي تُعدّ أيضا كلغة أم للناطقين بها، وتستعمل كأداة للتواصل اليومي بين أفراد المجتمع الجزائري. فالمحيط الجزائري مستنقع واسع للممارسات اللغوية المختلفة السابق ذكرها ( الثنائية اللغوية، الازدواجية، التداخل اللغوي، التناوب، الانتقال...) وهذا الفضاء اللغوي الواسع النطاق يلخصه أو يمثله . على وجه الخصوص . المحيط المدرسي؛ حيث تتعايش فيه الكثير من اللغات واللهجات التي أصبحت تنافس اللغة العربية الفصحى.

## الخاتمة:

إنّ المقاربة بالكفاءات بيداغوجية جديدة، من شأنها رفع معنويات المتعلّم، والدفع به قدما نحو المعرفة والتطبيق الفعلي لها، وتتص على أن المعلّم في العملية التعليمية يؤدي دور الموجه فقط، وبالتالي فهي تركز على المتعلّم باعتباره العنصر الفعّال والمحرّك لفعل التعلّم، غير أن هذه النظرة المثالية يصعب تحقيقها مع تلاميذ المرحلة المتوسطة الذين لم يتلقوا تدريبا مسبقا، ولا حتى مع الأساتذة الذين يرنون تطبيقها، لأن الكثير من المفاهيم المتعلقة بهذا النظام غائبة عنهم، لذا فهم بأمرّ الحاجة إلى التكوين. فهذه المقاربة قد تتفع أكثر مع تلاميذ الطور الثانوي.

إن قواعد اللغة العربية وبالرغم من كونها عماد الفصحى، إلا أن التلميذ في الطور المتوسط يعاني عجزا وصعوبات كثيرة في استعمالها كتابة وشفاهة، وهذا يعود إلى عدة أسباب؛ من سبيل الذكر لا الإحصاء: الواقع اللغوي للطفل الجزائري والبعيد كل البعد عن الفصحى، وأيضا تعقيد بعض القواعد؛ فلا داعي إذن لحشو ذاكرته بمادة غزيرة خامة تتكدّس حتى تصير آلة جامدة عاجزة عن الحركة عند الضرورة. لذا فإنّ النظر في برنامج مادة قواعد اللغة ( الظواهر اللغوية) أمر ضروري، وبالتالي فلا بد من تعديله والتقليل منه بما يفيد المتعلّم، لأن الكل يشتهي من كثافته، وأن ذلك يعتبر عاملا في تدني مستوى التلاميذ في اللغة.

ثم إن الطريقة المعتمدة في تدريس اللغة العربية يسودها الكثير من الغموض، فليست هناك طريقة واضحة المعالم والخطوات يمكن اعتمادها بشكل رسمي وثابت مع جميع الدروس، بل حتى مع جميع المواد، فقد تبين من خلال الدراسة الميدانية أن الطرائق المعتمدة كثيرة ومتنوعة، بتنوع أنظمة التدريس كالمقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، ولكن بعضها لا يتوافق مع قدرات التلاميذ، لذا فلا بد من إيجاد طريقة ناجعة لتعليمية

## الخاتمة:

قواعد اللغة حتى تتحقق الفائدة، ألا وهي خدمة اللغة العربية واستعمالها استعمالاً سليماً كتابةً ومشافهة.

إن الحقيقة التي لا بد من الإشارة إليها هي أن معظم التلاميذ ينفرون من مادة القواعد النحوية لأنهم يجدون صعوبات جمة في استيعابها، حتى إنهم لا يميزون بين القواعد الصرفية والقواعد النحوية، وبالرغم من أن أسباب ذلك متعلقة بالمادة ذاتها، وبالبرنامج المقرر، وبالواقع اللغوي المتعدد... الخ، إلا أن هناك عاملاً رئيساً، وهو ضعف المستوى اللغوي للأستاذ؛ إذ بعضهم عاجزون تماماً على استعمال الفصحى مشافهة؛ حيث يوظفون العامية والأمازيغية أثناء عملية الشرح، فكيف للتلميذ إذن أن يكتسب مهارة التحدث والكتابة بالعربية الفصحى؟ وكيف له أن يتمرن على تلك القواعد، ومع من، إن لم يوفر له أستاذه ذلك داخل القسم؟ وكيف له أن يعرف أخطاءه، ويصححها مادام أستاذه غير مكترث بها؟

إلى جانب هذا العامل في تدني مستوى التلميذ، هناك عامل آخر ربما هو أخطر منه، والمتمثل في وسائل الإعلام والاتصال؛ حيث أصبح الإعلام يبيث على مسامعنا الكثير من المصطلحات والكلمات والجمل ذات البناء اللغوي الركيك والنطق الخاطيء، وخاصة أن التلميذ في عصرنا الحالي يقضي معظم أوقاته أمام مختلف الأجهزة الإلكترونية السمعية والبصرية، وبالتالي فإن انتقال العدوى (اللحن) سيكون سريعاً وفعالاً.

وما تجدر الإشارة إليه، أنه وبالرغم من أن الأستاذ والتلميذ على حدّ سواء . واعيان ومدركان تمام الإدراك لهذا الضعف والعجز الذي أصاب لسانيهما، ويكاد يفقد هويتهما، إلا أن البعض منهم لا يبحث عن الحلول الناجعة للتخلص من هذه المشكلة العويصة، مما نجم عن ذلك تفاقم الأخطاء وتدهور اللغة العربية، واستمرارية الأزمة مع جميع مراحل التعليم، فالمتعلم يتخرج من الجامعة وهو مازال ضعيفاً لغوياً ليكون بدوره معلماً

## الخاتمة:

في طور معين، وهكذا دواليك تنتقل العدوى من جيل إلى آخر. والضحية الأولى في كل هذا هي اللغة العربية التي قد تفقد مكانتها بين أيدي هؤلاء.

على ضوء هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يؤكد البحث على ضرورة إعادة النظر في برامج وطرائق تعليم اللغة العربية، وبالخصوص ميدان الظاهرة اللغوية ( النحو والصرف والبلاغة)، وكذلك لابد من توضيح المبتغى من تطبيق المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية في العملية التعليمية التعلمية، وأن يحظى المعلم بتكوين جيد حتى يسهل عليه تطبيقهما، وخاصة ذلك الأستاذ الذي قد قضى سنين عديدة في التدريس مع المناهج التقليدية ( بيداغوجيا الأهداف)، فلا يكفي أن نقول له كن موجها فقط، واجعل تلميذك عنصرا فعّالا؛ إذ لابد من تزويده بالوسيلة والكيفية، فالعصا لن تعمل إن لم تكن هناك يد تحركها.

لقد كشفت الدراسة عن بعض المشاكل الخاصة بتعليمية اللغة العربية، وكذلك وضحت أهم أسباب الضعف اللغوي لدى تلاميذ الطور المتوسط ( بل تنطبق على جميع المستويات والفئات)؛ لأصل في الختام إلى تقديم جملة من الاقتراحات والتوصيات لمعالجة هذا الواقع، أوجزها في الآتي:

- الاهتمام في المرحلة الإكمالية بالقواعد النحوية التعليمية (الوظيفية)، وليس بالنحو العلمي الذي يكون مجاله خصبا في المرحلة الجامعية.
- إسناد تدريس مادة قواعد اللغة إلى أستاذ متخصص في اللغة العربية ذي كفاءة في النحو التعليمي.
- تفعيل نشاط النحو مع باقي المواد اللغوية الأخرى من صرف وبلاغة في العملية التعليمية، لأنه بذلك يتمكن التلميذ من استيعاب تلك القواعد دون أن يحس بالملل.

## الخاتمة:

- مضاعفة الحجم الساعي لنشاط قواعد اللغة، وكذلك تعزيز حصص التعبير الكتابي والشفهي؛ على أن ينصب التقويم حول سلامة اللغة وجزالة اللفظ، ومراعاة علامات الوقف، هذه الأخيرة التي يجب أن يخصص لها حصص تدريسية؛ لأن معظم التلاميذ يواجهون صعوبات في كيفية استعمالها.

- اعتماد النصوص الأدبية والأمثلة الواقعية لعرض قواعد اللغة، لأنه كلما كان المثال معاشا كلما كان التركيز جيّدا.

- اعتماد طريقة الوضعية / المشكلة لمعالجة أبواب اللغة؛ لأن الإحساس بالمشكلة يعني البحث عن الحلول، وبالتالي تحقيق الاستيعاب الجيد والفهم الأحسن، ويا حبذا لو يكون التطبيق عبارة عن مطالبة التلميذ بإنجاز مشروع يتضمن تلك القواعد المدروسة، مثلا: عرض مسرحية، كتابة قصة أو سرد حكاية...إلخ، والشرط أن يستوفي المشروع مختلف الاستعمالات التي ترد فيها تلك القواعد.

- التزام المعلم بالفصحى داخل القسم تحدثا وكتابة، وكذا الالتحاق بمراكز التكوين والاجتهاد الخاص، فتكوين جيل كفاء لا يتحقق إلا على أيدي كافية.

- وبالمقابل عليه أن يجبر التلاميذ، ويشجعهم على التحدث بالفصحى، حتى يتعودوا عليها.

- التكوين المسبق في بيداغوجيا الكفاءات، وفي حيثيات المقاربة النصية، وخاصة ذوي الخبرة الطويلة في التدريس، فشكواهم لصعوبة تطبيقها كما هو منصوص عليه في المنشورات الوزارية، تعود إلى عدم تكوينهم، وبالتالي فإن العودة إلى الأصل (المناهج التقليدية) لن تكون فضيلة بالنسبة للتلاميذ، والتربية برمتها (عصر الانفجار المعرفي).

إن تطبيق هذه المقاربة الجديدة مع كل التلاميذ وفي مختلف مراحل التعليم بشكل صحيح، فإن الثمار الإيجابية ستجنى لا محالة، فتكوين جيل كفاء قادر على تحمّل المسؤولية، وحلّ مشاكله دون مدّ يد العون مطمح كل بلد يسعى نحو الرقي والازدهار.

## الخاتمة:

---

إن القضاء على مشكلة التعددية اللغوية في المحيط الجزائري عامة والمدرسي خاصة، مطمح صعب المنال؛ ولكن ضمان بقاء اللغة العربية، والحفاظ على مكانتها مسؤولية الجميع ( الأسرة والمجتمع والمدرسة).

السؤال الثاني

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر باتنة 1 –

قسم اللغة العربية وآدابها

هذا الاستبيان موجه لأساتذة اللغة العربية من التعليم المتوسط لغرض علمي يتمثل في إجراء بحث حول:

**أثر الواقع اللغوي للمجتمع الجزائري في تعليمية اللغة العربية الفصحى**

**دراسة لسانية اجتماعية**

لذا أرجو من الأساتذة المبحوثين الالتزام بالدقة والصراحة في الإجابة عن الأسئلة إن أمكن.

وأتعهد بأن المعلومات التي سيدلي بها المستجوبون ستكون في سرية تامة، ولن يطلع عليها سوى أعضاء البحث.

**ملاحظة:** أرجو وضع علامة (x) داخل الإطار المقابل للإجابة التي تريدونها.



1- الجنس: ذكر

أنثى

2 - السن

3- الشهادة المتحصل عليها: ليسانس

ماجستير

4- التخصص: .....

5 -الصفة: مستخاف

متربص

مرسم

6 - الخبرة في التدريس

7- هل تمت صياغة أهداف اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات ب ؟

- أهداف عامة

- أهداف خاصة

- أهداف إجرائية

إجابات أخرى: .....

8 - هل تعتقدون أن مضامين المقرر توافق مفاهيم المتعلمين ؟

نعم  لا  دون جواب

9- ما نوع الأمثلة التي تقدمونها من أجل عرض قاعدة لغوية معينة ؟

أمثلة غير مترابطة في المعنى

نصوص أدبية

10- ما الطريقة التي تعتمدونها لإنجاز دروس قواعد اللغة ؟

القياسية

الاستقرائية

النصوص المتكاملة

الوضعية / المشكلة

11- هل يقبل التلاميذ على نشاط القواعد النحوية كما يقبلون على باقي المواد الأخرى؟

نعم  لا  أحيانا  دون جواب

12- هل تواجهون صعوبات في تقريب المفاهيم إلى أذهان التلاميذ؟

نعم  لا  أحيانا  دون جواب

إذا كان الجواب بلا فالإلام يعود السبب؟.....

.....

13- هل تعتقدون أن قواعد اللغة تسهم في تكوين الملكة اللغوية؟

تسهم  لا تسهم

14- هل عدد الحصص المبرمجة لنشاط القواعد كافية لكي تفي بالغرض؟

كافية  غير كافية  دون جواب

15- هل يشارك التلاميذ في إنجاز الدرس؟

قليلا  أحيانا  كثيرا

16- ما العلاقة الموجودة بين هذه الفروع: النحو، الصرف، البلاغة؟

علاقة تكامل  لا توجد علاقة  لا أدري

17- إن للفصل بين النحو والصرف والبلاغة أثرا سلبيا على التحصيل اللغوي للتلميذ؟

صحيح  خطأ  دون جواب

18- من خلال ممارستكم لمهنة التدريس، إلى أين يميل التلاميذ أكثر؟

إلى النحو  إلى البلاغة  إلى الصرف

لماذا في رأيكم؟.....

.....

19- هل تجدون صعوبات في تدريس اللغة العربية؟ ولماذا؟

نعم  لا  دون جواب

20- إن التلاميذ لا يميزون بين القواعد النحوية والقواعد الصرفية

صحيح  خطأ  دون جواب

21- ما اللغة التي تستعملونها أثناء الدرس؟

العربية الفصحى

العامية

الأمازيغية

المزج بين الثلاثة

22- هل تعتقدون أن المحيط الاجتماعي يؤثر على التلميذ في تحصيله للغة؟

يؤثر  أحيانا  لا يؤثر  دون جواب

23- هل تعتقدون أن استعمال الأستاذ العامية أو الأمازيغية يعيق التلاميذ في تعلم اللغة

العربية الفصحى؟

نعم  لا  أحيانا

24- إن عدم اهتمام الأستاذ بأخطاء التلاميذ يؤثر سلبا على اكتساب اللغة العربية؟

يؤثر  لا يؤثر  أحيانا  دون جواب

25- إن ضعف الإعداد اللغوي للأستاذ يسهم في تدني مستوى التلميذ؟

يسهم  لا يسهم  دون جواب

26- ما نوع الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء الكتابة؟

النحوية  الإملائية  علامات الوقف

27- إن الأستاذ في ضوء المقاربة النصية يعطي عناية خاصة لنشاط القواعد؟ ولماذا؟

.....  
.....  
.....

28 – أثناء الدرس، هل يستطيع أن يكون الأستاذ موجهًا فقط كما تنص عليه المقاربة  
بالكفاءات؟

.....  
.....  
.....  
.....

شكرا على مساهمتكم

استبيان لغوي موجه لتلاميذ الطور

المتوسط.....

ولاية بجاية.....

عزيزي التلميذ، إن هذا الاستبيان موجه إليك خصيصا لتساهم في إبداء رأيك بكل حرية، لذا أرجو منك الالتزام بالدقة والصراحة في الإجابة عن الأسئلة إن أمكن.  
ملاحظة: أرجو وضع علامة (x) داخل الإطار المقابل للإجابة التي تريدها.

1- الجنس: ذكر

أنثى

2- ما اللغة المستعملة في البيت؟:

- العربية الفصحى

- الأمازيغية

- العامية

3- مكان السكن؟:

الريف (الجبل)

المدينة

4- مقر المتوسطة؟:

القرية

المدينة

5- ما الشعبة التي تفضل الاختصاص فيها مستقبلا ؟

العلمية

الأدبية

6 – ما نوع الكتب التي تفضل مطالعتها ؟

المكتوبة باللغة العربية

المكتوبة باللغة الفرنسية

8 – ما هي البرامج التلفزيونية والإذاعية التي تفضل مشاهدتها والاستماع إليها ؟

البرامج العربية

البرامج الأجنبية

9 – هل تواجه صعوبات إملائية أو نحوية أثناء كتابة موضوع ما ؟

نعم

أحيانا

لا

10 – ما هي اللغة التي تتحدث بها إلى أستاذك داخل القسم ؟

العربية الفصحى

الأمازيغية

العامية

مزيج بين الثلاثة

11 – هل تميز بين القواعد الصرفية والقواعد النحوية؟

نعم

لا

أحيانا

دون جواب

12 – هل تشارك الأستاذ أثناء الدرس ؟

نعم

لا

أحياناً

13- هل تنجز التطبيقات المنزلية المتعلقة بأنشطة اللغة العربية؟ ولماذا؟

نعم

لا

أحياناً

.....

.....

.....

.....

14 - هل تتمرن على قواعد اللغة خارج المؤسسة؟ ولماذا؟

نعم

لا

دون جواب

.....

.....

.....

.....

15 - أنت في مستوى يسمح لك بإدارة الدرس، وإنك بحاجة إلى الأستاذ كي يوجهك

فقط، ما رأيك؟

صحيح

خطأ

دون جواب

16 – عند الحديث باللغة العربية في القسم، هل تنتقل إلى استعمال لغة أخرى؟ وما

اللغة التي تنتقل إليها؟

نعم

لا

– وما اللغة التي تنتقل إليها؟

القبائلية

العربية الدارجة

الفرنسية

شكرا على مساهمتكم



# مصادر البحث ومراجعته

قائمة المصادر والمراجع:

أولا . الكتب باللغة العربية:

. القرآن الكريم برواية ورش.

1 - ابن حويلي الأخضر ميدني، المعجم اللغوي العربي من النشأة إلى الاكتمال، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر : 2003.

2- ابن منظور، لسان اللسان، تهذيب لسان العرب، دار الكتب العلمية، ط1، ج2، بيروت، لبنان: 1993.

3- أبو القاسم سعد الله، أبحاث وآراء في تاريخ الجزائر، الجزء 05، دط، دار الرائد، عالم المعرفة، الجزائر: 2009م.

4- إبراهيم عبد الله ناصر وعاطف عمر بن طريف، مدخل الى التربية، ط1، دار الفكر للنشر و التوزيع، الأردن-عمان: 2009.

5- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية . حقل تعليمية اللغات . ديوان المطبوعات الجامعية، دط، الجزائر: 2000.

6- أحمد حسن اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، ط4، القاهرة: 1995.

7- أحمد درويش، دراسة الأسلوب بين المعاصرة والتراث، ط1، دار غريب، القاهرة، مصر: 1998.

8- أحمد طالب الإبراهيمي، من تصفية الاستعمار إلى الثورة (1962-1972)، ترجمة: حنفي بن عيسى، دط، الشركة الوطنية للنشر، الجزائر.

9- أحمد عرابي، أثر التّخرجات الدّلالية في الخطاب القرآني، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، تيارت، الجزائر: 2010.

10- أحمد عفيفي، نحو النص، اتّجاه جديد في الدّرس النّحوي، ط1، مكتبة الزّهاء، الشّرق، 2001.

## قائمة المصادر والمراجع

- أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية: أهميتها . مصادرها . وسائل تنميتها، دط، عالم المعرفة، ع 212، الكويت: 1996.
- 11- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، دط.
- 12- الأزهر الزناد، نسيج النص، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت: 1993.
- 13- العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء: 2006.
- 14- إميل بديع يعقوب، فقه اللغة العربية وخصائصها، ط1، دار العلم للملايين، بيروت: 1986م.
- 15- أنطوان طعمة وآخرون، تعليمية اللغة العربية، ط1، دار النهضة العربية، بيروت: 2006.
- 16- إيمان البقاعي، المتقن، معجم، القراءة والكتابة والبحث للطلاب، دط، دار الزائت الجامعية، لبنان.
- 17- بتريك شارودو، الحجاج بين النظرية والأسلوب، عن كتاب النحو المعنى والمبنى، ترجمة: أحمد الودر، ط1، دار الكتاب الجديد المتحد، بيروت، لبنان: 2009.
- 18 - برو محمد، اثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، 2010.
- 19- بسام بركة، مبادئ تحليل النصوص، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونغمان، 2002.
- 20- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث، الجزائر: 2008.
- 21- بطرس البستاني، محيط المحيط، ج1، ط1، مكتبة لبنان، بيروت: 1987.

## قائمة المصادر والمراجع

- 22 - بيار أشار، سوسيلوجيا اللغة، تعريب: عبد الوهاب ترو، ط 1 منشورات عويدات، بيروت: 1996.
- 23- تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، الجزائر: 1982
- 24 - جبران مسعود، معجم الرائد، دار العلم للملايين، بيروت: 1995.
- 25- جليبر غرانغيوم، اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب العربي، ترجمة: محمد أسليم، دار الفارابي، ط1، مكناس: 1995م.
- 26- جمال مراد حلمي، وآخرون، معجم الوسيط، ط1، مكتبة الشروق الدوليّة، مصر: 2004.
- 27 - جميل صليبا، علم النفس، ط3، دار الكتاب اللبناني، لبنان: 1984.
- 28- جوليا كريستيفا، علم النص، ترجمة: فواء الزّاهي، مراجعة عبد الجليل ناظر، ط2، دار توبقال للنّشر، المغرب: 1997.
- 29- الحاج بونيف وآخرون، اللّغة العربيّة، دط، دار القصة للنّشر، الجزائر: 2017،
- 30- حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصة للنشر، دط، الجزائر: 2003.
- 31- حميد لحميداني، بنيّة النصّ السّردي من منظور النّقد الأدبي، ط3، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب: 2000.
- 32- خالد المير، سوسيلوجيا التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء: 1995.
- 33- خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، دط، الجزائر: 2004.

## قائمة المصادر والمراجع

- 34- خليل أحمد خليل، معجم المصطلحات العربيّة، ط1، دار الفكر اللبناني، بيروت: 1995.
- 35- خليل بن ياسر البطاشي، الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب، ط1، دار حرير، عمان، الأردن: 2009.
- 36- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دط، دار القصة للنشر، الجزائر: 2000م.
- 37- خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، مطبعة: ع/بن، ط1، الجزائر: 2005.
- 38- دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، دط، بيروت: 1994.
- 39- دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، ط1، دار الكتب، القاهرة، مصر: 1998.
- 40- رابح تركي، التعليم القومي والشخصية الجزائرية (1931-1956)، ط2.الجزائر: 1981م.
- 41 - رشدي احمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، 2004.
- 42- رشيدة الرّاضي، الحجاج والمغالطة من الحوار في العقل إلى العقل في الحوار، ط1، دار الكتب الجديدة المتّحدّة، لبنان: 2010.
- 43- رمضان إزريل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، ج2، تيزي وزو: 2002.
- 44- السيد علي شتا، علم الاجتماع اللغوي، دط، مؤسسة شباب الجامعة، القاهرة: 1996.

## قائمة المصادر والمراجع

- 45- سالم علوي، وقائع لغوية وأنظار نحوية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، دط، الجزائر: 2000.
- 46- سامسون جيفري، المدارس اللسانية التسابق والتطور، ترجمة: محمد زياد كية، جامعة الملك سعود، الرياض: 1997.
- 47- سامي عياد حنا وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، بيروت: 1997.
- 48- سعيد حسن البحري، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، ط1، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت، لبنان: 1998.
- 49 - الشريف مربيعي وآخرون، اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، دط، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- 50- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دط، دار هومة، الجزائر: 2000.
- 51 - صالح حسن الدايري، سيكولوجية رعاية الموهوبين المتميزين و ذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، دار وائل للنشر، الأردن-عمان: 2005.
- 52- صالح ذياب هندي وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر للنشر، ط1، عمان: 1983.
- 53- صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي، بين النظرية والتطبيق، ج1، ط1، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر: 2000.
- 54 - صلاح فضل، مناهج النقد المعاصر، ط2، إفريقيا الشرق، المغرب: 2013.
- 55- طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ط2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء: 2000.
- 56- عباس حسن، اللغة والنحو بين القديم والحديث، ط2، دار المعارف، 1971.
- 57- عباس حسن، النحو الوافي، دط، دار المعارف، القاهرة، مصر: 1974.

## قائمة المصادر والمراجع

- 58 - عبد الباسط عبد المعطي، اتجاهات نظرية في علم الاجتماع، دط، عالم المعرفة، الكويت: 1998 .
- 59- عبد القادر عبد الجليل، الأسلوبية وثلاثية الدوائر البلاغية، ط1، دار صفاء، الأردن: 2002.
- 60 - عبد الجليل مرتاض، مقاربات أولية في علم اللهجات، دط، دار الغرب للنشر، الجزائر: 2002م.
- 61 - عبد الكريم الخلايلة وعفاف اللبابيدي، تطور لغة الطفل، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان: 1990.
- 62 - عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: محمود محمد ساطر، ط5، القاهرة، 2004.
- 63 - عيسى بودة، دليل المدرس الهادف، دار تلاتقيث للنشر والتوزيع، دط، بجاية: 1997.
- 64- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، ط1، مطبعة النّجاح الجديد، الدّار البيضاء: 2006.
- 65- عبد اللطيف الفارابي وآخرون، البرامج والمناهج من الهدف إلى النسق، ط2، المغرب: 1992.
- 66- عبد اللطيف الفارابي وآخرون، كيف ندرس بواسطة الأهداف ؟ ، دار الخطابية، ط3، المغرب: 1989.
- 67- عبد اللطيف الفارابي، الأهداف التربوية، دار الخطابية، ط3، المغرب.
- 68- عزّة شبل محمّد، علم لغة النّص النّظرية والتّطبيق، دط، مكتبة الآداب، القاهرة: 2009.

## قائمة المصادر والمراجع

- 69 - عصام جدوع، صعوبات التعلم، الطبعة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان-الأردن: 2007.
- 70- عفيفي عبد الفتاح، علم الاجتماع اللغوي، دط، دار الفكر العربي، القاهرة: 1995 .
- 71- علي ابن هاديّة وآخرون، القاموس الجديد، ط1، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر.
- 72 - علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار نهضة مصر للطبع والنشر، ط2، القاهرة.
- 73- فان دايك، علم النّص، متداخل الاختصاصات، ترجمة: سعيد حسن البحري، ط1، دار القاهرة للكتاب، القاهرة: 2001.
- 74- فتحي رزقي خوالدة، تحليل الخطاب الشّعري، ثنائيّة الاتّساق والانسجام، ط1، دار الأزمنة للنّشر والتّوزيع، عمان- الأردن: 2006.
- 75 - فضل الله محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة: 1998.
- 76 - قاسم حسن حسن، علم التدريب الرياضي في الأعمار المختلفة، ط1، دار الفكر للنشر والطباعة: 1998.
- 77 - كريم ناجي، صعوبات التعلم لدى الأطفال و عوامل الاستعداد للقراءة والكتابة، دط، دار أسامة للنشر و التوزيع، الأردن-عمان: 2005.
- 78- كلاوس برينكر، التّحليل اللّغوي للنّص، ترجمة: سعيد حسن البحري، ط2، دار النّشر والتّوزيع، القاهرة: 2010.
- 79- كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دط، دار غريب، القاهرة: 1998م.
- 80 - علم اللغة الاجتماعي، ط3، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة: 1997،



## قائمة المصادر والمراجع

- 81- كوردير، مدخل إلى اللغويات التطبيقية، ترجمة: جمال صبري، مجلة اللسان العربي، مج14.
- 82 - لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات الاجتماعية، معهد الأدب العربي والعلوم الإنسانية، جامعة بشار، الموسم الجامعي: 2003/2002.
- 83- لطيفة هباشي، استمدادات النصوص الأدبية الأصلية في تنمية القراءات الناقد، ط1، جدار للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، الأردن: 2010.
- 84 - محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحامدي، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر، القاهرة، 1984.
- 85 - مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط 3، شركة الإعلانات الشرقية، القاهرة: 1985، ج<sup>1</sup>.
- 86- محفوظ كحوال، أنماط النصوص، دط، نوميديا للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر: 2007.
- 87- محمد أحمد العمارة، بحوث في اللغة والتربية، دط، دار وائل، عمان: 2001م
- 88- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقية، ط1، الزر العربية للعلوم ناشرون، الجزائر: 2008.
- 89- محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، دط، البليدة: 2004.
- 90- محمد حسن ياكلا، إعداد معلمي اللغة العربية على ضوء علم اللغة الحديث، بحث قدم في ندوة إعداد معلمي اللغة العربية، الرياض: 1977.
- 91- محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ط2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب: 2006.
- 92- محمد دريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، دط، البليدة.
- 93- محمد زكي العشماوي، قضايا النص الأدبي بين القديم والحديث، دط، 1979.

## قائمة المصادر والمراجع

- 94- محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، مطبعة الأمير، دط، معسكر: 1991.
- 95- محمد صالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، دط، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر: 2012.
- 96- محمد صالح الشنطي، المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها، ط1، دار الأندلس للنشر والتوزيع: 1996.
- 97- محمد صلاح الدين المجاور، تدريس اللغة في المرحلة الثانوية وتطبيقاته التربوية، دط، دار الفكر العربي، القاهرة: 2000.
- 98- محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية (أسسه وتطبيقاته التربوية)، دط، دار الفكر العربي، جامعة عين شمس، القاهرة: 2000.
- 99- محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية)، دط، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان: 2002م.
- 100- محمد عمارة، النص الإسلامي بين الاجتهاد والجهود والتاريخية، ط1، دار الفكر المعاصر، بيروت: 1998.
- 101- محمد مصايف، الثورة والتعريب، ط2، الشركة الوطنية الجزائرية: 1981م
- 102- محمد مفتاح، التشابه والاختلاف، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت: 1996.
- 103- محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، استراتيجية التناص، ط3، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت: 1992.
- 104 - محمود فهمي حجازي، علم اللغة العربية . مدخل تاريخي مقارنة في ضوء التراث واللغات السامية، دط، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.

## قائمة المصادر والمراجع

- 105 - محي الدين احمد حسين، دراسات في الدافعية والدوافع، ط1، دار المعارف، جامعة القاهرة: 1988.
- 106- محي الدين بخولة، الاتساق والانسجام النصي، الآليات والروابط، دار التنوير، الجزائر: 2014.
- 107- مصطفى الغربي، الفرانكفونية والتعريب وتدرّيس اللغات الأجنبية في المغرب، ترجمة: محمد أسليم، ط1. مكناس: 1994م.
- 108- مليكة غبار وآخرون، الحجاج في الدرس الفلسفي، دط، إفريقيا الشرق، المغرب: 2006.
- 109- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ط2، بيروت: 1985.
- 110 - نافية قطامي، علم النفس المدرسي، ط2، دار المشرق، عمان-الأردن: 1999.
- 111- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، دط، الكويت: 1988.
- 112 - نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم الجماعي، مكتبة زهراء الشرق: 1998.
- ثانيا. الرسائل والمجلات والندوات:**
- 113- الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات، دراسة تحليلية نقدية لمناهج اللغة العربية، للسنة الأولى ابتدائي، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة: 2015 /2014.
- . بشير إبرير:**
- 114 - " في تعليمية الخطاب العلمي"، مجلة التواصل، ع 8، عنابة/ الجزائر: جوان 2001.
- 115 - التعليمية معرفة علمية خصبة، مجلة الفيصل، ع 307، الجزائر.

## قائمة المصادر والمراجع

- 116 - (في تعليمية الخطاب العلمي)، مجلة التّواصل، ع08، جوان 2001.
- 117 - سعاد معروف، "اتجاهات الطلبة نحو اللغة الانجليزية و علاقتها بالتحصيل لدى الجنسين في ضوء أنماط الإدارة الصفية السائدة (دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الأول ثانوي في ثانويات مدينة دمشق الرسمية و الخاصة)، مجلة جامعة دمشق، كلية التربية، مج26، ع(1+2)، جامعة دمشق: 2010.
- 118- سلسلة موعذك التربوي، التدريس والتقويم بالكفاءات، ع19، الجزائر: ديسمبر 2005.
- 118- سمار نصر الدين، المنهج التربوي - انعكاساته على اتجاهات المراهقين - معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر: 1993 (مخطوط)
- 119- الشّريف بوشحّدان، (واقع الخطاب العلمي في التّعليم الجامعي)، الخطاب اللّساني نموذجاً، مجلة اللّغة العربيّة، ع06، الجزائر: 2002.
- 120 - صلاح فضل، (بلاغة الخطاب و علم النص) ،ع164، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت: أغسطس 1997.
- 121 - العيد القرمي، تحليل منهجي السنة الأولى والثانية ثانوي، ملتقى تكوين أساتذة التعليم الثانوي، الجزائر: 2007.
- 122 - عز الدين صحراوي، " اللغة بين اللسانيات واللسانيات الاجتماعية" مجلة العلوم الإنسانية، ع5 ، جامعة محمد خيضر، بسكرة: 2005،
- 123- علي القاسمي " التداخل اللغوي والتحول اللغوي، مجلة الممارسات اللغوية، تيزي وزو: 2010م، ع01.
- 124- فيصل بن علي، (النّص والإشكالات تصنيفه)، مجلة الدّائرة، ع8، تصدر عن مخبر التّراث اللّغوي والأدبي، الجزائر: 2017.

## قائمة المصادر والمراجع

- 125- محمد يحياتن "التعددية اللسانية من خلال الأبحاث اللسانية الاجتماعية الحديثة" مجلة علوم اللسان وتكنولوجياته، 2006م، ع 11.
- 126- مديرية التربية لولاية ورقلة، مصلحة التكوين والتفتيش، إضبارة الجامعة الخريفية حول المقاربة بالكفاءات في مختلف المواد التعليمية لفائدة مدرسي السنة الأولى أساسي، من 10 إلى 14 نوفمبر 2001.
- 127- مريم روابج، الكفاءات، سلسلة موعذك التربوي، ع5، الجزائر: 2000.
- 128- مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جانفي.
- 129- ملتقى تكويني في منهجية المقاربة بالكفاءات، بثانوية محمد المقراني برج بوعريج، بتاريخ 12 و13 نوفمبر 2005، 2005 . 2006.
- 130- وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان: 2014.
- 131- وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: مارس 2005.
- 132- وزارة التكوين الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دط، الجزائر: 2011.
- 133 - وزارة التربية الوطنية، المناهج والوثائق المرافقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي (اللغة العربية وآدابها) الجزائر: 2003 . 2004.
- ثالثا . الكتب باللغات الأجنبية:

134- Christian Baylon, Sociolinguistique, société, Langue et discours, domination symbolique, Paris, 1985, Ed demoel.

## قائمة المصادر والمراجع

---

135- Françoise Raynal, Alain Rieumes, Pédagogie : dictionnaire des concepts clé. ESF éditeur, Paris : 2001, p 128.

136- G. Mounin, Dictionnaire de linguistique, 4eme édition, Paris, 2004.

137- J. Hamers et M. Blanc, Bilinguisme et bilinguisme, 2eme édition, Belgique, 1983 , Pierre Mardaga,

138 - Khaoula Taleb Ibrahim, Les Algériens et leur(s) langue(s), 2eme Ed, EL Hikma, Alger :1997

139- Laurent-Charles Féraud, Histoire de Bougie, Editions Bouchène, France, 2001.

140- Louis - Jean Calvet, La Sociolinguistique, Presses universitaires de France, Paris, 1993

141- Manessy, Plurilinguistique, normes, situation, P Wald et G Stratégies. - Marie - Noëlle- Gary- Prieur, Les Termes clé de Linguistique, Seuil, 1997.

142- Mouloud Gaid, Histoire de Bejaia et sa région, Edition Mimoun, Alger,2008,.

143- Paul Robert , le Petit Robert, dictionnaire Alphabétique de la langue française,

144- R. Galisson et D. Coste, Dictionnaire de Didactique des Langues, Hachette, Paris, 1973,

## قائمة المصادر والمراجع

---

145- Salem Chaker, Imazighen Ass- A, 2eme edition, Bouchène, Alger, 1990,

146- Salem Chaker, Texte en linguistique berbère (introduction au domaine berbère) Ed du CNRS, France, 1984,

147- William Mackey, Bilinguisme et contacts des langues, Edition Klincksieck, Paris, 1976.

148- William Marçais « La Diglossie Arabe » L'enseignement public, Paris, Vol 97, 1930

الفصل الثاني عشر



الصفحة	الموضوع:	الفهرس:
	شكر وعرافان	
ه . أ . ه	مقدمة.....	
2.....	المدخل: اللسانيات الاجتماعية، مفهوما وموضوعها.....	
	الفصل الأول: الظواهر اللغوية السائدة في المجتمع الجزائري	
12.....	أولا. الوضع اللغوي في الجزائر.....	
15.....	. الظواهر اللغوية السائدة في الجزائر	
15.....	1 . الثنائية اللغوية:.....	
15.....	1 . 1 . مفهوم الثنائية اللغوية	
21.....	1 . 2 . الثنائية اللغوية في الجزائر	
24.....	2 . الازدواجية اللغوية:.....	
24.....	1 . 2 . مفهوم الازدواجية اللغوية:.....	
26.....	2 . 2 . أسباب نشأة الازدواجية اللغوية.....	
27.....	2 . 3 . الازدواجية اللغوية في الجزائر:.....	
31.....	3 . التعدد اللغوي:.....	
32.....	3 . 2 . التعدد اللغوي في الجزائر:.....	
46.....	4 . التداخل اللغوي	
46.....	4 . 1 . تعريفه	
48.....	4 . 2 . أنواع التداخل اللغوي.....	
48.....	5 . المزج اللغوي :.....	
50.....	6 . التعاقب اللغوي : .....	
53.....	ثانيا. الوضع اللغوي في بجاية:.....	
53.....	1 . الإطار الجغرافي لمنطقة بجاية:.....	
54.....	2 . المشهد التاريخي لمنطقة بجاية:.....	
60.....	3-الواقع اللغوي في بجاية.....	

الفصل الثاني: تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية

- أولاً. العملية التعليمية التعلمية، مفهوماً وعناصرها:.....66
- ثانياً. المقاربات المعتمدة في تعليمية اللغة العربية:.....77
- 1 . نظام التدريس بالأهداف.....78
- 1 . 1 . مفهومه.....78
- 1 . 2 . نظرية تأسيس بيداغوجيا الأهداف.....86
- 1 . 3 . أهم مبادئ بيداغوجيا الأهداف.....87
- 1 . 5 . أهمية التدريس بالأهداف ( المزايا والنقائص ).....87
- 2 . نظام التدريس بالكفاءات.....91
- 1 . 2 . المعنى اللغوي للكفاءة.....92
- 2 . 2 . المعنى الاصطلاحي للكفاءة.....92
- 1 . 2 . 2 . من منظور لساني.....92
- 2 . 2 . 2 . من منظور تربوي.....94
- 2 . 2 . مفهوم المقاربة بالكفاءات.....98
- 2 . 3 . دواعي بناء المناهج على ضوء المقاربة بالكفاءات.....98
- 2 . 4 . خصائص المقاربة بالكفاءات.....100
- 2 . 5 . الخلفية العلمية للمقاربة بالكفاءات.....101
- 2 . أهمية التدريس بالكفاءات.....104
- 3 . المقاربة النصية:.....111
- 1 . 3 . مفهوم المقاربة النصية:.....111
- 2 . 3 . علاقة المقاربة النصية بالكفاءات:.....111
- 3 . 3 . المقاربة النصية وتعليمية النصوص الأدبية:.....113
- 3 . 3 . مفهوم النص:.....113

- 115..... 1 . مفهوم النَّص عند الغرب:
- 117..... 2 . مفهوم النَّص عند العرب:
- 119..... 3 . أنواع وأنماط النَّصوص.....
- 132..... 4 . مظاهر الاتِّساق والانسجام في النص:
- 144..... 5 . أساس المقاربة النَّصِيَّة وعناصرها:
- 146..... 6 . مستويات المقاربة النَّصِيَّة:
- 147..... 7 . خطوات التدريس باعتماد المقاربة النَّصِيَّة.....
- 150..... 8 . أثر المقاربة النَّصِيَّة في عمليَّة التَّعليم:
- 151..... 9 . مزايا المقاربة النَّصِيَّة:

### الفصل الثالث: التحصيل اللغوي، عوامله ومظاهره

- 154..... أولًا: عوامل التحصيل اللغوي:
- 154..... 1 . مفهوم التحصيل:
- 156..... 2 . المفاهيم المتعلقة بالتحصيل اللغوي.....
- 157..... 3 . الثروة اللغوية:
- 158..... 4 . مبادئ التحصيل اللغوي:
- 161..... 5 . العوامل المؤثرة في التحصيل اللغوي:
- 168..... 6 . أهمية التحصيل اللغوي.....
- 171..... ثانياً . مظاهر التحصيل اللغوي.....
- 171..... 1 . المهارات اللغوية:
- 171..... 2 . أنواع المهارات اللغوية.....

173.....	1 . 2 . مهارة الاستماع.
179.....	2 . 2 . مهارة التحدث.
183.....	3 . 2 . مهارة القراءة.
187.....	4 . 2 . مهارة الكتابة.
190.....	3 . العلاقة بين المهارات اللغوية.

### الفصل الرابع: الدراسة الميدانية

192.....	. خطوات البحث الميداني.
192.....	1 . الاستبيان
193.....	2 . العينة
193.....	2 . 1 . الاستبيان الخاص بالأساتذة
194.....	2 . 2 . الاستبيان الخاص بالتلاميذ
195.....	3 . الأسئلة
195.....	3 . 1 . الأسئلة الموجهة للأساتذة
196.....	3 . 2 . الأسئلة الخاصة بالتلاميذ
197.....	4 . الفرز
198.....	5 . النتائج الجزئية
198.....	5 . 1 . النتائج الجزئية الخاصة بالاستبيان الموجه للأساتذة
217.....	5 . 2 . النتائج الجزئية الخاصة بالتلاميذ
231.....	6 . النتائج العامة للدراسة الميدانية
234.....	7 . الاستنتاج العام
236.....	الخاتمة

### الملاحق

### قائمة المصادر والمراجع

### الفهرس