الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التعليـم العالـي والبحث العلمـي
جامعــة الحاج لخضر – باتنــة –
كليــة الآداب واللغات
قســم اللغــة العربيــة وآدابهــا

الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا

بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه علوم في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيـات تطبيقيـة

إعـداد الطالب:
ربيع كيفوش

إشـــــراف الأستـــــاذ:
أ. د. عزالدين صحـراوي

لـجنـــة المناقشـــة :

الاسم واللقب	الرتبـــة	الجامعـــة	الصفـــة
أ. د. بلقاسم ليباريـــر	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنـــة	رئيسا
أ. د. عزالدين صحراوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنـــة	مشرفا ومقررا
أ. د. السعيد بوخالفـة	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنـــة	مناقشـــــا
أ. د. لمين مـــــلاوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكـرة	مناقشـــــا
أ. د. أحمد بلخضـــر	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلـــة	مناقشـــــا
د. الطاهـــر بومزبـر	أستاذ محاضر – أ–	جامعة جيجـل	مناقشـــــا

السنـة الجامعيـــة

2014 – 2013

الإهـــداء

إلى الوالدين الكريمين أمدّ الله في عمرهما

وإلى أستاذي الدكتور صحراوي عز الدين

إلى الزوجة الكريمة

وإلى الصغيرين ضياء الدين وآية

مـــقـــدمـــة

لا شكّ أن الرهان المجتمعي على إصلاح منظومة التربية والتعليم هو رهان موضوعي ومشروع . فمنظومة التربية والتعليم في أي مجتمع تعدّ إحدى القاطرات الكبرى لمشاريع التنمية المستدامة من خلال تكوين الرأسمال البشري، الذي يمثل إحدى الدعامات الأساسية لكل نهوض اقتصادي ورقي اجتماعي وتنمية بشرية، وهذا ما جسدته على أرض الواقع كثير من التجارب المتميزة في شتى أنحاء المعمورة.

بيد أن الحديث عن إصلاح منظومة التربية والتعليم باعتبارها قاطرة أساسية للتنمية لا يمكن أن يقف عند أبعاده الكمية، بل يجب أن يتعداه إلى المراهنة على النوعية والجودة، وذلك عبر تأهيل الموارد البشرية القادرة على الاندماج في محيط اقتصادي عالمي ، يتسم بالمنافسة الشرسة، وتطبعه رهانات وتحديات العولمة وتنامي اقتصاديات المعرفة. من دون أن يعني ذلك أن وظيفة المدرسة الجزائرية ستنحصر في تمكين المتعلمين من كفايات تستجيب لمتطلبات عالم الشغل، فمحددات الجودة التعليمية المنشودة تتمثل أيضا في تمكين المتعلمين من كفايات لغوية وتواصلية تؤهلهم للتعبير عن ما يطالعنا به مجتمع المعرفة، وتجعلهم فاعلين اجتماعيين متشبعين بالقيم الأخلاقية والروحية والإنسانية وبقيم المواطنة الإيجابية في بعدها المحلي والعالمي.

من هذا المنطلق يعتبر الإصلاح البيداغوجي، وفق مدخل المقاربة بالكفايات، لبنة لتطوير تعليم اللغة العربية بغاية تمكين المتعلم من بناء حصيلته اللغوية، واكتساب المهارات اللغوية والتواصلية، وتمكينه من الكفايات الضرورية، للمشاركة الفعالة في عملية البناء والتنمية البشرية المستدامة والمواكبة الايجابية لمختلف الإصلاحات التي تشهدها بلادنا في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

وإذا كنا على مشارف نهاية عشرية الإصلاح، فإن تعليم اللغة العربية لم يرق بعد إلى المستوى المنشود رغم المجهودات الكبيرة التي بذلت، فالتقارير الميدانية تشير إلى أن مراجعة المناهج والبرامج وفق المقاربة بالكفاءات لم تتحقق الأهداف والغايات المتوخاة منها على الشكل المطلوب، وخصوصا تلك المتعلقة بتحديد قاعدة الكفايات اللغوية والتواصلية التي من المفروض أن يتحكم فيها التلاميذ في نهاية المسار التعليمي الإلزامي، أو تلك المرتبطة بتجديد طرائق تعليم اللغة العربية وتعلمها، والإفادة من المعطيات اللسانية والتعليمية في بناء الحصيلة اللغوية للمتعلم.

لقد أرست التعليمية اللغوية اليوم مقاييسا وأصولا تعليمية صارت بمثابة المسلمات التي يلتزم بها في بناء البرامج وإعداد طرائق تعليم اللغة الحية، وصارت التعليمية في الوقت الحاضر ملتقى تخصصات عديدة تشكلها وتصنع موضوعها، حيث تلتقي لتكوينها عدد من العلوم والمعارف المتنوعة، منها ما يتعلق بمحتوى اللغة العربية المعلَّم والمعارف اللسانية النظرية والتطبيقية. ومنها ما يخص المتعلم من جهة خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية، وحاجاته التعليمية. ومنها ما يتعلق بآليات التعلم والاكتساب اللغويين وكيفية حدوث ذلك وجريانه لدى المتعلمين، هذا إلى جانب المعرفة بطرائق التعليم وكيفياتها وأساليب ذلك ووسائلها على اختلاف أشكالها وأنماطها، بالإضافة إلى المعارف المتعلقة بالتقييم ومقاييس اختبار كفايات المتعلمين ومهاراتهم إنجاحا للتعلم وتسهيلا للتعليم اللغوي، بحيث يسلك تعليم اللغة مسلكا طبيعيا أقرب ما يكون إلى النحو الذي يأخذ حسبه التلاميذ لغات المنشأ، فيمهرون في التمكن منها واستعمالها على الوجه الحيوي الطبيعي الذي يأخذ بجميع قواعد الاستعمال اللغوي وقواعده الاجتماعية والثقافية.

لم يعد تعليم اللغة العربية ذلك الموضوع الذي تُكَوِنُه بعض الآراء والتطبيقات التي جُمِعَت من هنا وهناك من خلال الجهود التي بذلتها بعض الهيآت أو بعض الأفراد على مرّ العصور، لأجل تعليم لغة من اللغات. ولكن غدا تعليم اللغة تخصصا علميا وميدانا واسعا شأنه في ذلك شأن كثير من التخصصات الحديثة، وهي من التخصصات التي حشدت كثيرا من الطاقات العلمية المتخصصة، مما توفر عنه رصيد ثري من المعارف والمعلومات والممارسات العلمية التعليمية التي ظهرت في شكل مناهج وطرائق تعليمية متنوعة تعدت قاعات التعليم اللغوي ومخابره.

إلا أن اللغة العربية لم تستفد من كل هذه الانجازات العلمية المتنوعة، رغم ما تحظى به من امتداد تاريخي وديني وحضاري. ولعل شيوعها في فترة من تاريخها كلغة أولى يومية على ألسنة أبنائها، وكلغة ثانية أو أجنبية على ألسنة شعوب كثيرة شهدت الفتح الإسلامي هو ما يشفع لها بأن تحظى بعناية كبيرة تعليما وتعلما، ونشرها في جميع ميادين الحياة اليومية، وكذلك نشرها على ألسنة غير أبنائها ممن يجدون حاجة إلى تعلمها سواء لأسباب دينية أو تاريخية أو حضارية أو علمية أو اقتصادية.

لم تحظ اللغة العربية بأي تجديد تعليمي محدث، يؤخذ فيه بالمعطيات الحديثة في ميدان التعليمية اللغوية، ولم تعرف من مناهج التعليم وطرائقه ما يبعث فيها أسباب الشيوع والانتشار التي من المفترض أنها لو توفرت لأحالت العربية شأن غيرها من اللغات، لغة ذائعة على الألسنة في مختلف ميادين الحياة بدءا بنجاح أهلها في تعلمها واستعمالها في مختلف مواقف حياتهم الخاصة والعامة، وانتهاء بتعلم الأجانب لها وتمكنهم منها مثلما يفعلون مع اللغات الأخرى المنتشرة في العالم.

وعلى كل حال فإن ما لحق اللغة العربية من الانحصار والانزواء في الشيوع على ألسنة أبنائها، ليدعو بإلحاح إلى الاهتمام باللغة العربية تعليما واستعمالا، على نحو جدي يتجاوز ما يبذل من تلك الجهود إلى الاستفادة مما تحظى به اللغات الشائعة اليوم في العالم من معطيات التعليم الحديث، هذا الميدان صار ملتقى اهتمام اللسانيين من جهة والمشتغلين بتعليمية اللغات والتربويين من جهة أخرى.

إن توفير مقاييس معينة في عمليات بناء المحتوى اللغوي، وإعداد الطرائق التعليمية اللغوية التي يؤخذ فيها بجميع المعارف اللسانية والاجتماعية والثقافية والنفسية والتربوية، من شأنه أن يكفل للغة العربية الذيوع والانتشار على ألسنة متعلميها، لا سيما إذا انسجمت مع بحوث التعلم والاكتساب اللغوي في أحدث نتائجه.

من الحقائق التعليمية التي صارت اليوم مبدأ يُلتزم به، أن المتعلم يشرع على نحو ذاتي في بناء نظام لغوي خاص به، يتميز بجميع خصائصه الفردية والوجدانية والمعرفية موازاة مع ممارسته لعملية التعلم والاكتساب اللغوي، فقد أصبحت عملية التعلم عملية بناء معرفي فردي متواصل بشكل إيجابي ومتوازن بكيفية إبداعية وخلاقة تجعل المتعلم يسمو بطبعه اللغوي إلى درجة الارتجال الذي يأتي بعد إحكام آليات اللغة ومهاراتها الأساسية من إنشاء للكلام وفهم له في المقام الأول، وإجادة القراءة والكتابة في المقام الثاني.

يكمن دور ذلك المجهود المعرفي والتعلمي البنائي للغة في تلافي المتعلم من خلال استراتيجيات وفرضيات تعلمية خاصة مظاهر الاضطراب أو التأخر في مساره التعليمي، إلى أن يصل إلى إحكام الآليات الأساسية للغة، على وجه يخدم أغراضه التعليمية وحاجاته اللغوية التي يسعى من خلال تعلمه إلى تلبيتها ، ويجب القول أن التعلم يحصل حتى في

الأوقات التي يعتقد أنه معطل فيها ومتوقف، لأن التعلم لا يتوقف البتة مادام الجهاز المعرفي والنفسي للمتعلم في حالة نشاط.

من الضروري الإشارة في هذا السياق، إلى ما يجب أن تحظى به الأهداف التعليمية من رعاية المعلمين واهتماماهم، ذلك أن التحديد الدقيق والعميق لها بحيث لا تكون خيالية أو افتراضية وإنما واقعية وقابلة للتحقق، والعمل بعد ذلك على انسجامها وتكاملها، من شأنه المساهمة في تحديد البناء العلمي للبرامج والإعداد الناجح للطرائق التعليمية التي يمكن أن تنسجم مع الأهداف والحاجات اللغوية المطروحة من قبل المتعلمين، وهذا أمر يتحتم توفره لضمان إقبال هؤلاء على التعلم والاكتساب كغاية أولية والنجاح في تعلم اللغة واكتسابها كغاية نهائية.

أخذا بالمبادئ التعليمية السابقة، ارتأينا أن نعالج في هذا البحث واقع تعليم اللغة العربية، والحصيلة اللغوية التي تعلم للتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط، فكان عنوان البحث **الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات، مناهج السنة الرابعة متوسط أنموذجا.** فقد صار من الضروري الآن إجراء التصنيف التربوي والتعليمي اللازم للمحتوى اللغوي موضوع التعلم، وفقا لحاجات المتعلمين وأهدافهم، وانسجاما مع الأهداف التي ترسمها الجهة التعليمية المشرفة على عملية تعلم اللغة العربية، إذ لم يعد من الجائز أن يزج بالمتعلم في تعلم برنامج لغوي نظري صرف لغرض تحصيل ملكة اللغة، فقد اتجه الاهتمام إلى الإعداد التعليمي التربوي للمحتوى اللغوي المناسب لحاجات المتعلمين اللغوية المطروحة على نحو ما يجري عليه استعمال اللغة موضوع التعلم والتعليم في محيط الحياة تفاديا لتلك العوائق التي تعترض المتعلم عند استعماله للغة خارج موضع التعليم، حيث يُعتمد محتوى لغوي طبيعي لا أثر فيه للاصطناع.

بناءا على هذا العرض الموجز الذي سلكته التعليمية اللغوية، فإن ما تُرمى به العربية من نعوت الصعوبة هي مجرد مغالطة أشيعت بين أبنائها معلمين ومتعلمين، لأنه جرت العادة في تعليمها بينهم على نحو لا يؤخذ فيه بكل المقاييس والشروط التعليمية التي عرضت آنفا.

في كنف هذا الوضع، نشأت الحاجة الماسة إلى البحث في موضوع الحصيلة اللغوية، وتعليم اللغة العربية، وذلك انطلاقا من افتراض منهجي أساسي مفاده أنه لو تأسست

للعربية المنهجية التعليمية القائمة على توفر الشروط والمقاييس التعليمية الحديثة لكانت مثل سائر اللغات الشائعة في التعليم والاستعمال.

وكذلك تَنَاوُلُ الأبحاث والدراسات لضعف تحصيل التلاميذ للغة العربية وعدم تحمسهم لتعلمها من منظور عاطفي حماسي دون وجود أبحاث ميدانية تعالج القضية وفق منهج موضوعي. يضاف إلى ما تقدم ذكره من أسباب، أهمية العمل الميداني وما يحققه من نتائج واقعية دقيقة، وكذلك استمرار ضعف ظاهرة تحصيل اللغة العربية دون البحث فيها، والرغبة في كشف أهمية إصلاح منظومة التربية والتعليم وما يمكن أن تقدمه في هذا المجال.

يسع البحث جانبين؛ جانب نظري وآخر تطبيقي ، وقد تصدى البحث إلى معالجة الموضوع في مستواه النظري كمدخل لابد منه لتأسيس منهجية تعليمية للغة العربية وبناء الحصيلة اللغوية، يمكن أن تكون فيما بعد، منطلقا للقيام بأبحاث تطبيقية من منظور ذلك المدخل النظري المنهجي التأسيسي، ومن أهم ما يمكن أن تتضمنه الدراسة المنهجية النظرية معالجة واقع اللغة وتحديد منزلتها في التعليم والاستعمال السائدين، وتحديد ما إذا كانت لغة منشأ أو لغة ثانية، لأن ذلك من شأنه تحديد المنهجية التعليمية المناسبة لتعليمها وتعلمها، وعرض أهم النظريات وأحدث التطبيقات التي تكفل ذلك، والإحاطة بأحدث النتائج المتوصل إليها في ميداني التعلم والاكتساب وآلياتهما لضمان الانسجام بين مكونات العملية التعلمية والتعليمية اللغوية، دون إغفال لذلك الإعداد التربوي والتعليمي الكاملين للمحتوى اللغوي المقدم للتعليم والتعلم. لا أن يُكتفي في ذلك بأن تجري عملية التعليم كل يوم من غير أن يوازي ذلك حصول التعلم والتحصيل هذه الثمرة المرتجاة من جراء كل نشاط تعليمي لا ينفك يحدث في كل آن، عوض أن يظل التعليم مجرد وظيفة روتينية يومية ، تسعى أطراف عملية التعليم إلى الفراغ منها كل يوم .

من الضروري التذكير بأن هناك مقاييس وشروط تعليمية أخرى يطول حصرها في هذا المقام، ناهيك على أن يقوم بها بحث أكاديمي واحد، وإنما يجب أن تقوم بها أبحاث عديدة تتضافر لها جهود العصبة من الباحثين والدارسين.

أما بخصوص هدف البحث فقد اجتهد في أن يتضمن القدر الممكن من المعطيات التعليمية الضرورية التي تدعم تعليم اللغة العربية وبناء الحصيلة اللغوية للتلميذ، وتسهم على

نحو مباشر في رسم أهم المعالم المنهجية لذلك بدل أن يظل تعليم اللغة العربية حبيس تقاليد قد امتدت عبر قرون من التقليد القائم على الحفظ والاستظهار.

في ضوء هذه الوضعية جاء إصلاح منظومة التربية والتعليم، لاستدراك مكامن القصور والضعف. فراهن على إصلاح بيداغوجي يتأسس على جعل المتعلم في قلب منظومة التربية والتعليم. ويجعل الدعامات الأخرى في خدمته، ويوفر له تعلمات تكتسي دلالة بالنسبة إليه وتنمي لديه كفايات تؤهله لمواجهة الحياة الاجتماعية، وبناء مستقبله ومشروعه الشخصي.

كما يستهدف البحث كشف طبيعة الإصلاحات، المتعلقة باستكمال تحسين وتطوير تعليم اللغة العربية، وتوفير إطار منهجي واضح الصياغة العلمية والإجرائية لذلك، وقد تم اعتماد المقاربة بالكفايات كإطار منهجي لتيسر للمتعلمين إمكانات الممارسة الفعلية لاكتساب المهارات اللغوية والتواصلية للغة العربية وتوظيفها بشكل عملي وإجرائي داخل الأقسام الدراسية وخارجها.

للوصول إلى نتائج دقيقة تخدم البحث اعتمدنا مجموعة مناهج أهمها:

1- المنهج الوصفي: الذي لا يمكن لأي بحث أن يقوم دون اعتماده وذلك في معاينة واقع تعليم وتعلم العربية في المدرسة الجزائرية من جهة، والحصيلة اللغوية التي تعلم للتلميذ من جهة أخرى. وهذا يعني أن البحث دراسة وصفية في جانب منه، غير أنه وصف يبتعد عن الوصف التقريري الذي يكتفي بوصف الظاهرة اللغوية دون أن يشتغل بتفسيرها، لذا كان المنهج وصفيا تفسيريا استنباطيا، يصف الظاهرة اللغوية، ويعلل لها بتعليلات لسانية لا تخرج عن حدود الظاهرة اللغوية ومناهج الدرس اللساني. وقبل ذلك تحديد المفاهيم ووصفها وصفا دقيقا لا غموض فيه، بالإضافة إلى وصف المنهاج ومحتوى كتاب اللغة للسنة الرابعة متوسط، وأخيرا وصف نصوص القراءة والمطالعة، ووصف العينة مجال البحث والتطبيق في الدراسة الميدانية.

2- المنهج التحليلي: الذي اعتمدناه بشكل كبير في تحليل نتائج الدارسة الميدانية، وتحليل محتوى المنهاج ومحتوى كتاب اللغة العربية.

3- أسلوب الإحصاء: كأداة إجرائية مساعدة لحساب النسب المئوية، وعرض النتائج المتحصل عليها من خلال الاستبيان المطبق في الدراسة الميدانية.

وقد تضمن البحث سبعة فصول استهلت بمدخل، إلى جانب مقدمة وخاتمة. تناول المدخل تحديد محتوى عدد من المفاهيم والمصطلحات التي جاءت في مناهج الإصلاح، التي جرى من منظورها معالجة هذا البحث كمفاهيم التعليم بالكفايات والمقاربة النصية، الوضعية التعليمية والوضعية الإدماجية والتعليم والتعلم والتربية والمعلم والمتعلم والمحتوى اللغوي وتعليمية اللغة وما إلى ذلك.

وتناول الفصل الأول الواقع اللغوي في الجزائر وأثره في تحصيل اللغة العربية، من خلال تحديد منزلة اللغة العربية في الاستعمال اليومي والتعليم في الجزائر، وسائر الأقطار العربية ليتسنى من خلال ذلك تبني المنهجية التعليمية المناسبة لها. أما انزواء اللغة العربية وتخلفها فمتعلق بالواقع العربي السياسي والاجتماعي والاقتصادي والمعرفي المعيش، فاللغة تدخل ضمن منظومة الإنتاج المعرفي وتنمو بنموه، ونحن نعلم ما يعانيه المجتمع العربي من قصور الإنتاج المعرفي على مختلف المستويات والأصعدة، في ضوء توجيه من الداخل والخارج نحو النمط الاستهلاكي في كل شيئ، حتى استهلاك الثقافة واستهلاك المعرفة.

وتضمن الفصل الثاني توجهات النظام التربوي الجديد، وهو جانب له علاقته الوثقى ليس بتعليمية اللغة العربية وتعلمها فقط، ولكن كذلك باستعمالها الفعلي في المجتمع، درءا لتلك الاصطناعية والمآخذ والنعوت السلبية التي لصقت بتعليم اللغة العربية، وكانت دوما عائقا لاستعمالها وتطويرها، فجرت معالجة مجموعة من المسائل اللغوية التي جاءت بها الإصلاحات منها؛ منهجية تعليم اللغة، مكانة اللغة العربية في المناهج الجديدة، أهداف النظام التربوي الجديد، أهداف تعليم اللغة العربية ومرجعية النظام التربوي الجديد.

أما الفصل الثالث فقد تناول العوامل المسهمة في بناء الحصيلة اللغوية، بحيث يمكن ردّ الأسباب المسهمة في بناء الحصيلة اللغوية أو ضعفها إلى سبب أو أكثر من الأسباب المباشرة التي يتشكل الواحد منها نتيجة لتأثير عامل أو أكثر من العوامل المؤثرة التي يمكن تصنيفها في المجموعات التالية : العوامل المتعلقة بالتلميذ، والعوامل المتعلقة بالمعلم، والعوامل المتعلقة بالمنهاج، والعوامل المتعلقة بالإدارة المدرسية، والعوامل المتعلقة بالأسرة، والحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة .

بعد ذلك جاء الفصل الرابع ليعالج النظرية اللسانية وتعليم اللغة، وهو يتناول بالشرح والتحليل عددا من المباحث منها: الأسس الفلسفية للسانيات، ثم يعرض أسس توظيف

اللسانيات في تعليم اللغة العربية؛ إذ إن طرائق تعليم اللغات تستند في جوهرها ومادتها إلى أساس لساني تعتمده في التعليم، وفي أثناء هذه التناول يعرض لإسهام المدارس اللغوية في تعليم اللغات، وتناول طرائق تعليم اللغات بالشرح والتحليل، مبينا السلبيات والايجابيات، ومبررات اعتماد الطريقة أو الانصراف عنها.

بينما عرض الفصل الخامس مجالات الإفادة من النظرية اللسانية في تعليم اللغة العربية، ذلك أن مناهج تعليم اللغة العربية، قد حاولت الإفادة من نتائج الدرس اللساني الحديث، وتطورت من ذلك مداخل تطبيقية مختلفة منها المدخل التكاملي، والمدخل التواصلي، والمدخل المهاري، والمدخل الوظيفي، كما عرض ملامح طريقة تعليمية للغة العربية ولقواعدها من التمارين اللغوية، وتناول الفصل بالمناسبة النحو الوظيفي، دون أن تفوت الإشارة إلى آفاق الدرس اللغوي وتحول الاهتمام من الحفظ والاستظهار إلى تنمية المهارات اللغوية والتواصلية الذي ينسجم مع مبدأ الاستعمال الفعلي والحقيقي للغة .

وتناول الفصل السادس ملاحظات ومراجعة شاملة لأهم الإصلاحات التي جاءت في المناهج الجديدة، ولا سيما طريقة تعليم اللغة، متناولين بالتحليل كل عناصر المنهاج ومحتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، معللين باحثين عن المعيار الأسلم في إعداد محتوى كتاب اللغة العربية، وتقييمه وكيفية تقديمه، لتواكب التطور السريع في المنظومة التربوية والتعليمية، وليعين واضعي مناهج تعليم اللغة العربية في تعديل مناهجهم وتطويرها لتكون أكثر فاعلية، وتحقق الكفاية اللغوية والتواصلية للمتعلم.

أما الفصل السابع، فيعالج أثر نصوص القراءة والمطالعة في بناء الحصيلة اللغوية للتلميذ، ويقوم على دراسة ميدانية، تعتمد على عينة عشوائية من المعلمين للغة العربية في التعليم المتوسط من ولايتي بجاية وجيجل، وقد روعي في هذه العينة أن تكون شاملة. وهي دراسة تجمع ما بين الوصف التفسيري والتطبيق المستند إلى نتائج هذا الوصف.

وفي الأخير كانت الخاتمة التي لخصنا فيها مجمل النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث.

نود أن نؤكد أنه قد واجهتنا مجموعة من الصعوبات أهمها: حداثة ميدان تعليمية اللغة في البلاد العربية، وقلة المراجع المتخصصة، والمراجع التي تناولت الموضوع، باستثناء كتاب الحصيلة اللغوية، والرصيد اللغوي الوظيفي، وكتاب مقدمة في علم تعليم العربية.

واضطراب الترجمات واختلافها صعب علينا كثيرا اعتماد بعض المصطلحات، وتحديد مفاهيمها الدقيقة، وعدم وجود دراسات ميدانية تناولت موضوع الحصيلة اللغوية وتعليمية اللغة العربية من منظور اللسانيات التطبيقية في الجزائر أو الوطن العربي، رغم أهمية الدراسات الميدانية، مما صعّب علينا وضع بنود الاستبيان وتحليلها مما اضطرنا للعودة إلى مراجع ودراسات في علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية.

لكن بفضل الله سبحانه وتعالى الذي له كل الحمد والشكر، استطعنا تجاوز بعض هذه العراقيل، وبفضل الأستاذ المشرف الأستاذ الدكتور عزالدين صحراوي، ومساعدة الأساتذة الأفاضل، لا أملك شيئا أقدمه لهم سوى كلمة شكر وعرفان على ما قدموه لي من مساعدة وتشجيع.

الـــمـــدخـــــــل:

مـفـاهيـم أسـاسـيـة

أحدثت التحولات السياسة والاقتصادية والاجتماعية التي شهدها العالم تأثيرا كبيرا على الأنظمة التربوية، فراحت تغير مناهجها وبرامجها، وطرائق أدائها، وفق ما توصلت إليه آخر البحوث اللسانية والتربوية، وانطلاقا من حتمية التجديد في نظام التعليم وبرامجه ومناهجه لتحسين العمل التربوي وجعله أكثر فعالية قامت الجزائر بعدة تعديلات جزئية على نظامها التربوي منذ الاستقلال، تهدف إلى تطويره وملاءمته مع تقدم العلوم والمعرفة. إذ لا تتطور الأنظمة التربوية إلا بتطور العلوم وتجددها وبالتقييم الدوري لمردود المدرسة الداخلي.

لهذا قامت المدرسة بإصلاح كبير وشامل سنة1980 بإقامة المدرسة الأساسية، حيث أعدت برامج جديدة، وتمّ تأليف مجموعة من الكتب المدرسية، وتوفير الوسائل التعليمية. وعملت المدرسة على مواكبة تدفق المعلومات والتكنولوجيا قصد إحداث تغيرات جزئية وكلية تمكنها من الملاءمة بين التحولات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تطرأ على المجتمع، وعلى الممارسات والسلوك البيداغوجي الذي يكسب المتعلم مؤهلات وكفايات تمكنه من التعامل مع مستجدات الحداثة تعاملا يسهم في تطويره.

وحرصا منها على مواكبة التطورات التي شهدها العالم، جاءت مرحلة الإصلاح الشامل للنظام التربوي الجزائري، في الدخول المدرسي 2003- 2004، حيث جددت الكتب والمحتويات التعليمية وفق الأهداف المسطرة وبنيت المناهج الدراسية وفق منظور بيداغوجي جديد يعتمد أساس المقاربة بالكفايات، التي تسعى إلى تمكين المتعلم من تحصيل المعارف بنجاعة، وخلق الفرص والوضعيات المناسبة لتوظيف المكتسبات وتنمية القدرات والمهارات.

يمثل نموذج المقاربة بالكفايات الاختيار البيداغوجي، والديداكتيكي لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية حيث تم إجرائيا تغيير شكل تصميم الكتب المدرسية ومضامينها حتى توافق النموذج الإصلاحي. واعتمدت المقاربة النصية في كتب اللغة العربية كأساس ينطلق منه المعلم في بناء الكفاية اللغوية والتواصلية لدى المتعلم على مستوى الدرس، وحتى على مستوى الوضعية الختامية. ويرتبط بناء المتعلم للكفاية القاعدية على مستوى هذه الوضعية في نهاية الوحدة بالاتساق بين الوضعية التعلّمية والوضعية الإدماجية في قياس مستوى الكفايات اللغوية والمعرفية لدى التلاميذ [1] .

---

[1] دامخي ليلى، تقويم وضعية بناء التعلمات على ضوء مقاربة الكفايات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة بسكرة، عدد خاص بأشغال ملتقى التكوين بالكفايات في التربية،2010 ، ص 499.

لقد طالعتنا مناهج الإصلاح التربوي بمناهج جديدة طموحة وفعالة واعتبرت الغاية الأساسية لتعليم وتعلم اللغة العربية هي تمرين المتعلم على القراءة والكتابة والتخاطب بسهولة ويسر قصد التواصل مع غيره بكيفية تسهل له العيش في بيئاته الطبيعية، الاجتماعية، العلمية والثقافية. وبذلك تصبح اللغة أداة التواصل والتفاهم والتفكير السليم، وأداة تساعد المتعلم على تنمية قدراته الفكرية والثقافية . وقد انطلقت هذه المناهج في رؤيتها هذه من المقاربات الحديثة كالمقاربة بالكفايات والمقاربة التواصلية والمقاربة التفاعلية الاجتماعية والمقاربة بالمشروع والمقاربة النصية. ولعله من الضروري أن نُعَرِفَ عددا من المصطلحات الواردة في المنهاج والتي سترد في هذا البحث بكثرة، وذلك تسهيلا على القارئ، وتحديدا لها، لكي يسهل التمييز بينها وبيان ما يشبهها ويتباين عنها، وأول ما نقف عنده هو:

1-التعليم Enseignement: يُعَرَفُ بأنه « نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم، بقصد إكسابه ضروبا من المعرفة» [1]، نلاحظ في هذا التعريف قصورا، حيث خصص عملية التعليم في المجال المعرفي، مع إهمال المجالين الانفعالي والمهاري، وإذا حاولنا الوقوف على بعض التعاريف الصالحة، والمتفقة مع الرؤية الحديثة في شمولية التعليم نقول إنه « إعداد الأفراد العاملين في الحياة، وإعداد الطاقة العاملة في المجتمع » [2] بما يتفق مع رؤية الإنسان لله والكون والحياة، أو أنه « العملية التي يمدّ فيها المعلم الطالب بالتوجهيات، وتحمله مسؤولية انجازات الطالب لتحقيق الأهداف التعليمية» [3].

يعرف دجلاس براون التعليم بأنه « تيسير التعلم وتوجيهه وتمكين المتعلم منه وتهيئة الأجواء له » [4]. وإن كان للباحث أن يقدم تصوره الخاص للتعليم نقول؛ إن التعليم مهمة إنسانية، وهي صناعة بكل ما تحمل الكلمة من معان، حيث تستدعي المعلم إلى مدّ المتعلم بكل ما تتطلبه الحياة من مستلزمات ومعلومات وخبرات ومعارف، لتتحقق في المتعلم صفات الشخصية السوية، وما يجب أن يكون في كل تعريف حديث اشتماله على المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية.

---

[1] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1980، ص 108

[2] إبراهيم ناصر، أصول التربية، دار عمار، الأردن، ط 2، 1989، ص 128

[3] أحمد زكي بدوي، المرجع السابق، 155

[4] دوجلاس بروان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، 1994، ص 25

إن مصطلح التعليم يتداخل مع مصطلح آخر، ليس فقط عند العوام بل عند المتخصصين أيضا، وهو مصطلح التعلم aprentissage، ويُعرف بأنه « عملية الأخذ والعطاء، أو الحوار والتفاعل، بين المعلم والتلميذ، في غرفة الصف أو قاعة المحاضرات أو في المختبرات » [1] أو هو نظام من المهارات المقصودة الواعية لتحقيق هدف تعليمي.

والتعليم أيضا هو عملية تعديل السلوك والخبرة، وتزويد الفرد بالمعارف والمهارات، من خلال عملية حفز واستثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي، وتهيئة الظروف المناسبة التي تمكن المتعلم من التعلم في حين أن التعلم مجهود شخصي ونشاط ذاتي يصدر عن المتعلم نفسه، ويكون بمعونة المعلم وإرشاده، وكذلك هو عملية نمو مختلف جوانب الشخصية وفي الوقت نفسه هو ارتقاء في وظائف الكائن الحي[2] .

والمؤكد أن مصطلح التربية Education سيرد في هذا البحث كثيرا وبشكل لافت للنظر لارتباطه بما عقد البحث له، لذلك أرى ضرورة توضيحه. إن التربية هي جملة الأفعال والآثار التي يحدثها بإرادته كائن إنساني في كائن إنساني آخر، وفي الغالب راشد في صغير، وتتجه نحو غاية قوامها أن تكون لدى المتعلم استعدادات منوعة تقابل الغايات التي يعد لها حين يبلغ طور النضج. ويرى أحد الباحثين أنها كل « أنواع النشاط التي تهدف إلى تنمية قدرات الفرد واتجاهاته، وغيرها من أشكال السلوك ذات القيمة الايجابية في المجتمع الذي يعيش فيه، حتى تمكنه أن يحيا حياة سوية في هذا المجتمع... وهي كذلك العلم الذي يبحث في أصول تنمية الفرد ومناهجها، وعواملها الأساسية وأهدافها الكبرى » [3].

ترتبط التربية بالتنشئة الاجتماعية للإنسان الكامل الشخصية. لأن التربية هي إعداد الفرد إعدادا كاملا، من جميع النواحي في جميع مراحل نموه، في ضوء المبادئ والقيم وطرق التربية الحديثة. ومفهوم التربية في الإسلام مفهوم شامل متكامل بحيث يتضاءل إلى جواره أكثر المفاهيم التربوية شمولا واتساعا وتكاملا، فهي تحرص على بناء العقل وتنمية الذكاء الإنساني، وتحرص على بناء النفس وطمأنينتها وخلوها من القلق والاضطراب وعلى بناء

---

[1] أحمد أبو هلال، تحليل عملية التدريس، مكتبة النهضة الإسلامية، عمان، 1979، ص 128

[2] J. Pierre Cuq , Dictionnaire de Didactique du Français Langue étrangére et Seconde, CLE international,2006 P 83

[3] أحمد زكي بدوي، المرجع السابق، ص 108

الخلق الإنساني، وتحرص أيضا على بناء الجسم الإنساني وهي تبني كل ذلك بمنهج فريد لم تتفطن له الفلسفات التربوية المعاصرة بعد [1].

إن إلقاء نظرة فاحصة على المصطلحات الثلاثة تجعلنا نخرج بسهولة من تداخلها في بعضها البعض، وما تسببه من إشكاليات في فهم القارئ للمواضيع الحساسة والدقيقة المتعلقة بها. وفي تصوري لو أخذنا تعريف أحد هذه المصطلحات ونسبناه إلى مصطلح غيره لرأينا أنه ينطبق عليه في كثير من جوانبه، وإذا حددنا أكثر فإن تعريف التعلم ينطبق على مصطلح التعليم؛ بناء على ذلك سأحاول إعادة ترتيب هذه المصطلحات على الأقل حتى لا يطغى مفهوم أحدهما على الآخر.

أول هذه المصطلحات رتبة وأعمها وأشملها مفهوما مصطلح التربية ؛ إذ تمثل التربية جميع المراحل والأطوار والمجالات التي تتعلق بالمتعلم منذ ولادته إلى موته. أما إذا وصلنا إلى مصطلحي التعليم والتعلم اللذين يميل كثير من الباحثين إلى المساواة بينهما، ولكن الذي يبدو للباحث ويظهر له، أن مصطلح التعلم أعم قليلا من التعليم؛ بعبارة أخرى أعلى منه درجة، إذ يشتمل التعليم على ما يدور في داخل الأفواج التربوية من تعلم، وما يكون من إعداد وترتيب وتنظيم خارجها، بينما مصطلح التعلم يعني ما يكون من اتصال وتواصل أكاديمي بين المعلم والمتعلم، سواء كان ذلك داخل الفصل أو خارجه. كما أن مصطلح التعلم يشمل الحديث عن عملية التعليم من جهة التركيز فيها على المتعلم، وبعبارة أدق إن المحور في هذا المصطلح هو المتعلم نفسه.

2- المعلم:

لم يعد دور المعلم في المقاربة بالكفايات ممثلا في نقل المعارف، وتلقين المفاهيم للمتعلم، أو الرأس الخاوية كما يحلو لبعضهم تسميته، وتبعا لذلك « فالمعلم في ظل بيداغوجيا الكفايات يعمل على بناء المعارف لا على تراكمها » [2]، خاصة عندما بيّنت الدراسات والأبحاث اللسانية والتربوية أن المتعلم يمتلك مؤهلات ومكتسبات، وله تصورات وقدرات أولية، وما على المعلم إلا استغلال هذه الاستعدادات والمكتسبات وتوجيهها الوجهة

---

[1] محمود السيد سلطان وصادق جعفر اسماعيل، مسار الفكر التربوي عبر العصور، دار القلم، الكويت، 1976، ص 62

[2] مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة متوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، 2004، ص 5.

الصحيحة ليتمكن المتعلم من الملاحظة والاكتشاف وبناء معارفه بنفسه، بوضعه في وضعيات مشكلة لها دلالة في حياته اليومية، وواقعه المُعاش على أن تكون مرتبطة بمكتساباته، وقدراته، وعندما يدرك المتعلم الدلالة المعنوية لما يتعلم في حلّ مشاكله اليومية يبذل طاقته ويجند معارفه وموارده، ويوظف قدراته العقلية في التعلم والتكيف مع المطالب المتغيرة في قاعة الدرس وخارجها، وهذا ما يسعى إليه التعليم بالكفايات. لتحقيق هذا الهدف يجب تغيير الممارسات البيداغوجية القائمة على الإلقاء والتلقين إلى ممارسة أكثر نجاعة تستوحي أصولها من المدرسة البنائية التي تعطي أهمية كبيرة لنشاطات المتعلم، وتركز على قدراته الذاتية في التعلم .

تستدعي المقاربة بالكفايات تصورا جديدا لعلاقة المعلم بالمتعلم في كل مادة تعليمية، يصغي إليه ويضعه دوما في وضعية للتفكير والبحث وحلّ المشاكل، يثير بها اهتمامه، ويدفعه إلى تجنيد معارفه وإدماج مكتسباته [1]، ودور المعلم بيداغوجيا يقتصر على التنشيط الفعّال القائم على انتقاء الوضعيات المناسبة، وتنويعها لتسهيل عملية التعلم وللوصول إلى هذا الهدف، عليه أن يتفاعل مع التلاميذ، ويتعرف على خصائصهم النفسية والاجتماعية، وميولهم والطريقة التي يفكرون بها ويتصورون، وما هي مكتسباتهم؟ وحدود قدراتهم؟ ومتى يعتري أذهانهم النشاط والفتور؟

3- المتعلم:

في رحاب المقاربة الجديدة لم يعد المتعلم مستقبلا للمعرفة حافظا لها يستظهرها عندما يطلب منه ذلك، حتى وإن كان لا يستطيع الانتفاع بها أو توظيفها في حياته اليومية، بل أضحى محور العملية التعليمية وعنصرا فاعلا فيها[2]، يساهم في تحديد المسار التعليمي، يلاحظ ويبحث ليبني معارفه بنفسه ويستثمر تعلماته السابقة ويسخر قدراته العقلية لحلّ الوضعيات المشكلة التي يقترحها عليه المعلم. ينمي مهاراته بالتدرج ويتدرب على إدماج معارفه لتحقيق الكفايات المستهدفة التي تسمح له بالتكيف مع محيطه الاجتماعي[3]. نشير في هذا المقام إلى أن المتعلمين لا يتعلمون بنفس الكيفية، وهذا يستدعي من المعلم تنويع

---

[1] مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، 2004، ص 4

[2] المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[3] مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة متوسط، ص 5

الوضعيات التعلّمية التي تسمح لكل متعلم بالاكتساب والتعلم، ورفع كفايته وتنمية مهاراته في التحليل والتصنيف والموازنة، والقراءة والنقد الموضوعي الذي يمنحه القدرة على تثمين عمله، وإدراك ما أحرزه من تقدم في مساره التعليمي.

أصبح المتعلم طرفا فاعلا في العملية التعليمية، « وتجعل المقاربة الجديدة من المتعلم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم. وهي تقوم على اختيار وضعيات تعلمية، مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك » [1]، والمتعلم هو المؤشر الذي نستطيع أن نُقَوِم من خلاله المنهج المطبق باستطلاعنا مدى تحقيقه الأهداف المسطرة عند نهاية العملية التعليمية ومدى رسوخها في سلوكه اللغوي تفكيرا وتأدية وإدراكا، وهو شريك ضروري ودليل على نجاح المنهج أو إخفاقه.

يعتبر شريكا لأنه يأتي وقد وجّهته دوافع جعلته يشعر بحالة من الاضطراب والقلق، تحفزه إلى البحث عن شيئ من التوازن والارتياح بالنجاح في عملية الاكتساب. يأتي وقد رسخت في ذاكرته جملة من الخبرات والآليات والمثل الذهنية تتجاذبها ثلة من الملكات المتناسقة وفقا لنماذج حاكاها فكره طيلة سنوات من التجريب والبناء وفق أسلوب حلّ المشكلات أو الوضعية المشكلة « وهو الأسلوب المعتمد للتعلم الفعّال، إذ إنه يتيح الفرصة للمتعلم في بناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة » [2]، فما من شيئ يقدم له أو يُطرح عليه فيمحّصه، عاملا فيه خلده وقدراته على التحليل والتفاضل والتكامل والتعميم والتجريد.

يرتبط نجاح العملية التعليمية برمتها بالاعتداد بميزات المتعلم النفسية، المعرفية، اللغوية والاجتماعية من عدمها. فالمتعلم كائن معقد الميزات والتفكير له سلوك كلي يمكن أن يحلل إلى مكونات ذرية أساسية. إقدامه على التعلم ولدته رغبة في إحداث توازن لاضطراب قد نجم عن حاجة داخلية أو خارجية. يتخذ من عملية التعليم نهجا لتحقيق توازنه ومطية

---

[1] مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003 ص 7

[2] المصدر نفسه، الصفحة نفسها

تضمن له الارتياح النفسي والوجداني، يتعامل داخل مجالها وفقا لمؤشر فكره وميكانزمات استراتيجياته الذهنية.

4 -المحتوى:

المقصود بذلك اللغة المراد تعليمها وتعلمها، وما يرتبط بتعليمها من تسخير لجملة من القدرات الذهنية العقلية والفيزيولوجية والنفسية العصبية الموصلة إلى تشكيل قدرات تواصلية فيها؛ لأن المتعلم هو العنصر الأساسي الذي يتعامل مع الظاهرة اللغوية داخل الصف الدراسي. يجدر التنبيه في هذا المقام إلى أن تعليم اللغة لا يعني اكساب البنى والتراكيب اللغوية في معناها اللساني الضيّق فحسب [1]، بقدر ما يعني تعليم كل النظم الظرفية التي تغشى الخطاب اللغوي أثناء عملية التعليم والتعلم؛ إذ يقتصر « المتعلم في تعبيره الشفوي والكتابي على بعض العناصر اللغوية دون غيرها، فلا يستعمل كل ما في اللغة مهما كانت درجة ثقافته، وسعة ثروته اللغوية، وهذا القدر المشترك في الاستعمال بين الناس جميعا لتأدية الأغراض التبليغية الضرورية هو الذي يحتاج إليه المتعلم » [2].

إن تعليم اللغة لا يكون له أثره المحمود والجدوى المقصود إذا أحس المتعلم أنه لا يستطيع استثمار ما يحصّله في وسط اجتماعي بما يكفل له تلبية حاجاته وتحقيق مآربه التبليغية. هذا ما دفع المشتغلين بتعليمة اللغات إلى اختيار المحتوى وفقا للعوامل النفعية [3] والسياقية التي أساسها الوسط الاجتماعي والدراسي للمتعلمين فيعتنوا باستعدادات وتوجيهات المتعلمين سواء أكانوا فرادى أم أعضاء داخل الأفواج الدراسية.

يعتمد اختيار المحتوى اللغوي في كنهه على مجموعة من المبادئ الأساسية التي تتمثل في الانتقاء والتنظيم فالتقديم ثم الإخراج. أما الانتقاء فيمثل اختيار النصوص اللغوية وقفا لمعياري الملاءمة والتوافق، أما الملاءمة فتعني تلازم المضامين والمعاني التي تحويها النصوص بمختلف أنواعها مع البنى المعرفية للمتعلمين بخاصة جوانب القيم والأهداف والدوافع. أما التوافق فيراد به مدى احتواء هذه النصوص على البنى والمثل والأصول

---

(1) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات- الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية،الجزائر، 2000، ص140

(2) عبدالمجيد سالمي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، ع5، 1995، ص 140

(3) بشير مقرون، على درب الكفايات الأساسية- المعرفة المهارة الكفاية-، دار شوقي للنشر، تونس،1998، ص 169، 170

والتراكيب التي يحتاجها المتعلمون في مرحلة ما من مراحل التعليم. يتطلب تحقيق هذين العنصرين وجود جانب شكلي إجرائي يتمثل في عفوية النصوص من عدمها، بمعنى هل تقدم نصوص أصلية أم نصوصا تصرف فيها المعلم بالحذف أو الزيادة أم نصوصا موضوعية أو مصطنعة[1]. أما التنظيم فيراد به ترتيب هذه النصوص وفقا للكيفية الفكرية الذاتية التي يرتب بواسطتها المتعلم معلوماته[2]. ويكون ترتيب هذه المعلومات وفق المستويات التالية:

أ- **المستوى العمودي (الرأسي):** من مبادئه الانتقال من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن المعروف إلى المجهول، والتدرج من البسيط إلى المعقد. ويمكن تمثيل هذا المستوى كما يلي:

معرف بسيطة ←——— ارتباط التعلم السابق بالتعلم الجديد ———→ معرفة معقدة

- التدرج من الجزء إلى الكل: فإذا عرف التلميذ الأجزاء سهلت عليه معرفة الكل.

- التدرج من الكل إلى الأجزاء ومن العام إلى التفاصيل؛ أي أن يبدأ المتعلم بالفكرة العامة ثم يدخل بعد ذلك في التفاصيل.

- مبدأ التتابع الزمني: دراسة الموضوعات بحسب تسلسلها الزمني، فدراسة السابقة يسهل أمر دراسة اللاحقة [3] .

ب- المستوى الأفقي : يعني الربط بين ما يتعلمه المتعلم في المدرسة من مواد مختلفة، وبين ما يتعرض له المتعلم من خبرات في الحياة، كاهتماماته، ومشكلاته واحتياجاته، فهو يحقق التكامل بين كل خبرات المتعلم وأنشطته، ويحقق تكامل المعرفة وتجميعها وتوحيدها.

يقصد بالمستوى الأفقي أيضا إحكام الصلة بين موضوعات كل مادة دراسية، وأنشطة الحياة الخارجية التي يحتاجها المتعلمون. والهدف من التنظيم تحقيق التكامل بين كل ما يتعرض له المتعلمون من خبرات التعلم وأنشطته. ولابد من إيجاد محور تدور حوله عملية التعلم، كأن يكون المحور مشكلة أو مفهوما أو قيمة أو مبدأ من المبادئ التي تجتمع حولها المعلومات والحقائق من كل حقل، وتمارس الأنشطة من كل نوع [4] .

---

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص 61- 72

[2] المرجع نفسه، ص 73- 77

[3] سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2005، ص 76، 77

[4] المرجع نفسه ، ص 77، 78

فأما التقديم أو العرض فهو اختيار الوسائل الكفيلة بتيسير تعامل المتعلمين مع هذا المحتوى اللغوي باجتثاث عوامل التشويش، بحيث يصل مردود التواصل بين المتعلم والموضوع إلى حدّ الكمال[1]. ويمكن لهذا الأمر أن يتحقق بانتقاء الدعائم المادية ذات المردودية الأكيدة كالأشرطة السمعية البصرية أو غيرها من الوسائل التي عرفت قفزات نوعية واكبت التطور التكنولوجي الذي يعرفه المجال السمعي البصري، إذا تعلق الأمر بالمستوى المنطوق والمسموع من اللغة أو المطبوعات والكتب والسبورات والحواسيب إذا ما تعلق الأمر بالمستوى المقروء والمكتوب من اللغة.

يتجلى التقديم أيضا عند اختيار الأوقات التي تسمح للمتعلمين أن يتعاملوا مع المادة اللغوية في ارتياح وتركيز، بما يزيد من مردود التجاوب ويشدّ من عرى العلاقة الرابطة بين المتعلم والموضوع [2] .

وأما الإخراج فالمقصود به تنظيم الكيفية التي يقدم بواسطتها المحتوى، وما يتطلبه ذلك من توفير لجملة العناصر غير اللغوية، تضمن تعامل المتعلم والموضوع في مسالك واضحة تبدو الأهداف من آفاقها واضحة والمعاني أقرب من مداركه ومدونة معارفه.

5- المقاربة بالكفايات :

5-1مفهوم المقاربة Approche: يرجع مدلول مصطلح المقاربة في اللغة إلى الدنو والاقتراب، مع السداد وملامسة الحق، فيقال: قارب فلان فلانا إذا داناه، كما يقال: قارب الشيء إذا صدق وترك الغلو ومنه: قرب، أي: أدخل السيف في القراب[3].

جاء في معجم علوم التربية معنى المقاربة على أنه كيفية دراسة مشكل أو معالجته أو بلوغ غاية. وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه في لحظة معينة، وترتكز كل مقاربة على إستراتيجية للتعامل مع عناصر تلك الظاهرة أو ذلك الإشكال، نظريا(إستراتيجية، طريقة، تقنية) تطبيقيا (إجراء، تطبيق، صيغة، وضعية)[4]. وتختلف أشكال

---

[1] نصر الدين بوحساين، الأيقونة والخطاب اللغوي في كتاب اللغة العربية المعتمد في المدارس الجزائرية بين المجانسة والمماثلة، مجلة تعليميات، جامعة المدية، الجزائر، ع2 ، 2011، ص 8

[2] عبده الراجحي، المرجع السابق ، ص 63، 64

[3] مجمع اللغة العربية بالقاهرة، معجم الوسيط،ج2، مطابع دار المعارف، مصر ،1972 ، ص 723

[4] الفاربي عبداللطيف وأخرون، معجم مصطلحات علوم التربية، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة النشر، المغرب، 1994، ص 21

المقاربات من مقاربة تحليلية إلى مقاربة بيداغوجية إلى تقنية. إن المقاربة هي التحليل الدقيق للوضعيات قصد معالجة المشكلة التي يتواجد فيها المتعلمون، أو التي سوف يتواجدون فيها. وترتكز كل مقاربة على أربعة جوانب هي:

1- الجانب الإستراتيجي: يشير إلى التغيرات العميقة التي تسعى المقاربة البيداغوجية إلى تحقيقها على المستويات المعرفية والوجدانية والحركية للمتعلم.

2- الجانب التكتيكي: يعبر عن الخطوات التي يحددها الفرد لتحقيق أهداف إستراتيجية. فالتكتيك هو مجموع الخطوات التي تتضمنها إستراتيجية المقاربة المتبناة.

3- الجانب النظري: يمثل العمليات المنطقية والعقلانية التي تحدد استراتيجيات تنفيذ المقاربة وطرقها وتقنياتها الممكنة.

4-الجانب التطبيقي: يمثل انتقاء المادة المتلائمة مع العمليات التعلمية، والتفاعلات الصفية المختلفة بعناصرها المتنوعة بتكيفها وفقا للتغيرات الطارئة على العناصر المشكلة للمقاربة.

وقبل الحديث عن مفهوم الكفاية لابد من الإشارة إلى أن مصطلح المقاربة تم اقتراحه بديلا من الطريقة أو الطرائق، مادامت المقاربة تترجم «الأهداف، والمحتويات، ووسائل الدعم، والخطوط المنهجية المتنوعة حسب تنوع جنسيات المتعلمين أنفسهم واختلاف عاداتهم التعليمية ونفسياتهم وحياتهم اليومية » [1].

ويفترض بهذه المقاربة أن تتصدى لتعليمية اللغة العربية باعتبارها ذات مكانة خاصة للغاية، سواء في بنيتها أو في وظيفتها، ذلك أن اللغة العربية موضوع وأداة كما جاء وصفها في المنهاج. وعلى هذا الأساس، فإن المقاربة ذات الأبعاد والميادين المتداخلة التي تقع في الصميم من التعليمية الخاصة التي تعنى كما بات معروفا« بمجموع المسائل المتصلة بمسارات التعليم والتعلم في وضعية مدرسية » [2].

وموازاة لأنواع المقاربات العديدة، التي تنتمي كل منها إلى اتجاه بذاته، فإن المقاربة الأنسب لواقعنا اللغوي التعليمي، هي المقاربة بالكفايات التي تعنى « بالجانب النفعي الوظيفي الذي يمكن أن يفيد عمليا في الميدان التعليمي»[3]، حيث بات على المنظومة

---

[1] محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات وتقنيات، دار الثقافة، الدار البيضياء، ط1، 1997، ص 42

[2] A. Linda et autres,Evaluation formative et didactique du Français, Delachaux et Niestle, Paris,1993,P13

[3] محمد مكسي، المرجع السابق، ص 44

التعليمية أن تختار من هذه النظريات ما يفيد المتعلم في تنمية حصيلته اللغوية دون أن يتشتت بنظرية لسانية بعينها.

2-5 مفهوم الكفاية:

أ- التعريف اللغوي: إذا عدنا إلى المعاجم العربية القديمة والحديثة نجدها تكتفي بذكر المعاني اللغوية التالية :

1- لسان العرب لابن منظور: نجد في مادة كفي « كفي يكفي كفاية إذا قام بالأمر، والكفاة الخدم الذين يقومون بالخدمة، وكافيك من رجل وناهيك من رجل وجازيك من رجل أي حسبك، وكفاه الأمر: إذا قام فيه مقامه، والكفية القوت ».[1]

2- المعجم الوسيط: رغم حداثة هذا المعجم لم ينفتح على الدلالات الجديدة لكلمة كفاية واكتفى بالإشارة إلى الدلالة السابقة: كفاه الشيء يكفيه كفاية، استغنى به عن غيره، فهو كاف وكفى. اكتفى بالشيء استغنى به وقنع ومنها الاكتفاء الذاتي في الاقتصاد، واكتفى بالأمر اضطلع به.[2]

3- التطور اللغوي لإبراهيم السامرائي: هذا الكتاب ليس معجما، وقد أوردناه في هذا المقام عسى أن يوضح لنا الفرق بين الكفاية والكفاءة، ففي الفصل العاشر المعنون ب: تحقيق لغوي في الصيغ والاستعمالات حقق الباحث مجموعة من المصطلحات والعبارات المتداولة في العربية الحديثة.

الكفيء النظير وكذلك الكفء. والمصدر الكفاءة بالفتح والمدّ، ويقال لا كفاءة له أي لا نظير: « ومنها الكفء : نظير له وهو أي الكفاءة في الأصل مصدر، ومن الكفء الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ونسبها وبيتها وغير ذلك. وهكذا فإن المعنى الذي تنصرف إليه هذه المادة وهو المساواة حاصل في كثير من المشتقات غير أن عربيتنا الحاضرة قد عدلت عن هذا المعنى وصار الكفء فيها هو الكافي القدير. فيقولون هو كفئ في عمله أي قادر ذو كفاية. وكان الصحيح أن يقال كاف في عمله. وعلى

---

[1] ابن منظور ، لسان العرب ، دار صادر ، بيروت، ج 15، ط04، 2005 ، مادة (ك ف ي)

[2] مجمع اللغة العربية، المرجع السابق، ص 793

هذا فإن الكفاءة أخذت هذا المعنى المولد الجديد وهو القدرة على القيام بالشيء. وفلان ذو كفاءة يراد به ذو كفاية تفرض استعمال كفاية من كفى يكفي وليس كفاءة » [1] .

ولكن الدلالة الاصطلاحية لكلمة competence هو الذي أدى إلى أن يصير الكفء كافيا في الاستعمالات الحديثة . ويرى إبراهيم السامرائي « أن السبب في عدم فهم الكلمة حين وردت في قوله تعالى في سورة الإخلاص ﴿ولم يكن له كُفُوًا أحد ﴾ يكمن في أن الكلمة قد وقعت منصوبة خبر كان. وقد سهلت الهمزة إلى واو فصارت الكلمة ترسم بالواو كفوا. هكذا يتبين أن الكفاءة تعني المساواة والكفء هو النظير حُرّفَ معناه إلى معنى الكافي الذي أشرنا إليه ، وجمعه أكفاء. بينما تعني الكفاية القدرة فيكون الكافي هو القادر»[2].

والجدير بالذكر أننا لا نبتغي من إيراد هذا التدقيق حصر تطور اللغة وتجميد دلالاتها ضدّ تطور حاجات العصر الحديثة، ولكن إيمانا أن الدلالة اللغوية عندما لا تكون واضحة قد تشوش على المفهوم، خاصة عندما يكون المفهوم مفهوما مفتاحا يتردد في الخطاب التعليمي والتربوي.

4- المعاجم الغربية: أشرنا إلى غياب مفهوم الكفاية بمعناه الحديث لسانيا وتربويا في المعاجم العربية رغم تداوله وشيوعه، لكن القاموس الفرنسي le petit Robert يشير إلى أربع دلالات محورية لكلمة competence حسب المجالات وهي[3]:

أ- القانون : وتعني فيه الجدارة والأهلية والاختصاص .

ب- اللغة المتداولة: وتدل على الدراية والمعرفة العميقة وسعة الاطلاع .

ج- البيولوجيا : صفة النسيج أو الخلية القادرين على الاستجابة لمثير وعلى الشكل واتخاذ صفات مغايرة .

د- اللسانيات: وهو معنى تحدد في لسانيات تشومسكي الذي ينظر إلى الكفاية باعتباره نظاما متكونا من القواعد (النحو) والعناصر التي تطبق عليها هذه القواعد (المعجم) يستنبطه مستعمل لغة طبيعية ويمكنه من تكوين عدد لا محدود من الجمل النحوية في هذه اللغة،

---

[1] إبراهيم السامرائي، التطور اللغوي التاريخي ، دار الأندلس، ط2 ، القاهرة ، 1966، ص 134

[2] المرجع نفسه، ص 134

[3] le petit Robert ,Dictionnaire de la langue Française, Imprémè en France, 2002,P 489

وفهم جمل لم يسمعها من قبل، وهذه الكفاية يجسدها الانجاز (الأداء) . ولا يخفى أن تعريف الكفاية في الحقل اللساني قد ألقى بظلاله على المجالات التي استعارت هذا المفهوم .

أما في اللسانيات التطبيقية وعلوم التربية غالبا ما تستعمل الكفاءة والكفاية دون مراعاة الاختلاف الدلالي بينهما. فهذا محمد التونجي وراجي الأسمر في المعجم المفصل في علوم اللغة يستخدمان الكلمتين ويعتبرانهما متعاوضتين الكفاية/ الكفاءة اللغوية وهي المعرفة الضمنية لمتكلم اللغة المثالي بالقواعد .

يقدم لنا منهاج اللغة العربية تعريفا لا ينأى عن المعاني السابقة، فهي في معناها العام « نظام داخلي للفرد غير مرتبط بمادة أو وضعية معينة. وهي تتكون بفعل القدرات والمهارات والمواقف، وهي في معناها التربوي استعداد يكتسبه المتعلم أو ينمى لديه لجعله قادرا على نشاط تعلمي أو مهام معينة، وفي استعمال آخر هي قدرة المتعلم على حلّ مشكلات ترتبط بمهارات الفهم والتحليل التي يكتسبها الفرد »[1]. وإذا كان منهاج اللغة العربية يشير إلى أن دواعي ومبررات اختيار الكفايات والتطبيق تكمن في التقدم الحاصل في مجال اللسانيات وبخاصة في مجال تعليم اللغات واللسانيات التطبيقية، الذي بلور تحديدات وتصنيفات للكفايات؛ الكفايتان التواصلية والتعبيرية على المستويين الشفوي والكتابي.

ب- الكفاية اصطلاحا: إن مفهوم الكفاية مفهوم تتزايد الأبحاث فيه محاولة تحديده وبيان مقوماته والتوسع في تفسيرها وتعدد أنواع الكفايات، لذلك نرى أنه من البديهي تحديد مفهوم الكفاية وشرح مقوماتها .

عرفت الكفايات داخل مجالات متعددة؛ مهنية، اقتصادية، تعليمية وتعلمية، فاكتسبت معاني متنوعة يمكننا تبينها من التعريفات التالية :

جاء في المعاجم التربوية مفهوم الكفاية على أنها قدرة فرد أو مؤسسة على الإنتاج، وكلما كانت الكفاية الإنتاجية عالية دلّ ذلك على أن الإنتاج يتصف بالوفرة والنوعية الجيدة. فالتلميذ ذو الكفاية العالية يحصل على مقدار أكبر في وقت قصير وبجهد قليل. يرتبط هذا المفهوم في المجال البيداغوجي بالنوعية والمردودية العالية في التحصيل[2]. وقد ذهب محمد الدريج إلى تحديد مفهوم الكفاية اعتمادا على خلفية وجود فهمين رئيسيين هما الفهم السلوكي

---

[1] مديرية التعليم الأساسي، مناهج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 38، 39

[2] الفاربي عبداللطيف، المرجع السابق، ص 79

والفهم الذهني المعرفي، وبذلك تكون الكفاية إمكانية غير مرئية تتضمن عددا من الانجازات والأداءات قابلة للاكتساب بواسطة التعلم [1].

فالمهارات والقدرات التي تُكون الكفاية لا يمكن أن نقيسها أو نكشف عنها إلا من خلال السلوكات الظاهرة التي تمثل نشاط المتعلم. والكفاية تمثل تجاوزا للتصور السلوكي الآلي للأهداف، لأنها ليست سلوكية بحدّ ذاتها ولكن سلوكيتها تستمد من النشاط الوظيفي الهادف الذي يصدر عنها، والذي يتضمن عمليات عقلية ومهارات علمية تنظم في خطاطة إجرائية [2] توجه في أداءات خارجية نحو أداءات إجرائية تمثل المستوى الأول من الكفاية. فالكفاية يلزم تجزئتها إلى أهم القدرات المكونة لها، من أجل تحديد دقيق لأهم القدرات المكونة لها، والدمج بين القدرات يكون كفاية، والقدرات بدورها تتجزأ إلى مجموعة من الإجراءات أو المقاطع التي تقترب في صياغتها إلى الأهداف الإجرائية. فالكفاية تمثل المهارة والقدرات المحققة لدى المتعلم، يدمجها في حلّ وضعيات جديدة تعدّ مؤشرا لتحقيق الكفاية التي قد تصل إلى حدّ التمام .

عرّف X Roegiers الكفاية بقوله: « إنها مجموع القدرات المدمجة التي تمكن المتعلم بشكل تلقائي، من إدراك وضعية التواصل ومن ثم الإجابة بشكل دقيق عمّا يطلب منه إنجازه »[3]. إن الكفاية هي مجموعة منظمة من القدرات والأنشطة التي تمارس على المحتويات في صنف معين من الوضعيات، لحلّ المشاكل التي تطرحها هذه الوضعيات. وتتكون الكفاية من ثلاث مكونات هي : المضامين والقدرات والوضعية [4].

أضاف بعض اللسانيين إلى التعريفات السابقة معنى جديدا هو المصادر، إذ تتطلب إلى جانب تعبئة المعارف والقدرات، توظيف وسائل متعددة تساعد المتعلم على تجاوز الصعوبات التي تطرحها الوضعية المشكل ويعبر أحد اللسانيين عن ذلك بقوله:«الكفاية هي القدرة على الفعل، بمعنى أنها معرفة تدمج وتعبئ وتنقل مجموعة من المصادر(المعلومات،

---

[1] فاتحي محمد، تقييم الكفايات، منشورات عالم التربية، المغرب ، 2004، ص 3

[2] المرجع نفسه، ص 23

[3] X Rogiers ,Une pédagogie de l'intégration :Competence et integration des aquis dans l'enseignement,De Boeck Universitè, Bruxelles, 2000, P 65

[4] أنطوان صياح، كفايات معلّم اللغة العربية، في تعلّمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006، ص 34، 35

والمعارف، والمؤهلات، والتفكير) في سياق معين لمواجهة مشاكل مختلفة تعترضنا ولتحقيق مهمة ما » [1] . وقد تعددت مكونات الكفاية وميّز المختصون بين:

المكونات العرفانية: وتضم المعارف التصريحية والسياقية، وما وراء معرفية .

المكونات الوجدانية : وتشمل المواقف ودافعية الفرد للتعلم .

المكونات الاجتماعية : تضم التفاعل والتركيز .

المكونات الحسية الحركية : تحيل على التنظيم الحركي [2] .

بالنظر إلى التعاريف السابقة يمكن أن نتبين النقاط التالية:

أ- أن الكفاية هي قدرة ضمنية محتملة توجد عند الفرد، ولا نصرح بكفايته إلا إذا كان قادرا على استعمال مكتسباته داخل وضعيات تلفظية مختلفة .

ب- أن الكفاية في خدمة الفرد، إذ تنمو بصورة تدريجية، تسمح له باكتساب رصيد لغوي ومعرفي متجدد، يمكن توظيفه كلما اقتضت وضعية التواصل ذلك التوظيف.

ج- تحيل خاصية الحشد الضمني على خاصية من خصائص الكفاية التي تتطلب تمرسا مستمرا حتى لا تتلاشى وتضمحل.

د- لا تكتسب الكفاية معناها إلا من خلال الوضعيات المشكل التي تندرج ضمنها. فلا تتحدد كفاية الفرد من مجرد حشد لمجموعة من المعلومات والوسائل، وإنما تتحدد من خلال قدرته على مواجهة أي وضعية تواصلية يطلب منه التلفظ بها [3].

هكذا نخلص إلى أن مفهوم الكفاية مفهوما إدماجيا يأخذ بعين الاعتبار المضامين والأنشطة المراد التمرس عليها داخل الوضعية التلفظية، التي يطلب من المتعلم التواصل داخلها، والكفاية مفهوم معقد وشامل يتضمن ثلاثة مجالات، المعرفة والعمل والرغبة، إذ تطمح مقاربة الكفايات إلى أن يتحكم المتعلم في مجموعة من المعارف المدمجة، ويوظفها توظيفا عفويا، يستجيب إلى ما تتطلبه وضعية التواصل المقترحة عليه [4]. وأما تعدد تعريفات الكفاية لا يمنع من وجود خصائص جوهرية مشتركة يمكن إجمالها في نقطتين:

---

[1] X Rogiers,Op. Cite, P66

[2] أنطوان صيّاح، المرجع السابق، ص 35

[3] X Roegiers, Op. Cite, P 66

[4] مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة متوسط، ص 5

1- تتكون الكفاية من قدرات ووسائل عرفانية، وجدانية، اجتماعية وحسية حركية يقع إدماجها داخل وضعيات تواصلية مخصوصة .

2- تتوجه الكفاية نحو الفعل، ذلك أن اكتساب القدرات والوسائل لا معنى له إلا إذا كشف المتعلم عن قدراته على توظيف مكتسباته داخل الوضعيات التلفظية التي يطلب منه التواصل ضمنها.

3- تُسْنِدُ مقاربة الكفايات للمتعلم معنى خاصا، إذ لا تقتصر مهمة المعلم على تعليم معارف منفصلة قد لا يشعر المتعلم بجدوى تعلمها. بقدر ما تعمل على حثّ المتعلمين على توظيف مكتسباتهم داخل وضعيات تعليمية تعلّمية دالة. ويمكننا تَبَيُّنُ حدود مفهوم الكفاية بالنظر إلى خصائصها المميزة .

3-5 خصائص الكفاية: تتميز الكفاية بالخصائص التالية :

1- تعبئة مجموعة من الموارد: تتطلب الكفاية تعبئة مجموعة من الموارد مثل المعلومات والمعارف المتعلقة بتجارب معينة والقدرات والخطاطات الذهنية... إلخ وهي مجموعة من المواد المدمجة توظف أثناء التمرس بالكفاية .

2- تهدف الكفاية إلى غايات مضبوطة: لأن تعبئة المصادر يقصد منها القدرة على إنجاز نشاط معين داخل سياقات اجتماعية متنوعة، ولا تكتسب الكفاية معنى إلا من خلال إدراك المتعلم للغاية من تحصيل الكفايات التي يتدرب عليها. يمثل هذا الوعي سمة أساسية كي يتمكن المتعلم من ممارسة هذه الكفايات داخل المدرسة وخارجها وهنا يكمن الإشكال، فكيف يمكننا تنمية كفايات المتعلمين بشكل مطرد دون أن تتلاشى عند التواصل الاجتماعي؟ وهذا ما يجعلنا نطمح إلى إيجاد معادلة بين التعليم الذي يركز على إكساب المتعلم معارف وقدرات والتعليم الذي يهدف إلى إكساب المتعلم مجموعة من الكفايات .

3- تتصل الكفاية بعائلة الوضعيات: تشتغل منظومة الكفايات بشكل مغاير عن القدرات، إذ تنطلق الكفاية من وضعيات مخصوصة تمارس داخلها الكفايات، « فتنمو القدرات نموا منفصلا ومستمرا، يختلف باختلاف الأفراد والقدرات وتنمو الكفاية نموا متقطعا نسبيا، يسمح بإدماج بعض القدرات في مرحلة من مراحل نموها » [1].

---

[1] X Rogiers, Op.Cite, P 70

4- ترتبط الكفاية بالمادة موضوع التعلم: تستند الكفاية إلى خصائص ترتبط ارتباطا وثيقا بالمادة، ويعود ذلك إلى أننا نختار وضعيات دالة، تقابلها مشاكل خاصة بالمادة موضوع التعلم، ليقع تدريب المتعلمين على اكتسابه، انطلاقا من الغايات المخصصة لهذه المادة. وقد نبّه Roegiers إلى ضرورة التفطن إلى « أن نسبة الكفايات تمتلك خصائص تخترق بعض المواد ، ونسبة كبيرة منها شديدة الصلة بالمادة موضوع التعلم »[1]، وهذا ما يدفعنا إلى عدم التعميم والقول بإمكانية اشتراك مواد مختلفة في الكفايات المقررة لها.

5- إمكانية تقييم الكفايات: يمكننا تقييم الكفايات خلافا للقدرات، وذلك انطلاقا من وضعية مخصوصة، تتصل بمجموعة من الوضعيات المشكل التي تقترحها على المتعلم . فنسعى إلى تبين مدى نجاحه في انجاز المهمة المطلوبة منه ونوع المنتوج المنجز. ويشير X Roegiers إلى أنه يمكن تقييم الكفايات« انطلاقا من التمشي الذي يعتمده المتعلم بمعزل عن المنتوج المنجز: سرعة العمليات واستقلالية التلميذ واحترام غيره من التلاميذ » [2] .

5-4أنواع الكفايات : تقسم الكفايات إلى كفايات أساسية وكفايات التمييز :

أ- الكفايات الأساسية: هي الكفاية الضرورية التي يتوقف عليها التعلم اللاحق واكتساب كفايات جديدة، وهي تمثل مجموعة من المعارف الأساسية والمهارات الذهنية والحركية المدمجة تمارس في وضعيات ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم. تستند الكفايات الأساسية دائما إلى سياق ومرحلة التكوين. مثال: كتابة رسالة نرد فيها على صديق كفاية أساسية في مستوى المرحلة الابتدائية، ولكنها ليست كفاية أساسية بالنسبة للمرحلة المتوسطة.

ب- كفايات التمييز: تعرف كفايات التمييز بأنها كفاية هامة بيد أن عدم تملكها لا يعوق التعلم اللاحق. كما أن عدم اكتسابها لا يؤدي إلى الإخفاق في المراحل اللاحقة، ويمكننا أن نميز بين نوعين من كفايات التمييز:

- كفايات تختلف عن الكفايات الأساسية: وهي الكفايات التي لا تطلب من المتعلم إلا في المراحل التعليمية اللاحقة غير أنه يمكن التطرق إليها في السنة الدراسية الأولى.

---

(1) X Rogiers, Op.Cite, P 70

(2) Ibid, P 70

– كفايات أساسية: وهي الكفايات التي نرتقي بها إلى مستوى تملك أرفع من مستوى تملكها اللاحق [1].

5-5 إسهام المقاربة بالكفايات في مجال التعليم والتعلم: يكمن اسهام المقاربة بالكفايات في مجال التعليم والتعلم في ثلاثة مستويات :

1- إعطاء معنى للتعلمات: يهدف تطوير الكفايات إلى تنزيل التعلمات منزلتها وإعطائها معنى عند المتعلم. يتعلق الأمر هنا بتحديد غايات التعلم والعمل على جعل المعارف عملية بالنسبة إلى محيطه الاجتماعي في مقامات تواصلية متعددة مدرسية أو خارج مدرسية [2].

2- جعل التعلمات ذات جدوى أكبر: تُرَدُ مكاسب المقاربة بالكفايات إلى عوامل ثلاثة :

– ترسخ المكتسبات ترسيخا جيدا.

– تركز على ما هو أساسي .

– ترابط مختلف المكتسبات ببعضها [3].

تضمن المقاربة بالكفايات ترسيخا جيدا لمكتسبات المتعلمين، وقد أظهرت العديد من الدراسات حول التعلم أن اكتساب المعرفة الذي يتم في ظروف جيدة يتيح للمتعلم تعبئة مكتسباته داخل وضعيات يطلب منه حلّ مشاكلها، ذلك أن التمرس بوضعيات مختلفة تمكنه من اكتساب استراتيجيات ذهنية متنوعة .

كما تركز المقاربة بالكفايات على ما ضروري إذ لا تملك كل التعلمات نفس الأهمية، فبعض التعلمات هامة لأنها مفيدة في الحياة اليومية، وتمثل أساس التعلمات اللاحقة، لهذا يجب التركيز على ما يسمى بالقدرات المفاتيح التي تصلح للمتعلم أكثر من غيرها في تواصله اليومي، والتي تعدّ أساسية لتعلمات أخرى .

3- التأسيس للتعلمات اللاحقة: تتجاوز المقاربة بالكفايات عملية الربط التدريجية بين مكتسبات المتعلمين المختلفة، وعملية التعبئة التي ترتبط بهذه المكتسبات داخل وضعيات دالة في إطار القسم وإطار السنة الدراسية. كما تتيح بناء نظام شامل تتم داخله من سنة إلى

---

(1) M,Develay, origins, malentendus et spécifités de la didactique, dans la Revus française de pédagogie, N°120,1997,P64,65

(2) مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 7

(3) مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الثالثة متوسط، ص 4

أخرى ومن مرحلة إلى أخرى، وإعادة توظيف مكتسبات المتعلمين وجعلها في خدمة كفايات أكثر تعقيدا ، وهكذا تؤسس مقاربة الكفايات للتعلمات اللاحقة [1].

نخلص مما سبق إلى أن المقاربة بالكفايات تسعى إلى تفادي تجزئة التعلمات، وتعمل على إدماج المكتسبات. فتجديد البرامج ليس مجرد صياغة جديدة للبرامج، ولكنه تصور جديد لمنزلة المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، باعتباره ذاتا فاعلة تعيد بناء وهيكلة معارفها، انطلاقا مما حصل لها من خبرات وتجارب مدرسية تساعده على حشد قدراته وكفاياته داخل وضعية اندماجية. وتتميز المقاربة بالكفايات عن التعليم الكلاسيكي ببعض الخصائص يمكن إجمالها في النقاط التالية:

أ- تصور جديد لعملية التعلم :

- يهدف التعلم إلى اكتساب الكفايات لا تراكم المعارف. فالمناهج الجديدة تشجع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف [2].
- يوجه التعلم إلى الواقع المعاش اليومي، وذلك بالوعي بمعنى التعلمات والأنشطة التي تقترح داخل القسم.
- تتبنى المقاربة بالكفايات نموذجا اندماجيا، خلافا للنموذج الإجمالي الذي يركز على الأهداف والمحتويات.
- يوجه التعلم إلى القدرات الذهنية العليا مثل التحليل، والتركيب، وحلّ المشكلات.
- نلمس ضمنيا من خلال هذا التصور الجديد أننا مطالبون بقراءة جديدة للبرامج ولكيفية تقديم التعلمات.

ب- تصور جديد لعملية التقييم :

- تدمج عملية التقييم في التعلم، وتركز على البعد التكويني (التشخيص والعلاج)
- يتعلق الأمر بالتقييم الدوري والمنتظم، لا بالتقييم الإجمالي الانطباعي.
- تسعى المقاربة بالكفايات إلى تلافي الإخفاق المدرسي والنجاح غير الدال.[3]

---

[1] مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم ، ص 39

[2] المصدر نفسه، ص 40، 41

[3] المصدر نفسه ، ص 43، 44

ج- تصور جديد لدور المعلم والمتعلم :

- حين يركز المعلم على تنمية الكفايات، وعلى ممارسة بيداغوجيا الإدماج، فإنه سيكون بالضرورة مبدعا، مصغيا للتلاميذ منشطا أكثر منه ملقنا للمعارف.

- يعتمد المتعلم على قدراته فهو نشيط وفاعل أثناء تعلمه، ويوضع دائما في وضعية المشكل.

- يبني معارفه انطلاقا من تفاعله مع أترابه.

- يتعلم المتعلم انطلاقا من أخطائه التي يشخصها المعلم ويحاول معالجتها من خلال بعض وضعيات الدعم والعلاج. وبهذه الصفة فإن استغلال أخطاء التلاميذ في تصوّر طرائق التكفل بها عنصر إيجابي وهام في تشخيص تلك النقائص واستدراكها [1].

- التعلم وفق المقاربة بالكفايات يركز على العلاقة التفاعلية بين المتعلمين في سياق تواصلي دال من أجل اكتساب آليات التعلم الذاتي.

6- تعليمية اللغة Didactique des langues :

يقوم تعليم اللغة العربية وتعلمها قراءة وإنتاجا على مرتكزات تدعمه، ويستمد منها أسسه المعرفية ومقوماته، يسعى من خلالها إلى الرفع من العملية التعليمية التعلمية، حتى تستجيب لحاجيات المتعلمين المعرفية والوجدانية والمهارية، ومستجدات الخطاب التربوي والتطور المعرفي قصد تحقيق تعليمية/ تعلّمية تنهض بشخصية المتعلم معرفيا ومهاريا وانفعاليا. تفرض هذه العملية القيام بدراسات موسعة تتضح من خلالها كيفيات بناء المعرفة وامتلاكها من طرف المتعلم في وضعية تعليم اللغة العربية وتعلّمها[2]. بيد أن الباحث في مجال التعليمية يصطدم بإشكال تحديد المصطلح تعليمية، تعلمية، تعليميات، علم التعليم، ديداكتيك[3]، وضبط حدود هذا العلم. فما هي حدود العلم الواقع وراء هذا المصطلح؟

يواجه هذا العلم المستحدث الذي ظهر بأوروبا خلال سبيعنات القرن الماضي، مشاكل عديدة، لأن مفاهيمه ومصطلحاته لا تجد مقابلا في اللغة العربية، التي لا توفر حقلا اشتقاقيا ودلاليا لتوليد المشتقات والدلالات الحافة بهذا المصطلح، شأنها في ذلك شأن الكثير

---

[1] مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى، ص 8

[2] أنطوان صياح ، المرجع السابق ، ص 33

[3] بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، 2007 ، ص 08

من العلوم الإنسانية. لهذا يجد الدارس نفسه مجبرا على صياغة مصطلحات عربية جديدة للمفاهيم والمصطلحات الفرنسية أو الانجليزية المستعملة في الأدبيات المختصة.

لا يصلح مصطلح تعليمية أو تعلمية وحده لتبليغ مضمون لفظة Didactique الفرنسية، فالتعليمية هي science de l'enseignement والتعلمية هي Science de l'apprentissage ومصطلح Didactique يتضمن الأمرين معا وهو ما يبرز استعمالهما مقترنين(تعليمية، تعلمية) لوصف ما يتعلق بالوضعية التعليمية التعلّمية في الوسط المدرسي[1]. ذلك أن العديد من المصطلحات الفرنسية تبقى قلقة في مجال لا يتوفر فيه الحيّز الدلالي الكافي كي تنغرس فيه، لذلك نجدها عندما تدخل العربية بأصولها المعجمية الأعجمية لا يلحق الضيم مضمونها المعرفي والعلمي، لكنها قد تمثل عنصرا دخيلا على اللغة العربية. لهذا فإن استعمال كلمة ديداكتيك الفرنسية لا يمثل خروجا عن المألوف. ولا يدخل الضيم على العربية، ولكننا نفضل استعمال تعليمية/ تعلّمية لتعريب لفظة Didactique الفرنسية كما جاء في المناهج الجديدة.

استعمل مصطلح التعليمية في المعاجم الفرنسية باعتباره صفة لكل ما له صلة بالتعليم، فتحدث عن الوسائل وعن المؤلفات، فهي مجموع الوسائل التي يستند إليها المعلّم لتيسير عملية التعلم، وهذه المستندات نوعان؛ يشمل الأول الوسائل المادية التي يستعملها المعلم لتيسير عملية التعلم، ويتعلق الثاني بالطرق والمنهجيات المعتمدة في الدرس.[2]

وعرفت في معجم اللسانيات وعلوم اللسان: « بأنها العلم الذي يدرس طرائق تعلم اللغات »[3]. وتحيل عبارة تعليميات على صيغة رياضيات على استعمال التقنيات وطرائق التعليم الخاصة بكل مادة تعليمية. وهي تقنيات تختلف من مادة إلى أخرى، وذلك لارتباطها بالمضمون المعرفي المعلّم. أما التعليمية في مفهومها الحديث، فهي تدرس التفاعلات التي يمكن أن تحدث في وضعيات تعليمية/ تعلمية بين معرفة معينة ومعلّم باث لهذه المعرفة ومتعلم مستقبل لها، وذلك بوضع شروط ضرورية تتمثل في تفكير المعلّم في طبيعة المعرفة

---

(1) J Pierre Cuq, Dictionnaire de Didactique du Français Langue étrangére et Seconde, CLE international,2006, , P 60,69

(2) Le petit Robert, P572

(3) J. Dubois Et autres, Grand Dictionnaire L'inguistique Et Science Du Language, Larousse, Parais, 2007 ,P 147

التي سيعلمها، والأخذ بعين الاعتبار تصورات المتعلمين حول هذه المعرفة « ذلك لأن الغاية الرئيسية للتعليمية هي الرضا عن المردود التعليمي التعلمي؛ بمعنى تحسين أداء المتعلمين في أحسن الظروف، والغاية الثانية هي التفاعل بين البحث والعمل التعليمي/ التعلمي تفاعلا يكسبها ذاتيتها واستقلاليتها عن المواد الرافدة لها » [1].

من هذا المنطلق تكون التعليمية حقل تفكير في تمشيات التعليم والتعلم، وإحدى الوسائل الخاصة بتوفير الحلول التعليمية/ التعلمية لصياغة المعارف واكتسابها. وتهتم أيضا بوصف الصعوبات التعليمية وتحللها قصد توفير الوسائل المساعدة لكل من المعلم والمتعلم كي يستطيعا تخطيها ومن ثمة تحسين قدرات المتعلمين .

أما من الناحية التاريخية نجد أن مصطلح التعليمية نشأ في وضع متدهور وقع فيها الاهتمام بالكم على حساب الكيف. ممّا حذا بالمشتغلين باللسانيات التطبيقية إلى الاهتمام بقضايا اكتساب اللغة وتعلمها من طرف المتعلمين، استنادا إلى مرجعيات متعددة لسانية وبيداغوجية ونفسية واجتماعية تساعد على الاهتمام بالمضامين المعرفية، وكيفية معالجتها وتعديلها كي تناسب سن المتعلم ومستواه الذهني. واعتمدت النظريات البنائية لبياجيه لتحسين المردود المدرسي والرفع من مستوى المتعلمين .

وقد ترافق بروز مصطلح التعليمية سنة 1970 مع مجموعة من التحولات، على رأسها انتقال المحور في التربية والتعليم من المعلم إلى المتعلم، الذي أصبح محور العملية التعليمية [2]، ولفهم هذا التحول العميق لابد من إدراك التغير الذي طرأ على نظريات التعلم، فقد جاءت النظرية البنائية لتكشف لنا أن التلميذ لا يتعلم المعارف إلا إذا أعاد بناءها بنفسه في تفاعل مع رفاقه ومعلمه، لأن « المعرفة ليست بضاعة جاهزة تلقن وتمرر من مرسل هو المعلم إلى متلق هو التلميذ، استنادا إلى التكرار والتدريب والترويض، كما في النظرية السلوكية » [3].

ولئن استنجدت التعليمية بكل العلوم الإنسانية التي اهتمت بالمعرفة وكيفيات اكتسابها وتعلمها، فإنها تمكنت من صياغة مفاهيم تختص باستعمالها. وهي مفاهيم تساعد على

---

(1) C Barré Deminic,Op. Cit, P 324

(2) J Pierre Cuq, Op.Cite, P70

(3) أنطوان طعمة، علم جديد لتجديد التعليم: تعلّميّة المواد (نحو تعلّميّة للغة والأدب)، في تعلّمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006 ، ص 17

تشخيص المشاكل والصعوبات وإيجاد الحلول العملية لهذه العوائق التي تحول دون اكتساب المتعلمين للمعارف المدرسية. وقد حددت اهتمامات التعليمية في ثلاثة مجالات:

1- تهتم التعليمية بالتفكير في محتويات التعليم(اللغة، القراءة، النحو) وذلك بتحليل خاصياتها المعرفية (معرفة أو مهارة) ومنزلتها الابستمولوجية (معرفة عالمة، معرفة اجتماعية) ومنهجية بنائها (مقاربة ابستمولوجية).

2- تهتم التعليمية بالظروف المنظمة لإمتلاك المعرفة من طرف المتعلمين وذلك بالتساؤل حول بناء المفاهيم من طرف المتعلمين وما يستلزمه هذا البناء من معارف سابقة وما يثيره من عوائق وتصورات .

3- تهتم التعليمية بالبحث في تمشيات التعليم والتعلم الخاصة بمادة دراسية معيّنة، من خلال ربط التحاليل المقامة بعمل المعلم وبتنظيم وضعيات التعلم، وبناء الحلقات أو المقاطع التعليمية التعلمية، وذلك بتسليط الأضواء على تمشيات التعلم وميكانيزماته [1].

أودّ التأكيد هنا أنه لا يوجد تعريف واحد لحدود التعليمية وإنما توجد تعريفات مختلفة باختلاف المعرفة المدرسية موضوع التعلم. وتؤكد جميع هذه التعريفات على:

1- أهمية نشاط المتعلم والعمليات التعليمية التعلمية التي تحدث في القسم. وذلك استنادا إلى النظرية البنائية التي ترى أن المتعلم يبني معارفه انطلاقا من نشاطه التفاعلي مع محيطه الاجتماعي.

2- أهمية المادة المعرفية: فاهتمام التعليمية موجه خاصة إلى قطب المعرفة لذلك لا نتحدث عن تعليمية عامة وإنما عن تعليمية الفرنسية،وتعليمية العربية، وتعليمية الرياضيات، لأن لكل مادة معرفية خصائصها التي تميزها عن غيرها من المواد.

3- أهمية المفاهيم الإجرائية، واستعمالها في حلّ المشاكل التي تطرح في مادة معينة.

4- تتعدد التعريفات وتتكامل فيما بينها مفرزة جملة من المعايير.[2] فكيف يمكننا تحليل هذه التعريفات وكيف يمكننا تفكيكها وتبين خصائصها ومجالات اهتمامها؟. تقدم الأدبيات المختصة جملة من المعايير المميزة لمجال التعليمية، يمكن من خلالها صياغة شبكة

---

[1] J. F. Halté,La Didactique du Français, PUF, Paris, 1992,P 16,17

[2] أنطوان طعمة، المرجع السابق، ص 21، 22

تساعدنا على فهم كل تعريف، وعلى تحليل خصائصه ومميزاته. ويمكننا ضبط هذه المعايير في خمس نقاط هي:

- يستحضر التعريف أطراف العملية التعليمة الثلاثة (المتعلم، المعلم، المعرفة).
- يهتم التعريف بالعلاقة التفاعلية بين أطراف العملية التعليمية الثلاثة .
- يحدد التعريف التوجه نحو الفعل أو العمل .
- يهتم التعريف أليا بالمعرفة المقننة والمندرجة ضمن المادة المعرفية.
- يعبّر التعريف عن هدف التعليم والتعلم [1] .

كما يمكن لكل تعريف أن يندرج ضمن أحد السجلات الثلاث التالية:

- سجل ابستمولوجي: يعني بالمضامين المعرفية المعلمة.
- سجل سيكولوجي: يعني بالظروف الملائمة لاكتساب المضامين المعرفية من طرف المتعلم.
- سجل بيداغوجي: يعني بالتدخل التعليمي التعلمي [2] .

1-6 تعليمية اللغة العربية: يمكننا أن نعرف تعليمية اللغة العربية انطلاقا من المحاور الثمانية السابقة. ذلك أن تعليمية اللغة العربية مازالت حقلا معرفيا في طور النشأة يحتاج إلى مزيد من الأبحاث النظرية والمنهجية ليصبح حقلا مستقلا بذاته. تهتم تعليمية اللغة العربية بعمليات التعليم والتملك المعرفي الخاصة بالنشاط المعرفي موضوع التعلم(قراءة، كتابة، إنتاج شفوي...إلخ). كما ترتبط بجملة من الأنشطة، وبذلك نتحدث عن تعليمية الإنتاج الشفوي، وتعليمية الإنتاج الكتابي، وتعليمية القراءة، وتعليمية الكتابة [3].

عندما تجيب تعليمية العربية عن الأسئلة المتعلقة بمجال بحثها، فإن غاية الباحث هي تمكين المتعلم من إنجاز تعلمات ناجحة، وامتلاك كفايات مستديمة تتعلق بالمادة المعلّمة، ومن ثمّة فإن مجال اهتمام تعليمية العربية الأساسي، إنما هو العلاقة التي يربطها المتعلم بين المعارف المكتسبة وسياقها التواصلي.

---

(1) Ph. Jonnaert et C Vander Borght, Op.Cite, P 73

(2) J.F. Halté , Op.Cite, P 16,17

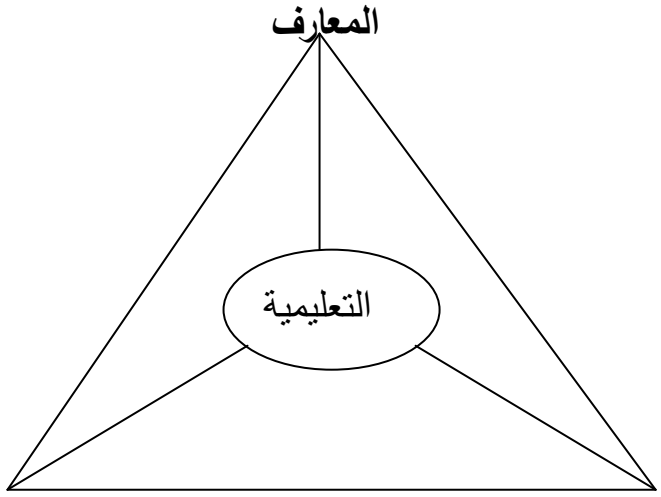
(3) أنطوان طعمة، المرجع السابق، ص 25

2-6 الوضعية التعليمية التعلمية لمادة اللغة العربية: تنتظم وضعية تعليم وتعلم اللغة العربية تلقيا وإنتاجا وفق علاقات تفاعلية بين المعلم والمتعلم والمعرفة موضوع التعلّم .

أ- العلاقة بين المتعلم والمعرفة: وتؤكد على أهمية النشاط الذي يقوم به المتعلم لامتلاك المعرفة موضوع التعلم.

ب- العلاقة بين المتعلم والمعلم: وتشير إلى الدور التعليمي الذي يقوم به المعلم في الوضعية التعليمية التعلمية(دور تعليمي تقيمي إرشادي يؤثر في المتعلم).

ج- العلاقة بين المعلم والمعرفة: وتشير إلى مختلف عمليات التطويع المعرفي التي يقوم بها المعلم عند إعداده للمعرفة الواجب تعليمها للمتعلم، وقدرته على قراءة التوجيهات وتحويل المادة المعرفية إلى مهارات، تتولد عن هذه العلاقات ثلاثة تمشيات في الوضعية التعليمية التعلمية تأخذ دائما شكل مثلث [1] :



تختار المناهج من المعارف الأكاديمية ما يلائم عمر المتعلم العقلي، وتقيم التدرج المتنامي بين هذه المعارف، وتبني الوضع التعلمي الأفضل لتحصيل المعارف تحصيلا ناشطا، لأن المعرفة تبنى ولكل مضمون معرفي طرائق خاصة ببنائه. « وبإمكان الباحث في تعليمية اللغات أن يقوم بإحصاء المستوى الإفرادي للغة من أجل تحديد عناصرها اللازمة للتعليم وذلك تسهيلا لعمل المتخصص في تعليمية اللغات؛ لأن الإحصائيات وسيلة فعالة تمكن الباحث من إجراء تحليلاته ومقارناته بين الطرائق المختلفة ليعرف مواطن الضعف فيها ويقترح لها الحلول المناسبة » [2]. تبرز الترسيمة السابقة الطابع المعقد والمركب للتعلم،

---

[1] أنطوان طعمة، المرجع السابق، ص 14، 15

[2] عبدالمجيد سالمي، المرجع السابق، ص 140، 141

على صورة ما هو إنساني، وتسقط الطابع التبسيطي الخطي، معلم عارف ينقل معارف جاهزة إلى تلاميذ غير عارفين، في اعتقاده متساويين في حوافزهم ومعرفتهم واستيعابهم [1] .

أما وضع التعليمية في قلب هذا المثلث، يعني أنها وليدة معرفة أعمق بمحتوى المادة التعليمية، لاختيار أهم المعارف، ومعالجتها وتنظيمها وتصنيفها، وتسهيل استيعابها وتحصيلها. يطرح هذا التوجه العلاقة الإشكالية بين العلوم المرجعية(اللسانيات، علوم التربية، علم النفس، وعلم الاجتماع)، حيث تخضع المعارف العلمية المتجددة لصياغة دقيقة تجعلها قابلة للتعليم، كما تخضع لتدرج يراعي العمر العقلي للمتعلمين.

إن التعليمية وليدة معرفة أعمق بالمتعلم من حيث المشروع الذي يمثله، وما يحتويه من رغبات وحوافز وقدرات وصعوبات وتصورات على الطرائق والأساليب الخاصة الملائمة لتحصيل محتوى محدد. قصد التقدم في امتلاك استراتيجيات تعلم، ومنهجيات توظيف لما يتم تعلمه في الأوضاع الاجتماعية والحياتية. كما يتم التركيز في هذا المستوى على الطرائق والأساليب الخاصة الملائمة لتحصيل محتوى محدد [2] .

7- الوضعية الإدماجية:

تعد الوضعية الإدماجية انعكاسا للكفاية، وتشكل فرصة لممارسة المتعلم الكفاية التي اكتسبها وأداة لتقويم مدى تحكمه فيها. تتميز الوضعية الإدماجية عن الوضعية الديداكتيكية بكون هذه الأخيرة تستهدف تنمية وتطوير التعلمات المجزأة (المفاهيم والمهارات) بينما الوضعية الإدماجية هي وضعية مشكلة مركبة وليست تمرينا بسيطا[3]. تتميز الوضعية الإدماجية بأنها:

أ- وضعية تجعل المتعلم يعبئ موارده المكتسبة.

ب- هي وضعية مركبة تستدعي التعبئة المندمجة لمجموعة من الموارد وقابلة للتقويم.

ج- مرتبطة بالحياة اليومية للمتعلم، وذات دلالة ومعنى بالنسبة إليه.

د- منتمية إلى نفس فئة الوضعيات ذات الصلة بالكفاية المعنية.

---

[1] أنطوان طعمة، المرجع السابق، ص 14

[2] J.F Halté , Op.Cit , P121- 123

[3] مديرية التعليم الأساسي،الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة متوسط، ص6

والوضعية الإدماجية تقنية حديثة في التقويم المدرسي تقوم على تحديد هدف اندماجي جامع لأعمال المتعلم وربط المدرسة بالحياة ربطا محكما. تقوم على طرح سؤال واحد على المتعلم يجمع أعمالا متعددة عليه القيام بها، انطلاقا من مستند مرئي أو مسموع، مرتبط بحياته الواقعية أو بتراثه الثقافي والفكري والحضاري[1]. يعبر المتعلم شفويا أو كتابيا، انطلاقا من المستند أمامه، ليتوجه إلى مرسل إليه فيتكلم على الموضوع المطروح موظفا عددا من المعارف والمهارات والمواقف التي تملكها خلال العملية التعليمية دامجا إياها محللا مناقشا مستخلصا الأفكار[2]. تقسم الكفاية الإدماجية إلى كفايتين شفوية وكتابية وفق ظروف المهمة المطلوب انجازها، وقد يطلب تنفيذ الكفايتين تباعا[3]. تستهدف هذه البيداغوجيا تحسين مردود الأنظمة التعليمية من خلال سعيها إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسية :

أ–التركيز على ما ينبغي أن يتحكم فيه المتعلم في نهاية السنة الدراسية، ونهاية التعليم الإلزامي، لا على ما ينبغي للمعلم أن يعلمه، فدور المعلم هو تنظيم التعلمات بأحسن طريقة ممكنة، ليوصل المتعلمين إلى المستوى المطلوب.

ب– إعطاء معنى للتعلمات وذلك بجعل المتعلم يدرك الفائدة المرجوة من كل ما يتعلمه في المدرسة. على أساس ما تقدم وجب تجاوز استظهار قائمة من المضامين والمهارات الفارغة من المعنى، التي غالبا ما تشعره بالملل وتكبح الرغبة في التعلم. فبيداغوجيا الإدماج تعلمه وضع التعلمات في سياقاتها ووضعيات لها معنى بالنسبة له، تسمح له باستخدام واستثمار المكتسبات في هذه الوضعيات.

ج– الإشهاد على مكتسبات المتعلم انطلاقا من وضعيات ملموسة، وليس بناء على استظهار معارف وتطبيق المهارات التي غالبا ما ينساها المتعلم، ولا يعرف كيفية استثمارها في الحياة العملية.

8– الوضعية – المشكل:

يحتل مفهوم الوضعية (الوضعية – المشكلة) في المقاربة بالكفايات مكانة مركزية في هندسة التعليم، لأنها عُمدة التكوين. يستعمل المنهاج من البداية إلى النهاية الوضعية كإطار

---

[1] جورج سلهب، تقنيات التواصل الشفوي من الطرائق الناشطة إلى الكفاية الاندماجية، في تعلّمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006، ص173، 174

[2] المرجع نفسه ، ص 173

[3] المرجع نفسه ، ص 174

لتعبئة المكتسبات، سواء كان ذلك في تعلم التحويل أو في تقويم القدرة عليه أو في تقويم درجة التحكم في الكفايات[1]. يكون للوضعية المشكلة معنى في المقاربة بالكفايات عندما تدفع المتعلم إلى تجنيد كل معارفه وخبراته. وتضعه أمام تحديات تجعله يعي ذلك، ويدرك بأنه يتقدم أثناء انجاز عمل معقد. وتبين له حدود معلوماته ومعارفه وتكشف له عن أهميتها. وتسمح له باكتشاف حدود المجالات التطبيقية للمعارف واكتشاف دور المواد المختلفة في حلّ المشكلات المعقدة [2].

جاء في الوثيقة المرافقة أن الوضعية المشكلة هي« الوضعية التي يكون فيها المتعلم أمام عقبة أو تناقض يجعله يعيد النظر في معارفه ومعلوماته. إنها مشكلة تدعو المتعلم إلى طرح مجموعة من التساؤلات، ويتعين عليه أن يستحضر فيها كل ما اكتسبه من مفاهيم وقواعد وقوانين ونظريات ومنهجيات وغيرها من الخبرات وذلك في مختلف المواد »[3].

نفهم من هذا التعريف أن الوضعية المشكلة إطار سياقي يجعل المتعلم يحس بأنه في وضع غير مألوف، غير أن هذا الإطار يضعه أمام عائق جديد ومركب، هذا العائق يتم تصوره كمشكل يجب حلّه أو كمهمة يكلف بإنجازها في كل مرة جهدا أكبر، ويتطلب تعبئة انتقائية ومدمجة لموارد أو معارف تمّ اكتسابها سابقا. يساهم تعدد الوضعيات التي تتميز بتصاعد وتيرة متطلباتها على المدى القريب في بناء معارف ومهارات جديدة، وعلى المدى المتوسط أو البعيد في التحكم التدريجي في الكفايات.

تتمثل أهمية الوضعية المشكلة في أنها تسمح للتلاميذ بالتعلم الحقيقي حين يوضعون في قلب مسار التعلم، وتسعى إلى تجنيد مكتسبات التلاميذ المعرفية وبذلك يصبحون فعالين أكثر. كما تنمي لديهم القدرة على التحليل والتمييز والتصنيف والمقارنة والاستنتاج واتخاذ القرار، وإصدار الأحكام، فهي تمثل أحسن وسيلة لإدماج المكتسبات [4] .

9- الوضعية التعلّمية:

يعني هذا المصطلح « مجموع المواقف التي ينخرط فيها المتعلمون أو يدفعهم المعلمون إليها، بغية أن ينتجوا نصا مكتوبا، إبان التواصل الجاري فيما بينهم والذي يعنيهم

---

[1] دامخي ليلى ، المرجع السابق ، ص 506

[2] مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي ، ص 8

[3] المصدر نفسه ، ص 7

[4] المصدر نفسه، الصفحة نفسها

كثيرا » [1]، وقد يسلك المعلمون بمتعلميهم مسلك الطرائق الناشطة أو مسالك غيرها ليبلغوا بهم هذه الوضعيات، لكونها تحمل في ذاتها عوامل التحفيز الاجتماعية، التي يفترض بالفرد المتعلم الاندماج فيها، لينتج نصا مكتوبا. تصاغ الوضعية التعلّمية طبقا لتعريف الوضعية، ويتم اقتراحها على المتعلمين في إطار استكشاف وتعلم معارف ومهارات جديدة، وعادة ما تنعت الوضعيات التعلّمية بمصطلح الوضعيات الاستكشافية وحسب منطق التسلسل الزمني يستعمل هذا النوع من بداية التعلم .

يعرف المنهاج الوضعية التعلّمية بأنها « عملية تربوية يهيئ بواسطتها المتعلم، ويوضع من خلالها في جوّ تعلمي طبيعي يجعله يتعامل مع النشاط المقدم تعاملا مناسبا، ويتفاعل معه تفاعلا حقيقيا » [2] . من هذا المنطلق ينبغي للمعلمين أن يعينّوا الوضعيات التعلمية الأنسب لتعلم كل إنتاج كتابي بما يتلاءم مع طبيعة المتعلمين في المرحلة المتوسطة، ويتفق مع ملامحهم النفسية وأبعادهم المعرفية، على أن تكون وضعيات التعلم حقيقية معيشة مأخوذة من الحياة اليومية للمتعلم، أو واقعية ممكنة الحدوث[3].

10- النص Texte:

أ- **النص لغة:** جاء في معجم لسان العرب لابن منظور في مادة (ن، ص، ص) تعني النص، وجمعه النصوص، أصله نَصَصَ وهو على وزن فَعَلَ، يقال نَصَّ يَنُصُّ نَصًّا، والنص رفعك الشيء. ونصَّ الحديث ينصه نصا: رفعه، وكل ما أظهر فقد نصّ. ومنه المنصة. والنص أصله منتهى الأشياء ومبلغ أقصاها، ومنه نصصت الرجل إذا استقصيت مسألته عن الشيئ، حيث تستخرج كل ما عنده. وكذلك النص في السير إنما هو أقصى ما تقدر عليه الدابة. ونصّ الشيء وانتصب إذا استوى واستقام.ونصت الضبية جيدها: رفعته [4].

نستخلص من قراءتنا لهذه المادة المعجمية أن النص يعني: الرفع بنوعيه الحسي والتجريدي، وأقصى الشيئ وغايته، والاستقصاء والإظهار، وله صلة بالاستقصاء. تفيد هذه

---

[1] أنطوان أبو زيد، تعلّمية الكتابة في المرحلة الثانوية، في تعلّمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006، ص 195

[2] مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص 40

[3] المصدر نفسه، الصفحة نفسها

[4] ابن منظور، لسان العرب، مادة (ن،ص،ص)

المعاني جميعها أن النص هو ما يرتفع أو يظهر، إما كحدث كلامي من خلال الصوت المسموع وإما كإنتاج خطي مرئي تظهره الكتابة.

ب- النص اصطلاحا: النص بنية دلالية ينتجها فرد أو جماعة ضمن بنية لغوية مترابطة منسجمة تؤلف نسيجا من الكلمات والتراكيب والعناصر المكونة لنظام اللغة. وهو معرفة تم إنشاؤها ضمن ثقافة ما؛ ذلك أن المعرفة تتلخص في النص الذي يحفظها ويبلغها عبر الزمان والمكان. ولأهمية النص من حيث كونه حدثا كلاميا مكتوبا يؤدي وظائف متعددة؛ ظهرت علوم كثيرة انبرت لدرسه من نواحي كثيرة، وبذلك تنوعت النصوص بتنوع المعارف الإنسانية في الآداب والعلوم والفنون فلكل معرفة نصوصها[1]. يتضمن هذا التعريف جملة من المسائل منها :

- النص بنية دلالية ينتجها فرد أو جماعة.
- أن ذلك يتم بالنظر إلى النظام اللغوي في ترابطه وانسجامه (ضمن ثقافة)
- النص وسيلة لحفظ المعرفة ونقلها في الزمان والمكان .
- تتنوع النصوص بتنوع المعارف.
- لكل معرفة نصها الذي يعبر عنها ويحفظها ويبلغها[2].

بناء على هذا فإن الأهداف التي يمكن تحديدها في هذا الموضوع هي [3]:

- محاولة الاستفادة من الإمكانات التي يتيحها الكلام والتحكم فيها واستعمالها بوعي وتبصر في ممارسة التعبير والتواصل مشافهة وتحريرا.
- توجيه المتعلمين حتى إن كانوا في الجامعة إلى معرفة أنواع النصوص وأنماطها وما تقتضيه حاجات الكتابة والقراءة وذلك بمعرفة الخصوصيات المميزة للنصوص، ولماذا نضع هذا النص ضمن هذا التصنيف ولا نصنفه في ذلك؟ كل هذه المسائل ستعود بالفائدة على النص الأدبي كذلك، فعندما يعرف المتعلمون خصوصيات النص العلمي مثلا سيقارنون بينها وبين خصوصيات النص الأدبي.

---

[1] بشير ابرير، المرجع السابق ، ص 108

[2] المرجع نفسه، ص 109

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها

– التفكير في بيداغوجيا جديدة من أهدافها التوجه نحو التحكم في ممارسة اللغة المنطوقة والمكتوبة وتنظيمها، بالنظر إلى مقتضيات التواصل والظروف والمقامات التي يحدث فيها والملابسات التي تحيط به.

– محاولة الإفلات من سلطان البلاغة النظرية وممارستها الكلاسيكية، بالبحث في العلوم اللسانية الحديثة وما بوسعها أن تقدم من فوائد عميقة، ينتفع بها للنهوض بمستوى ممارسي العملية التعليمية في مدارسنا[1].

أما المجالات الوظيفية للنصوص باعتبارها أهدافا اجتماعية ممكنة في إبلاغ المعلومات بواسطة النصوص فتتمثل في:

– التعلم بواسطة النصوص .

– إصدار تعليمات بواسطة النصوص.

– نصوص لإنتاج جمالي وأدبي .

– الإقناع بواسطة النصوص[2].

لابد من التأكيد على أن برامجنا التعليمية لا تعير اهتماما كبيرا إلى كل أنواع النصوص، ولا تمكن المتعلم من التواصل معها ومعرفة خصوصياتها، وما تؤديه من وظائف. وتقتصر البرامج التعليمية في مقرراتها على النصوص الأدبية دون غيرها، وكثير منها صار بعيدا عن واقع المتعلمين شكلا ومحتوى. في حين أن النصوص تعكس ما يشهده المجتمع من تطورات وانجازات وأحداث مختلفة في الفكر والثقافة والسياسة والاجتماع والتاريخ.

ب– مفهوم النص من وجهة النظر البيداغوجية: النص «وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعرفة اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والبلاغة، وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ؛ بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص وما في ذلك من فائدة جليلة تعود بالنفع على العملية التعليمة »[3].

يعني النص بمعناه العام كلا لغويا تعبيريا وتبليغيا في إطار حقل معرفي محدد؛ إنه ممارسة لغوية أو فكرية أو إبداعية أو علمية أو ثقافية أو تعليمية أو شعرية أو نثرية. وبهذا

---

(1) بشير ابرير، المرجع السابق، ص 109

(2) فولفجانج هاينه من وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، تر: فالح بن شبيب العجمي، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 1999، ص 118

(3) بشير ابرير، المرجع السابق، ص 129

المعنى فإن القصيدة والقصة والرواية والمحاضرة ونشرة الأخبار والمقال الصحفي والومضة الإشهارية والبحث العلمي تعدّ نصوصا على حدّ سواء وإن اختلفت هذه الأنواع اختلافا بيّنا واضحا. ومن هنا يكون النص محور العملية التعليمية؛ فهو بنية لغوية ذات دلالات متعددة، ووظائف متنوعة، ومحصول معرفي نشأ وترعرع في أحضان ثقافة ما. فكل معرفة أو ثقافة تظهر من خلال وحدة لسانية كبرى هي النص، تحتاج إلى القراءة والفهم ليتم التواصل أو التفاعل معها[1].

11-المقاربة النصية:

اللغة العربية وسيلة التعليم والتواصل والتبليغ، لهذا كان لزاما على المدرسة أن تعتني بها وتجعل منها لغة طيعة لدى المتعلمين وسليقة فيهم لتصبح أساس تفكيرهم ووسيلة تعبيرهم . واللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب، إنها وسيلة لتعلم المواد الأخرى. ولذلك فإن الهدف من تعليمها لا يقتصر على معرفة معجمها ونحوها، ولكن جعل المتعلم يتقن استخدامها، بتدريبه على التعبير والتواصل في وضعيات ذات دلالة.

11-1مفهوم المقاربة النصية: تتكون من لفظتين : مقاربة + نص.

أ- **المقاربة:** هي مجموع التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقويمه.

تعرف المقاربة أيضا بأنها اختيار منهجي، وتعني طريقة تناول النصوص وشرحها حسب مستويات[2] ؛ يتعلق المستوى الأول بتطور الموضوع ونموه. ويتعلق المستوى الثاني بالدلالة اللغوية والفكرية وأساليب الخطـاب والمؤشرات الدلالية والحكم والتقييم والإثبات والإقناع والتصور والموازنة والمقارنة. ويتعلق المستوى الثالث بنحو النص ويمثل القواعد التي تتحكم في بناء النص ونظام الخطاب وكيفية سير النصوص حسب الوضعيات المختلفة [3].

ب- دراسة النص بوصفه مقاربة: تطرح لسانيات النص في صورة مجملة ثلاثة مستويات، تعتبر حلا في منظورها لمقاربة أي نص، وتأتي هذه المستويات على الترتيب

---

[1] بشير ابرير ، المرجع السابق، ص 129

[2] J . P Cuq, Op.Cite, P 25

[3] مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 33

التالي: المستوى الفنولوجي والمستوى النحوي والمستوى الدلالي، إضافة إلى المستوى الصرفي الذي« يتناول الناحية الشكلية التركيبية للصيغ والموازين الصرفية وعلاقاتها التصريفية من ناحية، والاشتقاقية من ناحية أخرى»[1]، وتتناوله الدراسات اللسانية الحديثة بمصطلح المورفيم .

إذا كانت لسانيات الجملة تعتمد على مجموعة من المستويات ترى من خلال فرضياتها أنها السبيل للإمساك ببنية الجملة والإفادة بتحليلها، فإن لسانيات النص تعتمد على المستويات نفسها، لكن مع التعالي بها إلى ما يتجاوز حدّ الجملة أي – النص – وبعيدا عن مناقشات النص والخطاب والجملة وتحديداتها الدقيقة نَبُتُ في تحديد مستويات التحليل النصي التي تم إقرارها ضمن منهاج اللغة العربية. تتحدد مستويات التحليل اللغوي بالنسبة للسانيات النص في المستوى الصوتي والنحوي والدلالي[2].

من خلال تفحص المستويات المذكورة سابقا، تتبين لنا آليات المقاربة النصية من منظور لسانيات النص، وعلى هذا الأساس يمكننا تأطير عملية التحليل اللغوي باعتبار النص بنية دلالية مجردة كما يرى هاليداي وروقية حسن في كتابهما الاتساق في اللغة الانجليزية [3]. وقولنا بالبنية الدلالية يقتضي لا محالة اعتبار كل التخصصات انجازات نصية تكون الإحالة إلى نظمها المعرفية من خلال النظم اللغوية نفسها. إن فرضية كهذه تسعى لإثراء الرصيد اللغوي للتلميذ، هذا الرصيد يتم اكتسابه عن طريق تشغيل المستويات التحليلية السابقة وجعل النص حقلا خصبا لها، دون البحث عن الحقيقة خارجه، طالما أن المعرفة العلمية الدقيقة بالنسبة للتلميذ مسألة معقدة، كما أن الهدف من القراءة ذو طابع لغوي تواصلي بالدرجة الأولى.

11-4 النص ومستويات التحليل: أطمح في هذا المبحث إلى بلورة مجموعة من المفاهيم النظرية التطبيقية التي تقدمها لسانيات النص بوصفها أساسا للمقاربة النصية وتحقيقا للقراءة الفاعلة، وغير بعيد عن مقرر اللغة العربية للسنوات الأربع من التعليم المتوسط، تترامى أطراف نظريات لسانيات النص بوصفها علما يؤسس للمنظومة النصية.

---

[1] تمام حسان، مناهج البحث في علم اللغة، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة،1990، ص 170

[2] حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، مصر،2005، ص 58، 59

[3] صبحي إبراهيم الفقي ، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، ج 1، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2000، ص 93- 97

سوف نحرص من خلال ما سيتم تقييمه تحت هذا العنوان على ترتيب المستويات التحليلية بحسب تموضعها في كتاب القراءة للسنة الرابعة متوسط، آخذين بالطرح المقدم من طرف اللسانيين.

أ- النظام الدلالي (المعجم والدلالة، والبناء الفكري والفني): تأسس علم الدلالة كعلم يبحث في خصائص الكلمة المفردة وتحولاتها عبر التاريخ ليضع أسسا لنظرية المعنى، تفرعت عنه دراسات مختلفة تاريخية، وصفية ومقارنة. ومن ضمن ما يطرحه هذا الحقل خاصية الترادف اللغوي التي لم تحض بتأييد الكثير من اللغويين من منطلق أن ظاهرة الترادف مسألة غير موضوعية [1]. ومن جهتنا نلمس هذه الميزة، إذ لا يمكن اعتبار كلمتين مختلفتين مهما كان الأمر متساويتين في المعنى، فرغم ذلك التقارب إلا أن لكل وحدة لغوية مدلول يختلف عن الأخرى، فبشيء من التأمل نجد أن كلمة (العلم) تحمل من الطاقات الدلالية ما لا تحمله كلمة (المعرفة)، هذا فضلا عن تلك الأطروحات التي ترى بإمكانية شحن المفردات المألوفة بدلالات غير مسبوقة كما يشيع استعماله اليوم في كثير من النصوص .

من هذا المنظور بدأ التأسيس لمفهوم الدلالة السياقية كإجراء معقول للكشف عن المحتويات الدلالية للكلمات[2]، وفي هذا الإطار يرى **بيار جيرو** أن الكلمات «لا تتمتع بمعنى، ولكنها تتمتع بوظائف، إن المعنى كما يظهر لنا أثناء الخطاب يتعلق بعلاقات الكلمة مع كلمات المقام الآخر وتعدد معنى من معاني كل كلمة لا تحددها الصورة التي تحملها الكلمات» [3]. أما من وجهة نظر اللسانيات فإن الدال لا يشكل أكثر من رمز صوتي أو كتابي للمدلول، وهو بذلك يختلف عنه تماما؛ إذ لا توجد أية علاقة حتمية أو طبيعية بين الصورة السمعية والصورة الذهنية، فتظل السمة التواضعية أساس هذه العلاقة. ومن هذا المبدأ يمكننا اعتبار الشرح الترادفي نقلا لرمز لغوي (سمعي أو كتابي)

---

[1] محمد الأنطاكي، الوجيز في فقه اللغة، دار الشروق، (د،ت)، (د،ط) ص 399

[2] صبحي ابراهيم الفقي، المرجع السابق، ص 105-112

[3] بيار جيرو ،علم الدلالة، تر منذر العياشي، دمشق، ط1 ، 1986، ص 42

إلى رمز آخر، بدل استحضار الصورة الذهنية التي لا يمكن لها أن تتهيأ إلا بالتوظيف السياقي الذي يفتح أفق الخيال لتمثل الفكرة [1] .

إن أول ما يثير انتباه الملاحظ لكتاب القراءة والمطالعة هو ذلك التوظيف المقصود لنظرية السياق تمثلا كاملا، إذ تجري معظم المفردات على المنوال التداولي داخل الجملة، وهنا ينبغي الإشارة إلى أهمية هذا العمل كونه يرسخ الكلمة كمدلول ومفهوم، وأهمية الأداء الحسن للمعلم في عمليته التعليمية عند تعرضه للكلمات الغامضة، بأن يوظفها في جمل تعبر عن محيط التلميذ الذي يتطلع إلى الاهتمام به بمجرد سماع المثال ومنه يتوصل إلى التركيبة المفهوماتية للدليل اللغوي.

ب – النظام النحوي (البناء اللغوي): يقصد بالمستوى النحوي الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل بدخولها في هذا التجانس نسقا اعتدنا على تسميته الوظائف النحوية، والحرص على إقحام المتعلم في استنباط الظواهر النحوية والتجريب عليها قصد تعديل اللسان هي النظرة التي أصبحت تعتمدها اللسانيات الحديثة بإعتبار أن الوظيفة النحوية تعني « العلاقة التي تربط مكونا من مكونات الجملة بمكونات أخرى في نفس الجملة »[2]. وكلما كانت العلاقة محكمة بين العناصر اللسانية للجملة ساعدت على تحقيق الدلالة والإبانة، وبالممارسة البيداغوجية لإعادة الصياغة اللغوية للنص من المنظور النحوي يستفيد المتعلم من التخريجات التي لا يمكن أن تلبيها الدلالة اللفظية.

غير أنه على مستوى النص لم يكتب لهذه الدراسة أن تقف على هذه المسائل، مما حذا بالدراسات المعاصرة إلى التنويه بضرورة الاهتمام بنحو النص، خاصة بعد ظهور جهود **زيلج هاريس** الذي قدّم من خلال تحليل الخطاب نماذجا تجاوزت نحو الجملة[3].

يمكن تحديد نحو النص من وجهة نظر لسانيات النص على أساس أنه نقل لمستوى نحو الجملة إلى نحو النص [4]، وليس يعني بالضرورة قولنا نحو النص ظاهرة الإعراب وما يترتب عنها من توابع، ولكن يقصد من ذلك الجانب التركيبي للجمل في تعالقها وتشكيلها للمعنى، وهنا نُذَكِرُ بفرضية البنية الكبرى Macro Structure التي ترى

---

[1] محمد الأنطاكي، المرجع السابق، ص 400

[2] سامي عياد حنا وآخرون،معجم اللسانيات الحديثة، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، 1997، ص 56

[3] صبحي ابراهيم الفقي، المرجع السابق، ص 23

[4] منذر العياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، ص 119

باحتواء كل نص جوهرا ظاهرا يمكن الوصول إليه وتثبيته بعد ذلك من خلال البنيات الثانوية التي تتوزع عبر أنحائه[1].

بما أن الدراسة الحالية موجهة بإزاء نصوص القراءة والمطالعة للسنة الرابعة متوسط، فإنه من الضروري التأكيد على حضور نحو الجملة كخطوة أولى قبل الانتقال إلى مستوى النص، إذ يعتبر الإمساك ببنية الجملة من خلال معرفة كيفية اشتغالها وطريقة تركيبها خطوة هامة نحو استيعاب بنية أكبر تتشكل من خلال النص، يعاد تركيبها من خلال التعبير وتمارين الكتابة. ضمن المصنف المدروس نعثر على آلية تعليمية موظفة لخدمة هذا الغرض، تقع تحت عنوان **البناء اللغوي**، وعقب كل نص قراءة نلاحظ توظيف قاعدة بعينها، مستخلصة من النص نفسه، يأتي استخراجها منه ثم تحويرها ومقتضيات الصياغة كصورة تمرينية لإكساب التلميذ مهارة اتخاذ مواقفه اللغوية عند الحاجة. تدور مجمل هذه الصيغ حول آليات البناء النصي وتعالق البنيات التي تتلخص في صورة عامة في أدوات الربط والنفي والاستفهام والضمائر والتكرار والمناسبة والحذف والتوابع[2]. والتعالق لا يعتمد على الروابط الموجودة بين أشتات النص الداخلية فقط، بل يتعداها إلى الروابط الخارجية، ومن ثم تبرز وظيفة السياق في تفسير أبعاد النص التي قد تبدو متنافرة، فيقرب السياق بينها لتظهر جلية متعالقة[3] .

قبل إنهاء عنصر المستوى التركيبي ينبغي الإشارة إلى الدور الذي تقدمه الأسئلة المتضمنة تحت لازمة **التطبيقات** والتي تصب بدورها في هدف تشكيل البنية الكبرى من خلال استقصاء الوحدات الدالة في بنية النص، وحتى لا نغفل عنصر أساسي في نظريات القراءة والتلقي، بل حجر أساس لها، نشير إلى أهمية العنوان ودوره في بيان دلالات النص، حيث جعلته الدراسات الأسلوبية أحد أهم مفاتيح النص ومداخله، ويأتي الربط بين الأسئلة مجال بحث البنيات الثانوية والعنوان كدليل للنص لإثبات ذلك التعالق.

ج- **النظام الفونولوجي:** ترتكز الدراسات الصوتية في مجملها على آلية الأداء اللغوي أو التمثيل للمنظومة اللغوية الجماعية، وهذا يعني حتمية التمايز تبعا للفروقات الصوتية

---

[1] صبحي إبراهيم الفقي، المرجع السابق، ص 59، 60

[2] المرجع نفسه، ص 63- 65

[3] المرجع نفسه، ص 55

الفردية، إذ غالبا ما نجنح إلى التركيز على بعض الأصوات الواردة في النص باعتبار أن « ألفاظ اللغة العربية لا تعيش منعزلة بل تجتمع وتشترك في روابط مشتركة تربطها وتصل بينها، ولكل كلمة جسم وروح؛ فجسمها هو المادة الصوتية التي تتكون منها» [1] وكثير من المفردات الواردة في النصوص تفسر تفسيرا صوتيا، وعند التركيز عليها نكون قد جنحنا إلى صياغة جديدة للنص المستهدف.

كان للدراسات الصوتية العربية السبق في مجال هذا العلم مجسدة في علوم القراءات والترتيل، غير أن ما تقدمه الدراسات الغربية في مجال البحث الصوتي اليوم تجاوز بخطوات كبيرة ما توقفت عنده الدراسات العربية، وتعدّ الكتابة الصوتية أبلغ معالم هذه القفزة [2]. بعد هذه الإشارة الخاطفة لمجال الصوتيات نعود إلى مصنف اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط لنفحص القسم الذي يستثمر المجال الصوتي آلية للتوظيف.

أ-القراءة والتعبير الشفوي: يمكن تفسير الظاهرة الصوتية اللغوية على أنها رموز نطقية تواضعية (دوال) تتجسد عن طريق رموز كتابية صامتة، وحين ذلك نضطر إلى تأكيد ضرورة تمييز النطق رسما كما نميزه صوتا. ومن خلال مقرر اللغة العربية الذي نحن بصدد دراسته نستشف هذه الخاصية التي تجعل من محور التمييز الصوتي مبدأ أساسيا في طريق التمييز الكتابي، إذ ينبغي للتلميذ إدراك الخصائص الصوتية المختلفة للحروف وظواهر المدّ والتنوين، وكذا تحديد ضوابط الحرف المنطوق الذي لا يرسم في مثل أسماء الإشارة وضوابط الرسم التي لا يحددها الصوت في مثل ألف الجماعة.

يتهيأ للأداء اللغوي السليم للمعلم إمكانية توفيق المتعلم إلى الاسترشاد بتلك الميزات الصوتية التي سبقت له الخبرة بها عن طريق القراءة والجوّ التواصلي في القسم، وفي مستوى أكثر استيعابا يتلقى التلميذ خصائص الأداء الصوتي من خلال الجمل ثم من خلال النصوص. التي تعنى بجعل التلاميذ قادرين على الانخراط في سلوكيات تعلمية، كفيلة بتحقيق كفاياتهم واكتساب المهارات المنصوص عليها في مناهج اللغة العربية، على

---

[1] فرحات عياش،الاشتقاق ودوره في نمو اللغة، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995، ص 135

[2] عبدالعزيز السويل، أين الألفبائية الصوتية العربية، مجلة الفيصل،ع 110، 1986، ص 20

نحو يراعي قدرتهم على تنمية مهاراتهم واكتسابهم الكفايات التي يحسن بهم اكتسابها في مرحلتهم العمرية، تنمية مدرجة ومطردة [1].

ب- الخط (الإنتاج الكتابي): تعتمد مهارة الكتابة بشكل منطقي على الدليل الصوتي الذي تعلمه التلميذ وتلقاه قبل إدراكه لتفصيلات الحروف ورسمها، والوظيفة الاجتماعية للغة تفرض تلقي الملفوظ خارج المدرسة قبل الحرف المرسوم، لذلك تعتبر وضعيات تشكيل الحروف مراحل دخيلة على ثقافة التلميذ.

يتسلسل الأداء الصوتي بالنسبة للتلميذ من الحرف إلى الكلمة إلى الجملة البسيطة، ويشارك في تشكيل قدرة التعاطي مع الكتابة الجانب الصوتي الذي تمثله القراءات المتعددة للجملة أثناء الدرس والتي بموجبها تتميز دلالات الفونيمات، والجانب الخطي الذي ارتسم في ذاكرة التلميذ بعد تمرنه عدة مرات على الكتابة.

يسهم الأداء الصوتي للمعلم في تنمية قدرة المتعلم على الفهم والكتابة، بعد تمثل الضوابط الأدائية للقراءة التي تحدد مصير الكلمة والجملة والمعنى، عبر ظواهر النبر والتنغيم. من هذا التأسيس نفترض أن عملية القراءة والتحليل تستوجب مرحلة أداء صوتي لا متناه، يستقي التلميذ منها مادته الصوتية ويميز بها خصائص البنية الفوقية.

نخلص مما تقدم، أن المقاربة النصية « تعتبر ذات وظيفة لغوية خاصة للغاية سواء في بنيتها أو في نمط اشتغالها»[2] تعتمد النص كمحور لكل التعلمات، تدور حوله جميع الأنشطة من قراءة وتعبير وكتابة. ويمضي المتعلم في سبيله ليثري رصيده اللغوي بمفردات جديدة ذات دلالات، ويثري رصيده الفكري بأمور كثيرة كملامح بيئة صاحب النص، والاطلاع على نمط النص وخصائصه، عن طريق اكتشافه معطيات النص المدروس ومناقشتها، مع تفحص تركيب فقراته ومدى اتساقها وانسجامها. ليصل إلى آخر محطة من تحقيق المقاربة النصية وهي أن يكون قادرا على نسج نص على منوال النص المدروس، باحترامه الخصائص المناسبة لنمطه، مدمجا الظواهر المدروسة على اختلافها، بعد أن انطلق من النص وحلّله واستخلص خصائصه .

---

[1] أنطوان أبو زيد ، المرجع السابق، ص 190

[2] S.Bernard, Le langage écrit chez l'enfant, La production des textes infrmatifs et argumantatifs, Delachaux et Niestlé, paris,1988,P 45

11-5 شروط النص الجيد : يتم اختيار النص وفق الأسس التالية:

أ- الاتساق: يمثل مجموع القواعد الشكلية التي تربط العناصر اللغوية من أصغر وحدة (الجملة) إلى أكبر وحدة هي النص كله [1].

ب- الانسجام: ويقصد به التآلف الشامل بين مركبات النص الدلالية والشكلية والتقارب بينها.[2]

ج- السياق: له دور في ربط العناصر اللغوية فيما بينها لتحقيق الاتساق الداخلي والانسجام الخارجي من خلال سياقات النص الاجتماعية والثقافية، وعلاقته بالنصوص الأخرى التي تشبهه والمعلومات التي يقدمها وتقبل المتلقي لها والحكم عليها[3].

11-6 أهمية المقاربة النصية: كثيرة هي الأهداف التعليمية المنتظرة من هذه المقاربة منها[4]؛ إسهام المتعلم في بناء معارفه بنفسه انطلاقا من عمليتي المـلاحظة والاكتشاف.

-دراسة النص دراسة وافية على عدة مستويات معجمية، تركيبية، ودلالية.

- يتفتح المتعلم على مبادئ النقد وإبداء الرأي، ويتدرب على تقدير الأمور.

- تقوي لدى المتعلم الميل للتعبير والتواصل الشفهي من خلال « إعطاء مستند إلى المتعلم ووضعه في وضعية تخاطب لكي يعبر عن نفسه ويصبح محاورا »[5].

11-8 هل تستجيب المقاربة النصية لجميع أنشطة اللغة العربية ؟

تقوم المقاربة النصية التي يوصي المنهاج باعتمادها على جعل النص محور جميع عمليات التعلم في اللغة العربية، فالنص محور تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية، فهو المنطلق في الاستماع والتعبير والقراءة والنحو والبلاغة والكتابة وغيرها. يشكل النص دوما نقطة انطلاق الأنشطة اللغوية الأخرى، فهو يتناول موضوعا يقرؤه المتعلم ثم يمارس من خلاله التعبير الشفوي والتواصل، ويتعرف على كيفية بنائه، كما يتلمس من خلاله القواعد النحوية والصرفية والإملائية ليصل إلى إنتاج نصوصه الخاصة[6]. وهكذا تبرز العلاقة الوطيدة بين القراءة والكتابة فلا يمكن تحقيق كفاية القراءة

---

[1] حلمي خليل، المرجع السابق، 59

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها

[4] مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 40

[5] G. Dalgalian, Pour un nouvel enseignement des langues P 15

[6] مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي ، ص 8

بدون التدريب على إنتاج النصوص، لكن النص قد لا يفي بجميع أنشطة التعلم. فالقواعد مثلا تقدم من خلال نصوص متنوعة في سياقها اللغوي، ولكن هذه الطريقة لا تكون كافية، إذ نادرا ما يتهيأ للنص الواحد أن يستوعب جميع قواعد الدرس النحوي والصرفي. لذلك يلجأ المعلم إلى التأليف بين طريقتين يعتمد النص، ثم يحوره أو يضيف بعض الأمثلة التي لم ترد فيه.

إن القراءة في المقاربة النصية ليست غاية في حدّ ذاتها، إنما وسيلة لاكتساب مجموعة من المهارات منها « ما هو معرفي كالمقارنة والتصنيف، ومنها ما هو حركي كالكتابة بالقلم أو بالطبشور، ومنها ما هو اجتماعي كالاستماع والتواصل والحوار»[1]، فنشاط القراءة لا يقتصر على الأداء فحسب، بل يتجاوز ذلك مثلما جاء في المنهاج إلى عمليات لغوية أخرى « باعتبار نص القراءة ركيزة لعمليات وممارسات يضطلع بها في الدرس اللغوي »[2]، وبذلك تتحقق الصلة الفعلية بين نشاط القراءة والتعبير الشفوي والكتابة، واعتماد المقاربة النصية يخدم وظيفتين تربويتين:

الأولى: تتعلق بالتلقي والفهم، وتمكننا دراسة النصوص من الوقوف بصورة أفضل على محتوياتها وقصدية أصحابها وفي مستوى أكثر تجريدا ندرك الآليات المتحكمة في تعالق البنيات النصية.

الثانية: تتعلق بالإنتاج؛ إذ بمجرد فهم الكيفية التي تشتغل بها النصوص والمنطق الذي يحكم اشتغالها، يمكن استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة بها من حيث الانسجام والتماسك [3]. وإجمالا تسعى المقاربة النصية إلى تمكين المتعلم من :

أ- التحكم في أدوات اللغة العربية، خاصة إذا علمنا أن النص ليس غاية في حدّ ذاته، إنما هي وسيلة لاكتساب المهارات اللغوية الأربعة، والاندماج داخل مجموعة القسم والمدرسة، وتنمية المقدرة اللغوية في التعبير الشفوي والكتابي.

ب- القدرة على تحليل هيكل النص لبناء المعنى، حيث يعمل الانسجام الناتج من المعنى على تنشيط ذاكرة المتعلم وتحسين مقدرته على نسج الملفوظات المفككة، وفهم الرسائل

---

[1] جورج سلهب المرجع السابق، ص 142

[2] مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص 24

[3] مديرية التعليم الأساسي،الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي ، ص 8،9

المبهمة، بتشغيل المتعلم لمعلوماته ومعارفه بالعالم، وسيرورة الأشياء فيه واستثمار معطيات السياق اللغوي وغير اللغوي في ترتيب محمولات النص وتأليف أفكاره.[1]

ج- تنمية الرصيد اللغوي والمعرفي، وتطبيقه في حلّ مشكلات بسيطة ووضعيات مرتبطة بالحياة الاجتماعية واهتمامات المتعلمين في عملية التواصل الشفوي أو الإنتاج الكتابي.

د- تنمية المهارات الأساسية في التواصل الشفوي والكتابي، تتأسس النظرة الجديدة لتعلم اللغة على أنها وحدة متكاملة، وهذا ما يبرر وجود الأبعاد الثلاثة للنشاط اللغوي الشفوي والكتابي والقرائي، إلى جانب التعلمات الأخرى كالنحو والصرف والمعجم. هذه النشاطات والتعلمات تكون في خدمة النشاط اللغوي وليس العكس. وقد وزّعت نشاطات اللغة وفق طريقة بيداغوجية منسجمة تسمح بشرح كيفية عمل نظام اللغة واعتبارها كلا، وإزالة القطيعة بين مختلف النشاطات التي كانت تنتهج في السابق [2] .

11-9 اختيار النص: تختار النصوص وفق الأسس التالية :

أ- هل للنص دلالة بالنسبة للتلميذ؟: ظهرت أهمية التركيز على النص من حيث هو دعامة بيداغوجية ضرورية لتكوين المتعلم وإثارة الدافعية فيه، حين فشلت الطرائق التي اتخذت من الجملة مرتكزا لها؛ حيث أن الفعل التعلمي لا يقتصر على فهم المتعلم للجمل فقط؛ بل يجب أن يتجاوز ذلك إلى مستوى أكبر هو النص[3].

ب- ما هي التعلمات المستهدفة ؟: تقوم المقاربة النصية التي يوصي المنهاج باعتمادها على جعل النص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية، ويشكل النص دوما نقطة انطلاق الأنشطة اللغوية الأخرى (تعبير شفوي، تعبير كتابي، قواعد، تمارين كتابية) فهو يتناول موضوعا يقرأه التلاميذ ثم يمارسون من خلاله التعبير الشفوي والتواصل، ويتعرفون على كيفية بنائه ، كما يلتمسون من خلاله القواعد النحوية والصرفية والإملائية ليتوصلوا إلى إنتاج نصوصهم الخاصة.

ج- ما هي الكفاءة المستهدفة من معالجة النص؟: يُنظر إلى النص كوحدة سياقية وكمعطى لغوي موحد. أما تسخير المعارف النحوية واللسانية فليس بهدف تأويل معنى

---

[1] بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، ص 08

[2] مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 40

[3] مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة متوسط، ص 02

النص وتفسيره، ولكن لتمكين المتعلمين من انتحائها والتزام مقايسها في إنشاء النصوص اللغوية وفهمها وفقا للسمت اللغوي.[1]

د- ما هي المهارات التي ينبغي تنميتها ؟ يتعلق هذا الجانب بممارسة التواصل الشفوي والكتابي بشكل منسجم في وضعيات الحياة المعاشة، والاستماع للآخرين وتسجيل الملاحظات والتدخل بفعالية وفق ما يقتضيه المقام [2].

هـ-هل يخدم النص المهارات اللغوية؟: يمثل النص دعامة أساسية في تعليمية اللغة وتعلمها، لذلك توجهت عناية اللسانيين والمشتغلين بتعليمية اللغات إلى العناية بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص، لأن النصوص التي تكون على هذه الحالة تسهم في بناء حصيلة لغوية تمكن المتعلم من التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات، واكتساب مهارات نصية متعددة، وكذلك اكتساب آلية التفكير المنهجي [3]

إن الكفاية النهائية للمقاربة النصية هي الإنتاج الكتابي لنص شبيه بالنص المدروس، لأن الغرض من تعليم اللغة العربية هو تنمية قدرة المتعلم على التعبير الشفوي والكتابي من خلال توظيف المتعلم لمكتسباته القبلية. تستدعي المقاربة النصية تعويد المتعلم على بعض طرائق التعامل مع النصوص من أجل التحكم في كفايات التعبير والقراءة والكتابة، وتدوين المعلومات حين يقرأ، والتعليق مشافهة أو كتابة على ما يقرأ ويسمع، ووصف ما يشاهد من أشياء، والمبادرة باختصار الكلام وحوصلته، والتدرب على ما يطلب منه فعله وإدراكه، والإصغاء بانتباه، والتمتع بفكر منفتح وتقبل الاختلافات، واحترام مشاعر الشخص الآخر، والدفاع عن الرأي بعد تكوين قناعة، والموافقة على انجاز عمل مشترك، واتخاذ القرارات الجماعية بطريقة الحوار والنقاش والتفاهم، وتحمّل المسؤولية الشخصية ضمن المجموعة، والتعبير عن آراء المجموعة أمام المجموعات الأخرى[4].

تضع المقاربة النصية المتعلم أمام المشكلة التي يراد منه حلها، وتدفع به إلى تناولها بقوة مما يقوده إلى الحل الذي يجعله قادرا على التحكم في قدراته وإمكاناته اللغوية

---

[1] الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب، رسالة الدكتوراه، بحث لم ينشر، جامعة الجزائر، 2008، ص80

[2] المرجع نفسه، ص 81

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها

[4] جورج سلهب، المرجع السابق، ص 148

في حلّ المشكلات التي يعرضها عليه النص. في هذه الحالة يتعامل المتعلم مع المفردة اللغوية وهي في سياقها الطبيعي وبيئتها الحقيقية فيكتشف معانيها الصحيحة ومدلولاتها التي لا تقبل غيرها. هذا العمل يجعلنا نجزم أن الوسيلة الأساسية لتعليم وتعلم اللغة هي النصوص بمختلف أنماطها القصصي والحواري والحجاجي والإخباري. إن اعتماد النصوص سندات لتعليم اللغة العربية يسمح للمتعلم بالاحتكاك بمختلف أنواع النصوص ويمكنه من ممارستها بكفاية [1]، إعدادا له لمرحلة الإنتاج والابتكار التي يحاول فيها محاكاة النماذج المثالية عبر إعادة تركيب النظم اللغوية.

11-9 المقاربة النصية في المنهاج: سبق أن قلنا إن المقاربة النصية تقوم على أساس اتخاذ النص محورا تدور حوله جميع نشاطات اللغة، فهو المنطلق في تعليمها وتعلمها والأساس في بناء الكفايات اللغوية. والنص هو البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية، حيث تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية، وبذلك يصبح النص أساس تعليم اللغة العربية بكل أبعادها، ويصبح نحو النص « أداة الخطاب حيث يسمح بفهم النص وإدراك تماسكه وتسلسل أفكاره والتعبير والاتصال بواسطته. والمقصود بنحو النص، تلك القواعد اللغوية التي لا تقصد لذاتها بل هي تلك التي ندرك بها نظام اللغة والدور الذي تؤديه قوانينه في مختلف أنماط النصوص التي نستمع إليها أو نقرأها أو ننتجها » [2]

يقترح المنهاج الجديد تناول اللغة العربية في جانبها النصي كوسيلة للتعبير والاتصال في طريق البناء، ومن ثمة اعتبار النص عنصرا أساسيا في الوحدة التعليمية [3]. تقتضي المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية استثمار مفاهيم النص وقواعده وآليات فهمه وإنتاجه حسب طبيعة النشاط المدروس. فنشاط القراءة يستدعي تجنيد آليات فهم النص المتمثلة في تدريب التلاميذ على قراءة النصوص قراءة مسترسلة دون تردد أو تلعثم مع الأداء الصحيح، نحو الأداء المناسب لأسلوب التعجب أو الإنكار أو النهي أو التحذير .

---

[1] مديرية التعليم الأساسي،الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة متوسط، ص 7، 10

[2] مديرية التعليم الأساسي،مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص 39

[3] المصدر نفسه، الصفحة نفسها

11-10المقاربة النصية وتكوين الكفاية في منهاج اللغة العربية :

تعدّ المقاربة النصية أحد المقاربات البيداغوجية المعتمدة في تعليمية اللغة العربية كدعامة أساسية في تكوين الكفاية التواصلية عند التلميذ، وتروم تمكين المتعلم من إنتاج مختلف أنواع النصوص. واتضح هذا الهدف في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية على أن المقاربة النصية تتوخى تدريب المتعلم على الاعتماد على النفس عبر التفكير والتحليل والإنتاج والنقد البنّاء، والتعبير عن الذات في وضعيات وظروف مختلفة.

وقد صممت مضامين كتب اللغة العربية وفق هذه المقاربة، التي تموقع بناء التعلمات في وضعية ترابط كلية بالنص، لبناء الكفاية القاعدية لدى المتعلم في نهاية الوحدة التعليمية. ويفترض بهذه الوضعية أن تتأسس على مشكلات معقدة تحرك لدى التلاميذ مهارة النقد والإبداع بما يمكنهم في نهاية الوحدة التعليمية من إنتاج خطاب منسجم ومحكم البناء[1].

يشكل تصميم وضعية بناء التعلمات أهمية قصوى ونقطة انطلاق في طريق بلوغ الكفاية القاعدية التي تستلزم تجنيد التلميذ لمكتسباته لحلّ الوضعية الجديدة، أو ما يسمى بالوضعية الإدماجية، وبما أن هذه المهارة غير مسبوقة فإنه من الصعب على التلميذ أن يستعين بمهارة التذكر والفهم لحلها، ذلك أن الكفاية كمفهوم تتساوق ومعنى الذكاء الذي يعبر عن قدرة الفرد على حلّ مشكلات معرفية بطريقة غير مألوفة، فهي تقدم المؤشر على شكل الاستراتيجيات المعرفية التي يتبناها المتعلم في بناء تعلماته والمرتكزة على قدرات من مستوى عال كالتحليل والنقد وإبداء الرأي الآخر[2].

12- الحصيلة اللغوية:

12- 1 الحصيلة في اللغة: جاء في معجم الوسيط: حصل الشيئ حصولا: بقي وذهب ما سواه.. حصل فلان على الشيئ :أدركه وناله... وحصّل الشيئ والأمر: خلّصه وميزه من غيره. يقال حصّل الذهب من حجر المعدن، وحصّل البُرَّ من التبن. ويقال حصّل العلم وحصّل المال والكلام : ردّه إلى أصله... والحصيل ما حصل من الأموال وغيرها. والحصيلة الحصيل. يقال : حصيلة الضرائب، وحصيلة الأرباح البقية وجمعه حصائل [3].

---

[1] دامخي ليلى ، المرجع السابق، ص 510

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها

[3] مجمع اللغة العربية بالقاهرة، معجم الوسيط، ج1، مطابع دار المعارف، مصر، 1972، ص 179

12-2 في الاصطلاح:

الحصيلة اللغوية هي قدرة المتعلم على استدعاء أكبر عدد من الأفكار أو العادات أو الجمل أو الكلمات، استجابة لموقف ما في أسرع وقت ممكن.

تعرف الحصيلة اللغوية أيضا بأنها مجموع كلمات اللغة، وقد تكون هذه الكلمات أو الوحدات المفرداتية بسيطة أو معقدة نسبيا أو عبارات أكثر تعقيدا. تتكون الحصيلة اللغوية من تصورات لكل كلمات اللغة التي يعرفها الفرد، ويضم هذا التصور خصائص هذه الكلمات الفونولوجية والصرفية والنحوية والدلالية. وقد تقبل معظم علماء النفس اللغويين هذا الرأي بالرغم من أن بعض النماذج الجديدة تشك في فكرة وجود تصور للكلمات.

وتعرف الحصيلة اللغوية إجرائياً بأنها: كل نتاج التلميذ من تعبيرات وأساليب لغوية نتيجة تلقي هؤلاء التلاميذ النصوص الهادفة التي تنمي لغته في المدرسة. أو هي: « عدد الكلمات التي يحفظها المتعلم ويعرف معانيها» [1]، والحصيلة اللغوية لكل إنسان هي عدد الكلمات التي يحفظها ويفهم معانيها، حتى وإن كان أميا لا يقرأ ولا يكتب.

يقصد بالحصيلة اللغوية أيضا:« امتلاك المرء لعدد أكبر من الألفاظ ومعانيها، أو القدرة على التواصل مع الآخرين » [2]. هذه بعض أشكال الحصيلة اللغوية وليست كلها، لأن الحصيلة اللغوية« تتضمن عدة مهارات هي التواصل، القراءة، الكتابة، الفهم، التفكير، تحصيل المعرفة، امتلاك الثقافة، تحقيق الهوية القومية»[3]، وهذا العرض لهذه المهارات لا يعني الترتيب فهي مهارات متكاملة، ولا يعني أنها بمثل هذا التبسيط؛ إذ تتضمن كل مهارة عدة مهارات أخرى فرعية والمطلوب فيها جميعا هو التحسين والارتقاء نحو الأفضل وليس مجرد الأداء؛ أي تنمية الحصيلة اللغوية.

أما التنمية فيقصد بها « التطوير والانتقال بها باستمرار من مستوى إلى مستوى آخر أفضل من سابقه، وأجود » [4]، وتنمية المهارات اللغوية التي يمارسها التلميذ من كلام وتواصل مع الناس وقراءة وفهم واستيعاب وكتابة، وتلق للعلوم والمعارف، وقدرة على التعبير

---

[1] سمير شريف استيتية، علم اللغة التعلّمي، دار الأمل، الأردن، 2010، ص 103

[2] أحمد زياد محبك ابن مصطفى، الحاسوب وتنمية المقدرة اللغوية عند الطفل، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، ع 7، 2008، ص 43

[3] المرجع نفسه، ص 43

[4] المرجع نفسه ، ص 62

عن الذات، وتحقيق الوجود والتواصل الفعّال مع البيئة المحيطة، وتحقيق الهوية القومية والثقافية[1]. والحصيلة اللغوية تتجاوز القدرة على التواصل، فهي تنقل الانفعالات بوضوح ودقة وتعبر عنها، تحفظ الخبرات والتجارب وتحولها إلى معطيات وحقائق وعلوم، وهي الحافظة لثقافات الشعوب وتاريخها وحضارتها وهويتها ولولاها لما تطورت حياة الإنسان[2].

إن تنمية الحصيلة اللغوية لا تعني أن يصبح المتعلم متمكنا من اللغة، مجيدا للكلام أو الحوار، بل تعني تنمية «القدرة على الفهم، والتفكير، وتلقي العلوم، والمشاركة في البناء والتطوير، وأن يحتفظ بهويته القومية، ويتمثل ثقافتها وعاداتها »[3]. كما تعني أيضا تنمية الوسيلة التي يحقق بها المتعلم ذاته، ويثبت حضوره، ويطور حياته. يتضح معنى الحصيلة اللغوية أكثر من خلال تجزئتها إلى مكوناتها الأساسية:

أ-الحصيلة الفكرية: تعني القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار.

ب-الحصيلة اللفظية: تعني القدرة على سرعة إنتاج أو توليد أكبر عدد ممكن من الألفاظ.

ج-الحصيلة الارتباطية: تعني القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تعبر عن علاقات معينة.

د-الحصيلة التعبيرية: تعني القدرة على صياغة أكبر عدد ممكن من الجمل والعبارات التامة ذات المعنى لتعبر عن أفكار مختلفة.

تتكون الحصيلة اللغوية من مهارة القراءة والاستماع والتحدث والكتابة والفهم والتحليل والتركيب والتقويم وتطوير برامج. والحصيلة اللغوية ليست مجرد تمكين المتعلم من اللغة، وإتقان نحوها وأساليبها ومعجمها، إنما هي هذا كله مقترنا بممارستها في الواقع المعاش، وميادين العلم والمعرفة، لتحقيق الذات والحفاظ على الهوية وتحقيق الانتماء إلى الثقافة .

لا تظهر أهمية الحصيلة اللغوية مهما بلغت من الثراء، ما لم يكن المتعلم قادرا على صياغة وتركيب وسبك وربط المفردات اللغوية المكتسبة على نحو سليم، وطبقا للمقاييس والقواعد اللغوية المتعارف عليها في اللغة الواحدة. وما لم يرافق وجود كل ذلك ذوق فني صقيل، وطبع صاف مهذب يمكن المتعلم من تحقيق التلاءم والانسجام بين الأفكار

---

[1] خالد الزواوي، اكتساب وتنمية اللغة، مؤسسة حورس الدولية،الإسكندرية، 2005، ص 76

[2] المرجع نفسه، ص 77

[3] أحمد زياد محبك ابن مصطفى، المرجع السابق، ص 48

والانفعالات التي يريد نقلها للآخرين، وبين القوالب اللفظية التي يوصلها بها، لأن الألفاظ لا تتفاضل من حيث هي ألفاظ مجردة أو كلمات مفردة.[1]

تنبع هذه الأهمية للحصيلة اللغوية من الدور الأساسي الذي تؤديه في عملية التواصل والتعايش، والتفاعل الاجتماعي، ومن فاعليتها الكبيرة في اكتساب الخبرات، وتنشيط عملية الإبداع والإنتاج الفكري، ومن ثمة تحقيق التقدم الحضاري. هذه الأهمية وهذا الدور للحصيلة اللغوية يضعان المدرسة أمام تحديات كبيرة تتمثل في العمل على تطوير وتنمية المهارات اللغوية والتواصلية والعقلية عن طريق إغناء الحصيلة اللغوية للمتعلم، وتمكينه من امتلاك القدرة على التفكير والكلام والقراءة والكتابة وتلقي العلوم وتطوير الذات وامتلاك الثقافة، وتمثل الروح القومية، من أجل تحقيق المطامح الشخصية والاجتماعية والقومية في الإنتاج والإبداع، ومن أجل الاستقلال الفكري، وإحراز المكانة المحترمة والتقدم الحضاري المنشود.

12-3 مكونات الحصيلة اللغوية :اجتهد عدد من الباحثين في تحديد مكونات الحصيلة التي تمكن التلميذ من إتقان اللغة والتواصل بها. وقد أجمعوا على أنها تتجاوز القدرة النحوية إلى قدرات أخرى منها، ما يتعلق بمعرفة قواعد الاستعمال ذات الطابع الاجتماعي الثقافي، ومنها ما يتعلق بمعرفة قواعد الربط بين اللغة وبين المقاصد التداولية المختلفة، ومنها ما يتعلق بمعرفة استراتيجيات التواصل اللغوي وغير اللغوي، وأهم تحديد قُدم للحصيلة اللغوية يفترض أنها تتكون من خمس طاقات هي:

- **الطاقة اللغوية:** تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من أن ينتج العبارات اللغوية ويؤولها تأويلا صحيحا مهما اتسمت به هذه العبارات من تعقيد بنيوي، وأيا كانت الأوضاع التواصلية التي أنتجت فيها.

- **الطاقة المعرفية:** تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من بناء قاعدة معرفية منظمة، واستعمالها عن طريق صياغة معارفه في صور لغوية مناسبة، وإغنائها عن طريق استخلاص المعلومات من العبارات اللغوية التي يستقبلها.

- **الطاقة المنطقية:** تمكن مستعمل اللغة من استخلاص معلومات جديدة من معلومات قديمة بواسطة إجراء قواعد استدلالية تحكمها مبادئ المنطق الاستنباطي والاحتمالي.

---

[1] خالد الزواوي، المرجع السابق، ص 91، 92

– **الطاقة الإدراكية:** تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من إدراك العالم الخارجي بواسطة وسائل الإدراك البشري من سمع وبصر ولمس وشم وذوق، واكتساب معارف يستعملها في إنتاج العبارات اللغوية وتأويلها، واستعمال حركات الجسد وتأويلها أثناء عملية التواصل.

– **الطاقة الاجتماعية:** تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من إنتاج عبارات لغوية وتأويلها بما يتناسب مع أوضاع المخاطبين الاجتماعية وظروفهم العامة.

– **الطاقة التخيلية:** تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من اختلاق صور افتراضية تنتمي إلى عوالم ممكنة، وبناء وقائع متخيلة تنتمي إلى عوالم خيالية لتحقيق أهداف تواصلية محددة.

وبطبيعة الحال، فإن كل طاقة من هذه الطاقات التي تُكون الحصيلة اللغوية تتفاعل مع غيرها تفاعلا محددا يقتضيه إنتاج وتأويل العبارات اللغوية في مقامات تواصلية معينة.

بفضل هذه الحصيلة اللغوية يتم اكتساب اللغة الأم واستعمالها. وتقوم كل طاقة من الطاقات المكونة الحصيلة اللغوية بدور محدد في اكتساب اللغة واستعمالها. والافتراض الذي نتبناه يتمثل في أن تعلم اللغة العربية الفصحى محاكاة لاكتساب اللغة العامية، وأن المحيط اللغوي الطبيعي يقوم بدور فاعل في تحفيز عمل كل طاقة من تلك الطاقات. وبما أن المحاكاة لا تطابق الأصل فإننا نفترض أن تعلم اللغة الأولى مختلف عن اكتساب اللغة الأم [1]. ومؤدى هذا الافتراض أن المبادئ الفطرية الموجودة في كل طاقة من الطاقات المكونة للحصيلة اللغوية تنشغل باللغة التي احتكت بها أول مرة، انشغالا لا تحظى به أية لغة أخرى بعد ذلك. وحجتنا في ذلك ما يلي:

– أن نضج المتكلم في لغته الأم لا يوازيه نضج في أية لغة أخرى مهما كان إتقانه لها، لذلك يعد المتكلم الفطري حجة في لغته يؤخذ عنه ولا يؤخذ عن غيره.

– أن ذاكرة المتكلم لا تتحمل تخزين الكم الهائل من المتغيرات التي تحفل بها اللغات من قبيل المفردات المعجمية لكل لغة، والعادات السمعية والنطقية الخاصة بها، والمواضعات الاجتماعية والثقافية لكل مجموعة لغوية. لذلك فإن المتكلم لا يستطيع أن يتعلم إلا لغات قليلة جدا بالنظر إلى عدد اللغات الموجودة[2].

---

[1] عبده الراجحي، المرجع السابق،ص 82، 83

[2] المرجع نفسه، ص 84

وبنوع من التحديد نقول: إن الطاقة الإدراكية هي الطاقة الأولى التي تنشغل بإدراك المعلومات الموجودة في محيط الطفل بواسطة وسائل الإدراك من لمس وشم وسمع وبصر وذوق، ثم تنشغل الطاقة المعرفية بتخزين تلك المعلومات الواردة من الطاقة الإدراكية وتنظيمها، وبعدها تنشغل الطاقة اللغوية بتثبيت القواعد الصوتية والتركيبية والدلالية والتداولية واستعمالها في فهم العبارات اللغوية التي يستقبلها التلميذ في مقامات تواصلية معنية. ثم تنشغل الطاقة الاجتماعية بتثبيت القواعد الاجتماعية والثقافية التي تضبط العلاقات بين المتخاطبين. ثم تنشغل الطاقة المنطقية باستخلاص معلومات جديدة انطلاقا من المعلومات المتوافرة، وإغناء القاعدة المعرفية بها وأخيرا تنشغل الطاقة التخيلية ببناء عوالم ممكنة وأخرى خيالية واستعمالها في إنتاج العبارات اللغوية وفهمها.

لكن الطاقات التي يتطلب فعل التعلم مجهودا إضافيا منها هي الطاقة اللغوية، والطاقة الإدراكية، والطاقة الاجتماعية، إذ تحتاج هذه الطاقات إلى تثبيت قواعد اللغة المراد تعلمها ومعرفة كيفيات استعمالها. وإذا كانت اللغات الطبيعية تشترك في مبادئ كلية، فإن لكل منها قواعد خاصة بها؛ قواعد لغوية، صوتية وتركيبية، وقواعد اجتماعية ثقافية خاصة بالاستعمال، وأخرى خاصة بحركات الجسم وتقاسم فضاء التواصل.

نستخلص مما سبق أن تعلم اللغة لا يقف عند حدود تعلم القواعد النحوية بل يتعداه إلى تعلم كيفيات الاستعمال وفق القواعد الاجتماعية والثقافية الخاصة بتلك اللغة. وليس ذلك بغريب إذا علمنا أن اكتساب اللغة الأم لا يقف عند حدود اكتساب القواعد النحوية، بل يتعداه إلى اكتساب كيفيات الاستعمال وفق القواعد الاجتماعية والثقافية الخاصة باللغة الأم.

وإذا كان الأمر كما تقدم، فإن تعليم اللغة العربية ينبغي أن يعتمد المقاربة التواصلية والوظيفية ومنهج الإنغماس. وأما المقصود بالمقاربة التواصلية فإيلاء الأسبقية أثناء تعليم اللغة العربية للوظيفة التواصلية على القواعد النحوية[1]. وأما المقصود بمنهج الإنغماس، فوضع المتعلم في محيط لغوي تعليمي يماثل قدر الإمكان المحيط اللغوي الطبيعي للغة المتعلَّمة[2]. لأن المحيط اللغوي الذي ينشأ فيه الطفل يختلف اختلافا كبيرا عن المحيط

(1) J. Pierre Cuq, Op.Cit, P 24

(2) Ibid,P 126,127

المدرسي، واللغة العربية الفصحى تختلف عن العامية من حيث خصائصها اللسانية الصوتية والمعجمية والبنيوية والدلالية [1] . وهذا ما سنبيّنه في الفصل الأول.

[1] رضا السويسي، التكوين التربوي لأساتذة اللغة العربية لغير الناطقين بها، في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، قضايا وتجارب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1992،ص 07

الفصل الأول: الواقع اللغوي في الجزائر وأثره في تحصيل اللغة العربية

اللغة مؤسسة اجتماعية بامتياز، تستعمل للاتصال بين الجماعات اللغوية، ونقل الآراء والأفكار بينهم « اللغة هي كينونة الإنسان وماهيته. إن أصل اللغة عند الفرد نابع من طبيعته الاجتماعية التي تلازمه، ومن حاجته إلى التواصل مع الغير» [1]؛ إذ لا يمكن تصور اللغة بدون إنسان. كما لا يمكن تصور إنسان سوي بدونها. واللغة تعكس واقع المجتمع. فهي كائن حي ينمو ويتطور وينتج عنه ارتقاء لغوي تدريجي يساير الارتقاء العقلي والحضاري، هذا الارتقاء ناتج عن تطور ذاتي في اللغة، وهي لا تحتفظ في تطورها وارتقائها بالأصل الذي وجدت به، بل نجدها دائمة التفرع والتشعب إلى لهجات ولغات مختلفة. هذا الارتقاء ناتج أيضا عن الاحتكاك الحتمي بين اللغات المختلفة.

المبحث الأول: اللغة بين المشافهة والكتابة

أدت العوامل السابقة مجتمعة إلى ظهور أنماط متعددة في استعمال اللغة الواحدة لدى الفرد الواحد وداخل المجتمع الواحد، هذه الأنماط تدور في فلك اللغة الأصل تشابهها في كثير من الصفات والخصائص، وتبتعد عنها في صفات وخصائص أخرى مما جعل الفرد في المجتمع يعرف مستويين مختلفين للغة الأم.

النوع الأول، اللغة الأصل أو الراقية تستخدم في التعليم والكتابة والمعاملات الرسمية وهي اللغة الرسمية أو الفصيحة. وقد حظيت منذ القدم باهتمام كبير من النحاة والمربين الذين كانت كل اهتماماتهم منصبة على لغة التحرير خاصة اللغة الأدبية. أما النوع الثاني فهو الجانب المتطور للغة الذي يمثل البعد عن اللغة الأم، يستخدمه أفراد المجتمع في التخاطب اليومي العفوي، يسمى اللغة العفوية أو الأداء المسترسل.

يؤكد كثير من اللسانيين المعاصرين أن لكل لغة من اللغات الراقية قديما وحديثا ثلاث مستويات، « لغة عليا يكتب بها الأدب شعره ونثره، ولغة وسطى تكتب بها العلوم الإنسانية بأسلوب خال من التنميق في أغلب المجالات، ولغة عامية لا تلتزم بقواعد النحو أو مخارج الأصوات وصفاتها، وتكون متأثرة بعوامل إقليمية اجتماعية أو ثقافية » [2] . واللغة العربية ليست استثناء بين اللغات، فقد سجل فيها اللغويون منذ عهد الفصاحة السليقية مستويين في

---

[1] مصطفى غلفان، في اللسانيات العامة تاريخها طبيعتها موضوعها مفاهيمها، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2010، ص 12

[2] حسنى عبدالجليل يوسف، اللغة العربية بين الأصالة والمعاصرة خصائصها ودورها الحضاري وانتصارها، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الاسكندرية، ط 1 ، 2007 ، ص 120

الأداء الشفوي، المستوى المستخف والمستوى المنقبض[1]. ومهما يكن من تفاوت بين المستويين، وحرية المستوى الأول في الخروج على بعض قيود الفصحى فإنه لم يكن لهجة للعربية، وإنما هو تطور مستحدث لألسنة العرب ، بقدر ما أسعفتها حناجرها وتطلبت حياتها وحكمت ظروفها . كما أن اللغة إذا ما تبنى أصحابها نظاما من الكتابة وصاروا يحررون بها تفرعت مع مرور الزمان إلى فرعين اثنين :

أ- التعبير الشفوي: العفوي المعرض للتحول السريع لا من حيث مدلولات الألفاظ فحسب، بل من حيث البنية التركيبية والنظام الصوتي والصرفي كذلك.

ب- التعبير الكتابي: الذي هو بطيء التحول عبر الزمان، وهو الذي يجمع اللغة ويحفظ لها تراثها الثقافي والحضاري .

ولعل هذا التباين في الوظيفة والاستعمال ما دفع بعلماء اللسانيات إلى الاتفاق بوجود اختلافات واضحة بين لغة الحديث ولغة الكتابة [2]. وتتسع الهوة بينهما كلما حدث احتكاك أو تواصل بين أصحاب هذه اللغة مع غيرهم، وتزداد الهوة اتساعا كلما وقع الاحتكاك مع اللغات الأجنبية. ذلك أن احتكاك اللغة بغيرها من اللغات من شأنه أن يؤثر عليها سلبا أو إيجابا ويفرض عليها تغييرا معينا يقاس بمقدار ما اقتبست من خصائص، وما اكتسبته من صفات جديدة . وقد تسود في المجتمع لغتان مختلفتان لظروف سياسية أو اقتصادية أو قومية، أو دينية يفضي إلى خلق أنماط لغوية جديدة تختلف عن اللغة الأم، « فوجود علاقات مضطردة بين مجموعتين تتكلمان لغتين مختلفتين يفضي إلى خلق لغة مختلطة تختلف عن اللغة الأم للأمة » [3]. وقد يتعلم الفرد لغة أو أكثر غير لغته الأم، فيصبح عارفا للغات ليست من أصل واحد وحينئذ نصبح أمام ظاهرتين لغويتين :

الأولى: معرفة لغتين مختلفتي الأصول والاستعمال، توصف هذه الوضعية اللغوية بالثنائية bilinguisme وتعرف بأنها « وضعية لغوية تستعمل فيها لغتين مختلفتين قويتين في

---

(1) عبدالرحمن الحاج صالح، اللغة العربية الفصيحة ودورها في المجتمع العربي، ، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، 2011، ص 13

(2) ميشيل ماكارتي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر: عبدالجواد توفيق محمود، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2005، ص126

(3) أزوالد ديكرو، جان ماري سشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان ، تر: منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2007 ، ص131

مجتمع لغوي واحد » [1]، ومعنى لغتين مختلفتين أي أنهما لا تنتميان إلى أصل لغوي واحد، والتنوع اللهجي ليس من قبيل الثنائية ومن الأمثلة على ذلك اللغة العربية مع اللغة الفرنسية أو العربية إلى جانب الانجليزية .

الثانية: معرفة لغتين من أصل واحد؛ اللغة الأم إلى جانب لهجة محلية، وتوصف بالازدواجية Diglossie [*] وتعرف « بأنها وضعية لغوية تستعمل فيها لغة قوية ولغة ثانية عامية » [2]، والجزائر كباقي الدول العربية تتعايش فيها ثلاث لغات، اللغة العربية الفصحى والعربية العامية بالنسبة للمناطق الناطقة بالعربية، واللغة الأمازيغية بلهجاتها المختلفة واللغة العربية الفصحى بالنسبة للمناطق الناطقة بالأمازيغية.

1- مستويات اللغة عند فرغسون: يقدم فرغسون في مقالته المشهورة المنشورة سنة 1959 والمعنونة ب Diglossia حديثا مفصلا عن الازدواجية مفتتحا إياها بتعريف دقيق لها واضعا مجموعة من الركائز التي تحددها. يقول: « الازدواجية هي حالة لغوية مستقرة نسبيا، تتمثل في وجود لهجات محكية إلى جانب مستوى رفيع، ونمط نطقي عال، تنحرف عنه بدرجات ومقادير، وتكون منه نسبة كثيرة من المكتوب في تلك اللغة بالمستوى العالـــــــي (الفصيح) والذي يحتذي حذو مرحلة مبكرة من اللغة وأدبها ، أو يحتذي حذو لغة مجتمع لهجي ما (في تلك اللغة) تتعلمه فئات كبيرة من المجتمع وتستعمله في الأغراض الرسمية، بينما لا تستعمله الفئات المختلفة العامة لأغراض الحياة اليومية »[3].

---

(1) J. Dubois Et Autres, Op.Cite, P 66

(*) عرّب كل من معجم اللسانيات الصادر عن مكتب تنسيق التعريب وقاموس اللسانيات لعبد السلام المصطلح الانجليزي ونظيره الفرنسي diglossié بالثنائية اللغوية وعرّبا ونظيره Bilinguisme بالازدواجية . أما معجم علم اللغة النظري لمحمد علي الخولي ومعجم اللسانيات لبسام بركة ومعجم مصطلحات علم اللغة الحديث الذي وضعه مجموعة من اللغويين العرب في عدد من الجامعات العربية فقد عرّبت جميعها المصطلح Diglossié بالازدواجية وعرّبت Bilinguisme بالثنائية . ونحن نميل إلى التعريب الذي ذهب إليه الفريق الثاني وذلك باستعمال الازدواجية نظير المصطلح الأجنبي Diglossié واستعمال الثنائية نظير المصطلح الأجنبيBilinguisme.

(2) J. Dubois Et Autres, Op. Cite, p 148

(3) سمير شريف استيتية، اللسانيات، المجال، والوظيفة، والمنهج، عالم الكتاب للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2005، ص 666

يؤكد فرغسون أن التجانس بين اللغات أمر مستحيل، حتى بين اللغات ذات نفس المكانة الراقية كما هو الحال بين الفرنسية والانجليزية في إقليم الكبك (Québec) [1]. وفي حال الازدواجية نجد حضور مستويين:

أ- مستوى عال (فصيح): يستعمل في المقامات العلمية والثقافية والأدبية والإدارية والعلاقات الرسمية، يرتبط باللغة الأدبية المكتوبة والمؤلفات العلمية والإعلام الحكومي المنشور والمنقول لفظا في محطات التلفزة والإذاعة.

ب- مستوى أدنى (عامي): وهو المستوى المنطوق من اللغة الذي يدور على ألسنة العامة والخاصة في شؤون الحياة اليومية، يتوسله الناس لتحقيق تواصلهم اليومي داخل المجتمع اللغوي الواحد [2]، يستعمل في الشارع والبيت من أجل تحقيق التواصل الآني والسريع ، وتقوم بين المستويين علاقة التكامل الوظيفي .

2- مستويات اللغة العربية عند وليام مارسيه: يعتبر وليام مارسيه أول لساني تحدث عن الازدواجية في اللغة العربية [3] – الفصحى والعامية – بمناسبة الذكرى المئوية للاحتلال الفرنسي للجزائر، وعرّف الازدواجية بأنها التوارد بين لغة مكتوبة ولغة شفهية. يقول: تبدو لنا اللغة العربية في شكلين مختلفين :

أ- لغة أدبية: وهي المسماة بالعربية المكتوبة أو القياسية أو الكلاسيكية والتي كانت اللغة المكتوبة الوحيدة في الماضي، والتي تكتب بها الأعمال الأدبية والعلمية والمقالات الصحفية والوثائق القانونية والرسائل الخاصة، ولكن لا يتحدث بها في كل المقامات.

ب- لغة شفهية: والتي لم تكتب أبدا حيث تشكل منذ وقت طويل لغة المحادثات في كل الأماكن العامة ، ويشترط لذلك عاملي الزمن والاستقرار [4] .

إلا أن التعددية اللغوية لا تنشأ بالضرورة عن التعارض بين المشافهة والتحرير أو الاحتكاك بين اللغات. لكن تنشأ عن جملة الملابسات والظروف المتعلقة والمتحكمة في الاستعمال والأداء اللغويين واختلاف المقام وحالة المخاطب والمخاطب.

---

(1) M. L Moreau, Sociolinguistique Concepts de base ,Pierre Mardaga éditeur, Belgique,1997, P 125

(2) Ibid , P 125

(3) J. Dubois et Autres, Op. Cite, P 148

(4) Ibid, P 148

وإذا كان المتكلم في كل لغات العالم يعرف استعمالين أو أداءين لغويين مختلفتين لكن أصلهما واحد. فما الوضع الذي هي عليه اللغة العربية بالنسبة لهذين المستويين ؟

المبحث الثاني : التنوع اللغوي في اللغة العربية

إن وجود لغات مختلفة في المجتمع أمر طبيعي وعادي، وقد تتعدد مستويات الاستعمال اللغوي للغة الواحدة، فتنشأ عن الفصحى عدة لهجات. مثل هذه التشعبات تندرج ضمن ما يعرف بالتعدد اللغوي وهو مجال اللسانيات الاجتماعية الحديثة وما ينبثق منها من مناهج بحث لسانية متفرعة. تدرس العلاقة التكاملية القائمة بين اللغة والمجتمع والتي توضحها نوال عطية قائلة « إن اللغة هي الوسيلة الاجتماعية الأكثر أهمية بالنسبة له من أي وسيلة اجتماعية أخرى ... فوظيفة اللغة إشباع رغبات الفرد والتعبير عن الأفكار والإحساسات ، واللغة تبرز الفكرة لدى الفرد وتظهرها للآخرين » [1].

إن التنوع اللغوي ظاهرة طبيعية تتجلى في كل اللغات [2] ولا تخلو منه لغة حية، تنتج هذه الظاهرة عن التفاوت الاجتماعي والثقافي والعرقي في المجتمع ، ونظرا للاهتمام المتزايد بالتنوع اللغوي ظهر علم مستحدث من اللسانيات الاجتماعية، يسمى علم اللهجات Dialectologie « وهو علم يدرس خصائص اللهجات في اللغة الواحدة ، كما تظهر في الفروق الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وخصائص كل لهجة » [3]. هذا العلم يجعل دراسة اللهجات مدار اهتمامه وبحثه فتراه يدرسها من زوايا مختلفة ومتنوعة « ويحدد خصائصها وعلاقاتها بالمجتمع وباللغة الرسمية » [4] ويتوصل من ذلك إلى تقسيمات متعددة لتلك اللهجات نذكر منها :

1- اللهجات الاجتماعية: ترتبط اللهجة بالوضع الاجتماعي للمتكلمين، يمثل هذا الوضع مجموعة من العناصر«تعكس بوضوح نمط العلاقات الاجتماعية القائمة بين أفراد مجتمع معين» [5]، وقد حدد مصطفى غلفان هذه العناصر في المهنة، ومكان الإقامة ومستوى التعليم ، والدخل والعرق والدين والثقافة والجنس ... الخ. والبنية اللغوية تكون دائما على

---

(1) نوال محمد عطية، علم النفس اللغوي ، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة ، 1975، ص21

(2) M. L Moreau, Op.Cite, P 283

(3) حلمي خليل، المرجع السابق، ص 65

(4) مصطفى غلفان، المرجع السابق ، ص 47

(5) المرجع نفسه، ص 45

اتصال بالظروف والملابسات الاجتماعية التي تحيط بها وقت وقوعها « وتحمل أثار مطابقة للمستويات الطبقية التي يحياها المتكلمون بها »[1]. تنشأ اللهجات الطبقية من حيث خصائصها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية من مجموعة التجمعات الاجتماعية وتعتمد على عوامل مختلفة ، فلهجة أبناء الطبقة الغنية قد تختلف عن لهجة أبناء الطبقة الفقيرة، وقد تختلف لهجة المتعلم عن لهجة الإنسان العامي الذي لم ينل حظا من التعليم. وقد تكون الفروق بين المتعلمين وغير المتعلمين أسلوبية لا لهجية .

على الرغم من تنوع اللغة بحسب الوضع والوظيفة أو المكانة الاجتماعية، إلا أن الاختلافات تظل قليلة نتيجة للحركية الاجتماعية وتدفق وسائل الاتصال والإعلام الجماهيري التي تعمل على صهر هذه الاختلافات. وتبقى التباينات قائمة بين التنوعات اللغوية المتحدث بها في مناطق مختلفة [2] . فالتنوعات اللغوية الناشئة عن التفاوت الاجتماعي لا يعقل عن تنشأ عنها صعوبات التواصل داخل المجتمع الواحد إلى حدّ انعدام التفاهم. وتوجد دائما لغة مشتركة بين أفراد المجتمع وهي اللغة المتحدث بها في وسائل الإعلام.

لقد أدت التغيرات الاجتماعية كانتشار التعليم واشتراك المرأة في العمل، وتقدم وسائل الإعلام والاتصال، وانتشارها في الوسط الاجتماعي وسهولة امتلاكها للجميع، وتغير كثير من المفاهيم والتقاليد الاجتماعية، إلى تغيير في معالم الخارطة اللغوية، والحدود والفواصل اللغوية. وازداد الاتصال والتمازج اللغوي بين مختلف الطبقات الاجتماعية ما أدى إلى انتقال السمات اللغوية من طبقة اجتماعية إلى أخرى، وبدأت تختفي كثير من الفروق اللهجية وتستبدل بسمات محايدة مفهومة داخل المجتمع الواحد الذي يشترك في لهجة واحدة [3] .

2 – اللهجات الإقليمية : تحدد اللهجات وفقا لأساس جغرافي، ذلك أن كثيرا من اللهجات في معظم اللغات تنحصر في بقعة جغرافية واحدة محددة تميزها عن غيرها، بحيث إذا سُمِعَ صاحب تلك اللهجة في مكان خارج إقليمه أمكن التعرف عليه بسهولة. ولما كانت اللغة

---

[1] مصطفى غلفان، المرجع السابق، ص 45 .

[2] لودو فيرهوفن، السوسيولسانيات والتربية، في دليل السوسيولسانيات، تر: خالد الأشهب و ماجدولين النهيبي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط 1، 2009، ص 858

[3] حسن شقير عبد الجواد، نحو مدخل علمي لدراسة اللهجات العربية المعاصرة، أشغال الملتقى الدولي الثالث في اللسانيات ، سلسلة اللسانيات، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية ، تونس، ع 6، 1985، ص 188

ظاهرة اجتماعية تتغير بتغير المجتمع وتتأثر بما يتأثر به المجتمع، بمعنى أنها « انعكاس للتطورات العلمية والمعرفية، والمتغيرات الاجتماعية عند وصف السلوك اللغوي ودراسة التوزيع اللهجي اللغوي جغرافيا »[1]. نالت هذه اللهجة اهتماما كبيرا من اللسانيين الاجتماعيين واستخدموا تقنيات علمية ومنهجية لدراستها، وصنفوها « طبقا للمواقع الجغرافية لكل لهجة أو لغة، بالنظر إلى خصائصها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية التي تفرق لهجة عن لهجة في بلد واحد أو عدة بلدان تتكلم لغة واحدة » [2].

وكثيرا ما تنتهي هذه الدراسات في اللسانيات الجغرافية إلى وضع الأطالس اللهجية، بالاستعانة بعلم الجغرافيا لبيان توزع التنوعات اللغوية وفق رموز خاصة على خرائط جغرافية ، وإظهار الحدود الجغرافية لتوزيع سمة أو ملمح لساني مخصوص برسم خط على الخارطة يسمى خط توزيع اللهجة.

3 – اللهجات الحرفية والمهنية: تنشأ بين الأفراد الذين ينتمون إلى حرفة واحدة ويستخدمون مصطلحات متعلقة بتلك المهنة، مثل مصطلحات الأطباء والديبلوماسيين والبحّارة والفلاحين وغيرهم. يمكن اعتبار هذه اللهجات من قبيل المصطلحات الفنية التي لا يستخدمها إلا المتخصصون في مجالها؛ بمعنى أن هذا النوع مرتبط بالنشاط المهني الذي يمارسه الفرد. وهي لا تمثل اللهجة الفردية التي تشير إلى الطريقة الخاصة التي يتكلم بها كل فرد من الأفراد « والتي يأبى بعض اللسانيين عدّها لسانا، وبالفعل فإننا إذا كنّا ننظر إلى اللسان بوصفه أداة للتواصل، وبوصفه نظاما فإنه من العبث أن نتحدث عن لسان فردي » [3].

يشير مصطلح اللهجة الحرفية إلى الطريقة الخاصة التي يتكلم بها فرد من الأفراد. إذ توجد لغة يتحدث بها الفرد مع من يحيطون به في البيت والشارع، إضافة إلى لغة خاصة يشاركه فيها أهل الاختصاص. تكون هذه اللهجة أكثر خصوصية عندما تكون المهنة متوارثة منذ القدم مثل مهنة الحدادة أو التجارة حينما تكون حرفة عائلة ما منذ زمن قديم .

من خلال هذا العرض لأنواع اللهجات نلحظ أن تحديد المصطلحات المستخدمة في علم اللهجات أمر صعب، وذلك للتقارب الشديد بين مدلولات هذه المصطلحات من جهة،

---

[1] حسن شقير عبد الجواد، المرجع السابق ، ص 188

[2] حلمي خليل، المرجع السابق ، ص 78

[3] أزويلد ديكرو، المرجع السابق ، ص 130

واختلاف تصورات الباحثين تجاه الحدود المفهومية الفاصلة بين المواد التي تنسب إلى هذه المصطلحات من جهة ثانية. إلا أن هذا التقسيم يساعدنا في الوقوف على أسباب تنوع استخدام اللغة داخل المجتمع الواحد والمتمثلة في الآتي :

1- التطور اللغوي في كل مستويات اللغة، المستوى الصوتي الذي يتمثل في انحراف بعض الأصوات عن مخارجها ومواضع نطقها، والمستوى الصرفي كظهور صيغ ومشتقات جديدة غير مقيسة ولا مسموعة ، كذلك المستوى النحوي وعدم مراعاة التركيب الصحيح للجمل.

2- الفوارق الاجتماعية بين طبقات المجتمع ودورها في ظهور مثل هذه اللهجات، حيث تعمل كل طبقة على إيجاد لغة خاصة بها تميزها عن غيرها من الطبقات، فالطبقة الغنية لها لهجتها الخاصة والطبقة الوسطى لها لهجتها، كذلك تختص الطبقة الدنيا بلهجة معينة .

3- دور الاحتكاك اللغوي بين اللغات وما ينتج عنه من ظهور لهجات جديدة خسرت شيئا من خصائصها وصفاتها الأصلية، وبدأت بالابتعاد التدريجي عن اللغة الأم، والنتيجة الحتمية لذلك ظهور الازدواجية اللغوية .

4- اختلاف البيئات الجغرافية داخل المجتمع الواحد له دور هام في ظهور الازدواجية، فأبناء الريف يتحدثون لهجة تختلف عن تلك التي يتحدث بها أبناء المدن، وكل بيئة يتفق أفرادها على طريقة نطقية معينة يتعاملون بها في بيئتهم الخاصة. لذلك لا تستطيع اللغة الفصحى أن تستمر في حياتها في كل البيئات وتحت كل الظروف دون تغير أو تطور. وبذلك ندرك أن الازدواجية اللغوية أمر حتمي في كل اللغات وليست أمرا خاصا بلغة دون أخرى، ففي كل لغة استعمال عامي وآخر فصيح .

بعد هذا العرض المختصر لأسباب ظهور الازدواجية اللغوية على وجه العموم، نحاول تحديد ظهوره في اللغة العربية، من خلال تحديد الزمن الذي ظهرت فيه العامية.

المبحث الثالث :الازدواجية في اللغة العربية

مما لا ريب فيه أن إحتكاك اللغة العربية باللغات الأخرى يعرضها للتحدي، ذلك أن الاحتكاك الحضاري يؤدي حتما إلى احتكاك لغوي بين اللغة الأصلية واللغة الوافدة [1] . واللغة العربية ليست استثناء بين اللغات الحية، لم تسلم من التنوع اللغوي سواء كان ذلك في إطار العربية أم بدخول لغات أخرى أجنبية. فالعالم العربي بما يحتله من مساحة جغرافية

[1] أحمد محمد الضبيب، اللغة العربية في عصر العولمة ،العبيكان مكتبات ونشر، الرياض، ط1، 2006، ص 14

واسعة، وما تعرض له من غزو تتعدد فيه الأعراق والأجناس والديانات، تؤثر في البناء اللغوي للمجتمع العربي، فبعض اللهجات في البلاد العربية مرتبطة بالعرق كالأمازيغية في دول المغرب العربي. يضاف إلى ذلك التنوع اللهجي والأسلوبي للغة العربية بين فصحى وعاميات متفاوتة .

1- معايير تمييز اللغة عن اللهجة: دار خلاف كبير بين اللسانيين حول المعايير التي تُمَيَّزُ بها اللغة من اللهجة ، وأجمعوا أن التمييز يكون وفق المعايير التالية [1] :

أ- المكانة : يستند الحكم على لغة معينة بأنها لغة أو لهجة إلى المكانة التي تتمتع بها على المستوى الرسمي والمستوى العام، وهذا الأمر جلي لمعظم الناس، لأنه يعتمد في المقام الأول على كون اللغة مستخدمة في الكتابة الرسمية أم لا. تكون اللهجات المستخدمة في الحياة اليومية وشؤونها لهجة لا لغة لأنها ليست من الرسمية في شيئ. في حين أن اللغة المستخدمة في التعليم والإعلام الرسمي والمحاكم والدوائر الحكومية والإنتاج العلمي والمعرفي هي لغة وليست لهجة.

ب-الحجم : ويتضمن جانبين هامين هما [2] :

الأول حجم الانتشار: يمثل الحيز الجغرافي الذي تستخدم فيه اللغة بسهولة، وتُتَدَاوَلُ دون إعاقات للاتصال، من ذلك أن العربية الفصحى أكبر من اللهجة الجزائرية المستخدمة في جيجل، لأنها تُستعمل في نطاق أوسع في البلدان العربية وبلدان أخرى أجنبية. أما اللهجة الجزائرية فهي تقتصر على القطر الجزائري وتستخدم للتواصل اليومي.

ثانيا حجم البنى اللغوية: تمتلك اللغة عددا أكبر من الوحدات والأساليب اللغوية والمفردات، في حين تكون البنى اللغوية أقل حجما وأكثر تحديدا في اللهجة. كما أن المحددات السياقية تكون أكثر صرامة في اللهجة من اللغة، فالاختلافات اللهجية لا يمكن فهمها خارج السياق الاجتماعي والثقافي [3] . أما البيان يكون في اللغة أعمق وأشمل، في حين يكاد يقتصر في اللهجة على استخدام الأمثال التي تضرب في أحوال مشابهة لسياق المثل الأصلي .

---

[1] هدسون، علم اللغة الاجتماعي، تر محمود عياد، ط 1، دائرة الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1987، ص 52، 53

[2] صبري السيد، علم اللغة الاجتماعي ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1995، ص، ص 42،43

[3] ميشال ماكرتي ، المرجع السابق ، ص 127

2- **الازدواجية ظاهرة عامة في كل اللغات:** الازدواجية ظاهرة عامة لا تخلو منها لغة من اللغات، فالظاهرة اللهجية تخص كل اللغات دون استثناء، وهي تقوم على تقسيم مزدوج للغة ينبني على مفهومي الفصحى والعامية ، وهذا التقسيم مألوف ومعروف، ارتضاه علماء اللسانيات وقسموا اللغة إلى منطوقة ومكتوبة .

يتوهم البعض أن العامية بعيدة عن الفصحى إلى درجة انعدام التفاهم بينهما وفي هذا من الزور والغلط ما لا يقبله الواقع اللساني العربي« فالعامية ما هي إلا انحراف عن الفصحى أو تحويرا لها بشكل أو بآخر»[1]. وتتجه العامية يوما بعد يوم إلى ما يسميه بعض الباحثين بالعربية الوسطى أو ما سماه اللغويون القدامى التعبير الاسترسالي الفصيح، وهو التعبير العفوي غير المتكلف الذي وُجِدَ في المخاطبات بين فصحاء العرب في الزمان الذي كانت تكتسب فيه العربية بالسليقة، ومن مميزاته كثرة الاختزال في تأدية الحروف والكلم واختلاس الحركات والحذف والإدغام والتقديم والتأخير وكثيرة الإضمار[2].

3- جدل الفصحى والعامية في اللغة العربية: يؤكد كثير من اللسانيين أن الازدواجية موجودة في كل اللغات الحية، لأن اللغات تستعمل في مجتمعات مختلفة، وكل مجتمع يتضمن خليطا من السكان يرتدون إلى أصول مختلفة ومتفاوتون اجتماعيا. ومثلما تتعدد الأعراق في المجتمع تتعدد الأغراض والمقاصد وتتنوع وسائل التعبير عنها. والتنوع اللغوي نتيجة حتمية لتلك التركيبة الاجتماعية وثمرة لتفاعلها. وبما أن اللغة العربية الفصحى تقع ضمن منظومة اللغات العالمية الحية، فهي لم تسثن من هذه الظاهرة .

3-1مستويات اللغة العربية قديما: كان للغة العربية الفصحى في عهد الفصاحة مستويين في الاستعمال، « وكان العرب في مخاطباتهم العادية يختزلون ويحذفون ويدغمون ويختلسون ويسمى ذلك بالادراج، وجاء ذلك في القراءات القرآنية المشهورة وغيرها ، وكل ذلك في مقابل الاتمام والتحقيق والبيان وفي القرآن الترتيل . فهذا يدل على أن للغة العربية مستويين ككل اللغات الحية في الدنيا، التعبير الاسترسالي والتعبير الاجلالي »[3].

---

[1] مجيد الماشطة ، المرجع السابق ، ص 219

[2] عبدالرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، موفم للنشر ، الجزائر ، 2007، ص 64

[3] المرجع نفسه، ص 64

على الرغم من هذا التقسيم لمستويات استعمال اللغة العربية الفصحى، إلا أن المفارقة بين هذين المستويين لا تعني أنهما متغايران تمام التغاير، إنما قريبان جدا ولا توجد بينهما فوارق جوهرية ينتج عنها صعوبة التواصل والتفاهم. يخضع التعبير الاجلالي لقوانين ومعايير صارمة لا يجوز الخروج عليها أو تجاوزها. أما التعبير الاسترسالي يتحرر فيه المتكلم من تلك القيود والمعايير، يسهل بعض الأصوات ويحقق غيرها، ويبدل أصواتا مكان أخرى. لكن لا يمكن اعتبار هذين المستويين أو الأداءين وضعا ازدواجيا في اللغة العربية ولا يكاد يقترب منه،لأن كلا المستويان فصيحان ومتكاملان يمثلان أداءين للغة عربية فصحى واحدة يختلفان باختلاف المقام، في مقام الأنس أو مقام الحرمة.

3-2 نشأة الازدواجية في اللغة العربية: يذهب بعض اللسانيين إلى القول بالازدواجية في اللغة العربية قياسا على اللغات الأخرى، « وذهب البعض إلى القول أن الازدواجية في العربية تمتد في الزمان إلى العصر الجاهلي، وأنه كان للعربية في الجاهلية مستويان لغويان بينهما فرق ظاهر، أولهما يتمثل في اللغة المشركة التي يصطنعها الشاعر أو يصطنعها العربي إذا امتد خارج قبيلته في الحج أو التجارة. ويتمثل الثاني في لهجته الخاصة التي يتكلم بها في نطاق بيئته القبلية وشؤونه المعيشية اليومية في أهله»[1] .

نستشف من التميز بين هذين المستويين نتيجة مؤداها خلاف ظاهر بين المستوى المثالي العام والمستوى الإقليمي الضيق، مما يجعل هذه المفارقة تفضي إلى تحول قصري يلتزمه العربي حين ينتقل خارج حدود قبيلته، وهذا الكلام بحاجة إلى تدقيق ومزيد نظر.

فالفرق بين المستوى المثالي والمستويات الإقليمية الأخرى الخاصة بكل قبيلة لم يصل إلى حدّ الازدواجية في تلك الفترة، ولا يكاد يقترب منها، « ولم يثبت في اللغة العربية قديما وجود لهجات شديدة التباين وكثيرة الاختلاف إلى درجة امتناع التفاهم بها » [2].

فلهجة قريش- التي تواضع عليها الناس على أنها اللغة الفصحى وبها نزل القرآن- تميزت عن اللهجات الأخرى في كونها استطاعت أن تتخلص من السمات الفارقة التي تميزت بها كل لهجة إقليمية، مثل إعمال ما في لغة أهل الحجاز أو قول عن في موضع أن في لغة تميم. فكانت بذلك اللغة الأولى، وأصبحت هي الفصحى المقصودة .

---

[1] نهاد الموسى، قضية التحول إلى الفصحى، دار الفكر العربي، عمان، ط1، 1987، ص 64

[2] عبدالرحمن الحاج صالح، المرجع السابق ، ص 69

يقول صبحي الصالح: « لقد أتيح للغة قريش أن تتبوأ المكانة الأولى بين اللهجات العربية الشمالية، فأصبحت هي الفصحى المقصودة عند الإطلاق ،وكان على اللغويين القدامى أن يعنوا بها عناية خاصة، ويفضلوا نطقها ورسمها وإعرابها ووضعها واشتقاقها، فلم تحظ اللهجات العربية الباقية منهم إلا بالقليل من أبحاثهم»[1].

قد لا أجانب الصواب إذا قلت إنه لا يمكن حصر أسباب سيادة لغة قريش في كونها تخلصت من السمات الفارقة التي تميزت بها عن لغات القبائل العربية الأخرى. فقد كانت لهذه القبيلة السيادة في كل المجلات. ومن أسباب انتصار لغة قريش، نفوذ أهلها الديني والتجاري والسياسي بين القبائل العربية. وتؤكد النظرية اللسانية أن سيادة إحدى اللهجات عائد لاعتبارات اجتماعية وسياسية ولغوية، وبالتالي إلى انتقائها لهجة فصحى لتلك اللغة .

أما الدكتور إبراهيم السامرائي فيعترض على رأي صبحي صالح، ويذهب إلى القول؛ إن العربية الفصحى مزيج من عدة لهجات عربية، يقول « ليس من العلم أن نقول أن لغة القرآن والفصحى هي لغة قريش أو الحجاز، والصحيح أن نقول؛ اجتمعت في هذه العربية مواد كثيرة ترجع لجماعات عدة في بيئات عدة »[2]. فقد اضطرت القبائل العربية إلى الاتصال ببعضها لتبادل المنافع من تجارة وغيرها، مما أوجد سبيلا لتصارع اللهجات حتى كتب للهجة قريش الغلبة آخر الأمر لأسباب هيأت لها سبيل النصر، وجعلتها لغة العرب جميعا. وقد استفادت من صراعها مع اللهجات أمورا كثيرة، منها ما يخص المفردات وتنوع الأساليب وغيرها من الأمور التي كان لها كبير الأثر في نمو اللغة العربية وسعتها.

ليس المهم أن أقف هنا حكما بين الرأيين السابقين أو أحاول التوفيق بينهما، والأهم من هذا أن تلك التنوعات اللغوية المحلية باعتبارها حالات مخصوصة في استعمال اللغة العربية لا يمكن اعتبارها وضعا ازدواجيا« فكلمة لغات في عهد التحريات اللغوية، كان يعني اللغوي بها الكيفية الخاصة بقبيلة أو مجموعة من العرب في تأدية عنصر من عناصر اللغة» [3] فهي تمثل أجزاء من اللغة وليست كلا ينوب عنها، ولم ترق إلى مستوى اللهجة بمعناها المحدث التي هي« شكل من أشكال لغة ما لها نفس نظامه المعجمي والنحوي

---

[1] صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط 7 ، 1978، ص 72

[2] إبراهيم السامرائي، المرجع السابق، ص 117

[3] عبدالرحمن الحاج صالح ، المرجع السابق ، ص 69

والصوتي مستعملة في محيط جغرافي أضيق من اللغة، وفي هذه الحالة لا تصبح اللهجة بديلا عن اللغة من حيث هي ليست صورة كاملة عنه وبالتالي فهي جزء وليست كل »[1] .
أما الفرق بين لغة قريش ولغات القبائل الأخرى لم يبلغ حدّ الازدواج اللغوي، لأن الاختلافات كانت محصورة في بعض الاستعمالات المرتبطة بالناطقين بتلك اللهجة وبيئتها الجغرافية.

يُرْجِعُ كثير من الباحثين أصل اللهجات العربية العامية إلى اللغة العربية الوافدة من الجزيرة العربية، مع ما طرأ عليها من تحريف لكثير من ألفاظها نتيجة اختلاط العرب بغيرهم من الشعوب الأعجمية، وتحريف عامة الناس بخروجهم عن قوانين اللغة العربية وأنظمتها[2].

إن مسألة الازدواجية في اللغة العربية ذات طابع جدلي تاريخي تراكمي، تَكَوَّنَ نتيجة التطور التاريخي والتعاقب الزمني الذي مرت به اللغة العربية. فقد قامت اللغة العربية على تآليف من عدة لهجات تكاد تنتظم تمام الانتظام، رغم انفراد بعضها بسمات لا تكون إلا لها « وهكذا أصبحت العربية نظاما لغويا يقوم على محور عريض مشترك ولكنه يسمح بهامش منبسط من الاختلاف والتباين، لعله يفوق ما نجده من ذلك في أية لغة أخرى، وكان هذا المنهج الائتلافي تدبيرا سديدا عمل على استيعاب لهجات القبائل وتأليفها معا كما عمل الإسلام في استيعاب جهود تلك القبائل وتوحيدها في بناء سياسي واحد»[3].

غير أن عجلة الزمن قد دارت، وبدأ العامة يطورون في تعابيرهم اليومية وأمورهم الاجتماعية نمطا لغويا مفارقا ساهم في تكوينه دولاب الزمن، إضافة إلى عوامل لغوية ذاتية وعوامل اجتماعية وتاريخية خارجية، أفضى تضافر تلك العوامل مجتمعة إلى مستوى العامية وهي « اللغة التي يستعملها عامة الناس – مشافهة – في حياتهم اليومية، لقضاء حاجتهم والتفاهم فيما بينهم ومع مرور الزمن تتخذ هذه اللهجة صفات لغوية خاصة بها. متأثرة بالعوامل البيئية التي وجدت فيها. ويرى اللسانيون أن اللهجات تتقارب وتتباعد بمقدار اقترابها أو ابتعادها عن اللغة الأم من جهة وبعوامل الغزو الطارئة عليها خارج أصولها وقوانينها اللغوية من جهة أخرى »[4].

---

(1) J. Dubois Et Autres, OP.Cit , P 143, 144

(2) نايف محمود معروف، خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها ، دار النفائس بيروت، ط 6، 2008 ، ص 46

(3) نهاد الموسى، المرجع السابق ، ص 69

(4) نايف محمود معروف، المرجع السابق ، ص 45، 46

3- 3أسباب ظهور الازدواجية في اللغة العربية : قبل ظهور الإسلام كان العرب يعيشون منعزلين نسبيا في جزيرتهم العربية، ولم تكن لغتهم تتعرض للاحتكاك بالدرجة التي تؤثر فيها تأثيرا عميقا[1]. وكانت الملكة اللغوية تكتسب بالسليقة يأخذها الجيل اللاحق عن الجيل السابق ولم تكن حينها ظاهرة التنوع اللغوي قائمة في ألسنة العرب. ولما جاء الإسلام خرج العرب الفاتحين إلى خارج الجزيرة العربية لحمل دينهم إلى الأمم الأخرى ودخل الناس في دين الله أفواجا من مختلف الشعوب والألسنة، وخالط العرب الأعاجم في حياتهم الدينية والاجتماعية والاقتصادية، ودخلت العربية في حوار ثقافي وحضاري مع لغات تلك الشعوب، وصار من غير الممكن المحافظة على صفاء اللغة العربية ونقائها.

إن تأثر اللغات بعضها ببعض واقع منذ أن وجد الإنسان ووجدت معه اللغات، ولكن الثابت في قوانين اللغات أن اللغة المنتصرة لا تخرج سليمة من صراعها، وأن طول احتكاكها باللغات الأخرى وكفاحها معها يترك فيها آثارا كبيرة من اللغات المغلوبة. فاللغة الغالبة تعمد في العادة إلى خصمها المقهورة فتأخذ منها ما تحتاج إليه فتتسل ما يعوزها، وهذا التأثير والتأثر بين اللغات يحدث بطريقة تلقائية لا عن قصد وتدبر[2].

إن ارتباط الجماعات الناطقة بروابط الحضارة أو التجارة، أو تنازعها حضاريا أو سياسيا أو دينيا يرسم آثاره على اللغات، فالاحتكاك بين اللغات نتيجة لازمة للاحتكاك بين المجتمعات، وما يكتنفها من مقومات حضارية، واتجاهات فكرية، وأنشطة اجتماعية أو اقتصادية. وتختلف درجة الأخذ والعطاء باختلاف العلاقات التي تربط بين المجتمعات، وما يتاح لها من فرص الاحتكاك المادي والثقافي، فكلما قويت العلاقات التي تربط إحداهما بالأخرى، وكثرت فرص الاحتكاك نشطت بينهما حركة التبادل اللغوي .

هذا الأمر ثابت في اللغة العربية ولغات الأمم التي وفد إليها الدين الإسلامي. وبلغت حركة التبادل اللغوي أقصى صورتها بين العربية والفارسية والأمازيغية، وكانت الغلبة في كثير من الأحيان للغة العربية – مثل ما هو الحال في دول المغرب العربي – لارتباط تعلمها ودراستها بمقاصد شرعية. وتعاظم التلاقح الثقافي بين العربية وغيرها من اللغات، وبدأت تظهر أشكال تعبيرية وأسلوبية تخالف ما عند العرب من الأساليب والتعبيرات، مما

---

(1) أحمد محمد الضبيب، المرجع السابق، ص14

(2) هادي نهر لعيني، اللسانيات الاجتماعية عند العرب، عالم الكتاب الحديث، اربد الأردن ، ط 1، 2009، ص 108

أدى إلى تنامي الفرق بين المستوى الفصيح والتنوعات القبلية « حتى أفضى إلى الانفصام، وكانت نشأة العاميات إيذانا بظهور الازدواجية في اللغة العربية » [1] .

لقد أفضى التطور العلمي والمعرفي الذي عرفته الشعوب العربية والظروف التاريخية التي مرت بها، وانتشار وسائل الإعلام والاتصال والانتقال من حال إلى حال إلى تغيرات ملحوظة وواضحة. وبات النمط اللغوي المفارق للفصحى يبتعد عنها بفعل الزمن والتطور الذي لحق المدنية العربية في مختلف مناحي الحياة حتى أفضى إلى لهجات كثيرة ومتنوعة ومتباينة على جميع المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وأصبح الإقليم الجغرافي العربي الواحد ينتظم مجموعات لهجية متمايزة ومفارقة للأخرى. من هنا برزت الازدواجية في العربية المعاصرة بشكل واضح، وأصبح كل قطر عربي يتميز بلهجة مفارقة. وغدا تفاهم الجزائري مع العراقي في نطاق العامية أمرا في غاية العسر إن لم يكن مستحيلا، كأنهما يتحدثان لغتين مختلفتين .

لم يقف الأمر عند هذا المستوى فحسب، بل داخل الدولة الواحدة توجد عدة لهجات تختلف من إقليم جغرافي إلى آخر، وكذلك وجود لغات أخرى إلى جانب هذه العاميات، فغدا التواصل والتفاهم بين أفراد البلد الواحد أمرا صعبا إن لم يكن مستحيلا في بعض الأحيان.

ولا يقتصر حدّ هذه الازدواجيات عند البني اللفظية، بل امتدّ إلى البنى المعنوية، أعني بذلك أن بعض المفردات قد تستعمل في سياق محمود في لهجة بلد عربي، بينما تكون مستكرهة ومذمومة في لهجة أخرى. وأصبحت الاختلافات اللهجية لا يمكن فهمها دون العودة إلى السياق الاجتماعي والثقافي[2]. من ذلك أن كلمة حمام في المشرق تعني مكان لقضاء الحاجة أما في المغرب العربي تعني مكان للاغتسال والطهارة. فالسياق اللغوي يختلف من منطقة إلى أخرى ويتحكم في دلالة الكلمات خاصة ما يسمى بالكلام المحظور.

نستنتج أنه لا مجال لمكافأة الفصحى بالعامية « فالفصحى هي المحور أو الكوكب، وما العامية إلا توابع تدور حول هذا الكوكب وتتباين فيما بينها في مدى ابتعادها عنه، وليس ثمة مجال للتوفيق بين الكوكب والتابع » [3] . وما يسمى باللغات العامية في البلاد العربية

---

[1] نهاد الموسى، المرجع السابق، ص 73

[2] ميشال ماكارتي، المرجع السابق ، ص 127

[3] مجيد الماشطة، المرجع السابق، ص 118

ما هي إلا لهجات محلية، يستعملها الناس لأغراض مختلفة ويتحدثون بها في حياتهم اليومية، ومع أنها تفرعت عن اللغة العربية الأم، واستمدت معظم ألفاظها وتعابيرها منها ، فإن اللهجة الواحدة منها تختلف عن مثيلاتها في الأقطار الأخرى ، وقد تصل إلى حدّ التنافر والافتراق في بعض جوانبها، بسبب العوامل الطارئة عليها خارج اللغة نتيجة لظروف جغرافية واقتصادية وسياسية واجتماعية معينة .

المبحث الرابع مستويات اللغة العربية في الوقت الحاضر:

أدرك اللسانيون العرب الانحراف الذي تقوم به العامية من أجل ترسيخ نفسها كلغة بديلة عن الفصحى، فتصدوا بقوة وحزم لهذا الزحف العامي. وقد أفرز هذا العمل اتجاهات متعددة اهتمت بدراسة العربية المعاصرة، وسعت جاهدة لتحديد مستويات استعمال العربية في الزمن الحاضر، وذهب البعض إلى البناء على ذلك في توقعه لِمَا سيكون عليه الوضع في الوطن العربي في المستقبل. واختلف اللسانيون العرب في تحديد مستويات الاستعمال فذهب بعضهم إلى القول إن للعربية خمسة مسويات، واقتصر بعضهم على اثنين أو ثلاثة .

1 محمد بدوي: يرى أن للعربية المعاصرة خمسة مستويات متفاوتة الاستعمال والأهمية، وقد بنى تقسيمه هذا على الوضع اللغوي في مصر وهذه المستويات هي [1] :

أ – فصحى التراث : وهي فصحى تقليدية غير متأثرة بشيء من ألفاظ الحضارة المعاصرة .

ب – فصحى العصر : وهي فصحى متأثرة بألفاظ الحضارة المعاصرة على الخصوص ومجالها أوسع كثيرا من مجال فصحى التراث وهي تظهر في كل الموضوعات التي تتصل بالحياة المعاصرة التي تستخدم فيها الفصحى كنشرات الأخبار، والأحاديث العلمية التي يقرأها أصحابها من ورقة مكتوبة .

ج- عامية المثقفين : وهي عامية متأثرة بالفصحى وبالحضارة المعاصرة معا ، وهي لغة الحديث التي يستخدمها كل من أتوا حظا من العلم والثقافة والتعليم في شرح الموضوعات التي تتصل بثقافتهم .

---

[1] السعيد محمد بدوي، مقتضيات الكفاءة في تعليم اللغة العربية كلغة إضافية، في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قضايا وتجارب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1992، ص 54

د- عامية المتنورين: وهي عامية متأثرة بالحضارة المعاصرة ويستخدمها غير الأميين عموما في أمور الحياة العلمية ، كما يجري بها الحديث بين الأهل عن المشاهدات اليومية والأحداث المعاشة .

و- عامية الأميين : وهي عامية غير متأثرة بالفصحى ولا بالحضارة المعاصرة ، وتتصل بأمية أصحابها .

نلحظ في حديثه عن المستوى الخامس أنه غير متأثر بالفصحى ولا بالحضارة المعاصرة . وهذا مجانب للصواب فلو أمعن الباحث في دراسة تلك اللهجات العامية لوجد أنها ترتد في كثير من أصولها إلى ظواهر لهجية معروفة ومأنوسة في الزمن السابق، وقد يكون الزمن أثّر فيها وحوّر في بعض خصائصها ولكن تبقى لها جذور معروفة وراسخة في اللهجات التراثية ، أما قوله بأنها غير متأثرة بالحضارة فيه مجانبة كبيرة للصواب، فألفاظ الحضارة المعاصرة قد غزت العاميات واللهجات الإقليمية المصرية . ولا أحسب أن لهجة في مصر تخلو من كلمات تدل على التلفاز والحافلة الطائرة والهاتف وغيرها من المصطلحات الدالة على الحضارة المعاصرة. وقد بنى محمد بدوي تقسيمه هذا على الأسس التالية:

أولا الأساس اللغوي: وهو يقوم على استقراء جملة من النصوص التي يمثلها هذا المستوى اللغوي، بغية الوصول إلى وصف صحيح يمثل الصفات المميزة لذلك المستوى من النواحي الصوتية والصرفية والنحوية وقوانين التحول والتغير التي تصيبها .

ثانيا الأساس الاجتماعي: وهو يتأسس على عاملين :

1- السياق الاجتماعي الذي يجري فيه الحدث اللغوي، ومدى قدرة ذلك السياق على التحكم في الفرد وإجباره على استخدام مستوى لغوي أو بنية لغوية أو مفردة في موقف اجتماعي بعينه، رغم أن بإمكانه استخدام مستويات وأبنية لغوية مغايرة في موقف آخر مغاير .

2- الظروف الاجتماعية الخاصة ببنية المجتمع المصري ذاته، أي الظروف التي تهيئ لجماعة من الأفراد أن تكتسب قدرة على استخدام بعض المستويات الخمسة السابقة دون بعضها الآخر[1].

2 نهاد الموسى: إذا كان محمد بدوي من اللسانيين الأوائل الذين أكدوا وجود خمس مستويات للغة العربية الحية. فإن نهاد الموسى يميز مستويين اثنين للغة العربية الحية هما:

[1] نهاد الموسى ، المرجع السابق، ص 79

أ- **مستوى اللهجة العامية:** وهي اللهجة الأولى التي يكتسبها الطفل في سنوات الاكتساب الأولى عن أمه والمجتمع الذي ينشأ فيه ، وهي التي تحدد تشكيل البرنامج اللغوي الابتدائي في اللاشعور بطريقة آلية ودون وعي.« وتتمايز هذه العاميات فيما بينها بفروق وخصائص، ولكنها تبقى على مقادير مشتركة باعتبار أصولها التاريخية، ثم باعتبار مجاوراتها للفصحى، ثم باعتبار ما يعرض بينها من الاحتكاك المباشر » [1]، عن طريق وسائل الإعلام والاتصال المختلفة بخاصة التلفزيون.

ب - مستوى الفصحى: « وهي اللغة الائتلافية التاريخية التي نتعلمها – أو التي نجتهد أن نتعلم منها مقدارا كافيا – وهي توسع علينا الاختيار، لتعدد موارد الائتلاف الذي أقيمت صفتها عليه، ولكنها تعتقلنا في نهاية الأمر بحدودها المرسومة على معيار الثبوت»[2]. واللغة الفصحى هي أول لغة يتعلمها الطفل أثناء التحاقه بالمدرسة بطريقة واعية وبتخطيط مسبق؛ بمعنى أن تعلم هذه اللغة عملية مقصودة الهدف منها إتقان المهارات اللغوية الأربعة، التي تتميز بمجموعة من القواعد لا يمكن للمتعلم أن يحيذ عنها أثناء الاستعمال.

يستخدم المستوى الفصيح في التعليم في أطواره المختلفة والإعلام الرسمي والتآليف العلمية والأدبية، بينما مدار المستوى العامي التعبير عن متطلبات الحياة اليومية وشؤونها العامة وقضاء مختلف الحاجات الاجتماعية.

على الرغم من هذا التحديد الدقيق لمستويات الاستعمال، فإنه يشير إلى مستوى ثالث يذكره غيره من الباحثين يقول: « على أن بعض الباحثين من المستعربين والعرب قد عملوا في تمييز مستوى آخر يتمثل عندهم في عربية المتعلمين المحكية ويمثل عندهم عربية وسطى » [3] .

يرى نهاد الموسى أن هذا المستوى الوسيط، هو ثمرة التفاعل بين العامية المكتسبة والفصحى المتعلمة. تتحكم ظروف التواصل فيه على نحو ظاهر، حيث يتردد المتكلم ما بين الفصحى والعامية سواء على مستوى المفردات أم على مستوى الأصوات. وهو أقرب إلى العامية منه إلى الفصحى، يكتسبه الأفراد اكتسابا ويجري على ألسنتهم بما يشبه السليقة، كما

---

[1] نهاد الموسى، المرجع السابق ، ص 80

[2] المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه ، ص 79

هو الحال في العامية. ويبرر نهاد الموسى تقريبه إلى العامية أكثر من الفصحى بقوله « وهو أقرب إلى العامية ، لأنه غير معرب، فقد بقي شأنه مع الفصحى، شأن لغات الأمصار مع لغة مضر فيما لاحظ ابن خلدون قبلا »[1].

تقوم العلاقة بين المستوى الوسيط والفصيح على التكامل والاتصال لا على التباين والانقطاع. فالتحلل من الحركات الإعرابية أثناء الحديث بالعربية المعاصرة لا يمكن أن تلغى في العربية المكتوبة لأسباب بنيوية ودلالية. يمثل هذا المستوى توطئة في سبيل التحول إلى الفصحى على مستوى الحوار الشفوي، ولكن ليست مؤهلة لأن تكون بديلة للفصحى.

لم يكتف نهاد الموسى بذكر التقسيمات والمستويات، بل حرص كل الحرص على تأكيد مذهبه، بتحديد مجالات كل مستوى تحديدا واقعيا دقيقا، يستغرق مستويات الاستعمال على التقريب، حيث يقول: « وتقتسم هذه المستويات الثلاثة وظائف اللغة في الحياة العربية، ولكن رسم حدود قاطعة تمثل توزيعها الوظيفي أمر بالغ التعقيد يستلزم ضبط متغيرات غزيرة، لكن العنصر الأول في ضبط المسألة يتمثل في ملاحظة مظهر لغوي خالص، مظهر الكتابة أو مظهر المشافهة » [2]. تستعمل اللغة الفصحى في التأليف الأدبي والعلمي، سواء كان النشاط اللغوي خاصا أو عاما أو تجاريا أم غير ذلك، وليست العامية لغة كتابة.

أما وظائف المشافهة فهي متبادلة بين العامية والوسطى، ذلك أن الناس يتحدثون في البيت والشارع والجامعة والجامع بأحد هذين المستويين، وما يزال قضاء الحاجات اليومية بالفصحى كما نتعلمها في المدرسة هدف بعيد المنال، وكل واحد يُحَدِثُ أصدقائه في مكان عمله أو في الشارع بالفصحى سيتعرض للاستهزاء والسخرية [3] .

إن نظرة نهاد الموسى لواقع اللغة العربية تدل على إخلاصه للغته وأمته، فقد أدرك خطر العامية وما يترتب عليها، فدعا إلى السمو بها إلى الفصحى، بمحاربتها تدريجيا حتى تفقد خصائصها تدريجيا واحدة تلوى الأخرى وتنتهي باندماج تام في الفصحى ، وهذا هو سبيل التحول إلى الفصحى .

---

[1] نهاد الموسى، المرجع السابق ، ص 80

[2] نهاد الموسى، الازدواجية في اللغة العربية ما كان وما هو كائن وما ينبغي أن يكون، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، عمان، 1988، ص 90، 91.

[3] عبدالرحمن الحاج صالح، المرجع السابق ، ص 75

3 عبدالرحمن الحاج صالح : وقد عمّق الفكرة السابقة أكثر الأستاذ الدكتور عبدالرحمن الحاج صالح، فبيّن أن للعربية الفصحى أداءين أو استعمالين متكاملين، وقد بنى مذهبه هذا على الأسس التالية:

أ- **الأساس اللغوي:** استقراء كلام العرب من خلال ما سجله اللغويون القدامى من ملاحظات حول الأداءين، أثناء ارتحالهم للبادية وتلقى اللغة العربية من أفواه الناطقين بالسليقة في عهد الفصاحة .

ب-الأساس الديني: يمثل ما جاء في القراءات باصطلاح الحدر« وهي القراءة الحاصلة بالإدراج وهو في القراءات التخفيف الخاص بما رواه الأئمة»[1] في مقابل الترتيل.

ج-الأساس الاجتماعي (المقام): الذي يجري فيه التخاطب، ومدى قدرته على التحكم في استعمال مستوى معين، سواء في مقام الأنس أو مقام الحرمة، وقد يتداخل المستويان.

إن الوضع الحقيقي الذي كانت عليه اللغة العربية في عهد الفصاحة يختلف اختلافا كبيرا عما هي عليه اليوم، وقد وصف النحاة الأوائل الذين شافهوا فصحاء العرب هذا الوضع وصفا دقيقا. وأكدوا أن العرب في مخاطباتهم كانوا يختلسون ويحذفون ويدغمون ويختزلون ويسمى ذلك الإدراج، في مقابل ذلك نجد الإتمام والتحقق والبيان [2]، وهذا يدّل على أن للغة العربية مستويان ككل اللغات الحية هما :

« 1- التعبير الاجلالي: حالة انقباض المتكلم وشدّة عنايته بما يتفوه به من ألفاظ وما يحدثه من صياغة، وكل هذا تقتضيه حرمة المقام. فالمثقف العربي الغيور على لغة القرآن لا يستعمل في هذا الحال إلاّ الفصحى.

2- التعبير الاسترسالي : حالة تبدل واسترسال وعفوية في التعبير ، وهذا يحصل في موضع الأنس والاسترخاء ولا يوجد من يستعمل في هذا المقام غير العامية » [3] .

هذان المستويان جدّ طبيعيين وكانا موجودين بالفعل في استعمال الفصحاء السليقيين، والفرق الوحيد الذي يميزهما عن استعمال العصر هو أنّ كلا المستويين كان فصيحا ومقبولا، وكلا منهما يمثل أداء يختلف عن الآخر من حيث البنية النحوية والصرفية، بل من حيث

---

[1] عبدالرحمن الحاج صالح، اللغة العربية الفصيحة المنطوقة ودورها في المجتمع العربي ، ص 15

[2] عبدالرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص64

[3] المرجع نفسه ، ص 70

كثرة المرونة وقلتها، خلافا لما هي عليه العربية اليوم إذ قد زاغت لغة التخاطب الشفوي عن كلا الوجهين الاجلالي والاسترسالي الفصيحين، بخروجهما عن أصول العربية الإعرابية والتصريفية والتركيبية في أغلب المناسبات[1].

على الرغم من أن التعبير الاسترسالي جانب مهم جدًا في اللغة العربية، فقد أهمل في العملية التعليمية وعدّت الظواهر الاستخفافية شيئا شاذا يكتفى بدراستها في فقه اللغة، « وهذا الجانب ينبغي أن يعتني به أكثر ... لأنه يخضع لنواميس العفوية اللغوية التي تتصف بها كل اللغات التي ينطق بها يوميا »[2]. والاهتمام بالمستوى الاسترسالي في الوسط المدرسي هو سبيل التحول إلى الفصحى على مستوى الخطاب الشفوي العفوي في الحاجات اليومية .

وأما تعليم الفصحى بتأدية واحدة في جميع أحوال الخطاب يؤدي إلى إقصائها من كل تخاطب شفاهي عادي واستئناسي حتى وإن كان في موضع علمي [3] . فلا يعقل الاعتماد على الأداء الوحيد الذي يتعلمه التلميذ في المدرسة كسبيل لاستعمال الفصحى في الحياة اليومية وفي المستوى الثقافي. فالمدرسة تعلم الأداء المقروء ولا تعلم الأداء المنطوق المسترسل الذي أهدره المعلمون ومن كلّف بتكوينهم بحصرهم اللغة العربية في مجال التحرير والترتيل. بل لا يعرفونه لأنهم أيقنوا أن للعربية نوعا واحدا من الأداء هو الذي يعلمونه للتلاميذ وما عداه فهو عامية [4].

ورغم أن كلا المستويين ضروري في تعليم وتعلم اللغة العربية، إلا أن المستوى العفوي لا يعلم للتلاميذ، وتناساه المعلمون أو جهله الكثير منهم لعدم تلقيهم دروسا تُعلمهم هذا الأداء الذي قرئ به القرآن الكريم. وكان همّ المعلم منذ زمان بعيد الحركات الإعرابية وتصحيح ما يعتقد أنه خاطئ، وقد يكون المعلم مدفوعا إلى ذلك بدافع الغيرة على العربية وخشيته أن تشبه الفصحى العامية من جميع الجوانب.

أما اعتبار كل ما يوجد في العامية ولا يستعمل الآن في الفصحى غير فصيح، على الرغم من وروده في النصوص القديمة، فمردّه إلى اعتقادهم أن العامية تتصف دوما بالخفة، وتستعمل دائما في التخاطب الشفاهي لا المحرر، وأنها لغة الحاجات اليومية. وأن التخفيف

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع السابق ، ص 70

[2] المرجع نفسه ، ص 74

[3] عبدالرحمن الحاج صالح ، اللغة العربية الفصيحة المنطوقة ودورها في المجتمع العربي ، ص 16

[4] المرجع نفسه ، ص 17

في العامية قد يكون لحنا[1]. وهذا الرأي جدّ معقول ، فالخوف الشديد من ضياع لغة الدين وزوالها جعل الغيورين عليه يبالغون في المناداة إلى المحافظة على اللغة العربية.

والمذهب الذي أرتضيه، هو ما ذهب إليه الأستاذ الحاج صالح، الذي يرى أن المستوى العفوي – الفصيح– هو السبيل الوحيد حتى تستطيع العربية أن تغالب العامية واللغات الأجنبية في ميادين الإبداع والعلوم والفنون والثقافة والحياة اليومية. وأنه سبيل التحول إلى الفصحى على مستوى الخطاب الشفوي، والمذهب نفسه ارتضاه نهاد الموسى.

لم يكتف الدكتور الحاج صالح ببيان تلك المستويات، وتأكيده على أهمية المستوى العفوي، بل نراه يحرص على تأكيد مذهبه، بتحديد المجال الوظيفي لكل مستوى تحديدا عمليا دقيقا. تمثل فصحى الترتيل لغة ترتيل القرآن وإنشاد الأشعار وإلقاء الخطب والمحاضرات والتحرير، ولغة الإعلام، ولغة التعليم المدرسي، حيث« صارت على مرّ الأيام المعيار المدرسي الوحيد ، والمدرسة لا تعلم إلا هذا الأداء المقروء»[2]. ولا تستعمل في التخاطب اليومي في البيت والشارع ومكان العمل.

أما وظائف المشافهة فتقتصر عنده على فصحى التخاطب العفوية في التعبير عن الحاجات اليومية وقت الاسترخاء والعفوية في البيت والشارع ومكان العمل، لأن « اللهجات العامية هي نتيجة لتطور الفصحى ولهجاتها المنطوق بها » [3] .

لم يتوقف عند بيان مستويات العربية كما تلقاها العلماء الأولون من أفواه العرب زمان الفصاحة العفوية. فقد سجل مجموعة من الملاحظات حول المستويين، وأكد مجموعة من الحقائق متعلقة بكلا المستويين منها:

أ– أن قسطا كبير من المفردات في العاميات الحالية فصيحة أو قريبة جدا الفصيحة « فهناك عناصر مشتركة كثيرة بين الفصحى والعامية ومن الضروري الاستعانة بهذا القدر المشترك لتقريب الفصحى من النشئ » [4] . فاللهجات العامية لم تَحلْ يوما دون فهم عامة الجزائريين للعربية الفصحى، وكانت دوما قريبة إلى الجماهير من الأميين « فقد كانت خطب جمعية العلماء المسلمين الجزائريين وأناشيد شعرائها، تجد صداها المثير لحماسة الشعب

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص 74.

[2] عبدالرحمن الحاج صالح ، اللغة العربية الفصيحة المنطوقة ودورها في المجتمع العربي ، ص 17

[3] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص 68

[4] ابراهيم محمد عطا، المرجع السابق ، ص 95

الجزائري الباسل، في الريف والبوادي والجبال، لأن عاميتنا لا تعدو أن تكون لهجات عربية، تتفاوت وتختلف وتظل أبدا متصلة بالفصحى العليا في القرآن الكريم »[1].

أما القول بأن اللغة المستعملة اليوم ومنذ زمان بعيد في الحاجات اليومية وفي داخل المنازل وفي وقت الاسترخاء والعفوية ليست عربية فصحى، بل لهجات عامية ناتجة عن تطور الفصحى المنطوق بها ولهجاتها، فهذا لا مردّ له؛ إذ لغة التخاطب اليومي أكثر عرضة للخطأ وأسرع إلى التحول البنيوي. لكن هذه المسألة لا يمكن التسليم بها وتحتاج إلى بيان، لأن أنصار هذا الرأي يجهلون كثيرا من الحقائق:

ب- أن الملكة صارت تكتسب بالتلقين: وقد تجاهل الناس هذه الحقيقة منذ زمن بعيد خاصة بعد زوال الفصاحة السليقية، فاللغة إذا صارت تكتسب الملكة فيها بالتلقين. وإذا اقتصر التلقين على صحة التعبير وجماله فقط واستهان بما يتطلبه الخطاب اليومي من خفة واقتصاد في التعبير وابتذال واسع للألفاظ تقلصت رقعة استعمالها، وصارت لغة أدبية محضة، وعاجزة أن تعبر عما تعبر عنه لغة التخاطب الحقيقية سواء كانت عامية أو أجنبية[2]. وكذلك العناية الشديدة باللغة الفصحى يحدّ من دائرة انتشارها ويحولها إلى لغة أدبية، « وبذلك أصبحت اللغة العربية عاجزة عن تقديم ما يحتاجه المتكلمون بها في المجالات اللغوية العلمية » [3]، وانحصار دائرة استعمال اللغة العربية جعلها عاجزة عن التعبير عما تعبر عنه لغة التخاطب الحقيقة العفوية والتي من مميزاتها:

1- الاقتصاد: ويقصد به « التقليص من عدد الفونيمات المكونة لأصغر وحدة دالة لضعف أهميتها الوظيفية » [4]، أو هو نزعة المتكلم الطبيعية إلى التقليل من المجهود العضلي أو الذاكري عند إحداثه لعباراته في حالة الاستئناس وعدم الانقباض. فكلما كان المقام مقام أنس كان المتكلم إلى حذف ما هو غني عنه لإبلاغ مراده أميل وأكثر ارتياحا. وهذا ما يمنح للغة حيويتها « فالمعروف أن نمو اللغة وتطورها لا يكونان إلا بتفاعل مستمر بينها وبين من يستعملونها من أفراد المجتمع »[5].

---

[1] حسنى عبدالجليل يوسف، المرجع السابق ، ص 121 ، 122

[2] عبدالرحمن الحاج صالح ، المرجع السابق، ص 68

[3] عزالين صحراوي، اللغة العربية الهوية والتاريخ ، مجلة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، ع 5، 2009، ص 86

[4] J. Dubois Et Autres, OP.Cit ,P164

[5] عزالدين صحراوي، المرجع السابق، ص 86

وقد كانت الفصحى التي دوّنها اللغويون العرب الأولون تتصف بهذه الصفة، ودليلنا على ذلك كثرة ما سجله أولئك اللغويون من العبارات المختزلة ذوات العناصر المضمرة. فاللغة الفصحى التي يتكلف فيها المتكلم أكثر مما هو لازم دون أن تضطره حرمة المقام لذلك، يكثر فيها الحشو قد يبلغ أحيانا درجة اللحن. وكذلك ما سنّه البلاغيون المتأخرون من أن اللفظة – الثابتة في اللغة – إذا كثرت على ألسنة العامة يجب اجتنابها حتى صارت الفصحى تمتاز عن لغة التخاطب بغرابة ألفاظها.

2- إن اتساع الهوة بين العامية والفصحى : « يعود إلى عزلها عن استعمالها في الوسط الطبيعي الذي كان يفترض أن تعيش فيه، وبكل بساطة لم تسر في الطريق الطبيعي للغات»[1]، وجهل الكثير من الحقائق اللغوية، التي تركها اللغويون الأوائل من الوصف المستفيض للأداء القرآني ولغات العرب؛ أي الكيفيات المتنوعة في التأدية الصوتية والصرفية والنحوية لعناصر اللغة. فقد أخرجت من الفصحى كثير من اللغات؛ أي الأداءات الإقليمية الفصيحة، وإذا كان هذا الجانب من أوصافهم مهم لنا وللأجيال القادمة فإنه لم يحظ إلى الآن بالعناية الكبيرة من قبل اللغويين المحدثين اللهم إلا النزر القليل من المحاولات.

يمكن القول إن التحديات السابقة تقلل من المجهود المبذول تجاه رفع مستوى تعليم اللغة العربية، لكنها في الوقت نفسه عامل إثارة وتنبيه للمشتغلين بها والمهتمين بتعليمها، على كل مستوى، خاصة إذا أخذت هذه التحديات مأخذ الجدّ وتمت معالجتها بالدارسة والتحليل، ولعل صمام الأمان في ذلك حب هذه اللغة وخدمتها بصدق من منطلق إنها من أبرز مقومات الهوية الوطنية،« وظيفتها تتجاوز التواصل، فهي تنقل الانفعال، بوضوح ودقة وتعبّر عنه وتسميه، وهي تحفظ الخبرات والتجارب وتحولها إلى معطيات وحقائق وعلوم، وهي وسيلة لإبداع الآداب والفنون، وهي وسيلة لتطوير العلوم، وهي الحافظة لثقافات الشعوب، والحاملة لهويتها، وربما لولاها لما تطورت حياة الإنسان» [2].

في الأخير، يقدم الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح مجموعة من الإجراءات العلمية والعملية يراها ضرورية ومناسبة لاسترجاع العربية الفصحى لمستواها الشفهي الطبيعي، وتخرج إلى ميدان الحياة والمشافهة اليومية، ومن جملة هذه الإجراءات:

---

[1] عزالدين صحراوي، المرجع السابق، ص 85، 86

[2] أحمد زياد محبك ابن مصطفى، المرجع السابق، ص 47

أ- لابد من العمل على أن نعيد للعربية الفصحى التي تعلم للأطفال في المدارس مستوييها الطبيعيين، حتى تنافس العامية واللغة الفرنسية وتحل محلها في أكثر المناسبات « من خلال التطبيق العملي لإحلال هذه اللغة محلها اللائق في نفوس الصغار بحيث ينشئون على حبها والتعلق بها وجعلها سهلة ميسرة لهم والبعد بها عن التكلف »[1]؛ إذ بوجود المستوى المستخف الفصيح يستطيع المتعلم أن يستغني عن العامية « التي تحيط بالتلميذ في البيئة الأسرية والمدرسية ، ثم في البيئة المحيطة به خارج المدرسة » [2]، كما يساعده المستوى المستخف في الاستغناء عن اللغة الأجنبية التي أصبح اهتمام التلميذ بها يزداد يوما بعد آخر، خاصة وأن تعلمها لا يقتصر على الحصص والأماكن المخصصة لها، فهي اللغات المستخدمة في تعلم المواد العلمية ، فقد أضحت اللغات الأجنبية على مستوى عريض نطقا وكتابة. وازداد التنافس عليها والانبهار بها، ما قلل الاهتمام باللغة العربية الفصحى.

ب- تعليم لغة التخاطب الفصيحة العفوية كما دونها اللغويون العرب وأهل الأداء: كان همّ المعلمين منذ العصور القديمة هو الإعراب والنطق الصحيح ببنية الكلمة، وأهملوا المستوى العفوي وهو ما أجازته العرب من تسهيل للهمزة وإدغام الكثير من الحروف بين كلمتين وإخفاء الحركات واختلاسها وتسكين بعض المتحركات ، وحذف ما يستغنى عنه في الخطاب الشفوي وهذا هو السبيل الطبيعي لإتقان مهارات اللغة العربية .

ج- التفريق بين المنطوق والمكتوب، بالإضافة إلى أسبقية المشافهة على التحرير، يوجد اختلاف من حيث الكم والنوع بين العناصر اللغوية في الخطابات الشفوية والمكتوبة وهو ما يجب مراعاته في وضع طرائق لتعليم اللغة العربية في مدارسنا إذا أراد القائمون على تعليم هذه اللغة أن يجعلوها ذات استعمال عفوي متداول [3].

د- إدخال القراءات القرآنية في مناهج المدارس العليا للمعلمين وأقسام اللغة والأدب العربي « لدراسة الأداء العربي كما وصفه علماؤنا الذين شافهوا فصحاء العرب ودونوا مباشرة مخاطباتهم » [4]، لأن هذه القراءات تزود المعلم بثروة لغوية مقبولة، وتراكيب جديدة ، وأساليب مستحدثة ، يأنس إليها المتعلم ويكثر من تكرارها، ويميل إلى حفظها.

---

[1] أحمد بن محمد الضبيب، المرجع السابق ، ص 28

[2] إبراهيم محمد، المرجع السابق ، ص 95

[3] عبدالمجيد سالمي، المرجع السابق، ص 141

[4] عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع السابق، ص 75

إن الحقائق التي توصلت إليها النظريات اللسانية وتعليمية اللغات حول اللغة الشفوية العفوية « تجبرنا على إعادة التفكير في أولويات تدريس اللغات في عالم يزداد فيه انتشار الأساليب الشفهية والتواصل الشفهي » [1].

فقد أولى المختصون في تعليمية اللغات اهتماما كبيرا باللغة الشفوية، أدى ذلك في بعض الأحيان إلى ازدرائهم لغة التحرير أو على الأقل الاعتداد بها. هذا الموقف ناتج عن ردّ فعل عنيف ضد الأجيال السابقة من النحويين والمربين الذين كانت لا تهمهم إلا اللغة المكتوبة، ولا يعتدون باللغة الشفوية العفوية لأنها مليئة بالأخطاء وسريعة التحول والتطور عبر الزمان، بخلاف لغة التحرير فإنها أميل إلى المحافظة على النمط اللغوي المعياري .

نستنتج من استعراض نظرة الأستاذ الحاج صالح حول حال اللغة العربية منذ زمن بعيد، وما هي عليه الآن، وما ينبغي أن تكون عليه في المستقبل نظرة مخلصة للغة والأمة. فقد أدرك خطر العامية « التي لا يمتلك الطفل إلا أن يكتسبها طوعا أو كرها ، وممارسة الطفل لهذه العامية يكسبه الميل لها » [2] وما يترتب عليها من نتائج غير مرغوب فيها على حياة الفرد والمجتمع، ورأى أنه لابد من المحافظة على الفصحى بمحاربة العامية، والسبيل لذلك هو العمل على أن نعيد للعربية الفصحى مكانتها على مستوى الخطاب الشفوي العفوي.

هذا الموقف نابع عن معرفة عميقة بالتراث اللغوي العربي الذي تركه اللغويون العرب، والاطلاع على نظريات الدرس اللساني الحديث وتعليمية اللغات، مع الإيمان بضرورة الإفادة من هذا الزخم المعرفي في خدمة اللغة العربية الفصحى حتى تخرج من زاوية الخطاب الأدبي إلى مجال المشافهة العفوية في ميادين العلوم والفنون والثقافة.

وتحقيق هذه الأهداف يتوقف على استثمار الحقائق السابقة في سبيل تطوير تعليمية اللغة العربية للناطقين ولغير الناطقين بها، خاصة وأن الحاجة إلى تعلمها أضحت تزداد يوما بعد آخر، « وهي اليوم من اللغات الست التي تكتب بها وثائق الأمم المتحدة، كما أنها تعتبر بتراثها الضخم إحدى اللغات الحية في العالم » [3]، حتى تنافس الفصحى هذه العاميات واللغات الأجنبية، ويكون لها بعد عالمي، فإذا رغب الأجنبي في تعلم اللغة العربية،

---

[1] ميشال ماكارتي، المرجع السابق ، ص 127

[2] إبراهيم محمد عطا، المرجع السابق ، ص 95

[3] المرجع نفسه ، ص 50

يتعلم الفصحى، وإذا حدّث أبناء العربية استخدم الفصحى، أما إذا تعلم إحدى العاميات العربية وانتقل إلى منطقة عربية أخرى انغلق عليه فهم عاميتها وصعب على أهل تلك المنطقة فهم العامية التي يجيدها.

5- سبل معالجة الازدواجية: إن القضاء على أضرار العامية، يملي على الشعوب العربية ضرورة العمل على أن نسموا بالعامية إلى الفصحى، ونعمل على محاربة العامية تدريجيا فنترك خصائصها الواحدة تلوى الأخرى حتى تنتهي باندماج تام في الفصحى. ولن يتم ذلك إلا من خلال مشروع نهضوي يعمل على توطين العلم والتقنية في البلاد العربية، من خلال الإصلاح التربوي الحقيقي الذي يجعل الناشئة يتعلمون باللغة العربية ويفكرون بها ويبدعون من خلالها، مع تهيئة الظروف المتوازية ذات الإستراتيجية الواحدة التي تتكون من حلقات مترابطة يعتمد بعضها على بعض للوصول إلى الهدف المنشود.

وهذا المقترح موضوعي ومنطقي مقابل المقترحات الأخرى التي تستثمر الوضع الحرج للغة العربية في هذه المرحلة التاريخية وما يصاحبه من حملة العولمة الثقافية« تقصد النيل من كل الثقافات الإنسانية ذات الجذور الحضارية المتأصلة وفي مقدمتها الثقافة العربية، وتتوسل هذه الحملات العدائية دائما بالعامل اللغوي وكثيرا ما تتعلل بأن العربية الفصحى مفارقة للواقع الحي المعيش»[1] وتحاول أن تثبت الوهم بالدعوة إلى أن معالجة هذه المسألة لن يكون إلا من خلال :

1- استبدال اللغة العربية بلغة أجنبية، هذا القول ساقط من أصله لا يمكن أن يكون، لأنه فناء للذات بفناء اللغة. واستبدال اللغة العربية باللغة الأجنبية يعني الخروج من الهوية بكل مكوناتها. وكل موقع تطرد منه الفصحى لتحل اللغة الأجنبية بدلها يعد انهزاما للفصحى وخطرا على الثقافة العربية، يسهم في إضعاف الأمة وفقدان هويتها وتمزيقها[2].

2- يرى أنصار هذا الرأي أن خير علاج لمشكلة الازدواجية يكون بنوع من الملاقاة بين الفصحى والعامية. وهذا الرأي يحتاج إلى تدقيق لأن المقصود به في النهاية التخلي التدريجي عن الفصحى، وقبول هذا المستوى الجديد بين الفصحى والعامية نكون قد تنازلنا طواعية عن جزء من خصائص الفصحى لصالح العامية.

---

[1] عبد السلام المسدي، العرب والانتحار اللغوي ، دار الكتاب الجديد المتحدة ، لبنان ، ط1 ، 2011، ص 24

[2] أحمد بن محمد الضبيب، المرجع السابق، ص 42 - 72

3- ورأى الفريق الثالث أن علاج الازدواجية اللغوية يكون باعتماد لغة مثقفي العرب أو عربية المثقفين، التي ليست إلا اسما جديدا للعاميات داخل أقطار الوطن العربي، أو داخل كل قطر من هذه الأقطار.

4- ورأى فريق رابع أن الخلاص من الازدواجية التي نعيشها هو إحلال العامية محل الفصحى في كل مجالات الحياة « وهذا معناه أن تتحول إلى لغة تربوية ثم إلى لغة إبداعية يكتب بها الفكر » [1]، في هذا الرأي دعوة إلى قطع الصلة بين ماضينا وحاضرنا ومستقبلنا.

تمثل هذه الدعوات انعكاسا للواقع المأساوي والظروف الصعبة التي مرت بها اللغة العربية، حيث كان لها نتائج سلبية لا تزال أثارها أو آثار بعضها ماثلة للعيان، فكراهية اللغة العربية والقائمين على أمرها من الآثار التي نبتت في النفوس، ثم نمت وقويت حتى امتدت إلى بعض الناس ممن يعدون من المدافعين عن العربية والثقافة العربية الإسلامية [2] . يقول الدكتور عبد السلام المسدي في هذا الصدد: « إن بعض الأغرار من العرب أنفسهم قد حملوا التاريخ على أن يعيد نفسه فانصاع برهة وتأبى ثم تأبى، وكانوا في ذلك متسارعين إلى إرضاء أساتذتهم الغربيين، متهافتين على استدرار الشهادة منهم بأنهم نجباء وبأنهم أوفياء، ولكنهم لم يخلصوا للعلم فخذلهم بعد أن أمهلهم ردحا من الوقت » [3].

عندما حصلت الدول العربية على استقلالها، أخذ اللغويون الغربيون يزينون لبعض أبناء العربية أن لغتهم متخلفة وقاصرة على مواكبة روح العصر، وأن عليهم كي يكونوا متمدنين وراقين أن يهجروا الحروف العربية ويكتبوا بالحروف اللاتينية حتى يتمكنوا من نقل أفانين النهضة الغربية إلى بلدانهم. وثمة طريق آخر تجلى في الدعوة إلى هجران الفصحى وإحلال العامية محلها بحجة أن الفصحى صعبة وغير مفهومة، في حين أن العامية هي لغة الجماهير. ولمّا كان عصرنا هو عصر الالتزام ، فعلى المفكر أن يخاطب الشعب بلغته التي يمارسها وهي العامية .

ولو كان من السعة والقوة ما يسمح للعامية بالتعبير عن أفكار الناس ومشاعرهم لما كان للفصحى وجود، واندثرت ولقيت نفس المصير الذي صادفته كثير من اللغات التي تفرعت

---

[1] عبد السلام المسدي ، المرجع السابق، ص 23

[2] عزالدين صحراوي ، المرجع السابق ، ص 88

[3] عبد السلام المسدي ، المرجع السابق ، ص 32

إلى لهجات أو لغات قائمة بالذات. ولكن نظرا لعجزها عن الوفاء بحاجات الناس ومطالبهم تراجعت وبقي مكان الفصحى محفوظا، لغة للعلم والدين معا، بمقدار سيطرة أصحابها. لهذا السبب يتوارى المتربصون بالفصحى، والمنادون باستخدام العامية، وإن أعلنوا عن أنفسهم لحظة ما فهو من قبيل المكابرة وعدم التسليم بقوة الفصحى، لأن واقع الفصحى أكبر من أن ينال، وأقوى من أي مناصرة . [1]

وعلى المجتمعات العربية أن تتجاوز عقدة تاريخها المليء بالقيم السلبية المتعب بثقافة النسيان، إلى اتخاذ موفق حضاري مسؤول وهو التفكير الجدي في رسم سياسة لغوية واضحة المعالم للنهوض بمستوى اللغة العربية . وأما الإقرار بالوضع الحالي « وتكريس اللهجة حملا للرسالة الثقافية وبديلا عن اللغة القومية لهو الانتحار الجماعي على عتبات التاريخ » [2]، فاللغة الفصحى هي عامل توحيد في حين أن العامية عامل تفرقة وتباعد بين المجتمعات العربية. وإذا كان المنظرون الغربيون يخشون وحدة الأمة العربية، لأن في هذه الوحدة خطر يهدد مصالحهم، ويخشون في الوقت نفسه أن تتشبع الشعوب العربية بقيم ماضيها المجيد لأن فيه حافزا يدفعهم إلى الاعتزاز والابتكار والإبداع .

إن مزاحمة العامية للعربية الفصحى من جهة واللغات الأجنبية من جهة أخرى، ترتب عليه ضعف الولاء للغة العربية، مما كان له انعكاس مباشر على تعليم اللغة العربية وبناء الحصيلة اللغوية للتلميذ. فالطفل الجزائري أو العربي لا يكتسب العربية الفصحى في محيطه الأول بل العربية العامية التي يمكننا اعتبارها لغته الأم. لكننا في المقابل لا يمكن اعتبار العربية الفصحى لغة أجنبية عنه، والمعجم الذي يراكم الطفل الجزائري في محيطه الأسري يشكل اللبنة الأولى لتعلم اللغة العربية الفصحى .

المبحث الخامس : مشكلة العامية والفصحى في تعليم اللغة العربية في الجزائر

منذ أن دخل الاستعمار الفرنسي إلى الجزائر، واجهت اللغة العربية هجمات عنيفة تهدف إلى زعزعة الثقة بها، قصدا إلى قطع الروابط اللغوية والدينية بين الجزائريين وتراثهم الديني والحضاري. « وقد كان العدو الاستعماري بارع الذكاء في محاربته المستمرة المميتة للغة العربية حين كان يغلق كل مدرسة موجودة على بعد كيلومترات ثلاث من أية مدرسة

---

[1] إبراهيم محمد عطا، المرجع السابق ، ص 96

[2] عبدالسلام المسدي، المرجع السابق ، ص 33

فرنسية غايته تعليم بعض المفردات الكافية لإدارة العمال الزراعيين كما تعلم البغال بعض الكلمات تجعل قيادتها أقل إزعاجا، وكان الاستعمار يدرك مدى الخطورة في ازدهار اللغة العربية الصحيحة، فأن يتعلم الجزائريون لغتهم الأم يعني التخلص من عار أنهم أيتام ولقطاء ومشردون ، ويعني أيضا إيقاظ وعيهم بجدارتهم وكرامتهم » [1].

تؤكد لنا هذه الشهادة مدى إصرار الاستعمار في القضاء على اللغة العربية، بدأت هذه السياسة اللغوية بالقضاء التدريجي على اللغة العربية، وإحلال اللغة الفرنسية مكانها بوسائل الترهيب والترغيب في آن « وقد أدرك الاستعمار الهدف من فرض لغته على المجتمع الجزائري وما سينجرّ عنه من مسخ وانصهار يفقد المجتمع كل مقوماته وهويته المتميزة » [2]. وكانت هذه الهجمات بديلا للاستعمار العسكري أو مصاحبة له. وقد سارت الدعوات ضد العربية في ثلاث اتجاهات أساسية هي:

1- الاتجاه الأول: إحلال لغة المستعمر محل اللغة العربية ومنعها من التداول الرسمي والشعبي، حين حُظرت اللغة العربية وأجبر الناس على استخدام الفرنسية بديلا لها. وقد أدرك المنظرون الاستعماريون أن« اللغة روح الأمة وحياتها، وأنها تمثل أهم عناصرها، وأقوى مقوماتها، وأنهاعامل أساسي لازدهار ثقافتها وحضارتها عبر مسارها التاريخي»[3] وحاربوا المدرسة التقليدية المتمثلة في المساجد والزوايا « وأصبحت اللغة الفرنسية هي اللغة الرسمية في جميع مجالات العمل والتفكير والاتصال ما بين شرائح المجتمع » [4]، وبذلك تكون فرنسا استعملت كل الوسائل للقضاء على اللغة العربية وإحلال الفرنسية بديلا لها.

رغم أن هذه السياسة اللغوية لم تنجح في القضاء على اللغة العربية والشخصية الوطنية. فقد كانت لها نتائج خطيرة على المجتمع الجزائري، في مقدمتها التجهيل والفقر والحرمان والحد من نظام التعليم، فقد حرمت عدة أجيال من التعليم واكتساب المعرفة وظلت تعاني الجهل أمدا غير بعيد .

---

(1) O. Ouzegane : Le meilleur Combat . Paris. Julliard, 1962 , P 37

(2) عزالدين صحراوي، المرجع السابق، ص 86

(3) المرجع نفسه، ص 84

(4) عبد الكريم غلاب، التعريب ودوره في تدعيم حركات التحرر في الوطن العربي، في التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ،1982، ص154،153

كما أدت هذه السياسة اللغوية أيضا إلى خلق طبقة اجتماعية ذليلة أكدت ولاءها للاستعمار الفرنسي، في مسعاه الرامي إلى القضاء على اللغة العربية حين فشلت سياسته الأولى. بالفعل أصبحت هذه الطبقة تدين للغة الفرنسية من الناحية الثقافية واللغوية « فلا ترى الدنيا إلا من خلال اللغة الأجنبية ولا تستطيع الحديث إلا بها »[1]. بذلك تكون فرنسا كونت فئة من المجتمع تعلقت بها ثقافيا وتنظر بازدراء إلى الثقافة العربية الإسلامية، وضمنت بذلك ولاءها اللغوي، وولاءها الإيديولوجي.« ولربما كان نجاح فرنسا أكبر مما كان، لو أنها علمت بأن هذه الفئة من المتفرنسين مستعدة لضمّ الجزائر إلى فرنسا على شرط المساواة. لقد فقدت هذه الفئة الإيمان بوجود وطن قومي، ويئست من استقلاله، وتنازلت عن تاريخه وماضيه المجيد وبدأت تساوم عليه لبيعه سياسيا » [2].

بدأت هذه السياسة بتسلم الجنرال ديغول مقاليد الحكم في فرنسا سنة 1959، الذي انتهج سياسة تعليمية خطيرة في الجزائر، تمثلت في انجاز مخطط ثقافي واقتصادي يهدف إلى نشر التعليم بين الجزائريين، وتنفيذ مخططات اقتصادية واسعة تعود فوائدها على المستوطنين والجزائريين أيضا. ورأى ديغول أنه « من الواقعية والحكمة السعي لتطبيق سياسة من شأنها أن تُبْقِي على الجزائر ضمن مناطق نفوذ فرنسا الثقافي إلى جانب التبعية الاقتصادية التي ليس من السهل على الجزائر التخلص منها وقد تكون التبعية الثقافية أهم وأبقى من التبعية الاقتصادية، وقد تؤول في آخر المطاف إلى تبعية ثقافية واقتصادية في الآن نفسه» [3]. إن جعل الجزائر ضمن مناطق نفوذ الثقافة الفرنسية معناه بقاء مقاليد الحكم بأيدي الجزائريين المثقفين ثقافة فرنسية والجاهلين بلغتهم وبثقافتهم الوطنية، وهذا ما يضمن التبعية اللغوية والثقافية والاقتصادية في نفس الوقت.

يؤكد الأستاذ عثمان سعدي هذه الفكرة فيقول: إن المتفرنسين « الذين يسيرون الإدارات الجزائرية يؤلفون طبقة ممتازة في الجزائر، سواء بالنسبة لطريقة تفكيرهم أو طريقة معيشتهم. وهذه الطبقة هي التي ستعارض الحتمية التاريخية المسماة التعريب أو العودة إلى شخصية الجزائر التي تعتبر أهم مطلب شعبي؛ وانتصار سياسة التعريب سيتحول في نظر هذه

---

[1] أحمد محمد الصبيب ، المرجع السابق، ص 72

[2] محمود عبدالمولى، مشكلات التعريب، الشركة الجديدة للطباعة والصحافة والنشر، تونس ، ط 1، 2010 ، ص 28

[3] المرجع نفسه ، ص 29

الطبقة إلى خطر يهدد وجودها، وهذا مما يجعلها تحاربه بضراوة، وتحارب من أجل الإبقاء على تبعية الجزائر لفرنسا في جميع مظاهر الحياة »[1].

رغم أن العائلات الجزائرية أثناء الهيمنة الاستعمارية كانت ترفض رفضا شديدا إرسال أبنائها إلى المدارس الفرنسية، فإن عدد التلاميذ الجزائريين تضاعف مرتين خلال حكم ديغول حتى استقلال الجزائر، كما تضاعف أربع مرات تقريبا عدد الطلبة الجزائريين في جامعة الجزائر في نفس الفترة . وهذا دليل ساطع على مدى نجاح خطة ديغول البارعة في ميدان التعليم بالجزائر. هذه السياسة كانت في ظاهرها الرحمة، وفي مضمونها المكر؛ يريد أن يثبت للجزائريين وللرأي العام العالمي أن سياسته ترمي إلى خير الجزائريين بإنارتهم ثقافيا وإنعاشهم اقتصاديا. أما في باطنها فكانت تهدف إلى إبقاء الجزائر فرنسية الثقافة واللغة.

الاتجاه الثاني: ناتج عن فشل الاتجاه الأول، لما وجد الاستعمار أنه ليس بإمكانه الانتصار على إرادة الشعب الجزائري، وإقناعه بضرورة ترك لغاته والتحول إلى اللغة الفرنسية، عمد إلى محاربة العربية باللغات المحلية، وأخذ يروج للعامية واختلق المسألة الأمازيغية باعتبارها اللغة الأصلية لسكان المغرب العربي، مع العلم أن الدعوة إلى إحلال العامية محل العربية الفصحى ارتضاها جماعة من اللسانيين في المشرق قبل المغرب [2]، « حينما حصلت المغازلة اللغوية فجاءت حركة الاستشراق وبدأت مشروعه التحالفي الواسع بين السياسة الاستعمارية ومناهج فقه اللغة بمفهومه الفيلولوجي القديم وانصبت الأنظار والعنايات على اللهجات العربية»[3].

ساعدت هذه السياسة في ازدهار الدارسات اللغوية، لكن مناورات التوظيف لم تكن خافية وكانت مراميها الحقيقية خدمة السياسة الاستعمارية بأن تهيئ كل الظروف لإطلاق الدعوة إلى نبذ اللغة العربية وإحلال لغاته محلها، وبذلك يتمكن المستعمر من القضاء على اللغة العربية. « ولما تمكن الاستعمار من الدول العربية، اتخذ من اللغة العربية هدفا أساسيا لإبعادها عن مجال التعليم، سعيا وراء تمكين لغته وثقافته. وظهرت الدعوات التي تدعو إلى نبذ اللغة العربية »[4].

---

[1] عثمان سعدي، قضية التعريب في الجزائر ، دار الطليعة ، بيروت، 1967، ص 46 – 48

[2] مجيد الماشطة، المرجع السابق ، ص 214– 217

[3] عبدالسلام المسدي، المرجع السابق ، ص 31

[4] إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص 80

رغم كل هذه المحاولات، فقد تعذر على الاستعمار إحلال اللغة الفرنسية محل اللغة العربية. ولم ييأس الاستعمار في محاربة اللغة العربية والدين الإسلامي، وعمل على « الذبذبة والتشكيك حتى يتنكر العربي لعروبته، والمسلم لإسلامه ، ولخلق جنسين يسهل عليهم ضرب أحدهما بالأخر، فيستريحوا منهما معا. ذلك لأنهم يعلمون أن الإسلام هو مساك الأخوة الروحية، فإذا وهى وضعف تأثيره على النفوس نجمت النعرات الممزقة، ووجد دعاة التفريق مداخل للإغراء والإغواء »[1]. كما جعل من اللهجات العامية سلاحا ضد الفصحى واتخذ من بعض أبناء العربية في المشرق والمغرب أبواقا ضد العربية الفصحى بدعوى [*] :

- أن العامية سهلة وغنية في الكتابة والنطق.
- أن العامية سهلة الاستخدام ولغة ثقافة.
- أن اللغة الفصحى عاجزة عن مسايرة الزمن وتلبية حاجات حياتنا اللغوية.
- أن العامية لغة حية ، وهي وسيلة من وسائل تثقيف الأميين.
- أن اللغة الفصحى كثيرة المفردات ومعقدة القواعد وبشكل خاص ما تعلق منها بالإعراب.

لم تكتف هذه الأصوات بالدعوة إلى العامية على حساب الفصحى، لكن تعالت صيحاتها من هنا وهناك تدعو فيها إلى التخلي عن الحركات الإعرابية، والدعوة إلى استبدال الحرف العربي بالحرف اللاتيني.

إذا أمعنا النظر في هذه الدعوات والمبررات، وربطناها بسياقها التاريخي وشخوص الداعين إليها، تبيّن أنها ارتبطت بالخطاب الكلونيالي الذي حاول طمس مكونات الشخصية الجزائرية، بتكوين فئة ذليلة من أبناء الجزائر متحزبة لفرنسا ولسياستها الاستعمارية الاستيطانية الهادفة إلى المسخ الثقافي والحضاري، والتدجين ضمن مخططاتها الواسعة من تنصير وتدمير للمقومات اللسانية والدينية والاجتماعية والتاريخية.

واجهت هذه السياسة الإجرامية التي جرحت كبرياء الشعب الجزائري الأبي جراحات دامية كثيرا من المعارضة، وتكفل كثير من أبناء الجزائر المخلصين لها بالدفاع عنها والوقوف في

---

[1] أحمد طالب الابراهيمي، أثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي ، بيروت، ط1، 1997 ، ص 179

[*] ما نريد الاشارة إليه هنا أن الدعوة إلى استبدال الفصحى بالعامية ظهرت في المشرق العربي قبل المغرب، ومن دعاتها سلامة موسى، أنيس فريحة ورشاد الحمزازي ، وقد قاد هؤلاء حملات مسعورة ، تكشف من ناحية عن جمود الفصحى وتعقدها وبداوتها وتخلفها عن حاجة العصر، وتلقى عليها مسؤولية تخلف المجتمعات العربية وانحطاطها . وتدعو من ناحية أخرى إلى العامية، وتضيف إليها مزايا من الفصاحة والسهولة والمرونة، والقدرة على التعبير عن متطلبات الحياة العصرية ، وترى فيها الوسيلة لتثقيف جماهير الشعب وتعليم الأميين .

وجه تلك الدعوات الساعية إلى النيل من اللغة العربية. « وكان من نتائجها أن النضال في أول الأمر كان مشحونا بالعنف وبردود الفعل الايجابية والسلبية في الوقت نفسه. بدأ هذا النضال في أول الأمر متمثلا في حركات الإصلاح الديني والاجتماعي والتربوي »[1]. كانت هذه الحركات تحث الشعب على تأسيس المدارس والجوامع للإبقاء على لغته وعقيدته حية ، بحيث أنشأت جمعية العلماء وبعض الأحزاب الوطنية في الجزائر عشرات المدارس لتعليم اللغة العربية والثقافة الوطنية.

وقد لعبت المدارس القرآنية والزوايا والكتاتيب والمساجد دورا هاما في الحفاظ على اللغة الوطنية ونشرها بين الجزائريين في القرى والبوادي والأرياف، وكانت تعلم دروسا في المبادئ الدينية واللغوية في المساجد للكبار. وذهبت بذلك كل هذه المساعي الفرنسية الهدامة أدراج الرياح « وبقي المجتمع الجزائري متمسكا بها بفضل الزوايا والمساجد التي أدت دورا متميزا في تمكين الناشئة من لغتهم، حيث بقيت منتشرة في مناطق عديدة فشكلت مراكز تعليمية وشبه مدارس أسمهت بدورها في تعميق الحس الوطني » [2].

3- الاتجاه الثالث: مع فشل مساعي فرنسا الهدامة، افتعلت الصراع بين العرب والأمازيغ – السكان الأصليون لشمال إفريقيا – معتمدة المساعي السابقة ذاتها، بدعوى أن الأمازيغية هي اللغة الأصلية لسكان المغرب العربي وسخّرت كل « جهودها ونشاطها على تغذية النزعة البربرية في نفوس أبناء الجزائر والمغرب، من التلاميذ الدارسين للعلم أو العوام العاملين، وتغريبهم للتنكر للإسلام لأنه دين العرب، وبالتنصل من العربية أنها جنسية طارئة غريبة وتحاول إقناعهم بأن هذا الوطن بربري، بسبب قرب الجوار، وصلة البحر المتوسط » [3]، وظهرت على أرض الواقع اللغوي أصوات ناشزة لم تنل وفاق كل الجزائريين، بمن فيهم الأمازيغ الخلص المؤمنون بوحدة الجزائر وقداسة اللغة العربية المرتبطة برسالة النور، فهي قائمة مستقرة ما أقام القرآن واستقر، وراحلة مستنفرة ما ارتحل القرآن الكريم « وليس في هذا الوطن بربري وعربي كما يتوهمون، وإنما هم جزائريون، جمعهم الإسلام على تعاليمه، ووحدتهم العربية على بيانها »[4].

---

[1] محمود عبدالمولى، المرجع السابق، ص 25

[2] عزالدين صحراوي، المرجع السابق، ص 88

[3] أحمد طالب الإبراهيمي، المرجع السابق ، ص 178

[4] المرجع نفسه، ص 179.

إن الشعب الجزائري شعب مسلم ، ولما جاء الاستعمار الفرنسي إلى هذا الوطن وجد هذه المقومات راسخة الأصول نامية الفروع فتعهد في الظاهر باحترامها، والمحافظة عليها، ولكنه عمل في الباطن على محاربتها ومحوها بالتدريج خلال تواجده بالجزائر بالقوة وبطرائق من التضليل والتغفيل. « وكان المنظرون الاستعماريون يؤكدون أن الإسلام واللغة العربية هما ركيزتا هذه الشخصية، فقد حاولوا أن يهدموا الركيزة الأولى عن طريق ما يسمى بالسياسة البربرية، كما حاولوا أن يهدموا الركيزة الثانية بإحلال اللغة الأجنبية محل العربية للقضاء على الذاتية »[1]. بدأت هذه السياسة الاستعمارية بمحاربة اللغة والثقافة العربية والدين الإسلامي حتى الموت لأنها المقومات الأساسية المحررة للشعب الجزائري. وهي أيضا البؤرة الضخمة للعمل الفكري كله، في ميدان الصراع بين مقومات الفكر العربي الإسلامي من جهة، وبين عمليات التخريب الضخمة التي قام بها الاستعمار والتبشير المسيحيان في الجزائر من أجل القضاء على خصوصياتها الوطنية والثقافية من جهة أخرى[2].

تقوم العلاقة بين العربية والأمازيغية على التعايش لا التصادم منذ الفتح الإسلامي لشمال إفريقيا، وحافظ الشعب على هذه المقومات الطبيعية قرونا عديدة، رغم أن حوادث الدهر قد غالبته فلم تغلبه ولبثت أسباب المناعة تؤلف بين كل العريقيات في هذا الوطن. وما فشل فرنسا في هذا الباب إلا دليل على أن « الدماء البربرية التي مازجت الدم العربي أصبحت عربية بحكم الإسلام، وبحكم العمومة والخوولة الممتدتين في سلسلة من الزمن ذرعها ثلاثة عشر قرنا، مزاج فطري، أحكمت القدرة على تداخل أجزائه، والتحام نسبي وصل التاريخ أطرافه مرتين»[3]. أما القول بأن العلاقة بينهما قائمة على التصادم فهو أمر مفتعل من أعداء الجزائر ومن أبنائها المفرنسيين المتعصبين الذين لا يؤمنون بوجود الآخر، وهم بذلك يخدمون لغة المستعمر وأطماعه أكثر من خدمتهم للغات الوطنية.

مما لا شكّ فيه أن شعوب المغرب العربي عرّبها الإسلام، وأن شعوبه قد احتضنت هذا الدين الجديد، واجتهدت لفهم تعاليمه، وسعت إلى نشره ولم يُعرف صراع لغوي بين العرب والأمازيغ منذ الفتح الإسلامي، حتى افتعله الاستعمار الفرنسي للقضاء على وحدة الشعب

---

[1] عبد الكريم غلاب، المرجع السابق، ص 154

[2] أنور الجندي، اللغة العربية بين حماتها وخصومها ، القاهرة ، ص 228

[3] أحمد طالب الإبراهيمي، المرجع السابق ، ص 57

الجزائري، وترسيخ سياسة الإدماج الاستعماري؛ هذه السياسة جرحت كبرياء هذا الشعب الأبي جراحات دامية، مما جعل ردود فعله قوية كأشد ما تكون القوة، وحادة كأشد ما تكون الحدة.

مما لاشكّ فيه أن المغرب العربي قد عرف أزهى عصور ازدهاره التاريخية عندما اتصل بالحضارة العربية الإسلامية ، ولم يتخذ سكانه الإسلام دينا والعربية لغة إلاّ بعد مدّ وجزر ، إذ قاوموا الفاتحين أشدّ مقاومة ودافعوا عن ذاتيتهم وخصوصياتهم الثقافية واللغوية والدينية بكل قوة، لأنهم ظنوا أن المسلمين كغيرهم من المحتلين الرومان والوندال، والبزنطيين وغيرهم. والحق أن أمازيغ شمال إفريقيا قاسوا من هؤلاء المستغلين شديد الاضطهاد، وظنوا أن العرب الفاتحين أتوا هم أيضا لاضطهادهم ونهب أموالهم وفرض الاستعباد عليهم. لذلك قابلوا الفاتحين الجدد بعين الحذر واستماتوا في مقاومتهم مدة طويلة. ثم ما لبثوا أن ساندوا الدين الجديد الذي قدّروا تعاليمه القائمة على المساواة والعدالة ، حتى دخلوا فيه أفواجا وجماعات، وصاروا بدورهم من دعاته المخلصين[1]. ناهيك أن الجيش المغاربي الذي يشكل البربر جلّ قطاعاته الحربية كان بقيادة أحدهم وهو طارق ابن زياد، الذي ربط مصير اسبانيا بالعالم الإسلامي.

إن الفتح الإسلامي لأقطار المغرب العربي الكبير كان فتحا تحريريا وتنويريا وحدثا تاريخيا لا يضارع، لم يأت لهذه المناطق فقط من العراق والشام ومصر بدين جديد ولغة فصيحة، بل أتى بكل ذلك وخلق بمرور الزمن ضميرا اجتماعيا له مميزاته الحضارية الخاصة. تلك هي هوية الغرب الإسلامي التي يجب أن تتخذ منطلقا في اختياراته التربوية واللغوية والثقافية والإستراتيجية .

مما لا ريب فيه أن العمل على« ترقية وتوسيع تعليم اللغة الأمازيغية »[2] والاعتراف بها مكون من مكونات الهوية الوطنية الجزائرية مطلب مشروع لكل الناطقين بهذه اللغة، وعامل للوحدة . وقد جاء دستور 1996 ليجعل اللغة الأمازيغية لغة وطنية إلى جانب اللغة العربية. يمثل هذا الانجاز صفعة في وجه المروجين للصراع والتصادم بين العربية والأمازيغية، خاصة عندما أقرت الدولة إجبارية تعليم هذه اللغة في المدارس، وخصصت لها حيزا في

---

(1) M . S . Bel Ochi, La convertion Des Berbères à L'Islam , Tunis, M.T.E , 1982, PP 63 – 141

(2) الجريدة الرسمية، الباب الأول ، الفصل الثاني، المادة 4

الإعلام المسموع والمرئي. في ظل هذا الصراع أو التنوع اللغوي، يبرز سؤال ملح في إجابته يتمثل في الوضعية اللغوية في الجزائر وأثرها في تعليم وتعلم اللغة وبناء الحصيلة اللغوية للمتعلم؟

المبحث السادس :الوضعية اللغوية في الجزائر

يتسم الواقع اللغوي لسكان المغرب العربي عموما والجزائر خصوصا بوضعية لغوية توصف بالازدواجية [1] تخلق من مشكلات الاتصال ما يستعصي علينا علاجه. « فالتحليل اللغوي الاجتماعي للمجتمع الجزائري يبرز من بين أهم ما يبرز التعددية اللغوية التي تطبع مجتمعنا. تعددية خلفها التراكم التاريخي والثقافي والتحولات التي عرفتها الجزائر ومعها كل المغرب العربي أو بتعبير أدق شمال إفريقيا »[2].

يبدأ الطفل الجزائري باكتساب اللغة العامية التي يسمعها ممن حوله، يتلقاها تلقيا مباشرا على امتداد مرحلة الطفولة المبكرة أو مراحل الاكتساب[*] الأولى فيتعامل بها ويتقنها، وتستقر في وجدانه وذهنه، تمده بكل ما يحتاج إليه من كلمات وتعابير، وعند دخوله المدرسة يتعلم العربية الفصحى غير المألوفة لسمعه وفهمه .

لذلك يعاني التلاميذ في المدارس من اضطرابات لغوية جراء هيمنة ازدواجية اللغة في مختلف مراحل التعليم، وتواجههم صعوبات في التعبير باللغة المدرسية(العربية الفصحى) الشفوية والكتابية بشكل واضح ، مما يوقعهم في أخطاء متكررة ومتنوعة. ينتج عنها عدم وضوح الفكرة التي يريدون التعبير عنها وعدم استقامة اللغة وانقيادها لديهم، وتظهر عليهم مجموعة من عيوب النطق تنشأ عن التردد وعدم الثقة في النفس .

---

[1] W. Marçais. La Langue Arabe dans L'Afrique du Nord. Dans la Revue Pédagogique. N° 01. Alger. 1931. P 401

[2] خولة طالب الإبراهيمي، تعليمية اللغة العربية للكبار وصف واقع وتحديد أفاق، مجلة لغات، قسم التعليم المكثف للغات، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر ،ع 3 ، ص 15 – 16

[*] اكتساب اللغة: هي تلك العملية اللاشعورية التي تتم عند الإنسان عن غير قصد والتي تنمي عنده مهارات اللغة، حتى وإن كان الإنسان غير واع بهذه العملية اللاشعورية فهو واع بأنه يستخدم اللغة كوسيلة للاتصال، وهذه العملية تشبه عملية تنمية القدرة عند الأطفال على تعلم لغتهم الأولى . فالطفل يشغل نفسه على فهم القاعدة النحوية عندما يستمع إلى جملة من أبيه أو أمه ولا يقف ليحفظ بعض الكلمات ليرتبها بعد ذلك في تراكيب بل أن لدبه حساسية اكتسبها من المحيطين به تجعله يرفض بعض التعابير ويقبل الأخرى ويؤثر كلمة على أخرى وذلك في ضوء ما ألفته أذنه وما يجري على ألسنة الآخرين.

1- الازدواجية وتعلم اللغة العربية: أكدت التجارب التربوية في أمكنة مختلفة من العالم، وفي الدول العربية أن الازدواجية اللغوية تعيق التلاميذ في تعلم اللغة العربية بطريقة سليمة وتعلم اللغة الأجنبية أيضا. ويظهر هذا جليا في قراءات التلاميذ وأحاديثهم ، فهم لا يستطيعون غالبا إلا قراءة بعض السطور في لغتهم برطانة وتلعثم. إن مزاحمة العامية واللغة الأجنبية للغة العربية في المؤسسات التعليمية تؤدي دائما إلى التشتت اللساني والذهني. كما تؤول مع تقدم العمر إلى الهجين اللغوي والعجز الجزئي عن التعبير؛ فاختلاف اللغتين العربية والفرنسية صوتا وأداء وتركيبا يجعل التلميذ حائرا بين اللغتين، وهو في سنّ مبكرة، حيث لم تنضج ملكاته بعد ولم تكتمل عملية استيعابه لقواعد اللغة العربية.

هذا الأمر بيّن للعيان من خلال لغة التلاميذ؛ فالمتأمل في الممارسات اللغوية للتلاميذ في المدرسة الجزائرية يجدهم يتأرجحون بين ثلاث مستويات لغوية ، ففي حالة وجودهم في المدرسة وأثناء تفاعلهم مع شخص أخر كالمدير أو المفتش، يحاولون جاهدين استعمال اللغة المعيارية – العربية الفصيحة- وإن لم تؤهلهم قدراتهم اللغوية إلى تحقيق ذلك .

أما في حالة التواصل فيما بينهم أثناء مختلف النشاطات التعليمية داخل القسم، فإنهم يتحررون من النمط المعياري ويتكلمون مستوى لغويا تسيطر عليه لغة المتمدرسين الشفهية، التي يميزها استخدام قواعد نحوية بسيطة وسقوط الحركات والاختلاس، وإقحام المفردات العامية . أما خارج القسم بعيدا عن أنظار المعلم فإن سلوكاتهم اللغوية تسيطر عليها ملكة تتأرجح بين الاستعمال الأقل معيارية واللغة التي يتحدثها المتمدرسون [1] .

إن التلميذ الجزائري يتعلم في المدرسة اللغة العربية الفصحى ويمارس في حياته العملية لغة أخرى، مع العلم أنه في بعض المناطق من الوطن تتمكن العامية من الطفل قبل دخوله المدرسة ، وفي مناطق أخرى تتداخل الأنماط اللغوية فلا ندري إن كانت أخطاء التلميذ راجعة إلى عدم مراعاة قوانينها أو إلى تأثير العامية والأمازيغية عليها [2].

لذلك نلاحظ تفاوتا كبيرا في الرصيد اللغوي للتلاميذ وفي درجات تحكمهم في اللغة الأولى المكتسبة واللغة الثانية المتعلمة، فيعبرون بيسر وطلاقة بلغتهم الأولى(العربية

---

[1] C. Ghetas . L'Enfant algérien et l'apprentissage de la langue arabe à l'école fondamentale . Essai D'analyse des compétences narrative et textuelle de l'enfant algérien entre cinq et neuf ans , Thèse du Doctorat , Université Stendhal, Grenoble, Paris, 1995, P 62

[2] حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003، ص 42

العامية أو الأمازيغية)، ويجدون صعوبات أثناء التعبير باللغة المدرسية (العربية الفصحى) سواء في المواقف المدرسية داخل القسم أو في مواقف اتصالية رسمية خارجه.

وعندما يطلب من التلاميذ التعبير عن صور ومواقف لغوية باللغة العربية الفصحى تعتريهم صعوبات في ذلك خاصة في استعمال الكلمات غير الشائعة، « هذه الصعوبات يعود كثير منها إلى ضعف رصيدهم اللغوي باللغة الثانية – العربية الفصحى – وتأثير اللغة الأولى من خلال استعمال استراتيجيات الترجمة والاستعارة »[1]، كأن التلميذ يتعلم لغة أجنبية بعيدة عما اكتسبه وألفه من رصيد لغته، ونجد الطفل في هذه الحالة « يفكر بلغة ويتكلم بأخرى مما يجعله مترددا عقليا ومرتبكا»[2]. هذه الصعوبات تُملي عليه بذل مجهود أكبر في تعلمها، وإهدار وقت طويل في محاولة الترجمة بين الفصحى والعامية دون أن يتقن العربية الفصحى بصورة سليمة، لأنه في كل مرة يلجأ إلى رصيده اللغوي من العامية، يستعين به عند الإجابة أو الكتابة، ولولا هذه الازدواجية لأمكن للتلميذ تعلم الفصحى بسهولة ويسر.

لا تقتصر هذه المشكلة على تعلم اللغة العربية، ولكن المشكلة ذاتها يعاني منها التلاميذ أثناء تعلم اللغة الأجنبية [*](الفرنسية مثلا)؛ إذ يجد التلاميذ صعوبات في نطق بعض الأصوات غير المألوفة في اللغة العربية أو الأمازيغية، وعند تعلمهم نطقها يحاولون تكيفها إلى لغتهم الأولى[3]. تزداد هذه الصعوبات حدّة كلما تقدم التلاميذ في العمر إذا لم تعالج بطريقة تربوية. لأن دماغ التلميذ تتميز بكثير من الليونة في السنوات الأولى من التعليم ، ويبدأ في فقدانها في سن البلوغ ، مما يُصَعِبُ عليه تعلم أصوات لغوية جديدة .

يؤكد كثير من الباحثين في علم الأصوات أن تعلم الطفل اللغة الأجنبية أو الثانية في سن مبكرة تكسبه ليونة في أجهزته الصوتية عكس الذي يتعلمها أثناء الكبر. ويرى الفريق

---

(1) خالد عبد السلام، صعوبات تعلم اللغة الشفهية ، مجلة تنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس سطيف، ع 1، ديسمبر، 2004 ، ص176

(2) الخولي محمد علي، الحياة مع لغتين، الثنائية اللغوية، مطابع الفرزدق التجارية ، الرياض، ط 1، 1998، ص 212

(*) اللغة الأجنبية: يميز بعض الباحثين بين اللغة الأجنبية واللغة الثانية ويستند كل فريق إلى نوع الجمهور الذي يتعلم اللغة وإلى الوسط الثقافي الذي تعلم فيه اللغة وغير ذلك من عوامل تسوغ التميز بين اللغتين . وفريق ثالث يستعمل المصطلحين بالتبادل أي يستخدم اللغة الأجنبية والثانية بمعنى واحد ، فالانجليزية تمثل لغة ثانية بالنسبة لكل فرد يتعلمها إضافة إلى لغته الأولى العربية التي تلقاها عن أمه.

(3) M. Van Overbacke . Mécanisme De L'interférence L'linguistique . Fragua Madrid .1976 .P 139

الثاني أن تحكم التلميذ في بعض الأصوات وعدم التحكم في البعض الآخر، لا يمكن إرجاعه إلى ازدواجية اللغة لأن نفس الأخطاء التعبيرية يقع فيها حتى ذوي اللغة الواحدة[1].

2 اللغة الأجنبية وتعلم اللغة العربية: إذا كانت الازدواجية بين الفصحى والعامية سببا في إعاقة التعبير العفوي والذكاء وقتلا للإبداع، فإن اللغة الأجنبية أكثر سلبية ولها أثار مدمرة عليه، فالطفل الذي يراد له تعلم اللغة الفرنسية إلى جانب تعلمه اللغة العربية الفصحى يفرض عليه الضعف في الاستيعاب والتذبذب وعدم الاستقرار في الشخصية، لأنه ينشأ موزعا بين لغتين، العربية الفصحى التي لا يتكلمها بطلاقة ولم يصل إلى حدّ الكفاية فيها، واللغة الفرنسية التي يبذل من أجل تعلمها جهدا في اللسان والفكر والوقت من أجل إتقانها.

إنه صراع نفسي مرير، لا يدري بأي لغة يتحدث، مما يرهق عقله ويشل تفكيره ويجعله غير قادر على التركيز« وقد دلت جميع الأبحاث النفسية واللغوية أن الولد الذي يزاول أكثر من لغته القومية وهو دون العشرة، تضعف طاقته الاستيعابية بين لغتين، واحدة يتكلمها بتلقائية، وواحدة بجهد في اللسان والفكر، مما يضيع عليه وقتا كبيرا، ويجعله يتذبذب بينهما، بدلا من أن يستقر بصورة نهائية، وإن نسبيا في صحن لغته القومية. وهكذا يتوزع الطفل بين أمتين، بين تاريخين، بين عبقريتين، إذ لكل لسان عبقرية خاصة »[2].

يحتاج الطفل في السنوات الأولى من عمره إلى رصيد لغوي محدود من اللغة العربية الفصحى، للتعبير من أفكاره وأحاسيسه وعواطفه بطريقة عفوية بسهولة ويسر. لأن « اللغة عند الطفل هي أولا بناء يتم ببطئ وفي مراحل تكون مرتبطة بمراحل نمو مدارك معرفية وتصورية أخرى لا تقل أهمية عن اللغة تتكامل وتتفاعل مع الملكة، أي أن عملية اكتساب وتعلم اللغة ترتبط بمراحل النمو الذهني والجسماني عند الطفل »[3]. وإذا فُرِضَ عليه تعلم لغة أجنبية في سن مبكرة أدى ذلك إلى إعاقة نموه اللغوي، ولغة مشوهة تجعل منه إنسان مشوه فكريا ومضطرب نفسيا.

3- أثر اللهجة على التحصيل اللغوي للمتعلم: إن البيئة اللهجية التي يعيش فيها المتعلم أكبر زمانه لها أثر جدير بالتنويه والملاحظة، فاللهجة المنطوقة في البيت والشارع تختلف

---

(1) G. Senderens, L'enfant Bilingue L'expérience D'un Apprentissage Familial . Ed Retz 1987. P 139

(2) الحاج كمال يوسف، في فلسفة اللغة ، دار النهار للنشر بيروت ، ط 2، 1978، ص 139، 140

(3) مصطفى غلفان، المرجع السابق ، ص 38

في معظم مستوياتها عن لغة التعليم. وقد ترجمت هذه الوضعية اللسانية التي يعيشها أطفال الجزائر على مستوى الإطار المدرسي بتباين تام بين اللغة المستخدمة من قبل المتعلم من جهة وبين لغة الكتاب المدرسي والمعلم من جهة أخرى .

هذا الوضع جعل التلميذ يعيش حياته المدرسية بين لغتين ولهجة، تمنعه من امتلاك اللغة الفصحى، ويجعله غير قادر على معرفة عناصرها وكيفية تطويع هذه العناصر واستخدامها، ويكون غير قادر على استحضار العناصر المناسبة للعبارة المناسبة التي يريد التعبير عنها لأن وجود العامية والفرنسية يقلل فرص تعلم اللغة الفصحى « ومن فرص تلقي واستيعاب عناصرها اللفظية والمعنوية، أو من فرص استخدام هذه العناصر، أو ركود طوائف منها وصعوبة استحضارها في الذهن وقت الحاجة إليها، ومن ثم عدم وجود أي فاعلية لها في مجالات التعبير المختلفة »[1].

أفرزت هذه الوضعية وجود هوة بين الوسط الاجتماعي والوسط المدرسي، فأصبحت لغة التعليم بعيدة كل البعد عن واقع متعلميها وحياتهم. « ولم يحضّر التلاميذ مسبقا لمجابهة الاختلاف القائم بين لغة البيت وما تتطلبه المدرسة في ميدان التفاعل اللغوي في الصف، مما يمكن أن يعرقل التلميذ على المشاركة في العملية التعليمية . فالاختلافات في الضوابط اللغوية بين البيت والمدرسة ، قد يفسر القصور في السيطرة على لغة المدرسة » [2]، وهذا ما يخلق عند التلميذ آثارا نفسية بالغة الضرر، فيقع دائما في حيرة وتردد في فهمه للغة التي يسمعها في المدرسة، ويجد نفسه بين لغتين تتجاذبانه، مما يجعله غير قادر على تحديد الاتجاه الصحيح، واللغة التي يود استعمالها، غير مطمئن لتعبيراته وتراكيبه، غير واثق مما يقول، سريع التراجع عن إجاباته .

4- اتساع الهوة بين اللهجة واللغة المدرسية: إن التباين الواضح الذي حدث بين المتعلم والمؤسسة التعليمية تقوى بأسباب اجتماعية وتاريخية لأن عددا لا بأس به من المعلمين مكتسبين للغة أجنبية- الفرنسية – في الجزائر« فالجزائر كباقي أقطار المغرب العربي تعرض إلى الاحتلال من قبل عدد كبير من المستعمرين إلا أن ما أثّر فيه أكثر يتمثل في

---

(1) أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1996، ص 162

(2) علي تعوينات، اللغة الأولى ولغة التعليم وأثرهما في التحصيل الدراسي وفي قدرات وكفاءات الطالب ، مجلة تنمية الموارد البشرية ، جامعة فرحات عباس ، سطيف ، ع1 ، ديسمبر ، 2004 ، ص 997 ، 198

الفرنسية، مما جعل البيئات اللغوية متمثلة في الأمازيغية والعربية والفرنسية. وغالبا ما تكون خليطا لغويا بين العربية والفرنسية أو بين الأمازيغية والفرنسية أو بين الثلاث معا» [1].

كانت النتيجة الحتمية لهذا الهجين اللغوي، ضعف الحصيلة اللغوية لعدد كبير من المعلمين والمتعلمين، ما أدى إلى قتل الإبداع بكل أنواعه لأن الإبداع يتطلب اتقانا تاما للغة، بالسيطرة الكاملة على ألفاظها ومعانيها، والقدرة الفائقة على التصرف في استخدام صيغها وتراكيبها. وهذه الوضعية رمز للتخلف الفكري والحضاري، وعائق لكل تطور اقتصادي، وهي تعيق كل محاولات النهوض بالتعليم والتربية.

أما التعليم الجامعي، ورغم الإقرار بأن اللغة العربية هي اللغة الوحيدة والرسمية للتعليم، وأن استخدامها أمر إجباري. فإن ما نلاحظه هو أن الفرنسية كانت وما تزال إلى يومنا هذا لغة التعليم في الشعب العلمية والتكنولوجية ، فالطالب في الشعب العلمية لا يتعلم إلا بالفرنسية وكأنه في جامعة فرنسية، يتكلم بالفرنسية ويكتب ويفكر بها، ولا يعمل إلا بالفرنسية، بدعوى أن اللغة العربية « تفتقر إلى المصطلحات والمراجع العلمية مما يحتم على التعليم وبخاصة العالي منه أن يستعين باللغات الأجنبية في تدريس المواد العلمية» [2] وكأن العربية لا عهد لها بالمخترعات والمكتشفات الحديثة، وهذا الادعاء باطل.

إن القول بعدم تحمل اللغة العربية مصطلحات العصر الحديث في شتى العلوم يظل كلاما نظريا يعتمد على مقدمات تُبَيِّنُ فساده، ولا يمكن أن يُقطع به إلا بعد التطبيق الجاد والاختبار الحقيقي للغة، من خلال البحوث اللغوية الميدانية، التي يقوم بها علماء متمكنون من عملهم ومتمكنون بالقدر نفسه من اللغة العربية. والقدر المنجز حتى اليوم من المصطلحات العربية والمخترعات الحديثة يؤكد أن اللغة العربية لم تكن عاجزة عن مواكبة التقدم، وأصدق حجة على ذلك تجربة سوريا في تعريب العلوم. واللغة العربية في العصور السابقة استطاعت أن تقتحم مجالات علمية معقدة « وبنت حضارة راقية كانت اللبنة الأولى للحضارة الغربية، ولم يجد مستعملوها آنئذ أية صعوبة في توظيفها، واستطاعت أن تستوعب كل المعارف الإنسانية الوافدة عليها » [3] .

---

[1] علي تعوينات، المرجع السابق ، ص 198

[2] عزالدين صحراوي، اللغة العربية وتحديات العصر، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر، ع 1، أفريل، 2004، ص 130

[3] عزالدين صحراوي، اللغة العربية في الجزائر: التاريخ والهوية، ص 100

على المستوى الرسمي دائما، لا يقتصر استعمال اللغة الفرنسية في التعليم العالي، فكثير من المؤسسات الرسمية سواء كانت اقتصادية أو سياسية أو اجتماعية أو ثقافية تستعمل اللغة الفرنسية، حيث تعتبر في نظرهم لغة الحداثة والحضارة. كما يشمل استعمالها مجالات أخرى كالصحافة المكتوبة، فالمجلات والجرائد الأكثر انتشارا في الجزائر، هي تلك المكتوبة باللغة الفرنسية[1]. وهكذا طغت اللغة الفرنسية على كثير من المجالات وهي في كل يوم تحقق انتصارا وتحتل موقعا من مواقع المجتمع فتقصي عنه اللغة العربية، فقد اكتسحت اللغة الفرنسية المنزل والمدرسة والسوق وبدأت تتحكم في كثير من مناحي حياتنا. وإذا كانت اللغة الفرنسية مطلبا حضاريا وتاريخيا، يجب أن نحدد علاقتنا بها بما ينسجم ومصلحة المجتمع حتى لا تزاحم اللغة العربية ، فتكون معولا لهدم ثوابت المجتمع بدلا من أن تكون عاملا مساعدا على النهضة والتقدم .

والمتأمل في الوضع اللغوي داخل مدارسنا يجد كثيرا من المتعلمين يتأرجحون بين لغتين ولهجة، وقبل تحصيل اللغة العربية تضاف لهم لغة أجنبية ابتداء من السنة الثالثة، هي اللغة الفرنسية، فنضيف إلى المجهود الذي يبذله التلاميذ في سبيل تحصيل اللغة العربية الفصحى مجهودا آخر يتمثل في فك رموز اللغة الفرنسية وحفظ مفرداتها والإلمام بقواعدها ونشتت أذهان التلاميذ بين لغتين، تنتج عنه أثار سلبية على هؤلاء التلاميذ ، تتمثل في الثنائية اللغوية التي تجعل اللغة الفرنسية مساوية للغة العربية [2] . وبذلك تواجه اللغة العربية مجموعة من الأنماط اللغوية لها تأثير واضح على لغة التلاميذ المدرسية، وحتى المثقفين الذين يجدون أنفسهم في مواقف رسمية يميلون لا شعوريا إلى استخدام هذه الأنماط اللغوية في خطاباتهم، وهو ما أسهم في هيمنتها على كثير من مجالات اللغة العربية في شتى مرافق الحياة سواء على مستوى المحيط العائلي أو المؤسسات الرسمية، وتبدو هذه الأخطار في وجود ظواهر لغوية متفاوتة الخطورة .

لقد أصبح التلاميذ يتلقون عن طواعية نظامين لغويين مرسمين في المدرسة معرضان للنسيان بمجرد مغادرة المؤسسة التعليمية. « وما أن يترك التلميذ المدرسة فإنه لا يلبث أن ينسى ما تعلمه من لغته في المدارس ، لأنه لا يجد في حياته اليومية حاجة إلى

---

[1] K. Taleb Ibrahimi.Les Algériens et L'leurs Langues . Elément pour Une Approche Sociolinguistique de La Société Algérienne . Ed El hikma . Alger . 1997 . p 39

[2] أحمد بن محمد الضبيب، المرجع السابق ، ص 40

الاستفادة، أو استخدام ما تعلمه في لغته وبالتالي لا ينميه ولا يعتز به في أغلب الأحـيـــان» [1] . والمشكلة ذاتها يعاني منها المعلمون، فهؤلاء بمجرد مغادرتهم المدرسة التي يعملون فيها سيتجاوزون في استخدامهم اللغوي ذلك النظام الذي كانوا يستخدمونه في أقسامهم إلى مستوى آخر.

فالعوائق اللغوية التي يواجهها التلاميذ والمعلمون، تفرض العناية بحاجات المجتمع اللغوية « التي تحتاج إلى حلول جذرية من داخل اللغة حتى تستطيع أن تحقق لهذا المتعلم الاكتفاء الذاتي من لغته وإلا اضطر إلى الاقتراض أو الاستعارة من اللغات الأخرى»[2]. وهذا العمل يملي على المدرسة أن تبحث عن آليات جديدة تمكنها من صياغة حلولا ناجعة لهذه المسألة والتكفل بها تكفلا عاجلا، وأن تُسَدَ الثغرات التي ينفذ منها إلى اللغة العربية الضعف والفساد.

في الأخير يمكن القول؛ إنه رغم الجهود المبذولة للنهوض باللغة العربية، إلا أن النتائج المحققة لا تعكس مستوى التطلعات والآمال. ولعل السبب في ذلك يعود إلى غياب تكوين لساني لصالح المعلمين وواضعي البرامج. ونعتقد أن القضاء على هذه المشكلة يستلزم تضافر جهود علماء اللسانيات وعلماء النفس والبداغوجين للتكفل أيما تكفل بالمشاكل المطروحة بشكل سريع وتقديم حلول عاجلة لها . وأن يعمل الجميع من أجل تحقيق ما يلي:

– تنمية تعليمنا الوطني، وذلك بإتباع المنهجية التي تعتبر التخلص من الاستعمار لا يكون بمجرد التحرر السياسي، بل بالقضاء الكلي على مناطق نفوذه ورواسبه التي مازلت تعيش في النفوس والعقول .

– إعادة النظر جذريا في توجهنا التربوي والثقافي ووضع اختيارات بديلة .

– الاعتزاز باللغة الوطنية لا يكون إلا بإتباع سياسة التعريب الشامل والمرحلي والإلزامية استعمالها في كل القطاعات والمؤسسات .

– التأثر بالثقافات الأخرى والأخذ عنها يجب أن يكون مدروسا لا متروكا للصدف أو لعوامل قد لا تستجيب لحاجات المجتمع الجزائري .

– تكييف كل ما هو أجنبي مع الخصوصيات الاجتماعية والثقافية والدينية واللغوية للمجتمع.

---

[1] محمود عبدالمولى، المرجع السابق ، ص 101

[2] أحمد بن محمد الضبيب، المرجع السابق ، ص 86، 87

تقع مسؤولية النهوض بتعليم اللغة العربية على كاهل مؤسسات كثيرة في المجتمع، فهي بالإضافة إلى المدارس والمعاهد والجامعات مسؤولية الإعلام صحافة وإذاعة، ومسؤولية دور النشر والمؤسسات الثقافية الأخرى في المجتمع. وإذا كنا نطمح إلى أن تتضافر جهود كل هذه المؤسسات والمراكز، فلا أقلّ من أن يكون التضافر أولا ضمن جدران المدارس والجامعات بين المعلمين. ومن هنا تكون نقطة الانطلاق لتأتي بعد ذلك المؤسسات الخارجية معززة لهذا التضافر ومثبتة له فيما تقدمه للتلاميذ من مواد لغوية محكية ومكتوبة.

إذا كان من الطبيعي أن إتقان أي مهارة من المهارات التي يكتسبها الإنسان في حياته ومننا اللغة لا يتم إلا بالممارسة والمران، فإن من الواضح أن متعلمينا لا يمارسون لغتهم خارج المدارس والجامعات. هذا إذا افترضنا أن اللغة العربية تمارس داخل المؤسسات التعليمية بالصورة المثلى. فأغلب المعلمين يستخدمون العامية في شرح دروسهم ، وإجابات التلاميذ ومناقشاتهم تكون بالعامية أيضا، وإذا لم يصحح اعوجاج الألسن وزلل الأقلام، ولم يُعَوَدُ التلاميذ على الوضوح والدقة في التعبير وحسن تخير الكلمات والموضوعات المؤدية إلى تحقيق الهدف والغاية من الفكرة المراد توضيحها، بقيت مشكلة الضعف اللغوي قائمة وظاهرة تدني المستوى مستمرة .

من الواضح أيضا أن عملية التقويم تلك لا تقع على كاهل معلم اللغة العربية وحده، بل إن جميع المعلمين مسؤولون عن تعليم اللغة العربية، ليس من أجل الفصاحة والبلاغة، بل من أجل أن يتعرف التلاميذ قيمة الكلمات والتعبيرات التي يستخدمونها، ليعبروا عن أفكارهم شفويا وكتابيا بكل دقة ووضوح. وتنمية الطلاقة اللغوية لدى التلميذ إنما هي مسؤولية جميع المعلمين في كل المواد الدراسية .

إذا كانت المؤسسات التعليمية تعمد إلى إجراء دورات تكوينية للمعلمين في مجالات تخصصهم لتبصرهم بآخر الحقائق في كل العلوم، وإذا كانت تعمد أيضا إلى إجراء دورات في طرائق التدريس للمواد، والوسائل التعليمية المتعلقة بها. فإن الواجب الوطني والقومي معا يدعوننا إلى إجراء دورات تكوينية لمعلمي مختلف المواد والاختصاصات لتبصرهم بأساسيات اللغة العربية ، كي يؤول تعبيرهم عن الحقائق والمواد اللغوية إلى وضوح ودقة ونظام ومنهجية، لأن من يتقن لغته ولا أقول أساسياتها يتمكن من الانطلاق في سهولة التعبير عما

يود أن يعبر عنه، وعرضه بشكل أكثر إقناعا وتأثيرا وإفهاما للآخرين، فكذلك إتقان اللغة العربية يساعد أيضا في عملية التقويم والمراقبة .

إن مشكلتنا اللغوية من المسائل التي ينبغي أن ينظر إليها المختصون وأصحاب القرار بشيء من الاهتمام، مع العلم أنها ليست حديثة العهد في الجزائر. كما أن تعريب التعليم وازدياد الجمهور القارئ، وتطور وسائل الإعلام ، وتعدد فرص اللقاء والاحتكاك. كل هذه الجهود إلى جانب جهود أخرى سابقة من شأنها أن تذيب الفروق بين اللغة الفصحى والعامية، وكذلك رسم سياسة لغوية واضحة المعالم والأبعاد لمنظومتنا التعليمية تكون فيها اللغة العربية أداة لصهر مشاعرنا في بوتقة المفاهيم والقيم الجديدة.

الفصل الثاني: توجهات النظام التربوي الجديد

المبحث الأول: المدرسة بين التربية التقليدية والتربية الحديثة

أسهم التطور الاجتماعي والاقتصادي والعلمي، وتقدم العلوم اللسانية والنفسية والاجتماعية والتعليمية في إلقاء الأضواء على طرائق تعليم وتعلم اللغة، وعلى الجوانب المختلفة للعمليات التعليمية. كما أن تطور وسائل الإعلام وتقنيات الترفيه جعلت المتعلم يتعلم خارج المدرسة أكثر مما يتعلمه داخلها، ما فرض على المنظومة التربوية واقعا تقييميا جديدا، تطلب مراجعة مكونات النظام التربوي ووضع مناهج تتماشى مع هذه التغيرات والمستجدات سعيا نحو إقرار مدرسة جزائرية متطورة ومتفتحة تتكفل بالإعداد الأمثل للأجيال. كل هذا قاد المشرفين على المنظومة التربوية في الجزائر إلى إعادة النظر في المفاهيم التربوية السائدة، وصياغة أطر تحليلية جديدة مناسبة للعملية التعليمية الدائمة التجدد بفعل تجدد المتعلم، والتغير الدائم الذي يسير به في تعلمه بفعل ما تطالعه به وسائل الترفيه ومصادر التعلم المختلفة التي يعيشها في البيت والمجتمع.

هذا الواقع التعليمي المتغير والمتطور لابد أن يستتبعه تجدد في المناهج والبرامج وطرائق التعليم والأنشطة التعليمية وعمليات التقويم، بما ينعكس على تحصيل المتعلم اللغوي والمعرفي والكفايات التي يكتسبها. والحديث عن المناهج الجديدة يستوقفنا أمام ملاحظتين :

أ- إن البحث في الإصلاحات التربوية يفرض سلفا تحديد الفرق بين الطريقة التقليدية لتعلم اللغة والطريقة الحديثة. فقد اعتبرت التربية التقليدية اللغة مجموعة من الحقائق والقواعد والقوانين والأحكام تلقن، يحفظها المتعلمون ويستظهرونها عن ظهر قلب وبقدر درجة حفظهم لها يُعَدون متمكنين من اللغة وينظر إلى أدائهم اللغوي على أنه أداء جيد [1].

أما التربية المعاصرة فترى أن اللغة لا تخرج عن كونها مهارة تكتسب بطريق التدريب الواعي المنظم والممارسة المستمرة وأن اكتسابها لا يختلف عن اكتساب المهارات الأخرى[2].

تركز التربية الحديثة على تعليم المهارات لا على الحفظ والتسميع ، فتعليم اللغة ليس قضية اكتساب معلومات معينة ولا مسألة استيعاب حقائق بعينها ولا هو بناء معرفة في المواقف الأكاديمية أو العمليات الفكرية، إذ بإمكان المتعلم أن يُحَصِّل معرفة نظرية عن

---

[1] نايف خرما وعلى حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون الآداب ، الكويت ، 1988، ص 213

[2] المرجع نفسه ، ص 214

اللغة، ولكن عندما يريد توظيفها أثناء التواصل يعجز تحقيق غايته. لهذا نجد التعليمية الحديثة تؤكد أن الهدف من تعليم اللغة هو اكتساب المتعلم المهارات اللغوية والتواصلية وليس تحصيل معرفة نظرية حول اللغة المتعلمة .

والمتأمل في مسار المدرسة الأساسية منذ الاستقلال يجدها انتهجت الطريقة التقليدية التي تعمل على تسميع التلاميذ الحقائق الواردة في الكتاب المدرسي، معتمدة في ذلك أسلوب الحفظ دون العناية بمدى فهم التلاميذ للمادة المقررة. وكان اكتساب المعرفة في هذا النظام غاية في حدّ ذاته ولا يهم إن كانت المعرفة المكتسبة ذات قيمة عملية أم لا.

ب- إن المتأمل في المسار الوظيفي للعملية التعليمية يلحظ أن التلميذ في المدرسة الأساسية لم يحظ بالعناية الكافية، وكثيرا ما كان التلميذ البطيء التحصيل يتهم بالإهمال ويعالج بطرق غير تربوية من طرف المعلم الذي كان سيد العملية التعليمية ومحورها [1]، حيث عدّ هذا الأخير« نبع يتدفق منه سيل المعرفة وأن واجب تلاميذه إذا رأوا هذا النبع يتدفق أن يصغوا إليه حتى لا يفوتهم شيء منه » [2]. فقد اهتمت المدرسة الأساسية بالتلقين والحفظ وبحشو أذهان التلاميذ بالمعلومات دون مراعاة لحاجات التلاميذ وميولهم، والتأكد من أن المعرفة المحصلة ذات فائدة وقيمة عملية .

لمّا تغير مفهوم التلميذ ومفهوم عملية التعلم تبعا لما حدث من تغيرات في المجتمع الحديث ، كان من واجب المدرسة أن تساير هذه التغيرات في مجال التحصيل المعرفي والاكتساب اللغوي « بضمان تعليم ذي نوعية يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة » [3].

يعدّ اكتساب التلاميذ للحصيلة اللغوية والمعرفية جانبا مهما في عمل المعلم ومن خصوصيات المدرسة المعاصرة، حيث تعترف هذه الأخيرة بضرورة اكتساب المعرفة نحو غاية أسمى، تتمثل في إعداد رجل على قدر من التمكن اللغوي والاستيعاب المعرفي، لكي

---

[1] أنطوان صياح، المرجع السابق ، 2006، ص 33

[2] فكرى حسان زيان ، التدريس ، عالم الكتاب ، القاهرة ، ط 4 ، 1999 ، ص 129

[3] الجريدة الرسمية، الفصل الثاني ، المادة 4

[4] سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها دار وائل للنشر ، الأردن، ط1، 2005 ، ص *69،70*

تؤدي المعرفة المكتسبة إلى تغيرات مرغوب فيها في سلوك المتعلم وتفكيره. كما تؤمن بضرورة توافر النشاط الذاتي من جانب المتعلم. لذلك يجب أن تكون المواد التعليمية وثيقة الصلة بحاجات التلاميذ واهتماماتهم، خاصة عندما تبين أن الإنسان يتعلم فقط عندما يشترك في عمل يفهمه وتتحقق لديه الدافعية والرغبة للقيام بهذا العمل .

أصبح المتعلم في المدرسة الجزائرية محور العملية التعليمية، « ومركز اهتمامات السياسة التربوية»[1]، والمعلم يوجه هذه العملية، ويدير الحوار التعليمي، وينظم خطوطه الرئيسية، « وبدلا من أن ننقل المعلومات نساعده على البحث عنها، وعلى بناء فكره »[2].

بالرجوع إلى المسار الزمني نجد أن تجربة المدرسة الأساسية أثبتت عدم قدرتها في الاستجابة لتطلعات التلميذ الجزائري. وما ضعف الولاء للغة العربية بعد خمسين سنة من الاستقلال إلا شاهدا من الشواهد المتعددة والمتنوعة. ويكفي لو أردنا اختزال مسار المدرسة في ملامحها البادية أن نرى أن الجهد الأعظم لدى القائمين عليها كيف يصرفونه في البحث عن الوسائل والمنهج والمسالك قبل أن يلجأوا إلى جوهر المشكلة ومضمونها، ناهيك عن ثنائية الحاضر والمستقبل من جهة وثنائية الهوية والمواطنة من جهة ثانية التي لم تحسم بعد في المنظومة التربوية، ولا حُسِمَتِ إشكالية اللغة العربية واللغات الأجنبية.

بين اللغة والتاريخ والسياسة والاقتصاد والثقافة ينبثق إشكال جامع أكثر وقعا في تصورنا يكون هو الشاهد الجامع لكل وجهات العطالة اللغوية والاجتماعية، إنه مأزق المنظومة التربوية، حيث ما انفك هذا المشهد يتلون بأصباغ تبعث على عدم الاطمئنان. وهو ما يتطلب حلولا عاجلة بهدف إيجاد آليات ومناهج جديدة تستجيب لطموحات المجتمع الجزائري. إذ صار من المؤكد أن النظام التربوي لكل أمة لا يكون أصيلا هادفا مفيدا إلا إذا قام على أساس من تراثها، وحضارتها وقيمها، وبعد نظر إلى واقعها، وتخيل واستشراف لمستقبلها، فالتراث أول قاعدة يقوم عليها كل نظام تربوي أصيل لأية أمة حريصة على أن تبني ذاتها وتعدّ لغد مشرق[3]. وللجزائر أن تفتخر بتنوع تراثها وغناه، وتراثنا هو رمز وجودنا

---

(1) الجريدة الرسمية : المبادئ الأساسية للتربية الوطنية ، الفصل الثالث ، المادة 7

(2) R. la Borderie , le métier d'élève , Hachette, Paris , 1991, P 13

(3) فاخر عاقل ، معالم التربية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط 5 ، 1983، ص 204

ولا توجد أمة تزعم أنها ذات حضور إنساني وحضاري متميز دون أن يكون لها تراثها الخالد والفاعل في التاريخ .

تأتي ضرورة معرفة تراثنا وتعريف التلاميذ به، من أنها ضرورة عقلية وبنائية من حيث أن التعرف على تراثنا هو التعرف على ذواتنا. وعلى حدّ تعبير فاخر عاقل، فإنه بدون هذا التعرف، لا نستطيع أن نبني مستقبلنا ، ونعجز عن وضع خططنا لهذا المستقبل، ونفشل في تحديد دورنا الذي سنلعبه في هذا العالم وفي حضارته وتقدمه[1]. وإن تعرفنا على ترثنا وتعريفنا به ليس واجبا قوميا فحسب ولكنه قبل هذا وبعده واجب إنساني حضاري، ذلك أن تراثنا ليس ملكا لنا وحدنا، وإنما هو ملك للإنسانية التي ننتسب إليها. من هذا المنطلق نحاول التعرف على مكانة التراث في مناهج التعليم وبرامجه، وإمكانية الاستفادة منه في عالمنا المعاصر حين نخطط لمستقبلنا ومستقبل أبنائنا .

المبحث الثاني : أهداف النظام التربوي الجديد:

تتمثل مهمة كل نظام تربوي في إيصال ونقل القيم والخبرات العلمية والمعرفية التي اختارها المجتمع لنفسه، وهي إما قيم مشتركة بين كل الأفراد سياسية، أخلاقية، ثقافية، دينية، لغوية، واجتماعية الهدف منها الحفاظ على الوحدة الوطنية وتعزيزها. أو قيم فردية وجدانية، وفكرية وجمالية وإنسانية متفتحة على العالم، وهذه ليست مشتركة بين جميع الأفراد .

يستمد النظام التربوي الجديد مرجعيته من الدستور والقانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04- 08 مؤرخ في 23 جانفي 2008 ومن التراث الجزائري. ويمثل المنهاج العام – الذي يشمل مجموع برامج المواد- الإطار الموحد الذي يحقق تضافر الأهداف في سبيل تحقيق كل القيم، وتتكفل كل مادة دراسية بشكل تكاملي أو منفصل بغرس القيم المتعلقة بغايات المنظومة التربوية الواردة في القانون التوجيهي للسياسة التربوية، وفي مختلف النصوص التشريعية. تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير

[1] فاخر عاقل، المرجع السابق، ص 113، 114

فيه متفتح على الحضارة العالمية. بهذه الصفة تسعى التربية إلى تحقيق جملة من الأهداف العامة [*] هي:

1- تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وتعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة.

2- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية باعتبارها وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية.

3- ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا التاريخي والجغرافي والديني والثقافي.

4- تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.

5- ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.

6- إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية متفتح على العالمية والرقي والمعاصرة بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح وضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة على الخصوص بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية [1].

نستنتج من هذه الأهداف والغايات [*] التي تترجمها أن المنظومة التربوية ذات طابع وطني وديمقراطي وعالمي متفتّحة على العصرنة والعالم، ومن جهة أخرى نلاحظ أن هذه الأهداف تنطبق على جميع مواد الدراسة، ولا تختص بمادة دون أخرى، بل إن جميع المواد يمكن أن تخدم هذه الأهداف وتعمل على تحقيقها، لأن جميع المواد الدراسية تحتوي على

---

[*] يقصد بالأهداف العامة تلك التي تتموضع في مستوى تجريدي أعلى من مستوى الأهداف الخاصة . وهي عبارة عن صياغات مجردة تتعلق بالتغيرات المرجو إحداثها في الفرد وقابلياته . وبسبب طابعها العام فإنها كثيرا ما تبقى غامضة وتحتمل تأويلات كثيرة وتكون تبعا لذلك مصدرا لأنشطة تعليمية جدّ متنوعة.

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، قانون رقم 04- 08 مؤرخ في 23 يناير 2008، المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الباب الأول، الفصل الأول، المادة 02

[*] الغايات هي صياغات لأهداف تعبر عن فلسفة المجتمع وتعكس تصوراته للوجود والحياة أو تعكس النسق القيمي السائد لدى جماعة معينة. مثل قولنا (على المدرسة أن تنمي لدى الأفراد الروح الديمقراطية) أو (على المدرسة أن تكون مواطنين مسؤولين) أو (على المدرسة أن تمحو الفوارق الاجتماعية) فهذه أهداف عامة تتموضع على المستوى السياسي والفلسفي العام وتسعى إلى تطبيع الناشئة بما تراه مناسبا للحفاظ على قيم المجتمع ومقوماته الثقافية والحضارية.

القيم الروحية والهوية والمواطنة والمبادئ السامية، وتعمل كلها على تنمية أساليب التفكير العلمي لدى التلاميذ. مع التأكيد على تعلم كل المواد الدراسية باللغة العربية في جميع مراحل التعليم في المدارس العمومية والمدارس الخاصة [1]، فهي لغة التخاطب بين التلاميذ، وكل المواد تخدمها وتعمل على تحقيق الأهداف من تعلمها.

يعكس النظام التربوي الجديد طموحات المجتمع الجزائري ، ويصف المشروع الذي ينشده المجتمع بكيفيات مختلفة. كما يسعى إلى إيجاد السبل والطرائق الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة جيدة ليكونوا مواطنين فاعلين قادرين على تأدية أدوارهم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية. ويستمد النظام التربوي الجديد حركيته من ضرورة التوفيق بين الحفاظ على التراث الثقافي والقيم الدينية والاجتماعية التي تميز المجتمع الجزائري ، واستشراف المستقبل بمتطلباته العصرية، لإعداد مواطنين غيورين على هويتهم وقادرين على رفع التحديات التي تفرضها عليهم العولمة [2]. والمدرسة الجزائرية لا يمكن أن تنفصم عن هذه الخيارات، فهي مطالبة بمراجعة مناهجها وطرائق عملها إذا أرادت تحقيق القيم المتعلقة بالخيارات الوطنية، وتفاديا لأي تصادم أو انفصام بين المنظومة التربوية والخيارات اللغوية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية للبلد.

1- القيم في النظام التربوي الجديد : تشكل القيم السابقة ثروة الأمس وزاد المستقبل. لماذا لا نجعل من هذه الثروة وهذا الزاد، مصدر قوة في حياتنا المستقبلية في فروعها الإنسانية والعلمية، ولا نجعلها مصدر ضعف تجرنا للولاء؟ لا شكّ أن تلك الملامح المضيئة من قيمنا تفيدنا كثيرا في تخطيطنا لحياة أبنائنا المستقبلية، ولكن ما السياسة التي ينبغي أن تسلكها وتتعامل بها منظومتنا التربوية مع هذه القيم؟ هذه القيم قد تكون عبئا ثقيلا، وقد تكون حافزا ودافعا. تكون عبئا إذا اتكلنا عليها واكتفينا بالتفاخر بها، واعتقدنا أننا عظماء بما جنينا فلا نحتاج إلى ما يثبت عظمتنا في حاضرنا ومستقبلنا. وقد تكون هذه القيم حافزا إلى التشمير على ساعد الجدّ وتدارك ما فات واللحاق بركب التقدم ومعالجة أخطاء الحاضر، وبناء

---

[1] الجريدة الرسمية، الباب الثالث، الفصل الأول، المادة 33

[2] مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج ،منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004، ص2

المستقبل المجيد، ليناسب الماضي الأمجد. هذا ما يجب أن تسعى إليه المنظومة التربوية وتعمل له. وإن تعرفنا على قيمنا يجب أن يستهدف من ذلك هدفين واضحي المعالم حقيقي التحديد: أولهما معرفة هذه القيم والتعريف بها، ثانيهما جعل القيم منطلقا إلى المستقبل [1].

من هنا تأتي ضرورة البحث عن هذه القيم في المناهج والوثائق التربوية الجديدة. حتى نتمكن من استخلاص غايات وأهداف النظام التربوي الجديد التي وردت في المنهاج التعليمية الجديدة، حيث « تسعى المنظومة التربوية من خلال المناهج التعليمية وبقطع النظر عن خصوصيات مجالات المعارف وحقول المواد التي تتكفل بها . وبصفة متكاملة مع التركيبات الأخرى للمنظومة إلى تحقيق إيصال وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية الآتية [2]:

أ- قيم الجمهورية والديمقراطية: تنمية معنى القانون واحترامه واحترام الغير ، والقدرة على الاستماع للآخر واحترام سلطة الأغلبية واحترام حقوق الأقليات. فالدولة الجزائرية جمهورية وديمقراطية ويُعَبِنُ المحكومون حكّامهم. تقتضي صفة الجمهورية للدولة تطبيق واحترام القانون الصادر عن المؤسسات الممثلة للشعب وتسيّر العلاقات الاجتماعية وفق عقد اجتماعي متفق عليه بكل حرية.

ب- قيم الهوية: ضمان التحكم في اللغات الوطنية [*]، وتثمين الإرث الحضاري الذي نحمله، خاصة من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته، والارتباط برموزه، والوعي بالهوية، وتعزيز المعالم الجغرافية والتاريخية والروحية التي جاء بها الدين الإسلامي وكذا الأمر بالنسبة للتراث الثقافي والحضاري للأمة الجزائرية. يسعى النظام التربوي إلى التأكيد على الانتماء إلى هوية جماعية ووحيدة تتمثل في الجنسية الجزائرية. والشعور بالانتماء إلى أمة واحدة وشعب واحد، هو شعور يرتكز على التراث اللغوي والتاريخي والجغرافي، والحضاري والثقافي الذي يرمز إليه الدين الإسلامي ولغتا الأمة العربية والأمازيغية، والعلم والنشيد والعملة الوطنية.

---

[1] فاخر عاقل، المرجع السابق ، ص 113

[2] مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 6 ، 7

[*] اللغة الوطنية، هي اللغة التي نصّ عليها الدستور والتي يتعلمها أفراد المجتمع الذين تتعدد لغاتهم الأم وتتباين لهجاته مما يفرض وجود لغة تربط بين أفراده فتوحد بينهم أساليب التعبير وتتقارب أنماط التفكير ويتحقق بينهم الاتصال المنشود . ويسعى النظام التربوي الجديد إلى تمكين التلاميذ من اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية ، والعمل على ترقية وتوسيع تعليم اللغة الأمازيغية .

فالمنظومة التربوية ذات طابع وطني تهدف إلى تقديم تربية واحدة للجميع، عن طريق مختلف المؤسسات المكلفة بالعملية التعليمية عمومية وخاصة، يعني ذلك أن كل المدارس تقدم برنامجا إجباريا واحدا، يحتوي على قاعدة مشتركة من القيم والمواقف والكفايات، توظفها في تحقيق الذات البشرية وإدراك العلاقة الجوهرية التي تقوم بين البشر، من الاحترام للذات وللآخرين إلى صيانة الحقوق والدفاع عنها إلى اكتساب مبادئ الحق والعدل والمساواة، إلى الإيمان بالله والتمسك بالفضائل والكرامات إلى الشعور بالانتماء إلى عائلة ومجتمع ووطن، إلى الاهتمام بالبيئة والنظافة [1]. بناء على ذلك فإنه من الضروري العمل على ترسيخ الارتباط بالقيم التي يمثلها الإرث التاريخي والجغرافي والديني واللغوي والثقافي، « حتى تتحول المعارف والمهارات إلى سلوك يومي مرتبط بنظام قيم. فيكتسب الفرد قيمة ذاتية تميزه عن غيره » [2]، وتقوي فيه الارتباط بالرموز الممثلة للأمة الجزائرية وديمومتها والدفاع عنها.

ج- القيم الاجتماعية: تنمية معنى العدالة الاجتماعية، التضامن والتعاون بتدعيم مواقف الانسجام الاجتماعي والاستعداد لخدمة المجتمع. وتنمية روح الالتزام والمبادرة، وتذوق العمل في آن واحد. إن الميزة الأساسية للجمهورية هي الديمقراطية، والديمقراطية بصفتها إيديولوجية ونظام سياسي هي الوسيلة التي تمكن من ترسيخ قيم الجمهورية كالمواطنة والتضامن واحترام الغير والتسامح. ومن البديهي أن الديمقراطية تقتضي حرية التعبير التي تتطلب بدورها تنمية القدرة على الإصغاء للغير واحترامه، والقبول بحكم الأغلبية – مع احترام حقوق الأقليات – عن طريق الاقتراع في حال عدم تحقيق إجماع. وينبغي التأكيد دائما في المجال التربوي أن الديمقراطية قيمة يجب نقلها للأجيال، والتأكيد على أنها ممارسة وسلوكات يجب ترسيخها والمدرسة والقسم أول الأماكن التي تمارس فيها هذه السلوكات وتنو.

د- القيم الاقتصادية: تنمية حب العمل المنتج المكون للثروة واعتبار الرأسمال البشري أهم عوامل الإنتاج، والسعي إلى ترقيته بالتكوين والتدريب والتأهيل من خلال الالتحاق بتكوين عال أو مهني أو بمنصب شغل يتماشى وقدرات كل فرد وطموحاته. وضمان التكوين خلال

---

[1] جورج سلهب، المرجع السابق، ص142

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها

الخدمة قصد التكيف باستمرار مع تطور الحرف والمهن، والتغيرات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية [1].

هـ- القيم العالمية: ضمان التحكم في اللغات الأجنبية [2]، تضمن المدرسة تكوينا لغويا متعدد الجوانب – اللغات الوطنية مع لغتين أجنبيتين- قصد تمكين التلميذ من الاطلاع على منجزات الحضارات الأخرى واستيعابها. وتنمية الفكر العلمي والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي، والتحكم في وسائل العصرنة والاستعداد لحماية حقوق الإنسان بمختلف أشكالها والدفاع عنها، والحفاظ على المحيط، والتفتح على الحضارات والثقافات العالمية [3].

2- مرجعية النظام التربوي الجديد: إن المتمعن في مضمون الغايات الواردة في المناهج الجديدة، والأهداف التي تترجمها، يستخلص المرجعية الأساسية لها، والتي ينبغي على النظام التربوي أن يرسخها، وهي الاختيار الليبرالي، مع التأكيد على القيم الإسلامية والعربية والأمازيغية التي يجب على كل فرد أن يتزود ويؤمن بها، لما لها من دور حيوي في صيانة وحماية الشخصية الوطنية، وما قد يندرج ضمن ثوابت الأمة. لتجسيد هذه الطموحات تعمل المدرسة على أن تتحول الأهداف المخطط لها إلى « سلوك يومي مرتبط بنظام قيم فيكتسب الفرد قيمة فردية تميزه عن غيره »[4] وقيمة اجتماعية تشعره بالانتماء إلى الجماعة.

إن الفرد الذي يسعى النظام التربوي الجديد إلى تكوينه، لابد أن يكون مواطن محبا لوطنه ومحترما لسلطته، متطلعا إلى العدالة نابذا لكل أشكال التمييز والتفرقة على أساس عرقي« قادر على استشراف المستقبل والانخراط في مشروع ووضع تخطيط له وتحقيقه وتقويمه وتعديله » [5]. كما يسعى النظام التربوي الجديد إلى تنمية معنى العدالة الاجتماعية عبر التعاون والتضامن والمساواة . واعتبار الرأسمال البشري أهم عوامل الإنتاج والسعي إلى ترقيته والاستثمار فيه بالتدريب والتكوين والتأهيل، ويحرص في ذات الوقت على أن يضمن حق التعليم للجميع وبالتساوي لكل الأطفال ذكورا وإناثا في المدن والأرياف مهما كانت طبقتهم الاجتماعية أو الاقتصادية باعتباره مجانيا .

---

[1] الجريدة الرسمية، الباب الأول ، الفصل الثاني ، المادة 06

[2] الجريدة الرسمية ، الباب الثالث، الفصل الأول ، المادة 35

[3] مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 6 ، 7

[4] جورج سلهب، المرجع السابق ، ص 143

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

علاوة على ذلك فإن الدولة أصبحت تخصص منحا لإعانة تمدرس الأطفال المعوزين « وتمكينهم من الاستفادة من إعانات متعددة لا سيما فيما يخص المنح الدراسية والكتب والأدوات المدرسية والتغذية والإيواء والنقل والصحة المدرسية» [1]، وبلغ عدد المستفيدين من إعانات الدولة أكثر من ثلاثة ملايين تلميذ، وذلك سعيا منها إلى تكريس مبدأ ديمقراطية التعليم ومجانيته واجباريته خاصة الأساسي منه. وتطبيقا للاتفاقيات الدولية والعربية التي وقعتها الجزائر. « فالتعليم حق لجميع الأطفال الذين يبلغون سن السادسة من عمرهم تلتزم الدولة بتوفيره لهم. ويلتزم الآباء وأولياء الأمور بتنفيذه على مدى تسع سنوات دراسية»[2]. وهو مقسم إلى مرحلتين؛ مرحلة التعليم الابتدائي تدوم فترة الدراسة فيها خمس سنوات ومرحلة التعليم المتوسط تدوم فترة الدراسة فيها أربع سنوات .

لا شكّ أن التعليم الذي تعمل الدولة على ضمانه لكل التلاميذ دون تمييز، سيؤهلهم للمشاركة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع من خلال المعارف التي يكتسبها التلاميذ في المدرسة الأساسية والسلوكات التي تتكوّن لديهم « فالمجتمع أحدث المدرسة وهيأ لها جميع أسباب العمل من مباني وأجهزة وبرامج وأطر وميزانية ، حتى تنوب عنه في تربية الأطفال وتعليمهم وتهيئتهم بالتالي للاندماج في الحياة المهنية والوطنية وحتى تكمل العمل الأساسي الذي تبدأه الأسرة في هذا الاتجاه »[3].

نفهم من هذا القول أن التربية المدرسية هي امتدادا للتربية الأسرية في مجال التربية والتعليم والتنشئة الاجتماعية. وهذا ما يملي على المدرسة أن تكون على « اتصال وثيق مع الأسرة التي تعتبر امتدادا لها بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والدينية للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع »[4]. هذه المهام الجديدة تفرض على المدرسة أدورا كبيرة في تنمية ميول التلاميذ واهتماماتهم وغرس القيم المجتمعية. وكذلك تنمية معارفهم وتوسيع مدركاتهم وبناء شخصياتهم، ودفعهم إلى تنويع مصادر تحصيل معارفهم.

---

[1] الجريدة الرسمية، الباب الأول ، الفصل الثالث ، المادة 13

[2] صلاح الدين المتبولى، جهود اليونسكو في تطوير التعليم الأساسي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط 1، 2003 ، ص 34

[3] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، المغرب، 2000، ص 85

[4] الجريدة الرسمية، الباب الأول ،الفصل الثاني، المادة 5.

في هذا الصدد نقرأ في المنهاج أن للمدرسة وظيفة رئيسية هامة تتمثل في « إيصال المعارف الأساسية وتكوين السلوكات »[1]. وتعمل المدرسة أيضا على إيصال المعارف، وتشكيل الشخصية الإنسانية لأفراد المجتمع، وتمكنهم من اكتساب الصفات الاجتماعية والمعارف والمهارات من خلال النمو المتوازن لغويا ومعرفيا وجسميا وعقليا ونفسيا.

تمثل المدرسة الفضاء الأرحب « لتعلم الحياة الجماعية والاندماج وسط المجتمع »[2]. ما يملي على المدرسة عبئا أكبر في تكوين مواطن قادر على النهوض بمسؤولياته، ويساير التطورات الحديثة ويشارك بإيجابية في بناء وطنه ، وما لم تتمكن المدرسة من ذلك فإن أهدافها لن تحقق بالدرجة الكافية. وتزداد أهمية المدرسة في المجتمعات النامية والمتخلفة التي تنتشر فيها الأمية، وتكون المهمة التي تلقى على عاتق المدرسة أشد حيوية.

وأخيرا تعدّ المدرسة بيئة صالحة وتأسيسية لتعويد التلميذ على الحياة الجماعية والاندماج في المجتمع وتأكيد الحياة الاجتماعية وتنميتها لدى التلاميذ. من هذا المنطلق تكون مهام المدرسة العمل على تكييف خصائص واهتمامات واتجاهات التلميذ الفردية خلال التحاقه بالمدرسة مع متطلبات الحياة الجماعية فيها. وكذلك « المدرسة هي المؤسسة الضرورية التي تمكن الانتقال من الأسرة إلى الدولة وإلى المجتمع بشكل عام بفضل تشكيل النشئ نظرا لمتطلبات الحياة المشتركة ونظرا لمقتضيات المجتمع »[3]. يتوقف نجاح المدرسة في رسالتها بالدرجة الأولى على مدى استيعابها لخصائص الطفولة في مراحل النمو المختلفة، ومدى اتفاقها مع هذه الخصائص لأن التلميذ قبل أن يكون تلميذا في المدرسة فهو طفل[4].

3- الكفايات في النظام التربوي الجديد: لا تقتصر مهمة المدرسة على تعليم التلميذ المعارف النظرية أو المعاني والقيم التي ينشدها المجتمع ، فالتحصيل النظري لا يكفي وحده لتعديل سلوك التلميذ. وأثناء تعلم اللغة تتكامل المعرفة والانفعالات والممارسة لأن « اللغة ليست مجرد أداة أو وسيلة للتعبير أو التواصل أو مجرد شكل لموضوع أو مجرد وعاء خارجي لفكرة أو لعاطفة أو إشارة إلى فعل، إنها وعي الإنسان بكينونته الوجودية وبصيرورته

---

[1] مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، ص 8

[2] المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[3] محمد الدريج، المرجع السابق، ص 85

[4] محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2002، ص 85

التاريخية، وبهويته الذاتية والاجتماعية والقومية وكليته الإنسانية »[1]. هذا ما أكدت عليه مناهج التعليم الجديدة، ومن الكفايات الأساسية التي يسعى المنهاج الجديد إلى جعل التلميذ قادرا على التحكم فيها:

أ– كفايات ذات طابع اتصالي: إن اللغة العربية هي المفتاح الأول الذي يجب أن يمتلكه التلميذ لدخول مختلف مجالات التعلم، فهي مادة تعليم وإيصال التعلمات. تشمل الكفاية ذات الطابع التواصلي كلّ ميادين التواصل والتعبير والتبادل الشفهي وغير الشفهي. فاللغات العربية والأمازيغية والأجنبية وأشكال التعبير الأخرى تعتبر وسائط لتنمية الكفايات التواصلية. واللغة العربية هي المفتاح الأوّل الذي يمتلكه المتعلّم ليلج إلى مختلف ميادين التعلّم. فهي ليست المادّة التعليمية التي تحمل التعلّمات فحسب، بل هي وسيلة نسج وصيانة علاقات منسجمة مع محيطها؛ وبهذه الصفة تُكَوِّنُ الكفاية القاعدية الأولى[2].

ب–كفايات ذات طابع منهجي: تتكون هذه الكفايات من القدرات والمعارف الإجرائية، وتهدف إلى تجنيد القدرات لتطبيق الإجراءات في حلّ وضعيات مشكلة، وتكييف وإعداد إجراءات جديدة قصد حلّ وضعيات مشكلة جديدة لم يسبق حدوثها.

ج– كفايات ذات طابع معرفي: وهي مجموع الكفايات القاعدية المرتبطة بمختلف المعارف التي يمكن تجنيدها كموارد في تنمية الكفايات. كأن يتحكم التلميذ في المعارف القاعدية في العلوم والتقنيات واستعمالها في حلّ المشاكل المختلفة ذات الصلة بنشاطاته المرجعية [3].

د–كفايات ذات طابع اجتماعي: وهي مجموع الكفايات الإدماجية التي بإمكانها أن تجنّد الموارد الشخصية والجماعية للفوج حول تحقيق مشروع. وأشير إلى أنّ هذه الكفايات من مختلف الطبائع لم تُفْصَلْ إلاّ على سبيل العرض ومنهجية التقديم، فهي تتفاعل وتتكامل في النشاطات التي تستخدمها بدرجات مختلفة، مع غالبية إحداها على الأخرى « وتتحرك الكفايات كلما دعت الحاجة إليها، فتلجأ إلى المعارف تستمد منها المعلومات وتنفذ ما هو مطلوب منها ».[4]

---

[1] ابراهيم محمد عطا، المرجع السابق ، ص 132

[2] مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الرابعة متوسط، ص 8

[3] المصدر نفسه، ص 9

[4] جورج سلهب، المرجع السابق، ص 141

فأما الغاية النهائية التي يطمح النظام التربوي الجديد إلى تحقيقها؛ أن يكون التلميذ قادرا على التعبير باللغة العربية مشافهة وكتابة، ويتناول الكلمات في مختلف وضعيات الاتصال، ويقرأ نصوصا مختلفة الطول والصعوبة، ويحرر مختلف أنماط النصوص (رسائل طلبات، شكاوي، تقارير، عروض، حصيلة تجارب)، ويحلل نصا كالإدلاء بفرضيات في المعنى وإعادة الصياغة واسترجاع الأفكار والتلخيص والتعليق[1]. وأخيرا يحدد المنهاج أهداف تعليم اللغة العربية، وملمح التخرج في نهاية هذه الفترة من التعليم، ويقدم محتوى هذه المادة بواسطة مجموعة من الأنشطة هي : القراءة ، الكتابة ، التعبير والتحليل .

المبحث الثالث : وصف منهاج اللغة العربية

يمثل المنهاج الدراسي حلقة وصل بين المعلم والمتعلم ، لذلك من الضروري أن نقف عند تعريف المنهاج، وجدير بالإشارة أن مفهوم المنهاج اتخذ معاني متعددة وهذه المعاني كانت مواكبة لما تشهده الساحة من تطورات على مستوى الفكر التربوي . وفي هذا السياق يمكن التمييز بين مفهومين للمناهج هما المفهوم التقليدي والمفهوم الحديث.

أما المفهوم التقليدي للمنهاج « فهو عبارة عن المحتوى الذي يتعلمه الفرد ويتمثل هذا المحتوى في المعلومات والحقائق والمفاهيم التي نظمت في صورة مواد دراسية موزعة على سنوات الدراسة ومراحلها. يعد هذا المفهوم مرادفا لما يصطلح عليه بالمقرر الدراسي»[2]. أما المفهوم الحديث للمنهاج « فهو الخبرات التربوية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نموا يتسق مع الأهداف التعليمية ، وللخبرات التعليمية معنى شامل ذلك أنها خبرات معرفية وانفعالية واجتماعية ورياضية وفنية » [3].

والمتصفح للمصادر التي تتحدث عن الوثائق التعليمية عموما والمنهاج خصوصا، يجدها تقسم المنهاج التعليمي إلى قسمين مواد لغوية وأخرى علمية. فأما المواد اللغوية فهي التعبير والقراءة والكتابة والإملاء والكتابة والقواعد، وتهدف إلى غاية واحدة هي معرفة اللغة واستعمالها استعمالا سليما نطقا وكتابة. وأما المواد العلمية في الرياضيات، والتربية العلمية

---

[1] مديرية التعليم الأساسي ، مناهج السنة الرابعة متوسط ، ص 09 .

[2] أحمد اللقاني، تخطيط المنهج وتطويره ، الأهلية للنشر والتوزيع ، 1989، ص 09، 10

[3] المرجع نفسه، ص 10، 11

والتكنولوجية والعلوم الطبيعية والحياة، وتهدف إلى إيقاظ العمليات الذهنية والمعرفية وتنمية التفكير المنطقي والاستدلال والاستنتاج [1].

إن النظرة الحقيقية للمناهج التعليمية لا يمكن أن تفصل بين المواد التعليمية، فنقول هذه مواد لغوية وتلك مواد علمية. لأن المنهاج يشكل كلا متكاملا لا تنفصل أجزاؤه عن بعضها، فكل مادة يصمم منهاجها بشكل تعاضد غيرها، حتى تسهم بايجابية وفاعلية في بناء الحصيلة اللغوية للتلميذ وترقيتها، وتستوي في ذلك المواد العلمية والمواد اللغوية ونخص بالحديث في هذا المقام منهاج اللغة العربية .

1- **مكانة اللغة العربية في المنهاج الجديد:** اللغة ظاهرة اجتماعية تعكس مظاهر التقدم أو الانحطاط والتخلف للمجتمع، فإذا ساد مجتمع ما التطور والتقدم كان حظّ لغته التطور والسيادة، وخير شاهد على ذلك في العالم المعاصر التطور الذي لحق باللغة الانجليزية، نتيجة الثورة العلمية والصناعية الهائلة في الدول الغربية، وإذا ضعف المجتمع فإن لغته تضعف وتتأخر« وتعجز عن التطور بفقدانها القدرة على مسايرة العصور والأجيال التي تنطق بها لأسباب تاريخية أو سياسية، فتذبل وتختفي ولا يبقى منها سوى ما تخلفه من تاريخها »[2]. والشواهد على هذه الوضعية كثيرة في العالمين القديم والحديث. من هنا لا يمكن لعاقل أن يتصور سواء في العالم القديم أو المعاصر لغة متطورة في مجتمع متخلف، أو مجتمعا متخلفا ولغته متطورة. أمام هذا المشهد وما يكتنفه من تحديات أنية ومستقبلية، كان لابد من استقراء الواقع اللغوي الجزائري للوقوف على دور اللغة العربية ومكانتها في المدرسة الجزائرية والبحث عن أهداف تعليمها وتعلمها في« ظل التصادم الحضاري واللغوي وتقنيات العصر الممزوجة بالثقافة الرقمية وهيمنة الحاسوب والانترنت » [3]

إذا كانت الدول المتقدمة تعتني بأطفالها أيما عناية، فإن عنايتها بلغاتها أكبر بكثير من عناية بأطفالها، فتحرص على أن توفر لهم كل متطلباتهم، وتسعى جاهدة إلى توفير الظروف الملائمة للنمو السليم، الذي يشمل مختلف جوانب شخصيتهم النفسية والعقلية والجسمانية واللغوية. ومما لاشكّ فيه أن مرحلة التعليم المتوسط مرحلة حساسة في بناء

---

[1] مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الرابعة متوسط، ص – ص10 – 12

[2] عز الدين صحراوي، اللغة العربية في الجزائر: التاريخ والهوية، ص 84

[3] المرجع نفسه ، ص 80

العملية التعليمية. واللغة العربية في هذه المرحلة مادة دراسية، ووسيلة لتعلم المواد الدراسية الأخرى، لذلك حاولت المدرسة الجزائرية أن تمنح المتعلمين قاعدة أساسية في كل المواد الدراسية المقررة العلمية منها واللغوية.

المبحث الرابع: تعليم اللغة العربية في الجزائر:

كانت اللغة العربية في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي متداولة في المجالين الشعبي والرسمي، في مجالات متعددة، كانت العربية لغة العلاقات الاجتماعية بين الجزائريين وأرباب الدولة. وكان الجزائريون حريصين على تعلم اللغة العربية ليكون التخاطب بها. ومنذ أن دخل الاستعمار الفرنسي إلى الجزائر أخذت اللغة العربية تتراجع تدريجيا حتى الاستقلال نتيجة إحلال اللغة الفرنسية مكان اللغة العربية، فضلا عن عوامل أخرى كانت متلائمة مع السياسة الفرنسية « التي استطاعت أن تحدث أثارا لغوية مدمرة ليس من خلال الهيمنة اللغوية فحسب، ولكن من خلال سياسة التجهيل والفقر والحرمان مدة من الزمن إلا أن هذه السياسة لم تتمكن من القضاء كلية على اللغة العربية » [1] .

عملت الجزائر منذ الاستقلال على أن تعطى اللغة العربية مكانتها الاجتماعية اللائقة، ومركزها في المجالين الشعبي والرسمي، وساهم ذلك في زيادة انتشار اللغة العربية بين أفراد المجتمع، وبقي المجتمع الجزائري محافظا على عروبته، ولغته التي تمثل أبرز مقومات الهوية [2]. وحتى تستطيع العربية مواكبة الوضع المتطور للمجتمع الجزائري، نجد أن أهداف تعليم اللغة العربية تعمل على تأكيد الروابط الاجتماعية وتعميق الحس الوطني.

1 – الأهداف العامة لتعليم وتعلم اللغة العربية: ليس من شأن هذا البحث تفصيل القول في أهداف تعليم اللغة العربية، إلا أنني أود أن أعرج عليها باختصار شديد لسببين. الأول حتى تكون الرؤية واضحة وشاملة داخل هذا الإطار التعليمي الذي أتحدث عنه فيما يتعلق بتعليم اللغة العربية في الجزائر. والثاني لكي نرى من خلال ما سأقدمه من حديث حول أطر تعليم اللغة العربية في الجزائر، مدى التزام المنهجيين بأهداف تعليم اللغة العربية المستقاة من الواقع اللغوي الجزائري والخصوصيات اللغوية والثقافية والاجتماعية والدينية والتاريخية، ومدى تلبيتها لاحتياجات المجتمع في الوقت الحاضر.

---

[1] عز الدين صحراوي، المرجع السابق ، ص 87

[2] حفيظة تازروتي، المرجع السابق ، ص 89، 90

تتصف الأهداف العامة لتعليم وتعلم للغة العربية بأمرين، الأول أنها تبدأ بالفرد وتنتهي بالمجتمع الإنساني عامة. والثاني أنها هدف ووسيلة تتصف بمنهجية متكاملة ومتناسقة. وما يمكن قوله في هذا المجال، إن تعليمية اللغة العربية تأخذ على عاتقها تنمية الفرد بكل جوانبه الروحية والفكرية والخيالية والجسدية والعلمية واللغوية على الصعيدين الفردي والاجتماعي . هذه المفاهيم تعطي المتعلم« القدرة على استشراف المستقبل والانخراط في مشروع ووضع تخطيط له وتحقيقه وتقويمه وتعديله »[1].

إن الهدف الأساسي لتعليم وتعلم اللغة العربية هو تطوير مجموعة من الصفات الشخصية، وتنمية الشخصية الكاملة للإنسان. كما تهدف إلى طبع المفاهيم الإيمانية الإسلامية والوطنية وغرسها في النفوس فضلا عن تكوين الاتجاهات والمواقف في المتعلمين، وتسعى أيضا إلى تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين قصد استعمالها أثناء التواصل[2]. لاختصار القول وتفادي التكرار سأذكر بإيجاز الأهداف التي تسعى تعليمية اللغة العربية إلى تحقيقها وهي؛ الهدف الديني، الهدف الخلقي، الهدف الاجتماعي، الهدف التواصلي، الهدف التثقيفي، الهدف المعرفي والهدف المنهجي.

تشتق الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية من عدة مصادر منها؛ القرآن الكريم والسنة النبوية والتراث اللغوي، ومن طبيعة المادة وخصائص نمو التلاميذ وطبيعة المجتمع الجزائري وطبيعة العصر. تعتمد الأهداف التعليمية في صيغتها على الأهداف العامة للمنظومة التربوية، وتشمل جميع مستويات اللغة وتعمل على تنميتها. وتحدد الأهداف التعليمية وفقا للعوامل اللغوية والدينية والفلسفية والعلمية والنفسية والاجتماعية والأمنية والاقتصادية للبلد. وتقوم على فلسفة القيم ومبادئ العقائد الدينية والروحية. وتخضع للعوامل والظروف التاريخية زمانا ومكانا، ولأساليب التربية وطرائق التعليم، ووسائل التقويم وما إلى ذلك من عوامل متداخلة ومتضافرة تفرض نفسها لكي تصبح مدار اهتمام التربية والتعليم ومراميها وغاياتها.

تمثل الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية انعكاسا للأهداف التعليمية العامة التي تتبناها الجزائر، والتي تمثل بدورها الترجمة العلمية للفلسفة التي تسود في المجتمع« إذ بواسطتها تتحول مجموعة المفاهيم والتصورات والآمال التي تهدف الأمة – على اختلاف

---

[1] جورج سلهب، المرجع السابق ، ص 143

[2] مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الرابعة متوسط، ص 7،8

أفرادها وهيئاتها– إلى تحقيقها في المجال التربوي، إلى أهداف محددة المعالم يلتزم النظام التعليمي بتحقيقها » [1] . لكن هذه الأهداف لا يمكن تحديدها ما لم تكن مرتبطة ومستندة إلى مفاهيم تربوية ونفسية معينة وقيم اجتماعية محددة. لذلك يشترط في تحديد الأهداف التعليمية وضوح اشتقاقها والمطالب الفردية والاجتماعية التي ينبغي أن تؤديها.

تحدد الأهداف العامة للتعليم بصيغة شمولية، حيث تتكامل المواد الدراسية المختلفة ومختلف التخصصات، وتستلهم منها أهدافها العامة والخاصة [2]. وتوجد أسس تبنى عليها الأهداف وتصاغ في ضوئها، ولكل مادة دراسية مبادؤها العامة التي تشتق منها الأهداف. لكن تشترك جميع المواد في مبادئ تؤخذ بعين الاعتبار، كمراحل النمو وثقافة المجتمع ودينه وفلسفته، وتراثه القومي، وطبيعة العصر، ومطالب نمو المتعلمين والنظريات اللسانية والتربوية والنفسية. وتصاغ أهداف تعليم اللغة العربية وفق الأسس الآتية:

أ– ثقافة المجتمع الجزائري: تستمد الثقافة الجزائرية من التراث العربي الإسلامي، قصد المحافظة على مقومات وجوده المتمثلة في اللغة والدين والتاريخ والهوية والآداب والفنون[3]. تعمل المدرسة على نقل هذا الإرث إلى التلاميذ وتطبيعهم به. فاللغة العربية يتعامل بها الجزائريون في أمور دينهم ودنياهم. وقد بدأت العربية بكتاب الله – القرآن الكريم – مرحلة جديدة في حياتها الخالدة والعربية أيضا هي لغة الحديث النبوي الشريف، وتستمد اللغة العربية قيمتها أيضا من أنها الوعاء الذي يجمع ترثنا الفكري والحضاري .

ب– التطورات العلمية والحضارية بمعناها الواسع: إن التطورات العلمية والتكنولوجية السريعة التي لحقت العالم تستلزم« استحداث معاني وألفاظ جديدة تناسب التقنيات الحديثة والمكتشفات العلمية وقد تستجد ألفاظ وكلمات ومصطلحات في العلوم الطبيعية والإنسانية فلابد للغة العربية أن تقتحم هذه المجالات والتكيف معها والعمل على ترجمتها، وإيجاد المرادفات في لغتنا الواسعة التي تستوعب مدلولات أعظم المكتشفات والمبتكرات» [4]. كل هذه التطورات تفرض على اللغة العربية والقائمين عليها من لسانيين ومعلمين تحديات كبيرة، تتمثل في تزويد المتعلم بمعلومات ومعارف أساسية تمكنه من مواجهة هذه التطورات في

---

[1] نايف خرما وعلي حجاج ، المرجع السابق ، ص 199، 200

[2] المرجع نفسه ، ص 200

[3] محمد الدريج، المرجع السابق ، ص 85، 86

[4] زكرياء اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية ، مصر، 2005، ص45

أبسط صورة ممكنة، وفهم كل التطورات الاجتماعية التي صاحبت هذا التطور العلمي والتكنولوجي والصناعي. فقد أصبح كل فرد يتطلع إلى التزود بالمعارف والخبرات اللازمة لإدماجه في مجتمعه، وفهم خصائصه، واستخدام آلاته ومعداته الحديثة. ورغم ما يتميز به هذا العصر من وسائل جديدة في عملية الاتصال بين الأفراد والجماعات إلا أن ذلك لم يفقد اللغة العربية دورها الرئيسي في هذا المجال [1].

يرمي تعليم اللغة في الأساس إلى تنمية المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، وتزويد المتعلم بالقدرة على معالجة الفكرة بنوع من الاستيعاب والوفاء بالعناصر والأجزاء والإحاطة والشمول. وتوليد المعاني الجزئية المتصلة بالفكرة الأساسية من خلال نمو داخلي مترابط تصب فيه الأفكار في قالب محكم متجانس وترتيب منطقي سليم يشدّ بعضها إلى بعض. يتأتى ذلك بذكر الأسباب وتقديم العلل ورصد النتائج التي تترتب عليها مع ضرب الأمثلة والشواهد وعرض الموازنات وتوظيف المعلومات المختلفة « في التعبير السليم عمّا يُحِسُ به ويفكر فيه، وتوسيع ثقافته اللغوية وتربية ذوقه الأدبي وذلك عن طريق القراءة والاتصال بالغير» [2]. في مقابل هذه الأهداف العامة توجد أهداف أقل عمومية خاصة بكل مرحلة تعليمية تتمثل في :

1- اكتشاف متعة القراءة والمطالعة: القراءة في جوهرها مواقف ديناميكية، وليست نصوصا جامدة ، تخاطب عقل ووجدان التلميذ ليتفاعل معها ويوظف قدراته العقلية .

2- مساعدة التلميذ على بناء أسس ثقافية فردية أو شخصية: يسهم المحتوى اللغوي في بناء مرجعية قيمية ومعيارية فردية لدى المتعلم، وإن انطوت على مواطن تقاطع مع مرجعيات الأفراد الآخرين في المجتمع إلا أنها لا تخلو من بصمات الفرد في تشكيلها وبنائها.

3- التدريب على منهجية في القراءة: يتحول من خلالها التلميذ إلى قارئ يتمتع بقدرة التلقي والاستيعاب، يضمن له الاستقلالية وعدم الاعتماد على الغير. يركز هذا الهدف على التدريب على طرق في التفكير قائمة على حرية الرأي ونبذ المجاراة والانصياع لسلطان رأي الآخرين التي تمحي فرديته وتذيب تميزه وتجعله مجرد تابع في معادلة التفاعل الاجتماعي. لا يقصد بالاستقلالية عدم الاحتياج وعدم التواصل بالآخر. إنما يقصد بها تعزيز تأكيد

---

[1] ابراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية ، مركز الكتاب للنشر، القاهرة ، ط 1، 2005، ص48

[2] زكرياء اسماعيل، المرجع السابق ، ص 43

الذات عبر تكوين آراء شخصية غير اجترارية في المواقف المختلفة وإبراز شخصيته فيما يقرأ ويكتب وعند تواصله الخطابي بالآخرين .

3- الأهداف المعلنة لتعليم اللغة العربية في الجزائر: يهدف تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية إلى « ضمان التحكم في اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التعامل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج » [1]. في ضوء هذا الهدف العام صاغ مؤلفوا المناهج التعليمية جملة من الأهداف العامة لكل مرحلة تعليمية واضعين نصب أعينهم أن تعليم اللغة العربية يهدف إلى تعليم التلميذ لغة شفاهية ومكتوبة قصد استعمالها في مواقف الاتصال المختلفة سواء تعلق الأمر بالمدرسة أو المجتمع.

من الأهداف الأولى لتعلم اللغة العربية أن « يتحكم التلاميذ في القدرة على القراءة الميسرة والتعبير والتواصل مع غيرهم مشافهة وتحريرا » [2]. إلا أن القائمين على وضع المناهج التعليمية يؤكدون على ضرورة تعلم اللغة الشفهية قبل اللغة المكتوبة إيمانا منهم أن تعلم اللغة الشفوية هو السبيل الوحيد « لتعلم اللغة الكتابية والولوج إلى عالم الكتابة» [3].

إن تعليم اللغة الشفوية غاية أساسية من غايات تعليم اللغة العربية، من حيث إتقان الكلام بلغة سليمة منظمة خالية من غموض اللفظ وخفاء المعنى. كما أن إتقان اللغة الشفوية غاية أساسية لتعليم اللغة العربية لأن « التعامل بين المعلم والمتعلم يتم بها من خلال السؤال والجواب، المناقشة والمحادثة إلى جانب الأنشطة التربوية الأخرى التي تتم باللغة الشفوية» [4]. لذا يخصص المقرر حيزا كبيرا للتعبير الشفوي، يتيح وضعيات مختلفة تمكن المتعلم من الكلام. ويشجع المعلم التلاميذ على الحوار بإسناد أدوار إليهم وحثهم على الالتزام بقواعد الحوار وأدبياته، فتنمى بذلك مهارة الاستماع ويكتسبون قيمة الاحترام والنظام.

يؤكد المشتغلون بتعليمة اللغة أن اللغة الشفوية ذات أهمية وظيفية بالغة في مختلف مجالات الحياة اليومية والتعليمية للفرد، لأن العملية التعليمية قائمة « على أساس تفاوضي بين متعلم ومتعلم آخر أو بين متعلمين آخرين، وبين المتعلم والمعلم ، وبين المتعلم والكتاب

---

[1] الجريدة الرسمية، الباب الأول، الفصل الثاني ، المادة 4

[2] مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، ص 10

[3] المصدر نفسه ، ص 11

[4] إبراهيم محمد عطا وآخرون ، تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية ، مكتب الفلاح، مصر، ط1، 1993 ، ص 134

والمادة التعليمية » [1]، تتجلى أهمية اللغة الشفوية في المدرسة بشكل أساسي في أنها تمكن التلميذ من التعبير باللغة العربية الفصيحة حسب ما تمليه قواعد اللغة العربية .

انطلاقا من الدور الذي تؤديه اللغة في عملية النمو النفسي للتلاميذ وإدماجهم في المجتمع، فهي تمكنهم من « إشباع حاجاتهم الفردية المدرسية منها والمجتمعية»[2]. ومن وظائف اللغة الاجتماعية تحقيق عملية الاتصال بين أفراد المجتمع بنوعيه الشفوي والكتابي.

إن تحقيق هذه الغاية يفرض ضرورة استثمار المفاهيم والمعطيات اللسانية، من حيث اعتبار اللغة العربية نظام تواصلي بين الأفراد والجماعات، وأنها « شبكة عادات، لعبة تداعيات بين الحوافز والإجابات ضمن وضعية تواصلية اجتماعية »[3]. تركز النظرية اللسانية على عناصر التواصل والكلام، وتؤكد على تعلم اللغة والقواعد الوظيفية كتنظيم لغوي لاستعمالها أثناء التعبير مشافهة وتحريرا باللغة العربية الفصحى السليمة العفوية، بغية تقليص الفجوة بين العربية الفصحى واللهجات العامية وتقريب اللغة الفصحى من الحياة.

من الوسائل المساعدة في تعلم اللغة الوسائل السمعية البصرية، التي من الضروري استثمارها في العملية التعليمية وتدريب المعلم والمتعلم على استعمال هذه التقنية الحديثة لتقديم المادة اللغوية بطرق مشوقة خاصة وأن « عالم الصورة يطغى اليوم على ما سواه وعلينا اعتماده كوسيلة تربوية » [4]. فقد أضحت الوسائل السمعية البصرية والمخابر اللغوية من مرتكزات العملية التعليمية في التواصل الشفوي، وحتى تحقق هذه الوسائل أهدفها ينبغي أن يحسن المعلم اختيارها ومعرفة شروط استعمالها .

لقد حرصت المناهج الجديدة على إعطاء اللغة العربية بعدا تربويا يجعل منها أداة للاتصال والتعبير« لأن الاتصال مهارة شديدة التعقيد ، حيث تتضمن أكثر من مجرد إتقان تراكيب لغوية، فينبغي أن يكون المنطوق ملائما لمستويات عدة منها هدف المتحدث، والعلاقة بين المتحدث والمتلقي، والموقف والموضوع، والسياق اللغوي »[5]. واكتساب مهارة الاتصال اللغوي يفرض أن تتاح للمتعلم فرص كثيرة لممارسة اللغة، من خلال البحث

---

[1] نايف خرما، المرجع السابق ، ص 189

[2] مديرية التعليم الأساسي ، مناهج السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي ، ص 11

[3] E. Bérard , L'Approche Communicative ,CLE International , France , 1991, P 11

[4] جورج سلهب ، المرجع السابق ، ص 146

[5] حسن شحاتة وأخرون ، المرجع السابق ، ص 68

والمناقشة والتفسير وطرح الأسئلة، حيث يشارك بحيوية ويستمع بشكل إيجابي وناشط. يصغي محترما الرأي الآخر برفع اليد، ينتظر دوره في الكلام ولا يقاطع كلام الغير ويلتزم قواعد الحوار.

تساعد مهارة الحوار التلميذ في تنظيم معارفه ومعلوماته واكتشاف آراء الغير ومناقشتهم. هذه المناقشة تتيح للتلميذ التعبير عن مواقفه تجاه قضية مطروحة، وتثير حماسته « وتثبت مبادئ التواصل في دمج المهارة اللغوية بالاجتماعية وبالمرجعية وبالإستراتيجية وبالحوارية» [1]. تكون المناقشة داخل القسم انطلاقا من أسئلة يطرحها المعلم على التلاميذ لترسيخ قناعة أو تثبيت معرفة أو إقناع بأمر. أما غايتها فهي تفعيل النقاش وشحذّ الأفكار وتنمية القدرة اللغوية في التعبير الشفوي .

واللغة العربية وسيلة « لتلقي المعارف واستيعاب مختلف العلوم وتتيح لهم التكيف والتجاوب مع محيطهم »[2]. فتحصيل التلاميذ في المواد والأنشطة الدراسية الأخرى مرهون بمهارتهم في اللغة العربية. فإذا لم يكن التلميذ ممتلكا لهذه اللغة، فإن أداؤه في المواد الأخرى يكون ناقصا، لأن تعلم المواد الأخرى في الواقع لا يتم إنجازه إلا باللغة العربية .

إن تعليم وتعلم اللغة العربية يُكْسِبُ التلميذ خبرة كافية تساعده في تعلم المواد الأخرى. أما عدم امتلاكه لناصية اللغة سيؤدي به إلى النفور من تعلم اللغة العربية وعدم استعداده له، ويؤدي إلى إثقال كاهله، كما يخلق عنده نوعا من الضعف والخجل قد يتسبب في نفوره من المدرسة التي يصبح مجبرا على الذهاب إليها، غير راغب في الدراسة برمتها، وهذا بدوره يؤدي إلى تدمير العملية التعليمية، لأن الضعف اللغوي يعيق التلميذ « في القراءة والدراسة بوجه عام، وفي التهجئة والتاريخ والجغرافيا. وقد يؤدي إلى ضعف الميل والمبادرة والاستجابة في الصف، كما قد ينمو لدى الطفل شعور بكراهية المدرسة، مما يؤدي إلى التسرب المبكر منها» [3].

تفاديا للانعكاسات السلبية لهذه الظاهرة، وبحثا عن المعالجة التربوية المناسبة، نجد المناهج الجديدة تؤكد على ضرورة مراعاة المكتسبات اللغوية القبلية للتلاميذ (العامية أو

---

(1) E. Bérard , Op.Cit , P 28, 29

(2) مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي ، ص 11

(3) الخولي محمد على، المرجع السابق ، ص 217

الأمازيغة)، لأن اللغة العربية الفصحى ليست اللغة الأم للطفل الجزائري. وحين بلوغ التلميذ سنّ السادسة ودخوله المدرسة يكون قادرا على التعبير لامتلاكه رصيدا لغويا، بالرغم من أنه يختلف من منطقة إلى أخرى ومن تلميذ لأخر؛ فقد يتجلى عند بعض منهم في العربية العامية، وبالنسبة للبعض الآخر تكون اللغة الأمازيغية « وهذا يمكن أن يؤثر سلبيا على تحصيله الدراسي ومستواه العلمي، وذلك لأنه سيكون أقل استيعابا وتعبيرا » [1].

لا يمكن بأي حال من الأحوال اعتبار اللغة العربية الفصيحة اللغة الأم [*] أو اللغة الأولى، فالتلميذ في المدرسة الجزائرية يتلقى العربية الفصحى داخل المؤسسات التعليمية ولا يمارسها في البيت والشارع ، مع العلم أن ما يتعلمه أقل بكثير مما يعرفه من العامية أو الأمازيغية، وفي هذا الصدد نقرأ في المنهاج « على المعلمين أن يضعوا في الحسبان المكتسبات اللغوية القبلية للتلاميذ حتى يتم انتقالهم من اللغات الأم – العربية العامية والمتغيرات الأمازيغية – إلى لغة التعلم بشكل ميسور» [2] . حيث لا يملك الطفل إلا أن يكتسب هذه اللهجات طوعا أو كرها وممارسة الطفل لها يكسبه الميل نحوها.

يأتي الطفل إلى المدرسة بألفاظ عامية منها ما يصلح للصقل والتهذيب ومنها ما لا يصلح كأداة تربوية فتحذف من قاموسه المدرسي. لا يعني هذا القول أن الطفل عندما يلتحق بالمدرسة لا يستطيع أن يعبر بلغة اجتماعية مقبولة [3]. لكن المدرسة تعمل على تهذيب هذه اللغة، وتحليل أصولها وطرق استخدامها، لأن «هناك عناصر مشتركة كثيرة بين الفصحى والعامية ومن الضروري الاستعانة بهذا القدر لتقريب الفصحى من النشئ»[4]، ولا يوجد فرق كبير بين من اكتسب العربية العامية لغة أولى وبين من اكتسب الامازيغية .

والمتجول في المدارس الجزائرية سيلحظ هذا الفرق، إذ توجد تباينات كبيرة في الرصيد اللغوي للتلاميذ وفي درجة تحكمهم في اللغة الأولى المكتسبة واللغة الثانية المتعلمة، فالتلاميذ يجدون سهولة ويسرا حين يعبرون بلغتهم الأولى – العامية، الأمازيغية– لأن «

---

[1] الخولي محمد علي، المرجع السابق، ص 219

[*] اللغة الأم: يقصد باللغة الأم أول لغة يتلقاها الطفل في بيئته ويستخدمها لتحقيق الاتصال بينه وبين المحيطين به، وقد اصطلح على تسميتها باللغة الأم نسبة إلى المصدر الأول الذي يتلقى الطفل فيه اللغة وإدراكا للغة الخاصة التي تربط الطفل بأمه كأول كائن يتصل به .

[2] مديرية التعليم الأساسي ، مناهج السنة من التعليم الإبتدائي ، ص11.

[3] زكرياء اسماعيل، المرجع السابق ، ص 13

[4] إبراهيم محمد عطا، المرجع السابق ، ص 95

العامية تحيط بالتلميذ في البيئة الأسرية والمدرسية ثم في البيئة المحيطة به خارج المدرسة كما تحيط به في الاستماع والكلام »[1]، ويجدون صعوبات في التعبير باللغة العربية الفصحى، سواء في المواقف المدرسية داخل القسم أو في مواقف اتصالية رسمية خارجه.

لا تقتصر وظيفة اللغة العربية في المدرسة على التعبير والاتصال، إنها وسيلة لتعلم مختلف العلوم؛ بمعنى أن الهدف من تعلم اللغة العربية وتعليمها لا ينحصر في تمكين التلاميذ من بعض الأساليب والأنماط الأدبية، لكن الهدف المنشود من هذه العملية هو تعليم وتعلم لغة شفاهية بسيطة قصد استعمالها في مواقف الاتصال المختلفة، وأن « يبلغ المتعلم درجة عليا في مجال استيعاب المعرفة واستعمالها » [2] .

تتميز اللغة العربية في المدرسة بتعدد أغراضها الوظيفية، إذ أن تعليم اللغة العربية لا يتم من خلال ما صمم من مواد لغوية وأدبية فقط ، إنما تتعاضد كل المواد في تأصيل العادات اللغوية لدى التلميذ، لأن اللغة العربية هي الوسيلة التي يكتسب بواسطتها التلميذ مختلف العلوم والمعارف.

أمام هذه الأهداف التي يسعى القائمون على وضع المناهج التعليمية في الجزائر إلى تحقيقها من تعليم اللغة العربية في المدرسة، وفي غياب تعليم تحضيري منظم في مختلف مناطق البلاد. رغم أن هذا النوع من التعليم يعد مرحلة ضرورية تسبق فترة التعليم الإجباري يخصص للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة [3]، مهمته إعداد الأطفال للدخول إلى المدرسة الابتدائية. يشكل هذا التعليم قاعدة صحيحة لتعلم اللغة العربية، لذلك يقترح المنهاج في الأسابيع الأولى من بداية التعليم تخصيص فترة تمهيدية نشيطة، الغرض منها إعداد المتعلمين لمرحلة التعلمات الأساسية وتثمين رصيدهم اللغوي والمفاهيم التي يستند عليها تعلم القراءة بوجه خاص. والغاية من هذه المرحلة إعداد التلاميذ وتهيئتهم نفسيا لتعلم اللغة العربية الفصحى حتى تحلّ مكان العامية، وإعدادهم أيضا لتعلم مختلف المواد.

هذه العملية على جانب كبير من الأهمية للشروع في تعلم مختلف الأنشطة والمواد، والتعبير الشفوي هو السبيل الوحيد لتلك التهيئة، ووسيلة لتنمية الرصيد اللغوي لدى التلميذ.

---

[1] إبراهيم محمد عطا، المرجع السابق ، ص 95

[2] مديرية التعليم الأساسي ، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، ص 11

[3] الجريدة الرسمية، مرسوم رقم 76- 70 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والمتضمن تسيير المدرسة التحضيرية ، الفصل الثاني، المادة 8

كما تسهم في تهذيب المكتسبات التي اكتسبها قبل التحاقه بالمدرسة، « بإعطاء مستند إلى المتعلم ووضعه في وضعية تخاطب لكي يعبر عن نفسه ويصبح محاورا »[1].

ولذلك ينبغي أن يُعْطَى التلميذ الحرية الكاملة للتعبير عن أفكاره واهتماماته، لا نقاطعه أثناء الممارسة اللغوية حتى لا يفقد الثقة في نفسه. فقد أثبتت الدراسات اللغوية والنفسية أن الطفل إذا ما ترك على سجيته فإن ثروته اللغوية ستزداد مع تدرجه في مراحل التعليم، ومع كثرة ما يقرأه ويكتبه. أما إدراكه للصواب والخطأ فيأتي مع مرور الوقت، خاصة مع التمارين والتدريبات اللغوية. وفيها تترك الحرية للتلميذ للتكلم أكثر ما يمكن أن يتكلم، ويكف المعلم عن التدخل السلبي الذي يعيق التعبير العفوي للتلميذ للوقوف على الصعوبات التي يعاني منها [2].

4 – النهوض بتعليم اللغة العربية مسؤولية جماعية:

إن مساعدة التلميذ على امتلاك ناصية اللغة مهمة كل الأطراف العاملة بالمدرسة، تتضافر في ذلك جهود جميع المعلمين، لأن اللغة هي الأداة التي بواسطتها نعلم الطفل ونربيه، وبها يتوسع في أمر تعلمه وتربيته ويساهم فيه. ومسؤولية المدرسة لا تقتصر على جعل « الطفل متمكنا من اللغة، مجيدا للكلام أو الحوار فحسب، بل تعني أن يكون قادرا على الفهم والتفكير، وتلقي العلوم، والمشاركة والتطوير، وأن يحتفظ بهويته القومية ويتمثل ثقافتها وعاداتها » [3]، وجعله يعبّر بدقة وطلاقة عن الأفكار والمعاني المقصودة بصورة مضبوطة ومنتظمة.

لو أن معلم العلوم يتبع هذا المنهج، لكان في عمله من نفع ويسر لدرس اللغة بقدر ما فيه من نفع لدرس العلوم، لأنه لا يمكن أن يعلم موضوعه ما لم يسر في تعليمه على الدقة والانتظام في التعبير، ولا شكّ أن تعلم كل مادة إنما هو في الحقيقة عمل لغوي، فهو بالضرورة درس في اللغة. أما أصل الإخفاق والرسوب في الغالب سببه الضعـــف في اللغة

---

(1) G Dalgalian, Pour un nouvel Enseignement des langues , France ,CLE international, 1982, P 15

(2) F. Marchand . Le Français tel qu'on L'enseigne . Librairie Larousse . Paris . 1971 . p 62

(3) أحمد زياد محبك ابن مصطفى ، المرجع السابق ، ص 48

« من هنا تبدو أهمية اللغة العربية وأهمية تعليمها وتعلمها، لا باعتبارها مادة دراسية فحسب، ولكن بوصفها محورا أساسيا في بناء الفرد الجزائري بكل جوانبه » [1].

إن التأكيد على أهمية اللغة العربية له ما يبرره، فهي اللغة الرسمية للدولة، وأبرز مقومات الشخصية الوطنية كما نص عليها دستور 1996، واللغة المفهومة لدى معظم أفراد المجتمع الجزائري والأمة العربية. وقد أكد المنهاج على أهميتها حين ألحّ على « جعل اللغة العربية لغة عصرية متفتحة على جميع الابتكارات، وقادرة على استيعاب مفاهيم العلوم والتكنولوجيا والفلسفة والفنون والأدب في إطار العولمة » [2].

نفهم من هذا القول أن اللغة العربية ، لغة متطورة، قادرة على استيعاب ما توصلت إليه الحضارات الأخرى من إنجازات في مختلف العلوم والفنون، وقادرة على التأثير فيها بجدارة. وأكثر من هذا فإن اللغة العربية هي أفضل اللغات لأن بها نزل القرآن الكريم، ولها تاريخ طويل. إنها لغة القرآن والحديث والأدب والعلم، أدت مهمتها عبر العصور التاريخية تعطي بمقدار ما يعطيها أهلها من اهتمام، وتتراجع بمقدار ما تراجع أهلها عن مجال العلم والحضارة. ومع تغير الظروف المحيطة بها من آن لآخر لم تفقد ضرورتها وأهميتها .[3]

لما كانت اللغة الشفوية من أبرز مقومات العملية التعليمية، كان لابد من العمل على خلق وضعيات تعليمية لممارسة اللغة، وتحفيز التلاميذ على الكلام بلغة فصحى سليمة دون تكلف عن مواضيع تتصل باهتماماتهم وميولهم وفضولهم، [4]. خاصة عندما تبيّن أن التلميذ لا يتكلم إلا إذا تأمنت له عناصر التشويق، والحالة العاطفية والوضعية الحياتية فيسعى حينئذ إلى التعبير عن الرأي بجملة، وعليه أن يتحصّن بالمعارف اللغوية لكي يستطيع أن يضع هذه الجملة في نظام فونولوجي. فالتلميذ يتقن الكلام عندما يمتلك رصيدا لغويا يمكنه من التعبير عن أفكاره وذاته في وضعيات وظروف مختلفة، أثناء التواصل مع الآخرين والتعبير عن متطلبات الحياة الاجتماعية.

---

(1) عزالدين صحراوي ،المرجع السابق ، ص 89، 90

(2) مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي ، ص 11

(3) ابراهيم محمد عطا، المرجع السابق ، ص 49

(4) F. Cicurel, Le Métalangage en class de langue, CLE international, collection parole sur parole, France, P13

إن اللغة مرآة صادقة تنعكس بداخلها صورة المجتمع الذي يتكلم بها، إنها أداة للاتصال والتواصل، وعون السيادة ورمز التحرر والاستقلال، واستقلال الدولة يقتضي أن تكون لغتها الأم هي السائدة في كل المجالات، لهذا السبب يسارع الاستعمار إلى القضاء على لغة الشعوب المستعمرة. لأن تعرض اللغة إلى منافس لها، يوهنها في عضدها وتبدأ في التراجع والانهزام التدريجي إلى أن تصل إلى الاستسلام الكامل « وإذا استسلمت اللغة للضربات وتغيرت حانت نهايتها لأنه ليس في مقدور قوة في العالم أن تضمن لها التغير على وتيرة واحدة في كل الأماكن التي تتكلم فيها . وهذا هو التصدع الذي يقدم لنا التاريخ أمثلة كثيرة منه »[1].

يملي هذا التحدي العناية بتعليمية اللغة العربية وتطويرها حتى تساير متطلبات الحياة العصرية التي تفرضها العولمة، التي يتعذر في ضوئها على « أي مجتمع أن يؤسس منظومة معرفية دون أن يمتلك منظومة لغوية شاملة، مشتركة متجذرة الأبعاد، حمالة للأبعاد المتنوعة فكرا وروحا وإبداعا. فاللغة هي الحامل الضروري المحايث لكل انجاز تنموي »[2]. لقد آن الأوان أن نخرج من دائرة الاتهام للغة إلى التكفير الجدي في سبيل إحلال اللغة العربية على مستوى التعامل الرسمي والاجتماعي « والتكيف مع المغيرات الاجتماعية والاقتصادية والمعلوماتية للقرن الحادي والعشرين »[3]. فبدلا من أن نتهم اللغة بالقصور والعجز والجمود، لِمَا لا نعمل على نقل ما توصلت إليه الحضارة الغربية إلى اللغة العربية، كما فعل الأوروبيون عندما كانت الحضارة العربية الإسلامية متطورة، فهؤلاء أنفسهم يعترفون بفضل حضارتنا على نهضتهم « فالعربية بما تتوفر عليه من سمات وما هي عليه من خصائص ليست قاصرة على احتواء المعارف العلمية المعاصرة »[4]. فقد استطاعت اللغة العربية في وقت مضى أن تستوعب ما توصلت إليه الحضارات القديمة من معارف في مختلف الميادين، والتراث الذي خلفه العلماء العرب كان باللغة العربية في مختلف الفنون والآداب. إن قوة اللغة العربية الذاتية وما حظيت به من مكانة متميزة بين لغات العالم بوصفها إحدى اللغات القادرة على نقل الثقافة بين الأمم ومرونتها في الأخذ والعطاء مع

---

(1) فندريس، اللغة، ترجمة: عبدالحميد الدواخلي ومحمد القصاص، مكتبة الأنجلو مصرية القاهرة، 1950، ص 339

(2) عبدالسلام المسدي، المرجع، ص 21.

(3) جورج سلهب، المرجع السابق، ص 146.

(4) عزالدين صحراوي، اللغة العربية وتحديات العصر، ص 126

اللغات الأخرى ليس محل جدل، فقد اعترف بذلك كبار علماء اللغة من الغربيين الذين لا تربطهم بها عاطفة ولا يشدهم إليها تحيز.

يقول فندريس: « إن عبقرية بعض اللغات الهندأروبية أو السامية مثل اللغة العربية في الانتشار هي نتيجة لأسباب عديدة بلا شك، ولكن القيمة الجوهرية بلا شك أحد هذه الأسباب»[1]. والقيمة الجوهرية للغة العربية هي خصائصها الفريدة الكامنة فيها التي جعلتها قادرة على التواصل مع الشعوب ، والانتشار بينها، وذلك بنشر الدين الإسلامي ونقل المعرفة والإسهام في إشاعتها.

من خلال تاريخ اللغة العربية يمكن القول: إنها أثبتت جدارتها وقدرتها على الانتشار، بما تنطوي عليه من عناصر القوة والحيوية والقدرة على الحياة والنماء، في ظروف وعقبات شتى. وحققت استجابة فعالة لأحوال المجتمعات التي تدخلها ولحاجاتها المتطورة، ومظاهر حضارتها، لذلك تعدّ بحق من أبرز اللغات الحية. وتعدّ مسألة قدرة اللغة في التعبير على كل الضروريات والمستجدات في حياة المجتمع السياسية والاقتصادية والفكرية والاجتماعية، أهم الأسس التي يبنى عليها القول ، بأن تلك اللغة لغة قادرة على التكيف مع المعطيات الجديدة وبالتالي تستحق أن تلحق بركب اللغات الحية. وقد أثبتت اللغة العربية هذا الأمر طوال قرون عديدة كثيرة خالية إلى أن أتت على عصر التخلف والانحدار، فتوقفت عن التطور والانتاج. والانكماش على ذاتها كان لنقص في الناطقين بها، وعجزهم عن مسايرة التطورات العلمية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

من هذا الباب يمكن التصريح، إن الإعداد اللغوي للعربية يبقى قائما حتى تستطيع العربية هضم الاختراعات والاصطلاحات الحديثة. وهذه المسؤولية الكبيرة تلقى على عاتق الحكومات والمؤسسات والجامعات والأفراد في البحث والدرس والتنقيب عن مثل هذه الموائمة في التطور« لأن اللغة ركن أساسي في كل مشروع اقتصادي » [2] .

5 – مبررات الاهتمام باللغة العربية حاضرا: شهدت الجزائر تحولات كبيرة، في مقدمتها تحرير جوانب عديدة من النشاط الاقتصادي ودخولها اقتصاد السوق. كما شهد العالم أفاقا اقتصادية جديدة متمثلة في التكتلات الاقتصادية وحرية التجارة، والدعوة إلى عولمة الاقتصاد

---

[1] فندريس، المرجع السابق ، ص89

[2] عبدالسلام المسدي، العرب والانتحار اللغوي ، ص 21

والثقافة والتربية والتعليم. كل هذه المتغيرات أدت إلى بلورة حاجة ملحة في المجتمع، تمثلت في تطوير مؤسساته لمواجهة هذه التغيرات والتعامل معها[1]. ما جعل أولويات المدرسة الجزائرية تزويد التلاميذ بالآليات الفكرية والمهارية، ليكونوا قادرين على صياغة مشروع فردي يسهم في التنمية الاقتصادية للبلد لأن الاقتصاد يشكل عصبا رئيسيا في حياة الشعوب .

أما على الصعيد السياسي، فقد انتقلت الجزائر من نظام الحزب الواحد إلى نظام التعددية الحزبية ، فظهرت آفاق ديمقراطية واجتماعية جديدة يجب على المدرسة أن تعمل على تكريسها ، وإعداد التلميذ للتعامل السليم بمفهومها ، حيث ينشأ على ثقافة احترام الغير والاستماع له، والتعايش مع الرأي الأخر. أدى التحول السياسي، وتبني الديمقراطية كخيار للحكم إلى ظهور حاجة ملحة لإعادة النظر في بناء المناهج التعليمية ووسائل تنفيذها وطرائق التعليم. وتقع مسؤولية جزء كبير من ذلك على عاتق المعلم والمتعلم مما يقتضي إعادة تشكيل قدراتهم وأساليب ممارسة الفعل التعليمي.

كما عرف الواقع السياسي أيضا المصادقة على دستور 1996، الذي يحدد مكونات الهوية الوطنية بأبعادها الثلاثة المتمثلة في الإسلام دينا وسلوكا وفي العربية لغة، وفي الأمازيغية ثقافة وتراثا وجزءا لا يتجزأ من مقومات الشخصية الوطنية. فرضت هذه التحولات على المنظومة التربوية إيجاد السبل الكفيلة بتكوين مواطن معتز بأصالته، ومتمسك بمكونات هويته الثلاثة المتمثلة في الدين الإسلامي واللغتين العربية والأمازيغية .

ثم إن التطور المذهل لوسائل الاتصال، والتطور العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العالم « أدى إلى خلق بيئة تعلم أفضل مما كانت عليه وفتحت أفاقا جديدة من المفيد استغلالها في العملية التعليمية لتجعل التعلم أكثر فاعلية وسرعة وتنظيما» [2]. كل هذه المستجدات فرضت على المنظومة التربوية ضرورة ملحة تقتضي إتاحة وتوفير كل الفرص للتلميذ حتى يتسفيد من هذه المنجزات، ولن يتحقق ذلك إلا بتوظيفها في المناهج التعليمية بصورة مكثفة .

كل هذه التحولات التي عرفتها الجزائر، فرضت على المنظومة التربوية تغيير وتحديث مناهجها وبرامجها، وإعادة النظر في محتوياتها حتى تتماشى مع هذه المتغيرات،

---

[1] محسن علي عطية، المرجع السابق ، ص 42

[2] المرجع نفسه، ص 43

خاصة وأن العولمة تملي على المجتمعات تحديات جديدة لن نتجاوز خطورتها إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال الناشئة، ليكونوا مواطنين قادرين على المساهمة في نهضة وطنهم « خاصة ونحن نعيش عصر الانفجار المعرفي، والمعرفة البشرية تتضاعف كل عشر سنوات بل كل ثلاث سنوات ولابد من مسايرة العصر حتى لا نكون تابعين للآخرين »[1]. فالعالم الذي نحيا فيه اليوم سريع التغير تتفجر فيه المعرفة وتتطور فيه التقنيات بشكل لم يسبق له مثيل. ما أدى إلى تأجيج المنافسة بين دول العالم لنيل قصب السبق في التطور العلمي والتكنولوجي أدت في بعض الأحيان إلى خلق صراعات وأزمات. والتقدم العلمي لا يمكن بلوغه بمجرد امتلاك المعرفة ومصادرها. إنما بامتلاك القدرة على استخدام المعرفة في عملية التغيير المتلاحقة في الحياة الخاصة والعامة.

إن ثورة المعلومات وهذا السيل الجارف من المبتكرات اليومية ، أحدثت نقلة جذرية في المجتمع، وهي تفرض على المجتمعات النامية والجزائر منها التركيز على أسلوب التفكير أكثر منه على مادة المعرفة ، وقد نتج عن الانفجار العلمي والتكنولوجي أن أصبحت حياة الإنسان تتغير كل يوم نتيجة الثورة العلمية والتكنولوجية التي تتجلى بوضوح في انتشار مختلف وسائل الاتصال السمعية والبصرية والمعلوماتية وما ينشر فيها من كتابات ومؤلفات ومواد علمية وتقنية وأدبية وفنية .

تأسيسا على ما تقدم من أهمية اللغة العربية، وما يتسم به العصر الذي نحيا فيه من انفجار معرفي ونمو مستمر، حتى أصبحت المعرفة تتضاعف كل عشر سنوات تقريبا، وكذلك التحولات التي عرفتها الجزائر في مجالات الحياة المختلفة، والقفزة النوعية الهائلة في وسائل الاتصال والتقنية التي تمدنا بالمعرفة ودخولنا القرن الحادي والعشرين في ظل متغيرات كثيرة لعل أبرزها الدعوات المتواصلة إلى العولمة [2]. تمس الحاجة إلى تطوير ومراجعة مكونات النظام التربوي واستحداث مناهج تعليمية جديدة، تستجيب إلى متطلبات العصر والمجتمع على السواء، لمعالجة حالة القصور الواضح في النظام التربوي، وتعليم اللغة العربية التي أصبحت عاجزة عن تقديم ما يحتاجه المتكلمون بها في المجالات العلمية والتواصل اليومي، ما دفع كثير من أبنائها إلى الإعراض عنها واستبدالها باللغات الأجنبية.

---

[1] حسن شحاتة، قراءات الأطفال، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4 ، 2000 ، ص 80

[2] محسن علي عطية، المرجع السابق ، ص 43

المبحث الخامس النظام التعليمي الجزائري:

حسب ما تضمنه القانون التوجيهي للتربية الوطنية كما ورد في الجريدة الرسمية والذي يحمل رقم 04 – 08 المؤرخ بتاريخ 23 جانفي 2008، المتضمن تحديد الأحكام الأساسية المطبقة على المنظومة التربوية الوطنية، الذي اعتمدته الهيئات السياسية والرسمية في الجمهورية الجزائرية كوثيقة رسمية أساسية للسياسة التربوية، وقد تتضمنت هذه الوثيقة برنامجا رئيسيا لتطوير التعليم وإنمائه كهدف رئيس من أهداف السياسة التربوية الجديدة، كما حُددت فيها أطوار التعليم، وهي التربية التحضيرية والتعليم الأساسي الذي يشمل التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط، والتعليم الثانوي العام والتكنولوجي [1]:

1- التربية التحضيرية: يجمع المختصون في التربية والتعليم أن مرحلة التعليم التحضيري مرحلة ضرورية لتفتح شخصية الطفل على العالم الخارجي. ولكي يسفيد منها أكبر عدد من الأطفال بادرت الدولة في السنوات الأخيرة إلى استحداث أقسام تحضيرية في كل المدارس الابتدائية، تخصص للأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين خمس وست سنوات [2].

ينصّ القانون التوجيهي على أنّ هذا التعليم إجباري « مخصص للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة، تسمح للأطفال بتنمية كل إمكاناتهم كما توفر لهم فرص النجاح في المدرسة والحياة »[2]. يحضر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين خمس وست سنوات للالتحاق بالتعليم الابتدائي[3]. تلتزم الدولة بتطويره وتعميمه بمساهمة المؤسّسات العمومية والجماعات المحلّية والجمعيات، والأشخاص الطبيعيّين والمعنويّين الخاضعين للقانون العام[5]ّ.

تقوم مرحلة التعليم التحضيري على مجموعة من الأنشطة اليدوية تمكن الطفل من أن يعبر من « خلال ما يقوم به من رسوم وأعمال نحتية وألعاب وأن يكتسب في التحام وتفاعل مع المحيط مستثمرا لا معرفة جامدة فحسب بل جملة من المعارف على العموم ومعرفة

---

[1] الجريدة الرسمية، الباب الثالث ، المادة 27

[2] حفيظة تازروتي، المرجع السابق، ص – ص 36- 39

[2] مديرية التعليم الأساسي ، منهاج التربية التحضيرية ، ص 5

[3] الجريدة الرسمية، الباب الثالث ،الفصل الثاني ، المادة 38

[5] حفيظة تازروتي، المرجع السابق، ص – ص 101- 103

عملية على الأخص »[1]، توفر للأطفال كل ما يحتاجونه من ألوان الفرح والغبطة التي تنمو بها شخصياتهم.

إن تعميم التربية التحضيرية لكلّ الأطفال خاصّة المحرومين منهم، عامل أساسيّ لديمقراطية التعليم. هذه الديمقراطية المؤكّدة كحقّ يضمنه دستوريا القانون التوجيهي المؤرّخ في 23 يناير 2008 والاتّفاقية الدولية لحقوق الطفل.

تتميز التربية التحضيرية عن التمدرس تنظيما وعملا، في مستوى الأهداف والبيداغوجيا. وهي تهدف أساسا إلى تنشئة الطفل اجتماعيا وتحضيره إلى المدرسة الابتدائية من خلال العمل على تفتح شخصية الطفل بفضل أنشطة اللعب « المسيطر على حياة الطفل في هذه المرحلة ، فالطفل يلعب وفي الآن نفسه يتعلم وينمو، إنها بعبارة أخرى، مرحلة تمثل نقطة البدء في التكوين والتشكيل الثقافي والمعرفي للطفل »[2]. يجيء الطفل إلى المدرسة بذخيرة لغوية تتوق إلى التفتح والنمو. لذلك تجدر إعانته على إعادة تفكيره وإثارة كل ما يقدره على الحركة والملاحظة والحكم؛ أي إثارة كل الإمكانات التي يحملها في ذاته والتي إذا اكتمل نموها تساعده على توطيد حياته كراشد. لتحقيق هذا الهدف ينبغي أن تركز التربية التحضيرية على الذات؛ إذ لابد أن تهتم في زمن مبكر جدا بمصير كل طفل كفرد، لتعينه على السمو في حياته، وإنماء طاقاته ومؤهلاته التي ستتيح له فيما بعد تسيير نفسه بنفسه[3]. ولكن ما هي الأهداف التي تطمح إليها التربية التحضيرية ؟

1-1 أهداف التربية التحضيري جاءت في القانون التوجيهي للسياسة التربوية أربعة أهداف عامة تسعى التربية التحضيرية إلى تحقيقها:

أ- توعيتهم بكيانهم الجسمي لاسيما بإكسابهم عن طريق اللعب مهارات حسية وحركية[4]: لا يوجد نشاط أكثر تلقائية وأقرب من الغريزة وأدعى للتعبير من اللعب ؛ إذ يلبي حاجة حيوية وملحة عند الطفل، الذي يكون شديد الحاجة إلى الحركة . فالطفل الذي لا يلعب إنما هو مريض أو قد يكون محبط ومعطل من قبل الإنسان الراشد، وما يسلط عليه من عدم الحراك

---

[1] عزوز عبدالنبي، في تربية الطفولة المبكرة، مجلة الفكر، الشركة التونسية لفنون الرسم، تونس، ع 1، 1984، ص 20.

[2] مديرية التعليم الأساسي ، منهاج التربية التحضيرية ، ص *3*

[3] عزوز عبدالنبي، المرجع السابق ، ص ، 9 - 11

[4] الجريدة الرسمية، الباب الثالث ،الفصل الثاني ، المادة 39

إنما هو مناقض لطبيعته. يميل الطفل إلى الاقتداء بالكبار، فتراه يحاول تقليد أوليائه عن طريق وسيلة اللعب، مستغلا إمكاناته البدنية وخياله المتسع الأرجاء.

إن اللعب بالنسبة إلى الطفل لا يعني النشاط السطحي، إذ بواسطته يكتشف ذاته وإمكاناته، وبالتالي يكتشف الصعوبة. فاللعب لدى الطفل ضروري كضرورة الحنان والعطف [1]. وقد يمزج اللعب بالتمارين الإيقاعية التي تنمي وثوق الحركات في الزمن والفضاء؛ لأن الإيقاع إنما يعني نشاطا وحركية منظمة وهو يعني أيضا تحكما عضليا وبالتالي تربية للإرادة وضبطا للنفس وشعورا بالتعاون .

يحتل اللعب التلقائي لدى الطفل مكانة خاصة في منهاج التربية التحضيرية. يساعد المعلم التلميذ في القيام بحركات تعين على نمو القوى الناشئة ؛ ذلك أن الطفل الذي ألف التلقائية في اللعب قد يُعرِض عنه حين نضطره للقيام بنفس النشاط. في هذه الحالة يكون من الخطأ « الحديث عن ذلك الالتزام الشخصي وتلك القوة المرحة اللتين تتألف منهما الحركية الباطنية لدى كل طفل ولا يجوز الحديث عن تربية الحركة ما لم نُقِمْ وزنا للتلقائية والحرية اللتين تطبعان اللعب الحركي بطابعهما »[2]. لا تعني حرية الحركة الفوضى والصخب لأن اللعب له قواعده الضمنية وقوانينه المجددة المحترمة لدى الطفل. ولئن كان الكبار يراوغون ويزورون الأمور، فالطفل لا يراوغ ولا يزور. والتربية التحضيرية تمنح الطفل الثقة، وتترك له مجال المبادرة، وتشجعه على الحركة والعمل والتعبير الجيد، وتمنحه الصحة والمرح. وتنمي فيه القدرة على الخلق وروح الملاحظة وتتيح بلورة طبع الطفل.

ب- غرس العادات الحسنة لديهم بتدريبهم على الحياة الجماعية[3]: إن نمو الطفل لا يشبه نمو النبات. فهو نمو يتم وسط الآخرين، فالطفل الذي يكون متصلا بأنداده تنمو شخصيته وتتفتح بصورة أكمل من الطفل الذي يبقى محبوسا في وسطه العائلي، حيث لا يلتقي إلا بعدد قليل من أنداده أو لا يلتقيهم بالمرة.

---

[1] حفيظة تازروتي، المرجع السابق، 18

[2] عزوز عبدالنبي، المرجع السابق ، ص 13

[3] الجريدة الرسمية ، الفصل الثاني ، المادة 39

ج- تطوير ممارساتهم اللغوية من خلال وضعيات التواصل المنبثقة عن النشاطات المقترحة ومن اللعب[1]: يهتم التعليم التحضيري بحاجات الأطفال إلى التعبير والابتكار والخلق وتبليغ الآراء والاكتشاف من خلال ما يقدمه من أنشطة حسب طاقة واقتدار كل طفل، متبعة الطرائق النشطة التي ترمي إلى تنشيط الطفل واقتداره على التبليغ. تعرض الأنشطة في جوّ يسوده الابتهاج والفرح والاطمئنان، يساعد على إيقاظ وظائف شتى تكون في حالة سبات كالتفكير والشعور، كما تستثير الحاجة إلى التعبير. وكل ما يقوم به الأطفال من حركات، ألعابا كانت أو رياضة بدنية أو أشغالا يدوية أو إفصاحا أو نشيدا إنما تشكل في واقع الأمر نماذج مختلفة من التعبير وأنماطا خاصة من الإفصاح .

د- إكسابهم العناصر الأولى للقراءة والكتابة والحساب من خلال نشاطات مشوقة وألعاب مناسبة [2] : ليس من هدف المرحلة التحضيرية تعليم القراءة ولا تعليم الحساب، بمعنى أنها لا ترمي إلى أي مقصد تعليمي محدد تبلغه في زمن محدد. وإنما تنحصر مشاغلها الأساسية في جملة من العادات الفكرية من خلال تدريب الأطفال على الإدراك والتفكير والمقارنة والاكتشاف حتى يكونوا على استعداد لتقبل المعلومات الأساسية. فهي تتوق إلى منح الطفل مبادئ معرفة المكتوب في بيئة واقعية حتى لا تكون القراءة مادة منعزلة، ولكن كنشاط شديد الوثوق بالحياة في القسم. وينظم العمل انطلاقا من اهتمامات الأطفال وإمكاناتهم، لأن معظمهم لم يبلغوا السن الذهبية للقراءة.

فاكتساب مهارة القراءة لا يحصل عن طريق تمارين آلية. ففي هذا النشاط يُفْصِحَ الطفل عن حاجته ورغبته إلى القراءة، ويقيم وزنا للرمز الدال على المعنى الكفيل بتكوين مجموعة من الاختلاجات في نفس الطفل شبيهة بالتي يشعر بها وسط الأسرة.

وأما تدريب الطفل على القراءة قبل أن تكون له قابلية واستعداد لهذا النشاط مآله الفشل والإخفاق، قد يتسبب في نفور الطفل من الإقبال على تعلم هذا النشاط، تمتد آثاره إلى السنة الأولى من التعليم الابتدائي. فالطريقة البيداغوجية تفرض أن تتاح للتلميذ فرصة للمبادرة والتدريب على القراءة، تسير بتأن وحذر، وتساير التطور التلقائي لأذهان التلاميذ الذين لم يبلغوا النضج المطلوب .

---

[1] الجريدة الرسمية ، الفصل الثاني ، المادة 39

[2] الجريدة الرسمية ، الفصل الثاني ، المادة 39

أما تعليم الحساب في المرحلة التحضيرية فلا يدعو الشأن فيه إلى تدريب الأطفال عليه، لأن ذلك من دور المدرسة الابتدائية فيما بعد. بيد أنه لا ينبغي إهدار الوقت الذي يبدأ فيه الطفل يهتم بالأعداد دون استثمار. لذا من الواجب الربط بين عملية الحساب والأحداث اليومية « لأن الأعداد هي في أول الأمر صفات متعلقة بمجموعات من الأشياء في حين أن العمليات هي أفعال مسلطة على المجموعات، ولا تصبح الأعداد والعمليات مواضيع للنظر العقلي المجرد إلا فيما بعد أي في وقت متأخر. تتيحها الحياة اليومية في القسم وخارجه هي التي تمنح الطفل المعرفة الأولى للأعداد والاهتمام بالعمليات » [1].

يعيش الأطفال في القسم التحضيري مجتمعين مع بعضهم البعض، يُوَلِدَ تجمعهم هذا فرصا عديدة تسمح بالتعبير عن الملاحظة المنجزة أو العمل الحاصل تعبيرا عدديا، ثم إن الحياة الخارجية التي تدخل القسم دخولا واسعا، تجلب فرصا للحساب، فالاتصالات الأولى إذا ما ارتبطت بحياة الطفل ذاتها، وتوجهت بحسب اهتمامه التلقائي لا يمكن أن ترضخ لبرنامج متصلب. وتوجد ثلاث اتجاهات للتدريب على الأعداد في المرحلة التحضيرية [2] :

أولا: استثمار كل ما توفره الحياة العادية للطفل في الميدان العددي استثمارا حاذقا.

ثانيا: تنظيم هذه المكتسبات واستخدامها بواسطة تمارين ملائمة يقع تسييرها بمنهجية محكمة

ثالثا : تهيئة فكرهم لتقبل هذه المعلومات وذلك بتنمية منطق الطفل. وتطبيق هذه المبادئ سيسمح للطفل بإعداد أفكار متفتحة لقبول أُولى مفاهيم الحساب الحقيقي.

نستنتج من هذه الأهداف أن التربية التحضيرية ترمي إلى مساعدة الطفل على النموّ السليم والاستقلالية، واكسابه مواقف وكفايات تمكّنه من بناء التعلّمات الأساسية. كما « تسمح للطفل بترقية أساليب التفاعل الاجتماعي وإثراء العلاقات بينه وبين الآخرين مما يُخَلِصُه من التمركز حول الذات وإدراك وجهة النظر المخالفة »[3]. تعتمد التربية التحضيرية أساسا على قدرة التلميذ على التقليد والإبداع، وعلى متعة الحركة واللعب، إنّها توفّر فرص تحريك الرغبة في التعلّم وتنويع الخبرات وإثراء فهمه، وتهتمّ بوتيرة تطوّره ونموّه.

---

[1] عزوز عبدالنبي، المرجع السابق ، ص 18، 19

[2] المرجع نفسه ، ص 19

[3] سهير محمد سلامة شاش، علم نفس اللغة ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، ط 1 ، 2006، ص 174

1-2 الأنشطة التربوية في القسم التحضيري: توفّر التربية التحضيرية للطفل وضعيات تمكّنه من بناء أفعال حركية أساسية مثل: الحركة، التوازن، استعمال الأشياء، رميها أو تلقّفها. واللعب عند الأطفال يشكل البوادر الأولى لتحقيق :

أ- تربية صحّية قاعدية: غسل اليدين، غسل الأسنان بالفرشاة، الحفاظ على نظافة أشيائه.

ب- تربية اجتماعية: احترام الغير، والتعاون ضمن المجموعة.

ج- اكتشاف أنّ العالم لا يقتصر على الأشياء اليومية، لأن الكتب والوثائق تفتح أبواب العالم البعيد، وتجاوز التجربة الشخصية، والتعجّب والتساؤل عند اكتشاف الأشياء الجديدة.

د- استعمال الأشياء، تحويلها، تسلسلها، ترتيبها وتمييز نوعيتها[1] .

كما تهدف مرحلة التربية التحضيرية إلى تطوير اللغة كأداة اتصال وتعبير لدى الطفل، وإثراء الخيال وتنشيط التصور والإبداع، وبذلك « تزداد المفردات اللغوية وتنمو القدرات المعرفية التحتية مثل القدرة على التصنيف والتعميم والتمييز» [2] . وتمتد الخبرات إلى استعمال الحواس بتعويد الطفل على حسن الاستماع والنطق السليم، وتدريب الأطفال على استعمال الإمكانات الجسدية الرمزية في التعبير والعيش ضمن الجماعة.

تحتل التربية الفنية مكانة متميزة في مرحلة التعليم التحضيري. فالتلوين والأشغال اليدوية أنشطة تعبيرية تُكسبان الطفل مفهومي اللون والقالب، يتعلم من خلالهما الإفصاح عما كان يعبر عنه بالتصوير والإيماءة والإشارة، « فالأطفال يتوقون دوما إلى صنع أشياء بأيديهم وبواسطة أدوات الكلام والألفاظ وبالجسم بأسره حين يجري الأطفال ويرقصون فهم يتقون إلى صنع أشياء يعبرون بها على ذواتهم ذلك الصنع المتسم بطابع التحويل الذي يتوق الطفل إلى القيام به إنما يمنحه الابتهاج ويعينه على فرض ذاته ويبين لديه سلطانه على الأشياء. فهو بمثابة المنبه لتربيته الأخلاقية والجمالية ، والمثير لنشاطه الفكري »[3].

وممارسة الرسم والأشغال أمر طبيعي وضروري للطفل، فهي تتيح له منح قالب حقيقي للمخلوقات الغريبة التي تغذي أحلامه. وعلى قدر استجابة وطاعة اليد في ممارسة المواد والأدوات تجده قادرا انطلاقا من ذكرياته وملاحظاته على خلق كائنات ينفث فيها

---

[1] حفيظة تازروتي، المرجع السابق، ص- ص 106- 111

[2] سهير محمد سلامة شاش، المرجع السابق ، ص 174

[3] عزوز عبدالنبي ، المرجع السابق ، ص 14

الحياة حسب مشروع ما ينفك يعيده ويحوره . فهو يشعر حينذاك بابتهاج منقطع النظير وربما بابتهاج الفنان في أوج حقيقته. وبما أن اليد هي مدخل الذكاء فإنه يترتب عن كل ذلك تقدم في الإفصاح واللغة. تكتسب التربية الفنية قيمة تحريرية وتربوية مثيرة تجعلها تحتل مكانة متميزة بالأقسام التحضيرية حيث تتكون لدى الطفل مفاهيم جوهرية كمفهومي الزمان والمكان يستغلهما الطفل فيما بعد في التعليم الفكري.

1- 3 طبيعة الممارسات اللغوية في القسم التحضيري: تعدّ مرحلة رياض الأطفال مرحلة أساسية في العملية التعليمية فهي حلقة وسطى بين المنزل والمدرسة باعتبارها امتدادا مرحليا للتربية المنزلية أو خطوة أولية للسلم التعليمي، وفي كلتا الحالتين فترة حاسمة في حياة الطفل لبناء شخصيته وتكامل جوانب نموه الأساسية. ولها أثر بالغ في حياة الطفل المستقبلية بما لها من دور في تنمية ذكائه ولغته باعتبارها « أول اتصال اجتماعي حقيقي ومنظم للطفل بالعالم الخارجي »[1] . خلال هذه الفترة يتم وضع اللبنة الأولى لملامح شخصية الطفل، ويُكوِن فكرة سليمة عن نفسه ومفهوما محددا لذاته الجسمية والنفسية والاجتماعية، مما يساعده على الحياة السوية، ويمكنه من التكيف السليم مع الذات والغير، وكل ما يحدث من نمو خلال هذه الفترة يصعب تقويمه في مستقبل حياة الفرد .

أظهرت البحوث النفسية والتربوية أن هذه المرحلة من العمر « مرحلة حرجة في نمو شخصية الطفل وتطورها وفيها تبنى الأسس الأولى للشخصية وتقام » [2]. يحتاج الطفل فيها إلى الوقت والمساعدة لتوسيع دائرته الاجتماعية والاندماج مع الآخرين، والقسم التحضيري أنسب مكان لتحقيق هذا الاندماج من خلال الاتصال ومقابلة أشخاص غير أفراد أسرته ولا يعني هذا أن الطفل قبل التحاقه بالقسم التحضيري لم يقابل أناسا غير أفراد أسرته، ولكن اتصاله بهم كان دوما عن طريق الأسرة كأقارب. وبما أن النمو اللغوي يتطور خلال هذه الفترة تطورا سريعا، ولما كانت اللغة من ضروريات الحياة والاتصال وأساسيات التفكير فإن التربية التحضيرية تتيح للطفل فرصا للتعبير اللفظي، وتساعده على تنمية مهاراته اللغوية أكثر. أما الأهداف المتعلقة بالجانب اللغوي فتتمثل فـــي الآتـــي [3]:

---

[1] هدى الناشف ، رياض الأطفال ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط 2 ، 1995 ، ص 52

[2] مديرية التعليم الأساسي، منهاج التربية التحضيرية ، ص 3

[3] المصدر نفسه، ص 7

- أن يتحدث ويتكلم بصفة سليمة .
- أن يبحث ويتساءل عن معاني ومدلولات الكلمات .
- أن يستعمل رصيدا لغويا يتراوح بين 2500 و 3000 كلمة .
- أن يستعمل الجمل الاسمية والفعلية المفيدة متجاوزا استعمال الكلمة الجملة .

إن المتمعن في هذه الأهداف اللغوية، يجدها تعكس خصائص النمو اللغوي للطفل خلال هذه المرحلة، التي يظهر فيها نمو الكلام قد بدأ يكتمل. لكن لا يعني ذلك أن الطفل قد أصبح يتكلم كالراشدين، بل إن أقسام الكلام لديه قد اكتملت ويستطيع النطق بشكل جيد، ويبدأ باستخدام الأساليب النحوية بشكل أفضل. حيث تنمو لغة الطفل بسرعة كبيرة وتزداد مفرداته بشكل كبير، خاصة إذا كانت الألفاظ مما يدور في بيئة الطفل وحاجاته « لأن الطفل لا يدرك العلاقة التلازمية بين الدال والمدلول إلا إذا تكونت لديه الصورة الذهنية التي هي صور لأشياء موجودة في الواقع الحسي » [1]، ويرتبط إدراك الطفل للمعاني اللغوية بما ترتبط به من أشياء حسية فهو يدرك الأشياء المادية قبل أن يدرك المعاني المجردة التي لم تستقر بعد في ذاكرته .

ونلاحظ خلال هذه المرحلة نمو اللغة الشفوية عند الطفل بشكل سريع خلال فترة التربية التحضيرية « نتيجة احتكاكه بأفراد أسرته وأقرانه، ويكتسب بعضها نتيجة تساؤلاته على ما يشاهده من عناصر بيئية محيطة به » [2]، واكتمال قدرة الطفل على تكوين صور ذهنية قارة تمكنه من اكتساب مدلول العلامات اللسانية المنطوقة وتكوين مفاهيم عن الأشياء التي تحيل إليها هذه العلامات في الواقع، وهذا الأمر يجعل الطفل يتكلم عن الأشياء التي يعرفها حتى وإن كانت غائبة عنه. ومن العيوب البيداغوجية التي يقع فيها كثير من المعلمين« دفع الطفل المتعلم إلى استظهار لائحة مفتوحة من الكلمات دون أن يفهم دلالتها، ويدرك علاقة هذه الدلالات بالمرجع أو الواقع الحسي»[3] وبذلك لا يحصل الفهم.

تفرض مرحلة التعليم التحضيري على المعلمين مراعاة عامل التدرج أثناء تعليم الأطفال، والانتقال من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد. لتحقيق هذه الغاية

---

[1] أحمد حساني، المرجع السابق، ص 114
[2] زكرياء اسماعيل ، المرجع السابق ، ص 76
[3] المرجع نفسه، ص 54

لابد أن ترتكز العملية التعليمية على التكرار لأن « اكتساب العادة اللسانية قائم أساسا على التكرار، تكرار التلفظ بمتوالية صوتية معينة، أو التلفظ ببنية تركيبية محددة إلى غير ذلك من مكونات النظام اللساني لدى المتعلم » [1] .

إن الكلام أداة تعين الطفل على تحقيق ذاته، ويتيح له ممارسة النشاط المجرد خاصة عندما تستقل المفردات بذاتها، وتصبح غير لاصقة بالشيء المدلول حيث تعوض تدريجيا الشيء والوضعية والتجربة. وارتقاء الطفل إلى مستوى الكلام إنما هو تكيف اجتماعي يتم بتأثير الوسط ومشاركة الطفل، فهو مجهود تساهم فيه انفعالاته ومبادراته وإرادته وذكاؤه.

وما القسم التحضيري إلا بيئة تيسر نمو الكلام بالدرجة الأولى، وتتيح فرصا للحديث وأسبابا ودوافع، وتقدم مادة تتجسد في المفردات والقوالب النحوية. وإن الانغماس اللغوي الذي يدعى الطفل إليه إنما هو ميسر لتعلمه، لأنه يكون كمن يتشبع منه ويروى. إذ يعبر الطفل عن جُلّ مشاهد الحياة اليومية، ويهمه من ذلك كل ما هو نشاط وتحول وحركة. ومنهاج التربية التحضيرية يُرغب في الأنشطة الحرة ويحفز على الكلام.

من الضروري استغلال المرحلة التحضيرية لإكساب الطفل قدرا كبيرا من المفاهيم والألفاظ التي تنمي رصيده اللغوي، قصد التواصل والتفاعل مع الآخرين. ودراسة اللغة أمر أساسي لاكتساب الاتجاه الإيجابي المناسب نحو تعلمها، فالطفل لا يستطيع تعلم مهارة معينة ما لم يكن مستعدا لتعلمها وما لم يكن قادرا على اكتسابها فهو لا يستطيع مسك القلم وتعلم الكتابة إذا لم تنضج قذراته العقلية بدرجة مناسبة وتنمو عضلاته الدقيقة [2].

في كل ما سبق، دعوة إلى كشف طبيعة الممارسات اللغوية التي تقدم للأطفال في القسم التحضيري لمعرفة مدى إسهامها في تحقيق تهيئة لغوية سليمة للطفل، بغية العمل على تحسينها وتطويرها. يتطلب هذا المسعى تضافر جهود مختلفة وخطة محكمة يعتمد عليها المعلمون في الأقسام التحضيرية « فلكي يتحدث الطفل بلغة سليمة ينبغي أن يسمع لغة سليمة » [3]. وحري بنا أن نتساءل عن اللغة المستخدمة في الأقسام التحضيرية، ودورها في إثراء الحصيلة اللغوية للطفل ؟

---

[1] زكرياء اسماعيل، المرجع السابق، ص 55

[2] حسن شحاتة، المرجع السابق ، ص 158 .

[3] هدى الناشف، المرجع السابق ، ص 51

الإجابة على هذا السؤال هي أن كل المعلمين يستعملون اللغة العربية. وطبيعة طفل التربية التحضيرية « تقتضي أن تكون المربية التي يتعامل معها مؤهلة تأهيلا تربويا وعلميا خاصا، حتى تتمكن من آداء وظيفتها على أحسن وجه » [1]، ومن المواضيع التي ينبغي للمربية أن تلم بها الحكاية والقصة، لأنها تساعد الطفل على الكلام وتتيح له راحة نفسية وعقلية. والطفل يكون دائما على استعداد لتلقيها. وللحكاية أيضا دور كبير في تقدير قيمة الصمت أحسن تقدير مع ضرورة المطالبة به قبل الشروع في سرد القصة، والصمت إنما هو تمرين يعلم الأطفال مهارة الإستماع ويكسبهم الانتباه الضروري المطلوب في كل عمل ذكي.

أما الشطر الثاني من السؤال، والمتعلق بدور التربية التحضيرية في إثراء الرصيد اللغوي للطفل الجزائري فيجيبنا عنه أحد الباحثين حين يؤكد الدور الإيجابي للقسم التحضيري في إثراء الرصيد اللغوي للطفل في قوله: « فالسنوات التي يقضيها الطفل الجزائري داخل الروضة ذات دور كبير في إثراء رصيده اللغوي، وفي تزويده بالمفردات الفصيحة التي يوظفها داخل الروضة توظيفا سليما ويدرك مدلولاتها. والفترة التي يقضيها الطفل الجزائري داخل الروضة هي فترة إعداد للمرحلة الحاسمة المتمثلة في التعليم الأساسي» [2] . فالأنشطة اللغوية المقدمة في التربية التحضيرية تزود الطفل بمفردات جديدة تثري رصيده اللغوي. والقصص التي يرويها المعلم تأتي بعالم منعتق، وفيها عناصر من الواقع المجرب التي تتيح للطفل دون بذل جهد الانطلاق نحو عوالم أخرى. ورغم مرور آلاف السنين مازلت القصة تشدّ الطفل إليها شدّا وتغذي خياله، وتمنحه القدرة على الانفلات من رقبة الواقع وهو أمر ضروري للطفل.

نشير في هذا السياق أنه لكي يتعلم الطفل الكلام ويرتقي إلى مستوى الإفصاح والسرد الشفاهي المنظم نحويا، ينبغي أن تتاح للطفل فرص التعبير بمفرده بكل تلقائية وعفوية، ليس بالإجابة عن الأسئلة لكن بتعويده إبداء الرأي والتعليق والتلخيص.

تهتم المرحلة التحضيرية بتلبية رغبات الأطفال. وتستمد أهميتها من أنها مرحلة أساسية وضرورية لتهيئة الأطفال للتعلم. تتحقق هذه التهيئة من خلال الأنشطة اللغوية

---

[1] حفيظة تازروتي ، المرجع السابق ، ص 104

[2] نذير بن يربح ، دور رياض الأطفال في إنماء الرصيد اللغوي، دبلوم الدراسات المعمقة، معهد العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر، 1983- 1984 ، ص 145

المتنوعة التي تقدمها التربية التحضيرية، فهي تحضر الطفل للقراءة والكتابة، وتعدّه ليمارس التعلم بنجاح عند التحاقه بالمدرسة الابتدائية. لكن الوضع الذي يعيشه الطفل في القسم التحضيري يؤكد أنه ثمة أشواط كبيرة لابد من اجتيازها، حتى تكون مؤهلة للدور المنوط بها. فقد آن الأوان أن يكون القسم التحضيري قسما مشرقا وفسيحا وجذابا ومجهزا بكل الوسائل الضرورية لهذه المرحلة. وأمام المنظومة التربية عمل كبير تقوم به أثناء إعدادها لمخططاتنا المستقبلية بأن تعطي مرحلة التعليم المكانة المكانة التي تستحقها، يتعلق الشأن بتحسين الظروف التي يستطيع فيها أطفالنا رجال الغد أن يعيشوا ويتعلموا في صحة وسعادة.

نخلص في الأخير إلى أن التربية التحضيرية تهتم بتلبية رغبات الأطفال المادية والوجدانية والفيزيولوجية والحسية الحركية، وتهتم بحاجاتهم إلى التعبير والابتكار والخلق وتبليغ الآراء والاكتشاف من خلال ما تقدمه من أنشطة توافق طاقة واقتدار كل طفل. لذلك تعتمد التربية التحضيرية الطرق النشطة التي تهدف إلى تنشيط الطفل واقتداره على التبليغ، وتحرص في جوّ ملؤه الابتهاج والمرح والاطمئنان على إيقاظ وظائف شتى تكون في حالة سبات، وتستثير مهارتي التفكير والتعبير. وكل ما يقوم به الطفل من حركات ألعابا كانت أو رياضة بدنية أو أشغالا يدوية أو تعبيرا أو نشيدا، إنما تشكل في واقع الأمر نماذج مختلفة من التعبير وأنماطا خاصة من الإفصاح .

2- التعليم الأساسي: يشمل تسع 9 سنوات دراسية يتكوّن من مرحلتين؛ التعليم الابتدائي خمس (5) سنوات والتعليم المتوسّط (4) سنوات. يضمن التعليم الأساسي تعليما مشتركا لكل التلاميذ يسمح لهم باكتساب المعارف والكفايات الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في المستوى الأعلى أو الالتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين أو المشاركة في حياة المجتمع[1] .هذه المرحلة تمثل مرحلة التعليم الإلزامي. وتهدف إلى تزويد التلاميذ بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العلمية التي تتفق وظروف البيئات المختلفة. ويمكن لمن ينهي مرحلة التعليم الأساسي أن يواجه الحياة بقدرة أو يواصل تعلمه الثانوي [2] .

2-1 التعليم الأساسي في النصوص الرسمية: يتضمن القانون التوجيهي رقم 04 – 08 لسنة 2008 في مواده 10 – 11 – 12 المتعلقة بتنظيم مرحلة التعليم الأساسي ما يلي :

---

[1] الجريدة الرسمية، الفصل الثالث المادة 44، 46

[2] صلاح الدين المتبولي، المرجع السابق ، ص 34

التعليم الأساسي حق لجميع الأطفال الجزائريين، تلتزم الدولة بتوفيره لكل الأطفال ذكورا وإناثا، البالغين من العمر ست سنوات إلى ست عشرة سنة في المدن والأرياف. يلتزم الآباء وأولياء الأمور بتنفيذه على مدى تسع سنوات دراسية. وتسهر الدولة بالتعاون مع الآباء على تطبيق هذه الأحكام، ويتعرض المخالفون لهذه الأحكام إلى دفع غرامة مالية تتراوح من 5000 دج إلى 50000 دج. ولكن تطبيق الأحكام الواردة في هذا القانون يحتاج إلى تأكيد، فهذا القانون لا يلتزم كل الأولياء بتطبيقه خاصة في المناطق النائية، كما أن كثيرا من التلاميذ يتوقفون عن التعليم دون إكمال فترة التعليم الإجباري .

تعزز هذه النصوص النصوص السابقة لها، التي تنظم مرحلة التعليم الأساسي منذ الاستقلال. وتوضح المادة 44 من القانون التوجيهي السابق مهمته كما يلي « يضمن التعليم الأساسي تعليما مشتركا لكل التلاميذ يسمح لهم باكتساب المعارف والكفايات الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي والالتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين أو المشاركة في حياة المجتمع »[1]. يهدف التعليم الأساسي إلى تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ وإشباع ميولهم، وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكات والمعارف والمهارات العلمية والمهنية التي تتفق وظروف البيئات المختلفة. ويمكن لمن يجتاز مرحلة التعليم الأساسي أن يواصل تعليمه في مرحلة أعلى أو أن يواجه الحياة بعد تدريب مهني مكثف لإعداد الفرد ليكون مواطنا منتجا في بيئته ومجتمعه [2] .

2-2 مفهوم التعليم الأساسي: أكّد القانون التوجيهي للتربية الوطنية الصادر في الجريدة الرسمية على مفهوم التعليم الأساسي بما يلي[3]:

أ- أنه تعليم موحد مدته تسع سنوات لجميع أبناء البلد، ذكورا وإناثا، في المدن والقرى على السواء، مما يؤكد مبدأ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص في التعليم بين أبناء الشعب.

ب- أنه تعليم مفتوح القنوات يُمَكِنُ التلاميذ بكافة صيغه وأشكاله من مواصلة التعليم في المراحل التالية، ولكن مرحلة التعليم الأساسي تعدّ مرحلة نهائية بالنسبة لبعض التلاميذ طبقا لاستعداداتهم وقدراتهم.

---

[1] الجريدة الرسمية، الباب الثالث ، الفصل الثالث ، المادة 44

[2] حفيظة تازروتي، المرجع السابق، ص – ص 115- 118

[3] صلاح الدين المتبولى، المرجع السابق، ص 49

ج- أنه بصبغته الجزائرية يهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للتلميذ من خلال تسليحه بأساليب المواطنة الواعية، والقيم الدينية والوطنية، والمعارف والاتجاهات والخبرات العملية، وبذلك يحسم التعليم الأساسي منذ المراحل الأولى للتعليم قضية العلاقة بين التعليم والعمل المنتج، ويهيئ التلميذ للمشاركة في التنمية بعد تدريب مكثف، من خلال الممارسة والتدريبات المتنوعة التي يتضمنها محتوى التعليم الأساسي، طبقا لظروف البيئات المختلفة، ويساعد التعليم الأساسي على تحقيق التوافق الاجتماعي بين الفرد وبيئته الاجتماعية.

د-أنه تعليم وظيفي في فلسفته، ويرتبط ارتباطا عضويا بحياة التلاميذ وواقع بيئاتهم بشكل يوافق العلاقة بين ما يتعلمه التلاميذ، وما يحيط بهم في بيئتهم الخارجية، حيث تكون البيئة الخارجية ومصادر الإنتاج والثروة فيها، هي مصادر المعرفة ومجال البحث والدرس والعمل والنشاط، وميدان تطبيق الخبرة المدرسية بما يعزز انتماء التلميذ لمجتمعه ووطنه.

هـ- أنه بفلسفته ووظيفته يؤكد على الاهتمامات التطبيقية، فهو تعليم يزاوج بين البعدين النظري والتطبيقي في صيغة تعليمية واحدة ، ويؤكد مبدأ وحدة المعرفة والخبرة الإنسانية .

و- أنه يحفز التلاميذ على أن يتدربوا على استخدام ما يكتسبونه من مهارات وخبرات في معالجة ما يقابلهم من مشكلات فردية واجتماعية .

نخلص مما سبق إلى أن التعليم الأساسي يهدف إلى تكوين مواطن قادر على التعامل الناجح مع المعلومات والتقنيات الحديثة في مجال معين، ليكون عنصرا فاعلا في خدمة بلده وتطويره. قادرا على إشباع ميوله ورغباته بما يتناسب مع قدراته. ولما كان العالم يتطور تطورا سريعا في كل الميادين بما فيها التعليم والتعلم فقد ترك هذا التطور بصماته على كل الدول منها الجزائر. فقد فرضت متطلبات العصر هذه والمستقبل القريب على أن يكون « هدف التعليم هو إعداد الفرد ليكون منتجا فعّالا، فيشارك في العمل وفي جهود التنمية ، التي لا تستهدف التنمية لذاتها وإنما تستهدف الإنسان صانع التنمية والمستفيد منها لتحقيق رفاهيته » [1]، لأن الثورة العلمية تتطلب إنسانا بخصائص معينة، أهمها القدرة على استخدام التقنيات الحديثة بكفاءة تحقق الفائدة المرجوة من تصنيعها. فالثقافة والمعرفة العامة وحدها لم تعد تجدي نفعا. وأصبحت الحاجة ماسة إلى أفراد مؤهلين في كل مجال، ولهذا

[1] صلاح الدين المتبولى، المرجع السابق ، ص 50

أصبح الاهتمام بالتعليم الأساسي ملحا، وأضحى هدفه إعداد فرد المستقبل بخصائص معينة، كل هذا يتطلب تعديلا في نظم التعليم ومناهجه وطرائق تعليمه.

إن التعليم اليوم ليس هدفا في ذاته، وليس حكرا على أفراد طبقة معينة، تُعِدُّ أبناءها لتسلم مهام وأمور محددة تساعدها على الاحتفاظ بامتيازات خاصة. ولم يعد هدف التعليم الحصول على شهادة علمية ومعرفة نظرية، تتيحان لصاحبها حياة جيدة، وموقعا اجتماعيا رفيعا. لقد تغير هذا المفهوم، وأصبح هدف التعليم للدول والمؤسسات القائمة عليه هو استثمار لصالح البلد، يهدف إلى إعداد الأفراد وتأهليهم لخدمة خطط التنمية في البلاد، وخدمة استمرار النمو فيه، لذلك لم يعدّ التعليم يهتم بالمتعلم، وإنما أصبح يهتم بما يستطيع القيام به.

قبل إعداد البرنامج تُحدد الاحتياجات العامة للمجتمع، من حيث نوع المهن والمهارات المطلوبة لكل مهنة، ويكون ذلك باستقراء الواقع المعيشي للبلد واحتياجاته، وبذلك « يكون هناك اتصال مع البيئة الخارجية ومصادر الإنتاج والثروة وتكون هي مصدر المعرفة ومجال البحث والدرس والعمل والنشاط ، ثم تتسع آفاقها إلى أبعد الحدود وإلى بيئات أخرى » [1] . يقع على المدرسة عبئ سدّ احتياجات الحاضر بكفاءات قادرة وفعّالة، تستشرف المستقبل، وتعدّ الأجيال لسدّ الاحتياجات المتوقعة في المستقبل القريب والبعيد، ومواجهة ما يطرأ في ذلك المستقبل من مشكلات وحلها. لذلك تكون دوما الحاجة مستمرة إلى تحليل احتياجات ميادين الشغل الحالية والمستقبلية.

إن الاهتمام الأساسي للمدرسة هو ميدان العمل الحالي والمستقبلي للبلد. وما دامت المعارف والمهارات تتطور بشكل كبير، لا يحق لنا أن نعلم التلميذ معارف ومهارات ستصبح من معارف الماضي قبل أن يتخرج. فالمناهج تحتاج إلى تطوير دائم إذا أريد لها أن تواكب تطورات العصر في كل مظاهر الحياة الاجتماعية والاقتصادية والفكرية، خاصة وأن الزمن يقفز قفزات مذهلة، وعلى الأمم التي تريد اللحاق بركب المدنية العالمي أن تأخذ من التطور ما يساعدها على بناء نفسها والحفاظ على سماتها ومميزاتها.

لكن ما يجري في المدرسة الجزائرية عمل ناقص مبتور، يبدو متناقضا أحيانا كثيرة، فما يبنى في ميادين كثيرة يهدم في ميادين أخرى، فالتلميذ يتعلم مادة نظرية، لا يوظفها في

---

[1] صلاح الدين المتبولى، المرجع السابق ، ص 50

حياته اليومية أو المهنية بعد تخرجه. ومازلت المدرسة بعيدة عن تلبية متطلبات المجتمع من اليد العاملة المؤهلة. والتعليم ينبغي أن « يرتبط بحياة التلاميذ وواقع بيئاتهم بشكل يوثق الصلة بين ما يدرسه التلميذ في المدرسة وما يلقاه في البيئة الخارجية، مع التأكيد على الاهتمام بالناحية التطبيقية »[1]. لأن المعرفة النظرية لا تكفي لممارسة مهنة ما، وأصبح اكتساب المهارات ضروري للعمل عند التخرج، والتكيف مع الوسائل التكنولوجية .

2-3 التعليم الابتدائي: يلتحق الأطفال بالمدرسة الابتدائية في السنة السادسة من عمرهم[*]. يهدف هذا التعليم إلى تنمية كفايات التلميذ القاعدية في ميادين التعبير الشفهي والكتابي، القراءة، الرياضيات، العلوم، التربية الخلقية والمدنية والدينية. يمكّن التعليم الابتدائي التلميذ من الحصول على تربية ملائمة وتوسيع إدراكه لجسمه والزمان والمكان. وتنمية ذكائه وشعوره، ومهاراته اليدوية والجسمية. ويساعده على الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية، ويحضّره لمتابعة الدراسة المتوسّطة في ظروف حسنة. وتتوج نهاية التمدرس في التعليم الابتدائي بامتحان نهائي يخول للتلميذ الحق في الحصول على شهادة نجاح [2].

تتمثل مهمة المدرسة الابتدائية في مساعدة التلاميذ تدريجا على تجاوز المصاعب في العمل البدني والعقلي، وفيها يدرك التلاميذ جوهر العمل الذهني الذي يتمثل في حفز القدرات الذهنية في التغلغل إلى مختلف الصعاب وأدق الأمور وتفاصيل الأشياء وتناقضاتها وفهم الوقائع والظواهر، مع التأكيد على ضرورة التركيز على تنمية أساليب التفكير العلمي كمكون أساسي من مكونات الثقافة بالإضافة إلى تنمية التفكير المنطقي[3] . يتمّ التعليم الابتدائـــي – الذي يستغرق خمس (5) سنوات– في المدرسة الابتدائية [4] ، وهذه المدرسة تمثل المؤسّسة القاعدية لكلّ المنظومة التربوية الوطنية.

---

[1] صلاح الدين المتبولى، المرجع السابق ، ص 50

[*] حددت السن الإلزامية للتمدرس بست سنوات ، لأن خلال هذه المرحلة يبلغ الطفل مرحلة من النضج يكون مهيأ وعلى استعداد لتعلم مختلف المهارات، ويرتبط تهيأ الطفل واستعداده لتعلم مهارة ما بنموه العضوي والعقلي والعاطفي والاجتماعي ، وكل هذه الجوانب مجتمعة تشكل أرضية الاستعداد لتعلم مهارة ما .

[2] الجريدة الرسمية ، الفصل الثالث ، المادة 49

[3] إبراهيم محمد عطا، المرجع السابق ، ص 54

[4] الجريدة الرسمية، الباب الثالث ، الفصل الثالث ، المادة 47

تصنف المكانة القانونية للمدرسة الابتدائية وفق مهامّها ودورها الأساسي في المجتمع والمنظومة التربوية، وما تتوفّر عليه من الإمكانيات الضرورية لأداء مهمّتها وإعداد مشروعها، والتعليم الابتدائي منظّم في ثلاثة أطوار هي:

الطور الأوّل: يسمى مرحلة الإيقاظ والتعليم الأوّلي أو طور المكتسبات الأساسية مدته سنتان(السنتين الأولى والثانية) [1]، يعمل هذا الطور على شحن التلميذ بالرغبة في التعلّم والمعرفة، ويمكّنه من البناء التدريجي لتعلّماته الأساسية عن طريق:

– التحكّم في اللغة العربية المتواجدة في قلب التعلّمات بالتعبير الشفهي والقراءة والكتابة. وتمثل اللغة العربية في هذا الطور كفاية أساسية تبنى تدريجيا اعتمادا على كلّ المواد.

– بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان.

– المكتسبات المنهجية التي تكوّن قطبا آخر من الكفايات الأساسية للمرحلة: تكتمل الكفايات العرضية لمختلف المواد بكفايات تشمل المعارف والطرائق الخاصّة بكلّ مجال من المواد، مثل حلّ المشكلات، التعداد، معرفة الأشكال والعلاقات الفضائية، اكتشاف عالم الحيوان والنبات، والأشياء التقنية البسيطة.

إنّ عدم التحكّم في اللغة (التعبير الشفهي، القراءة، التعبير الكتابي) والرياضيات ومعرفة مختلف أشكال البرهان، والمعرفة الرقمية، والعمليات الحسابية يمكن أن يعيق مواصلة التعليم، وفي هذه الحالة يستعين المعلم ببيداغوجيا الدعم للمعالجة النقائص.

الطور الثاني: يسمى طور تعميق التعلّمات الأساسية ومدته سنتان (السنتين الثالثة والرابعة) [2]، يهدف هذا الطور إلى تعميق التحكّم في اللغة العربية عن طريق التعبير الشفهي وفهم المنطوق والمكتوب. ويهدف أيضا إلى التعمّق في مجالات المواد الأخرى، التربية الرياضية والعلمية والتقنية، والتربية الإسلامية والتربية المدنية، ومبادئ اللغات الأجنبية. ويشكل هذا الطور قطبا أساسيا لتعلمات المرحلة.

الطور الثالث: هو طور التحكّم في اللّغات الأساسية ومدته سنة واحدة [3]. إنّ تعزيز التعلّمات الأساسية، خاصّة التحكّم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية في

---

[1] مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 10

[2] المصدر نفسه، الصفحة نفسها

[3] المصدر نفسه

وضعيات مختلفة قبل انتقال التلميذ إلى مرحلة التعليم المتوسط، يشكل قاعدة التحكم في المعارف المندرجة في مجلات الموادّ الأخرى كالتربية الرياضية والعلمية والتقنية، والتربية الإسلامية والتربية المدنية الهدف الرئيس للمرحلة. حيث يمكن بواسطة كفايات ختامية واضحة من إجراء تقويم للتعليم الابتدائي. لذا من الضروري أن يبلغ المتعلّم في نهاية هذه المرحلة درجة من التحكّم في اللغات الأساسية تبعده نهائيا عن الأمّية [1].

لا شكّ أنّ وضع جهاز للمعالجة البيداغوجية خلال هذه المرحلة سيسهّل الانتقال إلى المرحلة المتوسّطة، حتى لا يكون هذا الانتقال مرحلة للتسرّب المدرسي في التعليم الإلزامي، ولا سببا للاستعداد المبكّر للامتحان.

4-2 **مرحلة التعليم المتوسط** : يشكّل المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، له غاياته الخاصّة. ويهدف إلى جعل كلّ تلميذ يتحكّم في قاعدة من الكفايات التربوية والثقافية والتأهيلية تمكّنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد التعليم الإلزامي أو الاندماج في الحياة العملية، والتعليم المتوسّط ليس مرحلة تحضيرية للتعليم الثانوي فقط. يتمّ هذا التعليم الذي يستغرق أربع سنوات في مدارس التعليم المتوسّط [2]، التي عليها إعداد مشروعها التربوي الذي يحدّد النشاطات البيداغوجية للمؤسّسة وكيفيات تنفيذها وتقويمها.

يُخَصص في هذه المرحلة التعليمية لكل مادة تعليمية أستاذ خاص. لكن لا ينبغي أن يتحوّل هذا التعليم إلى فسيفساء من المعارف، إنما تدرج المواد في إطار أوسع حتّى نتمكّن من حصر الإطار العام للمناهج، حيث يمكن للمعارف الخاصّة أن تتعاون فيما بينها تعاونا مثمرا. وبهذه الطريقة تتحوّل في أذهان التلاميذ إلى ثقافة عامّة أدبية وفنّية، علمية وتكنولوجية. تقسم مرحلة التعليم المتوسّط بدورها إلى ثلاثة أطوار تتميّز بأهداف محدّدة:

الطور الأوّل: يسمى طور التجانس والتكيّف، ويمثّل السنة الأولى سنة ترسيخ المكتسبات والتجانس والتكيّف. يتميّز هذا الطور باعتماده على المادّة المستقلّة وإدراج اللغة الأجنبية الثانية.

الطور الثاني: يسمى طور الدعم والتعميق، ويمثّل السنتين الثانية والثالثة، يخصّص لدعم الكفايات ورفع المستوى الثقافي والعلمي والتكنولوجي للتلاميذ.

---

[1] الجريدة الرسمية، الفصل الثالث ، المادة 45

[2] الجريدة الرسمية، الفصل الثالث ، المادة 51

الطور الثالث: يسمى طور التعميق والتوجيه ويمثّل السنة الرابعة. وفيها يتم تعميق وتنمية التعلّمات في مختلف المواد. كما يتمّ فيها تحضير وتوجيه التلاميذ نحو شعب التعليم الثانوي أو التكوين المهني. يتميز هذا الطور بالعناية والمتابعة البيداغوجية ونشاطات يغلب عليها العمل التطبيقي. يتوّج التعليم الإلزامي بشهادة التعليم المتوسّط.

المبحث السادس: النمو اللغوي للتلميذ في مراحل التعليم الأولى

يعدّ اكتساب اللغة وامتلاكها عند الطفل عاملا مقلقا لكل من الأهل والتربويين على السواء. وقد أجريت دراسات وبحوث كثيرة في هذا المجال أغنت كثيرا مجال البحث في عالم الأطفال اللغوي، منها أن الفترة الذهبية لامتلاك الطفل اللغة الأم أو اللغة الثانية هي مرحلة ما قبل المدرسية [1]. في هذه الفترة العمرية تتشكل عوامل امتلاك اللغة ويصبح الطفل قادرا على التحدث باللغات التي قد تعرض عليه. وتمتد فترة مرونة قشرة الدماغ حتى سن العاشرة ثم تأخذ هذه القشرة بالتصلب ويغدو الأمر أكثر صعوبة وبطئا. فالمعارف والمعلومات المكتسبة قبل سن العاشرة تترسخ بشكل جيد، حيث لا يمكن مسحها أو نسيانها.

1- النمو اللغوي في الروضة: إن المرحلة العمرية التي يكون فيها للطفل قابلية كبيرة لاكتساب اللغة وتعلمها هي فترة ما قبل المدرسة والسنوات الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي« وللحصيلة اللغوية التي يتعلمها الطفل قبل المدرسة وفي المدرسة الابتدائية أثر في حصيلة المتعلم اللغوية حتى في مراحل تعليمه الجامعية وما بعدها » [2]. وتختلف الحصيلة اللغوية من طفل لآخر وتتأثر بعاملي البيئة والوراثة . فالأطفال الأذكياء الذين يعيشون في أُسر غنية يكونون أكثر من المستوى العادي أو فوقه كما أن الذين يكون ارتباطهم بالكبار أكثر يكون نموهم اللغوي أكبر.

يكون الطفل في سن الرابعة إلى سن السادسة كثير التكلم، وتكون لديه رغبة طبيعية في فهم العالم المحيط به، لذلك نجده يستمع باهتمام ويبحث عن المعرفة فتزداد حصيلته اللغوية بالاستماع والمشاهدة [3]. والأطفال قبل دخولهم المدرسة يملكون رصيدا لغويا ينمو

---

[1] صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوي، دار الفكر العربي، القاهرة، (د، ط)، 2000، ص 98

[2] المرجع نفسه ، ص 99

[3] نفسه ، ص 101

بعد التحاقهم بالمدرسة ويكتسبون مزيدا من المعاني كلما تقدموا في الدراسة. فما هي المؤسسات التعليمية التي تسهم في بناء الحصيلة اللغوية للطفل ؟

2- النمو اللغوي في المدرسة الابتدائية: يذهب الطفل إلى المدرسة بخبرات بسيطة، ومحصول لغوي متفاوت من طفل لآخر نتيجة العوامل المؤثرة في النمو اللغوي قبل هذه المرحلة بطرق مباشرة أو غير مباشرة، منها الوراثة، الصحة العامة، درجة الذكاء وسلامة الحواس. وكذلك العوامل البيئية ودورها في هذا المجال من حيث توفير الفرص والوسائل لهذا الطفل أو ذاك في اكتساب معرفة لغوية جديدة، ولا ننسى الأسلوب التربوي والوسط الثقافي والاقتصادي وتأثيرها المباشر على النمو اللغوي للطفل خلال مراحل التعليم المختلفة.

تتصف لغة التلاميذ في هذه المرحلة من التعليم بمميزات عامة تتمثل في دقة التعبير عن المواقف التي لها علاقة بميولهم ورغابتهم، وبيئتهم الاجتماعية والمادية، ويستخدمون في ذلك جملا مفيدة ولكنها بسيطة لا تساعد المتحدث على الاستمرار في الحوار والمناقشة، ولا تمنحه القدرة على التوسع في الحديث عن الموضوع الذي بدأ الكلام فيه. وتكون لغتهم مشوهة بالكلمات العامية أو الأمازيغية والتراكيب الملحونة، والجمل الناقصة مقلدين الاستعمالات اللغوية المألوفة في بيئتهم اللغوية قبل الدخول إلى المدرسة. غير أن هذا المستوى يتطور في نهاية هذه المرحلة، خاصة إذا حظي التلميذ بالمساعدة الكافية والتوجيه السليم والاعتناء الدائم من المعلم والمدرسة على السواء، لأن « طفل الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية يستمر في أن يتكلم كثيرا ويبالغ فيما يتكلم فيه ولا شكّ أن هذا يرتبط باتساع ثروته في جانب من جوانبه » [1] .

إذا وجد التلميذ التوجيه الصحيح، لن يتوان عن الاهتمام بالكتابة والقراءة، تدفعه إلى ذلك طبيعته الفضولية وتساعده في الاستيعاب قابليته الشديدة في التعلم ، ولا شكّ أن في ذلك تنمية لقدراته المعرفية في مختلف المجالات. وحتى تؤدي اللغة العربية وظيفتها وتؤثر في المتعلم بالشكل المرغوب فيه ينبغي أن تحترم مقاييس معينة بحكم هشاشة شخصية الطفل التي لا تزال في مرحلة التكوين، وكل «عملية لا تراعي الشروط النمائية السائدة في

[1] صلاح الدين مجاور، المرجع السابق ، ص 102

مرحلة معينة وما تتطلبه من عوامل تساعد التلميذ على اكتساب المهارات والعادات السلوكية بأنواعها المختلفة المناسبة لكل مرحلة قد لا تحقق الأهداف المرجوة منها » [1] .

لذلك يكون علينا ونحن نعلم التلاميذ أن نعطيهم منطلقا وخيالا بقدر نموهم، مراعين مطالب نموهم اللغوي الناتجة عن مميزات البيئة اللغوية، التي ينزع التلميذ إلى إشباعها؛ أي أن يكون هناك توافق دائم بين مطالب النمو وأهداف تعليم اللغة العربية في كل مرحلة من مراحل النمو.

الجدير بالإشارة أن الحصيلة اللغوية للتلميذ لا تنمو بتقدم العمر أو بطول مدة بقاءه في المدرسة أو عدد الساعات التي يقضيها مع المعلم في حجرة الدراسة. إنما تستمد الثروة اللغوية من الخبرات العلمية التي يمارسها التلميذ يوميا ، خلال القيام بالأنشطة المقررة في المنهاج لذلك لا ننتظر نموا لغويا من تلميذ لم توفر له الفرص الملائمة لاكتساب الجديد من اللغة. فالتلميذ الذي لا يُدَرَبُ يوميا على القراءة والتعبير والكتابة لا ننتظر منه أداء مقبولا لهذه المهارات أو أسلوبا مرضيا ولغة سليمة أثناء التعبير عن مشهد أو قصة أو وضعية معينة. والتعبير الجيد يتوقف على ما يحصّله التلميذ من ثروة لغوية، وكلما نمت هذه الأخيرة وجدت الأفكار الواضحة في النفس طريقها إلى التعبير.

إن المعرفة مجموعة متكاملة من الخبرة المكتسبة، يتوقف اكتمالها على الترتيب المنطقي الموافق لتدرج طبيعة الأشياء حيث يرتكز السابق على اللاحق. ودور المعلم تصحيح المكتسبات اللغوية السابقة وإثرائها لتصبح قاعدة صلبة يرتكز عليها التعليم في المستقبل وتعتمد عليها جميع الأنشطة المقررة في البرنامج، والفشل في اللغة سيؤدي حتما إلى الفشل في جميع الأداءات المدرسية، وحجتنا في ذلك ما نلاحظه في مدارسنا حيث نجد الضعف العام للتلميذ مساويا لضعفه في اللغة بجانبيها الشفوي والكتابي. هذه الملاحظة تقودنا إلى البحث عن العوامل المسهمة في بناء الحصيلة اللغوية للتلميذ والعوامل التي تعيق نموها.

---

[1] صبيحة فارس وآخرون ، الاتجاهات الجديدة في ثقافة الطفل ، مهرجان ثقافة الطفل ، لبنان ، 1979، ص79

الفصل الثالث: العوامل المسهمة في بناء الحصيلة اللغوية

تمهيد : يعتبر الحق في التعليم من الحقوق الأساسية التي نصّ عليها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والوثائق الأخرى المنبثقة منه، في مقدمتها اتفاقية حقوق الطفل. وتنبع أهمية حصول التلميذ على هذا الحق من الطبيعة الخاصة له أولا، ومن كونه مقدمة ضرورية لتحقيق حقوق أخرى كالحق في التعبير. وغني عن القول أن هذا الحق لا يشمل معرفة القراءة والكتابة فحسب، بل يتعدى ذلك إلى الحق في تعلم نوعي ييسر حياته ويساعده على أن يصبح عضوا فاعلا في المجتمع.

انطلاقا من هذه الأهمية يجري العمل على إزالة العقبات أمام حصول التلاميذ على هذا الحق من قبل العاملين في الحقول التعليمية والتربوية والاجتماعية والتنموية المختلفة. وتعتبر مهمة القيام بذلك مشتركة بين البرامج الاجتماعية التي يعمل فيها العاملون الاجتماعيون وبين البرامج التعليمية التي يعمل فيها اللسانيون والمعلمون والمرشدون التربويون في المدارس والإدارات التربوية والتعليمية العليا، ويمكن تقسيم عملية مساعدة التلاميذ في المدرسة إلى قسمين رئيسيين :

أ– تقديم مساندة نفسية ولغوية واجتماعية للتلميذ تؤدي إلى الثقة بالنفس والقدرة على تحسين الأداء.

ب – إيجاد أساليب تعليمية لحلّ المشكلات التي يمكن أن تعترض التلميذ، وتقديم المساعدة التربوية لتقليص الهوة الموجودة بين مستوى الأداء الممكن وذلك المحقق، ثم الاستمرار في التقدم بالوتيرة الملائمة ضمن المستوى المطلوب.

يجمع اللسانيون والباحثون التربويون على أن تعلم اللغة عملية ذهنية معقدة تتكون من عمليات تتدرج في البساطة وتتم في مراحل متتالية ومتراكمة، وتتأثر بمجموعة من العوامل الداخلية والخارجية ممثلة في أحداث البيئة والوسط الاجتماعي. لكن العوامل الخارجية لا تمثل مصدرا أساسيا من مصادر المعرفة، لأن الدماغ يحوي من المعرفة أكثر مما يدخل من الخارج. وما يتعلمه التلميذ لا يمكن أن يفسر بالعودة إلى عوامل اجتماعية فحسب [1]، إنما يفسر بالعودة إلى العمليات الذهنية التي أنتجت هذا التعلم، لذلك « رفض تشومسكي الوصف القائم على الملاحظة الشكلية للظاهرة اللغوية لأن التحليل العلمي للحدث اللغوي

---

[1] ميشال زكرياء ، قضايا ألسنية تطبيقية – دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1993، ص 79 .

ليس بوصف خارجي لما تلفظ به المتكلم فحسب، وإنما هو تعليل العمليات الذهنية التي بواسطتها يمكن للإنسان أن يتكلم بجمل جديدة »[1]. ويجري عادة الربط بين نواتج التعلم وعملية التعلم عند وصف التعلم عن طريق نواته المتمثلة في تغير السلوك، تسهل عملية الربط هذه على اللسانيين والمعلمين مهماتهم في تيسير التعلم لدى التلاميذ، خاصة ما يتعلق بتعلم اللغة.

نتيجة لتعقد عملية تعلم اللغة فقد انصبت جهود علماء التربية واللسانيات على محاولة فهمها من خلال النظر إليها من زوايا متعددة في محاولة لمعرفة ما يجري من تغيرات تؤدي إلى تشكيل هذه العملية المركبة. في المقابل تحظى العوامل المؤثرة في التعلم باهتمام أكبر بالنسبة للمعلمين واللسانيين عند العمل على تيسير مهمة التلميذ أثناء عملية التعلم. تلعب هذه العوامل دورها المؤثر في بعض العمليات لتشكيل المخرج النهائي للتعلم كعملية كلية.

يمكن القول إن الدور الأساسي لكل الأطراف الفاعلة في تعليمية اللغة العربية، هو مساعدة التلاميذ على تجاوز العقبات التي تعترضهم. ووجود هذه العقبات أمر موضوعي ينبع من طبيعة عملية التعلم، أما الصعوبات التي يواجهها التلميذ فهي ذاتية أو فردية ناتجة عن تفاعل العقبات مع العوامل المؤثرة في التعلم وانعكاس ذلك كله على عناصر شخصيته، لذلك فإن لكل تلميذ صعوبات تعلم تخصه. وتحديد العوامل المؤثرة في تعلم اللغة يشكل مفتاحا أساسيا للمعلم حتى يستطيع أن يأخذ بيد تلاميذه، لكن هذا العمل ليس بالأمر السهل على معلم مثقل بعبء تدريسي كبير وبأقسام مكتظة .

لكن ذلك لا يعني اليأس من القدرة على التدخل بل يعني البحث عن مداخل عملية تلائم هذا الواقع وتستفيد من هذا الفهم لمشكلات التعلم، والعوامل المؤثرة فيها لتوظيفها قدر المستطاع في مساعدة التلميذ للتغلب عليها، انطلاقا من الإدراك بأن كل المشاكل قابلة للمعالجة، ولكنها متفاوتة من حيث الطاقات التي يلزم توظيفها في هذه العملية. والفرق بين صعوبة وأخرى يكمن في الدرجة وليس في إمكانية المعالجة من عدمها والعمل على تشخيص أسباب ضعف الحصيلة اللغوية، ومعرفة مصادرها الأساسية والتخطيط للتغلب عليها وتجاوزها.

---

[1] مازن الوعر، النظرية النحوية والدلالية في اللسانيات التوليدية والتحويلية، مجلة اللسانيات، الجزائر،ع6، 1982، ص 25

يمكن ردّ الأسباب المسهمة في بناء الحصيلة اللغوية أو ضعفها إلى سبب أو أكثر من الأسباب المباشرة التي يتشكل الواحد منها نتيجة لتأثير عامل أو أكثر من العوامل المؤثرة التي يمكن تصنيفها في المجموعات التالية :

1- العوامل المتعلقة بالتلميذ: ومنها مستوى تطوره الذهني واحتياجاته ، وميوله ، ومتطلبات النمو المتوازن لشخصيته .

2 – العوامل المتعلقة بالمعلم: ومنها شخصيته ومستوى تأهيله، ومعاملته للتلاميذ، ومراعاته للفروق الفردية .

3 – العوامل المتعلقة بالمنهاج: ومنها مدى تلبيته لحاجات التلاميذ والمجتمع وتوازن عناصره المختلفة وتكاملها .

4 – العوامل المتعلقة بالإدارة المدرسية: ومنها مدى اهتمامها بنتائج التلاميذ، ومتابعتها لأعمال المعلمين.

5 – العوامل المتعلقة بالأسرة: ومنها توفر الظروف المساعدة على التعلم كوجود الوالدين ومستوى تعلمهما، والحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة .

المبحث الأول: العوامل المتعلقة بالتلميذ

يعتبر تحصيل التلميذ الدراسي وتحصيله اللغوي، الهم الأكبر للأسرة والمعلم، سواء كان التلميذ عاديا أو معوقا أو يعاني من صعوبة تعلم أو تأخر دراسي أو كان متفوقا. ونحاول في هذا المبحث بيان أسباب ضعف الحصيلة اللغوية في إطار نفسي وعقلي. تنشأ هذه الأسباب عن صعوبات في العمليات العقلية أو الذهنية ممثلة في الإدراك، الانتباه، التذكر والنسيان وغيرها، وكل خلل يصيب هذه العمليات لا يؤثر فقط على تحصيل التلميذ اللغوي. إنما يؤثر أيضا حتى على تفكيره « لأن اللغة هي جوهر التفكير ، والتفكير في حقيقته عملية ذهنية لا يمكن أن تتم بدون اللغة ، وقد أثبتت البحوث التجريبية أن التمكن من اللغة له ارتباط شديد بالذكاء وبالقدرات العقلية » [1]. وحين تضطرب الوظائف الذهنية

[1] خميسة بن ثرية، اللغة العربية في الجامعة، مجلة لغات، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، ع 3، 2004، ص 128

والعقلية بدرجة كبيرة وواضحة، ويعجز التلميذ عن تعويضها من خلال وظائف أخرى تكون لديه مشكلات واضحة في تعلم اللغة [1] .

1 الإدراك : يعرف الإدراك بأنه « العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى معان ودلالات الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها، وتفسيرها وصياغتها في كليات ذات معنى» [2]. يولد الإنسان مزودا بقوى فطرية هائلة لتحقيق عملية الإدراك التي يتصل بها مع محيطه. والإدراك استجابة نفسية لمجموعة من المنبهات مصدرها موضوعات في العالم الخارجي، وهو استجابة تصدر عن شخصية ذات خبرات وذكريات وميول واتجاهات نفسية خاصة بها. لحدوث عملية الإدراك لابد من توافر شروط محددة تتمثل في ما يلي :

أ– وجود الذات التي تدرك: يستخدم الإنسان حواسه المختلفة لمعرفة العالم الخارجي منذ ولادته.

ب – وجود الشيء الذي نريد إدراكه : فالعالم الذي يحيط بنا مليء بأشياء مختلفة، وكل شيء له خصائصه التي قد تشاركه فيها أشياء أخرى وتختلف عنه في أمور كثيرة، وعلى الذات المدركة أن تميز بين هذه الأشياء[3].

استقطب موضوع الإدراك اهتمام الكثير من اللسانين وعلماء النفس والتربية، واحتل موقعا مركزيا بين الأبحاث الخاصة بتعلم اللغة « لأن تعليم اللغة لا ينحصر فقط في إكساب المتعلم آليات الكلام بل لابد أن يراعي أيضا آليات الإدراك للعناصر اللغوية وفهم مدلولاتها »[4]. وتُعبر اضطرابات اللغة الناشئة عن صعوبة عملية الإدراك عن نفسها من خلال الفشل المدرسي أو ضعف التحصيل اللغوي. وبعض التلاميذ يواجهون صعوبات تجعل عملية الإدراك صعبة أو غير سليمة ومن أبزر المظاهر التي لها علاقة بموضوع بحثنا ما يلي :

أ – **صعوبة الإدراك البصري:** وقد لا تدل على مشكلات في البصر، إنما تكون خاصة بمثيرات حجم الحروف وأشكالها والمسافات القائمة بينها وإدراك العمق، مما يؤدي إلى

---

[1] فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية ، دار النشر للجامعات، مصر، ط1، 1998، ص 487

[2] نبيل عبدا لفتاح حافظ ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، مصر ، 1997، ص 24

[3] تيسير مفلح كوافحة ، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة ، دار الميسرة ، عمان ، ط1 ، 2004، ص 101 .

[4] عبد الرحمن الحاج صالح ، المرجع السابق ، ص 65

مشكلات في إدراك واستخدام الحروف والأعداد والكلمات والأشكال تعيق عمليات القراءة والكتابة والرسم.

ب – الإدراك السمعي : قد لا يدل على مشكلات في حدة السمع وإنما تتعلق بصعوبة استكشاف أو معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين درجات الصوت واتساقه ومعدله ومدته مما يشكل قيدا على التمييز بين الحروف والمقاطع والكلمات ، وينتج عنه صعوبة في تعلم الكتابة بالطريقة الصوتية وهجاء الحروف[1].

لكي يتعلم التلميذ الكتابة، يجب أن يطور كثيرا من المهارات الضرورية في الإدراك والتناسب الحركي، وتناسق حركة العينين واليد والتتابع والذاكرة البصرية. ويُطور أيضا تمييزا بصريا وسمعيا مناسبا وغيرها من العمليات [2].

2 التذكر : يعرف التذكر بأنه: « قدرة الفرد على تنظيم الخبرات المتعلمة وتخزينها ثم استدعائها أو التعرف عليها للاستفادة منها في موقف حياتي أو اختباري» [3] . والتذكر عملية تتطلب من التلميذ استحضار ما تعلمه في الماضي في صورة حسية أو ذهنية أو صورة أخرى. وللتذكر علاقة وثيقة بالتعلم ذلك أنه إذا لم نحتفظ بخبراتنا السابقة لن نتعلم ، وهذا ما يؤكد أنه عملية أساسية في التعلم واكتساب الخبرات ولا غنى للتلميذ عنه في مساره التعليمي وحياته الاجتماعية. تمكنه هذه العملية من الاستفادة من الخبرات والمعارف السابقة في مختلف مواقف التعلم، من أجل التكيف مع البيئة الجغرافية والاجتماعية والمدرسية.

يتعلم التلاميذ في المدرسة حقائق ومهارات لها وظيفتها في الحاضر، لكن الاهتمام بالحاضر لن يكون مفيدا، ما لم يفد التعلم التلاميذ في مواقف أخرى لاحقا داخل المدرسة أو خارجها. يتعلم التلميذ ويتذكر وينسى باستمرار فتتجمع المعارف وتتراكم، يفرض هذا الموقف على المعلم والتلميذ الاهتمام بجانبين أساسيين هما [4] :

– كيف يمكن أن يكون التعلم فعالا ؟

– كيف يمكن أن نتذكر ما تعلمناه تذكرا جيدا ؟

---

[1] نبيل عبد الفتاح حافظ ، المرجع السابق ، ص 25

[2] السيد عبد الحميد سليمان السيد ، المرجع السابق ، ص 149

[3] نبيل عبد الفتاح حافظ ، المرجع السابق ، ص 37

[4] تيسير مفلح كوافحة ، المرجع السابق، ص 92

تختلف درجات التذكر من تلميذ لآخر، وتتباين من مادة تعليمية لأخرى، ولو أمكن للتلميذ تذكر كل ما تعلمه لكانت الامتحانات بالنسبة له غاية في السهولة وكانت معارفه واسعة. لكن الواقع غير ذلك فرصيد التلميذ من المعلومات خلال عام قليلة. ولا ينسى التلاميذ كل ما يتعلمونه بنفس السرعة، ويبذلون بعض الجهود التي تحدّ من النسيان وتزيد من قدرتهم على تطبيق المفاهيم والمهارات السابقة. ومثال ذلك ما يقومون به من تعلم ذاتي مستمر يساعدهم على تسهيل واستمرار ما تعلموه في الماضي. والتذكر من العوامل المساعدة على التعلم وينطوي على ثلاث عمليات فرعية :

أ- اكتساب الخبرات وتعلمها بشكل منظم حتى تستقر في الذهن بصورة ذات معنى وإلا تكون عرضة للنسيان .

ب- تخزين الخبرات والاحتفاظ بها في مراكز التذكر في المخ لحين الحاجة إلى إخراجها للاستفادة منها .

ج-استرجاع الخبرات عن طريق الاستدعاء أو التعرف، للاستفادة منها في الحياة العملية كالإجابة على الأسئلة المطروحة في الامتحانات والمسابقات .

إن الاهتمام بهذه النواحي لن يكون مفيدا ما لم يفد التعلم التلاميذ في نواحي أخرى في المستقبل ، سواء داخل المدرسة أو خارجها. يتعلم التلميذ كل يوم معارف جديدة وتغيب عنه معارف قديمة. فهل النسيان يزيد فرص التعلم أم يقلل منها ؟.

يوحي النسيان بأنه ظاهرة غير طبيعية، تضاد الجهود المبذولة من أجل التعلم والتذكر، لذلك نجد الناس مطمئنين عندما يتعلمون ويتذكرون، وينزعجون أثناء النسيان، الذي يمثل في اعتقادهم ظاهرة غير صحية. هذه الحقيقة تؤيدها إلى حدّ ما الدراسات النفسية التي ترجع النسيان إلى اختلال في الذاكرة. إلا أن هذه الدراسات لا تقر بالتعارض الموجود بين التذكر والنسيان. ورغم أن النسيان ذو طابع سلبي لكن لا يمكن فصله تماما عن عملية التعلم. فإذا كان التذكر يعبر عن مقدرة الشخص على استخدام معلوماته لحل المشكلة التي يواجهها فإن النسيان يعبر عن عجز مؤقت إزاءها.

إن التذكر والنسيان عمليتان ديناميكيتان تتوقف نتائجهما على تأثير العوامل النفسية بعضها في بعض، يتخذ هذا التأثير« إما شكل التعاون والتآزر وإما شكل المناهضة

والمـــــــمانـــعـــة »[1] وتأثير العوامل النفسية في بعضها إيجابا ينتج عنه استرجاع المعارف المتعلمة، أما تأثيرها سلبا ينتج عنه عدم قدرة التلميذ على استرجاع المعارف والمعلومات المكتسبة، مما يؤثر سلبا على تحصيل التلميذ للمواد العلمية واللغوية.

أما أسباب النسيان، فإن المدرسة الربطية ترجعه إلى الكف الرجعي الناتج عن تداخل المعلومات والمعارف . أما بياجيه (PIAGE) فيرجعه إلى « انعدام التنسيق بين أنماط التعلم والاهتمامات المختلفة وتداخلها في عملية التذكر» [2] . في قول بياجه دعوة إلى مراعاة كمية المعلومات التي تقدم للتلاميذ، حتى تناسب الطاقة الاستيعابية للتلاميذ ولا تكون عائقا في تحصيلهم الدراسي. ودعوة أيضا إلى تكامل المواد المقررة في المنهاج المدرسي، خاصة مواد اللغة العربية، حيث يخدم السابق منها اللاحق، إلا أن هذا الأمر يمثل مشكلة حقيقية في حياتنا التعليمية « فتدريس اللغة العربية مازال يتم في ظل المواد المستقلة. فكل مادة تدرس معزولة عن غيرها من المواد المكونة للمنهاج المقرر» [3].

من الضروري أن تكون البرامج التعليمية مستمدة من واقع التلاميذ واهتماماتهم وبيئتهم، حتى يستطيعوا استحضارها في مختلف مواقف التعلم كلما تطلب الأمر ذلك. وبسبب التداخل بين المعلومات والمشاغل والاهتمامات يختلف التلاميذ في التذكر والنسيان، باختلافهم في الأمزجة والفهم والذكاء وسرعة الإدراك، ويختلف علاجهم أيضا من تلميذ لآخر فمنهم من يزول نسيانه بأدنى معالجة ومنهم من يطول.

رغم الآثار السلبية التي يتسبب فيها النسيان من ضعف التحصيل اللغوي وبطئه، وضياع المعرفة، فإنه لابدّ أن نقبل أن التلاميذ ينسون دائما جانبا كبيرا مما يتعلمونه. وطالما أن كثيرا مما يتعلموه التلاميذ ليس له أهمية أثناء تعلمهم، ينبغي فسح المجال لحقائق ومعارف جديدة. لكن نأمل في الحدّ من النسيان، حتى لا يكون ما يحصله التلاميذ من معارف لغوية مؤقتا وعابرا. ونعتقد أن الاهتمام بتعليم التلاميذ اللغة في الصغر هو العلاج المناسب حتى تثبت المعلومات والمعارف في أذهانهم ولا تضيع . وكما هو شائع في ثقافتنا

---

[1] يوسف مراد ، مبادئ علم النفس ، دار المعارف ، القاهرة ، ط 5 ، 1966 ، ص 235

[2] J. PIAGET . La Psychologie De L'enfant . P. U. F . 1972 . PP 64 – 66

[3] بشير ابرير، اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة ورهانات التغيير، المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، ع1 ، 2005 ، ص 204

أن التعلم في الصغر كالنقش على الحجر. أما العوامل التي نعالج بها النسيان ونقوي بها الذاكرة هي التكرار، الانتباه والفهم. وسنفصل الحديث عنها في موضع آخر من البحث.

3 الانتباه: الانتباه عملية عقلية مهمة في حياة التلميذ التعليمية، تمكنه من التواصل في البيئة المدرسية. فما من نشاط يؤديه التلميذ في المدرسة إلا ويقوم على الانتباه بصورة أساسية [1]. حظي الانتباه باهتمام كثير من علماء اللغة والنفس والتربية لأن به يكتسب التلميذ كثيرا من المهارات، ويُكون كثيرا من العادات السلوكية التي تحقق له قدرا كبيرا من التوافق مع المحيطين المدرسي والاجتماعي. ويستمد أهميته في تعليمية اللغة العربية من كونه يمثل العملية العقلية الأولى في اكتساب المهارات والخبرات التعليمية، ويساعد التلميذ على تركيز حواسه فيما يقدم له من معلومات أثناء الدرس، ويجعله يُعمل ذهنه في دلالاتها ومعانيها. فهو المدخل الرئيس للإفادة من التعليمات التي تقدم للتلاميذ داخل القسم وخارجه، وتتأكد أهميته أكثر في الامتحانات والاختبارات بمختلف أنواعها.

الانتباه عملية عقلية نمائية، تنمو كلما تقدم التلميذ في العمر، لكن توجد فئة من التلاميذ يلاحظ عليهم اضطراب انتباههم، وعدم القدرة على تنظيم نشاطهم الذهني نحو شيء معين لفترة طويلة، ولا يستطيعون التحرر من العوامل الخارجية التي تشتت انتباههم، فما هي آثار هذه المشكلة على الحصيلة اللغوية للتلميذ ؟ .

يرى كثير من علماء النفس والتربية والمشتغلين بتعليمية اللغات أن صعوبات الانتباه تقف خلف كثير من أنماط مشكلات التعلم[2]. فالتلاميذ الذين يعانون قصورا في انتباههم غير قادرين على الاستمرار أو الاحتفاظ بالانتباه فترة طويلة، ولا يمكنهم إنهاء ما يطلب منهم تأديته، فيقعون في أخطاء كثيرة، كما لا يتبعون النصائح والتعليمات سواء من الوالدين أو المعلم أو ممن يحيطون بهم. تؤثر هذه المشكلة سلبا على تفاعل هؤلاء التلاميذ في حجرة الدراسة سواء بينهم وبين المعلم أو بينهم وبين زملائهم وتخلق مشكلات للمعلم، صعوبات أكاديمية للتلميذ أثناء اكتساب الخبرات وتعلم المهارات الأساسية، مما يسهم في انخفاض مستوى أدائه للوظائف المطلوبة في المدرسة والبيت.

---

[1] نبيل عبدالفتاح حافظ ، المرجع السابق ، ص 14

[2] تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار الميسرة، عمان، ط1، 2004، ص 89

4 الخجل : للخجل عدة معان منها « أنه صفة دائمة من صفات الطبع يتصف بها شخص معين فتميزه وتؤثر في حياته وتصرفاته وأفكاره ومن مظاهره احمرار الوجه عند أبسط ملاحظة والاضطراب عندما يوجه إليه أبسط أنواع الانتباه » [1]. والخجل مرض يصيب قدرات الشخص الذهنية، ويشلّ طاقاته الإنتاجية المبدعة ويحدّ من أدائه نتيجة ما يصيبه من انفعالات بسبب مؤثرات يكتسبها الشخص من الأسرة أو المجتمع الذي يعيش فيه. وتوجد كذلك جملة من الأسباب تجعل التلميذ خجولا في المدرسة منها الظروف الاجتماعية، ومعاملة المعلم له، وكبر سنه بالنسبة إلى زملائه أو صغره. يؤدي الخجل إلى انطواء التلميذ على نفسه، ويمنعه من التفاعل مع الآخرين سواء داخل القسم مع المعلم وزملائه أو خارجه.

لما كان للخجل خطر على شخصية التلميذ، وآثار سلبية على تحصيله اللغوي، كان من واجب الأسرة والمدرسة العمل على علاج التلميذ الخجول لأن الخجل يسبب اضطرابا وضيقا، ويسدّ في وجه التلميذ سبل النجاح والتقدم، ويعقد به عن المشاركة في النشاطات التعليمية المبرمجة داخل القسم والنشاطات المدرسية.

يمكن القول أيضا إن الخجل مرض يسيطر على مشاعر الفرد منذ الطفولة، فيؤثر على طاقاته الفكرية ويشتت إمكاناته الإبداعية وقدراته العقلية ، ويشلّ قدرته في السيطرة على سلوكه اللغوي وتصرفاته تجاه نفسه والمجتمع الذي يعيش فيه. والخجل أيضا حالة من حالات العجز عن التكيف مع المحيط الاجتماعي والمحيط المدرسي، وعجز عن التكيف مع الناس « فالإنسان الخجول إنسان ناقص القدرة على التكيف والانسجام مع نفسه ومع المحيط الذي يعيش فيه » [2]. أما علاج هذا المرض يفرض على التلميذ الخجول أن يكون مسؤولا عن سلوكه اللغوي الخاص والعام، طيّب الاختلاط مع أبناء بيئته. ويدرك أن من واجبه أن يفيد المجتمع ويستفيد منه بالانخراط في الحياة الجماعية والتحلي بروح المسؤولية من خلال أداء الأدوار التي يكلف بها وإنجاز المهام الموكلة إليه.

يؤكد علماء النفس والاجتماع اللغوي أن الأسرة هي المسؤولة عن وجود نزعة الخجل عند التلاميذ، وتنمية بذورها الخطيرة. لأن « المعاملة الخاصة من قبل الأهل تؤثر على حياة ونمو الطفل تأثيرا كبيرا، بحيث لا تنحصر هذه المعاملة ضمن نطاق الأسرة ، وإنما

---

[1] فاخر عاقل ، أصول علم النفس وتطبيقاته ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط 8 ، 1995، ص 170

[2] مصطفى غالب ، تغلب على الخجل ، مكتبة الهلال ، بيروت ، 1980، ص 25 .

تتسرب إلى الخارج، إلى المدرسة وإلى الشارع ، وإلى المحيط الذي يعيش فيه ، وتولد عند الطفل روح العزلة والابتعاد عن بقية الأطفال »[1]. وهكذا يكون للأسرة في كثير من الحالات دور كبير في تدمير حياة التلميذ أو تقويمها وإنقاذه. وهي مطالبة بالابتعاد عن إثارة كبرياء التلميذ عن طريق المبالغة في مدحه، أو نقده أو التهكم عليه، فما من شيء أكثر من أن تثار عزة التلميذ بالتهكم عليه وبالتالي خجله.

5 ميولات التلاميذ: إن المتتبع للنشاط الإنساني يدرك أن الميول والرغبات الأساسية تدفع الإنسان إلى الحركة والنشاط في اتجاه محدد قصد الوصول إلى الهدف المنشود. يذهب التلميذ إلى المدرسة ليتعلم، وأحسن المواقف التي توفرها المدرسة للتعلم تلك التي ترتبط فيها الأهداف التعليمية بميولات واهتمامات التلاميذ. يفرض هذا الأمر على المعلم معرفة « حاجات التلاميذ وميولهم بحيث يستطيع أن يوفر لهم في المواقف التعليمية خبرات تقوم على دوافعهم وتتيح لهم تحقيق أهدافهم »[2]. ينبغي للمعلم أن يدرك ميولات التلاميذ وحاجاتهم التعليمية التي يجب إشباعها، وهي تختلف باختلاف العمر والبيئة. ولا يحصر المعلم عمله في إشباع حاجات التلاميذ الحاضرة، إنما يعمل على تنمية حاجاتهم وميولهم، فيمدهم بمهارات يحتاجونها في حياتهم المستقبلية التعليمية والمهنية، « ومن وظائف المدرسة أيضا توجيه ميولات الأطفال توجيها إنشائيا يساعدهم على أن يسهموا في الحضارة الإنسانية، ومستقبل البشرية»[3] .

مما لا شك فيه أن التعلم عملية فردية قبل أن تكون عملية جماعية، يعتمد على نشاط التلميذ، وهذا النشاط يتأثر بشخصية التلميذ ودوافعه وميوله. وبما أن الناس يختلفون في صفاتهم الجسمية فإنهم يختلفون أيضا في قدراتهم على التفكير والقراءة والكتابة. يفرض هذا المبدأ أن تكون عملية التعلم فردية تراعى فيها الفروق الشخصية والميولات والرغبات بين التلاميذ من الناحية العقلية والجسمية والانفعالية « فالناس يختلفون في ما بينهم في الميول لذا يحاول المربون أن يوجهوا تعلم الأفراد بربط ما يراد تعليمه لهم بما لديهم من ميول»[4].

---

[1] مصطفى غالب، المرجع السابق ، ص 18

[2] رشدى لبيب وآخرون، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1983، ص 11

[3] مصطفى غالب ، علم النفس التربوي ، مكتبة الهلال ، بيروت ، 1980، ص 80

[4] أبو طالب محمد سعيد، عوامل التربية الجسمية والنفسية والاجتماعية ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، ط1، 2001، ص 40

هذا الأمر يملي على المعلم تنويع الأنشطة المقدمة للتلاميذ ، حتى يجد كل تلميذ نشاطا يلائمه يتفق مع ميوله واستعداداته ويحقق أهدافه وأغراضه. ولا ينفي هذا المبدأ وجود مجال للتعليم الجماعي. فهناك دائما اهتمامات ورغبات مشتركة بين التلاميذ وأنشطة تتناسب مع ميولهم جميعا [1]. والمقصود بالتعلم الجماعي تكامل نشاط مجموعة من التلاميذ لتحقيق هدف مشترك، يقوم على التعاون بين عناصر القسم الواحد واستفادة التلميذ من خبرات زملائه في الجماعة واستفادتهم من خبرته.

6 علاقة المتعلمين بعضهم ببعض: يمكن في البداية أن نسجل بعض الملاحظات السريعة حول طبيعة العلاقات بين التلاميذ. أول هذه الملاحظات أن المشتغلين بتعليمية اللغات والتربية يؤكدون أن تهيئة الفرصة للتلميذ للالتقاء بأترابه تعد مبدأ أساسيا من مبادئ التربية الحديثة؛ لبناء علاقات أكاديمية وأخوية وشخصية. ويعدّ اجتماع التلاميذ في الدرس من عوامل نجاح التلميذ في تحصيل المعرفة اللغوية المقدمة، وهذه الخاصية متحققة في مدارسنا. لكن مع ضرورة ألا يكون القسم مكتظا بالتلاميذ.

أما الملاحظة الثانية، فإننا نحد من الباحثين من يصف علاقة التلاميذ بعضهم ببعض بأنها تعاونية، والتعاون قيمة يعتمد فيها التلاميذ بعضهم على بعض. حيث يشكل التلاميذ في القسم فريقا متداخل المصالح والاهتمامات، يتعاون أعضاؤه في شؤون حياتهم وأمور دراستهم. والتلميذ دائما بحاجة إلى نصائح زملائه وإرشادهم. لهذه الأسباب وغيرها ينبغي أن تكون العلاقات بين التلاميذ علاقة تسودها روح الزمالة والتعاون والمساعدة، يساعد الغني الفقير، والمتفوق يعين الضعيف، يتبادلون الخبرة ويعرضون مدوناتهم على بعضهم[2].

يمكن تقدير علاقة التلاميذ فيما بينهم بأنها علاقة لا تقل عن علاقة القريب بقريبه، والشخص بذي رحمه، فإذا كان هؤلاء يتلقون العلم عن معلم واحد في مدرسة واحدة، فإن العلاقة حينئذ يجب أن تكون أقوى، لأنهم يعدون أبناء روحيين لأب واحد هو المعلم. ومن أجل هذا فإن رباط الأخوة يجب أن يكون بين قلوبهم[3].

---

[1] رشدى لبيب وآخرون ، المرجع السابق ، ص 14

[2] محمد عيسى، تاريخ التعليم ، نقلا عن منير الدين أحمد، تاريخ التعليم عند المسلمين، دار المريخ، الرياض،1981 ص 77 ، 78

[3] أحمد شلبي، التربية والتعليم في الفكر الإسلامي، نقلا عن إبراهيم العكش، التربية والتعليم في الأندلس، دار الفيحاء، الأردن،1986 ، ص 320

7علاقة المتعلمين بالمعلمين: تختلف علاقة التلاميذ بالمعلمين من مرحلة تعليمية إلى أخرى، وكثيرا ما تسمو هذه العلاقة درجات عما كان عليه الوضع في المرحلة السابقة لها. ولما كان مبحث معاملة المعلم للتلاميذ قد تناول جوانب من صور علاقة المعلم بالمتعلم في مراحل التعليم الأولى، سأركز هنا على مرحلة التعليم المتوسط، وذلك لكبر سن المتعلمين وزيادة إدراكهم من جانب وحساسية هذا الموضوع من جانب آخر .

والعلاقة بين المتعلم والمعلم في مفهوم التربية الحديثة تتجاوز الإطار التقليدي الضيق المنحصر في المادة التعليمية، إلى إطار أوسع يضم العلاقات الاجتماعية والأخوية والتعاون في جميع مجالات الحياة، فضلا عن العلاقات العلمية. لا شكّ أن لهذا أثرا إيجابيا على شخصية المتعلم تجاه معلمه، وتحصيله اللغوي والمعرفي بصورة ايجابية، وتؤدي إلى مزيد من النمو والعطاء، فتزداد الاستفادة وتقوى الصلات والأواصر والروابط الاجتماعية وغيرها، والمودة تزيد من المحبة [1]. والمعلم يرعى مصالح المتعلم « ويعامله بما يعامل به أعزّ أولاده من الحنو والشفقة عليه، والإحسان إليه، والصبر على جفاء ربما وقع منه أو نقص لا يكاد يخلو الإنسان منه، وسوء أدب في بعض الأحيان، ويبسط عذره قدر الإمكان، ويوقفه مع ذلك على ما صدر منه بنصح وتلطف لا بتعنيف وتعسف قاصدا بذلك حسن تربيته وتحسين خلقه وإصلاح شأنه» [2].

وكذلك يعمل المعلم دائما على « توفير المناخ النفسي والاجتماعي المطلوب، أي توفير الجوّ المتسم بالمودة والرحمة بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم، وبين المعلم وأولياء أمور التلاميذ. يعد هذا الدور من الأدوار الرئيسية للمعلم التي لها أثر في زيادة التعلم وتزويد المتعلمين ببعض القيم والاتجاهات التي هم بحاجة إليها »[3]. كان المعلم ولا يزال خير مرشد لتلاميذه في أمور تعليمهم وغيرها من الأمور ذات الصلة بتعليمية اللغة العربية.

من الطبيعي أن تكون علاقة المعلم بالمتعلمين علاقة ودّ وصداقة وأخوة ومحبة في الغالب الأعم. وأن المتعلمين في كثير من الأحيان يُكنون عظيم الاحترام وكبير التقدير لمعلميهم، لأنهم ينيرون لهم الطريق نحو تحصيل العلم والمعرفة واللغة. في الوقت نفسه لا

---

[1] محمد جميل خياط، الإعداد الروحي والخلقي للمعلم ، ط 1 ، 1994، ص 9

[2] المرجع نفسه، ص 49، 50

[3] محسن علي عطية ، المرجع السابق ، ص 33

يزال المعلمون يزجون عطفهم ورأفتهم ومحبتهم تجاه التلاميذ الذين أتاحوا له فرصة الجلوس وإلقاء الدروس. ورغم أن معظم هذه العوامل ذاتية خاصة بالتلميذ، وتقع خارج نطاق سيطرة المعلم، إلا أن إعداد المعلم الذي يشرف على تعليم التلميذ، وطريقة التعليم يظلان عاملين رئيسيين مكملين لتعلم التلميذ.

المبحث الثاني: العوامل المتعلقة بالمعلم

إن الحديث عن المعلم عموما ومعلم اللغة خصوصا كان وما يزال موضوعا هاما من مواضيع التعلم بصورة عامة وتعلم اللغة بصورة خاصة. وقد انتقل الحديث من المميزات التي يتصف بها المعلم، والتي لا تعدو كونها مميزات أخلاقية وعلمية عامة، إلى الحديث عما يتعلمه من معارف لغوية وعلمية وبيداغوجية قبل أن يباشر مهنة التعليم « والمعلم المؤهل هو ذلك المعلم الذي يمتلك المادة والقدرة والفاعلية اللازمة لأداء مهماته التعليمية » [1]، فالمعلم المؤهل هو معلم يمتلك المعارف، ويمتلك القدرة على أداء مهمات التعليم المختلفة ومعيار ذلك الأداء قدرته على مساعدة المتعلمين.

يحتل المعلم مكانة كبيرة في العملية التعليمية، أرى قبل الحديث عنها، تعريف المقصود بكلمة معلم. والمعلم هو الإنسان الذي يقوم بعملية التعليم ونصح التلاميذ وإرشادهم ومساعدتهم على اكتساب الخبرات ، وذلك بأن يضعهم في مواقف تعليمية معينة لإحداث التغيرات المرغوبة في ضوء الأهداف التعليمية في سلوك تلاميذه.

لم تعدّ مهام المعلم تقتصر على نقل المعرفة إلى التلاميذ، وأصبح مطالبا بمهام متعددة، تقتضي تكوينه وتدريبه عليها لينجزها بكفاءة لأن « على درجة كفايته تتوقف مخرجات التعليم، وعليه يتوقف بناء مجد الأمة ورقيها » [2]. فمهمته لا تقتصر على ما يأخذه من مرتب مقابل الوظيفة التعليمية فقط، وتنتهي عندها – وهو نادرا ما يتجاوزها–. لكن مهنته مختلفة تماما عن ذلك، وتتجاوز توصيل المعلومات إلى أن يكون مثالا وقدوة للمتعلمين فضلا عن القيام بواجبه نحو تلاميذه، داخل المؤسسة التعليمية وخارجها .

إن للمعلم أثرا عظيما على عقول التلاميذ وشخصيتهم، يتأثرون بمظهره وشكله وحركاته وسكناته وإشاراته وإيماءاته وألفاظه التي تصدر عنه، وسلوكه الذي يبدو منه.

---

[1] محسن علي عطية، المرجع السابق ، ص 11

[2] المرجع نفسه ، ص 35

والتلميذ أشد تأثرا كغيره من الناس وأسرع في اكتساب الكلام والحركات، ممن يتصل بهم من الكبار الذين نمت عقولهم وصلب عودهم وأصبحوا أقدر على التمييز والنقد والإخبار.

يصف الدكتور إبراهيم ناصر دور المعلم بأنه إنسان مرشد موجه، إنه مسير العملية التعليمية. وكلما كان المعلم واعيا ومدركا لخبرات التلاميذ الماضية، وآمالهم ورغباتهم الرئيسية. كان أكثر فهما للقوى التي تعتدّ نفوسهم بها، حيث أن الأبوين هما الأصل في التربية والمعلم إنما هو بديل عن الأبوين.

ويصف باحث آخر دوره بأنه « نائب عن الوالدين وموضع ثقتهما لأنهما قد وكلاّ إليه تربية ابنهما ، فهو يقوم في المدرسة بوظيفة الوالدين ، وهو أيضا نائب عن المجتمع الذي عهد إليه أن يربي الصغار من أبنائه، حتى يصيروا مواطنين صالحين » [1]، وحددت التربية الحديثة وظيفة المعلم في مساعدة « التلميذ في أن يوفق بين نفسه – حاجات نموه – وبين البيئة بوضعه في الوضع المناسب لهذا التوفيق » [2] .

للمعلم مكانة خاصة في العملية التعليمية ، لأن نجاح العملية التعليمية يتوقف على ما يمتلكه المعلم من كفايات. وما يتمتع به من رغبة ودافعية للتعليم يُحفز التلميذ على التعلم، ويهيئه لاكتساب المعارف والمهارات اللغوية المناسبة. صحيح أن المتعلم هو محور العملية التعليمية، والفعل التعليمي يُكيف وفق ميوله واستعداداته وقدراته ومستواه الأكاديمي والتربوي، إلا أن المعلم لا يزال العنصر الذي يجعل من عملية التعلم والتعليم ناجحة، وما يزال الشخص الذي يساعد التلميذ على التعلم والنجاح في دراسته. ورغم أن دور المعلم اختلف بشكل جوهري بين الماضي والحاضر إلا أنه « بقي عنصرا فعالا في الجهاز التعليمي لما يتمثل فيه من نضج عقلي، وخبرات معرفية وفنية، وقدرة على التوجيه المهني والتخطيط والمتابعة لتحسين العملية التعليمية » [3]. فهو الذي يحضر الدروس ويشرح المعلومات ويستخدم الوسائل التعليمية، ويضع الاختبارات لتقييم التلاميذ، وقد أصبح دوره اليوم يتعلق بالتخطيط والتنظيم والإشراف على العملية التعليمية أكثر من كونه شارحا لمعلومات الكتاب المدرسي.

---

[1] عبد العال سيد عبد المنعم، طرق تدريس العربية، ص 06

[2] المرجع نفسه ، الصفحة نفسها

[3] محسن علي عطية، المرجع السابق ، ص 35

مازال المعلم رائد العملية التعليمية الذي يعتمد عليه المجتمع في تنشئة أبنائه تنشئة تستجيب لمتطلبات المجتمع، وعليه تقع مسؤولية تحقيق الأهداف التعليمية وتحويلها إلى واقع ملموس. والمعلم أيضا مصدر الإشعاع الفكري الحضاري للمجتمع، عليه يتوقف نوع المجتمع، ويعد أهم العناصر التي تقرر نوع المواطن الذي يعدّ اللبنة الأولى في كيان المجتمع [1]. ومعلم اليوم ليس ناقلا للعلم والمعرفة، إنما مخطط وموجه ومدير للعملية التعليمية في ضوء نظريات التعلم وما حققته من نتائج، وأصبحت للمعلم أدوار جديدة، منها ما يتصل بالمادة، ومنها ما يتصل بطبيعة المتعلمين، ومنها ما يتصل بطريقة التعليم .

كانت مهنة التعليم وما تزال من أجلّ المهن وأعظمها. ويكتسب التعليم أهمية خاصة للأدوار الجلية التي يقوم بها المعلم من تعليم وتثقيف، وتوجيه وإرشاد ونقل للخبرات، والمساهمة في إعداد أفراد قادرين على النهوض بأوطانهم ومجتمعاتهم. وقد ركزت كل المجتمعات جهودها منذ القدم على تعليم اللغة لأن « اللغة أداة للتعبير والتفكير الإنساني الحرّ» [2]. ومع تطور المجتمعات، اعتمدت الدول التعليم النظامي وأنشأت المدارس. وأصبح مستوى التعليم علامة على تطور المجتمع ونمائه وحضارته، ووصلت مكانة المعلم مرتبة عالية لدى الأمم المتحضرة.

نظراً للتطور المعرفي الهائل، وظهور كثير من نظريات التعلم والتعليم أصبح التعليم مهنة لها أصولها وقواعدها ومناهجها العلمية، وظهرت عدة اتجاهات في مجال إعداد المعلم، تؤكد على ضرورة «الإحاطة بكل ما توصلت إليه تكنولوجيا التعليم من وسائل وتقنيات حديثة، والتمكن من استخدامها والتعامل معها بما في ذلك الحواسيب، ووسائل الاتصال الحديثة، وتصفح المواقع ذات الفائدة العلمية والتربوية التي يمكن أن تعد سندا وروافد للعملية التعليمية » [3]. فقد غدت هذه التقنيات وسائط بديلة للوسائط التقليدية في العملية التعليمية، أصبح المعلم مطالب بمجاراة العصر وملاحقة التطورات العلمية والتربوية والتقنية، التي تفرض عليه معرفة طرق التعامل مع الوسائل التعليمية الحديثة، كالحاسوب وبرامجه والإنترنت ونحوه، واستخدامها بفاعلية مع تلاميذه.

---

[1] محسن علي عطية، المرجع السابق ، ص 35

[2] ميشال زكرياء، الألسنية علم اللغة الحديث، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1983، ص 74.

[3] محسن علي عطية، المرجع السابق ، ص 30

أصبح تطوير برامج إعداد المعلم ضرورة أساسية لتلبية احتياجات المجتمع اللغوية والتنموية، والتماشيً مع متطلبات المجتمع وسوق العمل. ومنذ سنوات والمنظومة التربوية في الجزائر تواجه الكثير من الانتقادات، تعود إلى ما يعاني منه التعليم في بلادنا من مشاكل وضعف التحصيل العلمي واللغوي، أسهمت فيها عوامل متداخلة منها المعلمون الذين لم يؤهلوا بشكل جيد خاصة من الناحية اللغوية وطرائق التعليم .

1 ضعف الإعداد اللغوي للمعلم: إن تحقيق أهداف المنهاج اللغوي وتنفيذ برامجه، يحتاج إلى معلم مكون تكوينا يكفل له أداء مهمته بكفاءة. لكن الواقع يؤكد أن عددا من المعلمين العاملين في سلك التعليم الابتدائي قد وظفوا بمستوى السنة الثالثة ثانوي دون أي تكوين استجابة لحاجة تزايد عدد التلاميذ في السنوات الأولى من الاستقلال. وتؤكد تقارير المفتشين أن هؤلاء المعلمين ذو مستويات متعددة وأن الخبرة المكتسبة لديهم مهما تراكمت، تبقى غير كافية لسدّ الثغرات الناجمة عن عدم تكوينهم[1]. إن مهنة المعلم حساسة جدّا بالنسبة إلى مجتمعه، وإعداده في غاية الأهمية حتى يتمكن من أداء عمله على أكمل وجه. وليست شخصية المعلم أقل أهمية من إعداده وتأهيله لما لها من عظيم الأثر في بناء شخصية التلميذ وسلامة مسلكه. تمثل شخصية المعلم الإطار الذي ينطلق منها لممارسة مهامه، ومن جوانب هذه الشخصية القدوة الحسنة التي هي أهم من كل الصفات الأخرى « فلا أحد ينكر أثر القدوة الحسنة بالنسبة للناشئة خاصة والناس عامة ولكن أثرها عند الناشئة أبلغ لأنها تعيش مرحلة ذات قابلية أكثر للتأثر واكتساب المعلومات والسلوك » [2]، والمعلم ليس معلما فقط، إنما هو مرشد ومربي يعمل بما علم .

لا يمكن النهوض بمستوى تعليم اللغة العربية إلا بتكوين معلمين أكفاء في معاهد متخصصة، بعد وضع شروط لقبول المترشحين في معاهد تكوين المعلمين ومعاهد اللغات. أول هذه الشروط رفع المستوى العلمي الذي يقبل على أساسه المعلمون، آخذين في الاعتبار خصوصية معلم اللغة الذي ينبغي أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط الشخصية والجسمية.

---

(1) المجلس الأعلى للتربية،المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي،المطبعة الرسمية، الجزائر،مارس، 1998،ص 76

(2) عارف مفضي البرجس، التوجيه الإسلامي للنشئ في فلسفة الغزالي ، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع ، ط 1 ، 1981 ، ص 93

كما ينبغي تطبيق مجموعة من اختبارات قياس الشخصية والقدرات على الطلبة الراغبين في الالتحاق بمعاهد إعداد المعلمين [1] .

من الضروري اختيار أفضل العناصر الطلابية لمهنة التعليم ممن يمتلكون الصفات الأخلاقية والعقلية والجسمية والكفاءة العلمية واللغوية التي تمكنهم من أداء مهامهم بكفاءة عالية، على غرار ما هو معمول به في الدول المتقدمة، مع ضرورة الاهتمام بالتكوين المستمر « لجعل أستاذ اللغة العربية بل الإطار العام باللغة العربية يخرج من عزلته ويحتك بغيره وهو واثق من معارفه قادر على إبداء الرأي والاحتجاج له والبرهنة عليه » [2]. يؤكد صاحب هذا القول أهمية التكوين المستمر أثناء الخدمة، بحيث يلتحق فيها المعلمون مجددا بمقاعد الدراسة لتجديد معارفهم استجابة لتنامي المعارف وتقدم التقنيات .

لقد كان لكل هذه العوامل انعكاس مباشر على مستوى التعليم على كل الجوانب ومنها الجانب اللغوي، إذ لا وجود للكفاية اللغوية عند المعلمين إلا قليلا، ومستوى التلميذ على العموم ضعيف. وترجع أسباب هذا الضعف اللغوي إلى مشاكل عديدة، منها عدم الاهتمام بالإعداد اللغوي لمعلم اللغة العربية .

اللغة العربية وسيلة للتواصل بين الشعوب العربية، وكلما توحدت اللغة سهل الاتصال بينها، وهي تؤثر أيضا حتى على علاقات الأفراد. لذا من الضروري أن يركز التعليم على وحدة اللغة لأبناء الوطن الواحد، لأنها وسيلة للتعبير والتحصيل، ومن دونها لن يستطيع التلميذ تنمية حصيلته العلمية والثقافية [3]. لذلك يشكل الإعداد اللغوي للمعلم ركنا أساسيا من أركان إعداده المهني، الذي يسهم بدور كبير في تحقيق أهداف المنظومة التربوية. فنجاح المنهاج المدرسي يتوقف على نوع المعلم الذي يقوم بتنفيذ هذا المنهج وتدريس ذلك الكتاب .

يستند تعليم اللغة إلى عوامل كثيرة منها المعلم الذي له الدور الكبير في تمكين التلاميذ من إتقان مهارات اللغة العربية. حيث يكون على « دراية بالساحة اللغوية ولهجاتها في الميدان ، وكذا الاستعمالات الحاضرة للظاهرة اللغوية ، لأن ذلك سيدعم بشكل قوي

---

[1] محمد أحمد كريم وآخرون، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، الشركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق، الإسكندرية، 2003،ص414

[2] بشير ابرير، استعمال اللغة العربية بين الواقع والأفاق – تصور لمستقبل الخطاب في الجامعة ، مجلة اللغة العربية ، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر ، ع 6 ، 2002، ص225 .

[3] مجيد إبراهيم دمعة وآخرون، دراسة استطلاعية عن دور المعلم وفعاليته التعليمية في ضوء متطلبات التطور العلمي والتكنولوجي ، دار الكتاب للطباعة والنشر ، العراق ، 1974 ، ص 19

وجلي الطريقة الناجعة في التعليمية ... فلا يعلم اللغة من يجهل الظاهرة اللغوية واللهجية ميدانا واستعمالا » [1]. يُطلب من المعلم أن يكون على دراية الواقع اللغوي للتلاميذ، لأنهم يعيشون وضعية لغوية معقدة تتنافس فيها ثلاث لغات هي العربية العامية، الأمازيغية والعربية الفصحى التي تمثل لغة المدرسة .

يؤكد الواقع التعليمي ضعف الإعداد اللغوي لمعلم اللغة العربية على نحو متميز. وكثير من المعلمين لا يحسنون الإبانة عما في نفوسهم من أفكار واهتمامات، ويتبرمون من اللغة العربية مما أدى إلى انتقال روح الكراهية إلى اللغة العربية نفسها[2]. يقول سميح أبو مغلي في هذا الصدد: « إن الأسباب المعروفة للضعف في اللغة العربية ندرة الدرس الجيد إذ أصبحت مهمة تدريس اللغة في المراحل المختلفة تسند إلى مدرسين غير أكفاء » [3]. يضاف إلى ذلك « أن معلمي المواد الدراسية المختلفة لا يلتفتون إلى أخطاء التلاميذ » [4]. وهذه القضية الخطيرة مازالت غائبة في التخطيط اللغوي[*] والتربوي لمعاهد المعلمين واللغات، حتى صار الالتحاق بهذه المعاهد مقصد المرفوضين في سائر المعاهد في كثير من الحالات، وقد انعكس هذا التوجه سلبا على تعليم اللغة العربية، وعلى تحصيل التلاميذ في اللغة المكتوبة والمنطوقة. وما نلاحظه في مدارسنا أن كثيرا من معلمي اللغة العربية لا يراعون استخدام اللغة العربية الفصيحة داخل القسم، ويقدمون البرنامج بالعامية أو الأمازيغية وبذلك لا تتاح للتلميذ فرصة الاستماع إلى اللغة العربية الفصحى.

---

(1) عمار ساسي، تحديات الألفية الثالثة في وجه معلم اللغة العربية، تعليم اللغة العربية نموذجا ،مجلة لغات، جامعة الجزائر، ع 2، 2001 ، ص 44

(2) أحمد علي مدكور ، المرجع السابق ، ص 90

(3) سميح أبو مغلي ، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، ط 2، دار مجدلاوي للنشر ، عمان ، 1986، ص 108

(4) حسن شحاتة ، المرجع السابق ، ص 330

(*) التخطيط اللغوي: هو عمل منهجي ينتظم مجموعة من الجهود المقصودة المصممة بصورة متسقة، لإحداث تغيير في النظام اللغوي؛ كالتصحيح اللغوي أو في الاستعمال اللغوي، كوضع الفصحى موضع العامية، أو لإحداث نظام لغوي عالمي أو قومي أو وطني مشترك، وهو يتوجه في الأساس إلى حلّ مشكلة لغوية قائمة، يستقصي البدائل الممكنة لحلها ثم يختار أحد هذه البدائل اختيارا مقصودا عن وعي وعن بينة.

إن حالة اللاتجانس اللغوي للمجتمع تسبب حرجا وإرباكا كبيرين للسلطات السياسية، وقد تتسبب في خسائر اقتصادية كبيرة للبلد التي تعاني منها، تضعف البنية الاجتماعية للدولة وتهز أركان الاستقرار أحيانا كثيرة. ولحل هذه المشكلات أوجد اللسانيون الاجتماعيون منهجا علميا وطريقة منهجية منظمة، تحاول التغلب على مشكلات التنوع والتعدد اللغويين. تقوم هذه الطريقة على أساس من التنظير، ومبادئ التطبيق العلمي المتضافر مع التنظير، تمر بمراحل متعددة هي على وجه الإجمال: اختيار النموذج، التصنيف والتنظيم، المواضعة، التحديث والتنفيذ.

يستلزم معالجة هذه المشكلة وضع تصور شامل للاستخدام اللغوي داخل المدرسة، لتصبح العربية الفصحى أداة حقيقية يدرك التلميذ أنها وسيلة التعبير عن الحياة المعاصرة، وتحقيق هذا الهدف يكون بالعودة إلى الإرث الضخم في اللسانيات والإفادة منه في تعليم اللغة العربية « فبين أيدينا اليوم زادا ضخما من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية ، وبوظائفها لدى الفرد والجماعة ، وبأنماط اكتساب الإنسان لها، وعلى معلم اللغة أن يستنير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية » [1].

يوجد قصور واضح في المستوى اللغوي لعدد كبير من المعلمين، الذين لم تسمح لهم الفرصة أثناء فترة الخدمة أو أثناء الدراسة الجامعية من إتقان اللغة وطرق التدريس. كما أن تعدد التخصصات التي يتم منها انتقاء معلم اللغة العربية يستدعي النظر في هذه المشكلة لإيجاد الحلول المناسبة لها . ويرى الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح أن نجاح المعلم في مهمته التعليمية يعود إلى قدرته الذاتية التي تخول له الاضطلاع بمهمة تعليم لغة معينة وأنه لابد أن تتوافر فيه ثلاثة شروط هي :

أ – الكفاية اللغوية : يكون المعلم قد اكتسب كفاية لغوية تسمح له باستعمال اللغة التي يريد تعليمها للتلاميذ استعمالا سليما. فالمعلم لابد أن يكون متمكنا من التفاعل اللفظي بينه وبين التلاميذ في قاعة الدرس. خاصة وأن الاتصال اللفظي يشكل أوسع عناصر الاتصال بين المعلم والمتعلم، مما يُوجب على المعلم إتقان اللغة التي يعلمها واستخدامها بكفاءة عالية، واكتساب هذه الملكة يكون قبل التحاقه بمهنة التعليم[2].

ب – الإلمام بمجال بحثه : يُكَوِن المعلم تصورا سليما على اللغة التي يريد تعليمها، بالإطلاع على التطور الحاصل في مجال البحث اللساني، ومعرفة ما توصلت إليه النظرية اللسانية العامة والتعليمية واللسانيات العربية في ميدان وصف اللغة وتعليمها. وكذلك امتلاك كفاية لغوية وتواصلية في اللغة التي يُعلمها وكل ما يتصل بها من تطور، وتجدد مصادرها، وكيفية الاستفادة منها، وطرائق البحث فيها والإحاطة بالآراء والاتجاهات المتصلة بها وما يحتاجه المتعلم منها. توفر له كل هذه الأمور أرضية التمكن من الكفايات اللغوية المطلوبة

---

[1] كوردير ، مدخل إلى اللغويات التطبيقية ، ترجمة جمال صبري ، مجلة اللسان العربي ، الرباط ، مج 14، ج 1، 1976 ، ص 46 .

[2] عبد الرحمن الحاج صالح ، المرجع السابق، ص 41 ،42

في تعليم اللغة[1]. ويقتضي أيضا إتقان المادة اللغوية من المعلم الإلمام بآخر البحوث والدراسات في هذا المجال.

ج – امتلاك مهارة تعليم اللغة: يتحقق ذلك بالاعتماد على الشرطين المذكورين سابقا، وبالممارسة الفعلية للعملية التعليمية والاطلاع على النتائج الحاصلة في ميدان البحث اللساني والتربوي وتطبيقه أثناء عمله في قاعة الدرس[2].

تعدّ هذه الشروط الثلاثة ضرورية لنجاح المعلم في تعليم اللغة العربية، بعد تهيئه للقيام بهذه المهمة عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي، وعن طريق التحسين المستمر الذي يشمل التكوين النفسي والتربوي واللساني، بطريقة تجعل المعلم نفسه يسعى إلى تجديد معارفه ومعلوماته وتحسينها باستمرار ، فهو مطالب بأن يجعل معلوماته ومعارفه حاضرة باستمرار في الميدان من خلال التكوين المستمر [3] .

2 معلم اللغة وتحديات العصر: رغم ما يمتاز به عصرنا من تطور في التقنية، فإنه لا يمكن لتقنية المعلومات والاتصالات أن تُضعف دور المعلم، إنما تفرض تطويراً لدوره السابق واستحداث أدوار جديدة له. فقد تغير دور المعلم من تحصيل المعرفة إلى تنمية المهارات اللغوية وإكساب التلميذ القدرة على التعلم الذاتي. والمعلم الجيد « يعمل على تقوية كفاية المتعلم العلمية وتنمية قدراته على التعلم الذاتي والإبداع » [4]. فلم يعدّ المعلم ناقلا للمعرفة والمصدر الوحيد لها، بل الموجه والمشارك في رحلة التعلم والاكتشاف.

كما تضمنت أدواره الجديدة، المحافظة على تقاليد المجتمع، ودوره العام كوسيط لنقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل، وفاعلية سلطته في إحداث التغيير الاجتماعي بالفكر والمعرفة، كونه أداة الوصل بين عصر الأمس ومعرفته وعصر اليوم بما يحمله من تدفق معرفي هائل في حجم المعلومات وتقنياتها. وتضمن دوره أيضا أن يكون رائدا اجتماعيا يسهم في تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق تربية التلاميذ تربية صحيحة تتسم بحب الوطن والحفاظ عليه، وتسليح تلاميذه بطرق العمل الذاتي التي تمكنهم من متابعة اكتساب المعارف

---

[1] عبدالرحمن الحاج صالح، المرجع السابق ، ص 42 .

[2] المرجع نفسه ، ص 42 .

[3] DENIS (G) , Linguistique Appliquée & Didactique des Langues, Armand Colin, Paris, 2ème ed,1972 , P 12

[4] بشير ابرير ، اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة ورهانات التغيير ، ص 201

وتكوين القدرات والمهارات وغرس قيم العمل الجماعي في نفوسهم، وتعويدهم ممارسة الحياة الديمقراطية في حياتهم اليومية.

لقد فرض النظام التعليمي الجديد أدوراً جديدة على المعلم تتماشى مع طبيعة المجتمع الذي انبثقت منه وأهدافه وقيمه « والفلسفة التربوية المتعلقة بالحياة وما تقتضيه من ممارسات ثقافية وأنماط حياتية» [1]. ولا يمكن لمعلم اليوم أن يكون كمعلم الأمس يقف ليلقن التلاميذ المقررات منعزلاً عن زملائه المعلمين أو عن التيارات الفكرية والتقنية التي تحيط به، فقد أصبح منظما ومنسقا لبيئة التعلم بما فيها من موارد وتوزيع العمل التعليمي، وكسر عادة التبعية عند التلاميذ وتشجيعهم على الاستقلال الفكري لمزيد من الخيال والإبداع .

ورغم من الكم الهائل للمواد التي يتلقاها المعلم خلال السنوات الأربعة من التكوين، في أقسام اللغة والأدب والمدارس العليا لتكوين الأساتذة، فإن مستواه لا يعكس حجم المجهودات المبذولة. وكثيرا ما « يمضي الطالب في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط فيتخرج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه» [2]. ويتخرج الطالب من الجامعة عاجزا عن القراءة الجهرية المعبرة، وعن كتابة مقال علمي أو أدبي أو خطاب وظيفي بلغة عربية سليمة من اللحن والأخطاء الفاحشة. فمعارفه اللغوية، وكيفية استعماله للفصحى مشافهة وتحريرا لا تعكس شهاداتهم الجامعية، وتلقى المسؤولية في كثير من الأحيان على الطالب الذي يبدو المسؤول المباشر عن هذا الضعف .

هناك أسباب عديدة أسهمت بنسب متفاوتة في خلق هذه الأزمة على رأسها السياسة اللغوية للمجتمع، وغياب القرار السياسي الراشد والحاسم المؤسس على بحوث العلماء والخبراء وتجارب الشعوب والأمم الأخرى. فثمة تسيب كبير في استقبال حشود من الطلبة الجدد أدّى إلى تسيّب أكبر في التكوين، ذلك أن كل الأقسام يكون التسجيل فيها بشروط ما عدا قسم اللغة العربية وآدابها، فهو القسم الوحيد الذي يلجأ إليه المتحصلون على شهادة البكالوريا بمعدلات ضعيفة، ويتوجه هؤلاء الطلبة مكرهين إلى قسم اللغة والأدب العربي لضمان مقعد بيداغوجي عندما تعوزهم المعدلات اللازمة للتسجيل في الشعب الأخرى .

---

[1] بشير ابرير ، المرجع السابق ، ص 197

[2] عائشة عبدالرحمن (بنت الشاطئ) لغتنا والحياة ، دار المعارف ، القاهرة ، 1971، ص 191

كما أن قصور عمليات التقويم الشامل التي تجري في المؤسسات التعليمية أسهمت في خلق هذه المشكلة، فالتلميذ ينتقل من صف إلى آخر دون بذل أي مجهود؛ بمعنى أن الضعف تراكمي وجهود التقويم جهود مرتجلة وآنية وغير جدية تفتقر إلى الشمول والتكامل، وتعتمد على الخبرات الشخصية أكثر من اعتمادها على التحريات الميدانية والبحوث العلمية الدقيقة في مناهجها والممحصة في نتائجها.

إلا أن القصور الأكبر، يتمثل في ضعف تأهيل الأساتذة والمعلمين وسوء إعدادهم علميا ومنهجيا وبيداغوجيا ولغويا في عصر العولمة « وما له من أضرار فادحة في المجال الاقتصادي والسياسي يمكن أن تلحق ببلادنا » [1] . فكم نحن بحاجة إلى معلم من طراز خاص؟ يستجيب لمتطلبات اللحاق بالعالم المتقدم، ويسهم في تضيق الهوة بيننا وبين العالم المتقدم، والاستفادة مما حصل في العالم المتطور في رسم الخطط التعليمية، وإعادة بناء أسسها وفق متطلبات التطور العلمي والتكنولوجي .

لقد أدى عقم طرائق التدريس إلى قلة الرغبة في التعلّم لدى المتعلم. فالطرائق المعتمدة لا تخرج في الغالب عن الإلقاء والإملاء والتحفيظ والاسترجاع، ما أدى إلى تعطيل ملكة التحليل والإبداع عند الطالب وتكريس الفكر الاجتراري والتكديسي لديه. أضف إلى ذلك المادة التعليمية المُدرّسة في كثير من الأحيان لا تتوفر على عناصر التشويق والتجديد. فهي مادة ضحلة واختيارها قائم على الذوق الذي لا يستند إلى معايير الانتقاء الموضوعي. ومن الواضح بالنسبة « إلى من يعتبر اللغة ظاهرة معقدة، ويلتزم في المقابل بوصف هذا التعقيد في اللغة وتفسيره، أنه لابد من اعتماد مفاهيم جديدة وطرق تحليل وبحث متطورة، أقل ما يجب أن نقول عنها أنها تتسم بمنهجية علمية دقيقة » [2].

مما لاشك فيه أن الشهادة العلمية العالية ليست دليلا على التعليم الجيد، فهناك كثير ممن يشهد لهم بالكفاءة في البحث والتأليف ولكنهم يبدون عجزا واضحا في مجالات التعليم قد يصل إلى درجة الفشل أحيانا. والجامعة الجزائرية تفتقر إلى هذا النوع من التكوين، ولم تنتبه إلى أهمية رسكلة الأساتذة، وتجديد خبراتهم ومعارفهم اللغوية من حين لآخر لتحسين

---

[1] محسن على عطية، المرجع السابق، ص 17

[2] ميشال زكرياء ، المرجع السابق ، ص 84

طرائق أدائهم. فقد أثبتت التجربة أهمية التكوين الديداكتيكي لنجاح الأساتذة في مهمة التعليم داخل قاعات الدرس وتنمية كفاياتهم.

3- كفايات معلم اللغة العربية: سبق أن أشرنا إلى تحول الحديث عن كفايات معلم اللغة، من الحديث عن المميزات الأخلاقية والعلمية التي على المعلم أن يتصف بها، إلى الحديث عن تكوينه اللغوي والعلمي الذي يجب أن يكون عليه أو كفايات التعليم التي يمتلكها. إن معلم اللغة العربية «مدعو إلى مراعاة الواقع الحالي للتطور العلمي، والأخذ بالمفاهيم العلمية الحديثة فيما يختص بالدراسات الألسنية » [1]، بمعنى أن معلم اللغة ملزم بأن يتلقى تكوينا قاعديا في اللسانيات والتعليمية، فيكون على دراية ببعض النظريات والمفاهيم والاصطلاحات والإجراءات التطبيقية [2].

نتج عن هذا الوضع الجديد تغير النظرة إلى عملية التعليم، ودور المعلم والمتعلم فيها. فبعد أن كان المعلم محور العملية التعليمية تحول الاهتمام إلى المتعلم وغدت العملية تعلمية لا تعليمية. أما دور المعلم فأصبح النصح والإرشاد والمساعدة في حلّ المشكلات، وما كان ذلك ليكون لولا تقدم كل العلوم ذات الصلة بالعملية التعليمية وتنوع مصادر المعرفة التي جعلت ما يتعلمه التلميذ خارج المدرسة يوازي ما يتعلمه داخلها أو أكثر « ولا يمكن اعتبار المادة المقدمة داخل القسم مصدر معلومات وافيا حول اللغة، خاصة عندما نلمس أن اللغة هي تنظيم بالغ التعقيد، وإبداعي المظهر في الوقت نفسه» [3].

كل ما سبق يدفع بإلحاح إلى إعادة النظر في المفاهيم التعليمية القديمة، وصياغة أطر تعليمية جديدة مناسبة لما تتطلبه العملية التعليمية الدائمة التجدد بفعل تجدد المتعلم والتطور الدائم الذي تُطالعنا به وسائل الاتصال التي يعيشها في البيت والمدرسة. وإذا كان المتعلم في تجدد دائم كان لزاما أن يستبع تجدده هذا تجدد في المناهج والبرامج وطرائق التعليم، وهذا ما عرفته منظومتنا التعليمية بداية من الدخول المدرسي 2003-2004.

من الضروري اعتماد أساليب وطرائق جديدة لإعداد المعلمين، لاكسابهم الكفايات اللازمة لمجابهة التطورات والتحديات الجديدة التي تواجههم على كل الأصعدة. ومن الواضح

---

[1] ميشال زكرياء، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت،ط1، 1985 ص 85

[2] أحمد حساني ، المرجع السابق ، ص 137

[3] ميشال زكرياء ، المرجع السابق ، ص 84

« أن الآفاق الجديدة التي أوجدتها الألسنية المتطورة، تصلح لتكوين إطار سليم تنمو ضمنه معرفة الإنسان بلغته، كما أنها تصلح أيضا لإعداد مواد تعليمية لغوية، تتيح للتلميذ اكتشاف القضايا اللغوية ومعايشتها، ومشاركة رفاقه في الصف مسؤولية اكتشافها وإدراكها » [1].

من هنا أرى أن تكوين المعلم لا يقتصر على ما حصّله من مؤهل علمي أو شهادة جامعية، وإنما يستمر تكوينه طيلة حياته المهنية من خلال التكوين المستمر، بالاطلاع على كل مستجدات العلوم التي تلامس العملية التعليمية؛ أي ما توصلت إليه الأبحاث اللسانية والنفسية والتربوية [2]، فما كان في زمن مضى أصبح قديما وما يظهر اليوم لا يعدو كونه كفاية في الوقت الحاضر، لكن ذلك لا يلغي الخبرة الناتجة عن تراكم المعارف والاستفادة منها. فالتحولات الثقافية والعلمية والحضارية الناتجة عن التطور العلمي المتسارع وسيادة وسائل الإعلام على الحياة الثقافية في كل مناطق العالم تؤثر في العملية التعليمية.

يطالب المشتغلون بتعليمية اللغات المعلم بأن يجدد معارفه باستمرار، لمواجهة التغيرات الكبيرة التي يشهدها الوسط الثقافي والحضاري واللغوي للمتعلم، وما لها من دور في نمو شخصيته، وتجويد العملية التعليمية. من خلال التكوين العلمي والبيداغوجي واللغوي الأولي، والتحسين المستمر الذي يمس التكوين اللساني والنفسي والديداكتيكي .[3]

في ظلّ هذه المتغيرات لا مجال أمام المعلم « بعد الآن للعودة إلى المنهجية التقليدية فيما يتعلق بالدراسات اللغوية، وذلك لأن مسؤولية تحضير المواد التعليمية في المجال اللغوي قد أصبحت ملقاة على عاتق الاختصاصيين الألسنين والتربويين، ولم يعد الأمر يقتصر فقط على تلقين التلميذ قاعدة يحفظها غيبا ويتمرن على تطبيقها في حدود كتاب القواعد» [4]. لا مناص للمعلم من تحصيل معارف لغوية جديدة يعتمدها في تعليم اللغة العربية. لأن المعرفة تبنى وبانيها التلميذ. ودور المعلم تسهيل هذه المعرفة عن طريق هندستها هندسة تسهم في تيسير بنائها في إطار الواقع المعاش للمتعلم.

كما أن لتبادل الخبرات بين المعلمين أثرا ايجابيا محفزا للمعلم في ممارسته اليومية وتحسين أدائه ومساعدة المتعلم في حلّ مشكلاته التعليمية والتقدم في بناء مشروعه

---

[1] ميشال زكرياء ، المرجع السابق ، ص 85

[2] أحمد حساني ، المرجع السابق ، ص 139

[3] المرجع نفسه ، ص 142

[4] ميشال زكرياء، المرجع السابق ، 85

التعليمي. نستنتج مما تقدم أن دور المعلم اليوم، يستدعي وضعه في مركز اهتمام الساعين إلى تطوير التعليم واللحاق بركب التطور العلمي والتكنولوجي، وإذا كان للمعلم كل هذا الدور وهذه المكانة، فإن هذه المكانة تتقدم لمعلم اللغة العربية عن غيره من المعلمين.

3 معاملة المعلم للتلميذ: سبق القول في إعطاء المعلم سلطة واسعة من حيث إنه نائب عن الوالدين في تربية ولدهما أو بديلا عنهم، فعلاوة على مسؤولياته التعليمية فهو مسؤول أيضا عن النواحي التربوية. إذا كانت التربية التقليدية قائمة على مبدأ السلطة، فإن التربية الحديث تنادي بمبادئ أكثر مرونة وتحررا. والمهم من هذا كله معرفة النتائج المحرزة بالاستناد إلى هذه المواقف المختلفة من حيث ما يتعلق بالتحصيل اللغوي للتلاميذ ونمو معارفهم وقدراتهم. لذا يحق لنا أن نتساءل عن مدى تأثير معاملة المعلم والثواب والعقاب الذي يمارسه في القسم على التحصيل اللغوي للتلميذ ؟

تجيبنا الدكتورة فتيحة سليمان عن هذا السؤال قائلة: « إن الإكثار من الزجر والتأنيب وتكرار اللوم والعتاب كل هذا قد يأتي بعكس المرغوب فيه. كما أن المدح والتشجيع كثيرا ما يكون سببا في الإصلاح » [1]. أما ابن خلدون فقد عقد فصلا في مقدمته في أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم جاء فيه « إن إرهاق الجدّ في التعليم مضرة بالمتعلم سيما في أصاغر الولد لأنه من سوء الملكة، ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين ... سطا به القهر وضيق على النفس في انبساطه، وذهب بنشاطها، ودعاه إلى الكسل، وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر في غير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقا، وفسدت معاني الإنسانية التي هي الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزلته، وصار عيالا على غيره في ذلك، بل وكسلت النفس على اكتساب الفضائل والخلق الجميل، فانقبضت عن غاياتها ومدى إنسانيتها فارتكس وعاد في أسفل سافلين » [2] .

إن معاملة المعلم للتلاميذ جديرة بالإشارة في هذا الموضع من البحث. لأن بعض المعلمين يجنون على التلاميذ ويصفونهم بالكسل والخمول في الدراسة ويلصقون بهم التهم المختلفة، وقد يقّنعوا معلمين آخرين بهذه الفكرة فتنهار شخصية التلميذ ويحس بالعجز

---

[1] فتيحة سليمان، المذهب التربوي عند الغزالي، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، ط2، 1965، ص 60

[2] ابن خلدون، المقدمة ، تح أحمد جار ، دار الغد الجديد، القاهرة، ط 1 ، 2007، ص 1295

والقصور الشامل في المواد المختلفة مما يتسبب في تخلفه القرائي، الذي هو سبب من أسباب ضعفه اللغوي [1] .

وقد يعتمد بعض المعلمين العقاب الجسدي كوسيلة لتحفيز التلاميذ على الاجتهاد في الدراسة، وحفظ النظام داخل القسم وضبط سلوكهم. ومما لا شك فيه أن العقاب يحقق الانضباط والمواظبة، لكن في الوقت ذاته قد يعيق المتعلم في عملية التحصيل اللغوي والمعرفي. لأن العقاب يولد الخوف من المعلم والمادة التعليمية ومن الجوّ المدرسي، ومن التعليم كله. « فكم من معلم نفّر الطفل من جوّ المدرسة نتيجة تصرفاته القاسية البعيدة عن العطف والرعاية والاهتمام، وكم من معلم حبّب الأطفال بجو المدرسة بسبب ما أحاطهم به من محبة وعطف »[2].

إن النظام قيمة إيجابية على التلاميذ اكتسابها وتعلمها والاقتناع بأهميتها سواء في المدرسة أو خارجها. لكن اكتساب هذه القيمة لا يكون بالوسائل القهرية والزجر واللوم والعتاب والتوبيخ، إنما يكون بالوسائل المقنعة التي تترك انطباعا حسنا في نفوس التلاميذ كالمدح والشكر والتشجيع. وكذلك ينبغي استعمال هذه الوسائل في موضعها حتى لا تفقد قيمتها وتكون مرهونة بالنجاح، بمعنى أن يشكر المعلم التلميذ ويشجعه إذا نجح في تهذيب نفسه وكلما زاد تحصيله الدراسي والدراسي واللغوي.

وأحسن طريقة للعمل داخل القسم والمدرسة هي وضع ميثاق عمل ينجزه المعلم مع التلاميذ، ويتفقون على الالتزام « بالنظام المدرسي المعمول به وعدم الخروج عليه بطريقة تؤدي إلى الخلل في عمل المؤسسة التعليمية، وغير ذلك مما يمكن أن يكون له شأن في العلاقة بين المدرس وأطراف العملية التعليمية » [3].

يحدد هذا الميثاق شروط العمل داخل القسم، ويعرف كل تلميذ أنه ليس من حقه تجاوزها، ويستحسن نشره على السبورة ليلتزم بها كل التلاميذ. كما يفضل إشراك التلاميذ في وضعه، لأن التلاميذ يحترمون القوانين التي شاركوا في صنعها أكثر من القوانين التي تفرض

---

[1] زكرياء إبراهيم ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية ، الأزريطة ، 1999، ص 171

[2] محمود أحمد السيد ، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية وآدابها، دار العودة، بيروت، 1980، ص 97

[3] علي محس عطية ، المرجع السابق ، ص 33

عليهم دون أن يدركوا المغزى منها. وتبقى الحرية الكاملة للمعلم في اختيار الطريقة المناسبة مع التلاميذ، التي تمكنه من تحقيق النتائج المرغوب فيها[1].

في الأخير أقول إن عملية إدارة القسم ليست سهلة، تحتاج لأن يتخذ المعلم قراراته الحكيمة الدقيقة في مختلف المواقف لتحقيق الغايات والأهداف المخطط لها، وإحداث التغيرات المرغوبة في سلوك تلاميذه ويكون ذلك« بأن يحسن أسلوب التعزيز والنقد البنّاء، وتقبل أفكار الآخرين لأجل خلق تفاعل صفي جيد » [2]، يضمن من خلاله السير الحسن لتعليمية اللغة العربية، ويسهم في نمو الحصيلة اللغوية للتلاميذ، ويوفر الجهد والوقت. وهذا يقتضي من المعلم الإحاطة بمفهوم الإدارة التربوية، ووسائل نجاح الدرس في ضبط القسم بعيدا عن الأسلوب التسلطي، أو الأسلوب السائب الذي يُحَوِلُ الدرس إلى فوضى تحول دون تحقيق الأهداف المرسومة له.

المبحث الثالث : الإدارة المدرسية

لمرحلة التعليم المتوسط أهمية كبيرة في السلم التعليمي، لأنها تمثل مرحلة إعداد التلاميذ للحياة، وتسهم في إطلاق إمكاناتهم والإفادة منها، أو تهيئتهم للالتحاق بمرحلة التعليم الثانوي. تتطلب هذه التهيئة أن يتركز عمل الإدارة المدرسية ممثلة في المدير حول التلميذ، وتوفير كل الظروف والإمكانات التي تساعد على توجيه نموه العقلي والبدني. وتسعى دائما إلى تحسين العملية التعليمية لتحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم. ولكن كيف يمكن أداء هذه المهام بمدراء غير مؤهلين تأهيلا جيدا، وبأقسام مكتظة بالتلاميذ؟

1 مدير المدرسة : «لا أحد يتصور مؤسسة تعليمية مدرسة أو جامعة بلا إدارة ، لأن الإدارة من الإرادة فهي تعني القدرة على تلقي المعلومة ومعالجتها واستشراف المستقبل والعمل على تسهيل المهام وتسيير العمل وتسريعه كما وكيفا » [3].

تتمثل المهمة الأساسية لمدير المدرسة في مساعدة المعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية، من خلال التوجيه والمتابعة المستمرة، وتذليل الصعوبات التي تعترض عملهم. يفرض هذا المسعى « على مدير المدرسة أن يسعى إلى تحقيق العلاقات الإنسانية الطيبة

---

[1] محمد حسن العجمي، الإدارة المدرسية، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط 1 ، 2000، ص 214 ،215

[2] المرجع نفسه، ص 213

[3] بشير ابرير ، المرجع السابق ، ص 212 – 213

في أدائه مع العاملين معه » [1]، ويكون ديمقراطيا في إدارته للمدرسة يناقش المعلمين في مشكلات العمل، ويجتهد معهم لإيجاد حلول لها، فيجد المعلمون فيه مرشدا وموجها لهم، ورغبة حقيقية في تقديم كل العون على نحو ينمي التفكير الجماعي والإحساس بروح المسؤولية .

أما إذا كان المدير متسلطا في إدارته للمدرسة ساءت العلاقة بينه وبين المعلمين، وهذا السلوك يؤثر سلبا على تحصيل التلاميذ. ومهما سعى المدير إلى مراقبة المعلمين أثناء عملهم لن يبلغ مراده، لأن المعلمين أدرى بالصعوبات التي تعوق العملية التعليمية، أما المدير فإن أعمال الإدارة تثقل كاهله.

تتمثل مهمة مدير المدرسة في تهيئة الظروف المناسبة التي يستطيع فيها كل من له صلة بالعملية التعليمية أن يفكر ويعمل مع غيره. فيساهم في تحديد الأهداف وطريقة الوصول إليها وإكساب العاملين معه القدرة على الإدراك الشامل للأمور المتعلقة بالفعل التعليمي، واكتساب المهارات اللازمة للنمو المهني. فالمدير مرشد وموجه للمعلمين ويُعْنَى « بمجموعة من الضوابط والشروط التي يجب أن يبذل جهدا حقيقيا في سبيل توفيرها في ضوء نظرة شاملة للعملية التربوية ، بحيث يتبين موقعه بوضوح وبالتالي يدرك أبعاد دوره ومواضع تلاحمه مع غيره من أدوار العاملين بالمهنة » [2] .

يضاف إلى المهام السابقة زيارة الأفواج التربوية، والإطلاع على ما فيها من تفاعلات لفظية بين المعلم والتلاميذ، ومتابعة أعمال المعلمين ومدى اجتهادهم في تطبيق المقرر الدراسي. وإذا لاحظ قصورا في التفاعل بين المعلم والتلاميذ أو تدني مستوى التلاميذ وضعف تحصيلهم اللغوي والمعرفي، استلزم عليه الأمر تشخيص أسباب ذلك الضعف، والبحث عن مصادرها. هل يعود الأمر إلى المعلم أم التلاميذ أم الطريقة أم الأسرة ؟ قد يبدو هذا العمل ليس من مهام المدير، لكن تكامل العملية التعليمية يفرض الاهتمام بكل الجانب المرتبطة بالتلاميذ، وعلى المدير تقع مسؤولية « تنظيم العلاقات الإدارية بينه وبين العاملين في المجال التعليمي في المؤسسة التعليمية التي يعمل فيها، والعلاقات الإنسانية بينه وبين المتعلمين، والعلاقات الاجتماعية بينه وبين أولياء التلاميذ لما يترتب على ذلك من عوامل

---

[1] محمد حسن العجمي ، المرجع السابق ، ص 213

[2] محمد أحمد كريم ، المرجع السابق ، ص 190

يمتد أثرها إلى العملية التعليمية » [1]. وتشمل مهامه أيضا متابعة مشاكل التلاميذ التعليمية والنفسية والاجتماعية والأخلاقية [2]، والعمل مع أولياء التلاميذ لمعالجتها حتى لا تشكل عائقا في مسارهم التعليمي.

مما لا شكّ فيه أن مدير المدرسة كقيادة تربوية كيف كان كانت المدرسة، حيث يضرب بسلوكه المثل الأعلى الذي يسير عليه كل من تلج أقدامه باب المدرسة، فالقيادة الصالحة عامل أساسي لنجاح المدرسة في تأدية مهامها، « ورفع الكفاية البشرية إنما يعتمد على مدى تقدم العلاقات الإنسانية التي تؤثر بدورها على المناخ المدرسي وبالتالي المناخ الصفي »[3].

يسعى المدير دائما إلى خلق جوّ من العلاقات الإنسانية الطيبة مع العاملين معه، من خلال مساعدتهم على مواجهة المشكلات التي تعترض عملهم، خاصة ما يرتبط منها بالعملية التعليمية، كالمتابعة المستمرة لأعمالهم، والإشراف الجدي عن طريق عقد الاجتماعات المهنية بهدف ترقية العمل التربوي، أو من خلال الفوج التربوي الذي يُعْقَدُ مرة واحدة على الأقل كل أسبوع، هذه إجمالا السيرة التي ينبغي أن يكون عليها مدير المدرسة.

لكن الواقع في كثير من الأحيان يؤكد « عدم متابعة المدير أعمال المعلمين من جهة وعدم اكتراثهم بنتائج التلاميذ من جهة أخرى » [4] . ونجد كثيرا من مدراء المدارس لا يولون اهتماما لسير العلمية التعليمية، ويظلون في مكاتبهم متجاهلين ما يجري في قاعات الدرس، ودون الاهتمام بنتائج التلاميذ وتحصيلهم في اللغة العربية، التي لا تحظى باهتمام المدراء والمعلمون لعدم إدراك أهميتها، وأثرها على المسار التعليمي للتلاميذ .

في المقابل، نجد مدراء يولون اهتماما كبيرا لهذه العملية، ويشكلون لجانا من المعلمين المتطوعين من مختلف التخصصات للاهتمام بالعملية التعليمية [5]. تجدهم يسعون جاهدين لتشخيص كل الأسباب التي تعيق تعلم التلاميذ، إيمانا منهم بخطورة هذه المنغصات على المسار التعليمي للتلاميذ وانعكاساتها الخطيرة على تحصيلهم اللغوي والمعرفي. والمدير

---

[1] علي محسن عطية ، المرجع السابق، ص 33

[2] محمد حسن العجمي ، المرجع السابق ، ص 213

[3] المرجع نفسه ، ص 214

[4] زكرياء إبراهيم ، المرجع السابق، ص 185

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها

الناجح لا حدود لقدراته وجهوده في عمله لإنجاح مهمة مدرسته ومعلميه وتفوق تلاميذه، وعلى قدر اهتمام المدير برعاية شؤون مدرسته تتحقق الأهداف التعليمية .

2 ارتفاع عدد التلاميذ في القسم: ترتبط مشكلة اكتظاظ الأقسام بجانب اقتصادي وديموغرافي، فازدياد الطلب على التعليم يؤدي إلى قلة الموارد المخصصة لتوفير الأبنية المدرسية. أمام هذا الوضع حرصت الدولة الجزائرية على توفير المؤسسات المدرسية والاستمرار في إنجاز المزيد منها، استجابة للحاجة المتزايدة ولكنها لم تتمكن من تلبية هذه الحاجة، إذ تشير إحصائيات المجلس الأعلى للتربية إلى أن المؤسسات الخاصة بالتعليم الابتدائي عرفت عجزا يقدر ب 34274 قاعة دراسية[1]. نتج عن هذا العجز ارتفاع عدد التلاميذ في الحجرات الدراسية، لتغطية هذا العجز وتفادي الاكتظاظ تلجأ المدارس إلى العمل بنظام الدوامين لأن « كثرة العدد تميت البيداغوجيا وتثير المهاجمة، وفي كثرة عدد الأطفال يزداد اضطرار المعلم إلى التصلب والسيطرة »[2]. تؤثر ظاهرة الاكتظاظ سلبا على تحصيل التلاميذ للمهارات اللغوية، لأن القسم المزدحم لا تتاح فيه الفرص الملائمة للتلاميذ لممارسة الأنشطة التعليمية التي يحتاجونها، ولا يسمح للمعلم بالإشراف على التلاميذ ومتابعة أعمالهم وتوجيههم.

تتفاوت مشكلة الاكتظاظ بحسب المناطق، وأضحت في السنوات الأخيرة تقتصر على المناطق التي تعاني الاكتظاظ السكاني كالأحياء الشعبية. أما المناطق الريفية فقد قلت حدتها فيها، حتى أصبحت العديد من المدارس عرضة للإغلاق، لا لعزوف الأولياء عن تسجيل أبنائهم للالتحاق بالتعليم، ولكن لقلة عدد الأطفال الذين بلغوا السن القانونية للتمدرس. يحق لنا في هذا المقام أن نتساءل عن مصير تلك المدارس. لماذا لا تستغل في التعليم التحضيري علما أن نسبة هذا النوع من التعليم المهم ضعيفة في الجزائر، وعدد التلاميذ المستفيدين منه قليل ؟ أو لماذا لا تستغل في خلق أقسام جديدة للقضاء على مشكلة الاكتظاظ في القسم الواحد؟

يشكل ارتفاع عدد التلاميذ في القسم عائقا كبيرا على نمو الحصيلة اللغوية للتلاميذ، ويؤثر في نوعية التعلم والتحصيل، والتفاعل والتواصل، ويقلل من فرص التعلم التي يحصل

---

[1] المجلس الأعلى للتربية ، المرجع السابق ، ص 73

[2] عزوز عبدالنبي ، المرجع السابق ، ص 17

التلاميذ عليها ويطرح جملة من المشكلات لعل أبرزها« وضع التلاميذ في مجموعات متوافقة حسب قابليتها واتجاهاتها ودوافعها» [1] .

يختلف التلاميذ في قدراتهم العقلية، ويتفاوتون في دوافعهم مما يصعّب على المعلم وضعهم في أفواج متجانسة. مما يقلل من قيمة التفاعل بين التلاميذ والمعلم، لذا ينبغي أن يكون عدد التلاميذ في الفوج قليلا حتى « يمكن تحقيق فرص للتفاعل المفيد » [2]. وكذلك في الأفواج القليلة العدد تتاح فيها الفرص للتلاميذ ليتعلموا بشكل جيد، من خلال الأنشطة المبرمجة في مختلف المواد الدراسية. وتسمح للمعلم من خلال المناقشة بتقييم مدى استيعاب التلاميذ للمادة المقدمة .

لا شك أن العمل في أفواج صغيرة يسمح بتمييز التلاميذ النجباء عن التلاميذ الذين يحتاجون إلى التشجيع والدعم من خلال الحصص الإضافية، بقصد إنماء تحصيلهم المعرفي واللغوي. وإعطائهم اهتماما ودعما خاصين من خلال حصص الاستدراك. ويسمح أيضا بمعرفة الجوانب الإيجابية في البرنامج ونواحي القصور فيه، لتقديم مقترحات تفيد في مراجعة البرنامج وتحسينه. أما الإرهاق والتوتر الناشئين عن صخب عدد كبير من التلاميذ لا يتيحان التقدم المرجو ولا يمكنان من تقديم نموذج للمعلم يطمئن إليه، في حين أن حمل صورة جيدة للمعلم لها أهمية عظمى في هذا الطور من عمر التلميذ [3] .

المبحث الرابع : البرنامج المقرر

يعرف البرنامج « بأنه مجموع الخبرات والمعارف والمهارات التي تقدمها مؤسسة تربوية إلى المتعلمين فيها بقصد تنميتهم تنمية شاملة متكاملة جسميا وعقليا ووجدانيا، وتعديل سلوكهم في الاتجاه الذي يمكنهم من عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله وشريعته »[4]. يرتبط مفهوم البرنامج بالبيئة الاجتماعية للعصر حيث يهيئ التلاميذ للحياة المستقبلية، وذلك ببيان قيمة العلوم الواجب تعليمها للتلاميذ، وإبراز أهميتها وضرورتها في عقولهم ثم تنمية المواهب الفردية التي تلائم المواهب الاجتماعية. وحددت التربية الحديثة وظيفة البرنامج في:

– إبراز القيم الاجتماعية في شعور الفرد .

---

[1] محمد أحمد العمايرة ، بحوث في اللغة والتربية ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، ط 1 ، 2002 ، ص 217

[2] جيرولد كمب، تصميم البرامج التعليمية، ترجمة أحمد خيرى كاظم، دار النهضة العربية ، القاهرة، 2000 ، ص 126

[3] عزوز عبدالنبي ، المرجع السابق ، ص 17

[4] علي أحمد مدكور، منهج التربية الإسلامية، مكتبة الفلاح ، الكويت، 1987، ط1، ص 78

– تحفيز المواهب الفردية وتنميتها .

– إعداد الفرد للحياة الاجتماعية .

يضاف إلى هذه الوظائف مفهوم الأصالة[1]، الذي يتحقق في كل برنامج تعليمي، إذ لا يختلف عما هو سائد في المجتمع، ويحضر التلاميذ للحياة الاجتماعية. إن هدف التعليم في المجتمع هو الكمال الإنساني الذي غايته السعادة. وهذا الهدف هو المظهر الأساسي في صيغة كل برنامج تعليمي مع ضرورة تكييفها وفق بيئة التلميذ وخصوصيات المجتمع الثقافية والحضارية. من هنا تكون فكرة تطبيق البرنامج حرفيا مفهوم خاطئ، وما ينبغي أن يكون هو تحديد الخطوط العريضة للبرنامج التعليمي. أما التفاصيل أو لنَقُل مفرداته الجزئية تترك للمعلمين وهذه الطريقة يدعو إليها المشتغلون بتعليمية اللغات.

يعتقد بعض المعلمين أن برنامج اللغة العربية مناسب لجميع التلاميذ وملائم لمستواهم، في حين أن الحقيقة عكس ما يتصورون « فكثيرا ما يجيء المحتوى الخاص باللغة العربية عبارة عن معلومات ميتة جاهزة خارجة عن التداول والاستعمال في واقع الحياة على المستوى الفردي وعلى المستوى الاجتماعي لا تقوى على إكساب الأجيال القدرة على فهم الظواهر وتحليلها التحليل العلمي المطلوب ، ولا تكسبهم الملكات الوظيفية التي تؤهلهم للتكيف مع الأوضاع التي يجدون أنفسهم في خضمها»[2].

إن القائمين على وضع البرامج لا يستطيعون وضع برنامج يوافق جميع التلاميذ لأسباب منها؛ اختلاف الواقع الاجتماعي والثقافي والحضاري للتلاميذ ومستواهم اللغوي من جهة، والتباين في نواحي النمو الجسمي والحسي والعقلي من جهة أخرى.

وكثيرا ما يكون البرنامج المقرر في مختلف أطوار التعليم « بعيدا عن واقع التلميذ ولا علاقة له بحياته ولا يراعي حاجاته المعرفية واللغوية والمنهجية » [3] . يتطلب بناء البرنامج من واضعيه أن يكونوا على اطلاع واسع بخصائص التلميذ وبيئته وثقافة مجتمعه وتطلعاته، حتى يؤثر في التلميذ بالشكل المرغوب فيه، ويسمح له بأن يكون متوافقا مع معاصريه

---

[1] إبراهيم محمود عبد الباقي، الخطاب العربي المعاصر، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الولايات المتحدة الأمريكية، ط1، 2008، ص 78– 81

[2] بشير ابرير، المرجع السابق ، ص 200، 201 .

[3] المرجع نفسه ، ص 201 .

وطموحات مجتمعه. ومراعاة كل جميع الإجراءات التي تسمح بنقل المعارف وأشكال التصرف المحدد التي تحتوي عليها التربية لضمان استمرارية المجتمع[1].

قد يكون البرنامج اللغوي عقبة في طريق التلميذ لعدة أسباب منها؛ عدم ملاءمته للمرحلة التعليمية وأعمار التلاميذ، « وعدم استعماله لكل ما يحتاج إليه المتعلم من ألفاظ للتعبير عن المفاهيم والمدركات الحديثة لأنه لا يجدها في ما لديه من مادة لغوية» [2] وتسويته فيما يقدم للتلاميذ في كل المراحل التعليمية دون مراعاة لتكوينهم العقلي والنفسي في كل مرحلة، خاصة إذا كان الهدف منه هو حشو أذهان التلاميذ بأكبر قدر من المعلومات جديدها ومكررها، ما يصلح منها للتعليم داخل المدرسة وما يترك للتحصيل خارجها، فضلا عن تجاهل الرصيد اللغوي لتلاميذ كل مرحلة .

أمام هذا الواقع يجب أن يكون المعلم في حيطة أثناء عمله، يعمل على أن يكون المحتوى اللغوي مناسبا لعمر التلاميذ وخصائصهم الفردية، لأن المعارف التي تتجاوز إمكانات فهم التلاميذ لا يمكن استيعابها ولا تصبح أدوات عملية لأنشطتهم. وأخذ هذه الخصائص بعين الاعتبار يفرض على المعلم أن لا يعطي التلاميذ كمّا كبيرا من المعلومات لا يستطيعون استيعابها. حتى تكون الحصيلة اللغوية مناسبة للنمو العقلي للتلاميذ « لأن عدم التناسب من شأنه أن ينفر المتعلم من الدراسة، ويربك عقله فيصاب بالإخفاق الذي قد يتسبب في هروبه من الدرس أو دوام رسوبه وإخفاقه »[3]. وتبقى للمعلم حرية التصرف في البرنامج حسب قدرات التلاميذ؛ فما يراه مفيدا يعلمه وما يراه غير مفيد يُكَيِّفَه ويجتهد فيه أو يأتي بالبديل.

إن إعداد المحتوى اللغوي عمل جاد وشاق، وليس من الأعمال الجانبية العابرة، لذا « يجب أن تنجز في إطار تكامل خبرة التخصص في المادة والتخصص في طرق التدريس، وفي إطار النتائج التي توصلت إليها اللسانيات التطبيقية وطرق تدريس اللغات الحية والوسائل التعليمية والتقويم في المجال اللغوي » [4]، والتكامل بين هذه التخصصات ضروري

---

[1] S. MOLLO. L'école Dans La Société. Psychologie Des Méthodes Educatif. Ed Dunod. Paris . 1970. P 01

[2] عبدالرحمن الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، ص 161

[3] فتيحة سليمان ، المرجع السابق ، ص 36

[4] رشدى لبيب وآخرون ، المرجع السابق ، ص 30

لتحقيق نتائج مُرْضِيَة. وقد بيّنت البحوث الميدانية التي أحصت المادة اللغوية في الكتب المدرسية في الجزائر وفي دول العالم العربي عيوبا ونقائص خطيرة وهي كالتالي :

أ- غزارة المادة اللغوية في ما لا يحتاج إليه المتعلم كالألفاظ المترادفة الكثيرة والألفاظ الغريبة العقيمة؛ أي التي قلّ استعمالها عند الكتاب .

ب- عدم استجابة هذه المادة لما تتطلبه الحياة اليومية المعاصرة ، كأسماء الكثير من الملابس والأدوات والمرافق الحديثة العهد[1].

تحتاج المادة المقدمة في برنامج اللغة العربية إلى درجة عالية من التدقيق في الاختيار في ضوء الأهداف المنشودة من تعليم اللغة العربية وهو إتقان استخدام اللغة العربية مشافهة وكتابة، ليتمكن التلميذ من الاستخدام المعاصر للغة فهما وقراءة وتحدثا. لتحقيق هذا الهدف يجب أن تساير المادة المقدمة فصحى العصر المتداولة بين الناس، وتعبر عن الحياة المعاصرة من حيث المحتوى، وطريقة التعليم، والتقويم بالأسلوب الذي لا يتعارض مع فلسفة التربية السائدة في الجزائر والقيم الوطنية والدينية، لأن كثيرا ما يعاب على محتوى اللغة العربية أنه « صار يشكل عائقا أمام المتعلمين ليتكيفوا مع وقائع حياتهم ومتطلباتها، وصاروا لا يجدون مبتغاهم في المؤسسة التعليمية وإنما يجدونه خارجها في ظل الانفجار المعرفي والتقني الذي يميز الحياة العصرية »[2].

يفرض الوضع اللغوي الجديد استحداث مجموعة من الألفاظ وتداولها للتعبير عن المفاهيم الجديدة، وليس استعمال اللفظ العامي أو الأجنبي أو أن يترك هذا المسمى ولا يدخل في جملة ما يتعلمه المتعلم، وكثيرا ما يحصل هذا عند مؤلفي الكتب المدرسية[3]. فكأن هؤلاء المؤلفين قد أيقنوا أن اللغة العربية غنية بألفاظها التي تداولها الناس منذ القدم ولا تحتاج إلى أن تمدّ المتكلم بهذا النوع من الألفاظ. لأن المفاهيم التي تدل عليها هي من مبتذلات الحياة اليومية.

لقد طوت اللغة العربية في وقت مضى حضارة لا يشق لها غبار، وكانت لغة نقالة للعلوم وشتى أنواع التقنيات. لغة يعبر بها أصحابها عن جميع أغراضهم. أما اليوم فيعاب

---

[1] عبدالرحمن الحاج صالح، المرجع السابق، ص 160

[2] بشير إبرير، المرجع السابق ، ص 201 ، 202 .

[3] عبد الرحمن الحاج صالح ،المرجع السابق ص 161

عليها قدمها وعدم سيرورتها للزمن المعاصر[1]، حتى صارت لغة أدبية. فقد توقف الاجتهاد في اللغة العربية، وأصبحت توصف بأنها عاجزة عن التعبير على المنجزات والمخترعات التي تظهر يوميا في مختلف مجالات الحياة، نتيجة لما رسخ في أذهان الناس مدة قرون من التعليم التقليدي بالابتعاد عما تبتذله العامة من الألفاظ حتى ولو كان فصيحا صحيحا سمع من فصحاء العرب وورد في أصح الكتب اللغوية[2]. بيد أن السؤال الذي يَمْثُلُ أمامنا في هذا المجال هو أية لغة نتخذها منطلقا في تعليمنا ؟ هذا السؤال كان مثار اهتمام العديد من اللسانيين في المغرب العربي.

المبحث الخامس : طريقة التعليم

سبق أن قلنا إن التربية التقليدية تؤكد أن اللغة عبارة عن مجموعة من القواعد تلقن للتلاميذ فيحفظونها ويستظهرونها عن ظهر قلب، وبقدر ما يكون التلميذ حافظا لهذه القواعد يعد متقنا للغة؛ فالقواعد اللغوية تحفظ تعريفاتها ومصطلحاتها وكذلك الشواهد. ويهتم أصحاب هذه الطريقة « بوضع قواعد تختص بما يجب أن يقوله أو يكتبه تلاميذ اللغة، قياسا على نمط من الأصول وعلى مجموعة مقاييس يعتبرونها أولية» [3]، وإذا جاء التلميذ ليمارس اللغة في مواقف الحياة أحسّ بالصعوبة ولم يفده كل ما حفظه.

ثم جاءت تعليمية اللغات لتؤكد أن اللغة ليست مجموعة من القواعد يتلقاها التلميذ، إنما هي مجموعة من المهارات يكتسبها التلميذ في حياته. وأن تعلم اللغة لا يختلف في جوهره عن تعلم أي مهارة من المهارات. وبما أن كل مهارات لا يتم تعلمها إلا عن طريق التدريب الواعي المنظم. كذلك الأمر بالنسبة للغة إذ لا بد من التدريب على إتقان مهاراتها في الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة حتى يصبح استعمالها عادة ميسرة وسهلة لأن « تعليم اللغة ليس معناه أن نحشو ذاكرة المتعلم بقواعد ومعايير ثابتة للغة معينة، وإنما يجب أن يكون هدفنا هو أن نجعله يشارك ويتفاعل إيجابيا مع برنامج المادة التعليمية؛ لأن تعليم

---

[1] يمينة ستيواح، الوضع اللغوي العام في الجزائر وتداخل اللغات عند الشباب الجزائري ، مجلة لغات ، كلية الآداب واللغات ، جامعة الجزائر ، ع 3 ، 2004 ، ص 81 .

[2] عبدالرحمن الحاج صالح ،المرجع السابق ص 161

[3] ميشال زكرياء ، المرجع السابق ، ص 84

اللغة لا يهدف إلى وضع لائحة مفتوحة من الكلمات في ذهن المتعلم، ولكن إكسابه المهارات المناسبة ليسهم هو نفسه في ترقية العملية التعليمية وتحسينها»[1].

إذا كان الهدف الأسمى لتعلم اللغة هو الاتصال والتواصل، فإن هذا المنطق يفرض العناية الفائقة باللغة الوظيفية، لأنها تكسب المتعلم المهارة السابقة وتجعله قادرا على توظيف حصيلته اللغوية في شؤون الحياة المختلفة. فاللغة الوظيفية تجعل المتعلم يربط لغته بالحياة وتدفعه إلى الإيمان بوظيفتها الاجتماعية. لكن ما نلاحظه أن الكثرة الكاثرة من خريجي المدارس والمعاهد والجامعات تقف عاجزة عن استعمال اللغة في تحرير رسالة أو كتابة محضر اجتماع أو تدوين تعليمات أو إرشادات يريد إيصالها إلى الآخرين .

لطريقة التعليم أهمية كبيرة، إذ « تساعد المدرس على معرفة الظروف المناسبة لكي تصبح الدراسة شيقة وواضحة بالنسبة للتلميذ ومناسبة لمستواه ، ووثيقة الصلة بحاجاته حتى يقبل عليها ويستفيد منها لتنمية قواه وإظهار مواهبه ودفعه إلى التفكير» [2]. وهـــذا ما يؤكده مفهوم طريقة التعليم في ضوء التعليمية الحديثة، فـهـي « الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليـمـيـة، لذلك فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، ولذلك يجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة في ذاتها للتطور والارتقاء » [3].

وتعرف الطريقة أيضا بأنها « مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة » [4] . تقوم الطريقة وفق هذين المفهومين على ركنين أساسيين يتفاعلان بعضهما مع بعض دون أن يطغى دور أحدهما على الآخر، هما المعلم والمتعلم، وهذا المفهوم لا يرضى بسلبية المتعلم فضلا عن عدم اقتصار وظيفة المعلم على تلقين التلاميذ دون مشاركة منهم. ويعرفها باحث آخر

---

[1] أحمد حساني، المرجع السابق ، ص 140

[2] إبراهيم ناصر، المرجع السابق ، ص 134

[3] أحمد حساني ، المرجع السابق ، ص 142

[4] رشدى أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية، منشورات جامعة أم القرى ، مكة المكرمة، 1986 ، ص 214

بأنـهـــــا« نظام الخطوات التدريسية الذي يمكن تكراره في المواقف التعليمية المتشابهة، والموجه بقصد ووعي لتحقيق هدف أو أهداف تعليمية »[1].

سبقت الإشارة في الفصل الثاني من هذا البحث، أن المنظومة التربوية الجزائرية قد نوعت في طرق تعليم اللغة العربية، معتمدة الطرائق النشطة. مراعية في ذلك سن المتعلمين واهتماماتهم، وتحديد الحاجات البيداغوجية لدى المتعلمين، في مرحلة التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط والتعليم الثانوي .

إن مهمة هذا المبحث توضيح الصورة أكثر في تناول الطرق المتبعة لتعليم اللغة العربية في مدارسنا. بداية أود الإشارة إلى أن انتقال الطفل من منزل والديه إلى الروضة أو المدرسة تعد مرحلة انتقالية ليست باليسيرة والسهلة، تتحكم فيها عدة اعتبارات لغوية ونفسية وإنسانية في طريقة تعامل المعلم مع تلاميذه. يُوجب هذا المبدأ اختيار طريقة للتعامل مع التلاميذ في هذه المرحلة التعليمية الحساسة، وقد حدد الباحثون التربويون خمسة أبعاد رئيسية وأساسية تؤثر في اختيار طريقة التدريس هي :

1- المعلم من حيث قدراته العلمية والثقافية والتربوية وعلاقاته مع التلاميذ ومدى ثقتهم به.

2- المتعلم من حيث قدراته واستعداداته وحاجاته واهتماماته وميوله للمادة التعليمية سلبا أو إيجابيا وعدد التلاميذ في القسم. فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب، ودور المعلم هو التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم[2].

3- المادة اللغوية من حيث طبيعتها قراءة أو كتابة، وأهدافها العامة والخاصة وعلاقتها بالمواد الأخرى .

4- المدرسة من حيث المرحلة التعليمية وفكرها التربوي وإمكاناتها المادية والبشرية .

5- الزمن من حيث توقيته صباحا أو مساء، والوقت المخصص للدرس ساعة أو ساعتين[3]

يجد المتتبع لمسار المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال إلى الدخول المدرسي 2003-2004 أن الطرق المعتمدة في تعليم وتعلم اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة، هي طريقة التلقين والاستظهار، وهما في الأساس وجهان لعملة، فإذا نظرنا إلى هذه العملية من

---

[1] محب الدين أبو صالح ، أساسيات في طرق التدريس العامة : مفاهيم – خطوات – مهارات – أنشطة ، دار الهدى للنشر والتوزيع ، 1988، ص 25، 26

[2] أحمد حساني ، المرجع السابق ، ص 140

[3] محب الدين أبو صالح، المرجع السابق ، ص 26

جهة المعلم كانت الطريقة تلقينا، أما إذا نظرنا إليها من جهة المتعلم كانت استظهارا « أما اللغة التي يجب اعتمادها هي اللغة المكتوبة، في الأساس، والقائمة على التقاليد الأدبية والممتزجة بثقافة متكلميها. والتي تحمل هذه الثقافة بالذات وتنقلها من جيل إلى جيل »[1]. هذا هو النمط اللغوي الذي كانت المدرسة تسعى إلى تعليمه، وغرضها من هذا التعليم عصمة المعلم والمتعلم عن الخطأ في صوغ الكلام وتأليفه وعلى هدي هذه الطريقة يقع تعليم التلاميذ القراءة والكتابة انطلاقا من هذه المبادئ اللغوية .

اعتمدت المدرسة الجزائرية طريقة الحفظ والاستظهار حرصا منها على نقاء اللغة وفصاحتها، ومحافظة على أصالة اللغة وترسيخ المفهوم الجمالي فيها. وكان محتوى اللغة العربية يدور حول « مدّ التلميذ بالأساليب والقواعد التي يجب إتباعها لكي يتقن الكلام الجيد والتعبير الكتابي الصحيح. ما دامت هذه القواعد تنشد المحافظة على الأصول اللغوية الصحيحة فهي تتوسل الشواهد القديمة وتبرز أهمية محاكاتها والقياس عليها مؤكدة أن الكلام الأقدم هو الأصوب »[2]. وكان التلاميذ يقلدون معلمهم ويحفظون عنه، ويتدرجون من الحفظ عن طريق التلقين والتكرار إلى تعلم الكتابة، وقبل تعلم القراءة يحفظون الكلمات والجمل.

والجدير بالإشارة أن بعض اللسانيين يؤكدون أنه لا يمكن الاستغناء عن هذه الطريقة في تعليم بعض المسائل اللغوية، مثل الحوادث والتواريخ والحقائق ومبادئ الأعداد وغيرها. ولا ننسى أيضا أن التلقين هو الامتداد الطبيعي لذلك الضغط الاجتماعي الغامض الذي يجعل الطفل يشرع في تعلم اللغة منذ التحاقه بالمدرسة، ولا بد دوما من التعلم والحفظ. وإذا كنا نؤمن بضرورة حفظ هذه القضايا الاجتماعية فما بالنا بالنسبة لكتاب الله وأحاديث المصطفى صلى الله عليه وسلم. وليس معنى هذا أبدا أننا نريد الإبقاء فقط على هذه الطريقة في مدارسنا، إنما أقول نحن بحاجة إلى هذه الطريقة بقدر ما نحن بحاجة إلى طريقة الحوار والمناقشة والمناظرة .

يعتمد المعلم التلقين بمقدار ما يحتاج إليه من كسب الوقت. لأن التلقين اقتصاد في الجهد، ويتيح للطفل أن يلتحق بالإنسانية القديمة قدم الدهور، إنه تعليم المسيرات التي تجعل

---

[1] ميشال زكرياء ، المرجع السابق، ص 80.

[2] المرجع نفسه ، ص 79.

المعرفة سهلة الهضم على فكره [1]. على أن التلقين يتغير بتغير العمر ويتكيف مع الاهتمامات النفسية والاجتماعية لكل تلميذ. والمهم ألا يكون كضغط خارجي يقع على فكر التلميذ، إنما يدخل ضمن تجاربهم عن الأشياء نفسها، ويكون مثيرا للتفكير والتحقيق. لا يدع المعلم درسا من الدروس التلقينية دون أن يتأكد أن محتواه قد شفّ لذهن المتعلم. وإذا فهمت هذه الطريقة على هذا النحو تطلبت من التلميذ جهدا للتلاؤم والنفاذ إلى فكر الآخرين لا يقل في فائدته وقوته عن جهد الابتكار وإن يكن مختلفا عنه [2] .

يوضح ابن خلدون الطريقة التي يسير عليها المعلم أثناء تعليم التلاميذ وفق طريقة التلقين والتكرار فيقول: « اعلم أن تلقين العلوم إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا وقليلا قليلا يلقي عليه المدرس أولا مسائل ذلك الباب ويشرحه له على سبيل الإجمال، ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه ... ثم يرجع إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوي الشرح ويخرج عن الإجمال... ثم يرجع به ثالثا وقد شدا، فلا يترك عويصا ولا مهملا ولا مغلقا إلا وضّحه وفتح له مقفله، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته. هذا وجه التعليم المفيد وهو كما رأينا في ثلاثة تكرارات»[3]

بناء على ما تقدم نخلص، إلى أن الحفظ والاستظهار كان الهدف الأسمى للمدرسة الجزائرية، خاصة في مرحلة التعليم الأساسي، ولم تخل كل الطرائق التي اتبعت في هذه المرحلة من التأكيد على هذا المبدأ. ومراعاة لظروف التلاميذ ونفسيتهم فقد سلكت المدرسة طرائق أخرى تلائم أمزجتهم حين يشعرون بالملل منها طريقة القصة. استخدمت القصة في هذه المرحلة « لما تثيره في نفوس التلاميذ من تأثير وجداني. وقد استخدمت القصة بكثرة في تربية جميع جوانب شخصية المتعلم بعد تبسيط أحداثها، وسردها بلغة سهلة ومشوقة حتى يسهل على المتعلمين استيعابها استماعا وقراءة »[4]. كما سلك المعلمون طريقة اللعب لما له من أهمية في تحقيق النضج الجسمي والعقلي الانفعالي والاجتماعي للمتعلم.

---

[1] رونيه أوبير، التربية العامة، تر عبد الله عبدالدايم ، دار العلم للملايين، بيروت، ط7، 1991، ص 615

[2] المرجع نفسه ص 615،616

[3] ابن خلدون ، المقدمة ، ص 1243

[4] مصطفى محمد متولي، مدخل إلى تاريخ التربية الإسلامية، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 1992، ص 247

أود في الأخير قبل أن أختم الحديث عن طرق التعليم في المدرسة الجزائرية، أن أورد رأيا للمربي الفرنسي رونيه حول الطريقة المناسبة للمرحلة الأساسية مجملها« أن الطريقة الوحيدة التي تلائم التعليم الأولي هي تلك التي تسمح بتدخل المعلم والتلاميذ حينا بعد حين والتي تقيم بينه وبينهم تبادلا دائما من الأفكار في أشكال متنوعة مرنة ومتدرجة تدريجا بارعا مع اعتماد هذا التعليم قبل كل شيء على الحس السليم وعلى قوة البداهة وعلى تلك القدرة الفطرية التي يمتلكها الذهن البشري»[1]، وكثير من هذا الرأي إن لم يكن جله قد حاولت منظومتنا التربوية تمثّله في إعدادها لطرائق التعليم المفيدة والمحققة للأصالة التربوية بداية من الدخول المدرسي 2003- 2004 .

1- طريقة تعليم اللغة العربية بعد الإصلاحات: تحدثنا في الفصل الثاني من هذا البحث عن طريقة تعليم اللغة العربية في الجزائر بداية من الدخول المدرسي 2003 – 2004، والانتقال من طريقة الحفظ والاستظهار للنصوص المكتوبة إلى الاهتمام باللغة الشفوية. فقد أدرك المشرفون على المنظومة التعليمية اختلاف تفكير المتعلم وإدراكه في القرن الواحد والعشرين عن تفكير المتعلم وإدراكه في النصف الثاني من القرن العشرين، وطالبوا بمراعاة ذلك في طرق التعليم، واعتمدت طرائق جديدة تناسب التلاميذ وميولهم وعقولهم وأحوالهم النفسية والاجتماعية، وتستجيب لتطلعاتهم وأمالهم والظروف المحيطة بهم .

سلكت المنظومة التربوية طرقا وأساليب جديدة تستجيب لمتطلبات العصر وما يشهده من معارف لسانية وتقنيات تواصل لينتفع بها الناشئة، « وقد أكدت الدراسات أن التفاعل اللفظي الموجه يؤدي إلى مستوى أفضل من التعليم ، ويزيد من فاعلية المتعلم، ودافعيته نحو التعلم » [2]، ما فرض على المعلم إيجاد أساليب جديدة يستثير من خلالها التلاميذ إليه. وهو في ذلك يتأثر بخبراته السابقة وأساليب المعلمين الذين أخذ عنهم أو التقى بهم لأن طرق التعليم تتمايز من معلم إلى آخر حسب مستوى التلاميذ والمادة التي تعلم. فالمعلم إذن مطالب بأن يسلك طرقا وأساليب مختلفة لإيصال ما في عقله من معلومات ومعارف، وما في البرنامج من محتوى لغايات تعليمية ينتفع بها التلاميذ . وبما أن وظيفة اللغة الأساسية هي التواصل فإنها تفرض إتباع الطرق التالية في تعليمها:

---

[1] رونيه أوبير ، المرجع السابق ، ص 617

[2] علي محسن عطية ، المرجع السابق ، ص 32

أ – **طريقة الأسئلة والأجوبة:** تعد طريقة الأسئلة والأجوبة من أهم الطرق التي ينبغي على المعلمين إتباعها في تعليم اللغة العربية، لما تحققه من فوائد كثيرة في طريقة تفكير المتعلم وامتلاكه لناصية اللغة. فالعملية التعليمية في مجملها قائمة على السؤال والجواب، مما يوجب على المعلم« تنظيم التفاعل اللفظي بينه وبين الطلبة في التدريس، لا سيما الاتصال اللفظي بين المعلم والمتعلم »[1]. وليس من الضروري أن تحكم الدرس اللغوي صرامة مصطنعة، فيكون الجسم متوترا واللسان خافتا، إنما المهم إقبال جميع المتعلمين عليه، والمحافظة على النظام في شتى مظاهره، فإذا قدّم المعلم حديثه ولم يسمع التلميذ كلمة بوضوح طلب من المعلم أن يعيدها، وإذا شكّ في إملائها أو كانت اسم علم غريبا استشاره، وإذا لم يفهم جملة سأله أن يعيدها أو يوضح معناها، كل هذا من دون أن يختل النظام داخل القسم.

تعطي هذه الطريقة الحق للتلميذ في الاستفسار والسؤال عن كل ما لا يفهمه، وما غلق عليه، مع ضرورة مراعاة آداب الحوار والنظام في طرح الأسئلة، بحيث لا تكون بمجرد السؤال لغرض التعنت والرياء والظهور أمام الآخرين. وكذلك يُحفز المعلم التلاميذ ويشجعهم على السؤال حتى تفتح أسئلتهم آفاقا جديدة، تساعد على تعميق المعارف وإعمال الفكر. « يعتمد نمط التفاعل اللفظي في غرفة الدراسة على مقدار ما يسمح به المدرس من حرية في التفكير والتعبير عن النفس إذ يختلف موقف المدرسين تجاه التفاعل اللفظي فمنهم من لا يسمح به، خوفا من إحداث خلل في الضبط »[2].

واعتماد هذه الطريقة يفتح آفاقا جديدة لاكتساب علوم ومعارف جديدة، تخرج من حدود الدرس المقرر، مما يحقق فائدة عظيمة للمعلم والمتعلم. ويمكن للمعلم في هذه الحالة بكل تواضع ألا يجيب على مسألة إن لم يحضره الجواب.

ب– طريقة المناظرة والمناقشة: جوهر هذه الطريقة « أن يشترك المدرس مع المتعلمين في فهم وتحليل وتفسير وتقويم موضوع أو فكرة أو مشكلة ما، وبيان مواطن الاختلاف والاتفاق فيما بينهم من أجل الوصول إلى قرار أو نتيجة » [3]. وقد لقيت هذه الطريقة اهتماما كبيرا

---

[1] علي محسن عطية ، المرجع السابق، ص 31

[2] المرجع نفسه، ص 31

[3] أحمد مدكور، المرجع السابق ، ص 357

لدى كثير من المعلمين، لما لها من أثر في شحذ الذهن وتقوية الحجة، والتمرن على سرعة التعبير، والتفوق على الأقران، وتعويد المناظرين الثقة بالنفس والقدرة على الارتجال.

يعدّ ابن خلدون رائدا في الحديث عن هذه الطريقة، حين ردّ تردي بعض العلوم والركود الفكري إلى ترك طريقة المناقشة والمناظرة في تلقي العلوم، وقد عزا ابن خلدون ضعف الملكة العلمية واللغوية عند المتعلمين إلى السكوت وعدم المشاركة والمناظرة في الفصول والحلقات وانشغال الطلبة بالحفظ والتدوين حيث قال:« وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها»[1].

ويقول أيضا واصفا بعض طلبة العلم الذين شغلهم التدوين عن المناظرة والمحاورة وإيثارهم السكوت في الحلقات والفصول « فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتا لا ينطقون، ولا يفاوضون، وعنايته بالحفظ كثير من الحاجة ، فلا يحصلون على طائل من ملكة في العلم والتعليم»[2].

وهكذا نستطيع القول إن حسن اختيار الطريقة إجراء يساعد في تحقيق الأهداف المتوخاة من تعليم اللغة، فهي وسيلة لتنمية الممارسات اللغوية لدى التلاميذ وإغناء حصيلتهم اللغوية، ووسيلة للتسلية والترويح والمتعة الأدبية. وتساعد الطريقة أيضا في تنمية مهارات التلاميذ القرائية والقدرة على الارتجال في التعبير عن الأفكار بعيدا عن اللبس والغموض، لأن من لا يحسن التعبير لا يُفْهِمُ الآخرين، فضلا عن أنه هو نفسه لا يفهم. وثمة قاعدة أساسية هي أنه لكي نفهم يجب أن نعبر بوضوح، ولكي يعبر التلميذ بوضوح يجب أن تكون الفكرة واضحة في ذهنه، لأن وضوح الفكرة يؤدي إلى وضوح التعبير عنها، وإفهام المتلقين. من هنا تكون مهمة المعلم المراقبة المستمرة للكلمات والتعبيرات التي يستخدمها التلاميذ للتعبير شفويا وكتابيا عن مواقف حية غير مصطنعة . وهذا لن يكون ممكنا إلا من خلال هاتين الطريقتين.

يهتم المعلم أثناء تعليم اللغة العربية، بتدريب التلاميذ على المهارات الخاصة بالتواصل اللغوي ممثلة في الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، حتى تتحقق عملية الاتصال

---

[1] ابن خلدون، المقدمة ، ص1021

[2] المرجع نفسه ، ص 1021

اللغوي على أحسن أداء. ولمّا كان الأمر كذلك يجب أن يكون المعلم حريصا على تتبع الغموض والخطأ في لغة التلاميذ.

المبحث الخامس: مشكلات الكتابة العربية :

اللغة المكتوبة صيغة اتصالية على درجة كبيرة من التعقيد، وتمثل مهارة تعليمية أساسية للتعبير عن الذات، بالرغم من أنها تحتل المرتبة الأخيرة في منظومة تتابع النمو اللغوي. يدعو أصحاب الطريقة الكلية في تعليم اللغة إلى تعليم التلاميذ الكتابة قبل أن يتعلموا القراءة، لأن من خلال الكتابة نستطيع إحداث تكامل لكل أنماط التعلم والخبرات السابقة [1]. وتعدد أبعاد الكتابة وأهميتها يفرض علينا البحث عن طبيعة نظامها في اللغة العربية، هل يساعد التلميذ على تعلمها أم لا ؟

يقول عبدالقادر الفاسي الفهري: « إن ما يلفت النظر في وضع اللغة العربية هو أن الأدوات الأساسية لتعلمها وتيسير استعمالها والتفقه فيها لم تحظ بالتجديد الذي حظيت به مثيلاتها من اللغات الأخرى، بل مازال القاموس هو قاموس القرن الثاني الهجري أو الرابع في أحسن الأحوال تصورا وتأليفا ومادة، ومازالت قواعد اللغة هي قواعد نحاة القرن الثاني الهجري فليس همّ اللساني العربي فقط أن يعيد النظر في تصور طبيعة اللغة العربية وخصائصها، والمناهج الكفيلة بمعالجتها، بل هو مطالب برسم الأدوات اللائقة بتنمية طاقة المستعمل علاوة على أنه مطالب بالبحث في وسائل تطوير اللغة لجعلها لغة وظيفية» [2].

نفهم من هذا القول إن للغة العربية المكتوبة صعوبات تعوق التلاميذ أثناء تعلمها وما زاد من صعوبة تعلمها موقف أصحاب التراث، الرافضين للتجديد الذي أتت به اللسانيات مما يعود بالنفع على اللغة العربية وييسر تعلمها. وصعوبات اللغة العربية المكتوبة يمكن التغلب عليها بالإخلاص في تعلمها، وبذل الجهد في إيصالها إلى المتعلمين سهلة بسيطة، وقد حصر اللسانيون والتربويون العرب مشكلات الكتابة العربية فيما يلي :

1 التشكيل: يقصد به وضع الحركات على الحروف، هذه الحركات هي الضمة في حالة الرفع، الفتحة في حالة النصب والكسرة في حالة الجر [3]. تمثل هذه الحركات مصدرا

---

[1] فتحي مصطفى الزيات ، المرجع السابق ، ص 487

[2] عبدالقادر الفاسي الفهري ، اللسانيات واللغة العربية ، دار توبقال للنشر ، المغرب ، ط 3 ، 1993 ، ص 7

[3] حسن شحاتة ، المرجع السابق ، ص 316

أساسيا من مصادر الصعوبة في الكتابة العربية، فالتلميذ قد يستطيع رسم الكلمة رسما صحيحا، لكن لن يكون بمقدوره ضبط الحروف بالحركات، مما يؤدي إلى ووقوعه في الخطأ.

لا تقتصر هذه المشكلة على التلاميذ الضعفاء بل يعاني منها حتى المتفوقين. يمكن التغلب على هذه المشكلة وتذليلها بشيء من المهارة من قبل المعلم بواسطة نطق الحروف بصوت طويل ونطق الحركات بصوت قصير. بهذا العمل يمكن التمييز بين الحرف والحركة بحيث ينطق المعلم الصوت القصير بطريقة يشعر من خلالها التلاميذ أنه يختلف عن حال الحرف. « والإنسان لا يقرأ ولا يكتب الكلمات منفصلة عن سياقها في الجملة ، والقرينة هي التي تزيل الإبهام وتعين على تقرير وجه واحد من وجوه الشكل» [1].

قد تكون العناية بالصوت والسياق في هذا المجال، العلاج المناسب لهذه الصعوبة. وتشير الأبحاث والدراسات الصوتية إلى أن التفريق بين الحركة والحرف يكون عن طريق استشعار الفرق بين الصوتين من أن الصوت الطويل للحرف والصوت القصير للحركة قد أعطى نتائج إيجابية في هذا المجال.

2 – قواعد الإملاء: تعددت الأبحاث التي تناولت قواعد الإملاء، وما يصاحبها من مشكلات عند التلاميذ، منها [2]:

أ – الفرق بين رسم الحرف وصوته: تحتوي كثير من مفردات اللغة العربية حروفا لا ينطق بها، في حين أن نظام الكتابة قائم على أساس أن ما يُنطق به يكتب وما لا ينطق به لا يكتب. لكن الكتابة العربية لا تتبع هذا المنطق في بعض كلماتها، وقاموسها يحتوي كلمات تزاد فيها حروف ولا ينطق بها، وكلمات تحذف منها حروف وينطق بها مما يوقع التلاميذ في الخطأ عند كتابة هذه الكلمات وما شابهها. ومن الأحسن أن تكون كتابة الحرف مطابقة لنطقه لتيسير الكتابة وتفادي الوقوع في الخطأ [3]. للإشارة فإن هذه الظاهرة تشمل عددا محدودا من المفردات في اللغة العربية.

ب – ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف: إن ارتباط كثير من قواعد الإملاء بقواعد النحو والصرف يشكل عقبة تواجه التلاميذ أثناء تعلم اللغة العربية. تفرض هذه القاعدة معرفة

---

[1] ابراهيم محمد عطا ، المرجع في تدريس اللغة العربية ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة ، 2005 ، ص 239 .

[2] عبد العليم إبراهيم، توحيد الرسم الإملائي على مستوى العالم العربي، تطوير تعليم اللغة العربية ،دار الطباعة الحديثة،القاهرة، 1976، ص 105

[3] حسن شحاتة ، المرجع السابق ، ص 317

الأصل الاشتقاقي للكلمة وموقعها الإعرابي ونوع الحرف الذي يكتبه التلميذ، مما يسبب إرهاقا له. ومن الناس من يكتبون وهم لم يتعلموا قواعد النحو والصرف. تظهر هذه الصعوبة خاصة في الألف اللينة المتطرفة، وفيما يجب وصله بعد إدغام أو حذف أحد حروفه أو ما يجب وصله من غير حذف[1].

ج – صعوبة قواعد الإملاء وكثرة الاستثناء فيها : إن تشعب القواعد الإملائية وتعقدها وكثرة استثناءاتها والاختلاف في تطبيقها يوقع التلاميذ في حيرة عند الكتابة، ويشكل عقبة ليس باليسير تجاوزها. لا تقتصر معاناة هذه الصعوبة على الصغار، فالكبار لا يأمنون الوقوع في الخطأ الإملائي[2]. ولو طلبنا من التلاميذ أن يكتبوا كلمة (يقرأون) نجدهم يحتارون في كتابتها، بل إن المعلمين أنفسهم يختلفون في رسمها فمنهم من يكتبها بهمزة متوسطة على الواو حسب القاعدة (يقرؤون) ومنهم من يكتبها بهمزة على الألف وهو الشائع باعتبار أن الهمزة شبه متوسطة (يقرأون)، والبعض يكتب همزتها مفردة على السطر كما في الرسم القرآني وحجتهم في ذلك توالي حرفين من جنس واحد في الكلمة فتكتب (يقرءون) بعد حذف الواو الأولى وتعذر وصل ما بعد الهمزة بما قبلها . ومثلها كلمة مسؤول إذ ينبغي أن ترسم همزتها على الواو حسب القاعدة لأنها مضمومة وما قبلها ساكن والضم أقوى من السكون فترسم (مسؤول).

3– اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة: تعددت صور بعض الحروف في الكلمة الواحدة، ما أدى إلى إشاعة الخطأ عند التلاميذ. وتعدد صور الحرف الواحد « يترتب عليه إجهاد التلميذ أثناء تعلم الكتابة، فهناك حروف تبقى على صورة واحدة، وحروف لكل منها صورتان، وحروف لكل منها ثلاث صور، وهناك حروف لكل منها أربع صور» [3].

إن تعدد صور الحرف الواحد يربك التلميذ ويزيد من إجهاد ذهنه أثناء تعلم اللغة العربية، ويسبب له اضطرابا نفسيا لأن التلميذ يربط جملة من الأشياء بعضها ببعض، كصورة المدرك والشيء الذي يدل عليه والرمز المكتوب. فإذا جعلنا للحرف الواحد عدة

---

[1] حسن شحاتة، المرجع السابق ، ص 317

[2] إبراهيم محمد عطا ، المرجع السابق ، ص 241 .

[3] المرجع نفسه ، ص 239

صور زدنا العملية تعقيدا. واختلاف صورة الحروف بتغيير مواضعها يُجهِد ذهن التلميذ أثناء تعلم الكتابة ويرهقه، ويعيق اكتساب مهارة الكتابة.

4 – الإعجام: يقصد به نقط الحروف، والمتأمل في حروف اللغة العربية يجد أن عددا منها منقوطة، وعدد النقاط يختلف من حرف لآخر وكذلك وضع النقاط [1]. تضاف هذه الصعوبة إلى الصعوبات السابقة. لكن نقط الحروف لا يشكل عائقا كبيرا في تعلم اللغة العربية، ويمكن إتقانه في المراحل الأولى من التعليم.

5 – وصل الحروف وفصلها: تكتب الكلمات في اللغة العربية بحروف متصلة عكس كثير من اللغات التي تكتب فيها الكلمات بحروف منفصلة. وتكتب الحروف في اللغة العربية على هيئتين، ففي بعض الكلمات يجب وصل حروفها فيتصل بها السابق باللاحق ما عدا (د ، ذ ، ر، ز ، و ، ا) [2]. يرى المهتمون بالكتابة العربية أن هذا النظام معقد، لأن التلميذ يحتاج أثناء الكتابة إلى معرفة كل حرف من الحرفين المجاورين له في الكلمة، في حين لا يفكر في شيء من هذا القبيل في الكتابة اللاتينية. وانفراد الكتابة العربية بخاصية وصل الحروف وفصلها جعل نظام كتابتها معقدا وصعبة التعلم والتذكر. وأعتقد أن وصل الحروف وفصلها في الكلمة الواحدة لا يشكل صعوبة أثناء تعلم اللغة العربية المكتوبة بل إن في ذلك يسرا.

6 **– استخدام الصوائت القصيرة** : كثيرا ما يقع التلاميذ في صعوبة التمييز بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة، فيرسمون الصوائت القصيرة حروفا. « وتكمن مشكلة الصوائت القصيرة في الكتابة العربية أن المتعلم يقع في لبس أحيانا وخصوصا في حالة النطق بها كإملاء فيكتب هذه الصوائت حروفا »[3]. فإذا طلبنا مثلا من التلاميذ كتابة كلمات مضمومة الآخر كتبها بعضهم بواو في آخرها نحو: (ينبع) يكتبونها (ينبعو)، وكذلك الكلمات المنونة مثل (محمد) يكتبونها بنون في آخرها (محمدن). وتعود هذه الأخطاء إلى عدم قدرة التلميذ على التمييز بين الصوائت القصيرة والحروف التي أخذت منها، وهي حروف العلة التي تستخدم للدلالة على الصوائت الطويلة. ويعدّ تمثيل الصوائت الطويلة بالحروف

---

[1] إبراهيم محمد عطا، المرجع السابق ، ص 239

[2] حسن شحاتة ، المرجع السابق ، 320

[3] إبراهيم محمد عطا ، المرجع السابق ، ص 239 .

خطوة مهمة في تاريخ الكتابة العربية. أما الصوائت القصيرة مازالت ترسم حركات بحجة التمييز بين الحروف والحركات.

7 – الإعراب: إن مواقع الكلمات من الإعراب يزيد من صعوبة الكتابة ، فالكلمة المعربة تتغير حركة أخرها بتغير موقعها الإعرابي سواء أكانت اسما أم فعلا مضارعا. تكون علامات الإعراب تارة بالحركات وتارة بالحروف وثالثة بالإثبات، وأحيانا بحذف حرف العلة من الفعل. وقد يلحق الحذف وسط الكلمة، أو يحذف الحرف الساكن تخفيفا وغيرها من القواعد الإعرابية « وهذه العوامل تكون موطن صعوبة أمام التلاميذ» [1] وعبقة أثناء الكتابة، وهي إما عوامل نحوية أو صرفية مازلت لم يتعرف عليها التلاميذ عند تعلمهم الهجاء .

تعدّ صعوبات اللغة العربية المكتوبة مشكلات مبالغ فيها. وهي صعوبات ليست خاصة باللغة العربية دون سواها من اللغات الحية. فاللغات الأجنبية لا تخلو من مثل هذه الصعوبات، والذين يتحدثون عن صعوبات الكتابة العربية يجهلون مزاياها. ومعرفتهم لها تزيدهم رغبة في تذليلها حين تصادفهم، وتكسبهم قدرة ومهارة على تعلمها وإتقانها.

فأما القول، إن الإعراب يسبب عدم ضبط نطق الكلمات فيه مبالغة، لأن الإنسان لا يقرأ ولا يكتب الكلمات منفصلة عن سياقها في الجملة. فالسياق يزيل الغموض ويعين على تقرير وجه واحد من وجوه الشكل. ثم إن قرار مجمع اللغة العربية بإدخال الشكل في الكتب المدرسية لكل مرحلة تعليمية يؤكد أيضا أن مشكلة الحركات أمر مبالغ فيه، وقد أخذ المجمع على عاتقه مهمة تبسيط قواعد الإملاء. أما مشكلة اختلاف نطق بعض الحروف عن كتابتها فلا تقتصر على اللغة العربية فقط، إنما نجد في كل اللغات أن الكتابة لا تتطابق دائما مع النطق. مثل اللغة الإنجليزية التي « توجد فيها أوجه متعددة من عدم التطابق بين أشكال الإنجليزية المكتوبة وأصوات الإنجليزية المنطوقة » [2] .

في الأخير أقول، إن نظام الكتابة العربية شأنه شأن جميع أنظمة الكتابة في كل اللغات الحية له مآخذ يجب قبولها، لكن « أن يكتب الباحث العربي الذي يعرف لغته العربية مادة بحوثه بغيرها، اعتقادا منه أن العربية عاجزة على استيعاب فكره، والنهوض بأعباء

---

[1] إبراهيم محمد عطا، المرجع السابق ، ص 240 .

[2] جورج يول، معرفة اللغة، تر محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، (د، ط) ، 1999، ص 29

عمله فهذا ما لا ينتصر له فكر سليم، بل هو في إحدى منزلتين؛ إما قاصر الظن أو غير خالص السريرة »[1]. بعض أبناء العربية ممن ثقافتهم وتكوينهم الأساسي باللغة العربية عزفوا عن الكتابة باللغة العربية وأصبحوا يكتبون باللغات الأجنبية، اعتقادا منهم أن العربية ليست قادرة على التعبير عن أغراضهم الأدبية والعلمية وعاجزة على استيعاب العلم والمعرفة الحديثة، « ومن المعاصرين من طعن فيما تركه لنا العلماء العرب حتى الأولون منهم »[2].

إن الدعوة إلى تغيير نظام الكتابة يؤدي إلى ضياع التراث العربي، والمقارنة بين نظام الكتابة العربية ونظم الكتابة في اللغات الأخرى لا مبرر له، لأن لكل لغة خصائصها التي تميزها عن غيرها. أما علاج هذه المشكلات يكون « بأن نعرف لغتنا العربية ونطور تعليمها ونحسنه » [3]، وكذلك الاهتمام بطرائق تعليم وتعلم الكتابة العربية .

المبحث السادس: عوامل تتعلق بالأسرة :

لا يكتمل هذا الفصل من كل جوانبه دون الحديث عن وضع المتعلم داخل أسرته ومحيطه، لما له من أثر على تحصيله اللغوي والمعرفي. على الرغم من أن أسباب ضعف الحصيلة اللغوية مرتبطة بالجانب الأكاديمي البيداغوجي، إلا أن العديد من اللسانيين والمربين يؤكدون أنها ظاهرة متعددة الأبعاد، تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواح اجتماعية، ومن ثمة لا يتعين الاقتصار على تناول هذه الأسباب من النواحي الأكاديمية بمعزل عن المؤثرات الأسرية والاجتماعية خاصة « وأن مستوى إفصاحه يكون رهين مستوى إفصاح الأسرة. أما تشوفه الفكري فيكون على مقدار تشوف الأسرة »[4]. إن التلميذ كائن اجتماعي يتمتع بخصائص فردية، وله ظروف اجتماعية تساعد أو تعوق نموه اللغوي. والأسرة إما أن تساعد التلميذ على التعلم وتفوقه أو تعرقله وتسهم في رسوبه، لأنها« امتداد للمدرسة في تعليم التلميذ» [5]، ولها تأثير مباشر على تحصيله اللغوي من خلال عدة جوانب هي :

1 – حجم الأسرة : تتميز الأسرة التي ينشأ فيها التلميذ الجزائري بأنها أسرة كبيرة، كثيرة الأفراد، تتكون من الوالدين والإخوة والجدين والأعمام والعمات. لكن هذا النموذج للأسرة

---

[1] عبد السلام المسدي ، اللسانيات وأسسها المعرفية ، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر والدار التونسية للنشر تونس ، 1986، ص 17

[2] عبد الرحمن حاج صالح ، المرجع السابق ، ص 22

[3] بشير ابرير، المرجع السابق ، ص 188

[4] عزوز عبدالنبي ، المرجع السابق ، ص 10

[5] زكرياء إبراهيم ، المرجع السابق ، ص 169 .

الجزائرية قد تغيّر، وتحول إلى أسرة صغيرة مكونة من الوالدين وأطفالهما الذين يعيشون معيشة مستقلة عن كل الأقارب. وقد سجلنا أن الأسرة الجزائرية حافظت على صفتين أساسيتين هما كثرة الأطفال لدى كثير من الأسر، وسلطة الأب الذي يراقب كل تصرفات الأولاد. تؤثر الصفة الأولى مباشرة على نمو الحصيلة اللغوية للتلميذ، « فوجود أخوات وإخوة أكبر سنا يساعد على سرعة اكتساب اللغة » [1]. تؤكد كثير من الأبحاث أن ذكاء التلميذ مرهون بحجم أسرته، بسبب إمكانيات الإشراف والمتابعة للتلاميذ من الوالدين [2] .

2 – تركيب الأسرة: للرعاية الأسرية دور بالغ الأهمية على التحصيل اللغوي للتلميذ، فالمستوى الثقافي للعائلة عامل أساسي لنمو اللغة عند الطفل، وكذلك « الموقف التربوي للآباء والأمهات موقف كبير القيمة تبعا لما كانوا يتحدثون مع الطفل قليلا أو كثيرا، والكلام معه بشكل صحيح وتقويم أخطائه، والإجابة عن أسئلته فيما يتعلق بأسماء الأشياء »[3]. كما أن الأسرة المتكاملة التي تضم الوالدين والأبناء تكون أفضل في تعليمها لأبنائها ومتابعة نموهم اللغوي من الأسرة المفككة، بموت أحد الوالدين أو بالمشاكل العائلية التي ينتج عنها قلة العناية بالتلاميذ والإشراف على نموهم اللغوي.

كما أن «الأسرة التي يكثر فيها النزاع بين الوالدين أو فقدت أحدهم أو حدث طلاق أو كانت المتاعب الاقتصادية أو التفكك الأسري نتيجة عوامل متعددة لا يمكن حصرها تؤدي بأفرادها إلى اللجوء إلى أحلام اليقظة من أجل استبعاد الواقع الذي يعيشون فيه، وهذا ينعكس على التحصيل الدراسي وأحيانا التسرب من المدرسة »[4]. لذلك يكون دور الأسرة كبيرا في تعليم التلميذ، لأن تحصيله اللغوي مرتبط ارتباطا كبيرا بالجو الأسري الذي ينشأ فيه.

3 – المستوى الاقتصادي والثقافي والاجتماعي: تحدثنا سابقا أن التعليم في الجزائر مجاني في كل الأطوار، حيث كان وما يزال من مسؤولية الدولة توفير أماكن التعليم العامة. ولم يُذْكَر في تاريخ المدرسة الجزائرية دفع التلاميذ لأي رسوم دراسية. كان لهذه السياسة أثر على الشعب في طلب العلم والتعليم والإشادة بفضل العلم والعناية بأهله. وكانت فرصة

---

[1] محمود أحمد السيد ، المرجع السابق، ص 28

[2] عبدالفتاح حافظ ، المرجع السابق ، ص 6 .

[3] محمود أحمد السيد ، المرجع السابق ، ص 28

[4] تيسير مفلح كوافحة ، المرجع السابق ، ص 85

الفقير لتلقي العلم أوضح وأدق وأشمل. وأصبح كثير من النابهين في العلم والمعرفة ينبعون من أسر فقيرة مضيق عليها في الرزق.

أما مظاهر الغنى والترف، تشغل المتعلمين في الغالب عن التعلم والفراغ له والتعمق فيه. ولا يشغل التلميذ الفقير شيء إذا كفل له رزق يسير وحياة لا يشوبها العوز، والتلميذ الفقير يكمل بالعلم ما بدا فيه من نقص، لذلك عنت الدولة بالمدارس لتيسير الحياة للفقراء من التلاميذ حتى تتاح لهم الفرصة كاملة للتعلم في هدوء بال واطمئنان نفس.

يتأثر التحصيل اللغوي للتلميذ بالوسط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي الذي ينشأ فيه « وفي هذه الظروف تتسبب الفروق الوجدانية والاجتماعية، من أسرة إلى أخرى، في عدم مساواة الحظوظ »[1]. ويؤكد علماء النفس والاجتماع اللغوي أن تدني مستوى الأسرة في هذه المجالات لا يوفر المثيرات التعليمية الكافية، والإمكانات التي تساعد على التقدم في التحصيل اللغوي والمعرفي، وكثيرا ما تكون « العقبات المادية ثقيلة الوطأة على تلاميذنا »[2]، وتتحول إلى عامل يكبح استعدادات التلميذ اللغوية والعقلية. « فإذا ما قارنا أطفال الأوساط المعوزة بغيرهم من الأوساط المحظوظة نجد هؤلاء يحققون الأعمال والألعاب في المدرسة بصورة أتم وأكثر اطمئنانا من الآخرين الذين يكونون أكثر خجلا ويشعرون أكثر من غيرهم بواعز الوحشية »[3]. فكثيرا ما يبرهن أطفال الأوساط المثقفة، تفوقهم منذ البداية في تعلم القراءة والكتابة بفضل رعاية الأسرة، كل هذا يؤكد العلاقة الوثيقة بين المنشأ الاجتماعي والاقتصادي للتلاميذ ومسارهم التعليمي من نجاح أو إخفاق .

4 – مرتبة التلميذ بين إخوانه: يحظى الطفل البكر برعاية خاصة لا تتاح لإخوته، ويكون الطفل الأصغر مدللا ناهيك عن الطفل الوحيد. تؤثر كل هذه الظروف على نمو شخصية الطفل وتحصيله اللغوي. لكن تبقى كلها مرهونة بمدى وعي الوالدين والظروف المعيشية لـــلأســـــرة [4].

قد يكون التلميذ محظوظا فيعيش في بيئة تتوفر فيها كل الظروف المساعدة على النمو اللغوي والتعليمي. يعيش مع أبوين متعلمين حريصين عليه يراجعان معه دروسه

---

[1] عزوز عبدالنبي ، المرجع السابق ص 10

[2] أندريه لوغال، التخلف المدرسي، ترجمة يمن الأعشر إمام، منشورات عويدات، بيروت ، ط 1، 1982، ص 131 .

[3] عزوز عبدالنبي ، المرجع السابق ص 10

[4] عبد الفتاح حافظ ، المرجع السابق ، ص 7

ويساعدانه في إنجاز فروضه المنزلية، تؤثر المتابعة المستمرة والمنتظمة إيجابا على التحصيل اللغوي للتلميذ، حتى وإن كان المعلم على قدر بسيط من العلم والثقافة وإعداده الأكاديمي ناقص، لكن حرص الوالدين على ولدهما ومتابعته باستمرار ينقذه من العجز والنقص الذي قد يعاني منه .

وقد يكون المعلم مؤهلا تأهيلا جيدا، يبذل قصارى جهده مع التلاميذ، لكن ما يكتسبه التلميذ في المدرسة يهدره في البيت والشارع نتيجة إهمال الوالدين أو عدم وعيهما أو أنهما غير متعلمين. وتوجد فئة ثالثة من التلاميذ لا تحظى بالرعاية اللازمة لا في البيت ولا في المدرسة، لكن يظهر عليهم النبوغ والتفوق في تحصيلهم اللغوي والمعرفي، ما يؤكد أن الدافعية للتعلم لها دورا كبيرا في تحصيل التلميذ، وكثيرا ما نجد أبناء الطبقات الوسطى والدنيا أكثر تفوقا من أبناء الطبقات العليا .

في الأخير أقول، إن هذه العوامل تتمتع بحساسية كبيرة جدا، ذلك أنها في النهائية تؤثر دائما على نمو الحصيلة اللغوية للمتعلم وعلى تحصيله العلمي. ولا ريب أن البون شاسع بين متعلمين؛ أحدهما وفرت له كل مطالب الحياة التعليمية والاجتماعية، وأخر يجتهد طول النهار لسدّ رمقه والإنفاق على مستلزمات دراسته. فالمتعلم الأول يتفرغ للتعلم فقط، والثاني يُقسِّم وقته بين التعلم والعمل، مما يتسبب في تعطيل تحصيله اللغوي والدراسي، وتخلف ومستواه العلمي والتعليمي.

لذلك أعتقد جازما أن توفير المأمن الحياتي للمتعلم أثناء تحصيله اللغوي والعلمي من القضايا الأساسية التي يجب على الحكومات والمدارس والجامعات أن تعمل على مراعاتها وحلّها، حتى توفر الفرصة لجميع المتعلمين في التحصيل العلمي دون تمييز، ودون أن ترهقهم نفقات الحياة. وإلا كيف يمكن الحديث عن ديمقراطية التعليم إن لم توفر الفرص بالتساوي لكل المتعلمين؟

على أنه ينبغي ألا ننسى أن دور الأسرة في الأوساط الغنية ليس دائما إيجابي. فكم من أبناء مدليين أصبحوا لا شيء؟ وكم من أسرة غنية عديمة الثقافة في الآن نفسه ؟ ألا يوجد أولياء مثقفون ومع ذلك غير عابئين بتعلم أولادهم ؟ ألم يثبت التاريخ أن التلاميذ الأكثر تفوقا ينتمون إلى أوساط متواضعة لها شغف التعلم والتحصيل ؟

ثم إن بناء الحصيلة اللغوية للتلميذ يعزى أساسا إلى ظروف التعلم السائدة فيها، وكفاءة المعلمين والطريقة التي تعلم بها اللغة من خلال الحوار والمنافسة بين التلاميذ. ومصير التلميذ يتقرر خلال مرحلة التعليم الأساسي. والأطفال الذين يلتحقون بالمدرسة لأول مرة ينتمون عادة إلى فئتين [1] :

– أسر قليلة الأفراد يجد فيها الطفل سندا وجدانيا ولفظيا يتيح له الانتفاع بما يقدم له من مواد لغوية .

– أسر كثيرة الأفراد، مستواهم المعيشي متوسط أو فقير يعكس ما تتمتع به أسرهم اجتماعيا. فيصبح لزاما عليهم القيام بعمل مضاعف للتعويض والتخفيف من اللامساواة الناشئة عن الظروف اللغوية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية والوجدانية التي تؤثر في المسار التعليمي للتلميذ، ولا تساعده على نمو حصيلته اللغوية وبناء شخصيته .

[1] عزوز عبد النبي، المرجع السابق ، ص 10، 11

الفصل الرابع: النظرية اللسانية وتعليم اللغة العربية

أصبحت اللسانيات في حقل المعرفة الإنسانية مركز استقطاب تلجأ إليها العلوم الإنسانية، التي تروم إدراك المنزلة الموضوعية، تستلهم منها طرائق بحثها ونتائج درسها وأدوات نهجها. وتعكف كذلك على دراسة اللغة، فتتخذها مادة وموضوعا لها.

تلامس اللغة الحياة الفردية كما تلامس الحياة الاجتماعية، وهي وسيلة الإنسان لنقل تجاربه الفكرية والعاطفية، بها يتخاطب ويتحدث عن الأشياء وعن اللغة ذاتها. كما تلتبس اللغة بالظواهر الاجتماعية الكبرى كالدين والتاريخ والثقافة والسياسة.

من الطبيعي أن يلامس العلم الذي يدرس اللغة كل هذه العلوم، وأن تقتحم اللسانيات تعليمية اللغة والأدب وعلم الاجتماع وعلم النفس، وتستوعب العلوم المستحدثة كالإحصاء ونظريات الإبلاغ والمعلوماتية، حيث« إن أدنى تأمل في المسار التحولي للعطاءات الفكرية الإنسانية المعاصرة يهدي إلى أن التناول العلمي للظاهرة اللغوية، قد سلك سبيله المنهجي المتوخى في رحاب التحول العميق للنظرية اللسانية بكل خصوصياتها العلمية مما كان له الأثر المباشر في دفع حركية العلوم بعامة والعلوم الإنسانية بخاصة فتهيأ مبدئيا زخم كثيف من المفاهيم والأدوات الإجرائية الأمر الذي جعل اللسانيات تقتحم جميع الحقول المعرفية بكل تنوعاتها الثقافية والحضارية » [1].

المبحث الأول مفهوم اللسانيات :

إن اللسانيات هي الدراسة العلمية الوصفية [2] للغات البشرية من خلال اللغات الخاصة بكل قوم من الأقوام، تعني صفة العلمية الالتزام بإجراءات المنهج العلمي؛ أي دراسة اللغة باعتماد الملاحظة والتزام الموضوعية، فموضوع اللسانيات هو اللغات البشرية، خارج نطاق الزمان والتاريخ والدين .

يعد كتاب فرديناند دي سوسير الذائع الصيت محاضرات في اللسانيات العامة (Cours de Linguistique générale)، الذي ظهر بين الناس سنة 1916 فتحا جديدا في اللسانيات الحديثة، « فقد زعزع أركان قرن كامل هو القرن التاسع عشر، وقد كانت

---

[1] أحمد حساني، المرجع السابق ص 03

[2] حلمي خليل، المرجع السابق، ص 24

النزعتان التاريخية والمقارنة في اللسانيات تعدان طورين اثنين متقدمين تقدما عظيما مقارنة مع دراسات النقاد القدامى »[1].

وإذا كان الكتاب يمثل مولد منهج جديد هو المنهج الوصفي [*]، فإنه في الوقت ذاته أعلن تقهقر منهج آخر وانزياحه هو المنهج التاريخي[**]. وبذلك فتح دي سوسير الباب واسعا لدراسة اللغات واللهجات المتعددة في فترة زمنية محددة يفترض معها – نظريا– ثبات اللغة واستقرارها. منذ ذلك الوقت مكنت اللسانيات لنفسها، وأصبحت تطور خطابا معرفيا تسرب إلى حيّز البحوث العلمية التجريبية والنظرية على السواء. وبدأت المفاهيم اللسانية الجديدة تنتشر في الفكر الإنساني المعاصر، وكان ذلك بسبيلين : إما بطريق التلمذة المباشرة وإما بطريق الترجمة [2].

إن اللسانيات في الأساس هي رؤية وصفية تفسيرية للظواهر اللغوية المدروسة من دون إصدار الأحكام الذاتية. وهذه الدراسة الوصفية للغة ينبغي أن تكون الهدف الأول لعلماء اللغة، لأنها تتصل بالحقائق اللغوية الواقعية اتصالا مباشرا، غير أن هذا لا يعني أن نستبعد من البحث اللغوي الدراسة التاريخية، إنما ينبغي أن تكون الدراسة التاريخية في ضوء الدراسة الوصفية دائما، وهي تؤدي إلى دراسة وصفية أخرى وهكذا، لأن النظام اللغوي الكامل لابد أن يكون تاريخيا، والدراسة الوصفية هي الطريق إلى الدراسة التاريخية. أما الدراسة التاريخية عليها أن تستبعد من منهجها تفسير الكلمات المهجورة، وتهتم بالنظام اللغوي[3].

---

[1] فيردناند دي سوسير ، دروس في الألسنية العامة، تعريب صالح القرمادي وآخرون ، الدار العربية للكتاب ، تونس 1985، ص 349

[*] المنهج الوصفي : توجه علمي موضوعي يسعى إلى معاينة الظاهرة اللغوية وتحليل عناصرها بوصفها وقائع طبيعية، يتموقع أساسها التصوري في منهج دي سوسير ضمن تقابلها تقابلا نقيضا مع الدراسة المعيارية المرتبطة بالدرس النحوي ، في وجهته المنطقية وتفسيره المتعسف من جهة، ومع الدراسة التاريخية في انشغالها بالجانب التطوري الضيق للغة وفي عدم تحرجها من الاعتماد على المنطلقات الذاتية والافتراضات الميتافيزيقية فيما تتوصل إليه من نتائج من جهة ثانية .

[**] المنهج التاريخي : هو المنهج الذي كان سائدا في أروبا فيما قبل ظهور الدرس اللساني الحديث ، خصوصا في فترة ما بين القرن الثامن وبداية القرن التاسع عشر. يتميز هذا المنهج بدراسته للظاهرة اللغوية في جانبها الحركي التطوري معزولة عن بقية الظواهر . ويرى دي سوسير أن هذا المنهج عاجز عن دراسة اللغة دراسة وصفية شاملة . لذلك رفض دي سوسير الاستعانة به فيما جاء به من ملاحظات ومفاهيم كبرى .

[2] أحمد حساني، المرجع السابق، ص 3

[3] حلمي خليل ، المرجع السابق، ص 24

منذ صدور كتاب دي سوسير محاضرات في اللسانيات العامة، تسارعت خطى البحث اللساني واقتربت الأساليب من الدقة فمكنت اللسانيات لنفسها، وأصبحت تطور خطابا معرفيا اصطبغ بالعلمية [*]. ثم نشأت المدارس اللسانية متأثرة بالاتجاهات الفلسفية السائدة، فاستعانت البنيوية بالفلسفة الوضعية [**]، ثم بعلم النفس السلوكي وفسرت الظاهرة اللغوية وفقا لمبادئها، ودرس بعض البنيويين اللغة وفق مناهج علم الإناسة مثل ادوارد سابير.

إن اللسانيات هي الدراسة العلمية للغات البشرية الطبيعية من خلال اللغات الخاصة بكل قوم من الأقوام. أما « مادة اللسانيات تتكون من جميع مظاهر الكلام البشري سواء تعلق الأمر بكلام الشعوب المتوحشة أو الأمم المتحضرة، في العصور العتيقة أو الكلاسيكية أو في عصور الانحطاط » [1]، فاللغة ليست من الأشياء المجردة، بل إن لها تشعبات وامتدادات تفرض على اللساني معالجتها وفق علاقتها مع الفروع العلمية التالية :

– للغة صلة بالنظرية التي تصفها وتدرسها وهي صلة ولدّت ما يسمى باللسانيات العامة .

– للغة صلة بالتطبيقات الوظيفية والتربوية تستفيد منها في تعليمها للناطقين بها ولغير الناطقين بها ولّدت اللسانيات التطبيقية .

– للغة صلة بالسلوك البشري وبعلم النفس، لأنها ظاهرة نفسية تتلون بسلوك الإنسان، نشأت عن هذه الصلة اللسانيات النفسية .

– للغة صلة بالمجتمع وهي تعكس خصوصياته وعاداته وتقاليده وثقافته، هذه المسائل تدرسها اللسانيات الاجتماعية.

– للغة صلة بمعرفة أصل الإنسان؛ إذ لا يمكن معرفة الأصول الأولى للغة إلا إذا عرفنا أصل الإنسان، وبما أن اللغات تختلف في تصوير العالم ونقل تجارب الإنسان نشأت علاقة

---

[*] تتطلب العلمية بصفة عامة وجود قواعد وأصول محددة للتعامل مع الظواهر المتمثلة هنا في اللغة، مثل هذه الأصول موجودة فعلا في اللسانيات، وهي في مجملها ما قدمته مختلف المدارس اللسانية الحديثة والمعاصرة من بنيوية وتوليدية ووظيفية، بعضها تم تجاوزه وبعضها ما يزال قائما حوله إجماع، وبعضها فيه نقاش بحسب الوجهة التي يتبناها الدارسون.

[**] الفلسفة الوضعية : ينادي فيها واضعها أغست كونت (1798 – 1857) بتأسيس المعرفة على كشف ما يحدد الظواهر من علاقات وقوانين ، ويبشر بتخطي الإنسانية عهد اللاهوت وعهد الماورائيات لتصل إلى العصر الوضعي الذي يتعامل فيه العلماء والمفكرون مع الظواهر المدروسة بوصفها حوادث طبيعية ، وينطلقون في وصفها مما توحي به قوانينها الداخلية لا مما يستند إليه من أفكار تحكمية مسبقة .

[1] دي سوسير، المرجع السابق، ص 24

متينة بين الظاهرة الإنسانية من ناحية والظاهرة اللغوية من ناحية أخرى، ونشأت عن هذه العلاقة اللسانية الأثروبولوجية.

– ولها صلة بالوظائف البيولوجية في دماغ الإنسان نشأت عنها علاقات تفاعل ولدت اللسانيات البيولوجية .

– للغة صلة بمستحدثات الحضارة مثل الحاسوب، مكّنت من معالجة اللغة معالجة معلوماتية في الترجمة ومعالجة نصوصها بالاستئناس بالحواسيب فنشأت اللسانيات الحاسوبية [1] .

لقد طبع هذا التشعب اللسانيات بِسِمَةِ التقنية الجديدة فتعددت مصطلحاتها وميادين تطبيقاتها، وتنوعت المدارس اللسانية بتنوع مشاغل اللسانيين وميادين البحث وتلاقحها مع العلوم الإنسانية الأخرى، وانصهرت اللسانيات في قضايا معرفية جديدة. وأصبحت « لها علاقات وثيقة جدا بمجالات معرفية وعلمية أخرى، تقتبس بعض المعطيات تارة وتوفر لها بعض المعطيات تارة أخرى ، والحدود التـي تفصلها عن تلك العـلوم لا تظهر دائما بوضوح » [2]. لأنها تتخذ اللغة موضوعا للدارسة، وبين هذه العلوم واللسانيات نوع من التقاطع والالتقاء في تبادل المعلومات والمعطيات والاستفادة منها.

1– علاقة اللسانيات بالعلوم الأخرى: تمثل تصورات دي سوسير الواردة في المحاضرات، محاولة جادة وغير مسبوقة لتأسيس لسانيات علمية مستقلة عن المعارف والعلوم التي كانت تتجاذب البحث اللغوي، في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين. ورغم رفض دي سوسير النظرتين الاجتماعية والنفسية للغة، وتأكيده على مبدأ استقلالية اللسانيات بتحديد موضوع الدرس اللساني في اللغة لذاتها ومن أجل ذاتها، ورغم أن همّه كان تحديد طبيعة اللسانيات وموضوعها تحديدا جامعا مانعا، إلا أن اللسانيات ترتبط في فلسفتها النظرية بالعديد من العلوم منها [3] :

1– 1 علم الاجتماع: من المواقف التي يبدو فيها تأثر دي سوسير بالنظرية الاجتماعية لدوركايم، حين اعتبر أن الموضوع المناسب للسانيات هو اللغة بوصفها ظاهرة اجتماعية

---

[1] مصطفى غلفان ، المرجع السابق ، ص 87

[2] دي سوسير ، المرجع السابق ، ص 25

[3] محمود جاد الرب، علم اللغة نشأته وتطوره، دار المعارف، مصر، 1985، ص 85، 86

عرفية مستقلة عن الآداءات الكلامية لأفراد المجتمع. « ذلك أن للغة وجود مستقل عن وجود كل واحد من الأشخاص الذين ينطقون بها رغم أنه ليس لها وجود خارج المجموعة التي يتكون منها هؤلاء الأشخاص، فإنها مع ذلك وبسبب شموليتها خارجة عـــن كـل واحد منهم »[1] . وأن اللغة مؤسسة اجتماعية أو نتاجا لقوى اجتماعية، وهذا ما يفسر قوله « إن اللغة عبارة عن قواعد تستقر في دماغ المتكلم بعد أن يكتسبها بشكل اتفاقي من المجتمع، وحجته في ذلك أنه ليس بوسع أي فرد أن يغيرها، وأن كل تغيير فردي للاستعمال يحدث ردّ فعل من المجتمع » [2] .

وكذلك تأكيد دي سوسير لسلبية الفرد المتكلم بوصفه منفعلا لا فاعلا تجاه المخزون الجمعي للغة. وذلك في ظلّ اعتقاده للمبدأ الدوركايمي القائل إن للمجتمع ضغطا يمارسه على الفرد بحيث يجد نفسه مجبرا على مسايرة المجتمع والخضوع له وإلا سحقته عجلته القوية العنيدة التي لا تتوقف [3] .

1-2 علم النفس: أما علاقة اللسانيات بعلم النفس فهي أشدّ تداخلا، فاللغة في جوهرها ذات طبيعة نفسية وكل ما في اللغة مرتبط بشكل أو بآخر بالنفس. يتجلى تأثر دي سوسير بعلم النفس في كثير من أفكاره الجوهرية التي نظر فيها إلى اللغة من حيث هي كيان نفسي داخلي، وتصنيفه للعلامة إلى دال ومدلول، معتبرا إياها ظاهرة نفسية بحتة، كما يظهر انطباع دراسته بطابع علم النفس الذهني في مقابلته بين اللغة والكلام، محددا اللغة بأنها تمثل الجزء النفسي من ظاهرة اللسان البشري والمنظومة النحوية الموجودة في كل دماغ [4].

كان دي سوسير واعيا بأن الظاهرة اللغوية معقدة ومستوياتها متشعبة، بسبب اضطراب الأصول المنهجية واختلاف وجهات النظر عند دراستها من قبل السابقين والمعاصرين له، إضافة إلى تباين المنطلقات النظرية عند الدارسين. ولمّا كانت اللغة ظاهرة متشعبة ومجال دراستها يتسم بشدة الاتساع، فإن بوسع الدارس أن يباشر أي حدث لغوي ويدرسه من زوايا مختلفة وهي رغم ذلك تتصل بالحدث اللغوي اتصالا وثيقا.

---

[1] عبدالرحمن الحاج صالح ، بحوث ودراسات في علوم اللسان ، ص 147 .

[2] المرجع نفسه، ص 148

[3] المرجع نفسه، ص 146 ، 147

[4] الطيب دبة، مبادئ اللسانيات البنيوية ، دراسة تحليلية ابستيمولوجية ، جمعية الأدب للأساتذة الباحثين، الجزائر، 2001، ص 59

3- موضوع اللسانيات: لما كان دي سوسير واعيا بهذا التشعب تساءل عن موضوع اللسانيات، لأن تأسيس أي علم من العلوم يقتضي تحديد موضوعه، وكل علم يعجز عن أن يتخذ لنفسه منهجا إن هو لم يحدد موضوعه.

لذلك أخطأت كل الدراسات اللغوية السابقة لدي سوسير عندما لم تحدد موضوع دراستها، لأنها لم تنطلق من السؤال الجوهري: ما اللغة ؟ وما الذي يميزها عن غيرها من الظواهر؟ وما المنهج الملائم لدراستها ؟ وما الغايات من دراستها ؟ مثل هذه المنطلقات والفرضيات تؤسس للعلم وتمنع اختلاط اللسانيات بغيرها من العلوم، يقول دي سوسير:« إن دراسة اللسان من زوايا متعددة في آن واحد تجعل من موضوع اللسانيات ركاما مبهما أو أشياء متباينة. وإذا سلك السالك هذا المنهج الثاني بالذات فتح الباب على مصراعيه أمام علوم متعددة كعلم النفس والأنثروبولوجيا والنحو والفيلولوجيا » [1] .

لم ينطلق دي سوسير في تحديد اللسانيات من تعريف مضبوط مسبقا، واعتبر ذلك جانبا من الجوانب المهمة المنوطة بعهدة اللساني وهو تحديد موضوع اللسانيات وتعريف ماهيتها. ولم يكن دي سوسير يهدف من إقصاء سائر العلوم عن علم اللسانيات إلى التضييق من مجالها بل كانت الغاية من عمله هي:

- تحديد موضوع اللسانيات بدقة تجعله متعلقا بالخصائص الجوهرية التي تتميز بها اللغة.
- إحلال اللسانيات محلها الصحيح وذلك باعتبارها فرعا من علم أوسع وأشمل هو السميولوجيا، وهو علم لم يوجد في عصره ، فلا يمكن أن نتنبأ بما سيكون عليه، ولكن يحق له أن يوجد ومكانه محدّد سلفا، وليست اللسانيات سوى قسم من أقسام هذا العلم [2] .
- اقتراح السميولوجيا كمجال أوسع تنتمي إليه اللسانيات، وهذا يعدّ محاولة فريدة ومتميزة تُنمُ عن عبقرية منهجية كبرى للخروج باللسانيات من مأزق التأسيس والابتعاد بها عن التصورين الاجتماعي والنفسي [3].

---

[1] دي سوسير، المرجع السابق ، ص 29

[2] المرجع نفسه ، ص 37

[3] المرجع نفسه، ص 37، 38

تساءل دي سوسير في إطار تصوره المنهجي عن موضوع اللسانيات وغايتها. يقول : ما موضوع اللسانيات، موضوعها الكامل والملموس في الآن نفسه ؟ إن المسألة لعلى جانب كبير من العسر، وسنبين فيما بعد لماذا ؟.

لقد أسهم دي سوسير في الحركة العلمية التي سادت في أوروبا خلال القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، التي كان همّ أصحابها تحديد طبيعة مختلف العلوم الإنسانية وموضوعها تحديدا دقيقا وما تختلف فيه عن سائر العلوم الأخرى التي قد تتقاطع معها، على هذا الأساس أقرّ دي سوسير أن موضوع اللسانيات الحقيقي والوحيد إنما **هو اللغة في ذاتها ولذاتها** [1]. أما مهمة اللسانيات فتتمثل في [2]:

1-أن تقوم بالوصف والتأريخ لجميع اللغات.

2- أن تبحث عن القوى العاملة عملا دائما في جميع لغات العالم ، وأن تستخلص القوانين العاملة التي إليها يمكن إرجاع الظواهر الخاصة بتاريخ اللغات .

3- أن تحدّد موضوعها وتعرّف ماهيتها .

على هذا الأساس تكون اللسانيات علم كوني وضعه أقرب من وضع العلوم الصحيحة . ويتعين على اللساني أن يدرس جميع اللغات البشرية مكتوبة وغير مكتوبة فصيحة وعامية، واللسانيات علم يتميز عن الفيلولوجيا، لأن هذا الأخير لا يدرس الوقائع اللغوية إلاّ عَرَضَا.

بعد أن خلّص دي سوسير اللسانيات من سائر المجالات المعرفية شعر بضرورة وضعها في مجال أوسع سماه السميولوجيا Sémiologie أو علم العلامات وهو علم يدرس العلامات اللغوية وغير اللغوية [3] .

استطاع دي سوسير وضع تصور شامل للظاهرة العلامتية، وتبويب الظاهرة اللغوية ضمنها، نجد في قمة هرم التصنيف جملة المؤسسات البشرية وضمنها علم العلامات الذي يشمل سائر الأنظمة العلامتية وفي المرتبة الموالية نجد اللسانيات العامة التي تدرس الظاهرة اللغوية بصورة عامة. فاللسانيات الوصفية تدرس لغة معينة ولسانيات التلفظ تدرس الانجاز الفردي للغة. يقول دي سوسير: « من الممكن أن نتصور علما يدرس حياة الدلائل اللغوية

---

[1] دي سوسير ، المرجع السابق ، ص 29

[2] المرجع نفسه ، ص 24

[3] J. Dubois et autre , Op.Cit P 425 - 426

في صلب الحياة الاجتماعية. ونقترح تسميته Sémiologie وهي كلمة مشتقة من اليونانية. بمعنى دليل وليست اللسانيات سوى قسم من هذا العلم العام والقوانين التي سيكشف عنها علم العلامات سيكون تطبيقها ممكنا على اللسانيات » [1] .

المبحث الثاني مبادئ نظرية دي سوسير:

اعتمد دي سوسير في كتابه مبدأ الثنائيات، إذ لا ينبغي لنا أن ننظر إلى اللغة نظرة تجزيئية، بل ننظر إليها في سياق أزواج من المفاهيم والثنائيات هي : ثنائية اللغة والكلام، الدراسة الآنية والدراسة التاريخية، العلاقات التركيبية والعلاقات الاستبدالية والدال والملول.

1- العلاقات التركيبية : هي علاقات حضورية تقوم بين العنصر اللغوي والعناصر الأخرى المتآلفة معه في نفس التركيب. وهذه العلاقات مبنية على صفة الخطية [*] تلك الصفة التي لا تقبل إمكانية لفظ عنصرين في آن واحد ، وهذان العنصران إنما يقع الواحد منهما إلى جانب الآخر ضمن السلسة الكلامية [2]. وتكمن أهمية هذه العلاقات في أن عبارة ما في تركيب ما لا تكتسب قيمتها إلا بتقابلها مع ما يسبقها أو ما يليها أو الاثنين معا .

العلاقات الاستبدالية: هي العلاقات التي تقوم بين عنصر لغوي والعناصر اللغوية التي يمكن أن تحلّ محله في نفس الموقع من التركيب ولكنها تقع خارج التركيب؛ أي هي علاقات تجمع عددا من العناصر بصورة غيابية ضمن سلسلة وهمية موجودة بالقوة بعضها ينتظم وفق علاقات صرفية، وبعضها يقوم على علاقات اشتقاقية، وبعضها الآخر يقوم على علاقات دلالية. تحقق هذه العلاقات وظيفتها ضمن إدراك الترابط [**] الذهني الحاصل بين العلامة اللغوية والعلامات التي يمكن أن تحل محلها، مما يمكن أن تتسم معه خارج السياق – بشيء مشترك – وتترابط معه في الذاكرة مشكلة مجموعات تسودها علاقات مختلفة[3].

2- اللغة والكلام: يميز دي سوسير بين مادة اللسانيات وهي ميدان بحث اللساني، ويضم مجموعة من الظواهر المرتبطة من قريب أو من بعيد باستخدام اللغة، وبين الموضوع وهو

---

[1] دي سوسر، المرجع السابق، ص 37

[*] لما كانت العناصر اللسانية ذات طبيعة سمعية في الخطاب المنطوق أو المكتوب فإنها تجري في الزمن وتخضع خضوعا إلزاميا لسلطة الطبيعة الخطية للغة؛ فهي ترتبط فيما بينها بعلاقات تركيبية تقتضيها طبيعة اللغة اقتضاء ، مما يجعل العناصر اللسانية أثناء العملية التلفظية تتوالى وتتلاحق في نسقية خطية لتشكل البنية التسلسلية للخطاب.

[2] دي سوسير ، المرجع السابق ، ص 114، 115

[**] عرّف دي سوسير الترابط بأنه ما به نلاحظ خارج الخطاب أن الكلمات المتضمنة لشيئ ما مشترك تترابط في الذهن.

[3] دي سوسير، المرجع السابق، ص 189 – 191

تجليات الظواهر التي ينبغي أن يهتم بها الباحث، والموضوع عنده هو اللغة، أما المادة فهي ظواهر الكلام. وإن اتفق اللسانيون على الضرورة المنهجية لهذا التمييز فهم يختلفون حول المقاييس التي تعتمد للتمييز بين اللغة والكلام، والمقاييس المعتمدة في ذلك هي[1]:

أولا: تعرف اللغة بأنها سنن، يقتضي هذا التعريف إقامة صلة بين صور مسموعة ومفاهيم أما الكلام فهو تنفيذ المتكلمين لهذا السنن.

ثانيا: تكون اللغة في حالة كمون خالص، تستخدم لاكتسابها ملكات التقبل الذهنية لا سيما الذاكرة، فهي كنز يخزن فيه مجموعة كبيرة من العلامات المنفردة . أما تنظيم تلك العلامات في جمل وتنسيق المعاني فمجاله الكلام أي استخدام اللغة .

ثالثا: اللغة ظاهرة اجتماعية، في حين أن الكلام فردي لكن المجتمع يُكَوِنُ السنن اللساني بصفة كاملة [2]. إن اللغة هي الجانب الاجتماعي من الكلام الخارج عن نطاق الفرد، وهي ذات طابع تجريدي من حيث هي نظام من العلامات موجود في أدمغة الناطقين، وهي كنز مودع عن طريق ممارسة اللغة لدى جماعة من الأشخاص المنتمين إلى مجموعة واحدة. هذا الكنز نظام نحوي يوجد بالقوة في أدمغة مجموعة من الأفراد، لأن اللغة ليست كاملة في أي واحد بمفرده ولا وجود لها على الوجه الأكمل إلا عند الجمهور. فهي نتاج اجتماعي للملكة اللسانية ومجموعة من المواضعات الضرورية تتواطأ عليها المجموعة فتتحقق بذلك تلك الملكة عند الأفراد، فاللغة إذن مؤسسة اجتماعية من نوع خاص[3].

أما الكلام فهو العمل الفردي في إخراج اللغة من حيّز الكمون إلى حيّز الوجود الملموس تلفظا وتنفيذا لنظام اللغة ، وهو عمل فردي يوجهه الفكر والإرادة .

رغم النقد الذي وُجّه لدي سوسير في شأن هذا التمييز، لا ينبغي الاعتقاد بأن للكلام نظام مستقل عن نظام اللغة بحيث يمكننا مثلا أن نتصور وجود لسانيات للكلام وأخرى للغة والحال أنه ينبغي لنا أن نقتنع بأن الكلام لا يعدو أن يكون تجسيدا لنظام اللغة، وأنه لا يتسنى لنا بلوغ معرفتها إلا بفحص التنفيذ وما يحدد من سلوك لدى المستمعين.

---

[1] دي سوسير، المرجع السابق ، ص 27 – 36

[2] محمود جاد الرب، المرجع السابق، ص 87

[3] دي سوسير، المرجع السابق، ص 29

إن اللغة عقد اجتماعي بالأساس لا قدرة للفرد الواحد على خلقها أو تغييرها ومقابل ذلك يكون الكلام حراّ خلاّقا. فتكون اللغة تبعا لذلك مجموعة من الوسائل التعبيرية والسنن المشترك بين جميع الأفراد في المجموعة اللغوية الواحدة، ومقابل ذلك يكون الكلام المظهر الفردي في استعمال ذلك السنن، فهو كما يقول دي سوسير: « القسم الفردي من اللغة قسم الحرية والتنوع والخروج عن المعهود».[1]

اللغة عقد جماعي بالأساس لا مناص من الخضوع لسلطته إذا رمنا التواصل. ولهذا النتاج الاجتماعي استقلاليته كما هو الشأن في لعبة لها قواعدها الخاصة، بحيث لا نستطيع حفظها إلا بعد التعلم، وهي من ناحية أخرى نظام أو نسق من القيم والعلاقات بين عدد من العناصر، وكل عنصر هو في الوقت نفسه قيمة بالنسبة إلى عنصر آخر.

أما الكلام فهو فعل فردي، فعل اختيار وانجاز يتعمده المتكلم ويتبصر فيه. يتكون الكلام من التوليفات التي بفضلها يمكن للذات المتكلمة أن تستعمل سنن اللغة بهدف التعبير عن تفكيرها الشخصي. يسمي هذا الكلام المتسلسل مع الآلية النفسانية الفيزيائية التي تخرج هذه التركيبات خطابا[2]. إن الطابع التأليفي في الكلام طابع رئيسي؛ إذ ينجرّ عنه أن الكلام مكوّن بفضل علامات متماثلة، ولأن العلامات تتكرر في مختلف الخطابات بل داخل الخطاب الواحد تصبح كل علامة عنصرا من عناصر اللغة.

3- الدال والمدلول : إن العلامة كما حددها دي سوسير وحدة نفسية ينبغي تمييزها بعناية فائقة عن اللفظة منطوقة أو مسموعة أو مكتوبة. ففي مستوى اللفظ يلاحظ المرء أن موجات صوتية تحدث في السامع انطباعات دلالية، يعبر المتكلم عن هذه الانطباعات بإصدار موجات صوتية تلتقطها أذن السامع، فالصوت لا يمثل شيئا إلاّ في حدود اقترانه بالمعنى، وعملية التلفظ مزدوجة وذات وجهين بالضرورة، كل وجه منهما ذات طابع مادي. لمّا كانت اللغة بالمفهوم السوسيري شكلا لا مادة فإنّ الوحدات اللغوية المكونة لها ذات طابع مجرد أيضا، وهذا ما نلمسه في تحليل دي سوسير للعلامة. فالعلامة اللغوية شيء مزدوج يتكون من الجمع بين عنصرين اثنين غير ماديين هما الدال والمدلول[3].

---

[1] دي سوسير ، المرجع السابق، ص 28

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 160

[3] دي سوسير، المرجع السابق ، ص 110

إن الصورة الصوتية (الدال) والمتصور الذهني (المدلول) أمران مجردان ليس لهما وجود إلا في أذهان المتكلمين. والعلامة هي محصلة الجمع بين الدال والمدلول في الذهن ووجود الواحد منهما رهين وجود الآخر، ولكي يعبر عن هذا الالتحام بين الأمرين شبّهه دي سوسير بوجهي الورقة النقدية . وليست العلامة اللغوية رمزا لأن اختيار الرمز لا يخضع لحرية مطلقة، إنما يقوم على مبدأ المماثلة مع ما يرمز إليه كرمز الميزان للعدالة مثلا .

أما في العلامة اللسانية، لا مماثلة بينها وبين ما تنوب عنه، لأن العلامات اللسانية لو كانت تثير في أذهان المتكلمين الكون خارج اللغة لوجدت لغة بشرية واحدة. لهذا السبب تخضع العلامة اللغوية إلى مبدأ أساسي هو مبدأ الاعتباطية [*]. رغم وثوق الصلة وشدة الالتحام بين الدال والمدلول فإن العلاقة التي تجمع بينهما ليست منطقية ولا مبررة ، إنما هي علاقة اعتباطية [1] تستمد شرعيتها من التواضع. فالعلامة اللغوية ليست الشيء ذاته واللغة ليست الواقع خارج اللغة، وهذا المبدأ يدعمه تعدد اللغات. والقول بأن العلامة اعتباطية يعني أنه لا توجد علاقة حاصلة على وجه التمثيل بين اللفظة والشيء كما هو الكون.

لقد سعى دي سوسير إلى تكريس هذا المبدأ في العلامة اللغوية وإلى دحض أي شبهة تسعى إلى إلغائها ، ويقدم الحجة على صحة هذا الاعتقاد فيقول:« وحجتنا في ذلك إنما هي الاختلافات الموجودة بين اللغات ووجود اللغات المختلفة ذاته »[2].

لكن دي سوسير يتحفظ في إطلاق مبدأ الاعتباطية على جميع العلامات اللسانية ليبين أن اختيار الدال ليس دائما اعتباطيا، فهو يستثني الدوال التي ترتبط ومدلولاتها بالمحاكاة الصوتية الطبيعية. لكن نجده يسعى إلى تقليص هذا المبدأ، لأنه لا يملك من القوة والوضوح ما يصمد به أمام مبدأ الاعتباطية، ليس مع الكلمات التي تتصف بصفة المحاكاة الصوتية في أصولها الاشتقاقية فحسب، بل حتى مع الكلمات التي تبدو محاكاتها للصوت أصلية ، والتي هي قليلة العدد في نظام كل لغة، بالإضافة إلى أن اختيارها اعتباطي إلى حدّ ما لكونها لا تتعدى التقليد التقريبي لبعض الضجيج [3].

---

[*] الاعتباطية: يقصد دي سوسير بها أن الدال لا توجد بينه وبين مدلوله علاقة معللة، إنما يمثل الدال اختيارا صوتيا جزافيا تواضع عليه أهل اللغة الواحدة للدلالة به على مدلول معين .

[1] دي سوسير ، المرجع السابق ، ص 112

[2] De Saussure, Op. Cit, P 110

[3] Ibid P 112

وقد راجع دي سوسير في موضع آخر من محاضراته مفهوم الاعتباطية بكيفية انتبه فيها إلى أنه لا يمس بصفة مطلقة كل الوحدات اللسانية في لغة ما. وخَلُصَ إلى أن مبدأ الاعتباطية يتشكل في صورتين اعتباطيتين اثنتين، مطلقة ونسبية. في الأولى تتجرد العلاقة بين طرفي العلامة من أي رابط سببي، وفي الثانية تظل العلامة محتفظة باعتباطيتها مع احتمال وجود علاقة سببية بين طرفيها [1].

يقول دي سوسير: « إن المبدأ الأساس لاعتباطية العلامة في كل لغة لا يمنع من تمييز ما هو اعتباطي جذريا، أي ما هو غير معلل، عما هو اعتباطي نسبيا. إن جزءا فقط من العلامات هو اعتباطي بشكل مطلق، وفي علامات أخرى تدخل ظاهرة تسمح بالتعرف على درجات للاعتباطية من دون إلغائها، وبهذا يمكن للعلامة أن تكون نسبيا معللة » [2].

للدال خاصية ينفرد بها دون المدلول وهي صفة الخطية، حيث « يمنح الصوت المنطوق للعلامة صفة الخطية لكونه ذات طبيعة سمعية، ولذلك فهو يمتد في الزمن فقط، ويتمثل ذلك في تعاقب الأصوات ضمن السلسة الكلامية » [3]. بينما العلامة المكتوبة ليست ذات صفة خطية خالصة كما هو الحال في العلامة المنطوقة ، لأن التواصل يقوم فيها على أساس العلامات البصرية التي لا تظهر فيها صفة الخطية بوضوح . وبما أنه لا يمكننا التلفظ بوحدتين صوتيتين في نفس الوقت فإن الدال يتميز بخاصية الخطية في الزمان، ولهذا الطابع صلة وثيقة بمفهوم العلاقات التركيبية.

4- الدراسة الآنية والدراسة التاريخية : من أهم الثنائيات التي ألحّ عليها دي سوسير في محاضراته، الثنائية التي يميز فيها بين الدراسة الآنية والدراسة الزمانية .

فقد عاب دي سوسير على اللسانيين المقارنيين عدم توصلهم إلى التمييز تمييزا واضحا بين الحالات الآنية والمتعاقبات الزمانية، وعاب على اللسانيين التاريخيين عدم إدراكهم أن كل تغيير يلحق عنصرا منعزلا له تأثيرا على كامل النظام . فألحّ على ضرورة أن يتبنى اللساني أولا وجهة النظر الآنية معتمدا صيغا تقريرية من قبل « اللغة نظام من القيم البحتة التي لا يحدد حقيقتها شيء باستثناء الحالة التي تكون عليها عناصر اللغة » [4] أو

---

[1] دي سوسير، المرجع السابق، ص 196 - 200

[2] De Saussure, Op. Cit P 208

[3] Ibid P 113

[4] دي سوسير، المرجع السابق ، ص 128

من قبيل « إنّ أول ما يشدّ الانتباه عند دراسة الظواهر اللغوية هو أن تعاقبها في الزمان أمر لا وجود له بالنسبة إلى المتكلم ، فالمتكلم يجد نفسه دائما تجاه حالة لغوية ما » [1] . تعني الآنية تقدير الأشياء من وجهة نظر واحدة بنقطة زمنية معينة. يعكف المنهج الآني في الدراسة اللسانية على دراسة اللغة أو إحدى ظواهرها في حيّز زمني محدد بصرف النظر عن حالة اللغة قبل وصولها إلى تلك الحالة المدروسة وبصرف النظر عن حالته بعدها [2].

ومفهوم الآنية يقابله مفهوم الزمانية، وهي ذلك المنهج الذي تدرس بمقتضاه ظاهرة لغوية ما عبر تطورها التاريخي [3]، لذلك اصطلح على هذا المفهوم أيضا بعبارة التطورية ، ومثاله أن يعمد الدارس إلى استقراء ظاهرة تمييز العاقل وغير العاقل في العربية منذ كانت لنا من العربية شهادات لغوية ونصوص مؤرخة. يرسم المنهجان بيانيا بمحورين متقاطعين أحدهما أفقي يرمز إلى الصيرورة الزمانية، ويمثل مجموعة من النقط المتعاقبة مثلما أن التاريخ مجموعة أزمنة متلاحقة ، والثاني محور عمودي يشير إلى الوقوف من محور الزمن على نقطة معينة أو حيّز محدود [4] .

وبعد أن أكد دي سوسير أن التقابل بين وجهتي النظر الآنية والزمانية تقابل مطلق لا محيد عنه، يدلي بمقارنته الشهيرة بين اللغة ولعبة الشطرنج .إن نظام اللغة مؤقت، يتغير بتغير عناصره كما تتغير لعبة الشطرنج بتغير موقع القطع . في لعبة الشطرنج تتغير حالة الرقعة باستمرار، لكن في كل مرة يمكن أن توصف اللعبة تبعا لمواقع القطع المختلفة دون اعتبار كيفية التغيّر. وكل وضعية من أوضاع الرقعة وبعد كل تغيّر يمكن أن توصف وصفا آنيا دون اعتبار الحالات السابقة، لأن لذلك الوضع الذي تكون عليه القطع أثناء مقابلته في الشطرنج طابعه الذي ينفرد به، وهو أنه وضع قد تخلّص من رقابة ما سبقه من الأوضاع الأخرى، فيتحتم تبعا لذلك مبدأ التمييز الجذري بين الدراسة الآنية والدراسة الزمانية.

5- اللغة نظام قائم بذاته: كان دي سوسير أول من خلّص الدراسة اللغوية من الأحكام المسبقة، وأول من أعلن بصفة صريحة « بأن اللغة نظام من العلاقات أو على الأصح

---

[1] دي سوسير، المرجع السابق، ص 129

[2] J. Dubois , Op. Cit, P 463 – 464

[3] Ibid P 142

[4] دي سوسير، المرجع السابق ، ص 127

مجموعة متعالقة بحيث أن عناصرها لا قيمة لها خارج علاقات التكافؤ والاختلاف التي تربطها » [1]. ما معنى النظام؟

نشير في البداية إلى أن مصطلح نظام يوافق إلى حدّ بعيد مصطلح بنية وهو المصطلح الذي شاع أكثر في الدراسات اللسانية بعد دي سوسير. يمكن أن نُعرف النظام من الناحية الابستمولوجية بأنه « مجموعة من العناصر المتفاعلة فيما بينها من ناحية وبينها وبين الخارج من ناحية أخرى ، ويمكن تقسيم العناصر المكونة للنظام إلى أقسام متوافقة من حيث عملها داخل النظام فيتحدد كل قسم بمجموعة من الخصائص » [2].

أما مصطلح بنية فهو يوافق ما يمكن أن نسميه بمبدأ تنظيم الموضوع المدروس، يعني مفهوم هذا المبدأ في ذاته، أن الأمر لا يتعلق بوصف شامل للموضوع بل بوصف معطيات تسمح بالقول إن الموضوع منظم ولا يتكون من أجزاء غير قابلة للتمييز. والبنية في اللسانيات تدلّ أساسا على بناء بالمعنى العادي لكلمة بناء، وتحليل بنية لسانية إنما هو عزل الوحدات الحقيقة في البناء المعني بالأمر، وليست قبول تلك الوحدات جاهزة .

يقوم مفهوما النظام والقيمة أساسا على مفهوم العلاقة، وقد ميّز دي سوسير بين ضربين من العلاقات وأضحى هذا التمييز من أهم أركان التيار البنيوي في نطاق الدراسة اللغوية وفي علوم إنسانية أخرى مثل التعليمية والأدب وغيره. سمى النوع الأول من العلاقات علاقات تركيبية وسمى الثاني علاقات استبدالية.

اعتبر دي سوسير اللغة بنية [*] متماسكة تنطوي على شبكة من العلاقات المتبادلة بين جميع عناصرها وفق مستويات التحليل المختلفة، إذ لا يمكن أن نصف أي ظاهرة لغوية إلا في ضوء علاقاتها البنيوية بالظواهر الأخرى، « فالتحليل اللغوي هو النظر في علاقة كل عنصر من العناصر اللغوية الداخلية بغيره من العناصر التي تُكَوِنُ النظام اللغوي، لأن

---

[1] دي سوسير، المرجع السابق، ص 185

[2] J. Dubois , Op. Cit P 475

[*] لابد من التمييز بين البنيوية كمنهج والبنيوية كفلسفة ؛ فالبنيوية كفلسفة تقوم على الاهتمام بأمر الصورة (الشكل) والنموذج في أي نوع من أنواع المعرفة، أي أنها لا تهتم بأجزاء الظاهرة المدروسة في ذاتها ، وإنما بالعلاقات القائمة فيما بينها، مما ينشئ فيما بينها لحمة من التناسق والترابط الذاتي ويشكل بارتباط بعضها ببعض مفهوم الكلية الذي يسفر عن وجود خصائص تشترك فيها مجموعة من العناصر خلافا للخصائص التي يمكن تواجدها في كل عنصر منها على حدة ، وبامتلاك العنصر الواحد تلك الخصائص المشتركة تصبح بينه وبين العناصر الأخرى علاقات انتساب وتقابل .

أي عنصر لا قيمة له ومن ثم فإن النظام اللغوي لأية لغة يقوم على التشابه من ناحية ، والاختلاف من ناحية أخرى » [1] فالوحدات اللغوية تكتسب قيمتها ووظيفتها من خلال السياق البنيوي الذي تنتمي إليه .

تعرف البنية بأنها: « نظام يعمل وفق مجموعة من القوانين ، بينما لا تمتلك العناصر اللغوية إلا مجموعة من السمات، وبإمكانه أن يستمر وأن يغتني عن طريق لعبة تلك القوانين ذاتها دون مشاركة العناصر الخارجية، إن البنية نظام تميزه الكلية والتحويل والانتظام الذاتي، يتفق جميع البنيويين على مقابلة البنى بالركامات، وهذه الأخيرة تتشكل من عناصر مستقلة عن الكل، وبهذا التقابل يمكن القول إن خاصية النظام تختلف على مفهوم الكلية» [2].

يؤكد ليفي شتراوس أن طابع النظام في البنية يرجع أولا وقبل كل شيئ إلى أنها تتألف من عناصر، إذا ما تعرض الواحد منها للتغيير أو التحول تحولت معه باقي العناصر الأخرى، وماذا يكون هذا التحول إن لم يكن هو العلاقات وما تتركه من أثر على الكل؟.

6- القيمة : إن مفهوم القيمة أساسي لفهم طبيعة الوحدات اللغوية، واللغة نظام من القيم يعني ذلك أنها جملة من العلاقات تربط بين العناصر المكونة له [3]، وتحدد قيمة الوحدة اللغوية عند دي سوسير بالاعتماد على السمات التي تختلف فيها عن غيرها من الوحدات، أي ما يميزها عنها في نطاق النظام. يقول دي سوسير في هذا الصدد:« تعمل الآلية اللغوية بمجملها وفقا لما تحتويه من تشابهات واختلافات »[4]. ومراده من ذلك أن الوحدات اللغوية المتشابهة، هي وحدات مختلفة من حيث الدلالة ومن هذا الاختلاف تستمد العلامة قيمتها.

وبيّن دي سوسير الوظيفة الايجابية لمبدأ الاختلاف ضمن إشارته إلى أن العلامة لا تستمد قيمتها إلا منه « ذلك أنه لا وجود في اللغة إلا للاختلافات » [5]. بالتالي يصبح عماد الوحدة اللغوية ليس جملة السمات التي تكوّنها بالفعل بل تلك التي تختلف فيها وتتقابل مع سائر عناصر النظام، وتكتسب هذه السمات قيمة خلافية تقابلية تخلعها على الوحدة اللغوية.

---

[1] حلمي خليل ، المرجع السابق، ص 16

[2] J. Dubois, Op. Cit, P

[3] Ibid P 475

[4] دي سوسير ، المرجع السابق، ص 179

[5] المرجع نفسه ، ص 183

وما يهم دي سوسير من أمر العلامة هو ما تتضمنه من اختلافات تصورية وأخرى صوتية يقول: « إن اللغة لا تتضمن أفكارا ولا أصواتا تسبق النظام اللغوي بل اختلافات تصورية وأخرى صوتية مستمدة من هذا النظام، وإن ما يوجد في علامة ما من فكرة معينة أو من مادة صوتية هو أقل أهمية مما يوجد حولها في العلامات الأخرى»[1]. فالأمر الأساسي في العلامة اللغوية وقيمتها هو تلك العلاقات القائمة بينها وبين العلامات الأخرى مستندة إلى مبادئ التشابه والاختلاف والتقابل والتمايز .

وما ينبغي ملاحظته بين العلامات وهي مختلفة هو أن قيمة كل منها لا تتحقق إلا إذا تقابلت مع وحدات لغوية مثلها؛ أي أنها تحدد ضمن النظام الذي تنتمي إليه، بمعنى أن قيمة العلامة تتحدد بامتلاكها ما لا تمتلكه العلامات الأخرى من سمات داخل النظام اللساني نفسه . فما هو النظام اللساني ؟ وما صلته بقيمة العلامة ؟

يُعَرَفُ النظام اللغوي بأنه « مجموعة من الوحدات تتحدد كل منها في ضوء العلاقات التي تتبادلها مع بقية الوحدات مع مجموع النظام »[2]. وإذا رمنا المزيد من الدقة فإن نظام اللغة كما تصوره دي سوسير ليس مجرد نظام من الوحدات في ذاتها بل هو نظام من القيم، أي ما تحمله تلك الوحدات من اختلافات معنوية فيما بينها .

يقول دي سوسير في شأن علاقة النظام بقيمة العلامة « إن قيمة العلامة محددة بهذا الشكل – أي ضمن القول باعتبار القيمة أثرا من آثار مبدأ اعتباطية العلامة – ليتبين لنا أنه لوهم كبير أن ننظر إلى لفظة ما على أنها مجرد اتحاد بين صوت ما وتصور ما، إن تحديدها بهذا الشكل يعني نفيها من نظامها الذي هي جزء منه، كما يعني الاعتقاد أننا بوسعنا البدء بالألفاظ وبناء النظام بعد جمعه ، بينما يجب الانطلاق على العكس من ذلك، من الكل المتضامن للوصول بالتحليل إلى العناصر التي يحتويها » [3].

تأسيسا لمفهوم النظام اللساني وتأكيدا لدوره في تصريف شؤون اللغة وتحكمه في لعبة الخلافات المجرات فيما بين وحداتها يعتقد دي سوسير« أن مضمون الكلمات ليس محددا تماما إلا بفضل ما يوجد خارجا عنها. فالكلمة من حيث هي جزء من نظام، لا تضطلع

---

(1) De saussure, Op. Cit , P 191

(2) Ibid , P 196

(3) Ibid P 182

بدلالة بل تضطلع بقيمة على وجه الخصوص » [1]، وليس مصدر هذه القيمة هو ما تحمله الوحدة اللغوية من دلالة وهي معزولة عن بقية الوحدات بل هو ما تمنحه إياها بقية الوحدات عندما تنتظم معها ضمن تشكيلة النظام الذي تنتمي إليه .

مما سبق يتبيّن لنا أن هناك فرق كبير بين الدلالة والقيمة في العلامة ؛ فإذا كانت الدلالة هي ذلك المعنى المعجمي الوضعي الذي ترتبط فيه العلامة بالواقع الخارج عن المدى اللغوي، فإن القيمة هي ما يمثل المعاني النسبية الخلافية التي تحدد معنى العلامة بالنسبة إلى غيرها من العلامات التي تشترك معها في النظام نفسه[2].

بهذه المبادئ والأصول والتصورات التي أرساها دي سوسير في محاضراته، أخذت اللسانيات تشق طريقها من حيث هي علم مثل بقية العلوم الأخرى. فالمنهج العلمي واحد وإن اختلفت طبيعة اللغة الإنسانية عن بقية العلوم الطبيعية أو غيرها. غير أن هذه الأصول والمبادئ التي أرساها دي سوسير لم تقف عند هذه الحدود. وإنما نشأت مدارس لغوية أخرى بعضها طوّر من هذه الأصول وأفاد منها ، والمدارس الأخرى غيّرت منها.

المبحث الثالث: المدارس اللسانية بعد دي سوسير

1- المدرسة البنيوية: تعدّ المدرسة البنيوية الأساس في نشأة اللسانيات الحديثة، وترتبط فلسفتها النظرية وأسسها التنظيرية بالفلسفة الوضعية التي كانت سائدة في القرن التاسع عشر « والتي تؤكد أهمية العلاقات الداخلية في كل مقاربة موضوعية، تؤكد البنيوية ضرورة سبر أغوار النظام الداخلي للظواهر المدروسة وليس على صورتها التجريبية الحسية المدركة» [3]

وقد تأثرت بدايات هذه المدرسة بالنظرية الاجتماعية ذات الطابع الوضعي التي وضعها إميل دوركايم، ومؤداها أن المجتمع يمثل بنية مستقلة عن مجموع أفراد المجتمع، ولا يمكن اختزال مفهوم المجتمع إلى عناصره البشرية، وأنه يحظى باستقلالية عن وعي أفراده بها. وهذه البنية الاجتماعية حقيقة موضوعية، يستطيع علم الاجتماع أن يستخرجها ويصفها بمناهج علمية خاصة بعلم الاجتماع، ولا علاقة لها بمحتويات وعي أعضاء المجتمع[4].

---

(1) De saussure. P 185

(2) J. Dubois , Op. Cit P 503

(3) مصطفى غلفان، المرجع السابق ، ص 251

(4) صلاح فضل، النظرية البنائية في النقد الأدبي ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط 3، 1987، ص 29

بمقدار التأثر بعلم الاجتماع تأثرت البنيوية بعلم النفس السلوكي، وتركزت نظريتها في أن العملية اللغوية إنما هي ردّ فعل يرتبط بالمثير والاستجابة. وقد ركزت البنيوية على السلوك الملاحظ القابل للقياس، الذي يمكن إخضاعه للملاحظة والتجربة. في الوقت ذاته أهملت كل ما يتعلق بالجانب الإدراكي والعمليات المعرفية المتعلقة بإنتاج اللغة، لأنها غير قابلة للملاحظة[1]. ومثلما كانت هذه الفكرة هي الأساس في قيام البنيوية، فإنها كانت فيما بعد سبب الثورة عليها وقيام المدرسة التوليدية التحويلية عند تشومسكي. أما اعتماد الجانب السلوكي كان قياسا على التجارب التي أجراها علماء النفس السلوكي – بافلوف وسكينر– على الحيوانات وخرجا منها بتعميمات على الإنسان[2].

يعد ليونارد بلومفيلد أشهر من سار في هذا الاتجاه في كتابه اللغة، الذي عبّر فيه عن الرؤية السابقة، وتأكيده على دراسة اللغة بوصفها مثيرات لاستجابات أو استجابات لمثيرات، وفيه يسوق مثاله الشهير جاك وجيل محاولا إثبات ذلك. ومع ذلك يسجل له أنه أول من جعل الدراسة اللسانية قائمة بذاتها .

بالغ البنيويون في اتجاههم الشكلي وتركيزهم على الجانب السلوكي للظاهرة اللغوية وإقصاء المعنى من دائرة الوصف اللساني، والتركيز على البنى السطحية، وتجاوز الجوانب الإدراكية في اللغة. مما أسهم عند بعضهم إلى نوع من المنهجية الآلية في وصف الظاهرة اللغوية. وقد اعتمد البنيويون في تحليلهم التركيبي على البنية والعلاقات. كما اعتمدوا طريقة التحليل إلى المؤلفات المباشرة في تحليل البنية اللغوية إلى عناصرها الصغرى.

1-1- مميزات المدرسة البنيوية : تميزت هذه المدرسة بالمميزات التالية :

أ- ركزت على الشكل والوظيفة أساسا في التحليل، بدلا من التركيز على المعنى« باعتبار أنه ليس مظهرا خارجيا يمكن النظر فيه وفق المنهج العلمي المستخدم في العلوم الطبيعية»[3]. والهدف من التحليل عندهم هو الوقوف على العلاقات والوظائف التي تجمع بين الوحدات المكونة للغة في مختلف المستويات .

---

(1) نايف خرما ، المرجع السابق ، ص 28

(2) المرجع نفسه، ص 29

(3) وليد مراد ، المرجع السابق ، ص 107

ب- عدم الاهتمام بالجوانب الذهنية مثل العقل والتصور والفكر، ودحض كل تحليل نفسي يعول على الاستبطان، وإبراز ما يمكن ملاحظته مباشرة بالاعتماد على السلوك الظاهر دون سواه. وحين يُطَبَقُ هذا المنهج على الظاهرة اللغوية ينصب التحليل على الأشكال اللغوية فقط، لذلك أطلق البنيويون على اللغة اصطلاح السلوك النطقي أو السلوك اللغوي[1].

ج- تجنب إصدار أحكام معيارية حول ما هو أفضل أسلوبا، وانطلقت من دراسة العرف اللغوي (اللهجات) وصولا إلى القاعدة.

د- لا تهتم المدرسة البنيوية بتطورية الظاهرة اللغوية، إنما تدرسها كما تتجسد في لحظة زمنية معينة تفترض معها استقرار الظواهر اللغوية استقرارا نسبيا.

هـ- تتجه البنيوية اتجاها سلوكيا، وتنظر إلى اللغة بوصفها مجموعة من العادات السلوكية ترتبط بوظائف معينة، وهي بذلك تهمل الجانب العقلي تمام الإهمال[2].

و- تتبع البنيوية منهجية استقرائية؛ فالمنهج البنيوي في دراسة اللغات البشرية هو أسلوب استقرائي موضوعي ، يعتمد الدقة والضبط العلمي في التحليل[3].

ز- تركز البنيوية على العلاقات بين الوحدات اللغوية وتؤكد أن هذه العلاقات هي الأساس لأنها « تعطي للعناصر قيمتها ودورها في كل عملية. ما يهم عند البنيويين ليس فقط الكل ، كما تقل بذلك الجشطالط بل البحث في العلاقات القائمة بين الكل »[4].

- تركز البنيوية على المظهر السطحي الخارجي للغة؛ وهي لا تفترض وجود بنى عميقة غير منظورة ، وتتجه اتجاها وصفيا يميل إلى التقريرية .

- ليست هناك لغات بدائية وأخرى راقية، بل إن لكل اللغات وسيلة للتعبير عن حاجات الناس الذين يستخدمونها. ومن نتائج هذا التفكير اتساع المعطيات اللغوية المعتمدة عكس ما كان معمولا في المقاربتين التاريخية والمقارنة التي حصرتا اهتماماتهما اللغوية في اللغات الهندوأروبية أو اللغات ذات الحضارات الكبيرة ، لاسيما اللغات الأروبية .

1-2- البنيوية وتعليم اللغة : اتخذت البنيوية من المدرسة السلوكية في علم النفس حجر الأساس الذي ترتكز عليه. يقوم الخطاب التنظيري للسلوكية على أعمال واطسون وبافلوف

---

[1] أحمد حساني ، المرجع السابق، ص 21

[2] مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسان الحديث، دار طلاس ، دمشق، ط1،1988، ص 157.

[3] المرجع نفسه ، ص 108، 109

[4] مصطفى غلفان ، المرجع السابق، ص 251

وسكينر معتمدة النموذج السلوكي المعروف بالمثير والاستجابة والثواب والعقاب المترتب عليه. يرى السلوكيون أن الطفل يولد صفحة بيضاء، يكتسب اللغة من المحيط الخارجي في إطار ثنائية المثير والاستجابة أو عن طريق التعلم بمختلف توجهاته وطرائقه [1].

إن النظرة إلى اللغة أنها عادة إنسانية تبناها اللسانيون البنيويون الأمريكيون، بتأثير النظرية السلوكية في علم النفس، نجد هذا التأثير بوضوح عند بلومفيلد الذي يعتبر أن عملية التكلم تخضع إلى تأثير المثير والاستجابة للمثير. وأن اللغة لا تختلف على أنماط السلوك البشري الأخرى في رأي بلومفيلد [2] . يقصد بلومفيلد من وراء سلوكيته إبعاد الدرس اللغوي عن كل ما هو باطني، فهو يرفض أيّ تناول للعناصر الغامضة المرتبطة بالذهن والعقل والشعور، لأنها لا تخضع لأي مراقبة أو للملاحظة التجريبية[3].

لذلك كان اهتمام بلومفيلد بالسلوك اللغوي الظاهري الذي يمكن ملاحظته بالحواس، دون الاهتمام بما يجري داخل الدماغ من عمليات عقلية مما لا يمكن ملاحظته بالحواس. كما ركز البنيويون اهتمامهم على اللغة الشفوية بالدرجة الأولى « لأن الكلام يسبق الكتابة، ولأن الطفل يتعلم الكلام في لغته الأم قبل أن يبدأ تعلم الكتابة بزمن طويل » [4]. وأهملوا دراسة المعنى إهمالا كبيرا وألحقوه بعلوم أخرى لتعالجه بطرائقها الخاصة.

يرى البنيويون أن اكتساب اللغة عملية آلية تقوم على المثير والاستجابة. حيث يكتسب الطفل اللغة بالمحاكاة من خلال اختزال أنماط لغوية يسمعها، ويعيد إنتاجها بطريقة آلية في مواقف مشابهة للموقف الأصلي، فتؤدي إلى تحقيق الوظائف والاستجابات المتوخاة ومع تقدم الزمن وزيادة المؤثرات اللغوية التي يتعرض لها الطفل يتكون نظامه اللغوي. وعامل القياس هو ما يفسر به البنيويون كيف أن الإنسان يستطيع أن يؤلف صيغا لم يسمعها قط في حياته.

---

[1] مصطفى غلفان، المرجع السابق ، ص 33

[2] ميشال زكرياء، الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط 1، 1989، ص 17

[3] مصطفى غلفان ، المرجع السابق ، ص 24

[4] نايف خرما ، المرجع السابق، ص 70

يَعْتَبِرُ بلومفيلد كل بنية نحوية هي قياس، وأن دراسة لغة من اللغات تتمثل في الكشف عن مجموعة العناصر التي يتعاطاها أفراد المجموعة اللسانية مما يؤلف قياسات تلك اللغة التي يستعملونه[1].

1-3- نقد التصور البنيوي لتعلم اللغة: إن الأفكار التي تبنتها البنيوية تطرح إشكالات كثيرة، لابد من مناقشتها والوقوف على مدى صحتها، إذ تعاني فكرة المثير والاستجابة قصورا منهجيا واضحا يتمثل في:

1- فكرة المثير والاستجابة غير قادرة على تفسير السلوك اللغوي بشكل كامل ومضبوط، فهي تقدم خيارات لغوية محدودة وقاصرة تغفل الجانب الإبداعي في اللغة .

2- تجعل هذه النظرة من الطفل عاملا سلبيا بإطلاق، وتحصر دوره على التكرار والمحاكاة. وهذا المبدأ مخالف لما توصلت إليه الدراسات التجريبية والتشريحية الحديثة .

3- يمكن أن تسهم وجهة النظر هذه في تقديم تفسير لاكتساب المفردات التي ترتبط مباشرة بمدلولاتها(أي الألفاظ الحسية) مثل كرسي وكتاب، ولكن كيف تُفَسَرُ عمليات اكتساب أدوات التعريف إضافة إلى كلمات أكثر تجريدا .

4- « لا ينفع نموذج المثير والاستجابة في إطار تفهم بنى الجمل ولا في إطار تحليل المقدرة التي تتيح عددا لا متناهيا من الجمل المكونة للغة »[2]. وقد جرت محاولات كثيرة لفهم اكتساب اللغة الأولى في إطار الفكر السلوكي، لكنها عجزت عن تفسير الصفة الإبداعية في اللغة حين يستطيع طفل صغير أن ينتج مئات الجمل وأن يفهمها كل يوم[3].

وخلاصة هذا المبحث أن التأثر بعلم النفس السلوكي في دراسة الظاهرة اللغوية له نتيجتان هما:

1- النظر إلى ظاهر اللغة فقط، مثلها في ذلك مثل أي عادة سلوكية أخرى .

2- إهمال دراسة المعنى باعتباره ليس مظهر خارجي يمكن النظر فيه بالمنهج العلمي المستخدم في العلوم الطبيعية، واعتبروا أن المعنى إنما هو الاستجابة اللغوية للمثير.

---

(1) عبد السلام المسدي ، اللسانيات أسسها وقواعدها المعرفية، ص 144

(2) ميشال زكرياء، المرجع السابق ، ص 155

(3) دوغلاس بروان ، المرجع السابق، ص 37

استمرت المدرسة البنيوية في تسيّدها للدراسات اللسانية، حتى جاء تشومسكي الذي أحدث انفجارا معرفيا في الدراسات اللسانية، حين أسّس نظرية النحو التوليدي التحويلي، التي شغلت اللسانيين والأدباء والمفكرين والفلاسفة في الماضي. وها هي مستمرة في طريقها، وأصبح النظر اللساني يتحدد من هذه المدرسة رفضا أو قبولا .

2- المدرسة التوليدية التحويلية : يرتبط اسم هذه المدرسة بواضع أسسها ومنظرها اللساني الأمريكي نوام تشومسكي، الذي أرسى دعائم هذه النظرية في كتابه البنى النحوية ، ثم طوّرها في مؤلفاته اللاحقة. « وقد أسهت اللسانيات التوليدية التحويلية ولا تزال في تفسير قضايا اللغة وبناء قواعد الكفاية اللغوية التي تقود عملية التكلم أو الأداء الكلامي، وبإمكان القول إن إسهام الألسنية في هذا وفي عصرنا الحالي يعدّ إنجازا ثقافيا رائعا، وقد أدى هذا الإسهام في الواقع إلى تعميق إدراكنا لقضايا اللغة » [1].

تعتبر المدرسة التوليدية ثورة على المدرسة البنيوية ، أكبر من ثورتها على النحو التقليدي ، وقد تجلت هذه الثورة في الردّ العنيف الذي أبداه تشومسكي تجاه كتاب سكينر السلوك اللغوي ، الذي قدّم فيه مفهوما آليا للاكتساب اللغوي ممثلا بثنائية المثير والاستجابة بعد أن طبقها على الحيوانات.

تقوم المدرسة التحويلية على أسس واضحة، تستند إلى المنطق الرياضي والتفكير العلمي المنظم. وأهم هذه الأسس النحو الكوني، الذي مؤاده أن الطفل يولد وفي عقله آلية خاصة سمّاها جهاز اكتساب اللغة [2]، فكل البشر يولدون مزودين بمجموعة من الاستعدادات والقدرات تمكنهم من اكتساب اللغة، هذه القدرات يشترك فيها جميع البشر مهما كانت لغتهم. والإنسان لا يكتسب اللغة وفق المنظور الآلي للمثير والاستجابة، إنما يولد مزودا بآلية ذهنية ترتبط بالبنية العقلية له، هذه الآلية تجعله قادرا على اكتساب اللغة دون الاعتماد على التقليد والمحاكاة. تدخل هذه الملكة ضمن المكون الحيوي للإنسان، ومن هنا فإن دراسة الجانب الخفي من الاكتساب أمر مهم لكن أهمله البنيويون، رغم أنه مشترك بين البشر جميعا.

---

[1] ميشال زكرياء، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة العربية، ص 12

[2] نايف خرما وعلي حجاج ، المرجع السابق، ص 38

تأسيسا على فكرة النحو الكوني يفرق تشومسكي بين مفهومي الكفاية والأداء ، تعني الكفاية « معرفة الإنسان الضمنية بلغته » [1]؛ أي ذلك النظام اللغوي المجرد الذي يمتلكه الإنسان ، وهي نظام كامن يتحكم في السلوك المتحقق ويوجهه كما أنها غير متعينة بذاتها، بل تتجسد في تحققات ملموسة هي الأداءات الكلامية الواقعية . أما الأداء فهو « الاستعمال الآني للغة في سياق معين »[2]؛ أي العبارات الفعلية التي نولدها في حياتنا اليومية باستعمال النظام اللغوي الذي يمثل الكفاية .

رغم أن الكفاية اللغوية تتكون من مجموعة محدودة من العناصر والقواعد، فهي قادرة على توليد ما لا يتناهى من الأداءات اللغوية، وهذه هي فكرة الإبداعية اللغوية عند تشومسكي « والتي بمقتضاها يستطيع المتكلم أن يؤلف، ويفهم جملا جديدة غير متناهية لم يسبق له أن سمعها من قبل، وهي السمة التي تميز الإنسان عن الآلة والحيوان »[3]. والفكرة الأساسية التي توجه المنهج التوليدي هي قدرة الإنسان على إنتاج عدد غير متناه من الجمل، عبر بناء جمل جديدة وإقرار بنى جديدة تتلاءم مع المقدرة الإنسانية على استعمال اللغة الاستعمال الطبيعي والتجديدي [4]. وإذا كان الأمر كذلك علينا أن ندرس تلك القدرة التي تمكن المتكلم من إنتاج جمل جديدة سليمة وفهمها بدلا من أن نوجه اهتمامنا إلى جمع المادة اللغوية من أفواه المتكلمين [5] .

وكل اللغات الطبيعية مهما اختلفت بنياتها الطبيعية والتركيبية والدلالية، فإنها تمتلك صفات وقواسم مشتركة تسمى بالكليات اللغوية وهي نوعان مادية وصورية.

أ- **الكليات المادية:** تتمثل الكليات المادية في كون اللغات البشرية تشترك في بعض الأصوات اللغوية من حيث هي مادة، وفي بعض الخصائص المميزة بينها، مثل الشفوية، والانفجارية والاحتكاكية. وفي مستوى التركيب نجد كل اللغات تتوافر فيها جملة من المقولات من مثل الفعلية الاسمية والحرفية والوصفية. وفي مستوى المدلول يلاحظ اشتراك اللغات

---

[1] ميشال زكرياء ، المرجع السابق، ص 62

[2] المرجع نفسه ، الصفحة نفسها

[3] محمد يونس علي ، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، 2004، ص 83

[4] ميشال زكرياء، المرجع السابق ، ص 153

[5] محمد يونس علي، المرجع السابق ، ص 83

البشرية في مجموعة من الخصائص التصورية المتعلقة بدلالة كثير من مفردات المعجم أو برؤية دلالية عامة مثل المفعولية والغاية، والحدث والفاعلية والنسبة وغيرها.

ب – الكليات الصورية: تتجلى في كون اللغات البشرية تعرف عددا مشتركا من المبادئ الصورية العامة المتعلقة بتنظيم اللغات من الناحية الشكلية سواء على مستوى الدلالة أو على مستوى التركيب:

– جميع اللغات تتوفر فيها بنيات سطحية وبنيات عميقة.

– جميع اللغات تلجأ إلى مفهوم التحويل الذي يمكن بواسطته الانتقال من البنية السطحية إلى البنية العميقة .

– ما تختلف فيه اللغات هو كيفية تطبيقها لهذه التحويلات بالنسبة إلى الظواهر الخاصة بها بحسب طبيعة نسقها التركيبي [1].

من هذا المنطلق رفضت المدرسة التحويلية مبادئ البنيوية في اعتمادها على الشكل الخارجي للبنية اللغوية وإهمالها المعنى،«لأن التحليل العلمي للحدث اللغوي ليس بوصف خارجي لما كان قد تلفظ به المتكلم ، وإنما تعليل العمليات الذهنية التي بواسطتها يمكن للإنسان أن يتكلم بجمل جديدة »[2]. سعت هذه المدرسة أيضا إلى التفريق بين البنية العميقة والبنية السطحية قصد تقديم وصف لساني يجمع بين الشكل والمعنى من خلال وصف البنى العميقة وقوانين التحويل إلى بنى سطحية ظاهرة « وجميع اللغات تتوافر بها بنيات سطحية وبنيات عميقة، وتلجأ إلى مفهوم التحويل الذي يمكن بواسطته الانتقال من البنيات السطحية إلى البنيات العميقة. وما تختلف فيه اللغات هو كيفية تطبيقها لهذه التحويلات بالنسبة إلى الظواهر الخاصة بها بحسب طبيعة نسقها التركيبي »[3]. بهذا العمل حاولت المدرسة التحويلية تقديم وصف قاعدي للغة، يربط بين جميع أنماط الجمل، من خلال فهم العلاقات البنيوية التحويلية القائمة بين جميع أنماط الجمل.

أما اكتساب اللغة فهو عبارة عن استخدام تفاصيل مختلفة داخل بيئة فطرية ثابتة؛ معنى هذا أن هناك أصولا ثابتة وجوانب متغيرة في اللغة الإنسانية، إلا أن ذلك لا يعني

---

[1] مصطفى غلفان، المرجع السابق ، ص 34

[2] أحمد حساني، المرجع السابق ، ص 25

[3] مصطفى غلفان، المرجع السابق ، ص34

إقصاء الجانب الإبداعي من اللغة الذي يتجلى في قدرة الطفل على إنتاج وفهم عدد لا نهائي من الجمل لم يسمعها من قبل. هذه الملكة الفطرية ليست خاصة بلغة معينة، إنما هي ملكة عامة. والمادة اللغوية التي يسمعها الطفل هي التي تُحَوِلُ هذه الملكة إلى لغة بعينها وبصورة طبيعية، بحيث يظل محتفظا بها، وتظهر أثارها عند تعلم لغة أخرى غير اللغة القومية.

2-1- مميزات المدرسة : تميزت المدرسة التوليدية التحويلية بما يلي :

أ- الهدف الاستراتيجي للسانيات هو الكشف عن المقدرة اللغوية المشتركة بين جميع المتكلمين، التي تمكنهم من فهم وإنتاج عدد غير محدود من الجمل الصحيحة قواعديا والتي لم تسمع من قبل. أما الأداء فشيء ثانوي، ولا يشكل سوى قمة جبل كبير من الكفاية اللغوية التي تتحكم في تكوّنها عوامل كبيرة لا تتعلق بعلم اللغة فقط، ودراسة الأداء الكلامي يعتمد أولا على الكفاية اللغوية [1].

ب- تمثل المدرسة التحويلية نظرية متكاملة لوصف اللغة؛ إذ يقوم مفهوم القواعد (النحو) في المدرسة التحويلية على مفهوم شامل لقواعد الأصوات [2] والصرف والنحو والمعجم في الوقت ذاته.

ج- أعادت المدرسة التحويلية الاعتبار للمعنى في الوصف اللغوي، وأدمجته في الوصف النحوي ضمن الإطار الوصفي التفسيري .

د- أعادت المدرسة التحويلية الاعتبار للمنطق بوصفه جزءا من الظاهرة اللغوية الإدراكية لا بوصفه أشكالا فلسفية مقحمة على الوصف اللغوي [3].

هـ- تجاوزت التحويلية المظاهر السطحية للغة إلى بناها العميقة، التي هي أصل التعبير اللغوي، حيث لا يمكن فهم الظاهرة اللغوية دون التعمق فيها، على الرغم من أنها غير شاخصة .

و- تقدم التحويلية تصورا شاملا للعلاقات الاشتقاقية بين جميع أنماط الجمل وأنواعها، إذ لا تأخذ أبواب النحو كل على حدة، إنما تتناولها وفق منظور واحد.

---

[1] عبد المنعم أحمد بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، سوريا، ط1، 2009، ص 61- 64

[2] حلمي خليل، المرجع السابق، ص 22، 23

[3] المرجع نفسه، ص 24

ز- تسعى إلى وصف جميع لغات العالم من خلال بحثها في النحو الكوني الذي يمثل مبادئ رياضية تتصل بآليات التفكير عند الإنسان بإطلاق، وتنتظم جميع لغات العالم على اختلاف مظاهرها، وبهذا تتجه المدرسة التحويلية وجهة إنسانية، لا تقر بتفوق لغة على أخرى ولا بتفوق ثقافة على أخرى .

استطاع منظر هذه المدرسة ومؤسسها تشومسكي أن يُسَخِرَ معارفه المختلفة من فلسفة ورياضيات ولسانيات، ويخرج منها بنظرية لسانية محكمة الضبط وشديدة الترابط. ذات منهجية متماسكة ومضبوطة بضوابط المنطق الرياضي ومستندة إلى أسس تنظيرية نافذة .

تتجاوز النظرية حدود الإقليمية إلى العالمية، وهي بذلك تُعَرفُ بالهدف الحقيقي لتشومسكي، وهو تقديم وصف عام ينتظم جميع اللغات، ويتجاوز الحدود الجغرافية والاجتماعية، وقد تمثلت صفة العالمية هذه فيما سماه تشومسكي النحو الكوني.

تحمل فكرة النحو الكوني مضامين فكرية عميقة، وأبعاد فلسفية بعيدة المرام، إذ أمكن لها أن تلغي القول بتفوق جنس بشري على آخر. « فاللغات الإنسانية على اختلافها تجمعها خصائص عامة ترجع في أصلها إلى العقل، هذه الخصائص العامة جزء من الملكة الفطرية التي يمتلكها الطفل والبالغ على السواء بحكم امتلاكه لهذه الآلـة الفـريدة والمميزة للإنسان » [1]. حملت النظرية أيضا أبعادا إنسانية صادقة، عبرت عن احترامها للإنسان ولقدراته العقلية، ورفضت أن تعامله معاملة الآلة. من هذا المنطلق ألغت القول بأن الإنسان يكتسب بناه المعرفية من خلال المثير والاستجابة، لأن الإنسان يتميز بالعقل والتفكير. لذلك لا يمكن مقارنة الإنسان بالحيوان مثلما فعل السلوكيون حين عمموا تجاربهم على الحيوان مع الإنسان« لأن الإنسان ذو تركيب خاص يؤهله لاكتساب اللغة عن طريق تحليل البيانات اللغوية التي يستلهمها وتكوين الفرضيات حول بناء التركيبات اللغوية ، بمعنى أن لدى الإنسان ميلا وراثيا لاكتساب اللغة » [2]. أما فكرة جهاز الاكتساب اللغوي فقد أكدت تميز الإنسان وتفرده بخاصية اللغة.

2-2- النحو التوليدي التحويلي وتعلم اللغة: بداية نشير إلى أن هذه المدرسة تأثرت بعلم النفس المعرفي الذي يمثل أهم الاتجاهات الحديثة في علم النفس. يستند هذا العلم بالدرجة

---

[1] ميشال زكرياء، المرجع السابق، ص 30 ، 31

[2] المرجع نفسه ، ص 30

الأولى إلى المنهج العقلاني والديكارتي، يتوسل منهجا استنباطيا في دراسة الظاهرة اللغوية وهو اتجاه تشومسكى الذي يفترض نظرية معينة مستندة إلى الحدس، ثم يقوم باستنبطان المعرفة اللغوية غير الواعية والبحث عن النماذج والتحققات الفعلية لها. ويؤكد تشومسكى أن هذا الاتجاه أكثر علمية وموضوعية في دراسة الظاهرة اللغوية من الاتجاه السلوكي، من هنا ارتبطت المدرسة التحويلية بعلم النفس المعرفي، وبدأت دراسة اللغة وفق هذا الأساس.

لمّا كانت المدرسة التحويلية ثورة على البنيوية السلوكية، فقد رفض تشومسكي رفضا قاطعا النظر إلى اللغة في إطار المثير والاستجابة أو من خلال النظر في الظاهرة السلوكية للاستعمال اللغوي. ويرى أن اللغة لا يمكن فهمها وتحليلها إلا بالنظر إليها على أنها ظاهرة إدراكية. أما الظواهر السلوكية فهي نتاجات للعمق الإدراكي للغة. ومن ثمة فإن المظاهر الخارجية لا تصلح في ذاتها موضوعا للدراسة، إنما تشكل مفاتيح نصل بها إلى العمق اللغوي غير المنظور.

لقد وجّه تشومسكي انتقادات شديدة للمدرسة السلوكية، خاصة كتاب سكينر السلوك الكلامي. تمثلت هذه الانتقادات في أنه لا يجوز تعميم النتائج التي أجريت على الحيوان مع الإنسان، وأن النظام التواصلي للحيوان يختلف عن لغة الإنسان.

تتجلى الدقة العلمية والمنهجية المنتظمة للمدرسة التحويلية في نظرتها إلى عملية اكتساب اللغة وأدائها. ويؤكد تشومسكي أن الطفل لا يكتسب اللغة بالتقليد، وباختزال الأشكال اللغوية واسترجاعها بأعيانها في الظروف الملائمة. يؤكد تشومسكي أن الطفل يولد مزودا بقدرة عقلية لاكتساب اللغة، وهي ترتبط بالمكون الحيوي عند الإنسان المتعلق بتركيب الدماغ، وبما أن الأمر على هذا النحو، فإن الأطفال يستوون في هذه القابلية بغض النظر عن بيئاتهم، يسمي تشومسكي هذه القدرة الفطرية بجهاز اكتساب اللغة [1] .

يستخدم الطفل هذا الجهاز الفطري لتحليل الوقائع الكلامية التي يتعرض لها، وتجريد عناصرها ومكوناتها والنظام اللغوي العام الذي ولدها. فالوقائع الكلامية هي نظام لغوي عام مستدخل في أذهان المتحدثين باللغة، وهذا النظام اللغوي غير منظور بل هو ظاهرة إدراكية نفسية، ونواتجه الكلامية هي المحسوسة .

---

[1] حفيظة تازروتي ، المرجع السابق، ص – ص 59 – 63

فاكتساب اللغة عند التحويليين، يعني أن يبني الطفل بالتدريج النظام اللغوي العام الذي يُوَلِدُ الأداءات اللغوية، لذا فإنه حين يتحدث، لا يستعيد جملا سمعها بعينها، بل يستعمل النظام الذي بدأ يختزنه في ذهنه لتوليد عباراته الخاصة.

أما حين يخطئ الطفل فإن خطأه ليس ناشئا من محاولة فاشلة لتقليد الكبار أو محاولة فاشلة لاسترجاع عبارة معينة، إنما يعود ذلك إلى أن النظام اللغوي الذي ولّد هذه العبارات لم يكتمل بعد في ذهنه، فالعبارة صحيحة قياسا إلى نظامه، لكنها خاطئة بالرجوع إلى النظام المكتمل لدى الكبار. وما يؤكد هذه الفرضية أن الطفل يقيس قياسات لغوية منطقية وإن كانت خاطئة، من ذلك حين يقيس مؤنث أحمر على أحمرة، أو يجمع قلم على قلمات [1].

يخلص تشومسكي من هذه المقدمات النظرية إلى نتائج مضبوطة فيفرق بين مصطلحي الكفاية والأداء، فالكفاية نظام إدراكي غير متعين بذاته ولكنه يتجلى في تحققات على شكل أداءات كلامية فعلية، غير أن هذا لا يعني أن الأداء هو تطبيق حقيقي للكفاية، بل تتدخل في ذلك عوامل خارجة عن نطاق اللغة، مثل النسيان والتلعثم وفقدان الذاكرة وغيرها. والوصف اللساني الدقيق يتطلب متحدثا مستمعا مثاليا تتطابق أداءاته مع كفاياته.

3- اللسانيات الاجتماعية:

سبق أن تحدثنا عن تأثر النظرية اللسانية الحديثة منذ نشأتها بعلم الاجتماع. وكان دي سوسير رائد اللسانيات الحديثة أول من دخل في تفاعل مع هذا العلم، وتأثر بآراء إميل دوركايم في علم الاجتماع، ولم يكن هذا التأثر سوى بداية الطريق، فدخلت اللسانيات مع علم الاجتماع في حوار ثقافي معرفي متوازن، أثر كل منهما في الآخر وتأثر به وأسفر هذا الحوار عن مولد اللسانيات الاجتماعية وهي أحدث مجالات الدراسة اللسانية ومن أشهر رواد هذه النظرية، البريطاني فيرث صاحب نظرية سياق الحال، واللساني الأمريكي دل هايمز الذي طوّر مصطلح الكفاية اللغوية إلى الكفاية التواصلية[2].

من أهم المبادئ التي تقوم عليها اللسانيات الحديثة، مقولة أن اللغة ظاهرة اجتماعية عرفية، « وأن المهارات اللغوية لا تكفي للتواصل، عليها أن توظف في إطار اجتماعي

---

[1] نايف خرما ، المرجع السابق ، ص 248

[2] بشير ابرير، المرجع السابق، ص 19

بحسب رأي دل هايمز وتشومسكي [*]»[1]، وذلك « لأن اللغة وليدة الإحتكاك في المجتمع، فهي بطبعها اجتماعية »[2]. واجتماعية اللغة تتمثل في كونها تحتل مركز النشاط الاجتماعي في أي مجتمع كان. واللغة نشاط اجتماعي تمارسه مجموعة من الأفراد في ظروف معينة، ضمن إطار مكاني وآخر زماني محددين بهدف التواصل والتفاهم، بما يؤدي في النهاية إلى تحقيق كل فرد من أفراد ذلك المجتمع غايته، وبما يسمح في النهاية بتكوين كيان اجتماعي مستقل تجمع بين أفراده رابطة اللغة.

تتمثل الوظيفة الاجتماعية للغة في كونها« وسيلة للاتصال وطريقة لتمييز المجموعات الاجتماعية المختلفة، كما أن دراسة الكلام دون الرجوع إلى المجتمع الذي يتحدث فيه، هو استبعاد لاحتمالات وجود تفسيرات اجتماعية للأبنية والصيغ المستخدمة، في الكلام»[3]. من هنا ظهر مفهوم الكفاية التواصلية، وتعني تلك المعرفة التي يحتاجها المتحدث والمتلقي، وتتضمن معرفتنا بالصيغ اللغوية وقدرتنا على استخدام هذه الصيغ بطريقة ملائمة للموقف التواصلي، وهي من أهم المعايير في الحكم على مدى نجاح الفرد في مجتمعه.

من القضايا الهامة التي تطرقها اللسانيات الاجتماعية، علاقة اللغة بالثقافة ذلك أن المجتمع يقدم للفرد نظاما ثقافيا يستطيع من خلاله أن يعيش في ذلك المجتمع ويكتسب عضويته ويتواصل مع غيره ويحقق أغراضه في إطاره. يستدخل الفرد النظام الثقافي لمجتمعه من خلال عملية التنشئة الاجتماعية والثقافية، ومن خلال اكتساب اللغة بصورة خاصة، فاللغة وعاء الثقافة الاجتماعية المتراكمة ومحتواها الدلالي يمثل محتوى ثقافيا أيضا.

يبدأ النمو اللغوي الاجتماعي عند الطفل منذ ولادته، ويستمر طوال حياته وهو يبدأ بإحتذاء الأبوين ثم الأقران والبالغين، ويشترك مع أفراد مجتمعه في النظامين اللغوي والثقافي، وهذا الاشتراك لا يعني الاشتراك التام، فثمة مجال للخصوصية الفردية والابتكار الذاتي

---

[*] تتعلق الكفاية اللغوية عند تشومسكي بالعناصر والبنيات اللغوية، وقد عدّها هايمس ناقصة، لأنها وصفت اللغة بمعزل عن حالات استعمالها في الواقع الاجتماعي بحسب حاجات الأفراد ومقاصدهم وأغراضهم. وعليه فإن الكفاية التواصلية تتضمن العناصر والبنيات اللغوية التي تمكن الفرد من التعبير السليم، بالإضافة إلى ذلك تتضمن قواعدها الاجتماعية ومعرفة سياقاتها وطرائق استعمالها بحسب مقتضيات أحوالها. والكفاية التواصلية= الكفاية اللغوية + الاستعمال.

[1] جورج سلهب، المرجع السابق، ص 153

[2] صبحي إبراهيم الفقي، المرجع السابق، ص 106

[3] هدسون، علم اللغة الاجتماعي، تر محمود عياد، ط 1، دائرة الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1987، ص 120

ضمن الإطار الثقافي العام . واللسانيات الاجتماعية من خلال مناهجها المتعددة « تستدرك على اللسانيات العامة إغفالها للسياق الذي تستعمل فيه اللغة، وتتطلع من وراء ذلك إلى منهج في درس اللغة، يستشرفها من خلال بعد أوسع، ويحاول أن يتبنى كيف تتفاعل اللغة مع محيطها» [1].

أمام هذه الفجوة التي خلفتها النظرية اللسانية، كان لابد من بحوث وآراء جديد في الدراسة اللسانية بهدف إغلاق هذه الفجوة أو – على الأقل– التقليل من اتساعها. وقد أثمرت هذه الجهود بروز نظرية سياق الحال للبريطاني فيرث الذي أفاد من جهود الأنثروبولوجي مالينوفسكي. وبذلك صارت اللسانيات الاجتماعية تدرس اللغة في سياقها الطبيعي، أي من خلال جريانها في المجتمع الكلامي الذي تُسْتَعْمَلُ فيه، وهو ما سماه فيرث سياق الحال[2].

واستفادت هذه المدرسة أيضا من نتائج النحو التوليدي التحويلي في ميدان تعليم اللغات، فاجتهدت في تدارك التقصير الذي خلفه التحويليون، خاصة ما تعلق بمفهومي الكفاية والأداء فهي ترى أن « القواعد اللغوية – التي هي مادة الكفاية – لا تمكن الإنسان من استخدام قواعد لغته في مجتمعه وبصورة صحيحة وملائمة؛ لذلك لابد للفرد من اكتساب قدرات أخرى تتمثل في القدرة على التواصل الاجتماعي، وتعني القدرة التواصلية القواعد الاجتماعية لاستخدام اللغة استخداما مناسبا في المواقف المختلفة»[3]. تستند هذه المدرسة في نظرتها لتعلم اللغة إلى الفهم، فلا أهمية للتراكيب اللغوية ما لم يتعرف المتعلم قواعد استخدامها في المجتمع، وبذلك يلحّ أصحاب هذه المدرسة على ضرورة تعلم اللغة في موطنها الأصلي وبين أهلها، لأن لكل مجتمع خلفية حضارية لا تكتسب إلا من خلال اللغة.

المبحث الرابع توظيف اللسانيات في تعليم اللغة :

قررنا فيما مضى أن اللسانيات النظرية مصدر رئيس من مصادر اللسانية التطبيقية، ومن أكثرها حضورا في تعليمية اللغات. يتجلى هذا الحضور في تقديم وصف علمي دقيق للغة المراد تعليمها، وفق مستويات التحليل المختلفة، وصولا إلى تحديد العلاقات البنيوية الداخلية القارة للغة، وقد يجد ذلك مبررا له في كون النظرية اللسانية نفسها تسعى في جوهرها

---

[1] نهاد الموسى، الأعراف أو نحو اللسانيات الاجتماعية في اللغة العربية، المجلة العربية للدراسات اللغوية، الأردن، م4، ع 1، 1983، ص 10.

[2] صبحي إبراهيم الفقي، المرجع السابق، ص 106

[3] نايف خرما ، المرجع السابق، ص 75، 76

إلى إيجاد التفسير العلمي لكثير من العوائق التي تعوق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، إلا أن « تطبيق المبادئ الألسنية في مجال تعليم اللغة لا يتم بصورة مباشرة وعبر إسقاط قضايا الألسنية على مجال إعداد المواد التربوية والتعليمية إنما يتخذ سبلا عديدة » [1] .

إن تعليمية اللغة بوصفها ممارسة إجرائية لتنمية قدرات المتعلم قصد اكتساب المهارات اللغوية واستعمالها بكيفية وظيفية، تقتضي الإفادة المتواصلة من التجارب والخبرات العلمية التي لها صلة مباشرة وملازمة في ذاتها بالجوانب الفكرية والعضوية والنفسية والاجتماعية للأداء الكلامي الفعلي عند الإنسان. وما كان ذلك إلا لأن الخبرات الإنسانية في أي حقل من حقول المعرفة النظرية والتطبيقية تقدم الأدوات المنهجية التي تفي في مجملها بمتطلبات العمليتين البيداغوجية والتعليمية على حدّ سواء[2].

تظهر الفاعلية العلمية لهذه الخبرة في تذليل الصعوبات والعوائق التي تعترض سبيل العملية التواصلية بين المعلم والمتعلم، وإيجاد التفسير العلمي اللازم لكثير من الإشكالات التي تعيق عملية اكتساب نظام اللغة المتعلمة لدى المتعلم « ومعلم اللغة يستخدم النظرية اللسانية ولا ينشئها، وتعليم اللغات اختصاص قائم بذاته وليس هو جوهر اللسانيات، ولكن إذا أدرجنا في محور تعليم اللغات كل القضايا المتأتية من التخطيط التربوي والقرارات التعليمية مما يتخذ خارج جدران الفصل تجلت شرعية حضور اللسانيات في قضية تعليم اللغات برمتها، تماما كشرعية حضورها في علاج عاهات النطق أو في فحص النص الأدبي »[3].

هناك جملة من المبادئ اللسانية التي يمكن الإفادة منها في تعليم اللغة « فثمرة أبحاث اللسانيين في هذا المضمار يتأكد اعتباره عند صوغ البرامج التعليمية التي موضوعها اللغة، وعلى معلم اللغة أن يستنير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية »[4]. فالنتائج التي توصل إليها علما الأصوات النظري والتجريبي مهمة في تعليم اللغات خاصة ما تعلق بالفونيمات وتوزيعها، والنظام الصوتي المكون من الصوامت والصوائت إضافة إلى الفونيمات فوق المقطعية المتمثلة في النبر والتنغيم. تكون الإفادة من

---

[1] ميشال زكرياء ، المرجع السابق ، ص 9

[2] أحمد حساني، المرجع السابق، ص 01

[3] عبد السلام المسدي ، المرجع السابق ، ص 137

[4] المرجع نفسه ، ص 136

خلال معرفة السمات الوصفية للأصوات من حيث المخرج وهيئة النطق ووضع الوترين. وتوضح هذه المعارف للمتعلمين بالرسم للتمكن من النطق الصحيح لأصوات اللغة.

الأصل في اللغة أنها منطوقة، أما الكتابة فهي نقل الرموز الصوتية إلى رموز كتابية خطية، عند تعلم اللغة نبدأ بالكلام والحوار قبل القراءة والكتابة. حيث « تختلف اللغة المنطوقة عن اللغة المكتوبة، ولكل منها خصائصها اللغوية التي تميز هذه العلاقة بين النطق والكتابة، وتحتاج هذه العلاقة إلى دراسات علمية تكشف عن حقيقتها »[1]. وتركز تعليمية اللغة على اللغة ذاتها، ولا تسرف في تقديم المعلومات النظرية المجردة عن تلك اللغة، فالهدف النهائي من تعليم اللغات هو تحصيل المتعلم قدرة كافية للاستعمال اللغوي السليم بما يُمكنه من التواصل مع الناطقين بتلك اللغة.

إن اللغة ما يقوله المتحدث الأصلي، لا الأنماط اللغوية التي يفرضها عليه الآخرون. غير أن هذا المبدأ بحاجة إلى التدقيق ومزيد النظر، ذلك أننا لا نستطيع نفي المعيارية في تعلم اللغة بإطلاق. وأثناء اختلاف اللهجات ليس هناك بدّ أمام المتكلم من اللجوء إلى اللغة المعيارية، وهذا ما يحصل في اللغة العربية وغيرها من اللغات، يضاف إلى ذلك أن بعض الأخطاء اللغوية التي يرتكبها أفراد المجتمع الكلامي، عادة لا تجري مجرى العرف اللغوي العام المقبول الذي يرتضيه جميع الناطقين باللغة .

تختلف اللغات فيما بينها، على الرغم من التوافق حول مستويات التحليل اللساني، إلا أن لكل لغة بناها النحوية ووحداتها الصوتية وأبنيتها الصرفية التي تتميز بها قليلا أو كثيرا عن غيرها من اللغات. وانطلاقا من مبدأ الاختلاف هذا تنشأ الصعوبات في تعلم اللغات. لذا يلجأ الدارسون إلى الدراسات التقابلية[*] التي تظهر مواطن التباين بين اللغتين الأم والهدف، ومن ثمة البناء على نتائج المقابلة في وضع مناهج دراسية [2] .

---

[1] حلمي خليل ، المرجع السابق، ص 24

[*] التحليل التقابلي مقابلة منظمة لقواعد وعناصر لغتين أو لهجتين أو لغة فصيحة ولهجة دونها لوصف أوجه التشابه أو الاختلاف بينهما في الشكل والتوزيع والوظيفة والمعنى. وقد ذهب البعض إلى قصر هدف التحليل التقابلي على التوصل إلى أوجه الاختلاف بين اللغتين اللتين يدرسهما، والحق أن ذلك كان يمثل الاتجاه الأول في التحليل التقابلي، وهو اتجاه تشارلز فريز وروبرت لادو الأمركيين، ثم اعتمد هذا المنهج في تحليل الأخطاء اللغوية ودراستها دراسة وصفية موضوعية وفق مجموعة من الأسس والمبادئ.

[2] محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم التطبيقي، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2005، ص 163، 182

اللغة ظاهرة اجتماعية تداولية تتوسط النشاط الاجتماعي، وتدرس في مواقف اجتماعية طبيعية وحية، بعيدة عن التصنع والتكلف. وقد وجدت هذه النظرية في اللسانيات ترحيبا خاصا، بما أن الاهتمام بالإطار التواصلي يقع في صلب هذا المذهب المهتم باللغة الذي يرجع تأسيسه إلى الوعي بافتقار المناهج التقليدية إلى البعد البراغماتي التواصلي[1].

واللغة بنية متماسكة ومتجانسة، وليست مفردات مستقلة، وهي هياكل متآلفة على مختلف مستويات التحليل اللساني، الصوتية والنحوية والدلالية والصرفية والأسلوبية. حيث لا يمكن أن يكون للعنصر اللساني المفرد أي تحقق بذاته، إنما يتحقق من خلال شبكة علاقات بنيوية ترتبط بعناصر السياق اللغوي البنيوي الأخرى [2]. لذلك وجب أن تكون « أهداف المعلم والمتعلم واللساني التطبيقي متضافرة ضمن تعليم اللغة، فمن المتيسر أن نضبط المهارات انطلاقا مما يتسنى وصفه. وتمدّنا اللسانيات بمناهج وصفية نسبر بها تلك المعارف والمهارات بحيث إذا رسمنا مسبقا الهدف الذي نقصد إليه من عملية التلقين اللغوي ، وألممنا بنوعية الدارسين المقبلين على ذلك النمط من التحصيل استطعنا بفضل اللسانيات أن نحدد الأسلوب التعليمي الذي يكفل أقصى حظوظ النجاعة، وهكذا لا تنتظم عملية التلقين إلا إذا ألممنا بطبائع اللغات، ولا نلم بتلك الطبائع إلا إذا توسلنا إليها باللسانيات »[3].

مما تقدم يمكن الجزم بأن « تعليمية اللغات لن يستقيم لها أمر إلا إذا انبنت على الرصيد المعرفي للفكر اللساني المعاصر وما يوفره هذا الفكر من نظريات وإجراءات تطبيقية مؤهلة سلفا لإيجاد التفكير الكافي لكل القضايا التي تتعلق بكل جوانب الظاهرة اللغوية ؛ من هذه الجوانب ما هو صوتي ، ومنها ما هو دلالي ، ومنها ما يقع بين ذلك من حيث التركيب والتأليف بين العناصر اللسانية في سياقها المألوف » [4] . فتعليم اللغة اليوم لا يستمد شرعيته إلا من محاولة فهم الظاهرة اللغوية فهما باطنيا عبر إدراك خصائص اللغة الهدف الذاتية، مما يحقق لنا غايتها الأولى من تعليمها وتعلمها وهي الإبلاغ والتواصل. وعملية تعليم اللغة، ومناهجها وسياستها وإستراتيجيتها لا تخضع فقط للاعتبارات اللسانية الخالصة،

---

[1] كورنيليا فون راد صكوحي، لسانيات النص أو لسانيات ما بعد الجملة وما قبل الخطاب، في مقالات في تحليل الخطاب، منشورات كلية الآداب والفنون والانسانيات، منوبة، تونس، 2008 ، ص 63

[2] صبحي إبراهيم الفقي، المرجع السابق، ص106، 110

[3] عبد السلام المسدي ، المرجع السابق ، ص 143

[4] أحمد حساني ، المرجع السابق ، ص 2

إنما تخضع أيضا لاعتبارات سياسية ونفسية واجتماعية وتربوية. ونجاح خطط تعليم اللغة العربية يتوقف على كل الأطراف الفاعلة، أولها المجتمع ممثلا بالسلطة التربوية، ثم عالم اللسانيات التطبيقية فالمعلم المباشر في فصله.

إن تعليم اللغة العربية يستوجب إلماما بمعطيات اللسانية العامة واللسانيات التطبيقية، مع الوقوف على ما تقدمه نظرية الإبلاغ والتواصل من مساعدة منهجية لتذليل الصعوبات التي تعترض عمل المعلم. « وأقل الناس معرفة بحقيقة تعلم اللغة وتعليمها يدرك لا محالة أن أقرب العلوم الإنسانية إلى تعليمية اللغات هي اللسانيات من حيث هي المنوال العلمي الوحيد الذي يعكف على دراسة الظاهرة اللغوية، فيتخذها موضعا للدرس، ووسيلة إجرائية في الوقت نفسه » [1].

لقد بدا من الضروري بمكان لدى المختصين في تعليم اللغات تقسيم البرنامج اللغوي إلى مستويين اثنين؛ يعني الأول بلغة التخاطب أي اللغة المنطوقة ويعني الثاني بلغة الكتابة، وقد سبق القول إن تحصيل اللغة المنطوقة يسبق لغة الكتابة. من هنا لابد من التركيز على الجانب المنطوق ومنحه الأسبقية على الجانب المكتوب. خاصة وأن الهدف النهائي من تعليم اللغة العربية تحقيق دربة كلامية وكفاية تواصلية قائمة على استعمال عدد من الهياكل البسيطة والمفردات اللغوية المتعددة. والنظر إلى الواقع اللغوي بوصفه هياكل قارة لا وحدات معجمية، ذلك أن اللغة عبارة عن هياكل لا مجموع مفردات تتكون من اسم وفعل وحرف، فهل باستطاعة الفرد مثلا أن يلفظ مفردات دون التفكير في البنى التي تتصهر فيها تلك المفردة ، والتي يوحي بها المقام وجوبا. وقد تعددت طرائق تعليم اللغات بتعدد المدارس اللسانية، واستندت كل طريقة إلى الأسس النظرية الخاصة بالمدرسة اللسانية التي تتبعها. وتبقى كل طريقة من طرائق تعليم اللغة تستند إلى أسس ثلاثة هي[2]:

أ- الأساس اللساني: وهو متعلق بالنظرية اللسانية التي تستلهمها الطريقة وتلتزم مبادئها، وتتعامل مع اللغة طبقا لها.

ب- الأساس النفسي: وهو مرتبط بنظرية التعلم التي تفسر تعلم اللغة ونموها وتطورها حتى تصل درجة الكفاية اللغوية المتكاملة .

---

[1] أحمد حساني، المرجع السابق ، ص 2

[2] نايف خرما، المرجع السابق، ص 168

ج- الأساس الاجتماعي : ويعنى مدى الاهتمام بملكة التواصل وأحقيتها في احتلال مركز مناسب في تقنية التعليم وأهدافه من ناحية ، وأهداف تعليم اللغة من ناحية أخرى .

مما لاشكّ فيه أن معرفة النشاط اللغوي عند الفرد، والقدرة على دراسة اللغة وآليات تعليمها للصغار والكبار بلغت مستوى عال جدا من الدقة والتحكم، تتجاوز ما كان معروفا عن اللغة قديما. فمعلوماتنا عن اللغة اليوم أوفر وأعم وأدق، وقدرة الدارسين اليوم على التفسير العلمي بالمعنى الدقيق والمقاربة الموضوعية لها، جعلت من اللسانيات علما طلائعيا، ليس بالنسبة للعلوم الإنسانية التي تبنت النموذج اللساني كطريقة تفكير وتحليل، بل اقتحمت اللسانيات بنجاح كثيرا من المجالات العلمية الأكثر دقة مثل الإعلام الآلي والترجمة الفورية والترجمة الآلية [1]، فماذا يمكن للسانيات أن تقدمه لتعليم اللغة العربية ؟.

إن منهجية البحث العلمي في تعليمية اللغات تقتضي بالضرورة الإلزامية استثمار التجربة اللسانية العالمية لتنمية الحصيلة المنهجية والعلمية لتعليمية اللغة العربية بوصفها ممارسة بيداغوجية، غايتها تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية والتواصلية. وما كان ذلك ليكون إلا لأن النظرية اللسانية من اهتماماتها الجوهرية ضبط العملية التلفظية وحصر العوائق العضوية والنفسية والاجتماعية لدى المتكلم.

لا يمكن لمعلم اللغة العربية أن يكون في غنى أبدا عن الانجازات النظرية والتطبيقية التي تحققت في رحاب المقاربة العلمية للظاهرة اللسانية؛ فهو ملزم بامتلاك النظرية اللسانية العالمية بمرجعيتها ومفاهيمها واصطلاحاتها وإجراءاتها التطبيقية، وهذه المسألة تجعل الباحث في هذا المقام يحرص كل الحرص على الدقة في التقصي والتحري للعناصر الفاعلة في المحطات الفكرية البارزة للمسار التحولي للنظرية اللسانية المعاصرة . [2]

إن اللسانيات العامة قد طورت القضايا المتعلقة باكتساب وتعلم اللغة بعد أن ارتكزت على منهجية موضوعية علمية ثابتة « واستطاعت النظرية اللسانية أن تحل كثيرا من المشكلات العلمية والعملية خاصة في تعلم اللغات وتعليمها، كما ساعدت على تحديد أخطاء النطق والاتجاه الذي ينبغي السير فيه لعلاج مثل هذه الأخطاء » [3]. معنى هذا أن موضوع

---

[1] مصطفى غلفان، المرجع السابق، ص 200

[2] أحمد حساني ، المرجع السابق، ص 2،3

[3] حلمي خليل ، المرجع السابق ، ص 22

اللسانيات ليس تحقيق أغراض تعليمية أو أية أغراض عملية أو تطبيقية. كما أنها لا تدرس اللغة بهدف ترقيتها أو تطويرها أو تصحيح جوانب منها أو تعديل جوانب أخرى « إنما مهمة اللسانيات تقف عند حدود الوصف والتحليل والتفسير بطريقة علمية موضوعية» [1]، وبذلك تكون قد أسهت إسهاما فعالا في وصف اللغة وتصنيف عناصرها ودراسة العلاقات القائمة بينها. وحري بنا أن نتساءل في هذا المقام عن حظّ اللغة العربية من إنجازات ونتائج اللسانيات تعليما وتعلما؟.

[1] حلمي خليل، المرجع السابق ، ص 20

الفصل الخامس: مجالات الإفادة من النظرية اللسانية في تعليم اللغة العربية

إن مجالات الإفادة من النظرية اللسانية في تعليم اللغة العربية كثيرة ومتعددة ، يأتي في مقدمتها الوصف العلمي الذي تقدمه لمعلم اللغة بحيث تكون لديه صورة كافية حول بنية اللغة وتراكيبها وعناصرها الصوتية والصرفية والنحوية. « فقد وضعت النظرية اللسانية بين أيدينا اليوم زادا ضخما من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية وبوظائفها لدى الفرد والجماعة، وبأنماط اكتساب الإنسان لها »[1]. وقد كان التفاعل بين اللسانيات وتعليمية اللغة مثمرا ومجديا وكان في صالح تعليمية اللغة، حيث انبثقت عنه عدة مداخل لتعليم اللغة، استلهمت الأسس النظرية لها وسعت إلى تطبيقها في قاعات الدرس، وطبيعي جدا أن تتأثر اللغة العربية بالنظرية اللسانية وتشتق منها مناهجها الخاصة بتعليمها وتعلمها.

المبحث الأول: طريقة الوحدة في تعلم اللغة .

تعرف هذه الطريقة بأنها« مجموعة من الأنشطة التعليمية معدة بطريقة متماسكة وتقوم على خطوات متتالية ومترابطة »[2]. تؤكد هذه الطريقة على « ضرورة ارتباط فروع اللغة بعضها ببعض، وتقديمها للطالب في كل متصل، بمعنى أن يكون درس القراءة محورا للمناقشات اللغوية والنحوية والبلاغية والإملائية »[3]. وتختص هذه الطريقة بتعليم اللغة بأنشطتها المختلفة من خلال نصوص القراءة تعلم المحادثة والقواعد والإملاء والتعبير. تستلزم هذه الطريقة وجود نص محوري تدور حوله بقية فروع اللغة. والمقصود بالنص المحوري نص القراءة، لأن القراءة هي الأساس الذي يقوم عليه صرح العديد من الدراسات الصوتية والصرفية والمعجمية والأسلوبية والأدبية، ومن خلال النص يتدرب التلميذ على القراءة الصامتة والجهرية والحديث والمناقشة باللغة العربية الفصحى.

تعتمد هذه الطريقة في تعليم اللغة على تكامل مهارات اللغة التي تتدرج تحت كل فن من فنونها الأربعة الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، بذلك يكون النص وحدة واحدة يتدرب المتعلم من خلاله على القراءة والتعبير والإملاء والقواعد والكتابة. تنطلق من نصوص القراءة لتعليم الأحكام والقاعد اللغوية واستعمالها، « والانتقال من دراسة اللغة في نظامها الافتراضي

---

[1] عبدالسلام المسدي، المرجع السابق ، ص 136

[2] J. Pierre Cuq, Op. Cit P 242

[3] طه على حسين الدليمي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009، ص 115

إلى دراستها في تجليها الطبيعي، حيث يستعملها الناس إنتاجا وتلقيا في موقف ما من أجل التواصل والتفاعل» [1].

فاللغة نظام، يتكون من عدة مستويات، تتماسك عضويا لتشكل نصا. ولا يمكن الفصل بين هذه المستويات أثناء تعليمها، إلا من باب التنظيم المنهجي لعملية التعلم، وهو ما يفترض عدم وجود كتاب مستقل لكل مادة. وظهور هذه الطريقة كان نتيجة انفتاح تعلم اللغات على نظريات ومقاربات لسانية، نتج عنها « تقليص المسافة المعرفية بين القراءة المنهجية والدرس اللغوي تجسيدا لمبدأ وحدة وتكامل وترابط مواد اللغة العربية. إلى جانب الانتقال من دراسة المواد اللغوية إلى الظواهر اللغوية، فلم تعد المواد اللغوية أبوابا في البلاغة والعروض مفصولة، وإنما أصبحت ظواهر لغوية» [2].

من جهة ثالثة تفرض هذه الطريقة على العاملين في حقل تعليمية اللغة العربية وضع منهج متكامل متدرج في سلسلة من الكتب لمراحل التعليم المختلفة، تعتمد نصوصا متدرجة لتعليم اللغة بقواعدها الإملائية والنحوية وأحكامها الصرفية وأنماطها الأسلوبية الوظيفية. أما اعتماد النصوص لأنها تمثل الواقع اللغوي المتكامل ماضيا وحاضرا ومستقبلا [3].

تنظر طريقة الوحدة إلى أحكام اللغة نظرة وظيفية، تقوم على تنمية الكفاية التواصلية عند المتعلم، من خلال دراسة أحكام اللغة وقواعدها، ودراسة القاعدة المقصودة من خلال النص الأدبي الموجود في كتاب التلميذ. وهي تهدف في الأساس إلى تمكين التلميذ من المحافظة على تكامل شخصيته من خلال ما تقدمه للمتعلم من معارف متكاملة ومهارات متنوعة تنمي جميع جوانبه اللغوية العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، حتى يسهل عليه التكيف مع بيئته الاجتماعية والمادية [4].

ولما كانت اللغة وسيلة التحدث والقراءة والكتابة، ونقل الأفكار والخواطر، ينبغي أن ندرك أنها وحدة متكاملة، لا يمكن لأي فرع من فروعها القيام منفردا بدور فاعل في إكساب التلميذ اللغة. لأن تعلم اللغة يكون من خلال وحدتها. واعتماد النص وحدة متكاملة يدرب من خلاله التلميذ على القراءة والتعبير والإملاء والخط والقواعد مسايرة للواقع الطبيعي في إدراك

---

[1] جميل عبد المجيد حسين، علم النص أسسه المعرفية وتجلياته النقدية، مجلة عالم الفكر،ع 2، م32، 2003، ص 141

[2] علي أيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي ، دار الثقافة، الدار البيضاء ، ط1، 1998، ص 25

[3] طه على حسين الدليمي، المرجع السابق ص 113

[4] المرجع نفسه ، ص 112

الحقائق بالانتقال من الكل إلى الجزء، على النحو الذي أشار إليه ابن خلدون وأصحاب نظرية الجشطالت في علم النفس.

إلا أن تعليم اللغة من خلال الوحدة قد يؤدي إلى اهتمام المعلم أحيانا بفرع معين دون أن تحظى بقية الفروع بالرعاية. لذلك نجد فريق ثاني يرى أن تعليم اللغة لا يتم إلا من خلال تقسيمها إلى فروع، تخصص لكل فرع حصة بعينها وكتاب خاص به. لكن إذا لم يحسن المعلم الربط بين فروع اللغة يؤدي به الأمر إلى تفتيت اللغة التي هي في الأصل وحدة تامة في الاستخدام« فتدريس الإملاء وسيلة لسلامة الكتابة من الخطأ وتدريس القراءة والنصوص وسيلة لزيادة الثروة اللغوية والإعانة على الفهم والتذوق والتفاعل مع المقروء والاستفادة منه في تنمية الخبرات غير المباشرة »[1]. وكل فروع اللغة العربية بمثابة جداول تصب كلها في مجرى واحد وهو التعبير. أما التقسيم الذي نراه في مدارسنا ليس إلا تقسيما شكليا، الغرض منه التيسير« والحفاظ على وحدة اللغة وتطوير منهج تعليمها وتعلمها»[2]. فما هذا التقسيم إلا وسيلة لغاية مهمة تتخذ اللغة فيها وسيلة لألوان متعددة من النشاط اللغوي والتدريب على كثير من العادات والمهارات في التحدث والقراءة والكتابة والتنظيم .

قد تطرح هذه الطريقة في بعض الأحيان صعوبة الحصول على نصوص متصلة بالقاعدة المطلوبة، فيضطر المعلم إلى تكييف النصوص لخدمة أهداف اللغة مجتمعة. واعتماد النص كمدخل لا يمنع من الاستعانة بالأمثلة الهادفة لتعويض ما لم يف به النص، لتحقيق أهداف دروس القواعد والإملاء والبلاغة والنقد وغيرها. وإذا كان اعتماد النص ضرورة للانطلاق في تعليم اللغة فإن اختيار النص الجيد بموضوعه ولغته وجودته الفنية ومراعاته لمستوى التلاميذ، يعدّ من الشروط الأساسية لنجاح هذه الطريقة [3].

1 مميزات هذه الطريقة : تتميز بجملة من الخصائص منها :

أ- تعد الأسلوب الطبيعي لتعليم وتعلم اللغة، وتمكن المعلم من تحقيق هدفين أساسين؛ أولهما وظيفي يتمثل في التعبير عن مواقف الحياة، والثاني تعلمي يظهر من خلال إدراك أسرار الإبداع الفني وممارسة الإنتاج والنقد.

---

[1] محمود أحمد السيد ، المرجع السابق ، ص 44

[2] طه علي حسين الدليمي ، المرجع السابق، ص 115

[3] المرجع نفسه ، ص 114

ب- تتلافى عيوب الطريقة التقليدية، القائمة على حفظ القواعد المتصلة بكل فرع، دون إدراك وظيفتها المتمثلة في الأداء اللغوي السليم في مواقف الحياة الاجتماعية.

ج- تربط بين فروع اللغة، وهذه المسألة ضرورية، لأن اللغة أساسها الوحدة وفروعها مظاهر تلك الوحدة. بمعنى آخر يتحقق في الطريقة الارتباط والتكامل، ما دام الغرض النهائي هو الوصول إلى أهداف تعليم اللغة في المراحل المختلفة.

د- تقوم على أسس نفسية وتربوية ولغوية: تتعلق الأسس النفسية باعتبار العقل وحدة متكاملة وليس مكونا من ملكات متعددة. أما الأسس التربوية فتقوم على أن العملية التعليمية وحدة متكاملة، تُتَمِمَ المواد الدراسية بعضها بعضا، وتتفاعل فيما بينها لتحقيق هدف موحد هو أن يبلغ المتعلم مستوى مطلوبا من النمو اللغوي. أما الأساس اللغوي فيستند إلى أن استعمال اللغة في التعبير يصدر من الكلام أو الكتابة ، وكلاهما مترابطان [1].

إن تكامل فروع اللغة يعني تقديم مواقف تعليمية طبيعية يمكن أن تتطور فيها أنظمة اللغة الفرعية، النظام الصوتي والتركيبي والدلالي لأغراض تواصلية. وفي ذلك يمكن النظر إلى مفهوم الوحدة بطرق مختلفة. فهو يعني تعلم كل المهارات اللغوية في إطار المهارات الأخرى. فالكتابة يمكن أن تعلم عن طريق الاهتمام بالقراءة. ويعني كذلك أن كل فرع من فروع اللغة يشكل وحدة متماسكة لا مجموعة من مكونات صغيرة ومفتتة. والتكامل بالضرورة يؤدي إلى تطور اللغة ونموها من خلال تعلم موضوعات مختلفة [2].

إذا كان الهدف من تعلم اللغة العربية هو إكتساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي السليم شفويا وكتابيا، فإن كل محاولة لتعليم اللغة العربية يجب أن تؤدي بشكل أو بآخر إلى تحقيق هذا الهدف. والاتصال لا يتعدى أن يكون من معلم إلى متعلم أو من متعلم إلى متعلم. واللغة فنون متعددة ومتكاملة كل منها يؤثر في الآخر ويتأثر به. تقوم هذه الطريقة على أساس التكامل بين المهارات اللغوية، بدلا من التفتيت والتجزيء الحاصل نتيجة تعليمها فروعا في مواقف مصطنعة لا يجمع شتاتها جامع .

2 - تطبيقات الطريقة في المناهج الجديدة : اعتمدت مناهج اللغة العربية الجديدة المقاربة النصية، وهي عبارة عن خطة عملية موجهة لتنشيط فروع اللغة العربية من جانبها النصي،

---

[1] محمد كشاش، تعلّمية القواعد النحوية، في تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2006 ، ص 131

[2] طه علي حسين الدليمي ، المرجع السابق، ص 115، 116

باعتبار النص بنية كبرى تظهر فيه مختلف المستويات اللغوية والبنائية والفكرية والأدبية والاجتماعية. تنطلق هذه المقاربة من دراسة النص، وفهمه ومعرفة نمطه وخصائصه ثم التعامل مع أدواته. « وتقوم المقاربة النصية التي يوصي المنهاج باعتمادها على جعل النص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية، ولذلك يشكل النص دوما نقطة انطلاق الأنشطة اللغوية الأخرى » [1]. ويكون النص دائما هو المنطلق الأساسي في الفهم والإفهام والتعبير، ومصدر لدراسة الظواهر اللغوية المقررة في النحو أو الصرف أو الاملاء أو البلاغة أو العروض والمبادئ الأدبية والجمالية.

وانطلاقا من النص « الذي يتناول موضوعا يقرؤه المتعلم ثم يمارس من خلاله التعبير الشفهي والتواصل ويتعرف على كيفية بنائه كما يلتمس من خلاله القواعد النحوية والصرفية والإملائية ليتوصل إلى إنتاج نصوصه الخاصة » [2]. ومن خلاله أيضا يُوَجَّهُ التلاميذ إلى اكتشاف القيم والأفكار التي يتوافر عليها النص ويطلب منهم التعامل معها.

يتضمن منهاج السنة الرابعة متوسط أربع وعشرون وحدة تعليمية، والوحدة التعليمية هي الإطار العام أو النواة الأساسية لكل مجال من مجالات التعلم وتتكون من معارف متجانسة ومترابطة توظف لبناء الكفاية القاعدية [3]. وتخصص خمس ساعات أسبوعيا لكل وحدة تعليمية، موزعة على ثلاث حصص. والحصة مقطع من مقاطع الوحدة التعليمية ترتبط بحيز زمني محدد وتعالج جزءا معينا من الوحدة سواء أكان معرفيا، أم سلوكيا أم وجدانيا.

المبحث الثاني: المدخل الوظيفي.

يقوم مدخل تعليم اللغة وظيفيا على اختيار المادة اللغوية التي يحتاج إليها المتعلم، مما يؤدي وظيفة تعبيرية في حياته الاجتماعية. تقوم فلسفة هذا المدخل على أن كل ما يتعلمه التلميذ ينبغي له أن يؤدي وظيفة في الحياة التي يتفاعل فيها، ويلبي له حاجاته ومتطلباته. من هنا ظهرت حاجة ماسة إلى الربط بين الجانبين النظري والعملي، وظهر الاهتمام بالجوانب التطبيقية والسلوكية في الحياة.

---

[1] مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة ابتدائي ، ص 8

[2] المرجع نفسه ، الصفحة نفسها

[3] أنطوان أبو زيد، المرجع السابق، ص 194

وتحدث اللغويون العرب عن المنهج الوظيفي وتطبيقاته، في العملية التعليمية، فالجاحظ مثلا يدعو في إحدى رسائله إلى الابتعاد عن المماحكات والتأويلات التي لا تفيد المتعلم في شؤون الحياة، إذ يقول في صدد تعليم النحو: « وأما النحو فلا تشغل قلب الصبي بعويص النحو الذي لا يفيد في المعاملات، ويكفي أن تزوده بالقدر الذي يؤدي إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده وشيئ إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغله عما هو أولى به من رواية المثل الشاهد والخبر الصادق والتعبير البارع » [1].

أما ابن خلدون فقد اهتم بالناحية التطبيقية في اكتساب العلم، إذ ليس المهم معرفة القواعد والقوانين والاصطلاحات في حدّ ذاتها، وإنما المهم القدرة على استخدامها والاستفادة منها عمليا، وفرّق بين صناعة اللغة التي تُكون قواعدها وقوانينها واصطلاحاتها وبين ملكة اللغة. يقول « والشخص الذي يستوعب القواعد والمصطلحات دون أن يطبقها عمليا يكون مثل الشخص الذي يتقن صناعة من الصناعات علما، ولا يكون له أي دراية بهذه الصناعات عمليا » [2]. وهذا المنحى شقّ طريقه على الصعيد العالمي، وتخلصت المناهج التعليمية في الأعم الأغلب من الحشو والتكرار والمسائل التي لا تفيد في واقع الحياة والسيطرة على البيئة والتحكم فيها. وأصبح الاكتفاء في اللغة التي يتعلمها الناشئة بأساسيات المادة ومفاهيمها، وتمكين الناشئة من امتلاك الأساسيات المؤدية إلى التفاعل الايجابي في مواقف الحياة، فإذا أحس المتعلم أن المادة التي يتفاعل معها تستثير دوافعه، وترضي اهتماماته، وتلبي حاجاته وتُؤَمِّنُ مطالبه أقبل بشوق عليها ورغبة.

إن المقصود بتوجيه تعليم اللغة توجيها وظيفيا « أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة. ولا يمكن أن يتجه تعليم اللغة هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن المعلم » [3] .

---

[1] الجاحظ، الرسائل، نقلا عن أحمد محمود السيد، في الأداء اللغوي ، منشورات وزارة الثقافة ، دمشق ، 2005،، ص 173، 174

[2] ابن خلدون، المقدمة ، ص 973

[3] داود عبده ، المرجع السابق، ص 9

تُلَخِصَ وظائف اللغة الأهداف العملية الأساسية التي لتعلم اللغة، وهي التفكير والتعبير والاتصال وحفظ التراث. وتعليم اللغة لا يكون وظيفيا إلا إذا وجهت نشاطات المعلم ونشاطات التلاميذ نحو تحقيق الوظائف السابقة؛ أي إذا وجهت تلك النشاطات وجهة تساعد التلاميذ في تحقيق المهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على استعمالها في المواقف الطبيعية استعمالا صحيحا، ونقل أفكارهم بها إلى الآخرين شفويا وكتابة.

اتجهت مناهج تعليم اللغة نحو الاهتمام بالبعد الوظيفي والنفعي والاجتماعي للغة؛ إذ لا فائدة من تعلم اللغة إذا لم يكن لها نفع اجتماعي وفائدة للتلميذ في تفاعله مع المجتمع الذي يحيا فيه. وما دامت اللغة وسيلة الإتصال الأولى بين الأفراد والجماعات، فإن وظيفتها الأساسية تسهيل عمليات الاتصال ونقل الفكر والتعبير عن النفس .

وقد انعكس هذا الوعي لوظيفة اللغة على مناهج تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة، « ويتجه المنهج اللغوي في تقديم المفردات إلى المفردات المهمة في حياة المتعلم، وإلى المفردات الأكثر شيوعا في الحياة اليومية، ولابد أن يأخذ تعليم التعبير سواء كان شفويا أم كتابيا طابعا وظيفيا يرتبط أساسا بمواقف الحياة اليومية اللغوية، حيث يتدرب التلميذ على الحديث في مواقف مشابهة تماما لما يتعرض له خارج الحياة المدرسية ، ففي التعبير الشفوي مثلا يدرب على المناقشة وقص القصص، وإلقاء الأخبار والخطابة وعبارات التهاني والمناسبات والتعليقات. ويدرب في التعبير الكتابي على كتابة الرسائل الشخصية والرسمية، وإرسال البرقيات ، والإعلانات، وبطاقات الدعوة » [1]

1- مميزات المنهج الوظيفي: يبنى المنهج اللغوي الوظيفي على ميولات المتعلمين نحو موضوعات يستخدمونها في المواقف تخاطبية حية وعندما « يحس المتعلم أن المادة التي يتفاعل معها تستثير دوافعه، وترضي اهتماماته، وتلبي حاجاته، وتُؤَمِنُ متطلباته، يقبل عليها بشوق ورغبة» [2] . إن تعليمية اللغة مبنية على الدافعية، ولا تستثار هذه الدافعية إلا إذا كانت الموضوعات تؤدي وظيفة للمتعلم في حياته وذات نفع اجتماعي. وتعليمية اللغة العربية لا تحقق أهدافها إلا إذا قام المتعلم بنشاط نابع من حاجاته وميوله. كما أن وجود

---

[1] فتحي علي يونس وآخرون، المرجع السابق، ص 247

[2] محمود أحمد السيد، اللغة تدريسا واكتسابا، دار الفيصل الثقافية، الرياض، 1988، ص 247

الدافع القوي المتمثل في حاجات المتعلمين يزيد من سرعة التعلم، وإحساس التلميذ أن المادة اللغوية ذات وظيفة في حياته يجعله يقبل عليها بشوق، وتزداد رغبته لتعلم اللغة.

إن ارتباط المحتوى اللغوي ارتباطا مباشرا بخبرات التلميذ الشخصية ينمي لديه مهارة اللغة، ويساعده في قضاء حاجاته النفسية والعقلية والاجتماعية، خاصة إذا كانت الموضوعات من الحياة المعاصرة والمشكلات الاجتماعية، وتتناول الاتجاهات العالمية، كل هذه الموضوعات تزيد من إقبال التلاميذ على تعلم اللغة. أما إذا كانت الدروس بعيدة عن اهتماماتهم وميولهم ولا تلبي حاجاتهم أعرضوا عنها[1].

يتميز المنهج الوظيفي في تعليم اللغة بتركيزه على الاستعمال اللغوي تحدثا وكتابة، ويهدف إلى أن يضمن للمتعلمين القدرة على التواصل الاجتماعي. هذا الهدف إحدى غايات المنهج الوظيفي، ومن خلاله أيضا « يتعلم التلميذ كيف يستعمل اللغة مع كل المحيطين به، وكذلك يوظف اللغة في الحياة الاجتماعية » [2].

يرتبط المنهج الوظيفي بسعيه إلى مساعدة المتعلم على ممارسة الوظائف اللغوية المتمثلة في « التعامل مع البيئة لإحداث ظرف أو وضع معين كالأوامر، وعبارات الرجاء، وأحكام المحاكم وغيرها، ووظيفتها في العمل على تنظيم الأحداث، وتنظيم اللقاءات بين الأفراد كعبارات الموافقة أو الرفض أو الحوار أو المناقشة ووظيفتها في المحافظة على العلاقات الاجتماعية »[3].

إن الهدف من تعليم اللغة العربية هو مساعدة المتعلم على ممارسة اللغة في المجتمع، والتواصل داخل المدرسة وخارجها، عن طريق تدريبه على المهارات اللغوية الأساسية اللازمة لممارسة اللغة لهذه الأغراض أو الوظائف.

تأكيدا لأهمية الممارسة والتطبيق في اللغة أقول إن مهارات اللغة لا تتحقق إلا بالممارسة والمران « وذلك يكون داخل الفصل أولا، ثم يتعداه إلى خارجه بعد ذلك، وهذا يستوجب استخدام الفصحى داخل الفصل كي تستقيم لغة التلميذ ، فإذا لم يصحح اعوجاج

---

[1] محمود أحمد السيد ، في الآداء اللغوي ، ص 40، 41

[2] مجيل سيجوان، التعليم وثنائية اللغة، تر إبراهيم بن حمد القعيد، ومحمد عاطف مجاهد، منشورات جامعة الملك سعود، الرياض، 1995، ص 12.

[3] نايف خرما ، المرجع السابق، ص 42

الألسنة وزلل الأقلام، ولم يعود على الوضوح والدقة في التعبير، أدى هذا إلى المشكلة التي تنكر مظاهرها » [1] .

في ضوء هذا الاتجاه نشأ التعبير الوظيفي الذي يلبي حاجات المتعلم في تفاعله مع المجتمع. كما نشأ النحو الوظيفي الذي يركز على الموضوعات النحوية الأساسية التي تستخدم في الحياة على نطاق واسع. ويقصد بالنحو الوظيفي أيضا « اختيار ما هو أكثر شيوعا وفائدة للتلاميذ والابتعاد عن القواعد التي ينذر ورودها واستخدامها في اللغة الحية. فاللغة ليست مجرد كلمات وتراكيب يعرفها التلميذ ولا هي قواعد يستظهرها، وإنما هي فوق ذلك تنظيم فكر ومشكلات اجتماعية وتربوية تعالجها. ومن هنا تبرز الحاجة الحقيقية للتفكير المنظم والكتابة الجيدة، واستخدام اللغة استخداما دقيقا مناسبا » [2]. إلا أن مناهجنا مازالت تعلم مسائل نحوية غير وظيفية من استثناءات ومماحكات في النحو أو الإملاء ومصطلحات جافة في البلاغة، وهذا ما خلق الإحساس بصعوبة اللغة وبعدها عن الحياة المعاصرة، ولا شيء يزيد من الإقبال على تعلم اللغة العربية أكثر من إحساس المتعلم بأن اللغة التي يتعلمها تلبي حاجاته وترضي اهتماماته.

2- التعبير الوظيفي: المراد بالتعبير الوظيفي كل تعبير يلبي حاجة من حاجات الإنسان في الحياة سواء أكانت هذه الحاجة خاصة أم عامة، نحو كتابة الرسائل والتقارير والإعلانات والعرائض والإرشادات وتدوين المذكرات وملء الاستمارات ، وما إلى ذلك من أمور تتصل بحياة الإنسان وتؤدي مهمة اتصالية بالآخرين في المجتمع [3]. والتعبير الوظيفي يستعمل النثر، ويحرص على أن يكون واضحا محددا بعيدا عن البلاغة والخيال والعاطفة قريبا من المباشرة والموضوعية والعناية بالمضمون.

إن التعبير الوظيفي يُكسبُ المتعلم مهارتي الاتصال والتواصل، ويجعله قادرا على توظيف اللغة في شؤون الحياة المختلفة. ويدفعه إلى الإيمان بوظيفتها الاجتماعية. لكن الغريب في الأمر أن كثيرا من حملة الشهادات يقفون عاجزين عن تحرير رسالة أو كتابة محضر اجتماع أو تدوين تعليمات وإرشادات يريدون إيصالها إلى الآخرين. رغم أن الهيكلية

---

[1] محمود أحمد السيد، في قضايا اللغة التربوية، وكالة المطبوعات، الكويت، 1980، ص 30

[2] فتحي على يونس وآخرون، 1987، ص 54

[3] سمر روجي الفيصل، المرجع السابق، ص- ص 202- 206

الجديدة للتعليم في الجزائر« تعطى الكتابة بعدا أكبر بحيث تأخذ بيد التلميذ من مرحلة تنظيم الورقة إلى غاية إنتاج نص كتابي منسجم ومنظم من خلال مشاريع كتابية » [1].

يتحمل المعلم مسؤولية تدريب التلاميذ على امتلاك مهارة التعبير الوظيفي، من خلال خلق مواقف تعليمية يشعر فيها المتعلم برغبة في التعبير عن أفكاره وقضاء حاجاته اليومية. ومشكلة الكتابة في مدارسنا هي اصطناع مواقف للكتابة، لا يشعر المتعلمون فيها بهدف حقيقي للكتابة، ولا يشاركون في الوصول إلى المعرفة ومن ثم يضطر للكتابة بغرض الكتابة ذاتها إرضاء للمعلم ومجاراة للموقف التعليمي، وكثيرا « ما تفرض الموضوعات على المتعلمين من غير مناقشة، وغني عن البيان أن الموضوعات التي لا تستثير دافعية لدى المتعلمين لا يقبلون عليها » [2].

إن أهمية الكتابة الوظيفية تُوجب على المعلم أن يوفر الظروف والمواقف الايجابية في التعليم، يبذل فيها التلاميذ جهودا تجعل موقف تعليم الكتابة في المدرسة قريباً من الموقف الطبيعي للاتصال بالكلمة المكتوبة. هذه الطريقة في التعليم تؤهل التلاميذ « لكي يصبحوا متعلمين مستقلين من خلال تهيئة بيئة تعليمية تساعدهم على أن يتعلموا كيف يتعلمون دورهم تدريجيا في المراقبة والتقويم » [3] .

أما الجهل بالكتابة الوظيفية كثيرا ما يدفع أصحاب الحاجات إلى قصد الكاتب العمومي، ليكتب لهم أسطرا معدودات تجسد الأمر الذي يرغبون في إيصاله إلى إحدى الجهات الرسمية، وليس لممتهن هذه الحرفة من علم غير اتفاق هذا اللون من الكتابة الوظيفية. فلماذا لا يتقن الطلبة – أصحاب الحاجة– هذه الكتابة وهم يمتلكون أداة الكتابة ؟

3- تطبيقات المدخل في المدرسة: اهتمت البرامج الجديدة بتعليم الوضعيات الحقيقية للتواصل الكتابي مثل المراسلة والمقابلة والتقرير والتلخيص، والغاية من هذا التوجه ربط التعلم بالحياة، وإعطاء التعبير الكتابي صفة وظيفية طبيعية. تعتبر الكتابة الوظيفية أسمى غاية تهدف إليها نشاطات اللغة العربية في المناهج الجديدة، يكتسبها التلاميذ خلال حصة

---

[1] شريفة غطاس وآخرون ، رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005، ص 2

[2] محمود أحمد السيد ، في الأداء اللغوي ، ص 203

[3] روزي غناج، التدعيم: إستراتيجية في تعليم الكتابة لمتعلمات ومتعلمي الحلقة الأساسية الثانية، في تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2006 ، ص 83

التعبير الكتابي التي تُعتبر« نشاط إدماجي يستثمر فيه المتعلم مكتسباته المختلفة، فيوظف الأساليب التعبيرية مستعينا في ذلك بقواعد الكتابة الواضحة وعلامات الوقف، والعلامات الفقرية. يُمَكِن هذا النشاط المتعلم من التمرس على أوجه التعبير المتنوعة» [1].

والتعبير الكتابي حصة إدماجية لأنشطة الوحدة التعليمية، والمكتسبات القبلية في انجازات كتابية متنوعة تمس مختلف أنماط النصوص وأشكال التعبير وتقنياته، وله أهمية قصوى في حياة المتعلم باعتباره أداة تواصل وإبداع في شتى المواقف التي تتطلبها الحياة، يحتاج إليه التلميذ للتعبير عن حاجاته وأفكاره وانفعالاته « ويحتل نشاط التعبير الكتابي مكانة هامة ضمن الوحدة التعليمية في تجسيد مكتسبات المتعلم. فبواسطة التعبير الكتابي يبرز المتعلم أفكاره ويعبر عن أحاسيسه ويظهر معالم شخصيته ويدمج ما اكتسبه » [2]، والتعبير الكتابي في المناهج الجديدة نوعان:

أ- **تعبير وظيفي:** وهو التعبير الذي يؤدي غرضا وظيفيا تقتضيه حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها، وهو كتابة تتصل بمطالب الحياة، وتلبي احتياجات المتعلم الحياتية اليومية مثل: الرسالة الالكترونية، بطاقات التهنئة الدعوات، الرسالة الاخوانية، التلخيص. [3]

ب- **تعبير إبداعي:** وهو التعبير عن المشاعر والأحاسيس والخواطر بأسلوب أدبي مشوق مثل الشعر والقصة. هذا التعبير ينمي الخيال، ويساعد على الإبداع، ويحافظ على جمال اللغة وينمي تذوق المتعلم لها [4].

إن التعبير بنوعيه يمنح المتعلم كفاية التواصل في المدرسة وخارجها، فهو يمثل جسر تلتقي فيه كل الأنشطة اللغوية، وفيه يتحقق الاندماج الفعلي للمعارف والقدرات، والمهارات، وتظهر فيه كفاية المتعلم من عدمها. ولا أجانب الصواب إذا قلت إن التعبير هو مقياس النجاح، وإن جودة التعبير لا تأتي من المكتسبات النظرية المختلفة بقدر ما تأتي من الممارسة العملية والدربة والمران على كتابة مختلف أنماط النصوص التواصلية رسالة، طلب، تقرير، خطبة برقية. أو النصوص الإبداعية مثل القصة والخاطرة .

---

[1] مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية ، ص 18

[2] مديرية التعليم الأساسي الوثيقة، المرافقة لمنهاج السنة الرابعة ابتدائي ، ص 15

[3] المصدر نفسه ، ص 16

[4] المصدر نفسه، الصفحة نفسها

نستنتج مما سبق أن الكتابة الوظيفية تكتسب اكتسابا، فهي خاضعة للدربة والمران، لكن المتعلم لا يتلقى في حياته المدرسية تدريبا يؤهله لاكتساب مهاراتها. فكتب تعليم اللغة العربية لا تشير إلى الكتابة الوظيفية ولا تحث عليها وفي ذلك يقول الدكتور سمر روحي الفيصل: « وقد رجعت إلى مجموعة من الكتب التي تتحدث عن طرائق تعليم اللغة العربية فما وجدت بينها غير كتابين يشيران إلى الكتابة الوظيفية ويحضان عليها، وكأن الطالب العربي لا يحتاج إلى هذه الكتابة في أثناء تعلمه اللغة العربية » [1]. وإذا كان الهدف من تعلم اللغة العربية هو استعمالها في الحياة اليومية فإن النهوض باللغة العربية يفرض ضرورة الاهتمام بهذا النوع من الكتابة والتكثيف منها في البرامج التعليمية بجعلها تضم تدريبات علمية على ألوان الكتابة الوظيفية، لتحقق الطموح الخاص باستعمال اللغة العربية الفصحى في الحياة اليومية وإتقان المهارات التالية[2]:

أ- مهارة كتابة الرسائل الشخصية والعامة بتحديد الحاجات الاجتماعية للرسالة واللون الملائم لهذه الحاجة.

ب- مهارة كتابة التقارير عن ألوان النشاط في المجتمع المحيط بالإنسان باصطناع أسلوب المشكلات.

ج- مهارات كتابة الاستمارات والبيانات والطلبات، والتركيز في أثناء التدريب على قيمة التكثيف اللغوي المصحوبة بالوضوح والتحديد.

المبحث الثالث: المدخل التواصلي:

تؤدي اللغة وظائف متعددة في حياة الفرد والمجتمع، فهي وسيلة الفرد للتعبير عن مشاعره وعواطفه وأفكاره. بها يقضي حاجاته، وينفذ مطالبه، ويحقق مآربه في المجتمع الذي يحيا فيه، وينقل تجربته إلى الآخرين، ويطلع على تجارب مجتمعه الحاضرة والماضية وعلى تجارب الأمم الأخرى وخبراتها. واللغة أيضا وسيلة الإنسان للتحكم في بيئته لأنها أداة التفكير وثمرته، تسهل عمليات التفاعل الاجتماعي والانصهار الفكري بين أفراد المجتمع والأمة، وهي مستودع تراث الأمة لأن كل كلمة تحمل في طياتها خبرات بشرية. والميزة

---

[1] سمر روحي الفيصل، قضايا اللغة العربية في العصر الحديث، الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق،2009، ص203

[2] المرجع نفسه، ص 206

الكبرى للغة هي أنها أداة لنقل الخبرات التي تؤلف التراث الحضاري والثقافي المتراكم من جيل إلى جيل عبر الزمن. وبذلك تحقق اللغة وظيفتين متكاملتين هما :

أ- الوظيفة الاتصالية: اللغة آداة للتفاعل بين الأفراد ونقل المعلومات واستقبالها[1].

ب- الوظيفة التجريدية: فاللغة وسيط لتكوين الأفكار التي تجرد الواقع وتختزله في شكل رموز تمكن الإنسان من فهمه وضبطه بدرجة أكبر. بتعبير آخر تتحقق وظيفتا اللغة بالاتصال والتعميم، وما يقوم بين هاتين الوظيفتين من تفاعل يُغني دور اللغة في حياتنا[2].

والاتصال أهم وظيفة اجتماعية للغة، فهي تمثل علاقة اللغة بالمجتمع، وعلاقة الفرد بالمجتمع من خلال اللغة. وكذلك اللغة أداة الفرد للاتصال بأفراد المجتمع « فعن طريق الاستماع والتحدث يستطيع أن يتصل بأفراد هذه الجماعة ليقضي حاجاته اليومية، ويعرف ما لديهم من أفكار ومعلومات وآراء، ويشارك في توجيه نشاطهم، وعن طريق القراءة والكتابة يستطيع أن يخرج عن حدود الجماعة الصغيرة ويتصل بالمجتمع الكبير ليحقق مطالبه، ويطلع على ما يجري من أحداث وتطورات ويكتسب خبرات أوسع ومعلومات أكثر» [3].

يتأكد التطور التاريخي لمفهوم الاتصال من خلال الوظيفة الاجتماعية للغة، ومن ذلك قول ابن جني « أما حدّها فهي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم » [4] . فاللغة تنقل الأفكار والرغبات والمشاعر من خلال نظام من الرموز يختاره المجتمع، واللغة نظام من الرموز المتعارف عليها، يتفاعل بواسطتها أفراد المجتمع في ضوء الأشكال الثقافية عندهم، واللغة أيضا مؤسسة يقوم الأفراد من خلالها بتحقيق الاتصال والتفاعل بينهم. ووظيفتا الاتصال والتفاعل لا تتحققان فقط بين متحدثي اللغة في إطار ثقافتهم، إنما تحققان أيضا بين المتحدثين باللغة وبين الآخرين ممن يتعلمون هذه اللغة [5]. والتعريف المعجمي

---

[1] محمود أحمد السيد، المرجع السابق، ص 86

[2] المرجع نفسه ، ص 86 ، 87

[3] محمود رشدى خاطر وآخرون ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مطابع سجل العرب ، القاهرة ، 1979، ص 12

[4] ابن جني ، الخصائص ، تح محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، ص 33

[5] هويدا محمد الحسيني، دراسة تقويمية لكتب تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في ضوء مفاهيم المدخل الاتصالي ، منشورات جامعة المنصورة ، مصر،1991، ص 50، 52

للاتصال اللغوي « يركز على كونه تبليغ رسالة شفوية أو خطية، أو معلومات أو أراء عن طريق الكلام المنطوق أو المكتوب »[1].

أما وظائف الاتصال اللغوي فهي كثيرة أجملتها عدة كتابات منها: الوظيفة النفعية، والوظيفة التنظيمية، والوظيفة التفاعلية، والوظيفة الشخصية، والوظيفة الاستكشافية، والوظيفة التخيلية. « وفي العملية التعليمية لابد من استيفاء هذه الوظائف كافة »[2]. عندما تتحقق هذه الوظائف اللغوية في المواقف المدرسية، تتكامل عناصر الاتصال اللغوي بواسطة الأشكال اللغوية التي تنتقل خلالها الأفكار والمعلومات والاتجاهات. وعمليات الإرسال والاستقبال، « وهذا التواصل يتحقق من خلال ثلاثة عناصر هي، موقف التواصل كالظرف أو السياق الذي يتم فيه التواصل كإحدى الحصص الدراسية مثلا، وحدث التواصل وهو أحد عناصر الموقف كالتمهيد للحصة مثلا. أما فعل التواصل فيشمل مجموعة الجمل والعبارات التي تمثل محتوى الرسالة اللغوية، وتمثل جوهر عملية التواصل » [3].

في هذا الصدد يرى تشومسكي أن الملكة اللغوية لدى المتعلم، أو المعرفة اللغوية والتي يقابلها الأداء أو التعبير اللغوي في المواقف المختلفة، هما مظهران للتواصل اللغوي الذي يكشف عنهما. وأقرّ هايمز بكل من الملكة اللغوية والأداء اللغوي وأضاف إليهما ما أسماه القدرة على التواصل، بمعنى أن الإنسان يعرف قواعد استخدم اللغة في المجتمع للعبير عن الوظائف اللغوية، ويشارك في المواقف التواصلية الشفوية والكتابية على السواء[4].

وقد ظهرت حديثا مصطلحات متقدمة في المدخل الاتصالي لتعليم اللغات مثل الكفاية اللغوية التي طورت إلى مصطلح الكفاية الاتصالية، ويراد منها عند دل هايمز « قدرة الفرد على أن ينقل رسالة أو يوصل معنى معينا، وأن يجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية، والقيم والتقاليد الاجتماعية في التواصل » [5]. تمثل الكفاية الاتصالية مدى وعي الفرد بالقواعد المتحكمة في الاستعمال المناسب في موقف اجتماعي، وتشمل مفهومين أساسيين هما المناسبة والفعالية، يتحقق هذان المفهومان في اللغة المنطوقة والمكتوبة على حد سواء.

---

[1] منير بعلبكي ،المورد، قاموس انجليزي عربي، دار الرسالة ، بيروت ، 1975، ص 224

[2] محمود أحمد السيد، المرجع السابق ، ص 89

[3] نايف خرما ، المرجع السابق، ص 45 ، 46

[4] المرجع نفسه ص 186

[5] هويدا محمد الحسيني ، المرجع السابق ، ص 61

والكفاية التواصلية لا يراد بها استخدام اللغة بعد استيعاب نظامها، إنها عملية فردية اجتماعية معا. تكمن فرديتها حين تتعلق بالأساليب الخاصة للفرد لمواجهة الموقف، واجتماعيتها حين تتعلق بالسياق الذي يتم فيه التواصل.

لا شكّ أن تعليم اللغة اتصاليا يستهدف إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع وتنميتها لديهم، وتمكينهم من مهارات الاتصال، واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتصالية معينة في مواقف طبيعية لأن « الوظيفة الأساسية للغة هي الاتصال والتواصل، وإن كون اللغة ثمرة من ثمار التفكير الإنساني يكون عاملا مساعدا للفرد على ضبط التفكير ودقته وصولا إلى السيطرة على البيئة والتحكم فيها من التفاعل الاجتماعي »[1]. ومهمة معلم اللغة العربية خلق مواقف طبيعية فردية وجماعية اتصالية مباشرة، من خلال محتوى لغوي يركز فيه على تدريب التلاميذ على المحادثة الشفوية أولا، ثم التدريب على باقي مهارات اللغة مع ضرورة تكاملها عند تعليمها.

يستلزم المدخل التواصلي توفير مواقف طبيعية في القسم لممارسة اللغة. وهنا يطرح سؤال جوهري حول المادة اللغوية التي تعلم، هل نقدم للمتعلم نص حواري طبيعي بكل ما فيه من تجاوزات في الحديث؟ أم يعدّل النص لجعله مناسباً للتعليم ؟

تحكم عملية التواصل متغيرات كثيرة منها نوع الموضوع الذي يدور حوله الحديث، والعلاقة بين أطراف الحديث، والظروف المحيطة بالحديث مثل زمانه ومكانه وغيرها من المتغيرات. والمهم في كل هذا عدم التصنع، أو افتعال المواقف حتى يقترب الموقف التعليمي في القسم من المواقف الحياتية، في هذه الحالة أيضا تُرْفَضُ التدريبات التي تعلم المهارات في وحدات منعزلة عن السياق والحياة. ويقدم للمتعلم موقف مستخلص من الحياة « انطلاقا من مستند مرئي أو مسموع أو مكتوب يقرأ قراءة جهرية أو صامتة. وقد يكون النص سؤالا يوجهه المعلم إلى التلاميذ »[2]. بعدها يكلف التلاميذ بأداء مهام معينة لفهم النص والمعاني وإثارة القضايا المهمة للمعالجة. ثم يعطي المتعلمون رأيهم في المواضيع المطروحة ويحللونها ويتخذون قرارات بشأنها.

---

[1] محمود أحمد السيد ، المرجع السابق ، ص 88

[2] جورج سلهب ، المرجع السابق ، ص 153

إن تنمية قدرة المتعلم على التواصل تكون بأن يدرب على عدد من الحوارات والنصوص، تتضمن مختلف الصيغ والتراكيب التي يحتاج إليها المتعلم مثل النفي والإثبات والتعجب والاستفهام، وغير ذلك من أساليب تنمي مستوى أداء المتعلم [1]. تسهم هذه الأساليب والصيغ والأفكار في تكوين المهارة التي هي شرط أساسي لحسن الكلام. لكن هذه الطريقة لا تتفق مع واقع استعمال اللغة في الحياة « لأن المهارة اللغوية لا تكفي للتواصل، عليها أن توظف في إطار اجتماعي على رأي هايمز وتشومسكي »[2].

والتواصل بالكلام« ميزة الإنسان، فهو يتمتع بهذه القدرة دون غيره من الكائنات، إنها خاصة من خصائص الجنس البشري »[3]. وأثناء التواصل يستعين المتكلم لتبليغ رسالته بالوسائل اللغوية والبلاغية من ألفاظ وجمل وتراكيب، فضلاً عن اللغة المصاحبة التي تشتمل على الإيماءات والإشارات وغيرها من الحركات التي يستخدمها المتكلم لتبليغ رسالته. لأن « نقل فكرة إلى سلسلة متتابعة من الأصوات المدمجة في نظام صوتي تتطلب عملا فكريا وجسديا ووعيا وآلة مصوتة. عندما أتكلم أخضع لرغبة، لضرورة، لطلب خارجي، وعندما ألتقط الكلام أفهمه، أي أحول العناصر الصوتية إلى معنى، أفك رموزها، أعيد تكوينها. ومن هنا ارتباط التعبير بالتواصل، أي بالانفتاح على الأخر إصغاء وتعبيرا» [4]. ولا شكّ أن الحرص على الدقة اللغوية فقط في هذا المقام سوف يكون على حساب قيمة القدرة الاتصالية أي القدرة على أن يكون المتعلم طرفاً حقيقياً في عملية الاتصال.

ونسجل في هذا الصدد أيضا، أن الاهتمام ببنية اللغة دون مراعاة مدى مناسبتها للسياق يتنافى مع الاتصال الحقيقي الذي يختلف فيه الحوار باختلاف أطراف الحديث. حيث يفترض التجانس في النظام التواصلي « تجانس في السنن بين الباث والمتلقي، كذلك الشأن في العملية التعليمية لابد من أن تكون هناك لغة مشتركة بين المعلم والمتعلم » [5] حتى يتحقق الفهم، ويكتسب المتعلم خبرات جديدة تضاف إلى رصيده اللغوي والمعرفي. لأن « طرح مسألة في الصف طرح لقضية في الحياة، وطرح أسئلة في المدرسة يمهد إلى ابتكار

---

(1) J. Pierre Cuq , Op. Cit, P 182-183

(2) ميشال زكرياء، المرجع السابق، 154

(3) جورج سلهب ، المرجع السابق ، ص 140

(4) المرجع نفسه، الصفحة نفسها

(5) أحمد حساني ، المرجع السابق ، ص 54

الإجابات في الحياة من استكشاف معرفة واقتراح حلول واتخاذ مبادرة وتقويم أداء وتبادل أراء عبر الحوار وتبني موقف ورفض آخر، واستنتاج واقتناع ومحاولة إقناع الغير »[1]. هذه الإجراءات تنشط عملية تعليم اللغة العربية، وتسهم في تكوين الشخصية الفردية.

مما لا ريب فيه أن السياق عنصر أساسي في بيان الأدوار بين طرفي الحوار، « وانتقاء النصوص والمواضيع عامل أساسي لنجاح الأدوار، فمن المفيد انتقاء نصوص تفتح نقاشا في وضع تواصلي حيث المرسل إليه عام » [2]. أما تعليم اللغة في شكل حوارات صماء، منفصلة عن السياق الذي أنتجت فيه من شأنه الفصل بين الشكل والمعنى في عملية الاتصال، وفي البلاغة العربية لكل مقام مقال. هذه المقولة لها تطبيقاتها الواضحة في تعليم المهارات اللغوية، وهي ترجمة صادقة لمفهوم الطرائق الناشطة التي هي « إطار تربوي وتعليمي مشوق، توضع فيه المعارف التي تنتقل بسرعة إلى المتعلم الذي يلجأ إليها في تفاعله مع الحياة، وسرعان ما يمهرها بطابع شخصيته » [3] .

1 – تطبيقات المدخل في المدرسة: أعادت المناهج الجديدة للغة العربية وظيفتها الأساسية المتمثلة في التواصل، وركزت على المقاربة التواصلية لتعليم نشاط التعبير الشفوي والتواصل الذي كان مهمشا في طريقة التعليم بالأهداف، لأنه ليس امتحانا رسميا، له علامة وانعكاس على النجاح والرسوب. استفادت المناهج الجديدة من نتائج الأبحاث حول تعليمية تقنيات التعبير الشفوي، ووظفتها في تعليم نشاط التعبير الشفوي والتواصل. وأهم ما يهدف إليه هذا النشاط هو التدرج بالمتعلمين إلى « التعبير بوضوح وسلامة العبارة عن أفكارهم والتحدث عن تجاربهم » [4]، وإبراز ما يخامر الوجدان من عواطف وأحاسيس[5].

تحقيقا لهذا الهدف، تُعْتَمَدُ الوضعيات الأكثر ملائمة لدفع التلاميذ إلى التعبير بحرية وطلاقة؛ كأن يعمد المعلم إلى نص القراءة أو مشاهدة الصور أو استغلال مناسبات وطنية أو دينية أو اختيار موضوع يستهوي المتعلمين، وذو علاقة بالمحور لتحفيز المتعلم على التوسع في ذلك الموضوع والإلمام ببعض جوانبه. هذه الطريقة تبعث في التلاميذ الحيوية

---

[1] جورج سلهب ، المرجع السابق ، ص 144

[2] المرجع نفسه، ص 145

[3] نفسه، ص 144

[4] مديرية التعليم الأساسي ،الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثانية ابتدائي ، ص 12

[5] مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الرابعة، ص 16

والنشاط والرغبة في التحدث. وفيما يلي تفصيل القول في أوجه وضعيات تنشيط التعبير الشفوي والتواصل.

يستلهم المتعلم أفكاره ويستقي ألفاظه من نص القراءة الذي يجد فيه مددا فياضا« يزوده بالألفاظ والعبارات وطريقة تنظيمها من خلال ما تعرضه بنيته من انسجام وتماسك في الأفكار »[1]. وقد برمجت حصة التعبير والتواصل بعد القراءة، ليكون نص القراءة سندا ومنطلقا للمتعلم في اكتساب رصيد لغوي وظيفي يمكنه من الإفصاح عمّا في النفس من مشاعر وعواطف وأفكار، والتواصل مع أفراد المجتمع والفهم والإفهام ونقل الأفكار والمعطيات إلى الآخرين.

اهتمت المناهج الجديدة بقواعد الخطاب الشفوي وخصوصياته، مستندة إلى تسجيل الحوارات وتحليلها، واستخراج قواعد الكلام من خلالها« لبناء رصيد لغوي وظيفي يمكن المتعلم من العبير عن تجاربه »[2]. كما اتجهت دروس اللغة العربية نحو تحديد كفايات التعبير الشفهي، ووضع معايير الأداء الجيد. مما يغني الرصيد اللغوية الوظيفي للمتعلم ويوسع مجال تعبيره حتى يتأتى له نموذجه الخاص. ويقسم التعبير من حيث غايته وموضوعه إلى قسمين تعبير تواصلي وظيفي وتعبير فني إبداعي.

يستعمل التعبير التواصلي في حياة الناس للتواصل وقضاء الحاجات، فهو يؤدي وظائف حياتية، ويسمي أيضا بالتعبير النفعي لارتباطه بشؤون الحياة ومتطلباتها المادية والاجتماعية، ويتميز بوضوح مفرداته، ومخاطبة العقل والبعد عن الخيال والزخرفة اللفظية، وعدم المبالغة في ألوان البيان.

المبحث الرابع: المدخل المهاري :

سبق القول إن الهدف من تعليم اللغة ليس اكتساب معارف لغوية، ولا هو مسألة استيعاب حقائق بعينها، أو بناء معرفة في المواقف الأكاديمية والعمليات الفكرية، لأن بإمكان المتعلم تحصيّل معرفة عن اللغة، وإذا أراد استعمالها وجب عليه أن يكتسب المهارات. والمهارات اللغوية لا تكتسب من خلال حفظ المعرفة وحدها، إنما هي نتيجة لتضافر

---

[1] مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الخامسة ، ص 16

[2] المصدر نفسه، الصفحة نفسها

مجموعة من العوامل تساعد على هذا التكوين[1]. وهذه العوامل نستخلصها من تعريف المهارة، وهي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الجهد والوقت، ومما يساعد على اكتسابها الممارسة والتكرار والفهم وإدراك العلاقات والنتائج والتشجيع والتعزيز والتوجيه.

وعرفت المهارة اللغوية أيضا بأنها: « أنشطة الاستقبال اللغوي المتمثلة في القراءة والاستماع وأنشطة التعبير اللغوية المتمثلة في الحديث والكتابة، وهناك عنصر مشترك في كلا الجانبين وهو التفكير »[2] . تكتسب المهارة اللغوية بالاستخدام اللغوي الصحيح والأداء الجيد إرسالا واستقبالا وممارسة وإنشاء وتلقيا. وهذا الأداء يمكن ملاحظته وقياسه من خلال ممارسة التلميذ اللغة استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة.

ومما يساعد على تكوين المهارة اللغوية الممارسة والتكرار[*] فالمهارة اللغوية تتكون بالممارسة الواعية للغة في مواقف الحياة، والتكرار له أهمية كبيرة في تكوين المهارات اللغوية على أن يكون مبنيا على الفهم لا على الترداد الآلي، فالممارسة من غير فهم لا تعين المتعلم على مواجهة المواقف الجديدة وحسن التصرف فيها. وعندما تكتسب المهارة وتستخدم بصورة مستمرة تتحول إلى عادة، وما العادة إلا مهارة مورست باستمرار، والعادة تتكون نتيجة الإعادة المتكررة لمهارة من المهارات.

يؤكد ابن خلدون أهمية التكرار في تكوين الملكات فيقول:« إن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصفات؛ إذ هي ملكات في اللسان للعبارات عن المعاني وجودتها وتصورها بحسب إتمام الملكات أو نقصانها؛ وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف التي يطبق عليها مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة . والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولا، وتعود منه صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فيكون ملكة أي صفة راسخة »[3]. يعتمد

---

[1] محمود السيد، المرجع السابق ، ص 82

[2] فتحي علي يونس ومحمود كامل الناقة، أساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة، القاهرة، 1977، ص 34

[*] التكرار هو استمرار لفعل العلاقة بين المثير والاستجابة، وهي العلاقة التي تتجول إلى عادة عند المتعلم، مما يجعل الذاكرة قادرة على استيعاب المفاهيم في سياقات متباينة. ولكي يتحقق هذا الاقتران الثنائي لابد أن يكون التكرار هادفا وموجها وفق خطة بيداغوجية وتعليمية معينة ؛ إذ لابد أن يرتكز على بعض الجوانب المتعلقة بشخصية المتعلم، كالميول والرغبات والدوافع ، بحيث لا يصبح التكرار عملية منفصلة عن العوامل الأخرى المساعدة على التعلم .

[3] ابن خلدون ، المقدمة ، ص 555

إنتاج الرسالة اللغوية عند ابن خلدون على الممارسة تحدثا وكتابة، مع استناد إلى خلفية فكرية وعقلية تتحكم في هذه الأداءات، كما أن التلقي هو الآخر استماعا وقراءة ينسحب عليه الأمر السابق .

ويؤكد المشتغلون بتعليمية اللغات أن تعليم اللغة كحقائق علمية لا يكفي لتكوين المهارات، ونجدهم يؤكدون على أهمية الممارسة والتكرار، على أن تكون الممارسة في مواقف طبيعية، وقائمة على الفهم وإدراك العلاقات والنتائج، وما عدا ذلك تصير المهارة آلية لا تعين التلميذ على مواجهة المواقف الجديدة وحسن التصرف فيها. تختلف المهارة عن العادة في أنها تتسم بالوعي، في حين أن فعل العادة ينفذه الشخص دون مشاركة الوعي في تنفيذه؛ أي أنه يؤدى بصورة عفوية لأن الإنسان قام بأدائه مرات عديدة في الماضي فالعادة تتكون نتيجة الإعادة المتكررة للمهارة، وممارسة المهارة أمر ضروري لتكوين العادات [1] .

ومما يعين أيضا على اكتساب المهارات اللغوية توجيه أنظار المتعلمين إلى أخطائهم ونواحي قوتهم وضعفهم وتعريفهم بأفضل أساليب الأداء. أما المشتغلون بتعليمية اللغات فيؤكدون أن اكتساب مهارات أي لغة يستوجب وضع المتعلم في الانغماس اللغوي، وهو أن يكون الجوّ المحيط بالمتعلم عاملا مساعدا ومشجعا على اكتساب لغة صحيحة وسليمة. بحيث يحس المتعلم بالمتعة والرضا أثناء الأداء، لأن أداؤه يكون دقيقا وسليما. هذه الطريقة تنمي أيضا مهارات التعلم الذاتي الذي هو أساس للتعلم المستمر [2].

إن المهم في تناول المهارات اللغوية النظر إليها على أنها مهارات متكاملة. حيث ينظر إليها المشتغلون بتعليمية اللغة من منظور ترابطها، وتكامل الإنتاج والتلقي مما يعمل على وحدة اللغة وتكاملها. لأن ثمة علاقات متميزة تأثيرية وتأثرية بينها مثل العلاقة بين القراءة والكتابة، ثم بين التحدث والاستماع وهكذا.

إن العلاقات بين مهارات اللغة كثيرة ومتنوعة « وهي في معظمها تعود إلى أن الفنون تتشكل أساسا من اللغة المشتركة، سواء ظهرت في شكل استقبال كالاستماع والقراءة أم شكل إرسال كالكلام والكتابة. كما تعود هذه الصلات أيضا إلى أن الخبرة والتجربة التي

---

[1] محمود أحمد السيد ، المرجع السابق، ص 30، 31

[2] المرجع نفسه ، ص 84 ،85

تؤثر في فن منها تؤثر بالتالي في الفنون الأخرى»[1]. وبما أن المهارات اللغوية تتكامل وتتداخل مع بعضها البعض في استخدام اللغة استخداما طبيعيا، فإنه « يتعين أن تنطوي كل مهمة من مهمات تعليم اللغة في قاعة الدرس على أكثر من مهارة واحدة. فالمواقف اللغوية التي نستخدمها تصبح فيها مختلف المهارات كالنسيج الواحد المتداخل الخيوط»[2].

يجب أن تتكامل مهارات اللغة العربية داخل المنهاج، لأن الاستخدام الهادف لهذه المهارات اللغوية يزود المتعلم بمخرجات فعالة في التعليم اللغوي. كما أن تداخل الجوانب المختلفة لفنون اللغة تداخلا ارتباطيا أمر أساسي في كل المراحل، لتخطيط برنامج لغوي متوازن، يستند إلى العلاقة العضوية بين عمليتي الإرسال والاستقبال أو الإنتاج والتلقي.

ويكون منهاج اللغة العربية أكثر فعالية إذا تناول مهارات اللغة كلها على أنها وسيلة لغاية مهمة وهي الاتصال والتبليغ. أما تعليم كل مهارة على حدة لا مسوغ له عمليا ولا واقعيا. لذلك لابد للمنهاج أن ينظر نظرة متوازنة إلى كل المهارات اللغوية، بحيث لا يسمح لمهارة أن تنمو على حساب المهارات الأخرى، ويوجه عنايته إلى هذه المهارات كلها بشكل متكامل ومتآزر وبالتساوي. تستلزم هذه العملية تخطيط جيد لدروس اللغة العربية، حتى تصبح المادة اللغوية كلا متكاملا يخدم بعضه بعضا.

لذلك يتعين الربط بين القراءة والكتابة ومواقف التعبير، حتى يوظف المتعلم ما اكتسبه خلال دروس القراءة من ألفاظ وتراكيب وفكر وأخيلة وصور وقيم واتجاهات في مواقف التعبير. ويفيد من القواعد النحوية في صحة كتابته وقراءته ودقة فهمه واستنتاجاته[3]. فالتكامل يساعد على تنمية سلوك التلميذ نموا متوازيا من جوانبه المختلفة، الفكرية والوجدانية المتعلقة بالمثل والقيم والاتجاهات، والجوانب الأدائية المتعلقة بالاستخدام في مواقف الحياة، بطريقة متكاملة لا ينفصل أحدها عن الآخر [4] .

وأبزر ما يساعد التلميذ في تعلم المهارات اللغوية، اعتماد « سلسلة من الدروس التي تبدأ بالسهل ويتدرج مستوى محتواها في التعقيد مع وضع أنشطة تساعد المتعلمين على إدراك أنواع النصوص من خلال قراءتها وإدراك كيفية كتابتها ثم استعمال ما يدركونه في

---

[1] فتحي علي يونس وآخرون، تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته،ج2، شركة عامر للطباعة ، مصر، 1987، ص 39

[2] علي أحمد شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي، الإدارة العامة للثقافة والنشر والتوزيع، الرياض ، 1965، ص 96

[3] محمود أحمد السيد ، المرجع السابق، ص 44 ، 45

[4] المرجع نفسه، ص 196، 197

إتمام عمل كتابي بمفردهم » [1]. وكذلك حثّ التلاميذ على القراءة الحرة، وربطهم بالمعاجم اللغوية التي تمدّهم بالجديد من الألفاظ في مختلف العلوم والآداب والفنون.

من العوامل المساعدة أيضا على اكتساب المهارات اللغوية، تكوين مهارة التعلم الذاتي، لأنها تدفع المتعلم إلى الاعتماد على نفسه في تحصيل اللغة، على أن يبحث وينقب ويفتش ويوازن ويربط ويستنتج ويعلل، بإشراف المعلم وتوجيهه وتعزيزه للأداء. وإذا تكونت لدى المتعلم مهارة التعلم الذاتي، واعتاد على القراءة الحرة، للحصول على المعلومات غدا مواكبا لروح العصر، عصر التفجر المعرفي. أما إذا ظل المتعلم متكلا على المعلم ومكتفيا بما يقدم له في المدرسة بات متخلفا وغير مواكب لروح العصر. من هنا يُحكَمُ على التعلم الجيّد والفعّال بأنه ذلك التعليم الذي يمكن المتعلمين من اكتساب مهارات التعلم الذاتي، التي هي أساس التعلم المستمر.

يحتاج اكتساب اللغة إلى مكابدة ومواظبة ومتابعة مستمرة، حتى يكتسب المتعلم مهارات التعلم الذاتي التي هي أساس التعلم المستمر. أما الطريقة التلقينية لا تكسب الناشئة مهارات التعلم الذاتي، وتقتل فيهم روح الإبداع وتعودهم الاتكالية.

في الأخير أودّ الإشارة إلى وجود تشابه بين المنهج التكاملي والمنهج المهاري، وهذا التشابه حقيقة لا يمكن تجاهلها، ولكن التشابه لا يعني أنهما طريقة واحدة. إنما هو إحدى صور التكامل بين مهارات اللغة العربية فيما يتعلق بالطرح النظري. أما الطرح البحثي الإجرائي للمدخل المهاري لم يتعامل إلا فيما نذر مع هذه المهارات من منظور تكاملي، وإنما يتناول كل مهارة على حدة.

تعليق على المداخل: إن تعليم اللغة لا يكون بمدخل واحد من المداخل السابقة، أو الاعتماد على المادة اللغوية وحدها دون أن نهتم بالمتعلم من حيث حاجاته وميوله وقدراته، أو دون أن نأخذ المجتمع الذي يتفاعل معه المتعلم يعدّ عملا مبتورا. إن بناء المناهج اللغوية يعتمد على تحديد أساسيات المادة اللغوية تحديدا علميا، ثم تختار من هذه الأساسيات أكثرها فائدة للمتعلم في تلبية حاجاته الشخصية والمجتمعية، ومواجهة مشكلات حياته الخاصة وإشباع حاجاته وتنمية ميوله، ثم تُهَيأُ الظروف والإمكانات المدرسية المناسبة لتحقيق الأهداف

---

[1] روزي غناج ، المرجع السابق ، ص 86

الواردة في المناهج وهي « الاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية » [1]. هذا المقياس الأساسي ينبغي اعتماده في بناء كل منهاج لغوي .

أما تحديد المادة اللغوية فهي مهمة الخبراء واللسانيين، بعد الاطلاع على احتياجات التلاميذ المختلفة من خلال التحريات العلمية وإحصاء القوالب اللغوية للمتعلمين في تعبيراتهم الشفوية والكتابية العفوية في جميع الأحوال الخطابية العادية والطبيعية بغية الوقوف على الموضوعات التي«تستجيب لما سيحتاج إليه المتعلم للتعبير عن كل ما يختلج في نفسه وما يدور في ذهنه وما يكنه من غرض » [2]. كما ينبغي تحليل القوالب اللغوية في جميع ميادين المعرفة بغية الوقوف على الموضوعات اللغوية الوظيفية المستخدمة في مختلف المجالات الاجتماعية . هذه النظرة الشاملة تجعل المنهاج اللغوي نسقا متصلا ومتناسقا، وبنيانا متراصا يساند بعضه البعض الآخر.

يسهم مراعاة هذه الأسس أثناء إعداد المناهج اللغوية في تكامل المداخل. أما الاعتماد على مدخل واحد دون الأخذ في الحسبان المداخل الأخرى فيعدّ عمل ناقص. والاكتفاء بالأساسيات « دون مراعاة الاحتياجات التعبيرية الحقيقية التي يشعر بها المتكلم أثناء استعماله الفعلي للغة في مختلف الأحوال الخطابية التي تثيرها الحياة اليومية»[3]، يعني العودة إلى المناهج التقليدية التي تحصر عنايتها في المادة اللغوية، حتى وإن كانت أساسيات هذه المادة مما لا يحتاج إليه المتعلم في حياته. كما أن الاعتماد على المطالب اللغوية للمتعلم دون النظر إلى أساسيات المادة أو مطالب المجتمع يعدّ عملا مبتورا، فقد تكون هذه المطالب محدودة وضيقة، لا تكفي وحدها لتزويد المتعلم بما يساعده على التفاعل في الحياة الاجتماعية. « واللغة وضعت للتبليغ والاتصال قبل كل شيء، فإذا لم يفهم ذلك المعلم وقصد تعليم الأساليب التي يجدها في النصوص في ذاتها ولنفسها، أي كنماذج للأساليب الجميلة » [4]، يكون قد أخطأ الغرض من الأساس، لأنه جمّد استعمال اللغة، وهذا تعدّ جماعي على الرباط الذي يربط بين أفراد المجتمع.

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، ص 176

[2] المرجع نفسه ، ص 179.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها

[4] نفسه

كما أن الاعتماد على متطلبات المجتمع دون الأخذ في الحسبان مستوى المتعلم وأساسيات المادة يعدّ عملا تعسفيا لأنه لا يقوم على واقع المتعلمين أنفسهم، وقد يفرض عليهم موضوعات ربما لا يؤهلهم مستوى نموهم لاستيعابها مما يؤدي إلى بعثرة الجهود. لذلك اتجه المشتغلون بتعليمية اللغة العربية إلى الأخذ بالنظرة الشمولية المتكاملة لهذه الأسس في وحدة عضوية متسقة. إلا أن مشكلة ضعف التلاميذ في اكتساب المهارات اللغوية لا تزال قائمة على الرغم من الجهود التي بذلت لتحسين تعليم اللغة العربية، وتيسير طرائق تعلمها، وبناء مناهجها، والسبب في ذلك « أن قيمة احترام اللغة العربية أصبحت لفظية يعبر عنها العربي بلسانه، ويناقضها بسلوكه اللغوي حين يهمل المعارف اللغوية ويجهل المهارات التطبيقية، هذا هو موطن الداء »[1].

مما تقدم يمكن الجزم بأن نجاح تعليم اللغة العربية يكون بالتركيز على المتعلم لا المادة اللغوية معزولة عنه وعن محيطه الاجتماعي، من خلال معرفة احتياجاته الحقيقية، التي تختلف باختلاف السن والمستوى العقلي وأنواع الأنشطة المنوطة بالفرد في حياته.

المبحث الخامس النحو الوظيفي:

تثير مسألة النحو الوظيفي حاليا العديد من الإشكالات النظرية والتطبيقية. يعتبر هذا الموضوع من أعقد العناصر اللغوية في مناهج تعليم اللغة العربية. فعلى الرغم من العناية الكبيرة التي تلقاها مادة النحو، إلا أن التقارير العلمية، والبحوث التربوية التي أنجزت في هذا الشأن تشير إلى « عجز المتعلم عن استعمال النحو في حديثه على الرغم من تيسير تعلم النحو والعناية بالأساليب التربوية الحديثة في أثناء تدريسه » [2] والسبب في ذلك كله، أن المعنيين بالنحو الوظيفي من لغويين وتربويين التفتوا إلى تيسير النحو ونسوا في أثناء ذلك المتعلم والهدف الأساسي من التيسير.

ولحلّ مشكلة استعصاء القواعد النحوية على المعلمين والمتعلمين خاصة، أنجز اللغويون القدماء والمحدثون مختصرات تعليمية [3]، وكتبا مدرسية، وبحوثا ودراسات استلهمت أفكارها من الخبرات الطويلة، والملاحظات الميدانية لواقع تعليم النحو. فمنهم من

---

[1] سمر روجي الفيصل ، المرجع السابق ، ص 183

[2] المرجع نفسه، ص 73

[3] المرجع نفسه، ص 70

ذلل للناشئة لغته وبسّط أمثلته، ومنهم من اختصر قاعدته، ومنهم من ساهم في توضيح طريقة تعليمه وانتقاء مادته وبناء منهجه، ومنهم من ذهب إلى حد الغلو، فحذف جزءا من أصوله وأبوابه بدعوى أنها فصول لا خير فيها ولا حاجة للمتعلم إلى معرفتها .

تراوحت الدراسات العربية التي بذلت منذ الأربعينات من القرن الماضي لحلّ مسألة القواعد النحوية مادة وطريقة بين اتجاهات عديدة، جمعت بين الإفراط والتفريط؛ أي بين العناية المبالغ فيها بالقواعد النظرية التحليلية، وبين التجاهل شبه المطلق للتراث والتأليف ضده.

بين هذا وذاك، نشأ اتجاه ثالث تميّز بالاعتدال والموضوعية، ينحو إلى الاستفادة من الخبرات والانجازات العلمية والتقنية المكتشفة في حقل تعليمية اللغات، ويتخذ ملكة التواصل نقطة انطلاق. فنشأ النحو الوظيفي، وهو اختيار ما هو أكثر شيعا وفائدة للتلاميذ والابتعاد عن القواعد التي ينذر ورودها واستخدامها في اللغة الحية، فاللغة ليست مجرد كلمات وتراكيب يعرفها التلميذ، ولا هي قواعد يستظهرها، إنما هي فوق ذلك تنظيم فكر ومشكلات اجتماعية وتربوية تعالجها، ومن هنا تبرز الحاجة الحقيقة للتفكير في كيفية استخدام اللغة في المجتمع استخداما دقيقا مناسبا من خلال الممارسة العملية واختيار المادة اللغوية [1] .

ومفهوم النحو الوظيفي كما حدده اللسانيون هو« تكييف النحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها قواعد اللغة على المتعلمين بغرض الاستخدام الصحيح» [2] فعلى هذا، ينحصر التيسير في كيفية تعليم النحو، لا في النحو ذاته. من هذا المنطلق ظهرت ضرورة التمييز بين نوعين من النحو: النحو العلمي، والنحو التعليمي [3].

1- النحو العلمي التحليلي (Grammaire scientifique analytique) : يقوم على نظرية لغوية تنشد الدقة في الوصف والتفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج . فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا، يدرس لذاته، وتلك طبيعته. هذا المستوى من النحو – كما يقول الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح – يعد نشاطا قائما برأسه، أهدافه القريبة الخاصة به

---

(1) ميشال زكرياء، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، ص 12

(2) J. Pierre Cuq , Op. Cit. P 118

(3) Ibid P 117- 119

هي الاكتشاف المستمر والخلق والإبداع. وهذا هو الأساس والمنطلق في وضع نحو تعليمي تراعى فيه قوانين علم التدريس[1].

2- النحو التربوي التعليمي (Grammaire pédagogique): يمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض وترجمة الحاجة. فهو يركز على ما يحتاجه المتعلم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي، مع تكييفها تكييفا محكما طبقا لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية. يقوم النحو التربوي على أسس لغوية ونفسية وتربوية، وليس مجرد تلخيص للنحو العلمي. على هذا المستوى ينبغي أن تنصب جهود التيسير والتبسيط [2] .

فالنحو العلمي شيء، والنحو التعليمي شيء آخر ونمط خاص، يتكون من مادة تربوية مختارة على غرار أسس ومعايير موضوعية، تراعي أهداف التعليم، وحاجات المتعلمين، والظروف المحيطة بتعليمية اللغة العربية. أما اكتساب المعرفة النظرية للقواعد، واستظهارها بعيدا عن الممارسة والاستعمال قليلة في حفظ اللغة من الخطأ، « فوظيفة النحو تتمثل في الصحة اللغوية، قراءة وكتابة، وحديثا واستماعا، والصحة اللغوية تتعلق بالجانب التطبيقي للنحو»[3]. فالنحو وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، هذه غايته التعليمية التي أقرها العلماء منذ القديم .

إن المعرفة النحوية ضرورية في تعليم اللغة واكتساب الكفاية اللغوية والتواصلية، لكن لا كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب مطردها وشاذها، لكن كمثل وأنماط عملية تكتسب بالممارسة والمران المستمرين « داخل الفصل أولا، ثم يتعداه إلى خارجه بعد ذلك » [4] .

هذا هو المنحى الجديد الذي يدعو إليه المختصون في تعليمية اللغات بشكل عام، حيث يسعى أنصاره إلى عرض القواعد النحوية عرضا وظيفيا من خلال تراكيب بنيوية، وأنماط لغوية متدرجة في الصعوبة، والانطلاق من النص إلى القاعدة [5] ، الهدف منها ترسيخ قاعدة نحوية أو صرفية أو بلاغية معينة في ذهن المتعلم بطريقة ضمنية عن طريق

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح ، المرجع السابق ،ص 182

[2] المرجع نفسه ،الصفحة نفسها

[3] مطاوع السباعي الصيفي ، برنامج مقترح في تدريس النحو الوظيفي لتلاميذ المرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، 1992، ص 195

[4] أحمد محمود السيد ، في قضايا اللغة التربوية، ص 244

[5] J. Pierre Cuq , Op. Cit, P 118

حمله على القيام بسلسلة من التمارين البنيوية والتواصلية والتحليلية المنظمة، وبتكرار محكم حتى يصل إلى تصور هيئات التركيب، ومواقع المرفوعات والمنصوبات والمجرورات، حسب ما تقتضيه المعاني. وفق خطة سليمة تقوم على الأسس التالية :

1- عرض مسائل النحو بتدرج نابع من الاجتهادات الفردية.

2- الإكثار من الشواهد النثرية المستمدة من الحياة، وتذليل القواعد بتمرينات تطبيقية.

3- الابتعاد عن جدل النحاة ومماحكاتهم وعللهم .

4- المحافظة على المصطلحات النحوية التي شاعت بين المتكلمين العرب.[1]

1- النحو الوظيفي في المناهج الجديدة: كانت معرفة قواعد اللغة محورا أساسيا من محاور تعليم اللغة العربية، وكانت القواعد تعلم وكأنها غاية في ذاتها، تعرض وتشرح ثم تنجز حولها التطبيقات والتدريبات. أما البرامج الجديدة فقد فتحت أفاقا جديدة لتعليم القواعد النحوية، واتجه الاهتمام إلى تعليم القواعد وظيفيا من خلال وضعيات تواصلية حقيقية طبيعية.

اهتمت البرامج الجديدة بتعليم النحو من خلال النصوص الأدبية الفنية، ومن النصوص المرجعية غير الفنية « ويتم ذلك باستغلال نص القراءة الذي يتوافر على الظاهرة النحوية المقصودة، فيفكر المتعلم ويدرك الفروق بين التراكيب مستعينا بالملاحظة والموازنة »[2]. وفي هذا الإطار تمّ التركيز على أهمية القواعد في بناء النصوص مثل زمن الأفعال، أساليب الجمل، أدوات الربط، تواتر بعض عناصر الجملة مثل الصفات والظروف.

هذا المنحى في تعليم النحو « يزود المتعلم بما يحتاج إليه من قواعد اللغة للتعامل مع المقروء فهما وأداء، وترسخ في ذهنه القوالب اللغوية التي تمكنه من التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي، فهو يطبقها ويتدرب عليها في كل ما يقوم به من أنشطة لأنها الركيزة الأساسية لضبط الكلام وتصحيح الأساليب وتقويم اللسان »[3]. وتعين القواعد النحوية التلاميذ على اكتشاف المعنى لما لها من وظيفة في التأشير إلى نوع النص، وتداخل أنماط الخطاب ضمنه. وبات باستطاعة المتعلم توظيف اكتشافاته في إنتاج المكتوب، وممارسة

---

[1] سمر روحي الفيصل، المرجع السابق ، ص 72

[2] مديرية التعليم الأساسي،الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الرابعة، ص 13

[3] المصدر نفسه، الصفحة نفسها

تقنيات التعبير، وصار سهلا على المتعلم أن يفهم ضرورة الكتابة الصحيحة في الأوضاع التواصلية الحياتية، بعيدا عن التمارين الآلية التي لا يدرك معناها والفائدة منها.

المبحث السادس التمارين اللغوية: تعرف التمارين بأنها نشاط تربوي أساسي لا يمكن الاستغناء عنها في أي طريقة تعليمية للغة مهما كانت منطلقاتها واختياراتها اللسانية والمنهجية [1] . فهي الطريق الطبيعي والمختصر لتكوين المهارات الصحيحة، وأداة مفيدة جدا لقياس مردود التعليم ونتائجه، كما أنها وسيلة للكشف عن نواحي القوة والضعف عند المتعلمين. وهي باختصار المحرك الأساسي في تعليم اللغة واكتسابها، لأنها تمثل الجانب العملي الإجرائي الذي يعدّ أهم خطوة في تنفيذ الدرس .

تهدف التمارين اللغوية إلى تثبيت ما اكتسبه التلميذ من مهارات وقدرات، وجعله يتلمس تعدد وتنوع الأساليب التي تندرج ضمنها مهارات الكتابة والقراءة والتواصل اللغوي. وممارسة التمارين الكتابية تسهم كثيرا في تنمية مهارات التلاميذ المختلفة، فهي « تستهدف تمكين المتعلم من التحكم في أنماط التعلمات التي تعلمها في القسم» [2] . تأتي التمارين الكتابية بعد الدرس، وهي تتمحور حول نشاط تعلمي واحد وتعمل على تثبيته.

إن التمرين إجراء عملي يمكّن التلميذ من استثمار المعارف المكتسبة أثناء الدرس في وضعيات تعلمية مختلفة خاصة القواعد التي « هي بمثابة الأداة أو الآلية التي تتيح للإنسان أن يتكلم اللغة، والتي تحدد شروط التواصل والتفاهم وضوابطهما بين أبناء اللغة الواحدة » [3] . ويكون اسهام التلميذ في هذا النشاط عنصرا أساسيا من عناصر نجاح التمرين .

1- إعداد التمرين : لكي يكون التمرين ناجحا ومحققا لأهدافه المتمثلة في« تقوية الملكة اللغوية للتلميذ عبر مساعدته على تحسين لغته وتنويع أساليب التعبير فيها. ويتيح له من خلال الممارسة، إتقان لغته والإلمام بقضاياها المتشعبة واستعمالها الاستعمال المناسب والملائم لظروف التكلم والتواصل في بيئته الاجتماعية»[4]. من أجل ذلك يخضع التمرين إلى منهجية ومقاييس محددة في إطار أهدافه تحدد طريقة إعداده، ولكي يسهم التمرين بفعّالية في عملية تعليم اللغة العربية يشترط فيه ما يلي:

---

[1] G Vigner : L'exercice en Français langue étrangère , Etude de linguistique appliqué, N ° 48, P 71

[2] مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثانية ابتدائي، ص 21

[3] ميشال زكرياء، المرجع السابق ، ص 75

[4] المرجع نفسه، ص 87

أ- أن يكون التمرين واضحا في شكله ومحتواه، وأن يكون تركيبه اللغوي مألوفا لدى المتعلم، حتى يسهل عليه إدراك محتواه، والاستئناس به مما ييسر له السبيل في استيعاب مغزاه، واستجابة المتعلم في هذه الحالة تكون بالضرورة ايجابية وتحقق الغرض المقصود.

ب- الاهتمام بترتيب عناصر التمرين اللغوي، بحيث يقدم المعلم العناصر اللغوية الجديدة التي يريد ترسيخها، ويحرص على القيام بالمقابلة الدائمة بين العناصر اللغوية الأصلية، والعناصر اللغوية الفرعية، واستبدال عنصر بعنصر وترتيب عناصر معينة.

ج - تخصص كل حصة من حصص التمارين اللغوية لترسيخ بنية واحدة، تكون مركز اهتمام بين المتعلم والمعلم معا لا يمكن تجاوزها، لأن ذلك سيؤدي إلى الاضطراب والخلط في إدراك البنى المتقاربة [1] .

2- أنواع التمارين : التمرين اللغوي ركن أساسي في العملية الترسيخية والتقويمية التي تهدف إلى جعل المتعلم يدرك عن قرب تعدد الأساليب وتنوعها، لأن ذلك ييسر له السبيل في امتلاك مهارات القراءة والكتابة والانجاز اللفظي للخطاب من أجل تحقيق عملية التواصل، لذلك تنوع التمارين اللغوية بالشكل التالي :

أ- الاستبدال المفرد: هو الاستبدال الذي يتعلق بالتناوب بين العناصر اللغوية المتكافئة التي يمكن أن يحل بعضها محل البعض الآخر في السياق الكلامي.

ب- الاستبدال المتعدد: هو تغيير العناصر اللسانية في توزيعات مكانية بالتلاحق والتوالي.

ج- الزيادة أو الحذف : المقصود بهما، ترسيخ العناصر اللسانية المكتسبة، وتثبيتها من حيث الدال والمدلول والحرص على تأكيد العلاقة بينهما لتحقيق الدلالة اللغوية .

د- التحويل : وهو الإجراء الطاغي على ما سواه من حيث أنه يكسب المتعلم القدرة على تركيب البنى اللسانية وتفكيكها بطرق مختلفة مما يجعله يكتسب الأدوات اللغوية المختلفة.

هـ- التكملة: يهدف هذا النوع إلى تثبيت القدرة على الكلمة والجملة، ثم تركيب الجملة بإكمال الناقص منها، ويأخذ هذا الشكل عدة صور منها ملء الفراغ بالاختيار من عدة بدائل مقدمة، ومنها غير ذلك [2].

---

[1] أحمد حساني ، المرجع السابق ، ص 119

[2] محمد رشاد الحمزاوي، تطبيق مبادئ علم اللغة الحديث على اللغة العربية وتدريسها، أشغال ندوة اللسانيات واللغة العربية، الجامعة التونسية، 1978، تونس ، 306

و- التكرار: يتطلب هذا الشكل الإكثار من التمارين حول موضوع واحد، ويأتي التكرار استجابة لصعوبة الموضوع المعالج، نحو توظيف كلمة غير مألوفة في جملة مفيدة [1].

ز- تركيب الجمل : يهدف هذا النوع إلى ترسيخ مهارة استخدام الكلمات استخداما صحيحا، عن طريق تقديم كلمات مألوفة، يُطلَب من المتعلم أن يركب منها جملا جديدة لم ترد في تعلماته السابقة [2] .

تعدّ هذه المرحلة من أهم المراحل وأخطرها في بناء الحصيلة اللغوية للتلميذ. لذلك يُطلب من المعلم الاهتمام بالعمل الترسيخي المنظم والمستمر. وقد نبّه ابن خلدون في المقدمة إلى أضرار التقصير في هذه العملية على الملكة اللسانية [3] . والخطأ الذي كان وما يزال يقع فيه كثير من المعلمين في مدارسنا، هو الإصرار على حشو الدروس اللغوية بالمادة النظرية التي تنتهي بالمتعلم إلى معرفة قواعد النحو دون اكتساب اللغة، ثم نسيان الطابع التطبيقي الذي يضمن للمتعلم اكتسابا ناجحا للغة العربية في محيطها الاجتماعي .

تُعين التمارين اللغوية كثيرا في تمرّس المتعلمين على الجانب المنطوق والمكتوب من اللغة. لذلك ينبغي العناية بالتمرين اللغوي من حيث الكم بزيادة عدد التمارين التي تذيل بها دروس النحو في كل المقررات. ومن ناحية الكيف بتنويع التمرينات على مستوى الدرس الواحد، وعلى مستوى عدد الدروس التي تكوّن المنهاج. كما ينبغي المزج بين مختلف أنواع التمارين منها اللغوية والبنيوية والتواصلية وتمارين الألعاب اللغوية [4]، لتجاوز الطابع التقليدي على مستوى الإعداد والتخطيط، وعلى مستوى التنفيذ؛ أي على مستوى تأدية المعلم لتلك التمرينات داخل القسم. يفرض هذا العمل على المعلم الإلمام بالأساليب والإجراءات والتقنيات الحديثة التي أدخلت منذ عهد قريب على التمارين اللغوية بشكل عام [5].

3- نقد: إن التمرين اللغوي لا يخدم كل الجوانب المتعلقة بعملية تعليم اللغة ، فهو لا يوفر في كل نوع سوى مظهرا مجزأ للغة، وبالتالي لا يساعد المتعلم على الإلمام باللغة في أبعادها الإبداعية كلها، واللغة بنية قائمة بذاتها وكل محاولة لتعليمها بصورة مجزأة مصيرها الفشل .

---

[1] أحمد حساني، المرجع السابق، ص 119

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها

[3] ابن خلدون، المقدمة، ص927

[4] أحمد المعتوق ، المرجع السابق، ص279 - 297

[5] حفيظة تازروتي ، المرجع السابق، ص – ص 130 - 134

وإذا كان هدف تعلم اللغة العربية هو التواصل، فإن التواصل اللغوي لا يقوم على البنى والمفردات المحددة، إنه ينبع من المعرفة الضمنية لدى متعلم اللغة. كما أن التواصل لا يتحقق فقط من خلال القواعد التي تربط بين الدلالات والأصوات اللغوية التي هي ضمن كفايته اللغوية، بل تقتضى هذه العملية فضلا عن ذلك الإلمام بقواعد التواصل « القائمة بصورة ضمنية عبر ما نسميه بالكفاية التواصلية. وهذه الكفاية التواصلية تفسر قدرة الإنسان على استعمال لغته في ظروف التواصل المختلفة القائمة في بيئته الاجتماعية » [1] .

لكن التمارين اللغوية لا توافق متطلبات التواصل الحقيقي لأنها فقيرة جدا، وتقع خارج إطار صف اللغة – لا توفر الإلمام بالبنى اللغوية– ولا تتلاءم بصورة واقعية مع الظروف التواصلية التي يجد التلميذ نفسه فيها عندما يتكلم في بيئته الاجتماعية.

لا يسهم التمرين اللغوي في بناء الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية لدى التلميذ، أو امتلاك القدرة على إدراك البنى اللغوية وارتباطها بالدلالات الفكرية، ولا أن يخدم عملية تعليم اللغة العربية إلا من خلال إكساب التلميذ بعض المهارات الفنولوجية بواسطة ترداد الأصوات اللغوية وتحبيب النطق بها. لذا ينبغي تعليم كل أنواع التمارين البنيوية[*] والتواصلية وتمارين الألعاب اللغوية. وإلا كيف لنا أن نتحدث عن تعليم التلميذ مهارة التعبير، في حين لا يكتسب الكفاية اللغوية التواصلية، التي هو بحاجة إليها للتعبير عن ذاته في المجتمع؟ فلا معنى لأي نشاط لغوي يُقدم للمتعلم إن لم يكن ملائما لظروف التواصل المحيطة به؟

4– التمرين اللغوي في المناهج الجديدة: خصص منهاج السنة الرابعة متوسط ساعة واحدة أسبوعيا لنشاط التمارين اللغوية. وهي نشاط لغوي تطبيقي تقويمي علاجي، يتناول فيه المعلم مع التلاميذ تمارين تطبيقية متنوعة ومهام وأنشطة في الجوانب اللغوية المتعلقة بقواعد اللغة، التراكيب والمفردات والمبادئ الأدبية الأولية .

يُسْتَغَلُ الوقت المخصص لهذا النشاط لانجاز تطبيقات كتابية هادفة « تبنى على المكتسبات القبلية حيث يوظف بواسطتها المتعلم معارفه، ويعززها لترسيخها في ذهنه؛ فهي تكشف عن مدى استيعابه لهذه التعلمات وتحقيقه للكفاءات المستهدفة » [2] . تنجز التمارين

---

[1] ميشال زكرياء ، المرجع السابق، ص 91

[*] أحسن استثمار لمفهوم البنية الذي جاء به دي سوسير يتمثل في التمارين البنيوية التي تعتمد على مفاهيم التقابل والتشابه في فهم اللغة وإدراك مدلولاتها.

[2] مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الخامسة ، ص 18

الكتابية داخل القسم. ويُتَخذ نص القراءة منطلقا لتنشيط هذه الحصة، باعتبار النص بنية كبرى تتوافر على الظواهر اللغوية في شكلها الطبيعي مقرونة بمحتويات ثقافية. تهدف التمارين إلى معالجة صحة الجانب اللغوي التعبيري الذي يمثل الغاية من تعلم اللغة، وتهدف أيضا إلى استثارة القدرات العقلية الدنيا(المعرفة، الفهم، والتطبيق) والقدرات العقلية العليا(التحليل، التركيب والتقويم). والتمارين الكتابية الواردة في المنهاج نوعان:

أ- فورية: تقدم للمتعلم فور تناوله لكل ظاهرة لغوية بغرض تثبيت المعلومات، « ومن خلالها يتمكن المعلم من كشف مدى استيعاب المتعلمين، فيتدارك عجزهم حسب مستوياتهم المختلفة ويسعى إلى العلاج الفوري للأخطاء إما فرديا أو جماعيا » [1].

ب- إدماجية: تعتمد على التعلمات السابقة حيث يستثمر المتعلم بواسطتها معارفه النحوية والصرفية والإملائية المكتسبة خلال الأسبوع ويعززها قصد إدماج كل التعلمات [2] .

المبحث السادس: بعض المحاولات لتطبيق معطيات اللسانيات في تعليم اللغة العربية.

يعدّ تعليم اللغة أهم مجالات اللسانيات التطبيقية، وأكثرها تقبلا لتطبيق المبادئ النظرية عمليا، مما دفع البعض إلى المطابقة بينهما، وحصر اللسانيات التطبيقية في هذا المجال فحسب. ومع الإجماع العام على توظيف مبادئ اللسانيات فـــــي تعليم اللغة العربية [3]، إلا أن السؤال الذي يبقى قائما: ما هي آلية هذا التطبيق؟ وما مستوى هذه الآلية؟ وما وسائلها وكيفية الحكم على فاعليتها وحضورها؟ وما حظّ اللغة العربية من اللسانيات؟ مثل هذه الأسئلة تمتلك شرعية الحضور حتى يجاب عنها إجابة تفي بالغرض.

يختلف مدى الإفادة من اللسانيات في تعليم اللغة من لغة إلى أخرى، وهذا الاختلاف يتوقف على ثقة علماء تلك اللغة بمبادئ هذا العلم وإجراءاته. فاللغات الأجنبية أفادت كثيرا من مبادئ هذا العلم في وضع مناهج تناسب المعطيات الجديدة من تطورات على مستوى منهج النظر أو منهج التطبيق. أما علماء العربية فلم يقدموا حتى الآن شيئا يذكر في هذا المجال، وإن قُدم فلا يخرج عن حيّزه المكاني الذي حشر فيه، وهو صفحات الكتب ورفوف المكتبات. وأحسب أن هناك مشروعين يستحقان الذكر والإشارة هما:

---

[1] مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الرابعة ، ص 18

[2] المصدر نفسه ، الصفحة نفسها

[3] محمد رشاد الحمزاوي، المرجع السابق، ص 299، 300

1 المشروع الأول: ذاك الذي وضعه نهاد الموسى، وهو مشروع لتعليم اللغة العربية لأبنائها ينطلق من طبيعة اللغة، ويصدر في نظر لساني خالص، وتطبيق هذا المشروع يكون بتطبيق المنطلق اللساني على مستويات ثلاث :

الأول مستوى موضوعي : يتمثل هذا المستوى في محاولة جادة لإعادة وصف اللغة العربية وصفا بنيويا، وفق مستويات التحليل اللساني الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية والأسلوبية، وضبط هذا الوصف ضبطا علميا محكما وفق مناهج النظر الحديثة، ذلك أن الدراسات اللسانية العربية مازالت قيد الدراسات التراثية، وما تزال قواعدها محكومة بقواعد الأوائل « فإذا تم ذلك تصبح بنية اللغة العربية على وفق حاجة الاستعمال، وتصبح قواعدها – على مستويات التحليل اللساني– مضبوطة ومحسوبة حسابا محددا » [1]. وعند استخلاص عينة من الاستعمال الجاري والوظيفي للغة العربية على المستويات المختلفة، يمكن لنا أن ننتج صورة جديدة، سهلة، يسيرة الاستعمال، متدرجة وفقا لنسبة دورانها في الاستعمال، ووفقا لأهدافنا من تعلم اللغة العربية وتعليمها، بحيث « يجد أبناء العربية ومن يسعون في تعلمها كتابا شيقا قاصدا، يوضع في هدي ذلك، يبلغهم الغاية العملية المحورية من درس اللغة بلا قصور ولا التفاف » .[2]

الثاني مستوى وظيفي: يتمثل هذا المستوى في تمييز أوجه استعمالنا للغة وتحققاتها الوظيفية على مستوى التطبيق. وتمثل هذه الأوجه المهارات اللغوية المعروفة .

الثالث مستوى الطريقة في التأليف والتعليم : وهذا المستوى مستمد من مقولتين لسانيتين:

أ– **وحدة الشكل والمضمون:** جرت العادة في تعليم اللغة العربية على الفصل بين الشكل والمضمون، وإهمال قدرة المتعلم على التمييز بين الصحيح والخطأ، فعند تقديم قاعدة المفعول به، يركز المعلم على القاعدة والحركة الإعرابية دون النظر إلى مكونات الأمثلة ومعانيها. ولابد أن يُوحَّدَ بين الشكل والمضمون، حتى يكون الموقف اللغوي إطارا طبيعيا لتحصيل اللغة « فالفصل بينهما يورث الطلبة تحصيلا لغويا شكليا يقف من اللغة عند حدود السطح الخارجي ويخلف في كثير ممن يستعملون العربية خلفية جوفاء مهزوزة »[3].

---

[1] نهاد الموسى، مقدمة في تعليم العربية ، دار العلوم للنشر، الأردن ، ط1، 1984، ص 23

[2] المرجع نفسه، ص 35

[3] المرجع نفسه، ص 43

ب – وحدة مستويات اللغة: أي التعامل مع اللغة بوصفها بنية متماسكة أما التحليل إلى مستويات فهو لغايات الدرس فحسب.

2– المشروع الثاني مشروع الرصيد اللغوي الوظيفي: تاريخ الرصيد اللغوي الوظيفي طويل، إذ تقرر في الندوة الأولى لوزراء التربية والتعليم بالمغرب العربي، المنعقد بتونس في فيفري 1967 ضبط رصيد لغوي أساسي في مستوى التعليم الابتدائي، كأول مرحلة لتحقيق سياسة لغوية مشتركة تربوية توحيدية علمية، وكان ذلك في فترتين. الفترة الأولى من 1967 إلى 1969 وهي فترة تمهيدية والثانية من 1969 إلى 1974 تخللتها أعمال علمية من جرد للكتب المدرسية المستعملة إلى جرد المنطوق المسجل.

والرصيد اللغوي الوظيفي هو« مجموعة مفردات عربية تغطي مفاهيم الطفل المغربي في سن معينة تلك المفاهيم التي وردت على لسانه وتلك التي أضيفت اعتبارا لحاجاته، وهذه المجموعة تمثل ما قد يحسن للتلميذ أن يلم به أثناء السنوات الثلاث الأولى » [1]. وهو عمل جماعي تقاربت فيه نزعات لغوية ثلاث، قسم اللسانيات التابع لمركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية بتونس ومعهد العلوم اللسانية والصوتية بالجزائر ومعهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط، وهو عمل علمي اعتمد مقاييس ستة هي: التواتر، والتوزّع، ولكل مدلول دال، والكمون، والتدخل، الاستمرار في الزمان والمكان [2].

عقدت اللجنة الفنية للمشروع اجتماعها الأول في معهد العلوم اللسانيات والصوتية بالجزائر سنة 1976، وفي هذا الاجتماع الذي ضمّ خبراء من المشرق والمغرب تدارس الأعضاء برنامج الحصر، من حيث أهدافه ومزاياه ومصادره ومراحل التنفيذ وخطواته وخطته، وحدد هدف البرنامج في « ضبط مجموعة من المفردات والتراكيب العربية الفصيحة أو الجارية على قياس كلام العرب التي يحتاج إليها التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي حتى يتسنى له التعبير عن الأغراض والمعاني العادية التي تجري في التخاطب اليومي من ناحية ومن ناحية أخرى التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية الأساسية التي يجب أن يتعلمها في هذه المرحلة من التعليم » [3] . كان غرض المشروع واضحا، وهو ألا تزيد الحصيلة

---

[1] أحمد العايد، رصيد لغوي موحد مصير عربي موحد، الملتقى الدولي الثالث في اللسانيات، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، تونس، 1985، ص 387

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها

[3] المرجع نفسه ، ص 388

اللغوية للتلميذ عمّا يحتاج إليه وعلى ما يستطيع إدراكه في سنّ معين وأن لا ينقص عن ذلك في الوقت نفسه[1].

أ- مزايا المشروع : حصرت مزايا هذا المشروع الكبير في الآتي :

1- توحيد القدر المشترك من الألفاظ بين تلاميذ البلدان العربية التي ستشترك في استخراجها وضبطها.

2- توحيد قدر من المفردات التي لا تقل عن الحد الأدنى الذي يحتاج إليه التلميذ ولا يتجاوز الحدّ الأقصى، بحيث لا يكون إفراط ولا تفريط ويتفادى من جهة الحشو الذي يثقل ذاكرة التلميذ بما لا يحتاج إليه من ألفاظ غريبة ومترادفات كثيرة لمفهوم واحد، ويتفادى النقص الذي يشعر به التلميذ عندما يريد التعبير عن حاجاته اليومية الخاصة والعامة.

3- إحكام الصلة بين اللغة المدرسية ولغة التخاطب اليومي بحيث يستطيع الطفل أن يعبر عن كل ما يختلج في صدره وعما يحتاجه في بيئاته الثلاث البيت والمدرسة والشارع، وعما يفرضه عصره من مفاهيم جديدة [2].

هذه المزايا تستجيب إلى متطلبات اللسانيات النظرية والتطبيقية ونواميس التربية السليمة وحضارة العصر الحديث. ولتحقيق هذه المزايا سار العمل على ثلاث مراحل.

ب- مراحل المشروع:

1- جرد المكتوب: أي إحصاء الألفاظ الواردة في الكتب المدرسية المقررة في الصفوف الستة من المرحلة الابتدائية .

2- جرد الألفاظ التي يستعملها بالفعل تلاميذ الصفين الثالث والرابع من المرحلة الابتدائية في كتاباتهم الموجهة التي يعبر فيها التلاميذ عن أفكارهم تجاه موضوع يطرح عليهم في الصفوف الأربعة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في كراسات التعبير.

يهدف هذا العمل إلى التعرف على ما يقدم للتلاميذ من حصيلة لغوية في كتبهم الدراسية وما يستعملونه بالفعل في كتاباتهم. كما يهدف أيضا إلى بيان عيوب الحصيلة اللغوية الملقنة من زاوية التفريط؛ أي عدم وجود ألفاظ عربية للدلالة على مفاهيم حضارية حديثة هي من عالم الطفل في تلك السن. ومن زاوية الإفراط؛ أي إثقال ذاكرة التلميذ بما لا

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح ، المرجع السابق، ص 181

[2] أحمد العايد، المرجع السابق، ص 389،388

يحتاج إليه من مترادفات كثيرة، وأخيرا من زاوية الدقة أي حصر الغموض واللبس وعدم الدقة الموجودة في المشترك اللفظي [1] .

المرحلة الثانية حصر المنطوق: لتنفيذ هذه المرحلة عقد اللجنة الفنية اجتماعها الثاني في معهد العلوم اللسانية والصوتية سنة 1977 ورسمت منهجية جمع المنطوق، وقد اعتمدت في هذه العملية طريقتين:

1- التحري الموجه: وهو استنطاق الأطفال بمفردهم أو مع من يتصل بهم في بيئاتهم الخاصة والعامة بوسائل معينة، وينحصر التحري في إثارة الكلام حول موضوع معين وفي استخراج المفردات التي يعرفها التلاميذ.

2- **التحري غير الموجه:** ينحصر في تسجيل كلام تلقائي غير موجّه في بيئات ثلاث المدرسة والمنزل والمجتمع، وتختار في توزيع التسجيلات مناطق جغرافية مختلفة [2].

يهدف الجرد لهذا المنطوق إلى معرفة اهتمامات التلميذ الحقيقية في سن معينة من خلال كلامه العفوي، وبالتالي يمكن أن تحصر المفاهيم التي يستعملها هو وحده والتي يشاركه فيها غيره ممن هم أكبر منه سنّا، والتعرف على المفاهيم التي يعرفها مهما كانت اللغة التي يلجأ إليها للتعبير عنها. كما يهدف جرد المنطوق أيضا إلى معرفة « الألفاظ الفصيحة الكثيرة الدوران على ألسنة الأطفال من تلك التي تعلمها الطفل من محيطه القريب أو من تلك التي توجد في لهجته العربية المحلية » [3].

المرحلة الثالثة: ضبط القائمة الموحدة للرصيد اللغوي الوظيفي، لانجاز هذا العمل اجتمعت اللجنة الفنية في الجزائر سنة 1985 للنظر في مدونتي المكتوب والمنطوق، وكيفية إعداد الحصيلة الموحدة لمفردات الرصيد واعتمدت اللجنة الفنية ثلاثة مقاييس لاختيار الألفاظ هي:

1- المظهر الاستعمالي: اعتمدت فيه جملة من المقاييس منها، كثرة الدوران، الفصاحة، التواتر، الكلمات المولدة على قياس كلام العرب، الصيغ الشائعة عند العرب قديما،الكلمات التي اتفق استعمالها في لغة التحرير في أكثر الدول العربية. أما المصطلحات فتفضل المصطلحات العربية إلا إذا شاعت الدخيلة، ويفضل المصطلح القديم على المولد المحدث

---

[1] أحمد العايد،المرجع السابق، ص 389، 390

[2] المرجع نفسه، ص 390، 391

[3] المرجع نفسه ، ص 391

في عصرنا. وفيما يخص المفاهيم العلمية القديمة يفضل اللفظ العربي الذي استعمله العرب بعد تعريبهم للفظة الأجنبية إلا في الحالات التي لم يستوف فيها اللفظ القديم بعض الشروط. والهدف من هذه المقاييس الحفاظ على الأواصر التي تربطنا بتراثنا العلمي واستمرارية الشخصية العربية الإسلامية [1].

2-المظهر الدلالي: يعتمد جملة من المقاييس منها، يفضل اللفظ الذي يدل على مفهوم شائع بين الأمم على الذي يؤدي مفهوما خاصا بأمة غير الأمة العربية. يوضع اللفظ الواحد للمفهوم الواحد لتفادي الترادف غير الوظيفي أو الاشتراك اللفظي الملبس. وكذلك توحيد المصطلحات العلمية والتقنية في المجال التعليمي خاصة في الابتدائي اتقاء للبس واختلاط المفاهيم. تفضيل اللفظ الذي يوحي من قريب أو من بعيد إلى المعنى على الذي لا يوحي شيئا. تجنب تخصيص اللفظ الغريب للمفهوم المتداول إذا لم يكن له لفظ عربي. تفضيل الكلمة المولدة التي يكون مفهومها الأصلي أقرب إلى المفهوم الحديث وتفضيل الكلمة التي يكون معناها غير محظور [2] .

3-المظهر اللفظي: اعتمد هذا المستوى أيضا على جملة من المقاييس منها، تفضيل الكلمة التي تكون حروفها غير متنافرة على غيرها إذا تعادلت في الدلالة، ويفضل اللفظ القليل الحروف على غيره. وتفضل الصيغة المأنوسة الكثيرة الاستعمال على غيرها، وتفضل الصيغة التي ليس فيها زيادة على التي فيها زيادة عند تساوي الدلالة، تفضل الكلمة التي يمكن أن تتصرف ويشتق منها على غيرها [3].

في الختام يمكن القول إن النهوض بتعليم اللغة العربية من التحديات الأساسية للمجتمعات العربية في ظل العولمة. فالنهوض باللغة العربية نطقا وكتابة يكون بانجاز رصيد لغوي عربي وظيفي مشترك لا لغة أساسية محدودة المفاهيم والألفاظ من خلال رصد المكتوب والمنطوق في مراحل التعليم المختلفة، واعتماد مقاييس علمية ولسانية، ومقاييس علمية تربوية مع التركيز على الإحصاء. هذا إذا أرادت المجتمعات العربية أن تستخدم اللغة العربية بطلاقة في التعبير بالفصحى الميسرة المعاصرة، والكتابة بها على جميع

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح ، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 211

[2] المرجع نفسه ،ص 210

[3] المرجع نفسه ، ص 209،208

المستويات وفي كل المراحل التعليمية [1]، واستخدامها في الحياة العامة بنفس المستوى في جميع الميادين والمجالات. أما تحقيق هذا الهدف فيكون باعتماد إجراءات عملية لإمداد المتعلم بحصيلة لغوية من ألفاظ الفصحى، وتوعيته بأهمية ذلك، إلى جانب إمداده بموارد وطرق تنمية محصوله اللغوي، لأن اللغة العربية اليوم أصبحت معزولة عن سياق التواصل اللغوي وبعيدة عن التفاعل الاجتماعي.

كما يفرض تطوير تعليم اللغة العربية شكلا من أشكال التخطيط اللغوي، والقيام بدراسات وبحوث ميدانية لتحديد أهداف المتعلمين وحاجاتهم من تعلم اللغة العربية من جهة، وحاجات المجتمع وأهدافه من جهة أخرى، قبل الشروع في تعليم اللغة. وإذا تحصّل لنا هذا الأمر من التخطيط والتطبيق واستخلاص النتائج أمكن لنا وضع برامج دراسية انطلاقا من هذه المرامي والحاجيات الفردية والمجتمعية.

لا ينبغي أن تتحكم في تصميم برامج تعليم اللغة العربية أهواء المتعلم وظروفه، وطرائق تدريسها، ففي الوقت الذي يمتلك فيه المتعلم حق تعلم ما يريد ، يمتلك المجتمع حق تعليم ما يريد، والتوفيق بين الأمرين ليس صعبا أو عسيرا، بل سهل المنال بالتدقيق وإمعان النظر. في صياغة برنامج يقوم على تصور واضح محكم الضبط دقيق التفصيل، يوازن بين أهداف المتعلمين وأهداف المجتمع [2]. وتحديد الأهداف بدقة ووضوح، على أن يكون المقصد منها هو تحقيق كفاية لغوية تواصلية للمتعلم مع التركيز على الحصيلة اللغوية الوظيفية. وكل محاولة لتطبيق معطيات اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية لابد أن تأخذ بعين الاعتبار مسألتان هما:

المسألة الأولى: الفصحى والعامية فالمستوى العربي متأرجح بين العامية والفصحى، من هنا فإن بناء المنهج سيكون معتمدا على النموذج اللغوي الواقعي لا المثالي.

المسألة الثانية: استراتيجيات نشر اللغة العربية، تتعلق بغايات ومقاصد المجتمع من نشر العربية والإسلام وفي ذلك يحرص على تحقيق الأهداف التالية :

1- هدف عقدي لنشر اللغة العربية لوصل التلاميذ بالمصادر الأصلية والأساسية للإسلام .

---

[1] خالد الزواوي، اكتساب وتنمية اللغة، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، 2006، ص 6

[2] نهاد الموسى، التساؤل عن الهدف ، المجلة العربية للدراسات اللغوية، الأردن، م1، ع 2 ، 1985، ص 109

2- هدف قومي لنشر اللغة العربية وتعريب المدرسة والمجتمع تعريبا كاملا، الذي حدد هويته الحضارية المتمثلة في العربية والإسلام والأمازيغية .

3- هدف حضاري يتجه إلى التبليغ المبيّن لعلمية اللغة العربية وعالميتها في العالم .

مع كل ما تقدم يبقى السؤال قائما: ما المحتوى اللغوي الذي نقدمه لهؤلاء المتعلمين على اختلاف أهدافهم واهتماماتهم وميولهم ورغباتهم ولهجاتهم ؟

تتمثل الإجابة الواقعية عن هذا السؤال في أن نقديم محتوى لغويا وظيفيا عاما في المراحل الأولى من التعليم، يشمل البنى اللغوية البسيطة، كثيرة الدوران على الألسنة، وذات جدوى كبيرة في التواصل اليومي. فإذا ما حصّل المتعلم مهارة الحديث في اللغة العربية، ومهارة قراءة النصوص قراءة جهرية أو صامتة، وأمكن له ممارسة نشاطه التعليمي باللغة العربية الفصحى، نقلناه إلى مرحلة أخرى تقدم فيها للمتعلم نصوصا لغوية وأدبية راقية تحقق رغبة المجتمع في نشر اللغة العربية والحفاظ على هويتها.

أما أن نبدأ تعليم اللغة بالنصوص الأدبية الراقية سيجعلنا نقدم اللغة في هياكل جوفاء تحفظ غيبا، وبذلك نورّث اللغة فصلا متعسفا بين بناها اللغوية وقيمها الثقافية والحضارية وذاكرتها التاريخية. فالارتكاز على قاعدة قوية من الإتقان اللغوي سيسهل التواصل اللفظي والكتابي.

في ضوء هذه الأسس يمكن بناء محتوى لغوي يستغرق ميولات واهتمامات ورغبات كل المتعلمين، حيث يتضمن هذا البرنامج إئتلافا عريضا يقوم على ما يلي [1]:

1- تصميم برنامج للمحادثة باللغة العربية المعاصرة، يستغرق مجالات المحادثة في مواقف الحياة المختلفة .

2- أن تكون المادة اللغوية ذات طبيعة رسمية وإدارية وتجارية وقانونية .

3- أن تستغرق المادة التعليمية أبرز ملامح الثقافة الجزائرية في هويتها الخاصة بملامحها العربية والإسلامية والأمازيغية ووجوه انفتاحها على الثقافات الأخرى الغربية والشرقية .

4- أن يتضمن المنهاج نصوصا، ومواد معالجة لنصوص صحافية وإعلانات ولافتات ذات دلالة عامة يومية .

---

[1] نهاد الموسى، المرجع السابق، ص 110

5- أن يتضمن المنهاج نصوصا عليا في مستواها البياني والدلالي من القرآن والشعر والنثر والفكر .

إذا أمكن لنا وضع البرنامج اللغوي وفق هذه الأسس، نستطيع أن نوفر لكل متعلم فرصة تحصيل كفاية لغوية تواصلية مناسبة في اللغة العربية ، ويجد كل متعلم أننا نسعى به إلى تحقيق غاياته على نحو قاصد يختصر لها مسافة الزمن ، فيزداد إقباله على تعلم اللغة العربية لأننا نقدم لكل متعلم ما يوافق حاجاته.

الفصل السادس: تحليل محتوى المنهاج وكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط

تمهيد : تتحكم في تعليمية اللغة العربية إرغامات بيداغوجية تحتم في مجملها النقل الديداكتيكي للمعارف اللغوية، والانضباط لتوجيهات ومعايير تربوية، والانخراط في مشاريع بنّاءة سعيا إلى تحقيق غايات محددة سلفا، وضمان تكافؤ الفرص بين المتعلمين على اختلاف أصولهم الاجتماعية. من هذه الإرغامات ما يلي:

1- المنهاج : يعدّ المنهاج أهم مدخلات النظام التربوي، وأكثرها تأثيرا في مخرجات التعليم. ويشكل أحد مقومات النظام التربوي له مدخلاته وعملياته ومخرجاته.

لما كان للمنهاج كل هذا الأثر في النظام التربوي، نال من اهتمام المشتغلين بتعليمية اللغات من حيث أهدافه وأنشطته ومواصفاته، وتوسعت فيه الدراسات تصميما وتنفيذا وتقويما وتطويرا، ووضعت له معايير لمدخلاته وعملياته بقصد تحقيق الجودة في التعليم في ضوء الفلسفة التي يتأسس عليها.

يشكل المحتوى عنصرا أساسيا في المنهاج، وأبرز مدخلاته، وقد شدّد اللسانيون والتربيون على المحتوى نوعا وتنظيما واختيارا، وأكدوا على حسن اختيار المحتوى اللغوي بناء على أهداف تعليم اللغة، ووضعوا معايير لاختيار المحتوى في ضوء الأهداف التعليمية، ولما كان الحكم على مدى استجابة المحتوى لمتطلبات أهداف التعليم يقتضي تحليله إلى مكوناته ووصفها كميا فقد أصبح تحليل المحتوى لازمة من لوازم بناء المنهج وتقويمه.

يُمَكننا تحليل المحتوى من معرفة مكونات المادة التعليمية التي نريد تعليمها وأنشطتها، وما تحتويه من حقائق ومفاهيم، ومبادئ ونظريات، وقيم واتجاهات وإجراءات أو كيفيات. على هذا الأساس لا يستطيع مصمم المنهج ، ومقومه، ومطوره، ومنفذه الاستغناء عن تحليل المحتوى. وإذا كان الأمر كذلك تزداد الحاجة إلى معرفة المقصود بتحليل المحتوى، وخصائصه ومبادئه وأهميته وأهدافه وأنواعه واستخداماته، وأين هو من مناهج البحث العلمي، وهذا ما سنحاول بيانه.

2 - تحليل المحتوى: إن تحليل المحتوى كمفهوم اصطلاحي استخدم أول مرة في مجال الصحافة والإعلام لوصف المواد الإعلامية التي تشكل محور العمليات الاتصالية، التي تعكس السلوك الاتصالي العلني للقائمين بعملية الاتصال، واكتشاف الخلفية الفكرية والثقافية، أو السياسية والعقائدية التي تنطلق منها الرسالة الإعلامية، لمعرفة مقاصد القائمين بعملية الاتصال من خلال الكلمات والجمل والرموز وأساليب التعبير الأخرى شكلا ومضمونا.

عند تبني مفهوم نظرية الاتصال في مجال التربية والتعليم، واعتبار العملية التعليمية عملية اتصالية، بوصف الكتاب المدرسي ووسائل التعليم تنقل محتوى التعليم من المصدر إلى المستقبل انتقل تحليل المحتوى إلى المجال التعليمي. ونتيجة التطور الذي حصل في العلوم الاجتماعية والإنسانية أصبح تحليل المحتوى أداة بحث تستخدم لفهم الظواهر والمضامين، ووصفها من خلال جمع المعلومات، والبيانات، وتحليلها وتبويبها، وتفسيرها. والتحليل هو البيان والتفصيل وتجزئة الكل إلى عناصره أو أجزائه المكونة له. والتحليل في اللغة إرجاع الشيء إلى عناصره . حلل الشيء: أرجعه إلى عناصره، أي جزأه. وحلل الشيء: درسه، وكشف خباياه[1].

أما اصطلاحا فقد عُرّف تحليل المحتوى بأنه : إجراءات يقوم بها مصمم التعليم يساعده خبير المادة لتجزئة المهمات التعليمية إلى العناصر التي تتكون منها حتى الوصول إلى الأجزاء، أو العناصر السابقة من البنية المعرفية التي يمتلكها المتعلم. وينتج عن عملية التحليل الوصول إلى قائمة تتضمن تلك العناصر والأجزاء توضح كيفية تعلم أجزاء المحتوى، والتدرج في أشكالها بشكل متسلسل[2].

فتحليل المحتوى أداة للبحث العلمي، يستخدمها الباحثون في مجالات بحث متنوعة لوصف المحتوى الظاهر، والمضمون الصريح للمادة المراد تحليلها من حيث شكلها ومحتواها تلبية لحاجات البحث المصوغة في تساؤلات البحث، أو فروضه الأساسية وفق التصنيفات الموضوعية التي يحددها الباحث، بقصد استخدام البيانات في وصف المادة العلمية التي تعكس السلوك الاتصالي العلني للقائمين بالاتصال، واكتشاف الخلفية الفكرية والثقافية والسياسية والعقائدية التي تنبع منها المادة العلمية. أو بقصد تعرف مقاصد القائمين بالاتصال من خلال الكلمات والجمل والرموز والصور، وأساليب التعبير الأخرى شكلا ومضمونا، التي يعبر بها المتواصلون عن أفكارهم ومفاهيمهم، شرط أن تتم عملية التحليل بصورة منظمة وفق أسس منهجية ومعايير موضوعية.

---

(1) ابن منظور،لسان العرب، مادة ح ل ل

(2) عبدالرحمن الهاشمي، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص 143، 144

إن تحليل المحتوى هو تجزئة المحتوى إلى مكوناته الأساسية وعناصره التي يتركب منها، وما بينها من اختلاف ناتج عن اختلاف زاوية النظر. فمن الدارسين من نظر إليه من زاوية وظيفته وأهدافه. ومنهم من نظر إليه من زاوية إجراءاته وعملياته، وتلتقي جميع الرؤى عند تحليل المحتوى ومكوناته.

يتضمن تحليل المحتوى التعليمي الإجراءات التي يتم بموجبها تصنيف المحتوى طبقا لخصائص المادة أو مكوناتها أو أقسامها، كالحقائق والمفاهيم والتعميمات والاتجاهات والقيم التي يتكون منها المحتوى. أو طبقا لخصائص الأسلوب الذي يميّز المحتوى كنوع النصوص والمفردات والجمل والفقرات المستخدمة وهكذا. تشمل عملية التحليل مجموع الغايات والأهداف والأنشطة وأساليب التقويم المنظمة لتكوين المتعلم، وهو يهتم أساسا بأهداف مادة معينة، خاصة ما تتضمنه من محتويات تعليمية وطرق التعليم وأساليب التقويم والدعم التي يتكون منها المحتوى. تشمل عملية التحليل العناصر التالية:

أ- تحليل محتوى المنهاج المدرسي: يقصد به تجزئة محتوى المنهاج إلى مكوناته وفق معايير محددة يختارها الباحث بموجب خطة وأهداف مخطط لها.

ب- تحليل محتوى الكتاب المدرسي: يعني تجزئة محتوى الكتاب وتفصيله وفق معايير محددة وخطة موضوعة وأهداف مصوغة محددة أيضا. يتناول هذا النوع من التحليل أنواع المضمون ومكوناته وطبيعة العلاقة بين مكوناته، وطرائق تصميم المحتوى. يدخل في هذا المستوى أيضا تحليل مضمون الكتب من النصوص التي تُوزع، إما اعتمادا على مجال القيم التي تدرس النص اللغوي لترسيخ القيم الإسلامية أو الوطنية أو الحضارية أو الثقافية في ذهن المتعلم. وإما اعتمادا على ظواهر لغوية وأدبية عامة كالسرد، الحجاج، الإخبار والوصف. وإما اعتمادا على الجوانب الإبداعية الوظيفية. وتهدف عملية تحليل المحتوى اللغوي إلى :

- تحسين نوعية المادة أو الكتب التي يجري تحليلها والارتقاء بها ورفع كفايتها لتحقيق الأهداف المتوخاة منها.

- استكشاف جوانب الكفاية والقصور في المواد التعليمية اللغوية، والكتب المدرسية قصد تحسينها والحكم على الموضوعات الأكثر فائدة من غيرها.

– مساعدة المؤلفين في إعداد كتب تعليم اللغة العربية وتزويدهم بالمبادئ التوجيهية وإرشادهم إلى ما ينبغي تعليمه وما يجب تجنبه. يفيد التحليل أيضا في التخطيط وتصميم الكتب المدرسية وتقديم مراجعة للبرامج الدراسية، واختيار الكتب والمواد التعليمية.

– إجراء موازنة بين ميول التلاميذ واهتماماتهم، وأهداف تعليم اللغة العربية، وتحديد مدى كفاية الكتاب في بناء الحصيلة اللغوية للتلاميذ. وكذا تحديد أنماط التفكير والمهارات العقلية التي ينميها الكتاب أو السائدة فيه، لمعرفة أهمية المحتوى في مجال التنشئة اللغوية والاجتماعية والنفسية للمتعلمين.

– تحليل الخصائص اللغوية للنصوص والصور، واختيار استراتيجيات التعليم الملائمة والوسائل التعليمية الفعّالة المساعدة على تنمية الحصيلة اللغوية للتلاميذ. وتحديد المعايير التي يجب مراعاتها عند اختيار كتب تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط.

– الوقوف على مدى توظيف معطيات النظريات اللسانية والتعليمية في محتويات كتب اللغة العربية المخصصة لمرحلة التعليم المتوسط، وقدرة المنهاج على خلق فرص للتعلم الذاتي.

– الوقوف على نمط النصوص التي يقترحها المنهاج والبعد الوظيفي فيها.

– الوقوف على أوجه القوة والضعف في محتوى كتب اللغة العربية لهذه المرحلة والخروج بتصور نحو تطويره .

– الوقوف على مدى مراعاة كتب اللغة العربية للواقع اللغوي الذي يعيشه التلميذ والاختلاف بين الفصحى والعامية.

3– منهج الدراسة وإجراءاتها: اتبعنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بدراسة صفات الأشياء وخصائصها، وخصائص الظواهر في واقعها الكائن، وليس ما ينبغي أن تكون عليه. ولأن أسلوب تحليل المحتوى لا يبتعد في خطواته عن متطلبات منهج البحث العلمي، وخطواته تقع ضمن خطوات البحث العلمي، استخدمناه لمعرفة مدى مساهمة محتوى كتاب اللغة العربية في تنمية الحصيلة اللغوية للتلاميذ.

المبحث الأول: تحليل محتوى المنهاج

بعد دخولنا إلى عدد من حصص اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وحضور العديد من الدروس فيها، وجدنا أن أغلب معلمي اللغة العربية لا يزالون يعتمدون الطريقة الإلقائية التلقينية في تقديم دروسهم، تلك الطريقة التي يكون المتعلمون فيها سلبيين

منفعلين لا يشاركون في الوصول إلى المعرفة، علما أن الهيكلية الجديدة للتعليم في الجزائر تؤكد أن المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، وعلى تنمية روح النقد والمبادرة والإبداع. وقد أشارت البحوث اللسانية والنفسية والتربوية إلى الآثار السلبية للطريقة التلقينية الإلقائية في التعليم، حيث تعود المحاكاة العمياء. وكل معرفة لا يبذل المتعلم فيها جهودا في سبيل الحصول عليها تبقى مزعزعة في الذهن.

فإذا سلك معلم اللغة العربية الطريقة الإلقائية في حصة القراءة، نجده يصدر الأحكام والحقائق قبل دراسة النصوص وتحليلها، وفي حصة التعبير يقف خطيبا وواعظا، بينما المتعلمون واجمون سلبيون في أكثر الأحيان غير صاغيين لما يقال. هذا الأسلوب في التعليم تجاوزه الزمن، ومعلم اليوم يعمل على خلق المواقف الإيجابية في التعليم، يشرك المتعلمين مشاركة فعّالة، وينوع طرائق التعليم ليؤهل تلاميذه لكي يصبحوا متعلمين مستقلين من خلال تهيئة بيئة تعليمية تساعدهم على أن يعوا دورهم تدريجيا في المراقبة والتقويم. وتحقيق هذا الهدف يفرض العمل بالملاحظات الآتي ذكرها وهي:

1- ملاحظات حول المقاربة الجديدة : تواجه المقاربة بالكفايات في السياق المدرسي، شأن كل عملية تجديد صعوبات كثيرة يمكن حصرها فيما يلي :

أ- يشكل التعليم بالكفايات في المناهج الجديدة معظلة حقيقية: وأساس هذه المعضلة فقر المعلم للعملية التكوينية وأحيانا عدم قابليته لذلك لما تسرب في الذهنية الاجتماعية من أنماط سلوكية. ما جعل هذه المقاربة مبحثا نظريا من الصعب تطبيقه في التعليم لأنها جاءت بصورة مفاجئة.

ب- المقاربة بالكفايات لا يتبناها العديد من المعلمين: لا أثر للمقاربة بالكفايات سوى في النصوص الوزارية، ما أدى بكثير من المعلمين إلى التراخي في الإصلاح، والبعض يعلم ويقيّم وفق هواه.

ج- رفض التغيير: تواجه هذه المقاربة في طور نشأتها معارضة ورفضا من المعلمين والأولياء والمتعلمين. فقبولهم لهذه المقاربة مرهون باستيعابهم للإضافة التي يمكن أن تقدمها المقاربة بالكفايات في مجال التعليم .

د- ضعف التكوين: تُرَدُّ بعض صعوبات هذه المقاربة إلى ضعف تكوين الإطارات المشرفة على التعليم. تتطلب هذه المقاربة إحكام الربط بين حلقات التكوين والممارسات التعليمية، وتوفير الوسائل المساعدة على إنتاج أنشطة اندماجية لتقييم كفايات التلاميذ ومكتسباتهم .

هـ- الخصائص المؤسسية: تستهدف المقاربة بالكفايات تغييرا لبعض ملامح المؤسسة المتلائمة بين شبكات التوقيت وهياكل التنظيم ونماذج التقييم، والوسائل التعليمية اللازمة.

و- افتقار المدارس للوسائل التعليمية اللازمة لهذه المقاربة: لمّا كان التعلم المنشود تعلما فرديا، يعتمد على وسائل تقنية حديثة، فإن توفير البيئة المدرسية المناسبة لهذا النمط من التعلم والتعليم يصبح ضرورة قصوى، وإلا لن ينجح الإصلاح ولن يحقق الأهداف المرجوة، لأن التعليم نظام متكامل إذا أصاب الخلل بعض الأجزاء تعذر تحقيق النجاح المأمول، وتطوير البيئة المدرسية يشمل أمورا عديدة، منها إدخال وسائل التقنية الحديثة كالأجهزة السمعية البصرية اللازمة للأنشطة المنهجية، وتخفيض عدد التلاميذ في القسم. تتطلب هذه المقاربة جهدا مضاعفا من المعلم، إذا أراد توفير المتابعة لكل متعلم ويتأكد من اكتسابه لكل مهارة من المهارات اللغوية.

ز- تنظيم القسم : ترتبط صعوبات التعلم بتنظيم التعلمات التي تقتضي إعطاء فرص كافية للمتعلم للتمرس بالكفايات في الإطار المدرسي، في حين أن المدرسة لا توفر إلا فرصا قليلة يتمرس داخلها المتعلم بكفايات على محتويات مخصوصة وفي وضعيات دالة، وذلك راجع إلى كثافة البرامج، والرغبة في الحديث عن كل شيء، وصعوبة توفير متابعة فردية لكل تلميذ بسبب كثافة الأقسام. وكذلك انغلاق المدرسة دائما على نفسها.

يتضمن منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط جملة من الكفايات اللغوية، يحصّلها المتعلم تدريجيا حتى يصبح عنصرا فاعلا في محيطه الاجتماعي والثقافي، وقادرا على مواجهة مختلف الوضعيات والمسائل بنجاعة وفاعلية. وما يسترعي الانتباه أن مختلف الأنشطة اللغوية تهدف أساسا إلى تنمية الكفاية اللغوية والتواصلية للمتعلم، من خلال ممارسة سلسلة من النشاطات القرائية والتمارين التعبيرية (التحويل، التلخيص، إعادة الصياغة، تدوين رؤوس أقلام، التركيب..)، يُتَوَخَى منها في المقام الأول، تنمية الحصيلة اللغوية للمتعلم، وتحسين أدائه الشفهي والكتابي للتواصل بلغة عربية سليمة. مع العلم أنه

يتدرب على التقنيات التعبيرية نفسها وغيرها في حصص اللغة العربية التي تتدرج من اكتساب المهارة التعبيرية إلى إنتاجها مرورا بتطبيقها.

على الرغم مما يبذله المعلمون من جهود لصقل القدرات التعبيرية للمتعلم، فهو مازال يشكو من ضعف حصيلته اللغوية، وبطء تحصيل اللغة العربية وإتقانها، ونفوره من قراءة النصوص سواء أكانت أدبية أو وظيفية. ولا يمكن للكفايتين اللغوية والتواصلية أن تؤديا وظيفتيهما ما لم يتفاعل المتعلم مع النص معرفيا ووجدانيا، وما لم يعتبره عاملا أساسيا لتوسيع مداركه الثقافية، وإغناء تجاربه الشخصية، والتفاعل إيجابا مع مختلف الثقافات والحضارات الإنسانية. لهذا ينبغي اختيار محتوى لغويا يستجيب لتوقعاته، ويلائم مستواه الإدراكي والمعرفي، وكذلك اشراك المعلمين في تقويم البرامج الوطنية والجهوية لأخذ ملاحظاتهم واقتراحاتهم مأخذ الجدّ، وإدراج النصوص التي يتجاوب المتعلم معها أكثر.

يهدف التدريس بالكفايات إلى تكوين متعلم قادر على استعمال أدواته، متعلم واع باختياراته وأذواقه. هذا الهدف يفرض تنمية قدرات المتعلم على قراءة النص بطريقة منهجية، وإكسابه عادة القراءة داخل المدرسة وخارجها. لأن ممارسة اللغة لا تصبح تجربة حقيقية إلا إذا تعامل التلميذ معها باعتبارها عالما من التمثلات الثقافية والأنساق الجمالية تتحكم فيها عمليتا الإنتاج والتلقي وتحقق التواصل بين المرسل والمستقبل.

2 عدم تجريب المقاربة الجديدة: من الملاحظات التي نسجلها هنا وجود فروق دالة بين المناطق، وتزداد هذه الفروق حدّة نتيجة عدم تكافؤ الظروف والوسائل البيداغوجية. انطلاقا من هذا الاعتبار تعمل المدرسة على إيجاد تصور جديد لتعليمية اللغة العربية. وقد اعتمدت سنة 2003- 2004 برامج من منظور المقاربة بالكفايات. إلا أن هذه المقاربة كان ينبغي أن تُجرب على مراحل، وأن تتزامن مرحلة التجريب على عينة من المدارس.

تمرّ كل مقاربة جديدة حتما على التجربة. وتعتمد تجربة المقاربة بالكفايات على مراحل، حيث توزع على مجموعة من المدارس النموذجية استنادا إلى بعض الامتيازات التي تتمتع بها بعض المدارس لضمان نجاح التجربة .

بداية من السنة الثانية تعمل وزارة التربية على توسيع هذه التجربة حتى تمكنها أو تتيح لها النتائج المرصودة في السنة الأولى أخذ بعض القرارات منها:

أ- توسيع التجربة على كل الولايات مع ضرورة اختيار بعض المدارس النموذجية .

ب- تمديد التجربة إلى السنتين المواليتين للمدارس التي قامت بالتجربة في المرحلة الأولى.
ج- تكوين كل المعلمين الذين سيدرسون وفق المقاربة بالكفايات.
د- تكوين فرق عمل جهوية لمساعدة المعلمين سيتعاملون مع هذه التجربة.
هـ- توفير الوسائل والمعدات البيداغوجية المساعدة على إنجاح التجربة، ثم تُوسع التجربة لتشمل كل مدارس الوطن، وكل المواد في كل المستويات.

3 غياب المقاربة النصية في الممارسات الصفية: تعدّ المقاربة النصية أحد المقاربات البيداغوجية المعتمدة في تعليمية اللغة العربية كدعامة أساسية في تكوين الكفايات عند التلميذ، وتروم تمكين المتعلم من إنتاج مختلف أنماط النصوص وأنواعها، وقد اتضح هذا الهدف من الوثيقة المرافقة، بأن المقاربة النصية تتوخى تدريب المتعلم على التحليل والإنتاج.

لكن الملاحظ على أغلب ممارسات المعلمين غياب المقاربة النصية، لعدم تكوين المعلمين في هذا المجال. وقد فَهِمُ كل المعلمين الذين تعاملنا معهم أن المقاربة النصية تعني أن كل النشاطات تؤخذ من النص المقرر في مادة القراءة. فهل المقاربة النصية تعني هذا؟.

لم يفهم المعلمون أن المقاربة النصية تمرّ بعدة مراحل، كدراسة الموضوع والمعجم والتراكيب والصرف وحتى الإيديولوجيا. والغاية الأساسية لدراسة النص هي كتابة نصوص منسجمة صحيحة. يتطلب هذا العمل معرفة الروابط والعلاقات داخل النص، وكل ما يندرج تحت هذا الموضوع، والممارسة المستمرة للكتابة والتعبير.

وقد صممت المضامين التعليمية لكتب اللغة العربية وفق هذه المقاربة التي تُمَوقع بناء التعلمات، في وضعية ترتبط كلية بالنص لبناء الكفاية القاعدية لدى التلميذ في نهاية الوحدة التعليمية. تتأسس هذه الوضعية على مشكلات معقدة تحرك لدى التلميذ مهارة النقد والإبداع، حتى يمكنه في نهاية الوحدة التعليمية من إنتاج نص منسجم ومحكم البناء. تستلزم هذه الوضعية تجنيد التلميذ لمكتسباته السابقة لحلّ الوضعية الإدماجية، ويستعين بمهارة التذكر أو الفهم لحلها. تعبر الكفاية عن قدرة الفرد على حلّ مشكلات معرفية بطريقة غير مألوفة، فهي تقدم على شكل استراتيجيات معرفية يتبناها المتعلم في بناء تعلماته، مرتكزة على قدرات من مستوى عال كالتحليل والنقد وإبداء الرأي.

4 غياب الاهتمام بقضية الفصحى والعامية : يبدأ الطفل الجزائري باكتساب العربية العامية أو اللغة الأمازيغية التي يسمعها ممن حوله، يتلقاها تلقيا مباشرا على مرّ الأيام، فيتعامل بها

ويتقنها، وتستقر في وجدانه وذهنه، تمده بكل ما يحتاج إليه من كلمات وتعابير. وعند إلتحاقه بالمدرسة يتعلم العربية الفصحى غير المألوفة لسمعه وفهمه، فيجد في تعلمها مشقة وصعوبة، تجعله يحس بأنه يتعلم لغة بعيدة عمّا اكتسبه وألفه من اللغة، هذا الإحساس يخلق عنده نفورا من اللغة العربية، لأنه يجد صعوبة بالغة في تعلمها، ويقدم على هذا الأمر وكأنه شرّ لابد منه. ما يوجب عليه بذل مجهودات كبيرة لتعلمها، وإهدار وقت طويل في محاولة الترجمة بين الفصحى والعامية، هذه الممارسة لا تمكن المتعلم من إتقان الفصحى، لأنه يلجأ إلى مخزونه اللغوي من العامية يستعين به عند الإجابة مشافهة أو الكتابة.

ينبغي للمشرفين على تعليم اللغة العربية أن يعوا أن هذه الازدواجية اللغوية لا تمكن التلميذ من تعلم اللغة العربية الفصحى بسهولة ويسر. والازدواجية اللغوية سبب التعثر في تعليم اللغة العربية لأبنائنا، وسبب لعزوف التلاميذ عن تعلم الفصحى، لأنها تعيق تعلمهم لها. كما أن التعليم بالعامية يجعل التلميذ يعيش ازدواجية وفصاما لغويا، تتصارع فيه لغة فصحى مع لهجة معقدة التركيب، وتحتل مواقع مهمة في المجتمع وحياة الفرد.

كانت اللغة العربية في عهد الفصاحة تُكتسب بالسليقة، وما يحتاجه الطفل العربي هو صقل هذه السليقة. ورأى العرب أن يتم ذلك بمعرفة شاملة لكل قوانينها. فقامت طرق التعليم على أساس حفظ النماذج الجيدة من اللغة للنسج على منوالها، وحفظ القواعد النحوية التي تساعد على صياغة النماذج الجديدة بطريقة سليمة. وكانت للمتعلمين قدرة فائقة على حفظ كل القواعد، وتطبيقها أثناء الأداء اللغوي.

أما في الوقت الحاضر نجد غالبية التلاميذ يصعب عليهم تطبيق ما يحفظون أثناء الأداء اللغوي. ورغم ذلك مازال منهج الحفظ والاستظهار سائدا في مدارسنا إلى يوم الناس هذا . ونحن لا نريد أن ننقص للمدرسة حقها، فنقول بأنها لا تساعد على اكتساب اللغة. لكن الحق أن ما يجري في المدرسة عمل ناقص، يبدو متناقضا أحيانا كثيرة. فما يبنى في ميدان يهدم في ميادين أخرى. فالتلميذ يقرأ في كتابه لغة فصحى، والمعلم يستخدم العامية، وينذر أن يصرّ المعلم على استخدام الفصحى، فالطرق الطبيعية لتعلم اللغة لا تمارس في مدارسنا.

5 عدم تحليل الحاجيات التعليمية: يعد تحليل احتياجات المتعلمين اللغوية خطوة أساسية ومرحلة أولية لا بد منها. وتحديد المحتوى اللغوي تحديدا علميا لا يكون بتحليل المادة التعليمية، إنما يشمل تحليل جمهور المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم وأهدافهم. والأهم من

ذلك كله تحليل احتياجاتهم اللغوية. وتعليم اللغة يقتضي قبل كل شيء معرفة من هو المتعلم، وماذا يريد أن يتعلم من اللغة ؟ ولماذا ؟

إن نجاح تعليمية اللغة العربية يحتاج إلى تحليل احتياجات المتعلمين اللغوية، لأن هناك مهارات مشتركة يحتاجها كل متعلم، بل كل إنسان في عمليات التواصل اليومي، وهناك مهارات خاصة لكل ميدان من ميادين العمل، ويكون بعضها مشتركا بين أكثر من ميدان. فتحديد الأهداف التعليمية والمحتوى اللغوي، والطريقة التي يعرض بها ذلك المحتوى يستلزم تحديدا أوليا لمركز الاهتمام وبؤرة العلمية التعليمية، وهو المتعلم. أما تحليل الحاجيات التعليمية فيعتمد على :

– الدراسات المسحية للوقوف على العوامل التي تؤثر في نوعية المعارف اللغوية التي تتعلق بالمجتمع أو المتعلم.

– الاستعانة بآراء المعلمين وآراء اللسانيين والتربويين في إعداد المحتوى اللغوي.

– الإفادة من أولياء الأمور المثقفين في تحديد مضمون ما يجب أن يتعلمه أبناؤهم وأراء الممثلين لقطاع العمل والإنتاج التي تفيد في تأهيل المتعلمين للعمل في تلك القطاعات.

– الإفادة من نتائج الأبحاث العلمية التي لها علاقة بتقويم وتطوير المعارف اللغوية التي تتعلق بالمعرفة التي يتضمنها المنهاج.

لا تكتفي تعليمية اللغة العربية بمعرفة المتعلم النظرية، إنما تجاوزت ذلك إلى قدرة العملية على فعل أمر ما بدرجة من الإتقان. لذا ينبغي التركيز على التعلم وليس على التعليم، إذ لم يعد مهما ما يقدم للمتعلم، إنما المهم ماذا يتعلم ويتقن التلميذ. وقد صار لزاما على القائمين على التعليم وبرامجه ومناهجه اتباع الخطوات التالية لتحقيق النجاح المرجو:

– تحليل الاحتياجات العامة للأمة من حيث نوع المهن، والمهارات المطلوبة لكل مهنة.

– تحليل مهارات المتعلم الحالية للتعرف على ما ينقصه من المهارات اللغوية اللازمة.

– تحليل قدرات المتعلمين لوضع خطة مناسبة تحقق اكتساب المهارات اللغوية اللازمة .

6 عدم تكوين المعلمين: لا ينجح أي إصلاح للمنظومة التعليمية إذا لم يصاحبه تكوين المعلمين. وتكوين المعلمين هنا ليس دورة أو دورات تخصص لمجموعة من المحاضرات، وإنما تكوينهم في طرق اكتساب المهارات اللغوية والتواصلية بشرح المقصود منها، ثم بالتدريب العملي في ورشات عمل على تعليمها وتعلمها وطرق تقويمها. يمتد التكوين ليشمل

أداء المعلم بوصفه أداة لتنفيذ الإصلاح. يتطلب هذا العمل الاهتمام بالتكوين المستمر، لأن إصلاح التعليم لا يعني استحداث طرائق التعليم أو المناهج أو إقامة المباني وتوفير أحدث الأجهزة والتقنيات التربوية. ورغم أهمية هذه الأمور وضرورتها، لابد من وجود المعلم القادر على إفهام التلاميذ ورعاية شؤونهم الاجتماعية والتربوية، فالعملية التعليمية لا تعني شيئا مذكورا، إذا ما خلا ميدانها من معلم كفء قادر على تحمل مسؤولياته وآداء واجباته.

فالمنهج المعدّ إعدادا علميا وفنيا جيدا يصبح لغوا عند معلم غير مؤهل. والمنهج التقليدي قد يكون ذو فائدة إذا تعهده معلم قدير. والمعلم المؤهل له أثر كبير في سلوك التلاميذ اللغوي وأفكارهم، وإعدادهم للتفاعل مع بيئتهم لتنميتها وتطويرها، من هنا يكون المعلم أحد المتغيرات في تحقيق أهداف التعليم.

يعتمد نجاح معلم اللغة في تعليمه إلى حدّ كبير على مدى فهمه لما يعلمه من مهارات، وتحديد أهداف تعليم هذه المهارات بدقة. فالمعلم صاحب مهنة ومطالب بامتلاك كفايات التعليم اللازمة، لتحسين تعليمية اللغة العربية باستمرار، وهو لا يستطيع القيام بهذا الدور إلا إذا امتلك المهارات والخبرات المناسبة.

وإذا لم يمتلك المعلم الكفايات اللازمة، فإن دوره سينحصر في تلقين المعارف. علما أن هدف التعليم هو تزويد المتعلم بإطار فكري، ومجموعة من المهارات تمكنه من إنجاز عمله بكفاية وفعالية. والمعلم المكوّن تكوينا جيدا يسهم إلى حدّ كبير في ضمان تعليم جيد.

7 غياب الجانب الوظيفي: تبنى مناهج تعليم اللغة العربية في ضوء التوجهات الحديثة في تعليم اللغات، التي تقوم على اكتساب المتعلم للمهارات اللغوية، وقدرته على استعمالها بفاعلية ودقة. وتبنى المناهج أيضا تبعا لتسلسل مستويات المهارات اللغوية، حيث تحدد خصائص مخرجات كل مرحلة تعليمية على شكل وصف لقدرة المتعلم على القيام بتنفيذ مستويات معينة في كل مهارة، وبذلك تشمل عملية الإصلاح جميع عناصر المنهاج.

تقتضي عملية الإصلاح أن تركز مناهج تعليم اللغة العربية، على وظيفة اللغة في المجتمع وهي عملية الاتصال. ويتجه المنهج اللغوي إلى ما يتصل بحاجات المتعلم الحاضرة والمستقبلية، فيأخذ بالمفردات المهمة، والتعبير الوظيفي، والقراءة الوظيفية، والنحو الوظيفي، والاستماع الوظيفي والكتابة الوظيفية. بمعنى أن يتجه المنهاج إلى المنحى التكاملي الذي يعتبر اللغة وحدة متكاملة لها دور رئيس هو تسهيل عملية الاتصال اللغوي.

وما كان لتعليمية اللغة العربية أن يكون لها هذه الأهمية وهذا الدور، لو لا أن التعليم يقترن دائما بالتربية. لأن بناء قيم الإنسان بما يتفق مع قيم الأمة ومعتقداتها هدف أصيل في النظام التعليمي، يرتبط من خلاله المحتوى بحاجات الأمة وخططها، ومنطلقات بناء المنهاج الاجتماعية والتربوية والنفسية والمعرفية، ولا يغيب عن الأذهان أن المحتوى اللغوي ليس هدف وإنما وسيلة تخدم هدفا، يُغطي كل أنماط المعرفة الأساسية بصورة متوازنة (الحقائق والمعارف والمفاهيم والاتجاهات والقيم) بلغة سليمة وظيفية بعيدة عن الشاذ والغريب.

8 عدم خلق فرص للتعلم الذاتي: لما كان تعليم اللغة حديثا يحثّ على إكتساب مهارات التعلم الذاتي والمستمر، فإن من واجب المناهج أن تشجع روح البحث والتعلم الذاتي. خاصة وأن وسائل التقنية الحديثة تعين على التعلم السليم، وتتيح الفرصة للمتعلم ليكرر التدريبات بشكل فردي بما يتناسب مع قدراته الشخصية، ليتمكن من اكتساب المهارات اللازمة، دون أن يتسبب ذلك في إعاقة المجموعة عن متابعة تعلمها. لذا تعمل المناهج على أن تجعل هذه الوسائل جزء من العملية التعليمية، وتحثّ على استخدام الأساليب والوسائل التقنية الحديثة في تعلم وتعليم اللغة العربية، كأشرطة التسجيل والفيديو وبرامج الحاسوب والمختبرات اللغوية وأجهزة العرض لتنمية الحصيلة اللغوية للتلميذ.

أصبح التعلم الذاتي من أساليب التعلم الحديثة، التي تعلم التلميذ كيف يتعلم؟ وكيف يطبق ما تعلمه في حلّ مشكلاته ومواجهة المواقف الحياتيه؟. يطالب المشتغلون في تعليمية اللغات المعلم بتدريب تلاميذه على هذا الأسلوب، لأن مصادر التعلم متعددة، لا تقتصر على المدرسة. والمعلم الجيد يجعل التلاميذ يستغنون عنه تدريجيا، بحيث يكون دوره مرشدا وموجها. ففي مادة النصوص مثلا يسعى المعلم إلى إكساب التلاميذ إجراءات التحليل، وآليات البحث في المعاجم، والإجابة عن الأسئلة المطروحة في الدرس. والمهم أن ينجح المعلم في تحويل كتاب اللغة العربية إلى كتاب بحث لا كتاب حفظ .

أما الأنشطة فتكون متنوعة تغطي كل المهارات، وتناسب القدرات العقلية للمتعلمين. تعمق قدرات المتفوقين بالأنشطة الإثرائية، وتفي بحاجات بطيئي التعلم بالأنشطة العلاجية، وتفتح مجالا للأنشطة الجماعية، لأن العمل الجماعي من الصفات المميزة للعصر الحالي.

يشترط أن تكون أهداف تعلم اللغة واضحة لدى المعلم والمتعلم ليستطيع كل منهما العمل على تحقيقها. إذ لم يعد مقبولا أن تعمل المدرسة على إعداد المتعلم القادر على

التعرف والاستيعاب فقط، بل نراه قادرا على إبداء الرأي والمناقشة والمبادرة، والحكم على ما يقدم إليه، يقرأ ويفهم ويحلل ويفسر وينقد ويُقَوِم ويحلّ المشكلات، ويوظف خبراته المكتسبة في مواقف الحياة المستقبلية.

9 غياب مبدأ التكامل بين فروع اللغة: إن الفصل بين المهارات اللغوية الأربعة فصل القصد منه تسهيل التعلم، لأن المهارات في الحياة متداخلة، فإذا بدأ المتعلم بالاستماع فإنه سينتهي بالتحدث. وحتى نستطيع قياس مهاراته في الاستماع. تعمل المناهج على تحقيق التكامل بين المهارات اللغوية والتتابع الرأسي. ويكون ذلك بمراعاة الترتيب المنطقي والتربوي في تآلف الخبرات في المستوى الواحد وتدفقها واستمرارها بما يحقق النمو اللغوي المتدرج، وتسلسل المهارات من الأولية البسيطة إلى الراقية المعقدة.

لما كان الإهتمام بقدرة المتعلم على الممارسة، ينصب اهتمام المناهج على ممارسة الأنشطة اللغوية بدلا من حفظ قواعدها، وتأكيدا للوظيفة الاجتماعية للغة أنها مهارات مكتسبة وليست معلومات عن اللغة. والمهارة لا تكتسب إلا بالممارسة، والممارسة أساس التعلم اللغوي، وتعليم اللغة يدخل ضمن الإستراتيجية الخاصة بتعلم المهارات التي يحتاج إتقانها إلى محاكاة النماذج اللغوية السليمة، والتدريب والمران على أساليب التعبير المختلفة، مشافهة أو كتابية، لكن ما يلاحظ في مدارسنا أن التلاميذ لا يمارسون المهارات اللغوية.

10غياب الاهتمام بالمهارات العليا: إن ما يجري أثناء تعلم وتعليم اللغة العربية في مدارسنا مازال بعيدا عما يجري في تعليم اللغات الأجنبية، ولعل سوء فهم المعلمين للغة وطرائق تعلمها هو السبب في سيادة الطريقة التقلينية في مدارسنا. وقديما كانت ملكة اللغة العربية تجري في عروق الإنسان العربي، يتوارثها الأبناء عن الأجداد، وكل ما يحتاج إليه التلميذ هو صقل هذه الملكة، فوضعت طرق التعليم تبعا لهذا الفهم. والحقيقة أن الطفل لديه القدرة على تعلم اللغة، وأنه يتعلمها من مجتمعه، ولا صلة للوراثة باللغة، فالطفل المولود من أبويين عربيين إذا نشأ في الصين فإنه سيتحدث الصينية.

إن على الدول العربية التي تريد اللحاق بركب المدنية العالمي، أن تأخذ من التطور ما يساعدها على بناء نفسها والحفاظ على سماتها ومميزتها، لأن التطور ليس كله خير، وليس نحو لأفضل دائما. وفي ميدان تعليم وتعلم اللغة العربية نحتاج إلى تطوير للأسباب التالية:

– تغير هدف تعليم اللغات عالميا من دراسة فنون اللغة إلى اكتساب مهاراتها.

– اكتساب مهارات اللغة خاصة مهارات التفكير العليا، يعدّ أمر أساسي للتقدم في الميادين المعرفية الأخرى، ووسيلة للحفاظ على خصائصنا كأمة، لمواجهة وسائل الاتصال الحديثة التي بدأت تغزونا. وأهم هذه المهارات، مهارة النقد، والموازنة، والتقييم، وإصدار حكم صائب، وحلّ مشكلة، وفهم ما بين السطور، كل هذه المهارات ضرورية لنمكن التلميذ من التفكير المبدع، وانتقاء ما ينفعه ونبذ ما سواه من مظاهر حضارة هذا الزمن.

واكتساب مهارات التفكير من أهم أهداف التعليم المعاصر، لأن الحياة في تجدد مستمر، والمواقف لا تتكرر كثيرا. والمدرسة مطالبة بأن تزود المتعلم بمهارة التفكير السليم لحل المشكلات التي تواجهه بطريقة صحيحة .

11غياب المدخل المهاري: تطورت طرق تعليم اللغات تبعا لتطور فهم الإنسان للغة ووظيفتها وطرق اكتسابها، وأصبح المنهج السائد في تعليم وتعلم اللغات قائم على أساس أنها مجموعة من المهارات، يتقنها المتعلم ليقوم بدوره وينجح في حياته. ومهمة معلم اللغة مساعدة المتعلم على اكتساب هذه المهارات والنجاح في ممارستها. لقد أصبح التعليم القائم على اكتساب المهارات والعناية بكفاية المتعلم من الأهداف التي تطمح إليها الأنظمة التعليمية في المجتمعات المتقدمة في جميع ميادين التعلم والتعليم. ولما كانت اللغة العربية من أهم وسائل التعلم والتعليم فقد حظيت بعناية خاصة في مناهج التعليم الجديدة؛ لأنها النافذة التي يطل منها المتعلم على مختلف المعارف والعلوم. وقد نتج عن هذا الفهم للغة مجموعة من المبادئ يُؤخذ بها أثناء تعليم وتعلم اللغة هي:

أ– التسلسل المنطقي لتعلم اللغة يقتضي التسلسل الزمني لتعلم المهارات اللغوية، حيث يتعلم التلميذ السماع فالنطق ثم القراءة والكتابة.

ب– لما كانت اللغة العربية وسيلة للتعبير ونقل الأفكار، تعلم اللغة في مواقف حية حقيقة لها معنى، ولا تعلم في قوائم جاهزة للحفظ.

12ضعف التقييم : يصاحب إصلاح المناهج إصلاح في نظم التقييم، حيث يتجاوز التقييم ما يحفظه المتعلم إلى تقييم ما يكتسبه من مهارات لغوية، وما يستطيع إنجازه من هذه المهارات. وتشمل عملية التقييم المهارات الفرعية كالحفظ مثلا، لأن الحفظ مهارة أساسية في عملية التعلم، شرط ألا يقف التقييم عند ما حفظه المتعلم فقط. وتقييم المهارات أمر جديد

على اللغة العربية، لذلك يجب أن توضع أنشطة واضحة لتقييم كل المهارات اللغوية، ثم يُدرب المتعلم على هذه المهارات بوضع أنشطة جديدة.

تُقيّم المهارة اللغوية من خلال مواقف تعليمية جيدة لم يمر المتعلم بها من قبل، لنفحص قدرته على ممارسة مهارات الفهم والتحليل والتذوق والنقد وغيرها، هذه المهارات لا يمكن تقييمها عند المتعلم من خلال نص شاهده، أو موقف تدرب عليه من قبل، لأننا في هذه الحالة نقيم ما حفظه لا قدرته. وعملية التقييم تفرض أن يكون الموقف التعليمي جديدا لنتأكد من قدرة المتعلم على ممارسة المهارات اللغوية التي تدرب عليها.

13عدم وضوح أهداف تعليم وتعلم اللغة العربية: الأهداف التعليمية لا تكون أهدافا نهائية، لأن تعليم اللغة العربية عملية مستمرة لا تستقر عند غاية معينة تحققها، إنما تجعل من الهدف عند تحقيقه وسيلة لما بعده من أهداف تؤدي إلى نتائج مطردة للتحسن والتطور، وبذلك تستخدم تلك الأهداف استخداما تجريبيا. وينبغي للمشرفين على المناهج أن يحذروا من الأهداف التي يزعم أنها نهائية. لأن كل عمل مهما بلغ من التحديد يبقى عمل عام بما يتفرع عنه من علاقات تفضي إلى ما لا حصر له من أشياء، وعلى قدر ما تجعلنا الفكرة العامة أشد يقظة لتلك العلاقات لا يمكن أن تكون عامة إلى حدّ بعيد.

خاصة وأن الطريقة المعتمدة في مدارسنا هي طريقة حل المشكلات وطريقة المشروعات، اللتان هما استمرار لتوالد وتفرع الأهداف. والموضوع المشكل أو المشروع يفرض الهدف الذي شارك التلاميذ والمعلمون في اختياره من البداية، وأن يرتبط الهدف بميولات التلاميذ وحاجاتهم الفكرية والمادية والاجتماعية. لكي نستطيع أن نتهكن بالمستقبل، ونتحكم في الأجيال المقبلة بوضع أهداف خاصة بالحياة. لذا لا نقدّم أهدف جامدة لتعليم اللغة العربية لأن الحياة الحاضرة في تجدد دائم لحضارة ومدنية أفضل حسب ما تتطلبه الظروف والأحداث الواقعية.

تبنى الأهداف التعليمية على حاجيات التلميذ وفعالياته الذهنية، ودوافعه الفطرية وعاداته المكتسبة. هذا المبدأ قائم على أساس ديمقراطي سليم في التعليم لما فيه من احترام للفرد، وللشخصية الإنسانية، فهو ينطلق من قوى التلاميذ المتحررة في طريق مرسوم لتحقيق خطة معينة والوصول إلى هدف معين. وهذا الأساس مرتبط بنظرية التربية التقدمية التي ترى أن المصدر الرئيسي لتحديد الأهداف التعليمية هو اهتمامات المتعلمين. يعتمدها

التربويون كأساس لأهداف المنهج، لأن التعليم عملية نشطة، تتضمن مجهودات المتعلم الناشطة. فالتلميذ يتعلم المهارات التي يمارسها ويتعلمها بنفسه. فإذا اعتبرنا المواقف التعليمية في المدرسة مسائل تثير اهتمام المتعلم فسوف يشارك فيها، ويتناول تلك المواقف بفاعلية تنمي فيه القدرة على مواجهة مواقف حياتية جديدة.

وأفضل صياغة للأهداف هي أن نعبر عنها بألفاظ تميز نوع السلوك المرتقب عند التلميذ، وتبين جوانب الحياة التي تطبق فيها تلك المهارة. فإذا كانت للتلميذ مصالح يستطيع رؤيتها والتفكير فيها بوضوح ويرى أنه يمكن أن يستغلها في البيئة والمحيط سيسعى لتحقيقها، وحينئذ يصبح تعلمه وسلوكه العقلي مطبوع بطابع غرضي له أهميته وآثاره المفيدة. فالحصول على الشهادة له أهمية لدى التلميذ إذا أدرك أنه سيجد وظيفة تتوافق مع مؤهله وتخصصه، فيسعى بكل نشاط لتحقيق ذلك. أما إذا لم تكن للشهادة أهمية، ولا ترتبط بالتوظيف في الحياة العملية فإن الهدف التعليمي سيخمد، لهذا السبب ينبغي أن تكون الأهداف نابعة من المواقف الحياتية والظروف الاجتماعية الملحة.

إذا كانت أهداف تعليم اللغة العربية تتبع من الخبرة، وكانت وسيلة تعمل للسيطرة عليها وتوجيهها، فإنها تجعل لكل فرد أهدافه الواقعية التي تتبع من المواقف العملية التي يواجهها. ومثل هذه الأهداف لا نستقبلها معدة جاهزة من الآخرين، إنما تكون نابعة من المواقف المتغيرة. والأهداف التعليمية التي تتبع من الخبرة ليست هي الأهداف المرغوب فيها فقط، لكنها أهداف تؤسس رغبتها على القيم. فليس كل ما يرغبه الإنسان من أهداف يكون هو المرغوب فيه، والأهداف المرغوب فيها بالنسبة للفرد هي الأهداف التي يختارها عن ذكاء من بين الأهداف التي تظهر في الخبرة الواقعية.

المبحث الثاني عيوب عرض المادة اللغوية:

يبدو واضحا لمتصفح كتب اللغة العربية خلط واضح لدى واضعيها بين مسائل اللغة، ومسائل استعمال اللغة. فقد ركزوا على تعليم مسائل اللغة لا على وظيفة اللغة، والأمران مختلفان. وقد تبين ذلك في طغيان المعلومات النظرية خلال استعراض المادة اللغوية بهذه المقررات. وبذلك غاب الهدف الأساسي من تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة وهو تنمية المهارات اللغوية والتواصلية لدى التلاميذ. فما يقدم للتلميذ هو مجموعة من المعطيات النظرية الصوتية والتركيبة والصرفية والدلالية التي لا تؤدي بالضرورة إلى تحسين مستواه في

الأداء اللغوي. لأن الحديث عن بنية اللغة من حيث هي أصوات وأبنية مفردات وأنماط جمل ومعانيها يؤدي في أحسن الأحوال إلى معرفة علمية باللغة، ولا يؤدي بالضرورة إلى امتلاك مهارات لغوية.

من هنا ينبغي الافادة من معطيات اللسانيات التطبيقية في التمييز بين النحو العلمي والنحو التعليمي، وذلك لأن النحو العلمي يقوم على نظرية لغوية تنشد الدقة في الوصف اللغوي وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج. والنحو التعليمي يركز على ما يحتاجه المتعلم. يختار النحو العلمي أنماط الجمل النحوية في لغة ما ويقدم لها وصفا وتفسيرا. والنحو التعليمي يحاول أن يطور كفاية المتعلم في فهم الجمل وإنتاجها. وبناء على هذا الأمر فإن تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة ينبغي أن يركز على المهارات اللغوية لدى التلميذ، خاصة مهارات الفهم والتحدث والقراءة والكتابة، والاهتمام بالنحو الوظيفي بصورة ملائمة تبتعد عن التنظير حتى يستطيع التلميذ أن يمارس اللغة العربية بيسر وسهولة. أما المعرفة النحوية النظرية لا يتلقاها إلا في الجامعة، لكي يستطيع الربط بين المهارة العملية والاستعمالية التي يكتسبها في المرحلة المتوسطة والثانوية وبين الصيغ النظرية والنحوية التي يتعلمها في الجامعة.

1 الوقوع في التهجين النظري: يترتب عن الانشغال بالتنظير عيب آخر أملاه واقع تعليم اللغة العربية. فتعليم اللغة العربية في الوقت الحاضر يتصف بتلونه وتنوعه. فبعضه تقليدي يستعيد الطرائق والتراث اللغوي والنحوي القديم، وبعضه تحديثي يستعير نماذج اللسانيات المختلفة، المتباينة في أسسها وطرائقها وصيغها.

وقد انطبع هذا كله على المقررات الدراسية بالمرحلة المتوسطة؛ إذ نجد عرضا للمادة اللغوية يتوسل بالطرائق التقليدية وبالنظريات اللسانية الغربية بطريقة هجينة تخلط القديم بالحديث خلطا، وتجمع ضروبا من النظريات اللسانية الحديثة أبرزها النماذج البنيوية والتوليدية والوظيفية. ولا شكّ أن هذا الخلط والجمع يؤدي إلى تشتيت ذهن التلميذ، وتشويش قدرته الاستيعابية. وهذا كله ناتج عن بحث واضعي هذه المقررات عن تحديث مزيف دون مراعاة للأسس اللغوية والتربوية والنفسية والاجتماعية الضرورية لتعليم اللغة العربية.

يزداد الأمر خطورة عندما يسيئ واضعوا هذه المقررات فهم بعض النظريات اللسانية الحديثة، ويسيئون تطبيقها على المادة اللغوية القديمة. يضاف إلى ذلك أن هذا التهجين يكاد

يكون اعتباطيا لا أساس له في بعض الأحيان، إذ يبدو أن المكلفين بإعداد هذه المقررات كانوا متعددين، فكان كل واحد منهم يكتب في الموضوع الذي كلف به انطلاقا من انتمائه إلى مدرسة لغوية أو مذهب لساني، وعندما لا يجد لهذه المدرسة أو المذهب رأيا في موضوع من الموضوعات فإنه حينئذ يرجع إلى المراجع التقليدية لينقل منها.

2 القصد إلى التعقيد المصطلحي : يترتب عن العيبين السابقين عيب ثالث لا يقل عنهما خطورة وهو التعقيد المصطلحي، إذ تقصف عقول التلاميذ بوابل من المصطلحات والمفاهيم اللسانية التي لم يسمعوا بها من قبل، والمأخوذة من أنساق نظرية بالغة التعقيد لا تتناسب مع مستواهم، مما يقلل إمكانيات فهمهم ويعطل قدرتهم الإنتاجية.

قس على هذا مجموعة من الاصطلاحات مثل الاتساق، والانسجام والانزياح والتناص والتعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي، والابداعية والانجازية المستمدة من اللسانيات، والتي تفزع أذان التلاميذ وأذهانهم بدون موجب تربوي مقبول، إلا زعم التحديث المزيف لأن تعليم هذه الأمور ينبغي أن يؤجل إلى المرحلة الجامعية .

لا يحسبنّ واضعوا هذه المقررات أنهم أحسنوا صنعا بفعلتهم هذه، وأنهم يهيئون التلميذ للمرحلة المتقدمة ويرفعون مستوى الدرس اللغوي كما قد يتوهمون. بل العكس فهم يعوقون فهم التلميذ، ويفشلون العملية التعليمية ويُعَقِدون مهمة زميلهم في الجامعة.

3- عيوب بناء المادة اللغوية : يلاحظ المتصفح لمحتويات اللغة العربية للسنوات الأربع من التعليم المتوسط ما يلي :

3-1 إغفال شرط التناسب: يلاحظ قارئ مقررات اللغة العربية للسنوات الأربع المكونة لمرحلة التعليم المتوسط، غياب تناسب مكونات الدرس اللغوي التي ينبغي تطوير مهارات وكفايات التلميذ فيها. لست هنا بصدد مناقشة الأسس النظرية لما أورده كتّاب هذه المقررات، أو نقد أوهامهم في كثير من المواضيع. لكن يكفي أن نشير إلى أن التناسب بين المكونات اللغوية مفقود فالموضوعات اختيرت اعتباطيا وحجم تناولها في الكتاب اعتباطي أيضا.

3-2 إغفال شرط التدرج: التدرج آلية تربوية معلومة، تراعى فيها مستوى فهم المتعلمين وقدراتهم وسنهم وظروف نفسية أخرى كثيرة، ولابد أن تكون المقررات التعليمية ملائمة لمستواهم وإلا فسدت العملية التعليمية كلها بتقديم ما حقه التأخير وتأخير ما حقه التقديم،

وتنمية مهارات التلاميذ ترتبط بنوعية المناهج المقررة وملاءمتها لمستويات التلاميذ وتلبيتها لحاجاتهم العملية.

يكون المحتوى اللغوي بنيانا متسلسلا يتكامل صعودا نحو دعم الحصيلة اللغوية للتلاميذ، بحيث لا يمكن أن تخل بترتيب الكتب الدراسية دون أن تخل بمجمل العملية التعليمية. هذا الشرط غائب في مقررات اللغة العربية، إذ يمكنك أن تقدم أو تؤخر كما تشاء لأنه لا توجد بنية أساسا يمكنها أن تتأثر بذلك.

3-3 إغفال شرط الكفاية: بما أن اختيار الموضوعات المدرسة كان اعتباطيا، فإن مؤلفي الكتب المدرسية لم يتساءلوا عن كفاية هذه الموضوعات في تكوين تلميذ قادر على التحدث والفهم والكتابة باللغة العربية والإبداع فيها. كما لم يتساءلوا عن الرصيد اللغوي الوظيفي الذي يُحصِّله التلميذ في هذه المرحلة وكيفية تنميته. وإذا كان التلميذ لم يُحصل رصيدا لغويا من المفردات فهو أيضا لم يحصّل رصيدا لغويا من الأساليب، ولا امتلك القدرة على التعبير.

3-4 عيوب تتصل بطريقة التعليم: مما لا شكّ فيه أن طريقة التعليم تتأثر بالملاحظات التي أبديناها سابقا عن عرض المادة وبنائها. تنشأ عن عيوب عرض المادة مشكلتان في طريقة التعليم هما:

أ- **غلبة الأسلوب التلقيني:** فما دامت الدروس قد صيغت صياغة نظرية وهُجِّنَتْ فيها المذاهب والاتجاهات اللسانية وعقدت في صوغها العبارات والمفاهيم، فلن يكون أمام المعلم إلا التلقين ومطالبة التلاميذ بالاستظهار بفهم وبدون فهم.

ب- انكماش التطبيقات: عندما تعطى الأولوية للاستعراض النظري والتفاصح بالمصطلحات الحديثة ذات البريق، سوف تنصرف نفوس التلاميذ عن التطبيقات، بسبب اعتماد تقنيات وأساليب لا تساعد التلميذ على امتلاك المهارات الضرورية سواء عن قصد أو عن غير قصد. أما عيوب بناء المادة فتنشأ عنها مشكلتان في طريقة التدريس هما:

- **عدم مسايرة مستوى التلميذ:** ما دامت الكتب المقررة لا تتصف بالتناسب وبالتدرج والكفاية، فإن طريقة تعليمها لا تراعي مستوى فهم التلميذ ولا حاجاته اللغوية الحقيقية، ولن تمكن المعلم من تتبع المستوى الدراسي لتلاميذه رغب في ذلك أم لم يرغب.

– **خنق القدرات الإبداعية لدى التلاميذ:** بما أن الحاجات الفعلية للتلميذ من حيث القدرة على التعبير لم تراع، وحاجاته الجمالية من حيث القدرة على التخييل والابداع لم تُستثر، فسوف يعمل ذلك على كبت القدرة الإبداعية للتلميذ وخنقها رضي بذلك المعلم أم لم يرض.

3-5 نظام الدرس بدل الوحدة التعليمية: يرى المختصون في تعليمية اللغات أن منهج تعليم اللغة ينبغي أن يُبنى في شكل وحدات تعليمية متكاملة، يرتبط فيها النحو بنصوص القراءة، ومن خلالها يتم تعليم التعبير الشفوي والكتابي. ومن غير المعقول أن تعلم اللغة في مراحلها الأولى – وهي مهارات وعناصر متكاملة – في صورة مواد دراسية مجزأة ومنفصلة، تضطر المعلم إلى فتح نافذة إضافية أو ملف جديد للنحو، فالطريق الطبيعي لاكتساب اللغة هي اللغة ذاتها، وليس النحو. ومتى كان النحو طريقا إلى اكتساب اللغة ؟!

يتكون كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط من أربع وعشرين(24) وحدة تعليمية. والوحدة التعليمية هي الإطار العام أو النواة الأساسية لكل مجالات التعلم وتتكون من معارف متجانسة نسبيا ومترابطة عضويا توظف لبناء الكفاية القاعدية [1].

3-6 التوقيت الزمني: يقوم تنظيم المناهج الجديدة وتقسيمها إلى وحدات تعليمية على نظرة جديدة في التعامل مع التوقيت المدرسي واستغلاله خلال الأنشطة التعليمية. فالمناهج الجديدة تترك في بنيتها وطريقة التعامل معها الحرية للمعلم في استغلال التوقيت على أنه وسيلة لتحقيق الكفايات والقدرات المرجوة. أما التوقيت المخصص لتعليم اللغة العربية في سنوات التعليم المتوسط فهو كما يلي[2]:

المستوى	عدد الساعات
السنة الأولى	06
السنة الثانية	05
السنة الثالثة	05
السنة الرابعة	05

[1] الشريف مريبعي وأخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الموسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص6، 7

[2] مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الرابعة متوسط، ص 14

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المنهاج يخصص ست ساعات أسبوعيا لكل وحدة تعليمية للسنة الأولى من التعليم المتوسط. وخمس حصص للسنوات الثانية والثالثة والرابعة. موزعة على ثلاث حصص، والحصة مقطع من مقاطع الوحدة التعليمية ترتبط بحيز زمني محدد، تعالج جزءا معينا من الوحدة سواء كان معرفيا، أم سلوكيا، أم وجدانيا. وقد جاءت حصص اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط موزعة على النحو الأتي[3]:

المستوى	عدد الحصص	الأنشطة
السنة الرابعة	الحصة الأولى ذات ثلاث ساعات	الساعة الأولى: قراءة ودراسة النص
		الساعة الثانية: قواعد اللغة
		الساعة الثالثة : أعمال تطبيقية
	الحصة الثانية ذات ساعة واحدة	التعبير الشفوي
	الحصة الثالثة ذات ساعة واحدة	التعبير الكتابي

3-6 آفاق الدرس اللغوي : بعد أن استعرضنا أنواع العيوب وأصنافها وآثارها في ما سبق ، سنحاول الآن تسطير بعض الآفاق التي يمكن ارتيادها لتحسين تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية.

أول ما ينبغي العناية به في ضوء ما سبق هو المحتوى اللغوي وإعداده بالصورة التي تحقق الهدف المنشود. فقد تأكد اليوم أن هذا العمل ثمرة تمازج اختصاصات بين المعلمين والباحثين المختصين ممن اضطلعوا بمهمة التعليم. وهكذا يغدو اللساني التطبيقي مسهما في عملية تعليم اللغة العربية دون أن ينفرد بها لأنها حقل تعاوني يحكمه مبدأ تضافر الاختصاصات، ونجاحه رهن بتفهم كل الأطراف للمبادئ التي تحرك العملية التعليمية.

انطلاقا من ذلك فإن إعداد هذه المقررات ينبغي أن يراعي الأهداف المطلوبة، وأن يستند إلى دراسات ميدانية للحاجات العملية للتلاميذ، ورصد الثغرات اللغوية والمشاكل التعبيرية التي يعانون منها. ذلك أن تحديد الهدف من المقرر اللغوي يؤدي إلى تحديد المحتوى المنشود من الجوانب الخاصة ببنية اللغة والمعجم، ويؤدي أيضا إلى تحديد المهارات اللغوية المنشودة، والطريقة المناسبة لتنمية الحصيلة اللغوية.

---

[3] المرجع نفسه، ص 24

في هذا السياق، والتلاميذ يشكون من ضعف الآداء اللغوي السليم للغة العربية، ما تستدعي مزيدا من العناية بهذا الجانب، لأن اللغة ظاهرة صوتية مسموعة في المقام الأول. ومن ثَمة يجب الإهتمام أثناء تعليم اللغة العربية بالتحدث وتقديم مهارتي الاستماع والتحدث على مهارتي القراءة والكتابة .

أما الشكوى من ضعف التلاميذ في التركيب اللغوي، فينبغي أن يعتمد في معالجتها على النحو التعليمي، حيث يستنبط النحو من أمثلة واضحة متنوعة تؤخذ من نصوص القراءة. أما النحو العلمي فيؤجل إلى مرحلة متقدمة، بعد أن يكون المتعلم قد أتقن الاستخدام الصحيح والمنشود، فيكون تعليم قواعد النحو مجرد تنظير لأنماط يستخدمها المتعلم. وتُقدمُ المعارف النظرية في سياقاتها التخاطبية، وتعلم من خلال منهج تواصلي تفاعلي يمكن التلاميذ من امتلاك المهارات اللغوية والتواصلية في مواقف مختلفة. ولا نهتم فقط بتعليم التلميذ إنتاج كلمات مترابطة نحويا بطريقة مقبولة، بل نعلمه استخدام اللغة ليتواصل بها؛ أي تعليمه أداء أدوار بعينها.

لا شكّ أن إقدار التلميذ على امتلاك الحصيلة اللغوية سوف يمكنه من تفتيق قدراته الإبداعية وتفتيح إمكاناته التخيلية. خصوصا إذا تمَّ دعم ذلك بقراءات من النصوص الأدبية الرفيعة والنصوص التواصلية. سواء كانت من التراث الخالد أو من الإبداع الحديث، لأن الفصحى هي مفتاح تلك الكنوز الضخمة من الماضي العريق، ثباتها لا يوازيه ثبات أي لغة، وفي وقتنا الحاضر يستطيع التلميذ في المرحلة المتوسطة أن يعبر بالفصحى إن كان قادرا وطموحا، وبجهد قليل من السجل الكامل لهذه اللغة.

كما أنه لا يحق لنا أن نغفل النظرة التكاملية لمختلف جوانب هذا الموضوع، بحيث يتكامل المنهاج اللغوي مع طريقة التعليم، وتأهيل المعلم لتحقيق نتائج تعليمية إيجابية. لأن تعليم اللغة العربية لا يحقق نتائجه ما لم تحصل مواءمة بين المعلم والمنهاج والكتاب والطريقة ودوافع المتعلم للتعليم، حيث يستطيع أن يفهم المسموع والمقروء، ويعبر عن نفسه بلغة عربية سليمة. لا يمكن لكل هذه الأمور أن تبلغ مداها ما لم تتضافر جهود الجميع في المدرسة والبيت ووسائل الإعلام لدعم الحصيلة اللغوية للتلميذ، وتمكينه من ممارسة المهارات اللغوية وتنميتها بما يعود بالنفع على التكوين اللغوي والعلمي، والنماء الاقتصادي للبلاد. لا شكّ أن مراجعة لمناهج تعليم اللغة العربية وبرامجها قد أصبحت ضرورة ملّحة في

مختلف مراحل التعليم من الابتدائي إلى الجامعي. وفي هذا السبيل يجب أن تتكاثف جهود الجميع إذا أردنا أن نعيد للعربية سابق مجدها في الحياة الاجتماعية، ونحفظ الأجيال من الضياع اللغوي.

المبحث الثالث تحليل محتوى منهاج اللغة العربية في ضوء الأهداف :

يتضمن منهاج اللغة العربية جملة من الأهداف العامة والخاصة، ومجموعة من الكفايات والقدرات والمهارات يكتسبها المتعلم ويترجمها في وضعيات دالة ومواقف ذهنية وأفعال سلوكية وحركية. وعند التفكير في وضع الأهداف يجب مراعاة مجالات النمو الثلاثة لشخصية المتعلم، المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال الحسي الحركي. ويحاول المكلفون بوضع المنهاج الإجابة عن السؤال لماذا نعلم؟ والإجابة هي لتكوين إنسان صالح قادر على المساهمة الفعلية في بناء وطنه .

يكتسب تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة أهمية بالغة، لأنها مرحلة حاسمة في مسار التلاميذ الدراسي، حيث تبلغ تعلماته القاعدية مداها. وتقوّم كفايته الختامية فيتوج بشهادة التعليم المتوسط للانتقال إلى الثانوية أو يعيد السنة، أو يوجه إلى التكوين المهني.

يهدف تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة إلى توسيع مكتسبات التلاميذ اللغوية والمنهجية وإثرائها وتنمية قدراتهم على التواصل الكتابي والشفوي في المواقف المختلفة. واللغة العربية وسيلة للتواصل واكتساب المعارف والعلوم، لذلك أَولَهَا النظام التربوي الجزائري مكانة خاصة، وحثّ على تعلمها وتحصيل قواعدها وإتقانها ثم توظيفها في الوضعيات المناسبة داخل المدرسة وخارجها، وقد حددت مناهج التعليم المتوسط مجموعة من الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية ينبغي على كل تلميذ التحكم فيها بعد إنهاء دراسته، تتمثل في [1]:

الأهداف	نوع الهدف
– قراءة نصوص متنوعة وفهمها وتصنيفها حسب أنواعها وأنماطها	سلوكي
– القراءة السليمة والمسترسلة والمعبرة .	سلوكي
– المطالعة الحرة للوثائق المختلفة قصد الانتفاع والتسلية .	سلوكي

[1] مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 20

– تحليل المقروء وترتيب محتوياته، وضبط أفكاره بالمناقشة والنقد.	معرفي
– تذوق المقروء بإكتشاف جوانبه الجمالية .	وجداني
– التعبير شفويا وكتابيا عن المشاعر والأراء وتعليلها بأمثلة وشواهد تناسب الموقف.	سلوكي/ معرفي
– كتابة نصوص من أنماط متعددة (الوصف، السرد والحجاج) وأنواع مختلفة (رسالة، خطبة، مقالة) بمراعاة معايير الصوغ وأساليب العرض.	سلوكي / معرفي وجداني
– التواصل مع الأخر كتابة ومشافهة مع التفاعل الإيجابي .	سلوكي / وجداني
– كتابة محاولات شعرية، ونثرية بتوظيف الخيال والذوق الأدبي . [1]	

تكشف هذه الأهداف عن مدى مراعاة المحتوى لمبدأ التوازن بين المعارف التي تقدم للمتعلم، وجوانب النمو المتعلقة بشخصية التلميذ، فقد شملت مادة المنهاج المستويات المعرفية والوجدانية والسلوكية .

يشمل المحتوى اللغوي حقائق ومفاهيم، ومبادئ، ونظريات، واتجاهات، وقيم، ومعتقدات، ومهارات، تمثل الخبرة التي يقدمها المحتوى للمتعلم. تقسم هذه المكونات في مجال بناء الشخصية إلى المستوى المعرفي، والوجداني، والسلوكي. وإذا أردنا بناء شخصية المتعلم بشكل متوازن، ينبغي الحرص على أن يكون المحتوى اللغوي متكاملا، مراعين في ذلك مبدأ التوازن بين هذه المكونات، دون أن يطغى جانب على الجوانب الأخرى. وعلى أساس ما تقدم يمكن تصنيف الأهداف الخاصة بأنشطة محتوى تعليم اللغة العربية في ضوء المجالات السابقة التي تشتمل عليها الأهداف.

1 الأهداف الخاصة بأنشطة اللغة العربية: المكون الثاني من مكونات المنهاج يتمثل في أنشطة التعلم، التي بواسطتها تترجم أهداف المنهاج إلى مهارات وقدرات. وتعرض مضامين التعلم وفق شروط التدرج والاستمرارية والتكامل والتناسب مع مستوى المتعلم، حتى تثير اهتماماته وتجيب عن السؤال: ماذا نعلم ؟

1- 1 القراءة [1]:

الأهداف التعليمية	نوع الهدف
- يقرأ نصوصا مشكولة قراءة إعرابية مسترسلة وصحيحة وبآداء معبر.	معرفي/ وجداني
- يستعمل إستراتيجية القراءة السريعة والقراءة الانتقائية أثناء بحثه عن المعلومات.	معرفي
- يرغب في المطالعة الحرة ويتفاعل مع النصوص .	وجداني
- يطالع نصوصا مستقاة من سندات متنوعة (صحف، مجلات، إعلانات إشهارية، وصفة استعمال دواء، بطاقة تشغيل جهاز، الشرائط المرسومة ...)	سلوكي
- يحدد موضوع النص، وبنائه الفكري واللغوي .	معرفي
- يتفاعل مع النص ويصدر أحكاما نقدية في مضمونه.	وجداني
- يميز بين المعنى المجازي والمعنى الحقيقي.	معرفي
- يشرح مدلول المفاهيم المجردة .	معرفي
- يميز بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي.	معرفي
- يفسر معاني الكنايات ومختلف إيحاءاتها.	معرفي
- يميز بين النصوص العلمية والنصوص الأدبية.	معرفي
- يبرز بعض مميزات النص الأدبي.	معرفي
- يصنف النصوص إلى إخبارية، وسردية، ووصفية وحجاجية	معرفي
- يستخرج مميزات النص الحجاجي ويقارنها بمميزات الأنماط الأخرى (الاخباري والسردي والحواري والوصفي)	معرفي

يبيّن لنا الجدول أعلاه أن أهداف نشاط القراءة تشمل مجالات النمو الثلاث. رغم أن الأهداف المعرفية تطغى على الأهداف السلوكية والوجدانية. والقراءة نشاط فكري يؤديه المتعلم من أجل الرقي والنمو الاجتماعي والترفيه عن النفس، والاتصال بنتاج العقل البشري.

[1] مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 21

وهي مركز الثقل في أنشطة اللغة العربية باعتبارها وسيلة مثلى للاكتساب والاتصال، وهي المفتاح الأساسي للاستيعاب والتواصل، والفهم والإفهام.

أولى المنهاج أهمية بالغة لهذه المهارة وحثّ على تنميتها باستمرار، لمنح المتعلم القدرة على اكتشاف المعطيات النصية، وتحليلها وتلخيصها والاحتجاج بها عند الضرورة. يقوم نشاط القراءة على نص تواصلي أو أدبي يقرأه التلاميذ ويتعرفون على ألفاظه، ويكتشفون معطياته، يحللونها ويركبونها، ويستخلصون نمطه ونوعه وخصائصه.

يمثل نشاط القراءة مركز الثقل في كنف المقاربة النصية، فهو المنطلق الذي تعتمد عليه فروع اللغة العربية من تعبير ونحو وصرف وإملاء. كان مفهوم القراءة بسيطا لم يتعد معرفة الحروف والكلمات والنطق بها نطقا صحيحا؛ بمعنى أن مفهوم القراءة كان منحصرا في الجوانب الفسيولوجية.

ومع تقدم الأبحاث العلمية تَبَيَّنَ أن القراءة ليست عملية بسيطة، إنما عملية معقدة تستلزم جماع شخصية الإنسان. وتشمل معرفة الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة، والفهم والربط والاستنتاج. وتشمل في الوقت نفسه عنصري التفاعل مع المقروء والنقد، حيث ينبغي للمتعلم أن يحكم على المادة المقروءة، ويتخيّر المادة الصالحة للقراءة، ويكون له ذلك إذا دُرِبَ على النقد الموضوعي السليم .

اتخذت القراءة أسلوبا من أساليب النشاط الفكري في حلّ المشكلات، وتبوأت مكانة هامة، حيث أصبحت طريقة من طرائق البحث العلمي يتبعها المتعلم ليلقي الأضواء على مشكلة يود أن يجد حلا لها. وتشمل القراءة على قسمين أساسين من المهارات هي:

أ- مهارات فسيولوجية: وتشمل معرفة الحروف والكلمات والنطق بها نطقا صحيحا، بالإضافة إلى السرعة في القراءة ، وحركة العينين في أثناء القراءة. والجلسة الطبيعية .

ب- مهارات عقلية: تشمل ثروة المفردات ومعانيها، وإدراك الفكرة العامة والمعاني القريبة ثم المعاني البعيدة، والتفاعل مع المقروء والحكم عليه ونقده. ومعلم اللغة العربية مطالب بأن يدرب التلاميذ على هذه المهارات، بحيث تكون المهارات الفسيولوجية موضع الاهتمام في المرحلة الابتدائية، وكلما تقدم التلاميذ فكريا تضاف المهارات العقلية بالتدرج.

نخلص مما تقدم إلى أن القراءة عملية مركبة تخضع لمجموعة من العمليات الجسدية واللغوية والإدراكية. ولما كانت القراءة فعل جسدي وذهني معا، يُطْلَبُ من التلميذ امتلاك

القدرة على معرفة المكتوب والنطق به سرا أو جهرا بصورة سليمة، وربط الأصوات والأفكار بالعلامات الخطية المكتوبة بمجرد ما يقع بصره على هذه العلامات. فالهدف من القراءة ليس تمكين المتعلم من نطق الحروف في تراتيبها، وإنما تمكينه من فهم وضبط العلاقة بين الأفكار المدونة والتعبير عنها؛ أي أن الهدف من القراءة هو استخلاص المعنى من الرمز المكتوب، لأنها تمثل أداة اتصال فكري بين المتعلم والكاتب من خلال الرمز المكتوب.

والقراءة أيضا هي القدرة على تحويل المادة المكتوبة إلى اتصال شفوي في ضوء مجموعة من القواعد الواضحة، وفهم محتوى المكتوب، والقدرة على الحكم عليه وبيان قيمته الجمالية. والهدف الحقيقي الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه من خلال القراءة، هو الوصول بالمتعلم إلى تخطي فهم المكتوب والحكم عليه، وتقويم قيمته الجمالية حتى يصبح قادرا على القراءة الإبداعية النقدية للنص، وتشمل القراءة الإبداعية القدرة على التحليل والتطبيق ومعرفة امتدادات الأفكار المقروءة. وإذا أردنا مساعدة المتعلم ليصبح قادرا على ممارسة القراءة الإبداعية، علينا أن نساعده على تأهيل نفسه ليكون حصيلة لغوية جيدة من خلال القراءة المنوعة. ونمكنه من دراسة أساليب الكتابة المختلفة، ونسهل له ما يتعلمه حتى يستطيع استيعاب المادة المقروءة وتحليلها وإعادة إنتاجها نطقا وكتابة.

1 – 2 المطالعة [1]: أقرّ منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط مادة المطالعة الموجهة، لما لها من أهمية في تنمية الحصيلة اللغوية للمتعلمين، وتوسيع معارفهم، وتزويدهم بالأفكار والخبرات والأساليب الرفيعة. وقد أفرد كتاب اللغة العربية المقرر نصوصا تتماشى مع النص المحوري وتخدمه.

أهداف نشاط المطالعة: يرمي نشاط المطالعة الموجهة إلى تحقيق أهداف متنوعة منها:

الأهداف	نوعها
غرس حبّ المطالعة في نفوس المتعلمين.	وجداني
تنمية قدراتهم على القراءة الصامتة والجهرية مع الفهم.	معرفي
قراءة النصوص غير المدروسة وفهمها.	سلوكي / معرفي
تحليل المقروء وإبداء الرأي فيه.	معرفي / وجداني

[1] مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 28

توظيف المقروء في التعبير الشفوي	معرفي

المطالعة الموجهة نشاط فكري يؤديه المتعلم بناء على توجيهات المعلم وتعليماته، يستثمر المادة المقروءة داخل القسم في التعبير الشفوي. ويشجع التلاميذ على مطالعة النصوص المقررة، ويوجههم إلى استثمار مطالعتهم في إنجاز عدد من المطالب تخدم أهداف محددة، مثل تحديد شخصيات القصة وتصرفاتها وتلخيص معانيه أو تقليصها. وكذلك إبداء الرأي في موقف مع تحديد قيم إنسانية. واستعمال المعجم لمعرفة دلالة بعض الألفاظ والبحث عن جذور كلمة في المنجد، وأخيرا ذكر الخصائص المميزة للنص .

1-3 الأعمال التطبيقية: خصص منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، الحصة الثالثة من حصة القراءة ودراسة النص لنشاط الأعمال التطبيقية، وهذه المادة نشاط تطبيقي تقويمي علاجي يهدف إلى:

الأهداف	المجال
- إجراء الأعمال التطبيقية على المكتسبات النظرية	معرفي
- تشخيص نتائج التلاميذ وعلاجها	معرفي
- تجنيد المعارف النظرية والمهارات، وتفعيلها في وضعيات دالة جديدة .	معرفي
- تدعيم مكتسبات التلاميذ وتنميتها	وجداني
- ممارسة اللغة ممارسة صحيحة، وفق الأحكام والمعايير المدروسة.	سلوكي
- متابعة المتعلمين، ومراقبة مدى تحكمهم في المكتسبات المعرفية واللغوية.	معرفي/ سلوكي

يتناول نشاط الأعمال التطبيقية تمارين لغوية تطبيقية متنوعة في قواعد اللغة، التراكيب، المفردات والمبادئ الأدبية الأولية. يُسْتَغَلُ الوقت المخصص لهذا النشاط لعلاج الواجبات السابقة، وإنجاز تطبيقات كتابية هادفة داخل القسم. على أن يتخذ نصّ القراءة منطلقا لتنشيط الحصة، باعتبار النص بنية كبرى تتوفر على الظواهر اللغوية في شكلها الطبيعي مقرونة بمحتويات ثقافية.

وقد سجلنا من خلال المعاينة الميدانية، أن وظيفة التطبيقات اللغوية تقتصر على معالجة صحة الجانب اللغوي، وتهمل الجانب التعبيري الذي يمثل الغاية من تعلم اللغة. وتمس القدرات العقلية الدنيا(المعرفة والفهم والتطبيق) دون القدرات العقلية العليا (التحليل

والتركيب والتقويم). ولكي تحقق حصة الأعمال التطبيقية الأهداف المتوقعة منها، ينبغي أن تعدّ وفق مجموعة من العمليات المخططة سلفا خارج القسم تتمثل في:

- تحديد أهداف الحصة التي تبني الكفاءة المستهدفة .
- ضبط الأهداف السلوكية والمهارات التي تترجم الأهداف المسطرة.
- ضبط الأنشطة والمهام .

أما طريقة تناول التطبيقات داخل القسم فتكون كما يلي:

- يراقب المعلم التمارين التي أنجزها التلاميذ، مراقبة عامة، ويحث المترددين على الاهتمام.
- يصحح التمارين مع التلاميذ بطريقة حوارية على السبورة .
- يستغل نصّ القراءة لمعالجة بعض الوضعيات اللغوية والتعبيرية .
- يجند التلاميذ معارفهم ومكتسباتهم لمواجهة أوضاع المشكلة
- يتم التصحيح بالكيفية المناسبة لكل وضعية تربوية، بإشراك التلاميذ .

1-4 التعبير الشفهي [1] : تهدف هذه المادة إلى تحقيق جملة من الأهداف هي :

الأهداف التعليمية	نوعها
- يضيف معطيات جديدة.	معرفي
- يصوب الخطأ مع التعليل.	معرفي
- يقدم الشواهد ويضرب الأمثلة.	معرفي
- يؤيد رأيا أو حكما أو يفندهما مع التعليل.	وجداني
- يسرد تجربة شخصية أو ينقل خبرا مسموعا أو مقروء.	سلوكي
- يعبر عن أفكاره بيسر وبطريقة محكمة .	معرفي
- ينتقي الألفاظ المناسبة أثناء الحديث.	معرفي
- يستخدم ملامح وجهه وهيئته الجسمية .	سلوكي
- يميز مواقف الإخبار وإصدار الأحكام، عن مواقف التعبير عن الرأي أو الرغبات أو المشاعر.	معرفي
- يغير مجرى الحديث وفق متطلبات الموقف.	معرفي

[1] مديرية التعليم الأساسي ، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 22

– يدير مناقشة في موضوع ما بحيث يفرض البقاء في صميم الموضوع.	معرفي
– يستعمل أدوات الربط المنطقية.	معرفي
– يوظف قواعد النحو والصرف توظيفا صحيحا.	معرفي
– يستعمل الكلمات استعمالات حقيقية ومجازية .	معرفي
– يلتزم بالاستعمال الصحيح للكلمات .	معرفي
– يدمج المفردات والمصطلحات المدروسة في استعمالات مختلفة .	معرفي
– يعالج كل جوانب موضوع المناقشة.	معرفي
– يعلل آراءه وأحكامه.	معرفي
– يستخدم الاستقراء والاستنباط.	معرفي
– يحلل القضايا إلى عناصرها.	معرفي
– يبني أدلته.	معرفي
– يجيد الحوار والمناظرة .	سلوكي

يهدف التعبير الشفوي إلى الإفصاح عما في النفس والتواصل في مواقف الحياة المختلفة، سواء كان التلميذ في مواقف إرسال الخطاب، أو كان في مواقف الاستقبال، ولا يمكن للتلميذ السوي أن يستغني عنه أثناء تواصله اليومي، يستعمله في المدرسة وخارجها جالسا واقفا ومتكئا... إلخ. تأتي أهمية التعبير الشفوي من كثرة استعماله، ولا غرابة في ذلك لأن الإنسان يتكلم ويعبر شفويا أكثر مما يقرأ ويكتب.

يوظف التعبير الشفوي مع أغلب المواد المقررة، يساهم في تنمية الحصيلة اللغوية، وتطوير مهارات المتعلم اللغوية، وتكوين شخصيته بواسطة التواصل والروابط الفكرية والاجتماعية والثقافية. وغرس الشجاعة والجرأة اللغوية في تناول الكلمة للإفصاح عن المشاعر والأفكار والمواقف. كما يسهم التعبير الشفوي في معالجة بعض المظاهر النفسية السلبية كالخجل والانزواء والتوحد.

يعدّ التعبير الشفوي العصب الذي لا تقوم بدونه بقية الأنشطة اللغوية، فهو وسيلة للتعلم والاكتشاف، وتحصيل المعلومات والأفكار والفهم والإفهام. ولأهمية التعبير الشفوي في تكوين شخصية المتعلم وتنمية مهاراتها خصتّه مناهج الإصلاح بحصة في الأسبوع. وجعلته

يحتل المرتبة الأولى في المناشط اللغوية. لأنه يمثل حجر الأساس في تعليمية اللغة العربية، وهذه المكانة أكّدتها كثير من الدراسات في هذا المجال.

من الملاحظات التي نسجلها حول تعليم التعبير الشفوي في المرحلة المتوسط، أن كثيرا من المعلمين يركزون اهتمامهم على تعليم القراءة والكتابة الأمر الذي يؤدي إلى تراكم الصعوبات النطقية، ويتسبب في نفور التلاميذ من تعلم اللغة العربية والجوّ المدرسي. والطريق الطبيعي لتعليم اللغة هو أن القراءة والكتابة تسبقها مرحلة تهيؤ واستعداد، والمحادثة هي التي تهيئ للقراءة والكتابة فيما بعد تهيئة صوتية ونفسية .

هذه التهيئة النفسية على جانب كبير من الأهمية في الإعداد للقراءة والكتابة، والتعبير الشفوي هو الطريق الطبيعي لتلك التهيئة النفسية. لأن توفير فرص التحدث للتلميذ تساعده على كسر عقدة الخوف الذي يحس به في مثل هذه المواقف، من خلال المناقشة والتعليق وقص القصص وسرد الحكايات. وبذلك تتبدد مخاوف التلميذ أثناء الحديث. وللمعلم الدور الأكبر في مساعدة التلاميذ في هذا المجال، متدرجا معهم في التعبير بما يتماشى والقدرات العقلية والنمو اللغوي للتلاميذ. عندما يبدأ التلميذ التعبير تنمو ثقته في نفسه وقدراته، مما يكون له الدور الأكبر في نجاحه في حياته المستقبلية. ومن خلال دروس المحادثة يسعى المعلم إلى تحقيق هدفين هما:

1- لابد أن يتكلم التلميذ أكثر ما يمكن أن يتكلم. ويكف المعلم عن التدخل السلبي الذي يزعج التعبير العفوي للتلميذ. وينبغي فسح المجال أمام تلقائية التلميذ في التعبير مع الوقوف عند صعوبات النطق.

2- ينبغي للتلميذ أن يعبر بشكل جيدا. وفي هذه المرحلة يسجل المعلم الأخطاء والأفكار المشوشة مع الملاحظات بفطنة ورصانة وحنكة، ويكشف عن التعابير والتراكيب الخاطئة. ويسعى إلى استثارة نقد التلاميذ وأن التلاميذ المنتقدين ليسوا قساة، ويطلب منهم تقديم أمثلة واقعية، ثم يعود إلى التلميذ المتحدث ليلفت انتباهه بشكل مستمر مؤكدا وجوب تحسنه.

إن الهدف الذي يعمل المعلم على تحقيقه من مهارة التحدث تنمية الملكة اللغوية والتواصلية لدى التلاميذ. من خلال توفير مواقف طبيعية لممارسة الكلام بكل حرية في كل المواقف. وإذا لم تكن لدى التلاميذ رغبة في الكلام لا يجبرهم المعلم على ذلك. إنما يعمل على إيجاد مواقف للكلام تستثير اهتماماتهم وميولهم ورغباتهم. تكون هذه المواقف مستمدة

من محيط التلميذ، لتساعده في التكيف مع المشكلات التي تعترضه في المدرسة والمجتمع، لأن التلميذ يزداد شغفا للتعلم كلما أحسّ بأن المادة اللغوية ذات بُعد نفعي ووظيفي.

1-5 التعبير الكتابي [1]: وسيلة للإفصاح عمّا في النفس من مشاعر وأفكار وعواطف، ووسيلة للتواصل بين الأفراد والمجتمعات، به يحصل الفهم والإفهام، وتنقل الأفكار والمعطيات إلى الآخرين، وعبر قنواته يتم التعلم والإبداع. والتعبير أهم فروع اللغة باعتباره الثمرة المرجوة والمحصلة النهائية لها. وتمثل الفروع اللغوية الأخرى روافد تخدمه، وتساعد على إثرائه وضبطه. فنشاط القراءة ودراسة النص يزود المتعلم بالأساليب والجمل، والقواعد اللغوية التي تضبطه وتقيه من اللحن. والمحصلة النهائية لهذا النشاط هو كتابة أنماط نصية (سرد، وصف، حوار، إخبار، حجاج) باستعمال السندات المختلفة في التعبير (رسالة، خطبة، قصة، مسرحية). وتقسم النصوص التي ينتجها التلميذ من حيث الغاية إلى :

أ- **نصوص وظيفية:** تستعمل في حياة التلاميذ للتواصل وقضاء الحاجات، وتؤدي وظائف اجتماعية وتكون في صور مختلفة: أخبار، إشهار، إعلان، تقرير، استمارة، بطاقة، برقية، دعوة، تهنئة، تعليق.

ب- **نصوص إبداعية:** يعرض فيها التلميذ أفكاره ومشاعره ومواقفه بأسلوب جميل مؤثر في النفس. تتميز هذه النصوص بالعاطفة والمبالغة في استعمال الخيال، وانتقاء الكلمات المعبرة وترد في قالب شعري أو نثري. تفصح عن شخصية قائلها واتجاهه الفكري والاجتماعي. أما الكفاية القاعدية التي يستهدفها منهاج السنة الرابعة من هذا النشاط هي إنتاج نصوص متنوعة بتجنيد عدد كبير من المفردات والعبارات مع احترام قواعد اللغة.

الأهداف التعليمية	نوعها
- يحرر نصوصا تشتمل على الحجاج .	معرفي
- يكتب نصوصا سردية ووصفية وحوارية وإخبارية .	سلوكي
- يعلل آراءه ، ويعزز أحكامه بالأدلة والشواهد	وجداني
- يشرح المسائل ويفسر الظواهر بلغة سليمة .	معرفي
- يحرر رسائل إدارية ويحترم معايير كتابتها.	سلوكي

[1] مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 23

– يكتب عروض حال وتقارير ومذكرات إعلامية .	سلوكي
يستثمر الرصيد اللغوي المكتسب .	معرفي
– يوظف قواعد النحو والصرف والإملاء ويدمجها أثناء التحرير.	معرفي
يستعمل مستويات لغوية مختلفة مراعاة لمقام التواصل وأحوال المستقبل .	سلوكي
يعرض ما يكتب عرضا منسقا ويبرز فيه الفقرات والعناوين.	سلوكي
يضبط وينجز مشاريع كتابية بمفرده .	سلوكي
ينجز مشاريع كتابية (المجلة المدرسية، الاستطلاعات الميدانية، العروض)	معرفي
– يسجل رؤوس الأقلام انطلاقا من سندات كتابية وشفوية.	سلوكي
يلخص نصوصا وفق قواعد التلخيص .	سلوكي
– ينجز بطاقات مطالعة .	سلوكي
–ينجز محاولات في الكتابة الفنية، القصة، الحكاية،الشعر .	سلوكي

يتبن من الجدول أعلاه أن التعبير الكتابي نشاط لغوي، يهدف إلى تدريب التلاميذ على الاستخدام اللغوي في تواصلهم الكتابي، للتعبير عن حاجاتهم، وأحاسيسهم. يتحقق ذلك عبر تعلم تقنيات التعبير وأشكالها ثم توظيفها في نتاج تواصلي رسالة، خطبة، برقية. أو نصّ إبداعي كالقصة أو الخاطرة. ومن الجدول السابق نلاحظ أيضا أن منهاج السنة الرابعة حدد ستة عشر هدفا تعليميا للتعبير الكتابي تشمل جوانب النمو الثلاثة لشخصية التلميذ.

التعبير الكتابي حصة إدماجية لأنشطة الوحدة التعليمية، والمكتسبات القبلية في إنجازات كتابية متنوعة، تشمل مختلف أنماط النصوص وأشكال التعبير وتقنياته. له أهمية كبيرة في حياة المتعلم باعتباره أداة تواصل وإبداع في شتى مواقف الحياة، يحتاج إليه كل تلميذ للتعبير عن حاجاته وأفكاره وعواطفه وانفعالاته. يتميز هذا النشاط عن بقية الأنشطة اللغوية بكونه غاية، وغيره من الأنشطة وسائل تخدمه. فقواعد اللغة من نحو وصرف تساعد على فهم التعبير المنطوق والمكتوب، وتصون اللسان من اللحن، وقواعد الإملاء وسيلة لرسم الكلمات رسما صحيحا، والنصوص روافد لقوالب اللغة وأساليبها، والمفردات روافد لمعرفة النظام اللغوي، وما يتضمنه النص من أفكار وعواطف وقيم. ومعطيات النص المختلفة تساعد على تنمية المهارات وتطوير القدرات، وتهذيب الوجدان، وترقية الذوق والإحساس بالجمال، والدفاع عن القيم الفضلى .

يمنح التعبير الكتابي المتعلم كفاية التواصل في المدرسة وخارجها، فيه يتحقق الإدماج الفعلي للمعارف والقدرات والمهارات، وتظهر كفاية المتعلم اللغوية من عدمها. وقد لا أبالغ إذا قلت إن التعبير هو مقياس النجاح. وأن جودة التعبير لا تأتي من المكتسبات النظرية المختلفة بقدر ما تأتي من الممارسة العملية والدربة والمران على كتابة مختلف أنواع النصوص، وأشكال التعبير وتقنياته. ويؤكد المشتغلون بتعليمية اللغات أن التعبير الكتابي وسيلة واقعية وملموسة يمكن تقويمها لمعرفة مستوى التلميذ ومكتسباته، إلا أننا نلاحظ:

– أن العديد من المتعلمين لا يستطيعون فهم التسلسل المنطقي لأفكار نصوص القراءة المقررة .

– لا يستطيعون إنتاج نصوص متكاملة، أو توظيف مكتسباتهم في القواعد اللغوية للتعبير السليم.

– يجدون كثيرا من الصعوبات في إدراك القواعد الأساسية لسنن الكتابة واستعمالها.

– لا يقدرون على توظيف المعطيات التي توفرها النصوص المقروءة .

– إذا تمكنوا من فكّ رموز الكتابة بشرح كلمة تلوى أخرى، فإنهم لا يملكون القدرة المطلوبة للفهم الحقيقي لكل ما يقرأون وإدراك خصائص نوع النص المقروء وتوظيف ما يدركونه في كتابة نص مماثل.

إن أقصى ما يقوم به المعلم هو أن يهيئ الظروف المناسبة للتلميذ، والسعي إلى تحقيق أغراضه، فينشط ويعمل ويفكر ويبتكر، ويشعر بالرضا والارتياح عند تحقيق غاياته. ولن يحقق هذا الهدف إلا إذا كانت الظروف الخارجية في المحيط عاملا مساعدا على تفتيح قدرات المتعلم، ومعززة لنمو شخصيته. ثم يأتي دور التعزيز في تثبيت النواحي الايجابية وإشعاره بذاته بغية الارتقاء. يضاف إلى التعزيز الخارجي التعزيز الداخلي، عندما يحس المتعلم بالمتعة والمسرة في أدائه اللغوي، ويكون أداؤه دقيقا وحسنا، سيكون هذا الهدف عاملا مساعدا على اكتساب مهارات التعلم الذاتي الذي هو أساس التعلم المستمر.

بناء على ما تقدم نرى إنه من الضروري دعم القاعدة الداعية إلى مساعدة المتعلم على التواصل والتفكير. تفرض هذه القاعدة على المدرسة إعطاء المتعلم حرية كبيرة للتعبير، وكتابة عروض قصيرة في شكل سرد تلقائي، وتحويل أفكاره الكامنة إلى كلمات. لأن قبول

ما يكتبه التلميذ على علاته في المراحل الأولى للكتابة يشكل قاعدة لتنمية مهارة التعبير الكتابي.

من الضروري في هذه الحالة اعتماد سلسلة من الدروس تبدأ بالسهل، ويتدرج محتواها في التعقيد مع وضع أنشطة تساعد المتعلمين على إدراك أنواع النصوص من خلال قراءتها وإدراك كيفية كتابتها ثم توظيف ما يتعلمونه في إتمام عمل كتابي بمفردهم. ومساعدة التلاميذ على اختبار مستويات التفكير المختلفة في نشاط التعبير الكتابي، سيؤدي في معظم الحالات إلى جعلهم قادرين على التواصل مع الآخرين، والإفصاح عن رغباتهم ومشاعرهم وحاجاتهم وخبراتهم. وامتلاك القدرة على التعبير عن أنفسهم وما يقع تحت حسهم كلاما وكتابة في أسلوب واضح منظم، وانجاز ما تتطلبه فنون التعبير الوظيفي نحو كتابة الرسائل والبرقيات والمذكرات والمناقشات وإلقاء الكلمات وكتابة التقارير. وخلال معاينتنا لحصص التعبير سجلنا جملة من الملاحظات حول تعليمية هذه المهارة منها :

– الخبرة غير الكافية في معرفة أنواع النصوص، وهيكليتها من الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في كتابة نصوص وظيفية.

– من الأسباب التي تؤدي إلى صعوبة التواصل كتابة، عدم قدرة المتعلم أحيانا على تمييز الإختلافات بين ما يقال وما يكتب.

– عدم إدراك التلاميذ لكيفية استخدام واستعمال الروابط التي تؤدي إلى كتابة نصوص واقعية متماسكة.

– الصعوبة في تحصيل واستخدام المفردات التقنية اللازمة، تعود هذه الصعوبة في كثير من الأحيان إلى استراتيجيات تعلم المفردات الجديدة التي تتم غالبا من خلال الاستذكار.

لتجاوز هذه الصعوبات وغيرها، نقترح على المعلم البحث عن الاستراتيجيات المساعدة على تمثّل المتعلم لما يتعلمه. والعمل على تهيئة بيئة تعليمية صالحة قريبة من الواقع، تساعد المتعلم على توظيف ما تعلمّه في القراءة أثناء تواصله مشافهة وكتابة. كما أن استعمال إطار النصوص في مرحلة الدعم قد يكون استراتيجية مساعدة لاستعمال الروابط والمصطلحات من قِبَلِ المتعلمين.

من الأساليب المساعدة على تجاوز هذه الصعوبات، تشجيع المتعلمين على الكتابة لغرض محدد، ولجمهور معروف في شكل مناسب. لكن ما نلاحظه في مدارسنا أن التعامل

مع أشكال النصوص وتحليلها لا يزال يتم في حدود عامة جدّا. حيث نجد في الكتاب تدريبات لمساعدة المتعلمين على معرفة العناصر المكونة لأنواع النصوص، وكيفية تمييز نوع من النصوص عن الآخر، دون الاهتمام بما هو أساسي لكتابة نص ما. وكثيرا ما يدرب التلاميذ على أن القصة سلسلة من الأحداث لها بداية ونهاية. وفي المقابل لا ينتجون نصا مماثلا، ولا يتعرفون على النصوص الوظيفية ولا يناقشونها ولا يحللونها لإدراك مقوماتها، ويصبح التلميذ غير قادر على استعمالها كنموذج يستخدمه في كتابة نص مماثل.

كما أن كثيرا مما يكتبه التلاميذ غير مبني على تجربة واقعية، رغم أن الكتابة الناجحة تعتمد على ما هو واقعي وشخصي من المواضيع التي يتعلمونها في القسم أو يختبرونها في محيطهم. بحيث يدرك المتعلم من خلالها مقومات النصوص التي يقرأها ويدرك مكوناتها اللغوية، ثم يستعين بها في كتابة نصوص أخرى مماثلة.

إن تدريب التلاميذ على كتابة مختلف أنواع النصوص واستعمالها في مرحلة الدعم، يساعدهم على التواصل لأغراض متعددة، ويساعدهم أيضا في التغلب على كثير من مشاكل الكتابة. ويؤكد جميع من اعتمد هذه الطريقة لتنمية مهارة الكتابة لدى التلاميذ كما ونوعا، أنها أهّلت كثيرا منهم ليصبحوا قادرين على إنتاج نصوص بمفردهم.

1- 6 المشروع التربوي: تبنى منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط بيداغوجيا المشروع في تعليم اللغة العربية، لإضفاء الفاعلية عليها، وربطها بالواقع، وتوظيفها في الوضعيات التي يتطلبها المشروع، فما المشروع؟ وما أهدافه؟

المشروع التربوي نشاط إدماجي، يقوم فيه المتعلم بجملة من الأعمال المختارة لإنتاج عمل كتابي بمفرده، أو ضمن فوج تربوي صغير يتكون من ثلاثة إلى أربعة أعضاء. يُكَلَفُ كل عضو بانجاز جزء معين من المشروع بعد الاختيار والتخطيط، وتحديد عناصر المشروع ووسائل تحقيقه. كأن يختار الفوج مشروعا لإنجاز مجلة القسم أو يقوم بمشروع عرض مسرحية يتبادل أعضاؤه أدوارها. ينجز المشروع خارج القسم، ثم يعرض ويناقش داخل القسم. أما دور المعلم فينحصر في المراقبة والتوجيه والتقييم. تراعى في إنجاز المشروع جملة من الاعتبارات منها؛ أن يرتبط بالكفاية القاعدية التي حددها المنهاج، والانسجام مع ميول التلاميذ واهتماماتهم، وأن يرتبط بخبراتهم السابقة .

أهداف المشروع [1] : يمكننا تلخيص أهداف المشروع في النقاط التالية :

الهدف	نوعه
– إخراج اللغة من الجانب النظري إلى الجوانب التطبيقية، وإضفاء الحيوية عليها.	سلوكي
– تنمية قدرات المتعلمين على الاختيار والتخطيط والبحث والتعبير	معرفي
– تنمية روح التفكير الحرّ، والنقد الموضوعي .	وجداني
– حيازة روح المبادرة والاعتماد على النفس في البحث والتقصي.	وجداني
– تنمية روح التعاون الاجتماعي ضمن الفوج والمساهمة الايجابية .	وجداني
– تنمية روح الاستقلالية والمسؤولية عند انجاز المهام، واتخاذ موقف.	وجداني
– تنمية المواقف الشخصية وروح الابتكار.	معرفي
– تنمية القدرة على الفهم والإفهام، وتناول الكلمة أمام الحضور.	معرفي
– تنمية القدرة على اختيار الأفكار، وتصنيفها وترتيبها.	معرفي
– تنمية القدرة على التحليل والتركيب والتقويم.	معرفي
– تنمية القدرة على الحوصلة في منتوج شفوي أو كتابي .	معرفي

من خلال الجدول المبين أعلاه نلاحظ تذبذبا في أهداف المشاريع، وفي كثير من الأحيان نجد تعارضا بين أهداف المشروع وأهداف النصوص. فإذا أردنا مثلا تأهيل المتعلم في مجال السرد، لا نقطع هذه الغاية بإدراج كفاءة أخرى مختلفة تماما عن السرد، مثل تلخيص النص، وهو مشروع أدرج لإعاقة تثبيت كفاية السرد لدى التلميذ. وهذا سيخلق حتما تذبذبا في فكر التلميذ ويحول دون أن يكتسب مهارة السرد. فالمشروع رقم 4 للسنة الرابعة متوسط مستمد من القصة إلا أن المشروع يهدف إلى تثبيت كفاية أخرى هي تلخيص النص.

كما أن المدرسة في كثير من الأحيان تفتقر إلى الوسائل المساعدة لإنجاز المشروع التربوي من كتب ومجلات، لذا يلجأ التلاميذ إلى نوادي الانترنت لشراء المواضيع جاهزة ولا يكلف التلاميذ أنفسهم عناء انجازها وإعدادها. إن المدرسة اليوم مطالبة بتوجيه اهتمامات التلاميذ نحو مصادر جديدة للتعلم تمكن المتعلم من الحصول على كل ما يرغب في كل

[1] مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 31

زمان ومكان. هذه المصادر تلبي حاجيات التلاميذ وتستثير دافعيتهم وتستجيب لرغباتهم وميولاتهم واهتماماتهم، وتعمل على أن توفر لهم فرصا لتحصيل المعارف، والتفاعل معها بالصوت والصورة بشكل ينمي مهارة التعلم الذاتي.

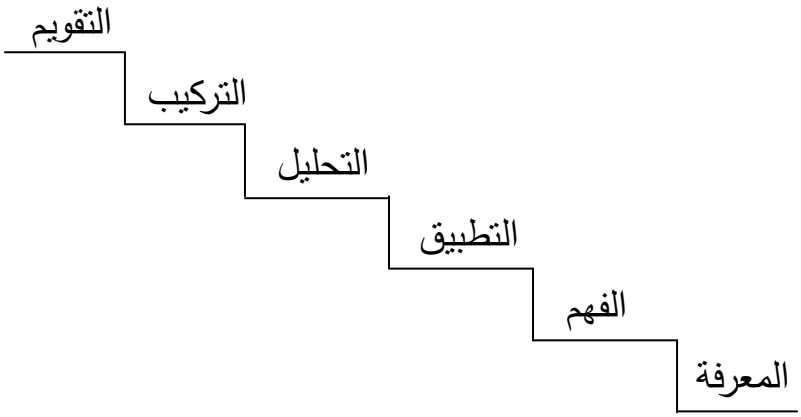
تتحمل المدرسة مسؤوليات جساما، بحكم الأدوار التربوية والاجتماعية والسياسية المعلقة عليها. وتصبح هذه المسؤوليات موضع مساءلة وتقويم ونقد كلما مرّ المجتمع بأزمة ما. فالمدرسة مسؤولة على ترسيخ قيم المواطنة والإسلام لدى التلاميذ، وتوعيتهم بمرامي التربية المستدامة، ومحاربة الفقر والجهل في السياق نفسه.

تعزو الأوساط الاجتماعية ضعف الحصيلة اللغوية في اللغة العربية إلى عدم قيام المدرسة بواجبها في تحفيز المتعلم على تعلم اللغة العربية. ويعزو المعلمون الظاهرة نفسها إلى تدخل وسائط جديدة جعلت المتعلم يتعلم كل ما يحتاجه من معارف دون أن يتجشم أدنى عناء في إعادة صياغتها بأسلوبه الشخصي أو التصرف في بعض محتوياتها، والتحري في صحتها أو مجانبتها الحقيقة. أسهم هذا الأمر في انتعاش كثير من الظواهر الخارجية التي تشوش على الحصيلة اللغوية وتسقط أحكاما جاهزة عليها، تحول دون تفاعل المتعلم معها لتحليلها والاستفادة منها واتخاذ موقف شخصي منها. والحال هكذا، كيف يمكن أن يتعزز دور اللغة العربية في المدرسة الجزائرية؟ وما المخرج لإعادة الاعتبار للغة العربية في المدرسة بوصفها مجالا لغويا ومعرفيا وثقافيا يسهم في سيرورة التعليم، لإرساء قواعد جديدة للحوار والانفتاح والمسؤولية والاستقلالية والثقة بالنفس؟

2- الاستنتاج : من خلال تحليل مجالات الأهداف، يتبين لنا أن الطريقة المتبعة في تعليم اللغة العربية، مازالت تركز على الأهداف المعرفية، حيث تفوق المدة المخصصة للحفظ والاستظهار ما يخصص لبقية العمليات العقلية الأخرى مجتمعة، فيطلب من التلميذ حفظ المحادثة والأشعار والسور القرآنية والتاريخ والجغرافيا، والعمليات الحسابية والقواعد اللغوية، إلى الحدّ الذي يطغى فيه هذا الهدف على الأهداف الأخرى مما يخلق لدى التلميذ ميلا إلى الحفظ والاستظهار على حساب استقلاله الفكري وروح المبادرة والإبداع لديه.

لا تهتم مناهج تعليم اللغة العربية بتنمية المهارات المعرفية العليا، ولا تضمن اكتساب المهارات العقلية العليا للمتعلم مثل التحليل والتفسير والنقد والتقويم. ويؤكد بلوم على ضرورة

أن تشمل الأهداف التعليمية كل هذه المهارات بالتدرج من المهارة البسيطة إلى المهارة المعقدة كما في الخطاطة التالية:



في دراسة قامت الأستاذة دامخي ليلى حول مدى تضمن كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط لأسئلة الكفايات المعرفية العليا المدرجة ضمن وضعية بناء التعلمات، تحصلت على النتائج المبينة في الجدول التالي [1] :

كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط											
فئات التحليل											
كفاية المعرفة		كفاية الفهم		كفاية التطبيق		كفاية التحليل		كفاية التركيب		كفاية التقويم	
ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%
14	58,33	5	20,85	3	12,5	00	00	01	04,16	01	04,16

يتضح من النتائج المبينة في الجدول أن محتوى أسئلة الكتاب تقيس كفايات التفكير العليا بنسبة ضعيفة في كل أسئلة الوحدة. وبحثت الدراسة أيضا في كفايات التفكير العليا التي تقيسها الوضعية الإدماجية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، وتحصلت على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الوضعية لإدماجية	كفاية التحليل		كفاية التركيب		كفاية التقويم	
	ع	%	ع	%	ع	%
	01	50	01	50	00	00

[1] دامخي ليلى، المرجع السابق، ص 513

تبين النتائج في الجدول أن الوضعية الإدماجية تقيس بعض كفايات التفكير العليا، وهي كفايتي التحليل والتركيب. ودلت نتائج تحليل المحتوى على تضمن كتاب اللغة العربية لكفايات التفكير العليا المدرجة ضمن وضعية بناء التعلمات بنسبة ضعيفة جدا، فهي تقيس في أغلبها الكفايات المعرفية الدنيا كما حددتها صنافة بلوم، المتنافية مع المرجعية السوسيوبنائية التي تستند إليها بيداغوجيا الكفايات في بناء التلميذ لتعلماته غير المسبوقة، وهو ما يفسر خطاب المناهج لمستويات دنيا من التفكير.

إن اعتماد المناهج على قياس قدرة المتعلم لمعرفة محتوى النص، وربط التلميذ بالنص كلية يجسد صورة الاتكالية المعرفية التي تكبح قدرة المتعلم على الاستقلالية الذاتية في التفكير – خاصة وأن التعلم الذاتي هو المنشود في ظل تعدد مصادر التعلم من جهة وإمكانية حصول كل المتعلمين عليها من جهة ثانية – وتحليل الموضوع وإبداء الرأي، وصبر أغواره وتقييم أفكار الكاتب وإنتاجه اللغوي. كل هذا من شأنه أن يؤثر في بناء الكفاية القاعدية في نهاية الوحدة التعليمية التي تخاطب كفايات قصوى لدى التلميذ.

ونلاحظ أن مستويات التفكير الراقية التي تقيسها وضعية بناء التعلمات لدى التلميذ ضئيلة، ما يُصعب على التلميذ حلّ الوضعية الإدماجية في إنتاج نص متماسك ومتناسق، يُعبّر من خلاله عن أفكاره وأرائه بصورة موضوعية يستند فيها إلى الحجج والبراهين والأدلة العلمية. فقد بيّنت الدراسات العلمية أن تعليم التلميذ كيف يتعلم ويبني استراتيجياته التعليمية؛ أي كيف يبني تعلماته بنفسه تساعده على التكيف مع المشكلات المعرفية المختلفة. ويفسر الخلل في مستويات التفكير التي تقيسها الوضعيتين بغياب الانسجام بين الأهداف البيداغوجية للتدريس بالكفايات وبين تصميم الوضعيات التعليمية.

أما المجال الوجداني فيشمل كل ما يندرج ضمن الجانب الانفعالي من الشخصية البشرية من اتجاهات وقيم، وما يحبذه الفرد ويميل إليه، وما يكرهه وما ينفر منه، لذلك نجد أن الأهداف التي يجعلها الخبراء في هذا المجال تتناول تلك النزاعات النفسية الانفعالية التي تقدرها الجماعة، وترغب في تخليدها وإدخالها حياة كل تلميذ كونها ضرورية لتكامل نماء شخصية التلميذ .

إذا كان تعليم اللغة العربية عماد المجتمعات العربية، فإن القيم هي عماد التعليم، لأن التعليم ليس تراكما معلوماتيا، ولا هو اكتساب شهادات، بل هو مجموعة قيم ينطلق

منها المتعلم لبناء ذاته ومجتمعه ووطنه، وبناء إنسانية أفضل. لذا ينبغي أن تكون القيم الروحية والاجتماعية والوطنية ماثلة في المنهاج، وواضحة في الأهداف العامة، ثم تترجم فيما بعد إلى محاور ومسائل تشكل مضامين الكتب المدرسية، ففي مجال بناء شخصية المتعلم، يجتهد المعلم لتحقيق هدفين هما؛ تمثل القيم الروحية والأخلاقية والوطنية، وامتلاك التفكير العلمي المنظّم والروح النقدي المجرد.

يمثل تعليم اللغة العربية في أساسه مجموعة من القيم والمبادئ والأخلاق الفاضلة تدخل في لا وعي التلميذ بالممارسة اليومية المباشرة، لتكوّن شخصية متفتحة وصالحة تتفاعل مع الذوات الأخرى وتتعامل معها، وفق رؤية مثالية توافق البيئة المجتمعية التي يعيش فيها. والمدرسة هي المؤسسة الثانية التي تكمل باحتراف ومهنية ما بدأته الأسرة في بناء سلم القيم التي تسيّر التلميذ وتبني شخصيته، وفق بناء واع ومدروس وممنهج، قادر على نقل الشخصية من حالتها البكر إلى حالة مشغولة، تحدد سلم القيم وترسمه لتتجاوزه مع التلميذ، بعد ذلك إلى مرحلة الممارسة الفعلية في الحياة العملية.

تمثل المدرسة المجتمع الأول الذي يدخل إليه التلميذ مدخلا معه فوضى قيمية تمتزج فيها مشاعر الأنانية والاستثارة والعدوانية الفطرية ورفض الآخر، بمشاعر المشاركة والصداقة والتسامح وقبول الآخر. ومهمة المدرسة الأساس أن تُضْعِفَ في التلميذ المشاعر الأولى، وتقوي فيه المشاعر الثانية التي هي في حاجة إلى تمرس وتمرين وتدريب وتلقين، فيما يسمى بالتربية المدنية التي تنقل التلميذ من الفردية المنغلقة إلى الجماعية المنفتحة.

لذلك يجب أن تشمل أهداف تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط المستويات الثلاث لشخصية المتعلم بالتوازي دون أن يطغي مجال على بقية المجالات الأخرى. وتتدرج الأهداف لتوافق مراحل النمو النفسي والجسمي والعقلي والاجتماعي. لتلبية حاجات المتعلم النفسية في التواصل بلغة عربية سليمة، وتنمي ثقته بنفسه في التعبير السليم والمناقشة والمحاورة.

المبحث الرابع: تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

يعتبر الكتاب المدرسي وثيقة مساعدة للمعلم والتلاميذ، وأداة منظمة للمادة اللغوية، تصرف على إعداده كثير من الأموال العمومية. وتشارك فيه كثير من الفعاليات التربوية.

لكن ذلك لم يمنع بعض العيوب في الكتاب، وبدل أن يكون الكتاب أداة مساعدة، أصبح وسيلة معيقة لتنفيذ العملية الديداكتيكية بنجاح. سنقف الآن عند الكتاب المدرسي الخاص باللغة العربية للسنة الرابعة متوسط. لبناء معيار يشمل المواصفات التي يكون عليها محتوى كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ويتناول المعايير النظرية التي بُني عليها الكتاب. الجمهور المستهدف، وهم تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط والأهداف والمحتوى والوسائل التعليمية ووسائل التقويم في الكتاب والإخراج، وقد توزعت فقرات المعايير بين الفئات السبع المذكورة كما يلي :

1 تحليل النظرية التي بني عليها الكتاب:

– شمول مقدمة الكتاب على تعريف بالمؤلفين، وخبراتهم، وتجاربهم المتعلقة بميدان تعليم اللغة العربية.

– شمول الكتاب على الأساس النظري التربوي، وقوانين التعليم التي بني عليها الكتاب، خاصة قواعد تعلم اللغة العربية.

– اتفاق وجهة النظر التربوية مع وقوانين التعلم التي بني عليها الكتاب في صورة إرشادات، وتوجيهات تعين على تعليم محتوى الكتاب وتعلمه.

– شمول مقدمة الكتاب على إرشادات إلى طرائق التعليم، والأساليب الملائمة لتعليم المهارات اللغوية الأربعة الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة وأساليب التقويم المناسبة.

– وضع الكتاب موضع التجريب والملاحظة قبل استخدامه.

2– الجمهور المستهدف :

– شمول مقدمة الكتاب على خصائص التلاميذ الذين ألّف الكتاب لهم.

– تمشي وجهة النظر التعليمية التي تبناها المؤلفون مع خصائص التلاميذ، وطبيعة المجتمع واللغة العربية.

– انعكاس مطالب التلاميذ على أهداف الكتاب، ومحتواه، وأساليب تدريسه، وإخراجه.

– تلبية محتوى الكتاب لحاجات التلاميذ المستهدفين.

3– الأهداف :

– شمول مقدمة الكتاب على مجموعة من الأهداف المحددة بوضوح لتعليم محتوى كتاب اللغة العربية، وملائمة الأهداف لمستوى التلاميذ.

– اهتمام المؤلفين بتوضيح الهدف من دراسة الكتاب المقرر.

– وضوح طبيعة المجتمع، واتجاهاته الحضارية، والثقافية في أهداف الكتاب.

4– المحتوى

– ترجمة محتوى الكتاب لطبيعة المجتمع الجزائري، واتجاهاته الحضارية والثقافية.

– ملائمة محتوى الكتاب كما وكيفا لنصيبه في الخطة الدراسية .

– قابلية محتوى الكتاب للتطبيق في مواقف الحياة التي تواجه تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

– مراعاة محتوى الكتاب لميولات التلاميذ واهتماماتهم .

– مراعاة محتوى الكتاب لقدرات التلاميذ والفروق الفردية بينهم.

– معالجة محتوى الكتاب للمشكلات الاجتماعية المعاصرة، والتطلعات المستقبلية .

– إسهام محتوى الكتاب في تزيد التلاميذ بالمفاهيم، والقيم، والاتجاهات، والعادات المرغوب فيها إسلاميا وعربيا وعالميا.

– إسهام محتوى الكتاب في بناء شخصيات التلاميذ بما يقوي علاقاتهم بمجتمعهم، أو بالقيم التي يكتسبونها.

– إسهام محتوى الكتاب في تزويد التلاميذ بالمعارف والاتجاهات، والمهارات الأساسية في فنون الاستماع، والكلام والقراءة والكتابة والقواعد.

– شمول محتوى كتاب اللغة العربية تدريبات على الكلمات والتراكيب العربية الجديدة .

– إسهام محتوى الكتاب في تزويد التلاميذ بالأفكار وأنماط السلوك العالمية التي لا تتعارض مع قيم المجتمع الجزائري وعقيدته.

– استخدام محتوى الكتاب القياس اللغوي في التدريبات النحوية، وإعتماد أمثلة متنوعة ملائمة تساعد التلاميذ على استنتاج القاعدة واستعمالها.

– شمول محتوى الكتاب على تدريبات نحوية، تمكن التلاميذ من الانتفاع بها، وتوظيفها في الاستعمال اللغوي.

– إسهام مختلف الأنشطة التي يتضمنها الكتاب في زيادة الثروة اللغوية عند التلاميذ.

– تضمن محتوى الكتاب موضوعات تعبير تنمي لغة التلاميذ، وتمكنهم من التعبير السليم عن خواطرهم وحاجاتهم شفويا وكتابيا.

– إسهام محتوى الكتاب في ترسيخ القواعد الإملائية لدى التلاميذ من خلال تدريباته الإملائية، وتينمية قدرة التلاميذ على الفهم، والتحليل، والتفسير، والنقد والتقويم للمادة اللغوية المسموعة والمقروءة.

– إسهام محتوى الكتاب في تنمية قدرة التلاميذ على الربط بين الموضوعات والمعارف الإنسانية، وبين الأنشطة اللغوية المختلفة.

– يوازن محتوى الكتاب بين جوانب السلوك الثلاثة المتمثلة الجانب المعرفي، والجانب الوجداني، والجانب المهاري. وإسهامه في تنمية قدرات التلاميذ على إدراك الفروق الدقيقة بين الفقرات، والتراكيب والجمل نظريا وتطبيقيا.

5– طبيعة الاتجاهات السائدة في الكتاب:

– تضمن محتوى كتاب اللغة العربية جملة من القيم الإيمانية وإيجابيتها.

– يعكس محتوى الكتاب معان كامنة بين السطور.

– تكامل محتوى الكتاب تكاملا داخليا مع نفسه.

– تتسم لغة الكتاب بالسهولة والفصاحة والسلامة من الأخطاء الإملائية والنحوية.

– عرض المحتوى بأسلوب منطقي مشوق يبعث على الاستماع والقراءة مع الفهم .

– ارتباط لغة الكتاب، وأساليبه بمواقف المجتمع، ومواقف الحياة الحقيقية .

– تشجيع محتوى الكتاب التلاميذ على اكتساب قدرة التمييز بين الجمل والتراكيب السليمة، والخاطئة، ومعرفة أسباب الخطأ .

– توافق محتوى الكتاب مع المستوى اللغوي للتلاميذ من حيث الألفاظ والصيغ التعبيرية المختلفة. واعتماده على الأسلوب الحواري المبسط للوصول إلى الحقائق، والمفاهيم وبناء المهارات اللغوية .

– تدرج محتوى الكتاب في عرض المفاهيم والمهارات اللغوية من السهل إلى الصعب، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المباشر إلى غير المباشر. واهتمامه بتبسيط المصطلحات، والتعبيرات الفنية، وتفسيرها بما يتوافق وقدرات التلاميذ.

6– الوسائل التعليمية:

– اتصال الوسائل التعليمية الواردة في الكتاب المدرسي بالمحتوى .

– وضوح الوسائل التعليمية ودقتها وتنوعها.

7- التقييم :

- كفاية أسئلة الكتاب في الكشف عن استيعاب التلاميذ لمادة الكتاب.
- ملائمة أسئلة المناقشة والتدريبات في الكتاب للأهداف العامة والأهداف الخاصة للوحدة التعليمية وسهولة أسئلة المناقشة ووضوحها .
- تنوع مستويات أسئلة الكتاب، وتدريباته على نحو يتلاءم والفروق الفردية بين التلاميذ .
- شمول الأسئلة والتدريبات كل موضوعات الكتاب. وعمقها واستثارتها تفكير تلاميذ هذه المرحلة، وتطبيق ما تعلموه في مواقف الحياة المختلفة.

8- نتائج الدراسة : بعد تحديدنا لمعايير اختيار محتوى كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، والمعايير التي تُقَوَمُ في ضوئها هذه الكتب توصلنا إلى النتائج التالية :

8-1 النظرية التي بني عليها الكتاب: لا يوجد في مقدمة الكتاب موضوع الدراسة أي تحديد للأساس اللغوي النظري والتربوي، وقوانين التعليم التي بني عليها الكتاب، وجاءت مقدمة الكتاب خالية من الإرشادات والتوجيهات التي يسير عليها المعلم أثناء تعليم محتوى الكتاب.

بينما يذكر المنهاج الطرائق والأساليب المُوَجِهَة لنشاطات التعليم والتعلم في كل المستويات وفي كل مادة، وهي ليست طرائق جامدة تقيد ابتكارات المعلم. إنما تُقترحُ في المنهاج على سبيل الاسترشاد ليس إلا. وتكون طريقة التعليم فعّالة إذا دفعت التلاميذ إلى البحث والتفكير المستمر لبناء معارفهم، وكانت ملائمة لمستواهم المعرفي وسنهم. وتكون الطريقة ناجعة إذا أجابت عن السؤال كيف نعلم؟.

أوصى المنهاج باتباع الطرائق النشطة، لأنها تتسم بالحيوية، وتستثير اهتمام المتعلمين وتحفزهم على بذل الجهد، وتتيح لهم حرية المبادرة والإبداع. وتجعل المتعلم محور العملية التعليمية، لتحقيق التفاعل والفاعلية بين قطبي العملية التعليمية. بحيث يكون المعلم فيها موجها ومرشدا ومشجعا على البحث والاكتشاف والممارسة ومستثيرا لدافعية المتعلم، حتى يكون المتعلم عنصرا فاعلا وقادرا على بناء معرفته ومعتمدا على نفسه [1].

لم تشر مقدمة الكتاب، إذا ما وضع الكتاب تحت التجربة قبل استخدامه أم لا. ولم ترد في الكتاب إشارات تؤكد صدق الكتاب، وملاءمته الأهداف التي وضع من أجلها .

[1] مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، ص 23

وقد تأثر مؤلفوا الكتاب بخلفيتهم اللغوية، والاجتماعية، والثقافية في عرض موضوعاته التي تضمنت قضايا وطنية وقومية وحضارية وإسلامية ربطت بين العروبة والإسلام.

8- 2 المحتوى: لا يوجد في الكتاب محور يتعلق بالأدب الجزائري للتعريف بأعلامه واتجاهاته وأجناسه. فالكتاب لا يتضمن إلا نصوصا متفرقة مأخوذة من مصادر متنوعة استدعتها طبيعة المحاور المقترحة للتدريس. والاعتماد على نصوص متفرقة بوصفها جماعا من المواصفات والمعايير العلمية والثقافية أثّر سلبا على نسبة حضور النص الجزائري في البرامج التعليمية الجزايرية. لهذا وجب التعامل مع هذه الملاحظة بنوع من المرونة حتى تستوعب كتب تعليم اللغة العربية كل النصوص الجزائرية المدرجة في الكتب المدرسية على اختلاف مستوياتها ومقاصدها وسجلاتها وأجناسها.

- عدم تحليل الحاجيات التعليمية: لم يوضع الكتاب موضوع الدراسة على أساس علمي موضوعي قائم على دراسات ميدانية لمعرفة الجمهور المستهدف، وحاجاته، ومشكلاته التي تتفق ومرحلة نمو التلاميذ، على الرغم من أهمية ذلك عند اختيار المحتوى، وطرائق التعليم، والوسائل التعليمية.

- خلت مقدمة الكتاب من الأهداف التي يراد تحقيقها من خلال تدريس محتوى الكتاب. كما خلت المقدمة من إشارات إلى طرائق التدريس، والأساليب الملائمة لتقويم المهارات اللغوية الأربع، الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة. وقد عكس محتوى الكتاب طبيعة المجتمع الجزائري، وانتماؤه واتجاهاته الحضارية والثقافية.

- شمل محتوى الكتاب على موضوعات تتعلق بالمشكلات الاجتماعية المعاصرة، والتطلعات المستقبلية. وقد أسهم المحتوى في تزويد التلاميذ بالمعارف، والاتجاهات، والمهارات الأساسية في فنون الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. كما أسهم المحتوى في تزويد التلاميذ بالأفكار، وأنماط السلوك العالمية التي لا تتعارض مع قيم المجتمع الجزائري وعقيدته.

- أسهم محتوى الكتاب في مساعدة التلاميذ على اكتساب الآداب اللغوية السليمة في الاستماع إلى الآخرين، والتحدث إليهم، أو الكتابة إليهم بلغة عربية سليمة. لكن لم يتضمن محتوى الكتاب بنسبة كبيرة ما ينمي مهارات متزايدة في النقد البنّاء، أو التحليل والتفسير والتقويم للمادة اللغوية المقدمة للتلاميذ.

توزعت الاتجاهات السائدة في محتوى الكتاب بين ما هو إيجابي، كتقوية العقيدة الدينية في نفوس التلاميذ وتنمية الوازع الديني لدى التلاميذ،. وأسهم محتوى الكتاب في تنمية مجموعة من القيم كالمواطنة، المروءة، الوفاء، الصدق، الأمانة، العمل، الاجتهاد، مساعدة الآخرين، طاعة الوالدين، الشجاعة، آداب المجالسة في الإسلام، العدل، الإيثار، التواضع، العفة، عزة النفس ،الصداقة والقناعة والدعوة إلى الاهتمام بكل ما يعبر عن منجزات الحضارة المعاصرة من جهة. وبين ما هو سلبي مثل، عدم صنع المعروف مع غير أهله، وعدم تثمين الإرث اللغوي والتاريخي والحضاري للبلد بدرجة كبيرة. كما يعكس محتوى الكتاب معان كامنة بين السطور كالعدل، المساواة، الاحترام، حرية التعبير والرأي، والمساواة في الحقوق والواجبات.

أما من الناحية اللغوية نسجل افتقار محتوى الكتاب إلى التكامل الداخلي مع نفسه. وسلامة لغة الكتاب وخلوها من الأخطاء الإملائية والنحوية. وسجلنا أيضا افتقار عرض محتوى الكتاب إلى الأسلوب المنطقي المشوق الذي يبعث على الاستماع والقراءة. ورغم اتصال الوسائل التعليمية الواردة في الكتاب اتصالا مباشرا بمحتواه، فقد سجلنا عدم كفاية الوسائل التعليمية المستخدمة في الكتاب وعدم تنوعها. أما الأسئلة التي تضمنها محتوى الكتاب فكانت شاملة واضحة وكافية للكشف عن استيعاب التلاميذ لمادة الكتاب.

لم يسهم محتوى الكتاب في تنمية ميول التلاميذ نحو القراءة الحرة، وارتياد المكتبة وتعود التلميذ رفقة الكتاب، وألفة المجلات والكتب. ومن ناحية الإخراج كان الكتاب مطابقا للمواصفات المطلوبة من حيث ملاءمة حجمه للتلاميذ وتميّز عناوينه، وملاءمة ورقه، واستخدامه علامات الترقيم، واحتوائه على فهرس، غير أن غلافه يفتقر إلى عوامل جذب التلاميذ.

8-3 الوسائل التعليمية:

أ- ملاءمة الرسومات والصور لخبرات التلاميذ: الهدف من توظيف الصورة هو إدراك المتعلم لماهية الصورة بما تحمله من مركبات معنوية، وارتباطها بالمفاهيم التي تمّ يتوصل إليها عند تحليل النص لاستنباط العناصر الإحالية المتصلة بالمقام الذي تنقله الصورة الموضوعة في قلبه. وكذلك إدراك المستويات المعنوية لهذه الصورة من إشارة ورمز، وتداخل هذه المستويات بمستويات التحليل اللساني للنص اللغوي. وكثيرا ما لا تسهم العناصر المادية

للصورة من أشكال وألوان مستعملة في توجيه إدراك التلميذ نحو بؤر تلتقطها العين وتركز عليها، بحيث توجه تركيز التلميذ وتحليله لها. وقد لا تخدم النص اللغوي ولا حتى المعنى الذي يريده واضعوا الصورة، حينها تتحول الصورة من عنصر مساعد ومدعم إلى عنصر مشوش بما يحمله عنصر التشويش من معاني[1].

فالصورة قبل أن يدركها البصر السليم هي مجموعة من الأشكال والألوان المنقولة بأمانة (الصورة الشمسية)، أو التي أعيد تشكيلها وقف وجهة الناقل (الصورة الفنية). تؤثر الأشكال والألوان في نفسية المتعلم وفي كيفية فهمه للمضامين المعنوية التي تضمّها الكتاب بين جنباتها، فهي القناة الناقلة والدعامة الحاملة للخطاب غير اللغوي بمختلف مستوياته، فكلما كانت أشكالها واضحة، سهلة الأخذ في مستواها الظاهري تيسّر فهم مضامينها على أذهان المتعلمين، ومنه تدعيم ما تم التوصل إليه من خلال النص اللغوي بحيث تشكل ناقلا إيجابيا بين المعاني اللغوية والمعاني غير اللغوية بارتباطهما بمرجعية واحدة .

ب- استخدام الألوان بشكل مناسب في الكتاب: يستعمل الإنسان الألوان للتعبير عن حاجاته وأحاسيسه ورغباته أو يتخذها وسيلة من وسائل التبليغ، حينها تتحول من مستوى الإشارة إلى مستوى الرمز. يستعمل اللون لنقل مختلف المعلومات والمعاني الثقافية والعلمية. ويخضع استعمالها لخلفيات خاصة، تجعل إدراجها كقواعد وخلفيات تنطبع عليها النصوص. كما يخضع اختيارها لدراسة متأنية تأخذ بعين الاعتبار المكونات النفسية لفئات المتعلمين والمقومات الاجتماعية التي يتفاعلون داخلها. لذا يعدّ من العبث استخدام مختلف الألوان كخلفيات للنصوص دون إشراك أهل التخصص بما يجعل اللون لا ينحصر في طابعه التميزي بين الوحدات والنشاطات المرتبطة بها.

لا نجد استعمال الألوان في كتابة النصوص لشدّ انتباه التلاميذ، فكانت النصوص مطبوعة باللون الأسود من بدايتها إلى نهايتها، وهو أمر فيه كثير من الإجحاف في حقّ المقاربة المعتمدة التي تركز على التفاعل بين المتعلم والنصّ اللغوي. ومن محاسن الألوان تنبيه التلميذ عن طريق تغيير لون الوحدة أو الوحدات اللغوية إلى خصوصياتها داخل السياق اللغوي. فهل استعمال لون واحد يحقق غرض النص وتماسكه؟ وهذا مما لا شكّ فيه لأن

---

[1] نصر الدين بوحساين ، المرجع السابق، ص 12،13

كلية النص واتحاد عناصره لا يكمن في جوانبه المادية الخارجية فقط بل هو في انسجام العناصر بما يحيط بها من ألوان وصور.

8-4 الإخراج: يمكن إجمال النواحي الشكلية للكتاب موضوع الدراسة في المقاييس والحجم والورق والخط والألوان المستعملة لطباعة الخطوط وتقديم النصوص وإخراج الصور، إضافة إلى الهيئة العامة للكتاب، وعرضها فيما يسميه أهل الطباعة بالنموذج الابتدائي[1].

أ- ملاءمة حجم الكتاب لتلاميذ هذه المرحلة : المراد بالحجم عدد الصفحات التي تضم النصوص اللغوية ثم التطبيقات والنشاطات التكميلية والتمارين. وكلما زاد حجم الكتاب قلّ إقبال التلاميذ عليه، وكان ذلك عاملا مثبطا لإرادة المتعلمين وعنصرا كابحا لجموحهم للتعلم والإطلاع. لأن التلاميذ يهابون الكتب الضخمة الكثيرة الصفحات ذات الكتابة الصغيرة المتقاربة الأسطر، التي تمثل عقبة ومرحلة متقدمة من مراحل التعقيد يجب التعامل معها بحذر شديد. أما الكتب المتوسطة العدد من الصفحات والتي تحتوي نصوصا تميزها التهوية الجيدة بين الأسطر، وتحتل فيها الصورة مكانا محوريا تسترعي اهتمام التلاميذ وتيسر عليهم سبيل الدخول إلى عالم القراءة الممتعة المرغبة.

ب- ملاءمة ورق الكتاب من حيث النوع والحجم والسُمك: يعتبر الورق المادة الأساسية التي تطبع فيها النصوص اللغوية والصور المصاحبة لها. فهي الأداة الهامة التي لولاها ربما لما وجد كتاب بالشكل المعروف حاليا. لذلك ينبغي أن يكون الورق المخصص للطباعة ملائما صلابة ونعومة ليكون سهل التناول ترتاح يدّ المتعلم في فتحه وقلب صفحاته.

ج- المقاييس: المقصود بالمقاييس الأبعاد السطحية للكتاب في الطول والعرض، وكلما كانت الأبعاد متقاربة كان الكتاب في متناول التلميذ يستطيع أن يتصفحه بسهولة ويسر، وسهل المأخذ لا يأخذ حيّزا من محفظته. وما يمكن أن يؤاخذ عليه التقارب في الأبعاد صغر بنط الكتابة مما يمكن أن يكون عامل عسر عند قراءة النصوص اللغوية التي ستكون لا محالة صغيرة في أبعادها، ويصعّب إلى حدّ بعيد إدراج الصور المصاحبة للنصوص. يقود الإنقاص من الأبعاد السطحية إلى الزيادة في عمق الكتاب، نتيجة ضيق المساحة الممنوحة للصفحات مما يستلزم تقسيم النصوص وجملة التمارين المصاحبة لها إلى عدة صفحات.

---

[1] نصر الدين بوحساين ، المرجع السابق، ص 13، 14

لذا يُنصح أن تكون أبعاد الكتاب متوسطة، بما يسمح باستعمال بنط الخط الملائم لرؤى المتعلمين وأبصارهم، يضاف إلى ذلك توظيف الصور بمختلف أنواعها في مساحات واسعة من النصوص اللغوية دون التقيد بأبعاد معينة لا تخدم النص لا من قريب أو بعيد. بحيث تسهم في ربط المعاني اللغوية بالواقع المنقول داخل الصورة فيلتقطها ذهن المتعلم مهما كان نموه العقلي ومستوى ذكائه. ويمكن للمعلم والمتعلم استغلالها في نشاطات لغوية أخرى أو بناء الوضعية الإدماجية .

د- ملاءمة حجم بنط كتابة الكتاب لمستوى نضج التلاميذ: تمتاز اللغة العربية بالتنوع الكبير الذي تعرفه أشكال الخطوط فيها، حيث تحولت من مجرد رموز كتابية تعكس النظام الصوتي إلى نماذج فنية تنطوي مرجعية النصوص المكتوبة بواسطتها على المعاني التي تحويها تلك النصوص وتؤثر في إدراك المتلقي بمناحيها الجمالية.

لا يكتفي الخط بنقل متن النصوص، إنما يحمل في ثناياه رسالة فنية جمالية تساهم إلى حدّ بعيد في جلب اهتمام المتعلم وشحذ ذوقه الفني بما يساهم عن طريق الأثر في تنمية الحصيلة اللغوية للتلميذ. فالخط يستغل على مستوى الإشارة بتغيير البنط أو على مستوى الرمز بالمزاوجة بين خطين داخل النص اللغوي لكسر الرتابة والملل كمرحلة تمهيدية ثم في تحفيز المتعلم على الربط بين نوعية الخط والمعاني اللغوية التي تضمنها النص كمرحلة موالية يكتشف من خلالها جماليات الخط العربي ووظيفته مقارنة بالخط اللاتيني.

بالعودة إلى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط نجد استعمال نفس الخط بنفس البنط من أول نصّ إلى آخره، ولا نلاحظ الاختلافات إلا في إبراز عناوين النصوص أو مقدماتها أو عند تقديم الكتاب، وهو أمر يبيّن عدم تبصّر وإدراك لأهمية الخط في توجيه اهتمام المتعلم، وإبراز خصوصيات الخط العربي الجمالية، فكان من نتائج هذا الإهمال، رتابة وملل سرعان ما ينتاب المتعلم بعد مرور وقت يسير من بداية حصة القراءة الموجهة أو حصة المطالعة الحرة .

8-5 التقويم: إن تقديم محتوى كتاب اللغة العربية بصورة فعّالة يتطلب أن يحظى التقويم بمكانته الحقيقية في العملية التعليمية التعلمية، بإعتباره المرتكز الأساسي الذي ينهض عليه الفعل التعلمي، ومن المسلمات الأساسية في التربية والتعليم أن عمل التلميذ يُقوّم توجيه مساره، ومن غير المعقول أن لا يُثمن عمله. لأن ذلك لا يسمح للمعلم الوقوف على مدى

قربه أو بعده عن المطلوب، وقدرته على استثمار مكتسباته وإدماجها لحلّ الصعوبات التي تعترضه. وإدماج المكتسبات عملية هامة، لكنها غير كافية إن لم تتوج بتقويم موضوعي يُمكن المعلم والمتعلم من الوقوف على النقائص، فيبادر الطرفان إلى علاجها في حينها قبل أن يتفاقم أمرها.

أحدث بيداغوجيا الكفايات تغييرا في مفهوم التقويم ووظيفته، فلم يعدّ يركز على قياس مكتسبات التلاميذ، ومدى حفظهم للدروس، واستظهارها بقدر اهتمامه بمدى تحقق الكفاية المستهدفة، ويخطئ من يعتقد أن التقويم مرحلة نهائية يتعلق بإعطاء العلامات ومنح التقديرات والشهادات. تبدأ عملية التقويم من بداية الموسم الدراسي لأنها تعطي مؤشرا ما إذا كان التلميذ يمتلك المكتسبات القبلية الضرورية للشروع في التعلمات اللاحقة وتسمح بانتقاء أنشطة التعلم الملائمة لخصائص المتعلمين وقدراتهم [1] .

إن نتائج التقويم المنبثقة عن الفروض والاختبارات الفصلية غير كافية، ولا يمكن الاكتفاء في تحديد مستوى المتعلم وتعلمه. ولا يمكن استغلال معطياتها لضيق الوقت لأنها تأتي متأخرة. يرتكز التقويم في رحاب المقاربة بالكفايات على نظام المراقبة المستمرة لسهولة استغلال معطياتها ونتائجها في الوقت المناسب لتصحيح المسار. والتقويم في المقاربة بالكفايات ملازم للفعل التعليمي التعلمي من بدايته إلى نهايته، وغايته تثمين قدرات المتعلمين، واكتشاف الصعوبات وعلاجها. ينقسم التقويم بالنظر إلى توقيته إلى تقويم تشخيصي، وتقويم تكويني، وتقويم تحصيلي.

أ- **التقويم التشخيصي:** يسمى التقويم الأولي أو التمهيدي، يرتبط بوضعية الانطلاق ويكون في بداية السنة الدراسية أو الحصة قبل عملية التعلم، يهدف إلى :

- يكشف عن ميولات التلاميذ، واتجاهاتهم، وخصائصهم العقلية والنفسية.
- يكشف عن جوانب القوة والضعف.
- يكشف عن مدى الإستعداد للمرحلة اللاحقة.
- يوضح العناصر التي يستوعبها التلاميذ.
- يوضح الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون.
- يقيس المكتسبات والمحصلات العلمية .

[1] مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الثالثة متوسط، ص 33

– يساعد على تنظيم بيداغوجيا الدعم.

– يساعد المتعلم على تحديد أهداف التعلم والاستراتيجيات.

ب– التقويم التكويني: يسمى التقويم البنائي، ويلازم الحصة التعليمية التعلمية من البداية إلى النهاية، ويكون خلال المراحل المكونة للدرس. يعني بمسار الدرس وتفاعل التلاميذ مع المادة اللغوية. يتميز بصبغته الإخبارية بالنسبة للمعلم والمتعلم، ويطبق من خلال تدخلات المعلم المباشرة لتصحيح الثغرات [1]. يسعى التقييم التكويني إلى تحقيق جملة من الأهداف منها :

– يكشف عوائق التعلم.

– يمكن من اكتشاف مواطن القوة والضعف.

– يسمح باكتشاف الفروق الفردية.

– يمكن المعلم من التأكد من مدى فهم المتعلمين للدرس، أو أجزائه.

– يساعد على التعلم وتصحيح المسار.

– يسمح للمعلم والمتعلم بتقويم أدائه.

– يمكن من سدّ الثغرات والنقائص الملاحظة.

– يدفع التلاميذ إلى التعلم .

ج– التقويم التحصيلي: يأتي التقويم التحصيلي غالبا عند نهاية المقرر الدراسي لمستوى معين. ينطبق مفهوم التقويم التحصيلي على مجموعة من الدروس أو على درس واحد. ويكتسي طابع الحصيلة لمكتسبات المتعلم وقدراته، وينصب في المقاربة الجديدة على قياس الكفاية القاعدية أو المرحلية أو الختامية وقد ينصب على مؤشرات كفاية ما [2]. يتوج التقويم التحصيلي بقرار يركز على حكم قياسي يسمح بالانتقال إلى القسم الأعلى أو الحصول على شهادة ما.

يختلف هذا النمط من التقويم عن النوعين السابقين في أنه يهتم بالنقطة ، ويتخذها كمقياس للنجاح أو الرسوب، بيد أن النوعين الأولين لا يهتمان بالنقطة. ويهتمان بتحسين

---

[1] مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الثالثة متوسط، ص34

[2] المصدر نفسه، الصفحة نفسها

فعل التعلم وسيرورته، ولتأثيرات هذا النوع من التقويم في مسار المتعلم ومصيره كان لابد أن يكون مبنيا على أسس علمية لتكوين أحكام سليمة تتسم بالمصداقية والدقة.

وبما أن الاختبارات هي وسيلة التقويم الوحيدة المعتمدة في مدارسنا، والسؤال عامل حاسم في تقرير النتائج، يحتاج إلى إعداد علمي وصياغة دقيقة، ليحقق أهدافه المتمثلة في:

- التحقق من النتائج النهائية للتعلم.
- يكشف عن مدى التحكم في الكفاية.
- يسمح بالانتقال إلى مقرر آخر أو درس آخر.
- يحدد مقدار ما تمّ تحقيقه من أهداف.
- يسمح بإعطاء التلاميذ درجات وتقديرات.
- يسمح بالتوجيه، ومنح الشهادة والتعيين في الوظائف .

يؤدي التقويم بأنواعه الثلاثة إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية، كما يهدف إلى تحسين أداء المنظومة التربوية.

9- الاستنتاج: في ضوء ما تقدم نستنتج أنه لا تتوافر معظم المعايير اللسانية وتعليمية اللغات في محتوى كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر. رغم سعي المدرسة الجزائرية منذ نشأتها إلى تكوين إطارات وكفاءات تسهم في بناء المجتمع، وتنهض به على درب التقدم. وهي تحاول اليوم مسايرة نسق التحولات اللغوية الاجتماعية والاقتصادية والمعرفية لتكوين متعلم – مواطن الغدّ– قادر على التكيف مع الوضعيات التي تعترضه في معيشته اليومية فيتمكن من حلها رغم اختلاف السياق والمقام. وتحضر المقاربة بالكفايات سبيلا إلى تحقيق هذه الغايات التي ترتبط بجملة من الرهانات هي :

– تحسين أداء المتعلم الجزائري وإكسابه كفايات مستديمة تمكنه من مواجهة وضعيات مدرسية وخارج مدرسية متعددة. يقتضي هذا المطمح في المقام الأول أن نحدد بكل دقة المادة اللغوية التي يتعلمها التلاميذ. وهذا ما يستوجب تفكيرا ابستمولوجيا حول المعارف اللغوية وما يتعين إدراجه في كتب تعليم اللغة العربية. وهذا المسعى يتطلب تضافر جهود عديدة مكونين، جامعيين ومعلمين. حتى تتمكن المدرسة من تحسين مردودها وتنمية مكتسبات المتعلمين وقدراتهم المعرفية والوجدانية والسلوكية. تضاف إلى هذا الرهان جملة من الرهانات ضبطت في الإصلاح التربوي الجديد هي :

– تكوين عقول مفكرة بدل حشو الأدمغة .

– التحكم في التكنولوجيات الجديدة للمعلومات والاتصالات .

– إعداد الناشئة للحياة النشيطة.

لقد سعت المقاربة بالكفايات إلى تغيير بعض الممارسات الكلاسيكية التي تجعل من المعلم القطب الرئيسي للعملية التعليمية، والمصدر الوحيد للمعرفة فعملت على تدعيم بيداغوجيا الإدماج التي تقدم للمتعلم وسائل عمل تمكنه من اكتساب كفايات مستديمة تجعله ينخرط وسط المجموعة التي يعيش فيها، بيد أن هذه المكاسب تظل في حاجة إلى التعهد. ورغم ما تحقق منذ 1962 بقي النظام التربوي الجزائري يعاني بعض المشاكل والصعوبات التي ظلت عالقة رغم التطور. ولئن تحسنت نسب الارتقاء وتراجعت نسب الرسوب والانقطاع فإن النظام التربوي مازال يعاني كثيرا من المشاكل منها:

– مشاكل تتعلق بضعف المردود الداخلي: يقرر النظام التربوي الجزائري نسبة هامة من المنقطعين عن التعليم دون أن يتمكنوا من الكفايات المرسومة للتعليم الأساسي.

– مشاكل تتعلق بضعف أداء المتعلمين اللغوي مما تسبب في بقاء نسب الإخفاق مرتفعة، لأن الانتقائية التي يتسم بها النظام التربوي لا تضمن بالضرورة تكوينا لغويا جيدا بين التلاميذ الذين أمكنهم مواصلة دراستهم، فأغلبهم يشكون ضعفا في مجال اللغات، يتجلى ذلك في الصعوبات التي يجدونها أثناء التعبير والتواصل. وقد نبهت جلّ الأبحاث الخارجية والداخلية المنجزة في هذا الصدد إلى هذه الصعوبة على النحو التالي:

– بروز العديد من حالات الفشل المبكر، فرسوب وانقطاع عدد من التلاميذ، يدلّ على أنهم وضعوا منذ البداية في وضعيات إخفاق، ولم يقع تمكينهم من المعارف والمهارات التي تؤسس للتعلمات اللاحقة . ومن ناحية أخرى نجد أن العديد من التلاميذ الناجحين يبدون عجزا واضحا كلما وجدوا إزاء وضعيات حقيقية للتواصل أو لحل المشاكل، نتيجة فقر حصيلتهم اللغوية، وهو أمر مقلق للغاية ومسؤولية المدرسة كبيرة في هذا الباب .

– اتساع الفجوة بين معارف التلاميذ النظرية ومهاراتهم العملية دليل على المنحى الذي اتبعه تعليم اللغة، المتمثل في الاهتمام بما هو ثانوي كحفظ القواعد والمفردات على حساب ما هو أساسي كاكتساب كفايات لغوية حقيقية للتواصل، حيث لا يتحقق عند التلاميذ تحصيل مفيد للحصيلة اللغوية ولا مكتسبات جيدة مستديمة.

– مشكلة متعلقة بسيطرة المنحى الكمي على برامج تعليم اللغة العربية: إن الجانب الكمي مازال غالبا على مضامين برامجنا، فالأنشطة اللغوية كثيرة والبرامج لها منحى موسوعي، تزخر بالأهداف النوعية والمحتويات المعرفية على نحو يصعب معه التمييز بين ما هو أساسي وما هو ثانوي عرضي. والمنحى الكمي يجرّ غالبا إلى مقاربة خطية لا تقيم وزنا للانسجام، تتراكم فيها الأهداف الجزئية ولا تتكامل. كما يسهم نظام المواد الدراسية المنفصلة في تكريس تجزئة المعرفة اللغوية وتقطيع الأنشطة. ومن نتائج المنحى الكمي والإفراط في التجزئة، أن أصبحت مكتسبات المتعلمين اللغوية دون المأمول.

– مشاكل تتعلق بغياب التكوين: يفترض تطوير الأداء اللغوي في المدرسة وتحسين مردودها الداخلي توفير موارد بشرية رفيعة الأداء (معلمين، مفتشين ومدراء) ذلك أن تعليم اللغة يتطلب تكوينا لغويا وديداكتكيا متكاملا. بيد أن هذا التكوين غير متوفر حاليا في مدارسنا رغم أهميته، ولا يتلقى المعلمون أي تكوين أساسي في هذا الصدد.

– مشاكل متعلقة بضعف ثقافة التقييم: فقد أضحى التركيز على التقييم الاشهادي دون التقييم التكويني، رغم أن هذا التقويم يهدف إلى تنمية الكفايات اللغوية أكثر من حشو الأدمغة بالمعارف دون إدراك لطريقة توظيفها على المدى الطويل.

إن رهان المدرسة الجزائرية مشروط بإتباع بيداغوجيا تضع المتعلم في قلب العملية التعليمية، بدلا من المعلم أو المعرفة موضوع التعلم. واتباع بيداغوجيا ادماجية بنائية تهدف إلى توفير وسائل عمل للمتعلم تمكنه من التواصل مع مجتمعه في مقامات تلفظية متعددة .

يتطلب معالجة هذه المشاكل تحديد الأهداف العامة المتوقعة من تطوير تعليم اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة تحديدا دقيقا، ولتحقيق هذه الغاية ينبغي العمل على:

1– دعم الملكة التواصلية للتلميذ وقدرته على فهم اللغة، واستعمالها لفظا وبناءا وأسلوبا.

2– تفتيح القدرة الإبداعية للتلميذ بربطه بالنصوص الفنية والوظيفية العالية في اللغة العربية.

3– تطوير القدرة التواصلية للتلميذ بتمكينه من أسباب الاستعمال السليم في مواقف تخاطبية مختلفة، وإقداره على الإنشاء اللغوي السليم والتعبير الوظيفي والأدبي القويم.

4– شحذ قدرة الفهم عند التلميذ بإقداره على إدراك المعاني والأفكار وتحديدها والتصرف فيها وتلخيصها وإعادة إنتاجها .

5- تبني أساليب تعليمية ناجعة، وهذه المهمة من مهام اللسانيين التربويين والمشتغلين بتعليمية اللغة العربية، وهم المعنيون بتعليم اللغة العربية وأساليب تقويمها.

10- الخلاصة : حقق النظام التربوي الجزائري مكاسب وانجازات بفضل ما أولته الدولة من أهمية للتعليم. وتعدّ المقاربة التعليمية القائمة على تنمية كفايات المتعلم وتطوير قدراته إجراء إيجابي. يهدف إلى تحسين الممارسات اللغوية في المدرسة الجزائرية، وتكوين مواطن الغد القادر على التواصل مع محيطه الاجتماعي .

- عملت المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال على رفع شعار المدرسة للجميع سعيا منها إلى تحقيق مكاسب وانجازات تمكنها من الارتقاء إلى مصاف الدول المتقدمة ومواكبة التطورات التكنولوجية والعلمية، تتمثل هذه المكاسب في :

- انتشار التعليم في كل أنحاء البلاد مدنها وأريافها فتكافأت فرصه لجميع الأطفال بدون استثناء ولا تمييز في الدخول إلى المدرسة، وارتفعت نسبة التمدرس في سنّ السادسة بالتساوي بين الذكور والإناث .

- تدعيم حق الطفل في التعليم بإرساء مجانية التعليم في مختلف مراحله وإقرار الإجبارية من سن السادسة إلى سن السادسة عشر.

- تكوين الإطارات التي تحتاجها البلاد وتحقيق الاكتفاء الذاتي للنظام التربوي وكل مجالات النشاط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي .

- ارتقاء المستوى الثقافي للمجتمع وتقهقر نسبة الأمية لدى الجنسين .

- اكتساب مهارات عملية بالتمرس والتدريب في إطار مقاربة حلّ المشكلات .

- اكتساب مهارات منهجية تتمثل في امتلاك المتعلم القدرة على البحث عن المعلومة وترتيب المعلومات وتحليلها. وبيان العلاقات بينها واستثمارها في تصور الحلول البديلة .

- كفايات المبادرة وبعث المشاريع، وتتمثل في تنمية روح الابتكار لدى المتعلمين واكسابهم القدرة على تصور مشروع والتخطيط لإنجازه وتقيمه بالنظر للمعايير والأهداف المرسومة .

- اكتساب كفايات سلوكية ومواقف تتمثل في تنمية روح المسؤولية والاعتماد على النفس والتعاون مع الآخرين وتقبل النقد والرأي المخالف .

- ضمان تربية جيدة للجميع، للتفاعل الايجابي مع المحيط ، وتحرير المبادرة

- إدخال مواصفات الاحتراف على المنظومة التربوية .

لا يمكن أن تتحقق هذه الرهانات إلا بتوفر جملة من الشروط منها :

- توفير المرافق التعليمية والمدرسية .
- توفير مساندة أولياء التلاميذ.
- تغيير الممارسات البيداغوجية داخل القسم .

والأهم تكوين المعلمين تكوينا نظريا وعمليا يسمح لهم بتجويد العملية التعليمية داخل القسم.

الفصل السابع: دور النصوص في تنمية الحصيلة اللغوية

تعدّ النصوص أقدر المستندات التعليمية لتنمية الحصيلة اللغوية، وتسهم في تنمية الفضائل لدى التلميذ، فهي السبيل للدخول إلى عالمه، ويبقى أثرها في نفسه ووجدانه. ونجد التلميذ يقبل على قراءتها بكل حماس وشغف، وهي أيضا مصدر للمعرفة والمتعة والتسلية والتربية. يقضي وقتاً ممتعاً في قراءتها وفهم معانيها، وبذلك يكون للقراءة أهمية كبيرة في حياة التلميذ وأثر بالغ في التربية والتنشئة الاجتماعية. كما تكسب القراءة التلميذ الخبرات اللغوية والثقافية والوجدانية والنفسية والسلوكية.

لا يخفى علينا أيضا دور القراءة في تلبية حاجات التلاميذ المختلفة، نحو الحاجة إلى التوجيه والحب والحاجة إلى النجاح والحاجة إلى الاستقلال والحاجة إلى التقدير الاجتماعي. وتنمي القراءة كذلك التلميذ من الجوانب العقلية والاجتماعية والنفسية والمعرفية، فتنمو لديه مهارة التذكر والتخيل والتفكير والتحليل والنقد والقدرة على حلّ المشكلات. كما تعرفه بمجتمعه ومقوماته وأهدافه ومؤسساته، وتكسبه أيضا قيمة الحوار والتأمل في النفس والقدوة الحسنة، كما تسهم في تنمية المشاعر والإحساس، وتخفيف التوترات الانفعالية وتخليص النفس من الانفعالات الضارة وتكوين الميول والاتجاهات الايجابية.

أما من الجانب اللغوي تزود القراءة التلميذ بما يحتاجه من المفردات اللغوية السليمة، وتُقَوِّم نطقه فيصبح أكثر تحكماً في مخارج الأصوات، فتنمو الحصيلة اللغوية للتلميذ من خلال مفردات النص وعباراته، ويصبح قادراً على تركيب الكلمات والجمل، وبذلك يمتلك التلميذ الطلاقة اللغوية. كل ما سبق يؤكد أهمية معرفة أثر النصوص في تنمية الحصيلة اللغوية لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

المبحث الأول الأسس المنهجية للدراسة التطبيقية:

مما يصدم به الحس عند الفحص الأولي لنصوص القراءة والمطالعة، الواردة في الكتاب قيد التحليل، أن المؤلفين تخلوا عن انتقاء النصوص على أساس المعيار الجمالي الأدبي. وعمدوا إلى انتقاء النصوص على أساس دلالتها الاتصالية، وما يرتبط بها من قدرات ومهارات عقلية وسلوكية. وإذا أخذنا بعين الاعتبار كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط. نجد أن تنظيم نصوص القراءة والمطالعة، وتوزيعها على فصول الكتاب تخضع لمحك وظيفتها التواصلية، وما تنميه لدى التلميذ من قدرات عقلية مرتبطة بالتواصل.

1 – تصنيف النصوص: تراوحت النصوص المقررة على تلاميذ السنة الرابعة متوسط بين الأنماط التالية:

1-1النص القصصي: الغرض الأساسي للقصة هو استمالة المتعلم للقراءة والمتعة وامتلاك المهارات اللغوية. وقد تكتب القصة لنقل الأخبار أو تغيير مواقف وتبديل آراء اجتماعية، كما تثير القصص قضايا إنسانية وسياسية وغيرها. تتميز القصة بلغة وصفية يستعملها الكاتب لتجسيد الأحداث والشخصيات والمكان والزمان، لخلق صور في عقل التلميذ تنقله من عالم الخيال إلى عالم الواقع. تركز القصة على إيراد الوقائع المختلفة سواء أكانت على شاكلة أخبار أو ذكر معلومات وحقائق أو سرد قصص وحكايات. توزعت القصص الواردة في الكتاب بين القصة الخالية، والقصة الحقيقية، والقصة التي يتخذ فيها الخيال من الواقع، وقصص الخيال العلمي والقصص العاطفية، وقصص المغامرات والأساطير، والروايات التاريخية والقصص الواقعية والتجارب الشخصية.

1-2 النص الوصفي: هذا النوع من النصوص يجيب عن السؤال المنطقي: كيف؟ ينبغي تعريف المتعلمين بالوصف باعتباره عنصرا أساسيا للسرد، كما أن تعليم الوصف يؤدي إلى تمرّس المتعلم على الملاحظة ويساعده على التمييز بين الأشياء الممكن تحسسها في العالم الخارجي. تركز هذه النصوص على وصف خصائص الأشياء والموضوعات والوقائع. وإذا كان النص القصصي يقوم أحيانا على الوصف المرتبط بالبعد الزمني أو السياق التاريخي، فإن الخطاب الوصفي هو خطاب لا تاريخي ولا زمني. أما الهدف من تعليم الوصف فهو التعمق في دراسة النصوص الوصفية، وربطها بالنصوص الإخبارية القصصية، تمهيدا لتعليم النصوص الشارحة أو التفسيرية[1].

1-3 النص التفسيري: الهدف من تعليم هذه النصوص تدريب التلميذ على الشرح والتفسير والتأويل، وتحقيق الفهم والاستيعاب لدى المتعلم. وهذه النصوص تجيب عن السؤال المنطقي لماذا؟ يكتب النص التفسيري لشرح كيفية عمل شيء ما أو شرح أسباب حالة أو ظاهرة ما. ومن سماته أنه يعتمد على التسلسل المنطقي والزمني. كما يستلزم تفسيرات وعرض للأسباب والمؤثرات[2]. وتعليم النصوص الشارحة يكون تمهيدا لتعليم الخطاب المحاجي الإقناعي.

---

[1] أنطوان صياح، المرجع السابق، ص، 95، 96

[2] المرجع نفسه، ص 96

1-4 النص الحجاجي: تعتمد هذه النصوص على الأدلة والحجج والبراهين والأطروحات المختلفة بهدف التأثير على التلاميذ معرفيا ووجدانيا وسلوكيا، والهدف من تعليم النصوص الحجاجية تدريب التلميذ على التفكير المنطقي والاستدال، وتعريفه بالاجراءات المتبعة في المنهج العلمي .[1]

إن الغرض من كتابة نص إقناعي هو بيان موقف الكاتب من قضية ما ومحاولة إيجاد القرائن التي تدعم هذا الموقف. يستلزم القيام بذلك عادة التسلسل المنطقي بحيث يبدأ الكاتب بالتصريح عن موقفه ثم يناقشه، بعد ذلك يقترح سلسلة من القرائن محاولا إظهار الدليل المدعم لأفكاره، لينتهي بتلخيص وإعادة صياغة ما حاول إثباته من خلال الاستنتاج. وحتى يكون الموضوع مؤثرا ومقنعا يعطي الكاتب السبب والنتيجة بالبرهان.

1-5 النصوص الإخبارية: النصوص الإخبارية مختلفة الأغراض منها، الأدلة التي تشرح استخدام مختلف الأجهزة والآلات، هذه النصوص تعلم الفرد كيفية قيامه بعمل ما مثل الوصفات، أو كيفية القيام بنشاط محدد كالتجارب العلمية وقواعد أمان الطريق وغيرها. وبما أن غرض النصوص الاخبارية هو إخبار المتعلم عن كيفية قيامه بعمل ما، فهي تقدم الخطوات المراد إتباعها مرتبة في تتابع منطقي للأحداث، وهذا التتابع لا يخرق إلا إذا كانت هناك ضرورة للتعقيبات. ومن سمات النص الإخباري أن لكل نوع منه شكل[2]، تقدم الوصفات مثلا المكونات والطريقة، وتتضمن توجيهات اللعب وكيفيته، وكذلك قواعد اللعبة وطريقة التسجيل وعدد اللاعبين. أما التجارب العلمية فتتضمن أولا عرض التجربة، ثم المعدات بعدها الإجراء فالملاحظة وأخيرا النتيجة.

2- إحصاء النصوص الواردة في الكتاب

نوع النص	التكرار	النسبة المئوية
النص السردي	13	%27
النص الوصفي	14	%29
النص التفسيري	06	%12.5
النص الحجاجي	08	%16.5

[1] أنطوان صياح، المرجع السابق ، ص 99، 100
[2] المرجع نفسه، ص 96

النص الإخباري	07	%14.5
المجموع	48	%100

نلاحظ من خلال استعراض النصوص وفقا لدلالتها الاتصالية، أن النصوص الوصفية تشكل موطن التركيز في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة، فاسحة المجال للنصوص السردية والنصوص الحجاجية. حيث بلغ عدد النصوص الوصفية 14 نصا بنسبة 29%، وعدد النصوص السردية 13 نصا بنسبة 27%، وعدد النصوص التفسيرية 06 نصوص بنسبة 12.5%، بينما تغطي النصوص الإخبارية نسبة 14.5% بمعدل 07 نصوص. أما النصوص التفسيرية لا تشغل إلا 06 نصوص بنسبة 12.5%.

تبطن هذه النصوص قضايا حرجة أهمها قضية الهوية، قضايا اجتماعية، حقوق الإنسان،الأمن والسلام المحلي والعالمي، الدين، التعريف بالشخصيات الجزائرية والعالمية، الظواهر الطبيعية، بعض أمراض العصر، الثروات الطبيعية، أحداث ومعالم تاريخية، عالم الشغل ، المواطنة، الشباب والمستقبل، قضية علاقة تكافؤ الفرص المرتبطة بالجنس والعرق والجنسية، قضية المواطنة، التعريف بشعوب العالم والفنون والهويات، قضية تأثير التطور التكنولوجي على الاتصال الاجتماعي المباشر، التعريف ببعض الأساطير المحلية والعالمية، علاقة الإنسان بالحيوان، المرافق العامة، البيئة، الإعلام والمجتمع، التعريف ببعض الأحداث الكبرى في القرن العشرين، الهجرة، التعريف ببعض الصناعات التقليدية. هذه القضايا على اختلافها الظاهري لها قواسم قيمية كامنة مشتركة كالحرية، الحقوق الفردية، المساواة الفعلية، تثمين الإنسان، صيانة كرامة الإنسان، الحياة الاجتماعية، الحفاظ على البيئة وأخيرا الاتصال أو التواصل كبعد إنساني اجتماعي حيوي.

أما إذا قسنا أهمية النصوص من حيث عددها، فنجد أن الكتاب ينطوي على 48 نصا، بمختلف أنماطها، موزعة بالتساوي بين حصص القراءة والمطالعة.

يتضح من الجدول السابق أن النصوص الوصفية والنصوص السردية تهيمن على الحيز الكلي للكتاب. وإذا أخذنا بمعيار التواتر، نجد أن النصوص الوصفية والنصوص السردية شغلت نسبة 56% من الحيز الكلي للكتاب، وهي نسبة تفوق نصف العدد الكلي للنصوص. وبالتالي ينسجم معيار الحيز ومعيار العدد ليبرزان جليا أهمية هذه النصوص مقارنة بالنصوص الأخرى. كما يتفق المعياران الكميان مع الأهداف المعلنة في كتاب اللغة

العربية للسنة الرابعة متوسط، من حيث التركز على النصوص الوصفية القصصية والنصوص التفسيرية، والاهتمام بالنصوص الحجاجية الإقناعية والتعمق في تحليلها.

نحاول الآن تجاوز المنحى الكمي الوصفي، لننتقل إلى المنحى التحليلي في استنطاق النصوص، وذلك بطرح السؤال الجوهري التالي: ما هي الاستراتيجيات المعتمدة للدلالة على نمط النص وعلى إمكانياته الإتصالية؟ بعد المعاينة والتحري والاستقصاء للنصوص، استنتجنا أربع إستراتيجيات هي:

أ- إستراتيجية توظيف الأفكار في النصوص: تتعلق بالمحتوى المعرفي للنصوص، والتعرف على الأفكار المساندة لوجهة نظر صاحبها والأفكار المضادة لها، وعلى هذا المنطق يتم تنظيم الحجج المساندة والحجج الناقدة في النص الواحد.

ب- استراتيجيات توظيف الأمثلة في النصوص: تتعلق باقتباس الأفكار والحكم والأقوال المأثورة والآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي توظف في النص، كما تتعلق بتوظيف القصص والحكايات، والحوادث لتعزيز القوة الدلالية للنصوص.

ج- استراتيجية توظيف الوجدان في النص: تتعلق بقدرة النص على التأثير في المتعلم عن طريق الإغراء أو الصدق، التشويق أو التنفير، الترغيب أو الترهيب، الطمأنية أو التخويف، وغيرها من الحالات الوجدانية التي يهدف الكاتب إلى إثارتها للتأثير على سلوك الآخرين.

د- إستراتيجية توظيف الصور والرسوم في النصوص: جاءت معظم النصوص مرفقة بالصور لربط مضامين الصور بمضامين النصوص المختارة. فلو أخذنا النص الذي تضمنته الصفحة 54 للفنان محمد تمام، لوجدنا الصورة المرفقة بالنص الذي ينقل السيرة الذاتية لهذا الرسّام الجزائر الفذّ، ما هي سوى صورة مصغرة للوحة فنية تم فيها رسم الفنان وهو يدير رأسه نحو اليمين، وعينه اليسرى ترقب الرسّام. شغلت هذه الصورة الملونة مساحة صغيرة من المساحة الكلية للصفحة وهو حيّز ضيق إلى حدّ بعيد،إذا ما سلمنا أن الصورة وسيلة مساعدة لبيان المعاني اللغوية.

نجد في الصفحة 208 صورة تظهر مسيرة مزدحمة بالمتظاهرين، يهتفون ويحملون العلم الوطني، للدلالة على قوة الشعب الجزائري وسلطته في محاربة الظلم والقهر الفرنسي ، واسترجاع الحقوق والذود عنها. فقد احتضن الثورة وأفقد الاستعمار توازنه، هذه الثورة التي استطاعت أن توقظ وعي الشعوب المستعمرة وتشجعها على رفض الذل والعبودية.

تخدم النصوص الواردة في الكتاب على تعددها ثلاث غايات كبرى هي: غايات اتصالية، غايات مهارية، وغايات قيمية.

يشكّل النص بعدا جوهريا من أبعاد الموقف الاتصالي. فالموقف الاتصالي لا يمكن اختزاله إلى مجرد انتقال المعلومات من المرسل إلى المستقبل، ولكن يستمد دلالته مما ينطوي عليه من تفاعل وتبادل التأثير والتأثر بين المتعلمين. والنص هدفه التأثير في المتلقي، وليس نقل المعلومات والتوضيح. ولكي يحقق النص التأثير المنشود، يعمد الكاتب إلى توظيف الأفكار المقنعة والأمثلة والشواهد والصور والرسوم والوجدان والانفعالات.

لما كانت النصوص الأدبية تفتقر نسبيا إلى إبراز أهمية التفكير الحجاجي، والأدلة والبراهين، وعمليات الإقناع. بينما تبدع في الوصف عبر جماليات الأسلوب الأدبي والصور الخيالية الخصبة. عمد المؤلفون إلى اقتباس جلّ نصوصهم من الجرائد والمجلات العلمية الحديثة ذات الاهتمام بانشغالات وهموم الحاضر والواقع المعاش.

3- أهمية النصوص: تشكل قراءة النصوص معينا لا ينضب يمدّ المتعلمين بثروة لفظية وأساليب جميلة ومعاني وأفكار واتجاهات وقيم يوظفونها في تعبيرهم عن أفكارهم وأرائهم. يعمل المتعلم على تخطى فهم المكتوب إلى الحكم عليه وتقويم قيمته الجمالية، حتى يصبح قادرا على قراءة إبداعية نقدية للنص.

تتضمن القراءة الإبداعية عمليات التحليل والتطبيق، ومعرفة امتدادات الأفكار المقروءة. والسبيل الوحيد لتحقيق هذا الهدف، مساعدة المتعلم على تأهيل نفسه لكي يصبح قادرا على ممارسة القراءة الإبداعية، لبناء حصيلة لغوية جيدة من خلال القراءة المنوعة.

4- الجوانب التي ينبغي الاهتمام بها أثناء تعليم النصوص: يعتني المعلم أثناء تعليم النصوص بأربعة جوانب لما لها من أهمية في تكوين شخصية المتعلم هي :

أ- الجانب اللغوي: يوجه المعلم التلاميذ إلى استعمال اللغة استعمالا صحيحا، ويشجعهم على استعمال قواعد اللغة، والظواهر اللغوية التي يتناولونها في تعابيرهم.

ب- الجانب الفكري: يتطلب هذا الجانب مساعدة المتعلم على امتلاك آليات التفكير المنطقي التي تجعله قادرا على الفهم والنقد الموضوعي لما يقرأ أو يسمع.

ج- الجانب المنهجي: يقتضي هذا الجانب تنمية قدرات المتعلمين على الملاحظة والاستماع، وترتيب أفكارهم والدفاع عنها بالحجة في الوقت المناسب.

د- الجانب النفسي الحركي: يوجه المعلم اهتمامات المتعلمين إلى الطريقة الصحيحة في البحث والعرض وكيفية الجلوس وطلب الكلمة بطريقة تربوية، وتحاشي مقاطعة المتعلم والتعقيب عليه بطريقة منطقية دون أن يمسّ مشاعره.

المبحث الثاني: أدوات الدراسة الميدانية

1- الاستبيان: يعرف بأنه « وسيلة للحصول على إجابات عدد من الأسئلة المكتوبة في نموذج يعدّ لهذا الغرض، ويقوم المجيب بملئه بنفسه » [1]. وقد تمّ إعداد استبيان في هذه الدراسة موجه إلى أساتذة اللغة العربية في التعليم المتوسط، تمّ اختيارهم عينة للبحث. كانت الأسئلة مغلقة تفرض على المجيب طريقة محددة في الإجابة، وتهدف إلى الإجابة على جملة من التساؤلات تتعلق بإشكالية البحث، وقد توزعت في مجموعة محاور.

بعد الإطلاع على الموضوع من الناحية النظرية وَإِتْبَاعِ ذلك بدراسة استطلاعية لمناهج تعليم اللغة العربية والوثائق المرافقة لها وكذلك كتب تعليم اللغة العربية، وبعد تشخيصنا لهذه الوثائق ومعاينتها، واعتمادا على المعلومات التي جمعناها قمنا بصياغة الأسئلة النهائية للاستبيان، وحتى نتأكد من صدق الاستبيان تمّ عرضه على لجنة محكمين، تتكون من مجموعة أساتذة جامعين لهم دراية بموضوع الدراسة والدراسات الإحصائية، وذلك لإبداء أرائهم واقتراحاتهم حول أسئلة الاستبيان. وبعد الأخذ بعين الاعتبار اقتراحات اللجنة المحكمة تم تعديل الاستبيان وتوزيعه على عينة تجريبية، للتأكد أكثر من صدق الأسئلة، ومدى قياسها للظاهرة المدروسة، وفي الأخير تأكد اعتماد الاستبيان في هذه الدراسة.

2- أدوات تحليل البيانات: اعتمدنا في هذه الدراسة على أدوات إحصائية من أجل تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من خلال الاستبيان وهي :

- النسب المئوية: والهدف من استخدام هذه الأداة هو معرفة نسبة التكرارات في الإجابة عن الأسئلة المغلقة. وقانون النسبة المئوية هو: ن = $\frac{\text{تك} \times 100}{\text{ع تك}}$ حيث :

ن : تمثل النسبة المئوية. وتك : تكرار المجموع. و ع : تك العدد الكلي للتكرارات.

[1] طلعت همام، عن مناهج البحث العلمي، مؤسسة الرسالة، عمان، (د،ط)، 1984، ص 106

3- مصطلحات الدراسة:

3-1- أنواع النصوص: تعددت النصوص التي تقدم للتلاميذ إلى درجة يصعب حصرها، وسبب هذا التعدد هو اختلاف الأسس التي يقوم عليها التصنيف. وفي هذه الدراسة سأصنف النصوص بناءً على أنواعها وعلى الوظيفة وكذلك المضمون.

3-1-1النصوص الدينية: هي أهم أنواع النصوص التي تقدم للتلاميذ وأكثرها تأثيراً في وجدانه. تسهم في التنشئة الدينية للتلميذ، وإكسابه المفاهيم الدينية الصحيحة. تتناول العبادات والعقائد وسير الأنبياء وقصص الأمم السابقة، وحياة الرسول عليه الصلاة والسلام وأصحابه، والبطولات والأخلاق، وما أعده الله لعباده من ثوابٍ وعقاب. فهي تعطيهم المثل الأعلى والقدوة الصالحة التي يقتدون بها، وترسخ في نفوسهم العقيدة والوحدانية لله تبارك وتعالى.

3-1-2 النصوص العلمية: هي النصوص التي تدور أحداثها حول حدثٍ علمي أو ظاهرة من الظواهر، وقد تتناول أيضا اختراعاً من المخترعات العلمية. وتسمى هذه النصوص أيضا بقصص الخيال العلمي، وهي نصوص تجمع بين الخيال والأدب والعلم في إطارٍ قصصي مشوق وجذاب. أما أهميتها بالنسبة للتلاميذ فهي تعمل على تنمية خيالهم وقدراتهم العقلية، لأن إثارة الخيال وتنميته ينمي مهارة التفكير لديهم .

3-1-3النصوص الخيالية: تقوم على افتراض شخصيات وأعمال خارقة لا وجود لها في الواقع، والقصص الخيالية غالباً ما يأتي أبطالها بالمعجزات. تنمي القصص الخيالية لدى التلاميذ المعرفة بالكون والكائنات الطبيعية وتمدهم بما يحتاجونه من المفردات اللغوية. وبذلك يقترب التلاميذ تدريجا من الحقيقة، من خلال الانغماس بين صراع الخير والشر، كما تجعل التلاميذ أكثر وعياً بالعالم.

3-1-4 النصوص الفكاهية: هي أحب النصوص إلى نفوس التلاميذ، لأنهم بفطرتهم يميلون إلى المرح والتسلية. لذلك يطلب المعلم من التلاميذ إعادة قراءتها حتى تدخل السرور والبهجة على نفوسهم. وتكمن أهميتها بالنسبة للتلاميذ في أنها تخفف من الضغوط التي يواجهونها في شتى جوانب الحياة، كما ترغب التلاميذ في القراءة وتجعلهم يقبلون عليها بشغف .

3-1-5 النصوص التاريخية: تعتمد هذه النصوص على الأحداث التاريخية والغزوات، وتعد تسجيلاً لحياة الإنسان وانفعالاته في إطارٍ تاريخي. والنصوص التاريخية مهمة للتلميذ

لأنها تنمي فيه الشعور بالانتماء والكرامة الوطنية، وروح البطولة والفخر من خلال ما يقرأونه عن سير الأبطال العظماء.

3-1-6 النصوص الاجتماعية: هذه النصوص مهمة للتلاميذ، لأنهم يعيشون في مجتمع يتعاملون ويتفاعلون معه، ومن الضروري أن يتعرفوا على هذا المجتمع وخصائصه ومظاهر الحياة فيه وأنواع الحرف والمهن وعاداته وتقاليده. تتناول هذه النصوص الأسرة والروابط الأسرية والعلاقات الاجتماعية، والمناسبات المختلفة ومظاهر الحياة في البيئات المختلفة.

3-1-7 النصوص الواقعية: تناسب هذه النصوص التلاميذ في نهاية مرحلة الطفولة، لأن خلال هذه المرحلة يبدأ التلاميذ في التحرر من خيالهم نتيجة زيادة اتصالهم بالمجتمع، فيميلون إلى معرفة حقيقة الحياة المحيطة بهم والطبيعة والحيوانات والرحلات والعلوم المختلفة، تحمل هذه النصوص في ثناياها بعض الخيال لتتناسب مع قدرة التلاميذ على التفكير والاستيعاب في هذه المرحلة العمرية.

3-2 أهداف النصوص: تهدف تعليمية النصوص إلى جعل التلميذ يتفاعل مع محتواها، واكتساب جملة من القيم والاتجاهات الايجابية في حياة التلميذ، والقدرة على شدّ انتباهه، وإثارة العواطف والانفعالات، إضافةً إلى تنمية العمليات العقلية المعرفية كالإدراك والتخيل والتمييز. وأهداف تعليم النصوص لا تقتصر على الجوانب اللغوية، إنما تشمل الجوانب التالية:

أ- **الجانب العقلي:** تعمل النصوص على إكساب المتعلم الكثير من المعارف وتساعده على اكتساب القيم والمبادئ الخلقية السليمة التي تساهم في تربيته وتوجيهه، يخضع النمو اللغوي لمظاهر تطور العمليات العقلية المختلفة، حيث تبدأ بالمستوى الحسي الحركي وتنتهي بالذكاء العام الذي يعتمد على نمو الجهاز العصبي من خلال زديادة القدرة على التذكر والحفظ والانتباه والتخيل، وتنمية الوظائف العقلية كالذكاء والإدراك والتذوق والابتكار.

ب- **الجانب الاجتماعي:** تحتوي النصوص على اتجاهات اجتماعية، تعمل على غرس القيم النبيلة عند المتعلم وترسيخ القيم الفاضلة وحب الخير. وتحتوي النصوص أيضا أهدافا اجتماعية تبرز للتلميذ القيم الحميدة وتشعره بالانتماء لمجتمعه، كما تنمي لديه العادات الاجتماعية السليمة من كرم وتعاون وحب وإيثار وتضحية وصدق ووفاء، وتكسبه مهارات التواصل مع الآخرين.

ج- الجانب النفسي: للنصوص دور إيجابي في النمو الانفعالي للتلميذ، بها يُنفس المتعلم عن مشاعره المكبوتة وانفعالاته الضارة، ويخفف من حدة القلق والتوتر، ويُدخِل السرور والبهجة على نفسه ويتعلم المشاركة الوجدانية. كما تنمي فيه مشاعر العطف والحنان من خلال التعاطف مع الضعفاء والإحساس بمعاناتهم.

3- أهمية تعليم النصوص: تنبع أهمية تعليم النصوص لتلاميذ السنة الرابعة متوسط من أهداف القراءة والمطالعة ووظيفتهما التربوية. والقراءة في سن مبكرة من الأنشطة المساعدة في تنمية الحصيلة اللغوية للتلميذ، وتكوين شخصيته والوصول بها إلى درجة من النمو والنضج، وتمكن التلميذ من أن يعيش حياته مستمتعاً بها ومتفاعلاً مع المادة المقروءة بمدخلاتها المتعددة. وتؤكد عدة دراسات في هذا المجال أن نقص خبرات القراءة المبكرة يخلق صعوبات أثناء تعلم اللغة العربية لدى التلاميذ. وأكدت أيضا وجود فروق كبيرة بين التلاميذ الذين تعودوا على القراءة باستمرار قبل التحاقهم بالمدرسة، والتلاميذ الذين لم يدربوا على هذه المهارة. حيث أن تلاميذ الفئة الأولى لا يحتاجون إلى شرح طويل للصور والنصوص وأقل عرضة للتشتت أثناء القراءة. ويكون تلاميذ الفئة الثانية أقل قدرة على فهم النصوص وأكثر عرضة للتشتت أثناء القراءة، وهم يحتاجون للمساعدة لكي يستوعبوا محتوى النصوص الجديدة. وتنمي قراءة النصوص القدرة على الانتباه والتركيز وتعود التلاميذ حسن الإصغاء والتذوق الفني والنقد البناء.

كما تسهم النصوص في تنمية خيال التلميذ وحلّ المشكلات والحوار والمناقشة بشكل هادف وبنّاء. حيث تكسبه القراءة القدرة على الربط من خلال سماعه للكلام المقروء وربطه بالصورة المناسبة، وتعزز ثقته بنفسه من خلال فهمه لمعاني النصوص، وبعد الانتهاء من قراءتها يبدأ بتمثل ما سمعه ومعايشة أحداثها بكل واقعية.

3-4 الحاجات التي تنميها النصوص: تلبي النصوص مجموعة من الرغبات منها:

أ- الحاجة إلى الحب: يحتاج التلميذ إلى الشعور بالحب من جميع المحيطين به سواءً كانوا أفراد الأسرة أو الأصدقاء أو غيرهم، وعند تعليم النصوص يكتسب التلميذ قيمة الحب فيزداد اهتمامه بها.

ب- الحاجة للنجاح: وهي من الحاجات التي تشبعها النصوص عند التلميذ، فكثيرا ما تتضمن النصوص مواقف تصف نجاح التلميذ في أداء الأعمال التي تسند إليه، أو تحثّه على القيام ببعض الأعمال ليتذوق قمية النجاح.

ج- الحاجة إلى الاستقلال: تقدم النصوص مواقف تشجع التلميذ على الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس عند انجاز مختلف الوظائف والأعمال.

د- الحاجة إلى التقدير الاجتماعي: تقدم النصوص مواقف تعبّر عن احترام التلميذ للآخرين، واحترامهم له وإعجابهم بتصرفاته.

3-5 أثر النصوص في تنمية الحصيلة اللغوية عند التلاميذ: تعمل النصوص على تنمية الحصيلة اللغوية للتلميذ، بما تحتويه من مفردات وعبارات جديدة، تسهم في بناء معجمه اللغوي وتقوي قدرته على التعبير والكتابة، فالنصوص أهم مصدر لاكتساب المفردات اللغوية وتنميتها. فهي تعرض الكلمات على التلاميذ مباشرة من خلال رؤيتها وسماعها ونطقها. وتصحح ما علق بذهنه من كلمات عامية وتجعله يعوضها بكلمات فصيحة تناسب حصيلته اللغوية، وكلما ازداد احتكاك التلميذ بالقراءة وتمسكه بها كلما أصبح لديه رصيد لغوي ثريّ، لأن النصوص تعود التلميذ على القراءة وتخلق فيه الرغبة والشغف ليقرأ كل ما يقع بين يديه.

تنمو لغة التلميذ من خلال التقليد والمحاكاة، لذلك إذا قدمت للتلميذ نماذج جيدة من النصوص فسوف يوظفها في حياته اليومية، ويثري حصيلته اللغوية بما تحتويه من كلمات وعبارات لغوية. وكتاب القراءة مصدر هام لتحصيل اللغة العربية ومختلف المعارف والخبرات، إنه وسيلة تعبير واتصال وإدراك لكثير من الحقائق. لذلك نجد التلميذ يقبل على تعلم محتواها بشغف، يتعلم الكلمات الجديدة ويرددها. ويستحسن أن تتضمن نصوص القراءة ألفاظا جديدة تفوق المستوى العقلي للتلميذ، حتى يستطيع إثراء حصيلته اللغوية بها. ولا يعني هذا الأمر أن تكون غريبة لا يفهمها التلميذ فيصاب بالإحباط ويحجم عن القراءة.

لذلك من الضروري أثناء إعداد نصوص القراءة والمطالعة أن تراعى سهولة الألفاظ وقربها من المستوى العقلي للتلميذ. إذ يحتاج التلميذ في المراحل الأولى من تعلم اللغة العربية إلى ألفاظ تحمل دلالات محسوسة يراها ويسمعها، لأن في هذه المرحلة يصعب عليه فهم الألفاظ المجردة. والقراءة تخرج الألفاظ من صفتها المجردة إلى صفتها المحسوسة، فهي

تجسد الألفاظ في صورة أحداث يفهمها التلميذ ويتفاعل معها، ويضيفها إلى محصوله اللغوي. فالقراءة هي الحياة في شكلها اللغوي، واللغة والألفاظ في وجودها الاجتماعي.

يضج نص القراءة بالمعنى، ويمدّ التلميذ بالمفردات والجمل التي يحتاجها، فتنمو حصيلته المعرفية وتتطور لغته، ويزداد تواصله مع الأفراد ويتفاعل مع البيئة المحيطة به تفاعلاً إيجابياً، وعندما يستطيع توظيف الكلمات، تزداد ثقته بنفسه ويكبر فهمه لذاته من خلال فهم الآخرين له وتلبية حاجاته ورغباته.

عندما يصبح التلميذ صديقاً للكتاب، تنمو معارفه وتصقل لغته ويبرع في القراءة الصحيحة، فيصبح متحدثاً ومستمعاً جيداً، يقبل على القراءة بكل شغفٍ واهتمام محاولا فهم مضمونها واكتساب الألفاظ التي يستحسنها ليضيفها إلى محصوله اللغوي. ثم يبدأ بتركيب الكلمات ليستخدمها في تواصله مع الآخرين، وبذلك تسهم القراءة في تنمية شخصية التلميذ من جوانب متعددة، لغوية، نفسية واجتماعية.

يتناسب نمو الحصيلة اللغوية للتلاميذ طردا مع تحصيله المعرفي والثقافي والعلمي. حيث لا تقتصر وظيفة القراءة على تنمية لغة التلميذ، بل تتعدى ذلك إلى أن يمتلك التلميذ طلاقة لغوية وزاد معرفيا، فنصوص القراءة بألفاظها ومضامينها ومخاطبتها لعقل التلميذ تدفعه إلى التفكير في مضامينها ونقدها. وتكوين مواقف حول المواضيع المدروسة، فتنمو مهاراته التعبيرية والكتابية، وقد يصبح كاتباً بارعاً في المستقبل.

يعتمد اختيار مضمون نصوص القراءة على مستوى النضج العقلي للتلاميذ والمرحلة العمرية التي يمرون بها، فمضمون النصوص ولغتها يؤثران على تحصيل التلميذ للغة العربية. واستخدام اللغة العربية الفصحى أثناء دراسة نصوص القراءة له أثر طيّب على لغة التلاميذ واكتسابهم للمفردات، وانتاجهم للعبارات والجمل، فيصبح التلميذ أكثر دقة وإتقاناً لمهارات اللغة العربية. عكس المعلم الذي يستعمل العامية، فهي لا تثري الحصيلة اللغوية بالقدر الكافي الذي يؤهل التلميذ لاكتساب الطلاقة اللغوية، فالمتعلم يعيش ازدواجية لغوية بين الفصحى والعامية. تختلف الآراء في معالجة الصعوبات الناشئة عن هذه الوضعية اللغوية، ويتفق أغلب الباحثين على استخدام لغة بسيطة تجمع بين الفصحى والعامية المهذبة أثناء دراسة النصوص.

لمضمون نصوص القراءة والمطالعة أثر كبير في تنمية الكفاية التواصلية للتلميذ، خاصة إذا كان المضمون قريبا من واقع التلميذ وعقله وتفكيره. يكتسب الألفاظ ويخزنها في قاموسه اللغوي، الذي ينمو كلما تقدم في القراءة. كما تراعى أيضا عند اختيار النصوص، نفسية التلميذ وحاجاته ومتطلباته والطرق السليمة لإشباع تلك الحاجات حتى تكون النصوص هادفة موجهة لسلوك التلاميذ بشكلٍ جيد.

هكذا نرى إن حاجتنا إلى قاموس لغوي للتلاميذ، لا يقل عن حاجتنا إلى منهج تعليمي لغوي يلبي حاجات ورغبات التلاميذ الفطرية من جهة، ولا يتصادم مع قيمنا الدينية وتقاليدنا وأعرافنا العربية والأمازيغية والإسلامية. لكن كيف تختار النصوص المناسبة للتلاميذ ؟! يعتقد المشتغلون بتعليمية اللغة العربية أن النصوص الجيدة هي النصوص التي تعجب المعلم وبعضهم يعتقد أنها النصوص التي تعجب التلاميذ، والواقع أن كلا الرأيين على صواب وليس بينهما تناقض، وتراعى في عملية الاختيار، ظاهر النص ومحتواها.

3-6 طريقة تناول النصوص: تعتمد دراسة النصوص على اللغة المنطوقة، وهي للغة تتجاوز اللغة العادية إلى لغة خاصة لها خصوصيتها، تنحصر في الفعل القرائي الذي هو جوهر العملية الإبداعية لفن قراءة النصوص، والفعل القرائي ليس مجرد قراءة لكلمات. لأن في هذا الفعل تكتسي الكلمات سماتها الصوتية الكاملة، ويتحقق هذا التنغيم أو ذاك، كأن تكون الكلمة حيوية أو مثيرة أو هادئة أو ساخطة، ومن الصعب نطق كلمة دون تنغيم، خاصة في النصوص القصصية التي يتحقق فيها التنغيم الإيقاعي المصحوب بتعبيرات الوجه وحركات الجسد، وهو ما يقوي التعبير. ولكي تحقق لغة النص الهدف التعليمي، يجب أن تتصف بثلاث صفات هي:

أ- أن تكون اللغة وصفية: تكون كلمات النص عند التلميذ كاللون بالنسبة للرسام قادرة على تلوين المعاني وإثارة الأحاسيس والمشاعر والانفعالات. وتغيير كلمة واحدة يكسب اللغة ثراء في المعنى والخيال، لكن كثيرا ما تكون الجمل خالية من الوصفية. مثل وسار الرجل في الطريق، عندما نقرأ هذه الجملة ونضيف بعض الصفات لوصف مشاعر هذا الرجل نقول: وسار الرجل العجوز المنهك في الطريق المترب الملتهب بحرارة الجو، يتحقق التأثير وتصبح الصورة أكثر وضوحاً بالنسبة للتلميذ.

ب- إضافة الحوار: حتى لا يشعر التلميذ بالملل، وقصد الاحتفاظ بانتباهه، يستحسن حثّ التلميذ على محاكاة الشخصيات في النص السردي، والتعبير عن الأحداث بأسلوب الحوار. ويفضل أيضا إضافة بعض الأسطر لكل شخصية، أو تحويل القصة إلى مسرحية لفترة محدودة كما في بعض الأشكال الأدبية. تساعد هذه الاجراءات على تحديد شخصية المتعلم، باعتماد تنويعات الصوت الذي يجسد كل شخصية ويميزها عن شخصية الراوي، فالتنوع الصوتي في الطبقة والإيقاع يكون مؤثراً وجاذباً لانتباه التلميذ.

ج- الارتجال: يعني التأليف الفوري، أو التأليف غير الملتزم بالنص الأصلي، مع الحفاظ على الخط العام للحدث وتسلسله، لأن أجزاء الحدث وتسلسلها يشكلان الهيكل الأعظم للنص، هذا ما يجب أن يعرفه التلميذ. أما الارتجال فهو إضافة التفاصيل والشخصيات، التي تساعد على تكوين الصور الذهنية لدى التلميذ. يعتمد الارتجال على شخصية وثقافة وخبرة التلميذ، وهذا ما يُوجِدُ أكثر من صياغة للموضوع الواحد. وحتى تؤثر النصوص على التلميذ وتستحوذ على تفكيره ينبغي :

- إشراك جميع التلاميذ أثناء دراسة النص.
- التركيز على كل جزئية في النص واستخلاص الدروس المستفادة منها.
- التأكد من تركيز التلاميذ أثناء قراءة النص وعدم شرودهم.
- سؤال التلاميذ عما استفادوه من النص.
- إثارة انتباه التلاميذ وشدهم من خلال التغيير في نبرات الصوت.
- عرض صور النصوص عند قراءتها حتى يستطيعوا ربط الألفاظ بالصور.
- تمثيل أدوار الشخصيات في النص.

المبحث الثالث: إجراءات الدراسة وتحليل النتائج:

1- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

- التعرف على أهمية دراسة النصوص.
- التعرف على أهمية قراءة النصوص في خلق الرغبة والميل لتعلم اللغة العربية.
- معرفة أهمية النصوص في تنمية الحصيلة اللغوية عند تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- التعرف على أهمية دراسة النصوص في تمكين المتعلم من مهارة الإنتاج الكتابي.

2- مشكلة الدراسة: تلخصت مشكلة الدراسة في معرفة أثر النصوص في تنمية الحصيلة اللغوية عند تلاميذ المرحلة المتوسطة، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

أ- ما أهمية تعليم النصوص لتلاميذ المرحلة المتوسطة؟

ب- ما دور أسلوب المعلم في شد انتباه التلاميذ وتحمسهم لقراءة النصوص؟

ج- ما دور النصوص في تنمية الحصيلة اللغوية عند تلاميذ المرحلة المتوسطة ؟

د- ما دور النصوص في تنمية مهارة الإنتاج الكتابي عند التلاميذ؟

3- فرضيات الدراسة: بنت الدراسة على مجموعة من الفرضيات هي :

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نصوص القراءة والمطالعة والحصيلة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقة تعليم النصوص للتلاميذ ورغبتهم في تعلم اللغة العربية.

ج- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنواع النصوص المقدمة للتلاميذ، وتنمية الحصيلة اللغوية عند التلاميذ وإقبالهم على تعلمها.

د- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مضمون النصوص المقدمة لتلاميذ المرحلة المتوسطة والحصيلة اللغوية المكتسبة من هذه النصوص.

4- حدود الدراسة: تلخصت حدود هذه الدراسة في :

4-1- الحدود البحثية: اقتصرت الدراسة على دراسة أثر النصوص في تنمية الحصيلة اللغوية عند تلاميذ التعليم المتوسطة. وأثرها في تنمية مهارة الإنتاج الكتابي خلال السنة الدراسية 2012 / 2013.

4-2- إجراءات الدراسة: تلخصت إجراءات هذه الدراسة في التالي:

4-2-1 المنهج المستخدم: اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي مع المنهج الإحصائي لأنهما المناسبان لإنجاز هذه الدراسة.

4-2-2 عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة، أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في ولايتي بجاية وجيجل، وتمّ اختيارهم بطريقة عشوائية، وفق عدة خصائص منها، تمايزهم في المستوى العلمي، وسنوات الخبرة في التعليم، وكثافة الأقسام والمرحلة العمرية التي يدرسونها، وكذلك الإمكانات المادية والبشرية المتاحة. وحُدِّدَت عينة الدراسة كحد أدنى

بنحو 65 أستاذا من أساتذة اللغة العربية، حيث تمّ تطبيق أداة الدراسة معهم، ثم تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتاها في ضوء فرضيات الدراسة، لقياس مدى تأثير النصوص في بناء الحصيلة اللغوية عند تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، والإقبال على تعلم اللغة العربية.

5- أداة الدراسة: الأداة المستخدمة في الدراسة هي الاستبيان، وقد تم الحصول عليها من الدراسات السابقة والمراجع العلمية التي استخدمت في توثيق الإطار النظري للبحث، واحتوت الأداة في قسمها الأول خمسة محاور هي:

المحور الأول: أهمية النصوص في حياة التلميذ ، يتضمن سبع عبارات.

المحور الثاني: أثر النصوص في تربية وتنمية شخصية التلميذ، يتضمن تسع عبارات.

المحور الثالث: دور النصوص في تنمية مهارتي التحدث والاستماع عند التلاميذ، يتضمن سبع عبارات.

المحور الرابع: أثر النصوص في تنمية الحصيلة اللغوية عند تلاميذ المرحلة المتوسطة، يتضمن ثلاثة عشر عبارة.

المحور الخامس: أهمية الصورة في تنمية الحصيلة اللغوية، ويتضمن عشر عبارات.

تتضمن الأداة في قسمها الأول خمسة محاور. ودرجة الموافقة تحتوي على عبارة (أوافق – لا أوافق – أحياناً)، كل العبارات لا تبدأ بـ (هل) فهي عبارة وليس سؤالاً. وقد تمّ إضافة مقدمة للأداة وهي (الرجاء وضع إشارة (X) أمام درجة الموافقة التي تعبر عن رأيك في كل عبارة مما يلي). هذه جملة الإجراءات التي وُضعت على أساسها أداة الدراسة لتظهر بالشكل النهائي.

المبحث الرابع : نتائج الدراسة الخاصة بالمحور المتعلق بأهمية النصوص في تنمية شخصية المتعلم سلوكيا ومعرفيا ووجدانيا: بعد جمع المعلومات قمنا بتحليل النتائج باستخدام النسب المئوية وفيما يلي عرض لتلك النتائج:

جدول رقم (1) يوضح موقف أفراد العينة من أهمية النصوص في حياة التلميذ

العبـــــارات	أحياناً		لا أوافق		أوافق	
	النسبة	التكرار	النسبة	النسبة	التكرار	النسبة
1-تعتبر النصوص أحد المقومات الأساسية في حياة التلميذ التعليمية.	%7	04	%0	0	%93	61

2-تعتبر النصوص مصدر المتعة والتسلية للتلميذ.	%56	37	%0	0	%43	28
3- تزيد النصوص من إقبال التلميذ على القراءة وتعلم اللغة العربية	%90	59	%0	0	%10	06
4- تعمل النصوص على تقديم حلول للمشكلات التي يواجهها التلميذ.	%60	39	%0	0	%40	26
5- يؤثر مضمون النصوص ولغتها في إقبال التلاميذ على تعلم اللغة العربية.	%33	21	%0	0	%66	44
6- بإمكان التلميذ أن يعبر عن مشاعره من خلال تلخيص مضمون النصوص.	%26	17	%0	0	%73	48

في العبارة الأولى يتبين لنا أن نسبة 93% من أفراد العينة أجابوا بـ (أوافق)، ونسبة 7% من أفراد العينة أجابوا بـ (أحياناً). تدل هذه النتائج أن معظم أفراد العينة يعتبرون أن النصوص أحد المقومات الأساسية لتعليم اللغة العربية، وذلك لأهميتها الكبيرة في تنمية جميع الجوانب الحياتية للتلميذ اللغوية والتعليمية والاجتماعية.

في العبارة الثانية يتبين لنا من إجابات العينة أن النصوص ليست المصدر الرئيسي للمتعة والتسلية للتلميذ، ونجد نسبة 43% من المبحوثين أجابوا بـ (أوافق)، ونسبة 56 % أجابوا بـ (أحياناً)، تدل هذه النتائج على وجود مصادر أخرى يعتمدها التلميذ للترفيه والتسلية كالفيديو وأفلام الكرتون.

تبين النتائج المحصل عليها في العبارة الثالثة أن النصوص لا تزيد من إقبال التلاميذ على القراءة حيث أن 10% أجابوا بـ (أوافق)، و90% أجابوا بـ (أحياناً). نلاحظ وجود فرق كبير بين الذين أجابوا بـ (أوافق) والذين أجابوا بـ (أحياناً)، تدل هذه النتيجة أن النصوص قد لا تدفع التلميذ إلى الإقبال على القراءة وتعلم اللغة العربية، وذلك ربما لوجود مصادر أخرى تعمل على تنمية مهارة القراءة، ويكون فيها جذب أكثر للتلميذ وشد، لانتباهه، خاصة المواد التي تعتمد على تقنيات الوسائط الالكترونية.

أما في العبارة الرابعة فقد تبّن أن نسبة 60% من أفراد العينة أجابوا بـ (أحياناً)، ونسبة 40% أجابوا بـ (أوافق). لا يوجد فروق كبيرة بين النسبتين، ولكن معظم أفراد العينة

يرون أن النصوص قد تعمل على تقديم حلول للمشكلات التي يواجهها التلميذ، وفي أحيان أخرى قد لا تقدم حلولا لهذه المشكلات خاصة إذا كانت لغتها معقدة وصعبة.

وفي العبارة الخامسة تَبيَّن لنا أن معظم أفراد العينة يؤكدون أن مضمون النصوص واللغة المستخدمة فيها تزيد من إقبال التلميذ على قراءة النصوص ودراستها، حيث أن نسبة 66% من أفراد العينة كانت إجابتهم (أوافق)، ونسبة 33% كانت إجابتهم (أحياناً)، تدل هذه النتائج أن مضمون النصوص ولغتها تستثير التلاميذ وتجعلهم يقبلون على قراءتها ويتفاعلون مع محتواها أثناء دراستها.

أما في العبارة السادسة اتفق معظم أفراد العينة على أن التلميذ يستطيع من خلال النص أن يعبر عن مشاعره، حيث بلغت نسبة الذين أجابوا (بأوافق) 73%، أما الذين أجابوا (بأحياناً) كانت نسبتهم 26%، ليتبين لنا وجود فرق كبير بين النسبتين، وهذا ما يؤكد أهمية النصوص الكبيرة في التنفيس عن مشاعر التلميذ، وجعله قادراً على توظيف محتوها أثناء التعبير عن مشاعره من خلال مفرداتها ومعانيها.

من خلال النظرة العامة للإجابات التي تحصلنا عليها مع أفراد العينة نلاحظ أن عبارة (لا أوافق) لم تمثل أي نسبة. وقد تراوحت إجاباتهم بين (أوافق) و(أحياناً)، وهذا يؤكد أن للنصوص أهمية في حياة التلميذ اللغوية والتعليمية والاجتماعية، حيث تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي أكدّت أن للنصوص أهمية في حياة التلميذ، لا يمكن الاستغناء عنها في مساره التعليمي أو تواصله الاجتماعي، وتسهم بقسط كبير في اكتساب التلميذ اللغة العربية.

جدول رقم (2) يوضح موقف العينة من طريقة عرض النصوص للتلميذ

العبـــــارات	أحياناً		لا أوافق		أوافق	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
1- يجبر المعلم التلميذ على قراءة النصوص.	13	%20	43	%66	09	%13
2- يركز المعلم على كل جزئية في النصوص ويستخلص العبر منها.	52	%80	02	%3	11	%16
3- يختار المعلم المكان والزمان المناسبين للتلميذ عند قراءة النص.	60	%93	0	%0	5	%6
4- يتيح المعلم فرصة للتلميذ لاختيار النص الذي	59	%90	0	%0	06	%10

يرغب في قراءته ودراسته.						
5- يعرض المعلم صور للنصوص عند دراستها حتى يستطيع التلميذ ربط الألفاظ بالصور.	36	%56	0	%0	29	%43
6- يغير المعلم نبرات الصوت أثناء قراءة النصوص.	49	%76	0	%0	16	%23
7- يراقب المعلم التلميذ أثناء قراءة النص.	04	%6	0	%0	61	%93

في العبارة الأولى يتبيّن لنا وجود تفاوت بين آراء العينة، حيث أن نسبة 20% أجابوا بـ (أوافق) ونسبة 66% أجابوا بـ (لا أوافق) و13% أجابوا بـ (أحياناً)، يتفق أغلب المبحوثين على أنه لا يحق للمعلم أن يجبر التلاميذ على قراءة النصوص حتى لا ينفر منها، في حين نجد أن بعض أفراد العينة يوافقون على ضرورة إرغام التلميذ على قراءة النصوص، والبعض الآخر يرون أنه قد يجبره أحياناً، وهذا الموقف يختلف باختلاف الهدف من تعليم النصوص، والدروس التي نرغب في إعطائها للتلميذ من خلال القراءة.

في العبارة الثانية تبيّن لنا النتائج وجود تفاوت في آراء أفراد العينة، حيث نجد 80% من الأفراد أجابوا بـ (أوافق) و 4% أجابوا بـ (لا أوافق) و16% أجابوا بـ (أحياناً)، ونلاحظ من خلال الإجابات أن معظم الأفراد يؤكدون ضرورة التركز على كل التفاصيل الجزئية في النص لاستخلاص العبر المستفادة منها، ونسبة قليلة جدا من الأفراد لا يتفقون مع هذه العبارة، ويؤكدون أنه ليس من الضروري أن يركز المعلم اهتمامه على كل جزئيات النص، إما لأنهم لا يدركون الأهمية اللغوية والتربوية والتعليمية للنص أو لاعتقادهم أن القراءة تقوم فقط بشغل وقت فراغ التلميذ وتسليته، وبعض أفراد العينة يرون أن المعلم قد يركز على كل جزئية ويستخلص الدروس والعبر، حسب ما يتطلبه الموقف.

في العبارة الثالثة يتبين لنا أن معظم أفراد العينة يتفقون على وجوب اختيار المكان والزمان المناسبين عند دراسة النص، حيث أجاب 93% من المبحوثين بـ (أوافق)، لأن اختيار المكان والوقت المناسبين يؤثران على انتباه التلميذ وتحمسه للقراءة. أما إذا كان هذان العاملين لا يناسبان التلميذ كوجود الضوضاء والإضاءة غير الجيدة أو اكتظاظ المكان قد يؤدي إلى تشتيت انتباه التلميذ. ونجد نسبة 6% من الأفراد أجابوا بـ(أحياناً)، ويؤكدون أن اختيار المكان والوقت المناسبين للتلميذ يكون مهما في بعض الأحيان وفي بعض المواقف.

في العبارة الرابعة كانت نسبة الذين أجابوا بـ (أوافق) 90% ونسبة الذين أجابوا بـ (أحيانا) 10%، توضح هذه النتائج أن الأغلبية العظمى من المبحوثين يؤكدون ضرورة أن يتيح المعلم فرصة للتلميذ لأن يختار النصوص التي تشبع فضوله، لأن هذا يقوي لديه تأكيد الذات وتحمل مسؤولية اختياره.

أما في العبارة الخامسة نلاحظ وجود تقارب بين أراء أفراد العينة، وكانت نسبة الذين أجابوا بـ (أوافق) 56% ونسبة الذين أجابوا بـ (أحياناً) 44%. يؤكد أفراد العينة أهمية عرض الصور أثناء القراءة، خاصة إذا كان النص يحتوي على المفاهيم المجردة التي لا يعيها التلميذ، والصورة تساعد في نقل الكلمات المجردة إلى معان محسوسة، وبذلك يصبح استيعابه للنص أسرع، والنسبة الباقية ترى أن عرض الصور قد يكون مهماً في بعض الأحيان، ويعتمد ذلك على طبيعة النص.

ونجد في العبارة السادسة أن معظم أفراد العينة يوافقون على أن المعلم ينبغي عليه أن يغيّر من نبرات صوته أثناء قراءة النص ليشعر التلميذ بالأحداث وكأنها تقع أمامه، وقد بلغت نسبة الذين أجابوا بـ (أوافق) على هذا العامل 76% ونسبة الذين أجابوا عنه بـ (أحياناً) 24%، تدل هذه النتائج على أهمية أن يكون أسلوب المعلم جيداً عند قراءة النص للتلميذ.

في العبارة السابعة، كانت معظم إجابات أفراد العينة بـ(أحياناً) ومثلت نسبتهم 93%، ونسبة قليلة جداً كانت إجابتهم بـ (أوافق) ومثلت نسبتهم 6%، تدلّ هذه النتائج على أهمية مراقبة كل تصرفات التلميذ أثناء دراسة النص لرصد الصعوبات ومعالجتها بطريقة تربوية.

من خلال الإجابات المتحصل عليها نلاحظ أن معظم إجابات العينة كانت بعبارة (أوافق) أو (أحياناً) أما عبارة (لا أوافق) فتمثل نسبة ضعيفة، حيث تتفق نتائج الدراسة في بعض العبارات مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة. التي أكدت أن النصوص لا تحقق أهدافها المنشودة إلا إذا كانت الطريقة التي تنقل بها جيدة وجذابة وتقوم على التفاعل بين المتعلم والمعلم والمحتوى.

جدول رقم (3) يوضح موقف أفراد العينة من أثر النصوص في تنمية شخصية التلميذ

العبـــــارات	أحياناً		لا أوافق		أوافق	
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
1- تعمل النصوص على تنمية المهارات المختلفة عند	%16	10	%0	0	%84	55

التلميذ.						
2- تسهم النصوص في تهذيب شخصية التلميذ.	%46	30	%0	0	%53	35
3- تعمل النصوص على غرس القيم والمبادئ الإيجابية في نفس التلميذ.	%26	17	%0	0	%73	48
4- تسهم النصوص في النمو العقلي للتلميذ.	%20	13	%0	0	%80	52
5- تطور النصوص النمو الاجتماعي للتلميذ.	%33	21	%0	0	%66	44
6- تعتبر النصوص خبرة مباشرة يتعلم التلميذ من خلالها الخبرات والقيم.	%53	34	%0	0	%46	31
7- تعتبر النصوص وسيلة تربوية يتقبلها التلميذ أكثر من أي وسيلة أخرى.	%13	08	%0	0	%83	57
8- تعمل النصوص على تنمية مهارة حل المشكلات عند التلميذ.	%20	13	%0	0	%80	52

يتبين لنا في العبارة الأولى أن 84% من أفراد العينة أجابوا بـ (أوافق) ونسبة 16% أجابوا بـ (أحياناً). نلاحظ وجود فرق كبير بين النسبتين، فمعظم أفراد العينة يرون أن للنصوص دور مهم في تنمية المهارات المختلفة عند التلميذ، كالمهارات اللغوية والاجتماعية والعقلية والجسمية من خلال قراءة النصوص وتحليل بنيتها اللغوية.

أما في العبارة الثانية فسجلنا تقاربا في النتائج، وقد عبّرت نسبة 53% من أفراد العينة على هذا العامل بـ (أوافق) ونسبة 46% عبرت عنه بـ (أحياناً)، تؤكد هذه النتائج أن النصوص تعمل على تهذيب شخصية التلميذ، وتسهم في تنميتها معرفيا ووجدانيا وسلوكيا. وهذا الأمر يتوقف على الهدف الذي حدده المعلم للنص وتركيزه عليه باستمرار.

في العبارة الثالثة يتبين لنا من الإجابات أن أفراد العينة اتفقوا على أن النصوص تعمل على غرس القيم والمبادئ الايجابية في سخصية التلميذ، وهذا الهدف يتوقف على طبيعة النص وموضوعه والمبادئ التي تحتويها، حيث أجاب 73% بـ (أوافق) و 26% بـ (أحياناً)، والفرق الكبير بين النسبتين يؤكد دور النصوص في تنمية القيم الايجابية لدى التلاميذ.

في العبارة الرابعة بلغت نسبة المبحوثين الذين أجابوا عن هذا العامل بـ (أوافق) 80%، ونسبة الذين أجابوا عنه بـ (أحياناً) 20%. تبين هذه النتائج وجود فرق كبير جداً بين

النسبتين، ويرجع السبب في ذلك إلى أن معظم أفراد العينة يؤمنون بأن النصوص تسهم في النمو العقلي للتلاميذ، من حيث تنمية مهارة التخيل والتركيز والربط والتذكر وكل المهارات العقلية التي قد تنميها النصوص.

أما في العبارة الخامسة فقد بلغت نسبة الذين أجابوا (أوافق) 66%، ونسبة الذين أجابوا (أحياناً) 33%، نلاحظ أن معظم أفراد العينة يوافقون على أن النصوص تسهم في النمو الاجتماعي للتلميذ، حيث يتعرف من خلالها على عادات المجتمع وتقاليده وقيمه واتجاهاته والمهام المطلوبة منه تأديتها تجاه مجتمعه.

تبين لنا النتائج المحصل عليها في العبارة السادسة أن نسبة الذين أجابوا بـ (أوافق) هي 46%، ونسبة الذين أجابوا بـ (أحياناً) هي 53%. لا يوجد فرق كبير بين النسبتين، لكن نسبة الذين أجابوا بـ(أحياناً) كانت أكبر بقليل من نسبة الذين أجابوا بـ (أوافق)، فهم يرون أن النصوص قد تكون خبرة مباشرة يتعلم التلميذ من خلالها معارف وخبرات جديدة، خاصة إذا كانت تحاكي الواقع الذي يعيش فيه وتتناول المواضيع والأحداث التي يمرّ بها.

أما في العبارة السابعة كانت نسبة الذين أجابوا بـ (أوافق) 83%، ونسبة الذين أجابوا بـ (أحياناً) 17%، تدل هذه النتائج على أن النصوص وسائل تعليمية يعتمد عليها التلميذ لتحصيل اللغة العربية أكثر من السندات الأخرى، خاصة إذا كانت سهلة الأسلوب وواضحة العبارات.

بينما في العبارة الثامنة يتفق معظم أفراد العينة على أن النصوص تساعد التلميذ على تنمية مهارة حلّ المشكلات لديه، لأن النصوص عادة تدور حول مشكلة ثم يأتي حلها، وبذلك يتعلم التلميذ أن لكل مشكلة حلا، فيبدأ بالبحث عن حلول للمشاكل التي تواجهه في حياته، وربما لهذا السبب نجد نسبة 80% من أفراد العينة عبرت (بأوافق)، ونسبة 20% أجابوا (أحياناً)، ونلاحظ النسبة الأولى تتفق مع هذه العبارة.

نلاحظ أن جميع الإجابات عبّر فيها أفراد العينة بعبارة (أوافق) أو(أحياناً)، أما عبارة (لا أوافق) لم تمثل أي نسبة. تؤكد هذه النتائج أن النصوص لها فوائد لغوية تربوية وتعليمية كبيرة، وتسهم بشكل كبير في تنمية شخصية التلميذ سلوكيا ومعرفيا ووجدانيا. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة، حيث أكدت أن النصوص تعمل

على تنمية الجوانب المختلفة لشخصية التلميذ، وتكوين اتجاهات واضحة وقيم متعددة، وإكسابه مهارة حلّ المشكلات.

جدول رقم (4): أثر النصوص في تنمية الحصيلة اللغوية عند التلاميذ.

العبـــــارات	أحياناً		لا أوافق		أوافق	
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
1- تسهم النصوص في النمو اللغوي للتلميذ.	%16	10	%16	10	%68	45
2- تؤدي النصوص إلى زيادة الثروة اللغوية عند التلميذ.	%20	13	%20	13	%60	39
3- يستخدم التلاميذ بعض ألفاظ النصوص في تفاعلهم مع بعضهم.	%13	8	%13	8	%74	49
4- تسهم النصوص في صقل مهارة القراءة عند التلميذ.	%16	10	%16	10	%68	45
5- توجد فروق من الناحية اللغوية لدى التلاميذ الذين تعودوا قراءة النصوص والذين لم يتعودوا قراءتها.	%35	23	%00	00	%65	42
6- تسهم النصوص في تنمية مهارة الكتابة عند التلاميذ.	%24	16	%00	00	%76	49
7- تساعد النصوص التلاميذ في فهم الكلمات المجردة وتحويلها إلى صفتها المحسوسة.	%46	30	00	00	54 %	35
8- تجعل النصوص من التلميذ متحدثاً جيداً.	%13	8	%06	4	%80	53
9- تسهم النصوص في تصحيح لغة التلاميذ والأخطاء اللغوية التي يقعون فيها.	%16	10	%00	00	%84	55
10- النصوص مصدر تحصيل لغوي هام بالنسبة للتلاميذ.	%37	24	%00	00	%63	41
11- يجب أن تتلاءم النصوص مع الواقع اللغوي للتلاميذ.	%26	17	%26	%0	%0	8
12-استخدام اللغة العربية الفصحى أثناء دراسة النصوص ينمي الحصيلة اللغوية للتلاميذ.	%43	28	%00	%0	%56	37
13- استخدام العامية أثناء تعليم النصوص لا ينمي الحصيلة اللغوية للتلميذ.	%40	26	%00	%0	%60	39
14- قراءة النصوص مصدر متعة للتلاميذ.	%30	20	%00	%0	%70	45
15- يتساءل التلاميذ عمّا تم قراءته.	%10	07	%00	00	%90	58

16- تتفاوت إجابات التلاميذ على الأسئلة التي تأتي بعد النص.	%3	02	02	%3	61	%94
17- تختلف مواقف التلاميذ تجاه موضوع النص.	%13	08	00	%00	57	%87
18- دراسة النص تساعد التلاميذ على انتاج نصوص خاصة بهم.	%63	39	00	%00	26	%37
19- دراسة النصوص تنمي الطلاقة اللغوية والنبوغ في اللغة العربية وعلومها.	%60	38	3	%05	24	%35

في العبارتين الأولى والثانية كانت نسبة الذين أجابوا بـ (أوافق) متقاربة جداً، حيث كانت في الأولى 83%، والثانية 80%، كما تقاربت أيضاً نسبة الذين أجابوا بـ (أحياناً)، حيث كانت في الأولى 16% وفي الثانية 20%. يتفق معظم أفراد العينة على أن النصوص تسهم في النمو اللغوي للتلاميذ، وذلك لما تحتويه من مفردات وعبارات جديدة يكتسبها التلميذ، وبالتالي يزداد رصيده من المفردات اللغوية ويصبح محصوله اللغوي ثريا بالمفردات، وهذا ما أثبتته النتائج المحصل عليها مع أفراد العينة في العبارتين.

أما العبارة الثالثة فقد اتفق معظم أفراد العينة على أن التلاميذ يستخدمون عبارات النصوص في تفاعلهم مع بعضهم، خاصة إذا كانت ألفاظها سهلة وتناسب قدرتهم على الفهم، ويوظفونها في حياتهم، حيث كانت نسبة الذين أجابوا بـ (أوافق) 93%، ونسبة الذين أجابوا بـ (أحياناً) 07%، تبين النتائج وجود فرق كبير بين النسبتين، وهذا ما يؤكد أهمية استخدام المفردات والعبارات المناسبة لعمر التلميذ .

في العبارة الرابعة تحصلنا على نسبة 83% أجابوا بـ (أوافق) ونسبة 16% أجابوا بـ (أحياناً)، تدل النتائج أن النصوص تسهم في صقل مهارة القراءة عند التلميذ، لأن التلميذ من خلال النصوص يعرف معاني الكلمات، فتصبح مألوفة عنده، إضافة إلى ما تمده به من مفردات جديدة.

أما في العبارة الخامسة لا يوجد فرق كبير بين النسب المتحصل عليها، حيث بلغت نسبة الذين أجابوا بـ (أوافق) 47%، ونسبة الذين أجابوا بـ (أحياناً) 53%، ويرجع السبب في ذلك إلى وجود مصادر أخرى يعتمد عليها التلاميذ لتنمية رصيدهم اللغوي .

وسجلنا في العبارة السادسة نسبة كبيرة من أفراد العينة يرون أن النصوص تسهم في تنمية مهارة الكتابة عند التلميذ، حيث سجلنا نسبة 46% عبرت عنه بـ(أوافق) ونسبة 53% عبرت عنه ب(أحياناً)، ورغم الفرق البسيط بين النسبتين، لكن الأرجح عند أفراد العينة أن دراسة النصوص تنمي مهارة الكتابة، لأن النصوص تعتمد في مجملها على اللغة المكتوبة.

في العبارة السابعة تحصلنا على نسبة 54% أجابوا بـ (أوافق) ونسبة 46% أجابوا بـ (أحيانا) والنسبتين متقاربتين. تؤكد هذه النتائج أن النصوص تساعد التلميذ في فهم الكلمات المجردة وترجمتها إلى معان محسوسة، لأن مفردات النصوص تدل عادة على معان محسوسة وأحداث مستمدة من حياة التلميذ.

أما في العبارة الثامنة فمعظم أفراد العينة يؤكدون على أهمية النصوص في جعل المتعلم متحدثاً وقارئا جيداً لأنها تمده بالمفردات وتثري حصيلته اللغوية، وبذلك يصبح المتعلم قادراً على تركيب العبارات والتحدث والتواصل مع الآخرين في مختلف المواقف الحياتية، حيث أجابت نسبة 86% من أفراد العينة بـ (أوافق) ونسبة 14% عبرت عنه بـ (أحيانا). تبيّن النتائج وجود فرق كبير جداً بين النسبتين.

تُظهر لنا نتائج العبارة التاسعة أن نسبة 83% من أفراد العينة أجابوا بـ (أوافق) ونسبة 16% أجابوا بـ (أحياناً). تدل النتيجة على أن معظم أفراد العينة يتفقون مع هذه العبارة، ويؤكدون أن النصوص تسهم بشكل كبير في تقويم لغة التلميذ وتصحيح الأخطاء اللغوية التي يقع بها، لأن التلميذ عندما يسمع الكلمات بآداء صحيح يُقوّم نطقه.

ونسجل في العبارة العاشرة نسبة 36% من أفراد العينة أجابوا بـ (أوافق) و63% أجابوا بـ (أحياناً). نلاحظ وجود فرق كبير بين النسبتين، حيث إن معظم أفراد العينة أجابوا بـ (أحياناً)، فهم يرون أن النصوص ليست المصدر الرئيسي الذي يستقي التلميذ منه لغته، اعتقادا منهم بوجود مصادر أخرى تسهم في تنمية الحصيلة اللغوية أكثر من نصوص القراءة والمطالعة، خاصة بعد تطور البرامج الالكترونية الموجهة للتلاميذ، التي تعرض في مختلف وسائل الإعلام، وتسهم بدورها في إثراء الحصيلة اللغوية للتلاميذ، وهذا التحليل كان بناءً على نتائج العينة.

أظهرت النتائج في العبارة الحادية عشرة أن نسبة كبيرة من أفراد العينة توافق على أن لغة النصوص ينبغي أن تتلاءم مع الواقع اللغوي للتلاميذ، وأن تعالج موضوعات من واقع

التلميذ يستفيد منها في حياته الاجتماعية، وقد سجلنا نسبة 73% من أفراد العينة عبرت عن هذا العامل بـ (أوافق)، ونسبة 27% عبرت عنه ب(أحياناً).

وسجلنا في العبارتين الثانية والثالثة عشرة أن معظم أفراد العينة كانت إجابتهم تتفق مع العبارتين، ويؤكدون أن استخدام اللغة العربية الفصحى أثناء دراسة النص يسهم في تنمية الحصيلة اللغوية للتلميذ، أما استخدام العامية لا ينمي المهارات اللغوية، وهذا ما أثبتته النتائج، حيث عبرت نسبة 56% من المبحوثين على هذا العامل بـ (أوافق)، ونسبة 43% بـ (أحياناً) في العبارة الثانية عشر. أما في العبارة الثالثة عشر فقد عبرت نسبة 60% من المبحوثين بـ(أوافق)، ونسبة 40% بـ (أحياناً) ، وهذه النتائج تؤكد صحة العبارتين.

في العبارة الرابعة عشر تبين النتائج أن النصوص كثيرا ما تكون مصدر متعة وترفيه للتلاميذ، حيث بلغت نسبة الذين عبروا عن هذه العبارة بـ (أوافق) 70%، ونسبة الذين عبروا عنها بـ(أحياناً) 30%، نلاحظ وجود فرق كبير بين النسبتين، وأن معظم أفراد العينة يتفقون مع العبارة مما يؤكد صدقها.

أما في العبارة الخامسة عشر تحصلنا على نسبة 90% من الأفراد أجابوا بـ(أوافق)، و10% أجابوا بـ (أحياناً). نلاحظ وجود فرق كبير جداً بين النسبتين، وهذا ما يدعم صحة العبارة القائلة بأن التلاميذ يستفسرون عن محتوى النص المدروس، لفهم أفكاره ومعاني مفرداته أو استنباط الدروس والعبر.

بلغت نسبة الذين أجابوا بـ (أوافق) في العبارة السادسة عشر 87%، ونسبة الذين أجابوا بـ (أحياناً) 13%، تدل هذه النتائج أن معظم أفراد العينة يتفقون على أن الأسئلة التي تأتي بعد النصوص تنمي الحصيلة اللغوية للتلاميذ، خاصة إذا تناولت المواضيع التي تهم التلميذ وتلبي فضوله. إضافة إلى تقديم المعلم للنص بطريقة تشدّ انتباه التلاميذ خلال الإجابة على الأسئلة التي تأتي بعد النص.

في العبارة السابعة عشر عبرت نسبة 86% من أفراد العينة بأوافق ونسبة 13% عبرت بأحياناً، وكانت نسبة كبيرة من الإجابات تتفق مع العبارة في أن مواقف التلاميذ تتباين تجاه أفكار النص، والفرق الكبير بين النسبتين يؤكد صحة العبارة.

في العبارة الثامنة عشر يرى أفراد العينة أن التلاميذ قد يدرسون نصوصا غير النصوص المبرمجة في كتاب تعليم اللغة العربية، وبلغت نسبة الذين عبروا على هذه العبارة

بـ(أوافق) 36% ونسبة الذين عبروا عنها بـ (أحياناً) 63%، وهي نسبة أكبر من النسبة الأولى.

تباينت النتائج المتحصل عليها في العبارة التاسعة عشر، حيث بلغت نسبة الذين أجابوا بـ (أوافق) 36%، ونسبة الذين أجابوا بـ (لا أوافق) 04%، وكانت نسبة الذين أجابوا بـ (أحياناً) 60%، ومثلت أكبر نسبة. يؤكد أفراد العينة أن النصوص مصدر من مصادر الطلاقة اللغوية، لكن ليست السند الوحيد لتنميتها، لأن هناك مصادر أخرى تنمي الطلاقة اللغوية عند التلميذ، وهذا ما تبينه وجهة نظر أفراد العينة من خلال إجاباتهم.

تتفق نتائج هذا البحث في كثير من العبارات مع ما توصلت إليه عدة دراسات سابقة تناولت موضوعات قريبة من موضوع البحث، حيث وجدت أن التلاميذ الذين يكون لهم ميل نحو قراءة النصوص والأدب بشكل عام، يكون نموهم اللغوي أسرع من غيرهم. وأن التلميذ يستطيع حفظ بعض الكلمات الملائمة لسنه قبل أن يتعلم القراءة والكتابة، ومن خلال دراسة النصوص يحفظ التلميذ كثير من الكلمات، ويكتسب عددا من القواعد، ويتعود النطق السليم وبذلك تنمو حصيلته اللغوية.

جدول رقم (4) يوضح أهمية الصورة في تنمية الحصيلة اللغوية: يحتوي كتاب تعليم اللغة العربية على مجموعة من النصوص المنتقاة وفقا للمعايير المشار إليها سابقا، تضاف إليه مجموعة من النشاطات تسهم في كشف المعاني والدلالات والإحالات السياقية والمقامية التي تضمنتها النصوص المقترحة. ترتب النصوص اللغوية وفقا لمجموعة من المعطيات المتصلة بدورها بعناصر بناء المنهج في حدّ ذاته، بحيث ترتبط بالمرجعيات التي تمّ انتقاء النصوص وفقها والتي لها علاقة بالمجال السلوكي، ومجال خارجي يشمل البنية العامة التي يتفاعل داخلها بما تحمله من وسائط ومتغيرات وعوامل مستقلة عنه ومنها الصورة.

العبارات	أوافق		لا أوافق		أحيانا	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
1-تساعد الصورة التلميذ على إدراك المعاني الظاهرة والضمنية للنص	56	%86	00	%00	09	%14
2- تساعد الصورة التلميذ في تعلم اللغة العربية	53	%81	00	%00	12	%19

3- يمكن للصورة أن تكون عاملا مشوشا على التلميذ.	45	%69	06	%09	14	%22
4-تختار الصورة بعناية حتى تساعد في تحقيق الهدف المحدد لدراسة النص.	62	%95	00	%00	03	%05
5-الصورة عنصر مدعم لدلالات النص.	61	%93	00	%00	04	%07
6-تضمن الكتاب ما فيه الكفاية من الصور	25	%38	21	%32	19	%30
7-يشترط في الصورة أن تكون واضحة	39	%60	08	%12	18	%26

تبين النتائج المحتصل عليها في العبارة الأولى من الجدول أن نسبة 86% من أفراد العينة يؤكدون أن الصورة واسطة مهمة تساعد التلميذ على إدراك المعاني الظاهرة والضمنية للنص، مقابل نسبة 14 % أجابوا بأحيانا. تكتسي الصورة بمختلف أوضاعها وتشكيلاتها أهمية بالغة في مساعدة التلميذ على إدراك المعاني الظاهرة أو الضمنية التي يحويها النص اللغوي المكتوب، وتمثل جزءا لا يتجزأ من المجال البصري للمتعلم أثناء معالجته للمفاهيم الواردة داخل النص المكتوب، وتساعده في الربط بين المعاني التي احتواها النص والعناصر التي تضمنتها، حتى يكوّن في ذهنه حزما من العلاقات بين مستويات المعاني التي تضمنها النص اللغوي والمفاهيم التي احتوتها الصورة في مكوناتها الجزئية وفي تركيبها العام.

في العبارة الثانية تحصلنا على نسبة 81 %من أفراد العينة أجابوا عن هذا العامل بأوافق وهي نسبة كبيرة جدا مقارنة بالنسبة التي عبرت عنه بأحيانا وقد مثلت 19% . ذلك أن الإدراك الواعي للأهمية التي تكتسيها الصورة ومختلف العلامات غير اللغوية في جلب اهتمام التلاميذ بالأدلة اللغوية والمعاني التي تحويها النصوص هو في حدّ ذاته من العوامل الأكيدة المساعدة على اكتساب اللغة. يمكن للصورة أن تُكَوِن جملة المعالم التي تقود ذهن التلميذ بأمان نحو المعنى العام أو المعاني الخفية التي حواها النص اللغوي؛ ويمكن أن تكون المثير الذي يدفع التلميذ إلى البحث عن مختلف المقاصد التي تضمنها النص اللغوي.

ونجد في العبارة الثالثة نسبة 69 % من أفراد العينة أجابوا أوافق، ونسبة 09% أجابوا (لا أوافق)، ونسبة 22% عبروا (بأحيانا). يمكن للصورة أن تكون عاملا مشوشا يشتت تركيز التلميذ ويلهيه عن أهداف النص، وقد لا تجلب اهتمامه البتة، بحيث تشكل عبئا يثقل الحيّز المخصص للنص اللغوي، حينذاك تتحول إلى عامل معيق لعملية تحصيل اللغة العربية، ويزيد من أعباء الطباعة والإخراج دون أي مردود تعليمي يذكر. وهذه

الخاصية ميزت الصور التي احتواها كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، مما يسمح لنا بالخروج بجملة من الملاحظات والنتائج نوجزها في النقاط الآتي ذكرها:

– عدم وجود دراسات معمقة وممعنة للصور التي تصاحب النصوص اللغوية باعتبارها معالم موجهة للمعاني الظاهرة والضمنية التي تضمنها النص اللغوي المقترح.

– لا يوجد ترصيص وإخراج مدروس لطباعة النصوص اللغوية حتى تتلاءم الصورة معها.

– لا توجد خارطة أولية تضبط داخلها الصورة باعتبارها جزء من المجال الذي ينتظم داخله النصّ اللغوي باعتباره الهدف النهائي لتعليمية اللغة العربية .

أما في العبارة الرابعة فتظهر النتائج المحصل عليها أن نسبة 95 %من أفراد العينة عبروا عن هذا العامل بأوافق، وهي نسبة كبيرة جدا مقابل نسبة 05 %عبروا بأحيانا، تبيّن هذه النتيجة ضرورة العناية باختيار الصورة المصاحبة للنصوص اللغوية، وترصيصها حيث تبدو هندستها جذّابة لبصر المتعلم وتوجه تركيزه حيث يريد المعلم ولا تشتته. لا تنتهي وظيفة الصورة عند حدوث الخطاب اللغوي بل تساعد على تحقيق الأهداف المسطرة، وتسهم في تحقيق التفاعل بين المتعلم والنص اللغوي. وبذلك تحقق الصورة هدفين هما؛ توجيه اهتمام المتعلم نحو مقتضيات النص اللغوي، ثم ربط الصورة بالمضامين التي تضمنها الخطاب اللغوي متجاوزة الفكرة السطحية إلى تركيز اهتمام التلميذ على المعاني الجوهرية المراد إبلاغها.

أما في العبارة الخامسة تظهر النتائج أن نسبة 93 %من أفراد العينة يؤكدون أن الصورة عنصر مدعم لدلالات النص، مقابل نسبة 07% عبروا عن هذا العامل بأحيانا. يتم الاستعانة بالصورة كعنصر مساعد لتوضيح جملة من المفاهيم والدلالات التي تضمنتها النصوص اللغوية، وكلما كانت الصورة قريبة من النص اللغوي كان ذلك أفيد للمتعلم الذي سيستعملها كمطية للوصول إلى كنه النص اللغوي.

وفي العبارة السادسة كانت النسب المحصل عليها متقاربة، وقد سجلنا نسبة 38% من أفراد العينة أجابوا (أوافق) ونسبة 32 % أجابوا (لا أوافق) ونسبة 30% أجـــابـــوا (أحيانا). فقد نالت الصورة ضمن نصوص القراءة والمطالعة الحظوة من حيث الوجود، ومن ضمن ثمان وأربعين نصا موزعا بين القراءة والمطالعة الموجهة، نجد عشرة نصوص لم تدعم بصور شارحة، وهو أمر يوحي باهتمام أكيد بدور الصورة في توجيه اهتمام المتعلم نحو

المعاني اللغوية المتضمنة في النص، إلا أن الدراسة المتأنية لها تبين التسرع عند الاختيار، وعدم الاستعانة بالمتخصصين لربط مضامين النصوص ومضامين الصور المرافقة لها.

وفي العبارة السابعة سجلنا نسبة 60 %من أفراد العينة يؤكدون ضرورة وضوح الصورة لكي تخدم النص، بينما نجد نسبة 12 %لا يؤكدون ذلك، ونسبة 28% عبروا بأحيانا. ويشترط في الصورة أن تكون واضحة، يتمثل الوضوح في النقل الأمين للصورة، والابتعاد عن الصور الغامضة التي تثير تساؤلات في ذهن المتعلم، وتجعله لا يستطيع تعيين المستوى الدلالي اللغوي الذي يكافئ المستوى الدلالي داخل الصورة المنقولة.

نستنتج من النتائج السابقة أن تعليمية النصوص لن يستقيم لها أمر في غياب فرق متعددة الاختصاص، تشتغل في تعليمية اللغة العربية من لسانيين وسيميائيين ومتخصصين في علم النفس التربوي وعلم الإجتماع اللغوي، يعملون في اتجاه واحد للتقليل قدر الإمكان من عوامل التشويش التي تحول دون وصول المتعلم إلى المضامين وتحقيقه الأهداف التي يسعى كل متخصص إلى تحقيقها وهي تمكين المتعلم من تحقيق الكفاية التواصلية في اللغة العربية.

5- مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة: بعد تحليلنا لنتائج الدراسة والتعليق عليها، نحاول الآن مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء النتائج .

الفرضية الأولى: ظهر من النتائج عدم صحة الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نصوص القراءة والحصيلة اللغوية لتلاميذ المرحلة المتوسطة، وقد أظهرت النتائج نسبة كبيرة من أفراد العينة يرون أن النصوص أحياناً ما تؤدي إلى الطلاقة اللغوية وليس دائماً، وبالتالي لم يتحقق هدف هذه الدراسة.

الفرضية الثانية: ظهر من النتائج صحة الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقة قراءة النص للتلاميذ وحماسهم لدراسته وتحليله، حيث أن نسبة الذي أجابوا بـ (أوافق) كانت أكثر من نسبة الذين أجابوا بـ (أحياناً)، بالتالي تحقق هدف هذه الدراسة.

الفرضية الثالثة: ظهر من النتائج صحة الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أنواع النصوص المقدمة للتلاميذ، وتنمية الحصيلة اللغوية عند التلميذ وإقباله عليها، حيث سجلنا نسبة كبيرة من أفراد العينة اتفقوا مع العبارات الخاصة بهذا المحور.

الفرضية الرابعة: ظهر من النتائج صحة الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مضمون النصوص المقدمة للتلاميذ والحصيلة اللغوية المكتسبة من هذه النصوص، وأظهرت النتائج أن معظم أفراد العينة يتفقون على أن مضمون النص يؤثر على نمو الحصيلة اللغوية للتلاميذ، من حيث استعمال اللغة الفصحى أو العامية أثناء دراسة النصوص.

الفرضية الخامسة: تبين النتائج المتحصل عليها صحة الفرضية القائلة بوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الصور المصاحبة لمضمون النصوص المقدمة للتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط والحصيلة اللغوية الناتجة عن هذه النصوص، حيث ظهر من النتائج أن معظم أفراد العينة يتفقون على أن الصور تسهم في تنمية الحصيلة اللغوية للتلاميذ.

6- نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة، أن دراسة النصوص تؤثر بشكل كبير في نمو الحصيلة اللغوية عند تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، وتسهم قي نموها بالشكل المطلوب. وتبيّن لنا أيضا أن طريقة التعليم وأسلوب المعلم يزيدان من إقبال التلاميذ وحماسهم لدراستها، وتجعلهم أكثر انتباهاً وتفاعلاً معها. وبيّنت نتائج الدراسة كذلك، أن أنواع النصوص المقدمة للتلاميذ من حيث كونها أدبية أم علمية أم دينية أم اجتماعية أم تاريخية تسهم في نمو لغة التلميذ واكتسابه للمفردات وقواعد اللغة، لأن لكل نص مفرداته الخاصة يكتسبها التلميذ. وأظهرت النتائج كذلك، أن مضمون النصوص ولغتها الفصحى، يؤثران على النمو اللغوي للتلميذ، من حيث النطق السليم للمفردات، لأن محتوى النصوص ولغتها تعمل على تصحيح الأخطاء اللغوية عند التلميذ وتقويم لغته.

7- تعليق على النتائج : من خلال ما تقدم من نتائج نقول؛ إن كتاب اللغة العربية في ماهيته هو مجموعة منتظمة من النصوص اللغوية مرتبة وفق برنامج مدروس مسبقا، يأخذ بعين الاعتبار المؤشرات العامة للمنهاج وضوابطه المرتبطة بالفئات التربوية والمركبات المعرفية النظرية. أما المعايير الضابطة لاختيار النصوص فتتمثل في النفعية التي يتعين أن تميزها من حيث ارتباطها باهتمامات المتعلمين، ثم نقلها لأهم العناصر التفاعلية داخل مجالهم الاجتماعي العام حيث تشكل تلك العناصر المرجعيات العامة التي لا محيد عنها حين انتقاء تلك النصوص اللغوية .

تشمل المؤشرات أيضا الأصالة التي تطبع النصوص فيما تتضمنه من مرجعيات، وما توحي به قيم واتجاهات ومبادئ أخلاقية ومعالم إنسانية، والمراد بالأصالة في هذا المقام نقلها للواقع المعيش ورسمها للمعالم الثقافية والتاريخية والحضارية للمتعلمين بما تحمله من متوافقات ومن متناقضات، تمثل الزخم والتنوع الفكريين والحضاريين اللذين يطبعان تفاعل المتعلم في مجتمعه. فالنص اللغوي خطاب يحمل في جنباته المبادئ والقيم الاجتماعية الآنية للأفراد الذين يشكلون لحمته، في معاصرتها لاهتماماتهم وطموحاتهم، وكل ما يجعلهم يتفاعلون وعناصر المجال الخارجي المحيط بهم، لأن المجال مجالان الأول خارجي يشمل البيئة بمفهومها العام التي تحيط بالأفراد. بينما يضم المجال الداخلي جملة العناصر الفكرية والنفسية والوجدانية والفسيولوجية والوراثية، المؤثرة في سلوك الفرد الموجهة له في كفايته أو اتجاهه، فالأصالة تفرض عنصرين جوهريين هما المعاصرة والواقعية بما يحمله هذان العنصران من معان أساسية وأخرى فرعية[1].

تضم المؤشرات أيضا التردد وكثرة الدوران وهو معيار يُعتمد كثيرا في إعداد النص اللغوي، حيث يستند فيه واضعوه على جملة من المعايير الموضوعية التي تُعنَى بتتبع الوحدات اللغوية في مختلف السياقات التي تستعمل فيها والقرائن المحيطة بها ثم إحصاؤها وجردها وتصنيفها في أبواب وفصول ترتب فيها المواد حسب تواتر استعمالها داخل النصوص الأصلية بالزيادة أم بالنقصان.

أما المؤشر الآخر فيتصل بالكيفية التي سيتناول من خلالها المتعلم النص، وهو أمر يتطلب معرفة دقيقة بالمكونات المعرفية والفكرية والوجدانية للمتعلم، ثم مختلف الآليات الإدراكية التي يوظفها أثناء عملية التلقي إضافة إلى الصيرورات الذهنية، التي يعتقد أنها تلائمه أو يستطيع من خلالها أن يلبي مختلف أغراضه المعرفية، وتخزين العلاقات التي تربط بين تلك المفاهيم لأنها ستشكل القاعدة التي سيعيد من خلالها إعادة تركيب ما تم تخزينه وفقا لأغراضه التواصلية [2].

فالنظرة الأحادية التي كانت سائدة في المناهج التقليدية قد ولّت، نتيجة عدم اعتنائها بالمتعلم كطرف فاعل أثناء تعليم اللغة العربية، يمثل مآل المادة اللغوية المنتقاة والعلامة

---

[1] نصر الدين بوحساين ، المرجع السابق، ص 11

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها

الجلية الدالة على نجاح أو فشل أيّ منهاج من المناهج المقترحة للتطبيق أو المطبقة. ويعكس مستوى المردود التعليمي الذي نتعرف من خلاله على المسارات الناجحة لقنوات التعليم والمآخذ لانتقال المادة اللغوية إلى المتعلم.

يمثل كتاب اللغة العربية الأداة المفضلة لنقل المادة اللغوية المكتوبة، إضافة إلى المحافظة على الرموز الكتابية بوصفها المرآة العاكسة للنظام اللغوي المنطوق والمسموع. كما أن للكتاب جانبان يتصل أحدهما بالآخر اتصالا وثيقا، بحيث لا يكاد ينفك أحدهما دون التأثير العميق في الآخر وهما الجانب الشكلي وجانب المضمون. والنصوص بما تحمله من رموز تمثل الأدلة اللغوية في مختلف المستويات، تضم بين طياتها الرصيد الفكري والثقافي للأمة، بل هي ذاكرتها الثقافية والحضارية التي يستحيل المحافظة عليها بالرواية الشفوية والذاكرة الفردية والجماعية، زيادة على كونه أحد أنظمة التبليغ والتواصل التي يلجأ إليها الإنسان في تعاملاته رغم تنامي وسائل وتقنيات التواصل المعاصرة [1].

8- الاستنتاج: إن الغاية من تعليم النصوص هي تأهيل المتعلم لأن يكون قادرا على تحليل الأفكار والقضايا الإنسانية، وامتلاك أدوات تحليل الواقع الاجتماعي، وإنتاج خطابات شخصية ومعارف متوازنة قابلة للتوظيف الإيجابي في مجالات الحياة الاجتماعية. ورغم تأثر الحصيلة اللغوية بتعليمية النصوص، التي أصبحت تختزل الوظيفة اللغوية في تحسين الأداء التواصلي للمتعلم، وفي إعداده للتواصل الاجتماعي على الوجه الأحسن. إلا أن هذه المواصفات لم تسلم من الانتقادات، رغم سعيها إلى إدماج المتعلم في محيطه اللغوي الاجتماعي وجعله قادرا على الاستجابة لحاجات التواصل اللغوي، وذلك لكونها أسهمت من بين عوامل أخرى، في ضعف الحصيلة اللغوية بوصفها سيرورة أساسية لنمو شخصياتهم وتوسيع رؤيتهم إلى الوجود، وفي اعتماد المعلمين على استراتيجيات جديدة ترتكز أساسا على تنويع الدعامات البيداغوجية، وهو ما أدى إلى إضعاف منزلة اللغة العربية في المدرسة والاستخفاف بقيمتها وجدواها في الحياة اليومية.

وإثر انفتاح المدرسة الجزائرية على المستحدثات البيداغوجية في الدخول المدرسي 2004/2003، أُدرجت المقاربة النصية لتتدرج بالمتعلم من ملاحظة النص إلى تركيب عناصره مرورا بفهمه وتحليله. وبعد استغناء المدرسة الجزائرية على القراءة الخارجية التي

---

[1] نصر الدين بوحساين ، المرجع السابق، ص 12

كانت تسقط معطيات تاريخية وإيديولوجية على النص، تَبَنَّتْ القراءة المحايثة التي أصبحت مهووسة بتشغيل المفاهيم، لفهم الأبعاد الدلالية للنص واستيعاب الوضع الإنساني. لا ينبغي لتعليمية النصوص أن تتوقف على توضيح المفاهيم التي صقلها هذا اللساني أو ذلك، أو أن يُقَدِمَ النصوص بوصفها استعمالا لغويا أو خطابيا، وإنما يجب أن نستحضر مهمتها في جعلنا ندرك معنى هذه النصوص، ونسلم بأن المعنى بدوره يفضي بنا إلى معرفة الإنسان وبالجملة، ظلت دراسة النصوص وفية للنص الأدبي التي أسهت بدوره في تأزم القراءة، وأدى إلى إنتاج صورة فقيرة ، مهدمة عن اللغة العربية التي أخذت تبدو في عيون التلاميذ بمثابة لعبة بسيطة لأنساق شكلية. وللخروج من هذه المشكلة ينبغي :

أ- أن تُخفف البرامج التعليمية من صرامة التعليمات وكثرة المحتويات حتى تتمكن من استيعاب بعض التحولات البيداغوجية الجديدة، في مقدمتها استبدال المحتويات المقننة بالمشروعات البيداغوجية التي يؤدي فيها المعلم دورا أساسيا في اختيار النصوص التي تلائم وتيرة التلاميذ وتستجيب لتطلعاتهم، ثم إدراج الوحدات الحرة في المناهج التعليمية للتخفيف من ظاهرتي الملل والرتابة، وخلق جسور بين المدرسة ومحيطها الاجتماعي والثقافي، وتجريب أساليب جديدة في التعليم تراهن على إشراك المتعلم في الدرس وتحميله المسؤولية لتمييز حقوقه من واجباته. إن استيعاب هذه التحولات البيداغوجية قد يسهم في إعادة الاعتبار للغة العربية، ويدعم ارتباط المتعلم بمحيطه الاجتماعي وانفتاحه على الثقافات الأخرى، ويقتضي أن يكون الفاعلون التربويون واعين بمرامي وأبعاد الإجماع المشيد على أسس ديمقراطية حتى لا تتحول المدرسة إلى أداة إيديولوجية تخدم هذا الطرف أو ذاك.

ب- لا تراهن المدرسة على تأهيل المتعلم لفهم النص واستنتاج أبعاده الثقافية والرمزية والجمالية فقط، وإنما تراهن أيضا على الدخول في حوار معه واتخاذ موقف منه. وهذا ما يحتم إعادة النظر في بعض المطالب البيداغوجية التي تسقط عناصر على النص أو تتعامل معه بطريقة ترهنه بمفاهيم نقدية وسلوكية. وعليه ينبغي للمدرسة أن تدعم الكفاية المنهجية لوضع المتعلم أمام اختيارات متعددة لمقاربة النص، وتعزز الكفاية الثقافية لتحفز المتعلم على تشغيل خلفياته المعرفية في فهم النص واستنتاج قيما وأبعادا ثقافية ورمزية وجمالية. ولا يمكن للنص أن يحقق هذا المبتغى إذا لم يكن مختارا بعناية ودقة على نحو يحفز المتعلم على تذوقه والتجاوب معه والاستفادة منه وإثارة أسئلة تهم الوجود الإنساني.

ج- لا يمكن أن يتعزز حضور النص الجزائري في المدرسة إذا لم يعبئ الفاعلون التربويون وشركاؤهم جهودهم لإحداث بنيات مشاريع القراءة وتتبعها وتقويمها. وفي هذا الصدد، ينبغي العودة إلى بعض التجارب البيداغوجية التي يمكن أن نستفيد منها في إعادة الاعتبار إلى النصوص الجزائرية في زحمة العولمة الشرسة وحثّ التلاميذ على قراءتها بوصفها سيرورة لتفتح شخصياتهم وتيسير اندماجهم في الحياة الاجتماعية.

د- إحداث نواد للقراءة والإبداع في مختلف المدارس، وتنظيم دورات تدريبية لبعض الأساتذة للتعرف على تقنيات تسيير النوادي وتنشيطها للوصول إلى الأهداف المنشودة.

هـ- الاستفادة من مشروع مكتبات البلديات الذي يراهن على تطوير كفاية القراءة لدى المتعلمين، وإكسابهم مبادئ الثقافة الرقمية للتفاعل إيجابا مع شبكة الانترنت وبرامجها. وتنظيم مسابقة وطنية لكتب الأطفال، تعرض فيها قائمة من الكتب على مستويات تعليمية مختلفة، ثم تختار أحسن الإنتاجات التي احترمت المعايير المتفق عليها لمكافأة أصحابها.

و - تكوين حلقات القراءة في مختلف المدارس الجزائرية لتوعية المتعلم بأهمية القراءة في الحياة، وإرشاده إلى مؤلفات تلائم مستواه الإدراكي والثقافي، واستدراجه إلى إتباع خطوات محددة لفهم محتوياتها، وجمع المعلومات المناسبة منها، وتنظيمها وفق معايير مضبوطة، وإثارة النقاش حول بعض مواضيعها.

ز - دعم حضور النص الجزائري والنص الديني لحفز التلاميذ على معرفة وظيفتها في الحياة الاجتماعية ومسيرته في التعلم وطريقته في الكتابة.

ي - العناية بفضاء المكتبة المدرسية على نحو يغري المتعلم بالإقبال عليها وإعارة الكتب أو مراجعة دروسه، ويُعين موظفون مؤهلون لإدارتها وتسييرها حتى يتعرفون على حاجات التلاميذ، ويدربونهم على تقنيات تعبئة بطاقات القراءة، وينظمون لفائدتهم دورات منتظمة لتطوير قدراتهم على القراءة والكتابة. وفي السياق نفسه، يجب أن تزود المكتبة المدرسية بالكتب، وتنظم في رحابها ندوات حولها ولقاءات مباشرة مع أصحابها.

المبحث الخامس دور النصوص في تنمية مهارة الإنتاج الكتابي ويضم ثلاثة محاور هي :

المحور الأول: دور المعرفة اللغوية المقدمة في محتوى نصوص القراءة في تنمية الإنتاج الكتابي، ويضم عشرة عبارات.

المحور الثاني: خاص بدور المتعلم في عملية الإنتاج الكتابي، ويضم أثنا عشرة عبارة.

المحور الثالث: دور المعلم في علمية الإنتاج الكتابي، ويضم عشر عبارات.

وقد اعتمدنا في بناء الأسئلة على الفرضيات التالية :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعرفة اللغوية المقدمة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط، والنصوص التي ينتجونها في حصص التعبير الكتابي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجهودات تلاميذ السنة الرابعة متوسط والنصوص التي ينتجونها في حصص التعبير الكتابي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجهودات المعلم والنصوص التي ينتجها تلاميذ السنة الرابعة متوسط في حصص التعبير الكتابي .

جدول رقم (5) الجوانب الخاصة بالمعرفة:

العبارات	أوافق		لا أوافق		أحيانا	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
1- التمييز بين مستويات المعرفة يساعد في إنتاج النصوص.	42	%64	04	%06	19	%29
2- معالجة مشاكل المعرفة يساعد في إنتاج النصوص.	53	%81	00	%00	12	19
3-تتأثر المادة المعرفية بالسياق التربوي والسياق الاجتماعي.	64	%98	00	%00	01	**%02**
4- التمييز بين المعرفة العالمة والمعرفة المتداولة ضروري أثناء النصوص.	24	%37	19	%29	22	%34
5- التكامل بين معرفة المعلم ومعرفة المتعلم ضروري لإنتاج النص.	58	%89	00	%00	07	%11
6- التفاعل بين المعرفة المدرسية والمعرفة الاجتماعية يساعد في إنتاج النصوص.	61	%93	00	%00	04	%07
7- إنتاج النصوص لا يكون من خلال المعرفة النظرية التلقينية.	33	%51	12	%18	20	%31
8- تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة	37	%57	07	%11	21	%32

تطبيقية يساعد في إنتاج النصوص.						
9- لا يقتصر إنتاج النص على المعارف النصية واللغوية.	48	%74	%02	%03	%15	%23
10-إنتاج النص يكون ضمن بنية حضارية.	36	%55	09	%14	20	%41

تبين النتائج المتحصل عليها في العبارة الأولى أن نسبة 64% من أفراد العينة تؤكد أن التمييز بين مستويات المعرفة يساعد التلاميذ في إنتاج النصوص، وبلغت النسبة التي عبرت عن هذا العامل بلا 06% مقابل نسبة 29% عبّرت عنه بأحيانا. يعدّ قطب المعرفة قطبا أساسيا يهتم بأشكال صياغة المضامين المعرفية ويتضمن في الآن ذاته محتويات التعلم (النصوص وأهم تجلياتها في النصوص الوصفية أو السردية أو الحجاجية) وعمليات اكتساب آليات الكتابة والقراءة والتواصل. تختار هذه النصوص انطلاقا من الأهداف والغايات التي يضبطها النظام التربوي، وذلك بالتفكير في محتويات التعليم وطبيعة المعرفة المقترحة على المتعلمين، إلى جانب العناية بوظيفتها وطريقة بنائها في المنهاج وتتفرع هذه المعرفة إلى :

أ- **المعرفة المدرسية:** أو المعرفة الواجب تعلّمها وهي مجموع المعارف والمهارات التي عرفت اجتماعيا بأنها مواضيع تعلم.

ب - المعرفة المُدرسة: وهي المعرفة المدرسية التي أعاد المعلم بناءها لتناسب واقع وقدرات المتعلمين.

ج- معرفة المتعلم: وهي نتاج المعرفة المدرسية التي تتأثر بمعرفة المختص في الوضعية التعليمية. ويشير المختصون في هذا المجال إلى اختلاف المعرفة العلمية والمعرفة المدرسية في القسم .

ونلاحظ في العبارة الثانية أن نسبة 83% من الأفراد عبروا عن هذا العامل (بأوافق) وهي نسبة كبيرة، والنسبة الباقية 17% أجابوا (أحيانا)، ذلك أن محاولة الكشف عن مشاكل المتعلمين ورصد مدى اكتساب المعرفة التي هم بصدد تعلمها، تفترض الوعي بمدى توافق معرفة كل من المعلم باعتباره باثا لهذه المعرفة، والمتعلم باعتباره مستقبلا للمعرفة ومنتجا

لها، ومدى توافق معرفة واضع البرامج ومعرفة المعلم والمتعلم، ومن ثمة النظر في تأثير كلا المعرفتين في تنمية كفايات المتعلم الكتابية والقرائية والتواصلية.

يضاف إلى هذا السياق التفاعلي، قضية التعليم والتعلم الخاصة باللغة العربية، التي تتأثر بالسياق التربوي والاجتماعي للعملية التعليمية، في توضيح أهمية التصورات الاجتماعية والممارسات اللغوية داخل السياق الاجتماعي في الكشف عن الأسباب النفسية والاجتماعية التي تتولد ضمنها الصعوبات والمشاكل التي تظهر أثناء عملية التعلم.

في العبارة الثالثة يؤكد فيها كل الأفراد (98%) أن المادة المعرفية تتأثر بالسياق التربوي والسياق الاجتماعي، بينما تؤكد نسبة 02% أن هذا العامل يؤثر أحيانا. تعدّ اللغة العربية سلوكا اجتماعيا قبل كل شيئ. وتمثل عملية اكتساب آلياتها الكتابية والقرائية والتواصلية التنشئة الحضارية والاجتماعية التي تهدف المدرسة إلى تكوينها لدى المتعلم حتى يصل باكتساب هذه الآليات إلى تطوير البنية الثقافية للمجتمع. إذ تبنى المعرفة اللغوية موضوع التعلم في مقامات تلفظية اجتماعية، يكتسب من خلالها المتعلم مختلف البنى والصور الذهنية التي تمكنه من التواصل شفويا أو كتابيا، من خلال المعارف الاجتماعية والمعارف المدرسية المكتسبة والمخزنة في الذاكرة الطويلة المدى. وانطلاقا من هذه الخاصية الاجتماعية يحدد المختصون المعرفة الواجب تعلمها ثم تترجم المضامين إلى كفايات ضرورية تنتقى حسب الحاجات اللغوية والاجتماعية والمؤسسية. التي تضبط الوضعية البيداغوجية التي تتم داخلها أنشطة اللغة العربية .

نلاحظ في العبارة الرابعة أن النسب المتحصل عليها متقاربة، وقد سجلنا نسبة 37% من أفراد العينة أجابوا أوافق، ونسبة 29% أجابوا لا أوافق ونسبة 34% أجابوا أحيانا. ولئن اختلفت معرفة المتعلم عن المعرفة العالمة والمعرفة المتداولة في القسم، فإنها تتأثر بها تأثرا يتضح فيما ينتجه المتعلم من نصوص تكشف عن نجاح المعرفة المدرسية في استكمال منظومة كفايات المتعلم. هذه المنظومة لا تتطور بمعزل عن العلاقات التفاعلية والتأثيرية مع البنية الثقافية والحضارية للمجتمع ومع الهيكلة التعليمية التعلمية لبرامج تعليم اللغة العربية داخل المؤسسات التربوية .

في العبارة الخامسة توضح النتائج المحصل عليها أن نسبة 89% من أفراد العينة يؤكدون أن التكامل بين معرفة المعلم والمتعلم ينمي مهارة إنتاج النصوص، والنسبة الباقية

وهي11% يؤكدون أن هذا العامل يؤثر (أحيانا). تمثل النصوص شكلا من أشكال التواصل والتفاعل الايجابي بين الطرفين. ولكي تكون ثقافة المعلم جزءا مكملا لعالم التلميذ يجب أن تكون ثقافة التلميذ جزءا مكملا لعالم المعلم. إذ لا يمكن للمعلم أن يُعِينَ المتعلم على تنمية قدراته وكفاياته في أنشطة اللغة العربية، إذا لم يجمع المعلومات حول معرفة المتعلم والمعرفة التي يعتمدها لحلّ الوضعية المشكل، وكذلك الصعوبات والعوائق التي يمكن أن تعترضه.

أما في العبارة السادسة، فنلاحظ أن نسبة كبيرة من أفراد العينة، وهي 93% يؤكدون أن التفاعل بين المعرفة المدرسية والمعرفة الاجتماعية ينمي مهارة إنتاج النصوص لدى التلاميذ. حيث تمثل اللغة العربية وأنشطتها ممارسة اجتماعية تواصلية تتطور عبر التفاعل بين المعرفة المدرسية والمعرفة الاجتماعية. ومن ثمّة يمكن ضبط نوعين من التعلم :

أ- تعلم غير مدرسي: يستند إلى القدرات الفطرية التي يكتسبها المتعلم عبر التواصل مع محيطه الاجتماعي.

ب- تعلم مدرسي: يستند إلى وسائل تعلمية ومناهج بيداغوجية من شأنها أن تثري الكفايات الطبيعية وتنميتها حتى تستجيب للبنية اللغوية والثقافية للمجتمع.

في العبارة الثامنة تباينت النتائج المحصل عليها، وقد بلغت نسبة الأفراد الذين يؤكدون أن تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة تطبيقية ينمي مهارة إنتاج النصوص 57% ونسبة 11% لا توافق على هذا العامل، مقابل نسبة 32% يؤكدون أن هذا العامل يؤثر أحيانا. يُسْنِدُ واضعوا البرامج المنزلة الأولى باعتبارها المحدد للمعرفة الرسمية الواجب تعليمها إلى المتعلم. انطلاقا من المعرفة النظرية والممارسات المرجعية الاجتماعية. يتبادر إلى الذهن في هذا المستوى سؤال جوهري، هو إلى أي مدى ينجح واضع البرامج في المواءمة بين المعرفة النظرية والمعرفة المدرسية في الممارسة التعليمية، وما يفرضه واقع المتعلم من تبسيط حتى تناسب المعرفة المبرمجة مستواه الذهني؟ وإلى أي مدى تؤثر المعرفة المبرمجة في تنمية كفايات المتعلمين على التواصل والتفاعل مع المحيط الاجتماعي؟

نلاحظ في العبارة التاسعة أن نسبة 74% من أفراد العينة أجابوا (أوافق) مقابل نسبة 3% أجابوا (لا أوافق) ونسبة 23% أجابو (أحيانا). لا يمكن اعتبار نشاط الإنتاج الكتابي موضوعا للتعلم المباشر، أو نتاجا طبيعيا لمعارف نصية ولغوية، إذ لا يكفي أن يكون المتعلم قادرا على تحليل جملة أو التلفظ بقاعدة نحوية أو التصرف في تراكيب صرفية حتى

نقول إنه تعلم إنتاج نصوص وخطابات تلفظية متعددة. فثمة عوامل أخرى تتدخل في بنية هذه الكفايات وكيفية اكتسابها من طرف المتعلم. ولئن لم تستند هذه الأنشطة المهارية إلى دروس نظرية فإنها لا تنفي أهمية المعرفة ودورها في إثراء اقتدارات المتعلمين وتنمية كفاياتهم المتعلقة بالمادة موضوع التعلم. إذ تخضع هذه المعارف إلى عمليات تنظيم يقوم بها المعلم، حسب مستوى المتعلمين والمشاكل التي تعترضهم أثناء كتابة مختلف النصوص، ذلك أن اعتماد برنامج واحد في كافة المدارس لا يعني التقيد الصارم بالوضعيات التعلمية المقترحة، لأن مستوى تحصيل المتعلمين متفاوت ومشاكلهم التعليمية متباينة، والمعلم أثناء بناء وضعيات تعليمية/ تعلمية يراعي هذه الفروق حتى يساعد المتعلمين على تجاوز مشاكلهم بإعادة تنظيم المضامين المعرفية تنظيما يدعم الكفايات وينميها.

وسجلنا في العبارة العاشرة نسبة 55% من أفراد العينة يرون أن إنتاج النص يكون دائما ضمن بنية حضارية، ونسبة 14% لا يوافقون على هذا العامل، ونسبة 41% يرون أن هذا العامل يؤثر أحيانا. ينخرط مشروع تعليم اللغة العربية ضمن بنية حضارية تستند إلى المشروع التربوي الهادف مهاريا وانفعاليا ومعرفيا. لهذا تتخذ البرامج التعليمية أنماط النصوص محاور تعليم إجبارية داخل المدرسة وذلك للدور المزدوج الذي تقوم به في حياة الفرد والمجتمع، إذ تمثل هذه النصوص أداة للتواصل والتفكير في الآن نفسه. لذلك تترجم إلى أنشطة كتابية الغاية منها تنمية جملة من الكفايات، تسند لها الثقافة الاجتماعية المنزلة الأولى في التعليم.

الاستنتاج: تمثل قضايا الاكتساب اللغوي والتملك المعرفي إحدى القضايا الأساسية في مجال تعليم النصوص، وتكشف عن مدى نجاح التعليم في تحقيق أهدافه وغاياته بعد انتهاء مرحلة التعلم المخصصة لأنشطة اللغة العربية.

يفترض واقع تعليم اللغة العربية الوعي بالعمليات الذهنية التي يعتمدها المتعلم أثناء إنتاجه لخطابات تلفظية شفوية أو مكتوبة، أو أثناء قراءته لنصوص متنوعة. تكشف هذه العمليات عن إمتلاك المتعلم للكفايات والمهارات التي تمكنه من التواصل مع محيطه الاجتماعي. وذلك بنقله للكفايات المكتسبة في الوضعيات المدرسية إلى الوضعيات التواصلية التي يطلب منه التعبير عنها خارج المدرسة.

تجدر الإشارة هنا إلى أن رصد الاختلافات التي تربط أطراف العملية التعليمية، يُمَكِّن من تفسير بعض الصعوبات التي تواجه المتعلم أثناء تعليم اللغة العربية، والكشف عن مدى تأثير كلّ من المعرفة المدرسية والمعرفة المعلمة في تكوين كفايات المتعلمين، ومدى تأثير اختلال العقود الصريحة والضمنية في العلاقة التعليمية التعلمية، وتنمية كفايات المتعلمين المستهدفة من أنشطة اللغة العربية.

جدول رقم (2) الجانب الخاص بالمتعلم :

العبارات	أوافق		لا أوافق		أحيانا	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئويةة
1- اكتساب التلميذ الكفايات اللغوية اللازمة يساعد في إنتاج النصوص.	50	%77	05	%08	10	%15
2- تؤثر مشاكل المتعلم في إنتاج النص	48	%74	07	%11	09	%15
3-تؤثر مشكلة الوقت في إنتاج النصوص	39	%60	10	%15	16	%75
4-إنتاج المتعلم للنص ليس فعلا منعزلا	47	%72	03	%05	15	%23
5- تساعد الحصيلة اللغوية المخزنة في ذاكرة المتعلم في إنتاج النصوص.	58	%89	00	%00	07	%11
6-إنتاج النص نشاط إبداعي عند المتعلم	61	%94	00	%00	04	%06
7-اكتساب المتعلم للمضامين المبرمجة يساعد في إنتاج النصوص.	60	%92	02	%03	03	%05
8-غايات إنتاج النص تكوين متعلم قادر على توظيف كفاياته.	56	%86	04	%06	05	%08
9- توازن العلاقة بين المتعلم والمعلم والمعرفة تساعد في انتاج النص.	62	%95	00	%00	03	%05
10- اختلال العلاقة بين المعلم والمتعلم والمعرفة يعيق انتاج النصوص.	62	%95	00	%00	03	%05

تبين النتائج المحصل عليها في العبارة الأولى أن نسبة 77 % من أفراد العينة يؤكدون أن اكتساب التلميذ للكفايات اللازمة يساعده في إنتاج مختلف النصوص، فالمعرفة

المتعلمة ومكتسبات المتعلم القبلية وتصورات المتعلمين حول النصوص موضوع التعلم كلها عوامل تساعد المتعلم في إنتاج النصوص؛ بحيث يصل المتعلم إلى هذه المرحلة وقد استقر في ذهنه رصيد لغوي سواء مما تعلمه داخل المدرسة أو مما اكتسبه داخل محيطه الاجتماعي. وفي هذه المرحلة أيضا يكون المتعلم قد تجاوز مرحلة التفكير الحدسي إلى مرحلة التفكير الافتراضي الذي يُمكنه من التصرف في مختلف الأبنية اللغوية الأساسية التي أصبحت جزءا من محصوله اللغوي الذي يُسَهِلُ عليه عملية إنتاج مختلف النصوص.

غير أن عدم التوافق الجزئي بين كفايات المتعلمين وما ينجزونه من أعمال كتابية وصفية أو سردية أو حجاجية أو وظيفية، جعل المختصين يهتمون بالأبعاد العقلية لهذه الأنشطة الكتابية وما تطرحه من إشكاليات تتعلق بالاكتساب والتملك المعرفي. وقد مثلت هذه الدراسات دافعا أساسيا للتخلي عن التصور القائل بأن كفاية الإنتاج الكتابي إنما هي موهبة وإلهام فطري لا يتوفران إلا عند نخبة قليلة من المتعلمين.

نلاحظ في العبارة الثانية أن نسبة 74% من أفراد العينة يؤكدون أن اكتساب التلميذ للكفايات اللغوية اللازمة يساعده في إنتاج النصوص، في حين عبرت نسبة 11% (بلا أوافق)، ونسبة 15% عبرت (بأحيانا). ترتبط هذه المسألة بقضية امتلاك المعرفة واكتسابها. إذ تربط بين المعرفة والمتعلم علاقة تختلف باختلاف الوجهة التي تتخذها سواء من المعرفة في اتجاه المتعلم أو من المتعلم في اتجاه المعرفة، وأمام اهتمام تعليمية اللغة العربية بالذات الكاتبة والقارئة والمحاورة ، فإننا نعتني بالمتعلم في ارتباطه بالمعرفة موضوع التعلم. وذلك بالتفكير في محور المعارف المقدمة وأنواع التدريبات المقترحة وبالنظر إلى المكتسبات الحاصلة لدى المتعلم وانسجامها مع أهداف تعليم اللغة العربية. وقد استفادت الدراسات اللغوية من النظريات المعرفية التي تعتبر أن المتعلم ليس صفحة بيضاء نشكلها كما نريد، إنما هو كائن فاعل ومؤثر في عملية التعلم، لما يتوفر لديه من مكتسبات قبلية اكتسبها من سياقات تواصلية مختلفة داخل المدرسة وخارجها.

بينما نجد في العبارة الثالثة نسبة 60% من أفراد العينة تؤكد أن المتعلم كثيرا ما يعاني من مشكلة إنتاج النصوص، ونسبة11% لا ترى ذلك، مقابل نسبة 15% عبرت بأحيانا. تُسنِدُ المقاربة بالكفايات عملية الإنتاج الكتابي إلى المتعلم، لبناء نظرية متكاملة تأخذ بعين الاعتبار معارفه ومهاراته واقتداره على مواجهة الصعوبات التي تشكل عبء ثقيلا على

المتعلم الذي لا يستطيع تكييف مكتسباته مع انتظارات المعلم والمدرسة والمجتمع. ذلك أن عملية الانتاج الكتابي عملية فردية يحتاج فيها المتعلم إلى تنشيط ذاكرته، فيأتي بعمليات ذهنية تدمج داخل مجموعة من المعطيات النفسية والحركية واللغوية والاجتماعية. بدءا بتحديد الأفكار العامة حول النص المطلوب إنجازه، ونوع التخطيط الواجب اعتماده لإنتاج النص، وتحديد البداية والنهاية وربط الجمل بعضها ببعض. والتحكم في الوقت المحدد، ومراجعة الأخطاء وصياغة المقاطع.

أما في العبارة الرابعة فقد بلغت النسبة التي تؤكد أن مشكلة الوقت تؤثر في عملية إنتاج النص 60%، ونسبة 15% لا ترى ذلك، ونسبة 25% أجابت بأحيانا. تمثل جلّ مراحل إنتاج النص استراتيجيات ذهنية ضرورية لإنتاج نصوص محكمة البناء، غير أنها عمليات كثيرا ما تثقل كاهل المتعلم عندما يداهمه الوقت وهو يبحث عن الأفكار ويختار المعجم الخاص بالموضوع. إذ يواجه المتعلم داخل الوضعية الكتابية صراعات داخلية يحاول الخروج منها والاستجابة إلى معايير الكتابة الإنشائية والأنظمة الفرعية للغة التي عليه أن يستعملها فيما ينتجه من نصوص.

نجد في العبارة الخامسة نسبة 72% من أفراد العينة يرون أن إنتاج النص ليس فعلا منعزلا، ونسبة 23% أجابوا أحيانا، ذلك أن إنتاج النص هو قدرة تنمو عبر التفاعل مع العالم الخارجي والحوار مع الآخرين، إذ يمرّ تحسين فهم الفرد للعالم المحيط به عبر التواصل والتأثير في الآخر والتأثر به. وتساهم العمليات العقلية في تنمية كفايات المتعلم في بناء المعرفة موضوع التعلم.

تسعى تعلمية اللغة العربية إلى إيجاد مقاربة تعليمية يكون للمتعلم فيها المنزلة الأولى، وذلك لامتلاكه معارف قبلية يمكنها أن تتفاعل مع هذه المعرفة المدرسية التي نقترحها عليه لتغيير ممارساته وإكسابه كفايات جديدة تمكنه من التواصل مع محيطه الاجتماعي. فبين اكتساب كفايات إنتاج النص وبداية الإنتاج تتدخل عوامل ذاتية واستراتيجيات تنظيمية تؤدي إلى انتقاء العمليات وفهم العلاقات التي تربط الخطابات المكتسبة في مراحل التعليم السابقة. ومن ثم يمكنه ربط التعلم الجديد بالتعلم السابق المتصل به بطريقة منظمة وواعية . والملاحظ أن عملية الإنتاج عملية فردية تستند إلى مخزون المتعلم الذي يحتاج إلى تنشيط ذاكرته، والتي لها وظيفة رسم المعارف برموز وتجميعها في الذاكرة، لاستعادتها وإعادة

تشكيلها حسب المشكل الذي يطلب منه تجاوزه. تشمل ذاكرة المتعلم معارف يستقي منها معلومات لإنتاج نصوص تتوفر فيها معايير الكتابة الوصفية والسردية والحجاجية والوظيفية.

نلاحظ في العبارة السادسة أن نسبة 89% من أفراد العينة تؤكد أن الحصيلة اللغوية المخزنة في الذاكرة تنمي مهارة إنتاج النصوص، ونسبة 11% أجابت (بأحيانا). تحتاج الحصيلة اللغوية المخزنة في الذاكرة إلى معرفة يدرك من خلالها المعلم مختلف العمليات الذهنية التي يوظفها المتعلم أثناء إنتاجه لنص مكتوب. وهي معرفة تساعد المعلم على مراقبة سير عملية التعلم، وتحديد الصعوبات التي تظهر فيما ينجزه المتعلم من كتابات داخل المدرسة. وذلك لارتباط تعلم/ تعليم أنشطة العربية بتفاعل المعلم مع المتعلم، وبالتغذية الراجعة التي تكشف عن الصعوبات والنقائص الكامنة في الصياغة التدريجية التي يعتمدها المتعلم لبناء معاني النص ومبانيه، وتأثر معرفة المتعلم بقدرة المعلم، وإدراك نقائص المتعلمين وتشخيصها بواسطة :

أ- تحديد معايير الكتابة والتواصل والقراءة والكفايات الضرورية لحلّ الوضعية المشكلة وتجاوزها.

ب- ضبط الحصيلة اللغوية الضرورية لهذا النشاط للحصول على النتائج المنتظرة.

إن اللغة العربية ليست تمارين كتابية، إنما هي أنشطة تواصلية تحتاج إلى تنمية الكفايات وإثراء القدرات التي يمتلكها المتعلم. إذ لا تبنى هذه الكفايات بشكل تلقيني نظري للمعارف اللغوية، ولكن تكتسب عبر التمرس بالكتابة وتحليل الجمل من خلال الأنشطة التي تقترحها على المتعلم أو من خلال الوضعيات المكشلة التي يُدعا إلى تجاوزها.

أما في العبارة السابعة فقد أكدّ كل أفراد العينة تقريبا (93%) أن إنتاج النص نشاط إبداعي عند المتعلم والنسبة المتبقية (7%) أجابوا بأحيانا. ذلك أن تعليم اللغة العربية يقوم على حقيقة مفادها أن التعبير الكتابي ليس موضوع تعليم مدرسي يستند إلى دروس نظرية توجه مباشرة إلى المتعلم، إنما هو نشاط إبداعي يتطلب تنمية كفايات ومهارات لا يمكن أن تتقيد بأي شكل من أشكال الأنظمة اللغوية المعروفة، لذلك لا نتحدث داخل هذه الأنشطة عن إعادة بناء لمعارف المتعلم، وإنما عن اكتسابه لكفايات تتيح له إنتاج عدد غير محدود من النصوص داخل مقامات تواصلية مختلفة.

في العبارة الثامنة بلغت نسبة الأفراد الذين يؤكدون أن اكتساب المتعلم للمضامين المبرمجة يساعد المتعلم في إنتاج النص (93%) وهي نسبة كبيرة مقارنة بالنسبة الثانية التي أجابت بلا أوافق (3%) والنسبة الثالثة (5%) التي أجابت بأحيانا. ينتظر واضع البرامج والمعلم بعد انتهاء مرحلة التعلم المخصصة لأنشطة اللغة العربية، أن يكون المتعلم قادرا على استثمار كفاياته المكتسبة داخل وضعية تعليم الخطابات التلفظية وتعلمها، وأن يكون قادرا على نقلها داخل وضعيات تواصلية جديدة، تكشف عن الحاصل التعليمي لديه، وتبين في الآن ذاته عن مدى نجاح واضع البرامج والمعلم في تكوين متعلم يكتب لذاته، من خلال التلفظ وكتابة خطابات متعددة داخل مقامات تواصلية متنوعة.

هكذا نتبين أهمية إنتاج النصوص على مستوى الممارسة التعليمية/ التعلمية الخاصة بأنشطة العربية؛ إذ يجمع هذا المفهوم مسألة اختيار المعرفة موضوع التعلم ومسألة تجانس المعرفة المعلمة والمتعلمة أو المكتسبة من طرف المتعلمين. لأن الكشف عن هذه المسافات التي تفصل المعارف الثلاث داخل الوضعية التعليمية التعلمية الخاصة بأنشطة العربية، سيمكننا من تبيّن أثر كل من معرفة المختص ومعرفة المعلم في كفايات المتعلم. وانطلاقا من هذه المقاربة يمكننا التساؤل عن منزلة المعلم في تنمية كفايات المتعلم.

في العبارة التاسعة بلغت نسبة المبحوثين التي تؤكد هذا العامل 86%، مقابل نسبة 06% أجابت بلا أوافق ونسبة 08% أجابت بأحيانا. ترتبط فعالية تعليم مختلف أنماط النصوص بما تضبطه المدرسة من أهداف وغايات تعليمية/ تعلمية تؤثر في تكوين مواطن الغد وتسهم في بناء ثقافة المجتمع. كما يرتبط تحقيق هذه المقاصد بالنظر في العلاقة التي تربط المعلم بالمعرفة في تمشي التعليم الذي يعرّف بأنه مجموع الممارسات التي يقوم بها المعلم لتوجيه كافة عناصر العملية التعليمية التعلمية أو هو معالجة المعلومات واتخاذ القرارات بشأن النقائص التي تظهر في ما ينتجه المتعلمون من نصوص.

إن غايات أنشطة اللغة العربية تكوين متعلم قادر على توظيف كفاياته، ولتعليمية النصوص غايات اجتماعية وحضارية تهدف إلى تمكين المتعلم من توظيف كفاياته، كلما اقتضت مقامات التواصل ذلك. ويرتبط تحقيق هذه الغايات بالعلاقات التي تجمع المعلم والمتعلم داخل الوضعية التعليمية التعلمية.

تهتم تعليمية اللغة العربية بالعقود الصريحة والضمنية التي تربط المعلم والمتعلم، ويحدد العقد التعليمي/ التعلمي القواعد المنظمة لهذه العلاقة، وهي قواعد لا تحدد مسبقا وإنما تبنى بناء مشتركا بين طرفين بغية إدماج العنصر الثالث المغيب وهو المعرفة. لأنها العنصر المنظم لعلاقات التبادل بين المعلم والمتعلم. لذلك يبحث المعلم داخل البرامج والكتب المدرسية التي تصف المادة المعرفية ومضامين تعليمها، عن المحكات اللازمة لإدماج المتعلم داخل الوضعية التعليمية التعلمية الخاصة بأنشطة العربية. ومن ثمّ إعلامه بالطريقة التي عليه انتهاجها لاكتساب آليات الكتابة المستهدفة في أنشطة العربية.

وبلغت نسبة المبحوثين الذين أكدوا صحة العبارة العاشرة 95% وهي نسبة كبيرة جدا مقابل نسبة 05% أجابت بأحيانا. تجدر الإشارة إلى أن العلاقة التي تربط المتعلم بالمعرفة موضوع التعلم والعلاقة التي تربط المعلم بالمعرفة المراد إبلاغها إلى المتعلم علاقة مختلفة. يمكن بيان هذا الاختلاف من خلال العلاقات التي تربط المتعلمين أنفسهم بهذه المعرفة موضوع التعلم وجهل المعلم بتعدد هذه العلاقات داخل الوضعية التعليمية التعلمية الخاصة بمادة اللغة العربية قد يكون سببا في ظهور مسافة بين معرفة المعلم ومعرفة المتعلم، تتجلى خاصة في ما ينتجه المتعلمون من نصوص. من هذا المنطلق يرتبط نجاح عملية إنتاج النصوص بادراك هذا الاختلاف الذي يعتبر الخاصية الرئيسية للعلاقة التعليمية التعلمية التي تمتلك وظيفة تنمية كفايات المتعلم وتثمين صلته بالمعرفة موضوع التعلم. إذ تمرّ معرفة المتعلم بسلسلة من التحولات خلال الزمن التعليمي التعلمي المحدد لأنشطة اللغة العربية.

أظهرت النتائج في العبارة الحادية عشر أن نسبة 95% من أفراد العينة تؤكد صحة العبارة مقابل نسبة 05% عبرت (بأحيانا). إن اختلال العلاقة التعليمية التعلمية يؤثر في العقود الضمنية والصريحة التي تربط بين أطراف العملية التعلمية. تمثل هذه العلاقة قاعدة ضمنية للعقد التعليمي التعلمي. لتفسير مظاهر الفشل وتحليل المسافة بين ما يتوقعه المعلم وما ينتظره المتعلم. يفترض التفكير في هذه المضامين المعرفية المكتسبة من طرف المتعلم، النظر إلى منزلة هذا العقد داخل الممارسة التعليمية التعلمية، وهي منزلة يمكن تحديدها من خلال المعارف الثلاث الحاضرة داخل القسم. تشتغل هذه المعارف وتنتظم داخل عقد تعليمي تعلمي، وتسعى إلى تقليص المسافة بين المعرفة المدرسية والمعرفة المعلمة والمعرفة المتعلمة، وتحقيق انسجام بين المعرفة المدرسية ومعرفة المعلم والمتعلم .

الجدول رقم (3) يوضح الجوانب الخاصة بالمعلم:

العبارات	أوافق		لا أوافق		أحيانا	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
1-مراعاة المعلم مراحل كتابة النص يساعد المتعلمين على امتلاك مهارة إنتاج النصوص.	47	%72	02	%03	16	%25
2-تقويم المعلم لأعمال المتعلمين باستمرار ينمي مهارة انتاج النصوص.	56	%86	00	%00	09	%14
3-مهمة المعلم تجويد المهارات والكفايات الضرورية للانتاج الكتابي.	62	%95	00	%00	03	%05
4-مهمة المعلم حلّ المشاكل والصعوبات التي تعترض المتعلم خلال نشاط انتاج النصوص.	60	%92	00	%00	05	%08
5-يمكن للمعلم مساعدة المتعلمين على بناء معرفتهم دون الوقوع في خطر تكديس المعلومات.	12	%18	14	%22	39	%60
6- مهمة المعلم تنمية قدرة المتعلمين على التعلم وإنتاج النصوص.	39	%60	05	%08	21	%32
7-المعلم ليس المصدر الوحيد للمعرفة.	22	%34	30	%46	13	%20
8-ينبغي على المعلم تكيف البرنامج حسب خصوصيات المتعلمين.	57	%87	00	%00	08	%13
9-تنظيم المعلم للمضامين المعرفية يساعد في إنتاج النصوص.	44	%68	04	%06	17	%26
10- تنظيم المعلم للوضعيات التعليمية التعلمية يساعد في إنتاج النصوص.	47	%72	03	%05	15	%23
11-تنظيم المعلم لعمليات امتلاك المعرفة يساعد التلاميذ في إنتاج النصوص.	53	%82	01	%02	11	%16
12- تقويم أعمال المتعلمين يساعد في امتلاك مهارة إنتاج النصوص.	63	%97	00	%00	02	%03

يتبين لنا من النتائج المحصل عليها في العبارة الأولى أن نسبة 72% من أفراد العينة يؤكدون أن مراعاة مراحل كتابة النص يساعد المتعلم في تنمية مهارة إنتاج النصوص،

ونسبة 03% أجابت (لا أوافق) مقابل نسبة 25% أجابت (أحيانا). تمرّ عملية إنتاج النص عبر مجموعة من المراحل منها :

أ-عمليات التخطيط : تتطلب عملية إنتاج النص جمع معلومات وانتقاء معارف تقود المتعلم إلى صياغة التخطيط الذي يقيدّ عملية التحرير ويضبط طريقة تنظيم المقاطع داخل النص. يقع تعديل هذا التخطيط أثناء عملية الصياغة، فهو تصور ذهني مبدئي لهدف النشاط، وربط هذا التصور بمتلقي النص المنتج.

ب- عمليات الصياغة: تتضمن وضعية إنتاج النص حلّ مشاكل مختلفة مرتبطة بالخصائص اللسانية والنصية، وهي معارف ضرورية لإنتاج نص تتوفر فيه معايير نصية تترجم الكفايات اللغوية التي يعتمدها المتعلم لتجاوز العوائق التي تعترضه. إذ يعمد إلى تنشيط الذاكرة الطويلة المدى لانتقاء المعرفة الضرورية التي اكتسبها من قبل. مثل استعمال أزمنة الفعل استعمالا صحيحا، تبني مواقف، اختيار المعجم، الاعتناء بالبنية التركيبية. وعمل المتعلم هنا مضاعف، لأنه يقوم ببناء المعارف التي تقدمها المضامين المدرسية والمعارف التي تتطلبها الوضعية المدرسية وأهدافها.

ج- عمليات المراجعة: تؤثر بشكل سطحي في النص، وتعلن عن الصعوبات المتعددة التي تعترض المتعلمين، وتراقب مختلف الاكراهات التي تثقل صياغة النص. ولئن تمكنت النظريات المعرفية من استخلاص بعض النتائج، وبعض المقترحات الهامة حول هذه العمليات الذهنية ومساهمتها في الكشف عن الأسباب النفسية التي تعيق عملية الإنتاج، فإنه من الصعب تحديد مجموع العمليات الذهنية التي تعتمل بذهن المتعلم أثناء إنتاجه للنصوص. فهي تحتاج إلى معالجات اختباريه دقيقة، تمكن من تحديد كيفية اشتغال الدماغ في تسجيل المعومات ماديا ليصل إلى إنتاج المعنى، لذلك يبقى مشكل إنتاج النص مشكلا جديرا بالبحث عن أسبابه التي تتجاوز المتعلم لتشمل المعلم الذي يقيّم هذا النص.

في العبارة الثانية عبرت نسبة 86% من أفراد العينة بأوافق ونسبة 14% بأحيان، فكانت معظم الإجابات تتفق مع العبارة، فالحديث عن تقييم أعمال المتعلمين والاهتمام بالمتعلم يقود حتما إلى النظر في مسألة التقييم التكويني، الذي غايته تنمية قدرات المتعلم على استيعاب ما يقدم إليه ومساعدته على ربط التعلم الجديد بالتعلم السابق المتصل به بطريقة منظمة وواعية. فينظر المعلم إلى مكتسبات النحو إذا كان التلميذ يحسن استخدام

الأزمنة داخل النص. وهل يحسن إثراء النص بالوصف والسرد والحوار؟ وهل تدعمت كل المكتسبات الحاصلة في مراحل التعلم السابقة ؟

يعتمد المعلم مجموعة من الاستراتيجيات لتنمية كفاية انتاج النصوص، وذلك بالنظر في الاستراتيجيات التي يعتمدها المعلم لتقويم النقائص التي تظهر في أعمال المتعلمين والتساؤل عن مدى التجانس بين المعرفة التقويمية التي تستند إلى الأعراف الاجتماعية والقوانين المدرسية، ومعرفة المتعلم التي تستند إلى معارفه وكفاياته. فهذا النشاط التقييمي نشاط هام يندرج ضمن مشروع تعليمي طويل المدى الغرض منه مدّ المتعلم بالمعلومات، وإكسابه الكفايات والمهارات التي يحتاجها ليواصل تعلمه في مستويات لاحقة.

بيد أن هذا التعلم مرهون بقدرة المعلم على ابتكار وضعيات مختلفة تأخذ بعين الاعتبار النقائص التي تظهر في أعمال المتعلمين، وقدرته على تأويل التوجيهات الرسمية وانتاج أنماط النصوص المدرجة في الكتاب المدرسي.

في العبارة الثالثة سجلنا نسبة 95% من أفراد العينة يؤكدون صحة هذه العبارة، ونسبة 05% أجابوا بأحيانا. فقد أصبح المعلم اليوم مكلفا بتجويد المهارات والكفايات التي تمكن المتعلم من التواصل مع محيطه الاجتماعي. وذلك بالنظر في ممارسته التعليمية داخل القسم وسلوكه تجاه المتعلمين، وكذلك إعداده اللغوي والديداكتيكي الذي يمكن ترجمته إلى مهمات خاصة به، وإحكام العقد التعليمي بينه وبين المتعلمين من خلال:

أ- **إعداد الدروس:** امتلاك القدرة على فهم البرامج وتكيفها مع وضعية الفصل. وخلق وضعيات ووسائل تعليمية/ تعلمية.

ب- التفاعل مع المتعلمين: هل تدخله تلقيني أو توجيهي أو تفاعلي.

ج- التقويم: يلعب التقويم دورا مركزيا في تعليم اللغة العربية، والتقويم لا يعني مجرد إعداد أو تقييد ملاحظات، إنما جمع معلومات لتحديد نوع المساعدة التي يمكن تقديمها لكل متعلم حتى يتجاوز المشاكل التي اعترضته في الوضعية التعليمية التعلمية المقترحة.

في العبارة الرابعة نلاحظ نسبة كبيرة من أفراد العينة 92% يرون أن مهمة معلم اللغة العربية حلّ المشاكل والصعوبات التي تعترض العملية التعليمية/ التعلمية، عن طريق الحلّ المستقل أو بالتشارك مع أتراب أكثر تقدما. والوعي بهذه الصعوبات يضمن للمعلم تقديم

تدخل تقويمي إيجابي للمشاكل التي تواجه المتعلمين، أما طبيعة هذه الحلول تختلف باختلاف المعارف التي تتوفر لدى المتعلم.

ونجد في العبارة الخامسة نسبة 18% من الأفراد أجابوا أوافق ونسبة 22 % أجابوا لا أوافق ونسبة 60% أجابوا أحيانا. تؤكد هذه النتائج أن مساعدة المعلم للتلاميذ في بناء المعرفة اللغوية لا يوقعهم في خطر تكديس المعلومات. تقودنا هذه المسألة إلى التفكير في الكيفية التي يبني بها المتعلم معرفته وكفايته في نشاط إنتاج النصوص، من غير أن يقع في خطر تكديس المعارف المتنافرة التي قد لا يشعر المتعلم بالحاجة إلى تعلمها فتكون سببا في فشل هذه الأنشطة التي هي جماع المفاهيم المكتسبة في مراحل تعلمه السابقة. إذ لا تقتصر هذه المعرفة على تحديد ما يكون المتعلم قادرا على تعلمه، ولكنها تكشف عن مكتسباته الفعلية، وتبين عن كيفية اكتسابه لمعارف جديدة من خلال الاستراتجيات الذهنية التي يعتمدها لامتلاك المعرفة موضوع التعلم.

نلاحظ في العبارة السادسة أن نسبة 60 % من أفراد العينة يؤكدون أن سعي المعلم لتنمية قدرة المتعلمين على التعلم واكتساب مهارات جديدة يساعد في إنتاج النصوص، بينما عبرت نسبة 32% من المبحوثين على هذا العامل بأحيان في حين نجد نسبة 8% أجابوا بلا أوافق. تنتظم أنشطة اللغة العربية داخل وضعية تعلمية/ تعليمية تحدد ضمنها علاقة التعليم بالتعلم وعلاقة المعلم بالمتعلم، وهي وضعيات مشكل تكشف عن النقائص التي تظهر فيما ينتجه المتعلم من خطابات وتبين عن أثر عملية التعليم والتعلم في مكتسباته. وتمثل أنشطة اللغة العربية وسيلة لقييم عملية التعلم ونموذجا للكشف عن مدى نجاح عملية التعليم والتعلم في رسم الأهداف والغايات التعليمية والتعلمية الخاصة.

في العبارة السابعة نجد نسبة 46% من أفراد العينة يؤكدون أن المعلم ليس المصدر الوحيد للمعرفة، مقابل نسبة 34% تؤكد أن المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة، ونسبة 20% عبرت عن هذا العامل بأحيانا. ولئن لم يكن المعلم المصدر الوحيد للمعرفة فإن له دورا في توفير وسائل التعلم الناجعة وتنمية رغبة المتعلم في تعلم آليات إنتاج النصوص وكذلك تغيير سلوكه تجاه المعرفة التي يتعلمها، ومساعدته على اكتساب قدرات ذاتية تمكنه من التواصل مع محيطه الاجتماعي. وذلك بالنظر فيما تضبطه المناهج والأجهزة البيداغوجية من معرفة تساعد المعلم على التخطيط لعمله، وتوظيف مكتسباته وقدراته على

قراءة وتأويل هذه التوجيهات في خلق وضعيات تعلم جديدة تأخذ بعين الاعتبار النقائص التي تظهر في أعمال المتعلمين. تجدر الإشارة إلى أن هذه البرامج المدرسية والتوجيهات الرسمية لا تمثل إلا إطارا عاما يقوم المعلم داخله بعمليات انتقائية في مستويات متعددة.

أما في العبارة الثامنة تبين النتائج المتحصل عليها أن نسبة كبيرة من المبحوثين (87%) يؤكدون على ضرورة تكييف المعرفة حسب خصوصيات المتعلمين، بينما نجد نسبة 13% أجابت بأحيانا، حيث تهتم الدراسات التعليمية/ التعلمية بمفهوم النقل التعليمي للمرور من المعرفة الواجبة تعلمها إلى المعرفة المعلمة وصولا إلى المعرفة المتعلمة. وفي ذلك تمييز لمعرفة المتعلم التي تختلف في كيفية اشتغالها وانتظامها عن معرفة المعلم المختص. ولهذا لا تقتصر مهمة المعلم على نقل المعارف نقلا حرفيا إلى المتعلم، وإنما يقوم بتحويل المعرفة موضوع التعلم إلى معرفة قابلة للتعليم والتعلم. فيخرجها من سياقها العلمي ويكيفها داخل سياق مدرسي جديد، يراعي حاجات المتعلمين والمشاكل التي تبرز في خطاباتهم الشفوية والمكتوبة، وذلك ببنائه لوضعيات تعلمية دالة بالنسبة إلى المتعلم.

ونجد في العبارة التاسعة نسبة 68% من أفراد العينة ترى أن تنظيم المضامين المعرفية وتقديمها إلى المتعلم ينمي مهارة إنتاج النصوص، مقابل نسبة 06 % لا توافق على هذا العامل، والنسبة الباقية (26%) قالت بأن هذا العامل يسهم أحيانا في تنمية مهارة انتاج النصوص. تبنى الكفايات الإبداعية داخل الأنشطة اللغوية التي يضبطها المعلم داخل وضعيات تعليمية/ تعلمية قصد مساعدة المتعلم على بناء أدوات عمل ذاتية يتلفظ من خلالها بخطابات متنوعة. ويمرّ تحديد الكفايات المستهدفة من أنشطة اللغة العربية بعمليات تنظيم يقوم بها المعلم خارج القسم أثناء تحضيره لعمله وذلك بتوفير وسائل تعلم مناسبة لهذه الأنشطة، ويمكن ضبط هذه المهمات في الإعداد المسبق لمنهجية سير عملية تعليم هذه الأنشطة. ومعالجة المعرفة موضوع التعلم معالجة تمكنه من اتخاذ قرار بشأن كيفية تقديمها إلى المتعلم داخل مقاطع تعليمية ومحاور مترابطة تراعي حاجات المتعلمين ودافعيتهم للتعلم.

بينما نجد في العبارة العاشرة نسبة 70% تؤكد أهمية هذا العامل في مساعدة المتعلم على إنتاج النص، فإننا نجد نسبة 05% لا توافق عليه مقابل نسبة 23% عبرت عنه بأحيانا. ينظم المعلم الوضعيات التعليمية تنظيما يراعي فيه المكتسبات الحاصلة فعلا لدى المتعلم والنقائص التي تظهر في هذه المكتسبات، مع اختيار استراتيجيات تدعم هذه

المكتسبات بكفايات جديدة، وذلك بتمثل الأهداف والغايات المضبوطة للأنشطة موضوع التعلم كما يلي:

أجرأة الأهداف العامة بتأويلها وتخصيص هدف وسيط لكل واحدة منها، ويتم ذلك من خلال وصف سلوكات المتعلم المنتظرة خلال حصة تعليمية وتحديد شروط تحققها داخل الزمن التعليمي/ التعلمي.

الملاءمة بين زمن التعليم وزمن اكتساب المعرفة لدى المتعلم، إذ قد تظهر مسافات بين هذين الزمنين، يتوقعها المعلم كي يعدّل عمليات تدخله حسب ما يظهر من نقائص في كفايات المتعلم وذلك لتأثير الاختلالات المعرفية في العملية التواصلية بين المعلم والمتعلم.

من ثمة يمكنه التفريق بين الكفايات الحاصلة والكفايات الواجب تنميتها لحلّ الوضعية التعلمية. لأن البحث عن نموذج تعليمي مناسب يتطلب من المعلم الوعي بمختلف خصائص المتعلمين ذات العلاقة بالتعلم مثل: النمو الذهني ، وسرعة التعلم، ومختلف العمليات الذهنية التي يستعملها التلاميذ أثناء إنتاجهم للنص وكيفية إكتسابهم للمعايير النصية ولآليات كتابته.

تمكن هذه الخصائص المتعلم من الوعي باستعمال الأنماط الخطابية في سياقات تواصلية. ويُشتَرط في هذا النشاط الوعي بمجموعة من المسائل يمكن ضبطها في نقاط هي:

1- يبني المتعلم معارفه وكفاياته بصورة نشطة.

2- يبني المتعلم معارفه انطلاقا من الكفايات المتوفرة لديه واستنادا إلى ومعارفه السابقة.

3- يبني المتعلم معارفه في إطار تفاعل اجتماعي بينه وبين أترابه، وهذه العملية التواصلية هامة في بناء المعارف وتنمية الكفايات داخل الوضعية الكتابية.

4- يبني المتعلم معارفه في إطار صراع التوازن واختلال التوازن ثم التوازن الجديد.

5- أصبح للخطأ معنى إيجابي يُبِينُ عن نشاط المتعلم لا عن فشل أو نقص في كفاياته.

وهكذا فإن للمعلم دورا أساسيا داخل الوضعية التعليمية/ التعلمية، إذ يتفاعل مع صعوبات المتعلمين ويكيّف عمليات تدخله وفق العوائق التي تعترضه، وذلك بتحديد معايير الإنتاج الكتابي ومحكات تقييمه التي تمكن المتعلم من الوعي بمختلف أليات الكتابة وتساعده على تنمية كفاياته التواصلية الكتابية.

تبين النتائج المحصل عليها في العبارة الحادية عشر أن نسبة كبيرة من أفراد العينة وهي (82%) يؤكدون أن تنظيم المعلم لعمليات امتلاك المعرفة ينمي مهارة إنتاج

النصوص، مقابل نسبة (2%) لا توافق على هذا العامل، وبلغت النسبة التي عبرت عن هذا العامل بأحيانا 16%. ينظم العقد التعليمي التعلمي عمليات امتلاك المعرفة ويراقب التغيرات التي تحدث داخل المعرفة المكتسبة فيعيّن في كل مرحلة مسؤولية المعلم والمتعلم في تنظيم هذه المعارف الحاصلة في إنجاح عملية التعليم والتعلم. يتضمن العقد التعليمي التعلمي محاور رئيسية ثلاث يمكن أن ندرجها كالتالي:

المسؤولية المشتركة: وهو مفهوم يشير إلى دور المعلم في تغيير سلوك المتعلم تجاه المعرفة التي هو بصدد تعلمها. فقد يكشف العقد التعليمي التعلمي عن مسؤولية كلا الطرفين المعلم والمتعلم في بروز هذه المسافات والنقائص التي تظهر فيما ينتجه المتعلمون من نصوص. وقد يبدو للمعلم أن المتعلم قد اكتسب أدوات عمل ذاتية تمكنه من تقديم منتوج منسجم إلا أنه يصطدم بفشل المتعلم في تنظيم معرفته وتمثله لكيفيات اشتغال الأنماط الخطابية داخل النصوص. فتتراجع بذلك القوانين المنظمة لعملية تكوين الكفايات وتختل القواعد المنظمة للعقد التعليمي/ التعلمي الخاص بأنشطة اللغة العربية.

الوعي الضمني: تشتغل بالعلاقة التعليمية التعلمية الضمنية أكثر من اشتغالها بالقواعد الصريحة، وقد تتسبب هذه الضمنيات في اختلال عملية التواصل بين المعلم والمتعلم داخل وضعية تعليم اللغة العربية وتعلمها. وذلك لعدم التصريح بالكفايات الضرورية لإنتاج نصّ منسجم وعدم ضبط معايير الكفاية المستهدفة من أنشطة اللغة العربية التي تمكن المتعلم من تجويد قدراته داخل هذه الأنشطة.

في العبارة الثانية عشر سجلنا نسبة كبيرة جدا (97%) من أفراد العينة يؤكدون أن التقويم المستمر لأعمال المتعلمين يساعد في امتلاك مهارة إنتاج النصوص، ويمكن أن ندرك ذلك من خلال تقويم المعلم لأعمال المتعلمين المكتوبة. إذ يغلب التقييم الإجمالي على التقييم التكويني، مما يؤثر في كفايات المتعلم التي تتطلب الوعي بالخصائص المميزة لأنشطة اللغة العربية، حتى يتسنى للمعلم تقديم المساعدة الملائمة. وذلك بتوضيح العقود الضمنية التي تشتغل ضمنها المعرفة موضوع التعلم.

بيد أن الناظر في العقد التواصلي بين أطراف العملية التعليمية/ التعلمية يلحظ وجود مسافة بين ما ينتظره المعلم وما يتوقعه المتعلم من المعلم. لذلك تحدث قطيعة داخل العلاقة التعليمية التعلمية وتظهر النقائص، وذلك لفشل المعلم في نقل مسؤولية التعلم إلى المتعلم،

وعدم تكيف المتعلم مع ما يقترح عليه من معرفة داخل وضعية انتاج النصوص. تقودنا هذه المسألة إلى التفكير في تغيير إستراتيجية تعليم هذا النشاط وتعديل معايير تقييم أعمال المتعلمين. حيث يمرّ تجويد الكفايات المستهدفة من أنشطة العربية بهذه العلاقة الثنائية أين ينشط المعلم رغبة المتعلم، ليشعر بأنه كائن يتعلم ليكتب عن ذاته ويتواصل مع محيطه الاجتماعي.

4- تعليق: تمرّ عملية انتاج النصوص بسلسلة من التحولات هدفها إكساب المتعلم مجموعة من الكفايات اللغوية والتواصلية، ودور المعلم أساسي داخل هذه العلاقة، حيث يعمد إلى تكييف الأهداف التي يضبطها واضع البرامج لنشاط انتاج النصوص، ومن ثمّة يضبط وضعيات تعليمية تعلمية دالة بالنسبة إلى المتعلم، وذلك بالنظر في مكتسباته ومشاكله ومعرفته حول اللغة العربية، وأثر ذلك في تركيزه على عناصر دون أخرى، وتوجيهه لإستراتيجيات التعليم في مسار دون آخر. فتنعكس هذه الاختيارات على المواضيع المنتقاة لتدريب التلاميذ على إنتاج نصوص متعددة يوظفون فيها ما اكتسبوه من كفايات ومهارات.

تواجه عملية انتاج النصوص مشكلتين على الأقل، تتمثل الأولى في أنه لم يعد موضوع تعليم تقليدي يكتب فيه المتعلم موضوعا ليستظهره في الإمتحان، وإنما هو نشاط يتطلب حشدّ جملة من الكفايات داخل الوضعية المشكل التي يُدعى المتعلم إلى تجاوزها. وتتمثل الثانية في أنه مبحث منزّل داخل حقل متشعب المجالات، تستقي معارفها من العلوم اللسانية والاجتماعية والنفسية والتربوية وتعليمية اللغات.

لهذا يُطالب المعلم بوضع استراتيجية تعليم متكاملة العناصر، لأنه مقيد بجملة من الأهداف المميزة التي يضبطها واضعوا البرامج تقيّدا لا يمكنه من تنويع الوضعيات التعليمية التعلمية، وابتكار آليات تراعي مستوى المتعلمين الذهني وتحصيلهم للغة العربية. إذ يفتقد المعلم إلى معرفة لغوية دقيقة تمكنه من مراقبة مدى انسجام المعرفة اللغوية الواجب تعليمها مع المعرفة اللغوية المعلمة المقترحة على المتعلمين داخل وضعية انتاج النصوص.

على الرغم من هامش الحرية الذي يتمتع به المعلم في تحديد هذه الوضعيات فإن مسؤوليته في تنمية كفايات المتعلمين، تبدو مضاعفة. ولا يمكننا أن نغفل أثر هذا النقل التعليمي الذي يقوم به المعلم للمضامين في تنمية مهارة انتاج النصوص. تمثل هذه

المضامين المرجع الأساسي الذي ننظر فيه لنتبين أثر المعلم في تنمية كفايات المتعلمين في هذا النشاط.

5- الاستنتاج: يطلب المجتمع من المتعلم أن يقرأ ويكتب أنواعا متعددة من النصوص، ونجد أكثر النصوص التي نقرأها ونكتبها يوميا هي نصوص واقعية وظيفية، وفي المقابل نجد كتب تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط تزاوج بين النصوص الأدبية والنصوص التواصلية. ففي العودة إلى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط نجد الكتاب يقترح نصوصا ذات أنماط وأنواع متعددة، وهذا يعني أننا بحاجة إلى النظر بعناية في كيفية مساعدة تلاميذ هذه المرحلة على إدراك وتحليل ومعالجة وكتابة النصوص على اختلافها، واقعية كانت أم علمية أم أدبية.

يستطيع المتعلم الكتابة والتعبير تبعا لقدرته على الكلام باللغة التي يكتب بها، ويستطيع أن يتدبر أمره بما فيه الكفاية للتعبير عن حاجاته، مادام لا يبحث في أن يكون كاتبا أو صحفيا أو محاميا، وهذا التصور خاطئ بالأساس، لأن تعلم الكتابة الجيدة يكون لوظيفتها الفعّالة في الحياة الاجتماعية، ومهما كانت وظيفة الفرد في المجتمع فهو بحاجة إلى كتابة المراسلات الإدارية أو العلمية أو كتابة التقارير والعروض، أو الكتابة عن مشاريع تهمه. والكتابة ليست مهارة ضرورية للتواصل داخل العمل فقط، إنما تكون الحاجة للكتابة في كثير من الأحيان ضمن إطار علاقاتنا مع الآخرين خارج العمل.

يتم التركيز أثناء تعلم الكتابة على دعائم تعليمية منهجية وإجرائية وتطبيقية، تستهدف الأهداف الوظيفية للمادة، وحصر ما ينبغي للمتعلم تعلمه ، أو ما يريد التعبير عنه، وهيكلة أفكاره فيما يتعلق بالمسائل الجوهرية والمحتويات.

ذلك لأن المعرفة الضمنية لأنواع النصوص من الأمور الأساسية التي تمكن التلميذ من الكتابة مستعملا هذا النوع أو ذاك، وأن أحد أدوار المعلم هو جعل هذه المعرفة الضمنية واضحة. تتأثر كل النصوص مكتوبة كانت أو منطوقة بالأوضاع الاجتماعية والعوامل الثقافية المعينة، لذلك تتحدد هياكل النصوص حسب هذه الأوضاع والعوامل مضافا إليها سماتها اللغوية المعينة. وبما أن كتابة نص ما يكون أساسا لتحقيق هدف اجتماعي، فإن لكل مجتمع أنواع معينة من النصوص، محددة بشكل يتوافق مع متطلبات وعادات هذا المجتمع، وما دامت كثير من اللقاءات الاجتماعية متشابهة والأوضاع والأحداث التي يتم التواصل بها

ومن أجلها متكررة، فإن التواصل بهذه الأنواع المعيّنة من النصوص يتكرر فيصبح معروفا ومعترفا به من قبل أعضاء هذا المجتمع.

إن من واجب المدرسة أن توفر مواقف تعليمية يستخدم فيها المتعلمون كل النصوص المكتوبة في مجتمعنا. فالإقناع والتفسير والتقرير والمناقشة هي أنواع مهمة، نستعملها لكي نحقق ما نصبوا إليه. ومن واجب معلم اللغة أن يفعّل نشاط القراءة والكتابة، ويساعد التلاميذ على إدراك هيكلية وكيفية التواصل في أوضاع مختلفة ومع أناس متعددين، وغير مقبول أن تكتفي منظومتنا التربوية بتعليم النصوص الأدبية دون النصوص الوظيفية المختلفة. وعلى المنظومة التعليمية أن توسع أفاقها من أجل تنويع الوضعيات التواصلية لأغراض متعددة وفي وضعيات مختلفة.

خـاتـمـــــة

يعتبر البحث في موضوع الحصيلة اللغوية، وتعليم اللغة العربية في الجزائر من المواضيع المعقدة والشائكة، لارتباطه بالواقع السياسي والاقتصادي والثقافي للبلاد، والأبعاد النفسية والاجتماعية واللغوية والتربوية للتلاميذ، وهذا ما يفضي على البحث نوعا من الحساسية تفرض علينا التعامل الحذر مع مجمل القضايا والوقائع. وعلى العموم، فقد انتهى البحث إلى جملة من النتائج هي:

– إن اللغة العربية ليست لغة منشأ بالنسبة لأبناء المجتمع الجزائري، وإنما هي لغة ثانية تُعَلَمُ في المدارس والمساجد، وعلى هذا فإن اللغات الأولى لهؤلاء هي العربية العامية بالنسبة للمناطق الناطقة بالعربية، والأمازيغية بالنسبة للمناطق الناطقة باللغة العربية.

– إن بناء الحصيلة اللغوية للتلميذ، يستوجب تعليم اللغة العربية وفقا لمنهجية تعليمية متميزة، يجب التأسيس لها والانطلاق منها في تعليم اللغة العربية، كملكة تواصلية يُعنَى من خلالها بامتلاك المهارات اللغوية الأساسية، إنتاج الكلام وفهمه في المقام الأول، وتحصيل ملكة القراءة والكتابة في المقام الثاني، امتلاك يأخذ بقواعد الاستعمال اللغوي، وأعرافه الحقيقية التي تستمد وجودها من الواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلمين.

– إن التلميذ قبل أن يتعلم اللغة لابد أن يعرف النظام الصوتي للغة، وأن يلم بالقدر الكافي من مفردات العربية وتراكيبها بصورة تجعل ما يتعلمه مقبولا وصحيحا، ولكن لا يعني إلمام التلميذ بالقدر الكافي من هذه العناصر الأساسية أنه صار مكتسبا للمهارات اللغوية. فهذه المهارة تتطلب قدرات أخرى قد لا تتوفر لأبناء اللغة أنفسهم ، ومن هذا المنطلق تعدّ اللغة ذات جانبين الأول ألي والثاني عقلي. يشمل الجانب الآلي المهارات الآلية الخاصة برسم الحروف الأبجدية ومعرفة الهجاء والوقف في اللغة، أما الجانب العقلي فيشمل المعرفة الجيدة بالنحو والمفردات واستخدام اللغة .

– إن التعليم اللغوي الذي ينشد الاستعمال الفعلي والحيوي للغة، يقوم على إعداد برامج وطرائق تعليمية لغوية تأخذ في الاعتبار مقاييس استعمال اللغة، خصوصا ما يتعلق منها بمطابقة الكلام لمقتضيات الأحوال التواصلية، وذلك من خلال القرائن الحالية والمقامية التي تميّز الاستعمال الطبيعي والحقيقي للغة، وترفع من نجاعة عملية التواصل لارتباطها بمحيط الاستعمال وبالمستعملين للغة.

– تعود أسباب ضعف الحصيلة اللغوية أساسا إلى السطحية والهشاشة التي تعلم بها اللغة العربية من جهة ، وإلى النقص الكبير في الأعمال التطبيقية والتدريبات التي تسمح للتلاميذ بممارسة اللغة في وضعيات تواصلية طبيعية غير مصطنعة .

– الطريقة المتبعة في تعليم اللغة العربية في مدارسنا، ولاسيما ما يتعلق ببنية اللغة لا تتماشى وطبيعة المحيط اللغوي للتلاميذ. ومن حيث الثروة اللغوية نلاحظ أن التلاميذ يعانون صعوبات كبيرة في تحصيل اللغة العربية، وحصيلتهم اللغوية ناقصة جدا.

– من أبرز الأسباب التي أدت إلى ضعف الحصيلة اللغوية للتلاميذ هو الفصل التام بين لغة التلميذ الأولى واللغة المدرسية التي تمثل اللغة الفصحى، وهذه الأخيرة وضع لها علماء اللغة قواعد بينوا فيها سنن العرب في استعمال اللغة. فتعلم اللغة واكتسابها يقوم على التدريب الاستعمالي الفعلي للمهارات اللغوية في مختلف الوضعيات التواصلية.

– لكل متعلم وتيرته الفردية في التعلم، ولهذا صار من التعسف حمل المتعلم على التقيد بمراحل عملية التعلم من خلال ما يتضمنه محتوى كتب اللغة العربية. بل يصبح من الضروري تطوير وتحسين التمارين اللغوية والتواصلية، لتحديد مراحل تكوّن الحصيلة اللغوية التي يشرع المتعلم في بنائها وتكوينها، وتبيّن نقائصها والعمل على استدراكها بما يناسب كل متعلم، أو فئة محددة من المتعلمين.

– إن الازدواجية اللغوية ظاهرة عامة، وهي أمر طبيعي في اللغة العربية. أما جدل الفصحى والعامية في تعليم اللغة العربية لأبنائها؛ فقد وجدنا أن الفصحى هي النموذج الأمثل لأسباب ذكرت في صلب البحث، وحين نختار من مستويات الفصحى، نختار الفصحى المعاصرة ونَذَرُ فصحى التراث إلى مراحل تعليمية متقدمة وللمختصين فحسب.

– من النتائج الأخرى التي تقررت في هذا البحث، أن ضعف الحصيلة اللغوية للمتعلم، وعدم إقباله على تعلم اللغة العربية، إنما مردّه إلى عدم تلاؤم نظام المحتوى الذي يقدم له مع نظامه اللغوي الفردي الذي يبنيه، أو عدم تلاؤمه مع الأهداف التعليمية الخاصة. لذا تجب المتابعة التقييمية الدقيقة لتحديد مظاهر النظام اللغوي الانتقالي للمتعلم ومواصفاته، والعمل على تدعيم المتعلم واستدراك نقائصه من خلال التمارين اللغوية والنحوية والتواصلية المناسبة لذلك، واسترشادا بالمعطيات الحديثة للتعلم والاكتساب اللغوي، لاسيما في بناء البرامج وإعداد الطرائق التعليمية اللغوية ونشاطاتها التعليمية.

– تأكيد ضرورة الإعداد التربوي التعليمي للمحتوى اللغوي، الذي يشكل موضوع التعليم والتعلم. ومن الطبيعي أن يأخذ ذلك الإعداد بكل المقاييس والشروط، التي تجعل المحتوى المعدّ مناسبا لأهداف التعليم والتعلم، وللحاجات التي يطرحها المتعلمون، ومناسبا أيضا لاستعداداتهم وخصائصهم، ومن الضروري كذلك أن يترتب على ذلك الإعداد المناسب للطريقة المناسبة.

كما خلص البحث من خلال تحليل محتوى المنهاج وكتاب اللغة العربية إلى نتائج أخرى منها:

– خرجت العلاقات الثنائية الكلاسيكية بين المعلم والمتعلم إلى الوعي بتلازم عمليتي التعليم والتعلم داخل الوضعية التعليمية التعلمية الخاصة بالمادة المعرفية للغة العربية موضوع التعلم.

– البحث في قضايا الاكتساب والتعلم اللغوي، لا يتم دون الوعي بالأطراف المتفاعلة في الوضعية التعليمية التعلمية. لأن تعلم اللغة العربية قراءة وإنتاجا وتواصلا مرتبط بالعلاقات التأثيرية التي تربط بين أطراف العملية التعليمية التعلمية الخاصة بمادة اللغة العربية.

– لا يمكن للمقاربة بالكفايات أن تصبح فعلية وفعّالة إلا بانخراط اللسانيين والتربويين وعلماء الاجتماع وإشراكهم في جميع مستويات المنظومة التربوية، وخاصة منهم المعلمون والمديرون والمفتشون والأولياء والمكونون الذين يحملون على عاتقهم شرف وتكليف في الوقت نفسه، مسؤولية مصاحبة التلاميذ من أجل تهيئ مستقبلهم الخاص.

– وجوب التفريق في تعليم اللغة العربية بين التعبير التواصلي والتعبير الإبداعي، وخصائص كل منهما ليس في أداء الأغراض التواصلية فحسب، ولكن من حيث طبيعة بناء وإنشاء كل منهما. ومن الطبيعي أن هذه الغاية وإن كانت من مناط اهتمام منهجية التعليم بأكملها، فإن للتمارين اللغوية والنحوية والتواصلية دورها المتميز في النهوض بتلك المهمة، لاسيما إذا ما توفرت في منهجية إعدادها المقاييس التعليمية الضرورية.

– تهدف وضعية تعليم اللغة العربية بمختلف أنشطتها (القراءة، التواصل، والإنتاج) إلى تكوين مهارات وكفايات تمكن المتعلم من التواصل مع محيطه الاجتماعي. لذا تمازج التعليمية التعلمية في مادة اللغة العربية بين التعليم والتعلم؛ إذ يلعب المعلم دورا فاعلا في تنشيط عملية التعلم، وفي تمهير المتعلمين وإكسابهم آليات القراءة والكتابة والتواصل .

– تهتم تعليمية اللغة العربية باكتساب المتعلم للكفايات والمهارات وبالعلاقات التأثيرية، وذلك باستدعائها لبعض المفاهيم التي ستمكنها من تبين مدى تأثير أطراف العملية التعليمية في معرفة المتعلم. ومن هذه المفاهيم: التملك المعرفي، العقد التعليمي التعلمي، المعارف الوسيلية والمعارف التصريحية التي تتضمنها المعرفة موضوع التعلم(إنتاج نص كتابي أو تواصل شفوي) والنقل التعليمي الذي يضبط هذه المعرفة.

هذا فضلا عن عدد من النتائج الأخرى التي يجدها القارئ الفاضل في مادة هذا البحث وموضوعاتها، وهي مما يضيق المقام هنا عن ذكرها جميعا.

كما استنتجنا جملة من التوصيات لمعالجة هذه المشكلة نوجزها في التالي :

– إسناد تعليم اللغة العربية إلى معلم متخصص في اللغة العربية ومطلع على الواقع اللغوي للتلاميذ. بحيث تعمل معاهد تكوين المعلمين على تطوير مناهجها ووسائل التقويم فيها بما يحدّ من مشكلة ضعف الحصيلة للتلاميذ، ويساهم في حلها على المدى القريب .

– تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة لما لها من دور في إغناء الحصيلة اللغوية، مع تفعيل دور المكتبة المدرسية والمكتبات الخارجية .

– أن تؤدي وسائل الإعلام دورها التوعوي بالشكل المطلوب في بث البرامج التعليمية اللغوية التي تساعد على حلّ مشكلات المجتمع اللغوية والتعليمية.

– إن معالجة الحصيلة اللغوية للتلاميذ، ليست قضية المعلم أو المدير أو الأسرة أو البرنامج أو غيرهم كل بمفرده، إنما هي قضية الجميع في المدرسة والمجتمع ، لأن كل العناصر في العملية التعليمية متداخلة ويؤثر بعضها على بعض، وقد وُجدت كلها لتكون في خدمة التلميذ، لذا فليس أمامها سوى أن تأخذ هذا الأخير في الحسبان. مع الإشارة إلى أن الاهتمام بلغة التلميذ أمر ضروري في تعليمه وتنشئته، ليكون عضوا فاعلا في مجتمعه. وأما الاعتقاد بإمكانية إعداده وتكوينه، من دون الاهتمام بلغته يعدّ ضربا من الخيال وأمر مستحيل. كما أن إهمال تعليم التلميذ معناه وضعه في مصير مجهول .

– إن بناء الحصيلة اللغوية للتلاميذ وتحسين تعليم اللغة العربية، لن يكون إلا بتضافر الجهود والمقاربات على المستوى اللساني والمؤسساتي والاجتماعي، بل وعلى المستوى التربوي أساسا وإعطاء نفس جديد للمقاربة بالكفايات.

– تنمية الكفايات التي من شأنها إعطاء معنى للتعلمات، لكونها تجعل المتعلمين قادرين على تحويل المعارف والمهارات اللغوية إلى وضعيات تواصلية من الحياة الاجتماعية.

– تمكين المتعلمين خلال فترات التعلم نفسها من تحويل واستثمار مكتسباتهم في وضعيات من الحياة اليومية على الصعيدين الفردي والاجتماعي، الشيئ الذي يساعد على تنمية وتثمين حسن التصرف بنجاعة.

– تمكين المعلمين من تحسين ممارساتهم المهنية عن طريق تقوية الطرائق النشطية المتمحورة حول التحويل.

– تمكين المعلمين من إعادة النظر في دورهم ودور المتعلم، الذي يمثل محور العمل التعليمي، حيث يغدو مطالبا بالمشاركة النشطة في بناء تعلماته.

– جعل العملية التعليمية التعلمية فردية في نظام تربوي جماعي، مع مراعاة الإنصاف وفعالية الخدمات التعليمية داخل المنظومة التعليمية.

– الإفادة قدر الإمكان من قوائم المفردات الشائعة التي وضعها اللسانيون العرب، وهي كثيرة ومتنوعة، لعل أهمها مشروع الرصيد اللغوي الوظيفي. مع زيادة التركيز على وظيفية الأنماط اللغوية والموضوعات المقدمة في المناهج الدراسية، بحيث تكون مما يدور على الألسنة ويحتاجه المتعلم في تواصله مع المجتمع.

وختاما، لا بد من الإشارة إلى أن إصلاح منظومة تعليم وتعلم اللغة العربية باب يتم فتحه من الداخل، لأن أجرأته لا تتم بقرار فردي، ولا بضربة عصا سحرية، ولكنها تتم بانخراط والتزام الموارد البشرية والأطراف الفاعلة التي تشكل الرأسمال الوطني النفيس. وفي هذا الصدد، توجه الدعوة لكل الأفرد الفاعلة للنهوض بالمنظومة التعليمية، وتقوية المدرسة الجزائرية من أجل تكوين المواطنين الجزائريين تكوينا جيدا ليكونوا مواطنين قادرين على التصرف الناجع في مختلف وضعيات الحياة الاجتماعية والمهنية.

في الأخير لا ندعي أننا وفينا الموضوع كل حقه من الدراسة ، لذلك سيبقى مفتوحا على بحوث ودراسات أخرى ، نتمنى أن تكمل الجوانب التي أغفلناها.

قائمة المصادر والمراجع

أولا : المصادر.

- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: الجريدة الرسمية ، مرسوم رقم 76- 70 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والمتضمن تسيير المدرسة التحضيرية .

المجلس الأعلى للتربية: المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي،المطبعة الرسمية، الجزائر،مارس، 1998.

- مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج التربية التحضيرية (أطفال في سن 5-6 سنوات) ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004.
- مديرية التعليم الأساسي: مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، 2004
- شريفة غطاس وآخرون: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005.
- مديرية التعليم الأساسي: مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003
- مديرية التعليم الأساسي: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى متوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، 2003
- مديرية التعليم الأساسي: مناهج السن الثانية من التعليم المتوسط، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر،2004
- مديرية التعليم الأساسي: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية متوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، 2004
- مديرية التعليم الأساسي: مناهج السن الثالثة من التعليم المتوسط، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004
- مديرية التعليم الأساسي: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة متوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، 2004
- مديرية التعليم الأساسي: مناهج السنة الرابعة متوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، 2005
- مديرية التعليم الأساسي: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة متوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، 2005
- الشريف مريبعي وآخرون: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الموسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2005.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: الجريدة الرسمية، قانون رقم 08- 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية.

ثانيا : المراجع.

- إبراهيم زكرياء: طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية ، الأزريطة ، 1999
- إبراهيم عبد العليم، توحيد الرسم الإملائي على مستوى العالم العربي، تطوير تعليم اللغة العربية ،دار الطباعة الحديثة،القاهرة، 1976،
- إبرير بشير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، 2007
- استيتية سمير شريف : اللسانيات، المجال، والوظيفة، والمنهج، عالم الكتاب للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2005
- علم اللغة التعلّمي، دار الأمل، الأردن، 2010
- الأنطاكي محمد: الوجيز في فقه اللغة، دار الشرووق، (د، ت)، (د،ط)
- أوبير رونيه، التربية العامة،تر عبالله عبدالدايم ط 7، دار العلم للملايين، بيروت 1991
- أيت أوشان علي ، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي ، دار الثقافة، الدار البيضاء ، ط1، 1998
- البرجس عارف مفضي: التوجيه الإسلامي للنشئ في فلسفة الغزالي، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع ، ط 1، 1981.
- بدوي أحمد زكي، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1980،
- بدوي السعيد محمد: مستويات اللغة العربية المعاصرة في مصر، دار المعارف، مصر، 1983
- بروان دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، 1994
- الحاج صالح عبدالرحمن: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2007
- حافظ نبيل عبدالفتاح: صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، مصر ، 1997
- حسان تمام : مناهج البحث في علم اللغة، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة،1990
- حساني أحمد: دراسات في اللسانيات التطبيقية–حقل تعليمية اللغات– الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية،الجزائر، 2000
- الحسيني هويدا محمد: دراسة تقويمية لكتب تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في ضوء مفاهيم المدخل الاتصالي ، منشورات جامعة المنصورة ، مصر،1991.
- خاطر محمود رشدى وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مطابع سجل العرب ، القاهرة ، 1979
- خرما نايف وحجاج علي: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ، سلسلة عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون الآداب ، الكويت ، 1988.

- ابن خلدون: المقدمة ، تح أحمد جار ، دار الغد الجديد، القاهرة، ط 1 ، 2007
- خليل حلمي: دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005
- الخولي محمد علي: الحياة مع لغتين، الثنائية اللغوية، مطابع الفرزدق التجارية ، الرياض، ط 1، 1998.
- خياط محمد جميل : الإعداد الروحي والخلقي للمعلم ، ط 1 ، 1994
- جيرو بيار: علم الدلالة، تر منذر العياشي، دمشق، ط1 ، 1986،
- الدريج محمد: تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، المغرب ، 2000
- الدليمي طه على حسين: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009
- دمعة إبراهيم مجيد وآخرون: دراسة استطلاعية عن دور المعلم وفعاليته التعليمية في ضوء متطلبات التطور العلمي والتكنولوجي، دار الكتاب للطباعة والنشر، الموصل، 1974
- دي سوسير فيردناند: دروس في الألسنية العامة، تعريب صالح القرمادي وآخرون ، الدار العربية للكتاب ، تونس، 1985.
- ديكرو أزوالد: جان ماري سشايفر: القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، تر منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2007.
- الراجحي عبده: علم اللغة التطبيقي، وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1995
- الزاوي خالد: اكتساب وتنمية اللغة، مؤسسة حورس الدولية،الإسكندرية، 2005
- زكرياء ميشال، الألسنية علم اللغة الحديث، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1983
- زكرياء ميشال: الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط 1، 1989
- زكرباء ميشال: قضايا ألسنية تطبيقية – دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1993.
- الزيات فتحي مصطفى: صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية ، دار النشر للجامعات ، مصر ، ط1 ، 1998
- زيان فكرى حسان: التدريس ، عالم الكتاب ، القاهرة ، ط 4 ، 1999
- ماكارتي ميشيل: قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر: عبدالجواد توفيق محمود، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2005

- المتبولي صلاح الدين: جهود اليونسكو في تطوير التعليم الأساسي ، ط 1 ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، 2003
- متولي مصطفى محمد: مدخل إلى تاريخ التربية الإسلامية ، ط 1، دار الخريجي للنشر والتوزيع ، الرياض ، 1992،
- محمد سعيد أبو طالب: عوامل التربية الجسمية والنفسية والاجتماعية ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، ط1، 2001
- مجاور صلاح الدين: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوي، دار الفكر العربي، القاهرة، (د، ط)، 2000
- مدكور علي أحمد: منهج التربية الإسلامية ، ط 1، مكتبة الفلاح ، الكويت 1987
- مراد يوسف: مبادئ علم النفس ، دار المعارف ، القاهرة ، ط 5 ، 1966
- المسدي عبدالسلام: اللسانيات وأسسها المعرفية ، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر والدار التونسية للنشر تونس ، 1986
- العرب والانتحار اللغوي، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، 2011
- معروف نايف محمود: خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس بيروت، ط 6، 2008
- أبو مغلي سميح: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، ط 2، دار مجدلاوي للنشر ، عمان ، 1986
- مقرون بشير: على درب الكفايات الأساسية– المعرفة المهارة الكفاية، دار شوقي للنشر، تونس،1998
- الموسى نهاد: مقدمة في تعليم العربية ، دار العلوم للنشر، ط 1، الأردن ، 1984.
- السامرائي إبراهيم: التطور اللغوي التاريخي ، دار الأندلس،ط2 ، القاهرة ، 1966
- الساموك سعدون محمود: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر ، الأردن، ط1، 2005
- سعدي عثمان: قضية التعريب في الجزائر ، دار الطليعة ، بيروت، 1967
- سلامة شاش سهير محمد: علم نفس اللغة ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، ط 1، 2006
- سلطان محمود السيد وصادق جعفر إسماعيل: مسار الفكر التربوي عبر العصور، دار القلم، الكويت، 1976
- سليمان فتيحة: المذهب التربوي عند الغزالي، مكتبة نهضة مصر، القاهرة ، ط2 ، 1965
- السيد صبري: علم اللغة الاجتماعي ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1995
- السيد محمود أحمد، اللغة تدريسا واكتسابا، دار الفيصل الثقافية، الرياض، 1988
- في الآداء اللغوي ، منشورات وزارة الثقافة ، دمشق ، 2005
- شحاتة حسن ، قراءات الأطفال ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ط4 ، 2000

- شعبان علي أحمد، قراءات في علم اللغة التطبيقي، الإدارة العامة للثقافة والنشر والتوزيع، الرياض ، 1965
- أبو صالح محب الدين: أساسيات في طرق التدريس العامة : مفاهيم – خطوات – مهارات – أنشطة ، دار الهدى للنشر والتوزيع ، 1988
- الصالح صبحي: دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط 7 ، 1978
- صياح أنطوان وآخرون، تعلّمية اللغة العربية،دار النهضة العربية، بيروت، ط1 ، 2006،
- الضبيب أحمد محمد: اللغة العربية في عصر العولمة ، العبيكان مكتبات ونشر، الرياض، ط2، 2006
- طالب الإبراهيمي أحمد ، أثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي ، ط 1، بيروت ، 1997
- طعيمة رشدى أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية، منشورات جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1986
- عاقل فاخر: معالم التربية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط 5 ، 1983
- أصول علم النفس وتطبيقاته ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط 8 ، 1995
- عبد المولى محمود: مشكلات التعريب، الشركة الجديدة للطباعة والصحافة والنشر، تونس ، ط1، 2010
- عبدالرحمن عائشة (بنت الشاطئ): لغتنا والحياة ، دار المعارف ، القاهرة ، 1971،
- عبده داوود: نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1989
- العجمي محمد حسن: الإدارة المدرسية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط 1 ، 2000
- العمايرة محمد أحمد: بحوث في اللغة والتربية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2002
- عطا ابراهيم محمد: المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط 1 ، 2005
- تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية ، مكتب الفلاح، مصر، ط1، 1993
- عياش فرحات: الاشتقاق ودوره في نمو اللغة، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995
- عطية نوال محمد: علم النفس اللغوي ، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة ، 1975
- غالب مصطفى: تغلب على الخجل ، مكتبة الهلال ، بيروت ، 1980.
- غالب مصطفى: علم النفس التربوي ، مكتبة الهلال ، بيروت ، 1980،
- غلاب عبد الكريم: التعريب ودوره في تدعيم حركات التحرر في الوطن العربي، في التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ،1982،
- غلفان مصطفى: في اللسانيات العامة تاريخها طبيعتها موضوعها مفاهيمها، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2010.

- فاتحي محمد: تقييم الكفايات، منشورات عالم التربية، المغرب ، 2004
- فارس صبيحة وآخرون: الاتجاهات الجديدة في ثقافة الطفل ، مهرجان ثقافة الطفل ، لبنان ، 1979
- الفاسي الفهري عبدالقادر: اللسانيات واللغة العربية، دار توبقال للنشر، المغرب، ط 3، 1993
- فضل الله محمد رجب: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2002
- فضل صلاح: النظرية البنائية في النقد الأدبي ، ط 3 ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، 1987
- الفقي صبحي إبراهيم: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، ج 1، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2000،
- فندريس: اللغة تر عبدالحميد الدواخلي ومحمد القصاص، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة ، 1950
- فيرهوفن لودو: السوسيولسانيات والتربية، دليل السوسيولسانيات، تر: خالد الأشهب و ماجدولين النهيبي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط 1، 2009.
- الفيصل سمر روحي الفيصل: قضايا اللغة العربية في العصر الحديث، الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق،2009
- كريم محمد أحمد وآخرون: مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، الشركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق، الإسكندرية، 2003،ص414
- كمب جيرولد: تصميم البرامج التعليمية، ترجمة أحمد خيرى كاظم، دار النهضة العربية ، القاهرة، 2000
- كوافحة تيسير مفلح: علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة ، دار الميسرة ، عمان ، ط1 ، 2004.
- لبيب رشدى وآخرون: الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1983
- لعبيني هادي نهر: اللسانيات الاجتماعية عند العرب، عالم الكتاب الحديث، اربد الأردن، ط 1، 2009
- لوغال أندريه: التخلف المدرسي، ترجمة يمن الأعشر إمام، منشورات عويدات، بيروت ، ط 1، 1982 .
- اللقاني أحمد: تخطيط المنهج وتطويره ، الأهلية للنشر والتوزيع ، 1989
- الناشف هدى: رياض الأطفال ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط 2 ، 1995
- ناصر إبراهيم: أصول التربية، دار عمار، الأردن، ط 2، 1989،

- هدسون: علم اللغة الاجتماعي، تر محمود عياد، ط 1، دائرة الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1987.
- أبو هلال أحمد: تحليل عملية التدريس، مكتبة النهضة الإسلامية، عمان، 1979،
- الوعر مازن: قضايا أساسية في علم اللسان الحديث،ط1، دار طلاس ، دمشق، 198
- يوسف الحاج كمال: في فلسفة اللغة ، دار النهار للنشر بيروت ، ط 2، 1978
- يوسف حسنى عبدالجليل: اللغة العربية بين الأصالة والمعاصرة خصائصها ودورها الحضاري وانتصارها، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، ط 1، 2007
- يول جورج: معرفة اللغة، ترجمة محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، (د، ط) ، 199
- يونس علي محمد: مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، 2004
- يونس فتحي علي ومحمود كامل الناقة: أساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1977
- يونس فتحي علي وآخرون: تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته،ج2، شركة عامر للطباعة والنشر، مصر، 1987

ثالثا: الدوريات

- ابرير بشير: استعمال اللغة العربية بين الواقع والأفاق – تصور لمستقبل الخطاب في الجامعة ، مجلة اللغة العربية ، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر ، ع 6 ، 2002،
- اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة ورهانات التغيير ، المجمع الجزائري للغة العربية ، الجزائر ، ع1 ، 2005
- أحمد زياد محبك ابن مصطفى: الحاسوب وتنمية المقدرة اللغوية عند الطفل، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، ع 7، 2008
- تعوينات علي: اللغة الأولى ولغة التعليم وأثرهما في التحصيل الدراسي وفي قدرات وكفاءات الطالب، مجلة تنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس، سطيف، ع1، 2004
- بن ثرية خميسة: اللغة العربية في الجامعة، مجلة لغات، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، ع 3، 2004
- الحاج صالح عبدالرحمن: اللغة العربية الفصيحة ودورها في المجتمع العربي، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، 2011
- حسن شقير عبد الجواد: نحو مدخل علمي لدراسة اللهجات العربية المعاصرة ، أشغال الملتقى الدولي الثالث في اللسانيات ، سلسلة اللسانيات، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية ، تونس، ع 6 ، 1985
- حسين جميل عبد المجيد: علم النص أسسه المعرفية وتجلياته النقدية، مجلة عالم الفكر،ع 2، 2003

- خالد عبد السلام: صعوبات تعلم اللغة الشفهية ، مجلة تنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس سطيف، ع 1، ديسمبر، 2004
- دامخي ليلى: تقويم وضعية بناء التعلمات على ضوء مقاربة الكفايات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة بسكرة، عدد خاص ملتقى التكوين بالكفايات في التربية.
- ساسي عمار: تحديات الألفية الثالثة في وجه معلم اللغة العربية، تعليم اللغة العربية نموذجا ،مجلة لغات، جامعة الجزائر، ع 2، 2001
- ستيواح يمينة: الوضع اللغوي العام في الجزائر وتداخل اللغات عند الشباب الجزائري ، مجلة لغات ، كلية الأداب واللغات ، جامعة الجزائر ، ع 3 ، 2004

السويل عبدالعزيز: أين الألفبائية الصوتية العربية، مجلة الفيصل،السعودية،ع 110، 1986

- صحراوي عزالدين: اللغة العربية وتحديات العصر، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس، سطيف،ع 1، أفريل، 2004.
- اللغة العربية في الجزائر: التاريخ والهوية، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة ،ع 5، جوان، 2009.
- طالب الابراهيمي خولة: تعليمية اللغة العربية للكبار وصف واقع وتحديد أفاق، مجلة لغات، قسم التعليم المكثف للغات ، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر،ع 3، 2004.
- العايد أحمد: رصيد لغوي موحد مصير عربي موحد، الملتقى الدولي الثالث في اللسانيات، الجامعة التونسية، تونس، 1985
- عزوز عبدالنبي: في تربية الطفولة المبكرة، مجلة الفكر، الشركة التونسية لفنون الرسم، تونس، ع 1، 1984
- كوردير: مدخل إلى اللغويات التطبيقية، ترجمة جمال صبري، مجلة اللسان العربي، الرباط، مج 14، ج 1، 1976.
- الموسى الموسى: التساؤل عن الهدف، المجلة العربية للدراسات اللغوية، ع 1 ، 1983.
- الأعراف، أو نحو اللسانيات الاجتماعية في اللغة العربية، المجلة العربية للدراسات اللغوية، م4، ع 2، 1985.
- الازدواجية في اللغة العربية ما كان وما هو كائن وما ينبغي أن يكون، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، عمان، 1988.
- الوعر مازن : النظرية النحوية والدلالية في اللسانيات التوليدية والتحويلية ، مجلة اللسانيات ، الجزائر ،ع6، 1982

رابعا : الرسائل الجامعية.

- الصيفي مطاوع السباعي: برنامج مقترح في تدريس النحو الوظيفي لتلاميذ المرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطنا، 1992
- الطاهر لوصيف: تعليمية النصوص والأدب، رسالة الدكتوراه، جامعة الجزائر، 2008

ندير بن يربح: دور رياض الأطفال في إنماء الرصيد اللغوي، دبلوم الدراسات المعمقة، معهد العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر، 1983- 1984 .

خامسا : المعاجم

- بعلبكي منير: المورد، قاموس انجليزي عربي، دار الرسالة ، بيروت ، 1975.
- الفاربي عبداللطيف وآخرون: معجم مصطلحات علوم التربية، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة النشر، المغرب، 1994
- ابن منظور: لسان العرب، دار صاد، بيروت، ج 15، ط04، 2005.
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة: معجم الوسيط، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1972.

سادسا: المراجع الأجنبية :

- Bérard (E) , L'Approche Communicative ,CLE International , France , 1991
- Cicurel (F), Le Métalangage en class de langue, France, CLE international, collection parole sur parole
- Dalgalian (G), Pour un nouvel Enseignement des langues , France ,CLE international, 1982,
- DENIS (G) , Linguistique Appliquée & Didactique des Langues, Armand Colin, Paris, 2eme Edition, 1972
- Develay (M), origins,malentendus et spécifités de la didactique,dans la Revus française de pédagogie, N°120,1997,P64,65
- Dubois (J) Et Autre: Grand Dictionnaire L'inguistique Et Science Du Language, Larousse, Parais, 2007
- Halté (J.F),La Didactique du Français,PUF, Paris, 1992
- Ghetas (C) . L'Enfant algérien et l'apprentissage de la langue arabe à l'école fondamentale . Essai D'analyse des compétences narrative et textuelle de l'enfant algérien entre cinq et neuf ans , Thèse du Doctorat , Université Stendhal, Grenoble, Paris, 1995,
- la Borderie (R) , le métier d'élève , Hachette, Paris , 1991,
- le petit robert ,Dictionnaire de la langue Française,Imprémè en France, 2002.
- Marcais (W) . La Langue Arabe dans L'Afrique du Nord. In Revue Pédagogique. N°01. Alger. 1931.
- Marchand (F) . Le Francais tel qu'on L'enseigne . Librairie Larousse . Paris . 1971 .
- MOLLO(S). L'école Dans La Société. Psychologie Des Méthodes Educatif. Ed Dunod. Paris . 1970.
- Moreau (M.L): Sociolinguistique Concepts de base ,Pierre Mardaga, éditeur, Belgique,1997,
- PIAGET (J) . La Psychologie De L'enfant . P. U. F . 1972 .
- Pierre Cuq (J) , Dictionnaire de Didactique du Français Langue étrangére et Seconde, CLE international,2006
- Rogiers (X) ,Une pédagogie de l'intégration :Competence et integration des aquis dans l'enseignement,De Boeck Universitè, Bruxelles, 2000,
- Senderens(G) : L'enfant Bilingue L'expérience D'un Apprentissage Familial . Ed Retz 1987.
- Taleb Ibrahimi (K) .Les Algériens et L'leurs Langues . Elément pour Une Approche Sociolinguistique de La Société Algérienne . edition El hikma . Alger . 1997 .
- Van Overbacke(M) (. Mécanisme De L'interférence L'linguistique . Fragua Madrid .1976 .
- Vigner(G) : L'exercice en Français langue étrangère , Etude de linguistique appliquée N ° 48

الفـهـــــرس

الموضوع	الصفحة
المقدمة	1
المدخل: مفاهيم أساسية	
مصطلح التعليم	12
المعلم	14
المتعلم	15
المحتوى	17
المقاربة بالكفاءات	19
تعليمية اللغة	30
الوضعية الإدماجية	36
الوضعية المشكل	38
الوضعية التعلمية	39
النص	39
المقاربة النصية	42
الحصيلة اللغوية	54
الفصل الأول : الواقع اللغوي في الجزائر وأثره في تحصيل اللغة العربية	
المبحث الأول : اللغة بين المشافهة والكتابة	61
مستويات اللغة عند فرغسون	64
مستويات اللغة العربية عند وليام مارسيه	65
المبحث الثاني: التنوع اللغوي في اللغة العربية	66
اللهجات الاجتماعية	66
اللهجات الإقليمية	67
اللهجات المهنية والحرفية	68
المبحث الثالث الازدواجية في اللغة العربية	69
معايير تمييز اللغة عن اللهجة	70

الازدواجية ظاهرة عامة في كل اللغات 71
جدل الفصحى والعامية في اللغة العربية 71
أسباب ظهور الازدواجية في اللغة العربية 75
المبحث الرابع مستويات استعمال اللغة العربية في الوقت الحاضر 77
محمد بدوي 77
نهاد الموسى 78
عبد الرحمن الحاج صالح 81
سبل معالجة الازدواجية 88
المبحث الخامس مشكلة العامية والفصحى في تعليم اللغة العربية في الجزائر 90
المبحث السادس: الوضعية اللغوية في الجزائر 98
الازدواجية وتعلم اللغة العربية 99
اللغة الأجنبية وتعلم اللغة العربية 101
أثر اللهجة على التحصيل اللغوي 101
اتساع الهوة بين اللهجة واللغة المدرسية 102
الفصل الثاني : توجهات النظام التربوي الجديد
المبحث الأول: المدرسة الجزائرية بين التربية التقليدية والتربية الحديثة 109
المبحث الثاني : أهداف النظام التربوي الجديد 112
القيم في النظام التربوي الجديد 114
مرجعية النظام التربوي الجديد 117
الكفايات في النظام التربوي الجديد 119
المبحث الثالث وصف منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط 121
مكانة اللغة العربية في المناهج الجديدة 122
المبحث الرابع : تعليم وتعلم اللغة العربية في الجزائر 123
الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية 123
الأهداف المعلنة لتعليم اللغة العربية في الجزائر 127
النهوض بتعليم اللغة العربية مسؤولية جماعية 132

مبررات الاهتمام بتعليم اللغة العربية حاضرا 136
المبحث الخامس : النظام التعليمي الجزائري 138
التربية التحضيرية 138
التعليم الأساسي 148
التعليم الابتدائي 152
التعليم المتوسط 154
المبحث السادس النمو اللغوي للمتعلم في مراحل التعليم الأولى 155
النمو في الروضة 155
النمو اللغوي في المدرسة الابتدائية 156

الفصل الثالث: العوامل المسهمة في بناء الحصيلة اللغوية

تمهيد 159
المبحث الأول: العوامل المتعلقة بالتلميذ 161
الإدراك 162
التذكر 163
الانتباه 166
الخجل 167
ميولات التلاميذ 168
علاقات المتعلمين 169
علاقة المتعلمين بالمعلمين 170
المبحث الثاني : العوامل المتعلقة بالمعلم 170
ضعف الإعداد اللغوي للمعلم 174
المعلم وتحديات العصر 178
كفايات معلم اللغة 181
معاملة التلاميذ 183
المبحث الثالث : الإدارة المدرسية 185
مدير المدرسة 185

ارتفاع عدد التلاميذ في القسم 188
المبحث الرابع : البرنامج المقرر 189
المبحث الخامس : طريقة التعليم 193
طريقة تعليم اللغة العربية بعد الإصلاحات 198
المبحث السادس: مشكلات الكتابة العربية 201
التشكيل 201
قواعد الإملاء 202
اختلاف رسم الحرف باختلاف موضعه من الكلمة 203
استخدام الصوائت القصيرة 204
الإعراب 205
المبحث السابع : العوامل المتعلقة بالأسرة 206
حجم الأسرة 206
تركيب الأسرة 207
ثقافة الوالدين 207
مرتبة الطفل بين إخوانه 208
الفصل الرابع : النظرية اللسانية وتعليم اللغة
المبحث الأول: مفهوم اللسانيات 212
علاقة اللسانيات بالعلوم الأخرى 215
موضوع اللسانيات 217
المبحث الثاني : مبادئ نظرية دي سوسير اللغوية 219
العلاقات التركيبية والعلاقات الاستبدالية 219
اللغة والكلام 220
الدال والملول 221
الدراسة الآنية والدراسة التاريخية 223
اللغة نظام قائم بذاته 224
القيمة 226

المبحث الثالث : المدارس اللسانية بعد دي سوسير 228
المدرسة البنيوية 228
المدرسة التوليدية التحويلية 233
اللسانيات الاجتماعية 239
المبحث الرابع : توظيف اللسانيات في تعليم اللغة العربية 241
الفصل الخامس : مجالات الإفادة من النظرية اللسانية في تعليم اللغة العربية
المبحث الأول: طريقة الوحدة 249
مميزات الطريقة 251
تطبيقات الطريقة في المناهج الجديدة 252
المبحث الثاني: المدخل الوظيفي 253
مميزات المنهج الوظيفي 255
التعبير الوظيفي 257
تطبيقات المدخل في المناهج الجديدة 258
المبحث الثالث : المدخل التواصلي 260
تطبيقات المدخل في المناهج الجديدة 265
المبحث الرابع : المدخل المهاري 266
تعليق على المداخل 270
المبحث الخامس : النحو الوظيفي 272
النحو الوظيفي في المناهج الجديدة 275
المبحث السادس : التمارين اللغوية 276
إعداد التمرين 276
أنواع التمرين 276
نقد 277
التمرين اللغوي في المناهج الجديدة 279
المبحث السادس : بعض المحاولات لتطبيق معطيات اللسانيات في تعليم اللغة العربية 280
مشروع نهاد الموسى 281

مشروع الرصيد اللغوي الوظيفي 282

الفصل السادس: تحليل محتوى المناهج وكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط

تمهيد 290

المبحث الأول تحليل محتوى منهاج اللغة العربية 293

المبحث الثاني عيوب عرض المادة اللغوية 305

المبحث الثالث تحليل محتوى المنهاج في ضوء الأهداف 312

المحور الرابع تحليل محتوى كتاب اللغة العربية 330

الفصل السابع : دور النصوص في تنمية الحصيلة اللغوية

المبحث الأول: الأسس المنهجية للدراسة التطبيقية 348

المبحث الثاني: أدوات الدراسة التطبيقية 354

المحور الثالث: إجراءات الدراسة وتحليل النتائج 361

المبحث الرابع: نتائج الدراسة الخاصة بالمحور المتعلق بأهمية النصوص في تنمية شخصية المتعلم سلوكيا ومعرفيا ووجدانيا 363

المبحث الخامس: دور النصوص في تنمية مهارة الإنتاج الكتابي 382

الخاتمة 403

قائمة المصادر والمراجع 409

الفهرس 419